

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

ⵓⵎⵓⵎⵓⵔ ⵎⵓⵎⵎⵉⵔ ⵉⵏ ⵜⵉⵣⵣⵓⵔ

ⵍⵓⵎⵓⵎⵓⵔ ⵎⵓⵎⵎⵉⵔ ⵉⵏ ⵜⵉⵣⵣⵓⵔ

ⵍⵓⵎⵓⵎⵓⵔ ⵎⵓⵎⵎⵉⵔ ⵉⵏ ⵜⵉⵣⵣⵓⵔ

UNIVERSITE MOULOUD MAMMARI DE TIZI-OUZOU

جامعة مولود معمري - تيزي وزو

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

Département de Langue et Littérature Arabes



كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه

التخصص: الأدب والطفل في الجزائر

الفرع: أدبي

إعداد الطالبة: سامية سماويل

الموضوع

تلقي التّخيل في القصص الموجهة للطفل

لجنة المناقشة:

د/ خالد عيقون، أستاذ محاضر صنف أ، جامعة مولود معمري، تيزي وزورئيسا

أ.د/ سامية داودي، أستاذة التعليم العالي، جامعة مولود معمري، تيزي وزومشرفة ومقررة

د/ كريمة بلخامسة، أستاذة محاضرة صنف أ، جامعة عبد الرحمن ميرة، بجاية ... عضوة ممتحنة

د/ أيت الله عاشور، أستاذ محاضر صنف أ، جامعة عبد الرحمن ميرة، بجاية.....عضوا ممتحنا

د/ سعيد علي بهون، أستاذ محاضر صنف أ، جامعة امجد بوقرة، بومرداس.....عضوا ممتحنا

د/ زهية طراحة، أستاذة محاضرة صنف أ، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.....عضوة ممتحنة

السنة الجامعية: 2021 / 2020

مقدمة

يكتسي أدب الطّفل أهمّية كبيرة في حياة الطّفل، فالأدب تسلية ومعرفة وثقافة وتخيل، وعليه فهو يساعد الطّفل على التّعلّم وجلب المتعة وتحقيق الصّحة النّفسيّة والتّعامل السّوي مع الآخرين. فالطّفل يحتاج في كلّ مرحلة من مراحل نموّه إلى إبداعات تطوّر تفكيره وتغذّي شعوره وتقويّ خياله وتوسيع مداركه، ويؤكّد علماء النّفس أنّ أدب الأطفال يؤدّي دورا كبيرا في إنكاء ملكة التّخيل عند الأطفال من خلال القصص والحكايات، ولا تقتصر أهداف أدب الأطفال على إنكاء الخيال ولكن تتعداه إلى تفجير الطّاقة الإبداعيّة للطّفل وتزويده بالمعلومات العلميّة والقيم التّربويّة والثّروة اللّغويّة.

تثير القصة فضول الطّفل، لمزجها بين الصّورة واللّغة، وهو ما يؤثّر في كيفية تلقيه للقصة المصحوبة بالصّور، وسُمّيت عند البعض بقصص الرّسوم وعند البعض الآخر بالقصص المصوّرة. ويؤكّد الباحثون أنّ تفاعل الطّفل مع القصة يكسبه العديد من القيم والعادات والأنماط السلوكية المختلفة منها: النّمو اللّغوي حيث تعمل القصة على إثراء حصيلته اللّغوية، والنّمو العقليّ الذي يعتمد على ازدياد القدرة على التذكّر والحفظ والانتباه والتخيل والتّفكير، والإدراك والتّوق، والابتكار، وتوسيع الخيال والتخيل، والنّمو النّفسي حيث تؤدّي القصة دورا إيجابيا في التّحكم في الانفعالات المختلفة السّارة وغير السّارة، والمشاركة الوجدانيّة مع الشّخصيات والأحداث، حسب علماء النّفس، تخفف حدّة التّوتر والقلق وتزرع في نفس الطّفل إحساسا جمالياً وعاطفياً.

وتؤكّد الدّراسات المعاصرة أهمّية الالتزام ببعض الأنشطة التي تساهم في تشكيل خيال الطّفل ونموّ التّفكير الإبداعيّ لديه، وأبرزها القراءة حيث تتمي قدراته الإبداعيّة، فالطّفل الذي يحبّ القراءة يتمتّع بقدر كبير من التّفوق، كما يتمتّع بدرجة عالية من الذّكاء والقدرة اللّغويّة وحسن التّوافق الاجتماعيّ، ولهذا يجب تشجيع الطّفل على مثل هذا النّوع من الممارسات لما تحدثه من إشباع الرّغبات النّفسيّة والاجتماعيّة لدى الطّفل، ولما تلقّنه من قيم ولكونها تنشّط قدراته العقليّة كالتركيز والتّفكير الذي تتطلبه مثل هذه الأنشطة.

إنّ الأدب الموجّه للطّفل يعجّ بالخيال، والخيال حاجة ضروريّة للأطفال؛ حيث ينقلهم من الواقع الذي يعيشون فيه إلى عالم آخر أكثر ملاءمة لهم وأقرب من تطلّعاتهم وأحلامهم. وتساعد القصص المتخيّلة الطّفل على حلّ مشاكله النّفسيّة والفكريّة وعلى تنمية قدراته العقليّة وإثراء لغته

وذلك من خلال قراءته وتلقّيه للنصوص القصصيّة وتفاعله معها، ليعيد في الأخير إنتاج كلّ ما سمعه وفهمه من القصة بطريقته الخاصّة، وهو ما يطلق عليه بالإبداع.

ولعلّ من أهمّ الأسباب الكامنة وراء اختيارنا لموضوع تلقّي التخييل في أدب الطّفل، هو ذلك البريق العلميّ الذي يحظى به هذا المزيج، التلقّي وأدب الطّفل، ولا يزال البحث في مجال التلقّي في أدب الأطفال بحاجة إلى دراسات تطبيقية وبحوث مكثّفة، فعملية التلقّي هي في الأصل عمل فنّي مشترك بين أطراف عدّة؛ يسهم فيه صاحب النّص بتجربته، ويسهم فيه النّص أو اللّغة بدلالاتها والصّورة بإيحاءاتها بالنّسبة للقصة المصحوبة بالصّور، كما يسهم فيه المتلقّي بذوقه الجماليّ وخبرته الفنيّة.

ثمّ هناك دوافع ذاتية، تتلخّص في اهتمامنا الشّديد بأدب الطّفل وما يربطه بنظريّة التلقّي، ورغبتنا في المواصلة في المجال نفسه باعتبار أنّنا تناولنا موضوع "الخيال في قصص الأطفال" في مرحلة الماجستير، فأردنا أن نواصل الحفر فيه نظرا لأهمّيته وشسااعته وجماليّته، خاصّة وأنّنا توصلنا إلى جملة من الإشكالات والملاحظات التي تتعلّق بتلقّي الطّفل للنصوص التخييليّة مرئيّة كانت أو مكتوبة أو مسموعة.

جاء موضوع بحثنا موسوما بـ "تلقّي التخييل في القصص الموجهة للطّفل" وحاولنا الاشتغال على كفيّة تلقّي الطّفل للقصص المصحوبة بالصّور، باختلاف عناصرها من صور، ولغة، وأحداث وشخصيّات، وارتأينا إنجاز عمل ميداني مع تلاميذ السّنة الثّالثة والخامسة ابتدائي، واعتمدنا على وسيلتين؛ أولهما إعداد أربعة استبيانات حول النصوص القصصيّة المقترحة للقراءة ووزّعناها عليهم، وثانيهما تكليفهم بكتابة ملخّص للقصص المقروءة. ولقد سعينا إلى إيجاد صلات بين مفاهيم نظريّة التلقّي وبين تفاعل الطّفل مع النّص الأدبي.

ليست مهمّة المتلقّي/ الطّفل مقصورة فقط على مجرد الاستحسان أو الاستهجان، بل هي مهمّة البحث والتّنقيب وإعمال الفكر، وليس كلّ متلقٍّ يهتدي بفكره إلى وجه الكشف عمّا اشتمل عليه النّص من معان دقيقة، بل يتطلّب الأمر أن يكون الطّفل قادرا على إدراك العلاقات بين الصّورة والنّص في مجال القصة المصوّرة. وعليه صغنا إشكاليّة بحثنا كالآتي: كيف يتلقّى الطّفل

التّخييل القصصي؟ وماهي العناصر التي تشدّ انتباهه: الأحداث؟ الشخصيات؟ الصّور؟ وتقرّعت منها مجموعة من الأسئلة:

- ما التّلقي وما التّخييل؟ وما العلاقة بينهما؟
- كيف يقرأ الطّفل القصص وما مدى تفاعله معها؟
- هل يستطيع الطّفل أن يعيد إنتاج قصّة ما ويبدع فيها بعد سماعه أو قراءته لها؟
- كيف يستقبل الطّفل الصّور المصاحبة لقصصه؟ وهل يقيم علاقة بينها وبين النّص المكتوب؟

سنعتمد في دراستنا هذه على نظريّة التّلقّي التي ظهرت في أواسط السّتينات ومن أبرز روادها "هانس روبرت ياوز Hans Robert Jaus" و"فولفغانغ إيزر Wolfgang Iser" ومن أهمّ المبادئ التي جاءت بها نظريّة التّلقّي أنّها أعادت الاهتمام بالقارئ واعتبرته محورا أساسا في العمليّة الأدبيّة لكونه الطّرف المباشر في التّفاعل مع النّص وصياغة معناه، تسعى نظريّة التّلقّي إلى إشراك واسع للمتلقّي بغية تطوير ذوقه الجماليّ من خلال التّواصل الحثيث مع النّصوص الفنّيّة، لينتقل من دور المستهلك إلى مرتبة الشّريك المحاور الذي يملأ البياضات ويسدّ الفراغات.

أصبح القارئ مع نظريّة التّلقّي يستحوذ على النّص في وجوده وفي غيابه، وأثناء إنتاجه من طرف الكاتب، وطول مدّة قراءته. إنّ قراءة القارئ للنّص إنّما هي قراءة لهويّته هو، إذ يأخذ المتلقّي خيوط هويّته فينسجها خلال استجابته للعناصر التي يتكوّن منها النّص، فالنّص إذن يعيش تحت سلطة القارئ ووعيه. كما أنّ القراءة ليست عمليّة تلقين مباشرة، لأنّها لا تسير في اتّجاه واحد، فهي تفاعل ديناميّ بين القارئ والنّص.

كما اقتضت طبيعة البحث كونه عملا ميدانيّا محض، اعتماد المنهج التّحليليّ الوصفيّ الذي يقوم على معاينة نتائج الاستبيانات والوقوف على مختلف جزئياتها، ثمّ تحليلها تحليلا علميّا موضوعيّا مدعّمًا بالحجج.

اخترنا مدوّنة بحثنا بعناية فائقة حيث حدّدنا أربع قصص مصوّرة غنيّة من جوانب عدّة وهي: "اللونجة بنت الغولة" و"ليلي والدّئب" و"لالة زوبيدة والقطيظ سيسان" و "البطة الغريبة" واعتمدناها في العمل الميدانيّ بمدرسة ابتدائيّة، قرأنا هذه القصص مع التّلاميذ في القسم كخطوة أولى، ثمّ تلتها خطوة ثانية أين وزّعنا أوراق بيضاء على التّلاميذ وطلبنا منهم كتابة ملخّص للقصتين الأوليين، وفي الأخير وزّعنا عليهم الاستبيانات المتعلّقة بالفصلين الأوّل والثّالث.

قسّمنا البحث إلى مدخل وثلاثة فصول وخاتمة، حاولنا في المدخل ضبط مصطلحات البحث: التّخييل والتّلقّي والقصة الموجّهة للطفل، وتناولنا في الفصل الأوّل الموسوم بتلقّي القصة الموجّهة للطفل ثلاثة مباحث، تحدّثنا في المبحث الأوّل عن القصص الواردة في كتب اللّغة العربيّة الموجّهة للسّنة الثّالثة والخامسة ابتدائي، من خلال الإشارة إلى أصل هذه القصص وموضوعاتها وخصائصها. وقمنا في المبحث الثّاني بتحليل البيانات المتضمّنة في الاستبيانات المتعلّقة بتلقّي قصة "اللّونجة بنت الغولة" واستخدمنا برنامج الـ (SPSS) لمعالجتها إحصائياً. وأجرينا العمليّة نفسها في المبحث الثالث على بيانات الاستبيانات المتعلّقة بقصة "ليلي والدّئب"، لنصل إلى جملة من النّتائج في نهاية الفصل حول تلقي القصتين المقترحتين لدى تلاميذ السنة الثالثة والخامسة.

أمّا الفصل الثّاني الموسوم بالتّليخيص بين الحرفيّة والإبداع، فهو فصل متمم للفصل الأوّل. يُنظر إلى عمليّة إعادة الإنتاج/التّليخيص على أنّها، مهارة كتابيّة ومهارة قرائيّة، في الوقت نفسه، إذ من دون فهم جيّد للنّص، لا يمكن كتابة ملخّص جيّد. فالملخّص عبارة عن تعبير موجز لأجزاء القصص المصحوبة بالصّور ويعتمد على القراءة لاستكشافيّة، والقراءة التأمليّة. فالتّليخيص هو عمليّة معقّدة تشارك فيها عمليّتا القراءة والكتابة بشكل مدمج، ويمكن تحسين الفهم القرائيّ وزيادته بالتّدريب الدّقيق والمستمرّ على مهارته باستخدام بعض آليات التّدرّيس، وذلك من منطلق أنّه كلّما ازدادت معرفة القارئ باستراتيجيات القراءة كلّما ازداد فهمه وتمكّنه من الكتابة. وزّعنا أوراق بيضاء على التّلاميذ، عيّنة الدّراسة، بعد قراءتهم للقصص التي طبّقنا عليها في الفصل الأوّل، وطلبنا منهم كتابة ملخّص لها، وفي الحصّة نفسها جمعنا الأوراق. حدّدنا في المبحث الأوّل مصطلحي التّليخيص والحرفيّة، وأشرنا إلى شروط التّليخيص الجيّد، ثمّ عالجتنا مدى

اتباع الحرفيّة من قبل التلاميذ في ملخصاتهم من حيث الشّكل والمضمون، وذكرنا الأخطاء اللّغويّة التي ارتكبتها التلاميذ أثناء تلخيصهم للقصص في جدول تفصيلي، باعتبار أنّ اللّغة هي الأساس في عمليّتي القراءة والكتابة. وتعرّضنا في المبحث الثّاني لمصطلح الإبداع وعلاقته بالخيال والطفّل، وعالجنا فيه الجديد الذي أضافه التلاميذ على محتوى القصص في ملخصاتهم. ووضعنا كلّ البيانات التي استخرجناها من الملخصات في جداول توضيحيّة.

وجاء الفصل الثّالث والأخير بعنوان "تلقيّ الصّورة في القصة الموجّهة للطفّل" واحتوى على ثلاثة مباحث، عزّفنا في المبحث الأوّل الصّورة التّعليميّة، واللّون، ومستويات قراءة الصّورة لدى الطّفّل، وركزنا في المبحث الثّاني على تحليل نتائج الاستبيانات التي ورّعناها على التلاميذ بعد قراءتهم لقصة "الالة زوبيدة والقطيّط سيسان". تناولنا في المبحث الثّالث نتائج الاستبيانات الخاصّة بقصة "البطة الغريبة". وأدرجنا في نهاية كلّ مبحث تطبيقي، بعد إجراء مقارنة بين قسيمي السّنة الثّالثة والخامسة، جملة من النّاتج حول كفيّة تلقيّ الصّورة المرفقة للقصة الموجّهة للطفّل. وأنهيّا بحثنا بخاتمة اشتملت على النّاتج التي توصلنا إليها بعد دراستنا للتّلقّي والتّخيل في الأدب الموجّه للطفّل، وإنجازنا لبحث ميدانيّ في مدرسة ابتدائيّة كسييري محند السّعيد التي تقع بمنطقة عزازقة.

وتجدد بنا الإشارة إلى ندرة الكتب التي تحوي موضوع التّلقّي في أدب الطّفّل وهذا ما أرّقنا إلّا أنّنا استثمرنا بعض المفاهيم الموجودة في نظريّة التّلقّي التي تسعى إلى إشراك واسع وفعليّ للقارئ من خلال التّواصل مع النّصوص الفنّيّة، ونأمل أن نكون قد أفلحنا في هذا الجانب ولو بالقسط القليل. ومن بين الكتب التي أسهمت في إثراء وإتمام بحثنا هذا نذكر على سبيل المثال: "نظريّة التّلقّي إشكالات وتطبيقات" لأحمد بوحسن، "القارئ في النّص" لسوزان روبين وإنجي كروسمان، "فعل القراءة نظريّة جماليّة التّجاوب في الأدب" لفولفغانغ إيزر، أمّا البقيّة فهي مقالات، لأنّه نادرا ما ذكر الطّفّل في الكتب التي تتحدّث عن نظريّة التّلقّي، مثل: "القراءة التّخييلية وجماليّة التّلقّي بين عبد القاهر الجرجاني وفولفغانغ إيزر" لمشكور كاظم العوادي، "مستويات التّلقّي والتّأويل في القصة المغربيّة المعاصرة" لمحمد يوب. وفيما يخصّ الكتب التي اعتمدها في فصل التّليخيص والإبداع، لم نجد كتباً تتحدّث خصيصاً عن التّليخيص إنّما أغلبها متعلّقة بمهارات القراءة والكتابة

ومستويات التعلّم مثل: كتاب "صعوبات التعلّم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية" للزيات فتحي مصطفى، "تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات ممتدة للتدريس والتقييم" لحاتم حسين البصيص. أمّا الكتب التي أثرت فصل الصورة فهي: "عبريّة الصورة والمكان - التعبير، التّأويل، النّقد-" لعبد المسلم طاهر، "عصر الصورة - الإيجابيات والسّلبات -" لشاكر عبد الحميد، ومقال "ثقافة الصورة والثّقافة المرئيّة لدى الأطفال (قضايا تربوية - نفسية حديثة)" لمحمد قاسم عبد الله.

ولم تكن مشكلة نقص المراجع في هذا المجال، أي في ربط مفاهيم نظريّة التّلقّي بأدب الطّفل والتّطبيق عليه، من عزيمتنا وإصرارنا على إنجاز هذا العمل الذي وجدنا فيه متعة كبيرة أثناء تعاملنا مع التّلاميذ في أقسامهم، وبالأخصّ عند قراءتنا لمخصّصاتهم أين تمكّنا من استشفاف قدرة التّلميذ المبدعة الخفيّة.

ولا نزعّم أنّنا استوفينا درجات الكمال أو سبقنا غيرنا فيما قدّمناه في هذه الدّراسة، إلّا أنّنا حاولنا أن نجتمع بين نظريّة التّلقّي والقصص الموجهة للطفّل، هذا القارئ الصّغير المنفعل والفاعل في أن حسب ما تقتضيه عمليّة استقبال النّصوص وما تنتجه من تأثر نفسيّ ودهشة انفعاليّة ثمّ تفسير وتأويل. فلا يسعنا في الأخير إلّا أن نتقدّم بجزيل الشّكر لكلّ من كانت له يد العون لإنجاز هذا البحث ولو بكلمة، كما نتقدّم بالشّكر للأستاذة المشرفة: سامية داودي التي لم تبخل علينا بجهودها، وحثّها لنا على العمل والبحث جدّ من أجل إتمام هذا البحث.

مدخل

1. التخيل:

التخيل هو ما سمّاه أرسطو **Aristote** بالمحاكاة فهو مصدر من الفعل "خَيْل" أول من استعمله الفارابي 339هـ ثم تبعه ابن سينا 428هـ، وقد استعمله تفسيراً لكلمة المحاكاة الأرسطية. وعرف حازم القرطاجني التخيل تعريفاً دقيقاً يتضح ذلك من خلال قوله: "التخيل أن تتمثل للسامع من لفظ الشاعر المتخيل أو معانيه أو أسلوبه أو نظامه، وتقوم في خياله صورة أو صور ينفعل لتخيلها وتصورها أو تصور شيء آخر بها، انفعالا من غير رؤية إلى جهة الانبساط أو الانقباض"¹. والتخيل يستخدم للإشارة إلى "عملية تكوين صور ذهنية للأشياء بعد غيابها عن الحواس"²، وهو "الفعل الذي يوجّه مسار التخيل"³. هذا قول الجاحظ الذي اعتبر التخيل نظيراً للإيهام، والحقيقة أنّ الخيال وكلّ الكلمات المشتقة منه ربطوها في القديم بالأوهام الكاذبة والأمراض.

كما جعل ابن سينا مصطلح التخيل مقتربا بالمحاكاة ومفسراً لها حيث يقول: "إنّه انفعال من تعجب أو تعظيم أو تهوين أو تصغير أو نشاط، ومن غير أن يكون الغرض بالقول إيقاع اعتقاده البتة"⁴، فالتخيل هو ذلك الأثر النفسي الذي يتركه العمل الأدبي في المتلقي بالإعجاب أو بالتفوق.

يقدم حازم القرطاجني نظرية متكاملة حول التخيل، ذات أساس فلسفي، إذ يضع التخيل كمركز لفهم طبيعة الخطاب، بهدف بناء نظرية المحاكاة، التي يقسمها إلى قسمين⁵:

- التشبيه المتداول بين الناس.

¹- المصطفى مويقن: بنية المتخيل في نص ألف ليلة وليلة، دار الحوار للنشر والتوزيع، سوريا، ط1، 2005، ص 96.

²- جابر عصفور: الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب، ط3، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1992، ص 20.

³- المرجع نفسه، ص 16.

⁴- صلاح عبيد: التخيل نظرية الشعر العربي، مكتبة الآداب القاهرة، ص49.

⁵- حازم القرطاجني: منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تقديم وتحقيق محمد ابن الخوجة، الدار العربية للكتاب، تونس ط3،

2008، ص71.

- التّشبيه الذي يقال فيه إنّه مخترع، إنّه تشبيه خاص.

إنّ تصوّر حازم القرطاجني للتّخييل يقوم على "إخراجه من الدّلالة النفسيّة، إلى الاعتناء بالأسلوب والنّظام والوزن، مع الاحتفاظ بالأثير الحاصل لدى المتلقّي"¹، التّخييل عند القرطاجني هو تجسيد المتخيّل من قبل المتلقّي وذلك بفعل قراءة المتخيّل الموجود في نص ما وكيفية تلقّيه له، إذ وضع القرطاجني التّخييل كمركز لفهم طبيعة الخطاب.

ربط جيرار جنيت Gerard Genette في كتابه "التّخييل والقول Fiction et Diction" مصطلح التّخييل (fiction) مباشرة بالأدب ثمّ باللّغة؛ حيث قال إنّ "الأدب فنّ"². وفي تحديده للأدب وتمييزه بين لغة الأدب وبين الممارسات اللّغوية الأخرى هو في الحقيقة تمييز بين وظيفتين للّغة³:

-الوظيفة العاديّة (fonction ordinaire): وهي الكلام من أجل الإخبار، الاستفسار الإقناع، الأمر والوعد وغيرها.

-الوظيفة الفنيّة (fonction artistique): وهي إنتاج أعمال إبداعية.

يقرّ جنيت برأي أرسطو الذي قال بأنّه "لا يمكن أن يكون إبداع باللّغة إلا إذا استعانت هذه الأخيرة بمحاكاة الوقائع والأحداث المتخيّلة؛ فاللّغة تصبح مبدعة (Langage créateur) عندما تكون في خدمة التّخييل، والعامل الوحيد الذي يمكنه أن يجعل من اللّغة تحفة فنيّة هو بلا شك التّخييل"⁴. "والدّخول في التّخييل يعني الخروج من الحقل العادي لاستعمال اللّغة"⁵. التّخييل إذن عنصر فعّال يؤدّي دورا مهمّا في الإبداعات التي تنتجها اللّغة فلو لا التّخييل لما تمكّنت اللّغة من الإبداع.

¹ - حازم القرطاجني: منهاج البلغاء وسراج الأدباء، ص 71.

² - Gérard Genette: Fiction et diction, Ed: du seul, paris, 1991, p11.

³ - Ibid, p 16.

⁴ - Ibid, p17- 20.

⁵ - Ibid, p19.

والتخيل هو محاكاة إبداعية لما يتخيله المبدع من صور إضافية للنص، "وتكون وسيلته تأويلية النزعة، إذ إنَّ الخيال لا يمكن أن يتولد أو يبتدع إلا بمرافقة عملية إرجاع لغوي دقيقة تعود بالألفاظ من أرض الواقع الضيقة إلى عالم الخيال الواسع، أو هو إرجاع تكبير، كما نلاحظ في الفرق الحجمي بين الواقع والخيال، فكّما كان الواقع الحجمي للخيال كبيراً، كانت حصيلته اللغوية أكبر، لأنَّ اللغة معيار دلالي للعالم، فهي تصفه صغيراً أو كبيراً، واقعاً أو خيالاً، تحقّقاً أو تأويلاً"¹. ويقوم التخيّل على إثارة الذاكرة وحثّها عن طريق التّصوّر على استدعاء المخزون المعرفي عند المتلقّي "حتى يتمكّن من استيعابها عن طريق الخيال، بعيداً عن البرهنة العقلية. وهي خاصية تجعل للرمز سلطة الإثارة، وتوجيه الإدراك في مسالك المعاني المحتملة، التي يوحي بها الصّنيع. وهو يقبلها لا على أساس صحّتها، وإنّما يقبلها على أنّها منسجمة مع المطلب العام للأثر. وفي هذه الخاصية وحدها يتجلّى الجانب الواعي في التّخيل"².

والتخيل هو النشاط الحرّ فيما يشبه أحلام اليقظة "تنتقل من موضوع إلى آخر على نحو حرّ تماماً من دون الالتزام بروابط أو نظام أو قوانين كما في الشّخص الذي يبني صوراً في الهواء، ثمّ يهدمها ليبني قصوراً أجمل منها، وهكذا"³. وهو ما يقوم به الطّفل في كتاباته الأولى حيث ينتقل من فكرة إلى أخرى دون قيود.

إنّ موضوعات النّصوص التخيلية ليس لها من وجود مستقلّ، بل يجب أن تؤسّس عبر عملية القراءة فلمّا كان التّخيل هو تصوّر خيال الشّيء في النّفس، فإنّ معناه وثيق صلة بالعنصر الإبداعي، لبناء الشّعور والأدب والتّقد. "ولقد كان مصطلح التّخيل عند عبد القاهر الجرجاني مختلفاً لما هو عند فلاسفة المسلمين الذين درسوه من خلال الأثر الذي يتركه العمل الشعري في نفس المتلقّي، وما يترتّب عليه من سلوك. ويمكن القول بعبارة أخرى، إنّهُ يشير باختصار إلى عملية

¹ - مشكور كاظم العوادي: القراءة التخيلية وجمالية التلقي بين عبد القاهر الجرجاني وفولفغانغ إيزر، مجلة مركز دراسات الكوفة، العدد 45 سنة 2017، ص 94.

² - حبيب مونسى: فلسفة القراءة وإشكاليات المعنى، من المعيارية النقدية إلى الانفتاح القرآني المتعدّد، دار الغرب للمشر والتوزيع، د ط، د ت، ص 168.

³ - ممدوح عبد المنعم الكنانى: سيكولوجية الطفل المبدع، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الطبعة الأولى، 2011، ص 317.

التّلقّي في العمليّة الشعريّة، وهي عمليّة سيكولوجيّة لها أساسها الميتافيزيقي والمعرفي والأخلاقي".¹ لتتحقّق عمليّة التّلقّي يجب أن تحضّر جوانب ذهنيّة أخرى منها، الجانب النّفسي والمعرفي والأخلاقي.

يرتبط نطاق التّخييل عند الجرجاني بإدراك المعاني الثّواني، وجماليّات التّلقّي لتحقيق المتعة الجماليّة للشّعور، وله أصل تمثيليّ، "إذ إنّه يكمن في تفاعل بين تصوّر المبدع ونظام اللّغة الذي يعتمد على القارئ في التّواصل، لأنّها تؤثر في تحريك قوى خياله وإدراكه، فتدفعه لكي يعدّل من وجهات نظره، فالتأثيرات والاستجابات ليست من خواص النّص وحده، ولا من خواص القارئ وحده".² ذلك أنّ التّرابط العضوي يحدث تأثيراً أساسياً خلال عمليّة القراءة التي يتفاعل فيها عنصرا الإدراك الحيّ: القارئ والنّص، لتحقيق التّواصل يحدث تفاعل أثناء عمليّة القراءة، أي تأثير وتأثر بين عنصري الإدراك، النّص والملتقى.

تحدّث إيزر عن إدراك المبدع وانتقائه لعناصر الموضوعات التي تعينه في تشكيل الصّورة الكليّة لعمليّة التّخييل بقوله: "إنّ النّص التّخييلي ينطوي على العديد من العناصر التي يمكن التّعرف عليها، وهي عناصر مأخوذة من العالم الخارجي، وكذا من الأدب السّابق، ومع ذلك تتسم هذه الحقائق التي يمكن التّعرف عليها بكونها تخييليّة".³ وبالتالي يمكن القول إنّ العالم الواقعي الذي تمّ إدماجه يوضع بين قوسين ليدلّ على أنّه ليس شيئاً معطى، بل فقط ينبغي إدراكه كما لو أنّه معطى، كما أنّ أفعال التّخييل عند إيزر "تعتمد على مقومات ثقافيّة، فإنّها تخلق مع ذلك موضوعاً جديداً، بسبب الحاجة لإعادة البناء الذهني بواسطة القارئ"⁴ يستنبط النّص التّخييليّ خياله من واقع المدركات الحيّة التي يستعين بها كلّ من الأديب عند إنتاجه لنصّ أدبيّ، والملتقى عند تلقّيه لهذا النّص وتفاعله معه.

¹ - مشكور كاظم العوادي: القراءة التخييلية وجمالية التلقّي بين عبد القاهر الجرجاني وفولفغانغ إيزر، مجلة مركز دراسات الكوفة، العدد 45 سنة 2017، ص 92.

² - المرجع نفسه، ص 93.

³ - فولفغانغ إيزر: التخييلي والخيالي من منظور الأنطربولوجية الأدبية، تر: حميد الحمداني وآخر، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط 1، 1998، ص 19.

⁴ - مشكور كاظم العوادي: القراءة التخييلية وجمالية التلقّي بين عبد القاهر الجرجاني وفولفغانغ إيزر، ص 94.

إنّ طبيعة المرجعية الذاتية لنصّ تخيليّ تستدعي رؤية بناء الشكّلية بمقابل أفق بناء المضمونيّة. أثناء قراءة نصّ تخيليّ، "على القارئ أن يتأمّل سمة المرجعية الزائفة لمضمونه، وأن يحيل المضمون على التّصوّرات التي يبيدها النصّ نفسه، وهكذا يؤدّي الشّكل دورا مهيما في النّصوص التّخيلية ما دام يحدّد بنيتها ونمط الاستجابة التي تثيرها. وبغية تجنّب إساءات الفهم الممكنة يتعيّن على هذه المجادلة أن تتّضح أكثر فأكثر.¹ طبيعة الشّكل التّخيليّ تحدّدها وظيفتها الخاصّة في تنظيم التّصوّرات بوصفها مخطّطات كامنة لتنظيم التّجربة.

للنّصوص التّخيلية أهميّة كبيرة في عمليّة التّلقّي إذ " يجب تعزيز تلقّي النّصوص التّخيلية بتوجيه نظريّ يتيح للقارئ رؤية متضمّنات الفجوات والتّعارضات النصّية. فالنّصوص التّخيلية تدعو القارئ إلى بناء نظرات مخطّطة اختباريّة تتجاوز أفق حياته اليوميّة، وتفضي به إلى تجارب جديدة.² فالنّصوص التّخيلية تدفع بالمتلقّي إلى إنتاج أفكار وتجارب جديدة.

إنّ قراءة النصّ التّخيليّ بموجب وهم المحاكاة هي شكل أولي من أشكال التّلقّي، شكل له خصوصية نسبيّة. واعتمادا على حيويّة الوهم، قد يجبر القارئ على أن يتقمّص أدوارا تخيليّة. خذ مثلا، تجربة الطّفل في التّخيّل التي هي واحدة من تجارب هذا النمط من التّلقّي البريئة والأقلّ تقييدا. ف "بالنسبة إليه يمثّل العالم الخيالي لحكايا الجنّيات حضورا حقيقيّا، في حين يظلّ وسيطها اللفظي غير مدرك. وذلك هو السّبب في أنّ للخيال، رغم كونه راسخا في اللّغة، مثّل هذا التأثير القويّ على الطّفل"³. وفي قراءة حكايا الجنّيات، يواجه الطّفل، بالدرجة الأولى، تجسّد أشكال من التّجربة متصوّرة سلفا مثل الخوف، والأمل، والسّعادة، والحزن، والدّهشة، والرّعب. ومع ذلك، تكشف متعة الطّفل في التّكرار عن رغبته في إحراز سيطرة على هذه التّجارب المتحوّلة إلى عالم من الألقنة الغريبة. وبدلا من أن يستسلم إلى الخيال، فإنّه يحركه عن عمد حسب أهوائه وميولاته النّفسية، ولتتحقّق التّجربة الجماليّة يُشترط أن يدرك الطّفل الخيال المتواجد فيما يتلقّاه.

¹ - سوزان روبين وإنجي كروسمان: القارئ في النصّ (مقالات في الجمهور والتأويل) ت: حسن ناظم وآخر، دار الكتاب الجديد المتّحدة، ليبيا، ط1 سنة 2007، ص126.

² - المرجع نفسه، ص 126.

³ - المرجع نفسه، ص 107.

إنّ الذي يميّز النّصوص التّخييلية من مجرد تصوير الواقع، يستلزم تحفيزاً مرتبطاً بطبيعة التّخيل نفسه. "يعني التّخيل، بحكم طبيعته، الاختلاف عن الوقائع الخارجيّة، وعدم التّطابق معها. وبافتراض أنّ انزياحاً معيّناً لا يعني، ببساطة، خطأ، فإنّ إدراك هذا الانزياح قد يزوّده بالمفتاح لفهم القصد البنائي للنّص وفهم تحفيزه الشّعري"¹. ولما كان المتلقّي يحاول المحاكاة والتّمثيل لأجواء المؤلّف، فذلك حتّى يتموضع داخل صورة النّص، فيدرك ما أورده، والنّص التّخيليّ بحكم انزياحه عن الواقع لا يمكن تصحيحه، إنّما يُؤوّل أو يُنتقد فقط.

"إنّ المهمّة الأولى للقارئ في النّصوص التّخييلية، وكذلك النّصوص التّداولية "تكمّن في إدراك الموضوع والمنظور اللّذين تبدّوا من خلالهما النّص. ولكن على العكس مع النّصوص التّداولية، لا تكون العلاقة بين الموضوع والوقائع الخارجيّة ثابتة بقوّة في النّصوص التّخييلية، يُتّمّ الموقف التّخيليّ بطريقة لا تكون له بموجبها نتائج حقيقيّة بالنّسبة للقارئ: فالقارئ يؤدّي دوراً غير مرتبط بسياق حياته الشّخصية. "وتصدق الحالة نفسها على المؤلّف الذي يكون دوره مقيداً، بمقدار متساو، بالنّص. وعلى أيّة حال، فإنّ تأدية هذا الدور لا تحدث في فراغ، وإنّما تُبنى على موقف تواصلية ضمني هو سمة مميزة للتّخيل بأسره"².

فيما يخصّ التّجربة الجماليّة للنّص التّخيلي "تكمّن في عمليّة خلق الأوهام، وتحطيمها، وفي الوقت نفسه تكمّن في عمليّة تشكيل مجازات المعنى وحلّها. وبالانطلاق، بهذه الكيفية من مرحلة اللّاتّحديد أو الغموض، يجربّ القارئ، على نحو متزامن، تلقّيه المثمر إضافة إلى (واقع نصّي) لا يتوافق أبداً مع معنى معيّن، وإنّما يتطوّر ضمن إطار المنظورات المتغيّرة باستمرار"³. وهكذا يقوم المتلقّي بإعادة بناء النّص التّخيلي استناداً إلى ما اكتسبه من معارف سابقة.

يرى مشكور كاظم العوادي في مقاله "القراءة التّخييلية وجمالية التّلقّي بين عبد القاهر الجرجاني وفولفغانغ إيزر" أنّ "التّخيل أرحب وأوسع من الفكر، لأنّه فضاء متحرّر من قيد الوضع اللّغوي الذي ينحصر داخله شقيقه الفكر، لذا يكون المتحرّر بلا قيود أقدر على الفعل الجمالي،

¹ - سوزان روبين وإنجي كروسمان: القارئ في النّص (مقالات في الجمهور والتأويل، ص 106.

² - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ - المرجع نفسه، ص 122.

ولكنّ من عيوبه عدم الانضباط والتقلّت، أو الهروب من الواقع وهذه كلّها صفات علميّة للخيال الذي يعدّ العنصر الحركي لعملية التلقي لاستكمال صورة النصّ¹. فالتخييل يفرض نفسه أثناء عملية التلقي ليثري النصّ الأدبي، إذ يجعل المتلقي يتصوّر أحداث النصّ وشخصيّاته.

2. التلقي:

إنّ الدّراسات التي مضت في مجال الأدب ركّزت على مرّ العصور على بعض عناصر العملية الإبداعية (النصّ، المؤلّف، السّياق) وقد أدّى الاهتمام المفرط بهذه العناصر إلى إهمال دور ومكانة القارئ. لكنّ التطور النظري الذي شهدته السّاحة النّقدية كالأسنوية والبنويّة والتّككيّة، أعاد الاعتبار لدور القارئ كعنصر فعّال في عملية تحليل النصّ، إلّا أنّ الاهتمام بدور القارئ جاء في الأصل كردّ فعل على إهمال السّياق الخارجي المرتبط بالعملية الإبداعية. فجاءت نظرية التلقي لتبيّن مدى أهميّة القارئ وتبرز الدور الأساس الذي يؤديه في عملية بناء المعنى.

نشأت نظرية التلقي في نهاية السّتينات من القرن العشرين بألمانيا، على يد كلّ من الأستاذين هانز روبرت يابوس **Hans Robert Jaus** وفولفغانغ إيزر **Wolfgang Iser** في جامعة كونستانس التي أعادت بناء تصوّر جديد لمفهوم العملية الإبداعية من حيث تكوّنها عبر الزمن، وطرق اشتغال القراءة ودور القارئ في إنتاج هذه العملية أو النصّ².

لقد اعتُبرت نظرية التلقي "نظرية توفيقية تجمع بين جماليّة النصّ وجماليّة تلقّيه، استنادا إلى تجاوبات المتلقي وردود فعله باعتباره عنصرا فعّالا وحيًا، يقوم بينه وبين النصّ الجمالي تواصل وتفاعل فتّي ينتج عنها تأثر نفسي ودهشة انفعالية، ثمّ تفسير وتأويل، فحكم جمالي استنادا إلى

¹ - مشكور كاظم العوادي: القراءة التخيلية وجمالية التلقي بين عبد القاهر الجرجاني وفولفغانغ إيزر، ص 101.

² - يُنظر: أحمد بوحسن وآخرون: نظرية التلقي إشكالات وتطبيقات، المملكة المغربية، جامعة محمد الخامس، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة ندوات ومناظرات رقم 24، مطبعة النجاح الجديدة، سنة 1993، ص 26.

موضوع جمالي ذي علاقة بالوعي الجماعي"¹. دليل على أن القضية الأهم لنظرية التلقي هي العلاقة التي تربط النص وقارئه.

نصبت نظرية التلقي القارئ كعنصر مهم ومهيمن في عملية القراءة، فلم يعد هذا الأخير في عرفها ذلك المستهلك السلبي الذي "تلقى على ذهنه النصوص فيقبلها ويستجيب لها دون إدراك واع بمقاصدها"². لقد قامت نظرية التلقي بإخراج القارئ من كل السلبيّة التي كان فيها، لتعطيه كلّ الحرية في قراءة النص، فبفضلها أصبح القارئ هو صانع المعنى، ومكمل النص الذي بدأه المؤلف، إذ يعدّ النص ناقصاً إلى أن يُقرأ من قبل قارئ يتمّ معانيه، وبهذا يكون القارئ منتجا ومبدعا.

عملية التلقي هي العملية التعلّلية بجماع عنصري التحرر والتقيّد، فهي مقيدة، فقط "بقابليّة القارئ على استيعاب العلاقات اللانهائية التي تشكّل المعنى المتكامل لنصّ تخيليّ ما. إنّ الحدود التي يخضع لها التلقي هي من جهة أولى حدود ناشئة عن الإدراك الذاتي للقارئ ومملكة حكمه، وهي من جهة ثانية قيود يفرضها الموقف التاريخي الذي يُقرأ النصّ في ظلّه"³. بمعنى أن حدود التلقي ترتبط بالإدراك الذاتي من جهة، وبالحقبة الزمنية التي يُقرأ فيها النصّ من جهة أخرى.

أمّا القارئ عند إيزر فهو الذي يسعى إلى قراءة النصّ، "ومن ثمّة تلقّيه عبر إجراءات نقدية معيّنة، فيعيد إنتاج النصّ أثناء عملية الإبداع، وليس على القارئ أن يكون مُلزماً، باتّباع خطوات إنتاج النصّ من قبل الذات المبدعة"⁴. من هنا نجد إيزر يصرّح أنّ اهتمامه "بالعمل الفني لا ينصبّ على ما يقدّمه هذا العمل لنا للتأمّل، أو ما المقصود به، وإنّما هو ما يصنعه بنا"⁵. ليحاول عملية بناء الذات، لأنّ بناء المعنى وبناء الذات القارئة عمليّتان مترابطتان عبر سيرورة القراءة، وعمق الوعي.

¹ - محمد عبد البشير مسالتي: مقولات نظرية التلقي بين المرجعيات المعرفية والممارسة الإجرائية، مجلة جيل للدراسات الأدبية والفكرية، ع4، ديسمبر كانون الأول، 2014، ص 83.

² - روبرت هولب: نظرية التلقي - مقدمة نقدية-، تر: عز الدين إسماعيل، المكتبة الأكاديمية، 2000، ص 91.

³ - المرجع نفسه، ص 99.

⁴ - دياب قديد: المبدع والنص والقارئ: إيزر نموذجاً (بحث) مجلة المعرفة، سوريا، العدد 467، سنة 2002، ص 57.

⁵ - نبيلة إبراهيم- حوار أجرته مع إيزر/ مجلة فصول، المجلد الخامس، 1984، ص 106.

ومن جهة أخرى يعدّ إيزر بناء المعنى إنجازاً مبتكراً للقارئ، "وهو يصفه بأنه فعل إبداعيّ أساساً يملأ القارئ عبره فجوات اللاتحديد وفراغاته، معتمداً على قوّة خياله. وبتحقيق النّص بوساطة تكوين تجمّعات متغيّرة دائماً، يستدرج القارئ إلى النّص التّخييلي، ليجرّبه كنوع من أنواع الواقع المعقّد"¹. القارئ عند تلقّيه لنصّ ما يُنتج معنى له بالاعتماد على خياله، ذلك من خلال ملء الفجوات والفراغات غير المحدّدة من قبل المؤلّف.

يتميّز إيزر بين شكلين من عدم التّحديد، وظيفة كلّ منهما في الحالتين هي وظيفة توجيهية جوهرية وهو ما يسمّيه بـ "الفراغ" أو المكان الفارغ الذي يأتي ليفتّت التماسك النّصي لكي يترك للقارئ مهمّة إقامته من جديد، والنّفي أو إمكانات النّفي التي تعطلّ في النّص العناصر المألوفة القادمة من خارج النّص. "فضلاً عن أنّ "إيزر" يميّز أنواع الفراغ بين الفارغ باعتباره التّقاء سها عنه النّص من جانب فيتحدّث حينئذ عن "مفصلة فكرية" يطلبها القارئ، ومن جانب آخر الفارغ الذي ينتج عن العلاقة بين الموضوع والأفق باعتبار أنّ المكان الفارغ معرّف هنا على أنّه خلفيّة محرومة من الملاءمة الموضوعاتية"².

حدّد روبرت هولب **Robert Holp** الاختلاف بين التّلقّي والفاعليّة أو التّجاوب أو التّأثير بقوله: " كلاهما يتعلّق بما يُحدثه العمل الأدبي في شخص ما من أثر، كما لا يبدو من الممكن الفصل التامّ بينهما. ومع ذلك فإنّ أكثر وجهات النّظر شيوعاً كانت ترى أنّ التّلقّي يتعلّق بالقارئ، في حين يُفترض في الفاعليّة أن تختصّ بالمعالم النصيّة، وهو تخصيص غير مرض كل الرضا بحال من الأحوال."³ والدّخيرة المعرفيّة هي التي تتكفّل بإنشاء تفاعل القارئ بالنّص، لذا يجب أن يتوافر القارئ على استراتيجيات معيّنة للقراءة، فهو يقوم بعملية صناعة المعنى.

¹ - سوزان روبين وإنجي كروسمان: القارئ في النّص (مقالات في الجمهور والتأويل) ص 122.

² - فيرناند هالين وآخرون: بحوث في القراءة والتّلقّي، ت: محمد خير البقاعي، مركز الإنماء الحضاري، حلب، ط1، 1998، ص42.

³ - روبرت هولب: نظرية التّلقّي مقدمة نقدية، ت: عز الدين اسماعيل، كتاب النادي الأدبي الثقافي بجدة، ط1، 1994، ص 41.

لقد اهتم علماء الجشطلت* بالعلاقة بين الإدراك والتعبير، وقال أرنهايم **Arnheim**: "إنّ التعبير هو لغة الفن"¹. والتفاعل عند إيزر قائم أساساً على التأويل عند القارئ بما يتجاوز ظاهر النص إلى ما وراء النص من معان، وبهذا تتجاوز يقوم القارئ بعملية ردم الفراغات أو الفجوات التي يتركها النص، وتدفع القارئ إلى الغوص في أعماقه، حيث تثير لديه عملية التخيل. وانطلاقاً من هذا الخيال تحصل عملية التبادل والتأثير بين النص والقارئ. فالمعنى في هذه الحالة ينتج من خلال التفاعل بينهما، فالعمل الأدبي: "ليس نصاً بالكامل كما أنه ليس ذاتية القارئ، ولكنه تركيب والتحام من الاثنين"².

كان إيزر قد بيّن أنّ علاقة النص الفني بالمتلقي علاقة من نوع الأنظمة التي تشغل من ذاتها بحسب مستوياتها المتعددة "وعلى ذلك يتجه النص في كلّ مستوى أوّل ما يتجه إلى إخبار متلقيه، فيفهم هذا محتوى الأخبار في ضوء إدخال معطيات جديدة تساعد عملية التأويل، فتتسع دائرة الفهم والرؤيا باتفاق متفاوت بين عوامل الإثارة الكامنة في النص، ومجموع الأفعال الاستراتيجية التي تنبثق في ذهن القارئ على أنها ردود فعل إزاء ما يثيره النص من أحاسيس جمالية"³. وهذا دليل على تحقق عملية التأثير والتأثر بين النص والقارئ، فالنص يدفع بالمتلقي إلى إحداث ردود أفعال إزاء ما يثيره النص من أحاسيس في نفس القارئ.

يمكن أن نحدّد الفرضيات الأساسية التي تقوم عليها نظرية إيزر في جمالية التلقي "في المفاهيم الأساسية التي تتمحور حول التفاعل بين النص ومتلقيه، وما يفترض ذلك التفاعل من

* - الجشطلت Gestalt كلمة ألمانية ليس لها مقابل دقيق في الإنجليزية، وقد اقترحت ترجمات عدة لها مثل الشكل **Forme** والتشكيل أو الصياغة **Configuration** والهيئة والبنية **Structure** والجوهر **Essence** والطريقة أو الطراز **Manière** وغيرها... ونحن نميل إلى ترجمته على أنه "الصيغة الكلية" أي تلك الصيغة التي يكون عليها النشاط أو العمل الفني أو السيكولوجي أو أي تكوين آخر يتسم بالكلية. إذ يتمسك علماء الجشطلت في ضوء ذلك بأن الظواهر النفسية، منها الإبداع الفني والإدراك الفني، يمكن أن تكون قابلة للفهم، فقط، إذا نظر إليها بوصفها كليات ذات شكل واحد.¹ شاكر عبد الحميد: التفضيل الجمالي دراسة في سيكولوجية التذوق الفني، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 267، مارس 2001، ص 164.

² - خالد علي مصطفى: مفهومات نظرية القراءة والتلقي، مجلة ديالى، العدد التاسع والستون، 2016، ص 164.

³ - مشكور كاظم العوادي: القراءة التخيلية وجمالية التلقي بين عبد القاهر الجرجاني وفولفغانغ إيزر، ص 103.

إمكانية بنائه وتحقيقه من خلال صيرورة القراءة باعتبارها نشاطاً ذهنياً أو كينوناً معرفياً¹. فتفاعل النص مع القارئ متوقف على وضعية القارئ وقدراته وممتلكاته التي تسمح له بإنجاز القراءة. من بين الفضاءات التي يمكن إدراكها أثناء قراءة نص ما وبناء المعنى فيه نجد "فضاء أول داخلي مغلق، يمثل الفكر والإدراك، هو فضاء الدلالة. والفضاء الثاني، خارجي مفتوح، ومتحرر من كل ضابطة، يمثل فضاء التخيل"². ولما كانت لغة الخيال أوسع بناء من لغة الواقع، أو هي تأليف فوق بناء الواقع، فالظهورات الخيالية للغة تكون لها أسس مساندة إلى ركائز الواقعية، فكلمة (غول) أو (سعلاة) خيالية تنطلق من كلمة (الوحش) الواقعية التي تظهر في بعض الحيوانات الكاسرة أو المفترسة³. فلا شك أن النفوس تختلف في كيفية الإحساس وانبعاث المعاني، والاستجابة للأحداث المثيرة، وبناء المعنى.

وبما أن معطيات النص الأدبي تبقى مفتوحة لمخيلة القارئ واجتهاده، فمن المنطقي أن تكون ردود فعل أو تجاوبات القراء مختلفة، بالتالي طبيعة النص الأدبي نفسها تستدعي فعلاً تأويلياً وإبداعياً من جهة القارئ.

نظر فرويد إلى الإبداع والتذوق على أنهما متناظران ومتماثلان، على نحو جوهري، وذلك لأنه يرى أن "متعة التلقي للعمل الفني هي متعة تماثل متعة الإبداع، لأنها في العادة، تستمد من عملية التحرر من تلك القيود الخاصة بالكبت اللاشعوري. وقد رأى كذلك في الفن وسيلة لتحقيق الرغبات في الخيال، تلك الرغبات التي أحبطها الواقع إما بالعوائق الطبيعية، إما بالمتطلبات الأخلاقية"⁴. متعة الإبداع بالنسبة لفرويد، تستمد من عملية التحرر من القيود اللاشعورية، أما الفن فهو ملجأ لتحقيق الرغبات التي لا يمكن تحقيقها في الواقع.

الفن إذن هو وسيلة للاستمتاع "بموضوعات وخبرات عند مستوى التخيل يصعب الاستمتاع بها عند مستوى الواقع، نتيجة لأسباب مادية أو أخلاقية عدّة ومتنوعة، وهو كذلك، وسيلة للاستمتاع دون شعور بالخوف أو الذنب أو التهديد للذات كما يحدث عندما يتم تحقيق مثل

¹ - أحمد بوحسن وآخرون: نظرية التلقي إشكالات وتطبيقات، المملكة المغربية، ص 35.

² - مشكور كاظم العوادي: القراءة التخيلية وجمالية التلقي بين عبد القاهر الجرجاني وفولفغانغ إيزر، ص 105.

³ - المرجع نفسه، ص 105.

⁴ - شاكر عبد الحميد: التفضيل الجمالي دراسة في سيكولوجية التذوق الفني، ص 134.

هذه المتع أو الخبرات أو إشباعها في ظلّ هذه الظروف في الواقع، خارج عالم الفنّ".¹ "إنّ الإبداع الفنّي يوجّه نحو المتلقّي، وإنّ هذا التّعبير الذاتيّ يكون جماليّاً فقط عندما يتمّ توصيله إلى الآخرين"² معنى هذا أنّ العمليّة الإبداعية تكتسب خصائصها الجماليّة المرجّوة من خلال إعادة إبداع المتلقّي لها، فعمليّة التّخاطب، أو التّواصل، أو التّفاعل بين المبدع والمتلقّي لا تكمن في نوايا الفنّان أو مقاصده، أو دوافعه ولا في نوايا المتلقّي، أو مقاصده، أو دوافعه بقدر ما تكمن في عمليّة إعادة الإبداع التّالية التي يقوم بها المتلقّي.

ويُعتبر الفنّ في رأي جادامر **Gadamir** نوع من اللّعب، "لعبه يشترك فيها الفنّان والمتلقّي، وتحتاج إلى مهارات خاصّة من كلّ منهما. وأكبر التّحدّيات التي يُواجهها المتلقّي، هي أن يكتشف أو يتبيّن المعنى الموجود في العمل الفنّي، وهذا المعنى ليس معنى يمكن تصوّره عقليّاً، ثمّ التّعبير عنه من خلال اللّغة، لكنّه، بدلا من ذلك، معنى رمزيّ"³. ويتمثّل التّحدي الكبير الذي يطرحه الفنّان على المتلقّي في ضرورة أن يشترك معه هذا الأخير في لعب إبداعيّ حرّ بالصّور، "فمن خلال هذا اللّعب يتمّ إدراك تحقّق الذات المتمثّلة في العمل على نحو رمزيّ، وهي ذات ليست خاصّة بالمتلقّي وحده، أو المبدع وحده، بل بالإنسان بشكل عامّ".⁴ أظهر لنا جادامر التّحدّيات التي يواجهها المتلقّي أثناء اطلاعه على عمل فنّيّ ما، حيث يكتشف المعنى الموجود في النّص أوّلا وهو معنى رمزيّ، ثمّ يشترك في اللّعب الإبداعيّ الحرّ بالصّور. أي أنّه يقوم بتصوّر هذا المعنى بطريقة إبداعية حرّة.

أ. التلقّي عند الطفل.

لاحظ الرّوائي الإنجليزي لورانس شتيرن **Lorance Chtern** في روايته ترسترام شاندي أنّه: "ما من مؤلّف يعرف حدود اللّياقة والنّوق الرّفيع، يمكن أن يتجرأ على التّفكير في كل شيء: فالاحترام الحقيقي الذي تمنحه لفهم القارئ هو أن تشاطره هذا الموضوع ودّيّا، وأن تترك له ولنفسك شيئا ما يتخيّله حسب مزاجه. ومن جهتي، فأنا أمنحه دائما إطرادات من هذا القبيل،

¹ - شاعر عبد الحميد: التفضيل الجمالي دراسة في سيكولوجية التذوق الفنّي، ص 137.

² - المرجع نفسه، ص 141.

³ - المرجع نفسه، ص 128.

⁴ - المرجع نفسه، ص 128.

وإنجاز ذلك كله يقع في حدود قدرتي على جعل خياله ناشطا كخيالي أنا.¹ إذا ما قُدمت القصة إلى القارئ بتمامها، بحيث لا يُترك له شيء آخر يفعله، فهذا لن يحرض خيال المتلقي الطفل على الإنتاج، وستكون النتيجة الملل الذي سيؤدي بدوره إلى التفور. فالقراءة تكون ممتعة فقط عندما تكون فعّالة وإبداعية.

أثيرت مشاكل بخصوص مفهومي أساسيين استعملهما ليسر * Lisser في محاولة وصف العلاقة بين النص والقارئ، يتميز النص الأدبي ب: "التحديد المفرط"، ويتميز القارئ ب "المشابهة". ويفسر ليسر التّحديد المفرط كما يلي: "إنّ قصة ما يمكن أن تعني أشياء مختلفة لقراء مختلفين، لكنّها تعني أيضا أنّ أيّ قارئ معيّن يمكنه أن يحسّ أنّ قصة ما لها معان مختلفة، شريحة فوق شريحة من الدّلالة. وإذا استعملنا مصطلحا مستمدا من سيكولوجيا الحلم، فإنّ التخيل يمكن أن يكون بالغ التّحديد. والتّخيل الذي نعتبره عظيما يكون كذلك دائما."² تختلف طريقة تأثير قصة ما عند القراء المختلفين، كما أنّه يمكن للقارئ الواحد أن يكتشف أنّ للقصة معان مختلفة.

يرى ليسر أنّ النصّ الأدبي "يحرّر القارئ من ضغط تجربته العاديّة، وبالتالي يسمح بطفو ذلك الشيء الذي كان إلى حدّ الآن مكبوتا، فإنّ مثل هذه العمليّة تستدعي التّحليل. ونجد أنّه عندما يرغب القارئ على إنتاج معنى النصّ في ظروف غير مألوفة، وليس في ظروفه الخاصة (أي في إطار المماثلة)³. حينئذ فقط يستطيع إظهار جانب من شخصيّته لم يكن في السابق بإمكانه أن يصوغه في وعيه. النصّ الأدبي يدفع القارئ للتحرّر من القيود والعقد المكبوتة في نفسه، ليصل القارئ إلى اكتشاف جانب من شخصيّته لم يكن على دراية به من قبل.

¹ - جين ب تومبكنز: نقد استجابة القارئ من الشكلانية إلى ما بعد البنوية، ت: حسن ناظم وآخر، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان، الطبعة الثانية، سنة 2016، ص 108.

* - Herbert Georges De Lisser (9 ديسمبر 1878، 19 ماي 1944) كان صحفيا وأديبا جامايكيا، وكان من أكثر الشخصيات البارزة في تاريخ الأدب الهندي الغربي.

² - فولفغانغ إيزر: فعل القراءة نظرية جمالية التجاوب في الأدب، تر: حميد لحداني وآخر، منشورات مكتبة المناهل، المغرب، 1987، ص 47.

³ - المرجع نفسه، ص 49.

يرى إيزر أنّ القارئ يشارك مشاركة فعّالة في إنتاج المعنى النصّي. كما يقول أيضا أنّ القارئ يجب أن يشترك في إبداع العمل، "وذلك بأن يستكمل الجزء غير المكتوب من العمل، ولكنّه جزء موجود في العمل وجودا ضمّنيا فقط. إذ يتطلّب "concrétisation" نصّ ما دور خيال القارئ. فيضيف كل قارئ أجزاء النصّ غير المكتوبة حسب طريقته الخاصّة"¹ وحسب كفيّة تلقّيه لذلك النصّ، وكذلك حسب ما في نفسه من أحاسيس تجاه مضمون النصّ.

القارئ الضّمّني هو قارئ يعتمد فكرة إعادة بناء النصّ، يقول إيزر في تعريفه للقارئ الضّمّني "إنّ مفهوم القارئ الضّمّني نموذج عقليّ يسمح لنا أن نفسّر كيف أنّ النصّ الخياليّ يُنتج أثرا ويأخذ معنى"² إذ تزوج داخل هذا النصّ بنيتان بنية النصّ وبنية الفعل، فما التّمثلات الموجودة في ذهن القارئ إلّا ترجمة لبنيات النصّ حتى وإن تلوّنت محتوياتها بتجربة كلّ قارئ، ففي هذه الحالة قارئ إيزر يشبه إلى حدّ بعيد قارئ بول ريكور **Paul Ricoeur** الذي تنحصر مهمّته في إعادة تشكيل النصّ "Reconfiguration" بعد أن كان نصّا "Configuré" . وتكون بذلك "القراءة" سلسلة من الأفعال التّمثلية ويتمّ التخلي عن هذه التّمثلات من حين لآخر كلّما لم يتمكّن القارئ من إدماجها مع آفاق النصّ الأخرى لأنها يجب أن تتسجم في كلّ مرّة، فالقارئ يمكنه أن يعدل من وجهة نظره تبعا للمتتالية النصّية حتى يصل إلى المعنى العام للنصّ الذي يشترط انسجام وجهات النّظر فيه، و"على هذا يتموضع القارئ داخل النصّ أو داخل عالم النصّ"³.

في مرحلة ما قبل المراهقة يصبح الطّفّل قادرا على التّكوين العقليّ لمخطّطات عقليّة أساسيّة حول القصص، إنّه يعرف المدى الخاصّ لأنماط الشّخصيات والأحداث الموجودة أو التي يمكن أن يُواجهها المرء في الحكايات الخرافيّة، والقصص الغامضة وقصص المغامرات، ويفهم الطّفّل كذلك الفكرة العامّة للحبكة في القصص، أي أنّ الأحداث تحركها دوافع تؤدّي بمساراتها إلى

¹ - جين ب تومبكنز: نقد استجابة القارئ من الشّكلانية إلى ما بعد البنيوية، ص 26.

² - بوساحة فريدة: القارئ وبنية النصّ، مجلة العلوم الإنسانيّة، العدد العاشر، جامعة مجد خيضر، بسكرة، 2006، ص

10.

³ - المرجع نفسه، ص 10.

الصّراع أو الحلّ للصّراع، وأنّ المشكلات المختلفة ينبغي حلّها داخل حدود القصة. كما أنّه يكون واعيا بالخطّ الفاصل بين الواقع والخيال، ويبدأ في تذوّق الوجود الخاصّ بمستويات متعدّدة للواقع.¹ إضافة إلى ذلك، فإنّ هذه الاشتقاقات أو الاستنتاجات التي يستخلصها الطّفل من القصة تنفذ إلى ما وراء السّطح الظّاهري للقصة، "إنّه يصبح حسّاسا للتشعيبات أو النّتائج السيكلوجية للكلمات والأحداث، لقد أصبح لديه الآن حسّ أصيل بالكيفيّة التي تعمل القصة من خلالها، أي بالنّشاط الدّخلي لها، إنّه لم يعد هنا ملتصقا بجمود بالقواعد الصّارمة، ولا بأن تكون القصة مجرد تقرير عمّا حدث، إنه يذهب الآن إلى ما وراء الحكمة الظّاهريّة."² ويهتمّ بالطّرائق التي تصاغ بها الكلمات، أي يهتمّ بالأسلوب والتّعبيريّة والتّكوين الخاصّ للعمل القصصي، هذا هو العمر الذي يتذوّق فيه الطّفل الانحرافات التي تحدث في القصص، بل يُنتج أيضا المحاكاة التّهكميّة.

يرى محمّد صابر عبيد في كتابه "مقدّمة في نظرية القراءة والتّلقّي" أنّ مفهوم اللّعب يتّجه في سياق مركزيّ من سياقاته إلى المتخيّل بكلّ سعته وعنفوانه وجرأته وانسيابيّته، حيث يتجلّى الحسّ الطّفولي مقترنا بالوهميّ والخرافيّ والخياليّ بوصفه واقعا قابلا للتّصديق، ويبقى هذا الحسّ ماثلا وقويا وعميقا في كلّ قراءة طالما أنّ الفاعل القرائي الجوهري فيها هو الطّفل، بكلّ ما ينطوي عليه من عفويّة وسباق وسجّال نحو استحصال لذّة ما تُرضي طموحه³. ويضيف من جانب آخر أنّ "طاقة اللّعب في القراءة من غير أدنى شكّ تتبع من هذا الجذر الخصب، جذر الطّفولة وهو يُغذيّ الفعل القرائي بإمكانات مستمرة لآليات اللّعب وانفتاحه وقدراته على الإثارة والطّرافة والإبداع"⁴. تتبع طاقة اللّعب في القراءة من جذر الطّفولة، والطّفولة هي مرحلة فضوليّة تطوق إلى اكتساب المعرفة التي تتطلّب من الطّفل أن يستعين بقدراته الفكرية والإبداعية.

تكتسب القصة في الحقيقة ديناميّتها، من خلال الحذف المحتوم فقط. وهذا ما سيسمح للمتلقّي بإقامة ترابطات وملء الفجوات التي تركها النّص. إنّ هذه الفجوات لها تأثير مختلف على

¹ - يُنظر: شاعر عبد الحميد: التفضيل الجمالي دراسة في سيكلوجية التذوق الفنّي، ص 238.

² - المرجع نفسه، ص 238-239.

³ - محمّد صابر عبيد: مقدّمة في نظرية القراءة والتّلقّي، الدار العربيّة للعلوم ناشرون، بيروت، الطبعة الأولى، 2015، ص 35.

⁴ - المرجع نفسه، ص 36.

عملية الاستباق والاسترجاع، ومن ثمّ على "الصيغة الكلية gestalt" للبعد الفعلي، لأنّ هذه الفجوات ربّما تُملأ بطرائق مختلفة. ولهذا السبب، فإنّ للنص الواحد قابليّة كامنة لبضعة تحقيقات مختلفة، وليس ثمة قراءة يمكن أن تستنفد، أبداً، كلّ الإمكان الكامن فيه، لأنّ كل قارئ فرد سوف يملأ الفجوات بطريقته الخاصّة، ليقصي بذلك الإمكانات المتنوّعة الأخرى، فعندما يقرأ سوف يتّخذ قراره الخاصّ حول الكيفيّة التي تملأ فيها الفجوة. وتتكشّف ديناميّة القراءة في هذا الفعل نفسه¹ تتكشف حركيّة القراءة في عملية ملأ الفجوات والفراغات بطريقة خاصّة لكلّ قارئ، فللنص قابليّة كامنة في تحقيقات مختلفة للقراء المختلفين.

لقد ميّزت نظريّة الجشطالت في منظورها المعرفي بين نوعين من المعرفة:

- المعرفة الحدسيّة

- المعرفة الذهنية أو الفكرية.

ففي المعرفة الحدسيّة تتفاعل في مجال إدراك المتلقّي عديد من القوى، لكن بصورة حرّة كما يحدث مثلاً عندما يحاول شخص ما فهم قصّة ما، إنّه يحيط نظرياً بالمنطقة التي يشتمل عليها مجموع القصّة ويدرك المكونات المختلفة لها من أحداث وشخصيات وزمكان وعلاقات مختلفة. "هذه المكونات تمارس تأثيراتها الإدراكية على بعضها البعض بطريقة تجعل المتلقّي يستقبل الشكل الكليّ باعتباره نتيجة للتفاعل بين مكونات القصّة المختلفة".² ليس من الصّور أن يكون الشكل الكليّ الذي يتكوّن لدى المتلقّي مطابقاً للنص، فهذه المسألة مرهونة بطبيعة الخطاطة التي سيشتكلها المتلقّي.

أمّا بالنسبة للمعرفة الذهنية أو الفكرية، فهي تبتدئ من تفتيت العمل الإبداعي إلى عناصره الجزئية وبعد ذلك تفحص العلاقات الموجودة بين هذه العناصر وتدمجها من جديد في وحدة كلية.³ وتعتبر هذه العملية أعقد من الأولى لأنّ هذه الأخيرة تحتاج إلى كثرة التّركيز عند المتلقّي، ولا تحدث بصورة حرّة وتلقائيّة مثل العملية الأولى.

¹ - جين ب تومبكنز: نقد استجابة القارئ من الشكلانية إلى ما بعد البنيوية، ت: حسن ناظم وآخر ص 114.

² - مجموعة من الباحثين: دراسات نفسية في التذوق الفني، مكتبة غريب، 1989، ص 42، بتصرف.

³ - المرجع نفسه، ص 43.

والنص القصصي ليس نصًا تواصلًا بالمعنى المألوف، "إنه على الأصح يولد إمكانات متعددة للتواصل أثناء القراءة، بفعل علاقاته الداخليّة وطاقته الكبرى في مجال التّديل. وبحكم أنه يعيش في الماضي والحاضر والمستقبل محافظًا في ذات الوقت دائمًا على طاقته التّديلية فإنّه يكون معرّضًا على الدّوام لتعدّدية القراءات".¹ إذ تتولّد مسألة التّديل في النصّ بفعل الطّاقة التّخيلية، ممّا يؤدّي بالقارئ الطّفل إلى نقل الصّور إلى مجال تصوّراته الخاصّة، وتوليد المعاني المتعدّدة.

يرى هولاند **Holand** أنّ العمل الأدبي كالموضوع الانتقالي، "والموضوع الانتقالي هو الإطار التّصوري الذي أضفاه **فينيكوت** على أشياء من قبيل الدّثار والدمية وأشياء أخرى يصبح الطّفل ملازمًا لها عندما ينتقل من التّفكير الحسيّ الحركي إلى التّفكير التّمثيلي".² وأحيانًا يمثّل هذا الموضوع بوضوح ذاتيّة الطّفل، وفي أحيان أخرى يمثّل صديقًا، أو شيئًا موضوعيًا. وتكون هذه الموضوعات مهمّة جدًا للطّفل من النّاحية العاطفيّة، "وهي في العادة لا يمكن أن تُعالج بالطّريقة التي تعالج بها لعب الدّمي الأخرى. ومهما تكن ماهية هذه الموضوعات، فإنّها تؤدّي دورًا مهمًا في تطوير قابليّة الطّفل على تكوين الرّمز".³ لُقّب العمل الأدبي بالموضوع الانتقالي عند هولاند، لأنه يساعد الطّفل على الانتقال من مرحلة التّفكير الحسيّ الحركي إلى مرحلة التّفكير التّمثيلي، وتطوير قابليّته في تكوين الرّمز.

يمكننا القول إنّ للعمل الأدبي قطبين: القطب الفنّي والقطب الجمالي، فالقطب الفنّي يرجع إلى النصّ الذي أنتجه المؤلّف، في حين يعود القطب الجمالي إلى التّجسيد الذي يحقّقه القارئ لهذا النصّ، والفنّ بالنّسبة لـ **كريس وفرويد** **Chris et Freud** يُقدّم للمتلقّي أو يمنحه منطقة آمنة، "يمكن عندها عبور الحدود، أي حدود اللاّشعور والكبت والتّهديدات النّفسيّة. وكفي نفس الرّمز الجماليّ بداخلنا ينبغي عليه أن يجعلنا نندمج في هذا التّحول الخاصّ من العمليّة الأولى (الغريزة) إلى العمليّة الثّانويّة (الاجتماعية)".⁴ تمنح القصّة للطّفل مأوى لا وجود له في مكان آخر، حيث

¹ - أحمد بوحسن وآخرون: نظرية التلقي إشكالات وتطبيقات، ص 129.

² - جين ب تومبكنز: نقد استجابة القارئ من الشكلانية إلى ما بعد البنيوية، ص 245.

³ - المرجع نفسه، ص 246.

⁴ - شاكر عبد الحميد: التفضيل الجمالي دراسة في سيكولوجية التذوق الفنّي، ص 141-142.

تجعله يجول بكلّ حرّية لتخطّي حدود اللاشعور والكبت والتّهديدات النّفسيّة، وتدفعه للاندماج مع العالم الاجتماعي في الآن ذاته.

ب. تأثير القراءة على الأطفال:

تُعرف القراءة من المنظور الكلاسيكي بأنّها التّمثيل الصّوتي للمكتوب، وهي على نوعين سرّيّة وجهرّيّة، أمّا لدى رواد نظريّة التّلقي فالقراءة هي: "نشاط فكريّ مولّد للتّباين ومنتج للاختلاف الذي هو من طبيعة اللّغة...وليس القراءة مجرد صدى للنّص...إنّها احتمال من بين احتمالاته الكثيرة والمختلفة"¹ كما أنّها "ليست مسارا أحادي الاتجاه"²، إنّما هي ذلك التّفاعل المتبادل بين طرفي العمليّة (القارئ والنّص)، ذو طبيعة جدليّة، من النّص إلى القارئ والعكس صحيح.

القراءة أعمق بكثير من أن تكون ضمّ حرف إلى آخر ليتكوّن من ذلك كلمة، إنّها عمليّة غاية في التّعقيد، تقوم على أساس تفسير الرّموز المكتوبة، أو الرّبط بين الرّموز والحقائق. "فالطفّل القارئ يتأمّل الرّموز اللّغوية المكتوبة ويربطها بالمعاني. ثمّ يفسّر تلك المعاني وفقا لخبرته، فهو يقرأ رموزا ولا يقرأ معاني، وتكون القراءة عمليّة يبني فيها الطّفّل القارئ الحقائق التي تكمن وراء الرّموز. ولابدّ لهذا البناء من أن يتّصل بالخبرة لتفسّر له تلك الرّموز. ومن الخطأ أن نعتبر تمييز الحروف ومجرد النطق بالكلمات قراءة، فتلك عمليّة آليّة لا تتضمّن صفات القراءة التي تنطوي على كثير من العمليّات العقليّة كالرّبط والإدراك والموازنة والفهم والاختيار والتّقويم والتذكّر والتنظيم والاستنباط والابتكار"³. إذن عمليّة القراءة هي عمليّة معقّدة، ليست كما يعتقد البعض بعمليّة سهلة، تستدعي عدّة عمليّات أخرى كالرّبط والإدراك والموازنة إلخ، لكي تتحقّق على أحسن وجه.

ألمح يابوس إلى أنّ "قراءة المتعة تهتمّ بالبنيات الصّغرى في حين أنّ القراءة الحواريّة تراعي البنية الكبرى" وكلّ معالجة علميّة لموضوع تلقّي النّص الأدبي لا تُحدّد منذ البداية مستويات واستراتيجيات التّلقي، تصادف في طريقها بدون أدنى شكّ مشاكل لا حصر لها، لأنّنا عندما نتحدّث عن المتلقّي، كمقولة عامة نسويّ بين القارئ الهاوي والمتدوّق والناقد "...مع أنّ ردود

¹ - محمود العشري: الاتجاهات الأدبية والنقدية الحديثة - دليل القارئ العام-، ميريت للنشر والمعلومات، القاهرة، ط2، 2003، ص94.

² - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

³ - حسن شحاتة: قراءات الأطفال، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، الطبعة الثالثة، سنة 1996، ص9.

الأفعال، والفعاليات الذهنية التي يجريها كل واحد من هؤلاء تختلف اختلافا كبيرا بين حالة وأخرى، فضلا عن مستوى خبرة وثقافة كل واحد منهم.¹ غالبا ما يلجأ متذوق الأدب إلى الاندماج بالنص في شبه حالة لا واعية بما يجري في ذهنه وهذا ما ينطبق على الطفل .

يعرف الباحث النفسي اللساني **فرنك سميث Frank Smith** فعل القراءة بأنه "عملية صب المعاني في النص وليست العكس. ثم يزيد ويصف عملية القراءة بأنها ليست بصريّة إلا عن طريق الصدفة، وأنها تتم وراء العينين وأنّ الفهم القرائي تحدده وتقوده النظريّة التي توجد في ذهن القارئ"² ويتبع نفس التيار العالم النفسي اللساني **كنيث كودمان Kenith Codman** الذي يعرف القراءة بدوره بأنها "لعبة تخمين سيكولساني"³ لا يشكّل فيها النصّ إلا مجموعة من المؤشرات التي ينتقي منها القارئ ما يحتاج إليه.

يقوم القارئ، أثناء القراءة، بتحويل إدراكه الحسي للكلمات إلى سياق أو نظام تخيلي يكون ضمن نطاق ذاتيته الخاصة. "والطفل في عمر سنتين يعرف الفرق بين الواقع والظاهر"⁴ أي أنه يعرف كيف يغيّر منظوره من الموضوعي إلى الذاتي. ويرى **ديفيد بليتش David Blich** في مقاله: "الافتراضات الإبتيمولوجية في دراسة الاستجابة" أنه "لا يوجد خلط بين الموضوعات الواقعية والموضوعات الرمزية أو بين أيّ شيء من هذين من جهة، والناس (الدوات) من جهة أخرى. فليس هناك شخص واع وعامل لا يقيم تمييزا قاطعا بين الأشياء والناس، أو بين ما في مخيلته، وما يقع خارجها."⁵ دليل على أن الطفل في هذه المرحلة من العمر، يميّز بين ما هو شيء وما هو ذات، كما يستطيع أن يميّز أيضا بين ما هو خيال وما هو واقع.

¹ - محمد بوحسن وآخرون: نظرية التلقي إشكالات وتطبيقات، ص 125 - 126.

² - المرجع نفسه، ص 220.

³ - المرجع نفسه، ص 220.

⁴ - جين ب تومبكنز: نقد استجابة القارئ من الشكلائية إلى ما بعد البنوية، ص 246.

⁵ - المرجع نفسه، ص 247.

ج. مستويات قراءة النص الأدبي عند الطفل:

أشار الكاتب المغربي محمد يوب في مقاله: "مستويات التلقي والتأويل في القصة المغربية المعاصرة" إلى ثلاثة مراحل ينبغي أن تمرّ بها عملية التأويل في عملية القراءة أو التلقي وهي¹:

➤ **مرحلة الإدراك:** وهي المرحلة التي يشتغل فيها القارئ على فك رموز القصة والغوص في تفاصيلها، من أجل الوصول إلى درجة عالية من الدقة والتركيز، وعملية الإدراك لا تتم دون تذوق النص والتناغم معه، وتمهيد الذهن للدخول في مرحلة الفهم.

➤ **مرحلة الفهم:** عند إدراك أحداث القصة وفك رموزها ينتقل القارئ إلى مرحلة الفهم، التي تساعد على إنتاج آليات وأدوات يستطيع من خلالها تفسير وتأويل النص القصصي.

➤ **مرحلة التخزين:** وهي المرحلة التي يتمكن فيها القارئ من توظيف مكتسباته المعرفية ومخزونه الثقافي ومحصلة القرائية خلال فترات مختلفة من حياته.

3. قصص الأطفال:

تعدّ القصة اللون الأدبي الأكثر شيوعاً وتأثيراً في النفوس والأكثر إنتاجاً وانتشاراً في المجتمعات، وهي تستهوي الكبار والصغار على السواء، كما أنّها تحتلّ المرتبة الأولى في أدب الطفل، حيث تعتبر أكثر الأنواع الأدبية شيوعاً بين الأطفال، وأحبّ الألوان الأدبية بالنسبة لهم وأشدها جاذبية، فهي ترافق الطفل بكلّ ما فيها من خيال أينما حلّ وذهب.

أ. القصة لغة:

ورد في لسان العرب لـ ابن منظور: "أنّ القصة الخبر وهو القصص، وقصّ عليّ خبره، ويقصّه قصاً وقصصاً: أوردّه. والقصصُ الخبر المقصوص، بالفتح، وضع موضع المصدر حتى صار أغلب عليه. والقصصُ بكسر القاف جمع القصة التي تكتب."²

¹ - محمد يوب: مستويات التلقي والتأويل في القصة المغربية المعاصرة، المغرب، مقال على موقع aladabia.net اطلع

عليه بتاريخ 15 فيفري 2020

² - ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، دط، ج 7، مادة قصص، 1992، ص 74.

ب. القصة اصطلاحاً:

هي جنس من أجناس أدب الطفل وأهمها وهي فنّ أدبي راقٍ، يمتلك مقومات فنية خاصة، ويقوم على مجموعة من الحوادث المترابطة، مستوحاة من الواقع أو الخيال، أو كلاهما، تدور في بيئة زمانية ومكانية، وتُمثّل قيماً إنسانية شتى، تفضي لنهاية يتوجب أن تكون خيرة. وقصة الأطفال وسيلة تربوية تعليمية محببة، تهدف إلى غرس القيم والاتجاهات الإيجابية في نفوس القراء، وإشباع بعض احتياجاتهم النفسية، والإسهام في توسيع مداركهم وإثارة خيالاتهم، والاستجابة لميولهم في المغامرة والاستكشاف. يُعرّفها الباحث سمر روجي الفيصل بأنها: "جنس أدبي نثري قصصي، موجّه إلى الطفل، ملائم لعالمه، يضمّ حكاية شائقة، ليس لها موضوع محدد أو طول معيّن، شخصياتها واضحة الأفعال، لغتها مستمدة من معجم الطفل، تطرح قيمة ضمنية، وتعبّر عن مغزى ذي أساس تربويّ، مستمدّ من علم نفس الطفل".¹

يعرّف قصص الأطفال الكاتب رشدي أحمد طعيمه بأنها: "كلّ ما يُكتب بقصد الإمتاع أو التسلية أو التثقيف، ويروي أحداثاً وقعت لشخصيات معيّنة، سواء أكانت هذه الشخصيات واقعية أم خيالية، وسواء أكانت تنتمي لعالم الكائنات الحيّة أم لعالم الجان".² نستطيع من خلال هذين التعريفين أن نخلص إلى أنّ قصص الأطفال هي شكل أدبيّ فنيّ ممتع، هدفها تسلية وتثقيف وإمتاع الأطفال، وهي من أحبّ ألوان الأدب إلى الأطفال وأقربها إلى نفوسهم.

وتعدّ القصة من أبرز أنواع أدب الأطفال "بالكلمة في التجسيد الفنيّ، حيث تتخذ الكلمات فيها مواقع فنية كما تتشكّل فيها كلمات تزيد من قوة التجسد من خلال خلق الشخصيات وتكوين الأجواء، والمواقف والأحداث، وهي بهذا لا تعرض معاني وأفكاراً فحسب، بل تقود إلى إثارة

¹ - محمد قرانيا: بدايات قصة الأطفال في سوريا، الموقف الأدبي، مجلة أدبية شهرية، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، العدد

414، عن "سمر روجي الفيصل" الشكل الفني لقصة الطفل في سوريا، العدد 208، 1988، ص 56.

² - رشدي أحمد طعيمه: أدب الأطفال في المرحلة الابتدائية النظرية والتطبيق، مفهومه وأهميته وتأليفه وإخراجه وتقييمه، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1998، ص 42.

عواطف وانفعالات لدى الطفل، إضافة إلى إثارتها العمليات العقلية المعرفية كالإدراك والتخيّل والتفكير.¹

تعمل القصة على زيادة الثروة اللغوية عند الطفل، وذلك من خلال إثراء حصيلته اللغوية المتمثلة في زيادة مفرداته واتساع معجمه اللغوي. إنّ لغة الطفل تنمو بالتقليد، وعلى هذا إذا قدّمنا للطفل النماذج الجيدة من القصص فسوف يقلدها ويحاكيها في حياته اليومية، وتزداد الحصيلة اللغوية لديه من خلال الكلمات والعبارات اللغوية الجديدة في القصة، ف قدرة الطفل على استيعاب اللغة هي من المؤشرات لنمو قدراته العقلية.

لكلّ الأطفال ميل طبيعي للاستماع للقصص بانتباه، وقرائها ومشاهدتها فالقصة وسيلة عظيمة النفع للأطفال، تتيح لهم فرصة الاستماع للغة جيدة ومرئية، يمكن من خلالها أن يثري الأطفال محصولهم اللغوي، إضافة إلى تعرّفهم على تراكيب لغوية مختلفة ومتنوعة. فمن خلال القصة يستخلص الأطفال العبرة والمفهوم والسلوك المرغوب فيه اجتماعياً، بطريقة شيقة تخلو من الأمر والنهي. وتعمل القصة على توسيع خيالات الطفل إلى أبعد من الواقع وعلى تشجيع ميوله الاستقلالية والإبداعية. وتعدّ القصة إحدى الطرق الأولية التي يمكن بها استخلاص الأفكار، وللقصة التربوية فوائد متعدّدة منها²:

➤ توفر القصة للطفل المتعة والتسلية من خلال تتبعه للعلاقات بين الأشخاص، ومن خلال

تفاعله معها، وتربطه بعادات وتقاليد وقيم المجتمع.

➤ تنمّي ثروة الطفل اللغوية، وتزوّده بمعلومات ومعارف جديدة.

➤ تنمّي خيال الطفل، وتتيح له تصوّر الأشياء والأحداث والشخصيات.

➤ تنفّس بعض العواطف والمشاعر المكبوتة في نفوس بعض الأطفال.

¹ - سمير عبد الوهاب أحمد: أدب الأطفال قراءات نظرية ونماذج تطبيقية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2006، ص 123.

² - كريمان بدير، أميلي صادق، تنمية المهارات اللغوية للطفل - الطبعة الأولى - دار عالم الكتب، مصر، 2000.

الفصل الأول:

تلقي القصة عند الطفل في الطور
الابتدائي.

-المبحث الأول: القصة في الكتاب المدرسي،

موضوعاتها وخصائصها.

- المبحث الثاني: تلقي قصة "اللونجة بنت الغولة"

لدى التلاميذ.

- المبحث الثالث: تلقي قصة "ليلي والدئب" لدى

التلاميذ.

تمهيد:

تعدّ القراءة من أهمّ النشاطات التعلّيمية التي تُؤدّي إلى اكتساب المعرفة، كما أنّها مهارة من المهارات التي تتأسّس عليها العملية التعلّيمية. وهي عملية عقلية تهدف إلى تفسير الرموز التي يتلقّاها القارئ بالاستعانة بالجانب النفسي والمعرفي من أجل تحقيق قراءة سليمة صحيحة. وكلّ قراءة لا تنطلق من فراغ، وإنّما تكون دائماً مبنية على نصوص ومعارف سابقة مخزونة في موسوعة القارئ، ثمّ تتحرّك وتتّعشّ كلما واجهت نصّاً، وحصل تفاعل بين النصّ والقارئ.

يقرأ الطفل القصة اعتماداً على معارفه السابقة التي ستثيرها مضامين هذه القصة، مستعيناً بخياله الذي سيقوم بتحريك الشخصيات المتواجدة في القصة لتحقيق تلك الأحداث، التي تعتبر بدورها تخيلاً. فللخيال والتخييل دور أساس وفعال في هذه العملية، حيث إنّ النصّ يعطي الإشارة وينشط المعارف المتوقّرة لدى القارئ بينما يوفّر القارئ التّصاميم أو المعارف التي سيستعملها في توليد الفرضيات والمعاني التي يطبقها على النصّ، وبذلك يتمكّن الطفل من تصوّر كل ما في النصّ تصوّراً ذهنياً وكأنّه يتفرّج على شاشة خاصّة به لوحده، غير مرئية للآخرين.

سنولي اهتمامنا في هذه الدراسة على كيفية تلقي الطفل للقصة الموجهة إليه، اعتماداً على نظرية التلقّي، وذلك من خلال توظيف مستويات قراءة النصّ الأدبي ومفهوم أفق الانتظار في عملية تلقي الطفل لنصوص أدب الأطفال، في صورة مقارنة ميدانية تحليلية محكومة بمنظور يستقي عناصره من خصائص أدب الأطفال، حيث سنقوم في هذا الصّد بتوظيف عناصر نظرية التلقّي بعمومها بما يتماشى مع طبيعة أدب الأطفال في التّأليف والتلقّي، ممّا قد يتطلّب أحياناً الاستعانة بأدوات علم نفس الطفولة لتفسير أبعاد هذه العلاقة.

سنعتمد في تحليلنا لنتائج الاستبيانات على الجانب النفسي، كونه الأنسب لدراسة كلّ ما يتعلّق بالطفل، فمن خلال إجاباتهم سنتمكّن من الوصول إلى تحليل قضايا تتعلّق بكيفية قراءة القصص لدى التلاميذ بصفة عامة. كما أنّ أغلب الكتب التي سنعتمدها في التحليل هي كتب علم نفس الطفل.

وعليه قمنا بعرض قصتين (قصة ليلي والذئب وقصة اللونجة بنت الغولة)، على تلاميذ السنة الثالثة والخامسة ابتدائي، ثم وزعنا عليهم استبيانات تتضمن على أسئلة متنوعة تدور حول قراءتهم للقصص من جوانب عدة: التأثير والمتعة، الفهم، إدراك العلاقات.

المبحث الأول: القصة في الكتاب المدرسي، موضوعاتها وخصائصها.

تعتبر القصة من الأنواع الأدبية المحببة للطفل، لأنها تتميز بالمتعة والتشويق مع السهولة والوضوح، ولأنها تدفع بالطفل إلى التفكير والإبداع في الآن ذاته، فإذا كان الهدف الأول منها هو الترويح عن نفس الأطفال، وتسليتهم بعض الوقت، فإن لها أهدافا تربوية وثقافية، تنقلها للطفل من خلال مضامينها وموضوعها المختلفة. فكثيرا ما يلجأ إليها المربون لنشر معلومة أو تدعيم قيمة أو لإثارة التفكير وتنميته لدى الأطفال، كما أنها تلقن الطفل كثيرا من الكلمات والعبارات تلقينا سهلا غير مباشر.

تؤدي القصة دورا مهما في العملية التعليمية لما لها من مزايا خاصة تجعلها تتفرد بها عن غيرها من الآداب الأخرى، حيث إن القصص تجعل عملية التعليم في المدرسة الابتدائية أسهل. وكثير من الأطفال لديهم عادة الحفظ دون فهم الموضوع، فتأتي أنشطة القصة المختلفة لمساعدتهم على الاستمتاع وفهم ما يقرأون مما يساعدهم في تعلم موادهم ومناهجهم الدراسية بشكل أفضل. سنلقي نظرة على القصص الواردة في كتب اللغة العربية الموجهة للسنة الثالثة والخامسة ابتدائي، من خلال الإشارة إلى أصل هذه القصص وموضوعاتها وخصائصها.

1 مصادر وموضوعات القصص الواردة في كتابي السنة الثالثة والخامسة ابتدائي:**أ. مصادر القصص الواردة في كتاب السنة الثالثة وموضوعاتها:****➤ أصلها:**

بعد اطلاعنا على هذا الكتاب، وجدنا أن كل المواضيع والنصوص الواردة فيها جاءت على شكل قصص قصيرة حجمها لا يتعدى صفحة واحدة مرفقة بصورة توضّح موضوع النص. جسدت النصوص الواردة في هذا الكتاب جملة من القيم منها: القيم الإنسانية، القيم الاجتماعية، الهوية الوطنية، الطبيعة والبيئة، الصحة والرياضة، الحياة الثقافية، عالم الابتكار والاختراع، والأسفار والرحلات.

تنتمي القصص الواردة في هذا الكتاب إلى التراث العربي والتراث الجزائري بالدرجة الأولى وأيضا التراث العالمي. فمن التراث الجزائري وجدنا مثلا قصصا تتحدث عن تاريخ الجزائر في مقطع الهوية الوطنية، كقصة "عمر ياسف" لسهيلة عميرات، وقصة "من أجلك يا جزائر" من

"رواية على الشاطئ" لـ "زهور ونيسي". ومن قصص التراث العربي وردت قصة "الفراشة والنملة" لـ "شوقي الكيلاني" وقصة "العيد" لـ "أحمد أمين". ومن قصص التراث العالمي وردت قصة "سرطان البحر من حكايات "ليوناردو دافنشي ونص "أوكوث" المترجم عن "فريدريك موفيت". والهدف الأساس هنا هو أن يتعرف التلميذ على شخصيات القصة مهما كانت الأدوات المستعملة للدلالة عليها، ويحدّد أحداث القصة وبيئتها الزمانية والمكانية.

جاءت أغلب الأسئلة المتعلقة بالقصص كالتالي:

* سمّ الشخصيات المذكورة في القصة؟

* متى وقعت أحداث القصة؟

* في أيّ فصل وقعت أحداث القصة؟

* ما رأيك في سلوك هذه الشخصية؟

* هل شخصيات هذه القصة: بشرية حيوانية؟

* هل هذه القصة: حقيقية خيالية؟

* أين حدثت هذه القصة؟

* تخيل نهاية لهذه القصة؟

والملاحظ أنّ هذه الأسئلة تحثّ التلميذ على التعرف على عناصر القصة وكيفية اشتغالها، ليتمكن فيما بعد من إنجاز أنشطة أخرى، ففي مشروع المقطع الأول من هذا الكتاب طلب من التلاميذ كتابة قصة، ولكن ليس كتابة القصة بأكملها إنما تعويض الرسومات الواردة في الفراغات بكلمات تدلّ على الرسومات، كما طلب منهم تعيين بداية ووسط ونهاية القصة، مع الإتيان بعنوان مناسب لها.

➤ خصائصها:

تمّ اختيار قصص هذا الكتاب بطريقة موضوعية نوعا ما تتوافق مع قدرات تلميذ السنة الثالثة ومكتسباته اللغوية وكذلك ميولاته، كما أنّه يعبر عن البيئة الاجتماعية والثقافية السائدة في المجتمع الذي يعيش فيه التلميذ إذ جاءت القصص كالتالي:

- مناسبة لعمر الطفل والمرحلة التي ينتسب إليها في دراسته.

- اعتمدت حدثا واحدا بسيطا غير متشعب إلى أحداث فرعية.
- اعتمدت عنصر التشويق والإقناع.
- رُسم فيها إطار الزمان والمكان بعناية.
- اعتمدت حوارا قصيرا واضحا ودقيقا.
- تنوّعت فيها الشخصيات الواقعية والخيالية حسب الموضوع.
- جاءت فيها الأحداث متسلسلة مبنية على حبكة مشوقة ومقنعة.
- جاءت خواتم القصص واضحة وموجية تارة بدلالات جمالية وقيم إنسانية وتارة أخرى بنهاية مفتوحة يُطلب من التلميذ أن يكتبها.
- أغلبها قصص خيالية تدفع بالتلميذ لتخيّل أحداث مشابهة لأحداث القصة أو تخيّل نهاية أخرى للقصة.

ب. مصادر القصص الواردة في كتاب السنة الخامسة وموضوعاتها:

➤ أصلها:

جاءت كلّ النصوص الواردة في هذا الكتاب على شكل قصص قصيرة حجمها لا يتعدى صفحة واحدة مرفقة بصورة توضّح موضوع النص. حيث قسّمت النصوص إلى قيم منها: القيم الإنسانية، القيم الاجتماعية، الهوية الوطنية، التنمية المستدامة، الصحة والتغذية، عالم العلوم والاكتشافات، قصص وحكايات من التراث، والأسفار والرحلات. وقسّمت هذه القيم بدورها إلى وحدات، كلّ وحدة فيها عنوان نصّ، وكلّ هذه النصوص جاءت على شكل قصص قصيرة. ومن بين القصص المبرمجة في مقطع (قصص وحكايات من التراث)، قصة "عزة ومعزوزة" لـ "محمد وضاي"، "جحا والسلطان" لـ "رجب بن محمد"، "وفاء صديق" من قصص التراث العربي، واختتم بعناوين لقصص وحكايات عالمية مع نبذة مختصرة لموضوع القصة مرفقة بصورة بطل القصة، منها قصة "بينوكيو"، قصص "كليلا ودمنة"، قصة "بائعة الكبريت"، قصة "الأميرة الصغيرة" المعروفة بـ: "سارة كرو".

نلاحظ أنّ أصل كلّ القصص الواردة في هذا الكتاب هو من الإنتاج الجزائري والإنتاج العربي بالدرجة الأولى وليست من التراث أمّا التراث العالمي فهو تقريباً نادر وجدنا فقط قصة واحدة مترجمة بعنوان "ممنوع الدخول" لـ "ميلاني والدرون" تتحدّث عن الجرائم في الجسم. كانت أغلب الأسئلة المتعلقة بهذه القصص كالتالي:

* النص عبارة عن: قصة حقيقية قصة على لسان الحيوان؟

* من هي شخصيات القصة؟

* من هي الشخصية الرئيسية في هذا النص؟

* ما نوع هذا النص؟

* ما هي العبرة التي تستنتجها من هذه القصة؟

ومن بين الأنشطة المتعلقة بالقصة التي وردت في هذا الكتاب: الإنتاج الشفوي بعد مشاهدة التلاميذ لصور معنونة مثل (العصفورة والفتح، واحدة بواحدة، الحمامة المطوقة) حيث طلب من التلاميذ التعبير عن المشاهد مع تخيل نهاية أخرى للقصة. وإنتاج شفوي آخر بعد سماع نصّ تقرأه المعلمة على التلاميذ، أين طلب منهم إعادة استحضار ما سمعوه من النصّ مع تخيل أحداث مغايرة للقصة. وكنشاط أخير لهذا المقطع طلب من التلاميذ تأليف قصة مصوّرة في عمل جماعيّ كمشروع، هدفه التمكن من كتابة قصة بشخصياتها الرئيسية وكذا التعبير عن الأحاسيس بطريقة سليمة. وتحدّر القصص من التراث العربي والتراث العالمي فلا أثر فيها للتراث الجزائري.

➤ خصائصها:

إنّ الهدف الأوّل والأساس لهذه القصص هو هدف تعليمي، فالتعليم هو الوسيلة الأساسية التي يتمّ من خلالها تزويد الطفل بالمعلومات التي تساعد على التأقلم مع محيطه الاجتماعي، حيث تمّ اختيار قصص هذا الكتاب بطريقة موضوعية نوعاً ما تتوافق مع قدرات تلميذ السنة الخامسة ومكتسباته اللغوية، كما أنّه يعبر عن البيئة الاجتماعية والثقافية السائدة في المجتمع الذي يعيش فيه التلميذ إذ جاءت القصص كالتالي:

- مناسبة لعمر التلميذ.

- اعتمدت حدثاً واحداً بسيطاً غير متشعب إلى أحداث فرعية.

- اعتمدت عنصر التشويق والإقناع.
- رُسم فيها إطار الزمان والمكان بعناية.
- اعتمدت حوارا قصيرا واضحا ودقيقا.
- لم تكثر فيها الشخصيات الواقعية بل فيها مزيج بين الشخصيات الواقعية والخيالية حسب طبيعة الموضوع.
- جاءت فيها الأحداث متسلسلة ذات حبكة مشوقة ومقنعة.
- جاءت خواتم القصص واضحة وموجية تارة بدلالات جمالية وقيم إنسانية وتارة أخرى بنهاية مفتوحة يُطلب من التلميذ أن يكتبها.
- بنية القصص مزيج من الخيال والواقع في مضامينها وأغلبها قصص تدفع بالتلميذ لتخيّل أحداث مشابهة لأحداث القصة أو تخيّل نهاية أخرى للقصة.
- لقد عُرضت النصوص في كلا الكتابين بلغة عربية سليمة نوعا ما وأسلوب سهل ويسير يتماشى مع قدرة المتعلم ومكتسباته الثقافية والعادات والتقاليد والمعتقدات والمعرفة العلمية واللغوية، حيث كانت النصوص مشوقة نوعا ما ومحبة لدى المتعلم وتزيد من نموّه الفكري واللغوي.
- تجدر الإشارة إلى أنّ هناك من القصص ما تحوي عدة مواضيع فتكون شعبية وفي الوقت ذاته اجتماعية أو خيالية أو قصص مغامرة، وقد تكون القصة علمية وخيالية في الآن نفسه، أو اجتماعية حسب القيم المبرمجة في الكتاب، في حين انعدمت قصص الخيال العلمي، وقصص الفكاهة، ومردّد ذلك هو تغلب الجانب التربوي على الجوانب الأخرى.

2. الدراسة التطبيقية:

نكشف من خلال الجانب التطبيقي من دراستنا، عن كيفية تلقي التّخيل في القصة عند تلاميذ السنة الثالثة والخامسة ابتدائي وذلك من خلال عرض قصتي "ليلي والدّئب" و "اللونجة بنت الغولة" عليهم، وبعد تصفّحهم لهاتين القصّتين وقراءتهم لها في القسم، قمنا بشرح الكلمات الصّعبة في الحصّة الأولى. وفي الحصّة الثانية ورّعنا استبيانات على التّلاميذ وقرأنا الأسئلة وشرحناها لهم، ثم طلبنا منهم الإجابة عنها. وفي الحصّة التّالية وهي الثالثة والأخيرة، ورّعنا عليهم أوراق بيضاء وطلبنا منهم تلخيص القصة.

حرصنا أن نقدّم نصوصاً قصصية تعكس امتزاجاً متكافئاً بين عناصر واقعية وأخرى ترميزية خيالية، حتى نحفظ بالتّمايز بين اللّغة التّواصلية واللّغة الإبداعية، ولكي يكون فيها جزء خاصّ يدعو إلى اجتهاد الأطفال القراء في الفهم والتّأويل والتّخيل. ومنه وقع اختيارنا على القصة الأولى "ليلي والدّئب" وهي من الأدب العالمي أمّا القصة الثانية "اللونجة بنت الغولة" فهي من تراثنا الجزائري/ القبائلي، وذلك للمزج بين التّراثين وكذا الكشف عن ميول الأطفال للقصص ومدى إقبالهم عليها.

أمّا عن الإطار المنهجي للبحث فقمنا أولاً باختيار عينة الدّراسة، والتي حدّدناها على النّحو الآتي:

أ- عينة الدّراسة الميدانية: اقتصرنا العينة على أربعة أقسام، قسمين للسّنة الثالثة وقسمين آخرين للسّنة الخامسة ابتدائي، في ابتدائية كسيري محند السّعيد. وبلغ عدد العينة المدروسة حسب الاستبيانات الموزّعة على التّلاميذ:

* قصة "اللونجة بنت الغولة":

- ✓ أربعة وعشرون (24) تلميذاً في قسم السّنة الثالثة.
- ✓ ثمانية وعشرون (28) تلميذاً في قسم السّنة الخامسة.

* قصة "ليلي والدّتب":

✓ أربعة وعشرون (24) تلميذا في قسم السنة الثالثة.

✓ ثلاثون (30) تلميذا في قسم السنة الخامسة.

العدد الكلي حسب الاستبيانات:

$$106 = 30 + 24 + 28 + 24$$

(مائة وستة تلميذا).

والسبب في اختيارنا بالتحديد قسيمي الثالثة والخامسة ابتدائي، هو أنّ الدراسات النفسية قد أظهرت أنّ القصص الخيالية والرمزية وقصص المغامرات والبطولات أنسب لهذه الفئة العمرية (ما بين 6 سنوات إلى 12 سنة تقريبا) وأكثر القصص جاذبية لطفل هذه المرحلة، هي القصص التراثية والشعبية.

ب. حدود البحث:

- **المجال المكاني:** فيما يتعلق بالدراسة الميدانية، تمّ التطبيق على المتعلمين المتواجدين في المدرسة الابتدائية "كسيري محند السعيد" على مستوى بلدية عزازقة بولاية تيزي وزو، الواقعة بوسط عزازقة، قرب محطة الحافلات. حيث تمّ توزيع الاستبيانات المعدة على تلاميذ السنة الثالثة والخامسة ابتدائي.

- **المجال الزمني:** أجرينا اثنتا عشر حصّة، لكلّ قسم ثلاث حصص في شهري أكتوبر ونوفمبر سنة 2018، وفي شهر مارس، أبريل، وماي من سنة 2019. أغلب الأوقات التي كانت تُقدّم لنا هي الحصص الأخيرة المبرمجة لليوم ما بين الساعة 13:45 إلى الساعة 14:30

و14:30 إلى غاية 15:15 و15:30 إلى 16:15 لمدة 45 دقيقة.

➤ **في الحصّة الأولى:** ورّعنا القصص على الأطفال وقرأناها وشرحنا المفردات الصعبة معا،

استغرقت مدّة الإنجاز 45 دقيقة.

➤ في الحصّة الثّانية: ورّعنا القصص مرّة أخرى مع الاستبيانات على التّلاميذ وطلبنا منهم الإجابة على أسئلة الاستبيان بعد قراءة وشرح الأسئلة. قمنا بجمع الاستبيانات في نهاية الحصّة، استغرقت هذه الحصّة 45 دقيقة.

➤ في الحصّة الثّالثة: ورّعنا على التّلاميذ أوراق بيضاء وطلبنا منهم تلخيص القصة التي قرأناها في القسم، وذلك لمُدّة 45 دقيقة، في نهاية الحصّة جمعنا التّلخيصات. واتّبعتنا الطريقة نفسها على كلّ الأقسام في التّطبيق على القصّتين.

وقد تفادينا في بحثنا هذا إحداث فجوة كبيرة بين زمن القراءة ولحظة إجراء الاختبار وكذلك لحظة القيام بالتّليخيص من قبل التّلاميذ، إذ كانت حصصا متتالية، ففي اعتقادنا أن تأخير إجراء الاستبيانات والتّليخيصات عن لحظة القراءة يُعرّض المتلقّين لمؤثرات جديدة، فتتلاشى الذّكريات ممّا سيؤدّي إلى ضياع أغلب عناصر النّصوص القصصية.

ج. أدوات وتقنيّات البحث:

- المنهج: لكلّ موضوع منهج خاصّ به ينيّر جوانبه ويفكّك عناصره ويفضي إلى نتائج صحيحة ومُرضية. وعليه وجدنا أنّ أنسب منهج لهذا البحث هو المنهج التّحليلي المقارن الذي سنحاول من خلاله تحليل نتائج الاستبيانات التي توصلنا إليها ومناقشتها، واعتمدنا بالدرجة الأولى على كتاب "التّحليل النّفسي للحكايات الشعبيّة" لـ برونو بتلهاييم.

- أداة الاستبيان:

تمّ إعداد استبيانين وكلّ استبيان يقع في صفحتين وقد شملت هذه الاستبيانات مجموعة من الأسئلة المفتوحة والمغلقة، وقد تمّت صياغة أسئلتها بطريقة مبسّطة حتى لا يكون هناك أيّ غموض لدى المجيب عنها. أمّا فيما يتعلّق بمراحل كتابة الاستبيان فقد بدأنا بتحديد طبيعته والهدف منه، يلي ذلك إطار متعلّق بالبيانات العامّة (الخاص بالمستوى التّعليمي)، ثمّ استشرنا بعض الأساتذة المنتميين لقسم علم الاجتماع وعلم النّفس في القطب الجامعي بـ "تامدة".

بعد إعداد الاستبيانات تمّ الاطلاع عليها من قبل الأستاذة المشرفة حيث قامت بتقديم بعض التوجيهات والتصويبات، وبعد هذه الخطوة تمّ توزيع هذه الاستبيانات على التلاميذ المعيّنين، ثمّ جمعت ودرست.

ولمعرفة كيفية تلقي التّخيل في قصتي "ليلي والذئب" و "اللونجة بنت الغولة"، من قبل تلاميذ السنة الثالثة والخامسة ابتدائي، واستكشاف حقائق عن ممارسة فعل القراءة لديهم وطبيعة تفاعلهم مع القصص الموجهة إليهم. وزّعنا على التلاميذ الاستبيانات بعد قراءة كلّ قصة من القصّتين.

بعد أن جمعنا كلّ الاستبيانات اطلعنا عليها بتمعّن، وجدنا أنّ بعض إجابات التلاميذ تحتاج إلى استفسار فقرّرنا العودة إلى الأقسام التي طبّقنا عليها، لنكشف عن سبب إجابة بعض التلاميذ عن بعض الأسئلة بتلك الطريقة وهذا ما سنظهره أثناء تحليلنا لنتائج الاستبيانات.

- التحليل الإحصائي:

يُعرف التحليل الإحصائي بالأسلوب العلميّ المعتمد في معظم الدّراسات على اختلاف تخصصاتها والسّاعي إلى تحويل البيانات الرّقمية المُجمّعة إلى نتائج سهلة القراءة والفهم، حيث يمكن تعريفه بأنّه "جملة من العمليّات التحليليّة المترابطة والتي تضمن ربط المحتوى والعلاقات فيما بينها كافة بهدف الوصول إلى معلومة واضحة، ذات معنى، يغطّي أهداف الدّراسة ويجيب عن تساؤلاتها"¹.

ومن أهمّ هذه التحليلات نجد برنامج ال (SPSS)* الذي استخدمناه لتحليل بيانات الاستبيانات ومعالجتها إحصائياً، ممّا سيضمن الصّحة والدّقة في تنفيذ الدّراسة وتفسير نتائجها، حيث تمّ من خلاله معرفة عدد التكرارات في اختيار الإجابة لكلّ سؤال، كذلك معرفة النّسب المئويّة لكلّ سؤال، ويمكن أن يُستخدم لإظهار المتوسّطات الحسابية والمنحنيات وغيرها من الرّسوم البيانيّة.

¹ - www.mobt3ath.com/serv_det.php?page=35&title

* SPSS- هو مختصر ل Statistical Package for Social Sciences والتي تعني بالعربيّة الحزمة الإحصائيّة

المبحث الثاني: تلقي قصة "اللونجة بنت الغولة" لدى التلاميذ.

نتائج الاستبيانات:

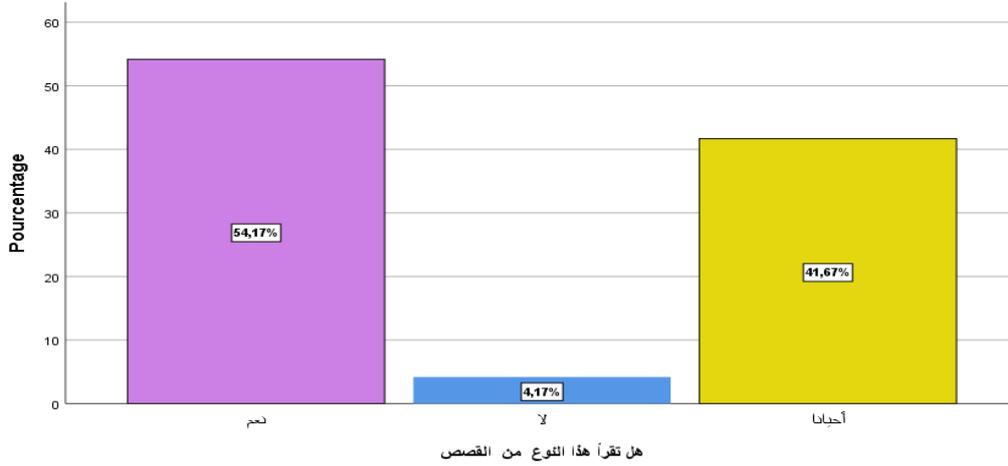
1. نتائج استبيانات قصة اللونجة بنت الغولة لدى تلاميذ السنة الثالثة والخامسة ابتدائي:

جدول رقم (1) يبين قراءة أو عدم قراءة تلاميذ السنة الثالثة لهذا النوع من القصص.

هل تقرأ هذا النوع من القصص؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	13	54,2	54,2	54,2
لا	1	4,2	4,2	58,3
أحيانا	10	41,7	41,7	100,0
المجموع	24	100,0	100,0	

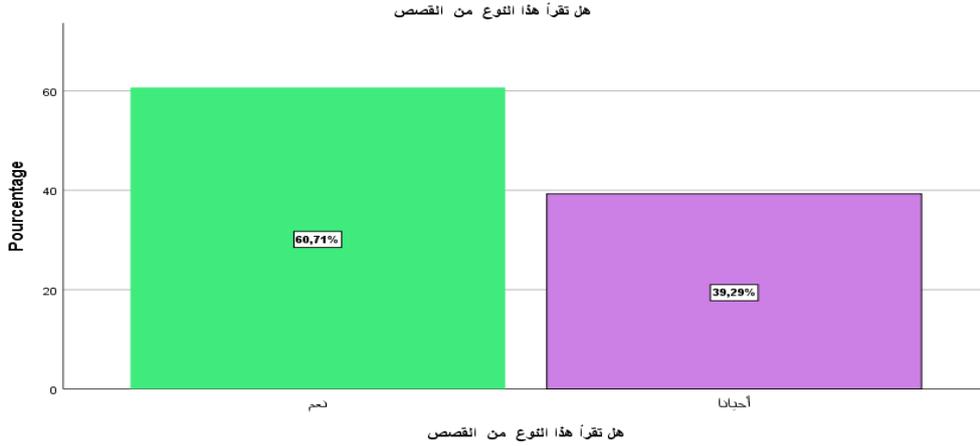
هل تقرأ هذا النوع من القصص



جدول رقم (2) يبين قراءة أو عدم قراءة تلاميذ السنة الخامسة لهذا النوع من القصص.

هل تقرأ هذا النوع من القصص؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	17	60,7	60,7	60,7
أحيانا	11	39,3	39,3	100,0
المجموع	28	100,0	100,0	



تحليل ومناقشة النتائج:

أظهرت النتائج المبينة في الجدولين أعلاه أنّ نسبة تلاميذ السنة الثالثة الذين يقرأون هذا النوع من القصص تقدّر بـ 54,17%، ونسبة الذين لا يقرأونها قليلة جداً تصل إلى 4,17%، وتقدّر نسبة الذين يقرأونها أحياناً بـ 41,67%. وفيما يخصّ تلاميذ السنة الخامسة فتقدّر نسبة الذين يقرأون هذا النوع من القصص بـ 60,7% وهي نسبة عالية جداً مقارنة بتلاميذ السنة الثالثة، ونسبة التلاميذ الذين لا يقرأونها فهي منعدمة. أمّا نسبة الذين يقرأونها أحياناً فتصل إلى 39,3%.

إذا ما قارنا بين نتائج القسمين نصل إلى أنّ النسب متقاربة فيهما نوعاً ما، والسبب يعود إلى أنّ سنّ التلاميذ في قسمي الثالثة والخامسة متقاربة، ما يجعل ميولهم متقاربة أيضاً. وقد أظهرت الدراسات النفسية أنّ القصص الخيالية والرمزية وقصص المغامرات والبطولات أنسب لهذه الفئة العمرية (ما بين 6 سنوات إلى 12 سنة تقريباً) حيث يتطلّع الطفل فيها إلى "ما وراء الظواهر الواقعية فيتخيّل أشياء أخرى من خلال الاستماع إلى قصص الغيلان، والأفزام، وقصص السندباد، كما يتصل بهذا النوع القصص الرمزي الذي تدور حوادثه على أسنة الحيوانات والطيور..."¹.

والحكايات الشعبية تفتح أبعاداً جديدة لمخيّلة الطفل الذي يعجز بمفرده ودون معونتها هذه عن التوصل إليها. "ورسالة هذه الحكايات تُخبر الطفل، أنّ مقاومة الصعوبات الكبيرة في الحياة هي شيء لا مناصّ منه وإنّ هذه الصعوبات تؤلّف جزءاً حميماً من الوجود البشري، فهي تضع

¹ - عبد الرحمان عبد الهاشمي وآخرون: أدب الطفل وثقافته، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى،

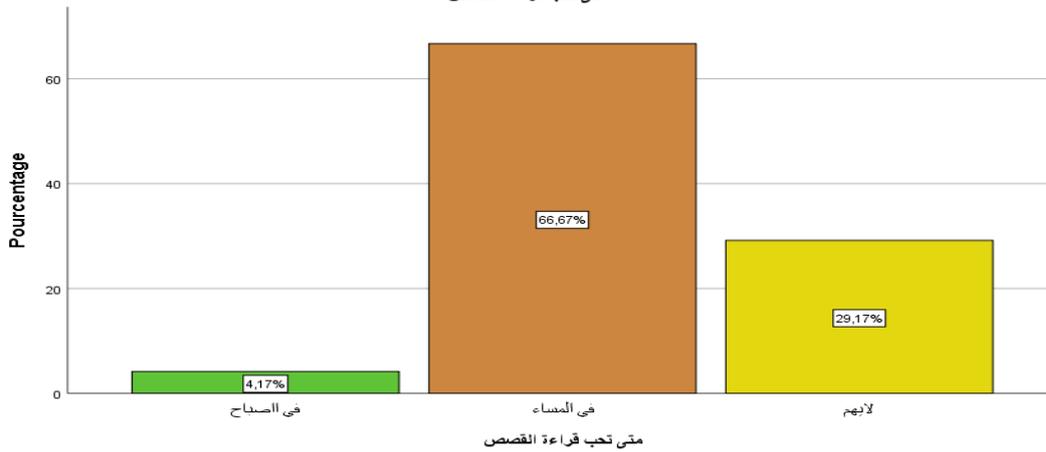
الطفل صراحة في جو كل هذه الصعوبات الأساسية في حياة الإنسان¹.
كما أن الحكايات الشعبية قصص فريدة، "لا لأنها شكل أدبي بل لأنها عمل فني يفهم
وضعية الطفل أكثر من غيره، ويفهمه الطفل أيضا أكثر من أي عمل فني آخر"². فهي تُغذي
عواطفه وتثير خياله.

جدول رقم 3 يبين الفترة الزمنية التي يحب فيها تلاميذ السنة الثالثة قراءة القصص.

متى تحب قراءة القصص؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
في الصباح	1	4,2	4,2	4,2
في المساء	16	66,7	66,7	70,8
لا يهم	7	29,2	29,2	100,0
المجموع	24	100,0	100,0	

متى تحب قراءة القصص



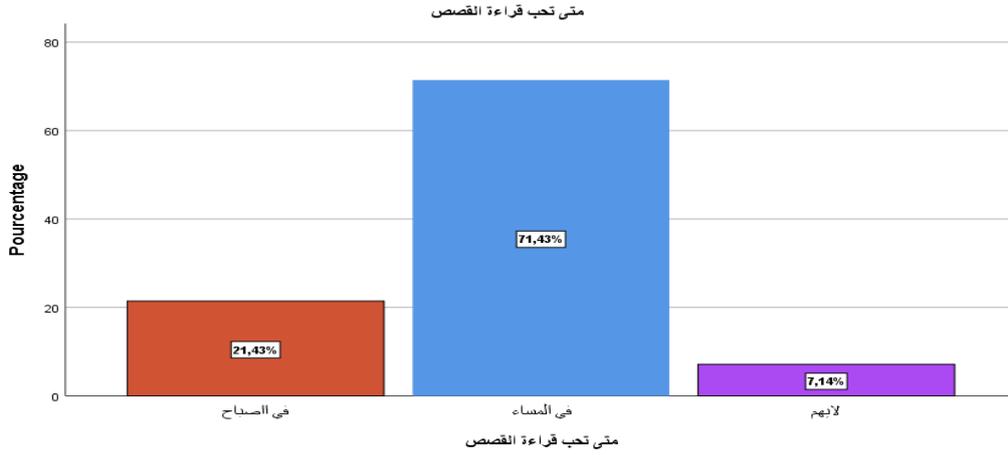
جدول رقم 4 يبين الفترة الزمنية التي يحب فيها تلاميذ السنة الخامسة قراءة القصص.

متى تحب قراءة القصص؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
في الصباح	6	21,4	21,4	21,4
في المساء	20	71,4	71,4	92,9
لا يهم	2	7,1	7,1	100,0
المجموع	28	100,0	100,0	

¹ - برونو بتلهام: التحليل النفسي للحكايات الشعبية، ت: طلال حرب، دار المروج، بيروت، 1985، ص 26-27.

² - برونو بتلهام: التحليل النفسي للحكايات الشعبية، ص 31.



تحليل ومناقشة النتائج:

يتضح من خلال نتائج الجدولين أعلاه أنّ أغلب تلاميذ السنة الثالثة يحبّون قراءة القصص في المساء حيث تُقدّر نسبتهم بـ 66,67%، أمّا الذين يقرأونها في الصباح فنسبتهم قليلة جداً تصل إلى 4,17%، وتُقدّر نسبة التلاميذ الذين لا يبالون بالتوقيت بـ 29,17%. وفيما يخصّ نسبة تلاميذ السنة الخامسة الذين يقرأون القصص في المساء تصل إلى 71,4% وهي نسبة عالية جداً مقارنة بنسبة التلاميذ الذين يقرأونها في الصباح والتي تُقدّر بـ 21,43%، أمّا نسبة الذين لا يعطون أهمية للوقت فتُقدّر بـ 7,1% وهي نسبة قليلة جداً مقارنة بتلاميذ السنة الثالثة.

إذا ما قارنا بين نتائج قسمي الثالثة والخامسة نجد أنّ أغلب التلاميذ في كلا القسمين يُفضّلون قراءة القصص في المساء، والسبب في ذلك يعود إلى تعود الأطفال على سماع القصص المروية من قبل الوالدين مساءً منذ صغرهم وقبل أن يتعلّموا القراءة والكتابة، والهدف من ذلك هو تسليتهم وتهديتهم للاستعداد للنوم وكذا يُطلقوا العنان لأخيلتهم وتصور أحداث القصص المروية عليهم. كما أنّ فعل قراءة القصص في المساء هو فعل ترفيهي بالدرجة الأولى لا يستدعي إعمال الذكاء والفكر.

استفسرنا عن سبب حبّ التلاميذ قراءة القصص في المساء، كانت إجابة بعض تلاميذ السنة الثالثة أنّ الأم أو الأب هما اللذان يقومان بحكاية القصص عليهم، وفيما يخصّ تلاميذ السنة الخامسة، ثلاثة تلاميذ فقط أجابوا الإجابة نفسها، أمّا الآخرون فيفضلون قراءتها بأنفسهم قبل النوم، ممّا يدلّ على استقلالية التلميذ نوعاً ما في هذا السن.

نسبة تلاميذ السنة الثالثة الذين يقرأون القصص في الصباح قليلة جدا مقارنة بنسبة تلاميذ السنة الخامسة، استفسرنا عن سبب حبهم قراءة القصص في الصباح، وكان رد أغلبهم لدى تلاميذ السنة الخامسة أنهم يتمكنون من استيعاب الكلمات الصعبة في الصباح وذلك من خلال عودتهم إلى القواميس، أو طلب شرحها من قبل الأولياء. وأجاب تلميذ آخر في السنة الثالثة، بأنه في الصباح تكون لديه القدرة على التركيز لفهم أحداث ومفردات القصة، ولا يمكنه أن يستوعب أي شيء في الفترة المسائية.

جدول رقم 5) يبين الزمان الذي وقعت فيه أحداث القصة حسب تلاميذ السنة الثالثة.

متى وقعت أحداث القصة: الزمان؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
في الصباح	2	8,3	8,3	8,3
في قديم الزمان	2	8,3	8,3	16,7
في الخريف	1	4,2	4,2	20,8
في الربيع	16	66,7	66,7	87,5
لا توجد إجابة	3	12,5	12,5	100,0
المجموع	24	100,0	100,0	

جدول رقم 6) يبين الزمان الذي وقعت فيه أحداث القصة حسب تلاميذ السنة الخامسة.

متى وقعت أحداث القصة: الزمان؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
في الصباح	2	7,1	7,1	7,1
في قديم الزمان	19	67,9	67,9	75,0
الماضي	2	7,1	7,1	82,1
في زمن بعيد	5	17,9	17,9	100,0
المجموع	28	100,0	100,0	

تحليل ومناقشة النتائج:

يظهر من خلال نتائج الجدولين أعلاه أنّ الزّمان الذي وقعت فيه أحداث قصة "اللونجة بنت الغولة" عند تلاميذ السنة الثالثة هو (في الصّباح، في قديم الزّمان، في الخريف، في الرّبيع)، وثلاثة تلاميذ لم يُجيبوا عن السّؤال والسّبب في ذلك أنّهم لم يفهموه جيّداً. وبالنّسبة للأجوبة الأخرى اختلفت حسب معارف التّلميذ السّابقة ومكتسباته وحسب مدى استيعابه لمضمون القصة، ولكنّها في محلّها تُظهر أنّ التّلميذ قد تمكّن من تحديد الزّمن الذي وقعت فيه القصة.

أمّا عند تلاميذ السنة الخامسة، فنجد تلميذين فقط أجابا ب (في الصّباح) وكانت إجابات الأغلبية ب (الماضي، في قديم الزّمان، وفي زمن بعيد)، دليل على أنّهم على دراية أنّ هذا النوع من القصص يحدث في الزّمن الماضي لا غير.

وإذا ما قارنا بين نتائج القسمين، نصل إلى أنّ أغلبية التّلاميذ في السنة الثالثة والسنة الخامسة إبتدائي تمكّنوا من التّعريف على الزّمن الذي وقعت فيه أحداث القصة وبسهولة، فئة قليلة فقط صعّب عليها ذلك.

لاحظنا أنّ التّلاميذ أشاروا إلى كلّ الأزمنة بدءاً من الزّمن الماضي القديم، والصّباح والمساء، وصولاً إلى الفصول أين حدّدوا فصلي الخريف والرّبيع. والحقيقة أنّ هذا السّؤال كان حرّاً، لهذا كانت إجابات التّلاميذ على هذا الشّكل ونحن نعتبرها منطقيّة، فغالبا ما يستعين الطّفل في إجاباته بالمنطق.

يُعدّ الزّمان من أهمّ تقنيّات النّص القصصي الذي يُوطّر فعل الشّخصيّات، والهيكلي الذي تُبنى عليه عناصر القصة، فكلّ شيءٍ فيها يتحقّق من خلال الزّمن، وهو عامل فاعل في الحياة وعنصر يحمل قدرة على التّغيير، يجعل البيئة بكلّ تفاصيلها لا تستمرّ في حالة ثبات، بل يحركها باستمرار، لذلك لا يوجد من يقول أنّ ثمة وتيرة واحدة أو نمطا محدّدا يقيّد حركة الزّمن¹. لأنّه ركن من أركان القصة التي تُؤثّر وتتأثّر بأركانها الأخرى.

¹ - أزاد عبد الله محمد خورشيد: الزمان والمكان في القصة القصيرة في أدب زهدي الداوودي، جامعة كويه، كلية العلوم الإنسانية والتربوية، مجلة ديالى، العدد الحادي والخمسون، 2011، ص 5.

جدول رقم (7) يبيّن المكان الذي وقعت أحداث القصة حسب تلاميذ السنة الثالثة.

المكان				
	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
في الحقل	2	8,3	8,3	8,3
في بلدة من البلدان الهنيئة	3	12,5	12,5	20,8
في القرية	17	70,8	70,8	91,7
ا توجد إجابة	2	8,3	8,3	100,0
المجموع	24	100,0	100,0	

جدول رقم (8) يبيّن المكان الذي وقعت أحداث القصة حسب تلاميذ السنة الخامسة.

المكان				
	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
في الغابة	3	10,7	10,7	10,7
القرية	25	89,3	89,3	100,0
المجموع	28	100,0	100,0	

تحليل ومناقشة النتائج:

يظهر من خلال نتائج الجدولين أعلاه أنّ تلاميذ السنة الثالثة أشاروا إلى ثلاثة أماكن مختلفة وقعت فيها أحداث القصة وهي (في الحقل، في بلدة من البلدان الهنيئة، وفي القرية)، ولكن أغلب الإجابات كانت "في القرية" حيث تصل نسبتها إلى 70,68%، وفيما يخصّ البقية هناك من لم يُجب عن السؤال، ربّما لأنهم لم يستوعبوه، وآخرون أجابوا في بلدة من البلدان الهنيئة لأنهم نسوا المكان الذي وقعت فيه أحداث القصة. إلا أنّ أغلب التلاميذ أصابوا في إجاباتهم.

وإذا ما عدنا إلى تلاميذ السنة الخامسة فنجد أنّ أغلبهم أجابوا بـ "القرية" إلا ثلاثة تلاميذ قالوا بأنّ الأحداث وقعت في الغابة وكلاهما صحيحة. يتّضح من خلال نتائج القسمين أنّ تلاميذ السنة الخامسة قد استوعبوا جيّدا السؤال وفهموا مضمون القصة، مقارنة ببعض تلاميذ السنة الثالثة الذين وجدوا صعوبة في الإجابة عن السؤال. رغم أنّنا كنّا قد شرحنا سابقا كلّ الأسئلة، وبين لحظة وأخرى يأتي تلميذ ويطلب منا شرح سؤال معيّن.

يُعدّ المكان عنصراً رئيساً في العمل القصصي، فهو الإطار الذي تدور فيه الأحداث وتتحرك فيه الشخصيات، وهو الذي يُؤسس الحكيم، لأنّه يجعل من القصة المتخيّلة ذات مظهر مماثل لمظهر الحقيقة. "فيُننى على أساس التخيّل المحض، لكنّه لا يكتسب ملامحه وأهمّيته، بل وديمومته، ما لم يتمّثل، بدرجة أو بأخرى، مع العالم الحقيقي خارج النّصّ، فالمكان، يوصل الإحساس بمغزى الحياة ويضعف التأكيد على تواصلها وامتدادها"¹.

الوظيفة الأساسيّة للمكان في النّصّ القصصي، هي تشكيل عالم المحسوسات التي قد تطابق عالم الواقع وقد تخالفه، أو خلق فكرة أو تصوّر لدى القارئ لأنّ ما يقرأه قريب من الواقع، أو جزء منه. "ولا يمكن أن نعزل المكان بذاته بعيداً عن الزّمان، فإذا كان الزّمن يمثّل الخطّ الذي تسير عليه الأحداث، فإنّ المكان يظهر على هذا الخطّ ويصاحبه ويحتويه، فالمكان هو الإطار الذي تقع فيه الأحداث، وهناك اختلاف في طريقة إدراك المكان، حيث إنّ الزّمن مرتبط بالإدراك النفسي، أمّا المكان فيرتبط بالإدراك الحسي"².

تدور أحداث أغلب الحكايات الشعبيّة في الغابة التي "ترمز إلى المكان حيث الظلمة الداخليّة قد جوبهت وغلبت، وحيث نكفّ عن أن نكون غير متأكّدين حول ما نحن عليه حقيقة، وحيث نبدأ بفهم ما يجب أن نكون"³. فللغابة أبعاد دلاليّة عدّة تتحدّد انطلاقاً من بنية القصة وطبيعة موضوعها.

جدول رقم 9 يبيّن اختلاف هذه القصة عن القصة المعروفة (اللونجة نتريل) لدى تلاميذ السّنة الثالثة.

في رأيك فيم تختلف هذه القصة عن القصة المعروفة (اللونجة نتريل)؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
لا أعرف القصة الأصليّة	16	66,7	66,7	66,7
في القصة المعروفة أمسك مقبض بالدجاجة	2	8,3	8,3	75,0

¹ - آزاد عبد الله محمد خورشيد: الزمان والمكان في القصة القصيرة في أدب زهدي الداوودي، ص 11.

² - المرجع نفسه، ص 11 و12.

³ - برونو بتلهيم: التحليل النفسي للحكايات الشعبيّة، ت: طلال حرب، دار المروج، بيروت، 1985، ص 128.

في القصة المعروفة أعطت الغولة لمقيذش اللحم لتصطاده	2	8,3	8,3	83,3
لا توجد إجابة	4	16,7	16,7	100,0
المجموع	24	100,0	100,0	

جدول رقم 10) يبيّن اختلاف هذه القصة عن القصة المعروفة (اللونجة نتريل) لدى تلاميذ السنة الخامسة.

في رأيك فيم تختلف هذه القصة عن القصة المعروفة (اللونجة نتريل)؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
يخرج يده لترى إن أصبح سمينا أم لا فأخرج لها عضا	1	3,6	3,6	3,6
تختلف في استيلاء اللونجة على الحقل	1	3,6	3,6	7,1
في القصة الأصلية يسمى بمقيذش بولهموم	1	3,6	3,6	10,7
في القصة الأصلية يسرق مقيذش بجاجة	1	3,6	3,6	14,3
في هذه القصة لم يوضع مقيذش في مكان مظلم	1	3,6	3,6	17,9
في القصة الأصلية لم تكن لمقيذش أما	2	7,1	7,1	25,0
كان مقيذش يريد أن يملك كل ما تملكه الغولة في القصة المعروفة	1	3,6	3,6	28,6
تختلف في الشخصيات والأحداث	2	7,1	7,1	35,7
لا أعرف القصة الأصلية	12	42,9	42,9	78,6
نسيته	4	14,3	14,3	92,9
لا توجد إجابة	2	7,1	7,1	100,0
المجموع	28	100,0	100,0	

تحليل ومناقشة النتائج:

يظهر من خلال نتائج الجدولين أعلاه أنّ نسبة 66,67% من تلاميذ السنة الثالثة لا يعرفون القصة الأصلية "اللونجة نتريل"، والذين لم يجيبوا عن السؤال تصل نسبتهم إلى 16,67%، أربعة تلاميذ فقط أعطوا جملا متواجدة في القصة المعروفة، وهذا يدلّ على أنّ أغلب التلاميذ في هذا القسم لم تُرو لهم هذه الحكاية أي حكاية "مقيذش".

وتصل نسبة التلاميذ الذين لا يعرفون القصة الأصلية في قسم السنة الخامسة إلى 42,69%، ونسبة الذين لم يجيبوا عن السؤال تُقدّر بـ 7,10%، وتصل نسبة التلاميذ الذين نسوا

القصة الأصليّة إلى 14,33%. وتقدّر نسبة الذين قدّموا الاختلاف بين القصّتين بالتقريب بـ 35,67%، وهي نسبة عالية مقارنة بتلاميذ السنة الثّالثة.

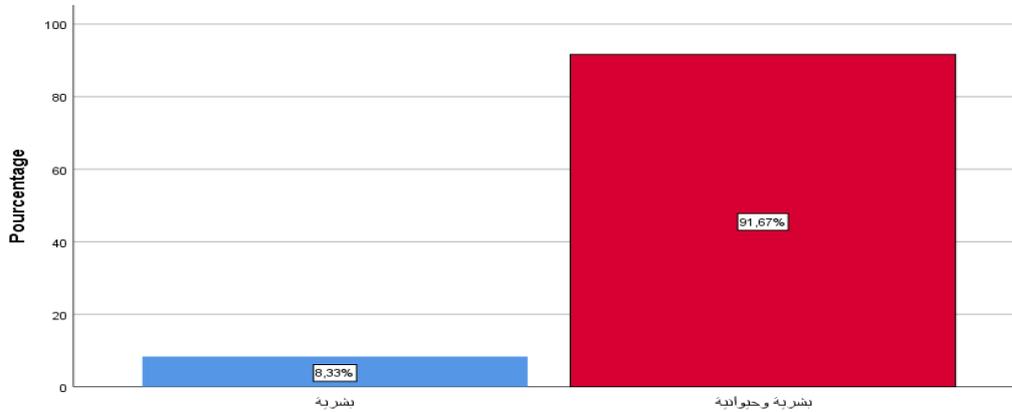
لاحظنا تفاعلا كبيرا مع هذه القصة لدى تلاميذ السنة الخامسة، حيث كانوا متشوّقين لقراءتها واكتشاف أحداثها ومقارنتها مع القصة التي رويت لهم من قبل، ما لم نلاحظه عند تلاميذ السنة الثّالثة، ويبدو أنّ أغلبيّتهم يجهلون القصة.

جدول رقم 11 يبيّن طبيعة شخصيّات القصة بشريّة أم حيوانيّة أم بشريّة وحيوانيّة لدى تلاميذ السنة الثّالثة.

هل شخصيات هذه القصة؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
بشرية	2	8,3	8,3	8,3
بشرية وحيوانية	22	91,7	91,7	100,0
المجموع	24	100,0	100,0	

هل شخصيات هذه القصة:

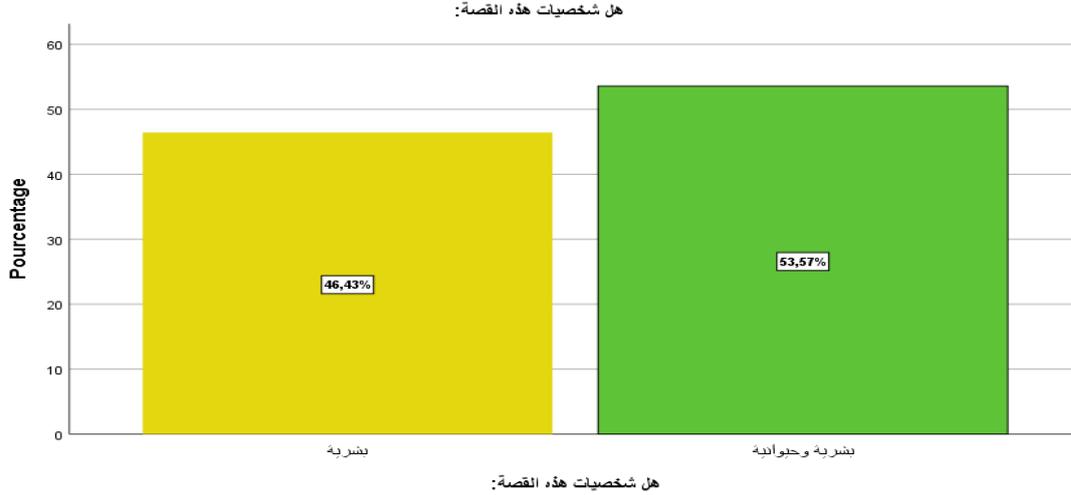


هل شخصيات هذه القصة:

جدول رقم 12 يبيّن طبيعة شخصيّات القصة بشريّة أم حيوانيّة أم بشريّة وحيوانيّة لدى تلاميذ السنة الخامسة.

هل شخصيات هذه القصة؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
بشرية	13	46,4	46,4	46,4
بشرية وحيوانية	15	53,6	53,6	100,0
المجموع	28	100,0	100,0	



تحليل ومناقشة النتائج:

يظهر من خلال نتائج الجدولين أعلاه أنّ نسبة تلاميذ السنة الثالثة الذين أجابوا أنّ شخصيات القصة بشرية تُقدّر بـ 8,33%، ونسبة الذين أجابوا أنّ شخصيات القصة بشرية وحيوانية تُقدّر بـ 91,67%، وهي نسبة عالية جدا مقارنة بنسبة تلاميذ السنة الخامسة والتي تُقدّر بـ 53,57%. وتُقدّر نسبة الذين أجابوا أنّ شخصيات القصة بشرية بـ 46,43%. بالنسبة للإجابة "حيوانية" يظهر أنّ نسبتها منعدمة تماما في كلا القسمين.

وإذا ما قارنا بين هذه النتائج في القسمين يتبين أنّ فئة لا بأس بها من التلاميذ في كلا القسمين يعتقدون أنّ الغولة وابنتها من البشر، رغم الصورة المرفقة لواجهة القصة التي توضح عكس ذلك. إلّا أنّنا عندما سألنا بعض التلاميذ عن كيفية تصوّرهم للغولة، كانت إجابة الغالبية بأنّها امرأة طويلة ذات شعر أسود طويل بشعة الخلق. وتمثّل الغولة عند "بتلهيم Betelheim" الميول المدمرة للفمية، حيث قرّرت الغولة التهام مقيدش وأهل القرية في القصة.

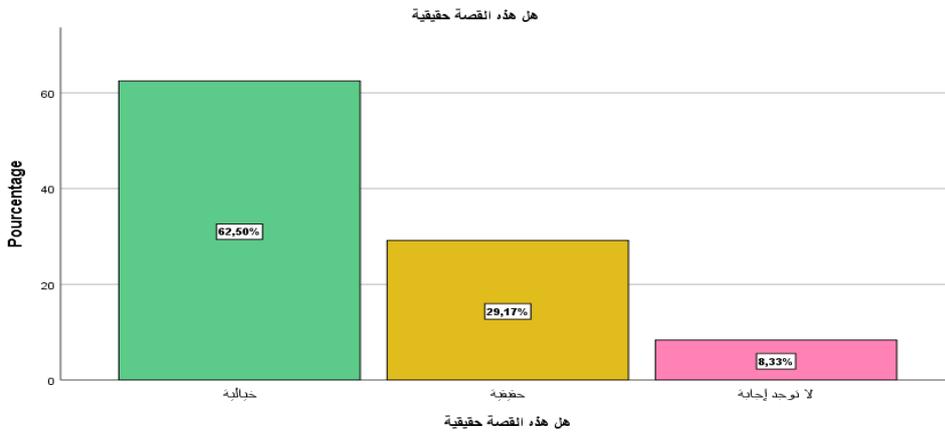
لقد دلت الدراسات، حول الكتب المفضّلة عند الطفل، أنّ قصص الحيوان هي الأكثر رواجا. وأسباب تعلق الأطفال بقصص الحيوان عائدة إلى حبّهم للحيوانات، ورغبتهم في تقمص أدوارها، وممارسة التخيل والتفكير بسهولة ويُسر، عن طريق الصور الحسية التي تؤمّن لهم لذة شعورية تشعرهم بأنهم رجال صغار، أو أطفال كبار.¹ لذلك ظلّت متداولة محليا وعالميا يمارسها النساء والرجال ويتلقاها الناس من مختلف الأعمار.

¹ - يوسف مارون: أدب الأطفال بين النظرية والتطبيق، ص 168.

جدول رقم 13) يبين طبيعة القصة: حقيقية أم خيالية حسب تلاميذ السنة الثالثة.

هل هذه القصة حقيقية؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
خيالية	15	62,5	62,5	62,5
حقيقية	7	29,2	29,2	91,7
لا توجد إجابة	2	8,3	8,3	100,0
المجموع	24	100,0	100,0	



جدول رقم 14) يبين كيفية معرفة تلاميذ السنة الثالثة أنّ القصة حقيقية أم خيالية.

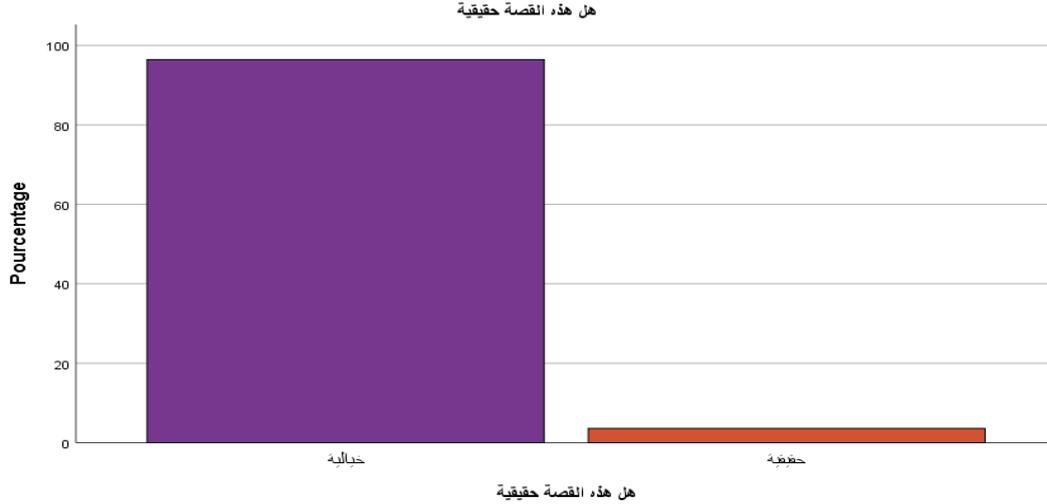
كيف عرفت ذلك؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
أنّ الغولة ليست حقيقية	1	4,2	4,2	4,2
لأنّ هذه الأحداث لم تحدث في الحقيقة	2	8,3	8,3	12,5
لا توجد غولة في العالم الحقيقي	19	79,2	79,2	91,7
لأنّ القصة قديمة	2	8,3	8,3	100,0
المجموع	24	100,0	100,0	

جدول رقم 15) يبين طبيعة القصة: حقيقية أم خيالية حسب تلاميذ السنة الخامسة.

هل هذه القصة حقيقية؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
خيالية	27	96,4	96,4	96,4
حقيقية	1	3,6	3,6	100,0
المجموع	28	100,0	100,0	



جدول رقم 16) يبين كيفية معرفة تلاميذ السنة الخامسة أنّ القصة حقيقية أم خيالية.

كيف عرفت ذلك؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
لأن فيها الكثير من المشاكل	1	3,6	3,6	3,6
فيها شخصيات خيالية	2	7,1	7,1	10,7
الغولة متوحشة وخيالية غير حقيقية	19	67,9	67,9	78,6
لا توجد إجابة	5	17,9	17,9	96,4
الغولة لا تتكلم	1	3,6	3,6	100,0
المجموع	28	100,0	100,0	

تحليل ومناقشة النتائج:

يظهر من خلال نتائج الجداول المدرجة أعلاه أنّ نسبة تلاميذ السنة الثالثة الذين أجابوا بأنّ القصة خيالية تُقدّر بـ 62,50%، وتُقدّر نسبة التلاميذ الذين أجابوا بأنّها حقيقية بـ 29,17%، ونسبة الذين لم يجيبوا عن السؤال تُقدّر بـ 8,37%. وفيما يخصّ تلاميذ السنة الخامسة الذين أجابوا أنّ القصة خيالية، فتُقدّر نسبتهم بـ 96,33%، وتُقدّر نسبة التلاميذ الذين أجابوا أنّها حقيقية بـ 3,67%.

إذا ما قارنا بين نتائج القسمين، نصل إلى أنّ نسبة تلاميذ السنة الخامسة الذين يميّزون بين ما هو خيالي وما هو واقعي، أكبر من نسبة تلاميذ السنة الثالثة. والسبب في ذلك يعود إلى تقدّمهم في عملية إدراك هذه الأشياء، مقارنة بتلاميذ السنة الثالثة الذين بدأوا الاطلاع على هذه المعلومات للتوّ، أي أنّهم بدأوا دراسة القصة ومحتوياتها في السنة الثالثة. وتبريراتهم في كون

القصة خيالية، هي تبريرات في محلها تراوحت ما بين (لأن الغولة ليست حقيقية، لأن الغولة متوحشة وخيالية، والغولة لا تتكلم). يقول بتلهاهيم في هذا الشأن أن "الطفل يفهم حدسيًا أنه في الوقت الذي هو فيه لا واقعية، هي حقيقة وأن كل هذه الأحداث لا توجد في الواقع ولكنها توجد فعلا كتجارب باطنية وكتطور شخصي. الحكايات الشعبية تصف بشكل خيالي ورمزي المراحل الأساسية في النمو والتصاعد نحو حياة مستقلة"¹. لا تقتصر وظيفة الحكاية الشعبية على التسلية والترفيه عن النفس، فهي مستودع تجارب وخبرات يستفيد منها الطفل بشكل تدريجي مع تقدمه في السن.

إن الخيال عند الطفل، "هو انطلاقة في رحاب الأجواء الحرة، تبعث الارتياح والأمل، وتثير المتعة والسعادة في النفس، فتربية الخيال عند الأطفال تنمي مهاراتهم الفنية والعلمية، وتجعلهم ذوي إبداع ذاتي وتفكير خلاق"². تساهم القصة إذن بخيالها الجامع وأحداثها المثيرة وشخصياتها العجيبة في تنمية التفكير الإبداعي للطفل.

جدول رقم 17 يبين الحدث الذي أثار اهتمام تلاميذ السنة الثالثة في القصة.

ما الحدث الذي أثار اهتمامك في القصة؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
عندما ملأ مقيش الكيس بالحجارة	5	20,8	20,8	20,8
عندما استراحت اللونجة وهرب مقيش	2	8,3	8,3	29,2
عندما انفجر القدر بمانه الساخن على الغولتين	4	16,7	16,7	45,8
عندما ماتت الغولة وابنتها	4	16,7	16,7	62,5
عندما حملت اللونجة الكيس وهو مليء بالأحجار	1	4,2	4,2	66,7
عندما أمسكت اللونجة بمقيش	2	8,3	8,3	75,0
لا توجد إجابة	6	25,0	25,0	100,0
المجموع	24	100,0	100,0	

¹ - برونو بتلهاهيم: التحليل النفسي للحكايات الشعبية، ص 102.

² - يوسف مارون: أدب الأطفال بين النظرية والتطبيق، ص 86.

جدول رقم 18) يبين الحدث الذي أثار اهتمام تلاميذ السنة الخامسة في القصة.

ما الحدث الذي أثار اهتمامك في القصة؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
عندما ماتت الغولة وابنتها	2	7,1	7,1	7,1
عندما قتل مقيذش الغولتين	3	10,7	10,7	17,9
عندما كان مقيذش يسرق التين	2	7,1	7,1	25,0
عندما اختبأ مقيذش داخل البيظينة	1	3,6	3,6	28,6
عندما حاولت بنت الغولة القبض على مقيذش	1	3,6	3,6	32,1
عندما هرب مقيذش من الكيس ووضع مكانه حجارة	5	17,9	17,9	50,0
عندما وجدت بنت الغولة الخضر والفواكه في الحقل	1	3,6	3,6	53,6
عندما كان مقيذش يسرق الفواكه في الحقل	1	3,6	3,6	57,1
عندما انفجر القدر على الغولتين	1	3,6	3,6	60,7
كيفية نجاح مقيذش من الهروب من الغولة	2	7,1	7,1	67,9
عندما خاطر مقيذش بنفسه وعاد إلى القرية	3	10,7	10,7	78,6
كيف أنقذ مقيذش القرية	2	7,1	7,1	85,7
كل القصة لأنها تسليني كثيرا	4	14,3	14,3	100,0
المجموع	28	100,0	100,0	

تحليل ومناقشة النتائج:

إنّ الأحداث التي أثارت اهتمام تلاميذ السنة الثالثة هي الأحداث المشوقة في القصة وهي (عندما أمسكت اللونجة بمقيذش في الكيس، لما وضع مقيذش الحجارة في الكيس، وعندما انفجر القدر على الغولتين). نجد الأحداث نفسها تقريبا لدى تلاميذ السنة الخامسة، وعلى الأغلب أعجب التلاميذ بالمغامرات التي عاشها مقيذش ولوحده في الغابة بين الغولتين ولم يخف منهما، بل غامر بنفسه ليُنقذ قريته. هذا النوع من الأحداث هو الذي يشدّ انتباه الطفل لأنها تزرع في نفسه القوة والشجاعة التي لا يجدها في محيطه، إذ تُحيي في الطفل عواطف وأحاسيس لم يكن يشعر بها من قبل.

يفهم الطفل معاني متنوعة لنفس الحكاية "بحسب اهتماماته وحاجاته الزاهنة، وعندما يجد الفرصة، يرجع إلى نفس الحكاية بعد أن أصبح مستعداً لتوسيع معانيها السابقة واستبدالها بمعان جديدة"¹. وفي هذا الصدد يقول هادي نعمان الهيتي إن "حوادث القصة تُؤلف جزءاً من النسيج البنائي لها في شكل متسلسل ومتناسق ومناسب، "ويتربط دون افتعال أو حشو لتتكامل وتتأزم مشكلة أو عقدة يجد الأطفال أنفسهم إزاءها في شوق للوقوف على الحل"². وتمثل الحكاية في القصة قمة تنمو فيها الفكرة والحوادث والوقائع الأخرى، "وتتحرك الشخصيات مؤلفة خيطاً غير منظور، يمسك بنسيج القصة وبنائها، مما يدفع الطفل إلى متابعة قراءتها أو الاستماع إليها، لأن ذلك الخيط يستلزم تفكيراً أو تخيلاً أو تذكراً أو يستلزم هذه كلها"³.

جدول رقم 19) يبين الشخصية التي أعجبت تلاميذ السنة الثالثة في القصة والسبب في ذلك.

ما هي الشخصية التي أعجبتك في القصة ولماذا

النسبة التراكمية	النسبة الصالحة	النسبة المئوية	التكرار	
8,3	8,3	8,3	2	مقيّش لأنه غريب لم أسمع به من قبل
33,3	25,0	25,0	6	الغولة، اللونجة ومقيّش
87,5	54,2	54,2	13	مقيّش لأنه شجاع لم يخف من الغولة
91,7	4,2	4,2	1	مقيّش لأنه ذكي جداً
95,8	4,2	4,2	1	مقيّش لأنه أنقذ قريبته
100,0	4,2	4,2	1	مقيّش
	100,0	100,0	24	المجموع

جدول رقم 20) يبين الشخصية التي أعجبت تلاميذ السنة الخامسة في القصة والسبب في ذلك.

ما هي الشخصية التي أعجبتك في القصة ولماذا

النسبة التراكمية	النسبة الصالحة	النسبة المئوية	التكرار	
7,1	7,1	7,1	2	مقيّش لأنه ذكي جداً وليس خائف
28,6	21,4	21,4	6	مقيّش لأنه تخلص من الغولة وابنتها
75,0	46,4	46,4	13	مقيّش لأنه ذكي وشجاع
78,6	3,6	3,6	1	مقيّش لأنه يسبب المشاكل للغولة

¹ - برونو بتلهاميم: التحليل النفسي للحكايات الشعبية، ص 31.

² - هادي نعمان الهيتي: ثقافة الأطفال، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، عالم المعرفة، العدد 123، 1990، ص 173.

³ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

المنجاة لأنها ماهرة	1	3,6	3,6	82,1
مقيذش وتريل	3	10,7	10,7	92,9
مقيذش لأنه تغلب لوحده على الغولتان	1	3,6	3,6	96,4
كل الشخصيات لأن القصة مدهشة	1	3,6	3,6	100,0
المجموع	28	100,0	100,0	

تحليل ومناقشة النتائج:

إنّ أغلب التلاميذ في كلّ من قسمي الثالثة والخامسة أُعجبوا بشخصية مقيذش، وقد اختلف سبب إعجابهم به حسب ميولهم. إذ نجد نسبة 46,40% من تلاميذ السنة الخامسة ونسبة 54,20% من تلاميذ السنة الثالثة، الذين أُعجبوا به نظرا لذكائه الخارق وشجاعته الكبيرة، وهي نسب متقاربة جدا.

يُعجب الطفل بالبطل ويتوحد معه في كلّ تجاربه، ويفضل هذا التوحد والتماثل يتخيّل الطفل أنّه يتقاسم معه كلّ الآلام خلال محنته، "وأنه يتغلب معه أيضا في اللحظة التي تنتصر فيها الفضيلة على الشرّ، والطفل يُنجز هذا التماثل بمفرده، بدون مساعدة وتقوم مقاومة البطل الداخليّة والخارجيّة بطبع المعنى الأخلاقي في ذاته"¹.

لا تتأسس اختيارات الطفل بشكل خاص على الخير المعارض للشرّ، ولا على الشخصية التي توظف تعاطفه وحنوّه، أو تلك التي يجدها عدائيّة. "فكلّما كانت الشخصية خيرة وبسيطة ومباشرة، توحد الطفل بسهولة معها ورفض الخبيثة والسيئة، فهو لا يتماثل مع الطيب بسبب الفضيلة ولكن لأنّ وضعيّة البطل تجد فيه صدى عميقا. فالطفل لا يسأل نفسه: هل لي رغبة بأن أكون إنسانا طيبا؟ بل: من أحبّ أن أشبهه؟"² تجسّد الشخصيات في القصة المواقف والأفكار بشكل تجعل به الأطفال يتخذون الموقف العاطفي إزاءها تعلقا أو نفورا أو عطفًا، ويصل الأمر بالأطفال إلى التقمص الوجداني مع الأبطال، فيحزنون لحزنهم ويفرحون لفرحهم"³. وكان تقمص الشخصية دفعا للتلاميذ للإعجاب بشخصية مقيذش، فالغاية والبطولة التي حقّقها بطل القصة تدفع بهم

¹ - برونو بتلهاييم: التحليل النفسي للحكايات الشعبيّة، ص 28.

² - المرجع نفسه، ص 29.

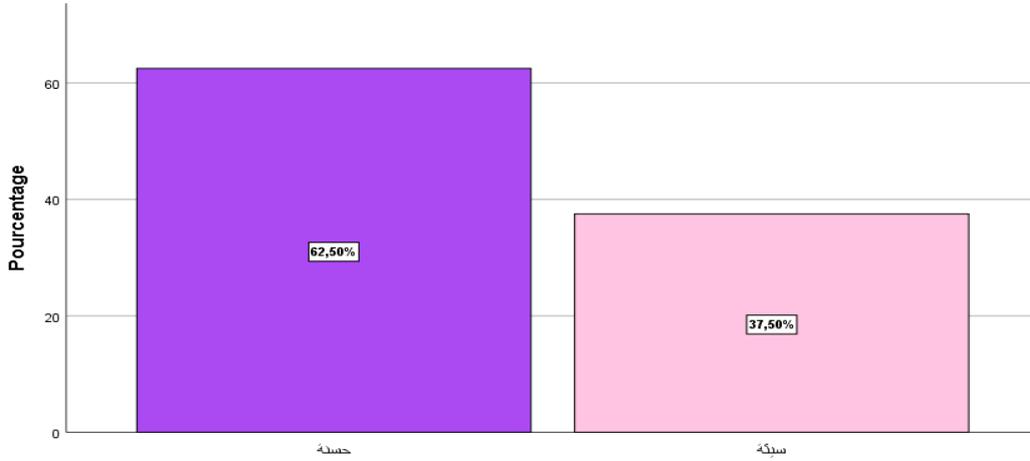
³ - هادي نعمان الهيتي: ثقافة الأطفال، ص 173.

للتّحلي بالشّجاعة والقوّة لتخطّي الصّعوبات التي تصادفهم في حياتهم.
جدول رقم 21) يبيّن رأي تلاميذ السّنة الثالثة في تصرّفات مقيّدش.

ماريك في تصرّفات مقيّدش؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
حسنة	15	62,5	62,5	62,5
سيئة	9	37,5	37,5	100,0
المجموع	24	100,0	100,0	

ماريك في تصرّفات مقيّدش

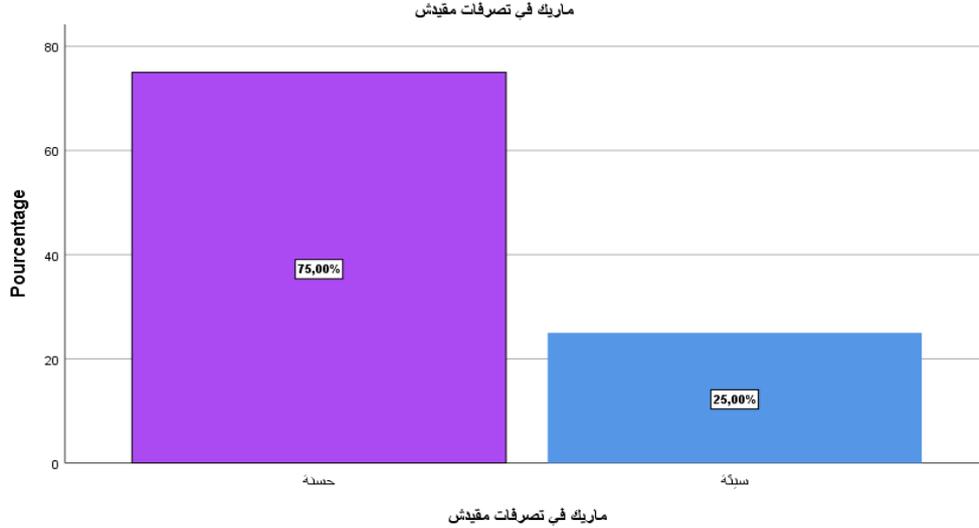


ماريك في تصرّفات مقيّدش

جدول رقم 22) يبيّن رأي تلاميذ السّنة الخامسة في تصرّفات مقيّدش.

ماريك في تصرّفات مقيّدش؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
حسنة	21	75,0	75,0	75,0
سيئة	7	25,0	25,0	100,0
المجموع	28	100,0	100,0	



تحليل ومناقشة النتائج:

يظهر من خلال نتائج الجدولين أعلاه أنّ أغلب تلاميذ السنة الثالثة وجدوا أنّ تصرفات مقيذش حسنة، وتصل نسبتهم إلى 62,59%، ونسبة التلاميذ الذين رأوا أنّ تصرفاته سيئة تصل إلى 37,50%، وهي نسبة ضئيلة مقارنة بالنتيجة الأولى. والملاحظ أنّ هذه النتائج متقاربة نوعاً ما مع نتائج تلاميذ السنة الخامسة، حيث تصل نسبة التلاميذ الذين رأوا أنّ تصرفات مقيذش حسنة إلى 75,00%، ونسبة الذين رأوا أنّها تصرفات سيئة تصل إلى 25,00%.

سألنا التلاميذ الذين قالوا أنّ تصرفات مقيذش سيئة عن سبب ذلك، وكانت إجاباتهم بـ:

- أنّه خاطر بنفسه.
- أنّ الغولة ستأكله.
- ما كان عليه أن يذهب لوحده إلى القرية المهجورة.
- لم يُطع أوامر والدته.

يرى هادي نعمان الهيتي أنّ "التطور المنطقي السليم للقصة لا يسمح في العادة للشخصية تحقيق النجاح دون بذل جهود أو مواجهة صعاب. ومن المناسب أن تكون في الشخصية جوانب سلبية إلى جانب الجوانب الإيجابية، وعندما تكون شخصية القصة طفلاً، من الضروري الحرص على أن يظهر بمستوى الواقع..."¹. فلو لم يُخاطر "مقيذش" بنفسه ولو لم تتواجد لديه هذه الجوانب

¹ - هادي نعمان الهيتي: أدب الأطفال فلسفته، فنونه ووسائطه، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1982، ص 14.

السبب لما توصل إلى ما وصل إليه في نهاية القصة.

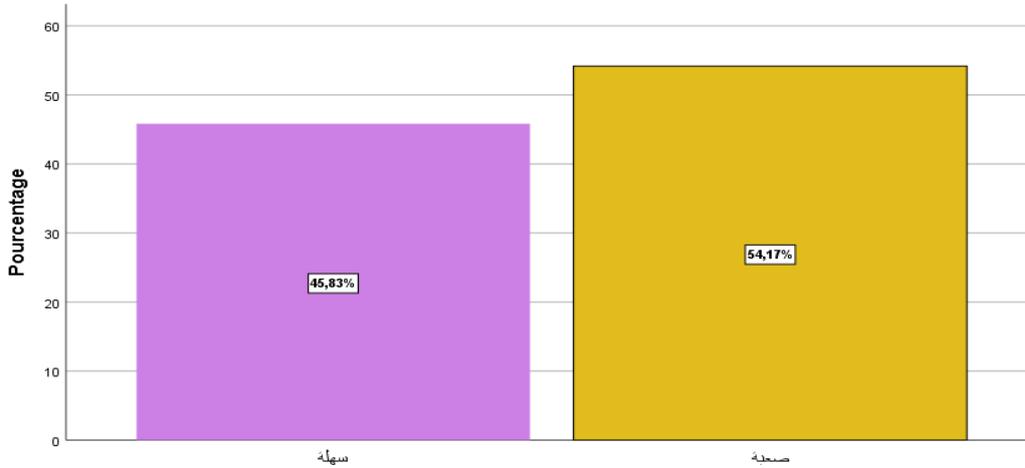
ذكر في بداية القصة "مقيذش" طفل بشع الخلق، يرى بتلهام "أن حالة الضعف هذه، الأصلية لأننا في اللحظة التي تبدأ فيها بمقاومة عالم الغرائز الباطنية والمسائل الصعبة التي يطرحها العالم الخارجي هي التي تدفع بالبطل للقيام بهذه المغامرة"¹. والمحفزات على العمل وخوض المغامرة متعددة في القصة الموجهة للطفل.

جدول رقم 23 يبين سهولة أو صعوبة الكلمات الواردة في القصة حسب تلاميذ السنة الثالثة.

كيف وجدت الكلمات الواردة في القصة؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
سهلة	11	45,8	45,8	45,8
صعبة	13	54,2	54,2	100,0
المجموع	24	100,0	100,0	

كيف وجدت الكلمات الواردة في القصة



كيف وجدت الكلمات الواردة في القصة

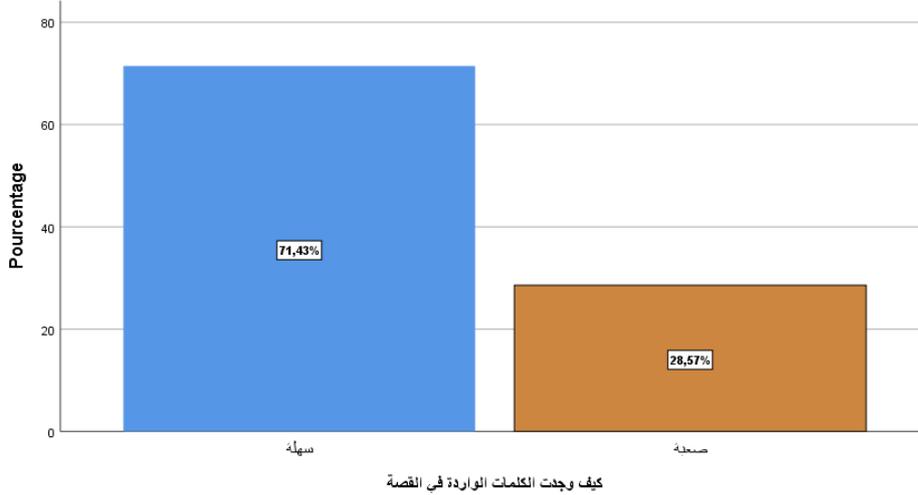
¹ - برونو بتلهام: التحليل النفسي للحكايات الشعبية، ص 104-105، بتصرف.

جدول رقم 24) يبيّن سهولة أو صعوبة الكلمات الواردة في القصة حسب تلاميذ السنة الخامسة.

كيف وجدت الكلمات الواردة في القصة؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
سهلة	20	71,4	71,4	71,4
صعبة	8	28,6	28,6	100,0
المجموع	28	100,0	100,0	

كيف وجدت الكلمات الواردة في القصة



تحليل ومناقشة النتائج:

يظهر من خلال نتائج الجدولين أعلاه، أنّ نسبة التلاميذ الذين وجدوا كلمات القصة سهلة تُقدّر بـ 45,83% في قسم السنة الثالثة، ولدى تلاميذ السنة الخامسة تُقدّر بـ 41,43%. ونسبة الذين وجدوا كلمات القصة صعبة تُقدّر بـ 54,17% لدى تلاميذ السنة الثالثة وهي نسبة عالية جدا مقارنة بنسبة تلاميذ السنة الخامسة والتي تُقدّر بـ 28,57%. وهذا طبيعي لأنّ تلاميذ السنة الخامسة أكثر تقدّما في المستوى الدراسي من تلاميذ السنة الثالثة. من بين الكلمات التي طلبوا شرحها هي: نائية، بهيمة، ترقّعوا عنه، نبذوه، المهترئ.

تساعد القصص الأطفال في إنماء ثروتهم اللغوية، فالأطفال يمكن أن يفهموا القصة من خلال تكوين صورة عامّة عن حوادثها ومضمونها، رغم جهلهم لبعض معاني كلماتها، فمن خلال السياق يتعرّفون على معاني كلمات كثيرة¹.

يجب أن تتميز لغة القصة وأسلوبها "بسهولة العبارة حتى تتساق الأفكار وتتسلسل

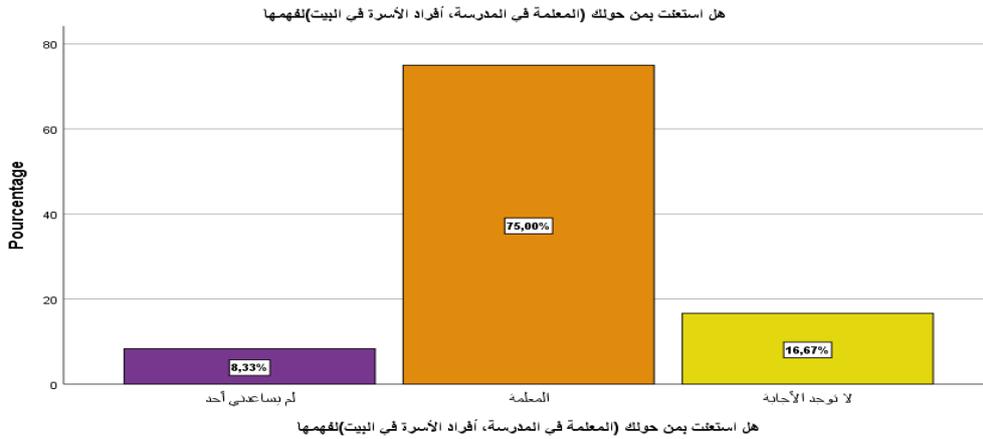
¹ - هادي نعمان الهيتي: ثقافة الأطفال، ص 173-174.

الحوادث، فإذا كان الأسلوب صعباً فقد الطفل تتبّع الحوادث وبهذا تضيع المتعة والفائدة¹. ويجب استخدام الكلمات السهلة بدلاً من المترادفات الأكثر صعوبة كلما أمكن ذلك، وبعد كتابة المادة يمكن فحص المفردات اللغوية من خلال قائمة، أو قاموس الطفل للتأكد من أنها لا تحتوي على عدد غير مناسب من الكلمات غير العادية أو الصعبة.

جدول رقم 25 يبيّن استعانة أو عدم استعانة تلاميذ السنة الثالثة بمن حولهم لفهم الكلمات الصعبة في القصة.

هل استعنت بمن حولك (المعلمة في المدرسة، أفراد الأسرة في البيت) لفهم الكلمات الصعبة؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
لم يساعدني أحد	2	8,3	8,3	8,3
المعلمة	18	75,0	75,0	83,3
لا توجد إجابة	4	16,7	16,7	100,0
المجموع	24	100,0	100,0	

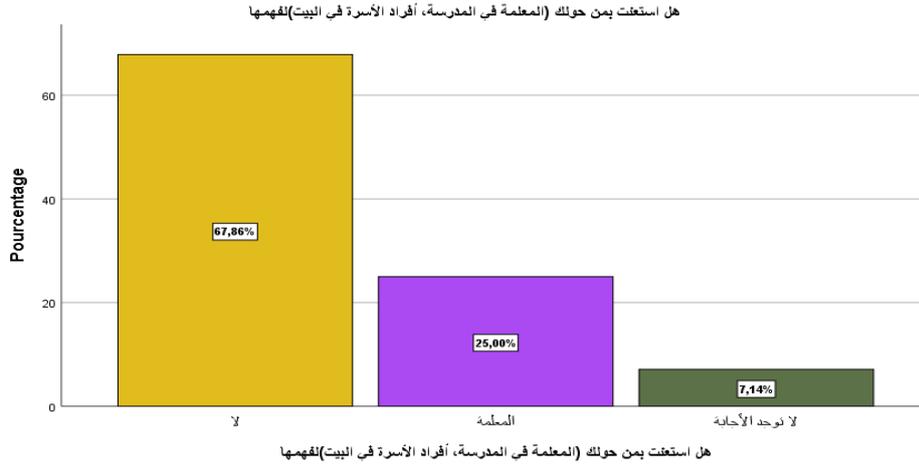


جدول رقم 26 يبيّن استعانة أو عدم استعانة تلاميذ السنة الخامسة بمن حولهم لفهم الكلمات الصعبة في القصة.

هل استعنت بمن حولك (المعلمة في المدرسة، أفراد الأسرة في البيت) لفهم الكلمات الصعبة؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
لا	19	67,9	67,9	67,9
المعلمة	7	25,0	25,0	92,9
لا توجد إجابة	2	7,1	7,1	100,0
المجموع	28	100,0	100,0	

¹ - أبو معال عبد الفتاح: أدب الأطفال وأساليب تربيتهم، أدب الطفل دراسة في المضامين والجماليات ص 43 ص 125.



تحليل ومناقشة النتائج:

يظهر من خلال نتائج الجدولين أعلاه أنّ أغلب التلاميذ في السنة الثالثة استعانوا بالمعلمة لفهم الكلمات الصعبة، والذين تُقدّر نسبتهم بـ 75,00%، ونسبة الذين لم يجيبوا عن السؤال تُقدّر بـ 16,67%، ونسبة الذين لم يساعدهم أحد لفهم الكلمات الصعبة تُقدّر بـ 8,33%. وفيما يخصّ تلاميذ السنة الخامسة، فالنسبة الأعلى كانت للتلاميذ الذين لم يستعينوا بأيّ أحد لفهم الكلمات الصعبة والتي تُقدّر بـ 67,86%، ونسبة الذين استعانوا بالمعلمة تُقدّر بـ 25,00%، وتُقدّر نسبة الذين لم يجيبوا عن السؤال بـ 7,14%.

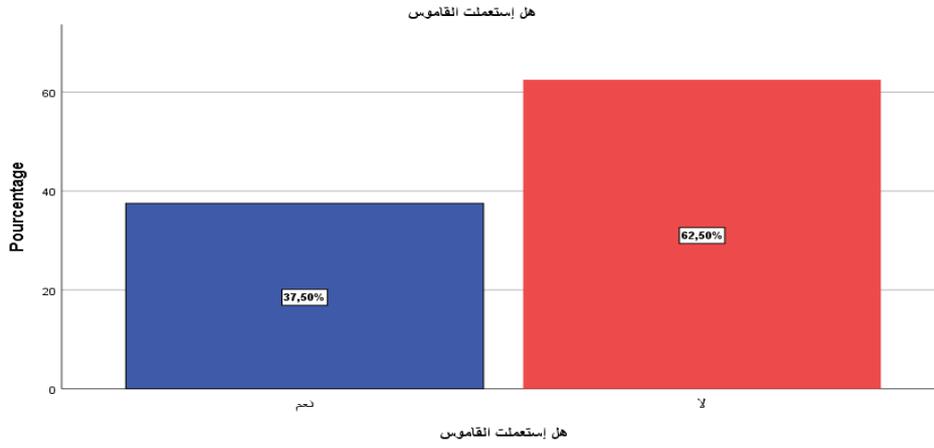
يتبين أنّ أغلبية تلاميذ السنة الثالثة اعتمدوا على المعلمة لفهم الكلمات الصعبة، مقارنة بتلاميذ السنة الخامسة أين اعتمدت فئة قليلة فقط على مساعدة المعلمة. وهذا ما يدلّ على فهمهم لأغلب المفردات المستعملة في القصة كونهم في مستوى متقدّم عن مستوى السنة الثالثة حيث اكتسبوا رصيда لغويًا ثريًا على مرّ السنتين اللتين تفصلهم عن السنة الثالثة.

يمكن تنمية القدرات اللغوية لدى التلميذ بمختلف النشاطات الدراسية، وللمدرّس دور مهمّ في تنمية وتطوير قدرات التلميذ، بقيامه بتبسيط مغالق المفاهيم اللغوية وتقريبها إليه مستعينا بالتفسير والتأويل والتحويل والاكتشاف.

جدول رقم (27) يبيّن استعمال أو عدم استعمال تلاميذ السنة الثالثة القاموس لفهم الكلمات الصعبة في القصة.

هل استعملت القاموس؟

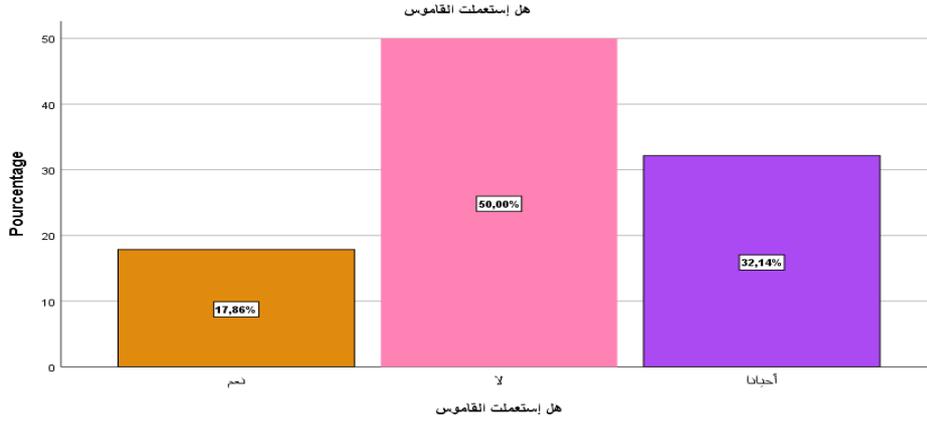
	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	9	37,5	37,5	37,5
لا	15	62,5	62,5	100,0
المجموع	24	100,0	100,0	



جدول رقم (28) يبيّن استعمال أو عدم استعمال تلاميذ السنة الخامسة القاموس لفهم الكلمات الصعبة في القصة.

هل استعملت القاموس؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	5	17,9	17,9	17,9
لا	14	50,0	50,0	67,9
أحيانا	9	32,1	32,1	100,0
المجموع	28	100,0	100,0	



تحليل ومناقشة النتائج:

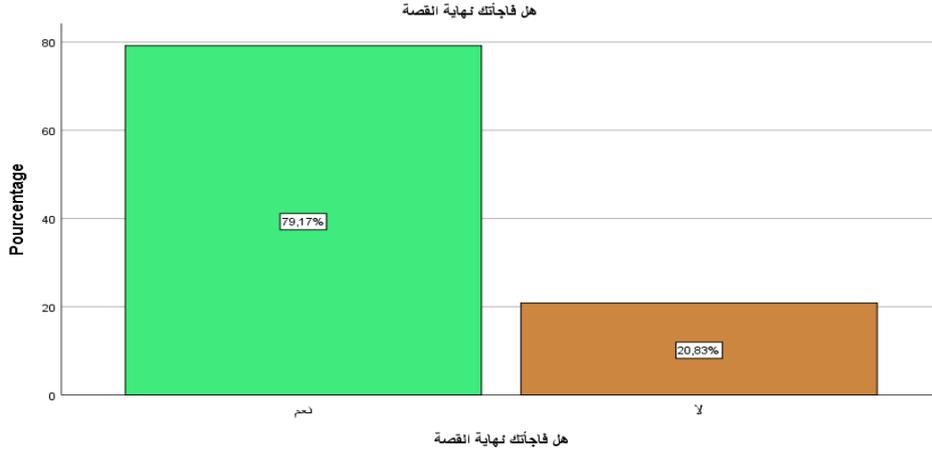
يظهر من خلال نتائج الجدولين أعلاه أنّ نسبة تلاميذ السنة الثالثة الذين استعملوا القاموس تُقدّر بـ 37,50%، ونسبة الذين لم يستعملوه تُقدّر بـ 62,50%. ونسبة تلاميذ السنة الخامسة الذين استعملوا القاموس تُقدّر بـ 50,00%، وتُقدّر نسبة التلاميذ الذين لم يستعملوه بـ 17,36%، ونسبة الذين استعملوه أحيانا تُقدّر بـ 32,14%.

إنّ أغلب تلاميذ السنة الثالثة لم يستعملوا القاموس، والسبب في ذلك يعود إلى أنّهم لا يُتقنون بعد كفيّة استعمال القواميس، سوى فئة قليلة منهم فقط. ولاحظنا أنّ المعلمين يطلبون من التلاميذ شراء قواميس، ويُعلّمونهم كيفية استعمالها بالتحديد في السنة الرابعة ابتدائي. وقد لاحظنا أنّ بعض تلاميذ السنة الخامسة أخذوا قواميسهم أثناء قراءتنا للنص، عكس تلاميذ السنة الثالثة.

جدول رقم (29) يبيّن توقّع أو عدم توقّع تلاميذ السنة الثالثة لنهاية القصة.

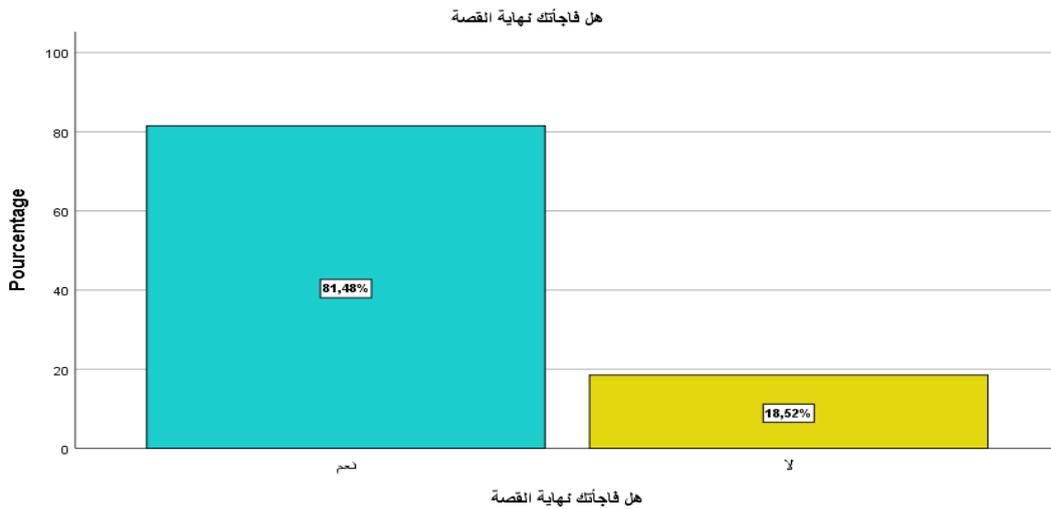
هل فاجتاك نهاية القصة؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	19	79,2	79,2	79,2
لا	5	20,8	20,8	100,0
المجموع	24	100,0	100,0	



جدول رقم 30) يبيّن توقّع أو عدم توقّع تلاميذ السنة الخامسة لنهاية القصة.

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	22	78,6	81,5	81,5
لا	5	17,9	18,5	100,0
Total	27	96,4	100,0	
Manquant	1	3,6		
Système				
المجموع	28	100,0		



تحليل ومناقشة النتائج:

إنّ أغلب التلاميذ فوجئوا بنهاية القصة إذ تُقدّر نسبتهم في السنة الثالثة بـ 70,17%، وتُقدّر نسبتهم في السنة الخامسة بـ 81,48%، وهي نسب عالية مقارنة بنسب الإجابة بـ "لا" التي لم يُفاجأ فيها التلاميذ بنهاية القصة، إذ تصل نسبتهم في السنة الثالثة إلى 20,83%، أمّا في

- السنة الخامسة فتصل نسبتهم إلى 18,52%. وهي نسب قليلة جدا.
- سألنا بعض التلاميذ عن سبب مفاجأتهم بنهاية القصة وكانت الإجابات كالتالي:
- لأنّ في نظرنا لا أحد يمكنه أن يتغلب على الغولة، لأنها مخيفة.
 - لم أنتظر أن يتمكن مقيذش من الغولة وابنتها وحده دون مساعدة.
 - ثلاثة من تلاميذ السنة الثالثة قالوا إنهم ظنّوا أنّ الغولة هي التي ستأكل مقيذش.
- وكانت إجابات التلاميذ الذين سألناهم عن سبب عدم مفاجأتهم بنهاية القصة كالتالي:
- أربعة تلاميذ في السنة الثالثة قالوا إنهم قرأوا هذه القصة من قبل.
 - أمّا الآخرون فأجابوا بأنهم كانوا على دراية بنهاية القصة لأنهم يعرفون قصة مقيذش الأصلية.

النهاية هي الشكل الفني الذي تُختتم به القصة، ويقول حسن شحاته في هذا الشأن إن:

"الطفل يجب أن يستمع إلى نهاية سارة سعيدة مبهجة مرحة، لا تؤدي مشاعره وأحاسيسه بنهاية مؤلمة أو غير سارة، ويمكن أن نترك القصة دون أن نقدّم حلاً جاهزاً بل نتركه يفكر ويستنتج بنفسه، ويُعمل عقله ومشاعره في الوصول إلى النهاية المناسبة"¹.

ويجدر بنا أن نشير إلى مفهوم أفق التوقع في هذا السؤال، فهو يعتبر أهمّ مفهوم إجرائي وظّفه ياوس لتوضيح نموذج الجديد في دراسة الأعمال الأدبية، ودور تجربة القارئ في فهم الأعمال الأدبية وتطورها، "هو نظام التبادل الذاتي أو بناء التوقعات كنظام مرجعي أو نظام ذهني، حيث افتراضات الفرد تصحّ في أيّ نصّ"² وهذا يعني ببساطة أنّ أفق التوقع هو ذلك الافتراض الأولي الذي ينطلق منه القارئ اعتباراً منه أنّه سيصل إليه عند انتهائه من قراءة العمل الأدبي، مستقياً إياه من تجاربه السابقة في الحياة.

¹ - حسن شحاته: أدب الطفل العربي دراسات وبحوث، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط2، 1994، ص29.

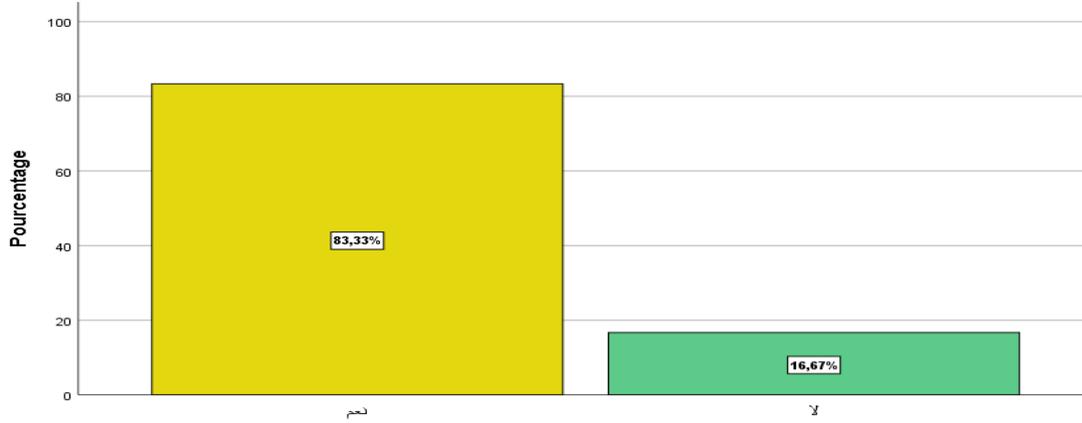
² - روبيرت هولب: نظرية التلقي - مقدمة نقدية-، ص 76.

جدول رقم (31) يبيّن استمتاع أو عدم استمتاع تلاميذ السّنة الثّالثة بقراءة قصّة "اللونجة بنت الغولة".

هل استمتعت بقراءة قصّة اللونجة بنت الغولة؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	20	83,3	83,3	83,3
لا	4	16,7	16,7	100,0
المجموع	24	100,0	100,0	

هل استمتعت بقراءة قصّة اللونجة بنت الغولة

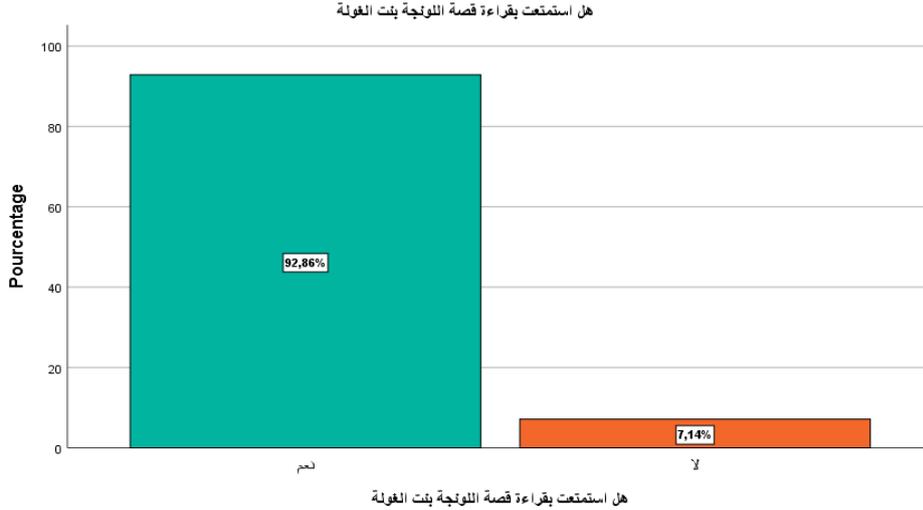


هل استمتعت بقراءة قصّة اللونجة بنت الغولة

جدول رقم (32) يبيّن استمتاع أو عدم استمتاع تلاميذ السّنة الخامسة بقراءة قصّة "اللونجة بنت الغولة".

هل استمتعت بقراءة قصّة اللونجة بنت الغولة؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	26	92,9	92,9	92,9
لا	2	7,1	7,1	100,0
المجموع	28	100,0	100,0	



تحليل ومناقشة النتائج:

إنّ أغلب التلاميذ في كلا القسمين استمتعوا بقراءة قصة "اللونجة بنت الغولة" إذ تُقدّر نسبتهم في السنة الثالثة بـ 83,33%، وتُقدّر نسبتهم في السنة الخامسة بـ 92,86%، وهي نسب عالية جدا مقارنة بنسب الإجابة بـ "لا" التي لم يستمتع فيها التلاميذ بقراءة القصة، إذ تصل نسبتهم في السنة الثالثة إلى 16,67%، أمّا في السنة الخامسة فتصل نسبتهم إلى 7,14%، وهي نسب قليلة جدا.

أغلب تلاميذ السنة الثالثة والسنة الخامسة استمتعوا بقراءة هذه القصة، والسبب في ذلك يعود إلى أنهم قرأوا هذه القصة أو رويت عليهم من قبل، وفي هذا السياق يرى علماء النفس أنّ الطفل عندما يُعجب بقصة ما يعيد قراءتها لعدّة مرّات ولن يملّ منها.

وفيما يخصّ نسبة الذين لم يستمتعوا بقراءة القصة، ربّما السبب في ذلك، يعود إلى أنّ الفترة التي كانت تُقدّم لنا للقيام بهذه الحصص، هي الفترة المسائية، وفيها يكون التلميذ مُتعبا ومرهقا ينتظر لحظة الخروج من المدرسة بفارغ الصبر.

قد يجد الطفل في القصص طريقة لحل بعض مشكلاته النفسية، أو مناقشة بعض الأنماط السلوكية التي لا يجرؤ على مناقشتها مع أسرته أو معلمته. فأحداث القصص تشير إلى المشاكل التي يعيشها الطفل مع نفسه، فيغتنم الفرصة للتعبير عن مكبوتاته من خلال ما تعيشه شخصيات

هذه القصص. وهكذا تكون القصّة سبيلا لتخفيف حدّة التّوتر ومستوى القلق الذي قد يعاني منه، والتّنفيس عن تلك الرّغبات المكبوتة.

المبحث الثالث: تلقي قصة "ليلي والدّئب" لدى التلاميذ.

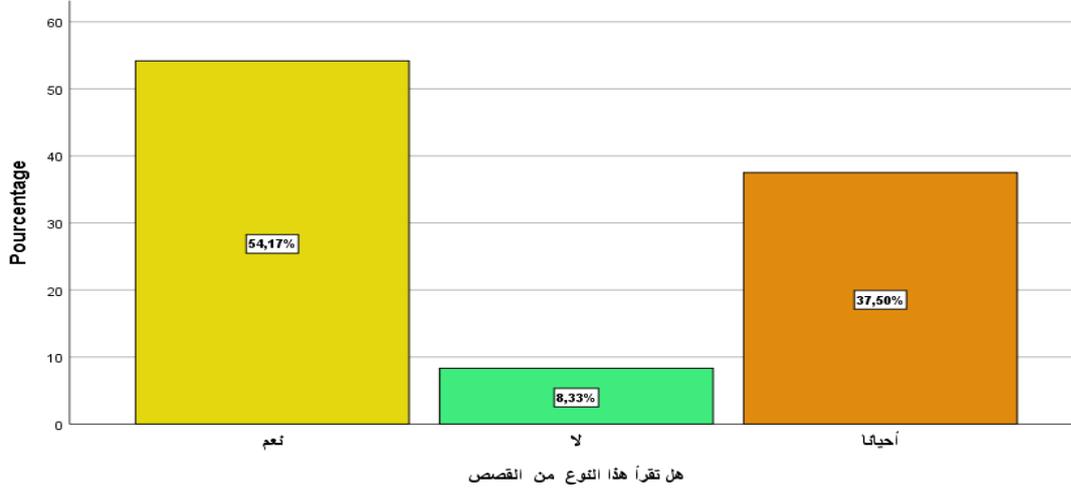
1. نتائج استبيانات قصة "ليلي والدّئب" لتلاميذ السنة الثالثة والخامسة ابتدائي:

جدول رقم (1) يبيّن قراءة أو عدم قراءة تلاميذ السنة الثالثة لهذا النوع من القصص.

هل تقرأ هذا النوع من القصص؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	13	54,2	54,2	54,2
لا	2	8,3	8,3	62,5
أحيانا	9	37,5	37,5	100,0
المجموع	24	100,0	100,0	

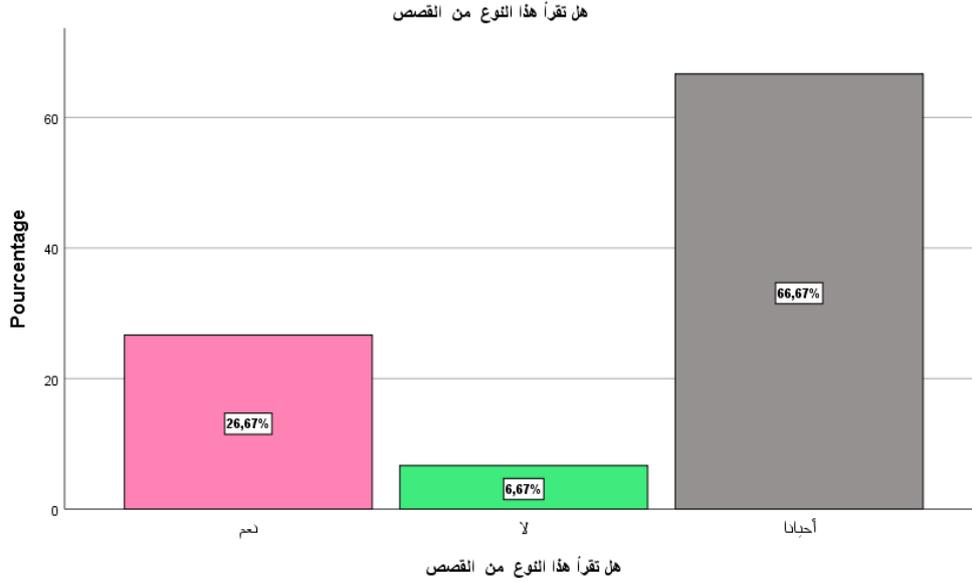
هل تقرأ هذا النوع من القصص



جدول رقم (2) يبيّن قراءة أو عدم قراءة تلاميذ السنة الخامسة لهذا النوع من القصص.

هل تقرأ هذا النوع من القصص؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	8	26,7	26,7	26,7
لا	2	6,7	6,7	33,3
أحيانا	20	66,7	66,7	100,0
المجموع	30	100,0	100,0	



تحليل ومناقشة النتائج:

يظهر من خلال نتائج الجدولين أعلاه أنّ نسبة التلاميذ الذين يقرأون هذا النوع من القصص في قسم السنة الثالثة تقدّر بـ 54,17% وهي نسبة عالية، مقارنة بنسبة التلاميذ الذين لا يقرأونها تماما والتي تقدّر بـ 8,33%. وتصل نسبة الذين يقرأونها أحيانا إلى 37,50%. أمّا نسبة التلاميذ الذين يقرأون هذا النوع من القصص في قسم السنة الخامسة فتقدّر بـ 26,67%، ونسبة الذين لا يقرأونها تصل إلى 6,67% وهي متقاربة مع نسبة تلاميذ السنة الثالثة، وتصل نسبة الذين يقرأونها أحيانا إلى 66,67%.

إذا ما قارنا بين هذه النتائج نصل إلى أنّ تلاميذ السنة الثالثة يميلون أكثر إلى هذا النوع من القصص، مقارنة بتلاميذ السنة الخامسة والسبب في ذلك هو أنّنا صادفنا بعض التلاميذ (ذكور) في قسم واحد من أقسام السنة الخامسة، يُحضّرون أنفسهم للخروج لو لم تُرغمهم المعلمة على البقاء. كما يمكن أن يكون السبب هو تعب التلاميذ بعد يوم دراسي شاق، حيث قُدمت لنا الحصص الأخيرة لليوم أين ينتظر التلميذ وقت الخروج بفارغ الصبر. ولا ننكر أنّنا لاحظنا تجاوبا كبيرا مع هذه القصة من قبل مجموعة معتبرة من تلاميذ السنة الخامسة، خاصة مع الإناث.

ولهذا قصص الأطفال ليست بمستودعات للمعرفة، إنّما هي "أدوات للتعليم، وعليه فإنّ

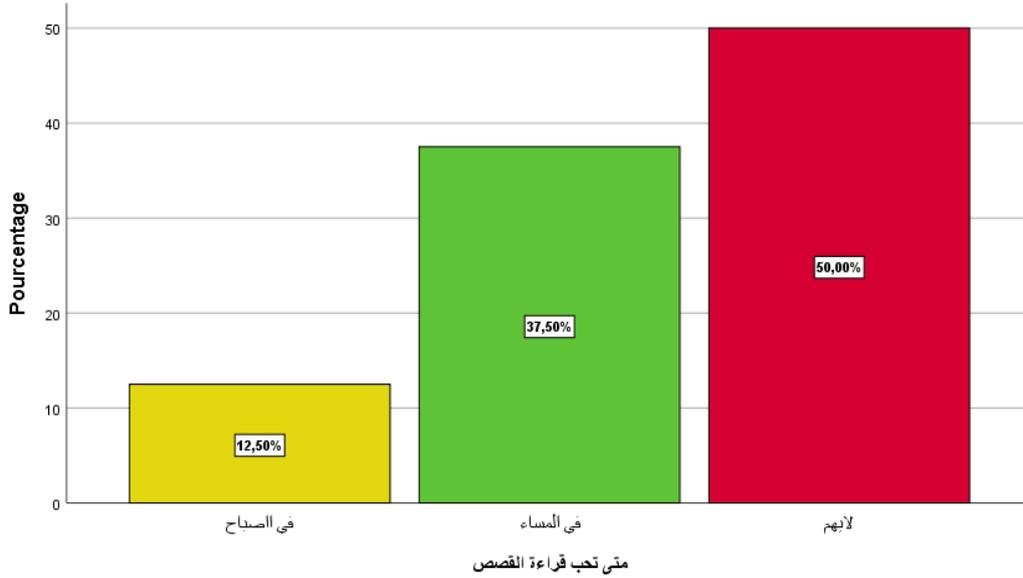
قصّة الطّفّل يجب أن تكون ترجمة صحيحة وصادقة لعوامل الانقراضيّة لغة ومضمونا وإخراجا¹ حيث تُشعر الطّفّل برغبة داعية لقراءتها ومتابعتها، وأن تكون وسيلة لتكوين اتّجاهاته وقيمه الصّحيحة.

جدول رقم (3) يبيّن الفترة الزّمنية التي يحبّ فيها تلاميذ السّنة الثّالثة قراءة القصص.

متى تحبّ قراءة القصص؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
في الصباح	3	12,5	12,5	12,5
في المساء	9	37,5	37,5	50,0
لا يهم	12	50,0	50,0	100,0
المجموع	24	100,0	100,0	

متى تحبّ قراءة القصص

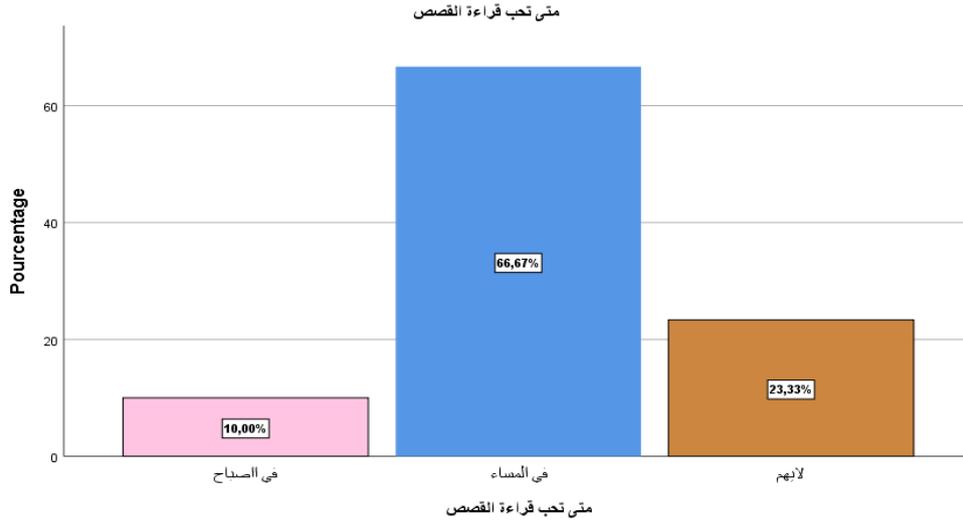


جدول رقم (4) يبيّن الفترة الزّمنية التي يحبّ فيها تلاميذ السّنة الخامسة قراءة القصص.

متى تحبّ قراءة القصص؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
في الصباح	3	10,0	10,0	10,0
في المساء	20	66,7	66,7	76,7
لا يهم	7	23,3	23,3	100,0
المجموع	30	100,0	100,0	

¹ - عبد الرحمن عبد الهاشمي وآخرون: أدب الطفل وثقافته، ص 235.



تحليل ومناقشة النتائج:

يظهر من خلال نتائج الجدولين أعلاه أنّ نسبة التلاميذ الذين يحبّون قراءة القصص في الصباح في قسم السنة الثالثة تقدّر بـ 12,50%، ونسبة التلاميذ الذين يفضّلون قراءتها في المساء هي 37,50%. وتصل نسبة الذين أجابوا بـ "لا يهم" إلى 50,00%. أمّا نسبة التلاميذ الذين يحبّون قراءة القصص في الصباح في قسم السنة الخامسة فتقدّر بـ 10,00%، ونسبة الذين يحبّون قراءتها في المساء تصل إلى 66,67%، وتصل نسبة الذين لا يهمّ زمن القراءة لديهم إلى 23,33% وهي نسبة قليلة مقارنة بنسبة تلاميذ السنة الثالثة.

إذا ما قارنّا بين نتائج قسمي الثالثة والخامسة نجد أنّ أغلب التلاميذ في قسم السنة الخامسة يفضّلون قراءة القصص في المساء، مقارنة بتلاميذ السنة الثالثة أين كانت النسبة الأكبر للاقتراح "لا يهمّ".

أفضل وقت لقراءة القصة أو لحكايتها، هو قبل النوم لأنّ الذاكرة تُبنى على آخر تجربة في تخزين المعلومات، وحبذا لو كانت القصص هادئة وثرية معرفياً لإنماء لغة وثقافة الطفل في الآن نفسه، من جهة، ومن جهة أخرى النوم يبني خيال الطفل ويريح ذاكرته ويساعده على توسيع مداركه وترسيخ المعلومات، لذلك يُنصح بقراءة القصص قبل النوم.

وهناك من يرى أنّ جميع الأوقات مناسبة لسرد القصة أو لقراءتها، المهمّ أن تكون إرادة الطفل حاضرة لإشباع ميوله وفضوله.

جدول رقم 5) يبين الزمن الذي وقعت فيه أحداث القصة حسب تلاميذ السنة الثالثة.

متى وقعت أحداث القصة؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
في الصباح	1	4,2	4,2	4,2
في قديم الزمان	13	54,2	54,2	58,3
الماضي	7	29,2	29,2	87,5
في يوم من الأيام	2	8,3	8,3	95,8
لا توجد إجابة	1	4,2	4,2	100,0
المجموع	24	100,0	100,0	

جدول رقم 6) يبين الزمن الذي وقعت فيه أحداث القصة حسب تلاميذ السنة الخامسة.

متى وقعت أحداث القصة؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
في الصباح	8	26,7	26,7	26,7
في قديم الزمان	9	30,0	30,0	56,7
الماضي	13	43,3	43,3	100,0
المجموع	30	100,0	100,0	

تحليل ومناقشة النتائج:

يظهر من خلال نتائج الجدولين أعلاه أنّ الزمن الذي وقعت فيه أحداث قصة "ليلي والذئب" لدى تلاميذ السنة الثالثة ليس نفسه، حيث اختلفت إجاباتهم حسب معارفهم السابقة وحسب مدى استيعابهم لمضمون القصة، إلا أنّها إجابات صائبة في محلّها. إذ تراوحت ما بين (الصباح، قديم الزمان، الماضي، في يوم من الأيام). وأكبر نسبة من بين هذه الإجابات كانت لإجابة "قديم الزمان". والأمر نفسه تقريبا يتكرّر لدى تلاميذ السنة الخامسة الذين كانت إجاباتهم (في الصباح، في الماضي، في قديم الزمان).

تمكّن التلاميذ من تحديد زمن وقوع الأحداث بسهولة لأنهم تعودوا على هذا النوع من الأسئلة أثناء قراءة نصوص قصصية مبرمجة في الكتاب المدرسي، فكثيرا ما كان يُطرح عليهم سؤال حول الزمان والمكان. ووردت تمارين خاصة بعنصري الزمن والمكان في الأنشطة المبرمجة

في كتاب الأنشطة، حيث يُطلب من التلاميذ كتابة بداية قصة وذلك بتوظيف الجمل (ذات يوم، في يوم من الأيام...).

ويظهر لنا أنّ مضمون القصة مكن التلميذ من فهم البيئة المكانية والزمانية وعلاقتها بأحداث القصة وذلك من خلال التسلسل المنطقي للأحداث التي بدورها تؤدي لفهم العلاقات التي تربط بين الشخصيات والأشياء المصوّرة ووصفها.

جدول رقم 7 يبيّن المكان الذي وقعت فيه أحداث القصة حسب تلاميذ السنة الثالثة.

المكان

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
في الغابة	16	66,7	66,7	66,7
في البيت	2	8,3	8,3	75,0
في القرية	6	25,0	25,0	100,0
المجموع	24	100,0	100,0	

جدول رقم 8 يبيّن المكان الذي وقعت فيه أحداث القصة حسب تلاميذ السنة الخامسة.

المكان

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
في الغابة	27	90,0	90,0	90,0
في بيت جدة ليلي	3	10,0	10,0	100,0
المجموع	30	100,0	100,0	

تحليل ومناقشة النتائج:

يظهر من خلال نتائج الجدولين أعلاه أنّ، كلّ التلاميذ في كلا القسمين أشاروا إلى أماكن مختلفة وقعت فيها أحداث القصة وهي إمّا (البيت وهو بيت جدة ليلي أو الغابة أو القرية) وهي إجابات في محلّها لكلا القسمين، فقد تمكّن التلاميذ من تحديد المكان والزمان بيسر.

يفسّر العالم النفسي برونو بتلهام أنّ عنصر الغابة في القصة الموجهة للطفل يرمز إلى العالم المظلم والمستتر للأشعور، يقول: "منذ الأزمنة الأكثر قدما، الغابة التي لا يمكن اختراقها فعليًا والتي نضيع فيها، ترمز إلى العالم المظلم والمستتر للأشعور الذي عمليًا لا يمكن اجتيازه...".

يُصادف بطل الحكاية في هذه الغابة المظلمة نتاج رغباته وهمومه السّاحرة¹. ويقول أيضا: "لا تحدث وقائع القصص إلا في بلد بعيد، وأزمنة غابرة ولا يُخلط الطفل الطبيعي أبدا بين هذه الاستهامات والحقيقة"². فالطفل في هذه المرحلة بإمكانه أن يميّز بين المكان والزمن الذي هو فيه الآن وبين الأحداث التخيلية ومكانها.

يؤثر كل من الزمان والمكان في الموضوع، والشخصيات، وسير الأحداث، إذ ترتبط الأحداث بالظروف والعادات والمبادئ الخاصة بالزمان والمكان اللذين وقعت فيهما، وهذا الارتباط ضروري لحيوية القصة، فهو يمثل بطانتها النفسية، ومن ثم فالقصة التي فيها زمان معين ومكان محدد تكون صادقة وحقيقية نتيجة ما يعلمه الكاتب عن هذا الزمان أو ذلك المكان، وعن الناس الذين يعيشون فيه.³ تتحرك الشخصيات اعتمادا على الزمان والمكان المحددين في القصة.

جدول رقم 9 يبيّن اختلاف هذه القصة عن القصة المعروفة "ذات القبعة الحمراء" لدى تلاميذ السنة الثالثة.

هل تختلف هذه القصة عن القصة المعروفة "ذات القبعة الحمراء"

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
في قصة ذات القبعة الحمراء أهدتها جدتها قبعة حمراء وصارت تلبسها في كل الأيام وتلقب بذات القبعة الحمراء	1	4,2	4,2	4,2
في القصة الأصلية الفتاة - تسمى بذات القبعة الحمراء، وفي هذه القصة تسمى بليلي	2	8,3	8,3	12,5
في القصة المعروفة سميت بالقبعة الحمراء وارتدتها ليلي في كل القصة	1	4,2	4,2	16,7
لما سأل الذئب ماذا تحملين في سنّك أجابت أنها تحمل طعاما لجدتها	1	4,2	4,2	20,8
في العنوان	7	29,2	29,2	50,0
لا أعرف قصة القبعة الحمراء	4	16,7	16,7	66,7
لا تختلف في أي شيء	1	4,2	4,2	70,8
لا توجد إجابة	7	29,2	29,2	100,0
المجموع	24	100,0	100,0	

¹ - برونو بتلهاييم: التحليل النفسي للحكايات الشعبية، ص 128.

² - برونو بتلهاييم: التحليل النفسي للحكايات الشعبية، ص 153.

³ - علي الحديدي: في أدب الأطفال، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الرابعة، 1988، ص 122.

جدول رقم 10) يبيّن اختلاف هذه القصة عن القصة المعروفة "ذات القبعة الحمراء" لدى تلاميذ السنة الخامسة.

هل تختلف هذه القصة عن القصة المعروفة "ذات القبعة الحمراء"

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
في قصة ذات القبعة الحمراء أهدتها جذتها قبعة حمراء وصارت تلبسها في كل الأيام وتلقب بذات القبعة الحمراء	1	3,3	3,3	3,3
في القصة الأصلية الذئب أكل الجدة ثم القبعة الحمراء وبعدها مرّ صباد وأنفذهما	2	6,7	6,7	10,0
في القصة المعروفة سميت بالقبعة الحمراء وارتدتها ليلي في كل القصة	1	3,3	3,3	13,3
لم تبقى ليلي أياما كثيرة في بيت جذتها ولم تقم بالأعمال المنزلية في القصة الأصلية.	1	3,3	3,3	16,7
في القصة المعروفة سميت ليلي بالقبعة الحمراء وارتدتها في كل القصة	1	3,3	3,3	20,0
في العنوان	4	13,3	13,3	33,3
في الزمان والمكان	1	3,3	3,3	36,7
لا أعرف قصة القبعة الحمراء	4	13,3	13,3	50,0
لا تختلف في أي شيء	12	40,0	40,0	90,0
لا توجد إجابة	3	10,0	10,0	100,0
المجموع	30	100,0	100,0	

تحليل ومناقشة النتائج:

يظهر من خلال نتائج الجدولين أعلاه أنّ نسبة 16,67% من تلاميذ السنة الثالثة لا يعرفون القصة الأصلية "القبعة الحمراء"، والذين لم يجيبوا عن السؤال تصل نسبتهم إلى 29,19%، ونسبة 4,19% أجابوا أنّها لا تختلف في أي شيء والنسبة المتبقية أعطت جملا متواجدة في القصة المعروفة تدلّ على الاختلاف الملاحظ بين القصتين والتي تُقدّر بـ 50,00%، ويبدو أنّ نصف عدد تلاميذ هذا القسم لم تُرو عليهم هذه القصة، والنصف الآخر قد اطّلع على القصة الأصلية. تصل نسبة التلاميذ الذين لا يعرفون القصة الأصلية في قسم السنة الخامسة إلى 13,33%، ونسبة الذين لم يجيبوا عن السؤال تُقدّر نسبتهم بـ 10,00%، وتصل نسبة التلاميذ الذين قالوا إنّ القصة لا تختلف في أي شيء إلى 40,00%. وتُقدّر نسبة الذين أشاروا إلى

الاختلاف بين القصتين بالتقريب بـ 36,67%، وهي نسبة قليلة مقارنة بتلاميذ السنة الثالثة. نلاحظ من خلال الجمل المقدمة، من قبل التلاميذ في كلا القسمين، عن القصة المعروفة أنّها تقريبا نفسها إلا في جملتي:

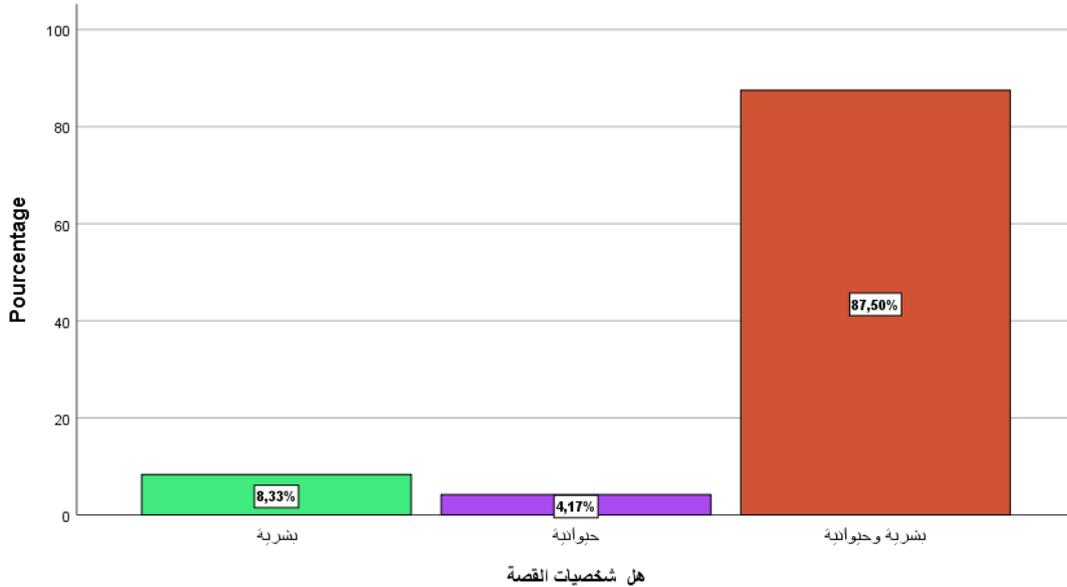
- لم تبقى ليلي أيّاما كثيرة في بيت جدّتها ولم تقوم بالأعمال المنزلية.
 - في القصة الأصلية الذئب أكل الجدة ثم القبعة الحمراء وبعدها مرّ صياد وأنقدهما.
- يظهر من خلال هاتين الجملتين اللتين قُدّمتا من طرف تلاميذ السنة الخامسة، أنّ تلاميذ السنة الثالثة لم يطلّعوا على نهاية القصة الأصلية كونهم لم يذكروا هذا الاختلاف.

جدول رقم 11 يبيّن طبيعة شخصيات القصة: بشرية أم حيوانية أم بشرية وحيوانية لدى تلاميذ السنة الثالثة.

هل شخصيات هذه القصة بشرية أم حيوانية؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
بشرية	2	8,3	8,3	8,3
حيوانية	1	4,2	4,2	12,5
بشرية وحيوانية	21	87,5	87,5	100,0
المجموع	24	100,0	100,0	

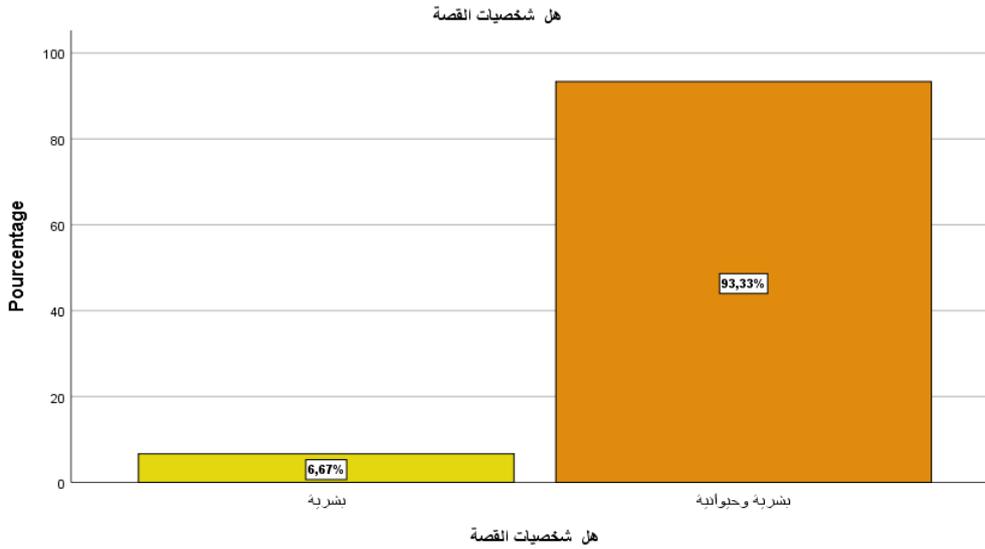
هل شخصيات القصة



جدول رقم 12 يبيّن طبيعة شخصيات القصة بشرية أم حيوانية أم بشرية وحيوانية لدى تلاميذ السنة الخامسة.

هل شخصيات هذه القصة بشرية أم حيوانية؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
بشرية	2	6,7	6,7	6,7
بشرية وحيوانية	28	93,3	93,3	100,0
المجموع	30	100,0	100,0	



تحليل ومناقشة النتائج:

نلاحظ أنّ نسبة تلاميذ السنة الثالثة الذين أجابوا أنّ شخصيات القصة بشرية تُقدّر بـ 8,33%، وتُقدّر نسبة الذين أجابوا أنّها حيوانية بـ 4,17%، ونسبة الذين أجابوا أنّ شخصيات القصة بشرية وحيوانية تُقدّر بـ 87,50%، وهي نسبة متقاربة مع نسبة تلاميذ السنة الخامسة والتي تُقدّر بـ 93,33%. وتُقدّر نسبة الذين أجابوا أنّ شخصيات القصة بشرية بـ 6,67%. وفيما يخص نسبة الإجابة "حيوانية" فهي منعدمة عند تلاميذ السنة الخامسة.

وإذا ما قارنا بين هذه النتائج في القسمين نجد أنّ أغلب التلاميذ في كلا القسمين تعرّفوا على طبيعة الشخصيات، وأصابوا في إجاباتهم، حيث كانت أغلب الإجابات في كلا القسمين أنّها شخصيات بشرية وحيوانية.

طلبنا من التلاميذ الذين أجابوا أنّ الشخصيات بشرية، عن سبب إجابتهم كذلك رغم وجود

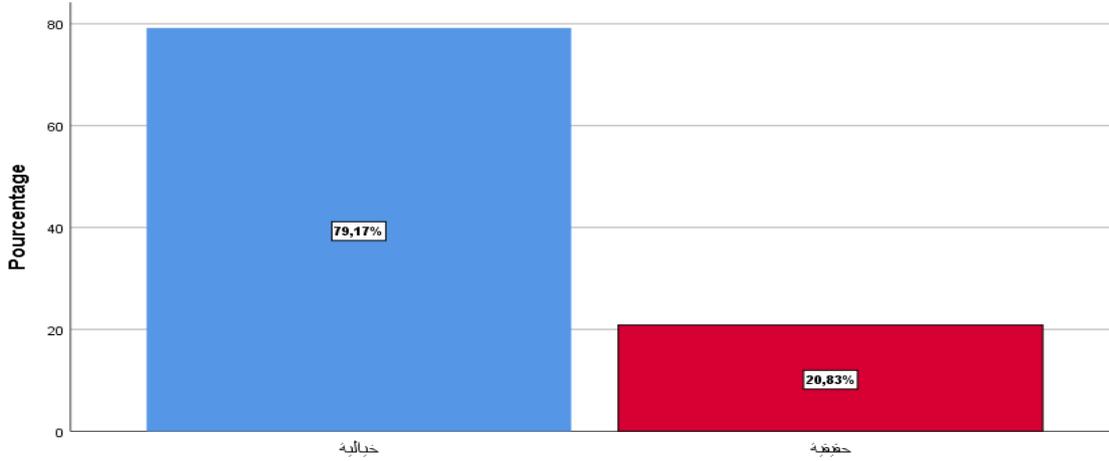
حيوان في القصة وهو الذئب، أجابوا بأنه يوجد حيوان واحد فقط والشخصيات الأخرى كلّها بشرية. يجب أن نلمس في القصص الموجهة للطفّل مزيجاً بين الشخصيات البشرية والحيوانية، كون الطّف محباً للحيوانات، فهذا المزيج هو الذي سيخلق عنصر التشويق حينما يكون هناك صراع بين الإنسان والحيوان أو العكس، وتوفّر الحيوان في قصص الأطفال يُؤدّي دوراً مهماً جداً فمن خلال المغامرات التي يعيشها الحيوان في قصة ما يتعلّم الطّف قيماً ومزايا بطريقة غير مباشرة، كما يطلق العنان لخياله فيرسم صوراً للشخصيات ويضع امتدادات للأحداث.

جدول رقم 13 يبيّن طبيعة القصة: حقيقية أم خيالية حسب تلاميذ السنة الثالثة.

هل هذه القصة حقيقية أم خيالية؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
خيالية	19	79,2	79,2	79,2
حقيقية	5	20,8	20,8	100,0
المجموع	24	100,0	100,0	

هل هذه القصة حقيقية



هل هذه القصة حقيقية

جدول رقم 14 يبيّن كيفية معرفة تلاميذ السنة الثالثة أنّ القصة حقيقية أم خيالية.

كيف عرفت ذلك؟

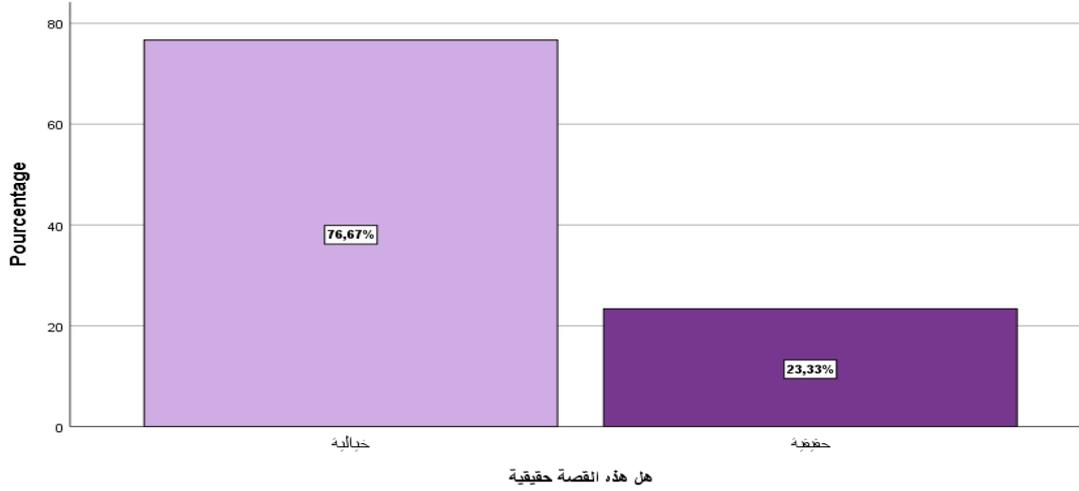
	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
الذئب لا يتكلم	10	41,7	41,7	41,7
لا توجد إجابة	9	37,5	37,5	79,2
الذئب يستطيع أن يأكل الأشخاص	3	12,5	12,5	91,7
الحيوانات لا تتكلم	1	4,2	4,2	95,8
الذئب حيوان ولبلى بشرية	1	4,2	4,2	100,0
المجموع	24	100,0	100,0	

جدول رقم 15) بيّن طبيعة القصة: حقيقية أم خيالية حسب تلاميذ السنة الخامسة.

هل هذه القصة حقيقية أم خيالية؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
خيالية	23	76,7	76,7	76,7
حقيقية	7	23,3	23,3	100,0
المجموع	30	100,0	100,0	

هل هذه القصة حقيقية



جدول رقم 16) بيّن كيفية معرفة تلاميذ السنة الخامسة أنّ القصة حقيقية أم خيالية.

كيف عرفت ذلك؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
الذئب يتبع البشر ليأكلهم	1	3,3	3,3	3,3
الذئب لا يتكلم ولا يرتدي الملابس	1	3,3	3,3	6,7
الذئب لا يتكلم	25	83,3	83,3	90,0
لا توجد إجابة	2	6,7	6,7	96,7
الذئب يستطيع أن يأكل الأشخاص	1	3,3	3,3	100,0
المجموع	30	100,0	100,0	

تحليل ومناقشة النتائج:

إنّ نسبة تلاميذ السنة الثالثة الذين أجابوا بأنّ القصة خيالية تُقدّر بـ 79,17%، وتُقدّر نسبة التلاميذ الذين أجابوا بأنها حقيقية بـ 20,83%. وفيما يخصّ تلاميذ السنة الخامسة الذين أجابوا أنّ القصة خيالية، فتُقدّر نسبتهم بـ 76,67%، وتُقدّر نسبة التلاميذ الذين أجابوا أنّها حقيقية بـ 23,33%.

وعليه نصل إلى أنّ نسبة تلاميذ السنة الخامسة والسنة الثالثة الذين يميّزون بين ما هو خيالي وما هو واقعي متقاربة جدا. والسبب في ذلك يعود إلى كثرة اطلاع الطفل وقراءته لهذا النوع من القصص. وتبريراتهم في كون القصة خيالية، هي تبريرات في محلّها تراوحت ما بين (الذئب لا يتكلم ولا يرتدي الملابس، الذئب لا يتكلم)، وتبرير التلاميذ الذين قالوا أنّ القصة حقيقية صائب حيث أجابوا أنّ (الذئب يستطيع أن يأكل البشر، الذئب يتبع البشر ليأكلهم، الذئب يستطيع أن يأكل الأشخاص) ففي نظرهم، يمكن أن تكون القصة حقيقية لاحتمال وقوع مثل هذه الأفعال.

يرى بتلهاهيم أنّ "الحكايات الشعبية تُسمعنا منذ بدايتها، وعلى امتداد العقدة، وفي خاتمتها أنّها لا تكلمنا عن أعمال ملموسة ولا عن أشخاص أو أماكن واقعية. بالنسبة للطفل نفسه، الأحداث الواقعية لا تأخذ من الأهمية شيئا إلاّ عبر مدلولها الرمزي الذي تقدّمه أو الذي يجده فيها"¹. فمتعة القصص تتحقّق عبر شخصياتها التخيلية وأحداثها غير المتوقعة.

جدول رقم 17) يبيّن الحدث الذي أثار اهتمام تلاميذ السنة الثالثة في القصة.

ما الحدث الذي أثار اهتمامك في القصة؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
عندما تحدثت ليلى مع الذئب ولم تخف منه	1	4,2	4,2	4,2
اعتذار ليلى من جدتها	1	4,2	4,2	8,3
لما قالت ليلى لماذا فمك كبير	2	8,3	8,3	16,7
لا توجد إجابة	10	41,7	41,7	58,3
عندما خدع الذئب ليلى	4	16,7	16,7	75,0
عندما صدقت ليلى الذئب ولم تلاحظ أنّه يخدعها	1	4,2	4,2	79,2
عندما لبس الذئب ملابس الجدة وهجم على ليلى ليأكلها	1	4,2	4,2	83,3
عندما نجى الجميع	2	8,3	8,3	91,7

¹ - برونو بتلهاهيم: التحليل النفسي للحكايات الشعبية، ص 90.

عندما صرخت ليلي ساعدوني	2	8,3	8,3	100,0
المجموع	24	100,0	100,0	

جدول رقم 18) يبين الحدث الذي أثار اهتمام تلاميذ السنة الخامسة في القصة.

ما الحدث الذي أثار اهتمامك في القصة؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
عندما أكل الذئب ليلي والجدة ثم أنفذهما الصياد	1	3,3	3,3	3,3
عندما ضاعت ليلي في الغابة	1	3,3	3,3	6,7
عندما التقت ليلي بالذئب في الغابة	1	3,3	3,3	10,0
عندما سألت ليلي الذئب وهو في السرير، والجدة في الخزانة	1	3,3	3,3	13,3
اعتذار ليلي من جدتها	1	3,3	3,3	16,7
زيارة ليلي لجدتها	1	3,3	3,3	20,0
موت الذئب	1	3,3	3,3	23,3
عندما نجت الجدة وليلى	1	3,3	3,3	26,7
لما قالت ليلي لماذا فمك كبير	1	3,3	3,3	30,0
عندما ضرب الحطاب الذئب	3	10,0	10,0	40,0
لما أخرج النجار الذئب من المنزل	1	3,3	3,3	43,3
لما دخل الذئب إلى بيت الجدة	1	3,3	3,3	46,7
لما خرج الذئب وفاجأ ليلي	1	3,3	3,3	50,0
عندما فرحت ليلي وجدتها في نهاية القصة رغم الذي حصل	1	3,3	3,3	53,3
لا شيء ولا حدث أثار اهتمامي في القصة	4	13,3	13,3	66,7
لا توجد إجابة	5	16,7	16,7	83,3
عندما أكل الذئب ليلي والجدة	5	16,7	16,7	100,0
المجموع	30	100,0	100,0	

تحليل ومناقشة النتائج:

إنّ الأحداث التي أثارت اهتمام التلاميذ في كلا القسمين هي الأحداث غير المتوقعة والمشوّقة في القصة (عندما تحدّثت ليلي مع الذئب ولم تخف منه، عندما قالت لماذا فمك كبير، عندما لبس الذئب ملابس الجدة وهجم على ليلي ليأكلها). أغلب الأحداث التي أثارت اهتمام التلاميذ هي الأحداث التي ذُكر فيها الذئب مع ليلي، والسبب في ذلك يعود إلى تأزم الأحداث في

حضور هاتين الشخصيتين، الأمر الذي يشوق الطفل أكثر ويجذبه.

نجد الأحداث نفسها تقريبا لدى تلاميذ السنة الخامسة، وعلى الأغلب أعجب التلاميذ بالمغامرات التي عاشتها ليلي مع الذئب في الغابة ثم في بيت جدتها، ليلي لم تخف من الذئب، بل غامرت بنفسها بالحديث معه وتصديقها لما قاله الذئب لها. يميل التلاميذ إلى مثل هذا الحدث فهو يُظهر أنّ الطفل في هذه المرحلة من العمر، لا يُفكر قبل أن يقوم بشيء ما، وفي هذا الشأن يقول بتلهاهيم: "كي يصل الطفل إلى حالة أعلى من التنظيم في شخصيته عليه أن ينحرف لفترة عن طريقه المستقيم متحدّيا والديه وأناه الأعلى، فتقنعه تجربته أنّ من الخطر الاستسلام للرغبات الأوديبيّة"¹.

ويضيف بتلهاهيم أيضا بخصوص طبيعة الأحداث أنّ "الأحداث في الحكاية الشعبيّة تنطلق من وقائع عاديّة وبسيطة للغاية في أحداث خياليّة وعجيبة، ولكن بالرغم من الإلتفاتات الطويلة فإننا لا نخسر أبدا خيط الحكاية في حين أنّنا نخسره في الحلم أو في تفكير الطفل الساذج. والطفل بعد أن يترك القصة تقوده في رحلة عجيبة يعود إلى الواقع في نهايتها بشكل مطمئن تماما"². فلا خوف على الطفل من تأثير تلك الأحداث التخيلية، ففور انتهائه من قراءة القصة يعود إلى الواقع بشكل طبيعيّ جدا.

جدول رقم 19 يبيّن الشّخصيّة التي أعجبت تلاميذ السنة الثالثة في القصة والسبب في ذلك.

ما هي الشخصية التي أعجبتك في القصة؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
الذئب لأنه مخادع	2	8,3	8,3	8,3
ليلى	4	16,7	16,7	25,0
ليلى لأن تصرفاتها حسنة	1	4,2	4,2	29,2
ليلى لأنها بنت لطيفة	1	4,2	4,2	33,3
الصيد لأنه أنقذ ليلي والجدّة	1	4,2	4,2	37,5
لا توجد إجابة	8	33,3	33,3	70,8

¹ - برونو بتلهاهيم: التحليل النفسي للحكايات الشعبيّة، ص 221، بتصرف.

² - برونو بتلهاهيم: التحليل النفسي للحكايات الشعبيّة، ص 91.

ليلي والجدّة لأنهما لم تخافا من الذئب	1	4,2	4,2	75,0
كل شخصيات القصة	1	4,2	4,2	79,2
ليلي لأن الذئب خدعها	1	4,2	4,2	83,3
ليلي لأنها تحب جدتها	2	8,3	8,3	91,7
ليلي والذئب معا	1	4,2	4,2	95,8
ليلي والجدّة والأم	1	4,2	4,2	100,0
المجموع	24	100,0	100,0	

جدول رقم 20 يبيّن الشّخصيّة التي أعجبت تلاميذ السنّة الخامسة في القصة والسبب في ذلك.

ما هي الشّخصية التي أعجبتك في القصة؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
الذئب لأنه مخادع	5	16,7	16,7	16,7
ليلي	7	23,3	23,3	40,0
ليلي لأنها أنقذت جدتها من الذئب	3	10,0	10,0	50,0
ليلي وتصرفاتها المشاغبة	1	3,3	3,3	53,3
ليلي لأن تصرفاتها حسنة	1	3,3	3,3	56,7
ليلي لأنها ذكية	1	3,3	3,3	60,0
ليلي لأنها صغيرة لا تستعمل الحيل	1	3,3	3,3	63,3
ليلي لأنها بنت لطيفة	1	3,3	3,3	66,7
الصيد لأنه أنقذ ليلي والجدّة	4	13,3	13,3	80,0
الأم لأنها قدمت نصائح مفيدة لابنتها	1	3,3	3,3	83,3
الذئب لأنه مضحك	1	3,3	3,3	86,7
لا أحد	2	6,7	6,7	93,3
لا توجد إجابة	2	6,7	6,7	100,0
المجموع	30	100,0	100,0	

تحليل ومناقشة النتائج:

يتبيّن من خلال الجدولين أنّ أغلب تلاميذ السنّة الثالثة أُعجبوا بشخصيّة ليلي، والذين أُعجبوا بنسبة أكبر هم إناث، والقلّة القليلة ذكور وينطبق الأمر نفسه على تلاميذ السنّة الخامسة قلّة قليلة منهم ذكور. ونسبة قليلة من تلاميذ السنّة الثالثة أُعجبت بشخصيّة الذئب وقد اختلف سبب إعجابهم به حسب ميولهم وغرائرهم. نفس الشيء عند تلاميذ السنّة الخامسة، الشّخصيّة التي أُعجبوا بها كثيرا هي شخصيّة ليلي.

هناك فئة معتبرة من التلاميذ الذين أُعجبوا بشخصية الذئب لأنه مخادع، وهذا الأخير يجسد خبث الطفل عندما يُعارض نصائح والديه ويأذن لنفسه بأن يقوم بما يريده هو، إلا أنه بحسب المحتوى الظاهر للقصة، الذئب لا يفعل شيئاً غير طبيعي، فهو يلتهم كي يعيش، ومن الطبيعي جداً أن يقتل الإنسان الذئب عندما يشكّل خطراً على حياته، ولكن الطريقة التي قُتل بها في هذه القصة غير عادية.

فئة أخرى من التلاميذ وهي فئة قليلة في كلا القسمين، أُعجبت بشخصية الصياد الذي يعتبر كما يرى بتلهاهيم "شخصية لطيفة جداً بالنسبة للصبيان والفتيات لأنه ينقذ الطيبين ويعاقب الأشرار"¹. وقد ألفنا الحكايات الشعبية أن تُقدّم للطفل أشخاصاً يستطيع بواسطتهم التعبير عما يمرّ في رأسه، بشكل دقيق. وهي تظهر للطفل كيف يستطيع أن يجسد رغباته المخزبة في شخصية معينة وكيف يستمدّ من شخصية أخرى الإشباع التي يتمناها وكيف يتوحد مع شخصية ثالثة، يلتصق برابعة تشكّل مثالا أعلى له. وهكذا دواليك بحسب رغباته الآنية². أي أنّ الطفل تستهويه شخصيات عدّة في القصة الواحدة، جمال هذه، طيبة تلك، نكاء أخرى وهكذا.

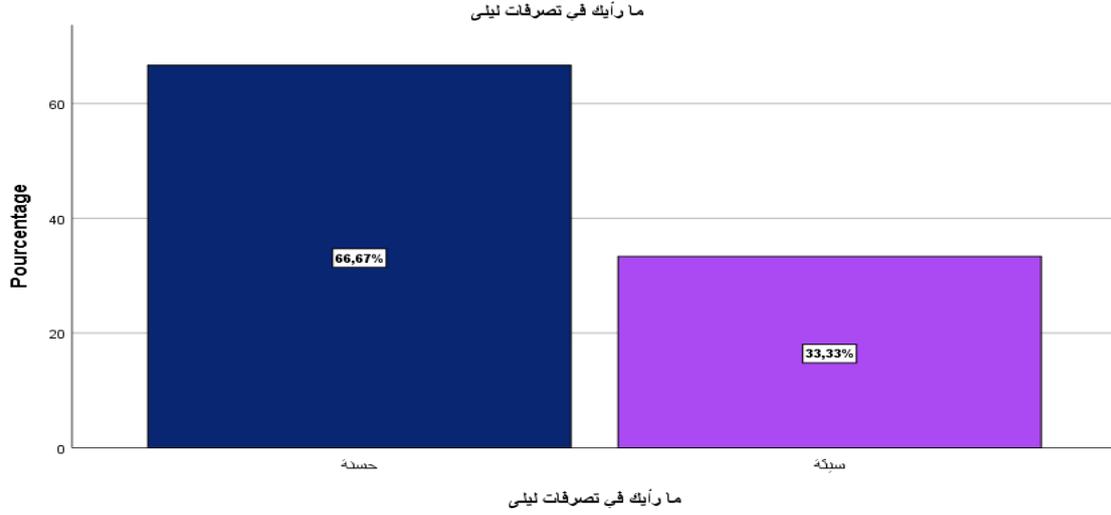
جدول رقم 21) يبيّن رأي تلاميذ السنة الثالثة في تصرفات ليلي.

ما رأيك في تصرفات ليلي؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
حسنة	16	66,7	66,7	66,7
سيئة	8	33,3	33,3	100,0
المجموع	24	100,0	100,0	

¹ - برونو بتلهاهيم: التحليل النفسي للحكايات الشعبية، ص 218.

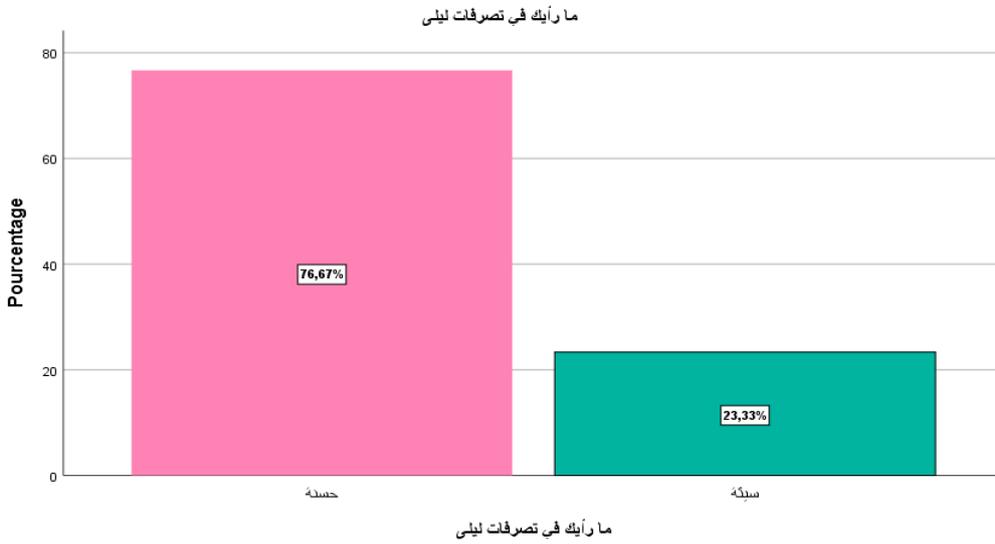
² - المرجع نفسه، ص 94.



جدول رقم 22) يبيّن رأي تلاميذ السنة الخامسة في تصرفات ليلي.

ما رأيك في تصرفات ليلي؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
حسنة	23	76,7	76,7	76,7
سيئة	7	23,3	23,3	100,0
المجموع	30	100,0	100,0	



تحليل ومناقشة النتائج:

يتبين من خلال الجدولين أنّ أغلب تلاميذ السنة الثالثة وجدوا أنّ تصرفات ليلي حسنة وإيجابية وتصل نسبتهم إلى 66.67%، ونسبة التلاميذ الذين رأوا أنّ تصرفاتها سيئة تصل إلى 33.33%، وهي نسبة ضئيلة مقارنة بالنتيجة الأولى. والملاحظ أنّ هذه النتائج متقاربة نوعاً ما

مع نتائج تلاميذ السنة الخامسة، حيث تصل نسبة التلاميذ الذين استحسنوا تصرفات ليلي إلى 76,67%، ونسبة الذين استاءوا منها تصل إلى 23,33%.

طلبنا من التلاميذ الذين رأوا أنّ تصرفات ليلي سيّئة عن سبب ذلك، وكانت إجاباتهم:

- أنّها لم تُطع والدتها ولم تسمع للنصائح التي قدّمتها لها.
- أنّها خاطرت بنفسها أثناء حديثها مع الذئب.
- ما كان عليها أن تُصدّق ما قاله الذئب.

وفيما يخصّ الذين أجابوا بأنّ تصرفات ليلي حسنة ذكروا أنّها:

- تحبّ جدّتها.
- زيارتها لجدّتها فعل حسن.
- بفضلها أنقذت جدّتها.

في الكثير من الحكايات يعادل وجوب مغادرة المنزل "ضرورة تحقيق الذات الذي يفترض الانفصال عن الأهل وهو ما يشكّل تجربة مرعبة ومؤلمة، كما أنّها مثقلة بأخطار نفسية متعدّدة، لكنّ سيرورة النّمّ لا يمكن تجنّبها. فالمخاطر النفسيّة في الحكايات الشعبيّة ترمز إليها الأخطار التي يلاقيها الطّفل خلال تجواله"¹. وهو ما لمسناه على القصة مع ليلي في الغابة.

يقول **بتلهاهيم** إنّ "سذاجة القبّعة الحمراء تكفّ عن الوجود في اللحظة التي يظهر الذئب فيها على حقيقته ويلتهمها، وعندما يفتح الصّياد بطن الذئب وينقذها تولد على مستوى وجودي أعلى، وتصبح قادرة على إقامة علاقات إيجابية مع والديها. إنّها تكفّ عن أن تكون طفلة وتولد ثانية في الحياة كفتاة شابّة"². تعلّمت من تجاربها وأخذت العبرة من أخطائها.

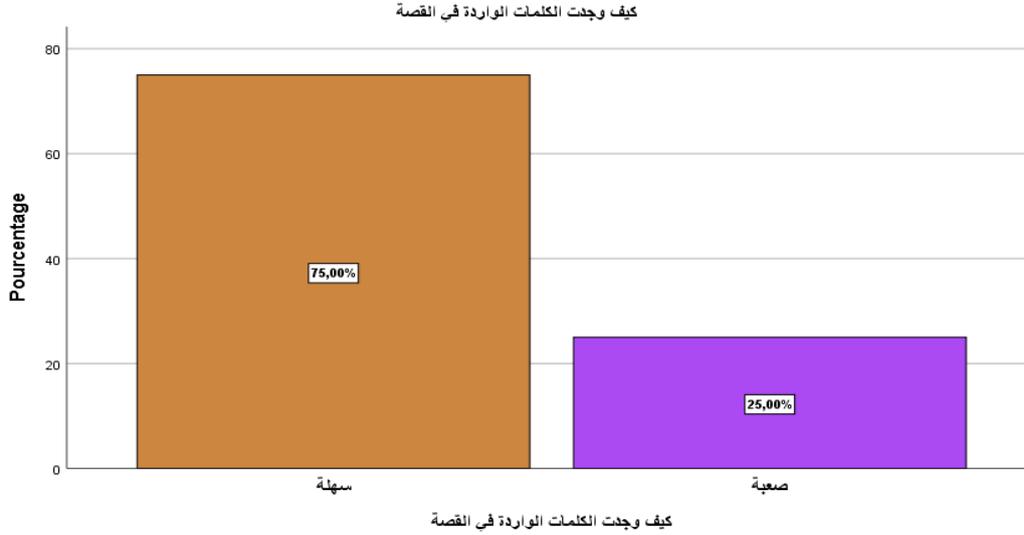
جدول رقم 23 يبيّن سهولة أو صعوبة الكلمات الواردة في القصة بالنسبة لتلاميذ السنة الثالثة.

كيف وجدت الكلمات الواردة في القصة؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
سهلة	18	75,0	75,0	75,0
صعبة	6	25,0	25,0	100,0
المجموع	24	100,0	100,0	

¹ - برونو بتلهاهيم: التحليل النفسي للحكايات الشعبيّة، ص 112.

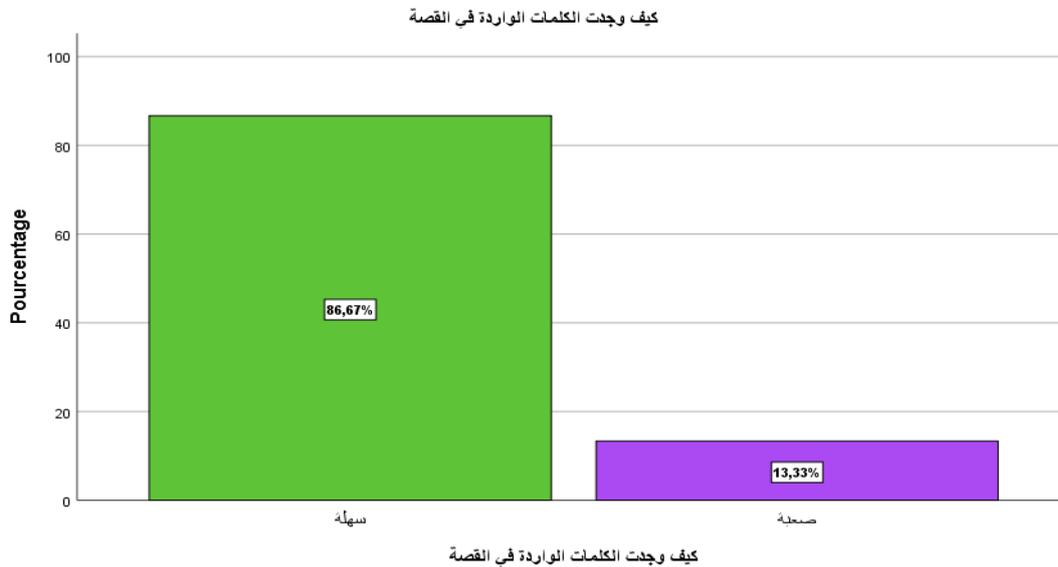
² - المرجع نفسه، ص 223.



جدول رقم 24) يبيّن سهولة أو صعوبة الكلمات الواردة في القصة بالنسبة لتلاميذ السنة الخامسة.

كيف وجدت الكلمات الواردة في القصة؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
سهلة	26	86,7	86,7	86,7
صعبة	4	13,3	13,3	100,0
المجموع	30	100,0	100,0	



تحليل ومناقشة النتائج:

يظهر من خلال نتائج الجدولين أعلاه، أنّ نسبة التلاميذ الذين وجدوا كلمات القصة سهلة تُقدّر بـ 75,00% في قسم السنة الثالثة، ولدى تلاميذ السنة الخامسة تُقدّر بـ 86,67%. وهي نسب متقاربة جداً. ونسبة الذين وجدوا كلمات القصة صعبة تُقدّر بـ 25,00% لدى تلاميذ السنة الخامسة.

الثالثة وتقدر نسبتهم عند تلاميذ السنة الخامسة بـ 13,33%.

يظهر من خلال هذه النتائج أن النسب في كل من الإجابتين متقاربة في كلا القسمين. حيث وجدنا أن المفردات المستعملة في هذه القصة سهلة في متناول هذه الفئة من العمر. وردت فيها بعض الكلمات الصعبة التي طلب منا التلاميذ شرحها ك: خرج الذئب من عرينه، عناء، التلال، جزلان، تراقبه عن كثب.

يستحسن أن تكون اللغة التي تقدم بها القصص الموجهة للطفل، لغة سهلة قريبة منه ومترابطة الأفكار تبتعد عن التعقيد والفلسفة الثقافية واستعراض المهارات اللغوية المتعالية على عالم الطفل. كما يجب أن تكون اللغة مناسبة ذات خصوصية تكشف عن ذخائر دلالية ومعنوية، تهتم الطفل، وتضيف جديدا إلى معلوماته وتغذي وجدانه.

ويرى علي الحديدي أن الأسلوب الجيد لقصص الأطفال هو الذي يعكس "حبكتها وخلفيتها شخصياتها، ويناسب جمهور الصغار الذين يكتب لهم، بحيث لا يتعدى محصولهم على القاموس اللغوي"¹ "ولا يعني هذا استخدام اللهجات العامية في النصوص الموجهة للأطفال، وإنما استخدام الفصحى الميسرة التي يستطيع الطفل فهمها، والتي تسهم في تحسين مستواه اللغوي مستقبلا."² فلا يجد الطفل صعوبة في فهمها، ولا ينفر منها.

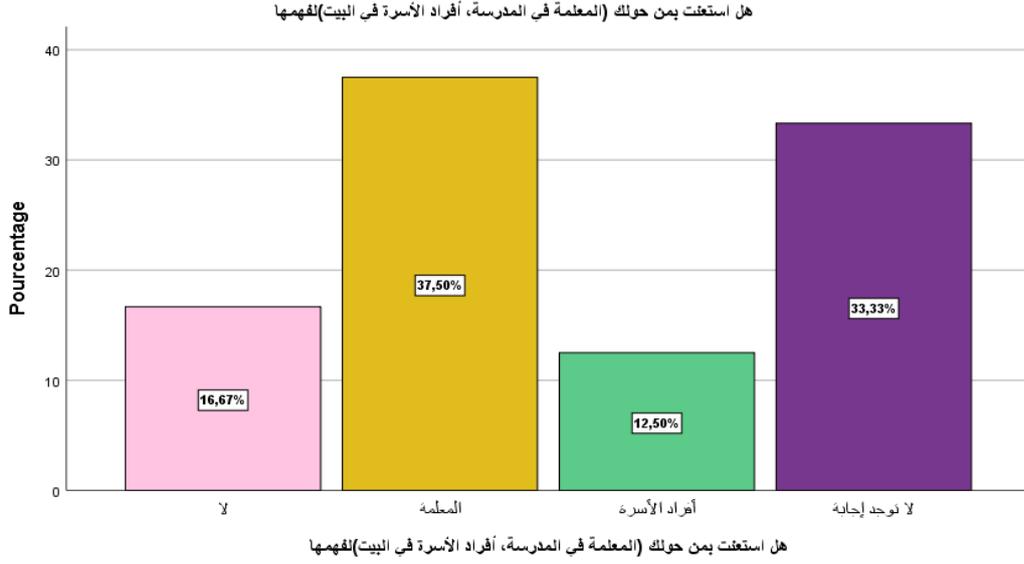
جدول رقم 25 يبين استعانة أو عدم استعانة تلاميذ السنة الثالثة بمن حولهم لفهم الكلمات الصعبة في القصة.

هل استغنت بمن حولك لفهم الكلمات الصعبة في القصة؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
لا	4	16,7	16,7	16,7
المعلمة	9	37,5	37,5	54,2
أفراد الأسرة	3	12,5	12,5	66,7
لا توجد إجابة	8	33,3	33,3	100,0
المجموع	24	100,0	100,0	

¹ - علي الحديدي: في أدب الأطفال، ص 128.

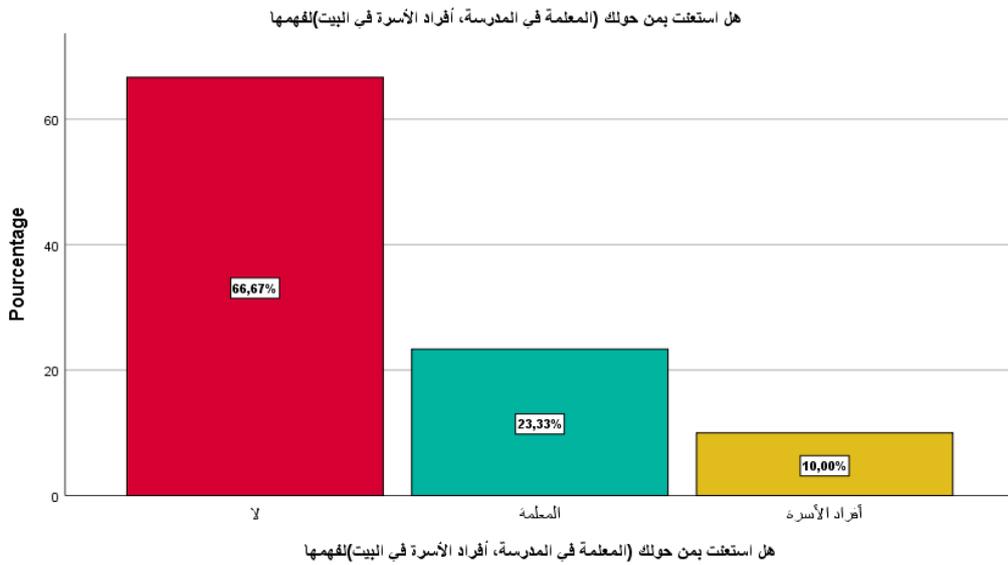
² - المرجع نفسه، ص 128.



جدول رقم 26) يبيّن استعانة أو عدم استعانة تلاميذ السنة الخامسة بمن حولهم لفهم الكلمات الصعبة في القصة.

هل استغنت بمن حولك لفهم الكلمات الصعبة في القصة؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
لا	20	66,7	66,7	66,7
المعلمة	7	23,3	23,3	90,0
أفراد الأسرة	3	10,0	10,0	100,0
المجموع	30	100,0	100,0	



تحليل ومناقشة النتائج:

يظهر من خلال الجدولين أعلاه أنّ نسبة تلاميذ السنة الثالثة الذين استعانوا بالمعلمة لفهم الكلمات الصعبة، تُقدّر نسبتهم بـ 37,50%، ونسبة الذين لم يجيبوا عن السؤال تُقدّر بـ 33,33%، ونسبة الذين لم يساعدهم أحد لفهم الكلمات الصعبة تُقدّر بـ 16,67%، وتُقدّر نسبة الذين استعانوا بأفراد الأسرة بـ 10,50%. وفيما يخصّ تلاميذ السنة الخامسة، فالنسبة الأعلى كانت للتلاميذ الذين لم يستعينوا بأيّ أحد لفهم الكلمات الصعبة والتي تُقدّر بـ 66,67%، ونسبة الذين طلبوا المساعدة من المعلمة تُقدّر بـ 23,33%، ومن أفراد الأسرة تُقدّر بـ 10,00%.

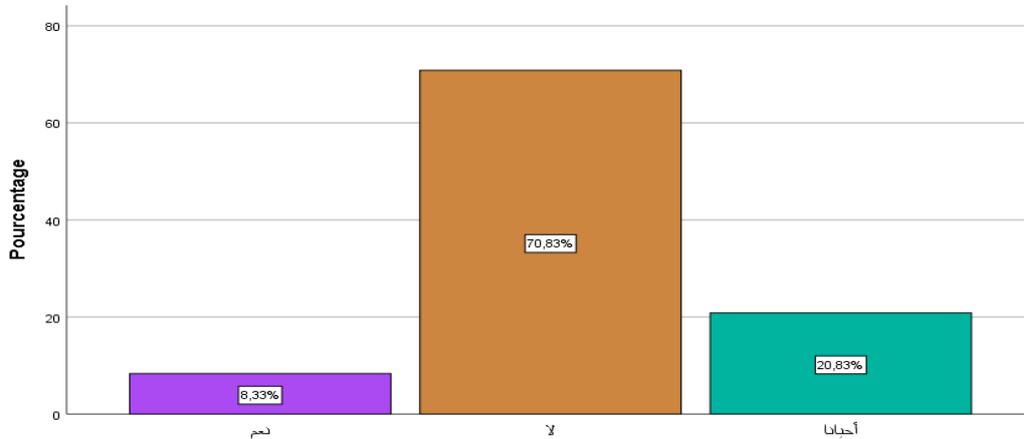
فلاحظ أنّ أغلب التلاميذ قد قرأوا القصة قبلا في وسطهم الأسري، وهو ما صرّحوا به عند اقتراحنا عليهم القصة.

جدول رقم 27 يبيّن استعمال أو عدم استعمال تلاميذ السنة الثالثة القاموس لفهم الكلمات الصعبة في القصة.

هل استعملت القاموس لفهم الكلمات الصعبة؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	2	8,3	8,3	8,3
لا	17	70,8	70,8	79,2
أحيانا	5	20,8	20,8	100,0
المجموع	24	100,0	100,0	

هل استعملت القاموس



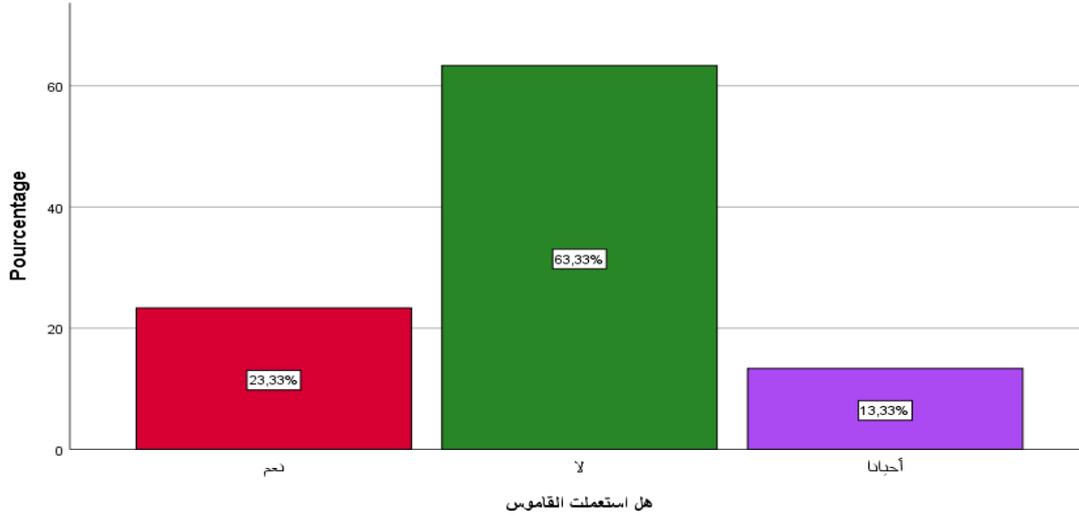
هل استعملت القاموس

جدول رقم (28) يبيّن استعمال أو عدم استعمال تلاميذ السنة الخامسة القاموس لفهم الكلمات الصعبة في القصة.

هل استعملت القاموس لفهم الكلمات الصعبة؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	7	23,3	23,3	23,3
لا	19	63,3	63,3	86,7
أحيانا	4	13,3	13,3	100,0
المجموع	30	100,0	100,0	

هل استعملت القاموس



تحليل ومناقشة النتائج:

إن نسبة تلاميذ السنة الثالثة الذين استعملوا القاموس تُقدّر بـ 8,33%، ونسبة الذين لم يستعملوه تُقدّر بـ 70,83%. وتُقدّر نسبة الذين استعملوه أحيانا بـ 20,83%. أما نسبة تلاميذ السنة الخامسة الذين استعملوا القاموس فتُقدّر بـ 23,33%، وتُقدّر نسبة التلاميذ الذين لم يستعملوه بـ 63,33%، ونسبة الذين استعملوه أحيانا تُقدّر بـ 13,33%.

نلاحظ أنّ أغلب التلاميذ في كلا القسمين لم يستعملوا القاموس، ونسبة قليلة جدا استعملته في قسم السنة الثالثة، والسبب يعود إلى ما قلناه في السؤال نفسه في قصة "اللونجة بنت الغولة" والمفردات التي استعملت في هذه القصة "ليلي والدّئب" لا تحتاج لقاموس، توجد بعض الكلمات فقط التي تبدو صعبة، فقمنا بشرحها أثناء حصّة قراءة القصة وهذا ما ذكرناه في السؤال المتعلق بسهولة أو صعوبة المفردات المتواجدة في القصة.

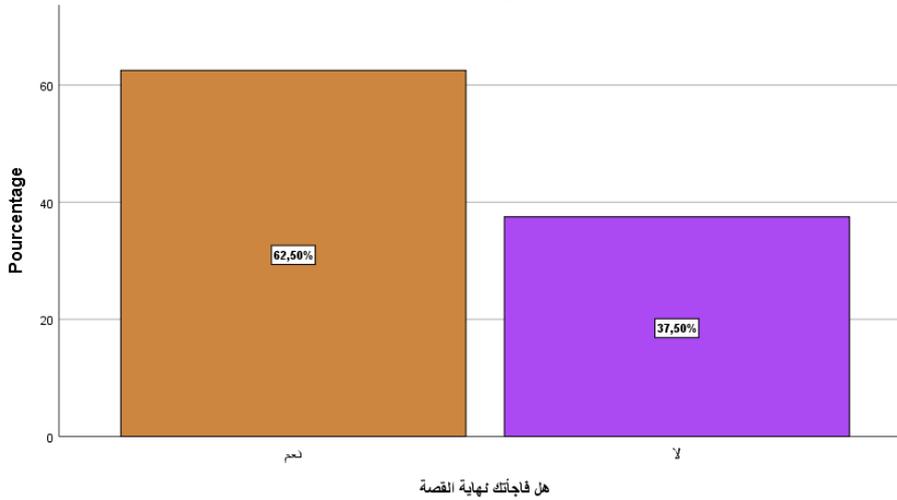
والحقيقة أنّ التلميذ في هذه المرحلة يحتاج لمساعدة من حوله لفهم معنى الكلمات الصعبة وهو أسهل طريقة لاكتساب أكبر عدد ممكن من المفردات الجديدة، ثمّ في هذا العمر يُفضّل قراءة القصة دون انقطاع لتفقد القاموس، كما أنّه لن يتمكّن من إيجاد المعنى الصحيح في القاموس إلاّ بمساعدة من الآخرين.

جدول رقم (29) يبيّن توقّع أو عدم توقّع تلاميذ السنة الثالثة لنهاية القصة.

هل فاجتاك نهاية القصة؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	15	62,5	62,5	62,5
لا	9	37,5	37,5	100,0
المجموع	24	100,0	100,0	

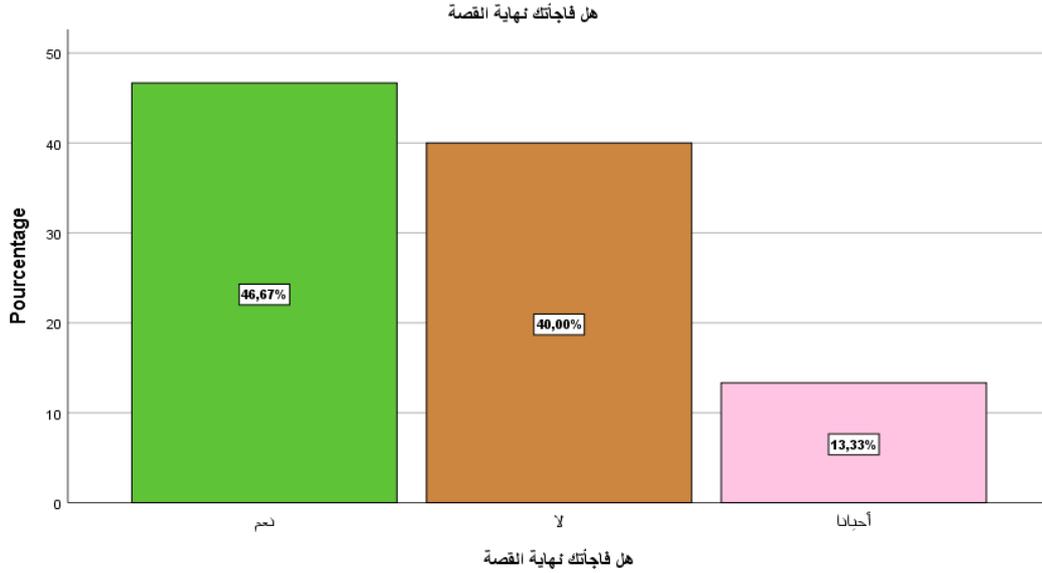
هل فاجتاك نهاية القصة



جدول رقم (30) يبيّن توقّع أو عدم توقّع تلاميذ السنة الخامسة لنهاية القصة.

هل فاجتاك نهاية القصة؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	14	46,7	46,7	46,7
لا	12	40,0	40,0	86,7
أحيانا	4	13,3	13,3	100,0
المجموع	30	100,0	100,0	



تحليل ومناقشة النتائج:

نلاحظ أنّ أغلب تلاميذ السنة الثالثة قد فوجئوا بنهاية القصة إذ تُقدّر نسبتهم بـ 62,50%، وتُقدّر نسبتهم لدى السنة الخامسة بـ 50,00%، وهي نسبة قليلة مقارنة بنسبة السنة الثالثة. أمّا نسبة الإجابة بـ "لا" التي لم يُفاجأ فيها التلاميذ بنهاية القصة، فتصل في السنة الثالثة إلى 37,50%، وتصل نسبتهم في السنة الخامسة إلى 50,00%.

سألنا بعض التلاميذ عن سبب مفاجأتهم بنهاية القصة وكانت الإجابات كالتالي:

- كانت إجابة بعض تلاميذ السنة الخامسة، أنّ في نهاية القصة الأصلية الذئب أكل ليلي والجدّة ثم أنقذهما الصياد، وفي هذه القصة لم يأكلهما.
- وكانت إجابة بعض تلاميذ السنة الثالثة، أنّهم توقعوا أن يأكل الذئب ليلي، ولكنه لم يفعل.
- يعود البطل في خاتمة الحكاية من تلقاء نفسه أو بواسطة فعل سحريّ أو مغامرة مع الغول أو الذئب، إلى العالم الحقيقيّ، ويصبح قادراً على السيطرة على حياته¹.
- لا تترك الحكاية الشعبيّة أيّ شكّ في عقل الطفل حول الصّعوبة التي يجب معاناتها والمخاطر التي يجب مجابتها، "فكلّ واحد يجب أن ينجز هويته الشخصيّة. وبالرغم من كلّ الهموم والمخاطر التي يعيشها الطفل فإنّ النتيجة هي خاتمة سعيدة بدون أدنى شك"². يستمتع بها

¹ - يُنظر: برونو بتلهام: التحليل النفسي للحكايات الشعبيّة، ص 91.

² - برونو بتلهام: التحليل النفسي للحكايات الشعبيّة، ص 112.

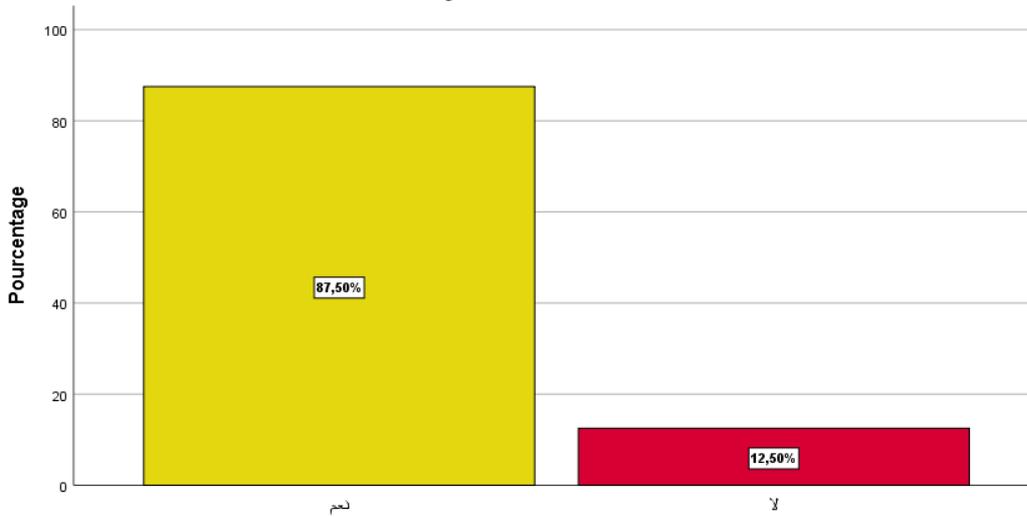
الطفل القارئ، وتخلق فيه رغبة في قراءة قصص أخرى.

جدول رقم 31 يبين استمتاع أو عدم استمتاع تلاميذ السنة الثالثة بقراءة قصة ليلى والذئب.

هل استمتعت بقراءة قصة ليلى والذئب؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	21	87,5	87,5	87,5
لا	3	12,5	12,5	100,0
المجموع	24	100,0	100,0	

هل استمتعت بقراءة قصة ليلى والذئب

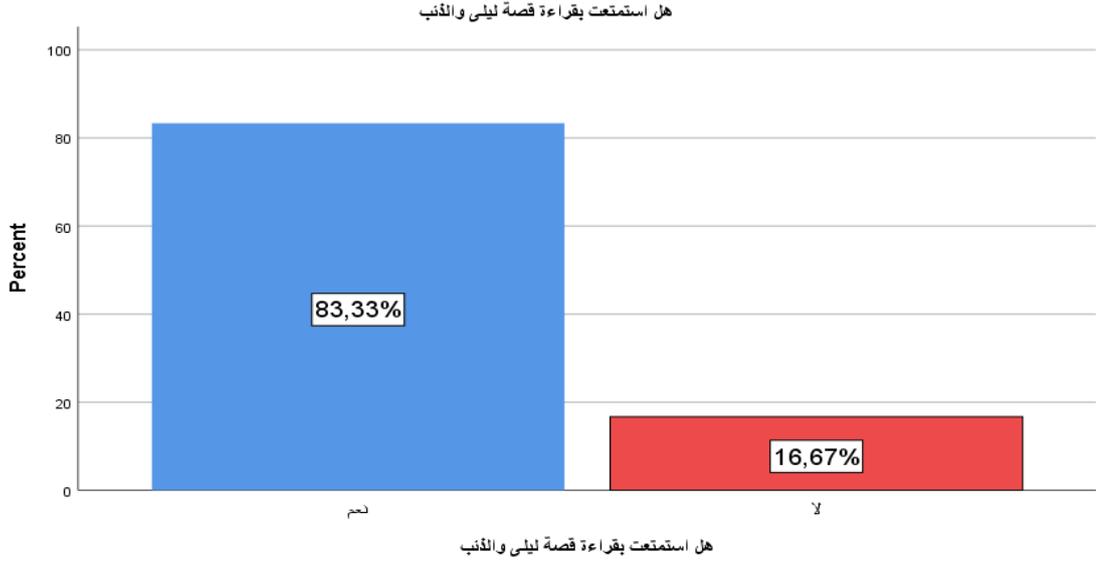


هل استمتعت بقراءة قصة ليلى والذئب

جدول رقم 32 يبين استمتاع أو عدم استمتاع تلاميذ السنة الثالثة بقراءة قصة ليلى والذئب.

هل استمتعت بقراءة قصة ليلى والذئب

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	25	83,3	83,3	83,3
لا	5	16,7	16,7	100,0
المجموع	30	100,0	100,0	



تحليل ومناقشة النتائج:

نلاحظ أنّ أغلب التلاميذ في كلا القسمين استمتعوا بقراءة قصة "ليلي والذئب" إذ تُقدّر نسبتهم في السنة الثالثة بـ 87,50%، وتُقدّر نسبتهم في السنة الخامسة بـ 92,86%، وهي نسب عالية جدا مقارنة بنسب الإجابة "لا" التي تعكس عدم استطاعة التلاميذ قراءة القصة، إذ تصل نسبتهم في السنة الثالثة إلى 12,50%، أمّا في السنة الخامسة فتصل إلى 7,14%، وهي نسب قليلة جدا.

استمتع أغلبية التلاميذ بقراءة هذه القصة، وربما يعود ذلك إلى معرفتهم بالقصة وقراءتهم لها من قبل، ويرى علماء النفس أنّ الطفل عندما يُعجب بقصة ما يعيد قراءتها لعدة مرّات ولن يملّ منها.

يقول بتلهاميم بخصوص نهاية هذه القصة أنّ الطفل يعرف حدسيًا أنّ القصة لا تنتهي في اللحظة التي يلتهم فيها الذئب الفتاة الصغيرة، "فهذا موت شبيه بالموت الذي يعانیه الأبطال الآخرون خلال فترة ما في الحكايات الشعبيّة ولكن هذا الحدث الطارئ ضروري، فالطفل يدرك أنّ ما يموت حقًا في القبة الصغيرة الحمراء هو الفتاة الصغيرة التي تسمح لنفسها بالتجاوب مع اغواء الذئب"¹. تُخبرنا الخاتمة ضمنيًا بأنّ الهروب من المشاكل التي تواجهنا هو حلّ سيّء، وهذه هي

¹- برونو بتلهاميم: التحليل النفسي للحكايات الشعبيّة، ص 219، 220.

الجملة التي تختتم بها القصّة.

وكيف لا يستمتع الطّفّل بالقصّة، وهي تزوّده بالمعلومات وتعرّفه الصّحيح من الخطأ وتنمّي

حصيلته اللّغوية، وتزيد من قدرته في السّيطرة على اللّغة، وتنمّي معرفته بالماضي والحاضر.

نتائج الفصل:

نخلص ممّا سبق ذكره إلى أنّه لوحظ وجود فروق مهمّة على مستوى تلقي القصة لدى التلاميذ، فمنهم من تعرّف على القصص الأصليّة للقصص التي اقترحت عليهم بيّسر وأشاروا إلى الاختلافات الموجودة بينها على مستويات عدّة، الأحداث والشخصيّات والخاتمة فمثلا قاموا باستحضار وقائع قصة الطّفلة الصّغيرة "ذات القبّعة الحمراء، Le petit chaperon rouge" فور اطلاعهم على قصة ليلي والدّئب مع تسجيلهم لأوجه التّباين بينهما خاصّة ما ارتبط منها بحدث التهام الدّئب ليلي.

عدد معتبر من التلاميذ تعاطفوا مع شخصيّة مقيدش كونه بشع الخلقه ومنبوذا من قبل الأطفال الآخرين، في حين غالبية الإناث أعجبن بشخصيّة ليلي العطوفة على جدّتها والشّجاعة، حيث قصدت الغابة وواجهت الدّئب، ومثل هذه الأحاسيس التي تثيرها القصص في نفس التلميذ تؤدّي دورا إيجابيا في تصقل شخصيّته وتغذية عواطفه وتلبية حاجاته. هذا فضلا عن فائدة التّسلية والترفيه والترّويح عن المكبوتات في النّفس.

تفاعل التلاميذ كثيرا مع أحداث القصص ومع شخصيّاتها، وتأثروا بما حصل لمقيدش ويلي، فتراوحت أحاسيسهم بحسب المواقف والوضعيّات، بين الإعجاب والانبهار والاستياء والشّفقة والسخط والعطف والغضب، وامتألت مخيلتهم بقيم ومزايا، من أمثال العناية بالآخر والشّجاعة والتّعاون والوفاء كصفات حميدة، والكذب والازدراء والاحتقار والغدر كصفات ذميمة.

يتعلّم الأطفال حسن التّصرّف والثّقة في النّفس، حيث تحملهم القصص إلى مواجهة عواصف حياتهم بحزم، وتجشم المصاعب لبلوغ السّعادة، والتّريث في معالجة الأمور ومساعدة المحتاج، والمحافظة على الصّديق من جهة، ومن جهة أخرى تكسبهم الوعي بضرورة تهذيب بعض طباعهم.

وتؤكّد الدّراسات المعاصرة أهمّية الالتزام ببعض الأنشطة التي تساهم في تشكيل خيال الطفل ونموّ التّفكير الإبداعي لديه، وأبرزها القراءة حيث تتمي قدراته الإبداعيّة، فالطفل الذي يحبّ

القراءة يتمتع بقدر كبير من التفوق، كما يتمتع بدرجة عالية من الذكاء والقدرة اللغوية وحسن التوافق الاجتماعي، ولهذا يجب تشجيع الطفل على مثل هذا النوع من الممارسات لما تحدثه من إشباع الرغبات النفسية والاجتماعية لدى الطفل، ولما تلقنه من قيم ولكونها تنشط قدراته العقلية كالتركيز والتفكير الذي تتطلبه مثل هذه الأنشطة.

وعليه نقول إن القراءة عملية مهمة جدًا، فهي تقتضي الفهم والتحليل والنقد، وهي من أهم عوامل اكتساب الثروة اللغوية الهائلة، وتخصيب الخيال، وتنمية المدارك، وتوسيع المعارف، وتنشيط الذاكرة، فالذاكرة مهمة جدا في مجال القصص لأن الطفل إذا لم يتذكر فإنه لن يستطيع أن يتابع تطور الأحداث، ولن يتمكن من اكتشاف الترابط بينها. وإذا كانت الذاكرة هي أساس مهم من أسس المعرفة الفكرية، فإن القصة تصبح من أهم العوامل التي تساعد على تنمية عقل الطفل وفكره.

الفصل الثّاني:

ملخصات التّلاميذ للقصاص بين الحرفيّة والإبداع

-المبحث الأوّل: الحرفيّة في ملخصات التّلاميذ ومدى
اتباع التّليخيص الحرفي.

-المبحث الثّاني: الإبداع في تلخيص القصاص من قبل
التّلاميذ.

تمهيد:

يرى الباحثون المتخصصون في الطفولة أنّ حرمان الأطفال من المرح المتحرر من القيود والقراءة يمنعهم من التطور ليصبحوا كائنات مبدعة ومبتكرة ومحبة للاستطلاع، فالفضول والخيال والإبداع مثل العضلات، إذا لم تستخدمها فإنها تفقد قوتها. وعليه يعدّ تحفيز حسّ الإبداع لدى الطفل أمراً ضرورياً لتطوير الوصلات العصبية للدماغ، وتشجيعه على تحقيق رفاهه الفردي والاجتماعي، مما يسهم في تهيئته لمواجهة مختلف الوضعيات المستقبلية بسهولة.

ينمو الطفل ويكبر ويبدأ في الخلق والتّخيل واستكشاف الكون. ويمكن لثراء خياله أن يجعله كائناً مبدعاً للغاية. وتلقى مسؤولية تحفيز الإبداع أو تقويضه كاملة على عاتق المدرسة والآباء، فقد اعتبر الإبداع العملية العقلية والسيكولوجية التي يتمّ من خلالها إيجاد حلول مجدية للمشاكل، فضلاً عن تحويل الأشياء البسيطة إلى أشياء استثنائية وغير عادية، ليصبح الأطفال بذلك مبدعين منذ حداثة أظافرهم. وبناء على ذلك، سلط الأخصائيون تركيزهم على المحفّزات التي يمكن تقديمها للطفل خلال هذه المرحلة الأولية من حياته التي تعدّ مثالية لتنمية مهارات جديدة.

تساعد قراءة القصص الطفل على تنمية قدراته الخاصة وتنشيط تفكيره الإبداعي. ولا يخفى على أحد أنّ حسّ الإبداع يعزّز التفاعل الاجتماعي لدى الطفل، لأنه يحسّن قدرته على التعبير عمّا يشعر به ويفكر فيه، فضلاً عن كونه يعزّز حسّ تعاطف الطفل تجاه الآخرين والقدرة على التّحكم في الانفعالات. كما يشير بول تورانس P.Torrance وكاتي جوف K. Goof إلى أنّه من الطبيعي أن يتعلّم الأطفال التّفكير الإبداعي من خلال الرّقص والغناء ورواية القصص واللّعب والتّمثيل الخيالي¹. فعندما يقرأ الطفل كثيراً ويتنوّق فنّيًا النصوص التي يقرأها، تتغذى ميوله وقدراته العقلية ليصبح راغباً في الكتابة بنفسه، كونه اكتسب ثروة لغوية وخيالا خصبا.

¹ - دلال عبد الحليم الفاعوري: ثقافة الطفل العربي المبدع، في 07 جانفي 2014.

<https://www.facebook.com/621030121270074/posts/677371885635897/> اطلع عليه بتاريخ 13

جانفي 2021.

يرى الباحثون أنّ الطّفّل في حاجة إلى تنمية التّعبير اللفظي والكتابي لديه من خلال نشاط القراءة في الطّور الابتدائي: فإلى أيّ مدى يمكن لقراءة القصص تنمية التّعبير بنوعيه لدى الأطفال؟ ويؤدّي هذا التّساؤل إلى التّساؤلات الفرعية الآتية: ما هي القصص المناسبة لتنمية التّعبير اللفظي والكتابي وتحفيز الإبداع لدى أطفال التّعليم الابتدائي؟ ما مدى فاعليّة التّلخيص في تفعيل ملكة الخيال؟

استخدمنا تقنيّة التّلخيص وما ينتج عنه من فرصة للتّخيل والإبداع لاستفزاز التّلميذ وتحفيزه على الابتكار، من منطلق أنّ مرحلة الطّفولة من أهمّ مراحل تكوين شخصيّة الفرد، ففيها تتشكّل الميول والاتّجاهات وتتفتح القدرات وتكتسب المهارات والمعارف، وفيها يتحدّد مسار نموّ الطّفّل جسديًا وعقليًا واجتماعيًا ووجدانيًا طبقًا لما توفره البيئة المحيطة بعناصرها الثقافيّة والاجتماعيّة والتّربويّة، بحيث يتاح لهذا النّموا أن يفصح عن نفسه ويصل إلى أقصى غايته، فإنّ عمليّة تنمية التّفكير الإبداعي لدى الطّفّل يجب أن تنبثق من بيئة غنيّة بالمشيرات تنمي فيها القدرات العقلية بشكل سليم.

المبحث الأول: الحرفية في ملخصات التلاميذ ومدى اتباع التلخيص الحرفي.

1. التلخيص، شروطه، تقنياته، مرحله:

1.1 مفهوم التلخيص:

أ. التلخيص لغة:

التلخيص لغة هو "التقريب والاختصار، يُقال لخصتُ القول: أي: اقتصرته فيه واختصرت منه ما يُحتاج إليه"¹. فهو يتضمن الإيجاز والتوضيح.

ب. التلخيص اصطلاحاً:

التلخيص هو "تقليص النص أو نقل مكثف موضوعي تام وواضح لنص طويل، وهو تدريب على الفهم والإفهام، واختبار على مدى امتلاك الطالب مقومات التجريد والقدرات العقلية المنطقية، وعلى مدى حصوله على ملكات التعبير السليم"². ويعرف كل من هدي وأندرسون التلخيص بأنه "عملية معقدة، إذ يدلّ على استخراج العناصر الأساسية في موضوع النص وتنظيمها وعرضها بصفة موجزة، دون تشويه المعاني الرئيسية فيه"³. التلخيص إذن هو إبراز النص الأصلي في عدد قليل من الكلمات مع الحفاظ على صلب النص المقروء دون إخلال في المضمون أو إبهام في الصياغة.

وتعرف استراتيجية التلخيص بأنها: "خطة عمل يستخدمها المتعلم بوعي ومرونة لاختصار النص المقروء وإعادة بنائه في نص جديد يضارع النص الأصلي بحيث يختبر الطالب قدراته في

¹ - ابن منظور: لسان العرب، تنسيق علي شيري، دار إحياء التراث العربي، ط1، بيروت، 1988.

² - VERONIQUE ANGLARD : le résumé de texte, Edition du Seuil, PARIS, 1998, p 04.

³ - HIDI,S. ANDERSON,V: Producing Written Summaries: Task Demands, Cognitive, Operations, and Implications for Instruction. Review of Educational Research, 1986, vol 56, n°4, p 473_ 493.

التّركيز على الأفكار الأساسيّة للموضوع، ويسأل نفسه هل نجح في إعادة صياغة كلّ النّقاط المهمّة والضروريّة باختصار ووضوح"¹.

ويعرّف الباحث عبد اللطيف الصّوفي الملخص بأنّه "عرض المعلومات الواردة في النّص الأصلي، والتّعريف به بصورة موجزة، وبمختلف أقسامه، وفروعه، أي من استهلاله إلى اختتامه. إنّه تعبير موجز عن هذه الأجزاء، بما يفيد القراءة والكتابة في آن واحد، لأنّ وضع ملخص جيّد يعني فهم النّص واستيعابه، إذ في غياب مثل هذا الفهم، لا يمكن وضع ملخص مناسب يُعبّر عنه بصورة حسنة"².

ويضيف أنّ التّعود على كتابة الملخصات يعني التّعود على كتابة الأفكار الرّئيسة لما يُقرأ من نصوص، ما يساعد على تفعيل الذاكرة، وجعل المعلومات حاضرة في الأذهان. "وينظر إلى الملخصات على أنّها، مهارة كتابيّة ومهارة قرائيّة، في الوقت نفسه، إذ من دون فهم جيّد للنّص، لا يمكن كتابة ملخص جيّد"³. ومنه يكون الملخص عبارة عن تعبير موجز لأجزاء النّص المقروء الذي ينجح باعتماد القراءة الجيدة والفهم الجيد للنّص. فالتلخيص هو عملية معقّدة تشارك فيها عمليتا القراءة والكتابة بشكل مدمج، ولكي يتحقّق التلخيص على أحسن وجه هناك ثلاثة عناصر يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار أثناء كتابته، اقترحها فان ديك وهي كالآتي:

- عملية الحذف (الشّطب) تُحذف فيها من النّص الأصليّ مركّبات المضمون واللّغة الملحقة وغير الضروريّة.
- عملية التّعميم: وهي جمع بعض الأقوال من النّص الأصليّ في قول واحد.
- عملية البناء: وهي إنجاز نصّ متماسك من الأقوال التي تمّ انتقاؤها.

¹ - عبد الرزاق مختار محمود: فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراء لدى دراسات المدارس الصديقة للفتيات، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد 31، 2012، ص 228.

² - عبد اللطيف الصوفي: فن الكتابة أنواعها - مهاراتها - أصول تعليمها للناشئة، دار الفكر، دمشق، الطبعة الثانية، 2009، ص 97.

³ - المرجع نفسه، ص 98.

ويرى حسين البصيص أن فهم النص يلعب دوراً هاماً في عملية التلخيص والإحاطة بفكر النص المراد تلخيصه، والتميز بين ما يتصل بالموضوع مباشرة ويشكل عنصراً أساسياً فيه، وبين ما لا يتصل به أو ما يكون ارتباطه بالنص ضعيفاً¹. وعليه تحتاج عملية التلخيص إلى الفهم بالدرجة الأولى، حيث تقوم على تحفيز الروابط بين المعرفة السابقة، للتلميذ، والمعلومات الجديدة الواردة في النص المقروء. فعندما يلخص التلميذ نصاً ما فإنه يجول ذهاباً وإياباً وباستمرار بين النص المصدر والملخص الذي هو بصدده تحريره، ويقوم بتمثيل النص لتقييم ما هو ضروري وتنظيم المعلومات بإعادة إنتاجها على طريقته الخاصة.

إنّ الفهم القرائي تفاعل بين القارئ والنص، وتحتاج تنميته استخدام استراتيجيات تجعل القارئ يضيف من خبراته الخاصة إلى ما يقرأ ويربط بينهما، ويؤلف بين التشابه، ويكتب تعليقات حول المقروء، "وإنّ الفهم القرائي يمكن تحسينه وزيادته بالتدريب الدقيق والمستمر على مهارته باستخدام بعض استراتيجيات الفهم أو طرق التدريس، وذلك من منطلق أنه كلما ازدادت معرفة القارئ باستراتيجيات القراءة والتعلم كلما ازداد فهمه، وأنّ قدرة القارئ على ضبط تعلمه تساعده في فهم المقروء"². والفهم القرائي بدوره يسهم في إنتاج كتابي جيد كالنوعين أو التلخيص.

2.1 شروط التلخيص: نوجزها في النقاط الآتية³:

- الاهتمام بالأفكار الأساسية
- مراعاة التسلسل المنطقي في عرض الأفكار.
- التحرر من لغة الموضوع الأصلية.
- مراعاة الوقف والترقيم.
- تجنب التكرار.
- عدم إضافة الانطباعات الشخصية.

¹ - حاتم حسين البصيص: تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات ممتدة للتدريس والتقييم، مكتبة الأسد، دمشق، سوريا، 2011، ص 82.

² - جابر عبد الحميد جابر: استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولى، 1999، ص 35.

³ - حاتم حسين البصيص: تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات ممتدة للتدريس والتقييم، ص 84.

- تحري الأمانة العلمية.

3.1 تقنيات التلخيص:

تختلف تقنيات التلخيص باختلاف الطرق المعتمدة لدى المؤسسات التعليمية من بلد إلى آخر، وباختلاف نوعية النصوص من علمية إلى أدبية أو فلسفية، التي تدعو إلى تغيير الأساليب وتتنوع طرق المعالجة والصياغة ويعدّ الهدف من التلخيص من أهمّ العناصر التي تفرض على صاحب الملخص إيجاد التقنية المناسبة، وسنحاول فيما يلي عرض هذه التقنيات والقوانين المعتمدة في كل مرحلة من مراحل التلخيص، والتي أشار إليها الدكتور شريف بوشحدان في مقاله المعنون بـ "التلخيص تقنيات وأثره في تعليم التعبير الكتابي"¹:

- **طبيعة النص:** تختلف النصوص بحسب موضوعاتها، فهناك نصوص ذات كثافة دلالية وأخرى طويلة، ومن هذه النصوص ما هو علمي ومنها ما هو أدبي، لذا فاختيار النص منبع التلخيص يخضع لطبيعة الأهداف الموجودة، فالنصوص التي يكون فيها التكرار والإطناب تكون أيسر للتلخيص، أما النصوص العلمية فيكتفى فيها بالقوانين العامة ويتعد عن التفاصيل والجزئيات الدقيقة، مع التأكيد على وجود العلاقة المنطقية والتماسك بين الخاتمة والمقدمة.
- **قيمة العنوان:** عنوان النص ومقصده والفكرة التي تقوم عليها ويعتني بها، فهو غطاء له، ومرجع كلّ أفكاره، وهو أيضا مفتاح النص وبؤرته، لذلك يلزم أن يقدم النص المطلوب تلخيصه دون عنوان، ثم إن النص شبكة معقدة من الأخبار المتناسقة ولذلك فالقراءة المعمّقة هي الوسيلة القادرة على كشف هذه الشبكة.
- **استخراج بنية النص:** بعد مرحلة فهم النص تأتي مرحلة بنية النص، وفيها يحرص على وضع تصميم ويقوم على انتقاء الجوهرية منه والحفاظ على الأفكار في تسلسلها المنطقي مثل الانتقال من طرح الإشكال إلى تحديد الأسباب، وصولا إلى الحلول المقترحة، وفي هذه المرحلة يستوجب إبعاد التفاصيل والأمثلة والاقتراسات والتخلص من الحشو والإطناب والتكرار، فنحن نلخص الفكرة وليس الألفاظ، فإذا ما اتضحت

¹ - بوشحدان شريف: التلخيص تقنيات وأثره في تعليم التعبير الكتابي، جامعة عنابة، الجزائر، ص 196.

العلاقة بين أقسام النص في مختلف مراتبها السليمة، انكشفت بنية النص، وأمكنا وضع مخطط بالأفكار الأساسية والجزئية.

➤ **تصميم مخطط النص:** يشرع في تحويل أفكار المخطط إلى جمل مرتبطة وفق تدرج منطقي، وتختار لها الكلمات الدقيقة والواضحة. ومبدأ الوفاء للنص لا يناقض مبدأ العمل الشخصي، إذ ليس التلخيص النقل الحرفي للجمل والبنية، تحويل بنية النص المركبة إلى ملخص ذي بنية بسيطة.

4.1 مراحل تلخيص النص:

إن تلخيص النص هو اختزاله، مع مراعاة الحفاظ على نفس الأفكار الواردة في النص الأصلي، دون تغيير أو حذف أي منها أو من مضمونها، وللقيام بعملية تلخيص النص يجب اتباع النقاط التالية¹:

- إحصاء عدد الكلمات أو الأسطر، وتعيين الحد المطلوب.
- قراءة النص قراءة صامتة أكثر من مرة لفهم الفكرة الرئيسية فيه.
- تلخيص ما يقوله الكاتب وعدم تحريف معنى النص الأصلي.
- تحرير النص لغويًا بتصحيح الأخطاء الإملائية والنحوية ووضع علامات الترقيم ثم كتابته بشكله النهائي مع ملاحظة: الصياغة السليمة، الإيجاز، الأسلوب اللغوي الصحيح، الدقة، الترابط اللغوي، سلامة الأفكار الرئيسية والفرعية، شمول الأفكار ودقتها، صحة عرض الأفكار، تجنب الإضافة أو التحريف أو النقد للموضوع.

نشير إلى أن هذه المعايير يتمكّن منها التلميذ بالدربة والمران والممارسة، فالتلخيص المكتوب عبارة عن عملية إنتاج تعبّر عن مدى تمكّن التلميذ لغويًا وحجم مخزونه المعرفي. والكتابة عبارة عن عملية تحويل المنطوق إلى رموز وإشارات مرتبطة بعضها ببعض، قد تحقّق معنى وتنقل فكرة إذا ارتبطت مع بعضها أو لا تحقّق ولا تنقل (معنى أو فكرة). والكتابة هي

¹ - يُنظر: حاتم حسين البصيص: تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات ممتددة للتدريس والتقييم، ص 85.

"الكتابة الأبجدية التي تربط فيها الوحدة الخطابية بوحدة صوتية أو فونيم، على اعتبار أنها التعبير الرمزي لها"¹ وهذا يعني تحقيق اكتمال أركان الجملة وعلامات الترقيم وأدوات الربط واتباع نظام الفقرات، والكتابة عموماً هي "القدرة على السيطرة على اللغة كوسيلة للتفكير والتعبير والاتصال"² وترتبط الكتابة الجيدة بالقراءة الجيدة، فمن أهداف القراءة أنها ترفع من مهارة التفكير والرغبة في الاستكشاف لدى التلميذ، وتجعله قادراً على التلخيص وتحصيل المعنى، هذا فضلاً عن تزويده بالحقائق والمعارف والخبرات وتنمية ميوله وإشباع رغباته.

وتُتيح استراتيجية التلخيص الفرصة للقارئ لتحديد الأفكار الرئيسية في النص المقروء وأيضاً لإحداث تكامل بين المعلومات المهمة في النص، من خلال تنظيم وإدراك العلاقات بينها، وفي هذه الاستراتيجية يُمنح التلميذ الفرصة لتحديد المعلومات المهمة والمترابطة في النص³. ليست القراءة إذن معطى تجريدياً عاماً يمكن الحديث عنه كفعالية واحدة منسجمة في كل زمان ومكان ولدى كل الأشخاص. فلا بدّ من مراعاة مستويات القراء ومستويات معارفهم وخبراتهم. والقراءة بهذا المعنى أيضاً تفاعل دينامي بين معطيات النص والخطاظة الذهنية للمتلقّي بما فيها رغباته وردود أفعاله. وتشير هذه الاستراتيجية إلى العملية التي يتم فيها اختصار شكل المقروء، وإعادة إنتاجه في صورة أخرى من خلال مجموعة من الإجراءات تبقى على أساسياته وجوهره من الأفكار الرئيسية للنقاط الأساسية، ممّا يسهم في تنمية مهارة القارئ في التركيز على المعلومات المهمة من الحقائق والأدلة، واستبعاد العناصر غير المهمة.

¹ -حلمي خليل: العربية والغموض، دراسة في دلالة المبنى والمعنى، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1988، ص 175.

² -علي أحمد مذكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار السيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007، ص 228.

³ -يُنظر الأدمع رضا أحمد: أثر التدريب على بعض استراتيجيات فهم المقروء لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية في اكتسابهم واستخدامهم لها في تدريس القراءة، مجلة كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، 2004، ص 47.

تتبلور وظيفة آليات الاسترجاع في تقديم تعريف آخر للأدبي. إنه ما يكون قابلاً للاسترجاع والاستعادة في مهارات تطبيقية وتمارين كتابية، ويظهر اشتغال هذه الآليات في شكل تكرار وتقليد وحفظ للشواهد¹:

- ✓ يتمثل التكرار في بروتوكول القراءة المؤسسية أولاً، والتميّزة برتبة بنود طريقة التحليل، حيث تطبق نفس البنود على كل النص.
- ✓ ويبرز التقليد في مطالبة المتعلم بمحاكاة نماذج خطابية قائمة على احترام طريقة التحليل وتبني منطقها وبلاغتها والالتزام بخلاصاتها وأحكامها وتقليد أساليبها.
- ✓ ويظهر الحفظ في الدعوة المباشرة أو الضمنية إلى تذكر الشواهد النصية الدالة واسترجاعها للبرهنة على أحكام معينة. (تلقي النصوص الأدبية.... الموسوعة المعرفية للقارئ).
- ✓ يمكن أن يُضاف إليها ما اكتسب من قبل من مهارات لتشكيل ما يسمى بإعادة الإنتاج أي الإبداع.

لقد تمّ التوصل إلى أنّ النص القصصي، وإن كان يمتلك بنية مجردة رئيسة يشترك في إدراكها واختزانها جميع القراء، "إلاّ أنّه يحتوي أيضاً على عناصر قابلة على الدوام لأن يتصرّف فيها المتلقّي إمّا بالحذف أو التغيير. وهذا يعني سيكولوجياً أنّ رغبات وخطاطات القراء تقوم بدور إعادة تنظيم النص لجعله منسجماً مع الذات القارئة"².

يقوم النص القصصي على مكونات عدّة، لكنّها جميعها مرتبطة بفضاء التخييل، الذي تتحكّم فيه ثقافة القاصّ ووعيه، والقارئ للقصة يجد مجالاً للمشاركة في بناء النصّ وفي اقتراح حلول وإضافات، عبر التأويل ووضع التّقابلات الممكنة بين محكيّات مُتخيّلة ومحكيّات ذات مرجعيّات ثقافيّة مقروءة أو مسموعة أو مرجعيّات واقعيّة. ما يسهم في إيقاظ الصّور والمحكيّات

¹ يُنظر: مجموعة من الباحثين: من قضايا التلقي والتأويل، مجموعة من الباحثين: من قضايا التلقي والتأويل، ميلود حبيبي: بيداغوجية التلقي واستراتيجيات التعلم، تلقي النصوص الأدبية بين تأثير البنية النصية والموسوعة المعرفية للقارئ، كلية علوم التربية، الرباط، 2014، ص 187.

² - أحمد بوحسن وآخرون: نظرية التلقي إشكالات وتطبيقات، ص 130.

والوقائع المتماثلة في ذاكرة الطفل المتلقي، وفي تفاعل الذاكرة مع النص القصصي لإنشاء ما يسمّى بالمتخيل المشترك.

تتعدّد تقنيّات التلخيص بتعدّد الاتجاهات والطرائق المعتمدة لدى المؤسسات التعليمية، وبتعدّد نوعيّة النصوص إلى إداريّة وغيرها من الأنواع التي تؤثر في تغيير الأساليب وتنوع طرق الصياغة.

سعيًا للتعرف على طرائق تفاعل القارئ مع النص الأدبي، وعلى مبادراته التأويلية في استكمال المعلومات الناقصة، حين يكون مضطّرًا إلى استغلال معارفه لفهم السياق الذي تنتظم فيه الكلمات والقضايا في المستوى المحلي، وإلى تأطير النصوص وافتراض مجموعة من الشروط الخطابية لفهم موضوع النصوص وجنسها ووجهتها الاتصالية. قمنا في الحصّة الأولى بتوزيع قصص للقراءة على تلاميذ السنتين الثالثة والخامسة ابتدائي، وبعد قراءتها وشرح المفردات الصعبة، ورّعنا عليهم في الحصّة الثانية أوراق بيضاء وطلبنا منهم كتابة تلخيص للقصّة المقروءة في حصّة سابقة.

2. الحرفية في تلخيص القصص من قبل التلاميذ:

قمنا بإسقاط صفة "الحرفية" على تقنيّة التلخيص على نحو ما ألفناه مع الترجمة الحرفية* والنقل الحرفي**، ونقصد به التقييد بمحتوى النص تقييدًا كبيرًا كأن يُذكر كلّ ما جاء فيه من أفكار وجزئيات وتفاصيل وغيرها.

ورّعنا قصّتين على التلاميذ - قصّة اللونجة بنت الغولة وقصّة ليلى والدّئب - وطلبنا منهم قراءتهما وتلخيصهما كتابيًا، ونشير إلى أنّ القراءة هي تعرف للرموز المطبوعة وفهم للمعاني وإدراك للعلاقات والاستنتاج والتّدوق، ويضيف الدارسون إلى مفهوم القراءة الحديث عنصرًا مهمًا

* - الحرفية هي استراتيجية في الترجمة يُنتج فيها المترجم النص الهدف محترمًا الخصوصيات الشكلية التي برزت في النص المصدر. وينطبق مفهوم الحرفية على معنى النص وشكله على السواء، وتدلّ الحرفية على أنّها عملية نقل الألفاظ والكلمات من لغة الأصل (Langue source) إلى لغة الهدف (Langue objective)، بطريقة حرفية أي دون تصرف في النص الأصلي فلا يجوز فيها طمس هوية النص الأصلي ومحوها أو تعويضها فهذا يعدّ اغتصابًا لهوية النص الأصلي.

** - تعريف النقل الحرفي: (الاقتباس المباشر): هو أن ينقل الباحث حرفيًا من مادة كتاب معين دون تصرف في مفرداته ومعانيه ويستعمل علامة التّنصيص (الثلثين أو المزدوجتين).

وهو التفاعل بين القارئ والمقروء، فالقراءة بالمفهوم التربوي الحديث هي العملية العقلية التي ترمي إلى الفهم وتحديد المدلولات وتفاعل القارئ مع النص المقروء تفاعلا يجعله يُعجب وينبهر أو يسيخ ويستاء، لهذا عرفت القراءة بعملية فكرية (ذهنية) انفعالية "تتضمن على التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها بطريقة صحيحة، وفهم هذه الرموز وتحليلها وإدراك ما تعبر عنه من أفكار".¹ ونلاحظ أنّ القراءة نشاط يقوم على خطوات عدّة: التعرف على الحروف، ربط هذه الحروف بعضها ببعض، تشكيل الكلمات أي محاولة فهمها، للتوصل إلى حقائق معينة.

والسؤال المطروح في هذا السياق، سياق القراءة والتلخيص: هل اتبع التلاميذ الحرفية في ملخصاتهم؟ بمعنى هل أعادوا كتابة القصة في مجملها مستحضرين البداية والشخصيات والأمكنة والأزمنة والنهاية، ناقلين الأحداث بدقائقها، لا يتصرفون فيها ولا يستغنون عن بعضها؟ أم هناك من حاول أن ينحرف قليلا أو كثيرا عن القصة المقروءة ويبدع ويضيف من خياله عناصر جديدة: شخصيات، أحداث؟

تمّ تكليف التلاميذ بكتابة ملخصات عن القصتين المقروءتين اللتان تتوافقان ومستواهم التعليمي، وقد تمّ الاطلاع على هذه الملخصات، وسجّلت مجموعة من الملاحظات والنتائج التي سنوضحها في الجداول الآتية:

1.2- تلخيص قصة "اللونجة بنت الغولة" لدى تلاميذ السنة الثالثة:

أ- مضمون ملخصات قصة "اللونجة بنت الغولة" لتلاميذ السنة الثالثة:

رقم التلميذ	الحدث الرئيسي للقصة	الأحداث الفرعية	الشخصيات الرئيسية	الشخصيات الثانوية	المكان	الزّمان	مراعاة تسلسل الأحداث	حذف الأحداث	تكرار الأحداث
1		X	X		X			X	X
2		X	X		X			X	X
3	X	X	X	X	X	X	X	X	

¹ طه حسين الدليمي وآخرون: الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، 2003، ص

	X		X	X		X		X	4
X	X			X	X	X	X		5
	X		X	X		X	X		6
		X		X	X	X	X	X	7
	X					X			8
X	X	X		X		X	X	X	9
	X	X		X	X	X	X	X	10
	X			X		X	X		11
	X			X	X	X	X	X	12
	X	X	X	X		X	X	X	13
X	X					X	X		14
	X					X			15
	X		X			X			16
	X					X			17
	X			X		X			18
	X			X	X	X	X		19
	X	X		X		X	X		20
	X				X	X	X		21

تحليل نتائج الجدول: يُجسد الجدول أعلاه مدى اتّباع الحرفية لدى تلاميذ السنة الثالثة في تلخيصهم لقصة "اللونجة بنت الغولة" من حيث مضمون الملخص، ومدى مراعاتهم الخطوات المناسبة لكتابة التلخيص، وفيما يلي نعرض النتائج التي توصلنا إليها:

- تلميذ واحد لم يقدّم بالتلخيص.
- عدد التلاميذ هو واحد وعشرون (21) تلميذاً، عدد التلاميذ الذين لم يذكروا الحدث الرئيس للقصة هو أربعة عشر (14) تلميذاً. وهذا يعود إلى ضعف الرصد اللغوي لديهم، كما أنّ القارئ الصغير لم يتمكّن من استرجاع ما اكتسبه من ألفاظ لتوظيفها، عن طريق إدماج معارفه القبليّة في تراكيب لغويّة سليمة.

- خمسة (5) تلاميذ لم يذكروا الأحداث الثانوية، والأغلبية منهم ركزوا عليها وأهملوا الحدث الرئيس.
 - كل التلاميذ ذكروا الشخصيات الرئيسة في القصة.
 - أربعة عشر (14) تلميذ لم يذكروا الشخصيات الثانوية.
 - ستة تلاميذ لم يذكروا المكان الذي وقعت فيه أحداث القصة.
 - 16 تلميذ لم يذكروا الزمان الذي وقعت فيه أحداث القصة.
 - 15 تلميذ لم يُراعوا تسلسل الأحداث.
 - كل التلاميذ حذفوا أحداثاً في القصة، هناك ملخصات لا توجد فيها لا مقدمة ولا خاتمة، فقط أحداث ثانوية، ملخصات أخرى لم توضع لها الخاتمة، وربما السبب يعود لضعف مستوى التلميذ أو لضيق الوقت فلم يتمكن من إنهاء ملخصه على الوجه الكامل. ملخص واحد فيه مقدمة وخاتمة فقط دون عرض الأحداث وهو ملخص ناقص وعديم المعنى.
 - خمسة (5) تلاميذ قاموا بتكرار الأحداث في ملخصاتهم.
 - ستة (6) ملخصات عديمة المعنى غير واضحة، فيها تكرار لجمل غير واضحة.
- يستعين القارئ في ربطه بين النص المقروء وتلخيصه بمعلومات خارج لغوية للتعرف على طبيعة الفعل اللغوي المقروء، كما يستعين بالتحديد المكاني والزمني للنص.
- ب- شكل ملخصات قصة "اللونجة بنت الغولة" لتلاميذ السنة الثالثة:

رقم التلميذ	حجم الملخص (صفحة واحدة)	لغة التلميذ	لغة الكاتب	تكرار الكلمات	مراعاة علامات الترقيم
1		X		X	
2		X	X	X	
3		X		X	X
4		X		X	
5	X	X		X	
6		X	X	X	
7	X	X		X	

	X		X		8
	X		X	X	9
	X		X		10
	X		X		11
			X		12
	X	X	X		13
	X		X	X	14
		X	X		15
X	X		X		16
			X		17
	X		X		18
X	X	X	X		19
X	X		X		20
		X			21

تحليل نتائج الجدول: يوضح الجدول مدى التزام تلاميذ السنة الثالثة بالحرفية في ملخصاتهم لقصة "اللونجة بنت الغولة" من حيث الشكل، ومدى مراعاتهم للحجم المناسب، وعلامات الوقف، وفيما يلي نعرض النتائج التي توصلنا إليها:

فيما يخص حجم الملخص:

- ثمانية (8) ملخصات حجمها قصير جدا لا يتعدى ثلاثة أسطر ما يدل على عدم قدرة هؤلاء التلاميذ على استرجاع المكتسبات من جانب، ومن جانب آخر ضعف الرصيد اللغوي لديهم.
- ستة (6) ملخصات حجمها قصير.
- ثلاثة (3) ملخصات حجمها ناقص قليلا.
- أربعة (4) ملخصات فيها الحجم المطلوب.

فيما يخص لغة التلميذ: كل التلاميذ استعانوا بلغتهم الخاصة للتعبير عن الأحداث، إلا أنهم وجدوا صعوبات كثيرة في ترجمة الأفكار بلغتهم الخاصة، قلة قليلة منهم حاولت اتباع لغة الكاتب في إعادة ذكر بعض الجمل والكلمات الواردة في القصة المقروءة، أو حتى بعض الكلمات، ووصل عددهم إلى ستة تلاميذ. يكون التعبير بلغة الملخص، وقد يسمح بالاستعانة ببعض ألفاظ القصة وربما عدم تدريب التلاميذ على مثل هذه النشاطات أوقعهم في أخطاء، كعدم صياغة المقروء بأسلوبهم الخاص ويظهر ذلك في الأمثلة الآتية: وهذا أثناء محاولتهم اتباع الحرفية، ويظهر ذلك فيما يلي:

- أخذ الخضر والفواكه فرجع مقيذش في منزله القديم، في الطريق كان يصفر فسمعتة بنت الغولة رمت له حبات الجوز.
- في كل يوم تنزل إلى القرية وتأخذ ما تراه أمامها وتأكله.
- امقيذش صغير لا يحبّه أحد، أخذ معه كيس وسكين.
- تنكرت بنت الغولة لتمسك بمقيذش. مقيذش اختبأ داخل اليقطينة.
- تقريبا كل التلاميذ قاموا بتكرار الكلمات في ملخصاتهم، حتى في بعض الأحيان وجدنا تكرار للجمل، سوى أربعة تلاميذ.

فيما يخص علامات الوقف: يمكن أن نقول إنه لا وجود لها، سوى في أربعة ملخصات وتتراوح في النقطة التي وضعت في نهاية التلخيص، أو في الفاصلة وتظهر مرة واحدة فقط، ثم النقطتين فوق بعضهما وهذه تقريبا متواجدة في أغلب الملخصات لأن الأغلبية من التلاميذ استخدموا الحوار أثناء تلخيصهم للقصة.

تنتج الصعوبة في استخدام علامات الترقيم (نقطة، فاصلة، فاصلة منقوطة، علامة الاستفهام، علامة التعجب، النقاط المتتالية) عن عدم إدراك التلميذ للطريقة السليمة لاستخدام هذه العلامات، لأنه لم يتدرب عليها بما فيه الكفاية، فقد لا يضع العلامة، أو يضعها في غير مكانها، أو يضع علامة مكان أخرى، ونرى أن هذه الصعوبة تزول بالتدريب الجيد المستمر لاستخدام تلك العلامات أثناء التدريب على الكتابة وبكثرة القراءة والاطلاع على الكتب التي تستخدم العلامات

استخداما جيّدا¹. يتحكّم التلميذ في علامات التّرقيم تدريجيّاً مع ممارسة القراءة والتّعبير الكتابي بشكل متواصل.

ملاحظات:

أخذ بعض التلاميذ كلمات من اللّغة العاميّة مباشرة ويعود هذا إلى ضعف رصيدهم اللّغوي، وعدم قدرتهم على استرجاع المكتسبات، وتوظيفها عن طريق إدماج معارفهم القبليّة في تراكيب لغويّة سليمة.

- حاول تلميذان اثنان (2) اتّباع الحرفيّة ولم يتمكّنوا من ذلك.

لا يوجد في بعض الملخصات لا حرفيّة ولا إبداع.

- من بين الذين اتّبَعوا الحرفيّة في هذا القسم نورد نموذجين:

¹ - حامد عبد السّلام زهران وآخرون: المفاهيم اللّغوية عند الأطفال، أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، 2007، ص 406.

ملخص قصة اللوحة بين الفولة

(قصة عنم خرج القليل من شهر مقرنش مضر نش)

كان فهديم الزمان يعيش مقرنش فمترين جميل ثم ذهب بنت الفولة وأمه
 ثم كل يوم تذهب بنت الفولة إلى كادار تشكل أولادهم ثم واحد من الأيام ثم حبسته
 داخل القبعة ثم تمس بنت الفولة تمس بهرع ثم قررنا بنت الفولة أن تخرج
 مقرنش أنز معه سكن ثم قطع مقرنش الفروع ثم خرج مقرنش داخل القبعة
 ثم رما التوال إلى داخل القبعة ثم هرب مقرنش ثم عدوم طمست
 بنت الفولة عادت إلى الدار مسرورة ثم عندهم وجعلت الزجاج داخل النار ثم كان
 فجر النار على بنت الفولة وأمه ثم أصبح مقرنش لديه أصدقاء ثم عد الناس

إلى قريتهم

نهاية القصة

ملخص قصة اللوحة بسنت العولة

في قديم الزمان كان سكان القرية يعيشون في سلام وهدوء كثيرة وجميل

وتماز كثيرة وخصر متبونه فلم جائت العولة وابنتها اخلقة

هفت تعيش فيه ونحم نقتهاوا ابنتها فكل يوم تنزل الى القرية

وتأخذ ما تر الامها وتاخذ كحلة فقرو مهاجرة هذه القرية ولم تدار

القرية مع العائللة وحيوية واولادهم وتركوا الحقولهم الجميلة و

لاكين امةيشه يرجع الى القرية ويتجول من غابة الى غابة لغر فلمبكر انه

يتجول فقروته انت تقبض عليه وتاخذ كحلة فكانت تطرب من لوز السمي

تقبض عليه وعلمت انه افرز انه اللئجة تكثره ونزلة الى القرية

وتقول قنار سعدي الى الكوا انتم ليمين النهاض و

يرى ممدوح عبد المنعم الكناني أن طفل الثامنة من العمر يمتاز بذاكرة بصرية حادة، ولذلك كان الجزء الأكبر من مادة تفكيره قائماً على الصور البصرية، فهو يستعين في عملية التفكير باستعادة الصور الحسية وخاصة البصرية بذلك النوع من التخيل الذي يسمى التخيل الاسترجاعي، كما يظهر التخيل التركيبي أو الإبداعي وهو القدرة على تركيب أو إبداع صور لا توجد في الواقع¹. إلا أنه من خلال تحليلنا لمخلصات التلاميذ لم نعثر على الكثير من التلاميذ الذين استعانوا بهذه العملية، أي عملية استرجاع الصور الحسية والبصرية، مما سيساعدهم على إعادة كتابة القصة كما هي، وقد وقعنا على فئة قليلة جداً اعتمدت استحضار الصور الحسية واستعانته بالتخيل لإنشاء جمل وقرات جميلة.

2.2- تلخيص قصة "اللونجة بنت الغولة" لدى تلاميذ السنة الخامسة:

أ- مضمون ملخصات قصة "اللونجة بنت الغولة" لتلاميذ السنة الخامسة:

رقم التلميذ	الحدث الرئيسي للقصة	الأحداث الفرعية	الشخصيات الرئيسية	الشخصيات الثانوية	المكان	الزمان	مراعاة تسلسل الأحداث	حذف الأحداث	تكرار الأحداث
1			X	X	X	X	X	X	
2	X	X	X	X	X	X	X	X	
3			X		X	X	X		
4	X	X	X	X	X	X	X	X	
5		X	X	X	X	X		X	X
6	X	X	X	X	X	X	X	X	
7			X		X	X	X		
8			X	X	X	X		X	X
9	X	X	X	X	X	X	X	X	
10			X	X	X	X			
11		X	X			X		X	
12			X	X	X	X		X	

¹ - ممدوح عبد المنعم الكناني: سيكولوجية الطفل المبدع، ص 334.

	X		X			X			13
		X	X	X	X	X	X	X	14
	X	X	X	X	X	X	X	X	15
	X	X		X	X	X	X	X	16
	X	X	X	X	X	X	X	X	17
	X		X	X		X			18
	X	X	X	X	X	X	X	X	19
	X	X	X	X	X	X	X	X	20
	X	X	X	X	X	X	X	X	21
	X	X		X	X	X	X	X	22
	X		X	X		X			23
	X		X	X		X			24
	X	X		X	X	X	X	X	25
	X		X	X		X			26
	X	X	X	X	X	X	X	X	27

تحليل نتائج الجدول: يتبين من خلال الجدول مدى اتباع الحرفية لدى تلاميذ السنة الخامسة في ملخصاتهم لقصة "اللونجة بنت الغولة" من حيث المضمون، ومدى مراعاتهم الخطوات المناسبة لكتابة الملخصات، وفيما يلي نعرض النتائج التي توصلنا إليها:

- عدد التلاميذ هو سبعة وعشرون (27) تلميذا، عدد التلاميذ الذين لم يذكروا الحدث الرئيس للقصة هو ثلاثة عشر (13) تلميذا. هذا لا يعني أنّ ملخصاتهم ناقصة، إنّما بفعل إبداعهم أعادوا صياغة القصة بطريقة مختلفة ما دفعهم لوضع حدث رئيس آخر مختلف تماما عن حدث القصة المقروءة.
- وبقية التلاميذ الذين ذكروا الحدث الرئيس في ملخصاتهم، هم الذين حاولوا اتباع الحرفية.
- الأمر نفسه سجّلناه بالنسبة للأحداث الثانوية، فالتلاميذ الذين لم يذكروها هم الذين أبدعوا في إعادة كتابة القصة، حيث وضعوا أحداثا ثانوية أخرى.

- كل التلاميذ ذكروا الشخصيات الرئيسية في القصة.
- سبعة عشر (17) تلميذ ذكروا الشخصيات الثانوية، تسعة (9) منهم فقط لم يذكروها، والسبب في ذلك هو أنهم من بين التلاميذ الذين أعادوا صياغة القصة بطريقة مبدعة، ما دفعهم للاستغناء عنها.
- تلميذان (2) لم يذكروا المكان الذي وقعت فيه أحداث القصة.
- تلميذان (2) لم يذكروا الزمان الذي وقعت فيه أحداث القصة.
- عشرة (10) تلاميذ لم يُراعوا تسلسل الأحداث، والسبب في ذلك هو أنّ هؤلاء التلاميذ هم الذين أبدعوا أثناء كتابتهم للتلخيص.
- ثلاثة (3) تلاميذ فقط لم يحذفوا من أحداث القصة، والبقية كلهم حذفوا أحداثاً، من بينهم نجد التلاميذ الذين أبدعوا في تلخيصهم وأضافوا جديداً، ومن بينهم أيضاً من لم يشأ أن يعيد كل الأحداث المتواجدة في القصة كي لا يكون التلخيص طويلاً أكثر من اللازم، وهو شرط من شروط التلخيص.
- تلميذان (2) قاما بتكرار الأحداث في ملخصيهما.

ب- شكل ملخصات قصة "اللونجة بنت الغولة" لدى تلاميذ السنة الخامسة:

رقم التلميذ	حجم الملخص (صفحة واحدة)	لغة التلميذ	لغة الكاتب	تكرار الكلمات	مراعاة علامات الترقيم
1	X	X			X
2		X			
3		X		X	X
4	X	X	X	X	
5	X	X	X	X	X
6	X	X	X		
7	X	X			X
8	X	X		X	
9	X	X	X		X
10		X		X	

X			X	X	11
	X		X	X	12
X			X		13
		X	X		14
		X	X		15
		X	X	X	16
		X	X	X	17
X	X		X	X	18
X	X	X	X		19
X		X	X	X	20
		X	X		21
X		X	X	X	22
X	X		X	X	23
	X		X	X	24
	X	X	X		25
X			X	X	26
		X	X		27

تحليل نتائج الجدول: يجسد الجدول أعلاه مدى التزام تلاميذ السنة الخامسة بالتلخيص الحرفي للنص القصصي، ومدى مراعاتهم للحجم، وعلامات الوقف لكتابة الملخصات، وفيما يلي نعرض النتائج التي توصلنا إليها:

فيما يخص حجم الملخص:

- ثلاثة (3) ملخصات جاء حجمها طويلا جدا مقارنة بالحجم المطلوب.
- أربعة (4) ملخصات حجمها قصير.
- ثلاثة (3) ملخصات حجمها ناقص قليلا مقارنة بالحجم الذي طلبناه.
- اثنا عشر تلميذ (12) راعوا الحجم المطلوب في كتابة ملخصاتهم.

فيما يخص استعمال لغة التلميذ: كلّ التلاميذ استعانوا بلغتهم الخاصة للتعبير عن الأحداث و(14) أربعة عشر تلميذ حاولوا اعتماد لغة الكاتب، من بينهم من أفلح في ذلك، حيث كانت ملخصات ست تلاميذ منهم كلّها حرفية، كما أنّ هناك من حاول اتباع الحرفية أثناء كتابته لملخص القصة إلاّ أنّهم لم يفلحوا في ذلك وهذا يعود إلى ضعف الذاكرة السمعية البصرية لديهم.

- ستة عشر (16) ملخصات لم يكرّر التلاميذ فيها الكلمات، أمّا البقية فوجدنا فيها الكثير من التكرار.

فيما يخصّ علامات الوقف: أربعة عشر تلميذ (14) لم يضعوا علامات الوقف لملخصاتهم، وإحدى عشر (11) تلميذ راعوا علامات الوقف إلى حدّ ما. كما وجدنا النقطتين فوق بعضهما في أغلب الملخصات لأن الأغلبية من التلاميذ استخدموا الحوار فيها.

- ستة (6) تلاميذ لم يضعوا خاتمة لملخصاتهم.

- أربعة (4) ملخصات جاءت كلّها حرفية نورد منها نموذجا واحدا.

الغروب القصة المنتهية بنسبة التواتر

كان يا مكان في قديم الزمان، فولت وابنتها لونية وكانت هناك قرية
 على سفح الجبل مهددة بالثوران قبل الفولت وابنتها وكان كل ما سئل إلى
 القرية وتفر من كل ما يراه من بهيمة أو دابة وكل شيء على أهل القرية فلما
 بالوان كنهم لم ينجوا ونصبوا لها فخا لكنهم لم يفلحوا فكان على سكان القرية مقارنتها
 وكان في تلك القرية فتى اسمه إمبريش لقد كان قبيحا ويجب التبول في الفأنة وسيرا
 في يوم من الأيام خرج إمبريش من البيت ذاهبا إلى القرية المهجورة ولم يكن
 خائفا من الفولت وابنتها فقد كان يصرخ وينزع الثمار يرى كل تلك الخضرة ومكنا
 غضب على سكان القرية الذين غادروا قريتهم الجهالة ملائمة بالطعام والخضر
 الفواكه وعاد إلى البيت فدخل إلى أمه وكانت منذ وقتها من أين الأكل
 هذه الخضرة والطعام إمبريش من فيستنا في الليل كان إمبريش ذاهبا سيرا
 فلم يستطع النوم وفي الفد استيقظ مبكرا وكان على غيرة ففقد أخا في جيبه ليس هو
 الآخر كبري وراح إلى القرية المهجورة راجيا أن يجد الفولت وابنتها الوداعا لكنه
 لم يرهما فقد كانت تتبعانه حتى يتوقف ولتاخذها وتأكله لكنه عرف الخيفتو
 لم يتوقف وفي المطر عادت اللحية إلى أمها ولم تحصل معها شيء ثم
 والليل لم تستطع النوم في اليوم التالي استيقظت وذهبت إلى القرية فرأت إمبريش
 وراحت تكلبه حتى اختفى وذهب ليخفي داخل ريقا ينسرات النجعة شعرا

على البيطونية وقالت في نفسها، إنه انزل الله والبار، عندما نزلت القلائد
 لأرض الطعام رأيتا البيطونية المعطونة إلى بائني وقالت اللجة والبي من
 من غيبة لقد هرب مني مرة أخرى وفي الليل لم تستطع النوم أيضا ووجدت
 فكرة وفي الصباح لبست ملابس أنيقة وخمار ونهبت إلى القرية صبا وبعدها
 على الأرفق وعندما أتت إمبريش سمع صوتا ومتهجرا، إمبريش في ساعدي
 فكان حذرا منها وبعد مرور وقت طويل وهي على هذه الحال فكرت في مساعدتها
 فقالت اللجة من ساعدي سأمنعه مكافأة وقال إمبريش للأندراج إلى
 مكان الأندراج يساعدها وكانه تجا به حتى بقا أيضا وجماعة داخل كوس ونهبت
 إلى أعمال وبعد تطوعها مسافة طويلة فأرغبت في الراحة في تلك اللحظة عمل
 الفتى عجة كبيرة ليخرج منها وتم وضع مكانه حجارة وبعد نومها الجملة
 طريقها وكان إمبريش يتبعها حتى وصلت إلى الكهف وبعد أن روفعت
 العار على الحجارة احترقتا وبدأت في المرائح كان إمبريش متخفيا بين
 المخور وبما أن موتهما يبأ يتخفف تر وجا عرف أنها ميتتان
 عاد أهالي القرية إلى قريةهم الجميلة وحفروا حفرة كبيرة ودفنوا
 فيهما القولتين ومكنا مع إمبريش يسمونه بأنبل الأعمال ويستشرون
 في كل أعماله ومكنا عرف أهالي القرية أن الفائدة ليست في الجمال
 أو العجم بل في النكار

2-3 تلخيص قصة ليلي والذئب لدى تلاميذ السنة الثالثة:

أ- مضمون ملخصات قصة "ليلي والذئب" لدى تلاميذ السنة الثالثة:

رقم التلميذ	الحدث الرئيسي للقصة	الأحداث الفرعية	الشخصيات الرئيسية	الشخصيات الثانوية	المكان	الزمن	مراعاة تسلسل الأحداث	حذف الأحداث	تكرار الأحداث
1	X		X	X				X	
2	X		X	X	X		X	X	
3	X	X	X	X	X		X	X	
4	X	X	X	X	X	X	X	X	
5	X	X	X	X		X	X	X	X
6	X	X	X	X	X		X	X	
7	X	X	X	X	X		X	X	
8	X	X	X	X	X	X	X	X	
9	X	X	X	X	X	X	X	X	
10	X	X	X	X		X	X	X	
11	X	X	X	X		X	X	X	
12	X	X	X	X	X		X	X	
13	X	X	X	X	X	X	X	X	
14	X	X	X	X	X	X	X	X	
15	X	X	X	X	X	X	X	X	
16	X	X	X				X	X	
17	X		X	X			X	X	
18	X		X				X		
19	X		X	X			X	X	X
20	X	X		X			X	X	
21	X	X		X	X		X	X	X
22	X	X	X	X	X	X	X	X	
23	X	X	X	X	X	X	X	X	
24	X		X	X			X	X	

تحليل نتائج الجدول: يُجسّد الجدول أعلاه مدى اتّباع الحرفية لدى تلاميذ السنة الثالثة في ملخصاتهم لقصة "ليلي والدّئب" من حيث المضمون، ومدى مراعاتهم للخطوات المناسبة لكتابة الملخص، وفيما يلي نعرض النتائج التي توصلنا إليها:

عدد التلاميذ هو خمسة وعشرون (25) تلميذ، عدد التلاميذ الذين لم يذكروا الحدث الرئيس للقصة هو ثلاثة (3) يعود الأمر إلى ضعف الرّصيد اللّغوي لديهم.

- ثمانية (8) تلاميذ لم يذكروا الأحداث التّأنيّة المتواجدة في القصة، واحد منهم لم يفعل ذلك لأنّه أبدع في كتابة ملخص القصة، والعدد المتبقي من التلاميذ ركّزوا عليها وأهملوا الحدث الرئيس.

- كلّ التلاميذ ذكروا الشّخصيات الرئيسة في القصة.

- ستة (6) تلاميذ لم يذكروا الشّخصيات التّأنيّة.

- خمسة (5) تلاميذ لم يذكروا المكان الذي وقعت فيه أحداث القصة.

- ثمانية (8) تلاميذ لم يذكروا الزّمان الذي وقعت فيه أحداث القصة.

- خمسة (5) تلاميذ لم يُراعوا تسلسل الأحداث، واحد منهم أبدع في تلخيص القصة ممّا

دفعه لعدم مراعاة تسلسل الأحداث.

- كلّ التلاميذ حذفوا بعض الأحداث الواردة في القصة المقروءة، من بينهم من حذف

الأحداث عمدا بسبب اعتماده الإبداع في تلخيصه للقصة، وهناك من حذفها بسبب عدم

تذكّره لها وهم التلاميذ الذين اتّبَعوا الحرفية ولم يُبدعوا.

- ثلاثة (3) تلاميذ قاموا بتكرار الأحداث في ملخصاتهم.

ب- شكل ملخصات قصة "ليلي والدّئب" لدى تلاميذ السنة الثالثة:

رقم التلميذ	حجم الملخص (صفحة واحدة)	لغة التلميذ	لغة الكاتب	تكرار الكلمات	مراعاة علامات الترقيم
1		X	X	X	
2		X		X	
3		X		X	

	X	X	X		4
	X	X	X	X	5
X	X	X	X	X	6
		X	X		7
	X	X	X	X	8
X	X		X		9
	X	X	X	X	10
	X		X		11
X	X		X	X	12
X	X	X	X	X	13
	X	X	X		14
	X	X	X	X	15
	X	X	X	X	16
	X		X		17
X	X	X	X	X	18
	X		X		19
	X	X	X		20
	X	X	X	X	21
	X	X	X	X	22
	X	X	X	X	23
X	X		X		24

تحليل نتائج الجدول: هذا الجدول يبين لنا مدى اتباع الحرفية لدى تلاميذ السنة الثالثة عند تلخيصهم لقصة "ليلي والذئب" من حيث شكل الملخص، ومدى مراعاتهم للحجم المناسب، وعلامات الوقف لكتابة الملخصات، وفيما يلي نعرض النتائج التي توصلنا إليها:

فيما يخص حجم الملخص:

- أربعة (4) ملخصات حجمها قصير جدا لا يتعدى ثلاثة أسطر ما يدل على عدم قدرة هؤلاء التلاميذ على استرجاع المكتسبات، وضعف الرصيد اللغوي لديهم، وعدم تطوير مهارات التعبير الكتابي.

- ثلاثة (3) ملخصات حجمها قصير.
 - خمسة (5) ملخصات حجمها ناقص قليلا.
 - اثنا عشر (12) ملخص روعي فيه الحجم المطلوب.
- فيما يخص استعمال لغة التلميذ: كل التلاميذ استعانوا بلغتهم الخاصة للتعبير عن الأحداث، كما وصل عدد التلاميذ الذين حاولوا تقليد لغة الكاتب من خلال إعادة ذكر بعض الجمل أو الكلمات إلى ستة عشر (16) تلميذ، وهذا أثناء التقييد بما جاء في النص، ويظهر ذلك فيما يلي:
- أغلب التلاميذ اتبعوا تقنية التلخيص الحرفي في الأسئلة التي طرحتها ليلى على الذئب وهو في سرير الجدة.
 - كل التلاميذ قاموا بتكرار الكلمات في ملخصاتهم، حتى تكرار الجمل في بعض الأحيان، سوى تلميذ واحد.
- فيما يخص علامات الوقف: يمكن أن نقول إنه لا وجود لها، سوى في أربعة (4) ملخصات وتتراوح بين النقطة التي وضعت في نهاية التلخيص، أو الفاصلة وتظهر مرة واحدة فقط، والنقطتين فوق بعضهما وهذه تقريبا متواجدة في كل الملخصات لأن كل التلاميذ استخدموا الحوار أثناء قيامهم بعملية التلخيص، سوى تلميذ واحد. ومرد ذلك ربما إلى عدم تحكّمهم في آليات الكتابة من علامات الوقف والأداء اللغوي والنحوي للجملة.

ملاحظات:

- تلميذة واحدة (1) اتبعت الحرفية ولكن لم تتمكّن من إنشاء جملة واحدة صحيحة. وأخرى لخصت كل حدث في جملة بسيطة باتّباع الحرفية.
- هناك مجموعة من التلاميذ حاولوا اتّباع التلخيص الحرفي ولكنهم لم يفلحوا في ذلك بسبب ضعف الرصيد اللغوي لديهم، وعدم قدرتهم على استرجاع مفردات القصة.
- هناك ملخصات لا حرفية فيها ولا إبداع، حيث كانت جمل الملخصات عديمة المعنى، أو غير واضحة.

- هناك من مزج بين الحرفية والإبداع.
- بعض التلاميذ لم يضعوا خاتمة لملخصاتهم، ربّما يعود السبب إلى ضيق الوقت بالنسبة لتلاميذ السنة الثالثة.
- كما أنّ هناك من تقيّد بكلّ ما جاء في النصّ المقروء في ملخصه، وهنا نستشهد بنموذج واحد:

تلخيص آيلي والذئب

في يومٍ من الأيام ابتدعت آيلي فتهدت إلى القطيع لتطبخ لتطبخ الكعك
 لجذتها فجدتها لها شئب كعكاً فخبته معها وعندما جعزتها ففجتها إذ صاب إلى
 جدتها فقامت معها فوجدت شئب إلى جدتها فوفي طريق رأته فرائته فبيلة
 فتبعتها ورأته فريد الإمتسا لبعثها فذارت حول نفسها فوجدتها أمها فقامت
 أشجاراً عالية وكان منها الذهب ووراء الله شجرة يسميها فقال لها الذهب
 في هذا الطريق فهو الأقصر وتعدتها الذئب فعد الطريق شاة
 جدتها وذهب هي الذئب في أقصر طريق ووصل إلى بيت الجدّة ورأته
 الجدّة في الحانة الخلفية فلن الذئب أن الجدّة أمرتة فتدخل بهدوء
 ووصلت آيلي إلى البيت فوجدت الثابت ففتوحاً فتعجبت لآق صديها
 من نصر فأت الجدّة وتخلت ووجدتها في السير وقالت لها آيلي لفاذي أشه
 فلماذا قالت الجدّة لأشهم فبيد أو قالت آيلي لماذا أدنالك طويلان لي أشه
 بيدياً لمانا فمك كبيراً لأبتلعك يا غبية فتدخل صبيحان فركلوه حتى مات

وهو أخذ الطريق السهل وعندما وصل إلى بيت الجدة
ورأى الجدة تسقى الأزهار، رأته العذوة جعلت نفسها أنفالم تره،
فوطئت ليلي ودخل الذئب بيت الجدة، فرأت ليلي
وجعلت أن العدة، فأسرعت إليه وعفتته وقالت: يا جدتي
أصبح تشرك محثيف، وأسنانك طويلة، فقال: المرشد
هو الذي جعلني أصبح هكذا، وفي هذه الأثناء، دخلت
الجدّة ومعمار جالاً، فأسرعت ليلي إلى نراي حبتها
وقتل الرجال الذئب، ورموه في الغابة ليكون عبرة
لأمثاله.

2-4 تلخيص قصة ليلي والذئب لدى تلاميذ السنة الخامسة:

أ- مضمون ملخصات قصة "ليلي والذئب" لدى تلاميذ السنة الخامسة:

رقم التلميذ	الحدث الرئيسي للقصة	الأحداث الفرعية	الشخصيات الرئيسية	الشخصيات الثانوية	المكان	الزمن	مراعاة تسلسل الأحداث	حذف الأحداث	تكرار الأحداث
1	X	X	X	X	X	X	X	X	
2	X	X	X	X	X	X	X	X	
3	X	X	X	X	X	X	X	X	
4	X	X	X	X	X	X	X	X	
5	X	X	X	X	X	X	X	X	
6	X	X	X	X	X	X	X	X	
7	X	X	X	X	X	X	X	X	

	X	X	X	X	X	X	X	X	8
	X	X	X	X	X	X	X	X	9
	X	X	X	X		X		X	10
	X	X	X	X	X	X	X	X	11
	X	X	X	X	X	X	X	X	12
	X	X	X	X	X	X	X	X	13
	X	X	X	X		X	X	X	14
		X	X	X	X	X	X	X	15
		X	X	X	X	X	X	X	16
	X	X	X	X		X	X	X	17
X	X		X			X		X	18
	X	X	X	X	X	X	X	X	19
X	X	X	X	X		X	X	X	20
	X	X	X	X	X	X	X	X	21
	X	X	X	X	X	X	X	X	22
	X	X	X	X	X	X	X	X	23
	X	X		X	X	X		X	24
		X	X	X	X	X	X	X	25
	X	X	X	X	X	X	X	X	26
	X	X	X	X	X	X	X	X	27
	X	X	X	X	X	X	X	X	28
	X	X	X	X		X	X	X	29

تحليل نتائج الجدول: يحمل الجدول معلومات دقيقة عن مدى اتباع تلاميذ السنة الخامسة لتقنية الحرفية في ملخصاتهم لقصة "ليلي والذئب" من حيث المضمون، ومدى مراعاتهم للخطوات المناسبة لكتابة الملخصات، وفيما يلي نعرض النتائج التي توصلنا إليها:

- عدد التلاميذ هو تسعة وعشرون (29)، كل التلاميذ ذكروا الحدث الرئيس للقصة.

- بالنسبة لأحداث الثانوية، كل التلاميذ أشاروا إليها سوى ثلاثة (3) منهم والأرجح أنهم الذين حاولوا إعادة كتابة القصة بطريقة مبدعة، حيث أنتجوا أحداثا ثانوية أخرى.
- كل التلاميذ ذكروا الشخصيات الرئيسة الواردة في القصة.
- تقريبا كل التلاميذ ذكروا الشخصيات الثانوية، سوى سبعة (7) منهم لم يذكروها، والسبب في ذلك هو أنهم من بين التلاميذ الذين أعادوا صياغة القصة بطريقة مبدعة، مما دفعهم للتصرف في بعض المحتويات.
- تلميذ واحد (1) فقط لم يذكر المكان الذي وقعت فيه أحداث القصة.
- كل التلاميذ ذكروا الزمان الذي وقعت فيه أحداث القصة.
- كل التلاميذ راعوا تسلسل الأحداث في القصة، سوى تلميذ واحد قام بتكرار جمل غير واضحة تحمل الكلمات نفسها.
- ثلاثة (3) تلاميذ فقط لم يحذفوا من أحداث القصة، والبقية كلهم حذفوا أحداثا، من بينهم نجد التلاميذ الذين أبدعوا في ملخصاتهم وأضافوا جديدا، ومن بينهم أيضا من لم يشأ أن يعيد كل الأحداث المتواجدة في القصة كي لا يكون الملخص طويلا أكثر من اللازم.
- تلميذان (2) قاما بتكرار الأحداث في ملخصاتهما.

ب- شكل ملخصات قصة "ليلي والذئب" لدى تلاميذ السنة الخامسة:

رقم التلميذ	حجم الملخص (صفحة واحدة)	لغة التلميذ	لغة الكاتب	تكرار الكلمات	مراعاة علامات الترقيم
1	X	X	X	X	
2	X	X	X	X	
3	X	X	X	X	X
4		X	X	X	
5	X	X	X	X	
6		X	X	X	X
7	X	X	X	X	
8		X	X	X	
9	X	X	X	X	X

	X	X	X		10
	X	X	X	X	11
		X	X	X	12
	X	X	X	X	13
	X	X	X	X	14
X	X	X	X	X	15
X	X	X	X	X	16
	X		X		17
	X		X	X	18
X		X	X	X	19
	X	X	X	X	20
X	X	X	X	X	21
X	X	X	X	X	22
	X	X	X		23
X	X		X	X	24
	X	X	X	X	25
X	X	X	X	X	26
	X	X	X	X	27
	X	X	X	X	28
	X	X	X		29

تحليل نتائج الجدول: يوضح الجدول أعلاه مدى تقيّد تلاميذ السنة الخامسة بمحتوى قصة "ليلي والدّئب" في ملخصاتهم من حيث الشكل، ومدى مراعاتهم للحجم المناسب، وعلامات الوقف لكتابة الملخصات، وفيما يلي نعرض النتائج التي توصلنا إليها:

فيما يخص حجم الملخص:

- ملخصان (2) جاء حجمهما طويلا مقارنة بالحجم المطلوب.
- ملخص واحد (1) حجمه قصير.
- أربعة (4) ملخصات حجمها ناقص قليلا مقارنة بالحجم الذي طلبناه.
- اثنان وعشرون (22) ملخصا التزم فيها التلاميذ بالحجم المطلوب.

فيما يخص استعمال لغة التلميذ: كل التلاميذ استعانوا بلغتهم الخاصة للتعبير عن الأحداث، كما أنّ أغلبهم حاولوا تقليد لغة الكاتب سوى خمسة تلاميذ منهم، من بينهم من أفلح في ذلك، ففي هذا القسم لم نجد ملخصات تتكئ كليا على القصة المقررة، إنّما هناك من حاول ذكر أغلب الأحداث وكان عددهم أربعة (4) تلاميذ. فئة أخرى منهم حاولت اتباع الحرفية ولكنها لم تُفلح لعدم تعودهم على مثل هذه النشاطات التربوية، أو لضعف الذاكرة السمعية والبصرية لديهم.

- أغلب الملخصات وجدنا فيها الكثير من الكلمات المكررة، ونستثني منها ملخصين.

فيما يخص علامات الوقف: عشرة تلاميذ (10) راعوا علامات الوقف إلى حدّ ما أثناء كتابتهم للملخصات، أمّا البقية فمنهم من لم يضعها قط، ومنهم من وضع فاصلة واحدة ونقطة واحدة في نهاية التلخيص، كما وجدنا النقطتين فوق بعضهما تقريبا في كل الملخصات لأن كل التلاميذ استخدموا الحوار في ملخصاتهم، سوى تلميذ واحد.

ملاحظات:

- تلميذة واحدة (1) أطالت في المقدمة من ثمّ لم تترك المجال للحديث عن أهمّ أحداث القصة.
 - أربعة تلاميذ (4) لم يضعوا الخاتمة لملخصاتهم.
 - ثمانية (8) ملخصات فيها مزيج من الحرفية والإبداع.
- نذكر بعض الجمل التي كتبها التلاميذ والتي تدلّ على الحرفية منها:
- تعجبت عندما وجدت الباب مفتوحا. (وردت لدى خمسة (5) تلاميذ).
 - في طريقها رأّت فراشة جميلة وراحت تتبّعها... فرأت في ذلك المكان أزهارا ملوّنة فأرادت أن تحمل لجدّتها باقة منها. (وردت لدى أربعة (4) تلاميذ).
 - ارتسمت على وجهها ابتسامة لأنّها لأوّل مرّة تذهب إلى جدّتها لوحدها.
 - في الأسئلة التي طرحتها ليلى على الذئب وهو في سرير الجدّة. (وردت لدى ثمانية (8) تلاميذ).

- هل جدتك لها كلاب؟ (وردت لدى ثلاثة (3) تلاميذ).

- النصائح التي قدمتها الأم لليلي.

- حاول أربعة (4) تلاميذ اتباع الحرفية في أغلب الأحداث.

كما أنّ هناك من اتّبع التلخيص الحرفي للأحداث، ومن باب التمثيل نورد نموذجاً:

ملخص قصة ليلى والذئب

في يوم من الأيام شعرت ليلى بالرغبة للذهاب إلى جدتها،
لأنّها لم تراها منذ زمن بعيد، فأخبرت أمها عن
رغبتها فسمعت لها بالذهاب، لكن قبل أن تسمع لها بالذهاب،
أعطت لها نصائح لأن الغابة كبيرة وتستطيع أن تضيع طريقها،
وعندما بدأت الطريق حملت معها سلة حمراء مملوءة
بالطعام، أخذت ليلى قسطاً من الراحة لأنّها كانت متعبة بسبب
مشيها الطويل، فرأته جميلة لم تراها في حياتها فتبعتها حتى
وجدت نفسها وسط أزهار جميلة، فشككت باقة، وفي هذه
الثناء خرج الذئب من مخبئه ورآه، فقال: هذا اليوم تحصلت
على فريسة من دون أي تعب أو جهد، عليّ أن أعتنم الفريسة،
بقي الذئب محتاراً، حتى جاءت على باله فكرة، نكز الثعلب نفسه
وخرج أمام ليلى، فقال لها: يا فتاة إلى أين أنت ذاهبة؟ فأجابته
قائلة: أنا ذاهبة إلى بيت جدي وراء الغابة، قال: أستطيع
أن أدلك بطريق سهل، قال له: شكراً لك على مساعدتك
فأجابها: على الرحب والسعة، فأدل لها بالطريق الأول وحدها

وهو أخذ الطريقة السهل وعندما وصل إلى بيت العدة
ورأى العدة تنسج الأزار، وأنه العدة جعلت نفسها أنفالم تره،
فوصلت ليلي ودخل الذئب بيت العدة، فرأت ليلي
وجعلت أن العدة، فأسرت إليه وعنفته وقالت: يا جدتي
أصبح تتعرك محثيف، وأسنانك طويلة، فقالت: المراد
هو الذي جعلني أصبح هكذا، وفي صفة الأثناء، دخلت
العدة ومعمار جال، فأسرت ليلي إلى ذراعي جدتها
وقتل الرجال الذئب، ورموه في الغابة ليكون عبرة
لأمثاله.

تعدّ اللغة أداة للتعبير عن الفكر وأداة للاتصال بين البشر، وتحقيق التفاهم بينهم، ووسيلة لنقل المعارف والمهارات، وقد تأكد أنّ الهدف الأساس من تعلّمها وتعليمها اتقان المهارات الأربع (الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة، ويشير الباحثون إلى وجود "صلة وثيقة بين اللغة والفكر، ويتوقّف التفكير إلى حدّ كبير على الصّور اللفظية البصريّة والسّمعية، وكذلك على الكلام الباطن، ولهذا فإنّ اللغة تمثّل عوناً كبيراً على التفكير وعلى تنظيمه وتسييره وتوضيحه"¹. هذا يبيّن الدور الكبير الذي تلعبه الصّور اللفظية البصريّة والسّمعية في إنتاج اللغة لدى الطّفل، فهو يفكّر ليستعيد ما هو مخزون في ذاكرته بشكل منتظم، فكّماً زاد الثراء اللّغوي وتوفّرت الكلمات المناسبة للأشياء، كلّما زادت قدرة الطّفل على التفكير والتّعبير بشكل سليم.

¹ - أحمد نجيب: أدب الأطفال علم وفن، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولى، 1991، ص 290.

ويقوم الذهن بعدة عمليات عقلية، أثناء محاولة التعبير، فيها كثير من العسر والتعقيد، وهذه العمليات مع كثرتها تُؤوّل إلى عمليتين، هما: "عملية التحليل، وعملية التركيب، حيث يُقصد بعملية التحليل رجوع الطفل إلى ثروته اللغوية، وما يشتمل عليه قاموسه من المفردات، لِيُختَر من بينها الألفاظ التي يؤدي بها إلى فكرته، أما عملية التركيب فيُقصد بها تكوين العبارة المطلوبة من تلك الألفاظ"¹.

سجلنا قلة الثروة اللغوية والفكرية وعدم القدرة على ترتيب الأفكار والربط بينها. والصعوبة في التعبير لدى عدد من التلاميذ، ويعود ذلك، في الغالب، إلى نقص في ممارسة القراءة، فالقراءة من ضمن الأداءات اللغوية الصوتية "فالأداء الصوتي يشتمل على القراءة والتعبير الشفوي وإلقاء النصوص النثرية والشعرية (...). أما غير الصوتي فيشتمل على الاستماع والكتابة والتذوق الخطي"². وعليه يتشكل الرصيد اللغوي والمعرفي الثري جزاء القراءة بنوعها الصامتة والمسموعة (التلفظية). وتم التأكيد من قبل على فضل القراءة في رفع مستوى المتعلمين اللغوي ومهاراتهم، وقدراتهم، لاسيما التحكم في أدوات الربط وعلامات الوقف، وتطوير مهارات التعبير والتحدث معاً، لذلك يستحسن تكثيف القراءة لدى التلاميذ (قصص، أشعار، نصوص علمية) التي تعمل على زيادة الحصيلة اللغوية والتعبيرية وبالتالي القضاء على ركافة أسلوبهم و فقر قاموسهم اللغوي.

وجدنا بعض الملخصات في مستوى جيد لما يميّز به من سلاسة التعبير اللغوي وقوة الذاكرة في استرجاع الأحداث والقدرة الإملائية والفونولوجية في استنساخ الأصوات أثناء الكتابة. هناك عدّة عوامل تساعد الطفل على تعلّم وتخزين مجموعة غير منتهية من الكلمات الشفهية، خاصة المستعملة منها في الحياة اليومية، ثمّ عند نهاية هذه المرحلة أي مرحلة اكتساب اللغة الشفهية التي يكون فيها الطفل قد شكّل ما يسمّى بالمعجم الداخلي الخاص به، ينتقل إلى مرحلة الإنتاج، حيث إنّ للمعجم الذهني الخاص بالطفل روابط قويّة مع السجل اللساني والطبيعية

¹ - رشدي أحمد طعيمة وآخرون: المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، 2007، ص 490.

² - رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1،

الفونولوجية للغة اليومية، التي تسمح له بفهم وإنتاج اللغة في الوقت نفسه. إلا أنه أثناء قراءتنا وتحليلنا لملخصات التلاميذ، خاصة ذوا المستوى الضعيف في قسم السنة الثالثة الذين لخصوا قصة "الونجة بنت الغولة"، وجدنا أن الثروة اللغوية والفكرية لديهم قليلة جدا.

3. الأخطاء اللغوية في ملخصات التلاميذ:

قمنا باستخراج الأخطاء اللغوية التي وقع فيها التلاميذ، ثم قمنا بتصنيفها وتحليلها وتصويبها ثم إحصائها، وقد لجأنا لوضع جدول لتصنيف الأخطاء بأنواعها ومدى تكرارها، لكي تتضح العملية أكثر.

أ- جدول الأخطاء اللغوية الواردة في ملخصات تلاميذ السنة الثالثة لقصة "الونجة بنت الغولة":

الصواب	تكرار الخطأ	نوع الخطأ	الخطأ
اكتشفت. ساعدني. وضعته		خطأ إملائي	كتشفت، سعدين، فاطعته
فجأة. تأكل. جاءت. فرأته. جاءت. جائت. ياكلون.		خطأ إملائي	فجوة. تتكل. جاءت. فرأته. جائت. جائت. ياكلون
قالت. أرادت. القبة. كانت. نزلت. بنت. حديقة. أمسكت.	+2 2	خطأ إملائي	قالة، أرادة، القبعته. كنة بنت. نزلة. بنة. حديقة. مسكت.
في قرية. في قديم. قديم الزمان. بسلام. كان. يا مكان. يخاف. بحبات.		خطأ إملائي	فقرية. فقديم. قدم الزمن. باسلم. كن. يماكن. يخف. باحبات.
أسقطته. خنفته. فانزعج. يكرهونه.		خطأ إملائي	سقطته. أخنفته. فيزعجن. يكرهناه.
الغولتين. تمشي. يغني. تعال. عاد. يعود. سگان.		خطأ إملائي	الغلتين. تمش. يغن. تعل. عد. يعد. سکن.
ذهبوا. قرينتا. فقرروا. تركوا. فقرروا		خطأ صرفي	ذهب. قرينتن. فقررو. ترك.
تأكلك.		خطأ تعبيرى	تكك ل.

أشكر. خذمت الماء. فشل الكيس.	خطأ تركيبى	كيس. وضعت الماء. كيس قديم هسّ.
غضبت الغولة	خطأ إعرابي	غضبت الغولة.
كانت العائلة تعيش في القرية فنزعتة اللونجة بنت الغولة. وضعت على الكيس	خطأ تركيبى	وضعت داخل الكيس.
مقيذش هو مختبيء.	خطأ تركيبى	
فجاء غولة وبنتها. القرية ليس لن.	خطأ إملائي	فجاءت غولة وبنتها. القرية ليست لنا
كان ثقلاً. كان ولدٌ	خطأ إعرابي	كان ثقيلًا. كان ولدٌ.
قالت أمقيذش. لي اللونجة. الشجارة.	خطأ إملائي	قال مقيذش. للونجة. الشجرة
طصطاد. وصتطاع. فسرخت. بصرع. تريقة.	خطأ إملائي	تصطاد. واستطاع. فصرخت. بسرعة. طريقة.
حتا. سعدون. ليمكن.	خطأ إملائي.	حتى. ساعدوني. لا يمكنني.
لأنه نسبة بالأنه تعب بكيس من الفواكه	خطأ تعبيرى	1
كان مقيذش يكرهونه كل الأطفال	خطأ صرفى	1
فأخذت معها الحارَ ضفرتَ والخه	خطأ تعبيرى	1
فَكَرَّ وَفَكَرَّ فوجدُ الطَّريقَةَ الوحدتُ. غادرو وأخذُ	خطأ إعرابي	2
فاضة رنة	خطأ تعبيرى	1

نتائج:

نلاحظ أنّ اللّغة فقيرة لدى تلاميذ هذا القسم والأسلوب مضطرب لا يدعّم الفكرة الأساس للموضوع، فمعظم المفردات غير مناسبة ولا تعبّر عن المعنى المطلوب، ومكرّرة وغامضة، كما سجّلنا لجوء بعض التلاميذ إلى استخدام اللّغة العامية بكثرة، ومعظم الجمل غير مكتملة وخاطئة. ويبدو واضحاً أنّ التلاميذ لا يتحكّمون في أدوات الرّبط بين الجمل وقواعد النّحو، ويقعون في

أخطاء لغوية وإملائية في العديد من المواضع، والإكثار من الأخطاء يُفقد العبارة معناها ويؤثر سلباً في مقروئية النص.

ب- جدول الأخطاء اللغوية في ملخصات تلاميذ السنة الخامسة لقصّة "اللونجة بنت الغولة":

الخطأ	نوع الخطأ	تكرار الخطأ	الصواب
قرروا أهل القرية 3 غضبوا أهل القرية ذهب كان مقيدش يكرهونه كل الأطفال. حاول أصحاب القرية أن يتخلص. لم يستطيع.	خطأ صرفي	8	قرّر أهل القرية غضب أهل ذهبوا كان مقيدش يكرهه كل الأطفال. حاول أصحاب القرية أن يتخلصوا.
سرق لها دجاجتها	خطأ إعرابي		دجاجتها
ليؤكلها. تؤكل. الفاران. فجابته. خبئت. سالم. ملته. حذائه	خطأ إملائي	9	ليأكلها. الفاران. فأجابته. اختبأت. سئم. ملأه. حذاه.
تنضر. ناسيما.	خطأ إملائي		تنظر. لاسيما
في صباح الباكر. في يوم من أيام. في يوم الثاني.	خطأ إملائي		في الصباح الباكر. في يوم من الأيام. في اليوم الثاني
ذهب جعل الغولة ووجد التين.	خطأ تعبيرى		
ليتناولها	خطأ إعرابي		ليتناولها
منازل. لن يهتم.	خطأ إملائي		منازل. لم يهتم.
قرروا أهل القرية بالمغادرة. كانت العائلة تعيش في القرية فنزعتة اللونجة بنت الغولة.	خطأ تركيبى		
والآ ستأكل يا ابني ستأكل ولن يهتم مقيدش.	خطأ تركيبى		
عملها. لقطع التين. فأقتلك. حملت مقيدش. عملت النار.	خطأ تركيبى		وضع لها. لقطف التين. سأقتلك. أمسكت بمقيدش.

أشعلت النار .			
لشرب. عند وُصولها. عملت النار.		خطأ إعرابي	لشرب. عند وُصولها. عملت النار.
ظهرت. ضرب. أحضره. يستطيع. تصرفات. سأذبحك		خطأ صرفي	ذهرت. درب. أحذره. يستطيع. تصرفات. سأذبحك
أقلت. حاولت. المرة. أمسكت. قالت. فكانت.	5 +6	خطأ صرفي	أفلة. حاولة. المرت. أمسكة. قالة. فكانة.
ماذا ينتظرهم.		خطأ تعبيرى	ماذا يرجوهم
ابنتها. امرأة		خطأ إملائي	بنتها. مرأة.
أصحاب. أن. أحدا. بدأت	3	خطأ إملائي	اصحاب. ان. احدا. بدات
عاقبوه. حتى. كانت. المسماة. أخرى. قديم الزمان.	7	خطأ إملائي	عقبوه. حت. كنت. المسمة. أخر. قديم الزمن.
		خطأ تعبيرى	حاول أن يقعوى لها مح
أغصان. الأحجار	2	خطأ صرفي	غصون. الحجور.
		خطأ تركيبى	فكسلت على الأرض
		خطأ تركيبى	كان أهلها يعيش هؤلاء الأشخاص سعداء
ذلك الفتى		خطأ صرفي	تلك الفتى
أنهما ماتتا. عاشتا		خطأ صرفي	أنهما ماتت. عشتا
سلة. مسرعا		خطأ إملائي	سال. مسرع
		خطأ تركيبى	حتى توصلت القرية إلى جواب وهو ترك القرية
أشجار الفواكه. ثمار	2	خطأ صرفي	شجارة الفواكه. ثمارات
صرخت بكل قوتها		خطأ تركيبى	صرخت كل مجهوداتها
العنب. البستان. مختفيا. فرحا	2	خطأ إملائي	العناب. البوستان. متخفيا. فارحا
في اليوم التالي	2	خطأ تركيبى	غدا أتت الغولة إلى مزرعتها
لكن. يدعى. علي		خطأ إملائي	لاكن. يدعا. عليا
إلا أسرة		خطأ إعرابي	إلا أسرة

نتائج:

نلاحظ أنّ أغلب الأخطاء لدى تلاميذ السنة الخامسة إملائية بالدرجة الأولى، تتمثل في التاء المفتوحة والتاء المربوطة، والهمزة. ثمّ تليها الأخطاء التركيبية في الدرجة الثانية.

تؤدّي المفردات المستخدمة في الملخصات الغرض منها، ولكنها لا تعبّر عن المعنى بشكل صحيح، وتبدو فصيحة إلى حدّ ما، لكن مفردات اللغة العامية ملموسة، والجمل سليمة ومكتملة إلى حدّ ما، مع ورود أخطاء كثيرة تؤثر على المعنى العام للموضوع في بعض الملخصات، واستخدام أدوات الربط مقبول في بعض الجمل، وإغفالها في جمل أخرى، أو سوء توظيفها، مع التزام محدود بقواعد النحو، فالأخطاء كثيرة ولكنها لا تؤثر على المعنى العام.

ج- جدول الأخطاء اللغوية الواردة في ملخصات تلاميذ السنة الثالثة لقصّة "ليلي والدّئب":

الخطأ	نوع الخطأ	تكرار الخطأ	الصواب
ستأذنت. إذهب. فأرتدت. إنطلقت.	خطأ إملائي		استأذنت. اذهب. فارتدت. انطلقت.
زدم. أحضرت.	خطأ تركيبى	2	هجم. حضرت.
نعم يئم. ورائها. سؤريك. سؤلت. لذهب. إختبئة.	خطأ إملائي		نعم يا أمي. وراءها. سأريك. سألت. لأذهب. اختبأت.
وجدة. قررة. فقلة. ففارة. ففات. رأة. وصلة. دخلة. لبسة.	خطأ إملائي	3+ +3	وجدت. قررت. فقالت. فرأت. فتاة. رأت. وصلت. دخلت. لبست.
قدم الزمن. صغرت. كثف. مت. في أحد أيام. ترد.	خطأ إملائي		قديم الزمان. صغيرتي. كثيف. مات. في أحد الأيام. تُريد.
صنعتها. لماذا. هاكذا. قوبعته. قالت لي أمها. هنى.	خطأ إملائي	2+2	صنعت لها. لماذا. هكذا. قبعتها. قالت لأمها. هنا.
اسمة. قل. فاجأه. لم. في طريق رأت. يحك. وليديها.	خطأ إملائي	2+1	اسمها. قال. فاجأها. لما. في الطريق رأت. يحكى. والديها.
أين تذهب. الفرشاة. نصحوها والديها. لتذهب.	خطأ صرفي		أين تذهبين. الفرشاشات. نصحها والديها. لتذهبي.
قبعنا. مباشرة.	خطأ إملائي		قبعنا. مباشرة.

سمحوا بذهاب. عندما التقت بأزهار. شدّ الجدة بالحبل.	خطأ تركيبى	2	سمحوا لها بالذهاب. ربط الجدة بالحبل.
لتعطي لها الدواء. فارتدت قبعتها.	خطأ إعرابى		لتعطي لها الدواء. فارتدت قبعتها.
ستعطين هذه الأوراد. النكار. رأ الذئب ليلى وتخب في ورة الشجرة	خطأ تركيبى		ستعطين هذه الأزهار. الماكر. رأى الذئب ليلى واختبأ وراء الشجرة.
لتحظر لها. قالت أمي ليلى. ليكل ليلى.	خطأ تركيبى	2	لتأخذ لها. قالت الأم ليلى. ليأكل ليلى.
فأعط لها الذئب الطريق.	خطأ تركيبى		دلّ الذئب ليلى على الطريق.
إلى منزل جدّة ليلى.	خطأ إعرابى		إلى منزل جدّة ليلى.
بسرع. ألتها. حمقى.	خطأ إملائي		بسرعة. سألتها. حمقاء.
سطسلين. طركها. وسلة. ينتظر. ذربوه. المخطصر. سأبعلك. تتبخ الأكل. الغات.	خطأ إملائي	ذربوه 3	ستصلين. تركها. وصلت. ينتظر. ضربوه. المختصر. سأبتلعك. تطبخ الأكل. الغابة.
إلا اللقاء. يدهي.	خطأ إملائي.		إلى اللقاء. يده.
أن ترزو جدتي.	خطأ تعبيرى		
لكي تأخذين. أنفك طويلة.	خطأ صرفى	1	لكي تأخذي. أنفك طويل.
ليلى والذئب ليلى والذئب سناه	خطأ تعبيرى	1	
بنصيحات مفيدة. الغرفات.	خطأ إملائي.	1	بنصائح مفيدة. الغرف.
في الحقول الخضراء. لأعطي لها الدواء.	خطأ إعرابى	2	في الحقول الخضراء. لأعطي لها الدواء.
أين تذهب أيتها طفل. حاذري هوناك الذئب ضخم.	خطأ تركيبى	1	أين تذهبين أيتها الطفلة. حذارِ هوناك ذئب ضخم.
ساتصلين. صارخت.	خطأ إملائي.		ستصلين. صرخت.

نتائج:

لمسنا ضعفا في الرصيد اللغوي لدى بعض تلاميذ هذا القسم، فأغلبية الملخصات لغتها واضحة المفردات وصحيحة تؤدي معانيها، وغير مكررة إلى حد ما. وتتوفر الملخصات على جمل مكتملة وسليمة وأخطاء نحوية قليلة، وفيها استخدام سليم لأدوات الربط بين الجمل، وإغفالها في معظم الأحيان، وأخطاء قليلة في استعمال قواعد النحو لا تؤثر في مقروئية النص. أما استعمال علامات الترقيم فكان ضعيفا والأخطاء الإملائية كثيرة في معظم الكلمات والجمل، ومؤثرة في مقروئية النص.

د- جدول الأخطاء اللغوية الواردة في ملخصات تلاميذ السنة الخامسة لقصة "ليلي والدئب":

الخطأ	نوع الخطأ	تكرار الخطأ	الصواب
كانت ليلي ذهب إلى جدتها. هداية كثير.	خطأ صرفي		كانت ليلي ذاهبة إلى جدتها. هدايا كثيرة.
فسؤلت. الآخرة. أتكلك. تخذ. رأه. جأت. رؤت. جدت. رأية. لئننها. رناه.	خطأ إملائي	1+1+1+1+1+1+1+2+2+	فسألت. الأخيرة. أكلك. تأخذ. رآها. جاءت. رأته. جدته. رؤيتها. لأنها. رآها.
أوذنيك. الهجام. تسكون. صارخت. موخيف. لا تتسارعي. الغابات.	خطأ إملائي		أذنيك. الهجوم. تسكن. صرخت. مخيف. لا تتسرع. الغابة.
جاء بعض الرجال عونها. في لحظة حبساها وقال لها. أين تقع جدتك. فأحطتها. استني. إلى أين جهة هذا المنزل.	خطأ تعبيرى		فوضعتها. انتظري.
اسمه. جدته. قالها. تفعلن. فأجبت. قل. المخدع. بينم. الحطب. حركت. يجدي. سمعه. يرقبها.	خطأ إملائي	3+1	اسمها. جدتها. قال لها. تفعلين. فأجبت. قال. المخادع. بينما. الحطاب. حركات. يا جدتي. سمعها. يراقبها.

	2	خطأ تركيبى	قالت أمي ليلي. إذهب بهاذ الطريق. أشم رحتك. شعرت ليلي بالرغبة للذهاب.
إلى أن فارق الحياة. فكّر في خطة. في ذلك. أنا فخورة بك.		خطأ تركيبى	إلا أن فارق الحياة. فكّر إلى خطة. فذلك. أنا فاخر منك. لتردي إليه.
بشرط. ينظر. من سيصل الأول. تصرخ. الصعب. أصبح. لتصل. النافذة. ضريوه.		خطأ إملائي	بشرة. ينضر. من صياصل الأول. تصرخ. الصعب. أصبح. لتسل. النافضة. دريوه.
قررت. بنت. طلبت. مستلقية. فقالت. وصلت. أحست. أرادت. الفتاة. فرحة. صرخت. ازدادت. بشدة. طرقت.		خطأ إملائي	قررة. بنة. طلبت. مستلقيت. فقالة. وصله. أحسة. أرادة. الفتات. فرحت. صرخة. ازداة. بشدت. طرقة.
مريضة. ذاهبة. فطائر.	2+2	خطأ صرفي	مريض. ذاهب. فطيرات.
لتأخذها لها		خطأ تعبيرى	ذهبت لكي تحضرها.
الطريق. اذهبي. خذي. كوني حذرة. رأى.		خطأ إملائي	الطرق. اذهب. خذ. كني حاذرة. رأى.
		خطأ تعبيرى	فرأته ليلي وجعلت أنه الجدة. إنك غلطت.
فاسلكي. فاذهبي.		خطأ إملائي	فإسلكي. فذهبي.
إلى أين أنت ذاهبة. أخذت معها. التقت بالذئب. لكي آخذ لها الطعام.		خطأ تركيبى	إلى أنتي ذاهب. أحضرت معها. في الطريق توقعت بالذئب. إلى جدتي لكي أوقر لها الطعام.
لتأخذ لها.		خطأ تركيبى	لتحضر لها. جعلت نفسها أنها لم تره. أدل لك بطريق سهلاً

نتائج:

نلاحظ أنّ لغة تلاميذ السنة الخامسة واضحة وأسلوبهم جيّد إلى حدّ كبير لدى الأغلبية، فالمفردات الموظّفة صحيحة وفصيحة عموماً، مع وجود أخطاء لا تؤثر في المعنى العام للملخص، والجمل سليمة ومكتملة لا تشكو من نقص، واستخدام مقبول لأدوات الرّبط يدعّم التراكيب ويقوّي الأسلوب، مع الالتزام الجيّد بقواعد النّحو، فالأخطاء قليلة وغير مؤثّرة مقارنة بتلاميذ السنة الثالثة. ونشير إلى أنّ نسبة قليلة من التلاميذ يعانون من ضعف كبير في اللّغة فجاءت ملخصاتهم محتشدة بالجمل الناقصة والخاطئة والعديمة المعنى.

لنخلص إلى أنّ المهارة اللّغويّة تكتسب تدريجيّاً ابتداءً من التّعليم الابتدائي، وتعين أداء اللّغة بطريقة سليمة وخالية من الأخطاء، وصاحب المهارة اللّغوية له قدرة عالية على أداء لغته سواء كان ذلك في الكتابة أو الكلام أو القراءة مع الاستيعاب الجيّد لمعنى الألفاظ، وبالتالي يكون قادراً على التّواصل مع غيره، ومستمعاً أو قارئاً ومتحدّثاً وکاتباً على المستوى المطلوب.

المبحث الثاني: الإبداع في تلخيص القصص من قبل التلاميذ.

1. الإبداع، مفهومه، وعلاقته بالخيال والطفل:

إنّ مجال أدب الأطفال بما يتضمّنه من قصص وأشعار ومجالات وكتب، ومسرح وموسيقى وأفلام مجال مهمّ له دوره في التشجيع على الإبداع وتنمية القدرات الابتكارية والخلاقة لدى الأطفال. ففي أدب الأطفال خبرات متنوّعة شاملة ومتكاملة، والطفل يتلقّى من هذه الخبرات ما يُعدّه للاستجابة بطريقة موجبة لخبرات حيوية قادمة. فمن خلال عملية التفاعل والتّمثّل والامتصاص، يوفّر أدب الأطفال سياقاً نفسياً اجتماعياً يراعي سمات الإبداع وينمّيها، بالتالي فإنّ دوره هو دور رئيس وجوهريّ، في تنمية الإبداع والتأثير في القدرات الإبداعية.

سنحاول أن نكتشف عن مدى إبداع تلاميذ المدرسة الابتدائية بصفة عامة، وتلاميذ السنة الثالثة والخامسة بصفة خاصّة، من خلال تلخيص القصص التي اقترحناها عليهم. وسندرس هذا الموضوع اعتماداً على قدرة التلاميذ الابتكارية والإبداعية من خلال الجانب المعرفي واللغوي لديهم ولكن قبل ذلك لنلقي نظرة على مفهوم الإبداع وعلاقته بالخيال أولاً، ثمّ علاقته بالطفل ثانياً.

أ. مفهوم الإبداع:

عرّف الإبداع من نواحي كثيرة منها الناحية الفلسفية، والناحية النفسية. كما عرّف كعملية وإنتاج. "الإبداع أسلوب من أساليب التفكير الموجه والهادف، يسعى الفرد من خلاله لاكتشاف علاقات جديدة أو يصل إلى حلول جديدة لمشكلاته، أو يخترع أو يبتكر مناهج جديدة، أو طرقاً جديدة، أو أجهزة جديدة، أو ينتج صوراً فنية جميلة"¹. يرتبط الإبداع في هذا التعريف بعملية التفكير التي لولاها لما تحقّق.

ويُعرّف تورانس Torrance الإبداع بأنه "عملية إدراك الثغرات والاختلال أو عدم الاتساق في العناصر وإدراك المعلومات المفقودة أو الناقصة، والبحث عن دلائل ومؤشرات في الموقف فيما لدى الفرد من معلومات، ووضع الفروض لحل تلك المشكلات واختبار صحّة هذه الفروض، والربط

¹ - عبد الرحمن العيسوي: سيكولوجية التّشنة الاجتماعية، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، 1985، ص 85.

بين النتائج وربما إجراء تعديلات وإعادة اختبار الفروض، ثم تقديم تلك النتائج التي تم التوصل إليها إلى الآخرين¹ ركز "تورانس" في تعريفه على الابتكار أكثر من الإبداع.

يمكن القول إنَّ العمل الإبداعي يتتَّوع ليشمل أنواعا متعدّدة من النشاطات، "مثل: رسم اللوحات، وتأليف المقطوعات الموسيقية، وكتابة القصة أو الشعر ...، فالشخص المبدع في الفن والأدب والعلم، هو ذلك الشخص القادر على إدراك العلاقات الحقيقية بين الأشياء، وهو الشخص القادر على إعادة ترتيب عناصر قديمة في صياغة جديدة"².

يتأسس الإبداع على القديم فهو "مزيج من الخيال المرن، لتطوير فكرة قديمة، أو لإيجاد فكرة جديدة، مهما كانت الفكرة صغيرة، ينتج عنها إنتاج متميز غير مألوف، يمكن تطبيقه واستعماله، وعادة ما يكون الطفل المبدع محبًا للاستطلاع، والرغبة في فحص الأشياء وربطها معا، وطرح الأسئلة باستمرار، واستعمال كلِّ حواسه في استكشاف العالم المحيط به"³.

نستنتج من خلال هذه التعريفات أنّ الإبداع هو نشاط ذهني راق ومتميز ناتج عن التفاعل بين العوامل العقلية والشخصية والاجتماعية لدى الفرد، حيث يؤدي هذا التفاعل إلى إنتاج حلول جديدة مبتكرة للمواقف النظرية أو التطبيقية في مجال من المجالات العلمية والفنية التي تتصف بالحدثة والأصالة والمرونة والقيمة الاجتماعية.

والشخص المبدع في الفن والأدب والعلم، "هو ذلك الشخص القادر على إدراك العلاقات الحقيقية بين الأشياء، وهو الشخص القادر على إعادة ترتيب عناصر قديمة في صياغة جديدة، والفنان والأديب والعالم يتفوقون في أنّ كلّ منهم يعيد صياغة أنواع محدّدة من المعلومات والخبرات

¹ - ممدوح عبد المنعم الكنانة: سيكولوجية الطفل المبدع، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الطبعة الأولى، 2011، ص 41.

² - انشراح المشرفي: أدب الأطفال مدخل للتربية الإبداعية، جامعة أم القرى، <http://uqu.edu.sa/page/ar/106419>، ص 95.

³ - عبد الرحمن عبد الهاشمي وآخرون: أدب الطفل وثقافته، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، الطبعة الأولى، 2014، ص 365.

الموجودة في نمط أو نظام، أو شكل جديد".¹ الإبداع هو القدرة على إنتاج شيء جديد من عناصر قديمة اعتماداً على العمليات النفسية والعقلية.

حدّد كل من Guilford و Lowenfeld، باحثان أمريكيّان منذ 1958، ستّة معايير تميّز الإبداع وهي²:

- الحساسية للعالم.
- سيولة وتقلّب الفكر.
- الأصالة الشخصية.
- القدرة على تحويل الأشياء.
- روح التحليل والتّوليف.
- القدرة التّظيمية.

الإبداع إذن هو القدرة التي يملكها الفرد على التخيل السّريع لمختلف الحلول الأصليّة تجاه حالة إشكال. وهنا يطرح السؤال الآتي، أهنالك تداخل بين الخيال والإبداع؟

ب. الإبداع والخيال ما العلاقة؟:

لقد أثبتت العديد من الدّراسات بوجود علاقة إيجابيّة متكاملة بين الإبداع والخيال، حيث إنّ معظم الأنشطة الإبداعية تستعين بجانب كبير من الخيال. فالخيال الإبداعي "هو نمط أو تسلسل جديد من الصّور الخياليّة والأفكار التي تخدم في حلّ مشكلة ما، وهو وسيلة داخلية جيّدة لتمثّل المشكلة ومحاولة البحث عن حلّ لها، ولذلك فهو هام في جميع الفنون. والفنّان ذو القدرة الخياليّة

¹ - محمود عبد الحليم منسي وآخرون: المدخل إلى علم النفس التربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 2001، ص 443.

² - RAYNAL F. et RIEUNIER A, Pédagogie: Dictionnaire des concepts clés, ESF, Paris, 1997

العالية هو من يخلق المواقف التي لم يُفكر فيها أحد من قبله، ويمكن وصف الخيال على أنه إبداع أشكال جديدة، أو مواقف تكون لها قيمتها التفسيرية الأصلية¹.

وُسهم القصة بما فيها من إبداع وخيال في تنمية ملكة الإبداع والتخيّل عند الطفل؛ فمن بين المعايير الأساسية التي يجب أن تراعى في القصة الموجهة للطفل هي الخيال الذي يعد قوة من قوى العقل القادرة على تأليف صور ذهنية تحاكي الطبيعة، وهو مهارة من مهارات التفكير العليا؛ حيث يقوم بإعادة إنتاج الواقع عن طريق خلق مركبات بدلالات ووظائف جديدة محكومة بالمنطق، إذ يُترجم الرموز الكلامية إلى صور فنية أدبية لا يمكن للأدب أن يملك جمالية دونها.

الخيال هو عملية التفكير التي تتكوّن من استحضار الصور المتواجدة في الذاكرة، ما سمّي بالاسترجاع أو بناء صور في الذهن، أو الخيال الإبداعي أو القدرة على الابتكار من خلال ما اكتسب من قبل من معارف في قالب جديد. بالتالي يعتمد الخيال أولاً، عند طفل ذو تجربة معينة من الزمن، (كالصور المسجلة في الحياة اليومية، الاجتماعات والعروض والقراءات التي تُكسبه معارف يومية). كما يُثري خياله (الطفل) أيضاً عند رغبته في الخروج من ذاته، والتجروء على اختراع الأشياء والكائنات والقصص، كلّ ذلك بتجاوز الحاضر.

يُعرف الخيال بأنه القدرة على الرؤية المستقبلية، ويُعتبر "قوة عقلية عليا تقوم على إنشاء علاقات جديدة بين الخبرات السابقة، بحيث تنظّمها في صورة أشكال ليس للفرد خبرة بها من قبل، أي أنّ الخيال يستعين بالتذكّر في استرجاع الصور العقلية المختلفة، ثمّ يُؤلف بينها ليكون تنظيماً جديدة يصل حاضر الفرد بماضيه، وتمتدّ إلى مستقبله، وكلّ مشروع أو مظهر من مظاهر حياتنا كان خيالا في الأذهان قبل أن يُصبح حقيقة واقعية"².

وينظر إلى الخيال على أنه "مركز السيطرة والتحكّم في شخصية الطفل، ومن خلاله يتحكّم الطفل في قدراته على تشكيل ورسم الواقع، وبناء الأشياء المتكوّنة في إحساسه وتفكيره"³. معنى

¹ - ممدوح عبد المنعم الكنانى: سيكولوجية الطفل المبدع، ص 335.

² - انشراح المشرفي: أدب الأطفال مدخل للتربية الإبداعية، ص 98.

³ - المرجع نفسه: ص 99.

هذا أنّ الخيال ينشأ مع الطّفّل وينمو مع نموّه، ويتطوّر مع تطوّره، ويحفّز مخيلته للإبداع والابتكار دون إخضاعه إلى المقوّمات والمحفّزات الأساسيّة التي يدخل فيها أدب الأطفال كأحد أهمّ أساسيّاتها ومنشّطاتها الحيويّة، وذلك لما يقوم به هذا الأخير من قدرة وفاعليّة على تطوير وتحفيز خيال الطّفّل، ونموّ مكوناته اللغويّة والصّوريّة، وإغنائها بالخبرة والتّجارب والنّشاط الملحوظ.

إنّ القصص بصفة عامّة والقصص الخياليّة بصفة خاصّة تتيح للأطفال أن يتصوّروا عوالم غير التي يعيشونها، ويدركوا ما لا يمكن إدراكه عبر الحواس، وتشكّل في الوقت نفسه عاملاً للاستمتاع بالقصّة بالإضافة إلى أنّ رواية القصّة على الأطفال أو قراءتهم لها تعمل على تهيئة أذهانهم للتّخيل من أجل أن يفهم الأطفال المعاني والعلاقات والمعلومات ويستمتعوا بصور الخيال المشوّقة.

ج. القدرات الإبداعية الأساسيّة: هي قدرات أساسيّة تسهم في تحقيق عمليّة الإبداع بطريقة

سليمة وهي كالآتي¹:

➤ **الطلاقة:** تتميّز بإنتاج عدد كبير من الأفكار والتّصوّرات في مدّة زمنيّة محدّدة. وقد تبين من الدّراسات التي أجريت على الطّلاقة وجود أربعة عوامل لها وهي: طلاقة الكلمات، طلاقة التّداعي، طلاقة الأفكار، طلاقة التّعبير.

➤ **المرونة في التّفكير:** وتتمثّل في العمليّات العقليّة التي من شأنها أن تُميّز بين الشّخص الذي لديه القدرة على تغيير زاوية تفكيره عن الشّخص الذي يجمّد تفكيره في اتّجاه معيّن.

➤ **الأصالة:** ويُنظر إليها أنّها مرادفة للإبداع نفسه، ويُقصد بهذه القدرة تلك المظاهر التي تبدو في سلوك الفرد عندما يبتكر بالفعل إنتاجاً جديداً. فالأصالة تعني الجدّة أو الطّرافة، ولكن هناك شرطاً آخر لا بدّ من توفّره إلى جانب الجدّة لكي يكون الإنتاج أصيلاً، هو أن يكون مناسباً للهدف أو للوظيفة التي سيؤدّيها العمل المبتكر.

ويضاف إليها فعل القراءة ودوره في تحريك الحسّ الإبداعي فهناك علاقة جدليّة بين القراءة ومفهوم الإبداع، فالقراءة تدفع الأطفال للإبداع، الذي بدوره يزوّدهم بالثّقة بالنّفس، وبطرق ذات

¹ - عبد اللطيف محمد خليفة: الحدس والإبداع، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2000، ص 38.

معنى لاستخدام اللغة، وأخيرا يشجعهم على القراءة أكثر، وهكذا تبدأ الدائرة من جديد¹. وهذا يدلّ هذا على مدى أهميّة الدور الذي تؤديه القراءة في جميع المجالات المعرفيّة، فلولاها لما حدث أيّ إنتاج معرفي، حيث إنّ فعل القراءة يشكّل حلقة يرتبط فيها بالعديد من العمليّات المعرفيّة الأخرى كالفهم ثمّ الإدراك ثمّ التّصور أو الخيال ليأتي في الأخير الإبداع وهكذا.

إنّ مهارة القراءة "هي عملية سيكو لسانية ذهنيّة معقّدة، تعتمد على ميكانزمات التّذكر والتّعرف والإدراك، قصد التّركيز على فهم دلالات الخطاب اللّغوي ومضامينه"². فالقراءة عملية توسيع المدارك والقدرات وإثراء الدّهن.

لابدّ من بذل الجهد في تشكيل الخبرة اللّغوية لدى الطّفل الموهوب لإعداده لمرحلة الإنتاج الإبداعي في مراحل حياته اللاحقة، "وتربية هذه الخبرة غير مقصورة على الجانب المعرفي الخاص بقواعد النمو والصرف. بل هي قبل ذلك وبعده تكوين الحسّ اللّغوي السّليم الذي يسمح للموهوب بانثناء القوالب اللّغوية الملائمة للمعاني من غير التنازل عن جماليّاتها وقدرتها على التّأثير والإمتاع والإقناع"³. تتحقّق مرحلة اكتساب اللّغة من خلال القراءة وتحتاج إلى بذل جهد من أجل تشكيل خبرتها، وبالتالي يتمكّن الطّفل من اختيار القوالب المناسبة أثناء قيامه بإنتاج نصّ لغوي معيّن.

د. الطّفل المبدع:

إنّ الطّفل المبدع هو ذلك الطّفل "الذي يعيش في عالم الحقيقة والاحتمالات الإيحائيّة، بمعنى أنّه يتخيّل أشياء لا يتخيّلها أطفال آخر من نفس السنّة، كما يتّسم بحريّة التّعبير، وتعدّد الاهتمام، وتفتحّ الدّهن، كذلك لديه صورة قويّة عن ذاته، يثق في نفسه"⁴.

¹ - عبد الرحمن عبد الهاشمي وآخرون: أدب الطّفل وثقافته، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، الطبعة الأولى، 2014، ص 372.

² - محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص 25.

³ - عبد الرحمن عبد الهاشمي وآخرون: أدب الطّفل وثقافته، ص 373.

⁴ - انشراح المشرفي: أدب الأطفال مدخل للتربية الإبداعية، ص 102.

يرى تورانس أن سنوات الطفولة المبكرة والمرحلة الأساسية الأولى تمثل "السنوات الذهبية" لتنمية التفكير الإبداعي وتطوره، كما يشير العلم إلى أن الأطفال الصغار يكتسبون التآليف بين الأفكار بغض النظر عن صنع الأشياء بطريقة أفضل وبهذا المعنى فإن عمل لوحة أو كتابة قصة هو عملية مثيرة ومشبعة للطفل في حد ذاتها وهي تهزه مثلما يحدث للراشد تماما عندما يتوصل إلى شيء جديد¹.

يكون تخيل الطفل في هذه المرحلة أي (من 6 إلى 12 سنة) إبداعيا واقعيًا، أو تركيبيا، فيمكن للطفل أن يميز بين الخيال والواقع، ويصبح قادرا على تركيب وإبداع صور لا توجد في الواقع، ولكن هذا النوع من الخيال يكون موجها إلى غاية عملية.

وتعد السنوات المبكرة في حياة الطفل الأكثر حرجا، "ففيها تبدأ عملية تشكيل المراحل الأساسية للجهاز النفسي، وتتضح عناصر التفكير وتكتسب الشخصية قوامها وانسجامها، وتؤدي وتلعب الأسرة والمدرسة والبيئة دورا كبيرا في تشكيل شخصيته وتفكيره الإبداعي عن طريق التعرف على ما يمتلكه الطفل من قدرات وتوظيفها مستقبلا في أعمال وأفكار إبداعية².

لقد أثبتت الدراسات أن للعوامل البيئية دور أهم بكثير من العوامل الوراثية في تكوين الطفل المبدع. "فليس المطلوب أن يكون الطفل عبقريا حتى يكون مبدعا، فالإبداع ليس موهبة محصورة في نخبة من الناس، بل هي موجودة بصورة كامنة عند كل الأفراد"³، لذلك يمكننا التأثير في الأطفال بتشجيعهم ودعمهم في مواهبهم المفضلة لديهم للوصول بهم إلى مستوى إبداعي أعلى. والإبداع يعتمد على الكثير من السمات والعادات الذهنية التي تسهم الأسرة والمدرسة في تكوينها.

لقد توصل فريق من الباحثين في جامعة هارفارد إلى أن النمو الفني والإبداعي للطفل "يمر بعدة مراحل طبقا للعمر الزمني، وقد أشار إلى أن الطفل في الفترة العمرية من (2 إلى 7 سنوات)

¹ - الشربيني زكريا، صادق يسرية: أطفال عند القمة، الموهبة والتفوق العقلي والإبداع، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2002، ص 71.

² - عبد الرحمن عبد الهاشمي وآخرون: أدب الطفل وثقافته، ص 365.

³ - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

يتعرض لثورة معلوماتية، فهو يستطيع التعرف على الرموز الثقافية، واللغة تتيح له الاتصال من خلال رموز عديدة، وهو يتعلم استعمال رموز بجانب اللغة مثل الموسيقى، ... ويستطيع التعامل مع هذه الرموز بطريقة إبداعية¹. ويضيف تورانس أن إطلاق طاقات الخلق والإبداع لدى الأطفال "يؤدي إلى شعورهم بالرضا والتقبل، ويجعل لألعابهم معنى بالنسبة لهم، كما يساعدهم على التقدم في التحصيل والنجاح بما يوفره لهم من فرص إعادة تنظيم خبراتهم في تشكيلات جديدة بما يتيح تكوين مفاهيم عامة عن الظواهر المختلفة"². وعليه يجب الاهتمام بالقراءة في المنظومة التربوية، والحرص على تأديتها بشكل مكثف، فهي تعزز التفكير الإبداعي وتساعد الأطفال على التغلب على التوتر والقلق وتعلمهم التواصل على نحو أفضل مع الآخرين، وتحمسهم على التعبير عن كل ما يجول في خاطرهم واكتشاف قيمة الأشياء ومهارات التواصل.

هـ. أسئلة إعادة الإنتاج أو الإبداع:

والمقصود بها استعادة النص أو استعادة القليل من النص وإضافة أفكار وأحداث إليه من عند التلميذ عن طريق ملخصات كتابية، يسترجع فيها القارئ النص بمكوناته الحديثة والعاملية (الشخصيات) ويضيف عليها جديدا من عنده، حيث تتم مقارنة هذه الملخصات بمدى احترامها لبنية النص المقروء ولعناصر التحليل التي يراها القارئ رئيسية، ويمدى إبداعية القارئ من خلال ما سيضيفه لهذا النص من أفكار وأخيلة جديدة من عنده. ونقول عن الطفل أن له قدرة على الإبداع عندما يكون لديه "استعداد أو قدرة كافية للإبداع، حتى يستطيع إيجاد الشيء على نسق جديد أو التأليف بين الأشياء على نظام آخر ينتج لنا منه شيء جديد وعادة ما تكون مادة الإبداع مستمدة من العالم الواقعي المحسوس ومن ذكريات الطفل وتجاربه السابقة عندما يتخيلها من جديد في أوضاع متعددة"³. فالإبداع إنشاء الشيء على غير مثال سابق. وهو مهارة تفكير يمكن التدريب عليها وليست موهبة فطرية قاصرة على بعض الأشخاص.

¹ - فائق عبد اللطيف: نمو الطفل والتعبير الفني، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الإسكندرية، الطبعة الأولى، 1999، ص 65.

² - انشراح المشرفي: أدب الأطفال مدخل للتربية الإبداعية، ص 94.

³ - ممدوح عبد المنعم الكنانى: سيكولوجية الطفل المبدع، ص 328.

سندرس ملخصات التلاميذ في مدى احترامها لبنية النص المقروء ومضمونه، وقد تفادينا في هذا الاختبار إحداث فجوة كبيرة بين زمن قراءة النص ولحظة القيام بالتلخيص، فقد يتعرض المتلقين لمؤثرات جديدة خارجة عن النص تتسبب في تلاشي الذكريات وهو ما يؤدي إلى ضياع أغلب عناصر النص. وسنبحث عن كل جديد أضافه التلاميذ للقصة في ملخصاتهم، من أحداث وشخصيات وأسماء الشخصيات.

2. الإبداع في تلخيص قصة اللونجة بنت الغولة:

أ- الإبداع في ملخصات قصة "اللونجة بنت الغولة" لدى تلاميذ السنة الثالثة:

أرقام التلاميذ	إضافات في المقدمة	إضافات في عرض الأحداث	إضافات في الخاتمة	كلمات جديدة لا وجود لها في النص
1	X			X
2			X	X
3		X		
4	X			
5		X		
6	X			
7			X	
8	X			

تحليل نتائج الجدول: يجسد الجدول مدى اتباع الإبداع في ملخصات تلاميذ السنة الثالثة لقصة "اللونجة بنت الغولة"، من حيث الكلمات والأحداث الجديدة التي أضيفت، سواء في المقدمة أو الخاتمة أو في متن الأحداث، وفيما يلي نعرض النتائج التي توصلنا إليها:

- وجدنا ثلاثة عشر (13) تلميذا لم يضيفوا أي شيء جديد سوى في بعض الجمل أو الكلمات نذكر منها:

كان في ضيعة جميلة أطفال يلعبون والجبال. أصبح مقيدش لديه أصدقاء. القبعة عوض الكيس. كل سكان القرية غادروا ولكن بقيت عائلة واحدة وهي امقيدش وأمه. في قديم الزمان كان سكن القرية يعيشون في سلام. كان هناك رجل يلقبه بي مقيدش يعيشون بقرية سعيدة ويعيشون بسلام. يملك دجاجة فأكلها كي لا يأكلها الغولتين. أمي أمي لقد ماتت الغولتان هيا إلى قرينتا. ثم في القرية يوجد منازل صغيرة وجميلة. في ضيعة صغيرة يعيشون الناس سعيدين فجاءت الغولة وابنتها إلى القرية.

نكتفي بإدراج ملخص واحد كنموذج للإبداع في هذا القسم.

مُلخَصُ قِصَّةِ اللُّوئِجِ بِنْتِ العُولَةِ :

كَانَتْ قَرْيَةً سَلِيمَةً لَكِنَّ كَانَتْ أَيْضًا عُولَتَيْنِ سَبْرَسَتَيْنِ تَأْكُلُ كُلُّ

مَا وَجَدَتْ أَمَامَهُمَا وَ سَكَانَ القَرْيَةُ يُجَدُّونَ كَثِيرًا مِنَ الفُخُوحِ لِكَيْتَهُمْ قَسِيلُوا

لِأَنَّ العُولَتَيْنِ ذَكِيَّةٌ وَجَسَدُهُمَا كَبِيرَيْنِ وَ تَرَ كُلَّ الفُخُوحِ وَ سَكَانَ

القَرْيَةِ لَا يَسْتَسْلِمُ وَ فَكَّرُ وَ فَكَّرُ فَوَجَدَ الطَّرِيقَةَ الَّتِي وَجَدَتْ الَّتِي

تَتَخَلَّصُ مِنَ العُلَّتَيْنِ هِيَ مُعَادَرَةُ القَرْيَةِ فَعَادَرُوا وَ أَمَدُ كُلِّ

حَيَوَانَتِهِمْ وَ طَعَامِهِمْ وَ ذَهَبَ إِلَى قَرْيَةٍ أُخْرَى وَ لَكِنَّ

بَقِيَّةَ عَائِلَةٍ وَ حِدَ هِيَ أُمُّ وَ ابْنَتَاهَا إِسْمُ الصَّبِيِّ هُوَ مَنْفِقُ

لِأَنَّ كُلَّ الأَطْفَالِ يَكْرَهُونَهُ لِأَنَّهُ لَيْسَ جَمِيلًا وَ إِنَّهُ قَبِيحٌ .

فَكَبَّرَ وَ حِيدًا وَ لَا يَمْلِكُ أَيُّ صَدِيقٍ وَ لَكِنَّ يَمْلِكُ دَجَاجَةً فَأَكَلَهَا

كَمَا لَا يَأْكُلُهَا العُولَتَيْنِ أَمَّا لُئِجٌ كَانَتْ تَبْتَعُ عَنْ طَعَامِ

تَأْكُلُهُ لِكِنَّهَا

حاول صاحب الملخص إضافة بعض الأحداث واستعمال بعض الكلمات من مخزونه الخاص. فلم نجد في هذا القسم ملخصات كلها إبداع، كانت فقط بعض الإضافات في بعض الملخصات.

يتأثر التخيل عند الأطفال بقدرتهم على التذكر، لأنّ التخيل "يعتمد على استرجاع الأطفال للصور الحسية المختلفة (البصرية، السمعية، الشمية، اللمسية، الذوقية) التي مرّت بذايهم لتكوين تنظيمات جديدة تساعدهم على تكيفهم الزاهن مع وسطهم المادي والاجتماعي، إنّ عملية التخيل الذهني تتضمن عمليات هي التصور الاسترجاعي للمدركات الحسية، والتخيل التأليفي، ثمّ التفكير"¹.

يجد الطّفّل مصادر الخيال وموضوعاته في كلّ شيء، "فألفاظ القصة والإشارات والصوت والحركات والرّسوم والشخصيات والألوان والإيقاع والأسلوب، تُؤلّف مصادر للخيال، وعلى هذا فإنّ القصة وأدوات نقلها باللّغة اللّفظية، وغير اللّفظية، أو روايتها، أو قراءتها من قبل الطّفّل"² تدفع به لتصور وإبداع عوالم خيالية جديدة يعيشها في تلك اللحظة التي يتلقى فيها القصة.

ب- الإبداع في ملخصات قصة "اللونجة بنت الغولة" لدى تلاميذ السنة الخامسة:

رقم التلميذ	إضافات في المقدمة	إضافات في عرض الأحداث	إضافات في الخاتمة	كلمات جديدة لا وجود لها في النص
1	X	X	X	X
2	X			
3	X	X	X	X
4		X		
5	X			
6	X	X	X	X
7	X	X	X	X
8	X	X	X	X
9	X	X		

¹ - ممدوح عبد المنعم الكنانى: سيكولوجية الطفل المبدع، ص 328.

² - أمل خلف: قصص الأطفال وفن روايتها، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى، 2006، ص 145.

X		X	X	10
X	X	X	X	11
X	X	X	X	12
X	X	X	X	13
X	X			14
X	X	X	X	15
X		X		16
X	X	X		17
			X	18
		X		19
X		X	X	20
X	X	X	X	21
X	X	X	X	22
X		X		23

تحليل نتائج الجدول: يبيّن الجدول مدى اتّباع الإبداع لدى تلاميذ السنة الخامسة عند تلخيصهم لقصة "اللونجة بنت الغولة"، من حيث الكلمات والأحداث الجديدة التي أضيفت، سواء في المقدمة أو الخاتمة أو في متن الأحداث، وفيما يلي نعرض النتائج التي توصلنا إليها:

- وجدنا ملخصات اثنا عشر (12) تلميذ كلّها إبداع.
- أربعة (4) تلاميذ لم يضيفوا أيّ شيء لملخصاتهم.
- والعدد المتبقي من الملخصات كان مزيجاً بين الحرفية والإبداع.
- أغلب التلاميذ طلبوا منّا ترجمة كلمات إلى اللغة العربية.

ندرج ملخصين كدليل على إبداع تلاميذ هذا القسم.

الملخص الأول:

يحكى أن في قديم الزمان بنّوا بيوتا لينة، فبشّ مع العواة في قرية
 فقيرة، فاجرتهم من شيب العواة وابتنها، وأخذت منّا كاتهم وكل شئ
 وكان نكالة الشاب اسمه صبيدش يسرق حيران العواة ليؤكلها
 وفي صباح الباكر من صبيدش الكثر، فذهب إلى بيت العواة وسرق لها حاجياتها
 وذهب إلى منزله وذبحها وطبخها وأكلها.
 وفي يوم من الأيام الصيق بعض صبيدش وذهب يترك العواة وتوجدت
 المين وأكلها ليل وأخذ الكثير من المنزل ليتناولها. وعندما أدت العواة إلى
 حياة والده صبيدش، بئله الشجرة وقال: ما أكلت من أكل كل قادم المين ويبدأت
 تفكر وتوجدت من ولادة وصحت، إنه صبيدش، فوالمهم تأسى شجرة من تحتها
 قبل الفجر وأذهب إلى قباي وأبغى له في حبس المسكة، وفي القبل اليوم
 صبيدش وذهب إلى ملك العواة وكان يظف ويركل حتى مسكة العواة
 في دخلته داخل حفلة لها المين وكونت نصبيدش وتمتد وقال: العواة له صبيدش
 ابن هي دجاني فكان العواة نصبيدش حتى وصلت إلى المين وركبه ليؤديه
 وذهبت تنفره التاجير ماله وقرى صبيدش من ناله الحفلة وطاقا
 بالأحجار وصبيدش قرى وعندما عادت العواة إلى حفلة أخذتها
 إلى المنزل من كالة اليوم كان صبيدش قرى من ناله القرية.

وعندما عاد هفيدش إلى منزل أبيه فكلى لأهل المدينة الذين
 كانوا يعيشون في القرية من يومئذ حين أحل العولة وعذبوا
 أهل القرية وذهبوا إلى العولة ومعهم الغنوس وعندما وصلوا
 إلى القرية خرجت العولة من منزلها تترديد أكلها ومتربوا
 بالغنوس وقتلوا وتعادوا أهل القرية إلى خربتهم وقلعوا
 وهذا والله اليوم كانوا أهل القرية يعيشون بأمان وسلام.

﴿ لنحة ﴾ ﴿ لنحة ﴾
 في يوم من الأيام نهض مقيدش بولهموم صباحاً
 ناهباً إلى الغابة لكي ينزع التين في شجرة أم
 لنحة وفي المساء نَهَبَتْ أم لنحة إلى شجرة
 أخذت نزع تيناً ثم تمسح من الذي نزع التين
 وفي الغد نهض مقيدش لبس حذاءه ورجع
 إلى شجرة أم لنحة ووقف الحجاب في الليل
 سرقاً رجلاً أم لنحة وفي الصباح أكله في
 الغابة وخرجت أم لنحة تبحث رجلاً
 وقالت هذه أعمال مقيدش بولهموم ثم قالت
 الغد صباحاً يا كَرَّ أُمِّي إلى الغابة لكي أمسك
 مقيدش وفي الصباح ذهب أم لنحة مسرعة إلى الغابة
 ثم كَفَّرَتْ مقيدش غرق شجرة ثم مسكت مقيدش
 فإرجله ثم وضعت في كيس كبير ثم أخذته
 إلى منزلها ثم وضعت في خيم صغير ونحمت له
 الأكل واللحم وتقول له يا مقيدش أرين يدك
 ثم ذهبت أم لنحة إلى أخواته لكي يذهبون إلى
 منزل لكي يأكل مقيدش ومقيدش راح
 لنحة ثم هرب ﴿ لنحة ﴾ ﴿ لنحة ﴾

قام تلاميذ هذا القسم بتلخيص القصة بشكل مغاير تماما لما دار من أحداث في القصة التي عرضناها عليهم، حيث لخصوا قصة "مقيذش بولهموم"، قصة التراث القبائلي وأبدعوا في سرد الأحداث، ما يدل على الطلاقة التعبيرية لديهم.

فالطلاقة التعبيرية هي "القدرة على التعبير عن الأفكار بسهولة وصياغتها في كلمات أو صور بطريقة تكون فيها متصلة بغيرها وملئمة لها"¹ لذا فإن الطلاقة التعبيرية تتطلب التفكير السريع في الكلمات المرتبطة بموقف معين وصياغة الأفكار السليمة كما تتضمن إصدار أفكار متعددة في موقف محدد وتتنصف هذه الأفكار بالوفرة والتنوع وهنا يجب أن نشير إلى تميز عامل الطلاقة التعبيرية عن طلاقة الأفكار فالقدرة على إنتاج الأفكار تختلف عن القدرة على صياغة هذه الأفكار والتعبير عنها بأكثر من طريقة.

يتمثل الخيال الإنشائي في "إعادة تركيب ما تم استعادته من خبرات وأحداث سابقة بطريقة مبتكرة ويتم ذلك بوصفه هدفا في ذاته، كما يمكن أن يكون نوعا من التخطيط لفعل معين وبفضل قدرة الإنسان على التخيل الإنشائي يستطيع أن يخلق عوالم جديدة وخبرات ترضي طموحه وحاجاته وأمانيه"². ففي هذا القسم قام أغلب التلاميذ بإعادة تركيب ما تم استرجاعه من خبرات وأحداث سابقة بطريقة إبداعية، حيث قاموا بالتخطيط لهذا الفعل بفضل قدرتهم على التخيل الإنشائي، ما جعلهم يخلقون عوالم جديدة.

مقارنة: لم تتعد إضافات تلاميذ السنة الثالثة، كلمات أو جمل قصيرة مقارنة بإضافات تلاميذ السنة الخامسة التي تجاوزت حدود الجمل والفقرات إلى بنية نص الملخص ككل مما يدل على نمو الثروة اللغوية شيئا فشيئا لدى تلاميذ السنة الخامسة من جهة، ومن جهة أخرى تفعيل ملكة الخيال أثناء الكتابة.

¹ عبد اللطيف محمد خليفة: الحدس والإبداع، ص 38.

² ممدوح عبد المنعم الكناي: سيكولوجية الطفل المبدع، ص 323.

3. الإبداع في تلخيص قصة ليلي والدُّب:

أ- الإبداع في ملخصات قصة "ليلى والدُّب" لدى تلاميذ السنة الثالثة:

رقم التلميذ	إضافات في المقدمة	إضافات في عرض الأحداث	إضافات في الخاتمة	كلمات جديدة لا وجود لها في النص
1			X	
2		X	X	X
3			X	
4		X		X
5		X		
6				X
7				X
8	X		X	X
9		X	X	X
10	X	X	X	X
11	X	X		
12			X	
13	X	X	X	X
14	X	X	X	X
15		X		
16			X	
17			X	
18	X			
19	X	X	X	X
20		X	X	

تحليل نتائج الجدول: يبين الجدول مدى اتباع الإبداع عند تلاميذ السنة الثالثة أثناء تلخيصهم لقصة "ليلى والدُّب"، من حيث الكلمات والأحداث الجديدة التي أضيفت، سواء في المقدمة أو الخاتمة أو في متن الأحداث، وفيما يلي نعرض النتائج التي توصلنا إليها:

بعد قراءتنا لملخّصات التّلاميذ وجدنا أنّ أغلب التّلاميذ في هذا القسم أضافوا كلمات وأحداثاً جديدة ولو بشكل بسيط ما عدا أربعة (4) تلاميذ لم يبدعوا ولم يضيفوا أيّ شيء جديد.

ومن بين الجمل التي وجدنا أنّها إبداع نذكر:

- الذّئب أكل ليلي والجدة، ثم أتى صياد أنقذ ليلي والجدة وقتل الذّئب بالبندقية. الجدة مريضة. الأم هي من طلبت من ليلي أن تزور جدتها، والذّئب أكل الجدة. أخذ الذّئب الجدة إلى الغرفة. الأم هي من طلبت من ليلي أن تزور الجدة، أكل الذّئب الجدة، وصلت الأم مع الصيادين مع بندقية. كانت الجدة تطبخ الأكل. إبداع في نهاية القصة. إبداع في المقدمة والخاتمة. أكل الجدة ولم يأكل ليلي. أكل الجدة. الأم هي من قالت لليلى أن تزور جدتها. "تسكن بعيداً من منزل منعزل خلف تلك الطّاحونة التي تلوح من هناك"، الأم هي من طلبت من ليلي أن تذهب لزيارة جدتها، أكل الجدة مباشرة وينتظر قدوم ليلي. "حضرت الأم للجدة كعكة.

وكدليل على الإبداع في تلخيص قصّة ليلي والذّئب نورد الملخّص التّالي:

"الخصيص" قصة ليلى والذئب

كان بإمكان في قديم الزمان كانت هناك امرأة لديها طفلة، وفي يوم الطفلة قالت لي أمها لها
أمي أريد أن أنور جدتي.

فردت الأم: اذهب ولكن لا تلعبين أكثر وانها أيضا مريضة.

فذهبت ليلى في طريقها حتى التقت بظبي كان يبكي قالت له ليلى: لماذا البكي يا ظبي

فرد عليها الظبي: لقد كان يوم ميلاد أمي وأنا لم أعرفها أي هدية سأعطيها.

قالت ليلى: سأعطيها هذه الأوراد فإنها جميلة للغاية.

فرد الظبي: نعم، إنها جميلة جدا سأحضرها لأمي وستفرح.

بدأت ليلى والظبي في جمع الأوراد وذهب الظبي فرحاً فأكملت ليلى المشي حتى وجدت عصفوراً لقد

جرع في يدهي قالت ليلى: العصفور لماذا جلست ولم تذهب أن ^{أخذ قائك} مع ^{أصدقائك} ~~الظبي~~

فرد العصفور: لقد جرحت في ولم أستطيع أن أذهب لكي مع أصدقائي، فأعطت له الدواء شربها 3 مرات

حتى يستطيع أن يذهب إلى أمهائه وبدأ يصفر وقالت له ليلى: كيف تصفر أنا لا أعرف كيف أطفد

فرد عليها: لكي تصفر ستعملين نفسك وستعمله إلى فمك.

وذهبت ليلى حتى رآها ذئب ضخم وقال: يجب أن أذهب إليه وسأقول لها أين تذهبين.

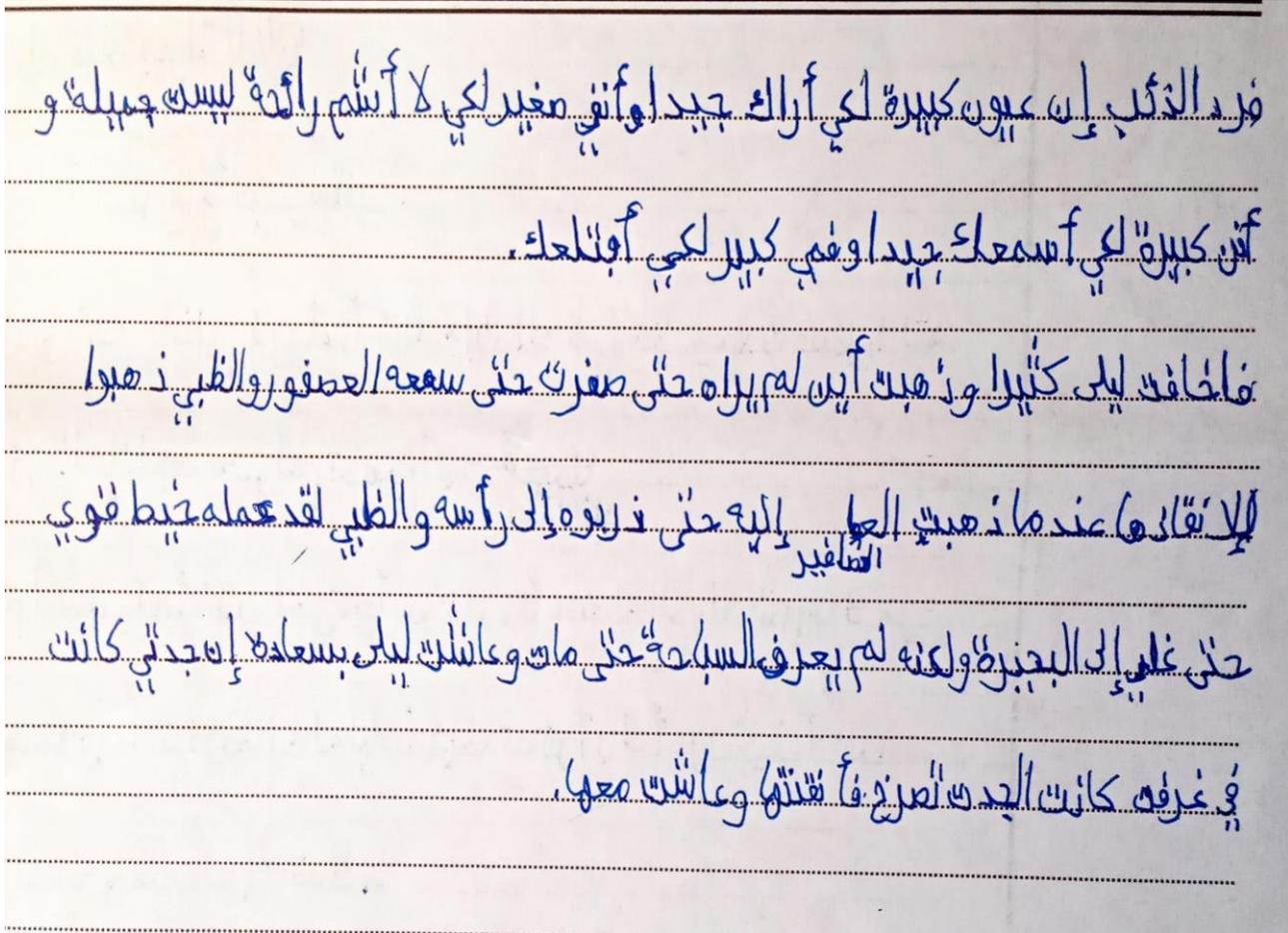
وبدأ يلبس ألبسة العجوز فذهب إليه وقال لها: أين تذهبين يا طفلة!

فردت عليه: أنا أذهب إلى جدتي.

فرد عليها الذئب: ولكن حاندي هوناً كذا الذئب طعم سيئاً كلك عندما يراك يا طفلة!

فأكملت المشي ولكن الذئب كان يجري سرعاً حتى وصلت المنزل فالت للذئب: يا ^{يا} جدتي لقد تغيرت

كيف وصلت عان فم كبيراً أنف صغيراً وأذن كبيرةً وعيون كبيرة أيضاً.



ملاحظة: سجلنا فرقا شاسعا بين مستوى القسم الأول والقسم الثاني للسنة الثالثة انطلاقا من ملخصاتهم، حيث حاول تلاميذ القسم الثاني إضافة أشياء غير موجودة في القصة المقروءة لتفسير بعض الأحداث والمواقف.

ب-الإبداع في ملخصات قصة "ليلي والذئب" لدى تلاميذ السنة الخامسة:

رقم التلميذ	إضافات في المقدمة	إضافات في عرض الأحداث	إضافات في الخاتمة	كلمات جديدة لا وجود لها في النص
1		X	X	X
2	X		X	X
3	X		X	
4	X		X	X
5	X		X	

X	X		X	6
X	X	X	X	7
X	X		X	8
X	X	X	X	9
X	X	X	X	10
X	X	X	X	11
X	X	X	X	12
X	X	X	X	13
X	X	X	X	14
			X	15
X		X		16
X	X	X	X	17
X	X	X	X	18
X	X	X		19
X	X			20
X	X	X	X	21
X			X	22
X	X	X		23
X	X	X	X	24
			X	25
			X	26
X		X	X	27
X	X	X	X	28

تحليل نتائج الجدول: يبين الجدول مدى اتباع الإبداع لدى تلاميذ السنة الخامسة في ملخصاتهم لقصة "ليلي والذئب"، من حيث الكلمات والأحداث الجديدة التي أضيفت، سواء في المقدمة أو الخاتمة أو في متن الأحداث، وفيما يلي نعرض النتائج التي توصلنا إليها:

- تلميذ واحد لم يضيف أي شيء.

- خمسة (5) تلاميذ لم يضيفوا أي شيء في مقدّماتهم، وأربعة منهم أبدعوا في الخاتمة.
- احدى عشر (11) تلميذ لم يضيفوا أيّ جديد يذكر في عرضهم للأحداث.
- ستة (6) تلاميذ لم يضيفوا أيّ جديد في خاتمتهم.
- اثنا عشر (12) تلميذا أضافوا جديدا في كلّ من المقدمة والخاتمة والأحداث حتى بدت ملخّصاتهم إبداعا.

سنعرض بعض الأحداث التي تكرّرت في الملخّصات بكثرة، والتي لم تحدث بنفس الطّريقة التي ذُكرت فيها في القصة التي درسناها:

- مرضت جدتها. (وردت لدى خمسة (5) تلاميذ). وفي قصّة ليلي والدّئب لم تكن الجدة مريضة.
- الأمّ هي من طلبت من ليلي أن تذهب عند جدّتها. (وردت لدى عشرة (10) تلاميذ).
- دخلت الجدة متعجّبة أعطت ليلي لجدّتها الأكل، وأكله الحطاب. حملت معها سلّة حمراء مملوءة بالطّعام. أخذت ليلي قسطا من الرّاحة لأنّها كانت متعبة بسبب مشيها الطّويل.
- الجدة تسقي الأزهار. الجدة في الحديقة تزرع. وجد جدة ليلي تعلق الملابس.
- الجدة هي من خاطت الرداء الأحمر الذي أهده ليلي. تتكرّر الدّئب برداء أسود في الغابة.
- الأمّ حضّرت الأكل و(القطائر) للجدة. (وردت لدى ثلاثة (3) تلاميذ).
- الدّئب هو من اقترح على ليلي أن تأخذ الأزهار لجدّتها. (وردت لدى أربعة (4) تلاميذ).
- الطريق يقع قرب النّهر. حبس الجدة داخل الخزانة. (وردت لدى ثلاثة (3) تلاميذ).
- وجدت جدّتها محبوسة وحرّرتها وهجم عليها الدّئب بقوّة. هناك من قال الثّعلب عوض الدّئب.
- التقت بصيّاد في الغابة وقال لها ماذا تفعلين هنا. أنا أحس أنّ ذنبا يلاحقني في كل الأماكن التي أذهب إليها.
- منزل جدتي الذي يقع بجانب أشجار التّفاح.
- حيوانات أليفة دلّتها على الطّريق. أكل الدّئب الجدة.
- بعد مرور الوقت مرّ صيّاد ووجد باب المنزل مفتوحا.

- جاءت الجدة مع الحارس الذي قتل الذئب.
 - أكملت طريقها حتى وصلت إلى غابة متوحشة.
 - قال لها الثعلب تعالي لنمرح هنا يا صغيرتي وعندما انتهيا من المرح ذهبا. هل عندها زوج؟
 - قالت ليلي: هل أريك منزل جدتي؟
 - حكّت لأُمّها ما حدث لها عند عودتها إلى البيت.
- وهذا نموذج تظهر فيه بعض ملامح الإبداع:

ملخص قصة الليل والنهار

كانت لي يوم بلدت اسمي كان "عيسى" مع الله في عالم صغير
 كانت لي ليل أحبها ليلها خافتة جدتها التي بعيش بعيدا عنها، إذا أراد أن يترك جدتها
 فيجد أن تقاطع سنانة كغيرها ليلها واليهاء وكانت تحبها كثيرا لأنها تفرح لها بعداية كثير
 منها ذات أصغر خاطرها بيديها فكانت ترتدي ليلها ثيابها تخرج للعب حتى ستبدا بوقت
 الوداء الأصغر في يوم ما طلبت أمها أن تذهب وتزور جدتها في نفس الوقت تعمل لها
 الأكل الشهي الذي حضرته وشتمت الأم لكن ياخذ الاستغناء مع العبداء والتمهين وقتا ليسرا
 في العبداء واللون في الغابة فوجدت ليلها لا تعلق بأبي أمال أنظم لسان الأبرار والعب في الغابة
 ليست ليل حذاتها ورأه الأصغر ونهبت إلى بيت جدتها وفي الطريق كانت تعني ففوت
 عنده يستريح في كل أنحاء الغابة، لها مسج الذئب الضارع مو ليلها وتوجهت إلى النهار لها قال
 بالها من سنة شفتي وسلة العبداء ولكن سأطلبه بحيلة أو أخرجي من الذئب بجداء أصغر ونهبت
 إليها ومثل لها صباح الخير أيتها القحيرة قال أين تتوجهين؟ فوجدت ليلها أناسا ذهب إلى منزل جدتها
 فقال لها إلى أين جئت؟ هذا المنزل أغشيت ليلها باسمها إلى إجابتي فوجدت ليلها أنهار
 إلى هذه الزنازاة الجميلة فوجدت ليلها إلى اجبت سارة أو أمي عند الليل يسوق فناء الطريق لليل
 سالت ليلها بجمع الطريق حتى رأت منزل جدتها، فهذا الوقت كان الذئب قد وصل إلى البيت
 جدتها لها رأى الذئب ليج أن الجدة خرجت من البيت فأسرع إلى عنفتها وبحث عن ثيابها
 بنظر الذئب هديا بها ثم ذهب إلى سير ما لها رأت ليلها الهب سعوا فابعد أن تعلق

وأسرة تهرخ في كل البيت فأنشأ مخدتي أين أنتي. حتى سمعت سعلًا فذهبت
إلى ناحية الصوت وتعبت لسرات جنتك الذهب فقلت ليلى يبدني هل أنت
من بين لسائل الله ^{مناد} كئيف في يدك لهادا تسلمين لهادا أنيك كبيرتان وفلها هم
لذئب لهادا عابلا. الأسي ذئب يامغير!! مرة ليل بكل جهد ما فانت جدمنا بندقية خروج
وعملك. وفي الأخر محاولة الجدة أن لتسي ما حدث. شتم ما شت ليل ولما تلت في سعاد

إذا كان تخزين القضايا يتحقق بمعالجة النص في شكل دورات متعاقبة تتناسب مع سعة الذاكرة، فإن إعادة إنتاج هذه القضايا تخضع بدورها لنفس المسلسل، "ذلك أن هذا الأخير ينطلق من افتراض مؤداه أن المعالجة تكون دورية، وبالتالي تعتبر القضايا المعالجة والمخزنة في الذاكرة قابلة للاستعادة في مهام إعادة الإنتاج، كالتلخيص والتذكر المباشر أو غير المباشر، بنسبة احتمالية موافقة لعدد المرات التي شاركت فيها قضايا معينة في دورات المعالجة"¹.

وذكرنا سابقا أن الإبداع لدى الطفل قدرة على إعادة صياغة الخبرة في أنماط جديدة عن طريق الاستجابات والأنشطة غير المألوفة، والتي تتميز بالمرونة والحدثة، ويعبر عنها بأي شكل من أشكال التعبير القصصي، التعبير الفني، التعبير الحركي، التعبير الموسيقي. ويرى الباحثون أن القراءة مثل اللعب تكون بمنزلة نوع من التدريب على الابتكار، وقد كشفت العديد من الدراسات عن أهم القدرات الإبداعية التي تحدّد الإمكانية الإبداعية لدى الأفراد، وهي الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحساسية للمشكلات، التخيل.

¹ - أحمد بوحسن وآخرون: نظرية التلقي إشكالات وتطبيقات، ص 193.

نتائج الفصل:

العناصر الأساسية للتلخيص غير موجودة عند نسبة كبيرة من قسم السنة الثالثة الذين لخصوا قصة "اللونجة بنت الغولة"، فالفكرة الأساسية للنص ذكرت عند الأقلية فقط، كما أن جميع الأفكار الرئيسية المستخلصة من النص ناقصة، وأغلب التلاميذ كان ترتيبهم خاطئاً لجميع الأفكار التي وردت في النص الأصلي، وحجم التلخيص غير مناسب أبداً.

لقد بينت نتائج قسم الثالثة ابتدائي في اختبار تلخيص القصة، أن مستواهم يتراوح ما بين الضعيف جداً والجيد من حيث شكل ومضمون ولغة الملخص. وكان مستوى القسم الثاني في السنة الثالثة، أي التلاميذ الذين لخصوا قصة ليلي والذئب أفضل بكثير من القسم الأول حيث كانت أغلب الملخصات فيه، متوافرة على العناصر الأساسية للتلخيص وعلى الفكرة الرئيسية للنص. أما بالنسبة لتلاميذ السنة الخامسة، فوجدنا أن ملخصاتهم أحسن بكثير، مقارنة بتلاميذ السنة الثالثة، من حيث شكل ومضمون ولغة الملخص وهذا راجع إلى تقدمهم في المستوى الدراسي.

العناصر الأساسية للتلخيص مستوفاة بدرجة كبيرة، في قسمي الخامسة، والفكرة الأساسية للنص واضحة، كما أن الأفكار الرئيسية المستخلصة من النص جيدة وصحيحة إلى حد كبير، مع ترتيب جيد وصحيح لمعظم الأفكار كما وردت في النص الأصلي، وكذلك حجم التلخيص مناسب، وبعيد عن الإيجاز والإطناب، إضافة إلى وضوح شخصية الملخص في تعبيره عن الفكرة المستخلصة. وعليه نقول إن نسبة كبيرة من تلاميذ السنة الخامسة تمكنت من الإلمام بعناصر التلخيص الأساسية.

وفيما يخص مدى اتباع الحرفية والإبداع من قبل التلاميذ في قسمي السنة الثالثة، وجدنا فئة كبيرة من التلاميذ الذين حاولوا اتباع الحرفية في تلخيص القصة الأولى ومنهم من نجح في ذلك، ومنهم من لم ينجح بسبب ضعف ذاكرتهم السمعية والبصرية وعدم تمكنهم من تخزين المفردات المناسبة لذلك. كان عدد تلاميذ قسم الثالثة الذين لخصوا قصة "اللونجة بنت الغولة" والذين اتبعوا الإبداع قليلاً جداً مقارنة بتلاميذ قسم الثالثة الذين لخصوا قصة "ليلى والذئب" حيث كان مستوى هذا القسم أعلى بكثير من مستوى القسم المذكور آنفاً ففي كلا الحالتين كانت

ملخصاتهم أحسن بكثير. أمّا بالنسبة لتلاميذ السنة الخامسة، فوجدنا فئة معتبرة أبدعت في إعادة سرد الأحداث في كلا القصتين، كما أنّ هناك من أفلح في اتباع الحرفية إلى حدّ ما. وعلى العموم قام كلّ تلميذ بتلخيص القصص حسب قدرته اللغوية والمعرفية.

تعدّ كتابة الملخصات، من القضايا الهامة المرتبطة ارتباطاً وثيقاً، بمختلف أنواع الكتابة، إذ يجب إعطاؤها الأهمية التي تستحقّ، مع ضرورة تدريب التلاميذ وتعويدهم عليها. ولكي يتمكّن التلاميذ من إنجاز ملخصات جيّدة وصحيحة، يجب العناية بتعليم التلخيص للتلاميذ وفق المبادئ التالية:

- توعية التلاميذ بضرورة الفهم الجيّد قبل الشروع في التلخيص، لأنّ الملخص يعتمد على الفهم الشامل لأحداث النصّ، وعلى الشكل الذي قرأ به النصّ، كما أنّ القراءة الواحدة غير كافية لإنجاز الملخص.
- ويعود الضعف الذي لاحظناه في عدد كبير من الملخصات إلى عدم ممارسة القراءة بالقدر الكافي وعدم تدريب التلاميذ على الإنشاء الكتابي، لذلك يفتقدون للمهارات اللغوية التي تنقسم إلى أنشطة الاستقبال اللغوي المتمثلة في القراءة والاستماع، وأنشطة التعبير اللغوي المتمثلة في الحديث والكتابة وما يربط بين هذه الأنشطة هو التفكير. لتفسي هذه المهارات إلى القدرة على الفهم والإنتاج، وهو ما يحقّق في نهاية المطاف الاستخدام السليم للغة.
- الصعوبة في تطبيق القواعد التلخيصية السابقة الذكر، حيث أكّد الباحثون أنّ تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي غالباً ما يدمجون المعرفة النادرة أو الجديدة في ملخصاتهم ويتركون جانبا المعرفة التي يعتبرها الكاتب مهمّة في النصّ، وذلك لاعتقادهم أنّ المعرفة السارية أو المعروفة التي تحتاج إلى تلخيص ممّا يجعل تلخيصهم ذاتياً .
- حتّى التلاميذ على استخراج الأفكار الرئيسة في النصّ لأنّ نشاط التلخيص يرتبط بقدرة التلميذ على التعرف على الأفكار المهمة حيث نجد أغلب التلاميذ لا يتحكّمون في هذه القدرة في المرحلة الابتدائية، ومن الأحسن تنبيه التلاميذ إلى الاختلاف الموجود بين

الفكرة الأساس والفكرة الثانوية وجعلهم يميزون الفكرة الأساس وإعادة صياغتها بألفاظهم الخاصة.

- السماح للتلاميذ بإنجاز ملخص طويل، لأنهم يميلون في البدايات الأولى إلى إعادة النص بحذف بعض المعارف فقط وبمرور الزمن وتمرن التلاميذ يمكنهم إنجاز ملخصات قصيرة.

- ننصح المدرس ببعض الاستراتيجيات الناجعة في تعليم التلاميذ كيفية التلخيص وتنمية قدرتهم التلخيصية.

- تعليم التلاميذ قواعد التلخيص .

- تلخيص النص في عشر كلمات.

- تقييم مستوى الكفاءة في التلخيص.

- تساعد عملية التلخيص على القراءة الجيدة، حيث تدفع التلميذ للتركيز أكثر فيما يقرأه من أجل الاستيعاب الجيد.

- تنمية حب القراءة لدى التلاميذ وتعلم اللغة في الآن نفسه.

ويعدّ الأسلوب القصصي من أقوى الأساليب الهادفة من خلال الرسائل التي يوصلها والمواضيع التي يعالجها، ومن هنا نستخلص أنّ قراءة القصص بالنسبة للتلميذ تمكّنه من التعرف على الرموز وفهمها ثم إدراك العلاقات بينها والتفاعل معها.

الفصل الثالث:

إشكاليّة اللّغة وتلقّي الصّورة في القصص
الموجّهة للطفّل.

- المبحث الأوّل: الصّورة التّعليميّة وعلاقتها بالنّص.
- المبحث الثاني: تلقّي الصّورة في قصّة "لالة زوبيدة
والقطيّط سيسان".
- المبحث الثالث: تلقّي الصّورة في قصّة "البطّة
الغريبة".

تمهيد:

تأتي القصة في المقام الأول من أدب الأطفال فكّهم يميلون إليها ويتمتعون بها ويجذبهم ما فيها من أفكار وأخيلة وأحداث، وتستعين القصة بالكلمة في التجسيد الفني حيث تتخذ فيها الكلمات مواقع فنية كما تتشكّل فيها عناصر تزيد في قوّة التجسيد خلال خلق الشخصيات وتكوين الأجواء والمواقف.

تعمل القصة على إكساب الطفل الكثير من المهارات، وتنمية قدراته العقلية والنفسية والاجتماعية والانفعالية، لهذا يمكن أن نعتبر القصة من الأساسيات في حياة الطفل. وفي القصة جمال وتمعن يتنقل الأطفال في رحابها الشاسعة الفسيحة على جناح الخيال فيطوفون بعوالم بديعة فانتة أو عجيبة ومذهلة، أو غامضة مثيرة، ويلتقون بألوان من البشر والكائنات والأحداث تجري وتتابع وتتألف وتتقارب، وتفرق وتتشابك في انساق عجيب وبراعة تضيء عليها روعة وتشويقاً. إلا أنّ هناك عنصر آخر تحوي عليه القصة يثير انتباه الطفل أكثر ويأخذه إلى أبعد مما في النص من كلمات، وهو الصورة أو الرسوم التي فرضت نفسها وفرضت تقسيماً خاصاً على مستوى الشكل الخارجي للنص، فصارت القصة مجزأة إلى فقرات، يلزم كلّ منها رسم يترجمها ويكملها، لتتعدّد القراءات من قراءة الفقرة اللغوية إلى قراءة الصورة بألوانها المرفقة لنصّ القصة.

تحتلّ الصورة مكانة متميزة في النمو المعرفي للطفل، وفي تكوين أفكاره وتصوّراته، وثقافته عامة. ويؤدّي النمو المعرفي وخاصة الخيال الذي تشكّله الصورة والألوان دوراً مهماً في النمو الحسي والإجرائي، ومن ثمّ النمو المعرفي عامة. فالصورة في المجال التربوي والثقافي هي أداة فعالة تُقرب المعنى من ذهن المتلقّي من خلال تصوير الشخصية في سلوكها ومزاجها. لذلك ارتأينا أن نبحث في كيفية تلقي الصورة المرفقة للنصوص الموجهة للطفل، نتساءل: هل سيحاول التلاميذ قراءة مضمون الصور وحدها دون النصّ أم لا؟ كيف سيقراء التلاميذ الصور المرفقة للقصص؟ هل ستساعده هذه الصور على فهم مضمون النصّ أكثر؟ سنحاول الإجابة على هذه الأسئلة بعرض قصص مصوّرة على تلاميذ السنة الثالثة والخامسة ابتدائي، مصحوبة باستبيانات.

المبحث الأول: الصورة التعليمية وعلاقتها بالنص.

تُعرف الصورة من الناحية السيميائية بأنها المشابهة والمماثلة، ويرى سعيد بنكراد أنّ الصورة هي "وليدة إدراك بصريّ، فإنّ تمثيل الأشياء داخلها يعود إلى تحويل أنطولوجي لماهيات مادية وتقديمها على شكل علامات، أي النّظر إليها باعتبارها عناصر تدخل ضمن أنساق سيميائية بعد الإدراك البصريّ نفسه"¹. ولا بدّ من التّفاعل بين ما هو موضوع للنّظر والتّجربة الواقعيّة.

يشير الباحثون إلى العلاقة الوطيدة بين الصورة والدّهن (الإدراك)، فهما يكملان بعضهما البعض لدى الطّفل، ويسهمان في تطوير لغته وتنمية معارفه. لهذا تُعدّ القصّة نموذجاً حيّاً لتحقيق هذين القطبين، فطُب الصورة التي تنقلها العين المجرّدة ويمتصّها الإدراك، وقُطب اللّغة التي يستثيرها اللّسان، وهي عمليّة فعّالة عند الطّفل، فإدراك الصّورة لديه سيؤدّي حتماً إلى إنتاج اللّغة.

1. سؤال اللّغة في القصّة المصوّرة:

هي نوع من القصص التي يرفق فيها النصّ بالصّور والرّسوم التّوضيحية للتّعبير عن حكاية ما، بهدف لفت انتباه وفضول الطّفل وتنمية قدرة الخيال لديه وحبّ الاستطلاع. وقد أطلقت العديد من التّسميات لهذا النوع من القصص منها: القصص المصوّرة، الصّور التّوضيحيّة، ...ألخ.

ونقصد بها "الأشكال التّقريبية الموجودة في الكتاب المدرسيّ لتوضيح شكل ظاهرة أو فكرة من الأفكار، ويتمّ التّعبير عنها بالخطوط، والأشكال والرّموز المبسّطة لأفكار أو عمليّات أو أحداث، أو تراكيب مكوّنة شيء ما في صورة مختصرة تسهّل وتيسّر إدراك وفهم هذه الأمور بالنّسبة للفرد"². وتؤدّي الصّور والرّسوم التّوضيحيّة المرافقة للنّصوص الموجهة للأطفال عدّة وظائف إذ تُستعمل كلغة أخرى لتبليغ أفكار وآراء وتصورات متنوّعة، فهذه الرّسوم تُعتبر حاملة

¹ سعيد بنكراد: سيميائيات الصورة الإشهارية (الإشهار والتمثيلات الثقافية)، إفريقيا الشرق، دون طبعة، المغرب، 2006 م، ص 33.

² نجوى أحمد سليم خصاونة: أثر استخدام الصور والرّسوم التّوضيحية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلميذات الصف الرابع في المرحلة الابتدائية وفي اتجاهاتهن نحو كتاب لغتي المطور، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، جامعة الطائف المجلد (6)، العدد (4)، نيسان 2017، ص 4.

بدورها لمضامين ومدلولات تُدعم ما ورد في النصوص أو تُجسده، ولذلك، فهي تنطوي أيضا على وظائف بيداغوجية متعدّدة، وتضفي على الكتاب قدرا ما من الجاذبية والجمالية¹. الصّور التّوضيحية إذن هي كلّ رسم وشكل يُقرّب المعنى للطفل، ويُحقّق لغة جديدة تستبعد الأبجديات وتستثمر الألوان. ونجد إلى جانب هذا النوع من الصّور نوعا آخر، موسوما بـ:

أ. الصّورة التّعليمية:

وهي الصّورة التي تستخدم للتعبير عن مضمون حالة معينة لغرض إيصال المعلومة إلى التلاميذ بأقلّ وقت وجهد ممكن، وهي تسجيل دقيق للظواهر والأشكال التي يصعب إيصالها بالصّور والرّسوم لها قيمة جمالية تدوّقية في القصة وأنّ لها قيمة ثقافية للطفل القارئ، وأنّها توضح المفاهيم وتعبّر عن القيم، وتثري قدرة الطفل على التّخيل والنّقد وروح المرح إذا كانت تشكّل المادّة المكتوبة وحدة فنية متكاملة². ولا يمكن أن نتخيّل قصة موجّهة للطفل خالية من الصّور والرّسوم، ومن النّادر أن يقبل الطفل على قراءة قصة مجردة من الصّور، لأنّ هذه الصّور بألوانها وأشكالها هي التي تبعث حبّ الاستطلاع لدى الأطفال.

ترجع أهميّة الرّسومات التي تصاحب الأعمال الأدبية الموجّهة للأطفال إلى كونها عملية تكميلية، لا تقلّ عن العمل الأدبي ذاته، هي إضافة ضرورية لا يمكن الاستغناء عنها، لأنها تدرّب الصّغار على التّلقّي الجمالي والاستمتاع به. وتساعد على الإدراك العقليّ والتّفكير البصريّ وتكوين التّفافة البصريّة من ثمّ إنتاج اللّغة. ولاشكّ أنّ الرّسومات تجد طريقها بسهولة إلى عقول وقلوب الأطفال.

¹ - عبد اللّطيف الجابري، عبد الرّحيم أيت دوصو: الكتاب المدرسي -تقنيات الإعداد وأدوات التّقييم-، أفريقيا الشرق، المغرب، 2004، ص29.

² - حسن شحاته: أدب الطفل العربي، أذار المصرية اللبنانية، ط1، القاهرة، 1991، ص134.

يرى سيرج تيسرون **Serge Tisseron** أنّ "الشخص عندما يهتم بالصّور، فإنّه يبحث دائماً عن نوع من مرآة حياته"¹. فالصّورة تجذب الطّفل بشكل لا يقاوم لأنّه يرى فيها ما يريد رؤيته، بتعبير أدقّ، يبحث الطفل في الصّورة عن صدى لتجربته النفسيّة الخاصّة.

يذكر **برمجياني C. A Parmegiani** في مقاله (من يخاف أن يوضّح حكايات جريم) أنّ عمل الرّسّامين **Illustrateurs** يتكوّن من فهم معنى النّص وجعله يظهر من خلال الشّعور، ما يوحي أنّ دور التّوضيح سيكون فقط في نسخ معنى القصة الذي نقلته الكلمات في شكل مختلف². وهنا تمّ تقليل الرّسم التّوضيحي إلى حجمه الزّخرفي، إلّا أنّه لا يمكن للمرء أن يتخيّل أنّ التّوضيح مصدر العاطفة الفنّيّة بالنّسبة للطفّل و فقط، إنّما للصّورة التّوضيحية أبعاد أخرى نفسيّة ومعرفيّة تُسهم في النّمو النفسيّ والمعرفيّ السّليمين لدى الطّفل.

أشار **عبد الحميد شاكر** في إطار اجتياح الصّورة وهيمنتها في كلّ المجالات إلى رأي عالم التّربية المعروف بـ: **جيروم برونر Gérome Bruner**، المشهور بدراساته عن التّفكير وعن التّربية من خلال الاستكشاف والإبداع حول الموضوع، "أنّ الصّورة تحتلّ جزءاً أساسيّاً في مجال التّربية والتّعليم، فهي ذات فوائد كبيرة في عمليّة تنشيط الانتباه والإدراك والتذكّر والتّخيّل والإبداع والرمزيّة، إذا ما قدّمت بالطّريقة المناسبة، ويضيف أنّ الفرد يتذكّر فقط 10% ممّا يسمعه و30% ممّا يقرأه، و60% ممّا يراه أو يقوم به"³. تتكوّن الصّور في جوهرها من الخبرة البصريّة التي تجري معالجتها في ضوء التّنسيق مع الصّور الموجودة في رؤوسنا.

إنّ اهتمام الطّفل بالصّور، وملاحظته الدّقيقة لها يساعده على تعلّم القراءة والكتابة في الوقت نفسه وتوضّح **باولينا كرجوهارد Paulina kerjohard** هذا الأمر بقولها: "إنّ الصّور هي الأخرى تساعدنا على أن نأخذ بيد الطّفل نحو الكلام، من ممّا لم يسمع النّبرة الهادئة التي يطلب بها الطّفل من أمّه كتاباً مصوّراً؟، من ممّا لم ير السّعادة الغامرة التي تملأ الطّفل إذا ما حصل

¹ – S. Tisseron, Les bienfaits des images, Paris, Odile Jacob, 2002, p75.

² – Lucie Bousquet, Le conte et ses images, document téléchargé depuis www.cairn.info le 25-02-2019 à 00:50.

³ – شاكر عبد الحميد: عصر الصورة – الإيجابيات والسلبيات –، ص 4.

على الكتاب الذي رغب فيه؟ إنَّ خبرتنا قد زادتنا اقتناعاً بأنَّ الصورة يجب أن تكون في متناول الطفل الذي يراها جيّداً وليلمسها وليقلبها بين يديه¹. لأنَّ الطفل في السنوات الأولى من عمره يتعرّف على معاني الكلمات من خلال الرّسومات والصّور، ولا يكفي النطق بها لتعلّمها والاحتفاظ بها في الذاكرة وقد أثبتت الدّراسات الأمريكيّة (جلين دومان) أنّ قدرة الطفل على التعلّم تبلغ أوجّها في السّنوات الأولى من حياته.

ب. أنواع الصّورة وقوّة إنتاج اللّغة عند الطّفل:

تختلف كميّة استعمال هذا المصطلح من مجال لآخر، فبعضها يرتبط بالصّور الإدراكيّة الخارجيّة أو الصّور العقليّة الداخليّة، أو الصّور التي تجمع بين الدّاخل والخارج. تنقسم الصّورة إلى صور ذهنيّة وصور حسّيّة؛ الصّور الذهنيّة تشمل كلّ الصّور الرّمزيّة أو الأسطورة والصّور المشكّلة من أركان البيان من تشبيه واستعارة وكناية ومجاز، أما الصّور الحسيّة فهي: "الصّور التي تستمدّ من عمل الحواس فلا فرق فيها بين الحقيقيّ والمجازيّ، والحواس هي النّافذة التي يستقبل بها الدّهن موادّ التّجربة الخام، فيعيد تشكيلها بناء على ما يُتصوّر من معانٍ ودلالات، غير أنّ الصّور الموحية لا تتأتّى بمجرد حشد المدركات الحسيّة و وصفها، وإنّما تتطلّب نوعاً من العلاقة الجدليّة بين الذات المبدعة ومدركاتها الحسيّة..."² وتنقسم الصّور الحسيّة إلى:

الصّورة البصريّة، الصّورة السّمعية، الصّورة اللّمسية، الصّورة الدّوقية، الصّورة الشّمية، صورة تراسل الحواس.

أمّا أنواع الصّورة باعتبار تحقّقها في ذهن ونفس السّامع فهي كما يرى صلاح عبد التّواب أربع مجموعات هامّة قد تنشأ كلّها أو بعضها³:

¹ - سرجيو سبيني: التربية اللغوية للطفل، تر: فوزي عيسى، عبد الفتاح حسم، دار الفكر العربي، الكويت، 1991، ص 119، 120.

² - بلغيث عبد الرزاق: الصورة الشعرية عند الشاعر عز الدين ميهوبي، مذكرة ماجستير، جامعة الجزائر، 2009، ص 81.

³ - عبد التّواب صلاح الدين: الصورة الأدبية في القرآن الكريم، الشركة المصرية العالمية للنشر، ط 1، مصر، 1995، ص 28 - 29.

-المجموعة الأولى: التي تنشأ عن الإدراك الحسي أو السمي أو البصري المباشر عند الاستماع أو القراءة، فإننا حينما نستمع إلى النص الأدبي أو نقرأه، قد يتجه الذهن إلى الألفاظ والعبارات نفسها، فندرك ما فيها من جمال لفظي إدراكا حسيًا سمعيًا، ينتج عن جرس الكلم وموسيقى الألفاظ وانسجام العبارات وتآلفها.

-المجموعة الثانية: هي الصور الذهنية التي تبعثها في النفس معاني الألفاظ أو العبارات التي نسمعها أو نقرأها كصورة الحديقة التي توصف، أو المنظر الطبيعي الذي يصور، وتسمى هذه الصور المعنوية بالصور الصريحة.

-المجموعة الثالثة: وهي مجموعة أخرى من الصور الذهنية غير التي يصورها المؤلف تصويرا صريحا، ولكنها تستنبط منها استنباطا، وتسمى هذه الصور المعنوية بالصور الضمنية، وتتوقف الدقة في استحضار الصور الذهنية المعنوية الصريحة أو الضمنية على مقدرة السامع أو القارئ التصويرية من جهة، وعلى براعة المؤلف وقدرته التصويرية من جهة أخرى.

-المجموعة الرابعة: وهي مجموعة من الصور غير المجموعتين السابقتين، فلا هي صريحة ولا هي ضمنية، ولكنها ترتبط بها، فتتوارد على الذهن، وتسلك سبيلها من منطقة شبه الشعور إلى منطقة الشعور، تبعا لقانون تداعي المعاني وتسمى هذه المجموعة بمجموعة الصور المعنوية الترابطية، وتتوقف غزارتها أو قلتها على تجارب القارئ فقط، فلا علاقة لها بما يقصد المؤلف تصويره من الصور أو التجارب.

ج. اللون:

حياة الإنسان مليئة بالألوان، فأينما ولى وجهه غمرته وفرضت عليه جاذبيته الخاصة حاملة إليه أنواعا متضاربة من المشاعر، فتكون حانية رقيقة باعثة لمشاعر الهدوء والطمأنينة تارة، وصاخبة عنيفة تتعالى معها آهات النفس الحزينة تارة أخرى، وبهذا ألحقت بالألوان رموز خاصة بها يتفق عليها الناس بصفة جماعية. فاللون شكل من أشكال القدرة المرئية، "لأنه الأكثر تأثيرا علينا وهو الذي يجعل الأشياء محددة ودقيقة، وهو ببساطة ضوء ذو أطوال موجية مختلفة، فنحن

محاطون بموجات طاقة كهرومغناطيسية، واللون هو جزء صغير منها"¹. فاللون بالنسبة للطفل هو لغة في حد ذاته. لهذا لا بد من الإشارة إلى أهمية السنّ ودوره الفعّال في جعل الطفل يميّز بين الألوان المختلفة.

1- أثر السنّ في تمييز الألوان:

تؤكد دراسة أثر السنّ في تمييز الألوان "فكرة البدء بتمييز اللون قبل إطلاق اسم عليه، فقد ثبت أنّ اللون يخطف بصر الطفل وهو في أيامه الأولى، وينادي عينه قبل أن ينادي لسانه أو عقله، وأنّ مرحلة التسمية عند الطفل لا تبدأ إلاّ مع بداية الكلام ونموّ جسمه وفكره. كما أنّ للون إغراء عند الأطفال، فهو يثير انتباههم في سنّ مبكرة جدا لا تتجاوز سنّ الرضاعة ثمّ يزداد اهتمامهم به مع نموّهم وتقدّمهم في السنّ"².

2- تصنيف الألوان:

يقول غوته **Gotte**: "حين أنظر في تناسقات الألوان يمكنني أن أرى أنّ في استطاعتي ببعض الجهد والفكر العنيد أن أتذوّق متعة أخرى من متع هذا العالم"³ إنّها المتعة التي يمنحها التعدّد اللوني حيث إنّ "عدد الألوان قد أوصله بعضهم إلى بضعة ملايين، ولكنّ العين العادية يمكنها أن تميّز حوالي 180 درجة من اللون، لا يستطيع الشخص المتوسط أن يعطي لها أكثر من 30 لفظاً"⁴، وقد فسّمت هذه الألوان إلى أساسية وثلاثية مركبة وثلاثية، ضمن ما يُعرف بدائرة الألوان.

¹ - محمد قاسم عبد الله: ثقافة الصورة والثقافة المرئية لدى الأطفال (قضايا تربوية - نفسية حديثة)، مجلة الطفولة العربية، جامعة حلب، سوريا، العدد الواحد والسبعون، ص 24.

² - بدرة كعسيس: سيميائية الصورة في تعليم اللغة العربية، قسم اللغة العربية، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2010، ص 155.

³ - صلاح عثمان: الواقعية اللونية - قراءة في ماهية اللون وسبل الوعي به-، دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر، ط 1، الإسكندرية، 2006، ص 27.

⁴ - أحمد مختار عمر: اللغة واللون، عالم الكتب، ط 2، القاهرة، 1997، ص 91.

ويستخدم اللون لغرضين أساسيين هما الغرض الرمزي والغرض الانفعالي أو العاطفي، "في الاستخدام الرمزي يجري توظيف الدلالات التعبيرية للون في سياق الفنون المرئية لغرض الإسهام في إيصال الفكرة وتدعيم التأثير النفسي في المتلقي، ولذلك أخذ عن اللون الأسود ارتباطه بالخوف والحزن، والأبيض ارتباطه بالطهارة والنقاء، والأحمر بالحريق واللهب والحرارة والدم والخطر، والأخضر بالهدوء..."¹، إنّ اللون وفق هذا السياق هو تصعيد لدلالة الشيء فهو سلسلة من الاختزالات المعنوية التي ترتقي لمستوى الرمز. بالإضافة إلى استعمالات أخرى يمكن إجمالها في النقاط التالية²:

- يعطي حركة في فراغ السطح تساعد على التصوير والرسم، من خلال إعطاء قيم متفاوتة في صياغة الهيئة التي يكوّنها من الأشكال والمنظور، وإعطاء متعة جمالية في وضعه تكويناً بين الخلفية والمقدمة ويجعل ألوانها متوازنة جمالية.
- يخلق اللون حالات إبداعية جميلة تشعّرننا بالمتعة الحسية والذهنية.
- يخدم اللون العاطفة الخاصة بالفنّان ويساعده على إبرازها للحياة العامة بشكل إجماليّ جذاب.
- يمكن أن يعطي اللون أسلوباً فلسفياً وجمالياً عن طريق التنظيم الرفيع الذي يتّبعه الفنّان في الأداء.
- يؤكّد اللون الأشكال التي يكوّنها خلال الإنشاء معلنا عن أهميتها بإعطاء لون ظاهر على سطوحها.
- يعطي لنا قيماً ضوئية متفاوتة في تكوين الأشكال والظلال والعلاقات ضمن الوحدة الإنشائية.

يغري اللون ويجذب العين تلقائياً وكأنه يفرض نفسه لنراه، فكيف للطفل ألاّ يتمتّع بالألوان ولا يشعر بها حسياً وذهنياً؟ إنّها تبعث السرور والطمأنينة في نفسية الإنسان ككلّ.

¹ - عبد المسلم طاهر: عبقرية الصورة والمكان - التعبير، التأويل، النقد - دار الشروق للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، 2002، ص 48.

² - المرجع نفسه، ص 50.

د. التعايش الفكري بين الصورة واللغة:

تختلف اللغة البصريّة من حيث طريقة توظيفها وفي خصائصها عن اللغة الطّبيعيّة، وعلى الرّغم من ذلك فإنّه لا يمكن للصّورة أن تستغني عن اللغة ولا يمكن للغة الاستغناء عن الصّورة أيضا، فإنّ التعايش بينهما قديم وضارب بجذوره في عمق التّاريخ. فمنذ ظهور الكتابة وقع تلازم بين الصّورة والنّص، يقول كريستيان ميتز Christian Mitz في إحدى مقالاته: "إنّ اللّغات البصريّة تقيم مع باقي اللّغات علاقات نسقيّة متعدّدة ومعقّدة، ولا أهميّة لإقامة تعارض ما بين الخطابين اللّغوي والبصري، كقطبين كبيرين يحظى كل واحد منهما بالتّجانس والتّماسك في غياب أيّ رابط بينهما".¹

وفيما يخصّ الوظيفة التي تؤدّيها اللغة إلى جانب الصّورة، يذهب رولان بارث Roland Barth إلى "أنّ النّص اللّغوي الذي يحضر إلى جوار الصّورة يؤدّي بإحدى الوظيفتين التّاليتين: وظيفة الإرساء أو الشّرح أو التّثبيت (fonction d'ancrage) ، وإمّا وظيفة تكميليّة أو تناوبيّة (fonction du relais)"². تتمثّل الوظيفة الأولى في العمل على إيقاف سيرورة تدفق معاني الصّورة، والحدّ من تعدّدها الدّلالي. فالنّص اللّفظي يوجّه إدراك المتلقّي ويقود قراءته للصّورة حيث لا يتجاوز حدودا معيّنة في التّأويل، "إنّ النّص يقود القارئ بين مدلولات الصّورة، مجنبا إيّاه البعض منها وموصلا له البعض الآخر، من خلال توزيع دقيق غالبا، إنّه يقود نحو معنى منتقى مسبقا"³. أمّا الوظيفة التّانية فتكون حين يقوم النّص اللّغوي بإضافة دلالات جديدة للصّورة، حيث يلجأ "النّص أحيانا إلى الصّورة لإظهار ما يعجز عن تبليغه"⁴. فاللغة هنا والصّورة هما في علاقة

¹ - بلعابد عبد الحق: سيميائيات الصورة - بين آليات القراءة وفتوحات التّأويل -، من كتاب: ثقافة الصورة في الأدب والنقد، مؤتمر فيلادلفيا الدولي الثاني عشر، منشورات جامعة فيلادلفيا، 2008، ص 147.

² - Roland Barthes: l'obvie et l'obtus, essais critiques III, ed, seuil, 1982, p 30-33.

³ - رولان بارث: بلاغة الصورة - قراءة جديدة للبلاغة القديمة -، تر: عمر أوكان، أفريقيا الشرق، المغرب، 1994، ص 97.

⁴ - G.Jean, approches sémiologiques de la relation texte- image dans les livres et albums pour enfants, l'image et récit, ed, minuit, paris, 1963, p 3.

تكامل، ومدلولاتها تتكامل وتتصهر في إطار وحدة أكبر تولّد معان لم تكن موجودة من قبل في الصورة.

هـ. الإدراك البصري للصورة وتشكّل اللغة عند الطفل:

يشمل الإدراك أنشطة معرفيّة متعدّدة، أولها وأهمّها الانتباه، حيث يقرّر الفرد ما ينتبه إليه، فحين يقرأ الطفل كتاباً مدرسياً ما ويركّز انتباهه، تكون له قدرة على إيجاد معنى للمعلومات المذكورة في الكتاب وذلك من خلال ربطه لهذه المعلومات بخبراته السابقة، فللخبرة والوعي دور فعّال في عمليّة الإدراك، "فالصورة التي يراها الطفل قد تستدعي لديه حالة من السعادة أو الحزن. من جهة أخرى تدخل الذاكرة في عمليّة الإدراك من عدّة نواح، فالحواس لها القدرة على اختزان المعلومات التي تصلها لفترة مؤقتة وبفكّ رموز المعاني يقارن بين المرئيات والأصوات وغيرها من الأحاسيس بخبرات مماثلة في الذاكرة"¹. كما أنّ تجهيز المعلومات أو معالجتها أثناء الإدراك يعطي المثيرات التي ينتبه إليها معنى بحيث يقارن الخبرات الماضية بالحاضرة ليصل إلى تفسيرات وتقويمات، كما أنّ اللغة تؤثر في المعرفة وفي صياغة الإدراك بطريقة غير مباشرة، وحينها يعبر عمّا يدركه بطريقة لفظيّة.

إنّ العمليّات المعرفيّة (الانتباه، الخبرة، الوعي، الذاكرة، معالجة المعلومات، اللغة) متشابكة فيما بينها بدرجة كبيرة لأنّ الإدراك يعتبر نقطة التقاء المعرفة بالواقع فالعملية المعرفيّة تبدأ بالإدراك لتنبثق منه أنشطة أخرى. ويتأثر الإدراك بمجموعتين من المؤثرات هي"²:

- ✓ المؤثرات الخارجيّة: التي تتعلّق بخصائص الموضوع المدرك في الصورة.
- ✓ المؤثرات الداخليّة: التي تتعلّق بذات المتلقّي. فهي سلوك يختلف من موقف جماليّ لآخر، ومن متلقٍ لآخر. وهي معطى اتّصالي يقوم على جوانب الشّعور الثلاثة (الإدراك، الوجدان، النّزوع) فالطفل المتلقّي يدرك أولاً الموضوع الجماليّ إدراكاً حسّياً، أو عقلياً.

¹ - محمد قاسم عبد الله: ثقافة الصورة والثقافة المرئية لدى الأطفال (قضايا تربوية - نفسية حديثة)، ص 14.

² - المرجع نفسه، ص 23.

و. مستويات قراءة الصورة:

تتمّ قراءة الصورة وفق مبدئين لسانيين وسميائيين يعتمدهما كلّ مشتغل على سيميائيات الصورة، وبهما تنتقل الصورة من عالم التحقيق إلى عالم التخيل المنفتح على كلّ تأويل، وهما مبدئيّ التّعيين والتّضمين. ومن بين الذين استثمروا هذين المبدئين في قراءة الصورة نجد رولان بارت بعد أن طوعهما لجهازه المفهوميّ والمصطلحيّ، أخذاً مصطلحيّ التّعيين والتّضمين كقطبين ووظيفتين مهمّتين في سيميائية يالمسلاف Helmeslev.

يرى بلعابد عبد الحق أنّ استقبال الصورة في المرحلة الأولى "يكون مجملاً، فالعين تمسح الصورة، ولكن تبثّها على نفس الإطار، ليس بالكيفيّة التي نتلقّى بها النصّ، لكن هذه القراءة ما تلبث لتصبح في مرحلة ثانية قراءة خطيّة، لأنّ تركيز بصرنا على الصورة سوف لن يمدّنا دفعة واحدة بكلّ الرّسالات والدلالات الممكنة، لذا يقتضي أن تقوم العين بمجموعة من الحركات العموديّة والأفقية والدائريّة، محدّدة بذلك مسار الصورة"¹. تستدعي عمليّة قراءة الصورة إذن العين أولاً لترسل كلّ ما تلقّته من صور إلى الدّهن، ويقوم المتلقّي بترجمة هذه الصّور إلى دلالات لغويّة.

إنّ الصورة علامة تمثّل خاصيّة كونها قابلة للتأويل، فهي تنفتح على جميع الأعين التي تنظر فيها وإليها، إذ تمنح متلقّيها إمكانيّة الحديث عنها، وتقديم تأويلات مختلفة حولها، فقراءة الصورة وتأويلها من البنيات المؤسّسة لثقافة الصورة في العالم. لذا يجب معالجة الصورة لإغناء رؤيتها "قبل أيّ تحليل لأبّد أن نميّز بين مختلف أنماط الصورة، وهي من يحدّد اختياراتنا لأهمّ عناصر التحليل، ومن يحفّزنا للبحث فيما تحدّثه من تأثيرات في القارئ المتلقّي الذي سيطرح عليها بدوره عدّة أسئلة، كونها تخفي احتمالات قرائيّة، باعتبارها كتاب مفتوح. حيث تعطينا حريّة التأويل مركّزة على ثلاث مراحل للقراءة"²:

¹ - بلعابد عبد الحق: سيميائيات الصورة - بين آليات القراءة وفتوحات التأويل -، الإثني 12 أبريل 2010، الموقع:

siyasa-sahafa.yoo7.com، تاريخ الاطلاع 20 نوفمبر 2019.

² - الموقع نفسه.

- طبيعة الصورة.
- مكونات الصورة.
- المنظور التأويلي/ تأويل الصورة.

إلا أنّ المرحلة الثانية من قراءة الصورة، تستقلّ بنفسها كونها قراءة تأويلية تجاوز القراءة الوصفية للمرحلتين السابقتين وتجاوز مستوى الطفل المحدد في عملية الوصف.

إنّ قراءة الصورة عملية تتوقّف على مجموعة من العوامل والمتغيّرات، لأنّها عملية مركّبة تشمل العديد من العمليّات العقلية كما أنّ لها مستويات عدّة، فقراءة الصور هي عملية فكّ رموز شفرة الرّسالة للوصول إلى معنى. وتوجد عدّة تصوّرات لمستويات قراءة الصور والرّسوم ومن بين الذين حدّدوا هذه المستويات نجد بيترسون **Petersson** الذي وضع ثلاثة مستويات هي¹:

- التّرجمة أي تحويل الصورة إلى وصف لفظيّ وهذا يقابل مستوى الوصف عند غيره.
- مستوى التّفسير.
- مستوى التّقويم.

وتعدّ هذه المستويات من بين المهارات التي يجب أن تتوافر لدى الفرد لتعامله مع البصريّات، إلاّ أنّه لم يذكر مستوى العدّ أو التّعرف الموجود عند غيره مثل **عبد المنعم** الذي تبنّى تصوّرا لمستويات قراءة الصورة أو البصريّات بصفة عامّة يتكوّن من مستويات سبعة²:

- ✓ التّعرف وذلك بالتّعرف إلى عناصر المثير البصري وعدّها وتسميتها (المستوى الأدنى).
- ✓ الوصف بوصف عناصر المثير البصري وتحديد تفصيلاته.
- ✓ التّحليل وذلك بتصنيف عناصر المثير البصري وتجميعها لتحديد موقعها في شبكة معلوماته المعرفية واستدعاء الخبرات السابقة المرتبطة بها.

¹ - سعدية محسن عايد الفضلي: ثقافة الصورة ودورها في إثراء التذوق الفني لدى المتلقي، مذكرة ماجستير، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، 2010، ص 67.

² - المرجع نفسه، ص 68-69.

✓ الربط والتركيب وذلك بربط عناصر المثير البصري بعضها ببعض، ويحاول وضع فروض واقتراحات حول المعاني التي يمكن استخلاصها عند تركيب هذه العناصر مع بعضها في كل متكامل.

✓ التفسير واستخلاص المعنى وذلك بتقديم التفسيرات اللازمة للفروض والافتراضات حول المعنى المستخلص من المثير البصري وما يرتبط بذلك من مفاهيم.

✓ الإبداع ويتم بتوظيف المعنى والمفاهيم المستخلصة لاستخدامها في مواقف عديدة ويظهر ذلك على شكل تغيرات سلوكية.

✓ النقد الذي يوجه إلى المثير البصري المقصود من كل جوانبه مع تقديم الاقتراحات التي تتعلق بتطوير ذلك المثير. إلا أن هذا المستوى الأخير الذي يتمثل في النقد لا يمكن للطفل أن يحققه كونه في مرحلة التعلم والاكتساب.

إن اكتساب المتعلم لمهارة قراءة الصور له فوائد عديدة، فهي تكسبه لغة جديدة، اللغة البصرية التي تساعده على زيادة قدرته على الاتصال وفهم مجريات الأمور من حوله. وكذلك تثري لغته من خلال التعبير عن هذه الصور باستعمال مفردات جديدة، كما أن للصورة دور مهم في إيضاح معنى النص.

2. تلقي الصورة لدى الطفل:

بعد أن توقّفنا عند المفاهيم الرئيسية في دراستنا هذه، وإضاءة بعض المصطلحات الغامضة والمتشعبة الدلالة، سنحاول، الآن، الولوج إلى الجانب التطبيقي من دراستنا، لنكشف عن كيفية تلقي الصورة لدى تلاميذ السنة الثالثة والخامسة ابتدائي، وذلك من خلال عرض قصتي "لالة زوبيدة والقطيط سيسان" و "البطة الغريبة" عليهم، وبعد تصفّحهم لهاتين القصتين وقراءتهم لها في القسم، قمنا بشرح الكلمات الصعبة في الحصّة الأولى. وفي الحصّة الثانية ورّعنا استبيانات على التلاميذ وطلبنا منهم التمعّن في الصور المرفقة للنصوص القصصية والإجابة عن أسئلة الاستبيانات. أمّا عن الإطار المنهجي للبحث فقمنا باختيار عينة الدراسة، والتي حدّدناها على النحو الآتي:

أ- عيّنة الدراسة الميدانية: اقتصرَت العيّنة على أربعة أقسام، قسمين للسنة الثالثة وقسمين آخرين للسنة الخامسة ابتدائي، في ابتدائية كسيري محند السعيد، وبلغ عدد العيّنة المدروسة حسب الاستبيانات الموزعة على التلاميذ:

* قصة "لالة زوبيدة والقطيط سيسان":

✓ أربعة وعشرون (24) تلميذا في قسم السنة الثالثة.

✓ ثمانية وعشرون (28) تلميذا في قسم السنة الخامسة.

* قصة "البطة الغريبة":

✓ أربعة وعشرون (24) تلميذا في قسم السنة الثالثة.

✓ ثلاثون (30) تلميذا في قسم السنة الخامسة.

العدد الكلي حسب الاستبيانات:

$$106 = 30 + 24 + 28 + 24$$

(مائة وستة تلميذا).

ب- حدود البحث:

- المجال المكاني: أجرينا العمل الميداني على مستوى بلدية عزازقة بولاية تيزي وزو، ابتدائية " كسيري محند السعيد " الواقعة بوسط عزازقة، قرب محطة الحافلات.

- المجال الزمني: أجرينا ثمانين حصص، لكل قسم حصتان في يوم 2018/11/11 من الساعة 14:30 إلى غاية 15:15 لمدة 45 دقيقة، حيث وزعنا القصص على الأطفال وقرأناها وشرحنا المفردات الصعبة معا، وفي الأخير طلبنا منهم أن يتمعنوا في الصور وأعلمناهم أننا سنطرح أسئلة عليها فيما بعد. وفي الحصّة الثانية التي أجريت في اليوم التالي بتاريخ 2018/11/12 من الساعة 13:45 إلى الساعة 14:30، وزعنا القصص والاستبيانات على التلاميذ في الوقت نفسه وطلبنا منهم التّمعّن في الصور والإجابة على أسئلة الاستبيان بعد شرح الأسئلة لهم لإزالة أيّ غموض قد يعيقهم. وقمنا بجمع الاستبيانات في نهاية الحصّة.

ج. أدوات وتقنيات البحث:

- **المنهج:** لكل موضوع منهج خاص به يفرض نفسه ويفرض على الباحث اتّباعه كي يتمكّن من الوصول إلى نتائج صحيحة ومرضية. وعليه وجدنا أنّ أنسب منهج لهذا البحث هو المنهج التحليلي الوصفي الذي سنعمد عليه في مناقشتنا لنتائج الاستبيان والتعليق عليها.

- أداة الاستبيان:

تمّ إعداد هذا الاستبيان لمعرفة كيفية تلقّي الصورة المرفقة للنص في قصتي "لالة زوبيدة والقطيّط سيسان" و "البطة الغريبة"، وكانت الأسئلة في بعض الأحيان مغلقة باختيار إجابة واحدة من إجابات متعدّدة، وأحيانا أخرى مفتوحة بترك فراغات يدوّن فيها التلاميذ إجاباتهم بكلّ حرّية وطلاقة.

المبحث الثاني: تلقي الصورة في قصة "لالة زوبيدة والقطيط سيسان".

نتائج الاستبيانات:

1. نتائج استبيانات قصة "لالة زوبيدة والقطيط سيسان" لدى تلاميذ السنة الثالثة والخامسة

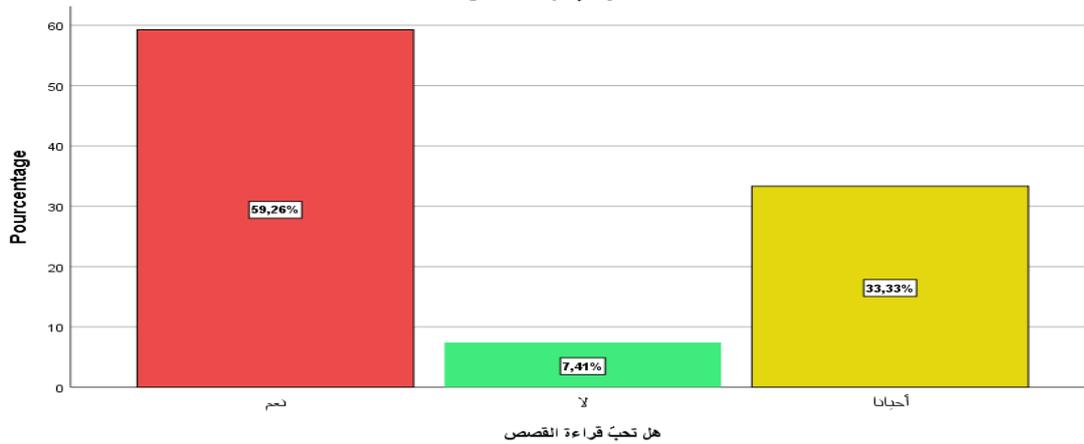
ابتدائي:

جدول رقم (1) يبيّن حبّ تلاميذ السنة الثالثة لقراءة القصص.

هل تحبّ قراءة القصص؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	16	59,3	59,3	59,3
لا	2	7,4	7,4	66,7
أحيانا	9	33,3	33,3	100,0
المجموع	27	100,0	100,0	

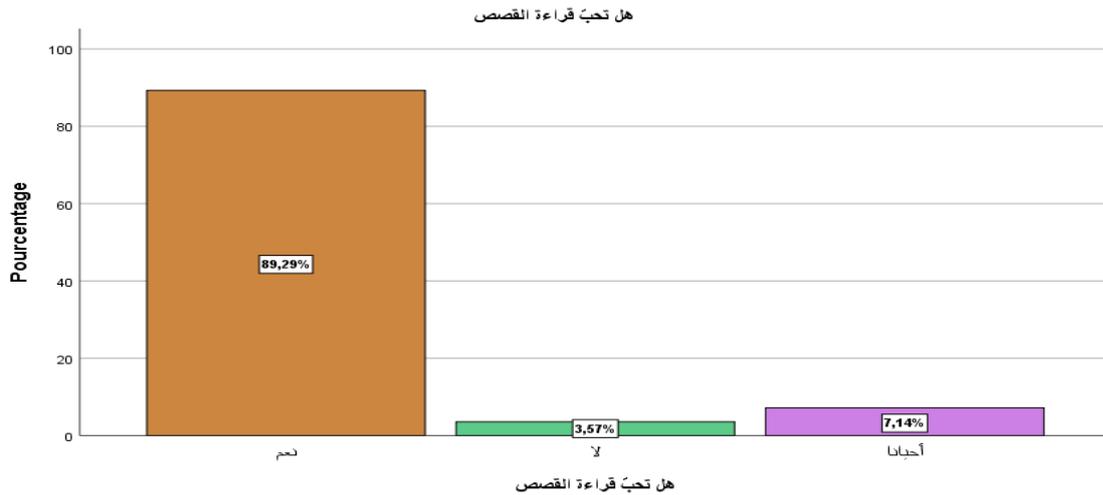
هل تحبّ قراءة القصص



جدول رقم (2) يبيّن حبّ تلاميذ السنة الخامسة لقراءة القصص.

هل تحبّ قراءة القصص؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	25	89,3	89,3	89,3
لا	1	3,6	3,6	92,9
أحيانا	2	7,1	7,1	100,0
المجموع	28	100,0	100,0	



تحليل ومناقشة النتائج:

أظهر الجدولان أعلاه أنّ نسبة تلاميذ السنة الثالثة الذين يحبّون قراءة القصص تقدّر بـ 59,26%، في حين أنّ نسبة التلاميذ الذين يقرأون القصص أحيانا تصل إلى 33,33%، أما نسبة التلاميذ الذين لا يحبّون قراءة القصص فتصل إلى 7,41%. وفيما يخصّ تلاميذ السنة الخامسة فتقدّر نسبة الذين يحبّون قراءة القصص بـ 89,29% وهي نسبة عالية مقارنة بتلاميذ السنة الثالثة، وتصل نسبة التلاميذ الذين لا يقرأونها إلى 3,57%. أمّا نسبة الذين يقرأونها أحيانا فتصل إلى 7,14%.

نلاحظ أنّ أغلب الإجابات إيجابية، فالطفل بطبعه ميّال لسماع وقراءة القصص خاصّة إن كانت تعالج قضايا يعيشها الطفل نفسياً ولا يمكنه التعبير عنها بلغته الخاصّة، فهي وسيلة للتّنفيس عن رغبات الأطفال المكبوتة، حيث تروّج عن الصّغار بما تضيفه على الجوّ الاجتماعي للطفل وتحرّر من القيود الاجتماعيّة التي تستدعيها الحياة اليوميّة عامّة والحياة الدّراسية خاصّة، وما تقرضه كلّ منهما من التزامات.

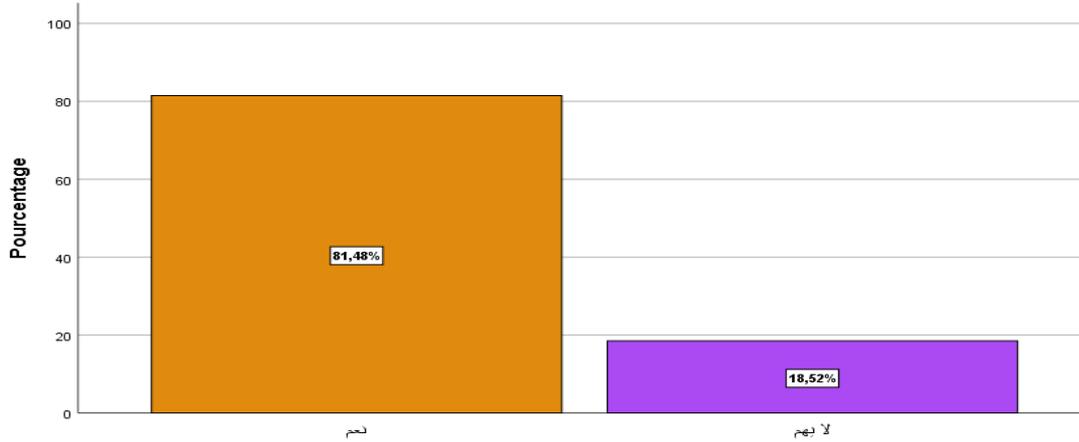
هناك أسباب كثيرة تدفع بالطفل لحبّ قراءة القصص، بالتّحديد القصص المصوّرة، منها إثراء لغته وإشباع فضوله وإطلاق العنان لخياله وتوسيع معارفه، من خلال ما تنثريه الصّور من أحاسيس في نفسه.

جدول رقم 3) يبيّن ميل أو عدم ميل تلاميذ السنة الثالثة للقصّة المصحوبة بالصّور.

هل يجب أن تكون القصّة مصحوبة بالصّور؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	22	81,5	81,5	81,5
لا بهم	5	18,5	18,5	100,0
المجموع	27	100,0	100,0	

هل يجب أن تكون القصّة مصحوبة بالصّور

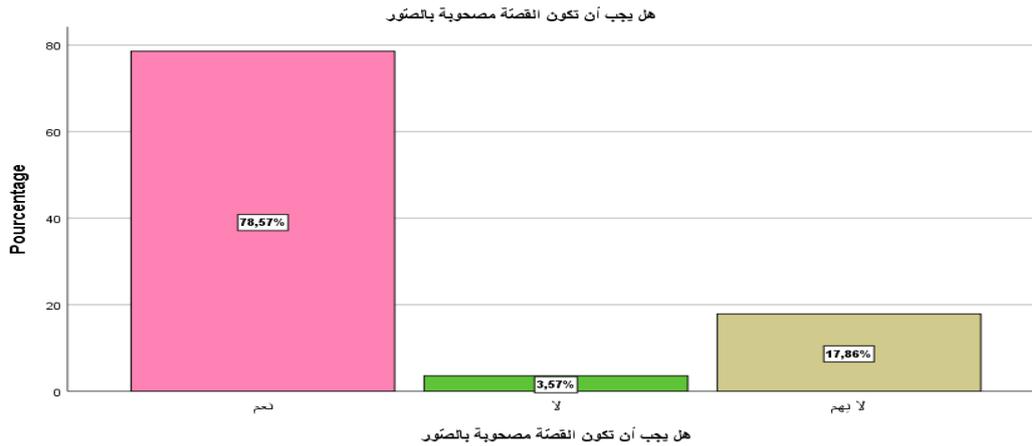


هل يجب أن تكون القصّة مصحوبة بالصّور

جدول رقم 4) يبيّن ميل أو عدم ميل تلاميذ السنة الخامسة للقصّة المصحوبة بالصّور.

هل يجب أن تكون القصّة مصحوبة بالصّور؟

	تكرار	النسبة	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	22	78,6	78,6	78,6
لا	1	3,6	3,6	82,1
لا بهم	5	17,9	17,9	100,0
المجموع	28	100,0	100,0	



تحليل ومناقشة النتائج:

يتضح من خلال نتائج الجدولين أعلاه أنّ نسبة كبيرة تقدّر بـ 81,48% من تلاميذ السنة الثالثة يرون أنه يجب أن تكون القصص مصحوبة بالصّور، أمّا نسبة الذين يرون أنّ الصّور غير ضرورية فهي منعدمة، وتقدّر نسبة التلاميذ الذين يرون أنّ وضع الصّور لا يهمّ فتقدّر بـ 18,52%. وفيما يخصّ تلاميذ السنة الخامسة الذين يرون أنه يجب أن تكون القصص مصحوبة بالصّور، فتصل نسبتهم إلى 78,57% وهي نسبة عالية جدا مقارنة بنسبة التلاميذ الذين يرون أنه غير ضروري والتي تقدّر بـ 3,57%، أمّا نسبة الذين يرون أنه لا يهمّ إن كانت القصة مصحوبة بالصّور أم لا فتقدّر بـ 17,86%.

إذا ما قمنا بمقارنة نتائج قسمي السنة الثالثة والخامسة، نجد أنّ أغلب التلاميذ في كلا القسمين يُحبّون أن تكون القصص الموجهة إليهم مصحوبة بالصّور، والسبب في ذلك يعود إلى الدور الذي تلعبه الصّورة في إمتاع الطّفل وتعليمه في الوقت نفسه. إلّا أنّ التلاميذ في هذا السن لا يمكنهم قراءة قصة دون رسوم لأنهم سرعان ما يملّون منها. فالصّور والرّسوم المرفقة للقصة تعتبر عنصرا من عناصر التّشويق التي لا يمكن الاستغناء عنها، فهي ضرورية تجذب انتباه الطّفل للقصة وتضمن استمرار قراءته لها حتّى النّهاية.

يرى حسن شحاته أنّ العوامل التي تساعد على قراءة قصص الأطفال هي: "ألوان رسوم الغلاف، عنوان القصة، الصّور، نوعيّة الورق، الرّسوم المتعدّدة في القصة المصوّرة، الرّسوم الكبيرة

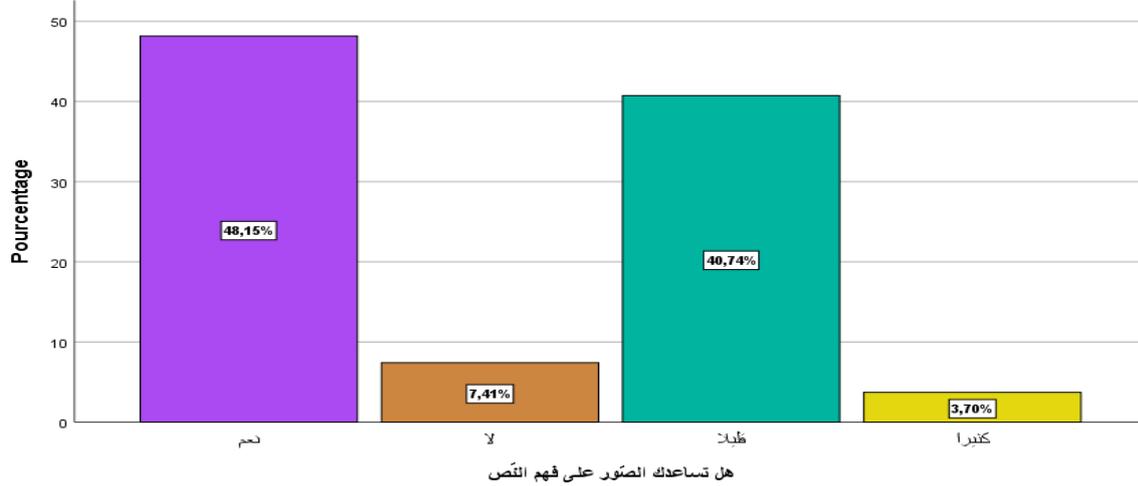
ذات اللقطة الواحدة"¹. الرّسم بالنسبة للطفل لغة ويعدّ أحد أشكال التعبير أكثر من كونه وسيلة لخلق الجمال.

جدول رقم (5) يبيّن مدى مساعدة الصّور لتلاميذ السّنة الثالثة على فهم النّص.

هل تساعدك الصّور على فهم النّص؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	13	48,1	48,1	48,1
لا	2	7,4	7,4	55,6
قليلا	11	40,7	40,7	96,3
كثيرا	1	3,7	3,7	100,0
المجموع	27	100,0	100,0	

هل تساعدك الصّور على فهم النّص؟

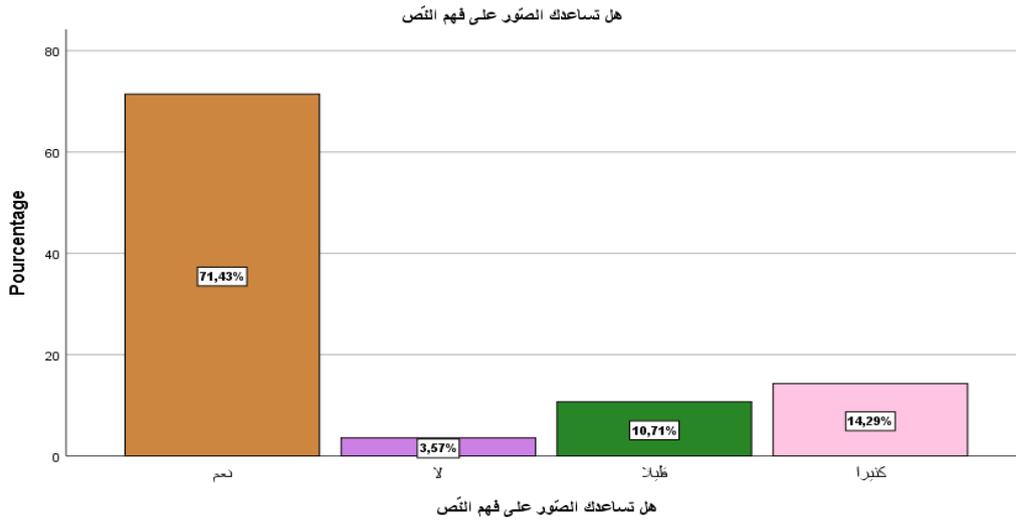


جدول رقم (6) يبيّن مدى مساعدة الصّور لتلاميذ السّنة الخامسة على فهم النّص.

هل تساعدك الصّور على فهم النّص؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	20	71,4	71,4	71,4
لا	1	3,6	3,6	75,0
قليلا	3	10,7	10,7	85,7
كثيرا	4	14,3	14,3	100,0
المجموع	28	100,0	100,0	

¹ - حسن شحاته: أدب الطفل العربي، أذار المصرية اللبنانية، ط1، القاهرة، 1991، ص 139.



تحليل ومناقشة النتائج:

يتضح من خلال نتائج الجدولين أعلاه أنّ نسبة تلاميذ السنة الثالثة الذين قالوا إنّ الصور تساعدهم على فهم النص تُقدّر بـ 48,15%، أمّا الذين أجابوا بـ "لا" فتقدّر نسبتهم بـ 7,41%، وتقدّر نسبة التلاميذ الذين أجابوا بـ "قليلاً" بـ 40,74% أمّا نسبة التلاميذ الذين أجابوا بـ "كثيراً" فتصل نسبتهم إلى 3,70%. وفيما يخصّ تلاميذ السنة الخامسة فتصل نسبة الذين قالوا إنّ الصور تساعدهم على فهم النص إلى 71,43% وهي نسبة عالية جداً مقارنة بنسبة تلاميذ السنة الثالثة، وتقدّر نسبة التلاميذ الذين أجابوا بـ "لا" بـ 3,57%، أما نسبة الذين أجابوا بـ "قليلاً" فتقدّر بـ 10,71% وهي نسبة قليلة جداً مقارنة بتلاميذ السنة الثالثة، وتقدّر نسبة التلاميذ الذين أجابوا بـ "كثيراً" بـ 14,29%.

إذا ما جمعنا بين نتيجة الاقتراحين "نعم وكثيراً" في كلا القسمين نصل إلى أنّ أغلب التلاميذ يقرّون على أنّ الصور تساعدهم على فهم النص، ذلك لأن الصورة توضح وتدعم ما هو موجود في النص المكتوب وتعطيه قراءة أولية. احتلت الصور المتواجدة في هذه القصة حيزاً كبيراً، حيث مثّلت وبامتياز الفقرة الملفوظة، وذلك بإعادة تشكيل ما هو متواجد في النص المقروء على شكل صور ورسومات. فالقصص المصوّرة تعدّ مصدراً للثقافة وتنمية الذوق والتخيل لدى الطفل.

يقول الدكتور يوسف مارون أنّ: "هناك من شبّه شغف الأطفال بالرّسوم والصور، باهتمام الإنسان البدائيّ في مراحلهِ الأولى، بالتعبير عن مشاعره وأحاسيسه بالرّسوم والصور، فقد

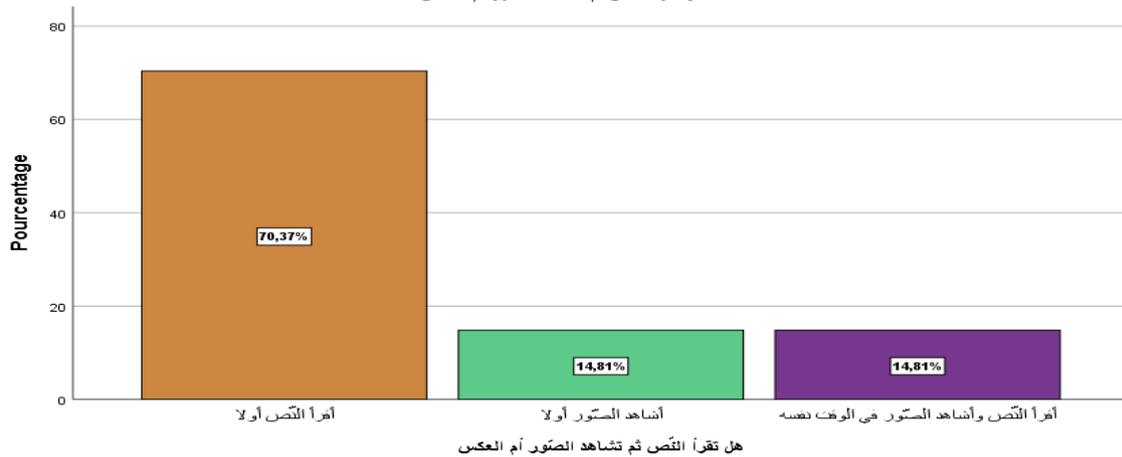
استخدمت الطريقة المصرية القديمة والطريقة الصينية صور الأشياء والمحسوسات كرموز لغوية تتقل الأفكار على اختلافها¹. تجسد الصورة إذن بعض الأفكار من جهة، ومن جهة أخرى تضيف جمالاً ورونقاً على النص.

جدول رقم 7 يبيّن قراءة تلاميذ السنة الثالثة للنص ثم مشاهدة الصور أم العكس.

هل تقرأ النص ثم تشاهد الصور أم العكس؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
أقرأ النص أولاً	19	70,4	70,4	70,4
أشاهد الصور أولاً	4	14,8	14,8	85,2
أقرأ النص وأشاهد الصور في الوقت نفسه	4	14,8	14,8	100,0
المجموع	27	100,0	100,0	

هل تقرأ النص ثم تشاهد الصور أم العكس؟

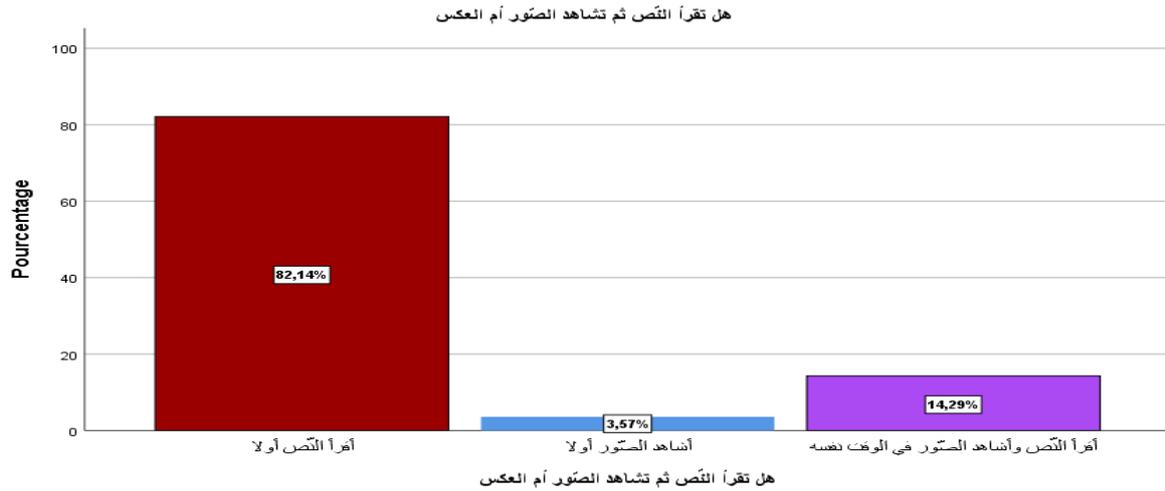


جدول رقم 8 يبيّن قراءة تلاميذ السنة الخامسة للنص ثم مشاهدة الصور أم العكس.

هل تقرأ النص ثم تشاهد الصور أم العكس؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
أقرأ النص أولاً	23	82,1	82,1	82,1
أشاهد الصور أولاً	1	3,6	3,6	85,7
أقرأ النص وأشاهد الصور في الوقت نفسه	4	14,3	14,3	100,0
المجموع	28	100,0	100,0	

¹ - يوسف مارون: أدب الأطفال بين النظرية والتطبيق، المؤسسة الحديثة للكتاب، ط1، 2011.



تحليل ومناقشة النتائج:

يظهر من خلال نتائج الجدولين أعلاه، أنّ نسبة تلاميذ السنة الثالثة الذين يقرأون النصّ أولاً تقدّر بـ 70,37% وهي نسبة عالية، مقارنة بنسبة التلاميذ الذين يشاهدون الصور أولاً والتي تقدّر بـ 14,81%، وهي النسبة نفسها التي سجّلناها مع التلاميذ الذين يقرأون النصّ ويشاهدون الصور في الوقت نفسه. وفيما يخصّ تلاميذ السنة الخامسة، فتصل نسبة الذين يقرأون النصّ أولاً إلى 87,14%. أما نسبة الذين يشاهدون الصور أولاً فتقدّر بـ 3,57%، وتقدّر نسبة التلاميذ الذين يقرأون النصّ ويشاهدون الصور في الوقت نفسه بـ 14,29% وهي متقاربة مع نسبة تلاميذ السنة الثالثة.

نلاحظ أنّ النسبة الأكبر من الإجابات في كلا القسمين تعود للاقتراح الأول ألا وهو قراءة النصّ أولاً. ونسبة الاقتراح الثاني "أشاهد الصور أولاً" ضئيلة جداً، إلا أنّ ما شاهدناه عندما ورّعنا القصص على التلاميذ هو عكس هذه النتائج تماماً، ففور حصولهم على القصص اهتموا بمشاهدة الصور بشغف وفضول. وفي الحقيقة، لا يمكن للطفل أن يستغني عن كلّ من النصّ والصورة، فكلّ واحد منهما يكمل الآخر.

فالصورة تختلف عن الكلمة المنطوقة أو المكتوبة لأنها ترتبط باللموس والمحسوس والمحدّد، أمّا الكلمة فهي تجريد كما تتّصف بالتعميم. علاوة على ذلك فإنّ الصورة تختلف عن الكلمة المكتوبة في سهولة التلقّي، لأن القراءة تتطلب درجة عالية من استخدام الفكر والتأمّل، بينما الصورة لا تتطلب الجهد العقلي في تلقيها. كما تختلف الصورة عن النصّ المكتوب الذي يتطلّب

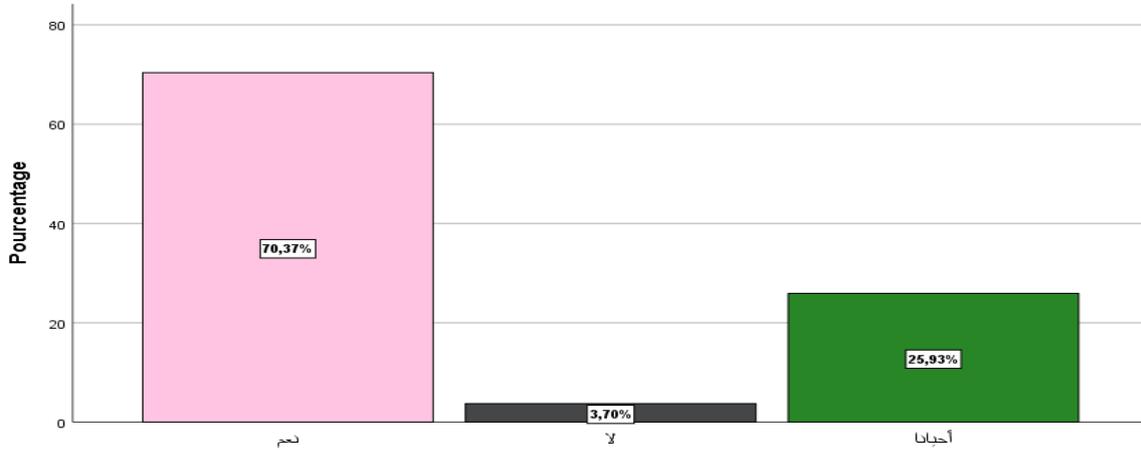
تفكيك العلاقات القائمة بين الكلمات بجهد وتركيز عقليين، عكس الصورة التي تقدّم الرّسالة دفعة واحدة، لذلك وجب الجمع بينهما لتأدية الرّسالة على أحسن وجه.

جدول رقم 9 يبيّن مدى تعبير الصّور عن محتوى القصة لدى تلاميذ السّنة الثالثة.

هل تعبر صور "لالة زوبيدة والقطيط سيسان" عن محتوى القصة؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	19	70,4	70,4	70,4
لا	1	3,7	3,7	74,1
أحيانا	7	25,9	25,9	100,0
المجموع	27	100,0	100,0	

هل تعبر صور "لالة زوبيدة والقطيط سيسان" عن محتوى القصة

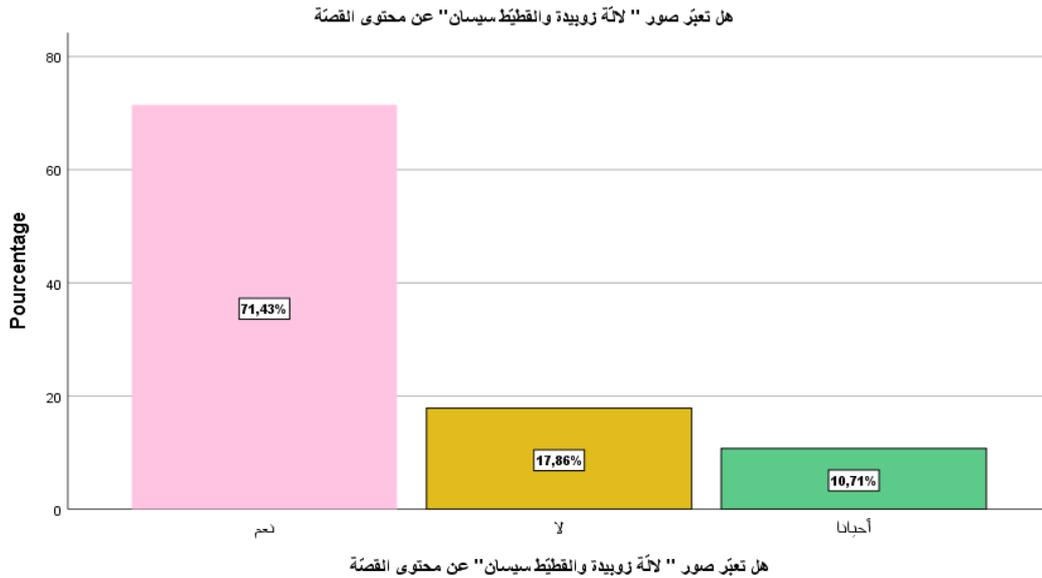


هل تعبر صور "لالة زوبيدة والقطيط سيسان" عن محتوى القصة

جدول رقم 10 يبيّن مدى تعبير الصّور عن محتوى القصة لدى تلاميذ السّنة الخامسة.

هل تعبر صور "لالة زوبيدة والقطيط سيسان" عن محتوى القصة؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	20	71,4	71,4	71,4
لا	5	17,9	17,9	89,3
أحيانا	3	10,7	10,7	100,0
المجموع	28	100,0	100,0	



تحليل ومناقشة النتائج:

نلاحظ أنّ نسبة تلاميذ السنة الثالثة الذين يرون أنّ الصور تعبّر عن محتوى القصة تقدّر بـ 70,37%، في حين أنّ نسبة التلاميذ الذين يرون عكس ذلك تصل إلى 3,70%، أما نسبة التلاميذ الذين أجابوا بـ "أحيانا" فتصل إلى 25,93%. وفيما يخصّ تلاميذ السنة الخامسة فنقدّر نسبة الذين يرون أنّ الصور تعبّر عن محتوى القصة بـ 71,43% وهي متقاربة مع نسبة تلاميذ السنة الثالثة، وتصل نسبة الذين يرون أنّ الصور لا تعبّر عن محتوى القصة إلى 17,86%. أما نسبة الذين أجابوا بـ "أحيانا" فتصل إلى 10,71%.

يظهر من خلال هذه النتائج أنّ النسبة الأكبر في كلا القسمين كانت للإجابة بـ "نعم" أي أنّ الصور تعبّر عن محتوى القصة، وهذا صحيح، نشير فقط إلى أنّ النص جاء في صفتين متتاليتين لتتبعهما صورتين متتاليتين تعبّران عن النصين السابقين.

ويؤكّد الباحثون أنّ للصور دور كبير في تعليم التلاميذ المفردات والجمل، "إذ تحوّل لهم المجردات إلى محسوسات ويدركون بذلك دلالات الألفاظ ومعاني الجمل، كما تنقل إليهم صور الأشياء التي يتعدّر عليهم رؤيتها في الطبيعة"¹.

¹ - رشدي أحمد طعيمة وآخرون: المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها، ص 165.

تعتبر الصور كتنمة للغة القصة، وبذلك يمكنها أن تتعدى حدود الدلالة النصية مضيئة إليها عمليات استدلالية منطقية، من ثم تصبح الرسوم الواجهة الأمامية للقراءة. وعلى هذا تكون الصورة، "أي صورة مرفقة للنص القصصي بمثابة إعادة تشكيل واقع معيش، لتمنحه بعدها الفني الجمالي الذي تتحقق فيه ومن خلاله رؤية الطفل للواقع كما يحلم به، وكما يتخيله لا كما يعيشه. فقط بالفن والفعل الإبداعي تكتسب الأشياء بلاغتها"¹.

ولا شك أن العلاقة بين الصورة والكلام في القصة المصورة لا تقلل من دور الرسام، بل على العكس من ذلك فإن طبيعة المناجاة تدعم الرسام في مساعده 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.

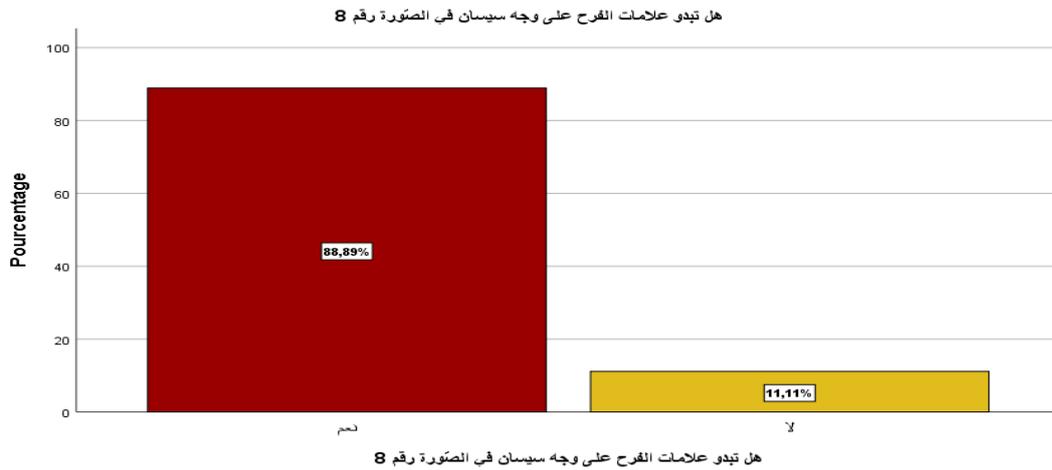
جدول رقم 11 يبين تجسيد أو عدم تجسيد الصورة رقم 8 لعلامات الفرحة على وجه سيسان لدى تلاميذ السنة الثالثة.

هل تبدو علامات الفرحة على وجه سيسان في الصورة رقم 8؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	24	88,9	88,9	88,9
لا	3	11,1	11,1	100,0
المجموع	27	100,0	100,0	

¹ - عبد القادر عميش: قصة الطفل في الجزائر دراسة في الخصائص والمضامين، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، ط 2، تيزي وزو، 2012، ص 221.



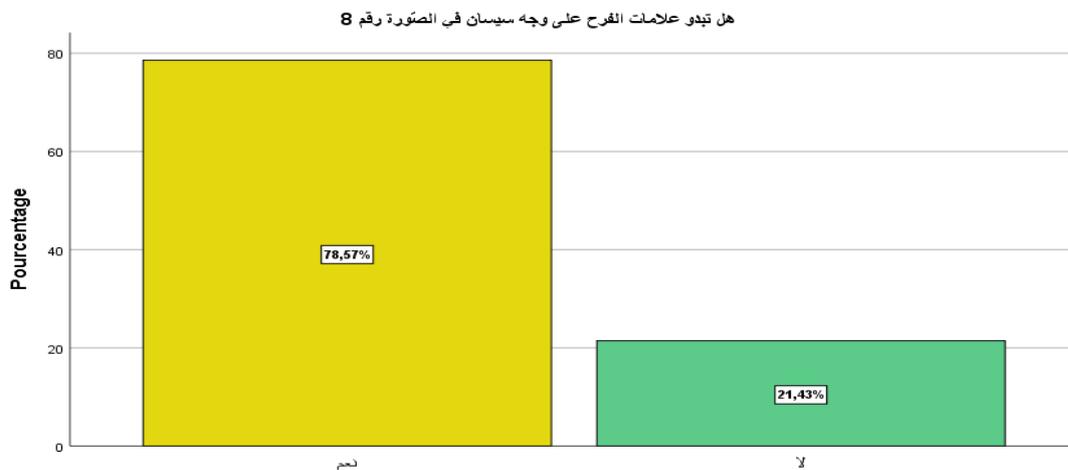


هل تبدو علامات الفرخ على وجه سيسان في الصورة رقم 8

جدول رقم 12) يبيّن تجسيد أو عدم تجسيد الصورة رقم 8 لعلامات الفرخ على وجه سيسان لدى تلاميذ السنة الخامسة.

هل تبدو علامات الفرخ على وجه سيسان في الصورة رقم 8؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	22	78,6	78,6	78,6
لا	6	21,4	21,4	100,0
المجموع	28	100,0	100,0	



هل تبدو علامات الفرخ على وجه سيسان في الصورة رقم 8

تحليل ومناقشة النتائج:

يتّضح من خلال نتائج الجدولين أعلاه، أنّ نسبة تلاميذ السنة الثالثة الذين يرون أنّ علامات الفرخ تبدو على وجه سيسان تقدّر بـ 88,89%، في حين أنّ نسبة التلاميذ الذين يرون عكس ذلك تصل إلى 11,11%. وفيما يخصّ تلاميذ السنة الخامسة فتقدّر نسبة الذين يرون أنّ

علامات الفرح تبدو على وجه سيسان بـ78,57% وهي متقاربة مع نسبة تلاميذ السنة الثالثة، وتصل نسبة الذين يرون أنّ وجه سيسان مجرد من علامات الفرح إلى 21,43%. وهنا يظهر الفرق بين التلاميذ الذين أجابوا بدقة وتمعن، والذين أجابوا إجابة سريعة دون التدقيق في الصور، والملاح في الصورة محدّدة وواضحة تبيّن مدى سعادة القطّ وهو في حُجر لالة زوبيدة تداعبه وتمسح على رأسه، وكذا فرحته بعد استماعه إلى ما قالت له زوبيدة حيث اقترحت عليه أن يعيش معها.

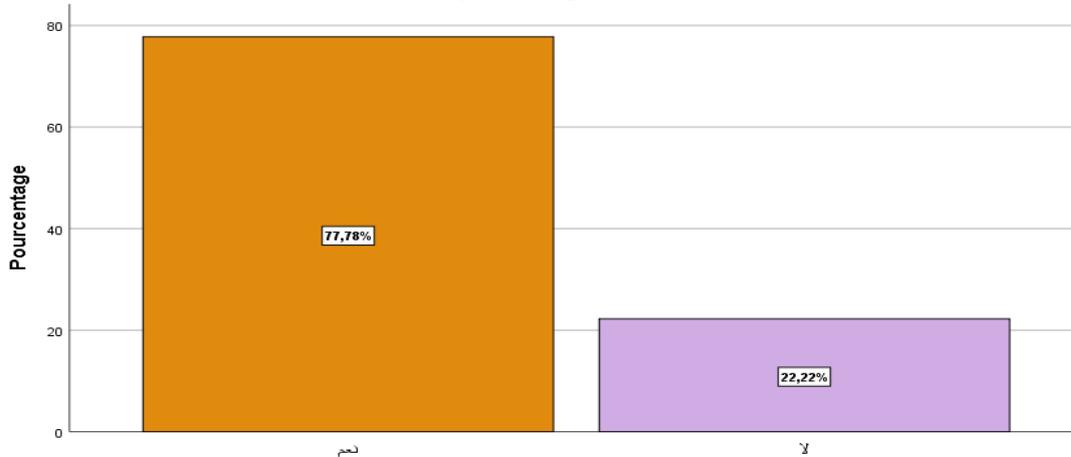
للصور والرّسوم "قيمة جمالية تذوقية في القصة، ولها قيمة ثقافية للطفل القارئ. وهي توضّح المفاهيم وتعبّر عن القيم، وتثري قدرة الطفل على التخيّل والنّقد، وروح المرح إذا كانت تشكّل مع المادّة المكتوبة وحدة فنية متكاملة"¹. وتؤدّي الملاح التي ترسم على وجوه الشخصيات دورا مهماً في فهم ما يدور في النص المكتوب من أحداث وحالات.

جدول رقم 13 يبيّن ظهور أو عدم ظهور علامات الحزن على وجه سيسان في الصورتين 16 و17 عند تلاميذ السنة الثالثة.

هل تبدو علامات الحزن على وجه سيسان في الصورتين رقم 16 و17؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	21	77,8	77,8	77,8
لا	6	22,2	22,2	100,0
المجموع	27	100,0	100,0	

هل تبدو علامات الحزن على وجه سيسان في الصورتين 16 و17؟



هل تبدو علامات الحزن على وجه سيسان في الصورتين 16 و17؟

¹ - عبد القادر عميش: قصة الطفل في الجزائر دراسة في الخصائص والمضامين، ص 226.

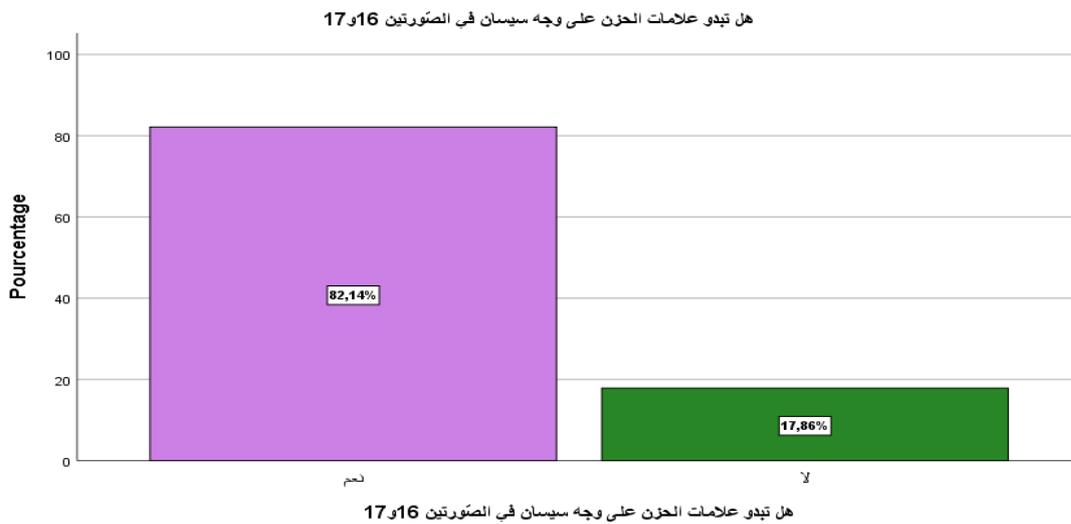




جدول رقم 14) يبيّن ظهور أو عدم ظهور علامات الحزن على وجه سيسان في الصورتين 17 و16 عند تلاميذ السنة الخامسة.

هل تبدو علامات الحزن على وجه سيسان في الصورتين رقم 16 و17؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	23	82,1	82,1	82,1
لا	5	17,9	17,9	100,0
المجموع	28	100,0	100,0	



تحليل ومناقشة النتائج:

نسجّل أنّ نسبة تلاميذ السنة الثالثة الذين يرون أنّ علامات الفرح تبدو واضحة على وجه سيسان تقدّر بـ 77,78%، في حين أنّ نسبة التلاميذ الذين يرون عكس ذلك تصل إلى 22,22%. وفيما يخصّ تلاميذ السنة الخامسة فتقدّر نسبة الذين يرون أنّ علامات الفرح تبدو على وجه سيسان بـ 82,14%، وتصل نسبة الذين يرون أنّ وجه سيسان لا يخلو من علامات الفرح إلى 17,86%.

يعتبر وجه الإنسان من أهمّ الخصائص الطبيعيّة في تقديم انطباع واضح عن ذات الفرد، ويشير روبين Ruben إلى أنّ الوجه هو منظومة من المكوّنات المترابطة (الأعين، الأنف، الفم، إلى آخره) والتي تؤديّ معا مهام اتّصاليّة لا يمكن لأحدها أن يؤديه بمفرده، وتعبيرات الوجه تعتبر

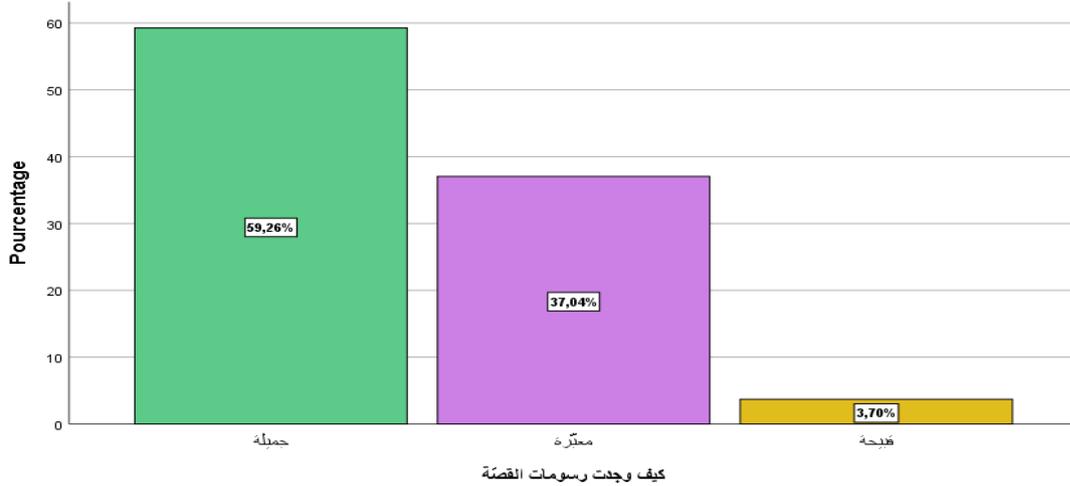
مصدرا هاما للمعلومات الخاصة بالحالة الانفعالية للشخص¹. فالطفل بحاجة إلى قراءة تعبيرات الوجه وحركة وانفعالات الشخصيات وعناصر أخرى، وتكون هنا حاجة الكاتب للرسم أساسية في الكشف عن طبيعة الشخصيات ودوافع سلوكها من أجل إيصالها إلى المتلقي/ الطفل على أكمل وجه.

جدول رقم 15) يبين كيف وجد تلاميذ السنة الثالثة رسومات القصة.

كيف وجدت رسومات القصة؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
جميلة	16	59,3	59,3	59,3
معترة	10	37,0	37,0	96,3
قبيحة	1	3,7	3,7	100,0
المجموع	27	100,0	100,0	

كيف وجدت رسومات القصة



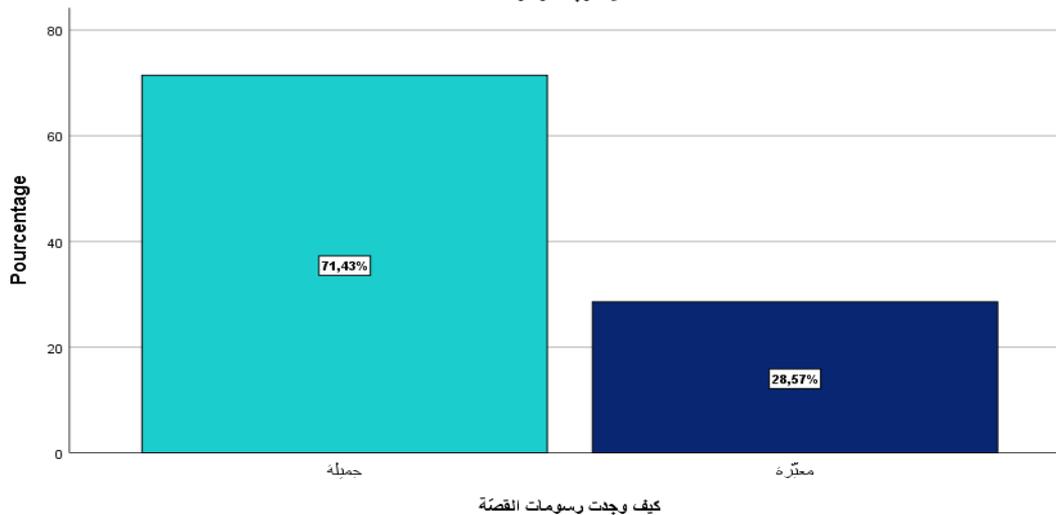
¹ - فرانسيس دواير وآخر: الثقافة البصرية والتعلم البصري، تر: نبيل جاد عزمي، مكتبة بيروت، ط2، القاهرة، 2015، ص

جدول رقم 16) يبيّن كيف وجد تلاميذ السنة الخامسة رسومات القصة.

كيف وجدت رسومات القصة؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
جميلة	20	71,4	71,4	71,4
معبرة	8	28,6	28,6	100,0
المجموع	28	100,0	100,0	

كيف وجدت رسومات القصة



تحليل ومناقشة النتائج:

نسجل أنّ نسبة تلاميذ السنة الثالثة الذين يرون أنّ رسومات القصة جميلة تقدّر بـ 59,26%، في حين أنّ نسبة التلاميذ الذين يرون أنّها معبرة فتقدّر بـ 37,04%، أما نسبة التلاميذ الذين وجدوا أنّها قبيحة فتقدّر بـ 3,70%، وهي نسبة ضئيلة جداً. وفيما يخصّ تلاميذ السنة الخامسة فتقدّر نسبة الذين يرون أنّ رسومات القصة جميلة بـ 71,43%، وتصل نسبة الذين يرون أنّها معبرة إلى 28,57%. أمّا نسبة الذين أجابوا أنّها قبيحة فهي منعدمة.

نستنتج من خلال هذه النسب أنّ أغلب التلاميذ في كلا القسمين أعجبوا برسومات القصة، ففي هذه القصة تتبع صفحة النصّ بصفحة مصوّرة كاملة، حيث استحوذت الشخصيات الرئيسية للقصة بمقاساتها وألوانها على دلالة الموضوع وصوب القراءة، وكأنها تلحّ على الطفل أن يقرأها ويتمعّن فيها. يقول في هذا الشأن عبد القادر عميش إنّ: "الرّسام وهو الشّخص الثّاني الذي يشارك المؤلّف في إنجاز نصّ القصة يعول على الألوان والخطوط، أمّا أسلوبه فهو التّركيب بين

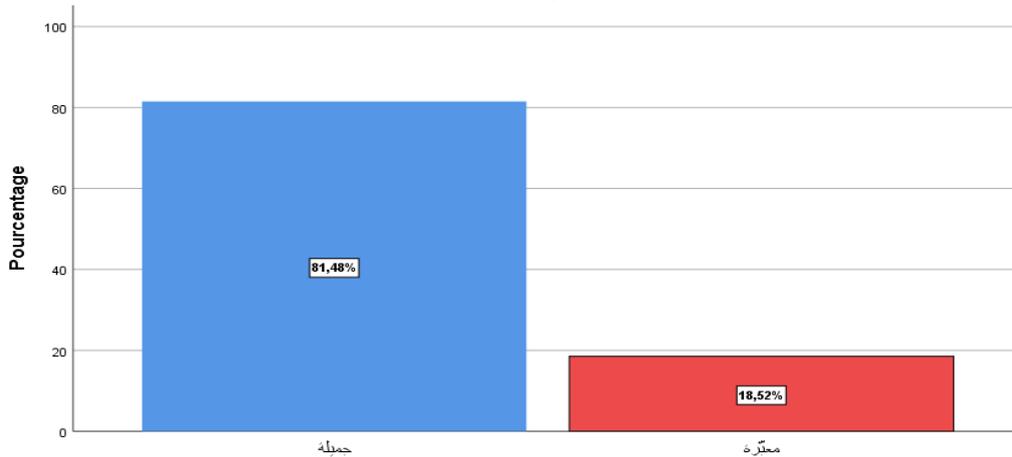
الألوان والمزج بينها، وتأليفها بشكل إبداعي، مراعيًا في ذلك كلّ تفاصيل الشيء المصوّر أو المرسوم، ومتعاملًا مع طبيعة الألوان بصفاتها عنصرًا بلاغيًا وإيحائيًا لها رموزها الدالة...¹. فالقصة التي تتوفّر على كلّ هذه الشّروط في رسوماتها ستنال إعجاب الأطفال ويُقبلون على قراءتها.

جدول رقم 17 يبيّن استحسان أو عدم استحسان تلاميذ السنة الثالثة لألوان الرسومات في القصة.

كيف وجدت ألوان الرسومات؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
جميلة	22	81,5	81,5	81,5
معيّرة	5	18,5	18,5	100,0
المجموع	27	100,0	100,0	

كيف وجدت ألوان الرسومات



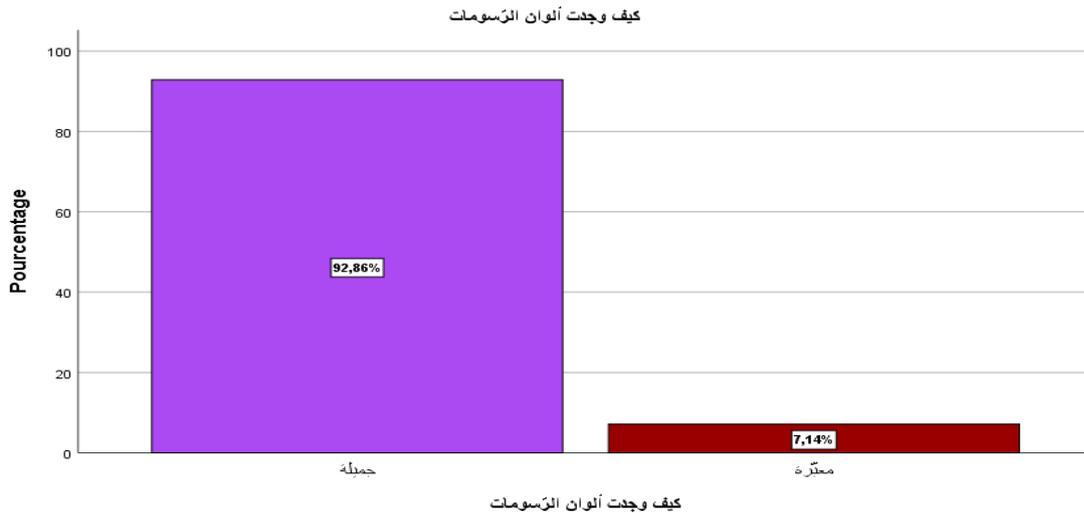
كيف وجدت ألوان الرسومات

جدول رقم 18 يبيّن استحسان أو عدم استحسان تلاميذ السنة الخامسة لألوان الرسومات في القصة.

كيف وجدت ألوان الرسومات؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
جميلة	26	92,9	92,9	92,9
معيّرة	2	7,1	7,1	100,0
المجموع	28	100,0	100,0	

¹ - عبد القادر عميش: قصة الطفل في الجزائر دراسة في الخصائص والمضامين، ص 213.



تحليل ومناقشة النتائج:

يتضح من خلال نتائج الجدولين أعلاه، أنّ نسبة تلاميذ السنة الثالثة الذين يرون أنّ ألوان رسومات القصة جميلة تقدّر بـ 81,48%، في حين أنّ نسبة التلاميذ الذين يرون أنّها معتبرة فتقدّر بـ 18,57%، وفيما يخصّ تلاميذ السنة الخامسة الذين يرون أنّ ألوان رسومات القصة جميلة، فتقدّر نسبتهم بـ 92,86%، وهي نسبة عالية جدا مقارنة بنسبة الذين يرون أنّها معتبرة والتي تقدّر بـ 7,14%. وكانت نسبة التلاميذ الذين وجدوا أنّها قبيحة في كلا القسمين منعدمة.

والتلميذ بطبعه ميّال إلى الألوان فأول ما يراه في الصورة هي الألوان، وكلّما كانت مختلفة ومتنوعة ومناسبة كانت أكثر تأثيرا في التلميذ. "تمتلك الألوان بعدا بلاغيا فلسفيا، تساعد النص القصصي على التجلي، فاتحة إياه على النظر، ويتم ذلك عبر التذوق والارتقاء بحيث تساعد الطفل على نقد الأشياء وتمييزها. وفي الوقت ذاته هي توكيد للفطرة، وتثبيت لمجموعة الاستدلالات التي قد يلجأ إليها الطفل المتلقي أثناء قراءته للمنطوق"¹.

نلاحظ أنّ الألوان التي تُعتمد في القصص في وقتنا الحالي تتميز بكثرة اللّمعان، والتي توضع عمدا للفت انتباه الطفل أكثر، مقارنة بالقصص القديمة. ولا يتوقف الأمر على القصة بل يتعداه لنجدّه في كلّ ما هو موجّه للطفل من رسوم متحركة وألعاب وغيرها، كلّها تعتمد على نوعيّة

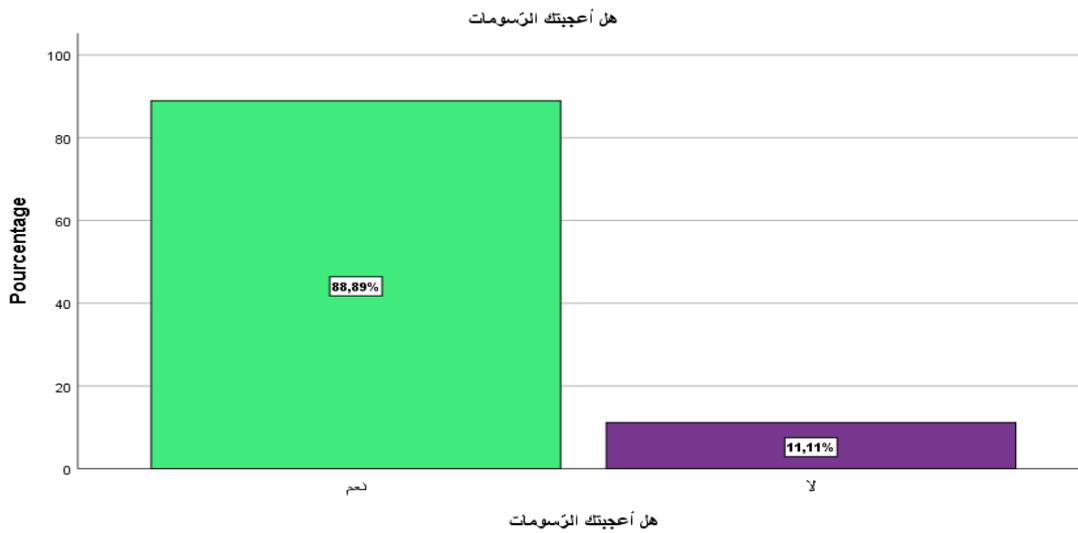
¹ - عبد القادر عميش: قصة الطفل في الجزائر دراسة في الخصائص والمضامين، ص 241.

اللون لتلقى إقبالا كبيرا لدى الطفل. ويؤدي التنسيق بين الألوان وجمال الرسم والصورة دورا مهما في نفسية الطفل، لأنّ تزاخم الألوان وكثرتها قد يؤدي إلى تشويه جمال الرسم، في حين يؤدي التناسق إلى إبراز جمال الرسم، ووضوح معالمه وسحر وقعه على النفس¹. ومنه يجب مراعاة التنسيق بين الألوان بما يخدم الصور والنصوص.

جدول رقم 19 يبيّن إعجاب أو عدم إعجاب تلاميذ السنة الثالثة برسومات القصة.

هل أعجبتك الرسومات؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	24	88,9	88,9	88,9
لا	3	11,1	11,1	100,0
المجموع	27	100,0	100,0	

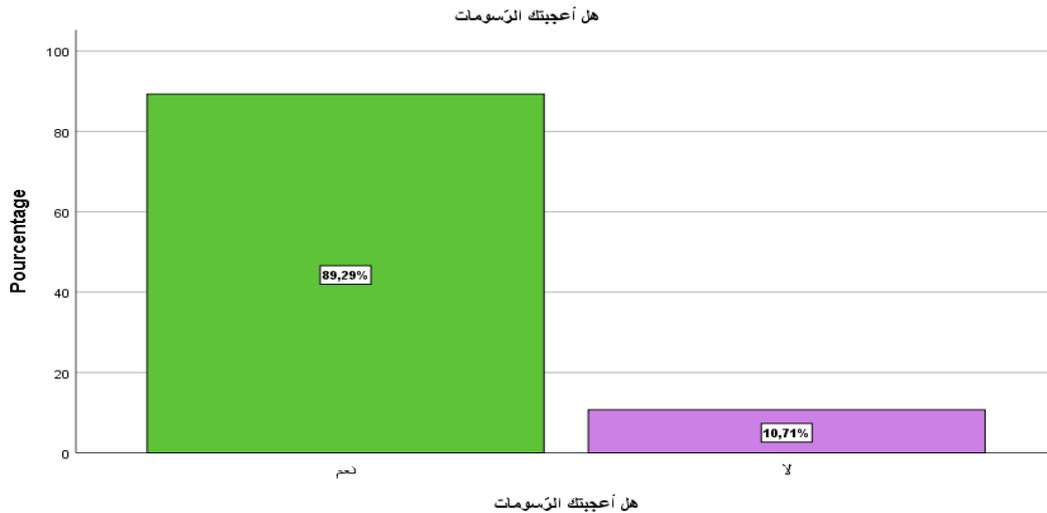


جدول رقم 20 يبيّن إعجاب أو عدم إعجاب تلاميذ السنة الخامسة برسومات القصة.

هل أعجبتك الرسومات؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	25	89,3	89,3	89,3
لا	3	10,7	10,7	100,0
المجموع	28	100,0	100,0	

¹- أحمد حسن حندورة: أدب الأطفال، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، تاريخ المقدمة 1989.



تحليل ومناقشة النتائج:

يتضح من خلال نتائج الجدولين أعلاه، أنّ نسبة تلاميذ السنة الثالثة الذين أُعجبوا برسومات القصة تقدّر بـ 88,89%، في حين أن نسبة التلاميذ الذين قالوا عكس ذلك تصل إلى 11,11%. وفيما يخصّ تلاميذ السنة الخامسة فتقدّر نسبة الذين أُعجبوا برسومات القصة بـ 89,29%، وتصل نسبة الذين لم يعجبوا برسومات القصة إلى 10,71%. وهي نسب متقاربة جدا في كلا القسمين.

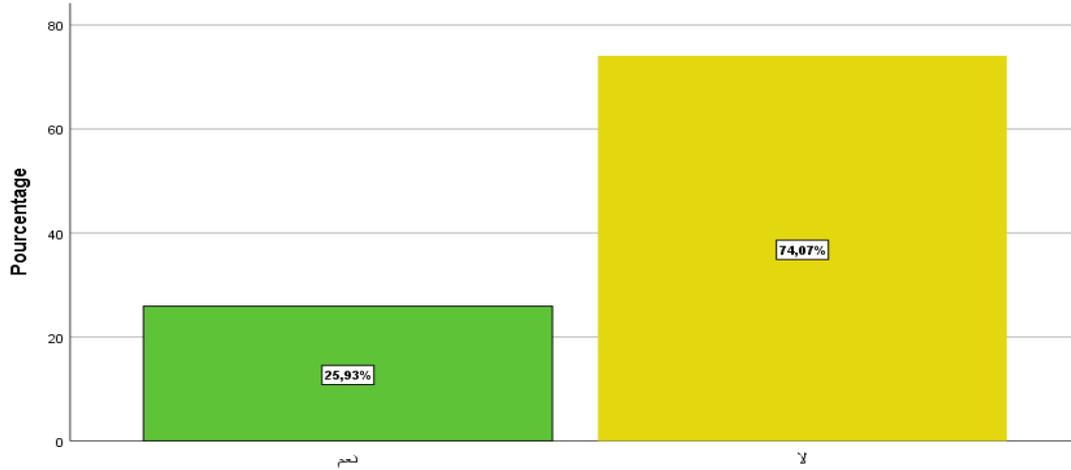
فالنسبة الأكبر كانت للتلاميذ الذين أُعجبوا برسومات القصة، في كلا القسمين، والرسومات في هذه القصة تبدو واضحة ومثيرة من خلال حجمها الكبير الذي يبيّن الشخصيات وملامحها بشكل واضح، ممّا يساعد التلاميذ على فهم الصور دون عناء. كما تبدو الصور سهلة القراءة لأنها تعتمد على الرموز التي هي عادة صور مأخوذة من العالم الحقيقي، أي أنّها أشياء معروفة من قبل عند الطفل.

جدول رقم (21) يبيّن استطاعة أو عدم استطاعة تلاميذ السنة الثالثة فهم الصور دون الاستعانة بالنص.

هل يمكنك أن تفهم الصور دون الاستعانة بالنص؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	7	25,9	25,9	25,9
لا	20	74,1	74,1	100,0
المجموع	27	100,0	100,0	

يمكنك أن تفهم الصور دون الاستعانة بالنص

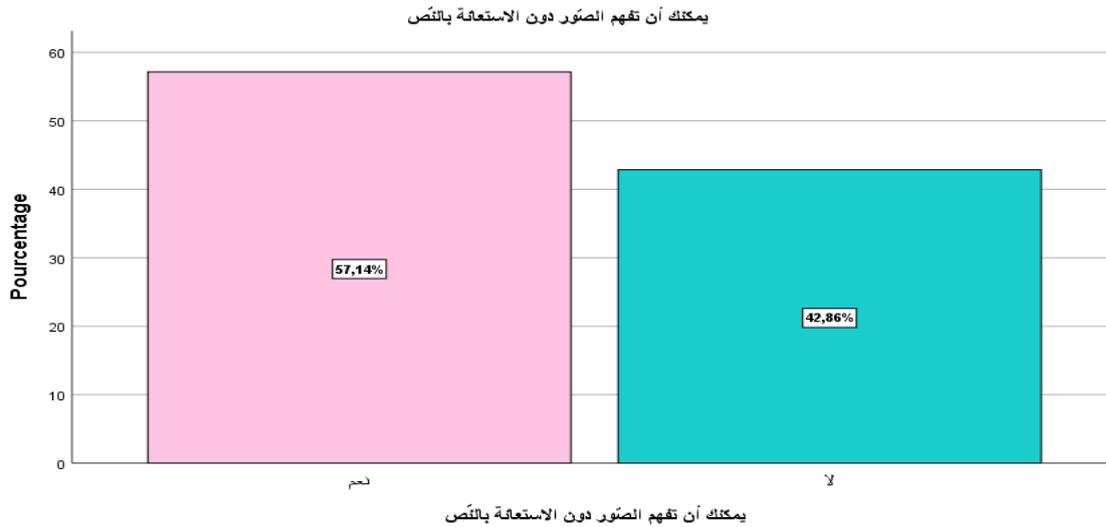


يمكنك أن تفهم الصور دون الاستعانة بالنص

جدول رقم (22) يبيّن استطاعة أو عدم استطاعة تلاميذ السنة الخامسة فهم الصور دون الاستعانة بالنص.

هل يمكنك أن تفهم الصور دون الاستعانة بالنص؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	16	57,1	57,1	57,1
لا	12	42,9	42,9	100,0
المجموع	28	100,0	100,0	



تحليل ومناقشة النتائج:

يتضح من خلال نتائج الجدولين أعلاه، أنّ نسبة تلاميذ السنة الثالثة الذين يرون أنّه لا يمكنهم فهم الصور دون الاستعانة بالنص تقدّر بـ 74,07%، ونسبة التلاميذ الذين يرون أنّه يمكنهم فهم الصور دون الاستعانة بالنص تقدّر بـ 25,93%، في حين أنّ نسبتها تُقدّر عند تلاميذ السنة الخامسة بـ 57,14%. وهي نسبة عالية مقارنة بنسبة تلاميذ السنة الثالثة، ويعود السبب فيما رجحناه إلى تقدّمهم في المستوى الدراسي حيث اكتسبوا عددا كبيرا من المفردات الجديدة. أمّا نسبة تلاميذ السنة الخامسة الذين يرون أنّه لا يمكنهم فهم الصور دون الاستعانة بالنص فتقدّر بـ 42,86%.

إنّ أغلب التلاميذ في قسم السنة الثالثة لا يمكنهم فهم الصور دون الاستعانة بالنص، تتمّ عملية قراءة الصور في هذه المرحلة بمساعدة المعلم الذي يقمّ للتلميذ، عناصر لا تظهر على الصور، ويتمكّن من الرّبط بينها وبين ما فهمه بنفسه وإنشاء جمل مفيدة من عنده. أمّا تلاميذ السنة الخامسة فيمكنهم القيام بذلك وخير دليل على هذا، الجمل التي شكّلوها أثناء قراءتهم للصور. لقد أتاحت الصور للتلميذ فرصة فهم مشاعر الشخصيات وتوقع سلوكها من خلال الحركات والحالات المختلفة التي تظهر بها في كلّ صورة.

تتم أهمية الصورة في الدور الذي تؤديه في تنمية ثروة الطفل اللغوية، وشحذ انتباهه واستثارة تفكيره وتخيلاته وتعزيز تعبيره اللغوي، هذا بالإضافة إلى كونها مصدراً للمتعة والتسلية، ومصدراً لتذوق الفن وتنمية الحس الجمالي، ومصدراً للمعرفة والتعلم الذاتي، ووسيلة لتعليم القراءة ومهارات اللغة المختلفة. تجعل الصورة الكلام مرئياً 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، وأحياناً أخرى يرسم الفنان وينقل ما توحى به الكلمات وليس فقط ما تقوله الكلمات بشكل مباشر.

جدول رقم 23 يبين إمكانية تعبير تلاميذ السنة الثالثة عن صورة واحدة في سطر.

عبر عن صورة واحدة في سطر

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
سيسان سعيد لأنه وجد مأوى له	1	3,7	3,7	3,7
أنفقت لالة زوييدة القطيط من العاصفة	3	11,1	11,1	14,8
شعرت بالحزن لأن سيسان يبكي من الألم بعد قطع ذيله	1	3,7	3,7	18,5
أدخل سيسان كل القطط المتشرّدة إلى بيت لالة زوييدة	3	11,1	11,1	29,6
القطيط سيسان لطيف ومحّب لحنان زوييدة	1	3,7	3,7	33,3
عمل القطط سيسان والقطط المتشرّدة فوضى كبيرة في بيت لالة زوييدة	1	3,7	3,7	37,0
القط يتكلم مع الحصان ويطلب منه شعرة من ذيله	1	3,7	3,7	40,7
كان سيسان يغني ويرقص ليستعيد ذيله	1	3,7	3,7	44,4
عدد التلاميذ الذين لم يعبروا عن الصور هو	15	55,6	55,6	100,0
المجموع	27	100,0	100,0	

جدول رقم (24) يبيّن إمكانية تعبير تلاميذ السنة الخامسة عن صورة واحدة في سطر.

عبر عن صورة واحدة في سطر

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
لالّة زوبيدة تحضن القطيط في حجرها	1	3,6	3,6	3,6
ضمّت زوبيدة القطيط وهي تمسح على فروته	1	3,6	3,6	7,1
أدخلت زوبيدة القطيط إلى بيتها في وقت المطر	1	3,6	3,6	10,7
وقف سيسان أمام الباب يموء	1	3,6	3,6	14,3
يبدو الفرخ على وجه سيسان لما استعاد ذيله	1	3,6	3,6	17,9
القطّ يغني ويرقص ليستعيد ذيله	1	3,6	3,6	21,4
عمل القطّ سيسان وأصدقائه فوضى كبيرة في بيت لالة زوبيدة	1	3,6	3,6	25,0
قطعت زوبيدة ذيل سيسان وعاقبته على أفعاله	1	3,6	3,6	28,6
سيسان فرح مع لالة زوبيدة وهما يعيشان في هناء	1	3,6	3,6	32,1
حزن سيسان عندما قطعت له زوبيدة ذيله	1	3,6	3,6	35,7
كانت العاصفة شديدة وخرجت لالة زوبيدة لتتقذ القطّ	1	3,6	3,6	39,3
زوبيدة تعني بالقطّ وتطعمه	1	3,6	3,6	42,9
فرحة زوبيدة عندما وجدت القطّ لتعتني به ويأنسها	1	3,6	3,6	46,4
كانت زوبيدة تعيش في بيت صغير ثم أنفقت القطّ المبئل من العاصفة	1	3,6	3,6	50,0
عدد التلاميذ الذين لم يعبروا عن الصور هو	14	50,0	50,0	100,0
المجموع	28	100,0	100,0	

تحليل ومناقشة النتائج:

ملاحظة: كان السؤال حراً حيث طلبنا من التلاميذ أن يعبروا عن صورة واحدة في سطر، ولاحظنا أنهم عبروا تقريبا عن الصور نفسها والجمل نفسها لذا اخترنا أن نضعها في جدول كي تكون البيانات أكثر وضوحا، علما أنّ أغلب التلاميذ في كلا القسمين لم يعبروا عن الصور.

نستنتج من خلال محتوى الجدولين أنّ التلاميذ تمكّنوا من التعبير عن الصور التي أعجبهم وبطريقة سليمة، هذا دليل على فهمهم الجيد لمحتوى الصور، وبذلك يكون قد تمّ تحقيق وأداء مستويات التلقي التي أشرنا إليها أعلاه حيث تمكّن التلميذ من:

_ التعرف على عناصر الصورة وتسميتها.

_ وصف محتوى الصور وتفسير مضمونها واستنتاج ما تحمله من مفاهيم وتحليلها باستدعاء خبراته السابقة.

_ الربط والتّركيب بين هذه المفاهيم وتحويلها إلى كلام مكتوب في جمل سليمة ومفيدة.

إنّ وصف الصور وتفسير المواقف التي تعبّر عنها، "يعتبر من الأنشطة الجوهرية في نموّ لغة الطفل فهي تثري مفرداته اللغوية وتقدّم له خبرات جديدة ومتنوعة تنمي مهارة التحدّث".¹ كما تزيد من نموّ إدراك الطفل لمفهوم اللغة ورموزها المصوّرة والمكتوبة والمنطوقة.

جدول رقم 25 يبيّن الصورة التي أعجبت تلاميذ السنة الثالثة في القصة ولماذا.

ما هي الصورة التي أعجبتك كثيرا في القصة ولماذا؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
عندما دخلت القطط المتشرّدة إلى بيت لالة زوييدة وعمت الفوضى	2	7,4	7,4	7,4
عندما قطع ذيل سيسان وهو يبكي	5	18,5	18,5	25,9
عندما كان سيسان يرقص ويفغني	1	3,7	3,7	29,6
عندما عاد سيسان إلى أهله	5	18,5	18,5	48,1
عندما استعاد القطيط ذيله	2	7,4	7,4	55,6
عندما كانت زوييدة تمسح على ظهر القطط	6	22,2	22,2	77,8
عندما ذهب القط إلى الفرس ليطلب منها شعرة	3	11,1	11,1	88,9
عدد التلاميذ الذين لم يجيبوا عن السؤال هو	3	11,1	11,1	100,0
المجموع	27	100,0	100,0	

¹ - عواطف إبراهيم: المفاهيم وتخطيط برامج الأنشطة في الروضة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1993، ص 30.

جدول رقم (26) يبيّن الصورة التي أعجبت تلاميذ السنة الخامسة في القصة ولماذا.

ما هي الصورة التي أعجبتك كثيرا في القصة ولماذا؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
أين دخلت القطط المتشرّدة إلى بيت لالة زوييدة لأنّ منظرها مضحك	2	7,1	7,1	7,1
عندما ضربت لالة زوييدة القطّ	2	7,1	7,1	14,3
الصورة التي كان فيها سيسان يرقص لأنّه مضحك	5	17,9	17,9	32,1
عندما عاد سيسان إلى أهله	5	17,9	17,9	50,0
عندما استعاد القطيط ذيله	4	14,3	14,3	64,3
الصورة التي كانت فيها زوييدة تمسح على ظهر القطّ	2	7,1	7,1	71,4
لما أدخلت زوييدة القطّ إلى بيتها لتعتني به لأنّه تصرّف حسن	4	14,3	14,3	85,7
عندما قطع ذيل سيسان لأنّه يستحقّ ذلك	2	7,1	7,1	92,9
لما ذهب القطّ إلى الفرس ليطلب منها شعرة	2	7,1	7,1	100,0
المجموع	28	100,0	100,0	

تحليل ومناقشة النتائج:

انطلاقا من قراءة الجمل التي أنتجها التلاميذ للتعبير عن الصور التي أعجبتهم في القصة والأسباب المذكورة، نجد أنهم أشاروا تقريبا إلى الصور نفسها في كلا القسمين مثل:

-الصورة التي دخلت فيها القطط المتشرّدة إلى بيت لالة زوييدة.

-الصورة التي قطع فيها ذيل سيسان... الخ.

إلا أنّ تلاميذ السنة الثالثة لم يُقدّموا تبريرا لسبب إعجابهم بالصورة، مقارنة بتلاميذ السنة الخامسة. كما أنّ ثلاثة تلاميذ لم يجيبوا عن السؤال في قسم الثالثة.

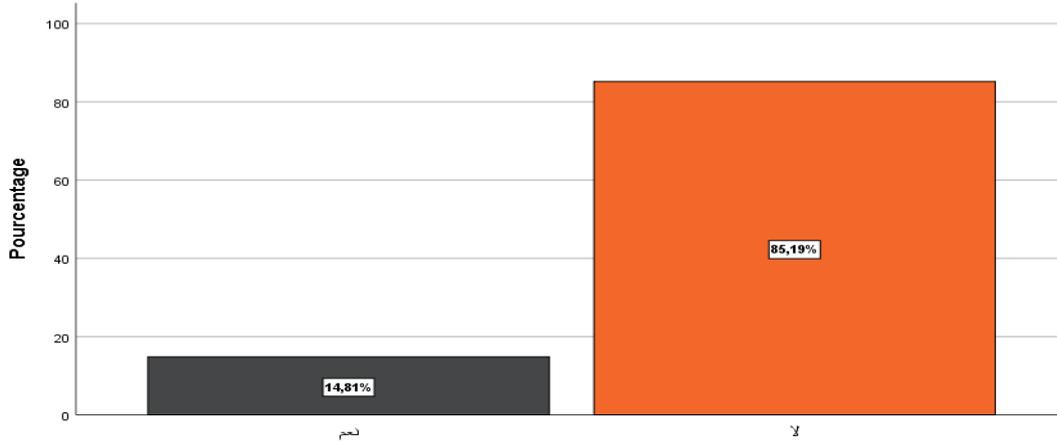
وعليه نستنتج أنّ أغلب التلاميذ في كلا القسمين أعجبوا بكلّ الصور المتواجدة في القصة والدليل على ذلك أنهم أشاروا تقريبا إلى كلّ الصور المتضمّنة في القصة.

جدول رقم (27) يبيّن هل بإمكان تلاميذ السنة الثالثة فهم القصة جيّدا دون مشاهدة الصّور.

هل يمكنك أن تفهم القصة جيّدا دون مشاهدة الصّور؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	4	14,8	14,8	14,8
لا	23	85,2	85,2	100,0
المجموع	27	100,0	100,0	

هل يمكنك أن تفهم القصة جيّدا دون مشاهدة الصّور

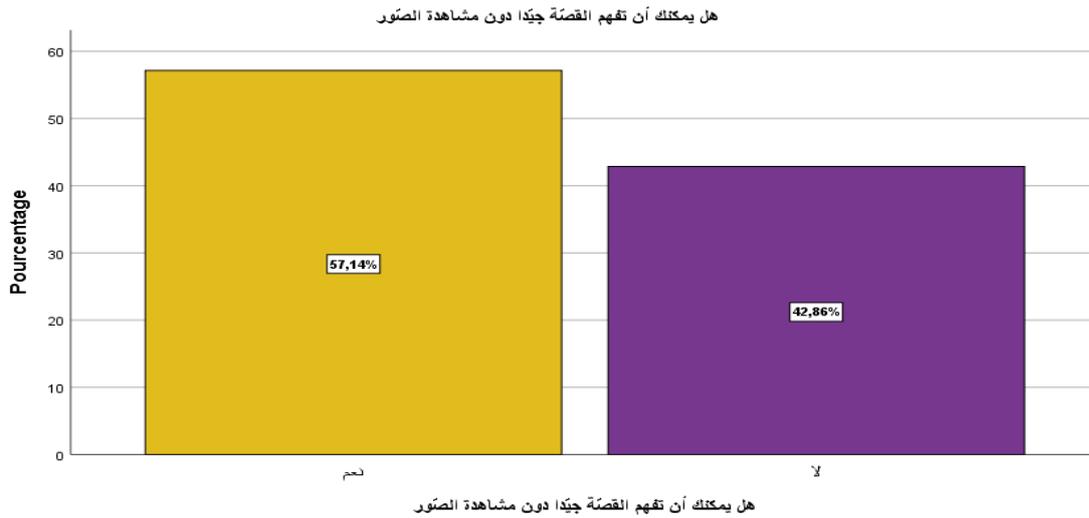


هل يمكنك أن تفهم القصة جيّدا دون مشاهدة الصّور

جدول رقم (28) يبيّن هل بإمكان تلاميذ السنة الخامسة فهم القصة جيّدا دون مشاهدة الصّور.

هل يمكنك أن تفهم القصة جيّدا دون مشاهدة الصّور؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	16	57,1	57,1	57,1
لا	12	42,9	42,9	100,0
المجموع	28	100,0	100,0	



تحليل ومناقشة النتائج:

يتّضح من خلال نتائج الجدولين أعلاه، أنّ نسبة تلاميذ السنة الثالثة الذين يمكنهم فهم القصة جيّدا دون مشاهدة الصّور تقدّر بـ 14,81%، ونسبة التلاميذ الذين يرون أنّه لا يمكنهم فهم القصة جيّدا دون مشاهدة الصّور تقدّر بـ 85,19%، وهو ما يُؤكّد أكثر نتائج السؤال المتعلّق بفهم الصّورة دون الاستعانة بالنّص. في حين أنّ نسبتها تُقدّر لدى تلاميذ السنة الخامسة بـ 42,86%. وهي نسبة قليلة مقارنة بنسبة تلاميذ السنة الثالثة، أمّا نسبة الذين يرون أنّه لا يمكنهم فهم القصة جيّدا دون مشاهدة الصّور فتقدّر بـ 57,14%.

تُظهر هذه النتائج أنّ نسبة كبيرة من تلاميذ السنة الثالثة لا يمكنهم فهم القصة جيّدا دون مشاهدة الصّور، مقارنة بتلاميذ السنة الخامسة، وهذا يدلّ على الدور الأساس الذي تُؤدّيه الصّورة في المسار المعرفي والثّقافي للطفّل. وكلّنا نعلم أنّ للصّورة المرفقة للنّص الموجه للطفّل هدف، ألا وهو مساعدة الطّفّل على فهم النّص أكثر، إذ تعتبر الصّورة كمرشد لتفسير وتأويل النّص، وذلك من خلال ما تحمله في ثناياها من رسم للشّخصيات الرّئيسة والثّانويّة بلامحها التي تتغيّر حسب تغيّر الأحداث والمكان الذي تدور فيه الأحداث، فالصّورة هي التي ستوجّه الطّفّل لإيجاد المعنى الحقيقي للمصطلحات غير المعروفة لديه، وانطلاقا من الصّورة سيختار المصطلح الأنسب¹.

¹ – Emmanuelle Canut, Florence Gauthier : De quelques difficultés dans la compréhension des albums lus aux enfants non encore lecteurs, HAL archives – ouvertes, 2009, p 10.

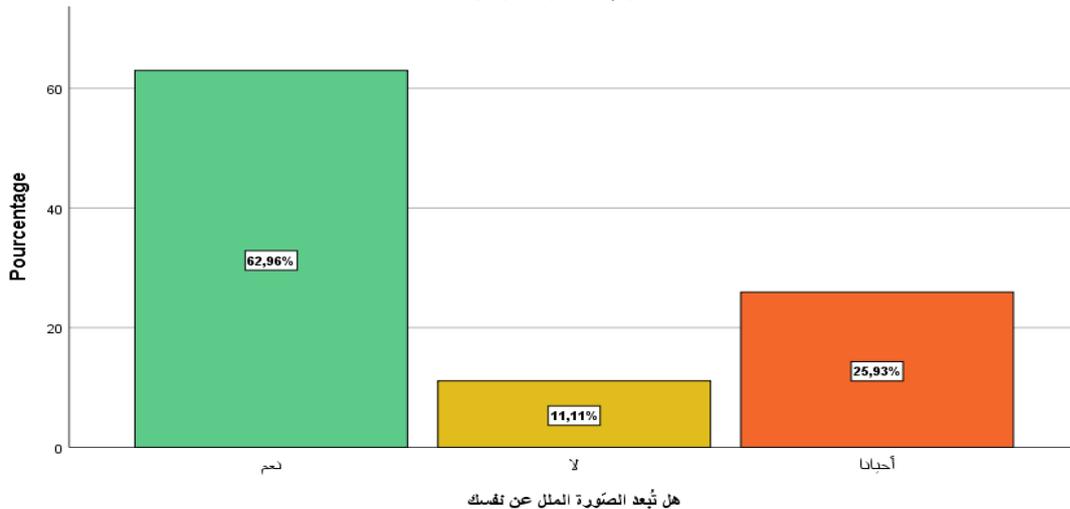
يتمّ تصميم الصور أو الرسوم مع النصّ كعنصر يسمح بتوضيح النصّ، والمتابعة الجيدة في أفضل الحالات، وفي هذا السياق يذكر فيالون Viallon أنّ "الصورة توضّح مرجعا لعلامة لغويّة وتسمح بالعرض والفهم دون الاستعانة بوسائل أخرى"¹ تكون الصورة وسيلة فعّالة تساعد التلميذ على فهم النصوص المكتوبة، حيث يمكنها أن تضيء أشياء على النصّ وتساهم في حلّ الصعوبات التي يواجهها الطفل عند محاولته فهم مضمون النصّ.

جدول رقم (29) يبيّن إبعاد أو عدم إبعاد الصورة للملء عن نفس تلاميذ السنة الثالثة.

هل تُبعد الصورة الملء عن نفسك؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	17	63,0	63,0	63,0
لا	3	11,1	11,1	74,1
أحيانا	7	25,9	25,9	100,0
المجموع	27	100,0	100,0	

هل تُبعد الصورة الملء عن نفسك؟



جدول رقم (30) يبيّن كيفية إبعاد الصور للملء عن نفس تلاميذ السنة الثالثة.

كيف ذلك؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
بجمالها وألوانها	1	3,7	3,7	3,7
لأنّ الصور تعبر عن مشاعرنا	2	7,4	7,4	11,1

¹ – VIALLOON, V., : Images et apprentissages : le discours de l'image en didactique des langues, Paris, l'harmattan, 2002, p 29.

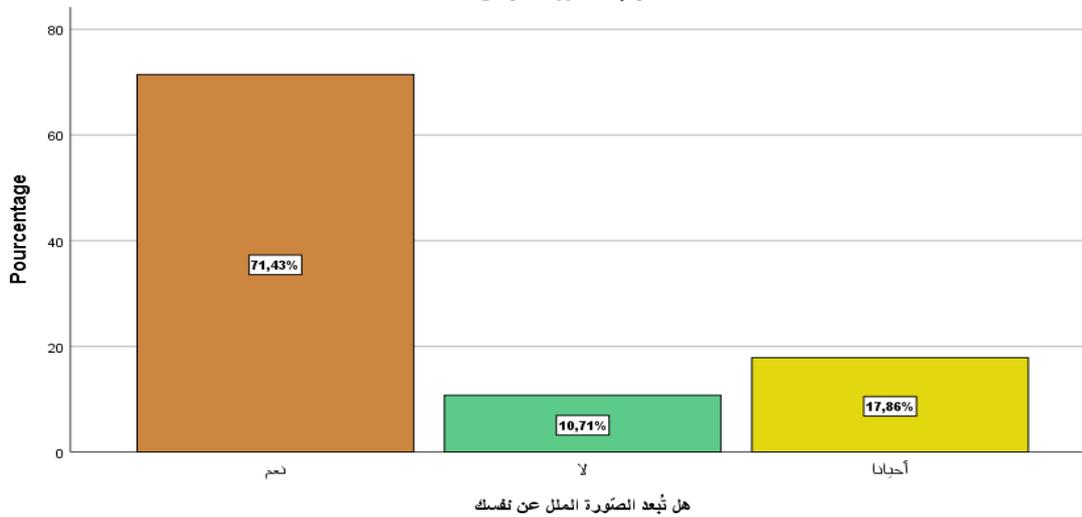
لأن الصور تجعلني فرحا ومسرورا	4	14,8	14,8	25,9
أشعر بالهدوء والذكاء عند رؤيتي لجمال هذه الصور	1	3,7	3,7	29,6
تُبعد عني الكسل والملل وأحسن بشعور أفضل	2	7,4	7,4	37,0
لأنها تمنعني وتُسليني وتُضحكني	2	7,4	7,4	44,4
لأنها جميلة جدا أذهل من شدة روعتها وأنسى مللي	1	3,7	3,7	48,1
من خلال الصور نستطيع رؤية تعابير وحركات الشخصيات	1	3,7	3,7	51,9
عدد التلاميذ الذين لم يُقدّموا إجابة هو	13	48,1	48,1	100,0
المجموع	27	100,0	100,0	

جدول رقم 31 يبيّن إبعاد أو عدم إبعاد الصورة للملل عن نفس تلاميذ السنة الخامسة.

هل تُبعد الصورة الملل عن نفسك؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	20	71,4	71,4	71,4
لا	3	10,7	10,7	82,1
أحيانا	5	17,9	17,9	100,0
المجموع	28	100,0	100,0	

هل تُبعد الصورة الملل عن نفسك



جدول رقم 32) يبيّن كميّة إبعاد الصّور للملّ عن نفس تلاميذ السّنة الخامسة.

كيف ذلك؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة
لأنّ الصّور يمكن أن تسافر معها إلى داخل مضمون القصة وتتعمّق فيها	1	3,6	3,7
لأنّ الصّور تساعدني على فهم القصة وهي واضحة	1	3,6	3,7
لأنّ الصّور تنشر الفرح في نفسي وتجعلني سعيدا	5	17,9	18,5
أشعر بالهدوء والطّمانينة لأنّ الصّور مذهلة	1	3,6	3,7
عندما أرى الصّور التي رُسمت بإتقان مع ألوانها الزّاهية	2	7,1	7,4
عندما أشعر بالملل أقرأ قصة لتخفيف التّوتر والملل عن نفسي	2	7,1	7,4
لأنّها تُسلّيني وتجعلني أفهم النّص أكثر	1	3,6	3,7
بفضل الصّور لا أتعب كثيرا لفهم القصة	1	3,6	3,7
القصة بدون صور تصبح ممّلة ولن تكون لديّ الرّغبة في قراءتها	13	46,4	48,1
Total	27	96,4	100,0
Manquant	1	3,6	
Total	28	100,0	

	النسبة التراكمية
لأنّ الصّور يمكن أن تسافر معها إلى داخل مضمون القصة وتتعمّق فيها	3,7
لأنّ الصّور تساعدني على فهم القصة وهي واضحة	7,4
لأنّ الصّور تنشر الفرح في نفسي وتجعلني سعيدا	25,9
أشعر بالهدوء والطّمانينة لأنّ الصّور مذهلة	29,6
عندما أرى الصّور التي رُسمت بإتقان مع ألوانها الزّاهية	37,0
عندما أشعر بالملل أقرأ قصة لتخفيف التّوتر والملل عن نفسي	44,4
لأنّها تُسلّيني وتجعلني أفهم النّص أكثر	48,1
بفضل الصّور لا أتعب كثيرا لفهم القصة	51,9
القصة بدون صور تصبح ممّلة ولن تكون لديّ الرّغبة في قراءتها	100,0
Total	
Manquant	
Systeme	
المجموع	

تحليل ومناقشة النتائج:

أظهرت النتائج المبيّنة في الجدولين أعلاه، أنّ نسبة تلاميذ السنة الثالثة الذين يرون أنّ الصّور تُبعد الملل عنهم تقدّر بـ 62,96%، في حين أنّ نسبة التّلاميذ الذين أجابوا بـ "لا" تصل إلى 11,11%، أما نسبة التّلاميذ الذين أجابوا بـ "أحيانا" فتصل إلى 25,93%. وفيما يخصّ تلاميذ السنة الخامسة فتقدّر نسبة الذين يرون أنّ الصّور تُبعد الملل عنهم بـ 71,43%، وتصل نسبة التّلاميذ الذين يرون أنّ الصّور لا تُبعد الملل عنهم إلى 10,71%. أمّا نسبة الذين أجابوا بـ "أحيانا" فتصل إلى 17,86%.

نلاحظ أنّ أعلى نسبة في كلا القسمين كانت للإجابة بـ "نعم" فالصّورة تمنع من تسرّب الملل إلى نفس الطّفل، ويؤكد حجازي على وجه الخصوص أهميّة الصّورة والدّور الذي تؤديه في تلقي الطّفل للمقروء يقول: "الرّسم أو الصّورة هو حضارة بأكملها بأسلوبها وقيمها وتوجّهاتها ورموزها. فالصّورة أبلغ تعبيرا وأكثر نفاذا إلى لاوعي الطفل من النّص المكتوب، ذلك أنّ حساسيّته لها جدّ كبيرة. إنّها تدقّ أبواب لاوعيه لأنه يُسقط ذاته على القصة المصوّرة. فهي توضّح النّص وتمنح الشّخصيات ملامحها ووجودها وهويّتها من خلال الموضعيّة في الزّمان والمكان والخصائص وتفاصيل الإطار الحياتي".¹

إنّ الغاية من استخدام الصّور هي تحفيز الطّفل على إعطاء المعنى، وبتيح تسلسل الصّور في القصة المصوّرة للطفل فرصة تخمين أو تنبؤ المعنى، وتطوير علاقات، واقتراح تفاصيل، والتّفكير بما توحى به الصّور من أجل التّعريف على مواقف التّأزم، والحلول، والأفكار المتضمّنة بالصّور.

¹ - مصطفى حجازي: ثقافة الطفل العربي بين التّغريب والأصالة، منشورات المجلس القومي، الرباط، 1990، ص 24.

المبحث الثالث: تلقي الصورة في قصة "البطة الغريبة".

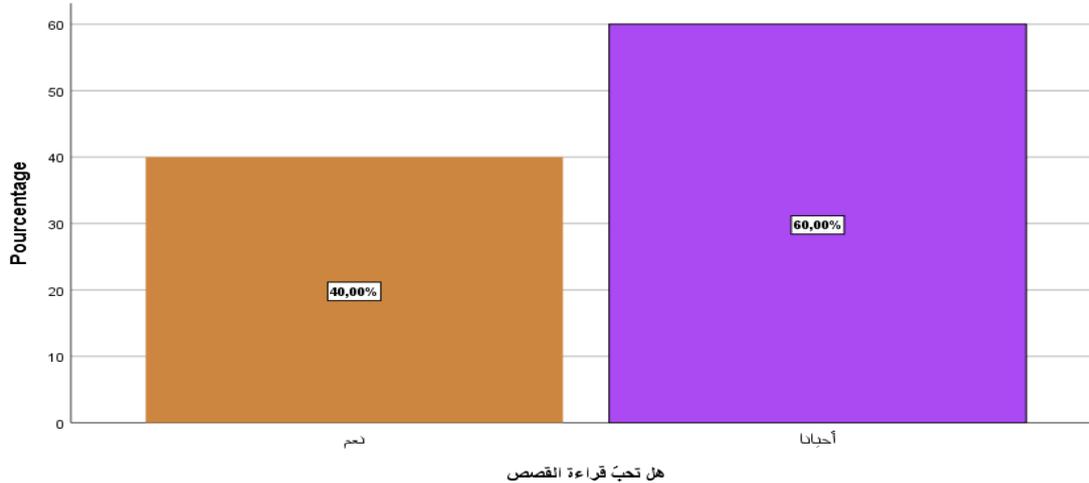
1. نتائج استبيانات قصة "البطة الغريبة" عند تلاميذ السنة الثالثة والخامسة ابتدائي:

جدول رقم (1) يبيّن حبّ تلاميذ السنة الثالثة لقراءة القصص.

هل تحبّ قراءة القصص؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	10	40,0	40,0	40,0
أحيانا	15	60,0	60,0	100,0
المجموع	25	100,0	100,0	

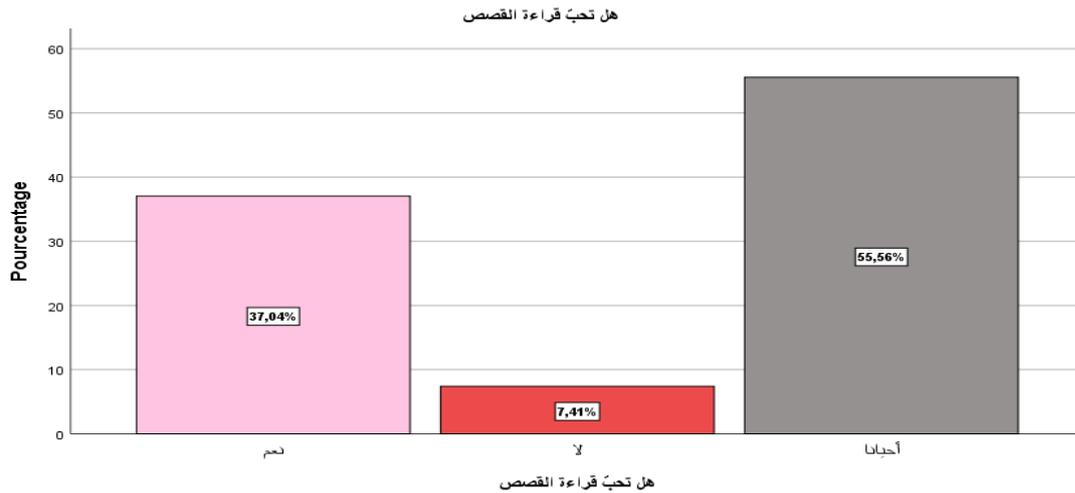
هل تحبّ قراءة القصص



جدول رقم (2) يبيّن حبّ تلاميذ السنة الخامسة لقراءة القصص.

هل تحبّ قراءة القصص؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	10	37,0	37,0	37,0
لا	2	7,4	7,4	44,4
أحيانا	15	55,6	55,6	100,0
المجموع	27	100,0	100,0	



تحليل ومناقشة النتائج:

أظهرت النتائج المبيّنة في الجدولين أعلاه أنّ نسبة تلاميذ السنّة الثالثة الذين يحبّون قراءة القصص تقدّر بـ 40,00%، في حين أنّ نسبة التلاميذ الذين يقرأون القصص أحيانا تصل إلى 60,00%، أمّا نسبة التلاميذ الذين لا يحبّون قراءة القصص فهي منعدمة تماما. وفيما يخصّ تلاميذ السنّة الخامسة فتقدّر نسبة الذين يحبّون قراءة القصص بـ 37,04% وهي نسبة متقاربة مع نسبة تلاميذ السنّة الثالثة، وتصل نسبة التلاميذ الذين لا يقرأونها إلى 7,41%. أمّا نسبة الذين يقرأونها أحيانا فهي نسبة عالية تصل إلى 55,56%.

تراوحت الإجابات بين حبّ القراءة والقراءة أحيانا، في هذه القصة حيث كانت النسبة الأكبر في كلا القسمين للتلاميذ الذين أجابوا بـ "أحيانا". والواقع أنّ الأطفال في وقتنا الحالي حسب الباحثين، لا يقرأون كثيرا، والمشكلة هذه لا تكمن في الطّفل إنّما تكمن في الأسرة والمجتمع اللّذين ينتمي إليهما، إضافة إلى التّلفاز والحاسوب والهاتف النقال والأنترنت وغيرها من وسائل الاتّصال التي تشكّل تحديًا للكاتب من ثمّ القراءة، ناهيك عن الألعاب الإلكترونيّة التي استحوذت على عقل الطّفل وهمّشت فعل القراءة.

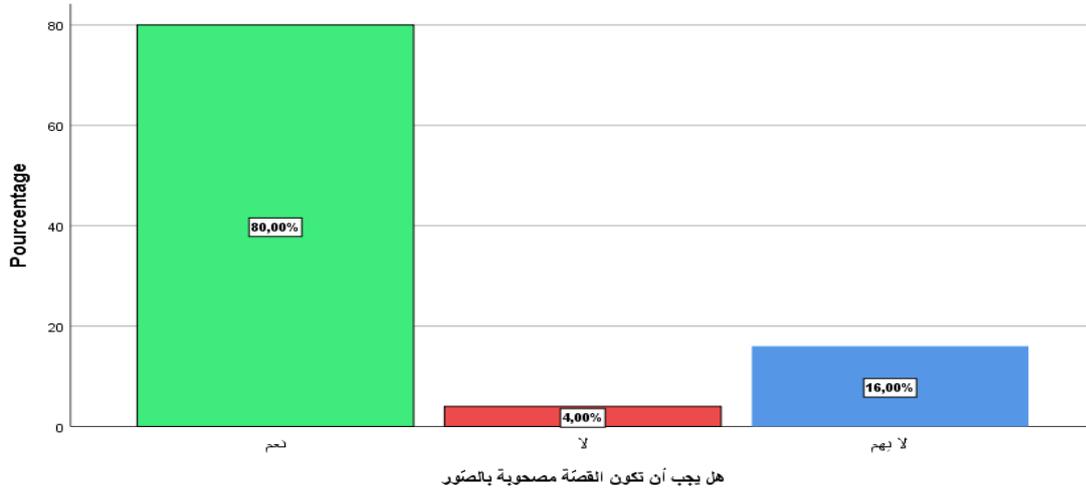
وهنا يبدو أنّ دور الأسر والمدارس في تعزيز القراءة لدى الأطفال مهمّ، لأنّها تسهم بالدرجة الأولى في إكساب الطّفل اللّغة والثّقافة والمعرفة في آن واحد، ما وتدفعه للاستمرار في القراءة، لأنّها أساس المعرفة.

جدول رقم (3) يبيّن ميل أو عدم ميل تلاميذ السنة الثالثة للقصّة المصحوبة بالصّور.

هل يجب أن تكون القصّة مصحوبة بالصّور؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	20	80,0	80,0	80,0
لا	1	4,0	4,0	84,0
لا يهم	4	16,0	16,0	100,0
المجموع	25	100,0	100,0	

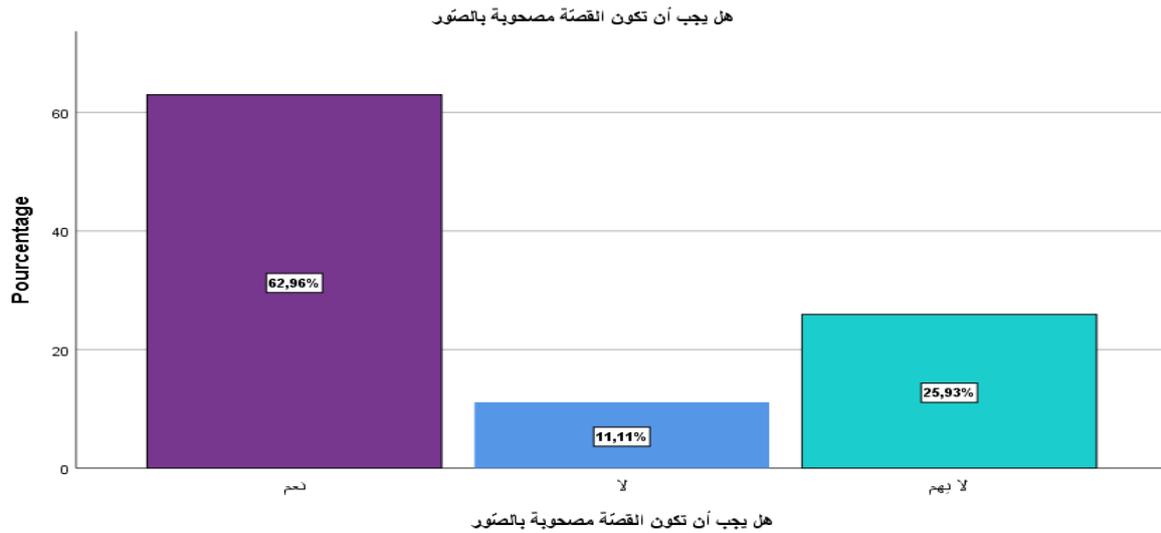
هل يجب أن تكون القصّة مصحوبة بالصّور



جدول رقم (4) يبيّن ميل أو عدم ميل تلاميذ السنة الخامسة للقصّة المصحوبة بالصّور.

هل يجب أن تكون القصّة مصحوبة بالصّور؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	17	63,0	63,0	63,0
لا	3	11,1	11,1	74,1
لا يهم	7	25,9	25,9	100,0
المجموع	27	100,0	100,0	



تحليل ومناقشة النتائج:

يتّضح من خلال نتائج الجدولين أعلاه أنّ النسبة الأكبر من تلاميذ السّنة الثالثة يرون أنّه يجب أن تكون القصص مصحوبة بالصّور، والتي تقدّر بـ 80,00%، أمّا نسبة الذين يرون أنّ الأمر غير ضروريّ فتقدّر بـ 04,00%، وتقدّر نسبة التّلاميذ الذين يرون أنّه لا يهمّ بـ 16,00%. وفيما يخصّ تلاميذ السّنة الخامسة الذين يرون أنّه يجب أن تكون القصص مصحوبة بالصّور، فتصل نسبتهم إلى 62,96% وهي نسبة عالية مقارنة بنسبة التّلاميذ الذين يرون أنّه لا يجب ذلك والتي تقدّر بـ 11,11%، أمّا نسبة الذين يرون أنّ الأمر لا يهمّ فتقدّر بـ 25,93%.

توضّح نتائج قسمي الثالثة والخامسة أنّ أغلب التّلاميذ في كلا القسمين يُحبّون أن تكون القصص الموجهة إليهم مصحوبة بالصّور، والسبب يعود إلى الدّور الأساس الذي تُؤدّيه الصّورة في فهم الطّفل مضمون النّص وإمتاعه وتعليمه في الوقت نفسه.

يظهر من خلال النّتايج أنّ نسبة التّلاميذ "الذين أجابوا بأنّه لا يهمّ إدراج الصّور أو عدم إدراجها في القصة في كلا القسمين هي نسبة معتبرة، تدلّ على أنّ هناك فئة من التّلاميذ يمكنهم قراءة القصص غير المصحوبة بالصّور وفهم مضمونها دون الاستعانة بالصّور.

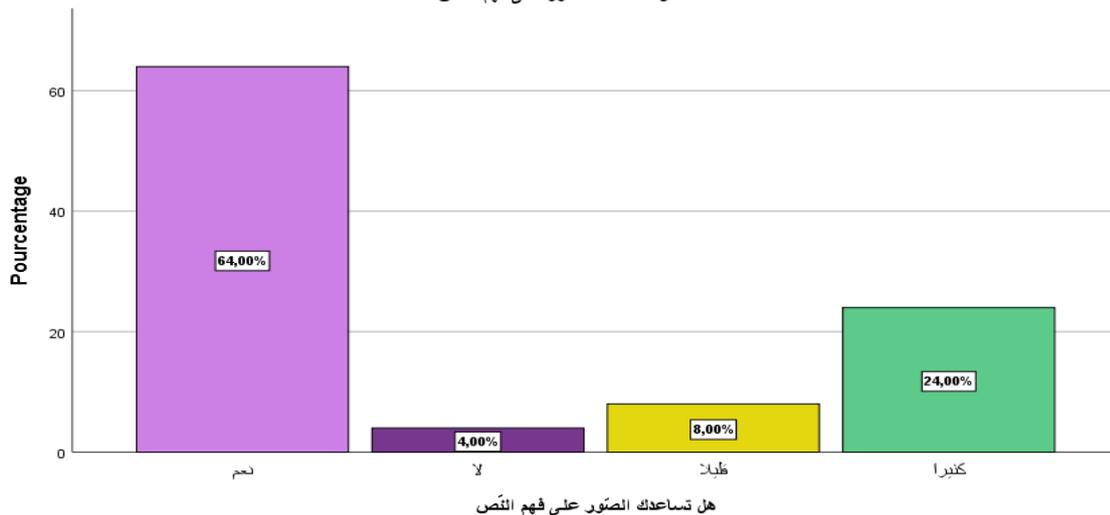
تعدّ القصص المصوّرة مصدرا للثقافة وتنمية الذوق وتوسيع الخيال لدى الطفل، حيث "تقربه من مفهوم الكتاب، وتضع الأساس لعلاقة سعيدة بين الطفل والكتاب مما يهيئ الطفل للقراءة عند تعلّمها"¹. كما أنّها تساعد في تكوين قيم موجبة وعادات مرغوبة وتنمي الذوق الجمالي، وتقدّم معلومات وظيفيّة للأطفال من بيئاتهم وما يحيط بهم، "كما تقدّم تدريبات حسّية وتنمي القدرة على التمييز والموازنة بين المؤتلف والمختلف في الأحجام والأشكال والأبعاد والأوزان والألوان"²، وتزوّد الطفل بالسلوك الإنسانيّ النموذجي، وتساعد على ممارسة النشاط والبحث والتفكير وإدراك العلاقات والتخيل والتذكر والربط.

جدول رقم 5 يبيّن مدى مساعدة الصّور لتلاميذ السّنة الثالثة على فهم النّص.

هل تساعدك الصّور على فهم النّص؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	16	64,0	64,0	64,0
لا	1	4,0	4,0	68,0
قليلا	2	8,0	8,0	76,0
كثيرا	6	24,0	24,0	100,0
المجموع	25	100,0	100,0	

هل تساعدك الصّور على فهم النّص



¹ - حسن شحاته: أدب الطفل العربي، دراسات وبحوث، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، الطبعة الثانية، 1994، ص

.111

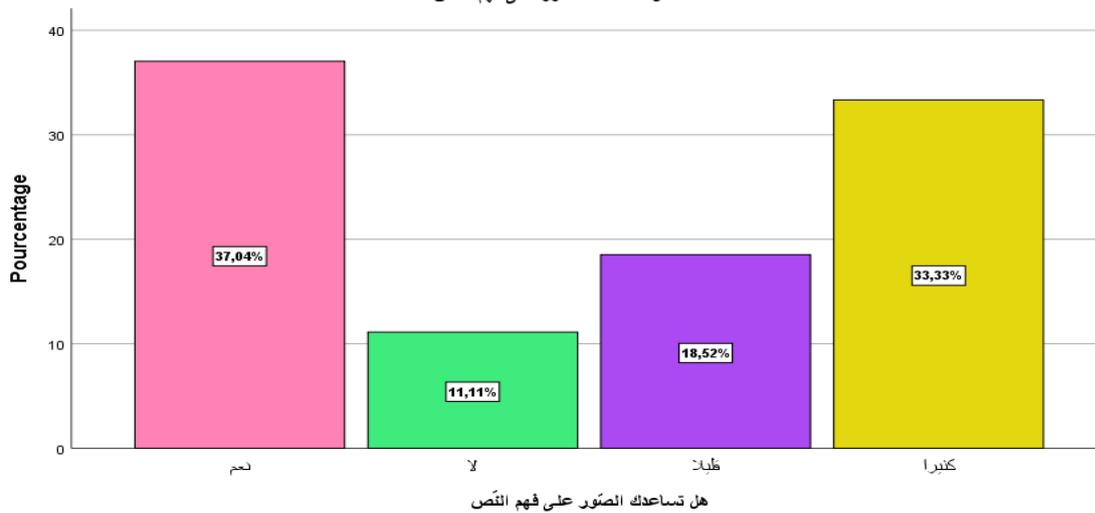
² - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

جدول رقم 6) يبين مدى مساعدة الصور لتلاميذ السنة الخامسة على فهم النص.

هل تساعدك الصور على فهم النص؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	10	37,0	37,0	37,0
لا	3	11,1	11,1	48,1
قليلا	5	18,5	18,5	66,7
كثيرا	9	33,3	33,3	100,0
المجموع	27	100,0	100,0	

هل تساعدك الصور على فهم النص



تحليل ومناقشة النتائج:

يتضح من خلال نتائج الجدولين أعلاه أنّ نسبة تلاميذ السنة الثالثة الذين قالوا إنّ الصور تساعدهم على فهم النص تُقدّر بـ 64,00%، أما الذين أجابوا بـ "لا" فتقدّر نسبتهم بـ 04,00%، وتقدّر نسبة التلاميذ الذين أجابوا بـ "قليلا" بـ 08,00% أما نسبة التلاميذ الذين أجابوا بـ "كثيرا" فتصل نسبتهم إلى 24,00%. وفيما يخصّ تلاميذ السنة الخامسة فتصل نسبة الذين قالوا إنّ الصور تساعدهم على فهم النص إلى 37,04% وهي نسبة قليلة مقارنة بنسبة تلاميذ السنة الثالثة، وتقدّر نسبة التلاميذ الذين أجابوا بـ "لا" بـ 11,11%، أما نسبة الذين أجابوا بـ "قليلا" فتقدّر بـ 18,52% وهي نسبة عالية مقارنة بتلاميذ السنة الثالثة، وتقدّر نسبة التلاميذ الذين أجابوا بـ "كثيرا" بـ 33,33%.

إذا ما جمعنا بين نتيجة الاقتراحين "نعم وكثيراً" في كلا القسمين نصل إلى أنّ نسبة 69,00% من تلاميذ السنة الخامسة يقرّون على أنّ الصور تساعد على فهم النص، وتقدّر لدى تلاميذ السنة الثالثة بـ 88,00%. فالصورة توضح أكثر الأشياء المقروءة غير الواضحة للتلميذ التلقّي. والواضح أنّ حجم الصورة في هذه القصة احتلّ حيزاً كبيراً مقارنة بالنص الذي جاء على شكل فقرة قصيرة مرسومة مباشرة على ورقة الصورة، كما أنّها مثّلت الفقرة الملفوظة بشكل جيّد.

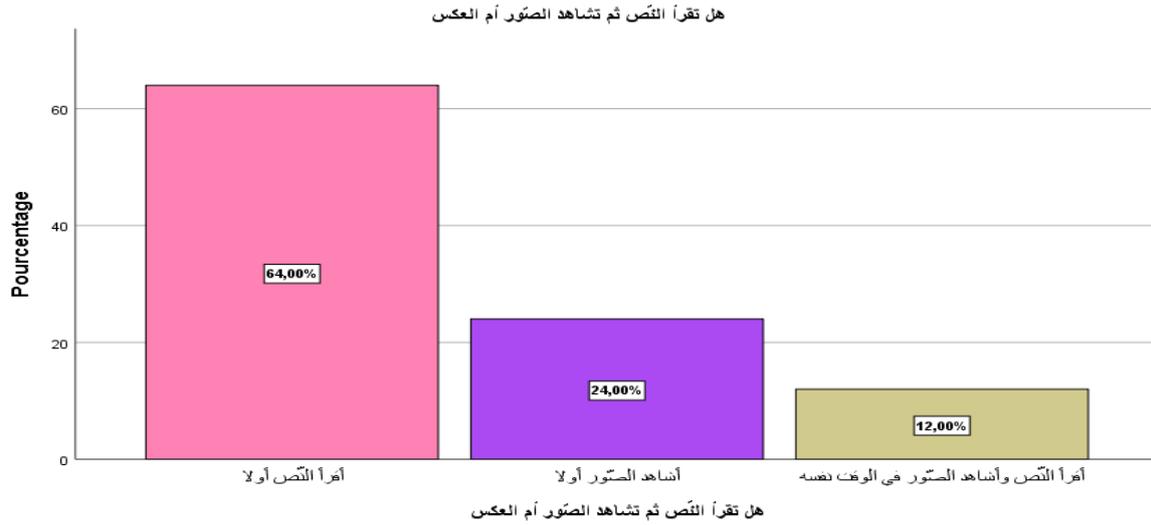
تحتلّ الصورة مكانة مهمّة بين الوسائل التعلّيميّة الأخرى، ولا يوجد وسيلة أفضل منها لتقريب المعنى، فهي تعطي التلاميذ إمكانيّة التعرّف بشكل محسوس على مضامين اللغة والمعاني الحسيّة للألفاظ ومدلولاتها، فيكون استخدام اللغة استخداماً ناجحاً. وإذا كانت محاولة تعليم التلميذ، كلمة غير معروفة مقترنة بالصورة، فإنّه سيتعلّمها بسهولة لأنّه سيربط عن طريق الصورة بين الكلمة والتصوير المناسب لها، لقد اتّفقت دراسة كلّ من واديل Waddil و ليفين Levin على أنّ حصيلة الأطفال اللغوية، لا تمكّنهم من قراءة الموضوعات التي تقدّمها إليهم بالكلمات بينما ينتقل المعنى من خلال الصور بشكل أبسط وأوضح وأسرع.¹ تعمل الصورة إذن على تعريف الطفل بالمعاني ومنه تعليم الكلمات واللغة بطريقة ناجحة.

جدول رقم 7 يبيّن قراءة تلاميذ السنة الثالثة للنص ثمّ مشاهدة الصور أم العكس.

هل تقرأ النصّ ثمّ تشاهد الصور أم العكس؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
أقرأ النصّ أولاً	16	64,0	64,0	64,0
أشاهد الصور أولاً	6	24,0	24,0	88,0
أقرأ النصّ وأشاهد الصور في الوقت نفسه	3	12,0	12,0	100,0
المجموع	25	100,0	100,0	

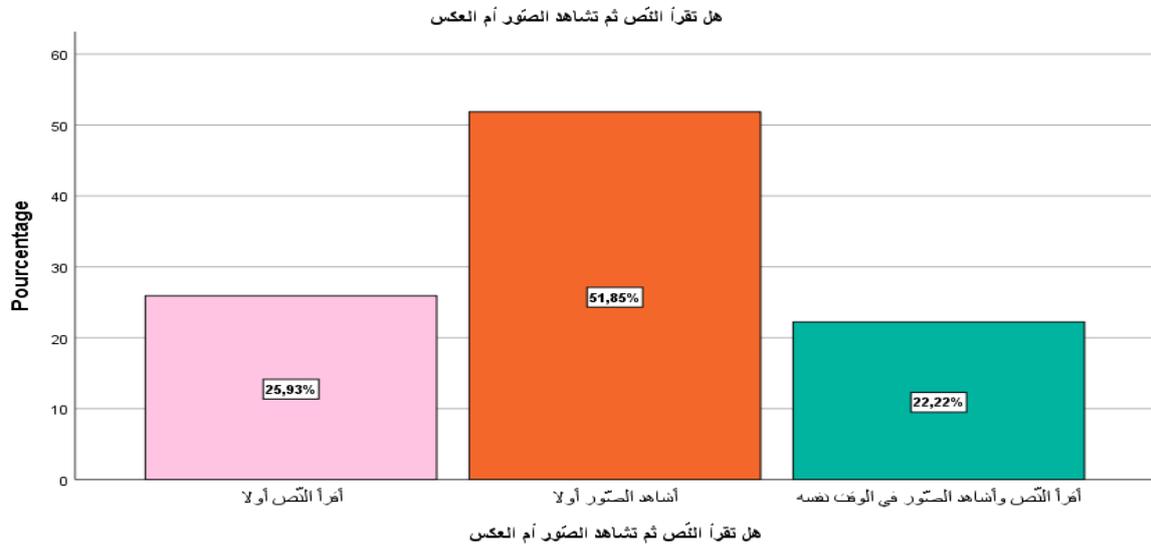
¹ - حنان محمد: اللّون والصور في تعلّم الأطفال، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة، الطبعة الأولى، 2008، ص 18.



جدول رقم 8) يبين قراءة تلاميذ السنة الخامسة للنص ثم مشاهدة الصور أم العكس.

هل تقرأ النص ثم تشاهد الصور أم العكس؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
أقرأ النص أولاً	7	25,9	25,9	25,9
أشاهد الصور أولاً	14	51,9	51,9	77,8
أقرأ النص وأشاهد الصور في الوقت نفسه	6	22,2	22,2	100,0
المجموع	27	100,0	100,0	



تحليل ومناقشة النتائج:

إن نسبة تلاميذ السنة الثالثة الذين يقرأون النص أولاً تقدّر بـ 64,00% وهي نسبة عالية، مقارنة بنسبة التلاميذ الذين يشاهدون الصور أولاً والتي تقدّر بـ 24,00%، أمّا نسبة التلاميذ الذين يقرأون النص ويشاهدون الصور في الوقت نفسه فتقدّر بـ 12,00%. وفيما يخصّ تلاميذ السنة الخامسة، فتصل نسبة الذين يقرأون النص أولاً إلى 25,93%. أمّا نسبة الذين يشاهدون الصور أولاً فتقدّر بـ 51,85%، وتقدّر نسبة التلاميذ الذين يقرأون النص ويشاهدون الصور في الوقت نفسه بـ 22,22%.

نستنتج أنّ النسبة الأكبر في السنة الثالثة كانت للاقتراح الأول وهو قراءة النص أولاً، عكس نسبة السنة الخامسة التي كانت للاقتراح الثاني وهو مشاهدة الصور أولاً. والحقيقة أنّ التلميذ أيّ كان مستواه، يكون شغوفاً لمشاهدة الصور المرفقة بالنص القصصي وهذا ما لاحظناه عندما ورّعنا القصص على التلاميذ.

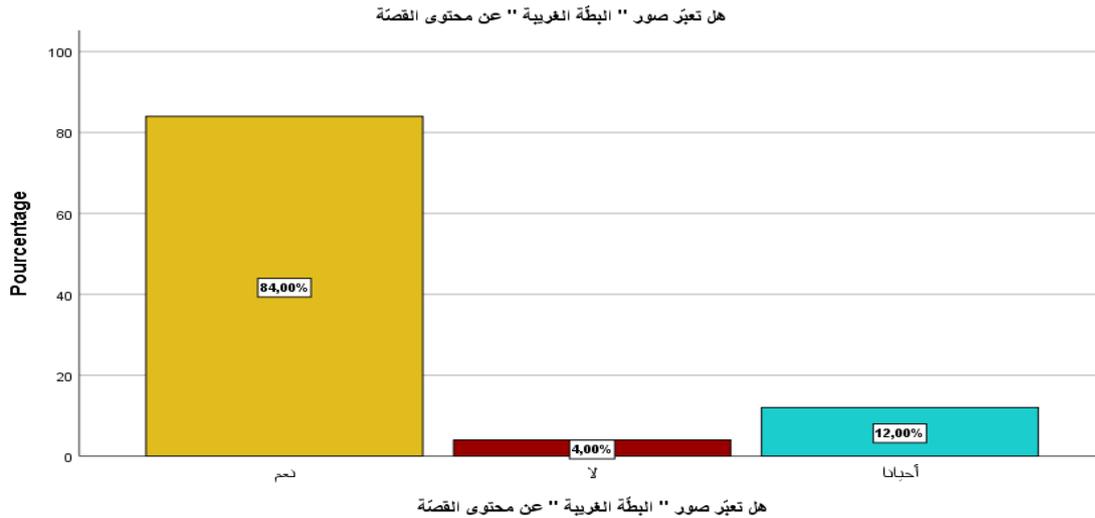
لقد أوضحت ليندا كروو Linda Crow أنّ "ذاكرة تخيل الصور أقوى من تذكر الكلمات، كما أنّ الحكايات المصوّرة تساعد الطفل على نموّ مهارات القراءة، كما يستخدم الأطفال الرسوم الملونة كمصدر لأجوبتهم إذا كانت لديهم فرصة للاختيار بين الرسوم والكلمات."¹ لذلك أدرجت الصورة في العملية التعليمية.

جدول رقم 9 يبيّن مدى تعبير الصور عن محتوى القصة لدى تلاميذ السنة الثالثة.

هل تعبر صور " البطة الغريبة " عن محتوى القصة؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	21	84,0	84,0	84,0
لا	1	4,0	4,0	88,0
أحياناً	3	12,0	12,0	100,0
المجموع	25	100,0	100,0	

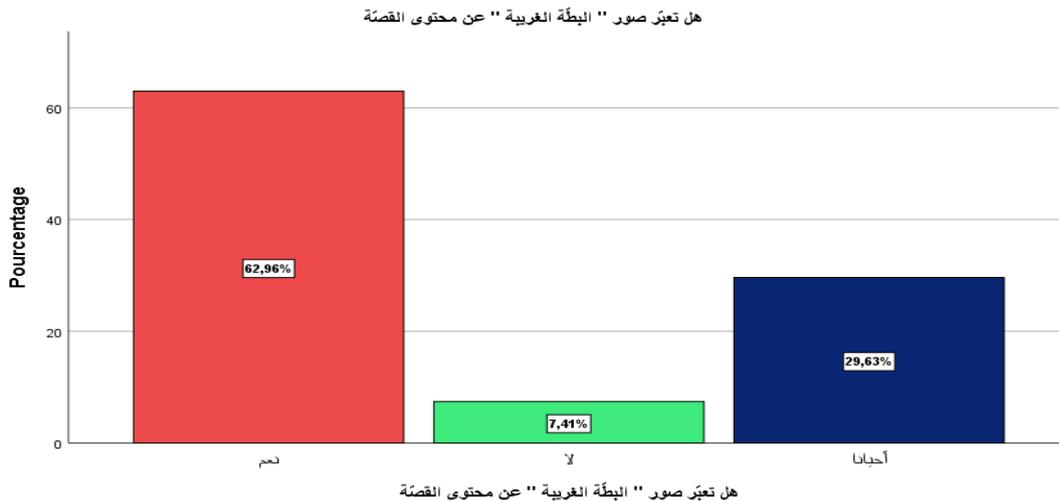
¹ - حنان محمد: اللون والصور في تعلّم الأطفال، ص 82.



جدول رقم (10) يبيّن مدى تعبير الصّور عن محتوى القصة لدى تلاميذ السنة الخامسة.

هل تعبر صور " البيطة الغريبة " عن محتوى القصة؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	17	63,0	63,0	63,0
لا	2	7,4	7,4	70,4
أحيانا	8	29,6	29,6	100,0
المجموع	27	100,0	100,0	



تحليل ومناقشة النتائج:

إنّ نسبة تلاميذ السنة الثالثة الذين يرون أنّ الصّور تعبر عن محتوى القصة تقدّر بـ 84,00%، في حين أنّ نسبة التّلاميذ الذين يرون عكس ذلك تصل إلى 04,00%، أما نسبة

التلاميذ الذين أجابوا بـ "أحيانا" فتصل إلى 25,93%. وفيما يخص تلاميذ السنة الخامسة فنقدّر نسبة الذين يرون أنّ الصّور تعبّر عن محتوى القصة بـ 62,96% وهي نسبة قليلة مقارنة بنسبة تلاميذ السنة الثالثة، وتصل نسبة الذين يرون أنّ الصّور لا تعبّر عن محتوى القصة إلى 07,41%. أمّا نسبة الذين أجابوا بـ "أحيانا" فتصل إلى 28,63%.

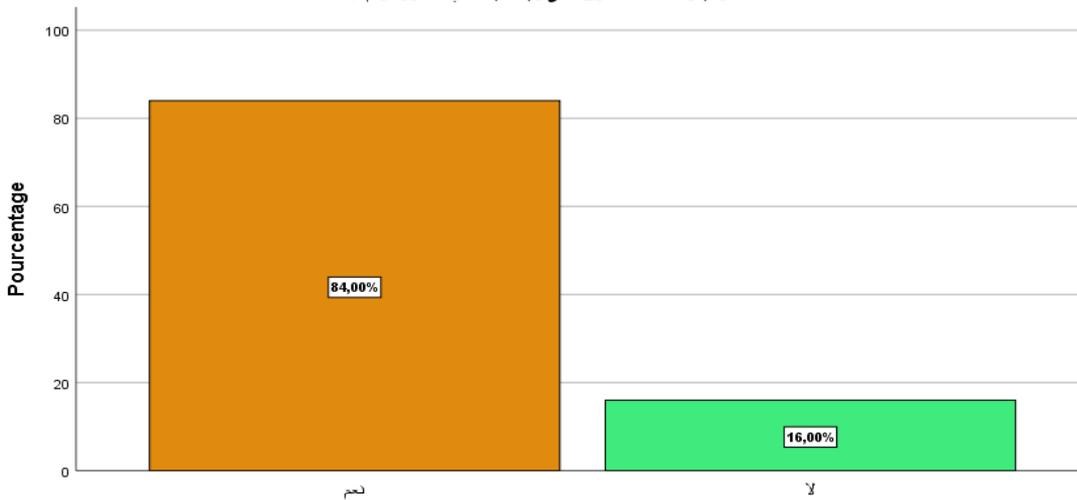
ونسجّل أنّ النسبة الأكبر في كلا القسمين كانت للإجابة بـ "نعم" أي أنّ الصّور تعبّر عن محتوى القصة، ففي هذه القصة غلب حجم الصورة في الصفحة الواحدة حجم النص الذي جاء على شكل فقرة قصيرة، فكلّ صورة تعبّر عن محتوى الفقرة بطريقة مباشرة.

جدول رقم 11 يبيّن تجسيد أو عدم تجسيد الصورة رقم 6 لعلامات الحزن على وجه البطة لدى تلاميذ السنة الثالثة.

هل تبدو علامات الحزن على وجه البطة في الصورة رقم 6؟

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide نعم	21	84,0	84,0	84,0
لا	4	16,0	16,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

هل تبدو علامات الحزن على وجه البطة في الصورة رقم 6



هل تبدو علامات الحزن على وجه البطة في الصورة رقم 6

اتَّخَذَتِ الْبَطَّةُ فِي نَفْسِهَا قَرَارَهَا الْحَاسِمَ ، ثُمَّ انْطَلَقَتْ لِتَصِلَ إِلَى بَرَكَةِ
جَمِيلَةٍ ، وَلَكِنْ حَيَاتُهَا الْبَائِسَةَ لَمْ تَنْتَهُ هُنَا ، إِذْ لَمْ تَكُنْ طَيُورُ هَذِهِ
الْبَرَكَةِ أَحْسَنَ حَالًا فِي مُعَامَلَةِ الْبَطَّةِ الْمَسْكِينَةِ ، فَقَدْ أَخَذُوا يَسْخَرُونَ
مِنْهَا وَيَرْشُقُونَهَا بِالْعِبَارَاتِ الْمُؤَلِّمَةِ مِمَّا زَادَ حَالَهَا سُوءًا وَأَلَمًا .

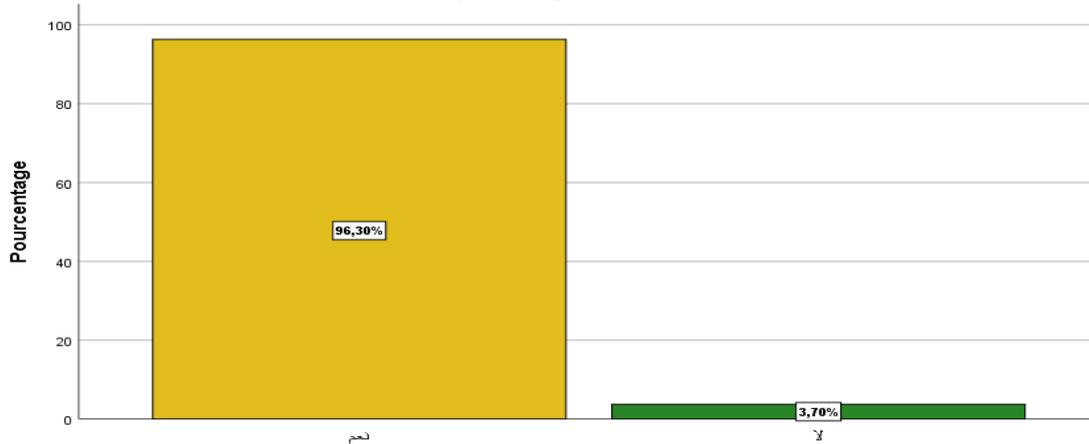


جدول رقم 12 يبيّن تجسيد أو عدم تجسيد الصورة رقم 6 لعلامات الحزن على وجه البطّة لدى تلاميذ السنة الخامسة.

هل تبدو علامات الحزن على وجه البطّة في الصورة رقم 6؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	26	96,3	96,3	96,3
لا	1	3,7	3,7	100,0
المجموع	27	100,0	100,0	

هل تبدو علامات الحزن على وجه البطّة في الصورة رقم 6



هل تبدو علامات الحزن على وجه البطّة في الصورة رقم 6

تحليل ومناقشة النتائج:

إنّ نسبة تلاميذ السنة الثالثة الذين يرون أنّ علامات الحزن تبدو على وجه البطّة تقدّر بـ 84,00%، في حين أنّ نسبة التلاميذ الذين يرون عكس ذلك تصل إلى 16,00%. وفيما يخصّ تلاميذ السنة الخامسة فتقدّر نسبة الذين يرون أنّ علامات الخوف تبدو على وجه البطّة بـ 96,30% وهي متقاربة مع نسبة تلاميذ السنة الثالثة، وتصل نسبة الذين يرون أنّ وجه البطّة مجرد من علامات الخوف إلى 03,70%.

تعبّر هذه النتائج عن أنّ النسبة الأكبر من التلاميذ في كلا القسمين أجابوا بوجود علامات الحزن على وجه البطّة في الصورة رقم 6. بسبب سخرية الحيوانات المتواجدة في البركة بشكل البطّة وقبحها، ولا يطغى حجم البطّة على الصورة، خلاف الحيوانات الأخرى التي جاءت بارزة وربّما لهذا السبب لم يلاحظ التلاميذ، الذين أجابوا بـ "لا"، وجودها. فلا بدّ من أن يحرص المؤلف دائما على أن تكون الشخصيات الرئيّسة هي البارزة في الصورة كي لا تختلط الأمور على المتلقّي

الصغير.

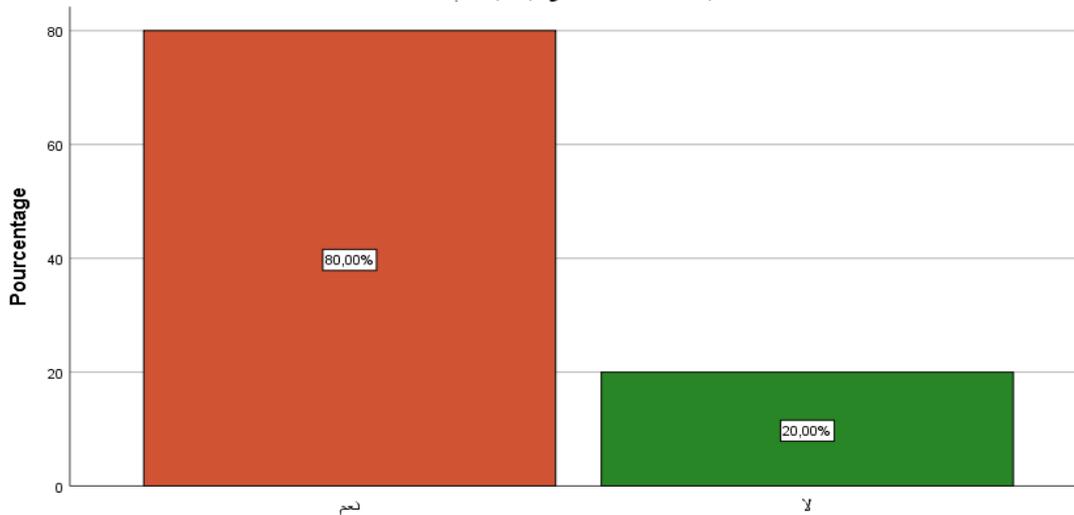
يكون استقبال الصورة في المرحلة الأولى مجملاً، "قالعين تمسح الصورة، ولكن تبتثها على نفس الإطار، ليس بالكيفية الخطية التي نقرأ بها النص، لكن هذه القراءة المجملة ما تلبث لتصبح في مرحلة ثانية قراءة خطية، لأن تركيز بصرنا على الصورة لن يمدنا دفعة واحدة بكل الرسالات والدلالات الممكنة"¹، لذا يقتضي أن تقوم العين بمجموعة من الحركات العمودية والأفقية والدائرية، محدّدة بذلك مسار الصورة.

جدول رقم 13 يبيّن ظهور أو عدم ظهور علامات الخوف على وجه البطة في الصورتين 9 و7 عند تلاميذ السنة الثالثة.

هل تبدو علامات الخوف على وجه البطة في الصورتين 9 و7؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	20	80,0	80,0	80,0
لا	5	20,0	20,0	100,0
المجموع	25	100,0	100,0	

هل تبدو علامات الخوف على وجه البطة في الصورتين 9 و7



هل تبدو علامات الخوف على وجه البطة في الصورتين 9 و7

¹ - بلعابد عبد الحق: سيميائيات الصورة - بين آليات القراءة وفتوحات التأويل-، ص 137.

وفي صباح اليوم التالي هاجم الصيادون بكلابهم الشرسة بحيرة الطيور، وكادت البطة الصغيرة أن تهلك حين هاجمها كلب مفترس، لولا فطنتها التي استطاعت بفضلها أن تفلت من مخالب الكلب، ثم مضت البطة بعد هذه المعركة المؤلمة لتصل إلى بركة أخرى.



تَلَاشَتْ أَحْلَامُ الْبَطَّةِ فَقَدْ اشْتَدَّ الْبَرْدُ ، وَتَتَابَعَتِ الْمَصَائِبُ
عَلَى رَأْسِهَا ، فَقَدْ هَاجَمَهَا ثَعْلَبٌ أَحْمَرٌ وَحَاوَلَتْ الْهُرُوبَ مِنْهُ ،
وَقَدْ يَسَّتْ مِنَ النَّجَاةِ ، وَتَعَالَى صُرَاخُهَا ، وَأَخَذَتْ تَسْتَعِيثُ ،
فَهَلْ مِنْ مُجِيبٍ ؟

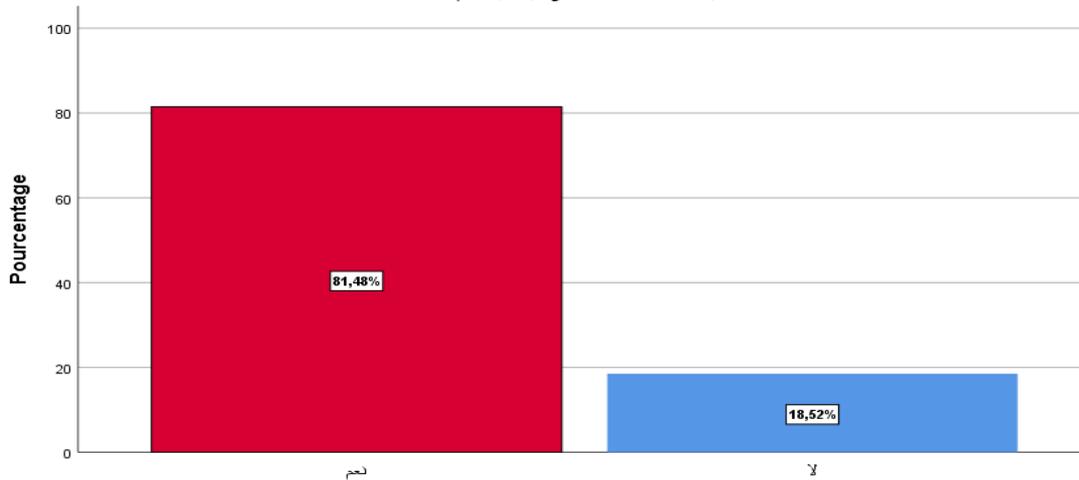


جدول رقم 14 يبيّن ظهور أو عدم ظهور علامات الخوف على وجه البطّة في الصورتين 9 و7 عند تلاميذ السنة الخامسة.

هل تبدو علامات الخوف على وجه البطّة في الصورتين 9 و7؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	22	81,5	81,5	81,5
لا	5	18,5	18,5	100,0
المجموع	27	100,0	100,0	

هل تبدو علامات الخوف على وجه البطّة في الصورتين 9 و7



هل تبدو علامات الخوف على وجه البطّة في الصورتين 9 و7

تحليل ومناقشة النتائج:

إنّ نسبة تلاميذ السنة الثالثة الذين يرون أنّ علامات الخوف تبدو على وجه البطّة تقدّر بـ 80,00%، في حين أنّ نسبة التلاميذ الذين يرون عكس ذلك تصل إلى 20,00%. وفيما يخصّ تلاميذ السنة الخامسة فتقدّر نسبة الذين يرون أنّ علامات الخوف تبدو على وجه البطّة بـ 81,48%، وتصل نسبة الذين يرون أنّ على وجه البطّة يخلو من علامات الخوف إلى 18,52%.

أغلب التلاميذ في كلا القسمين أقرّوا بوجود علامات الخوف على وجه البطّة في الصورتين 9 و7، حيث خافت البطّة في الصورة رقم 7 من كلب الصياد الذي هاجمها. وفي الصورة رقم 9 خافت من الثعلب الذي طاردها ليأكلها. وفي هذا السياق تذكر **حنان عبد الحميد** أنّ الكاتب "يقدم في قصته المصوّرة مجموعة من الشخصيات التي يجب أن تكون حيّة مجسّمة، تتكلم بصدق

وإخلاص، حتى تفنّع القارئ، لأنّ الاقتناع يعتبر مدخلا لتحقيق التعاطف بين الشخصية والقارئ.¹ كما أنّ الشخصية والحدث في القصة المصوّرة "مرتبطان بحيث لا يمكن أن نرى فرقا ما بين الشخصية وخصائصها، وبين أفعالها، فالشخصية يجب أن تكون واضحة في ملامحها وسلوكها وطباعها، وتساير أفكار وأحداث القصة، ولا تظهر بمستوى يفوق المستوى الواقعي للأطفال أو تظهر بالمثالية التي لا تُقصد فيها".²

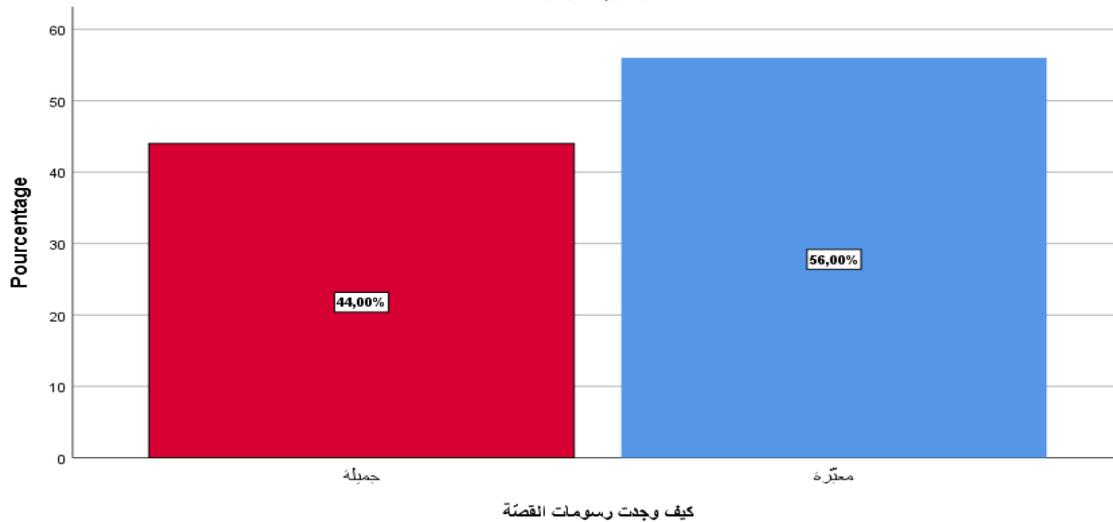
يمكننا ملاحظة كيفية تلقي الصور لدى التلاميذ من خلال طريقة قراءتهم لصور قصة مصوّرة، إنهم يجولون بنظرهم حول الصفحة المصوّرة، يدقّقون في نقطة ويهملون نقطة أخرى، يفهمون ويحلّلون ويربطون التفاصيل والألوان والأشكال وأجزاء الصورة مع النصّ.

جدول رقم 15 يبيّن كيف وجد تلاميذ السنة الثالثة رسومات قصة "البطة الغريبة".

كيف وجدت رسومات القصة؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
جميلة	11	44,0	44,0	44,0
معيّرة	14	56,0	56,0	100,0
المجموع	25	100,0	100,0	

كيف وجدت رسومات القصة



¹-حنان عبد الحميد: أدب الأطفال، دار الفكر للنشر، عمان، الطبعة الثانية، 1992، ص 38.

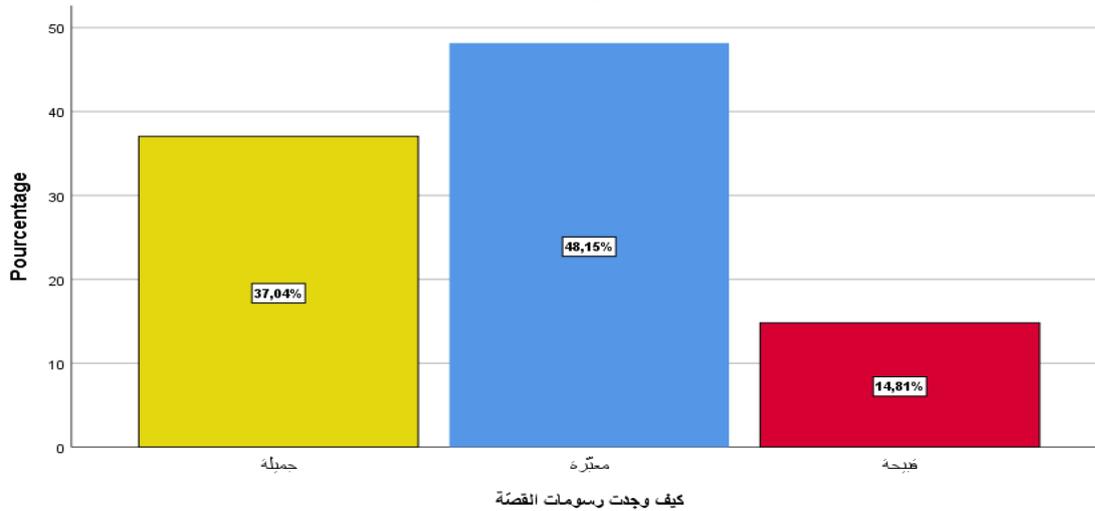
²- محمد السيد حلاوة: الأدب القصصي للطفل، منظور اجتماعي نفسي، مؤسسة حورس الدولية، جامعة الإسكندرية، الكتاب الثاني، 2000، ص 41، 42.

جدول رقم 16) يبيّن كيف وجد تلاميذ السنة الخامسة رسومات قصّة "البطة الغريبة".

كيف وجدت رسومات القصّة؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
جميلة	10	37,0	37,0	37,0
معيّرة	13	48,1	48,1	85,2
قبيحة	4	14,8	14,8	100,0
المجموع	27	100,0	100,0	

كيف وجدت رسومات القصّة



تحليل ومناقشة النتائج:

إنّ نسبة تلاميذ السنة الثالثة الذين يرون أنّ رسومات القصّة جميلة تقدّر بـ 44,00%، في حين أنّ نسبة التلاميذ الذين يرون أنّها معيّرة فتقدّر بـ 56,00%، أمّا نسبة التلاميذ الذين وجدوا أنّها قبيحة فهي منعدمة تماما. وفيما يخصّ تلاميذ السنة الخامسة فتقدّر نسبة الذين يرون أنّ رسومات القصّة جميلة بـ 37,04%، وتصل نسبة الذين يرون أنّها معيّرة إلى 48,15%. أمّا نسبة الذين أجابوا أنّها قبيحة فتصل إلى 14,81%.

نستنتج من خلال هذه النّسب أنّ أغلب التلاميذ في كلا القسمين أعجبوا برسومات القصّة، ففي هذه القصّة ترفق كلّ فقرة قصيرة في الصّفحة الواحدة بصورة أو رسم يترجمها ويكملها، واستحوذت رسوم الشخصيات الرّئيسية للقصّة بمقاساتها وألوانها على حجم النّص من ثمّ على صوب القراءة.

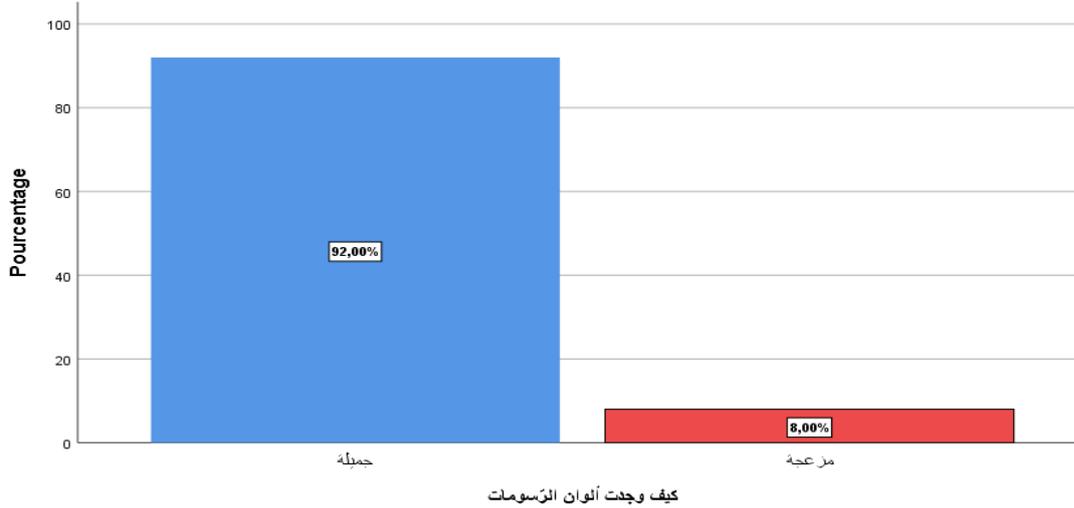
تُسهّم القصة المصوّرة في تطوير قدرة الطفل على التفكير والقراءة الإبداعية من خلال حاسة النظر حيث تتعرّض عينه إلى مشاهدات مصوّرة مختلفة ومتنوّعة، تسمح لحاسة الطفل البصريّة بأن تستمتع بتأمّل وتمعّن ما هو معروض بدرجات مختلفة.

جدول رقم 17 يبيّن استحسان أو عدم استحسان تلاميذ السنة الثالثة لألوان الرسومات في القصة.

كيف وجدت ألوان الرسومات؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
جميلة	23	92,0	92,0	92,0
مزعجة	2	8,0	8,0	100,0
المجموع	25	100,0	100,0	

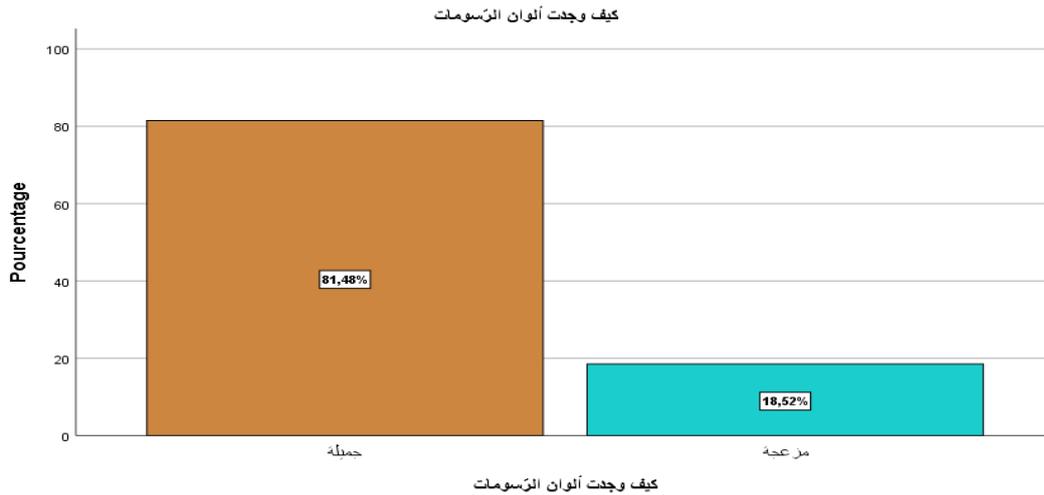
كيف وجدت ألوان الرسومات



جدول رقم 18 يبيّن استحسان أو عدم استحسان تلاميذ السنة الخامسة لألوان الرسومات في القصة.

كيف وجدت ألوان الرسومات؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
جميلة	22	81,5	81,5	81,5
مزعجة	5	18,5	18,5	100,0
المجموع	27	100,0	100,0	



تحليل ومناقشة النتائج:

يُتضح من خلال نتائج الجدولين، أن نسبة تلاميذ السنة الثالثة الذين يرون أن ألوان رسومات القصة جميلة تقدر بـ 92,00%، في حين أن نسبة التلاميذ الذين يرون أنها مزعجة فتقدر بـ 08,00%، وفيما يخص تلاميذ السنة الخامسة الذين يرون أن ألوان رسومات القصة جميلة، فتقدر نسبتهم بـ 81,48%، وهي نسبة عالية جدا مقارنة بنسبة الذين يرون أنها قبيحة والتي تقدر بـ 18,52%. وكانت نسبة التلاميذ الذين وجدوا أنها قبيحة في كلا القسمين منعدمة.

نستنتج من خلال هذه النسب أن أغلب التلاميذ في كلا القسمين استحسنوا ألوان الرسومات في هذه القصة، والملاحظ أن ألوانها طبيعية فاتحة خفيفة على العين، تثيرها لتؤثر عليها إيجابا. ففي هذه المرحلة بالذات، أي المرحلة الابتدائية، يكون تأثير الألوان على قدرات الحفظ والتعلم أكثر أهمية، حيث تساعد على تشكيل هوية الطفل وذلك من خلال ميله واختياره لألوان دون سواها.

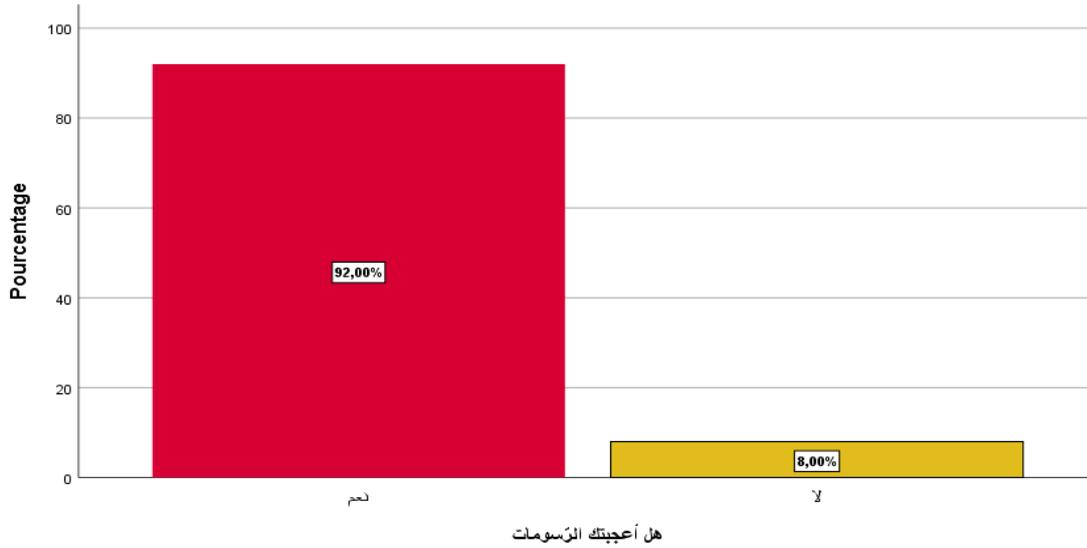
تمثل الألوان القلب النابض للرسم، فهي العنصر المكمل له، والذي يمنحه الحيوية والحياة. ويتوقف استخدام الألوان على طبيعة الموضوع، فنجد الألوان القاتمة الداكنة للدلالة على الحزن، والاكْتئاب كاللون الأسود مثلا، والألوان الفاتحة الزاهية للدلالة على الفرح والانشراح، مثل اللون الأخضر والأصفر.

جدول رقم (19) يبيّن إعجاب أو عدم إعجاب تلاميذ السنة الثالثة برسومات القصة.

هل أعجبتك الرسومات؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	23	92,0	92,0	92,0
لا	2	8,0	8,0	100,0
المجموع	25	100,0	100,0	

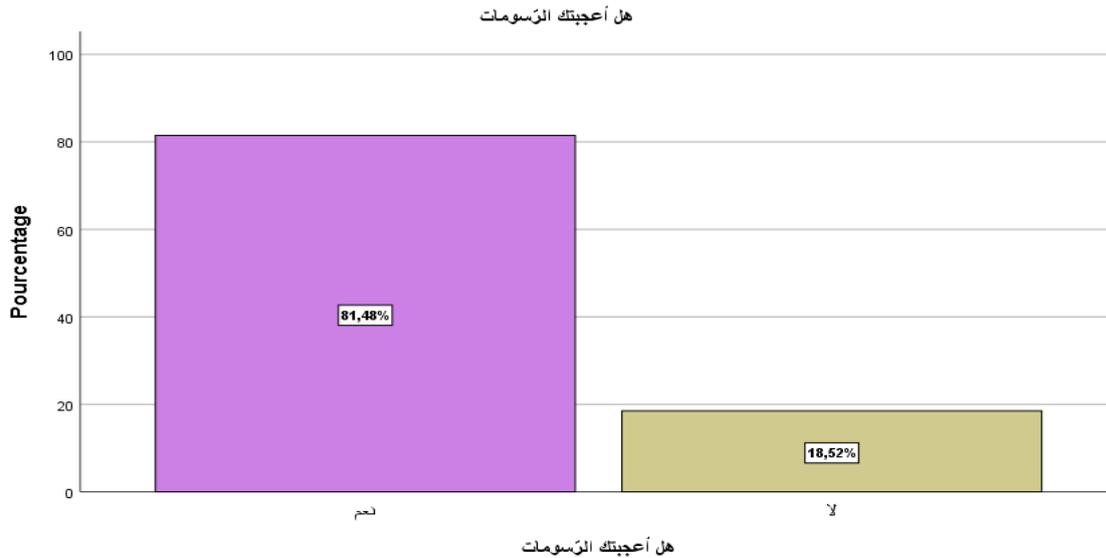
هل أعجبتك الرسومات



جدول رقم (20) يبيّن إعجاب أو عدم إعجاب تلاميذ السنة الخامسة برسومات القصة.

هل أعجبتك الرسومات؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	22	81,5	81,5	81,5
لا	5	18,5	18,5	100,0
المجموع	27	100,0	100,0	



تحليل ومناقشة النتائج:

يتضح من خلال الجدولين أعلاه، أنّ نسبة تلاميذ السنة الثالثة الذين أعجبوا برسومات القصة تقدّر بـ 92,00%، في حين أنّ نسبة التلاميذ الذين لم يُعجبوا بالرسومات تصل إلى 08,00%. وفيما يخصّ تلاميذ السنة الخامسة فتقدّر نسبة الذين أعجبوا برسومات القصة بـ 81,48%، وتصل نسبة الذين لم يعجبوا برسومات القصة إلى 18,52%. وهي نسب متقاربة نوعاً ما في كلا القسمين. ومنه نستنتج أنّ أغلب تلاميذ القسمين أعجبوا برسومات القصة، خاصّة وأنّها احتوت الحيز الأكبر من القصة وبذلك تشكّل فضاء القصة أو بالأحرى الموضوع المقصود، حيث إنّها تشغل عين الطفل القارئ عن النصّ.

ويرى الباحثون أنّه "ليس اللون فقط هو المهمّ في الصورة، إنّما مادّتها أيضاً، أي المظهر الذي يتّخذ السطح الملون (لامع أو غير لامع، سميك، شفاف...). تسمح العمليات الحديثة لإعادة إنتاج الصور بنقل التأثيرات المادية إلى حدّما. ويتلقّى الطفل الانطباعات الحسية التي يمكن أن تحدّد الأشمزاز أو الرّفص أو بالعكس متعة الرضا الفوري".¹ ويتمّ تنظيم الصور في تسلسل متماسك لتتشكّل القصة، والطفل وهو يتصفّح الصور، يعيد بناء القصة بعد تسجيله، في نفس الوقت، لمضمون كلّ صورة وللتتابع والاتّصال المنطقي للصور المختلفة.

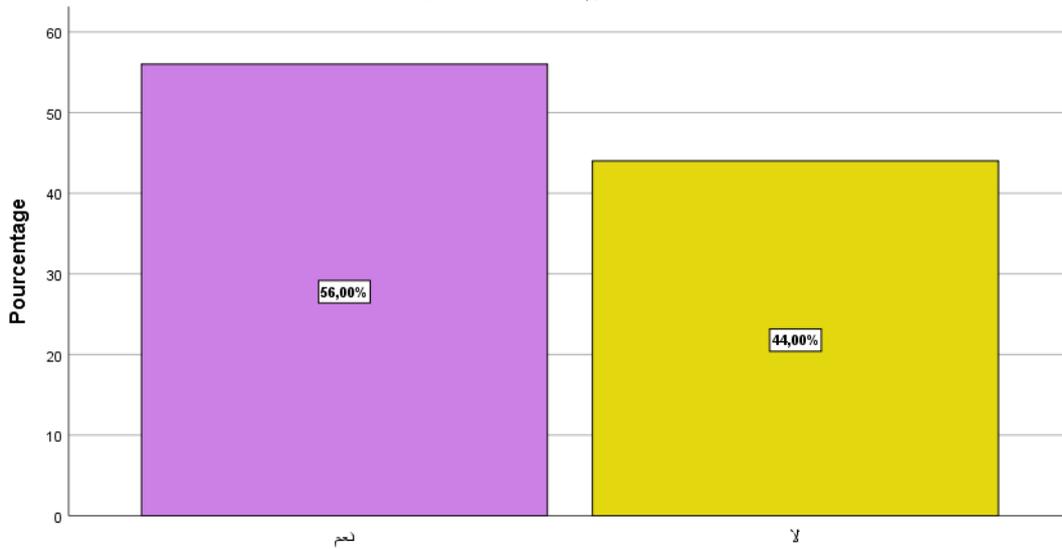
¹ – Marion Durand et Gérard Bertrand : l'image dans le livre pour enfants, p 17.

جدول رقم (21) يبيّن استطاعة أو عدم استطاعة تلاميذ السنة الثالثة فهم الصور دون الاستعانة بالنص.

يمكنك أن تفهم الصور دون الاستعانة بالنص؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	14	56,0	56,0	56,0
لا	11	44,0	44,0	100,0
المجموع	25	100,0	100,0	

يمكنك أن تفهم الصور دون الاستعانة بالنص

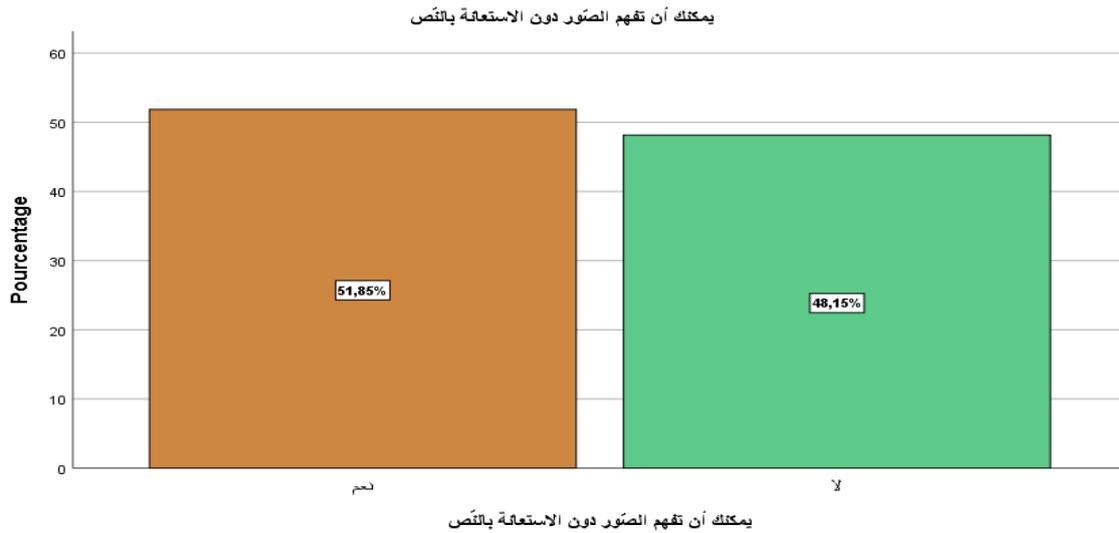


يمكنك أن تفهم الصور دون الاستعانة بالنص

جدول رقم (22) يبيّن استطاعة أو عدم استطاعة تلاميذ السنة الخامسة فهم الصور دون الاستعانة بالنص.

يمكنك أن تفهم الصور دون الاستعانة بالنص؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	14	51,9	51,9	51,9
لا	13	48,1	48,1	100,0
المجموع	27	100,0	100,0	



تحليل ومناقشة النتائج:

يتضح من خلال نتائج الجدولين أعلاه، أنّ نسبة تلاميذ السنة الثالثة الذين يرون أنه لا يمكنهم فهم الصور دون الاستعانة بالنص تقدر بـ 44,00%، ونسبة التلاميذ الذين يرون أنه يمكنهم فهم الصور دون الاستعانة بالنص تقدر بـ 56,00%، في حين أنّ نسبتها تقدر لدى تلاميذ السنة الخامسة بـ 51,85%. وهي نسبة متقاربة مع نسبة تلاميذ السنة الثالثة. أمّا نسبة تلاميذ السنة الخامسة الذين يرون أنه لا يمكنهم فهم الصور دون الاستعانة بالنص فتقدر بـ 48,15%.

إنّ النسب المسجلة في كلا القسمين متقاربة، فنصف النسب من التلاميذ في كلا القسمين لا يمكنهم فهم الصور دون الاستعانة بالنص، فرغم تعرّف التلاميذ على الشخصيات إلاّ أنّه ربّما لا يمكنهم تحديد الأحداث والأدوار التي تُؤدّيها هذه الشخصيات دون الاستعانة بالنص.

لقد دافعت الكاتبة جراهام **Graham Judith** "عن دور الصورة في تنمية قدرة الإدراك البصري لدى الطفل، كما أنّها شددت على أهمية كلا العنصرين الصورة والكلام المكتوب في حصول الطفل على معنى القصة"¹. فالصورة والنص متكاملان في بناء عالم القصة.

¹ – Graham, J. Pictures on the Page, Sheffield: National Association for the Teaching of English, 1990, p 25.

جدول رقم (23) يبيّن إمكانية تعبير تلاميذ السنة الثالثة عن صورة واحدة في سطر.

عبر عن صورة واحدة في سطر

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
إخوة البطّة يسخرون منها لأنّها قبيحة	1	4,0	4,0	4,0
كلب الصياد يهاجم على البطّة فلولا فطنتها لماتت	1	4,0	4,0	8,0
الدجاجة طردت البطّة من بيت العجوز	1	4,0	4,0	12,0
أنقذت العجوز البطّة من مخالب الثعلب الماكر	4	16,0	16,0	28,0
في الأخير تحوّلت البطّة إلى بجعة فأنقذت الجمال	2	8,0	8,0	36,0
فقس كل البيض إلا واحدة	1	4,0	4,0	40,0
عادت البطّة إلى ضفّة البحيرة المتجمدة	1	4,0	4,0	44,0
قلق الأم على بيضتها التي لم تنفّس	1	4,0	4,0	48,0
تمنّى البطّة أن تكسب ولو قليلا من جمال البجعتين اللتين رأتهما	3	12,0	12,0	60,0
عدد التلاميذ الذين لم يعبروا عن الصور هو	10	40,0	40,0	100,0
المجموع	25	100,0	100,0	

جدول رقم (24) يبيّن إمكانية تعبير تلاميذ السنة الخامسة عن صورة واحدة في سطر.

عبر عن صورة واحدة في سطر

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
الصورة الأولى تعبر عن إعجاب البطّة بنفسها	3	11,1	11,1	11,1
اجتمعت كلّ الحيوانات حول البيض الذي فقس	1	3,7	3,7	14,8
طردت الدجاجة البطّة فحزنت	1	3,7	3,7	18,5
البطّة كانت تمشي ثمّ هاجمها كلب وخافت	2	7,4	7,4	25,9
كانت البطّة تنظر نفسها في البحيرة وتمنّى أن تصبح جميلة	1	3,7	3,7	29,6
أصبحت البطّة جميلة ورائعة حين تحوّلت إلى بجعة	1	3,7	3,7	33,3
إعجاب البطّة بنفسها عندما كبرت وتحوّلت إلى بجعة فأنقذت الجمال	1	3,7	3,7	37,0
البطّة تنظر نفسها في الماء	1	3,7	3,7	40,7

أحلام البطة عندما اشتدّ البرد	1	3,7	3,7	44,4
تحولت البطة إلى بجة فاتنة الجمال	1	3,7	3,7	48,1
خوف البطة من الثعلب واختبائها داخل غصن شجرة	1	3,7	3,7	51,9
فقس بيض البطة إلا واحدة	1	3,7	3,7	55,6
عدد التلاميذ الذين لم يعبروا عن الصّور	12	44,4	44,4	100,0
المجموع	27	100,0	100,0	

تحليل ومناقشة النتائج:

ملاحظة: جاء السؤال حرًا حيث طلبنا من التلاميذ أن يعبروا عن صورة واحدة في سطر، ولاحظنا أنهم عبروا تقريبًا عن الصّور نفسها والجمل نفسها لذا اخترنا أن نضعها في جدول كي تكون البيانات أكثر وضوحًا. علما أنّ عدد معتبر من التلاميذ في كلا القسمين لم يعبروا عن صور.

نستنتج أنّ أغلب التلاميذ تمكّنوا من التعبير عن الصّور التي أعجبهم وبطريقة سليمة ولو أنّها جمل قصيرة في غالب الأحيان، حيث قدّموا معنى للصّور من خلال النّظر إلى الشّخصيات البارزة فيها، كما أدلوا بتعليقات تتجاوز هذه الشّخصيات اعتمادًا على ملاحظتها، تدلّ على فهمهم الجيد لمحتوى الصّور، وبذلك يكون قد تمّ تحقيق وأداء مستويات التّلقي التي أشرنا إليها أعلاه حيث تمكّن التلاميذ من:

_ التّعرف على عناصر الصّورة وتسميتها.

_ وصف محتوى الصّور وتفسير مضمونها واستنتاج ما تحمله من مفاهيم وتحليلها

باستدعاء خبراته السابقة.

_ الرّبط والتّركيب بين هذه المفاهيم وتحويلها إلى كلام مكتوب في جمل سليمة ومفيدة.

يدرك الطفل "رسالة أو رسائل من خلال الصور التي يشاهدها أين يمكن أن ينشأ قصة أو قصصا قد تتوافق أو لا تتوافق مع القصة التي يرويها الرسام"¹. فلا تقتصر وظيفة الصورة على توضيح معنى النص بل تتعداه إلى تخصيص خيال الطفل ودفعه إلى تصوير أحداث أو قصة أخرى.

جدول رقم 25) يبين الصور التي أعجبت تلاميذ السنة الثالثة في القصة ولماذا.

ما هي الصورة التي أعجبتك كثيرا في القصة ولماذا؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
عندما تحقق حلم البطّة وتحولت إلى بجة فأنفة الجمال	14	56,0	56,0	56,0
الصورة الثّانية فيها كلّ الحيوانات سعيدة	2	8,0	8,0	64,0
اغتمت الدّجاجة فرصة غياب العجوز لطرّد البطّة	1	4,0	4,0	68,0
كانت البطّة تنظر نفسها في الماء	1	4,0	4,0	72,0
عندما أنقذت العجوز البطّة	1	4,0	4,0	76,0
عندما فقت البيضة الأخيرة	2	8,0	8,0	84,0
عندما ضنّت البطّة أنّ البجعتان تسخران منها	1	4,0	4,0	88,0
البطّة حزينة في البحيرة	1	4,0	4,0	92,0
لم تُعجبني أية صورة	2	8,0	8,0	100,0
المجموع	25	100,0	100,0	

جدول رقم 26) يبين الصور التي أعجبت تلاميذ السنة الخامسة في القصة ولماذا.

ما هي الصورة التي أعجبتك كثيرا في القصة ولماذا؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
الصورة الأخيرة عندما تحولت البطّة إلى بجة	11	40,7	40,7	40,7
لما طردت العجوز الثعلب الذي حاول أكل البطّة	3	11,1	11,1	51,9
الصورة ص 13 لأن الدّجاجة سمينة ومضحكة	3	11,1	11,1	63,0
الصورة ص 5 أين فقت البيضة الأخيرة	3	11,1	11,1	74,1
كلّ الصور أعجبتني	1	3,7	3,7	77,8

¹ – Denis Escarpit : La lecture de l'image: moyen de communication et d'expression du jeune enfant, persée, 2005, p 25.

الثعلب يطارد البطّة ليأكلها	3	11,1	11,1	88,9
لم تُعجبني أيّة صورة	3	11,1	11,1	100,0
المجموع	27	100,0	100,0	

تحليل ومناقشة النتائج:

نلاحظ أنّ هذه الجمل التي أنتجها التلاميذ للتعبير عن الصور التي أعجبهم في القصة والسبب الذي يكمن وراء ذلك، متقاربة في كلا القسمين مثل:

-تحقق حلم البطّة وتحوّلت إلى بجة فاتنة الجمال. هذه الجملة تكررت 14 مرّة عند تلاميذ السنة الثالثة و 11 مرّة عند تلاميذ السنة الخامسة.

- طردت العجوز الثعلب الذي حاول أكل البطّة.

-الثعلب يطارد البطّة ليأكلها...الخ.

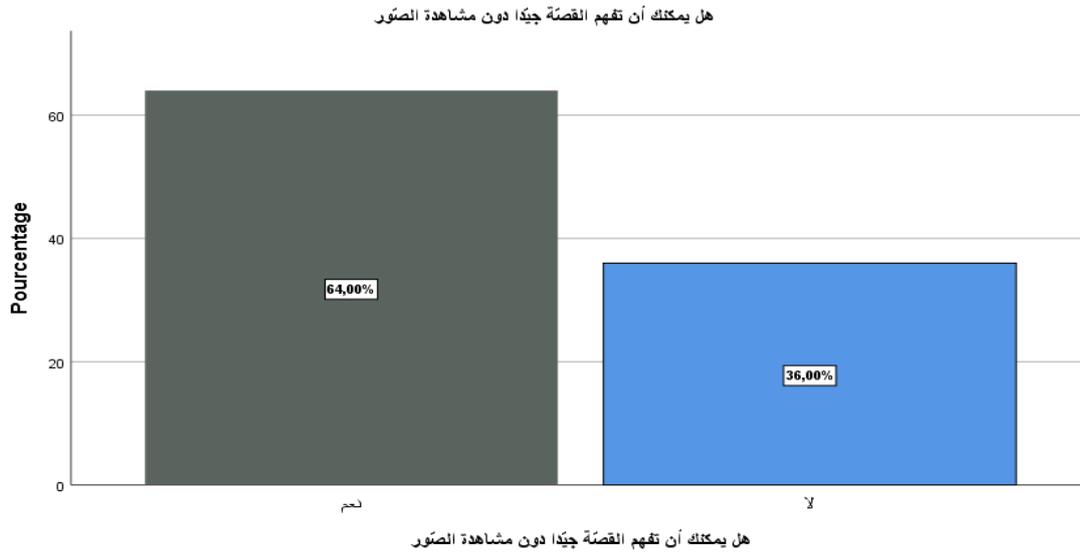
ولم يقدّم أغلب التلاميذ في كلا القسمين تبريرا لإعجابهم بالصور، ونجد تلميذين في قسم السنة الثالثة وثلاثة تلاميذ في قسم السنة الخامسة لم يُعجبوا بأيّة صورة في القصة.

نستنتج من خلال إجابات التلاميذ أنّ أغلبهم في كلا القسمين أعجبوا بكلّ الصور المبتوثة في صفحات القصة والدليل على ذلك أنّهم أشاروا تقريبا إلى كلّ الصور.

جدول رقم 27) يبيّن هل بإمكان تلاميذ السنة الثالثة فهم القصة جيّدا دون مشاهدة الصور.

هل يمكنك أن تفهم القصة جيّدا دون مشاهدة الصور؟

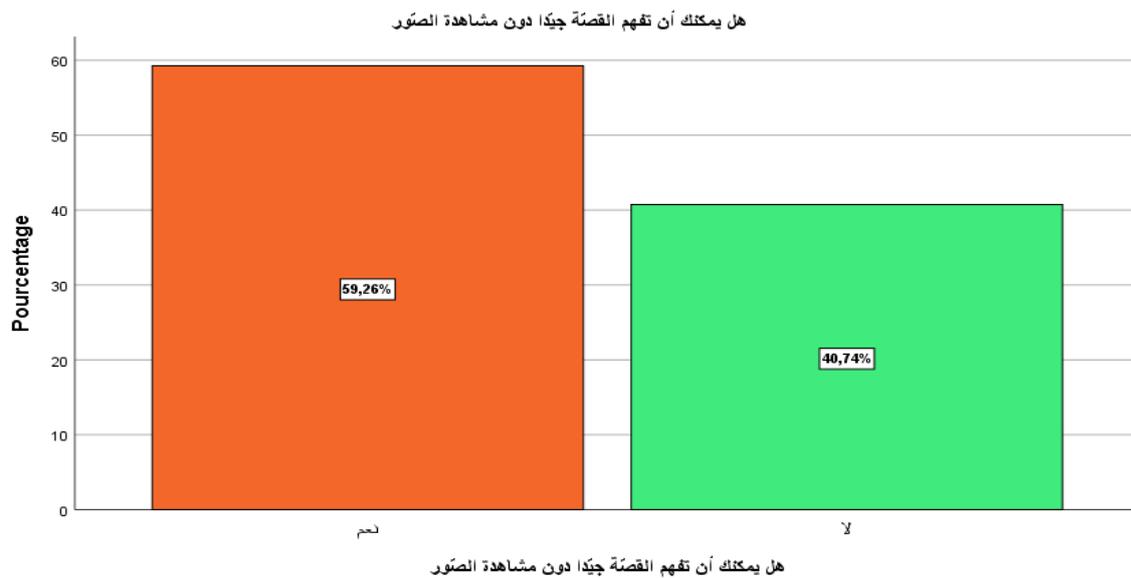
	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	16	64,0	64,0	64,0
لا	9	36,0	36,0	100,0
المجموع	25	100,0	100,0	



جدول رقم 28) يبيّن هل بإمكان تلاميذ السنة الخامسة فهم القصة جيداً دون مشاهدة الصور.

هل يمكنك أن تفهم القصة جيداً دون مشاهدة الصور؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	16	59,3	59,3	59,3
لا	11	40,7	40,7	100,0
المجموع	27	100,0	100,0	



تحليل ومناقشة النتائج:

يتضح من خلال نتائج الجدولين أعلاه، أن نسبة تلاميذ السنة الثالثة الذين يمكنهم فهم القصة جيّداً دون مشاهدة الصور تقدّر بـ 64,00%. ونسبة التلاميذ الذين يرون أنه لا يمكنهم فهم القصة جيّداً دون مشاهدة الصور تقدّر بـ 36,00%، في حين أنّ نسبتها تقدّر لدى تلاميذ السنة الخامسة بـ 59,26%، وهي نسبة عالية مقارنة بنسبة تلاميذ السنة الثالثة، وهذا يعود إلى تقدّمهم في المستوى الدراسي وامتلاكهم لعدد كبير من المصطلحات الجديدة. أمّا نسبة الذين يرون أنه لا يمكنهم فهم القصة جيّداً دون مشاهدة الصور فتقدّر بـ 40,74%.

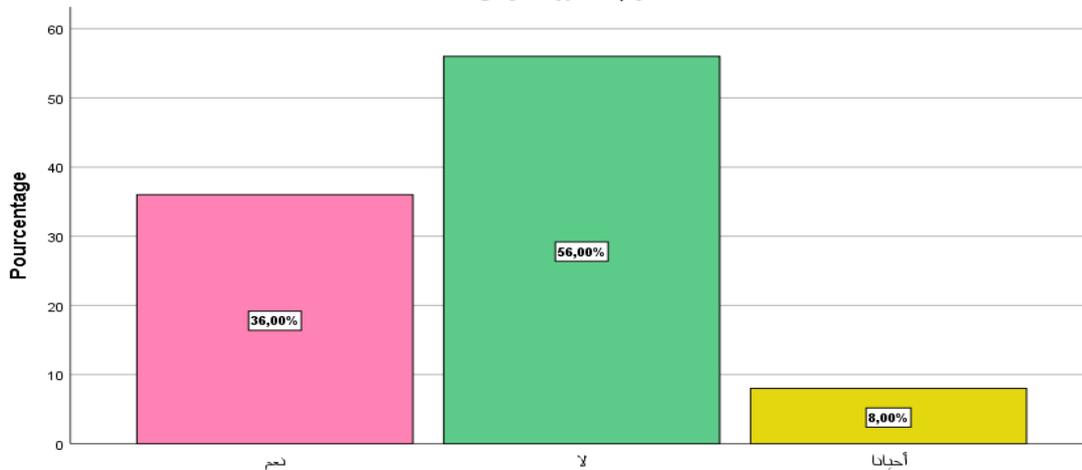
يظهر من خلال هذه النتائج أنّ النسب العالية في كلا القسمين كانت للإجابة بـ "نعم" أي أنّ التلاميذ يمكنهم فهم النصّ جيّداً دون الاستعانة بالصور، وهذا يدلّ على المستوى اللغوي الجيّد لهؤلاء التلاميذ، مقارنة بالنتيجة المتوصل إليها في القصة الأولى.

جدول رقم 29 يبيّن مدى إبعاد أو عدم إبعاد الصورة للمل عن نفسك.

هل تُبعد الصورة المل عن نفسك؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	9	36,0	36,0	36,0
لا	14	56,0	56,0	92,0
أحيانا	2	8,0	8,0	100,0
المجموع	25	100,0	100,0	

هل تُبعد الصورة المل عن نفسك



هل تُبعد الصورة المل عن نفسك

جدول رقم (30) يبيّن كميّة إبعاد الصّور للملّ عن نفس تلاميذ السّنة الثالثة.

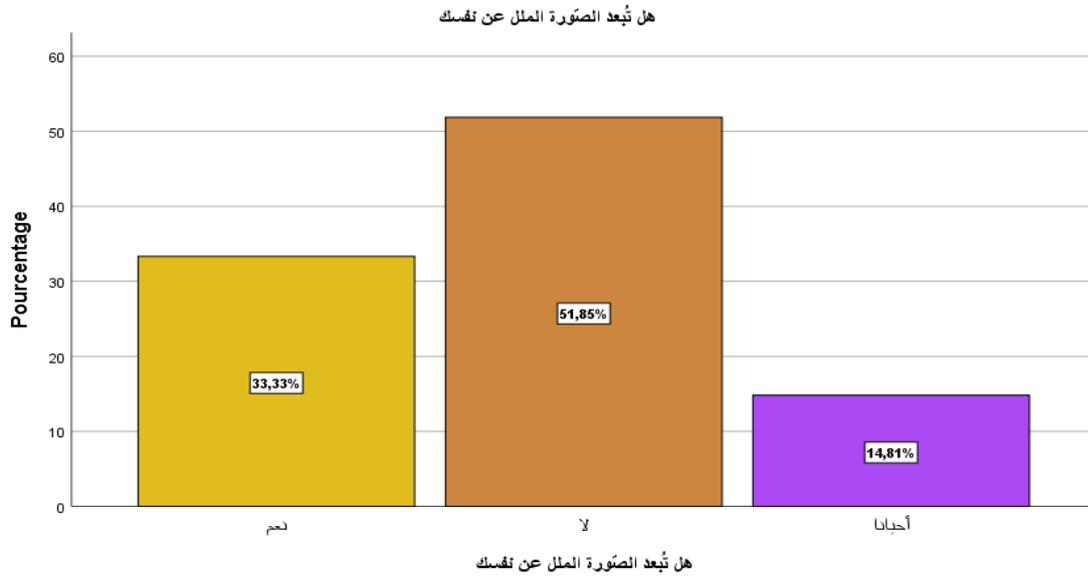
كيف ذلك؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
لأن الصّور جميلة المنظر	1	4,0	4,0	4,0
لأن الصّور توضّح جيّدا مضمون القصة	1	4,0	4,0	8,0
لأن الصّور تُبعد عني الحزن والكآبة	3	12,0	12,0	20,0
بدون الصّور القصة لا تثير اهتمامي	3	12,0	12,0	32,0
لأنّها جميلة ومزيّنة بالألوان	1	4,0	4,0	36,0
أحس أنني في داخل القصة	1	4,0	4,0	40,0
لأنّ الصّور تساعدني على فهم النّص أكثر	2	8,0	8,0	48,0
تُمتعني وتُسلّيني	1	4,0	4,0	52,0
أشعر بالهدوء والذكاء	1	4,0	4,0	56,0
التلاميذ الذين لم يقدّموا إجابة هم الذين أجابوا ب لا وعدهم هو	11	44,0	44,0	100,0
المجموع	25	100,0	100,0	

جدول رقم (31) يبيّن مدى إبعاد أو عدم إبعاد الصّورة للملّ عن نفس تلاميذ السّنة الخامسة.

هل تُبعد الصّورة الملّ عن نفسك

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
نعم	9	33,3	33,3	33,3
لا	14	51,9	51,9	85,2
أحيانا	4	14,8	14,8	100,0
المجموع	27	100,0	100,0	



جدول رقم 32) يبيّن كيفية إبعاد الصّور للمل عن نفس تلاميذ السّنة الخامسة.

كيف ذلك؟

	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الصالحة	النسبة التراكمية
لأن الصّور تعبر عن الأحداث بشكل مدهل	1	3,7	3,7	3,7
لأن الصّور تبعث في نفسي الفرح	2	7,4	7,4	11,1
لأنها تسييني التعب والملل	3	11,1	11,1	22,2
لأنها مشوقة وملونة	1	3,7	3,7	25,9
لأنها جميلة	3	11,1	11,1	37,0
تعيد إلي البهجة	1	3,7	3,7	40,7
لأن الصّور تساعدني على فهم النص أكثر	2	7,4	7,4	48,1
التلاميذ الذين لم يقدموا إجابة هم الذين أجابوا ب لا وعددهم هو	14	51,9	51,9	100,0
المجموع	27	100,0	100,0	

تحليل ومناقشة النتائج:

أظهرت النتائج المبيّنة في الجدولين أعلاه، أنّ نسبة تلاميذ السّنة الثالثة الذين يرون أنّ الصّور تُبعد الملل عنهم تقدّر ب 36,00%، في حين أنّ نسبة التلاميذ الذين أجابوا ب "لا" تصل إلى 56,00%، أما نسبة التلاميذ الذين أجابوا ب "أحيانا" فتصل إلى 08,00%. وفيما يخصّ

تلاميذ السنة الخامسة فتقدّر نسبة الذين يرون أنّ الصّور تُبعد الملل عنهم بـ 33,33%، وتصل نسبة التلاميذ الذين يرون أنّ الصّور لا تُبعد الملل عنهم إلى 51,85%. أمّا نسبة الذين أجابوا بـ "أحياناً" فتصل إلى 14,81%.

تري معظم الأدبيات أنّ الجمال هو مثير يولد لدى المتلقي جملة تغيّرات جسميّة ونفسية، ويستثير انتباهه وملاحظته، ويجعله يندفع إلى الاستجابة له. وقد عرّف برلين كراري **Crary** الاستجابة الجمالية التي تتشكّل بالصّورة بأنّها "سلوك يمتدّ في معظم استجاباتنا، وينعكس في إحساس الاستمتاع بالجمال يؤدّي إلى درجة ما من تقبّل أو رفض الموضوع الذي أثار فينا الإحساس بالجمال. ويثير فينا أحاسيس عديدة مثل الإحساس بالسّرور، والنشوة، والمتعة... إلخ، أو حتى رغبة المتلقّي في رؤية المثير الجمالي مرّات عديدة".¹ تُبعد الصّورة الملل عن الطّفّل القارئ فيواصل قراءة القصّة ذاهبا أيّبا بين الصّورة والنّص دون تعب أو كلل.

¹ - محمد قاسم عبد الله: ثقافة الصورة والثقافة المرئية لدى الأطفال، مجلة الطفولة العربية، العدد الواحد والسبعون، جامعة حلب، سوريا، ص 22.

نتائج الفصل:

تؤدي الصور والرسوم المصاحبة للقصة الموجهة للطفل دورا مهما في العملية التعليمية، نظرا لما تحمله من معلومات مباشرة، فهي تساعد في عملية الاتصال وتعبّر عن الأفكار بإبراز عناصر معينة دون عناصر أخرى. وبعد قيامنا بهذا العمل الميداني، باقتراح قصتين اثنتين على التلاميذ لهدف التأكد وعدم التسرع في استخلاص النتائج.

تمكّن التلاميذ من قراءة الصور المصاحبة لقصتي "لالة زوبيدة والقطيطة سيسان" و "البطة الغريبة" وفهم مضمونيهما حيث تجاوزوا مع محتوى الصور والنص معا، من ثم عبّروا عن الصور التي اختاروها بأنفسهم. وهكذا تحققت خطوات تلقي الصورة لدى التلاميذ.

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 الصور بالنص وهي عملية أعقد تركيبا في النص المقروء من الاستماع إلى القصص الشفوية.

أنّ الصور والرسوم التوضيحية المتضمنة في القصة خاصة وفي الأدب عامة ضرورية لا يمكن الاستغناء عنها، وذلك بسبب الدور التنقيفي والتعليمي والمعرفي الذي تؤديه في تنشئة الطفل. وعليه يكون تصميم واختيار الصور والرسوم التوضيحية واستخدامها ليس أمرا اعتباطيا، بل يجب مراعاة العديد من الأسس والمعايير التي تضمن جودتها وفعاليتها، كجاذبيتها باللون والشكل وعلاقتها بموضوع القصة ومحتواها. ويجب أن تخضع الصور والرسوم لشروط تتعلق بالمستوى النمائي السيكولوجي للطفل حتى يسهل تفكيك رموزها وإدراكها إدراكا سليما مناسباً. وعلى المدرسة أن تسهم في تنمية عملية قراءة الصور والرسوم عبر تدريب المتعلم بدءا من المراحل التعليمية الأولى.

أنّ الرؤية التأملية للصورة والقراءة الجيدة وعلاقتها الجمالية وخصائصها البنائية تساعد على تنمية الحس الجمالي لدى المتلقي وتزيد من مخزونه المعرفي، فالتعمق في الرؤية والتعمق في

إدراك العلاقات التشكيلية التي تحكم بناء الصورة الفنية يساعد على تنمية الإحساس بالقيم الفنية والجمالية.

أكدت الدراسات أنّ الصورة أداة اتصال فاعلة وعالية التأثير المعرفي والثقافي والفني والعاطفي، وللصورة دور إيجابي في إثراء التذوق الفني لدى المتلقي وقد تأكد هذا من خلال استجابة التلاميذ لمضمون الصور وتفاعلهم معها، وعليه نذهب إلى ما ذهب إليه الباحثون من أنّ قراءة الصورة الفنية وسيلة لاكتساب مهارات النقد والتذوق والتحليل الفني.

خاتمة

ختاما ومن خلال ما تمّ ذكره، قد اتّضح أنّ القصة كانت ولازالت لها الأثر في تطوير لغة التلميذ وتنمية خياله، فقد ظهرت فروق واضحة بين التلاميذ الذين يمارسون قراءة القصص وهؤلاء الذين لا يقبلون عليها إلا في نطاق ضيق، وبهذا أفضى بحثنا إلى النتائج الآتية:

- وجود فروق مهمّة على مستوى تلقّي القصة لدى التلاميذ، فمنهم من تعرّف على القصص الأصليّة للقصص التي اقترحت عليهم بيّسر وأشاروا إلى الاختلافات الموجودة بينها على مستويات عدّة، الأحداث والشخصيات والخاتمة، فمثلا قاموا باستحضار وقائع قصة الطفلة الصّغيرة ذات القبعة الحمراء فور اطلاعهم على قصة ليلي والدّئب مع تسجيلهم لأوجه التباين بينهما خاصّة ما ارتبط منها بحدث التهام الدّئب لليلي.
- أكّد بحثنا الميدانيّ ما ذهبت إليه الدّراسات الحديثة بخصوص أهميّة القراءة في بناء خيال الطّفل ونمو التّفكير الإبداعي لديه، فالطّفل الذي يميل إلى القراءة يتمتّع بقدر كبير من الذّكاء والثروة اللّغوية والقدرة على التّركيز والتّنوّق، فحبّ القراءة يفتح الأبواب أمام الأطفال نحو الفضول والاستطلاع، وينمي رغبتهم في تخيل الأماكن والأحداث والشخصيات، ويقلّل مشاعر الوحدة والملل، وفي النّهاية قد تغيّر القراءة أسلوب حياة الأطفال، تدعم قدراتهم الابتكارية باستمرار، وتكسبهم كذلك حبّ اللّغة، واللّغة ليست وسيلة تخاطب بل هي أسلوب تفكير.
- عدد معتبر من التلاميذ تعاطفوا مع شخصيّة مقيدش كونه بشع الخلقه ومنبّذا من قبل الأطفال الآخرين، في حين غالبية الإناث أعجبن بشخصيّة ليلي العظوفة على جدّتها والشّجاعة، حيث قصدت الغابة وواجهت الدّئب، ومثل هذه الأحاسيس التي تثيرها القصص في نفس التلميذ تؤدّي دورا إيجابيا في تصقيل شخصيّته وتغذية عواطفه وتلبية حاجاته. هذا فضلا عن فائدة التّسلية والترفيه والترّويح عن المكبوتات في النّفس.
- تفاعل التلاميذ كثيرا مع أحداث القصص ومع شخصيّاتها، وتأثروا بما حصل لمقيدش وليلي، فتراوحت أحاسيسهم بحسب المواقف والوضعيّات، بين الإعجاب والاستحسان والانبهار والشّفقة والعطف والسّخط والاستياء والغضب، وامتألت مخيلتهم بقيم ومزايا، من

أمثال العناية بالآخر والشجاعة والتعاون والوفاء كصفات حميدة، والكذب والازدراء والاحتقار والغدر كصفات ذميمة.

- يتعلّم الأطفال حسن التصرف والثقة في النفس، حيث تحملهم القصص إلى مواجهة عواصف حياتهم بحزم، وتجشم المصاعب لبلوغ السعادة، والتّريث في معالجة الأمور ومساعدة المحتاج، والمحافظة على الصديق من جهة، ومن جهة أخرى تكسبهم الوعي بضرورة تهذيب بعض طباعهم.

- العناصر الرئيسيّة للتّليخيص غير موجودة في كتابات نسبة كبيرة من قسم السّنة الثالثة الذين لخصّوا قصّة "اللونجة بنت الغولة"، فالفكرة الأساس للنّص ذُكرت لدى الأقلّيّة فقط، كما أنّ جميع الأفكار الرئيسيّة المستخلصة من النّص ناقصة، وأغلب التّلاميذ تصرفوا في ترتيبهم لكلّ الأفكار التي وردت في النّص الأصليّ، وجاء حجم الملخّص غير مناسب.

- لقد بيّنت نتائج قسم الثالثة ابتدائي في اختبار تلخيص القصّة، أنّ مستواهم يتراوح ما بين الضّعيف جداً والجيد من حيث شكل ومضمون ولغة الملخّص. وكان مستوى القسم الثّاني في السّنة الثالثة، أي التّلاميذ الذين لخصّوا قصّة ليلي والدّئب أفضل بكثير من القسم الأوّل حيث كانت أغلب الملخصّات فيه، مبنية على أسس التّليخيص وعلى الفكرة الرئيسيّة للنّص. أمّا بالنّسبة لتلاميذ السّنة الخامسة، فوجدنا أنّ مستوى ملخصّاتهم مقبول جدّاً، مقارنة بتلاميذ السّنة الثالثة، من حيث شكل ومضمون ولغة الملخّص وهذا راجع إلى تقدّمهم في المستوى الدّراسي وبالتالي اكتسابهم قاموس لغوي أكثر ثراء.

- العناصر الأساس للتّليخيص مستوفاة بدرجة كبيرة، في قسمي الخامسة، والفكرة الرئيسيّة للنّص واضحة، كما أنّ الأفكار الرئيسيّة المستخلصة من النّص جيّدة وصحيحة إلى حدّ كبير، مع ترتيب جيّد وصحيح لمعظم الأفكار كما وردت في النّص الأصليّ، وكذلك حجم الملخّص مناسب، ويعيد عن الإيجاز والإطناب، إضافة إلى وضوح شخصيّة الملخّص في تعبيره عن الفكرة المستخلصة. وعليه نقول إنّ نسبة كبيرة من تلاميذ السّنة الخامسة تمكّنت من الإلمام بعناصر التّليخيص. وعلى العموم قام كلّ تلميذ بتلخيص القصص حسب قدرته اللّغويّة والمعرفيّة.

- تؤدّي الصور والرّسوم المصاحبة للقصة الموجهة للطفل دورا مهماً في العمليّة التعلّمية، نظراً لما تحمله من معلومات مباشرة، فهي تساعد في عمليّة الاتّصال وتعبر عن الأفكار بإبراز عناصر معيّنة دون عناصر أخرى. ومن خلال العمل الميداني القائم على اقتراح قصتين اثنتين على التلاميذ لهدف التأكيد وعدم التسرع في استخلاص النتائج سجّلنا تمكّن التلاميذ من قراءة الصور المصاحبة لقصتي "لالة زوبيدة والقطيطة سيسان" و "البطة الغريبة" وفهم مضمونيهما حيث تجاوبوا مع محتوى الصور والنصّ معاً، ومن ثمّ عبّروا عن الصور التي اختاروها بأنفسهم. وهكذا تحقّقت خطوات تلقّي الصورة لدى التلاميذ.
- يتلقّى الطفل المتعة والمعرفة من القصة المصوّرة من خلال الكلمة المقروءة أو المسموعة والصورة المرئية، وتتطلب هذه العمليّة القدرة على ربط المعاني بالأفكار وربط الصور بالنصّ وهي عمليّة أعقد تركيباً في النصّ المقروء من الاستماع إلى القصص الشفوية.
- أنّ الرّؤية التأمليّة للصورة والقراءة الجيدة وعلاقتها الجماليّة وخصائصها البنائيّة تساعد على تنمية الحسّ الجمالي لدى المتلقّي وتزيد من مخزونه المعرفي، فالتعمّق في الرّؤية والتّمعن في إدراك العلاقات التشكيلية التي تحكم بناء الصورة الفنيّة يساعد على تنمية الإحساس بالقيم الفنيّة والجماليّة.
- أكّدت الدراسات أنّ الصورة أداة اتّصال فاعلة وعالية التأثير المعرفي والثقافيّ والفنيّ والعاطفيّ، وللصورة دور إيجابي في إثراء التذوق الفنيّ لدى المتلقّي وقد تأكّد هذا من خلال استجابة التلاميذ لمضمون الصور وتفاعلهم معها، وعليه نذهب إلى ما ذهب إليه الباحثون من أنّ قراءة الصورة الفنيّة وسيلة لاكتساب مهارات النّقد والتذوق والتّحليل الفنيّ، وقد تمّ التعرّف على مهارة التلاميذ الممارسين للقراءة كتابياً، ومدى تميّز القارئ للقصص عن غيرهم، وسجّل نقص في درجة التّحكّم على الكتابة لدى بعض التلاميذ، وضعف في فهم المكتوب وعدم إنتاجه، وقلة الرّصيد اللغوي.
- تُبّت وجود فروق في تلقّي التخييل /القصة بين التلاميذ الذين يمارسون القصص والذين لا يمارسونها في تلخيصهم للنّصين القصصيين، حيث استعانت الفئة الأولى بخيالها الخصب ومعجمها اللغوي الثري، فأنتجت ملخصات تتوفر على قدر مهمّ من الإبداع، بينما تقيّدت

الفئة الثانية بمحتوى المقروء، واكتفت بنقل بعض الأحداث والشخصيات نقلاً كما يكون حرفياً.

توصيات:

- رفع عدد حصص القراءة، وتخصيص حصص لقراءة القصص الموجهة للطفل حيث يعود الضعف الذي لاحظناه في عدد كبير من الملخصات إلى عدم ممارسة القراءة بالقدر الكافي وعدم تدريب التلاميذ على الإنشاء الكتابي، اللذين يفضيان إلى القدرة على الفهم والإنتاج، وهو ما يحقق في نهاية المطاف الاستخدام السليم للغة.
- فسح المجال للتخصيص في التعليم الابتدائي لينمي التلاميذ قدراتهم مع تكليفهم بكتابة القصص، وقد لاحظنا الصعوبة في تطبيق القواعد التلخيصية لدى التلاميذ، وأكد الباحثون أنّ تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي غالباً ما يدمجون المعرفة النادرة أو الجديدة في ملخصاتهم ويتركون جانباً المعرفة التي يعتبرها الكاتب مهمة في النص، وذلك لاعتقادهم أنّ المعرفة السارية أو المعروفة التي لا تحتاج إلى تلخيص مما يجعل تلخيصهم ذاتياً.
- السماح للتلاميذ بإنجاز ملخص طويل، لأنهم يميلون في البدايات الأولى إلى إعادة النص بحذف بعض المعارف فقط وبمرور الزمن وتمرن التلاميذ يمكنهم إنجاز ملخصات قصيرة.
- ضرورة زيادة مقررات مادة التدقيق الفني في المرحلة الابتدائية ويقوم بتدريسها ذوو الاختصاص. كما ننصح المدرّس ببعض الاستراتيجيات الناجعة في تعليم التلاميذ تقنيات التلخيص حيث تساعد عملية التلخيص على القراءة الجيدة، وتدفع التلميذ للتركيز أكثر فيما يقرأه من أجل الاستيعاب الجيد.
- إنّ الصور والرسوم التوضيحية المتضمنة في القصة خاصة وفي الأدب عامة ضرورية لا يمكن الاستغناء عنها، وذلك بسبب الدور التثقيفي والتعليمي والمعرفي الذي تؤديه في تنشئة الطفل. وعليه يكون تصميم واختيار الصور والرسوم التوضيحية واستخدامها ليس أمراً اعتباطياً، بل يجب مراعاة العديد من الأسس والمعايير التي تضمن جودتها وفعاليتها، كجاذبيتها باللون والشكل وعلاقتها بموضوع القصة ومحتواها. ويجب أن تخضع الصور

والرّسوم لشروط تتعلّق بالمستوى النّمائي السّيكولوجي للطفّل حتّى يسهل تفكيك رموزها وإدراكها إدراكا سليما مناسباً. وعلى المدرسة أن تُسهّم في تنمية عمليّة قراءة الصّور والرّسوم عبر تدريب المتعلّم بدءاً من المراحل التّعليمية الأولى.

- وجوب التّركيز على فعل القراءة في تنمية الخيال وتوسيعه لدى الأطفال منذ نعومة أظافرهم ويعدّ الأسلوب القصصي من أقوى الأساليب الهادفة من خلال الرّسائل التي يوصلها والمواضيع التي يعالجها، ومن هنا نستخلص أنّ قراءة القصص بالنّسبة للتلميذ تمكّنه من التّعزّف على الرّموز وفهمها ثمّ إدراك العلاقات بينها والتّفاعل معها.
- وعليه نقول إنّ القراءة عمليّة مهمّة جدّاً، فهي تقتضي الفهم والتّحليل والنّقد، وهي من أهمّ عوامل اكتساب الثّروة اللّغوية الهائلة، وتخصيب الخيال، وتنمية المدارك، وتوسيع المعارف، وتنشيط الذاكرة، فالذاكرة مهمّة جدا في مجال القصص لأنّ الطّفّل إذا لم يتذكّر فإنّه لن يستطيع أن يتابع تطوّر الأحداث، ولم يتمكّن من اكتشاف التّرابط بينها. وإذا كانت الذاكرة هي أساس مهمّ من أسس المعرفة الفكرية، فإنّ القصّة تصبح من أهمّ العوامل التي تساعد على تنمية عقل الطّفّل وفكره.

قائمة المصادر

والمراجع

المعاجم:

- محمد بن مكرم بن منظور: لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير وآخرون، دار إحياء التراث العربي، ط1، بيروت، 1988.

المصادر والمراجع:

- أبو معال عبد الفتاح: أدب الأطفال وأساليب تربيتهم وتعليمهم وتثقيفهم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005.
- أحمد بوحسن وآخرون: نظرية التلقي إشكالات وتطبيقات، المملكة المغربية، جامعة محمد الخامس، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة ندوات ومناظرات رقم 24، مطبعة النجاح الجديدة، سنة 1993.
- أحمد حسن حندورة: أدب الأطفال، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، تاريخ المقدمة 1989.
- أحمد مختار عمر: اللغة واللون، عالم الكتب، ط2، القاهرة، 1997.
- أحمد نجيب: أدب الأطفال علم وفن، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولى، 1991.
- آزاد عبد الله محمد خورشيد: الزمان والمكان في القصة القصيرة في أدب زهدي الداوودي، جامعة كويه، كلية العلوم الإنسانية والتربوية، مجلة ديالى، العدد الحادي والخمسون، 2011.
- الأدغم رضا أحمد: أثر التدريب على بعض استراتيجيات فهم المقروء لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية في اكتسابهم واستخدامهم لها في تدريس القراءة، مجلة كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، 2004.
- الشربيني زكريا، صادق يسرية: أطفال عند القمة، الموهبة والتفوق العقلي والإبداع، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2002.
- المصطفى مويقن: بنية المتخيل في نص ألف ليلة وليلة، دار الحوار للنشر والتوزيع، سوريا، ط1، 2005.
- أمل خلف: قصص الأطفال وفن روايتها، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى، 2006.
- انشراح المشرفي: أدب الأطفال مدخل للتربية الإبداعية، جامعة أم القرى، <http://uqu.edu.sa/page/ar/106419>

- بدرة كعسيس: سيميائية الصورة في تعليم اللغة العربية، قسم اللغة العربية، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2010.
- بلعابد عبد الحق: سيميائيات الصورة - بين آليات القراءة وفتوحات التأويل-، من كتاب: ثقافة الصورة في الأدب والنقد، مؤتمر فيلادلفيا الدولي الثاني عشر، منشورات جامعة فيلادلفيا، 2008.
- بلغيث عبد الرزاق: الصورة الشعرية عند الشاعر عز الدين ميهوبي، مذكرة ماجستير، جامعة الجزائر، 2009.
- برونو بتلهائم: التحليل النفسي للحكايات الشعبية، ت: طلال حرب، دار المروج، بيروت، 1985.
- بوساحة فريدة: القارئ وبنية النص، مجلة العلوم الإنسانية، العدد العاشر، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2006.
- بوشحان شريف: التلخيص تقنيات وأثره في تعليم التعبير الكتابي، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر المجلد 2001، العدد 4، 30 يونيو 2001.
- جابر عبد الحميد جابر: استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولى، 1999.
- جابر عصفور: الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب، ط3، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1992.
- جون دوليل وآخرون: مصطلحات تعليم الترجمة، ترجمة: جينا أبو فاضل وآخرون، جامعة القديس يوسف، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مدرسة الترجمة، بيروت لبنان، 2002.
- جين ب تومبكنز: نقد استجابة القارئ من الشكلانية إلى ما بعد البنيوية، ت: حسن ناظم وآخر، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان، الطبعة الثانية، سنة 2016.
- حاتم حسين البصيص: تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات ممتدة للتدريس والتقييم، مكتبة الأسد، دمشق، سوريا، 2011.
- حازم القرطاجني: منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تقديم وتحقيق محمد ابن الخوجة، الدار العربية للكتاب، تونس ط3، 2008.

قائمة المصادر والمراجع

- حامد عبد السلام زهران وآخرون: المفاهيم اللغوية عند الأطفال، أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، 2007.
- حنان عبد الحميد: أدب الأطفال، دار الفكر للنشر، عمان، الطبعة الثانية، 1992.
- حنان محمد: اللون والصّور في تعلّم الأطفال، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة، الطبعة الأولى، 2008.
- حبيب مونسي: فلسفة القراءة وإشكاليات المعنى، من المعيارية النقدية إلى الانفتاح القرائي المتعدّد، دار الغرب للمشر والتوزيع، د ط، د ت.
- حسن شحاتة: قراءات الأطفال، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، الطبعة الثالثة، سنة 1996.
- حسن شحاتة: أدب الطفل العربي دراسات وبحوث، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط2، 1994.
- حسن شحاتة: أدب الطّفّل العربي، أدار المصرية اللبنانية، ط1، القاهرة، 1991.
- خالد علي مصطفى: مفهومات نظرية القراءة والتلقي، مجلة ديالى، العدد التاسع والستون، 2016.
- دياب قديد: المبدع والنص والقارئ: أيزر نموذجاً (بحث) مجلة المعرفة، سوريا، العدد 467، سنة 2002.
- رشدي أحمد طعيمه: أدب الأطفال في المرحلة الابتدائية النظرية والتطبيق، مفهومه وأهميته وتأليفه وإخراجه وتقويمه، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1998.
- رشدي أحمد طعيمة وآخرون: المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، 2007.
- روبرت هولب: نظرية التلقي مقدمة نقدية، ت: عز الدين اسماعيل، كتاب النادي الأدبي الثقافي بجدة، ط1، 1994.
- رولان بارث: بلاغة الصورة - قراءة جديدة للبلاغة القديمة -، ت: عمر أوكان، أفريقيا الشرق، المغرب، 1994.

قائمة المصادر والمراجع

- سرجيو سبيني: التربية اللغوية للطفل، تر: فوزي عيسى، عبد الفتاح حسم، دار الفكر العربي، الكويت، 1991.
- سعدية محسن عايد الفضلي: ثقافة الصورة ودورها في إثراء التذوق الفني لدى المتلقي، مذكرة ماجستير، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، 2010.
- سعيد بنكراد: سيميائيات الصورة الإشهارية (الإشهار والتمثيلات الثقافية)، إفريقيا الشرق، دون طبعة، المغرب، 2006.
- سمير عبد الوهاب أحمد: أدب الأطفال قراءات نظرية ونماذج تطبيقية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2006.
- سوزان روبين وإنجي كروسمان: القارئ في النص (مقالات في الجمهور والتأويل) ت: حسن ناظم وآخر، دار الكتاب الجديد المتحدة، ليبيا، ط1 سنة 2007.
- شاعر عبد الحميد: التفضيل الجمالي دراسة في سيكولوجية التذوق الفني، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 267، مارس 2001.
- شاعر عبد الحميد: عصر الصورة - الإيجابيات والسلبيات - عالم المعرفة، الكويت، 2005.
- شاعر عبد الحميد وآخرون: دراسات نفسية في التذوق الفني، مكتبة غريب، 1989.
- صلاح عثمان: الواقعية اللونية - قراءة في ماهية اللون وسبل الوعي به-، دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر، ط 1، الإسكندرية، 2006.
- صلاح عبيد: التخيل نظرية الشعر العربي، مكتبة الآداب القاهرة، د.ت.
- عبد التواب صلاح الدين: الصورة الأدبية في القرآن الكريم، الشركة المصرية العالمية للنشر، ط 1، مصر، 1995.
- طه حسين الدليمي وآخرون: الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، 2003.
- عبد الرحمان عبد الهاشمي وآخرون: أدب الطفل وثقافته، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2014.

قائمة المصادر والمراجع

- عبد الرحمن العيسوي: سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، 1985.
- عبد الرزاق مختار محمود: فاعلية استراتيجيتي النمذجة والتلخيص في علاج صعوبات فهم المقروء وخفض قلق القراءة لدى دراسات المدارس الصديقة للفتيات، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد 31، 2012.
- عبد القادر عميش: قصة الطفل في الجزائر دراسة في الخصائص والمضامين، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، ط 2، تيزي وزو، 2012.
- عبد اللطيف الجابري، عبد الرحيم أيت دوصو: الكتاب المدرسي - تقنيات الإعداد وأدوات التقويم -، أفريقيا الشرق، المغرب، 2004.
- عبد اللطيف الصوفي: فن الكتابة أنواعها - مهاراتها - أصول تعليمها للناشئة، دار الفكر، دمشق، الطبعة الثانية، 2009.
- عبد اللطيف محمد خليفة: الحدس والإبداع، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2000.
- عبد المسلم طاهر: عبقرية الصورة والمكان - التعبير، التأويل، النقد - دار الشروق للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، 2002.
- علي الحديدي: في أدب الأطفال، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الرابعة، 1988.
- عواطف إبراهيم: المفاهيم وتخطيط برامج الأنشطة في الروضة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1993.
- فانتن عبد اللطيف: نمو الطفل والتعبير الفني، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الإسكندرية، الطبعة الأولى، 1999.
- فرانسيس دواير وآخر: الثقافة البصرية والتعلم البصري، تر: نبيل جاد عزمي، مكتبة بيروت، ط 2، القاهرة، 2015.
- فولفغانغ آيزر: التخيلي والخيالي من منظور الأنثربولوجية الأدبية، تر: حميد الحمداني وآخر، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط 1، 1998.

- فولفغانغ إيزر: فعل القراءة نظرية جمالية التجاوب في الأدب، تر: حميد لحمداني وآخر، منشورات مكتبة المناهل، المغرب، 1987.
- فيرناند هالين وآخرون: بحوث في القراءة والتلقي، ت: محمد خير البقاعي، مركز الإنماء الحضاري، حلب، ط1، 1998.
- مجموعة من الباحثين: من قضايا التلقي والتأويل، ميلود حبيبي: بيداغوجية التلقي واستراتيجيات التعلم، تلقي النصوص الأدبية بين تأثير البنية النصية والموسوعة المعرفية للقارئ، كلية علوم التربية، الرباط، 2014.
- محمد الأخضر الصبيحي: مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم ناشرون، 2008.
- محمد السيد حلاوة: الأدب القصصي للطفل، منظور اجتماعي نفسي، مؤسسة حورس الدولية، جامعة الإسكندرية، الكتاب الثاني، 2000.
- محمد بوحسن: نظرية التلقي إشكالات وتطبيقات، المملكة المغربية، جامعة محمد الخامس، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة ندوات ومناظرات رقم 24، مطبعة النجاح الجديدة، سنة 1993.
- محمد جواد مغنية: مذاهب فلسفية وقاموس مصطلحات، دار ومكتبة الهلال، بيروت-لبنان، 2007.
- محمد عبد البشير مسالتي: مقولات نظرية التلقي بين المرجعيات المعرفية والممارسة الإجرائية، مجلة جيل للدراسات الأدبية والفكرية، ع 4، ديسمبر كانون الأول، 2014.
- محمد صابر عبيد: مقدّمة في نظرية القراءة والتلقي، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، الطبعة الأولى، 2015.
- محمد قرانيا: بدايات قصة الأطفال في سوريا، الموقف الأدبي، مجلة أدبية شهرية، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، العدد 414، عن "سمر روجي الفيصل" الشكل الفني لقصة الطفل في سوريا، العدد 208، 1988.

قائمة المصادر والمراجع

- محمد قاسم عبد الله: ثقافة الصورة والثقافة المرئية لدى الأطفال (قضايا تربوية - نفسية حديثة)، مجلة الطفولة العربية، جامعة حلب، سوريا، العدد الواحد والسبعون، 2007.
- مصطفى حجازي: ثقافة الطفل العربي بين التّغريب والأصالة، منشورات المجلس القومي، الرباط، 1990.
- ممدوح عبد المنعم الكناني: سيكولوجية الطفل المبدع، دار المسيرة للنشر والتّوزيع والطباعة، عمان، الطبعة الأولى، 2011.
- محمد يوب: مستويات التلقي والتأويل في القصة المغربية المعاصرة، المغرب، مقال على موقع aladabia.net اطلع عليه بتاريخ 15 فيفري 2020.
- محمود العشري: الاتجاهات الأدبية والنقدية الحديثة - دليل القارئ العام-، ميريت للنشر والمعلومات، القاهرة، ط2، 2003.
- مشكور كاظم العوادي: القراءة التخيلية وجمالية التلقي بين عبد القاهر الجرجاني وفولفغانغ إيزر، مجلة مركز دراسات الكوفة، العدد 45 سنة 2017.
- ممدوح عبد المنعم الكناني: سيكولوجية الطفل المبدع، دار المسيرة للنشر والتّوزيع والطباعة، عمان، الطبعة الأولى، 2011.
- نبيلة ابراهيم- حوار أجرته مع آيزر/ مجلة فصول، المجلد الخامس، 1984.
- نجوى أحمد سليم خصاونة: أثر استخدام الصور والرسوم التوضيحية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلميذات الصف الرابع في المرحلة الابتدائية وفي اتجاهاتهن نحو كتاب لغتي المطور، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، جامعة الطائف المجلد (6)، العدد (4)، نيسان 2017.
- هادي نعمان الهيتي: أدب الأطفال فلسفته، فنونه ووسائله، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1982.
- هادي نعمان الهيتي: ثقافة الأطفال، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، عالم المعرفة، العدد 123، 1990.
- يوسف مارون: أدب الأطفال بين النظرية والتطبيق، المؤسسة الحديثة للكتاب، ط1، 2011.

المراجع باللغة الأجنبية:

- Denis Escarpit : La lecture de l'image: moyen de communication et d'expression du jeune enfant, persée, 2005.
- Emmanuelle Canut, Florence Gauthier : De quelques difficultés dans la compréhension des albums lus aux enfants non encore lecteurs, HAL archives – ouvertes, 2009.
- HIDI,S. ANDERSON,V: Producing Written Summaries: Task Demands, Cognitive, Operations, and Implications for Instruction. Review of Educational Research, 1986, vol 56, n°4,.
- Gérard Genette: Fiction et diction, Ed: du seul, paris, 1991.
- Graham, J. Pictures on the Page, Sheffield: National Association for the Teaching of English, 1990.
- G.Jean, approches sémiologiques de la relation texte- image dans les livres et albums pour enfants, l'image et récit, ed, minuit, paris, 1963.
- Lucie Bousquet, Le conte et ses images, document téléchargé depuis www.cairn.info le 25-02-2019 à 00:50.
- Marion Durand et Gérard Bertrand : l'image dans le livre pour enfants, exposée dans le cadre du Cours de littérature enfantine, éditions des deux coqs d'or, n 19, 1969,1970.
- RAYNAL F. et RIEUNIER A, Pédagogie: Dictionnaire des concepts clés, ESF, Paris, 1997.
- Roland Barthes: l'obvie et l'obtus, essais critiques III, ed, seuil, 1982.
- S. Tisseron, Les bienfaits des images, Paris, Odile Jacob, 2002.
- VIALON, V., : Images et apprentissages : le discours de l'image en didactique des langues, Paris, l'harmattan, 2002.
- VERONIQUE ANGLARD : le résumé de texte, Edition du Seuil, PARIS, 1998.

الملحق

استبيانات الفصل الأول:

كلية الآداب واللغات

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

قسم اللغة العربية وآدابها

جامعة مولود معمري تيزي وزو

استبيان خاص بتلقّي القصص عند الطّفل

موجّه لتلاميذ السّنة الثّالثة والخامسة ابتدائي

-ابتدائية كسيرى محند السعيد بعزازقة-

تمّ إعداد هذا الاستبيان لغاية علميّة¹ وهي معرفة كيفيّة تلقّي قصّة "اللونجة بنت الغولة" من قبل تلاميذ السّنة الثّالثة ابتدائي واستكشاف حقائق عن ممارسة فعل القراءة لديهم وطبيعة تفاعلهم مع القصص الموجهة للأطفال. وجاءت (مقيّدة) تقدّم للتلاميذ إجابات مقترحة لاختيار الإجابة من بينها، وأحيانا أخرى مفتوحة تعطي التلاميذ الحرّية في الإجابة دون اقتراح إجابات معيّنة. نوزّعها على التلاميذ في المدرسة بعد قراءتهم للقصّة المذكورة أعلاه.

الأسئلة²:

1. هل تقرأ هذا النوع من القصص؟ نعم لا أحيانا
2. متى تحبّ قراءة القصص؟ في الصّباح في المساء لا يهم
3. متى وقعت أحداث هذه القصّة؟ وأين؟

الزّمان:

المكان:

4. في رأيك فيم تختلف هذه القصّة عن القصّة المعروفة (اللونجة نتريل Lunja ntaryel)؟

الإجابة:

.....

.....

5. هل شخصيات هذه القصة؟ بشرية ، حيوانية ، أم بشرية وحيوانية

6. هل هذه القصة؟ حقيقية أم خيالية كيف عرفت ذلك؟

الإجابة:

.....

7. ما الحدث الذي أثار اهتمامك في القصة؟

الإجابة:

8. ما هي الشخصية التي أعجبتك في القصة؟ ولماذا؟

الإجابة:

9. ما رأيك في تصرفات مقيذش؟ حسنة أم سيئة

10. كيف وجدت الكلمات الواردة في القصة؟ سهلة صعبة

11. هل استعنت بمن حولك (المعلمة في المدرسة أو أفراد الأسرة في البيت) لفهمها؟

الإجابة:

.....

12. هل استعملت القاموس اللغوي لفهم الكلمات الصعبة؟

نعم لا أحيانا

13. هل فاجأتك نهاية القصة؟ نعم لا

14. هل استمتعت بقراءة قصة (اللونجة بنت الغولة)؟ نعم لا

شكرا.

1 - أعددنا هذا الاستبيان في إطار إنجاز أطروحة دكتوراه حول تلقي الطّفَل للقصة وتهدف إلى استكشاف حقائق عن ممارسة الأطفال لقراءة القصص وطبيعة تفاعلهم معها على مستويات عدّة (اللّغة، التّخييل، الإبداع...).

2 - نجيب عن الأسئلة بوضع علامة X في الخانة المناسبة.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
كلية الآداب واللغات
جامعة مولود معمري تيزي وزو
قسم اللغة العربية وآدابها

استبيان خاص بتلقي القصص عند الطفل

موجه لتلاميذ السنة الثالثة والخامسة ابتدائي

- ابتدائية كسيرى محند السعيد بعزازقة -

تم إعداد هذا الاستبيان لغاية علمية¹ وهي معرفة كيفية تلقي قصة "ليلى والدُّنْب" من قبل تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي واستكشاف حقائق عن ممارسة فعل القراءة لديهم وطبيعة تفاعلهم مع القصص الموجهة للأطفال. وجاءت (مقيّدة) تقدّم للتلاميذ إجابات مقترحة لاختيار الإجابة من بينها، وأحيانا أخرى مفتوحة تعطي التلاميذ الحرية في الإجابة دون اقتراح إجابات معيّنة. نورّعها على التلاميذ في المدرسة بعد قراءتهم للقصّة المذكورة أعلاه.

الأسئلة²:

1. هل تقرأ هذا النوع من القصص؟ نعم لا أحيانا
2. متى تحبّ قراءة القصص؟ في الصباح في المساء لا يهم
3. متى وقعت أحداث هذه القصّة؟ وأين؟

الزّمان:

المكان:

4. في رأيك فيم تختلف هذه القصّة عن القصّة المعروفة (ذات القبّعة الحمراء، Le petit chaperon rouge)؟

الإجابة:

.....

5. هل شخصيات هذه القصة؟ بشرية ، حيوانية ، أم بشرية وحيوانية

6. هل هذه القصة؟ حقيقية أم خيالية كيف عرفت ذلك؟

الإجابة:

7. ما الحدث الذي أثار اهتمامك في القصة؟

الإجابة:

8. ما هي الشخصية التي أعجبتك في القصة؟ ولماذا؟

الإجابة:

9. ما رأيك في تصرفات ليلي؟ حسنة أم سيئة

10. كيف وجدت الكلمات الواردة في القصة؟ سهلة صعبة

11. هل استعنت بمن حولك (المعلمة في المدرسة أو أفراد الأسرة في البيت) لفهمها؟

الإجابة:

12. هل استعملت القاموس اللغوي لفهم الكلمات الصعبة؟

نعم لا أحيانا

13. هل فاجأتك نهاية القصة؟ نعم لا

14. هل استمتعت بقراءة قصة (ليلي والدَّئِب)؟ نعم لا

شكرا.

1 - أعددنا هذا الاستبيان في إطار إنجاز أطروحة دكتوراه حول تلقي الطّفّل للقصة وتهدف إلى استكشاف حقائق عن ممارسة الأطفال لقراءة القصص وطبيعة تفاعلهم معها على مستويات عدّة (اللّغة، التّخييل، الإبداع...).

2 - نجيب عن الأسئلة بوضع علامة X في الخانة المناسبة.

استبيانات الفصل الثاني:

كلية الآداب واللغات

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

قسم اللغة العربية وآدابها

جامعة مولود معمري، تيزي وزو

استبيان خاص بتلقي الصورة في القصص الموجهة للطفل

موجه لتلاميذ السنة الثالثة والخامسة ابتدائي

-ابتدائية كسيري محند السعيد بعزازقة-

تم إعداد هذا الاستبيان¹ لمعرفة كيفية تلقي الصورة المصاحبة للنص في قصة "لاله زوبيدة والقطيط سيسان" وستكون الأسئلة في بعض الأحيان مغلقة باختيار إجابة واحدة من إجابات متعددة، وأحيانا أخرى مفتوحة بترك فراغات يدون فيها التلاميذ إجاباتهم. نورعها على التلاميذ في المدرسة بعد اطلاعهم على القصة ومشاهدتهم لصورها ورسوماتها وألوانها.

الأسئلة²:

1. هل تحب قراءة القصص؟ نعم لا أحيانا
2. هل يجب أن تكون القصة مصحوبة بالصور؟ نعم لا لا يهم
3. هل تساعدك الصور على فهم النص؟ نعم لا قليلا كثيرا
4. هل تقرأ النص ثم تشاهد الصور أم العكس؟
5. هل تعبّر صور "القطيط سيسان" عن محتوى القصة؟ نعم لا أحيانا
6. هل تبدو علامات الفرح على وجه "سيسان" في الصورة رقم 8؟ نعم لا
7. هل تبدو علامات الحزن على وجه سيسان في الصورتين رقم 16 و17؟ نعم لا
8. كيف وجدت رسومات القصة؟ جميلة معبّرة قبيحة
9. كيف وجدت ألوان الرسومات؟ جميلة مزعجة
10. هل أعجبتك الرسومات؟ نعم لا
11. هل يمكنك أن تفهم الصور دون الاستعانة بالنص؟ عبّر عن صورة واحدة في سطر؟

.....
 12. ما هي الصورة التي أعجبتك كثيرا في القصة؟ ولماذا؟

13. هل يمكنك أن تفهم القصة جيّدا دون مشاهدة الصور؟ نعم لا

14. هل تُبعد الصورة الملل عن نفسك؟ نعم لا أحيانا

كيف ذلك؟

شكرا.

1 - أعدنا هذا الاستبيان في إطار إنجاز أطروحة دكتوراه حول تلقي الطفل للقصة وتهدف إلى استكشاف حقائق عن مدى أهمية الصورة في الكتب الموجهة للطفل وطبيعة تفاعلهم معها على مستويات عدّة (اللون، التخيل، الإبداع...).

2 - نجيب عن الأسئلة بوضع علامة × في الخانة المناسبة.

كلية الآداب واللغات

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

قسم اللغة العربية وآدابها

جامعة مولود معمري، تيزي وزو

استبيان خاص بتلقي الصورة في القصص الموجهة للطفل

موجه لتلاميذ السنة الثالثة والخامسة ابتدائي

-ابتدائية كسيرى محند السعيد بعزازقة-

تم إعداد هذا الاستبيان¹ لمعرفة كيفية تلقي الصورة المصاحبة للنص في قصة "البطة الغريبة" وستكون الأسئلة في بعض الأحيان مغلقة باختيار إجابة واحدة من إجابات متعددة، وأحيانا أخرى مفتوحة بترك فراغات يدون فيها التلاميذ إجاباتهم. نورعها على التلاميذ في المدرسة بعد اطلاعهم على القصة ومشاهدتهم لصورها ورسوماتها وألوانها.

الأسئلة²:

1. هل تحب قراءة القصص؟ نعم لا أحيانا
2. هل يجب أن تكون القصة مصحوبة بالصور؟ نعم لا لا يهم
3. هل تساعدك الصور على فهم النص؟ نعم لا قليلا كثيرا
4. هل تقرأ النص ثم تشاهد الصور أم العكس؟
5. هل تعبر صور "البطة الغريبة" عن محتوى القصة؟ نعم لا أحيانا
6. هل تبدو علامات الحزن على وجه "البطة" في الصورة رقم 6؟ نعم لا
7. هل تبدو علامات الخوف على وجه "البطة" في الصورتين رقم 7 و9؟ نعم لا
8. كيف وجدت رسومات القصة؟ جميلة معبرة قبيحة
9. كيف وجدت ألوان الرسومات؟ جميلة مزعجة
10. هل أعجبتك الرسومات؟ نعم لا
11. هل يمكنك أن تفهم الصور دون الاستعانة بالنص؟ عير عن صورة واحدة في سطر؟

.....
 12. ما هي الصورة التي أعجبتك كثيرا في القصة؟ ولماذا؟

13. هل يمكنك أن تفهم القصة جيّدا دون مشاهدة الصور؟ نعم لا

14. هل تُبعد الصورة الملل عن نفسك؟ نعم لا أحيانا

كيف ذلك؟

شكرا.

1 - أعدنا هذا الاستبيان في إطار إنجاز أطروحة دكتوراه حول تلقي الطفل للقصة وتهدف إلى استكشاف حقائق عن مدى أهمية الصورة في الكتب الموجهة للطفل وطبيعة تفاعلهم معها على مستويات عدّة (اللون، التخيل، الإبداع...).

2 - نجيب عن الأسئلة بوضع علامة × في الخانة المناسبة.

الفهرس

01 مقدمة:

07..... مدخل: مصطلحات البحث: التلقي - التخيل - قصص الأطفال

الفصل الأول:

تلقي القصة لدى الطفل في الطور الابتدائي.

29..... تقديم:

31..... المبحث الأول: القصة في الكتاب المدرسي، موضوعاتها وخصائصها

40..... المبحث الثاني: تلقي قصة "اللونجة بنت الغولة" لدى التلاميذ

70..... المبحث الثالث: تلقي قصة "ليلي والدب" لدى التلاميذ

الفصل الثاني:

ملخصات التلاميذ للقصص بين الحرفية والإبداع

101 تقديم:

103..... المبحث الأول: الحرفية في ملخصات التلاميذ ومدى اتباع التلخيص الحرفي

147..... المبحث الثاني: الإبداع في تلخيص القصص من قبل التلاميذ

الفصل الثالث

إشكالية اللغة وتلقي الصورة في القصص الموجّهة للطفل.

177.....	تقديم:
178.....	المبحث الأول: الصورة التعلیمیة وعلاقتها بالنص.
192.....	المبحث الثاني: تلقي الصورة في قصة "لالة زوبيدة والقطیط سیسان".
227.....	المبحث الثالث: تلقي الصورة في قصة "البطة الغریبة".
263.....	خاتمة:
268.....	قائمة المصادر والمراجع:
276.....	ملحق:

ملخص الأطروحة

إنّ الدّراسات التي مضت في مجال الأدب ركّزت على مرّ العصور على بعض عناصر العملية الإبداعية (النّص، المؤلّف، السّياق) وقد أدّى الاهتمام المفرط بهذه العناصر إلى إهمال دور ومكانة القارئ. لكنّ التطور النظري الذي شهدته السّاحة النّقدية كالأسنوية والبنوية والتفكيكية، أعاد الاعتبار لدور القارئ كعنصر فعّال في عملية تحليل النّص، إلّا أنّ الاهتمام بدور القارئ جاء في الأصل كردّ فعل على إهمال السّياق الخارجي المرتبط بالعملية الإبداعية. فجاءت نظرية التّلقي لتبيّن مدى أهميّة القارئ وتبرز الدور الأساس الذي يؤديه في عملية بناء المعنى.

إذا ما تمعّنا في مصطلح التخيل نجد أنّه الأثر الذي يتركه العمل الأدبي في نفسية المتلقّي، وما يترتّب عنه من سلوك، وانطلاقاً من هذا أردنا البحث في كيفية تلقي الطّفل للتّخيل الموجود في القصص الموجهة له، والتّخيل الأدبي ككلّ مرتبط ارتباطاً وثيقاً بإثارة الصّورة في مخيلة المتلقّي دليل التّفاعل بين الأدب والمتلقّي، ذلك أنّ التّأثير الذي يحدثه الأدب في مخيلة القارئ يعتمد على ما تستدعيه الصّورة من خبرات سبق أن عاشها في الماضي. وإذا ما اخترنا مثلاً نظرية التّلقي التي نقلت مركز اهتمامها من المؤلّف والنّص إلى القارئ، واعتمدنا المفاهيم التي وضعها منظروا هذه النّظرية، نجد أنّه يمكن استكشاف أبعاد نظرية التّلقي عند الطّفل، الذي كثيراً ما يحتاج إلى هذا النوع من الدّراسات، أثناء قراءته أو استقباله لنصّ أدبي معيّن، سواء كان مكتوباً أو مرئياً أو مسموعاً. حيث يُتيح أدب الأطفال، بشتى أنواعه، للباحث الأدبي في وقتنا الحالي فرصاً عديدة لإنتاج دراسات مختلفة ثريّة، وذلك من خلال إسقاط النّظريات النّقدية عليه.

وتختلف عملية التّلقي حسب علاقة المتلقّي بالنّص أو بالعمل الفنّي، نأخذ مثلاً علاقة الطّفل القارئ بالقصة التي يقرأها، إذ يجب في هذه الأخيرة أن يُراعى المستوى الانفعالي، والفكري والمعرفي والحسيّ عند الطّفل، وهذا ما سيحدّد مستوى المتعة وطبيعتها لدى الطّفل. كما أنّ عملية التّلقي تتطلّب عدّة نشاطات فكرية يقوم بها الطّفل في الآن نفسه، حيث يقوم هذا الأخير بقراءة النّص، وفي هذه الأثناء يطلق العنان لذاكرته لاسترجاع قاموسه اللّغوي الخاصّ أولاً، للتّمكّن من فهم معنى النّص، ثانياً يحاول أن يتصوّر كلّ ما يدور من أحداث وشخصيات في هذه القصة ليستوعب أكثر، مستعيناً بخياله.

ملخص الأطروحة

إنّ القصص بصفة عامّة والقصص الخياليّة بصفة خاصّة تتيح للأطفال أن يتصوّروا عوالم غير التي يعيشونها ويدركوا ما لا يمكن إدراكه عبر الحواس، وتشكّل في الوقت نفسه عاملاً للاستمتاع بالقصة بالإضافة إلى أنّ رواية القصة على الأطفال أو قراءتهم لها تعمل على تهيئة أذهانهم للتخيل من أجل أن يفهم الأطفال المعاني والعلاقات والمعلومات ويستمتعوا بصور الخيال المشوّقة.

هناك عدّة عمليّات تعلّميّة تساعد التلميذ والمعلّم في الآن نفسه على القيام بالعمليّة التعليميّة التعلّميّة على أحسن وجه. فالتلميذ منذ دخوله للمدرسة يبدأ في اكتساب ما يُقدّم له من معارف وأفكار جديدة. ولكي يتأكد المعلّم من أنّ العمليّة التعلّميّة تمّت بنجاح، ومعرفة ما إذا استوعب التلاميذ الدروس والنصوص التي اقترحت عليهم، يقوم بامتحانهم معتمداً النّشاطات اللّغويّة المختلفة والمترابطة فيما بينها (كالقراءة، التّعبير، التّلخيص)، فلا يمكن لنشاطي التّعبير والتّلخيص أن يتحقّقا دون الاستعانة بنشاط القراءة بالنّسبة للطفّل، لهذا تُعدّ القراءة أساس العلم والمعرفة. وتركّز القراءة اليوم اهتمامها على ما سيقوم به المتلقّي بعد قراءته لنصّ معيّن، إذ يُسهم هذا الأخير في إبداع وإنتاج نصّ آخر في قالب جديد، وذلك بعد قيامه بتأويل وتفكيك ذلك النصّ الذي قرأه من قبل. فالقارئ وهو يقرأ يُبدع ويُنتج. ولكي يتحقّق هذا، يجب أن تُعطى القراءة حقّها كعمليّة أساسيّة أوليّة. فعندما يقرأ الطّفّل كثيراً، ويتذوّق فنّيّا النّصوص التي يقرأها، تتغذّى ميوله وقدراته الإبداعيّة ليصبح راغباً في الكتابة بنفسه، كونه اكتسب ثروة لغويّة تساعده في عمليّة الكتابة.

ويُنظر إلى عمليّة التّلخيص على أنّها، مهارة كتابيّة ومهارة قرائيّة، في الوقت نفسه، إذ من دون فهم جيّد للنصّ، لا يمكن كتابة ملخص جيّد. فالملخص عبارة عن تعبير موجز لأجزاء النصّ المقروء الذي ينجح باعتماد القراءة الجيدة والفهم الجيّد للنصّ. فالتّلخيص هو عمليّة معقّدة تشارك فيها عمليّتي القراءة والكتابة بشكل مدمج، ولكي يتحقّق التّلخيص على أحسن وجه هناك عمليّات يجب أن تُؤخذ بعين الاعتبار أثناء كتابته. ويمكن تحسين الفهم القرائي وزيادته بالتّدريب الدقيق والمستمرّ على مهارته باستخدام بعض استراتيجيّات الفهم أو طرق التّدريس، وذلك من منطلق أنّه

ملخص الأطروحة

كلّما ازدادت معرفة القارئ باستراتيجيات القراءة والتّعلّم كلّما ازداد فهمه، وأنّ قدرة القارئ على ضبط تعلّمه تساعده في فهم المقروء، وبالتالي التّمكن من عمليّة الكتابة.

والإبداع هو نشاط ذهني راق ومتميّز ناتج عن التّفاعل بين العوامل العقليّة والشّخصيّة والاجتماعيّة لدى الفرد، حيث يودّي هذا التّفاعل إلى إنتاج حلول جديدة مبتكرة للمواقف النظريّة أو التّطبيقية في مجال من المجالات العلميّة التي تتّصف بالحدّثة والأصالة والمرونة والقيمة الاجتماعيّة. والخيال الإبداعي هو نمط أو تسلسل جديد من الصّور الخياليّة والأفكار التي تخدم في حلّ مشكلة ما، وهو وسيلة داخليّة جيّدة لتمثّل المشكلة ومحاولة البحث عن حلّ لها، ولذلك فهو هام في جميع الفنون. والفنان ذو القدرة الخياليّة العالية هو من يخلق المواقف التي لم يُفكر فيها أحد من قبله، ويمكن وصف الخيال على أنّه إيجاد أشكال جديدة، أو مواقف تكون لها قيمتها التّفسيرية الأصليّة.

وتعتبر القصّة من أهمّ الحوافز التي تُقدّم للطفّل كونها تعمل على إكسابه الكثير من المهارات، وتنمية قدراته العقليّة والنّفسيّة والاجتماعيّة والانفعاليّة، لهذا يمكن أن نعتبر القصّة من الأساسيات في حياة الطّفّل. وفي القصّة جمال ومتعة يتنقّل الأطفال في رحابها الشّاسعة الفسيحة على جناح الخيال فيطوفون بعوالم بديعة فاتتة أو عجيبة ومذهلة، أو غامضة تُبهر الأنفاس، ويلتقون بألوان من البشر والكائنات والأحداث تجري وتتتابع وتتألف وتتقارب، وتفترق وتتشابك في اتّساق عجيب وبراعة تضيف عليها روعة وتشويقاً. إلّا أن هناك عنصر آخر تحوي عليه القصّة يثير انتباه الطّفّل أكثر ويأخذه إلى أبعد ممّا في النّص من كلمات، وهو الصّورة أو الرّسوم التي فرضت نفسها وفرضت تقسيماً خاصّاً على مستوى الشّكل الخارجي للنّص، فصارت القصّة مجزأة إلى فقرات، يلزم كلّ منها رسم يترجمها ويكمّلها، لتتعدّد القراءات من قراءة الفقرة اللّغويّة إلى قراءة الصّورة بألوانها المرفقة لنصّ القصّة.

يمكن أن نعتبر القصّة من الأساسيات في حياة الطّفّل لأنّ فيها جمال ومتعة يتنقّل الأطفال في رحابها الشّاسعة الفسيحة على جناح الخيال فيطوفون بعوالم بديعة فاتتة أو عجيبة ومذهلة، أو غامضة تُبهر الأنفاس، ويلتقون بألوان من البشر والكائنات والأحداث تجري وتتتابع وتتألف

ملخص الأطروحة

وتتقارب، وتفترق وتتشابك في انساق عجيب وبراعة تضيء عليها روعة وتشويقاً. إلا أن هناك عنصر آخر تحتوي عليه القصة يثير انتباه الطفل أكثر ويأخذه إلى أبعد مما في النص من كلمات، وهو الصورة أو الرسوم التي فرضت نفسها وفرضت تقسيماً خاصاً على مستوى الشكل الخارجي للنص.

وتحتل الصورة مكانة متميزة في النمو المعرفي للطفل، وفي تكوين أفكاره وتصورات، وثقافته عامة. ويلعب النمو المعرفي وخاصة الخيال الذي تشكله الصورة والألوان دوراً مهماً في النمو الحسي والإجرائي، ومن ثم النمو المعرفي عامة. فالصورة في المجال التربوي والثقافي هي مرآة النص كما تعطي الصورة النص كاملاً من خلال تصوير الشخصية في سلوكها ومزاجها. وعلى هذا ارتأينا أن نبحت في كيفية تلقي وقراءة الصورة المرفقة للنصوص الموجهة للطفل، هذا الأخير سيقراً حتماً نص القصة لإشباع فضوله عند رؤيته للصور التوضيحية المتواجدة فيها وفهم ما في طيات تلك الرسوم.

وتستخدم الصورة التعليمية للتعبير عن مضمون حالة معينة لغرض إيصال المعلومة إلى التلاميذ بأقل وقت وجهد ممكنين، وهي تسجيل دقيق للظواهر والأشكال التي يصعب إيصالها. وترجع أهمية الرسومات التي تصاحب الأعمال الأدبية الموجهة للأطفال إلى كونها عملية تكميلية، لا تقل عن العمل الأدبي ذاته، هي ليست إضافة يمكن الاستغناء عنها، بل بالعكس فهي ضرورية لأنها تدرب الصغار على التلقي الجمالي والاستمتاع به، ولاشك أن الرسومات في قصص الأطفال تعطي المعاني التي يرغب كاتب القصة في توصيلها إلى عقول وقلوب الأطفال.

تعمل القصة على زيادة الثروة اللغوية عند الطفل، وذلك من خلال إثراء حصيلته اللغوية المتمثلة بزيادة مفرداته واتساع معجمه اللغوي. إن لغة الطفل تنمو بالتقليد على هذا إذا قدمنا للطفل النماذج الجيدة من القصص فسوف يقلدها ويحاكيها في حياته اليومية، وتزداد الحصيلة اللغوية للطفل من خلال كلمات القصة وعبارات اللغة العربية وتعويد النطق السليم. إن قدرة الطفل على استيعاب اللغة هي من المؤشرات لنمو قدراته العقلية.

ملخص الأطروحة

العناصر الأساسية للتلخيص غير متوافرة عند نسبة كبيرة من قسم السنة الثالثة الذين لخصوا القصص، والفكرة الأساسية للنص ذكرت عند الأقلية فقط، كما أن جميع الأفكار الرئيسية المستخلصة من النص ناقصة، وأغلب التلاميذ كان ترتيبهم خاطئ لجميع الأفكار التي وردت في النص الأصلي، وحجم التلخيص غير مناسب أبداً، واللغة فقيرة، والأسلوب مضطرب، لا يدعم الفكرة الأساسية للموضوع فمعظم المفردات غير صحيحة في التعبير عن المعنى ومكررة وغامضة، واستخدام اللهجة العامية بكثرة، ومعظم الجمل غير مكتملة وخاطئة، فالأخطاء كثيرة تفقد المعنى وتؤثر فيه سلباً، وأخطاء كثيرة في استخدام أدوات الربط بين الجمل، وإغفالها في معظم الأحيان، وأخطاء كثيرة في استعمال قواعد النحو؛ تؤثر سلباً في مقروئية النص.

تلعب الصور والرسوم المرفقة للقصة الموجهة للطفل دوراً مهماً في العملية التعليمية، نظراً لما تحمله من معلومات مباشرة، فهي تساعد في عملية الاتصال وتعبّر عن الأفكار بإبراز عناصر معينة دون عناصر أخرى. وبعد قيامنا بهذا العمل الميداني توصلنا إلى أن التلاميذ تمكنوا من قراءة الصور المرفقة للقصتين المقترحتين، وفهما مضمونيهما حيث تجاوزوا مع محتوى الصور والنص معاً، من ثم عبّروا عن الصور التي اختاروها بأنفسهم. وهكذا تحققت خطوات تلقي الصورة عند التلاميذ. فالصور والرسوم التوضيحية المتواجدة في القصة خاصة وفي الأدب عامة ضرورة لا يمكن الاستغناء عنها، وذلك بسبب الدور التنقيفي والتعليمي والمعرفي الذي تلعبه في تنشئة الطفل.

ملخص:

تعتبر القراءة من أهمّ النّشاطات التّعليميّة التي تودّي بالطفّل إلى اكتساب المعرفة، فهي عمليّة عقلية تقوم بتفسير الرّموز التي يتلقّاها القارئ مستعينا بخياله، فعملية القراءة تُحقّق فعل التّلقّي عند الطّفّل، إذا كان هناك تفاعلا تجاه النّص المقروء. وللخيال والتّخيل دور أساسيّ وفعل في تمكين الطّفّل من تصوّر كلّ ما في النّص تصوّرا ذهنيّا، ما يجعل القراءة ترتبط بعدة عمليّات أخرى تُسهم في تحقيقها، كعملية الكتابة بما فيها التّليخيص، فالطفّل إذا ما تفاعل وتأثر بنصّ ما يمكنه إبداع وإنتاج نصّ آخر في قالب جديد. فمن خلال ما يكتسبه الطّفّل من تخيل في القصة، إضافة إلى معارفه السابقة، سيتمكّن من الكتابة والتّعبير عمّا بداخله ولم لا الإبداع. ضف إلى هذا، الصّورة المرفقة للنّص القصصيّ والتي تسمّى بالصّورة التّعليميّة أو التّوضيحيّة، تستعين بدورها بفعل القراءة والتّخيل ليتمّ تلقّيها من قبل الطّفّل. إذن تحقيق فعل القراءة عند الطّفّل بطريقة إيجابيّة يودّي حتما إلى تحقّق عمليّات أخرى كالتّلقّي، والتّعبير، والتّخيل، والإبداع.

الكلمات المفاتيح: القراءة، التّلقّي، التّليخيص، التّخيل، الإبداع.

Summary :

Reading is considered one of the most important educational activities that lead the child to acquire knowledge, as it is a mental process that interprets the symbols that the reader receives with the help of his imagination. So the process of reading accomplishes the act of receiving in the child, if there is an interaction towards the readable text. Imagination has a fundamental and effective role in enabeling the child to mentally visualize everything in the text, which makes reading linked to several other processes that contribute to its achievement, such as the writing process, including summarizing, so if the child interacts and is influenced by a text, he can create and produce an other text in a new form. Add to this, the accompanying picture of the narrative text.

Key words : reading, reception, summarization, fiction, creativity.