# تأثير وسائل الإعلام على القدرات العقلية عند الطفل

## - دراسة تتبعية حول علاقة المقروء بالمرئي -

عبد القادر عيسات - بوداود حسين

قسم علم النفس وعلوم التربية/جامعة الأغواط

**مقدمة :**

كانت القراءة تشغل حيزا كبيرا عند النخب المتعلمة، وكان الإنسان شغوفا بالمطالعة حتى قيل عنها أنها"غذاء المواهب" وقيل عن الكتاب أنه " خير جليس". فصارت القراءة شغل الناس الشاغل وصاروا لا يحيون بدون قراءة ومطالعة.

ومع اكتساح تكنولوجيا الإعلام، تضاءلت مساحة المطالعة وتناقص عدد القراء،فطغى المسموع (l'auditif) ثم المرئي-المسموع(l'Audio-visuel) على المقروء لسهولة اقتناء المعلومة فيه عن الكتاب الذي يتطلب جهودا غير يسيرة. والسؤال الذي يطرح هو : كيف طغى المرئي على المقروء؟ ما العناصر التي يتوفر عليها المرئي حتى جعلته يهيمن؟ هل المقروء استنفذ أغراضه ،وهو في عرضة إلى الزوال والانقراض و لم يبق له دور يؤديه؟

إن المسألة ستكون أكثر تعقيدا إذا تعلق الأمر بالطفل، ذلك لأن الراشد إذا كان قد تعود المطالعة فإن حدود تأثير المرئي قد لا تستبعد عنده القراءة نهائيا، وإنما تقلل من مساحتها، فتصبح القضية متعلقة بالتعود ، إذ يمكن تدارك الأمر، ولكن بالنسبة للطفل كيف نكسبه عادة المطالعة وهو لم يألفها بعد، مع وجود المنافسة والمقاومة القوية من طرف التيار الإعلامي المرئي خاصة ، متمثلا بالدرجة الأولى في(التلفزيون) وبالدرجة الثانية في (الكمبيوتر). فصار الطفل — والحالة هذه - خاضعا لهيمنة المرئي، معرضا عن القراءة تماما.

وأمام هذا الوضع نتساءل:هل هذه الظاهرة صحية أم مرضية ؟.وهل يمكن الاستغناء عن المقروء واستبداله بالمرئي؟.

لا شك أن للمطالعة فوائدها، كما أن للمرئيات ت فوائدها. ولكن لا نعتقد أن أحدهما سيحل محل الآخر، ذلك لأن جوانب في شخصية الطفل - خصوصا- تخاطبها إحداهما لا تخاطبها الأخرى. فإن بناء الشخصية يتوقف على المطالعة كما يتوقف على المرئي والمسموع أيضا من وسائل الإعلام كإحدى عوامل التنشئة الاجتماعية.

وهنا نتساءل أيضا ما الذي يمكن أن يخاطبه وينميه المقروء في القدرات العقلية عند الطفل، وما الذي يخاطبه وينميه المرئي فيها ؟.

إن وضـــعية تناول المرئي تختلف عن وضعية تناول الكتاب أو الجريدة ، ذلك أن القارئ في أي وضعية شاء يمسك بالكتاب أو الجريدة وهو يقلب صفحاتها ، بينما المشاهد ملتزم بالوضعية التي تظهر له من خلالها الصورة المرئـــية عـــلى شاشة التلفزيون أو على شاشة الكومبيوتر. فالمتفرج يشاهد صورا متحركة وهو يرى أشخاصا مرئـــية، وليست صورا ذهنية يتخيلها. أما في حالة رؤية الشاشة لا يمكن له أن يبدع صورا. ربما إذا كان يتابع قصة فهو يشارك وجدانيا ويستنتج ويستدل على وقائع ، وكأن الجهاز المرئي- والحالة هذه - أراح المشاهد من عملية اختراع الصور، فهو من جهة قدم له خدمة أي أراحه من بذل الجهد ، ومن جهة أخرى قضى على إبداعـــه أي لم يترك مخيلته تتحرك بحرية نحو الإبداع ، ولذا إن سر تأثير المرئي على المقروء إنما يكمن في توفر المرئي على عناصر الجذب ،من حيث الصور المشخصة الحسية، فيغلب الحس المجرد، فرغم عناصر التشويق التي قـــد يـــتوفر علـــيها المقروء ، فإن عناصر التشويق في المرئي أكثر جاذبية وهيمنة على حس المشاهد، وهذا ما نلاحظه أيضا بين المرئي والمسموع إذ نلاحظ انحصار الإذاعة أمام التلفزيون ،فقلة هم الذين يستعملون المذياع – في زماننـــا- بالمقارنة مع الذين يستعملون التلفزيون. ونعتقد أن الصورة أكثر تعبيرا وأكثر تأثيرا من الكتابة ومـــن الصوت أيضا. وفي هذا الصدد يقول برونو بتلهايم(BETTELHEIM BRUNO) "إن التلفزيون يأسر الخيال لكنه لا يحرره ،أما الكتاب الجيد فإنه ينبه الذهن ويحرره في الوقت ذاته" [1].

ومجمـــل القول إن التلقائية التي يتعامل بها المربون مع الأطفال مفضية إلى نتائج خطيرة إن لم يتدارك المربون الأمر في أسرع وقت. فلقد ظهرت كتابات منذرة بالخطر في بعض الأقطار العالمية، مثل أمريكا -- كما نقرأ في هـــذا العـــنوان : "الأطفـــال والإدمان التلفزيوني"The PLUG-INDRUG (لماري وين-MARIE WINN ) والموحي بخطر التلفزيون على الأطفال.

**1-هدف الدراسة وأهميتها :**

يبدو لنا أن الطفل المعاصر يعيش جبرية إعلامية مفروضة، فهو لا يختار الأداة الإعلامية التي يريد، كما لا يستطيع أن يرفضها بمحض إرادته ، ولا أن ينتقد مضامينها. فكأننا بالطفل يعيش تبعية إعلامية، كما يعيش فوضى وتلقائية إعلامية في بعد مراقبة ومتابعة الأولياء والمربين ،كما أننا نعتقد أيضا بأن تكنولوجيا الإعلام، خاصة التلفزيون ثم الكومبيوتر تستهوي الطفل وتجذبه فتستولي عليه. ولا يمكن أن ننكر الفائدة الكبرى التي يجنيها الطفل في ظل مشاهدته ومتابعته لهذه الوسائل فهي تساهم في تشكيل شخصيته وفي تفتيق قدراته وتوسيع مداركه ومواهبه وإثراء قاموسه اللغوي ولكنها على الرغم من ذلك فإن لها تأثيرات سلبية يمكن ملاحظتها بعد التقصي عنها ، مثل التأثيرات الثقافية والعقدية والأخلاقية ، وهناك أيضا ، تأثيرات نفسية تمس القدرات العقلية ،قليلا ما يلتفت إليها أرادت هذه الدراسة بحثها.

**2- إشكالية البحث:** إن التأثيرات المقصودة أعلاه مزدوجة، يمكن صياغتها في إشكاليتين:

**أ-هل يؤثر الإعلام المرئي على الإعلام المقروء- سلبا -عند الطفل ؟**

**ب–ماهو تأثير الإعلام المرئي والمقروء على القدرات العقلية عند الطفل ؟**

**3– فرضيات البحث:**

**أ– يؤثر الإعلام المرئي– سلبا – على الإعلام المقروء.**

**ب– للإعلام المقروء والإعلام المرئي تأثيرات على القدرات العقلية عند الطفل.**

**4– الإطار النظري للبحث :**

تعتـــبر وسائل الإعلام من أهم العوامل التربوية في تكوين شخصية الفرد، وهناك الإعلام المواجهي والإعلام الجماهيري، ومن الوسائل ما هو تقليدي ومنها ما هو معاصر. وفي هذا الصدد عرفت وسائل الإعلام تطـــورا تاريخيا تدريجيا،هو بمثابة الثورات في علم الاتصال الإنساني وذلك ابتداء من اكتشاف الكلمة المنطوقة، إلى اخـــتراع الكـــتابة،مرورا باختراع الطباعة، ثم تطور الإلكترونيات(التي ولدت معها البرق والراديو)، التي أعقـــبها نقل الصور بخطوط المواصلات السلكية، ثم بعد ذلك تحركت الصورة على شاشة السينما، ثم صاحبها الصوت، وجاء التلفزيون – بعدئذ – وعرض صورا متحركة ناطقة للأحداث في وقت وقوعها، وأخيرا شهد العـــالم ثـــورة الأقمار الصناعية [2]. وهكذا أضافت القنوات الفضائية بعدا آخر في حقل الاتصال الجماهيري، وذلك من خلال الشبكات الدولية التي تتميز بسعة الانتشار، والقدرة على الجذب،والسرعة في توصيل الرسالة لتسهم بدورها في تحقيق عالمية المعرفة، وإلغاء عنصري الزمان والمكان [3].

غـــير إن وسائل الإعلام سلاح ذو حدين، فيمكن أن تبني الشخصية ويمكن أن تنحرف بها، وبالتالي إن لها تـــأثيرات مخـــتلفة عـــلى جوانب مختلفة من الشخصية، قد تكون إيجابية وقد تكون سلبية، لعل من أبرز تلك الجوانب، القدرات العقلية.

إن الطفـــل في بيئـــته الاجتماعية قد يتأثر بوسائل إعلام متعددة، بعضها يذهب إليها، وبعضها تأتيه، ومن أهمها وسائل الإعلام الجماهير mass media (الكتاب، المجلة،التلفزيون،الكومبيوتر....) ويعتبر الكتاب أقدمها في حـــياة الإنســـان، إذ كانت المطالعة تملأ فراغ الناس قبل اختراع الوسائل التكنولوجية المعاصرة،وما زالت المطالعة تعتبر عنصرا فعالا من عناصر التقدم العلمي، و لم يعد لزاما على الإنسان أن يطالع فحسب، بل لابد أن يستفيد مما يطالع وهكذا إن علوما كثيرة أخذت اليوم تنظر في مسألة القراءة وفي مقدمتها سيكولوجية اللغة(4) ومن الشروط التي يجب أن تتوفر قبل أن يكون الطفل قادرا على القراءة أحصى العلماء ما يلي:

1–النضج العضوي. 2– الشروط الاجتماعية والحوافز العاطفية. 3– الإدراك الحركي.

4– الشروط اللغوية في حد ذاتها. 5– إدراك المكان. 6–الشروط المتعلقة بالمستوى العقلي[5].

كمـــا شـــرح العلماء آلية القراءة وبينوا أهم مواطن الصعوبة والسهولة فيها[6] وهذا يعني أن القراءة تخضع لآليات علمية يجب مراعاتها في العملية التعليمية التي يمارسها معلمو الطفل.

إن المـــتأمل في ســـيكولوجية القراءة، يجد أنها عملية ميكانيكية عضوية في البداية ، تتمثل أساسا في التتبع البصـــري –العصبي للحروف، بحسب وضعيتها في الكتابة (من اليمين إلى الشمال في العربية،ومن الشمال إلى

الـــيمين في اللاتينـــية،ومن الأعـــلى إلى الأسفل في الصينية)، فانطباع الحروف على شبكية العين وسيرها مع المســـالك العصـــبية، وإدراك معانـــيها بفضل القدرات العقلية كل ذلك يجعل عملية القراءة عملية عجيبة من عجائب الإنسان، يعرف الإنسان من خلالها مآثر الغابرين وأنباء الأولين والآخرين، وتعرف على الآثار الفكرية والأدبـــية والعلمية للمبدعين في كل زمان ومكان فتكسب القارئ لذة روحية رائعة، ويحصل له إلف وشوق دائمان للمطالعة لا يثنيها عليها شيء.

إن القارئ يحاول أن يفهم ما قرأ، والفهم يتأتى من الإدراك ، والإدراك إنما يتأتى من تضافر كل القدرات العقلية وتآزرها لحدوثه، إن للذكاء والذاكرة والتخيل وغير ذلك من القدرات العقلية دور كبير في ذلك، بيد أن القـــراءة أول مـــا تؤثر فإنها تستحث التخيل الإبداعي عند القارئ، فالكلمة المقروءة والنص المقروء يثيران صورا خيالية مشخصة في الذهن، ومنه تقوى المخيلة الإبداعية لدى القارئ. فالقراءة تساهم بحظ وافر في تنمية الإبـــداع عند الطفل لأن عقله يبدع وهو يزاول عملية القراءة وبعدها. وهنا تكمن الطاقة الخلاقة عند الإنسان والـــتي هي سر الحضارة الإنسانية التي يوجدها المفكرون والفلاسفة والعلماء والأدباء والفنانون وغيرهم، والتي هي الثمرة المباشرة للمطالعة.

إنه يتوجب على الطفل سواء في حياته الدراسية أو خارجها أن يكون على صلة دائمة بالقراءة وبالكتاب، وإلا فـــإن عملـــية التعلم برمتها تصبح متعذرة، كما أنه يتوجب على القائمين على تربية الطفل أن يجعلوا من المطالعـــة عادة يومية من عاداته، إلا أن العملية- حتى في حالة توفرها - تلقى في وقتنا الراهن منافسة ومزاحمة من طرف وسائل الإعلام التكنولوجية.

مـــن أهم تلك الوسائل التلفزيون وبعده الكومبيوتر واللذان هما من وسائل الإعلام المرئي يتفقان في بعض الخصائص والمؤثرات، مثل الجمع بين الصورة والصوت وبين الحركة واللون فيستطيعان التأثير على حاستين من أهـــم حواس الطفل وأشدهما اتصالا بما يجري في نفسه من أفكار ومشاعر،وهما حاستا السمع والبصر. وتوجد بعـــد ذلـــك أوجه اختلاف بين التلفزيون والكومبيوتر، لعل منها أن التلفزيون أكثر انتشارا من الكومبيوتر في الوقـــت الـــراهن لعدة اعتبارات.كما أن المشاهد لا يستطيع التحكم في برامج التلفزيون ، بينما يختار مشاهد الكومبيوتر برامجه، ويتحكم في تسييرها بالتوقيف أو الإعادة.

إن أغلب ما يستهوي الأطفال في مشاهدة التلفزيون —خاصة— هي الرسوم المتحركة (الكرتونية) وبالنسبة للكومبيوتر أقراص(CD)الألعاب ذات الطابع الإشكالي كالألغاز والمغامرات. إن تلك البرامج تتصف بالتسلية والـــترويح، وإ ن كانـــت لا تخلو من فائدة تعليمية وتثقيفية، ربما لا يطلبها الطفل أثناء اتصاله بتلك الوسائل. كما أن استهواء برامج الوسائل المرئية للطفل هو طابعها القصصي. وتعتبر القصة من أهم وسائل التربية، ولها سحر في النفوس، لعله قديم قدم البشرية...ولا شك أن قارئ القصة وسامعها لا يملك أن يقف موقفا سلبيا من شخوصها وحوادثها فهو- على وعي منه أو غير وعي- يدس نفسه على مسرح الحوادث ويتخيل أنه كان في هذا الموقف أو ذاك ، ويروح يوازن بين نفسه وبين أبطال القصة فيوافق أو يستنكر، أو يملكه الإعجاب.

**من أهم الخصائص الفنية للقصة :**

-1-البيئة الزمانية والمكانية التي تجلي الأحداث.

-2-الأحداث وما تتوفر عليه من "عقد" تتوتر لها نفس القارئ والمشاهد،لهفة إلى معرفة ما ستتكشف عنه الأحداث التي تستمر في تسلسلها الطبيعي وتنفرج تدريجيا لتنكشف عن "الحل " الذي قد يكون سعيدا مبهجا أو حزينا مؤسفا.

-3- الشخصيات:إذ يتوقف نجاح القصة إلى حد بعيد على مدى جودة تصويرها.

-4- الأسلوب:أي التعبير ووسائله اللغوية وخصائصه الفنية. ويعتبر" الحوار" جزءً هامًا في الأسلوب التعبيري في القصة ويعد من أهم الوسائل التي يعتمد عليها الروائي في رسم الشخصيات وتصوير عواطفها وأحاسيسها المختلفة. والحوار المعبر الشيق من أسباب حيوية "السرد " وتدفقه وهو أحداث الرواية نفسها وقد اتخذت صوره الكلمات، ويقوم بتقديم الشخصيات وإلقاء الضوء عليها والتطرق إلى هواجسها النفسية [7].

وبالنسبة لقصة الطفل تحديدا يذهب البعض إلى أن من شروطها ،أن تتضمن عناصر أربعة :

1- التشويق والإثارة ،وهي أهمها. 2- السهولة في اللغة. 3- الخاتمة الموجهة. 4- الرسوم التعبيرية [8].

وفي هذا الصدد عرف الأدب العالمي عموما ، والأدب العربي خصوصا ،أعمالا قصصية رائعة من أبرزها قصة "حي بن يقظان" التي ألفها الفيلسوف والطبيب ابن طفيل ( 494- 580 ه / 1100 - 1185م ). والتي اتسمت بمتانة البناء الفني على الرغم من ازدحامها بالآراء الفلسفية والأفكار المجردة(9). وهي الأثر الفني الفكري الفريد الذي أغنى المكتبة العربية، وترجم إلى أغلب لغات العالم الحية(10). كما يمكن اعتبارها قصة ناضجة فنيا نضجا تاما وعلى مستوى أدبي رفيع، ليس بالنسبة لعصرها، بل بالنسبة لكل زمان ومكان وعلى أساس تقييم يعتمد أحدث مقاييس النقد الأدبي والأدب المقارن[11]) وفي التراث العربي ثلاث قصص أو رسائل فلسفية تحمل عنوان "حي بن يقظان":

أولاها بحسب التسلسل التاريخي- رسالة رمزية في الفلسفة كتبها(أبو علي بن سينا)(ت428 هـ-1037 م) وثانيهما التي كتبها( أبو بكر بن طفيل )، وثالثها كتبها(شهاب الدين السهروردي) ( ت 632هـ/1243م ). لقد استعار( ابن طفيل) من ( ابن سينا ) اسم "حي بن يقظان"من الرسالة التي تحمل هذا الاسم واستعار اسمي (أبسال وسلامان ) من قصة أخرى – وهما من شخصيات القصة بالإضافة إلى شخصية "حي"(12).وترجح بعض الدراسات الأكاديمية تأثر بعض الأعمال الأدبية والفنية الغربية بقصة حي بن يقظان لابن طفيل منها ( روبنسون كروزو)ROBINSON CRUSOE للكاتب الإنجليزي دانيال ديفوDANIEL DEFOE (1660-1731)

و(كتاب الأدغال)JUNGLE BOOK من خلال بطل قصته (موغلي) [13]MOWGLIE لرديارد كبلينج RUDYARD KIPLINGوقصة (طرزان- TARSON) للكاتب الأمريكي( ادغار رايس بوروز- EDGAR BURROUGHS RICE ) [14].

ويقوم مالك بن نبي بمقاربة نصية-ثقافية، بين قصة (حي بن يقظان) وقصة (روبنسون كروزو): إذ يعتزل الإنســـان وحيدا ،ينتابه شعور بالفراغ الكوني، هنا أساسا طريقتان لملء الفراغ ، ينشأ عبر الطريقتين نموذجان من الثقافة :

-ثقافة حضارة ذات جذور أخلاقية وغيبية.

-ثقافة سيطرة ذات جذور تقنية.

ففـــي كلا القصتين تكمن العبقرية في الطريقة التي ملأ بها مؤلفاهما وقت بطليهما.(فحي بن يقظان) يتغلب على كآبة الوحدة ببناء الأفكار واكتشاف أنه عالم لا يتحدد فيه الزمن لصالح شيء ما.

أمـــا(روبنسون كروزو ) فيتغلب على كآبة الوحدة بالعمل، وخلال هذا الوقت من ذلك اليوم، فإن عالم أفكاره كله يتركز حول (شيء) ، إنها الطاولة التي كان يريد صنعها لنفسه (15).

لقـــد ترجمـــت قصة حي بن يقظان لابن طفيل إلى تصوير سينمائي ،كما حولت إلى أفلام كرتونية على شـــكل رســـوم متحركة موجهة للأطفال. وما يجب أن يراعى في هذا التحويل الأخير، هي المراحل العمرية للطفـــل الذي توجه إليه القصة ، وذلك بالاعتماد على نظريات علماء سيكولوجية النمو وعلى رأسهم (جان بياجيه)1896- 1980 (Jean piaget )حيث قسم مراحل النمو المعرفي إلى:

1-مرحلة التفكير الحسي- الحركي (من الميلاد إلى سنتين).

2-مرحلة ما قبل العمليات (من سنتين إلى 7 سنوات).

3-مرحلة التفكير الواقعي(16) :تبدأ في نهاية السنة السابعة إلي نهاية السنة الحادية عشرة (7-11) حيث تظهر لـــدى الطفـــل القـــدرة على الاحتفاظ وثبات الأحجام والأوزان ويبدأ يفرق بين الجامد والحي بالإضافة إلى عمليات العد المرتبط بالمعدود الحسي.

وفي هذه المرحلة تتحول الأفعال الخارجية إلى أفعال داخلية ، حيث تبدو مظاهر التفكير عند الطفل كالآتي:

أ- نمو قدرته على التصنيف باستخدام بعدين كاللون والشكل.

ب- يتدرج الطفل ببطء في تكوين مفهوم الزمن في حدود تسع (9)سنوات.

ج- تتطور قدرة الطفل على استخدام مفاهيم الهندسة الإقليدية (في حدود الملموس ).

ورغـــم تقـــدم تفكير الطفل في هذه المرحلة ، بالمقارنة مع المراحل السابقة ، إلا أنه يعاني بعض الصعوبات التي تعيق التفكير السليم ومن هذه الصعوبات :

أ- ضعف قدرته على الاستدلال اللفظي.

ب- ضعف قدرته على اكتشاف المغالطات المنطقية.

ج- عجزه أمام الفروض التي تغير الواقع.

4- مرحلة التفكير المجرد.( من سن 12- 15) (17).

والذي يجب أن نستدركه هنا مع **جورج إي.فورمان** أن الفترة الإجرائية المحسوسة لايخلو فيها تفكير الطفل من العمليات الاستدلالية التي هي نوع من التفكير المجرد فباستطاعة الأطفال في سن المرحلة الإجرائية المحسوسة على سبيل المثال أن يستنتجوا كضرورة منطقية أن العصا "أ" أغلظ من العصا"ج"حتى ولو لم يرو سوى أن العصا "أ" أغلظ من العصا"ب"وأن العصا "ب" أغلظ من "ج". وطالما أنهم لم يروا العصا"أ" والعصا"ج"مجتمعين فلا يمكننا والحال هذه أن نقول بأن تفكيرهم يعتمد على الحضور المحسوس لهذه الأشياء[18]

## 5-مجموعة البحث:

لتطبيق الدراسة اخترنا حالتين ، هما تلميذان: ذكر وأنثى، متمدرسان في السنة السادسة أساسي بمدينة الأغواط ، يبلغان من العمر إحدى عشرة(11) سنة.

## 6- حدود البحث الزمانية والمكانية:

أجريت الدراسة في مطلع السنة الدراسية 2004-2005 (خلال الأشهر الثلاثة:سبتمبر- أكتوبر- نوفمبر) بمدينة الأغواط حيث تزاول الحالتان-موضوع الدراسة- تعليمهما بالسنة السادسة أساسي ، وراعى الباحثان سهولة اتصالهما بالحالتين.

## 7- منهج الدراسةوأدواتها:

إن المنهج المناسب لطبيعة الموضوع الذي نحن بصدد دراسته ، هو المنهج العيادي القائم على دراسة الحالة والتي تعتمد على الملاحظة الهادفة والمقابلة. إذ يراعى فيها العفوية في سلوك الحالة وتصرفاتها. وهذا المنهج كان قد اتبعه (جان بياجيه) في دراسته لتطور الذكاء وعقلية الطفل ، ودافع عنه بحماس وأظهر أهميته بالنسبة لسيكولوجية الطفل في مقدمة كتابه تصور العالم عندالطفل la representation du monde chez l'enfant[19] وكذلك مصطفى سويف كان قد اتبع هذا المنهج وطبقه في دراسة ابنته ، كما نجد ذلك في كتابه الموسوم : الأسس النفسية للتكامل الاجتماعي [20]

## 8- إجراءات الدراسة :

في سبيل التأكد من صحة الفرضيتين السابقتين ،اخترنا وسيلتين إعلاميتين :كتاب حول "قصة حي بن يقضان" لابن طفيل ،وقرص مدمج(CD) يتضمن رسوما متحركة للقصة نفسها وما دفعنا لاختيار هذه القصة تحديدا ،هو كونها مبرمجة على تلاميذ السنة السادسة من التعليم الأساسي الجزائري في كتاب القراءة (النصوص 1-2-3-4 من الصفحة 156 إلى الصفحة 163 والنصوص 5-6-7 من الصفحة 172إلى الصفحة 177) (21).

وسلمنا أن النصوص المختارة مناسبة للعمر الزمني لتلميذ هذه المرحلة والذي يبلغ في المتوسط إحدى عشرة (11) سنة.

رجعنا إلى مصدر القصة في كتاب يوحي شكله بأنه موجه للطفل [22] وقررنا استعماله كأداة في الدراسة ، فعمدنا إلى مقارنته ببعض المصادر التي تتضمن قصة "حي بن يقظان" لابن طفيل [23] فوجدنا تطابقا تاما.

وبعد تتبعنا لفصول تلك القصة اصطدمنا بصعوبتين :

1-اكتضـــاض القصة بالأحداث من جهة.2- أسلوبها الفلسفي المجرد الذي يتطلب جهدا فكريا وقدرة عالية على التجريد لفهم واستيعاب معانيه ومقاصده ، الأمر الذي يتعذر على طفل السنة السادسة أساسي. بل نحـــن نعتقد أنه يصعب حتى على الذين بلغوا مرحلة العمليات المجردة ، كما يسميها(ج. بياجيه) في حالة عدم توفـــر هـــؤلاء على مكتسبات قبلية ، ومعارف علمية وفلسفية سابقة فضلا على تعودهم على ممارسة التفكير المجرد واستعمال القدرات العقلية المتضافرة.

ولمـــا بـــدا لنا الأمر كذلك من الصعوبة ، أحجمنا على استعمال الكتاب الذي اعتقدنا أنه موجه للأطفال والأمـــر لـــيس كذلك[24]، فقررنا- والحالة هذه - اعتماد النصوص السبعة لكتاب القراءة الموجه إلى تلاميذ السنة السادسة أساسي – الآنف الذكر – وتطبيقها في دراستنا.

وبـــناء عـــلى العنصر الخامس والسادس والسابع والثامن من هذه الدراسة حصل الباحثان على استجابات الأطفال التالية:

**المرحلة الأولى:**

طُلـــب من الحالتين قراءة **النَص الأول لحي بن يقظان** من كتاب القراءة وتلخيصه كتابة ومشافهة، معرفة مـــدى استيعابهما وفهمهما للنَص...،وقد حصلنا على ذكر محتويات النَص الأساسية والتي يمكننا إيجازها فيما يلي:

**النَص الأول:**

"ملـــك ظـــالم عقيم، يخاف على ملكه، امرأة (أخت الملك) تنجب ولدا ثم تخاف عليه فتضعه في صندوق وتضـــعه في الـــبحر ليأخذه المدّ إلى جزيرة(لم تحدّد طبيعتها..) تتألم الأم وتبكي على وليدها وتدعوا الله له أن يحفظه ليجد، بعد ذلك، في الجزيرة بديلا للأم وهي الظبية التي أرضعته ودافعت عنه..."

***النَص الثاني:***

"يبرز هنا دور العقل عند حيّ باعتباره هبة من الله، وبه يفكر ليفهم ويسترشد بالعالم المحسوس الذي حوله والـــذي هـــو أساســـا عالم الحيوانات ومنه تعلّم حيّ كيف (يستر عورته) وكيف يتخذ لنفسه سلاحا وهو العصـــا...**وتغيـــب هنا في استجابات الأطفال ذكر السنوات التي كان يمرّ بها حيّ وهو ينمو بين أحضان الطبيعة حين كان عمره عامين وحين أصبح عمره أربع سنوات**".

**النَص الثالث:**

"بعد أن كبرت الظبية (أم حيّ) وعجزت، أصبح حيّ هو الذي يطعمها ويعتني بها، وعاش حيّ حالة وفاة الظبـــية - بعـــد أن ارتعدت فجأة ارتعادا عنيفا.. ثم سكنت.. - فحاول حيّ معرفة ما حلّ بالظبية – أقرب كـــائن كان يتفاعل معه على الجزيرة- فتفحّص كلّ أعضائها الظاهرة فوجدها سليمة ثمّ علم بأنّ العضو الذي تسـبّب في موت الظبية لايمكن رؤيته؟ بكى حيّ و لم يدر ماذا يفعل.. إلى أن رأى تقاتل غرابين قضى أحدهما

على الآخر ثمّ دفنه، فاهتدى إلى دفن الظبية..ثمّ تحوّل إلى بناء كوخ يحميه من الحرّ والبرد-كما في النصّ-وتعلّم كيف يحفظ الطعام ويركب الخيل الوحشية للبحث عن الطعام... " لكن دون الإشارة إلى أن ذلك حصل بعد أن كبر حيّ كما في الكتاب؟؟؟

**النّص الرابع:**

"رأى حيّ النار ثمّ اهتدى إلى توظيفها فتغير مذاق طعامه وأصبح كوخه أكثر دفئا، لكنه الآن وحيد، فبدأ يتأمل فيما حوله من الموجودات فصنفها إلى ثلاثة أنواع-كما في الكتاب-حيوان(يتغذى وينمو ويتحرك..)ونبات (ينمو ولكنه لايتحرك..) وجماد ساكن كالحجر.."

**النّص الخامس:**

"البحث عن خالق الكون من خلال مخلوقاته، وقد تجلى ذلك في أسئلة حيّ على ما يشاهده: كائنات تعيش ثم تموت، وكواكب تظهر ثم تختفي،لكن الخالق لا يمكن أن تكون هذه صفاته وأحواله فهو كامل،ثابت،أزليّ-كما في نصّ الكتاب-الذي يختم بقوله تعالى:«كلّ شيء هالك إلّا وجهه»

**النّص السادس:**

"ظهور الرجل الصّالح (أبسالا) على الجزيرة قادما إليها من جزيرة أخرى مأهولة ليتعبد الله وحده،وكان يعلم أن جزيرة حيّ مهجورة وأرضها خصبة وهواؤها نقي وهي خالية من الوحوش المفترسة..ولما رأى (أبسال)حيّ ظنه متعبدا مثله لكن حيّ دهش حينما رأى (أبسال) يصلي فأخذ يدور حوله.." فهذا النصّ يتعرض أساسا للحظة لقاء الرجلين، علما بأن سنّ الخمسين الذي بلغه حيّ غير معتبر في استجابات الحالتين...

**النّص السابع:**

"علّم (أبسال)حيّ بعضا من لغته.. وتواصلا.. ثمّ عرف كلّ واحد منهما قصّة الآخر فتصاحبا وتحابّا وعبدا اللّه معا..ثمّ صحب (أبسال) حيّ إلى جزيرته ليلتقي بالنّاس، فعرف الناس قصّة حيّ وقالوا :-كما في النصّ- سبحان الله...جلّت قدرته...إن العقل هو أعظم النّعم التي وهبها الله للإنسان..."ابتداءا من هذا النصّ استخدمت أسئلة النصّ كموجه لتلخيص محتواه،فقد استثمرت الأسئلة من طرف الحالتين بشكل أفضل خلافا للنّصوص الأولى..؟

**المرحلة الثانية:**

بعد قراءة نصوص حيّ في الكتاب وتلخيص محتوياتها، طُلب من الحالتين متابعة قصة حيّ في **القرص المدمج** (منسوخة على قرصين اثنين ) وهي على شكل رسوم متحركة(تربوية) أعطي لها إسم "**جزيرة النور**"، وقد طلب منهما أيضا مقارنتها بنصوص الكتاب بطبيعة الحال.وكان الغرض من ذلك كما بيناه في الهدف من الدراسة معرفة الفرق الحاصل في قدرات الأطفال نتيجة استخدامهما للأداتين (النصّ المكتوب والنصّ المرئيّ) على ضوء نظرية جان بياجيه في النمو المعرفي، وقد حصلنا على الاستجابات التالية:

**الحالة الأولى(المتمدرس):**

-تجاوبت الحالة مع **صوت** الأم وهي تتضرّع إلى اللّه لينقذ ابنها من القتل...

-**الظبية** أصبحت **الغزالة** في القرص،**وحيّ** أصبح **عبد اللّه**...وكلا الحالتين تسجلان الاختلاف...

-رعاية (الغزالة) -كما في القرص المدمج-لحي(عبداللّه) استرعت انتباه الحالة بسبب التصوير المرئي لذلك.

-حركة ذيل الغزالة ملفت للانتباه في استجابة الحالة.

-مواجهة المخاطر من قبل حيّ أكثر وضوحا في القرص منها في الكتاب لما يحمله القرص من الحركة..

- تستحوذ مواجهة حيّ للمخاطر على استجابات الحالة،خاصّة عندما يهتدي حيّ إلى العصا للدفاع عن نفسه...

-تذكر حيّ أكثروضحا في القرص.

-تقفز الحالة على مشهد موت الغزالة؟؟؟

-تنتبه الحالة جيدا لمشهد الغرابين وهما يقتتلان(تصارع) ثم يدفن أحدها الآخر...

-تلاحظ الحالة بأن القرص لايذكر الكواكب كما في الكتاب؟

-تحاول الحالة أن تنقل وتقلّد بالتفصيل محاولة حيّ تقليد الطيور...(حالة تماهي).

-عندما يطلب من الحالة –استدراكا-إبراز مشهد موت الغزالة،نلاحظ أن هناك تفاعلا مع اللّون الأحمر الذي يمثله القلب،باعتباره السبب الذي أدى إلى وفاة الغزالة...

-تنقل الحالة بالتفصيل كيفية بناء حيّ لكوخه –بعد أن فارق الغزالة أو فارقته- وكيف اهتدى إلى النّار واستعملها من خلال "حجر الصوار"، وكيف اكتشف طفو جسمه فوق الماء...وكيف كان يتنقل بين أطراف الجزيرة للاستكشاف..

-بدأ حيّ-بعد ذلك- يفكّر فيما حوله فصنّف الموجودات إلى جماد ونبات وحيوان وهو مختلف عنهم جميعا...

-كان حيّ يفكّر باستمرار وهو يشاهد ما حوله ويتساءل:منْ الخالق الذي خلق كلّ هذه الموجودات؟

-تنقل الحالة دخول حيّ الى الكهف وبقائه في الظلام واهتدائه إلى الخالق الذي يشعر به من خلال فعل الخير...

-تنقل الحالة أخيرا التقاء حيّ مع الرجل الصّالح (أبسال){الهارب من قريته التي فسدت فيها أخلاق الناس فعمّ فيها الطّمع والجشع وحبّ المال وانصراف النّاس عن عبادة الله...}، وكيف تعلّم منه اللّغة وكيف اكتشف معه الله الخالق وكيف بدأ يعبده.ثمّانتقلا معا إلى قرية الرّجل الصّالح لهداية الناس إلى الطريق الصّحيح...

**الحالة الثانية(المتمدرسة):**

-ابراز مقدمة القرص التي تتحدّث عن وحدانية اللّه...

-**الظبية** أصبحت **الغزالة** في القرص،**وحيّ** أصبح **عبد اللّه**...وكلا الحالتين تسجلان الاختلاف...

-حالة الناس وما كانوا عليه تحت حكم الملك غير مذكورة في الكتاب ومذكورة في القرص كما تشير إلى ذلك.

-الحوار بين الأب والأم وخشيتهما على ولدهما غير مذكور في الكتاب.

-تشـــير الحالة أيضا إلى أن الرجل الصالح الذي أخبر الوالدين بعزم الملك على قتل طفلهما غير موجودة في الكتاب.

--إبراز قدرة اللّه في رعايته لحيّ خلافا للكتاب.

تتفاعل الحالة مع حالة الأم وهي تدعو اللّه أن ينجي وليدها من القتل.

-تنتبه الحالة لكلّ الظروف التي أحاطت بأسرة الطفل نتيجة هول الموقف..

-تشير الحالة إلى حدوث زلزال لم يرد ذكره في الكتاب.

-كما لم تذكر قدرة اللّه في رعاية حيّ.

-تنتبه الحالة إلى أن هناك حيوانات خطيرة كالعقارب لم يرد ذكرها في الكتاب.

-البحث عن شبيه لحيّ لم ترد في الكتاب.

-سبب اهتداء حيّ للسّلاح يعود لحاجته للدّفاع عن نفسه كما يبرز ذلك في القرص.

-يبرز القرص كيفية استخدام حيّ لسلاحه.

-تساءل حيّ:كيف تعلّم وليد الغزالة الصغير الرّضاعة والجري و لم يعلمه أحد كما ظهر ذلك في القرص.

-يمتاز القرص عن الكتاب فيما يخص طرح الأسئلة الوجودية كما سجلناه في استجابة الحالة.

-البحر كما علّم حيّ أن الأجسام تطفو، فقد تعلّم منه أيضا أنّه محدود القدرات، وهو حينما أراد أن يطير بواسطة جناحي نسر ميت لم يستطع...فأدرك بأن الخالق أوجد من الحيوانات الذي يطير والذي يسبح والذي يزحف والذي يمشي على أربع وهكذا... وكلّ ذلك برز في القرص خلافا لمادّة الكتاب.

**تحليل نتائج الدراسة(من خلال المقارنة بين الحالتين):**

لم نســـجّل اختلافات جوهريّة بين الحاتين من ناحية القدرات العقلية كما لاحظنا استجاباتيهما من خلال الأدوات المســـتخدمة، بل إننا سجلنا اتفاقا في الاستجابات فيما يخصّ إدراك الأبعاد الزمانية، حيث يظهر ذلك جليّا في عدم إدراك الحالتين لحالات النموّ التي تميّز كلّ مرحلة من مراحل حياة حيّ وما ينشأ عنها من اختلاف أحواله،فلا تذكر الحالتين سنّ العامين (بداية المشي) الذي بلغه حيّ، ثمّ بلوغه سن السبع أعوام فسن الخمسين حين التقى حيّ بأبسال، ولا حتى كون الغزالة قد عجزت بفعل كبر السنّ وتقدّم العمر..

وفي هـــذا السّـــياق ( النمائي العقلي) يمكننا أن نسجّل أيضا استجابة الحالتين لظاهرة الموت التي يمكننا أن نعزي نسيانها أو تناسيها من قبل الحالتين إلى أسباب اجتماعية، لكنّنا هنا إزاء معطى عقلي أيضا فارتباط الموت بعمليـــة الانتقال الى مكان وزمان آخر يحول دون إدراك ذلك في عقل طفل مرحلة العمليات المحسوسة، ومن المفـــيد لفـــت الانتـــباه هنا إلى أنّ الطفل في هذه المرحلة لم يدخل بعد سنّ التكليف الذي يشترط من بين ما

يشـــترط فـــيه "العقل". كأن عدم تكليف الطفل في هذا السنّ مرتبط بمدى نضجه العقلي وقدرته على إدراك تبعات التّكليف...

**- الخاتمة والتوصيات :**

- إن الدراسة التي قمنا بها تعد محاولة لتسليط الضوء على أهم وسائل الإعلام التي لها صلة مباشرة بالطفل في الأسرة وفي المدرسة،إذ حاولنا أن نبحث فيها أهم التأثيرات المعرفية خاصة ،إذ يمكن أن يدعم بعض الوسائل بعضها الآخر،أو أن يعرقله.

غـــير أن النتائج التي توصلت إليها دراستنا لا تستدعي التعميم بالضرورة ،ولكنها تلفت الانتباه إلى تعامل الطفـــل – عـــندنا- مـــع وسائل الإعلام المقروء والمرئي ، وإلى ظاهرة خطيرة هي عزوف الطفل عن المقروء والوقـــوع تحـــت هيمـــنة المـــرئي ،الأمـــر الـــذي يستوجب من القائمين على تربية الطفل النظر إليه بعين الاعتبار،والبحث عن الحلول لها.

- ونحن في هذا الصدد لا نوصي بمنع الطفل عن المشاهدة. ذلك لأنها – في زماننا- تملأ فراغا صار الأولياء لـــيس بقـــادرين على ملئه ،كما كانوا في الماضي.لقد كانت الجدة والأم المتفرغتين تقصان أثناء الليل قصصا أســـطورية رائعة من الناحية الفنية، صار عدم التفرغ طيلة اليوم مانعا لذلك ،وصار التلفزيون خاصة من خلال الرسوم المتحركة،و الكمبيوتر من خلال الأقراص المدمجةCDيؤديان هذا الدور. ولكن هنا يكمن الداء والدواء في آن واحد.ففي ظل الممارسة التلقائية والإهمال واللامبالاة وعدم المراقبة والمتابعة الدائمين ، يضحى الطفل في خطر لا يمكن استدراكه فيما بعد.

- إنـــنا نوصـــي بالاهـــتمام بديداكتك (تعليمية) تدريس النصوص ،من خلال المقاربة النصيةفي المدرسة وتشويق الطفل وتحبيب القراءة إليه ،حتى لا يبقى فريسة للوسائل الأخرى.

- إنـــنا نوصـــي بالمتابعة من طرف كل من يهمهم أمر الطفل ، الأولياء والمعلمين والمربين وذلك بتنظيم استعمال زمن الطفل في التعامل مع وسائل الإعلام، لجعله يستفيد منها كلها، المقروءة والمسموعة والمرئية.

- ونوصـــي بالمراقبة التربوية وذلك بأن يكون المربون على اطلاع على ما يقرأه الطفل ،أو يشاهده وهذا قصد البناء الإيجابي لشخصيته.فقد تكتب للطفل مادة إعلامية ليست مناسبة لقدراته العقلية ولخصائص مرحلته النمائية وقد تقدم له مادة إعلامية (رسوما متحركة مثلا) فيها سموم ثقافية.

**الهوامش**

1-مـــاري ويـــن : الأطفال والإدمان التلفزيوني ،ترجمة عبد الفتاح الصبحي ، الكويت :المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ،ط:1999 ، ص 73.

2-محـــي الدين عبد الحليم :إشكالية العمل الإعلامي ،قطر :كتاب الأمة ،السنة 18،ربيع الأول،1419ه ،تموز 1998م.ص ص 52- 53.

3- نفسه ص 52.

4-حنفي بن عيسى :محاضرات في علم النفس اللغوي ،الجزائر :ش ون ت،ط: 1980، ص 261.

5- نفسه ص ص 262-265.

6- نفسه ص ص 266-279.

7-انظـــر :كتاب المختار في الآداب والنصوص والبلاغة ،الجزائر ،المعهد التربوي الوطني ،السنة الثالثة الثانوية(ب ت) ص ص 335-342.

8- مجلـــة الفيصـــل : مقال، أهمية الكتاب في حياة الطفل ،أحمد فارس العدد 77،السنة 7،سبتمبر 1983،ص 120.

9-المختار في الآداب ،مرجع سابق ، ص 335.

10-حســـن محمود عباس:حي بن يقظان وروبنسون كروزو، بيروت:المؤسسة العربية للدراسات والنشر،ط:1، 1983، ص47.

11-فـــاروق ســـعد :ابن طفيل،حي بن يقظان، بيروت : منشورات دار الآفاق الجديدة ،ط: 3، 1400ه/ 1980ص28.

12- حســـن محمود عباس ، المرجع السابق ،ص47.( وكان أحمد أمين قد جمع هذه الأعمال الثلاثة في كتاب واحد انظر ص 48 من المرجع السابق ).

13- في كتاب القراءة للغة الفرنسية الموجه لتلاميذ السنة السادسة من التعليم الأساسي ،نجد نصوصا حول قصة( موغـــلي) من (كتاب الأدغال )،متبوعة مباشرة بنصوص حول قصة (روبنسون كروزو). Voir : le livre unique -de français, 6éme année fondamentale ,INP,algerie pp74-192:

ونحـــن نعتقد أن هناك قصدا في الاختيار مع ما يتناسب وقصة حي بن يقظان في كتاب القراءة بالعربية للسنة السادسة أساسي.

14 -حي بن يقضان فاروق سعد ،مرجع سابق ، ص ص44-48.

15- انظـــر: مالك بن نبي :مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي ،ترجمة بسام بركة وأحمد شعيو،دمشق – الجزائر: دار الفكر ،ط:1، 1413ه-1992م،ص ص 17-22.

16- تعمدنـــا تفصـــيل هذه المرحلة نسبيا، دون المراحل الأخرى ،واخترنا النظرية المعرفية ل(جان بياجيه) دون غيرها لارتباط ذلك بموضوع دراستنا.

17- محي الدين توق وعبد الرحمن عدس : أساسيات علم النفس التربوي ،مركز الكتب الأردني، ط 1990.ص ص 97- 108.وانظرأيضا:

- LA NAISSANCE DE L INTELLIGENCE CHEZ L' ENFANT - JEAN PIAGET DELACHAUT ET NEISTLE S.A LAUSANNE (SUISSE )- PARIS 1977.
- JEAN PIAGET ET BARBEL INHELDER LA PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT, EDITION BOUDRINE ,ALGER 1993.COLLECTION QUE-SAIS-JE.73-102

DE LA PENSEE ET »« CONCRETES CHAPITRE 4 : LES OPERATIONS INTERINDIVIDUELES. LES RELATIONS

18-انظـر:نظـريات التعلم،دراســة مقارنة،ترجمة،عــلي حســين حجاج،الكويت:المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب،ط1983،الفصل الخامس:النظرية البنائية لبياجيه، ص.

19- - غسان يعقوب: تطور الطفل عند بياجيه،بيروت:الشركة العالمية للكتاب،ط:2-1994،ص ص16.

20- انظر خاصة: ابتداء من ص 121، القاهرة :دار المعارف ،ط:4 (ب ت).

21 - عن المعهد التربوي الوطني ،الجزائر.

22- ابن طفيل: حي بن يقظان، الجزائر: دار النفيس (ب ت ).

23-انظـر عــلى ســبيل المــثال :حســن محمود عباس :حي بن يقظان وروبنسون كروزو – دراسة مقارنة بيروت :المؤسسة العربية للدراسات والنشر. ط:1 ،1983,1.وانظر أيضا: ابن طفيل :حي بن يقظان ، تقديم وتحقيق فاروق سعد بيروت:منشورات دار الآفاق الجديدة ،ط:3 ، 1980.

24- توجد كتب موجهة للأطفال لكن مستواها يفوق قدراتهم وخصائصهم النفسية وذلك لعدم إدراك أصحابها ســيكولوجية الــنمو ولذا يتوجب على القائمين على تربية الطفل مراقبة وقراءة هذه الكتب قبل تسليمها للطفل لأن الكتب التي لا تناسب مستواه العقلي لا تقل خطورة عن الدواء الخاص بالكبار والذي يتناوله الأطفال.