تذوق الأدب المصور
ونفاذه إلى عقل وقلب الطفل

سميرة نيروخ
محاضرة ومرشدة تربوية في كلية دافيد يلين

ربما يبدو عنوان هذا الموضوع غريبا بعض الشيء، فقد دعاني اهتمامي بأدب الأطفال إلى محاولة سبر غور هذا الميدان، والاطلاع على مكنوناته، والبحث في أسراره ذلك أن أدب الأطفال عالم واسع تعددت أبوابه وتنوعت، وقام بطرق أبوابه مختلف أنواع الباحثين والدارسين في العلوم التربوية والاجتماعية واللغوية والنفسية والنسوية والأدبية والتاريخية والفنية، ولكن، ما زال الطريق طويلا والكنز دفينا.

وقد اخترت لجمهور مجلة الكرمة موضوع القصة المصورة كأحد أنواع أدب الأطفال، باعتبار أن القصة المصورة موجودة بين أيدي المربين والأطفال، ولكن آثارها الإيجابية غير متداولة بشكل كاف في أدبنا العربي. وأعالج الموضوع في هذا السياق من بعدين: يتناول البعد الأول تعريف القصة المصورة وأهميتها كنوع أدبي، ويتناول البعد الثاني استخدام القصة المصورة كأدب مصور ونشاط لتقييم تطور التنور اللغوي لدى الطفل الصغير في مرحلة الطفولة المبكرة، ويهدف إلى مساعدة المعلم والمربي في الكشف عن مستوى الطفل، وتعديل البرامج الخاصة باستخدام القصص المصورة، لما في ذلك من أهمية يكشف عنها مضمون هذا المقال.

القصة المصورة

قصص الأطفال المصورة هي أحد الأنواع الأدبية التي تعتمد على الصور والرسوم إلى جانب النص المكتوب. ويعتبر هذا النوع الأدبي حديث العهد في أدبنا العربي، حيث بدأت دار المعارف بمصر في إنتاجه ونشره في الستينيات من القرن الماضي (أبو نصر، ١٩٩٦)، بينما اتخذت القصة المصورة مكانتها في الولايات المتحدة والأدب الغربي منذ بداية العشرينيات من هذا القرن (دونان، ١٩٩٦). ونظرا لأهمية هذا النوع الأدبي، فقد تم إنشاء وتخصيص جوائز سنوية في الولايات المتحدة وبريطانيا ودول أوروبا تمنح لأفضل قصة مصورة. كما وأورد الباحثان فريمان ولهمان أن جمهورية مصر العربية قد خصصت حديثا جائزة سنوية تحمل اسم سوزان مبارك تمنح لأحسن قصة في ميدان أدب الأطفال العربي (فريمان ولهمان، ٢٠٠١).

وبالرغم من شيوع هذا النوع من أدب الأطفال في العالم الغربي، إلا أن الأدب التربوي العربي لا يتعامل معه كنوع مستقل من أنواع أدب الأطفال. فقد تحدث الجاجي (١٩٩٩) عن

القصص المصورة التي نشرت من قبل شركات النشر العربية والعالمية مثل (مكتبة لبنان-ليديبرد) على أنها حكايات وقصص من الأدب المترجم المكتوب للأطفال ما بين الثالثة والثامنة، كما شرح عبد الله (١٩٩٧) كيفية استخدام قصص الأطفال في تعليم اللغة العربية للفئة العمرية ٣-٧سنوات دون التنويه إلى تسميتها بالقصص المصورة.

أما ملص (١٩٨٩) الذي خصص كتابا باللغة العربية لتحليل بعض القصص المصورة الانجليزية والفرنسية، فقد أكد على أن »هذه الكتب توازن بين الكلمة والصورة بطرق مبدعة ذكية تجعلها متقدمة في مجالها« (ملص، ١٩٨٩، ص ١٦)، وكذلك الأمر تناولت ماريوت (١٩٩١) القصة المصورة بشكلها الكلي، مؤكدة على كونها مصدرا للمنفعة والمعرفة، وتعلم القراءة في المرحلة الابتدائية، بالإضافة إلى الدور الذي تلعبه هذه القصص في تسلية الطفل ومتعته.

أنواع القصص المصورة:

لقد اختلفت الأعمال الأدبية الموجهة للأطفال، وتعددت وتنوعت من حيث الجنس والمضمون، فالأعمال الأدبية المصورة من الألوان الأدبية التي كتبت خصيصا للأطفال، مع أنها لم ترد في كثير من المصادر الأدبية والتربوية كجنس أدبي مستقل، وربما يعود السبب في ذلك إلى احتلال الصورة الطبيعي والمقبول حيزا معينا في معظم الأشكال الأدبية الموجهة للأطفال، ولكنّ الدور الحاسم الذي تلعبه الصورة بشكل خاص والقصة المصورة بشكل عام دعا بعض التربويين إلى إدراج هذا اللون كجنس أدبي مستقل في مجال أدب الأطفال وتم تصنيفه كالتالي (آربثنوت، ١٩٧٥):

النوع الأول: يستند النوع الأول بشكل أساسي إلى الصور، وتحتوي بعض القصص المصورة من هذا النوع على نص والبعض الآخر لا يحتوي البتة على نصوص. تسيطر الصورة عادة على أفكار ومعاني هذا النوع من القصص المصورة حيث تنوب الرسوم بقوتها التعبيرية عن الكلمات، ويضيف الرسام بواسطة رسوماته أفكارا ومعاني بين السطور الغائبة التي لم يكتبها المؤلف بكلماته، أي أن الصور في هذا النوع من الأدب تغلب على الكلمات المكتوبة.

النوع الثاني: يدمج النوع الثاني الصور والكلمات بشكل متوازن، حيث يدعم كل واحد الآخر، وغالبا ما تفسح الصور الإمكانية لتمييز التسلسل الوارد بين ثنايا الكتاب، من أجل مساعدة الطفل في تمييز الأحداث المتلاحقة، ويختلف هذا النوع عن السابق باعتماده على النص من أجل تفسير الصورة من ناحية، أو دعمه للرسومات من ناحية أخرى. وقد شهدت السنوات الأخيرة تطورا ملموسا في إنتاج ونشر هذا اللون في أدب الأطفال العربي والمحلي (أبو فنة وآخرون، تحت الطبع).

المرحلة العمرية

تلعب القصة المصورة دورا وظيفيا مهما في المراحل المبكرة من حياة الطفل. لقد أثبتت

الدراسات الحديثة أن للقصة المصورة دورا أساسيا في تعلم مهارات القراءة لدى طلاب المراحل الأولى في التعليم الابتدائي، إلى جانب دورها المعروف والمتفق عليه في تنمية التنور اللغوي في السنوات الأولى من حياة الطفل، كما أكدت نتائج الدراسات أن ميول الأطفال القرائية نحو هذا النوع من أدب الأطفال لا يتوقف عند سن معينة. لقد أشارت نتائج دراسة شحاته لمعرفة اتجاهات قراءة القصص لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي في مصر ممن تقع أعمارهم بين ست سنوات وخمس عشرة سنة، إلى أن قصص الرسوم حظيت بالمرتبة الأولى لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى (شحاته، ١٩٩٤).

لقد أشارت دراسة شحاته إلى أن الأطفال ما بين سن ست سنوات وتسع سنوات يفضلون قراءة قصص الرسوم على غيرها من القصص المقروءة، مثل الخيالية التي حظيت لديهم بالمرتبة الثانية، ومن ثم الدينية والمغامرات. وإذا كان المفهوم الضمني والمتفق عليه بالإجماع أن قصص الرسوم موجهة للأطفال الأصغر سنا، فإن هذه الدراسة تؤكد على شيوع قراءة قصص الرسوم وتعامل أطول شريحة عمرية معها، على نقيض غيرها من القصص التي تفضلها فئة عمرية محددة.

نفاذ الصورة إلى عقل وقلب الطفل

تمتاز القصة المصورة عن بقية أنواع أدب الأطفال في كونها تسهم في تشكيل خبرات الأطفال المختلفة وتساعد في نمو الحس الجمالي وتذوق الفن المرئي ما يجعل القصص المصورة تنفرد عن غيرها من أنواع أدب الأطفال. لقد أولت معظم الدراسات التي اعتمدنا عليها من أجل كتابة هذا المقال اهتماما مميزا بالقصص المصورة نظرا للدور الجوهري الذي تلعبه في تعليم الطفل وتثقيفه وتسليته. يؤكد حجازي على وجه الخصوص أهمية الدور الثقافي الذي تلعبه القصة المصورة في نفس الطفل، والأثر العميق في تشكيل هويته وانتمائه حيث يقول:

«الرسم أو الصورة هو حضارة بأكملها بأسلوبها وقيمها وتوجهاتها ورموزها. فالصورة أبلغ تعبيرا وأكثر نفاذا إلى لاوعي الطفل من النص المكتوب، ذلك أن حساسيته لها جد كبيرة. إنها تدق أبوابا لوعيه، لأنه يسقط ذاته على القصة المصورة. فهي توضح النص وتمنح الشخصيات ملامحها ووجودها وهويتها من خلال الموضعية في الزمان والمكان والخصائص وتفاصيل الإطار الحياتي» (حجازي ١٩٩٠، ص ٢٤).

وتزداد قوّة تأثير الصورة في نمو وعي الطفل البصري في مرحلتي الطفولة الأولى والمبكرة، (أبو فنة وآخرون، تحت الطبع)، فالكتاب المصور عبارة عن مدخل إلى عالم التعبير البصري، يساعد الطفل الصغير على تنمية قدرة المشاهدة والتعبير البصري. وتؤكد شبيد بأن الوعي البصري عملية معقدة ذات مراحل متعددة، ليست أقل تعقيدا من عملية الوعي القرائي. وفي سياق استعراضها وتحليلها لهذه المراحل تناقش دور الصورة في تنمية القدرة على التذكر. إن رؤية الرسوم والصور في الكتاب المصور تساعد الطفل على استرجاع الصور الذهنية

للأشياء التي يعرفها مسبقا، هذا من جهة، ومن ناحية أخرى تساعده على رؤية أجزائها وتفاصيلها التي يصعب إدراكها وتذكرها عند معاينتها بشكلها الكلي المحسوس، إلا في حالة عزلها عن الأشياء الأخرى المحيطة بها.

كما وتلعب القصة المصورة في مرحلة ما قبل المدرسة دورا حيويا في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة، والتي استعرضها شحاته بوجه عام ومن مختلف الأبعاد النفسية والاجتماعية والفكرية، وذلك في الفقرة التالية من كتابه أدب الأطفال-دراسات وبحوث (شحاته، ١٩٩٤، ص ١١١):

«. . . وهذه القصص المصورة تعد مصدرا للثقافة وتنمي الذوق والتخيل لدى الطفل، وهي تقربه من مفهوم الكتاب، وتضع الأساس لعلاقة سعيدة بين الطفل والكتاب ما يهيئ الطفل للقراءة عند تعلمها. كما أنها تساعد في تكوين قيم موجبة وعادات مرغوبة، وتنمي التذوق الجمالي، وتقدم معلومات وظيفية للأطفال من بيئاتهم وما يحيط بهم، كما تقدم تدريبات حسية، وتنمي القدرة على التمييز والموازنة بين المؤتلف والمختلف في الأحجام والأشكال والأبعاد والأوزان والألوان، وتزود الطفل بالسلوك الإنساني النموذجي، وتساعده على ممارسة النشاط والبحث والتفكير وإدراك العلاقات والتخيل والتذكر والربط، واستعمال الحكاية ذات اللغة المصورة والأغاني تسهم بدورها في التهيئة اللغوية، والنمو اللغوي».

وفي مرحلة أخرى متقدمة من مراحل الطفولة المبكرة، وكذلك الأمر في مرحلة الطفولة المتوسطة، تلعب القصة المصورة دورا هاما في تطوير قدرات الأطفال على التخيل. خصصت جراهام (١٩٩٠) كتابا خاصا عن هذه العلاقة تحت عنوان «**القصص المصورة في المرحلة الابتدائية**»، تقول الكاتبة بأن الصورة في القصة المصورة تكون بمثابة الوسيلة التي تدعو الطفل إلى تشغيل ذهنه وإعمال فكره في عمليه إضفاء المعاني واستدعاء الصور الذهنية، وهي نفس العملية التي تساعد الطفل المبتدئ على قراءة الكلمة بشكلها الكلي دون اللجوء إلى تحليلها.

إن تأمل الصورة والاستماع إلى النص المكتوب أو قراءته يتطلب من الطفل ممارسة عمليات ذهنية متتابعة ومتلاحقة بشكل فاعل ونشط. يتأمل الطفل الصورة، فيتصور صورا ذهنية مرتبطة بما يراه ويسمعه، وبالتالي يعبّر عما يرى ويتأمل، فيدرك المعاني والصور مؤديا بذلك إلى فهم المقروء والمسموع.

إن هذا العمل المتكامل جراء تعرض الطفل لخبرة القصة المصورة يسهم في تطوير قدرة الطفل على التفكير والقراءة الإبداعية من خلال حاستي النظر والسمع، حيث تتعرض عينه إلى مشاهدات مصورة مختلفة ومتنوعة. تسمح مثل هذه المشاهدات لحاسة الطفل البصرية بأن تستمتع بتأمل وتمعن ما هو معروض بدرجات مختلفة. كما وتتعرض أذن الطفل إلى أصوات مختلفة من قراءات وإيقاعات تسمح لحاسة السمع بالاستماع والاستمتاع بدرجات مختلفة.

وهكذا يتلقى الطفل المتعة والمعرفة من القصة المصورة من خلال الكلمة المقروءة أو المسموعة

والصورة المرئية . وتتطلب هذه العملية من الطفل القدرة على ربط المعاني بالأفكار، وربط الصورة بالنص، وهي عملية أعقد تركيبا من الاستماع إلى القصص الشفوية (أبو فنة وآخرون، تحت الطبع) .

عندما يستمع الطفل إلى قصة شفوية فانه يسمع ويتذكر ويركب ويربط عناصر القصة الشفوية معا، أي أنه يحصل على المعلومات بشكل تدريجي ويحتفظ بها في ذهنه ويربطها معا، بينما يقوم بعملية معاكسة في حالة مشاهدة القصص المصورة، فانه ينظر إلى الصورة ليراها ويفهمها ككل، ومن ثم يتم استيعاب التفاصيل شيئا فشيئا . لذا يعتبر تتبع قصة مصورة نشاطا معقدا، ويمكنك ملاحظة ذلك من خلال مشاهدة طفل أثناء قراءته ومشاهدته صور قصة مصورة، إنه يجول بنظره حول الصفحة المصورة، يدقق هنا ويهمل هناك، يفهم ويحلل ويستوعب ويربط التفاصيل والألوان والأشكال وأجزاء الصورة معا (أبو فنة وآخرون، تحت الطبع) .

وبالرغم من هذه المكانة التي نالتها القصة المصورة، فإن هناك وجهة نظر مغايرة حول أهمية القصة المصورة كما جاءت في دراسات الغرب نستعرضها هنا بالرغم من قلة المعارضين . لقد أثار بعض الباحثين جدلا حول دور القصة المصورة في تنمية التنور اللغوي وبراعمه، ولم يحثوا على استخدام الصور لغرض تعليم القراءة والكتابة أمثال بتلهايم(١٩٨٥) ولورينين (١٩٩٨) . تنتقد الباحثة لورينين على سبيل المثال التركيز على الصور أثناء القراءة للأطفال من أجل تنمية التنور اللغوي، وترى أن التركيز ينبغي أن يكون على الكلام المكتوب . أما بتلهايم مؤلف الكتاب المشهور حول «التحليل النفسي للحكايات الشعبية» فإنه يعتقد أن الرسومات في قصص الأطفال لا تخدم حاجات الأطفال النفسية، بل على العكس من الآخرين، يرى بتلهايم أن للصورة أثرا سلبيا، لأن الصور لا تعمل على إيقاظ عملية التعلم، كونها توجه خيال الطفل بعيدا عما يمكن أن يكون عليه الحال بدون صور، ذلك أن بمقدور الطفل اكتساب الخبرة حول جو القصة العام بدون صور .

لقد دافعت جراهام (١٩٩٠) عن دور الصورة في تنمية قدرة الإدراك البصري، كما وأنها شددت على أهمية كلا العنصرين الصورة والكلام المكتوب في حصول الطفل على معنى القصة . ومن جهة أخرى ثمنت الكاتبة البريطانية ماريوت (١٩٩١) استخدام القصص المصورة، ووضعت كتابا في هذا الميدان يشرح أهمية القصة المصورة كشكل أدبي للأطفال، بالإضافة إلى شرح استراتيجيات استخدام هذا النوع من القصص في تعليم اللغة الإنجليزية للصفوف الابتدائية في بريطانيا . لقد ركزت ماريوت على وجوب استخدام النظرة الشمولية أو أسلوب التعليم التكاملي في تعليم اللغة من خلال القصة المصورة، حيث أنها تسهم في نمو قدرات الطفل العقلية والاجتماعية والانفعالية، وتوقظ في الطفل رغبة قوية لتعلم القراءة، بالإضافة إلى تمكين الطفل من تنمية قدراته اللغوية .

وكان لهذا الاهتمام الذي أولته الدراسات للقصة المصورة في تعليم القراءة دور بارز في زيادة

نشر هذا النوع الأدبي، والتنوع في الاستخدام. فقد أشارت دراسة بومان وفريقها (١٩٩٨) إلى أن ٩٧٪ من مربيات رياض الأطفال في الولايات المتحدة يقرأن القصص المصورة بشكل منتظم، وأن ٨١٪ من معلمات الصف الأول ابتدائي يستخدمن القصص المصورة لدعم طلابهن في مسار تعلم القراءة والكتابة، أو في تنمية براعم التنور اللغوي. كما وتجدر الإشارة إلى أن عدد كتب الأطفال التي تم نشرها في الولايات المتحدة عام ١٩٩٠ بلغ خمسة آلاف كتاب، بينما بلغ عدد الكتب التي كانت تحت الطبع عام ١٩٩٦ نحو سبعين ألف كتاب. وينسب السبب في هذا الازدياد الضخم في عدد قصص الأطفال المنشورة إلى التوجه الحديث الداعي إلى استخدام قصص الأطفال لدعم تعلم القراءة والكتابة (مارتينز وماك جي، ٢٠٠٠).

ونجمل القول حول القسم الأول من هذا الموضوع بأن أهمية القصة المصورة في مراحل الطفولة المختلفة تكمن في الدور الذي تلعبه في تنمية التنور اللغوي، وشحذ انتباه الطفل واستثارة تفكيره وتخيلاته وتعزيز تعبيره اللغوي، هذا بالإضافة إلى كونها مصدرا للمتعة والتسلية، ومصدرا لتذوق الفن وتنمية الحس الجمالي، ومصدرا للمعرفة والتعلم الذاتي، ووسيلة لتعليم القراءة ومهارات اللغة المختلفة. فالصورة تجعل الكلام مرئيا وتعمل على توسيع المعنى لأنها تتيح للفنان فرصة إضافة تفسيره الشخصي، فينقل الرسام بالصورة دلالات وإيحاءات كثيرة يحتاج الكاتب إلى صفحات للتعبير عنها في الوصف الكلامي، وأحيانا أخرى يرسم الفنان وينقل ما توحي به الكلمات، وليس فقط ما تقوله الكلمات.

وتأكيدا لما جاء في سياق الفقرة أعلاه أستعرض وجهة نظري الشخصية حول طبيعة مكونات القصة المصورة من خلال خبرة سابقة في كتابة ونشر قصص مصورة. أرى أن العلاقة بين الصورة والكلام المكتوب في القصة المصورة كالمناجاة. والمناجاة باللغة العربية تعني كشف السر للآخر. وبما أن الطفل بحاجة إلى الصور في المراحل الأولى من أجل بزوغ براعم التنور اللغوي أو محاولة القراءة والتظاهر بها، فإنه بحاجة إلى قراءة تعبيرات وحركة وانفعالات الشخصيات والعناصر المرسومة الأخرى. وتكون هنا مناجاة الكاتب للرسام أساسية في الكشف عن أسرار الشخصيات ودوافع سلوكها، من أجل مساعدته في فهم طبيعة الشخصيات والأحداث والدوافع.

ولا شك أن العلاقة بين الصورة والكلام في القصة المصورة لا تقلل من عمل ودور الرسام، بل على العكس من ذلك، فإن طبيعة المناجاة تدعم الرسام في مساعدته بالقيام بدوره الداعي إلى الاندماج بأحاسيس الشخصيات من أجل التعبير عنها بصدق قدر الإمكان، وتساعده في تأملاته في الكلام المكتوب وانعكاسه على الرسومات التي سوف تنقل وحي الكلمات إلى الصورة. وتأتي هذه المناجاة في مرحلة تسبق التقاء الطفل بالقصة المصورة والتعامل بها، وتكون أثناء إنتاج القصة المصورة، وتعاون كل من الكاتب والمصور معا في إنتاج كتاب الطفل.

وهكذا تنقلنا هذه المناجاة بين الصورة والكلمة إلى القسم الثاني من هذا الموضوع وهو استخدام القصة المصورة كأداة تقييم، أو تقييم لتطور التنور اللغوي لدى الطفل.

القصة المصورة كنشاط لتقييم تطور التنور اللغوي

قام بعض الباحثين بدراسة تطور التنور اللغوي لدى الطفل من خلال استخدام القصة المصورة، وكشفت النتائج عن أنماط مختلفة لسلوك الطفل تشير إلى مدى تطوره في هذا المجال. نستعرض فيما يلي دراسة واحدة تحت عنوان «**بناء القصة من قصة مصورة – نشاط تقييمي للمتعلمين الصغار**» (راجع ملحق هذا المقال)، وقد قام بالبحث كل من فان كراينورد وباريس في أستراليا في دراستين متلاحقتين عامي ١٩٩١ و١٩٩٣ من أجل صدق وثبات المعلومات (فان كراينورد، ١٩٩٦).

وقد شملت هذه الدراسة الطويلة عينة مكونة من ٦٢ طفلا من أطفال مدرسة ابتدائية في استراليا في سن ٥-٦ سنوات، وتم رصد سلوكهم أثناء بناء القصة من قصة مصورة، وبعد ذلك وضع الباحثان نتائج السلوك في مقياس يخدم جمهور المعلمين في تقييم تطور التنور اللغوي لدى الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة، ويكشف هذا المقياس عن قدرة الطفل في فهم الترابط السببي والزمني الذي يربط مجموعة صور مأخوذة من قصة مصورة، كما ويكشف قدرة الطفل في التعبير عن المعنى الذي تحمله الصور شفهيا وبأسلوب قصصي.

لقد هدف الباحثان إلى تقييم مهارات تفكير الطفل المستخدمة في بناء المعنى، ويشمل ذلك تقييم الطرق التي ينتهجها الطفل في التنبؤ، والتفصيل والتلخيص، من خلال استخدام قصة مصورة تفي بهذا الغرض. وقد تم تصميم نشاط يقيم قدرة الطفل في بناء القصة من كتاب مصور بهدف قياس مهارات تفكير الطفل في بناء المعنى، والتعبير عن المعنى باللغة المحكية، من خلال تعامله مع قصة مصورة بدون نص، وبغض النظر عن معرفة الطفل المسبقة بالقراءة ومهاراتها، وبالتالي، يقيم هذا النشاط مدى وعي الطفل بأن الكتب المصورة تسرد قصصا، وأن هناك أسلوبا قصصيا، وأن للقصة عناصر خاصة مثل الشخصيات، والأحداث، والنهايات.

إن الغاية من استخدام الصور هو تحفيز الطفل إلى إعطاء المعنى، حيث أن تسلسل الصور في القصة المصورة يتيح للطفل فرصة تخمين أو تنبؤ المعنى، وتطوير علاقات، واقتراح تفاصيل، والتفكير بما توحي به الصور من أجل التعرف على مواقف التأزم، والحلول، والأفكار المتضمنة بالصور. وقد استخدم الباحثان لهذا الغرض كتابا مصورا بعد أن تم حذف الكلمات وبعض الصور التي لا تؤثر في سير الأحداث، كما وحافظ الباحثان على عنوان القصة والمؤلف كرموز مكتوبة.

وقد أتاح الباحثان فان كراينورد وباريس فرصتين للطفل المفحوص وذلك من أجل إظهار القدرة على بناء القصة من كتاب مصور خلال مرحلتين متتاليتين: أطلق الباحثان على المرحلة

الأولى اسم »بناء المعنى التلقائي « وكان الهدف منها فحص سلوك الطفل التلقائي لبناء معاني القصة من القصة المصورة، وكان على الطفل أن يتصفح صفحات الكتاب، ويعبر للفاحص عن أفكاره وتداعياته أثناء مهمة التصفح التلقائية . أما المرحلة الثانية فقد أطلق عليها اسم »الفهم الموجه« ، وقد هدفت إلى فحص استجابة الطفل لأسئلة الفاحص والتي طرحت على الطفل من أجل قياس قدرته على فهم القصة من خلال الأسئلة الموجهة، وكانت المهمة المطلوبة من الطفل النظر إلى صفحات الكتاب المستهدفة من قبل الفاحص مرة أخرى، والإجابة عن أسئلة الفاحص حول القصة .

متطلبات تقييم المرحلة الأولى

يحتاج هذا النشاط التقييمي كما أشار الباحثان إلى وقت يتراوح ما بين عشر دقائق إلى خمس عشرة دقيقة، حيث تشخص المرحلة الأولى ستة عناصر مختلفة لبناء المعنى وهي :

١) فحص الطفل الأولي للقصة
٢) تعليقات الطفل حول الصور
٣) إثراء القصة بالتفاصيل والتماهي مع الشخصيات
٤) الأسلوب واللغة
٥) طرق الاسترجاع
٦) الفكرة/ المغزى

متطلبات تقييم المرحلة الثانية

وتتطلب المرحلة الأولى من الفاحص مهمة ملاحظة وتسجيل سلوك الطفل المفحوص، بالإضافة إلى تدوين السلوك اللفظي في حالة حصوله . أما المرحلة الثانية فإنها تتطلب من الفاحص كتابة استجابات الطفل السلوكية واللفظية للأسئلة الموجهة حول الصور المستهدفة، وتتمحور الأسئلة حول تفكير وقدرات الأطفال في الجوانب التالية :

- التعرف على المعلومات التي يزودها غلاف الكتاب والتي تشمل العنوان والشكل الأدبي .
- تلخيص الأحداث التي يتنبأ بها الطفل .
- وصف الأحداث الخاصة وعلاقتها مع حبكة أو تأزم القصة .
- اتباع حوار ملائم من خلال صور القصة .
- تفسير مشاعر الشخصيات .
- استكمال القصة بعد النهاية .

ويتم تقييم القدرات السابقة من خلال الأسئلة الموجهة التالية:

١) ماذا تخبرنا الصفحة الأولى عن القصة؟

٢) لو قمت بسرد هذه القصة لشخص ما، فما الذي ستقوله له هنا؟
٣) قل لي ماذا يحصل هنا في هذه القصة؟
٤) فكر بما سيقوله الناس فيما لو كان يوجد كلمات مكتوبة هنا ؟ تظاهر بأنك تقرأ لي الكلمات .
٥) فكر، كيف يشعر الناس في هذه الصورة؟
٦) هذه هي الصورة الأخيرة في القصة، ولكن فكر، ماذا سوف يحدث بعد ذلك، لماذا تعتقد ذلك؟

وفي ختام المرحلة الثانية يطلب الفاحص من الأطفال إعطاء عنوان بديل للقصة، من أجل تقييم قدرة الأطفال في تلخيص القصة بعنوان موجز وذي معنى .
من ناحية أخرى، يشجع الباحثان فان كراينورد وباريس معلم/ معلمة الصف على تبني هذه الفكرة، واستخدام التقييم بواسطة القصة المصورة، وانتقاء قصة ملائمة، أو إنتاج قصة من عمل المعلم لتخدم هذا الهدف . ويؤكد الباحثان على أهمية هذا النشاط، نظرا لأنه لا يفحص قدرات القراءة والكتابة، وإنما يقتصر على فحص قدرة التعبير الشفهي وبناء المعنى من صور معبرة ومترابطة . ويقترح الباحثان إمكانية استخدام القصة المصورة مع النص المكتوب بعد تغطية الرموز المكتوبة، وطرح الأسئلة حول مجموعة من الصور وليس صور القصة بأكملها، مع التعديل والملائمة إن احتاج الأمر (راجع ملحق ١ ولاحظ التعديل) .

معايير اختيار القصة المصورة

هذا وقد وضع الباحثان بعض المعايير اللازمة عند اختيار المعلم للقصة المصورة مثل :
- أن تتيح الصور الفرصة للطفل بأن يستخدم خبراته السابقة ويضيفها للقصة .
- أن تتيح الصور فهم الشخصيات وتوقع سلوكها .
- أن تتيح الصور فهم مشاعر الشخصيات .
- أن تتيح فهم البيئة المكانية والزمانية وعلاقتها بأحداث القصة .
- أن تتيح الفرصة لتمييز التسلسل الوارد في الصور، من أجل فهم العلاقات التي تربط الأشخاص والأشياء المصورة ووصفها .
- أن تتيح إمكانية الاستنتاج .
- أن تتيح إمكانية التوقعات والتأكد منها .
- أن تشجع الطفل على التعبير عن فكرة القصة أو المغزى المراد منها .

توصية

حذر الباحثان المعلم/ المعلمة الذي يرغب باستخدام أو ملاءمة هذا النشاط التقييمي من معاملة الأداة كمقياس سايكومتري أو نشاط مستقل ومنعزل عن السياق، وإنما ينبغي استخدام المقياس كجزء من النشاط اليومي الجاري في إطار الخبرة التعليمية، لأن النشاط يهدف أولا وأخيرا

إلى رصد أداء الطفل المتعلق بالتنور اللغوي. وتكمن أهمية مثل هذه الأدوات في الكشف عن المرحلة التي يقبع فيها الطفل إن صح التعبير، أو تلك المرحلة التي وصل إليها جراء تعرضه أو عدم تعرضه لخبرة القصة بشكل عام والقصة المصورة بشكل خاص.

تطبيقات الموضوع

لقد أكد الأدب التربوي الخاص بالقصة المصورة على أهمية هذا النوع من الأدب في تزويد الطفل بالمنفعة والمعرفة، وأثره في تعليم القراءة ما يستحق الوقوف مليا، والتفكر في تطبيقات هذا الموضوع. نتفكر أولا في نوعية القصص المختارة من قبلنا لأطفالنا وطلابنا في البيت والمدرسة، وفيما إذا كانت فعلا تفي بالغرض وتحقق الأهداف المرجوة منها. وبعد ذلك ننتقل إلى كمية ونوعية ومستوى المعلومات المقدمة للطفل حول القصة المصورة، ومدى شموليتها لمختلف الجوانب الفنية والاجتماعية والتربوية.

ولا شك أن نجاح التعامل مع القصة المصورة يتوقف على كيفية تعاملنا مع الرموز المرئية، ومدى حرصنا على إشراك الطفل مشاركة فاعلة ونشطة تستثير تفكيره، وتنمي لديه عمليات التنبؤ والربط والاستنتاج والتحليل، وبالتالي تفسح له المجال بالعبور إلى دوافع الأحداث والعيش بواقع القصة، والاندماج بأحاسيس الشخصيات، والتفكير بالحلول اللازمة للتخلص من المآزق التي تواجه أبطالها. لا شك أن مثل هذا العمل المتكامل له الأثر القوي والفعال في تنمية التنور اللغوي وتطوره لدى الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة.

نجمل القول بأنه بالرغم من شيوع استخدام قصص الأطفال المصورة كنوع أدبي من أدب الأطفال، وتعامل أطول شريحة عمرية مع هذا النوع، وبالرغم من وظائف القصة المصورة المتعددة والمتنوعة في تسلية الطفل، وتثقيفه، وتعليمه، وتطوير قدراته المختلفة، إلا أن القصة المصورة لم تحصل على المكانة المستحقة في دراسات الباحثين العرب من جهة، وفي التطبيق العملي المدروس والمستهدف من جهة أخرى. وعلى ضوء ذلك نتساءل:

أين أطفالنا من القصة المصورة؟ وما هي استجابتهم المتوقعة عند إجراء نشاط التقييم الملحق والذي نحن بصدده؟ وما هو دورنا كمربين في إسناد الطفل ودعمه وتشجيعه في فهم اللغة المصورة والمكتوبة، وفي تطوير قدرات الأطفال للتخيل، والاستخدام العملي والاجتماعي للغة؟

وفي ضوء ذلك، هذه دعوة إلى الطلاب والمعلمين والمربين والوالدين بتجربة استخدام النشاط الملحق بهذا المقال، ولكن مع تجنب إصدار الأحكام والشعور بالإحباط فيما إذا لم يستجب الطفل للمهمة، أو فيما إذا استجاب بطريقة غير مرضية لنا، لأن العامل الأول والأخير في مدى نجاح التجربة يعود إلينا نحن المربين، ويكمن مؤشر مدى استجابة الطفل كما ذكرنا أعلاه في كمية الفرص المتاحة للطفل في التعامل مع الكتاب المصور والقصة المصورة، وفي

كيفية الطريقة التي نتعامل فيها نحن الكبار مع الصغار في هذا السياق من جهة ومع الكتاب المصور من جهة أخرى، ويكمن كذلك الأمر في مدى قناعتنا بأهمية الكتاب وما يحويه من رموز مكتوبة ومصورة، وما علينا إلا أن نعود للصفحة الثالثة من هذا المقال، ونقرأ بتمعن وتفحص مرة أخرى رأي حجازي في القصة المصورة (١٩٩٠).

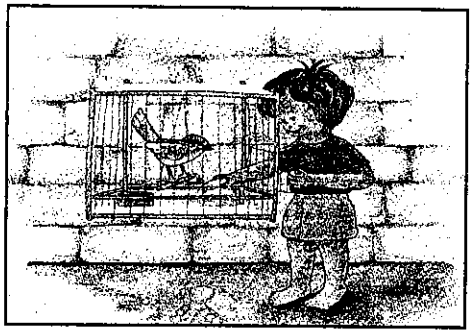
ملحق رقم (١) تجربة :

هذه دعوة للخوض في تجربة النشاط التقييمي، وهو بناء القصة من قصة مصورة، وذلك قبل قراءة الملحق الأصلي، لديك ست صور مأخوذة من قصة مصورة بعنوان «**سعيد والبلبل**» (الجيوسي، السنة ناقصة)، فكر في الأسئلة المرفقة وعبر عنها :

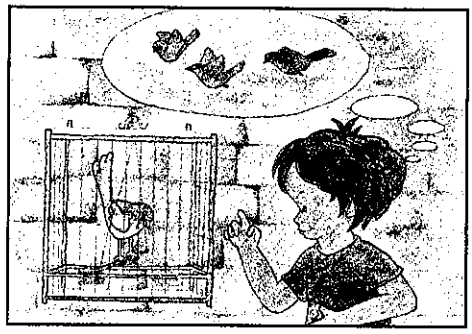
ماذا تخبرنا هذه الصفحة عن القصة؟

لو قمت بسرد هذه القصة لشخص ما، فما الذي ستقوله له هنا؟

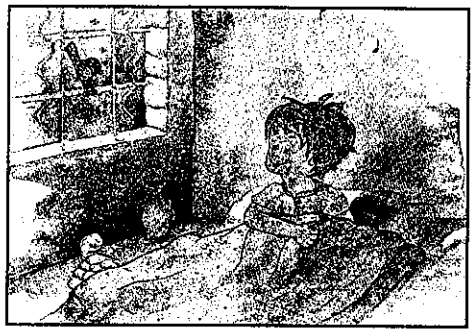
قل لي ماذا يحصل هنا في هذه القصة؟



فكر بما ستقوله لو كان يوجد كلمات مكتوبه؟ تظاهر بانك تقرأ لي الكلمات .



فكر كيف يشعر العصفور في هذه الصورة؟



هذه هي الصورة الأخيرة، قل لي ماذا يحصل فيها؟ فكد ماذا سوف يحدث بعد ذلك؟ لماذا تعتقد ذلك؟

ملحق رقم (٢)، نموذج التقييم:
تمت الترجمة والنشر بموافقة الباحثان

اسم الطفل: _____ العمر: _____ الصف: _____

المعلم/ ة: _____ التاريخ: _____

المرحلة الأولى- بناء المعنى التلقائي

إرشادات:

اجلس أنت والطفل المراد فحصه في مكان هاديْ، ضع القصة المصورة أمام الطفل وقل له: **«اسم هذه القصة . . . . . وأريد منك أن تنظر إلى الكتاب وتحكي لي القصة، انظر وقل لي ماذا تفكر»**.

ملاحظة من كاتبة هذا المقال: إذا تم الفحص مع طفل يعرف مهارات القراءة، فينبغي تغطية النص المكتوب.

فحص الطفل الأولي للقصة	**السلوك الملاحظ**	**السلوك اللفظي**
يعلق الطفل على العنوان/ المؤلف	_____	_____
يعلق على صورة الغلاف	_____	_____
يتعرف على الموضوع أو النوع الأدبي	_____	_____
يتصفح صفحات الكتاب	_____	_____
تعليقات الطفل حول الصور		
يسمي الأشياء أو الشخصيات	_____	_____
يصف الأحداثيصف المشاعر	_____	_____
يتعرف على دوافع الشخصيات	_____	_____
يعد الأشياء والشخصيات	_____	_____
يعطي آراء شخصية	_____	_____
إثراء القصة بالتفاصيل والتماهي مع الشخصيات		
يكوّن علاقات	_____	_____
يتوقع عما سيحدث تاليا	_____	_____
يستخدم الإسقاط	_____	_____
يتماهى مع الشخصيات (يتعاطف)	_____	_____
الأسلوب واللغة		
يستخدم لغة الكتاب مثل:		

(كان في قديم الزمان . .)	_____	_____
يستخدم صوت أو نبرة سارد القصة	_____	_____
يبني حوارا بين الشخصيات	_____	_____
يتعرف على مبنى القصة مثل :		
(البداية ، النهاية ، العقدة)	_____	_____
طرق الاسترجاع		
يصلح نفسه بنفسه	_____	_____
يقلب صفحات الكتاب السابقة	_____	_____
يقلب صفحات الكتاب اللاحقة	_____	_____
يستخدم خبرة أو معرفة سابقة	_____	_____
الفكرة/ المغزى		
يعطي ملخصا للقصة	_____	_____
يعطي استنتاجا	_____	_____
يعطي مغزى	_____	_____

المرحلة الثانية - الفهم الموجه للقصة المصورة

إرشادات

« لقد قمت بعمل جيد وقد أحببت ذلك . والآن أريد منك أن تتصفح الكتاب مرة أخرى وسوف أسألك بعض الأسئلة ، لا يوجد إجابة صحيحة أو خاطئة ، ولكني أريد أن أسمع منك المزيد حول القصة» .

ملاحظة من كاتبة هذا المقال : أستعرض هنا نموذج المرحلة الثانية كما ورد في الأصل ، ومن أجل تنفيذ المرحلة الثانية من التقييم ، عليك اختيار ٦ صفحات مصورة من قصة مصورة ، على أن تكون الصور معبرة ، ودوافع الشخصيات بارزة ، وأن يشمل التقييم الصفحة الأولى وكذلك الأمر الصفحة الأخيرة ، بالإضافة إلى أربع صفحات أخرى ملائمة ، كما يظهر في نموذج «**سعيد والبلبل**» ، ثم وجه الأسئلة التالية ، مع مراعاة استخدام اللغة العامية المفهومة للمفحوص حين الحاجة :

الصفحة الأولى: ماذا تخبرنا الصفحة الأولى عن القصة ؟

فحص الطفل الأولي للقصة	السلوك الملاحظ	السلوك اللفظي
يعلق على العنوان/ المؤلف	_____	_____
يعلق على صورة الغلاف	_____	_____

يتعرف على الموضوع أو النوع الأدبي _____ _____
يتصفح صفحات الكتاب _____ _____

الصفحة الثالثة: لو قمت بسرد هذه القصة لشخص ما، فما الذي ستقوله له هنا؟

الأسلوب واللغة

يستخدم لغة الكتاب مثل:
(كان في قديم الزمان. .) _____ _____
يستخدم صوت أو نبرة سارد القصة _____ _____
يبني حوارا بين الشخصيات _____ _____

يتعرف على مبنى القصة مثل:
(البداية، النهاية، العقدة) _____ _____

الصفحة الخامسة: قل لي ماذا يحصل هنا في هذه القصة؟

تعليقات الطفل حول الصور

يسمي الأشياء أو الشخصيات _____ _____
يصف الأحداث _____ _____
يصف المشاعر _____ _____
يتعرف على دوافع الشخصيات _____ _____
يعد الأشياء والشخصيات _____ _____
يعطي آراء شخصية _____ _____

إثراء القصة بالتفاصيل والتماهي مع الشخصيات

يكوّن علاقات _____ _____
يتوقع عما سيحدث تاليا _____ _____
يستخدم الإسقاط _____ _____
يتماهى مع الشخصيات (يتعاطف) _____ _____

الصفحة التاسعة: فكر بما سيقوله الناس هنا فيما لو كان يوجد كلمات مكتوبة؟ تظاهر بأنك تقرأ لي الكلمات.

الأسلوب واللغة

يستخدم لغة الكتاب مثل:
(كان في قديم الزمان. .) _____ _____
يستخدم صوت أو نبرة سارد القصة _____ _____
يبني حوارا بين الشخصيات _____ _____

يتعرف على مبنى القصة مثل :
(البداية، النهاية، العقدة ـــــــــــ ـــــــــــ ـــــــــــ

الصفحة الثالثة عشرة: فكر، كيف يشعر الناس في هذه الصورة؟

تعليقات الطفل حول الصور

يسمي الأشياء أو الشخصيات ـــــــــــ ـــــــــــ
يصف الأحداث ـــــــــــ ـــــــــــ
يصف المشاعر ـــــــــــ ـــــــــــ
يتعرف على دوافع الشخصيات ـــــــــــ ـــــــــــ
يعد الأشياء والشخصيات ـــــــــــ ـــــــــــ
يعطي آراء شخصية ـــــــــــ ـــــــــــ

إثراء القصة بالتفاصيل والتماهي مع الشخصيات

يكوّن علاقات ـــــــــــ ـــــــــــ
يتوقع عما سيحدث تاليا ـــــــــــ ـــــــــــ
يستخدم الإسقاط ـــــــــــ ـــــــــــ
يتماهى مع الشخصيات (يتعاطف) ـــــــــــ ـــــــــــ

طرق الاسترجاع

يصلح نفسه بنفسه ـــــــــــ ـــــــــــ
يقلب صفحات الكتاب السابقة ـــــــــــ ـــــــــــ
يقلب صفحات الكتاب اللاحقة ـــــــــــ ـــــــــــ
يستخدم خبرة أو معرفة سابقة ـــــــــــ ـــــــــــ

الصفحة السادسة عشرة: هذه هي الصورة الأخيرة في القصة، ولكن فكر، ماذا سوف يحدث بعد ذلك؟ لماذا تعتقد ذلك ؟

تعليقات الطفل حول الصور

يسمي الأشياء أو الشخصيات ـــــــــــ ـــــــــــ
يصف الأحداث ـــــــــــ ـــــــــــ
يصف المشاعر ـــــــــــ ـــــــــــ
يتعرف على دوافع الشخصيات ـــــــــــ ـــــــــــ
يعد الأشياء والشخصيات ـــــــــــ ـــــــــــ
يعطي آراء شخصية ـــــــــــ ـــــــــــ

إثراء القصة بالتفاصيل والتماهي مع الشخصيات

يكوّن علاقات ـــــــــــ ـــــــــــ

يتوقع عما سيحدث تاليا	_____	_____
يستخدم الإسقاط	_____	_____
يتماهى مع الشخصيات (يتعاطف)	_____	_____
طرق الاسترجاع		
يصلح نفسه بنفسه	_____	_____
يقلب صفحات الكتاب السابقة	_____	_____
يقلب صفحات الكتاب اللاحقة	_____	_____
يستخدم خبرة أو معرفة سابقة	_____	_____
الفكرة/ المغزى		
يعطي ملخصا للقصة	_____	_____
يعطي استنتاجا	_____	_____
يعطي مغزى	_____	_____

أغلق الكتاب واسأل، ما هو العنوان الآخر الذي ترغب بأن تعطيه لهذه القصة، ما هو الاسم الجيد الذي يمكن أن نطلقه على هذه القصة؟ لماذا ؟

عنوان القصة البديل : _____

السبب : _____

أقترح سؤال الطفل حول فحوى الصورة الأخيرة، قبل أن يفكر فيما سوف يحدث بعد انتهاء القصة .

المراجع

أبو فنة، محمود ؛ عزازية، خالد؛ نيروخ، سميرة (تحت الطبع). **مقدمة في أدب الأطفال**. تل-أبيب : مخون موفيت.

الجاجي، محمد أديب (1998). **أدب الأطفال في المنظور الإسلامي - دراسة وتقويم**. عمان: دار عمار.

الجيوسي، سمير زهير (؟). **سعيد والبلبل**. القدس : مركز مصادر الطفولة المبكرة.

حجازي، مصطفى (1990). **ثقافة الطفل العربي بين التغريب والأصالة**. الرباط : منشورات المجلس القومي للثقافة العربية.

بتلهايم، برونو (1985). **التحليل النفسي للحكايات الشعبية**. ترجمة طلال حرب، بيروت: دار المروج.

شحاتة، حسن (1994). **أدب الطفل العربي- دراسات وبحوث**. القاهرة : الدار المصرية اللبنانية.

عبدالله، عبد الرحيم صالح (1997). **تعليم اللغة في منهج تربية الطفولة المبكرة**. عمان: مطابع الصفوة.

ملص، محمد بسام (1989). **كتب الأطفال المصورة**. عمان: وزارة الثقافة.

Abu-nasr, J. (1996). "The Arab World", In P. Hunt & S Ray (Eds). **International Companion Encyclopedia of Children's Literature**, London & New Yourk: Routledge', 789-794.

Arbuthnot, M. H. (1975). **Children's And Books, Revised Edition.** Chicago: Scott Foresman.

Baumann, J. F., Hoffman, J. V., Moon, J. and Huffy-Hester, A. M. (1998). "Where are Teachers Voices in the Phonics/Whole Language Debate"?. **The Reading Teacher**, 51, 636-50.

Doonan, J. (1996). "The Modern Picture Book". In P. Hunt & S. Ray (Eds.) **International Companion Encyclopedia of Children's Literature**. London: Routledge, 231-241.

Freeman, E. and Lehman, B. (2001). **Global Perspective in Children's Literature**. Needham Heights: Allyn and Bacon.

Graham, J. (1990). **Pictures on the Page**. Sheffield : National Association for the teaching of English.

Laurinen, L. (1998). Fostering Metalinguistic Awareness During Storybook Reading. In: P. Reitsma, and L. Verhoeven (Eds.). **Problems and Interventions in Literacy Development**. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Marriot, S. (1991). **Picture Books in the Primary Classroom**. London: Paul Chapman.

Martinez, G. M., and McGee, M. L. (2000). "Children's Literature and Reading Instruction: Past, Present, and Future". **Reading Research Quarterly**, 35, 154-169.

Van Kraayenoord, C. E., and Paris, S. G. (1996). "Story Construction from a Picture Book: "An Assessment Activity for Young Learners". **Early Childhood Research Quarterly**, 11, 41-61.