

محتويات العدد الثالث والستون

الصفحة

- 7 * افتتاحية العدد
- * البحوث والدراسات:
- 9 - استعمال الطول واللون ورسم الشجرة للتعبير عن السعادة والحزن (دراسة مقارنة عبر ثقافية بين أطفال مغاربة وفرنسيين)
أ. د. بنعيسى زغبوش أ. د. برتراند طرواديك
د. مصطفى بوغناني د. دلفين بيكار
- 33 - فاعلية الرسوم المتحركة والتفاعل المباشر في تنمية مفاهيم الأشكال الهندسية وفق نظرية فيجوتسكي الثقافية الاجتماعية لدى طفل ما قبل المدرسة
أ. إسراء عاطي محمد الهذلي
- 69 - اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو المنهج الجديد (حقي ألع وأتعلم وأبتكر)
د. صفاد أحمد محمد
- * كتاب العدد:
- 95 سيكولوجية الطفل المبدع (Psychology of Creative Child)
تأليف: أ. د. ممدوح عبدالمنعم الكنانى
الناشر: دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، 2011
عرض ومراجعة: أ. أحمد السيد المخزنجي
- 107 * أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

افتتاحية العدد

اللعب جزء من إنسانية الطفل، وفيه يرى الطفل متعته وارتياحه وشغفه، ويرى التربويون أن اللعب قيمة تربوية، ويؤكدون على أهميته في التعلم باعتباره أمراً أساسياً للنشاط الاجتماعي للطفل. ويعتبر اللعب عند كثير من المفسرين مفهوماً غامضاً لأنه يضم ألواناً عديدة من السلوك التي ينبغي أن يدرس كل منها منفرداً. وتشير دراسات كثيرة في مجال الطفولة إلى أن اللعب في المراحل العمرية الأولى للطفل يتزايد بتزايد طاقات الطفل، وإن من أشهر اللعب الذي يمارسه الطفل في هذه الفترة هو اللعب الإيهامي عندما يلعب بالدمى. واللعب الإيهامي يساعد الطفل على تكيفه الاجتماعي مع الآخرين بشكل أفضل، لأنه يطوع الواقع لقدرات الطفل الفكرية والانفعالية.

واللعب في حياة الطفل له وظائف متعددة، ففيه يستكشف الطفل كنه مشاعره، ويخفف من مخاوفه وآلامه. وقد استخدم اللعب مع الأطفال وسيلة علاجية لإعادة توجيه الطفل وإعادة تعليمه.

ولما كان اللعب بهذه الأهمية فلا ضير في أن بعض الوالدين يلجؤون إلى مد الطفل بعدد وافر من اللعب المتنوعة كي تسعده وتشغله عن القيام بإزعاج الوالدين، فاللعب حق من حقوق الطفل ولو كان غير منتظم أو غير متكامل، فالطفل يلعب لشيء أكثر من مجرد اللعب، ولمجرد إشباع حاجته إلى النشاط والاستكشاف لما حوله، واللعب قد يأخذ أشكالاً مختلفة فقد يكون عدوانياً أو هادئاً، أو اجتماعياً أو انفرادياً.

وموضوع اللعب بدأ يستأثر بأبحاث مجموعة من الباحثين الذين تنشر لهم مجلة الطفولة العربية دراساتهم في العدد الثالث والستين. فقد اشتمل هذا العدد على أبحاث متنوعة تدور حول التعبير عن اللعب من وجهات نظر مختلفة قد يهم التربويين والمتخصصين الاطلاع عليها والاستفادة منها.

والله ولي التوفيق،

هيئة التحرير

إصدار جديد

صدر حديثاً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

التقرير النهائي لمشروع:

«المسؤولية التضامنية في النظام التربوي الكويتي»



وقد هدف هذا المشروع إلى دراسة وتقصُّ ميداني في آليات وسياسات اتخاذ القرار التربوي الكويتي وكيفية تنفيذه والتعامل معه، واشتملت الدراسة على عينة من الخطب الأميرية التي ألقاها صاحب السمو أمير البلاد منذ توليه مقاليد الحكم في عام 2006 وحتى نهاية العام 2012 والمتعلقة بالتربية والتعليم.

وتضمنت الدراسة مجموعة من المقترحات الإصلاحية لتحسين صورة النظام التربوي الحالي في دولة الكويت في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج.

البحوث والدراسات

استعمال الطول واللون في رسم الشجرة للتعبير عن السعادة والحزن

(دراسة مقارنة عبر ثقافية بين أطفال مغربية وفرنسيين)

أ.د. بتراند طرواديك

جامعة الأنتيل وغويانا - فرنسا

أ.د. بنعيسى زغبوش

مختبر العلوم المعرفية، جامعة فاس - المغرب

د. دلفين بيكار

مركز البحث PsyClé، جامعة إكس - مرسيليا - فرنسا

د. مصطفى بوعناني

مختبر العلوم المعرفية، جامعة فاس - المغرب

الملخص:

إذا كان الرسم يساهم، بشكل عام، في فهم النمو المعرفي للأطفال، فإن رسم الشجرة يعتبر وسيلة للتعبير عن انفعالات أساسية، من مثل السعادة أو الحزن، من خلال تغيير حجم الموضوع المرسوم واستعمال الألوان المختلفة. من هذا المنطلق، تقارن دراستنا رسوماً تعبيرية أنجزها أطفال من ثقافتين مختلفتين: مغربية وفرنسيون، تتراوح أعمارهم بين 7 سنوات و11 سنة.

أظهرت نتائج دراستنا أن الأطفال المغاربة، عكس الأطفال الفرنسيين، لا يغيرون طول الأشجار، بشكل دال، وفق المشاعر المرتبطة بها (سعيدة، حزينة). كما أن استعمالهم للألوان تطبعه بعض خصوصيات ثقافتهم. وخلصت هذه الدراسة إلى أن الاستخدام الرمزي للطول واللون في الرسم التعبيري للشجرة، لا يتعلق بضرورة نفسية عامة لدرجة أنها تكون مشتركة بين الثقافة الفرنسية والثقافة المغربية. إن استعمال هذه الخصائص الصورية في الرسم، يفصح عن وجود متغيرات وثوابت ثقافية في الرسم التعبيري للشجرة.

Use of Height and Color in the Tree Drawing to Express Happiness and Sadness

(A cross-cultural Study Between Moroccan Children and French Children)

Benaissa ZARHBOUCH

Sidi Mohamed Ben Abdellah University,
LASCO, Fez, Morocco

Bertrand TROADEC

Faculty of Arts and Social Sciences (HML)
University of the West Indies and Guiana (UAG)

Mostafa BOUANANI

Sidi Mohamed Ben Abdellah University,
LASCO, Fez, Morocco

Delphine PICARD

Aix-Marseille University, PsyCLE Research
Center EA 3273, France

Abstract

If the graphic contributes in general in understanding the cognitive development of children, the drawing of a tree is a way to express basic emotions, such as happiness or sadness by changing the size of the subject drawn and the use of different colors. From this standpoint, our study compares expressive drawings accomplished by children aged between 7 and 11 years, and who are coming from two different cultures: Moroccan and French.

Results of our study show that Moroccan children, unlike French children, do not change the size of the trees according to their own feelings (happiness, sadness). In Addition, their use of colors is characterized by the specific features of their culture. This study concludes that the symbolic use of size and colors in the expressive drawing of a tree is not about a general psychological process that is likely to be shared between French culture and Moroccan culture. Actually, the use of these graphic properties in the drawing discloses the variables and rooted cultural characteristics in the expressive drawing of a tree.

”إن أردتم معرفة بلد ما، أجعلوا أطفاله يرسمون واستمعوا إلى ما يقولونه“

(Pruvôt, 2005: 24)

1. مقدمة:

1.1. الرسم واللون بين الكونية والثقافية:

يمكن تعريف نشاط الرسم على أنه تنفيذ حركات باليد قصد ترك بعض الأثر المرئي على الورقة. وعلى الرغم من بساطة التعريف، فإن السلوك العادي للرسم يبقى معقداً في حدود ما يتطلبه من تدخل لسيرورات حركية، ومعرفية، ووجدانية (Picard & Baldy, 2011: 46). وإذا كان الرسم يسمح، وظيفياً، للأشخاص بالتعبير عن مفاهيمهم بصرياً (Cohn, 2012: 188)، فإن بالدي (Baldy, 2011)، لا يعتبر الرسم واقعياً على المستوى البصري، بل يعتبره رسماً رمزياً، أي: أنه لغة مؤسسة على دوال رسومية Graphiques متعددة المعاني، ومنظمة وفق رموز رسومية ثقافية.

على المستوى النمائي، اعتبر بالدي (Baldy, 2011) أن الخطوط المتعرجة والدائرة يشكلان أوليات Primitives الرسم خلال السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل، يتبعها المربع عند بلوغه الأربع سنوات، متبوعاً بالمثلث والصليب، باعتبارها أوليات (أو عناصر رسومية معيارية) حسب تسمية فان سامرز (Van Sommers, 1984)، يستطع الطفل من خلالها تطوير قدرات الرسم لديه. تعتبر هذه الأوليات الرسومية كونية لدى جميع الأطفال بحسب كرامن (Krampen, 1984)، ويتم توظيفها في التعبير بالرسم. يتساقق تطور هذه الأوليات الرسومية عند الطفل مع نمو الضبط الرسومي - الحركي (Grapho-Moteur) عنده، وتمثله المكان، وتعلماته الرمزية. لكنها تتأثر أيضاً بعوامل ثقافية عديدة عند التركيب بينها. وبذلك يقر بالدي (Baldy, 2011) بوجود خصوصيات ثقافية تطبع تعبير الطفل بالرسم، ذلك أن التغيرات الثقافية في الرسم تشير إلى الخاصية المتعلقة ثقافياً بهذا النشاط، والتي يبدو أنها تستجيب لرموز رسومية متغيرة وفق الثقافات. إن المقاربة ذات التوجه الثقافي (Wilson, 1997) تتصور الرسم لغة مؤسسة على أشكال رسومية دالة، تستمد قوتها التصويرية من الاتفاقات المشتركة بين أفراد مجموعة ثقافية معينة. يتضمن الرسم، وفق ولسون وليتفويت (Wilson & Ligtoet, 1992)، تبليغ خطاطات خاصة بالثقافة، ولا يتضمن التمثيل الرسومي للمعطيات المدركة فقط. وهذا لا يمنع التعبير الإبداعي للطفل، في حدود ما يستطيع بلورته ارتباطاً برصيده الشخصي داخل اللغة الرسومية لثقافته (Hawkins, 2002). ونتيجة لما سبق، يمكن اعتبار رسومات الأطفال مرآة لنمو تمثلاتهم (Cherney, Seiwert, Dickey & Flichtbeil, 2006: 127) وفق خصوصياتهم الفردية والثقافية.

من جانب آخر، نستطيع أن نستشف تأثير اللون على استجابات الفرد من دراسات علم النفس البيئي⁽¹⁾. فقد أوضحت دراسة أكين وكولر (Aking & Küller, 1972) أن تباين لون الحجرات يؤثر على الاستجابات الفيزيولوجية، مثل ضغط الدم، ومعدل التنفس. كما سجل سير فاسطافا وبييل (Srivastava & Peel, 1968) أن زوار معرض للفنون كانوا

(1) راجع معطيات أوفى ضمن: ماك أندرو (McAndrew, 1993)، ترجمة عبد اللطيف محمد خليفة وجمعة سيد يوسف (2002).

أكثر حركة عندما كان اللون بنياً، وقضوا وقتاً أقل فيه عندما كان اللون فاتحاً. وأدت الحجرات ذات اللون القرمزي، حسب بروفيوسوك ورايني (Profusek & Rainey, 1987)، إلى خفض القلق أكثر من الحجرات الحمراء. في حين توصل شووس (Schauss, 1979) إلى أن الأحمر الوردي يسبب الارتخاء، ويمكن استخدامه لتخفيف العدوان. وبذلك، يتأثر سلوك الفرد باللون المحيط به. فكيف يعبر الفرد عن مشاعره من خلال استعمال اللون؟

للجواب عن هذا السؤال، نستعرض دراسة كل من (Burkitt, Barrett, & Davis, 2004) التي أكدت أن الأطفال يستعملون الألوان المفضلة لديهم (الأزرق، والأصفر، والأحمر) لإضفاء دلالة إيجابية على رسم الشجرة؛ ويستخدمون الألوان التي لا يفضلونها أكثر (الأسود، والبنّي) لإضفاء دلالة سلبية على الرسم نفسه. وتعتقد بيركيت أن اختيار الألوان في ارتباطه بالدلالة الوجدانية للموضوع المرسوم، يمكن أن يتعلق بمواضيع رسومية ثقافية، أو يتعلق بسيرورة وجدانية أعم. من جانبهما، توصلت إيفيس (Ives, 1984)، وكل من (Jolley, Fenn, & Jones, 2004) إلى أن الألوان الناصعة، تستعمل للتعبير عن السعادة. لكن دراسة بيكار وليباز (Picard & Lebaz, 2010)، أظهرت أن الأشجار العادية رُسمت أساساً بالأخضر والبنّي، باعتبارهما تلوينين واقعيين لهذا الموضوع. ويستخدم الأطفال غالباً الرمادي، والأسود لرسم محيط الشجرة الحزينة. وعند رسم الشجرة السعيدة، يظهر البرتقالي، والأحمر، والوردي، البنفسجي، والأصفر، والأزرق. وبذلك، لم تستخدم الألوان بشكل رمزي، بل كان استخدامها بطريقة واقعية بصرياً (الشمس صفراء أو برتقالية، والسماء زرقاء...). يرى الباحثون أن استخدام الأسود فقط تم بطريقة رمزية عند اقترانه بالرسومات الحزينة. ذلك أن استخدام الأسود للدلالة على الحزن، يعتبر -عموماً- لوناً نمطياً في الثقافات الأوروبية (Pastoureau, 1992).

وعليه، فإن استخدام الألوان لتعيين مشاعر متباينة يتأثر بثقافة الطفل الذي يرسم، عندما يستجيب هذا الاستخدام جزئياً، لرمزية الألوان انطلاقاً من أن الرمزية المسندة للون الأسود في الثقافة الغربية، مثلاً، ترتبط بفكرة الحداد والحزن (Adams & Osgood, 2000; Madden, Hewett & Roth, 1973)، في حين أن الحداد مرتبط في بعض المجتمعات العربية الإسلامية باللون الأبيض، وفي بعضها الآخر باللون الأسود. وبذلك، قد يختلف التجاذب الوجداني المسند للون نفسه حسب السياق الثقافي.

2.1. لماذا رسم الشجرة؟

يمكن لإجراءات الرسم أن تشجع الأطفال على إنتاج تمثيلاتهم، دون تدخل مباشر للغة المنطوقة أو المكتوبة، بسبب الصعوبات التي يمكن أن يواجهها الطفل في ذلك، إما لفقر مخزونه اللغوي، أو لعدم تمكنه من تراكيبها. فالطفل، حسب أرفويو (Arfouilloux) (نقلاً عن: Chiland, 1983: 94) "لا يعبر مباشرةً كما يفعل الراشد، مادام أنه غير قادر على جميع ذكريات الماضي القريب والبعيد، وتقديم خطاب واضح لمحاوره". ولأن رسوم الأطفال غالباً ما تستعمل لأهداف التشخيص والتوجيه (مثلاً: بيانطا, Pianta, et al., 1999، نقلاً عن: Cherney, et al., 2006: 136-137)، سيكون من الضروري أيضاً تقويم كفاءة الرسم لدى عينة غير إكلينيكية من الأطفال، بهدف استكشاف معرفياتهم ووجدانهم.

إلا أن رسوم الأطفال قد لا تكون أداة صالحة للقيام باستنتاجات حول كيفية تمثيلهم لبعض الجوانب من العالم الفيزيائي من مثل شكل الأرض. إذ تشير نتائج كل من (Siegal, Butterworth, & Newcombe, 2004) إلى أن استخدام الرسم لتمثيل شكل الأرض، قد يؤدي إلى مشاكل في تمثيل البعد الثالث على سطح ورقة ذات بعدين، مادام الأطفال الصغار غير بارعين في رسم العلاقات المكانية ثلاثية الأبعاد على سطح ثنائي الأبعاد وتفسيرها، وربما يشجع ذلك تنشيط تمثيل أيقوني (واقعي بصرياً) يدخل في صراع مع التمثيل الرمزي (واقعي فكرياً، ومبلغ ثقافياً). وعليه، فالأطفال يجيبون واقعياً وليس علمياً، ويستعملون وحدات صغرى ثنائية الأبعاد للتعبير عن ذلك (راجع مثلاً: Cohn, 2012).

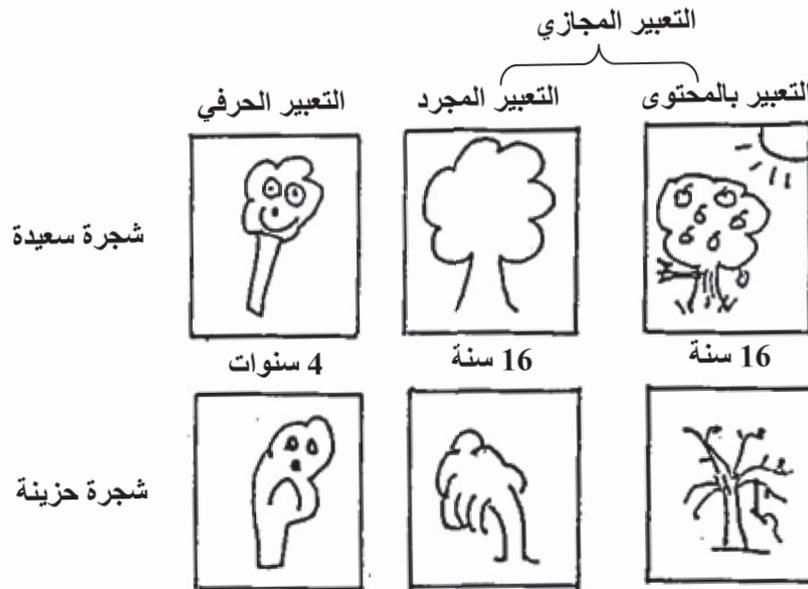
بناءً على ما سبق، فإن أهمية اختبار رسم الشجرة نابع من كونه يسمح بتمثيل شكلها على سطح ورقة ثنائية الأبعاد، ارتباطاً بكون الأطفال يعتمدون أحياناً كثيرة على الرسم "التخطيطي" الذي يظهر أجزاء من الموضوع وترابطاتها، دون النظر إلى خصائص أخرى مثل العمق⁽²⁾ والانسداد الجزئي (Siegal, et al., 2004: 310). ففي حالة رسم موضوع واحد على ورقة، يمكن أن يرسم هذا الموضوع وفق اتجاهات متعددة (مثلاً: من الخلف، من الأمام، من جهة اليمين أو من جهة اليسار)، مادام رسم موضوع وحيد يتضمن تشغيل متوالية من الوحدات الرسومية متعددة المعاني، يتم تنظيمها وفق قيود دلالية وهندسية (Picard & Vinter, 2005; Van Sommers, 1984). كما يمكن للميولات الاتجاهية المرتبطة بالكتابة (يمين-يسار / يسار-يمين)، أن تؤثر على سيرورة بلورة موضوع وحيد ورسمه، وتؤثر إذن على الاتجاه النهائي للرسم. وهو ما ينتفي في رسم الشجرة التي ليست لها جهة محددة، مثل ما يكون الأمر في عديد من المواضيع الفيزيائية. وقد توصل جبرين (1980) في دراسته لعينة من 817 طفلاً أردنياً، إلى أن الشجرة من بين المواضيع التي يستطيع الطفل رسمها بتلقائية بين 5 و8 سنوات.

3.1. التقنيات التعبيرية في رسم الشجرة:

بعد أن استعمل رسم الشجرة منذ خمسينات القرن الماضي، في الاختبارات الإسقاطية لفهم الحالة الوجدانية للفرد الذي يرسم (Buck, 1984; Fernandez, 2005; Koch, 1949; Stora, 1978)، عملت بحوث تجريبية عديدة منذ أواخر ثمانينات القرن الماضي، على تدقيق النظر في الرسم التعبيري للشجرة المنجز من قبل أطفال غير مصابين باضطرابات معروفة، وفي سياقات خاضعة للمراقبة. من هذا المنظور المعرفي، كان رسم الشجرة موضوع تحليل هادف لفهم التقنيات التعبيرية التي يستعملها الأطفال، ويتحكمون فيها في أثناء نموهم المعرفي (Hsu, 2000; Ives, 1984; Jolley, et al., 2004; Morra, Caloni & d'Amico, 1994; Picard & Boulhais, 2011; Picard & Gauthier, 2012; Picard & Lebaz, 2010; Winston, Kenyon, Stewardson & Lepine, 1995).

(2) راجع مثلاً دراسة كل من (Vaid, Rhodes, Tosun, & Eslami, 2011) حول الإجراءات التي يستعملها الطفل لتمثيل العمق من خلال رسم بيت قريب وآخر بعيد.

وانطلاقاً من أن التعبير عن المشاعر أو الأفكار بواسطة الرسم، يوجد غالباً في قلب نوايا الفنان، يمكن تمثيل دلالاتها بشكل حرفي (مثلاً: رسم وجه مبتسم للتعبير عن السعادة)، وبشكل غير حرفي (مثلاً: رسم مشهد من البادية في يوم صيفي)، كما يمكن التعبير عنها أيضاً من خلال خصائص صورية (مثلاً: ألوان ناصعة، خطوط منحنية، النسيج، التركيبية...). إن هذا الأسلوب غير الحرفي للتعبير بالرسم، يسمى التعبير بالمحتوى، والتعبير المجرد على التوالي (Jolley, et al., 2004 : 454)، أو كما سمته إيفيس (Ives, 1984) التعبير المجازي (انظر الشكل رقم 1). ففي الولايات المتحدة الأمريكية، كانت إيفيس (Ives, 1984) أول من أقر بوجود ثلاث تقنيات تعبيرية رئيسية في رسم الشجرة: (أ) تعبير حرفي، (ب) تعبير مجرد، (ج) تعبير بالمحتوى؛ حيث تتعلق التقنيتان الأخيرتان بتعبير مجازي عن الانفعالات (الشكل رقم 1). يتم الإفصاح عن التعبير الحرفي من خلال شخصنة الشجرة عن طريق إضافة ملامح الوجه في الرسم (مثلاً: شجرة تبتسم في مقابل شجرة تبكي)؛ ويُفصح عن التعبير المجرد من خلال تعديل الخصائص الصورية للرسم، مثل الطول، والخطوط، واللون (مثلاً: شجرة طويلة مقابل شجرة قصيرة)؛ ويتم الإفصاح عن التعبير بالمحتوى من خلال تعديلات في مضمون الرسم عن طريق إضافة عناصر السياق أو إزالتها (مثلاً: شجرة تحتوي فواكه، وجود الطيور والشمس، في مقابل شجرة مكسورة، أو دون أوراق. انظر الشكل رقم 2). ويمكن استخدام هذه التقنيات التعبيرية، كل على حدة في الرسم أو مجتمعة فيه.



الشكل رقم (1) تقنيات التعبير بالرسم بحسب إيفيس (Ives, 1984)

يُتقن التعبير الحرفي عن المشاعر، من وجهة نظر نمائية (باستعمال رسم الشجرة)، في وقت مبكر نسبياً لدى الأطفال (5 سنوات). ومع التقدم في السن، وخاصة عند بداية المراهقة (11 عاماً)، يميل الطفل إلى استخدام التقنيات التعبيرية المجازية في توليفة مع التعبير الحرفي، ثم بدون اعتماد التعبير الحرفي. وهكذا، يصبح الرسم التعبيري أغنى وأعد خلال النمو (راجع مثلاً: Jolley, et al., 2004).

أ. شجرة حزينة



ب. شجرة سعيدة



الشكل رقم (2) نموذج التعبير عن الانفعالات بواسطة رسم شجرة من قبل طفل 12 سنة (نقلا عن: Jolley, et al., 2004)

وتم العثور على هذه الاتجاهات النمائية عموماً في أعمال لاحقة حول الرسم التعبيري للشجرة، خصوصاً أعمال أجريت في الولايات المتحدة (Winston, et al., 1995)، وإيطاليا (Morra, et al., 1994)، واليابان (Hsu, 2000)، وانكلترا (Jolley, et al., 2004)، وفرنسا (Picard & Gauthier, 2012).

لكن في دراسة جولي (Jolley, et al., 2004) حول الرسومات السعيدة والحزينة أنجزها بريطانيون بين 4 سنوات و12 سنة، وتم تقويمها بشكل فردي من حيث كمية وسائل التعبير وكيفيتها، توصلت الدراسة أيضاً إلى أن الرسم في جانبه الكمي والكيفي للتعبير عن السعادة والحزن يرتفعان مع السن. فالتحسن في التعبير بالمحتوى، يتجسد خصوصاً في النمو الكيفي. لكن تم تسجيل مرحلة تباطؤ النمو بين 6 و9 سنوات بالنسبة لكلا القياسين، مع تحسن دال يظهر غالباً لدى أطفال يبلغون 12 سنة.

ومن بين تقنيات التعبير المجازي، اجتذب انتباه بعض الباحثين توظيف خصائص مجردة، أو صورية في الرسم، مثل الطول واللون، وكانت موضوع دراسات معمقة. في إنجلترا، طلبت بيركيت (Burkitt, et al., 2004) من أطفال تتراوح أعمارهم بين 4 سنوات و11 سنة، أن يرسموا من خيالهم شجرة عادية، ثم شجرتين أخريين، واحدة لها دلالة إيجابية (ظرفية)، والأخرى لها دلالة سلبية (شريرة). وقد وُضع تحت تصرف الأطفال 10 أقلام ملونة (الأحمر، والبرتقالي، والأصفر، والأخضر، والأزرق، والبنفسجي، والوردي، والأبيض، والبني، والأسود)، ولكن كان عليهم أن يختاروا لوناً واحداً لتلوين كل رسم. وتحليل تغيرات الطول وكذا الألوان المستخدمة في الرسومات، خلص الباحثون إلى أن الأطفال يزيدون من طول الموضوع المرسوم ويستعملون الألوان المفضلة لديهم (الأزرق، والأصفر، والأحمر) للدلالة على شجرة إيجابية؛ عكس ذلك، يخفضون طول الموضوع المرسوم ويستعملون الألوان التي لا يفضلونها أكثر (الأسود والبني) للدلالة على شجرة سلبية. بالنسبة لهؤلاء الباحثين، يستخدم الأطفال الطول واللون بشكل رمزي في الرسم التعبيري للشجرة. يمكن أن تستجيب التغيرات في طول الأشجار لمواضع رسومية وثقافية، أو لسيرورات نفسية عامة حول آلية صد / انجذاب (Appetitive / Defensive)

(Mechanism)، تكون من خلالها الزيادة في طول الموضوع علامة على انجذاب الفرد نحو الموضوع، كما يكون فيه تقليص الطول علامة على المسافة النفسية بين الرسام والموضوع. وبالمثل، فإن اختيار الألوان في ارتباط مع الدلالة الوجدانية للموضوع المرسوم، يمكن أن يتعلق بمواضيع رسومية ثقافية، أو يتعلق بسيرورة وجدانية أعم، حيث يربط الفرد من خلالها الألوان المفضلة لديه برسم له دلالة إيجابية، ويربط الألوان التي يفضلها بشكل أقل مع رسم له دلالة سلبية.

أما في فرنسا، فقد طلب كل من بيكار وليباز (Picard & Lebaz, 2010) من أطفال تتراوح أعمارهم بين 5 سنوات و11 سنة، رسم شجرة عادية، ثم شجرة سعيدة وشجرة حزينة. وضعت تحت تصرف الأطفال تسعة أقلام ملونة (أزرق، أخضر، بني، أسود، أصفر، أحمر، برتقالي، بنفسجي، وردي) وقلم رصاص (رمادي) في أثناء الرسم. على عكس الدراسة الإنجليزية لبيركيت (Burkitt, et al., 2004)، يمكن للأطفال استخدام الأقلام الملونة بحرية، وهو ما جعل سياق الإنجاز أقرب إلى سياق الرسم الحر في وضعية إكلينيكية. وتحليل اختلافات الطول والألوان المعبر عنها في الرسومات، أكد الباحثان أن الأطفال يرسمون الأشجار الحزينة أصغر من الأشجار العادية، ويرسمون الأشجار السعيدة أكبر منها. واعتباراً لذلك، يشكل الطول - على منوال ما اقترحت بيركيت - مؤشراً دالاً على المشاعر الموصوفة في الرسم. وبخصوص الألوان، أظهر تحليل التطابقات أن الأشجار العادية رُسمت أساساً بالأخضر والبني، وهو ما يعادل تلويناً واقعياً لهذا الموضوع. كما يستخدم الأطفال غالباً الرمادي (قلم رصاص عادي)، والأسود لرسم محيط الشجرة الحزينة. وبالنسبة للشجرة السعيدة، تظهر ألوان جديدة من مثل البرتقالي، والأحمر، والوردي، البنفسجي، والأصفر، والأزرق؛ وأظهر تحليل أكثر تفصيلاً للرسوم، أن الألوان «الإيجابية» تنتج عن إضافة عناصر من السياق (مثل الفواكه، والشمس، والسماء) في الرسومات السعيدة. لكن الألوان، في دراسة بيكار وليباز (Picard & Lebaz, 2010)، لم تستخدم بشكل رمزي مثلما اقترحت بيركيت ذلك، بل استخدمت بطريقة واقعية بصرياً: الشمس صفراء أو برتقالية، والسماء زرقاء، والفواكه حمراء، وما إلى ذلك. من وجهة نظر الباحثين الفرنسيين، استخدم اللون الأسود وحده، بطريقة رمزية، اقتراناً بالرسومات الحزينة؛ ذلك أن استخدام الأسود للتعبير على الحزن يبقى نمطياً في الثقافات الأوروبية (Pastoureau, 1992).

4.1. لماذا دراسة عبر ثقافية (فرنسية/ مغربية)؟

من خلال فحص استخدام الخصائص الصورية للطول واللون في الرسم التعبيري للشجرة، تقدم الدرستان السابقتان نتائج متقاربة بشأن الاستخدام الرمزي للطول، ولكنهما تختلفان جزئياً بخصوص الاستخدام الرمزي للألوان. إن اختلاف النتائج والتفسيرات المتعلقة باللون، يمكن أن تكون مرتبطة جزئياً باختلاف المنهج المعتمد في كل دراسة (تقييد استعمال الألوان لدى بيركيت ومعانيتها، في مقابل حرية استعمالها لدى بيكار وليباز). لقد صار مؤكداً اليوم، أننا بحاجة إلى مزيد من الأبحاث حول هذا الموضوع، للتحقق من احتمال الاستخدام «الواقعي البصري» (في مقابل الاستعمال «الرمزي») للألوان في الرسم التعبيري للشجرة، عندما لا تقيد حرية الطفل في استخدامه للألوان. وعلاوة على ذلك،

يجدر إجراء مزيد من الأبحاث لتحديد الطبيعة الدقيقة للسيورورات المتدخلة (مواضعات رسومية ثقافية، أو سيورورات نفسية عامة) في استعمال خصائص صورية للطول واللون في الرسم التعبيري للشجرة. إن الدراسات التي أجريت حتى الآن، على حد علمنا، اقتصرت على أطفال من ثقافات أوروبية (فرنسا وإنجلترا)، وهو ما يفضي حسب بالدي (Baldy, 141: 2009) إلى "انتشار النماذج الرسومية الغربية عالمياً، واتجاهها نحو الكونية على حساب الأنماط التصويرية المحلية". إن أحد السبل للتأكد من كون استخدام الطول واللون في الرسم التعبيري للشجرة، يستجيب لسيورورات نفسية (وجدانية) عامة، أو لمواضعات رسومية ثقافية، يكمن في القيام بدراسة تحليلية مقارنة لرسوم أنجزها أطفال من ثقافات مختلفة.

إنه بالضبط منطلق الدراسة الحالية، الذي يكمن في مقارنة الرسومات التعبيرية للشجرة التي أنتجها أطفال من ثقافتين مختلفتين: أطفال مغاربة (يعيشون في المغرب) وأطفال فرنسيون (يعيشون في فرنسا)، تتراوح أعمارهم بين 7 سنوات و11 سنة. ولأننا ننتقل - في تعريفنا للثقافة - من اعتبارها أنظمة خاصة من الأنشطة، ومن المعاني المشتركة، أو الإجراءات الثقافية، أو العادات كذلك، فسيكون من الأنسب تصور هاتين «الثقافتين» صيغتين مختلفتين لمتغير مستقل ضمن براديجم شبه تجريبي (Trodec, 2011)، ولا سيما فيما يتعلق بالرمزية المسندة للون الأسود (Adams & Osgood, 1973). فإذا كان الأسود، عادة، لون حداد في العالم الغربي، فإن معناه يختلف في شمال أفريقيا أو مصر، حيث يحيل أكثر على رمز الخصوبة، ويذكر بالغيوم الغنية بالأقطار. ففي شمال أفريقيا، كما في آسيا أيضاً، يفضل لباس الأبيض وقت الحداد. ومع ذلك، فإن رمزية اللونين الأسود والأبيض معقدة لأنها رمزية متعددة. وهكذا، إذا كان الأبيض رمزاً للحداد في المغرب، وهو رمز ديني خاص بلباس المرأة، فإن الأبيض يعني أيضاً النقاء، والبراءة. في المقابل، للون الأسود عموماً دلالة سلبية في المغرب (وهو ما يستشف من المثل المغربي: "قلب فلان أسود"، بمعنى: الحقد وعدم التسامح)، كما يحيل في المعتقد الديني على ظلمة القبر. ومع ذلك، عندما تكون السماء "سوداء"، فإنه أيضاً علامة على نعمة الغيث القادمة. وهكذا، يختلف التجاذب الوجداني المسند للون نفسه حسب السياق.

نكرس دراستنا المقارنة الحالية، إذن، لتحليل تباينات طول الرسومات والألوان المستخدمة لرسم أشجار عادية، وسعيدة، وحزينة، من قبل أطفال مغاربة وفرنسيين. حسب طرحنا (في الفرضية الأولى)، فإن استخدام طول الموضوع المرسوم باعتباره مؤشراً معبراً عن المشاعر (سعيد / حزين) يتعلق بسيورورة نفسية عامة، ومن ثم فهي على الأرجح سيورورة عبر-ثقافية. إذا كانت هذه الفرضية الأولى قائمة، فمن المتوقع أن الأطفال في المغرب كما في فرنسا، سيزيدون من طول رسومات الأشجار السعيدة، وينقصون من طول رسومات الأشجار الحزينة، مقارنة مع طول الرسومات العادية للأشجار. بالمقابل (في الفرضية الثانية)، نعتقد أن استخدام الألوان لتعيين مشاعر متباينة، قد يتعلق بثقافة انتماء الطفل الذي يرسم، خصوصاً إذا كان هذا الاستخدام يستجيب جزئياً، على الأقل، لرمزية الألوان، والتي قد تكون قابلة لأن تتغير من ثقافة لأخرى (Adams & Osgood, 1973; Madden, et al., 2000). وفقاً للفرضية الثانية، من المتوقع أن يستخدم الأطفال في المغرب وفرنسا، الألوان في رسوماتهم بشكل مختلف للدلالة على المشاعر، وخاصة الحزن.

2. المنهج:

1.1. المشاركون:

لإنجاز هذه الدراسة، تم اختيار ما مجموعه 128 طفلاً ممتدرساً بالمدارس الابتدائية العادية في كلا البلدين، من بينهم 64 طفلاً مغربياً و64 طفلاً فرنسياً. تراوحت أعمار الأطفال بين 7 سنوات و11 سنة، وينقسمون إلى 4 مجموعات عمرية (7 - 8 سنوات، 8 - 9 سنوات، 9 - 10 سنوات، 10 - 11 سنة)، تتألف كل منها من 16 طفلاً (انظر الجدول رقم 1). مجموعات الأطفال المغربية والفرنسيين التي تم تشكيلها، قابلة للمقارنة فيما بينها على مستوى متوسط العمر الزمني والمستوى التعليمي الذي يبلغونه عادة في كل بلد، بالنظر إلى العمر المأخوذ بعين الاعتبار.

جدول (1) خصائص الأطفال المشاركين في الدراسة المقارنة بين المغرب وفرنسا

| المجموع | المجموعة العمرية | | | | البلد |
|---------|------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|--|
| | 11-10 سنة | 10-9 سنوات | 9-8 سنوات | 8-7 سنوات | |
| 64 | 16 (8) 10:7 3 أشهر 6-5 | 16 (8) 9:7 شهران 5-4 | 16 (8) 8:7 3 أشهر 4-3 | 16 (7) 7:4 4 أشهر 3 | المغرب العدد (بمن فيهم الإناث) متوسط العمر الانحراف المعياري المستوى التعليمي |
| 64 | 16 (8) 10:7 4 أشهر CM2 | 16 (8) 9:4 3 أشهر CM1 | 16 (8) 8:7 3 أشهر CE2 | 16 (8) 7:7 شهران CE1 | فرنسا العدد (بمن فيهم الإناث) متوسط العمر الانحراف المعياري المستوى التعليمي |

ملاحظة: إن المستويات التعليمية من 3 إلى 6 ابتدائي في المغرب، تطابق في فرنسا المستويات التعليمية من القسم الأولي 1 (CE1) إلى القسم المتوسط 2 (CM2).

2.2. الأدوات:

تتألف الأدوات المستعملة في هذه الدراسة من عشرة أقلام: قلم رصاص رمادي (HB) عادي، وتسعة أقلام ملونة (الأسود، والبني، والأزرق، والأخضر، والبنفسجي، والأحمر، والوردي، والأصفر، والبرتقالي)، وكذلك أوراق فردية متضمنة لثلاثة إطارات (متساوية الطول والعرض) تحدد مجال الرسم. وبلغ حجم إطارات الرسم: 140 ملم ارتفاعاً × 80 ملم عرضاً.

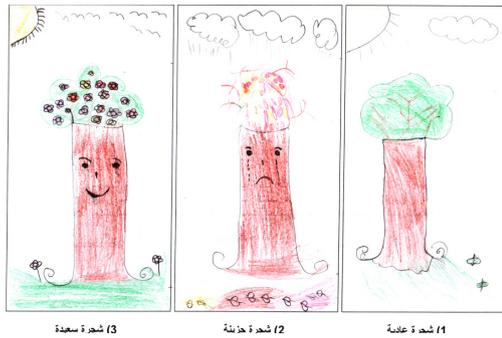
3.2. الإجراءات:

تمت ملاحظة الأطفال في مدارسهم ضمن مجموعات صغيرة من 4 أو 5 أفراد. يوزع المحرب على كل واحد منهم، ورقة رسم وعشرة أقلام. على الأطفال أن يرسموا في المساحات المحددة في الورقة: شجرة عادية، ثم شجرة سعيدة فشجرة حزينة. ترسم دائماً الشجرة العادية أولاً (باعتبارها الرسم المرجعي). فنصف الأطفال، في كل مجموعة عمرية، يرسمون الشجرة السعيدة ثم الشجرة الحزينة، في حين أن النصف الآخر من الأطفال يرسمون

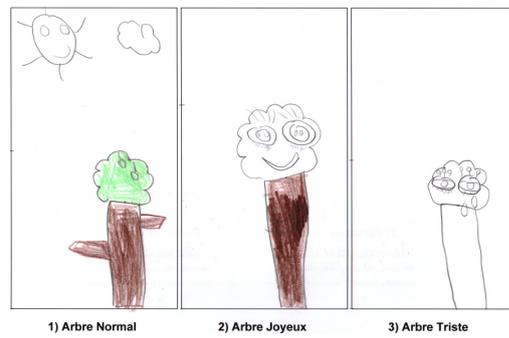
الشجرة الحزينة ثم الشجرة السعيدة. كان الأطفال أحراراً في استخدام الأقلام العشرة التي توجد في متناولهم وفقاً لرغبتهم؛ كما كانت التعليمات متطابقة تماماً بالنسبة لجميع الأطفال، وتقدم شفويًا من قبل المجرّب باللغة الشفوية المستخدمة في الحياة اليومية للطفل (أي بالدارجة المغربية في المغرب، أو بالفرنسية في فرنسا): «سوف أطلب منك رسم ثلاث شجرات. الرسم الأول لشجرة كما اعتدت أن تفعل ذلك، أي شجرة عادية. والرسم الثاني لشجرة سعيدة. يجب أن نرى في رسمك أن الشجرة تبدو سعيدة. والرسم الثالث لشجرة حزينة. يجب أن نرى في رسمك أن الشجرة تبدو حزينة. هذه مجموعة أقلام، يمكنك أن تستخدم منها ما تشاء لإنجاز رسوماتك. ستوضح لي لاحقاً ما قمت به لجعل الشجرة تبدو سعيدة أو حزينة». لم يكن وقت الرسم محددًا، ويسجل المجرّب التفسيرات التي يقدمها كل طفل بعد إنجاز الرسومات الثلاثة.

ينجز الأطفال المغاربة الأشجار الثلاثة من اليمين إلى اليسار، في حين ينجز الأطفال الفرنسيون رسوماتهم من اليسار إلى اليمين، توافقا مع اتجاه كتابة اللغة في كل ثقافة (انظر الشكل رقم 3).

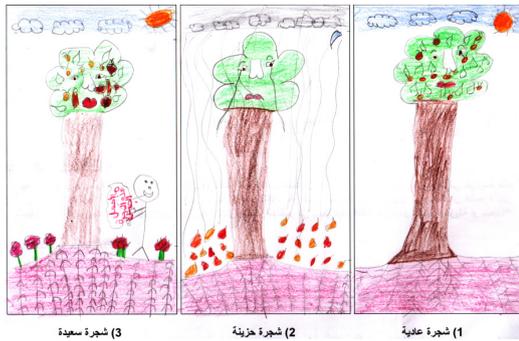
طفلة 8 سنوات و 6 أشهر - المغرب



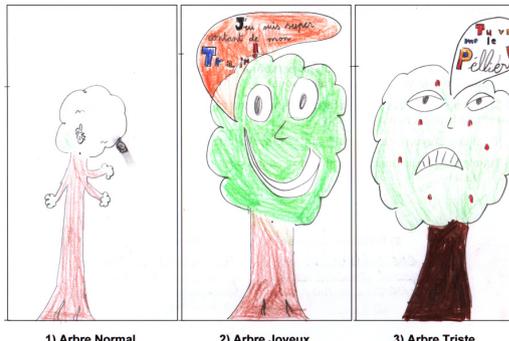
طفل 7 سنوات و 8 أشهر - فرنسا



طفلة 8 سنوات و 10 أشهر - المغرب



طفل 7 سنوات و 8 أشهر - فرنسا



اتجاه التدرج في الرسم (يمين - يسار)

اتجاه التدرج في الرسم (يسار - يمين)

الشكل رقم (3) نماذج من رسومات الأشجار التي أنجزت في المغرب وفرنسا

3. النتائج:

ركزت تحليلاتنا على طول رسومات الشجرة، وعلى عدد الألوان المستعملة فيها ونوعها. وقمنا بقياس ما يلي:

طول الأشجار المرسومة من خلال أقصى ارتفاع الشجرة بالمليمتر (بما في ذلك الجذور عندما تكون موجودة).

العدد الإجمالي من الألوان المستخدمة في كل رسم، معتبرين أن اللون يعتبر مستعملاً بمجرد أن يكون حاضراً في المجال المخصص للرسم (داخل الشجرة، أو خارجها، أو لرسم محيط عنصر ما، أو تلوين سطح).

تكرار استخدام الألوان من قبل الأطفال في الرسم.

فيما يخص التحليل الإحصائي، قمنا بما يلي:

(أ) تحليل تباين (ancova) طول الأشجار في علاقته مع السن (محسوباً بعدد الشهور) باعتباره متغيراً متصلًا، والبلد (2: المغرب، فرنسا) والجنس (2: ذكر، أنثى)، ونوع الرسم (3: سعيد، عادي، حزين) باعتبارها منبئات فئوية $\text{prédicteurs catégoriels}^{(3)}$.

(ب) تحليل تباين العدد الإجمالي من الألوان المستخدمة في علاقته مع السن بالأشهر باعتباره متغيراً متصلًا، والبلد (2) والجنس (2)، ونوع الرسم (3) باعتبارها منبئات فئوية⁽⁴⁾.

(ج) وأجرينا اختبارات حسن المطابقة² حول توزيعات تكرارات استخدام اللون في المغرب وفرنسا (تم القيام بهذه التحليلات بشكل منفصل بالنسبة لكل صنف من الرسم)، وأخيراً، قمنا بتحليلات التطابقات لتقويم الارتباطات القائمة بين الألوان وأنواع الرسومات بالنسبة لكل بلد على حدة. وقد تم استخدام مستوى ألفا من 0.05 بالنسبة لكل التحليلات الإحصائية.

1.3. طول رسوم الأشجار:

تشير فرضيتنا الأولى إلى أن الأطفال المغربية مثلهم مثل الأطفال الفرنسيين سيرسمون الأشجار السعيدة أطول من الأشجار العادية، والأشجار الحزينة أقصر من الأشجار العادية. توضح النتائج المعروضة في الجدول 2 أن رسوم الأشجار السعيدة أطول قليلاً (م=118.62 مم، ع=26.13)، ورسومات الأشجار الحزينة أقصر قليلاً (م=109.40 مم، ع=26.12)، مقارنة مع رسومات الأشجار العادية التي يبلغ متوسط طولها 114.96 مم (ع=24.72). ومع ذلك، فإن الانحرافات ليست دالة إحصائية، ولم يظهر تحليل التباين أي تأثير رئيس لصنف رسم الشجرة (سعيدة / حزينة) على طولها (ف (2، 246)=0.38، غير دالة).

(3) إن تحليلاً أولياً يتضمن ترتيب إنجاز الرسومات التعبيرية (سعيدة ثم حزينة؛ حزينة ثم سعيدة) باعتباره عاملاً بين - المشاركين، لم يكشف عن وجود أي تأثير دال لهذا العامل على أطوال الرسوم (جميع احتمالات رفض الفرضية الصفرية أكبر من 0.28)؛ ولذلك تم سحب عامل الترتيب من التحليلات الموالية.

(4) إن تحليلاً أولياً يتضمن ترتيب إنجاز الرسومات التعبيرية (سعيدة ثم حزينة؛ حزينة ثم سعيدة) باعتباره عاملاً بين - المشاركين، لم يكشف عن وجود أي تأثير دال لهذا العامل على عدد الألوان المستعملة في الرسوم (جميع احتمالات رفض الفرضية الصفرية أكبر من 0.12). ولذلك تم سحب عامل الترتيب من التحليلات الموالية.

جدول (2) متوسط ارتفاع (بالملم) رسم الأشجار العادية، والسعيدة والحزينة لدى الأطفال في المغرب وفرنسا

| المجموع | رسم الشجرة | | | |
|----------------|----------------|----------------|----------------|---------|
| | حزينة | سعيدة | عادية | |
| (24.15) 121.61 | (23.09) 121.11 | (25.21) 123.69 | (24.16) 120.05 | المغرب |
| (27.16) 107.04 | (29.16) 97.69 | (27.05) 113.56 | (25.28) 109.88 | فرنسا |
| | (26.12) 109.40 | (26.13) 118.62 | (24.72) 114.96 | المجموع |

ملاحظة: وضعت الانحرافات المعيارية بين قوسين.

توضح نتائج الجدول رقم 2 أن رسومات الأشجار أطول عموماً في المغرب (م=121.61 ملم، ع=24.15) مما هي عليه في فرنسا (م=107.04 ملم، ع=27.16). لهذه الفروق دلالة إحصائية، كما يشهد على ذلك تأثير رئيس لعامل البلد على طول الأشجار المرسومة (ف (1، 123) = 12.98، دالة عند 0.01). كما تبين النتائج في الجدول رقم 2 أن الفروق الملاحظة بين أطوال الأصناف الثلاثة من الرسومات طفيفة جداً في المغرب، في حين أنها أكثر وضوحاً في فرنسا. كشف تحليل التباين عن تأثير التفاعل بين صنف الرسم والبلد فيما يتعلق بطول الأشجار المرسومة (ف (2، 246) = 11.10، دالة عند 0.01). وتظهر اختبارات توكي Tukey للمقارنات البعدية أن أطوال الأشجار المرسومة في المغرب لم تتغير بشكل دال تبعاً لنوع الرسم (جميع احتمالات رفض الفرضية الصفرية أكبر من 0.61)، بينما يتم في فرنسا رسم الأشجار السعيدة أطول بشكل دال من الأشجار الحزينة (مستوى الدلالة أصغر من 0.01)، ورسمت الأشجار الحزينة أقصر من الأشجار العادية (مستوى الدلالة أكبر من 0.59)، ولكن لم تلاحظ أية فروق دالة بين أطوال الأشجار السعيدة والأشجار العادية (مستوى الدلالة أكبر من 0.59). وأظهر تحليل أكثر تفصيلاً للنتائج أن 87.50% من الأطفال الفرنسيين أنجزوا رسومات الشجرة السعيدة أطول من الشجرة الحزينة، مع فارق متوسط من 19.71+ ملم بالنسبة للارتفاع؛ وخفّض 78.12% من الأطفال طول الرسم العادي مقارنة مع الرسم الحزين للشجرة (متوسط الفارق 17.98- ملم بالنسبة للارتفاع)، في حين أن 60.94% من الأطفال زادوا من طول الشجرة العادية مقارنة مع الشجرة السعيدة (متوسط الفارق 12.43+ ملم بالنسبة للطول)، وبذلك أظهرت النتائج أن تحليل التباين لم يكشف عن وجود تأثير دال للعمر أو الجنس على طول الأشجار المرسومة (مستوى الدلالة أكبر من 0.05).

2.3. ألوان رسم الأشجار:

تشير فرضيتنا الثانية إلى وجود اختلاف بين الأطفال المغاربة والفرنسيين عند استخدامهم للألوان الموضوعية رهن إشارتهم في الرسومات التعبيرية للشجرة.

1.2.3. عدد الألوان:

تبين النتائج في الجدول رقم (3) أن الأطفال المغاربة استخدموا ألواناً أكثر (م=3.73، ع=1.26) من الأطفال الفرنسيين (م=3.09، ع=1.57) في رسوماتهم، حيث كانت هذه الفروق دالة إحصائياً، كما يتضح من التأثير الرئيسي لعامل البلد على عدد الألوان المستخدمة

ف (1، 123) = 9.53، دالة عند 0.01). يبدو من الجدول رقم (3)، أن الأطفال قد استخدموا ألواناً أكثر لرسم الأشجار السعيدة (م = 3.98، ع = 1.69) منه عند رسم الأشجار العادية (م = 3.10، ع = 1.10) والحزينة (م = 3.15، ع = 1.45). ومع ذلك، فإن تأثير عامل صنف الرسم غير دال (ف (2، 246) = 0.36، غير دالة). وبالمثل، ليس هناك تأثير للتفاعل بين البلد وصنف الرسم (ف (2، 246) = 1.32، غير دالة). وأخيراً، فإن تحليل التباين لا يكشف عن وجود تأثير دال للعمر أو الجنس على عدد الألوان المستعملة (مستوى الدلالة أكبر من 0.38).

جدول (3) متوسط عدد الألوان (حد أقصى 10 يشمل الرمادي)

المستخدمة في رسومات أشجار عادية وسعيدة وحزينة في المغرب وفرنسا

| المجموع | رسم الشجرة | | | |
|-------------|-------------|-------------|-------------|---------|
| | حزينة | سعيدة | عادية | |
| 3.73 (1.26) | 3.50 (1.27) | 4.19 (1.52) | 3.52 (0.99) | المغرب |
| 3.09 (1.57) | 2.81 (1.63) | 3.78 (1.87) | 2.69 (1.21) | فرنسا |
| | 3.15 (1.45) | 3.98 (1.69) | 3.10 (1.10) | المجموع |

ملاحظة: وضعت الانحرافات المعيارية بين قوسين.

ولإجراء احترازي، أعيد التحليل الإحصائي باستبعاد اللون الرمادي، على اعتبار أن الرمادي غالباً ما استخدم لرسم حدود المواضيع. وعندما تم استبعاد الرمادي من التحليل، لم يتغير عدد الألوان المستعملة بشكل دال حسب البلد وصنف الرسم والجنس، أو السن (جميع احتمالات الدلالة أكبر من 0.18). وكما يتضح ذلك من النتائج في الجدول رقم (4)، فإن انحرافات متوسط عدد الألوان المستعملة الملاحظة بين المغرب وفرنسا، تتلاشى عندما لا نأخذ بعين الاعتبار اللون الرمادي في تشكيلة الألوان، وهو ما ينم عن ارتباط الفروق الملاحظة أعلاه بالاستخدام المكثف لقلم الرصاص الرمادي من قبل الأطفال المغاربة.

جدول (4) متوسط عدد الألوان (حد أقصى 9، الرمادي مستبعد)

المستخدمة في رسومات الأشجار العادية والسعيدة والحزينة في المغرب وفرنسا

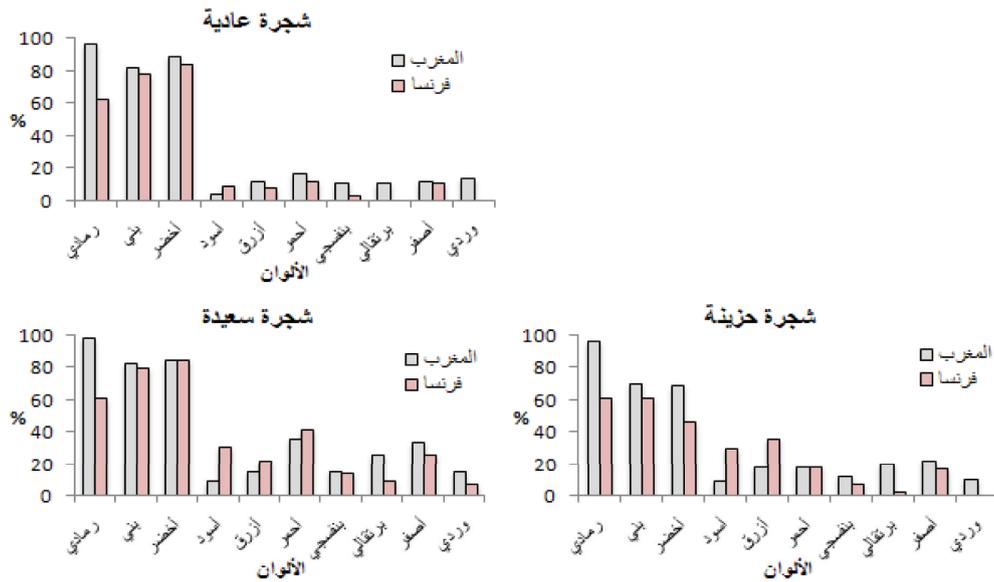
| المجموع | رسم الشجرة | | | |
|-------------|-------------|-------------|-------------|---------|
| | حزينة | سعيدة | عادية | |
| 2.76 (1.26) | 2.52 (1.26) | 3.20 (1.52) | 2.55 (1.01) | المغرب |
| 2.48 (1.59) | 2.20 (1.64) | 3.17 (1.96) | 2.06 (1.17) | فرنسا |
| | 2.36 (1.45) | 3.18 (1.74) | 2.30 (1.09) | المجموع |

ملاحظة: وضعت الانحرافات المعيارية بين قوسين.

2.2.3. أصناف الألوان:

يبين الشكل رقم (4) تكرار استخدام كل لون (حد أقصى 100%)، بما فيه الرمادي) في المغرب وفرنسا، في الرسومات العادية، والسعيدة، والحزينة للشجرة. فقد أظهرت النتائج أن رسم الشجرة العادية يتم بالرمادي (محيط الموضوع)، والبني (الجذع) والأخضر (أوراق الشجرة)، أما الألوان الأخرى (الأسود، والأزرق، والأحمر، والبنفسجي، والأصفر،

والوردي) فلم تستخدم من طرف أكثر من 20% من الأطفال. وهذا يتوافق مع رسم بلون واقعي بصرياً لهذا الموضوع (انظر نماذج من رسم شجرة عادية في الشكل رقم (4). ومع ذلك، تظهر اختلافات بين المغرب وفرنسا في استخدام الألوان في هذا الرسم. إذ يكشف اختبار حسن المطابقة ك²، مع تصحيح بيتس Yates، أن التوزيع التكراري للألوان العشرة (بما فيه الرمادي)، يختلف بين البلدين فيما يتعلق بالرسم العادي (كا²(9) = 19.19، دالة عند 0.05). ونلاحظ أن النتيجة تظل نفسها عند سحب الرمادي من التحليل (كا²(8) = 27.82، دالة عند 0.01). كما أوضحت النتائج أن الأطفال المغاربة يستخدمون اللون الرمادي (97%) لرسم محيط الموضوع أكثر من الأطفال الفرنسيين (63%)، إضافة إلى ذلك، يستخدم الأطفال المغاربة أحياناً البنفسجي، والبرتقالي، والوردي (11%)، و14% على التوالي في الشجرة العادية، في حين يكون استخدام الأطفال الفرنسيين لهذه الألوان ضئيلاً أو منعدم فيها (3%، و0% و0% على التوالي). كما نلاحظ أن الأطفال المغاربة يستخدمون أساساً الألوان البنفسجية، والبرتقالية، والوردية، لتمثيل أوراق الشجرة وجذعها.



الشكل رقم (4) تكرار استخدام الألوان العشرة في رسم الأشجار العادية والسعيدة والحزينة، في المغرب وفرنسا

رُسم محيط الشجرة السعيدة خاصة بالرمادي، والبني، والأخضر؛ وأضيف إلى هذه الألوان، الأحمر في 30 إلى 40% من الحالات (الفواكه والزهور أساساً)، والأصفر (الشمس أساساً) انظر على سبيل المثال في الشكل رقم (3)، رسم شجرة سعيدة أنجزتها طفلة من المغرب عمرها 8 سنوات و6 أشهر؛ وانظر أيضاً، على سبيل المقارنة مع دراسة أخرى، الرسم المنجز من طرف طفل إنجليزي في الشكل رقم (2). مرة أخرى، يمكن ملاحظة فروق ملموسة بين البلدين؛ إذ يشير اختبار ك² (مع تصحيح بيتس Yates) إلى أن توزيعات تكرار الألوان العشرة (مع إدراج الرمادي) بالنسبة لرسم الشجرة السعيدة، تختلف بين البلدين (كا²(9) = 20.56، دالة عند 0.05). ونسجل أن النتيجة لم تتغير عند سحب اللون الرمادي من التحليل (كا²(8) = 26.14، دالة عند 0.01). كما أظهرت النتائج أن استخدام اللون الرمادي يكون أكثر وضوحاً لدى الأطفال المغاربة (98%) منه لدى الأطفال الفرنسيين (61%)،

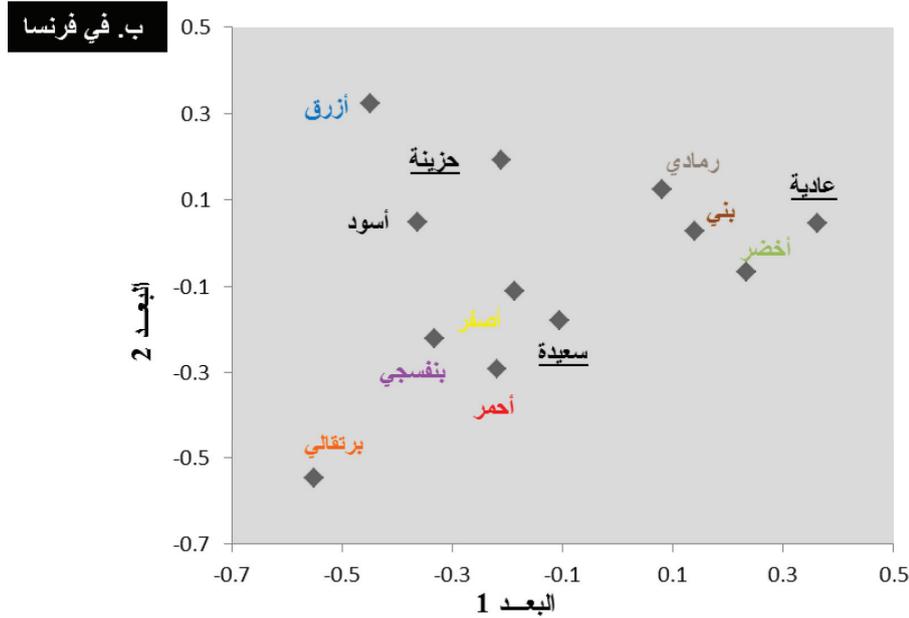
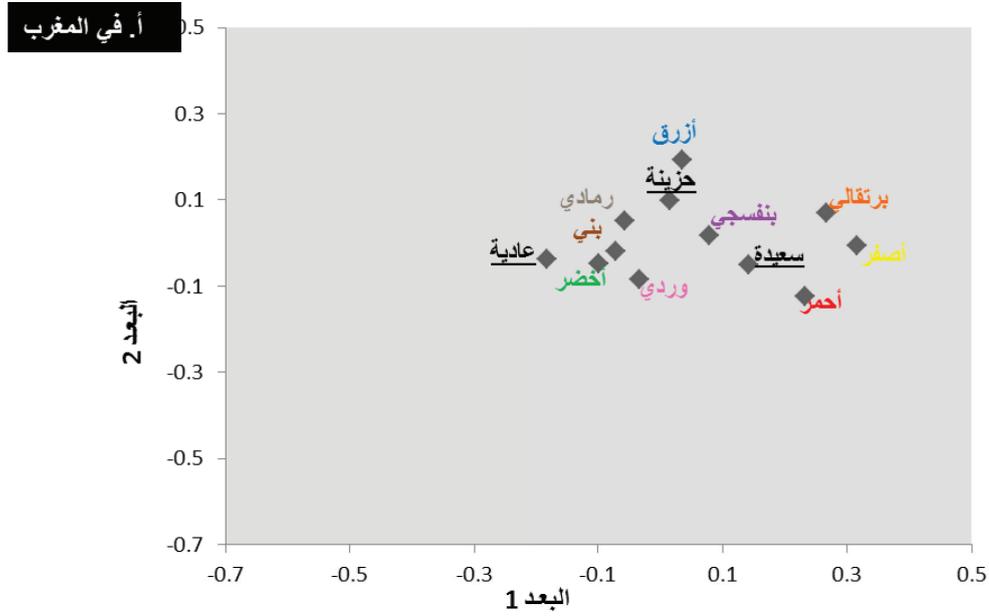
والأمر نفسه بالنسبة لاستخدام اللون البرتقالي (المغرب: 27%، فرنسا 9%). في مقابل ذلك، نجد أن استخدام اللون الأسود، النادر جداً لدى الأطفال المغربية (9%)، يبدو أكثر وضوحاً لدى الأطفال الفرنسيين (31%). أما في الرسوم السعيدة لدى الأطفال المغربية، فيبدو أن البرتقالي يرافق أساساً رسم الفواكه أو أوراق الشجر. أما الأطفال الفرنسيون، فيستخدمون أحياناً اللون الأسود للرسم السعيد كرمز لقسمات الوجه.

إن رسم الشجرة الحزينة تحضر فيه الألوان القاعدية الثلاثة نفسها (الرمادي، البني، الأخضر) التي لوحظت في رسومات أخرى، على الرغم من أن تكرار استخدام الأخضر والبني أقل حضوراً في الصيغة «حزين» (بين 47% و 70%) منه في الصيغتين الأخريين (بين 78% و 89%). وهكذا، تتميز بعض رسومات الشجرة الحزينة باختفاء الألوان النمطية للموضوع (مثل الرسم الموجود أعلى يمين الشكل رقم 3 من الشجرة الحزينة، التي رسمها طفل فرنسي عمره 7 سنوات و 8 أشهر). وكشف اختبار كا² (مع تصحيح بيتس Yates) أن توزيع تكرار الألوان العشرة (بما فيها الرمادي) بالنسبة لرسم الشجرة الحزينة يختلف بين البلدين (كا² = 20.56، دالة عند 0.05). نلاحظ أن النتيجة نفسها تم الحصول عليها عند سحب اللون الرمادي من التحليل (كا² = 44.91، دالة عند 0.01). فمن ناحية، يستعمل الأطفال المغربية الرمادي (97%)، ولكن أيضاً الأخضر (69%) أكثر من الأطفال الفرنسيين (الرمادي: 61%؛ الأخضر: 47%). ومن ناحية أخرى، يتميز رسم الشجرة الحزينة بوجود اللونين: الأسود والأزرق، مستعملين على نطاق واسع جداً من قبل الأطفال الفرنسيين (الأسود: 30%؛ الأزرق: 36%)، ولكن أقل بكثير لدى الأطفال المغربية (الأسود: 9%، الأزرق: 19%). ويستخدم الأزرق أساساً لدى الأطفال الفرنسيين، كرمز للدموع والمطر، كما يلاحظ الأسود أكثر في تعيين اللون الداكن للسماء (عاصفة على سبيل المثال)، أو للشجرة نفسها، أو للعناصر السياقية (فواكه جافة، أوراق ميتة).

3.2.3. تحليل التطابقات بين الألوان / الرسوم:

لتعميق النظر في الارتباطات القائمة بين الألوان والرسوم لدى الأطفال في المغرب وفرنسا، استخدمنا تحليل التطابقات (Greenacre, 1984)، الذي يستخدم كتقنية لموضعة المثيرات على مساحة متعددة الأبعاد، حيث تعكس المسافة بين مثيرين اثنين درجة الارتباط بينهما (كلما انخفضت المسافة، زادت قوة الارتباط أو تكراره). تم القيام بتحليل منفصل للبيانات التي تم الحصول عليها من المغرب وفرنسا؛ وتم تسجيل ما يلي: إن الألوان التي لا يتجاوز تكرار استخدامها 5% (الأسود بالنسبة للمغرب والوردي بالنسبة لفرنسا) سحبت قبل القيام بالتحليل، تفادياً لانحياز النتائج من قبل قيم منخفضة.

يكشف تحليل الارتباطات بالنسبة للمغرب، عن مساحة ثنائية الأبعاد: البعد 1 (كا² = 19.78، دالة عند 0.05)؛ قوة الارتباط $inertie = 80.20\%$. البعد 2 (كا² = 4.88، دالة عند 0.05)؛ قوة الارتباط $inertie = 19.80\%$. بالنسبة لفرنسا، يكشف تحليل التطابقات أيضاً مساحة ثنائية الأبعاد: البعد 1 (كا² = 51.81، دالة عند 0.01)؛ قوة الارتباط $inertie = 69.20\%$. البعد 2 (كا² = 23.02، دالة عند 0.01)؛ قوة الارتباط $inertie = 30.80\%$. ونعرض هذه النتائج في الشكل التالي رقم 5.



الشكل رقم (5) الارتباطات بين الألوان والرسومات في رسم الأشجار العادية والسعيدة والحزينة بالمغرب (أ) وفرنسا (ب)

تسمح النتائج في الشكل رقم 5 بإظهار الارتباطات القائمة بين الرسومات والألوان في كلا البلدين. إذا كانت المساحتان متشابهتين، فإن مساحة الارتباطات بين الألوان / الرسومات (الشكل رقم 5 أ) في مساحة المغرب، أضيق منه بكثير في مساحة فرنسا (الشكل رقم 5 ب)، مما يشير إلى تمايز أقل بين ارتباطات الألوان / الرسومات لدى الأطفال المغاربة مقارنة مع نظرائهم الفرنسيين. نسجل في كلا البلدين وجود ارتباطات بين الشجرة العادية وألوانها النمطية (البنّي والأخضر)؛ وكذا مجاورات الألوان الصفراء، والحمراء، والبنفسجية، والبرتقالية للشجرة السعيدة؛ ومجاورة اللون الأزرق للشجرة الحزينة. أما في فرنسا، فقد كانت للأطفال خصوصية اقتران الشجرة الحزينة مع الأسود، وهو ما لم يقم به الأطفال

المغاربة، أو نادراً ما قاموا به. إضافة إلى ذلك، نلاحظ أن الأطفال في المغرب أكثر إقرباً للون البرتقالي مع الرسم السعيد، في حين أن الأطفال الفرنسيين نادراً ما أقاموا مثل هذا الارتباط.

إذا كانت تحليلات التطابقات تبين أن المساحات منظمة وفق بعدين في المغرب وفرنسا، فإن البعدين اللذين تنتظم وفقهما هذه المساحات، يبدوان مختلفين إلى حد ما. بالنسبة للمغرب (انظر الشكل رقم 5 أ)، تتعارض، في البعد الأول، رسومات الشجرة العادية (بالوانها النمطية: البني والأخضر) مع الرسومات السعيدة (المرتبطة بالألوان الحمراء، والصفراء، والبرتقالية)؛ وتتعارض في البعد الثاني، بنسبة طفيفة أكثر، الرسم الحزين (المرتبط خصوصاً باللون الأزرق) مع الرسومات والألوان الأخرى. بالنسبة لفرنسا (انظر الشكل رقم 5 ب)، تتعارض، في البعد الأول، رسومات شجرة عادية (بالوانها النمطية: البني والأخضر) مع الرسومات المعبرة عن السعادة والحزين (المرتبطة مع ألوان أخرى غير البني والأخضر)؛ وتتعارض، في البعد الثاني، الرسومات المعبرة ذات المنحى الإيجابي (السعيدة، والمرتبطة بالألوان: الصفراء، والبنفسجية، والحمراء) مع تلك ذات المنحى السلبي (الحزينة، المرتبطة بالألوان الزرقاء والسوداء). وهكذا، فإن مساحة تطابقات الرسومات / الألوان في فرنسا، تبدو منظمة وفق: 1) نوع الرسم (عادي في مقابل مُعَبَّر)، و 2) المنحى الذي تعبر عنه (إيجابي في مقابل سلبي)، مع ترابطات خاصة جداً بين الألوان وأنواع الرسم، تسمح بظهور واضح لثلاث عناقيد على المساحة. أما المساحة المغربية، فتُمَيِّز بوضوح بين الرسومات العادية والسعيدة، ولكنها تمنح مكانة أقل تمييزاً للرسومات الحزينة، ربما لأن هذه الرسومات تحتوي ألواناً مشتركة مع النوعين الآخرين من الرسومات.

4. مناقشة وخصائص:

1.4. مناقشة:

لا تدعم نتائج دراستنا فرضية الطابع عبر-الثقافي للاستخدام الرمزي للطول في الرسم التعبيري للشجرة. تُظهر تحليلاتنا اختلافات بين أطفال المغرب وأطفال فرنسا على مستوى تغيرات حجم الأشجار المرسومة وفقاً لطبيعتها (عادية، سعيدة، حزينة). فالأطفال في المغرب، لا يغيرون بشكل دال طول الأشجار وفق المشاعر المرتبطة بها. في مقابل ذلك، رسم الأطفال في فرنسا الأشجار السعيدة أطول من الأخرى الحزينة، ورسموا الأشجار الحزينة أقصر من الأشجار العادية. وهكذا، فالأطفال الفرنسيون، في دراستنا، وحدهم الذين يظهرون استخداماً رمزياً لطول الموضوع لتعيين انفعالات متباينة (سعادة / حزن). لكن هذه النتيجة لا تعني أن الأطفال المغربية لم يقوموا بأي تغيير في طول رسوماتهم: في الواقع، تبدو الانحرافات عن المتوسط المرصودة في هاتين المجموعتين من الأطفال (انظر العمود الأيسر من الجدول 2) جد متماثلة، على الرغم من رسم الأشجار بشكل أطول قليلاً (14.57 + ملم في المتوسط) لدى الأطفال المغربية. وهكذا، يقوم الأطفال في المغرب بتغيير طول الأشجار ومداه من رسم لآخر، وهو تغيير مشابه لذلك الذي لوحظ لدى الأطفال الفرنسيين، ولكن هذه الاختلافات لا تظهر بشكل نسقي استجابة للانفعال المرتبط بالشجرة التي يتم رسمها. وعليه، لم يكن استخدام رمزية الطول لدى الأطفال المغربية واضحاً، في حين كان أكثر تمييزاً

لدى الأطفال الفرنسيين في الرسم التعبيري للشجرة (مما يؤكد النتائج التي حصل عليها كل من بيكار وليباز (Picard & Lebaz, 2010) مع أطفال فرنسيين).

وعلى أساس ذلك، قد نميل إلى استنتاج أن الاستخدام الرمزي للطول في الرسم التعبيري للشجرة، لا يتعلق بضرورة نفسية عامة لدرجة أنها تكون مشتركة بين الثقافة الفرنسية والثقافة المغربية، وأن المتغيرات الثقافية تتدخل عند استعمال هذه الخصائص الصورية في الرسم. ومع ذلك، وبالنظر إلى المنطق التجريبي، فإن غياب الحجة حول استخدام رمزي للطول لدى الأطفال المغاربة، ليس دليلاً على غياب هذا المعطى لديهم. وهكذا، لا تسمح لنا نتائجنا، في هذه الحالة، بالقيام باستنتاج قطعي في هذا الصدد. تبقى حاجتنا ماسة إلى إجراء مزيد من الأبحاث لفحص فرضية الاستخدام عبر-الثقافي للطول في الرسم التعبيري للشجرة. لقد شملت دراستنا مجموعة محدودة نسبياً من الأعمار (بين 7 سنوات و 11 سنة)، وسيكون من المهم القيام بأبحاث أخرى حول هذا الموضوع وفق أعمار مختلفة، ضمن سياقات تحت الطفل أكثر على الاستخدام الرمزي للطول في رسوماته. يمكن أن يتمظهر مثلاً الاستخدام الرمزي للطول، في سن أكبر من ذلك الذي لاحظناه في دراستنا مع الأطفال المغاربة، أو في سياقات أكثر ملاءمة للاستخدام الرمزي للطول. وهو ما يمكن أن نجد له تفسيراً ضمن دراسة جولي (Jolley, et al., 2004)، حول الرسومات السعيدة والحزينة أنجزها بريطانيون تتراوح أعمارهم بين 4 سنوات و 12 سنة، إذ تم تسجيل مرحلة من تباطؤ النمو بين 6 و 9 سنوات، مع تحسن دال يظهر غالباً لدى أطفال 12 سنة.

من المهم أن نسجل هنا أن السياق المغربي (الأسري والمدرسي) لا يشجع الطفل على الرسم، لأن الرسم في التمثيل الاجتماعي أقرب إلى «اللعب»، مع ما يحمله تمثيل «لعب» من دلالات سلبية مرتبطة به: أي مضيعة للوقت (راجع مثلاً: الجنيد، 2011) (5). ما تعتبره الأسرة مهماً بالنسبة للطفل، في المنزل كما في المدرسة، هو أن يتعلم القراءة والكتابة، بواسطة حروف موحدة الشكل، أي، من دون تغيير في حجم كتابتها (مثلاً: كتابة الحرف الأول من الكلمة في بداية فقرة باللغة الفرنسية: A، يختلف عن كتابته بعد ذلك وسط الكلمة: a)، موازاة مع ذلك، قد يكون من المناسب القيام بتحليل للتمثيلات الرسومية في الثقافة العربية الإسلامية (إذ من المحتمل أن الحجم فيها ليس بعداً ملائماً للتمييز بين الأطوال). لكننا في دراسات حديثة، نلاحظ مثلاً أن كوهن (Cohn, 2012) حاول إثبات أن الجهاز المعرفي للرسم مشابه للغة. فمقاربة كوهن (Cohn, 2012) توضح التوازي بين الرسم وقدرات تعبيرية أخرى، خصوصاً اللغة في صيغتها اللفظية واليدوية. وبذلك تعتبر نظريته أن الرسم يعد بؤرة للقدرة المعرفية أكثر منه قدرة طرفية لها. وهو ما يفيد وجود توازي في تعلم الرسم والكتابة (راجع أيضاً: الجنيد (2011) بخصوص دراستها حول أطفال بحرينيين).

أما فيما يتعلق باستخدام الألوان في الرسم التعبيري للشجرة، فإن نتائجنا تدعم فرضية وجود بعض الاختلافات الثقافية. تُظهر تحاليلنا تشابهاً مثيراً للانتباه بين

(5) على الرغم من أننا نرى أن المسألة ليست بهذه البساطة، إذ في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية أيضاً، ليس هناك تشجيع من قبل الآباء على الرسم، ولا يوجد نظام رسومي متجانس فيها، ولا يحقق الطفل التواصل بواسطة الرسم. وهو ما يفيد أن تعلم الرسم ليس مسألة واضحة في الثقافة الغربية أيضاً، بمعنى أن المحيط البصري للطفل الأوروبي أو الأمريكي واستعمال الرسم فيهما، يعتبر أفقر في نمو الرسم منه في نمو اللغة. عكس الأطفال اليابانيين الذين يُعفرون في ثقافة بصرية تمتلك مجموعة غنية ومتجانسة من الخطاطات. راجع هذه الفكرة بشكل أعمق ضمن كوهن (Cohn, 2012).

الرسومات بالألوان التي أنتجها الأطفال المغاربة والأطفال الفرنسيون، ولكن أيضاً بعض الخصائص المتعلقة بثقافة الانتماء في استخدام الألوان، ارتباطاً بالرسومات السعيدة والحزينة للشجرة. فالألوان النمطية ترافق بشكل دائم الرسم العادي للشجرة: البني (الجذع) والأخضر (أوراق الشجر). في المغرب كما في فرنسا، يؤثّر رسم شجرة سعيدة بعناصر ملونة بالأحمر، والأصفر، والبنفسجي (الفواكه، والشمس، والأزهار، والحيوانات...)، بينما تظهر على الشجرة الحزينة علامات ممثلة بألوان أكثر استعمالاً، من مثل الأزرق (دموع الشجرة، غيوم ماطرة...) في صنفى الرسمين الآخرين. وإلى جانب ارتباطات الألوان / الرسوم المشتركة عبر – الثقافية، تظهر بعض الخصائص عند استخدام اللون البرتقالي الذي يقترن مع رسم «سعيد»، والذي استعمله الأطفال المغاربة أكثر من أقرانهم الفرنسيين. فالمغرب أرض البرتقال والطماطم بامتياز، إنهما لونان يوجدان في الوسط المغربي تقريباً على مدار السنة. وعلى العكس من ذلك، فإن استخدام اللون الأسود المقترن مع الشجرة الحزينة، من سمات الأطفال الفرنسيين، ولكن لم يتم العثور عليه (أو كان نادر الحدوث) لدى الأطفال المغاربة. تتلاءم هذه الملاحظة مع رمزية اللون الأسود في الثقافة الغربية، حيث يمكن أن يرتبط مع فكرة الحداد والحزن (راجع: Adams, 1973; Pastoureau, 1992, 2010).

توحي نتائج دراستنا بوجود متغيرات وثوابت ثقافية في استخدام الألوان، ارتباطاً بالرسم التعبيري للشجرة. من وجهة نظرنا، تعكس الثوابت الملاحظة اتساقاً بين الثقافتين في الاستخدام البصري للألوان، للدلالة على مكونات الرسم (أوراق الأشجار خضراء، والجذع بني، والشمس صفراء، والفواكه حمراء، والدموع زرقاء، وما إلى ذلك؛ راجع أيضاً: Picard & Lebaz, 2010)، للدلالة على البعد التعبيري الذي يكون أساساً بواسطة عناصر محتوى الرسم. من جهة أخرى، تعكس التغيرات الملاحظة، تباينات بين الثقافتين في الاستخدام الرمزي لبعض الألوان، بما في ذلك اللون الأسود، والذي لا يمتلك نفس الدلالة الوجدانية المرتبطة بالحزن في كلا الثقافتين. وباختصار، فإننا نرى أن التغيرات الثقافية الملاحظة في استخدام الألوان تنبثق عند استخدام الأطفال لرمزية اللون، وأن رمزية اللون تختلف حسب الثقافتين (حالة الأسود). إلا أنها اختلافات طفيفة، حيث إن الأطفال استخدموا الألوان في رسوماتهم بشكل واقعي بصرياً – أو على الأقل بشكل اتفاقي – لكون إسناد الألوان للمواضيع التي تم تمثيلها في الرسم، تعدّ مواضع مشتركة بين الثقافتين. وعليه، فإذا كانت استجابات الأفراد السلوكية والوجدانية تختلف باختلاف الألوان (راجع: McAndrew, 1993)، فإننا نلاحظ من خلال دراستنا، أن التعبير باللون يختلف أحياناً باختلاف الثقافات (التعبير الرمزي)، لكنه يكون مشتركاً بين الثقافات أيضاً (التعبير الواقعي). وعموماً، فإن الأطفال من الثقافتين يستعملان ألواناً أكثر للتعبير عن المشاعر.

2.4. قيود منهجية وآفاق بحثية:

تخللت دراستنا قيود منهجية هامة تتعلق بالتقنية المستخدمة لقياس استخدام الألوان في الرسومات. وبالفعل، اعتبرنا اللون مستعملاً بمجرد حضوره في الرسم، بغض النظر عن طبيعة الرسم ومساحة اللون (أي سواء تعلق الأمر بخط محيط أو مساحة،

فلكلاهما طول أو مساحة متغيرة). يبدو أن قياسنا فضفاض، ويستحق التدقيق ليسمح بتقدير أدق للكمية النسبية لكل لون حاضر في الرسم. وللتغلب على هذا القصور، يمكننا في أبحاث لاحقة، استخدام تكنولوجيا معلوماتية للتحديد الآلي للألوان في الرسم وتكميم المساحة التي يحتلها كل لون (مثل البيكسيل Pixel). تُعد كميّة مساحة اللون المستخدمة في رسم معين، معلومات مهمة في أثناء التحليل السيكلوجي، مع مراعاة عدم الوقوع في فخ التفسير التبسيطي، والذي يكمن في اعتبار العنصر المستعمل بكثرة أو بكمية كبيرة هو العنصر "المهم سيكولوجياً". إذ يمكن أحياناً أن يكون للمسمة صغيرة من اللون مكان مركزي في الرسم... إن المهم إذن، بالنسبة للتحليل، هو الكمية النسبية من كل لون، وليست كميته المطلقة.

وأخيراً، نفتح هذه الدراسة على مشروع بحثي أكبر، حيث سيكون من المثير للاهتمام القيام بتحليل مضمون الرسوم العادية والتعبيرية للأشجار المنجزة في المغرب وفرنسا. فمن الناحية الأولى، قد يشكل اللجوء إلى تقنيات التعبير الحرفي والتعبير المجازي عن المحتوى، موضوع تحليل إضافي، بما في ذلك استكشاف حدود اشتراك الثقافتين في المواضيع المرتبطة بالسعادة (مثل شجرة ممثلة بالفواكه) والحزن (شجرة مكسورة مثلاً) (انظر مثلاً على سبيل المقارنة، الشكل رقم 2 في دراسة جولي (Jolley, et al., 2004). لقد لاحظنا، على سبيل المثال، أن الإحالة على الشمس والمطر تكون معكوسة بين الثقافتين. فإذا كانت الشمس ترتبط في فرنسا غالباً بشجرة سعيدة، والمطر بشجرة حزينة، فإن الأمر عكس ذلك في المغرب، حيث يعتبر بعض الأطفال أن الشجرة المرسومة حزينة "بسبب الشمس" (طفل، 10 سنوات)، أو لأن الجو "حار ومشمس جداً" (طفل، 8 سنوات)؛ عكس ذلك، فالشجرة سعيدة بوجود "المطر" (طفل، 8 سنوات). ومن ناحية ثانية، تكشف ملاحظة الرسومات التي جمعت في هذه الدراسة، عن أوجه شبه مدهشة بخصوص أصناف الأشجار المرسومة: فأغلب الأطفال المغاربة، كما الأطفال الفرنسيون، رسموا "شجرة التفاح"، أو على الأقل ما يمكن للملاحظ الراشد أن يعتبره تمثيلاً رسومياً لهذا الصنف من الأشجار (انظر مثلاً الشكل رقم 2 في دراسة جولي (Jolley, et al., 2004)؛ والشكل رقم 3 في دراستنا). إذا كان التفاح فاكهة نبيلة في المغرب، فإنه لا يوجد الكثير منه في المغرب (ما عدا في بعض المناطق الباردة والجبلية)، بينما شجر البرتقال (أو الحوامض عموماً) موجود بكثرة، وتزين بها الشوارع غالباً، مثل البرتقال المر. نسجل أن هذه الملاحظة قائمة أيضاً في تاهيتي Tahiti، حيث لا يوجد بتاتاً شجر التفاح في الجزيرة، وحيث شجرة الجوز الهندي هي الشجرة الأكثر شيوعاً، وعلى الرغم من ذلك لا ترسم أبداً باعتبارها شجرة نموذجية (Troadek، ملاحظة شخصية). إن هذه الملاحظات تدفعنا إلى الاعتقاد بوجود نماذج نمطية في رسم الشجرة، وكذا خاصيتها عبر - الثقافية، باعتبارها موضوعاً قد يتخذ أشكالاً مختلفة ومتغيرة وفق مختلف المناطق الجغرافية من كوكبنا. كما أننا نتساءل عن مدى تأثير التعليم في تشكيل هذه الصورة النمطية للشجرة لدى المتعلمين، وهو الأمر الذي يستدعي دراسة مضمين الكتب المدرسية، والصور المرفقة بها.

3.4. خلاصات تربوية:

إذا كانت بعض الدراسات توحى بأن الأطفال يطورون، مع السن، إستراتيجيات للتمثل

أعقد وأكثر رمزية (Cherney, et al., 2006: 127)، وأن تمثل المعارف في الذاكرة بعيدة المدى يُقدّم على أنه عنصر مهم يفسر أداء الذاكرة والنمو المعرفي (Schneider & Pressley, 1985)، نقلاً عن: (Cherney, et al., 2006: 136)، فإن السؤال المحوري الذي يجب أن تجيب عنه كل نظريات النمو المعرفي، يكمن في اختلاف طرق تمثيل الأطفال للتجربة باختلاف الأعمار. إنه سؤال أساسي يكمن في القدرة على فهم الرموز، واستعمالها، وإنتاجها. فالرموز تسمح لنا بالتواصل والتجريد والتبسيط والتعميم؛ كما تسمح لنا بالاحتفاظ بالمعلومات بعيداً عن إحالتها، ومناولة المعلومات وتحويلها، إلخ (مثلاً: Liben & Downs, 1993)، نقلاً عن: (Cherney, et al., 2006: 137).

إن فهم نمو تمثيلات الأطفال يعدّ عنصراً أساسياً لبناء صورة أشمل عن نموهم المعرفي. (Cherney, et al., 2006: 136). فأهمية رسومات الأطفال تكمن في تطوير دراسة نموهم المعرفي، وتكمن أيضاً في بعدها التربوي (Cherney, et al., 2006: 127)، على اعتبار أن تطور الرسم التعبيري يجب أن يُؤخذ بعين الاعتبار في سياق ممارسة التربية الفنية في المدارس (Jolley, et al., 2004: 545).

لقد أفضى فحص نتائج جولي (Jolley, et al., 2004) لشكل نمو التعبير بالرسم لدى الأطفال، إلى وجود فترة من تباطؤ النمو بين 6 و9 سنوات (وبنسبة أقل بين 4 و6 سنوات). إن الأطفال بين 4 و9 سنوات، يلتحقون بمدارس ابتدائية يتم تدريس الفن فيها عادة من قبل مدرسين غير مختصين في الفن. وفي هذا الباب، أوضحت دراسة كليمنت (Clement, 1994)، نقلاً عن: (Jolley, et al., 2004: 562) أن أكثر من 60% من المدرسين في إنجلترا، يشعرون بالحاجة إلى مزيد من التكوين في مجال تدريس الفن، ويعتبرون أن عدم قدرتهم على الرسم، نقطة سلبية في تدريس الفن. وهذا يفيد أن الفن ليس مهارة يمكن إنتاجها كلية من قبل الراشدين. إن نمو الرسم، حسب كوهن (Cohn, 2012)، تفاعل بين الطبيعي والثقافي. إذ لا تبدو لدى الإنسان قدرة فطرية لتمثيل المفاهيم بصرياً، لكن الوصول إلى التمكن منها كلية يتطلب التفاعل مع نظام خارجي من التمثيلات. وهذا يستلزم أن يتعرض المتعلم لمحيط رسومي غني بالرموز، وأن يكون له حافز معين (مثل القبول الاجتماعي) لكي يكتسبه بطلاقة (Cohn, 2012: 188).

إن تثنين نشاط الرسم اجتماعياً، وعدم تبخيسه كما الحال في مجتمعاتنا (راجع: الجنيد، 2011)، سيفضي حتماً إلى تطوير الكتابة والقراءة لدى الطفل، وتطوير قدراته المعرفية والوجدانية والسلوكية عامة، انطلاقاً من كون «الجهاز المعرفي للرسم مشابه للغة» (Cohn, 2012: 188). فمقاربة Cohen توضح التوازي بين الرسم وقدرات تعبيرية أخرى، خصوصاً اللغة في صيغتها اللفظية واليدوية. وبناءً عليه، يرى الباحث أن دراسة الرسم "يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار لفهم التواصل الإنساني، والمعرفية الإنسانية، والطبيعة الإنسانية" (Cohn, 2012: 188). وعليه، يجب وضع الأطفال في بيئة تواصلية تعتمد الرسم بشكل كبير، حتى يتعلموا الكلام والرسم معاً، وألا يقتصر الرسم على بعده التشخيصي فقط في الممارسة الإكلينيكية (Cohn, 2012).

كلمة شكر:

يشكر المؤلفون كلاً من: سهيلة كرمو، حياة بنمولود، وفاء أهبالى، عبد الرحيم الطيبي، عبد الهادي الدمناتي، فاطمة الشفاني، حكيمة الوردى، لبنى علم، لبنى أبجا؛ طالبات وطلبة بكلية الآداب والعلوم الإنسانية - ظهر المهراز بجامعة فاس، على مشاركتهم الفعالة في جمع رسوم الأطفال المغاربة. كما أن جمع رسوم الأطفال الفرنسيين وتحليلها تم تمويله من قبل «مؤسسة فرنسا» Fondation de France (تمويل في إطار الدعوة لتقديم مشاريع "النمو المعرفي والوجداني للطفل"، الذي حصلت عليه Delphine Picard، المشاركة في هذه الدراسة).

المراجع

المراجع العربية:

- جبرين، عمر محمد (1980). الخصائص النفسية والتطورية لرسوم الأطفال العرب بين 2-7 سنوات: دراسة ميدانية على أطفال الأردن. الأردن: مجلة دراسات، 2 (2)، 28-34.
- الجنيدي، شيخة أحمد (2011). دراسة تحليلية لرسومات أطفال الروضة بمملكة البحرين وعلاقتها بالنمو اللغوي ومهارات الاستعداد للكتابة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4 (12)، 11-37.
- ماك آندرو، فرانسيس. ت (1993). علم النفس البيئي، ترجمة: عبد اللطيف محمد خليفة وجمعة سيد يوسف (2002). الكويت: جامعة الكويت.

المراجع الأجنبية:

- Acking, C. A. & Küller, R. (1972). The perception of interior as a function of its colors. *Ergonomics*, 15, 645-654.
- Adams, F. M. & Osgood, C. E. (1973). A cross-cultural study of the affective meanings of color. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 4, 135-156.
- Baldy, R. (2009). Dessine-moi un bonhomme. Universaux et variantes culturelles, *Gradhiva*, 9, p. 133-151.
- Baldy, R. (2011). *Fais-moi un beau dessin: Regarder le dessin de l'enfant, comprendre son évolution*. Paris.
- Buck, J. N. (1984). The House, Tree, Person test. *Journal of Clinical Psychology*, 4, 151-159.
- Burkitt, E., Barrett, M., & Davis, A. (2004). The effect of affective characterizations on the use of size and color in drawings produced by children in the absence of a model. *Educational Psychology*, 24, 315-343.
- Cherney, I. D., Seiwert, C.S., Dickey, T.M. & Flichtbeil, J.D. (2006). Children's Drawings: A mirror to their minds. *Educational Psychology*, 1 (26), 127-142
- Chiland, C. (1983). *L'entretien clinique*. Paris : Edition PUF.
- Cohn, N. (2012). Explaining 'I can't draw': parallels between the structure and development of language and drawing. *Human development*, 55: 167-192.
- Fernandez, L. (2005). *Le test de l'arbre. Un dessin pour comprendre et interpréter*. Paris: In Press.
- Greenacre, M. J. (1984). *Theory and application of correspondence analysis*. New York, NY: Academic.
- Hawkins (2002). Children's Drawing, Self-Expression, Identity and the Imagination. *International Journal of Art Design Education*, 21, 209-219.
- Hsu, H-C (2000). The development of representational strategies in children's and adolescents's

- expressive drawings. *Journal of National Hualien Teachers College*, 10, 337-358.
- Ives, S. W. (1984). The development of expressivity in drawing. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 152-159.
- Jolley, R.P., Fenn, K. & Jones, L. (2004). The development of children's expressive drawing. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 545-567.
- Koch, K. (1949). *Le test de l'arbre. Le diagnostic psychologique par le dessin de l'arbre*. Bruxelles: Editest.
- Krampen, M. (1984). Children's drawing as composition of graphemes: a cross-cultural comparison. *Visual Arts Research*, 10: 7-12.
- Madden, T. J., Hewett, K. & Roth, M. S. (2000). Managing images in different cultures: A cross-national study of color meanings and preferences. *Journal of International Marketing*, 8, 90-107.
- McAndrew, F. T. (1993). *Environmental psychology*. California: Brooks.
- Morra, S., Caloni, B. & d'Amico, M. R. (1994). Working memory and the intentional depiction of emotions. *Archives de Psychologie*, 62, 71-87.
- Pastoureau, M. (1992). *Dictionnaire des couleurs de notre temps. Symbolique et société*. Paris : Editions Bonneton.
- Pastoureau, M. (2010). *Les couleurs de nos souvenirs*. Paris : Editions du Seuil.
- Picard, D. & Baldy, R. (2011). Le dessin de l'enfant et son usage dans la pratique psychologique. *Développements*, 45-60
- Picard, D. & Boulhais, M. (2011). Sex differences in expressive drawing. *Personality and Individual Differences*, 51, 850-855.
- Picard, D. & Gauthier, C. (2012). The development of expressive drawing abilities during childhood and into adolescence. *Child Development Research*, V. 2012, Article ID 925063, 7 pages.
- Picard, D. & Lebaz, S. (2010). Symbolic use of size and color in freehand drawing of the tree: Myth or reality? *Journal of Personality Assessment*, 92, 186-188.
- Profusek, P. J., & Rainey, D. W. (1987). Effects of Baker-Miller pink and red on state anxiety, grip strength, and motor precision. *Perceptual and Motor Skills*, 65, 941-942.
- Pruvôt, M. V. (2005). Le dessin libre et le dessin de la famille chez l'enfant cubain. Étude comparative avec un groupe d'écoliers français. *Pratiques Psychologiques*, 11, 15-27.
- Schauss, A. (1979). Tranquilizing effect of color reduces aggressive behavior and potential violence. *Journal of Orthomolecular Psychiatry*, 8, 218-221.
- Siegal, M.; Butterworth, G. & Newcombe, P. A. (2004). Culture and children's cosmology. *Developmental Science*, 7(3), 308-324.
- Srivastava, R. R. & Peel, T. S. (1968). *Human Movement as a Function of Color Stimulation*, Topeka: Environmental Research Foundation.
- Stora, R. (1978). *Le test de l'arbre*. Paris: PUF.
- Troadeac, B. (2011). Cognition et culture : le rôle de la transmission sociale et culturelle. In B. Troadeac & T.Bellaj (Eds.), *Psychologies et cultures (25-62)*. Collection «Espaces Interculturels». Paris : L'Harmattan.
- Vaid, J., Rhodes, R., Tosun, S. & Eslami, Z. (2011). Script directionality affects depiction of depth in representational drawings. *Social Psychology*, 42, 241-248.
- Van Sommers, P. (1984). *Drawing and cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Wilson, B. (1997). Types of Child Art and Alternative Developmental Accounts: Interpreting the Interpreter. *Human Development*, 40, 155-168.
- Wilson, B. & Ligtoet, J. (1992). A cross time and cultures: Stylistic changes in the drawings of Dutch children. In D. Thistlewood (Ed.), *Drawing research and development (75-88)*, Harlow, UK: Longman/NSEAD.
- Winston, A.S., Kenyon, B., Stewardson, J. & Lepine, T. (1995). Children's sensitivity to expression of emotion in drawings. *Visual Art Research*, 21, 1-15.

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 الدراستات العلمية الموسمية، والذي يهدف لتشجيع الباحثين القيام بالدراستات والبحوث المتعلقة بالطفولة العربية واحتياجاتها وفقاً للقواعد التالية:

- يجب أن يعالج موضوع الدراسة مشكلة متعلقة بالطفولة العربية، وتعطى أولوية للدراستات ذات الامتدادات الإقليمية.
- يجب أن تكون الدراسة أمبريقية، مع التقييد 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 الدراستات والبحوث المستقلة من رسائل الماجستير أو الدكتوراه أو بحوث سبق نشرها.
- لا تلتزم الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بإعادة المشروعات التي لا تحظى بالموافقة.
- يتقدم الباحث للجمعية بميزانية مالية لتكاليف البحث من كل وجوهه.
- تقوم الجمعية بدراسة خطة البحث والتكاليف المالية، وعند إقرارها توقع مع الباحث عقداً ينظم عملية التنفيذ وتغطية التكاليف المالية الخاصة بها.
- تكون حقوق النشر الناجمة عن البحث العلمي محفوظة للجمعية على أن يوضع اسم الباحث على الدراسة التي يقوم بتنفيذها.
- ترسل جميع المكاتبات تحت اسم الدراستات 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

فاعلية الرسوم المتحركة والتفاعل المباشر في تنمية مفاهيم الأشكال الهندسية وفق نظرية فيجوتسكي الثقافية الاجتماعية لدى طفل ما قبل المدرسة*

إسراء عايطي محمد الهذلي

معيد بقسم رياض الأطفال

جامعة أم القرى - المملكة العربية السعودية

esraa727@hotmail.com

الملخص:

يهدف البحث إلى دراسة فاعلية الرسوم المتحركة، والتفاعل المباشر في تنمية مفاهيم الأشكال الهندسية وفق نظرية فيجوتسكي الثقافية الاجتماعية لدى طفل ما قبل المدرسة، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم مجموعتين تجريبيتين، تكونت العينة القصدية للبحث من (40) طفلاً. تم استخدام أربع أدوات للبحث وهي: الرسوم المتحركة التي تقدم مفاهيم الأشكال الهندسية، وأنشطة التفاعل المباشر، والملاحظة لأنشطة التفاعل المباشر، واختبار مفاهيم الأشكال الهندسية. وتم تحليل البيانات كميًا باستخدام اختبار (T-Test) لعينتين مرتبطتين، وعينتين مستقلتين، وكيفية بحساب التكرار والنسبة المئوية لترميز مجموعات التحليل الكيفي للمجموعة التجريبية الأولى من خلال تحليل تسجيلات الفيديو لأنشطة التفاعل المباشر.

The Effectiveness of Cartoon Movies and Direct Interaction on Developing Preschool Child's Concepts of Geometrical Shapes According to Vygotsky's Socio-cultural Theory

Esraa Aati Mohammed AL-Huthaly

An Assistant Teacher at Umm alqura University, KSA

Abstract

This research aims to study the effectiveness of cartoon movies and direct interaction on developing preschool child's concepts of geometrical shapes according to Vygotsky's Socio-cultural theory. To fulfill this aim, the researcher used the quasi-experimental approach based on the two experimental groups design. The intended sample consisted of (40) children. To this research, four tools were used: Cartoon movies that offer concepts of geometric shapes, direct interaction activities, observation of direct interaction activities, and the test of geometrical shapes concepts. Data were quantitatively analyzed using paired-sample T-test and T-test for two independent samples, and qualitatively by calculating the frequency and percentage for encoding qualitative analysis for the video recordings of the activities of direct interaction.

* جزء من رسالة الماجستير التي حصلت عليها الباحثة من قسم دراسات الطفولة / التعليم والتعلم في الطفولة المبكرة. جامعة الملك عبد العزيز في جدة بالمملكة العربية السعودية (1435هـ / 2014م).

مقدمة:

يتوجه العالم إلى زيادة الاهتمام بالطفل وحقوقه، حيث يعد الطفل عاملاً أساسياً في النهضة إذا ما تم توجيهه التوجيه الصحيح، وإذا ما تم إكسابه مهارات عقلية تسهم في تقدم الأمم، فالطفل هو مواطن المستقبل، الذي سيلعب أدواراً فاعلة؛ بما يتميز به من ملكات عقلية، وقدرة على الاستيعاب والتفكير والتطوير. كما أن الطفل يمتاز بسرعة التأثر بالعوامل المحيطة به، ومن أكثر العوامل التي تشد انتباهه وسائل الإعلام؛ حيث لاحظ المرءون نشوء علاقة وطيدة بين الطفل ووسائل الإعلام، وخاصة فيما يتعلق بالرسوم المتحركة؛ وهذا أمر يستوجب توجيه برامج الأطفال توجيهاً علمياً، وربط وسائل الإعلام بالمناهج التعليمية. ويعتقد بعض الآباء أن مشاهدة التلفاز يعد سلوكاً سلبياً للطفل؛ لأنه يجلس أمامه دون أن يكون له دور إيجابي، في حين يغفل بعضهم نوعية البرامج التي يشاهدها الطفل، والتي تؤثر على فاعليته، فمن المعروف أن الرسوم المتحركة تلعب دوراً فاعلاً في جذب الطفل؛ لتوفيرها عنصر الصوت، الصورة، الحركة، والأسلوب القصصي، باعتبارها من أكثر الوسائط التي يمكن استغلالها في سن مبكرة لتعليم وتنمية المفاهيم لدى الطفل، وترجع أهمية استخدام الرسوم المتحركة في تعليم طفل ما قبل المدرسة نظراً لاستخدام أكثر من حاسة في تلقيها، مما يزيد من فاعليتها، واستيعاب ما تتضمنه من معلومات (معوض، 1998). وفيما يخص الأسس والمعايير الرياضية في مرحلة ما قبل المدرسة فلقد وضح (Clements & Sarama, 2000) طريقة تفكير الأطفال في مجال الهندسة من عدة محاور، من بينها خصائص الأشكال الهندسية، حيث أشار إلى أن المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM) وضع معايير لبرامج توجيهية للأطفال، تمكنهم من تحليل سمات وخصائص الأشكال الهندسية الثنائية والثلاثية الأبعاد، وتطور الحوار الرياضي حول العلاقات الهندسية، ومن المتوقع أن الأطفال في المراحل العمرية الأولى يجب أن يتمكنوا من إدراك الأشكال، وأسمائها، وخصائصها، ورسمها، ومقارنتها، وتصنيف الأشكال الثنائية الأبعاد عن الثلاثية الأبعاد. فالأطفال في المراحل العمرية الأولى يتميزون بقدرات رياضية أعمق وأوسع من مجرد تعلم الأرقام، وهذه الحقيقة تدعم فكرة أن طفل ما قبل المدرسة يستطيع إدراك مفاهيم رياضية وهندسية بشكل أفضل مما نتخيله. ومن المتوقع أن يتحقق ذلك عبر الرسوم المتحركة التي يحبها الطفل؛ لأن الطفل يعتبر الرسوم المتحركة شيئاً خاصاً به، يخاطبه بلغة يفهمها ويحبها، وخاصة إذا ما تم توظيفها وفق أهم نظريات التربية والتعلم، ومن ضمنها نظرية فيجوتسكي الثقافية الاجتماعية. وتعتمد هذه النظرية على أن رفع مستوى التعلم يكون بالارتقاء بمستوى منطقة النمو المتقارب؛ من خلال تطوير الأدوات التالية: استخدام الوسائط، واللغة، والتفاعل المشترك؛ من خلال النشاط (Bodrova & Leong, 2007). ويتعزز هذا الرأي في مجال الرياضيات، حيث يرى Clements (2001) أن تعلم الطفل للمفاهيم الرياضية في مرحلة ما قبل المدرسة على مستوى عالٍ من الجودة يدعو الطفل إلى التفاعل، وزيادة خبرته الرياضية؛ من خلال اللعب والوصف، والتفكير في العالم المحيط به.

مشكلة البحث:

يرى معظم الآباء أن التلفاز وسيلة إعلامية ترفيهية أكثر من كونها تربوية، وذلك

بسبب ندرة عرض الرسوم المتحركة التربوية الموجهة لطفل ما قبل المدرسة، والتي تهدف للتعليم والتثقيف أكثر من مجرد الترفيه، بالإضافة إلى عدم وعي الآباء بما يمتلكه أطفالهم من قدرات عقلية يمكن تطويرها إلى مستويات معرفية أعلى. وتوصل إسكندر (2007) إلى ندرة تأثير الرسوم المتحركة تربوياً على طفل ما قبل المدرسة، وعدم تنميتها للتفكير العلمي؛ بسبب عدم وجود مجموعة إنتاج فنية على مستوى عالٍ من الكفاءة، تساعد القائمين بوزارة التربية والتعليم في إنتاج الرسوم المتحركة؛ على الرغم من أن دراسة كل من الغفيس (1428) وعزمي (2006) أكدت أن أفلام الرسوم المتحركة تحقق العديد من الأهداف عند استخدامها في تعليم الأطفال، ومن ذلك: توضيح المعنى، والتركيز على معلومة معينة، بالإضافة إلى أنها تحتل المركز الأول في الأساليب الفكرية المؤثرة على عقل الطفل. ومن ناحية أخرى فإن تنمية المفاهيم الرياضية لطفل ما قبل المدرسة تحتاج إلى اهتمام خاص من قبل المربين؛ لأنها توسع مدارك الطفل، وتنمي قدراته العقلية، ومع ذلك فإن العديد من رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية، وخاصة الحكومية منها لا تهتم بتقديم برامج موجهة لتنمية المفاهيم الرياضية بأنواعها المختلفة، وفيما يخص مفاهيم الأشكال الهندسية تكتفي معلمات رياض الأطفال بما يتعلمه الطفل من مهارات التمييز بين الأشياء من حيث اللون والحجم والشكل في الركن الإدراكي؛ دون التطرق لأبعاد ومفاهيم رياضية أعمق. وعلى الرغم من أهمية دور المربين في توظيف النظريات التعليمية التي تعنى بتنمية المفاهيم الرياضية لطفل ما قبل المدرسة، فقد لاحظت الباحثة من خلال احتكاكها بمؤسسات رياض الأطفال ومعلماتها إغفالاً غير متعمد لتطبيق مبادئ النظريات التربوية المختلفة، ومن ضمنها نظرية فيجوتسكي الثقافية الاجتماعية، مع أن هذه النظرية تمد التربويين بعدد من الأدوات التي تساهم في تسارع المعرفة لدى الطفل. إلا أن معلمة مرحلة ما قبل المدرسة وإن تطرقت لشرح المفاهيم الرياضية للأطفال فإنها تفعل ذلك بطريقة تلقائية؛ دون الاستناد إلى مبادئ النظريات العلمية، التي توجه قدرات الطفل العقلية على أساس علمي صحيح. ومن خلال اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة في مجال الرسوم المتحركة، والمفاهيم الرياضية في مرحلة ما قبل المدرسة، لاحظت أن هناك قصوراً في توظيف الرسوم المتحركة لتنمية المفاهيم الرياضية عامة، ومفاهيم الأشكال الهندسية خاصة في مرحلة ما قبل المدرسة، واعتماد نظرية فيجوتسكي الثقافية الاجتماعية في تعليم طفل ما قبل المدرسة.

وعليه تتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية الرسوم المتحركة والتفاعل المباشر في تنمية مفاهيم الأشكال الهندسية؛ وفق نظرية فيجوتسكي الثقافية الاجتماعية لدى طفل ما قبل المدرسة؟

ويتفرع من هذا السؤال السؤال الآتي:

كيف تؤثر طبيعة التفاعل المباشر في تنمية مفاهيم الأشكال الهندسية وفق نظرية فيجوتسكي الثقافية الاجتماعية لدى طفل ما قبل المدرسة؟

فروض البحث:

في ضوء مشكلة البحث يمكن صياغة فروضه على النحو الآتي:

1. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى (التي عرضت عليها الرسوم المتحركة والتفاعل

المباشر من خلال الأنشطة المصاحبة)، في التطبيقين القبلي والبعدي، في تنمية مفاهيم الأشكال الهندسية؛ من خلال توظيف مبادئ نظرية فيجوتسكي الثقافية الاجتماعية.

2. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية (التي عرضت عليها الرسوم المتحركة فقط) في التطبيقين القبلي والبعدي، في تنمية مفاهيم الأشكال الهندسية؛ من خلال توظيف مبادئ نظرية فيجوتسكي الثقافية الاجتماعية.

3. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى (التي عرضت عليها الرسوم المتحركة والتفاعل المباشر من خلال الأنشطة المصاحبة)، ومتوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية (التي عرضت عليها الرسوم المتحركة فقط) في التطبيق البعدي، في تنمية مفاهيم الأشكال الهندسية الثنائية الأبعاد؛ من خلال توظيف مبادئ نظرية فيجوتسكي الثقافية الاجتماعية، بعد ضبط التطبيق القبلي.

4. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى (التي عرضت عليها الرسوم المتحركة والتفاعل المباشر من خلال الأنشطة المصاحبة)، ومتوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية (التي عرضت عليها الرسوم المتحركة فقط) في التطبيق البعدي، في تنمية مفاهيم الأشكال الهندسية الثلاثية الأبعاد؛ من خلال توظيف مبادئ نظرية فيجوتسكي الثقافية الاجتماعية، بعد ضبط التطبيق القبلي.

5. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى (التي عرضت عليها الرسوم المتحركة والتفاعل المباشر من خلال الأنشطة المصاحبة)، ومتوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية (التي عرضت عليها الرسوم المتحركة فقط) في التطبيق البعدي، في تنمية مفاهيم الأشكال الهندسية ككل؛ من خلال توظيف مبادئ نظرية فيجوتسكي الثقافية الاجتماعية، بعد ضبط التطبيق القبلي.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى دراسة فاعلية الرسوم المتحركة والتفاعل المباشر في تنمية مفاهيم الأشكال الهندسية؛ وفق نظرية فيجوتسكي الثقافية الاجتماعية لدى طفل ما قبل المدرسة من خلال:

1. إعداد سلسلة من الرسوم المتحركة تقدم مفاهيم الأشكال الهندسية الثنائية والثلاثية الأبعاد، ويشمل ذلك: أسماء الأشكال، خصائصها، مفهوم ثبات الخصائص، ووجود الأشكال في البيئة من حولنا.
2. إعداد أنشطة التفاعل المباشر لتنمية مفاهيم الأشكال الهندسية الثنائية والثلاثية الأبعاد التي تم عرضها خلال الرسوم المتحركة.
3. استخدام الملاحظة كأداة لتحليل التفاعل المباشر كفيماً من خلال أداء الأطفال ومدى تجاوبهم مع الأدوات التي تمثل الوسائط وخلال التفاعل الاجتماعي.

4. إعداد اختبار يقيس مفاهيم الأشكال الهندسية الثنائية والثلاثية الأبعاد، وما يتطلبه ذلك من التأكيد من معاملات الصدق والثبات.
5. المقارنة بين فاعلية الرسوم المتحركة والتفاعل المباشر، والرسوم المتحركة فقط في تنمية مفاهيم الأشكال الهندسية الثنائية والثلاثية الأبعاد من خلال تحليل البيانات كميًا وكيفيًا.
6. تقديم نموذج يمكن أن يسترشد به باللغة العربية لما يمكن أن يقدم للأطفال من الرسوم المتحركة الموجهة لمرحلة عمرية محددة، وبأهداف تعليمية واضحة ومبينة على نظريات التعليم المختلفة.
7. تقديم أنشطة التفاعل المباشر كنماذج لطرق تقديم مفاهيم الأشكال الهندسية.
8. الالتزام بمعايير الصدق والثبات في إعداد اختبار مفاهيم الأشكال الهندسية مما قد يجعله صالحًا للتطبيق في دراسات أخرى.

أهمية البحث

الأهمية العلمية:

1. توضيح أهمية وإمكانية وفاعلية تعلم المفاهيم الرياضية في مرحلة ما قبل المدرسة؛ باعتبارها ركيزة لتعليم الأطفال الرياضيات، ورفع تحصيلهم في النظام المدرسي لاحقًا.
2. توظيف مبادئ نظرية فيجوتسكي في تعليم طفل ما قبل المدرسة، وبالأخص تطوير مفاهيم الأشكال الهندسية، فمبادئ هذه النظرية تعد بمثابة حلقة الوصل بين المعلمة والمفهوم والطفل.
3. توضيح أهمية وفاعلية الارتقاء بتفكير الطفل؛ ليفهم ما حوله بدقة وعمق، فيتعلم الاكتشاف من خلال البيئة المحيطة والتفاعل مع الآخرين؛ لتنمية قدراته الذهنية، والتفكير المجرد.
4. تقديم وسيلة فعالة لتحسين النمو المعرفي لطفل ما قبل المدرسة، وهو أمر بالغ الأهمية في البحث الحالي من حيث توظيف نظرية فيجوتسكي الثقافية الاجتماعية في إعداد المادة العلمية للرسوم المتحركة؛ لتنمية مفاهيم الأشكال الهندسية، بالإضافة إلى التفاعل المباشر من خلال بعض الأنشطة لتعزيز تنمية هذه المفاهيم.

الأهمية التطبيقية:

1. تشجيع المربين على استخدام الرسوم المتحركة كوسيلة فاعلة في تنمية المفاهيم الرياضية، واعتبارها مدخلًا لتصميم واستخدام الرسوم المتحركة في تنمية مفاهيم أخرى.
2. معالجة أوجه القصور في تعليم المفاهيم الرياضية في برامج مرحلة ما قبل المدرسة.
3. تشجيع المربين على بناء مناهج مرحلة ما قبل المدرسة على أسس علمية تعتمد على النظريات التربوية، ومنها نظرية فيجوتسكي الثقافية الاجتماعية، التي توظف

العديد من الأدوات لرفع مستوى النمو العقلي لدى الطفل، وتنمية تفاعله المباشر مع البيئة المحيطة، كأحد أهم النظريات في مجال الطفولة المبكرة.

مصطلحات البحث:

الفاعلية (Effectiveness):

يعبر مصطلح الفاعلية في الدراسات التربوية التجريبية بأنه: «مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية بوصفها مثيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة، وتظهر في مقدار ونوع التعلم الذي تحقق من خلال المواقف التعليمية داخل الفصل وخارجه» (شحاتة، النجار، 2003: 230).

وعرفت الباحثة الفاعلية إجرائياً بأنها: التأثير الناتج عن التعرض للرسوم المتحركة والتفاعل المباشر في تنمية مفاهيم الأشكال الهندسية، وفق نظرية فيجوتسكي الثقافية الاجتماعية لدى طفل ما قبل المدرسة.

الرسوم المتحركة (Cartoon Movies):

هي: «فن تركيبى قائم على تعاقب مجموعة رسوم مسطحة أو أشكال ثلاثية الأبعاد مثبتة على شريط سينمائي بوساطة التصوير لقطة في لقطة، وعرض هذه الرسوم والأشكال لاحقاً على شاشة سينمائية بسرعة (24) لقطة في الثانية هو ما يمنح المشاهد وهم الحركة» (الموسوعة العربية السورية، 2010: 844).

وهي: «أفلام تعتمد على استحداث حركة من خلال عدد من اللقطات المتتابعة المتلاحقة لقطة تلو الأخرى في سرعة منتظمة عند عرضها، من منطلق هذا المبدأ فإن تحريك الحجوم والأشياء الثابتة أصبح متيسراً لعرضها على شاشة العرض» (غالب، 2012: 10).

وعرفت الباحثة الرسوم المتحركة إجرائياً بأنها: سلسلة من الرسوم تم إعدادها وتحريكها باستخدام التقنية ثلاثية الأبعاد، وإعداد المادة العلمية المتمثلة في السيناريو والحوار، وهو ما يسمى (بالإسكربت) من قبل الباحثة؛ وفق نظرية فيجوتسكي الثقافية الاجتماعية، بهدف تنمية مفاهيم الأشكال الهندسية لدى طفل ما قبل المدرسة.

التفاعل المباشر (Direct Interaction):

لم يعرف التفاعل المباشر بصورة محددة، وعليه تم تعريف التفاعل الاجتماعي باعتباره جزءاً من التفاعل المباشر، وذلك على النحو الآتي:

التفاعل الاجتماعي هو: «تفاعل الطفل مع الآخرين ممن يحيطون به من أفراد المجتمع، ويؤدي هذا التفاعل إلى الخبرة الاجتماعية، وهو شرط أساسي لبناء البنيات العقلية» (العارضة، 2003: 55).

وعرفت الباحثة التفاعل المباشر إجرائياً بأنه: نشاط يتضمن نوعين من التفاعل، إما تفاعل اجتماعي أو تفاعل مع الأدوات.

التفاعل الاجتماعي هو: عبارة عن نشاط مشترك بين طفلين أو مجموعة أطفال، أو بين طفل أو مجموعة أطفال ومعلمة، تستخدم فيه الوسائط واللغة، مما يساهم في تحسين أداء الطفل ضمن منطقة النمو المتقارب وفق نظرية فيجوتسكي الثقافية الاجتماعية.

التفاعل مع الأدوات هو: استخدام الأدوات في الأنشطة (وهي ما يعبر عنها بالوسائط بحسب نظرية فيجوتسكي) دون تدخل اجتماعي من الآخرين.

مفاهيم الأشكال الهندسية (Concepts of Geometrical Shapes):

المفاهيم هي: «تصور عقلي يعطي اسماً أو رمزاً يدل على ظاهرة أو حدث معين، ويتم تكوينه عن طريق تجميع الخصائص المشتركة لأفراد هذه الظاهرة أو الحدث» (شليبي، خلف، سليمان، والجمل، 1989: 255).

وهي: «المكونات الأساسية للبناء المعرفي، ويعد المفهوم تركيباً عقلياً يكونه الفرد نحو أحد المعاني المقبولة اجتماعياً، وهو عبارة عن ألفاظ تجمع بها في فكرة واحدة عن ما نعرفه من صفات مشتركة بين عدة عناصر» (جاب الله، 1412: 13).

وعرفت الباحثة مفاهيم الأشكال الهندسية إجرائياً بأنها: هندسة إقليدية، تندرج تحت فروع الهندسة في علم الرياضيات، وتهتم بدراسة الأشكال، من حيث أسماؤها، وخصائصها، ومفهوم ثبات الخصائص، ووجود هذه الأشكال في البيئة من حولنا.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المبحث الأول: الرسوم المتحركة:

تسهم الرسوم المتحركة في تشكيل شخصية الطفل، لأنها تقدم للطفل معلومات على شكل قصص تجسدها شخصيات سواء كانت إنساناً، أو حيواناً، أو نباتاً. وقد أشار المومني، دولات، والشلول (2011) إلى أن الطفل يرى في الرسوم المتحركة امتداداً لحياة اللعب، وإطلاق العنان للتخيل، والتي هي أحد أسباب تعلق الطفل ببرامج الرسوم المتحركة.

الرسوم المتحركة وعلاقتها بالعملية التعليمية:

عالم الطفل مليء بالرسوم والألوان، فمنذ سنوات عمره الأولى وهو يمسك بالألوان، ويخطط رسوماً تمثل في وجدانه وعقله مفاهيم خاصة، فإذا ما تم توظيف هذه الألوان وتلك الرسوم بشكل متحرك يعكس بيئة الطفل، وتم تقديمها في قالب علمي مفيد، فإن حب الطفل لهذه الرسوم سيزيد من تفاعله معها، وسيؤثر على نموه المعرفي. ويشير سحلول (2011) إلى أن مسانيرة التطورات والمستحدثات التكنولوجية الفعالة يسهم في تقديم تعليم أفضل، وطرق تدريس أكثر تقدماً. وبناءً على ذلك فإن الرسوم المتحركة تصنف كأحدى طرق التدريس الحديثة، باستخدام تقنيات عرض عالية.

إن الآثار الإيجابية للرسوم المتحركة عبر برامج التلفاز أسهمت في ظهور العديد من التجارب والمحاولات لتوظيف إستراتيجيات ونظريات تعليمية عديدة؛ بهدف التأثير في مكتسبات الطفل ومخرجاته التعليمية. حيث أثبت Yuko (2006) أن الرسوم المتحركة تؤثر في أداء وإستراتيجيات التعليم لطفل ما قبل المدرسة؛ حيث إن أداء الطفل يكون أكثر كفاءة عندما يربط بين ما هو مطلوب منه من مهام تفاعلية مباشرة وبين ما يعرض عليه من رسوم متحركة تعليمية، بالإضافة إلى تطبيقه لتعليمات المعلمة الشفهية المصاحبة للعرض. وقد وجد (Long & Marson, 2002) أن تعليم المفاهيم العلمية للأطفال من خلال الرسوم المتحركة ينمي روح التعاون، ويساعد على تطوير مهارة السؤال، وتنمية

الأفكار وتطبيق ما تعلموه في المواقف الحياتية اليومية؛ من خلال إثارة الدافعية للتعلم. وقد استخدم (Sexton, Gervasoni, & Brandenburg, 2009) أفلام الكرتون كإستراتيجية لتعليم الطلاب كيفية جمع الأعداد، استناداً إلى أن الرسوم المتحركة تعد وسيلة للتعلم وتعليم المفاهيم العلمية، وأن لها دوراً فاعلاً في ثقافة الطفل الرياضية، وذلك ضمن منهج تم إعداده يهدف إلى مساعدة المعلمين على تطوير الإستراتيجيات الرياضية للعد بشكل منطقي لدى الطلبة.

كما أكد Thomas (2005) أن الرسوم المتحركة تثري العملية التعليمية، وتمكن المعلمين من استحداث طرق وأنشطة جديدة ومتنوعة؛ لتطوير مهارات التلاميذ المعرفية. وأجرى Kabapinar (2005) دراسة حول مفاهيم الكرتون من وجهة نظر الطريقة البنائية في تعلم العلوم، واستنتج أن للرسوم المتحركة فاعلية في تعليم المفاهيم، وتوضيحها، وإزالة المفاهيم الخاطئة، كما حفزت الدراسة التلاميذ على البحث والاستقصاء وأكدت أهمية التفاعل الصفي والبيئة الصفية المناسبة. وأثبتت الجهني (2009) أهمية الرسوم المتحركة في تنمية المفاهيم العلمية؛ من خلال دراستها أسس تصميم الرسوم المتحركة، وتوظيفها في تنفيذ فيلم قصير لتعليم طفل مرحلة ما قبل المدرسة، فقد عرضت فيلم "قطرة ماء" ومدته خمس دقائق، والذي يهدف إلى تعريف الطفل بالمفاهيم العلمية المتعلقة بالماء، وهي الماء يتبخر، ويتجمد، وبعض الأشياء تذوب في الماء، وبعضها يطفو. وقد أكدت دراسة ناسنة (2009) أن الرسوم المتحركة توسع الأفق، وتمكن الأطفال من استخدام مهارات عليا في التفكير لقبول معلومات معرفية محصلة من الرسوم المتحركة.

وللرسوم المتحركة التعليمية عدة مزايا، ذكرها كل من (Barron & Orwing, 2003)، (Lowe, 2003)، وسحلول (2011) وتوجزها الباحثة فيما يلي:

- تنشيط الأطفال في أثناء عملية التعلم؛ من خلال محاكاة الواقع، حيث يمكن توظيف تقنيات الرسوم المتحركة لعرض فكرة أو شخصية موجودة في المنهج بشكل ممتع.
- تعد الرسوم المتحركة بيئة مناسبة لتلائم المجموعات الصغيرة، مما يزيد فاعلية التعلم، ويهيئ فرصاً للعمل الجماعي.
- تصبح العملية التعليمية أكثر دافعية؛ لأن الرسوم المتحركة تمتاز بالجاذبية والمتعة، وهذا لا يتوفر في أي طريقة تدريس أخرى.
- تزيد الرسوم المتحركة من الكفاءة في عرض المحتوى، وتحسين إدراك المفاهيم الغامضة.
- تعد الرسوم المتحركة وسيلة إيضاح فعالة إذا ما روعي في تصميمها إيضاح الفكرة الرئيسية، وسرعة وصول المعنى.

المبحث الثاني: مفاهيم الأشكال الهندسية:

إن تعلم المفاهيم من المجالات التي يهتم بتنميتها التربويون بشكل كبير كأحد الأهداف الرئيسية للعملية التعليمية؛ من خلال إستراتيجيات ووسائل فعالة. وكما أشار الشربيني وصادق (2005) إلى أن عملية اكتساب المفاهيم تبدأ منذ الطفولة الأولى، وتبنى على الإدراك الحسي، وعلى ملاحظة الطفل لتفاصيل البيئة من حوله، «وتعد مرحلة ما قبل المدرسة مرحلة هامة لإكساب الطفل المفاهيم والمعارف، وفيها يتم تشكيل كثير من السلوكيات التي

ترسم له طريق المستقبل» (البلاونة، وعلي، 2009: 413).

مفاهيم الهندسة الإقليدية:

تعرف الهندسة الإقليدية بأنها: «المفاهيم الهندسية التي تتضمن استيعاب الطفل لخصائص الشكل» (صالح، 2009: 174). وأكدت خليل (2009) أن الأطفال يجب أن يتمكنوا من التعرف على مبادئ الهندسة خلال سنوات ما قبل المدرسة، مثل التعرف على الأشكال وأسمائها ورسمها، والفصل بين الأشكال الثنائية الأبعاد والثلاثية الأبعاد والمقارنة بين جميع الأشكال؛ لأن الهندسة بالنسبة للأطفال تعني أكثر من مجرد تسمية للأشكال، بل هي فهم لخصائص الشكل. فالطفل في عمر الرابعة والخامسة يستطيع أن يميز بين الدائرة والمربع والمثلث، ولكن لا يفرق بين المربع والمستطيل ومتوازي الأضلاع، ولكن في عمر الخامسة والسادسة يستطيع التمييز بين شكل المربع والمستطيل، والتعرف على الأضلاع والزوايا (صالح، 2009). ومما هو معلوم أن الأشكال الهندسية متنوعة ومقسمة إلى فئات تحمل كل فئة خصائصها المنفردة، كما أشار Ann (2002) إلى وجود مفاهيم هندسية أساسية يجب أن يدركها أطفال ما قبل المدرسة، وهي الخصائص البسيطة للأشكال ذات البعدين، والخصائص البسيطة للأشكال ذات الثلاثة أبعاد. وفيما يلي تفصيل لهذه المفاهيم:

1 - مفاهيم الأشكال الهندسية ثنائية الأبعاد:

يملك الأطفال قدرات رياضية يجب أن توظف بشكل موجه في مرحلة ما قبل المدرسة؛ لتطوير معرفتهم الرياضية وقدراتهم الهندسية، حيث يتمكن الطفل من معرفة أسماء الأشكال الهندسية، ويوظف أفكاره الرياضية في حياته اليومية، كما يكون الأشكال الهندسية بنفسه، ويطور معرفته؛ من خلال بعض المهام التي تستدعي التفكير (بدوي، 2003). أن الطفل يتمتع بقدرة جيدة على ملاحظة صفات الأشياء التي تحيط به في بيئته، فيدرك صفاتها، مستعيناً بحواسه المختلفة، ثم يتمكن من إدراك صفاتها المشتركة مع عدة أشياء أخرى، كما ترى دراسة عويس (2004) بأن الطفل يدرك أن الأبواب تتشابه، والنوافذ تتشابه، وكذلك الأطباق. ويتمثل دور معلمة مرحلة ما قبل المدرسة في أن تلفت انتباه الطفل إلى أن هذه الأشياء المحيطة به تشبه أشكالاً هندسية؛ لأنها تتصف بنفس خصائصها، فالأطباق تشبه الدائرة، والأبواب تشبه المستطيل، والنافذة تشبه المربع. ونظراً لهذا التراث والتنوع في البيئة بالأشكال الهندسية فقد وضح بدوي (2009) أن الطفل عندما يتعلم أسماء الأشكال فإنه يستطيع توظيفها لوصف بعض الأشياء في البيئة كأن يقول: (هذا الغطاء دائري، وهذا الباب مستطيل).

2 - مفاهيم الأشكال الهندسية ثلاثية الأبعاد:

إن تشكيلات الأشياء في الفراغ تساعد الأطفال في فهم المواضيع المتعلقة بالرياضيات في المراحل العمرية المختلفة، وقد ذكرت سميث (2005) إن من معايير الهندسة الجديدة للمجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM) أن الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة حتى السنة الدراسية الثانية يجب أن يدرك، ويسمي، ويبني، ويقارن، ويصنف الأشكال ثنائية وثلاثية الأبعاد، وأن يدرك الأشكال الهندسية في بيئته، وقد أشارت Juanita (2001) إلى

ضرورة دراسة الهندسة في سن مبكرة؛ لتنمية المفاهيم الرياضية من حيث معرفة أسمائها، وتصنيفها، ومقارنتها بالأشكال الأخرى، ومعرفة عدد الأوجه. وأضاف Ann (2002) إن من الخصائص البسيطة التي يجب أن يتعلمها الطفل أن الأشكال لها أوجه مستوية كالمكعب المتمثل في شكل الصندوق، وأوجه منحنية كالكرة. وأن هناك علاقة تربط الأشكال الثنائية الأبعاد؛ بالأشكال الثلاثية الأبعاد من خلال شكل الأوجه، حيث يحدد الطفل أيًا من الأشكال الثنائية الأبعاد تمثل إحدى أوجه المكعب. ويدرك الأطفال عند حمل الأشكال ثلاثية الأبعاد أن لها خصائص تختلف عن الأشكال الأخرى، فبعض الأشكال يتدرج والآخر ليس كذلك، وأن هذه الأشكال لها وجود في البيئة، مثل الشكل الأسطواني الذي يشبه الأنبيب، والأشكال المكعبة التي تشبه حجر النرد (سميث، 2005).

مراحل التطور العمرية لإدراك مفاهيم الأشكال الهندسية لدى طفل ما قبل المدرسة؛ يتدرج الطفل في إدراكه لمفهوم الأشكال الهندسية بحسب فئته العمرية، فيلاحظ في المراحل العمرية الأولى أن الطفل لا يدرك معنى كلمة شكل بجميع أبعادها، ولكن يتمتع بالمقدرة على المطابقة البصرية للأشكال المحيطة به في بيئته، ثم ينتقل إلى مرحلة الإدراك البصري الشامل لمفهوم الشكل بصفة عامة دون إدراك خصائصه. وبعد ذلك تأتي المرحلة الوصفية والتحليلية لسمات وخصائص الشكل الهندسي. ويزداد التفكير بإيجاد علاقة بين أجزاء الأشكال (Cross, Woods, & Schweingruber, 2009).

إن تدرج الفئات العمرية يعتمد على سلسلة من الأبحاث أجريت في التسعينات وبداية الألفية الجديدة التي تصف قدرات الطفل، وهذه الأبحاث صممت بشكل تجريبي لتوضح تطور النمو، وتحدد المهارات التي يستطيع الطفل اكتسابها في مراحل عمرية مختلفة، لاسيما عند تزويده بفرص تعليمية جيدة. وهناك تصنيفات مختلفة توضح مراحل إدراك الطفل لمفاهيم الأشكال الهندسية مثل نموذج (Clements & Sarama, 2009)، ونموذج (Cross, Woods, & Schweingruber, 2009) لمجالات إدراك المفاهيم الهندسية. ولكن تتفق التصنيفات على أن الفئة العمرية (5 - 6) سنوات هي الفئة التي تستطيع أن تدرك مفاهيم الأشكال الهندسية، فيما يخص الاسم، وعدد الأضلاع، وعدد الزوايا، وثبات الخصائص من حيث الحجم والاتجاه. وهو ما استندت عليه الباحثة في اختيار الفئة العمرية المناسبة لتقديم هذه المفاهيم. وفيما يلي يوضح الجدول رقم (1) والجدول رقم (2) تصنيف للفئات العمرية، ومجال الإدراك لمفاهيم الأشكال الهندسية.

جدول (1) تصنيف (Clements & Sarama, 2009)

لمجالات إدراك مفاهيم الأشكال الهندسية

| الفئة العمرية | مجال الإدراك | مثال |
|---------------|---|---|
| 3 سنوات | بدأ بإدراك الدائرة والمربع والمستطيل، ونادراً ما يدرك شكل المثلث | - |
| | لا يستطيع إدراك الاختلاف البسيط بين المثلث والشكل الآخر؛ فيسمى الشكلين مثلثاً |  |

| | | |
|---|--|-----------|
|  | يتسع عنده مجال الربط والمقارنة لأشكال متعددة بمختلف الأحجام والاتجاهات | 3-4 سنوات |
|  | يدرك الأشكال المتداخلة | |
|  | يبدأ بإدراك أسماء الأشكال ثنائية الأبعاد، ولكن لا يستطيع أن يدرك الأضلاع والزوايا، ويستطيع تكوين الأشكال الهندسية بواسطة الأعواد | 4 سنوات |
|  | يدرك أنواع المستطيلات ويدرك الخصائص، مثل عدد الأضلاع، وعدد الزوايا | 4-5 سنوات |
|  | يدرك الأشكال الأخرى مثل الخماسي والسداسي | 5 سنوات |
| - | يمييز الأشكال بدون أخطاء. | 6 سنوات |

جدول (2) تصنيف (Cross, Woods, & Schweingruber, 2009)

لمجالات إدراك مفاهيم الأشكال الهندسية

| الفئة العمرية | مجال الإدراك للأشكال ثنائية الأبعاد | مجال الإدراك للأشكال ثلاثية الأبعاد |
|---------------|---|---|
| 2-3 سنوات | يدرك الدائرة والمربع أو لأنهم يدرك المثلث والمستطيل. | يستطيع أن يصف الشكل، ويسميه، ويطابق الأشكال المتشابهة، سواء كانت ثنائية أو ثلاثية الأبعاد؛ دون إدراك خصائصها. |
| 4 سنوات | يدرك الشكل، وقد لا يتقن وصف الحجم والاتجاه. إلا إذا تعرض لبعض الأنشطة فعندها سيدرك عدد الأضلاع وثبات الخصائص. | يستطيع أن يفرق بين الأشكال ثنائية الأبعاد وثلاثية الأبعاد، ويعرف أسماءها. وعدد الأوجه. |
| 5 سنوات | يدرك أشكال أكثر باختلاف أحجامها؛ مع معرفة عدد الأضلاع والزوايا، وقد يتمكن من قياس أطوال الأضلاع. | يستطيع أن يتعرف على الأشكال ثلاثية الأبعاد بمسماها الرياضي، مثل المخروط، والكروي. |

استعراض لبعض البرامج التي اهتمت بتنمية المفاهيم الرياضية لدى طفل ما قبل المدرسة:

تبنى العديد من الباحثين وبعض المؤسسات التربوية فكرة إنشاء برامج تعليمية تختص بتنمية المفاهيم الرياضية على مراحل عمرية مختلفة، وتنوعت هذه البرامج في طريقة تقديمها للمفاهيم؛ باستخدام وسائل تقنية أو من خلال أنشطة صفية. وفيما يلي عرض لبعض هذه البرامج:

أ- برنامج Big Math for Little Kids (Greenes, Ginsburg, Balfans, 2003)

هو برنامج شامل للأطفال من عمر (4 - 5) و(5 - 6) سنوات، يطور ويوسع من الرياضيات التي يعرفها الأطفال، ويجعلهم قادرين على أن يفعلوا ذلك، ويستخدم البرنامج أنشطة تفاعلية وقصصاً؛ ليطور أفكار الأطفال عن الأرقام، والأشكال الهندسية، والأنماط، والقياس، والعمليات على الأعداد، والحركة والاتجاهات. وتعرض الأنشطة والأفكار الرياضية بأسلوب مترابط ومتسلسل. وهي مصممة لترفع من درجة الفضول والحماس لتعلم واستخدام الرياضيات. وينتج البرنامج تعلماً ممتعاً ولكنه ذو هدف لتعلم أفكار رياضية عميقة، كما يشجع الأطفال على التفكير والتعبير عن تفكيرهم الرياضي، وخلال

البرنامج تظهر تأكيدات عديدة على تطور الرياضيات وعلى التطور اللغوي الرياضي (Greenes, Ginsburg, Balfanz, 2004).

ويتضح من عناصر البرنامج في الوحدات المقدمة أنه يهتم بتنمية عدة مفاهيم رياضية، من بينها مفهوم الأشكال الهندسية؛ حيث يتضمن وحدة مستقلة موجهة لتنمية هذه المفاهيم، وتحتوي على استمارة تقويم لأهداف تلك الوحدة. ومن المفاهيم الهندسية التي يقدمها:

- الأشكال الثنائية والثلاثية الأبعاد.
- تعليم الأطفال خصائص الأشكال، مثل عدد الزوايا، وعدد الأضلاع، وعدد الأوجه، وأشكال الأوجه، واختلاف الحجم والاتجاه.
- استخدامات الأشكال ووظائفها في البيئة (Greenes, Ginsburg, Balfanz, 2004).

وجدير بالذكر بأن هذا البرنامج يعد من أوائل البرامج الرياضية الشاملة للأطفال، والتي أشارت إلى قدرة الأطفال سواء كانوا من بيئات فقيرة أو غنية على اكتساب مفاهيم رياضية هامة في عمر مبكر.

ب - برنامج Numbers plus: (Epstein, 2009)

هو برنامج مقدم لأطفال ما قبل المدرسة، أوضح فيه Epstein (2009) أنه برنامج متخصص في المفاهيم الرياضية، يحتوي على العديد من الأنشطة المفصلة والموجهة للمجموعات الصغيرة والكبيرة على حد سواء، فهو يعرض كبرنامج يومي يدعم بأفكار توسع المدارك الرياضية لهذه المجموعات. حيث يتم إشراك الأطفال بشكل فعال من خلال استخدام بعض الأدوات، وتوجيه بعض الأفكار، وتعليم الأرقام، بالإضافة إلى تنمية البناء المعرفي المبني على أحدث الأبحاث التي يدور محورها حول تعلم الرياضيات، وكيفية دعم البالغين لها. ويحتوي هذا البرنامج على (120) نشاطاً مقسمة على خمس فئات وهي: الحس العددي والعمليات الرياضية، والهندسة، والمقاييس، والجبر، وتحليل البيانات. ويطور هذا البرنامج فئة المفاهيم الهندسية من خلال تحديد الأشكال، ووصف العلاقات المكانية، ومعرفة أسماء الأشكال الثنائية والثلاثية الأبعاد، وخاصة الانتقال عن طريق الدرجة، والتحليل المنطقي للمكان؛ باستخدام كلمات خاصة بالمكان، والاتجاه، والمسافة الخاصة بهذه الأشكال. هذا ويتم تقديم بعض الأنشطة التي لها علاقة بالأشكال الهندسية ويتعلم منها الأطفال ما يلي:

- تحديد الأشكال الهندسية الثنائية والثلاثية الأبعاد وتسميتها، ووصفها، ومقارنتها، وتصنيفها.
- إيجاد الأشكال في البيئة.
- معرفة خصائص الأشكال. مثال: المثلث لديه (3) جوانب و(3) زوايا بغض النظر عن أبعاد هذه الزوايا.
- تحديد التناظر في الأشكال ووصفه.
- رسم الأشكال ثنائية الأبعاد وتفسيرها.
- بناء مجسمات لأشكال ثلاثية الأبعاد.

• تعلم خاصية الدرجة.

ج - برنامج Saxon Early Learning: (Austin, Simmons, 2003)

وهو من البرامج المتكاملة للأطفال من مرحلة ما قبل المدرسة إلى (12) سنة، حيث يهتم برنامج (Saxon Early Learning) بالجوانب المتعددة للنمو، ومن ضمنها الجانب المعرفي ويشمل: اللغة، والعلوم، والفن، والرياضيات، والصحة الجسدية، وتمثل المفاهيم الهندسية جزءاً من المفاهيم الرياضية، وبذلك يختلف هذا البرنامج عن البرامج سابقة الذكر التي تختص فقط بالمفاهيم الرياضية. وتعد الرياضيات محتوى أساسياً من الجانب المعرفي في هذا البرنامج، والدروس في هذا البرنامج مصممة لتقديم المفاهيم الرياضية الأساسية، وخلق الوعي لدى الطفل بأن الرياضيات موجودة في حياتنا اليومية، ويقدم للأطفال مفاهيم ترتبط بالحس العددي، والعد، والقياس، والمقارنة، والوزن، والحجم، والهندسة. وأوضح (Austin & Simmons, 2003) أن هذا البرنامج يتناول تطوير المفاهيم الهندسية من خلال الأهداف الآتية:

- إدراك الأشكال مثل الدائرة والمربع والمستطيل والمثلث ووصفها، وتسميتها.
- إدراك وضع وزاوية العرض (تمييز الأشكال بعد تدويرها والمحافظة على خصائصها).
- فحص ومحاولة التنبؤ بالنتائج عندما يضع الطفل شكلين أو أكثر مع بعضهما البعض.
- وضع أنشطة تتدرج من حيث الصعوبة والسهولة.
- استخدام كلمات تدل على مكان الأشياء (بجانب، داخل، خلف، فوق، تحت).
- إدراك أن الأشياء في العالم لها أشكال.

المبحث الثالث: نظرية فيجوتسكي الثقافية الاجتماعية؛

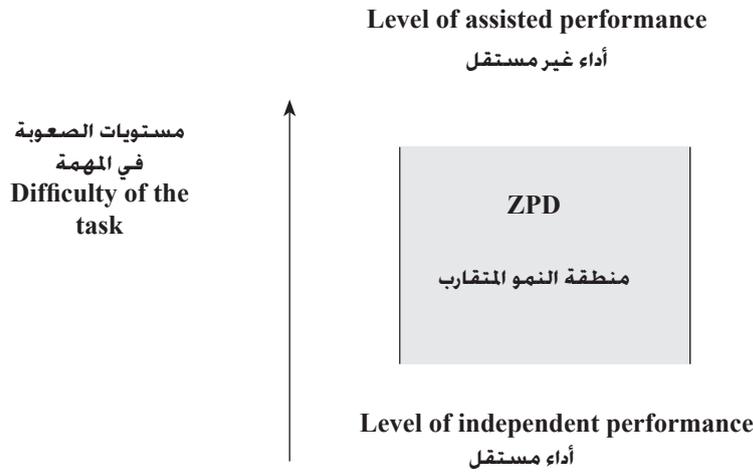
تعد النظرية الثقافية الاجتماعية إطاراً لفهم عملية التعليم والتعلم، وتعطي التربويين القائمين على برامج الطفولة نظرة ذات أبعاد تطبيقية عن نمو الطفل وتطوره؛ مع دعم ذلك بأدوات مساعدة. وقد أنشأ عالم النفس الروسي ليف فيجوتسكي هذه النظرية من أجل تطوير تفكير علماء النفس حول كيفية عمل المعلمين مع الأطفال.

مبادئ نظرية فيجوتسكي الثقافية الاجتماعية؛

تستند نظرية فيجوتسكي الثقافية الاجتماعية على أربعة مبادئ، وهي: منطقة النمو المتقارب، واستخدام الوسائط، واستخدام اللغة، واستخدام التفاعل خلال النشاط؛ لتساعد الطفل على حل المشكلات، وعلى التذكر، وتمكن الطفل من اكتساب قدرات عقلية متقدمة بشكل متسارع، كما يؤمن فيجوتسكي بأن تدريب الطفل على تطبيق مبادئ نظريته الثقافية الاجتماعية لابد أن يكون من خلال التفاعل الاجتماعي بمساعدة الآخرين بداية، ثم يتدرج إلى المشاركة، ومنها إلى الاستقلالية؛ من أجل تنمية قدرات الطفل المعرفية (Bodrova & leong, 2007). وفيما يلي عرض لهذه المبادئ.

منطقة النمو المتقارب (Zone of Proximal Development-ZPD):

تعد منطقة النمو المتقارب من أشهر المبادئ التي استند عليها فيجوتسكي لتفسير العلاقة بين التعلم والنمو، بمعنى أن هناك علاقة بين تطور النمو وتطور تعلم الطفل، وعرفها فيجوتسكي بأنها: «المسافة بين مستوى التطور الفعلي الذي يتحدد من خلال حل المشكلة بشكل مستقل ومستوى النمو المتوقع، والذي يتحدد من خلال حل المشكلة تحت إشراف البالغين أو بالتعاون مع أقران لديهم قدرات أكبر» (Vygotsky, 1978: 86). وأشارت Lui (2012) إلى أن فيجوتسكي يعرف منطقة النمو المتقارب بأنها: ما يستطيع الطفل عمله اليوم بشكل تعاوني سوف يستطيع أن يفعله غداً بشكل مستقل، ويوضح الشكل رقم (1) التالي منطقة النمو المتقارب (Bodrova, Leong, 2007: 16).



شكل رقم (1) منطقة النمو المتقارب وفق نظرية فيجوتسكي الثقافية الاجتماعية

يتضح من الشكل السابق حدود منطقة النمو المتقارب، فهناك حدان هما: الحد الأدنى وهو منطقة أداء الطفل المستقل، والحد الأعلى وهو أداء الطفل غير المستقل أي بالمساعدة. والمقصود بأداء الطفل المستقل هو ما يعرفه الطفل، ويمكنه فعله بمفرده. أما الأداء غير المستقل فهو أقصى ما يصل إليه الطفل بالمساعدة (Bodrova & Leong, 2007). أما منطقة النمو المحصورة بين الأداء المستقل وغير المستقل وصفت بأنها متقاربة، لأن السلوكيات التي سيكتسبها الطفل ستظهر في المستقبل القريب بشكل متقارب، وبناءً على ذلك فما لم يكن الطفل قادراً على فعله بنفسه أي بمساعدة الآخرين فإنه سيستطيع فعله لاحقاً بنفسه.

استخدام الوسائط (Using Mediators):

يعزز فيجوتسكي دور الوسائط في نظريته كأحد الأدوات التي تساعد على تحويل الأطفال من أشخاص يحتاجون للمساعدة إلى أشخاص مستقلين؛ حيث تسهل هذه الوسائط عملية انتقال المسؤولية للطفل بشكل تدريجي، ويعرف فيجوتسكي الوسائط بأنها: «الشيء الذي يتوسط بين الحوافز البيئية وبين تجاوب الفرد لها» (Bodrova, Leong, 2007: 51). فالوسائط تستخدم كمثير لتحفيز استجابة معينة لدى الفرد، كما أنها تساعد في تطوير العديد من العمليات العقلية؛ كالإدراك، والانتباه، والذاكرة، والتفكير.

أوضحت (Bodrova & Leong, 2007) أنه يمكن استخدام الوسائط لتعزيز الوظائف العقلية العليا الأربعة، وهي كالتالي:

- الإدراك: يستطيع الطفل إدراك ما حوله عند تعرضه لمواد أو وسائط تساعد في تطوير المعايير الإدراكية في مرحلة ما قبل المدرسة. مثال: لكي يدرك الطفل وجود اللون الأحمر والبرتقالي في البيئة من حوله فيمكن تقديم صورة برتقال وتفاح للطفل، ووصف لونهما له، وعند سؤاله لاحقاً عن وجود اللون الأحمر والبرتقالي من حوله يستطيع الطفل إعطاء أمثلة بناء على الوسيط المقدم، ويقاس عليه.

- الانتباه: تستخدم الوسائط لزيادة الانتباه لدى الطفل عن مستوى الانتباه العادي، ولتحقق هذه المهمة العقلية العالية فإن الطفل يجب أن يركز قدراته العقلية بوعي تام. مثال: استخدام الألوان البراقة أو الأصوات العالية، واستخدام الإشارة بإصبعه للعد أو القراءة، وهذا يعزز من الحضور الذهني المركز لدى الطفل ويكسبه مهارة تعليمية.

- التذكر: يتمتع الأطفال عادة بذاكرة جيدة لما يرغبون في تذكره، ولكن يلاحظ على أغلبيتهم أن هذه المهارة قد تختفي حينما يحتاج الأطفال أن يتذكروا شيئاً معيناً ليس ضمن اهتماماتهم، ومن ثم فإنه يمكن تدريب الأطفال على التذكر باستخدام الوسائط الظاهرة؛ لأنها تعزز لديهم التذكر المقنن، وتنمي إدراكهم المعرفي. فعندما يرتدي الطفل بطاقة عليها صور أو عبارات تحفز اهتمامه لموضوع معين مثلاً النظافة الشخصية فإن الطفل سيتذكر ضرورة الاهتمام بنظافته.

- التفكير: تساعد الوسائط الخارجية الظاهرة في الانتقال من التفكير الحسي إلى التفكير التمثيلي المصور، فيمكن للأطفال عند رسم أو تمثيل موقف للسيارات استخدام مواد محسوسة كالطوب، ومواد تمثيلية كالصور؛ ليفكر في إنجاز شيء معين، وربطه بالحياة الواقعية.

استخدام اللغة (Using Language):

إن اللغة أداة ثقافية عالمية تستخدم في العديد من السياقات، والأفكار والعمليات المعقدة؛ لأنها كما يعتقد فيجوتسكي تمكن العقل من العمل بأقصى طريقة فعالة. وأشارت (Bodrova & Leong, 2007) إلى أن اللغة تؤثر على التفكير، وعلى اكتساب المعارف الجديدة، باعتبارها أداة ثقافية رئيسة تمكننا من تعلم سلوكيات جديدة، ومن التفكير بشكل منطقي.

استخدامات اللغة:

تستخدم اللغة في التحدث، والكتابة، والرسم، والتفكير، وتكون من خلال الكلام العام أو الكلام الخاص، فالطفل في الكلام العام يتواصل مع الآخرين سواء بشكل رسمي أو غير رسمي، أما في الكلام الخاص (المتركز حول الذات) فإن الطفل يوجه الكلام إلى نفسه وليس للآخرين، مما يساعد على التنظيم الذاتي والتكيف مع البيئة الاجتماعية، وعملية التعلم (Vygotsky, 1987).

استخدام اللغة في التحدث:

«عندما يندمج الكلام مع التفكير يظهر نوع خاص من الكلام، وهذا الكلام هو ما سماه

فيجوتسكي بالكلام الخاص» (Bodrova & Leong, 2007: 68). إن الكلام الخاص هو كلام مسموع، ولكنه موجه للذات بدلاً من الأشخاص الآخرين، ويختصر الطفل الكلام الخاص، ويكتف الكلام العام عند تواصله مع الآخرين.

استخدام اللغة في الكتابة والرسم:

أوضحت (Bodrova & Leong, 2007) أنه ومن وجهة نظر فيجوتسكي، فإن الكتابة تستخدم كأداة لتطوير الوظائف العقلية العليا، وهي تجعل التفكير أكثر وضوحاً. وأشار فيجوتسكي (1987) إلى أن الكتابة عملية مدروسة أكثر من عملية التحدث؛ لأنها تحتاج إلى رموز يجب اختيارها بعناية، بعكس الحديث الذي قد يكون بلا تركيز على التفاصيل الدقيقة للمحتوى اللغوي المقدم. ويعد الرسم أداة تساعد الطفل على تصور كلامه الخاص مع نفسه وكلامه العام مع الآخرين، واعتبر فيجوتسكي أن رسومات الأطفال الصغار تتطلب أساساً مباشراً للكتابة (Vygotsky, 1999). وكلما تعلم الطفل المزيد عن الأشياء، تغيرت رسوماته بما يعكس فهمه الجديد (Bodrova & Leong, 2007). مما يعزز فكرة أن اللغة متمثلة في الكتابة، ومن قبلها رسوم الأطفال، وهي أداة للتفكير والإدراك.

استخدام النشاط المشترك (Using Shared Activities):

يتمتع الطفل بقدرته على التفاعل اجتماعياً مع البيئة المحيطة به، ويعد هذا التفاعل عاملاً مهماً في عملية تعلم الطفل لسلوكيات جديدة، تمكنه من أن يوجه الآخرين، وينظم أفكاره الذاتية. وأشارت (Bodrova & Leong, 2007) إلى أن التفاعلات الاجتماعية للطفل مع الآخرين تؤدي إلى تعليمه سلوكيات جديدة، وإلى تنظيم العمليات المعرفية الخاصة به؛ حيث إن تفاعل الطفل في أثناء النشاط المشترك يمكنه من تبادل العديد من المفاهيم بين أشخاص أقل أو أكثر نضجاً منه، مما يؤدي إلى اكتساب الطفل مهارة توجيه الآخرين، وهذا يعد تمهيداً إلى توجيه النفس.

أنواع النشاط المشترك:

صنفت (Bodrova & Leong, 2007) أنواع النشاط المشترك التي يمكن أن يستخدمها

المعلم ليرتقي بتفكير الطفل، وذلك من خلال دمج في تفاعلات مختلفة، وهي كالآتي:

- التفاعل مع الأقران الأكبر أو الأقل قدرة: عند تفاعل الطفل مع الأقران الأكبر والأكثر خبرة فإنه يستفيد من خبراتهم؛ لما يتبادله معهم من فوائد علمية. أما بالنسبة للأطفال الأكثر خبرة فإن تفاعلهم مع من هم أقل قدرة يساعدهم على الفهم العميق للمحتوى العلمي وللمهارات المعرفية التي اكتسبوها؛ من خلال استرجاعهم للمعلومات، واستخدامهم للغة والوسائط لتوضيحها، مما يتيح لهم إعادة المعالجة العقلية لما تم تعلمه سابقاً. بالإضافة إلى ذلك فإن الطفل يتفاعل أيضاً مع المعلم باعتباره أكثر خبرة.

- التفاعل مع الأقران المتساوين في القدرة: قد يتبادر إلى الذهن أن تساوي القدرات بين الأقران قد تكون له تأثيرات سطحية، في حين أن هذا النوع من التفاعل له آثار إيجابية عديدة، حيث تزيد الثقة بالنفس، ويزداد التنافس عند وجود اختلافات وصراع معرفي لتوضيح أو إثبات وجهات النظر الخاصة؛ مما ينمي عقلية ومدارك الطفل. وهذا النوع من التفاعل لا يقتصر على المواقف التعليمية، بل يظهر في مواقف التعلم غير الرسمية كما في

اللعب التمثيلي بين مجموعات الأقران المتساوين أو المتباينين في القدرات والخبرات.
- التفاعل مع الأقران الوهميين: هذا النوع من التفاعل لا يكون وجها لوجه مع شخص حقيقي، وإنما يتفاعل الطفل مع أشخاص وهميين، كتذكرة للمعلم في أثناء الشرح، أو تخيله يصحح الواجب مثلاً عند تفكيره في كيفية إتمام واجبه المدرسي، حيث إن المعلم سيكون الشريك الوهمي الذي سيطلع على تفاصيل وخطوات الحل، ويظهر هذا النوع من التفاعل بكثرة أيضاً مع الأطفال خلال اللعب التمثيلي الفردي، حين يندمج الطفل مع ذاته في اللعب التمثيلي، ويتخيل أشخاصاً وهميين يلعبون معه.

منهج البحث:

اعتمدت الباحثة لتحقيق أهداف البحث، واختبار فروضه على المنهج شبه التجريبي. القائم على تصميم مجموعتين تجريبيتين، نظراً لملاءمته لطبيعة مشكلة البحث، والتي تعتمد على قياس فاعلية متغيرين، وهما الرسوم المتحركة، والتفاعل المباشر، والرسوم المتحركة فقط، والذي يتضمن اختباراً قبلياً لكلا المجموعتين ثم عرض الرسوم المتحركة والتفاعل المباشر من خلال بعض الأنشطة المقدمة من قبل الباحثة للمجموعة التجريبية الأولى، وعرض الرسوم المتحركة فقط على المجموعة التجريبية الثانية؛ وذلك لدراسة فاعلية المتغير المستقل (الرسوم المتحركة والتفاعل المباشر) على المتغير التابع (تنمية مفاهيم الأشكال الهندسية). وبعد انتهاء الفترة المحددة للتطبيق يتم اختبار المجموعتين اختباراً بعدياً.

عينة البحث:

قامت الباحثة باختيار عينة قصدية، وهم أطفال مرحلة التمهيدي من إحدى رياض الأطفال التي لا تعتمد في برنامجها على فترة لتنمية المفاهيم الرياضية، وخاصة مفاهيم الأشكال الهندسية، وتكونت العينة من (40) طفلاً، موزعين على صفتين من المستوى التمهيدي (5 - 6) سنوات.

أدوات البحث

1 - الرسوم المتحركة:

- مرت عملية تصميم الرسوم المتحركة بعدة خطوات وهي:
- تحديد مفاهيم الأشكال الهندسية ثنائية الأبعاد وثلاثية الأبعاد المختارة في البحث، والتي تم تقديمها في الرسوم المتحركة، وذلك من خلال استعراض الدراسات السابقة وبرامج الطفولة لتحديد نوعية ومستوى مفاهيم الأشكال الهندسية التي يمكن تقديمها للأطفال في هذه المرحلة.
- استشارة متخصصة في كتابة إسكربت الرسوم المتحركة؛ للتعرف على كيفية كتابة إسكربت الحلقات بشكل علمي صحيح.
- كتابة إسكربت حلقات الرسوم المتحركة، والذي يمثل محتوى المادة العلمية المقدمة وفق نظرية فيجوتسكي الثقافية الاجتماعية. وقد صممت الباحثة عدداً من

الشخصيات والمواقف القصصية بهدف تحقيق تعلم المحتوى الرياضي الذي تم تحديده لمحتوى الحلقات، وبما يتناسب مع المواصفات المتطلبة في الرسوم المتحركة للأطفال، وقد تكونت شخصيات المواقف القصصية من أربعة من الأطفال، وهم مفكر، فهيم، لبيبة، وأفكار، بالإضافة إلى المعلمة، وعائلة مفكر، وعائلة لبيبة، والمهرج.

وقد اهتمت الباحثة عند صياغة النص المصاحب للرسوم المتحركة بعدة عناصر منها: الزمن، واللغة (أبو الحسن، 2001) وتم اختيار الزمن بناءً على مدة الانتباه لدى طفل ما قبل المدرسة. «مدى انتباه الطفل خلال هذه الفترة يساوي (عمره الزمني +1) والنتيجة يكون عدد الدقائق التي يستطيع الطفل التركيز الإرادي فيها، ويمكن صياغة ما سبق في صورة المعادلة التالية: مدى الانتباه = العمر الزمني +1» (مغربي، 2001: 23) نقلاً عن بهادر (1996).

أما اللغة فكان النص قائماً على اللغة الفصحى؛ حيث أشارت قربان (2012) إلى أن من أحد معايير إنتاج الرسوم المتحركة وضع سيناريو باللغة الفصحى، ومناسبتها لعمر الأطفال، وتم التدقيق اللغوي للإسكربت من قبل متخصصة في اللغة العربية.

- عرض إسكربت الرسوم المتحركة على المحكمين من مخرجي الرسوم المتحركة في الدول العربية (المملكة العربية السعودية، الأردن، مصر) والأساتذة المتخصصين في دراسات الطفولة، وفي مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال، ومناهج وطرق تدريس الرياضيات، ومعلمات ومشرفات رياض الأطفال، وذلك للحكم على مدى مناسبة المحتوى المقدم لطفل ما قبل المدرسة المستوى التمهيدي (5 - 6) سنوات.

2 - الأنشطة المقدمة خلال التفاعل المباشر:

قامت الباحثة بتصميم واقتباس مجموعة من الأنشطة التفاعلية لتقديم مفاهيم الأشكال الهندسية للأطفال في المجموعة التجريبية الأولى بعد مشاهدة الرسوم المتحركة، وقد تم الاستعانة بعدد من المصادر من خلال الاطلاع على بعض المواقع الإلكترونية، مثل شركة (Lakeshore)، حيث تم اختيار بعض الأنشطة التعليمية، وهي: (اللوحة الهندسية)؛ وذلك لتكوين أشكال هندسية من الخيوط المطاطية، و (مجموعة من الأعواد) لتكوين الأشكال الهندسية ثنائية الأبعاد وثلاثية الأبعاد، ولعبة (تطابق الأشكال الهندسية ثنائية الأبعاد) وثلاثية الأبعاد في البيئة، ولعبة (لوحة تصنيف الأشكال الهندسية بما تمثله في البيئة) وذلك لتمييز وجود الأشكال في البيئة (Lakeshore, 2013)، وزيارة أحد رياض الأطفال المتبعة لنظام منتسوري، فتم اختيار بعض من أدوات منتسوري، وهي: (البرج الوردي)، وهو عبارة عن مجموعة من المكعبات ذات أحجام مختلفة وذلك لاستخدامها في نشاط المعالجة اليدوية للشكل، و (صندوق المثلثات) الذي يحتوي على أنواع وأحجام وألوان متعددة للمثلثات، وتم استخدامه في نشاط (هيا يا أشكال) وذلك لمعرفة ثبات الخصائص لشكل المثلث مهما اختلف حجمه ووضع، و (صندوقين للأسطوانات)، أحدهما يختلف في الحجم والآخر يختلف في الطول، و (صندوق الأشكال ثلاثية الأبعاد)، وذلك لاستخدامه في لعبة اصطياد الأشكال بحيث يختار الطفل الشكل الذي تذكر المعلمة اسمه العملي، مثلاً قبعة الحفلات فيختار الطفل شكل المخروط.

كما تم الاطلاع على برنامج (Big Math for Little Kids)، واختيار بعض الأنشطة، وتم تنفيذها من قبل الباحثة مثل لعبة (جبل الوحش)، وتم تغيير اسمها إلى لعبة (الطريق إلى الأشكال) لتناسب مع محتوى اللعبة، والتي تهدف إلى عد الزوايا والأضلاع للأشكال ثنائية الأبعاد، و لعبة (هيا يا أشكال)، وذلك لمعرفة ثبات الخصائص للأشكال ثنائية الأبعاد، و لعبة (تصنيف الأشكال) وذلك لمعرفة عدد الأضلاع والزوايا وثبات خصائص الأشكال ثنائية الأبعاد، و لعبة (وجهاً لوجه) لمعرفة عدد الأوجه للأشكال ثلاثية الأبعاد. و لعبة (اصطياذ الأشكال ثلاثية الأبعاد) و لعبة (فرز الأشكال)، والتي تهدف إلى تمييز وجود الأشكال ثلاثية الأبعاد في البيئة. (Greenes, Ginsburg, & Balfanz, 2003). وتصميم عدد من الأعمال الفنية لكل شكل من الأشكال الهندسية ثنائية الأبعاد وثلاثية الأبعاد من حيث وجودها في البيئة من قبل الباحثة؛ وذلك لممارسة الطفل للشكل ومعالجته في أثناء التفاعل. وتم وضع كل نشاط على طاولة، وتوضيح الباحثة من هدف كل نشاط، وعلى الطفل التنقل بين الأنشطة المطابقة للمفاهيم التي عرضت في حلقة الرسوم المتحركة.

3 - الملاحظة:

اعتمدت الباحثة على الملاحظة غير الموجهة بدون تحديد نقاط مسبقة كمحتوى للملاحظة، وتركها مفتوحة بتسجيل كل ما يحدث في الموقف المستهدف تمهيداً لتحليله تحليلياً كفيلاً مفصلاً، وذلك لتحليل تفاعل الأطفال المباشر مع الأنشطة بعد عرض الرسوم المتحركة للمجموعة التجريبية الأولى. وقد اعتمدت الباحثة هذا النوع من الملاحظة في تحليلها الكيفي بناءً على ما ذكره كل من (Cohen, Manion, & Morrison, 2007) أنه عند وصف مادة مسجلة للتفاعل الاجتماعي فإن الملاحظة يمكن تسجيلها على هيئة جداول أو فئات بحيث تقسم كل فئة إلى مستويات، كما أن الملاحظة غير الموجهة تتناسب بشكل سلس مع تفسير الأوضاع المسجلة، فهي تفيد وتشبع الفرضيات التي يتناولها البحث والبيانات التي يحتاجها الباحث من خلال تسجيلات واقعية وحقائق ثابتة، وليس من استنتاجات خاصة به؛ حيث يصف ما يرى بدقة وبدون تحيز، ولا يعتمد على التفسيرات المسبقة أو العشوائية.

وتمت الملاحظة عن طريق وضع كاميرا فيديو مثبتة على حامل في زاوية الصف لتعطي تصوراً كاملاً عن الموقف التعليمي وتصوير تفاعل الأطفال خلال أدائهم وتفاعلهم مع المعلمة، ومدى تجاوبهم مع الأدوات خلال فترة التفاعل المباشر لمدة (30) دقيقة، ومن ثم تفرغ أنشطة كل حلقة على حدة، وذلك بتسجيل جميع الملاحظات التي تعبر عن أداء كل طفل مع الأنشطة التي مارسها خلال فترة التفاعل المباشر لتحليلها تحليلياً كفيلاً. وقد كان لتسجيلات الفيديو فائدة كبيرة في تفرغ الملاحظة تفصيلاً، حيث تمكنت الباحثة من إعادة تشغيل الفيديو في كل مرة لتسجيل الملاحظة مركزة على كل طفل على حدة ضمن كل نشاط.

4 - اختبار مفاهيم الأشكال الهندسية:

أعدت الباحثة اختبار مفاهيم الأشكال الهندسية لقياس فاعلية الرسوم المتحركة، والتفاعل المباشر في تنمية مفاهيم الأشكال الهندسية ثنائية الأبعاد وثلاثية الأبعاد من

حيث أسماء الأشكال، وخصائص الأشكال، وثبات الخصائص، ووجود الأشكال في البيئة من حولنا. واعتمد الاختبار على بعض البطاقات المصورة، والأشكال الهندسية ثلاثية الأبعاد المجسمة، وذلك بحسب ما يتطلبه قياس كل بند.

أ - مكونات الاختبار:

يقيس الاختبار مفاهيم الأشكال الهندسية ثنائية الأبعاد، وثلاثية الأبعاد، ويتكون من عدد من البنود، وهي بنود الأشكال الهندسية ثنائية الأبعاد، وتتكون من (5) بنود، وبنود الأشكال الهندسية ثلاثية الأبعاد، وتتكون من (6) بنود، وموضحة كالآتي:

1 - بنود اختبار الأشكال الهندسية ثنائية الأبعاد:

1. تسمية الأشكال الهندسية ثنائية الأبعاد.
2. معرفة عدد الأضلاع للأشكال الهندسية ثنائية الأبعاد.
3. معرفة عدد الزوايا للأشكال الهندسية ثنائية الأبعاد.
4. معرفة ثبات خصائص الأشكال الهندسية ثنائية الأبعاد.
5. تمييز وجود الأشكال الهندسية ثنائية الأبعاد في البيئة من حولنا.

2 - بنود اختبار الأشكال الهندسية ثلاثية الأبعاد:

1. تسمية الأشكال الهندسية ثلاثية الأبعاد.
2. معرفة شكل الأسطح للأشكال الهندسية ثلاثية الأبعاد.
3. معرفة عدد أوجه الأشكال الهندسية ثلاثية الأبعاد.
4. تمييز العلاقة بين الأشكال الهندسية ثنائية الأبعاد والثلاثية الأبعاد.
5. معرفة درجة الأشكال الهندسية ثلاثية الأبعاد.
6. تمييز وجود الأشكال الهندسية ثلاثية الأبعاد في البيئة من حولنا.

ب - طريقة التصحيح:

على كل سؤال من أسئلة الاختبار ضمن كل بند يحصل الطفل على درجة (1) عند الإجابة الصحيحة و(صفر) إذا أخطأ. ما عدا في بند معرفة ثبات خصائص الأشكال الهندسية ثنائية الأبعاد، حيث يحصل الطفل على الدرجة (2) على كل سؤال إذا أشار على كل الأشكال بشكل صحيح والدرجة (1) إذا أشار على شكلين منها على الأقل والدرجة (صفر) إذا أشار إلى شكل واحد فقط، أو لم يشير لأي شكل، وذلك نظراً لتعدد الأشكال في السؤال. بعض البنود تعتمد على مستويين، فلا ينقل الفاحص للمستوى الثاني إلا إذا تجاوز الطفل المستوى الأول.

ج - عدد جلسات الاختبار:

تم تقديم الاختبار للأطفال خلال جلسة واحدة.

د - المدة الزمنية للاختبار:

يستغرق تطبيق الاختبار تقريباً ما بين 15 – 20 دقيقة.

هـ - حساب صدق الاختبار:

يقصد بصدق الاختبار بأنه: « الاختبار الذي يقيس ما وضع الاختبار لقياسه » (عبيدات، عدس، عبد الحق، 2002: 219). واستخدمت الباحثة صدق المحكمين والصدق البنائي وذلك على النحو الآتي:

صدق المحكمين: للتحقق من صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة من المحكمين، وفي ضوء اقتراحات المحكمين وآرائهم قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة الآتية:

- توضيح صياغة بعض الأسئلة.
- مثال لأحد الأسئلة: كم عدد أضلاع المربع؟ تم توضيحه بعرض سؤال بديل آخر للطفل، مثلاً: كم عدد جوانب المربع؟
- تغيير ألوان الأشكال الهندسية ثنائية الأبعاد في البطاقات المقدمة للطفل حتى لا يربط الطفل الشكل بلون محدد.

الصدق البنائي Structure Validity: ويعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقيق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدى ارتباط كل بعد من أبعاد مفاهيم الأشكال الهندسية بالدرجة الكلية. وقد قامت الباحثة باختبار عينة من أطفال مرحلة ما قبل المدرسة في المستوى التمهيدي بمكة المكرمة (30) طفلاً في يومي السبت والأحد 25-26 من ذي الحجة 1433هـ بواقع (15) طفلاً في كل يوم، ثم قامت بإيجاد معامل الارتباط بحسابه من القيمة التامة وفق معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) بين مجموع درجات كل من مفهوم الأشكال الهندسية ثنائية الأبعاد ومفهوم الأشكال الهندسية ثلاثية الأبعاد بالدرجة الكلية لمفهوم الأشكال الهندسية ككل كما هو موضح في الجدول رقم (3) الآتي:

جدول (3) حساب الصدق البنائي لاختبار مفاهيم الأشكال الهندسية

| معامل الارتباط | البعد |
|----------------|---------------------------------------|
| **0.885 | مفهوم الأشكال الهندسية ثنائية الأبعاد |
| **0.902 | مفهوم الأشكال الهندسية ثلاثية الأبعاد |

** وجود دلالة عند مستوى 0.01.

يتبين من الجدول رقم (3) أن قيم معاملات الارتباط بين كل من مفهوم الأشكال الهندسية ثنائية الأبعاد، ومفهوم الأشكال الهندسية ثلاثية الأبعاد، والدرجة الكلية لمفهوم الأشكال الهندسية ككل تراوحت بين (**0.885 و**0.902)، وهي قيم مرتفعة وجميعها دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وهذه النتيجة تشير إلى إمكانية استخدام المقياس في البحث الحالي.

و- حساب ثبات الاختبار:

يقصد بثبات الاختبار أنه: « الاختبار الذي يعطي نتائج متقاربة أو نفس النتائج إذا

طبق أكثر من مرة في ظروف متماثلة» (عبيدات، عدس، وعبد الحق، 2002: 219). وذكر عبد الهادي (2002) أن إعادة تطبيق الاختبار يقصد بها إجراء الاختبار على مجموعة من الأطفال، ثم تحسب درجاتهم، وبعد فترة زمنية يجرى تطبيق الاختبار مرة أخرى على نفس الأطفال وفي نفس الظروف، ثم تحسب درجاتهم في المرة الثانية، ثم يتم حساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها الأطفال في المرة الأولى والثانية، وإذا كانت الدرجات متقاربة سيكون معامل الارتباط عالياً، وبذلك يتميز هذا الاختبار بالثبات. ولحساب ثبات اختبار مفاهيم الأشكال الهندسية المعد من قبل الباحثة تم اتباع طريقة إعادة الاختبار بتطبيق الاختبار على عينة من أطفال مرحلة ما قبل المدرسة في المستوى التمهيدي بمكة المكرمة (30) طفلاً في يومي السبت، والأحد 25 – 26 من ذي الحجة 1433هـ بواقع (15) طفلاً في كل يوم، ثم قامت بإعادة تطبيق الاختبار على العينة نفسها بعد فترة زمنية محددة (أسبوعان) في يومي الأحد والاثنين 11 – 12 من محرم 1434هـ. وتم حساب الثبات عن طريق إيجاد معامل الارتباط بحسابه من القيمة التامة وفق معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) كما هو موضح في الجدول رقم (4) الآتي:

جدول (4) حساب ثبات اختبار مفاهيم الأشكال الهندسية

| معامل الارتباط | البعد |
|----------------|---------------------------------------|
| **0.969 | مفهوم الأشكال الهندسية ثنائية الأبعاد |
| **0.959 | مفهوم الأشكال الهندسية ثلاثية الأبعاد |
| **0.975 | مفهوم الأشكال الهندسية ككل |

** وجود دلالة عند مستوى 0.01.

يتبين من الجدول رقم (4) أن قيم معاملات الارتباط لبنود اختبار مفهوم الأشكال الهندسية ثنائية الأبعاد (**0.969)، وقيمة معامل الارتباط لبنود اختبار مفهوم الأشكال الهندسية ثلاثية الأبعاد (**0.959)، في حين كانت قيمة معامل الارتباط لإجمالي اختبار مفهوم الأشكال الهندسية ككل (**0.975)، وجميعها دالة عند مستوى (0.01).

أساليب تحليل البيانات:

1 - تحليل البيانات الكمية:

لتحقيق أهداف البحث وتحليل البيانات التي تم تجميعها لاختبار فروض البحث، قامت الباحثة باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- (أ) اختبار «ت» لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test) للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين التجريبيتين.
- (ب) اختبار «ت» لعينتين مرتبطتين (Paired-Samples T-Test) للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين التجريبيتين في التحصيلين القبلي والبعدي.

2 - تحليل البيانات الكيفية:

أجرت الباحثة تحليلاً كيفياً بحساب التكرار والنسبة المئوية لترميز مجموعات التحليل

الكيفي للمجموعة التجريبية الأولى من خلال تحليل تسجيلات الفيديو لأنشطة التفاعل المباشر بين الأطفال من خلال الأنشطة المعدة من قبل الباحثة، والتي تتناسب مع المفاهيم المقدمة في كل حلقة من حلقات الرسوم المتحركة. وتم تحليل الملاحظة من خلال تفرغ تسجيلات الفيديو بناءً على كيفية عمل الأطفال وأدائهم في أثناء النشاط، ومدى تجاوبهم، وقد تم بناء التحليل بناءً على نموذج (Thematic Conceptual Matrix) في التحليل الكيفي، والذي يعتمد على تحليل البيانات وفق المجموعات، ثم وضع ترميز يتناسب مع كل مجموعة (Miles & Huberman, 1994). وعليه فقد قسمت الباحثة أداء الأطفال على عدة مجموعات وهي كالآتي:

جدول (5) تعريف مجموعات التحليل الكيفي

| المجموعات | الترميز | التعريف |
|--------------|---------------------------------------|---|
| مستوى الأداء | إتقان بدون مساعدة | أن يتم الطفل العمل كاملاً دون مساعدة المعلمة. |
| | إتقان بمساعدة | أن يتم الطفل العمل كاملاً بمساعدة المعلمة. |
| | متوسط بدون مساعدة | أن يتم الطفل نصف العمل أو أكثر دون مساعدة المعلمة. |
| | متوسط بمساعدة | أن يتم الطفل نصف العمل أو أكثر بمساعدة المعلمة. |
| | ضعيف بدون مساعدة | أن يتم الطفل أقل من نصف العمل بدون مساعدة المعلمة. |
| | ضعيف بمساعدة | أن يتم الطفل أقل من نصف العمل بمساعدة المعلمة. |
| | خاطيء بدون مساعدة | أن لا يستطيع الطفل إتمام العمل وحده. |
| | خاطيء بمساعدة | أن لا يستطيع الطفل إتمام العمل بمساعدة المعلمة. |
| التفاصيل | أداء صحيح دون إشارة للتفاصيل | أن يؤدي الطفل العمل تلقائياً بشكل صحيح دون إظهار أي أداء يوضح التركيز على التفاصيل أو التفكير. |
| | أداء يبين الانتباه للتفاصيل | أن يؤدي الطفل العمل وهو يظهر إدراكه لخصائص الشكل أو كيفية التفاعل مع النشاط، ويظهر ذلك من خلال التحدث أو أداء بعض الحركات كالإشارة للأجزاء. |
| | أداء للبحث عن التفاصيل | أن يؤدي الطفل العمل مبتدئاً بنظرة سريعة على التفاصيل دون إعطاء نفسه الوقت الكافي للتعمق فيها مما يؤثر على صحة الأداء. |
| | بالمحاولة والخطأ | أن يتضمن عمل الطفل عدة محاولات صحيحة وخاطئة بطريقة عشوائية حتى يصل إلى إتمام العمل أو عدم إتمامه. |
| مراحل العمل | بداية صحيحة وإكمال صحيح | ويبدأ الطفل النشاط بشكل صحيح ويكمله بطريقة صحيحة. |
| | بداية صحيحة وإكمال ضعيف | أن يبدأ الطفل النشاط بشكل صحيح ويكمله مع وجود بعض الأخطاء والنقص. |
| | بداية صحيحة وإكمال خاطيء | ويبدأ الطفل النشاط بشكل صحيح، ويكمله بطريقة خاطئة. |
| | بداية خاطئة ثم تصحيح ذاتي وإكمال صحيح | أن يبدأ الطفل النشاط بشكل خاطيء ثم يدرك الخطأ ويكمله بطريقة صحيحة. |
| | بداية خاطئة وإكمال ضعيف | أن يبدأ الطفل النشاط بشكل خاطيء، ويكمله بمساعدة مع وجود بعض الأخطاء والنقص. |
| | بداية خاطئة وإكمال خاطيء | أن يبدأ الطفل النشاط بشكل خاطيء ويكمله بمساعدة وبدون مساعدة بطريقه خاطئة. |
| التعليق | يتحدث في أثناء العمل | أن يؤدي الطفل عمله ويظهر تفاعلاً بالتحدث مع نفسه أو الأطفال الآخرين أو المعلمة كذكر الخصائص خلال النشاط. |
| | لا يتحدث في أثناء العمل | ويؤدي الطفل عمله دون التحدث خلال النشاط. |
| | يتجاوب في أثناء العمل | ويبدي الطفل فهمه من النشاط وذلك بالإجابة على تساؤلات المعلمة. |
| | لا يتجاوب أثناء العمل | أن لا يبدي الطفل فهمه من النشاط وذلك بعدم الإجابة على تساؤلات المعلمة. |

نتائج البحث:

أولاً - نتائج التحليل الكمي:

لوصول إلى نتائج التحليل الكمي للبيانات التي تم الحصول عليها بعد تطبيق التجربة على مجموعتي البحث عمدت الباحثة إلى اختبار فروض البحث والإجابة عن السؤال الرئيس. وتوضح النتائج كالاتي:

(1) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى (التي عرضت عليها الرسوم المتحركة والتفاعل المباشر من خلال الأنشطة المصاحبة) في التطبيقين القبلي والبعدي لكل من بعد مفهوم الأشكال الهندسية ثنائية الأبعاد، وبعد مفهوم الأشكال الهندسية ثلاثية الأبعاد، وإجمالي مفهوم الأشكال الهندسية ككل؛ لصالح التطبيق البعدي؛ حيث يلاحظ أن قيم احتمال المعنوية في اختبار «ت» تساوي (0.000، *0.000، *0.000) على التوالي، وهي قيم دالة.

جدول (6) نتائج اختبار «ت» لعينتين مرتبطتين للفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى، في التطبيقين القبلي والبعدي لتنمية مفاهيم الأشكال الهندسية

| البعد | القياس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة «ت» | احتمال المعنوية |
|---------------------------------------|--------|-------|-----------------|-------------------|----------|-----------------|
| مفهوم الأشكال الهندسية ثنائية الأبعاد | القبلي | 20 | 17.50 | 5.790 | -12.125 | * 0.000 |
| | البعدي | 20 | 27.80 | 5.727 | | |
| مفهوم الأشكال الهندسية ثلاثية الأبعاد | القبلي | 20 | 13.40 | 3.662 | -18.435 | * 0.000 |
| | البعدي | 20 | 35.75 | 4.678 | | |
| مفهوم الأشكال الهندسية ككل | القبلي | 20 | 30.90 | 8.117 | -18.862 | * 0.000 |
| | البعدي | 20 | 63.55 | 9.919 | | |

* وجود دلالة عند مستوى 0.5.

(2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية (التي عرضت عليها الرسوم المتحركة فقط) في التطبيقين القبلي والبعدي لكل من بعد مفهوم الأشكال الهندسية ثنائية الأبعاد، وبعد مفهوم الأشكال الهندسية ثلاثية الأبعاد، وإجمالي مفهوم الأشكال الهندسية ككل؛ لصالح التطبيق البعدي؛ حيث يلاحظ أن قيم احتمال المعنوية في اختبار «ت» تساوي (0.000، *0.000، *0.000) على التوالي وهي قيم دالة.

جدول (7) نتائج اختبار «ت» لعينتين مرتبطتين للفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية، في التطبيقين القبلي والبعدي لتنمية مفاهيم الأشكال الهندسية

| البعد | القياس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة «ت» | احتمال المعنوية |
|---------------------------------------|--------|-------|-----------------|-------------------|----------|-----------------|
| مفهوم الأشكال الهندسية ثنائية الأبعاد | القبلي | 20 | 17.70 | 7.138 | -7.642 | * 0.000 |
| | البعدي | 20 | 27.60 | 5.335 | | |

| | | | | | | |
|---------|---------|-------|-------|----|--------|---------------------------------------|
| * 0.000 | 21.261- | 2.700 | 13.15 | 20 | القبلي | مفهوم الأشكال الهندسية ثلاثية الأبعاد |
| | | 4.977 | 33.85 | 20 | البعدي | |
| * 0.000 | 16.759- | 8.158 | 30.85 | 20 | القبلي | مفهوم الأشكال الهندسية ككل |
| | | 9.299 | 61.45 | 20 | البعدي | |

* وجود دلالة عند مستوى 0.5.

(3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى (التي عرضت عليها الرسوم المتحركة والتفاعل المباشر من خلال الأنشطة المصاحبة)، وأطفال المجموعة التجريبية الثانية (التي عرضت عليها الرسوم المتحركة فقط) في التطبيق البعدي لمفاهيم الأشكال الهندسية ثنائية الأبعاد؛ حيث يلاحظ أن قيمة احتمال المعنوية في اختبار «ت» تساوي (0.910)، وهي قيمة غير دالة.

جدول (8) نتائج اختبار تحليل «ت» لعينتين مستقلتين للفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى وأطفال المجموعة التجريبية الثانية في التطبيق البعدي لتنمية مفاهيم الأشكال الهندسية ثنائية الأبعاد

| البعد | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة «ت» | احتمال المعنوية |
|---------------------------------------|----------|-------|-----------------|-------------------|----------|-----------------|
| مفهوم الأشكال الهندسية ثنائية الأبعاد | الأولى | 20 | 27.80 | 5.727 | 0.114 | 0.910 |
| | الثانية | 20 | 27.60 | 5.335 | | |

(4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى (التي عرضت عليها الرسوم المتحركة والتفاعل المباشر من خلال الأنشطة المصاحبة)، وأطفال المجموعة التجريبية الثانية (التي عرضت عليها الرسوم المتحركة فقط) في التطبيق البعدي لمفاهيم الأشكال الهندسية ثلاثية الأبعاد؛ حيث يلاحظ أن قيمة احتمال المعنوية في اختبار «ت» تساوي (0.221)، وهي قيمة غير دالة.

جدول (9) نتائج اختبار تحليل «ت» لعينتين مستقلتين للفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى وأطفال المجموعة التجريبية الثانية في التطبيق البعدي لتنمية مفاهيم الأشكال الهندسية ثلاثية الأبعاد

| البعد | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة «ت» | احتمال المعنوية |
|---------------------------------------|----------|-------|-----------------|-------------------|----------|-----------------|
| مفهوم الأشكال الهندسية ثلاثية الأبعاد | الأولى | 20 | 35.75 | 4.678 | 1.244 | 0.221 |
| | الثانية | 20 | 33.85 | 4.977 | | |

(5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى (التي عرضت عليها الرسوم المتحركة والتفاعل المباشر من خلال الأنشطة المصاحبة)، وأطفال المجموعة التجريبية الثانية (التي عرضت عليها الرسوم المتحركة فقط) في التطبيق البعدي لكل من بعد مفهوم الأشكال

الهندسية ثنائية الأبعاد، وبعد مفهوم الأشكال الهندسية ثلاثية الأبعاد، وإجمالي مفهوم الأشكال الهندسية ككل؛ حيث يلاحظ أن قيم احتمال المعنوية في اختبار «ت» تساوي (0.910، 0.221، 0.493) على التوالي وهي قيم غير دالة.

جدول (10) نتائج اختبار تحليل «ت» لعينتين مستقلتين للفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى وأطفال المجموعة التجريبية الثانية في التطبيق البعدي لتنمية مفاهيم الأشكال الهندسية

| الاحتمال المعنوية | قيمة «ت» | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | العدد | المجموعة | البعد |
|-------------------|----------|-------------------|-----------------|-------|----------|----------------------------|
| 0.493 | 0.692 | 9.891 | 63.55 | 20 | الأولى | مفهوم الأشكال الهندسية ككل |
| | | 9.299 | 61.45 | 20 | الثانية | |

ثانياً. نتائج التحليل الكيفي:

نظراً لأهمية تفسير نتائج التحليل الكمي للفروق (أو عدم وجود فروق) بين المجموعتين التجريبتين، واستكمالاً لمخرجات البحث، وللإجابة عن السؤال الفرعي من السؤال الرئيسي. فقد قامت الباحثة بعمل ملاحظة للتفاعل المباشر للأنشطة في المجموعة التجريبية الأولى، ثم تحليل كفي لبيانات ملاحظة تسجيلات الفيديو، حيث أمكن هذا التحليل تقديم تفسيرات منطقية لنتيجة الفرض الثالث، والرابع، والخامس، وفيما يلي توضيح لنتائج التحليل الكيفي للملاحظة.

جدول (11) التحليل الكيفي للأشكال الهندسية ثنائية الأبعاد

| المجموعة | الترميز | معرفة الشكل | عدد الأضلاع والزوايا | ثبات الخصائص | وجود الأشكال في البيئة | مجموع التكرارات | النسبة | |
|--------------|------------------------------|-------------|----------------------|--------------|------------------------|-----------------|--------|------|
| مستوى الأداء | إتقان بدون مساعدة | 47 | 23 | 16 | 36 | 122 | 79.2 | |
| | إتقان بمساعدة | 1 | 5 | 1 | 1 | 8 | 5.2 | |
| | متوسط بدون مساعدة | 0 | 1 | 2 | 0 | 3 | 1.9 | |
| | متوسط بمساعدة | 2 | 1 | 0 | 1 | 4 | 2.6 | |
| | ضعيف بدون مساعدة | 2 | 0 | 1 | 0 | 3 | 1.9 | |
| | ضعيف بمساعدة | 2 | 2 | 1 | 0 | 5 | 3.2 | |
| | خاطئ بدون مساعدة | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | |
| | خاطئ بمساعدة | 8 | 0 | 1 | 0 | 9 | 5.8 | |
| المجموع | | | | | | | 154 | 100% |
| التفاصيل | أداء صحيح دون إشارة للتفاصيل | 41 | 5 | 3 | 37 | 86 | 55.8 | |
| | أداء يبين الانتباه للتفاصيل | 6 | 22 | 14 | 0 | 42 | 27.3 | |
| | أداء للبحث عن التفاصيل | 13 | 5 | 5 | 1 | 24 | 15.6 | |
| | بالمحاولة والخطأ | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1.3 | |
| المجموع | | | | | | | 154 | 100% |

| | | | | | | | | |
|------|-----|---------|----|----|----|---------------------------------------|-------------|--|
| 83.1 | 128 | 37 | 17 | 28 | 46 | بداية صحيحة وإكمال صحيح | مراحل العمل | |
| 3.2 | 5 | 1 | 0 | 0 | 4 | بداية صحيحة وإكمال ضعيف | | |
| 3.2 | 5 | 0 | 2 | 1 | 2 | بداية صحيحة وإكمال خاطئ | | |
| 1.9 | 3 | 0 | 0 | 1 | 2 | بداية خاطئة ثم تصحيح ذاتي وإكمال صحيح | | |
| 4.5 | 7 | 0 | 2 | 2 | 3 | بداية خاطئة وإكمال ضعيف | | |
| 3.9 | 6 | 0 | 1 | 0 | 5 | بداية خاطئة وإكمال خاطئ | | |
| %100 | 154 | المجموع | | | | | | |
| 1.3 | 2 | 0 | 0 | - | 2 | يتحدث في أثناء العمل | التعليق | |
| 40.9 | 63 | 0 | 0 | 6 | 57 | لا يتحدث في أثناء العمل | | |
| 52.6 | 81 | 35 | 20 | 23 | 3 | يتجاوب في أثناء العمل | | |
| 5.2 | 8 | 3 | 2 | 3 | 0 | لا يتجاوب في أثناء العمل | | |
| %100 | 154 | المجموع | | | | | | |

يتضح من الجدول السابق أن النسبة الأعلى لمستوى الأداء هي الإتقان بدون مساعدة، ومقدارها (79.2%) لجميع مفاهيم الأشكال الهندسية ثنائية الأبعاد، وذلك بسبب معرفة أكثر الأطفال بكيفية التفاعل مع الأنشطة التي تهدف إلى معرفة الشكل، مثل لعبة (الأشكال المخفية)، وهي تلوين كل شكل بلون مختلف، ولعبة (البطاقات المخاطة)؛ حيث كان الأطفال يتقنون خياطة الأشكال؛ ابتداءً من الزاوية، ومروراً بجميع الأضلاع، حتى الوصول إلى الزاوية الأخيرة، ويظهر ذلك أن نسبة كبيرة من الأطفال في المجموعة الأولى لديهم معرفة جيدة بالشكل، ولديهم قدرة على معالجته دون الحاجة لمساعدة؛ حيث تمكن أكثر الأطفال من عد الأضلاع والزوايا بطريقة صحيحة في لعبتي (تصنيف الأشكال) و(الطريق إلى الأشكال)، وتكوين شكل المثلث والمستطيل بطريقة صحيحة في نشاط (تكوين الشكل الهندسي بواسطة الأعواد)، وكذلك مفهوم ثبات الخصائص؛ بسبب ممارسة معظم الأطفال للمفاهيم المكتسبة من مشاهدة الرسوم المتحركة خلال لعبتي (هيا يا أشكال) و(تصنيف الأشكال)، والتي تمثل تطبيقاً لمفهوم أن خواص الشكل لا تتغير مهما اختلف الحجم أو الدوران، ويظهر أن نسبة كبيرة من الأطفال في المجموعة الأولى لديهم معرفة بالأشياء التي تمثل وجود الأشكال في البيئة دون مساعدة؛ وذلك بسبب معرفة أكثر الأطفال بكيفية التفاعل مع الأنشطة التي تهدف إلى تمييز وجود الأشكال ثنائية الأبعاد في البيئة، من خلال لعبة (لوحة وجود الأشكال في البيئة) ولعبة (تطابق الشكل ووجوده في البيئة)، وهذا يؤكد تأثير مشاهدة الرسوم المتحركة؛ حيث أظهرت نتائج التحليل الإحصائي تقدم المجموعتين التجريبتين بنسب متقاربة؛ مما يشير إلى تأثير هذه المشاهدة على المعرفة.

أما النسبة الأقل في مستوى الأداء للأشكال الهندسية ثنائية الأبعاد فكانت تشير إلى مستوى متوسط بدون مساعدة، ومستوى ضعيف بدون مساعدة، ومقدارهما (1.9%)، وظهر ذلك خلال أنشطة عد الأضلاع والزوايا؛ فقد يعد الطفل الأضلاع صحيحة، ويخطئ في عد الزوايا أو العكس. وكذلك من خلال أنشطة ثبات الخصائص فيخطئ الطفل عند عد الأضلاع بعد دوران الشكل. وهذه نتيجة متوقعة لحاجة الطفل للمساعدة والتفاعل

الاجتماعي باستخدام اللغة والوسائط في حالة عدم اكتسابه للمفهوم حتى بعد مشاهدة الرسوم المتحركة.

كما يتضح أن النسبة الأعلى للتفاصيل هي الأداء الصحيح دون إشارة للتفاصيل، ومقدارها (55.8%)، وذلك بسبب تفاعل الأطفال مع الأدوات في الأنشطة، والتي تهدف إلى معرفة الشكل بتلقائية؛ مما يؤكد معرفتهم به، فالأطفال يمثلون الشكل على اللوح الهندسي بشكل صحيح؛ دون الإشارة إلى تفاصيل الشكل، وهذا يؤكد تأثير مشاهدة الرسوم المتحركة، حيث أظهرت نتائج التحليل الإحصائي تقدم المجموعتين التجريبيتين بنسب متقاربة؛ مما يشير إلى تأثير هذه المشاهدة على المعرفة. من جانب آخر بلغت نسبة الأداء الذي يبين الانتباه للتفاصيل (27.3%) لأداء يبين الانتباه للتفاصيل، ويظهر ذلك عند عد الأضلاع والزوايا؛ حيث يظهر الأطفال إدراكهم لخصائص الشكل في لعبتي (تصنيف الأشكال) و(الطريق إلى الأشكال)، وذلك لعد الأضلاع والزوايا إما بالتحدث في أثناء العد أو الإشارة إلى الأضلاع والزوايا، وهذه النتيجة تبين أن درجة صعوبة المفهوم تؤثر في طريقة تفاعل الطفل مع الأدوات، فعندما تزداد الصعوبة يميل الأطفال إلى الانتباه للتفاصيل، والتركيز عليها؛ للتأكد من طريقة أدائهم للنشاط.

أما نسبة الأداء الذي يبين البحث عن التفاصيل، فقد بلغت (15.6%)، إذ تشير إلى أن التفاعل مع الأدوات وحده لم يكن له التأثير الواضح في عينة البحث، خاصة في المفاهيم البسيطة مثل معرفة الشكل، فمن عرف الأشكال من الأطفال أدى النشاط دون إشارة للتفاصيل، ومن لم يعرف الأشكال من الأطفال لم ينتبه، ولم يبحث عن التفاصيل، مما يفسر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين في الاختبار البعدي. والنسبة الأقل هي المحاولة والخطأ إذ بلغت (1.3%)، والتي تمثل الأطفال الذين لم تظهر عليهم الاستفادة، حيث تكررت محاولاتهم لتمثيل الشكل على اللوحة الهندسية في أنشطة مفهوم معرفة الشكل. وهذه النتائج تؤكد حاجة الطفل إلى التفاعل الاجتماعي؛ للفت انتباهه للتفاصيل باستخدام الوسائط في حالة عدم تعلمه للمفهوم، أو عدم تمكنه منه.

وكما يتضح أن النسبة الأعلى لمراحل العمل هي بداية صحيحة وإكمال صحيح، إذ بلغت (83.1%)؛ وذلك بسبب إتقان أكثر الأطفال لأداء الأنشطة التي تهدف إلى معرفة الشكل، وعدد الأضلاع والزوايا، وثبات الخصائص، ووجود الأشكال ثنائية الأبعاد في البيئة، وقد بلغت (1.9%)؛ وذلك بسبب تعدد بعض محاولات هؤلاء الأطفال في تمثيل الأشكال على اللوح الهندسي، مع وجود بعض الأخطاء والتصحيح في بعض الأحيان في أنشطة معرفة الشكل؛ مما يعزز نتيجة أن التفاعل مع الأدوات وحده لم يكن له الأثر الواضح في عينة البحث؛ في حالة عدم إتقان الطفل للمفهوم، وحاجته إلى التفاعل الاجتماعي.

أما النسبة الأعلى للتعليق يتجاوب في أثناء العمل بلغت (52.6%)، ويظهر ذلك خلال أنشطة ثبات الخصائص، ووجود الأشكال في البيئة، وتشير هذه النسبة إلى أن الأطفال لا يتحدثون في أثناء انهماكهم في التفاعل مع الأدوات، ولكنهم يتجاوبون عند التفاعل معهم من قبل الباحثة؛ بسبب طبيعة النشاط التي تتطلب التفاعل معهم والإجابة على أسئلة الباحثة، وبلغت النسبة (40.9%) لتعليق لا يتحدث أثناء العمل؛ لأن بعض الأطفال يتفاعلون مع الأنشطة بتلقائية دون ذكر للتفاصيل مثل نشاط (البطاقات المخاطة)، أو لعبة (الأشكال المخفية) في أنشطة معرفة الشكل، فغالباً ما يتم تلوين الأشكال أو خياطة

الأشكال بدون تحدث. والنسبة الأقل لتعليق يتحدث في أثناء العمل، وقد بلغت (3.2%)؛ وذلك بسبب تحدث قليل من الأطفال عند تمثيل الشكل الهندسي بعد الأضلاع والزوايا في أنشطة معرفة الشكل.

جدول (12) التحليل الكيفي للأشكال الهندسية ثلاثية الأبعاد

| النسبة | مجموع التكرارات | وجود الأشكال في البيئة | الدرجة، مستوى ومنحني | عدد الأوجه وعلاقتها بالأشكال ثنائية الأبعاد | معرفة الشكل | الترميز | المجموعة | |
|--------|-----------------|------------------------|----------------------|---|-------------|---------------------------------------|--------------|--|
| 84.5 | 240 | 84 | 13 | 51 | 92 | إتقان بدون مساعدة | مستوى الأداء | |
| 5.6 | 16 | 6 | 0 | 2 | 8 | إتقان بمساعدة | | |
| 3.9 | 11 | 10 | 0 | 1 | 0 | متوسط بدون مساعدة | | |
| 3.2 | 9 | 0 | 0 | 7 | 2 | متوسط بمساعدة | | |
| 0.7 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | ضعيف بدون مساعدة | | |
| 1.4 | 4 | 0 | 1 | 2 | 1 | ضعيف بمساعدة | | |
| 0.4 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | خاطئ بدون مساعدة | | |
| 0.4 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | خاطئ بمساعدة | | |
| %100 | 284 | المجموع | | | | | | |
| 66.2 | 188 | 77 | 0 | 44 | 67 | أداء صحيح دون إشارة للتفاصيل | التفاصيل | |
| 23.2 | 66 | 13 | 13 | 9 | 31 | أداء يبين الانتباه للتفاصيل | | |
| 9.5 | 27 | 14 | 1 | 8 | 4 | أداء للبحث عن التفاصيل | | |
| 1.1 | 3 | 0 | 0 | 2 | 1 | بالمحاولة والخطأ | | |
| %100 | 284 | المجموع | | | | | | |
| 88.4 | 251 | 88 | 13 | 52 | 98 | بداية صحيحة وإكمال صحيح | مراحل العمل | |
| 7 | 20 | 12 | 0 | 6 | 2 | بداية صحيحة وإكمال ضعيف | | |
| 1 | 3 | 0 | 1 | 2 | 0 | بداية صحيحة وإكمال خاطئ | | |
| 1.8 | 5 | 2 | 0 | 1 | 2 | بداية خاطئة ثم تصحيح ذاتي وإكمال صحيح | | |
| 1.4 | 4 | 1 | 0 | 2 | 1 | بداية خاطئة وإكمال ضعيف | | |
| 0.4 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | بداية خاطئة وإكمال خاطئ | | |
| %100 | 284 | المجموع | | | | | | |
| 4.6 | 13 | 0 | - | 1 | 12 | يتحدث في أثناء العمل | التعليق | |
| 33.8 | 96 | 0 | - | 12 | 84 | لا يتحدث في أثناء العمل | | |
| 57 | 162 | 98 | 13 | 45 | 6 | يتجاوب في أثناء العمل | | |
| 4.6 | 13 | 6 | 1 | 5 | 1 | لا يتجاوب في أثناء العمل | | |
| %100 | 284 | المجموع | | | | | | |

يتضح من الجدول السابق أن النسبة الأعلى الإتقان بدون مساعدة بلغت (84.5%)

لجميع مفاهيم الأشكال الهندسية ثلاثية الأبعاد، ويظهر ذلك أن نسبة كبيرة من الأطفال في المجموعة الأولى لديهم معرفة جيدة بالشكل، ولديهم القدرة على معالجته في أنشطة معرفة الشكل دون الحاجة إلى مساعدة، كما تمثلت النسبة الأعلى للأداء مع الأنشطة التي تهدف إلى عدد الأوجه وعلاقتها بالأشكال ثنائية الأبعاد؛ حيث تمكن أكثر الأطفال خلال نشاط لعبة (وجهاً لوجه) من اختيار الوجه المناسب من الأشكال ثنائية الأبعاد، ومطابقته على الشكل ثلاثي الأبعاد ثم عد الأوجه، وكذلك مفهوم الدرجة ومستوي ومنحني؛ حيث تمكن معظم الأطفال من اختيار الأشكال التي تتدرج أثناء النشاط، كما ذكروا سبب اختيارهم للشكل؛ بأن سطحه منحني، كما يظهر أن نسبة كبيرة من الأطفال في المجموعة الأولى لديهم معرفة بالأشياء التي تمثل وجود الأشكال في البيئة دون مساعدة. وذلك بسبب معرفة أكثر الأطفال بكيفية التفاعل مع أدوات الأنشطة التي تهدف إلى تمييز وجود الأشكال ثلاثية الأبعاد في البيئة من خلال لعبة (لوحة وجود الأشكال في البيئة) ولعبة (تطابق الشكل ووجوده في البيئة)، وهذا التقدم الذي أحرزه الأطفال يمكن تفسيره من خلال نتائج التحليل الإحصائي الذي أظهر تقدم المجموعتين التجريبيتين بعد مشاهدة الرسوم المتحركة بنسب متقاربة مما يشير إلى تأثير المشاهدة على هذه المعرفة.

من جانب آخر فقد بلغت نسبة الأداء لضعيف بمساعدة (1.4%)، ولضعيف بدون مساعدة (0.7%)، وقد ظهر ذلك خلال نشاط مفهوم الدرجة ومستوي ومنحني؛ وذلك لأن بعض الأطفال لم يميزوا بين أسطح الأشكال إن كانت مستوية أم منحنية، أما النسبة الأقل فهي أداء خاطئ بمساعدة، وبدون مساعدة، ومقدارها (0.4%)، وتشير هذه النسبة إلى عدم وجود تأثير للنشاط على من لم يكتسبوا المفاهيم من مشاهدة الرسوم المتحركة حتى بوجود المساعدة؛ مما يعزز نتيجة أن التفاعل مع الأدوات وحده لم يكن له الأثر الواضح في عينة البحث، في حالة عدم إتقان الطفل للمفهوم، وحاجته إلى التفاعل الاجتماعي.

كما يتضح أن النسبة الأعلى أداء صحيح دون إشارة للتفاصيل، ومقدارها (66.2%)؛ وذلك بسبب تفاعل الأطفال مع أدوات أنشطة معرفة الشكل بتلقائية؛ مما يؤكد معرفتهم به. فكان معظم الأطفال يدركون الشكل ويتفاعلون مع نشاط (المعالجة اليدوية) و(تكوين الأشكال الهندسية ثلاثية الأبعاد)، وظهر ذلك خلال أنشطة عدد الأوجه وعلاقتها بالأشكال ثنائية الأبعاد، وذلك بسبب اختيار الأطفال للقطع التي تمثل الأشكال الهندسية ثنائية الأبعاد ومطابقته على أوجه الشكل ثلاثي الأبعاد بتلقائية؛ دون ذكر أو إشارة إلى التفاصيل، وهذا يبين أنه في حالة تمكن الطفل من المفهوم فإنه يؤديه بطريقة تلقائية دون إشارة للتفاصيل. وهذا يؤكد تأثير مشاهدة الرسوم المتحركة؛ حيث أظهرت نتائج التحليل الإحصائي تقدم المجموعتين التجريبيتين بنسب متقاربة؛ مما يشير إلى تأثير هذه المشاهدة على المعرفة.

من جانب آخر بلغت نسبة أداء يبين الانتباه للتفاصيل (23.2%)، ويظهر ذلك عند نشاط مفهوم الدرجة ومستوي ومنحني؛ حيث كان بعض الأطفال يظهرون إدراكهم لنوع سطح الشكل وإمكانية درجته أم لا، وظهر ذلك من خلال انتباه الأطفال للأشكال المختارة التي تتدرج، ولم يتم ذلك تلقائياً، بل بذكر السبب وهو انحناء السطح، والأشكال التي لا تتدرج؛ بسبب استواء أسطحها، وهذه النتيجة تبين أن درجة صعوبة المفهوم تؤثر في طريقة تفاعل الطفل مع الأدوات، فعندما تزداد الصعوبة يميل الأطفال إلى الانتباه للتفاصيل والتركيز عليها؛ للتأكد من طريقة أدائهم للنشاط.

وبلغت النسبة الأقل لأداء المحاولة والخطأ (1.1%)، والتي تمثل الأطفال الذين لم تظهر عليهم الاستفادة؛ حيث تكررت محاولاتهم في تكوين الشكل خلال أنشطة مفهوم معرفة الشكل، وظهر ذلك خلال أنشطة مفهوم عدد الأوجه وعلاقته بالأشكال ثنائية الأبعاد، وتمثل هذه النسبة من الأطفال الذين لديهم العديد من الأخطاء في أثناء الممارسة للأطفال الذين لم يستفيدوا من مشاهدة الرسوم المتحركة، ولا من وجود الأدوات. وهذه النتائج تؤكد حاجة الطفل إلى التفاعل الاجتماعي للفت انتباهه للتفاصيل؛ باستخدام الوسائط في حالة عدم تعلمه للمفهوم، أو عدم تمكنه منه.

كما يتضح أن النسبة الأعلى لمراحل العمل هي بداية صحيحة، وإكمال صحيح ومقدارها (88.4%)، وذلك بسبب إتقان أكثر الأطفال لأداء الأنشطة التي تهدف إلى معرفة الشكل، وعدد الأوجه وعلاقتها بالأشكال ثنائية الأبعاد، والدرجة ومستوي ومنحني، ووجود الأشكال ثلاثية الأبعاد في البيئة، أما النسبة الأقل فهي لبداية خاطئة وإكمال خاطئ، والنسبة الأقل (0.4%)، وظهر ذلك من أداء بعض الأطفال الخاطئ الذي لم يميز بين أسطح الأشكال إن كانت مستوية أم منحنية خلال نشاط مفهوم الدرجة مستوي ومنحني. كما ظهر الأداء الخاطئ خلال نشاط وجود الأشكال ثلاثية الأبعاد في البيئة؛ حيث لم يتمكن أحد الأطفال من مطابقة الشكل ووجوده في البيئة، والآخر لم يتمكن من فرز الأشكال التي تمثل المكعب، ومتوازي المستطيلات في البيئة؛ مما يشير إلى عدم وجود تأثير للنشاط التفاعلي على من لم يكتسبوا المفهوم، وذلك حتى بعد تقديم المساعدة عند البداية الخاطئة، فكان الإكمال بمستوى خاطئ؛ مما يعزز نتيجة أن التفاعل مع الأدوات وحده لم يكن له الأثر الواضح في عينة البحث، في حالة عدم إتقان الطفل للمفهوم وحاجته للتفاعل الاجتماعي.

أما التعليق فالنسبة الأعلى يتجاوب في أثناء العمل، وقد بلغت (57%)، ويظهر ذلك من خلال أنشطة مفاهيم عدد الأوجه وعلاقتها بالأشكال ثنائية الأبعاد، والدرجة ومستوي ومنحني، ووجود الأشكال ثلاثية الأبعاد في البيئة، وتشير هذه النسبة إلى أن الأطفال لا يتحدثون في أثناء انهماكهم في التفاعل مع الأدوات، ولكنهم يتجاوبون عند التفاعل معهم من قبل الباحثة؛ بسبب طبيعة النشاط التي تتطلب التفاعل الاجتماعي معهم. والنسبة الأقل كانت لتعليق يتحدث في أثناء العمل ولا يتجاوب في أثناء العمل، والنسبة الأقل (4.6%)؛ حيث كان بعض الأطفال يقوم بالعد في أثناء وضع القطع على أوجه الأشكال في أنشطة عدد الأوجه، وعلاقتها بالأشكال ثنائية الأبعاد.

من خلال العرض السابق وكيفية تفسير التحليل الكيفي لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين، نجد أن اكتساب أطفال عينة البحث لمفاهيم الأشكال الهندسية كان من خلال الرسوم المتحركة، أما تفاعلهم مع الأدوات من خلال الأنشطة فلم يكن تفاعل عميق، بل تطبيق عملي لما تم اكتسابه من الرسوم المتحركة، وقد أظهرت النتائج في مستوى الأداء، ومراحل العمل، والتفاصيل، والتعليق أن تطبيق الطفل للأنشطة يكون بشكل تلقائي لما تم تعلمه سابقاً من خلال الرسوم المتحركة، أما إذا كان التعلم ضعيفاً أو منعدماً فإن تفاعل الطفل مع الأدوات يكون ضعيفاً أيضاً. ومع ذلك فقد بين التحليل الكيفي أنه كلما زادت صعوبة المفهوم زاد انتباه الطفل للتفاصيل في حالة تعلمه، وقد أكد على ذلك ظهور مماثل للنتائج مع الأشكال ثلاثية الأبعاد، وذلك يؤكد حاجة الطفل للتفاعل مع الوسائط الحسية التعليمية، خاصة عند تعرض الطفل لمفاهيم جديدة، أو أكثر تقدماً من

المفاهيم الأساسية البسيطة.

- مما سبق يمكن تلخيص أهم ما أسفرت عنه مناقشة نتائج التحليل الكيفي في الآتي:
1. تأكيد تأثير مشاهدة الرسوم المتحركة على أداء أطفال عينة البحث، وتقديم المجموعتين التجريبتين بنسب متقاربة؛ حيث إن تطبيق الطفل للأنشطة كان بشكل تلقائي لما تم تعلمه سابقاً؛ من خلال الرسوم المتحركة.
 2. تفسير التحليل الكيفي لنتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبتين في الاختبار البعدي، لعدم وجود تأثير واضح لتفاعل الأطفال مع الأدوات في حالة عدم اكتساب المفهوم. فعدم اكتساب أطفال عينة البحث للمفاهيم في المجموعة الأولى حتى بوجود المساعدة في أثناء التفاعل مع الأدوات يعزز نتيجة أن التفاعل مع الأدوات وحده لم يكن له الأثر الواضح في عينة البحث.
 3. درجة صعوبة المفهوم تؤثر في طريقة تفاعل أطفال عينة البحث مع الأدوات في حالة اكتسابهم للمفاهيم؛ فعندما تزداد الصعوبة يميل الأطفال إلى الانتباه للتفاصيل والتركيز عليها للتأكد من طريقة أدائهم للنشاط.
 4. تأكيد حاجة أطفال عينة البحث للمساعدة والتفاعل الاجتماعي باستخدام اللغة والوسائط في حالة عدم اكتسابهم للمفهوم حتى بعد مشاهدة الرسوم المتحركة، فالتعلم الضعيف أو المنعدم ينتج عنه تفاعل ضعيف أيضاً مع الأدوات التي تمثل الوسائط. فعدم الاستفادة من مشاهدة الرسوم المتحركة ولا من وجود الأدوات يؤكد الحاجة إلى التفاعل الاجتماعي.
 5. تأكيد أن التفاعل الاجتماعي السطحي البسيط لا يؤدي إلى تغيير نوعي في التعلم، بل لابد أن تتضمن المواقف التعليمية تفاعلات اجتماعية عميقة تتطلب استخدام اللغة والوسائط؛ لمساعدة الطفل على تحسين أدائه، والتقدم في منطقة النمو المتقارب.

التوصيات:

1. في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج، توصي الباحثة بالآتي:
2. تحفيز لجان تطوير مناهج مرحلة ما قبل المدرسة على تضمين رسوم متحركة تعليمية تعمق فهم الطفل للمفاهيم الرياضية خاصة، ولتختلف المفاهيم عامة.
3. زيادة الوعي بأهمية الأنشطة التفاعلية في البيئة الصفية لطفل ما قبل المدرسة، مما يعزز إدراكه للمفاهيم الرياضية بعد مشاهدة الرسوم المتحركة، باستخدام الوسائط التي تسهم في ترسيخ المفاهيم لدى الطفل.
4. تعزيز وجود لجان متابعة من مشرفي مرحلة ما قبل المدرسة؛ لقياس مدى تطور النمو المعرفي لطفل ما قبل المدرسة، من خلال تقويم أداء الطفل بعد تعرضه لمختلف البرامج والأنشطة التعليمية، ومن ضمنها برامج الرسوم المتحركة، لقياس مدى فاعلية الإستراتيجيات المختلفة في التعليم.
5. تعديل وتطوير برامج مرحلة ما قبل المدرسة بما يسمح بتفاعل المعلمة مع الأطفال في مجموعات صغيرة أو تفاعلهم مع بعضهم بعضاً بشكل أكثر مما هو متاح حالياً.
6. بناء أدوات ووسائل تقويم لما يتعلمه الأطفال من المفاهيم في مرحلة ما قبل المدرسة،

يقوم بها المعلمات وفق أسس واضحة ومحددة، وتطويرها بناءً على مخرجات التقويم.

7. تجهيز البيئة الصفية في مرحلة ما قبل المدرسة بالمتطلبات التقنية التي تسهم في تفعيل استخدام البرامج التعليمية، كأجهزة العرض، مكبرات صوتية، الحاسب الآلي، كاميرا فوتوغرافية، وجهاز تسجيل صوتي ومرئي لسهولة تحليل التجارب العلمية.

8. إنشاء دليل إرشادي لمعلمي مرحلة ما قبل المدرسة في كيفية توظيف الأنشطة الخاصة بتنمية المفاهيم الرياضية، ويرفق بالدليل أسماء المواقع والشركات العالمية التي تزود مرحلة ما قبل المدرسة بالبرامج والألعاب التي تعمق فاعلية تعلم هذه الأنشطة.

9. تشجيع الباحثين على توظيف الإستراتيجيات والنظريات التعليمية في تصميم برامج تهدف إلى تطوير المفاهيم الرياضية خاصة ومختلف المفاهيم عامة.

10. تضمين مقررات تسهم في تعليم أسس تصميم الرسوم المتحركة وكيفية توظيفها في أقسام رياض الأطفال والفنون والإعلام، أو إنشاء أقسام في كليات التربية تعنى بتقنيات التعليم للمراحل العمرية المبكرة.

11. إنشاء مؤسسة تعليمية استثمارية تضم عدداً من المتخصصين والخبراء في مجال تقنية المعلومات، لتصميم الرسوم المتحركة وإخراجها، وعدداً من المتخصصين والخبراء في مجال تربية الطفل، ومناهج وطرق التدريس للإشراف على إعداد البرامج التعليمية التي تسهم في تنمية المفاهيم المختلفة، ومن ضمنها المفاهيم الرياضية، كما تستقطب شريحة من الخريجين والخريجات من المجالات السابق ذكرها لتوظيف قدراتهم الإبداعية وتوجيهها لخدمة المجتمع.

12. استخدام الرسوم المتحركة المطبقة في البحث الحالي والأنشطة والمصاحبة لها في البرنامج اليومي لرياض الأطفال، وأيضاً استخدامها كنماذج لإعداد برامج وأنشطة على غرارها.

13. إمكانية استخدام اختبار مفاهيم الأشكال الهندسية في دراسات لاحقة نظراً للالتزام الباحثة بمعايير الصدق والثبات في إعدادها.

المراجع

أولاً. المراجع العربية:

- أبو الحسن، منال (2001). الرسوم المتحركة في التلفزيون وعلاقتها بالجوانب المعرفية للطفل، مجلة الطفولة والتنمية، 3، -220 211.
- إسكندر، رامي (2007). تقويم الرسوم المتحركة التعليمية لمرحلة ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- بدوي، رمضان (2003). الرياضيات في مرحلة ما قبل المدرسة، مجلة خطوة، 22، 19-16.
- بدوي، رمضان (2009). تنمية المفاهيم والمهارات الرياضية لأطفال ما قبل المدرسة، ط2. عمان: دار الفكر.
- البلاونة، فهمي، وعلي، سعيد (2009). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الرياضية في تنمية الحس

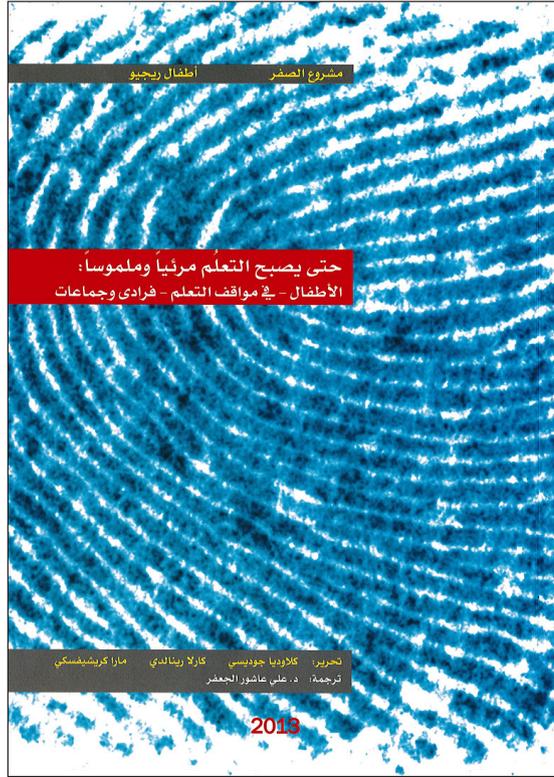
- العددي والمكاني لطفل الروضة. المؤتمر العلمي الحادي والعشرون تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة، دار الضيافة، جامعة عين شمس.
- جاء الله، علي سعد (1412). المفاهيم النحوية المناسبة لتلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وتقويم منهج النحو المقرر في ضوءها، رسالة دكتوراه، جامعة الزقازيق، القاهرة.
- الجهني، ليلي (2009). أسس تصميم الرسوم المتحركة وتوظيفها في تنفيذ فيلم قصير لتعليم طفل ما قبل المدرسة: بعض المفاهيم، رسالة دكتوراه، جامعة طيبة، المدينة المنورة.
- خليل، عزة (2009). المفاهيم والمهارات العلمية والرياضية في الطفولة المبكرة. القاهرة: دار الفكر العربي.
- سحلول، أحمد (2011). بناء برمجية تعليمية قائمة على الرسوم المتحركة لمقرر اللغة الإنجليزية وأثرها على إكساب مهارات القراءة والكتابة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، مجلة كلية التربية، 75، 468-529.
- سميث، سوزن (2005). رياضيات الطفولة المبكرة. ترجمة: صالح عرم. العين: دار الكتاب الجامعي.
- شحاتة، حسن، والنجار، زينب (2003). معجم المصطلحات التربوية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الشربيني، زكريا، وصادق، يسرية (2005). نمو المفاهيم العلمية للأطفال: برنامج مقترح وتجارب طفل ما قبل المدرسة. القاهرة: دار الفكر العربي.
- شلبي، أحمد، خلف، يحيى، سليمان، فهمية، والجمل، علي (1998). تدريس الدراسات الاجتماعية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: المركز المصري للكتاب.
- صالح، ماجدة (2009). تنمية المفاهيم العلمية والرياضية في الطفولة المبكرة. عمان: دار الفكر.
- العارضة، محمد عبد الله (2003). النمو المعرفي لطفل ما قبل المدرسة (نظرياته وتطبيقاته). عمان: دار الفكر.
- عبد الهادي، نبيل (2002). مدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس، ط2. الأردن: دار وائل.
- عبيدات، ذوقان، عدس، عبد الرحمن، وعبد الحق، كايد (2002). البحث العلمي مفهومه/ أدواته/ أساليبه، ط3. الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- عزمي، نبيل (2006). فاعلية برنامج مقترح لتدريب طلاب كلية التربية على تصميم وإنتاج الرسوم المتحركة الكمبيوترية لبعض المفاهيم الفيزيائية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 2، 11-52.
- عويس، رزان (2004). توظيف الطريقة الاكتشافية في إكساب أطفال الروضة مجموعة من المفاهيم الرياضية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.
- غالب، محمد (2012). الرسوم المتحركة تصميم - تقنيات - إنتاج. عمان: مكتبة المجتمع العربي.
- الغفيص، هدى (1428هـ). أثر الرسوم المتحركة على القيم العقدية للأطفال. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي الأول للتربية الإعلامية في مدينة الرياض، الرياض.
- قربان، بثينة (2012). فاعلية استخدام الرسوم المتحركة في تنمية بعض المفاهيم العلمية والقيم الاجتماعية للأطفال الروضة في مدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- معوض، محمد (1998). إعلام الطفل: دراسات حول صحف الأطفال وإذاعاتهم المدرسية وبرامجهم التلفزيونية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- مغربي، رندا (2001). دراسة تحليلية لبعض قصص الأطفال في برامج التلفزيون المصري على القنوات الأولى والثانية في ضوء خصائص النمو للأطفال ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير، كلية التربية، مصر، جامعة طنطا.
- الموسوعة العربية السورية (2010). الرسوم المتحركة. دمشق: دار الفكر.
- المومني، مأمون، دولات، عدنان، والشلول، سعيد (2011). أثر استخدام برامج رسوم متحركة علمية في تدريس العلوم في اكتساب التلاميذ للمفاهيم العلمية، مجلة جامعة دمشق، 3، 647-680.
- ناسة، إيناس (2009). الإعلام المرئي وتنمية نكاهات الطفل العربي. عمان: دار الفكر.

ثانياً. المراجع الأجنبية:

- Ann, M. (2002). *Mathematics in nursery education*, Ed 2. London: David Fulton Publishers.
- Austin, S. & Simmons, L. (2003). *Saxon early learning, scope and sequence and learning objectives booklet*, Norman, Oklahoma: Saxon Publishers.
- Barron, A. & Orwing, G. (2003). *New technologies for education: A beginners guide*. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2007). *Tools of the mind*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Clements, D. (2001). Mathematics in the preschool. *Teaching Children Mathematics*, 3, 270-274.
- Clements, D. & Sarama, J. (2000). The earliest geometry. *Teaching Children Mathematics*, 7, 82-86.
- Clements, D. & Sarama, J. (2009). *Learning and teaching early math the learning trajectories approach*. New York and London: Routledge Taylor & Francis Group
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York and London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Cross, T., Woods, A. & Schweingruber, H. (2009). *Mathematics learning in early childhood: Paths toward excellence and equity*. Washington: The National Academies Press.
- Epstein, A. (2009). *Numbers plus preschool mathematics curriculum teacher's manual*. Michigan: High scope Educational Research Foundation.
- Greenes, C., Ginsburg, H. & Balfanz, R. (2003). *Big math for little kids: The shapes of thing*. New Jersey: Dale Seymour Publications.
- Greenes, C., Ginsburg, H. & Balfanz, R. (2004). Big math for little kids. *Early Childhood Research Quarterly*, 19,159-166.
- Juanita, C. (2001). *The young child and mathematics*. Washington: National Council of Teachers of Mathematics.
- Kabapinar, F. (2005). Effectiveness of teaching via concept cartoons from the point of view of constructivist approach. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 1, 135-146.
- Lakeshore, (2013). *Lakeshore learning materials*. Retrieved January 16, 2013, From: <http://www.lakeshorelearning.com>
- Long, S. & Marson, K. (2002). Concept cartoon: Investigating. *DAL*, 3, 220-235.
- Lowe, R. (2003) Animation and learning: Selective processing of information in dynamic graphics. *Faculty of Education*, 13, 157-176
- Lui, A. (2012). *An introduction to working the zone of proximal development (ZPD) to drive effective early childhood instruction*. New York: Children's Progress.
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*, Ed 2. London: International Educational and Professional Publishers.
- Sexton, M., Gervasoni, A. & Brandenburg, R. (2009). Using a concept cartoon to gain insight into children's calculation strategies. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 14, 24-25.
- Thomas, P. (2005). Garaging students writing: High-stakes testing, computer, and human touch. *English Journal*, 94, 28-30.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher mental process*. London: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1987). *Thinking and speech*. New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L. (1999). *Tool and sign in the development of the child*. In Rieber, R, *The collected works of L.S. Vygotsky*. 6, 3-38. New York: Plenum Press.
- Yuko, Y. (2006). How can we animations to help preschoolers to obtain more efficient distribution strategies. Akita, Japan: *Faculty of Education and Human Studies*.

صدر حديثاً

عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية



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

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

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

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

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

اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو المنهج الجديد (حقي ألعب وأتعلم وأبتكر)

د. صفاء أحمد محمد محمد

أستاذ مساعد بقسم العلوم التربوية – كلية رياض الأطفال
جامعة الفيوم
جمهورية مصر العربية
safaa__@hotmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو المنهج الجديد (حقي ألعب وأتعلم وأبتكر) في محافظة الفيوم، وكذلك معرفة دور المتغيرات (المؤهل العلمي، الخبرة، الدورات التدريبية، المنطقة التعليمية) على تلك الاتجاهات. بلغ مجتمع الدراسة (1072) معلمة، وقد تم اختيار عينة منهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية تكونت من (350) معلمة بنسبة (32%) تقريباً من مجتمع الدراسة الكلي، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تصميم استبانة وتم التأكد من صدقها وثباتها، وبعد تطبيق الدراسة وجمع البيانات تم إجراء المعالجة الإحصائية، وأسفرت النتائج عن أن هناك اتجاهات إيجابية مرتفعة نحو المنهج الجديد بشكل عام.

Attitudes of Kindergarten Teachers Towards the New Curriculum (My Right to Play, Learn, and be Creative)

Safaa Ahmed Mohamed Mohamed

Assistant Professor, Department of Educational Sciences
College of Kindergarten, Fayoum University, Egypt

Abstract

The aim of the study was to identify the attitudes of kindergartens' teachers towards the new curriculum known as "My right to play, learn and be creative" in El Fayoum Governorate, Moreover, the study pinpointed the effect of some variables such as teachers' qualifications, their experience, training courses and educational zone on the teachers' attitudes. The sample of the study consisted of (350) teachers, representing (32%), chosen randomly from a total of (1072) teachers. A questionnaire was used for collecting data. The reliability and validity of the tool were obtained. The results have shown that the teachers' attitude were positive towards the new curriculum.

مقدمة:

مرحلة الطفولة من أهم مراحل الحياة تأثيراً على نفسية الطفل، حيث تتكون شخصيته التي تؤثر تأثيراً كبيراً في مراحل حياته المستقبلية، إما إيجاباً أو سلباً، والروضة بما يتوافر فيها من مقومات تربوية تتمثل في المبنى الملائم لخصائص وحاجات الأطفال، والمعلمة المؤهلة تربوياً وعلمياً ولديها ميل وحب للأطفال، ودراية وخبرة بكيفية التعامل معهم، والمنهج المناسب لهذه المرحلة بما يحتويه من مفاهيم وحقائق وخبرات وأنشطة ملائمة لحاجات الأطفال وميولهم، والمحقة لرغباتهم، والمراعية لاستعداداتهم، والمرتبطة ببيئتهم وأمر حياتهم بقصد مساعدتهم على النمو الشامل والمتكامل، وتعديل سلوكهم وفقاً لفلسفة المجتمع ومبادئه وقيمه وعاداته وثقافته (بدر، 2002).

وقد أطلقت وزارة التربية والتعليم المصرية منهجاً لتعليم أطفال الروضة تحت مسمى المنهج الجديد (حقي اللعب وأتعلم وأبتكر)، وتطبيق هذا المنهج هو مشروع رائد وتميز قام بإعداده خبراء ومتخصصون في مجال الطفولة، ويقوم على الفلسفة التربوية التي تقوم عليها مناهج رياض الأطفال، وذلك ما أعربت عنه بعض الموجهات والمديرات والمعلمات، وفي الوقت نفسه مهما كان المنهج جيداً فسوف يصبح عديم الجدوى دون توافر اتجاهات إيجابية نحو عملية تطبيقه من معلمات رياض الأطفال، وثمة اتفاق على أن كلمة السر لنجاح الفرد في عمله هي اتجاهاته نحوه، ونحو ما يقدمه بصفة عامة؛ لأن هذه الاتجاهات هي القاعدة التي تبنى عليها معظم النشاطات العملية، وعليه فإن الاتجاهات التربوية الإيجابية لمعلمة الروضة تلعب دوراً أساسياً في نجاحها المهني، فالمعلمة التي تكون اتجاهاتها إيجابية نحو تطبيق المنهج الجديد (حقي اللعب وأتعلم وأبتكر)، وتكون محبة لمهنتها فاهمة للدور المنوط بها، مدركة لواجباتها ومسؤولياتها، يكون لها دور فعال في العملية التعليمية؛ لذا فإن الاهتمام بمعرفة اتجاهاتهم نحو تطبيق المنهج الجديد، وبعض القضايا التي ترتبط به يعد في مقدمة مظاهر اهتمام المجتمع بالعملية التربوية، وإن لمعرفة اتجاهاتهم أهمية قصوى في رسم الخطط، ووضع المناهج، واتخاذ السبل التي تؤدي إلى تغيير ما يمكن تغييره نحو الأفضل.

وهكذا يتبين أن معرفة اتجاهات العاملين في الميدان التربوي تفيد في تقدير مدى رفضهم أو قبولهم لعملية تطوير المناهج، وذلك من خلال إضافة أهداف جديدة أو أنشطة ووسائل تعليمية متنوعة، أو اقتراح أساليب تقويم جديدة (المجادي وفرماوي، 2001).

يتبين مما ذكر أن لهذا البحث أهميته ومبرراته كونه بحثاً جديداً في ميدانه، حيث لم تجر في حدود علم الباحثة دراسات مماثلة حول اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو المنهج الجديد (حقي اللعب وأتعلم وأبتكر).

مشكلة الدراسة:

على الرغم من تميز المنهج الجديد (حقي اللعب وأتعلم وأبتكر) المطبق حالياً في رياض الأطفال بحسب وجهة نظر المسؤولين عن تنفيذه، فإن المقابلات الشخصية (*) والدورات التدريبية التي اشتركت فيها الباحثة، ومن خلال ملاحظات الباحثة لمعلمات رياض الأطفال

(*) ملحق رقم (1).

في أثناء الإشراف على التربية العملية والنقاش مع طالبات الدراسات العليا، وهن معلمات في رياض الأطفال وجدت أن الغالبية العظمى للمعلمات أعربن عن بعض الاتجاهات السلبية نحو المنهج الجديد، وعلى سبيل المثال عمل على زيادة العبء المهني على كاهل المعلمة، وأنه لم يتح لهن الإعداد الكافي ولم يتم تزويدهم بالكفايات والمهارات الضرورية لتطبيق المنهج الجديد، وعدم توافر الإمكانيات المادية التي تعين معلمة رياض الأطفال في بلوغ أغراضها، وعدم وجود توجيه وإشراف ومتابعة جيدة من قبل مشرفين متمكنين وقادرين على تطوير مستوى المعلمة وعدم تشجيع المعلمات وتحفيزهن مادياً ومعنوياً لتحسين مستوى أدائهن، كل هذا أدى إلى تكوين اتجاهات سلبية نحو تطبيق المنهج الجديد (حقي ألعب وأتعلم وأبتكر) مع طفل هذه المرحلة العمرية، ومن ثمّ تتمحور مشكلة الدراسة في التعرف على اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو المنهج الجديد (حقي ألعب وأتعلم وأبتكر) وعلاقته ببعض المتغيرات مثل (المؤهل العلمي، الخبرة، التدريب، المنطقة التعليمية (ريف، مدينة)).

أسئلة الدراسة:

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو المنهج الجديد (حقي ألعب وأتعلم وأبتكر)، والتي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو المنهج الجديد (حقي ألعب وأتعلم وأبتكر)، والتي تعزى إلى متغير الخبرة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو المنهج الجديد (حقي ألعب وأتعلم وأبتكر)، والتي تعزى إلى متغير التدريب؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو المنهج الجديد (حقي ألعب وأتعلم وأبتكر)، والتي تعزى إلى متغير المنطقة التعليمية (ريف، مدينة)؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على الاتجاه العام لمعلمات رياض الأطفال نحو المنهج الجديد (حقي ألعب وأتعلم وأبتكر).
- تقصي اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو المنهج الجديد، دور كل من متغيرات (المؤهل العلمي، والخبرة، والتدريب، والمنطقة التعليمية) في هذه الاتجاهات.
- تقديم المقترحات التي تسهم في دعم وتعزيز الاتجاهات الإيجابية، والعمل على تطويرها.
- محاولة حصر ورصد المعوقات التي تواجه المعلمة برياض الأطفال، وتعوقها عن أداء دورها مما يستتبعه من تأثير سلبي على اتجاهاتها نحو المنهج الجديد (حقي ألعب وأتعلم وأبتكر)، وطرح الحلول الكفيلة بمعالجتها.

- التوصل لبعض المقترحات التي يمكن أن تقدم من أجل الاهتمام بمعلمات رياض الأطفال من حيث إعدادهن وتدريبهن وتهيئة الظروف والخبرات التربوية المناسبة لتكوين اتجاه إيجابي نحو المنهج الجديد (حقي ألعب وأتعلم وأبتكر).
- تحديد الفروق في تقديرات المعلمات مدى ممارستهن للمنهج الجديد طبقاً لمتغيرات (المؤهل العلمي، والخبرة، التدريب، المنطقة التعليمية).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يأتي:

- تظهر أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله، ومن ندرة الدراسات والبحوث التي تناولت اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو المنهج الجديد (حقي ألعب وأتعلم وأبتكر).
- من شأن هذه الدراسة لفت أنظار المسؤولين للتركيز على إزالة العوائق في طريق استخدام المنهج الجديد (حقي ألعب وأتعلم وأبتكر).
- قد تضيف هذه الدراسة معرفة جديدة ومناسبة ينطلق منها باحثون آخرون في إجراء دراسات أخرى.
- قد تعود هذه الدراسة بالفائدة على مصممي المناهج في رياض الأطفال.
- تبرز أهمية الدراسة في أن اتجاه المعلمة نحو المنهج ورضاها عنه يؤدي إلى تكوين الدافعية لديها ورغبتها في العمل وإنجاز مهماتها بأقصى طاقتها. التوصل إلى صورة واقعية عن العوامل التي أدت إلى تبني بعض معلمات رياض الأطفال صورة سلبية نحو المنهج الجديد (حقي ألعب وأتعلم وأبتكر).
- تحاول الدراسة أن تضع المختصين بوزارة التربية والتعليم المصرية على واقع دور المنهج الجديد بهدف معرفة مواطن القوة والضعف وسبل النهوض بها.
- يكتسب البحث أهمية خاصة بالنظر إلى دور الاتجاهات وأهميتها في نجاح المعلمة في مهنتها، وأدائها لدورها بحب وحماس ورغبة تدفعها لأفاق من الإبداع والاجتهاد.

حدود الدراسة:

يتحدد إطار هذه الدراسة بالمحددات الآتية:

1. الحدود الزمانية: تتم إجراءات هذه الدراسة للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2012.
2. الحدود المكانية: تتحدد هذه الدراسة بمحافظة الفيوم.
3. الحدود البشرية: تقتصر هذه الدراسة على معلمات رياض الأطفال بالروضات

الحكومية والتجريبية بمحافظة الفيوم.

مصطلحات الدراسة:

1- الاتجاه:

الاتجاه هو موقف الشخص من شيء معين، أو موضوع معين، وهذا الموقف قد يكون إيجابياً أو سلبياً (جوهر، 2006).

2- المنهج الجديد منهج «حقي اللعب وتعلم وأبتكر» :

منهج يقوم على مجموعة من الخبرات التربوية المتكاملة المترابطة التي توفرها الروضة داخل مؤسسات رياض الأطفال وخارجها وفق أهداف تربوية منشودة، والتي تحقق في مجملها هدف النمو المتكامل الشامل المتوازن لطفل ما قبل المدرسة الابتدائية (دليل وزارة التربية والتعليم المصرية، 2010).

الإطار النظري:

أولاً - الاتجاهات:

يعرف الاتجاه بأنه استعداد خاص عام في الأفراد، ولكنه مكتسب بدرجات متفاوتة، ويدفعهم إلى الاستجابة لأشياء ومواقف بطرق يمكن أن يقال عنها إنها في صالحها أو ضده... وبينما الاتجاهات عرضة للتغيير فإن وجهتها وقوتها لها قدر كافٍ من الاستمرار في مدى فترات زمنية، تجعل من الممكن اعتبارها خصائص شخصية (Bohner & Wanke, 2002).

وتعرفها مكارى، 2002 بأنها نوع من استجابات الفرد إزاء موضوع أو فكرة معينة، وقد تكون هذه الاستجابات إيجابية أو سلبية وتنشأ من خلال مرور الفرد بتجربة معينة (مكارى، 2002).

ومن خلال العرض السابق من التعريفات بالاتجاهات يذكر أنها تضمنت الآتي: أنها مجموعة من استجابات مكتسبة، أي أن الاستجابات قد تكون إيجابية أو سلبية، وقد تكون استجابات تجاه فكرة أو موضوع، وأنها ثابتة نسبياً تتكون نتيجة مواقف معينة.

ولقد قدم علماء النفس أطراً نظرية عديدة لتفسير تكوين الاتجاهات أهمها:

(1) نظرية الاشتراط Reinforcement:

تقوم هذه النظرية على افتراض أساسي هو أن الإنسان يتعلم الاتجاهات بنفس الطريقة التي يتعلم بها العادات، فكما يكتسب الناس الحقائق والمعلومات يكتسبون المشاعر والقيم المرتبطة بهذه المعلومات والحقائق، وتتكون الاتجاهات وتتطور تبعاً لهذا (الشرقاوي، 2001).

(2) نظرية المجال Field Theory:

يرى أصحاب هذه النظرية أن الاتجاهات تتغير نتيجة لوجود الفرد في مواقف تتعارض فيها دوافعه وحوافزه، فينشأ الصراع لديه، ويظهر التوتر، ويجد الفرد نفسه يختار أكثر الاستجابات فائدة بالنسبة له فيتجه نحوها (Bonner, 2006).

(3) النظرية الوظيفية Functionism:

تتكون الاتجاهات لدى الفرد حسب ما يراه أصحاب هذه النظرية نتيجة لقيمة النفع أو ما تقدمه له هذه الاتجاهات من وظيفة نفسية في موقف محدد، وإلا فإنه يغيرها بأخرى أكثر نفعية.

(4) نظرية الجشتالت (الإدراك) Gestalt:

وتقوم هذه النظرية على افتراض أساسي هو أن الناس بحاجة لأن ينظموا تصوراتهم، ويكملوا إدراكاتهم، ويبسطوها في المواقف التي تواجههم، لهذا تتكون الاتجاهات تبعاً لهذا التصور عندما يوجد الفرد في موقف ما، ويحاول إدراكه ليتم فهمه، واستيعابه من خلال إعادة تنظيم أجزاء هذا الموقف من جديد، فيضيف عليه من خبراته السابقة ما يساعده على ذلك، وهذه الإضافات أو التكميلات للمواقف تفسر اتجاهات الأفراد نحو هذه المواقف (Collins & Stukas, 2006).

وظائف الاتجاهات:

تعمل الاتجاهات كأغراض تربوية تعليمية، وتهدف لتكوين العادات السلوكية التي تحقق هذه الأهداف، والاتجاهات لها وظيفة هامة في أنها تعمل في مجموعة من المعاني العامة، ذلك لأن الاتجاه عبارة عن معنى يربطه الفرد في موضوع أو فكرة، ويؤثر هذا المعنى بدوره في قبول الفرد لهذا الموضوع أو لهذه الفكرة أو رفضه لها، والاتجاهات تعمل كموجهات عامة لسلوك الأفراد (Gee & Gee, 2006).

مكونات الاتجاهات:

من أهم المكونات الأساسية للاتجاهات:

1. الجانب المعرفي: وهذا الجانب يتضمن معتقدات الفرد نحو الأشياء.
2. الجانب العاطفي والوجداني: وهذا يشير إلى النواحي العاطفية والوجدانية التي تتعلق بالأشياء.
3. الجانب السلوكي أو العملي: وهذا المكون يتضمن جميع الاستعدادات السلوكية المرتبطة بالاتجاه (Laura & Dolores, 2006).

كيفية تكوين الاتجاهات وتعديلها وقياسها:

مما لا شك فيه أن الاتجاهات لا تتشكل وليدة اللحظة، بل هي تمر عبر مراحل، وتتطور

فيها حتى تصبح جزءاً من شخصية الفرد، ولا تنفك عنه فالإتجاه قد يتكون نتيجة تعلم مقصود يقوم به بعض الأفراد عن طريق إعطاء المعلومات الخاصة بموضوع الإتجاه، والمناقشة المشتركة لموضوع ما أو خلق الظروف الطبيعية لممارسة أساليب النشاط المتعلقة بالموضوع (مكاري، 2002).

ويمكن تكوين الإتجاهات باستخدام الأساليب والطرق القائمة على نظريات التعلم والتعليم التي تستخدم في التعزيز والإثابة أساساً لاكتساب السلوك وترسيخه، فإذا اقترب المتعلم من أمر ما (مثير) إلى نتائج إيجابية (تعزيز) يكتسب ميلاً (إتجاه) وإذا أدى السلوك إلى نتائج مؤلمة أو سلبية غير مرغوب فيها فإن الفرد يميل إلى تحاشي المثير والابتعاد عنه، ولا يفكر في تكرار سلوكه بهذا الإتجاه السلبي، وهناك طرق ومصادر لتغيير الإتجاهات منها، تزويد الأفراد بالمعلومات عن موضوع الإتجاه، وسائل الإعلام والاتصال الجمعية، التغيير القصري في السلوك، تغيير الإطار المرجعي، تغيير الجماعة المرجعية، التعليم المدرسي الرسمي، قرار الجماعة، السلطات القادة والمسؤولون (مرعي والحيلة، 2002).

أما بالنسبة لقياس الإتجاهات فقد ابتكر علماء النفس كثيراً من المقاييس التي تستخدم لقياس الإتجاهات قياساً كمياً وعددياً، ويمكن تقسيم المقاييس إلى مقاييس مباشرة وهي: مقياس بوجاردوس، ومقياس ثيرستون، ومقياس ليكرت وغيرهم. مقاييس غير مباشرة: ومنها الإختبارات الإسقاطية، والسيكودراما، والسوسيودراما. وسنتناول هنا مقياس ليكرت نظراً لأن هذا المقياس المستخدم في معظم الدراسات (Laura & Dolores, 2006).

ثانياً. المنهج الجديد "حقي ألعب وأتعلم وأبتكر"

المنهج الجديد "حقي ألعب وأتعلم وأبتكر" يشجع المعلمة على تسجيل كل ما يكتسبه الطفل داخل الروضة من خلال المواقف المنظمة والأنشطة المخططة الحرة والموجهة نظام الأركان الحرة أو مراكز الاهتمام، وركن التعلم الموجه والمقصود، والذي يتيح للطفل أن يشبع حاجاته، وينمي مهاراته في تلقائية وإيجابية مع مراعاة المرونة والتنوع والتكامل والترابط وتحقيق التوازن بين جوانب النمو المختلفة، وهي تخطط لهذه الخبرة المقصودة مسبقاً، وتحدد لها الأهداف في مجالات النمو المختلفة والمنبثقة من مجالات ومعايير نواتج التعلم ومحتوى المنهج، بحيث يكتسب الأطفال من خلال التفاعل والمشاركة ما يناسب مستوى نموهم وتقدمهم فردياً وجماعياً.

الأساس الفكري لمنهج «حقي ألعب وأتعلم وأبتكر»:

النمو الشامل المتكامل المتوازن: ينظر لمفهوم التكامل من ناحية تنظيم المنهج بطرق مختلفة، فيؤكد البعض أهمية التكامل بين مجالات أنشطة محتوى المنهج المختلفة التي ترتبط ببعضها ارتباطاً أفقياً. والاتجاه الآخر يرى أن التكامل يحدث داخل الفرد في أثناء نشاطه الداخلي في تنظيم المعرفة والربط بين الخبرات التي تبدو غير مترابطة.

التكامل: يهدف التكامل إلى تحقيق الشخصية المتكاملة للطفل، ويهتم بالقيمة الاجتماعية

لما يقدم للأطفال ويعتمد على التنظيم السيكولوجي، ثم على التنظيم المنطقي، ويخرج الأطفال بمعلومات ومفاهيم وعادات واتجاهات وقيم وميول واهتمامات متكاملة.

الشمول: يقصد بالشمول احتواء أهداف الخبرات على مجموعة من الجوانب الأساسية للنمو التي يجب أن يكتسبها الطفل في أثناء فترة نموه فيما قبل المدرسة (4-6 سنوات).

التوازن: يقصد بالتوازن هو مدى مراعاة الوزن النسبي لبرمجة الأهداف سواء أكان على مستوى الخبرة، أو على مستوى كل نشاط على حدة. ولكي نصل إلى تحقيق التوازن في النمو للمجالات الثلاثة المجال المعرفي، والاجتماعي، والحس الحركي، يجب أن نترجم نواتج التعلم ومؤشرات معايير المنهج إلى أهداف سلوكية تصف سلوك الطفل عند الانتهاء من الخبرة، وبما يحقق نمو الطفل وتقدمه.

فلسفة منهج «حقي ألعب وأتعلم وأبتكر»:

- قابلية طفل الروضة للنمو والتعلم: كل فرد قابل للتعلم، وكل طفل (متعلم) قابل للوصول إلى مستوى التمكن، وكل متمكن قابل للإبداع إذا ما توافرت له بيئة التعلم المناسبة لظروفه، وهذا يتطلب أن يخاطب المنهج جميع الأطفال، من خلال تنوع محتواه وتطويع أساليب تطبيقه، وتحقيق أهدافه.
- التعلم عمليات ونواتج للتعلم: حيث تقاس مخرجات العملية التعليمية ليس فقط بمدى ما اكتسبه الطفل المتعلم من العملية التعليمية فقط، ولكن أيضاً بالكيفية التي توصل بها المتعلم إلى إنجاز ما أنجزه.
- الدور الأساسي للمنهج هو تيسير عملية نمو وتعلم الطفل: إن وزن أي مجال من مجالات محتوى المنهج مرهون بمدى مساهمته في تمكين الطفل من التعلم، ومدى إتاحة الفرصة لتنمية قدراته على التعلم الذاتي.
- التمييز حصيلة التزاوج بين العقل والوجدان: من مسلمات هذا المنهج أن التمييز ليس قاصراً على بعض الأطفال دون البعض، إنما هو حق للجميع إذا توافرت له البيئة التعليمية التي تمكنه من ذلك، وإن التمييز يتحقق بتزاوج عقل الطفل المتعلم ووجدانه، وتنعكس آثاره على أداؤه وسلوكياته على المستوى الشخصي والأسري.
- المنهج كائن ينمو نمواً طبيعياً: إن التعليم عملية تراكمية بنائية متدرجة ومستمرة، وبناء المنهج لابد أن يتكامل مع مكوناته ويتتابع في عناصره.
- اللعب: وتوظيفه كأفضل أسلوب لتنمية الطفل ومهاراته وتعلمه في رياض الأطفال.
- تثقيف الآباء وإقناعهم بأهمية تلك المرحلة ليقوموا بدورهم في تنشئة طفل ما قبل المدرسة التنشئة السليمة، وتوفير المناخ الثقافي والاجتماعي والتربوي المناسب للطفل داخل الأسرة.
- المشاركة المجتمعية وتفعيلها بما يتناسب مع أهداف وفلسفة التربية، ومنهج رياض الأطفال.

مصادر محتوى المنهج:

- ينبثق منهج رياض الأطفال الجديد من عدة مصادر أساسية لبناء المناهج، منها:
- طبيعة العصر - طبيعة المجتمع المصري - خصائص طفل الروضة وحاجاته - الاتجاهات التربوية المعاصرة
- الاتجاهات التربوية المعاصرة في مجال أنواع المناهج المناسبة لرياض الأطفال.
- الاتجاهات المعاصرة في مجال أهداف التربية في رياض الأطفال ومناهجها - الاتجاهات المعاصرة في مجال النظر إلى الطبيعة البشرية للطفل.
- الاتجاهات المعاصرة في مجال التعليم والتعلم - الاتجاهات المعاصرة حول تدعيم علاقة الروضة بالمنزل والمشاركة المجتمعية.
- وثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال المصرية خاصة: مجالات ومعايير ومؤشرات نواتج التعلم ومجالات ومعايير ومؤشرات محتوى المنهج.

تحديد أهداف محتوى المنهج الجديد:

لتحديد أهداف محتوى المنهج تم ترجمة كل من معايير ومؤشرات وثيقة مجالات ومعايير نواتج التعلم، وكذلك معايير ومؤشرات وثيقة محتوى المنهج، إلى أهداف إجرائية ووضعها في مصفوفة متكاملة، حتى يمكن ترجمتها إلى ممارسات وأنشطة تحقق الأهداف بصورة واقعية ومناسبة لطفل الروضة، ويمكن ملاحظة ومتابعة خطوات تنفيذها وقياسها وتقويمها، وفي هذا الإطار تحدد وثيقة معايير محتوى المنهج الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية التي سيتم إكسابها للطفل خلال مرحلة رياض الأطفال، وهي تتكامل مع معايير وثيقة نواتج التعلم (دليل وزارة التربية والتعليم المصرية، 2010).

أولاً - وثيقة مجالات ومعايير نواتج التعلم كمصدر للأهداف الإجرائية للمنهج:

وتهدف الوثيقة إلى تحديد خصائص ومواصفات المتعلم الذي أنهى مرحلة رياض الأطفال في المجالات المختلفة لنواتج التعلم، وما نتوقعه من الطفل بنهاية هذه المرحلة التربوية الهامة.

وتتكون وثيقة معايير نواتج التعلم من المجالات المختلفة مثل: مجال النمو الجسمي الحركي، ومجال النمو الاجتماعي الوجداني، ومجال أساليب التعليم والتعلم، ومجال اللغة والتواصل، ومجال الوعي والمعرفة العامة.

ثانياً - وثيقة مجالات ومعايير محتوى المنهج كمصدر للأهداف الإجرائية للمنهج:

تنطلق وثيقة مجالات ومعايير محتوى المنهج من مناهج رياض الأطفال التي تستند بالأساس لحق الطفل في اللعب، واعتبار المرح الطفولي جزءاً لا يتجزأ من سبل التعلم في هذه المرحلة المبكرة من عمر الإنسان، ومن ثم يجب أن يحمل محتوى منهج رياض الأطفال الملامح الآتية:

- محور الطفل (يتمركز حول الطفل).
 - تبني خبراته، ويصمم على الحركة واللعب والانطلاق والحرية.
 - يعتمد على التعلم المنظم أو الموجه جنباً إلى جنب مع التعلم الحر.
 - تبني خبراته بصورة متدرجة (من السهل إلى الصعب - من البسيط إلى المركب - من القريب إلى البعيد - من المحسوس إلى المجرد...).
 - شامل ومتوازن بحيث يقدم أنشطة تلبي حاجات الأطفال الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية.
 - يؤكد مبدأ التعلم بالممارسة ومن خلال اللعب.
 - يؤكد مبدأ الحرية والاختيار في ضوء حاجات واهتمامات الأطفال.
 - يراعي الفروق الفردية بين الأطفال.
 - يؤكد إيجابية الطفل وفعاليته مع عناصر البيئة التربوية التي تثير حواسه، وتدفعه إلى الاستكشاف والبحث والتجريب.
- وتتكون وثيقة مجالات ومعايير المحتوى من:
- مجالات ومعايير فنون اللغة، وتشمل مجال الفهم، مجال التواصل الشفهي، مجال الاستعداد للقراءة (مهارات ما قبل القراءة)، مجال الاستعداد للكتابة (مهارات ما قبل الكتابة).
 - مجالات ومعايير المفاهيم الاجتماعية، وتشمل مجال المواطنة، مجال المفاهيم التاريخية، مجال المفاهيم الجغرافية، مجال المفاهيم الاقتصادية.
 - مجالات ومعايير القيم الدينية والأخلاقية، وتشمل مجال الإيمان ومجال المعاملات.
 - مجالات ومعايير الرياضيات، وتشمل مجال الأعداد والعلاقات العددية، مجال التقدير والحساب، مجال القياس، مجال الهندسة والحس المكاني، مجال العلاقات الجبرية والبيانات.
 - مجالات معايير العلوم، وتشمل مجال المعرفة الفيزيائية، مجال علوم الحياة، مجال البيئة وعلوم الأرض، مجال التطبيقات التكنولوجية.
 - مجالات ومعايير التربية البدنية والصحة، وتشمل مجال التربية البدنية ومفاهيم الصحة والأمان.
 - مجالات ومعايير فنون الأداء، وتشمل مجال فنون الموسيقى والإيقاع الحركي، مجال الفنون البصرية، مجال الفنون المسرحية.
- ولكل من مجالات معايير نواتج التعلم، ومعايير محتوى المنهج مجموعة من المعايير

تعد بمثابة الأهداف الخاصة للمجال، ولكل معيار مجموعة من المؤشرات بمثابة الأهداف الإجرائية لتحقيق المعيار، وفي صورة تكاملية يتم بناء الممارسات والأنشطة التي تحقق الأهداف الإجرائية، وفي ضوء ذلك يتم اختيار طرق وأدوات وأساليب وأماكن تنفيذها ومتابعة الأطفال وملاحظتهم، وتوثيق الملاحظات، وقياس مدى تحقيق الأهداف من خلال أدوات قياس موضوعية تتمتع بالشفافية والواقعية ومناسبة للطفل والأهداف والمحتوى، وتعتبر أساساً للتقويم بمراحله المختلفة (دليل وزارة التربية والتعليم المصرية، 2010).

الدراسات العربية والأجنبية السابقة:

1) دراسة جوهـر والهولي (2005): بعنوان «اتجاهات معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت نحو الأسلوب المطور»، استهدف البحث الإجابة عن سؤالين رئيسيين هما: ما اتجاهات معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت نحو استخدام الأسلوب المطور؟ وهل تختلف هذه الاتجاهات باختلاف متغيرات: العمر، سنوات الخبرة، جهة التخرج، المنطقة التعليمية، التدريب؟ أعدت الباحثتان استبانة لقياس اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو الأسلوب المطور، وتتكون الاستبانة من (46) عبارة موقفية، وتكونت العينة من (308) معلمة جرى سحبها بطريقة عشوائية لتمثيل متغيرات العينة. وبعد التطبيق وتفرغ البيانات والمعالجة الإحصائية ثم التوصل إلى أن يتوافر لدى المعلمات اتجاهات إيجابية نحو الأسلوب المطور، وقد شملت هذه الاتجاهات العديد من المكونات والمبادئ التي يقوم عليها مثل التعلم الذاتي، الارتقاء بالممارسات التدريسية.

2) دراسة إبراهيم (2008): «اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو العمل مع الطفل في ضوء بعض المتغيرات النفسية والديموجرافية»، وهدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمات رياض الأطفال الحاليات بالخدمة بمحافظة بني سويف في ضوء بعض المتغيرات النفسية (مفهوم الذات - الاحتراق النفسي) والديموجرافية (مكان الإقامة - سنوات الخبرة - الحالة الزوجية - الأجر)، وتم إجراء الدراسة على 200 معلمة رياض أطفال تم اختيارهن من مؤسسات رياض الأطفال الحكومية والخاصة بمحافظة بني سويف، وقد اشتملت أدوات الدراسة على استمارة البيانات الأولية والديموجرافية، ومقياس اتجاه معلمات رياض الأطفال نحو مهنة التدريس، ومقياس لمفهوم الذات، ومقياس الاحتراق النفسي للمعلمين.

وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين اتجاه معلمات رياض الأطفال نحو العمل مع الطفل، ومفهوم الذات لديهن، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال في الاتجاه نحو العمل مع الطفل وفقاً لمتغير مكان الإقامة (ريف / حضر) لصالح الريف. ووفقاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل / أكثر) لصالح الأكثر خبرة.

3) دراسة Gultekin (2006): هدفت هذه الدراسة إلى تحديد اتجاهات المعلمين المرشحين للتعليم في مرحلة ما قبل المدرسة نحو مهنة التعليم ومستويات إدراكهم للكفايات المهنية التعليمية، وقد أظهرت الدراسة أن اتجاهات المعلمين المرشحين نحو مهنة التعليم كانت إيجابية، كما كانت مستويات إدراكهم لنوعية المناهج وبرامج التعليم المقدمة للأطفال

في هذه المرحلة مرتفعة، يعتبر المعلمون المرشحون للبرنامج الذي قد سجلوا به مفيداً جداً للحصول على المؤهل التعليمي.

(4) دراسة Gu (2009): هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاه معلمات رياض الأطفال نحو استخدام الموسيقى مع الأطفال، ومواقفهم تجاه استخدام الموسيقى في الفصول الدراسية، واعتمدت الدراسة على عينة بلغت 145 معلمة، وعلى استبانة، وقد تم استخدام التحليل الإحصائي الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى استنتاج أن المعلمات لديهن اعتقاد بأهمية الموسيقى في تنمية الأطفال.

(5) دراسة Argyris & Kallery (2010): تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على آراء واتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو إدخال أجهزة الكمبيوتر في رياض الأطفال، وتم اختيار عينة عشوائية بلغت 250 معلمة، واعتمدت الدراسة على الاستبانة، وقد تم تحليل البيانات، وكانت النتائج على النحو الآتي: معظم المدرسين عقدوا موقفاً إيجابياً معتدلاً تجاه إدخال أجهزة الكمبيوتر في رياض الأطفال، أشارت الدراسة إلى أن العمر، وسنوات التدريس، وإجمالي الأطفال في الصف والمشاركة في ورش العمل والمتغيرات الأربعة كانت ترتبط بشكل كبير مع مواقف المدرسين نحو إدخال أجهزة الكمبيوتر في رياض الأطفال.

(6) دراسة المجيدل والشريع (2012): بعنوان: اتجاهات طلبة كليات التربية نحو مهنة التعليم: دراسة ميدانية مقارنة بين كلية التربية - جامعة الكويت وكلية التربية بالحسكة - جامعة الفرات أنموذجاً، تهدف الدراسة إلى تقصي اتجاهات الطلبة المعلمين في كلية التربية - جامعة الكويت وفي كلية التربية بالحسكة - جامعة الفرات نحو مهنتهم المستقبلية. وتمثلت الأداة الرئيسة للبحث باستبانة أعدها الباحثان. وتوصل الباحثان إلى عدد من النتائج كان من أهمها: أن لمتغير الجنس تأثيراً على اتجاهات الطلبة المعلمين نحو مهنة التعليم في كلتا عينتي البحث، وهذه الفروق لصالح الطلبة من الإناث. ولم يكن لمتغير التخصص تأثير على اتجاهات الطلبة المعلمين نحو مهنة التعليم في كلتا عينتي البحث. كما لم يتبين لمتغير السنة الدراسية أي تأثير على اتجاهات عينة الطلبة المعلمين في كلية التربية - جامعة الكويت، بينما كان له تأثير على عينة الطلبة المعلمين في كلية التربية بالحسكة - جامعة الفرات. وتوجد فروق بين اتجاهات عينة الطلبة المعلمين في كلية التربية - جامعة الكويت وبين اتجاهات عينة الطلبة المعلمين في كلية التربية بالحسكة - جامعة الفرات نحو مهنة التعليم. وهذه الفروق في الاتجاهات فروق بسيطة من جهة، وفروق إيجابية من جهة ثانية، مما يدل على أن هناك اتجاه إيجابياً لدى مجمل أفراد عينتي البحث نحو مهنة التعليم.

تعليق على الدراسات السابقة:

أوضحت الدراسات السابقة أهمية الاتجاهات في مجالات الأداء الأكاديمي والاجتماعي، وبملاحظة هذه النتائج وغيرها من نتائج الدراسات التي تناولت موضوع الاتجاه يمكن القول بأنها أظهرت فوائد هذا النوع من الدراسات في المجالات التعليمية، والنفسية، والاجتماعية، وتشابهت الدراسات السابقة من حيث الاعتماد على المنهج الوصفي، ومن حيث العينات التي كان أغلبها من المعلمات في طور الخدمة، والباحثين الذين أجروا تلك

الدراسات من العاملين في مجال التعليم، وقد انفردت هذه الدراسة بالتعرف على دراسة اتجاهات المعلمات نحو المنهج الجديد (حقي ألعب وأتعلم وأبتكر) وفقاً لعوامل متعددة التأثير، كما كانت أدواتها مستقلة، أي من خلال تصميم مقياس وعرضه على عينة الدراسة، ومن ثم استخلاص النتائج، وقد أكدت معظم هذه الدراسات على أهمية دراسة اتجاهات المعلمات اللواتي يعددن أو يعملن في مهنة التعليم، حيث تسهم الاتجاهات الإيجابية نحو مناهج وبرامج رياض الأطفال في الارتقاء بمستوى عملية التعليم ذاتها من خلال ما توفّره للمعلمة من دافعية وحب لمهنتها والارتقاء بالعملية التعليمية لتحقيق الأهداف المنشودة بإعداد جيل مبدع قادر، لديه اتجاهات إيجابية نحو نفسه والآخرين. وقد استفادت الباحثة من الخلفية النظرية الواسعة لهذه الدراسات، والمنهجية العلمية، والأدوات والأساليب الإحصائية المتبعة.

المنهج والإجراءات:

يتناول وصفاً للمنهج المتبع في هذه الدراسة، ومجتمعها وعينتها، ووصف الأداة المستخدمة فيها، وصدقها وثباتها وإجراءات تنفيذها، وتصميمها ومعالجاتها الإحصائية.

منهج الدراسة:

أتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي، الذي يدرس الواقع كما هو عليه، بهدف استكشاف اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو المنهج الجديد (حقي ألعب وأتعلم وأبتكر)، ومدى علاقته بمتغيرات الدراسة والمؤهل العلمي، الخبرة، الدورات التدريبية والمنطقة التعليمية (ريف، مدينة)، حيث يتم في هذا المنهج جمع البيانات وإجراء التحليل الإحصائي لاستخراج النتائج المطلوبة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمات المسجلات رسمياً في الفصل الدراسي الثاني 2012 اللاتي يعملن في الروضات الحكومية والتجريبية في الريف والمدن بمحافظة الفيوم، وبلغ عدد المعلمات اللواتي شملتهن الدراسة موزعات على مدن محافظة الفيوم كما يبينه الجدول الآتي:

جدول (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة

| الإدارة التعليمية | غرب الفيوم | شرق الفيوم | أطسا | سنورس | طامية | أبشواي | يوسف الصديق | المجموع |
|-------------------|------------|------------|------|-------|-------|--------|-------------|---------|
| عدد المعلمات | 165 | 163 | 230 | 208 | 97 | 154 | 55 | 1072 |

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة من أفراد مجتمع الدراسة بنسبة 23% بالطريقة العشوائية التطبيقية، من معلمات رياض الأطفال للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2102، والبالغ عددها (053) معلمة، حيث تم تقسيم مجتمع الدراسة كما في جدول رقم (2). وتبعاً لمتغيرات الدراسة تبعاً للمتغيرات المستقلة كما في الجداول الآتية (3)، (4)، (5):

جدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة

| المجموع | يوسف الصديق | أبشواي | طامية | سنورس | اطسا | شرق الفيوم | غرب الفيوم | الإدارة التعليمية |
|---------|-------------|--------|-------|-------|------|------------|------------|-------------------|
| 350 | 15 | 30 | 23 | 40 | 45 | 99 | 98 | عدد المعلمات |
| | ريف | ريف | ريف | ريف | ريف | مدينة | مدينة | الموقع |

جدول (3) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي

| م | المؤهل العلمي | عدد المعلمات | النسبة المئوية |
|---|------------------------------|--------------|----------------|
| 1 | مؤهل عالٍ متخصص رياض الأطفال | 150 | 43% |
| 2 | مؤهل عالٍ غير متخصص | 200 | 57% |
| | المجموع | 350 | 100% |

جدول (4) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الخبرة

| م | الخبرة | عدد المعلمات | النسبة المئوية |
|---|---------------------|--------------|----------------|
| 1 | أقل من 5 سنوات | 110 | 31% |
| 2 | أقل من 5 - 10 سنوات | 160 | 46% |
| 3 | من 10 - 20 سنة | 80 | 23% |
| | المجموع | 350 | 100% |

جدول رقم (5) يوضح توزيع أفراد العينة وفقاً لعدد الدورات التدريبية التي تلقينها

| م | الدورات التدريبية | عدد المعلمات | النسبة المئوية |
|---|-------------------|--------------|----------------|
| 1 | بدون دورة | 60 | 17% |
| 2 | دورة واحدة | 150 | 43% |
| 3 | أكثر من دورة | 140 | 40% |
| | المجموع | 350 | 100% |

أداة الدراسة:

مقياس اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو المنهج الجديد:

قامت الباحثة بإعداد استبانة وكتابة بنودها في ضوء خبرتها، وبالرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بالاتجاهات، وتتكون هذه الاستبانة من خمس مجالات، وهي الاتجاهات العامة نحو المنهج وتطبيق المنهج، ومحتوى المنهج ودور المنهج مع الطفل، ودور المنهج في التواصل مع الأسرة، ويحتوي كل مجال على عدد من الفقرات، والإجمالي 50 فقرة، والجدول رقم (6) يبين فقرات الاستبانة تبعاً لمجالات الدراسة.

جدول (6) فقرات الاستبانة تبعاً لمجالات الدراسة

| الرقم | المجال | عدد الفقرات |
|-------|---------------------------------|-------------|
| 1 | الاتجاهات العامة نحو المنهج | 10 |
| 2 | تطبيق المنهج | 14 |
| 3 | محتوى المنهج | 12 |
| 4 | دور المنهج مع الطفل | 8 |
| 5 | دور المنهج في التواصل مع الأسرة | 6 |
| | المجموع | 50 |

والجدول رقم (7) يوضح توزيع الأوزان التي تعطي الإجابات على الفقرات على ضوء اتجاه الفقرة ومستوى الإجابة عنها. وهي من نوع ليكرت ذات الإجابات الخمس وهي: موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة، تعطي الأوزان: 1، 2، 3، 4، 5 إذا كان اتجاهها إيجابياً، وتعطي الأوزان بالعكس في حالة إذا كان اتجاهها سلبياً.

جدول (7) يوضح توزيع الأوزان التي تعطي الإجابات عن الفقرات على ضوء اتجاه الفقرة ومستوى الإجابة عنها

| مستوى الاستجابة | | | | | الفقرة |
|-----------------|-------|-------|-------|------------|-----------------------------------|
| معارض بشدة | معارض | محايد | موافق | موافق بشدة | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | الفقرة التي تحمل اتجاهها إيجابياً |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | الفقرة التي تحمل اتجاهها سلبياً |

صدق أداة الدراسة:

لقد روعي في بناء الاستبانة أن تعكس فقراتها اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو المنهج الجديد (حقي ألعب وأتعلم وأبتكر)، وللتأكد من صدق الأداة، فقد تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على لجنة التحكيم بإبداء رأيها ووجهة نظرها في كل فقرة من فقرات الاستبانة، من حيث وضوح الفقرة، وكذلك الاتجاه الذي تحمله الفقرة إيجابياً كان أم سلبياً. وبعد تجميع آراء أعضاء لجنة التحكيم في فقرات الاستبانة، تم تعديل الاستبانة بحذف بعض فقراتها، وتعديل البعض الآخر، وأصبحت الاستبانة بصورتها المعدلة تتكون من (50) بنداً.

ثبات أدوات الدراسة:

ثبات الأداة: للتحقق من ثبات الأداة استخدمت معادلة ألفا كرونباخ لاستخراج الثبات، فبلغت نسبته الكلية على فقرات الاستبانة (0.785) وعلى البنود (0.81)، وهي نسبة ثبات مقبولة تربوياً تؤكد إمكانية استخدام الأداة.

إجراءات الدراسة:

تم إجراء تطبيق الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. إعداد أداة الدراسة، وهي استبانة اتجاهات المعلمات نحو المنهج الجديد (حقي ألعب وأتعلّم وأبتكر)، والتحقّق من صدقها وثباتها.
2. أخذ الموافقة لتطبيق الدراسة بالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم، ومديريات التربية والتعليم في محافظة الفيوم، والمدارس التابعة لهذه المديريات لغايات تسهيل الدراسة.
3. زيارة المدارس المعنية، والتحدث مع مدير المدرسة ومعلمات رياض الأطفال حول الدراسة وأهدافها لتقديم التسهيلات اللازمة لتطبيق الدراسة.
4. تحديد عينة الدراسة، واختيار المجموعة، والاتفاق على الوقت المناسب للبدء في عملية التطبيق. قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة على معلمات رياض الأطفال عينة الدراسة، والتي تكونت من (350) معلمة، وذلك في بداية الفصل الدراسي الثاني، حيث تعاون مع الباحثة التربويون، وبعض المعلمين، وبعض مديري المدارس، في توزيع وإيصال الاستبانة إلى جميع أفراد عينة الدراسة، واستلامها منهم.
5. قام أفراد عينة الدراسة بإعادة الاستبانات بعد تعبئتها والإجابة عن فقراتها، وقد تسلمت الباحثة المجموعة الأخيرة من هذه الاستبانات خلال الأسبوع الأول من شهر نوفمبر 2012، وبهذا تكون الباحثة قد تسلمت جميع الاستبانات التي وزعت على أفراد عينة الدراسة، أي: (350) استبانة وأن جميع الاستبانات المعادة كانت صالحة للتليل الإحصائي.
6. قامت الباحثة بإدخال هذه البيانات إلى الحاسوب لإجراء عمليات التليل الإحصائي المناسبة لمعرفة النتائج، وقد استخدمت النسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع فقرات الأداة .

نتائج الدراسة ومناقشتها:

- السؤال الأول:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمات رياض الأطفال نحو المنهج الجديد (حقي ألعب وأتعلّم وأبتكر)، والتي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي؟
- وللإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة بحساب قيمة (F)، وحساب الفروق في المتوسطات والانحرافات المعيارية بين معلمات رياض الأطفال نحو المنهج الجديد (حقي ألعب وأتعلّم وأبتكر)، التي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، كما يتضح من الجدول رقم (8) دلالة الفروق بين المتوسطات والانحرافات المعيارية بين معلمات رياض الأطفال نحو المنهج الجديد (حقي ألعب وأتعلّم وأبتكر)، التي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

جدول (8) يوضح دلالة الفروق بين المتوسطات والانحرافات المعيارية بين معلمات رياض الأطفال نحو المنهج الجديد (حقي ألع وأتعلم وأبتكر) التي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي

| م | المجال | مؤهل عالي تخصص رياض الأطفال | | مؤهل عالي غير متخصص | | قيمة (F) | مستوى الدلالة |
|---|---------------------------------|-----------------------------|--------|---------------------|--------|----------|---------------|
| | | متوسط | انحراف | متوسط | انحراف | | |
| 1 | الاتجاهات العامة نحو المنهج | 4.86 | 1.56 | 4.9 | .64 | 2.67 | 0.08 |
| 2 | تطبيق المنهج | 4.8 | 11.6 | 3.3 | 1.87 | 1.67 | 0.09 |
| 3 | محتوى المنهج | 4.4 | 9.6 | 4.8 | 1.78 | 1.56 | 0.06 |
| 4 | دور المنهج مع الطفل | 4.6 | 9.8 | 4.4 | 1.56 | 2.05 | 0.05 |
| 5 | دور المنهج في التواصل مع الأسرة | 4.4 | 9.3 | 4.7 | .89 | .65 | 0.07 |
| | الدرجة الكلية | 2.07 | 0.27 | 2.13 | 0.29 | 8.7 | 0.09 |

يتبين من الجدول رقم (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو المنهج الجديد تعزى لمتغير المؤهل العلمي على الدرجة الكلية، يوضح المقياس أن المقارنة بين متوسطات درجات المعلمات المتخصصات وغير المتخصصات لا تختلف بشكل كبير فيما عدا بند تطبيق المنهج، حيث بلغ المتوسط الحسابي مع المعلمات المتخصصات (4.8) والمعلمات غير المتخصصات (3.3)، في حين وجد اتفاق في البنود التالية، وهذا يعني أن الحاصلات على درجات علمية أخرى تتشابه مع المعلمات المتخصصات، أي: أن أداء المعلمات لا يتأثر باختلاف المؤهلات التعليمية.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمات رياض الأطفال نحو المنهج الجديد (حقي ألع وأتعلم وأبتكر) تعزى إلى متغير الخبرة؟

وللإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة بحساب قيمة (F)، وحساب الفروق في المتوسطات والانحرافات المعيارية بين معلمات رياض الأطفال نحو المنهج الجديد (حقي ألع وأتعلم وأبتكر)، التي تعزى إلى متغير الخبرة، كما يتضح من الجدول رقم (9) دلالة الفروق بين المتوسطات والانحرافات المعيارية بين معلمات رياض الأطفال نحو المنهج الجديد (حقي ألع وأتعلم وأبتكر)، التي تعزى إلى متغير الخبرة.

جدول (9) يوضح دلالة الفروق بين المتوسطات والانحرافات المعيارية بين معلمات رياض الأطفال نحو المنهج الجديد (حقي ألع وأتعلم وأبتكر) التي تعزى إلى متغير الخبرة

| م | المجال | أقل من 5 سنوات | | أقل من 5 - 10 | | من 10 - 20 سنة | | قيمة (F) | مستوى الدلالة |
|---|-----------------------------|----------------|--------|---------------|--------|----------------|--------|----------|---------------|
| | | متوسط | انحراف | متوسط | انحراف | متوسط | انحراف | | |
| 1 | الاتجاهات العامة نحو المنهج | 4.9 | 1.1 | 4.9 | .63 | 4.9 | 3.79 | 1.12 | 0.05 |
| 2 | تطبيق المنهج | 4.4 | 1.77 | 3.3 | .67 | 4.1 | .87 | 1.7 | 0.07 |
| 3 | محتوى المنهج | 4.9 | .67 | 4.8 | 1.56 | 4.8 | 1.56 | .87 | 0.08 |
| 4 | دور المنهج مع الطفل | 4.9 | 1.56 | 4.8 | 1.56 | 3.6 | 1.77 | .64 | 0.04 |

| م | المجال | أقل من 5 سنوات | | أقل من 5 - 10 | | من 10 - 20 سنة | | قيمة (F) | مستوى الدلالة |
|---|---------------------------------|----------------|--------|---------------|--------|----------------|--------|----------|---------------|
| | | متوسط | انحراف | متوسط | انحراف | متوسط | انحراف | | |
| 5 | دور المنهج في التواصل مع الأسرة | 3.3 | .76 | 3.6 | 1.77 | 3.7 | 2.67 | .75 | 0.03 |
| | الدرجة الكلية | 2.17 | 0.29 | 2.03 | 0.30 | 2.16 | 2.05 | 5.5 | 0.03 |

يتبين من الجدول رقم (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو المنهج الجديد الذي يعزى إلى متغير الخبرة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر اتجاهات إيجابية ترجع لمتغير سنوات الخبرة، وزيادة التوضيح نجد أن درجة توافر الاتجاهات الإيجابية لدى أفراد العينة كانت مرتفعة، في حين نجد أن هناك اختلاف في بند تطبيق المنهج، حيث بلغ على التوالي: (4.1)، (3.3)، (4.4).

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمات رياض الأطفال نحو المنهج الجديد (حقي ألعب وأتعلم وأبتكر) تعزى إلى متغير التدريب؟

وللإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة بحساب قيمة (F)، وحساب الفروق في المتوسطات والانحرافات المعيارية بين معلمات رياض الأطفال نحو المنهج الجديد (حقي ألعب وأتعلم وأبتكر)، والتي تعزى إلى متغير التدريب كما يتضح من جدول رقم (10) دلالة الفروق بين المتوسطات والانحرافات المعيارية بين معلمات رياض الأطفال نحو المنهج الجديد (حقي ألعب وأتعلم وأبتكر)، والتي تعزى إلى متغير التدريب.

جدول (10) يوضح دلالة الفروق بين المتوسطات والانحرافات المعيارية بين معلمات رياض الأطفال نحو المنهج الجديد (حقي ألعب وأتعلم وأبتكر) والتي تعزى إلى متغير التدريب

| م | المجال | دورة واحدة | | أكثر من واحدة | | قيمة (F) | مستوى الدلالة |
|---|---------------------------------|------------|--------|---------------|--------|----------|---------------|
| | | متوسط | انحراف | متوسط | انحراف | | |
| 1 | الاتجاهات العامة نحو المنهج | 4.9 | .78 | 4.6 | 1.77 | 2.67 | 0.05 |
| 2 | تطبيق المنهج | 3.3 | 1.66 | 4.4 | .78 | 1.67 | 0.06 |
| 3 | محتوى المنهج | 3.4 | 1.56 | 4.5 | .87 | 1.56 | 0.01 |
| 4 | دور المنهج مع الطفل | 3.1 | 1.77 | 4.2 | 1.87 | .87 | 0.08 |
| 5 | دور المنهج في التواصل مع الأسرة | 3.2 | 1.66 | 3.5 | 1.77 | .64 | 0.08 |
| 6 | الدرجة الكلية | 7.46 | 0.27 | 2.09 | 2.10 | 2.08 | 0.25 |

يتضح من الجدول رقم (10) وجود الفروق بين المتوسطات والانحرافات المعيارية بين معلمات رياض الأطفال نحو المنهج الجديد (حقي ألعب وأتعلم وأبتكر) التي تعزى إلى متغير التدريب، وأن اتجاهات المعلمات تختلف باختلاف عدد الدورات التدريبية التي التحقن بها، وهذا يعني أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة وفقاً لاختلاف عدد الدورات التي التحقن بها، وكذلك تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى فعالية الدورات التي تم الالتحاق بها.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمات رياض الأطفال نحو المنهج الجديد (حقي ألعب وأتعلم وأبتكر)، والتي تعزى إلى متغير المنطقة التعليمية (ريف، مدينة)؟

وللإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة بحساب قيمة (F)، وحساب الفروق في المتوسطات والانحرافات المعيارية بين معلمات رياض الأطفال نحو المنهج الجديد (حقي ألعب وأتعلم وأبتكر)، والتي تعزى إلى متغير المنطقة التعليمية (ريف، مدينة)، كما يتضح من الجدول رقم (11) دلالة الفروق بين المتوسطات والانحرافات المعيارية بين معلمات رياض الأطفال نحو المنهج الجديد (حقي ألعب وأتعلم وأبتكر)، والتي تعزى إلى متغير المنطقة التعليمية (ريف، مدينة).

جدول (11) يوضح دلالة الفروق بين المتوسطات والانحرافات المعيارية بين معلمات رياض الأطفال نحو المنهج الجديد (حقي ألعب وأتعلم وأبتكر) والتي تعزى إلى متغير المنطقة التعليمية (ريف، مدينة)

| م | المجال | المنطقة التعليمية (ريفية) | | المنطقة التعليمية (مدينة) | | قيمة (F) | مستوى الدلالة |
|---|---------------------------------|---------------------------|--------|---------------------------|--------|----------|---------------|
| | | متوسط | انحراف | متوسط | انحراف | | |
| 1 | الاتجاهات العامة نحو المنهج | 4.9 | .77 | 3.5 | 1.77 | 0.02 | 2.8 |
| 2 | تطبيق المنهج | 4.5 | 1.77 | 3.9 | 1.56 | 0.07 | 2.76 |
| 3 | محتوى المنهج | 4.9 | .78 | 3.5 | 3.67 | 0.08 | 1.9 |
| 4 | دور المنهج مع الطفل | 4.1 | 1.56 | 3.5 | .78 | .87 | 0.01 |
| 5 | دور المنهج في التواصل مع الأسرة | 3.7 | 0.56 | 2.9 | 1.87 | .64 | 0.08 |
| 6 | الدرجة الكلية | 0.28 | 2.15 | 0.29 | 0.51 | 2.06 | 0.08 |

يوضح الجدول رقم (11) دلالة الفروق بين المتوسطات والانحرافات المعيارية بين معلمات رياض الأطفال نحو المنهج الجديد (حقي ألعب وأتعلم وأبتكر)، والتي تعزى إلى متغير المنطقة التعليمية (ريف، مدينة) يرجع هذا الاختلاف في تكوين الاتجاهات إلى مدى توافر الإمكانيات المادية إلى طبيعة الحياة الاجتماعية والثقافية للمعلمة والطفل والأسرة.

مناقشة النتائج:

أشارت النتائج إلى أن درجة الاتجاهات الإيجابية مرتفعة نحو المنهج الجديد (حقي ألعب وأتعلم وأبتكر) بشكل عام وتعتبر معلمة الروضة عاملاً حاسماً في العملية التعليمية، وهي عنصر رئيسي يتوقف عليه العملية التعليمية في تحقيق أهدافها الموضوعية، وأن الاتجاهات الإيجابية تقرر مدى نجاحها في حياتها على المستوى الشخصي والمهني، فإذا كان لدينا اتجاهات إيجابية نحو عملنا، فإن هذا سيدفعنا إلى محاولة التخطي والتغلب على كل المعوقات والإحباطات التي تواجهنا وتعوق نجاحنا في العمل، أما إذا كانت اتجاهات سلبية فإن هذا يعطي فرصة لتبني أكبر قدر من الإحباطات التي من شأنها أن تجعلنا ن فشل في عملنا، وهذا يوضح دور الاتجاهات الإيجابية في تحسين عملية التعلم، وعليه فإن الاتجاهات تظهر لتصبح قاعدة لمعظم النشاطات التربوية، وهذا يحفزنا لمعرفة طبيعة الاتجاهات لدى هؤلاء المعلمات من خلال قياس وتحديد درجات الاتجاهات لما لها من دور مهم في العملية التعليمية، مما جعل العديد من الباحثين يحاولون دراسة وقياس

اتجاهات المدرسين والمعلمين مهنة التدريس لمعرفة أثر هذا الإعداد على دعم وتوجيه وتعديل اتجاهاتهم وما قد يؤديه الإعداد والتدريب من زيادة في الميل والاتجاه وإلى الرضا عن المهنة بشكل عام، والذي بدوره يمكن المعلمة من أداء عملها بأفضل وجه.

وتعتقد الباحثة أن الاتجاهات الإيجابية الكبيرة للمعلمات نحو استخدام المنهج الجديد، والتي أظهرتها النتائج، كفيلة بأن تتبنى وزارة التربية والتعليم سياسة تطبيقية حازمة في تنفيذ المعلمات لهذا المنهج مع ضرورة توفير التوجيه والإشراف الجيد، فقد أظهرت النتائج أن الدرجة الكلية للاتجاهات بشكل عام مرتفعة، مما يؤكد إمكانية تطبيقه في رياض الأطفال، والاهتمام به من خلال زيادة المعرفة النظرية أو اتباع الدورات التدريبية المتعلقة به. والاهتمام برغبة المعلمات في تغيير أسلوب التدريس التقليدي الذي تبين قصوره عن مواكبة التغيرات العصرية في المجال التربوي والانتقال إلى إستراتيجيات تعليمية حديثة أكثر ملاءمة لمتطلبات الانفجار المعرفي، ويتفق هذا مع دراسة جوهري والهوري (2005)، دراسة إبراهيم (2008)، دراسة Gu (2009) ودراسة Kallery & Argyris (2010)، وقد يعود السبب أيضاً إلى طبيعة المنهج الجديد وارتباطه الوثيق بحياة الطفل، وإلى الفوائد التي تعود من تطبيقه. هو منهج يعتمد في الأساس على التعلم من خلال اللعب والابتكار والاعتماد على الألعاب لتقديم المعارف والخبرات والأنشطة المتعددة، فمنها ما يوجد في بنك الأنشطة ومنها ما تحضره المعلمة بناءً على احتياجات الأطفال، يتم تحضير وإعداد الأنشطة فيه وفقاً لثلاثة مستويات وهي البداية والتنمية والتحقق.

أصبح دور المعلمة في المنهج الحديث أكثر فعالية وإيجابية، فأصبح لها دور في وضع المنهج، والأنشطة المختلفة التي تتناسب مع احتياجات الأطفال، وكذلك بناءً على المؤشرات والمعايير القومية لرياض الأطفال، ووضع مؤشرات مربع التكامل، وكذلك دورها في وضع الخطط السنوية والشهرية والأسبوعية، وعمل ملفات الإنجاز للأطفال. وكذلك عمل وتجهيز بطاقات التقويم. نجد أن ارتفاع الاتجاهات الإيجابية لا تختلف مع المعلمات المتخصصة أو غير المتخصصة، ويتفق هذا مع دراسة جوهري والهوري (2005) ودراسة Argyris & Kallery (2010). ودراسة Gultekin (2006)، في حين أشارت النتائج إلى الفروق في اتجاهات المعلمات نحو المنهج الجديد تبعاً لتغير الخبرة. أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في اتجاهاتهم نحو المنهج الجديد ككل، وإمكانية تطبيقه، تبعاً لتغير مدة الخبرة، وقد يعود ذلك إلى تعرض المعلمات إلى خبرات متشابهة نوعاً ما حول المنهج الجديد بوصفه إستراتيجية تعليمية حديثة يتم الحديث عنها بوصفه واحد من البدائل المقترحة لتحسين العملية التعليمية، ويتفق هذا مع دراسة جوهري والهوري (2005)، دراسة إبراهيم (2008)، ومن ثم فإن هذه الاتجاهات قد تعبر عن رغبة المعلمات في امتلاك المهارات اللازمة للتعامل مع المنهج الجديد، متمثلة في أن المعلمات يبدن احتياجاً تدريبياً كبيراً في مجال التدريب على المنهج الجديد، في حين أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمات نحو المنهج الجديد تبعاً لتغير مدة التدريب، ويتفق هذا مع دراسة جوهري والهوري (2005). ودراسة سهام إبراهيم (2008)، وقد كان للتدريب بكلية رياض الأطفال أثر إيجابي على المعلمات، حيث اكتسبن خبرة ومهارة في العمل بالمنهج الجديد. كما نجد أن هناك اختلافاً بين تطبيق المنهج في الريف والمدينة، وقد

يرجع إلى عدم توافر الإمكانيات المادية، وعدم توافر التوجيه والإشراف الكافي، وانخفاض المستوى الثقافي للأسرة، وذلك يتفق مع دراسة إبراهيم (2008)، ودراسة المجيدل (2012).

تبين أن اتجاهات المعلمات نحو المنهج الجديد إيجابية. وقد يعود السبب في ذلك إلى طبيعة المنهج الجديد. حيث يساعد المعلمة في مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال، وإيصال المعلومات للأطفال، وإثارة الدافعية لديهم بما يحتويه من أنشطة مقترحة عن طريق بنك الأنشطة، وهو مرفق ضمن محتويات المنهج الجديد بالإضافة إلى رغبة المعلمات في مساهمة التطور العلمي والتكنولوجي. وبذلك نجد أن البنود الخاصة بالمنهج كانت مرتفعة، وأيضاً البنود الخاصة بتطبيق المنهج ومحتواه ودوره مع الطفل.

وتسهم الاتجاهات الإيجابية نحو المنهج الجديد في الارتقاء بمستوى العملية التعليمية ذاتها من خلال ما توفره للمعلمة من دافعية وحب لمهنتها تنعكس على أداء المعلمة وفعاليتها داخل قاعة النشاط، وعلى الأنشطة والمهام التي تقدمها للأطفال، وتسعى لإكسابهم تلك الأنشطة والمهام، وهذا ينعكس على أداء الأطفال، ويزيد من فعاليتهم في الأنشطة، عندها يكون المناخ السائد هو مناخ الإبداع والتعلم الذاتي والحرية وتقبل الرأي والرأي الآخر، كل هذا يرقى بالعملية التعليمية.

إذاً فالاتجاهات المعلمة الإيجابية منها والسلبية لها تأثيراتها الواضحة على اهتمام وإقبال الأطفال على الأنشطة، والتي تقدم لهم، أو عدم الاهتمام بها، والوصول بهم إلى البعد عن ممارستهم للأنشطة وابتعادهم عنها.

لذلك فإن دراسة الاتجاهات وقياسها يسمح بالكشف عن درجتها لدى المعلمات، حتى يمكن تجنب الوقوع في سلبيات تؤثر على مخرجات العملية التعليمية من جميع جوانبها. وهذا يتم من خلال عملية القياس لاتجاهاتهم بطرق علمية. إن لعملية قياس الاتجاهات فائدة كبيرة في كشف وتعديل الاتجاهات وحتى تغييرها نحو موضوع معين، ويزود الباحث بميادين تجريبية مختلفة. وبذلك تزداد معرفته بالعوامل التي تؤثر في نشأة الاتجاه وتكوينه وتنميته واستقراره وثبوته وتحوله وتغييره.

ومما تقدم يتضح أهمية الدراسة الحالية من حيث كونها تتناول الاتجاه نحو المنهج الجديد (حقي ألع وأتلع وأبتكر)، وعلاقته بمتغيرات جديدة مجتمعة لم تبحثها دراسات سابقة بقصد معرفة ما يمكن أن يكون للخطط والبرامج التربوية والتعليمية والخبرات التي تمر بها المعلمة.

وما أسفرت النتائج عنه أن الدراسة الحالية لها إسهامٌ وأثر إيجابي سواء في توجيه معلمات رياض الأطفال أو المديرات أو الموجهات، أو في أساليب تقويم المعلمات، وفي دعم وتنمية الاتجاه.

التوصيات:

- عقد دورات تدريبية مكثفة لمعلمات رياض الأطفال على المنهج الجديد لدعم وتعزيز اتجاهات المعلمات نحو المنهج الجديد في مجال طرق التدريس، وأساليب معاملة

الأطفال وتوجيه سلوكهم، وذلك لإثراء أفكارهن بأمثلة وتدريبات وتطبيقات تربوية بسيطة ومثيرة، وتزويدهن بالأدوات والأجهزة اللازمة لكل تدريب، والعمل على تحضيرها قبل القيام بها.

- يتوجب على كليات رياض الأطفال أن تكون وثيقة الصلة بالمجتمع، وأن تحافظ على علاقاتها الوثيقة بالمدارس، وبالمعلمات، لاسيما حديثي التخرج، لمساعدتهم على دعم وتعزيز المنهج الجديد، وإطلاعهم على كل ما هو جديد في مجال تخصصهم، ومنحهم الدعم المعنوي والمساندة في تكيفهم مع المنهج الجديد.
- إشراك المعلمات في وضع المناهج أو الاستفادة من خبراتهن في المجال كمعلمات في المجال التربوي بشكل عام، واعتباره مستشاراً ميدانياً واقعياً أفضل من الخبير أو المنظر المثالي.
- ضرورة تطوير أساليب متابعة وتقويم المعلمات في ضوء الأهداف المرسومة لها، وبصورة مستمرة، وصولاً إلى صيغ أفضل في تحقيق الأهداف.
- ضرورة أن تعقد الندوات والمحاضرات السنوية والفصلية والأسبوعية دورياً، وذلك لإطلاعهم على ما يستجد في مجال التدريس ومجال تخصصاتهم.
- استمرار القيام بالبحوث للوصول لأفضل الأساليب الواقعية التي تصلح لعملية التدريس باختلاف المناطق والأفراد للوصول قدر الإمكان للمكانة العلمية التي تناسب المجتمع.
- ضرورة تكثيف عملية الإشراف والتوجيه على معلمات رياض الأطفال، وتزويدهن بكل جديد في مجال المنهج الجديد.

البحوث والدراسات المقترحة:

- إجراء دراسة مقارنة بين المنهج الجديد (حقي اللعب وأتعلم وأبتكر) ومنهج الأنشطة في رياض الأطفال.
- تقويم أداء معلمات رياض الأطفال في ضوء المنهج الجديد (حقي اللعب وأتعلم وأبتكر).

المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم، سهام (2008). اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو العمل مع الطفل في ضوء بعض المتغيرات النفسية والديموجرافية. رسالة ماجستير، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.
- بدر، سهام (2002). اتجاهات الفكر التربوي في مجال الطفولة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- جوهر، سلوى (2006). اتجاهات معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت نحو استخدام قراءة كتب القصص للأطفال كأسلوب للتعليم المبكر للقراءة والكتابة، *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، 81، 118-139.
- جوهر، سلوى والهولي، عبير (2005). اتجاهات معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت نحو الأسلوب المطور، *مجلة دراسات الطفولة*، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية، 78، 160-178.
- جوهر، سلوى والهولي، عبير (2005). تقويم برنامج رياض الأطفال في ضوء أهدافه من وجهة نظر

- الطالبات المعلمات، مجلة المنهج العلمي والسلوك، جامعة طنطا، مصر. 179، 196.
- دليل وزارة التربية والتعليم المصرية (2010). منهج حقي اللعب وأتلم وأبتكر (الإطار النظري). وزارة التربية والتعليم - مصر.
- الشرقاوي، أنور (2001). إدماج الكمبيوتر في المنهج، اتجاهات معلمات رياض الأطفال والمرحلة التأسيسية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس. 123، 144.
- المجادي، حياة وفرماوي، فرماوي (2001). مناهج وبرامج التربية في الرياض. الكويت: مكتبة الفلاح.
- المجيدل، عبدالله والشريع، سعد (2012). اتجاهات طلبة كليات التربية نحو مهنة التعليم، دراسة ميدانية مقارنة بين كلية التربية - جامعة الكويت وكلية التربية بالحسكة - جامعة الفرات أنموذجاً، كلية التربية، جامعة دمشق، مجلة جامعة دمشق - 28 (4)، 198-226.
- مرعي، توفيق والحيلة، محمد (2002). تفريد التعليم. عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- مكاري، نبيلة (2002). المدخل إلى علم النفس التربوي، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

المراجع الأجنبية:

- Bohner, G. & Wanke, M. (2002). *Attitudes and attitudes change*. Hove, UK: Psychology Press.
- Bonner, P. (2006). Transformation of teacher attitude and approach to Math Bulletin, *Teacher Education Quarterly*, 132 (5), 778-822.
- Collins, D. & Stukas, A. (2006). The effects of feedback self-consistency, feedback, *Journal of Social Psychology*, 146, (4), 463-483.
- Gee, J. & Gee, V. (2006). *The winner's attitude: Using the "Switch" Method to Change How You Deal with Difficult People and Get the Best Out of Any Situation at Work* Publisher McGraw-Hill Education.
- Gu, D. (2009). *Experience and attitude of kindergarten teachers toward implementing music in their classrooms in the Kaohsiung and pingtung regions of Taiwan instruction through collaborative action research, teacher education*. THE PENNSYLVANIA STATE UNIVERSITY, 3501634.
- Gultekin, M. (2006). The attitudes of preschool teacher candidates studying through distance education approach towards teaching profession and their perception levels of teaching competency. *Journal of Distance Education*, 7 (3), Article: 15, 184 -197.
- Kallery, A. T. & Argyris, K. (2010). The opinions of the kindergarten teachers in relation to the introduction of computers to nursery schools. *Acta Didactica Napocensia*, 2 (1), 234-259.
- Laura, G. & Dolores, A. (2006). *Forming attitudes that predict future method to change how you deal*. New York: McGraw-Hill.

ملحق رقم (1) بطاقة مقابلة شخصية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته... وبعد،

تم تصميم هذه البطاقة بهدف تحديد اتجاهات وآراء معلمات رياض الأطفال نحو المنهج الجديد (حقي ألعب وأتعلم وأبتكر)، وذلك لإجراء دراسة بحثية. ونأمل منكم التعاون.

الاسم: المؤهل الدراسي:
عنوان الروضة: اسم الروضة:
سنوات الخبرة: الدورات التدريبية:

• ما رأيك في تطبيق المنهج الجديد (حقي ألعب وأتعلم وأبتكر) في الروضة؟

.....

• ما السلبيات والإيجابيات التي تقابلك في أثناء تطبيق المنهج الجديد (حقي ألعب وأتعلم وأبتكر)؟

.....

• ما الصعوبات التي تقابلك مع المنهج الجديد (حقي ألعب وأتعلم وأبتكر)؟

.....

• اذكر أهم المشكلات التي تواجهك في أثناء تطبيق المنهج الجديد (حقي ألعب وأتعلم وأبتكر) مع إدارة الروضة أو الأسرة أو الطفل؟

.....

• ما اقتراحات التطوير لتطبيق المنهج الجديد (حقي ألعب وأتعلم وأبتكر) بطريقة أفضل؟

.....

شكراً لكم حسن تعاونكم،

المجلة التربوية



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



نُشِر:

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

✻ تقبل البحوث باللغتين العربية والإنجليزية.

✻ تنشر لأساتذة التربية والمختصين بها من مختلف الأقطار العربية والدول الأجنبية.

الاشتراكات:

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

توجه جميع المراسلات إلى:

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

E-mail: joe@ku.edu.kw

كتاب العدد

سيكولوجية الطفل المبدع Psychology of Creative Child

تأليف: أ.د. ممدوح عبد المنعم الكنانى

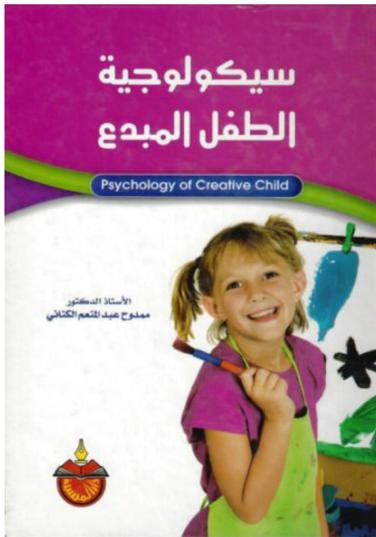
الناشر: دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، 2011

(440) صفحة من القطع المتوسط

عرض ومراجعة: السيد أحمد المخزنجي

صحافي - عضو اتحاد الكتاب بالقاهرة، مقيم بالكويت

eelmakhzangi@yahoo.com



يحتوي الكتاب على اثني عشر فصلاً تتناول مبررات الاهتمام بالإبداع في الطفولة، ومفهوم الإبداع وأنواعه ومستوياته، وقدرات الإبداع لدى الطفل، وسمات ودوافع الطفل المبدع، والحل الابتكاري للمشكلة (العملية الابتكارية)، والنتائج الابتكاري، واكتشاف الأطفال المبدعين، وتفسير نظريات علم النفس للإبداع، والفروق بين الجنسين في الإبداع، ونموها خلال مرحلة الطفولة، والخيال وإبداع الطفل، ولعب الطفل وإبداعه، وأخيراً لعب الدور في الدراما الإبداعية، ومسرحة القصة وسردها، وقائمة المراجع باللغتين العربية والأجنبية، ثم مقدمة الكتاب التي يوضح المؤلف فيها أهدافه من هذا الكتاب، والتي منها: بيان علاقة الخيال واللعب وأنواعهما بتنمية التفكير الابتكاري، وإبداع الطفل، وأثر لعب الدور

والقصص والدراما على ابتكارية الطفل.. إلى جانب تمكين القارئ - بشكل عام - من فهم قدرات وسمات الابتكار والإبداع والفروق بينهما، والفرق بين إبداع الطفل وإبداع الشخص البالغ أو الراشد، إلى جانب حرص المؤلف على تفسير نظريات علم النفس لحدوث الابتكار والإبداع لدى الأفراد، والفروق بين الجنسين (الذكور والإناث) في التفكير الابتكاري والإبداع. هذا مع تطعيم الكتاب بعدد من الأمثلة والتدريبات (التطبيقات) على بعض المفاهيم والعمليات العقلية التي يتناولها الكتاب بين طيات صفحاته. وفيما يلي عرض لأبرز الموضوعات التي يتناولها د. الكنانى في كتابه.

أهمية تشجيع الإبداع

يعتبر الفصلان الأول والثاني من الكتاب بمثابة (مدخل) أو إطار نظري إلى موضوعاته، حيث يتناول المؤلف - في الفصل الأول - بيان مبررات، أو بالأحرى (دوافع) الاهتمام بالإبداع

في مرحلة الطفولة التي تعد من أهم مراحل تربية الأطفال وتنشئتهم، لأنهم سيتفاعلون مع عصر المعلومات وثورة التكنولوجيا. ويشير- في هذا الصدد- إلى ثلاثة عوامل أدت إلى زيادة اهتمام علماء النفس بدراسة التفكير الابتكاري (لدى الأطفال) وهي:

1. أن مقاييس الذكاء التقليدية لم تثبت بطريقة مقنعة أنها تستطيع التمييز بين الأشخاص الذين يتوقع أن يصبحوا مبدعين، والأشخاص غير المبدعين.
2. زيادة تفجر المعرفة وتدققها، مما جعل أساليب التدريس المألوفة وأساليب التعلم التقليدي محدودة الفائدة، مما نتج عن ذلك الاهتمام البالغ لدراسة التفكير الابتكاري.
3. الاهتمام بدراسة التفاعل بين المتغيرات المعرفية وغير المعرفية.

ومن ثم نجد المؤلف يشدد على أهمية تشجيع ومساندة الإبداع لدى الطفل، فيؤكد أن تشجيع الإبداع وتنميته لدى الأطفال يساعد في زيادة إحساس الأطفال بالإجادة والكفاءة الذاتية، حيث يشعرون بالفخر واحترام وتقدير قدراتهم الخاصة على التفكير، مما يسهم إسهاماً كبيراً في إنجازاتهم التالية. كما يساعد الإبداع الأطفال على تنمية شعور إيجابي نحو أنفسهم، ويمكن تشجيع هذا الشعور بأن يستجيب الآباء والمعلمون بإيجابية لما يفعله الطفل، كأن يقول له: "أنا أحب الطريقة التي استخدمت بها اللون الأزرق في صورتك، أو هذه الطريقة جيدة لادعائك بأنك فيل". وكذلك فإن إبداعية الأطفال تعكس مشاعرهم وعواطفهم وتخيلاتهم، حيث لا يهتم الأطفال غالباً بما إذا كانت الأشياء (حقيقية)، ولكن اهتمامهم يكون أكثر تركيزاً على كيفية تفكيرهم فيما يكون هذه الأشياء. ومن ثم فعند عملنا مع الأطفال الصغار يجب أن نتذكر أن عملية الإبداع عندهم أكثر أهمية من المنتج الفني، وهذا يعني أنهم يكونون أكثر اهتماماً بالرسم أو الغناء أو الحركة ذاتها أكثر من اهتمامهم بإنتاج صورة جيدة، أو غناء الكلمات الصحيحة للأغنية (ص 30 من الكتاب).

ويطرح المؤلف سؤالاً يبدو غريباً في شكله المباشر، ألا وهو: هل يمكن أن يوجد الإبداع عند الأطفال؟ ويجيب بقوله: نعم، وذلك من خلال مجموعة الخصائص أو الصفات التي يمكن التعرف إليها مبكراً لدى الطفل. ويدلل بأن الطفل الذي نراه ميالاً إلى الفك والتكريب وعمل ألعاب مكونة من المكعبات، والطفل الذي يبرع في الرسم والأشغال اليدوية والطفل الذي يحب الموسيقى ويمكن أن يتعلمها والطفل الموهوب في الغناء، هؤلاء جميعاً أطفال لديهم استعداد للإبداع، ومن الممكن الكشف والتعرف عليهم سواء بالملاحظة العادية أو باستخدام الأساليب العلمية المتعارف عليها.

ولذا يوضح الكتاب أن التفكير الابتكاري للطفل يتجلى في اكتشاف علاقات بين أجزاء الخبرة، أو تكوين أفكاراً جديدة لم تكن معروفة من قبل بالنسبة له، أو يتمثل في إنتاج حركات للعب جديدة... ومثال ذلك: حل مشكلة رياضية من قبل الطفل بطريقة تختلف عما هو موجود بالمادة المدرسية أو عما يقدمه المعلم، يعتبر إبداعاً، وإن كان غير جديد على العلم، وظهور مثل هذا الإبداع مؤشر لإبداع حقيقي لاحق (ص 51).

ويخلص المؤلف من ذلك إلى أن المبدع هو ذلك الطفل الذي لديه القدرة على التعبير الحر الذي يمكنه من اكتشاف المشكلات والمواقف الغامضة، ومن إعادة صياغة الخبرة في أنماط

جديدة عن طريق تقديم أكبر عدد ممكن من الاستجابات والأنشطة غير المألوفة، والتي تتميز بالمرونة بالنسبة للطفل نفسه، ويعبر عنها بأي شكل من الأشكال والأساليب المختلفة للتعابير القصصية والفنية، والحركية، والموسيقية ... إلخ.

ويعرض المؤلف في نهاية الفصل الثاني للكتاب للموهبة تعريفها وخصائصها والعنصرية. أما خصائص الموهبة فتتمثل في أربع نقاط هي:

1. أن الشخص الموهوب يمتلك تميزاً وتفوقاً في أحد الجوانب الفنية أو العلمية أو الأدبية، أي أنه قد يكون متميزاً في الرسم أو الموسيقى أو الشعر أو كتابة القصة، إلى آخر هذه الجوانب.
2. عندما تكون الموهبة مقترنة بالابتكار فإن الشخص الموهوب يمكنه في هذه الحالة أن يقدم أعمالاً تتسم بأن أفكارها جديدة.
3. أن الشخص الموهوب قد يكون قادراً على اكتشاف حلول جديدة لمشاكل قديمة.
4. أن الموهبة تستلزم أن يكون الشخص الموهوب على قدر كبير من الذكاء. (ص 77).

قدرات الإبداع لدى الطفل

أما الفصول (الثالث والرابع والخامس) من الكتاب فتعتبر بمثابة (المجال التطبيقي العملي) الكاشف عن (سيكولوجية الطفل المبدع)، والتي يخصص المؤلف كتابه عنها، حيث يعرض لستة عناصر هي: الحساسية للمشكلات، والطلاقة، والمرونة والأصالة، والإثراء أو التعميق أو التوضيح، والقدرة على إعادة التنظيم وإدراك العلاقات، والتخيل، ثم الاحتفاظ بالإنجاز أو مواصلته.

ويستوقف القارئ في هذا الفصل، حديث المؤلف عن سؤال مهم: هل كل ما هو غير مألوف يعتبر ابتكاراً؟ ويجب عن ذلك موضحاً: أن الابتكار الأصيل يتطلب قدراً أعلى من مجرد الجدة (أي غير مألوف)، كما أن مجرد التباين عما هو معتاد ليس كافياً...، وأنه توجد خاصية جوهرية ثالثة للابتكار تظهر في أن يكون له (دلالات أخلاقية إيجابية عالية) فمن الصعب التفكير -مثلاً- فيما هو غير مألوف من أسلحة الدمار الشامل على أنها ابتكار، فهو وإن كان كذلك فإنه يجب النظر إلى آثاره السلبية الخطيرة على المجتمعات الإنسانية بوجه خاص.

ينتقل المؤلف بعد ذلك للحديث عن (التخيل) لما له من أثر مهم في تحقيق عملية الإبداع لدى الطفل، فيقول: عملية الإبداع تعتمد بدرجة كبيرة جداً على استخدام التخيل لتطوير (الموجود)، ويعرف التخيل بأنه القدرة على تصور الحقائق والأفكار، وترتيبها في علاقات أو خطط جديدة، فالتخيل يساعد الفرد على التصور وتصميم الخطط، إلى جانب القدرة على التنبؤ بما يمكن أن يصل إليه من نتائج من خلال هذه الخطط قبل تنفيذها. والطفل لديه استعداد قوي للخيال، فالخيال هو أئمن هبة أعطتها الطبيعة للأطفال، وهو خيال أوسع من خيال الراشدين وأخصب، والخيال مسؤول عن كل الأعمال الابتكارية في الحياة الإنسانية (ص 120).

وتستطيع الأم أن تنمي قدرة الطفل على التخيل بأن تقص عليه بداية قصة، وتطلب منه

أن يكملها، أو تطلب منه أن يخطط أو يضع تصورات له لرحلة أو نزهة سوف يقومون بها، كما يمكنها أن تصاحبه في الرحلات الخلوية وتشركه معها في عادة التأمل في الأشياء المحيطة.

ويُعد التخيل أحد المكونات الرئيسية للسلوك الإبداعي، فالفرد عندما يواجه موقف الإبداع فإنه يتحرر من هذا الواقع، ويكون لنفسه واقعا جدياً، هو الواقع الإبداعي المستمد من التخيل، وعندما يتمكن المبدع من التحرر من الغموض اعتماداً على العملية التخيلية، فإنه يتمكن من إنتاج فكرة تمتاز بمرونة الأفكار، وطلاقة الصور، وأصالة المعاني. مما يولد وحدة متميزة تشمل مكونات العمل الإبداعي في ناتج أصيل (ص 121).

وتأسيساً على ذلك يعرف د. الكنانى الطفل المبدع بأنه الطفل القادر على ممارسة قدراته على تجاوز الوضع القائم إلى وضع يحدث رؤى مستقبلية تحدث تغييراً في الواقع في مسار لانهائي.

سمات الطفل المبدع

في الفصل الرابع للكتاب يتناول المؤلف (سمات ودوافع الطفل المبدع)، حيث يشير إلى بعض خصائص الشخصية التي تطلق مباشرة السلوك الابتكاري، والأمثلة الأكثر وضوحاً على ذلك هي وجود بعض السمات السلبية، مثل رفض القواعد الاجتماعية التي تسبب إنتاج ما هو غير مألوف، ولا ينظر إلى مثل هذا السلوك عادة على أنه ابتكاري، ولكن على أنه غير مرغوب فيه، أو مزعج، أو حتى نوع من الجنون، وسوف تكون له تداعيات سلبية على الشخص المعني، وهو يتضمن - في أحسن الظروف - وصف (الابتكار الكاذب). ولا يلزم أن يكون الابتكار دائماً رد فعل لعوامل سلبية سواء في شخصية الفرد أو في البيئة.

ومن ثم يرى المؤلف أنه يمكن فهم العلاقة بين الشخصية والابتكار بسهولة بفحص الخصائص (السلبية) للشخصية، والتي تبدو أنها معوقة لإنتاج ما هو غير مألوف وفعال. مثال ذلك أن الشخص قد يستطيع أن يكون مزوداً بالمعرفة لإنتاج ما هو غير مألوف وفعال، وأنه محفز بدرجة عالية لذلك، ولكنه خاضع تحت تأثير الكبت نتيجة خصائص شخصية مثل الخوف من أن يبدو غريباً، كذلك فإن الحاجة المبالغ فيها إلى التوافق الاجتماعي (محاكاة الواقع)، يمكن أن ينظر إليها على أنها حواجز مانعة من الابتكار، وهنا لا أن يكون التشجيع، ولكن إضعاف مثل هذه الخصائص، هو ما سوف يسهل تحقق القدرات الابتكارية (ص 133).

أما بالنسبة لمميزات الأفراد المبتكرين فلهم سمات خاصة تفصلهم عن الأفراد الأقل قدرة على الابتكار، حيث استنتج البعض وجود تسع سمات تعتبر - بصفة عامة - إيجابية، والاثنتان الأخيرتين أقل إيجابية، وهذه السمات هي: (الاستقلالية في الاتجاهات والسلوك الاجتماعي - السيطرة - الانطواء - الانفتاح - اتساع دائرة الاهتمامات - تقبل الذات - الإلهام (الحدس) - المرونة - نقص الاهتمام بالمعايير الاجتماعية - الاتجاهات الاجتماعية المضادة).

وقد بين الجدول الذي وضعه المؤلف سمات المبدعين والسلوكيات الدالة عليها، على النحو الآتي (ص 141):

سمات المبدعين والسلوكيات الدالة عليها

| السلوكيات الدالة عليها | السمة |
|--|-----------------|
| يحتاج لقليل من الحث الخارجي لإثارته في البداية | الدافعية |
| يستطيع استخدام مصادر المعلومات المتوافرة ومعالجة المشكلات باستقلالية | الاستقلالية |
| يعطي أفكاراً جديدة | الأصالة |
| يستطيع الانتقال من أسلوب في التفكير إلى آخر بكل سهولة | المرونة |
| يعطي حلولاً متعددة للمشكلة | الطلاقة |
| يستمر ويصمم على إنجاز المهمة | المثابرة |
| يميل لاستكشاف المجهول والتعرف إلى كل جديد | حب الاستطلاع |
| ينتبه لكل ما يدور حوله | الملاحظة |
| يستطيع الانتقال من المحسوس إلى المجرد | التفكير التأملي |
| سريع البديهة واتخاذ القرار | المبادرة |
| يفحص البيانات والمعلومات ويقومها (يصدر حكماً عليها) | النقد |
| يقوم بأعمال نتائجها غير مؤكدة لإثبات فكرة أو حل مشكلة | المجازفة |
| يستطيع التعبير عن نفسه بوضوح، ويحسن الاستماع والتواصل مع الآخرين | الاتصال |
| يعبر عن رأيه بجرأة، يستطيع قيادة الآخرين | القيادة |
| يتعلم بسرعة وبسهولة | سرعة التعلم |
| يحترم سلوك الآخرين وأفكارهم | الحس الجماعي |
| واثق من نفسه، يبادر إلى عرض أعماله | الثقة بالنفس |
| يتكيف بسرعة مع المواقف الطارئة | التكيف |
| يتعامل بسهولة ويسر مع المسائل الصعبة والغامضة | تحمل الغموض |
| يستطيع الحكم على البدائل ومدى ملاءمتها للحل | اتخاذ القرار |

كذلك عرض المؤلف للفرق بين الطفل المبدع والطفل غير المبدع، في الجدول الآتي (ص 149):

| المبدع | غير المبدع |
|--|---|
| 1- رؤية مستقبلية | رؤية للماضي (والوضع القائم) |
| 2- تفكير مرن | تفكير متصلب (جامد) |
| 3- تكوين علاقات جديدة | تذكر وتكرار علاقات قديمة |
| 4- تغيير الواقع | محافظة على الواقع (أو الثبات) |
| 5- خيال حر | خيال موجه (أو معتمد على) |
| 6- قيم إنسانية عالمية | قيم خصوصية محلية (تقليدية) |
| 7- تحرر من المحرمات الثقافية | هيمنة المحرمات الثقافية (أسير ثقافة الواقع) |
| 8- تعدد التأويلات أو التفسيرات | تفسيرات أحادية بعامل واحد |
| 9- التعامل مع المعرفة بأسلوب جدلي لولبي | يتناول المعرفة بأسلوب ذي اتجاه واحد أو دائري |
| 10- مستقل لا تنقصه الخبرة كثيراً | غير مستقل فهو يحتاج إلى حماية الكبار (أو الآخرين) |
| 11- الطفل إيجابي | الطفل سلبي |
| 12- يشكل الواقع | التكيف مع الواقع (الرضوخ له) |
| 13- تقبل الواقع من خلال التعرف على التناقضات | تقبل الواقع من غير التعرف إلى التناقضات |

| | |
|---|--|
| 14- إنتاج المعرفة والمعلومات | استهلاك المعرفة والمعلومات |
| 15- التعلم الإيجابي من خلال إثارة أسئلة | التعلم السلبي من خلال الإجابات الجاهزة |
| 16- إنتاج آراء شخصية جديدة | تذكر آراء الآخرين |
| 17- إنتاج أفكار ومنتجات مبدعة | استهلاك أفكار ومنتجات الآخرين |
| 18- التعلم في إطار ثقافة الإبداع | التعلم في إطار ثقافة التذكر |

العملية الابتكارية

يتحدث الكتاب في الفصل الخامس عن (الحل الابتكاري للمشكلة)، أو ما يسميه المؤلف بـ: (العملية الابتكارية)، وحل المشكلة هو نشاط ذهني معرفي يتم فيه تنظيم التمثيل المعرفي للخبرات السابقة مع مكونات موقف المشكلة الحالية معاً، وذلك بغية تحقيق الهدف، ويتم هذا النشاط وفق إستراتيجية الاستبصار التي تتم فيها محاولة صياغة مبدأ، أو اكتشاف نظام علاقات يؤدي إلى حل المشكلة، ويمكن صياغة فروض وتخمينات ذكية للحل.

ولحل المشكلة يقوم كل من المعلم والطفل، بسلسلة من الإجراءات لإيجاد حل مناسب، بحيث يكون الطفل صانعاً للتوقعات الذكية، أو التي نسميها الفروض، وواصفاً لخطة السير، أي أنه يضع إستراتيجية أو مسودة الحل Protocol حتى تزول المعوقات ويتحقق الهدف. والطفل في تفكيره لحل المشكلة يتعلم وصف الصعوبة بصوت مسموع، ويحاول اقتراح خطط أو مستعينا بخبراته، وهو يتجه نحو طريق التفكير العلمي.

ويعتمد أسلوب حل المشكلات أيضاً على مقدار ما يتعلمه الطفل، وعلى مدى ما يمكن أن يستثمره مما تعلمه، وهذا يتطلب أن يستوعب الطفل قدرًا من المعلومات والحقائق الكافية، لكي يستطيع الطفل أن يقدم حلولاً للمشكلة، وتعليم الطفل كيف يتعرف على المشكلة يأتي من خبرته المباشرة، لذلك فإن ما يتعلمه الطفل يجب أن يشتمل على بعض المشكلات وطرق حلها، سواء كانت مشكلات دراسة أو مشكلات لعب، أو علاقات اجتماعية (ص 163، 167).

ويوضح المؤلف من خلال الجدول التالي (المقارن) أسلوب حل المشكلة بطريقة ابتكارية وحلها بطريقة تقليدية أو معتادة (ص 183):

| أوجه المقارنة | أسلوب حل المشكلة ابتكارياً | أسلوب حل المشكلة المعتاد |
|------------------------------|---|---|
| نظام التفكير | نظام التفكير مفتوح | نظام التفكير مغلق |
| مسارات التفكير | مسارات التفكير أكثر تشعباً | مسارات التفكير أقل تشعباً |
| معطيات المشكلة | الانطلاق من فكرة إلى أخرى محاولاً الوصول إلى حل المشكلة | ينحصر التفكير حول فكرة واحدة والوصول إلى الحل المطلوب. |
| المعلومات والخبرات السابقة | تستخدم في توليد واستمطار أفكار جديدة ومعلومات أخرى | يتم توظيف المعلومات في ضوء الفكرة الغالبة الواحدة التي توصل إلى حل. |
| الحلول التي يتم التوصل إليها | حلول لمشكلات جديدة وغير مألوفة بالإضافة للحلول المألوفة الأخرى. | غالباً ما تكون حلولاً مألوفة وشائعة وسهل الوصول إليها |
| طبيعة العمليات العقلية | العمليات التي تتم داخل عقل المبتكر غالباً ما تكون معقدة ومتشعبة | العمليات التي تتم داخل عقل الفرد غير المبتكر غالباً ما تكون بسيطة وغير معقدة وغير متشعبة. |
| نوع الأفكار وكماها | الأفكار متعددة وكثيرة نتيجة عملية التوليد والاستمطار | الأفكار محدودة وترتبط مباشرة بالمشكلة |

| | | |
|---------------|---|--|
| توسيط المتعلم | - يكون صبوراً ولا يحبط بسرعة. - يوجه تفكيره في اتجاهات كثيرة. - لا يقتصر على مدخل واحد. - يفكر في أكبر عدد ممكن من الاستجابات. - يهتم بالمعلومات المباشرة وغير المباشرة | - قد لا يكون صبوراً. - اختصار المشكلة وتحويلها إلى عدد ممكن من الرموز محاولاً تقليل الأفكار. - يحصر التفكير في اتجاه واحد. - التفكير ينصب على الحقائق والمعلومات ذات الصلة المباشرة بالمشكلة. |
|---------------|---|--|

المؤسسات التربوية

في حديث الكتاب عن (النتائج الابتكاري) في الفصل السادس، يستوقف القارئ تنبيه المؤلف للمعنيين بالطفل والمؤسسات التربوية إلى ضرورة الاهتمام بالجانب الخلقى في العملية الإبداعية، باعتباره أساساً وركيزة لا غنى عنهما في الجانب الإبداعي، حتى تأخذ بأيدي المبدعين البارزين فيما تقدمه أذهانهم وخبراتهم، نحو الخير والبناء والإصلاح، لأن واقع الإبداع يشير إلى أن المبدعين البارزين الذين فقدوا الجانب الأخلاقي، كانوا دماراً على المجتمعات بما أنتجوا من ابتكارات، فمخترع القنبلة الذرية رجل مبدع لا شك في ذلك، ولكن فقدان الجانب الأخلاقي جعله يسخر ذهنه في ابتكار ما يدمر به البشرية؛ لذا فإنه يتعين تحصين الإبداع في حدود ما ينفع البشرية، وفي ظل الضوابط الشرعية الأخلاقية، وهذا ما يحتم على الجهات التعليمية إعطاء أولوية لهذا الجانب، وإلا انتجت أفراداً ممن لا يقيمون وزناً لمعايير الإبداع وحدوده (ص 193).

ويتحدث المؤلف بعد ذلك عن (إستراتيجية اكتشاف القدرة الإبداعية للطفل)، فيوضح أن اكتشاف القدرة الإبداعية يعد الخطوة الأولى نحو الاهتمام بالإبداع والمبدعين، والطريق نحو ملاحظة السلوك الإبداعي للطفل واكتشاف المجال النوعي لإبداعه، وذلك يعتمد على مراقبة مسارات تفكير الأطفال لاكتشاف الكامن لدى الأطفال المبدعين، ومن خلال كم هذه الأنشطة وتنوعها وتفرداها يمكن للمعلمة الكفاء الكشف عن الأطفال المبدعين فعلاً، ومن ثم اتخاذ الطرق والأساليب اللازمة لتنمية التفكير الإبداعي لديهم. وهناك بعض الأفعال والأدوات السلوكية التي يدل وجودها على بداية الإبداع عند الأطفال، ويجب على الوالدين والمعلمة الوعي بها (ص 210).

أما بالنسبة لتفسير نظريات علمي النفس والاجتماع، فقد عرض الكتاب لنظريات السلوكية، والتحليل النفسي، والمعرفية، والإنسانية للإبداع. وفي مجال النظريات الاجتماعية والنظريات العملية للإبداع، يشير المؤلف إلى النظرية الاجتماعية التي تُعول كثيراً على التنشئة الاجتماعية في تنمية الإبداع وتطوير إمكاناته لدى الأفراد، والحديث عن التنشئة الاجتماعية يعني بيان الظروف والشروط الثقافية والتربوية التي يعيش فيها الفرد، ومن ثم تؤثر على سلوكه، وتحدد اتجاهاته وقيمه في إطار تنمية أو إحباط القدرات الإبداعية، مثال ذلك الكشف عن طبيعة ودور المناخ الأسري والاتجاهات الوالدية في تنشئة الطفل، والقيم الاجتماعية السائدة في العلاقات الأسرية، وأساليب التنشئة: هل تعتمد على التقريع والتأنيب أم الإيحاء والتعليم؟ وهل تحبذ سلوك الطاعة والانصياع أم حرية التعبير وتنمية الاستقلالية؟ وما موقفها من المرء طفلاً في البيت، وإنساناً مواطناً في المجتمع؟ (ص 269).

في الفصل التاسع للكتاب يعرض المؤلف للفروق بين الجنسين في عملية الإبداع ونموها خلال مرحلة الطفولة، فيذكر أن فريقاً من الباحثين يرى أن الفروق بين الجنسين في الابتكار ترجع إلى عوامل فطرية (استعدادات). أما الفريق الآخر فإنه يرجعها إلى عوامل ثقافية اجتماعية. ويستند أصحاب وجهة النظر الأولى إلى أن الابتكار يتفق مع طبيعة الرجل أكثر مما يتفق مع طبيعة المرأة، وذلك لأن الابتكار يحتاج إلى شخصية مستقلة، جريئة، نائرة، تحب المخاطرة والتجديد أو الأصالة. أما تكوين المرأة الجسمي والنفسي فإنه يجعلها تنزع إلى الاستقرار والحياة الأليفة. وقد تأيد هذا التفسير من قبل الدراسات التي تشير إلى ارتباط الابتكار بسمة الذكورة أكثر من ارتباطه بسمة الأنوثة. وأن سمة الذكورة لدى المبتكرين أعلى منها عند غير المبتكرات. في حين يرى أصحاب وجهة النظر الثانية أن اختلاف السياق الثقافي الاجتماعي يشجع على استعداد الرجل دائماً، أكثر مما يشجع المرأة على تنمية استعدادها المتساوي فطرياً مع استعداد الرجل على الابتكار. إن السلوك الابتكاري يتأثر إلى حد كبير بالسياق النفسي والاجتماعي والوجداني والمعرفي المحيط بالفرد، مما يؤدي إلى وجود فروق بين الأفراد داخل الجماعة الواحدة، وكذلك أيضاً الفروق بين الجماعات (ص 285). ويخلص المؤلف من ذلك إلى وجود فروق واضحة بين الكبار والأطفال في العوامل الداخلية (النفسية) والخارجية (الاجتماعية)، مثل الخبرة والمعرفة ومهارات تقويم الذات، والصورة الذهنية الذاتية، والدوافع، إلى جانب عوامل أخرى، والتي تتضمن المعايير الاجتماعية والأنماط المهنية وأدوار الحياة.

الوهم والواقع

ويستعرض الكتاب في الفصل العاشر (الخيال والإبداع) بعض المصطلحات والمفاهيم، والعلاقات بين الخيال والإبداع والأنشطة التي يمكن من خلالها قياس أبعاد التخيل، ودعوته إلى تشجيع الخيال الإبداعي للطفل. حيث يؤكد على أن الخيال يحتل حيزاً كبيراً من النشاط العقلي للأطفال، وتكون الصور الذهنية التي تتابع في عملية الخيال، على درجة كبيرة من الوضوح، إذا قورنت بالصور الذهنية في حياة الراشدين، وهذا يجعل التمييز بين الوهم والواقع أمراً صعباً على طفل في الثالثة أو الرابعة.

ويشير مصطلح التخيل إلى نشاط غير محكوم أو غير متحكم فيه، أو لا يمكن توجيهه بواسطة الفرد الذي ينغمس فيه كبديل للواقع، وهو يرتبط بأحلام اليقظة، والخيال هو القدرة العقلية النشطة على تكوين الصور والتصورات الجديدة، ويشير هذا المصطلح إلى عملية الدمج والتركيب، وإعادة التركيب بين مكونات الذاكرة الخاصة بالخبرات الماضية، وكذلك الصور التي يتم تشكيلها وتكوينها خلال ذلك في تركيبات جديدة.

وفي سن خمس سنوات يكون تخيل الطفل حراً منطلقاً، فقد نما تخيل الأطفال في هذه السن نمواً يمكنهم من أن يسبح خيالهم مسافات بعيدة في حرية وانطلاق، ولهذا يميلون إلى الاستماع إلى القصص التي تتضمن الشخصيات الغريبة مثل الأقرام، والعمالقة، والملائكة وغيرها مما نجده في القصص الخيالية، وهم بطبيعتهم يحبون المبالغة في الحديث (ص 330)، أما طفل السادسة فإنه يتمتع بخيال خصب، ويكون في صور مناجاة (مونولوج) فيقوم الطفل بتوجيه الأوامر للأشياء الحية وغير الحية، كما يكون تخيل الطفل إبداعياً أو

تركيباً، كما أنه يأخذ اتجاهاً جديداً نتيجة للنضج العقلي، فيكون موجهاً إلى غاية عملية أكثر من التخيل الحر المطلق من القيود الذي يقوم على الوهم، ولا يتصل بماضي الطفل أو بحاضره، ويأخذ تخيل الطفل في سن السادسة شكلاً آخر؛ إذ نجده يتشبه بالأبطال وبأعمال البطولة، وتكون قراءة الطفل وما يشاهد من تمثيلات وأفلام سينمائية، وما يسمعه من قصص في الإذاعة مجالاً خصباً يمدّه بعناصر متنوعة تبرز هذه الناحية في شخصيته.

أما طفل السابعة والثامنة فينمو لديه الاستعداد التخيلي وحب الروايات الدرامية والقصص الخيالية، كما يمتاز الطفل في سن السابعة والثامنة بذاكرة بصرية حادة، ولذلك كان الجزء الأكبر من مادة تفكيره قائماً على الصور البصرية، فهو يستعين في عملية التفكير باستعادة الصورة الحسية وخاصة بذلك النوع من التخيل الذي يسمى التخيل الاسترجاعي Reproductive، كما يظهر التخيل التركيبي Constructive أو الإبداعي Creative وهو القدرة على تركيب أو إبداع صور لا توجد في الواقع، وإن كان يمكن أن يتحقق في المستقبل.

ويذكر الكتاب أنه يغلب على الخيال في المراحل المبكرة (مرحلة ما قبل المدرسة) طابع اللعب والتهويم، أو ما يسمى بالتخيل أو الفانتازيا. ولهذا فقد أشار كوهن وماكايت Cohen & Macheuth إلى أن الخيال لدى الأطفال الأصغر سناً غالباً ما يكون مرتبطاً باللعب، أو هو نوع من اللعب يتميز بالتلقائية والحرية، وعدم الخضوع للقواعد والقوانين. ويكون العمل الإبداعي بشكل عام، محصلة للتخيل (الخيال / التخيل) الحر والخيال المنظم، هكذا يكون العمل الإبداعي عملاً خيالياً أكثر منه تخيلاً، فالخيال إذن مرتبط بالنظام أو الأسلوب الخاص، بالصناعة أو التكنيك في حين أن التخيل مرتبط بالحرية النسبية التي تتمثل في التدفق والتهويم الطليق في مجال أو موضوع معين.

في نهاية الفصل يؤكد المؤلف على ضرورة تشجيع الخيال الإبداعي للطفل، لأن ممارسة الخيال أمر ضروري لتنمية الإبداع، وهو وسيلة هامة من وسائل أعمال الفكر الإبداعي، والخيال بحاجة إلى حفظ وإلى تدريب لكي ينمو عند الفرد، ومن ثم لابد من التشجيع عليه منذ الصغر، وكلما كان الخيال ممثلاً وعميقاً كان دليلاً على قدرة إبداعية وتصورية كبيرة، من إنشاء علاقات جديدة، من الخبرات السابقة، ومن صور وأشكال لا سابق خبرة للفرد بها، ومن توهم عوالم وحوادث لم تقع، هذه القدرة من أهم دعائم الإبداع، في رأي المؤلف، ويعلل ذلك بأننا لا يمكن أن نتصور مخترعاً أو مبتكراً دون خيال واسع؛ لأن الاختراع يبدأ عنده بتصور شيء ممكن تحقيقه، أو بتصوره عندما يتم، وبعد ذلك يسعى نحو تحقيقه.

وعلى الرغم من مطالبته الأسرة بالاهتمام بحفز خيال الطفل عن طريق القصص والحكايات، تقديراً لدور الخيال في عملية الإبداع، فإنه ينبه بالاتباع في سرد أو حكي القصص الخيالية على الرغم من أهميتها في إثراء خيال الطفل وخصوبة تفكيره، وعليها أن تساعد طفلها في الوقت نفسه على عبور الهوة بين عالمه الخيالي وواقعه الذي يعيش فيه.

ويرصد المؤلف أن معظم تساؤلات الأطفال يكتنفها الخيال، وفي مرحلة الطفولة نلاحظ أن اللعب الإيهامي أو الخيالي، وأحلام اليقظة تميز هذه المرحلة، ويلاحظ فيها قوة خيال الطفل، حيث يطغى خياله على الحقيقة، ونلاحظ أن الأطفال في هذه المرحلة مولعون باللعب والدمى والعرائس، وتمثيل أدوار الكبار (ص 349-350).

لعب الطفل وإبداعه

يأتي الفصل الحادي عشر من الكتاب (لعب الطفل وإبداعه) في مكانه المناسب من موضوعات الكتاب. وفيه يشير المؤلف إلى أن الإنسان يمارس سلوك اللعب في حياته الفردية والجماعية، وتبدأ هذه الممارسة منذ الأشهر الأولى من حياته، حيث يلعب مع نفسه بتحريك عينيه نحو الأشياء المتحركة من حوله، وتحريك يديه ورجليه، وتشابكها معاً، ثم يتطور اللعب الفردي لدى الطفل مع تقدمه في العمر، وتتطور كذلك حاجاته النمائية. وكلما زاد عمر الطفل ونضج جهازه العصبي والعضلي، فإن نشاط اللعب يأخذ بالتعقيد والتنظيم، بصورة متوازية مع الخصائص النمائية للطفل، حيث يتطور اللعب في الحالة الفردية في إطار منافسة الذات، إلى حالة الفردية في إطار منافسة الآخرين وممارسة سلوك اللعب في حضورهم، ثم اللعب بمشاركته، ثم اللعب بصورة جماعية تعاونية في سياق اللعب الاستكشافي، أو المعالجة، أو المران، أو التكرار، وتصبح ممارسته فيما بعد بحاجة إلى قواعد وشروط وتعلم للقيام بها.

ويُعد اللعب من الأنشطة المهمة التي يمكن أن تساعد على تنمية الأطفال من النواحي الجسمية والاجتماعية والنفسية، كما يعتبر اللعب مظهراً من مظاهر سلوك الإنسان في مرحلة الطفولة المبكرة، والتي تعد مرحلة وضع اللبنة الأولى في تكوين شخصية الفرد، ولذلك تُجمع نظريات علم النفس على الرغم من اختلافها على أهمية (اللعب) في هذه المرحلة في تكوين شخصية الفرد. ومن ثم يعتبر المؤلف اللعب وسيطاً تربوياً مهماً يسهم بدرجة كبيرة في تشكيل الطفل في هذه المرحلة التكوينية من النمو الإنساني. فعن طريق اللعب يتم إشباع نزوع الطفل إلى الحياة المشتركة مع الكبار على أساس (العامل المشترك)، كما أنه باللعب تتفتح أمام الطفل أبعاد العلاقات الاجتماعية بين الأفراد (ص 355).

أما عن دور اللعب في تنمية إبداع الطفل، فيؤكد علماء التربية على أهمية اللعب في رياض الأطفال كوسيلة للتعلم، وتنمية مهارات التفكير، وعلى اعتبار أن اللعب نشاط ينطوي على خبرات تعمل على نمو الطفل نمواً طبيعياً، كما يهيئ اللعب للطفل استكشاف البيئة من حوله، والتدريب على كيفية التعامل مع البيئة بحيث يستطيع مواجهة المشكلات، وفهم حقيقة الحياة. كما أن ممارسة الألعاب تؤدي إلى نمو المعرفة عن طبيعة الأشياء، وكلما مارس الطفل الألعاب التي يخترع فيها الأشياء، أدى ذلك إلى تعلم بناء ونمو قدراته الفكرية، كما أن الأطفال في لعبهم يتبعون أكثر من طريقة، ويقومون بمحاولات متنوعة لمعالجة مشكلات من صنع خيالهم تساعدهم على مواجهة مشكلات حقيقية في حياتهم مستقبلاً (ولعل هذا ما دعا فيزانا ميلر لأن تقرر أن اللعب ليس مضيعة للوقت).

تعقيب وملاحظة

كتاب سيكولوجية الطفل المبدع، للدكتور ممدوح عبد المنعم الكنانسي، عمل أكاديمي يستحق القراءة أكثر من مرة، لما يتمتع به من سلامة الأسلوب وسهولة لغته وبعده عن التعقيدات والإغراق الفلسفي وغموض المصطلحات العلمية، مما يكشف بوضوح إدراك المؤلف لطبيعة موضوع كتابه والشرائح المخاطبة (الأسرة، والمدرسة، والأطفال أنفسهم) لاسيما أنه الكتاب الأول من سلسلة تشمل أربعة كتب للمؤلف، حرص فيها على أن تتضمن مفاهيم جديدة لم

تتوافر في العديد من المراجع التي تعالج مرحلة الطفولة والإبداع الذي يرتبط بها بشكل وثيق.

كذلك اتسمت فصول الكتاب بالشرح الموسع، وبسط خبرة مؤلفه على مدى يقارب الأربعين عاماً، (1977- وحتى الآن) ما يمكن القارئ العادي، فضلاً عن الباحث المتخصص من الحصول على مادة علمية دسمة تفيد القراء نظرياً وعملياً، وتساعد الأسرة والمدرسين على اكتشاف مواهب أبنائهم أو تلاميذهم في مختلف المراحل التعليمية.

وعلى الرغم من تقديرنا للجهد البارز المبذول في الكتاب، فإن ثمة تعقيباً وملاحظات لا تغض من قيمة الكتاب ومؤلفه.

من ذلك ما ذكره د. الكناني من أن الخيال هو أثنى هبة أعطتها الطبيعة للأطفال (ص 120). والحقيقة أن الموهبة - أياً كان نوعها - هي عطاء من الله عز وجل لعباده، مؤمنين أو غير مؤمنين، فليس هناك شيء اسمه (هبة الطبيعة) فالطبيعة ذاتها خلق الله سبحانه وتعالى، وهذا القول من الخطأ الشائع على ألسنة الناس حتى المثقفين منهم والمتعلمين!!

أيضاً يذكر المؤلف أثناء حديثه عن (الاكتشاف) أن الاكتشاف يأتي عن طريق الصدفة (المصادفة) والفتنة العارضة "فالاكتشافات العظيمة في المجالات المختلفة قد لا تكون نتيجة لبحث أو جهد منطقي منظم، وإنما هي نتيجة لعامل الصدفة" (المصادفة) (ص 70). والحقيقة أنه ما من اختراع أو اكتشاف، أو إبداع، يوجد في الكون إلا بعلم الله عز وجل وإرادته، لأن الصدفة (المصادفة) عمل غير محسوب سلفاً ولا متوقع من قبل الإنسان، ولا يمنع ذلك من وجوده وتقديره بإرادة الله وعلمه (علم الله الأزلي)؛ لأنه لا يقع في ملك الله إلا ما يريد. فما لا يفتن إليه عقل الإنسان، ثم يشاء الله له أن يوجد في هذا العالم بسبب من الإنسان، يسعه علم الله (ولا يحيطون بشيء من علمه إلا بما يشاء) وهذه المشيئة الإلهية تهدي الإنسان إلى اكتشاف أو اختراع ربما لا يكون له دخل فيه، إلا بمقدار الدلالة عليه أو الإهداء الوصول إليه. هذه الهداية هي التي يسميها الغربيون صدفة (مصادفة) (أو هبة الطبيعة) وهذا خطأ محض.

يتبقى أن نشير إلى ملاحظة شكلية تتعلق بالفصلين (الثامن) و(التاسع)، فنرى أن الأنسب أن يكون فصل (الفروق بين الجنسين في الإبداع ونموها خلال مرحلة الطفولة) مكانه (الفصل العاشر) في الكتاب، وأن فصل (تفسير نظريات علم النفس للإبداع) مكانه (الفصل الأخير) في الكتاب، أي بعد الفصل (الثاني عشر). لعب الدور في الدراما الإبداعية...، فهذا الترتيب هو الأقرب - منطقياً - طبقاً لمنهج الكتاب وموضوعات فصوله.

ولله در العماد الأصفهاني صاحب المقولة المشهورة: "لا يكتب إنسان كتابه في يومه إلا قال في غده لو غير هذا لكان أحسن، ولو بقي كذا لكان يستحسن، ولو زيد هذا لكان أفضل"!.

دعوة إلى الباحثين العرب للمشاركة في مجلة الطفولة العربية بثوبها الجديد

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

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

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

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

ترسل جميع المكاتبات على العنوان الآتي:

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

ص.ب: 23928 - الصفاة: 13100

دولة الكويت

هاتف: 24748250، 24748479، فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني: haa49@ksaac.org.kw

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

أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

* عقد مجلس أمناء شبكة المعلومات العربية للتربية (شمعة) الاجتماع الأول العادي لعام 2015 في فندق جفینور روتانا - في العاصمة اللبنانية بيروت صباح يوم السبت الموافق 28 آذار / مارس 2015، برئاسة الدكتور حسن الإبراهيم - رئيس مجلس الأمناء، وحضور السيدات والسادة أعضاء المجلس التالية أسماؤهم: السيدة سلوى السنيورة بعاصيري (رئيسة اللجنة التنسيقية)، الدكتور عدنان الأمين (أمين الصندوق)، الدكتورة فايزة الخرافي، الدكتور حمد الهمامي، الدكتور رؤوف الغصيني، الدكتورة ريما كرامي، الأستاذ محمود النوري، والأستاذة بسمة شباني (أمينة السر). وقد اعتذر من عدم الحضور كل من: الدكتورة عزيزة البناني، والدكتور حازم الببلاوي، وتغيب الدكتور عبد المنعم عثمان.

وقد تضمن جدول الأعمال البنود الآتية: الافتتاح، بكلمة لرئيس مجلس الأمناء الدكتور حسن الإبراهيم، إقرار جدول الأعمال، المصادقة على محضر اجتماع مجلس الأمناء السابق (2/ 2014) بتاريخ 1 تشرين الثاني / نوفمبر 2014، متابعة توصيات الاجتماع السابق للمجلس، التقرير الوصفي عن العام 2014، التقرير المالي عن العام 2014، تقديم عمل شمعة خلال الفصل الأول من العام 2015، عرض ردود أعضاء المجلس على رسالة الرئيس واتخاذ القرارات بشأنها، مستجدات تأمين الدعم المالي: الوقفية، الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، مستجدات استقطاب أعضاء جدد، وأخيراً تعيين الموعد القادم لاجتماع المجلس الذي تقرر أن يكون في يوم السبت الموافق 28 تشرين الثاني / نوفمبر 2015.

* حضر الدكتور حسن الإبراهيم - ممثل دولة الكويت - عضو المجلس التنفيذي للمنظمة الدولية للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) اجتماعات الدورة الـ (196) للمجلس التنفيذي في مقر اليونسكو بباريس خلال الفترة من 8 إلى 23 أبريل 2015.

وفي كلمة دولة الكويت التي ألقاها الدكتور الإبراهيم أمام الدورة الـ (196) للمجلس، تأكيد دولة الكويت على ضرورة تضافر الجهود الدولية لمكافحة آفة الفقر، باعتباره «مصدراً رئيساً» للحروب والصراعات والعنف، وكل أشكال التمزق الاجتماعي، من أجل ضمان نجاح خطة التنمية للأمم المتحدة لما بعد عام 2015 وبلوغ أهدافها.

وقال د. حسن الإبراهيم في كلمته «إن أكثر الفئات عرضة في الوقت الراهن للفقر والحرمان من العيش الكريم، ومن الانتفاع بالتعليم والخدمات الصحية فئة اللاجئين السوريين في الخارج، خصوصاً في لبنان والأردن، مما يشكل عبئاً هائلاً على البنية التحتية واقتصاد هذين البلدين نظراً لقلة مواردهما».

ودعا الدكتور الإبراهيم - في نهاية كلمته - المدير العام لليونسكو، والجهات المانحة، والصناديق الدولية، إلى تقديم الدعم اللازم لهذين البلدين من أجل مساعدتهما على إغاثة اللاجئين، وتأمين فرص التعليم المناسبة لهم.



* فقدت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية عضواً من أعضائها المؤسسين، بل فقدت الكويت ابناً باراً من أبنائها، برحيل المرحوم السيد / جاسم محمد عبد المحسن الخرافي -رئيس مجلس الأمة الكويتي السابق- عن عالمنا في يوم الخميس الحادي والعشرين من مايو 2015م الموافق الثالث من شعبان 1436هـ.

والجمعية إذ تستذكر مآثر وإسهامات وتعاون الفقيد، تدعو الله العلي القدير أن يجعلها في ميزان حسناته، وأن يتغمده بواسع رحمته، ويجعل الجنة مثواه، وأن يلهم آله وذويه وأصدقاءه الصبر والسلوان.



* فازت الأستاذة / سعاد السيد رجب الرفاعي -عضو الهيئة الاستشارية بمجلة الطفولة العربية - ووكيل وزارة التربية الأسبق، بجائزة المرأة العربية لعام 2015، وهي من فئة جائزة المرأة الناشطة في الحكومة، ويأتي فوز الأستاذة الرفاعي ضمن 20 سيدة فزن في مجالات مختلفة. وقد أعلن ذلك في حفل أقيم مساء الثلاثاء الموافق 19 مايو 2015م بفندق شيراتون الكويت بحضور أعضاء لجنة الجائزة، والرئيس الفخري للجنة الوكيل المساعد في الديوان الأميري لشؤون المراسم الشيخ مبارك فهد السالم، والذي

أكد أن جوائز المرأة العربية 2015 تهدف إلى تسليط الضوء على مساهمة السيدات المميزة.



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