



الأبعاد التربوية لشخصية البطل في رسوم الأطفال

م. د. فاطمة لطيف عبد الله
جامعة بابل/ كلية الفنون الجميلة

م. م. بشائر محمد إبراهيم
جامعة بابل/ كلية الفنون الجميلة

البريد الإلكتروني Email: Ahmeed_pantomime@yahoo.com

الكلمات المفتاحية: رسوم الأطفال ، الأبعاد التربوية ، شخصية البطل.

كيفية اقتباس البحث

عبدالله ، فاطمة لطيف ، بشائر محمد ابراهيم ، الأبعاد التربوية لشخصية البطل في رسوم الأطفال ، مجلة مركز بابل للدراسات الانسانية، ٢٠١٧ ، المجلد: ٧ ، العدد: ٣ .

هذا البحث من نوع الوصول المفتوح مرخص بموجب رخصة المشاع الإبداعي لحقوق التأليف والنشر (Creative Commons Attribution) تتيح فقط للآخرين تحميل البحث ومشاركته مع الآخرين بشرط نسب العمل الأصلي للمؤلف، ودون القيام بأي تعديل أو استخدامه لأغراض تجارية.





Educational dimensions of the character of the hero in the drawings of children

Bashayer Mohammed Ibrahim
University of Babylon/ College of Fine Arts

Fatima Latif Abdullah
University of Babylon/ College of Fine Arts



Keywords: Children's drawings, educational dimensions, character hero.

How To Cite This Article

Abdullah, Fatima Latif, Bashayer Mohammed Ibrahim, Educational Dimensions of the Hero Character in Children's Drawings , Journal Of Babylon Center For Humanities Studies, Year :2017, Volume:7, Issue: 3.

This is an open access article under the CC BY-NC-ND license
(<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

[This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)





Abstract

The first chapter dealt with the problem of research, in which the two researchers attempted to grasp the problem of children's influence on the dimensions of particular characters to show these dimensions in their drawings, revealing many of the hidden personalities of children at different levels, as well as the importance of the research and its purpose. Children's drawings, and finally temporal and spatial boundaries and terminology.

The second part deals with the mechanism of the development of cognitive and artistic cognition of children and the extent of the reflection of this development in the drawing and drawing of the character of the hero specifically, while the third section dealt with the semantic dimensions in children's drawings, The third chapter deals with the research procedures, which included the original research community, its design and its method of analysis, and the construction of a special tool for this purpose, with verification of the validity of the tool and its stability.

The fourth chapter contains the results of the research. The researchers concluded that there are five educational dimensions that appeared in the drawings of the children are (dimensions of knowledge, psychological, artistic, value and aesthetic conceptual design) and contains a number of conclusions as well as the recommendations of the researchers and their proposals.

ملخص البحث

تتناول الفصل الأول مشكلة البحث والتي حاول الباحثان من خلالها الإحاطة بإشكالية تأثر الأطفال بأبعاد شخصيات معينه لتظهر هذه الأبعاد في رسوماتهم فيما بعد، تكشف عن الكثير من خفايا شخصية الأطفال وعلى مختلف المستويات ، كما احتوى على أهمية البحث وهدفه وهو التعرف على الأبعاد التربوية لشخصية البطل في رسوم الأطفال ، وأخيرا الحدود الزمانية والمكانية وتحديد المصطلحات .

تضمن الفصل الثاني مباحث ثلاث ، تناول الأول مهادا تاريخيا حول نشأت فنون الأطفال، أما المبحث الثاني فقد تناول آلية تطور الإدراك المعرفي والفني للأطفال ومدى





انعكاس هذا التطور في موضوعة الرسم ورسوم شخصية البطل تحديداً ، في حين تناول المبحث الثالث الأبعاد الدلالية في رسوم الأطفال إذ اتخذ الباحثان من عناصر (الخط واللون والشكل) مجسات لمعرفة هذه الدلالات ومتابعة مدلولاتها . أما الفصل الثالث فقد عني بإجراءات البحث حيث احتوى على المجتمع الأصلي للبحث وعينته وطريقته في التحليل وبناء أداة خاصة لهذا الغرض مع التحقق من صدق الأداة وثباتها

الفصل الرابع احتوى على نتائج البحث إذ توصل الباحثان إلى إن هناك خمس أبعاد تربوية ظهرت في رسوم الأطفال هي (أبعاد معرفية ونفسية وفنية وقيمية وجمالية مفاهيمية تزيينية) كما احتوى جملة استنتاجات فضلاً عن توصيات الباحثان ومقترحاتهما .

الفصل الأول

مشكلة البحث :

تعد الطفولة ذات أهمية كبيرة ، فهي مرحلة تكوين نفسي للفرد في مختلف أبعاده ويغذى من خلالها البذور الأولى لمقومات الشخصية تبعاً لما توفره البيئة المحيطة من عناصر تربوية واجتماعية . فينبغي الاهتمام بالطفولة ورعاية خصائصها العقلية والوجدانية والجسمية فقد أشار (فرويد) إلى أن " الشخصية تتخذ صورتها الأساسية في عهد الطفولة " (زناد ، ١٩٨٦ ، ص ٢٣) . إذ يميل السلوك إلى الثبات النسبي ويستمر محافظاً على خصائصه الأساسية في المستقبل . وان أي نقص أو اختلال في إشباع الحاجات المختلفة سيؤدي إلى ترك آثار سلبية في شخصية الطفل قد ترافقه طوال حياته . وتكمن خطورة مرحلة الطفولة في تهيئة الاستعداد الوراثي للخضوع لمجمل المميزات الثقافية والاجتماعية الخارجية الموجه إليه ، لان الطفل في هذه المرحلة يتشكل وفق ما يطرحه عالم الكبار من مبادئ وقيم . ولقلة خبرة الطفل في مراحل العمرية المبكرة الأمر الذي تجعل تأثيره أقوى نسبياً من الشخص الراشد، ولذلك ينبغي أن ندرك أهمية العناية بالطفل ونتوجه لمساعدته على النحو السليم بحيث تكون تلك التوجهات منطلقة كتعبير لحاجاته وتطلعاته . ولا يغفل هنا دور الأسرة ، فهي التي تزود الفرد بالرصيد الأول من أساليب السلوك الاجتماعي "وبذلك فهي تزوده بالأسلوب الذي يرشده في تصرفاته وسائر ظروف حياته " (ذياب ، ١٩٦٦ ، ص ٣٤٤) . من خلال الاعتماد على عدة وسائل تساعد في غرس القيم التربوية والتي بدورها تساهم في بناء شخصية الطفل . فالقيم تعطي للفرد خصوصية اجتماعية قادرة على تهيئته للتفاعل والانسجام الاجتماعي وتعد مصدراً مهماً في تحديد نوعية السلوك والدوافع التي تقف وراء ذلك السلوك، حتى أصبح النظام أقيمي للإنسان هو " خير ما





يدل على سلوكه . وشخصيته وتتغلغل في حياة الناس أفراداً وجماعات وترتبط عندهم بمعنى الحياة ذاتها لأنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بدوافع السلوك والآمال والأهداف " (زناد ، ١٩٨٦ ، ص ٢٧) . لذلك فأن عملية البناء السليم للمجتمع لا تكتمل بمعرفة جوانب خصائص الطفولة ورعايتها ودور الأسرة في ذلك فحسب بل عن طريق ترسيخ منظومة من القيم تساعد الطفل على إدامة وجوده الاجتماعي والحضاري ، ولعل رسوم الأطفال تمتلك خصوصية وقدرة على التأثير وإيصال الثقافة وتساهم في عملية تنمية المدارك لدى الأطفال من خلال ما يدور من أحداث بين شخصياته المفضلة ، أو شخصية البطل وهي من أهم الشخصيات التي تساعد في إيصال المعلومة وترسيخ القيم لدى الأطفال لما لها من تأثير مباشر وقوي باعتبارها صاحبة الدور المهم في حياة الطفل إذ اعتاد على التعلم عن طريقها وكانت له العون في شق طريقه في الحياة، ومن هنا يتبين دور شخصية البطل وأثرها وأبعادها في ذات الطفل وتنشئة الطفل بشكل واضح لأنها تقوم " بإشباع حاجات الطفل ويحصل منها على الخبرات ويتعلم القيم من خلال سلوكه معها " (إسماعيل ، ١٩٧٤ ، ص ١٩) . وكما هو متعارف عليه أن فن الرسم يتيح للطفل الفرصة كاملة لكي يمر بالخبرة الإبتكارية بنفسه نظراً لما يمتلكه من حب الاكتشاف والتجريب والملاحظة وما إلى ذلك من الأنشطة التي تغذي خياله بصور ذهنية وأحداث وأشخاص قد تكون لا واقعية . لذا يجب أن يكون الطفل حراً في التعبير عن موضوعاته لما لذلك من أهمية في إيصاله إلى اكتشاف علاقات جديدة بين مفردات رسمه فضلاً عن إيجاده لحلول صوريه ابتكاريه تكسبه مزيداً من الثقة بالنفس والرضا والسعادة عن ما يرسمه دون الخضوع لمنطق البالغين في الرسم والتأويل . بمعنى آخر تعد رسوماته تدريباً لطبيعة إدراكه لشخصياته ومفرداته المرسومة ومدى تأثيرها عليه لذا تكون شخصياته المحببة في الرسم انتقائية وإيجابية أكثر منها محاكاتية أو حرفية في التصوير، وهذا ما يدل على إن رسوم الطفل ذات أبعاد تربوية حوارية جمالية تتغير وتتشكل توازياً مع نموه وارتقاءه المعرفي أي إنها تتضح وتزداد التحاماً مع شخصيته وبيئته كلما مر بخبرة جديدة لذا يمكن عدها وسيلة لكشف شخصية الطفل ومدى تأثره بمن حوله . وفقاً لدرجة تعرضه النفسي لها- أي مفردات رسمه وموضوعاته المحببة في الرسم - والتي تبدأ في العادة منذ لحظة تعرفه بها ووفقاً لجاذبيتها له بغض النظر عن هويتها (شخصية آدمية ، كارتونية ، خيالية .. الخ) الأمر الذي يدفعه إلى محاولة تجسيدها بأكثر قدر ممكن من الشحنة العاطفية والتعاطفية في أن واحد ويقدر ما يكون المؤثر فعالاً وجميلاً بقدر ما يكون مؤثراً ومؤشراً على عمق البعد النفسي والدلالي الذي تتركه في نفس الطفل .



يعمد بعض الباحثين والمهتمين برسوم الأطفال إلى حصر أهميتها بمحورين يميل الأول إلى اعتبارها نوعاً من اللعب العفوي الذي يمزج بين اللعب والرسم ، أما الثاني فيميل إلى عدها توجه فني مقصود لذاته وفقاً لرغبات حواريه توصليه مع الآخر، وبكل الأحوال تبقى رسومات الأطفال أساساً مهماً لتقويم قدراته وتحفيزها لإدراك المزيد من حقائق الوجود واختيار طريقة فضلى للتعبير عنه . ويميل الطفل حتى سن العاشرة إلى رسم صور الأشخاص أكثر من سواها من الموضوعات الأخرى كرسومات المنازل والطبيعة لذا فإنه حين يرسم الشخصية البطله لديه فإنه يصل عبر تفاعله وتداوله الذاتي معها إلى رؤى جديدة تحمل قيم ومبادئ لها أبعاد تربوية دلالية يفصح من خلال تجسيدها لها إلى إدراك الطفل لذاته ولمصادقيه منظومته الاجتماعية التي ينتمي إليها فضلاً عن الطبيعة الإنسانية الفردية التي اكتسبها منها. لذلك تبقى شخصية البطل شخصية مهمة في مخيلة ورسوم الطفل لأنها قادرة على نقل ما تحمله من أفكار وأبعاد تربوية إلى الآخرين ومن ثم غرسها في نفوسهم. ومن هنا وجد الباحثان مسوغاً منطقياً لمشكلة بحثهما يطرحانها في السؤال الآتي: ما الأبعاد التربوية التي تحملها شخصية البطل في رسوم الأطفال؟

أهمية البحث والحاجة إليه :

١- إلقاء الضوء على أهمية شخصية البطل ودورها التربوي في إيصال الأفكار والقيم المقصودة الإرسال إلى جمهور المستقبلين من الأطفال .

٢- اطلاع الجهات المعنية بتربية وتعليم الأطفال على ضرورة التركيز على شخصية البطل ودورها التربوي والمهم في سلوك وذاتقة الأطفال .

هدف البحث : يهدف البحث الحالي إلى تعرف الأبعاد التربوية لشخصية في رسوم الأطفال .

حدود البحث : ١- الحدود الزمنية : (٢٠١٢ - ٢٠١٣ م) . ٢- الحدود المكانية : العراق . محافظة بابل . مدينة الحلة .

تحديد المصطلحات :

أولاً - الأبعاد : لغوياً البعد (الجمع) إبعاد هي الرأي والحزم (البستاني ، ب. ت ، ص ٢٧) .
البُعد : (الجمع) مصدرها (بَعَدَ) اتساع المدى والمساحة (جبران ، ب. ت ، ص ٢٠٥) .
والبُعدُ : ضد (القرب) وقد (بَعَدَ) بالضم فهو بعيد أي (متباعد) و بَعَدَهُ ، غيره و (باعدَ) ، وأبَعَدَهُ تبعيداً) والبعد بفتحيتين جمع باعد، والبُعدُ (الهالك) (الرازي ، ١٩٨٣ ، ص٥٧) .

اصطلاحياً : البُعد كل ما يكون بين نهايتين غير متلاقتين أو الفرق بين البعد وبين المقادير الثلاثة انه قد يكون بعداً خطياً من غير خط وبعداً سطحياً من غير سطح، انه إذا فرض من



جسم لا انفصال في داخله بالفعل نقطتان كان بينهما بعد ولم يكن بينهما خط وكذلك إذا توهم فيه خطان متقابلان كان بينهما بعد ولم يكن بينهما سطح لأنه إنما يكون فيهما خط، إذا كان فيها سطح ففرق بين الطول والخط والعرض والسطح لان البعد الذي يربط بين النقطتين المذكورتين هو عرض وليس سطحاً وانه كان كل خط ذا طول وكل سطح ذا عرض (خياط ، ب.ت ، ص ٩٦ - ٧٠) .

البعد (اجرائياً) : مجموعة القيم التي تحملها شخصية البطل سواء كانت أبعاد اجتماعية أو طبيعية أو نفسية والتي تتأثر بشكل واضح بقيم المجتمع وعاداته وتقاليده الاجتماعية والثقافية .

ثانياً- التربية : لغويًا لفظ تربية مشتق من الفعل (ربا) أي زاد ومنه ربوه وهو المكان الذي يعلو عما حوله ومنه أيضا الربا وهي زيادة الأموال بسرعة والتربية على هذا الأساس تعني الزيادة والنمو المطرد (جابر ، ١٩٧٣ ، ص ١٩٩) . وعرفَ (أفلاطون) التربية بأنها "عملية تدريب أخلاقي ، أي أنها ذلك المجهود الاختباري الذي يبذله الجيل القديم لنقل العادات الطيبة للحياة ونقل حكمة الكبار التي وصلوا اليها بتجارهم إلى الجيل الصغير " (سمعان ، ١٩٦١ ، ص ٢٢٩) . في حين عرفها (جون ديوي) بأنها " جملة من العمليات والنشاطات التي تهدف إلى الكشف عن المواهب والقدرات والاستعدادات لدى الفرد وطاقاته الكامنة سواء كانت هذه الطاقات موروثية أو مكتسبة ومن ثم تنقيتها وتوجيهها إلى أعلى المستويات الممكنة في إطار مجتمع حضاري متطور والمقصود بالتوجيه هنا هو تركيز دوافع الفرد من ساعة معينة في هدف معين وإدخال التنظيم والاستقرار في أعماله المتسلسلة " (جون ، ١٩٤٦ ، ص ٤٠) . وعرفها (ج . ف . تيللر) بأنها : " أي فعل أو خبرة لها اثر في صياغة العقل أو الخلق أو القدرة الجسمية لدى احد الأفراد " (ج . ف . ١٩٧٢ ، ص ٣٦) . بينما يرى (دي . جي . اوكونور) أن التربية : " مجموعة من القيم والمثل التي تتضمنها وتعبّر عنها الغايات التي من اجلها أعطيت هذه المعارف والمهارات والاتجاهات ، والتي توجه نتيجة لذلك حجم ونوع التدريب الذي أعطي " (دي ، ١٩٧٢ ، ص ١٤) . والتربية عند (كارتر) هي : " اصطلاح يطلق على كل العمليات التي تهدف إلى تطوير قابليات الفرد وميوله ونماذجه السلوكية بالاتجاه الايجابي الذي يرغبه المجتمع " (carter , 1951 , p. 191) .

أما الباحثان فيعرفان الأبعاد التربوية بما يتلاءم مع مشكلة البحث إجرائياً بأنها : (مجموعة الأبعاد الطبيعية والاجتماعية والنفسية والعقلية .. الخ ، والتي تحمل في ثناياها قيماً مختلفة لشخصية البطل تبدو أثارها واضحة في شخصية وسلوك ومن ثم رسوم الأطفال) .



ثالثا - الشخصية : تعددت التعريفات الخاصة بهذا المصطلح فقد عرّفها (, 1991 , Allport p . 28) بأنها : " ذلك التنظيم الديناميكي الذي يكمن بداخل الفرد والذي ينظم كل الأجهزة النفسية والجسمية التي تملي على الفرد طابعه الخاص في التكيف مع البيئة " (, Allport p 28 , 1991) . في حين رأى (الخفاجي) أن الشخصية : " مجموعة الصفات الجسمانية والعاطفية والاجتماعية والنفسية والثقافية التي تحددها طبيعة الوراثة والواقع الاجتماعي والانعكاسات النفسية وفق معطيات معينة " (الخفاجي ، ١٩٨٤ ، ص ٧) .

أما الباحثان فيعرفان الشخصية إجرائيا بأنها : (مجموعة من الصفات الجسمانية والأخلاقية والاجتماعية والفكرية والنفسية التي تؤثر وتتأثر بها تبعا للمجتمع الذي تحيا فيه تلك الشخصية) .

الفصل الثاني : المبحث الأول / مهاد تاريخي لفنون الأطفال

أن دراسة فنون الأطفال ليست بالدراسة الموهلة القدم ذلك أنه عادة ما كان ينظر إلى فنون الأطفال كنشاط عديم القيمة . إلا أن ذلك لم يستمر طويلا حيث أشارت العديد من الدراسات النفسية إلى أن فنون الأطفال أو رسوماتهم ما هي إلا مظهرا من مظاهر حياتهم النفسية التي تفصح عن ميولهم وحاجاتهم ومدى أتقاد مداركهم وحدة ذكاءهم وعلاقة ذلك كله بقدرتهم على التعبير الفني ومدى سيطرتهم العضلية على أدواتهم في الرسم . و في عام (١٨٨٧ م) صدرت كتب تضم رسوما للأطفال في كلا من (بولونيا وإيطاليا وباريس) . وكان أول ظهور لتفسير تربوي ونفسي لمراحل تطور رسوم الأطفال في مؤلف عام (١٨٩٥) لعالم النفس الانكليزي (جيمس سولي) تناول فيه رسومات الأطفال فيما بين سن (٢ - ٤) سنة وتوصل إلى ثلاث مراحل هي (التخطيطات العشوائية غير الهادفة ، التصميمات البدائية الاصطلاحية ، المعالجة المتبصرة للشكل الإنساني) . فيما بعد توالت الأبحاث الخاصة برسوم الأطفال منظورة من مختلف الجهات ومن مختلف البلدان . و في حقيقة الأمر لم تخلو البحوث التربوية والنفسية التي أجريت من قبل منظري الحضارات القديمة من اهتمام وتدقيق لفنون الأطفال في محاولة لاستجلاء بعض الحقائق المتعلقة باهتمامات الأطفال وأثرها في فنونهم ففي حضارة وادي النيل طالما نالت فنون الأطفال وتعليمهم مساحة واسعة من قبل الملوك والأمراء بحيث أنه لم تخلو أية عملية تعليمية من التخطيط والممارسات التي تنتمي للفن . أما لدى اليونان فقد أوردت في آراء (أفلاطون) التربوية مسلمات أساسيه عن رسوم الأطفال هي :

١. التأكيد على مركزية الذات من خلال ممارسة الطفل لفن الرسم .



٢. الابتعاد عن التطرف في التعامل مع مادة الفن وموضوعاته لئلا يترك أثر سلبي على الطفل وسلوكه واليه تفكيره لاحقا .

٣. التأكيد على المساواة بين الأطفال من حيث الرغبات والميول والاتجاهات والتي تتضح بشدة من خلال رسوماتهم .

في حين يرى (أرسطو) بأن هناك أكثر من طريقة للاهتمام بالطفولة ونمو سلوكياتهم الجمالية لاحقا من خلال :

- أ- التأكيد على أبراز القيم الجمالية إلى جانب التعبير عن الذات .
- ب- مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال من حيث قدرة التعبير الفني واختيار الموضوعات .
- ت- التأكيد على دور الأسرة في إعداد الطفل إعدادا جماليا وأخلاقيا وغرس القيم المثالية والإنسانية في ذاته .

أما في العصر الحديث فقد أكد (جون دوي) في توجهاته على أهمية التعليم من خلال الأنشطة الفنية والأعمال اليدوية وعدم إغفال دور البيئة في العملية التعليمية خصوصا إذا ما أدركنا أهميتها وانعكاسها على قدرة التعبير الفني لديهم . (فنون الأطفال ... تأثيراتها وأهميتها) ([http : // forum : sedty . com / Tht ml](http://foram:sedty.com/Thtml)) . لقد كان للبحوث العلمية التي أخذت من فنون الأطفال محورا رئيسيا لها ، دور هام في تغيير وجهات النظر حول فنونهم هذه فضلا عن أنها كشفت عن أهميتها في بناء شخصياتهم ، وأثبتت أن التعبير الفني يعين على اكتشاف الجوانب الخفية في شخصية الطفل ومدى أثر الشخصيات الأخرى عليه لتغدو شخصية بطولية لديه بغض النظر عن جنسها أو هويتها؛ وقد كان (راسكين) أول من لفت الانتباه إلى هذه القضية مبرزا في ذات الوقت أهمية هذه الشخصية ودورها الهام في العملية التربوية والفنية على حد سواء الأمر الذي يحتم على المختصين أن يفعلوا من دور شخصية البطل وعلى وجه التحديد إذا كانت تعمل في المجال التربوي، تبعه في ذلك (أبنزكوك) والذي يعد من أبرز الباحثين والمهتمين برسوم الأطفال في العصر الحديث . (ريد ، ١٩٧٥ ، ص ٢١١-٢١٢) كما يعد (لوفيلد) من أبرز من كتب في فنون الأطفال تبعه (لفينش ، ١٩٠٥) و (شيرن ، ١٩١٠) و (وروما ، ١٩١٣) وغيرهم . وبشكل عام أثارت هذه الدراسات جدلا كبيرا وآراء متضاربة حول ماهية هذه الفنون الأمر الذي دفع المختصين لتقديم آراء متعددة في محاولة لوضع أسس علمية لنظرية تفسير هذه الفنون ف (أفلاطون) كان قد قدم طروحات متممة بالجديفة تبعا لتنتشنته اليونانية فيما يخص موضوعة الفن والغاية منها . إذ أنه أراد أن تسمو الإنسانية إلى العالم



المثالي بالابتعاد عن الأفق الضيق للبيئة المحيطة (بالذات / الطفل) . وبالتالي التسامي على محاكاته حسيا بل يجب الحفر في الحقائق المعرفية وتطبيقاتها التربوية . وبذلك يكون قد حاكى الواقع المثالي محاكاة يصحبها الصدق في الأداء والتعبير ليتحقق بالتالي مثال الجمال . (مطر ، ١٩٧٤ ، ص ٥٠ - ٥١) وعليه يمكن للباحثان القول بأن شرط محاكاة الحقائق المعرفية والصفات الجوهرية هي من الخصائص والسمات المميزة لرسوم الأطفال والتي عادة ما تكون محملة بشحنة عاطفية وقيم تعبيرية صادقة ومباشرة في العادة ، تحاكي في جانب واسع منها الحقائق المعرفية للموجودات أكثر من الحقائق البصرية لذا نجده حينما يرسم شخصيته المفضلة (البطل) فانه يضمنه الكثير من الخصائص الفنية والجمالية التي لا تتوافر فيه بهذا الحجم في الواقع فيجعل على سبيل المثال شخصية البطل ذات عضلات مبالغ بها ومفتولة إلى درجة الغرابة أو أن يكبر حجم جسمه أو إطفاه وما إلى ذلك لأنها الصورة الأجمل والأكمل لشخصيته البطلة من وجهة نظره . فضلا عن ذلك فقد أفادت الاتجاهات النفسية والتربوية من طروحات أفلاطون الفنية في مواضع عدة منها .

١. أكتشف علم النفس الحديث أن الطفل عندما يتعلم تنظيم خبرته عن طريق الإحساس الجمالي يكون بالمقابل دور التربية هو تنمية ورعاية هذه المشاعر والتقدم بها، وعليه يرى الباحثان أن الطفل حينما يردد رسم شخصية البطل المتكونة في ذهنه فهو أنما يعيد تنظيم خبرته بكل القيم والإبعاد التربوية التي يحملها ، أذن فترسيخه لصورة أو رسمه لشخصية البطل أنما هو ترسيخ لأثرها النفسي على شخصيته من جانب وكشفا نفسيا حقيقيا لما يجول في ذات الطفل من حوارات مجتمعية مع أسرته أو مجتمعه ورسومه من جانب آخر .
٢. يرى (أفلاطون) أن كل رشاقة وكل انسجام في الحياة هو ميل معنوي إليها وأن غياب هذه الصفات يؤدي إلى شخصية غير متزنة ، لذلك يرى الباحثان انه لا بد لنا من أن نركز على ذلك الجزء من التربية الذي ينادي ويشجع حاسة الإيقاع والاتزان . لذا فبالإمكان أن نتلمس وندرك الأبعاد التربوية لشخصية البطل التي يجسدها الأطفال في رسوماتهم إذ عادة ما يحملونها بكل ما يجدونه من صفات أتران ورشاقة وانسجام انطلاقا من حبهم لهذه الصفات أساسا وهي نزعة ستفيد كمجسمات للبحث الحالي في الإحاطة بالأبعاد التربوية لشخصية البطل لديهم .
٣. يرتبط انعدام وجود الرشاقة والاتزان والانسجام ارتباطا وثيقا بأسلوب رديء أو بشخصية رديئة ، بينما يرتبط توفرها بشخصية مضادة لذلك هي الشخصية الشجاعة والمتزنة والقادرة على التعبير عن تلك الخصائص .



٤. أن التربية الجمالية تؤدي إلى أحسن النتائج حتى عندما تتناول التفكير العقلي والوجداني ذلك أنها ستكون قد أعطت الإنسان تلك الغريزة الخاصة باتباع إلية جمالية في التمازج مع علاقاته الاجتماعية المختلفة إلى حد تكون معه مفتاح لدراسة طبيعة تلك العلاقات . وبذلك يرى الباحثان إن أبعاد شخصية البطل تصبح نتاجا لتوافق المنظومة العقلية والوجدانية للطفل والتي تعزز بطبيعة الحال الأبعاد النفسية والتربوية لموضوعة رسوماتهم. خصوصا وإذا ما عرفنا بأن رسومات الأطفال تتحمل جانبا واسعا من الإسقاطات الذاتية الصريحة والتي تصح بشكل جلي عن خفايا ذات الطفل وأسباب تأثره بشخصية (البطل) ومدى الأبعاد التي يمكن لنا أن نلتمسها من خلال هذه الرسوم.

٥. يرى (أفلاطون) بأن هناك ارتباط وثيق وواضح جدا بين (شكل الفن) والخير وسمو الروح (ريد ، ١٩٧٥ ، ص ١١٢ - ١١٥) . وهو ما أنعكس بشكل واضح على طروحات أغلب منطري فلاسفة التربية ومنها التربية الفنية . إذ أمكن من خلال هذه التربية إضفاء المسحة الجمالية والأخلاقية على بيئة المتعلم والطفل والفرد على حد سواء عبر إتاحة الفرصة له للتعبير عن مختلف مشاعره وإسقاطاته على سطح ذي بعدين إلا أن هذا السطح في الحقيقة مرآة عاكسه لمختلف أنماط الوجدان والأمزجة والتي يمكن من خلالها التعرف على الخلفية الجمالية والنفسية لأصحاب هذه الرسومات .

أما بالنسبة لـ (هريت ريد) فهو لديه اعتقاد راسخ بأن الطفل إذا ما ربي تربية يكون الفن أساسا لها فإنه يستطيع أن يصبح شخصية متكاملة. وجميع الناس يحملون نزعات فنية ، والخطر الحقيقي هو في إهمال المربين لما فطر عليه الإنسان من حب للجمال وهذا الجانب يمكن أن نسميه بـ (وظيفة الفن في التربية) . وهذه دلالة واضحة على أهمية الفن بالنسبة للأطفال فهو عوضا عن لعبة جمالية هو أداة توازن شخصية فضلا عن أنه حاجة ملحة يجب أن تلبى كيما يتم اكتمال جوانب الشخصية لدى الطفل . ويرى (ريد) أن هدف التربية هو تشجيع ما هو فردي ، وتحقيق التجانس في نفس الوقت بين هذه الفردية والوحدة العضوية للجماعة التي ينتمي إليها . وعلى المدرس أن يقتنع من الطلبة الخصائص المزاجية التي لا تتطابق مع مثل أعلى لسلوك حدده المجتمع الذي يعيش فيه ليعود الطالب مرة أخرى للتوائم مع مجتمعه . (ريد ، ١٩٧٥ ، ص ١٠) لذا يجب أن تكتسب شخصية المعلم سمات وأبعاد وخصائص شخصية البطل كما يقتنع الطلبة باتباع وتطبيق خصائص هذه الشخصية فيما بعد . أن ما يحقق هدف التربية الفنية هو توافق الحواس مع بيئتها ولأن خبرة الطفل لا تتخذ طابعا تجريبيا مقنن فإنه توجد حالتان تساعد على التوافق بين الحواس والبيئة هي :



أ- حالة تتعلق بالجسم (جسمية) .

ب- حالة تحت شعورية (تخيلية) . (الإبراهيمي ، ١٩٨١ ، ص : ٣٣) .

يؤكد (ريد) على أن التربية الجمالية تولد فردا متزنا متوافقا مع ذاته ومع جماعته أو أفراد مجتمعه ، يمكن التعبير عن إحساسه ونقله إلى الآخرين بطريقة تعبر عن سمات الخير والفضيلة . وعن تناسق بين الأشكال والعلاقات وأن لهذه التربية جوانب متميزة ، وهذه الجوانب هي : ١. التربية البصرية ← العين [يحققها الرسم. ٢. التربية التشكيلية ← للمس]
٣. التربية الموسيقية ← الأذن . ٤. التربية الحركية ← العضلات
٥. التربية اللفظية ← الشعر والتمثيل. ٦. التربية البنائية ← الأشغال اليدوية . s . Toy lar .
(1985 , p - 55 - 56) .

يرى الباحثان انه اذا ما تمعنا في هذه الجوانب نجد أن الجانبين الأولين يسمحان بتمرير الكثير من الآثار النفسية عبرها ليصبح الرسم ذاته منظومة دوال تفرز مدلولات يمكن من خلال رصدها التوصل إلى الأبعاد التربوية التي يجب أو من المفترض أن تحملها الشخصية البطل للطفل في الواقع ومن ثم انعكاساتها في رسومه لذا فقد أصبح فن الرسم بالنسبة للطفل أداة تربوية أخلاقية ذات طابع حوارى مثمر فهو ليس مجرد لعب بل هو حكاية عادة ما يجد الآخريين متعة في قراءتها فهي من جهة تمثل جهودا حثيثة لمطابقة الصورة الذهنية التي يمتلكها الطفل عن شخصية البطل مع الصورة البصرية التي يقوم برسمها . كما وأنها تمثل في ذات الوقت تمثيلا رمزيا لطبيعة العلاقة المقامة في الواقع بين هذه الشخصية وما تم رسمه وترسيخه في ذاته من أبعاد تربوية لها . وأخيرا فهي وسيلة من وسائل الوصول إلى توازن نفسي عبر بحثه عن التميز عن بقية أقرانه أو أبرز قوة التعبير والأداء لديه أو حتى الهروب من إلحاح صوره الإسقاطية .
أما (لوفيلد) فيعد في مقدمه الباحثين في ميدان فنون الأطفال . إذ أنه يقدم مسائل في غاية الأهمية تتعلق بالقيم الإبتكارية في فن الطفل ونموه العقلي وتكمن أهمية طروحاته الحقيقية في كونه يدعم طرحه لمراحل التعبير الفني التي يمر بها الطفل بالإشارة إلى جوانب النمو الأخرى لديه (الجسمي ، العقلي ، الانفعالي ، الإدراكي ، الجمالي) في كل مرحلة ، الأمر الذي ميزه عن من كتب في هذا المجال (Lowen , 1978 , p . 17) . أما (فرويل) فيرى بأن لرسوم الأطفال أبعادا نفسية وتربوية وجمالية عدة تبرز من خلال ممارسته لفن الرسم بشكل دائم وحر يساوي بينه وبين متعة اللعب الجماعي للطفل . وبذلك يرى الباحثان انه عادة ما تلتصق القيم والعادات والتقاليد في شخصية الطفل من جراء تحاوره الاجتماعي مع أقرانه الآخريين أو من معلميه أو عائلته ومن خلال تأثره بهم لذا فهو عادة ما يتخذ شخصية منهم لتغدو شخصية مثالية



لديه ليقوم بتفعيلها في رسوماته وليتضح من خلالها أهم الأبعاد التربوية التي ترسخت في ذاته والتي يرغب في الإفصاح عنها للآخرين . فهو ربما لا يستطيع تسمية نوازه ومشاعره إزاء هذه الشخصية أو حتى أن يعبر عنها تعبيراً لفظياً لكنه وبالمقابل يمكن له ذلك من خلال لغة الرسم وهي اللغة الشعورية والوجدانية المحببة لنفس الطفل دوماً . فضلاً عن ذلك يرى الباحثان أن رسم الطفل لشخصية بطله يكشف في العادة عن رغبة منه في التعبير عن ذاته في كل جوانبها الاختيارية القصدية الإنمائية . لذا فهو ينظم خطوطه وأشكاله بقصديه انتقائية انفعالية رغبة منه في حيازة تقدير خاص لها يعود في الأصل إلى تقدير ذاته مما يشعره باستقلاله كفرد ضمن مجموعته ، وتأمله ليصبح ذاتاً أو مثلاً يحتذى به .

المبحث الثاني / إليه تطور إدراك ورسم الشكل (شخصية البطل) لدى الأطفال

يبدأ الإدراك البصري لدى الأطفال بالظهور في فترة مبكرة وبشكل يثير الدهشة . فقد دلت التجارب التي أجريت على الأطفال الذين هم بعمر أسبوع واحد بأنهم يحدقون بسطح نصفه (أبيض - أسود) . أطول من مدة تحديقهم في سطح بسيط أو سطوح بأشكال معقدة ، وأبدى الأطفال بعمر أسبوعين تركيزاً أكثر على التنبهات الضوئية المتباينة في تعقيدها من تركيزهم على التنبهات الضوئية البسيطة ، وهذا يدل على إن للأطفال قدرة على التمييز ما بين البسيط والمعقد وذلك خلال الأسابيع الأولى من حياتهم ، وإن للطفل قدرة على الاحتفاظ أو تخزين المعلومات لأنه إذا أعطى له شكل ما ثم يعرض عليه مرة أخرى من ضمن عدة أشكال نجد أن الطفل يطيل التحديق في الشكل الجديد دون الشكل الأول ، وهذا يدل على إن الطفل قد اختزن معلومات الشكل ، ومع ذلك لا يستطيع معالجة هذه المعلومات وتحليلها لعدم اكتمال المنطقة التي تقوم بمعالجة المعلومات في الدماغ حتى يصل إلى الشهر الثالث أو الرابع من العمر (البسيوني ، ١٩٨٧ ، ص ١٢٩ _ ١٤٠) . وهذه الخصيصة تحديداً ستساعد الطفل لاحقاً عند محاولته ومن ثم ممارسته لرسم شخصية البطل ، كما تتحكم في كمية وطبيعة ما اختزنه عن هذه الشخصية .

أن الشكل الذي يوضع أمام الطفل يعتبر منبهاً ، والانتباه إلى الشكل يتحدد بخصائص المنبه نفسه ، وبشكل عنصر التباين في خصائص الشكل عاملاً مهماً في جذب الانتباه ، وإن الشكل يتحدد كثيراً بالخطوط الخارجية له ، وبأحداث التباين المطلوب فيه ، لذا فإن الأشكال المحددة تستطيع جذب الانتباه بدرجة كبيرة من غيرها من التنبهات وبالمقابل فإن الأشكال المبالغ في تحديدها تفقد القدرة في جذب الانتباه إليها ، ويعتبر عامل (التعقيد) في مقدمة ما ينبغي الانتباه إليه في تركيبه الشكل ، وقد دلت التجارب على إن الطفل كلما تقدم في العمر زادت قدرته على





ملاحظة الأشكال الأكثر تعقيدا ، ويعد التعقيد عنصرا مهما في كل الأعمال من حيث خواصه في جذب الانتباه (صالح ، ١٩٨٢ ، ص ١٤٠ _ ٢٤١). تبعا لذلك يرى الباحثان أن شخصية البطل تشكل عامل جذب متواصل له كونها هي المنبه الأكثر فاعلية ضمن المجال الإدراكي للطفل ذلك إنها عادة ما تتنوع في إثراء مدركاته وحاجاته وميوله الطبيعية عبر اهتمامها بكل ما سبق ذكره ، ولأن الشكل يتحدد بالخطوط الخارجية له نجد أن طريقة التخطيط في رسم شخصية البطل هي أول وأحب وأسهل الطرق بالنسبة للطفل فيقوم باختصار شخصية البطل بخطوط خارجية موحية ودالة في ذات الوقت ، تفصح بدورها عن عمق التأثير بهذه الشخصية من جانب وعن فاعلية مدركات الطفل في التعبير عن هذا الأثر بطريقة فنية من جانب آخر .

يميل الأطفال عادة إلى الإمساك بالقلم ، والقيام بحركات تنتج عنها خطوط عشوائية مضطربة تقتفر إلى الانسجام ، والطفل يفعل ذلك بدافع فطري هو حب الحركة والأشكال وسرعان ما تلبث هذه الخطوط إلى الانتظام ، فتبدو كأشكال متموجة أو دائرية ، ويستمر الأطفال في إخراج هذه الأشكال حتى سن الثالثة عادة ، مع ملاحظة بأنهم لا يعبرون بتلك الخطوط عن فكرة خاصة أو شيء معين : (البسيوني ، ١٩٨٧ ، ص ٧٠ _ ٧٢) ويمكن مقابلة ذلك بمراحل تطوير رسوم الأطفال في مرحلة (ما قبل التخطيط من الولادة _ ٢ سنة تقريبا) يميل الطفل للإمساك بالقلم وإجراء شخبطة معينة تولد رمزا خاصا به نفسه وتميزه عن غيره من الأطفال ، ولا يمكن إيجاد هدف لهذه الشخبطة سوى إنها لتعبير عن حبة للحركة والنشاط وأحداث اثر ما على سطح ما من جراء حركة يده (عزيز ، ١٩٨٨ ، ص ٢٢) . وفي مرحلة (التخطيط) وهي المرحلة التطويرية الأولى فتمتد من (٢ _ ٤ سنوات تقريبا) من عمر الطفل وتبلغ ذروتها في السنة الثالثة وتقسم هذه المرحلة إلى :

١. تخطيطات بلا هدف أو غير هادفة إذ تكون نتيجة لحركات عضلية بحنة من الكتف وتكون اتجاهاتها من اليمين إلى اليسار .
٢. تخطيطات هادفة وفيها تكون الشخبطة هي مركز الانتباه لذا فإن الطفل يعطيها اسما (يسمي شخصيته البتلة في هذه المرحلة) .
٣. تخطيطات للمحاكاة وفيها تتحول حركة الطفل من مفصل الكتف إلى مفصل الرسغ لتتحول إلى حركة الأصابع فيما بعد وذلك بدافع محاكاة حركة رسام بالغ من جهة ومحاكاة أشياء بيئية من جانب آخر (محاولة محاكاة شخصية البطل تبعا لإحساسه الذاتي بها) .





٤. محاكاة الأجزاء إذ يتبع الطفل رسوما تصور أجزاء من شيء أثار انتباهه والاهتمام هنا ينصب على الجزء الأكثر أثارة في المدرك (ريد ، ١٩٧٥ ، ص ١٦٣ _ ١٦٤) .
(يستخدم الطفل المبالغة في رسم الشخصية مع الإفصاح عن إسقاطاته النفسية عليها)

من الملاحظ أن التحكم البصري للطفل يزداد في هذه المرحلة ويكون أكثر تقدما من السابق فالطفل الذي يتكرر عليه شكل ما وينتبه له يقوم بخزن معلومات عنه تؤدي بالتالي إلى تغير استيعابه نحوه ويساعده في ذلك تمتع الشكل أو المعلومات بشيء من التنظيم ويطلق عادة على رمز الشكل المختزن اسم المخطط أي إن ما يختزن هو رمز الشكل فقط وينتبه الطفل عادة إلى الأشكال التي امتلك مخططا عنها وفي الوقت نفسه للإشكال المحورة عن مخططاتها السابقة إذ يحاول اكتساب عناصر التغير إذ استطاع إلى ذلك سبيلا (صالح ، ١٩٨٢ ، ص ١٤٢) أي إن إدراك الشكل لدى الأطفال يتوقف على ثلاث عوامل هي (التباين ، تبطن المعلومات ، اختبار الفرضيات) . أن الأطفال يتعلمون عادة الأشياء المألوفة والمفيدة والممتعة بالنسبة لهم إذ في نهاية السنة الأولى يستطيع الأطفال تمييز خواص الأشياء وتحديدتها بشكل جيد لكنهم يبقون قاصرين عن إدراك تفاصيل الشكل في الرسم ، ولا يعود سبب ذلك إلى قصور في مهارة الرسم إذا وجد (بياجيه) إن الأطفال حتى السنة الرابعة يميلون إلى رسم الأشياء أيا كانت مغلقة ويتدرجون في ذلك عبر مراحل (صالح ، ١٩٨٢ ، ص ١٤٣) ففي البداية تكون رسوماتهم غير منتظمة وذلك لعدم سيطرة الطفل على نشاطه الحركي إلا انه ويتكرر العملية سرعان ما يكتشف العلاقة بين حركاته ورسوماته الناتجة عن حركته هذه وتتصف رسوماته في هذه المراحل بكونها:
١. تخطيطات غير منتظمة . ٢. منتظمة . ٣. تخطيطات بندولية . ٤. تخطيطات دائرية . ٥.
رموزا مسماة . (عزيز ، ١٩٨٨ ، ص ٢٣)

أما في المرحلة اللاحقة من العمر حينما يبلغ الطفل السنة الرابعة فصاعدا من عمره فإن تميزه للأشكال الأكثر تعقيدا يزداد وان كانت زيادته بشكل متدرج وبطيء وأحيانا مرتبك إذ ظهر الارتباك بوضوح لدى أطفال سن الرابعة وتتناقص حتى تصل لدرجة الصفر عند أطفال السنة الثامنة وأخذت الأخطاء التي يمكن تسميتها بالأخطاء الطبيعية تتناقص كلما زاد الطفل في نموه (صالح ، ١٩٨٢ ، ص ١٤٥) .

تبعاً لذلك يشهد أطفال هذه المرحلة - مرحلة تحضير المدرك الشكلي - من (٤_٧ سنوات) تطورا ملحوظا في مستوى نضجه العقلي والجسمي والوجداني أكثر من السابق الأمر الذي ينعكس بالضرورة على مستوى نضجه الفني فتبدأ أبعاد شخصية البطل بالاتضاح أكثر من السابق كما تفقد في ذات الوقت المصادفة في التسمية لتصبح شخصية محملة بالخبرة يمكن



الاستدلال على ما تدل عليه أو الأصل الذي تعود إليه فضلا عن أنها تصبح أكثر تنوعا من السابق ذلك أنهم مازالوا يبحثون عن آلية يفصحون من خلالها عن اكبر قدر ممكن من صفات وسمات هذه الشخصية فضلا عن إيجاد مبرر نفسي وفني لاختياره لهذه الشخصية ومن ثم أقناع الآخرين باختياره وحملهم على الإعجاب بها، كما ينصب اهتمامهم بتفاصيل شخصية البطل دون الأجزاء وإن اهتموا بها فأنهم سيهتمون بالجزء الذي يكون اشد أثارة لهم كما تبين إن الأطفال يعانون صعوبة تتعلق بأجزاء الشكل المرتبطة ببعضها وعلاقتها بالشكل ككل كما يكونون غير قادرين على تحليل الأشكال بصورة صحيحة ويصعب عليهم بشكل خاص إدراك الأشكال البسيطة التي تحتويها الأشكال المعقدة . (ريد ، ١٩٧٥ ، ص ١٤٥ _ ١٤٦) . لذا نجد أن الأطفال يقومون برسم الشخصية البطلة بشكل منفرد ومميز عن بقية الأشخاص الآخرين في اللوحة ذاتها كما إنهم لا يلتزمون كثيرا بقواعد المنظور الخطي واللوني ولا يتقيدون بمفهومي الزمان والمكان وفي ذلك دلالة على رغبتهم بالتلاعب بالقيم والصور والرسم وفقا لرؤيتهم ومفاهيمهم فضلا عن تأثرهم بأبعاد شخصيتهم المرسومة . أن الطفل في هذه المرحلة يرسم ما يعرفه لا ما يراه ويسعى إلى تحليل مظاهر الأشياء وتحويلها إلى موجزات شكلية ذات صفات هندسية عموما وإن أرادوا رسم صورة لشخص ما يرسم الرأس دائريا والأيدي والأقدام عبارة عن خطوط هندسية مستقيمة ومنحنية (خميس ، ١٩٨٥ ، ص ٦٣) وهذا يؤشر نقصا في النشاط الإدراكي المنظم إذ إن الأطفال كثيرا ما يغفلون عن أجزاء مهمة في الصورة وحتى لو طلب منهم أن يعيدوا التركيز فيها فأنهم يستمرون غير قادرين على ملاحظة تفاصيل معينة مثل الاختلاف في الحجم والموقع (صالح ، ١٩٨٢ ، ص ١٤٧ _ ١٤٨) . وعليه يرى الباحثان أن الطفل يرسم شخصية البطل وفقا لمنظوره الذاتي ويتعاشي معها على هذا الأساس لذا نجده يحللها بأدق تفاصيلها وبشكل ملفت للانتباه ذلك انه قد يغفل الجوانب المحاكاتية في الرسمة إلا انه لا يغفل الجانب التعبيري على الإطلاق .

لقد أشارت التجارب إلى إن الأطفال بعمر (٦ _ ٧ سنوات) لا يمكنهم إدراك أجزاء الصورة ككل وبالتالي توحيدها وعليه فهم لا يدركون العلاقة الجوهرية القائمة بين الأجزاء والكل في حين استطاع أطفال السابعة فهم هذه العلاقة المتبادلة فضلا عن ذلك فإن إدراكهم لموقع اتجاه الشكل لم يكتمل بعد إذ أنهم بمجرد إن يتعلموا تمييز وتحديد الأشياء يهملون مواقعها واتجاهها فهم لا يميزون بين قاعدة المثلث أين تكون إذ تم التلاعب باتجاهه (خميس ، ١٩٨٥ ، ص ١٤٩ _ ١٥٠) . وفي السابعة أيضا يدخل الطفل مرحلة جديدة تنمو فيها شخصيته وتزداد عنايته بالمحسوسات ومحاولة فهمها وتبدو في رسومه النزعة إلى التعبير عن التفاصيل كتحديد أصابع





اليد وإدراك النسب وتحري الدقة في أدائها (ريد ، ١٩٧٥ ، ص ٩) .فضلا عن ذلك يزداد نمو الأطفال الجسمي والعقلي والوجداني وفي هذه المرحلة تزداد القواسم العضلية ويزداد معها قدرتهم على التحكم بعضلات أيديهم ويبدؤون بإدراك العلاقات المادية والاجتماعية المحيطة بهم (عزيز ، ١٩٨٨ ، ص ٤٤) . فضلا عن ازدياد اهتمامهم بالتفاصيل أكثر من السابق وانتقالهم إلى مرحلة الرسم من الطبيعة بدلا من الرسم من الخيال كما تتم رسوماتهم عن مرحلتين ، مرحلة الرسم ببعدين ومرحلة الرسم بثلاثة أبعاد ويبدون نزوعا نحو ترابط أفكارهم في الرسم بشكل ملحوظ مع محاولة لرسم الوجه الجانبي مع إنهم لا زالوا غير عارفين بقواعد المنظور والظل والضوء (خميس ، ١٩٨٥ ، ص ٢١٠ - ٢١٦) . ويظهر عادة في رسوم الأطفال خلال هذه المرحلة من (٧ - ٩ سنوات) تقريبا الشكل محملا بخصائص متنوعة وبشكل عام يتم إدراكه وتصويره تبعا للجانِب الانفعالي من جهة ولتطور النشاط الإدراكي للطفل وهذه الخصائص هي :

- ١ - التلقائية .
- ٢ - التحريف .
- ٣ - التماثل .
- ٤ - التكرار .
- ٥ - التسطیح .
- ٦ - المبالغة .
- ٧ - استخدام الكتابة .
- ٨ - الشفافية .
- ٩ - الميل .
- ١٠ - الجمع بين الأمكنة والأزمنة في حيز واحد .

نلاحظ إن الطفل يحرف في بناء شخصية البطل وفقا لما تثيره فيه من انفعالات فهو يبالغ في رسم أو استطالة أو تكبير شكل الشخصية كليا أو جزء منها أو الجزء المهم بالنسبة له وعلى العكس قد يصغر أو يهمل مالا يعنيه وأحيانا يعبر عن إدراكه التام لهذه الشخصية حينما يقوم بتكرارها في رسومه وأحيانا يعبر عن أهميتها بالنسبة له أو بالنسبة للمجموع .

أما في ما يخص إدراك اللون فيعرف بأنه أي خرق أو اختلاف يمكن ملاحظته بين جزئين موجودين في المجال البصري يعزى إلى التباين في مكانهما أو زمانهما أو حدثهما وهناك عدة شروط يتم بها إدراك اللون هي :

- ١.تباين طول الموجة الساقطة على العين من العالم المرئي .
 - ٢.تباين الانعكاس الطيفي للسطوح في العالم المرئي ، ذلك انه إذ كانت السطوح تعكس نفس الألوان الموجية عندها لا يمكن أن يكون هناك اختلافات في الإثارة التي تتسلمها العين ولا يمكن أن يكون هناك إدراك للون .
 - ٣.لأدراك اللون يجب أن تتواجد اثنين أو أكثر من أنظمة المستلمات ، تختلف في تسلمها للأطوال الموجية المختلفة .
- أن إدراك اللون يشكل جانبا من سلوك الإنسان والذي يتحدد بعلاقته بالبيئة من جهة والعالم الخارجي من جهة ثانية (صالح ، ١٩٨٢ ، ص ١١٣ - ١١٤) . ويصح أن نقول أن اللون



يحرك نشاط مخيلة الطفل فالعامل الهام ليس الشيء ذاته وإنما هو الانفعالات الذاتية المصاحبة أو المترابطة بالشيء نفسه ، وهو الذي يدفعنا إلى مفاضلة لون على آخر (ريد ، ١٩٧٥ ، ص ٢٠٣) . وقد اظهرت الدراسات أن الأطفال قادرين وفي مرحلة مبكرة من العمر التمييز نوعا ما من الألوان كما أفصحت دراسة أخرى عن إن الأطفال الرضع يحدقون طويلا في قطعة ورق ملونة بالمقارنة مع قطعة ورق رمادية أو بيضاء وبالرغم من هذا الإدراك المبكر إلا انه أي الإدراك الدقيق للألوان لا يتطور إلا بعد أن يتعلم الأطفال أسماء هذه الألوان أو تلك والتي تتطور هي الأخرى ببطء ، إذ تقتزن هذه الأسماء بمسميات الأشياء عادة لذا يتعرف الطفل على لون الأشياء المألوفة لديه أسرع من تعرفه على لون الأشياء الغريبة عنه ، ويكون اللون الأحمر عادة أسرع معرفة باسمه من بقية الألوان ثم يليه الأزرق فيما بعد .

المبحث الثالث / الأبعاد التربوية والدلالية في رسوم الأطفال

يبدأ حب الطفل للرسم في وقت مبكر من حياته ، فيصبح نشاطا مميزا ومحبا لديه لأنه يعبر من خلاله عن مشاعره البشرية ، فرسوماته هذه تكسبه لذة وشعورا بالسعادة " وهذا الشعور يتولد لديه حينما يلاحظ الأثر الذي تقوم به يديه على سطح معين ، فهي تمثل اكتشافاً فريداً عنده لم يسبق له التعرف عليه ، كونها تكسبه لذة حسية حركية بصرية " (p:25-26 ، 1984 ، Viala) . لذا يمكن النظر لعفوية الخطوط وتلقائية الأداء والفطرية في رسم الأشكال واستخدام الألوان من قبل الطفل على إنها فناً خاصاً ونوعاً متميزاً قد لا ينافس في إبداعه غيره ، فالطفل يمارس مهارة الرسم مثلما يمارس باقي المهارات الأخرى ، فلا يمكن وصف مقدار المتعة والفرح اللذان يغمران الطفل وهو يرسم " كونه يحصل على المتنفس الذي يمكن من خلاله أن يشغل وقته وينمي قدراته ويعبر عن مشاعره ويشبع ميوله فيه ، إضافة إلى التعبير عن ذاته وعن نمط شخصيته فنياً، وذلك بتنظيم خطوطه وأشكاله وفقاً لانفعاله الذاتي " (الهيتي ، ١٩٨٨ ، ص ١٠٨) .

أن الطفل يميل للرسم أكثر بفطرته ، لأن الرسم يجعله يعبر عن وجدانه ، لعجز لغته اللفظية عن هذا التعبير ، فالتعبير التشكيلي للطفل جوهره أيجاد كيفية فنية مثلى للتعبير عن الوجدان، وقد أشارت (لانجر) في تعريفها للفن بأنه " يمثل إبداع لأشكال قابلة للإدراك الحسي تكون معبرة عن الوجدان البشري " (الحكيم ، ١٩٨٦ ، ص ١٠) ، أي إن تعبيرات الأطفال هي صورة لحقيقة الخواطر في نفوسهم ، وفي الوقت نفسه تكون معبرة عن الوجدان البشري لصدق التعبير لذا يحاول الطفل من خلال رسومه التآلف مع محيطه الاجتماعي ، وذلك من خلال إفراغ كل مشاعره الحبيسة ، فالرسم هو خير وسيلة للتأثير بالآخرين ، أو التأثر بهم وهنا يشير (ريد)



إلى " أن هذه الرسوم تمثل اتصالاً أو على الأقل تعتمد محاولة الاتصال بالآخرين للتأثير فيهم " (ريد ، ١٩٧٥ ، ص ٢٩٤) . ويشير (البسيوني) إلى أن " رسم الطفل عبارة عن لغة ، أي نوع من التعبير أكثر من كونه وسيلة لخلق الجمال " (البسيوني ، ١٩٥٨ ، ص ٤٠) ، ويتفق (خميس) معه أيضاً حينما يشير إلى " أن الرسم بالنسبة للطفل لغة ، أي نوع من التعبير " (خميس ، ١٩٦٣ ، ص ٣٥) ، إلا إن هذه اللغة لا تتم إلا عن صورة فنية تحمل معان وجدانية يمكن للطفل أن يعبر من خلالها عن المفاهيم والأحاسيس والمشاعر التي لا يعيها ولا يعرف كيفية الإفصاح عنها لأنه يجد فيها تعقيداً وصعوبة ، فيقول (ريد) " لا توجد مادة سوى الفن قادرة على إعطاء الطفل شعوراً تترابط وتتحد فيه الصورة الذهنية والمفهوم والإحساس والفكر " (ريد ، ١٩٧٥ ، ص ١٢٦) . ومن المؤكد أن عد هذه الرسوم نوعاً من التعبير لا ينفي عنها صفة الفن ، فرسوم الأطفال فن أصيل يحمل بداخله قيمة تعبر عن الأحاسيس بصيغة فنية ، توصل إليها الطفل بعد محاولات عديدة قام بها ، عن طريق ملاقاته للخطوط وتقاطعها ، أو نقله لأشكال أخذها من منزله الأسري أو تأثره بمن حوله في الأسرة ، " كما لا يمكن تجاهل ما تتركه الرسوم من تنمية للتفكير المجرد عند الطفل ، عن طريق تدريبه للتخيل وللتداعي وللتربط وللذاكرة وللإدراك وللتنظيم " (Silver, p : 411 , 1973) . كما تتجه بعض الآراء بالرسوم الحرة للأطفال صوب اللعب ، حيث يشير (البسيوني) إليها بأنها " احد مظاهر اللعب عند الطفل " (البسيوني ، ١٩٦٢ ، ص ٤٢) ، وحيث أن اللعب هو أسمى تعبير عن التطور الإنساني لدى الأطفال على حد قول (فروبل) فإنه " يظهر لدى الطفل عندما نطلق له الحرية ليعبر عن نفسه والعالم المحيط به بغير ضغط أو إكراه ، وبمعنى آخر أن يعبر عن نشاطه العقلية دون قيود ليتوصل إلى استحداث أشكال وألوان وخطوط جديدة لها سمتها المميزة " (جودي ، ١٩٨٨ ، ص ٢٠ - ٢١) . وعلى الرغم من كون الرسم واللعب نشاطان جوهريهما المتعة ، إلا أن الرسم يتأتى هدفه من رغبة مدفوعة بدوافع قوية لدى الطفل ، لتكوين عالم جديد من صنعه ، يسقطه في نشاطه الفني هذا ، في حين لا يتعدى هدف اللعب عن كونه نشاطاً هدفه التسلية والفوز في اللعبة ، فضلاً عن كونه نشاطاً غير ثابت من الممكن أن ينمو ويتطور ويتبلور ليصبح نشاطاً فنياً ، وذلك يتأكد بما يراه (ريد) عن اللعب أنه " نشاط غير مقرر قادر على ان يصبح نشاطاً فنياً .. في اللحظة التي يتوجه فيها إلى مستمع أو مشاهد .. وهو شكل من أشكال الفن " (ريد ، ١٩٧٥ ، ص ٣٩٨) . وأن الطفل حينما يرسم أشكاله تنمو وتتطور وتتكامل شخصيته ويهذب ذوقه " فهو يعتمد على الفكرة والرمز لأداء غرضه التعبيري " (الشال ، ١٩٧٦ ، ص ٨١) ، فنجد أنه يحيل الخطوط والألوان والأشكال إلى عالمه الخاص ، لأنه " يجد



المتعة برسمه من خلال خلقه لعلاقات جديدة فيما بين الأشياء ، فهو قادر على إعادة ترتيبها مرة تلو الأخرى ، رغبة منه في تغيير الأوضاع إلى أوضاع أخرى من صنعه " (عثمان ، ١٩٨٠ ، ص ٢٢) . كما إن الطفل يقدم في رسوماته حركات وتحولات تدل على الخبرة (روجرز ، ١٩٨٣ ، ص ٨١) ، والخبرة هذه لا تقاس بمقياس الإبداع الفني ، كون الإبداع لدى الفنان له ميزاته في الأسلوب والتقنية والمضامين الأخرى ويقع ضمن أهداف يرغب الفنان الوصول إليها . إذا يقاس رسم الطفل على انه موهبة يتعلم من خلاله أنماطا سلوكية تعينه على إدراك أوسع للعالم المحيط به ، وهذا النشاط ينبغي تفعيله ورعايته بصورة ايجابية ، إذ يؤكد (ريد) على " أن المدرسة هي المصدر الأول والبيئة السليمة في التربية الفنية والنمو الجمالي عند الطفل ، فينبغي أن تقوم المدرسة بتفعيل نشاط اللعب وترحيله إلى ممارسات فنية مرتبطة هذه بالمواد الدراسية خصوصا بالمرحلة الابتدائية" (ريد ، ١٩٨٩ ، ص ٢٨١ - ٢٨٢) .

مؤشرات الإطار النظري :

١. تجسدت شخصية البطل في رسوم الأطفال بوعي حقيقي لها وبتلقائية غير مقيدة بالنظرة والفكرة التقليدية لهذه الشخصية لذا تجسدت أبعادها بأداء تلقائي يفصح عنى عمق التأثير بها دون الإباحة عنه تماما .
٢. بدت اشتغالات عامل الخبرة واضحة في رسم شخصية البطل عبر استخدام الأطفال لخصائص فنية تجعل من الأبعاد التربوية متمثلة ومكثفة بشكل مختصر وغير متكلف بسردها ، إذ عادة ما يستخدم الأطفال حيلة الإسقاط النفسي في رسومهم وهي أسلوب يمكن من خلاله تفقي اثر مثل هذه الشخصية عليهم .
٣. لم يمتثل الأطفال في رسمهم لشخصية البطل إلى القواعد والقوانين المنطقية في تصويرهم لها كونها تفسد عليهم ما يرغبون في التعبير عنه من أبعاد تربوية جمالية في أن واحد.
٤. تعبر رسومات الأطفال لشخصية البطل عن محاولات أولى لإشباع رغباتهم الداخلية من خلال عفوية التعبير وتلقائية أدائية تمثل حيثيات وأوليات هذه الشخصية والية فهمه واستيعابه لها.
٥. إن الأداء التلقائي في تجسيد أبعاد شخصية البطل هو محاولة لتحرير القوى الحيوية والعضوية الخاصة بالغريزة والانفعال والخيال لدى الأطفال كما إنها فرصة في





استحصال المعارف والقيم التربوية والفنية الأمر الذي افرز تنوعاً هائلاً في الرؤى والأساليب الأدائية .

الفصل الثالث

١. المجتمع الأصلي : تألف المجتمع الأصلي للبحث من (٣٠) نموذج من نماذج رسوم الأطفال والعايدة إلى مدارس ابتدائية هي (المزاييا ، الإمام علي "ع" ، النسور) .
٢. عينة البحث : تألفت عينة البحث الحالي من (٣٠) نموذجاً ، وبذلك يكون مجتمع البحث ، هو عينة ، وقد اختير بطريقة قصديه كي يتمكن الباحثان من تحديد كل الأبعاد التي ظهرت في رسوم الأطفال .

٣. طريقة البحث : لقد اعتمد الباحثان أسلوب تحليل المحتوى (Content Analysis) منهجاً في بحثهما . نظراً لما يتمتع به من علمية وموضوعية في التحليل .
٤. أداة البحث : بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات التي تناولت رسوم الأطفال موضوعاً لها فخرجا بمؤشرات معينة ، استعانتا بها الباحثان لتحليل عينة البحث .

الفصل الرابع / نتائج البحث

أظهرت نتائج التحليل وجود أبعاد تربوية عدة في رسوم الأطفال هي :
١-أبعاد معرفية : أظهرت نتائج التحليل عن ورود هذه الأبعاد في رسوم الأطفال بنسبة (٩٤ %) ويفسر الباحثان ذلك تماشياً وطبيعية الموضوعات المتناولة في هذه العينات والتي دارت وتركزت حول عمق الأثر المعرفي لشخصية البطل ذاته بوصفه قيمة عليا في المجتمع وأداة خلاقة وفعالة ، فضلا عن ذلك كشفت هذه الرسومات عن آلية فهم الطفل للبعد الثقافي للمجتمع و من ثم بناء صورة ذاته الفردية إزاء مثال المجموع (شخصية البطل) وعلى مختلف المستويات الاقتصادية والدينية والنفسية والفكرية.. الخ ، فضلا عن إن هذه الأبعاد حاولت أن توسع من الأفق المعرفي للمشاهد بكل القضايا المهمة التي تخص الأطفال ابتداءً من الواقع وحدوده وانتهاءً بالحلم غير المتحقق لديه ، أنها تنشط وتحث قوى إدراكه في ارتقاء جدلي معرفي ، حتى يصل إلى معرفة أعمق بما هو متحقق فعلاً وبين ما هو مفترض ان يحققه مستقبلاً ، أو عما تم تجاوزه أو ما لم يتمكن من معرفته ، فالأبعاد المعرفية من هذا المنطلق تصبح فُسيفساء تحوي كل عناصر صورة حياة الأطفال بأبعادها المادية والروحية والوجدانية والمفاهيمية ، كما تصبح أسفنجية تمتص وتستوعب شتى أشكال التعبير والتجريب عن الوجود الإنساني بشكله البريء والبسيط ، إذ يمكن أن نعد رسوم الأطفال وعاء معرفي يوسع مديات الوجدان ليوحدنا حول محور قيمي إنساني ينطلق من ذات الطفل أولاً وأخيراً ، ويحول تجاربنا الإنسانية إلى تجربة معرفية



تكشف الواقع وحقائق الأشياء والوجود بشكل عام ، إنها تجربة قد كُثفت وأختزلت أبعادا معرفية عبر رسومات معينة لتعبر عن حاجة تمثلية إنسانية لا تملك أحيانا اسماً أو حتى هوية بعيداً عن الشرح والفضح والتفصيل . وقد بُنت هذه الأبعاد عبر أشكال إنسانية والألوان ذات مدلولات نفسية في الغالب ، ليصبح الرسم لدى الطفل خطاباً نفسياً جمالياً ونتاجاً لدواخل ونوازع الذات وتقلباتها ، من مهامه التعبير عن مختلف أنواع الرغبات والتمثلات النفسية والأحلام .. الخ . فضلا عن ذلك فان لرسوم الأطفال دلالات معرفية تفصح عن طبيعة علاقة الطفل بشخصية بطله ومن ثم علاقته بالمجتمع ككل . ويفسر الباحثان ذلك وفقاً لطبيعة شخصية الطفل التي لم تزل تتقمص أبعادها من محيطها البيئي أولاً ومن ثم طبيعة موضوعات رسوم الأطفال ثانياً إذ عادة ما يتناول موضوعات إنسانية خدمية أو تربوية بشكل عام ، وبطبيعة القضايا المطروحة في عينة البحث بشكل خاص ثالثاً والتي تطرح بشكل واضح رؤية الطفل لشخصيته البطله ومدى تأثره بإبعادها، إذ كان للآلية التي تم بها تناول هذه القضايا دوراً مهماً في بث دلالات معرفية تزيد من لحمه ذات الطفل بذات البطل ومن ثم الواقع ، فقضايا الطفل الحياتية والفنية لا تعنيه بل تمس الجميع ذلك إن المصدر واحد وهو الأسرة والمدرسة والمجتمع ، لذا أصبحت تحتل كم من التأويل المعرفي الذي يتجاوز الحدود الشخصية في القراءة ، تدفع الطفل إلى التعايش والتعامل مع الواقع بمنطق العاطفة والوجدان لا بمنطق الحاجات فقط ليتم تفعيل دور ذات الطفل بوصفها عنصراً فعالاً في هذا الواقع . علاوة على ما سبق ذكره أظهرت نتائج تحليل عينة البحث أن الأبعاد التربوية لشخصية البطل وعبر اشتغالاتها الدلالية المعرفية جاءت محتكمة إلى أعراف وثقافة المجتمع الذي ينتمي إليه الطفل والذي انبثق منه أساساً ، ويفسر الباحثان ذلك انطلاقاً من إيمان الطفل بضرورة استكمال الصورة الحقيقية لشخصية بطله بأبعادها التربوية والجمالية والنفسية ومن ثم تقديمها إلى المجتمع ، كما وأن ضرورة الاستمرار والتواصل الجمالي واللغوي يشترط أن تكون مادة الاتصال (بنية رسم الطفل) متداولة وتحتكم إلى الثقافة التي يتم الاتصال بها ، إذ لا يمكن أن تُقدم بأساليب أدائية تخرق أفاق توقع المتلقين تماماً فتبدو مُغربة أو بعيدة عنه تماماً ومن ثم يُطلب منهم إعطاء استجابة جمالية توازي تلك الاستجابة التي يقدمونها وهو شرط على ما يبدو بان الطفل قد استوعبه تماماً لذا نجده يرسم ويكتب على الرسم في إن واحد، وعلية تبقى رسوم الأطفال بحاجة ماسة إلى قراءتها ضمن سياقها الثقافي حتى يتم التعبير أو الإفصاح عنها إفصاحاً جمالياً ، لنكتشف ذلك الطابع المعرفي والتربوي الذي تحمله شخصياتهم البطله وبذا لا تعدُ رسومهم أجزاءً جمالية ، بل علامات دلالية معرفية ظهرت عند التحليل بانها



معبرة جمالياً ، فتحوّلت الشخصية المرسومة إلى شخصية حية يمكن الإحساس بها، إلى صور تثير انفعالاً جمالياً يمكن تأمله ومعايشته وجدانياً .

أن لآلية رسم شخصية البطل لدى الأطفال اشتغالات دلالية عدة تدرك من خلال المنظومة الإدراكية لكل المتذوقين على تباين مستوياتها (حسية ، وجدانية ، عقلية ، حدسية) . ويفسر الباحثان ذلك بأن شخصية البطل وحدة أو منظومة تربوية متباينة التشكل والتخاطب ، وتبعاً لذلك توجد أبعاد تربوية يتطلب إدراكها تشغيل القوى الحسية ، بينما تتطلب الأخرى إدراكاً وجدانياً أو عقلياً تماشياً مع الرسم المؤدى ضمن موضوعة الرسم وفكرته وأساليبه الأدائية ، وهذا يكشف عن أن شخصية البطل وحدة متحركة متحوّلة دلالياً، عبر مخاطبتها لقوى الإدراك المختلفة لدى المشاهد من خلال تغيير أنماط تشكلها أو هيكلها ولونها الخارجي ، ومما يجدر ذكره ، هو أن عنصر الوجدان والشعور يدخل كعامل أساس في كل مستويات الإدراك (المعرفي / الجمالي) للطفل وللمتذوق على حد سواء فبدون تدخله يتحوّل الإدراك إلى إدراك مادي محض كإدراك وحدة حسابية أو علمية ، بينما يحول الوجدان المواضيع المادية إلى مواضيع جمالية قابلة للتأمل، ورغم أن الإدراك يبتدئ أولاً بالتنبيه لينتهي بالتفسير والتأويل . فهذا لا يمنع من أن يكون له فعل تأمل انعكاسي ، يتبادل فيه المشاهد الأدوار مع مادة إدراكه لذا أصبح لشخصية البطل دوراً بارزاً ومؤثراً بشخصية الطفل مما يسهم في سحبه إلى واقع جديد لا يخلو من طابع النقص والتخيل ، إذ تصبح الشخصية البطلة منظومة منبهات تثير الحواس ، لترتقي بعضها إلى مستوى التنبيه العقلي ، بينما تتسامى الأخرى إلى مستوى الحدس عند تذوق المتلقي لها .

٢-أبعاد قيمية : أظهرت نتائج التحليل ورود هذه الأبعاد في رسوم الأطفال بنسبة (٩٢ %) ويفسر الباحثان ذلك بان رسوم الأطفال ما هي إلا بنية لغوية حوارية دون أن تستند إلى لغة بعينها . لذا فقد تقدرت بقدرتها على خلق أبعاد قيمية مجتمعية ودينية وفنية .. الخ . تتمتع بنوع من العناد والممانعة في الفهم والتلقي من قبل المختصين فضلاً عن أنها تتباين في درجة اختلافها عن اللغة اللفظية ، كما وتتباين هذه الحدة من طفل لآخر طبقاً لفهمه لهذه القيم بالشكل المطلوب. مُحدثة بذلك خلل يهدد استقرار التأويل الذاتي لدى الكبار وحدود الطمأنينة التي من الممكن أن تخلقها الكلمة المتداولة والمتكررة لدى الطفل في حد ذاتها ، إذ تعمل هذه الأخيرة (اي الكلمة) على إنتاج وتكرار مفاهيم وتصورات تعامل كثوابت مطلقة بالنسبة للطفل فتجمد مديات المعرفة والتعبير الجمالي وتعزلها عن تفاعلات الحوار الثقافي مع الآخر (الفرد أو المجتمع) ، فتمنع بذلك سيولة الأداء التلقائي المعبر في الرسم لدى الطفل وحرية التشكل الدلالي ، بينما تحمل شخصية البطل تفاعلاً قيمياً وفنياً وجمالياً ومجتمعياً في آن فضلاً عن



فرزها لما تم ضخه في ذات الطفل من قيم عرفية أو ثقافية . ولأن رسم الطفل لغة دلالية فقد استحدث وخلق أشكال فنية معبرة تعتمد مبدأ التجريب في توحيد واستكمال جمالية شخصية بطله ودلالية مضمونه دون بلوغ حد الإتقان تماماً ، وبالتالي استحدث تبدل (مفاهيمي / تقني) لبنية العلاقات المادية واللامادية (الرسم ماديا والقيم مفاهيميا) وبالتالي البحث عن الفرضيات المحركة لذهنه المبدع سواء في التأليف أو التعبير الفني وأخيرا البحث عن جدوى ومغزى الصورة الجمالية المطروحة للشخصية البطلية من خلال الاهتمام بمخاطبة قوى الإدراك لدى المشاهد وبطريقة يتم معها خلخلة الأساليب القرآنية التي سبق وأن أعتاد عليها المتلقي البالغ في تذوق رسومهم .

٣- أبعاد جمالية فنية : أظهرت نتائج التحليل عن ورود هذه الأبعاد بنسبة (٩١,٧ %) ويفسر الباحثان ذلك انطلاقاً من أهمية وضرورة تكاملية إنشائية العمل الفني الذي ينجزه الطفل ، والذي يشترط فيه بنائية دلالية مقنعة بصرياً ، تنتج وتؤسس المعنى المطلوب في الرسم من حيث طبيعة تكوين الأشكال والألوان وتشكيلها وآلية إنشائها وعلاقتها المتبادلة وغرضيتها النفعية في تكوين كلية الأبعاد والمعنى الأساس فيه . فضلاً عن ذلك ضرورة أن تكون كل الأبعاد مقصودة البناء والإرسال في الرسم وفقاً لاشتغالها الدلالي والذي يمكن من خلاله إمساك وتفصيل الأثر التربوي في ذات الطفل ، وبطريقة تقلل معه تجسيد التعابير غير المتداولة أو المعروفة لدى والتي تعيق وتضلل اشتغال المدلول أو إيصال المعنى، وتقلل من فاعليته في إحالة الموضوع إلى الشخصية المستقاة من واقع أو مخيلة الطفل . وما يعزز ذلك هو افتقار اللغة المنطوقة التي تساعد الطفل على تأكيد المعنى والبعد التربوي وتعزز قراءته بالتالي ، وهو ما وضع على كاهل الرسومات ضرورة حملها الأبعاد المعرفية والجمالية (مفاهيمياً وبنائياً) في الرسم ، فإقصاء اللغة الشفاهية معوّض عنه بلغة فنية ثابتة ، مستندة إلى التناسب والترتيب والتناسق الذي يجده الطفل مناسباً ومطابقاً لفكرته بالأساس . لذا نجد أن الطفل يكرر رسم شخصيته البطلية أو أجزاء منها في أكثر من مرة لكنه لا ينسى أبداً أن يضمنها علائقية بنائية تشكيلية مع المفردات المرسومة الأخرى ، ويسوّغ الباحثان ذلك نظراً لتتابع سرد الأحداث التي يمر بها البطل في الحكاية التي سمعها أو الصورة التي رآها قبل أن يرسمها ، فجاءت اشتغالات إبعادها التربوية على هذا النحو ، كما انه نجح في ترسيخ أبعاد صورته الفنية من خلال توظيف شكل ومضمون شخصية البطل توظيفاً نفعياً . ويفسر الباحثان ذلك وفقاً لقدرة هذه الشخصية على تحقيق الغرض المطلوب من رسمها ، إذ قد تكون غاية تقمصيه أو معرفية أو جمالية . لذلك فقد أنتت هذه الشخصية وعبر هذه الأبعاد كعامل مساعد على التنفيس عن أحاسيس وهواجس الطفل وبشكل مغاير لتداولها



المجتمعي أو البصري المعتاد ، وقد ظهرت هذه الأبعاد من خلال توظيف الشكل والمضمون لشخصية البطل ، للتأكيد على المعنى ، وتوضيح المقصد ، وتكثيف الشروحات واختزالها وترميزها ، ومن ثم إحالتها إلى شكل مثالي من حيث الوظيفة والدلالة بالنسبة للطفل لذلك نجد أن بعض أشكاله المثالية تأتي مركبة بمعنى آخر قد يدمج الطفل ملامح شخصيتين في رسمه واحدة أو كما هو واضح في رسومهم يدمجون أكثر من لون في تجسيدهم للشخصية المحببة لهم ومنها شخصية البطل . ومما يجدر ذكره هنا بان الأطفال عادة ما تغلب رؤية المعرفية على أسلوبه في الرسم لذا نجده لا يمانع في الغالب من رسم الأشخاص دون أن يعيق ملامح بعضهم بعضا وبشفافية عالية رغبة منه في الإفصاح عن كل ما يحبه وما يعرفه عن شخصيته البطلة ولزيادة التأكيد على حبه وتأثره بهذه الشخصية عادة ما يلجأ إلى استخدام بعض الكتابات التي توضح أبعاد هذه الشخصية وبعض المعلومات عنها ومدى صلته بها . كما انه يحرف في رسم مواضيعه وشخصياته إذ يقوم بإلغاء خط الأرض فتبدو المفردات متناثرة أحيانا كما تكون منظورة من أكثر من زاوية نظر واحدة أي محرفة عما هي في الواقع ويفسر الباحثان ذلك ، بأن هذا الأسلوب في الرسم يقوم باختزال المدلول وتكثيفه . كما أنه يبذل القيم الجمالية الأدائية المحاكاتية بأخرى جديدة ومبتكرة تظهر بعد الأثر الذي تتركه هذه الشخصية عليه ، وذلك من خلال التلاعب المرن بأساليب إنشائها لتشييد أساليب بصرية قراءاتية جديدة قد لا تحتكم إلى منطق الصورة المرئية إلا أنها تتماشى وحاجة الطفل في التعبير والإفصاح . كما يرى الباحثان أن التحريف قد أعطى للطفل حرية واسعة للتلاعب بالصور والأخيلة ، دون إعطاء مسوغات معينة ، مع ملاحظة أن هذا لا يغير من أبعاد الرسم التربوية شيئا، بل إنه عملية تواصل للجوهر في شكل معبر عن الجمال الصافي .

٤- أبعاد نفسية : أظهرت نتائج التحليل عن ورود هذه الأبعاد بنسبة (٨٦,٥ %) ويفسر الباحثان ذلك انطلاقاً من أن الدافع النفسي هو المحرك الأساس لهذه الرسومات تماشياً والموضوعات التي تطرحها . فالجانب النفسي بطبيعة الحال له أكثر من تأويل وأكثر من دافع محرك لا يمكن أن يقرأ من السلوك والأفعال فحسب . لذا تصبح لشخصية البطل هنا نظام علاماتي دلالي ذو معنى مبطن ، مقصود الإرسال لتأدية وظيفة ما ، وهو ما يتفق مع ما كان قد طرحه (فرويد) في عدّه الفن شكلاً من أشكال التعبير عن الغرائز قد تتعارض مع المنطق أو سلطة العقل فكيف إذا كان الأمر مع الأطفال ، فضلا عن إنها تكون في العادة ذات طابع مرمز ومعنى مبطن تتخذ أشكالا مقبولة تأويليا لتثري لذة ما خيالياً ، وهي بهذا المعنى ذات بعد معرفي (فردي أو جمعي) ، كما أورد هذا الطرح جماعة علم نفس الأنا و (يونك) إذ يعدون

الرسم بالنسبة إلى الطفل أداة لخلق توازن منطقي سواء لسير الأحداث بطريقة سردية بصرية تأويلية للشخصيات وبذا تبرز بوضوح وفاعلية أبعاد شخصية البطل التربوية . فالطفل لا يمتلك منفذاً للتفيس إلا ما كان على مستوى الرسم الرمزي والإحالة الدلالية لذا أصبح الاتزان خلقاً وليس سمة لا في الحياة فحسب بل حتى في عالم الرسم الطفولي الجميل وربما كان لمراوغة مدلول هذه الشخصية البطلة دوراً في تفعيل ذلك ، فممانعة التصريح المباشر وكثرة التأويل تسهم في التخفيف من حدة الضغط وخلق حالة اتزان تصبح لشخصية البطل دوراً مباشراً في إنشائها ، وهذا ما ظهر واضحاً في عينة البحث والتي طرحت موضوعات ذات أبعاد نفسية مؤثرة بشكل واضح ، وأفصح عن حاجات ورغبات ملحة في الإشباع عن طريق تبادل الأدوار البطولية مع هذه الشخصية ، وهو ما ولد حاجة للاستقرار والأمان والرغبة في العيش مثالياً وفي اتزان تام . لذلك كان للأبعاد النفسية التي سادت أجواء الرسومات دافعاً أساساً في تفعيل الدلالات النفسية لبنية العينات لتفرز مدلولات أخرى تعمل كأدوات لخلق حالة اتزان أو مسافة نفسية تُعد استراحة (ذهنية / قراءاتية) لسير الأحداث وتتابعها في الرسم بل في كل حياة الطفل القادمة . لذا تصبح شخصية البطل منظومة رسم علامائية ذات أبعاد تربوية دلالية مقصودة الإرسال لتأدية وظيفة ما ملحة بالنسبة للطفل عادة ما نجد تبرير لها في سلوك الطفل اليومي، وتبعاً لذلك تأتي شخصية البطل لتجسد وتلبي حاجة الطفل في الرسم أو التمثيل أو المحاكاة أو التعبير بل أنها تؤدي كل ذلك معاً . كما أثبتت نتائج التحليل أن الطفل يرسم شخصية بطله لأجل التواصل عبر حوار بصري مع عدة أطراف ويفسر الباحثان ذلك بأن الرسم إحدى أنشطة الذات (خصوصاً الأطفال) المعرفية التواصلية التي تتجه من الداخل إلى الخارج أي من الذات إلى الآخر ، لأجل مخاطبته وإخباره بأبعاد الحدث أو الشخصية البطلة أو الموضوع وأحداث تغير أو أثر معرفي نفسي جمالي فيه ، من خلال المعاشية المشتركة وجدانياً وذهنياً ، فالتواصل عن طريق الإبلاغ والمشاركة يحدث حالة من التوازن النفسي في المشاركة الجماعية فضلاً عن إثراءها لعامل المنافسة بين الأطفال ، لذا تتخذ رسوماته أنماطاً أو تشكيلات مظهرية عدّة تبقى ذات طابع حوارية في كل الأحوال ، فضلاً عن ذلك فإن تعدد الحاجات والمقاصد من إنشائها يجعل منها ذات طابع تواصلية يظهر بوضوح حدة الأثر التربوي الناتج عن معاشية الطفل لشخصية البطل على مختلف مراحل الإحساس والوعي ، وبهذا تمتلك شخصية البطل بعداً تربوياً إضافة إلى خصوصيتها الإبلاغية والتواصلية ، إذ كان للآلية التي تم بها تناول هذه الشخصية دوراً مهماً في بث دلالات معرفية تزيد من لحمية ذات الطفل بشخصية البطل كونها تعكس إشكالية تربوية هامة تتمثل بسلوك شخص مستقبلاً ومن ثم مجتمع بشكل عام ، فالقضية تتجاوز متعة الرسم أو اللعب





فحسب إنها تاريخ تربوي باختصار، ربما تعدل من صور الواقع النفسي والثقافي لكثير من الأطفال والأسر، أو تفترض واقعاً جديداً بديلاً عن الواقع الغير مطبق _ رغم كثرة الدراسات فيه _ بشكل صحيح، وفي الحالتين تعمل الشخصية البطلية على دفع الذات إلى التعايش والتعامل مع الواقع بمنطق العقل لا بمنطق الحاجات فقط ليتم تعديل الواقع وتجاوز أخطائه أو تعديل وتفعيل دور شخصية البطل بوصفها عنصراً فعالاً في هذا الواقع. فضلا عن ذلك فقد كانت شخصية البطل ذات اشتغال عالٍ في تنفيصها عن الكبت الحاصل نتيجة الضغوط النفسية، ويفسر الباحثان ذلك وفقاً لضرورة التعبير الفني التي تتطلب إيضاحاً انفعالياً يعبر عن ضغوطات الكبت لدى الطفل ليخفف من وطأته، لذا كانت الأبعاد التربوية تخفيفاً انفعالياً متسامي، ولكنه بالمقابل لا يضعف أبعاد الدلالة أو يحد من تأويلها، وما فعل هذا الاشتغال معرفياً بالبحوث النفسية التي اهتمت بمادة الفن. ومما يجدر ذكره بان الأطفال ومن خلال رسومهم برعوا في تصويرهم لشخصية البطل وعلى نحو ارتبطت فيه ارتباطاً وثيقاً بشخصيتهم سواءً على مستوى الشكل أم المضمون أم الدلالة، ويفسر الباحثان ذلك انطلاقاً من المبدأ الأساس الذي يحتم تحقيق الإدماج والتمتع والتأمل الجمالي بالصورة المرسومة وليست بالشخصية البطلية فقط، كما وأن هذا الارتباط بالشخصية البطلية جعلها متنوعة بتنوع أثارها وتنوع السياق الذي ترد فيه، وهذا ما أدى بالضرورة إلى تلازم تنامي القدرة الأدائية للطفل ومرونتها مع فكرة العمل الفني ودور البطل فيه.

الاستنتاجات :

١. لجأ الأطفال إلى الأداء المختصر والمعبر في انجاز الأعمال الفنية، بعدما تمكنوا من البحث عن جوهر الأشياء فلم يعد اهتمامهم في محاكاة الواقع بقدر تأملهم له.
٢. تركزت أبعاد شخصية البطل على الأداء الثقافي المرتبط بذهنية الطفل التي تجعل من الخيال منطلقاً لتحقيق رغباته من خلال صياغته لتكويناته وأشكاله.
٣. تتسم الأبعاد التربوية والفنية لشخصية البطل باتباع طريقة الترميز وخصوصاً المنحى التعبيري أو (إسقاطات الطفولة بتنوع مراحلها) وفقاً لحدّة اثر هذه الشخصية على ذات الطفل.
٤. نتجت الأبعاد التربوية عن حالة ذهنية ونفسية خارجة عن سطوة العقل، حيث يدخل المعنى المعبر دلالياً ضمن الأسلوب الأدائي للأطفال حيث يكشف بواسطته عن المعاني الخفية للنفس البشرية ومدى تأثرها بالمحيط المجتمعي الذي تنتمي إليه.



٥. يطغى الانفعال بتنوع أشكاله على الأشكال والمضامين في أداء الأطفال وتجسيدهم لشخصية البطل .

٦. تباينت آليات الأداء الفني والتعبيري التي أظهرت الأبعاد التربوية ومستوياتها جمالياً رسوم الأطفال وذلك لاختلاف قدراتهم الأدائية والعقلية بل حتى وجهت التعامل الذاتية مع الموضوعات بتشكلاتها الجمالية والبنائية للموضوع ذاته .

التوصيات : في ضوء ما تقدم من نتائج يوصي الباحثان بما يأتي :

١. ضرورة انتباه العاملين في المناهج والتخطيط التربوي إلى أهمية مفهوم شخصية البطل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، ودوره في تكوين شخصياتهم وانعكاسه على مستوياتهم العلمية ، أو تنقيف معلمي ومعلمات التربية الفنية في المدارس الابتدائية بذلك .
٢. تأثير أنماط النشاطات الفنية لدى الأطفال ورعايتها باستخدام الأساليب المتاحة كتشجيع إقامة المعارض والمسابقات ، دورات أسبوعية لمادة الرسم ، استخدام برامج تعليمية ، وتعميم ذلك في جميع مراحل التعليم لفاعليتها وتأثيرها في النهوض بمادة التربية الفنية وتحسين المستويات .

المقترحات : يقترح الباحثان إجراء الدراسات الآتية :

١. علاقة شخصية البطل بالقدرة الإبتكارية لطلبة المرحلة الثانوية .
٢. دراسة مقارنة للأبعاد التربوية لشخصية البطل في رسوم الأطفال بين الريف والمدينة .

المصادر:

١. الإبراهيمي ، الصافي : الفلسفة الإغريقية ، ط ١ ، (الجزائر : دار الاتحاد للنشر والطباعة ، ١٩٨١) .
٢. إسماعيل ، محمد محي الدين : كيف نربي أطفالنا ، (القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٧٤) .
٣. البستاني ، فؤاد حزم : منجد الطلاب ، ط ٣ ، (بيروت : دار المشرق ، ب . ت) .
٤. البسيوني ، محمود : طرق تدريس التربية الفنية ، (مصر : دار ابن بطوطة ، ١٩٦٢) .
٥. _____ ، _____ : سايكولوجية رسوم الأطفال ، (مصر : دار المعارف ، ١٩٨٧) .
٦. ج . ف . تيللر : في فلسفة التربية ، ت: محمد مفيد وآخرون ، (القاهرة : مطبعة المجد ، ١٩٧٢) .
٧. جابر ، جابر عبد الحميد : سيكولوجية التعلم ، ط ٣ ، (القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٧٣) .
٨. جبران ، مسعود : رائد الطلاب ، (بيروت : دار العلم للملايين ، ب . ت) .
٩. جون ، ديوي : الديمقراطية والتربية ، ت : منى عقراوي وزكريا ميخائيل ، (القاهرة : لجنة الترجمة والتأليف والنشر ، ١٩٤٦) .
١٠. جودي ، محمد حسين : نحو رؤية جديدة في الفن والتربية الفنية ، (بغداد : مطبعة دار أسعد ، ١٩٨٨) .



الأبعاد التربوية لشخصية البطل في رسوم الأطفال

١١. الحكيم ، راضي : فلسفة الفن عند سوزان لانجر ، (بغداد : دار الشؤون الثقافية العامة ، ١٩٨٦) .
١٢. الخفاجي ، مظفر كاظم محمد : التحول في الإلقاء بين شخصية الممثل والشخصية الدرامية، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية الفنون الجميلة ، جامعة بغداد ، ١٩٨٤ .
١٣. خياط ، يوسف : معجم المصطلحات العلمية والفنية ، (لبنان : بيروت ، دار لسان العرب ، ب . ت) .
١٤. دي ، جي ، اوكونور : مقدمة في فلسفة التربية ، ت: محمد سيف الدين فهمي ، (القاهرة : مطبعة القاهرة الحديثة للطباعة ، ١٩٧٢) .
١٥. ذياب ، فوزية : القيم والعادات الاجتماعية ، (القاهرة : دار الكتاب العربي ، ١٩٦٦) .
١٦. الرازي ، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر : معجم اللغة العربية ، مختار الصحاح ، (بغداد : دار آفاق عربية للصحافة والنشر ، مكتبة النهضة ، ١٩٨٣) .
١٧. ريد ، هيربرت : تربية الذوق الفني ، ط ٢ ، ت : سعد يوسف ميخائيل ، (بدون دار نشر ، ١٩٧٠) .
١٨. ريد ، هيربرت : الموجز في تاريخ الرسم الحديث ، ت: لمعان البكري ، (بغداد : دار الشؤون الثقافية العامة ، ١٩٨٩) .
١٩. روجرز، فرانكلين : الشعر والرسم ، ترجمة : مي مطر ، (بغداد : دار المأمون للترجمة والنشر ، ٩٨٣) .
٢٠. سعيد ، محمد حميد ، نظرة في فنون الأطفال ، الجملة العربية التربوية ، العدد (٣٥) . الكويت ، ١٩٧٩ .
٢١. سمعان ، وهيب ابراهيم : الثقافة والتربية في العصور القديمة ، (مصر : دار المعارف ، ١٩٦١) .
٢٢. سهيل ، موسى زناد : أفكار في تربية الطفل ، (بغداد : دار ثقافة الأطفال ، ١٩٨٦) .
٢٣. الشال ، محمد النبوي : طرق تدريس التربية الفنية ، (دار العلماء العرب ، ١٩٧٦) .
٢٤. صالح ، قاسم حسين : الشخصية بين التنظير والقياس ، (بغداد : مطبعة التعليم العالي ، ١٩٨٨) .
٢٥. عثمان ، عبلة حنفي : فنون أطفالنا ، ط ١ ، (القاهرة : سلسلة كتب الآباء والأمهات مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٨٩) .
٢٦. ملكية ، لويس كامل : دراسة الشخصية عن طريق الرسم ، ط ٢ ، (مكتبة النهضة العربية ، ١٩٦٨) .
٢٧. الهبتي ، هادي نعمان : ثقافة الأطفال ، (الكويت : كتب عالم المعرفة ، ١٩٨٩) .

28 . Carter, V. : Goof Dictionary of Education CN . : Hand Book Company, 1985 .

29 . Allport. G.W. Pattern and Growth in Personality.(3rd). New York. Holt Rinehart and Winston: 1961.

30. Lowen Feld . Graetive and Mental Growth. (3 rdEdi) London zo pubco inio ,1978, p .

31. Tht ml/com. sedty: foram : // htt .

32. Toylar.s.G. (Art in the Education in primary schools) (istEd) FreePub .ontarie . 1985 .

33. Vialo , W,childart.2nd London . Univevsty of London , pras 1.1984 .

1. Brahim, Safi: Greek Philosophy, I 1 (Algeria: Union House for Publishing and Printing, 1981).

2. Ismail, Mohamed Mohiuddin: How to raise our children, (Cairo: House of Arab Renaissance, 1974).



3. Bustani, Fuad, packs: Mounjid students, I 3, (Beirut: Orient House, b.
4. Bassiouni, Mahmoud: Methods of teaching art education, (Egypt: Dar Ibn Battuta, 1962).
5. _____, _____: Psychological fees of children, (Egypt: Dar al-Ma'aref, 1987).
6. c. F. Tiller: In the Philosophy of Education, T: Muhammad Mufid et al., (Cairo: Al-Majd Press, 1972).
7. Jabir, Jabir Abdel-Hamid: The Psychology of Learning, I3 (Cairo: Dar al-Nahda al-Arabiya, 1973).
8. Gebran, Massoud: Pioneer of Students, (Beirut: Dar al-Ilm for millions, p.
9. John, Dewey: Democracy and Education, T. Mona Akrawi and Zakaria Mikhail (Cairo: Translation and Publication Committee, 1946).
10. Judy, Muhammad Hussein: Towards a New Vision in Art and Art Education (Baghdad: Dar Assaad Press, 1988).
11. Hakim, Radhi: The Philosophy of Art by Susan Langer, Baghdad: House of Public Cultural Affairs, 1986.
12. Al-Khafaji, Muzaffar Kazem Muhammad: The Transformation of the Role of Actor and Dramatic Personality, Master Thesis (unpublished), Faculty of Fine Arts, Baghdad University, 1984.
13. Khayat, Youssef: Glossary of Scientific and Technical Terms (Lebanon: Beirut, Dar es Salaam, B).
14. D., G., O'Connor: Introduction to the Philosophy of Education, T. Mohamed Saif Eddin Fahmy, (Cairo: Modern Cairo Printing Press, 1972).
15. Diab, Fawzia: Social Values and Customs, (Cairo: Dar al-Kitab al-Arabi, 1966).
16. Al-Razi, Muhammad ibn Abi Bakr bin Abdul-Qader: Dictionary of Arabic Language, Mukhtar al-Sahah, (Baghdad: Afaq Arabic Press and Publishing House, Al Nahda Library, 1983).
17. Reid, Herbert: Education of Artistic Taste, I 2, T. Saad Youssef Michael, (Without Publishing House, 1970).
18. Reid, Herbert: A Brief History of Modern Painting, T. Maan al-Bakri (Baghdad: House of Public Cultural Affairs, 1989).
19. Rogers, Franklin: Poetry and Drawing, Translated by Mai Matar (Baghdad: Dar Al-Maamoon for Translation and Publishing, 1983).
20. Said, Mohammed Hamid, A Look at Children's Art, Arab Educational Outline, Issue (35). Kuwait, 1979.
21. Simon, Wahib Ibrahim: Culture and Education in Antiquity, (Egypt: Dar al-Ma'aref, 1961).
22. Suhail, Musa Znad: Ideas in Raising the Child, Baghdad: Children's Culture House, 1986.
23. Al-Shal, Muhammad al-Nabawi: Methods of teaching art education, (Arab scholars' house, 1976).
24. Saleh, Qasim Hussein: Character between Endoscopy and Measurement, (Baghdad: Higher Education Press, 1988).
25. Osman, Abla Hanafi: The Art of Our Children, 1, (Cairo: The Book of the Fathers, The Egyptian Renaissance Library, 1989).
26. Ownership, Louis Kamel: The Study of Character by Painting, I 2, (The Arab Renaissance Library, 1968).
27. Hitti, Hadi Noman: Children's Culture, (Kuwait: World of Knowledge Books, 1989).