البحوث والدراسات

استعمال الطول واللون في رسم الشجرة للتعبير عن السعادة والحزن

(دراسة مقارنة عبر ثقافية بين أطفال مغاربة وفرنسيين)

أ. د. بنعيسى زغبوش
مختبر العلوم المعرفية، جامعة فاس – المغرب

أ. د. برتراند طروادیك
جامعة الأنتيل وغويانا – فرنسا

د. مصطفى بوعناني
مختبر العلوم المعرفية، جامعة فاس – المغرب

د. دلفين بيكار
مركز البحث PsyClé ، جامعة إيكس. مرسيليا – فرنسا

الملخص:

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

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

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

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

Benaissa ZARHBOUCH
Sidi Mohamed Ben Abdellah University, LASCO, Fez, Morocco

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

Mostafa BOUANANI
Sidi Mohamed Ben Abdellah University, LASCO, Fez, Morocco

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

Abstract

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

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

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

(Pruvôt, 2005: 24)

1. مقدمة:

1.1. الرسم واللون بين الكونية والثقافية:

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

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

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

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

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

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

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

2.1. لماذا رسم الشجرة؟

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

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

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

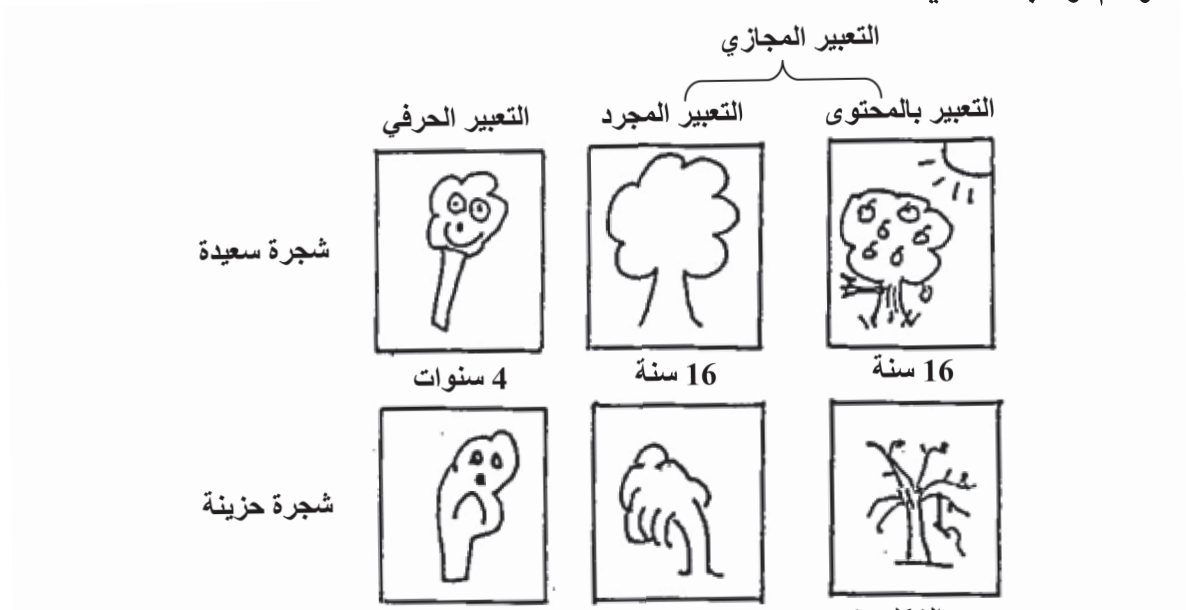
3.1. التقنيات التعبيرية في رسم الشجرة:

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

وانطلاقاً من أن التعبير عن المشاعر أو الأفكار بواسطة الرسم، يوجد غالباً في قلب نوايا

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

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



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

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

أ. شجرة حزينة ب. شجرة سعيدة

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. المنهج:

1.2. المشاركون:

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

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

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

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

2.2. الأدوات:

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

3.2. الإجراءات:

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

الشـجرة الحزينة ثم الشـجرة السـعيدة. كان الأطفال أحراراً في اسـتخدام الأقلام العشرة التي توجد في متناولهم وفقاً لرغبتهم؛ كما كانت التعليمات متطابقة تماماً بالنسبة لجميع الأطفال، وتقدم شفوياً من قبل المجرب باللغة الشفوية المستخدمة في الحياة اليومية للطفل (أي بالدارجة المغربية في المغرب، أو بالفرنسـية في فرنسا): «سوف أطلب منك رسم ثلاث شـجرات. الرسم الأول لشـجرة كما اعتدت أن تفعل ذلك، أي شـجرة عادية. والرسم الثاني لشـجرة سعيدة. يجب أن نرى في رسـمك أن الشجرة تبدو سعيدة. والرسم الثالث لشجرة حزينة. يجب أن نرى في رسـمك أن الشـجرة تبـدو حزينة. هذه مجموعـة أقلام، يمكنك أن تستخدم منها ما تشاء لإنجاز رسوماتك. ستوضح لي لاحقاً ما قمت به لجعل الشجرة تبدو سـعيدة أو حزينة». لم يكن وقت الرسم محدداً، ويسجل المجرب التفسيرات التي يقدمها كل طفل بعد إنجاز الرسومات الثلاثة.

ينجز الأطفال المغاربة الأشـجار الثلاثة من اليمين إلى اليسـار، في حين ينجز الأطفال الفرنسـيون رسـوماتهم من اليسـار إلى اليمين، توافقاً مـع اتجاه كتابة اللغة في كل ثقافة (انظر الشكل رقم 3).

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

3. النتائج:

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

1. طول الأشجار المرسومة من خلال أقصى ارتفاع الشجرة بالمليمتر (بما في ذلك الجذور عندما تكون موجودة).
2. العدد الإجمالي من الألوان المستخدمة في كل رسم، معتبرين أن اللون يعتبر مستعملاً بمجرد أن يكون حاضراً في المجال المخصص للرسم (داخل الشجرة، أو خارجها، أو لرسم محيط عنصر ما، أو تلوين سطح).
3. تكرار استخدام الألوان من قبل الأطفال في الرسم.

فيما يخص التحليل الإحصائي، قمنا بما يلي:

(أ) تحليل تغاير (ancova) طول الأشجار في علاقته مع السن (محسوباً بعدد الشهور) باعتباره متغيراً متصلاً، والبلد (2: المغرب، فرنسا) والجنس (2: ذكر، أنثى)، ونوع الرسم (3، سعيد، عادي، حزين) باعتبارها منبّئات فئوية prédicteurs catégoriels[3].

(ب) تحليل تغاير العدد الإجمالي من الألوان المستخدمة في علاقته مع السن بالأشهر باعتباره متغيراً متصلاً، والبلد (2) والجنس (2)، ونوع الرسم (3) باعتبارها منبّئات فئوية[4].

(ج) وأجرينا اختبارات حسن المطابقة كا^2 حول توزيعات تكرارات استخدام اللون في المغرب وفرنسا (تم القيام بهذه التحليلات بشكل منفصل بالنسبة لكل صنف من الرسم)، وأخيراً، قمنا بتحليلات التطابقات لتقويم الارتباطات القائمة بين الألوان وأنواع الرسومات بالنسبة لكل بلد على حدة. وقد تم استخدام مستوى ألفا من 0.05 بالنسبة لكل التحليلات الإحصائية.

1.3. طول رسوم الأشجار:

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

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

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

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

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

ملاحظة: وضعت الانحرافات المعيارية بين قوسين.

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

2.3. ألوان رسم الأشجار:

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

1.2.3. عدد الألوان:

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

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

جدول (3) متوسط عدد الألوان (حد أقصى 10 يشمل الرمادي)
المستخدمة في رسومات أشجار عادية وسعيدة وحزينة في المغرب وفرنسا

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

ملاحظة: وضعت الانحرافات المعيارية بين قوسين.

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

جدول (4) متوسط عدد الألوان (حد أقصى 9، الرمادي مستبعد)
المستخدمة في رسومات الأشجار العادية والسعيدة والحزينة في المغرب وفرنسا

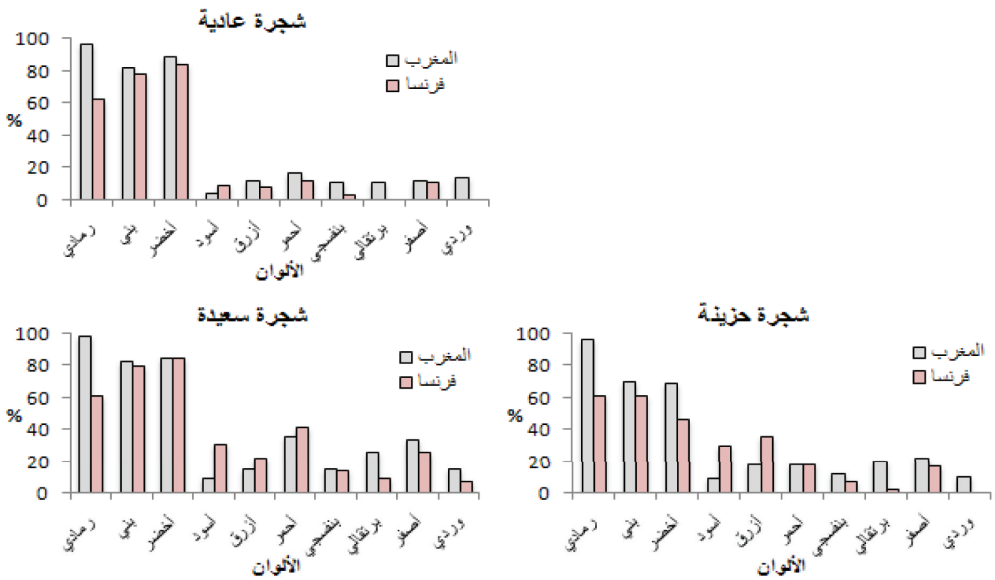
	رسم الشجرة			المجموع
	عادية	سعيدة	حزينة	
المغرب	2.55 (1.01)	3.20 (1.52)	2.52 (1.26)	2.76 (1.26)
فرنسا	2.06 (1.17)	3.17 (1.96)	2.20 (1.64)	2.48 (1.59)
المجموع	2.30 (1.09)	3.18 (1.74)	2.36 (1.45)	

ملاحظة: وضعت الانحرافات المعيارية بين قوسين.

2.2.3. أصناف الألوان:

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

والوردي) فلم تستخدم من طرف أكثر من 20% من الأطفال. وهذا يتوافق مع رسم بلون واقعي بصرياً لهذا الموضوع (انظر نماذج من رسم شجرة عادية في الشكل رقم (4). ومع ذلك، تظهر اختلافات بين المغرب وفرنسا في استخدام الألوان في هذا الرسم. إذ يكشف اختبار حسن المطابقة كا^2، مع تصحيح ييتس Yates، أن التوزيع التكراري للألوان العشرة (بما فيه الرمادي)، يختلف بين البلدين فيما يتعلق بالرسم العادي (كا^2(9) = 19.19، دالة عند 0.05). ونلاحظ أن النتيجة تظل نفسها عند سحب الرمادي من التحليل (كا^2(8) = 27.82، دالة عند 0.01). كما أوضحت النتائج أن الأطفال المغاربة يستخدمون اللون الرمادي (97%) لرسم محيط الموضوع أكثر من الأطفال الفرنسيين (63%)، إضافة إلى ذلك، يستخدم الأطفال المغاربة أحياناً البنفسجي، والبرتقالي، والوردي (11%، و11% و14% على التوالي) في الشجرة العادية، في حين يكون استخدام الأطفال الفرنسيين لهذه الألوان ضئيل أو منعدم فيها (3%، و0% و0% على التوالي). كما نلاحظ أن الأطفال المغاربة يستخدمون أساساً الألوان البنفسجية، والبرتقالية، والوردية، لتمثيل أوراق الشجرة وجذعها.



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

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

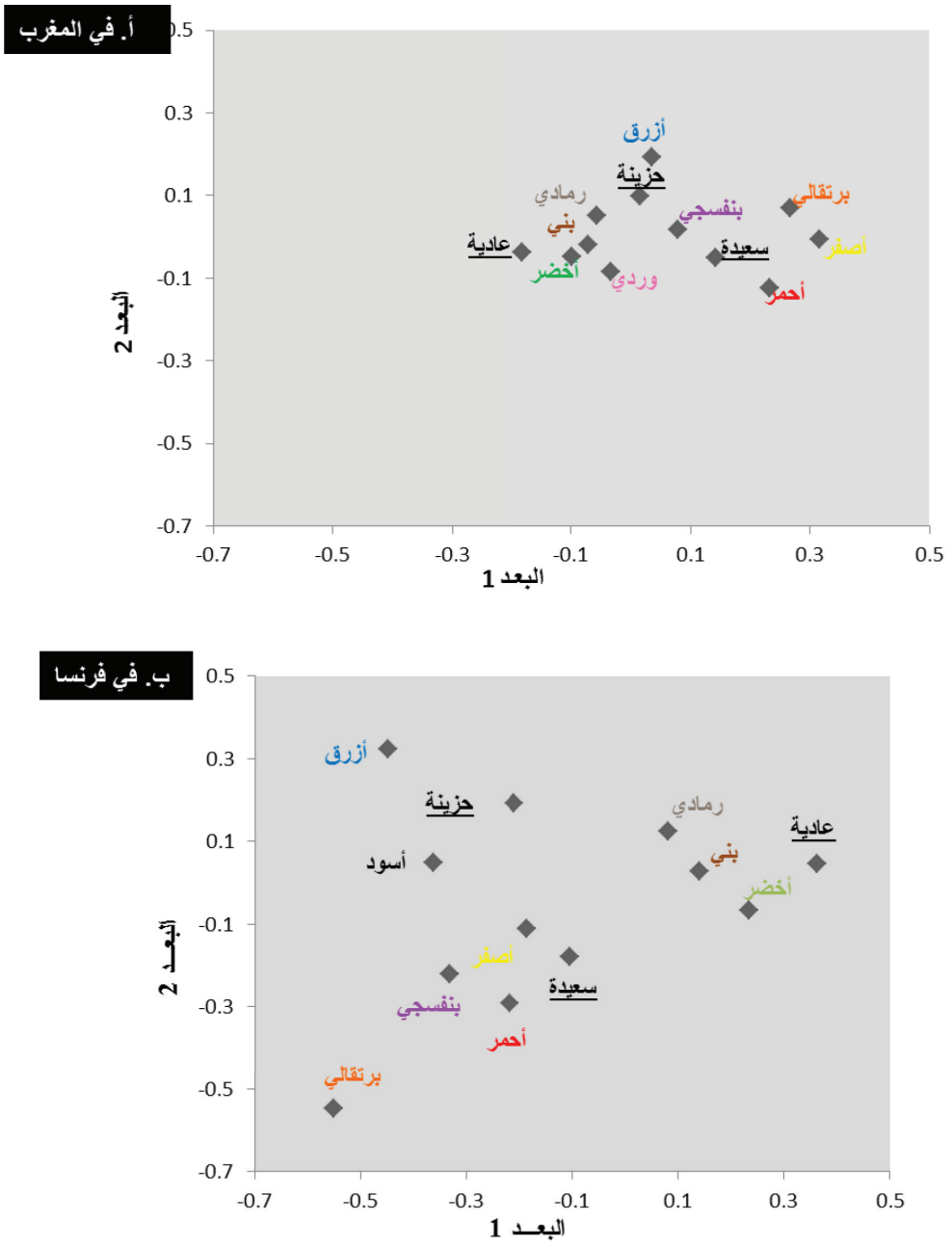
والأمر نفسه بالنسبة لاستخدام اللون البرتقالي (المغرب: 27%، فرنسا 9%). في مقابل ذلك، نجد أن استخدام اللون الأسود، النادر جداً لدى الأطفال المغاربة (9%)، يبدو أكثر وضوحاً لدى الأطفال الفرنسيين (31%). أما في الرسوم السعيدة لدى الأطفال المغاربة، فيبدو أن البرتقالي يرافق أساساً رسم الفواكه أو أوراق الشجر.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

إن رسم الشجرة الحزينة تحضر فيه الألوان القاعدية الثلاثة نفسها (الرمادي، البني، الأخضر) التي لوحظت في رسومات أخرى، على الرغم من أن تكرار استخدام الأخضر والبني أقل حضوراً في الصيغة «حزين» (بين 47% و70%) منه في الصيغتين الأخريين (بين 78% و89%). وهكذا، تتميز بعض رسومات الشجرة الحزينة باختفاء الألوان النمطية للموضوع (مثل الرسم الموجود أعلى يمين الشكل رقم 3 من الشجرة الحزينة، التي رسمها طفل فرنسي عمره 7 سنوات و8 أشهر). وكشف اختبار كا^2 (مع تصحيح ييتس Yates) أن توزيع تكرار الألوان العشرة (بما فيها الرمادي) بالنسبة لرسم الشجرة الحزينة يختلف بين البلدين (كا^2(9) = 20.56، دالة عند 0.05). نلاحظ أن النتيجة نفسها تم الحصول عليها عند سحب اللون الرمادي من التحليل (كا^2(8) = 44.91، دالة عند 0.01). فمن ناحية، يستعمل الأطفال المغاربة الرمادي (97%)، ولكن أيضاً الأخضر (69%) أكثر من الأطفال الفرنسيين (الرمادي: 61%؛ الأخضر: 47%). ومن ناحية أخرى، يتميز رسم الشجرة الحزينة بوجود اللونين: الأسود والأزرق، مستعملَين على نطاق واسع جداً من قبل الأطفال الفرنسيين (الأسود: 30%؛ الأزرق: 36%)، ولكن أقل بكثير لدى الأطفال المغاربة (الأسود: 9%، الأزرق: 19%). ويستخدم الأزرق أساساً لدى الأطفال الفرنسيين، كرمز للدموع والمطر، كما يلاحظ الأسود أكثر في تعيين اللون الداكن للسماء (عاصفة على سبيل المثال)، أو للشجرة نفسها، أو للعناصر السياقية (فواكه جافة، أوراق ميتة).

3.2.3. تحليل التطابقات بين الألوان/ الرسوم:

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

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



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

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

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

إذا كانت تحليلات التطابقات تبين أن المساحات منظمة وفق بعدين في المغرب وفرنسا، فإن البعدين اللذين تنتظم وفقهما هذه المساحات، يبدوان مختلفين إلى حد ما. بالنسبة للمغرب (انظر الشكل رقم 5 أ)، تتعارض، في البعد الأول، رسومات الشجرة العادية (بألوانها النمطية: البني والأخضر) مع الرسومات السعيدة (المرتبطة بالألوان الحمراء، والصفراء، والبرتقالية)؛ ويتعارض في البعد الثاني، بنسبة طفيفة أكثر، الرسم الحزين (المرتبط خصوصاً باللون الأزرق) مع الرسومات والألوان الأخرى. بالنسبة لفرنسا (انظر الشكل رقم 5 ب)، تتعارض، في البعد الأول، رسومات شجرة عادية (بألوانها النمطية: البني والأخضر) مع الرسومات المعبرة عن السعادة والحزين (المترابطة مع ألوان أخرى غير البني والأخضر)؛ وتتعارض، في البعد الثاني، الرسومات المعبرة ذات المنحى الإيجابي (السعيدة، والمرتبطة بالألوان: الصفراء، والبنفسجية، والحمراء) مع تلك ذات المنحى السلبي (الحزينة، المرتبطة بالألوان الزرقاء والسوداء). وهكذا، فإن مساحة تطابقات الرسومات / الألوان في فرنسا، تبدو منظمة وفق: 1) نوع الرسم (عادي في مقابل مُعبّر)، و2) المنحى الذي تعبر عنه (إيجابي في مقابل سلبي)، مع ترابطات خاصة جداً بين الألوان وأنواع الرسم، تسمح بظهور واضح لثلاث عناقيد على المساحة. أما المساحة المغربية، فتُميّز بوضوح بين الرسومات العادية والسعيدة، ولكنها تمنح مكانة أقل تمايزاً للرسومات الحزينة، ربما لأن هذه الرسومات تحتوي ألواناً مشتركة مع النوعين الآخرين من الرسومات.

4. مناقشة وخلاصات:

1.4. مناقشة:

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

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

وعلى أساس ذلك، قد نميل إلى استنتاج أن الاستخدام الرمزي للطول في الرسم التعبيري للشجرة، لا يتعلق بسيرورة نفسية عامة لدرجة أنها تكون مشتركة بين الثقافة الفرنسية والثقافة المغربية، وأن المتغيرات الثقافية تتدخل عند استعمال هذه الخصائص الصورية في الرسم. ومع ذلك، وبالنظر إلى المنطق التجريبي، فإن غياب الحجة حول استخدام رمزي للطول لدى الأطفال المغاربة، ليس دليلاً على غياب هذا المعطى لديهم. وهكذا، لا تسمح لنا نتائجنا، في هذه الحالة، بالقيام باستنتاج قطعي في هذا الصدد. تبقى حاجتنا ماسة إلى إجراء مزيد من الأبحاث لفحص فرضية الاستخدام عبر-الثقافي للطول في الرسم التعبيري للشجرة. لقد شملت دراستنا مجموعة محدودة نسبياً من الأعمار (بين 7 سنوات و11 سنة)، وسيكون من المهم القيام بأبحاث أخرى حول هذا الموضوع وفق أعمار مختلفة، ضمن سياقات تحث الطفل أكثر على الاستخدام الرمزي للطول في رسوماته. يمكن أن يتمظهر مثلاً الاستخدام الرمزي للطول، في سن أكبر من ذلك الذي لاحظناه في دراستنا مع الأطفال المغاربة، أو في سياقات أكثر ملاءمة للاستخدام الرمزي للطول. وهو ما يمكن أن نجد له تفسيراً ضمن دراسة جولي (Jolley, et al., 2004)، حول الرسومات السعيدة والحزينة أنجزها بريطانيون تتراوح أعمارهم بين 4 سنوات و12 سنة، إذ تم تسجيل مرحلة من تباطؤ النمو بين 6 و9 سنوات، مع تحسن دال يظهر غالباً لدى أطفال 12 سنة.

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

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

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

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

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

2.4. قيود منهجية وآفاق بحثية:

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

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

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

3.4. خلاصات تربوية:

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

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

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

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

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

كلمة شكر:

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

المراجع

المراجع العربية:

جبرين، عمر محمد (1980). الخصائص النفسية والتطورية لرسوم الأطفال العرب بين 2–7 سنوات: دراسة ميدانية على أطفال الأردن. الأردن: *مجلة دراسات، 2* (2)، 28–34.

الجنيد، شيخة أحمد (2011). دراسة تحليلية لرسومات أطفال الروضة بمملكة البحرين وعلاقتها بالنمو اللغوي ومهارات الاستعداد للكتابة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4* (12)، 11–37.

ماك آندرو، فرانسيس. ت (1993). *علم النفس البيئي*، ترجمة: عبد اللطيف محمد خليفة وجمعة سيد يوسف (2002). الكويت: جامعة الكويت.

المراجع الأجنبية:

Acking, C. A. & Küller, R. (1972). The perception of interior as a function of its colors. *Ergonomics: 15,* **645-654.**

Adams, F. M. & Osgood, C. E. (1973). A cross-cultural study of the affective meanings of color. *Journal of Cross Cultural Psychology, 4,* **135-156.**

Baldy, R. (2009). Dessine-moi un bonhomme. Universaux et variantes culturelles, *Gradhiva, 9***, p. 133-151.**

Baldy, R. (2011). *Fais-moi un beau dessin : Regarder le dessin de l'enfant, comprendre son évolution***. Paris.**

Buck, J. N. (1984). The House, Tree, Person test. *Journal of Clinical Psychology, 4,* **151-159.**

Burkitt, E., Barrett, M., & Davis, A. (2004). The effect of affective characterizations on the use of size and color in drawings produced by children in the absence of a model. *Educational Psychology, 24,* **315-343.**

Cherney, I. D., Seiwert, C.S., Dickey, T.M. & Flichtbeil, J.D. (2006). Children's Drawings: A mirror to their minds. *Educational Psychology,* **1(26), 127–142**

Chiland, C. (1983). *L'entretien clinique***. Paris : Edition PUF.**

Cohn, N. (2012). Explaining 'I can't draw': parallels between the structure and development of language and drawing. *Human development, 55***: 167-192.**

Fernandez, L. (2005). *Le test de l'arbre. Un dessin pour comprendre et interpréter***. Paris: In Press.**

Greenacre, M. J. (1984). *Theory and application of correspondence analysis***. New York, NY: Academic.**

Hawkins (2002). Children's Drawing, Self-Expression, Identity and the Imagination. *International Journal of Art Design Education, 21,* **209-219.**

Hsu, H-C (2000). The development of representational strategies in children's and adolescents's

expressive drawings. *Journal of National Hualien Teachers College, 10,* **337-358.**

Ives, S. W. (1984). The development of expressivity in drawing. *British Journal of Educational Psychology, 54,* **152-159.**

Jolley, R.P., Fenn, K. & Jones, L. (2004). The development of children's expressive drawing. *British Journal of Developmental Psychology, 22,* **545-567.**

Koch, K. (1949). *Le test de l'arbre. Le diagnostic psychologique par le dessin de l'arbre.* **Bruxelles: Editest.**

Krampen, M. (1984). Children's drawing as composition of graphemes: a cross-cultural comparison. *Visual Arts Research,* **10: 7-12.**

Madden, T. J., Hewett, K. & Roth, M. S. (2000). Managing images in different cultures: A cross-national study of color meanings and preferences. *Journal of International Marketing, 8,* **90-107.**

McAndrew, F. T. (1993). *Environmental psychology***. Califoria: Brooks.**

Morra, S., Caloni, B. & d'Amico, M. R. (1994). Working memory and the intentional depiction of emotions. *Archives de Psychologie, 62,* **71-87.**

Pastoureau, M. (1992). Dictionnaire des couleurs de notre temps*. Symbolique et société.* **Paris : Editions Bonneton.**

Pastoureau, M. (2010). *Les couleurs de nos souvenirs***. Paris : Editions du Seuil.**

Picard, D. & Baldy, R. (2011). Le dessin de l'enfant et son usage dans la pratique psychologique. *Développements***, 45-60**

Picard, D. & Boulhais, M. (2011). Sex differences in expressive drawing*. Personality and Individual Differences, 51,* **850–855***.*

Picard, D. & Gauthier, C. (2012). The development of expressive drawing abilities during childhood and into adolescence. *Child Development Research***, V. 2012, Article ID 925063, 7 pages.**

Picard, D. & Lebaz, S. (2010). Symbolic use of size and color in freehand drawing of the tree: Myth or reality? *Journal of Personality Assessment, 92,* **186-188.**

Profusek, P. J., & Rainey, D. W. (1987). Effects of Baker-Miller pink and red on state anxiety, grip strength, and motor precision. *Perceptual and Motor Skills, 65,* **941–942.**

Pruvôt, M. V. (2005). Le dessin libre et le dessin de la famille chez l'enfant cubain. Étude comparative avec un groupe d'écoliers français. *Pratiques Psychologiques, 11,* **15-27.**

Schauss, A. (1979). Tranquilizing effect of color reduces aggressive behavior and potential violence. *Journal of Orthomolecular Psychiatry, 8,* **218-221.**

Siegal, M.; Butterworth, G. & Newcombe, P. A. (2004). Culture and children's cosmology. *Developmental Science, 7***(3), 308–324.**

Srivastava, R. R. & Peel, T. S. (1968). *Human Movement as a Function of Color Stimulation***, Topeka: Environmental Research Foundation.**

Stora, R. (1978). *Le test de l'arbre***. Paris: PUF.**

Troadec, B. (2011). Cognition et culture : le rôle de la transmission sociale et culturelle. In B. Troadec & T.Bellaj (Eds.), *Psychologies et cultures* **(25-62). Collection «Espaces Interculturels». Paris : L'Harmattan.**

Vaid, J., Rhodes, R., Tosun, S. & Eslami, Z. (2011). Script directionality affects depiction of depth in representational drawings. *Social Psychology, 42,* **241-248.**

Van Sommers, P. (1984). *Drawing and cognition***. New York: Cambridge University Press.**

Wilson, B. (1997). Types of Child Art and Alternative Developmental Accounts: Interpreting the Interpreter. *Human Development, 40,* **155-168.**

Wilson, B. & Ligtvoet, J. (1992). A cross time and cultures: Stylistic changes in the drawings of Dutch children. In D. Thistlewood (Ed.), *Drawing research and development* **(75-88), Harlow, UK: Longman/NSEAD.**

Winston, A.S., Kenyon, B., Stewardson, J. & Lepine, T. (1995). Children's sensitivity to expression of emotion in drawings. *Visual Art Research, 21***, 1-15.**