

بناء أطفال الروضة للسرد استجابة لبعض الأعمال الفنية "دراسة إثنوغرافية بالمملكة العربية السعودية"

د. داليا عبدالواحد محمد محمد

كلية التربية - جامعة الملك فيصل

المملكة العربية السعودية

الملخص

الاستماع إلى الأطفال، ومحاولة فهم وجهات نظرهم، وعمليات تفكيرهم، ضرورة حيوية لإلقاء الضوء على فهمنا لطبيعة تفكيرهم. الغرض من هذا البحث وصف وتفسير البناء السردى لأطفال الروضة في ضوء تفاعلهم مع بعض الأعمال الفنية. ويقدم السرد فرصاً فريدة للأطفال لإستكشاف الأفكار والمعاني. شمل البحث ٢٠ طفلاً في احدي رياض الأطفال بالهفوف - الأحساء، متوسط أعمارهم ما بين (٤,٩ : ٥,٩) سنوات، مقسمين إلى ٤ مجموعات، بمعدل ٩ جلسات لكل مجموعة، واستخدم البحث أسلوب الملاحظة بالمشاركة، ليكون استكشافياً ووصفياً وتفسيرياً للمواقف على طبيعتها. وتم جمع البيانات من خلال التسجيل الصوتي، والكتابي، ورسوم الأطفال، وتم تحليلها وتحديد الموضوعات التي يتحدثون عنها أثناء أنشطة السرد. توصلت نتائج البحث إلى أن سرود الأطفال تنقسم إلى عدة تصنيفات تتمثل في حديث في الفن، المنظور الشخصي، وتقصي الحقائق، وخبرات ونوادر، والنشاط الرمزي، مما أتاح فهماً أعمق لطبيعة تفكير الأطفال، والطريقة التي يدركون بها عالمهم. ويوصي البحث بدمج الفنون البصرية في برامج القراءة والكتابة واللعب، وهذا في حد ذاته يقدم فهماً أعمق للرواة الصغار، ويطور إحساساتهم وفهمهم للعالم، وهذا كله يدخل ضمن ممارسات المنهج.

مقدمة

النص، والصورة، والصمت، والصوت، طرق للتعبير عن جوانب مختلفة لفهم العالم. وأيضاً طرق دالة عن بدأ عمليات التفكير التي تعطي معنى للتجارب الحياتية. فقد تم سرد القصص من قديم الزمن كوسيلة لتوريث المعتقدات، والتقاليد، والتاريخ للأجيال القادمة. ومع ذلك السرد ليس فقط وسيلة للحفاظ على الهوية الثقافية، بل هو أداة لتشكيل الواقع. والسرد

المشترك يعكس ما تعنيه تلك السرود، وكيف أثرت وماتزال تؤثر في الفرد، ويفتح آفاقاً لفهم أعمق. فالسرود أحد الأشكال الأساسية للأطفال، التي تساعد على وصف خبراتهم، وأرائهم عن العالم من حولهم. ومن خلال أنشطتهم السردية، هم قادرون على تمثيل فهمهم للعالم، ويجدون لهم مكاناً في ذلك. وتوفر دراسة سرود الأطفال، وسيلة مهمة لفهم كيف يبنون إدراكهم للعالم من حولهم، كما تكشف عن الطرق يستخدمونها في بناء معنى حول عالمهم، وهو الهدف من هذا البحث.

الفنون البصرية هي شكل أساسي من أشكال التواصل لا غني عنها للتقسي والتعبير من سن مبكرة، فرسم وتلوين الأطفال، وخلق الصور يعبر عن فهمهم للعالم. ومن خلال هذه العمليات سوف يصبح الأطفال على بينة بالأفكار المتضمنة في الصور البصرية، واكتساب المعارف، والمهارات اللازمة للإنخراط في تفسير تلك الصور، بالإضافة إلى تقدير الفنون البصرية طوال حياتهم.

الصور هي مركز الفنون البصرية. فمن خلال تعلم الفنون البصرية، سوف يطور الأطفال فهمهم للسياقات التي تعبر عنها الصورة. ويتضمن تعلم الفنون البصرية أيضاً تطور الصور الذهنية للأطفال، وعمليات التصميم، وهم منخرطون في أنشطة هادفة، ومبتكرة باستخدام مجموعة متنوعة من الأدوات، وعمليات تنظيم العناصر البصرية. فالفنون البصرية يمكن أن تكون وسيلة للتعبير، مثيرة للمناقشات ومحفزة لها، ويمكن أن توجه وتعزز الأفكار، والمعتقدات الجديدة، كما يمكنها تعزيز التواصل واستخدام الأعمال الفنية العالمية مع الأطفال الصغار، ومشاركتهم في بناء الروايات، وسرد القصص والتمثيل معاً، يوفر فرصاً غير عادية لفهم طرق تفكيرهم، وطرق إدراكهم للعالم، وطرقهم في البناء وإعادة بناء تصوراتهم، وتخييلاتهم المحتملة. وقد أكد الباحثون مثل (Barra, 2009)، (Men & Alvermann, 1995)، (Schultz & Erickson, 1992)، (LeCompte & Preissle, 1992)، (Stinson, 1993) على أهمية إجراء دراسات تركز على كل ما يقوله الأطفال من أفكار من خلال الفنون،

وكذلك أشار (Mulcahey, 2000) أن الاهتمام بأبحاث التعلم من خلال الفنون قليلة جداً. وهذا أمر مؤسف لأن الفنون وسيلة ضرورية لإلقاء الضوء على تفكير الأطفال. حيث إن الاستماع للأطفال، وتأليفهم وسردهم للقصص يكشف عن جهودهم لفهم العالم، وعندما يستخدم الأطفال السرد لفهم العالم من خلال توجيه أعينهم لمشاهد الصور الفنية، فإن ذلك يصنع نافذة قوية لإدراكهم الحسي للعمل الفني الذي يتشابه مع النظرة الحقيقية للعالم. ويشير (Bruner, 1990) إلى أن السرد يمنح الأطفال فرصة لعرض وجهات نظرهم وتصوراتهم، وبناء وتشكيل إحساسهم ليس فقط بالعالم ولكن بأنفسهم أيضاً. ويقول (Coles, 1989b) تظهر قيمة مناقشة العمل الفني في بناء المعنى، وأثاره المهمة في الثقافة البصرية، وتوسيع نطاق فهم الجمال، فضلاً عن التفكير بشكل ناقد وخالق. ويشير (Vygotsky, 1978) إلى أن اختلاف السياقات والثقافات يؤثر في بناء المعنى.

تساؤلات البحث

السؤال الأساسي في هذا البحث هو كيف يمكن وصف وتفسير النشاط السردى المشترك، فضلاً عن تمثيل القصة للمجموعات الصغيرة في ضوء تفاعلهم مع الأعمال الفنية المقدمة لهم؟ ويتفرع من هذا التساؤل الرئيسى عدة أسئلة فرعية:

- * ما السياق المشترك في عمليات السرد التي يجب دراستها؟
- * ما الموضوعات الرئيسة التي تظهر في سرد المجموعات الصغيرة.
- * ماذا تخبرنا مجموعة الحكايات السردية التي يحكيها الأطفال، وتتم عن شعورهم وتفكيرهم الخاص؟

هدف البحث

وصف وتفسير البناء السردى لأطفال الروضة، وقدرتهم على تمثيل مواقف السرد في ضوء تفاعلهم مع بعض الأعمال الفنية لكبار الفنانين في العالم.

أهمية البحث

ينبغي أن يثير هذا البحث اهتمام المربين في مرحلة الطفولة المبكرة، والمختصين في مجال الفنون البصرية، حيث إنه يوفر فرصاً غير عادية لفهم تفكير الأطفال، والطرق التي يدركون بها العالم.

* كما أنه يوفر فرصاً للقائمين على المنهج لدمج الفنون البصرية في برامج القراءة والكتابة واللعب، وهذا في حد ذاته يقدم فهماً أعمق للرواة الصغار، ويدخل ضمن ممارسات المنهج.

* كما أنه يتيح للمربين فرصاً جديرة بالدراسة والاهتمام، حيث يكون الأطفال أكثر استعداداً للكشف عن وجهات نظرهم وتصوراتهم لمجموعة من القضايا مع بعضهم البعض، فالسرد يكشف عن بدايات الحوار.

* كما أنه يتيح للخبراء في مجال اللغة فهم العمليات المعرفية واللغوية التي تحدث أثناء تعلم اللغة، واستخدامها في ضوء السياقات الثقافية، ومجرى الكلام، الذي يحدث عبر تلك العمليات المعرفية واللغوية.

* يمد المربين بإطار لتنفيذ البناء السردى الحوارى المشترك في الفصول الدراسية. فوفقاً لرأى (Vygotsky, 1978) فإن اللغة الاستقبالية والتعبيرية هي مصدر الخبرات الاجتماعية والثقافية للأطفال.

* هذا النوع من الخبرات الفنية التي يكشف عنها البحث، له أثاره على تدريب المعلمين، وإعداد البيئات الصفية للخبرات التعليمية ذات المغزى الثقافى، وسد الفجوة ما بين المدرسة والبيئة الثقافية.

حدود البحث

اقتصر هذا البحث على أنشطة السرد التعاوني والفردى للأطفال، وتم على عينة من الأطفال بلغ عددهم ٢٠ طفلاً وطفلة من إحدى الروضات بالهفوف المملكة العربية السعودية.

منهج البحث

اعتمد هذا البحث المنهج الوصفي "الإثنوغرافي"، ويعتمد المنهج الإثنوغرافي على الوصف والتحليل، باستخدام الكلمة والعبارة عوضاً عن الأرقام والجداول الإحصائية. وتتركز أهميته في كونه يقدم لنا وصفاً مكثفاً (Thick Description) للظاهرة محل الدراسة.

وتتم عملية جمع المعلومات وتحليلها في المنهج الإثنوغرافي بشكل مختلف عنها في البحوث التقليدية. ففي الغالب تمر عبر أربع مراحل متداخلة وغير منفصلة عن بعضها البعض وبشكل تكاملي. حيث يتم جمع المعلومات في المرحلة الأولى، ومن ثم تنظيم المعلومات وتصنيفها في المرحلة الثانية، ثم مرحلة عرض المعلومات واختصارها وتقديمها على شكل مصفوفات وأفكار محورية، والمرحلة الأخيرة تتصل بعملية استخلاص النتائج وعرضها والتأكد من تطابقها.

مصطلحات البحث

السرد: بيان للخبرات أو الأحداث التي تتم في تسلسل زمني، وتتقل بعض المعاني، ولكن على عكس القصص التي تروي أو التي يتم نقلها عمداً. فالسرد هنا جزء من حوار أو محادثة أو تفاعل يتم تلقائياً، وليس من خلال شخص يقوم بالحكي، ولا نحتاج هنا إلى خبرات في الحكي (Engel, 1999).

الأعمال الفنية: مجموعة من اللوحات الفنية التي رسمها كبار الفنانين من أمثال Chagall Marc و Napoleon Bourassa و Leon Bellefleur، وغيرهما على أن يكون مضمون هذا العمل مناسباً لمرحلة رياض الأطفال، وفقاً لتوثيق هذه الأعمال.

البحث الإثنوغرافي: فرع من البحوث الكيفية أو النوعية. وتتوزع مسميات البحث الإثنوغرافي، فيطلق عليه أحياناً البحث النوعي أو الكيفي Qualitative Research أو البحث الإجرائي Action Research أو البحث الحقل Field Work أو الطبيعي Naturalistic أو البحث التفسيري (Interpretive). وهو

طريقة أو أداة لفهم أساليب وطرق مجتمع أو جماعة ما في الحياة اليومية، وذلك من خلال معرفة أفكار أعضائه ومعتقداتهم وقيمهم وسلوكياتهم، وما يصنعونه من أشياء وكيف يتعاملون معها، ويتم ذلك عن طريق الملاحظة بالمشاركة في الوضع الطبيعي الحياتي من جانب الباحث (Ogbu, 1996).

الإطار النظري والدراسات المرتبطة

يأتي استعراض الدراسات السابقة في هذا المجال، لكي تعطي الحُجة لتقديم الأعمال الفنية للأطفال، وذلك لاستكشاف طرقهم في السرد، ولأن كلام الطفل وتعليقاته وملاحظاته أثناء الحوار ضروري للتركيز على تفاصيل أفكاره بشكل دقيق، فالسرد هنا وسيلة لوصف أفكار الأطفال المتعلقة بالفن، واكتشاف مفهوم القراءة البصرية. ويدور البحث حول أربعة أطر متداخلة هي: استكشاف مفهوم القراءة البصرية، الاتصال بين الفن والسرد كمر للثقافة البصرية، ميول الأطفال الجمالية، مداخل لتطوير السرد لدى الأطفال.

استكشاف مفهوم القراءة البصرية:

تعد هذه المرحلة تمهيدية لفهم الكيفية التي ينظر بها الطفل للأعمال الفنية وطرق استجابته لها، ويقابل مفهوم القراءة البصرية السرد البصري Visual narrative، كما عرفها كل من (Gambrell & Koskinen, 2002) بأنها عملية يقوم فيها الأطفال بحكي قصة أو جزء منها، من خلال صورة، أو تسلسل صور في نمط بصري، ويمكن أن تكون قراءة فردية أو جماعية، وليست لها علاقة بعملية القراءة والكتابة. وتعتبر مقدمة للثقافة البصرية، وفي هذا الصدد يؤكد كل من (Bruner, 1991; Paley, 1991) أن انجذاب الأطفال للنشاط السردى ليس أمراً طبيعياً فقط، ولكنه وسيلة تعلم قوية. في الآونة الأخيرة أكد الباحثون (Barbosa, 2010; Juzwik, 2008; Hare, 2012; Yamada, 2012) على ضرورة إجراء دراسات للتركيز على ما يقوله الأطفال. ووجدوا نسبة ضئيلة من الدراسات تتناول ما يشعر به الأطفال. وفي الأدبيات البحثية نجد أن أول ما

يقوله الأطفال في الفصل غير واضح وغير ملفت للنظر وذلك لندرة وجود دراسات للتحقق من خبرات الأطفال. ويقول (Mulcahey, 2000) على الرغم من أن معظم البحوث في التربية الفنية تدرس الاستجابات الجمالية للأطفال، فهناك عدد قليل من الدراسات المتعلقة بما يقوله الأطفال. وقام (Champlin, 1999)، بفحص أحاديث ١٢ طفلاً من (٦-٨) سنوات، لفهم إمكاناتهم خلال انخراطهم في العمل، باستخدام التقنيات الإثنوغرافية مثل الملاحظة بالمشاركة، والمقابلة. واستخدم (Nichols, 1996) تصميم البحث النوعي، لملاحظة تفاعل ٤ أطفال من (٢-٤) سنوات بينما كانوا يقومون بالرسم والتلوين. وكشفت الباحثة الكثير عن حياة هؤلاء الأطفال من خلال محادثاتهم، وأراءهم حول أعمالهم الفنية. ودرس (Klein, 1997) استجابات الأطفال للدعاية الموجودة في ١٣٦ صورة في ١٦ أسبوع، وأجري مقابلات للأطفال ٥ و ٦ سنوات؛ لاستكشاف ردود أفعالهم. ووجد أن الأطفال في نفس المرحلة متشابهون في افتراضاتهم حول الفنون والفكاهة البصرية. وتهدف دراسة (Pantaleo, 2005) إلى الكشف عن استجابات الأطفال وتفسيراتهم لـ ٨ كتب مصورة. وتركز على استجاباتهم المرئية والمكتوبة، وتصف العلاقة بين النصوص اللفظية، والبصرية فيما يتعلق برواية القصص، وكشف تحليل البيانات ترابط النصوص البصرية والشفهية للأطفال، وإلى حد ما أن صور الأطفال الذهنية تحاكي النص المكتوب، ومرتبطة بطبيعة الحكى. وينتهي البحث للتأكيد على أهمية عرض أعمال الأطفال كنظم أيكولوجية مصغرة، وأهمية تطوير مهارات الثقافة البصرية. وتهدف دراسة (Corujo, 2009) استكشاف وتحليل كيف يقوم أطفال ما قبل المدرسة بخلق نصوص سردية، وكيف يبنون المعاني داخل النص السردى، وهو يسلط الضوء على الإجراءات من حيث المميزات التي تظهر على النصوص السردية مثل الترابط والتلاحم بين عناصر الموضوعات التي يحكيها الأطفال. والعلاقة بين خبراتهم الاجتماعية والثقافية لبناء المعاني، وهيكلية السرد التي تسود تلك الفئة العمرية. المعلومات تم تجميعها من خلال النصوص الشفهية للأطفال للإجابة على تساؤلات البحث. ومن نتائج هذا البحث، أن تشكيل

الخبرات اللغوية في ذهن الأطفال، تظهر في شكل تعبيرات لغوية معرفية أثناء استطراد السرد. وترتبط ارتباطاً وثيقاً بتجاربهم الحياتية الأسرية، والثقافية، والتعليمية.

وتركز دراسة كل من (Ahn & Filipenko, 2007) على طرق السرد العفوي للأطفال، وطرق بنائهم لهذا السرد، وانعكاس ذلك على فهم عالمهم، واشترك الأطفال في مجموعات السرد كنشاط رمزي، ولعب درامي، وسرد وصفي ناتج عن مشاهدة صور بصرية مثل (لوحات مرسومة، أشياء مجسمة). وجميع البيانات تم تجميعها من أشرطة التسجيل، والمقابلات الميدانية. وظهرت ثلاثة مواضيع من التحليل النوعي للبيانات، تركزت سرود الأطفال حول الذات، وكشفت عن بناء الأطفال لهويتهم، وكانت نصوص الأطفال معبرة، وظهرت في عدة أشكال مثل قدرتهم على التفاوض مع الآخر، وظهر الخيال في الطرق التي يستخدمونها أثناء السرد.

الاتصال بين الفن والسرد كممر للثقافة البصرية:

تعرض الدراسات التالية العلاقة بين الفن والسرد، ودور الأعمال الفنية في استثارة السرد النشط عند صغار الأطفال. وفي هذا الصدد أشار (Coles, 1989a) إلى استفادة الأطفال من العمل الفني الذي شاهدوه للوحة لرينوار، وبعض المطبوعات الحجرية، وكشفت مناقشات الأطفال عن مدي تأثرهم بما يرونه، وقد مُنح هؤلاء للأطفال وقتاً لبناء قصة حول الأعمال الفنية التي شاهدوها. ويواصل (Coles, 1993) تأكيده على أن الفن يعمل على إثراء الثقافة البصرية، فعندما يكون الشخص قادراً على النظر إلى الجبال، أو الأفق بقصد الاحساس بهم، فهذا يُعد نوع من الذكاء، والفكر بشيء أكبر. وهذا يوضح المغزى التربوي للصورة الفنية، فهي اتصال بين المعلم والأطفال، واتصال بين الأطفال وبعضهم. كما أنها أداة للمناقشة والبحث.

ووفقاً لما توصل إليه (Esterow, 1993; Kendrick, 2004; Mazepa, 2010) يمكن تشجيع الاستجابة للنظر والبحث في الصور، وابتكار الأطفال للقصص

وسردها مما يدفعهم للدراسة، وصقل وتوسيع خبراتهم وتفكيرهم في المحتوى المعروض عليهم، وهذا هو الغرض الأساسي، ويمكن البدء في ذلك مبكراً، من مرحلة ما قبل المدرسة، استخدام الفن بهذه الطريقة بمثابة أسلوب أو طريقة لنقل وترجمة وتفسير النماذج والصور التي غالباً ما تتطلب اجراء تواصل بين مختلف مجالات المعرفة لكي تعطي معنى أعمق.

إن جميع تلك الدراسات التي أشرنا إليها تؤكد ما جاء في دراسة (Dewey, 1934) من أن الفن قادر على توصيل المشاعر والأفكار، ويعتبر العمل الفني خبرات حية، ويكتمل عندما يؤثر في خبرات الآخرين أكثر من تأثيره في مبتكر العمل نفسه. وعلي ذلك يكون اتصال الفن بالسرد ينتج عنه ثقافة بصرية، وهي مهارة مكتسبة ليست فطرية، يمكن أن تتحقق عن طريق التفاعل مع التقنيات المختلفة، مثل الصور، والأشكال، والألوان، بحيث تعطي الصورة معنى. وعرفتها (Wikipedia, 2013) بأنها القدرة على التفسير، والتفاوض، وصنع معنى من المعلومات المقدمة في شكل صورة، ويتوسع معنى الثقافة البصرية ليشمل أيضاً تفسير النص المكتوب أو المطبوع، وتستند الثقافة البصرية على فكرة أنه يمكن قراءة الصورة، وأن الصورة يمكن أن ترسل معنى خلال عملية القراءة. ويؤكد ذلك كل من (Burmark, 2002) و (Ranker, 2012) حيث أشارا إلى أن الثقافة البصرية تماثل عملية تعلم القراءة. ويعرف (Yenawine, 1997) الثقافة البصرية بأنها القدرة على إيجاد معنى في الصورة. وتتطوي على مجموعة من المهارات تتراوح ما بين تسمية بسيطة إلى تفسيرات معقدة في عدة مستويات سياقية، وكلامية، ومجازية، وفلسفية، وأن هناك عدة عناصر معرفية مختلفة تستخدم في الثقافة البصرية، مثل الاستفسارات الشخصية، والتساؤلات، والتأمل، والتحليل، وتقصي الحقائق، والتصنيف. ولزيادة ثقافة الطفل البصرية، فإنها تحتاج إلى وقت كاف، وتعليمات وافية، واستراتيجيات متسلسلة لمعالجة إحتياجات وقدرات الفرد في لحظة معينة، وأن تلتزم النظم التعليمية بها. وأكد (Burmark, 2002) إلى أن الافتقار إلى الثقافة البصرية يعد عقبة، كعدم القدرة على القراءة أو الكتابة، والثقافة البصرية لا

يمكن أن تزدهر دون فهم لعلم الجمال، ولا سيما الجماليات للأطفال، وكيف يمكن تنمية حس الجمال لديهم من خلال ما يرونه.

ميول الأطفال الجمالية:

على مر العصور كان هناك نقاش حول فهم واستخلاص المعنى من الأعمال الفنية. وتفسير معنى الفن والجمال كتجربة. ويشير (Dewey, 1934) إلى أن العمل الفني لديه مميزات جمالية تستحق لأن تكون تجربة إنسانية. ويذكر أن كلمة جمالي تشير إلى تجربة تستحق التقدير، والإدراك، والاستمتاع. الجماليات إذا تشير إلى وجهات النظر، أو الطريقة التي ننظر بها، ونتفاعل مع التجارب، ونفهم ونقدر التحف الجمالية. ويرى كل من (Parsons, 1987; Mulcahey, 2009) أن العروض الفنية مليئة بالذاتية، ووجهات نظر الكبار، والأطفال يرون العالم برؤية تختلف عن البالغين. وتسير ميول الأطفال الجمالية وفق عملية تطور طبيعية. يشير كل من (Wilson, 2007; Hobbs & Salome, 1991; Housen, 2001-2002) إلى أنه يمكن دفع الأطفال خلال عدة مراحل لتحسين الفهم الجمالي والفني. وتعرف تلك المراحل أكثر بالتغييرات التي تحدث للأطفال لفهم وإدراك الجمال والاستجابة له بتقدم السن. ووفقاً (Housen, 2001-2002) فإن العامل الوحيد الأكثر أهمية هو التنبؤ بمستوى التطور الجمالي في مقدار الوقت الذي قضاه الأطفال في المشاهدة وانعكس على أدائهم الفني. ويؤكد كل من (Moravcik & Fenney, 1987; Gardner, 1973; Griffin, 2004; Gallagher & Muir, 2002) أن أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، يستمتعون حدسياً بالأعمال الفنية، ويتشاركون جمالياً مع الصور الفنية، ويركزون أساساً على اللون، والموضوعات المألوفة أو المفضلة، ومدي أهميتها، ويفضلون الأعمال زاهية الألوان، شديدة التشبع، والكثافة اللونية، والمتناقضة الألوان، فضلاً عن الأنماط.

ويشير كل من (Gardner, 1975; Gardner, 1972; Kurtz, 2013; Yarrow, 2010; Curenton, 2006; Halliday, 2012; Silverman, Winner & Gardner, 1976) إلى أن هؤلاء الأطفال يبدأون في تحويل استجاباتهم الحسية للأعمال الفنية، وتطوير جاذبيتهم لتكون أكثر واقعية. وتتدرج تفضيلات الأطفال من الأعمال

الفنية الواقعية البسيطة إلى الأعمال الأكثر تعقيداً. وعلاوة على ذلك، يشير (Child, 1970; Turner, 1990) إلى أن عوامل العرق والجنس لا تعد عوامل مؤثرة في تفضيلات الأطفال لأعمال فنية معينة. ويقول (Valdez, 2012) أن الصغار يشاهدون الأعمال الفنية بطرق مختلفة تماماً عما يفعل البالغين عادة، فالصغار يعطون انتباهاً محدوداً جداً للأسلوب الفني، والتفصيلات، والمبادئ الفنية. ويؤكد ذلك (Kerlavage, 1992a; 1998) إذا سألت مجموعة من الأطفال تتراوح أعمارهم من (٤-٧) سنوات عن مجموعة من الأعمال الفنية المتشابهة، ستجد مجموعة منهم تختار على حسب أهمية الموضوع، والأخرى عن السمة أو الخاصية التي تميز الشيء. وسنجد الصغار أكثر اهتماماً بما هو في الصورة، بدلاً من الاهتمام بكيفية تصويره، فلا تعنيهم الصفات التعبيرية أو التصميم، فالقصة في العمل الفني هي الأهم بالنسبة لهم. ويقول (Mulcahey, 2000) أن معظم الأبحاث المتعلقة بالأطفال تركز على استجاباتهم وردود أفعالهم الجمالية، ومع ذلك فإن محور تلك الأبحاث لا تركز على الاستماع إلى الأطفال، ويشير إلى أن تلك الأبحاث ينبغي إعادة توجيهها على أن تحدث في إطار طبيعي للطفل وفي سياق اجتماعي. ويقول (Young, 2013) أننا نشعر بالقلق لقلّة التركيز على الجماليات في مرحلة ما قبل المدرسة. ويلاحظ (Hecker, 2010) وجود فروق فردية في التفضيلات الجمالية، تلك الفروق ترجع للتجارب السابقة، والقيم الثقافية، والنضج. ويقول (Rogers, 1995) قد يؤدي الاهتمام بالصورة أو خصائصها إلى إثارة المتعلمين، وفي نهاية المطاف يؤدي إلى إثراء تجاربهم، ويكون أكثر جدوى في تعليمهم. ويشير كل من (Kerlavage, 1992a; Michaels, 1998; 1191) إلى أنه من المهم أن يؤخذ في الاعتبار القضايا النمائية، والادراكية، التي تؤثر على قدرات الأطفال في التعامل مع الأعمال الفنية. ويلاحظ أن أطفال ما قبل المدرسة يسعدون بمناقشة الأعمال الفنية ولكن مع استجابات حسية. وأن تفاعل الأطفال يجب ألا يشمل فقط حاسة الإبصار، ولكن كل الحواس، ليدركوا كيفية ارتباط الفن بعالمهم. وتشير بعض الأبحاث النمائية (Feldman, 1973) عن أهمية وجود بعض التدريب لهؤلاء الأطفال على

التحليل والنقد. فالأطفال الصغار يمكنهم التعامل مع مشكلات ذات مغزي، ويستخدمون لغة بسيطة للوصف، والتحليل، واعطاء بيانات ايضاحية دون التعرض للفن، وينبغي أن نقدم للصغار فرصاً متنوعة لعرض الأعمال الفنية، لأن ذلك يعد عنصراً أصيلاً ذا قيمة لتجربتهم التعليمية.

ويشير كل من (Kerlavage, 1998; Austin, 2008) إلى أنه عند تقديم فرصة لعرض الأعمال الفنية للصغار، فإن ذلك سوف يكسبهم فهماً أفضل لأعمال فنية معينة، إذا تم عرضها ومناقشتها معهم، وبلغتهم ومن وجهة نظرهم الخاصة، فضلاً عن ربطها بفهمهم للعالم من حولهم. إنهم بحاجة إلى اعداد لقاءات فنية تتناسب مع احتياجاتهم وقدراتهم. ومن المهم اعطاء الصغار العديد من الفرص قدر الإمكان، ومناقشة الأعمال الفنية بطريقة كلية متكاملة، ولاسيما أن تكون لقاءات حرة غير رسمية. وبعض هذه الطرق تستخدم الأنشطة الإنتاجية، والسرد بوصفه محفزاً للمناقشة.

وقد تطورت الأبحاث الجمالية بين النظرية والتطبيق في مناقشة الكثير من الأعمال الفنية المتنوعة، حيث طور (Housen, 1983) منهجيات واستراتيجيات لهذا الغرض، مثل منهجية مقابلات التطور الجمالي aesthetic development interview (ADI)، التي تنطوي على مقابلات حرة غير موجهة، لمناقشة الكثير من الأعمال الفنية المتنوعة، وهي عملية نشطة، لايجاد وبناء معاني، من أجل بناء المعرفة. وكل مقابلة يتم تسجيلها وتحليلها في وحدات، ويتم ترميز الوحدات للمراحل الجمالية، باستخدام فئات ترميز في دليل التطور الجمالي. وفي بداية عام ١٩٩١ صمم (Housen & Miller & Yenawine, 1991) برنامجاً قائماً على استراتيجية التفكير البصري Visual Thinking Strategies (VTS)، وهي خطة تستند إلى العرض المتتابع للأعمال الفنية. وتم تجربتها في دراسة طولية (Housen, 2001-2002) وقامت الدراسة على فرضية أن البرامج القائمة على استراتيجية التفكير البصري (VTS) تساعد على تسريع التنمية الجمالية، وتساعد على نمو التفكير النقدي، الذي يمكن نقله إلى سياقات أخرى. وتم

اختيار مدرستين متطابقتين في الشروط، المدرسة الأولى كانت المجموعة التجريبية، والأخرى كانت الضابطة. وتم اختيار العينة عشوائياً، المجموعة التجريبية ٥٢ طفلاً، والضابطة ٤٧، وكانت الأدوات الرئيسة المستخدمة، منهجية (ADI)، والمواد المستخدمة في المقابلة (MOI) Materials Object Interview، والفرق الرئيسي بين الأدوات هو أن منهجية (ADI) يتم استخدامها مع موضوعات الفنون، بينما (MOI) مصممة للاستخدام مع أي موضوعات أخرى غير الفنون مثل الحفريات، على الرغم من وجود ثلاث دراسات أخرى تدعم نتائج تلك الدراسة، فإن الأطفال المشتركين في استراتيجية التفكير البصري (VTS) أظهروا نمواً جمالياً في دراستين من تلك الدراسات، والدراسة الثالثة غير منشورة. بالإضافة إلى ذلك، أن تلك الدراسة أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية. وأظهرت النتائج أيضاً أنه لا يوجد أدلة دامغة على التفكير النقدي، وانتقال التفكير النقدي إلى موضوعات أخرى.

وجدير بالذكر أن تلك الاستراتيجية تتعامل مع الأطفال الصغار بوضع خاص، حيث تركز على إحساسهم بالجماليات من خلال تحليل قصصهم، واستجابة للأعمال الفنية. وسمي المبتدئون في تلك المرحلة (حكواتي). ويضيف (Housen, 2001-2002) أن استخدام الحواس، والذكريات، وتداعي الأفكار الشخصية، يجعل الملاحظات حول أي عمل فني تحاك في شكل سرد، وتستند الأحكام هنا إلى ما هو معروف، وما هو مفضل، وطبيعة العواطف في تعليقاتهم. فإندماج الأطفال في العمل الفني يجعلهم جزءاً من السرد وينكشف لهم هذا الاستكشاف للعلاقات بين الفن والقصة يصبح وسيلة فعالة لتفسير السرد المكتشف. صياغة هذا مع المعلومات المقدمة حتى الآن، يعد من نظريات الثقافة البصرية، والتنمية الجمالية من حيث إيجاد رؤية للطفل في التربية الفنية، مما يقود إلى أوجه التشابه الأساسية بين الفن والقصة.

مداخل لتطوير السرد لدى الأطفال:

للفن والسرد الكثير من القواسم المشتركة، ويقول (Danko, 2000) أن الفن مرآة تعكس ما نحن عليه، وهو وسيلة لتوثيق وجودنا في هذا العالم. ويقول

(Danko & Slutsky, 2011) أن الغرض الأهم للفن هو أن تحكي قصة لتشارك أحد ما اهتماماته، وأن أغلب الأعمال الفنية أما يتعلق بالقصة في حد ذاتها، أو يتعلق بحياة الفنان. وأن جميع الفنون تشمل القصة بطريقة أو بأخرى. فالقصص وسيلة قوية وفعالة تسمح للأشخاص بفهم أنفسهم والآخرين بشكل أفضل. فكل من التعبير البصري واللفظي يسهم في قيمة القصة والغرض منها.

ويشير (Eisner, 1994) إلى أن استخدام الأشكال المتعددة للأدب، يزيد من الثقافة البصرية، ويمنح الفرص لبناء المعنى، ومن ثم تنوع وتعميق التعلم واكتساب المعرفة. ويشير (Wright, 2007) إلى أن الفن جزءاً أساسياً من حياة الصغار. وقدم كل من (Yu, 2012; Douglas, Schwartz & Taylor 1981) دليلاً دامغاً على أهمية تنشئة أطفال ما قبل المدرسة على فهم اللغات الجمالية والفنية. وتقتصر أبحاثهم أن توفر الفرص لملاحظة الأطفال، وإثارة اهتمامهم وتشجيعهم على مناقشة الأعمال الفنية، فذلك سوف يثري نوعية المنتجات الفنية الخاصة بهم، فضلاً عن تطور لغتهم. ويدعم (Colbert, 1995; Hopperstad, 2013) ذلك من خلال التأكيد على الاستجابة لأعمال الأطفال الفنية، فذلك سيساعدهم على التعبير عن أنفسهم بشكل أفضل، ويطور مهاراتهم اللغوية، ويزيد مفرداتهم، وبالتالي من المهم تزويدهم بالفرص للتفاعل مع الأعمال الفنية، وخلق شراكة سردية بين التعبير البصري واللفظي. ويشير (Papandreou, 2014) إلى أن الأعمال الفنية سوف تعزز القدرات المعرفية والإبداعية، والأهم من ذلك أن تتيح الفرص للأطفال لرؤية العلاقات المتبادلة بين مختلف مجالات التعلم. وهذا اعتراف أيضاً بالطريق الشمولية/ الكلية التي يواجهها الصغار أثناء عملية التعلم، كما يوفر الحجة بأهمية توفير التفاعل اللفظي والبصري معاً، ويؤكد على أهمية النشاط السردى للصغار. ويصر (Bruner, 1992) على ضرورة اتباع نهج السرد كوسيلة لبناء المعنى المبني على الخبرة. ويؤكد أن علم النفس، يجب أن ينظم حول هذا المعنى، وهذا يعني استخدام العمليات التي ترتبط بالثقافة. ويرى أن العقل البشري يبني السرد لوصف وتنظيم وتفسير كل من العالم الداخلي والخارجي للفرد، وبالتالي يعطينا السرد فرصة لرؤية الأطفال. ويؤكد (Bruner, 1990) أن الأطفال لديهم ألفة طبيعية لبداية تنظيم

السرد في سن مبكرة. ويؤكد أيضاً على أن تنظيم المعرفة لدى الصغار يبدأ بطريقة مماثلة للسرد. ويرى أن فهم الطفل للعالم كتظيم قصة تتضمن معلومات مشفرة عن أحداث معينة. كما أن مشاركة الأطفال للحكي والاستماع للقصص، يعني أنهم يفهمون. أو أن هذه المشاركات مبنية على الفهم. ويسير على هذا النهج أيضاً كلا من (Fein, Ardila-Rey & Groth, 2000) معتبرين أن القدرة على تنظيم السرد يوضع في برنامج اكتساب مهارات القراءة والكتابة البصرية. ووفقاً لـ (Bruner, 1990) فإن السرد هو أداة لصنع معنى، يسيطر على الكثير من جوانب الحياة في الثقافة الواحدة، وبالنسبة لتحسن مهارة السرد عند الطفل، فهو ببساطة ليس مجرد إنجاز عقلي، ولكنه تحقيق للممارسات الاجتماعية الذي من شأنه أن يضفي الاستقرار على الحياة الاجتماعية للأطفال.

هذا النهج التفسيري يرى أن التنمية هي عملية اعتماد الأطفال على ثقافتهم. ويعد فهم الأطفال مكسباً مشتركاً يأتي عن طريق التفاعل والتفاوض مع الآخرين. ويعد هذا الفهم الأساس الذي يستمرون في البناء عليه. وبالتالي نتوقع ظهور مزيد من التطور في أشكال السرد. على الرغم من أن الكثيرين مثل (Kelly & Bailey, 2013; Priddis, Howieson & 2010; Paley, 1991; Bruner, 2009) Coulter & Smith قد أبرزوا أهمية القصص في سياق الفصول الدراسية، وأكدوا على أن القصص هي أدوات المعرفة بالنسبة للصغار، واستخدام الأطفال للخيال عنصر قوي للسعي وراء تطوير الواقع.

وأظهرت أبحاث (Paley, 1981; 1986; 1988; 1991) الاثنوغرافية عن دمج القصص الخيالية لأطفال ما قبل المدرسة مع اللعب، وأهمية تلك الأنشطة الرمزية ضمن السياق الاجتماعي والثقافي. وقد قامت بالتحليل الإثنوغرافي الدقيق للعب الأطفال، في السياق السردى، والاجتماعي، والثقافي. وقد أشار كل من (Wiltz & Fein, 1996) إلى أن التطبيقات النظرية والعملية لـ Paley أعطت صورة حية تماماً، عن كيف أن تنمية المفاهيم السردية يمكن أن يسفر عن منهج للسرد في الفصول الدراسية. ولتطوير السرد عند الأطفال ينبغي وضع الأفكار الاجتماعية الثقافية لفيجوتسكي في الاعتبار، حيث أكد على دور الثقافة،

وأهمية نقلها من خلال التواصل والتفاعل الاجتماعي، وأكد فيجوتسكي على أن تحقيق المتعلمين للفهم والمعرفة يقع على الثقافة، ويحدث من خلال التفاعلات مع القدرات المعرفية للأقران والكبار من خلال مفهوم يعرف بـ "منطقة النمو القريبة أو الدانية zone of proximal development"، (ZPD)، وهي كما أشار (Bruner, 1985) المسافة بين مستوي التنمية الفعلية على النحو الذي يحدده حل المشكلة مستقلة، ومستوي التنمية المحتملة، كما هو محدد لحل مشكلة بتوجيه من الكبار أو بالتعاون مع أقران أكثر قدرة. وتعليقاً على أفكار فيجوتسكي الاجتماعية الثقافية، تقول (Efland, 2002) مثل جميع أشكال التعليم، لا ينبغي دراسة الفن بمعزل عن غيره بل ينظر إليه فيما يتعلق بسياقه الاجتماعي. الأمر الثاني هو فكرة أن اللغة والرموز الثقافية هي الأدوات التي تحقق النهضة البشرية. وثالثاً أن التعلم ينطوي على الاستيعاب أو المعرفة الثقافية، مما يدل على أن التعلم يجب أن يركز على عملية الممارسات الثقافية في بيئة المتعلم بدلاً من التركيز على مجالات المعرفة في حد ذاتها. ويقول كل من (Bamberg, 1997; Bruner, 1990, 1992) على الرغم من أن التحقق السرد يوفّر أداة وإمكانات بالغة الأهمية للبحوث التنموية، هناك العديد من المداخل لتطوير السرد. ويقول الباحث هناك ٦ مداخل لتطوير السرد (الإدراك، التفاعل، لغوية/ بنائية، التداخل اللغوي، الاجتماعية الثقافية، المدى العمري).

المنهجية والإجراءات

تشمل وصف عينة الأطفال المشاركين في البناء السرد، وتوزيعهم على مجموعات صغيرة، وكذلك وصف طبيعة الأعمال الفنية لكبار الفنانين التي قدمت لهم ليتفاعلوا معها، وعدد الجلسات التي تمت مع الأطفال، والمشاركات مع الباحثة لتيسير عملية السرد، ونسب الاتفاق بينهم، ووصف كيفية التعامل مع الأطفال لكي يحدث السرد. كما توضح أيضاً وصفاً دقيقاً لمنهجية السرد، وكيف طبق نظام الترميز، وتصنيف مضمون السرد، وطريقة جمع البيانات عن طريق التسجيلات الصوتية، والملاحظات المكتوبة أثناء جلسات السرد. تم إجراء البحث في إحدىروضات الأطفال بالهفوف - بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، (تم

حجب اسم الروضة حفاظاً على السرية)، وتلك الروضة تقدم برنامجاً لمرحلة رياض الأطفال، وبها أماكن متسعة ومناسبة تسمح بالتطبيق، ولوجود الفنون كجزء متضمن في الأركان ضمن برنامجها، ولتعاون إدارتها؛ حيث سمحت الإدارة بمنح الأطفال الفرص لعرض سرودهم، ورسوماتهم خارج قاعات النشاط المعتادة.

وصف العينة: تكونت العينة من ٢٠ طفلاً من مرحلة رياض الأطفال، ومتوسط أعمارهم ما بين ٤,٩ - ٥,٩، وتوزعت العينة بين ١٠ ذكور، و ١٠ إناث، جميع الأطفال يحضرون دوماً كاملاً، خمسة أيام في الأسبوع، من مستويات اقتصادية اجتماعية مختلفة، وتم تقسيمهم إلى ٤ مجموعات صغيرة، كل مجموعة ٥ أطفال. تم توجيه خطابات لآباء الأطفال عن طريق إدارة الروضة تبلغهم فيها بمشاركة أطفالهم في بحث علمي، وقد تم الاتفاق على أن تكون جميع البيانات سرية تماماً، وتستخدم رموزاً مستعارة لأسماء الأطفال.

اختيار المشاركات: نظراً لأن البحث يتطلب حصر السرد لعدد ٢٠ طفلاً، استعانت الباحثة بعدد ٦ طالبات من طالبات التربية العملية السعوديات ليشاركن الباحثة في جلسات سرود الأطفال، وجمع البيانات. وتم تفرغ سرود الأطفال المسجلة من قبل الباحثة، وتم اختيار ٣ أشرطة كعينة عشوائية تم تفرغها مرة أخرى من قبل ٣ مشاركات، لضمان دقة النصوص المنسوخة، وهوية المتحدثين، وتم حساب نسبة الاتفاق بينهما على عينة من سرود الأطفال باستخدام معامل فاي. وكانت نسبة الاتفاق بين الباحثة والمشاركة الأولى ٠,٩٥، وبين الباحثة والمشاركة الثانية ٠,٩٣، وبين الباحثة والمشاركة الثالثة ٠,٩٩، واستخدم معامل فاي لأنه يتأثر بالعدد الكلي للمفردات مثله في ذلك مثل معامل بيرسون. وأخذت الباحثة بالقيمة المقبولة كحد أدنى لاتفاق المشاركات كما ورد في معامل سكوت وهي ٠,٨٥.

خطة العمل: تم تقسيم الأطفال في ٤ مجموعات، كل مجموعة في مكان بمفردها لضمان هدوء المكان، مع كل مجموعة اثنتين من المشاركات، واحدة تحاور الأطفال، والأخرى تقوم بالتسجيل الكتابي والصوتي، بحيث تكون هناك جلسة واحدة أسبوعياً لمدة ساعة لكل مجموعة، وبلغ عدد الجلسات ٩ جلسات

لكل مجموعة. وكان دور الباحثة توفير المادة العلمية، والصور الفنية، وتدريب الطالبات على كيفية إدارة الحوار مع الأطفال، واستثارة أحاديثهم باستخدام استراتيجية التفكير البصري (VTS) لتوجيه النشاط السردى للأطفال، ففي بعض الأحيان كان الأطفال بحاجة لحثهم على التفكير خلال عملية السرد؛ حيث يشير (Weaver, 1994) أن استراتيجية (VTS) تتضمن عدة أسئلة عامة يتم استخدامها مع الأطفال لحثهم على المزيد من الاستجابات؛ مثل ماذا أيضاً؟ تستطيع أن تحكي لي عنه، أو تقوله لي؟ ماذا حدث بعد ذلك، وماذا أيضاً...؟ ثم ماذا حدث؟، وبعد أن يقدم الأطفال حكاياتهم خلال الملاحظة السردية، يتم تشجيعهم على استكشاف المفاهيم والمعاني في الرسوم أو الصور المعروضة عليهم. وذلك لمساعدة الأطفال على توليد أفكار جديدة من خلال الأعمال الفنية المعروضة، حتي تبلغ تلك الأفكار ذروتها في الأنشطة الفنية. وتم تشجيع الأطفال بالتعبير بالرسم عن كل عمل فني شاهده، وتم تشجيعهم أيضاً للتعليق على أعمالهم بالمقارنة بالعمل الذي شاهده. ووفقاً للبحث الإثنوغرافي، اتبع أسلوب الملاحظة بالمشاركة، وذلك لفهم أفضل لسرود الأطفال.

قائمة الأعمال الفنية لكبار الفنانين: تشمل الأعمال التي تم تحديدها لجذب انتباه واهتمام الأطفال خلال النشاط السردى.

أنشطة السرد: يبدأ الأطفال العمل في كل جلسة، بوصف ما يشاهدونه في العمل الفني. وكان دور المشاركات طرح أسئلة ذات نهايات مفتوحة، تحفز تفكير الأطفال لإحداث حوار ومناقشة. مع الإلتزام باستخدام استراتيجية التفكير البصري، لتوجيه وتيسير نشاط السرد. وتم دعوة الأطفال لملاحظة العمل الفني قبل مناقشته، ويتجمع الأطفال أمام اللوحة، للإجابة عن تساؤل، ماذا يدور في اللوحة؟، وهذا السؤال من شأنه توسيع وتوليد الأفكار، أكثر من أن نسأل ماذا ترون؟، وإذا قدم الطفل شيئاً من التفسير، يتبع بسؤال آخر، ما الذي رأيته وجعلك تقول هذا؟، وكان للأطفال الفرص للتركيز على جوانب مختلفة ذات الصلة، مثل فهمهم للوحة، الأفكار التي تدور عنها، ما يقصده الفنان الذي رسم اللوحة، الفترة الزمنية، الثقافة التي تنقلها الأعمال، التقنيات

المستخدمة في الرسم، واستخدام الميديا المختلفة. ومن خلال المشاهدة، والحديث عن الفن، تتطور الأفكار بين الأطفال التي غالباً ما تتجاوز التوقعات، على سبيل المثال، لاحظوا التقنية الفنية للعمل مثل، كيف استخدم الفنان طلاء سميكاً جداً في لوحته (لونها قوي، باهت، ألوانها بتجنن، ألوانها مو حلوة.....).

منهجية السرد: جميع السرود التي نوقشت في هذا البحث، هي شكل من أشكال الاستجابة لعمل فني معين، ولم يتم بناء أي أداة قبلية، خلال عملية الملاحظة. ومجموعة التفاعلات التالية حدثت أثناء عرض العمل الفني "شاطئ الأسفلت"؛ حيث طلب من الأطفال النظر جيداً إلى الصورة، والحديث عما يلاحظونه، وكانوا يشاهدون، ويستمعون لآراء الآخرين أثناء مناقشة تفسيراتهم. بعد أن استعد الأطفال لمناقشة العمل المعروض تم سؤالهم، ماذا ترى؟ وأعقبه حوار بين الأطفال. وقراءة حوار الأطفال هنا يركز على طبيعة التفاعلات بين الأطفال، وكيف يمكن أن تسهم في تعلمهم. وركزت أيضاً على الديناميات الاجتماعية، والتوقعات بين الأطفال، وكيف قد تساعد أو تعرقل مشاركتهم خلال هذا النشاط. كما يمكن النظر للغة باعتبارها تمثل رد فعل للفهم والتعلم. كما يمكن النظر إلى ما تتطوي عليه تلك المواقف من ممارسات ثقافية داخل الفصول، وكيف تتشكل تفاعلات الأطفال في أنشطة التعلم، والأسئلة المحتملة التي يمكن أن نسترشد بها، وتوضح أيضاً أن النشاط السردي المشارك يوفر مصدراً غنياً من البيانات التي يمكن تناولها ودراستها. ولقد طبق نظام الترميز (Wolf, 2002) الذي يساعد على كيفية التصنيف وتسلسل الحوار. وقد قامت الباحثة بتصنيف البناء السردى لدى الأطفال إلى فئات على النحو التالي:

* حديث في الفن: ويشمل ملاحظات الأطفال حول العمل الفني، مثل تسمية الخط، واللون، والشكل، والأشياء أو الموضوعات التي تخصه، والتقنيات المختلفة المستخدمة فيه.

* وجهة النظر الشخصية: ويقصد به تعبيرات الأطفال عن وجهات نظرهم الخاصة عن الأحداث في عوالمهم، ويتضمن أيضاً مشاعرهم نحو الآخرين، وكذلك دوافعهم، ونواياهم.

* تقصي الحقائق: ويقصد به تعبيرات الأطفال ومعارفهم عن الحقائق والقواعد الملزمة.

* خبرات ونوادر: ويقصد بها الأحداث والتجارب السابقة بالإضافة إلى بعض المواقف التي مرت في حياتهم.

* النشاط الرمزي: يقصد به إضفاء الخيال، ولعب الأدوار، والتظاهر، والتمثيل في المواقف الحوارية.

ما تكشفه عملية السرد: سرود الأطفال أثناء عرض الأعمال الفنية، هو توثيق للسرد التعاوني، وتحليل لكيفية بناء الصغار للسرد، معبراً عن مضمون وبناء السرد. ويوضح الجدول رقم (١) فئات سرود الأطفال.

جدول رقم (١)

تكرار بناءات السرد التعاوني للفئات وفقاً لمجموعات الأطفال

فئات سرود الأطفال	مج ١	مج ٢	مج ٣	مج ٤
تساؤلات، ومناقشات	٢٤	٢٥	١١	٢٣
حديث في الفن (تسمية الأشياء في العمل الفني، الأشياء، والموضوعات، والتقنيات)	٨٦	٩١	٦١	٧٨
المجموع	١١٠	١١٦	٧٢	١٠١
نسبة الحديث في الفن في سرود الأطفال	٧٨,٢	٧٨,٤٤	٨٤,٧	٧٧,٢
السرد / الروايات المشتركة				
وجهة النظر الشخصية	٤٥	٤٨	٤٣	٥٦
تقصي الحقائق	٣٥	٥٩	٣٠	٥٢
خبرات ونوادر	٩	١٥	٨	١١
نشاط رمزي	٨٥	٦٠	٧٢	٩٦
المجموع = ٧٢٤	١٧٤	١٨٢	١٥٣	٢١٥
الإجمالي = ١١٢٣	٢٨٤	٢٩٨	٢٢٥	٣١٦
نسبة إجمالي سرود الأطفال المشتركة من النسبة الإجمالية	٦١,٣	٦١,١	٦٨	٦٨

وفي ضوء تعريف السرد بمصطلحات البحث، فإنه عبارة عن حكي مشترك للمجموعة ككل، أو عملية تمثيل مشتركة أيضاً، أما فيما عدا ذلك لا يعد سرد في حديث الأطفال، فالتجارب الشخصية والحقائق التي يعبر عنها الطفل بمفرده، دون أن يشاركه أفراد المجموعة فيه، لا يعبر عن بناء السرد المشترك. وبناء عليه ووفقاً للجدول السابق، تم حصر السرد المشترك بين أطفال العينة، في جلسات المجموعات الأربع، وحدد بـ ١١٢٣ بناء سردي مشترك، في جلسات المجموعات الأربع، بنسبة ٦٤,٤٧ سردي. والمثال بالجدول رقم (٢) يوضح كيفية تصنيف سرود الأطفال وفقاً لفئات التصنيف السابقة، أثناء مشاهدة لوحة (الاثنين يوم الغسيل).

جدول رقم (٢)

مثال لكيفية تصنيف سرود الأطفال

رمز للطفل	التعليقات	التصنيف
ل.م	اللوحة لونت بألوان مائية، وفيها ألوان أصفر وأحمر وبرتقالي	(حديث في الفن)
غ.ل	البيت قديم والجميع يحب اللعب أمامه، وفي سلم أبيض وبنيت لابس قبعة كبيرة	(وجهة النظر الشخصية، وحديث في الفن)
م.ت	السلم موجود عشان يرفعون الملابس، وياخدون ملابس نظيفة ويرمون الملابس المتوسخين، الأطفال يوسخون ملابسهم بسرعة	(وجهة النظر الشخصية، نشاط رمزي)
ف.ج	موجود ملابس داخلية، كثير من الملابس الداخلية وجنبها شربات	(وجهة النظر الشخصية)
ع.ب	سما لونها أزرق وفي غيوم، والناس غاسلة ملابسهم وملابس عيالهم، وناشرين الملابس ينشفون	(حديث فن، وحقائق، ووجهة نظر شخصية، نشاط رمزي)
م.ت	أطفال بيروحون بيت أهلهم ولبستهم أهمهم ملابسهم وراحوا مع خالتهم السوق	(وجهة النظر الشخصية، نشاط رمزي)

مناقشة السرد المشتركة في المجموعات الأربعة تحديداً: بلغت نسبة التكرارات للسرد المشترك (٦٤,٤٧٪)، وتشير إلى أن هؤلاء الأطفال استخدموا

منظورهم الشخصي مع أقرانهم كوسيلة لفهم المعاني، وكان العمل الفني حافزاً للتفسيرات والتساؤلات، واستجاباتهم لم تكن مقيدة بالحافز البصري فقط، ولكنهم ابتكروا سروداً متنوعة صقلت ووسعت نطاق تفكيرهم. بشكل عام يميل الأطفال إلى بناء القصص بالاستفادة من الأعمال الفنية كقاعدة. على سبيل المثال عند بناء الأطفال للسرد الخاص بهم أثناء مشاهدة "لوحة الصياد الصغير". كانت البداية بسيطة نتيجة ملاحظاتهم الأولية للوحة، ولكن بعد فترة قصيرة استخدم الأطفال مهارات لغوية أعلى مثل الاستنتاج، والتعبير، والتنبؤ. ومع تقدم قدرة الأطفال على السرد، استخدم الأطفال المواقف لبناء معاني أكثر تعقيداً. ففي حوار الأطفال على لوحة "الصياد الصغير" لوحظ كيف تنوع التفكير، وأثر على ما قاله الأطفال في المجموعات الأربع، وتغيير موضوع الحوار. فالحوار تغير بسرعة من الأسماك إلى موضوعات أخرى متشعبة بعيدة عن مضمون اللوحة. ويعتبر كل من (Mercer, 2000; Rogoff, 1990; McIntosh & Stephens, 2012; Britsch, 2013) التعليم عملية صنع معنى، وعملية تثقيف داخل العمليات الاجتماعية، وفرص المشاركة في التفاعل الاجتماعي لا تؤدي بالضرورة إلى خبرات تعلم ذات معنى. لذلك ينبغي الاهتمام وبعناية فائقة بأنماط ومضمون التفاعلات بين الأطفال وكيف أن هذا يدعم أو يعترض تعلمهم.

قد حققت العديد من الدراسات مثل دراسات كل من (Cowie & Vander Aalsvoort, 2000; Dillenbourg, 1999; Littleton & Light, 1999; Mercer & Wegeriff, 1999; Teasley, 1995) في التفاعلات الاجتماعية أثناء أنشطة التعلم التعاوني والعمليات ونواتج التعلم. وقد كان هذا التحقق على مجموعات صغيرة وكانت النتيجة واحدة في كل المجموعات حيث يقوم الأطفال بالتفاعل مع بعضهم البعض والتعبير بكامل إرادتهم عن وجهات نظرهم بشأن مجموعة من القضايا مع بعضهم البعض. ومن الواضح أن هؤلاء الأطفال كانوا قادرين على التواصل، وكانوا قادرين على العمل كمتكلم ومستمع على حد سواء. ووجد كل من (Barness & Todd, 1995) أن الأطفال الذين يمتلكون مسؤولية إدارة الحديث، يعرفون متى يصمتون وكيف يتفاوضون، عندما يتحدث شخص، وتقييم نوعية وأهمية

التواصل. وبالتالي كما أشار كل من (Martinez, 1992; Maybin, 1991) أن التفاعل الاجتماعي بين مجموعات الأطفال تتضمن مختلف الآراء والتفاعلات والتعريفات والتفسيرات.

وجهة النظر الشخصية: قدم السرد معلومات متعلقة بوجهة نظر الطفل الشخصية، وتواصل الأطفال عندما يعربون عن كيف يفكرون وكيف يشعرون حول الذات في عالمهم الخاص. وبلغت تلك النسبة ٢٧٪ من البيانات الوصفية التي تشير إلى هذه الفئة. أثناء عرض لوحة "سمكة في المدينة" وضع سرد الأطفال، كيف يمكن للطفل أن يكشف عن نفسه من خلال السرد، ويتضح في هذا السرد أنه مزيج من مخاوف الأطفال، والخبرات الحقيقية، والخيال، لنقل ما هو مهم بالنسبة لهم، ويتضح أيضاً في السرد الصورة الذاتية للأطفال، ومشاعرهم حول أنفسهم، وذكر خبرات حقيقية شخصية ليس لها علاقة بمضمون اللوحة، وإسقاطها على سرودهم ورسوماتهم. والسرد هنا يوفر آلية جيدة للشعور بالأمان للتعبير عن النفس، وتبادل المشاعر، وفهم الآخرين بشكل أفضل. وذكر (Peterson & McCabe, 1991) أنه يوجد أوجه قصور في البحوث الجارية عن السرد. وأن هناك حاجة لمزيد من البحوث الإضافية للتحقق من صحة الانطباعات الأولية.

وحوار الأطفال أثناء مشاهدة لوحة "الاثني يوم الغسيل"، يؤكد ما أوضحه (Vygotsky, 1978) في النظرية الاجتماعية الثقافية، التي تؤكد على الدور المهم للتأثيرات الاجتماعية على التعليم والتعلم. وفي الوقت نفسه يتعلم الأطفال المهارات الاجتماعية التي تعبر عن العلاقات بين أنفسهم والمجتمع، وهي إحدى الطرق الفعالة التي يمكن أن يتعلم بها الأطفال عن مختلف أعضاء المجتمع، وتوفير بيئة يشعرون فيها بالحرية لطرح الأسئلة وإبداء التعليقات. وعلي الرغم من أن سرود وتفسيرات الأطفال على لوحة "موسيقى على الرصيف" لم تتطابق مع قصة الفنان، فإن المعلومات الواردة توفر إسهاماً كبيراً لمعرفة ما يفكر فيه الأطفال. ويؤكد كل من (Liebenberg, 2009; Boudens, 2005) أنه من المهم، أن

نفهم كيف تبني المعاني والمعارف بين الأطفال أثناء العمل في مجموعات الأقران في مختلف الأنشطة، فالقصص حول الخبرات الماضية تمدنا بنوع من الفرص للتعلم في الفصول الدراسية.

خبرات ونوادر: الحوار السرد يوضح تعليقات الأطفال أثناء مشاهدة "لوحة البالون الأحمر" وتظهر سرود الأطفال على لوحة البالون الأحمر، كيف دمج طفلين معارفهم الشخصية في النشاط السرد عند مشاهدة اللوحة. وطرح الأسئلة والإجابة عنها، والتنبؤ وتوقع ماسيحدث بعد ذلك، والإشارة إلى الأحداث الماضية، كلها وسائل مهمة لتطوير لغة الأطفال. وتبادل الخبرات وقصص الماضي عنصر حيوي آخر. وفي أحيان كان هناك لعب درامي اجتماعي، وأحيان أخرى كان فوضي وتضاحك فيما بينهم. كما في الحوار التالي: الأطفال يدركون جيداً الكلمات ويميزون مخارجها، وقد لاحظت ذلك أثناء مناداتي لأحد الأطفال بقولي (معاز) ولقد نطقتها بحرف الزاي، نظر الأطفال لبعضهم وتضاحكوا وقالوا تقول (معاز معاز!!!) وترك الأطفال النشاط وأصبح حديثهم كلمة معاز، ولم أتمكن من السيطرة عليهم في هذا اليوم، وفي اليوم التالي ناداني الأطفال (معاز) وأصبح موضوع للضحك لهم، وقال لي أحد الأطفال أنت مصرية تقولين (معاز) (وعلى وجهه علامات ابتسام) ومن هذا الموقف حرصت على اختيار مخارج ألفاظي فالطفل شديد الملاحظة، ويلاحظ أبسط الأمور. ومع ذلك هؤلاء الأطفال نادراً ما تتشابه حكايتهم الشخصية في السرد. ووجد ٦,٥٪ فقط خبرات ونوادر من البيانات.

تقصي الحقائق: من خلال مجموعات السرد، حقق الأطفال مجموعة من الأهداف عن طريق دفع أنفسهم لخلق معان جديدة، واستكشاف وتوسيع الموجود منها. كما أن نقاش الأطفال، نتج عنه بناء معان مشتركة، ووعي بوجهات نظر الآخرين. وكتب كل من (Rowe, 1987; Winskel, 2006) أن الأطفال لديهم فرصة لتجربة النصوص الشفوية المتعلقة بسياق أو بحالة معينة، وهم قادرون على بناء المعاني حول الأحداث، وكذلك اللغة التي تعبر عن تلك المعاني،

ومن ثم يعكس التعلم التبادلات الاجتماعية في السياق الذي تشكل. ذكر (Vygotsky, 1962) أن اللغة أهم أداة نفسية تؤثر على النمو المعرفي للأطفال، وأن التنمية الفكرية للطفل مرهونة بإتقان الوسائل الاجتماعية للفكر واللغة.

كانت نسب البناء السردى المشترك لجميع المجموعات (٢٤,٣٪) في المعرفة، والحقائق، والنصوص، والقواعد. وتطور اللغة يدعم تطور المعرفة. على سبيل المثال قال طفل يبلغ من العمر ٥ سنوات هل الزمبي حقيقة؟ (وهي شخصية للموتى الأحياء شاهدها في التلفزيون)، الأطفال هنا لم يكن لديهم فهم واضح، وكانوا يتساءلون ماذا تعني كلمة "الزمبي" وإن كان موجوداً فعلاً. ورغم عدم وجود تدخل خلال أنشطة السرد، ينبغي توفير فرص لضمان توضيح سوء الفهم في مرحلة لاحقه. هذا الحوار مأخوذ من سرود الأطفال عن "لوحة سمكة في المدينة".

وفي حوار حول لوحة "البالون الأحمر" يتعلم الأطفال الصغار من خلال التكلم معاً، والاستماع إلى متحدثين آخرين، ومن خلال دعم الكبار أو الأقران الأكثر معرفة، فعندما سئل الأطفال "أي وقت الآن من اليوم؟" هذا السؤال شجع سرد الأطفال.

وسرود الأطفال أثناء مشاهدة لوحة "شاطئ الأسفلت" يعكس معرفة اثنين من الاطفال من خلال التفاعلات المتكررة مع الآخرين. أشار (Bloom, 1998) أن اللغة بطبيعتها اجتماعية لأنها متعلمه من أشخاص آخرين. الطفل الصغير خلال تكرار التجارب واستمرار التوسع في استخدام اللغة يبني القاعدة المعرفية التي تزودنا بتداعي حر للأفكار. ويقول (Wint, 2006) يجب "توسيع أفق أساليب المناهج" ويستند على فرضيات أن الأطفال يحبون الموضوعات المألوفة وتكون ذات مغزي مثل الأسرة وأنفسهم.

ويشير (Miller & Sperry, 1988; Peterson & McCabe, 1983) أن التحقيقات في إنتاج الأطفال الشفهي الواقعي أو الخيالي يكشف عن أحداث سلبية أكثر من الإيجابية. فالسرد يسمح لهؤلاء الأطفال بالتفكير وفرز الأحداث

التي تعتبر مهمة بالنسبة لهم. وهناك موضوعات ركزت على مفهوم الموت، ويتضح ذلك من سرود الأطفال أثناء النظر إلى "لوحة سمكة في المدينة". وبدراسة تلك الروايات نجد تكرار فكرة عامة عن الموت واضحة. وقد أدت أبحاث كل من (Hoffman & Strauss, 1987) إلى استنتاج بأن الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٣، ٥، أو ٦ سنوات لديهم فهم محدود وناقصة عن الموت. وأوضحت الدراسة، أن الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٥ و٧ سنوات لديهم فكرة واضحة عن ماذا يعني الموت.

يوضح كل من (Essa & Murray, 1994) أن فهم الطفل لفكرة الموت يتأثر بالنضج المعرفي والثقافي، بما في ذلك الدين، والمناقشات مع الكبار، والخبرات الشخصية لموت الحيوانات الأليفة وأفراد الأسرة. ويعد الحوار بين الأطفال أثناء السرد محاولة لفهم الواقع، وقاموا بالربط بين مضمون الصورة، والكائنات الموجودة في بيئتهم. ويشير (Bruner, 1996) أن تطور التواصل البشري يؤكد أنه من خلال التفاعل الاجتماعي يتعلم الأطفال أن الآخرين لديهم أفكار تختلف عن أفكارهم الخاصة. وفي دراسة مشابهة لـ (Wint, 2006) كانت أحاديث الأطفال وتفسيراتهم علمية ومرتبطة بالواقع مثل: ط١: أنا أعرف عن البالون من التليفزيون، وأعرف الكثير من الأشياء (البالون الساخن فيه نار ساخنة، وهناك شيء يمكن سحبه لجعل البالون ينخفض، النار تجعل البالون يرتفع بدلاً من الهواء). ط٢: أنا أعرف أن هناك أكياس رمل معلقة في منطاد الهواء الساخن (وأشار إلى الرسم)، وقال يوجد هناك خطاطيف لتعليق أكياس الرمل. أما بالنسبة لهذا البحث فقد كانت أحاديث الأطفال أيضاً مرتبطة بالواقع ولكن معلوماتهم أقل، مثل تعليق الطفل التالي. ش.ي: البالون يرجى (يرقى) لفوق وينقل الناس اللي يجلسون تحت في قاعدة البالون.

النشاط الرمزي: بلغت نسبة النشاط الرمزي (٢، ٤٢٪) في جميع البناءات السردية المشتركة وتتضمن الخيال، والمعتقدات، واللعب الدرامي، وفي مناسبات عديدة يبني الأطفال قصصاً معقدة أثناء السرد. على سبيل المثال الأطفال في

المجموعة الأولى الذين شاهدوا لوحة "وما تزال الحياة مع الكلاب الثلاثة". كانوا يعملون بشكل أكثر تعقيداً وتفاعلاً أثناء اللعب الدرامي اعتماداً على فكرة مشتركة، فكلما تم وأفعالهم خلقت قصة مشتركة. إندمج الأطفال في حكي قصتهم بشكل متكامل أثناء اللعب الدرامي. وتوضح سرود الأطفال الدراما بمعناها المعروف حيث تكشف عن الحوار والحبكة، والتفاوض. واستخدام الأطفال للخيال هو عنصر قوي في محاولة لإتقان الواقع. وتقول (Paley, 1988) إن تأليف الأطفال للقصص يعد قذائف فارغة ما لم يتم تحويلها إلى حياة من خلال اللعب الدرامي، فالقصص غير المفعلة تكون قصصاً مهجورة. ولا يوجد تمييز واضح بين قصص الأطفال، ولعبهم الخيالي وتعتبرهم ممزوجين معاً، ويزودهم بوسيلة مهمة لعرض أقوالهم وأفكارهم.

وقد أدمج عدد من الباحثين مثل (Nicolopoulou, 2002; Richer & Nicolopoulou, 2001) وكذلك (Fein, Ardila & Groth, 2001; Groth & Darling, 2001) حكايات Paley وتمثيل القصص في الفصول الدراسية. وتوضح هذه الدراسات بصفة عامة أهمية استخدام وتأثير الممارسة مع الأقران في تعزيز النشاط السردي. وسرود الأطفال توضح كيف أن أنشطة السرد المشترك جعلت الأعمال الفنية ذات مغزي شخصي للأطفال حيث توفر لهم وسيلة للإستكشاف وتوسيع الأفكار. فقد قام الأطفال باللعب التظاهري، والحديث الخيالي أثناء بناء سردهم المشترك أثناء عرض "لوحة البالون الأحمر".

المشاركة في اللعب الدرامي الاجتماعي يحدث تحولاً في النفس، والأشياء، والشخصيات، والمواقف، والأحداث التي لا توجد إلا في خيال الأطفال، ومع ذلك لعب الدراما الاجتماعية كانت وسيلة للأطفال للحصول على استراتيجيات لحل المشكلات، والبدء في التفكير في العالم من حولهم. وفي كثير من الأحيان لعب الدراما الاجتماعية حدث عن طريق الصدفة. وفي بعض الأحيان قدم بعض الدعم لتشجيع هذا النوع من النشاط. وسرود الأطفال تكشف، أن الأطفال لديهم مفاهيم مختلفة جداً لما رأوه، عندما عرض على أطفال المجموعة الرابعة لوحة "وحيد القرن في فينسيا". ويقول كل من (Engle, 1995; Gardner, 1990; ويقول كل من

(Seefeldt, 1999) النشاط السردى أشبه بنشاط حل المشكلات. كما تعتبر النظرية المعرفية الفن لغة لتوصيل الأفكار والمشاعر. ويقول (Vygotsky, 1962) من منظور البنائية، أن الأطفال يمكنهم خلق معاني فردية، وقدرة على الفهم والاستيعاب أثناء خبراتهم وخلال تفاعلاتهم في مجال الفن. هؤلاء الأطفال منفتحين للتواصل مع أقرانهم، مع الافتراض القائل أن الأطفال الآخرين سوف يحاولون فهم وجهة نظرهم. محاولات الأطفال للتأثير على الآخرين سيؤدي حتماً إلى بعض الصراعات. ومن المهم للأطفال حل الاختلافات، وأن حل هذه الاختلافات يشمل التعاون والتكيف.

مناقشة النتائج والتوصيات

* قدم البحث معرفة عن سرود الأطفال، وكيف أن تلك السرود تنتج نصوصاً ذات مغزى.

* ساهم النشاط السردى المشترك في التنمية الفكرية، والوجدانية، والاجتماعية للأطفال وتعلم كيفية تنظيم مشاعرهم وسلوكهم الخاص. ومن خلال ذلك يتم تعليم الأطفال التفكير النقدي، وحل المشكلات.

* قدم النشاط السردى التعاوني طرقاً للكشف عن المعتقدات والافتراضات حول الأطفال وتعلمهم. وكذلك أتاحت المناقشات بينهم الفرص لتطوير مهاراتهم اللغوية، لاسيما استخدام اللغة التعبيرية والوصفية.

* من خلال الملاحظة المباشرة للأعمال الفنية من قبل الأطفال وتوثيق الممارسات، أمكن فهم طبيعة العلاقة بين مايعرفونه، وما هم على استعداد لمعرفة، وظهر ذلك في رسومهم.

* المعرفة الجديدة المتولدة عند الأطفال الناتجة عن الاحتكاك المباشر بالأعمال الفنية، أوجدت طرقاً جديدة لربط كل مايعرفونه. ومن ثم فإن السرد يقدم أملاً لبذل الجهود لتغيير أنماط التفاعلات التي تحدث في الفصول.

- * عن طريق تشجيع الاستجابات، يبحث الأطفال عن روابط بين تجاربهم الخاصة، والإجراءات والأحداث المصورة في العمل الفني.
 - * يمكن استخدام السرد كأداة منهجية لتعريف المعلمين حول فهم الأطفال. وينبغي النظر جدياً لتطبيق تلك المنهجية البديلة للتعلم في الفصول الدراسية.
 - * وبما أن هذا البحث طبق على عدد محدود من أطفال الروضة، نقترح إجراء دراسة إضافية على مجموعة متنوعة من خلفيات ثقافية مختلفة.
- وهناك العديد من التساؤلات التي لا تزال قائمة:
- هل هذه القصص التعاونية تسهل إدماج المعرفة لجميع الأطفال؟ إذا كان لا، لماذا لا؟
 - هل تؤثر العلاقة بين المعلم والطفل على العملية برمتها؟ بالإضافة إلى ذلك، هناك الحاجة لمزيد من الدراسات، لإلقاء نظرة على مجموعة متنوعة من الأعمال الفنية. وسيكون من المفيد أيضاً دراسة قصص.

الخلاصة

أظهر هذا البحث أن الأطفال يقومون ببناء وإعادة بناء المعرفة، حيث يركز على كيف يفكرون. وقد أمكن التعرف على ذلك باستخدام الملاحظة، والتساؤل، والمناقشة، ومنح فرص للتفكير والتأمل. كما أمكن الاستفادة من فلسفة ديوي للفن، وأفكار فيجوتسكي للغة والتفاعل الاجتماعي أثناء ممارسة الفنون البصرية. إن تعلم كيفية الاستماع، والمشاهدة، والملاحظة، والتفسير يمكننا من مساعدة الأطفال على تطوير العلاقات الشخصية، واكتساب المعرفة، ويترك للمعلم فرصة لتصميم وبناء السياقات التي تدعم وتعزز ما وراء العمليات المعرفية.

Kindergarten Children's Construction of Narrative in Response to Some Works of Art "An Ethnographic Study of the Kingdom of Saudi Arabia"

Dr. Dalia A. Mohammed

Faculty of Education - King Faisal University

K.S.A

Abstract

Listening to children and trying to understand their perspectives, thought processes, and experiences is a necessary and vital way of illuminating our understanding of the nature of their thinking. The purpose of this study is to describe and interpret young children's shared narrative construction and story acting practices, in the light of their interaction with some artwork for the top artists in the world. Narrative and story acting offer children unique opportunities to explore ideas, thoughts, and questions. The study included 20 children from kindergarten in Hofuf Al Ahsa. The kindergarteners worked in four separate small groups of five. Each group took part in 9 sessions. The children ranged in age from 4.9 to 5.9 years old. The primary methodology is that of participant observation. The design of this study is exploratory, descriptive, and interpretive in nature. The data in this study was gathered via audiotape and observational field notes. Data analysis primarily consisted of reviewing field notes to identify themes, patterns, events, and actions in the children's narrative activities as well as to generate working hypotheses.

The results were that the narratives of children are divided into several categories represented in the art talk, personal perspective, facts and behavioral scripts, Symbolic activity, personal anecdote. Allowing for a deeper understanding of the nature of children's thinking, and the way they become aware of their world.

Research recommends integrating the Visual arts programs in reading, writing and playing. This in itself provides a deeper understanding of young narrators, develops an understanding of the world and reflexions. All this is included in the curriculum practices, blending representation with storytelling in the classroom is an important part in children's educational experience.

المراجع

- 1 - Ahn, J. & Filipenko, M. (2007). Narrative, Imaginary Play, Art, and Self: Intersecting Worlds. **Early Childhood Education Journal**. 34(4), 279-289.
- 2 - Albers, P. (2008). Theorizing visual representation in children's literature. **Journal of Literacy Research**, 40(2), 163-200.
- 3 - Alvermann, D. E., Young, J. P., Hinchman, K. A., Moore, D. W., Phelps, S. F., Thrash, E. C., & Zalewski, P. (1996). Middle and high school students' perceptions of how they experience text-based discussions: A multicase study. **Reading Research Quarterly**, 57(3), 244-267.
- 4 - Austin, P. (2008). Inspired by...: The Art of Sharing Children's Literature to Ignite the Creative Process. **Journal Of Children's Literature**, 34(2), 51-59.
- 5 - Bamberg, M. (Ed.). (1997). **Narrative development: Six approaches**. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- 6 - Barbosa, A. (2010). Meaning and Sense in Images and Texts. Online DOI: 10.1080/08949468.2010.484995
- 7 - Barnes, D., & Todd, F. (1995). **Communication and learning revisited: Making meaning through talk**. Portsmouth, NH: Boyton/Cook Publishers Heinemann.
- 8 - Barra, G. (2009). **Oral narrative skills for Chilean preschool children**. (Order No. 3351368, University of Massachusetts Lowell). ProQuest Dissertations and Theses, 123-n/a. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304920713?accountid=142908>. (304920713).
- 9 - Bloom, L. (1998). Language acquisition in its developmental context. In W. Damon, D. Kuhn, & R. S. Siegler (Eds.), **Handbook of child psychology (5th ed): Vol. 2. Cognition, perception, and language** (pp. 309-370). New York: Wiley.
- 10 - Boudens, C. J. (2005). The story of work: A narrative analysis of workplace emotion. **Organization Studies**, 26(9), 1285-1306.

- 11 - Britsch, S. (2013). Visual Language and Science Understanding: A Brief Tutorial for Teachers. **Australian Journal Of Language & Literacy**, 36(1), 17-27.
- 12 - Bruner, J. (1985). Vygotsky: A historical and conceptual perspective. In J. Wertsch (Ed.), **Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives** (pp. 2134). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 13 - Bruner, J. (1986). **Actual minds, possible worlds**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 14 - Bruner, J. (1990). **Acts of meaning**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 15 - Bruner, J. (1992). The narrative construction of reality. In H. Beilin & P. Pufall (Eds.), **Piaget's theory: Prospects and possibilities** (p. 229-248). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 16 - Burmark, L. (2002). **Visual literacy: Learn to see, see to learn**. Association for Supervision and Curriculum Development.
- 17 - Child, I. (1970). Aesthetic judgments in children. **Transaction**, 7, 45-51.
- 18 - Champlin, K. N. (1991). Art is like explor-imenting: An ethnographic inquiry into the aesthetic sense of the young child. **Dissertation Abstracts International**, 52, 03A (University Microfilms No. AAG91-22822)
- 19 - Colbert, C. (1995). Developmentally appropriate practice in early childhood education. In C. Thompson (Ed.), **The visual arts and early childhood learning**. Reston, VA: NAEA.
- 20 - Coles, R. (1989a). Teaching our children to see. **ART news**, 88, 246.
- 21 - Coles, R. (1989b). **The call of stories**. Boston: Houghton Mifflin.
- 22 - Coles, R. (1993). How to look at a mountain. **ART news**, (March) 92-99.
- 23 - Corujo Martinez, G. (2009). **The narrative text in puertorican preschool children: narrative structures and construction of the significance of text**. (Order No. 3362115, University of Puerto Rico, Rio Piedras (Puerto Rico)). ProQuest Dissertations and Theses, 279-n/a. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/305046672?accountid=142908>. (305046672).

- 24 - Coulter, C. A., & Smith, M. L. (2009). The Construction Zone Literary Elements in Narrative Research. **Educational Researcher**, 38(8), 577-590.
- 25 - Cowie, H., & van der Aalsvoort, G. (Eds.). (2000). **Social interaction in learning and instruction: The meaning of discourse for the construction of knowledge**. Amsterdam: Pergamon Press.
- 26 - Curenton, S. M. (2006). Oral Storytelling: A Cultural Art That Promotes School Readiness. **YC: Young Children**, 61(5), 78-89.
- 27 - Danko-McGhee, K. (2000). **The aesthetic preferences of young children**. Lewiston, NY: The Edwin Mellen Press.
- 28 - Danko-McGhee, K., & Slutsky, R. (2011). Judging a book by its cover: Preschool children's aesthetic preferences for picture books. **International Journal Of Education Through Art**, 7(2), 171-185. doi:10.1386/eta.7.2.171_1
- 29 - Dewey, J. (1934). **Art as experience**. New York: Perigee.
- 30 - Dillenbourg, P. (Ed.) (1999). **Collaborative learning: Cognitive and computational approaches**, (2nd ed.). Amsterdam: Pergamon Press.
- 31 - Douglas, N. J., Schwartz, J. B., & Taylor, J. B. (1981). The relationship of cognitive style of young children and their modes of responding to paintings. **Studies in Art Education**, 22(3), 24-31.
- 32 - Efland, A. D. (2002). **Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum**. New York: Teachers College Press.
- 33 - Eisner, E. W. (1994). **Cognition and curriculum reconsidered** (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- 34 - Engle, B. (1995). **Considering children's art: Why and how to value their works**. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- 35 - Engel, S. (1999). **The stories children tell**. New York: W. H. Freeman.
- 36 - Erickson, F., & Shultz, H. (1992). Students' experience of the curriculum. In P. W. Jackson (Ed.), **Handbook of research on curriculum** (pp. 465-485). New York: Macmillan.
- 37 - Essa, E. L. & Murray, C. I. (1994). Young children's understanding and experience with death. **Young Children**, 49(4), 74-81.

- 38 - Esterow, M. (1993). How to look at a mountain. **ARTnews** (March), 92-99.
- 39 - Fein, G. G, Ardila-Rey, A. A, & Groth, L. A. (2000). The narrative connection: Stories and literacy. In K. Roskos & J. F. Christie (Eds.), **Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 40 - Feldman, E. B. (1973). The teacher as model critic. **Journal of Aesthetic Education**, 7(1), 50- 57.
- 41 - Fenney, S. & Moravcik, E. (1987). A thing of beauty: Aesthetic development in young children. **Young Children**, 42(6), 7-15.
- 42 - Galagher, G, Muir, C.(2002). Ways of Viewing and Teaching Picture Books: Every picture tees a story. Conference for NSW English Teachers Association. Online www.schools.nsw.edu.au/raps/.../wayspicturetells.pdf
- 43 - Gambrell, L., & Koskinen, P.S. (2002). Imagery: A strategy for enhancing comprehension. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.), **Comprehension instruction: Research - based best practices**. New York: Guilford Press.
- 44 - Gardner, H., & Gardner, J. (1970). Developmental trends to sensitivity to painting style and subject matter. **Studies in Art Education**, 72(1), 11-16.
- 45 - Gardner, H. (1972). The development of sensitivity to figural and stylistic aspects of painting. **British Journal of Psychology**, 63, 605-615.
- 46 - Gardner, H. (1973). The contribution of color and texture to the detection of painting styles. **Studies in Art Education**, 15(2), 57-62.
- 47 - Gardner, H. (1990). **Art education and human development**. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts.
- 48 - Gardner, H., Winner, E., & Kircher, M. (1975). Children's conception of art. **Journal of Aesthetic Education**, 9(2), 60-77.
- 49 - Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L., & Wolf, D. P. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. **First Language**, 24(2), 123-147.
- 50 - Groth, L. A. & Darling, L. D. (2001). Playing "Inside Stories". In A.

- Goncu & E. L. Klein (Eds.), **Children in play, story, and school**. New York: Guildford.
- 51 - Halliday, H. (2012). Children's Picturebooks: The Art of Visual Storytelling. **Library Journal**, 137(4), 96
- 52 - Hare, J. (2012). They tell a story and there's meaning behind that story: Indigenous knowledge and young indigenous children's literacy learning. **Journal of Early Childhood Literacy**, 12(4), 389-414.
- 53 - Hecker, L., Lettenberger, C., Nedela, M., & Soloski, K. L. (2010). The Body Tells the Story: Using Art to Facilitate Children's Narratives. **Journal Of Creativity In Mental Health**, 5(2), 192-203. doi:10.1080/15401383.2010.485104
- 54 - Hobbs, J. & Salome, R. (1991). **The visual experience**. Worcester, MA: Davis Publications.
- 55 - Hopperstad, M. H. (2010). Studying meaning in childrens drawings. **Journal of Early Childhood Literacy**, 10(4), 430-452.
- 56 - Hoffman, S. I. & Strauss, S. (1985). The development of children's concepts of death. **Death Studies**, 9, 469-482.
- 57 - Housen, A. (1983). The eye of the beholder: Measuring aesthetic development. Unpublished Ed.D. dissertation. Cambridge, MA: Library, Harvard University.
- 58 - Housen, A. (2001-2002). Aesthetic thought, critical thinking and transfer. **Arts and Learning Research Journal**, 18(1), 99-132.
- 59 - Housen, A., Miller, N. L., & Yenawine, P. (1991). **Preliminary report, year I (1989-1990)**. New York: MoMA Research and Evaluation Study.
- 60 - Juzwik, M. M., Nystrand, M., Kelly, S., & Sherry, M. B. (2008). Oral narrative genres as dialogic resources for classroom literature study: A contextualized case study of conversational narrative discussion. **American Educational Research Journal**, 45(4), 1111-1154
- 61 - Kelly, K. R., & Bailey, A. L. (2013). Becoming independent storytellers: Modeling childrens development of narrative macrostructure. **First Language**, 33(1), 68-88.
- 62 - Kendrick, M., & McKay, R. (2004). Drawings as an alternative way of

- understanding young childrens constructions of literacy. **Journal of Early Childhood Literacy**, 4(1), 109-128.
- 63 - Kerlavage, M. S. (1992). **Artworks and young children: An historical analysis of the paradigm governing the use of art appreciation in early childhood**. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin/Milwaukee.
- 64 - Kerlavage, M. S. (1998). Understanding the learner. In J. W. Simpson et al. (Eds.). **Creating meaning through art**. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- 65 - Klein, S. R. (1997). What's funny about art?: Children's responses to humor in art. **Visual Arts Research**, 23(1), 49-61.
- 66 - Kurtz, P. J. (2013). Reading visual narratives: image analysis of children's picture books. **Choice: Current Reviews For Academic Libraries**, 50(12), 2224.
- 67 - LeCompte, M. D. & Preissle, J. (1992). Toward an ethology of student life in schools and classrooms: Synthesizing the qualitative research tradition. In M. D. LeCompte, W. L. Millroy, & J. Preissle (eds.), **The Handbook of Qualitative Research in Education**, (815-853). London: Academic Press Ltd.
- 68 - L. Millroy & J. Preissle (Eds.), **The handbook of qualitative research in education** (815-859). San Diego, CA: Academic Press.
- 69 - Liebenberg, L. (2009). The visual image as discussion point: Increasing validity in boundary crossing research. **Qualitative Research**, 9(4), 441-467.
- 70 - Littleton, K., & Light, P. (Eds.). (1999). **Learning with computers. Analysing productive interaction**. London: Routledge.
- 71 - Martinez, G. (2009). **The narrative text in puertorican preschool children: Narrative structures and construction of the significance of text**. (Order No. 3362115, University of Puerto Rico, Rio Piedras (Puerto Rico)). ProQuest Dissertations and Theses, 279- n/a. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/305046672?accountid=142908>. (305046672).
- 72 - Mazepa-Domagala, B. (2010). From the Issues of Perception of Visual

- Images in Connection with a Text by the Child at the Pre-Reading Age. Valorisation of Visual Images Expressed in the Form of Book Illustrations in the Subjective Perspective of a Child Recipient. **New Educational Review**, 22(3/4), 179-185.
- 73 - Maybin, J. (1991). Children's informal talk and the construction of meaning. **English in Education**, 25, 34-49.
- 74 - McCabe, A., & Peterson, C. (eds.) (1991). **Developing narrative structure**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 75 - McIntosh, C., & Stephens, C. (2012). A storybook method for exploring young children's views of illness causality in relation to the familial context. **Early Child Development & Care**, 182(1), 23-33. doi:10.1080/03004430.2010.534161
- 76 - Men, J. (1995). Friends, fairness, fun, and the freedom to choose: Hearing student voices. **Journal of Curriculum and Supervision**, 10(4), 286-301.
- 77 - Mercer, N., & Wegeriff, R. (1999). Is 'exploratory talk' productive talk? In K. Littleton and P. Light (Eds.), **Learning with computers: Analysing productive interaction** (pp. 79-101). London: Routledge.
- 78 - Mercer, N. (2000). (Ed). **Words and minds**. London: Routledge
- 79 - Miller, P. J. & Sperry, L. L. (1988). Early talk about the past: The origins of conversational stories of personal experience. **Journal of Child Language**, 15, 293-315.
- 80 - Mulcahey, C. (2000). Talking about art: Understanding children's perspectives. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, New Orleans, LA.
- 81 - Mulcahey, C. (2009). Providing Rich Art Activities for Young Children. **YC: Young Children**, 64(4), 107-112.
- 82 - Nichols, B. (1996). Conversations with four children about their art. **Dissertation Abstracts International**, 57, 07B (University Microfilms No. AADNN-11917)
- 83 - Nicolopoulou, A. (2002). Peer-group culture and narrative development. In S. Blum-Kulka & C. E. Snow (Eds.) **Talking to adults: The**

- contribution of multiparty discourse to language acquisition.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 84 - Ogbu, J. (1996). Educational Anthropology. In: **Encyclopedia of Cultural Anthropology**. Henry Holt and Company, PP. 371-377 vol. (2).
- 85 - Paley, V. G. (1981). **Watty's Stories**. London: Harvard University Press.
- 86 - Paley, V. (1986). **Mollie is three: Growing up in school**. Chicago: University of Chicago Press.
- 87 - Paley, V. (1988). **Bad guys don't have birthdays**. Chicago: University of Chicago Press.
- 88 - Paley, V. (1991). **The boy who would be a helicopter: The uses of storytelling in the classroom**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 89 - Pantaleo, V. (2005). "Reading" Young Children's Visual Texts. **Journal on the development, care, and education of young children**, 7(1). Online <http://ecrp.uiuc.edu/v7n1/pantaleo.html>
- 90 - Papandreou, M. (2014). Communicating and Thinking Through Drawing Activity in Early Childhood. **Journal Of Research In Childhood Education**, 28(1), 85-100. doi:10.1080/02568543.2013.851131
- 91 - Parsons, M. (1987). **How we understand art: A cognitive developmental account of aesthetic experience**. New York: Cambridge University Press.
- 92 - Peterson, C. & McCabe, A. (1983). **Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative**. New York: Plenum.
- 93 - Priddis, L. E., & Howieson, N. D. (2010). narrative as a window to the inner mental world of young children: attachment representations, affect and memory. **Journal of Early Childhood Research**, 8(2), 161-174.
- 94 - Ranker, J. (2012). Young students uses of visual composing resources in literacy classroom contexts: a cross-case analysis. **Visual Communication**, 11(4), 461-483.
- 95 - Richner, E. S, & Nicolopoulou, A. (2001). The narrative construction of differing conceptions of the person in the development of young children's social understanding. **Early Education & Development**, 12(3), 393-432.

- 96 - Rogers, P. (1995). **Girls like colors, boys like action? Imagery preferences and gender**. AECT presentation in Anaheim, California.
- 97 - Rogoff, B. (1990). **Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context**. Oxford: Oxford University Press.
- 98 - Rowe, D. W. (1987). Literacy learning as an intertextual process. In J. E. Readance & R. S. Baldwin (Eds), **Research in literacy: Merging perspectives. Thirty sixth yearbook of the National Reading Conference** (pp. 101-112). Rochester, NY: The National Reading Conference.
- 99 - Seefeldt, C. (1995). Art: A serious work. **Young Children**, 50(3), 33-38.
- 100 - Silverman, J., Winner, E., & Gardner, H. (1976). On going beyond the literal: The development of sensitivity to artistic symbols. **Perception**, 4, 373-384.
- 101 - Stinson, S. W. (1993). Meaning and value: Reflections on what students say about school. **Journal of Curriculum and Supervision**, 8(3), 216-238.
- 102 - Teasley, S. (1995). The role of talk in children's peer collaborations. **Developmental Psychology**, 31, 207-220.
- 103 - Turner, P. (1990). Gender-related considerations for developing the text of art instructional materials. **Studies in Art Education**, 32(1), 56-64.
- 104 - Valdez, A., & Wunsch, A. (2012). Young ARTIST. **Arts & Activities**, 152(2), 37.
- 105 - Vygotsky, L. (1962). **Thought and language**. (E. Hanfrmann & G. Vakar, Eds. And Trans.) Cambridge, MA: MIT Press.
- 106 - Vygotsky, L. S. (1978). **Mind in society**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 107 - Weaver, C. (1994). **Reading Process and Practice** (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- 108 - Wikipedia. (2013). **Visual literacy**. Retrieved from http://en.wikipedia.org/wiki/Visual_literacy. Wikipedia:About (accessed 12 December 2013)
- 109 - Wilson, B. (2007). Art, Visual Culture, and Child/Adult Collaborative Images: Recognizing the Other-Than. **Visual Arts Research**, 33(65), 6-20

- 110 - Wiltz, N. & Fein, G. G. (1996). Evolution of a narrative curriculum: The contributions of Vivian Gussin Paley. **Young Children**, 57(3), 61-68.
- 111 - Winskel, H., Luksaneeyanawin, S., & Yangklang, P. (2006). Language Socialization of the Child through Caretaker-Child Personal Narratives A Comparison of Thai and English. **RELC Journal**, 37(3), 354-366
- 112 - Wint, F. T. (2006). **Telling images: An ethnography of young children's creation of narratives in response to works of art**. University of Massachusetts Amherst). ProQuest Dissertations and Theses, 152-152 p. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/305304175?accountid=142908>. (305304175).
- 113 - Wolf, D. P. (2002). "There and then, intangible and internal": Narratives in early childhood. Unpublished manuscript.
- 114 - Wright, S. (2007). Graphic-Narrative Play: Young Children's Authoring through Drawing and Telling. **International Journal Of Education & The Arts**, 8(8), 1-28
- 115 - Yamada-Rice, D. (2010). Beyond words: An enquiry into childrens home visual communication practices. **Journal of Early Childhood Literacy**, 10(3), 341- 363.
- 116 - Yarrow, A. (2010). Children's art as dynamic storytelling. **Exchange** (19460406), (194), 68-71.
- 117 - Young Eun, A. (2013). Young ARTIST. **Arts & Activities**, 153(2), 22.
- 118 - Yu, X. (2012). Exploring visual perception and children's interpretations of picture books. **Library&Information Science Research** (07408188), 34(4), 292-299. doi:10.1016/j.lisr.2012.06.004