الجمهـــــورية الجزائريـــــة الـــــديمقراطية الشعبيـــــة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحي فارس المدية

قسم اللغة والأدب العربي

أطروحة بعنوان:

دور الصورة في تعليم اللغة العربية لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي

دراسة نقدية مقارنة لكتابي اللغة العربية

(الجيل الأول والجيل الثاني)

تخصص: لسانيات عربية

رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه (لـ م د)

إعداد الطالب:

- كمال قشطولي

إشراف الأستاذ:

*د/ محمد مداني

السنة الجامعية: 2023/2022

الجمهـــــورية الجزائريـــــة الـــــديمقراطية الشعبيـــــة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحي فارس المدية

قسم اللغة والأدب العربي

أطروحة بعنوان:

دور الصورة في تعليم اللغة العربية لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي

دراسة نقدية مقارنة لكتابي اللغة العربية

(الجيل الأول والجيل الثاني)

تخصص: لسانيات عربية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه (ل م د)

إعداد الطالب:

- كمال قشطولي

إشراف الأستاذ:

*د/ محمد مداني

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة	الجامعة
كمال بخوش	أستاذ التعليم العالي	رئيسا	جامعة المدية
محمد مداني	أستاذ محاضر –أ–	مشرفا ومقررا	جامعة المدية
حورية بشير	أستاذ محاضر –أ–	عضوا مناقشا	جامعة المدية
فايزة حسناوي	أستاذ محاضر –أ–	عضوا مناقشا	جامعة المدية
محمد هتهوت	أستاذ محاضر –أ–	عضوا مناقشا	جامعة البليدة 2
اسماعيل اسماعيلي	أستاذ محاضر –أ–	عضوا مناقشا	جامعة الجزائر 2

السنة الجامعية: 2023/2022


بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

إلى روح أبي.

إلى والدتي أطال الله في عمرها.

إلى زوجتي وأبنائي (أميمة، عبد السميع، نور)

إلى الأهل.

إلى أستاذي الفاضل الدكتور محمد مداني.

إلى كل من علمني حرفا.

إلى زملاء المهنة.

إلى كل من ساهم ولو بالكلمة الطيبة في إنجاز هذا العمل.

شكر وعرفان

أتقدم بجزيل الشكر إلى الأستاذ المشرف الدكتور محمد مداني على كل ما قدمه لي من نصائح وتوجيهات، فبفضل الله وفضله تم إنجاز هذا العمل، كما أتقدم كذلك بجزيل الشكر والتقدير إلى أعضاء لجنة التكوين الذين أنارو لنا الطريق، وإلى جميع أساتذتي،

والشكرُ موصولٌ إلى أعضاءِ لجنةِ المناقشةِ ماجورين إن شاء الله.

مقدمة

تمر على أسماعنا ونحن خلف شاشة التلفزيون عبارة "الصورة أبلغ من أيِّ تعبير" عبارة أقل ما يمكن أن تدل عليه في واقع الأمر، أنّ للبصر دورا هاما في عميلة التواصل، فقد تحمل الصورة في أحيان كثيرة من الدلالة ما تعجز عنه الكلمات، ذلك لأنّها تخاطب الحواس مباشرة، فتثير في النفس ثورة انفعالية تتفاعل فيها مختلف القدرات العقلية للإنسان، فالصورة تجسد الأشياء وتجعلها محسوسة، فتتضافر فيها الألوان والخطوط لتجعل من الأفكار المجردة شيئا مرئيا في متناول الحواس، على عكس الألفاظ الواصفة للأشياء التي تبدو أكثر تجريدا وأقل قدرة على توصيل الرسالة للمخاطب، خاصة إذا كان هذا الأخير في سنّ السادسة أو السابعة من عمره.

إنّ للصورة أهمية كبيرة في حياة الإنسان منذ أن راودته فكرة التعبير عن مغامراته وتخليد مآثره، فجعل من جدران الكهوف والمغارات صفحات نقش عليها رسومات وصورا تحكي قصصه في أماكن عديدة من العالم، فحينما بدأ الإنسان يفكر في كتابة التاريخ، اهتدى بما أودع الله فيه من قدرة العقل إلى الصورة في أبسط تشكلاتها، فجعل منها وسيلة أمينة تنقل أفكاره عبر الزمن.

ومنذ ذلك الحين واهتمام الإنسان بالصورة يتسامى شيئا فشيئا حتى أصبحت ميزة العصر، إذ لا يمكننا اليوم أن ننكر المكانة التي تحتلها الصورة في حياتنا، فهي معنا أنّى كنا وحيثما اتجهنا، إنّها تحيط بنا من كل جانب، فعصرنا هذا هو عصر الصورة بلا ريب مما يعني هيمنتها لتصبح بذلك إحدى أهم الأدوات المعرفية والثقافية والإعلامية.

لقد شكلت الصورة حقلا خصبا للعديد من العلماء والباحثين والمنظرين في مجال الفلسفة وعلم النفس وعلم الاجتماع وعلوم التربية، باعتبارها مادة ومثيرا من مثيــرات الإحساس والإدراك، وموردا من موارد التعلم، فاهتم بها أصحاب نظريات المعرفة وعلم النفس كالجشطالتيين والظواهريين وغيرهم ممن اهتموا بمشكلات التعلم والإدراك، وكيفية

اكتساب الكائن الحي للمعرفة بأشكالها المختلفة، واكتشاف الأسرار والقوانين المتحكمة في كيفية إدراكنا للعالم الخارجي بكل ما يحتويه من أشياء.

كما حظيت الصورة باهتمام البحث السيميائي الذي اتخذ العلامة مجالا للبـــحث والتحليل، والتي تعد الصورة من بين أهم أشكالها باعتبارها نمطا تواصليا لا يقل شأنا عن الرموز اللغوية، فالصورة من خلال عناصرها المشكلة لها تعد من وجهة نظر سيميائية إرسالية ذات دلالات مكثفة وغير محددة، إذ لا تقتصر قراءتها على ما يشكله مجموع عناصرها من دلالة، بل يتعدى الأمر ذلك ليشمل الجانب الثقافي للقارئ بكل أبعاده، لذلك كان اهتمام السيميائيين بالصورة كبيرا.

ونظرا لهذه الأهمية التي اكتستها الصورة في حياة الإنسان نجدها حاضرة في مجال من أهم المجالات وأشدها خطورة في تحديد المسار الحضاري لأيّة أمة من الأمم، إنّه مجال تعليم وتنشئة الأجيال، وإعدادها الإعداد السليم لخوض غمار المستقبل ومواجهة كل الصعوبات التي يمكن أن تعترض الفرد في مسار حياته، ففكرة استعمال الصورة في ميدان التربية والتعليم ليست وليدة اللحظة الراهنة وإنّما هي مستعملة منذ القديم، ذلك لاحتوائها على قوة التأثير والإقناع وتجسيد المجرد وإعطائه بعدا محسوسا فالصورة التعليمية كما قلنا سابقا لها أهمية عظيمة من حيث دورها التعليمي التعلمي، فهي حاضرة في جميع الأنشطة التعليمية على اختلافها خاصة في المراحل الأولى من التعليم، إذ نجد الطفل في سني عمره الأولى منغمسا في الرسوم والصور والألوان فهي بوابته نحو المعرفة ولغته التي يفهمها ومرجعه الذي يستند عليه في فهم الرموز اللغوية وتفسيرها.

إنّ الموضوع الذي نحن بصدد دراسته والذي يحمل عنوان "**دور الصورة في تعليم اللغة العربية لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي**" دراسة نقدية مقارنة لكتابي اللغة العربية للجيل الأول والجيل الثاني" دعت إليه أسباب عديدة، فاشتغالنا في مجال التعليم

الابتدائي دعانا وبصورة ملحة إلى ضرورة الوقوف على حقيقة الصورة التعليمية ودورها في تعليم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية الجزائرية، ومدى اهتمام الجهات الوصية على ميدان التعليم بها في ظل الإصلاحات الأخيرة التي أجريت على مناهج التعليم وظهور ما يسمى بمناهـــج الجيل الثاني، باعتبار أنّ الصورة وسيلة مهمة من وسائل التعليم لما لها من دور توضيحي، فهي تساعد على تقريب المسافة بين عناصر العملية التعليمية، إذ نجدها في مجال تعليم اللغة للمبتدئين تؤدي دورا محوريا، فلا مناص من تكثيف استعمال الصورة كوسيط مهم، ذلك لأنّ الأطفال في هذه المرحلة من العمر أشدّ تعلقا بالرسم والتلوين، فهم يتأثرون بالأشكال والألوان أكثر من أيّ شيء آخر.

إنّ هذه الدراسة تسعى إلى الإلمام بحيثيات توظيف الصورة في تعليم اللغة العربية للمبتدئين، والبحث في السبل المتبعة في عملية انتقاء واختيار هذه الرسومات والصور، إذ هي محاولة للإجابة عن الإشكالية التي فرضها الموضوع قيد الدراسة، والتي تتمظهر من خلال السؤال الآتي:

- **هل للصورة دور في تعليم اللغة أم أنّها مجرد إضافة لا معنى لها؟**

وتتفرع عن هذه الإشكالية الرئيسة مجموعة من الأسئلة الفرعية تمثلت فيما يلي:

- ✓ ما مفهوم الصورة وما أنواعها؟
- ✓ ما هي أهم النظريات التي تطرقت إلى الصورة بالدرس والتحليل؟
- ✓ كيف يمكن التمييز بين الصور التعليمية وبقية الصور الأخرى؟
- ✓ وما هي المعايير والصفات التي بموجبها يتم اختيار هذه الصور؟
- ✓ كيف نظرت المناهج الجديدة إلى الصورة في ظل عمليات الإصلاح التي قامت بها؟
- ✓ هل استطاعت مناهج الجيل أن تتدارك النقائص التي وقعت فيها مناهج الجيل الأول؟

- ✓ كيف ينظر أهل الميدان إلى دور الصورة باعتبارها وسيلة توضيحية؟
- ✓ ما هي الآليات المستخدمة من طرف المعلمين في مقاربة الصورة؟

وبناء على هذه الإشكالية فإنّ فرضية هذا البحث ترتكز على نقطة أساسية مفادها أنّ للصورة دورا مهما وفعالا في تعليم اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

إنّ الموضوع قيد الدراسة قد يمتاز بنوع من الجدية، فهو وإن لم يكن الأول من نوعه في هذا المجال، ويتقاطع كذلك مع بعض الدراسات السابقة المتعلقة بقضية الصورة التعليمية –على قلتها– فإنّه يتفرد من حيث طريقة الطرح، خاصة في جانبه التطبيقي، إذ يحاول الكشف عن الدور الحقيقي للصورة التعليمية في مجال تعليم اللغة العربية للمبتدئين من جهة، والوقوف على أهم التغييرات التي طرأت على الصورة من خلال الإصلاحات التي قامت بها الجهات الوصية على ميدان التعليم والتي أفرزت ما يسمى بمناهج الجيل الثاني، للكشف عن مدى اهتمام مؤلفي الكتب المدرسية بالصورة باعتبارها وسيلة غاية في الأهمية من جهة أخرى.

ومن بين الدراسات التي تناولت موضوع الصورة بصفة عامة، الدراسة التي قام بها الباحث الجزائري **(قدور عبد الله ثاني)** في كتابه الموسوم بـ: **سيميائية الصورة "مغامرة في أشهر الإرساليات البصرية"** وهي دراسة في غاية الأهمية تطرق فيها صاحبها إلى حيثيات مهمة متعلقة بالمفاهيم المختلفة للصورة وكذا أنواعها ووظائفها، كما ذيل كتابه بدراسة تطبيقية لبعض أنواع الصورة.

كذلك من بين الذين تطرقوا في دراساتهم للصورة الباحث المغربي **سعيد بنكراد** في كتابه الموسوم بـ: **السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها** الذي اهتم من خلاله بالصورة نظريا وتطبيقيا وكذلك كتابه الآخر المعنون بـ: **سيميائية الصورة الإشهارية.** الذي درس من خلاله آليات التدليل في الصورة الإشهارية من خلال التطبيق على بعض النماذج.

إضافة إلى ذلك هناك دراسة متعلقة بالصورة، قدمت كمشروع رسالة ماجستير تحت عنوان: "**سيميائية الصورة في تعليم اللغة العربية** "**الطور الأول**" من إعداد الطالبة: **بدرة كعسيس**، جامعة سطيف، للسنة الجامعية (2009_2010) والتي استفدنا منها خاصة فيما يتعلق بالجانب المنهجي وقد تطرقت صاحبة هذا البحث في أحد فصوله إلى موضوع الصورة التعليمية في كتابي اللغة العربية للسنة الأولى والثانية من التعليم الابتدائي، وتناولتها بالبحث والتحليل.

إضافة إلى ذلك هناك بعض المقالات التي تناولت موضوع الصورة نذكر منها:

_ مقال بعنوان: **فاعلية الصورة في بناء التعلمات ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها.** للباحث المغربي الدكتور: عبد الرزاق الفراوزي، نشر في مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، تناول فيه دور الصورة في تعليم اللغة العربية في ظل نظريات علم النفس المعرفي.

– مقال بعنوان: " **فاعلية الصورة الملونة في تنمية المهارة اللغوية لدى الطفل**" للدكتور عبد اللطيف حني، نشر في مجلة "الدراسات والبحوث الاجتماعية" جامعة الوادي، تحدث فيه صاحبه عن فاعلية الصورة الملونة في تكوين المنظومة اللغوية للطفل أثناء مراحله الدراسية الأولى، وأهميتها في إكسابه مهارة الأداء اللغوي.

– مقال آخر تحت عنوان: "**الصورة التربوية في الكتاب المدرسي المغربي**" لصاحبه "جميل حمداوي" تحدث فيه عن الصورة التعليمية ومراحل تطورها في الكتاب المدرسي المغربي.

تم الاعتماد في هذه الدراسة على مجموعة من الأدوات البحثية منها:

المنهج الوصفي الذي يهتم بوصف الظاهرة المدروسة من خلال الوقوف على جزئياتها المكونة لها، وتحليلها تحليلا موضوعيا، واستنتاج العلاقات التي تربط بين هذه الجزئيات من أجل فهمها فهما دقيقا يمكن من خلاله رسم خطة مستقبلية بخصوص الظاهرة المدروسة.

إضافة إلى المنهج الوصفي اعتمدنا كذلك المنهج المقارن الذي يستعمل المقارنة في دراسة الظاهرة لإبراز أوجه الشبه والاختلاف فيما بين ظاهرتين أو أكثر.

كما اعتمدنا في بحثنا هذا أداة أخرى من أدوات البحث وهي الاستبيان من أجل الوقوف على واقع الصورة في الميدان وذلك من خلال استجواب عينة من المعلمين في بعض المدارس الابتدائية.

وللإجابة عن الإشكالية المطروحة اقتضى بنا الأمر أنّ نقسم البحث إلى **مقدمة يليها مدخل وأربعة فصول وخاتمة** تتناول المقدمة موضوع البحث وأهميته ودوافع اختياره، والمنهج المتبع، يلي المقدمة المدخل الذي عنون بـ: **لمحة تاريخية حول الصورة**. تطرقنا من خلاله إلى لمحة حول التطورات التى لحقت بالصورة عبر الزمن.

بعد المدخل يأتي الفصل الأول الذي عنوناه بـ: **الصورة مفهومها، ووظائفها، والنظريات المفسرة لها** تناولنا فيه التعريفات المختلفة للصورة، اللغوية منها والاصطلاحية وكذا وظائفها التي تقوم بها في الحياة الاجتماعية، كما تطرقنا في هذا الفصل إلى أهم النظريات التي اتخذت من الصورة مجالا بحثيا وأهمها النظرية الجشطالتية والنظرية الظواهرية وبعض النظريات الأخرى كنظرية الترميز الثنائي وقد أوجزنا الحديث بخصوص هاتين الجزئيتين لعمقها وتشعبهما واقتصرنا على أهم المبادئ والأسس التي تقوم عليها هاتان النظريتان، وما يمس صميم الموضوع فقط، والمتمثل في الصورة باعتبارها مدركا من المدركات الخارجية، وظاهرة من الظواهر التي تحتاج الذات البشرية إلى بعض

العمليات النفسية لفهمها وإدراكها، فهاتان النظريتان في عمومهما لا تقومان على تحليل الظواهر وتفسيرها، وإنّما تقومان على وصف تلك العمليات التي من خلالها تدرك النفس البشرية هذه الظواهر.

أمّا **الفصل الثاني** والذي يحمل عنوان: **الصورة في ميدان التعليم.** فقد خصص لعرض مفهوم الصورة التعليمية، باعتبارها نوعا يختص بمجال محدد يميزها بذلك عن بقية أنواع الصور الأخرى، إضافة إلى أهميتها في مجال التعليم، إذ تعد ركيزة من ركائزه لها دور فعال في تقريب المعرفة من ذهن المتعلم وجعلها يسيرة سهلة الفهم وذلك لأنّها تمثل جزءا من هيكلية النص القرائي الذي لا يمكن الاستغناء عنه ووجهه المحسوس الذي بدونه يغدو النص صحراء قاحلة يبعث على النفور والاشمئزاز ويقتل روح الابداع والمبادرة في نفس المتعلم.

كما اشتمل كذلك على فوائد الصورة التعليمية وأنواعها المتعددة التي تراوحت بين الصور الثابتة والمتحركة وتضمن كذلك جوانب أخرى متعلقة بالصورة التعليمية، كمهارات قراءة الصورة التي تتمثل في مجموعة من الأسس والمبادئ الواجب اتخاذها عند مقاربة الصورة.

إضافة إلى وظائف الصورة التعليمية التي تختلف عن وظائف الصورة بصفة عامة كذلك من بين المباحث التي تضمنها هذا الفصل، المبحث المتعلق باستعمال الصورة في مجال تعليم اللغة العربية والكيفية التي يتم بها استخدامها في هذا الميدان.

تطرقنا في هذا الفصل كذلك إلى مبحثين مهمين، تمثل الأول في بنية الصورة التعليمية ورمزيتها وهو عنصر في غاية الأهمية، عليه يتوقف فهم الصورة وتحديد مختلف دلالاتها التي تتمظهر من خلال مكونات الصورة وعناصرها، فبنية الصورة هي تلك الرموز والخطوط والأشكال والألوان التي تشكل مجتمعة بنية دلالية. وتعلق المبحث الثاني

بالطفل والتفكير البصري وهو أمر لا يقل أهمية عن الأول إذ تعتبر الصورة إحدى أهم أدوات التفكير البصري الذي يعد ذا أهمية بالغة للمتعلم والمعلم على حد سواء وذلك لما له من ميكانيزمات تعمل على تفسير وتمييز المعلومات التي تتضمنها الصور والرسومات التوضيحية.

أمّا بالنسبة للجانب التطبيقي فقد خصصنا له فصلين؛ يحمل الفصل الأول عنوان: **الصورة في الكتاب المدرسي**. والذي تم تقسيمه إلى جزأين، أحدهما تضمن مجموعة من المباحث النظرية المتعلقة بالكتاب المدرسي كالتعريفات المختلفة، والأهمية التي يتميز بها الكتاب المدرسي في العملية التعليمية باعتباره المحور الذي تقوم عليه هذه الأخيرة وكذلك تمثيله دور الواسطة بين المعلم والمتعلم، فهو ذو أهمية للطرفين على حد سواء، كذلك تطرقنا في هذا الجزء إلى المعايير والشروط الواجب اتخاذها في إعداد وتصميم الصور والرسوم التوضيحية في الكتاب المدرسي. أما الجزء الثاني من هذا الفصل فخصصناه إلى وصف المدونة من خلال تقديم بطاقة حول الكتابين تم التعرض من خلالها إلى وصف وتقييم الجانبين المادي والمضموني للكتابين، ثم القيام بعملية إحصاء وتصنيف للصور الموجودة فيهما.

ثم يأتي بعد ذلك **الفصل الرابع** والأخير، والذي عنوناه بـ: **قراءة نقدية مقارنة لصور الكتابين**. تضمن قسمين، القسم الأول جاء على شكل مبحثين نظريين دعت إليهما الضرورة؛ مبحث تعلق بآليات القراءة المتمثلة في التحليل السيميائي الذي يعد أمرا في غاية الأهمية؛ إذ يدرس النص البصري من كل جوانبه دراسة تغوص في أعماقه لاكتشاف كل الدلالات الممكنة التي يتضمنها هذا النص. وكذلك مبحث آخر تعلق بالقيمة التربوية للقراءة السيميائية التي تظهر من خلال مجموعة من المبادئ التي تبعث

في المتعلم الحيوية والنشاط في تعامله مع الصورة، وتأخذ بيده نحو الغوص في أعماق الرسالة البصرية واكتناه أسرارها وما تحمله من دلالات مختلفة.

والقسم الثاني من الفصل الأخير تضمن نماذج من صور الكتابين تمثلت في صورتي الغلافين ومجموعة أخرى من الصور خُصت بالدراسة باستعمال الآليات الخاصة بذلك، قصد الوقوف على مدى موافقة هذه الصور للمعايير العلمية الخاصة بمجال التصميم، وقدرتها على أداء دورها المنوط بها في العملية التعليمية.

كما تم في هذا الفصل القيام بدراسة نقدية مقارنة لنماذج الصور المدروسة من أجل الوقوف على إيجابيات وسلبيات هذه الصور وذلك بإخضاعها للمعايير التي يتم استعمالها في مجال تصميم الصور والرسوم التوضيحية ومقارنتها للوقوف على أوجه الشبه والاختلاف بينهما ومدى اهتمام مناهج الجيل الثاني بالصورة وتفاديها لكل النقائص التي يمكن أن تكون قد وقعت فيها مناهج الجيل الأول والتي تتجلى من خلال صور الكتابين. ليختم الفصل الأخير بتحليل نتائج جداول الاستمارة التي وزعت على عيّنة من المعلمين من أجل الوقوف على الواقع الحقيقي للصورة من خلال آراء أهل الميدان واكتشاف أهميتها ومدى تأثيرها على التحصيل الدراسي المتعلق بمجال تعليم المهارات المختلفة للغة العربية لتنتهي هذه الدراسة بخاتمة كانت محصلة لأهمّ النتائج المتوصل إليها.

إنّ ميدان البحث ميدان شاق وطريق شائك يتطلب الصبر والجهد والتضحية، ولا يخلو من صعوبات وعوائق تعترض طريق صاحبه وهي جمة وكثيرة، فقلة المراجع وضيق الوقت وارتباطات العمل كانت من بين الأمور التي صعّبت إنجازنا لهذا العمل المتواضع. فالشكر لله عز وجل وللأستاذ المشرف على مساعدته وصبره وسعة صدره وتفهمه، فله مني جزيل الشكر ووافر الاحترام والتقدير.

مدخل

لمحة تاريخية عن الصورة

مدخل:

قبل أن يهتدي الإنسان للكتابة _ذلك الاكتشاف العظيم_ ليعبر عمّا في نفسه وليخلّد مآثره وليجعل لها مرجعا يعود إليه كلما آلمته الذكرى، لم يجد سوى صفحات الجبال ليبث فيها مغامراته رسوما ونقوشا، لينقل بذلك أفكاره عبر العصور كشاهد على حضوره في الزمان والمكان.

لقد كانت الصورة أولى وسائل التواصل استعملها إنسان ما قبل الكتابة ليرسم لنا صورة عن نمط الحياة التي كان يعيشها، فلولا هذه الفكرة التي تدل على عبقرية الإنسان وتفرده عن بقية الخلق بما حباه الله بصفة العقل وميزه بها عن بقية خلقه، ولولا ذلك لما استطعنا أن نعرف شيئا عنه، والشواهد على تلك الآثار التي خلفها الإنسان عبر التاريخ متواجدة في أماكن كثيرة ومتعددة.

لقد عرفت الصورة قبل أن تعرف الكتابة، فقد ترك الإنسان القديم صوره التخطيطية على جدران الكهوف لتحكي قصة بدء الحضارة وتطورها عبر الزمان. لقد صور **ريجيس دوبري** في كتابه **حياة الصورة وموتها** وبأسلوب موجز وشيق تلك التمثلات العجيبة التي تجسدت من خلالها الصورة عبر العصور حيث يقول: "حوالي 15000 سنة (ق.م) قبور ولحود تنتمي للعصر الحجري الأول، وخضاب صلصالي على عظام الموتى، عام 30000 (ق.م) تأليفات مشعة لمغارة لاسكو: إنسان مقلوب له رأس طائر وبقر وحشي صريع، إضافة إلى جياد هاربة تتابعها السهام. خلال آلاف السنين، ثمة عودة ملحة للرمزية المتصلة بالخصوبة والموت معا. حوالي 5000 (ق.م)، الرمح القضيب مقابل

الجرح الفرج، الجثث المبرقشة المنتمية للعصر البرونزي التي حفظتها برودة تربة الألتاي Altai، الجماجم ذات المحاجر التي يغطيها الهيمانت.[1]

حوالي 2000 (ق.م) القبور الفرعونية لمومفيس، والنواويس المكتشفة في مصر العليا بتوابيتها ذات العيون الكبيرة المصبوغة، وعلى الجدران قوارب الآخرة والهبات العينية. حوالي 1500 عام (ق.م)، القبور الملكية في مدينة مينيسيا بعلاماتها الجنائزية الذهبية. حوالي 800 عام (ق.م)، الجداريات المليئة حياة في المقابر الأترورية، مواكب النائحات التي يجسدها الخزف الإغريقي الأول في الفترة الزمنية نفسها. جدارية بلوتون وبيرسفون في قبر فليب ملك مقدونية، حوالي 350 سنة (ق.م) المنحوتات الجدارية للقبور الرومانية، سراديب القبور المسيحية، مدن الموتى الميرفونجية في القرن السادس(6) بمشابكها المحشوة ذهبا في صور طيور صناديق عظام الموتى ومخلفات القديسين وذخائرهم العائدة للعصور الوسطى. الشواهد المجسمة البرونزية في القرن الحادي عشر (11)، والأقنعة النحاسية المذهبة في القرن الثالث عشر (13)، وشواهد القبور، والتماثيل الجنائزية لمنطقة بلانش، والبابوات والقديسون الساجدون في قبور عصر النهضة.[2]

هذه الرحلة المكوكية التي قام بها ريجيس دوبري عبر الزمن ليصور لنا تلك المظاهر المختلفة التي تجسدت من خلالها الصورة، في جو يبعث على الرهبة والخوف والقداسة، فقد ارتبطت اللوحة المرسومة بالكلمات في معظمها بالموت والأموات ذلك الكامن المخيف الذي يترصد الإنسان في كل لحظة وفي كل مكان.

لقد حظيت الصورة باهتمام الإنسان عبر التاريخ وفي مختلف الحضارات، فهي الوسيلة الأهم التي كان بواسطتها يعبر عمّا في نفسه، فقد ابتكر الفراعنة الهيروغليفية

[1] ريجيس دوبري: حياة الصورة وموتها، تر: فريد الزاهي، أفريقيا الشرق، دط، دت، ص16.

[2] المرجع السابق، ص16.

التي كانت عبارة عن كتابة تستعمل الصورة كأداة للتعبير عن مختلف المعاني، فقد استطاع المصري القديم أن يكشف لإنسان اللحظة الراهنة أسرار حياته، فقد رسم "لنفسه صورة تجعله خالدا في عين إنسان المستقبل، ولعل سر خلود هذه الحضارة يكمن في تمكنها واستيعابها لمدى قيمة السلطة الرمزية وبالتالي سلطة الصورة.[1]

وإذا كان الفراعنة قد جعلوا من الصورة حرفا ورمزا لتدوين أمجادهم العظيمة على جدران معابدهم فرفعوا بذلك من شأنها، فإنّ هناك من حاكمها، ووضع من شأنها واعتبرها مسخا للحقيقة، لقد كانت هذه النظرة وهذا الحكم حكما **أفلطونيا** قاسيا على الصورة نابعا في نظره من كونها تشويها للحقيقة التي تمثل حسب تصوره تلك المثل العليا فهي "تفتح الباب على مصراعيه للشبيه والنظير وللظلال والأشباه، ومن ثم تطلّب الأمر مقاومة غموضها وإبهامها بوضوح.[2]

وعلى العكس من ذلك نجد **أرسطو** يرفع من شأنها ويجعلها من الأشياء المحببة للإنسان باعتبارها تحاكي الواقع وتجسده، حتى إنّها قد تتفوق من هذا الجانب على الصور الواقعية، حيث يرى أنّ "هناك ميلا للتمثيل والعرض محفورا في جبلة الإنسان، إضافة إلى ميل آخر للتمتع بهذا التمثيل، فالناس يمتعها أن تقلد وأن تشاهد تقليدات ناجحة، وقد لاحظ هذا الفيلسوف بأنّ الناس تجد متعة في رؤية الشبيه؛ لأنّ في الاستدلال والتعرف على النموذج متعة.[3]

لقد رأى **أرسطو** أنّ ميل الإنسان وتعلقه بالصورة أمر فطري، فهو يشعر بالمتعة حينما يحاكي عالمه المادي ويجسده في شكل صورة.

---

[1] سعاد عالمي: مفهوم الصورة عند ريجيس دوبري، أفريقيا الشرق، المغرب، دط، دت، ص8.

[2] عبد العالي معزوز: فلسفة الصورة، أفريقيا الشرق، المغرب، دط، 2014، ص144.

[3] كلود عبيد: جمالية الصورة، في جدلية العلاقة بين الفن التشكيلي والشعر، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2010، ص 12.

لم تأب الصورة إلا أن ترفع من شأن نفسها حيث انتقلت "من تبخيس أفلاطون لها لكونها ظلا وشبحا وضيعا وطيفا إلى العصر التكنولوجي الذي حررها من التبعية، ومكنها من الخروج من التكرار إلى الابتكار، ومن إدانة أفلاطون للصورة إلى الثورة البصرية التي يشهدها الزمن المعاصر، مآل عجيب للصورة.[1]

ومن الإغريق إلى الرومان تعددت الآراء واختلفت الرؤى حول الصورة وصولا إلى العرب في بداية العصر الإسلامي الذين نظروا إلى الصورة نظرة مختلفة فقد جاء في القرآن الكريم أنّ الله هو المصور قال تعالى: في سورة الحشر الآية 84 "هُو اللهُ الخَالقُ البَارِئُ المصَوِرُ" . فالمصور هو اسم من أسماء الله الحسنى، وفي سورة غافر الآية 64 يقول عز وجلّ: "وصوَّركُم فأحْسَنَ صُوَّركَم". وهناك آيات أخرى من القرآن الكريم ورد فيها لفظ الصورة بصيغة معينة، وبذلك نجد أنّ القرآن الكريم لم يتطرق إلى الصورة إلا من باب أنّ التصوير من صفات الله عز وجل.

وعلى العكس من ذلك فإنَّ السنة الشريفة نظرت إلى الصورة نظرة دونية واعتبرتها شيئا قبيحا لابد للمسلم أن يحتاط في التعامل معها، فقد جاء في صحيح البخاري أنّ النبي ﷺ قال: " **لا تدخلُ الملائكةُ بيتاً فيهِ كلبٌ ولا تصاوير**".[2]

وعلى الرغم من ذلك فإنّ للعرب قصب السبق في مجال التصوير فهم أول من "وضعوا أسس فن التصوير الضوئي من خلال الأبحـــاث التي قاموا بها حول ظاهرة الغرفة المظلمة، حيث نجد أبا جعفر الخازن في العصر العباسي هو أول فلكي أشار إلى هذه الظاهرة في كتابه: "**الآلات العجمية المصدرية**" عام 1060م. عندما كان يرصد

[1] عبد العالي معزوز: فلسفة الصورة، ص 144.

[2] صحيح البخاري، ج5، دار موفم للنشر، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، 1992، ص2220.

كسوف الشمس داخل غرفته المظلمة، والشيء نفسه مع أبي الفتح عبد الرحمن المنصور حيث ذكرها في كتابه عن الفلك والبصريات عام 1137م.[1]

لقد تغيرت النظرة للصورة بصفة جذرية بحلول العصر الحديث لتصبح عنصرا هاما في جميع مجالات الحياة، "فأثرها على المجتمع واضح في كل لحظة وقد يتعذر على الإنسان حصر ما يقدمه التصوير من معاونات ومساهمات في شتى الأنشطة اليومية.[2]

إنّ الصورة أضحت في عصرنا الحديث جزءا مهما من حياتنا اليومية فهي حاضرة معنا أينما كنا وحيث ما حللنا، فقد "أصبحت الفوتوغرافيا تلعب دورا أساسيا في الحياة المعاصرة، فنادرا ما لا يوجد نشاط إنساني لا يستعين بها بشكل أو بآخر، وصارت أمرا لا غنًى عنه، في العلوم كما في الصناعة، وأصبحت الأساس الذي تعتمد عليه وسائل الإعلام كالتلفزيون والفيديو كاسيت والسينما، إضافة إلى انتشارها اليومي في آلاف الجرائد والمجلات.[3]

فالصورة خاصية عصرنا هذا وسمته، فهي لم تعد مجرد تمثيل أو ترجمة للفعل البشري. بل أضحت محورية في كل نشاط يربط البشر بعضهم بعضا ويربط بينهم وبين التكنولوجيا بوصفها وسيطا أو واجهة، كما أنّها نقطة مرجعية للمعلومات والمعرفة بنفس القدر الذي تمثله كتصور للإبداع البشري.

---

[1] قدور عبد الله ثاني: سيميائية الصورة، مغامرة سيميائية في أشهر الإرساليات البصرية في العالم، دار العرب للنشر والتوزيع، دط، دت، ص205.

[2] محمد نبهان سويلم: التصوير والحياة، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، مارس 1984، ص9.

[3] جيزيل فروند: التصوير الفوتوغرافي والمجتمع، تر: وسام مهنا، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ع1522، 2010، ص 11.

وهناك تصنيف آخر لتاريخ الصورة يعتمد منهجية مغايرة في تتبع الصورة عبر التاريخ اعتمده ريجيس دوبري تمثل في ثلاث مراحل ترتبط بالوسائط والاختراعات الثلاثة، (الكتابة، والطباعة، والتقنيات السمعية البصرية)، وصنف الصورة تباعا لذلك إلى ثلاث أصناف متميزة هي: (الصنم، والفن، والبصر)، وجاء تصنيفه كالآتي:[1]

عصر الخطاب: ويعني به عصر الأصنام بالمعنى العام لكلمة صورة كما هي ترجمتها بالإغريقي " eidolon " وتمتد من اختراع الكتابة إلى اختراع المطبعة.

بدأ هذا العصر وانتمى إلى الإغريق وامتد فيما بين قبل التاريخ وعصر المسيحية، وهو عبارة عن صورة جامدة، ولم تكن المسألة جمالية، بل كانت دينية، وصانع الصورة الصنمية حرفي أو تابع للدير، والهدف منه الحماية والخلاص.

عصر الكتابة (ويطابق عصر الفن): ويمتد من المطبعة إلى التلفزيون بالألوان. بدأ هذا العصر في الغرب وانتمى إلى إيطاليا وامتد ما بين عصر المسيحية والحداثة، وهو انتقال من اللاهوتي –الديني– إلى التاريخي، وأصبحت الصورة إنسانية تتحرك من مكان إلى مكان وتحررت من سلطة الدين عليها، والتشكيل للموضوع من الأساطير والحكايات الجماعية، وأصبح الفنان مستقل بذاته له أكاديميته الخاصة، ويهتم بتمثيل الصور من الواقع والطبيعة، والهدف منه الجمال والمتعة والصورة الخلاقة والملهمة.

عصر الشاشة (ويقابل العصر البصري): وهو العصر الذي نعيش فيه الآن. هذا العصر له إيقاع خاص سريع وصورته تخيلية رقمية، وهو بين العصر الحديث وما بعد الحداثة، وله وسطه الخاص الخاضع للدائرة الإقتصادية، وتتشكل مادته من فتات

[1] أحمد عادل سعيد السيد ناجي: مراحل تطور تاريخ الصورة إلى صورة ما بعد الحداثة، رسالة ماجستير، كلية الفنون الجميلة، جامعة حلوان، 2019، ص 8.7.

الأساطير السالفة، وللبصري شبكته المتخصصة ويعمل في مصنع أو مكتب ويرتبط بزبائنه عن طريق الفاكس أو الحاسوب.[1]

إنّ الصورة شكلت ولا تزال تشكل اهتمام البشر جميعا منذ أن استعمرهم الله في هذه الأرض وجعلهم خلائف فيها، وتغزوا حياتهم بكل تفاصيلها، حاضرة في كل المجالات المختلفة التي تتضمن الاتصال والتواصل بين البشر، وتطورت عبر التاريخ واختلفت النظرة حولها ترغيبا وترهيبا، حتى أصبحت ميزة هذا العصر وسمته، تشكل وسيطا تواصليا له سلطته وقوته ولا يمكننا أن نتصور حياتنا بدونها، فحضارتنا هي حضارة الصورة بلا شك ولا ريب، فغدت تشكل خطابا جديدا له آلياته الخاصة به، ولغة مشتركة بين جميع البشر، ومادة لمختلف وسائط التواصل الاجتماعي التي أصبحت تشكل فضاء يجمع كل الشعوب، فاختصرت بذلك المسافات وتجاوزت الحدود، وجعلت من العالم قرية صغيرة.

[1] المرجع السابق، ص 8.

الفصل الأول

الصورة، مفهومها، وظائفها، والنظريات المفسرة لها

المبحث الأول: تعريف الصورة، أنواعها، ووظائفها.

1-تعريف الصورة:

تعد الصورة إحدى وسائل نقل الأفكار من المتكلم إلى المخاطب، ووسيلة من وسائل الاتصال المهمة، وقد احتلت اليوم مكانا واسعا ومتميزا، من خلال أدائها الفعال والكفء على جميع الأصعدة، خاصة منها العلمية والسياسية والاقتصادية بل ساهمت في تغيير دول ونظم وتعتبر الصورة المادة الأساسية لوسائل الإعلام المرئية التي باتت المؤثر في سياسات الدول قبل الأفراد، وبيدها تسيير مجرياتها كما يشاء صناعها ومصمموها ومنتجوها، وقد ساعدها التطور العلمي والتكنولوجي في مجال الاتصالات، فأضحى بذلك العالم قرية صغيرة، وفي هذا الخضم شكلت الصورة في عصرنا هذا رهانا قويا تتجاذبه المصالح والسياسات، فهي تنقل أفكارنا وما نريده من مكان إلى آخر.

إنّ التعريف اللغوي للصورة يعود للجذر الثلاثي (ص. و. ر)، ومفردة صورة تعني في عموم الأمر هيئة الشيء وشكله، ومما جاء في المعاجم نجد في لسان العرب لابن منظور: "الصورة هي الشكل والجمع صُورٌ وصِور وقد تصورته فتصور وتصورت الشيء: توهمت صورته، والتصاوير. التماثيل. وفي الحديث: أتاني الليلة ربي في أحسن صورة. قال ابن الأثير: الصورة ترد في كلام العرب على ظاهرها، وعلى معنى حقيقة الشيء وهيئته، وعلى معنى صفته. يقال: صورة الفعل كذا وكذا أي هيئته، وصورة الأمر كذا وكذا أي صفته.[1]

[1] ابن منظور (أبي جمال الدين محمد بن مكرم): لسان العرب، مج 4، دار صادر، بيروت، ط1، 1997، ص85.

وجاء في **المنجد في اللغة والأعلام:** صوره جعل له صورة وشكلا ورسمهُ ونَقَشَه. وصُوِّر لي خيّل لي، وتصور الشيء: توهم صورته وتخيّله. وتصور له الشيء: صارت له عنده صورة وشكل.

الصورة و(ج) صُورٍ وصِورٍ وصُوْرٍ. الشكل: كل ما يصور. والصفة. يقال: صورة الأمر كذا، أي صفته. والتصوري المختص بفن البحث في التصورات والأفكار، والتصوير فن تمثيل الأشخاص والأشياء بالألوان.[1]

والصورة في "**قاموس المصطلحات اللغوية والأدبية**" هي: "خيال الشيء في الذهن والعقل، وصورة الشيء ماهيته المجردة.[2]

والمصور هو اسم من أسماء الله الحسنى، فهو خالق الكون ومصوره جملة وتفصيلا فأفرد لكل مخلوق هيئته الخاصة، وصورته التي تميزه عن غيره.

وقد وردت كلمة الصورة في **القرآن الكريم** عدة مرات بصيغ مختلفة، فجاءت في صيغة الماضي والجمع في قوله تعالى:(وصَوَّركُم فأحسَنَ صُوَّركُم)[3] وفي قوله تعالى: (وَلَقَدْ خَلَقْنَاكُم ثمَّ صَوَّرْنَاكُم)[4] وبصيغة المضارع في قوله تعالى:(هُوَ الَّذِي يُصَوِّرُكُم في الارْحَامِ كَيْفَ يَشَاءُ)[5]. وقد جاءت كذلك بصيغة اسم الفاعل في قوله تعالى: (هُوَ اللهُ الخَالِقُ البَارِئُ المُصَوِّرُ)[6]، وبصيغة المفرد في قوله تعالى: (الَّذِي خَلَقَكَ فَسَوَّاكَ فَعَدَلَكَ في

---

[1] لويس المعلوف: المنجد في اللغة والأعلام، المكتبة الشرقية، ط 43، 2008، ص440.

[2] إميل يعقوب وآخرون: قاموس المصطلحات اللغوية والأدبية، دار العلم للملايين، مؤسسة القاهرة للتأليف والترجمة والنشر، بيروت، ط1، 1987، ص247.

[3] سورة غافر الآية 64.

[4] الأعراف الآية 11.

[5] آل عمران الآية 6.

[6] الحشر: 24.

أيِّ صُورَةٍ مَا شَاءَ رَكَّبَكَ)[1]. "والمأخوذ من الآيات السابقة ومن كلام أئمة التفسير أنّ الصورة تعني الخلق والإيجاد والتشكيل والتركيب ولفظة الصورة تشير إلى فعل التصوير وإلى فعل التركيب.[2]

والملاحظ كذلك "أنّ التصوير هو الأداة المفضلة في أسلوب القرآن الكريم، فهو يعبر بالصورة المحسوسة والمتخيلة وعن المعنى الذهني، والحالة النفسية، وعن الحالات المحسوسة والمشهد المتطور وعن النموذج الإنساني، والطبيعة البشرية، ثم يرتقي بالصورة التي يرسمها، فيمنحها الحياة الشاخصة، أو الحركة المتجددة، فإذا المعنى الذهني هيئة أو حركة، وإذا الحالة النفسية لوحة أو مشهد، وإذا النموذج الإنساني شاخص حي، وإذا الطبيعة البشرية مجسمة مرئية.[3]

وفي المعجم الوسيط: "الصورة المسألة أو الأثر، يقال هذا الأمر على ثلاث صور وصورة الشيء ماهيته المجردة وخياله في الذهن والعقل.[4]

فالتصور أمر عقلي يهتم بالأشياء الغائبة عن حواسنا فقد تستعمل الذاكرة لإعادة إنتاج صورة الأشياء الغائبة، وهو يعني بذلك "مرور الفكر بالصورة الطبيعية التي سبق أن شاهدها وانفعل بها وتمّ اختزانها في مخيلته...، أمّا التصور فهو إبراز الصورة إلى الخارج بشكل فني، فالتصور إذا عقلي أما التصوير فهو شكلي.[5]

---

[1] الانفطار: 7.6

[2] طارق إبراهيم عبد الوهاب: قراءة الصورة التشكيلية بين الحقيقة والإيحاء، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة السودان،ع1، 2012، ص107

[3] المرجع نفسه، ص107

[4] إبراهيم مصطفى حسن الزيات وآخرون: المعجم الوسيط، دار الدعوة، اسطنبول، ج1، 1989، ص225.

[5] سعدية عايد محسن الفضلي: ثقافة الصورة ودورها في إثراء التذوق الفني، رسالة ماجستير، كلية التربية،م ع س، 2010، ص6.

ومن معاني الصورة في معاجم اللغة العربية أنّها تعني الشكل والنوع والصفة والحقيقة يقول الأصفهاني: "الصورة ما ينتقش به الأعيان ويتميز بها غيرها وذلك ضربان:

أحدهما: محسوس يدركه الخاصة والعامة، بل يدركه الإنسان وكثير من الحيوان كصورة الإنسان والفرس والصقر بالمعاينة **والثاني:** معقول يدركه الخاصة دون العامة كالصورة التي اختص الإنسان بها من العقل والرؤية المعاني التي خص بها شيء بشيء[1].

ويعرفها الشريف الجرجاني بقوله: "وصورة الشيء ما يؤخذ منه عند حذف المشخصات ويقال: صورة الشيء ما به يحصل الشيء بالفعل.[2]

فالصورة لها معانٍ شتى ومختلفة باختلاف المجالات التي تنضوي تحتها، ولو انتقلنا من اللغة العربية إلى اللغات الأخرى كالفرنسية والانجليزية، نجد أنّ أصل كلمة (image) تنحدر من الأصل اليوناني الأيقونة (icon)، والتي تعني الشبه والمحاكاة، والتي ترجمت إلى (imago) في اللاتينية و(image) في الإنجليزية، ولقد أدت هذه الكلمة ودلالاتها دورا مهما في فلسفة أفلاطون، وكذلك في تأسيس كثير من أنظمة التمثيل أو التمثل (Representation) للأفكار والنشاطات في الغرب.[3]

إنّه من الصعب الإلمام بكل التعريفات المتعلقة بالصورة ذلك لارتباطها بمجالات علمية مختلفة "فهي مصنوع مشترك بين علم النفس المعرفي، والفلسفة والمنطق، وعلم الاجتماع المعرفي، وأنثروبولوجيا الثقافة، والنقد الأدبي، وعديد من العلوم الإنسانية والاجتماعية. هي العالم المتوسط بين الواقع والفكر بين الحس والعقل، فالإنسان لا يعيش

[1] المرجع السابق: ص13.

[2] علي بن محمد الشريف الجرجاني: كتاب التعريفات، مكتبة لبنان، 1985،ص144.

[3] محمد جواد مغنية: مذاهب فلسفية وقاموس مصطلحات، دار الجواد، بيروت لبنان، ص214.

وسط عالم من الأشياء أو الأعداد بل وسط عالم من الصور يحدد رؤيته للعالم وطبيعة علاقاته الاجتماعية وأنّ الحوار الذي يتم بين طرفين إنّما يتم بين صورة كل طرف في ذهن الآخر.[1]

إنّ تعدد الحقول المعرفية التي يستخدم فيها هذا المصطلح أدى إلى تعدد المفاهيم الخاصة به، "حيث تعطي بعض القواميس نحو عشرة تعريفات لكلمة صورة بالإشارة إلى عملية إعادة الإنتاج أو النسخ للشكل الخاص بإنسان أو لموضوع معين إلى الإشارة إلى كل ما يظهر على نحو خفي وبخاصة إذا كان غريبا أو غير متوقع كالأشباح مثلا، وفيما بين هذين المعنيين تشتمل التعريفات على استخدامات خاصة للمصطلح في الفيزياء والرياضيات وعلوم الكومبيوتر وغيرها. كما أنّ هناك كذلك معاني عامة أخرى للمصطلح تجسد الخصائص المرتبطة بالصور المرئية، وكذلك الجوانب العقلية التي تشتمل على الوصف الحر، الاستعارة الأدبية، الرمز الأدبي، الرأي أو التصور، الطابع الذي يتركه شخص أو مؤسسة كما تفسرها أو تقدمها وسائل الإعلام الجماهيرية.[2]

ويتعرض ريجيس دوبري في كتابه حياة الصورة وموتها وبأسلوب ينم على ثقافة موسوعية إلى بعض المفاهيم المتعلقة بالصورة قديما، والتي كانت ترتبط في الغالب بالموت والأموات وعالم الأشباح، حيث يرى أنّ "الأصل اللاتيني لكلمة (simulacrum) تعني الشبح، وكلمة (imago) تعني القناع الشمعي الذي يوضع على وجوه الموتى والذي يضعه القاضي في الجنازة، ليحفظ في صناديق الفناء فوق الرف بعيدا عن كل العيون، فالدين الذي ينهض على تقديس الأجداد كان يتطلب أن يعيش هؤلاء بين الأحياء ولا يتأتى ذلك إلا من خلال الصورة، فهي وحدها القادرة على بعث الأموات من قبورهم.

[1] حسن حنفي: عالم الأشياء أم عالم الصور؟ مجلة فصول، ع62، ص28،29.

[2] شاكر عبد الحميد: عصر الصورة، الإيجابيات والسلبيات، عالم المعرفة، المجلس الأعلى للثقافة والفنون، الكويت، 2006، ص16.

ويضيف إلى ذلك كلمة (figura) والتي تعني أولا الشبح، ثم انتقل معناها إلى الصورة والوجه. أمّا (idol) والتي تعني "الصنم" فإنّها مشتقة من كلمة (eidolon) والتي تعني خيال الموتى وشبحهم وتعني كذلك الطيف، ثم فيما بعد فقط أصبحت تعني الصورة، والصورة الشخصية. فالإيدولون القديم كان يعين روح الموتى التي تخرج من الجثة في شكل خيال لا يقدر أحد على الإمساك به.[1]

ويعرفها **عبد الله الغذامي** في كتابه **الثقافة التليفزيونية**. بأنّها: "ثقافة وفكر وإنتاج اقتصادي وتكنولوجي وليست مجرد متعة أو محاكاة فنية، ولغة عصرية يشترط فيها تطابق القول مع الفعل وتمثل الحقيقة التكنولوجية، بما أنّ الصورة علامة تكنولوجية ومؤشر إنتاجي ومنطق مستقبلي.[2]

ومن تعريفاتها أنّها: "مجموع الألوان والخطوط والمسافات وأشكال التعبير، أو هي تكوينات تصويرية للأشياء والأشخاص تشمل المضمون الثقافي للصورة من ناحية وأبنيتها الدلالية من ناحية أخرى. أو هي: "ذلك الكل المكتمل المركب الذي يشمل الجانب الحسي والعقلي والمعرفي والإبداعي.[3]

وعلى العموم فإنّه يتضح مما سبق أنّ تعدد المجالات العلمية المهتمة بالصورة أفرز تعريفات جمة لها، تختلف مفاهيمها باختلاف هذه المجالات، إلا أنّه يمكن القول أنّها تشترك في معظمها في كون الصورة هي الشبيه والنظير والمعادل لمَا تمثله في الواقع.

---

[1] ريجيس دوبري: حياة الصورة وموتها، ت: فريد الزاهي، أفريقيا الشرق، المغرب، دط، دت، ص17.

[2] عبد الله الغذامي: الثقافة التليفزيونية،"سقوط النخبة وبروز الشعبي" المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1، 2004، ص21.

[3] أسامة زكي السيد: مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ع33، حزيران 2014، ص382.

إنّ هذا التعدد في الحقول والميادين جعل الإلمام بتعريفات الصورة وإمكانية توحيدها في تعريف واحد أمر في غاية الصعوبة؛ لأنّها تعتبر "معطى عاما يتجاوز الاستعمال الشائع للكلمة الذي يقصرها على الصورة البصرية (visuelles image) ويحبسها عند حدود (التلفزيون، الرسم، السينما، الصور الفوتوغرافية، الفنون الجميلة،...)، لأنّها –أي الصورة– يمكن أن تدل على نسخ وجودية أخرى، كصورة الذات l'image de soi، أو صورة العلامة l'image de marque، أو الصورة الذهنية l'mage mentale،... وكل مظهر شكلي يمكن أن يتحول إلى هيكل صوري.[1]

2- أنواع الصورة:

إنّ اشتراك هذا المصطلح بين عدة مجالات مختلفة أدى إلى خلق أنواع عديدة ومختلفة تتراوح بين الحسي والمجرد، فهذا المصطلح من حيث تنوعه يشمل العديد من الصور ويشير عبد الحميد شاكر في كتابه **عصر الصورة السلبيات والايجابيات** إلى أنّ "هناك تنوعات وتباينات في استخدام المصطلح بعضها يرتبط بالصور الإدراكية الخارجية، أو الصور العقلية الداخلية، أو الصور التي تجمع بين الداخل والخارج، أو الصورة بالمعنى التقني والآلي، أو حتى الرقمي. وفيما يلي أمثلة من هذه الصور:

2-1 الصور البصرية: وهي أكثر الاستخدامات البيانية الملموسة المحسوسة للمصطلح، ويشير هذا الاستخدام بشكل خاص إلى انعكاس موضوع ما، على مرآة أو على عدسات أو غير ذلك من الأدوات البصرية ويجري الامتداد بالاستخدام السابق فنتحدث عن الصورة الشكلية التي هي الصورة التقريبية لشيء ما ينعكس على شبكية العين عندما ينكسر الضوء على جهاز كالإبصار بشكل مناسب.[2]

[1] فايزة يخلف: سيميائية الخطاب والصورة، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2012، ص 19.

[2] شاكر عبد الحميد: عصر الصورة، الإيجابيات والسلبيات، ص 8.

فهذا النوع من الصور يتعلق بالأشياء المادية التي تحيط بنا والتي نراها بدون واسطة، أو تلك التي يمكن رؤيتها بواسطة كالصور الفوتوغرافية أو الصور المشاهدة على الأجهزة الالكترونية كالتلفاز أو الحاسب أو الهاتف النقال إلى غير ذلك.

وينتقل عبد الحميد شاكر إلى نوع آخر من الصور وهو الذي يمثل "الصورة بوصفها تعبيرا عن التمثيل العقلي للخبرة الحسية أو إعادة إنتاج لها. فداخل مجال المدرسة البنائية في علم النفس اعتبرت الصورة **أحد المكونات الثلاثة** الفرعية للوعي أو الشعور. وكان **المكونان الآخران** هما: الإحساسات والانفعالات أو العواطف، وكانت تتم معاملة الصورة في سياق هذا الاستخدام لاعتبارها تمثيلا عقليا لخبرة حسية سابقة، ويكون هذا التمثيل بمثابة النسخة الأخرى لهذه الخبرة وتعد هذه النسخة أقل حيوية من الخبرة الحسية لكنها –أي هذه النسخة– قابلة للتعرف عليها وإدراكها بوصفها مكونا من مكونات الذاكرة الخاصة بهذه الخبرة وقد نقل هذا المعنى الخاص واستخدم في مجال علم النفس المعرفي.[1]

2-2 **الصورة الذهنية (التي في الدماغ):** والتي هي في درجة أعلى مجرد إعادة بناء للخبرة الحسية مع تشابه هذا الاستخدام مع كثير من الأفكار الشائعة حول مفهوم الصورة الذهنية أو العقلية فإنّ بعض التحذيرات يجب أن توضع في الحسبان هنا. من أهمها ما يلي:

2-2-1 إنّ الصورة الذهنية ليست مجرد حرفية من الخبرة الأساسية لكن هذه الصورة تكون من قبيل الصورة التي تبدو كما لو كانت هي الصورة الأصلية وهذا يعني أنّ التفكير بالصورة هو عملية معرفية تنشط كما لو كان المرء يمتلك صورة ذهنية مماثلة للمشهد الخاص الموجود في العالم الواقعي.

[1] المرجع السابق، ص 9.

2-2-2 إنّ الصورة ينظر إليها باعتبارها تتضمن عمليات بناء وتركيب وبهذا المعنى فإنّ الصورة لم يعد ينظر إليها على أنّها نسخة مكررة، فمثلا يمكنك أن تتصور حيوان وحيد القرن وهو يقود دراجة بخارية وهي صورة لا يمكن أن تكون نسخة لصورة أو خبرة واقعية رئيت من قبل.

2-2-3 إنّ الصورة الذهنية ليست مقصورة بالضرورة على التمثيلات البصرية مع أنّ هذا النوع بالتأكيد هو أكثرها شيوعا فمثلا يمكن أن يقوم المرء بتفصيل أو تنوع معين في صورة سمعية أو في صورة لسمية وتوجد لدى أفراد آخرين صورة متعلقة بالتذوق بالفم أو الشم بالأنف.

2-2-4 هذا النمط من الاستخدام يمتد ليشمل مصطلحا آخر شديد الصلة به حتى من الناحية الابستمولوجية (أي من ناحية العلم الذي يهتم بدراسة أصل الكلمات وتاريخها) ألا وهو مصطلح الخيال.[1]

الصورة التي تشير إلى الاتجاه العام نحو بعض المؤسسات أو الأفراد (مثل صورة الصين في أذهان الشعوب الغربية، وصورة الشرق في أذهان الغربيين، وكالتي تمثلت في النزعة الاستشراقية بعيوبها المعروفة وهذا المعنى من معاني الصورة هو ما يرتبط بما يسمى الآن في الدراسات الاجتماعية والنقدية باسم: صورة الذات وصورة الآخر، صورتي الذهنية عن النفس الفردية والجماعية وصورتي عن الآخر وصورة الآخر عني. وعناصر الأحلام (صور أيضا) بكل ما تشتمل عليه هذه الأحلام من تكثيف للأزمنة والأمكنة والأشخاص والأحداث.[2]

[1] المرجع السابق، ص 9.

[2] المرجع نفسه، ص10.

2-2-5 التخييل: ويشير هذا المصطلح إلى نشاط غير متحكم فيه أو لا يمكن توجيهه بواسطة الفرد الذي ينغمس فيه كبديل للواقع وهو يرتبط بأحلام اليقظة، ويفضل بعض الباحثين التمييز بين التخييل وأحلام اليقظة باعتبار أنّ التخييل له صفة لاشعورية غالبا وأنّ أحلام اليقظة لها صفة شعورية غالبة على صفاتها اللاشعورية.

2-3صور الخيال: الخيال هو القدرة العقلية النشيطة على تكوين الصور والتصورات الجديدة ويشير هذا المصطلح إلى عمليات الدمــج والتركيب وإعادة التركيب بين مكونـــات الذاكرة الخاصة بالخبرات الماضية، وكذلك الصور التي يجري تشكيلها وتكوينها خلال ذلك في تركيبات جديدة.

والخيال إبداعي وبنائي، ويتضمن كثيرا من عمليات التنظيم والتحويل العقلية، ويشتمل على خطط خاصة بالمستقبل وقد يقتصر خلال مرحلة من نشاطه على القيام بعمليات مراجعة واستعادة للماضي، وقد يقوم بالتركيز على الحاضر فقط، أو يتوجه مستعينا بذلك كله إلى المستقبل، والخيال الإبداعي يشتمل على منظور زمن منفتح فخلال النشاط الخيالي تمتزج صور وخبرات وتوقعات الأزمنة الثلاثة (الماضي والحاضر والمستقبل) ومن خلال هذا الامتزاج ينتج ذلك المركب الجديد الذي هو المنتج الخيالي الإبداعي المميز.[1]

2-4 الصورة اللاحقة: وهي الصورة التي تحدث عند حاسة الإبصار وبعد انتهاء منبه حسي معين. مثلا: إذا نظرت إلى بقعة لونية سوداء أو حمراء على شاشة أو على أرضية جدار بيضاء، ثم نقلت بصرك بسرعة إلى شاشة أخرى أو جدار آخر، فإنّك قد ترى أيضا هذه البقعة اللونية السوداء أو الحمراء بنفس نصوعها وألوانها،

[1] المرجع السابق، ص 10.

لكنها سرعان ما تزول وتختفي، وتعتمد هذه الصورة على حالة من استمرار التنبيه عند مستوى لحاء المخ ...، حتى بعد انتهاء المنبه الأصلي، ومع حركة العين وفتحها وإغلاقها وفتحها تختفي هذه الصورة اللاحقة، ومن أمثلة هذه الصور أيضا ما يحدث عندما تستمر حالة الإحساس بالإضاءة أو ومضة بعد انطفاء المصباح ليلا إذا كنا نحدق بعد ذلك في الظلام.[1]

2-5الصور الارتسامية: وهي نوع من الصور الشبيهة بالإدراك، وتختلف عن الصور اللاحقة من خلال استمرارها فترة أطول كما أنّها تتطلب تركيز النظر والانتباه المكثف كي تتكون مثلما هي الحال في الصور اللاحقة، ويمكن أن تحدث من خلال علاقتها بنمط معقد من التنبيه، وتتعلق تفاصيلها الشديدة الحيوية أكثر بالزمن الحاضر، في حين تظل مرئية على سطح خارجي (جدار/ شاشة) مثلما يمكننا أن نطلب إلى مجموعة أفراد أن ينظروا إلى مجموعة صور ملونة تعرض عليهم من خلال آلة عرض سينمائية أو جهاز عرض، ونطلب إليهم النظر إلى تفاصيل الصور، وعندما نسأل هؤلاء الأفراد أن يذكروا ما تبقى أمامهم أو على حاستهم البصرية من أشكال وألوان الصور بعد استبعادها يكون ما يذكرونه من صور وأشكال وألوان ممثلا لمقدار الصور الارتسامية التي حدثت لهم (إنّ مثل هذه الصور هي الأساس في ظاهرة الصور المتحركة السينمائية).[2]

2-6صور الذاكرة: وهو نوع التفكير المألوف لنا في الحياة اليومية، وقد يصاحب عمليات استدعاء الأحداث في الماضي أو عمليات التفكير التي تحدث الآن في الحاضر أو توقع الأحداث والمواقف في المستقبل وتتميز صور الذاكرة عن الصور اللاحقة والصور الارتسامية بأنّها:

[1] المرجع السابق، ص 11.

[2] المرجع نفسه، ص 12.

2-6-1: أكثر قابلية للتحكم الإرادي وأكثر استمرارا من الناحية الزمنية.

2-6-2: يقل احتمال حدوث الأخطاء الإدراكية بداخلها في علاقتها بالواقع وصور الذاكرة عملية إعادة بناء أو انبعاث للإدراكات التي حدثت في الماضي، وغالبا ما يستخدم الأفراد صور الذاكرة لإعادة جمع التفاصيل المنسية وقد تكون صور الذاكرة خافتة وبعيدة وباهتة تماما، وقد تكون متمايزة وواضحة إلى حد كبير، وعندما تكون صور الذاكرة حية بشكل خاص فإنّها تسمى بالصور الارتسامية، والأشخاص ذوو الإمكانية الارتسامية المرتفعة غالبا ما يشار إليهم باعتبارهم يمتلكون ذاكرة فوتوغرافية، والصور الارتسامية أكثر شيوعا لدى الأطفال وهذه القدرة تضعف كثيرا مع بدايات المراهقة لدى أغلب الناس لكنها تستمر قوية مع بعضهم الآخر، فمثلا من المعروف عن عالم النفس المشهور **تيتشر** أنّه كان يستطيع تذكر الكتب التي قرأها من خلال عملية تصور بصري متميزة ودقيقة لصفحات هذه الكتب ولأرقامها، كذلك فإنّ المهندسين المعماريين وعلماء الرياضيات والراقصين والفنانين والجواسيس يستفيدون في واقع الأمر فعلا من عملية احتفاظهم بصورة ذاكرة حية في أذهانهم.[1]

2-7الصور الرقمية: أدى تطور الصور الرقمية في ثمانينيات القرن العشرين وتسعينياته إلى تحولات جذرية في معنى الصور في الثقافة الإنسانية، وتختلف الصور الرقمية عن الصور الفوتوغرافية في أنّها صور مولده من خلال الكمبيوتر، أو على الأقل معززة بالكمبيوتر، وتستمد القيمة الخاصة بالصورة الرقمية من دورها كمعلومة وكذلك من تميزها بوصفها صورا يسهل الوصول إليها، والتعامل معها، أو معالجتها وتخزينها في الكمبيوتر أو على موقع على الإنترنت أو إنزالها. وليس هناك معنى لوجود صورة فريدة فيما يتعلق بالصور الرقمية وهكذا يمكننا أن نرى كيف أنّ كل

[1] المرجع السابق، ص 12.

حقبة زمنية خاصة بتكنولوجيا الصور(الفن القديم، عصر المنظور، الحقبة الحداثية الخاصة بالنسخ الآلي الحقبة ما بعد الحداثية الخاصة بالصور الالكترونية والكمبيوترية قد أفرزت مجموعة مختلفة من المحاكيات التي يجري من خلالها تقسيم الصور وإدراكها. فالصور في الفترة السابقة على النسخ الآلي للصور –كما هو الحال في فن التصوير الزيتي مثلا– كانت توضع في مكان خاص، وتحصل على قيمتها الثقافية من كونها صورة أصلية أو فريدة، وقد كان دورها في الطقس متميزا بسبب كونها فريدة من نوعها، واحدة في نسيجها، أمّا الصور المنسوخة آليا فقد حصلت على قيمتها من خلال قابليتها لإعادة الإنتاج المكثف، وإمكان توزيعها بدرجة كبيرة وكذلك دورها في وسائل الإعلام الجماهيرية (الصحافة خصوصا في البداية) حيث إنّها يمكنها أن تنشر الأفكار وتقنع المشاهدين، وتعمل على تدوير الأفكار السياسية وإذاعتها، أمّا الصور الرقمية والافتراضية فقد حصلت على قيمتها من خلال خصائص مثل سهولة الوصول إليها و مطاوعتها، والقيمة المعلوماتية المعطاة لها.[1]

إنّ كل هذه الصور بمعانيها المختلفة موجودة معا في مجتمعاتنا اليوم ولذلك فإنّ هذا العصر جدير بأن يسمى عصر الصورة فعلا، إنّ الصورة الرقمية التي تشبه الصورة الفوتوغرافية أصبح من الممكن إنتاجها الآن من دون كاميرا، وبمصطلحات سيميوطيقية، فإنّ هذا يعني أنّ الصورة الفوتوغرافية يتم إنتاجها من دون مرجع أو محال إليه موجود في الواقع، أي من دون مكون محدد يرتبط بالحياة الواقعية.[2]

2-8 الصورة الفوتوغرافية: هي الصور التي تلتقط بواسطة آلات التصوير المعروفة، وقد تكون الصور الفوتوغرافية صورا لأشخاص أو مناظر طبيعية أو أشياء عادية

[1] المرجع السابق، ص 13 .

[2] المرجع نفسه، ص 13.

يستخدمها الإنسان في حياته أو غير ذلك، والصور الفوتوغرافية ليست بالضرورة صورا صادقة في تمثيلها للواقع فقد تم التلاعب ببعض مكوناتها لأغراض خاصة بهدف الترتيب، ومن ثم الإيحاء بالصدق.[1]

2-9 الصور المتحركة: ينطبق مصطلح الصورة المتحركة على نحو مماثل بالنسبة الى التليفزيون والسينما، فالفكرة الخاصة برؤية فيلم على شاشة التليفزيون في المنزل تبدو مقاربة لرؤيته في قاعة عرض سينمائي، ومع ذلك فإنّ طبيعة الخبرة الخاصة بصورة الفيديو تختلف عن صورة الفيلم السينمائي بطرائق عدة تشتمل على ظروف منها:

ظروف المشاهدة، انتباه المشاهد وتوقعه، التضاد بين النور والظلمة أو الضوء والعتمة، وحجم الشاشة واستخدامها، بل حتى في تتابع أو سرعة تتابع الحبكة الدرامية، فعلى عكس الخبرة الجماعية بديناميكيتها المتنوعة وكذلك الشاشة الكبيرة المرتبطة بالذهاب إلى السينما، فإنّ مشاهدة التليفزيون هي خبرة مؤقتة أكثر(تقوم على أساس المصادفة) والوحدة "العزلة" وهي كذلك خبرة موجهة ذاتيا وتكون عرضة على نحو مستمر للمؤثرات المشتتة (بفعل الإعلانات والاتصالات التليفونية وحديث الآخرين داخل المنزل ومجيء زوار أو باعة) بشكل يفوق حالة المشاهد لفيلم في قاعة سينما حيث تقل وربما تنعدم الإعلانات التي تقطع تسلسل الأحداث، عدا ما يعطى من راحة بين فترتين عندما تكون المدة الزمنية للفيلم طويلة، أو ما يقدم من إعلانات في بداية الفيلم، وقد تمنع بعض القاعات دخول الأفراد بعد بداية العرض ويمنع خروجهم ربما لأسباب أمنية أثناء العرض، وتمنع الاتصالات التليفونية والصياح والمحادثات الجانبية.[2]

[1] المرجع السابق، ص 13.

[2] المرجع نفسه، ص 14.

2-9-1 صور التليفزيون: إنّ الصورة التليفزيونية ليست صورة على الإطلاق كما يقول بعضهم بالمعنى الذي تكون عنده الصورة الفوتوغرافية هي صورة وذلك لأنّ وجود الصورة التليفزيونية يكون لحظيا ومؤقتا فهي توجد فقط عندما تحضر أمامنا لحظة ثم تختفي بعد ذلك.[1]

2-9-2 صور الواقع الافتراضي: يعرفها عبد الحميد شاكر في كتابه "**عصر الصورة**" بأنّها مصطلح صاغه عالم الكمبيوتر "**جاردن لانير jardon lanier**" لوصف الطريقة التي يشعر بها مستخدمو الكمبيوتر بينما هم يعايشون العوالم التي يقوم الكمبيوتر بتخليقها في العلم وفي ألعاب الكمبيوتر، والتي انتشرت منذ أواخر ثمانينيات القرن العشرين وعبر تسعينياته حتى الآن.[2]

إنّ أنظمة العالم الافتراضي تمزج بين طرائق التصوير والصوت والأنظمة الحسية الخاصة بالكمبيوتر من أجل أن تضع جسد المستخدم للكمبيوتر في دائرة من العائد أو التغذية الحيوية المباشرة مع هذه التكنولوجيا ذاتها؛ وكذلك مع العالم الذي تقوم هذه التكنولوجيا بمحاكاته أو مماثلته.[3]

ومن الخصائص المميزة لأنظمة العالم الافتراضي أنّها تطلق العنان للمشاهد أو تحرره من وضعه الخاص في الحيز المكاني المحدود مما يسمح له بالإحساس بخبرة إدراكية طليقة أو حرة، ففي العالم الافتراضي يمكن للمرء أن يختار القيام بأدوار وأنشطة لا يكون ممكنا أن يقوم بها في الواقع الفعلي، إنّ كثيرا من الصور البصرية توزع الآن من خلال الإنترنت وعبر ألعاب الفيديو والأقراص المدمجة وأسطوانات الليزر وغيرها، وهذه الصور هي عناصر أساسية في الروايات التفاعلية التي يمكن للمستخدمين من خلالها

[1] المرجع السابق، ص 16.

[2] المرجع نفسه، ص 16.

[3] المرجع نفسه، ص 17.

الإبحار لخلق مسارهم الفردي الخاص عبر القصة الخاصة في هذه اللعبة أو هذا القرص.[1]

2-10 الصورة التشكيلية: إنّها تتمثل في الأعمال الفنية التشكيلية كالرسم والتصوير الملون وغير ذلك من الأعمال الفنية التي في جوهرها صورة، لقد طورت المتاحف أساليبها أيضا للتفاعل مع هذه التطورات الحديثة، فأصبحت هناك بعض المتاحف التي تقوم بتسويق أقراص مدمجة موضوع عليها جاليرهات (قاعات عرض) افتراضية، من خلالها يستطيع المشاهد أن يتحرك عبر الصور المعروضة في المتحف من خلال الكمبيوتر الخاص به كما لو كان يجول داخل المتحف نفسه.[2]

كما يمكن للمرء أن يصمم متحفه الخاص من لوحات يختارها ويضعها في حاسوبه الخاص ولكن التفاعل مع اللوحات الأصلية الثابتة مازال خبرة مستمرة ومتميزة في حياة الإنسان خلال تحديقه في قاعات العرض في الأعمال الفنية التي ينتجها الفنان، إنّ هذا الحضور الدائم للصور هو جزء من البيئة الطبيعية الجديدة التي يتم تكوينها خلال براعة الإنسان وقدرته على الاختراع، إنّ هذا ليس عالما محاكيا لعالم آخر كما يقول **(رون بيرنت)** بل إنّه العالم، فقد اختفت تلك الحدود بين ما هو طبيعي وما هو ليس كذلك، لم تعد الأشجار في الأفق والنجوم في السماء متاحة بالنسبة الى المشاهدين من خلال الرؤية المباشرة فقط، فقد طورت المجتمعات الغربية عبر القرنين الأخيرين بنى

[1] المرجع السابق، ص 20.

[2] المرجع نفسه، ص 20.

فوقية فيزيقية وسيكولوجية تعتمد على الصور أو على ما سماه **رون بيرنت** (عوالم الصور). [1]

لقد اجتذبت هذه العوالم الأشجار من موضعها الطبيعي ووضعتها في حيز مكاني مركب يقوم بالوساطة، ويعتبر عالما منقوشا أو مصنوعا أكثر منه عالما طبيعيا، فالصور التي يشاهدها المشاهد لم تعد مجرد صور ولكنها صور تمثل الذكاء التكنولوجي الذي قام بتحويل طرائق الرؤية الإنسانية ذاتها بين الأفراد الى ما يشبه الأقنعة المهجنة، حيث لا تكمن الهوية في مكان أو موضوع أو شخص بعينه. لقد تحول المشاهد من التعامل مع تمثيليات للأحداث الى التعامل مع (صور) للأحداث أصبحت كأنّها هي الأحداث، فصورة اختطاف الطائرة على شاشة التليفزيون تعادل عملية اختطاف الطائرة ذاتها، وصورة قتل **محمد الدرة** تعادل عملية القتل ذاتها له، لقد تحول المشاهد من التعامل من مجرد تمثيليات عقلية للموضوعات والأشخاص والأحداث الى التعامل الإدراكي البصري معها والذي يوشك أن يكون فعليا، واقعيا، حقيقيا، ومع أنّ التكنولوجيا والوسيط الخاص بالصور يقومان بالتوسط بين الصور والمتلقي فإنّ فئات التحليل والطرائق المألوفة الآن في الحديث عن عوالم الصور تجعل عمليات الوساطة أو التوسط هنا كما لو كانت غير مهمة. [2]

2-11 الصورة الإشهارية: وهي تلك الصورة الإعلامية والإخبارية التي تستعمل لإثـــارة المتلقي ذهنيا ووجدانيا، والتأثير عليه حسيا وحركيا، ودغدغة عواطفه لدفعه قصد اقتناء بضاعة أو منتوج ما، وهي من نوع الفوتوغراف، تستهدف تسهيل الحياة من خلال تغيير النمطية السائدة في مجتمع بشري وكيان سوسيوثقافي، وذلك بتقديم بديل حياتي أرقى وأكثر إمتاعا عنوانه البارز الجاهزية، وتعتمد الصور

[1] المرجع السابق، ص 23.

[2] المرجع نفسه، ص23.

الإشهارية دائما الإغراء والإبهار، والتأثير عبر التقابلات اللونية والدلالية واستبدال الصيغ التمظهراتية وإن تعلق الأمر بذات المنتوج، وفي كل ذلك تسعى إلى القبض على الراهنية التي أنتج من أجلها المنتوج، تجارة، أو فكرا، أو إخبارا، أو تحسيسا.[1]

2-12 الصورة البيانية: لا يفوتنا ونحن في سياق ذكر الأنواع المختلفة للصورة أن نذكر نوعا آخر له خصوصية تميزه عن باقي الأنواع الأخرى، فإذا كانت هذه الأخيرة تستعمل الألوان كأساس لتشكلها وظهورها للعيان، فإنّ الصورة الفنية على العكس من ذلك فهي تستعمل اللغة كمادة تتجسد من خلالها وتظهر للوجود.

والصورة البيانية تتعاورها تعريفات مختلفة لدى البلاغيين القدماء والمحدثين، ولعل أقرب تعريف لها لدى القدماء هو ما قدمه **عبد القاهر الجرجاني** (ت471هـ) حيث يقول: "واعلم أنّ قولنا: الصورة إنّما هي تمثيل وقياس لما نعلمه بعقولنا على الذي نراه بأبصارنا فما رأينا البينونة بين آحاد الأجناس تكون من جهة الصورة، فكان بين إنسان من إنسان، وفرس من فرس، بخصوصية تكون في صورة هذا لا تكون في صورة ذاك، وكذلك الأمر في المصنوعات فكان بين خاتم من خاتم، سوارا من سوار بذلك، ثم وجدنا بين المعنى في أحد البيتين وبينه في الآخر بينونة في عقولنا وفرقا، عبرنا عن ذلك الفرق وتلك البينونة بأن قلنا: المعنى في هذا صورة غير صورته في ذلك، وليس العبارة عن ذلك بالصورة شيئا نحن ابتدأناه فينكره منكر، بل هو مستعمل مشهور في كلام العلماء، ويكفيك قول الجاحظ: وإنّما الشعر صناعة وضرب من التصوير.[2]

[1] أمينة رقيق: في بلاغة الصورة الإشهارية، مجلة عالم التربية، دار المنظومة، مصر، مج 14، ع 42، أفريل 2014، ص 321.

[2] أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الجرجاني: دلائل الإعجاز، ت: محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، دط، دت، ص 508.

أمّا في العصر الحديث فنجد لها تعريفات مختلفة، حيث يعرفها الدكتور عبد القادر القط بقوله: "الصورة هي الشكل الفني الذي تتخذه الألفاظ والعبارات ينظمها الشاعر في سياق بياني خاص ليعبر عن جانب من جوانب التجربة الشعرية الكامنة في القصيدة، مستخدما طاقات اللغة وإمكاناتها في الدلالة والتركيب والإيقاع والحقيقة والمجاز والترادف والتضاد والمقابلة والتجانس وغيرها من وسائل التعبير الفني، والألفاظ والعبارات هي مادة الشاعر الأولى التي يصوغ منها ذلك الشكل الفني أو يرسم بها صوره الشعرية.[1]

والشاعر يستوعب ذلك كله ويلتقطه، ويطبعه في نفسه، ثم يخرجه لنا في معرض من الجمال يتصوره الذهن وتتملاه العين، وتعشقه الروح، وتبتهج به النفس، ويعيش القارئ مع الشاعر، وقد انتقل إلى دنياه، وإلى مسرح إلهامه، فيدرك ما أدرك ويحس بما أحس، ويتملى الجمال كما تملاه.[2]

فالتصوير البياني هو نوع خاص من التصوير، يتوسل الرموز اللغوية ليصنع منها عالما من الصور والألوان.

3-وظائف الصورة:

الصورة شيء مهم في حياة الإنسان عبر العصور، وهي تؤدي وظيفة تواصلية لا تقل أهمية عما في الأنساق التواصلية الأخرى، بل يمكن القول أنّها الوسيلة الأكثر انتشارا لسهولة قراءتها ولثرائها المعنوي وتعدد دلالاتها، فالصورة أبلغ من أي تعبير، وكما يقول **دوبري** في كتابه **(حياة الصورة وموتها)**: "إنها تملك خمس مليارات من التلاوين والترجمات (بمقدار الكائنات الإنسانية)، ولا إحداها تقدم نفسها على أنّها الأصل الوحيد. إنّها تعددية المعنى الذي لا ينضب معينه. ويضيف أنه ليس بإمكاننا أن نقوِّل نصا كل

[1] عبد القادر القط: الاتجاه الوجداني في الشعر العربي المعاصر، دار النهضة العربية، ط2، 1981، ص 390.

[2] طه مصطفى أبو كريشة: ميزان الشعر عند العقاد، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 1998، ص 218.

ما نرغب في قوله، أمّا الصورة فنعم، وهذا يعني أنّنا لا نستطيع اتهامها أو مكافأتها بأيّ ملفوظ محدد.[1]

3-1 الوظيفة التواصلية:

إنّ الصورة عماد التواصل بين الثقافات المختلفة، فإذا كان التواصل بين الأجناس البشرية المختلفة عبر اللغة يحتاج أن نتقن لغاتهم المختلفة جميعها وهو أمر يكاد يكون مستحيلاً فإنّ الصورة على العكس من ذلك لا يحتاج فهمها الكثير من العناء، وبذلك فإنّها وسيلة تواصلية تشكل نقطة توحد بين البشر، إذ تعتبر اللغة المشتركة التي يفهمها الجميع على اختلاف ألسنتهم وثقافاتهم، إنّها تتعدى بذلك جميع الحدود وتصل حيث نرغب لها أن تصل.

إنّ الصورة ومن خلال دورها في عملية التواصل تعتبر وسيلة شديدة الأهمية لفعل الثقافة، خاصة إذا عرفنا الثقافة على أنّها ما يبقى للإنسان عندما ينسى كل شيء، فالصورة تتسم بقدرة التسلل والإقامة الطويلة في الذاكرة، فقد ينسى أحد كتابا قرأه لكنه لن ينسى مشهدا بصريا، أو صورا، سيما تلك التي تحفل بجرعة عالية من الجاذبية والدهشة وقد بدأت الثقافة التصويرية تأخذ مجالها في السياق العام داخل المجتمعات العربية وهو ما يعني أنّ التواصل ينخرط في جملة القيم التي تنتجها الثقافة، ويصبح بالتالي الفصل بين الثقافة والاتصال فصلا واهما.[2]

[1] ريجيس دوبري، حياة الصورة وموتها، ص 45.

[2] بدرة كعسيس: سيميائية الصورة في تعليم اللغة العربية –الطور الأول– رسالة ما جستير، جامعة فرحات عباس، سطيف ،2010/2009، ص 42.

3-2 الوظيفة التربوية:

من بين الوظائف المهمة للصورة نجد الوظيفة التربوية ومالها من دور فعال في العملية التعليمية التعلمية، إنّها ذلك الوسيط الذي يمكّن المتعلم في بداية مشواره التعليمي من فك رموز اللغة، وتبرز هذه الوظيفة "من خلال توظيف الصورة في إيضاح المحتويات التعليمية التي يحتاج التلميذ تعلمها، ما دامت اللغة عاجزة وحدها عن تحقيق المقصود؛ وهنا تؤدي الصورة دورها في تبسيط المادة التعليمية وتوضيحها على أكمل وجه، وذلك بتقريب المفاهيم، وتذليل الصعوبات، حتى يحصل الاستيعاب الجيد، لأنّه تشترك أكثر من حاسة في اكتساب المعرفة، وهذا ما يعزز بقاءها مدة أطول.[1]

ومن جهة أخرى "فإنّ ميل العقل البشري إلى فهم المحسوسات بدرجة عالية أكثر من فهم المجردات يجعل من استعمال الوسائل التعليمية حتمية لامناص منها، ولاغرو إن قلنا أنّ الصورة على رأس هذه الوسائل خاصة في المراحل المبكرة من التعليم ولهذا فهي تحظى بأهمية كبيرة في هذا المجال حيث تؤكد الدراسات التي قام بها عالم التربية الأمريكي **(جيروم برونر)** أنّ الناس يتذكرون عشرة بالمائة مما يقرؤونه في حين يصل ما يتذكرونه من بين ما يرونه أو يقومون به إلى ثمانين بالمائة، وعندما يتعلم الناس، سواء في البيت، أو في المدرسة، أو غيرها، كيف يستخدمون الكمبيوتر لمعالجة الكلمات أو الصور فإنّهم يتحولون من المشاهدة السلبية إلى الأداء الإيجابي، وعندما يحدث هذا فإنّ العوائق أو الحواجز الموجودة بين الصور والكلمات تزول وتصبح كلتاهما شكلا من أشكال التخاطب المتسمة بالقوة وسهولة التذكر.[2]

[1] محمد حاج هني: الصورة ومكانتها في الكتاب المدرسي، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، 2017.

[2] عبد الحميد شاكر، عصر الصورة، ص 6.

المبحث الثاني: الصورة في ضوء النظريات النفسية والتربوية:

تمهيد:

لم تحظ الصورة في القديم باهتمام يذكر خاصة عند الإغريق، إذ نجد أنّ الفلسفة اليونانية لا تبدي لها أي اهتمام، حيث نجد أفلاطون يحــقر من شأن الصورة، ويجعل منها عملا دونيا أو تشويها للمشوه، فالرسام والشاعر في مرتبة واحدة من الدناءة والحقارة، " فصانع الصور أو الرسام كالشاعر هو مجرد محاكٍ، ويظهر لدى أفلاطون في مؤخرة الحرف باعتبارة ينتمي لتقنيات الوهم لا لتقنيات المهارة. إنّ الرسام منتحل بشكل مضاعف، وذلك لأنّه ينسخ نسخة للفكرة.[1] فإذا كان عالم المثل هو العالم الوحيد الذي يؤمن به أفلاطون، وما دونه فهو ضرب من الوهم والخيال، فإنّ الرسام لا يعدو أن يكون مجرد محاكٍ لعالم هو في الأصل نسخة لعالم آخر، لذلك فهو يساهم في تشويه الأشياء أكثر مما هي مشوهة.

ونجد على النقيض من ذلك تلميذه أرسطو الذي يعظم من شأن الصورة حيث "اشتهرت مقولته التي تؤكد استحالة التفكير في غياب الصورة، والتي مُفادها: "لا تفكر الروح أبدا من دون الصور". لقد تعامل أرسطو مع الصورة بعدّها نتيجة لعملية الإبصار، حيث يقول في كتابه: **ما وراء الطبيعة:** "كل الناس يرغبون بالفطرة في المعرفة والدليل على ذلك أولية البصر.[2]

لتتغير النظرة بعد ذلك نحو الصورة عبر الزمن وتصبح في عصرنا هذا ذات أهمية بالغة وحقلا علميا خصبا للكثير من العلماء والباحثين، أفرز العديد من النظريات المتعلقة بتفسير عملية الإدراك والكيفية التي ينظر بها الإنسان إلى العالم الخارجي. ومن بين هذه

[1] ريجيس دوبري: حياة الصورة وموتها، ص 137.

[2] بدرة كعسيس: سيميائية الصورة في تعليم اللغة العربية، رسالة ماجستير، ص 49

النظريات على وجه الخصوص النظرية الجشطالتية والنظرية الظواهرية ونظرية الترميز الثنائي.

1- النظرية الجشطالتية:

تعتبر النظرية الجشطالتية من أبرز النظريات المعرفية التي اهتمت بدراسة الإدراك دراسة كلية، ظهرت هذه المدرسة في العقد الأول من القرن العشرين في ألمانيا "ويعتبر **ماكس فرتيمر** (1880_1943) بصورة عامة مؤسس النظرية الجشطالتية وهو أول من أعلن المبدأ القائل بأنّ الكل سابق لجزئياته، وقد انظم إليه في وقت مبكر **ولفجانج كوهلر** (1887_1967)، و**كيرت كوفكا** (1886_1941)، وقد نشر الأخيران أبحاثا في النظرية الجشطالتية أكثر من فرتيمر نفسه.[1]

والجشطالت أو نظرية الشكل هي: "مجموعة من العناصر مدركة في تخوف إجمالي ومتزامن كنتاج ليس لتجميع عن طريق الصدفة ولكن لعدد من القواعد مقصودة.[2]

لقد كان ظهور هذه النظرية كرد فعل على الأوضاع الفكرية السائدة آنذاك والمتمثلة بالنظريات الميكانيكية والترابطية.[3]

لم يتقبل أصحاب هذه النظرية تلك "النظرة الإنسانية المتمثلة في أنّ هذه النفس ليست أكثر من المجموع الكلي لأجزائها المكونة لها والمتمثلة في الأحاسيس والمشاعر وغيرها.[4]

---

[1] مصطفى ناصف: نظريات التعلم، مجلة عالم المعرفة، الكويت، ع 70، أكتوبر 1983، ص 208.

[2] مجموعة مو: بحث في العلامة المرئية، تر: سمر محمد سعد، المنظمة العالمية للترجمة، ط1، 2012، ص 49.

[3] مصطفى ناصف: نظريات التعلم، ص 199 .

[4] المرجع نفسه، ص 199

ويرى علماء هذه النظرية "أنّه إذا ما أردنا أن نفهم لماذا يقوم الكائن بالسلوك الذي يسلكه فلابد لنا من أن نفهم كيف يدرك هذا الكائن نفسه الموقف الذي يجد فيه نفسه ومن هنا كان الإدراك من القضايا الأساسية في التحليل الجشطلتي بمختلف أشكاله.[1]

ويمكن إجمال أهم المفاهيم التي قامت عليها هذه النظرية فيما يلي:

1-أنّ الكل لا يساوي مجموع الأجزاء، وأنّ تحليله إلى أجزاء يفقده مضمونه الفريد ولذلك ينبغي التركيز على التراكيب الكلية.

2-التركيز على مشكلات الإدراك وكيف يمكن تفسيرها.

3-أنّ الظواهر النفسية كالشخصية والإدراك والتعلم هي وحدات كلية نفسية منظمة وليست مجموعة عناصر مترابطة.

4-الاهتمام بالتنظيم على أنّه الميكانيزم المسيطر في العمليات العقلية.

5-الاهتمام بدراسات الشكل والأرضية.[2]

1-1 المرتكزات الأساسية لهذه النظرية:

تقوم نظرية الجشطالت على ثلاثة مرتكزات أساسية:

1-1-1. علاقة الكل بالأجزاء التي تكونه: ويتمثل هذا العنصر في أنّ مجموع الأجزاء لا يساوي الكل، وأنّ الكل يختلف عن مجموع الأجزاء، ويتم إدراكه قبل الأجزاء، فالمركبات الكيميائية تختلف في خصائصها الفيزيقية والكيميائية عن العناصر المكونة لها.[3]

[1] المرجع السابق، ص 200.

[2] المرجع نفسه، ص204.

[3] يوسف قطامي: النظرية المعرفية في التعلم، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013، ص99.

1-1-2. طبيعة عملية الإدراك: إنّه لفي مجال الإدراك على وجه الخصوص استطاعت نظرية الجشطالت أن تأتي بأكثر الأفكار والوقائع جدة، وإنّ هذا الموضوع ليحتل مكانا مركزيا في صرح النظرية،[1] والإدراك هو "عملية تأويل وتفسير للمثيرات الحسية، وإكسابها المعنى والدلالة، فالمثيرات مثل: الحروف والكلمات وأصوات السيارات ليست مجرد رموز لا معنى لها، بل إنّ لكل منها معنى خاصا يدرك نتيجة نشاط ذهني يتم بواسطته الربط بين هذه المنبهات والإحساسات الناتجة عنها، وهو ما يسمى بـ: **جشطالت الإدراك**، ويعتبر الإدراك ومحدداته من الأسس الهامة التي تقوم عليها نظرية الجشطالت.[2]

إنّ عملية الإدراك إذن في ضوء التصوير الجشطالتي هي عملية فعالة إيجابية انتقائية، تختار وتقوم بالتحديد وليست نظرية سلبية كما نظر إليها **جون بياجيه** ولا مرحلة أولى في العملية المعرفية كما نظرت إليها مدارس علم النفس، لكنها عملية كلية تستند إلى مفاهيم وفئات إدراكية كلية خاصة بها هي عملية قادرة على الاختيار والاستبعاد على اشتمال وتضمين كل ما هو جوهري وأساسي في تكوين البنى أو الأشكال أو الصيغ الكـلية وعلى ترك وتجاهل كل ما يتناقـــض مع هذه البنى الجشطالتية أو يعمل ضدها.[3]

في هذه النظرية كل رسالة هي مكونة في الواقع من رسالتين منضدتين، الأولى رسالة دلاليه، أي تجميع لعلامات مشفرة، قابلة للقراءة، بيمنا الثانية هي رسالة جمالية

---

[1] بول جييوم: علم نفس الجشطلت، تر: صالح مخيمر وعبده ميخائيل رزق، مؤسسة سجل العرب، دط، 1963، ص73.

[2] المرجع نفسه، ص 99.

[3] عبد الحميد شاكر: عصر الصورة، ص 146.

مكونة من مجموع المتغيرات التي أخضعها الجشطالتيون، والتي تبقي قابلة للتحديد مع ذلك.[1]

1-1-3. موقف العقل من المنبهات التي يستقبلها: يؤدي العقل دورا إيجابيا في تنظيم وتبسيط وإكساب المثيرات، أو المعلومات الحسية، المعاني والدلالات، وليس دورا سلبيا استيجابيا.

ـ تدخل المعلومات إلى خبرتنا بعد استيعابها وتحويلها إلى معانٍ عن طريق الذهن، وفقا لقانون إخفاء المعاني و الامتلاء.[2]

ـ نشاط الذهن يقوم على تفاعله الفاعل مع محتواه (ما يصبح جزءا من خبرات الكائن الحي) أي أنّ هذه النظرية تفضل إعمال الذهن على سواه.[3]

ويرى **فرتيمر** أنّ الخبرة الإدراكية ليست مجرد تجميع لعدد التنبيهات التي نتلقاها، بل هي تنظيم لهذه التنبيهات، على أساس مجموعة من القوانين أهمها: قانون التقارب، قانون التشابه، وقانون الشكل، والأرضية، وقانون الاستمرار الجيد.[4]

1-2 إدراك الصورة عند الجشطالت:

يبين أنّ إدراك صورة ما هو إدراك مباشر حدسي، إنّه في الآن نفسه إدراك شعوري وحسي،[5] فإدراك العالم الخارجي يتم عن طريق الحواس بطريقة مباشرة، ولعل حاسة البصر هي الحاسة الأكثر استقبالا للمثيرات الخارجية، "حيث تشير العديد من الدراسات

[1] جماعة مو: بحث في العلامة المرئية، ت: سمر محمد سعد، ص 51.

[2] يوسف قطامي: النظرية المعرفية في التعلم، ص200.

[3] المرجع نفسه، ص 100.

[4] مصطفى سويف: النظرية الجشطلتية، مجلة علم النفس، دار المعارف، مصر، يونيو 1951، ص78.

[5] محمد الماكري: الشكل والخطاب، مدخل لتحليل ظاهراتي، المركز الثقافي العربي، ط1، 1991، ص19.

أنّ غالبية المعلومات التي تصل إلى الدماغ عن العالم الخارجي مصدرها البصر، وأنّ الإدراك البصري يشكل الجزء الأكبر من المعلومات في عمليات الإدراك التي يمارسها الفرد يوميا.[1]

1-2-1. الكل والأجزاء: يرى أصحاب النظرية الجشطالتية "أن مجموعة العناصر تشكل كلا متكاملا ومتناسقا يشتمل على معنى معين أو يؤدي وظيفة ما، بحيث لا يمكن إدراك هذا المعنى على مستوى الأجزاء أو العناصر، وأنّ تحليل الكل إلى عناصر يفقده المعنى أو الوظيفة ،[2] ولذلك يقدم الجشطالتيون أربع فرضيات تنظم عملية إدراك الصور والأشكال.

من هذه الفرضيات اثنتان حول طبيعة الإدراك الحسي للصور والأشكال، واثنتان حول طبيعة العلاقة بين المكونات (الكل والأجزاء) ويمكن تلخيصها في:

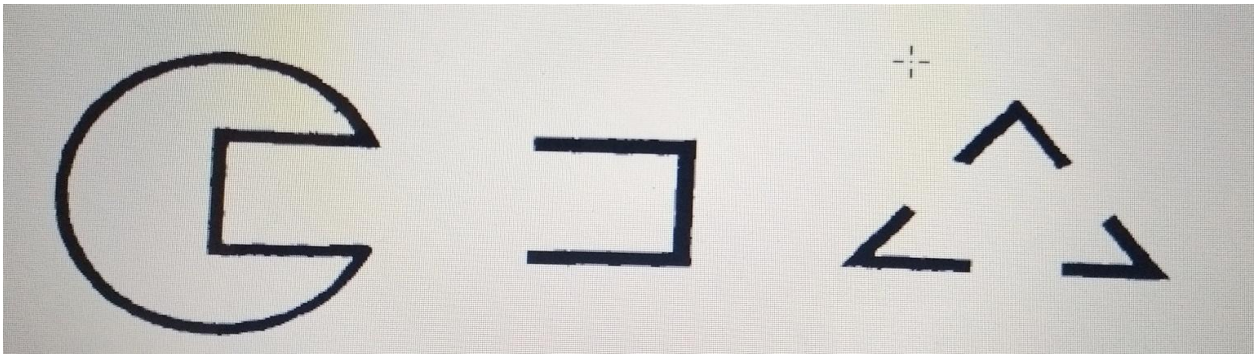
- ✓ إدراك صورة ما هو إدراك حدسي.intuitive، إنّه في الآن نفسه إدراك شعوري وحسي.
- ✓ كل إدراك هو كل شامل: فالذات تدرك الشكل guestalt كمجموعة مبنية لا فاصل بين عناصرها، الأمر الذي يظهر بوضوح في ألعاب الخدع، حيث يتم عرض شكلين أو صورتين تدركان في تماثلهما ولكن بعض عناصرهما المكونة تبرز اختلافا ما، هذه الاختلافات لا يمكن أن تدرك وترصد إلا عبر مجهود انتباهي، ومسح بصري منظم، وبناء على هذا يقرون بأنّ على التربية البصرية أن

[1] عدنان يوسف العتوم: علم النفس المعرفي-النظرية والتطبيق- دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 3، 2012، ص 108.

[2] رافع النصير الزغلول: علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، دت، ص 125.

تحارب هذا الحكم القبلي القائل بأنّه يكفي أن نبصر لنعتقد أنّنا فهمنا كل شيء وأحسسناه، والحال أنّ الصورة أو الشكل لا يمكن أن تعرف إلا عبر تحليل دقيق.[1]

- ✓ الكل يحتوي الأجزاء ويهيمن عليها، وهكذا فالعناصر المكونة للشكلين أسفله لا تدرك كعناصر منفصلة مستقلة، وإنّما في إطار كلي أي: مثلث ثم مستطيل ثم دائرة.[2]



الشكل: (01)

إدراك الكل لا يمكن أن يتم بمجرد الجمع البسيط بين الأجزاء، وهكذا فإذا انتزعنا عنصرا من كلٍّ لتحويله إلى كل آخر فإنّ هذا العنصر المحول سيأخذ دلالات جديدة ومختلفة عن الأولى، كما أنّنا إذا انتزعنا عنصرا من المجموعة، فإنّنا نحصل على مجموعة مختلفة عن الأولى وليس على الشكل الأول منقوصا منه العنصر المحول، ونفس الشيء في حالة القيام بتعويض عنصر آخر.[3]

إنّ عملية الإدراك في ضوء التصوير الجشطالتي هي عملية فعالة إيجابية وانتقائية، تختار وتقوم بالتحديد، وليست عملية سلبية كما نظر إليها بياجيه، ولا مرحلة أولى في العمليات المعرفية كما نظرت إليها مدارس علم النفس، لكنها عملية كلية تستند

[1] محمد الماكري: الشكل والخطاب، مدخل لتحليل ظاهراتي، ص 19.

[2] المرجع نفسه، ص 20.

[3] المرجع نفسه، ص 20.

إلى مفاهيم وفئات إدراكية كلية خاصة بها، هي عملية قادرة على الاختيار والاستبعاد، على اشتمال وتضمين كل ما هو جوهري وأساسي في تكوين البنى أو الأشكال أو الصيغ الكلية، وعلى ترك وتجاهل كل ما يتناقض مع هذه البنى الجشطالتية أو يعمل ضدها.[1]

1-2-2. العمق والشكل: تهم هذه النقطة، دراسة التنظيمين الخارجي والداخلي للأشكال البصرية انطلاقا من التساؤل التالي: ماذا ندرك داخل حقل متجانس كليا؟ الإجابة عن هذا السؤال تقدم عبر معاينة تجريبية يثبتها "بول كيوم" عن "ميترغر" يقول: "يوضع أشخاص أمام شاشة بيضاء، مضاءة بواسطة مصباح عاكس بشكل ضعيف، هذه الشاشة تملأ كل الحقل البصري. في هذه الظروف لا ترى الشاشة نفسها كمساحة مموضعة في عمق معين، ويبدو اللون مالئا كل الفضاء، إذا زدنا من قوة الضوء يبدو هذا اللون كثيفا أولا، ولكن تحت سمك معين، وعلى مسافة غير معتبرة أولا، وأخيرا عندما تزداد قوة الضوء مرة أخرى، يتجدد انطباع المساحة والمسافة.

إنّ هذا التقدم في الإدراك مرتبط بتمييز أول للنسيج السطحي لورق الشاشة، الذي أصبح بالإمكان تمييز نقطة صغيرة منه. لا إدراك إذًا للأشياء إلا بوجود اختلافات في القوة بين المثيرات الناتجة عن أجزاء كثيرة من الحقل، فإدراك بقعة ضوئية بسيطة، يفترض تمايزا خلافيا بين المثيرات، يمنح الطاقة اللازمة لتمييز الحقل البصري.[2]

من خلال هذا المثال المخبري، تبرز قاعدة عامة، وهي أنّ كل الأشياء المحسوسة لا توجد إلا في علاقتها بعمق معين، وهذه القاعدة لا تنسحب على المعطيات البصرية فحسب، بل تشمل كل الأشياء والوقائع الحسية.

[1] شاكر عبد الحميد: عصر الصورة، ص 138.

[2] محمد الماكري: الشكل والخطاب، مرجع سابق، ص 22.

تنفصل كل الحقول القابلة للإدراك إلا عمق وشكل، ففي المنظر الطبيعي أو الخطاب البصري هناك شكل أو صورة تنفصل عن عمق، وهذا الشكل يبدو بارزا ومجسما بعض الشيء.[1]

يمكن أنّ تؤثر طبيعة العمق في خصائص الصورة، من هنا فإنّ الرسم والتصوير وفنون الديكور تراعي هذه الحقيقة، وهذا التأثير الكبير للعمق يفسر عددا كبيرا من الأوهام الإدراكية.[2]

إضافة إلى ذلك نجد مجموعة من القوانين التي بموجبها يمكن إدراك مجموعة من العناصر كالشكل بالقياس إلى عمق معين وهي قوانين خمسة:

1-**قانون الصغر**: الشكل الصغير يبرز منفصلا عن عمق أكثر كبرا.

2-**قانون البساطة**: الشكل البسيط أبرز من الشكل المعقد.

3-**قانون الانتظام والتقابل**: يتعلق الأمر بالتقسيم المنظم والتقابل لعناصر شكل معين.

4-**قانون الاختلاف**: الشكل المبنين بكيفية غريبة ابتكاريه يبرز بشكل أفضل، وتكمن ملاحظة أهمية هذه القوانين في تصور تصميم الملصقات السياسية للخطابات الإشهارية، وحتى في صور الحاسوب وتكمل قوانين التمييز بين العناصر القواعد المقدمة أعلاه خصوصا إذا تعلق الأمر بعلامات غير تصويرية.[3]

هذا عن قوانين تمييز الأشكال عن العمق، أمّا عن تمييز العناصر المكونة للأشكال فهي كالتالي:

---

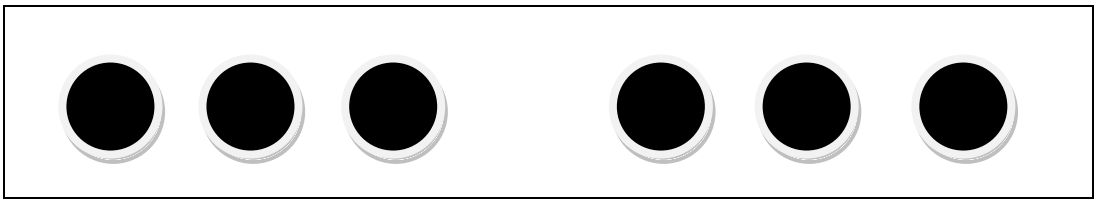
[1] المرجع السابق، ص 22.

[2] المرجع نفسه، ص22

[3] المرجع نفسه، ص22،23.

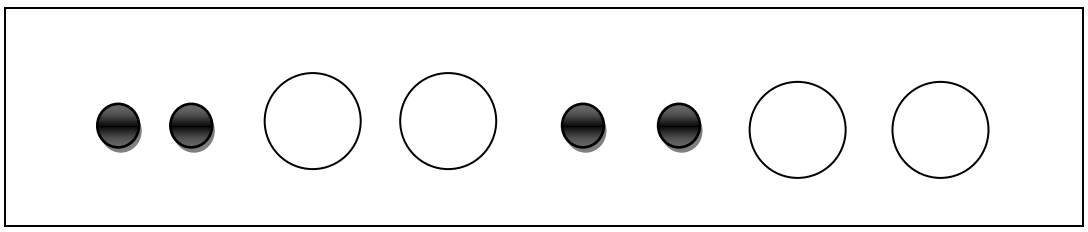
_ معيار القرب _ معيار المشابهة _ معيار التسلسل.

1-2-3 معيار القرب: تتجمع العناصر في وحدات كلما تقاربت مع بعضها، والأشياء المتقاربة في الزمان أو المكان يسهل إدراكها ذهنيا ومعرفيا على صورة صيغ مستقلة.[1] وبالنسبة لهذا المعيار نورد المثال التالي:



الشكل 02

1-2-4 معيار المشابهة: بموجب هذا المعيار تبدو متوالية النقط في (الشكل02) مقسمة إلى مجموعتين.



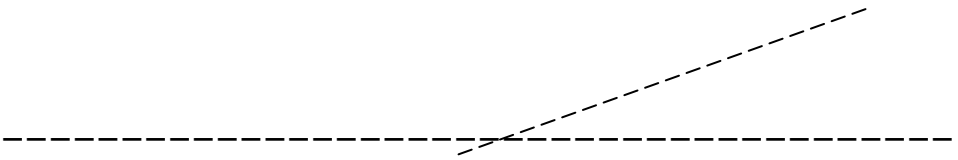
الشكل 03

وبموجب معيار المشابهة تبدو متوالية النقط في (الشكل03) مقسمة إلى مجموعات تناوبية من النقط والدوائر.[2]

1-2-5 معيار التسلسل: أمّا بخصوص معيار التسلسل فيقدمان المثال التالي:

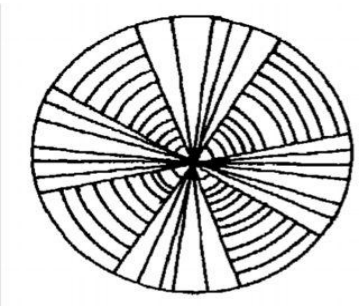
[1] يوسف قطامي: النظرية المعرفية في التعلم، ص 109.

[2] محمد الماكري: الشكل والخطاب، مرجع سابق، ص23.



بمقتضى معيار التسلسل تبدو الخطوط المتقطعة في شكل خطين أحدهما أفقي والثاني مائل، ويقولان بهذا الخصوص: "إنّ توالي مجموعة لمنحنى معين يميل إلى الاحتفاظ باتجاه كل جزء من أجزائه في الاتجاه الذي يفرضه المجموع...[1]

إلا أنّ هذه القوانين ليست نهائية، إذ يمكن الوقوف عند معطيات بصرية لا يمكن التمييز فيها بين العمق والشكل بمثل هذه السهولة السالفة. من ذلك مثلا الحالات التي يريدها **بول كيوم** والتي يوجد فيها جزءان من الحقل غير متغيرين موضوعيا ولكن يمكن أن ينظر إليهما بالتناوب في دوري الشكل والعمق، ومن ذلك مثلا الحالة البصرية التالية:



في النموذج أعلاه يمكن أن نرى صليبا مكونا من القطاعات المحتوية على شعاعات الدائرة، منفصلا عن عمق تكون القطاعات الدائرية المتعاقبة يخلق لدينا انطباعا بأنّ جسما شبه بارز يلوح على العمق، وهذا الانطباع يتأكد بمجرد أن نأخذ الصورة في وحدتها الطبيعية. هناك انطباع آخر أكثر مفارقة هو أنّ العمق يتواصل مختفيا أسفل الصورة (الصليب). إنّنا نحس تواصل الأقواس/ الدوائر. رغم أنّنا لا نراه (التواصل) إلا جزئيا، في حين أنّ القطاعات الشعاعية تبدو محدودة، فيما نراه واقعيا. إنّ الأمر هنا لا

[1] المرجع السابق، ص 24.

يتعلق بمعرفة؛ ذلك أنّنا في الحقيقة لا نعرف شيئا عن تركيب خفي من هذا النوع المجهول.[1]

لا يجب أن نقول إنّنا نتخيل العمق أسفل الصورة، ذلك أنّه في الإدراك التلقائي لهذا النموذج، لا نحقق الصورة بأجزائها الخفية بالفعل، لكن إذا تأملنا هذا النموذج لبعض الوقت يمكن أن يحدث تغيير مفاجئ، ستبرز صورة جديدة غير متوقعة، ومذهلة؛ صليب آخر مكون من أقواس حلزونية، إنّه هو الذي يبدو الآن بارزا في حين اختفى الصليب الآخر والحقل الذي يلازمه أصبح الآن جزءا من العمق والشعاعات هي التي تعطي الانطباع المفارق بالامتداد على نمط واحد أسفل الصورة.[2]

نستخلص من المثال المقدم أعلاه حقيقتين:

أولاهما أنّ قواعد التمييز والفصل بين الشكل وعمقه، هي قوانين لا تنسحب على كل الأشكال البصرية، إذ يمكن أن يكون إدراكنا محكوما بخداع بصري،

وثانيهما أنّ للشكل صورة وحافات لازمة للفصل والتمييز، في حين أنّ العمق لا حافات له ولا صورة.[3]

1-2-6 رسوخ الشكل:

ماذا نقصد بالرسوخ؟ يجيب " كوكولا وبيروتيت" على ضوء النظرية الجشطالتية كالتالي:

"في الوقت الذي تكون فيه أشكال عديدة ممكنة داخل مجموع معين يبرز أحد هذه الأشكال برسوخه وثباته، أي بخاصيته في شد الانتباه، ويعتبر شكلا ما راسخا أو جيدا

[1] المرجع السابق، ص 24.
[2] المرجع نفسه، ص25 .
[3] المرجع نفسه، ص 25.

في الوقت الذي يخضع فيه أكثر من سواه لقوانين الجشطالت، وخصوصا منها قوانين البساطة والانتظام والتقابل.[1]

قوانين الرسوخ هاته، ستكون موافقة لقوانين الطبيعة: **البساطة، التوازن، الدقة، النسبية**، ومن هنا ومما سلف تقديمه حول نسبية القوانين المميزة للشكل عن عمقه. وبهذا الخصوص يمثل المؤلفان بنموذج يظهر فيه شكلان راسخان بنفس الدرجة، حيث يمكن للناظر أن يرى إمّا مظهرا جانبيا لوجهين بشريين وإمّا مزهرية.[2]



1-2-7 قياس الرسوخ: هناك العديد من الطرق الخاصة بقياس الرسوخ من بينها ما أورده "كوكولا وبيروتيت" كالآتي:

أ - طريقة تقوم على اختزال زمن التلقي/الإدراك، عن طريق استعمال المبصار وعرض صور مصحوبة بإضاءة ثابتة لفترة قصيرة 1/10 ، 1/6، 1/2 من الثانية ...، بعد ذلك يتحدث الحاضرون عما رأوه مبررين في إجاباتهم مدى رسوخ أشكال بعينها.

ب - طريقة شبكات الحجب، حيث يتم حجب جزء من الصورة، بواسطة بقع أو شبكات في خطوط ومربعات.

[1] المرجع السابق، ص25.

[2] المرجع نفسه، ص25.

جـ - طريقة أكثر حداثة، وتقوم على دراسة حركة العينين على الصورة المقترحة لرصد المواقع التي تباشرها العين بالرؤية قبل غيرها، إلى أين تتجه الرؤية بعد ذلك.[1]

1-3 إدراك الفضاء:

كان الحديث عن الكل والأجزاء، والفصل والتمييز، والشكل والعمق، والرسوخ ومقاييسه، حديثا ناقصا ما لم يكتمل بتفصيل الحديث عن الفضاء...، بل إنّ عرض تلك القضايا يستحيل أن يتم دون ملامسة مشكل إدراك الفضاء.

يقصد الجشطالتيون بإدراك الفضاء كل المظاهر الهندسية للأشياء: **(الموضعة. الاتجاه. الكبر. المسافة)**، كما يلحون على المظهر العلائقي، في مقابل المظهر النوعي في إدراك الأشكال، إذ يرون المظهر الأول أغلب من الثاني سواء في إدراك وتلقي رجل الهندسة أو في الإدراك العادي، لهذا فإنّهم يعتبرون الأشكال تحت المظهر المذكور.[2]

انطلاقا مما تقدم، يقر الجشطالتيون بضرورة قبول كون العلاقة المحلية متغيرة حسب موقع الحواس/ الأعضاء، وإضافة إلى تأكيد التغيير المذكور، تبرز صعوبات مماثلة بالنسبة لأقسام أخرى من الشكل، ويمكن إجمالها فيما يلي:

- ✓ كيف يمكننا إدراك أشياء من مسافات مختلفة بالنسبة للعين بما أنّ هذه المسافات المسحوبة على طول الشعاع البصري لا تترجم إلى اختلاف في الموقع على شبكية العين؟
- ✓ كيف تمنح صورتان مستويتان ولكن متباينتان، شيئا واحدا مجسما وناتئا، في حالة الرؤية المزدوجة؟

[1] المرجع السابق، ص26.

[2] المرجع نفسه، ص27.

- ✓ كيف يمكن تفسير ثبات الأشكال والأحجام في الأشياء المرئية، رغم التغيرات المتوالية لأشكال وأحجام الصور على الشبكية في التحولات النسبية للذات والموضوع المرئي؟
- ✓ من أين تأتي الأوهام البصرية الفضائية المتعددة التي اهتمت بها السيكولوجيا منذ أزيد من قرن، والتي لا تفسر بالقوانين البصرية الهندسية؟[1]

إنّ النظرية الجشطالتية على العكس من ذلك، تفسر إدراك الفضاء بواسطة قوانين التنظيم، ففكرة العلامة المحلية أو القيمة الفضائية الأولية للنقط على الشبكية أو الجلد صعبة التصديق من المنظور الجشطالتي.[2]

1-3-1 الفضاء والامتداد/ التجربة البصرية:

لا يجب الخلط عند الجشطالتيين بين المفهومين، فالامتداد يمتلك من قبل الطفل الصغير بالحدس المباشر، في حين لا يدرك الفضاء إلا عبر تفكير رياضي مجرد. إنّ الذكاء يقوم بربط المعطيات الإدراكية الأخرى بالإدراك البصري، مؤديا بذلك دورا تركيبيا وتأويليا، كما أنّ أحكامه مرتبطة بتذكر تجارب إدراكية سابقة، وتفسيرات مصدرها الفئات الاجتماعية، هكذا تعبر الذات من المعيش، من المسموع إلى مفهوم الفضاء، فضاء هندسي ومجرد، يمثل تمثيلا رسميا بلورة التجارب المحركة والبصرية للأفراد في الامتداد.[3]

إنّ الإدراك البصري عموما يرتبط بالنماذج والقيم الثقافية، فدون تربية، ودون نقل للتجارب يكون الفرد المعزول أسير نظرة نفعية، من هنا فإنّ التربية البصرية يجب أن

[1] المرجع السابق، ص28

[2] المرجع نفسه، ص28.

[3] المرجع نفسه ، ص29.

تراعي المظاهر الطبيعية في أغلبها، إمّا بهدف تأويل عقلاني أو على العكس من ذلك من أجل اكتشاف مختلف دلالات خطاب بصري معين.[1]

إنّ التعلم حسب المفاهيم الجشطلتية "يعني اكتشاف طبيعة الظاهرة المدركة، وهو متعلق بإدراك ما هو رئيسي في أي موقف من المواقف، أو معرفة كيف تترابط الأشياء والعناصر، والتعرف على البنية الداخلية للشيء الذي على المتعلم أن يتعامل معه، أما كيف تدرك شيئا ما فهو الأمر الذي يؤثر تأثيرا مباشرا في كيفية تركيزه في الذاكرة، وهكذا فمن البديهي القول إنّ ما هو موجود في الذاكرة لا بد من أن يكون قد قدم بشكل محسوس أو مدرك أو معروف، فالإدراك وتنظيماته المختلفة يحدد التعلم.[2]

وعلى هذا الأساس ومن خلال مجمل المفاهيم التي جاءت بها النظرية الجشطالتية المتعلقة في كيفية اكتساب المعرفة والمتمثلة في مجموع القوانين المنظمة لعملية إدراك العالم الخارجي بكل تجلياته، فكلما ارتبط الموقف التعليمي بمعطيات حسية زادت فاعليته وترسخ في الذاكرة لمدة أطول وهذا الأمر يؤكد فاعلية التعلم المبني على الوسائل الحسية، والصورة إحدى أهم هذه الوسائل وأكثرها قدرة وتمثيلا للعالم الخارجي الذي يمثل معظم مدركاتنا.

[1] المرجع السابق، ص29

[2] يوسف قطامي: النظرية المعرفية في التعلم، ص 104.

2- النظريــة الظواهـرية:

2-1. مفهوم الظاهرتية: ترتبط الظاهراتية أو المذهب الظواهري أو الفينومينولوجيا بالفيلسوف الألماني إدموند هوسرل (Edmund Husserl) (1913/1859) وتتجذر أفكار الظاهراتية في الفلسفة منذ نشأتها عند اليونانيين،[1] لكن أول من استعمل اللفظة للدلالة على منهج فكري واضح المعالم هو **إدموند هوسرل** الذي كان قبل أن أصبح فيلسوفا قد دمغ عصره بطابعه المنهجي الخاص.[2]

أمّا المصطلح في أصله فهو مأخوذ من لفظة "ظاهرة" "phenomena" و"الظاهر" أو "الظاهرة" هو الموضوع الأساسي الذي يدرسه أصحاب كل من "المذهب الظاهري" و"علم الظواهر"، وذلك في مقابل "الباطن" الذي رفضوا دراسته...، ويطلق على هذا اللفظ في الأصل اللاتيني (phénomène) أي "الظاهرة"، وذلك في مقابل(Nomenon)أي "الباطن.[3]

فالظاهراتية (phenomenon) تتعلق بدراسة الظواهر من حيث كونها حوادث تدرس في ذاتها بطريقة مباشرة، بغض النظر عن أسبابها ومصاحباتها، ومن حيث كونها أسلوبا في علم النفس تؤكد على الخبرة كما يعانيها الفرد، وتعارض أي تحليل من شأنه تحطيم الحادثة النفسية إلى شظايا متناثرة، وبالتالي تكون الخبرة المباشرة الفورية هي نقطة البداية لفهم الحوادث النفسية.[4]

وهذا يعني بالنسبة للمنهجية الفينومينولوجية إبعاد كل ما هو خارج عن الظواهر حين النظر فيها، أي النظر إلى الظاهرة كيف تقدم هي نفسها بنفسها أمامنا، فلا يتعلق

[1] سماح رافع محمد: الفينومينولوجيا عند هوسرل، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1، 1991، ص50.

[2] أنطوان خوري: مدخل إلى الفلسفة الظاهراتية، دارالتنوير للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 1984، ص 35

[3] سماح رافع محمد: الفينومينولوجيا عند هوسرل، ص 52

[4] محمد شحاتة ربيع: تاريخ علم النفس ومدارسه، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 1986، ص453

الأمر منهجيا بمعرفة عن الظاهرة ولكن بمعرفة الظاهرة كظاهرة تبرز أمامنا ونستوعبها مستقلة لا أن نستوعب شيئا عنها.[1]

فالظاهراتية تقوم بوصف الظواهر المدروسة من خلال اتباع أسلوب مباشر يجعل العلاقة بين الذات الباحثة والظاهرة المبحوثة علاقة مباشرة مبنية على البعد الحسي لا على البعد التأملي العقلي أي استعمال الحواس في التعرف على ماهية الأشياء. أي "بما يظهر من الخبرة ويمكن ملاحظته"[2]. وعليه فالظاهرتية "هي وصف خالص لمجال محايد هو مجال الواقع المعيش، أو الخبرة من حيث هي كذلك، أو الماهيات التي تتمثل في هذا المجال.[3] ويعبر عنها ميرلوبونتي بقوله: إنّنا نجد وحدة الظاهراتية ومعناها الحقيقي في داخلنا.[4] فربط الذات بالموضوع هو ركيزة أساسية في تعاطي هذه النظرية الظواهر المدروسة.

وككل نظرية فإنّ الظاهراتية تقوم على مجموعة من الركائز التي تشكل هيكلها العام نذكر منها:

2-1-1تجاوز ثنائية الذات والموضوع: والمقصود من هذه الخاصية وهي خطوة منهجية من خطوات المنهج الفينومينولوجي "أنّ الفينومينولوجي ينبغي أن يبدأ منهجه بوضع الموضوع المراد فحصه أمام الوعي، أي أن يضعه في بؤرة

[1] عبد الجليل أميم: في المنهجية الظاهراتية وخطوات تطبيقها على الظواهر التربوية، مجلة علوم التربية، المغرب، ع 42، يناير 2010 ، ص 122.

[2] عبد المنعم الحنفي: موسوعة علم النفس، مكتبة مدبولي، مصر، ص290.

[3] زكريا ابراهيم: دراسات في الفلسفة المعاصرة، دار مصر للطباعة، 1963، ص339.

[4] ميرلوبونتي: ما هي الظواهرية، تر: فؤاد شاهين، مجلة العرب والفكر العالمي، لبنان، ع12، 1990، ص42

انتباهه وتأمله، دون أن يصدر أيّة أحكام عن علاقة الموضوع بذاته". وهذا يعني أن يجرد وعيه من كل معرفة سابقة تتعلق بالموضوع المراد دراسته.[1]

2-1-2ممارسة الإبوخيه: هذه العبارة استعملها هوسرل بتعديل لمدلولها الريبي في الأصل أي تعليق الحكم ليقصد بها وضع المعرفة وجملة الموجودات والنظريات القائمة موضع سؤال والإحجام عن استعمالها قبل فحص صدقها ومعناها فحصا نقديا بحسب نظام الوعي وقانونه، وبخاصة صدق المعطيات المفارقة التي لم تخضع لهذا الفحص إنّ تعليق الوجود يعني أنّ الإيبوخيه يقصد تحقيق الإمكان أي تحقيق الماهية في الموضوعات وفي العلاقات التي بينها بغير تسليم سابق.[2]

2-1-3وصف ما هو معطى: إنّ عمليات الوصف description هي الخطوة الحاسمة في المنهج الفينومينولوجي، غير أنّ الوصف يُساء فهمه أحيانا بشكل ساذج على أنّه ملاحظة حسية أو تجريبية لما هو معطى...، فالخبرة المباشرة أو الوصف المباشر هنا ليس خبرة حسية، وإنّما وصف للخبرة الحسية ذاتها.[3]

2-1-4إدراك ماهيات وعلاقات ماهوية: إنّ عمليات الوصف الفينومينولوجي تنصب على ماهيات الظواهر، فالماهيات لا تُستخلص استدلاليا أو استقرائيا، وإنّما تدرك عن طريق العيان والتحليل والوصف، فهي ليست ماهيات مجردة تعميمية وإنّما ماهيات عيانية يتم إدراكها فيما هو معطى، أي في الظاهرة نفسها وليس خارجها.[4]

---

[1] سعيد توفيق: الخبرة الجمالية. دراسة في فلسفة الظاهراتية. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1992، ص49.

[2] إدموند هوسرل: فكرة الفينومينولوجيا، تر: فتحي إنقزو، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، آب 2007، ص129.

[3] سعيد توفيق: الخبرة الجمالية، ص 49.

[4] المرجع نفسه، ص 49.

2-1-5مشاهدة أساليب ظهور الظواهر: المنهج الفينومينولوجي لا يهدف لكشف ما يظهر فحسب، وإنّما أيضا الطريقة التي بها تظهر الأشياء.

2-1-6ملاحظة تأسيس الظواهر: وهناك ملاحظة التأسيس السلبي أو الذاتي للظواهر وهو ملاحظة لبنيتها الوجودية التي تكون عليها، والتي تفرض نفسها على وعينا، أمّا ملاحظة التأسيس الإيجابي فهي ملاحظة لتلك العمليات التي بها يؤسس الوعي موضوعه، باعتبار أنّ الموضوعات لا تعطى لنا جاهزة مؤسسة المعنى.[1]

وعلى الرغم من تعدد مفاهيم النظرية الظواهرية وتشعبها إلا أنّه يمكن أن نلخص أهم المعالم المنهجية في النقاط التالية:[2]

- ✓ ارتباط الوعي بمضمون الظاهرة في إطار مفهوم القصدية.
- ✓ تحديد العلاقة بين الذات والموضوع، فالذات تمثل علة القصدية، والموضوع يمثل غايتها.
- ✓ القصد الظاهراتي للظواهر هو إعادة بناء لها.
- ✓ تشكل القصدية عملية ترقب شعوري مستمر، وعملية ربط وتأليف.
- ✓ تتيح الظاهراتية قراءة جوهرية للأشياء.
- ✓ تمنح القراءة الظاهراتية تجريد الأنا من مظاهره النفسية.
- ✓ الأشياء لا تمثل ذواتها إنّما تعكس قصدية الوعي وفعل الإدراك.

[1] المرجع السابق، ص49.

[2] محمد سالم سعد الله: من الظاهراتية إلى التأويلية قراءة في المرجعيات والمفاهيم، مجلة فتوحات، جامعة الموصل، العراق، ع 2، جوان 2015، ص 34، 35.

نلاحظ من خلال النقاط السابقة أنّ النظرية الفينومينولوجية تركز مقاربتها للظواهر المختلفة على تفسير أمرين مهمين هما قصدية الوعي في توجهه نحو موضوعه، وفعل الإدراك الحسي.

2-2 الإدراك الحسي وخبرة البدن:

يرى هوسرل أنّ الإدراك الحسي هو فعل من أفعال الوعي يتميز بأنّه يقصد موضوعات حاضرة بذاتها أو بجسميتها أمام الوعي،[1] وهذا يعني بالضرورة أنّ الإدراك الحسي يرتبط بالأشياء المحسوسة، وعليه فاكتساب المعرفة له جانب مهم هو العالم، عالم المحسوسات، الذي اكتشافه عن طريق الحواس، وعلى رأسها البصر، فالإدراك البصري هو: "صيرورة زمنية تستقبل مادة الشيء الذي ندركه بل هو تطابق يتحقق بين الذات المدركة وموضوع الإدراك، كما أنّنا لا نتعرف في الإدراك بطريقة متدرجة على خصائص كيفية للشيء في استقلالٍ عن الذات، بل الإدراك إتحاد بين الذات والكيفيات الصورية للشيء وفعل الإدراك هو حصول صورة الشيء في النفس[2] و"هوسرل" في تعريفه للفينومينولوجيا نجده يتدرج في تحديدها انطلاقا من كونها العلم الكلي الدقيق للمعرفة الإنسانية، ثم إنّ الشعور هو نقطة بداية هذا العلم حيث تكون دراسته وصفية من أجل إدراك الماهيات الكامنة في الشعور، وتحقيق الهدف من هذا العلم.[3]

ولعل من بين الذين اهتموا بالإدراك الحسي من وجهة نظر ظواهرية واعتبروا أنّ الوعي مرتبط بالجسم ويشكلان كيانا واحدا هو **موريس ميرلوبونتي** الذي يعتبر أحد التلاميذ الأوفياء لأستاذه هوسرل، "فالوعي عنده ليس له وجود آخر منفصل عن وجوده الجسمي، بل هو وعي جسماني ملتحم بالعالم، إنّه بعبارة أدق "كوجيتو متجسدة

[1] سعيد توفيق: الخبرة الجمالية، ص 201.

[2] عز الدين بناني: الظاهراتية وفلسفة اللغة، ص155.

[3] سماح رافع محمد: الفينومينولوجيا عند هوسرل، ص92.

incarnate cogito"، يكون مسلكه هو التأسيس الإدراكي للعالم، فالبدن هو جهاز معرفي من خلاله يعرف المرء العالم بطريقة أولية سابقة على التأمل.[1]

لقد أكد ميرلوبونتي أهمية الامتزاج بين المشاهد والعالم، بين الرائي المرئي،[2] ودعا العلم إلى أن يعود إلى هذه النظرة، وأن يرجع إلى منظر العالم المحسوس، ومعنى ذلك أنّه يريد من العلم أن يرجع إلى الواقع، وهو لا يكون إلا على نحو ما يمثل في حياتنا، أي على نحو ما نعيشه ونحياه.[3]

إنّ الوعي حينما يتوجه إلى وقائع العالم الخارجي بطريقة قصدية فإنّه يستطيع أن يدرك ماهيات الوقائع المتجسدة في العالم الخارجي وهو في إدراكه ليس شيئاً منفصلا عن أجسادنا، وإنّما يشكل مع البدن وحدة واحدة، "ولهذا يؤكد ميرلوبونتي على العالم المحسوس باعتباره الجذور الأولى التي تنبع منها معرفتنا وخبرتنا بشكل يرتبط فيه الذهن بالبدن.[4]

إنّ إدراك العالم من حولنا لا يتم إلا عن طريق مسلك واحد حسب الفينومينولوجيين والذي يتمثل في خبرة الإدراك الحسي الذي لا ينفصل عن البدن، فقد رأى ميرلوبونتي "أنّ خبرة الإدراك الحسي هي خبرة البدن، وأنّ نظرية البدن هي نظرية الإدراك الحسي، فالبدن يكون في العالم مثلما يكون القلب في الجسم العضوي الحي، إنّه ينفخ فيه الحياة ويعضده من الداخل، وأنا أدرك موضوعات العالم الخارجي من خلال بدني، ووحدة الموضوع لا

[1] سعيد توفيق: الخبرة الجمالية، ص 203.

[2] شاكر عبد الحميد: عصر الصورة، ص93.

[3] موريس ميرلوبونتي: العين والعقل، تر: حبيب الشاروني، منشأة المعارف، الإسكندرية، دط، دت، ص 7.

[4] سعيد توفيق: الخبرة الجمالية، 206.

يمكن إدراكها إلا من خلال خبرة البدن، فإدراكي للمكعب يكون على التتابع من خلال دوراني حوله وهكذا تنكشف لي وحدته.[1]

وقد استطاع "ميرلوبونتي" تطوير الأفكار السابقة عنه، من خلال استفادته من بحوث علم النفس الجشطلت في ألمانيا كذلك من فلسفة هوسرل وهايدجر الفينومينولوجية، وقال: إنّ البعد البنيوي للإدراك هو أمر مكافئ للمعنى الذي يزخر به العالم الذي نعيش فيه، ففي النظام الإنساني تتضافر البنية الشكلية مع المعنى الذاتي، وليس ثمة تناقض بينهما كما اعتقد بعض البنيويين الذين جاءوا بـعده[2]. كما تأثر بما قاله **لاكان** حول مرحلة المرآة تلك المرحلة التي يبدأ الطفل فيها في النظر إلى نفسه في المرآة، ويتعرف صورته الخاصة هناك فيها، إنّها مسألة ترتبط بالتوحد وتحديد الهوية حتى تظهر الصورة المشهدية spèculer image، فيشعر جسد الطفل –بقوة– باختلاط الواقع وتشوشه، إنّ تعرفه على صورته في المرآة، معناه أن يعرف أنّه من الممكن أن تكون هنـــاك وجهة نظـــر تتوجه نحوه، وهذا ما يجعل من الممكن حدوث متعة نرجسية بالنسبة إليه.[3]

بالإضافة إلى ذلك فالعالم له معنى وما على الإنسان إلا أن يتوصل إلى وصف ذلك المعنى، وفهم العالم والتوصل إلى معناه يقتضي منا تجاوز ثنائية الذات والموضوع، وبالتالي فالإدراك لا يعني تشكيلا منسجما للأشياء والمواضيع، وإنّما يعني سفرا لاكتشاف العالم (المرئيات).[4]

إنّ الإدراك بالمعنى الذي يؤسس له "ميرلوبونتي" لا يمكن أن يختزل إلى مجرد عملية من العمليات التي تستهدف تشكيل مجموعة من الأشياء أمام الذات المدركة

---

[1] المرجع السابق، ص 207.

[2] شاكر عبد الحميد: عصر الصورة، ص98.

[3] المرجع نفسه، ص103.

[4] جمال مفرج وآخرون: كوجيتو الجسد، ص80.

لتحولها إلى أشياء متجانسة وفقا للأنماط السائدة، لأنّ الإدراك هو محرر كينونة الكائن ووسيلة انفتاحه على الأخر والكون.[1]

2-3 القصدية: يعد هذا المفهوم مـــحور فلسفة هوسرل الفينومينولوجية ومركزها، إذ يطلق عليها الخاصية الأساسية للشعور وكذلك المفهوم الأساسي للفينومينولوجيا وتعني القصدية الشعور بشيء ما، ومن ثمّ فإنّ كل فعل قصدي للشعور يمكن أن يقال عنه أنّه متجه نحو شيء ما.[2]

والقصدية في جوهرها محاولة لتحقيق اتصالنا بالعالم الخارجي عن طريق إقامة جسر يربط بيننا وبينه، على اعتبار أنّ كل وعي هو وعي بشيء ما، وهو لم يكن وعيا إلا لكونه متوجـــها نحو الموضوع، هذا الأخير الذي لا يمكن تحديده إلا بعلاقته بالوعي، إذ أنّه دائما موضوع لذات ما، ثم إنّ عبارة "إنّ كل وعي هو وعي بشيء ما" -إنّما تعني- أنّ أشياء أو موضوعات العالم الخارجي ليست منفصلة عن العالم.[3]

إنّ الموضوع الواقعي -وليكن الشجرة التي أدركها- قد يطرأ عليه تغيير، فالشجرة قد تفقد أزهارها وتتغير ألوانها وظلالها بفعل الشمس والسحب، بل قد تدمرها النار، ومع ذلك تبقى الشجرة التي تمثلت لوعيي على حالها! ومعنى ذلك أنّ الموضوعات القصدية لا تتأثر بالتغيرات التي تطرأ على نظائرها في العالم الواقعي، فهي تتأثر فقط بما يطرأ على أفعال الوعي أو القصد من تغيير أو تعديل، بما يحدث داخل تيار الوعي ذاته.[4]

---

[1] المرجع السابق، ص53.

[2] محمد فرحة: المفهوم الفينومينولوجي للنظرية القصدية عند هوسرل، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سورية، مج 31، ع 1، 2009، ص 95.94.

[3] سعيد توفيق: الخبرة الجمالية، ص30.

[4] المرجع نفسه، ص33.

إنّ القصدية ليست هذا المعطى السيكولوجي الذي ورثه هوسرل عن برنتانو وحسب بل هي أيضا ما به العدول عن الحكم ذاته يكون أمرا ممكنا: فإدراك هذا الغليون على المنضدة لا يعني الحصول على صورة مصغرة للغليون "في الذهن" كما يدعي ذلك أصحاب مذهب تداعي الأفكار، بل هو "التصويب" إلى الشيء ذاته الذي هو الغليون...، وهكذا تكون القصدية في ذاتها إجابة عن هذا السؤال: كيف يمكن أن يكون شيء في ذاته بالنسبة لي؟ إنّ إدراك الغليون هو التصويب نحوه من حيث هو موجود حقيقي.[1] ويتم فعل القصد حسب ميرلوبونتي من خلال الإيماءة (مرئية أو مسموعة) وهذا التعبير الإيمائي يتم من خلال المرئيات الحسية التي توجد فيها، إنّ التغيير يتم من خلال خبرة كلية معيشية expèriencevecuè[2].

وتأتي وظيفة القصد باعتباره "يملأ"، فأفعال الملء هي أفعال قصدية تهدف إلى ملء الأشكال الفارغة للقصديات بمضمون حدسي كما في الإدراك الحسي والتخيل...، فعندما أنظر إلى هذه السجادة التي اختفى جزء من رسمها عن نظري بفعل قطعة من الأثاث، فإنّ الجزء المرئي يثير قصديات تحاول إكمال اللامحدد في ضوء المرئي المحدد، لكننا لا نتوقع أي شيء...، لنفترض أنّني أدرك هذا المكعب الخشبي الموضوع أمامي على الطاولة بغية أن أصل إلى الخصائص العامة في كل المكعبات، فلا شك أنّني أكون حرا في أن أنقل هذا الموضوع المدرك إلى مستوى الخيال عن طريق تغيير ملامحه على التتابع: ألوانه، حجمه، والمادة المصنوع منها، ومنظوره، والأشياء المحيطة به، وخلفيته، وهكذا فإنّني أستطيع أن أتخيل عددا لا حصرا له من المكعبات ولكن كل هذه الاختلافات لا تمس الخصائص العامة المميزة لكل المكعبات المتخيلة مثل: خاصية قائمية الزوايا،

[1] جان فرانسوا ليوتار: الظاهراتية، تر: خليل الجر، المنشورات العربية، ص28.

[2] جمال مفرج وآخرون: كوجيتو الجسد، ص74.

التحدد بست مربعات، والجسمية، هذه الخصائص العامة الجوهرية هي الماهية العامة eidos للمكعب.[1]

إنّ القصدية هي محور الفكر الظاهراتي وركيزته الأهم التي اعتمد عليها هوسرل في تفسيره للكيفية التي تتعاطى فيها الذات مع مكونات العالم الخارجي.

3- نظرية الترميز الثنائي "آلان بافيو" :

قدم "**آلان بافيو**" وهو عالم نفس من جامعة **تورنتو بكندا** ما سمي بنظرية الترميز الثنائي أو المزدوج dual coding للمعلومات وأشار من خلال هذه النظرية إلى أنّ المعلومات يجرى تمثلها في الذاكرة من خلال نسقين أو نظامين منفصلين لكنهما مترابطان تماما، هما نظام التفكير بالصورة العقلية والنظام اللفظي.[2]

ومن خلال هذا الطرح يتضح لنا أنّ **بافيو** قد قسم الذاكرة الى قسمين؛ "ذاكرة لفظية وذاكرة بصرية، الأولى لتمثيل المعلومات اللفظية (اللغوية)، والثانية لتمثيل المعلومات غير اللفظية، ويؤدي ترميز المعلومات في الذاكرتين إلى تذكرهما بصورة أسرع وأفضل، ذلك أنّه عندما تقدم للمتعلم رمزاً له شكل وله اسم فإنّه يسجل في ذاكرته بطريقتين؛ إحداهما للإسم الذي تنطبق عليه مواصفات اللغة اللفظية (منطوق، مسموع، مكتوب أو مقروء)، والثانية للشكل الذي تنطبق عليه خصائص اللغة غير اللفظية (المساحة، اللون، البعد ...)[3]

---

[1] سعيد توفيق: الخبرة الجمالية، ص36.37.

[2] شاكر عبد الحميد: عصر الصورة، ص 145.

[3] عبد الرزاق الفراوزي: فاعلية الصورة في بناء التعلمات ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع 34، ص 43.

تظهر من خلال هذه النظرية الأهمية البالغة للصورة في تعليم اللغة وقدرتها على تنشيط الذاكرة وتفعيلها، لأنّها تقوم بعملية ربط الألفاظ بما يقابلها في العالم الخارجي من أشكال وصور ولذلك تعمل على ترميز المفاهيم المختلفة ترميزاً مزدوجاً، الأمر الذي يدعو إلى ضرورة توظيف الصورة في مجال تعليم اللغة توظيفاً حقيقياً لقدرتها على إثارة المتعلم ودفعه نحو التعلم.

وأهمية ما قدمه بافيو تتمثل في أنّه ربط اللغة بالنظامين الأساسيين في المخ (اللفظي والبصري)، فاللغة إذن ترتبط بهذين النظامين الأساسيين للمعرفة وتشكيل المعلومات ويتعلق النظام الأول منهما كما هو معروف بالكلام واللغة بشكل مباشر ونحن يمكننا التفكير في ضوء الكلمات والعلاقات المختلفة فيما بينهما...، أمّا النظام الآخر لتمثيل المعرفة فهو يتعلق أكثر بالصورة العقلية، فلو قلنا مثلا أنّ الولد ذو الشعر الأحمر يقشر برتقالة خضراء، فإنّ فهمنا لهذه الجملة ربما كان يشتمل على نوع ما من الصور العقلية الخاصة بهذا الولد وهذه البرتقالة وكذلك العلاقة بينهما، وليس مجرد استعادة هذه الكلمات ومحاولة استظهارها ككلمات تذكر لهذه الجملة فيما بعد.[1]

4- أرنهايم والصورة

يعتبر أرنهايم Arnheim أول من استخدم مصطلح التفكير البصري في كتاب له بعنوان Visual thiking عام1999 وعرف من خلاله التفكير البصري على أنّه محاولة لفهم العالم من خلال لغة الشكل والصور.[2]

[1] شاكر عبد الحميد: عصر الصورة، ص 148.

[2] محمد عيد حامد عمار، نجوان حامد القباني: التفكير البصري في ضوء تكنولوجيا التعليم، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، دط، 2011، ص 21.

فالتفكير البصري عنصر فعال في فهم العالم الخارجي وبه يستطيع الإنسان اكتشاف الظواهر الخارجية وتفسيرها وتأسيس معرفة ومفاهيم حولها، "وقد ميز أرنهايم بين نوعين من المعرفة، المعرفة الحدسية، أو المعرفة الذهنية أو العقلية"،[1] وما يهمنا في هذا المجال هو المعرفة الحدسية والآليات المتحكمة في حدوثها، حيث يرى أرنهايم "أنّ المعرفة الحدسية تحدث في المجال الإدراكي الذي تتفاعل فيه القوى بشكل يتسم بالحرية ومن ذلك ما يحدث مثلا حينما يحاول شخص ما إدراك لوحة تشكيلية، إنّه يحيط بصريا بالمنطقة التي يشمل عليها إطار اللوحة، ويدرك المكونات المختلفة لهذه اللوحة من أشكال وألوان وعلاقات مختلفة[2]، ومن هنا فإنّ فهم اللوحة يتوقف على شيء واحد وهو محاولة تحديد عناصرها عن طريق حاسة البصر، فاكتشاف العلاقات بين هذه المكونات هو معرفة خارجية توصل إليها الرائي عبر تفكيره البصري ومن هنا فالصورة بزخمها الدلالي يمكن أن تشكل وعاء معرفيا يمكن من خلاله تقديم معارف مختلفة وبالتالي إمكانية مساهمتها في جعلها مصدرا للمعرفة.

5- نظرية الصورة الواقعية:

يرجع تاريخ هذا النوع من النظريات إلى أفلاطون وأرسطو قديما، وتؤكد هذه النظرية أنّ التصور المرئي يتضمن وجود كيانات في العقل أو الرأس تشبه أو تقوم بعمل الصور العقلية، وتتكون هذه الصورة من نسخ أو بقايا انطباعات حسية وأحاسيس مرئية كانت فيما مضى تشبه الصور، ومن ثم فهي لا تتناسب إلاّ مع النسخ في حالة التصور.[3]

[1] شاكر عبد الحميد: عصر الصورة، ص 139.

[2] المرجع نفسه، ص 139.

[3] المرجع نفسه، ص 148.

6- نظريات الوصف "النظريات الافتراضية:

من أصحاب هذه النظريات بيليشين (pylyshyn) حيث يرى أنّ النظام الإدراكي يزودنا بتوصيفات أكثر مما يقدم لنا صورا واقعية محددة حول العالم، وهكذا تكون المعلومات المستخدمة في التفكير بالصور_في رأيه_ مستمدة أصلا من الإدراك، لكنها تشبه الوصف المجرد أكثر من كونها صورة ممتدة عبر حيز مكاني معين، إنّ الصورة هكذا هي مخرجات للنظام الإدراكي أكثر من كونها مدخلات له.[1]

7- نظرية لعب الدور أو التظاهر:

يرى أصحاب هذه النظرية وعلى رأسهم أولريك بايسر عالم النفس المعرفي أنّ الصور العقلية وثيقة الصلة بالإدراك، وأنّ وجود صور عقلية داخل المخ يماثل عملية التخيل أو التظاهر بالرؤية، إنّها عملية أشبه بالتوقع أو الاستعداد للإدراك، وهي ليست عملية خاصة باستعادة صور عقلية شبه واقعية أو وصف إدراكي مجرد...، وتحدث عملية التظاهر هذه عندما توظف المخططات العقلية، والتي تستخدم عادة الإدراك، عندما توظف أو تستخدم في سياقات بعيدة عن الدوائر أو سلسلة الأنشطة العادية الخاصة بها.[2]

[1] المرجع السابق، ص 151.

[2] المرجع نفسه، ص 153.

خلاصة الفصل:

لقد شغلت الصورة الإنسان منذ القدم ولعبت دورا مهما في حياته وكانت أولى اكتشافاته الترميزية فجعل منها لغته التي عبر بواسطتها عن مغامراته وقدم نفسه من خلالها ليعلن بذلك بداية التاريخ.

إنّ غزو الصورة لحياة الإنسان في مختلف مجالاتها جعلها تتعدد من حيث مفاهيمها وأنواعها، حتى تعسر على المختصين في هذا المجال أن يعطوا لها تعريفا موحدا وذلك بسبب اشتراكها في مجالات معرفية متعددة كعلم النفس والفلسفة والسيميائيات والنقد الأدبي، وغيرها من العلوم الأخرى، التي جعلت من الصورة محور دراساتها، وبسبب اختلاف طبيعة كل خلفية من هذه الخلفيات، وهذا التعدد في مجالات البحث أفرز عدة نظريات اهتمت بالآليات التي يتم من خلالها إدراك الصورة، على اعتبار أنّ الإدراك هو منفذ العالم الخارجي نحو أذهاننا على شكل تصورات ومفاهيم.

هذه الدراسات المختلفة نتج عنها مجموعة من القوانين والمفاهيم المهمة في عملية الإدراك، كالتي توصلت إليها النظرية الجشطالتية التي جاءت بمفهوم مهم للغاية وهو مفهوم الكل وعلاقته بالأجزاء وبعض القوانين الأخرى مثل قانون البساطة وقانون الانتظام والكلية هذه القوانين يمكن استعمالها في مجال التعليم وبالتحديد في عملية اختيار الصور المناسبة.

الفصل الثاني

الصورة في ميدان التعليم

المبحث الأول: الصورة التعليمية

تمهيد:

تعتبر الصورة التربوية اليوم عنصرا مهمّاً وفعالا في ميدان التربية والتعليم، بل أضحت ضرورة ملحة لا مناص من حضورها في مختلف الأنشطة التعليمية حيث أصبحت تنافس وبقوة النص–المكتوب أو المسموع– الذي أصبح – بدونها– منهكا وعاجزا لا يؤدي دوره كاملا، ولولا العون الذي تقدمه الصورة لما نجحت عملية التعليم والتعلم، ولما تحققت الأهداف المتوخاة سواء على مستوى بناء التعلمات أم على مستوى اكتساب المهارات أم على مستوى تنمية طرق التفكير والفهم، فالصورة بهذا المعنى ركن أساسي من أركان التعليم خاصة في المراحل الأولى منه، حيث نجد الطفل في هذه السن "يهتم بالأشياء ذات الألوان البراقة ويرغب في معرفة أسباب حدوثها[1]، إذا فهي تلعب دوراً أساسياً في زيادة الدافعية نحو التعلم و تنشيط العمليات النفسية العليا، كالانتباه والإدراك والتذكر والفهم، وبما أنّ"لغة التعليم هي مختارات توافق بين اللغة اللفظية الفونيمية الشكلية واللغة البصرية الحسية الحاصلة عن المشاهدة، فهذا يؤكد بما لا يدع مجالا للريبة على أنّه من الضروري أن يكون الاهتمام بها– أي الصورة– محاكيا للأهمية التي تحظى بها اللغة الشكلية من تنظيم وتأسيس، ذلك لأنّ الصورة يمكنها أن تقوم بدور رئيس في توجيه الرسالة التعليمية وتنظيم الشبكة المعرفية، بحيث يغدو التعليم والتعلم مهارتين فاعلتين وظيفيتين داخل الحقل التربوي.[2]

ومما يزيد الأمر تأكيدا وإلحاحا على ضرورة الاهتمام بالصورة في مجال التعليم بصفة عامة، وفي حقل تعليم اللغة العربية بصفة خاصة قدرتها على "التجدد باستمرار من

[1] رفعت بهجات: مناهج تربية الطفل، عالم الكتب، ط1، 2014، ص 25.

[2] شفيقة العلوي: تكنولوجيا الصورة واستخدامها في التعليم (الكتروني)

خلال مواكبتها للتقنيات الحديثة، وبرمجياتها التي جعلت القابلية للتعليم والتعلم ملائمة لمكونات الخبرة اللغوية للمتعلمين من جهة، كما تستجيب لحاجاتهم وطموحاتهم من جهة أخرى، فتجعلهم أكثر استعدادا للتعلم.[1]

كما يلاحظ أنّ الصور تجعل الاتصال في سياق جيد ملائم، وله معنى أكثر إلحاحا، إضافة إلى جذبها المستمر للمتعلمين نحو المشاركة، كذلك تعلمهم المتابعة، وحسن الإنصات والإصغاء...، وعليه يمكن القول بأنّ إستراتيجية الصورة هي أم الإستراتيجيات؛ إذ لا توجد إستراتيجية تستغني عن استخدامها، كما لا توجد إستراتيجية تضاهيها في التجدد لقدرتها على الملاءمة مع العصور المختلفة، وتفاعلها مع التقنيات الرقمية، وإسهامها في إيجاد مفاهيم تتواءم مع روح كل عصر، بالتطور، والتشكل، والتنوع استجابة للمستجدات والمستحدثات.[2]

وإذا كانت الصورة قد طغت على حياة الإنسان وأضحت مكونا من مكونات حياته اليومية "فليس من الغريب أن تكون حاضرة بشكل قوي في مجال التعليم، فعالم اليوم هو عالم الصورة بامتياز، فأينما تولي وجهك تجدها حاضرة أمامك، فهي بأشكالها المختلفة وألوانها المتعددة تشكل بنية دلالية خصبة ذات تأثير عميق، حيث يقف المرء أمامـــها منتشيا بها محاورا لها، فاعلا ومنفعلا، تؤدي دورها في إيصال محتواها إلى متلقيها بجدارة واستحقاق، فهي تقتحم إحساسنا وتتدخل في تكويننا العقلي. فهي سهلة المأخذ يسيرة الفهم، فاستقبالها لا يحتاج إلى إجادة القراءة وهو في الغالب لا يحتاج إلى الكلمات

[1] هداية تاج الأصفياء حسن البصري: استراتيجيات تعليم وتعلم اللغة العربية في ضوء التطورات الرقمية، (مقال منشور في كتاب: تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها)، مؤتمر اللغة العربية الرابع بالشارقة، المركز العربي للغة العربية لدول الخليج، الشارقة، إ ع م، ط1، 2020، ص 597.

[2] المرجع نفسه، ص 598.

أصلا"، فالصورة مكتفية بذاتها لا تحتاج إلى واسطة، فبإمكان المرء أن يشاهد صورة دون حاجة إلى لغة، ولا يحتاج إلى سياقات ثقافية ولا فكرية كي يفهم الصورة.[1]

وعلى الرغم من هذا الدور الخطير الذي تلعبه الصورة في حياتنا إلا أنّها "لم تحظ بأهمية في عالمنا العربي مع كونها ذات شأن لدى الغربيين في مجالات شتى، ومنها التعليم لأنّها تشكل ثوبا من ثياب المعرفة التي تلعب دوراً بارزاً في التعليم والتعلم بوصفها أبرز مكونات محتوى الكتاب التعليمي...، ولم تعد الصورة التعليمية الواردة في الكتب التعليمية مساحيق تجميل لها دور التزيين والترويح عن العين بل أضحت جزءاً من تضاريس النص المصاحب وهيكلته الخطابية ...[2]

1-مفهوم الصورة التعليمية:

إنّ مفهوم الصورة التعليمية يتجلى ويتضح من خلال المجال الذي تنتمي إليه هذه الأخيرة، "فهي صورة هادفة ومفيدة تستخدم في مجال التربية والتعليم وبالضبط في الفصل الدراسي. وبالتالي، تتحول هذه الصورة إلى صورة ديداكتكية أو ما يسمى أيضا بالصورة التعليمية – التعلمية، وماهية هذه الصورة أنّها وسيلة توضيحية، وأداة بيداغوجية هامة، تساعد المتعلم والمدرس معا على التبليغ والإفهام والتوضيح، وتفسير ما غمض من الدرس، وتبيان جزئياته وتفاصيله المعقدة بشكل محسوس ومشخص، خاصة أنّ المتعلم لا يمكنه فهم المجردات كثيرا.[3]

وعليه فإنّ الصورة التربوية هي تلك الصورة التي توظف في مجال التربية والتعليم، وتتعلق بمكونات تدريسية هادفة، كأن تشخص هذه الصورة واقع التربية، أو تلتقط عوالم

[1] عبد الله الغذامي: الثقافة التليفزيونية، ص7.

[2] عبد الرزاق الفراوزي: فاعلية الصورة في بناء التعلمات ودورها في تنمية مهارات اللغة للناطقين بغيرها، ص 43.

[3] جميل حمداوي: الصورة التربوية في الكتاب المدرسي المغربي، مجلة علوم التربية، العدد58،ص45.

تربوية هادفة تفيد المتعلم في مؤسسته أو فصله الدراسي. أي أنّ الصورة التربوية هي التي تحمل في طياتها قيما بناءة وسامية، تخدم المتعلم في مؤسسته التربوية والتعليمية بشكل من الأشكال، وقد تتنوع هذه الصورة في أشكالها وأنماطها وأنواعهما لكن هدفها واحد هو خدمة التربية والتعليم.

2- أهمية الصورة التعليمية:

تكتسي الصورة التعليمية أهميتها في كونها وسيلة مثلى تمتاز بالدقة في توصيل المعارف وبطريقة مباشرة، فهي تخاطب الحواس قبل أن تخاطب العقل، وبذلك تعمل على خلق عالم مليء بالألوان يتفاعل معه المتعلم بطريقة رائعة، مؤثرة بذلك على وظائفه النفسية العليا كالإدراك والذاكرة والتفكير والتأمل والملاحظة، "فهي وسيلة من وسائل الإيضاح تساعد على الفهم لأنّها تتميز بنسق أيقوني خاص قد يجعلها تصل إلى المعنى من أقرب مرمى، فتقدم للمتلقي خدمة مهمة جدا، لأنّها تكثف من فعل التبليغ.[1] وتسهم بطريقة مـــثلى في "تحقيق الكفايات المطلوبة، وتنفيذها، وتقويمها، وتحديد مدى استيعاب الطلبة لها، وتكتسي الصورة أهمية بيداغوجية كبرى لكونها تمثل لغة عالمية تتحدى اختلاف اللغات، وتضفي طابع الواقعية على الدرس، وتدفع الطلبة إلى تركيز الملاحظة، فتسمح لهم بإنجاز مهارات عقلية كالتحليل والتركيب والتفكيك والتقويم.[2]

ومن هنا نستطيع الجزم على أهميتها وضرورة حضورها كوسيلة تعليمية للمتعلمين خاصة المبتدئين منهم حيث "يعتقد الكثير من المحللين التربويين أن نسبة 80% إلى 90% من خبرات الفرد يحصل عليها عن طريق حاسة البصر، كما أنّ مبدءاً سيكولوجيا يقول: إنّ الفرد يدرك الأشياء التي يراها إدراكاً أفضل وأوضح مما لو قرأها أو سمع

[1] بشير ابرير: الصورة في الخطاب الإعلامي، دراسة سيميائية في تفاعل الأنساق الأيقونية، جامعة عنابة.(الكتروني)
[2] عبد الرزاق الفراوزي: فاعلية الصورة في بناء التعلمات ودورها في تنمية مهارات اللغة للناطقين بغيرها (الكتروني)

شخصا يتحدث عنها، فالصورة كفيلة بتطوير كافة عناصر العملية التعليمية، وجعلها أكثر فاعلية ولذا تكمن أهميتها في عدة أدوار تقوم بها.[1]

وإذا كانت الصورة تحظى بهذه الأهمية الكبيرة في العملية التعليمية بما تشتمل عليه من أنشطة مختلفة، فمن نافلة القول أن نعزي لها هذا الدور في مجال تعليم اللغة لما لها من تأثير كبير في تحفيز الوظائف العليا للنفس "فمن المعروف أنّ الأطفال في المرحلة الأولى من التعليم حسيون لم يرتقوا بعد إلى مستوى المجردات، وهم حين يبتدئون تعلم القراءة والكتابة يصادفون كلمات جديدة عليهم لم ينتبهوا بعد إلى معانيها، ويحتاجون إلى ربطها بما تدل عليه في العالم المحسوس الذي يعيشون فيه، بل إنّ الألفاظ الدالة على الأشخاص والأشياء الموجودة في بيئتهم والتي سبق أن خبزوها مثل: محمد، علي والقط، والكلب، والشجرة ونحو ذلك لا ارتباط لها في أذهانهم بالرموز الكتابية الدالة عليها، وهم من أجل ذلك في حاجة ماسة إلى ربط هذه المدلولات المعروفة لديهم بالرموز الكتابية الممثلة لها؛ حتى يستثار المعنى في أذهانهم بمجرد رؤيتهم للرمز الكتابي، فيستطيعوا قراءته بلا تعثر.[2]

إنّ أجدر ما يمثل الواقع في حجرة الدرس هو الصورة بشتى أنواعها، فقد يتعذر على المعلم في أحيان كثيرة إحضار أشياء كثيرة لأسباب متعددة، "ومن ثم فإنّ أحسن ما يمثل الواقع وأسهل ما يكون استخداما في هذا المجال هو الصورة،[3] فإذا أحسن المدرس استخدامها بطريقة فعالة فإنّها لا محالة سوف تؤدي إلى نتائج جيدة.

[1] عبد المجيد العابد:أهمية الصورة في العملية التعليمية التعلمية، مجلة الحوار المتمدن،ع2629، 2009 (الكتروني).
[2] حامد عبد السلام زهران:المفاهيم اللغوية عند الأطفال، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2007، ص177.
[3] المرجع نفسه، ص 177.

"ومن مظاهر أهمية ربط الصورة بمواقف تدريس اللغة العربية أنّ كتب القراءة وغيرها من فروع اللغة تمتلئ بالصور المعبرة، بل تكاد كتب القراءة والكتابة للمبتدئين تقوم في جوهرها على الصورة ومحاولة ربطها بالرمز الدال عليها نطقا وكتابة.[1]

وقد نوه "رودولف أرنهايم" بضرورة العناية في مجال التعليم بالأشكال والرموز البصرية كوسائط للتعبير عن المشاعر والأفكار وتنمية التفكير والاتصال البصري، وعدم قصر الاهتمام على الرموز اللفظية والعددية.[2]

ويرى "فيرث" أنّ أهمية الصورة التعليمية تكمن في أنّها:[3]

2 تقدم الحقائق العلمية في صورة معلومات بصرية.

3 تقدم فرصة للمقارنة بين الحجوم والأبعاد والأشكال.

4 تمد الدارس بسجل التفكير الإستنتاجي.

5 وأجمع كل من "براون وويتش، وكارلتون على أنّ أهمية الصورة التعليمية تكمن في أنها:

1-متعددة الأنماط ومتعددة أساليب العرض.

2-أنّها العامل المشترك في مختلف العروض التعليمية.

3-أنّها سهلة الإنتاج ويسهل الحصول عليه.

ويرى "منستر بيرج" أنّ الصورة كعامل ارتباط معرفي في حياة الدارس، فإنّ تحقيق الهدف منها يتوقف على:

✓ قدرة الدارس على النقاط المعرفية المعنية في الصورة.

---

[1] المرجع السابق، ص178.

[2] عبد المطلب أمين الفريطي: مدخل إلى سيكولوجية رسوم الأطفال، دار المعرفة، مصر، 1995، ص173.

[3] عبد اللطيف حني: فاعلية الصورة الملونة في تنمية المهارة اللغوية لدى الأطفال (الكتروني)

- ✓ وعيه بالاختلاف بين معلوماته السابقة ومعلومات الصورة.
- ✓ مقارنته للانطباع الجديد الناتج عن المشاهدة وسابق خبرته المعرفية.

3- فوائد الصورة التعليمية:

للصورة التعليمية فوائد كثيرة ومتعددة نذكر منها:

3-1 **الصورة التعليمية** تثير الاهتمام لدى المتعلم، وتشبع من احتياجاته ورغباته، حيث إنّ الصورة الثابتة أو الأفلام أو المجسمات أو غيرها تقدم معارف مختلفة يستطيع المتعلم من خلالها إشباع رغباته، وكلما كانت الصورة أقرب إلى الموسوعة الإدراكية للمتعلم وتنشئته الاجتماعية كلما كان دورها التربوي أفضل وأعظم .

3-2 **الصورة** تجعل المتعلم أكثر استعدادا لتقبل المادة المعرفية، حيث تساعد على الرغبة والزيادة في تقوية وتحسين خبرات المتعلم لأنّها تعتبر عاملا مشوقا وحافزا يثير رغبة المتعلم في التعليم .

3-3 **تدفع الصورة** المتعلم إلى إشراك جميع الحواس في الدراسة والاستيعاب وتشحذ ذهنه نحو التفكير والتأويل والتحليل .

3-4 **تساعد الصورة** على تنويع أساليب التعلم لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين لأنّ لكل متعلم ذكاء خاصاً يختلف عن ذكاءات الآخرين، وبهذا التنوع في الأساليب يمكننا أن نشبع رغبات الجميع ونحقق الأهداف التربوية.[1]

- ✓تحد من كلام المعلم في الدروس، وتفسح فرصا أطول للدارس كي يتدرب على اللغة.
- ✓تثري الفصل بجلب موضوعات حقيقية من العالم الخارجي تنقل بواسطة هذه الصورة مما يساعد في إيصال المعلومات وتثبيتها.

[1] عبد المجيد العابد: أهمية الصورة في العملية التعليمية، مرجع سابق. (الكتروني).

- ✓تشحذ خيال المعلم والدارس جميعا، فتحول التعليقات والتخمينات والمناقشات والعبارات والتعبيرات المدرسة حديثا إلى استجابات لغوية حية بين الموصل والمستقبل
- ✓توفر النوع لجميع مستويات الكفاءة اللغوية فيمكن لهذه الصور في المجالات المتنوعة، أن توافق كل الأعمار وجميع النوعيات من مبتدئين إلى متقدمين إلى متخصصين.
- ✓التغلب على مشكلة البعد المكاني والزماني فللتعريف بمكان ما في زمن ما علينا سوى إحضار صورة لذلك المكان وتقديمها للمتعلم ليكوّن مفهوما حول ذلك.

4 **الصورة** باعتبارها وسيلة تعليمية تمارس القطيعة المعرفية لدى المتعلم وذلك أنّها تصحح المفاهيم والتصورات الخاطئة لدى المتعلمين حول أشياء معينة.

- ✓تساهم الصورة في تجنب الوقوع في اللفظية المفضية إلى خلق نوع من الضبابية حول بعض المفاهيم الأمر الذي يؤدي إلى تعسر الفهم لدى المتعلم إضافة إلى استهلاك وقت كبير لتوضيح ذلك.
- ✓وللصورة التعليمية كذلك "دور كبير في تعليم الطلاب المفردات والجمل. إذ تحول لهم المجردات إلى محسوسات ويدركون بذلك دلالة الألفاظ ومعاني الجمل كما تنقل إليهم صور الأشياء التي يتعذر عليهم رؤيتها على الطبيعة.[1]

4-أنواع الصورة التعليمية:

4-1 الصورة الثابتة:

هي التي تتميز بثباتها وافتقادها للحركة أثناء العرض، تستخدم هذه الصور لتقريب المفاهيم المجردة إلى أذهان التلاميذ، فهي تجعل الفكرة المجردة أقرب إلى الواقعية فيسهل إدراكها، فالصور تنقل الأفكار والمعاني بشكل أكثر فعالية من اللغة اللفظية ويبدأ التعلم

[1] حامد عبد السلام زهران: المفاهيم اللغوية عند الأطفال، ص165.

البصري منذ الصغر، عندما يبدأ الأطفال في تعلم الصورة المرئية قبل تعلم الكلام، فيتعرفون على صور أمهاتهم ويخزنون هذه الصور وتزداد أهمية الصور عند الأطفال صغار السن في المراحل المبكرة من التعليم، حيث تستطيع نقل معاني الكلمات دون قراءتها.[1]

4-1-1 أنواع الصور الثابتة:

4-1-1-1 الصور المطبوعة:

هي صور فوتوغرافية مرسومة على مسطحات ورقية أو خشبية تستخدم في التعلم مباشرة. تعتبر الصور المطبوعة ذاتية العرض، عندما تقدم داخل المطبوعات مثل الكتب المدرسية، أو بطاقات يمسكها المعلم في يده، ويرفعها أمام المتعلمين لمشاهدتها أو أن يمررها على التلاميذ أثناء الشرح، وطبعها وتوزيعها على التلاميذ.[2]

4-1-1-2 الصور ضوئية العرض:

وهي الصور التي تستخدم في عرضها أجهزة العروض الضوئية، فترى الصورة ضوئية مكبرة تسقط على شاشة أمام التلاميذ، يتميز أسلوب عرض الصور الضوئية بإمكانية مشاهدتها من قبل مجموعة كبيرة من التلاميذ بوضوح، ومن أنواعها الشرائح الضوئية slides، وهي عبارة عن صورة شفافة ثنائية الإطار ومأخوذة من فلم موجب 35 مم عادة، وتحفظ على شريحة في إطار fram مربع مقاس 2,2 بوصة أو 5,5 سم يصنع من الكرتون أو البلاستيك، فتعرض الشرائح slides projector. وتتميز الشرائح الضوئية بإمكانية استخدامها في كل الموضوعات الدراسية، كما تتميز بالمرونة، حيث

[1] عائشة بنت بليهش العمري ومنى محمد الجزار: الوسائل والمواد التعليمية، مكتبة الرشد ناشرون، الرياض، م ع س، ط1، 2012، ص75،76.

[2] المرجع نفسه، ص77

يمكن للمعلم إعادة ترتيب عرض الشرائح بما يتناسب مع الموقف التعليمي، فيراعي موضوع الدرس ووقت الحصة ومستوى التلاميذ، كما يمكنه تغيير الإطارات التي تتلف أو إضافة إطارات جديدة حسب الحاجة.[1]

4-1-1-3 الصور الإلكترونية العرض (الصور الرقمية):

وهي الصور التي تعرض عن طريق الحاسب، الذي يعتبر من مواد عرض الصور التعليمية إلكترونيا بنوعيها الثابتة والمتحركة، ويعتبر من الوسائل المميزة لإنتاج الصور وعرضها، نظرا لإمكانيتة في معالجة الصور الرقمية "كإدخال التحسينات وتعديل درجة الألوان وتكبير وتصغير الصور إضافة إلى ذلك إمكانية إزالة أجزاء أو إضافة أجزاء أخرى، كما يمكن للحاسوب طبع الصور.[2]

4-1-1-4 الصور الفوتوغرافية :

وهي صور تلتقط بوساطة أجهزة التصوير(الكاميرات) وتطبع على ورق خاص للصور، وتكبر إلى الحد الذي يُمكّن مجموعة من المتعلمين من رؤيتها بوضوح، وقد تكون ملونة، أو غير ملونة، والملونة أفضل أثرا وتجسيدا للشيء من غير الملونة في ذهن المتعلم، وهي عبارة عن صورة مسطحة للأشياء والأماكن، أو الأحداث، أو الظواهر، أو المشاهد التي يراد الحديث عنها في الدرس وأمثلتها كثيرة في التعليم كصور الآثار وصور المعارك، وصور الحيوانات...[3]

---

[1] المرجع السابق، ص 78،79.

[2] المرجع نفسه، ص 79.

[3] محسن علي عطية: تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص 152.

4-1-1-5 الصور الواقعية غير فوتوغرافية

المقصود بالصور الواقعية غير فوتوغرافية هي الرسوم الواقعية للأشياء، قد تكون تلك الرسوم أصلية مرسومة باليد ويمكن أن تستخدم في رسم هذه الصور أقلام الرصاص أو الأقلام الملونة

4-1-1-6 الصور المجسمة: هي نوع خاص من الصور الثابتة، وكل صورة مجسمة هي في الواقع عبارة عن صورتين شفافتين عاديتين، ويستخدم في أخذ هذه الصور آلة تصوير خاصة ذات عدستين تبعد الواحدة عن الأخرى بمسافة متساوية تقريبا لمسافة العينين.[1]

4-2 الأفلام الثابتة

الفيلم الثابت عبارة عن قطعة فيلم يتراوح طولها عادة من 60 إلى 150 سم، وتشتمل على مجموعة من الصور التي تعالج موضوعات وحدة معينة في ترتيب وتسلسل معين، ويمكن أن يتراوح عدد الصور في الفيلم الواحد من عشرة صور إلى أكثر من مئة صورة، ويختلف تبعا لذلك طول ألفيلم. وقد ثبت علميا أن استخدام الفيلم في التدريس مع الكتاب المدرسي قد أفاد الطلبة في تحصيل معلومات أكثر بمقدار 20% عن أولئك الذين استخدمت معهم نفس طريقة التدريس بدون استخدام الفيلم[2].

4-2 **الصور المتحركة:** وهي نوعان: برامج التلفزيون التعليمي وتسجيلات الفيديو التعليمي:

[1] المرجع السابق، ص 87.

[2] حامد عبد السلام زهران: المفاهيم اللغوية عند الأطفال، ص 127.

4-2-1 برامج التلفزيون التعليمي:

للتلفزيون استعمال واسع إذ يعتبر الوسيلة الأكثر استعمالا في عملية التواصل فهو يجعل من العالم قرية صغيرة لذلك يمكن استخدامه كوسيلة تعليمية "داخل المدرسة وخارجها عن طريق برامج تعليمية تعنى بإضافة معلومات إلى المتعلم أو تعديل سلوكه أو تغيير اتجاهاته. ويتصل التلفزيون التعليمي بطبيعة التدريس، فهو يرتبط بالمنهج المدرسي وببرامج الدراسة ويسعى إلى تحقيق أهداف تعليمية محددة، وجمهور محدد يستقبل هذه النوعية من البرامج وهم الدارسين.[1]

وتعزى أهمية التلفيزيون وتأثيره القوي على الطفل إلى مجموع الصور التي يقدمها له، والتي تترسخ في ذهنه بكل ما تحمله من دلالات وحركات وألوان وأصوات، فالصور التليفزيونية أكثر حيوية وتجددا، وأشد جاذبية وتأثيرا لأنّها صور غير صامتة وهي مقترنة بالصوت ومدعمة باللون ومجسدة بالحركة، وهي تلعب دورا حيويا في تنمية الأداء اللغوي لدى الطفل، وكذا اكتسابه بعض المهارات الأخرى بسرعة وفعالية.[2]

ولعل من بين أهم العوامل التي ساعدت على انتشار استعمال التليفزيون كوسيلة تعليمية منذ منتصف القرن العشرين عاملين رئيسين:

- **أولهما:** قيام لجنة الاتصال الفيدرالية الأمريكية عام 1952 بتخصيص 242 قناة تلفازية للأغراض التعليمية.

- **وثانيهما:** قيام مؤسسة فورد الأمريكية بصرف 170 مليون دولار في الفترة الممتدة ما بين عامين (1950- 1960) على المشروعات المتعلقة بالتلفاز التعليمي من

[1] عائشة بنت بلهيش العمري ومنى محمد الجزار: الوسائل والمواد التعليمية، ص79.

[2] طانية خطاب: دور الصورة التليفزيونية في تنمية الأداء اللغوي لدى الطفل، جامعة مستغانم. (الكتروني)

ذلك مشروعات متعلقة بالدائرة التلفازية المغلقة لتزويد المدارس في مقاطعة واشنطن بدروس متلفزة في مختلف الموضوعات ومختلف المراحل.[1]

والشكل الأقدم والأكثر عراقة للتلفيزيون التعليمي هو تلك البرامج التي تبنتها كبرى منظمات البث العام مثل هيئة الإذاعة البريطانية BBC في المملكة المتحدة، ومنظومة البث العام Public Broadcasting System في الولايات المتحدة الأمريكية وتليفزيون TV Ontario بكندا.[2]

- ✓ للتلفزيون التعليمي ميزات خاصة فهو يجمع الصورة والصوت والحركة، وبذلك يضفي على الموضوع أبعادا من الحقيقة تقترب إلى صفة الواقع.
- ✓ يؤدي استخدام التلفزيون إلى إضافة جو من المتعة، وخاصة أنّه من الوسائل الجذابة والمحببة لدى غالبية التلاميذ، مما يجعل التعلم أكثر تشويقا.
- ✓ يسمح بالاستعانة بالعديد من الوسائل التعليمية المتنوعة في البرنامج الواحد مثل عرض الأفلام والشرائح والتمثيليات وعرض لإجراء التجارب وغيرها التي لا تتوفر لمدرس الفصل، مما يزيد من كفاءة البرنامج التعليمي والخبرة التي يقدمها.
- ✓ جودة إنتاج البرامج التليفزيونية التعليمية، لأنّه يقوم بإعدادها وإنتاجها بواسطة خبراء وكوادر بشرية.[3]
- ✓ توفره على ميزة الإشباع.
- ✓ قدرته على التأثير على المشاهد من الناحية الفكرية والجسدية.
- ✓ قدرته على التوضيح.

---

[1] محمد محمود الحيلة: تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط4، 2004، ص348.

[2] طوني بيتس: التكنولوجيا والتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، تر: وليد شحاتة، شركة العبيكان للأبحاث والتطوير، ط1، 2007.

[3] عائشة بنت بهيلش العمري و منى محمد الجزار،الوسائل والمواد التعليمية، ص80،79.

- ✓ قدرته على تزويد الطلبة بفرص تعليمية متكافئة بغض النظر عن قدراتهم العقلية.
- ✓ قدرته على إظهار الأشياء بأشكالها وألوانها الحقيقية وبشكل فوري.[1]

ومما سبق نستنتج أنّ التلفزيون التعليمي وسيلة "من الوسائل التربوية الهامة التي تؤثر تأثيرا بالغا على المتعلمين، لما تتميز به هذه الوسيلة من خصائص قلما تتوفر لوسائل تعـليمية أخرى، فهو يجمع بين الصورة والألوان والصوت والحركة، وبالتالي يساعد المتعلم على إشراك جميع حواسه.

4-2-2 تسجيلات الفيديو التعليمي:[2]

تعتبر تسجيلات الفيديو التعليمية من المواد المميزة لعرض الصوت والصورة والحركة في مجال تسهيل عملية التعليم والتعلم لدى كل من المعلم والتلميذ، فهو يتميز بالمميزات التعليمية نفسها لوسائل عرض الصور المتحركة السابق شرحها ويتميز الفيديو عن التليفزيون بما يلي:

- إمكانية مشاهدة البرامج التعليمية المسجلة على أشرطة الفيديو قبل عرضها على التلاميذ على عكس البرامج التليفزيونية المثبتة.
- إمكانية عرض البرنامج أو بعض أجزائه حسب الحاجة.
- إمكانية وقف البرنامج لإتاحة الفرصة للمعلم للتعليق أو الإجابة.
- إمكانية تقديم الشريط أو توقيفه لإتاحة الفرصة للمعلم للشرح أو التعليق.
- إمكانية التحكم في سرعة عرض البرنامج.

[1] محمد محمود الحيلة: تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، ص 348،349.

[2] عائشة بنت بهيلش العمري و منى محمد الجزار، الوسائل والمواد التعليمية، ص 81،82.

الفيديو التعليمي أنجع في قدرته على إعطاء العملية التعليمية التعلمية نوعا من الفاعلية بين العناصر المكونة لها، على عكس التليفزيون التعليمي وذلك لإمكانية التحكم فيه بصورة أكبر.

4-2-3 الحاسوب التعليمي:

من بين استخدامات جهاز الحاسوب في مجال التعليم توظيفه "في المواقف التعليمية التعلمية الفعلية داخل الفصول الدراسية وفي المؤسسات التعليمية من خلال برامج تعليمية Instructional Programs تم إعدادها إعدادا مسبقا للقيام بمهام التعليم والتعلم.[1]

ظهر التعليم بمساعدة الحاسوب (Computer Assisted Instrucction) على يد كل من "أتكنستون" (Atknison) و"ويلسون" (wilson) و"سوبس" (Suppes) وهو برنامج يستخدم في مجالات التعليم كافة يمكن من خلاله تقديم المعلومات وتخزينها.[2]

ويعد التعليم بمساعدة الحاسوب أو التعليم بالحاسوب من أكثر مجالات استخدام الحاسوب في المجال التربوي، حيث يتم استخدامه في نقل التعلم مباشرة إلى المتعلمين عن طريق برامج معدة يتفاعل معها المتعلمون للحصول على التعلم المطلوب.[3]

وللحاسوب التعليمي كما للتليفزيون مزايا متعددة، فله "من الإمكانات التعليمية ما يجعله مصدرا متميزا للتعليم والتعلم منها:

---

[1] عوض حسين التودري: تكنولوجيا التعليم – مستحدثاتها وتطبيقاتها– 2009، ص 102 (الكتروني).

[2] محمد محمود الحيلة: تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، ص 358.

[3] عائشة بنت بهيلش العمري و منى محمد الجزار، الوسائل والمواد التعليمية، ص 125.

التفاعلية: فالتفاعلية في برامج التعليم الحاسوبية، تسمح للمتعلم بدرجة من الحرية ليتحكم في تحديد واختيار طريقة عرض المعلومات، حسب قدرته واستعداده الشخصي، بالإضافة إلى إمكانية الاختيار بين البدائل المتعددة لأنشطة التعلم.

تكامل عناصر المعلومات: فمن خلال هذه البرامج يتم عرض عناصر المعلومات بمختلف أنماطها، نصوص، وصوت، وصور، ورسوم ثابتة، ومتحركة، متكاملة ومتفاعلة لتحقيق هدف معين.

التزامـــن: يتم تداخل عرض العناصر المختلفة المتضمنة في برامج الوسائط المتعددة من تزامن الصوت مع الصورة،[1] وهذا ما يساعد بصورة فعالة في تعليم اللغة العربية، خاصة إذا تعلق الأمر بمتعلمي المراحل الأولى.

تفريـــد التعليم: تعتبر برامج الحاسوب التعليمية إحدى وسائل تفريد التعليم، فهي تقوم على أساس مبدأ الخطو الذاتي للمتعلم، حيث يتقدم المتعلم في خطوات البرنامج وفقا لسرعته وإمكانياته، حيث يكون التعليم تحت تحكم المتعلم ويتم تزويد المتعلمين بمستويات متعددة من التوجيه والقدرة على التعلم.[2]

[1] المرجع السابق، ص 126.

[2] المرجع نفسه، ص 127.

4-3 أنواع الصورة من حيث بعدها البيداغوجي:

حينما نتحدث عن أنواع الصورة من حيث بعدها البيداغوجي فإنّ ذلك يقتضي مقاربتها سيكولوجيا، هذا المجال الذي قدم بحوثا عميقة ودقيقة في ميدان الصورة حيث "تناول هذا الحقل المعرفي أنواع الصورة المختلفة من جهة تعاريفها، وكذا تحليل وظائفها بل والتأثيرات التي تحدثها في الناظر إليها، وتظهر أهمية الأبحاث السيكولوجية في كونها إجرائية بالأساس (...) وفي هذا الإطار قسمت السيكولوجية الصور إلى ثلاث أنواع وهي كالتالي:[1]

4-3-1 الصور الفنية: وهي صور تتميز بالانفتاح على قراءات متعددة، وفهم متباين ومتنوع، ويحتل فيها البعد الفني المقام الأول.

4-3-2 صور التسلية: نجد لها حضور في وسائل الإعلام المتنوعة وفي البرامج الإلكترونية المختلفة، وهدفها هو تحريك البعد الوجداني للناظر إليها، كما أنّها تغيّب عن قصد بُعد الإثارة المعرفية مكتفية باستحضار الإثارة الترفيهية؛ أي أنّ الخطاب يكون هدفه تحريك الانفعالات، والعواطف، والرغبات، قصد ترجمة هذه الحالة سلوكيا برد فعل سلبي أو إيجابي، إقبالا أو نفورا على شيء ما، فالدافع هنا يكون هو الإحساس باللذة أو بالألم (...)، وهذا النوع من الصور فيه من الإثارة والحيوية ما يتوافق مع حرارة الطفولة.

4-3-3 الصور الإخبارية: مجال هذا النوع من الصور هو الإخبار، الإعلام، الإرشاد، التبليغ، الإفهام، التوضيح... إنّها الصور التي يتم إنتاجها بهدف إبلاغ معلومة معينة، أو تبسيط معقد، أو توضيح مبهم، أو غير ذلك من الأبعاد المعرفية الأخرى، إنّها صور قصدية هادفة إلى مخاطبة البعد المعرفي في الإنسان بالدرجة الأولى.

[1] عبد الجليل أميم: الوظائف البيداغوجية للصورة في الكتاب المدرسي، مجلة علوم التربية، ع 40، ماي 2009، ص 72، 73.

5- مستويات قراءة الصورة :

إنّ تعميق أثر العملية التربوية التعليمية ونجاحها يحتاج إلى تنمية قدرات المعلم والمتعلم على حد سواء في مجال قراءة الصورة وحسن استخدامها لتؤدي وظيفتها المنوطة بها على أحسن وجه وأتمه، فهي مهارة لابد من اكتسابها خاصة إذا تعلق الأمر بالمستويات الأولى من التعليم وتعني مهارات قراءة الصورة كما يعرفها **'الفرا**" تمكُن المتعلم من ملاحظة ووصف محتوى الصورة أو الرسمة التوضيحية، وتفسير مضمونها، واستنتاج ما تحمله من مفاهيم وأفكار وقيم وعلاقات ومعايير فنية أو جمالية واستدعاء هذه المكونات وما يرتبط بها وتحويلها إلى كلام منطوق أو مكتوب.[1]

ويعرفها الحصري بأنّها: "القدرة على التعرف على الرسوم التوضيحية ومكوناتها، وفهم ما تحمله من معانٍ وأفكار وعلاقات ومشكلات في سياقات مختلفة.

" ويعرفها عبد المنعم بأنّها عملية فك رموز أو ترجمة الصورة على أساس خطوتين:

- التمايز، وذلك بتحديد عناصر الصورة وتصنيف المعلومات المرتبطة بها.
- التفسير وترتيب المعلومات التي تم التوصل إليها، ثم القيام بعملية الاستنتاج وإصدار الأحكام.

وتعرفها ميك كوي McCoy بأنّها عملية فك رموز decoding الصورة، من خلال أربع عمليات رئيسة، وهي: الوصف Describing والتحليل Analyzing والتفسير Interpreting، والتقويم Evaluating.[2]

---

[1] خالد بن جار الله بن عوض المالكي: برنامج تدريبي قائم على الويب لتنمية مهارات قراءة الصور والرسوم التعليمية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، ص 23 (الكتروني).

[2] راندا عبد العليم المنير: كيف تنمي التفكير البصري لطفلك؟ مركز ديبوبو لتعليم التفكير، عمان الأردن، ط1، 2015، ص 21،22.

وإذا كانت قراءة الكلمة المكتوبة يتم تعليمها للمتعلم وتدريبه عليها بأساليب متعددة فإنّه يجب قراءة الصور للمتعلم وتدريبه على قراءتها منذ نعومة أظافره حتى يتمكن من اللغتين اللفظية وغير اللفظية، والواقع التعليمي يؤكد أنّ اللغتين لا تنفصلان كوسيلتي اتصال متكاملتين في إثارة المعنى لدى المتعلمين، ومعلوم أنّ المعلومات يجري تمثيلها في الذاكرة من خلال نسقين أو نظامين منفصلين لكنهما مترابطان عموما، هما نظام التفكير بالصورة العقلية والنظام اللفظي.[1]

ويذكر عبد الحميد شاكر أنّ الكثير من خبراء التربية والتعليم ينصحون بأهمية المزاوجة بين الكلمة والصورة في مختلف مراحل التعليم ويستدعي هذا الأمر ضرورة تدريب المتعلم على الكيفية الصحيحة لقراءة الصور فمشاهدة المتعلمين للصور والرسوم التعليمية لا يعني بالضرورة أنّهم سيتعلمون منها بطريقة آلية، بل يجب توجيههم وتدريبهم على كيفية قراءة الصور والرسوم وتحليل محتواها أي قراءة المعني والأفكار والرسوم التي تحملها هذه الصور والرسوم، "لذلك فإنّه كما يعلم التلميذ قراءة الكلمة يجب أن يعلم – أيضا– كيفية قراءة الصورة، ومعرفة معانيها ودلالتها باعتبار أنّ الطفل اليوم محاط بطوفان من هذه الرسائل المرئية في التليفزيون والصور والرسومات وفي الكتب والمجلات وغيرها، كالإعلانـــات والملصقات، بشكل لم يسبـق له مثيل، فلغة الشكل يمكن أن يفهمها الطفل دون وساطة الكلمة؛ لأنّ عيون الأطفال تدربت على رؤيتها في مختلف الوسائل، لذلك فإنّها مهمة لهؤلاء الأطفال خاصة في تقديم المادة العلمية". "ولهذا يجب أن يكون القارئ أو المتعلم على دراية بكيفية قراءة الصورة كما تقرأ الكلمة، فإذا كانت هذه الأخيرة تقرأ من خلال معرفة الحروف والأصوات والربط بينها في شكل تفاعل بينها وبين معانيها المرتسمة في الذهن والمستمدة من الواقع المحسوس أو المعنوي، فإنّ قراءة

[1] سعدية محسن عايد الفضلي: ثقافة الصورة ودورها في إثراء التذوق الفني لدى المتلقي (رسالة ماجستير)، 2010، ص 66.

الصورة –أيضا– فيها تشابه في ذلك، إذ لابد من معرفة طبيعة الصورة ومكوناتها ثم تأويلها ومعرفة معانيها التي تكون مستمدة من الواقع أو التجربة.[1]

إنّ قراءة الصورة لا تخضع لمعايير مختلفة بل تختلف لاختلاف التصورات المتعددة، الأمر الذي نشأ عنه تعدد في مستويات قراءة الصورة والرسوم، فمنهم من يشير إلى وجود مستويات ثلاثة لقراءة الصورة وهي كما يلي:

1-5 **مستوى العد:** الذي يرى فيه الشخص الصورة فيعد محتوياتها، "وهذا المستوى يمكن استخدامه في تعليم أبجديات التعبير الشفهي لدى التلاميذ في بداية تعاملهم مع الصور إذ يحاول التلميذ التعبير عن الصورة التي يراها بعد مكوناتها دون استعمال أدوات ربط تربط عناصرها.[2]

2-5 **مستوى الوصف:** وفيه يصف الشخص عناصر الصورة مبينا ملامح أجزائها أو صفاتها، حيث يكون بمقدور التلميذ الوقوف على تفاصيل الصورة ومكوناتها والتعبير عنها بجملة بسيطة.[3]

3-5 **مستوى التفسير:** وفيه يقوم الفرد بإيجاد علاقة بين عناصر الصورة فيربطها معا في مفهوم ما الذي قد يصل إليه "وهو مستوى الاستدلال والاستنتاج وإصدار الأحكام، وفيه يعتمد المشاهد على خبراته السابقة في الإلمام بمختلف التأويلات المرتبطة بالألوان والأحجام التي تستخدمها عناصر الصورة، وأبعاد تموضعها.[4]

"وهكذا يصبح الطفل قادرا على دراسة تفاصيل الصورة وتفسير مثيراتها المرئية واستنتاج الحقائق الواقعية أو الممثلة عن الأحداث الماضية والحاضرة والمستقبلية، كما أنّه

---

[1] المرجع السابق، ص 66.

[2] بدرة كعسيس: سيميائية الصورة في تعليم اللغة العربية، ص 170

[3] سعدية محسن عايد الفضلي: ثقافة الصورة ودورها في إثراء التذوق الفني لدى المتلقي، ص67.

[4] بدرة كعسيس: سيميائية الصورة في تعليم اللغة العربية، ص 170

يمكن له أن يجد العلاقة القائمة بين عناصر الصورة فيربطها في مفهوم واحد فيقول مثلا عند مشاهدته صور أشجار: هذه حديقة، أو عند رؤيته أب وأم وولد فيقول: هذه أسرة."[1]

ولا يتوقف الأمر بخصوص مستويات قراءة الصورة عند هذا الحد، بل هناك من أضاف مستويات أخرى حتى بلغ العدد سبعاً من المستويات:[2]

- **التعرف:** وذلك بالتعرف على عناصر المثير البصري وعدها وتسميتها (المستوى الأدنى).
- **الوصف:** هو وصف عناصر المثير البصري وتحديد تفصيلاته، وهذا يعني تمكنه من إدراك جزئيات الصورة.
- **التحليل:** ذلك بتصنيف عناصر المثير البصري وتجميعها لتحديد موقعها في شبكة معلوماته المعرفية واستدعاء الخبرات السابقة المرتبطة بها.
- **الربط والتركيب:** ذلك بربط عناصر المثير البصري بعضها ببعض، ويحاول وضع فروض واقتراحات حول المعاني التي يمكن استخلاصها عند تركيب هذه العناصر بعضها في كل متكامل.
- **التفسير واستخلاص المعنى:** ذلك بتقديم التفسيرات اللازمة للفروض والافتراضات حول المعنى المستخلص من المثير البصري ويتوصل إلى قرار يتعلق باستخلاص المعنى الذي تحمله رسالة المثير البصري وما يرتبط بذلك من مفاهيم.
- **الإبداع:** يتم بتوظيف المعنى (المغزى) والمفاهيم المستخلصة لاستخدامها في مواقف عديدة ويظهر ذلك على شكل تغيرات سلوكية.

[1] سعدية محسن عايد الفضلي: ثقافة الصورة ودورها في إثراء التذوق الفني لدى المتلقي، ص 68.

[2] المرجع نفسه، ص 68.

- **النقد:** الذي يوجه إلى المثير البصري المقصود من كل جوانبه، وتقويم عناصره كالشكل واللون، والمسافة ومدى تناسقها ومدى توافر فرص نجاح هذا المثير في تحقيق الأهداف المرجوة منه[1].

وعلى الرغم من أنّ هناك اختلافات في تعداد مستويات قراءة الصورة إلا أنّ أهم هذه المستويات التي لابد من التركيز عليها أثناء قراءة الصورة في إطار العملية التعليمية هي المستويات الثلاثة الأولى والمتمثلة في: العد والوصف والتفسير. "وعليه فإنّه يتوجب على المعلم أن لا يمر هو ومتعلميه على هذه الصور والرسومات مر الكرام، ولا أن يكتفي بمناقشة مكونات هذه الصور مناقشة سطحية، بل لابد أن يكون على دراية تامة بهذه المستويات وكيفية توظيفها للوصول إلى الغاية المنشودة منها وعليه فإنّ قراءة هذه الصور ينبغي أن تكون إلى –جانب القراءة الفاهمة لمحتواها– القراءة الناقدة والمنقبة لخباياها ودلالاتها وإيحاءاتها وما ترمز إليه وما تريد أن تقوله بلسان حالها ولذلك تقترح على المعلم ما يلي:[2]

1- عدم رفض أية إجابة من الطالب مادام لديه دليل أو قرينة على صحتها.
2- ترك المجال لأكبر عدد من الإجابات على السؤال الواحد.
3- التدرج في طرح التساؤلات من المباشر إلى غير المباشر.
4- ترك المجال للطلاب ليطرحوا بعض التساؤلات حول الصورة.
5- ربط الصورة بعنوان الدرس.
6- ربط الصورة بمضمون الدرس.
7- ربط الصورة بمغزى الدرس.
8- إيجاد علاقات بين مكونات الصورة.

[1] المرجع السابق، ص69.

[2] عطية العمري: فن قراءة الصورة في الكتب المدرسية بين النظرية والتطبيق (الكتروني)

9- التعرف على نوعية الخطوط المستخدمة في الصورة ودلالتها.

10- التعرف على دلالات الألوان المستخدمة في الصورة.

11- تحديد أهم عنصر في الصورة مع التعليل والربط بمضمون الدرس.

12- اكتشاف المشاعر التي تحملها الشخصيات في الصورة مع التعليل.

13- إبداع صور أو رسومات يرى الطالب أنّها أنسب لوضعها مع النص بدلا مما ورد في الكتاب المقرر.

6-خبرات قراءة الصورة في ضوء نظريات تعليم وتعلم الأطفال:

تؤكد الاتجاهات الحديثة في مجال التعليم ضرورة الاهتمام بخبرات قراءة الصور، وتشجيع الأطفال على استخلاص المعلومات والأفكار التي تتضمنها الصور بهدف تدريبهم على معالجة المعلومات الممثلة بصريا، لأنّ الصور داعم رئيس للمعرفة التي تتضمنها نصوص الكتب المدرسية، ومن شأنها أن تدفع بالتلاميذ نحو تثمين تجارب الآخرين وأفكارهم بطرائق وأساليب مختلفة، ذلك أنّ الصورة تقدم نظرة فريدة ومدهشة للعالم، وانطلاقا من الحس الفضولي لدى التلاميذ ولاسيما الصغار منهم ممن هم في صفوف الحلقة الدراسية الدنيا، فإنّهم يسعون دائما إلى اكتشاف الأسرار الخفية التي يمكن أن تتضمنها صورة ما.[1]

وقد أكدت النظرية الكلاسيكية في تعليم وتعلم الطفل- ضمنيا- على أهمية استخدام الصورة، حيث تناول بياجيه Piaget في نظريته ما يعرف بالتمثيل التخيلي/ التصوري Imaged Representayion والذي فيه يقوم الطفل بتكوين تصورات ذهنية Mental Images تعبر عن مفاهيمه الخاصة عن الأشياء من حوله، موضحا ارتباط هذا التمثيل بتكوين مفاهيم الأطفال وتفكيرهم، خاصة التفكير الحدسي Intuitive

[1] راشد محمد أبو صواوين: أثر استراتيجية قراءة الصورة في تنمية مهارات التعبير الشفوي، المجلة العالمية للبحوث التربوية والنفسية، أكتوبر 2017، (الكتروني)

Though في مرحلة الطفولة المبكرة، ومؤكدا على أهمية الاستعانة بالمواد التي تساعد الطفل على تكوين تصوراته الذهنية عن الأشياء من حوله، بما ينمي مفاهيمه.

وعندما تحدث برونر Bruner عن المنهج الحلزوني Spiral Curriculum، أوضح أنّه يمكن إعطاء أي موضوع للأطفال الصغار، إذا ما تم عرضه عليهم بطريقة تناسب نموهم العقلي، مؤكدا على أهمية الخبرات الملموسة في تنمية المفاهيم الأساسية لدى الأطفال الصغار في مجالات المعرفة المختلفة.

وتناول أوزوبل Ausubel مفهوم المنظم المتقدم Advance Organizer، موضحا أنّه وسيلة لتقوية البنية المعرفية وتقديم نوع من التدعيم العقلي Intellectual Scaffolding يسهم في حدوث التعلم ذي المعنى، مشيرا إلى أنّ المنظمات المتقدمة الأكثر فاعلية، هي التي تستخدم مفاهيم ومصطلحات مألوفة بالنسبة للمتعلم، مثل استخدام التوضيحات Illustration والمشابهات Analogies المناسبة.[1]

ودعم ذلك أحدث نظريات التعليم والتعلم، حيث أشار المبدأ الرابع من مبادئ نظرية التعلم القائم على المخ Brain-based Learning إلى حدوث البحث عن المعنى من خلال الترميز، فعندما يقابل المتعلم برمز ما، يتحدى تفكيره ويتطلب منه إجابة جديدة، فإنّ ذلك يؤدي إلى استثارة العقل للبحث عن المعنى، وتكوين تصورات ذهنية تسهم في بناء نماذج عقلية للواقع Mental Models of Reality.[2]

7- وظائف الصورة التعليمية:

للصورة التعليمية وظائف متعددة اختلف العلماء في عدها وحصرها، "ويشير خبراء

[1] راندا عبد العليم المنير: كيف تنمي التفكير البصري لطفلك؟ ص 22، 23.

[2] المرجع نفسه، ص 23.

التربية والتعليم إلى أنّ للصورة وظيفة فعالة، فهي الرابطة بين الرمز اللفظي والمعجم ومتصوره، فهي تساعد المتعلم على تحصيل المعرفة واكتساب المهارات اللغوية، وقد حدد لها تاردي Tardy في كتابه "الوظيفة السيميائية للصور"–انطلاقا من تحليل دور الصورة ضمن إطار تعليمية الألسن– أربع وظائف:[1]

1-7 **الوظيفة النفسية للتحفيز**: إنّ الدور التحفيزي مهم بالنسبة للعملية التعليمية عامة، وفي مجالات التعليم اللساني، تكون المواد أحوج إلى عنصر التحفيز النفسي.

2-7 **الوظيفة التوضيحية:** لما كان فعل التمثل البصري للصورة ذا صلة وطيدة بالمعلومة اللغوية أو الموضوع المعين، فإنّ الوظيفة التوضيحية، تقترن في الغالب بإعطاء نظرة عامة وشمولية عن النص المرجع، الذي يعد مدارا لمجموع الأهداف اللغوية المقصودة بالنسبة للإطار التعليمي للألسن، حيث يمكن للمفردات المفقودة دلاليا عند التلميذ، أن تتحول إلى مجموعة من التخمينات المعرفية، كما يمكن للتفاصيل الأيقونية لمشهد الصورة، سواء تعلق الأمر بالصورة النصية أو الصورة المفرداتية، أن تحول المعاني والدلالات المجردة إلى صور ذهنية.

3-7 **الوظيفة التحريضية:** حيث تقوم باستثارة الحس التعليمي عند التلميذ، فالصورة التعليمية للغة قبل أن تحكي للطفل واقعة بصرية، فهي تستحثه على تحويل مجموع الوقائع البصرية إلى وقائع سردية لسانية.

4-7 **الوظيفة البين سيميائية للغة:** تؤدي الصورة بوصفها دعامة تعليمية للغة، دور العابر للغات، كونها قادرة على خلق رابط بين النسق اللساني للغة الأم، والنسق اللساني المستهدف من وراء العملية التعليمية، وذلك ضمن وضع سيميائي يقوم على المحاكاة، أو المماثلة، أو التقريب، وغيرها.

[1] عبد الرزاق الفراوزي: فاعلية الصورة في بناء التعلمات ودورها في تنمية مهارات اللغة للناطقين بغيرها (الكتروني)

وهذه الوظائف تتوافق مع معطيات علم النفس المعرفي، كما تتناسب بشكل كبير مع نظرية الترميز الثنائي، وعليه، يمكننا أن نجملها في الآتي:

- ✓ **وظيفة استكشافية:** اعتبار الصورة وسيلة استكشاف للفعل التعلمي في إطار وضعية استكشافية– وضعية انطلاق–، يستطيع من خلالها المتعلم الانطلاق من تمثلاته لاكتساب المعارف والخبرات وتحقيق الفهم وتعديل الاتجاهات.
- ✓ **وظيفة إخبارية:** بحيث تهتم بنقل المعلومات والخبرات في إطار تفاعلي، فهي وسيلة هامة في نقل الثقافة والتراث الحضاري بين الشعوب.
- ✓ **وظيفة تنظيمية:** تقوم بدور تنظيم المعلومات وتوجيهها وحصر المفيد منها المسهم في تنمية المهارة المطلوبة؛ ويتم ذلك من خلال مناقشة الصورة (أو الصور المعطاة) في إطار مجموعة عمل أو بشكل فردي؛ ثم بيان الفرق بين الصورة وحقيقة ما تمثله من رموز مجردة.
- ✓ **وظيفة تقويمية** :بحيث يتم توظيفها لتقويم المكتسبات والوقوف على مدى تحقق الكفايات التعليمية وما يرتبط بها من مهارات و أداءات وسلوكات

ويعددها الدكتور جميل حمداوي في مقال له نشر في مجلة علوم التربية لتصل إلى عشر وظائف ندرجها على الشكل التالي[1]:

- ✓ **الوظيفة التربوية والديداكتيكية:** تتمثل في استعمال الصورة لتحقيق أغراض تعليمية – تعلمية أثناء حصة الدرس عبر مختلف مقاطعها التدريسية (المقطع التمهيدي– المقطع التكويني– المقطع النهائي).
- ✓ **الوظيفة السيميائية:** تتجلى في استعمال الصورة التربوية باعتبارها علامة دالة، تحمل في طياتها دلالات رمزية موحية وتضمينية.

[1] جميل حمداوي: الصورة التربوية في الكتاب المدرسي المغربي، مجلة علوم التربية، ع 58، ص 52،53.

- ✓ **الوظيفة الأداتية:** تعد الصورة وسيلة أو أداة إجرائية أو واسطة منهجية لبناء الدرس وشرحه وتوضيحه، وتفسيره لغويا وبصريا.
- ✓ **الوظيفة التعبيرية:** تعبر الصورة عن مجموعة من المعاني والقضايا الذاتية والموضوعية التي يمكن استكشافها عن طريق الصورة إبان الحصة الدراسية.
- ✓ **الوظيفة التأثيرية:** تسعى الصورة التربوية إلى التأثير على المتلقي إيجابا أو سلبا، وإثارة انتباهه المعرفي والوجداني والحسي الحركي.
- ✓ **الوظيفة المرجعية:** تتمثل هذه الوظيفة في كون الصورة وثيقة موضوعية ومرجعية، تعبر عن حقائق معينة ذاتية أو موضوعية.
- ✓ **الوظيفة الجمالية:** تتميز الصورة التربوية، خاصة في مادة الفنون التشكيلية، بأبعادها الفنية والجمالية، كأن تكون صورة واقعية أو صورة انطباعية أو صورة سريالية أو صورة تكعيبية أو صورة تجريدية...
- ✓ **الوظيفة الأيقونية:** ويعني هذا أنّ الصورة أيقون بصري ومرئي له علاقة تماثلية مع الموضوع الذي يعبر عنه أو يمثله أو يشخصه.
- ✓ **الوظيفة الثقافية:** تحمل الصورة التربوية في طياتها حمولات حضارية وثقافية متنوعة، تعبر عن وعي الإنسان سلبا أو إيجابا وتعكس قيمه ومستوى ثقافته وتطوره التقني والعلمي والأدبي والفني...
- ✓ **الوظيفة االحفاظية:** تحافظ الصورة على عملية التواصل بين المدرس الملقي والمتعلم المتلقي بجذب انتباه التلميذ وإثارته ذهنيا ووجدانيا وحركيا، واستفزازه إدماجيا وكفائيا، وتشجيعه على التعلم الذاتي، وتوظيف خياله الإبداعي.

8- استخدام الصورة في تدريس اللغة العربية:

من المعروف أنّ الأطفال في المرحلة الأولى من التعليم حسيون، لم يرتقوا بعد إلى مستوى المجردات، وهم حين يبتدئون تعلم القراءة والكتابة يصادفون كلمات جديدة عليهم لم ينتبهوا بعد إلى معانيها، ويحتاجون إلى ربطها بما تدل عليه في العالم المحسوس الذي يعيشون فيه. بل إنّ الألفاظ الدالة على الأشخاص والأشياء الموجودة في بيئتهم والتي سبق أن خبروها مثل: محمد وعلي والقط والكلب والشجرة، ونحو ذلك لا ارتباط لها في أذهانهم بالرموز الكتابية الدالة عليها، وهم من أجل ذلك في حاجة ماسة إلى ربط هذه المدلولات المعروفة لديهم بالرموز الكتابية الممثلة لها؛ حتى يستثار المعنى في أذهانهم بمجرد رؤيتهم للرمز الكتابي فيستطيعوا قراءته بلا تعثر، أو يستثير المعنى -حين يتولد في الذهن- صورة الرمز الكتابي فيستطيعوا التعبير الكتابي به كلما عرضت لهم الحاجة إلى ذلك. والواقع -كما تدل الدلائل الكثيرة- أنّ إتاحة الفرصة أمام الطفل لمقارنة الأشياء بذاتها وحقيقتها كثيرا ما تتعذر إذ يستحيل إحضار بعض الأشياء إلى حجرة الدرس، ومن ناحية أخرى قد لا يسهل الارتحال إليها في كل الأوقات وطبقا لمقتضى حاجات الدراسة، ومن ثم فإنّ أحسن ما يمثل الواقع وأسهل ما يكون استخداما في هذا المجال هو الصورة المبسطة المعبرة، أو الصورة الفوتوغرافية أو نحوهما حسب مقتضيات الأحوال التدريسية إذا أحسن المدرس استخدامها بحيث يعرض على الطفل الصورة والكلمة مرتبطتين في أول الأمر، مع تدريبه الكافي على هذا الربط بمصاحبة النطق والكتابة، فإذا اطمأن إلى قوة العلاقة التي كوّنها الطفل بينهما انتقل بالتدريج إلى عزل الصورة عن الكلمة مع التدريب على نطقها أو كتابتها دون أن يرى الصورة. [1]

[1] عبد السلام حامد زهران: المفاهيم اللغوية عند الأطفال، ص 176.

ومن مظاهر أهمية ربط الصورة بمواقف تدريس اللغة العربية أنّ كتب القراءة وغيرها من فروع اللغة ممتلئ بالصور المعبرة، بل تكاد كتب القراءة والكتابة الحديثة للمبتدئين تقوم في جوهرها على الصورة ومحاولة ربطها بالرمز الدال عليها نطقا وكتابة.[1]

[1] المرجع السابق، ص 178.

المبحث الثاني: بنية الصورة التعليمية ورمزيتها:

تمهيد:

إذا تحدثنا عن بنية الصورة ورمزيتها فإنّنا بطبيعة الحال سوف نتطرق إلى تلك المكونات التي تتأثث منها الصورة وتخرج بواسطتها من العدمية إلى عالم الموجودات، وعن العالم الرمزي الذي سوف تحيل إليه تلك المكونات وما يتولد عنها من دلالات مختلفة. إنّ بنية الصورة هي تلك الرموز والخطوط والأشكال والألوان والتي تشكل مجتمعة معا بنية دلالية.

1- الرموز:

الرمز يحمل معنى بحسب الكلمات أو المخططات أو الرسوم أو الحركات أو الإشارات وهو يعتبر "مرحلة الذروة في الارتقاء بالمعنى من قاعدته الموضوعية العريضة إلى دلالته وصولا إلى بناء الرمز وإنضاجه وما يرافق ذلك من تحولات في المعنى، لأنّ الرمز هنا سياق من التوافقات المعنوية التي تفتقد الكثير من تفاصيلها الزائدة، وتمثل في هيئة رمز، فالرمز ينتصب في العالم مشيرا إلى المرموز إليه الذي يعد كأنّه جذوره وامتداده، فالرمز يشبه المرموز إليه بشكل ما.[1]

وتنقسم الرموز إلى ثلاثة أقسام:

1-1 رموز لغوية: وهي أصغر جزء في اللغة، وقد قسم "**مارتيني**" الرمز اللغوي إلى قسمين:

- الرمز الذي يتمتع باستقلالية المعنى مثل الكلمات

[1] عبد مسلم طاهر: عبقرية الصورة والمكان – التعبير، التأويل، النقد– دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2002. ص .

- الرموز غير المستقلة المعنى مثل الضمائر ونهاية التصريفات، وهو اتحاد الدال بالمدلول.[1]

1-2 الرموز البصرية الثابتة: تتكون من اتحاد الدال والمدلول، وهي ما نراه بالعين المجردة، وينقسم الرمز البصري الثابت بدوره إلى ثلاثة أقسام:

أ. الرموز البصرية غير المتعلقة بالصور أو الأشكال مثل الحروف والمخططات البيانية.

ب. الرموز البصرية المتعلقة بالصور أو الزخرفة مثل الصورة الفوتوغرافية، الخرائط الجغرافية والصور المحتواة في الكتب والتصاميم.

ج. الرموز البصرية المختلفة مثل الأشكال النقطية، البقع وهي كثيرة في الأعمال السريالية، والفن التكعيبي.[2]

1-3 الرموز الاجتماعية والثقافية: ويدخل في تكوينها كل من الرموز البصرية الثابتة والرموز اللغوية.[3]

2- رمزية الأشكال والخطوط: الشكل في جميع تمظهراته المختلفة يتكون في الأساس من خطوط قد تتجلى بدورها على شكل أنماط مختلفة، فمنها ما هو مستقيم ومنها ما هو منكسر ومنها ما هو متعرج، إلى غير ذلك. هذه الخطوط هي ما يعد في الأساس مادة أولية في تكوين أي رسم أو صورة والتي قد تكون على هيئة مربع أو مثلث أو دائرة، وتتعد دلالة الصورة أو الرسم باعتبارها مجموعة من الأشكال والخطوط بحسب موقعها داخل الإطار الذي يحويها، وتختلف هذه الدلالة من ثقافة إلى أخرى.

- ✓ ففي الوسط يعني الاتزان والثبات والتوقف.

---

[1] قدور عبد الله ثاني: سيميائية الصورة، ص199

[2] فضيلة سلطاني: صور الكتاب المدرسي ومستوى التحصيل الدراسي للتلميذ، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والحضارة الإسلامية، جامعة وهران، (2008- 2009)، ص 58.

[3] قدور عبد الله ثاني: سيميائية الصورة، ص 200.

- ✓ في أعلى اللوحة يعني البعد، السيطرة، الحكم.
- ✓ في أسفل اللوحة يعني القرب والخضوع.
- ✓ في اليمين يعني بالنسبة للقارئ العربي الوصول الإيجابي، الجديد، الأمل.
- ✓ في اليسار يعني الرحيل، أو الوصول السلبي (والعكس بالنسبة للقارئ من اليسار إلى اليمين).[1]

2-1 رمزية الخطوط:

إنّ الخط هو الأداة الأساسية لتحديد الشكل البصري. إنّه نوع من الاختزال الذي يستخدم لوصف ما نراه، أو نشعر به أو نتصوره، إنّ الخطوط هي علامات على سطوح ذات بعدين (الطول والعرض) أو أنّها قد تكون بمثابة الحافات المحددة للأشياء الموجودة في حيز ثنائي الأبعاد ويكون لكل خط أو حافة طابعه التعبيري وتلعب هذه التعبيرية دورا مهما في التواصل البصري.[2]

وللخطوط دلالات كثيرة ومتمايزة بحسب تنوعها واختلافها كـ "التعدد والانقسام، الاستمرارية والانقطاع، الإحاطة والاشتمال والقياس... وترتبط الخطوط بشكل عام بالروابط الأخلاقية أو الروحية أو العاطفية، وهي روابط قد تكون محددة ومؤقتة وقد تكون ممتدة ولا نهائية ومن ثم فإنّ الخط قد يعبر عن القيد وقد يعبر أيضا عن الحرية وقد يعبر عن المسار الذي يسلكه الإنسان خلال حياته وقد يكون هذا المسار مباشرا أو غير مباشر مملوءا بالارتفاعات والانخفاضات أو مستقيما ومباشرا بسيطا وسهلا أو محفوفا بالمخاطر

[1] الشال انشراح: رسوم الأطفال من منظور إعلامي، ص61.

[2] شاكر عبد الحميد: الفنون البصرية وعبقرية الإدراك، دار العين للنشر، ط1، 2007، ص 117.

ومملوءا بالمتاهات والتداخلات. والخط يرتبط بالحركة، ولا يكتسب أهميته الخاصة إلا من خلال الشكل الخاص الذي يسهم فيه أو يحتويه.[1]

2-1-1 الخطوط العمودية: إنّ الخطوط العمودية تشير إلى تسامي الروح والحياة والهدوء والراحة والنشاط.

2-1-2 الخطوط الأفقية: أما الخطوط الأفقية المستقيمة فتمثل الثبات والتساوي والاستقرار والصمت والأمن والهدوء والتوازن والسلم، وهي تمثل أقصر الطرق الموصلة إلى الحقيقة.

2-1-3 الخطوط المائلة: أما الخطوط المائلة فتمثل الحركة والنشاط وترمز إلى السقوط والانزلاق والخطر الداهم.

فإذا اجتمعت الخطوط العمودية بالأفقية دلت على النشاط والعمل، وإذا اجتمعت الخطوط الأفقية بالمائلة دلت على الحياة والحركة والتنوع.

2-1-4 الخطوط المحنية: أما الخطوط المنحنية فترمز إلى الحركة وعدم الاستقرار.[2]

2-2 رمزية الأشكال:

- ✓ **الدائـــــــرة:** هي العالم الروحي والنفحة المتموجة.
- ✓ **المربـــــع:** هو العالم المادي للجاذبية الكونية.
- ✓ **المثـــلـث:** وهو العالم المنطقي والفكري، عالم التركيز والضوء.

[1] المرجع السابق، ص 116.

[2] قدور عبد الله ثاني: سيميائية الصورة، ص 135.

3- الألوان:

يقول "فيبر بيرن" Faber Birren في كتابه **الألوان والاستجابات البشرية:** "لا أبالغ إذا قلت إنّ الإنسان القديم أحاط نفسه بالألوان من كل جانب. كل الحضارات منذ بداية وجود الإنسان عبدت الشمس، ومن الشمس جاء الضوء واللون. في كتابات " الأوبانيشاد" الهندوسية التي تعود إلى قرون قبل الميلاد، يوصف الإنسان على النحو التالي: يوجد في جسم الإنسان أوردة يطلق عليها "هيتا" وهي صغيرة في مثل حجم شعرة مقسمة إلى آلاف المرات، تمتلئ باللون الأبيض والأزرق والأصفر والأخضر والأحمر.[1]

إنّ كلمة لون تعني الإحساس البصري المترتب على اختلاف أطوال الموجات الضوئية في الأشعة المنظورة وهو الاختلاف الذي يترتب عليه إحساس العين بألوان مختلفة بادئا من الأحمر ومنتهيا باللون البنفسجي، وهو أيضا ذلك التأثير الفيزيولوجي الناتج عن شبكية العين، سواء كان ناتجا عن المادة الصباغية الملونة أو عن الضوء الملون، فهو إذًا إحساس وليس له أي وجود خارج الجهاز العصبي للكائنات الحية.

إنّ كل الأشياء التي تبدو لنا ذات لون معين هي مجرد أسطح عاكسة أو ناقلة للون الذي ينبغي أن يكون موجودا من خلال الضوء أو في حضور الضوء الذي يضيء هذا الشيء أو ذاك. وعندما ينير الضوء شيئا ما، فإنّ جزءا من هذا الضوء يتم امتصاصه من خلال السطح الخاص بهذا الشيء، بينما يتم عكس بعضه الآخر، أمّا اللون الذي يظهر لأعيننا باعتباره أو بوصفه لونا واضحا أو ظاهريا للشيء ويسمى لون الشيء فيكون محددا من خلال الموجة الضوئية أو التردد الخاص بالضوء المنعكس على سطح الشيء أو الموضوع.[2]

---

[1] فيبر بيرين: الألوان والاستجابات الصوتية، مؤسسة هنداوي، سي اي سي، تر: صفية مختار، ص 13.

[2] شاكر عبد الحميد: الفنون البصرية وعبقرية الإدراك، ص129.

يحتوي الضوء العادي على سبعة ألوان رئيسية يطلق عليها ألوان الطيف وهي: (الأحمر، البرتقالي، الأصفر، الأخضر، الأزرق النيلي)، وتنتج من تمرير الضوء عبر منشور زجاجي، غير أنّ اللون الأبيض يتكون من جديد عن طريق مزج ألوان الطيف السبعة، وكان أول من توصل إلى ذلك اسحاق نيوتن في نهاية القرن السابع عشر، وقام العالم الألماني "مندل" في عام 1890 بتأليف أول موسوعة علمية عن الألوان، وكيفية التداوي بها عن طريق استخدام أجهزة علاجية تسمى أجهزة العلاج الطبيعي بالأشعة الملونة.[1]

واللون عبارة عن ضوء أو طاقة مشبعة ضوئية ذات طول موجي معين وتقوم المستقبلات الضوئية المسماة بالمخروطات في الشبكية بترجمة هذه الطاقة إلى ألوان، وتحتوي الشبكية على ثلاثة أنواع من المخروطات هي: اللون الأزرق واللون الأخضر واللون الأحمر، وأما بقية الألوان فنشعر بها بخلط هذه الألوان الثلاثة .

فاللون هو حزمة من الأمواج المغناطيسة الكهربائية ذات الطاقة، ويتمتع كل لون بطول الموجة الخاصة به وحده، وهذه الحزم الموجبة تنبه وتثير المواد الكيميائية في عيوننا، وتدفعها إلى إرسال موجات حافزة دافعة إلى الغدد الدماغية التي تقوم بتنظيم الهرمونات والأجهزة الفيزيولوجية الأخرى في الجسم .[2]

3-1 التأثيرات النفسية للألوان

إنّ تقديم الرؤية الجمالية في العملية التعليمية منذ البداية يجعل الطفل يتشبع بها، وتستحوذ على عقله وتفكيره وخياله، وتصبح جزءا منه لا يستطيع أن يتخلى عنه، وتنعكس بالتالي على تغيراته الفنية وسلوكاته في تعامله مع الآخرين .

[1] خالد صلاح حفني: الألوان والطفل، مجلة خطوة، المجلس الأعلى للطفولة، ع 29، 2016، ص21.
[2] المرجع نفسه، ص 21.

وهناك علاقة وثيقة بين الحالة النفسية للإنسان والألوان، وقد أكدت على ذلك الكثير من الأبحاث والدراسات الأكاديمية، ومنها دراسة **ألكسندر شاوس** مدير المعهد الأمريكي للبحوث الحيوية الاجتماعية حول تداخل اللونية والضوئية مع الغدتين النخامية والصنوبرية ومن ثم إفراز هرمونات بعينها تقوم بإحداث مجموعة من العمليات الفيسيولوجية التي تسيطر على الحالة المزاجية والسلوكية، ودراسة العالم الصيني **فينج شوي** (fang shui) بعنوان "**لون حياتك**" حول كيفية اختيار اللون المناسب لإحداث تغيير في الحالة المزاجية على نحو إيجابي ودراسة **غاديلي** حول أهمية استخدام الألوان في الحد من الظواهر النفسية السيئة، التي يعاني منها الأطفال والصبية خصوصا ظاهرة التنمر المدرسي، بل إنّ الاستخدام الصحيح للألوان يمكن أن يزيد من التركيز والنشاط، والقدرة على التعلم والفهم والتركيز بنسبة تتراوح بين: 55% و78% كما أوضحت ذلك بعض الدراسات .[1]

3-1-1 اللون البرتقالي: وهو من أكثر الألوان التي تبعث في نفوس التلاميذ ـ بوجه عام ـ الإحساس بالنشاط والحيوية، ويؤكد **ألفريد بانكوم** "أنّ البرتقالي يحفز النشاط العقلي، ويدخل شعور الحماسة في تنوع الأفكار بين التلاميذ، ومن ثم الوصول إلى الإبداع، وهو معالج جيد للاكتئاب ويعطي إحساسا يرضي النفس، وزيادة الثقة، ولكون العام الدراسي يأتي دائما مواكبا لفصل الشتاء، فإنّه يمنح التلاميذ داخل فصولهم شعورا بالدفء.

3-1-2 اللون الأزرق: أكدت الدراسات أهمية هذا اللون في الإيحاء بالهدوء والاسترخاء، والحد من التوترات العصبية، وفي تجربة علمية تم وضع مجموعة من الأطفال الذين يتسمون بالعدوانية في صف دراسي بلون أزرق مع وضع مصابيح إضاءة

[1] المرجع السابق، ص 20.

عادية، وكانت النتائج مذهلة حيث بدأ الهدوء النسبي يتسلل إلى نفوس الأطفال، وانخفض معدل العدوانية بشكل ملحوظ خلال ثلاثة أسابيع.

3-1-3 اللون الأصفر: يصنف ضمن أشد الألوان إيقاعا في الذاكرة، فكلما أردت أن تتذكر شيئا، اكتبه على ورقة صفراء وبحسب "**فريدريك يورتال**"، فإنّ هذا اللون الذي يرتبط بأشعة الشمس يولد طاقة تعمل على زيادة الفرح والسعادة، كما أنّه يساهم في تنشيط العقل.

3-1-4 اللون الأخضر: من منظور الطب النفسي مهدئ للأعصاب، ويدخل الأمل على الإنسان، ولكونه مرتبطا بالأماكن الواسعة والخضرة والنباتات، فهو وثيق الصلة بالنماء والإقبال على الحياة، لذا يفضل توسيع نطاق الأماكن المزروعة بالنبات و الحشائش في المدرسة، والمناطق المحيطة بها، فهذا لا يفيد التلاميذ نفسيا وكفى، ولكن أيضا يفيدهم صحيا وبدنيا، بتنظيف البيئة من الملونات والعوالق المختلفة.[1]

3-1-5 اللون الأحمر: يدفع النفس إلى العدوانية والغطرسة، وكانت دراسة علمية قد أشارات إلى أنّ الذين يعانون من عيوب في الحركات التنسيقية، يفضل عدم جلوسهم في حجرات ذات ديكور أحمر، أو يرتدون ملابس ذات لون أحمر(...)، وهو مرتبط في أذهان الأطفال بخطر عبور ممر المشاة في الطريق العامة، وهو يصنف على رأس الألوان العالية الطاقة، حيث تصدر عنه في وجود مصدر ضوئي تيارات كهرومغناطيسية تؤدي إلى زيادة حركة ونشاط الخلايا وتسارع دقات القلب، ويؤدي عند كثير من الأطفال إلى التوتر والقلق.[2]

[1] المرجع السابق، ص 23.

[2] المرجع نفسه، ص 23.

إنّ للألوان تأثيراتٍ عجيبة على النفس البشرية فقد "أثبتت الدراسات الحديثة أنّ للألوان تأثيرا على خلايا الإنسان، إذ لكل لون موجة معينة، وكل موجة لها تأثير على خلايا الإنسان، وجهازه العصبي، وحالته النفسية كما أنّ اختيار الألوان والانجذاب إليها أو النفور منها يعود إلى أسباب متنوعة فيزيولوجية نفسية، اجتماعية، رمزية، ذوقية، دينية.[1] .

وقد لاحظ علماء النفس كذلك "أنّ هناك فرقا بين الألوان الحارة والألوان الباردة تساعد الأولى على التطور التدريجي للتكيف والنشاط وتزيد من التيقظ والتنبيه والفاعلية فيما تدفع الثانية نحو الاتجاه المعاكس، إذ لها فاعلية المسكن(...)، وقد أظهرت دراسة **كندية** أنّ اللون الأحمر يثير الانتباه خصوصا في المهام المرتبطة بالذاكرة، في حين أنّ اللون الأزرق يشجع على الإبداع، كما أنّ اللون الأحمر يحسن الأداء واليقظة لدى إنجاز مهام تستدعي الانتباه وذلك لارتباطه في الذهن بإشارات المرور الضوئية وحالات الطوارئ والخطر(...)، كما كشفت دراسات أنّ اللون الأزرق يساعد المخ على استيعاب مشاعر الآخرين، وأنّ هذا اللون يسهل عملية التواصل العاطفي. ويحسن اللون الأحمر أداء الطلاب بنسبة 91% مقارنة بالأزرق في المهام التي تستدعي انتباها خاصا مثل تصحيح النصوص.[2]

في عام 1875 زود طبيب أوربي اسمه "**بونزا**" عدة غرف بنوافذ من الزجاج الملون والحوائط الملونة، والأثاث الملون، وكان الأحمر والأزرق هما اللونين المستخدمين في الأساس. فيما يتعلق باللون الأحمر كتب يقول: بعد قضاء رجل يعاني من هذيان يتسم بقلة الكلام ثلاث ساعات في غرفة حمراء، أصبح مسرورا ومبتهجا، وفي اليوم الذي أعقب دخول رجل مجنون كان يرفض كل أنواع الطعام إلى الغرفة، طلب الفطور وتناوله

[1] كلود عبيد: الألوان دورها تصنيفها رمزيتها دلالتها، المؤسسة الجامعية للدراسات، دار النشر والتوزيع، بيروت لبنان، ط1، 2013، ص 23.

[2] المرجع نفسه، ص 23.

بنهم مفاجئ. وفيما يخص اللون الأزرق "وضع رجل عنيف كان لزاما إبقاؤه مرتديا قميص المجانين في غرفة النافذة الزرقاء أصبح أهدأ.[1]

في عدد 17-09-1973 من مجلة "**تايم**" نشرت مقالة بعنوان: **الأزرق جميل** أشارت إلى أحد أعمال " **هينر إيرتل**" مدير أحد معاهد علم النفس العقلاني في ميونيخ. وقد أجرى هينر دراسة استغرقت ثلاث سنوات على أطفال لتقدير تأثير ألوان البيئة على الكفاءة التعليمية.

حيث طليت غرف ذات أسقف منخفضة بألوان مختلفة وكانت الألوان الأفضل والأكثر شعبية الأزرق الفاتح والأصفر والأخضر المصفر والبرتقالي وفي هذه البيئات يمكن أن يرتفع معدل الذكاء إلى 12 درجة.

أما الألوان القبيحة الأبيض والأسود والبني، فسببت انخفاضا في معدل الذكاء؛ ووجد الباحثون أنّ الألوان الشائعة تثير أيضا الانتباه والإبداع، وغرف اللعب البيضاء والسوداء والبنية جعلت الأطفال يشعرون بقدر أكبر من الملل.[2]

ووجد **ايرثل** أنّ اللون البرتقالي يحسن السلوك الاجتماعي ويرفع الروح المعنوية ويقلل سمات العدوانية والانفعالية.[3] .

وعلى الرغم من أنّ هذه التأثيرات النفسية والعصبية قد لا تكون قاعدة عامة ومقياسا مشتركا بين البشر جمعيا، إلا أنّه لابد أن تؤخذ هذه الأمور بعين الاعتبار لما لها من أهمية، خاصة إذا تعلق الأمر بميدان التربية والتعليم، ذلك أنّ عالم الطفولة هو عالم الصورة وعالم الألوان بامتياز. فكلما كانت الصورة التعليمية مدروسة من حيث مكوناتها

[1] فيبر بيرين: الألوان والاستجابات الصوتية، ص 68،69.

[2] المرجع نفسه، ص 75.

[3] المرجع نفسه، ص 76.

بدقة من طرف الخبراء ذوي الكفاءة العالية، كلما أدى ذلك إلى حصول المراد والمبتغى منها.

3-2 خصائص الألوان:

يتحدد اللون بخصائص وصفات ثلاث:

3-2-1 الهوية: وهي ما نسميه طابع اللون، فالكثافة الطيفية اللونية الحمراء هي ما نسميها باللون الأحمر؛ بوصفه متميزا عن الأخضر أو البرتقالي – اللون المجاور له في ألوان الطيف – وهكذا فإنّ طول الموجة الخاصة باللون داخل ألوان الطيف هي ما تعطيه اسمه الخاص.

3-2-2 القيمة: هي كمية الضوء أو العتمة النسبية للون فالصبغات اللونية (أو الضوئية البيضاء والسوداء يمكن أن تكون مكونات مهمة في تغيير القيم الخاصة باللون. فعندما يضاف الأسود إلى هوية لونية معينة (أي إلى لون معين) فإنّه ينتج ظلالا خاصة بهذا اللون، فمثلا عندما يضاف اللون الأسود إلى البرتقالي تكون النتيجة هي اللون البني.[1]

3-2-3 الشدة أو الكثافة: وتسمى أيضا بالتشبع أو الكروما Chroma وتشير إلى مدى نقاء الهوية أو اللون والهوية النقية أو الخالصة هي أكثر الأشياء كثافة لأحد الألوان، إنّها الهوية في أكثر حالات تشبعها، إنّها أكثر أشكاله أو حالاته سطوعا، فإذا أضيف اللون الأبيض أو الأسود أو الرمادي إلى هوية لونية نقية أو كثيفة معينة تتناقص كثافته ويصبح لونا أقل نصوعا، باهتا وذلك لأنّه يصبح الآن قادرا على امتصاص ضوء أكثر أو أضواء أكثر تتعلق بخصائص أو أطوال متعددة.[2] ولذلك اللون فإنّ الأبيض غير نقي

[1] شاكر عبد الحميد: الفنون البصرية وعبقرية الإدراك، ص 130.

[2] المرجع نفسه، ص 131.

لأنّه ينتج من مزج الموجات الضوئية المكونة للطيف، أمّا إذا قلّت درجة تشبع اللون الطيفي فإنّ لونه سيصبح قريبا من اللون الرمادي وهذا يعني أنّ اللون الرمادي غير متشبع وفيما بين لون الطيف واللون الرمادي درجات عديدة من التشبع تعرف بترتيب أو سلم التشبع (النقاء)، ويمكن لأيٍّ فرد أن يغير من درجة تشبع أي لون من خلال إضافة اللون الرمادي إليه بالقدر المطلوب.[1]

ومن جهة أخرى فإنّ للألوان تصنيفات تعددت واختلفت باختلاف الحضارات والثقافات من ناحية، ومن ناحية أخرى تعدد الرؤى وتنوع المناهج، ولعل أحسن تصنيف لها يتجلى فيما سماه "**جونثان اتين**" **J–Itten** بـ عجلة الألوان "والتي تقوم على أساس ألوان أساسية ثلاثة هي: **الأصفر والأحمر والأزرق الداكن**" وعليه تكون تصنيفات الألوان حسبه ما يلي:

- ✓ **الألوان الأساسية Primaries:** وهي الأحمر والأصفر والأزرق، وهي الأصباغ أو الهويات اللونية التي لا يمكن إنتاجها من خلال المزج بين أيّة ألوان أخرى.
- ✓ **الألوان الثانوية:Secondarise** وهي البرتقالي والأخضر والبنفسجي، فعملية المزج بين لونين من الألوان الأولية (الأساسية) ينتج عنها لون ثانوي، واللون الثانوي هو طريق وسط بين لونين أساسيين يقومان بتكوينه.
- ✓ **الألوان الوسطية Inter médiates:** وهي البرتقالي– الأحمر والبرتقالي– الأصفر والأخضر– الأزرق والبنفسجي.[2]
- ✓ **الألوان المحايدة:** وهي اللون الأبيض واللون الأسود ومشتقاتهما، وليس لهذه الألوان كنه أيضا، وبمزج هذين اللونين بمقادير مختلفة يمكن الحصول على درجات لونية

[1] السيد علي سيد أحمد وفائقة محمد بدر: الإدراك الحسي البصري والسمعي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط1، 2001. ص113.

[2] المرجع نفسه، ص 132،133.

متعددة، ويؤدي مزج اللون الأبيض باللون الأسود بمقادير متساوية إلى ظهور اللون الرمادي.[1]

وهناك من يصنفها ضمن فئتين رئيسيتين :

- ✓ **الألوان الحارة:** جاءت تسميتها كونها تثير الإحساس بالحرارة والدفء، حيث أنّها ترتبط بمصادر الحرارة الطبيعية في البيئة كالشمس والنار، ومن ثم فهي تعكس الضوء، وتعمل على زيادته، ومن أمثلتها (الأزرق ـ الأصفر ـ البرتقالي) .
- ✓ **الألوان الباردة:** جاءت تسميتها من كونها تعطي إحساسا بالبرودة والصقيع، نظرا إلى ارتباطها بمصادر البرودة الطبيعية كالثلوج والمياه والسماء والسحب والنباتات، ومن أمثلتها(الأزرق ـ الأخضر).[2]

3-3 رمزية الألوان ودلالاتها النفسية:

يقول الفنان "**بول كلي**": أنا مصور، أنا واللون شيء واحد" هكذا يؤثر اللون في انفعالاتنا على نحو مباشر، ويعدل في أفكارنا وحالاتنا المزاجية وأفعالنا أو نشاطاتنا، بل حالاتنا الصحية أيضاً.[3]

إنّ الألوان المختلفة تثير فينا إحساسات نفسية مختلفة أيضا، فمنها ما يشعر الفرد بالسعادة، ومنها ما يشعره بالكآبة ومنها ما يشعره بالدفء ومنها ما يشعره بالسعادة، ومنها ما يشعره بالاسترخاء ومنها ما يشعره بالتوتر والانفعال ولذلك نجد على سبيل المثال لا الحصر أنّ الناس قد شاع بينهم تسمية اللون الأزرق بأنّه لون بارد، واللون الأصفر بأنّه

[1] أحمد جميل عايش: تدريس التربية الفنية والمهنية والرياضية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص 71.

[2] خالد صلاح حفني: الألوان والطفل، مجلة خطوة، ص 21.

[3] شاكر عبد الحميد: الفنون البصرية وعبقرية الإدراك، ص 129.

لون دافئ.[1]

ندرك مما سبق أنّ الألوان عالم قائم بذاته لها دلالاتها وتأثيراتها وأبعادها المختلفة، إنّها لغة من نوع خاص، فلكل لون رمزيته ودلالته التي قد تختلف من ثقافة إلى أخرى .

- ✓ "**فالأزرق القاتم** يرمز إلى الخمول، الكسل، الهدوء، الراحة، تفكك العلاقات، الخوف، الكبت، الانتعاش.
- ✓ **والفاتح منه:** يرمز إلى الثقة البراءة الشباب السلام الرومانسية الأفق الحقيقة الانتعاش.
- ✓ **العميق منه:** يرمز إلى التميز الشعور بالمسؤولية الإيمان برسالة ينبغي تأديتها المثالية.
- ✓ **واللون الأخضر:** يرمز إلى الدفاع والمحافظة على النفس، التجدد، النمو، الحياة، النصر، الثقة، الخير، الحرية، التسامح، ويرمز أيضا للامبالاة، البرودة.
- ✓ **البنفسجي:** يرمز إلى الكرامة، الجدية، الإيمان، الفن، السيطرة، اليأس، المضايقة.
- ✓ **والأبيض:** يرمز إلى الطهارة، الإتقان، الســـلام، الصحة، النظافة، الصفاء، البراءة، الأمان والهدوء، الاستسلام، الخوف، بعد الشيخوخة، البداية.
- ✓ **الأصفر:** الغموض، التوتر، الخديعة، الغدر، عدم الوضوح، القوة، الثراء، لون الذهب، الشمس المشرقة .
- ✓ **البني:** يرمز إلى الأرض، الجدية، التقاليد، المادية، الملاحظة، الوحدة، الفخر.
- ✓ **الأحمر:** يرمز إلى العنف، الخطر، النار، الحب الملتهب، ويراه **جوته** لون الأبطال.
- ✓ "**الأسود:** يرمز إلى الظلام والكآبة والجهل.
- ✓ **الرمادي:** يرمز إلى التداخل والنفاق والضبابية في كل شيء.[2]

---

[1] السيد علي سيد احمد، فائقة محمد بدر: الإدراك الحسي والسمعي والبصري، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط1،2001، ص 109.

[2] قدور عبد الله ثاني: سيميائية الصورة، مغامرة سيميائية في أشهر الإرساليات البصرية في العالم، دار الغرب للنشر والتوزيع، ص143.

المبحث الثالث: الطفل والتفكير البصري.

1- ارتقاء التفكير بالصورة لدى الأطفال:

يقول أحد المفكرين اليابانيين: "إن الشعوب تعيش على خيرات تقع تحت أقدامها، وسرعان ما تنضب، أمّا نحن فنعيش على خيرات تقع في رؤوسنا.[1]

إنّ التفكير بمعناه العام الذي يتضمن مختلف المجالات هو عبارة عن "سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمسة: اللمس والبصر والسمع والشم والذوق والتفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة، وقد يكون هذا المعنى ظاهرا حينا وغامضا حينا آخر، ويتطلب التوصل إليه تأملا وإمعان نظر في مكونات الموقف أو الخبرة التي يمر بها الفرد،[2] أمّا التفكير البصري فهو يعني محاولة فهم العالم من خلال الأشكال والصور وترجمة هذه الأخيرة إلى لغة لفظية أو منطوقة، فهو عبارة عن "نشاط ومهارة عقلية يساعد الإنسان في الحصول على المعلومات وتفسيرها وإدراكها وحفظها ثم التعبير عنها وعن أفكاره الخاصة بصريا ولفظيا وذلك من أجل تحقيق التواصل مع الآخرين.[3]

ويرى **علي عبد المنعم** أنّ التفكير البصري هو عملية داخلية تتضمن التصور الذهني، وتوظف عمليات أخرى ترتبط ببعض الحواس وذلك من أجل تنظيم الصور

---

[1] سعاد جبر سعيد: الذكاء الانفعالي وعلم النفس التربوي، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2015، ص 195.

[2] بسام عبد الله طه إبراهيم: التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2009، ص13.

[3] طارق عبد الرؤوف عامر وإيهاب عيسى المصري: التفكير البصري – مفهومه، مهاراته، إستراتيجيته– دار الكتب المصرية، القاهرة، ط1، 2016، ص50.

الذهنية التي يتخيلها الفرد حول الأشكال والتكوينات والألوان وغيرها من العناصر اللغوية البصرية.[1]

وقد ظهر هذا المصطلح في الأوساط التعليمية في أواخر الثمانينيات من القرن العشرين حين ابتكر كل من **إبجيل هوسين** Abigail housen ومدرس الفنون **فليب يناوين** Philip yenawine إستراتيجيات التفكير البصري لاستخدامها في مناهج المرحلة الابتدائية كبرامج للفنون البصرية.[2]

للتفكير البصري أدواته الخاصة به المتمثلة في الصور والرموز والرسوم التخطيطية ولقد أظهرت بعض الدراسات كالدراسة التي قام بها **كالو** Callow "أنّ لدى المتعلم معرفة ثقافية مرئية (بصرية) عالية عند تقويمه للصور، وأنّ هذا التقويم يعتمد على الخلفية الاجتماعية الثقافية لذا يوصي التربويون بضرورة الاهتمام بقدرة المتعلم المرئية (البصرية) في السياق الاجتماعي الثقافي.[3]

وتؤدي الصورة باعتبارها إحدى أدوات التفكير البصري "دورا مهما في اكتساب الطفل للغة في المراحل المبكرة من ارتقائه، فخلال تعرض الطفل للموضوعات والوقائع العيانية الحسية الحركية يقوم هذا الطفل بتكوين مخزن داخلي من الصور ويمثل هذا المخزن جوهر معرفته عن العالم وتعتمد اللغة إلى حد كبير ويتم بناؤها على هذا الأساس وتظل متداخلة متفاعلة معه على الرغم من أنّها تقوم ببناء نظامها الخاص المستقل جزئيا بعد ذلك وتظهر شواهد في سلوك الطفل على أنّه يعرف الأشياء قبل أن يعرف أسماءها ويدل ذلك على أنّه قد قام بتخزين نوع من التمثيل للأشياء، وتتم المضاهاة والمقارنة بعد

[1] طه محمد أحمد طه مطر: علاقة التفكير البصري ومراحل تطور تكنولوجيا التعليم، مجلة دراسات تربوية، ع7، أكتوبر،2018، ص 173.

[2] طارق عبد الرؤوف وإيهاب عيسى المصري: التفكير البصري مرجع سابق، ص55.

[3] سعدية محسن عايد الفضلي: ثقافة الصورة ودورها في إثراء التذوق الفني لدى المتلقي، ص 71.

ذلك بين هذه المادة التي تم تخزينها وتلك المادة الموجودة في العالم الخارجي في البيئة المحيطة بالطفل، ثم يستطيع هذا الطفل بعد ذلك أن يستجيب بشكل مناسب للاسم الخاص بموضوع ما، حتى لو كان هذا الموضوع غائبا، كأن يبدأ في البحث عنه، بينما لا يراه مما يشير إلى انبثاق أو ظهور العلاقة بين صورة ما وكلمة ما.[1]

ولقد اتفقت معظم الأبحاث في مجال علم النفس المعرفي وعلم النفس العصبي على أنّ أفضل الطرق في التعلم النشط الاعتماد على الصورة والكلمة في الوقت نفسه ولعل أهم تلك النظريات وأساس النظريات اللاحقة: **نظرية التمثيل المعرفي للمعلومات الثنائي** والتي تفترض وجود نظامين منفصلين للتمثيل المعرفي يتعامل أحدهما مع المعلومات اللفظية بينما يتعامل الآخر مع المعلومات البصرية كما في الصور والأجسام مع الإشارة إلى وجود تفاعل متبادل بين مجموعات العلاقات في كلا النظامين مما يزيد من فعالية الذاكرة حيث تمكن المتعلمين من القيام بالتمثيل المعرفي للمعلومات المتعدد (التفاعلي)، وصولا إلى عملية تعلم أكثر كفاءة.[2]

وتقوم هذه النظرية على مجموعة من الأسس والمبادئ التي توضح ذلك وتتمثل فيما يلي:[3]

- ✓ مبدأ التكامل في تقديم عروض المادة التعليمية من خلال الصورة والكلمة في الوقت نفسه.
- ✓ مبدأ الانتباه المنقسم والذي يقترح أن تقدم الكلمات سمعيا مع تقديمها بشكل بصري وفي الوقت نفسه.

---

[1] شاكر عبد الحميد: الفنون البصرية وعبقرية الإدراك، ص 186،187.

[2] سليمان عبد الواحد إبراهيم: علم النفس التعليمي (نماذج التعلم وتطبيقاته في حجرة الدراسة)، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013، ص 192.

[3] المرجع نفسه، ص 193.

- ✓ مبدأ التلاصق أو التطابق الذي يؤكد على تطابق الكلمات مع الصور المقدمة ضمن المادة التعليمية والعكس صحيح، أي تقديمهما بشكل متلازم بدلا من تقديمهما منفصلتين.
- ✓ مبدأ الاختلاف الفردي وذلك أنّ المبتدئين أضعف قدرة في عملية التمثيل المعرفي للمعلومات وعليه لابد من تلازم تقديم الصور مع الكلمات خاصة لدى المبتدئين.

وذلك أنّ البناء المعرفي للطفل الصغير يكون أقل تمايزا وأكثر إجمالية، ثم تأتي بعد ذلك عمليات التمايز والتفصيل والتنظيم والترتيب وفقا للأهمية، أي تنظيم المفاهيم البسيطة في أنماط ومعايير كلية، وهكذا حتى يصبح الراشد معرفيا أكثر تنظيما وتركيبا من الطفل.

وقد أكد **فيرنر** (كما فعل **بياجيه**) أنّ العمليات المعرفية للطفل الصغير تكون عيانية أو محسوسة Concrete، على الرغم من أنّ بعض العمليات التجريدية تظهر في سلوكه، فهو يستجيب للأشياء التي يدركها مباشرة بدلا من أن يستجيب للأفكار حول هذه الأشياء، ويصل للعلاقات كما هي معطاة بشكل مباشر قبل أن يصل إليها في شكلها المفهوم أو المتوقع.[1]

2- أهمية التفكير البصري في العملية التعليمية

إنّ للتفكير البصري أهمية بالغة للمتعلم والمعلم على حد سواء، وذلك لما له من ميكانيزمات تعمل على تفسير وتمييز المعلومات التي تتضمنها الصور والرسومات، وذلك يؤدي إلى فك شفرة الرسالة البصرية بطريقة ممنهجة، وقد أثبتت عدة دراسات أهمية ذلك

[1] شاكر عبد الحميد: الفنون البصرية وعبقرية الإدراك، ص 205.

في مجال التعليم، "ومما يمكن إيراده هنا لتوضيح أهمية التفكير البصري في العملية التعليمية ما يلي:[1]

- ✓ يعمل التفكير البصري على تنمية المهارات اللغوية.
- ✓ يعمل على زيادة القدرة على الاستيعاب وفهم الرسالة البصرية لدي التلاميذ.
- ✓ له القدرة على إيجاد الحلول للمشكلات التعليمية التعلمية من خلال تحديد المفاهيم البصرية.
- ✓ يساعد التلاميذ على تنظيم المعلومات في المقررات الدراسية.
- ✓ يعمل على تنمية القدرة على الابتكار، وبالتالي الإبداع.
- ✓ يعتبر التفكير البصري وسيلة لفهم المجردات وكل ما يرتبط بها من عمليات.
- ✓ الأشكال والصور والرموز البصرية تربط الأشياء بعضها مع بعض بشكل يسهل فهمها.

كما أضاف كل من **الدكتور محمد عيد حامد عمار والدكتورة نجوان حامد القباني** في كتابهما: **(التفكير البصري في ضوء تكنولوجيا التعليم)** بعض النقاط التي تبرز أهمية التفكير البصري والتي يرى الباحث أنّه من الضروري إعطاء الأهمية القصوى لهذا الأمر، وذلك لقدرته على تمكين المتعلمين من تفكيك شفرات الرسائل البصرية وتحويلها إلى ملفوظ، الأمر الذي يساهم وبشكل فعال في تسريع وتسهيل اكتساب اللغة. ومن بين هذه النقاط نذكر ما يلي:[2]

[1] ينظر، طه أحمد محمد طه: علاقة التفكير البصري بمجال ومراحل تطور تكنولوجيا التعليم، مجلة "دراسات تربوية" ، ع7، أكتوبر 2018، ص 175.

[2] محمد عيد حامد عمار، نجوان حامد القباني: التفكير البصري في ضوء تكنولوجيا التعليم، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، دط، 2011، ص 28،29،30.

- ✓ تنمية القدرة على فهم الرسائل البصرية المحيطة بأفراد العملية التعليمية من كل جهة نتيجة التقدم التكنولوجي.
- ✓ تنمية القدرة على حل المشكلات من خلال اختيار وتحديد المفاهيم البصرية، وهذا ما أطلق عليه **أرنهايم** بـ: ذكاء الإدراك Intelligence of perception .
- ✓ مساعدة الطلاب على فهم وتنظيم وتركيب المعلومات في المواد الدراسية، ومساعدتهم على تنمية القدرة على الابتكار، وإنتاج الأفكار الجديدة.
- ✓ يجذب الطلاب نحو موضوعات الدراسة التي تتضمن أشكالا بصرية بجانب النصوص اللفظية.
- ✓ يسهم بطريقة غير مباشرة في تكوين اتجاهات إيجابية نحو القراءة بصفة عامة، والنصوص المزودة بالأشكال البصرية بصفة خاصة.
- ✓ يجعل تعلم الطلاب يتسم بالحيوية والنشاط.
- ✓ يساعد على فهم المفاهيم المجردة، والعمليات المحيطة بها.
- ✓ يربط الأشياء والأفكار والمعلومات بصور وأشكال ورموز مما يسهل استيعابها وفهمها.
- ✓ يسهل استدعاء المعلومات من ذاكرة الطلاب.
- ✓ يزيد من اهتمام الطلاب بالموضوعات التي يتعلمونها.
- ✓ يساعد الطلاب على فهم الرسالة التعليمية وبخاصة البصرية منها، مما يسهل إدراكه وحفظه في الذاكرة لمدة طويلة.

ومما لا شك فيه أنّ للتفكير البصري دورا مهما في تعليم المهارات اللغوية وإثراء الرصيد المعجمي للمتعلم خاصة في المراحل الأولى من التعليم، ذلك أنّ الطفل في هذه المرحلة من العمر يتأثر بكل ما هو حسي، فهو يكتسب أولا الكلمات والألفاظ التي تمثل الأشياء المحسوسة التي يراها في حياته اليومية ويحتفظ بها في ذاكرته، وهذا الأمر يدعو

إلى توظيف الصورة توظيفا علميا ممنهجا يعتمد على آخر ما توصلت إليه الأبحاث العلمية خاصة في المجال السيميائي للصورة الذي يختص بدراسة المعاني التي تحملها الرسائل البصرية وتفكيكها وتحليلها واستخراج ما تحمله من دلالات من جهة، والكيفية التي يبني بها الإنسان المعاني من الصور والإشارات والرموز من جهة أخرى، وكذلك تمكين المتعلم من امتلاك المبادئ والاستراتيجيات التي تساعده على قراءة الصور قراءة صحيحة والتعامل معه (المتعلم) باعتباره عنصرا فاعلا مؤثرا ومتأثرا في العملية التعليمية لا على أنّه متلق سلبي للمعرفة خاصة في ميدان تعليم اللغة العربية، وإعطائه الفرصة الكاملة لتوظيف طاقاته التوظيف الأمثل.

إنّ التعامل مع الصورة باعتبارها مثيرا بصريا يحمل دلالات معينة وفق استراتيجيات التفكير البصري سوف يخلص المعلم والمتعلم في آن واحد من العشوائية المستعملة في التعامل معها، واستعمالها كوسيط في تعليم اللغة العربية؛ وذلك لأنّ الصورة قد تفوقت على الكلمة المخطوطة كما أكدته بعض البحوث، إذ "أصبح الاقتران المباشر بين الرسم الصوري والأداء النطقي –دون المرور باللفظ المخطوط– فضيلة من فضائل تعليم اللغات للناشئة سواء مع من كان منهم يتلقى لغته القومية التي اكتسبها بالأمومة، أو مع من كان يُلقّن لسانا أجنبيا".[1]

[1] عبد السلام المسدي: ما وراء اللغة (بحث في الخلفيات المرجعية)، مؤسسة عبد الكريم بن عبد الله للنشر والتوزيع، تونس، ط1، 1994، ص 80.

خلاصة الفصل:

تتخذ الصورة في مجال التعليم مفهوما خاصا تتفرد به عن باقي مفاهيمها الأخرى، لتصبح تلك الوسيلة التوضيحية المستعملة في الأنشطة التعليمية المختلفة، وتكتسي أهمية بالغة نظرا لدورها الفعال في إيصال المضامين المعرفية وإعطائها بعدا حسيا، وقدرتها على التأثير في نفسية المتعلم وتحريك مشاعره ودفعة نحو التعلم بطريقة جيدة.

لقد كان للتطور التكنولوجي المتسارع في عصرنا هذا دور في تطوير الصورة التعليمية وتنويعها، لتنتقل من تلك الصورة البسيطة ذات الألوان المحددة، إلى صورة أصبحت غاية في الدقة والتعقيد، كما تعددت كذلك وظائفها، حيث لم تعد تقتصر على وظيفة واحدة تتمثل في توضيح المفاهيم وتقريبها، بل وظائف أخرى متعددة في غاية الأهمية، خاصة تلك التي تتعلق بإثارة الجانب النفسي للمتعلم، وتقوم على تحفيز وظائفه النفسية العليا كالذاكرة والتفكير والإدراك، لتساهم بذلك في بناء تعلمات حقيقية تنطلق من بعد محسوس، وتساهم بطريقة فعالة في زيادة تحصيل المعارف المختلفة خاصة في مجال تعليم اللغة العربية.

ولا يتأتى هذا الأمر إلاّ إذا تعرف المعلم والمتعلم على حد سواء على المستويات المعمول بها في قراءة الرسائل البصرية التي يؤدي إلى تحديد وفهم أفكار ومعاني الصور، والتعرف على مكونات الصورة وعناصرها التي تتشكل منها، وما ترمز إليه من معان ودلالات.

إنّ هذه الآليات المتعددة تفرض على المتعلم بذل الجهد وإعمال الفكر في التعامل مع الصورة من أجل فك شفرتها واستخراج معانيها، مما يكوِّن لديه استراتيجية التفكير البصري الذي ينمي لدى المتعلم المنهجية الحقيقية في تحليل الرسائل البصرية وفهمها، ويخلصه من العشوائية التي تتسم بالسطحية.

الفصل الثالث

الصورة في الكتاب المدرسي

المبحث الأول: الكتاب المدرسي.

تمهيد:

يعد الكتاب المدرسي في ظل المفهوم الحديث للمنهج وسيلة مركزية في العملية التعليمية، وأداة ضرورية لتحقيق الأهداف المنشودة، فهو المصدر المنظم الذي يحتوي المادة العلمية التي يرجى توصيلها إلى المتعلمين، إنّه الوسيط بين المعلم والمتعلم، فهو حامل المعرفة التي تعد ثالث أقطاب العملية التعليمية التعلمية بحسب المثلث الديداكتيكي ومن هذه الزاوية بالذات تكمن أهميته التي تعتبر مدعاة للسهر على إعداده الإعداد التام المبني على المواصفات العلمية والتربوية المبنية على آخر ما توصلت إليه الأبحاث العلمية في هذا المجال. "وعلى الرغم من تباين الآراء حول دور الكتاب المدرسي في العملية التعليمية والتربوية وتعددها قديما وحديثا فإنّه مازال يحظى باهتمام الكثير من الباحثين والمربين بوصفه الدعامة الأساسية التي يستند إليها المتعلم والمعلم في التعليم والتعلم، والمصدر الذي يسهم إلى حد كبير بتزويد المتعلم بالخبرات والمهارات والقيم والاتجاهات التي تسهم في إعداده إعدادا متكاملا للحياة عن طريق تنمية مهارات التفكير اللازمة لمواجهة المشكلات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية المختلفة.[1]

فالكتاب المدرسي هو من الوسائل الضرورية الملحة، يحتاجه كل من المعلم والمتعلم على حد سواء، "ففي المواقف التي لا يسمح فيها المعلم بما يؤهله للتدريس بكفاءة عالية يصبح الكتاب المدرسي دليلا يسند له في عملية التدريس، أمّا بالنسبة إلى التلميذ فإنّ الكتاب المدرسي يؤدي دوره بوصفه من مقومات التقوية والمراجعة والاستزادة من التحصيل، فمن الكتاب المدرسي يحضِّر المعلم دروسه ومنه ينجز المتعلم واجباته، فهو

[1] محسن علي عطية: المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009، ص313.

المرجع الأساسي لكليهما إذا صلح محتواه صلح التعليم، وإذا فسد فسدت معه المنظومة التربوية، لهذا يجب بناؤه وفقا لفلسفة التربية الحديثة والتي تستهدف تنمية شخصية المتعلم وتعمل على توفير أدوات التوافق الاجتماعي والثقافي والفلسفي بالتركيز على الأساس السيكولوجي والعلمي وهذا يعني أنّه من الضروري أن يعتمد الكتاب على أساس الكفاءات التي يريد بعثها وتنميتها في المتعلمين مع مراعاة مختلف الجوانب السيكولوجية عند المتمدرسين، فالكتاب المدرسي يعد الوعاء الذي يحوي المادة التعليمية التي تعتبر وسيلة من الوسائل المهمة لتحقيق أهداف المنهاج التعليمي، لذلك فأهمية الكتاب تنجلي في دوره الفاعل لإنجاح العملية التعليمية، وتحقيق أهدافها عن طريق ما يقدم من معارف منظمة وموجهة نحو أهداف محددة.[1]

وعلى أساس ما تقدم ينظر إلى الكتاب المدرسي على أنّه جوهر العملية التعليمية فهو الذي يحتوي على أساسيات المقرر الدراسي، ويعرف الطالب بما ينبغي تعلمه، والمدرس بما ينبغي تعليمه ويسهل عليهما عملية التعليم والتعلم، فالكتاب أداة تعليمية غنية بالمعلومات والحقائق والمفاهيم والمبادئ والرسوم والصور والرموز والأشكال والأنشطة التي تسهل عملية التعلم، وتساعد على نجاح عملية التعليم والتعلم في المراحل الدراسية المختلفة.[2]

[1] المرجع السابق، ص 313.

[2] المرجع نفسه، ص 313.

1- لمحة تاريخية حول الكتاب المدرسي

إذا كانت الوظيفة الأساسية للكتاب هي الحفاظ على الذاكرة الإنسانية عبر العصور فظهوره يرتبط ارتباطا وثيقا بظهور الكتابة قبل الميلاد بآلاف السينين، فالبدايات الأولى تشكلت من خلال تلك النقوش والرسومات التي سجل بوساطتها إنسان العصور الغابرة تفاصيل حياته اليومية على جدران الكهوف، "وعندما اخترع المصريون ورق البردي، وتوصل الآشوريون إلى ألواح الطين، كان شكل الكتاب في مرحلته الثانية.[1] ثم توالت بعد ذلك الوسائل المتعددة التي استعملت في الكتابة إلى أن توصل الإنسان إلى اختراع آلة الطباعة التي تعد من أعظم الاختراعات التي توصل إليها الإنسان في العصر الحديث، فلم يكن من السهل الحصول على الكتاب لأنّه كان عملة نادرة لا يملكه إلا القليل من الناس.

لقد كان للكتاب في الإسلام مكانة خاصة، "إذ وردت لفظة الكتاب في القرآن الكريم في أكثر من مائتين وخمسين (250) موضعا، للدلالة على أكثر من معنى، منها اللوح المحفوظ والحساب والتوراة والإنجيل والقرآن وقد أدرك المربون المسلمون أهمية الكتاب في عملية التعلم، فحثوا الطلبة على اقتناء الكتب والعناية بها وقد خصص **ابن جماعة (773هـ/1381م)** فصلا في كتابه: **(تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم)** ناقش فيه آداب الطلبة مع الكتب ومما جاء في هذا الكتاب: (ينبغي لطالب العلم أن يعتني بتحصيل الكتب المحتاج إليها ما أمكنه شراءه وإلا فإجارة أو عارية لأنّها آلة التحصيل.[2]

---

[1] فضيلة سلطاني: صور الكتاب المدرسي ومستوي التحصيل الدراسي، رسالة ماجستير، جامعة وهران، السنة الجامعية 2006/2005، ص60.

[2] سعدون محمود الساموك و هدى علي جواد الشمري: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان، الأردن ط1، 2005، ص 126.

لقد سبق أسلافنا الغرب في التأليف المدرسي، فلقد طلب محرز بن خلف الله التونسي من أبي عبد الله أبي زيد القيرواني أن يؤلف له مختصرا في الفقه، يكون موجها لتعليم الولدان، وهو الرسالة المشهورة، فقال مؤلفها يصف ذلك: "(...) سألتني أن أكتب لك جملة مختصرة من واجب أمور الديانة مما تنطق به الألسنة، وتعتقده القلوب، وتعمله الجوارح ...، على مذهب الإمام مالك بن أنس –رحمه الله– وطريقته، مع ما سهل سبيل ما أشكل من ذلك من تفسير الراسخين وبيان المتفقهين لما رغبت فيه من تعليم ذلك الولدان كما تعلمهم حروف القرآن، ليسبق إلى قلوبهم من فهم دين الله وشرائعه...، فأجبتك إلى ذلك؛ لما رجوته لنفسي من ثواب من علّم دين الله أو دعا إليه...،[1] ويعود ظهور الكتاب المدرسي في الغرب إلى القرن (17)، فقد كان كومينيوس Coménius (1592–1670) أول من وضع الكتاب المدرسي في الغرب، وجعله موجها للمعلمين والمتعلمين لدراسة اللغة وبعد ذلك تطور الكتاب المدرسي تطورا كبيرا، نتيجة ازدهار الطباعة وظهور الصورة الملونة.[2]

أمّا في العالم العربي فإنّ الكتاب قبل اختراع الطباعة عام 1440م كان حاله لا يختلف عما كان سائدا في العالم الغربي فقد كان إنتاجه متوقفا على الخطاطين الناسخين وبدخول المطبعة إلى العالم العربي عام 1706م إلى بلاد الشام وعام 1798م إلى مصر مع الحملة الفرنسية أنشئت المطبعة الأهلية، ثم مطبعة بولاق عام 1821م، وبهذا التطور

[1] لطفي البكوش: دور الكتاب المدرسي في الارتقاء بالعملية التعليمية، مجلة أصول الدين، جامع الزيتونة، تونس (الكتروني)

[2] عبد اللطيف الغرابي وآخرون: معجم علوم التربية – مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك – سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط1، 1994، ص 188، 189.

الحاصل ومع بداية القرن 19م ظهرت ملامح جديدة في إعادة وإحياء دور التعليم في العالم العربي كحامل للواء النهضة.[1]

2- تعريف الكتاب المدرسي

2-1 لغة:

جاء في المنجد في اللغة والأعلام في مادة (ك ت ب):" كَتَبَ يَكْتُبُ كَتْبا وكِتاباً وكِتْبةً وكتابة الكتاب: صور فيه اللفظ بحروف الهجاء. وكتب عليه كذا: قضى به عليه. يقال: (كتب الله على عباده الطاعة وعلى نفسه الرحمة) أي أمرهم بالطاعة وألزم نفسه بالرحمة... والكتاب (مص) والجمع كتْب وكُتُبٌ: ما يكتب فيه، سُمي بذلك لجمعه أبوابَه وفصوله ومسائله. والمكتوب: الصحيفة، الحكم، الفرض، القدر والكتاب على الإطلاق كل كتاب يعتقد أنّه منزل"[2]. الكتاب هو كل ما يكتب فيه، من الفعل كتب يكتب كتابا وكتبا في القرآن الكريم قال تعالى "ذلك الكتاب لا ريب فيه". والكتاب هو التوراة والإنجيل هو القدر والفرض لأجل ومنه قوله تعالى: (لِكُلِّ أجَلٍ كِتَاب)[3]، وأمّ الكتاب هي الفاتحة، وأهل الكتاب هم اليهود والنصارى.

2-2 اصطلاحا:

تعددت تعريفات الكتاب المدرسي إلا أنّها لم تتباين كثيرا. فقد أورد معجم علوم التربية عدة تعريفات للكتاب المدرسي، تتناسب والفئة المستهدفة فهو " الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي يفترض فيها أنّها الأداة -أو إحدى الأدوات على الأقل- التي تستطيع أن تجعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهج المحدد سلفا، وهو المرجع

[1] ينظر، محمد رشاد أحمد: الكتاب المدرسي في العالم العربي، مجلة الأمن والحياة، ع 352، رمضان 1436 هـ، ص 61، 62.

[2] لويس معلوف: المنجد في اللغة والأعلام، دار المشرق بيروت لبنان، ط43، 2008، ص 671.

[3] سورة الرعد الآية 38.

الأساسي الذي يستقصي منه التلميذ معلوماته أكثر من غيره من المصادر فضلا على أنّه –أي الكتاب– هو المصدر الأساسي الذي يستند إليه المدرس في إعداد دروسه قبل أن يواجه تلاميذه في حجرة الدرس، وهو الوسيلة التي تضم بكيفية منظمة المواد والمحتويات ومنهجية التدريس والرسوم والصور.[1]

وعرفه المعجم العصري في التربية على أنّه "ذلك الوعاء الذي يضم المحتوى من المادة الدراسية وما يصاحبها من وسائل تعليمية وتدريبات وتصنيفات وأساليب تقييم مختلفة ويضم الكتاب أيضا مقدمة للمتعلم، وفهرسا يعرض المقرر بشكل عام وموجز كما قد يضم قائمة بالمصطلحات والمقررات غير المألوفة بالنسبة للمتعلمين.[2]

كما يعرف على أنّه الوسيلة الأساسية في يد التلميذ والموثوق بها؛ لأنّ كلماته مطبوعة أو مسجلة ولأنّ سلطة عليا هي التي دفعت به إلى الأيدي والأعين.

ويعرف كذلك بأنّه الصورة التطبيقية للمحتوى التعليمي وهو الذي يرشد المعلم إلى لطريقة التي يستطيع بها إنجاز أهداف المناهج العامة والخاصة، كما أنّه يمثل في الوقت نفسه الوسيلة الأكثر ثقة في يد التلميذ، نظرا لمقاييس الرقابة الصارمة التي تخضع لها محتوياته من قبل السلطات العليا.

كما يعرف على أنّه مجموعة منهجية من المعطيات المنتقاة المصنفة والمبسطة القابلة لأي تعلم ويظهر أنّ الكتاب المدرسي الوعاء الذي يشتمل على المعلومات المختارة والمعرفة المنظمة التي يستعملها المتعلمون.[3]

---

[1] عبد اللطيف الغرابي وآخرون: معجم علوم التربية – مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك – ص 188 – 189.

[2] صونيا هانم قزامل: المعجم العصري في التربية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2013، ص 63.

[3] حسان الجيلالي وفوزي لوحيدي: أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، ع 9، ديسمبر 2014، ص 195 – 196.

ويعرف من حيث المحتوى بأنّه ركيزة أساسية للمدرس في العملية التعليمية، فهو يفسر الخطوط العريضة للمادة الدراسية وطرق تدريسها ويتضمن أيضا المعلومات والأفكار والمفاهيم الأساسية في مقرر معين، كما يتضمن أيضا القيم والمهارات والاتجاهات الهامة المراد توصيلها إلى جميع التلاميذ ويعرف كذلك على أنّه نظام كلي يهدف إلى مساعدة المعلمين والمتعلمين في صف ما، وفي مادة دراسية ما على تحقيق الأهداف المتوخاة كما صنفها المنهاج.

كما عُرّف في ضوء عناصره وأهدافه على أنّه " نظام كلي يرمي إلى مساعدة المتعلمين، ويشتمل على عدة عناصر: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة والتقويم، وبهذا يرمي إلى مساعدة المعلمين والمتعلمين في صف ما، وفي مادة دراسية ما على تحقيق الأهداف المتوخاة كما حددها المنهاج.[1]

ويعرفه عبد الحافظ سلامة على أنّه وسيلة متوافرة مع كل تلميذ ويمكن استثمارها بشكل جيد، خاصة الكتب الحديثة للمرحلة الابتدائية المزودة بالصور الملونة وذات دلالة على موضوع الدرس، حيث جميعها صور تقود ثم تفسر بشكل تدريجي لمعرفة الحرف والكلمات والجمل ابتداء من الجملة.[2]

ويعرفه **باكون** على أنّه كتاب صمم للاستخدام الصيفي وأعدّ بعناية من قبل خبراء متخصصين في أحد ميادين المعرفة، وجهز بوسائل تعليمية مفيدة.[3]

---

[1] رحيم علي صالح وآخرون: المنهج والكتاب المدرسي، مكتب نور الحسن للطباعة والتنضيد، بغداد، ط1، 2017، ص 158.

[2] حسان الجيلالي وفوزي لوحيدي: أهمية الكتاب المدرسي العملية التربوية، ص 196.

[3] منى يونس بحري: المنهاج التربوي (أسسه وتحليله)، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2012، ص 229.

ويعرفه زكي نجيب محفوظ تعريفا فلسفيا أكثر منه تعريفا تربويا على أنّه " الذاكرة التي تحفظ ما مضى ليكون نقطة البدء لما قد حضر.[1]

وفي تعريفات أخرى يتسع مفهوم الكتاب المدرسي ليشمل "مختلف الكتب والأدوات المصاحبة التي يتلقى الطالب منها المعرفة والتي يوظفها المعلم في البرنامج التعليمي مثل: شرائط التسجيل والمذكرات والمطبوعات التي توزع على الطلاب في بعض الحصص وكراسة التدريبات، وكتاب دليل تقويم الطالب، بل إنّ بعض التعريفات تتسع لتضع مرشد المعلم ضمن حدود الكتاب المدرسي.[2]

ويعتبره الدكتور **صالح بلعيد** في كتابه **علم اللغة النفسي**. الجليس الأول الذي يعد التلميذ لمحيطه، حيث المقررات الدراسية تمثل حجر الزاوية في المنهج، وهي العمدة في التوصيل المعرفي اللغوي وتساعد على اتصال الدارس بما حوله وبمن حوله، كما تنظم تفكيره وسلوكه.[3]

ومما سبق فإنّ الكتاب المدرسي يعد أداة تعليمية ووسيلة تربوية هامة لا يمكن الاستغناء عنها بأيّ حال من الأحوال، فهو انعكاس للمنهاج التربوي بفلسفته وقيمه وأهدافه وبوساطته تنتقل المعرفة من مصادرها العليا إلى عقول التلاميذ وبه يكتسب المتعلم المعرفة على تنوعها واختلافها وعلية يعتمد المعلم في أداء مهمته النبيلة على أتمّ وجه، إنّه أبو الوسائل التعليمية بدونه لا يمكن للعملية التعليمية أن تستقيم.

---

[1] حسان الجيلالي وفوزي لوحيدي: أهمية الكتاب المدرسي العملية التربوية، ص 196.

[2] محمد السيد علي: موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص 65.

[3] صالح بلعيد: علم اللغة النفسي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، دط، 2008، ص 208.

ولكي يحقق الكتاب المرجو منه لابد أن يرتكز على مواصفات تؤهله ليكون الوسيلة الأساسية والمثلى في العملية التعليمية، وأداة تسعى إلى تحقيق حاجات المتعلم الوجدانية والنفسية والاجتماعية والمعرفية ومن هذه المواصفات نذكر:[1]

- **مواصفات معرفية:** ترتكز على البناء المعرفي والقيمي للمتعلم فالكتاب المدرسي لابد أن يكون وسيلة لاكتساب المتعلم المهارات وتنمية كفاءاته وتربيته على القيم، وبناء معارفه الضرورية التي تقوم من خلال نظام المراقبة المستمرة، وتجعله قادرا على الاندماج مع الحياة العملية.

- **مواصفات اجتماعية:** بأن يكون الكتاب ملبيا لطموحات الآباء وأولياء التلاميذ بشأن تصورهم لمقاصد التعليم وغاياته.

- **مواصفات علمية وديداكتيكية:** بأن تكون محتوياته وطرق بنائه قابلة للتنفيذ وتراعي السياق الزمني وظروف الأداء وذلك بتوظيف المبادئ والتصورات والطرائق الديداكتيكية التي تيسر استيعاب التعلمات، الوضعية المشكلة، الأنشطة الديداكتيكية المتنوعة.

- **مواصفات فنية وتقنية:** تتعلق بتحديد المقاس وجودة الورق وعدد الصفحات وطبيعة الصور والرسوم وجودة الغلاف.

3- أهمية الكتاب المدرسي:

تكمن أهمية الكتاب المدرسي في كونه الوسيلة التي بوساطتها يترجم المنهاج التربوي، وبه يكتسب المتعلم المعرفة وتتحقق بذلك الأهداف المنشودة والمرجوة من وراء

[1] محمد بن الحاج: دفاتر التربية والتكوين (أهمية الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية)، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، ع3، سبتمبر 2010، ص 8.

العملية التعليمية برمتها، فليس من الغريب ولا من باب المزايدة إن قلنا أنّ الكتاب المدرسي هو عماد التعليم وركيزته، فهو "من أكثر الوسائل التعليمية فاعلية وكفاءة في مساعدة المعلم والمتعلم في أداء مهمتيهما في المدرسة، كما يمثل عنصرا لا غنى عنه في أي برنامج تربوي فهو دليل أساسي لمحتوى البرنامج ولطرق التدريس ولعمليات القويم.[1] وبذلك فإنّه يمثل مكانة كبيرة في المنهاج التعليمي والنظام التعليمي بشكل عام بوصفه أيسر المصادر التعليمية التي تتوافر في البيئات التعليمية.[2]

إنّ الكتاب المدرسي يفرد التعليم ويجعل المتعلمين متباينين في سرعة قراءتهم وعلى وفق قدراتهم، فبوساطة الكتاب يستطيع المتعلم أن يقرأ مادة الدرس بصورة انفرادية وبحسب قدرته العلمية، وهذا يعطي للمتعلم ذاتية التعليم، وهذا يعد من التوجهات الحديثة.

إنّ الكتاب المدرسي ينظم التعليم؛ حيث يحتوي خبرات وأنشطة، وأسئلة منظمة تساعد على تلقي المادة العلمية بصورة منتظمة، وإنّ الموضوعات المطروحة في الكتاب المدرسي تعتمد الواحدة منها على الأخرى، فهو يفيد المعلم في مساعدته على تكوين أفكاره، واستيضاح ما يريد تحقيقه من أهداف. أمّا المتعلم فإنّ الخبرات و الأنشطة تجعل منه أكثر تمكناً للمادة وللمعرفة والمهارات التي تُنمّى لديه.

عن طريق الكتاب يستطيع المعلم أنّ يحسن من أدائه داخل غرفة الصف، فالعملية تبادلية بين المعلم والكتاب، وهذا ما تنعكس إيجابياته في كيفية تعامل الكتاب المدرسي لإعداد المتعلم، ووضع معارف يرتقي بها المتعلم من مرحلة إلى أخرى.

ينمي الكتاب مهارة القراءة وذلك من خلال استخلاص الأفكار والمعاني الرئيسة، أي عندما يقرأ المتعلم الكتب الدراسية، يزيد ذلك من مهاراته القرائية، ويحاول إخراج

[1] منى يونس بحري: المنهاج التربوي (أسسه وتحليله)، ص 231.

[2] محسن علي عطية: المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص 315.

الحروف من مخارجها الصحيحة، وتنمية سرعته القرائية، وهذه المهارات في حد ذاتها تمكن المعلم من إيصال المادة العلمية لعقل المتعلم بكل يسر وسهولة.[1]

كما أنّ للكتاب المدرسي مميزات تجعله مهما ومختلفا عن غيره من الكتب الأخرى تتمثل فيما يلي:[2]

- ✓ يقدم إطارا عاما للمنهج الدراسي ويحدد المعلومات من حيث الكم ومن حيث الكيف.
- ✓ يقدم قدرا مشتركا من الحقائق والمعلومات إلى التلاميذ جميعهم، بصرف النظر عن مستواهم التحصيلي وقدراتهم واستعدادهم.
- ✓ يحتوي على قدر من الحقائق والمعلومات المختارة بعناية والتي تم تنظيمها وفق أسس علمية ونفسية وتربوية تلائم التلميذ والمدرس دون استثناء.
- ✓ يتيح للتلاميذ التدريب على مهارات القراءة والتحصيل الدراسي.
- ✓ تتصل مادته بالكتب السابقة واللاحقة له في الوقت نفسه.
- ✓ توحيد النظام التعليمي ومنع الازدواجية بما يؤدي إلى نشر ثقافة موحدة بين النشء كافة.
- ✓ توحيد اللغة بين أبناء الوطن الواحد.
- ✓ الكتاب المدرسي يلازم التلميذ خلال مراحل تمدرسه، فهو المصدر الأساسي الذي يستقي منه المعرفة في معظم الأوقات.
- ✓ الكتاب المدرسي يحدد للمدرسين ما الذي ينبغي تدريسه للتلاميذ وكيف؛ فهو يشمل توزيع المواد ووقت العمل، والمنهجية المتبعة.[3]

[1] ينظر، رحيم علي صالح وآخرون: المنهج والكتاب المدرسي، ص 160.

[2] محمد فتحي عبد الهادي وآخرون: مكتبات الأطفال، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، دط، دت، ص 58.

[3] عبد اللطيف الغرابي وآخرون: معجم علوم التربية – مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك – ص 189.

- ✓ الكتاب المدرسي مرجع الطالب الأساسي يثري معارفه وخبراته وهو مصدر للمعرفة يزوده بالمعلومات الضرورية وبفضله ينال قدرا مميزا من ثقافة مجتمعه وأمته، ويزوده بألوان الثقافات الأخرى.[1]

4-معايير الكتاب المدرسي الجيد:

للكتاب المدرسي الجيد الذي يعول عليه في نجاح العملية التعليمية معايير ومواصفات يجب أن يتصف بها، وعلى الجهات المسؤولة عن تأليف الكتب المدرسية أن تأخذ ذلك بعين الاعتبار لكي يكون الكتاب مؤديا لدوره المنوط به في العملية التعليمية على أتم وجه وأحسنه، إنّه وسيلة اتصال تعد حلقة ربط بين متعلم ومصدر غايته إيصال مجموعة من المعارف إلى هذا المتعلم، لذا يعد تعرف هذا المصدر على "مدركات الأطفال مسألة جوهرية؛ لأنّ الاتصال يعني المشاركة في الخبرة والمعاني عبر رموز مشتركة وإذا لم تتهيأ للمصدر صياغة الرسائل بصورة يستطيع بها الأطفال إدراك ما تحمل من معانٍ، فإنّ الاتصال يصبح غير فعالٍ،[2] وعليه لابد من توفر مجموعة من المعايير والمواصفات ليؤدي الكتاب دوره الذي أعد من أجله، ومن هذه المعايير والمواصفات نذكر ما يلي:

- يجب أن تتصف هيئه التأليف بالمكانة العلمية المرموقة، وأن تكون مختصة في هذا المجال، إذ يجب أن يكون عند المؤلفين أو المؤلف الوضوح الكامل لأهداف المرحلة التعليمية، وأهداف المادة التي يؤلف فيها الكتاب، وأن تكون لديه دراية كاملة بقوانين التعليم، وخصائص نمو المتعلمين الذين يؤلف الكتاب من أجلهم.[3]

---

[1] سعدون محمود الساموك و هدى علي جواد الشمري: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص 125.

[2] هادي نعمان الهيتي: ثقافة الأطفال، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ع 123، مارس 1988، ص 68.

[3] ينظر، رحيم صالح وآخرون: المنهج والكتاب المدرسي، ص162.

من معايير الكتاب الجيد كذلك الشكل العام لحجم الكتاب وملاءمة حجم الخطوط ابتداء من الغلاف وإلى الصفحة الأخيرة منه، ومراعاة صحة الطباعة ووضوحها واللون وكذا الأوراق الجيدة.

- ✓ الجوانب العامة من وضوح العناوين الرئيسة في الكتاب، وكفاية قائمة المحتويات وشمولها، والتسلسل في تبويب الكتاب.
- ✓ تنظيم المادة العلمية وملاءمتها لمستوى المتعلم، وارتباطها بالأهداف التي صيغت من أجلها، مع مراعاة المستوى اللغوي والفكري للمتعلم، حيث يجب أن يكون الكتاب في جملته سهل الأسلوب، شيق العرض في موضوعاته، متدرج الصعوبة في معلوماته، ملائما لمستوى المتعلم في التعبير، أصيلا في كتابته الغرض والاتجاه في موضوعاته.
- ✓ أن تكون هناك علاقة واضحة بين مادة الكتاب وتنظيمه، وبين متطلبات المنهاج الدراسي وأهدافه، وأن تتصف تلك المادة بالحداثة والعمق والشمول، فضلا عمّ يحتويه الكتاب من حقائق ومعلومات ومفاهيم ومصطلحات ملائمة لمستويات المتعلمين العقلية والثقافية والاجتماعية واللغوية.[1]
- ✓ أن يدمج الكتاب بأنشطة ووسائل تعليمية متنوعة، منها الرسوم والخرائط و الوثائق والصور[2]، وحسن اختيارها ومكانها في فضاء الكتاب حيث "يجب على أن يبين أين يمكن لوسيلة الإيضاح أن تصبح إضافة ذات أثر محدد ومؤكد داخل الكتاب.[3]

يضيف محسن عطية في كتابه المناهج الحديثة وطرائق التدريس بعض المواصفات والمعايير المهمة الواجب توفرها في الكتب المدرسية، حيث يجب أن يحرص الكتاب

[1] المرجع السابق، ص 163.

[2] المرجع نفسه، 163.

[3] أحمد أنور عمر: الكتاب المدرسي، تأليفه وإخراجه الطباعي، دار المريخ للنشر، الرياض، م ع س، ص 47.

المدرسي على إثارة الدافعية لدى المتعلمين نحو التعلم والتعبير عن اهتماماتهم من خلال ما يقدم من معارف وخبرات وأنشطة تعليمية وأن يعمل على تشجيع المتعلمين على التعلم الذاتي وعلى الاعتماد في تحصيل المعارف وتوظيفها في مواجهة المواقف الحياتية التي يتعرضون لها، كذلك يجب أن يحرص الكتاب المدرسي على توفير التعزيز اللازم لتعلم التلاميذ، وأن يراعي مبدأ التنويع في أساليب التقويم، وأن يوفر ما يلزم التلميذ لتقويم نفسه ذاتيا، وأن يحرص على توفير عامل الجذب والإثارة في طباعته وتنسيقه، وتصميم غلافه وألوانه.[1]

5- معايير تصميم وإعداد واختيار الصور والرسوم التوضيحية:

هناك العديد من المعايير التي يجب توافرها في الصور والرسومات التوضيحية لكي تؤدي الغاية التي وجدت من أجلها، والتي بدونها قد تصبح عبئا على المتعلم، وحشواً في متن الكتاب لا طائل منه، وهذه المعايير منها ما هو متعلق بشكل الصورة أو الرسم التوضيحي ومنها ما هو متعلق بالمضمون وتتجلى هذه المعايير في عشر نقاط كالتالي:[2]

5-1 **الشكل:** وهو منظر الصورة أو الرسم المحدد بحدود خارجية، وتنظم عناصره ضمن هذه الحدود، وكل ما يقع داخل هذه الحدود، يدخل ضمن الشكل؛ لأنّ الفرد عندما ينظر إلى شيء ما، ينظر إليه من خلال شكل محدد، مثلا: منظر أمامي أو جانبي، أو من أعلى، أو من أسفل، أو من بُعد، أو من قرب وعلى ذلك فالشكل يتغير بتغير زاوية التصوير أو الرسم...، ويتوقف كل ذلك على الأهداف التعليمية ولكي يمكن مشاهدة كل العناصر في مجال الرؤية داخل منطقة الرسم، ينبغي أن

[1] ينظر: محسن عطية: المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص 316، 317.

[2] ينظر، شادي عبد الله أبو عزيز: معايير الجودة في تصميم وإنتاج الوسائل وتكنولوجيا التعليم، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة، ، 2009، ص 99.

يكون في منطقة أمان، وهذه تستلزم ترك هامش في كل جانب، (من 2 إلى 2,5 سم)؛ لأنّ العناصر التي توجد على حواف الرسم لا تصل إلى مجال الرؤية.

2-5 **البساطة:** وتعني أن تركز الصورة أو الرسم على فكرة واحدة فقط، وعلى العناصر المهمة فيها، وتستبعد التفاصيل غير الملائمة التي قد تشتت الانتباه، أما إذا كان من الضروري عرض هذه التفاصيل، فيمكن تقسيمها على أكثر من صورة أو رسم، كل منها يعبر عن فكرة واحدة، بدلا من تزاحمها في رسم واحد مضلل.

3-5 **الوضوح:** ويعني أن تكون جميع العناصر والمثيرات المصورة واضحة لجميع المتعلمين، وهذا يتطلب أن يكون الرسم كبيرا، كما تكون حروف الكتابة بخط كبير يتناسب وطبيعة الرسم.[1]

4-5 **التركيب:** ويقصد به تركيب عناصر الصورة، أو الرسم، وترتيبها بشكل مؤثر يجذب الانتباه نحو العناصر الرئيسة والمهمة، والتي ينبغي أن توضع في منطقة جذب الانتباه، وقد حددت البحوث التي أجريت في الثقافات الأجنبية أنّ العين تتجه مباشرة نحو ربع الصورة الأعلى من جهة اليسار، يليها الربع الأسفل يساراً، وذلك مع اتجاه حركة العين من أعلى يسار الصورة للأسفل بالنسبة للكتابات الأجنبية. ونظراً لأنّ اتجاه حركة العين في اللغة العربية تبدأ من أعلى اليمين للأسفل فإنّ منطقة جذب الانتباه في الثقافة العربية هي الربع العلوي، ثم السفلي من جهة اليمين. و توجد منطقة أخرى لجذب الانتباه وهي مركز الصورة، لذلك ينبغي وضع العنصر الرئيس في أي من هاتين المنطقتين (أعلى اليمين أو المركز). أما إذا كانت طبيعة الموضوع تقتضي تنظيما آخر يحتم وضع العنصر الرئيس في مكان آخر، هنا ينبغي استخدام علامات وأدلة لجذب الانتباه نحوه مثل استخدام الألوان أو الظلال أو الخطوط و الأسهم والأشكال الهندسية.

[1] المرجع السابق، ص 100.

5-5 **التنظيم أو الترتيب:** التنظيم هو ترتيب عناصر الصورة أو الرسم بطريقة منطقية مناسبة، تساعد على تتبع الفكرة وتحقق الأهداف المطلوبة وذلك باستخدام الأسهم والأشكال الهندسية، أما وضع العناصر بشكل غير منتظم، فقد يضلل المشاهد فلا يعرف بما يبدأ وإلى أين يتجه.

6-5 **التوازن:** يقصد به توزيع جميع عناصر الرسم على منطقة الرسم الآمنة، بشكل موزون يُشعر بالراحة عند مشاهدته، بحيث إذا قسم الرسم إلى أربعة أقسام متساوية يكون ما في كل قسم من عناصر يساوي ما في القسم الآخر، أما إذا تركزت معظم العناصر في جانب واحد، فهذا يجعل الرسم أكثر كثافة ويبدو ثقيلا في هذا الجانب. وهناك نوعان من التوازن هما: التوازن النمطي الذي يعطي إحساسا بالثبات، والتوازن غير النمطي الذي يتميز بالجاذبية والابتكار.

7-5 **الوحدة أو الكلية:** يقصد بها وضع العناصر المترابطة بشكل متجاور؛ ليسهل إدراكها كوحدة واحدة؛ لأنّ العناصر المتجاورة تدرك كوحدة كلية واحدة، وإذا وزعت العناصر بشكل متباعد عن بعضها، فقد لا تساعد على تكوين الفكرة الكلية عن الموضوع. أما العناصر غير المترابطة، فإنّها توضع بشكل متباعد عن بعضها البعض؛ كي يسهل إدراكها كعناصر مستقلة.[1]

8-5 **التناسق:** التناسق أو التوافق أو الانسجام يعني أن تكون جميع عناصر الصورة أو الرسم وألوانها متوافقة ومنسجمة مع بعضها البعض، لتأكيد الأفكار الأساسية المعروضة، فلا يوجد بينها عنصر شاذ.

9-5 **توظيف الألوان:** اللون عنصر مهم في العروض البصرية إذا وُظف بنجاح، وقد يفسد الاستخدام غير الجيد العرض كله واللون هو إحساس فيزيولوجي ناتج عن

[1] المرجع السابق، ص 101.

تأثير الأشعة التي تعكسها الأجسام على شبكية العين ويمكن تحديد وظائف الألوان في الصور والرسومات في ثلاث وظائف هي: [1]

- ✓ زيادة الإحساس بالواقعية، وهنا ينبغي أن تكون الألوان واقعية كما في الطبيعة، حيث تستخدم الألوان كمثيرات أصلية.
- ✓ التركيز على العناصر المهمة في الموضوع، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف بينها، حيث تستخدم الألوان هنا كمثيرات ثانوية، أو رموز لتركيز الانتباه على المثيرات الأصلية، فتكون الدائرة مثلا باللون الأحمر، وخلفية أسرة صغيرة سعيدة باللون الأخضر.
- ✓ خلق استجابة عاطفية خاصة عن طريق التأثير في المشاعر والأحاسيس.

ومن أجل ذلك وجب على المصمم مراعاة الدقة في اختيار الألوان، واستخدامها بما يتناسب والواقع الذي تمثله ونوعية المثيرات المعروضة ويناسب أيضا الحالة المزاجية للمتعلمين.

كذلك مراعاة درجة النصوع ودرجة التركيز في الألوان؛ لأنّ الاستخدام السيئ لها يكدر إحساس المشاهد، ولا ينمي التذوق الجيد لديه.

5-10 **التباين:** يقصد به أنّ جميع عناصر الصورة أو الرسم تظهر بشكل واضح تماماً من مسافة المشاهدة المطلوبة، سواء أكان التباين بين العناصر بعضها البعض، أم بين العناصر والخلفية المعروضة عليها، فإذا كانت العناصر داكنة الألوان والظلال، تكون الخلفية فاتحة، والعكس صحيح، وهذا على سبيل المثال.[2]

[1] المرجع السابق، ص 102.

[2] المرجع نفسه، ص 102.

ويجب كذلك عند إعداد واختيار الصور والرسوم التوضيحية، ووضعها في الكتب المدرسية لمصاحبة النصوص من توخي بعض الشروط كـ: [1]

- ✓ ضرورة احترام القيم والمضامين الثقافية للمتعلمين، والتعرف عن كثب على مميزات وسطهم وتجاربهم.
- ✓ التوافق أو التناسب بين الرسوم والصور وسن المتعلمين، مع توخي البساطة عندما تكون موجهة للصغار.
- ✓ أن تشكل الصور والرسوم إضافة إلى النصوص، إذ يمكن الاستغناء عنها إن لم تكن كذلك.
- ✓ مراعاة قوانين وقواعد الإدراك، كما حددها المتخصصون في السيكولوجيا والسيكو فيزيولوجيا.
- ✓ إذا كان النص أهم من الصورة يوضع النص في الصفحة اليمنى والصورة في الصفحة اليسرى، وتعكس العملية إذا كانت الصورة أهم من النص.

6-شروط تصميم الصور والرسوم التوضيحية في الكتاب المدرسي:

إنّ بث الصور والرسوم التوضيحية على صفحات الكتب المدرسية يحتاج إلى طريقة مدروسة وفق أسس علمية ومن طرف المختصين في هذا المجال، فاختيار وتوزيع الصور والرسوم التوضيحية على صفحات الكتاب المدرسي لابد أن يعتمد على معايير محددة سلفا منها ما يتعلق بالمتعلم ومنها ما يتعلق بالجانب المعرفي، هذه المعايير تراعى فيها العديد من الأمور التي تحقق التناغم والانسجام بين الرسالة البصرية والرسالة اللغوية محققا بذلك تكاملا بين الرسالتين، والذي بدوره سوف يساهم بفاعلية في تحقيق الأهداف

[1] عبد اللطيف الجابري و عبد الرحيم آيت دوصو: الكتاب المدرسي _ تقنيات الإعداد وأدوات التقديم_ أفريقيا الشرق، المغرب، 2004، ص 31.32.

والغايات التي صممت من أجلها، ولكي نصل إلى تجسيد هذا التكامل لابد من توفر مجموعة من الشروط نذكر منها:[1]

- ✓ دقة المحتوى العلمي للصورة التعليمية، ومناسبة الصورة لمستوى وسن المتعلمين.
- ✓ إعداد الصورة التعليمية بمساحة كافية تساعد جميع الطلاب على مشاهدتها بسهولة.
- ✓ يستحسن وضع عنوان الصورة التعليمية في الأسفل وإحاطتها بإطار لتحديد معالمها الرئيسية.
- ✓ يجب أن تكون الصورة مرتبطة ارتباطا وثيقا بموضوع الدراسة وتعبر عنه.
- ✓ أن تكون مناسبة لطبيعة الشعوب والمجتمع الذي نشأ فيه المتعلم، مع ضرورة مراعاة المحتوى التعليمي زمانيا ومكانيا وأن تحوي العناصر الجمالية دون المساس بالمحتوى التعليمي، فلا يكون الجانب الجمالي على حساب الجانب المعرفي الذي لابد أن تجسده الصورة.
- ✓ مراعاة البساطة وعدم التعقيد في الصورة حتى تزداد الاستفادة منها، ليكون إخراجها من الناحية الفنية جيدا.
- ✓ وضوح الصورة من حيث تناسق الألوان، مع مراعاة صحة المعلومات والدقة العلمية وتقديم البيانات الحديثة.
- ✓ تعمل محتويات الصورة المختارة على تحقيق الأهداف التعليمية للموضوع الدراسي.

ولا يتوقف الأمر عند هذا الكم من الشروط اللازمة لتصميم الصور داخل الكتب الموجهة للمتعلمين خاصة في المراحل الأولى من التعليم، سواء تعلق الأمر بالكتب

[1] شيخة عثمان الداوود وآخرون: الصورة التعليمية (التصنيف، الأهمية، معايير تصميمها، أدوات وأساليب الافتتاح والعرض)، قسم تقنيات التعليم، جامعة الملك سعود، م ع س، دط، 2014، ص 12.

المدرسية أو غيرها ومنها ما ذكره **طلعت فهمي خفاجي** في كتابه "**أدب الأطفال في مواجهة الغزو الثقافي:**[1]

- ✓ أن يكون محتوى النص اللغوي منسجما ومتناغما مع الصورة في الصفحة نفسها، وأن لا يكون هناك تعارض بين ما في الصورة، وما يقوله النص.
- ✓ لابد من التجديد والتنويع وإعمال الخيال عند تصميم الصفحة، بحيث تساهم الصورة مع النص اللغوي في نقل الجو العام للقصة.
- ✓ يمكن أن يساهم تصميم الصفحة في زيادة التشويق والتفاعل مع أحداث القصة.
- ✓ صورة الغلاف تعطي انطباعا عن محتوى القصة، لذلك يحرص الفنانون والكُتّاب على أن تكون صورة الغلاف مشوقة ومثيرة بحيث ينجذب الطفل إليها.

ما يقال عن القصة يقال كذلك عن الكتاب المدرسي؛ لأنّ كليهما موجه إلى شخصية واحدة وكليهما يتقاطعان في نقطة مشتركة تتمثل في الدور التربوي الذي يحمل مجموعة من القيم المختلفة التي يتبناها المجتمع، وعليه لا يمكن أن توضع الصورة في الكتاب بطريقة عشوائية غير مدروسة، لأنّها ستصبح بذلك وسيلة سلبية أكثر منها إيجابية، وحشوا زائدا لا طائل منه قد يكون عبئا وعامل تشويش وتشتيت للانتباه، مما يُفقد العملية التعليمية جوهرها وغايتها، إذ أنّ الصورة إن لم تكن قد وضعت لتُقرأ، وليُفهم معناها، فهي تدخل في مجال الإضافات التي لا معنى لها، وعدم وضعها أفضل وأحسن من وضعها.

[1] طلعت فهمي خفاجي: أدب الأطفال في مواجهة الغزو الثقافي، دار مكتبة الإسراء للطبع والنشر والتوزيع، طنطا، ط1، 2006، ص116.

المبحث الثاني: وصف المدونة.

تمهيد:

إنّ التطور المتسارع في العالم خاصة في مجال المناهج التربوية وطرائق التعليم قد فرض على الدولة أن تراجع نفسها في هذا المجال، لذلك قامت بإصلاحات عميقة اعتمدت من خلالها على مقاربات تعليمية حديثة، من أجل النهوض بقطاع التعليم وإعطائه صبغة عصرية تساير بها التغيرات الحاصلة في العالم، حيث قامت وزارة التربية بتبني مقاربات ومناهج عصرية تعمل على إكساب تلميذ المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي مبادئ اللغة العربية، والسعي إلى تمكينه من امتلاك مهاراتها المختلفة، وقد تبلورت هذه الجهود من خلال الإجراءات التي اتخذتها الوزارة في القيام بعصرنة البرامج التعليمية في مختلف الأطوار التعليمية، وذلك من خلال إعادة تأليف الكتب في مختلف المواد والأنشطة التعليمية.

وقد عرف نشاط اللغة العربية تغييرا في المنهجية، وطريقة تقديم الأنشطة، من خلال الكتاب المدرسي، حيث تم الاهتمام بالعديد من المسائل البيداغوجية، وعلى رأسها الصورة التي أخذت حيّزا واسعا على صفحاته.

إنّ المدونة التي نحن بصدد وصفها وتحليلها تتمثل في كتابي اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي الجيل الأول والجيل الثاني، حيث نقوم في البداية بوصف الكتابيين مع ذكر المزايا والنقائص إن وجدت ثم نقوم بعد ذلك كمرحلة ثانية بعقد مقارنة بين الكتابين من حيث الصور التي يحتويها كليهما.

1- بطاقة عن الكتابين:

1-1 كتاب اللغة العربية الجيل الأول:

أعد هذا الكتاب وفقا لما جاءت به الإصلاحات التي قامت بها الدولة في مجال التعليم لعام 2003، وجاء هذا الكتاب تماشيا مع المناهج التعليمية الحديثة المتضمنة لمقاربات بيداغوجية حديثة والتي تتمثل في المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية.

ينتمي الكتاب إلى هيئة رسمية تتمثل في وزارة التربية الوطنية تحت عنوان: اللغة العربية كتاب التلميذ للسنة الأولى من التعليم الابتدائي. مؤلف من طرف مجموعة من الأساتذة ومفتشي التربية:

بوبكر خيشان مفتش التربية والتكوين _ محند الطاهر مدور مفتش التربية والتكوين _ سليمان بورنان أستاذ التعليم الثانوي _ تواتي فاصولي مفتش التربية والتعليم الأساسي _ العربي مراد مفتش التربية والتكوين.

تحت إشراف: محمد بن بسعي أستاذ جامعي.

نشر من طرف الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ومنشورات الشهاب الجزائري.

طبعة قانونية منقحة 2007 – 2006.

الكتاب من الحجم الكبير، يقدر قياسه بـ: (19,5 سم x 26,5 سم) وعدد صفحاته بـ: مئة وست وسبعين (176) صفحة، وهذا ما يمكنه من أن يسع أشياء كثيرة، إذ يساعد على استعمال الصور ذات الحجم الكبير، وكذا الكتابة بخط ذي حجم كبير كذلك، وهذا أمر مرغوب فيه، إذ يساعد كثيرا المتعلمين في هذه المرحلة من مراحل التعليم، ولكن بالمقابل قد يشكل الحجم الكبير عائقا، إذا نظرنا إليه من زاوية أخرى، إذ لا يتناسب هذا

الحجم مع محفظة التلميذ في هذه المرحلة بالذات من جانب، ومن جانب آخر حجمه الكبير وعدد صفحاته الكثيرة، يجعل الكتاب ثقيلا نوعا ما، وهذا ما يؤثر سلبا على صحة التلميذ وبالتالي يؤثر كذلك على تحصيله المعرفي، ونحن نعلم جيدا ما يعانيه تلميذ السنة الأولى على وجه الخصوص من جراء الوزن الثقيل للمحفظة الذي أصبح يشكل خطرا على صحته، وهاجسا يؤرق الأولياء.

واجهة الكتاب ملونة بلون برتقالي، تدرج من البرتقالي القاتم في أعلى الصفحة، إلى الفاتح منه كلما اتجهنا نحو الأسفل، في أعلى الصفحة كتب عنوان الكتاب: اللغة العربية، ثم تحت العنوان مباشرة، وفي شكل يشبه القبة كتب الرقم واحد (1)، تحته: السنة الأولى من التعليم الابتدائي، وفي وسط الصفحة زين الكتاب بصورة كبيرة لطفل يبتسم، ومن حوله ست صور تمثل لنا العالم الجديد الذي سيلجه هذا الطفل وما يحمله من قيم، ففوق رأس الطفل مباشرة صورة لطفل وشيخ، توحي إلى مساعدة الآخرين خاصة كبار السن منهم، وهي قيمة عظيمة لابد أن يتحلى بها المجتمع، وفي الأسفل من جهة اليمين صورة تحث على العمل والتعاون وبهما يتطور المجتمع ويرقى، تعلوها مباشرة صورة تلميذين يستعملان الحاسوب بجد ونشاط، دلالة على ضرورة تبني المدرسة الوسائل التكنولوجية الحديثة لأهميتها في اكتساب المعرفة، ولأجل مواكبة العصر. تليها صورة ثالثة لتلميذين يشعران بالسعادة دلالة على متعة التعليم.

وعلى الجانب الأيسر للصورة المركزية صورتان، الأولى لمعلمة تساعد تلميذة، وترافقها في العملية التعليمية، وهذا دلالة على دور المعلم في الطرائق التعليمية الحديثة، والثانية وهي الأخيرة، صورةٌ لمدير المدرسة وهو يقدم هدية للمتفوق من التلاميذ تكريما له لما بذله من مجهود طيلة العام الدراسي، وفي أسفل الصفحة بطاقة مكتوب عليها: كتاب

التلميذ، يليها شريط أصفر اللون في آخر الصفحة، كتب في جانبه الأيمن: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وفي الجانب الأيسر: منشورات الشهاب.

الكتاب كما ذكرنا سابقا لا يتلاءم مع عمر التلميذ، لا من حيث الحجم ولا من حيث الوزن، ومن حيث نوعية الأوراق وعملية اللصق فهو رديء جدا، إذ نجده سهل الإتلاف والواقع يبين أنّ معظم التلاميذ تتعرض كتبهم للتلف في وقت قصير من بعد دخولهم إلى المدرسة فاستعمال الكتاب يشكل نوعا من الصعوبة لدى المعلم والمتعلم على حد سواء مما يؤثر سلبا على تحصيل المتعلم، وهذا الأمر لا يخص كتاب اللغة العربية للسنة الأولى وحده بل نجده في معظم الكتب وفي كل سنوات المرحلة الابتدائية فهي مصنوعة بالطريقة نفسها.

وإذا تطرقنا إلى جانب آخر وهو نمط الحروف المستعملة في الكتاب نجدها كتبت بحجم كبير وبخط واضح يتناسب بطريقة جيدة مع عمر التلميذ في هذه المرحلة، كما استعملت في الكتاب ألوان مختلفة للخط بحسب الأهمية، حيث نجد كتابة العنوان الرئيس للدرس بخط أحمر غليظ، وكذا عناوين الأنشطة المختلفة، فلو تطرقنا إلى درس من دروس الكتاب على سبيل التمثيل، نجد في الدرس الافتتاحي مثلا: أنّ عنوان الدرس **(رضا يقدم نفسه)**. قد كتب بخط غليظ ذي لون أحمر، وعنوان رئيس انضوت تحته أنشطة متعددة يتصدرها النشاط الأول الذي يحمل عنوان: **أشاهد وأستمع**، وقد كتب كذلك بخط أحمر غليظ أقل بقليل من خط العنوان الرئيس، يتضمن هذا النشاط فقرة قصيرة كتبت بخط رفيع لكنه بحجم كبير، وهذه الفقرة هي مصدر بقية الأنشطة التي تستغرق أسبوعا كاملا في إطار ما يسمى بالمقاربة النصية.

ثم بعد ذلك بقية الأنشطة قد كتبت عناوينها بخط أحمر غليظ، بينما كتب المتن كذلك بخط غليظ وبلونين مختلفين هما الأحمر والأسود. إضافة إلى ذلك كتبت بعض المطالب التي تلت عناوين الأنشطة بلون بنفسجي فاتح وبخط رفيع.

أما فيما يخص الجانب التنظيمي والكيفية التي استغلت بها صفحات كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الأول)، فإنّنا نجد هذا الأمر لا بأس به، وهو مقبول إلى حد بعيد في عدة أشياء كتوزيع النصوص والصور التابعة لها، والمسافة التي تفصل بينهما، وكذا التنسيق المحكم بين الصور الكلمات التي تعبر عنها، كذلك من حيث كثافة النصوص والصور فإنّ فضاء الصفحة قد استغل بطريقة جيدة لا تدعو أبدا إلى خلق نوع من التشويش أو تشتيت الانتباه، وهذا أمر مستحب يراعي قدرات المتعلم في هذه المرحلة العمرية إلى حد بعيد.

أما من حيث الألوان، فإنّ كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الأول) قد تعددت ألوان خطوطه –كما ذكرنا سابقا– وصوره وهو أمر مرغوب ومحبب لهذه الفئة من المتعلمين، حيث نجد أنّ هذا التعدد في الألوان يبعث على التشويق وجذب الانتباه، وربط المتعلم بمضمون الكتاب، الأمر الذي يدفع إلى التركيز وسرعة التحصيل، وإعطاء التعليم معنى، فعالم الصور والألوان هو عالم الطفولة بامتياز، ومحاولة تجسيد الواقع الذي يعيش فيه الطفل، من خلال ذلك الزخم من الألوان المختلفة والمتعددة الذي اتصفت به صور الكتاب وكذا الخطوط التي استعملت في الكتابة.

لقد وردت الألوان في كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الأول) متعددة، منها ما هو أساسي ومنها ما هو ثانوي، إلا أنّ الشيء الملفت للانتباه أنّ ألوان الصور في الغالب الأعم تميل إلى الألوان الفاتحة الباهتة، وهذا ما نلاحظه جليا في معظم صفحات الكتاب، ولعل هذه السمة التي اتسمت بها هذه الصور تثير في نفس

المتعلم الشعور بالملل وقلة الاهتمام، لأنّ الطفل في هذه المرحلة من العمر يتجاوب أكثر مع الألوان الحارة فهي تشد انتباهه وتغريه أكثر، وهذا يعد عيبا ومنقصة في حق هذا الكتاب.

كذلك من حيث الكيفية التي رسمت بها صور الكتاب وأشكاله المختلفة، فإنّ الشيء الملاحظ أنّ معظم الصور والرسومات والأشكال، إن لم نقل كلها، قد رسمت بخطوط غليظة متداخلة تطمس الملامح العامة للأشياء التي تمثلها، سواء تعلق الأمر بالأشخاص أم بالأشياء الأخرى، هذا الأمر قد يؤدي إلى إنقاص فاعلية الصورة وقدرتها على أداء مهمتها المنوطة بها ويتسبب في تشتيت انتباه المتعلم وصعوبة إدراكه لمحتويات الصورة، الأمر الذي قد يؤثر سلبا على العملية التعليمية، خاصة في هذه المرحلة من العمر.

2-1 مضمون الكتاب:

كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الأول)، كانت بدايته عبارة عن مقدمة قصيرة لم تتعد الصفحة الواحدة، وضعت من طرف لجنة التأليف المختصة في هذا المجال، تضمنت شرحا لبنية الكتاب، كما تحدثت عن الخصوصية التي تتميز بها هذه المرحلة عن بقية المراحل، وعن الأهداف المسطرة التي جاءت في إطار ما يسمى بطريقة المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية وهما الطريقتان اللتان اعتمدت عليهما الوزارة الوصية على قطاع التربية في عملية الإصلاح، كما تحدثت المقدمة كذلك عن الطريقة التي صمم بها هذا الكتاب والتي جعلت من المتعلم مركز الاهتمامات التربوية تماشيا مع المناهج الحديثة في تعلم اللغات، كما نظمت محتوياته بكيفية تتلاءم مع القدرات الفكرية والنفسية والوجدانية لتلاميذ هذا المستوى واختيار الوسائل التعليمية والطرائق البيداغوجية وفق الأهداف التعليمية لاكتساب الكفاءات، كما تم الاعتماد على

وضعيات ذات دلالة واقعية تمكن المتعلم من تفعيل الإجراءات التي تساعده على اكتساب المعارف وتوظيف المكتسبات بصورة فعالة. بعد هذه المقدمة القصيرة التي شرحت أهم الركائز التي بُني عليها هذا الكتاب، تأتي صفحة المحتويات التي تضمنها الكتاب والتي قسمت إلى ثلاث مراحل. الأولى منها تضمنت مجال العائلة اشتملت على أربع (4) وحدات تشكلت من نصوص ذات أنماط مختلفة (إخبارية، حوارية، ...)، وتراكيب نحوية محددة تمثلت في بعض أنواع الجمل (الاسمية، الفعلية، الظرفية).

أما المرحلة الثانية فقد اشتملت على ثلاثة مجالات (المدرسة، الرياضة والتسلية، الحي)، تضمنت ثلاث عشرة (13) وحدة، ذات نصوص أنماطها متنوعة (إخبارية، سردية، حوارية، وصفية، ...)، تضمنت هي الأخرى ظواهر نحوية وصرفية تتناسب وهذه المرحلة.

أما المرحلة الثالثة والأخيرة فقد احتوت على ثلاثة مجالات كسابقتها، (التضامن والمواطنة، المواصلات والاتصال الأعياد والحفلات)، تضمنت تسع (9) وحدات، تراوحت أنماط نصوصها بين الوصفي والسردي والحواري، إضافة إلى مجموعة من الظواهر النحوية والصرفية.

وقد ذُيّل كل من هذه المجالات بمحفوظة تتناسب مع ما يتضمنه كل مجال منها.

بعد صفحة المحتويات نجد مجموعة من التعليمات عن كيفية استعمال الكتاب وعن المراحل التي قُسم إليها، بدءا بالمرحلة التمهيدية والتي تتضمن أربع (4) وحدات تعلمية، تليها مرحلة التدريب على القراءة وتستغرق ست عشرة (16) وحدة يتعرف فيها المتعلم على الحروف الصائتة والصامتة، ثم تأتي المرحلة الأخيرة وهي مرحلة القراءة الفعلية يقرأ فيها المتعلم نصوصا قصيرة بطريقة مسترسلة وتتضمن عشر (10) وحدات ثم يأتي بعد ذلك شرح للطريقة التي يجب إتباعها في تقديم الأنشطة المختلفة للغة العربية،

بدءا بالنشاط الأول: **(أشاهد وأستمع)** وهو نشاط استفتاحي لكل وحدة من وحدات الكتاب، يتأمل فيه المتعلم المشهد ويعبر عنه بصفة تلقائية، يلي ذلك نشاط **(أكتشف)**، وهو نشاط يتعلق بالقراءة يكتشف المتعلم من خلاله الحروف والكلمات، وذلك بمساعدة سند بصري يعينه على ذلك.

أستعمل وأعبر: ويتضمن ثلاث خطوات:

أصوغ: ويستعمل فيه المتعلم الرصيد اللغوي ليعبر بتراكيب لغوية مستهدفة.

أتذكر: وفيه يوظف المتعلم المعجم والتركيب.

أركب: وفيه يوظف المتعلم المكتسبات.

وفي هذا النشاط يمارس المتعلم التعبير بنوعيه الشفهي والكتابي.

ثم يأتي بعد ذلك النشاط الرابع من أنشطة اللغة العربية، تحت عنوان: **أستعمل وأقرأ**، يمر هذا النشاط عبر مراحل:

أميز: في هذه المرحلة يميز المتعلم بعض الكلمات باستعمال سند بصري يعينه على ذلك، كما يميز كذلك الحرف المدروس في وضعيات مختلفة.

أقرأ جيدا: حيث يستثمر المتعلم مكتسباته القرائية ويوظفها في وضعيات جديدة.

أرتب: وهي آخر مراحل هذا النشاط، وفيها يمارس المتعلم القراءة باستثمار مكتسباته السابقة.

يلي ذلك نشاط: **ألعب وأقرأ**، وهو عبارة عن نشاط يكون في آخر كل وحدة، ينجز من خلاله المتعلم تمارين في شكل ألعاب، ويمارس القراءة التلقائية.

وفي نهاية كل مجال من مجالات الكتاب يقدم الكتاب مجموعة من الأنشطة تكون كمحصلة يوظف فيها المتعلم مكتسباته، أولها نشاط: **أقيم تعلماتي**، وهو عبارة عن حصة تقييمية لمكتسبات التلميذ في نهاية كل مشروع، يلي ذلك نشاطا يحمل عنوان: **أنجز مشروعي**، يعمل من خلاله المتعلم على استثمار مكتسباته السابقة، تطبيقا لِما يسمى بالمـــقاربة النصية، وآخرها نشاط: **أحفظ**، وهو خاتمة المجال يتمثل في أنشودة تتعلق بما جاء في المجال يحفظها المتعلم تنمية لذوقه وحسه الموسيقي، ويستحضرها عند الحاجة. وتتكرر هذه المراحل السابقة مع كل وحدة من وحدات الكتاب وفي كل مجال من مجالاته ليُختتم هذا الأخير بما يسمى: **معجمي المصور**: وهو عبارة عن مجموعة من الصور تقدر بـ: ستين (60) صورة تقابلها كلمات مرتبة ترتيبا ألفبائيا، لُون حرفها الأول بلون أحمر، هذه الصور تمثل مجموعة الأشياء الحسية الموجودة غالبا في محيط التلميذ. إضافة إلى: **مفرداتي المكتسبة**، وهي رصيد سنة كاملة من المفردات التي يكون التلميذ قد اكتسبها في هذه السنة، واشتملت على مائة وأربعين (140) كلمة، تمثل أربع فئات تضمنت الأسماء، والصفات، والظروف، والأفعال، كتبت في بطاقات مختلفة الألوان.

هذه النشاطات السابقة تعتمد اعتمادا كليا على الصورة، الأمر الذي يعكس مدى أهمية الدور الذي تؤديه في تعليم اللغة العربية لتلاميذ المراحل الأولى من التعليم.

1-3 إحصاء وتصنيف صور الكتاب:

إنّ التطور الذي طرأ على الصورة بسبب وسائل الاتصال والتكنولوجيات الرقمية جعلها "ذات أنواع وأصناف متعددة وهو ما دفع بول ألماسي Paul Almassi إلى وضع خطاطة تصنيفية لهذه الصور جاءت في صنفين:

الصنف الأول يدخل تحته: الصور السينمائية التي تنضوي تحتها كل من السينما، التلفزيون، الفيديو، وتقارب علميا ضمن سيميائيات الشريط.

والصنف الثاني: ويندرج تحته ما يعرف بالصور الثابتة والتي تنقسم إلى قسمين: الصور الجمالية الفنية، والصور النفعية التي تضم الصور والوثائقية الصور الإشهارية،[1] وغيرها من الصور، وتصنف الصور التعليمية حسب خطاطة بول ألماسي ضمن الصور النفعية.

إنّ مضمون الصورة من معانٍ ودلالات وإيحاءات قد تعجز الكلمات على نقله، إنّها عالم ساحر من الألوان يملأ النفس بمختلف المشاعر والأحاسيس، و" لما كان الكتاب المدرسي أحد الوسائل الهامة والجادة لتحقيق الأهداف، فلابد من تدعيم الكتاب بالأشكال والرسوم والصور الفوتوغرافية بما يساعد على توضيح المعلومات.[2] وهذا ما نجده جليا في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الأول)، حيث تتواجد الصور جنبا إلى جنب مع نصوص وجمل وكلمات الكتاب، فهي بذلك تعتبر مكونا رئيسا يحتل مساحة كبيرة من صفحات الكتاب.

4-1 إحصاء الصور: تقدر صور كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الأول) بـ: خمسمائة وخمس وأربعين (545) صورة، كلها مرسومة، تتوزع على مجموع الوحدات التعليمية المكونة للكتاب والمقدرة بـ: ثلاثين (30) وحدة، والمقسمة إلى ثلاثة (3) مراحل غير متساوية، لا من حيث عدد الوحدات، ولا من حيث عدد الصور في كل مرحلة وفي كل وحدة كذلك. ويُختتم الكتاب بمجموعة من الصور المختلفة والمقدرة بـ: ستين (60) صورة تحت عنوان: **معجمي المصور**، وهو يمثل رصيد سنة كاملة. والجدول التالي يوضح عدد صور الكتاب وطريقة توزيعها.

[1] فايزة يخلف : سيميائية الصورة والخطاب، ص 119.

[2] فراس السليتي: استراتيجيات التعليم والتعلم (النظرية والتطبيق)، عالم الكتب الحديث، ط1، 2008، ص 23.

5-1 توزيع صور كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الأول)

المرحلة	الوحـــــــــــــدة	عدد الصور	المجمـــــــوع
الأولى	العائلـــــــــــــة	93 صورة	93 صورة
الثانية	ـ المدرسة ـ الرياضة والتسلية ـ الحـــــــــــــي ـ المحافظة على المحيط	64 صورة 65 صورة 59 صورة 64 صورة	252 صـــــورة
الثالثة	ـ التضامن والمواطنة ـ المواصلات والاتصال ـ الحفلات والأعياد	79 صورة 25 صورة 36 صوره	140 صـــــورة
معجمي المصـــــــــــــور			60 صـــورة
مجموع صور الكتاب			545 صورة

2- كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الثاني)

يحمل كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي عنوان: **كتابي في اللغة العربية.** وهو ترجمة لما جاء في منهاج الجيل الثاني أو ما يسمى بإصلاح الإصلاح وهو استدراك للنقائص الممكنة التي وقع فيها الجيل الأول.

في أعلى صفحة الغلاف نجد اسم الهيئة التي صدر عنها الكتاب وهي: **الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية،** يلي ذلك مباشرة اسم الهيئة الوصية على قطاع التعليم ألا وهي: **وزارة التربية الوطنية.**

بعد ذلك عنوان الكتاب والموسوم بـ: **كتابي في اللغة العربية،** والذي كتب بخط كبير ومغاير، ويلي العنوان على الجانبين الأيمن والأيسر على التوالي: التربية الإسلامية، والتربية المدنية. وهذا يعني أنّ كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي هو عبارة عن ثلاثة أنشطة أُدمجت في كتاب واحد.

أُلف الكتاب من طرف **لجنة تأليف** متكونة من مجموعة من الأساتذة والمفتشين:

محمود عبود مفتش التعليم المتوسط / عبد المالك بوطيش مفتش التعليم الابتدائي.

والأساتذة: فتيحة مصطفاوي تواتي، حسيبة مايدة شنّاف، حكيمة عباش شطيبي.

الإشراف العام: محمود عبود مفتش التعليم المتوسط.

الاستشارة التعليمية والبيداغوجية: رمضان إزريل مفتش التعليم الابتدائي/ د. شريفة غطاس أستاذة التعليم العالي.

تصميم وتركيب الغلاف والصور: لويزة سياحي الحسين.

الفريق التقني: الإشراف التقني: شريف عزواوي / التنسيق: زهرة بودالي.

معالجة الصور: كمال ساسي، زهير يحياوي، عياد رتيبة، ياسين باشا، يوسف قاسي وعلي.

تصميم صفحات المشاريع: حسين حمينة.

وكانت طبعته الأولى موافقة للسنة الدراسية: (2016 ـ 2017)، طبع من طرف **الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.**

2-1 الجانب المادي للكتاب:

والمقصود من ذلك مادة الكتاب التي صنع منها – وهي بطبيعة الحال نوعية الورق التي صنع منها الكتاب– فكتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الثاني) غلافه مصنوع من الورق المقوى كباقي الكتب المدرسية، لكنه كسابقه لا يختلف عنه كثيرا، فهو من النوعية الرديئة حيث نجده معرض للتلف بسرعة، خاصة وأنّه موجه إلى فئة قد لا يتجاوز عمرها الست (6) سنوات.

وما قيل عن ورق الغلاف يقال كذلك عن الأوراق التي يتشكل منها متن الكتاب، فهي كذلك من نوعية رديئة سهلة التمزيق، ملصقة بطريقة سيئة.

عدد صفحات كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي تقدر بـ: مائة وثلاث وأربعين(143) صفحة من الحجم الكبير، والكتاب كسابقه بالحجم نفسه إلا أنّه ينقص من حيث عدد الصفحات بـ: (33) صفحة، وهذه مزية تحسب له، وبذلك يخف وزنه وهو شيء إيجابي بالنسبة للمتعلم، إلا أنّ حجمه كبير قد يكون عائقا إذا قورن بمحفظة التلميذ في هذه المرحلة، الأمر الذي يؤدي إلى سرعة إتلافه، إضافة إلى خلق

نوع من المشقة والعجز لدى التلميذ في تعامله مع هذا الكتاب، وهذه نقيصة في حقه تشكل عائقا للعملية التعليمية.

أما من حيث نوعية الطباعة نجد أنّ الحروف التي اعتمدها مصممو الكتاب تتناسب تماما مع عمر التلميذ في هذه المرحلة، وذلك لكتابتها بحجم كبير وبألوان مختلفة تراوحت بين الأحمر والأزرق والأسود، وهي ألوان تجذب انتباه التلميذ، وهي محببة لديه، حيث نجد أنّ العناوين الرئيسة من كل درس قد كتبت بلون أحمر جميل، ثم تأتي بعد ذلك عناوين الأنشطة المختلفة حيث كتبت بلون أزرق سماوي فاتح، وهو لون جميل كذلك يحبه الأطفال كثيرا. وكذلك كتبت بعض الصيغ والعبارات باللون الأحمر وهو اللون نفسه للعنوان الرئيس، وذلك لأهميتها، ولأجل ترسيخها وتسهيل حفظها.

أما متن الكتاب فقد كتب بلون أسود غامق وبخط اختلف حجمه حسب أهمية النشاط، فعلى سبيل المثال كتبت الكلمات المراد تثبيتها بخط حجمه كبير مقارنة بالخط الذي كتبت به بقية الأنشطة.

أمّا من حيث **الجانب التنظيمي** للصفحة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الثاني)، فإنّنا نجد أنّ فضاء الصفحة قد استغل بطريقة لا بأس بها بداية من الصفحة الثامنة (8) إلى غاية الصفحة التاسعة والعشرين(29) ثم تتغير بعد ذلك عملية التنظيم بداية من الصفحة الثلاثين(30) حتى نهاية الكتاب، فإذا كانت الصفحات الأولى من الكتاب قد احتلت الصورة فيها الغالب الأعم من فضائها، وأخذت حيزا كبيرا مقارنة بالنص المكتوب، وتميزت عن سابقتها في كتاب الجيل الأول من حيث طريقة الرسم فهي دقيقة الخطوط وواضحة المعالم، وألوانها زاهية ومتعددة، مشوقة وتجذب الانتباه، والصفحة جيدة من حيث التنظيم والتناسق بين النصوص المكتوبة والصور المرافقة لها.

ثم بداية من الصفحة (30) يتغير تنظيم فضاء الصفحة لصالح النص المكتوب لتأخذ الصورة نمطا آخر، فبعد أن كانت كبيرة الحجم وواضحة المعالم تؤدي دورها في العملية التعليمية كما ينبغي، أصبحت صغيرة الحجم متداخلة مع النص المكتوب ولا يكاد المتعلم يميز تفاصيلها وذلك دخولا في تعليم أول الحروف. ولعل المتصفح لكتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي(الجيل الثاني) يلاحظ ذلك التكثيف المفاجئ للعنصر المكتوب على حساب الصورة مع بداية إدراج الحروف، الأمر الذي يُشعر المتعلم بخيبة أمل نتيجة هذا التحول الطارئ، إضافة إلى ذلك فإنّ هذا الكم الهائل لمختلف أصوات الحرف المدروس في حصة واحدة والتي لا يتجاوز زمنها الخمسة والأربعين(45) دقيقة في غالب الأحيان أمر فيه نظر، فمن غير المعقول أن يُحصل المتعلم هذا الكم الهائل من الأصوات في هذا الوقت الوجيز، ولو قارنا بين هذا الكتاب وسابقة من الجيل الأول لوجدنا أنّ هذا الأخير أفضل بكثير من حيث المنهجية المتبعة في تدريس الحرف، وكذلك من حيث استعمال الصورة.

أما من حيث الألوان فقد حظي كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الثاني) بحظ أوفر من سابقه (الجيل الأول) فقد تعددت ألوان صوره وخطوطه وهو شيء جيد يتوافق وسن المتعلم، ويلعب دورا مهما في إنجاح العملية التعليمية؛ إذ يوفر عنصر التشويق وجذب الانتباه، وذلك بخلق عالم مليء بالألوان مجسدا لواقع التلميذ.

أما من حيث مضمون الكتاب فقد كانت البداية عبارة عن مقدمة قصيرة تشرح فيها اللجنة المؤلفة الغاية من وراء تأليف هذا الكتاب، إذ يسعى هذا الأخير إلى "الأخذ بأيدي المتعلمين إلى امتلاك مهارات اللغة العربية الجميلة، وبناء كفاءاتها بجانب مادتي التربية الإسلامية والتربية المدنية في إدماج متناغم يستجيب إلى متطلبات مناهج المواد الثلاثة

ويحافظ على استقلاليتها في نفس الوقت... والكتاب مصحوب بدفتر الأنشطة الذي يمارس عليه المتعلم التمارين والتدريبات المختلفة للمواد الثلاثة".[1]

وعليه فالكتاب هو عبارة عن ثلاثة نشاطات مدمجة في كتاب واحد مترابطة فيما بينها من حيث الموضوعات التي تعالجها. بعد المقدمة مباشرة وفي الصفحة التي تليها نجد جدول المحتويات، ويشد انتباهنا للوهلة الأولى مصطلح جديد لم يحدث وأن صادفناه في الكتب السابقة ألا وهو مصطلح المقطع، والذي يعرف بأنّه "مجموعة مرئية ومترابطة من الأنشطة والمهمات... يتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة في تدرج لولبي يضمن الرجوع إلى التعلمات القبلية لتشخيصها وتثبيتها، من أجل إرساء موارد جديدة لدى المتعلمين قصد المساهمة في إنماء الكفاءة الشاملة،[2] بجانبه مصطلح المحور أو المحاور وهو شرح وتفسير له، فالمقطع مصطلح جديد من ضمن ما اصطلح عليه في مناهج الجيل الثاني، أخذ مكان مصطلح المحور. وعدد مقاطع الكتاب ثمانية (8)، يحتوي كل واحد منها على مجموعة من الوحدات وينفذ خلال شهر واحد.

تلي جدول المحتويات صفحتان تشرحان الكيفية التي يجب أن يُتناول بها الكتاب، عنونتا بعبارة استفهامية فحواها: كيف تقرأ الكتاب؟

استغرق الشرح مقطعا أنموذجا تضمن مواد الكتاب الثلاث(اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية). وقد اختيرت الصفحات بداية من الصفحة 69 إلى غاية الصفحة 76، حيث كان الشرح وافيا للطريقة التي يجب إتباعها في تناول مختلف أنشطة الكتاب.

[1] مجموعة من المؤلفين: كتابي في اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016.

[2] اللجنة الوطنية للمناهج: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، 2016، ص5.

بعدها مباشرة وبداية من الصفحة الثامنة (8) يبدأ البرنامج بأول وحدة مبرمجة افتتحت بصورة لمجموعة من الأطفال تعلو محياهم ابتسامة تعبر عن فرحة اللقاء تمايزت ملامحهم، دلالة على التنوع العرقي الذي يشكل المجتمع الجزائري، تتوسط هذه الصورة صورة لطفل كبير مبتسم هو كذلك يشير بيده مرحبا بزملائه، كتب فوق رأسه مباشرة عبارة "مرحبا بكم".

2-3 إحصاء صور الكتاب:

أحصينا ما مقداره (466) صورة تضمنها كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي "الجيل الثاني" (كتابي في اللغة العربية / التربية الإسلامية/ التربية المدنية)، كلها مرسومة عدا صورتان حقيقيتان صغيرتا الحجم في الصفحة من جهة اليسار؛ واحدة للشهيدة حسيبة بن بوعلي تضمنتها الصفحة (133)، وأخرى للشاعر الكبير **مفدي زكريا** جاءت في الصفحة (137)، إضافة إلى ذلك هناك صورة أخرى تضمنها الدرس المعنون بـ : "**عيد الاستقلال**" الصفحة (133). كانت عبارة عن مزيج بين الرسم و الصورة الفوتوغرافية.

هذا العدد من الصور التي تضمنها الكتاب لا تخص نشاط اللغة العربية وحده، بل يشمل كذلك نشاطي التربية الإسلامية والتربية المدنية. توزعت هذه الصور على خمس وعشرين وحدة موزعة على ثمانية مقاطع. تم توزيع هذه الصور على وحدات الكتاب بصورة تكاد تكون متقاربة إذا استثنينا من ذلك الوحدة الأولى والتي قدر عدد صورها بـ: (88) صورة، والوحدة الأخيرة وعدد صورها (25) صورة، عدا ذلك نجد أنّ بقية الوحدات تراوح عدد صورها بين الخمسين والستين صورة.

توزيع صور كتاب اللغة العربي للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الثاني)

المقاطع	الوحـــــــــــــــــتدات	عدد الصـــــــــــــــــور			المجموع
		لغة عربية	ت إسلامية	ت مدنية	
عائلتي	أحمد يرحب بكم	23	9	4	88
	تعرف على عائلتي	12			
	العائلة مجتمعة	14			
	الأنشودة: قسما	1			
	أنجز مشروعي: ارسم منزلنا وأصفه	9			
	أدمج: شجرة عائلتي	3			
المدرسة	أحمد في المدرسة	11	7	1	52
	في ساحة المدرسة	11			
	أدواتي المدرسية	10			
	الأنشودة: مدرستي	1			
	أنجز مشروعي: أنجز محفظتي	9			
	أدمج: بطاقتي المدرسية	3			
الحي والقرية	في القرية	10	8	2	70
	مدينتنا	10			
	في الحقل	10			
	الأنشودة: رفيقي الأرنب	1			
	أنجز مشروعي: أنجز أشجارا	15			
	أدمج: برنامج رحلتي	14			
الرياضة والتسلية	في معرض الكتاب	10	10	4	64
	مباراة في كرة القدم	11			
	أنواع الرياضة	10			
	الأنشودة: لعبة الغميضة	1			

	أنجز مشروعي: أنجز الكرة	12			
	أدمج: ملابسي الرياضية	6			
البيئة و الطبيعة	بلادنا الجميلة	10	10	3	56
	جولة ممتعة	11			
	في حديقة المنزل	10			
	الأنشودة: أنا أحب الشجرة	1			
	أنجز مشروعي: أنجز حاملة أقلامي	9			
	أدمج: أحافظ على محيطي	2			
التغذية و الصحة	الفحص الطبي	10	6	1	58
	الغذاء الصحي	10			
	أحافظ على أسناني	10			
	الأنشودة: نظافة الأبدان	1			
	أنجز مشروعي: أنجز الفواكه	18			
	أدمج: غذائي المفيد	2			
التواصل	ما أعجب الحاسوب	9	7	2	53
	عودة أبي من السفر	9			
	من أنا؟	8			
	الأنشودة: حاسوبي	1			
	أنجز مشروعي: أنجز قطارا	15			
	أدمج: أستعمل حاسوبي	2			

الموروث الحضاري	أول يوم في رمضان	2			
	عيد الأضحى	3			
	عيد الاستقلال	2			
	المحفوظة: العيد	1	1		
	أنجز مشروعي: أنجز بطاقة تهنئة	8			
	أدمج: أكتب عبارة التهنئة	2			
	المطالعة	2			
المجمـــــــــــــــــــوع		**387**	**61**	**18**	**466**

خلاصة الفصل:

يعد الكتاب المدرسي الركيزة الأساسية التي يقوم عليها التعليم في مختلف أطواره والوسيلة الأكثر استعمالا من بين جميع الوسائل التعليمية، والترجمة الحقيقية لفلسفة المنهاج، وقد تعددت تعاريف الكتاب المدرسي لتعدد وجهات النظر، إلاّ أنّها تشترك في نقطة مهمة وهي اعتبار الكتاب المدرسي حجر الزاوية في العملية التعليمية برمتها، والمنبع الرئيس للمعرفة والوسيط الممتاز بين أطراف العملية التعليمية، ويكتسي الكتاب المدرسي أهمية بالغة بالنسبة للمعلم والمتعلم على حد سواء، باعتباره المصدر الرئيس للمعرفة لكليهما. ولكي يؤدي الكتاب المدرسي دوره الحقيقي لابد من اعتماد معايير مواصفات علمية محددة في تأليفه واختيار محتوياته بما يتوافق وروح العصر، خاصة تلك الرسوم والصور التوضيحية التي لابد أن تخضع بدورها لمعايير ومواصفات وشروط محددة، نظرا لعلاقتها المهمة بمتعلم المراحل الأولى، ولقدرتها على تعميق أثر العملية التعليمية وإعطائها بعدا حسيا، ومن خلال كتابي اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي الجيل (الأول والثاني) نجد أنّ الصورة قد وظفت بطريقة مكثفة، الأمر الذي يُظهر مدى اهتمام مؤلفي الكتب بهذه الوسيلة التربوية المهمة.

الفصل الرابع

قراءة نقدية مقارنة لصور الكتابين

تمهيد:

إنّ الصورة في عرف التربويين ليست ترفا زائدا، ولا إضافة تزيينية تضفي مسحة جمالية على صفحات الكتب، بل هي ضرورة حتمية لابد منها، إذ بدونها لا يستقيم حال التعليم في جميع مراحله بما في ذلك المرحلة الجامعية؛ لأنّ الإنسان بطبعه –مهما بلغ من العمر– ميال لما هو محسوس نافر من كل ما هو مجرد. إنّها الوسيط الذي به يتم تقريب المفاهيم وتجسيدها وإعطائها معنى يستسيغه المتعلم ويتفاعل معه، فهي في مجال تعليم اللغة تجسد الواقع أو تحاكيه، مما يعطي المتعلم رؤية واضحة لِمَا يتعلمه من مفردات وجمل فتترسخ في ذهنه بسرعة، الأمر الذي يسرّع في تحصيله؛ لأنّه بكل بساطة إذ يتعامل مع الصورة فإنّه يهيئ لها حاستي السمع والبصر في وقت واحد.

المبحث الأول: آليات القراءة:

إنّ قراءة الصورة وتحليلها وتأويلها واستخراج كل الدلالات الممكنة التي تتضمنها تحتاج إلى آليات معينة يتم بوساطتها تفكيك شفرات الرسالة البصرية واستخراج كل الدلالات والمعاني الممكنة ولعل أنجع طريقة يمكن استعمالها في هذه الحالة هي التحليل السيميائي للنص البصري، والمقصود منه هو "دراسة هذا النص البصري من كل جوانبه دراسة سيميائية تغوص في أعماقه، وتستكشف مدلولاته المحتملة مع محاولة ربط النص البصري (الصورة) بالواقع، ويشمل التحليل السيميائي لنص ما أو لصورة ما أو عمل فني مثلا دراسة جوانبه المتعددة مثل: العنوان– الأشكال– الألوان – الخطوط – المساحة – الضوء ...إلخ.[1]

إنّ تحويل النص البصري إلى نص لغوي، واستنطاق الصورة وتجسيد معانيها على شكل رموز لغوية تشكل خطابا له معنى، يعود في واقع الأمر إلى ذلك الارتباط بين النص والصورة، كما وضحه رولان بارت، هذا الارتباط بين النص والصورة تحدده التجربة الثقافية التي تتكون عبر الزمن حول ما يحيط بنا من أشياء، الأمر الذي يكثف الدلالة ويجعلها ذات طابع هلامي تتقلص وتتمدد باختلاف الثقافات بصفة عامة وبتعدد القراءات داخل الثقافة الواحدة بصفة خاصة، "فمرسل الصورة لا يقترح رؤية محايدة للأشياء والمتلقي يقرؤها انطلاقا مما يسميه الباحث الفرنسي **جون دافينو (jean duvignaud)** بالتجربة الجمالية والمخيال الاجتماعي وذلك لأنّ الصورة لا تخاطب حاسة البصر لدى المتلقي فقط، بل تحرك حواسه وأحاسيسه وميراثه العاطفي والاجتماعي.[2] ولا يتوقف الأمر عند هذا الحد فقط بل، إنّ نجاح عملية الاتصال أو عملية فهم الرسالة يتوقف على المتلقي وحده بما يملكه من مخزون دلالي من بيئته الثقافية حيث "يشير **أبراهام مولز**

[1] سعدية محسن عايد الفضلي: ثقافة الصورة ودورها في إثراء التذوق الفني لدى المتلقي، ص54.

[2] نصر الدين العياض: جمالية الصورة، مجلة الإذاعات العربية، ع2، 2002، ص 36.

(A-moles) إلى أنّ المستقبل يتلقى مجموع الدلالات المكونة للرسالة ويطابقها مع دلائل مخزنة في فهرسه الشخصي وهنا تتم عملية الإدراك، ويجب ألّا يقاس نجاح عملية الاتصال بما يقدمه المرسل ولكن بما يقوم به المستقبل سلوكيا،[1] وعليه يمكن القول إنّ الدلالة تتعدد وتختلف باختلاف الرصيد الثقافي لكل فرد من أفراد المجتمع، ذلك أنّ "الوقائع البصرية في تنوعها وغناها تشكل لغة مسننة أودعها الاستعمال الإنساني قيما للدلالة والتواصل والتمثيل. استنادا إلى ذلك، فالدلالات التي يمكن الكشف عنها داخل هذه العلامات هي دلالات وليدة تسنين ثقافي وليست جواهر مضمونية موحى بها.[2] فعلى الرغم من أنّ العلاقة التي تحكم الدال بالمدلول في الرسالة البصرية هي علاقة التشابه التي تحيل لوحدها على الشيء في الواقع إلا أنّ الدلالة لا تتوقف عند هذا الحد، "فكل محاولة لإدراك وتحديد كنه ومضمون علامة أيقونية ما تقتضي إلماما بمعرفة سابقة مفتوحة على عوالم متعددة، ويعود هذا الأمر لسببين:

- ✓ إنّ ما تدركه العين هو علامات لا موضوعات معزولة، والعالم تسكنه العلامات وليس خزانا للأشياء.
- ✓ إنّ العلامة الأيقونية لا تدل من تلقاء ذاتها، فالمعنى داخلها يستدعي استحضار التجربة الثقافية كشرط أولي للإمساك بممكنات التدليل.[3]

ومنه لا يمكن للصورة أنّ تُقرأ خارج الإطار الثقافي للمتلقي، وعليه فإنّ أي تصميم لأيّ صورة في ميدان التعليم سواء كانت فوتوغرافية أو مرسومة لا بد أن تدخل في إطار

[1] سلوى عثمان الصديقي، هناء حافظ بدوي: العملية الاتصالية – رؤية نظرية وعملية وواقعية، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، دط، 2008، ص28

[2] سعيد بنكراد: السيميائيات (مفاهيمها وتطبيقاتها)، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، سوريا، ط 3، 2012، ص118.

[3] المرجع نفسه، ص 120.

تلك المعرفة القبلية التي تشكل العالم الاجتماعي والثقافي لطفل ما قبل المدرسة، لكي يتسنى له أن يتفاعل مع ما هو أيقوني لينتج بذلك خطابا لسانيا بحسب مكتسباته القبلية.

إنّ قراءة الصورة لا تتم بصورة عشوائية بل تحتاج إلى آليات قرائية تمكننا من مسك دلالاتها المختلفة، "فقبل أي تحليل لابد أن نميز بين مختلف أنماط الصورة، وهي من يحدد اختياراتنا لأهم عناصر التحليل، ومن يحفزنا للبحث فيما تحدثه من تأثيرات في القارئ/المتلقي الذي سيطرح بدوره عليها عدة أسئلة.[1]

إنّ قراءة الصورة تستوجب المرور عبر مبدأين أساسين "وبهما تنقل الصورة من عالم التحقيق إلى عالم التخييل المنفتح على كل تأويل لهذا نجد رولان بارت استثمرها في قراءته للصور بعدما طوعها لجهازه المفاهيمي والمصطلحي، آخذا مصطلحي التعيين والتضمين كقطبين ووظيفتين مهمتين من سيميائية يالمسلاف، فإذا كانت الوظيفة التعيينية تطرح سؤال: ماذا تقول الصورة؟ والتي ستجيب عنها القراءة الوصفية، فإنّ الوظيفة التضمينية أو الإيحائية ستطرح سؤالا إجرائيا تأويليا وهو: كيف قالت؟ وهذا ما ستجيب عنه القراءة التأويلية.[2]

والمستوى التعييني أو المعنى التعييني هو "معنى تقريري جزئي ثابت، قابل للتحليل خارج الخطاب يقوم على التحديد والتعيين Désignation، ويكافئ –فلسفيا– التعريف بالماصدق Définition en Extension؛ أي تحديد الجزئيات التي يتحقق بها المعنى الكلي (الذي يسمى مفهوما)، بينما المعنى التضميني Connotation فهو معنى إيحائي مرافق

[1] سعدية محسن عايد الفضلي: ثقافة الصورة ودورها في إثراء التذوق الفني لدى المتلقي، ص 60.

[2] المرجع نفسه، ص 59.

للمعنى التعييني ومضاف إليه، يتشكل من عناصر ذاتية متغيرة بحسب السياقات وينطلق فلسفيا من التعريف بوساطة المفهوم Définition en Compréhension.[1]

إنّ الإجابة عن سؤال الوظيفة التعيينية ماذا تقول الصورة؟ يقتضي الوقوف على أمرين اثنين هما طبيعة الصورة ومكوناتها، بينما يتطلب سؤال الوظيفة التضمينية أو الإيحائية وهو كيف تقول الصورة؟ الخروج من محيط الصورة وما تتأثث منه من أشكال وخطوط وألوان إلى فضاء التأويل والبحث عن كل الدلالات الممكنة التي تشبعت بها الصورة من خلال تزاوجها مع ثقافة المجتمع الذي وجدت فيه.

وعليه فإنّ المبدأ أو المستوى الأول من القراءة "يرتبط بإدراك الصورة في أبعادها الفنية والتشكيلية والتقنية، وينحصر في التعامل مع ظاهرية الصورة في استقلال عن فاعلها، أمّا المبدأ أو المستوى الثاني فيرتبط بالتدليل أو التأويل، أي الحديث عن قيم دلالية تعد الصورة مهدا لها، أي تقديم الصورة من أجل التمثيل لقيمة ما أو قيم ما.[2]

1_ طبيعة الصورة:

إنّ طبيعة الصورة كما قلنا سابقا يتطلب الإجابة عن سؤال: ماذا تقول الصورة؟ الأمر الذي يستدعي النظر إلى مجال محدد وهو مجال إدراكنا للصورة. "إن المضمون أو المضامين الدلالية للصورة هي نتاج تركيب يجمع بين ما ينتمي إلى البعد الأيقوني، وبين ما ينتمي إلى البعد التشكيلي مجسدا في أشكال من صنع الإنسان وتصرفه في العناصر الطبيعية، وما راكمه من تجارب أودعها أثاثه وثيابه ومعماره وألوانه وأشكاله وخطوطه،

[1] يوسف وغليسي: إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1، 2008، ص 381.

[2] قدور عبد الله ثاني: سيميائية الصورة، ص 36.

وتعد الصورة من هذه الزاوية ملفوظا بصريا مركبا ينتج دلالاته استنادا إلى التفاعل القائم بين مستويين مختلفين في الطبيعة، لكنهما متكاملان في الوجود.[1]

1-1 التمثيل الأيقوني: إنّ الأيقونات ضرب من العلامات التي تتفرد بخصيصة التعليل التي تستند إلى عامل المشابهة الناتجة عن نظام التقطيع غير المتماثل، ومن الأمثلة التي تساق في مجال الأيقونات: الصور الفوتوغرافية والمخططات المعمارية والخرائط الجغرافية والمسرح والرسوم البيانية والاستعارات. فالصورة تعد الشكل الأيقوني بمعناه المحدد مستقلا عن بعده المادي؛ بينما تسعى الرسوم البيانية إلى تمثيل العلاقات القائمة بين الأشياء عن طريق العلامات التي تظهر العلاقات نفسها.[2]

1-2 التمثيل التشكيلي: يتعلق التمثيل التشكيلي "بمعطيات من طبيعة أخرى، أي إلى عناصر ليست من الطبيعة ولا من الكائنات التي تؤثث هذه الطبيعة، ويتعلق الأمر بما يطلق عليه التمثيل التشكيلي للحالات الإنسانية، أي العلامة التشكيلية: الأشكال والخطوط والألوان والتركيب (ما يعود إلى الطريقة التي يتم من خلالها إعداد المساحة المؤهلة لاستقبال الانفعالات الإنسانية مجسدة في الأشكال والأشياء والكائنات).[3]

2_ مكونات الصورة:

2-1 التنظيم المجمل للصورة: إنّ استقبال الصورة يكون في المرحلة الأولى مجملا، فالعين تمسح الصورة ولكن تثبتها على نفس الإطار، ليس بالكيفية الخطية التي نتلقى أو نقرأ بها النص، لكن هذه القراءة المجملة ما تلبث لتصبح في مرحلة ثانية قراءة خطية؛ لأنّ تركيز بصرنا على الصورة لن يمدنا دفعة واحدة بكل الرسالات والدلالات الممكنة لذا

[1] سعيد بنكراد: السيميائيات (مفاهيمها وتطبيقاتها)، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، سوريا، ط 3، 2012، ص134.
[2] أحمد يوسف: السيميائيات الواصفة، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 2005، ص 93.
[3] سعيد بنكراد: السيميائيات (مفاهيمها وتطبيقاتها)، ص 133.

يقتضي أن تقوم العين بمجموعة من الحركات العمودية والأفقية والدائرية محددة بذلك مسار الصورة.[1]

2-2 المنظور: إنّ المنظور هو أسلوب تقني يطمح إلى جعل اللوحات الفنية تبدو أكثر واقعية وذلك خلال عملية الترجمة أو نقل الحيز (المكان) ثلاثي الأبعاد إلى صورة ذات بعدين(...) ومع ذلك، فإنّ المنظور، وعلى الرغم من كونه يبدو وصفا (تصويرا) واقعيا للعالم، فإنّه وصف اختزالي الطابع، وشكل تجريدي من أشكال التمثيل للواقع. إنّه أسلوب لجعل الصور التي تستخدم المنظور تبدو مثل الواقع.[2] ويميز أهل الاختصاص بين معنيين للمنظورية، معنى واسع يراد به العلم الذي يكمن في تمثيل الأشياء على سطح ما بالكيفية نفسها التي نراها بالبصر، آخذا بعين الاعتبار عنصر المسافة، ومعنى ضيق عرف منذ بداية عصر النهضة بأنّه العلم الذي يكمن في تمثيل عدة موضوعات مع تمثيل الجزء المكاني أيضا، الذي توجد فيه هذه الموضوعات، بحيث تبدو هذه الأخيرة مشتتة في مستويات المكان، كما يبدو المكان للعين التي تتموقع في موضع واحد، إنّ هذا يدعونا للحديث عن عدة منظورات: منظور جوي، منظور معكوس، منظور خطي.[3]

2-3 الإطـــار: نعني به ذلك التناسب أو الانسجام بين الموضوع المقدم وإطار الصورة، وهو عبارة عن عدة أنواع:

- ✓ الإطار العام أو المجمل، والذي يعانق مجمل الحقل المرئي.
- ✓ الإطار العرضي والذي يقدم الديكور حيث نستطيع فصل الشخصيات أو الموضوعات.
- ✓ كلية الرؤية، وهي التي تقدم الشخص كاملا أو الموضوع الموجود في الإطار.

[1] سعدية محسن عايد الفضلي: ثقافة الصورة ودورها في إثراء التذوق لدى المتلقي، (مرجع سابق)، ص 61.

[2] ينظر، شاكر عبد الحميد: الفنون البصرية وعبقرية الإدراك، ص ص، 134، 136.

[3] بدرة كعسيس: سيميائية الصورة في تعليم اللغة العربية، ص 150

- ✓ الإطار المتوسط وهو يقدم صورة نصفية.
- ✓ الإطار الكبير وهو الذي يركز على الوجه أو الموضوع.
- ✓ الإطار الأكبر نجده يركز على تفصيل الموضوعات الموجودة.[1]

2-4 زاوية النظر: زوايا النظر تتواصل بربطنا بين العين والموضوع المنظور له/فيه فالقارئ/المتلقي ليس بالضرورة أن يركز على نفس زاوية النظر التي نركز عليها في الموضوع، ولا نفس الموقع الذي يتخذه المصور أو الفنان في حالة تصويره أو رسمه ولهذا علينا أن نطرح سؤالا: من أي زاوية ننظر للموضوع؟ فنجد أنّ الصورة الفوتوغرافية مثلا هي في موضع الفوتوغرافي الذي اختار موقعه ضمن عملية التصوير، ليحدد إطار الموضوع الذي سيلتقطه بضبط الإنارة وكميتها، أما الصورة الإشهارية فالتركيز يكون على زاوية النظر الوجهية، التي تقابلنا وجه لوجه وكأنّها تخاطبنا.[2]

2-5 الإضـــــاءة: تستخدم الإضاءة استخداما فعالا في تكوين الصورة حيث يمكن بواسطتها تقليل اهتمام المشاهد بالعناصر الثانوية، أو التي توجد في الخلفية وتؤدي إلى تشتيت انتباهه(...)، والإضاءة تلعب دورا رئيسا في تحقيق السيادة للموضوع ويعني ذلك أن تكفل الإضاءة إبراز الموضوع الرئيسي في إعطاء الأهمية الأولية للفت النظر إليه دون ما عداه من المواصفات الأخرى التي يجب أن تقع في المرتبة التالية من الأهمية.[3] وعليه فإننا نجد أنماطا متعددة للإضاءة تختلف باختلاف الجزء المراد إبرازه من الصورة منها:

- ✓ الإضاءة الآتية من الأمام، أو إضاءة ثلاثة أرباع الصورة، وهي تضيء أحجاما أو خطوطا معينة مركزة عليها قصد إعطائها قيمة.

[1] سعدية محسن عايد الفضلي: ثقافة الصورة ودورها في إثراء التذوق لدى المتلقي، (مرجع سابق)، ص 60.

[2] المرجع نفسه، ص 60.

[3] رستم أبو رستم: جماليات التصوير التلفزيوني، دار المعتز للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، 2014.

- ✓ الإضاءة الآتية من العمق، بحيث يكون الموضوع أو الشخصية أمام الناظر.
- ✓ الإضاءة المعاكسة للنهار(contre-jour) بحيث تتموقع الإضاءة وراء الشخصية تاركة بعض أجزائها للظل، وهذا غالبا ما نجده في المنتجات الإشهارية (الإعلانية) الخاصة بالتجميل والزينة وعروض الأزياء، دون أن ننسى اللونين الأبيض والأسود باعتبارهما قيمتين أكثر منهما لونين.[1]

2-6 الألـــوان: إنّ تأثير الألوان على مشاعر الإنسان لا يعود فقط إلى تلك الخصائص التي تتميز بها الألوان، بل يتعدى الأمر ذلك ليشمل الجانب السوسيو ثقافي لكل مجتمع فاللون لا يحمل دلالة في نفسه وإنّما بتأثيرات خارجية، لأنّ "بعض الناس يحبون أو يكرهون ألوانا لأنّهم يربطون بينها وبين ما يحبون وما يكرهون، فهم يحبون اللون الأخضر لأنّهم يربطون بينه وبين الربيع، ويحبون اللون الأزرق لأنّه يرتبط بالسماء، ويكرهون اللون الأحمر لما له ارتباط عندهم بالخطر.[2] لذلك نجد أنّ بعض الألوان قد تشبعت بدلالات مختلفة قد تصل إلى حد التناقض في بعض الأحيان، "فلا يمكن مقاربة لون إلا من وجهة نظر المجتمع والحضارة التي نشأ فيها، إمّا على صعيد التأويل الجمعي الذي يؤطره، وإمّا على صعيد المتخيل الاجتماعي والرمزي اللذين ينتج منهما. لهذا وجب علينا اختيار ألوان الصورة بتفعيل مبدأين مهمين لاختيار الألوان هما: مبدأ انسجام الألوان، ومبدأ تباينية الألوان، فانسجام الألوان هو الذي يعمل على تدرجه لتوليد لون من لون آخر، أما تباينية الألوان فهي من العوامل المساعدة التي تخطط وتنظم إدراكنا لعناصر الصورة. ويجب أن يوضع اللون في المكان المناسب عندما يكون ضروريا على النحو الذي يجعله يؤدي وظيفة محددة للتعبير أو التفسير أو الإقناع أو الجاذبية أو الإمتاع، ويجب أن يأتي اللون

[1] سعدية محسن عايد الفضلي: ثقافة الصورة ودورها في إثراء التذوق لدى المتلقي، (مرجع سابق)، ص 64.

[2] هيربرت ريد: التربية عن طريق الفن، تر: عبد العزيز توفيق جاويد، الهيئة المصرية للكتاب، دط، 1996، ص 34.

متناغما مع العناصر الأخرى من حيث أشكالها وأحجامها بما يساعد على أدائها لوظيفتها أو الغرض منها داخل الإطار، وينبغي مراعاة البساطة التامة في اختيار الألوان.[1]

3- تأويل الصورة:

إنّ تأويل الصورة يقتضي الإجابة على سؤال مُفاده: كيف تقرأ الصورة؟ كما ذكرنا سابقا، وهذا الأمر يخضع إلى البعد السوسيو ثقافي للصورة وتلك الدلالات المتراكمة عبر الزمن التي تشبعت بها الصورة من خلال كل عناصرها المكونة لها (الأشكال، الخطوط، الألوان).

إنّ هذا التشيع بالدلالات المختلفة لعناصر الصورة يؤدي بالضرورة إلى تعدد القراءات واختلافها بين متلق وآخر، كل حسب زاوية النظر التي ينظر من خلالها إلى الصورة، فالصورة يمكن أن تكون "حاملا أو أداة تمثيل تحيل على موضوع يوجد خارجها وتتم عملية التمثيل وفق رابط نسميه عادة الفكر أو القانون أو الضرورة حسب مصطلحية بورس، أو الصورة الذهنية أو التصور الذي نملكه عن أشياء العالم في مصطلحية سوسير. فالشجرة هي كذلك في أذهان الناطقين بالعربية في حدود أنّها يمكن أن تصدق على كل الأشجار، دونما اعتبار للون الأوراق أو امتدادات الأغصان أو نوعية الفواكه وهو ما يحولها لاحقا إلى بؤرة لدلالات مضافة هي حاصل الاستعمالات الاستعارية للشجرة ويعد هذا الإنزياح أصل الإحالات اللامتناهية التي تحدث عنها بورس أي إمكانية تصور سيرورات تأويلية ممتدة في كل مناطق الوجود الإنساني. إن التعيين

[1] رستم أبو رستم: جماليات التتصوير التلفزيوني، (مرجع سابق)، ص 70.

قارّ وثابت؛ لأنّه يحيل على تجربة مشتركة من طبيعة نفعية، أما الدلالات المضافة فمتغيرة لأنّها وليدة النص الثقافي.[1]

[1] سعيد بنكراد: سيرورات التأويل (من الهرموسية إلى السيميائيات)، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2012.

المبحث الثاني: القيمة التربوية للقراءة السيميائية:[1]

يلخص شولز (showls) أنّ هذه القيمة تتبدى فيما يلي:

- ✓ فيها تدريب على دراسة النص البصري بعمق، ومعرفة المعاني البعيدة والمرامي المقصودة، والبعد عن السطحية.
- ✓ فيها تدريب على التفكير المنطقي السليم المبني على مقدمات ونتائج، فالمعنى البعيد والضمني الذي يمكن الوصول إليه يجب أن يستند إلى علامات ودلائل واضحة، وإلا أصبح ضربا من الوهم والظنّ الذي لا يغني من الحق شيئا.
- ✓ فيها تنمية للإبداع والتفكير الإبداعي، لأنّ التحليل السيميائي قد يختلف من شخص لآخر، ومن منطقة لأخرى، فلا قيود عليه إلاّ أن تكون هناك دلائل واضحة على صحة ما ذهب إليه من قام بعملية التحليل.
- ✓ فيها دراسة واعية للواقع وللأحداث الجارية، لأنّ السيميائية يجب دراستها في ضوء الواقع وضمن سياقها الاجتماعي، فهي ليست مجرد أفكار نظرية، إنّما هي دراسة للواقع بكل جوانبه وتفاصيله، حيث يشير النص البصري – في اشتقاقه الأصلي– إلى معنى النسيج ومعنى اللحمة ويظهر مثل نسيج تتشابك فيه سلسلة متنوعة من الخيوط الدلالية القريبة والبعيدة، الضمنية والمتوارية والمتمنعة. ويتحقق هذا النص البصري (الصورة) عبر خمسة مظاهر. هي:[2]

1. **المظهر المادي:** ونتعرف من خلاله على طبيعته، عبر مجموعة من الإشارات حول طبيعة الصورة وهدفها.
2. **المظهر اللفظي:** يتحدد النص البصري (الصورة) في هذا المستوى باعتبارها تشغيلا للعقل.

---

[1] سعدية محسن عايد الفضلي: ثقافة الصورة ودورها في إثراء التذوق لدى المتلقي، ص54.

[2] المرجع نفسه، ص 55.

3. **المظهر الدلالي:** يتجاوز هذا المظهر فهم بنية النص البصري (الصورة) إلى فهم معناه؛ إذ يبحث فيما تنتجه هذه المظاهر التركيبية والفنية والجمالية للنص البصري بما فيه من دلالات.
4. **المظهر التداولي:** تتحدد فيه الصورة باعتبارها فعلا تواصليا يقيم علاقة بين المنتج والمتلقي في سياق ما. ولتحقيق أهداف معينة، ويقتضي هذا المظهر الاجتماعي للتواصل الاستعانة بالعلوم الانسانية الأحرى مثل: علم الاجتماع، علم النفس، نظرية التواصل، النقد والتذوق الفني.
5. **المظهر الرمزي:** تتحدد الصورة في هذا المستوى باعتبارها حدثا ثقافيا دالا، وشكلا من أشكال التعبير التي من خلالها يعبر المجتمع عن مواقفه وسلوكاته.

المبحث الثالث: قراءة نقدية في صور في الكتابين.

1 _ كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من العليم الابتدائي (الجيل الأول)

إنّ المتمعن في صور كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الأول) يلاحظ ومن دون عناء أنّ جميع الصور المرافقة لنصوص الكتاب هي صور مرسومة، وهذا ليس اختيارا عشوائيا من طرف القائمين على أمور التصميم، وإنّما هو ضرورة لابد منها، وذلك لقدرة هذا النوع من الصور على مسايرة المواضيع المراد تعليمها خاصة إذا تعلق الأمر بمجال اللغة العربية، فهي تمكن المصممين من التحكم وبدقة متناهية في مكونات الصورة وإبرازها بما يخدم الشق اللساني من الموضوع المراد تدريسه. فيتشكل من خلال ذلك رابط متين يؤلف بين الصورة والكلمة لتصبحا وكأنّهما كيانا واحدا، وبذلك يتحقق الهدف المراد تعليمه بيسر وسهولة. وعلى العكس من ذلك فإنّنا لا نجد هذه المرونة في الصورة الفوتوغرافية، فهي لا تمتلك المرونة الكافية في غالب الأحوال؛ لأنّها تمتاز بالعمق وتحتاج في قراءتها إلى متعلم يمتلك صفات معينة تعينه على تفكيك شفرتها واكتشاف مكنوناتها، وهذا ما لا يملكه تلميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي، إضافة إلى ذلك نجد أنّ الصورة الفوتوغرافية قليلة الفعالية من حيث إثارة أحاسيس المتعلم ومشاعره وشد انتباهه، مقارنة بالصورة المرسومة التي تكون ألوانها زاهية ومن النوع المحبب لدى الأطفال.

1-1 صورة الغلاف:

إنّ أول ما يقرأ من الكتاب في العادة عنوانه، والذي بدهيا يكون مكتوبا أول الأمر على صفحة الغلاف، وإذا كان العنوان بالنسبة للذين يمكنهم القراءة والكتابة عبارة عن مفردة أو مجموعة من المفردات توحي إلى ما يتضمنه الكتاب بين طياته، فإنّه لابد بالنسبة للذين لم يتمكنوا بعد من امتلاك هذه القدرة أن يكون شيئا آخر، ولن يكون هذا

الشيء إذا تعلق الأمر بطفل لم يتجاوز السادسة من عمره بعد إلا صورة جميلة زاهية الألوان.

إنّ أول ما يقع عليه نظر الطفل حين يمسك بكتابه المدرسي لأول مرة هو وجهه الخارجي أي غلافه وما يحويه من صور ذات ألوان مختلفة تغري المتعلم وتشده إليها لتكون بذلك علاقة حميمة بينه وبين كتابه. إنّنا حين نتأمل صورة الغلاف لكتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الأول) نلاحظ بروز صورة لطفل صغير بملامح كرتونية يشير بإصبعه إلى نفسه وكأنّه يريد أن يخبرنا أنّه هو البطل الذي ستدور حوله نصوص هذا الكتاب، قد يكون عمر هذا الطفل من عمر من سيمتلك هذا الكتاب. تحتل هذه الصورة مركز الصفحة، إذ يقع عليها النظر في بادئ الأمر، وما مركزيتها إلا دليلا على أهميتها، وعلى الدور الذي سيمثله هذا الطفل في مواضيع الكتاب المختلفة، هذه المركزية قد تكون عمدية من طرف مصممي الكتاب تشير إلى أنّ المتعلم قد أضحى العنصر الأهم في العملية التعليمية وذلك بما يتوافق مع الطرائق التعليمية الحديثة التي تجعل منه محور العملية التعليمية على عكس ما كان سائدا في الطرائق السابقة.



تحيط بهذه الصورة المركزية ست صور أخرى أقل حجم منها تمثل وضعيات مختلفة وتتشكل من شخصيات مختلفة يمكن أن يصادفها في محيطه وفي المدرسة، في هذه الصور الست تظهر صورة الطفل(الشخصية المركزية) في خمس منها وتغيب في واحدة، تجسد هذه الصور الحياة اليومية التي يعيشها الأطفال، في البيت وفي الشارع وفي المدرسة، تحمل هذه الصور في طياتها مجموعة من القيم كالتعاون ومساعدة الآخرين وتوقير الكبار واحترامهم، وبذل الجهد في سبيل طلب العلم والمعرفة، وهذا ما يجب غرسه في نفوس الناشئة.

تمثل الصورة الأولى منها صورة الطفل (الشخصية المركزية) مع طفل آخر ينظفان المحيط وهما في غاية النشاط، أما الصورة الثانية فهي لنفس الطفلين السابقين ولكن في وضعية مختلفة، فهما يجلسان خلف جهاز الحاسوب، وأقل ما يقال عن هذه الصورة أنّها توحي إلى تلك التكنولوجيا التي أضحت تمثل روح العصر وسمته، فهي ضرورة لابد منها خاصة إذا تعلق الأمر بميدان التعليم.

وفي الصورة الثالثة نلاحظ صورة الطفل (الشخصية المركزية) إلى جانبه صورة فتاة وهما يمرحان ويلعبان، تغمرهما سعادة كبيرة، وهذا حق من حقوق الطفولة التي لابد أن نوفرها لهم في البيت وحتى في المدرسة.

أما الصورة الرابعة فتظهر فيها صورة الطفل (الشخصية المركزية) مع شيخ كبير في السن لعله الجد، تتجسد فيها قيمة توقير الكبار واحترامهم.

في الصورة الخامسة تغيب صورة الطفل (الشخصية المركزية)، وتظهر فيها صورة فتاة مع معلمتها يتحاوران في أمر يتعلق بالدراسة.

وفي الصورة الأخيرة يعود الطفل (الشخصية المركزية) إلى الواجهة مرة أخرى، في مشهد يوحي إلى حفل آخر السنة الدراسية، فالطفل يستلم هديته من طرف مدير المدرسة نظير اجتهاده و مجهوداته التي بذلها طيلة العام الدراسي.

إنّ هذا الوصف الوجيز والسطحي لصورة الغلاف هو وصف انطباعي ذاتي وحتى نستطيع قراءة صورة الغلاف أو مجموعة الصور التي سوف نخضعها للنقد والمقارنة لكي نستطيع المسك بمجمل دلالاتها الممكنة، ومدى ارتباطها بالنص اللغوي المصاحب لها، وكذا الدور الذي تلعبه في تعليم اللغة لتلاميذ المراحل الدراسية الأولى من جهة، ومدى مراعاة مصمميها لخصوصية متلقيها من جهة أخرى ولكي تكون القراءة ذات طابع يمتاز بالدقة والثراء لابد من اتباع الآليات التي ذكرناها سابقا وفقا لمبدأي التعيين والتضمين وما ينضوي تحتهما من مراحل، من أجل الوقوف على الدلالات الممكنة ومدى ترابطها مع ما يرافقها من نصوص.

2-1 طبيعة الصورة:

إنّ الوقوف على طبيعة الصورة يقتضي العمل بمبدأ المستوى الأول، وهو مستوي التعيين الذي يختص بالجانب الظاهري للصورة وما يتكون منه من أشكال وخطوط وألوان والذي يستدعي بالضرورة التعرض إلى ما هو تشكيلي.

إنّ صورة غلاف كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجبل الأول) تتأثث من تمثيلات لعناصر بشرية مختلفة من حيث الجنس ومن حيث العمر. جاءت على شكل مجموعة من الصور تتمحور على شخصية مركزية تتمثل في صورة طفل صغير تتوسط ست صور أخرى أقل حجما منها، جاءت هذه الصور ممثلة للحياة اليومية التي يعيشها الطفل والتي تتراوح بين البيت والمحيط القريب من المنزل والمدرسة. يتشارك فيها مع أشخاص آخرين بدءًا بالأسرة والأصدقاء، وما تحتويه المدرسة من

شخصيات متعددة (التلاميذ، المعلمون، المدير، وعمال المدرسة)، والتي سوف يصادفها كل يوم.

هذه الصورة هي عبارة عن مقتطفات من الكتاب نفسه، والتي سوف يتعرض لها الطفل خلال عامه الدراسي. إنّ الصور المصاحبة للصورة المركزية (صورة الطفل) والبالغ عددها ست صور، تمثل مجموعة من الشخصيات التي ستكون بمثابة الأسرة الثانية لهذا الطفل والتي جاءت في وضعيات مختلفة.

فالصورة الأولى هي صورة الطفل (الشخصية المركزية) مع قرين له من مثل عمره، يشتركان في تنظيف المحيط، والصورة التي تليها هي للشخصيتين السابقتين ولكن في وضعية جديدة مختلفة عن الوضعية الأولى، فهما يجلسان خلف جهاز الحاسوب، وتبقى صورة الطفل (الشخصية المركزية) حاضرة في المشهد الثالث وإلى جانبة صورة فتاة صغيرة في مثل سنه يلعبان ويمرحان وهما في غاية السعادة، والشيء نفسه بالنسبة للصورة الرابعة، فلا تزال صورة الطفل (الشخصية المركزية) حاضرة، لتظهر هذه المرة في وضعية جديدة وهي تصاحب شيخا كبيرا في السن وهما يسيران.

في الصورة الموالية (الخامسة) يتغير الوضع ويخيب أفق القارئ، حيث نلاحظ أنّ صورة البطل قد غابت عن المشهد تاركة المكان لشخصيتين جديدتين، إنّها صورة لمعلمة واقفة، وبجانبها تلميذ جالس وأمامه فوق الطاولة مجموعة من الأدوات المدرسية.

وفي الأخير يختم المشهد بعودة صورة الطفل (الشخصية المركزية) للحضور مرة أخرى في وضعية جديدة ومع شخصية جديدة تسلمه هدية.

هذا ما يمكن قوله حول العلامات الأيقونية التي تتشكل منها الصور المرسومة على صفحة الغلاف.

أما من حيث التمثيل التشكيلي فسوف نتطرق في هذا الجانب إلى العناصر المشكلة لهذه الصور، والتي تتمثل في الأشكال والخطوط والألوان، والتي تشكل في حد ذاتها دلالات تضاف إلى دلالة الصورة في مجموعها الكلي.

تراوحت الخطوط بين الانحناء والتكسر، فهي تحمل بذلك دلالات متناقضة، فالخطوط المنحنية والتي مثلت أغلب الخطوط ترمز إلى الانسيابية والمرونة والهدوء، وهذا النوع من الخطوط مقصود من حيث الاستعمال لتشعر الطفل في هذه المرحلة بالطمأنينة والأمان، أما الخطوط المنكسرة فهي قليلة مقارنة بالخطوط المنحنية، وهي ترمز إلى الصعوبة والتأزم، إلّا أنّها لا تشكل انكسارا لحالة الهدوء والانسيابية التي توحي بها الخطوط المنحنية، فحضورها كان ضرورة استدعتها الحاجة إلى ذلك.

أمّا من حيث الأشكال فنجد أنّ هناك أشكالا متعددة يمكن ملاحظتها أو استنتاجها من هذه الصور، كالدائرة والمربع والمستطيل وكلها تحمل دلالات معينة.

أمّا من حيث الألوان فإنّ صورة الغلاف تضمنت عدة ألوان، كالبرتقالي بتدرجاته المختلفة، والذي جاء على شكل خلفية، إضافة إلى ألوان أخرى منها ما هو أساسي كالأزرق والأحمر والأصفر، ومنها ما هو ثانوي كالأخضر.

1-3 مكونات الصورة:

تتطلب هذه النقطة التمعن في مكونات الصورة والنظر إليها من زوايا متعددة، بدءا بالتنظيم المجمل للصورة ومرورا بالمنظور وزاوية النظر والإضاءة والألوان، وهي العناصر التي تشكل ما يطلق عليه مكونات الصورة.

حينما ننظر إلى شيء ما فإنّنا ننظر إليه نظرة كلية قبل التمعن في أجزائه كما أشار إلى ذلك الجشطالتيون.

إنّ أول ما يقع عليه النظر حين ننظر إلى صورة غلاف كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائـــي (الجيل الأول)، هو صورة الطــفل (الشخصية المركزية) كما سميناها، تحيط ببعض جوانبها مجموعة صور أخرى متعددة، لا تشكل في مجملها انسجاما بين عناصرها، بل على العكس من ذلك فهي مشتتة للانتباه، تظهر للوهلة الأولى كأنّها مطموسة المعالم، وإذا نظرنا إليها من جهة الإطار فإنّ بعضها يندرج فيما يسمى بالإطار المتوسط الذي يقدم صورا نصفية، وبعضها الآخر يمكن إدراجه ضمن ما يسمى بكلية الرؤية، والتي تظهر الشخص كاملا كصورة الطفل مع الشيخ الكبير.

أمّا بخصوص زاوية النظر التي تمثل الرابط بين العين والموضوع المرئي، فإنّ صور الكتب المدرسية يحسن أن تكون مقابلـــة للعين مباشرة؛ أي وجها لوجـــــه لتربط المتعلم بالموضوع، قصد شد انتباهه.

إنّ صورة غلاف كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الأول) تقابلنا وجها لوجه، وكأنّها تطالبنا بقراءتها، فهي تربطنا مباشرة بمحتواها، وتشد انتباهنا لتلك المواقف التي تجسدها، والتي يتعرض لها الطفل في حياته اليومية، سواء كان ذلك في البيت، أم في المحيط القريب منها، أم في المدرسة.

ويتضح ذلك من خلال إبراز صورة الطفل (الشخصية المركزية) لتكتسح مجال الرؤية، ثم تظهر بقية الصور بكيفية مصغرة، وفي وضعيات مختلفة، تمثل كما قلنا سابقا مواقف مختلفة من عالم الطفولة.

أمّا من حيث الألوان فهي متعددة من حيث أنواعها، فمنها ما هو أساسي ومنها ما هو ثانوي، ومنها ما هو حار ومنها ما بارد، حيث نجد أنّ سطح الغلاف قد لوِّن باللون البرتقالي بتدرجاته المختلفة، وهو من الألوان الحارة التي تحفز النشاط العقلي وتبث شعور

الحماسة في نفوس التلاميذ، كما يبعث هذا على توليد الأفكار وتنوعها ومن ثم الوصول إلى الإبداع.

واختيار اللون البرتقالي لغلاف كتاب اللغة هو اختيار موفق في رأي الباحث؛ لأنّ الانطلاقة تستوجب الشعور بالحماسة والتحفيز، لتكون البداية موفقة. ويتدرج هذا اللون ليصل إلى اللون الأصفر والذي يصنف ضمن الألوان الأساسية، وتعتبره الدراسات النفسية من أحب الألوان إلى نفوس الأطفال، ومن أشدها إيقاعا في الذاكرة، فهو من الألوان الحارة، إذ يرتبط بأشعة الشمس ويولد طاقة تعمل على زيادة الفرح والسعادة، كما أنّه يساهم في تنشيط العقل.

أمّا بقية الألوان فظهورها على صفحة الغلاف تجسد بصورة أقل، ومنها اللون الأخضر الذي يصنف ضمن الألوان الثانوية الباردة، وهو من منظور نفسي يرمز إلى الحياة، ويهدئ النفس ويبعث فيها الأمل؛ لكونه مرتبطا بالأماكن الواسعة وبالخضرة والنباتات، وكذلك اللون الأزرق.

وعلى العموم فإنّ الألوان التي زينت صفحة الغلاف تثير الحماسة والنشاط في نفوس المتعلمين بطريقة تتسم بالهدوء والرزانة، وهو من متطلبات التعليم الناجح.

1-4 تأويل الصورة:

لقد ذكرنا سابقا أنّ أي صورة تحمل نوعين من الدلالة، دلالة ظاهرة مستمدة من السياق الداخلي للصورة، ودلالات خفية تعود إلى السياق الخارجي المتمثل في الوسط الثقافي، لذا فإنّ صورة غلاف كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الأول) لا تعدو أن تكون صورة كبقية الصور، قابلة لأن تستدعي قراءات متعددة

ضمن المجال الذي أعدت لأجله، وعليه سوف نحاول أن نستنطق الصورة لاستخراج ما فيها من رسائل.

في البداية نحاول الوقوف على المعنى التعييني للصورة، فللوهلة الأولى نلاحظ على سطح الغلاف مجموعة من الصور لمجموعة من الشخصيات، تختلف من حيث الجنس ومن حيث العمر، تتوسط هذه الصور صورة لطفل صغير يعد شخصية مركزية ستظهر في معظم الصور الأخرى، وفي وضعيات مختلفة.

أّما من حيث المعنى التضميني فإنّه يتكون من مجموع ما ترمز إليه العلامات التشكيلية واللونية التي احتوتها الصورة والتي يراد من خلالها توجيه بعض الرسائل التي تبرز بعض القيم التي تعمل المدرسة جاهدة من أجل ترسيخها في نفوس المتعلمين من جهة، ومن جهة أخرى إبعاد القلق والخوف من نفوس تلاميذ السنة الأولى باعتبار أنّ معظمهم سيلتحق لأول مرة بالمدرسة، ويتجلى ذلك من صورة الطفل الصغير (الشخصية المركزية).

ولا تخلو صورة الغلاف من بعض الدلالات السلبية تمثلت في تلك المثالية التي قد لا نصادفها على أرض الواقع، فليس كل الأطفال يمكنهم أن يكونوا على قدر المساواة من حيث ظروف المعيشة.

وخلاصة القول فإنّ ما يمكن استنتاجه من مجموع صور الغلاف هو عملها على غرس مجموعة من القيم التي تعزز تماسك المجتمع وتآزره في نفوس المتعلمين، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم واعتبارهم أعضاء فاعلين في تنمية المجتمع وتطويره.

2-كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الثاني)

2-1 صورة الغلاف

جاءت صورة غلاف كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الثاني) مختلفة عن نظيرتها في كتاب الجيل الأول، لا من حيث ما يؤثثها من أشكال، ولا من حيث ما يزيّنها من ألوان، لذا فإنّ ما تتضمنه من دلالات سيختلف حتما عن سابقتها، وهذا أمر طبيعي فالتجديد يقتضي دائما البحث عمّ هو أنسب وأفضل.

2-2 طبيعة الصورة:

من الجانب الأيقوني تتعدد عناصر الصورة وتختلف، لتشكل كيانا غير متجانس، إنّها تكاد تكون مبهمة المعالم في بعض عناصرها والتي تبدو دخيلة بالنسبة لعموم الصورة.

يحتوي النصف السفلي على صورة لطفلين صغيرين، صبي وفتاة، يظهران بملامح تعبر عن الفرحة والسعادة من خلال تلك الابتسامة التي تبدو على محياهما.

تبدو صورة الصبي بارزة في المقدمة، بينما تتأخر صورة الفتاة ليختفي جانب من جسمها خلف الصبي.

يضم الصبي كتاب اللغة العربية إلى صدره بيده اليسرى، بينما يرفع يمناه محييّاً بها.



صورة الطفلين صورة نصفية تجسد الجزء العلوي من جسميهما، بينما يختفي الجزء السفلي منها خلف الحشائش والزهور، وهو ما يمثل أسفل صفحة الغلاف، وعلى جانبي صورة الطفلين بعض أوراق الأشجار البنية المتطايرة، إضافة إلى مجموعة من الأقلام الملونة.

في وسط الغلاف وفي المنتصف تماما صورة لمجموعة من البنايات في الجانب الأيمن منها مئذنة مسجد، وفي الوسط صورة لبناية غير واضحة المعالم، يغطي جانبها الأيمن مجموعة من الأشجار أمامها صورة للعلم الوطني.

وفي الجانب الأيسر مدخل لبناية يعلوها العلم الوطني، تبدو وكأنها مؤسسة من مؤسسات الدولة.

وفي أعلى الصفحة قطعا من السحب البيضاء ونجوما صفراء تزين سماء بلون أخضر متدرج يصل حد الصفرة.

أما من حيث التمثيل التشكيلي فإنّ صورة الغلاف هي عبارة عن مزيج من الخطوط المنحنية المعبرة عن الانسيابية والسهولة، والخطوط العمودية التي ترمز إلى تسامي الروح والنشاط والهدوء والاستقرار، والأفقية المستقيمة والتي ترمز بدورها إلى الثبات والتساوي والاستقرار والصمت والأمن والهدوء والتوازن والسلم، وهي تمثل أقصر الطرق الموصلة إلى الحقيقة.

إضافة إلى ذلك فإنّ الصورة قد احتوت على مجموعة من الأشكال المختلفة كالدائرة والمربع والمستطيل.

أما من حيث الألوان فقد طغى على الصفحة اللون الأخضر بجميع تدرجاته، من الغامق إلى الأخضر المصفر، إضافة إلى ألوان أخرى كالوردي والأزرق والبني...الخ

2-3 مكونات الصورة:

إنّ أول ما يطالعنا حين ننظر إلى صورة غلاف كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الثاني) صورة الطفلين التي تغطى أسفل صفحة الغلاف، تعلوها صورة لمجموعة البنايات، نلاحظ أنّها لا تتناسق مع بقية مكونات الصورة بل تشكل تنافرا واضحا خاصة وأنّها لا تمثل سوى أجزاء مبتورة متداخلة فيما بينها، تمثل هذه الصور واقعا افتراضيا إذ لا توجد مراعاة حقيقة للمسافات، تحتويها أطر متعددة كالإطار المتوسط الذي يظهر النصف العلوي للشخصية فقط، وهذا ما يتجلى بوضوح في صورة الطفلين، والإطار العرضي الذي يمكن من خلاله فصل الموضوعات عن بعضها البعض.

أمّا من حيث زاوية النظر فالتركيز هنا يكون على الموضوع الذي يقابلنا وجها لوجه وهذا لكون الصورة مرسومة باليد وليست صورة فوتوغرافية.

تبرز الإضاءة في صورة الغلاف صورة الطفلين باعتبارهما الموضوع الرئيسي الذي تتشكل منه الصورة، لتصبح بقية العناصر تمثل خلفية للموضوع الرئيسي لذا تبدو باهتة وتقع على هامش الرؤية.

أمّا من حيث الألوان فنلاحظ أنّ كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الثاني) جاء مغايرا تماما لنظيرة من الجيل الأول، فقد غلبت عليه الألوان الباردة والتي تتمثل في اللون الأخضر بكل تدريجاته، وهو لون ثانوي ينتج من خلال مزج لونين أساسيين هما الأصفر والأزرق، وهو يرمز إلى السكينة والهدوء ويمثل لون الطبيعة وهو من الألوان المحببة للصغار.

يأتي في الدرجة الثانية من حيث المساحة على سطح الغلاف، اللون الوردي وهو كذلك من الألوان الثانوية وهو يرمز إلى الرومانسية.

إضافة إلى ألوان أخرى ظهرت بصفة أقل، كالأزرق والأصفر والبنفسجي...إلخ، وكلها تحمل دلالات إيجابية تشعر بالراحة والأمان وهذا ما يجب أن توفره المدرسة للمتعلمين.

2-4 تأويل الصورة:

تُشكل صورة غلاف كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الثاني) من حيث البعد التعييني مجموعة من الأشكال المختلفة جاءت في شكل صورة تشكيلية مركبة والتي تعبر عن محتوى الكتاب، ويرجع اختلافها إلى كون الكتاب لا يتضمن نشاطا واحدا بل هو عبارة عن ثلاثة أنشطة أدمجت في كتاب واحد (اللغة العربية التربية الإسلامية التربية المدنية) وهو ما يحدده النسق اللساني المصاحب للنسق الأيقوني (كتابي في اللغة العربية – التربية الإسلامية – التربية المدنية) الأمر الذي يجعلنا نلاحظ

أنّ الرسالة البصرية هي كذلك رسالة مركبة تشكلت من رموز تحمل عدة معان مختلفة، تختلف باختلاف عناصرها المشكلة لها.

إنّ أول جزئية يمكن أن نتطرق إليها من صفحة الغلاف والتي تمثل العنصر البارز منه هي صورة الطفلين، التي تفرض نفسها على المتلقي فرضا، وتحظى بأسبقية الرؤية، لتترك المجال بعد ذلك لاكتشاف بقية الجزئيات والتي تعتبر تكوينات ثانوية تحمل دلالات جزئية مكونة للدلالة الكلية. فمن الناحية التقريرية أو التعيينية فإنّ الصورة لا تعدو أن تكون سوى صورة لطفلين بزي مدرسي، يحمل أحدهما كتابا مدرسيا هو كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، يقفان خلف حديقة من الأزهار، وتعلوهما صور لبنايات مختلفة.

أمّا من حيث البعد التضميني فإنّ الصورة تحمل دلالات مكثفة ومتعددة ذات أبعاد تربوية واجتماعية ودينية تشكل مجتمعة مجموعة من القيم التي تسعى المدرسة جاهدة أن تؤثث بها وعي المتلقي (التلميذ) وتوجهه نحو أهداف مقصودة ومحددة.

وتتكون هذه الدلالة من دلالة الجزئيات المكونة للصورة (الأشخاص، الخطوط، والأشكال، والألوان).

إنّ أول ما يثير الانتباه كما قلنا سابقا هو صورة الطفلين اللذين تبدو عليهما مظاهر السعادة والفرح، بلباس مدرسي أنيق (المئزر). هذه الملامح تحمل دلالات عميقة تثير في نفس المتلقي (التلميذ) شعورا بالراحة والاطمئنان، وتدفع عنه كل التصورات المخيفة التي تشكلت في ذهنه حول المدرسة، خاصة وأنّه لا يزال يعيش في حضن أسرته ولم يتعود بعد على تجربة الحياة بعيدا عن أمه.

إنّ بروز صورة الطفلين (التلميذين) توحي من جهة إلى أنّ التلميذ أصبح العنصر الأهم بين عناصر العملية التعليمية وهذا ما يعززه النسق اللساني المصاحب للنسق الأيقوني (كتابي في اللغة العربية).

تحيل صور البنايات على دلالات متعددة منها ما هو ديني (مئذنة المسجد)، وهو مقوِّم من مقومات الشخصية الجزائرية ورمز من رموز الهوية، ومنها ما يرمز إلى مؤسسات الدولة المختلفة التي سيتعرف عليها الطفل خلال عامه الدراسي.

أمّا من حيث الخطوط والأشكال فقد احتوت صورة الغلاف على خطوط وأشكال متنوعة، فمن الخطوط مثلا هناك الخطوط المنحية والتي ترمز إلى الانسيابية والسهولة وكذا الخطوط العمودية والأفقية والتي ترمز إلى التسامي والهدوء والاستقرار والثبات والتساوي وتعبر عن أقصر الطرق المؤدية إلى الحقيقة. هذه الدلالات المتنوعة هي عبارة عن روافد تصب كلها في بوتقة واحدة لتؤكد بذلك الدلالة المركزية.

لقد اختلفت ألوان صفحة غلاف كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الثاني) عن سابقه من (الجيل الأول)، فمن الألوان الحارة المتمثلة في اللون البرتقالي بتدريجاته والذي يرمز إلى الطاقة والنشاط في غلاف كتاب (الجيل الأول)، تغير الحال إلى عكس ذلك، واستعملت الألوان الباردة الدالة على الهدوء والسكينة ممثلة في اللون الأخضر الذي غلب على صفحة الغلاف.

المبحث الرابع: نماذج من صور الكتابين

1- نماذج من كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الأول)

تمهيد:

يقتضي هذا المبحث – إضافة إلى آليات قراءة الصورة السابقة الذكر– دراسة الصور من حيث وظيفتها التعليمية أو الديداكتيكية؛ لأنّ بحثنا يركز على دور الصورة في تعليم اللغة العربية، وهذا ما سيجعلنا نهتم بهذا الدور لنكتشف مدى فاعلية صور كتابي اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الأول والجيل الثاني) في تعليم اللغة العربية، وهي الغاية الأساسية من تأليف هذه الكتب، فوظيفة الصورة الأساسية هي تزويد المتعلم بأوليات لغوية، القراءة والمحادثة، لذلك لابد أن تتصف الصورة بالدقة الفائقة فى جانبها التشكيلي، وأن تكون عناصرها المكونة لها متناسقة تصب في اتجاه واحد وهو خدمة الموضوع الرئيسي الذي وضعت لأجله، والتوظيف الجيد للصورة يستدعي أن لا تكون حمالة أوجه، متعددة القراءات، مما يشتت ذهن المتعلم ويشوش عليه، فدقة الصورة وواحدية المعنى تسهل عملية التعلم وتجعل القناة سالكة بين المعلم والمتعلم، وهذا ما توفره الطبيعة الأيقونية (nature Iconique)، التي تقوم على خاصية المماثلة بين العلامة وموضوعها، وتظهر حيوية الأيقونة وقيمتها في قدرتها على أن تكون وسيلة اتصال وتفاهم بين الشعوب كما هو شائع في مجالات كثيرة كالمجال التعليمي مثلا (...) ويستلزم معنى المماثلة على الأقل وجود شيئين مدركين حتى تصح المقارنة بينهما: إنّ المرأة تقول حين تمعن النظر في صورة ابنها: (هو بنفسه)، من دون أن تفرق بين الصورة والحقيقة. ولهذا يكون من الضروري أن تقترب الصورة التعليمية من الحقيقة المقصودة.[1]

[1] حبيب بوزوادة، يوسف ولد النبيه: تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية – قضايا وأبحاث – الرشاد للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2020، ص97.

وعليه فإنّ السؤال الذي يطرح نفسه من خلال ما سبق هو: هل أعطى مؤلفو كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الأول والجيل الثاني) للوظيفة التعليمية الديداكتيكية للصورة الأهمية القصوى لتؤدي دورها كما ينبغي؟ هذا ما سنحاول إثباته أو نفيه من خلال النماذج التي سنتعرض لها بالدراسة والتحليل.

1-الصورة المرافقة لنص (رضا يقدم نفسه)، الصفحة: (8):

تم اختيار هذه الصورة لأنّها ترافق أول نص سيتطرق إليه تلميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي في بداية عامه الدراسي، في أول حصة من حصص اللغـة العربية **(أشاهد وأستمع)**، ترافق هذه الصورة فقرة قصيرة تتكون من سطرين ونصف السطر عبارة عن ترجمة لسانية لهذه العلامات الأيقونية.

1-1 طبيعة الصورة:

نلاحظ أنّ هذه الصورة تضمنت جزءاً من صورة الغلاف، والذي يتمثل في صورة الطفل (الشخصية المركزية)، والذي سيكتشف المتعلم أنّ لهذه الشخصية اسما ربما يكون قد سمعه من قبل. إنّه **رضا**، والذي سوف يكون بطلا لمعظم نصوص الكتاب، إنّه سيؤثر حتما في نفسية المتعلم بما يحمله من سلوكات وقيم تربوية هي المقصد والغاية.

جاءت هذه الصورة في الصفحة الثامنة (8) من الكتاب، تشكلت من مجموعة من العلامات الأيقونية التي جسدت مجموعة من الشخصيات مثلت عائلة **رضا** (الشخصية المركزية)، والتي سوف يقدمها للقارئ (التلميذ) بنفسه، ويتضح ذلك من خلال النص المرافق للصورة.

على يمين صورة الطفل (الشخصية المركزية) صورة لفتاة صغيرة، يبدو من خلال النص أنّها خديجة أخت رضا، تليها من الأعلى صورة الأب، لتختم هذه السلسلة من الصور بصورة الأم والتي احتلت أعلى صورة الطفل (الشخصية المركزية) مباشرة.

أما من حيث جانبها التشكيلي فنلاحظ أنّ الصورة قد تشكلت معالمها من خطوط منحنية سميكة وهي مناسبة في هذه الحال؛ لأنّها ترمز للبساطة والسهولة واليسر، إلا أنّ سمكها قد أثر على الصورة من جانب وضوح معالمها، والذي يظهر جليا من خلال وجوه الشخصيات المكونة للصورة، فإنّ ملامحها تبدو مبهمة، ومع ذلك يمكن القول أنها مناسبة لعمر المتعلم لأنها امتازت بالبساطة والسهولة.

أما من حيث الألوان فإنّ الغالب على الصورة هو الألوان الباردة، كالأخضر والأزرق، إضافة إلى اللون البني والأبيض والأسود، هذه الألوان المختلفة تؤطرها خلفية بلون برتقالي باهت يميل إلى الصفرة. يرتدي الطفل رضا (الشخصية المركزية) سروالا أبيض وقميصا أخضر، وحذاءًا بنياً، أما الفتاة فمعالم صورتها متداخلة تعوزها الدقة والوضوح، شعرها بني تزينه وردة بيضاء، وترتدي سترة خضراءَ. أما الأب فقد ظهر ببذلة زرقاء وقميص أبيض تزينه ربطة عنق سوداء، وآخر صورة هي صورة المرأة ذات الملابس الوردية والشعر البني القاتم، إنّها الأم.



2-1 مكونات الصورة:

إنّ أول ما يلفت انتباهنا حينما ننظر إلى هذه الصورة هو صورة الطفل (الشخصية المركزية)، خاصة وأنّها مألوفة لدينا لأنّنا صادفناها من قبل على صفحة الغلاف، تحيط بهذه الصورة من جهة اليمين ثلاث صور لثلاث شخصيات تمثل عائلة الطفل "رضا".

تضمن صورة الطفل إطار مجمل، أو ما يسمى بكلية الرؤية، أما بقية الشخصيات فقد تضمنتها إطارات نصفية تركز على الجانب العلوي للجسم.

نلاحظ أنّ مكونات هذه الصورة ينقصها عامل الانسجام والتناسب من حيث تأطيرها خاصة وأنّ إطارها العام يظهر بلون باهت نكاد لا نُميزه مع بياض الصفحة.

إنّ بروز صورة الطفل (الشخصية المركزية) يجعلها تلفت النظر للوهلة الأولى، فكبر حجمها أهلها حيازة مركزية الرؤية وبؤرتها مما جعلها تتماهى مع العبارات المرافقة لها.

أما بالنسبة للألوان فقد جاءت الخلفية بلون برتقالي باهت يميل إلى الصفرة، وهذه الجزئية هي مما يؤخذ على الصورة عموما. ونحن نعلم أنّ اللون البرتقالي بتدريجاته المختلفة من الألوان الحارة التي تبعث على النشاط وتثير الحماسة والدافعية في النفس، فهي ألوان محبوبة لدى الأطفال. ويمكن القول أنّ بقية الألوان تناسبت إلى حد ما مع ما تضمنتها من أشيـــــاء، (الملابس، لون الشعر، ...إلخ).

1-3 تأويل الصورة:

إنّ تأويل الصورة يتوسل بعدين اثنين **البعد التعييني** والذي يختص بالسياق الداخلي للرسالة البصرية (الصورة) من حيث دلالة جزئياتها المكونة لها وارتباطها بالنص المصاحب. وذلك من خلال الروابط والعلاقات التي تنتظم العلامات الأيقونية والعلامات اللسانية والوقوف على مدى انسجامهما وارتباطهما **والبعد التضميني** أو السياق الخارجي وهو الشق الذي يتميز بتعدد القراءات واختلافها؛ لأنّه يرتبط بنمط تفكير القارئ وثقافته ووجهة نظره.

إنّ أول ما يجب أن نتطرق إليه في هذا الجانب هو علاقة العنوان بالصورة لأنّه العبارة الأولى التي سيسمعها المتلقي (التلميذ). إنّ عبارة العنوان **(رضا يقدم نفسه)**، جاءت من حيث تركيبها على شكل جملة اسمية، ركنها الأول (المبتدأ = رضا) يحيل مباشرة على صورة الطفل (الصورة المركزية)، وهذه بداية في غاية الأهمية تجعل المتعلم يربط عبارة العنوان مع صورة الطفل بطريقة مباشرة دون جهد وعناء، خاصة وأنّ ملامح الطفل تؤكد تتمة العنوان (...يقدم نفسه). وعليه نستطيع الجزم أنّ ارتباط العنوان بصورة الطفل هو ارتباط موفق إلى حد بعيد.

وبانتقالنا من العنوان إلى النص نلاحظ أنّ العبارة الأولى من النص **(أنا اسمي رضا، عمري ست سنوات)** نستنتجها من خلال إشارة اليدين، فواحدة يضعها على صدره مشيرا بها إلى نفسه، والأخرى مشيرا بها إلى الفتاة كبداية للتعريف ببقية أفراد عائلته.

وهناك أمر آخر يؤكد مركزية صورة الطفل وهو تلك النظرة الموجهة إليه من طرف الشخصيات الأخرى (أفراد الأسرة). وكأنّها تنصت إليه وهو يتكلم، إنّ هذه الجزئية البسيطة سوف تثير أحاسيس المتلقي (التلميذ) وتشحذ خياله، فيتجسد المشهد أمام عينيه ليصبح وكأنّه رؤية حقيقية.

نلاحظ أنّ العلامات اللسانية تكاد تتطابق والعلامات الأيقونية لولا بعض العبارات التي لا نجد ما يقابلها في السند الأيقوني، كعبارة " **أحب الحيوانات وركوب الدراجة**"، إلا أنّ إضافتها لم تشكل عائقا يحول دون تشكيل روابط وعلاقات بين النص والصورة.

وعليه يمكننا القول أنّ هذه الصورة قد مثلت في بعدها التعييني، أو سياقها الداخلي النص أحسن تمثيل، فهي تملك القدرة على ترسيخ مجموع الألفاظ والعبارات في ذهن المتلقي، وتعمل على تعزيز المهارات اللغوية المختلفة كمهارتي الاستماع والتعبير.

أما من حيث **بعدها التضميني**، أو ما يسمى بالسياق الخارجي فإنّ الصورة تحمل مجموعة من القيم والسلوكيات الواجب ترسيخها لدى المتعلمين من أجل تكوين مواطن صالح يساهم في بناء وطنه وتطويره والمضي به قدما نحو الرقي الازدهار، وهذا ما تسعى المناهج التربوية إلى تحقيقه من خلال ما تقدمه من برامج تعليمية.

تحاول هذه الصورة أن تظهر المتعلم في أحسن صورة، يستطيع أن يعبر عن أي شيء دون أي عقدة، وهذا ما تجسده صورة الطفل (الشخصية المركزية)، فالمتعلم يجب أن يمتلك الشجاعة والثقة بالنفس لكي يستطيع أن يخاطب الآخرين ويعبر عمّ يجول بخاطره، ويساهم بما يمتلكه من معارف في تعلماته المختلفة.

نلاحظ في هذه الصورة كذلك محاولة إعطاء نظرة جديدة لمفهوم الأسرة من نواحٍ متعددة، فالصورة تعبر عن نموذج أسري مأخوذ من ثقافات أجنبية متطورة، يكاد يتسم بالمثالية من جميع النواحي. فمن ناحية أفراد الأسرة فإنّنا نجدها تتكون من أربعة أفراد، وهذا لا يتوافق مع الواقع إلا في حالات قليلة، فالأسرة الجزائرية تتصف في الغالب الأعم بكثرة أفرادها وتوسعها على المستوى الأفقي (الإخوة، والأخوات)، وعلى المستوى العمودي (الأم، والأب، والجد والجدة).

نلاحظ كذلك من جهة أخرى محاولة ترسيخ هذا المفهوم الحديث والتخلي عن كل ما هو قديم، فمن خلال تقديم الطفل لأسرته يشير إلى أنّ أمه معلمة فهي نموذج للمرأة العاملة، عضو فعال يساهم بالمفهوم الاقتصادي في تنمية الوطن وازدهاره، ولم تعد صورتها توحي إلى تلك المرأة الماكثة في البيت، والأب مهندس، وعليه فإنّ هذه الأسرة تعيش في وضع مادي يعبر عن الارتياح ويساعد على استقرار الأسرة وتماسكها.

إنّ هذا التضمين الدلالي المكثف الذي اتسمت به هذه الصورة يحاول من خلاله مصممو المناهج توجيه المتعلم نحو ما يجب أن تكون عليه الأسرة الجزائرية من جميع

النواحي، الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، فهي أسرة تمتاز بنمطها الحديث، أفرادها على قدر كبير من التحضر والعلم والثقافة، ولا تكاد تميزها خصوصية تجعلها مختلفة عن مثيلتها في الأمم المتحضرة.

إنّ ما يؤخذ على هذه الصورة هو إهمالها للبعد الإسلامي للأسرة الجزائرية، وكذا بعدها عن الواقع المعيش، فهي لا تجسد الحقيقة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للمجتمع الجزائري، بل نجدها تركز على فئة معينة لا يمكنها أن تكون معيارا للأسرة الجزائرية فإذا نظرنا إليها من ناحية تمثيلها للواقع والذي يعتبر شرطا من شروط تصميمها وفاعليتها وأدائها في مجال التعليم نجد أنّها اقتصرت على طبقة معينة من المجتمع فقط.

1-4 الوظيفة المعرفية التعليمية للصورة:

إنّ اللغة المصورة تمكن التلميذ من استخدام قدراته في تلقي المعارف، وتضعه على سكة جديدة، غير سكة اللغة المنطوقة التي تستدعي الكثير من التجريد والتركيز، بينما الصــورة –خصوصا إذا كانت مرسومة بعناية وبألوان مبهجة وجذابة– ستجعل المتعلم أكثر قابلية للتلقي، وأكثر مشاركة للمعلم، وليس مستقبلا فحسب، لأنّه يعتبر لغة الصورة مألوفة لديه وليست غريبة.[1]

إنّ الغاية الأساسية لتوظيف الصورة في الكتب المدرسية هي غاية معرفية تربوية، وغايتها الأولى في كتب اللغة العربية واضحة ومحددة، فهي تسعى إلى تمكين المتعلم من امتلاك المهارات اللغوية المختلفة باعتبارها تؤدي دور الوسيط بين المعرفة المراد توصيلها وبين المتعلم.

[1] حبيب بوزوادة، يوسف ولد النبيه: تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية – قضايا وأبحاث – ص 90.

إنّ الوظيفة التعليمية للصورة التي نحن بصدد دراستها والتي تحمل عنوان: **رضا يقدم نفسه.**

واضحة ومحددة، فهي تحاول أن تمنح المتعلم القدرة على التعريف بعائلته باستعمال ألفاظ عربية فصيحة تمتاز بالبساطة والألفة، هذه ليست غريبة على المتعلم بل إنّ معظمها يندرج ضمن مكتسباته السابقة، ونستطيع أن نصفها من هذا الجانب بالدقة والوضوح وسهولة المعنى وقربه من بيئة المتعلم.

فمن حيث وظيفتها التعليمية نستطيع القول بأنّ الصورة المرافقة للنص تمتلك القدرة على أن تؤدي دورها بامتياز، وتمكن المتعلم من اكتساب وفهم الصيغ اللغوية التي سيستعملها حين التعريف بنفسه وعائلته.

2- الصورة المرافقة لنص: رضا يدخل المدرسة. ص (30):

إنّ اختيارنا لهذه الصورة المصاحبة لنص (رضا يدخل المدرسة). من الصفحة ثلاثين (30)، ليس من باب الانتقاء والاختيار، ولا من باب العشوائية، وإنّما ارتأينا أن ندرس على رأس كل مجال من المجالات المختارة الصورة الأولى والتي تعتبر محور الوحدة، تدور حولها مختلف الأنشطة اللغوية المكونة للوحدة، في إطار ما يسمى بالمقاربة النصية التي انتهجتها الوزارة الوصية في كنف ما قامت به من إصلاحات.

2-1 طبيعة الصورة:

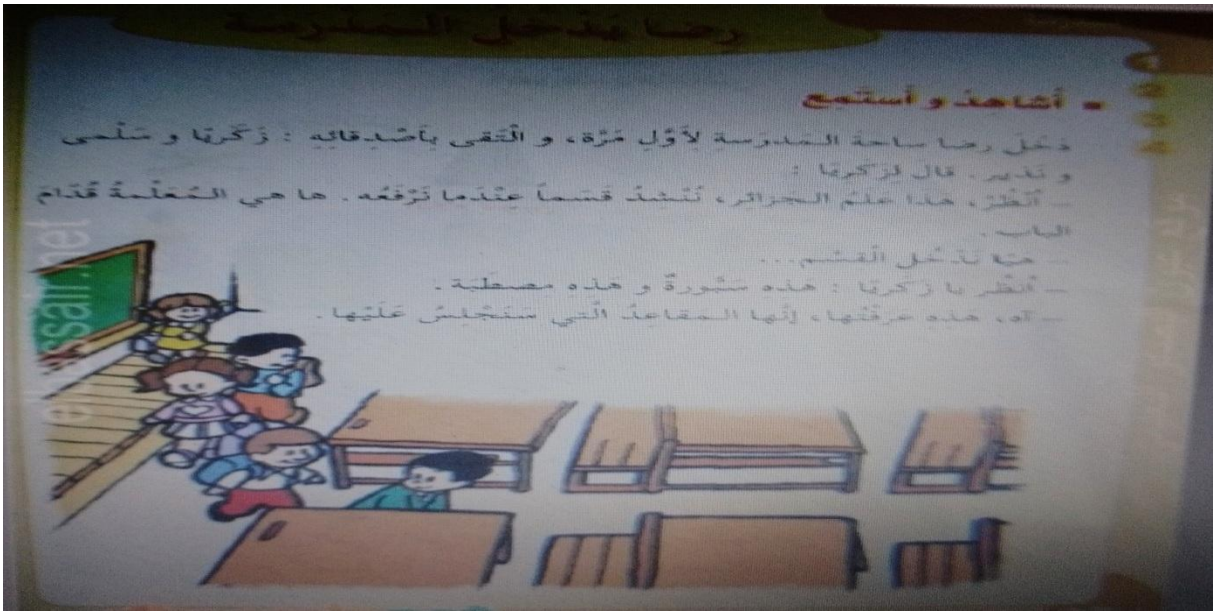
على الصعيد الأيقوني تشكلت الصورة من مجموعة من الأطفال يتبع بعضهم بعضا مشكلين بذلك صفا متعرجا، تتداخل أجسادهم حتى يصعب تحديد أطرافها. على الجانب الأيسر من صف الأطفال نصف إطار بلون أخضر يحفه شريط بلون بني، وعلى اليسار من صف الأطفال أجزاء طاولات وكراسي بلون بني.

أما على الصعيد التشكيلي فإنّ هذه الصورة قد احتوت على أنواع عديدة من الخطوط والأشكال.

فمن ناحية الخطوط نجد المنحنية منها والتي تشكلت منها أجسام الأطفال، ومن دلالاتها السهولة والبساطة، وذلك يتناسب تماما مع عمر التلميذ. كما تشترك مع هذه الخطوط خطوط مستقيمة أفقية وعمودية، وهي من حيث الدلالة تشترك مع سابقتها، فكلها تبعد عن التعقيد والتأزم وتميل إلى البساطة والسهولة. إضافة إلى الخطوط نلاحظ كذلك مجموعة من الأشكال كالمربعات والمستطيلات.

أما من حيث الألوان المستعملة فهي كسابقتها تسير على نمط واحد، فقد تزاوجت الألوان من حيث تصنيفها بين الأساسي كالأحمر والأزرق والأصفر، والثانوي كالأخضر والبني، وبين الألوان الباردة كالأخضر والأزرق، والألوان الحارة كالأحمر والأصفر.

وعليه فإنّ دلالة الألوان قد تعددت واختلفت، فهي عبارة عن مزيج من السكينة والهدوء من جهة، والنشاط والانفعال من جهة أخرى. وهذه الدلالات مرغوبة في الوسط التعليمي الذي يعتبر ميدانا يحتاج إلى السكينة والهدوء، كما يحتاج إلى النشاط والحركة والفاعلية.



2-2 مكونات الصورة:

تتجلى هذه الصورة في تنظيم أقل ما يقال عنه أنّه لا يرتقي إلى مستوى الصورة التعليمية النموذجية؛ إذ نلاحظ أنّ مكونات الصورة تتداخل فيما بينها وتظهر معظم أجزائها ناقصة غير مكتملة، وكأنّ عوامل الزمن قد فعلت فيها فعلتها.

تمثل هذه الصورة واقعا افتراضيا تنقصه الدقة والواقعية حيث لا نرى مراعاة للمسافات الحقيقية بين مختلف أجزاء الصورة، فلو قارنا بين حجم التلاميذ وحجم الطاولات لوجدنا أنّ الصورة تفتقد إلى خاصية التناسق بين مكوناتها، وعليه فإنّ هذه الصورة من جهة واقعيتها يشوبها النقص وعدم الاتزان.

من خلال هذه الأجزاء يمكننا تحديد معالم المكان، فهو يمثل قاعة دراسة، فمن جهة اليسار نلاحظ جزءا من سبورة، إلى الأسفل منه مصطبة يظهر منها جزء كبير، إضافة إلى ذلك نلاحظ على يمين الصورة صفين من الطاولات، وهذه الأشياء كلها توحي إلى أنّ المكان هو قسم من أقسام المدرسة.

إنّ التداخل بين أجزاء الصورة وعدم واقعية العناصر المكونة لها يشكل إلى حد ما صعوبة في فهمها وإدراك محتوياتها الشيء الذي سيحد من تفاعل المتعلمين مع مضمونها.

أما من حيث زاوية النظر فما قيل عن الصورة الأولى هو نفسه بالنسبة إلى هذه الصورة إذ لابد من التركيز في مثل هذه الصور على الربط المباشر بين العين والموضوع بشكل يجعله يقابل العين تماما، وهذه الخاصية تمتاز بها الصور التعليمية المرسومة، والقصد من ذلك شد انتباه المتعلم والرفع من قدرته على التركيز، ويتضح ذلك –ولو بصفة أقل مقارنة بالصورة الأولى– من خلال صورة الطفل (الشخصية المركزية) التي

تقابلنا مباشرة وهذا ما يؤكده النص المصاحب بمنحها أسبقية الذكر، فأول عبارة عبارة منه قد أتت على هذه الشخصية: "دخل رضا..."، حيث تحيل مباشرة على صورة الطفل. فبروز هذه الصورة وسط مجموعة الأطفال يوجة مجال الرؤية خاصة وأنّ المتعلم له سابق معرفة بها، ثم تأتي بعد ذلك بقية أجزاء الصورة.

ليس هناك إطار محدد يؤطر الصورة ويحدد معالمها ويعزلها عن النص، فهي كما نلاحظ تشكل مع النص كيانا واحدا، وهذا يفقدها عنصر التحديد.

أما من حيث الألوان فلم نلاحظ أي تغيير يذكر فهي نفسها التي استعملت في الصورة الأولى.

2-3 تأويل الصورة:

تتأثث الصورة على المستوى التعييني أو ما يسمى بالسياق الخارجي من أشكال مختلفة، تمثلت في صور لمجموعة من الأطفال المصطفين وسط مجموعة من الأشكال تمثل بعض الأثاث الخاص بالمدرسة (طاولات، كراسي، سبورة، ...). تمتاز هذه الصورة بالبساطة، وتحمل جزءا كبيرا من مضمون النص المصاحب لها.

تتجسد علاقة العنوان – رضا يدخل المدرسة – بالصورة من جوانب متعددة. فظهور صورة الطفل (الشخصية المركزية) في مقدمة الصف، وكذا بقية عناصر الصورة، كلها تدل على مدى ارتباط عنوان النص ومضمونه بمضمون الصورة.

وبانتقالنا إلى النص تنخفض عوامل الارتباط وتتوسع دلاله النص في مقابل ما تتضمنه الصورة، حيث نلاحظ أنّ علاقة الصورة بالنص تتجسد فقط من خلال الجزء الأخير من النص فقط والمتمثل في العبارات:

- ✓ " هَيَّا نَدْخُلِ الِقسْم.
- ✓ أُنظرْ يَا زَكَرِيّا: هَذِهِ سَبُّورةٌ، وَهَذِهِ مِصْطَبَة.
- ✓ آه، هَذِهِ عَرَفْتُهَا، إِنَّهَا المَقَاعِدُ الَّتِي سَنَجْلِسُ عَلَيهَا.[1]

إلا أنّ القسم الأول من النص فلا نلحظ له أثرا في مضمون الصورة حتى وإن كان سياقها يوحي إلى مثل هذه العبارات، فعدم التناسق بين الصورة والنص المصاحب لها يحدث نوعا من الضبابية والتشويش على ذهن المتعلمين.

أما من حيث بعدها التضميني فقد حُمّلت الصورة دلالات متعددة.

- ولعل أول هذه الدلالات هي تلك الإيحاءات التي تشير إلى الطريقة الهادئة والمنظمة التي دخل بها التلاميذ إلى قسمهم، من دون مرافقة معلمهم، وهي إشارة إلى ما يجب أن يكون عليه المتعلم من حسن تربية وعلو أخلاق.
- تلك الابتسامة المرسومة على وجوه التلاميذ (حتى وإن تطلب الأمر لملاحظتها إمعان نظر) توحى بمشاعر الراحة والاطمئنان، والبعد عن القلق والخوف، وهذا أمر مهم، إذ لابد أن تسعى المدرسة جاهدة لأن توفر جوا دراسيا آمنا وممتعا يساعد على تحقيق الأهداف التعليمية.
- اختفاء صورة المعلم هنا يكرس النظرة الحديثة للعملية التعليمية التي تضمنتها المناهج الجديدة، وهي جعل المتعلم مركز العملية التعليمية التعلمية ومحورها، وهذه دلالة وإن كانت بعيدة نوعا ما إلا أنّها واردة ضمن ما تضمنته الصورة من دلالات ولا يمكن إنكارها.

[1] محمد بسعي وآخرون: كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الأول)، ص 30.

- إنّ نمط الأسرة الحديثة التي تعيش على قدر من الرفاهية الذي لاحظناه في الصورة الأولى، لا نجد له أثرا في هذه الصورة، فكل ما يؤثث القسم عتيق لا علاقة له بالمضمون الدلالي للصورة الأولى.

3-4 الوظيفة المعرفية التعليمية للصورة:

إنّ ارتباط الصورة بالنص المرافق لها هو ارتباط جزئ فقط، حيث لا نرى اتفاقا تاما وتطابقا بين ما هو لساني وما هو أيقوني، أي بين مضمون النص ومضمون الصورة، بل إنّ هذه الأخيرة لا تمثل إلا جزءا يسيرا منه، ويبقى الجزء الآخر دون مقابل.

فالجزء المتمثل في العبارات:

" دخَلَ رِضَا المَدْرَسَةَ لِأَوّلِ مَرَّةٍ، (...). قَالَ لِزَكَرِيَّا:

أُنْظُرْ، هَذَا عَلَمُ الجَزَائِرِ، نُنْشِدُ قَسَمًا عِنْدَمَا نَرْفَعُهُ. هَاهِيَ المُعَلِّمَةُ قُدَّامَ البَاب".[1]

لا نجد له ما يمثله في الصورة، لذا فإنّ إدراج هذه العبارات بهذه الطريقة هو حشو لا فائدة منه، وليس هناك ما يبرر وجودها؛ إذ انعدام التوافق بين ما هو لساني وما هو أيقوني سيؤدي حتما إلى التشويش على ذهن المتعلم، ويجعله يعيش في حالة من التوتر وفقدان التركيز.

إنّ الوظيفة المعرفية التعليمية لا تتحقق بصفة كلية في هذه الحالة لانعدام التماثل بين الصورة والنص وهذا شرط ضروري لكي تتحقق الغاية من مصاحبة الصورة للنص اللغوي.

[1] محمد بسعي وآخرون: كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الأول)، ص 30.

3- الصورة المصاحبة لنص "ركوب الدراجة". ص (52):

تندرج هذه الصورة ضمن المحور الثالث الخاص بالرياضة والتسلية، وقد تم اختيار هذه الصورة لتصدرها هذا المحور، ولاعتبار أنّ ركوب الدراجة من الرياضات المحببة للأطفال.

3-1 طبيعة الصورة:

تتكون هذه الصورة من مجموعة من العلامات الأيقونية، والعلامات التشكيلية، هذه العلامات مجتمعة تؤلف دلالات الصورة المتعددة.

تتعدد العلامات الأيقونية في هذه الصورة، فهناك صورة لطفلين، أحدهما مألوف لدينا حيث يتكرر ظهوره باستمرار حيث أصبح عنصرا أساسيا في معظم صور الكتاب، إنّه الطفل (الشخصية المركزية)، بملابسه المعتادة، إضافة إلى ذلك هناك عناصر أخرى تملأ حيز الصورة وتشكلها لتكتمل معالمها، وتتمثل هذه العناصر في صورة الدراجة، وصورة السياج الذي يفصل بين الطريق والرصيف الذي تزينه شجيرتان وبساط أخضر تنتشر فوقه مجموعة من الأزهار البيضاء.

أما بالنسبة للعلامات التشكيلية فهناك العديد من الخطوط والأشكال المختلفة، كالخطوط المنحنية والخطوط المستقيمة منها ما هو أفقي، ومنها ما هو مائل، إضافة إلى مجموعة من الأشكال كالدائرة والمثلث.

ليس هناك جديد يذكر على مستوى الألوان فهي الألوان نفسها التي رأيناها في الصور السابقة (الأخضر، الأزرق، الأصفر، البني، الأسود).



3-2 مكونات الصورة:

تبدو الصورة مرتبة إلى حد ما، واضحة سهلة الإدراك لا يشوبها تعقيد يذكر، وذلك لقلة مكوناتها وبساطتها ومع ذلك فالصورة تخلو من عنصر الواقعية رغم أنّ فكرتها الأساسية واضحة، لا تحتاج إلى الإمعان والتدبر.

تتموقع هذه الصورة في الجزء السفلي من صفحة الكتاب، يعلوها النص المصاحب لها، ليشكلا بذلك كيانا واحدا لا فاصل بينهما. تتجسد هذه الصورة من خلال مجموعة من

العناصر تتمثل في صورة الطفلين، والدراجة، وجانب الطريق ذي البساط النباتي الأخضر المشكل من شجيرتين وأرضية تكسوها الأعشاب الخضراء وبعض الأزهار البيضاء، ليس هناك إطار يحدد مجال الرؤية ويضبطها، فهي تتداخل مع النص في إطار واحد.

أما من حيث زاوية النظر فإنّ الصورة تقابلنا وجها لوجه، وهذه خاصية ثابتة في الصور المرسومة الموجهة لغاية تربوية تعليمية تفاديا لأيّ تعقيد.

ليس هناك جديد على مستوى الألوان يمكن أن يميز الصورة عن سابقتها، فمن اللون الأخضر ببعض تدريجاته وهو البارز هنا، إلى اللون الأزرق والأصفر والبني والأحمر، وكذا اللون الأسود. فألوان الصورة منها ما هو أساسي كالأصفر والأزرق والأحمر، ومنها ما هو ثانوي كاللون الأخضر، ومنها ما هو حيادي كالأبيض والأسود، هذا من جهة، ومن جهة أخرى منها ما هو مصنف ضمن الألوان الحارة كالأصفر والأحمر، ومنها ما هو مصنف ضمن الألوان الباردة كالأخضر والأزرق، وكلها مجتمعة تحمل دلالات إيجابية تبعث في نفوس المتعلمين الهدوء والسكينة والاطمئنان والنشاط والفاعلية.

3-3 تأويل الصورة:

إضافة إلى تلك العلاقة الضمنية بين الرسالة البصرية (الصورة)، والرسالة اللسانية (النص اللغوي)، التي بموجبها تتشكل الفكرة الرئيسية المراد توصيلها إلى المتلقي، نجد أنّ الصورة تبقى قابلة لعدة قراءات.

فعلى المستوي التعييني أو السياق الداخلي للصورة فإنّ ما يؤثث الصورة من عناصر يتضمن بالضرورة ما تحتويه بنية النص من دلالات، بدءا بالعنوان المشحون بمجموع الدلالات الممكنة التي تحتويها الصورة والتي سيفصل النص حيثياتها.

فالصورة تجسد لنا لعبة من الألعاب التي تندرج ضمن وسائل التسلية المحببة لدى الأطفال، والمتمثلة في ركوب الدراجة.

تجسد الصورة بعض ما جاء في النص بصورة رائعة تحرك الخيال فتجعله يتصور أحداث المشهد وكأنّها حقيقة، فسرعة الدراجة مهما حاولنا أن نصفها لغويا لا نستطيع أن نصل إلى تلك الدلالات التي توحي بها تلك الخطوط المائلة التي ترمز إلى الحركية والانزلاق، ويدعمها النص من جهة أخرى في بعض المعاني التي يصعب تجسيدها تشكيليا، كعنصر الزمن مثلا. وعليه تتشكل بين الرسالتين علاقة تكامل.

أما على المستوى التضميني، أو ما يسمى بالسياق الخارجي فهناك العديد من الرسائل التي تتضمنها الصورة من بينها نذكر:

- ترمز الصورة إلى حق الطفل في اللعب والمرح والترفيه، لينشأ نشأة سليمة خالية من أي شعور بالنقص والحرمان.
- إنّ اللعب قد يشكل في بعض الأحيان خطراً، لذا يجب الحذر منه.
- تحتاج بعض الألعاب إلى التعلم والتدريب وبذل الجهد لكي يكتسب المهارة في آدائها.

تعددت دلالات الخطوط بتعدد أنواعها، واللافت للانتباه ورود نوع جديد من الخطوط وهو الخطوط المائلة التي من بين دلالاتها الانزلاق والسقوط وهي دلالة في محلها تماما في هذه الوضعية، إذ تعمل على تحفيز خيال المتعلم وبعث الحماسة في نفسه، وهي إضافة هامة قد يصعب تقريبها من ذهن المتعلم لغويا وهذا ما يميز الصورة عن باقي الأنساق التواصلية الأخرى.

أما من حيث دلالة الألوان فنلاحظ أنّ هذه الصورة لاتتميز عن سابقتها، فليس هناك أي ألوان جديدة قد تضيف دلالات جديدة، فاللون الأخضر الذي يبدو بارزا في هذه الصورة يجسد لنا عنصر الطبيعة الدال على متعة الحياة المتجددة، إضافة إلى ذلك نلاحظ بعض الألوان الأخرى التي ظهرت بصورة أقل، كاللون الأزرق، والأصفر، والبني. وكلها تصب في خانة الدلالات الإيجابية.

قد نلاحظ أنّ سياق الصورة المعبر عن الخوف والقلق والتوتر، يتناقض ظاهريا مع ما تحمله الألوان من دلالات توحي إلى عكس ذلك، فالأصل أن تتضمن الصورة ألوانا تعبر عن هذه الانفعالات السلبية لتتوافق مع سياقها العام. وهذا لا يشكل تناقضا لأنّ القصد من الصورة هو اللعب والتسلية والمرح.

3-4 الوظيفة المعرفية التعلمية للصورة:

لا يوجد توافق تام بين الصورة والنص، إذ نلاحظ أنّها لا تختلف عن سابقتها في هذا الجانب. فإذا كانت الصورة مفتوحة على قراءات متعددة، فهي بالضرورة تنطلق من مركز يمثل دلالة رئيسية، هذه الدلالة الرئيسية هي ما سيمثله النص المصاحب ليعززها بدوره ويجعلها سمة بارزة تتخفى داخلها كل القراءات الممكنة.

فإذا قارنا النص وما يحمله من معان تجسدها عباراته بما هو موجود في الصورة من دلالات، نلاحظ أنّه يحمل إضافات لا نجد لها ما يقابلها في الصورة، فحينما نأخذ في الحسبان أنّ هذا الأمر موجه إلى متلق قد لا يتجاوز عمره الست (6) سنوات نجد أنّه سيشكل عائقا يشوش على ذهن المتعلم ويعرقل عملية التحصيل، ويتضح ذلك من خلال العبارات الآتية:

" زَارَ رِضَا زَكَرِيَّا مَسَاءَ يَومِ الإثْنَين. وَعِنْدَمَا وَصَلَ رَآهُ يَنْظُرُ مِنَ النَّافِذَةِ، فَطَلَبَ مِنْهُ إِخْرَاجَ دَرَّاجَتَهِ.

نَزَلَ زَكَرِيَّا وَقَالَ: ...[1]

فهذه العبارات لا يوجد أي عنصر في الصورة يمكن أنّ يمثلها، وعليه يغيب عنصر التطابق بين الرسالتين.

2- نماذج من صور كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من العليم الابتدائي (الجيل الثاني)

تمهيد:

يشكل كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الثاني) ثمرة ما يسمى بإصلاح الإصلاح الذي جاءت به مناهج الجيل الثاني، والذي سعت من خلالها المنظومة التربوية الجزائرية إلى إحداث نظام تربوي مواكب لطموحات المجتمع وتطلعاته، ويظهر ذلك من خلال إعادة هيكلة محتويات الكتب المدرسية الجديدة، بما فيها كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي وفق رؤية جديدة، تسعى إلى تحيين المعارف وتجديدها لمسايرة روح العصر، وذلك لأنّ المناهج لا تتصف بالثبات والجمود، بل لابد أن تخضع دوريا إلى التجديد، سواء على المستوى المعرفي وما يتضمنه من معلومات، أم على مستوى الطرائق المستعملة في التدريس.

لم تختلف نظرة المناهج الجديدة للصور والرسومات التوضيحية عن سابقتها، فهي تعتبرها وسائل إيضاح مهمة، "ومعبرة تزيد النصوص جمالا، وتعين على الفهم، وتفيد

[1] محمد بسعي وآخرون: كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الأول)، ص 52.

المعلم في إثارة الذهن وحسن التفاعل، والمشاهد المرسومة تعتبر وسيلة إيضاح في غاية الأهمية.[1]

1-الصورة المصاحبة لنص: تعرف على عائلتي. ص (13):

لقد تم اختيار هذه الصورة لتوفير نوع من التوافق بينها بين الصورة الأولى المختارة من كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الأول)، المصاحبة لنص: رضا يقدم نفسه. لوجود الشبه من حيث اشتراكهما في محور واحد وهو محور العائلة. وذلك من أجل تقديم مقارنة دقيقة.

1-1 طبيعة الصورة:

تمثل هذه الصورة في بعدها الأيقوني مجموعة من الصور لشخصيات تبلور في مجموعها مفهوم العائلة الممتدة، حيث نلاحظ حضور شخصيتي الجد والجدة مضافة إلى بقية أفراد الأسرة (الأب، الأم، الولد، البنت)،

يجلس الجد والجدة على أريكة بينما البقية واقفون، تبدو على الجميع علامات الفرح والسرور، تحمل الأم طبقا من الحلويات، وتوجد فوق الطاولة أطباق أخرى، إلى جانب الجدة آنية فخارية من التراث القديم. إضافة إلى بعض المزهريات ولوحة معلقة على الجدار تحتوي إطارا رماديا.

أما بالنسبة للعلامات التشكيلية فالصورة ثرية بأشكال وخطوط متنوعة، عمودية وأفقية ومتكسرة ومنحنية، وأشكال مختلفة، كالدائرة والمربع والمستطيل.

[1] دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي لمواد اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، 2016، ص11.

تزين الصورة مجموعة من الألوان الزاهية، وظفت بطريقة جيدة في معظم عناصر الصورة، تراوحت هذه الألوان بين الألوان الأساسية كالأحمر والأزرق والأصفر، والألوان الثانوية كاللون الوردي والبني بتدريجات مختلفة، وبين الألوان الحارة كالأصفر والأحمر، والألوان الباردة كالأخضر والأزرق. إضافة إلى الألوان الحيادية كاللون الأبيض والرمادي والأسود.

هذه الألوان ترمز إلى دلالات مختلفة توحي إلى الهدوء والاستقرار والفاعلية والنشاط، وهذا ما يجب أن تكون عليه الأسرة.



2-1 مكونات الصورة:

تتميز هذه الصورة بترتيبها الجيد، وبوضوحها وقدرتها الإقناعية وتناسق عناصرها.

تقع الصورة في النصف العلوي للصفحة، وهو موقع جيد يستهدف مجال الرؤية، فتقع عليها عين المشاهد مباشرة. تتجسد الصورة من عناصر كثيرة فهي غنية من حيث مكوناتها والتي تتمثل في مجموعة من الصور لأفراد العائلة المتكونة من الجد والجدة، والأب والأم، والابن والابنة، يجتمعون كلهم في غرفة منظمة ومؤثثة بأشياء مختلفة.

تقابلنا هذه الصورة وجها لوجه، إلا أنّ كثرة عناصرها التي قد تم توزيعها بطريقة متكافئة عبر جهات مختلفة في فضاء الصورة، يجعل قراءتها تتم عبر مرحلتين، مرحلة النظرة الكلية الشاملة، ومرحلة القراءة الخطية التي تستهدف الجزئيات.

على الرغم من وضوح عناصر الصورة إلا أنّ المكان يفتقر إلى دقة تحديد أبعاده ومعالمه، فحين ندقق النظر لا نرى وجود خطوط فاصلة تحدد أرضية الغرفة، فالخلفية كلها جاءت متصلة وبلون واحد، الشيء الذي جعل من تمثيل الأشياء داخل إطار الصورة يختلف قليلا عما يقابله في الواقع، فالصورة من حيث خاصية المنظور تنقصها الواقعية في جانب من جوانبها.

يحدد الصورة في عمومها إطار نصفي يظهر أجزاء من عناصر الصورة فالشخصيات كما نلاحظ تظهر بصورة جزئية، كذلك بقية عناصر الصورة.

ليس هناك عنصر بارز يلفت النظر بصورة قوية، ويحتل السيادة من بين بقية العناصر، فكل عناصر الصورة مضاءة بكيفية واحدة تقريبا، الأمر الذي يجعل تحديد ما هو رئيسي مما هو ثانوي قد يختلف من شخص لآخر.

1-3 تأويل الصورة:

تتشكل الصورة في بعدها التعييني أو ما يسمى بالسياق الداخلي من مجموعة من العناصر المختلفة، فهذه الرسالة البصرية تصور لنا أفراد العائلة مجتمعين في غرفة الجلوس في حالة شعورية توحي بالسعادة والسرور.

تترجم الصورة ما جاء به النص بدءا بالعنوان (تعرف على عائلتي) الذي ترتبط به الصورة ارتباطا وثيقا، ومرورا بالنص الذي يعد جزئية بسيطة مقارنة بم تحمله الصوره من دلالات.

أما من حيث البعد التضميني أو ما يسمى بالسياق الخارجي، فإنّ الصورة تنفتح على قراءات متعددة تعزز فكرتها الرئيسية التي تعبر عنها بنية النص المرافق لها، والتي تتشكل من مجموعة من المفردات والصيغ الدالة على الترحيب والتعريف بالعائلة.

يتكون هذا النص من ثلاث عبارات:[1]

" أهلا بك يا بلال.

هذا جدي وهذه جدتي.

وهذه أختي الصغيرة خديجة".

لقد استوعبت هذه الصورة دلالات متعددة ذات أبعاد مختلفة، منها ما هو تربوي تعليمي ومنها ما هو اجتماعي وثقافي وأخلاقي. إنّها مزيج مركب تشكله عناصر الصورة.

إنّ أقرب دلالة تمنحها الصورة لقارئها، هي دلالة ذات بعد اجتماعي، تصور لنا الأسرة بمفهومها القديم الذي يتوسع ليشمل أفرادا آخرين كالجد والجدة، إنّها تجسد لنا تلك الحميمية الأسرية التي تجمع أفرادها الألفة والمحبة والاحترام، وهذا الأثر واضح من خلال علامات السرور البادية على الوجوه.

تظهر لنا الصورة مدى أهمية الأسرة بالنسبة للطفل، فهي عالمه الآمن الذي سينشأ فيه نشأة سوية بعيدا عن كل ما يمكن أن يشعره بالنقص والحرمان.

[1] مجموعة من المؤلفين: كتابي في اللغة العربية –التربية الإسلامية– التربية المدنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2019، ص 13.

تقدم لنا الصورة بعدا أخلاقيا يتمثل في مظهر احترام الكبير وتوقيره وإعطائه المكانة المناسبة في الأسرة ومن خلالها في المجتمع، فجلوس الجد والجدة على الأريكة بينما البقية واقفون له دلالة على ذلك.

تجسد لنا الصورة كرم العائلة الجزائرية وتقديرها للضيف دون تمييز بين صغير أو كبير.

للصورة بعد ثقافي يتمثل في بعض الأشياء التقليدية التي مازال يحافظ عليها المجتمع الجزائري، كالآنية الفخارية ولباس الجدة مثلا، وهي سمة من سمات الخصوصية للشخصية الجزائرية التي يجب غرسها في نفوس الناشئة.

توحي صورة الفتاة وهي واقفة بين جديها تعلق الأسرة الجزائرية بالأحفاد وهو دليل على مفهوم الامتداد الذي تمتاز به الأسرة الجزائرية خصوصا والعربية عموما.

تظهر في الصورة ألوان زاهية تشد الانتباه محملة بمعان ودلالات مختلفة، تعبر عن تماسك الأسرة وترابط أفرادها، فاللون الأحمر يرمز إلى الترابط والدفء والمحبة، بينما يحيل اللون البني على دلالة العمق والتجذر والثبات والاستقرار، إنّه لون الأرض الباقية بقاء هذا الكون.

إضافة إلى اللون الأحمر هناك لون أساسي آخر من فئة الألوان الحارة، إنّه اللون الأصفر بتدريجات مختلفة والذي يرمز بدوره إلى النشاط والدفء كذلك، وهي كلها دلالات تخدم الفكرة الرئيسية التي يجسدها ذلك الارتباط الحاصل بين النص والصورة.

إضافة إلى ذلك نجد اللونين الأخضر والأزرق وهما من فئة الألوان الباردة التي ترمز إلى الهدوء والاستقرار.

وعلى العموم فإنّ ألوان الصورة بدلالاتها المتعددة تعد كلها روافد تصب في بحر الفكرة الرئيسية التي يسعى من خلالها مصممو الصورة إلى توفير جو أسريٍّ داخل المدرسة ليشعر الطفل أنّ المدرسة هي أسرته الثانية.

4-1 الوظيفة المعرفية التعليمية للصورة:

تهدف هذه الصورة إلى مساعدة المتعلم وتمكينه من التحكم في بعض الصيغ والمفردات التي يستعملها في الترحيب بالآخرين والتعريف بأفراد الأسرة.

تحتوي هذه الصورة على شخصية رئيسية نجدها حاضرة في نصوص الكتاب كلها، وهو النمط نفسه المستعمل في كتاب الجيل الأول، إنها صورة الفتى "أحمد" إلى جانب صديقه "بلال" يعرفه على عائلته. فالمضمون المعرفي (اللغوي بالدرجة الأولى) المراد توصيله للمتعلم من خلال الصورة يحدده النص المصاحب لها، والمتمثل في المفردات والصيغ الواقعة ضمن نشاط التعبير والقراءة المعنون بـ: **أعبر وأبني**. والذي يتضمن العبارات التالية:

" أهلا بك يا بلال. هذا جدي وهذه جدتي. وهذه أختي الصغيرة خديجة.[1]

فالهدف المعرفي من توظيف هذه الصورة، هو تجسيد مضمون النص وإعطاؤه بعدا محسوسا يساعد على ترسيخ الصيغ والمفردات المراد تعليمها، والتي من أجلها وظفت هذه الصورة.

فالصورة استخدمت بطريقة جيدة من خلال رصف عناصر تساعد على إنشاء علاقات بين المفردات، وتساعد على التذكر والاستحضار، فموقع الجد والجدة في الصورة

[1] مجموعة من المؤلفين: كتابي في اللغة العربية – التربية الإسلامية – التربية المدنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2019، ص 13.

بوضعهما في مقابل الأب والأم يتيح إنشاء علاقة مفاهيمية بين هذه المفردات في ذهن المتعلم، ويحدث نوعا من التصنيف الدلالي بجمع عدد من المفردات ذات الدلالة المتقاربة.

2-الصورة المصاحبة لنص: أحمد في المدرسة. ص(29):

تقع هذه الصورة على رأس المحور الثاني المتعلق بالمدرسة وهي توافق بذلك مع الصورة التي اخترناها من كتاب الجيل الأول المعنونة بـ: "رضا يدخل المدرسة".

2-1 طبيعة الصورة:

تتشكل الصورة في بعدها الأيقوني من صور لمجموعة من التلاميذ داخل قاعة دراسة بصحبة معلمتهم التي تقف أمام السبورة بجانبها مكتب تعلوه بعض الصور المزينة للقسم.

من ضمن عناصر الصورة رموز لسانية تمثلت في بعض حروف اللغة العربية، إضافة إلى عبارة تضمنت التاريخ الميلادي المكتوب أعلى السبورة وهو يشير إلى تاريخ الدخول المدرسي لعام 2016، "04 سبتمبر 2016 " وهو العام نفسة الذي أدرجت فيه كتب الخيل الثاني.

أما على الصعيد التشكيلي فالصورة غنية بالخطوط والأشكال المتنوعة. فمن حيث الخطوط فقد غلبت على الصورة المستقيمة العمودية منها والأفقية والتي ترمز إلى التسامي والهدوء والاستقرار والثبات والتساوي والأمن والسلم، كما ترمز كذلك إلى أقصر الطرق المؤدية إلى الحقيقة ومن أجل هذا تسعى المدرسة جاهدة لتمكين المتعلم من امتلاك المهارات المتعددة التي تساعده على الخوض في غمار البحث عن المعرفة باستخدام أقصر السبل المؤدية لذلك كذلك نجد الخطوط المتكسرة حاضرة في هذه الصورة

وقد دعت إلى ذلك الضرورة، وبصورة أقل الخطوط المنحنية والتي ترمز بدورها إلى السهولة.

إضافة إلى ذلك نلاحظ حضور بعض الأشكال كالمربع والمستطيل، وكلها ذات دلالة إيجابية تخدم المغزى العام من وراء توظيف هذه الصورة.



2-2 مكونات الصورة:

حين ننظر إلى الصورة نلاحظ أنّها تحتاج إلى تدقيق النظر لفرز عناصرها، على الرغم من أنّ النظرة الأولى تعطي مفهوما شاملا وواضحا لمعنى الصورة، إلا أنّ الأمر لا يتوقف عند هذا الحد بل لابد من قراءة ثانية تستدعي الوقوف على مكونات الصورة التي تبدو متداخلة بعض الشيء.

تتحدد عناصر الصورة داخل بعد مكاني يتمثل في جزء من قاعة للدراسة يؤطرها إطار متموج.

تظهر في هذه الصورة مجموعة من الشخصيات المتمثلة في مجموعة من التلاميذ بصحبة معلمتهم، وهذه الصورة تجسد الواقع لحد ما لولا بعض التفاصيل التي تبدو غريبة، كأحذية التلاميذ التي هي أقرب إلى صورة الجوارب منها إلى الأحذية، إضافة إلى امتداد المصطبة لتمتزج بالطاولة.

تقابلنا الصورة وجها لوجه وهذه الخاصية هي سمة ثابتة في معظم الصور المرسومة الموجهة لغاية تربوية تعليمة مراعاة للبساطة والسهولة.

أما بالنسبة للألوان نلاحظ أنّ خلفية الصورة تتشكل من لونين، اللون الأصفر الذي يمثل أرضية القاعة، واللون الوردي الذي يمثل السقف والجدران، وهي ألوان جميلة محببة لدى الأطفال تبعث في نفوسهم النشاط والفاعلية، وتشعرهم بالألفة والمحبة.

تنتشر على خلفية الصورة ألوان أخرى كالبني الذي يرمز إلى التجذر والعمق والثبات، واللون الأبيض الحيادي الذي يرمز إلى الطهارة والنقاء، إضافة إلى حضور اللون الأزرق الذي يرمز إلى الطمأنينة والسكينة والهدوء، ويبعث الأمل في النفس.

2-3 تأويل الصورة:

تتجسد الدلالة الكلية للصورة من خلال اتحاد سياقيها الداخلي والخارجي، وبامتزاج بعديها التعييني والتضميني.

تتشكل دلالة السياق الداخلي من خلال اتحاد الرسالتين، البصرية المتمثلة في العناصر الأيقونية والتشكيلية للصورة والرسالة اللسانية المتمثلة في العنوان والنص المصاحب لها.

فبخصوص بعدها التعييني ترتبط الصورة بعنصرين مهمين هما العنوان: "أحمد في المدرسة" والذي يحيل مباشرة على الشخصية المحورية التي تظهر في غالب النصوص المشكلة للكتاب، فصورة أحمد هي الوحيدة التي تبدو بتفاصيل واضحة من بين جميع صور التلاميذ. والعنصر الآخر المتمثل في النص المصاحب للصورة، والذي يتكون من عبارتين جاءتا في صيغتي ترحيب وتعريف على لسان المعلمة التي تبدو صورتها بارزة وواضحة.

تقع الصورة في النصف العلوي للصفحة، تتوسط العنوان والنص المرافق تجسدهما بطريقة رائعة، وتحفز المتعلم من خلال عناصرها وألوانها على ترسيخ المفردات اللغوية وتخزينها في ذاكرته وبالتالي المساهمة في إثراء رصيده اللغوي.

أما من حيث سياقها الخارجي أو بعدها التضميني فالصورة ذات حمولة دلالية تعزز الفكرة الرئيسية وتدعمها.

تنفتح الصورة على دلالات ذات أبعاد مختلفة، فهي تجسد لنا نموذجا انسانيا له خصوصياته التي تميزه عن غيره، فصورة المعلمة مرتدية الحجاب تعطي دلالة عميقة تجسد التمسك بتعاليم الدين الإسلامي الحنيف، وهي ميزة نجدها غائبة في كتاب الجيل الأول.

تعبر الصورة عن الدخول المدرسي ويتضح ذلك من خلال التاريخ المكتوب أعلى السبورة (04 سبتمبر 2016)، وهو يوم مميز بالنسبة للتلاميذ الذين يلتحقون لأول مرة بالمدرسة.

تبدو ألوان قاعة الدراسة زاهية وجميلة وهي من الألوان التي يحبها الأطفال وقد غلب على الصورة اللون الوردي الفاتح الذي مثل النصف العلوي من الخلفية، ويرمز هذا اللون إلى المحبة، فهو رومنسي يثير في النفس شعورا بالراحة والهدوء.

ويبعث الجزء السفلي من الصورة على الحركة والفاعلية والنشاط وهي دلالة من دلالات اللون البرتقالي الدافىء.

ومن الألوان الحارة إلى الألوان الحيادية التي يمثلها اللون الأبيض الذي يظهر من خلال السبورة ولباس المعلمة، وهو لون الطهارة والنقاء وهذا ما يجب أن يتصف به مربو الأجيال.

يجسد لنا اللون البني دلالة التجذر والعمق والاستقرار فهو لون التراب الدال على الثبات إنّه يوحي إلى الشعور بالمسؤولية والقيام بالواجبات.

هذه الألوان مجتمعة لها دلالات إيجابية تثير أحاسيس المتعلم وتجعله يشعر وكأنّه بين أفراد عائلته فالمدرسة هي أسرته الثانية وعليه فإنّ هذه الألوان تعمل على إزالة كل ما يمكن أن يؤثر سلبا على نفسية المتعلم.

2-4 الوظيفة المعرفية التعليمية للصورة:

تتضمن الصورة مجموعة من المعارف والقيم التي يمكن استنتاجها من خلال استنطاق الصورة وقراءتها، ولكن الأمر الذي يهمنا هو علاقة المحتوى اللغوي الذي تحمله الصورة وارتباطه بالنص المصاحب لها.

فتوظيف الصورة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي يهدف بالدرجة الأولى إلى تمكين المتعلم من امتلاك أبجديات اللغة العربية ومنحه القدرة على التحكم في المبادئ الأولية لمهارات اللغة العربية.

فالصورة ثرية من خلال مكوناتها، فهي تحوي إضافة إلى النص المصاحب لها، على كم هائل من المفردات التي تشكل حقلا دلاليا يمثل مسميات الأشياء المكونة لها والمتعلقة بالمحيط المدرسي، والتي يمكن للمتعلم أن يكتسبها من خلال قراءته للصورة وتفاعله معها. فواقعية الصورة وارتباطها بمحيطٍ يعد التلميذ مكونا من مكوناته تعمل على تحفيز هذا الأخير وتعطي له القابلية لاكتساب المحتوى اللساني الذي وظفت الصورة من أجله.

إنّ صورة المعلمة وهي تقابل المتعلمين وتخاطبهم مبتسمة تفعل خيال التلميذ وتربطه ربطا مباشرا بالمحتوى اللغوي، وهذا ما سيساعده على تثبيت الكلمات وفهم معانيها مما يساهم في إثراء رصيده المعجمي وتنمية ملكته اللغوية.

فالصورة تجسد النص وتبعث فيه الحياة وتجعل منه واقعا يعيشه التلميذ بكل حواسه، فحين ينظر إلى صورة المعلمة ويسمع عبارات النص: "مرحبا بكم يا أطفال. أنا معلمتكم، اسمي بشرى.[1] سوف تترسخ هذه المفردات والجمل بسرعة في ذاكرته بطريقة منظمة، لأنّ الصورة جسدت الموقف التعليمي وأعطته منحى إجرائيا بعيدا كل البعد عن التلقين الجاف.

إنّ مصاحبة الصورة للنص اللغوي تساعد المتعلم والمعلم في آن واحد، وتعطي الفرصة الكاملة للمتعلم لبناء تعلماته بنفسه تحت مراقبة وتوجيه المعلم.

[1] مجموعة من المؤلفين: كتابي في اللغة العربية – التربية الإسلامية – التربية المدنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2019، ص 29.

2-5 الصورة المصاحبة لنص: مباراة في كرة القدم. ص 65.

تندرج هذه الصورة ضمن المقطع المتعلق بالرياضة والتسلية، وهي الأولى على رأس هذا المقطع، وقد تم اختيارنا لهذه الصورة توافقا مع الطريقة المتبعة سابقا، فهذه الرياضة ذات شعبية كبيرة وهي من أحب الألعاب لدى الأطفال.

2-5-1 طبيعة الصورة:

تتشكل الصورة كما قلنا سابقا من جانبين؛ جانب يتعلق بالعلامات الأيقونية، وآخر بالعلامات التشكيلية، ومن اتحادهما تتكون الفكرة الرئيسية للصورة.

تتمثل العلامات الأيقونية لهذه الصورة في صور الأطفال (اللاعبين) المتواجدين فوق أرضية الملعب، وصور المتفرجين الذين يملؤن المدرجات. ينقسم الأطفال إلى فريقين، أحدهما بلون أخضر وأحمر، والآخر بلون أزرق وأصفر، إضافة إلى ذلك هناك عنصر ثالث بلباس أسود يمثل شخصية حكم المباراة. خلف أرضية الملعب يظهر لنا جزء من المدرجات المملوءة بالجماهير المشجعة.

أما الجانب التشكيلي فيتمظهر لنا من خلال مجموع الخطوط والألوان التي تحدد معالم الصورة.

تشكلت الصورة من خطوط منحنية وأخرى مستقيمة (عمودية وأفقية)، ومن ألوان أساسية وأخرى ثانوية



2-6 مكونات الصورة:

تبدو الصورة مرتبة بشكل جيد، وعناصرها واضحة لا تشكل عائقا للرؤية، فاللاعبون منتشرون على الجزء الظاهر من أرضية الملعب، وكذلك الجمهور على المدرجات، فعلى الرغم من صغر حجم صور الأشخاص إلا أنّها تبدو واضحة، إلا في جزئية واحدة تتمثل في غياب الخطوط المحددة للمدرجات، حيث نلاحظ أنّ أجسام المتفرجين تغوص في أرضية المدرجات، كما أنّ الملعب يخلو من الخطوط المحددة لأبعاده فهو يبدو أنّه يمتد خلف عارضة المرمى بعيدا حيث مدرجات الجمهور.

تبدو الصورة قريبة من الواقع، فهي تنقل لنا الحيز المكاني المتمثل في الملعب بطريقة لابأس بها، محترمة في ذلك معيار القرب والبعد.

تمتاز هذه الصورة بكلية الرؤية، فإطارها عام ومجمل، يظهر مجمل عناصر الصورة، ويتضح ذلك من خلال صور اللاعبين على أرضية الملعب.

تقابلنا الصورة وجها لوجه فهي ذات زاوية نظر مباشرة وهي خاصية من خصائص الصور التعليمية المرسومة، وتركز على الجزئية المتمثلة في صور اللاعبين باعتبارها تمثل المشهد الرئيسي.

تضفي الألوان على الصورة بعدا واقعيا، فهي متوافقة تماما مع ما تجسده، فأرضية الملعب خضراء واللاعبون والمتفرجون بألوان مختلفة.

2-7 تأويل الصورة:

تحمل الصورة كبقية الصور السابقة مجموعة من الدلالات التي تفرزها تلك العلاقات التي تربط الصورة بالنص من جهة، وبالإمكانات الدلالية المختلفة من جهة أخرى.

فمن حيث بعدها التعييني أو سياقها الداخلي الذي يتحدد من خلال علاقة الصورة بالعنوان والنص اللغوي، يبدو واضحا أنّ العنوان يتطابق تماما مع الصورة، فالصورة بكل حيثياتها يجسدها العنوان، بما في ذلك النص المصاحب لها، فعبارة: مباراة في كرة القدم. هو تكثيف دلالي يتضمن قراءات متعددة تشمل النص المرافق للصورة الذي يمثل جزئية بسيطة من الدلالة العامة للصورة، فالصورة هنا تعمل على تجسيد عبارات النص وإعطائها بعدا حسيا يساعد المتعلم على تمثل معاني الألفاظ.

أما من حيث بعدها التضميني أو ما يسمى بالسياق الخارجي، فالصورة تحمل دلالات متنوعة ذات أبعاد مختلفة منها ما هو قريب ومنها ما هو بعيد.

تبين الصورة أهمية الرياضة، فالعقل السليم يحتاج جسما سليما، فهي بله كونها نشاطا مسليا تعتبر وسيلة مهمة للحفاظ على صحة وسلامة الأجسام.

تعمل على تنمية العمل الجماعي، والروح الرياضية والمنافسة الشريفة المبنية على الاحترام المتبادل وبذل الجهد من أجل الظفر الفوز.

تشجع الطفل على اللعب المنظم المبني على قوانين محددة، وإلى ضرورة التخطيط الجيد والتركيز والعمل الجماعي المنظم، فلعبة كرة القدم تقتضي امتزاج الجهد العضلي بالجهد الفكري في إطار جماعي.

أعطى اللون الأخضر إضافة دلالية ترمز إلى الحياة والنماء، فبالرياضة تحيا أجسامنا وتنمو، إضافة إلى اللون البني لون الأرض الذي يرمز إلى العمق والتجذر والاستقرار.

2-8 الوظيفة المعرفية التعليمية للصورة:

تقدم الصورة دلالات متعددة يمكن للقارئ أن يستنتجها، وتتحدد هذه الدلالات وفقا للخلفية الثقافية، فالصورة حمالة أوجه تنفتح على تأويلات لا حصر لها، إلا إذا ارتبطت بنص لغوي يحدد الهدف من توظيفها، وهذا ما نجده حاضرا في الكتب المدرسية.

فالصورة في كتب اللغة العربية ذات هدف محدد سلفا يتمثل في تعليم المهارات المختلفة للغة العربية، وعليه فالوظيفة الأساسية من توظيف الصورة في هذه الكتب هي وظيفة لسانية بالدرجة الأولى، ويتضح ذلك من خلال النصوص المصاحبة لها.

فالصورة التي نحن بصدد دراستها تغلق جميع القراءات الممكنة وتمنح للنص المصاحب لها زمام الأمر، فيحدد دلالتها ويحصرها في مجموع العبارات والصيغ التي يراد توصيلها وترسيخها في ذهن المتعلم، فالرسالة اللسانية المتمثلة في الجملتين التاليتين:

" نظم الأصدقاء مباراة في كرة القدم. أعطى الحكم بطاقة حمراء لفاروق"[1].

هي قراءة تجسدها الصورة وتبعث فيها الحياة وتخرجها من عالم الرموز اللغوية المجردة إلى عالم محسوس يحرك خيال المتعلم ويفعل إدراكه البصري ويمنحه إمكانية تمثل المفاهيم اللغوية الأمر الذي يساهم في ترسيخ الألفاظ والعبارات وإعطائها بعدا إجرائيا.

[1] مجموعة من المؤلفين: كتابي في اللغة العربية – التربية الإسلامية – التربية المدنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2019، ص 65.

المبحث الخامس: نقد صور الكتابين

1-صور كتاب اللغة العربية (الجيل الأول):

لكي يتم الحكم على مدى قدرة الصورة على أداء الدور المنوط بها لابد من إخضاع مضمونها إلى مجموعة من المعايير والشروط الواجب توفرها في تصميم الصور التعليمية، والتي بواسطتها فقط يمكن الحكم بصورة موضوعية على فعاليتها وكفاءتها في العملية التعليمية.

وتتمثل هذه المعايير في مجموعة من المحددات المتعلقة بشكل الصورة ومضمونها وقد عددناها في فصل سابق بعشر (10) نقاط تتمثل في: (**الشكل، البساطة، الوضوح، التركيب التنظيم أو الترتيب، التوازن، الوحدة أو الكلية، التناسق، توظيف الألوان، التباين**). هذه المعايير هي التي سوف نقوم بإسقاطها على نماذج الصور المختارة من الكتابين؛ لمعرفة مدى تطابق هذه الصور مع هذه المعايير، من أجل الوقوف على الفاعلية الحقيقية لهذه الصور في مدى تحقيق الهدف من توظيفها، والمتمثل في تعليم اللغة العربية لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي.

1-1 الشكل:

نلاحظ من خلال عينة الصور المختارة من كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الأول) أنّ معيار الشكل تعوزه الدقة، فلا فاصل بين الصورة وبين النص المصاحب لها، فالصورة لا يحددها إطار واضح يبيّن معالمها ويجعلها مستقلة تحتويها منطقة أمان تؤمن لها رؤية واضحة تستقطب جميع عناصرها دون تشويش، وهذا ما نلاحظه جليا في الصورة المصاحبة لنص: رضا يدخل المدرسة.

1-2 البساطة:

أمّا من حيث معيار البساطة فإنّنا نلاحظ أنّ هذه الصور وغيرها من صور الكتاب تبدو بسيطة لا تعقيد فيها، فهي تعبر عن الفكرة بوضوح تام، إلا أنّها في بعض الأحيان تعوزها الدقة من حيث ارتباطها خاصة بعنوان النص المصاحب لها، وهذا ما لاحظناه في الصورة السابقة الذكر، فالصورة لا ترتبط بالعنوان ارتباطا مباشرا، بل تتعلق بجزئية منه فقط تؤدي إلى احداث ارتباك في بعض المفاهيم لدى المتعلم، فمحتوى الصورة المتمثل في زاوية من القسم، لا يمثل المدرسة تمثيلا حقيقيا، وبذلك فهو لا يتناسب مع العنوان ولا يتناسب كذلك مع سن المتعلم وقدرته الذهنية في استيعاب الأشياء وفهمها.

1-3 الوضوح:

أمّا من حيث الوضوح فإنّنا نلاحظ أنّ نماذج الصور المختارة تنقصها الدقة، حيث نجد عناصر الصورة في بعض النماذج متداخلة غير واضحة المعالم، مما يسبب تشويشا على ذهن المتعلم، وهذا ما نلاحظه في الصورة المصاحبة لنص: رضا يدخل المدرسة.

1-4 التركيب:

من حيث معيار التركيب نلاحظ أنّ عناصر بعض الصور المختارة لا تجذب انتباه المتعلم، خاصة إذا علمنا أنّ بعض الدراسات تحدد مناطق معينة، وتعتبرها الأحسن من حيث مجال الرؤية، والتي تتمثل في الربع العلوي الأيمن بالنسبة للقارئ العربي، وهذا ما نجده غائبا في بعض صور الكتاب، خاصة الصورة المصاحبة لنص: رضا يدخل المدرسة. حيث نجدها على العكس تماما تقع في الجانب السفلي الأيسر، وهي منطقة ذات درجة أقل من حيث استقطاب الرؤية وجذب الانتباه.

1-5 التنظيم أو الترتيب:

نلاحظ أنّ الصور الموجودة في الكتب المدرسية بما في ذلك كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الأول) منظمة ومرتبة بطريقة منطقية تخلو من التعقيد، وبالتالي لا تحتاج إلى إرفاقها بمساعدات من أجل تتبع وتقصي الفكرة كالأسهم مثلا. فعينة الصور التي اخترناها تبدو من حيث هذه الخاصية لا بأس بها، فهي مرتبة ومنظمة وتعبر عن الفكرة بطريقة واضحة.

1-6 التوازن:

أما من حيث التوازن فإنّ هذا المعيار نجده غائبا في بعض الأحيان، ونرى ذلك واضحا في الصورة الثانية من العينة المختارة المصاحبة لنص: رضا يدخل المدرسة. حيث نلاحظ أنّ الصورة إذا قسمناها وفق هذا المعيار إلى أربعة أقسام متساوية، فإنّ عناصرها لا تتوزع على هذه الأقسام بصفة متماثلة، بل نجد أنّ من بين هذه الأقسام ما هو خال من أي عنصر من عناصر الصورة، ما يجعل عناصرها مرتكزة في قسم دون بقية الأقسام، الأمر الذي يجعل الرسم يبدو ثقيلا وأكثر كثافة في بعض الأقسام منه دون الأخرى.

1-7 الوحدة أو الكلية:

المقصود بالوحدة أو الكلية ترابط عناصر الصورة وتجاورها لتشكل كيانا واحدا يسهل إدراكه، وحين نلاحظ الصور التي اخترناها للدراسة والتحليل من كتاب اللغة العربية الجيل الأول، نجد أنّ هذا المعيار متوفر بصورة لا بأس بها، فعناصر الصورة متجاورة بشكل يجعلها تمثل الفكرة المراد توصيلها بطريقة جيدة.

1-8 التناسق:

أمّا من حيث تناسق وانسجام مكونات الصور، فنلاحظ أنّ البعض منها يعوزه الانسجام من حيث الألوان والأشكال، حيث نلاحظ أنّ الصورة المصاحبة لنص: رضا يدخل المدرسة. تفتقد إلى هذه الخاصية، فأشكالها متداخلة وألوانها كذلك مما يصعب تحديد فواصل وحدود عناصرها.

1-9 توظيف الألوان:

تعد الألوان من أهم العناصر المكونة للصورة، لذلك فتوظيفها يحتاج إلى الدقة وحسن الإخراج، وذلك من أجل إضفاء الواقعية عليها من جهة، وإعطائها مسحة جمالية من جهة أخرى، تجذب انتباه التلميذ وتثير أحاسيسه وعواطفه، فيتفاعل معها بطريقة تمكنه من ترسيخ الحانب المعرفي المتمثل في المهارات اللغوية بكل يسر وسهولة، وما نلاحظه في الصور المختارة من كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الأول) أنّها تفتقر إلى هذا المعيار، فألوانها وظفت بطريقة لا تعكس واقع الأشياء التي تمثلها، وهذا ما نلاحظه في معظم صور الكتاب.

1-10التباين:

من حيث تباين عناصر الصورة ومكوناتها نجد أنّ هذا المعيار لم يُعط حقه في معظم الصور، فهناك صور تظهر عناصرها بشكل واضح، سواء من حيث تباين العناصر بعضها من بعض، أم من حيث تباين العناصر والخلفية، وهناك صور تخلو تماما من هذا المعيار حيث نجد أنّ عناصرها متداخلة بشكل يصعب تحديدها.

وعلى العموم فإنّ صور كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الأول) لم تعط حقها اللازم، ولم تحترم فيها معايير التصميم، فهناك بعض الصور

تفتقر إلي الدقة والوضوح فهي لا تعبر عن المقصود بطريقة مثلى، وهذا ما قد يؤثر على فهم التلميذ لها، ويتضح ذلك خاصة من حيث الألوان والخطوط والأشكال، فهي تبتعد كل البعد عن الواقع، ولا تعكسه بصورة دقيقة، فالألوان باهتة لا تحرك مشاعر الطفل وأحاسيسه، فهو دائما يميل إلى الألوان الزاهية التي تبعث في نفسة الحركة والنشاط والدافعية نحو التعلم، وعليه يمكن القول أنّ الصورة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الأول) لم تؤد دورها الحقيقي المتمثل في تيسير عملية اكتساب اللغة للمتعلمين.

والسؤال الذي يطرح نفسه بشدة في هذه اللحظة هو: هل استدركت إصلاحات الجيل الثاني هذه النقائص؟ هذا ما سنكتشفه في المبحث التالي.

2- صور كتاب اللغة العربية الجيل الثاني:

يعتبر كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الثاني) ترجمة للإصلاحات التي جاءت بها مناهج الجيل الثاني، والتي تسعى إلى مواكبة التطورات الحاصلة في ميدان التعليم في مختلف دول العالم، والعمل على انتقاء أحسن الطرائق وأفضلها، قصد تحسين العملية التعليمية، واستدراك كل النقائص التي اشتملت عليها مناهج وكتب الجيل الأول، وذلك من أجل تمكين المتعلم من امتلاك المعارف بأيسر الطرق وأفضلها.

وإذا كان التجديد والتحديث يستهدف المعارف والطرائق، فلا بد كذلك أن يأخذ الوسائل بعين الاعتبار، والتي تعد الصورة التعليمية من أهمها وأكثرها حضورا، وعليه سنتعرف من خلال تطبيق معايير التصميم على النماذج السابقة، على أهم التغييرات التي طرأت على الصورة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الثاني).

2-1 الشكل:

إنّ المتصفح لكتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الثاني) سيرى بكل وضوح أنّ الصورة في هذا الكتاب تختلف اختلافا جذريا عن نظيرتها في كتاب الجيل الأول، فمن حيث الشكل أصبحت الصورة معزولة تماما عن النص بحدود واضحة تماما تجعل عناصرها ومكوناتها تدخل بصفة كلية ضمن مجال الرؤية، وهي منظمة بطريقة جيدة، مؤطرة بإطار يجعلها تحوز على منطقة أمان تمنع أي عنصر خارج عنها أن يسبب أي تشويش على مجال الرؤية.

2-2 البساطة:

من خلال النماذج التي اخترناها من كتاب اللغة العربية الجيل الثاني، نلاحظ أنّ معيار البساطة حاضر بقوة، فالصورة تحتل النصف العلوي من صفحة الكتاب، وبالتالي فكل مكوناتها واضحة بطريقة جيدة تتناسب تماما مع المرحلة العمرية للمتعلم.

2-3 التركيب:

تتميز صور كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الثاني) بالتركيب الجيد لعناصرها، الأمر الذي يثير انتباه المتعلم وتركيزه، فالصورة في هذا الكتاب أصبحت تحتل موقعا جيدا، على عكس نماذج الجيل الأول، فأول ما تقع عليه الرؤية حين نتصفح الكتاب، هو الصورة بحكم مكانها المميز الذي يشغل الحيز العلوي لصفحة الكتاب، وهو موافق تماما لما أقرت به بعض الدراسات المهتمة بهذا المجال.

2-4 التنظيم أو الترتيب:

لقد تم مراعاة الجانب المنطقي في ترتيب عناصر الصورة وفقا للفكرة التي يراد توصيلها، فبساطة الصورة ووضوح عناصرها جعلها سهلة المأخذ، لا تحتاج إلى استعمال بعض الأشكال المساعدة على تتبع الفكرة كالأسهم مثلا، ويتضح ذلك من خلال الصور التي اخترناها سابقا، فكلها ترتبط بالفكرة التي يترجمها النص المصاحب ارتباطا وثيقا.

2-5 التوازن:

إذا كانت الصور التي اخترناها من كتاب اللغة العربية (الجيل الأول) تفتقر إلى هذا المعيار، فإنّ صور كتاب الجيل الثاني خضعت بدقة عالية لهذا المعيار، فعناصر الصورة وزعت بشكل موزون يجعلها تنتشر بطريقة متساوية بين أقسام الصورة الأربعة.

2-6 الوحدة أو الكلية:

تتجاور عناصر الصور التي اخترناها من كتاب الجيل الثاني بطريقة يجعلها تكوّن وحدة واحدة تدرك بطريقة كلية، الشيء الذي يساعد على الوصول إلي مضامين الصورة بطريقة سهلة، فترابط عناصر الصورة وتجاورها يجعل المتعلم يصل إلى الفكرة دون عناء.

2-7 التناسق:

إنّ دقة الرسومات ووضوحها، واختيار ألوانها بطريقة جيدة تتوافق مع واقع الأشياء التي تمثلها، جعلها تمتاز بالتناسق والانسجام، فجميع عناصر الصور التي اخترناها من كتاب اللغة العربية (الجيل الثاني) منسجمة مع بعضها البعض، تشكل كيانا واحدا يؤكد الفكرة، أو مجموع الأفكار التي يترجمها النص المصاحب، ولم نلحظ أي عنصر شاذ يمكن أن يشكل تشويشا على ذهن المتعلم ويعرقله نحو الوصول إلى فكرة الصورة وهدفها.

2-8 الألوان:

لعل أهم ما يميز الصورة في كتاب اللغة العربية (الجيل الثاني) هو تلك الألوان الزاهية التي تبعث في النفس الانشراح والمتعة، ونحن نعلم ما للألوان من تأثير على مزاج الطفل ونفسيته.

لقد تم اختيار ألوان صور الكتاب بدقة جيدة تتناسب بطريقة جيدة مع الواقع الذي تمثله.

2-9 التباين:

تظهر عناصر الصورة ومكوناتها بشكل واضح تماما، سواء من حيث عناصرها التي تؤثثها، أم من حيث هذه العناصر وخلفيتها التي تعرضها، فعندما نلاحظ الصورة المصاحبة لنص: **تعرف على عائلتي.** مثلا، نرى أنّ هذا المعيار موجود بقوة في هذه الصورة، فعناصرها واضحة متباينة لا يوجد أي تداخل بينها، ويمكن للمتعلم أن يحددها بكل سهولة، وكذلك التباين بين هذه العناصر والخلفية، فلما كانت العناصر ذات ألوان داكنة، جاءت الخلفية بلون فاتح يبرز هذه العناصر، ويربطها بالفكرة الرئيسة التي يجسدها النص المصاحب لها.

المبحث السادس مقارنة صور الكتابين

1- منهجية الدراسة:

اعتمدنا في هذا المبحث على منهجية المقارنة من أجل الوقوف على أوجه الشبه والاختلاف بين صور الكتابين، من جوانب متعددة كالعدد، والموقع، والألوان.

2- تعريف المنهج المقارن:

هو اصطلاح عام يشير إلى إجراءات تهدف إلى توضيح وتصنيف عوامل السببية في ظهور ظواهر معينة وتطورها، وكذلك أنماط العلاقة المتبادلة في داخل هذه الظواهر بينها وبين بعضها البعض، وذلك بواسطة توضيح التشابهات والاختلافات التي تبينها الظواهر التي تعد من نواح مختلفة قابلة للمقارنة.[1]

ويعرف بأنّه ذلك المنهج الذي يعتمد على المقارنة في دراسة الظاهرة، حيث يبرز أوجه الشبه والاختلاف فيما بين ظاهرتين أو أكثر.[2]

2-1 أوجه الشبه:

سنحاول في هذه النقطة أن نقف على حيثيتين اثنتين، تمثل أولاهما مواطن التداخل والاختلاف المتعلقة بالكتابين بصفة عامة، وتمثل ثانيتهما أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين جزئيتين من الكتابين تتمثلان في عيينة الصور المدروسة سابقا من كلا الكتابين.

---

[1] عاطف علبي: المنهج المقارن – مع دراسات تطبيقية – المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط 1، 2006، ص 132.

[2] محسن سرحان على المحمودي: مناهج البحث العلمي، دار الكتب، صنعاء، ط3، 2019، ص 76.

2-2 أوجه الشبه العامة بين الكتابين:

- كلا الكتابين موجهين إلى مرحلة تعليمية تمثل مستوى واحدا وهو السنة الأولى من التعليم الابتدائي.
- كلا الكتابين معتمدين من طرف جهة وصية رسمية واحدة تمثلت في وزارة التربية الوطنية.
- كلا الكتابين من نوع واحد وهو النوع الموجه إلى الاستعمال المدرسي.
- كلا الكتابين صورهما من الصور المرسومة باليد.
- كلا الكتابين صادران من طرف الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (Onps).

2-3 أوجه الاختلاف:

كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الأول)	كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الثاني)
- يشتمل الكتاب على نشاط واحد - يقدر حجم الكتاب بـ: 176 صفحة. - ألف الكتاب من طرف مجموعة من المؤلفين تحت إشراف: محمود عبود مفتش التعليم المتوسط. - تولى رسوم الكتاب كل من: علي مولاي، ومنصور عموري. - يشتمل الكتاب على 30 وحدة. - عدد صور الكتاب 545 صورة.	- الكتاب عبارة عن ثلاث كتب مدمجة في كتاب واحد وهي: اللغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية. - يقدر حجم الكتاب بـ: 144 صفحة. - ألف الكتاب من طرف مجموعة من المؤلفين تحت إشراف: محمد بن بسعي أستاذ جامعي. - عالج صور الكتاب مجموعة من التقنيين على رأسهم: كمال الساسي. - يشتمل الكتاب على 25 وحدة. - عدد صور الكتاب 466 صورة.

2-4 أوجه الشبه بين عيينة الصور المدروسة من الكتابين:

- كلا العيينتين من الصور المدروسة هي من الصور التعليمية التوضيحية المرسومة الموجهة لغرض تعليمي تربوي.
- كلا العيينتين مأخوذة من محاور متشابهة (الأسرة، المدرسة، الرياضة والتسلية).
- كلا العيينتين من الصور هي من النوع النفعي.

2-5 أوجه الاختلاف:

عيينة صور كتاب اللغة العربية (الجيل الأول)	عيينة صور كتاب اللغة العربية (الجيل الثاني)
الشكل:	**الشكل:**
- الخطوط التي استعملت في رسم وتحديد معالم الصور هي من الخطوط الغليظة. - ملامح صور الشخصيات غير واضحة في جميع صور العيينة المدروسة. - صور الشخصيات هي عبارة عن رسوم تشبه كثيرا الرسوم الكرتونية. - تنقصها الدقة والوضوح وتبتعد عن الواقعية.	-الخطوط التي استعملت في رسم وتحديد معالم الصور هي من الخطوط الرفيعة. -ملامح صور الشخصيات واضحة في جميع صور العيينة المدروسة. -صور الشخصيات تقترب كثيرا من الصور الحقيقية. -دقيقة وواضحة وتقترب كثيرا من الواقع.
_ الألوان	**_ الألوان**
- معظم ألوان صور العيينة باهتة تفتقر لعنصر التشويق. - الألوان غير متناسقة ينقصها الانسجام تجعل الصورة وكأنها مجموعة من الأجزاء لا تشكل كيانا واحدا.	-الألوان زاهية مشوقة تحفز النفس وتبعث فيها الحركة والنشاط. -الألوان متناسقة تجعل أجزاء الصورة ومكوناتها منسجمة وتشكل كيانا واحدا لا يختلف عن الواقع.

ـ الموقع	ـ الموقع
– صور العيينة كلها تقع في الجزء السفلي من صفحة الكتاب وهو موقع حسب المختصين في هذا المجال لا يتناسب مع الرؤية. – ليس هناك إطار واضح يفصل الصورة عن النص المصاحب لها.	– صور العيينة كلها تقع في النصف العلوي من صفحة الكتاب وهو مناسب تماما للرؤية حسب المختصين في هذا المجال. – الصورة مؤطرة بطريقة تجعلها منفصلة تماما عن النص اللغوي المصاحب لها.

من خلال هذه المقارنة البسيطة بين كتابي اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الأول، والجيل الثاني) يتجلى لنا الفرق واضحا بين الكتابين شكلا ومضمونا، وهذا ما سعت إليه مناهج الجيل الثاني، تماشيا مع آليات التطور الحاصل في البلدان التي ارتقت بالعلم وبالكتاب المدرسي، وجعلت منه أداة للتطور والتزود بالمهارات ومحاكاة الفنون الابداعية في كل المجالات، مما يجعل المعلم والمتعلم في تقدم دائم من أجل اكتساب كل ما هو جديد.[1]

فمن حيث الجانب المادي أصبح الكتاب أقل حجما وأخف وزنا مراعاة لِما كان يشكو منه التلاميذ من جراء ثقل الحقيبة المدرسية، ومن حيث المضمون فقد اختلفت طريقة إخراج الكتاب خاصة على مستوى الصور المصاحبة للنصوص اللغوية، والتي أصبحت تمتاز بالدقة والوضوح والواقعية، وهذا ما كان يفتقده كتاب اللغة العربية للجيل الأول.

[1] رحيم علي صالح وسماء تركي داخل: المنهج والكتاب المدرسي، مكتب نور الحسن للطباعة والتنضيد، بغداد، ط1، 2017، ص161، (بتصرف).

المبحث السابع: استبيان حول أهمية الصورة في العملية التعليمية وتعليم اللغة العربية:

تتمة للدراسة التطبيقية سنتطرق في هذا المبحث إلى تحليل جداول الاستمارة الموزعة على عينة البحث المتمثلة في مجموعة من معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، من أجل الكشف عن أهمية الصورة ومكانتها في العملية التعليمية وتعليم اللغة العربية، وقدرة الصورة على إيصال المعارف المختلفة للتلميذ، ومدى اهتمام مناهج الجيل الثاني بها، من خلال عملية الإصلاح التي مست محتويات كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي. ويتم ذلك من خلال إتباع مجموعة من الإجراءات المنهجية التي تهدف في الأخير الوصول إلى حقائق حول الظاهرة المدروسة.

1_عينة البحث

العينة هي جزء من المجتمع، أو هي عدد من الحالات التي تؤخذ من المجتمع الأصلي وتجمع منها البيانات بقصد دراسة خصائص المجتمع الأصلي، وبهذه الطريقة فإنّه يمكن دراسة الكل عن طريق دراسة الجزء بشرط أن تكون العينة ممثلة للمجتمع المأخوذة منه.[1]

واقتصرت العينة على فئة المعلمين، والذي بلغ عددهم **(10)** معلمين في ابتدائيتي: (ذهباوي الشيخ، وخثيري عبد القادر) التابعتين للمقاطعتين الإداريتين (الثانية والثالثة) لدائرة عين بوسيف ولاية المدية.

[1] عبود عبد الله العسكري: منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، دار النمير، دمشق، ط1، 2002، ص 168.

جدول يحتوي على بيانات خاصة بعيّنة البحث:

الجنس		الشهادة العلمية		الخبرة المهنية	
الذكور	07	شهادة البكالوريا	02	أقل من 10 سنوات	03
		شهادة الليسانس	06	من 10 إلى 20 سنة	05
الإناث	03	شهادة الماستر	02	أكثر من 20 سنة	02

2_ حدود البحث:

2-1 المجال المكاني: أجريت الدراسة الميدانية على مستوى ولاية المدية، في ابتدائيتي: (ذهباوي الشيخ، وخثيري عبد القادر) المتواجدتين على تراب دائرة عين بوسيف ولاية المدية، نظرا لقربها من المكان الذي أقطن فيه.

2-2 المجال الزماني: قمت بالتربص الميداني في بداية الدخول المدرسي (نهاية شهر أكتوبر) للعام الدراسي: (2021/2020)، من خلال تسليم الاستمارات للمعنيين، وبعد مرور أسبوع من الشهر نفسه تم استلام الاستمارات.

3_ أدوات وتقنيات البحث:

3-1 المنهج:

لكل موضوع منهج خاص به يفرض على الباحث إتباعه كي يتمكن من الحصول على نتائج صحيحة، ويعرف المنهج على أنّه "الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم، بواسطة طائفة من القواعد العامة التي تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة.[1]

[1] عبد الرحمن بدوي: مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات، الكويت، ط3، 1977، ص 5.

تحتاج هذه الدراسة إلى اعتماد المنهج الوصفي من أجل وصف الظاهرة للوصول إلى معرفة دقيقة وعلمية لعناصرها، ويعرف المنهج الوصفي بأنّه "طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة، وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها، وهناك من يعرفه بأنّه محاولة الوصول إلى المعرفة الدقيقة والتفصيلية لعناصر مشكلة أو ظاهرة قائمة، للوصول إلى فهم أفضل وأدق، أو وضع السياسات و الإجراءات المستقبلية الخاصة بها.[1]

3-2 أداة البحث:

الاستبيان: يعرف على أنّه مجموعة من الأسئلة المصممة للتوصل من خلالها إلى حقائق يهدف إليها البحث.[2]

وتتعدد تعريفات الاستبيان في كتب التربية إلا أنّ معظم هذه التعريفات تتضمن العناصر التالية:

- تحتوي الاستبانة على العديد من الأسئلة المصاغة أو المعدة سلفا.
- تحتوي الاستبانة على أسئلة ذات موضوع واحد أو عدة مواضيع.
- تتم الإجابة عن فقرات الاستبانة من قبل المستجيب بطريقة ذاتية وبناء على تعليمات معدة مسبقا.[3]

[1] محمد سرحان علي المحمودي: مناهج البحث العلمي، مرجع سابق، ص 46.

[2] زياد علي الجرجاوي: القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان، مطبعة أبناء الجراح، غزة، فلسطين، دط، 2010، ص 16.

[3] محمد خليل عباس وآخرون: مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط 5، 2014، ص 238.

3-3 أهمية الاستبانة:

تعد الاستبانة من بين أكثر أدوات جمع البيانات استخداما على الرغم من أهمية وقوة الأدوات الأخرى، ومما يشجع على استخدام الاستبانة عدد من المزايا منها:

- التكاليف النسبية المنخفضة لها كأداة لجمع المعلومات.
- إمكانية تطبيقها على أعداد كبيرة.
- توفير الإحساس بعدم معرفة الشخص المستجيب، وبالتالي الحصول على المعلومات الحساسة.
- سهولة تفريغ البيانات وتحليل وتفسير النتائج.
- عدم حاجة المستجيب للاجتهاد حيث المطلوب منه اختيار الجواب المناسب فقط.
- عدم استغراقها وقتا طويلا للإجابة عن فقراتها.[1]

تتكون الاستمارة الموجهة للمعلمين من **محورين اثنين** كالآتي:

- **المحور الأول:** يتضمن(11 سؤالا) حول الصورة و التلميذ.
- **المحور الثاني:** يتضمن (6 أسئلة) حول الكتاب المدرسي.

3-4 تحليل النتائج :

أ_ المحور الأول: تحليل البيانات المتعلقة بالصورة والتلميذ.

- **الجدول رقم (01): المتعلق بالسؤال:**

هل ترى أنّ الصورة وسيلة مهمة لتعليم اللغة؟

[1] المرجع السابق، ص 239.

الإجابة	نعم	لا	إلى حد ما
العدد	10	00	00
النسبة المئوية	%100	%00	%00

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ كل العيينة ترى أنّ الصورة وسيلة مهمة لتعليم اللغة وهذا ليس بالأمر الغريب، خاصة إذا تعلق الأمر بمراحل التعليم الأولى، فالمختصون في ميدان التعليم يؤكدون ذلك من خلال العديد من الدراسات التي قاموا بها في هذا المجال، ذلك أنّ الطفل في مراحل عمره الأولى يميل إلى كل ما هو محسوس، فالصورة تعتبر الواسطة بين المتعلم وبين المحتوى اللغوي بما يتضمنه من مفاهيم تحولها الصورة من عالم التجريد إلى عالم المحسوسات. فربط المحتوى اللساني برسائل بصرية يجعل التعلم أفضل ويرسخ التعلمات في الذاكرة لمدة أطول.

إنّ قارئ الصورة لا يحتاج إلى زاد لغوي لقراءتها بل على العكس من ذلك، فهي تعد حقلا دلاليا ومعرفيا ينمي من خلاله المتعلم لغته ويثري رصيد المعجمي، وتساهم إلى حد كبير في تكوين ملكته اللغوية، وعليه يمكن الجزم بأنّ الصورة ضرورية ولا يمكن الاستغناء عنها في مجال تعليم اللغة العربية، ليس في المراحل الأولى من التعليم فحسب بل في كل المراحل التعليمية وفي كل ميادين التعليم.

- الجدول رقم(02): المتعلق بالسؤال:

هل يوجد تطابق بين الصورة والنص المصاحب لها؟

الإجابة	نعم	لا	إلى حد ما
العدد	06	01	03
النسبة المئوية	%60	%10	%30

اختلفت الإجابات حول هذا السؤال فنسبة 60**%** من العينة المستجوبة رأت أنّ الصورة تطابق النص المصاحب لها، فهو ترجمة لها ينقل ما تحمله من دلالات ومعان بكل صدق وأمانة، وهذا الأمر تشرف عليه الهيئات المختصة فى التأليف، فهي تسعى دائما وفي حرص تام لأجل أن تكون الصورة في خدمة النص، وليس عبئا زائدا قد يؤثر سلبا على سير العملية التعليمية.

أما بقية العينة فهناك من رأى أنّ الصورة تتطابق مع النص المصاحب لها **إلى حد ما**، وهذه الفئة تمثلها نسبة **30%** وهذا أمر طبيعي؛ فقد تحمل الصورة في بعض الأحيان من الدلالات والمعاني ما يفوق ألفاظ النص وما يحمله من دلالات، إلا أنّ هذا القدر الفائض من المعاني يصب في السياق العام ولا يخرج عنه، ويمثل إثراءً لغويا قد يستفيد منه التلميذ إذا وُظف بطريقة جيدة.

أما بقية العينة والتي تمثلها نسبة **10%** فقد رأت أنّ الصورة **لا** تطابق النص المصاحب لها، ويرجع ذلك ربما إلى كون هؤلاء ممن يتحرون الدقة المتناهية في التطابق وهي نظرة تحترم وتؤخذ بعين الاعتبار.

الجدول رقم (03): المتعلق بالسؤال:

هل الصورة المصاحبة لنصوص القراءة مستمدة من واقع التلميذ؟

الإجابة	نعم	لا	إلى حد ما
العدد	07	00	03
النسبة المئوية	%70	%00	%30

رأت نسبة كبيرة من العينة المستجوبة والمقدرة **70%** أنّ الصور المبثوثة في كتاب اللغة العربية مستمدة من واقع التلميذ، وهذا شرط ضروري من شروط تصميم الصور

التعليمية، إذ بدونه ستشكل الصورة عائقا أمام سير التعلمات وتسبب خلطا يؤدي إلى إحداث تشويش في ذهن المتعلم و إدراكه، فمطابقة الصورة لواقع المتعلم وثقافته وخبراته ولغته وعمره ينشطه ويجعله عنصرا فاعلا يحاور الصورة ويستنطقها، ويستخرج دلالاتها الممكنة، موظفا بذلك مكتسباته السابقة من مفردات وعبارات، أو بعبارة أخرى معجمه اللغوي.

أما بقية العينة والمتمثلة في نسبة **30%** رأت بأنّ الصورة تطابق الواقع **إلى حد ما**، ويرجع الأمر في رؤيتها هذه إلى أنّ بيئة المتعلمين تختلف من مكان إلى آخر، إضافة إلى المستوى المعيشي المتباين للمتعلمين، فعلى سبيل المثال لو أخذنا الصورة المصاحبة لنص: **مباراة في كرة القدم**. من كتاب اللغة العربية (الجيل الثاني)، نجد أنّ أحداث المباراة جرت في ملعب كبير به مدرجات ومتفرجون، وهي صورة لم يرها الكثير من المتعلمين إلا على شاشات التلفزيون، ولم يصادفوها قط في واقعهم، فالتجربة الحقيقية تختلف كثيرا عمّا تمنحه الصورة من معطيات، لذلك رأت هذه العيينة أنّ مطابقة الصورة للواقع في كتاب اللغة العربية أمر نسبي.

- **الجدول رقم (04): المتعلق بالسؤال:**

هل تؤثر الصورة في إقناع التلميذ؟

الإجابة	نعم	لا	إلى حد ما
العدد	08	00	02
النسبة المئوية	%80	%00	%20

من العينة المستجوبة رأت أنّ الصـورة تؤثر بكيفية واضحة في إقناع التلميذ، نسبة **80%**

ويرجع ذلك في كون الصورة "تعمل على إثراء المواقف التعليمية بالمنبهات والمثيرات، فينعكس ذلك إيجابا على المتعلم حيث يتم توفير حالة من الرضا والإقناع نتيجة تكثيف عناصر التشويق والإبهار والوضوح، فيتفاعل معها المتعلم مما يجعل المادة التعليمية تتسم بالسهولة والبساطة.[1]

فواقعية الصورة وعناصر التشويق التي تتضمنها تساهم بصورة فعالة في إقناع المتعلم بالرسالة التي تحملها، وتساعد على تحقيق الهدف المرجو بكل يسر وسهولة.

أما بقية العيينة والتي تمثل نسبة **20%** فكانت إجابتها أنّ الصورة تساهم **إلى حد ما** في إقناع المتعلم وشد انتباهه وجذبه نحو الرسالة التي يراد توصيلها.

- الجدول رقم(05): المتعلق بالسؤال:

هل يتفاعل التلميذ مع الصور في كتاب اللغة العربية؟

الإجابة	نعم	لا	إلى حد ما
العدد	08	00	02
النسبة المئوية	%80	%00	%20

بخصوص السؤال المتعلق بتفاعل التلميذ مع صور الكتاب أجابت نسبة **80%** من العينة أنّ التلميذ يتفاعل مع صور الكتاب بطريقة جيدة، وهذا دليل واضح على أنّ حضور الصورة في الكتاب له دور فعال في تنشيط العملية التعليمية هذا من جهة، ومن جهة أخرى تؤكد هذه النسبة أنّ الاختيار الجيد للصور وإخراجها بطريقة جيدة يراعى فيها اختيار الألوان المناسبة واستعمال والخطوط والأشكال القريبة من بيئة المتعلم، سوف

[1] شلتوت محمد شوقي: معايير تصميم الرسوم المتحركة التعليمية وإنتاجها، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ج4، ع 44، 2013، ص 4.

يؤدي حتما إلى زيادة تفاعل المتعلمين معها ويشجعهم على استخدام طاقاتهم وقدراتهم الكامنة في سبيل استكناه المعارف المختلفة التي تتضمنها الصورة وعلى رأسها مجموع الإمكانات اللغوية.

أما بقية العينة المستجوبة والمتمثلة في نسبة **20%** فكان جوابها حول قدرة الصورة في جذب المتعلم نحوها وإحداث جو من التفاعل بينها وبينه أنّها ممكنة **إلى حد ما**، وهي نسبة قليلة مقارنة بمجموع العينة، ويرجع السبب في رأي الباحث إلى أنّ بعض المعلمين لا يمنحون الفرصة الكاملة للمتعلم ليتمكن من توظيف المستويات الأساسية الخاصة بقراءة الصورة، بل لا يتعدى الأمر في تعاملهم مع الصورة المستوى الأول المتمثل في تحديد عناصر الصورة، وذلك ربما بسبب نقص التكوين حول التقنيات الخاصة بقراءة الصور والرسومات التوضحية، أو عدم منحهم الأهمية الكاملة للصورة لكي تؤدي دورها الحقيقي في تعليم اللغة العربية.

- جدول رقم(06): المتعلق بالسؤال:

هل يتمكن التلميذ من قراءة الصورة بطريقة سهلة؟

الإجابة	نعم	لا	إلى حد ما
العدد	07	00	03
النسبة المئوية	%70	%00	%30

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أنّ نسبة **70%** من عينة البحث رأت أنّ التلميذ يتمكن من قراءة الصور المصاحبة للنصوص بطريقة سهلة، وهذا يرجع إلى كون الصور تمتاز بالبساطة والسهولة والوضوح، وكذلك واقعيتها ومناسبتها لبيئة المتعلمين، فهذه العوامل إن توفرت في الصور التعليمية سوف تجعلها ذات فاعلية، وتمتلك القدرة على تحفيز المتعلم وجذبه وشد انتباهه، فربط المتعلم بواقعة أمر في غاية الأهمية، وهو كفيل

بأن يبعد عنه كل ما يمكنه أن يُحدث في نفسه هواجس الخوف و البعد عن الأسرة ودفئها، خاصة ونحن نعلم أنّ هذا المتعلم ربما يخوض لأول مرة تجربة الانفصال عن الأسرة والمحيط القريب منها.

أما بقية العينة والتي تقدر نسبتها بـ **30%** فقد رأت أنّ تمكن المتعلم من قراءة الصورة هو **إلى حد ما**، وهذا الأمر راجع كما قلنا سابقا إلى نقص المنهجية العلمية في التعامل مع الصورة، وكذلك عدم منحها الأهمية الكاملة التي لابد أن تحظى بها من طرف المعلمين.

- **جدول رقم(07): المتعلق بالسؤال:**

هل تساعد الصورة التلميذ في فهم النص المرافق؟

الإجابة	نعم	لا	إلى حد ما
العدد	09	00	01
النسبة المئوية	%90	%00	%10

نسبة **90%** من عينة البحث رأت أنّ الصورة تساعد المتعلم على فهم النص المصاحب، وهي نتيجة تدل على أهمية الصورة ومكانتها التربوية، خاصة إذا تعلق الأمر بمراحل التعليم الأولى، فحضورها المكثف في كتاب اللغة العربية وارتباطها بجميع أنشطة اللغة المختلفة من تعبير شفهي، وقراءة، وكتابة...، وكذا توظيفها في مختلف مراحل تعليم اللغة العربية بدءا بالأصوات، فالكلمات، فالجمل، يؤكد أهميتها وقدرتها الفائقة على تجسيد التعلمات المختلفة وإعطائها بعدا حسيا يتماشى وقدرات المتعلم وميوله ورغباته.

أما بقية العينة والتي تمثلها نسبة **10%** فقد رأت أنّ الصورة تساعد **إلى حد ما** في فهم النص المصاحب لها، وهي إجابة لها مبرراتها، فالرؤية تختلف من شخص إلى آخر،

وعلى الرغم من ذلك فإنّها نسبة ضئيلة مقارنة بمن أكدوا القدرة الكبيرة للصورة على مساعدة المتعلم في فهم ما يصاحبها من نصوص.

- جدول رقم (08): المتعلق بالسؤال:

هل تساعد الصورة في ترسيخ المعلومات واسترجاعها عند الحاجة؟

الإجابة	نعم	لا	إلى حد ما
العدد	07	00	03
النسبة المئوية	%70	%00	%30

نسبة **70%** من عينة البحث رأت أنّ الصورة ذات فاعلية كبيرة في ترسيخ المعلومات واسترجاعها، فالصورة داعمة للنص، تخرجه من عالم الألفاظ والرموز المجردة إلى عالم الأشياء الموجودة على أرض الواقع، فهي تجسد المفاهيم وتعطيها معنى له ما يمثله عند المتعلم، فهو في هذه السن يملك معرفة تصورية تتعلق بالأشياء المحسوسة، ولا يزال في مرحلة ما قبل التجريد، وعليه فالصورة تعمل على تفعيل الوظائف النفسية العليا لدى المتعلم كالتفكير، والإدراك، والذاكرة، و"تشعره أنّه يمر بالخبرة نفسها التي تعرض أمامه، وهذا يساعده على تسريع تثبيت المعرفة، والتدقيق في ملاحظته، كما أنّها تزيده إحساسا بأهمية ما يشاهده، وهذه أمور تجذب انتباه المتعلم وتدفعه دفعا للتعرف عليها،[1] فتسهل بذلك عملية ترسيخ المعلومات واسترجاعها، والتي تتمثل في هذه الحال في مهارات اللغة العربية المختلفة.

أمّا بقية العينة المستجوبة والمتمثلة في نسبة **30%** فقد رأت أنّ الصورة تساعد **إلى حد ما** في ترسيخ المعلومات واسترجاعها عند الحاجة، ولعل السبب راجع كما قلنا

[1] عفاف عبد الرحمان ابراهيم الشنطي:التوافق بين ثقافتي الصورة والكلمة كمعيار للجودة في محتوى كتاب العلوم الفلسطيني للصف الرابع الأساسي، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الأزهر، غزة، 2011، ص 53.

سابقا إلى خلل منهجي في قراءة الصورة وتوظيفها بطريقة مثلى، والأمر يعود إلى نقص التكوين الخاص بتقنيات قراءة الصور التعليمية وانعدامه في بعض الأحيان، وهو سبب وجيه يبرر بعض هذه الآراء.

- جدول رقم(09): المتعلق بالسؤال:

هل تساعد الصورة على رفع مستوى التحصيل لدى التلميذ؟

الإجابة	نعم	لا	إلى حد ما
العدد	07	01	02
النسبة المئوية	%70	%10	%20

رأت نسبة **(70%)** من العينة أنّ الصورة تساهم إلى حد كبير في رفع مستوى تحصيل المتعلمين، وهي نسبة كبيرة إذا ما أضفنا إليها **20%** ممن رأوا أنّها تساهم **إلى حد ما**، وهذا أمر لا بد منه، فالصورة بألف كلمة كما يقول المثل الصيني، فبساطة الصورة ووضوحها يسهل استيعابها ويمكّن المتعلم من التعبير عن محتوياتها بيسر وسهولة، وبتوجيه بسيط من المعلم يتمكن المتعلم من تنظيم أفكاره وقولبتها في شكل عبارات وألفاظ فصيحة، وتكوين مفاهيم حول الأشياء التي تحيط به والتعبير عنها بلغة بسيطة وسليمة، وبهذا تكون الصورة قد ساهمت بشكل فعال في رفع مستوى التحصيل لدى المتعلم، ليس في مجال اللغة فحسب، بل في مختلف الأنشطة التعليمية.

أما بقية العينة المتمثلة في نسبة **10%** فقد رأت أنّ الصورة **لا** تساهم في رفع مستوى التحصيل لدي المتعلم، وهي نسبة ضئيلة مقارنة ببقية العينة.

- جدول رقم(10): المتعلق بالسؤال:

هل تساعد الصورة المعلم في إيصال وشرح مضمون الدرس؟

الإجابة	نعم	لا	إلى حد ما
العدد	09	00	01
النسبة المئوية	%90	%00	%10

نسبة **90%** من العينة المستجوبة أفادت بأنّ الصورة تساعد المعلم في إيصال وشرح مضمون الدرس وهذا الأمر في غاية البداهة؛ فهي ضرورة للمعلم والمتعلم على حد سواء، فالمعلم تساعده في كونها تختصر عليه الطريق ليتوجه مباشرة نحو الهدف بأقل جهد ووقت ممكنين، وتجنبه الوقوع في اللفظية المفضية إلى بذل الجهد والوقت من أجل الوصول إلى الهدف.

ومن جهة أخرى تساعد الصورة المعلم على توصيل وشرح مضمون الدرس، كونها أسلوبا من أساليب تقديم الدروس بطريقة مشوقة، وتساهم في الحد من مشكلة الفروق الفردية وتضمن بذلك استفادة جميع المتعلمين وتحقيق الأهداف التربوية بأقصى حد ممكن

أما بقية العينة والمقدرة بنسبة **10%** رأت أنّ الصورة تساهم **إلى حد ما** في مساعدة المعلم في إيصال وشرح مضمون الدرس، وبالتالي يؤكد الميدان أهمية الصورة وقدرتها على تيسير وتبسيط العملية التعليمية وتقريب المسافة بين المعلم والمتعلم من جهة، وبين المتعلمين مع بعضهم البعض من جهة أخرى.

- **جدول رقم(11): المتعلق بالسؤال:**

ما الذي يثير انتباه التلميذ في الصور؟

الإجابة	الشكل	اللون	الشكل واللون
العدد	01	01	08
النسبة المئوية	%10	%10	%80

أجابت نسبة **80%** أنّ ما يثير انتباه المتعلم هو إتحاد الشكل مع اللون، فكلما اقتربت ألوان الصورة وأشكالها من واقع المتعلم وبيئتة كلما زاد تأثيرها عليه، وكلما ساهم ذلك في نجاح العملية التعليمية، فتجسيد المعرفة المراد تعليمها من خلال الصورة التعليمية مهما كان نوعها لا يتأتى من خلال فصل الشكل عن اللون، وإنّما يتحقق ذلك بدقة المزج بينهما، فكلما تناسب الشكل مع اللون كلما زادت إمكانية تحقيق الهدف المسطر من وراء وضع الصورة التعليمية.

فهذه النسبة من عينة البحث لم تكن إجابتها عبثية وإنّما هي نابعة عن خبرة رسمتها سنوات طويلة في هذا المجال.

أما بقية العينة المقدرة بنسبة **20%** فقد انقسمت إلى نصفين، نصف يري أنّ المزية في إثارة انتباه المتعلم تعود إلى **اللون** وحده بغض النظر عن شكل الصورة الذي يحتوي هذا اللون، ونصف رأى أنّ **الشكل** وحده هو الكفيل بإثارة انتباه المتعلم وشده نحو موضوع التعلم، وهي نسبه ضئيلة مقارنة ببقية العيينة.

ب_ المحور الثاني: بيانات متعلقة بصور كتاب اللغة العربية للسنة الأولى:

الجدول رقم (01): المتعلق بالسؤال:

هل من الضروري أن يحتوي كتاب اللغة العربية للسنة الأولى على عدد كبير من الصور؟

الإجابة	نعم	لا	إلى حد ما
العدد	07	00	03
النسبة المئوية	%70	%00	%30

من خلال الإجابات التي تحصلنا عليها من طرف العينة المستجوبة يتضح أنّ نسبة **70%** أكدت أنّه من الضروري أن يحتوي الكتاب على عدد كبير من الصور، وأنّ نسبة **30%** من العينة كانت إجابتها إلى **حد ما**، أما المجيبون بـ **لا** فنسبتهم كانت معدومة.

يتضح من خلال هذه النتائج أهمية الصورة وضرورة حضورها في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي بصورة مكثفة، وذلك لأهميتها وقدرتها على الاستحواذ على تركيز المتعلم وتوجيهه نحو الهدف مباشرة، وهو اكتساب واستعمال عدد معين من مفردات اللغة العربية، فالصورة بكثافتها الدلالية تعين المتعلم على توظيف معجمه اللغوي المكتسب من خلال ذلك الحوار الذي تفرضه عليه، وما على المعلم إلا تهذيب هذه المفردات وإعطاؤها صبغة الفصحى وعليه فإنّه لا مناص من أن يكون الكتاب محملا بعدد لابأس به من الصور لكي يؤدي دوره على أتمّ وجه وأدقه.

الجدول رقم (2) المتعلق بالسؤال:

1_ هل تلاحظ وجود فرق بين كتابي اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الأول والجيل الثاني) من حيث جودة الصور؟

الإجابة	نعم	لا	إلى حد ما
العدد	10	00	00
النسبة المئوية	%100	%00	%00

كل العينة المستجوبة لاحظت وجود فرق بين كتابي اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الأول والجيل الثاني) من حيث جودة الصور التوضيحية، وهذا أمر طبيعي لأنّ إصلاح المناهج وتحيينها لابد أن يعتمد في نظرته التجديدية على كل النقائص والسلبيات التي وقعت فيها المناهج السابقة وعلى ما يفرضه العصر من تطورات في شتى المجالات، وما الكتاب المدرسي إلا ترجمة لفلسفة المنهاج ومبادئة التي يقوم عليها، والتي تتجسد من خلال المحتوى التعليمي، وعليه فإنّ تدارك نقائص وسلبيات صور كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الأول) أمر وارد وحتمي، ويتجلى ذلك من خلال الإخراج الجيد للكتاب وفق متطلبات العصر ومستلزماته، خاصة من حيث الرسوم والصور والألوان التي تعد عاملا مهما يجذب المتعلم نحو المادة التعليمية ويعزز لدية القدرة والقابلية نحو التعلم بأسلوب كله تشويق.

الجدول رقم (3) المتعلق بالسؤال:

هل هناك فرق بين الكتابين من حيث الصور؟

إذا كانت الإجابة بنعم. فأين يكمن الفرق؟

هل الفرق يكمن على مستوى جودة الشكل؟

الإجابة	نعم	لا	إلى حد ما
العدد	08	00	02
النسبة المئوية	%80	%00	%20

نسبة **80%** من عينة البحث ترى أنّ الفرق يكمن على مستوى جودة **الشكل** وهي نسبة كبيرة تؤكد اهتمام مناهج الجيل الثاني بجودة صور الكتاب من حيث مكوناتها المختلفة كالأشكال والخطوط والألوان، خاصة وأنّ كل صور الكتاب تقريبا هي صور مرسومة باليد، تتطلب الدقة في إخراجها وفق ما يتطلبه الموقف التعليمي، فالاهتمام بالأشكال المختلفة يتجلى من خلال بساطتها ووضوحها وواقعيتها وقربها من بيئة المتعلم، فكلما توفرت هذه الشروط كلما زادت الفاعلية في تحقيق الأهداف المسطرة، وهذا ما سعت إلى تحقيقه مناهج الجيل الثاني من خلال ما قامت به من إصلاحات استدركت فيها نقائص الجيل الأول.

أما بقية العينة والمتمثلة في نسبة **20%** رأت أنّ الفرق يكمن **إلى حد ما** على مستوى جودة الشكل وهذا لا ينفي التغيير الحاصل بل يؤكده ولكن بنسبة أقل، وربما يرجع السبب في اختيار هذه الإجابة من طرف هؤلاء العناصر من عيينة البحث إلى عدم إدراكهم لأهمية هذه الفروق حتى وإن كانت في نظرهم بسيطة لا أهمية لها، وهو على العكس من ذلك له أهمية كبيرة تؤثر كثيرا على فعالية العملية التعليمية برمتها.

الجدول رقم (4) المتعلق بالسؤال:

_ هل الفرق موجود على مستوى جودة اللون؟

الإجابة	نعم	لا	إلى حد ما
العدد	10	00	00
النسبة المئوية	%100	%00	%00

كل العينة رأت أنّ الألوان المستعملة في صور كتاب الجيل الثاني كانت أجود منها في كتاب الجيل الأول، فالمتصفح لكتابي اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الأول والجيل الثاني) يلاحظ الفرق دون عناء فقد سعت مناهج الجيل الثاني إلى الاستخدام الجيد للألوان من أجل تنمية ذوق المتعلم وربطه بالموقف التعليمي، لأنّ الاستخدام السيئ للألوان سوف يسبب النفور ويؤثر سلبا على تحصيل المتعلم.

الجدول رقم (5) المتعلق بالسؤال:

_ هل الفرق موجود على مستوى موقع الصورة على صفحة الكتاب؟

الإجابة	نعم	لا	إلى حد ما
العدد	10	00	00
النسبة المئوية	%100	%00	%00

كل العينة رأت أنّ من بين الفروق المسجلة بين كتابي الجيل الأول والجيل الثاني هو موقع الصورة، حيث أصبحت تحتل موقعا جيدا في كتاب الجيل الثاني، وفق معايير مدروسة تسهل رؤيتها وتساهم بطريقة جيدة في ربط تركيز المتعلم بعناصرها، فاهتمام مناهج الجيل الثاني بالصورة في كتاب اللغة العربية، قد مس جميع جوانبها، وذلك وفق المعايير العلمية المعمول بها في مجال تصميم الصور التعليمية الخاصة بالكتب المدرسية.

الجدول رقم (6) المتعلق بالسؤال:

_ هل ترى أنّ التغيير الذي طرأ على صور الكتاب ساهم في تحسين مستوى تلاميذ السنة الأولى من حيث اكتسابهم لمختلف مهارات اللغة العربية؟

الإجابة	نعم	لا	إلى حد ما
العدد	05	02	03
النسبة المئوية	%50	%20	%30

نصف عينة البحث **50%** رأت أنّ التغيير ساهم في تحسين مستوى اكتساب المهارات المختلفة للغة العربية لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي، وهي نسبة كبيرة تؤكد أنّ التغيير الذي طرأ على صور الكتاب قد أدى مفعوله في الميدان، وساهم إلى حد كبير في تقريب اللغة العربية من تلاميذ السنة الأولى وتسهيل سبل اكتسابها.

أما نصف العينة المتبقي فإنّ نسبة **30%** منه رأت أنّ التغيير ساهم **إلى حد ما**، وهو أمر يعزز الرأي الأول ويؤكد مصداقيته.

أما النسبة المتبقية والمتمثلة في **20%** فقد رأت أنّ التغيير الذي طرأ على كتاب اللغة العربية الجيل الثاني **لم** يساهم في تفعيل اكتساب اللغة العربية لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي، وهو رأي لابد أن يؤخذ بعين الاعتبار؛ لأنّ هذه النسبة من العيّنة وإن كانت قليلة قد تكون لها رؤية خاصة مستمدة من واقع التجربة، وهذا ليس بالأمر الغريب فلابد أن تكون هناك نقائص تتعلق بهذا الكتاب ومن نواحي مختلفة.

من خلال هذه الدراسة الميدانية تتضح لنا أهمية الصورة ودورها العظيم في العملية التعليمية بصفة عامة، وفي ميدان تعليم اللغة العربية بصفة خاصة، فمن خلال رأي المعلمين المشكلين لعينة البحث المستجوبة يتضح أنّ الصورة تساهم بصورة لا جدال فيها

في تفعيل العملية التعليمية، وفي رفع مستوى تحصيل التلاميذ في مختلف مجالات التعليم بصفة عامة، وفي مجال اللغة العربية بصفة خاصة، وتسهل عملية اكتسابها وهذا دليل واضح على أهميتها وقدرتها على التأثير في المتعلمين وإقناعهم من خلال تقريب المفاهيم وتجسيدها وإعطائها بعدا حسيا يتلاءم مع القدرة الإدراكية للمتعلم في هذه المرحلة العمرية

ومن جهة أخرى نستنتج من خلال الإجابات التي أفادت بها عينة البحث على بعض الأسئلة أنّ الجهات الوصية على ميدان تأليف الكتب قد أعطت أولوية كبيرة للصورة التعليمية من خلال استدراك النقائص العديدة التي وقعت فيها مناهج الجيل الأول، واهتمت اهتماما كبيرا بعملية إخراج الصور التعليمية على أحسن وجه ممكن، وعلى مستوى جميع مكوناتها وفق المعايير العلمية المعمول بها في هذا المجال.

خلاصة الفصل:

لقد أفرزت الدراسة التطبيقية التي اتخذت من صور كتابي اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الأول والجيل الثاني) مدونة لها نتيجة مفادها أنّ هناك اختلافا بيّنا بين صور الكتابين على جميع الأصعدة، فلم تحظ الصورة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الأول) بالاهتمام اللازم من طرف المختصين في هذا المجال، فهي بعيدة كل البعد عن المعايير والمقاييس المعتمدة في التصميم، لا من حيث الأشكال والخطوط والألوان، ولا من حيث موقعها على صفحات الكتاب، وبالتالي لا يمكنها أن تؤدي دورها المنوط بها في توضيح وتقريب المعرفة من المتعلم؛ فهي تفتقر كثيرا للدقة والوضوح ولا تراعي في كثير من الأحيان سن المتعلم الذي لا يتعدى الست (6) سنوات، وبالتالي عوضا أن تكون داعمة للنص مزيلة لكل غموض أو التباس قد يتعرض له المتعلم اثناء استماعه للنصوص اللغوية أصبحت على العكس من ذلك عبئا وعائقا يحول دون تحقيق الأهداف المسطرة.

وعلى العكس من ذلك فأنّ الاصلاحات التي جاءت بها مناهج الجيل الثاني حاولت قدر المستطاع أن تتفادى النقائص التي شابت كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الأول)، واهتمت بالصورة اهتماما واضحا يتجلى من خلال الشكل والمضمون، فقد اهتم مصممو الصورة في الكتاب بكل الجوانب المشكلة للصورة، فجاءت أشكالها واضحة ودقيقة لا يشوبها أي غموض، فهي واقعية إلى حد بعيد مستوحاة من بيئة المتعلم، وتحيله على عالمه المحبب المليء بالأشكال الجميلة والألوان الزاهية التي تثير مشاعره وتدفعه للتفاعل معها بكل سهولة، وتوجهه نحو الأهداف التربوية المقصودة التي من أجلها وظفت هذه الصور والرسوم، وكان ذلك واضحا من خلال

المقارنة التي عقدت بين صور الكتابين، ومن خلال عيينة المعلمين المستجوبة حول ذلك.

إنّ قراءة الصورة يحتاج إلى ميكانيزمات وآليات حددها التحليل السيميائي للرسائل البصرية، فبدونها لا يمكن للصورة باعتبارها وسيلة حاملة لمعرفة ما أن تعطي مفعولها، وأن تؤدي دورها الحقيقي، فالقراءة السطحية للصورة لا تجدي نفعا، ولن تصل بالمتعلم إلى الهدف الحقيقي من وراء توظيفها.

ليست الصورة مسحة جمالية نروح بها عن أنفس المتعلمين وكفى، بل هي أبعد من ذلك؛ لأنّها بوابة المعرفة الأولى التي من خلالها يبني الطفل مدركاته حول هذا العالم، ويستقبل أولى معارفه، ويكتشف ذاته والآخرين.

خاتمة

خاتمة:

_ لقد ارتبطت الصورة بحياة الإنسان منذ أن جعله الله خليفة في هذه الأرض، فهي وسيلته الأولى التي استطاع بواسطتها التعبير عمّا يجول في نفسه من مشاعر وأحاسيس، وبها استطاع أن يسافر عبر الزمن ليكون حاضرا بيننا بمَا تركه من رسومات ونقوش ومنحوتات لازالت قائمة على جدران الكهوف وفي المغارات وفي العديد من الآثار التي خلفها.

_ لقد حمّل الإنسان القديم الصورة دلالات مكثفة تشمل مناحي حياته المختلفة، فبها عبر عن خوفه وعن هواجسه، لقد أبى إلا أن يكون خالدا يحكي قصة حياته للأجيال عبر العصور.

_ لم تحظ الصورة بقبول البشر عبر الحقب التاريخية المتعاقبة، فمنهم من أولاها اهتمامه الكبير فضمنها عقائده، وعبر بها عن مقدساته، وجعلها وسيلة مثلى وثّق من خلالها تفاصيل حياته ومغامراته، ومنهم من بخسها حقها وحقر من شأنها وجعلها مجرد ظل يشوه حقيقة الأشياء ويدنسها.

_ لم يعلُ شأن الصورة إلا في العصر الحديث، فتعددت مجالات استعمالها وزاد اهتمام العديد من الحقول المعرفية بها، فتعددت مفاهيمها بتعدد هذه المجالات، وانتقلت بذلك من الهامش إلى المركز لتصبح وسيلة تواصلية ذات أهمية كبيرة لاتصافها بالعالمية، فهي لغة يفهمها البشر جميعا، لتجعل من عصرنا هذا عصر الصورة بامتياز، فأصبحت الهيمنة على الصورة طريقا للهيمنة على العالم، فمن يمتلك هذا السلاح يمتلك العالم ويوجهه أنّى شاء، لكونها نمطا تواصليا يفهمه الجميع.

خاتمة

_ إنّ اشتراك الصورة في ميادين ومجالات علمية متعددة كعلوم الاتصال وعلم النفس وعلوم التربية والفلسفة والأدب وغيرها من العلوم، جعلها ذات تعريفات متعددة ومتباينة يصعب حصرها والإلمام بها، ولعل الأمر في ذلك يرجع إلى طبيعة الخلفيات المعرفية التي يعتمد عليها كل مجال من هذه المجالات في تعاطيه مع الصورة.

_ إن أهمية الصورة باعتبارها وسيلة تواصلية جعل العديد من العلماء خاصة المهتمين منهم بمجال الفلسفة وعلم النفس يولونها اهتماما كبيرا، ومن بين هؤلاء العلماء نجد الجشطلتيين والظواهريين الذين اهتموا بالوظائف العليا للنفس البشرية وبالخصوص الإدراك باعتباره وظيفة نفسية، يجعل من الأشياء الخارجية –والصورة أحدى هذه الأشياء– مادته، لذلك حظيت باهتمام أمثال هؤلاء العلماء ونالت قسطا كبيرا من دراستاهم، وأصبحت تشكل أساسا لعدة نظريات.

_ للصورة وظائف عديدة لعل أهمها الوظيفة التواصلية فقد استعملها الإنسان بهذا المفهوم منذ القديم، وهي تشكل في عصرنا هذا محور التواصل بين مختلف الثقافات عبر العالم، حيث بواسطتها أصبح العالم قرية صغيرة، واختصرت بذلك المسافة والزمن. وإضافة إلى هذه الوظيفة المهمة تشغل الصورة ميدانا حساسا هو ميدان التعليم، إذ أصبحت – خاصة في البلدان المتقدمة – وسيلة محورية في هذا المجال خصوصا وأنّ العالم يشهد تطورا تكنولوجيا رهيبا.

_ أخذت الصورة في ميدان التعليم مفهوما محددا يخرجها من زخم المفاهيم المختلفة والمتعددة التي انضوت تحت المفهوم العام للصورة، واكتست أهمية خاصة في هذا المجال باعتبارها وسيلة ضرورية لا يستقيم التعليم بدونها في كثير من أحواله، وتنوعت كذلك في هذا الميدان بكثرة.

_ إنّ قراءة الصورة يحتاج إلى منهجية خاصة، إذ لابد من اعتماد أسس ومبادئ علمية محددة، بواسطتها يتمكن القارئ من تجاوز الدلالات السطحية والوصول إلى كنه وحقيقة الرسالة التي تتضمنها الصوره، فقراءة الصورة لا تتحقق إلا بالوقوف على مكوناتها وفهم رمزيتها وما تحيل إليه من معان قريبة وبعيدة في إطار سياق ثقافي معين، فباتحاد الدلالات المتعددة للألوان والخطوط والأشكال مع الخلفية الاجتماعية للمتلقي تتشكل الدلالة المركزية للصورة وتتجسد لتصبح كيانا ذا معنى واضح.

_ إنّ خصوصية الرسالة البصرية واختلافها من حيث نمطها الترميزي واعتبارها مكونا تواصليا مشتركا بين جميع البشر بقدرتها على تجسيد الوقائع وإعطائها بعدا حسيا يؤهلها لأن تكون وسيلة مهمة في تعليم وإكساب اللغة، خاصة في المراحل الأولى من التعليم، فهي أكثر كفاءة وقدرة على ترسيخ المعلومات وتثبيتها؛ لأنّها تمثل المقابل والمعادل للرمز اللغوي، فتجعل بذلك الكلمات والألفاظ عبارة عن صور ذهنية يحتفظ بها المتعلم في ذاكرته بصورة سريعة ولمدة أطول ويسترجعها عند الحاجة بكل يسر وسهولة.

_ يعتبر الكتاب المدرسي الوسيلة الأكثر انتشارا وحضورا في الأوساط التعليمية لمَا يتمتع به من مزايا مختلفة تؤهله لأن يكون رفيقا دائما لكل التلاميذ، إنّه الركيزة الأساسية في العملية التعليمية، والوسيط المهم بين المعلم والمتعلم، والمترجم للأهداف التعليمية التي سطرها المنهاج. فالاهتمام بالكتاب المدرسي وتطويره شكلا ومضمونا وتحيين معلوماته بين الحين والآخر، بما يتوافق والتطورات التي تحدث من حولنا في مختلف بلدان العالم ضرورة لابد منها.

_ إنّ الكتاب المدرسي يكتسي أهمية كبيرة في العملية التعليمية لما يمتاز به من خصائص وميزات تجعله ذا قدرة عالية في تحقيق وتجسيد الأهداف التربوية التي سطرها المنهاج، وعليه يتوقف نجاح أو فشل العملية التعليمية برمتها، فالاهتمام بالكتاب

وتصميمه وفق معايير الجودة المتبعة في هذا المجال وربطه ببيئة المتعلم بكل أبعادها من خلال ما يتضمنه من محتويات، وخاصة تلك الصور المصاحبة للنصوص اللغوية التي لابد أن تكون مرتبطة بواقع التلميذ ونابعة من بيئته، من أجل إنشاء روابط تربط بين مكتسبات التلميذ السابقة والمحتوى التعليمي الذي يتضمنه الكتاب المدرسي، ولا يتحقق ذلك إلا إذا كانت الصورة من بيئة المتعلم، له سابق معرفة بها لتؤدي بذلك دور الوسيط بين المتعلم والمحتوى التعليمي.

_ إنّ اعتماد المعايير العلمية في تصميم واختيار الصور التعليمية في الكتاب المدرسي ضرورة لابد منها لكي تؤدي هذه الصور دورها على أتم وجه وأدقه، فهذه المعايير هي وحدها الكفيلة بجعل الصور ذات قيمة تربوية ومعرفية يمكنها مساعدة المتعلم على الوصول إلى الهدف المسطر بكل يسر وسهولة، ودون هذه المعايير سوف تؤثر الصورة تأثيرا سلبيا على العملية التعليمية، وتصير عبئا على المتعلم وتزيينا لصفحات الكتب لا طائل منه.

_ من خلال الدراسة التطبيقية التي اتخذت نماذج من صور كتابي اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيلين الأول والثاني) موضوعا لها، توصلنا في هذا الشق التطبيقي إلى مجموعة من النتائج المتعلقة بالصورة من خلال المقاربة السيميائية المطبقة على هذه النماذج.

_ إنّ قراءة الصورة وفهم دلالاتها المتعددة يتطلب بالضرورة منهجا محددا له وسائله وأساليبه الخاصة، فالصورة باعتبارها نظاما تواصليا وشكلا من أشكال التعبير تخضع في قراءتها إلى منهج التحليل السيميائي للوقوف على الكيفية التي يتم من خلالها إنتاج المعنى الذي ينبثق من خلال مبدأين أساسيين هما: مبدآ التعيين والتضمين، فالمبدأ الأول يشتغل على الجانب التعييني أو الشكلي للصورة من حيث طبيعتها ومكوناتها، والمبدأ

الثاني يهتم بالجانب التضميني للصورة الذي يمثل مجموع الدلالات التي تتضمنها الصورة، وهي دلالات مفتوحة يحددها المستوى الثقافي للقارئ.

_ تحمل الصور والرسوم التوضيحية مجموعة من الدلالات ذات أبعاد متعددة منها ما هو معرفي، ومنها ما هو قيمي، تصب كلها في بوتقة واحدة، وتتحد مع ما يصاحبها من نصوص لتشكل في الأخير المغزى والهدف من وراء توظيفها وإدراجها على صفحات الكتاب والذي يتمثل في مساعدة المتعلم على اكتساب المهارات المختلفة للغة العربية.

_ تندرج صور الكتابين حسب الخطاطة التصنيفية لـ: **(بول ألماسي)** ضمن الصور النفعية. وهي صور كلها مرسومة باليد، وهذا ليس أمرا اختياريا ولكنه ضرورة فرضها المحتوي اللغوي المتمثل في النصوص المصاحبة لها، وكذلك مراعاة للجانب النفسي للطفل الذي يميل إلى مثل هذا النوع الصور.

_ لم تحظ الصورة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الأول) بالاهتمام اللازم من طرف المختصين في هذا المجال، فمن خلال دراستنا لنماذج الصور المختارة من هذا الكتاب اتضح لنا –وفقا للمعايير المعتمدة في تصميم الصور والرسوم التوضيحية– أنّ هذه الصور بعيدة كل البعد عن هذه المقاييس، لا من حيث الأشكال والخطوط والألوان، ولا من حيث موقعها على صفحات الكتاب، وعليه لا يمكنها أن تؤدي دورها المنوط بها في توضيح وتقريب المعرفة من المتعلم لعدم واقعيتها؛ فهي تفتقر كثيرا للدقة والوضوح ولا تراعي في كثير من الأحيان سن المتعلم الذي لا يتعدى الست (6) سنوات وعليه عوضا أن تكون داعمة للنص مزيلة لكل غموض أو التباس قد يتعرض له المتعلم اثناء استماعه للنصوص اللغوية أصبحت على العكس من ذلك عبئا وعائقا يحول دون تحقيق الأهداف المسطرة.

_ لقد عملت الاصلاحات التي جاءت بها مناهج الجيل الثاني على محاولة تفادي كل النقائص التي شابت كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيل الأول)، واهتمت بالصورة اهتماما واضحا يتجلى من خلال الشكل والمضمون، فقد اهتم مصممو الصورة في هذا الكتاب بكل الجوانب المشكلة للصورة، فجاءت أشكالها واضحة ودقيقة لا يشوبها أي غموض، فهي واقعية إلى حد بعيد مستوحاة من بيئته وما تتأثث منه من أشياء تكوّن عالمه الصغير، وتحيله على عالم مليء بالأشكال الجميلة والألوان الزاهية التي تجعله يتفاعل معها بكل سهولة، وتوجهه نحو الأهداف التربوية المقصودة التي من أجلها وظفت هذه الصور والرسوم.

_ إنّ طريقة التصميم والإخراج التي اعتمد عليها مصممو صور كتاب اللغة العربية للجيل الثاني تخضع إلى حد كبير إلى المعايير العلمية المتبعة في هذا المجال مراعية بذلك سن المتعلم وإثارة رغبته في التعلم وخلق بيئة قريبة من واقعه المعيش، وذلك من خلال مجموع المواضيع التي تجسدت من خلال الصور التي تم اختيارها بما يتوافق وخبرات المتعلم السابقة، وتتوافق إلى حد كبير مع ما يصاحبها من نصوص مراعاة لقدرته اللغوية، وهي في معظمها مأخوذة من حياته اليومية التي تراوحت بين البيت والمحيط القريب منها، ليتكيف مع البيئة الجديدة المتمثلة في المدرسة، فيؤدي ذلك إلى زيادة فهم المتعلم وتحفيز وظائفه النفسية العليا نحو التعلم السريع.

_ من خلال المقارنة التي عقدت بين نماذج من صور كتابي اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي (الجيلين الأول والثاني) يتضح الفرق جليا وواضحا، فصور كتاب الجيل الثاني تختلف كل الاختلاف عن نظيرتها في كتاب الجيل الأول وعلى مستوى جميع الأصعدة، لا من حيث الأشكال، ولا من حيث الألوان، ولا من حيث موقع الصورة على صفحات الكتاب، وهذا يدل على الاهتمام الواضح للمختصين في هذا

المجال بالصورة، وإدراكهم الواعي لأهميتها وقدرتها على تفعيل العملية التعليمية؛ خاصة في مجال تعليم اللغة العربية.

_ إنّ قراءة الصورة تحتاج إلى ميكانيزمات وآليات حددها التحليل السيميائي للرسائل البصرية، فبدونها لا يمكن للصورة باعتبارها وسيلة حاملة لمعرفة ما أن تعطي مفعولها، وأن تؤدي دورها الحقيقي، فالقراءة السطحية للصورة لا تجدي نفعا ولن تصل بالمتعلم إلى الهدف الحقيقي من وراء توظيفها.

_ ليست الصورة مسحة جمالية نروّح بها عن أنفس المتعلمين وكفى، بل هي أبعد من ذلك؛ لأنّها بوابة المعرفة الأولى التي من خلالها يبني الطفل مدركاته حول هذا العالم، ويستقبل أولى معارفه، ويكتشف ذاته والآخرين.

توصيات:

إذا كانت الصورة بهذه الأهمية في نقل المعرفة وتبسيطها وتمكين المتعلم من تكوين تصورات ومفاهيم حول الأشياء المختلفة بطريقة ميسرة ومبسطة، ومساعدته على اكتساب اللغة العربية فلا بد من توفير الشروط المساعدة على ذلك، ولابد لواضعي المناهج أن يعطوا للصورة حقها من خلال إبراز أهميتها وتوضيح تقنيات استعمالها وآليات قراءتها.

لابد من برمجة دورات تكوينية للمعلمين حول التحليل السيميائي للرسائل البصرية وتمكينهم من امتلاك آليات القراءة الحقيقية من أجل الابتعاد عن القراءة السطحية المفضية إلى اللاشيء والبعيدة كل البعد عن المغزى الحقيقي من توظيف الصورة، ودون الابتعاد عن النظرة الكلية والسطحية للصورة ودون الوقوف على التفاصيل، وفهم العلاقات والروابط بين مكونات الصورة وأجزائها، واستخراج كل المعاني الممكنة للرسالة البصرية

وتوظيفها في تعليم اللغة بصفة خاصة بما يتناسب وسن المتعلمين ومفاهيمهم حول المدركات من حولهم، فإنّ الصورة تصبح عبثا لا معنى له، وتشويشا على ذهن المتعلم وعبئا زائدا.

وفي الختام أحمد الله عز وجل على توفيقه لي لإنهاء هذا العمل الذي أرجو أن يكون مساهمة في توضيح العديد من المفاهيم حول دور الصورة في الكتاب المدرسي، كما أشكر الأستاذ المشرف: **الدكتور محمد مداني** على توجيهاته القيمة وتصويباته السديدة، والشكر موصول إلى السادة الأساتذة الأفاضل أعضاء اللجنة الموقرة على تجشمهم عناء قراءة هذا البحث، فجزاهم الله **عنّا** خير الجزاء والله الموفق.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

1_ القرآن الكريم

المصادر

1 مجموعة من المؤلفين كتابي في اللغة العربية' التربية الإسلامية، التربية المدنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2019.

2 محمد بسعي وآخرون، كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، منشورات دار الشهاب، ط 2014.

3 إبراهيم حسن الزيات وآخرون، المعجم الوسيط، دار الدعوة، اسطنبول، ج1، 1989.

4 ابن منظور، لسان العرب، مج 4، دار صادر، بيروت، ط1997،1

5 أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن الجرجاني، دلائل الإعجاز، ت: محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع، القاهر، دط، دت.

6 صحيح البخاري ج5، دار موفم للنشر، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، 1992، ص 2220.

7 علي بن محمد الشريف الجرجاني، كتاب التعريفات، مكتبة لبنان، 1985.

8 لويس المعلوف، المنجد في اللغة والأعلام، ط43، 2008.

المراجع:

1 _ جمال مفرج وآخرون، كوجيتو الجسد –دراسات في فلسفة ميرلوبونتي– منشورات الاختلاف، ط1، 2003.

2 أحمد أنور عمر، الكتاب المدرسي، تأليفه وإخراجه الطباعي، دار المريخ للنشر، الرياض، م ع س.

3 أحمد جميل عايش، تدريس التربية الفنية والمهنية والرياضية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2008.

4 أحمد يوسف، السيميائيات الواصفة، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط1، 2005.

5 إدموند هوسرل، فكرة الفينومينولوجيا، تر: فتحي إنقزو، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، 2007.

6 أسامة زكي السيد، مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ع33، حزيران 2014.

7 إميل يعقوب وآخرون، قاموس المصطلحات اللغوية والأدبية، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1987.

8 أنطوان خوري، مدخل إلى الفلسفة الظاهراتية، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 1984

9 بسام عبد الله طه إبراهيم، التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2009.

10 بول جييوم، علم نفس الجشطلت، تر: صالح مخيمر وعبده ميخائيل رزق، مؤسسة سجل العرب، دط، 1963.

11 جان فرانسو ليوتار، الظاهراتية، تر: خليل الجر، المنشورات العربية.

12 جونثان كولر، مدخل إلى النظرية الأدبية، تر: مصطفى بيومي عبد السلام، المجلس الأعلى للثقافة، ط1، 2003.

13 جيزيل فروند، التصوير الفوتوغرافي والمجتمع، تر: وسام مهنا، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ع 1522، 2010.

14 حامد عبد السلام زهران، المفاهيم اللغوية عند الأطفال، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2007.

15 حبيب بوزوادة ويوسف ولد النبيه، تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية –قضايا وأبحاث– الرشاد للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2020.

16 رافع النصير الزغلول، علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، دط، دت.

17 راندا عبد العليم المنير، كيف تنمي التفكير البصري لطفلك؟ مركز ديبوبو لتعليم التفكير، عمان، الأردن، ط1ن 2015.

18 رحيم علي صالح وآخرون، المنهج والكتاب المدرسي، نور الحسن للطباعة والتنضيد، بغداد، ط1، 2017.

19 رستم أبو رستم، جماليات التصوير التلفزيونين دار المعتز للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2014.

20 رفعت بهجات، مناهج تربية الطفل، عالم الكتب، ط1، 2014.

21 ريجيس دوبري، حياة الصورة وموتها، تر: فريد الزاهي، أفريقيا الشرق.

22 زكريا إبراهيم، دراسات في الفلسفة المعاصرة، دار مصر للطباعة، دط، 1983.

23 زياد علي الجرجاوي، القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان، مطبعة أبناء الجراح، غزة، فلسطين، 2010.

24 سعاد جبر سعيد، الذكاء الانفعالي وعلم النفس التربوي، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2015.

25 سعاد عالمي، مفهوم الصورة عند ريجيس دوبري، أفريقيا الشرق.

26 سعدون محمد الساموك وهدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان الأردن، ط1، 2005.

27 سعيد بنكراد، السيميائيات (مفاهيمها وتطبيقاتها)، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، سوريا، ط3، 2012.

28 سعيد بنكراد، سيرورات التأويل (من الهرموسية إلى السيميائيات)، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2012.

29 سعيد توفيق، الخبرة الجمالية –دراسة في الفلسفة الظاهراتية– المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، 1992.

30 سلوى عثمان الصديقي وهناء حافظ بدوي، العملية الاتصالية – رؤية نظرية وعملية وواقعية– المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2008.

31 سليمان عبد الواحد إبراهيم، علم النفس التعليمي (نماذج التعلم وتطبيقاته في حجرة الدراسة)، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013.

32 سماح رافع محمد، الفينومينولوجيا عند هوسرل، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1، 1991.

33 السيد علي سيد أحمد و فائقة محمد بدر، الإدراك الحسي والبصري والسمعي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط1، 2001.

34 شاكر عبد الحميد ، الفنون البصرية وعبقرية الإدراك، دار العين للنشر، القاهرة، ط1، 2007.

35 شاكر عبد الحميد، عصر الصورة –الإيجابيات والسلبيات– عالم المعرفة، المجلس الأعلى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2006.

36 الشال انشراح، رسوم الأطفال من منظور إعلامي.

37 شيخة عثمان الداوود وآخرون، الصورة التعليمية (التصنيف، الأهمية، معايير تصميمها، أدوات الاستفتاح والعرض)، قسم تقنيات التعليم، جامعة الملك سعود، م ع س، 2014.

38 صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2008.

39 صونيا هانم قزامل، المعجم العصري في التربية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2013.

40 طارق عبد الرؤوف عامر و إيهاب عيسى المصري، التفكير البصري – مفهومه، مهاراته، استراتيجياته– دار الكتب المصرية، القاهرة، ط1، 2016

41 طلعت فهمي خفاجي، أدب الأطفال في مواجه الغزو الثقافي، دار مكتبة الأسراء للطبع والنشر والتوزيع، طنطا، ط1، 2006.

42 طه مصطفى أبو كريشة، ميزان الشعر عند العقاد، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 1998.

43 طوني بيتس، التكنولوجيا والتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد، تر: وليد شحاتة، شركة العبيكان للأبحاث والتطوير، ط1، 2007.

44 عاطف علبي، المهج المقارن –مع دراسات تطبيقية– المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2006.

45 عائشة بنت بليهش العمري و منى محمد الجزار، الوسائل والمواد التعليمية، مكتبة الرشد ناشرون، الرياض، م ع س، ط1، 2012.

46 عبد الرحمن بدوي، مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات، الكويت، ط3، 1977.

47 عبد السلام المسدي، ما وراء اللغة (بحث في الخلفيات المرجعية)، مؤسسة عبد الكريم بن عبد الله للنشر والتوزيع، تونس، ط1، 1994.

48 عبد العلي معزوز، فلسفة الصورة، أفريقيا الشرق، 2014.

49 عبد القادر القط، الاتجاه الوجداني في الشعر العربيالمعاصر' دار النهضة العربية، ط2، 1981.

50 عبد اللطيف الجابري وعبد الرحيم آيت دوصو، الكتاب المدرسي –تقنيات الإعداد وأدوات التقديم– أفريقيا الشرق، المغرب، 2004.

51 عبد اللطيف الغرابي وآخرون، معجم علوم التربية –مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك– سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط1، 1994.

52 عبد الله الغذامي، الثقافة التلفزيونية –سقوط النخبة وبروز الشعبي– المركز الثقافي العربي، ط1، 2004.

53 عبد المسلم طاهر، عبقرية الصورة والمكان –التعبير، التأويل، النقد– دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2002.

54 عبد المطلب أمين القريضي، مدخل إلى سيكولوجية رسوم الأطفال، دار المعرفة، مصر، 1995.

55 عبد المنعم الحنفي، موسوعة علم النفس، مكتبة مدبولي، مصر، دط، دت.

56 عبود عبد الله العسكري، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، دار النمير، دمشق، ط1، 2002.

57 عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي –النظرية والتطبيق– دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط3، 2012.

58 عز العرب لحكيم بناني، الظاهراتية وفلسفة اللغة، تطور مباحث الدلالة في الفلسفة النمساوية، أفريقيا الشرق، المغرب، 2003.

59 فايزة يخلف، سيميائية الصورة والخطاب، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2012.

60 فيبر بيرين، الألوان والاستجابات الصوتية، تر: صفية مختار، مؤسسة هنداوي، سي إي سي، 2017.

61 قدور عبد الله ثاني، سيميائية الصورة – مغامرة سيميائية في أشهر الإرساليات البصرية– دار العرب للنشر والتوزيع.

62 كلود عبيد، الألوان دورها، تصنيفها، رمزيتها، دلالتها، المؤسسة الجامعية للدراسات، دار النشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2013.

63 كلود عبيد، جمالية الصورة، في جدلية العلاقة بين الفن التشكيلي والشعر، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2010.

64 مجموعة، بحث في العلامة المرئية، تر: سمر محمد سعد، المنظمة العالمية للترجمة، ط1، 2012.

65 محسن سرحان علي المحمودي، مناهج البحث العلمي، دار الكتب، صنعاء، ط3، 2019.

66 محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2009.

67 محسن علي عطية، تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008.

68 محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2011.

69 محمد الماكري، الشكل والخطاب، مدخل لتحليل ظاهراتي، المركز الثقافي، ط1، 1991.

70 محمد جواد مغنية، مذاهب فلسفية وقاموس مصطلحات، دار الجواد، بيروت، لبنان.

71 محمد خليل عباس وآخرون، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، عمان، الأردن، ط5، 2014.

72 محمد شحاتة ربيع، تاريخ علم النفس ومدارسه، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، دط، 1986.

73 محمد صابر عبيد، المغامرة الجمالية للنص الأدبي –دراسة موسوعية– مكتبة لبنان ناشرون، الشركة المصرية العالمية للنشر –لونجمان– ط1، 2012.

74 محمد عبد الهادي وآخرون، مكتبات الأطفال، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

75 محمد عيد حامد عمار ونجوان حامد القباني، التفكير البصري في ضوء تكنولوجيا التعليم، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، دط، 2011.

76 محمد محمود الحيلة، تكنولجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط4، 2004.

77 محمد نبهان سويلم، التصوير والحياة، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، مارس 1984.

78 مصطفى سويف، النظرية الجشطلتية، مجلة علم النفس، دار المعارف، مصر، يونيو 1951.

79 مصطفى ناصف، نظريات التعلم، عالم المعرفة، المجلس الأعلى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ع 70، أكتوبر 1983.

80 منى يونس بحري، المنهاج التربوي (أسسه، تحليله)، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2012.

81 موريس ميرلوبونتي، العين والعقل، تر: حبيب الشاروني، منشأة المعارف، الإسكندرية، دط، دت.

82 موريس ميرلوبونتي، ماهي الظواهرية؟ تر: فؤاد شاهين، مجلة العرب والفكر العالمي، لبنان، ع 12، 1990.

83 هادي نعمان الهيتي، ثقافة الأطفال، عالم المعرفة، المجلس الأعلى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ع 123، مارس 1988.

84 هيربرت ريد، التربية عن طريق الفن، تر: عبد العزيز توفيق جاويد، الهيئة المصرية للكتاب، 1996.

85 يوسف قطامي، النظرية المعرفية في التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013.

86 يوسف وغليسي، إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، 2012.

_المجلات العلمية:

1 أمينة رقيق، في بلاغة الصورة الإشهارية، مجلة عالم التربية، دار المنظومة، مصر، مج 14، ع 42، أفريل 2014.

2 أسامة زكي السيد، مجلة القدسالمتوحة للأبحاث والدراسات، ع 33، حزيران 2014.

3 أندريه دارتيغ، مع هوسرل في الفينومينولوجيا، كتابات معاصرة، مجلة الإبداع والعلوم الإنسانية، ع25، 1995.

4 جميل حمداوي، الصورة التربوية في الكتاب المدرسي المغربي، مجلة علوم التربية، ع 58.

5 حسان الجيلالي وفوزي لوحيدي، أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، ع9، ديسمبر 2014.

6 حسن حنفي، عالم الأشياء أم عالم الصور؟ مجلة النقد الأدبي "فصول" ع62، 2003.

7 خالد صالح حنفي، الألوان والطفل، مجلة خطوة، المجلس الأعلى للطفولة، ع 29، 2016.

8 راشد محمد أبو صواوين، أثر استراتيجية قراءة الصورة في تنمية مهارات التعبير الشفوي، المجلة العالمية للبحوث التربوية والنفسية، أكتوبر 2017.

9 طارق إبراهيم عبد الوهاب، قراءة الصورة التشكيلية بين الحقيقة والإيحاء، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة السودان، ع1، 2012.

10 طه محمد طه مطر، علاقة التفكير البصري ومراحل تطور تكنولوجيا التعليم، مجلة دراسات تربوية، ع 7، أكتوبر 2018.

11 محمد بن الحاج، أهمية الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية (دفاتر التربية والتكوين)، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، ع3، سبتمبر 2010.

12 محمد رشاد أحمد، الكتاب المدرسي في العالم العربي، مجلة الأمن والحياة، ع 352، رمضان 1436هـ.

13 محمد سالم سعد الله، من الظاهراتية إلى التأويلية –قراءة في المرجعيات والمفاهيم– مجلة فتوحات، جامعة الموصل، العراق، ع2، جوان 2015.

14 محمد شوقي شلتوت، معايير تصميم الرسوم المتحركة التعليمية وإنتاجها، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ج4، ع44، 2013.

15 محمد فرحة، المفهوم الفينومينولوجي للنظرية القصدية عند هوسرل، مجاة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سورية، مج 31، ع1، 2009.

16 نصر الدين العياض، جمالية الصورة، مجلة الإذاعات العربية، ع 2، 2002.

17 عبد الجليل أميم، في النهجية الظاهراتية وخطوات تطبيقها على الظواهر التربوية، مجلة علوم التربية، المغرب، ع 42، يناير 2010.

18 عبد الرزاق الفراوزي، فاعلية الصورة في بناء التعلمات ودورها في تنمية مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجاة جيل العلوم الإنسانية، ع 34.

19 عبد المجيد العابد، أهمية الصورة في العملية التعليمية التعلمية، مجلة الحوار المتمدن، ع2629، 2009.

20 عبد الجليل أميم، مجلة علوم التربية، ع 40، ماي 2009.

21 هداية تاج الأصفياء حسن البصري، استراتيجيات تعليم وتعلم اللغة العربية في ضوء التطورات الرقمية، مؤتمر اللغة العربية الرابع بالشارقة، المركز العربي للغة العربية لدول الخليج، الشارقة، إ ع م، ط1، 2020.

الرسائل الجامعية:

1 أحمد عادل سعيد السيد ناجي، مراحل تطور تاريخ الصورة إلى صورة ما بعد الحداثة، رسالة ماجستير، كلية الفنون الجميلة، جامعة حلوان، 2019.

2 بدرة كعسيس، سيميائية الصورة في تعليم اللغة العربية –الطور الأول– رسالة ماجستير، جامعة فرحات عباس، سطيف 2010/2009.

3 سعدية عايد محسن الفضلي، ثقافة الصورة ودورها في إثراء التذوق الفني، رسالة ماجستير، كلية التربية، م ع س، 2010.

4 شادي عبد الله أبو عزيز، معايير الجودة في تصميم وإنتاج الوسائل وتكنولوجيا التعليم، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، 2009.

5 عفاف عبد الرحمان إبراهيم الشنطي، التوافق بين ثقافتي الصورة والكلمة كمعيار للجودة في محتوى كتاب العلوم الفلسطيني للصف الرابع الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة، الأزهر، غزة، 2011.

المواقع الإلكترونية:

1 بشير إبرير، الصورة في الخطاب الإعلامي –دراسة سيميائية في تفاعل الأنساق الأيقونية– جامعة عنابة. archives.univ-biskra.dz

2 خالد بن جار الله بن عوض المالكي، برنامج تدريبي قائم على الويب لتنمية مهارات قراءة الصور والرسوم التعليمية، جامعة الإمام محمد بن سعود، م ع س. thesis.mandumah.com

3 طانية حطاب، دور الصورة التلفزيونية في تنمية الأداء اللغوي لدى الأطفال، جامعة مستغانم. revue.ummto.dz

4 لطفي البكوش، دور الكتاب المدرسي في الارتقاء بالعملية التعليمية، مجلة أصول الدين، جامع الزيتونة، تونس. www.asmarya.edu.ly

5 محمد حاج هني، الصورة ومكانتها في الكتاب المدرسي، جامعة حسيبة بن بوعلى، الشلف، 2017. exp- pedago.ens.oran.dz

6 شفيقة العلوي، تكنولوجيا الصورة واستخدامها في التعليم. WWW.edutrapedia.com

7 1عبد اللطيف حني، فاعلية الصورة الملونة في تنمية المهارة اللغوية لدى الأطفال. WWW.univ-eloude.dz

8 عطية العمري، فن قراءة الصورة في الكتب المدرسية بين النظرية والتطبيق. www.Graphic-photo526.blogspot.com

وثائق تربوية:

1 دليل كتاب السنة الأولى للغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية، 2016.

2 اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، 2016.

3 مجموعة من المؤلفينن كتابي في اللغة العربية' التربية الإسلامية، التربية المدنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2019.

4 محمد بسعي وآخرون، كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، منشورات دار الشهاب، ط 2014.

الملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الدكتور يحي فارس _المدية_

كلية الآداب واللغات

عينة الدراسة: معلمي المدارس الابتدائية

يسعدني أن أضع بين أيديكم هذا الاستبيان المتضمن مجموعة من الأسئلة المتعلقة بأطروحة دكتوراه معنونة بـ: "**دور الصورة في تعليم اللغة العربية لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي (دراسة نقدية مقارنة لكتابي اللغة العربية الجيل الأول والثاني)**" .

كل المعلومات الواردة في هذا الاستبيان لن تستخدم إلّا في موضوع البحث المذكور أعلاه .

يرجى اختيار الإجابة المناسبة بوضع علامة (صح) في الخانة المرافقة.

إعداد الطالب: **إشراف الدكتور:**

كمال قشطولي محمد مداني

معطيات عامة

1_ اسم المدرسة: .....

2_ الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

3_ الخبرة المهنية :

من 5 إلى 10 سنة ☐ من 10 إلى 15 سنة ☐

من 15 إلى 20 ☐ 20 سنة فما فوق ☐

4_ الشهادة المتحصل عليها :

شهادة جامعية ☐ شهادة من معاهد التربية ☐ شهادة البكالوريا ☐

شهادة أخرى ☐

5_ السنة التي تدرسها :

السنة الأولى ☐ السنة الثانية ☐ السنة الثالثة ☐

السنة الرابعة ☐ السنة الخامسة ☐

الأسئلة :

أ_ أسئلة متعلقة بالصورة:

1- هل ترى أنّ الصورة وسيلة مهمة لتعليم اللغة العربية ؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

2- هل يوجد تطابق بين الصورة والنص المصاحب لها؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

3- هل الصورة المصاحبة لنصوص اللغة العربية مستمدة من واقع التلميذ؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

4-هل تؤثر الصورة في إقناع التلميذ؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد م ☐

5- هل يتفاعل التلميذ مع الصور الموجودة في الكتاب ؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد م ☐

6- هل يتمكن التلميذ من فهم الصورة بطريقة سهلة ؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد م ☐

7-هل تساعد الصورة التلميذ على فهم النص المرافق ؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد م ☐

8- هل تساعد الصورة في ترسيخ المعلومات واسترجاعها عند الحاجة؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

9- هل تساعد الصورة على رفع مستوى التحصيل لدى التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

10- هل تساعد الصورة المعلم في إيصال وشرح مضمون الدرس؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

11_ما الذي يثير انتباه التلميذ في الصورة ؟

الشكل ☐ اللون ☐ الشكل واللون ☐

ب-أسئلة متعلقة بصور كتاب اللغة العربية:

1-هل من الضروري أن يحتوي كتاب اللغة العربية على عدد كبير من الصور ؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

2-هل تلاحظ وجود فرق بين كتابي اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي(الجيل الأول والجيل الثاني) من حيث جودة الصور ؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

- إذا كانت الإجابة بنعم فأين يمكن الفرق؟

3-هل الفرق موجود على مستوى الشكل ؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

4-هل الفرق موجود على مستوى اللون؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

5-هل الفرق موجود على مستوى موقع الصورة على صفحة الكتاب؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

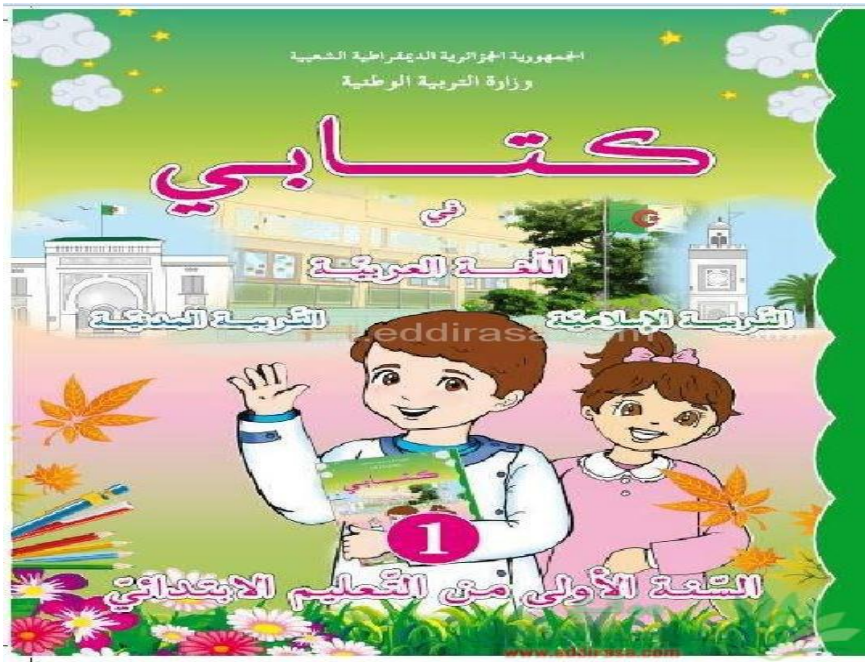
6- هل ترى أن التغيير الذي طرأ على صور الكتاب ساهم في تحسين مستوى تلاميذ السنة الأولى من حيث اكتسابهم لمختلف مهارات اللغة العربية ؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ☐

ملاحق:



الصورة 01



الصورة 02


أُشاهِدُ وَ أَسْتَمِع
أَنا اسْمي رِضا. وَ عُمْري سِتُّ سَنَوات. أُحِبّ الحَيَواناتِ و رُكوبَ الدَّرّاجة. أَبي مُهَنْدِسٌ، وَ أُمّي مُعَلِّمة. و لي أُخْتٌ صَغيرةٌ اسْمُها مُنى. وَ أَسْكُنُ قَريبًا مِنَ المَدرَسة.

الصورة 03



رضا يدخل المدرسة

• أشاهد و أستمع

دخل رضا ساحة المدرسة لأوّل مرّة، و التقى بأصدقائه : زكريا و سلمى و نذير. قال لزكريا :

ـ أنظر، هذا علم الجزائر، ننشد قسماً عندما نرفعه. ها هي المعلمة قدام الباب.

ـ هيا ندخل القسم...

ـ أنظر يا زكريا : هذه سبّورة و هذه مصطبة.

ـ آه، هذه عرفتها، إنها المقاعد التي سنجلس عليها.

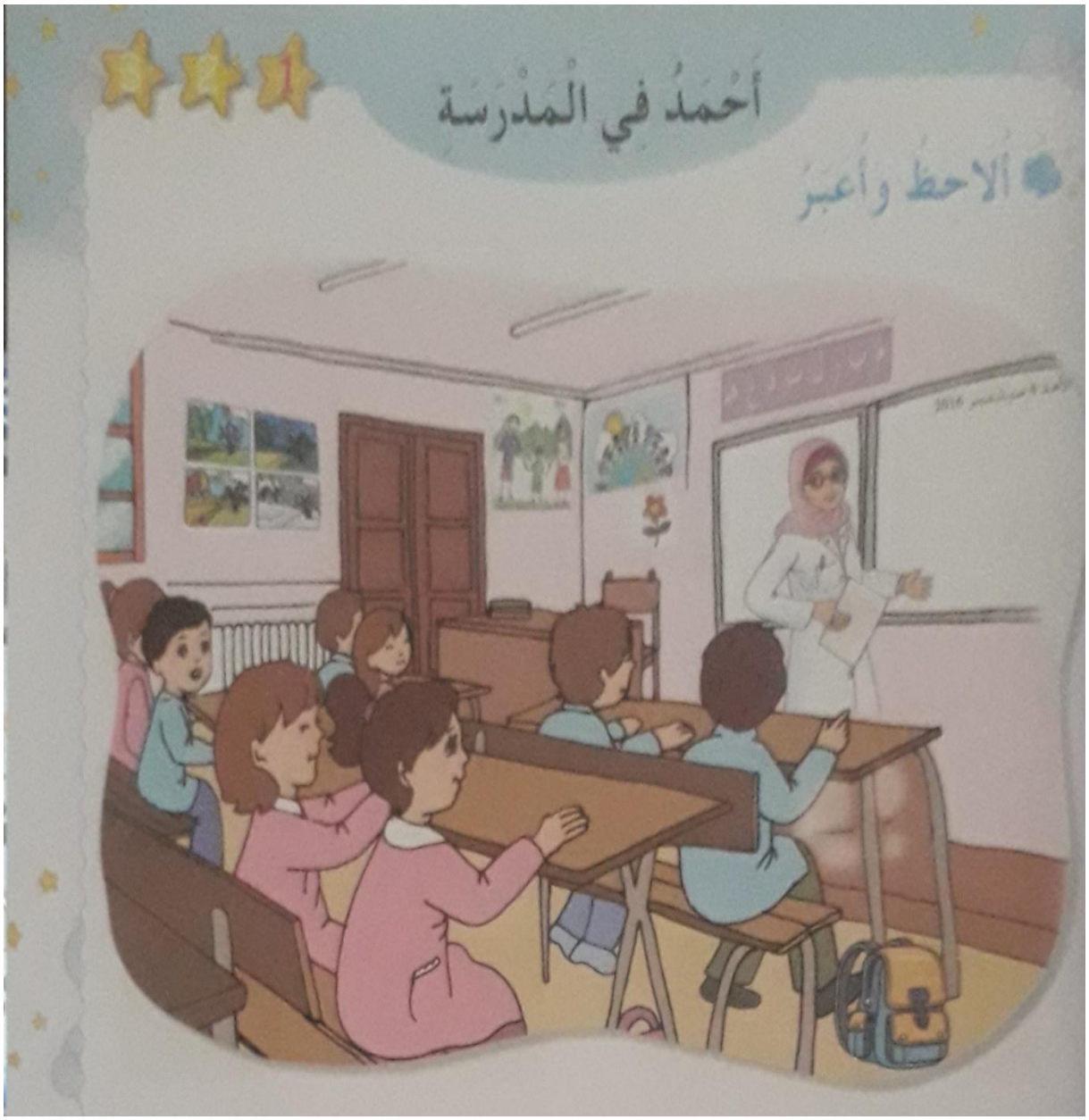
الصورة 04


ركوب الدراجة
أشاهد و أستمع
زار رضا زكريا مساء يوم الإثنين. و عندما وصل رآه ينظر من النافذة، فطلب منه إخراج دراجته.
نزل زكريا و قال :
– ها هي الدراجة، قم بدورة و احذر السقوط.
ضغط رضا على الدواسة، فانطلقت الدراجة بسرعة، فمالت به و سقط على الأرض. فضحك زكريا و قال له
– أنت لا تجيد ركوب الدراجة [illegible] فقودها بسهولة.

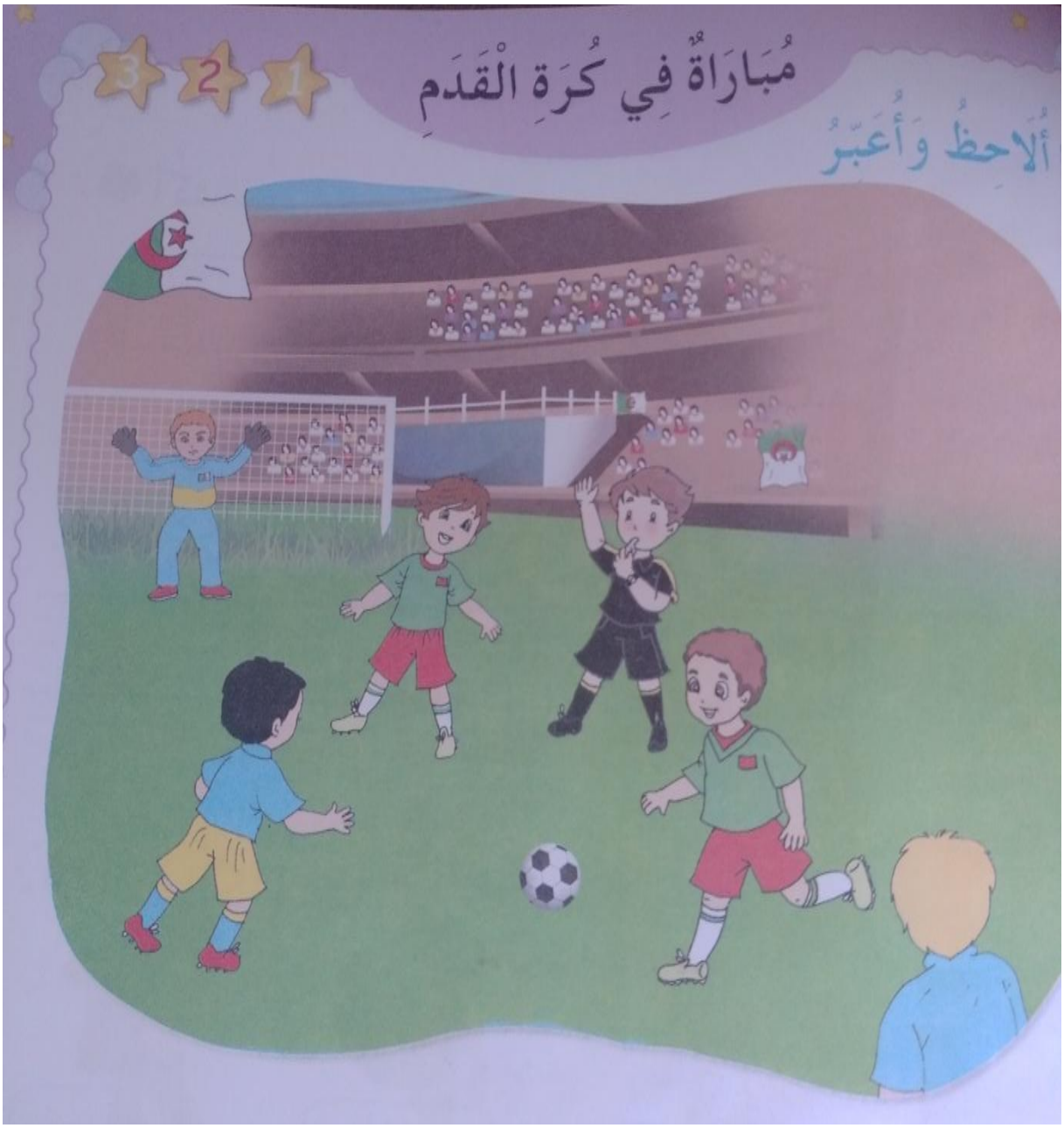
الصورة 05



الصورة 06



الصورة 07



الصورة 08

فهرس

المحتويات

فهرس الموضوعات

الموضوع	الصفحة
إهداء	–
شكر	–
المقدمة	أ
مدخل: لمحة تاريخية عن الصورة	12
الفصل الأول: الصورة، مفهومها، وظائفها، النظريات المفسرة لها	
المبحث الأول: مفهوم الصورة، أنواعها، وظائفها	19
1_ تعريف الصورة: لغة واصطلاحا	19
2_ أنواع الصورة	26
2-1 الصورة البصرية	26
2-2 الصورة الذهنية (التي في الدماغ)	27
2-3 الصور الخيال	29
2-4 الصورة اللاحقة	29
2-5 الصورة الارتسامية	30
2-6 الصور الذاكرة	30
2-7 الصور الرقمية	31
2-8 الصور الفوتوغرافية	32
2-9 الصور المتحركة	33
2-9-1 الصور التلفزيون	33
2-9-2 الصور الواقع الافتراضي	34
2-10 الصور التشكيلية	35

2-11 الصور الإشهارية	36
2-12 الصور البيانية	36
3_ وظائف الصورة	38
3-1 الوظيفة التواصلية	38
3-2 الوظيفة التربوية	39
المبحث الثاني: الصورة في ضوء النظريات النفسية والتربوية	41
1_ النظرية الجشطلتية	42
1-1 المرتكزات الأساسية لهذه النظرية	43
1-1-1 علاقة الكل بالأجزاء التي تكونه	43
1-1-2 طبيعة الإدراك	43
1-1-3 موقف العقل من المنبهات التي يستقبلها	44
1-2 إدراك الصورة عند الجشطلت	45
1-2-1 الكل والأجزاء	45
1-2-2 العمق والشكل	48
1-2-3 معيار القرب	50
1-2-4 معيار المشابهة	50
1-2-5 معيار التسلسل	50
1-2-6 رسوخ الشكل	52
1-2-7 قياس الرسوخ	53
1-3 إدراك الفضاء	54
1-3-1 الفضاء والامتداد/ التجربة البصرية	55
2_ النظرية الظواهرية	56

2-1 حول المصطلح والمفهوم	56
2-1-1 تجاور ثنائية الذات والموضوع	58
2-1-2 ممارسة الإيبوخيه	59
2-1-3 وصف ما هو معطى	59
2-1-4 إدراك ماهويات وعلاقات ماهوية	59
2-1-5 مشاهدة أساليب ظهور الظواهر	60
2-1-6 ملاحظة تأسيس الظواهر	60
2-2 الإدراك الحسي وخبرة البدن	61
2-3 القصدية	64
3_ نظرية الترميز الثنائي	66
4 _ أرنهايم والصورة	68
5 _ نظرية الصورة الواقعية	69
6 _ نظريات الوصف (النظريات الافتراضية)	69
7 _ نظرية لعب الدور أو التظاهر	69
خلاصة الفصل	71
الفصل الثاني: الصورة في ميدان التعليم	
المبحث الأول: الصورة التعليمية	73
تمهيد	73
1-مفهوم الصورة التعليمية	75
2-أهمية الصورة التعليمية	76
3-فوائد الصورة التعليمية	79

4-أنواع الصورة التعليمية	81
4-1 الصورة الثابتة	81
4-1-1أنواع الصورة الثابتة	81
4-1-1-1 الصور المطبوعة	81
4-1-1-2 الصور ضوئية العرض	81
4-1-1-3 الصور الإلكترونية العرض (الصور الرقمية)	82
4-1-1-4 الصور الفوتوغرافية	82
4-1-1-5 الصور الواقعية غير الفوتوغرافية	83
4-1-1-6 الصور المجسمة	83
4-1-1-7 الأفلام الثابتة	83
4-2 الصور المتحركة	84
4-2-1 برامج التلفزيون التعليمي	84
4-2-2 تسجيلات الفيديو التعليمي	86
4-2-3 الحاسوب التعليمي	87
4-3 أنواع الصور من حيث بعدها البيداغوجي	89
4-3-1 الصور الفنية	89
4-3-2 صور التسلية	89
4-3-3 الصور الإخبارية	90
5_ مستويات قراءة الصورة	90
5-1مستوى العد	92
5-2 مستوى الوصف	92
5-3 مستوى التفسير	93

6_ خبرات قراءة الصورة في ضوء نظريات تعليم وتعلم الأطفال	96
7 _ وظائف الصورة التعليمية	97
7-1 الوظيفة النفسية للتحفيز	98
7-2 الوظيفة التوضيحية	98
7-3 الوظيفة التحريضية	98
7-4 الوظيفة البين سيميائية للغة	98
7-5 الوظيفة الاستكشافية	99
7-6 الوظيفة الإخبارية	99
7-7 الوظيفة التنظيمية	99
7-8 الوظيفة التقويمية	99
7-9 تصنيف الدكتور جميل حمداوي للصورة	100
8_ استخدام الصورة في ميدان التعليم	101
المبحث الثاني: بنية الصورة التعليمية	103
1. **الرمـــــــــــوز**	104
2. **الأشكال والخطوط**	105
2-1 رمزية الخطوط	105
2-2 رمزية الأشكال	107
3. **الألـــــــــــوان**	107
3-1 التأثيرات النفسية للألوان	109
3-2 خصائص الألوان	113
3-3 رمزية الألوان ودلالاتها النفسية	116
المبحث الثالث: الطفل والتفكير البصري	118

1 ارتقاء التفكير بالصورة لدى الأطفال	118
2 أهمية التفكير البصري في العملية التعليمية	121
خلاصة الفصل	125
الفصل الثالث (التطبيقي): الصورة في الكتاب المدرسي	
المبحث الأول: الكتاب المدرسي	127
تمهيد	127
1_ لمحة تاريخية حول الكتاب المدرسي	128
2_تعريف الكتاب المدرسي	131
2-1 لغة واصطلاحا	131
2-2 اصطلاحا	131
3_ أهمية الكتاب المدرسي	135
4_ معايير الكتاب المدرسي الجيد	138
5_ معايير تصميم وإعداد واختيار الصور والرسوم التوضيحية	140
5-1 الشكل	141
5-2 البساطة	141
5-3 الوضوح	141
5-4 التركيب	142
5-5 التنظيم أو الترتيب	142
5-6 التوازن	142
5-7 الوحدة أو الكلية	143
5-8 التناسق	143
5-9 توظيف الألوان	143

5-10التبايـــــــن	144
6- شروط تصميم الصور والرسوم التوضيحية	145
المبحث الثاني: وصف المدونة (كتابي اللغة العربية "الجيل الأول والثاني)	148
تمهيد	148
بطاقة عن الكتابين	149
1. كتاب اللغة العربية (الجيل الأول)	149
1-1 الجانب المادي للكتاب	149
1-2 مضمون الكتاب	153
1-3 إحصاء وتصنيف صور الكتاب	156
1-4 إحصاء الصور	157
1-5 توزيع صور الكتاب	158
2. كتاب اللغة العربية الجيل الثاني	159
2-1 الجانب المادي للكتاب	160
2-2 مضمون الكتاب	162
2-3 إحصاء صور الكتاب	164
2-4 توزيع صور الكتاب	165
خلاصة الفصل	168
الفصل الرابع: قراءة نقدية مقارنة لصور الكتابين	
تمهيد	170
المبحث الأول: آليـــــــات القـــراءة	171
1-طبيعة الصورة	174

1-1 التمثيل الأيقوني	175
1-2 التمثيل التشكيلي	175
2-مكونات الصورة	176
2-1 التنظيم المجمل للصورة	176
2-2 المنظور	176
2-3 الإطـــــار	177
2-4 زاوية النظر	177
2-5 الإضاءة	177
2-6 الألوان	178
3_ تأويل الصورة	179
المبحث الثاني: القيمة السيميائية للصورة	181
1. المظهر المادي	181
2. المظهر اللفظي	181
3. المظهر الدلالي	182
4. المظهر التداولي	182
5. المظهر الرمزي	182
المبحث الثالث: قراءة في صورتي الغلافين	183
1-كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من العليم الابتدائي (الجيل الأول)	183
1-1 صورة الغلاف	183
1-2 طبيعة الصورة	187
1-3 مكونات الصورة	189
1-4 تأويل الصورة	191

2-كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من العليم الابتدائي (الجيل الثاني)	192
2-1 صورة غلاف كتاب اللغة العربية (الجيل الثاني)	192
2-2 طبيعة الصورة	192
2-3 مكونات الصورة	194
2-4 تأويل الصورة	196
المبحث الرابع: نماذج من صور الكتابين	198
1_ نماذج من كتاب اللغة العربية (الجيل الأول)	198
تمهيد	198
1_ الصورة المرافقة لنص: (رضا يقدم نفسه)	199
1-1 طبيعة الصورة	199
1-2 مكونات الصورة	202
1-3 تأويل الصورة	202
1-4 الوظيفة المعرفية للصورة	205
2_ الصورة المرافقة لنص: (رضا يدخل المدرسة)	206
2-1 طبيعة الصورة	207
2-2 مكونات الصورة	208
2-3 تأويل الصورة	209
2-4 الوظيفة المعرفية للصورة	211
3_ الصورة المصاحبة لنص: (ركوب الدراجة)	212
3-1 طبيعة الصورة	212
3-2 مكونات الصورة	214
3-3 تأويل الصورة	215

3-4 الوظيفة المعرفية للصورة	216
2_ نماذج من كتاب اللغة العربية (الجيل الثاني)	217
تمهيد	217
1_ الصورة المصاحبة لنص (تعرف على عائلتي)	218
1-1 طبيعة الصورة	218
1-2 مكونات الصورة	220
1-3 تأويل الصورة	221
1-4 الوظيفة المعرفية للصورة	223
2_ الصورة المصاحبة لنص (أحمد في المدرسة)	224
2-1 طبيعة الصورة	224
2-2 مكونات الصورة	225
2-3 تأويل الصورة	226
2-4 الوظيفة المعرفية للصورة	228
3_ الصورة المصاحبة لنص (مباراة في كرة القدم)	229
3-1 طبيعة الصورة	230
3-2 مكونات الصورة	231
3-3 تأويل الصورة	231
3-4 الوظيفة المعرفية للصورة	233
المبحث الخامس: نقد صور الكتابين	234
1-صور كتاب اللغة العربية (الجيل الأول)	234
2-صور كتاب اللغة العربية (الجيل الثاني)	238
المبحث السادس: مقارنة صور الكتابين	242

1. منهجية الدراسة	242
2. تعريف المنهج المقارن	242
2-1 تعريف المنهج المقارن	242
2-2 أوجه الشبه العامة بين الكتابين	243
2-3 أوجه الاختلاف	243
2-4 أوجه الشبه بين نماذج الصور المدروسة	244
2-5 أوجه الاختلاف	244
المبحث السابع: استبيان حول أهمية الصورة في العملية التعليمية وتعليم اللغة العربية	247
1-عينة البحث	247
2-حدود البحث	248
2-1 المجال المكاني	248
2-2 المجال الزماني	248
3-أدوات وتقنيات البحث	248
3-1 المنهج	248
3-2 أداة البحث الاستبيان	249
3-3 أهمية الاستبيان	250
3-4 تحليل وتفسير النتائج	250
خلاصة الفصل	268
الخـــــــــــــــاتمة	271
قائمة المصادر والمراجع	280
الملاحـــــــــــــــق	294

فهرس الموضوعـــات	307
ملخص الأطروحة	

الملخص:

يهدف هذا البحث المعنون بـ: "دور الصورة في تعليم اللغة العربية لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي" إلى ولوج عالم الصورة بصفة عامة والصورة التعليمية بصفة خاصة، من أجل الوقوف على فعاليتها في مجال تعليم اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي، وذلك من خلال عقد مقارنة بين كتابي اللغة العربية للجيلين (الأول والثاني) على مستوى الصورة، ودراستها في ضوء ما توصلت إليه النظريات النفسية والمعرفية، والدراسات السيميائية التي أولت اهتماما كبيرا للصورة، لنتوصل في ختام بحثنا هذا إلى بعض النتائج المتعلقة بمدى قدرة الصورة على اكساب اللغة من جهة ومدى اهتمام الساهرين على ميدان التعليم بهذه الوسيلة من جهة أخرى.

ABSTRACT:

This research aims at the role of the image on teaching Arabic language to first year primary school pupils to enter the world of the image in particular in order to determine effectiveness in teaching Arabic language to first year primary school pupils for making a comparison between the two Arabic language books for the first andssss second generation on the level of the image and study it in the light of psychological and cognitive theories and semiotic studies which gave much importance to the image by the conclusion of our research we could reach some results related to the capacity of the image in language acquisition and the extent of interest of those who are working in the field of education in the element.