وزارة التّعليم العالي والبحث العلميّ .

جامعة حسيبة بن بوعلي الشّلف

كليّة الآداب والفنون.

قسم اللّغة العربيّة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدّكتوراه

الشّعبة: دراسات لغوية

التّخصص: تعليميّة اللّغة العربيّة وتحليل الخطاب

العنوان

الوظيفة البيداغوجيّة للصّورة في العمليّة التّعلّميّة التّعليميّة، "السّنة الثّانية ابتدائيّ أنموذجا".

من إعـــــداد: راحم سامية

المناقشة بتاريخ: .2021/06/03 من قبل اللّجنة المكوّنة من:

اسم ولقب الأستاذ	الرتبة	الجامعة	الصّفة
أحمد بن عجمية	أستاذ	جامعة حسيبة بن بوعلي -الشّلف-	رئيسا
إسماعيل زغودة	أستاذ محاضر قسم "أ"	جامعة حسيبة بن بوعلي -الشّلف-	مشرفا ومقررًا
لخضر قدور قطاوي	أستاذ	جامعة حسيبة بن بوعلي -الشّلف-	مناقشا
الشّارف لطروش	أستاذ	جامعة عبد الحميد بن باديس- مستغانم-	مناقشا
سعيد خليفي	أستاذ	جامعة أحمد زبانة -غليزان-	مناقشا
أحمد عراب	أستاذ محاضر قسم "أ"	جامعة حسيبة بن بوعلي -الشّلف-	مناقشا

العام الجامعيّ: 1442/1441هـ موافق لـ 2021/2020م

يقول العماد الأصفهاني:

"إنّي رأيتُ أنّه ما كَتَبَ أحَدُهُم في يَومِهِ كِتاباً إلا قالَ في غَدِهِ، لو غُيّرَ هذا لَكانَ أَحسن ولَو زُيِّدَ ذاكَ لَكانَ يُستَحسن، ولَو قُدِّمَ هذا لكانَ أفضل، ولو تُرِكَ ذاكَ لَكانَ أجمل، وهذا مِن أعظَمِ العِبر، وهو دَليلٌ على استيلاءِ النّقْصِ على جُملَةِ البَشر".

شكر وعرفان

إنّ من أعظم العبر أن يُشكر من أعان ويكرم فـــ "**لا يشكر اللّه من لا يشكر النّاس**". حديث نبويّ.

إنّ الحمد للّه، نحمده على ما حباني به بقدرته ومنّ عليّ بعظيم توفيقه وفضله في تخريج هذا العمل بهذه الصّورة، وأسأله تبارك وتعالى بأسمائه الحسنى وصفاته العلا أن يجعله خالصا لوجهه الكريم، وأن ينفعني به في حياتي وبعد مماتي وأن ينفع به من تصفحه، أو كان سببا في اكتماله، إنّه وليّ ذلك والقادر عليه.

-إلى موجّهي ومرشدي أوجه شكرا بالغا"**الدكتور إسماعيل زعودة**"-حماه الله- على صبره علي وتذليله لي مشقّة السّير طيلة فترة العمل وثقته بي وحرصه الشّديد على متابعة العمل والمواصلة فيه...لك منّي موفور التّقدير وخالص الامتنان.

-إلى القائمين على "**مشروع تعليميّة اللّغة العربيّة وتحليل الخطاب**"-دفعة 2016م، 2017م- وعلى رأسهم الدّكتور:"**أحمد بن عجميّة**"، "**لخضر قدور قطاوي**".

– أساتذتي من سهّلوا عليّ الطّريق و لم يبخلوا بأوقاتهم، وجهودهم، وتوجيهاتهم بكم قوّمت عثراتي وهزمت ضعفي وبفضلكم انزاح الحمل وأخصّ بالذكر:

الدّكتور(ة): **حمداني محمد، حمراس محمد، بوقرط طيب، بوقفحة محمد، دحو أمينة ومحمد، بن يطو حوريّة**، البروفيسور:**عبد القادر عميش وخالدي سمير**، كما لا أنسى الدّكتور والمؤلف: **عمر عتيق** من جامعة القدس-فلسطين- وإلى "**خليفة فتحي**"أبسط شكري وامتناني واحترامي، وإلى كلّ يد مدّت لي من قريب أو بعيد وأعانت وبدّدت وحشة الطريق.**إلى من حفّزني فعلا وقولا نحو طموحي.....شكرا لكم.**

إهداء:

-إلى قلبي الكبير "**أبي**" العزيز بارك اللّه بعمرك.

-إلى لذّة الوجود، إلى ترياقي، إلى راحتي بعد التّعب، إلى حلمي العظيم يا أجمل هدية منحها اللّه لي...علّمتني الإصرار والصّبر وزرعت بي الهمّة والأمل وربيّتني على الشّموخ والرّفعة والسّمو"**أمّي**" حفظك لي الرّحمن وأطال بعمرك.

-إلى ملكات قلبي "**أخواتي**":رشيدة، بختة، ربيعة، فتيحة، عائشة...اللّاتي آمنّ بي وبقدراتي و لم ييأسن من دعمي.

-إلى قوّتي وسندي بعد اللّه ورسوله والوالدين "**أخي**" محمد.

-إلى من لم تلدهم أمّي: بوعبد اللّه، عابد، سليمان، ميمي وحجوب.

-إلى فراشاتي ومن لّينوا قلبي وسقوني حبّا وزرعوا بطريقي وردا: آية، رشيدة، غفران، زهرة، أيّوب، فاروق مهدي، عبد المالك، ريان، عالية، آدم، أسماء، خيرة وإلياس.

-إلى روح الغاليتين ...جدّتي وزهيرة –رحمكما اللّه-

"أهدي ثمرة هذا العمل متمنيّة من المولى جلّ علاه أن يكون عملا متقبّلا ينتفع به".

مقـــــــــدّمة

مقدّمة:

أصبحت الصّورة وسيطا اتّصاليّا تبليغيّا في هذا العصر، ونحن لا نجادل أيا كان على المكانة التّي حصدتها مقارنة بكافة البصريّات خصوصا في مجال التّربويّات، ولا نتردّد البتّة في تكريس إعجابنا بهذه المقدرة، مقدرتها على غزو عالم الطّفل، وعلى غزو ما يضوي البصيرة الإنسانية بشكل عام، ويوحي إليها بمواطن الكمال، والجمال، والقبح، والبشاعة، هذه حال تعاطينا إمكانات الصّورة وبلوغنا أسوارها وخوض تمأسساتها، وبات جليّا أنّها وبحكم ما تنطوي عليه تعليميّا كونها أكثر عدوى وانتشارا من الكتابة قد احتلّت منابر القوّة وسطوح الرّيادة للمعرفة الإنسانية فخلقت عصرا سميّ باسمها، إنّها الصّورة حافظة مميّزة للتّاريخ، والتراث، والثّقافة والمعرفة، منذ أوّل ظهور لها كمادّة أوليّة خام بسطت نفوذها، وقادت، وتزعمت، وسيطرت بذاتها.

والثّابت أنّها باتت اليوم أجود تقانة، وطالعتنا نحو مستقبل مرقمن. فالعناية بالصّورة لم تبدأ الآن حالا إنّما كان قارا بذات الإنسان فطرة خَلقية، ووجدانية، وعقلية مع تنامي فضوله بفكاراتها ومطارحاتها العلمية المعرفيّة منذ نعومة وجودها وبساطة تشكيلها على آنيات خزفية، أو صخور كلسية، وما لبثت معالم الصّورة تطفو في الأفق البعيد القريب على جدران الكهوف، وبقلب المغارات، معبّرة عن نفسها بنفسها فارضة لغة من الخطاب البصريّ عن طريق فضول العين و مخاطبة فعل الرؤية وحاسة البصر.

ومع تنامي المساعي الإنسانية، عبرت الصّورة عن مبتغيات الإنسان، وعايشت ظروفه وانتقالاته وسايرت مجهوداته، وثمّنت بعضها على مرّ الحضارات والأزمان فكانت أداة للتّواصل بين الثّقافات وبوابة ومعبرا بينهم حملت طقوسهم وعباداتهم تارة وميّزت عاداتهم وتقاليدهم أخرى ودعمت معتقداتهم بعمق.

إضافة إلى ذلك شكّلت مادّة خام للمعرفة استهلكت في ميادين جمّة فهي رائدة النّظر، وزعيمة البصريّات تجدها في التّربويات، وفي المنابر والتّرسيمات النّفسيّة، والاجتماعيّة، والفلسفيّة، وغيرها.

وبالحديث عن التّواصل فإنّ الصّورة أضحت هي عصب التّواصل التّعليميّ والبيداغوجيّ، قد سعت إلى أن تكون محرّكا للعمليّات العقليّة من تفكير وإدراك وتذكّر، فاستثمرت في حقل الدّلالة والبلاغة وبحثت في أغوار البنى الظّاهرة والعميقة وأثمرت وجادت قريحتها خصوصا عند اتّحادها بتقانات الآلة فولّدت لنا امبراطوريّة جديدة نالت من العين المشاهدة وحركت بها مذاخر الذّهول وخير دليل كان الصّورة الفوتوغرافية.

وسرعان ما انوجدت في الأفق المدرسيّ فاستعانت بها المدرسة الجزائريّة، إذ تخلّلت المناهج والبرامج والمساعي التّعليميّة بذور التّغيير والاستمتاع والتّشوّق والتّلذذ بما يقترن بها من معرفة.

وانّ حضور الجانب التّقني والرّقمي والتّطوّر التكنولوجيّ قد شمل عوالم الصّورة لا محالة وهو ما ذخّر وجودها وفتح بصيرتها وطال أفقها ليبلغ المجال العلمي التّعليمي التّعلّمي، فكانت الصّورة به معطى بصري فذّ يعلوا في أيّ سيرورة تعلميّة، ويأتي في بناءات التّعلّم، وبأيّ وضعية استثمار، وحتّى في المعالجات التّربويّة لمشكلات تعلّميّة، وبلغ المقام بالصّورة إلى أن تكون أداة استشفاء تربويّة لثغرات قد تكون بصريّة لغوية أونفسية واجتماعية حتّى.

وإنّ أجرأتها بالصّفوف التّعليميّة فتح باب مساءلة الصّورة التّعليميّة بيداغوجيا بوصفها وسيطا وحاملا لما يدفع على التّفاعل مع الخطاب البصريّ التّعلّمي.وقد تجاوزت كونها سطحا مغريا، إنّما فرضت على مشاهدها والمتعامل معها على ألاّ يراها ظاهرا وواجهة ليغور بدواخلها ويخرج ما بها من مكنونات قد تفوق الإيرادات اللّغويّة المعبّر عنها، وهو ما سنحاول الوقوف عليه أكثر في دراستنا المعنونة بـــ"الوظيفة البيداغوجيّة للصّورة في العمليّة التّعلّميّة التّعليميّة، السّنة الثّانية ابتدائيّ انموذجا".

هي في الحقيقة التفاتة علميّة تخصّ هذا الوسيط"الصّورة" الثّريّ بتحويراته وآلياته وخصائصه المميّزة نحو قضيّة سعي إلى تحقيق تبليغ بيداغوجيّ هادف، فهي حاملة لصيغة الدّوام حافظة للتّراث والعوالم الإنسانية واليوم تسعى المنظومة التّربويّة إلى استغلال صفة الهيمنة بها كدعامة تعليميّة وتسخير وظائفها لتذليل حمل التّعلمات للمتعلّمين وتكييفها للنّقل التّعليميّ وتطوير مهارات المتعلّم المعرفيّة والأدائيّة.

ولو أنّ البحث في هذا الموضوع يسعى بشكل أو بآخر إلى التّفتيش عن أصل الصّورة ومسارها التّكويني وأشكال استثمارها وعلاقتها بالبيداغوجيات والتّسيير البيداغوجيّ ذاته في المؤسّسات التّعليميّة، ويصبو البحث أيضا إلى بلوغ التّنموية التّعليميّة بمساعدة الصّورة كأداة للاستيعاب ومحفّز على التّفكير والإدراك وتنمية الخيال وتغذية سبل التّواصل التّربويّ وترقيته وبناء ملكة النّقد والتّذوّق بالتّلامذة عموما ومتعلّم السّنة الثّانية خصوصا.

ولا محالة ابتغاء تفكيك الخطابات الصّوريّة وبلوغ طابوهاتها وخلق التّزاوج بين ماهو بصري محمول ولغوي منطوق والبحث عمّا يبعث على التّنافر والتّجاذب بين هذين الأخيرين قصد جعل متعلّمينا أكثر مهارة وكفاءة.

فالاستكانة للصّورة لم يكن يوما عجزا عن تحقيق أهداف تربويّة مخطّط لها مسبّقا، بقدر ما هو محاولة افتكاك مقوّمات وميكانيزمات البراعة في الربط المنطقي وتلثيم التّصوّرات والاستفادة من خبرات سابقة.

وقد جاء انتقاء الموضوع نتيجة لأهميّته وعراقته أولا وإلى جملة من المساقات التّي دفعتني إليه دفعا أبرزها: الميل والرّغبة والاستكانة لموضوع الصّورة في مجال تخصّصي وأيضا بمجال عملي معلّمة ابتدائي، ومحاولتي اقتراح بدائل بصريّة متواضعة الحمولة والقراءة في ظلّ الإصلاحات الجديدة التّي مسّت القطاع.

وما حفّزني أكثر هو طريقة تفاعل المتعلّم الفعّالة مع ألوان الصّورة وخطوط الصّورة وتشكلات الصّور والمقدرة التّي تزرعها الصّورة بأنفسهم على المشاركة وتوطيد العلاقات التواصليّة فيما بينهم وترسيخ القيم والاشتغال والتّبادل التّعليميّ التّعلّمي داخل حجرة الصّف.

وهو ما نعتقد أنّه تمّ التماسه من قبل المنظرّين البيداغوجيين والقائمين على التّربيّة والتّعليم في دمج الصّورة وتوظيفها بالمدوّنات التّربويّة تحقيقا ووقوفا على تملكهم استراتيجيّات تعلّميّة وكفاءات المشافهة وتوظيف اللّغة تدوينا ونطقا، تعزيزا للخطاب البصريّ وربطه بالإنتاجية والمردوديّة للذّات المتعلّمة.

وبناء بيداغوجيا بصريّة شيئا فشيئا، فالصّورة قادرة على عقد الأفكار ومنحها تيمة الدّيمومة فهي دليل الحواس ومرشدها، وتحقيق ما يرتبط بها من مسؤوليّات تعلّميّة يخضعها إلى منهجيّة متمظهرة في خلق ذات متعلّمة باصرة متحضّرة تتآلف مع التّناسخ والمحاكاة الباعثة على حبّ الاكتشاف وزرع الفضول وبلوغ الأهداف.

ثمّ إنّ استفراد موضوعنا بالصّورة البيداغوجيّة مرتبط بما يعتريه في مجال الدّيداكتيك والدّراسات اللّغويّة واللّسانيّات من ارتكازات تتجاوز كون هذا الوسيط مادّة استشباحيّة فقط، طالما أنّ المنظومة التّربويّة اعتمدتها في تعليم أبنائها ومنه انتقينا للدّراسة مدوّنة "كتابي في اللّغة العربيّة الطّور الأوّل الخاص بالسّنة الثّانية ابتدائي"، نظرا لأهميّة هذه المدوّنة ووظيفتّها وارتباطها بشقيّ المعرفة المعلّم والمتعلّم، كونها-المدوّنة- وسيط حسّي يستطيع كلاهما التّفاعل والتّعامل مع صفحاته.

زيادة على ذلك العناية بهذا الموضوع كانت غير كافية من النّاحيّة المعرفيّة خصوصا عربيّا فالاصطدام به والإقدام عليه كان غربيّا حيث خصّصت له مدوّنات وأبحاث تحمل اسمه لكن هذا لا يمنع وجود بعض المحاولات الماهرة...التّي اعتبرت مهادا ففتحت المجال لعقول أخرى لزرع فكارات مغايرة ومنطلقات للتّأسيس والبناء البصري.

والأمر الجليّ أنّنا نسعى من خلال هذه الدّراسة إلى إغناء الدّراسات المماثلة التّي أنجزت حول مقرّر الخطاب البصريّ والصّورة والتّي من أهمّها: كتاب"سيميائيّة الصّورة مغامرة في أشهر الإرساليات البصريّة في العالم" للباحث الجزائريّ "قدور عبد اللّه ثاني"والذّي أورد فيه تحديدات مفاهيمية متعلّقة بالصّورة وأنواعها، ووظائفها، وتطرّق للصّورة الكاريكاتيرية، واللّوحة الاشهاريّة، والفلم السّمعي...، وكتاب"الدّلالة والمعنى في الصّورة" للأستاذة الجزائريّة "عبيدة صبطي"، والأستاذ الجزائريّ "نجيب بخوش"اللّذين حاولا فيه اختراق الحدود التّقريريّة للغور في الإيحاء الباطني لاستخلاص العلاقات بين العناصر التّشكيليّة والأيقونيّة والأنساق التّعبيريّة لاستجلاء خفايا الصّورة، وقرور معاشو صاحب كتاب": الأميّة البصريّة إشكاليّة تلقيّ الحداثة في الفنّ التّشكيليّ العربيّ"، وعبد القادر عميش في كتابه"قصة الطّفل في الجزائر دراسة في المضامين والخصائص".

وكذلك نذكر:"سيميائيّة الصّورة في تعليم اللّغة العربيّة-الطّور الأوّل-" مذكّرة لمتطلبات شهادة الماجستير في اللّغة والأدب العربي، الصّادرة عن جامعة فرحات عبّاس سطيف الجزائر 2008م/2009م، لصاحبتها بدرة كعسيس.

وأيضا كتاب"الصّورة الصّحفيّة "لمؤلفيه ساعد ساعد، وعبيدة صبطي، بالإضافة إلى مجموعة من المقالات أهمّها:مقال لـــــــــــ"محمد حاج هنّي"بعنوان:"الصّورة ومكانتها في الكتاب المدرسيّ، مقاربة وصفيّة تحليليّة نقديّة لكتاب اللّغة العربيّة السّنة الأولى أنموذجا".إلاّ أنّ معظم الدّراسات اقتصرت على أن تكون تعريفيّة، مفاهميّة...

ولقد حاولت أن ينفرد هذا البحث عمّا سبقه في جعله تغطية لكلّ جوانب الصّورة البيداغوجية تعليميّا وتعلّميّا تفاعليّا ووظيفيّا أدائيا ومحاولة أجرأة التّنظيرات تطبيقيّا بالاستعانة بالمدوّنة، ومحاولة ربط كلّ ذلك بتحليل ووصف دقيق للمشكلات كما هي على أرض الواقع وصولا إلى نتائج ونظرة استشرافية، ولعلّ الفائدة التّي ننشدها من وراء هذه الدّراسة هي: إثراء وضعيّات التّعلّم والتّعليم والإسهام في شحن السّيرورات التّعلّميّة بوسائط كالصّورة مثلا تحقّق

إرساء للموارد المقدّمة والتّي تؤدّي إلى تحصيل الخبرة مقابل الاشتغال حياتيّا بما يرده من تعلّمات. كما تمدّ هذه الدّراسة يدها إلى المعلّم توسيعا لمدراكه وتأهيلا لمهاراته وقدراته المهنيّة.

إنّ هذا البحث يأتي للإجابة على الإشكالية الآتية: كيف تتجلّى وظيفة الصّورة البيداغوجيّة تعليميّا بالتّعليم الابتدائيّ الطور الأوّل- السّنة الثانية-؟ وهل تمكنت الصّورة البيداغوجية من تحميل المعارف فعلا وترقية الحسّ التّذوّقي لدى المتعلّم؟ ومن ثمّ إثراء الفعل التّعلّمي والرّفع من مستواه وإضفاء الجديد على الكتاب المدرسيّ الخاصّ بالسّنة الثّانيّة؟ أم أنّها بهرجة جاءت تلبيّة للمطالب الإصلاحية تكاد تفتقر إلى الوضوح والتّقبل من الشريحة المستهدفة؟ ومن أجل فتح مغاليق البحث، تتفرّع عن الإشكالية إشكالات جزئيّة أهمّها: إلى أيّ درجة يمكن الثّقة بالإمكانات الوظيفيّة للصّورة البيداغوجيّة في طرح وضعيّات التّعلّم؟ ما هي مكوّناتها ومركباتها التّأثيريّة؟ وهل تنبع الصّورة المندرجة بالكتاب المدرسيّ من محيط المتعلّم؟ وكيف يمكن استثمار محصّلتها والإفادة منها في تطوير الإمكانات البصريّة "كالمشاهدة" للمتعلّم في هذه المرحلة العمريّة وتفريغها في قوالب كلاميّة"المحادثة"؟ وما هي الاقتراحات الكفيلة بالمحافظة على وظيفيّة الصّورة التّعليميّة وعلى وتيرة التفاعل والاكتساب من خلال استثمارها وتحقيق الاستجابة المبتغاة؟ وللإجابة عن هذه الإشكالية تمّ توزيع مادة البحث إلى مقدّمة تليها أربعة فصول، خاتمة وملاحق.

تناول الفصل الأوّل إضاءات معرفيّة...في المصطلح، الإشكالية، والمفهوم: هو ذو طابع نظري احتوى على إضاءات تقريبيّة شملت أبرز حيثيّات موضوع الدّراسة في كلّ حقل من حقولها، حيث تمّ ذكر التّوجهات والتّفرّعات الحديثة إلى آراء العلماء القدماء والمحدثين في ارتباطات علائقيّة مع إشكالية البحث، وفي تعريج طفيف حول ربط تراسيم العنوان بمكوّناته كلمة كلمة بجزئيّاته وكليّاته، وقد جاء كبنية تحتيّة ومنطلقا تهييئيّا اقتضته طبيعة المادّة البحثيّة للولوج فيما يليه بسلاسة، وتمّ تقسيمه إلى ستّة مباحث يعرض في **المبحث الأوّل:** الوظيفة بين الدّور والاشتغال، **والمبحث الثّاني:**يتناول البيداغوجيا بين العلم والتّقنيّة والفنّ والفلسفة، **والثّالث:** تحدّث عن الصّورة من التّخلّق إلى التّألق، أمّا **الرّابع:** فقد تناول التّعليميّة ومساقات التّعليم والتّعلّم،

والخامس:جاء في بين التّعلّم والتّعليم، والتّدريس والتّدريب، **والسّادس:**تناول الكتاب المدرسيّ بين النّظريّة والتّطبيق.

الفصل الثّاني بعنوان دور الوسائل البيداغوجيّة في العمليّة التّعلميّة:ويعتبر العصب التأسيسيّ للدّراسة، ويتضمّن خمسة مباحث:يبتدئ **أوّلا** بـــ "مهاد مفاهيمي حول الوظيفة"، يليه عنوان **المبحث الأوّل:**وسائط العمليّة التّعلّميّة، وبدوره يتفرّع إلى العدّة الدّيداكتيكيّة، وموجة الوسائط التّعلّميّة التّعليميّة ثمّ بين الوسائل التّعليميّة والوسائط التّعليميّة، بعدها عنوان **المبحث الثّاني:** فاعليّة المعلّم في التّنظيم البيداغوجيّ للقسم والمدرسة، وتفرّع إلى العناصر الآتية: دور المعلّم الواحد المتنوّع، وتصوّرات المعلّمين التّعليميّة، وصورة المعلّم في ضوء النّظريّة البنائيّة(بين المقاربة التّقليديّة والمقاربة البنائيّة)، يليه عنصر إدارة الفصل وعمل المعلّم في ظلّ معيقات التّعلّم والتّعليم.

أمّا المبحث الثّالث فعنون بدور الكتاب بيداغوجيا وقسّمت عناصره إلى أصناف الكتاب المدرسيّ، مجانية الكتاب المدرسيّ في الجزائر، والكتاب الورقيّ لا يلغي الكتاب الالكترونيّ، ودور الكتاب في التّعليم"وعلاقته بالمثلّث الدّيداكتيكي". في حين تفرّع **المبحث الرّابع** المعنون بوظيفة السّبورة بيداغوجيا إلى السّبورة التّربويّة الوسيلة الأمّ، أنواع السّبورات، وظائف السّبورة، أشكال السّبورة، وأخيرا وليس آخرا **المبحث الخامس** المعنون بـــــ: بيداغوجيا الصّورة ورهاناتها التّربويّة ويتضمّن أربعة عناصر أهميّة التّعليم بين الحاسّي والحسّي، الصّورة التّعليميّة رسالة بصريّة، دمقرطة الصّورة التّعليميّة واللّغة والكتابة، والصّورة والمتغيّرات البيداغوجيّة.

الفصل الثّالث بعنوان: فاعليّة الصّورة في العمليّة التّعلّميّة:وهو دراسة وصفيّة لملامح السّطح والواجهة للصّورة، وقد جاء موزّعا إلى أربعة مباحث يعالج أوّلا: أهميّة الصّورة التّي انبثق عنها فاعليّة اللّون وتوظيفه وثانياّ: جاء عن فاعليّة الخطّ بين شكله ورسمه وتفرّع عنه شكل الخطّ وبلاغته، ورسم الخطّ، أمّا المبحث الثّالث: فتحدّث عن فوائد الصّورة، وبدورها انقسمت إلى أربعة عناصر تمثّلت في الصّورة كأداة لجذب الانتباه، يليها الصّورة كأداة لتقوية التّحصيل، بعدها

الصّورة وترقية الذّوق الفنّي لدى الطّفل، ثمّ الصّورة كأداة ناجعة لدى المعلّم.وأخيرا تناول في المبحث الرّابع: الصّورة وسيط تعليميّ انبثقت عنه ستّة عناصر أوّلها الصّورة أداة استنطاق المتعلّم، الصّورة أداة اكتشاف، الصّورة أداة تعبير، الصّورة أداة للتّذكر، الصّورة أداة للتّأمل والتّفكير، الصّورة أداة لإنتاج اللّغة.

الفصل الرّابع وظيفة الصّورة التّعليميّة في كتاب السّنة الثّانية ابتدائي: ويعتبر فصلا تطبيقيّا اعتمدت فيه الباحثة على أداة البحث الاستبانة(وفيها تطرّقت إلى الإطار المنهجيّ للدّراسة الميدانيّة، وعرض النّتائج وتحليلها، ثمّ اقتراح توصيات)، وقد جاء مكوّنا من ثلاثة عناصر حاولت فيه الباحثة:أوّلا التّعاطي مع كتابي اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائي المعتمد من طرف وزارة التّربيّة والتّعليم الجزائريّة، وتحليل بعض صور الكتاب طبعا بعد وصف المدوّنة من خلال وضع بطاقة للكتاب ومعالجة الجانب المادّي والمضمونيّ له ثمّ جرد عام للصّور بالمدوّنة ووضع بطاقة قراءة لصور مختارة وتبيان مخبوءاتها بايجابيّتها وسلبياتها، تليه شهادات لإطارات تعاطت مع الصّورة البيداغوجيّة سواء معلّمين أو كتّاب أو مفتّشين.

ونهاية الدّراسة كانت خاتمة وقائمة المصادر والمراجع والملاحق وفهرس المحتويات.

وبخصوص المنهج المتبّع في الدّراسة تتحدّ العديد من المناهج في بناء الدّراسة إلاّ أنّه يتمّ التّركيز فقط على الأبرز منها كالمنهج الوصفي التّحليليّ وفق أداتي التّحليل والإحصاء القائم على تحليل ووصف وعرض ومعاينة الظّاهرة والوقوف على حيثيّاتها، ثمّ تحليلها وتطعيمها بالاستنتاجات للاستعانة بها على فهم مجريات الواقع والتّخطيط، كما تمّت الاستعانة بالإحصاء في حصد نتائج الاستبيان.

وللإلمام بمقتضيات الدّراسة، تمّت الاستعانة بعديد المصادر والمراجع أبرزها: كتاب"سيميائيّة الصّورة مغامرة في أشهر الإرساليات البصريّة في العالم" للباحث الجزائريّ "قدور عبد اللّه ثاني، "كتاب"عصر الصّورة الايجابيّات والسّلبيّات""لشاكر عبد الحميد"، كتاب: "الأميّة البصريّة إشكاليّة

تلقيّ الحداثة في الفنّ التّشكيليّ العربيّ""قرور معاشو"، و كتاب"قصة الطّفل في الجزائر دراسة في المضامين والخصائص" لعبد القادر عميش، كما تمّ الاعتماد على كتاب"حياة الصّورة وموتها"لـــــ"ريجيس دوبري"...

ومقالات عديدة أبرزها: مقال لــ"محمد حاج هنّي"بعنوان:"الصّورة ومكانتها في الكتاب المدرسيّ، مقاربة وصفيّة تحليليّة نقديّة لكتاب اللّغة العربيّة السّنة الأولى أنموذجا".ومقال "محمد قاسم عبد اللّه":"ثقافة الصّورة والثّقافة المرئيّة لدى الأطفال(قضايا تربويّة-نفسيّة حديثة)".

وقد صادفتني جملة من والصّعوبات في خضم لملمة هذا العمل وبنائه أبرزها عدم كتابتي لمذكرة تخرّج قبل الآن فقط اكتفينا بمقرّر تربص في السّنوات الفارطة وهو ما اوجد عائقا عميقا بمحاولاتي المتكرّرة في البدء والتّراجع في العمل، كذلك عدم قدرتي على الموازنة بين أعباء العمل ومسؤوليّاته وبين البحث الذّي يتطلّب التّفرغ والتّنقل المتواصل.

وأخيرا إنّ مشقّة البحث تدفع كلّ باحث إلى عدم **تفويت إيصال شكره** لمن كان سندا وظهرا:

إليك أستاذي المشرف الدّكتور:"زغودة إسماعيل" أسمى عبارات العرفان على احتضانك لهذا البحث وصبرك على كثرة هفواتي وتعثّراتي، وإلى لجنة المناقشة التّي تكبّدت عناء مناقشة هذا العمل.

شكري موصول إلى كلّ السّاهرين على مشروع"تعليميّة اللّغة وتحليل الخطاب" 2016م/ 2017م

04شعبان1442هـــــ/18مارس2021م.بشلف.

إعداد الطالبة: راحم سامية

الفصل الأوّل

توطئة: الفصل الأول

إنّ العقد الدّيداكتيكي الذّي ينصّ على العمل داخل ظروف تعليميّة ينبني أساسا على اشتغال وممارسة تصبو إلى خلق مؤسّسة تربويّة تسعى إلى خلق جماعة تعاونيّة في إطار وظيفة كلّ عنصر ودوره المنوط به.

ثمّ إنّ وجود كلّ من: وظيفة الكتاب.

وظيفة الصّورة.

وبيداغوجيا الصّورة.

لها مساقات تهدف إلى النّجاعة في اكتساب المهارة و لم لا نقول الكفاءة في افتكاك المعرفة.

المبحث الأوّل: الوظيفة بين الدّور والاشتغال:

أمّا عن توسعات الثّقافة العربيّة، في استعمال معاني لفظة الوظيفة فقد رسمت معالمها تماما كما أثرتها الثّقافة الغربية وذلك لاحتكاك حقولها بهاته الأخيرة فكريا، ثقافيّا، معرفيّا وحتّى حياتيّا، خاصّة في اشتقاق صيغ لها، عبّرت بها عن المستحدثات الحضارية في شتّى الميادين والمجالات فأجازت خاصّة الماديّة منها، حيث ارتبطت بأفعال وأسماء ومصادر شتى ولا شكّ عبّرت عن أوصافها وتخصّصاتها.

"الوظيفة من كلّ شيء هي ما يقدّر له في كل يوم من رزق أو طعام أو علف أو شراب وجمعها الوظائف والوظف"[1]. رغم تعدّد منابتها وارتباطاتها الدّلالية، إلا أنّه يمكن حصرها في معنيين اثنين أحدهما: له صلة بالطبيعة البدويّة القديمة للرجل العربيّ:كأن يقال الوظيف جمعه أوظفة ووظف؛ وهو ماله امتداد بكل ما يخص الفرس والجمل بصفة خاصة ونخصهما كلاهما ذلك أنّ الفارس العربي كانت حياته البدوية مقتصرة على رعو الغنم وركوب الخيل والإبل ـــ

[1]- محمد ابن منظور :"**لسان العرب**"، دار صادر للنّشر، بيروت، د.ت، د.ط، الجذر: و ظ ف،المج:08، ص358.

من ذلك: تعيين مكان في رجليها الأمامية وإلاّ الخلفية، (وهو ما فوق الرُّسغ إلى مفصل السّاق أو ما عبر عنه الجوهري بمستدق الذراع والسّاق من الخيل والإبل ونحوهما، أو ما يتصل بهما من صفات كقول الأصمعي: يستحب من الفرس أن تعرُض أوْظِفة رجليه وتَحْدَبَ أوْظِفَة يديه).

(أو عن التّعبير عن حالتها كأن يقال وجاءت الإبل على وَظَيفٍ واحد إذا اتبع بعضها بعضا كأنّها قطار، كلّ بعير رأسه عند ذنب صاحبه).

وعن ابن العربي ما أخذ من الوَظِيف ارتبط بذبح الحيوان وفيه قال: (إذا ذبحت ذبيحة فَاسْتَوْظِفْ قطع الحلقوم والمريء والودجين؛ والذّبيحة في ذلك الوقت لم تكن من الغنم أو المعيز إنما كانت في الغالب العام من الإبل)[1].

والآخر هو ما اتصّل بالحياة الحضرية المستمدّة من الثّقافة العربية الإسلامية التّي سادت العالم ردحا ممتدا من الزّمن وتمثل ذلك بصفة خاصّة في صيغتي فعل: (وَظَفَ ومصدره التّوْظِيفُ، فقد ورد بمعنى الالتزام أو الإلزام؛ كأن يلتزم الإنسان بشيء معين، أو يلزم غيره به، كإلزام شيخ الكتّاب مثلا حفظة القرآن من الصّبيان المتعلّمين حفظ مقدار معين من الآيات القرآنية كلّ يوم).

وقريبا من هذا المعنى؛ استعملت الصّيغتان السّابقتان في التّراث الصّوفي؛ حيث (كان شيخ الطّريقة "يوظف" على المريد أو الأوراد أو "الوظائف" التّي تصبح بمثابة شرط أو عهد يلتزم به المريد ليصبح من أهل النّسبة أو الطريقة).[2]

وممّا سلف نقول يتتلمذ المريد على نهج، ويلتزم به، ويتربى على معالمه، ويتّبعه، وبذلك يفتك الأحقية بالانتماء أو الأهلية كأنّها نوع من التّربية الوظيفة المستحقّة.

كما نجد أنّ يمسليف زعيم الغلوسيماتيين قد أعطى مفهوما آخر للوظيفة، "وذلك بوصفها تبعية، وهذه التّبعية بالنّسبة إليه يمكن أن تتحدّد بين طرفين أو مجموعة أطراف، لذلك قال: التّبعية التّي تنفذ شروط تحليل ما سوف نسميها وظيفة، ولذلك نقول أنّه توجد وظيفة بين فئة وأجزائها

[1]- محمد ابن منظور:"**لسان العرب**"، مرجع سابق، ص358.

[2]- ينظر: محمد بن عبد الكريم:"**التّصوف في ميزان الإسلام**"، دار هوما، الجزائر، 1997م، ط1، ص63، ــ65.

وبين الأجزاء(القطع أو الأعضاء) بالتّبادل أمّا أطراف وظيفة ما فسوف نطلق عليها موظّفات، ويفهم من الموظف أنّه موضوع له وظيفة بالنّسبة لموضوعات أخرى"[1].

وفي حدود اعتبار أن هذا التّعريف يعمل على خلق علائق بين العناصر فهنا تعمل وظيفة كلّ عنصر أن تخلق تبعية للآخر، وما ينتج الدّلالة هي الوظيفة الكليّة الظّاهرة رغم تبعاتها، بغض النّظر عن عمل الموظفات الباقيات.

وبإدراج قول مصطفى فاضل السّياقي حول الوظيفة: "باعتبارها ذاك المعنى المحصّل من استخدام الألفاظ والصّور الكلامية في الجملة المكتوبة أو المنطوقة على المستوى التّحليلي والتّركيبي".[2]

فمن الطبيعيّ أنّ الاستعمال اللّفظي للكلام ونظم الجمل والمحادثات نظما سليما هو ما يكسبها معنىً له وظيفة معيّنة تحقق التّواصل الوظيفي، أي كلّ ما يحقق أغراضا، وأعمالا، وماله نواتج ولما لا تكون علل أيضا.

ولا زلنا في دائرة مفهوم الوظيفة، إذ يطرح مؤلفا قاموس تعليميّة اللّغات لغاليسون وكوست(1976) ثلاثة توجهات كبرى لمفهوم الوظيفة:

أ ـــ توجه لغوي عام يتعلّق بوظائف اللّغة.

ب ـــ توجه نحوي خاص يركز على الوظائف النّحوية.

جـــ ـــ توجه تطبيقي يرتبط بمجال علم النّفس والتّربية.

وفيما يأتي ملخص لهذه التّوجهات:

[1]- جرهارد هلبش:"**تاريخ علم اللّغة**"، تر: سعيد بحيري، مكتبة زهراء الشّرق، القاهرة، 2003م، د.ط، ص112.

[2]- مصطفى فاضل السّياقي، "**أقسام الكلام العربي (من حيث الشّكل والوظيفة)**"، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1977م، د.ط، ص23.

وظائف اللّغة:(**Fonction(s)du langage**): وهي مستوى الوظائف الخاصّة المعروفة بوظائف اللّغة يقصد بها ما ينجز بها من أفعال وفق منظور فلاسفة اللّغة العادية، أمثال: أوستين*(J/L.Austin) وهو مفهوم جديد يختلف عن المفاهيم التّي ذكرت في القواميس السّابقة، وتكمن جدتّه في ارتباطه بمفهوم الإنجاز، بحيث تصبح فيه الأقوال أعمالا، أو أفعالا لغوية.

وقد أصبح هذا المفهوم اليوم تيّارا تحليليا، انتقل إلى تعليميّة اللّغات الحيّة، وفق منهجيّة وظيفيّة تنطلق من تساؤلات عمليّةلتحقيق أهداف تعليميّة حقيقيّة، كالتّساؤل عن الوظائف اللّغوية التّي يجب على متعلّم لّغة أجنبيّة فهمها وإنتاجها؟ وماهي المفاهيم التّي يسخرها عندما يتبادل الحديث بتلك اللّغة؟[1].

وحتّى ننوه إلى ضرورة ما –فالحقّ أنّ الإشارة للاتجاه السّباق الذّي وقف على تراسيم المنهج الوظيفي ودرس أولوياته ألا وهو مدرسة براغ التّي أعربت عن أنّ كلّ استعمال للّغة له وظيفة ودور منوط به كما يرى أصحاب هذا المنهج أيضا أنّ الاستعمال الحقيقي للّغة في الواقع هو ما يولدّ المعنى.

وكتتبّع لمعنى الوظيفة ضمنيّا وشكليّا على نحو تركيبيّ، صرفيّ، صوتيّ وحتّى دلاليّ داخل **الوظائف النّحوية**: (**Fonction(s)Grammaticales**): نعني بالوظيفة ذلك الدّور الذّي يؤديه عنصر لغوي ما داخل ملفوظ ما، أو داخل نص أو خطاب ما مثل (الفونيم، الصّوت)، والكرافيم (الوحدة الخّطيّة)، والمورفيم(المقطع الصّرفي)، والمونيم الكلمة والمركب(العبارة)، والجملة والصّورة البلاغيّة، أو ذلك الدّور الذّي يؤدّيه العنصر السّيميائي من رمز، وإشارة، وأيقون وصورة، ومخطط داخل سياق تواصلي ما.

---

*جون لانجشو "جيه إل" أوستنبالإنجليزية:(**John Langshaw Austin**)26مارس 1911م، إلى 8 فبراير 1960م،كانفيلسوف لغةبريطانياً،ويعرف في الأساس بأنه واضع نظرية أفعال الكلام.ينظر الموقع:https://ar.wikipedia.org

[1] – يحي بعطيش، "**نحو نظرية وظيفيّة للنّحو العربي**"، أطروحة دكتوراه دولة في اللّسانيات الوظيفية الحديثة، جامعة منتوري قسنطينة، كليّة الآداب واللّغات 2005م، 2006م، د.ص(مخطوطة).

وهكذا، فالفاعل النّحوي له داخل الجملة دور معيّن، ووظيفة نحويّة، والفعل له وظيفة "محدّدة، والمفعول له وظيفة كذلك، والحروف والظروف لها وظائف معيّنة، بمعنى أنّ كل عنصر لغوي له وظيفة ما داخل وضعيّة تواصلية معيّنة، وقد تهيمن داخل جملة أو نص ملفوظ ما، وظيفته محدّدة عن باقي الوظائف الأخرى، وهنا نتحدث عن الوظائف الأساسية والثّانوية ومن ثمّ فقط ارتبط الاهتمام بالوظيفة في إطار المدرسة اللّسانية التشيكيّة براغ prague والمدرسة البنوية الوظيفيّة، ومن أهم اللّسانيين الوظيفيين نستحضر: رومان جاكبسون Roman/Jakobson، وتربتسكوي Nicolai/Tronbetskoy، وكارشفسكي Sergukarcevski، وفيندريس J/vendryses، وبنيفنست E/benevensite، وأندريه مارتينيه A/Martinet، وتانيير L/tesinere، وكوجينحايم G/Gougenheim، وبرون[1] L/Brun

ومع ما سلف ذكره يتقاطع عبد القاهر الجرجاني في نظرته إلى النّظم وقد أشار بعين شارحة دارسة إلى مسألة العلاقة التّي تحمل الكلام بعضه ببعض،ومحمد الهادي بوطارن يرى هو الآخر أنّ الوظيفة"هي الدّور الذي يلعبه المفرد(وحدة صوتية دالة نحوية، كلمة تركيب...)في البنية النّحوية الكلامية، ويساهم كل عنصر في المدلول العام للجملة".[2]

ولعلّ أضمن سبيل إلى الحديث(الخطاب) ليؤدّي وظيفة ما، هو أن تتحد كلّ مفردة واحدة مع بقيّاتها من المفردات على نحو يستصيغه اللّسان والعقل وبربط منطقيّ لتبتني وظيفة مؤداة؛فالجزء الذّي يعبّر عنه بالمفردة له وظيفة ودور منوط به داخل الجملة الكلاميّة أو جملة الخطاب.

كما لا ننسى العنصر اللّغوي الذّي هو عنصر فاعل بدوره داخل ما تحمله الجملة من شحن كلامية لكلّ وظيفته المعدة للقيام بها.

---

[1] جميل حمداوي:"**نظريات وظائف اللّغة**"، العدد:2094، المصادف للأربعاء: 2012/04/18م، منشور على النّت الموقع:https://www.almothaqaf.com/

[2] محمد الهادي بوطارن:"**المصطلحات اللّسانية والبلاغية والأسلوبية والشّعرية**"،دار الكتاب الحديث، القاهرة،2008م،د.ط، ص204.

الوظيفة الرّمزية: (Fonction symbolique)

ترتبط هذه الوظيفة في علم النّفس بنمو وتطور الأنشطة العضوية والعقلية عند الإنسان، وتتميّز الوظائف وتتنوّع(بحسب مدارس علم النّفس)وتتشكل في شكل شبكة مكوّنات فيزيولوجيّة ونفسية، تسهم في تكوين عدّة ملكات، كالذّاكرة وملكة اكتساب اللّغة عند الطفل، التّي يتوقف نضجها على تطوّر الوظيفة الرّمزية، التّي تسمح بالتجريد، وإنشاء علاقات بين العلامات والرّموز...تجعل عمليّة اكتساب اللّغة ممكننا،[1]نتاجا عن الطرح المقدّم يعتبر تحليل الوظيفة أسلوب عملي من شأنه أن يعطي حقائق محدّدة من متطلبات كلّ وظيفة عن طريق تغذيتها إلى عناصرها الأولية وتحديد طبيعتها ومهام كلّ عنصر بالشّكل الذّي يمكن معه التعرّف على متطلباتها الكليّة والمؤهلات والمهارات والقدرات التّي يجب توافرها فيمن يشغلها؛وقد يكون ذلك من خلال عمليّة التّحليل والتّركيب والدّمج والاستيعاب والفهم والقدرة على البناء من جديد.

أمّا حديثا فقد احتفظت كلمة الوظيفة بواسع المجالات وعديدها، وزادت اشتقاقاتها لتستوعب المفاهيم الجديدة؛ التّي انتقلت إليها من الثّقافة الغربيّة، من ذلك ما نجده في المعاجم العربيّة على سبيل المثال لا الحصر: وَظّفَ الشّخص، أسند إليه وظيفة، تَوَظّفَ، يَتَوَظّفُ تَوَظّفًا الشّخص: تولّى وَظِيفةً، أي"تَوَظّفَ في الإدارة "مثلا ، تَوَظّفَ مصدر، توظّف:ت]وْظِيفٌ: مصدر وَظّفَ"في الاقتصاد تثمير المال وتنميته"؛تَوْظِيفُ الأموال في المشاريع الاقتصادية، "مُوَظّفٌ جمع مُوَظّفُونَ: من يسند إليه عمل ليؤدّيه حسب اختصاصه.[2]

من خلال هذه الصّيغ يمكن تعداد بعض معاني لفظة الوظيفة ومشتقاتها في دلالات الكلمات الآتية وعملا على ما تقدّم الوظيفة تعني:

1/العمل: من حيث تحديد مدتّه الزّمنية(عدد محدّد من السّاعات أو الأيّام أو الشّهور)وفق شروط معيّنة، و ما يتصل به من صيغ اشتقاقية، تدلّ عليه، مثل وظّفه: أسند إليه أو جعل له

[1] – يحي بعطيش:"**نحو نظريّة وظيفيّة للنّحو العربيّ**"، مرجع سابق،د.ص.

[2] – ينظر:صبحي حموي:"**المنجد الوسيط في العربيّة المعاصرة**"، دار المشرق ش م م،بيروت،2003م، ط1، جذر: وظف، وعد، ص1122.

وظيفة(عمل...)، توظف: تولّى وظيفة أو أصبح موظّفا، موظف: جمع موظفون: من يسند إليه عمل.

2/الدّور الذّي يلعبه الشّخص: ضمن وظيفة عامّة، أو وظيفة إداريّة، أو وظيفة دبلوماسيّة، كأن يكون كاتبا، أو نائبا، أو وزيرا.

3/التّوسع في استعمال لفظ الوظيفة: كقولنا الوظيفة العموميّة، والإدارية، والسّياسيّة، والاجتماعية أو النّسبة إليها(وظيفيّ) التّي أصبحت صفة لكثير من العلوم الحديثة، كعلم النّفس الوظيفيّ، وعلم التّربيّة الوظيفيّ والنّسبة أو الصّفة في كلّ ذلك تعني الاعتماد على مبدأ تحديد الوظائف بالمعاني السّالفة الذّكر.

4/أيّ شيء تطبيقيّ: كمقابل لشيء نظريّ، أي كلّ ما هو عمليّ، ملموس أو مفيد: كالرّصيد اللّغويّ الوظيفيّ، والإجراءات الوظيفيّة.[1]

والحقّ أن نقول أنّ كلمة الوظيفة مصطلح مرن يتفاعل ويتداخل باشتقاقاته مع كلّ ماله علاقة، ومع كلّ ماله دور ويحمل الإفادة، وما يكون مادّي ملموس وعمليّ وغيره.

أمّا تربويّا وإجرائيّا وأدائيّا، ولّما لم تكن الوظيفة قطّ موضوعا وإنّما هدفا.

والوظيفة في نطاق الوضعيّة المشكلة تثير الهدف الذّي يتحقّق الإنتاج من أجله؛ أي يجيب مفهوم الوظيفة على السّؤال الآتي: ماذا نستهدف بالوضعيّة؟ ولما تصلح هذه الوضعيّة؟ وما وظيفتها الإجرائية؟ ما المفروض الّذي ينبغي أن تجيب عنه الوضعيّة؟ ما هي وظيفتها البيداغوجيّة؟ ومن هنا فالوظيفة الإجرائية للوضعيّة هي الحاجة التّي يفترض أن تستجيب لها الوضعيّة – لذا، فالوضعيّة" بإمكانها أن تأخذ طابعا إجرائيّا أوّلا، فإن لها وظيفة بيداغوجيّة، تخدم التّعلّمات بطريقة خاصّة – ويمكن القول: إنّ بإمكان وضعيّة مسألة معيّنة أن تلعب بشكل أساسيّ ثلاث وظائف بيداغوجيّة"، وهي:

*وظيفة ديداكتيكيّة لتعلّمات مضبوطة.

[1] – يحي بعطيش:"**نحو نظريّة وظيفيّة في النّحو العربيّ**"،مرجع سابق، د.ص.

*وظيفة إدماجية.

*وظيفة تقييميّة: وغالبا ما تكون الوظيفة ضمنيّة، إلا أنّه بإمكانها أن تبرز بشكل صريح أوضح وبارز فستتمثّل لنا الوظيفة ـــ انطلاقا ممّا تقدّم ـــ ممّا نقوم به من أعمال وأفعال وما يترتّب عنها من نواتج وملحقات.[1]

وقد شاع مصطلح الوظيفة إذ تعني الوظيفة المهمّة والفائدة والتّحقيق والواجب المطلوب والدّور وحمّلت مسميّات ومعاني متعدّدة إلا انّه يمكن إرجاعها إلى مفهومين: الوظيفة بصفتها دورا، والوظيفة بصفتها علاقة وهذا ما له صلة وطيدة ببحثنا على ما نرجوه؛ فما يعبّر عن العلاقة هو ما يربط مكونين أو أكثر في الكلام أو الجملة إلى تلك العلائق التركيبية والدّلالية، وما هو دور يميل إلى تحقيق التّواصل البشري الفعّال.

المبحث الثّاني: البيداغوجيا بين العلم والتّقنيّة والفنّ والفلسفة:

نظرا لما لمحناه من كثرة الالتماسات الإبيستيمولوجيّة لكلمة البيداغوجيا بسبب تعدد منابع المقاربات المصدرة والمستصاغة عن مآخذ الغرب فإنّ سريان هذه المعبّرات من قيادة وتوجيه وتنميّة وأيضا تربيّة الفعل المترجم بالأداء عند الطّفل الذّي يعتبر واحدة من التّرجمات للمعنى المصطلح الذّي تنداح مدخلاته ومخرجاته كنظريّة علم للممارسة المتلبّسة لثوب الفنون تصنيفا.متجاوزة جلّ الطّروحات المتشعبّة بإصدار الأحكام حول كنه وجودها، وتمثّل كلمة البيداغوجية المنظومة التّربوية كأساس هيكلي تنظيري استراتيجي ، لما لها من أهميّة مزدادة التطوّر من يوم إلى آخر مع جلّ التمظهّرات الهامّة الهادفة التّي مست القطاع وطرأت على نهج التّربية الوطنيّة ومع التّطوّرات التّي يشهدها القطاع العلميّ في ظلّ الرّقمنة المتختّلة بذات المعرفة فيه.يبقى الهدف الأساسي للبيداغوجية هو توفير كفاءات تحمل بذور تعلمات فنيّة معقلنة للأفراد على وجه الخصوص لتلبية حاجات الوطن محليّا، وبذلك تتخلّص من الرّداءة واللّاجودة واللّامهارة لبلوغ النّخبويّة في التّعليم وللارتقاء بالملكات وشحذها.

[1] – جميل حمداوي:"**نحو تقويم تربويّ جديدـــ التّقويم الإدماجي**"، الألوكة،2015م، ط1،ص75.

تتفاوت مفاهيم البيداغوجيا عند الفلاسفة القدامى أمثال أرسطو وأفلاطون إذ اعتبروها وسيلة في خدمة الأهداف الأخلاقية والسّياسية في المجتمع، وترتب عن هذا الفهم أن ركزّت الطرق البيداغوجيا المطبّقة في المناهج الدّراسية على مبدأ الحفظ وتخزين المعلومات والتّقليد وتمثل القيم الاجتماعية وتقديس المعلّم باعتباره مصدر المعرفة والنّموذج المثال والقدوة الذّي ينبغي إجلاله وتقمص شخصيّته دون أدنى رفض أو اعتراض.

واستمر شعاع هذا المفهوم يضلّل ميدان التّدريس والتّربية ويحدّد صورة أو نمط العلاقة التّواصليّة التّي ينبغي أن تكون بين الأستاذ وتلميذه أو طالبه إلى غاية –عصر الأنوار–وظهور أفكار وأعمال جون جاك روسو* في كتابه الشّهير"إميل" والذّي يدعو فيه التّربويين خاصّة بتغيير نظرتهم للطفل وأنّه ليس فقط وعاء أو صفحة بيضاء ـــ كما تصوّره البيداغوجية التّقليديّة في فلسفتها المثاليّة ـــ يكتفي بالاستقبال والتّلقي، إذ ينبغي ملاحظة استعدادات الطّفل وحاجاته وضرورة العمل على تطويرها وإشباعها[1].

وفي توجهها الحديث تعتبر البيداغوجيا "منهجيّة التّطبيقات التّربوية أو هي تلك الممارسات التّي يقوم بها الأستاذ في الحقل التّربوي والمتمثّلة في الوضعيّة التّدريسيّة التّي تترجم أساسا في العلاقة الديناميكيّة بين الأستاذ والتّلميذ"[2]. إنّ البيداغوجيا وبالرّغم من تعدّد التّعاريف المرتبطة بها فهي تفيد بأنّها ذاك البحث النّظري المزوّد بإشكاليات ومفاهيم وأغراض أكاديميّة من جهة، وموجها للممارسات التّربوية في المجال المدرسيّ على الخصوص من جهة أخرى؛ والحقّ أنّ البيداغوجيا فنّ

*جان جاك روسو:بالفرنسية:(Jean-Jacques Rousseau)ولد فيجنيف، 28يونيو1712وتُوفي في إيرمينونفيل، 2يوليو 1778 (عن عمر ناهز 66 عاماً)، هو كاتب وأديب وفيلسوف وعالم نبات جنيفي، يعد من أهم كتاب عصر التنوير،وهي فترة من التاريخ الأوروبي، امتدت من أواخر القرن السّابع عشر إلى أواخر القرن الثامن عشر الميلاديين. ساعدت فلسفة روسو في تشكيل الأحداثالسّياسيّة، التي أدّت إلى قيامالثّورة الفرنسية،حيث أثّرت أعماله في التّعليم والأدب والسيّاسة.

1– مختار بروال:"**كفاءة التّواصل البيداغوجيّ في ضوء معايير الجودة– مقاربة تحليليّة في ضوء نظريّة العقد البيداغوجيّ–**"، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدّكتوراه علوم، في علوم التّربية، كليّة العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر، 1435ه، 1436ه، 2014م، 2015م، ص48.

2– بلحسن مخلوف:"**العلاقة التّربوية بين الأستاذ والتّلميذ داخل الصّف الدّراسي**"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كليّة التّربية، جامعة الجزائر، الجزائر 2007م، ص30.

معقلن موجه للممارسة التّطبيقيّة، هناك من يراها كلمة من وجهة نظر يونانية، فالبيداغوجي le pédagogie هو الشّخص المكلّف بمراقبة الأطفال ومرافقتهم في خروجهم للتّكوين أو النّزهة، والأخذ بيدهم ومصاحبتهم.[1] يمكن القول أيضا أنها تعني في دلالاتها اللّغوية، تهذيب الطفل وتأديبه وتأطيره وتكوينه وتربيته وقد تعني الذّي يرافق المتعلّم إلى المدرسة، وتدل أيضا على التّربية العامّة، أو فنّ التّعليم، أو فنّ التّأديب، أو نظريّة التّربية التّي تنصب على جميع الطّرائق والتّطبيقات التّربويّة التّي تمارس داخل المؤسسّة التّعليمية. وقد يكون المقصود بها أيضا ذلك العلم الّذي يتناول التّربية في أبعادها الفيزيائية والثّقافية والأخلاقية، أو يدل على مجموعة من العلوم التّربوية النّظرية والتّطبيقيّة، كعلم النّفس التّربوي، وعلم الاجتماع، وعلم التّخطيط التّربوي، وعلم الاقتصاد التّربوي.

ولا مناص من القول أنّ البيداغوجيا كلمة إغريقية الأصل، مشتّقة من Ageien وPais والأولى تعني الطّفل والثّانية تعني يقود، وكانت هذه الكلمة تطلق على العبد الذّي يرافق الأطفال إلى المدرسة وتعتبر "النّظريّة العامّة لفنّ التّربيّة حيث تعمل على تنظيم العلاقة بين المبادئ العامّة والتّجارب المنفصلة والمناهج المتعدّدة، وهي في أدائها هذا تعمل على التّمييز بين ما هو واقعي، وما هو مثالي في العمليّة التّربويّة".

واستنادا على ذلك ولعلّ أضمن وجهة تنتهجها البيداغوجيا؛ أن تكون حلقة وصل وواسطة بين ما هو نموذجيّ عام، وبين ما هو إجرائيّ متخصّص يمكن ملاحظته وقياسه وتقييمه وتقدير نجاعته، وبين ما هو ممنهج قار الأسس، فالأساسيّة لديها ألّا تتحوّل وألاّ تنساق إلى النموذجية والأفلاطونية، ولا إلى اللانظاميّة والتّشعب، بل تنطلق من رحم العمليّة التّربويّة.

وعلى إثر ذكر ذلك" تعتبر البيداغوجيا أيضا النّظريّة التّربويّة التّي تعطي للتّربيّة معناها ودلالاتها وأهدافها وبدونها تتحوّل إلى فعل عشوائيّ".

[1]- علي تعوينات:"**التّعليمية والبيداغوجيا في التّعليم العالي**"، جامعة الجزائر، الملتقى الأوّل حول تعليميّة المواد في النّظام الجامعي، مخبر تطوير الممارسات النّفسيّة والتّربويّة أفريل 2010م.

وغنيّ عن الإبانة والإفصاح أنّه لا يمكن فصل إحداهما عن الأخرى، عن التّربية والبيداغوجيا نتحدّث فنقول أنّهما وجهان لعملة واحدة، لكنّنا لسنا نعتبر أنّ البيداغوجيا تربيّة ولا التّربيّة بيداغوجيا؛ بيد أنّه لعملهما ضرب من التّكامل في التّعامل التّربويّ.

كذلك يعبّر عن البيداغوجيا "بالدّائرة التّطبيقيّة لما يجب أن تكون عليه التّربيّة".وهو ما علّلناه مقدّما. إذا البيداغوجيا هي ذاك: "الجانب الفكريّ والتّطبيقيّ للتّربيّة".

وبناءا على ما تقدّم يقودنا ذلك إلى اعتبار أنّ البيداغوجيا تجمع بين ما هو تنظيريّ وبين ما هو تطبيقيّ، بكلّ احتواءاته وتمفصلاته في حلّة تقتضي ربط الأفكار بالأفعال، بنكهة مستحدثة مستجدّة تربويّة محضة.[1]

عبّرت أيضا على العبد الّذي يرافق الطّفل في تنقلاته، وبخاصة من البيت إلى المدرسة ولقد تطوّر استعمال الكلمة، وأصبح يدل على المربّيpédagogue وهي أيضا جملة الأنشطة التّعليميّة التعلّمية التّي تتمّ ممارستها من قبل المعلّمين والمتعلّمين وأكثر من ذلك هي نظريّة تربويّة علميّة عامّة ذات بعد نظريّ وتطبيقيّ وتوجيهيّ، لها علاقة وثيقة بالمدرّس والمتعلّم، بل تنفتح على الإدارة والأسرة والمحيط الخارجيّ[2].

وعلى إثر ذلك أُخذت كلمة:"بيداغوجيا" بمعان عدّة يشير ميالاري إلى حداثة كلمة "بيداغوجيا"و"بيداغوجي؛" إذ يرجعها معجم ليتري إلى سنة1536غير أنّ الأكاديميّة الفرنسيّة لم تعتمدها إلاّ ابتدءا من سنة 1762م؛ لتنتشر بعد ذلك خلال القرن التّاسع عشر، ويرجع هذا الاصطلاح إلى أصل يونانيّ؛ حيث إنّها تتكوّن من سابقة هي paidos وتعني:الطّفل، ولاحقة تعني:فعل التّوجيه والقيادة والتّنمية والتّربيّة.

[1] – سونيا هانم قزامل:"**المعجم العصريّ في التربيّة**"، عالم الكتب، القاهرة،2013م، طـــ1، ص36.

[2]– جميل حمداوي:"**نحو نظرية تربوية جديدة (البيداغوجيا الإبداعية)**"، مكتبة المثقّف، 2015م،ط1، ص 08، 09.

وقد كان البيداغوجيّ هو ذاك العبد الذّي يسوق الطّفل نحو حلقات الدّرس، ثمّ أطلق على المدرّس عن طريق التّطوّر الدّلالاتي للّفظ، وهي بذلك تعني لغويا تربيّة الأطفال، أو فنّ تربيّة الأطفال وهو التّعريف الذّي يعطى لها في المعاجم العامّة(غير المختّصة)[1].

حيث اعتبرها إميل دوركايم E.durkheimنظريّة تطبيقيّة للتّربيّة، تستعير مفاهيمها من علم النّفس وعلم الاجتماع.

واعتبرها أنطوان ماكرينكو A.Makarenko (العالم التّربوي السّوفياتي):العلم الأكثر جدليّة، يرمي إلى هدف عملي، وذهب روني أوبير R.hubert إلى أنّها ليست علما ولا تقنيّة ولا فلسفة ولا فنّا، بل هي هذا كلّه منظّم وفق مفصلات منطقيّة[2].كلمة بيداغوجيا هي كلمة متشعبّة الدّلالة تنهل من كلّ ما يعنى بوضعيّات التّعلّم والتّعليم خاصة الإجرائيّة منها كما أنّها تؤسس لما هو لا تطبيقي أيضا.

ولها أيضا في مفهوم ثان: بعدان يضمّ أوّلهما مهنيّة professionnalisation الفعل التّربوي-التّعليمي، بينما يضّم الثّاني أثر هذه المهنيّة على المتعلّم من خلال الطّرق والأساليب المتّبعة في التّدريس ومن خلال الوسائل والأدوات المستخدمة كدعائم للفعل التّعليميّ[3].

أمّا فيما يندحي تحت إشكالية العلاقة بين التّربية والبيداغوجيا واللّغة المتعلّمة كأداة تواصل فقد أجاد قلم محمد سيف الإسلام بوفلاقة* برؤية ترجمت وجهة نظر تثري جانبا من محاولاتنا في التماس جوهر هاته العلاقة يقول:

---

[1]- أوليفي روبول:"**لغة التّربيّة ــ تحليل الخطاب البيداغوجي**"، تر: عمر أوكان، أفريقيا الشّرق، المغرب، بيروت، لبنان، 2002م، د.ط، د.ص.

[2]- علي تعوينات:"**التّعليميّة والبيداغوجيا في التّعليم العالي**"، مرجع سابق، ص5

[3]- المرجع نفسه، ص10.

*- دكتور في اللّغة العربيّة وآدابها من جامعة عنابة – الجزائر، حاصل على جوائز في مسابقات أدبيّة وطنيّة ودوليّة. له مشاركات متنوّعة في الندوات العلميّة الثقافيّة، والأكاديميّة، ودراسات أكاديميّة محكّمة منشورة في مجلّات عالميّة، وإسهامات في التأليف، وإنجاز تقارير اجتماعيّة، وفكريّة، ومعالجة قضايا تربويّة وتعليميّة في مختلف المؤسّسات العلميّة، والهيئات الأكاديميّة في مختلف الدول العربيّة.ينظر:https://al-machriq.com

"إنّ التّربية كثيرا ما تطلق على تلك الجهود، والنّشاطات المتنوّعة التّي لها تأثيرات مختلفة في تكوين الطّفل، ونموّه، كما أنّها عبارة عن توجيهات هادفة، ومشكلة للحياة الإنسانية وتدرك قيمة العلاقة التّربوية عندما تكتشف مدى أهميّتها بالنّسبة للمجتمع، فالتّربيّة تنهض بوظيفة أساسية في تطوير المجتمع، ورسم مستقبله وتزويده بالطّاقة الحيوية، ممثّلة في شباب مفكر مستنير، يحسن استغلال الموارد الاقتصادية وتوجيه النّشاط البشري للبناء والتّعمير والإنتاج.

فالتّربية إذا عمليّة اجتماعيّة، تحقّق العمليّات التّربوية وتصبح جهودا مبدّدة مضيعة إذا لم ترتبط أهدافها وغاياتها بأهداف المجتمع وغاياته، فوظيفة التّربية تبصير المواطن العربي بمجتمعه وأهدافه وأوضاعه السّياسية والاقتصادية وعن التّربية بمعناها العام والشّامل والفوارق بينها وبين التّعليم فهي "تشمل كلّ أنواع النّشاط التّي تؤثر في قوى الفرد واستعداده، وتنميتها، وهذه الأنواع من النّشاط مصدرها عوامل مختلفة".[1]

وكتتمة لما تقدّم فإنّ مفهوم التّربية قد يعبّر عن تلك العمليّة المتشبّعة، ذات النّظم والأساليب المتكاملة التّي ترجع أصولها اللّغوية إلى ثلاثة:

أ/ رَبَا يَرْبُو، بمعنى زاد ونما .

ب/ رَبَا يُرَبِّي، بمعنى نشأ وترعرع .

جـــ/ رَبَّ يَرُبُّ،أصلحه وتولّى أمره، وساسه وقام على رعايته.

وقد اشتقّ بعض المفكرين المسلمين من هذه الأصول اللّغويّة تعريفا آخر اصطلاحيّا للتّربية قال عنه الإمام البيضاوي في تفسيره"أنوار التّنزيل وأسرار التّأويل" الرَبُّ في الأصل بمعنى التّربية، وهي تبليغ الشّيء إلى كماله شيئا فشيئا، ثمّ وصف به تعالى للمبالغة.

[1]– محمد سيف الإسلام بوفلاقة، "**إشكالية العلاقة بين التّربية والبيداغوجيا واللّغة**"،المجلّة الثّقافية الجزائريّة. الجزائر، بتاريخ 22 أفريل2018م. على النّت على الموقع:https://thakafamag.com

وفي كتاب المفردات للرّاغب الأصفهاني*"الرَّبُّ: في الأصل التّربية وهو إنشاء الشّيء حالا فحالا إلى حد التّمام"؛ فاستند الأستاذ الألباني من هذه الأصول اللّغوية، وممّا قاله البيضاوي والأصفهاني، أنّ التّربية تتكوّن من مجموعة من العناصر أهمّها ما يأتي:

1-المحافظة على فطرة النّاشئ ورعايتها.

2-تنمية مواهبه واستعداداته كلّها.

3-إيصال كلّ مربَّى إلى درجة كماله الخاصة.

4-توجيه هذه الفطرة وهذه المواهب للعمل في الواقع.

5-التّدرج في العمليّة وهو ما أشار إليه البيضاوي بقوله شيئا فشيئا والرّاغب الأصفهاني بقوله حالا فحالا.[1]

نستشّف ممّا سبق ذكره أنّ التّربية تسعى لترقية المربَّى إلى درجة اكتماله وكماله معا، انطلاقا من النّفس الإنسانية وصولا إلى شخصيته البشرية، وممّا لاشكّ فيه أنّ التّربية مرتبطة وثيقا بالتّعليم وقارّة بكينونته ووجوده فهو جزء لا يتجزأ من طبيعتها الشّمولية.

وموضوع التّربية له بعد علائقي فحواه تربيّة الطفل؛ فقد شغلت تربية الأطفال والتّعامل معهم أذهان المفكرين والفلاسفة وعلماء الاجتماع والنّفس منذ قديم الزّمان وجاءت النّظريات التّربوية المختلفة في الفكر المعاصر ومن أشهر نظريات تربيّة الطّفل في الفكر المعاصر ما يأتي:

- النّظريّة المثاليّة في تربيّة الطفل:

تعتبر أوّل نظرية تربويّة عرفها الفكر اليوناني أو بعبارة أخرى؛ هي تلك النظريّة التّي نشأت في ظلّ نظام فلسفي معيّن لا يتخذ من التّجريب أو الواقع أساسا معينا لبقائه وإنّما

*-**الرّاغِب الأَصْفَهَاني** :(توفي 502 هـ / 1108 م)، هو أديب وعالم، أصله منأصفهان، وعاشببغداد .ألّف عدة كتب في التّفسير والأدب والبلاغة.وهو الحسين بن محمد بن المفضل، أبو القاسم الأصفهاني (أو الأصبهاني) المعروف بالراغب، اختلف في مذهبه فقيل من الكثير أنّهُشيعي،وقال الكثير أيضاً بل هُوّ منالمعتزلة، ويُعدّه رهطٌ مِن عُلماءالشّيعةبأنّهشيعيمن أعلامهُم وكبراؤهُم وعُلماؤهُم وأعيانهُم.قالالزركليعنه:"اشتهر، حتى كان يقرنبالإمام الغزالي".

[1]- رأفت فريد سويلم:**"تربيّة الطّفل في الشّريعة الإسلامية"**، تح: محمد حسين يعقوب، دار اليسر، القاهرة- 1429هـ، 2008م- ط1، ص29.

يستمدّ بقائه من تلك الأفكار والقيم والمثل التّي يرى أنّه تعيش في عالم آخر غير العالم الذي نعيش فيه وهو عالم المثل ومن هذه المثل والإيمان بها نشأت نظريّة المثل أو النّظريّة المثاليّة في الفلسفة والتّربية، إذ يعتبر أفلاطون رائدها بلا منازع في الفكر الإنساني وآراؤه هذه كانت آراء نظريّة بحتة يتعذّر تنفيذها في الواقع العملي.

- النّظريّة المسيحية في تربيّة الطفل:

واستندت تربيّة الطفل في المسيحية على عدد من الأسس بعضها ينتمي إلى تعاليم المسيحيّة التّي تضمنتها الأناجيل أو كنايات المفكرين وأهمّها:

ـــ تنمية إيمان الطّفل حيث اعتبر ذلك مرحلة أعلى من التّفكير الإنساني.

ـــ أن تبنى تربية الطفل على أساس من الاتجاه المسيحي والعقلي.

ـــ تأكيد قيم الخير والعدالة والحقّ والجمال وأنّ هذه القيم تنمو بنمو الطّفولة.

ـــ ارتباط التّربية بالمتغيّرات السّياسية والاجتماعية، وهو ماجعل تربيّة الطفل في المسيحيّة تتصل بأمور الدّين والدّنيا[1].

ـــ ربط الطفل بفلسفة المجتمع التّي يكونها الدّين المسيحي.

- النّظريّة الإسلامية في تربيّة الطفل:

إنّ النّظرية التّربوية في الإسلام نظريّة شاملة بمعنى أنّها تحاول الحفاظ على القيم الأساسيّة في الإسلام بحيث لا تعوق حركة التّطور الحضاري وفي الوقت نفسه نظرية يمكن أن تنفتح على ثقافة الغرب والشّرق وتمتص منها كلّ ما فيها من قوّة ممّا يعينها ويدفعها للأمام.

قد يعتبرها البعض لا تخصّ غير المسلمين وهذا خطأ بعينه ولا شكّ في أنّ هذا انغلاق وجمود؛ وهي إن كانت تعني للمسلم فكرا وعملا، فلغيره تعني فكرا لابدّ من الوقوف عليه احتراما وتقديرا.[2]

---

[1] - رأفت فريد سويلم:"**تربيّة الطّفل في الشّريعة الإسلامية**"، مرجع سابق، ص29.

[2]- ينظر: يوسف أبو الحجاج:"**سيكولوجيّة التّعامل مع الأبناء، أطفال الكمبيوتر والنّت كيف نتعامل معهم؟**"، دار الكتاب العربي، حلب،2009م،ط1، ص47، 56.

يلّح علينا هذا الطّرح أن نعتني بالتّساؤل الآتي بالإفراج عنه والإبانة عن مكنونه حول كيف كان المربّي يربّي صغاره؟ يصعب تقديم جواب دقيق جدا عن هذا التّساؤل المشروع. فالبحث الأثري في تاريخ العالم حسب المناطق، مازال ضعيفا جدا، والفجوات بين الحقب التّاريخيّة كثيرة وكبيرة جدا، وطلائع الإنسان كانت في مناطق مختلفة جدّا[1]، بمعنى أنّ الإنسان الأوّل لم يكن موجودا في منطقة واحدة من الأرض، ويمكن القول بأنّ تعلّم البدائي اعتمد على قدرته على التّفكير، ولغته، وقدرته على التّقليد، وبخاصّة تقليد الأصوات، وكانت تربيّة الأطفال مرتبطة بالممارسة، والتّلاؤم مع البيئة بواسطة السّلوك المتعلّم أو المنقول عن غيره،[2] ولعوامل البيئة المؤثّرة، وللمصادفة أحيانا، وبالتّالي فإنّ التّربيّة البدائيّة علّمت الطفل كيفيّة التّعامل مع الحيوان، وأوّل الأصدقاء من الحيوان كان الكلب.[3]

إلاّ أن طفل هذا القرن وحسب آراء قدمها علماء النّفس والتّربية في عصرنا هذا تعرض مع ضمانات مؤكدّة أنّ من يتبعها عليه أن يطمئن تماما إلى أنّ طفله سوف ينشأ وقد استوفى جميع الصّفات التّي يرغب أن يراها الآباء في أبنائهم، وذلك تعاملا مع مُشكِلْ هذه الشّريحة ومهيّئها بعد الأولياء ألا وهو المربي الكفء الذّي يحتوي كلّ تمخضات التّربية والبيداغوجيا والنّظريات والمقاربات ويكيّفها بطرق ووسائل تتماشى مع المتعلّم من كلّ النواحي.

فيميّز الكثير من الباحثين التّربويين ههنا بين البيداغوجيا والتّربية، بأنّ البيداغوجيا تشتمل على الجوانب النّظريّة، أمّا التّربية فهي ترتكز على الجوانب التّطبيقيّة، فهي بمثابة التّجسيد الفعليّ للبيداغوجيا، وهي تعرف بأنّها علم التّربية، وهي كلمة ذات أصول يونانيّة وتعني ذلك الشخص المكلّف بمرافقة الأطفال وإرشادهم وتوجيههم وتعني بدلالاتها الواسعة مختلف طرائق التّدريس (البيداغوجيا)أصبحت عنصرا مهمّا لا يمكن الاستغناء عنه في الدّراسات التّربوية، تعقد لها

[1]-ينظر: صلاح الدّين شروخ:"**التّربيّة البيئيّة الشاملة البيداغوجيا والأندراغوجيا**"، دار العلوم للنّشر والتّوزيع، عنّابة، 2008م، د.ط، ص62.

[2]- المرجع نفسه،ص63.

[3]- المرجع نفسه،ص64.

البحوث، وتؤلف فيها الكتب ويأخذ بها الطّلاب في كليّات التّربية، ومعاهد المعلّمين النّاشئين وتأثيرها المباشر في تأهيلهم فنيّا لمهنة التّدريس.[1]وبناءا على ما سلف ينطوي التّدريس على أمرين أساسيين هما :

-الإحاطة بالمعارف المكتشفة.

-اكتشاف تلك المعارف.

ولتحقيق ذلك طرائق تربويّة، ونقصد بالطّريقة هنا مجموعة أساليب مخطّطة ومنظّمة، يضعها الأستاذ وينفذها بالتّعاون مع الطّلاب، لتحقيق تطوّر قريب المدى في القطاعين العقليّ والانفعاليّ من شخصيّة الطّالب.

وتوجد تصنيفات مختلفة –حسب الأساس–لطرائق التّدريس، فإنّ أخذ الجهد المبذول في كلّ طريقة أساسا، كانت في ثلاثة أقسام هي:

1ــ قسم يشمل الطّرق التّي يلقى العبء فيها على عاتق المعلّم وحده، ودون مشاركة التّلاميذ.

2ــ قسم يشمل الطّرق التّي يتقاسم المعلّم والتّلاميذ العبء فيساهم كلّ بقدر.

3ــ قسم يلقى فيه العبء كلّه على المتعلّم، وينحصر جهد المعلّم في مناقشة النّتائج التّي يحصل عليها التّلميذ، وعلى الرّغم من أنّ التّربيّة التّقليديّة لا تقوم على مبادئ ثابتة، فإنّ الأفكار التّي ألهمتها واسعة الانتشار بصورة تمكننا من أن نحدّدها بكونها تشمل مجموعة معلومات والتّمارين التّي خلّفها الماضي، ويكون هدف المدرسة الرّئيسي هو تزويد الأجيال الجديدة بها، إنّ ما هو ثابت بين التّصورات القديمة والحديثة للتّربية هو ربطها بمعنى مصطلح"بيداغوجيا" بكلّ الممارسات والخطابات التّي تقود الفرد وتوجه انتقاله من الطّبيعة إلى الثّقافة وانخراطه داخل الحياة الاجتماعيّة لكن مفاهيم" الفرد"و"والطّبيعة"و"الثّقافة" لم تكن دوما ثابتة بل تغيّرت بتغّير المرجعيّات النّظريّة والعمليّة للأساليب التّربويّة المتبنّاة داخل كلّ بيداغوجيا.

[1]–محمد سيف الإسلام بوفلاقة،"**إشكالية العلاقة بين التّربية والبيداغوجيا واللّغة**"،مرجع سابق، د.ص.

وعلى سبيل الذّكر لقد كان عمل البيداغوجيا في الفلسفات اليونانيّة مركزا على مساعدة الطّفل لكي يصبح راشدا، أي لكي يحقّق ماهيته بوصفه كائنا عاقلا داخل العالم.

والواقع أنّ النّزعة الإنسانية للعصر الحديث ستسمح بقيام تصوّر جديد للعمل التّربوي"فمهمّة التّربية هي قيادة الإنسان –معتبرا في شموليّته–"إلى تحقيق تفتحه الكامل، في محاولة لملائمة العالم مع الإنسان الجديد.

وهو ما تركز عليه البيداغوجيا المعاصرة هي الأخرى بخصوص واقع الطّفولة في أنّ الطّفل لم يعد نموذجا مصغرا للرّاشد، وأنّه يجب علينا–إذا أردنا دفعه إلى الاستقلال الفكري والأخلاقي– احترام إيقاع نموّه الخاص والاعتماد على اهتمامه وحاجاته، والعمل على تحقيقها واستثمارها داخل بيداغوجيا قائمة على التّساؤل.[1]

تأسيسا على ذلك تعتبر البيداغوجيا الفكارة التّسييريّة للمؤسّسات المشرفة على فنيّات علم التّربية والتّعليم والتّنديد بفعل التّعلّم وهذا أهمّ ما يميّزها كونها تتعامل مع المعرفة طويلة الأمد الوظيفيّة منها على الأكيد؛ هاهنا تنقدح تمظهرات فن التّعليم وعلم التعلّم، إن لم نقل تتأسس بناها القاعدية وترتص في سبيل تنمية كفاءات وتطويرها.

المبحث الثّالث: الصّورة من التّخلّق إلى التّألق:

توطئة:

لماذا الصّورة إذن؟

لأنّها اليوم تقوم بمهام إحلال معبد كهنوتي جديد يؤمّه حجاج العالم للتّلذذ والتّجسس والعبادة وتغذية مشاعر ما، كما أنّها الكبريت الهائل الذّي تتغذّى عليه جلّ الآليّات التّي تشغل وسائط الإعلام الجماهيري في دورة لا نهائيّة.[2]

---

[1] عبد الحقّ منصف:"**رهانات البيداغوجيا المعاصرة–دراسة في قضايا التّعلّم والثّقافة المدرسيّة–**"،أفريقيا الشّرق –المغرب– 2007م، د.ط، ص22.

[2] – عزّ الدّين الوافي:"**سلطة الصّورة وبلاغة الجسد**"،كتاب الرّافد، دار الثّقافة والإعلام، حكومة الشّارقة، سبتمبر2015م، العدد:102ص10، edl:libraries.ae.11

تقديم:

عزم إنسان الزّمن القديم منذ بدائيّاته الأولى على تخليد لحظاته فابتدع طريقة تخصّه في حمل رسالة للخلف الذّي سيأتي بعده، نقلا عن معايشته تجارب حياتية ليقول بأسلوبه أنّه كان هنا ووجد هناك، ومارس طقوسا دسّ معالمها صوريّا وفق عاداته الخاصّة وشعائره فشكّل تصاميم على جدران الكهوف والمغارات لم يعلم أنّها بدايات لفنّ من نوع ما أعربت عن بوح بمكنوناته، وصرّحت عن تمثّلاته المصوّرة بعقله كترجمة —رسمة- عملت بدورها كحلقة واصلة ووسيط بين حضارة أفلت وزالت وحضارة قائمة المعالم.

محطّات مرت بها الصّورة:

غنيّ عن البيان أنّ الإنسان البدائيّ أوّل ما بدأ بالكتابة والنّقش بدأها في الصّخور رغم أنّه لم يعرف، فهو يخاطب بذلك بني جنسه من خلال التّعبير عن حياته اليوميّة وعاداته وتقاليده بالنّقوش التّي لازالت لحدّ الآن دليلا على معرفة حضارته وتفسيرها من خلال تلك النّقوش، وهذا ما يمكن أن نسميّه بـــ"لغة البصر"[1]

قد يتبادر على ذهن الواحد فينا سؤال محوريّ ههنا: لماذا اختار هذا الإنسان الصّورة كصيغة تعبيريّة دون غيرها كأداة ليعبّر بها؟ والجواب يكون كالآتي: إنّ حاجتنا للصّورة حاجة روحيّة وعاطفيّة قبل أن تكون حاجة ماديّة؛ ألسنا دوما في حاجة هذا الوسيط؟ فبالإضافة لقدرة الصّورة على إثارة الأحاسيس، إنّ لها قوّة استحضار المرغوب وزرع الحياة فيه، وجعله كأنّه حاضر بيننا في ألهنا والآن إنّ عنصر استمراريّة الأحاسيس، وإعطائها بعدا تاريخيّا ورمزيّا تتوارثه العائلات كمخزون نفسيّ واحتفاليّ بلحظات تمّ اقتناصها من قبضة الزّوال.[2]

إذن تلتقط الصّور ذكريات يتشبّث بها الإنسان للقدرة على المواصلة والتّعايش والبقاء، وقد برعت الصّورة دون غيرها في الحفاظ على ما لا نريد فقدانه عاطفيّا؛ لأنه يولدّ في ذواتنا صورا حيّة

[1]- قدور عبد اللّه ثانيّ:"**سيميائيّة الصّورة مغامرة سيميائيّة في أشهر الإرساليات البصريّة في العالم**"، مؤسّسة الورّاق للنّشر، الجزائر،2008م، ط1، ص96.

[2]- عزّ الدّين الوافي:"**سلطة الصّورة وبلاغة الجسد،كتاب الرّافد**"، مرجع سابق، ص21.

تتراءى للواحد منّا وفق ما يستشعره وما يثير نقطة الاستثارة الحسيّة لديه، وهو ما عبّر عنه فونتاني بقوله: "إنّ العاطفة تعبّر عن نفسها عن طريق صور".[1]

ويقودنا ما تقدّم إلى القول أنّ العاطفة هي ماء الحياة بالنّسبة للصّورة، فالصّور من دون عاطفة تبدو جافّة وجامدة تفقد حيويتها وتأثيرها، ونستطيع من خلال دراسة التّشكيل العاطفي في الصّورة أن نميّز هذا الفنّان عن ذاك، (وهذا الشّاعر عن ذاك).[2]

نعود للقول أنّ الإنسان الأوّل لولا إحساسه بضرورة ملحة لما تواصل معنا وعبّر برسومه عن مشاهد أحدثت لديه تأثيرا ما ولدّ شعورا وعاطفة ضاهت الحدث الحقيقيّ المميّز بالنّسبة له.

فلسنا الجنس الوحيد الذّي عمّر الأرض فقبل البشر والجنّ عاشت مخلوقات شبه عاقلة تعرف بالجنّ والبِنّ وذكرت أيضا منهم الخِنّ والمِنّ وأخيرا النّس وهذا كلّه قبل خلق الجنّ والإنسان؛ فتاريخ الجزائر مثلا هو جزء من تاريخ أوسع من شمال إفريقيا يعود لمئات آلاف السّنين، فعلم الانثروبولوجيا يؤكد أنّ الحفريات المكتشفة في الطّاسيلي والهقار تعود إلى ما يقارب من 500ألف عام، فقد تمّ العثور على أقدم إنسان في شمال إفريقيا وهو رجل ما قبل التّاريخ"رجل الأطلس" الذّي أعلن عنه في أكتوبر1952م، فقد كانت رسومات الطّاسيلي مجرّد ذكرى تروي قصص الأوّلين ما قبل عصر البشر عن مخلوقات سكنت الأرض قبلنا.[3]

ولقد أضحت الجزائر من بين الدّول الغنيّة بالنّقوش الصّخريّة وهي تنتشر في عدّة مناطق وخاصّة الطّاسيلي، وتعدّ هذه المواقع متحفا في الهواء الطّلق تعرض مئات النّقوش التّي خلّفها إنسان العصر البرونزي، من خلال رسومات متنوّعة والتّي تجسّد بعضا من مظاهر حياته اليوميّة. غير أنّ هذه النّقوش تبقى عذراء من النّاحية العلميّة، مازالت لم تخضع للفحص الأكاديمي الشّيء الذّي

---

[1] – سعيدة بشار:"**سيمياء الانتماء في رواية الانطباع الأخير مالك حدّاد**"، دار المثقف للنّشر، الجزائر، 1441ه، 2019م، ط1، ص61.

[2] – كلود عبيد:"**جماليّة الصّورة"في جدليّة العلاقة بين الفنّ التّشكيليّ والشّعر**"،مجد المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر، لبنان،1431ه، 2010م، ط1، ص98.

[3] – كهوف الطّاسيلي،"**وثائقيّ التّاريخ المحرّم للأرض قبل خلق البشر والجنّ**"، وثائقيّة أحداث وحقائق روايات، ج:1،2(إلكتروني/يوتيب).

ترك المعلومات حولها قليلة جدا إن لم نقل منعدمة، إلاّ أنّ العوامل والأسباب التّي دفعت بإنسان العصر البرونزي للنّقش على الحجر تبقى غامضة، وقد تكون تعبيرا فنيّا أو تجسيدا لشعائر عقائديّة.[1]

وفي الحقيقة تتوجب الإشارة إلى أنّ رغبة هذا الإنسان في التّخلص من هالة الزّوال والاختفاء من جهة ثانية جعلته يهرع لمآله الوحيد "الصورة"، فالموت قد شكّل له تهديدا يحوطه ويتربّص به بين الفينة والأخرى، على اعتبار أنّ للصورة ماضيا سحريا أوكل إليها وظيفة مقاومة الموت والتّلاشي. فبقدر ما كانت مثيرة للخوف والرّعب، نقاوم بها المرعب والمخيف أي "الموت"، وبوساطتها يستدعي الآباء والأجداد الموتى، فإنّ قهر الموت والتّلاشي بواسطة استدعاء الصّورة تلك هي المهمّة الموكولة للصّورة، إذ شكّل الموت التّحدّي الأكبر للإنسان ممّا استدعى الصّورة من أجل البقاء والحضور: فهي "تقاوم التّلاشي المصاحب للموت بإعادة التّرسيم الملازم للصّورة".[2]

وقد تقاسمت الصّورة نقطة ارتعاب الإنسان القديم من الموت وحاولت تخفيف عبئه؛ فحملت مسؤوليّة مواصلة ما بدأه في رحلة عبوره من أرض البقاء إلى دار الفناء،"وحده الإنسان مصوّر؛ ذلك أنّ الذّي يمرّ وهو يعرف أنّه فقط عابر يرغب في البقاء، فالإنسان يأخذ الكثير من الصّور للأشياء التّي يعرف أنّها مهدّدة بالانقراض من نباتات وحيوانات بحريّة".[3] وغيرها لتربط الأضداد بالوجود الإنساني فضديّة الحياة للموت أفرزت حبّ البقاء والوجود والخلود وذمّت التّلاشي والزّوال والموت.

فقد وُلدت الصّورة بسيطة بساطة العصور الأولى، بساطة الهموم الأولى، الهمّ في العيش والإيواء والأكل وهمّ الحياة والموت والبدائيّة على حسب أوليّة التأقلم والتّكيّف والتّعايش.

---

[1] – قدور عبد اللّه ثانيّ:"**سيميائيّة الصّورةمغامرة سيميائيّة في أشهر الإرساليات البصريّة في العالم**"،مرجع سابق، ص96، 97.

[2] – عبد العالي معزوز:"**فلسفة الصّورة الصّورة بين الفن والتّواصل**"، أفريقيا الشّرق، المغرب، 2014م، د.ط، ص145.

[3] – ريجيس دوبري: "**حياة الصّورة وموتها**"، تر: فريد الزّاهي، أفريقيا الشّرق، المغرب،2002م، د.ط،ص 21.

ونظرا لكوننا بعالم مطرد التّغيير فقد ارتبطت الصّورة على الدّوام وعبر القرون بالحضارة- وعلى العموم يدين تصوّر الإنسان الحديث عن بابل واليونان القديمة، أو العصر الوسيط إلى البصر.[1]

وترانا أمام الإقرار بشهادة المؤلف: شاكر عبد الحميد* في ما دوّنه بـــ"عصر الصورة السّلبيات والايجابيّات"في قوله: الإبصار هو الحاسة التّي خلبت لبّ الرجال والنّساء عبر التّاريخ وحيّرهم أيضا. فمن بين الحواس الخمس التّي يمتلكها الإنسان بعد الإبصار هو الحاسّة الأكثر ارتباطا بالفنون البصريّة وبادراك الفنّ."انّه بمثابة النّافذة الكبرى"[2].

ومن هذا المنطلق فما تركه من ميراث تشكيلي -أقصد هنا الإنسان القديم-كان فنّا من تصنيف ما كان نتاجا وإبداعا حصر حقبة زمنية وتاريخا وسلالة بشريّة وارث اجتماعي وثقافيّ مجسّد.

بطريقة ما عرف الإنسان منذ التّاريخ القديم كيف يصوّر ويرسم أشكال مختلفة، فهاهم الفراعنة يخلدون ذكراهم برسوم فريدة على أوراق البردة والرّومان يحفرون تاريخهم على جدران مبانيهم في روما، فالصّورة والتّصوير فنّ غريزيّ يسعى به الإنسان لترجمة واقعه وتخليد ذكراه ببصماته الأصيلة.[3]

علما أنّ حقيقة التّصوير القديم في بداية خطواته انطلق من فهم من سبقونا للضّوء وطبيعته واعجازاته في دعم البصر. فالتّصوير فنّ وعلم تسجيل الأغراض التّي نراها لفترة زمنيّة محدودة وتخليدها إلى الأبد باستخدام تأثير موجات كهرومغناطيسيّة (كالضّوء المنظور)على طبقات

---

[1] - قدور عبد اللّه ثانيّ:"**سيميائيّة الصّورة مغامرة سيميائيّة في أشهر الإرساليات البصريّة في العالم**"، مرجع سابق، ص105.

*-**الدكتورشاكر عبد الحميد سليمان:** من مواليد 20يونيو1952بأسيوط بصعيد مصر، عمل أميناً عاماً للمجلس الأعلى للثقافة ثم تولى منصب وزير الثقافة بوزارة كمال الجتروريفي ديسمبر 2011م، وهو أستاذ لعلم نفس الإبداع - أكاديمية الفنون المصرية.

[2] - شاكر عبد الحميد: "**عصر الصّورة السّلبيّات والايجابيّات**"، سلسلة كتب شهريّة يصدرها المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، يناير1978م،العدد311،ص35.

[3] - قدور عبد اللّه ثانيّ:"**سيميائيّة الصّورة مغامرة سيميائيّة في أشهر الإرساليات البصريّة في العالم**"، مرجع سابق، ص131.

حسّاسة يجري معاملتها لإبراز هذا التّأثير وإظهاره إلى الأبد على هيئة صور إيجابيّة؛ وهو الأسلوب الذّي يعوّض الإنسان عن قصور أدواته وحواسه عن التّذكير المستمّر، والإبقاء على الحدث أو الغرض مدوّنا بطريقة صادقة لا كذب فيها ولا التواء.[1]

إضافة على مسميّات الصّورة على اختلاف العصور؛ لازالت تمّتد بالصّلة إلى ماله علاقة بالرّوح والموت والخلود كالأصنام والتّماثيل، وقد مرّت ثلاث صور لثلاث عصور متمايزة: الصّنم والفنّ والبصر لكلّ منها قوانينها، وكلّ خلط بينها يؤدّي إلى غموض لا جدوى منه. وهذه المفاصل هي:

عصر الخطاب: Logosphère، ونعني به عصر الأصنام بالمعنى العام للكلمة(كما تعبّر عنها الكلمة الإغريقية eidolon – صورة)، وهو يمتد من اختراع الكتابة إلى اختراع المطبعة.

ويطابق عصر الكتابة: graphosphère عصر الفنّ الذّي يمتد من المطبعة إلى التّلفزيون بالألوان(التّي تبدو لنا أكثر وجاهة من الصّورة الفوتوغرافية أو السّينما، كما نرى ذلك).

أمّا عصر الشّاشة:Videosphere فهو يقابل عصر البصري،[2]وقد سلب هذا العصر الأخير الألباب، وغطّى على كلّ الميادين وأصبح الضّوء السّراب الملاحق البارز في الأفق.

وعلى الأرجح لا يمكننا الحديث عن البصر والضّوء والرّؤية دون استحضار ما جاء به أبو الحسن بن الهيثم* أكبر علماء البصريّات العرب في القرن الحادي عشر، وقرّر أنّ الأشعة الضّوئيّة تخرج من الجسم في خطوط مستقيمة حتّى تصطدم بالعين فتثير الإحساس بالرّؤية وقد أيّد قاعدته هذه بتجارب تثبت أنّ الضّوء يسير في خطوط مستقيمة كما قسّم الأجسام إلى قسمين:

---

[1] – محمد نبهان سويلم:**"التّصوير والحياة"**، إشراف:أحمد مشاري العدواني، سلسلة كتب ثقافية شهريّة يصدرها المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، يناير1978م،العدد:75،ص13.

[2] – ريجيس دوبري: **"حياة الصّورة وموتها"**: مرجع سابق، ص165، 166

*– **أبو علي الحسن بن الحسن بن الهيثم**:(35ه، 956م، 430ه، 1040م)، عالم موسوعي عربي مسلم قدّم إسهامات كبيرة في الرّياضيات والبصريّات والفيزياء وعلم الفلك والهندسة وطب العيون والفلسفة العلميّة والإدراك البصري والعلوم بصفة عامة بتجاربه التّي أجراها مستخدمًا المنهج العلمي، وله العديد من المؤلفات والمكتشفات العلميّة التّي أكدّها العلم الحديث.ينظر:https://ar.wikipedia.org

أ/أجسام مضيئة في ذاتها:المصباح والشّمس واعتبرها مصادر للضّوء.

ب/أجسام مضاءة بغيرها:من المصادر الأولى.[1]

بيد أنّ النّظر الحقيقيّ يكون بوجود الحزم الضّوئيّة المنتشرة على الشّيء المنظور إليه-إنارته جليّة مثلا-فهو عامل يساهم في تغطيّة الرّؤية البصريّة الصّحيحة.

ومن بين أبرز ما نعتت به الصّورة كان الشّبح والصّنم. والـ Figura؟ إنّها كلمة تعني، أولا: الشّبح ثمّ الصّورة والوجه، وأمّا الـIdol؟(الصّنم)، فإنّها مشتقّة من eidolon، والّتي تعني خيال الموت وشبحهم والطّيف، وفي عديد المعاني المرتبطة بالصّورة ارتأينا أنّ كلّ حضارة وكلّ اعتقاد وكلّ إنسان وجد على فترات تاريخيّة مترابطة أو متفاوتة قد تعامل مع الصّورة حسب ما رآه مناسبا في فترته الّتي عايشها، ومنهم من أيّد هذه التّسميات ومنهم من خالفها وعافها وذاد عنها غير أنّ كلّ تسمية لم تأت من العدم وإنّما هيّأت لها ظروف وأحداث ووقائع خاصّة بكلّ حقبة زمنيّة.

ولو ندر وجوهنا إذن نحو الإغريق، تلك الثّقافة المشمسة العاشقة للحياة وللرؤية إلى حدّ عدم التّفريق بينها. فالحياة بالنّسبة للإغريقي القديم ليست كما هي لدينا، مرتبطة بالتّنفس وإنّما بالرؤية والموت وفقدان البصر، فيقولون "أطلق نظرته الأخيرة".[2]

بمعنى فارق الحياة وغادرت روحه الجسد، فقد ربطوا تجمّد الرؤية عند الوفاة وتوقف العينين عن النظر بالموت.

رغم أنّ العين ليست النّظر، ذلك أنّ المعلومة البصريّة تتكوّن عن طريق فلان إلى فلان. ويخضع إدراك الصّور خصوصا للقوانين العامّة العائدة للإدراك. ومع مفهوم النّظر، نبتعد عن مجال ما هو مرئيّ بشكل محض: فالنّظر هو ما يحدّد قصديّة البصر وهدفه.[3]

---

[1] – قدور عبد اللّه ثانيّ:"**سيميائيّة الصّورة مغامرة سيميائيّة في أشهر الإرساليّات البصريّة في العالم**"، مرجع سابق، ص131.

[2] – ريجيس دوبري:"**حياة الصّورة وموتها**"،مرجع سابق، ص 17.

[3] – جاك أمون:"**الصّورة**"،تر:ريتا الخوري، مرا: جوزيف شريم، المنظمة العربيّة للتّرجمة، لبنان، 2013م، ط1، ص59.

ومن هنا لا ضير أن نمر على ما تعكسه الأمثال العامية من نوعيّة "عين العقل"، و"صورة خير من ألف كلمة" اعتقاد النّاس في أهميّة الصّور، وتلمح هذه الأمثال إلى قدرتنا على تخزين الصّور أو الرّسوم لمشاهدتها فيما بعد باستخدام العين الثّالثة أو العين الدّاخليّة"Inner Eye"، ويمكننا باستخدام العمليّات التّي تحدث بداخلنا أن نستخدم الصّور لمساعدتنا على التّذكر.

وتمّت الإشارة إلى استخدام الصّور كمساعد للتعلّم والتّذكر في المخطوطات الإغريقية القديمة والتّي ترجع إلى الخطباء الإغريق عام500ق-م، والذّين كانوا في الغالب غير مثقفين حيث كانوا يربطون بين الموضوعات التّي يطرحونها وبين التّماثيل الموجودة في الميادين والحدائق العامّة، وكان الحديث في هذه الحالة عبارة عن تخيّل التّنزه بين الحدائق مع كلّ تمثال على حدة والتّحدث معه، حتّى الوصول إلى التّمثال التّالي وهكذا.[1]ومن الخواص التّي تتلبّس الصّورة قسرا أنّها متناولة من الشّريحتين المثقفة والغير مثقفة أي أنّها قابلة على التّعاطي مع كليهما دون خلق اصطدامات ابيستيمولوجيّة ولا طبقية.

حيث أنّ الوتيرة التّي يتقدّم بها الجانب الحاسي للبصر دون غيره من الحواس مع صراع بالغ الاهتمام على الانفتاحية والاستشراف والقدرة على الاكتشاف والاستقراء لا يستهان بها سواء التقطتها العين أو حبسها التّمثال والصّنم.

وعلى غرار العلامات التّي مثلت تجسيمية الصّور، فإنّ الصّنم باعتباره اختصارا للمثال الزّمني، هو صورة زمن جامد وإغماءة أبدية وسفر عموديّ في اللّانهائيّ الجامد واللاإلهي.[2]وما كان يمارسه الإغريق بتخيلهم التّجول والتّحدث مع التّماثيل، قد يكون استجلابا وتحريكا تخييليا لذاك الزّمن المحبوس.

وأمام هذه الأوجه يميّز فرويد (ووريثته خصوصا) الانجذاب البصري، الذّي يشير إلى الحاجة إلى الرّؤية؛ والذّي ليس من أنواع الانجذاب الأساسيّة الكبيرة التّي تتوافق مع لذّة عضويّة، مثل

---

[1] – فرانسيس دواير وديفيد مايك مور:"**الثّقافة البصريّة والتّعلّم البصريّ**"،تر:نبيل جاد عزمي، الجمعيّة الأمريكيّة الدّوليّة للثّقافة البصريّة "IVLA"، القاهرة،2015م، ط02، ص59، 60.

[2] – ريجيس دوبري:"**حياة الصّورة وموتها**"، مرجع سابق،ص167.

الانجذاب الشّفوي(الذّي يعود أصله إلى حاجة الحيوان للغذاء)؛ فهو بخلاف ذلك ميزة تتميّز بها الحياة النّفسيّة البشريّة، وكسائر أنواع الانجذاب ينقسم هذا الانجذاب إلى هدف(الرّؤية)، ومصدر(الجهاز البصري)، وعرض هذا الأخير-الوسيلة التّي يبلغ من خلالها الجهاز البصريّ هدفه النّفسيّ(الرؤيّة).[1]

فالصّورة تحفظ في الذّاكرة البشريّة ليتم استدعاؤها عند الحاجة إليها من جديد، إذ تركز نظريّة المعالجة معالجة المعلومات -التّي التقطت للرؤية-على الكيفيّة التّي يتعامل بها نظام الذّاكرة البشريّ مع اكتساب، وتحويل، ومعالجة، وتفسير، وترميز، واستعادة، واستخدام المعلومات، وينقسم نظام الذّاكرة إلى ثلاث مراحل أساسيّة هي: المستشعرات الحسيّة"Sensoryregisters"، الذّاكرة قصيرة المدى "Short Term Momory STM"، والذّاكرة طويلة المدى "LongTearm Momory LTM" وكلّ هذه المراحل يترادف مع نوع من أنواع المعالجة.[2]

"فالقيمة العظمى للبصر ليس فقط في تمييز الوسط المادّي، ولكنّها بتوفير معلومات غنيّة حول الأشياء والأحداث بالعالم الخارجي، لذا غالبا فإنّ الرؤية هي الوسط الأساسيّ للتّفكير، وأنّ حاسة البصر تجعل للعقل قيمة بحيث يصبح الإدراك ليس استقبالا سلبيّا للمعلومات، وإنّما تعمل على توظيف العقل".[3]

لطالما اعتبرت هيمنة الصّورة متجذّرة، وسطوتها طغت على جلّ الميادين لامتلاكها حقول من الجاذبيّة ما يجعل أثرها يفوق أحيانا الكلام، وذلك بتعدّديّة دلالاتها وانغراسها في المتخيّل الرّمزي والاجتماعي للكائن إنّها قد تكون علامة ودليلا، غير أنّها علامة ودليل يحملان مظهر دلالتها في مظهرهما حتّى وهي تستحضر الغائب وتعيّنه. هذا البعد الرّمزي هو الذّي خلق

[1] – جاك أمون: "**الصّورة**"، مرجع سابق، ص107.

[2] – فرانسيس دواير وديفيد مايك مور:"**الثّقافة البصريّة والتّعلّم البصريّ**"،مرجع سابق، ص60.

[3] – بشيرة ملو العين:"**الخرائط الذّهنية بين الفكرة والتّطبيق**"،دار أمجد للنّشر، الطّبعة العربيّة،2015م، ص28.

مشكلات كبرى تصدّت لها الدّيانات التّوحيديّة الثّلاث–فللصّورة قدرة خارقة على الدلالة على الغائب واستحضاره[1].

وقبل التّعريج على موقف كلّ ديانة باختصار، نقف على محاولة بيرس ضبط العلامة وأنواعها من منطلق العلاقة بين المصوّرة والموضوع، مع التّركيز على "الصّورة" كفئة جزئيّة أيقونيّة ضمن عنصرين آخرين هما الرّسم البياني والاستعارة؛ فالعلامة الأولى: الصّورة والتّي اعتبرها علامة أيقونية (العلاقة بين الدّال والمدلول بمبدأ المشابهة) بين الدّال والمرجع أو الموضوع وما يمثّله، حيث رأى أنّها الدّليل الذّي يقلّد أو يسترجع بعض خصائص الموضوع الأصلي، فتحديد طبيعة الصّورة تتلخص لديه في معرفة الطّريقة التّي تأتي من خلالها هذه الصّورة إلى العين وتستوطنها باعتبارها"نظيرا لشيء تمثّله.[2]

ولا ضرر إن أقررنا أنّه لاستشباحية الصّورة لعنة جماليّة ظاهرة بارزة للعيان تخاطب البصر وأخرى ضامرة تحمل من القبح حدّ الخطر المحدق وهذا الأخير هو ما استشفته والتمسته ديانة دون أخرى.

وقد سبق هيجل* أن ميّز بين الرّمز والعلامة: فقال إنّ العلاقة التّي تربط العلامة الحقيقيّة بالشّيء الذّي تدل عليه هي علاقة "اعتباطيّة" لا ضرورة فيها، أمّا في حالة الرّمز فالأمر مختلف تماما؛ فالأسد مثلا يستخدم كرمز للشّهامة، والثّعلب كرمز للمكر، ففي الرّمز على اختلاف أنواعه يحتوي الموضوع الخارجي في ذاته ومنذ البدء على المعنى الذّي استخدم لتمثيله، فهو ليس علامة

---

[1] – فريد الزّاهي:"**الجسد والصّورة والمقدّس في الإسلام**"، أفريقيا الشّرق، المغرب ، 1999م، د.ط، ص116.

[2] – ينظر: فايزة يخلف:"**سيميائيّات الخطاب–الصّورة**"، دار النّهضة العربيّة، لبنان، 1433هـ،2012م،ط1، ص18/17.

*– **جورج فيلهلم فريدريش هيغل**:Georg Wilhelm Friedrich Hegel، ولد في 27 أغسطس 1770م، 14 نوفمبر 1831م، فيلسوفألمانيولد فيشتوتغارتفي المنطقة الجنوبية الغربية من ألمانيا. يعتبر هيغل أحد أهمالفلاسفة الألمان، حيث يعتبر أهمّ مؤسّسيالمثالية الألمانيةفي الفلسفة في أواخرالقرن الثامن عشرالميلادي. طوّرالمنهج الجدليالذي أثبت من خلاله أن سير التاريخ والأفكار يتم بوجودالأطروحة ثم نقيضها ثم التوليف بينهما، كان هيغل آخر بناة "المشاريع الفلسفية الكبرى" في العصر الحديث، وكان لفلسفته أثر عميق على معظمالفلسفات المعاصرة.ينظر:https://ar.wikipedia.org

اعتباطيّة ولا يستعمل كيفما اتفق بل هو علامة تتضمّن شكلها الخارجيّ ذاته مضمون التّمثل الذّي تظهره.[1]

وتماشيا مع ما ذكر يبقى الرّمز عمليّة عقليّة يحمل دلالة ورابطة ذهنيّة بين دال ومدلول.

وبطبيعة الحال جاء موقف اليهوديّة معاديا للتّصوير لا بل تمّ تحريمه فقد جاء في سفر التّكوين بصدد حكاية التّفاحة" ورأت المرأة أنّ الشّجرة طيّبة المأكل وجميلة المنظر"، فقد ربطوا الخطيئة بالبصر،[2] وبموضع آخر مع ريجيس دوبريه برز تنويه شديد من نوع آخر أكثر حدّة تمثّل في:"لقد جاء في التّوراة، إنّهم لضالون أولئك الذّين يخدمون الصّور، اللّعنة على من يصنع صورة منحوتة، أحرقوا بالنّار الصّور المنحوتة". إنّ الإلحاح في اللّعنة جعلنا نحس بحضور الخطر[3] رغم الموقف ذلك إلاّ أنّه عثر في الأضرحة اليهودية في العصر الهليني على ما يشكل خرقا للمحظورات اللاويّة، أعني اللّحود التّشخيصيّة (بيت شعاريم)، كما لو أنّ الوصيّة الكبرى الثّانية أباحت التّصوير في حالة قصوى للضّرورة، وكما لو أنّ الحاجة العاطفيّة للبقاء على قيد الحياة كانت بها من القوّة بحيث خرقت القرار الثّقافي للكتاب.[4]

أمّا منكرو الصّور فإنّهم يعترضون بقولهم أنّ الإلهي لا يقبل الوصف، لذا فإنّ كلّ صورة له لا يمكن أن تكون سوى زائفة وغير حقيقة، خادعة وغير مشابهة للأصل.

من ثمّة فالرّوحاني واللّامرئي مرادفان. هذا الزّوج العتيق الذّي كسّرته المسيحيّة باعتبارها ثورة في ميدان الوحي.[5]

رغم تحفظ هذه الأخيرة في تعاملاتها مع فنّ التّصوير فلم تنغلق وتصدّه كاليهوديّة و لم تنغرق في تمفصلاته وتغور في ارتساماته، إلى حدّ ما منحته مساحته في ديانتها فيما بعد.

---

[1] – عادل مصطفى:"**دلالة الشّكل دراسة في الاستطيقا الشّكلية وقراءة في كتاب الفن**"، دار رؤية، القاهرة، 2014م، ط1، ص37.

[2] – فريد الزّاهي،"**الجسد والصّورة والمقدّس في الإسلام**"، مرجع سابق، ص117.

[3] – ريجيس دوبري:"**حياة الصّورة وموتها**"،مرجع سابق، ص60.

[4] – المرجع نفسه، ص23.

[5] – المرجع نفسه، ص64.

عند هذه النّقطة بالضّبط عقد "فريد الزّاهي"مقارنة بين الصّورتين الطبيعيّة والمحاكية لها كالآتي:

1/-المصدر الإلهي للأولى والمصدر الإنساني للثّانية.

2/-أنّ الأولى خلق والثّانية صناعة.

3/-الأولى طبيعة أمّا الثّانية إنتاج ثقافي.

4/-الأولى أصل أمّا الثّانية فنسخة تتماهى مع الأصل.

5/-الأولى تمتلك روحا أمّا الثّانية فتخلو منها.

6/-الأولى عابدة لخالقها أمّا الثّانية فمعبودة من طرف صانعها.

7/-الأولى تنتمي للنّظام الكوني للخلق أمّا الثّانية فتنتمي للمتخيّل الإنساني الوضعي.[1]

للصّورة قوّة حقيقيّة، وفاعليّة نفسيّة، أيّا كانت الطريقة التّي نفسرها بها. بالنّسبة إلى من يحرّم الصّور/الأيقونات المقدّسة البيزنطيّة، ثمة شيء من السّحر يمنح الصّورة قدرة على التّواصل مع العناصر فوق الطبيعة. إلاّ أنّ منع الصّور المماثلة لدى بني إسرائيل والمسلمين ناجم أيضا عن زيادة تقدير قوتها(الصّورة خطرة لأنها يمكن أن تحلّ لدى البعض "مكان اللّه").[2]

على إثر هذا المنع لمحاولات صدّ طغيان الصّور، وكبح تعدّيها على حرمة الدّين، والدخول في خصوصيّاته ارتأى الإسلام كديانة بعثت لجلّ الخلق دون استثناء أن تحرّم ما جاء في درجة مضاهاة الخلق، نظرا لتشبّعهم بعقيدة الخلق يخصّ الخالق وحده.

ومن هنا عرفت الحضارة الإسلامية تصوّرا جديدا للصّورة له طابع مركّب ويخضع لمحاربة التّصوير في طابعه التّجسيميّ الوثني وتركيزه فكرة الألوهيّة المترهة وفي هذه المنظومة الدّينيّة والثّقافيّة الجديدة فقد كان من اللّازم التّصدّي للتّصوير والرّمزيّة الدّينيّة الاشتراكية المرتكزة على

[1] – فريد الزّاهي:"**الجسد والصّورة والمقدّس في الإسلام**"، مرجع سابق، ص120.

[2] – جاك أمون:"**الصّورة**"، مرجع سابق، ص136.

التّصوير.[1]ونظرا لموقفها الصّريح من الصّورة فقد جعلت كلّ ما يتم احاكته على نيّة التّجسيم الوثني الحامل للشّبه الإلهي المترّه بالنّسبة إلى المسلمين فهو كفر وشرك.

وعن ابن عبّاس رضي اللّه عنه قال: "سمعت أبا طلحة يقول سمعت رسول اللّه صلى اللّه عليه وسلّم يقول: "لا تدخل الملائكة بيتا فيه كلب ولا صورة تماثيل". البخاري.

الصّورة والكلب استثناءان في الدّيانة الإسلامية تمنعان وجود الملك في المكان الموجود به هذان الاثنان وذلك أنّ الكلب يحمل صفة(صورة)الشيطان، والصّورة نظرا لتحريمها فإنّه يعود ذلك إلى قدرة كلّ من الملائكة والشّياطين التّصور بأي صورة تتراءى لهما.[2]

ولّما كان هذا الموقف الإسلامي من التّجسيميّة والوثنية قد دفع إلى ردع موجة التّصوير من مفهوم خاص سنستدعي حادثة من التّاريخ مذكورة في القرآن الكريم قد تدعم هذا الموقف وتزكيه.

حيث ذكر اللّه في القرآن الكريم قصّة الرّجال الخمس "ود، وسواع، ويغوث، ويعوق، ونسر"، كانوا قوما صالحين من بني آدم(منهم من نسبهم لعصر نوح عليه السّلام)الذين قال عنهم ابن جرير رضي الله عنه كانوا قوما صالحين لهم أتباع يقتدون بهم، لّما ماتوا قال أصحابهم لو صوّرناهم كان أشفق لنا إلى العبادة إذ ذكرناهم، فصوّروهم على شكل أصنام، فلمّا مات هؤلاء القوم وجاء آخرون دبّ إليهم إبليس وقال إنّما آباءكم عبدوهم وبهم كانوا يستقون المطر، فعبدوهم ومنه بدأت عبادة الأوثان في ذلك الوقت وتفشّت في عهد نوح عليه السّلام ، فبعثه لدعوتهم للرجوع إلى اللّه العزيز الجبّار.[3]

[1] – فريد الزّاهي:"**الجسد والصّورة والمقدّس في الإسلام**"، مرجع سابق، ص.118

[2] – ينظر: فريد الزّاهي:"**الجسد والصّورة والمقدّس في الإسلام**"، مرجع سابق، ص122.

[3] – ود وسواع ويغوث ويعوق ونسر، "**قصّة الرّجال الخمس الذّين ذكرهم اللّه في القرآن الكريم**"، وثائقيّة أحداث وحقائق روايات، ماي2020(الكتروني-يوتيب).

كانت النيّة سليمة تماما في نحت أشباه الرّجال الصّالحين كتماثيل على أشكالهم وتحت مسميّاتهم، دون قصد في عبادتهم أو جعلهم أربابا إلاّ أنّ النتيجة جاءت مخالفة تماما فولّدت موجة من الشّرك والكفر وهذا ما حاولت الدّيانة الإسلامية التّنويه إليه.

ويقودنا هذا الجّد الذّي لا يصّح أن نهمله ونبتذله إلى المرور على ما قاله فضيلة الشّيخ محمد العريفيّ في خطبته المنبرية حيث جعل التّصوير أنواع:

النّوع الأوّل: ما جاء منه على نحو التّماثيل والنّحت على أشكال سواء كانت أشكال حيوانات، أو آدميين هذا محرّم طبعا ما يسمونه التّصوير لذوات الظّل وهو الذّي لو وضعت عليه كشافا لرأيت له ظل يرتسم بصورته، وهذا لا يجوز، فالنبيّ صلعم يقول: "أشّد النّاس عذابا يوم القيامة هم المصوّرون" في حديث ابن عمر رواه البخاري.

النّوع الثّاني: التّصوير باليد، فإذا كان لذوات أرواح أيضا لا يجوز إلاّ إذا ما وضع معالم الوجه فيه، أي طمس معالم الوجه بلحاف أو كتاب أو غيره فهنا فيه جواز.

النّوع الثّالث: التّصوير بالكاميرا أو الفيديو(الفوتوغرافي)، اختلف فيه أهل العلم وراو فيه جوازا، إنّه ليس بالتّصوير المحرّم فلم يتم فيه مضاهاة خلق اللّه هنا.[1]بيد أنّ للتّاريخ منطقه الخاص. والدّيانة أيضا لها تأويلها وممارساتها التّاريخيّة، فقد جاور العرب ودمجوا في ديانتهم شعوبا وحضارات عرفت الصّورة (كالفرس والهند والتّرك). ولم يكن بإمكان هؤلاء محو ذاكرتهم التّصويريّة والخياليّة بسرعة ولا بسهولة ولا التّشطيب الكامل على مخلّفاتها.بل تكييفها مع مقتضيات ومنفتحات الحضارة الجديدة.[2]

فالصّورة تحمل معطى ما في حضنها، وتتبنّى إيديولوجيّة ولها مدلولات تختلف باختلاف تركيبة مشاهدها والمتعامل معها حسب الزّمن والحدث والمكان.

وعلاوة على ذلك تحاك خيوط التّصوير على مرّ الزّمن، فتارة يتم صدّه وأخرى تزكيته إلا انّه لم يستسلم وظلّ يجاهد في سبيل بناء إمبراطوريته الحالية.فقد تمّ إنكاره لقرون عديدة، بالرّغم

[1] – محمد العريفي: "**خطبة منبريّة في حكم التّصوير**"، (إلكتروني–اليوتيب).

[2] – فريد الزّاهي: "**الجسد والصّورة والمقدّس في الإسلام**"، مرجع سابق، ص119.

من أنّ التّصوير لم ينتف إطلاقا من الممارسات الثّقافية، بل ظلّ مرتبطا إمّا بالممارسات أو بالانفتاح الجمالي الذّي عاشته بعض الأسر المالكة، أو بالتّصوير الشّعريّ الذّي مارسته بعض القبائل من ضمن طقوسها التّعبيريّة أو بالتّمثيل التّعليميّ والعلمي وخاصّة الكتب الطبيّة.[1]

وفضلا عن ذلك ثمة في التّاريخ لحظة تحتفل فيها العين، إنّها اللّحظة التّي يقوم فيها الإنسان بالتّصوير على غرار التّصوير الإلهي ويسعى إلى إعادة خلق الطبيعة على شاكلة الإنسان، آنذاك يتبلور ذلك المزيج من العقلانية والإرادية الذّي خلّد النّظرة الغربية أكثر من أي نظرة أخرى: ذلك أنّنا لا نحب أن نرى وإنّما نرى ما نحب. وحين يقل عشق مجتمع ما للماورائيّات فإنّه يرى الأشياء والنّاس أكثر، فبقدر ما يتم الابتعاد عن القضايا الأولى يتم الاقتراب أكثر من الآخرين.[2]
وكتزجية للصّورة، وإذا كان حبّها إحالة لها على العالم الحاسّي؛ فنحن نراها في كلّ حالاتها إمّا فضولا أو انبهارا أو اشمئزازا أو إعجابا، إلاّ أنّ فعل رؤيتها كمثير أضمن سبيل لإشباع العين كاستجابة ويبقى شقّ أن نرى ما يستهوينا ونرغب في رؤيته عائد إلى حاجة نفسية خاصّة بكلّ رائيّ ومشاهد.

المدلول اللّغوي للمصطلح:

إن بحثنا في القرآن الكريم عن مادّة(ص،و،ر) نجدها وردت ستّ مرات، مرّتين بصيغة الفعل الماضي وهما﴿وَصَوَّرَكُمْ فَأَحْسَنَ صُوَرَكُمْ ﴾[3] سورة غافر:64، و﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَاكُمْ ثُمَّ صَوَّرْنَاكُمْ﴾[4]سورة الأعراف:11، ومرّة بصيغة المضارع﴿ هُوَ ٱلَّذِى يُصَوِّرُكُمْ ﴾[5]عمران:6 ومرّة بصيغة فاعل﴿هُوَ ٱللَّهُ ٱلْخَالِقُ ٱلْبَارِئُ ٱلْمُصَوِّرُ﴾[6]سورة الحشر:24وبصيغة الجمع مرّة﴿وَصَوَّرَكُمْ فَأَحْسَنَ

[1] – ينظر: عادل مصطفى: **"دلالة الشّكل، دراسة في الاستطيقا الشّكلية وقراءة في كتاب الفن"**، مرجع سابق، ص142.
[2] – ريجيس دوبري:**"حياة الصّورة وموتها"**،مرجع سابق،ص158.
[3] - سورة غافر، رواية ورش عن نافع، الآية 64.
[4] - سورة الأعراف، رواية ورش عن نافع، الآية 11.
[5] - سورة آل عمران، رواية ورش عن نافع، الآية 06.
[6] - سورة الحشر، رواية ورش عن نافع، الآية 24.

صُوَرَكُمۡ﴾[1]سورة غافر:64، ومرّة بصيغة المفرد﴿ صُورَةٍ﴾[2]، سورة الانفطار:8.أدّى هذا التّعدّد في الصيّغ إلى إيجاد متنفس دلالي، فترسخت تراكيبها، وتطوّرت معانيها، فاستوت دلالا مخصوصة لها جذور في معجم اللّغة العربيّة. مثلا قول الحقّ سبحانه وتعالى﴿ ٱللَّهُ ٱلَّذِي جَعَلَ لَكُمُ ٱلۡأَرۡضَ قَرَارٗا وَٱلسَّمَآءَ بِنَآءٗ وَصَوَّرَكُمۡ فَأَحۡسَنَ صُوَرَكُمۡ ﴾[3]سورة غافر:64.[4] ووردت في كلّ من لسان العرب وتاج العروس تحت المعنى الآتي:

أ/-لسان العرب: صور: في أسماء اللّه تعالى، المصوّر وهو الذّي صوّر جميع الموجودات ورتّبها فأعطى كلّ شيء منها صورة خاصّة وهيئة مفردة يتميّز بها على اختلافها وكثرتها، يقول ابن سيّده: الصّورة في الشّكل، قال: فأمّا ما جاء في الحديث من قوله خلق اللّه آدم على صورته فيحتمل أن تكون الهاء راجعة على اسم اللّه تعالى، وأن تكون راجعة على آدم؛ فإذا كانت عائدة على اسم اللّه تعالى فمعناه على الصّورة التّي أنشأها اللّه وقدّرها، فيكون المصدر حينئذ مضافا إلى الفاعل لأنّه سبحانه هو المصوّر لا أنّ له، عزّ وجل صورة ولا تمثالا.[5] (وفي نفس الصّفحة جاءت التّصاوير بمعنى التّماثيل).

قادنا هذا المعنى إلى أنّ الصورة في لسان العرب أتت لتعبّر عن الهيئة والشّكل، وجاءت لفظة التّصاوير لتعبّر عن التّماثيل.

ب/تاج العروس: وقال المصنّف في البصائر: الصّورة ما ينتقش به الإنسان ويتميّز بها عن غيره وذلك ضربان:

1/-ضرب محسوس يدركه الخاصّة والعامة، بل يدركها الإنسان وكثير من الحيوانات، كصورة الإنسان والفرس والحمار.

---

[1] - سورة غافر، رواية ورش عن نافع، الآية 64.

[2] - سورة الانفطار، رواية ورش عن نافع، الآية 08.

[3] - سورة غافر، رواية ورش عن نافع، الآية 64.

[4] – محمد قاسم عبد اللّه: **"ثقافة الصّورة والثّقافة المرئيّة لدى الأطفال (قضايا تربويّة-نفسيّة حديثة)"**، مجلّة الطفولة العربيّة،الكويت،العدد:71،ص12.

[5] – ابن منظور: **"لسان العرب"**، مرجع سابق، مج:4، ص473.

2/-والثّاني معقول يدركه الخاصّة دون العامّة، كالصّورة التّي اختص الإنسان بها من العقل والرّويّة والمعاني التّي ميّز بها.[1]

لازلنا نركز على زئبقيّة الصّورة كعلامة أيقونيّة أوجدت لنفسها في كلّ حقل توجها خاصّا بها وعلائق وارتباطات، فمن كلّ بستان قطفت الصّورة لنفسها معنى ودلالة ودليل وإشارة ورمز عن حضورها العميق والاستثنائيّ.

وهكذا أعطيت الصّورة عدّة تعريفات أخرى بالموسوعات والمعاجم الحديثة ناهيك عمّا جاءت به في المعاجم التّراثية ومنها ما يأتي:

ـــ الصّورة في الموسوعة الثّقافية: عرفت الصّورة بأكثر من معنى علمي وأدبي يتصل بالتّغيير نفسه.

ـــ الصّورة في البصريّات: تشابه أو تطابق للجسم تنتج بالانعكاس أو الانكسار للأشعة الضّوئيّة، تتكوّن أيضا بواسطة الثّقوب الضيّقة، الصّورة الحقيقيّة تتكوّن نتيجة التّلاقي للأشعة على حاجز.

ـــ صورة ذهنيّة: حضور صورة في الذّهن للأشياء التّي سبق أن أدركها بحاسّة من الحواس.

ـــ المعجم الوسيط: الصّورة: جعل له صورة مجسّمة، وفي التّنزيل قوله تعالى: ﴿ هُوَ ٱلَّذِى يُصَوِّرُكُمْ فِى ٱلْأَرْحَامِ ﴾"[2].(آل عمران الآية06).صورة الشّيء أو الشّخص رسمه على الورق أو الحائط ونحته بالقلم، أو آلة التّصوير، صور الأمر وصفه وصفا يكشف عن جزئيّاته-تصوّر-تكوّنت له صورة وشكل.

وقد عرّف معجم الفنّ السّينمائي الصّورة وما يتوافق ويجعلها وسيلة تذكارية بحيث ورد فيه ما يلي:

[1] - الزّبيدي: **"تاج العروس"**، مرا: عبد السّتار أحمد فراج، تح: مصطفى حجازي، سلسلة تصدرها وزارة الإعلام، الكويت، 1393هـ،1973م، د.ط، باب الرّاء، ج:12، ص357.

[2] - سورة آل عمران، رواية ورش عن نافع، الآية 06.

"الصّورة الضّوئيّة أو الفوتوغرافية الثّابتة التّي تأخذ للمناظر والأشخاص والأشياء من أجل الاحتفاظ بها ومشاهدتها والرّجوع إليها بين الوقت والآخر".[1]

وتمتد كلمة صورةImage بجذورها إلى الكلمة اليونانيّة القديمة Icon التّي تشير إلى التّشابه والمحاكاة، والتّي ترجمت إلى Imago في اللّاتينيّة، وImage في الانكليزيّة". وللصّور أنواع كثيرة منها الصّورة البصريّة، والصّورة الذّهنية، وصور الأحلام، وصور التّخيّل والخيال. والصّور اللّاحقة التّي تحدث عند حاسّة الإبصار بعد انتهاء المنبّه الحسّي، وصور الذّاكرة، والصّور الفوتوغرافية، والصّور الرّقمية "المولّدة من جهاز الكمبيوتر، أو معزّزة بالكمبيوتر" وهناك صور الواقع الافتراض، والصور المتحرّكة كالتّي نراها على شاشات التّلفزيون، أو في السينما".[2]

وحسبنا لنتبيّن الأمر فيما يخصّ دلالة الصّورة التّي تشير إلى المحاكاة، لقد سبق أن أكدّ أرسطو في كتابه عن"فنّ الشّعر" أن الفنون بأشكالها المختلفة-التّصوير-تصوّر وتشترك في خاصيّة هي المحاكاة أو التّمثيل Mimesis، فالنّاس يمتّعها أن تقلّد وأن تشاهد تقليدات ناجحة، وقد لاحظ هذا الفيلسوف أنّ النّاس تجد متعة في رؤية الشّبه فكتب: وبشكل خاص "نستمتع بالنّظر إلى صور الأشياء المشغولة بعناية والتّي لا نطيق رؤيتها في الواقع."، يستنتج من ذلك: "أنّه إذا كنّا نحبّ مشاهدة الصّور، فذلك لأنّنا نتعلّم بالنّظر إليها".[3]

غالبا ما يستهوينا كبشر رؤية مثيل الشّيء أو نظيره، ورؤية درجة التّطابق التّي تنتجها النسخة ونتلقّى حصّتنا من الفضول نحو تركيبه وتقليده، فيكون تأثرّنا مصاحب تماما لتمتّعنا بالصّورة حتّى وان كانت غير حقيقيّة مجرّد محاكاة.

وبطريقة ما تلقننا درسا تبنّته بين ثناياها وقذف بها: مثلا شحنة الألوان أو سطوعها أو حتّى انخفاتتها فاللّون مكوّن مهمّ أهميّة الصّورة ولدلالاته الصّامتة حديث من نوع آخر.

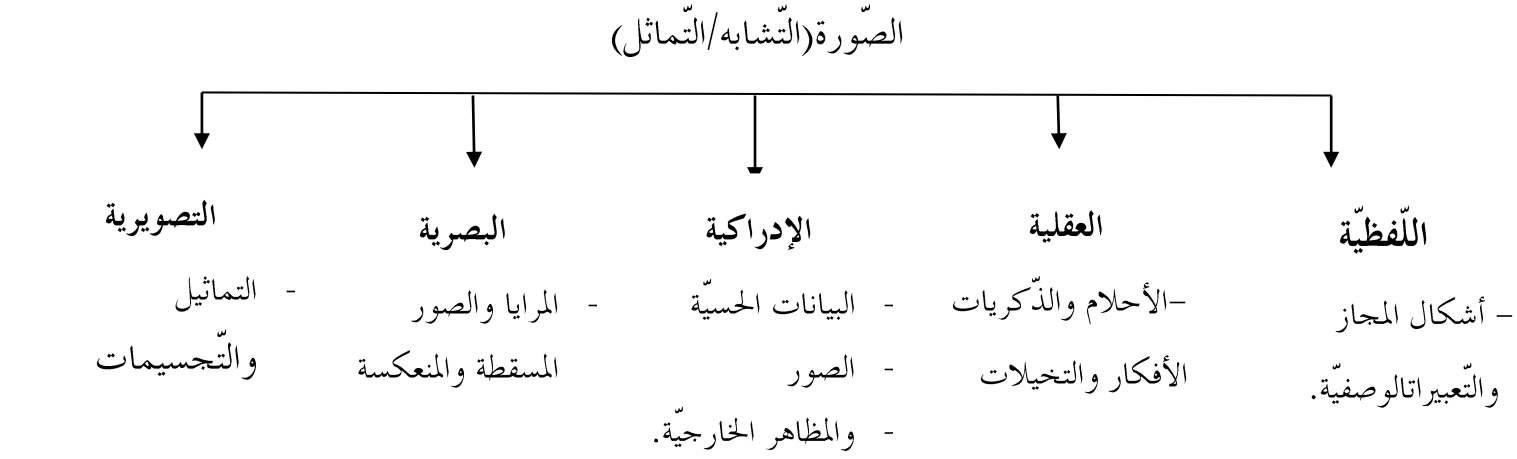
---

[1] – قدور عبد اللّه ثانيّ:"**سيميائيّة الصّورة"مغامرة سيميائيّة في أشهر الإرساليات البصريّة في العالم"**، مرجع سابق، ص161.

[2] – محمد قاسم عبد اللّه: **"ثقافة الصّورة والثّقافة المرئيّة لدى الأطفال(قضايا تربويّة-نفسيّة حديثة)"**، مرجع سابق، ص12.

[3] – ينظر:كلود عبيد: **"جماليّة الصّورة"في جدليّة العلاقة بين الفنّ التّشكيلي والشّعر"**، مرجع سابق، ص12.

وبخصوص أنواع الصّور وتنوّعها حسب كلّ مجال نستحضر تصنيف ميشيل الذّي يتحدّث عن شجرة للصور، فبالنّسبة إليه يتصوّر شكلا تأخذه عائلة الصّور مثّله كالآتي:



مخطط1 يوضّح عائلة الصّور كما اقترحها ميشيل(Mitchell ,1987)[1]

تحمل الصّورة في معانيها من خلال ما تطرّقنا آنفا إليه: الشّكل والشّبه والنّسخ وإعادة الإنتاج وفي اللّغة تعني الهيئة والصّفة والتّصاوير حملت معنى التّماثيل أيضا، وقد كانت تمثّل المنحوت والصّنم والشّبح والطّيف لأنّها توجد وتصنع لنفسها مكانا فتصبح جزءا لا يتجزأ من أي كلّ في الحياة.

وما لا يختلف فيه اثنان أنّ ما يجمع بين النّحت والتّصاوير والتّماثيل هي "الخاصّة الجوهريّة" التّي يكون بها الشّيء عملا فنيّا(مهما تبدّل عليه من"خواص عرضية" وبدونها يكون أيّ شيء آخر، يقول كلايف بل بجسارة وحسم:"إنّه الشّكل الدّال Significant Form"ويعني به في الفنون البصريّة تلك التوليفات والتّضافرات من الخطوط والألوان، أو تلك الحبكة من الخطوط والألوان التّي من شأنها أن تثير في المشاهد انفعالا استطيقيا فـــــ" الفن نقل الرّوح عن طريق المادّة" سلفادور دي مادرياجا).[2]

[1] – شاكر عبد الحميد:**"عصر الصّورة السّلبيّات والايجابيّات"**، مرجع سابق، ص193.

[2] – عادل مصطفى: **"دلالة الشّكل– دراسة في الاستطيقا الشّكليّة وقراءة في كتاب الفنّ–"**، مرجع سابق، ص14.

مهما كانت الطريقة التّي ينقل بها تعبير ما بالحجر، أو الخشب، بالألوان، أو بالمعادن؛ فإنّه يبلغ رسالة عن المرسل سواء عن المصوّر، أو الرّسام، أو النّحات، أو غيره. فالهدف هو ما تخلّفه هذه الهيئات الغنيّة بالدّسائس المشكلّة للعمل الفنيّ على اختلافها من أثر نفسيّ وردّات فعل كاستجابة لما تراه العين من صور.

المدلول العلمي للمصطلح:

يعتبر عز الدّين إسماعيل الصورة"تركيبة عقليّة في جوهرها تنتمي إلى عالم الفكر أكثر من انتمائها إلى عالم الواقع".

أمّا العفيفي فيعتبرها "تجسيما للأفكار والخواطر النّفسية والمشاهد الطبيعيّة حسيّة كانت أم خياليّة على أساس التآزر الجزئي، والتّكامل في بنائها، والتّناسق في تشكيلها والوحدة في ترابطها والإيحاء في تعبيرها".[1] فالعمليّة العقليّة التّخييليّة الدّاخليّة سابقة عن التّصريح والتّعامل مع التّجربة الحيّة والفعل الإجرائي ومن لا يعتبر التّعامل مع الصّورة عمليّة معقّدة فقد أدرك السّطح فقط والظّاهر وأهمل الباطن.

ومن هذا المنطلق الصّورة إذن موضوع مشترك بين علم النّفس المعرفي، والفلسفة، والمنطق، وعلم اجتماع المعرفة، وانثروبولوجيا الثقافة، والنّقد الأدبي. وعديد من العلوم الإنسانية والاجتماعية. وهي العالم المتوسط بين الواقع والفكر، بين الحسّ والعقل. فالإنسان لا يعيش وسط عالم من الأشياء أو الأعداد، بل وسط عالم من الصّور، فالصّور حقائق تجمع بين الذّات والموضوع، بين الرائي والمرئي؛ فلا تضحي بالرّائي في سبيل المرئي كما تفعل الوضعيّة، ولا بالمرئي في سبيل الرّائي كما تفعل المثالية. الصّورة تجمع ولا تفرّق، تضم ولا تشعّب، تربط ولا تفك، حتّى يستطيع الإنسان أن يعيش في عالم واحد قادر على التّعامل معه بدلا من أن يعيش في عالمين.[2]

[1] – محمد قاسم عبد اللّه: "**ثقافة الصّورة والثّقافة المرئيّة لدى الأطفال(قضايا تربويّة–نفسيّة حديثة)**"، مرجع سابق، ص13.

[2] – فصول: "**ثقافة الصّورة**"، مجلة النّقد الأدبي، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، 2003م، العدد:62، ص26

أمّا ما تنطوي عليه وجهة النّظر تعليميّا، فالصّورة أكثر عدوى وأكثر وباء من الكتابة لكن في ما وراء فضائلها المعروفة التّي لا تجعل منها في حدود معيّنة سوى وسيلة إعادة الخلق التّدويني أو التّعليميّ، فهي تلك موهبة رئيسيّة تكمن في صنع لحمة المجموعة المؤمنة وذلك بمماهاة الأفراد بالصّورة المركزيّة للمجموعة...هذا من وجهة ما، أمّا من وجهة ثانية قد يقتل الحرف الرّوح، لكن الصّورة تحيي الحرف كما يحيي التّمثيل بالصّورة التّعليم والأسطورة والايدولوجيا.[1]

متمكّنة هي الصّورة من بسط نفوذها تعليميّا فعدوى الصّورة ليس لها ترياق يوقف حشريتها في كلّ ايديولوجيّة مبلّغة.

وتعتبر الصّورة التّعليميّة Educationnel Picture الصّورة التّي تستخدم للتّعبير عن مضمون حالة معيّنة لغرض إيصال المعلومة إلى الطلبة بأقل وقت وجهد ممكنين، وهي"تسجيل دقيق للظّاهرات والأشكال التّي يصعب الاتّصال بها: مثل الشّلالات، والسّدود، والبراكين، والزّلازل، وبعض المعادن النّادرة، ويلجأ إليها المعلّم عندما لا توجد الظّاهرة موضوع الدّرس في البيئة، أو يصعب الوصول إليها".[2]

وبطبيعة الحال فالصّورة وسيلة تعليميّة لا يكاد يخلو منها أي درس تعليميّ اليوم، بشتّى أنواعها وتنوّع طريقة استخدامها سواء أكانت ثابتة أم متحرّكة.فكيف نستفيد منها؟

إنّ أفضل توظيف للصّورة هو باختيار الموضوعات والأفكار ذات الأفق الأخلاقي والإنساني، والقيم الثّقافيّة والحضارية، التّي تبرز هويّة المجتمع وأصالته، ومن هذه الموضوعات على سبيل المثال ما يأتي:

1-أفكار للتّصوير مرتبطة بالجوانب الرّوحيّة والمقدّسات والعبادات مثل: أداء الصّلوات، عمارة المسجد، قراءة القرآن، أداء الزّكاة.

[1] – ريجيس دوبري:"**حياة الصّورة وموتها**"، مرجع سابق، ص72،73.

[2] – محمد قاسم عبد اللّه: "**ثقافة الصّورة والثّقافة المرئيّة لدى الأطفال (قضايا تربويّة–نفسيّة حديثة)**"، مرجع سابق، ص13.

2-أفكار للتّصوير مرتبطة بالعلاقات الاجتماعية مثل: برّ الوالدين، الأبوّة، الأمومة، الأخوّة، الصّداقة، صلة القربى.

3-أفكار التّصوير مرتبطة بالقيم الأخلاقيّة مثل: الصّدق، الأمانة، الإخلاص، العدل، الرّفق، الشّجاعة، الكرم، العفّة.

4-أفكار للتّصوير مرتبطة بالوطن والتّنميّة مثل: الانتماء الوطني، التّعلّم، المثابرة، الاجتهاد، التّحدّي، الاهتمام، الابتكار.[1]

ومن منطلق مغاير: قد كان الشّعر دائما "صورة الكلام "النّاجمة عن اتّساق أوضاعه اللّغويّة، بحيث تأتي مباطنة لأشكال إيقاعية جميلة، ومحقّقة لبعض اللّمحات المتخيّلة كأنّها مرئيّة، غير أنّ كثافة حضور الصّورة في العصر الحديث، وإلحاحها على ذاكرة المبدع والمتلقي، بعد أن أصبح الفنّ السّابع"السنيما"وولداه "التّلفزيون والفيديو" غذاء يوميّا للبشر، بحيث تعزّزت بطريقة حاسمة "ثقافة العين"، وفرضت نتائجها على تقنيات التّعبير الفنّي في الشّعر، حتّى استحال لدى بعض كبار المبدعين إلى "كلام الصّورة".[2]

ولاشكّ أنّ اندماج التّقنيّات وتداخلها وتطوّرها خلال السّنوات الأخيرة، مع بروز وسائل الإعلام الجديد، يعطي كثيرا من الثّقافات فرصة ذهبيّة جديدة لإثبات وجودهم، وحماية أنفسهم، وتدعيم ذواتهم، من خلال المشاركة بفعالية في معركة الصّورة العالميّة، والتّي أصبحت متاحة للجميع، بل إنّ آلة التّصوير الفوتوغرافي وتصوير مقاطيع الفيديو أصبحت ترافقنا باستمرار ضمن الهواتف المتنقلة في جيوبنا.[3]

[1] – فهد بن عبد الرّحمن الشّميمري:"**التّربية الإعلامية كيف نتعامل مع الإعلام؟**"، مكتبة الملك فهد الوطنيّة، الرّياض، 1431هـ، 2010م، ط1، ص240.

[2] – صلاح فضل:"**قراءة الصّورة وصور القراءة**"، دار الشّروق، القاهرة، 1418هـ،1997م، ط1، 0ص34.

[3] – فهد بن عبد الرّحمن الشّميمري: "**التّربية الإعلامية كيف نتعامل مع الإعلام؟**"، مرجع سابق، ص83.

ومن أجل ذلك إنّ العين العربيّة، التّي برعت في وصف الإبل والنّخيل والخيول، والنّساء؛ مطالبة اليوم بنفض ما علق على شبكتها وأشكال استقبالها لأيقونات العالم المرسل من كلس ورصاص.[1]

وتأسيسا على ذلك إنّ إدمان الإنسان على الصّورة ليس جديدا ولا حصريّا، وإنما قديم قدم الأرض. فكلّ ولادة لإنسان ما تعتبر ولادة لصورة ما بهذا العالم، وكلّ حدث جديد تشدّ قبضتها عليه، فالإنسان والصّورة سرّ من أسرار الخلق على وجه البسيطة.

وقفة مع الذّات:

إذا كان حبّ الصّورة هو ارتماء في أحضان المحسوس، فإنّ كلّ الشّخصيّات المصوّرة على علم، ولو بطريقة لا شعوريّة، بحاجة الإنسان للدّخول في ذلك المنولوغ السّلس، حيث ينسحب اللّسان المقيّد باللّغة، ويشتغل وجدان العين في غوصه الصّامت داخل طبقات المتروك خلفنا لنستنطق مادّة من ورق أو مادّة مرسومة على مسند زجاجي لزج افتراضي.[2]ولهذا النّوع من الصّور ميزات نقدّمها بالتّرتيب.

1/-الصّورة الإشارة: فاتنة، فهي تكاد تدعو إلى المداعبة واللّمس، وهي ذات قيمة سحريّة.

2/-أمّا الصّورة الأيقونة: فهي مدعاة للمتعة، وهي ذات قيمة فنيّة.

3/-أمّا الصّورة الرّمز تتطلّب مسافة معيّنة، ولها قيمة اجتماعيّة، باعتبارها علامة على وضعيّة ما أو سمة أو انتماء معيّن. فالأولى مذهلة والثّانية تتأمل نفسها والثّالثة فقط محترمة لأنّها ترى في ذاتها ومن أجل ذاتها.[3]

المبحث الرّابع: التّعليميّة ومساقات التّعليم والتّعلّم:

أصبح مفهوم التّعليميّة يحتّل مكانة بارزة في الأدبيّات التّربويّة خلال العقود الأخيرة من القرن العشرين، وأضحى لها دور متميّز ضمن علوم التّربيّة.

---

[1] – عزّ الدّين الوافي: **"سلطة الصّورة وبلاغة الجسد"**، مرجع سابق، ص24.

[2] – مرجع نفسه، ص22.

[3] – ريجيس دوبري: **"حياة الصّورة وموتها"**: مرجع سابق، ص173.

ولقد شهد تطوّرها التّاريخيّ خطوات متسارعة بفضل اهتمامات العلماء والباحثين فبلغت درجات عليا من الضّبط والتّحديد لموضوعها، وكذا المبادئ التّي ترتكز عليها.

ولقد تركز تحليل الباحثين-بوجه خاص-على المفاهيم الأساسيّة التّي تقوم عليها التّعليميّة، ولاسيّما مايتعلّق منها بـــــ:

-العقد التّعليميّ.

-النّقلة التّعليميّة.

-التّصوّرات التّعليميّة.

-العوائق.

وقد توصلت الدّراسات التّحليليّة لمفهوم التّعليميّة –على ضوء التّجارب المعاصرة في مجال علوم التّربية-إلى ما أكدّ ارتباط التّعليم والتّعليم يبعضهما ارتباطا عضويّا ضمن علاقة تفاعليّة، فكانا يشكّلان معا كلا متكاملا لا يقبل التّجزئة، ويرتبط هذا الكلّ بعلاقة منطقيّة (يعني غير متناقضة) بين نشاطات كلّ طرف.

من هنا أصبح ينظر إلى التّعليميّة على أنّها نظام من الأحكام ترتبط مباشرة بالظّواهر المتعلّقة بعمليّة التّعليم والتّعلّم.[1]

واعتمادا على هذا يهدف تدريس اللّغة العربية أساسا إلى إكساب المتعلّم أداة التواصل اليومي، وتعزيز رصيده اللّغوي الذّي اكتسبه من محيطه الأسري والاجتماعي مع تهذيبه وتصحيحه، ونظرا لمكانتها العرضية كلغة تدريس في المنظومة التّربوية، فاكتساب ملكتها ضروري لاكتساب تعلّم كلّ المواد الدّراسية والنّفاذ فيها.[2]

والتّعليميّة هي ترجمة لكلمة Didactique التّي اشتقت من كلمة didaktitos اليونانية، والتي كانت تطلق على ضرب من الشّعر الذّي يتناول بالشّرح معارف علميّة أو تقنية.كلمة

[1]- خير الدّين هنّي:**"مقاربة التّدريس بالكفاءات"**، مطبعة ع/بن، الجزائر ،2005م، ط1، ص126.

[2]- اللّجنة الوطنية للمناهج: **"مديرية التعليم الأساسي"**، وزارة التّربيّة الوطنيّة، التعليم الابتدائي 2016م، د.ط، ص08.

التعليميّة في اللّغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم، وهذه الأخيرة من "علم" أي وضع علامة أو أمارة لتدّل على الشّيء لكي ينوب عنه.

والدّيداكتيكا هو لفظ أعجمي مركب من لفظين هما"ديداك"و"تيكا"وتعني أسلوب التسيير في مجال التعليم. ذكر صاحب المورد (القاموس الانجليزي ــ العربي) منير البعلبكي الدّيداكتيك تعني فن أو علم التّعليم. ظهر المصطلح بفرنسا سنة1554م واستعمل ليقدّم الوصف المنهجي لكلّ ماهو معروض بوضوح. أمّا في المجال التّربوي فقد وظف هذا المصطلح سنة 1667م كمرادف لفن التّعليم ــ التعليميّة أو الديداكتيك أو علم التّدريس، أو المنهجية.[1]

وعليه يعرّفها جون مونان في قاموس اللّسانيّات، بأنّها أي (التّعليميّة) (didactique) مصطلح جدّ حديث، ومن الرّاجح جدّا أن يكون مستنسخا من اللّغة الألمانيّة، من كلمة: (didaktik) التّي تأسّست أو أنشئت على أنقاض مفاهيم اللّسانيّات التّطبيقيّة في تعليم اللّغات، وهي تشير بوضوح إلى تفاعلات متعدّدة المباحث، لسانيّة وعلم نفسيّة وعلم اجتماعية وبيداغوجيّة، وهي تؤكد الطموحات الأكثر نظريّة، والأكثر تجريديّة[2].

ويعرّفها سميث" خلاصة المكوّنات والعلاقات بين الوضعيات التّربوية وموضوعاتها ووسائطها وبعبارة أخرى هو علم تتعلق موضوعاته بالتّخطيط للوضعيّة البيداغوجيّة وكيفية تنفيذها ومراقبتها وتعديلها عند الضّرورة". ويرى ميالاري" أنّ التعليمية هي مجموعة الطرائق والأساليب وتقنيات التعليم".[3]

ولتوضيح ذلك قدّمت لنا التّعريفات شأنا متشابكا للتّعليمية التّي تتفاعل داخلها عديد المكوّنات والعلائق والإجراءات لكن هدفها يبقى تحت وطأة تحسين فعل التعليم والتّعلّم والاعتناء بالمتعلم والبحث عن السبل الملائمة لتطوير هذه الذّات المتعلّمة.

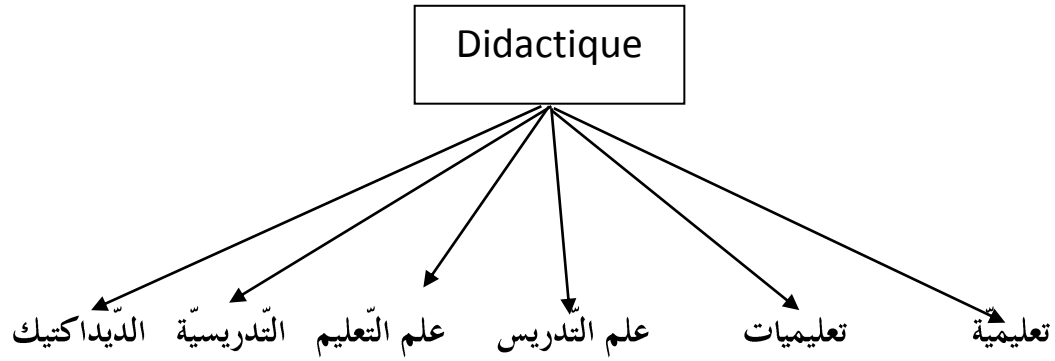
---

[1]– محمد الصالح حثروبي:**"الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي وفق النّصوص المرجعية والمناهج الرسمية"**، دار الهدى، الجزائر، 2012م، د.ط،ص126.

[2] -Dictionnaire de la Linguistique, Georges Mounin, Quadrige/puf, 4Edt, 2004, paris, p107.

[3]– محمد الصالح الحثروبي:**"الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي وفق النّصوص المرجعية والمناهج الرسمية"**، مرجع سابق، ص127.

مصطلح ديداكتيك"Didactique" يقابله في العربيّة عدّة ألفاظ:



مخطط 2 يوضّح ما يقابل مصطلح ديداكتيك في العربيّة.

تتفاوت هذه المصطلحات من حيث الاستعمال، ففي الوقت الذّي اختار بعض الباحثين استعمال"ديداكتيك"تجنّبا لأيّ لبس في مفهوم المصطلح، نجد باحثين آخرين يستعملون"علم التّدريس"و"علم التّعليم"وباحثين آخرين قلائل يستعملون مصطلح "تعليميّات " مثل لسانيّات ورياضيات...إلخ. وأمّا مصطلح "تدريسيّة" فهو استعمال عراقيّ، لم يشع استعماله. غير أنّ المصطلح الذّي شاع في الاستعمال أكثر من غيره هو "تعليميّة "ولذلك اخترته مقابلا ل"Didactique"بالرّغم من الإغراء الذّي يمارسه كل من مصطلح "علم التّدريس" و"علم التّعليم"[1].

يستنتج ممّا سبق أنّ:

-التّعليميّة مرادف للبيداغوجيا أو التّعليم،يوحي بمعان أخرى تعبّر عن مقاربة خاصّة لمشكلات التّعليم، فالدّيداكتيكا لا تشكّل حقلا معرفيّا قائما بذاته، أو فرعا لحقل معرفي، كما أنّها لاتشكل أيضا مجموعة من الحقول المعرفيّة، إنّها نهج، أو بمعنى أدّق، أسلوب معيّن لتحليل الظّواهر التّعليميّة.

[1]- بشير ابرير: **"تعليميّة النّصوص بين النّظريّة والتّطبيق"**، عالم الكتب الحديث، الأردن، 1427ه، 2007م، ط1، ص08، 09.

– التّعليميّة دراسة فنيّة لتنظيم وضعيّات التّعلّم التّي يعيشها المتعلّم، لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حسّي أو حركي، وتتطلّب الدّراسة الفنيّة شروطا دقيقة ومعارف مستفيظة في المجال.

–إنّ دور المدرّس وفق الوضعيّة الدّيداكتيكيّة هو تسهيل عمليّة تعلّم الطالب، بتصنيف المّادة التعليميّة تصنيفا يلائم حاجات الطّالب، وتحديد الطّريقة الملائمة لتعلّمه، وتحضير الأدوات الضّروريّة والمساعدة على هذا التّعلّم[1].

طبيعة العمل التّعليميّ:

إنّ العمل التّعليميّ هو أسلوب رائد في الصّفوف التّربويّة بما يعتريه من تعاملات وتفاعلات إجرائيّة تصفّ تحت مضامين مصدرها مناهج وبرامج تعليميّة تستسقى منها، ويتمّ تنظيمها ضمن سيرورات تعليميّة تعلّميّة وتفسيرا لذلك نطرح التّساؤلات الآتية:

–ماذا وكيف نعلّم؟ هذان السّؤالان قديمان في مجال التّعليم ولكن للإجابة عنهما عرفت اختلافا في الشّرح والطّرح.

فإذا كانت الإجابة عن السؤال(ماذا؟) هي طبيعة الموضوعات المنتقاة والمقترحة للتّعليم فقد عرفت هي الأخرى اختلافا عبر التّاريخ.

فإنّ(كيف؟) لا يجاب عنها بما هي الطرائق والوسائل التّعليميّة النّاجعة فقط ولكن لماذا نعلّم مادّة بعينها وما هي إمكانات المتعلّم في ذلك؟.

فإذا أردنا مثلا أن نعلّم الآداب الأجنبيّة لطالب جامعيّ في تخصّص اللّغة والأدب العربيّ علينا أوّلا أن نعرف ماذا تمثّل هذه الآداب في نظره أي تصوّره الخاص لها، وما هو الحيّز الذّي تشغله في طبيعة تكوينه العلميّ وعلاقة هذا المفهوم بنجاعة ما سيدرّس له؟.

فإذا حدّدنا المادّة في ضوء هذه العلاقة وأجيب عن سؤال، لماذا ندرس؟ وماهية الطّرائق التّي سندرس بها وحدود الاختلاف للوصول إلى الأهداف لممارسة تقنيات تختلف عن تلك التّي يتعلّم

[1]– محمد مصابيح: **"تعليميّة اللّغة العربيّة وفق المقاربات النّشطة من الأهداف إلى الكفاءات"**، تاكسيج للدّراسات والنّشر، الجزائر، 2014م، د.ط،ص102.

بها طالب التّخصص في الآداب الأجنبيّة. هذه الآداب نفسها، وبمعنى آخر علينا أن نفرّق في تدريس مادّة ما عمليّا، بين طالب متخصّص وآخر غير متخصّص.[1]

فطبيعة العمل التّعليميّ قد يكون لها ارتباط بالبيئة، والتوجه، والميل، والتّخصّص، وحتّى الرّغبة في تعلّم شيء شرط أن يكون التّعلّم إجرائيّا.

ومن أجل ذلك جاء موضوع التّعليميّة كالآتي:

إذا تتبعنا الرّصيد المعرفيّ للتّعليميّة عبر مراحل تطوّرها، نجد أنها مرّت بمراحل متسارعة، نتيجة للتّطور العلميّ والتّكنولوجيّ الهائل الذّي زامن هذه المراحل، لأنّ هذا الانفجار الكبير في المعارف التّقنيّة والصّناعيّة والمواصلات الذّي صاحب فترات العقود الأخيرة من القرن العشرين، أدّى إلى تكثيف البحوث وتعميقها في مجال التّعليميّة.

لذلك كانت هذه البحوث تتركّز في السّتينيّات على النّشاط التّعليميّ فقط، ثمّ لم تلبث أن تطوّرت في السّبعينيّات والثّمانينيّات، فأصبحت تبحث عن التّفاعل الموجود بين النّشاطين التّعليميّ-التّعلّمي، ومن ثمّ أصبحت التّعليميّة تتمركز حول الفعل التّعليميّ وارتباطه بالمحتويات ومفاهيمها المتعلّقة بها.[2]

ويقودنا هذا للاعتراف بأنّ طبيعة التّعليميّة لا تتحقّق إلاّ إذا أحاطت بما يتعلّق بالتّعليم من أفعال ومواقف وإجراءات وتفاعلات فهي في حدّ ذاتها مقاربة تولّدت في خضم التّطوّر لتعنى بما يتأتّى في الميدان التّربوي والمجال التعليميّ ككل.

علاقة التّعليميّة بالمعارف العلميّة الأخرى:

تتداخل التّعليميّة مع عدّة تخصّصات علميّة أخرى إلى درجة يصعب التّفريق بينها في بعض الأحيان، فهي في إيطاليا ترادف علم النّفس اللّغوي وعلم النّفس التّربويّ، ويتداخل مفهومها إلى حدّ الالتباس في-بلجيكا-مع البيداغوجيا، بينما يرتبط في فرنسا باللّسانيّات التّطبيقيّة، دون أن

[1] - سعيدة كيحل:"**تعليميّة التّرجمة دراسة تحليليّة تطبيقيّة**"، عالم الكتب الحديث، الأردن، 1430ه، 2009م، ط1، ص44.

[2] - خير الدّين هنّي:"مقاربة التّدريس بالكفاءات"، مرجع سابق، ص 127، 128.

ننس اللّسانيات العامّة والصّوتيّات وعلم النّفس العام وخصوصا ما تعلّق منه بنظريّات التّعلّم، وعلوم أخرى اهتمت بالمجال الاجتماعيّ الثّقافيّ مثل الاقتصاد والتّاريخ والجغرافيا وعلوم عريقة مثل الأدب والفلسفة.

ويفسّر ماري "Mariet" هذا الحضور المكثّف لمختلف الفروع والعلوم بالموقع الاقتصادي الهام لتعليميّة اللّغات، فقد كانت بحكم التّطوّر الذّي عرفته موردا هامّا للعمل، ووجدت فيها بقيّة العلوم الأخرى ضالتّها بما أنّها تدرس المّادة –والمتعلّم–والطّرائق.[1]

بما أنّها كانت أرضا خصبة لبقيّة العلوم قد تعلّقت وثيقا بدراسة اللّغة العربيّة وأصبحت تطرح تنظيراتها ودراساتها وأسئلتها داخل هذا الحوض الواسع للّغة الذّي احتضنته هذه الأخيرة وأينعت فيه.

لذلك ينبغي الإشارة إلى أنّ هناك ارتباط بين التّعليمية واللّغة العربية، فغالبا تردف اللّغة على كلمة تعليمية، ومن أجل ذلك نرسم صيغة استفهام هنا ما ارتباطاتهما ببعض؟ ولتفسير ذلك نعرّج بعض الشّيء على:

اللّغة: من لغا واللّغو واللّغا، وهي السّقط وما لايعتّد به من كلام وغيره ولا يحصل منه على فائدة ولا نفع ...قال الأزهري: واللّغة من الأسماء النّاقصة وأصلها لغوة من لغا إذا تكلّم.

وقال الشّافعي: اللّغو في لسان العرب الكلام غير المقصود عليه. ولغا في القول يلغو ويلغى لغوا ولغوًا ولغي بالكسر يلغا لغا وملغاة أخطأ وقال باطلا.

وفي الحديث من قال يوم الجمعة والإمام يخطب لصاحبه"صه"فقد لغا أي تكلّم.

واللّغة: الّسْنُ وحدها وهي أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم وهي فُعْلَةٌ من لَغَوْتُ أي تكلّمت أصلها لغْوةٌ، بكرة وقلّة ووثبة، وقيل لُغَى أو لُغْوٌ والهاء عِوَضٌ وجمعها لُغَى مثل بُرَةٌ وبرى وفي المحكم: الجمع لغات ولغون.إذن فكلمة لغة جاءت في المعاجم اللّغوية القديمة بمعنى اللّغو في

[1] – بشير ابرير:"**تعليميّة النّصوص بين النّظريّة والتّطبيق**"، مرجع سابق، ص16.

الكلام والغلط فيه.[1] رغم أنّها تعدّ—اللّغة- من الوسائل التّي تربط الأفراد والجماعات والشّعوب، وبها ينظّم المجتمع الإنساني.

وهي ظاهرة بشريّة امتاز بها الإنسان عن سائر الكائنات الحيّة، وهي من نعم الله تعالى عليه، فقال سبحانه وتعالى في محكم كتابه العزيز: ﴿ ٱلرَّحۡمَٰنُ ۝١ عَلَّمَ ٱلۡقُرۡءَانَ ۝٢ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ ۝٣ عَلَّمَهُ ٱلۡبَيَانَ ۝٤﴾[2]سورة الرّحمن: الآية من 01إلى 04كما أنّها تعتبر الأداة التّي يفكر بها الإنسان والتّي يستطيع بها أن يصل إلى أفكار الآخرين وأن يفهمهم وأن يفهموه، فهي مجموعة مترابطة من الكلمات المكونة من الأصوات والتّي تشكل تراكيب متفق عليها[3].

"ويعرفها ابن جنّي":يقول:" أمّا حدّهاــ أي اللّغة ـــ فإنّها أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم"[4]،وهو تعريف يتضمّن أربعة عناصر أساسيّة وهي: اللّغة أصوات، اللّغة تستعمل للتّعبير ، واللّغة يعبّر بها كل قوم، واللّغة تعبير عن الأغراض. هذا تعريف اصطلاحي قد يكون يتقاطع فيه مع **ابن سيّدة** في تعريفه على أنّها "صوت يعبّر به عن المعنى المتصوّر في الذّهن[5]"

إذا هي بذلك قدرة ذهنيّة مكتسبة يمثلها نسق يتكون من رموز منطوقة يتواصل بها أفراد مجتمع معين يتمثّل في نظام لغويّ موحد لديهم يخضع لقانون تصوغه الجماعة التّواصليّة الواحدة وتلتزم به لتبليغ مقاصدها.

وهو في نفس المقام بمنبر ثانٍ يثني عليها قائلا: اعلم أنّني على تقادم الوقت دائم التّنقير، والبحث فأجد الدّواعي والخوالج قويّة التّجاذب لي، مختلفة الجهات على فكري، وذلك إذا تأملت حال هذه اللّغة الشّريفة الكريمة اللّطيفة، وجدت فيها من الحكمة والإرهاف والرّقة ما يملك على

---

[1] – ينظر: ابن المنظور:"**لسان العرب**"، مرجع سابقا، باباللام،ج45 ، ص40، 49.

[2]– سورة الرحمان، رواية ورش عن نافع، الآية 4، ينظر: سعاد عبد الكريم عباس الوائلي وطه علي حسين الديلمي:"**اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها**"، دار الشّروق للنّشر، عمان، 2005م،ط1، ص57.

[3]– ينظر:هدى علي جواد الشّمري وسعدون محمود السّاموك:"**مناهج اللّغة العربية وطرق تدريسها**"، دار وائل للنّشر، عمّان، 2005م، ط1، ص23.

[4]– ابن جنّي :"**الخصائص**"، تح: محمد علي النّجار، المكتبة العلميّة دار الكتب المصريّة، د.ط، د.ت، ج1، ص15 .
وينظر: أبي الفتح عثمان بن الجنّي:"**الخصائص**"، دار الكتب المصريّة، ط2، ج2، ص33.

[5]– عاطف فضل:"**مقدّمة في اللّسانيات**"، دار الرّازي،2005م، ط1، ص50.

جانب الفكر". والفرّاء: يقول في العربيّة أيضا: وجدنا للغة العرب فضلا عن لغة جميع الأمم اختصاصها من اللّه تعالى، وكرامة أكرمهم اللّه بها، ومن خصائصها أنّه يوجد فيها من الإيجاز مالا يوجد في غيرها من اللّغات".[1]

وعرّفه"**ابن خلدون**" في مقدّمته وتحديدا في تعريفه للنّحو بقوله: "اعلم بأنّ اللّغة في المتعارف عليه هي عبارة المتكلّم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني فلابدّ أن تصير ملكة متقرّرة في العضو الفاعل لها وهو اللّسان وهي في كلّ أمّة بحسب اصطلاحاتهم"[2]

أمّا معناها في العصر الحديث، فقد انتقل من النظم الفنيّة إلى العلم والتّقنية. ونقصد بها عموما الممارسة البيداغوجية التّي تهدف إلى تأهيل المتعلّم لاكتساب المهارات اللّغويّة، وهي لا تكتمل إلّا اعتمدت على الحصيلة العلمية للنّظريّة اللّسانية النّفسية العالمية.[3]

فكلمة تعليميّة Didactique اصطلاح قديم جديد، قديم حيث استخدم في الأدبيّات التّربوية منذ بداية القرن السّابع عشر، وهو جديد بالنّظر إلى الدّلالات التّي ما انفك يكتسبها حتّى وقتنا الرّاهن[4]

هناك العديد من المفاهيم الأساسية للتّعليمة منها: المثلث الدّيداكتيكي، والعقد التعليمي والوضعية التعليميّة، والنقلة التّعليميّة. وأكثر ما يهمّنا المثلث التّعليمي:

- ويتكوّن من جوانب ثلاثة متساوية تمثل العلاقات الناشئة بين عناصره الثّلاثة: المعلّم المتعلم والمعرفة، وتشكل هذه المفاهيم الثّلاثة رؤوس مثلث يربطها ببعضها مفاهيم أخرى تحدد العلاقة القائمة بينها تمثلها أضلاع ذلك المثلث[5].

1سعاد عبد الكريم وعباس الوائلي وطه حسين الدّيلمي:"**اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها**"، مرجع سابق، ص60.

2ـعبد الرّحمان بن محمد بن خلدون: "**مقدّمة بن خلدون**"،تح:هيثم جمعة هلال، دار مكتبة المعارف، بيروت،2013م، ط2،ص583.

3- محمد البرهمي:"**ديداكتيك النّصوص القرآنية**"، طبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء،1998م، ط1،ص10.

4- أحمد حساني:"**دراسات في اللّسانيات التّطبيقيةـــ حقل تعليميّة اللّغات ـــ**"، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2000م،د.ط،د.ص. من المقدّمة

5- كمال عبد اللّه وعبد اللّه قلّي:"**مدخل إلى علوم التّربية**"، الجزائر، الإرسال 1، 2005م، ص28.

- فالضلع الذي يربط بين المعلّم والمعرفة هو الذّي يحدّد مفهوم نقل وتطوير المعرفة، أمّا الضلع الذّي يربط بين المعلّم والمتعلّم هو الذّي يحدد مفهوم العقد التعليمي الذّي يقتضي تبيان المعرفة وتوضيحها للمتعلّم لأنها ضمن حقوقه التّي يتمتع بها، ومن الواجبات التّي على المعلّم الالتزام بها منذ اللّقاء الأول في حجرة الدّرس، أمّا الضلع الثالث فهو الذّي يوصل بين المعرفة والمتعلّم والذّي يحدد مفهوم التّعلّم أما بصورة منظمة أو فطرية أو عشوائية[1].

وللتّوضيح أكثر نستعين بالجدول الآتي:

القطب	خصائصه
1/المتعلّم.	-سنّ المتعلّم، ومستواه المعرفيّ، وخصوصياته النّفسيّة والاجتماعيّة، وخصائصه ضمن جماعة من المتعلّمين يضمّهم قسم واحد أو فوج واحد، وخصائص القسم أو الفوج من أجل تحديد حوافز المتعلّم ودوافعه، وموقفه من المادّة، وعلاقته بالمحيط، واستعماله للّغة.
2/المعلّم.	-ما هو، وما تكوينه ومستواه، وخصائصه النّفسيّة والمعرفيّة والاجتماعيّة، وعلاقته بالتّوجهات العامّة للتّعليم، وأساليب ممارسته وطرائق أدائه وتبليغه، وقدرته التّعليميّة، وحماسه وصحّته النّفسيّة والجسميّة.
3/المحتوى	-ماذا يعلّم المعلّم؟ وما هي كيفيّة وضع البرامج، والوسائل والوسائط والمناهج والطّرق المستخدمة لتبليغ المحتوى، والمدّة الزّمنيّة اللّازمة له.

جدول1: يمثّل خصائص أقطاب المثلّث الدّيداكتيكي.

والمثلّث التّعليميّ يتطلّب تفعيله وجود شرط أساسيّ، هو(البيداغوجيا)التّي تعنى بتبسيط التّعليم، وتسهيله على المتعلّم، باختيار البرامج، وتحديد الطّرائق، وتوفير الوسائل المناسبة. والعلاقة

[1]- محمد الصالح الحثروبي،"**الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي وفق النّصوص المرجعية والمناهج الرسمية**"، مرجع سابق، ص127، 128.

بين المعلّم والمتعلّم لابدّ أن تكون علاقة بيداغوجيّة. والمعاملة بينهما أيضا لابدّ أن تكون معاملة بيداغوجيّة.[1]

كلّما كانت فاعليّة المثلث التعليمي عالية كان التعلّم والاكتساب قارا ومتجدّدا، والعكس كما أنّ البيئة والمحيط سواء الصّفي أو الحياتي ضرورة احتسابهما موجودة لا يستحب أن نغفل عنها في محاولاتنا العمل على جعل السيرورة والفعل التعليمي انجح.

وعلى الرّغم ممّا يكتنف الموقف التّعليميّ من صعوبات فإنّ التّعليميّة تصنع لنفسها حلقة تربوية جادة.

ونظرا لما لها من ميزات هامّة فهي كعلم تطبيقي تهتم لعمليّة ضبط الموقف التّعليمي ـــ التعلّمي داخل القسم وبالتّفاعلات التّي تحدث بين أقطاب المثلث في إطار المفاهيم الأساسية التّي سبق الإشارة إليها، وتمتاز التّعليمية بجملة من الخصائص أهمها:

* التعليمية تعني الانتقال من منطق التّعليم إلى منطق التّعلّم.

* التّعلم ليس عملية تكديس للمعارف والمعلومات بطريقة تراكميّة خطيّة بل هو إعادة بناء المعارف السّابقة، واكتشاف المعارف الجديدة بطريقة أكثر تكيّفا مع الوضعيات الجديدة

* الأخذ بعين الاعتبار تصورات المتعلّمين وقدراتهم الذّاتية لتعبئتها وتجنيدها في اكتساب وتعلّم مفاهيم جديدة

*تشخيص أخطاء المتعلّمين والصّعوبات التعلميّة[2].

وللتّمييز بين نوعيين من المستويات التّعليميّة لجأ المهتمين بهذا الحقل إلى نوعين أساسيين هما:

التّعليمية العامة: تهتم بكل ماهو مشترك وعام في تدريس جميع المواد، أي القواعد والأسس العامة التّي يتعين مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار[3]

---

[1] – أحمد سعدي:"**اللّسانيّات التّطبيقيّة والملكات اللّغويّة"حدود الواقع وآفاق التّوقع**"،دار الرّايّة للنّشر، عمان، 2017م، ط1،ص51.

[2]– محمد الصالح الخثروبي:"**الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي وفق النّصوص المرجعية والمناهج الرسمية**"، مرجع سابق، ص 130، 131.

[3] – إمري– فليب هـــ– أولت ووارين ك– آجي:"**المشروع القوميّ للتّرجمة**"،تر:إبراهيم سلامة إبراهيم، 2000م،د طـــ، ص351 .

التّعليميّة الخاصة: أو تعليميّة المواد تهتم بما يخص تدريس مادّة ما من مواد التّكوين أو الدراسة، من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها[1].

لا يمكننا الحديث عن مزايا التّعليميّة دون التّعريج على السّلبيّات التّي مسّت التّعليميّة الحديثة(الدّيداكتيكا)، وهي كالآتي:

لم تسلم التّعليميّة تحت مسمّاها الغربيّ(الدّيداكتيك)من النّقد، من قبل بعض الباحثين في حقل التّربيّة، إذ رصدوا مجموعة من عورات التّعليميّة الحديثة، وسّمت في مقال لأحدهم بمغالطات الدّيداكتيكيّة والدّيداكتيكيّين، ومن ضمن ما جاء فيها من المؤاخذات:

1/-الدّيداكتيكا ليست علم التّعليم أو علم التّربيّة، كما يزعم البعض أو كما ورد في أرسالات التّكوين البيداغواجيّ للأساتذة والمعلّمين كما أسلفنا الذّكر، والتّي ربّما صاغها مكوّنون ومفتّشون دون التّوسل بمنهجيّة البحث الأكاديميّ، لأنّ العلم لكي يتأسّس لابدّ له من حقل جديد، والتّسلح بمنهج خاص به، وهذاما لانجده في فنّ التّعليميّة أو الدّيداكتيكا.

2/-لا يمكن طرح الدّيداكتيك كبديل عن علوم التّربيّة الأخرى، رغم أنّها تبحث عن خصوصيّات كل مادّة مدرسة انطلاقا من صعوبات ومشاكل تدريس الرّيّاضيّات والمواد التّكنولوجية والإنسانيّة، إلى الصّعوبات التّي تعيق التّلاميذ في تعلّم اللّغات، بل تبقى تستلهم كيانها من هذه العلوم.

3/-النّظر إلى التّدريس كعمل تقنيّ محض وإفراغه من بعده الثّقافيّ ورسالته الحضاريّة، والجانب القيميّ في العمليّة التّعليميّة: وبخصوص هذه النّقطة بالذّات ذكر الباحث لبعض الخلفيّات التّاريخيّة لظهور مفهوم الدّيداكتيك والشّائعة في المراجع الفرنسيّة والتّي منها: الحاجة إلى الاستفادة من التّطوّر التّكنولوجيّ من أجل الرّفع من مردوديّة العمليّات التّعليميّة، والحاجة المتزايدة لتقنيّيين من ذوي التّكوين والتّأهيل العاليين، ثمّ أشار إلى هدف خفيّ ألا وهو التّيار المنادي بالاحترافيّة في التّدريس.[2]

---

[1]- علي تعوينات:"**التّعليميّة والبيداغوجيا في التّعليم العالي**"،مرجع سابق، ص08.

[2] - محمد مصابيح: "**تعليميّة اللّغة العربيّة وفق المقاربات النّشطة من الأهداف إلى الكفاءات**"، مرجع سابق، ص105، 106.

وهذه نقاط أشرنا إليها فقط ولا زالت هناك بقيّتها في الكتاب فنحن قد حاولنا إبراز بعض السّلبيات التّي اقترنت بظهور التّعليميّة كوميض فقط لا غير.

رغم ذلك لا يتمكن الدارس لها أن ينتج قطيعة ابيستمولوجية بمجرد أن يحاول تمييز جزء عن آخر منها فجزؤها لايكاد يفتك من كلها ومع تداخلها وتشابك وجهاتها تتحدد المسارات التربوية بطريقة أقرب إلى أن تكون راسخة الأركان مبيّنة ومنفتحة الأفق .

المبحث الخامس: بين التّعلّم والتّعليم التّدريس والتّدريب:

من المسلّم به أنّ التّعلّم لا يحدث بصورة مفاجئة عندما يصل الطّفل إلى العمر الزّمني خمس أو ستّ سنوات سنوات، أو عند دخوله المدرسة، فخلال سنوات ماقبل المدرسة ينشغل الأطفال منذ طفولتهم المبكرة بالكثير من الأنشطة التّعليميّة، حيث يتعلّمون وربّما يسيطرون على العديد من المهارات والأنشطة قبل الأكاديميّة، ويكتسبون كميّة هائلة من المعرفة والمعلومات، والقدرات التّي تؤهلهم لتعلّم الكثير من الموضوعات الأكاديميّة.[1]

–ما بين التّعلّم والتّعليم:

يرجع جذري كلّ من التّعلّم والتّعليم إلى جذر واحد وهو (ع ل م):العلم بفتحتين(العلامة)، وهو الجيل، و(عَلَمُ) الثّوب والرّاية، وعَلِمَ الشّيء بالكسر يَعْلَمُهُ (عَلْمًا) عرفه، ورجل(عَلَّامَة)أي (عالِمٌ) جَدّا والهاء للمبالغة، و(استعلمه) فهو (مُعلِم) والثّوب(مُعْلَم)، و(أعْلَمَ)الفارِسُ جعل لنفسه (عَلاَمَةُ) الشّجعان، و(عَلّمَهُ) الشّيء(تَعْليمًا فَتَعَلَّمَ) وليس التّشديد هنا للتّكثير بل للتعديّة، ويقال أيضا (تَعَلَّمْ) بمعنى اعْلَمْ.[2]

وغالبا في المفهوم العام يقصد به الأثر النّاتج عن العلم بأمر ما في غنى عن مجاله ودرجة انتمائه سواء كان بصفة مقصودة أو غير مقصودة.

---

[1] – فكري لطيف متولي:"**مشكلات التّعلّم النمائيّة–والأكاديميّة**"، مكتبة الرّشد، 1436ه، 2015م، ط1، ص155.

[2] – سعد علي زاير وسماء تركي داخل:"**اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة**"، الدّار المنهجيّة للنّشر، عمان،1436هـ، 2015م، ط1، ص95. ينظر أيضا: ابن منظور: "**لسان العرب**"، الجذر (عل م)، ج:12، ص416، 418، ينظر أيضا: الزّبيدي: "**تاج العروس**": جذر(ع ل م)،ج33، ص130،128.

لا يمكننا الحديث عن التّعلّم دون التّعريج على التّدريس، فالتّدريس يقود إلى التّعبير عن اتّصال وتفاهم بين طرفين، أي أنّه لابدّ من وجود مرسل ومستقبل بطريقة معيّنة، وعن طريق وسيط معيّن؛ بمعنى أنّنا لا يمكننا القول أنّ مدرّسا قام بعمليّة تدريس ناجحة إذا لم يوجد من يتعلّم منه شيئا، فنحن لا نستطيع التّحدث عن التّدريس دون التّحدث في الوقت نفسه عن التّعلّم.

ولكن العكس غير صحيح، بمعنى أنّ التّعلّم لا يتوقّف حدوثه على التّدريس، فهناك أشياء كثيرة ممّا نتعلّمه في حياتنا إنّما نتعلّمه من الحياة نفسها وبالتّجربة والخطأ أو بالصّدفة، وقد نتعلّم أشياء ضارّة أيضا، والتّدريس يتمّ بوعي وبتعمّد وبناء على تخطيط مسبّقا.[1]

فالتّعلّم شامل وعام ويتضمن داخله التّعليم والتّدريس والتّدريب أيضا، فليس التّعلم هو التّعليم ولا التّدريب، والتّعليم أيضا قد لا يعتبر بتدريس هو الآخر، رغم نقاط التّشارك العديدة إلاّ أنّه هناك اختلاف، ومن أبرز نقاط الاختلاف والالتقاء بين التّعلّم والتّعليم والتّدريس والتّدريب العناصر الموضّحة في الجدول الآتي:[2]

ت	التّعلّم	التّعليم	التّدريس	التّدريب
01	أشمل وأعمّ ويحمل في مضامينه التّعليم والتّدريس والتّدريب.	كلّ تعليم تعلّم، وليس كلّ تعلّم تعليم، وهو أشمل من التّدريس والتّدريب.	وهي العمليّات التّي يقودها المدرّس في حجرة الصّف لتطبيق الخطط المعدّة لتعليم المتعلّمين.	إكساب المدرّس المهارات لجعله قادرا على أداء الواجبات المتوقعة بنحو مرض وصحيح.
02	التّغيّر الدّائم أو الثّابت نسبيا في سلوك الفرد.	إحداث تغيّرات معرفيّة ومهاريّة ووجدانيّة للفرد.	التّغيّر الحاصل في المعرفة فقط.	التّكوين والإعداد لأداء مهمّات في مجال مهنيّ معيّن.

[1] – إيمان محمّد سحتوت وزينب عباس جعفر:"**استراتيجيّات التّدريس الحديثة**"،مكتبة الرّشد ناشرون،الرّياض،1435هـ، 2014م، ط1،ص20.

[2] – سعد علي زاير وسماء تركي داخل:"**اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة**"، مرجع سابق، ص106.

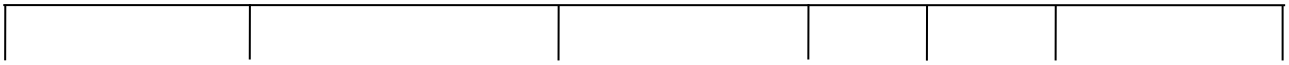
03	المثيرات التّي يتعرّض لها الفرد مقصودة ومخطّط لها،	عمليّة منظّمة ومخطّطة تحدّد عمليّات التّدريس.	تنظيم مدخلات التّدريس وخطّة تدريسيّة بنحو معيّن لتحقيق أهداف تعليميّة محدّدة.	له اتصّال بالممارسة والتّطبيق، أي انتقال من الخطاب إلى التّجربة.
04	يشمل جميع مراحل النمّو العقليّ، ويحدث في أزمنة متعدّدة وغير محدّدة.	يتمّ على وفق زمن معيّن، كمرحلة دراسيّة، أو عام دراسيّ، أو يوم دراسيّ.	يتمّ في زمن معيّن ومحدّد من قبل المدرّس، داخل حجرة الصّف.	تجربة تكوينيّة محدودة في الزّمان.
05	المنهاج مفتوح، لا يحتاج إلى منهاج معيّن.	تتّم عمليّة التّعليم على وفق منهاج معيّن.	تتمّ عمليّة التّدريس على وفق منهاج مخصّص للمرحلة التّي يراد تدريسها.	عمليّة مرتبطة بالقدرات العقليّة والجسديّة، وتكتسب من الجانب العمليّ التّطبيقيّ أو النّظريّ الممنهج.
06	يؤدّي نواتج مرغوب فيها، أو غير مرغوب فيها.	يؤدّي نواتج مرغوب فيها والابتعاد عن السّلوكيّات غير المرغوب فيها.	تحدث نواتج تعلّميّة مرغوب فيها.	تحدث نواتج مهاريّة مرغوب فيها ليحدث تطوير في الجانب الأدائيّ.
07	يحدث التّعلّم بجهد ذاتي أو بمساعدة وإشراف.	يحدث التّعليم من جهات رسميّة، تساعد الفرد على اكتساب المعارف والقيم والمهارات.	يحدث التّدريس من المدرّس ويكون موجها مشرفا أو قائدا للعمليّة التّعليميّة.	يحدث من خلال المساعدة والاشراف.

08	يحدث التّعلم في أيّ مكان كالبيت والشّارع والمدرسة.	يحدث التّعليم في مكان معيّن: الرّوضة والمدرسة والجامعة.	يحدث التّدريس في مكان معيّن.	يحدث التّدريب في أيّ مكان يحدّد مسبّقا.

جدول2 يمثّل منابر الالتقاء والاختلاف لدى كلّ من التّعلّم والتّعليم، التّدريس والتّدريب.

مادام هناك ارتباط بين التّعلّم والتّعليم والتّدريس والتّدريب رغم بعض التّمفصلات المتخالفة فيما بينها هل يمكن القول بوجود أنواع منفصلة من التّعلّم؟

وردّا على ذلك إنّ كثيرا من الخلط فيما يرى أوزبيل في فهم طبيعة التّعلّم قد ينتج من تصوّر أنّ للتّعلّم أنواعا منفصلة مختلفة الكيفيّة. ولكن يمكن تصوّر هذه الأنواع كما يرى ماركس على بعد متصل واحد يبدأ من الاستجابة الظّاهرة الواضحة الصّريحة ويمتدّ حتّى الاستجابة الخفيّة غير الواضحة الضّمنيّة.



الاستجابة الظّاهريّة – تعلّم المهارات –تعلّم الحركيّة – التّعلّم الاشتراطي اللّغوي– التّعلّم المعرفي أو إدراك العلاقات – التّعلّم بالاستبصار – الاستجابة الخفيّة

مخطط3: يمثل أنواع التعلم

يقوم هذا التصوّر على أساس نوع الاستجابة السائدة في التّعلّم فقد يكون الاعتماد على العضلات كما في اكتساب المهارات الحركيّة وقد يكون الاعتماد على استخدام الألفاظ والرّموز كالتّعلّم اللّغوي والمعرفيّ.

من التّحفظات الهامّة بالنّسبة لهذا التّصوّر أنّ بعضا من صور التّعلّم قد تتضمّن أكثر من نوع واحد من أنواع التّعلّم السّابقة.[1]

[1] – صالح حسن الدّاهريّ:"**أساسيّات علم النّفس التّربويّ ونظريّات التعلّم**"، دار الحامد، عمان، 1432هـ2011م، ط1،ص140.

ولا ضرر أن نطرح ما حدّده جانييه*في نفس التّصوّر وعبّر عنه كالآتي:

1/-تعلّم العلامة: يتعلّم الفرد أن ينتج استجابة عامّة لعلامة ما، وتلك هي الاستجابة الاشتراطية الكلاسيكيّة عند بافلوف.

2/-تعلّم المثير والاستجابة:يكتسب المتعلّم استجابة دقيقة لمثير متمايز، وما يتعلّمه ارتباط أو عنصر فعّال متمايز في مصطلح سكينر، وقد يسمّى أحيانا استجابة نفعيّة.

3/-السّلسلة: ما يتعلّمه الفرد هنا إنّما هو سلسلة من ارتباط أو أكثر بين مثير واستجابة. وقد وصف سكينر شروط مثل هذا التّعلّم.

4/-الرّبط الكلامي: وهو تعلّم سلسلة كلاميّة، والحقّ أنّ الشّروط هنا تشبه شروط السّلاسل (الحركيّة)الأخرى، ولكن حضور اللّغة لدى الإنسان يجعل من هذا النّمط نوعا خاصّا، إذ أنّه قد يختار علاقات ربط داخليّة ممّا يكون قد تعلّمه من قبل من اللّغة.

5/-التّمييز المتعدّد: يتعلّم الفرد أن ينتج عددا من الاستجابات المختلفة لكثير من المثيرات المختلفة التّي قد تتشابه من حيث المظهر الفيزيقيّ، ومع أنّ تعلّم الرّبط بين مثير واستجابة عمليّة بسيطة، فإنّ الرّوابط مجتمعة يتدخل كلّ منها في الآخر.

6/-تعلّم المفهوم: يكتسب المتعلّم القدرة على إنتاج استجابة مشتركة لطبقة من المثيرات، حتّى لو كانت عناصر هذه الطّبقة مختلفة فيما بينها اختلافا كبيرا، لكن المتعلّم يستطيع أن ينتج استجابة تميّز طبقة كاملة من الأشياء والأحداث.

7/-تعلّم المبدأ: والمبدأ في أبسط تعريفاته-سلسلة من مفهومين أو أكثر ووظيفته تنظيم السّلوك والخبرة، وهو في اصطلاح أوزبيل-مصنّف إدماجيّ أي حزمة من المفهومات المرتبطة.

8/-حلّ المشكلة:وهو نوع من التّعلّم يشار إليه في الأغلب "بالتّفكير"وهو يعني أنّ المفاهيم والمبادئ المكتسبة من قبل تترابط في تركيز واع على مجموعة من الأحداث الملبسة أو المشكلّة.[1]

*- **جانييه Jean Gagnier**:(ت. 1152 هـ / 1740 م)، هو مستشرق فرنسي، من آثاره ترجمة سيرة النّبيّ محمّد (صلعم) التّي كتبها إسماعيل أبو الفدا إلى اللّغة اللّاتينيّة.ينظر: https://ar.wikipedia.org

[1] - دوجلاس براون:"**أسس تعلّم اللّغة وتعليمها**"، تر: عبده الرّاجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النّهضة العربيّة، بيروت، 1994م، د.ط، ص104، 105.

وهكذا أمام هذه الأمور كلّها ما التّعلّم؟ وكيف يحدث؟ وما الطّريقة المثلى التّي تتعلّم بها المتعلّمة؟

ولإبراز العناصر المقدّمة سلفا وللإجابة عنها فلننظر فيما ورد من تعريفات تقليديّة في المعاجم المعاصرة".

التّعلّم أن تحصّل أو تكتسب معرفه عن موضوع، أو مهارة، عن طريق الدّراسة، أو الخبرة أو التّعلّم".

أمّا التّعريف المتخصّص فينصّ على أنّ: "التّعلّم تغيير مستمر –نسبيّا–في الميل السّلوكي، وهو نتيجة للممارسة معزّزة".[1]

وإذا حلّلنا مكوّنات تعريف التّعلّم فإننا نستطيع أن نستخلص مجالات البحث عن الوجه التّالي:

1/–التّعلّم هو "الاكتساب" أو"الحصول على شيء".

2/–التّعلّم هو الاحتفاظ بمعلومات أو بمهارة ما؛ والاحتفاظ يتضمّن أنظمة الاختزان، والذّاكرة والتّنظيم المعرفيّ.

3/–يشتمل التعلّم على التّركيز الايجابيّ الواعي على الأحداث التّي تقع داخل الجهاز العضوي أو خارجه.

4/–التّعلّم مستمر–نسبيّا– لكنّه معرّض للنسيان.

5/–يتضمّن التّعلّم شيئا ما من الممارسة، وقد تكون ممارسة معزّزة.

6/–التّعلّم تغيّر في السّلوك.[2]

يعتبر التّعلّم دراية عن محتوى يهمّ المتعلّم؛ قد تكون هذه الدّراية شاملة أو جزئيّة حسب درجة اهتمامنا بموضوع التعلّم، ودرجة الإقبال عليه ومقدار الدافعية والرغبة في اكتسابه وامتلاك مفاتيح المعرفة به لممارسته، وإشباع نقص مهارة أو قدرة بجمع معلومات كافيه عنه.

[1] – دوجلاس براون:"**أسس تعلّم اللّغة وتعليمها**"، مرجع سابق، ص26.

[2] – المرجع نفسه، ص26،25.

ويعرّف التّعلم كذلك بأنّه" كل ما يكتسبه الفرد وهو حاصل التعليم والتدريس والتدريب مما يحدث تعديلا في سلوك المتعلم لذا فإنه يعرف بأنه تعديل السلوك الذي تنشده التربية.والتعلم ملازم للتعليم والتدريس، وأفضل تعليم أو تدريس هو ما يؤدي إلى أفضل تعلم"[1].يجمع التّعلّم بين عديد الاستجابات والمهارات، وينمو مع الزّمن مع فعل الاكتساب وعن طريق ما يتناوله من رصيد معرفي، يتعدّل سلوك الفرد ويتجدّد حسب خبرته بما يتعلّمه، ومضمون ما يذخّر به من آليات واستراتيجيّات.

وتماشيا مع ما تقدّم يعرف رفاعة الطّهطاوي التّعلّم بقوله:

هو الوسيلة العظمى التي يكسب بها الإنسان معرفة ما يجهله بالكلية، والتّعلّم هو جزء من التربية المعنوية التي هي تهذيب العقل وترويض الذهن. وهذه التربية المعنوية تنقسم إلى ثلاثة أقسام:

القسم الأول: تربية النوع البشري يعني تربية الإنسان من حيث هو إنسان يعي تنمية موارده الجسمية وحواسه العقلية.

والقسم الثاني: تربية أفراد الإنسان، يعني تربية الأمم والملل.

والقسم الثالث: التربية العمومية لكل إنسان في خاصة نفسه وهي تربية الإنسان الخصوصية"[2]

ويمكن تعريف مفهوم التّعلّم بأنّه:" التّغيير في سلوك الفرد (المتعلم) بالخبرة والنّشاط الذّاتي (نشاط ذاتي في اكتساب الخبرات والمعارف) وكما يمكن تعريفه: بأنّه مجموعة لعمليات المعرفيّة الدّاخلية التّي تحوّل المثير العروض على المتعلّم إلى أوجه متعدّدة من المعالجات النّاجحة للمعلومات

[1]– محسن عطية:"**الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية**"، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان–الأردن، 2006م،ط1، ص56.

[2]– محمد صالح المراكشي:"**خواطر حول نظرية التعليم من خلال كتاب رفاعة رافع الطهطاوي**"، المرشد الأمين للبنات والبنين، حوليات الجامعة التونسية" كلية الآداب والعلوم الإنسانية، تونس، ع 16، د.ط، ص 131.

وحصيلة هذه المعالجة تتمثّل في تكوين أنماط معيّنة من القدرات في ذاكرة المتعلّم، فالتّعلّم هو نظام شخصيّ يرتبط بالمتعلّم ويؤدّي فيه المتعلّم عملا يدلّل على حدوث عمليّة التّعلّم."[1]

وندرج تعريف آخر للتعلم بأنه:"خبرة إنسانية شائعة لدرجة أن الناس لا تفكر في المقصود بقولنا أن شيئا ما تم تعلمه، وليس هناك تعريف للتعلم مقبول من الجميع إلا أن العبارة التالية تحدد كثيرا من المظاهر المهمة للتعلم عند دوميان: التعلم تغيير دائم في آليات السلوك تتضمن مثيرات خاصة واستجابات نتجت عن الخبرة السابقة بتلك المثيرات أو الاستجابات أو ما يشابهها"[2]

وحصيلة ما قدّمناه التعلم(Learning) :هو تغيير ثابت نسبيا في الحصيلة السلوكية للكائن الحي نتيجة الخبرة، ويتفق علماء النفس عامة على أنّ التّغيّرات السلوكيّة الثّابتة نسبيّا تندرج تحت عنوان التغيرات المتعلمة، ومعنى ذلك أن التغيرات المؤقتة في السلوك لا يمكن اعتبارها دليلا على حدوث التّعلّم وتمرّ عمليّة التّعلّم في ثلاث مراحل هي الاكتساب والاختزان والاستعادة .[3]

ومعنى ذلك أن التعلم ما هو إلا تغير في سلوك الفرد نتيجة ما تلقاه في حياته اليومية من خبرات واستشارات أثرت فيه أو تأثر بها.

أمّا من ناحيّة تربوية: يقتصر فعل التّعلّم على ذاك الجهد الشّخصي الذّي يبذله الفرد ويتدرّب على فعله، بمساعدة المعلّم على افتكاك واكتساب واختزان خبرات واسترجاعها عند الحاجة.

وأمام هذا الطّرح يحدث التّعلّم وفقا لخطوات معيّنة نقدّمها كالآتي:

*الإحساس بالحاجة أو المشكلة.

*بذل الجهد والنّشاط المناسبين.

*الوصول إلى الفهم الذّهني، أو الحلّ.

---

[1]– محمد عصام طربية:"**استراتيجيّات التّعليم الفعّال والتّعلم الفعّال**"، دار حمورابي للنّشر والتّوزيع، عمان، 2009م، ط1، ص10.

[2]– رجاء محمود بوعلام: "**التّعلّم أسسه وتطابقاته**"، دار المسيرة للنّشر والتوّزيع، عمان، 2004م، ط1، ص24.

[3]– محمد محمود الحيلة :"**تصميم التّعليم نظريّة وممارسة**"، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008م، ط4، ص27.

*تحويل الفهم الذّهني إلى سلوك عمليّ في واقع الحياة.

*يتطلّب ذلك الاستعانة بهدي اللّه وعونه.[1]

ولا مندوحة الإقرار أنّ التّعلم اليوم أصبح دون تعلّم الأمس؛ لتغيّر النهج وطرائق التّدريس وتركيبة النّشء وعقلياتهم وكذا تغيّر إيديولوجية المعلّم ونظرته للتعلّم مع مزامنة عصر التّطوّر الهائل هذا، أصبحت الوفرة والزّخم المعرفي يسبّب معضلة بحدّ ذاته.

وفي دراسة سلوك الإنسان لا يرى العلماء حرجا في تصنيف المتعلّمين إلى فئات حسب احتياجاتهم وأفكارهم التّي يتبنّونها وما يميلون ويرغبون فيه لأجل التعلّم؛ لذا حدّدوا طرق ثمانية للتّعلّم .Eight Ways Learning نطرحها لنتعرّف على خصائص كلّ فئة منها بإيجاز وهو في الحقيقة ما يسهل على هيكلة وهندسة الفئة المتعلّمة في الميدان إجرائيا.

-الّطرق الثّمانيّة للتّعلّم:[2]

الأطفال الذّين هم كثيرا يتصّفون بأنّهم:	**يفكرّون:**	**يحبّون :**	**يحتاجون إلى:**
اللّغويون.	بالكلمات.	القراءة، الكتابة، رواية القصص، اللّعب بالكلمات.	كتب، أشرطة، ألعاب كتابيّة، ورق، مفكّرات، حوار، نقاش، مناظرة، قصص.
الحسابيّون– المنطقيّون.	بالاستنتاج.	التّجربة، التّحقيق، الألغاز المنطقيّة، الحساب.	أدوات للتّجربة، أدوات علميّة، أشياء يدويّة، رحلات لمتاحف ممثلة للنّظام الشّمسي.

[1] – أيوب القيسي:"**المناهج وطرائق التّدريس**"، دار أمجد للنّشر،عمان،2018م، ط1، ص104.

[2] – محمّد بكر نوفل:"**الذّكاء المتعدّد في غرفة الصّف النّظريّة والتّطبيق**"، دار المسيرة ،عمّان ،1428هـ،2007 م، ط1، ص 140،139.

المكانيّون– الفراغيّون.	بالتّخيّل والصّور.	التّصميم، الرّسم، التّصوّر، الفعل.	الفن، لعبة الليجو(القطع التركيبيّة)، الفيديو، الأفلام، الشّرائح، ألعاب التّخيّل، المتاهات، الألغاز، الكتب الموضّحة للرسامات، رحلات المتاحف الفنيّة.
الحركي–البدني.	عبر الإحساس الجسديّ.	الرّقص، الجري، القفز، البناء، اللّمس، الإيماء.	لعب الأدوار، المسرحيّة، الحركة، أشياء للبناء، الرّياضيّات والألعاب البدنيّة– الجسديّة، التّجارب الحسيّة، التّعلّم اليدويّ.
الموسيقيّ.	عبر الإيقاع والأنغام.	الغناء، الصّفير، الدّندنة، إحداث صوت بالأيدي والأرجل.	الغناء معظم الوقت، رحلات لحفلات، عزف الموسيقى في البيت والمدرسة، الأدوات الموسيقيّة.
البينشخصيّ (الاجتماعي).	بالتقاط الأفكار من النّاس.	الإصغاء، القيادة، التّنظيم، الاتّصال، المعالجة المتوسّطة، المشاركة.	الأصدقاء، الألعاب الجماعيّة، التّجمعات الاجتماعيّة، النّشاطات المشتركة، النّوادي.
الشّخصيّ– الذّاتي.	بما يتعلّق باحتياجاتهم ومشاعرهم وأهدافهم.	وضع الأهداف، الاستغراق في التّأمل، الحلم، التّخطيط.	الأماكن السّريّة، الوحدة، إتمام المشاريع ببراعة فرديّة، الاختيارات.

الطّبيعيّون.	من خلال الطّبيعة والأشكال الطّبيعيّة.	البستنة، اكتشافات الطّبيعة، تربيّة الحيوانات، الاهتمام بالأرض.	الوصول للطّبيعة، فرص للتّفاعل مع الحيوانات، أدوات استكشاف الطّبيعة(مثل المنظار، والعدسة المكبّرة).

جدول3يمثّل الطّرق الثّمانيّة للتّعلّم

وهذه الطّرق الثّمانية؛ قد رآها علماء آخرون عبارة عن ذكاءات متعدّدة تختلف كلّ منها عن الأخرى باختلاف القدرات لدى كلّ فرد، وقدأطلق عالم النفس هاوارد جاردنر كتابه أُطر العقل في عام 1987م، وقد أورد فيه سبعة أنواع من الذكاء، وعرّفه بأنّه مجموعة من القدرات التي يَمتلكها الشخص في مجالات كثيرة وتكون هذه القدرات مُستقلّةً عن بعضها البعض، كما ترك هاواراد المجال مفتوحاً لإضافة أنواع أخرى من الذكاء[1]

وتتشارك خطوات حدوث التّعلّم مع بعض شروطه فيما يتبيّن لنا ههنا:

ومن شروط التّعلّم وأنواعه:

*وجود مشكلة تعترض طريق الفرد ينبغي عليه حلّها.

*وجود دافع للتّعلم: مثل الدّوافع الاجتماعية.

*وجود مستوى النّضج سواء (الحسّي، الحركيّ، والجسمي)، ووجود مستوى القدرة سواء(البصريّة أو الحركية...إلخ) الملائم للتعلّم.

*الممارسة والتّدريب.

*الخبرة.

وعن أنواعه(التعلّم): اعترف علماء النّفس بوجود أنماط مختلفة للتّعلّم وهي التّعلّم البسيط الذّي يتميّز بالاعتياد حيث يتوقف المتعلّم عن الانتباه للمثيرات البيئيّة الثّابتة دوما كالسّاعة التّي تدّق في إحدى الغرف. والاشتراط يشير إلى اكتساب سلوكيات بوجود مثيرات بيئيّة محدّدة ونميّز

[1] - إقرأ المزيد على موضوع كوم https://mawdoo3.com

نوعين من الاشتراط وهما الاشتراط الكلاسيكي والاشتراط الإجرائي الذّي سوف يتم الحديث عنهما لاحقا وإلى جانب ذلك هناك التّعلم المعرفي، حيث يقوم المتعلّم بالتفكير بشكل مختلف حول العلاقات بين السّلوك والحوادث البيئيّة.

وفيما يلي سوف يعرض لأنواع التّعلم على النّحو الآتي:

1/التّعلم اللّفظي: وهو أحد أنواع التّعلم الذّي يهدف إلى تنمية قدرة المتعلّم على استيعاب بعض المعلومات والحقائق واسترجاعها في أي وقت.

2/التّعلم الحركي: ويهدف إلى تنمية قدرة الفرد على استخدام عضلاته مما يؤدّي إلى توافق عضلي من نوع جديد كنموذج للاستجابة المطلوبة لموقف من المواقف مثل ركوب الدّراجة.

3/التّعلم الإدراكي: وهو يهدف إلى إعادة تنظيم المثيرات الحسيّة في نماذج إدراكية جديدة.

تعلّم الاتجاهات:وهو أحد أنواع التّعلم الذّي يتضمن بعض النّواحي المعرفية والانفعالية، وهي تعتبر كمحرّك لسلوك الفرد، ويمكن اكتساب الفرد لاتّجاهات عديدة عن طريق التّقمص.

4/تعلّم أسلوب حلّ المشكلات: وهو التعلّم الذّي يستطيع الفرد من خلاله التّغلب على ما يصادفه من مشكلات أثناء تفاعله مع بيئته.

وفي مقابل ما تقدّم التّعلّم إذا هو كلّ ما يكتسبه الإنسان عن طريق الخبرة والممارسة، كاكتساب الاتّجاهات، الميول، المدركات، المهارات الاجتماعية والعقلية فهو تعديل في السّلوك أو الخبرة نتيجة مايحدث في العالم أو نتيجة ما نفعل أو نلاحظ، والتّعلم أيضا تغيّر مقصود في السّلوك يستدل عليه من أداء المتعلّم، وهو ناتج عن الخبرات أوالتّدريب، وثابت نسبيا ولا يمكن ملاحظته بشكل مباشر بل نستدل عليه من خلال التّغيرات التّي تطرأ على سلوك المتعلم.[1]

وردفا على ما تقدّم هناك التّعلّم الذّاتي، الذّي يعتمد على ذات المعلّم، والتّعلّم بالملاحظة أي المعاينة والمشاهدة، والتّعلّم بالاكتشاف أي البحث والاستقصاء، والتّعلّم ذي المعنى وغيره .سنعبّر عن كلّ تعلّم باختصار فيما يأتي:

[1] – يوسف إبراهيم وسليمان عبد الواحد: **"صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التّعليميّة"**، مؤسّسات الوّراق، عمان، 2013م، ط1، ص192، 193.

بداية: التّعلّم الذّاتي: يعدّ التّعلّم الذّاتي واحد من الأساليب التّربويّة التّي دعت المناهج الدّراسيّة إلى تأصيلها لدى الطّلاب باعتباره الوسيلة إلى التّعلّم المستمر، الذّي يلازم الإنسان طيلة حياته، وهو الأسلوب الذّي يعتمد على نشاط المتعلّم بمجهوده الذّاتي ويتوافق مع قدراته الخاصّة.

ثمّ يليه: التّعلّم بالملاحظة: وهو نوع من التّعلم يعتمد على ملاحظة الفرد لسلوك يقوم به شخص آخر ويعدّ هذا السّلوك في مثل هذه الحالات نموذجا تأخذ منه الخبرة التّعليميّة وقد تكون بالملاحظة الغير المباشرة للمعلّم، أو من خلال وسيلة تعليميّة مثل التّلفيزيون أو الفيديو أو الكومبيوتر.

وأخيرا التّعلّم بالاكتشاف:وهو عمليّة تفكير تتطلّب من الفرد إعادة تنظيم المعلومات المخزونة لديه وتكفييها بشكل يمكنه من رؤية علاقات جديدة لم تكن معروفة لديه من قبل.[1]

ويشير هلكارد (Hilhard) إلى أنّ أنواع النّشاطات التّي يتعلّمها الفرد تصنّف في أربعة أنواع هي:

1/-العادات والمهارات.

2/-المعلومات والمعاني.

3/-السّلوك الاجتماعيّ.

4/-المميّزات الفرديّة الخاصّة.[2]

وعطفا على ما سبق هناك مبادئ عامّة اتفق عليها أغلب الأخصائيّين في سيكولوجيّة التّعلّم وتتمثّل في:

1/-وجود دافع أو استعداد للتّعلّم.

2/-تكرار الاستجابات الصّادرة عن الكائن الحيّ وتنوّعها.

3/-التّعزيز.

4/-الممارسة.

[1] – ماجد أيوب القيسي:"**المناهج وطرائق التّدريس**"، دار أمجد، عمان، 2018م، ط1، ص105، 106.

[2] – صالح حسن الدّاهريّ:"**أساسيّات علم النّفس التّربويّ ونظريّات التّعلّم**"، مرجع سابق، ص112.

وللإشارة هناك نقطة بالغة الأهميّة في ظلّ هذه المبادئ الأربع يشيد بها علماء النفس والاجتماع بالإجماع مع علماء التّربيّة، ألا وهي التّعزيز لما له من آثار رجعيّة ايجابية وطويلة المدى تعود بالنّفع على المتعلّم والمعلّم والمعرفة بحدّ ذاتها، فكلّما عزّزت سلوك التّلميذ إما لفظيا"معنويا" أو ماديّا بوساطة هديّة مثلا كان ذلك مكمن انطلاقته لنيل المزيد والحصول على الرضا، واكتساب السّلوك المبتغى.

-ويفسّر المبدأ الأوّل: لماذا يتعلّم الكائن؟.

-ويفسر المبدأ الثّاني: كيف يصل الكائن الحيّ إلى الاستجابات الصّحيحة من الاستجابات العديدة التّي يصدرها في الموقف التّعليميّ.

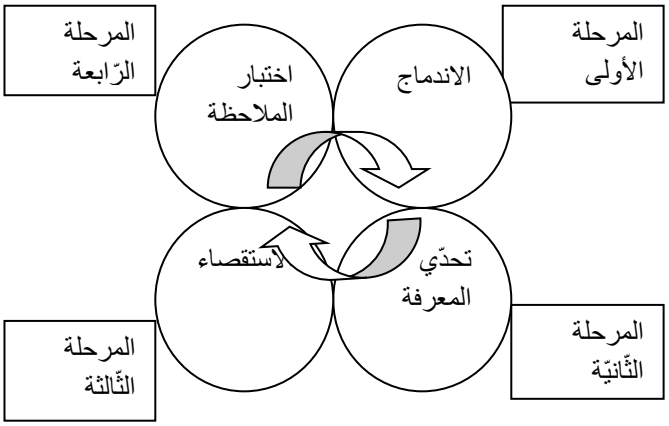
-ويفسّر المبدأ الثّالث: عمليّة احتفاظ الكائن الحيّ بالاستجابة الصّحيحة.

-بينما يفسّر المبدأ الرّابع: بكيفيّة اكتساب الكائن الحي للمهارات وتكوين العادات السّلوكيّة.[1]

زيادة على ما قلناه إنّ التّعلّم ليس آليّة لتحدّي الذّاكرة في استرجاع المعرفة والمعلومات، وإنّما يجب أن يؤدّي التّعليم إلى إدراك واستيعاب وقدرة المتعلّم من ما يمنح له من مهارات وتعلّمات يبرع في استخدامها في مواقف حرجة. بطريقة إبداعية وسليمةّ.

[1] – طلعت منصور وأنور الشّرقاوي وعادل عزّ الدّين وفاروق أبوعوف:"**أسس علم النّفس العام**"، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة، 2003م، د.ط، ص266.

فكيف تتعلّم المتعلّمة؟ وكيف تفتّك ما يعنيها ويلامس حاجاتها التّعلّميّة؟ وللإجابة نستدعي المخطّط الآتي للتّوضيح أكثر؛ فإنّ تعلّم المتعلّمة لا يتمّ على مرحلة واحدة كما يعتقد الكثير وإنما على مراحل وسنتبيّنها كالآتي:1



مخطط4 يوضّح مراحل التّعلّم

أمّا عن طريقة تعلّم المتعلّمة وكيف تتعلّم، فما أحوجنا إلى نماذج لنظريّات عربيّة عالميّة تفصل فصلا مانعا، ولو أنّ النّظريات الحديثة قد أشادت بالاتّفاق إلى ضرورة العمل الجماعي المدمج المبنيّ على البحث والتّحرّي، في تحقيق المساعي وتطبيب التأخر الدّراسي ومعالجة التّفاوت بين أفراد القسم ونقصد هنا التّفاوت التّعلميّ واستدراك ودعم المكتسبات.

المتغيّرات التّي تحدث أثناء عمليّة التّعلّم:

بالرّجوع إلى الأسس البيولوجيّة لعمليّة التّعلّم، كما بحث ذلك علماء النّفس الفسيولوجي physiological psychologists تبيّن أنّ عمليّة التّعلّم تعكس بالفعل بعض التّغيّرات البيولوجيّة، فإنّ الجهاز العصبيّ بالتّأكيد، وخاصّة المخ له تأثير في هذه العمليّة، ويبدو حتّى الآن أنّ عمليّة التّعلم لها جانب كيميائيّ حيويّ، يتضح في التّغيّرات التّي تظهر في المخ،ولكن حتّى يمكن

[1] – فاطمة بنت محمد العبودّي:"**استراتيجيات التّعلّم والتّعليم والتّقويم**"، مشروع التّأسيس للجودة والتّأهل والاعتماد المؤسّسي والبرامجي، عمادة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديميّ، وكالة بحر المداد للدّعاية والإعلان، 1434هـ،1435هـ، كتيّب رقم03، د.ط، ص20.www.AL-MEEDAD.NET

ضبط مثل هذه التّأثيرات والتّحكم فيها وقياسها، فإنّه من القيمة العمليّة ألاّ ننظر إلى عمليّة التّعلّم إلاّ على أنّها عملية افتراضيّة، ونتحدّث عنها في إطار المصطلحات والمفاهيم السّلوكيّة.

ولذلك. فإنّنا عندما نلاحظ هذه الممارسة التّي ينشأ عنها تغيّر شبه دائم، قد يكون طويلا أو قصيرا في السّلوك فإنّنا نتأكد حينئذ أنّ التّعلّم قد حدث.[1]

ويرجع ثور نديك زعيم المدرسة السّلوكيّة تفسير التّعلّم إلى قانون لا استجابة دون مثير، ويفسّر العلاقة القائمة بين المثير والاستجابة بأنّها تدعيم وتقوية للمسارات العصبيّة الموجودة بالفعل لدى الكائن الحيّ، لا ناشئة جديدة في الجهاز العصبيّ.

فالتّعلّم هاهنا هو من منظور ثور نديك دوره بعد إقراره المضمر، أنّه عمليّة عقلية تستدعي الإدراك الفعليّ بالمثير لخلق الاستجابة التّي تقتصر هذه الأخيرة على تدعيم وتقوية المسارات العصبيّة القائمة فعلا في الجهاز العصبيّ للكائن الحي، وهذا ما أدّى إلى تسميّة النّظريّة بالنّظرية الارتباطيّة أو نظريّة الارتباط.

فإذا تبع مثير ما استجابة معيّنة، وأعقب هذه الاستجابة حالة ارتياح فإنّ الارتباط يقوى بين هذا المثير وهذه الاستجابة والعكس تماما صحيح.[2]

كالمعلّم مثلا عند استهلال حصتّه التّعليميّة أثناء سيرورته، بطرح وضعيّة بسيطة لا مركبة بها تثار تساؤلات المتعلّمة لديه وتجعلهم يتذكرون ويستجيبون ويربطون معلوماتهم بالطرح الجديد وطبعا بساطة الوضعية تجعل أغلب تلامذة الصّف يتجاوبون مع معلّمهم إرضاء وجذبا لانتباههم وإشباعا لمكتسباتهم القبليّة فيحدث الارتياح لديهم من خلال قدرتهم على التّعامل مع الوضعيّة بيسر والتّقدم إلى بناء المعلومات الجديدة.

---

[1] – أنور محمد الشّرقاوي: "**التّعلّم نظريّات وتطبيقات**"، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة، 2001م،ط5،ص12.

[2] – ينظر: طلعت منصور وأنور الشّرقاوي وعادل عزّ الدّين وفاروق أبو عوف:" **أسس علم النّفس العام**"، مرجع سابق، ص 251،253.

هنا نستحضر ذاك الطّيف الذّي لا يغادر غرفة صفّ إلاّ وطغى بوجوديته من خلال دلق المتعلّم في وضعيات بنائيّة تجعله يبني معرفته وفقا لخبرته الخارجية الغير مباشرة في محيطه الخارجيّ أو المباشرة الأكاديميّة في محيطه المدرسيّ.

ضرورة وضع المتعلّم في حالة ضغط معرفيّ:

يفترض البنائيّون أنّه من وضع الطلبة بين وقت وآخر في حالة ضغط معرفي يهدف الإثارة، وبهدف استثارة نشاط المتعلّم لكي يصارع هذا الضّغط للوصول إلى حالة التّوازن، ويعتبر البنائيّون أنّ المتعلّم يمرّ بحالة ضغط معرفيّ(Cognitive pressure)حينما يواجه خبرة تتعارض مع توقعاته وتحول دون تحقيق ما يريد من نتاجات تعلميّة أو الفهم أو الوصول إلى الحلّ المناسب، وقد يضمن ذلك فرضيّة التّنافر المعرفي (Cognitive dissonance).

يبدأ المتعلّم مبتدئ وينتهي خبيرا، إنّ وظيفة التّعلّم هي جعل المتعلّم متفاعلا مع الخبرة وموقف التّعلّم، منظّما للخبرات، أمّا المهارات اللّازمة لتحقيق هدف جعله خبيرا هي كالتّالي:

1-التّفاعل مع الموقف والمحتوى.

2-تحليل المعرفة والخبرة.

3-توليد المعنى من خبرات ليست ذات معنى.

4-تنظيم التّعلّم تنظيما يسهل إدراكه.

5-إعادة ترتيب الأفكار.

6-بناء أفكار جديدة.[1]

فكلّ مأزق ابيستيمولوجيّ يقع فيه المتعلّم يتعلّم منه، بدءا ببثّ الحيرة في ذاته مرورا بمحاولة البحث عن سبل الخروج من هذا المأزق وتجنيد معارفه كلها وشحذها وتفريغها إلى غاية بلوغ مرحلة الخروج المعبّر عنها بالحلّ والذّي يتسّم بالإتقان وقد يصل في أحيان كثيرة إلى الإبداع.

وبناء على ما تقدّم تمّت برمجة التّعلّم بما يسمّى ب:

[1] - يوسف قطامي:"**النّظريّة المعرفيّة في التّعلّم**"، دار المسيرة، عمان، 1434هـ، 2013م، ط1،ص594.

البرمجة الخطيّة:

ينسب هذا النّوع إلى عالم النّفس الأمريكيّ"سكينر"، ويعرف بالبرنامج السّكنريّ، وفيه يتمّ ترتيب المّادة نفسيّا من السّهل إلى الصّعب ومن البسيط إلى المركّب بعد أن يكون المبرمج قد قام بتجزئة المّادة، وحلّلها ووضعها في عدد كبير من الخطوات الصّغيرة المعتمد بعضها على بعض وتتكوّن كلّ خطوة من عبارة أو جملة أو جملتين عل أن يحذف من العبارة كلمة أساسيّة.

وعلى الطّالب أن يبني استجابة بحيث يملأ الفراغ في ناحية مخصّصة لهذه الغاية، والبرمجة الخطيّة أنسب ما تكون للميادين التّي تعالج الحقائق والتّعريفات والمهارات الأساسية حيث يتمّ تحديد مستلزمات الهدف ثمّ التّدرّب عليه، فتسير العمليّة التّعليميّة شيئا فشيئا حتّى يتكوّن المفهوم الكلّي.

البرمجة المتشعبة:

تمّ تطوير هذا النّمط من قبل العالم الأمريكيّ "نورمان كراودر" ويعرف بنمط كراودر، ويقوم مبدأ البرمجة المتشعّبة على تقديم فقرة أو فقرتين ثمّ يطرح سؤال له علاقة بالفقرة المعطاة، تليه عدّة إجابات وعلى المتعلّم اختيار الإجابة الصّحيحة من بين البدائل المطروحة، فإذا كانت الإجابات المنتقاة صحيحة يوجه البرنامج المتعلّم إلى إطار آخر، أمّا إذا كانت الإجابة المنتقاة خطأ، فإنّ البرنامج يوجه بالمتعلّم إلى إطار فرعيّ أخر يسمّى بالإطار العلاجي لمعالجة الخطأ حيث تتيح للمتعلّم تصحيح الخطأ، ويتضّح أنّ البرنامج المتشعب هو أسلوب تشخيصيّ علاجيّ في الوقت نفسه، يكشف عن مواضع القوّة والضّعف لدى المتعلّم.[1]

هذا البرنامج يفتح باب تعديل الأخطاء وتصويبها إمّا آنيا أو دوريا، فمن خلال المعالجة يقضي المتعلّم على مواطن الخلل والقصور البادية لديه ويستغل الفرصة للالتحاق بزملائه كي لا يبقى متخلّفا عنهم.

[1] – فراس السّليتي:"**استراتيجيّات التّدريس المعاصرة**"، عالم الكتب الحديث، الأردن،2015 م، ط1، ص32، 33.

التّعلم إذا هو اكتساب سلوك يترجم على شكل استجابات لمثيرات معيّنة إذ تكون هذه الاستجابات محدثة أثرا قابلا للملاحظة والقياس له دلالات ومؤشّرات، والحقّ أن نقول أنّ التّعلّم قابل للقياس وهو ما سنستشفه بالشّرح.

قياس التّعلّم:

تستخدم وسائل متعدّدة لقياس التّعلّم تختلف حسب ما يتعلّم؛ فإذا كان التّعلّم حركيا اختلفت مقاييسه عمّا كان معرفيّا أو وجدانيّا.ومن أنواع مقاييس التّعلّم:

أ/السّرعة: وتظهر في اختصار الزّمن اللّازم لأنّها؛ عمل معيّن مثل الخروج من القفص، أو اجتياز متاهة على شكل معيّن.

ب/الدّقة: أي نقص الحركات العشوائيّة وثبات الاستجابات الصّحيحة، أو نقص الأخطاء التّي كان يقع فيها المتعلّم مثل نقص الأخطاء أثناء الكتابة على الآلة الكاتبة نتيجة للتّدريب.

جـــ/المهارة: يقصد بها أداء العمل بسرعة ودقّة من التّكيّف السّريع للتّغيّرات الطارئة فالسّائق الماهر لا يستغرق وقتا طويلا لإدارة السّيارة ولا يرتكب أخطاء كثيرة أثناء القيادة ولا يستطيع التّكيّف السّريع لتغيّرات الطّرق ولاختلاف أنواع السّيارات التّي يقودها.

د/عدد المحاولات اللّازم للتعلّم: ويقصد بها عدد المحاولات التّي يقوم الكائن حتّى يحدث التّعلّم مثل حاجة الشّخص إلى قراءة قطعة الشّعر ثلاثون(30)مرة لحفظها بينما يحتاج آخر إلى عشر(10)محاولات فقط لحفظها.

أمّا المعايير المستخدمة لقياس التّعلّم فهي زيادة على عناصر أنواع مقاييس التّعلّم نضيف عنصرين هما:[1]

*التّعرّف: ويتمثّل في تعريف المتعلّم للخبرات الماضيّة وتمييزها عن الخبرات الجديدة.

*الاسترجاع: ويتمثّل في قدرة المتعلّم على استرجاع أو استدعاء الاستجابة التّي سبق وأن تعلّمها في مواقف سابقة.[2]

---

[1] – فراس السّليتي:"**استراتيجيّات التّدريس المعاصرة**"، مرجع سابق، ص119.

[2] – صالح حسن الدّاهريّ:"**أساسيّات علم النّفس التّربويّ ونظريّات التّعلّم**"، مرجع سابق، ص139.

ولكي نقول أنّ التّعلّم حدث وتمكّن واستقر بذوات المتمدرسين وجب أن تتصف غرفة الصّف بميزات تخوّلها إلى بلوغ بيئة صفيّة تفاعليّة بيئة تعلميّة تتمتّع بخصائص وثيمات تطلق على ذاك التّعلّم الصفيّ الفعّال. ولكي يصبح التعلّم فعّالا أكثر هناك قوانين على المعلّم إتباعها ليصل إلى أهدافه التّدريسيّة بيسر وبدون معاناة نتطرّق إليها على النحو الآتي:

أيّها المعلّم:

*تعرّف على ما يحتاجه التّلاميذ.

*حدّد المشكلات التّي يحتاجون إليها.

*بيّن لهم كيف أنّ هذا المقرّر يحقّق احتياجاتهم.

* يجب أن تكون بيئة التّعلّم آمنة عقليّا واجتماعيا.[1]

طبعا يعمل المعلّم ذو المهنيّة القحة والضّمير الحيّ كلّ ذلك مرفوقا بلغة عربيّة فصيحة فاللّغة المنشودة هي العربيّة الفصحى في استخدامها المعاصر المقبول عند جمهور المثّقفين. إنّها الفصحى المعاصرة، أو كما يطلق عليها خبراء العربيّة المعياريّة المعاصرة، ويقصد بها تلك اللّغة التّي تكتب بها الصّحف اليوميّة والكتب والتّقارير والخطابات، وتلقى بها الأحاديث في أجهزة الإعلام، ويتحدّث بها المسؤولون في لقاءاتهم العامّة، والخطباء في خطبهم، وتدار بها الاجتماعات الرّسميّة وتؤدّى بها بعض المسرحيّات خاصّة المترجم منها، وغير ذلك من مواقف تستخدم فيها الفصحى لغة للفهم والإفهام.[2]

ببساطة اللّغة المفهومة لا لغة عصر الجاهليّة الجزلة المتينة ولا لغة الدّارجة (الشّارع)، لغة أكاديميّة خاليّة من الشوائب والتّعريبات، لغة يستطيع المتعلّم بوساطتها أن يعي ما يدور من حوله.

ولكي يجعل المعلّم الطّلاب مندمجين في الموقف الصّفيّ عليه بـــ:

---

[1] – محمد أبو الفتوح حامد خليل:**"التّقويم التّربويّ بين الواقع والمأمول"**، مكتبة الشّقريّ للنّشر، المدينة المنوّرة، 1432هـــ، 2011م، د.ط ،ص107، 108

[2] – رشدي طعيمة:**"الأسس العامّة لمناهج تعليم اللّغة العربيّة –إعدادها–تطويرها–تقويمها"**، دار الفكر العربيّ، القاهرة، 1425 هـــ،2004م، د.ط، ص131.

*يوفّر بيئة صفيّة مناسبة دافئة.

*يستثير دافعيّتهم.

*يضع أهداف واضحة للمتعلّم.

*يوفر فرصا للتّجريب والاختبار.

*يراعي ميول الطلبة واهتماماتهم.

*ينظّم الأنشطة التّعليميّة.

*يعزّز طلاّبه.[1]

ههنا يظهر جليّا الفرق بين التّعلم والتّعليم: يختلف التّعليم عن التّعلم في أنّ التعليم نشاط يقوم به شخص مؤهل لتسهيل اكتساب المتعلّم المهارات المطلوبة، حسب ما يتراءى له من خلال تتبّع طلابه وتسجيل نقاط قوتّهم وضعفهم، أمّا التعلّم فهو تلك الجهود الذّاتية التّي تقوم بها المتعلّمة لاكتساب ما تسعى إلى تحصيله من معارف ومهارات.

ولكي تكون الحلقة مكتملة يفترض بالمعلّم أن يعلم لا بل أن يجزم ويتيقّن أنّ متعلّم القرن الحادي والعشرين له خصائص تميّزه وتطغى على شخصيّته. ولكي يستطيع متعلّم القرن الحادي والعشرين العيش بكلّ يسر وسهولة واقتدار في عصر مليء بالتّحديّات والتّطوّرات الكبيرة في شتّى مجالات الحياة المختلفة، فإنّه لابدّ من تميّزه بمجموعة من الخصائص، والتّي من بينها أنّ:

*متعلّم هذا القرن يتحلّى بالمرونة: مع الأفراد باختلاف أفكارهم وثقافتهم، ومع الأفكار والرؤى وبذلك يقدر على التّكيّف مع جلّ البيئات باختلاف أنواعها، والمطلوب منه ذاك المقدار من الانفتاحيّة الذّي تنادي به حياة القرن الحادي والعشرين.

*متعلّم هذا القرن مبتكر: لماديّات وأفكار، وحلول لمشكلات وقضايا تواجهه أو قد تواجه مجتمعه.

*متعلّم هذا القرن مبادر: وهي صفة حضورها ضروريّ في متعلّم هذا القرن، وتعني القيام بأداء أعمال ليس ملزما بها، وليست هناك قوّة ضاغطة تجعله ينجزها.

[1] – ينظر:فراس السّليتي، "**استراتيجيّات التّدريس المعاصرة**"، مرجع سابق، ص77.

*متعلّم هذا القرن قادر على حلّ المشكلات: وبهذا القرن يستطيع المتعلّمون اكتساب قدرات ومهارات حلّ المشكلات التّي أفرزتها التّطوّرات الأخيرة، بطرق وأساليب مناسبة يجعلهم المعلّمون يتّبعون نهجها.

*متعلّم هذا القرن متّخذ للقرارات: وتجدر الإشارة إلى أنّ الخلل هاهنا الذّي قد يعيقه كي يكون حازما وعازما على القرارات يعود إلى المواقف التّعليميّة الغير ملائمة للمتعلّمين التّي تجعلهم، لا يتّخذون قرارات حاسمة.

*متعلّم هذا القرن مفكر ناقد: ومن الاهتمامات التّي ينادي بها التّربويّون ضرورة اكتساب الفكر النّاقد لفوائده العظيمة من استخدام المنطق والمنهج العلمي وغيره.

*متعلّم هذا القرن يجب عليه أن يعمل ضمن جماعات لتكون المنفعة نوعيّة تبادليّة إثرائيّة استنادا لقول ابن خلدون"إنّ الإنسان مدنيّ بطبعه"، فالإنسان لا يجب أن ينعزل عن الجماعة.[1]

ويبقى التّعليم يختص به المعلّم والتّعلم عملية يقوم بها التّلميذ وأمام النّظريات الحديثة هما شريكان في التّعلّم، فالمعلّم يوجه المتعلّم أثناء اصطدامه بالعائق التّعلميّ الذّي يعترضه والمتعلّم يعمل جاهدا على وجود مخرج منه.ولكي يتأكد المعلّم أن متعلّمه قد نجح في إيجاد مخرج بأقل جهد وبزمن قياسيّ وبمهارة عليه أن يضع معايير ويبني شبكات لتقويمه وتقويم مخرجاته.

تقويم التّعلّم:

ويتضمّن تقدير درجات الطّلاب التّحصيليّة ومستويات الأداء المهاري لنواتج ومخرجات التّعلم وهل تحقّق التّغيّر المطلوب من جميع جوانبه من خلال مقاييس الذّكاء والقدرات والميول والاتّجاهات والقيّم والتّحصيل وواقع طرائق، ومهارات التّعلّم والدّراسة وهل يحقّق ذلك التّغيّر المنشود في شخصيّة الطّالب واحتياجات التّنميّة ومتطلّبات سوق العمل.[2]

---

[1] – ينظر: عبد اللّه بن خميس أمبو سعيدي وهدى بنت علي الحوسنيّة:"**استراتيجيّات التّعلّم النّشط"180 إستراتيجية مع الأمثلة التّطبيقيّة**"،دار المسيرة للنّشر، عمان،1437هـــ،2016م، ط1،ط2، ص21، 23.

[2] – حمدي شاكر محمود:"**التّقويم التّربويّ للمعلّمين والمعلّمات**"، دار الأندلس، المملكة العربيّة السعوديّة(حائل)، 1425هـــ، 2004م،ط1، ص57.

ومن أجل ذلك جاء التّقويم ملازما لأيّ مجال ليس فقط التّعليم فهو شامل ويحاول المقوّم من خلاله القضاء على الخلل والرداءة ومحاربة اللّاجودة في جلّ القطاعات خصوصا المجال التّربويّ هذا من جهة.

ومن جهة مغايرة لكي لا نحتكر التّعلّم على المدرسة فقط، يجدر بنا البوح في هذه النّقطة بأنّ الإنسان الغير متعلّم قد يتعلّم من خبرته في الحياة وتجاربه مع الغير، وقد يكون اكتسب بالفطرة كفاءات ومهارات تجعله يعيش في هذا العالم المطرد التّغيير ويواجه التّحوّلات والانقلابات.

حوار مع الذّات:

نقول: يتعلّم النّاس بصورة أسرع وأفضل عندما:

*يرغبون في التّعلّم.

*يعرفون مدى أهميّة تعلّمهم.

*يعتقدون أنّ ما يتعلّموه سيساعدهم فعلا.

*يكونوا في بيئة داعمة بعيدة عن التّهديد.

*يكون لديهم إحساس جيّد بذواتهم وإحساس بقدراتهم على تعلّم ما يتوقع منهم.[1]

إلاّ أنّه يجب الإشارة إلى أنّ تعلّم الإنسان يختلف عن تعلّم الحيوان، فقدرة الإنسان على التّعلّم تفوق قدرة الحيوان كما وكيفا، كذلك يعتمد الإنسان في تعلّمه على اللّغة وتنظيم مواقف التّعلّم، والدّوافع التّي تحرّك الإنسان للتّعلّم تختلف عن الدّوافع التّي تحرّك الحيوان؛ فدوافع الحيوان غالبا ما تكون ذات طابع فسيولوجي أمّا دوافع الإنسان فقد تكون فسيولوجية ولكنّها اجتماعيّة أساسا كدوافع الكفاءة والمنافسة والحاجة والنّجاح.[2]

[1] – محمد أبو الفتوح حامد خليل:**"التّقويم التّربويّ بين الواقع والمأمول"**، مرجع سابق، ص109

[2] – صالح حسن الدّاهريّ:**"أساسيّات علم النّفس التّربويّ ونظريّات التّعلّم"**،مرجع سابق، ص105.

المبحث السّادس: الكتاب المدرسيّ بين النّظريّة والتّطبيق:

فقد خطّت ورسمت على صفحاته بنات أفكار علماء ممالك وإمبراطوريات ألزمته صفة الأبدية فيحقّ له أن يتقلّد ثمة الشّباب، عن الكتاب نتحدّث.

ومن بين تلك الاختراعات الهائلة يقف اختراع الكتابة منفردا باعتباره أهمها وأعظمها على الإطلاق.فيوم بدأ الإنسان يسجل أفكاره ومعتقداته حفرا في الصّخور ونقشا على الجدران كان بذلك اللّبنة الأولى في صرح حضارته ويوما بعد يوم كان البناء يرتفع وكانت كلّ أمّة تبدأ من حيث انتهت سابقتها فتكمل البناء وترتفع به إلى أقصى ما تؤهلها له قدراتها وإمكاناتها.ولسنا نبالغ إذا قلنا إنّ الكتابة كانت حجر الأساس في بناء حضارة الإنسان.[1]

عطفا عليه نقول أنّه منذ ظهور الإنسان على وجه البسيطة كان يعبّر بطريقته فالنقوش تعبير والحفر كذلك تعبير، لكنّه كان بهندسة أخرى تلك التّي كان يراها آنذاك أجدى طريقة للخلود خلود لحظاته المعاشة، بصمة يخبر بها إنسان الزّمن الآتي أنّه قد وجد هنا.

وعليه بدأ ظهور الجرائد والمجلاّت والكتب في وقت واحد، كما كانت دروب أدائها، لأدوارها الرّئيسيّة الحاليّة في الحضارة تكتنفها نفس المشاكل المتبادلة المتعلّقة بالطّباعة والتّوزيع.إنّ فن الكتابة نفسه يعود إلى ما قبل سنة 4500ق.م عندما نقش قدماء المصريين رسائلهم الهيروغليفيّة أو التّصويريّة على الحجر، وشكّل البابليّون حروفهم المثلّثة الشّكل أو المسماريّة في ألواح الصّلصان.[2]

كثيرا من رجال الإخراج والطّباعة وخاصّة في الولايات المتحدّة الأمريكية يسمون المجلات كتبا، وقد يكون السبب في ذلك هو اقترابها بل تشابهها مع الكتاب.

---

[1] – عبد السّتار الحلوجي:"**دراسات في الكتب والمكتبات**"، مكتبة مصباح، المملكة العربيّة السّعوديّة، 1408هـ، 1988م، ط1، ص15.

[2] – إمري– فليب هـ– أولت ووارين ك– آجي:"**المشروع القوميّ للتّرجمة**"،مرجع سابق، ص351 .

والكتاب وفقا لما أورده pocketoxfordDictionary هو:"مجموعة من الأوراق المطبوعة مثبتة وموضوعة في غلاف وعلى هذا الأساس فإنّ وصف المجلات بهذا المصطلح ككتب ليس دقيقا مثل:كتاب الكتروني، كتاب المجلّة، كتاب متخصّص،كتب نوعية".[1]

علما أنّ ولادة الكتب والمجلات وغيرها كان له علاقة بكلّ من الصّينيين والمصريين والفضل يعود إلى الصّينيين في اختراع الورق وكذلك استعمال الحبر المصنوع من عصارة الأشجار، بعدهم طوّرت مصر أوّل مادة رخيصة للكتابة وهي مصنوعة من نباتات البردى التّي تنمو على ضفاف النّيل.فالكتاب في عهد الصّينيين في حالاته الأولى كان صفحاته عبارة عن عقل الغاب البالغة 9بوصات المربوطة إلى بعضها بأشرطة أو جلود،أو من الخشب.[2]لكنّه انتصر على كلّ ما عصف به من تطوّرات لأزمان وحروب وتهديدات وظواهر طبيعة ليصل إلى حالته الآن.

وهو ما عبّر عنه كلارنس داي قائلا:" إنّ عالم الكتب هو أعظم ابتكارات الإنسان، أمّا بقيّة ابتكاراته الأخرى فليست لها صفة الدّوام، فالآثار تسقط، والأمم تبيد، والحضارات تتقادم وتفنى، وبعد مرور عصر الظّلام تقوم أجناس جديدة ببناء حضارات أخرى، ولكن هناك في عالم الكتب مجلّدات شاهدت هذه التّقلبّات مرّات ومرّات، ومازالت موجودة، دائمة الشّباب ودائمة الحيويّة مثلما كانت يوم كتابتها، تحكي لقلوب النّاس عن قلوب النّاس الذّين ماتوا منذ قرون مضت".[3]

وبناءا على ما تقدّم يتصّف الكتاب بصفة الخلود وعدم الزّوال، فهو حافظة لتراث أزليّ لحضارات وأمم غبرها الزّمن، وهو تراث يستطيع أن يتشارك فيه كلّ البشر من مختلف الثّقافات والتركيبات الثّقافيّة والاجتماعيّة.

---

[1] – محمد جمال القادر:"**أول معجم المصطلحات الإعلامية المتداولة في العالم وتعريفاتها**"، دار أسامة للنّشر، د.ط،2004 م،عمان، ص265، 266.

[2]– ينظر: إمري– فليب هـــ– أولت ووارين ك– آجي:"**المشروع القوميّ للتّرجمة**"،مرجع سابق، ص351.

[3] – إمري– فليب هـــ– أولت ووارين ك– آجي:"**المشروع القوميّ للتّرجمة**"،مرجع سابق، ص350 .

ولهذا يسعى مؤلفو الكتب أن يكونوا أكثر حرصا عند الــتّأليف أو الجمع أو الإعداد أو التّحقيق أو حتّى التّرجمة – خاصّة في مجال التّعليم فهو قطاع حسّاس-فبفضلهم حصلنا على هذا الإرث العظيم من الكتب والحوامل والمعرفيّة.

الكتاب وعلاقته بالتّأليف المدرسيّ:

المؤلف هو اللّبنة الأساس التّي تجترح قضايا الأمّة وتعالجها بأسلوب مهذّب وبحروف متآلفة لتصنع تاريخا وثقافة لنفسها، وتترك إرثا يقود الأجيال القادمة إرثا يحرّض على المواصلة، المواصلة في البحث، المواصلة في الاكتشاف للتقدّم والازدهار ومواكبة الرّكب.

التأليف في معناه هو الضمّ: ضم الشّيء إلى شبيهه، جمعه به واجتماع الأشياء بعضها إلى بعض لتصبح متآلفة ومتشابهة متناسقة كلّا معا.

عرّفه الجرجاني بقوله: "التّآلف والتّأليف هو جعل الأشياء الكثيرة بحيث لا يطلق عليها اسم الواحد سواء كان لبعض أجزائه نسبة إلى البعض بالتّقدّم والتأخر أو لا؟ فعلى هذا يكون التّأليف أهمّ من التّرتيب.[1]

وجمع الأشياء بعضها إلى بعض هو ما أشار إليه هذا التّعريف-تعريف الجرجاني-حتّى وان كانت ليست تحت مسمّى واحد؛ هو نفسه ناهيك عن طبيعة العلائق الموجودة أو الغائبة فيما بينها فهو على حدّ سواء فعل مهمّ سواء كان هناك ربط بين أجزائه أو لا هو ذاك التّأليف.

وعليه تشجع أغلب الدّول التّأليف المستمّر للكتاب المدرسيّ المفيد، وتساعد كتّابها على نشر الكتاب، وتهتم بمراقبة الكتب الصّادرة فلا يسمح إلاّ بما يلائم عقيدة الأمّة وأهدافها التّعليميّة غير أنّ من المؤسف تأليف الكتب المدرسيّة في مجتمعنا العربيّ عامّة مازال قاصرا على فئة معيّنة هي الفئة الأكاديميّة التّربوية. وإذا أردنا أن نسمد الكتاب إلى أحقّ النّاس بتأليفه وإخراجه فيجب أن ننظر إلى ثلاثة جوانب متداخلة هي:

-الجانب العلميّ.

[1] – عليّ بن محمد السيّد الشّريف الجرجاني:"**التّعريفات**"،تح:محمد صديق المنشاوى، دار الفضيلة، القاهرة، –باب التّاء– د،ط، ص45، نسخة رقميّة على الموقع:https://archive.org

-الجانب التّربويّ.

-الجانب الفنّي.

لا أن نقصّرها على جانب واحد فقط؟ ومن هنا يرى الباحث إتباع آليّة جديدة في إعداد المناهج بمعنى طريقة المشروع المتكامل بمعنى أن يتوّلى عمليّة تأليف الكتاب المدرسيّ جماعة متعاونة من الخبراء الاختصاصيين والفنيّين من الميدان.[1]

والمؤلّف مبدع-حسب ما تقدّم-هو الذّي تستولد الفكرة في رحم تجربته التّأليفيّة الخاصّة فيثريها علميّا ومعرفيّا ويدعمها بما يزيد من حضورها ويوسع من كينونتها قصدا لتصبح متداولة ورائجة ومفيدة. فليس كلّ جامع مؤلف.

فالاقتصار على سرد الآراء وجمع النّصوص المتعلّقة بموضوع معيّن لا يعدّ تأليفا، لأنّه لا يضيف فكرا جديدا.كذلك فإنّ تحقيق النّصوص القديمة وترجمة النّصوص الأجنبيّة لا يسمّى تأليفا لأنّ الفكرة الأصليّة والإضافة الحقيقيّة هي لمؤلّف النّص الأصليّ وليست للمحقّق أو المترجم، ويقاس على هذا القوائم الببليوجرافيّة التّي تحصي مؤلّفات في موضوع معيّن، فإنّ القائم بها لا يعدّ مؤلّفا وإنّما جامعا، ولهذا نقول:"إعداد فلان، لا نقول تأليف فلان".[2]

والحقّ أن نقول أنّ تأليف الكتب المدرسيّة، ليس مجرّد لملمة نصوص أو جمع معلومات من طرف معدّي أو مصنّفيّ الأخبار والمعارف، ففي الحقيقة هو يتجاوز ذلك؛ لأنّه يجترح الإيديولوجيات، والابستيمولوجيّات ينهل من علم النّفس، وعلم الاجتماع، وعلم التّربيّة، ومن الدّين، والعادات، والتّقاليد لم لا؟

---

[1] - داود درويش حلس:**"معايير جودة الكتاب المدرسيّ ومواصفاته لتلاميذ المرحلة الأساسيّة الدّنيا"**، بحث مقدّم لمؤتمر جودة التّعليم العام، الجامعة الإسلامية، كليّة التّربية في13، 30أكتوبر2007م، ص07.

[2]- عبد السّتّار عبد الحقّ الحلوجيّ:**"منتدى الرّسالة الخاتمة، مفهوم التّأليف"**، المكتبة الشّاملة، اللّغة العربيّة والأعمال الأدبيّة، موسوعة المفاهيم العربيّة والإسلامية-الحروف من الألف إلى نهاية التّاء- الاثنين 31 مارسّ 2014م، 16:05. https://alresala.forumegypt.net/

فعلى مؤلّف الكتاب المدرسيّ أن يراعي تنظيم أفكاره وهيكلتها بعناية بالغة وانتقاء جيّد احتكاما لمعايير وأسس المنهج المدروسة والقارة في أي دولة كانت والتّي تؤهلّها أن تكون معينات تدريس تحمل صفة الرّسميّة.

ومن بين الخصائص والشّروط التّي يجب توافرها في الكتاب المدرسيّ الجيّد كي يحقّق أغراضه العلميّة والتّربويّة

محتوى الكتب:

إذا قلنا محتوى أي سنتحدث عمّا هو موجود داخل صفحات هذا المؤلف من كلّ شيء.

أي بناؤه المّاديّ ولا نقصد بالبناء الماديّ حجم الكتاب وعدد صفحاته ونوعيّتها ومظهره الخارجيّ فقط، بل نقصد الطّباعة وشكل الحروف وتنويع هذا الشّكل بحسب أهميّة الفقرات والمقاطع والعناوين، إضافة إلى العناصر والوسائل الإضافية التّي ينبغي أن يتوفر عليها كلّ كتاب مدرسيّ والتّي تعين مستعمله على قراءته بالمعنى الواسع لكلمة قراءة (القراءة التيبوغرافية والقراءة اللّسانيّة).إنّ العناية بالبناء المادّي للكتاب المدرسيّ تخدم أساسا وظيفته الدّيداكتيكيّة، وتحقّق القدرة على القراءة لدى المعلّم.[1]

وعلى سبيل الذّكر يقصد بالمحتوى التّعليميّ المقرّر في مستوى معيّن لتعليم اللّغة؛ مجموع العناصر اللّسانيّة وغير اللّسانيّة(الثّقافيّة، الاجتماعيّة...) التّي تكون بمثابة مادّة دراسيّة تقدّم للمتعلّم، يقول الدكتور رشدي أحمد طعيمة "عند الحديث عن محتوى كتاب، فإنّنا نقصد كلّ ما تضمه دفتا كتاب من أفكار ومعلومات وحقائق ومفاهيم تحملها رموز لغويّة ويحكمها نظام معيّن من اجل تحقيق هدف ما...كأن يكون هذا الهدف تزويد الآخرين بالجديد في موضوع معيّن، أو تغيير بعض ما يعرفونه في هذا الموضوع، حتّى يتفق مع ما يريده المؤلّف أو مساعدتهم على إدراك أهميّة أفكار معيّنة أو التّعاطف مع مواقف محدّدة، أو المشاركة بين المؤلّف وبينهم سواء على

[1] – عبد الحقّ منصف:"**رهانات البيداغوجيا المعاصرة–دراسة في قضايا التّعلّم والثّقافة المدرسيّة**"، دار إفريقيا الشّرق، المغرب ،2007م،د.ط،ص252.

مستوى الأفكار والحقائق، أو على مستوى الاتّجاهات والقيم، أو على مستوى المشاعر والأحاسيس".[1]

ولا شكّ أنّ محتوى أي كتاب نتعاطاه في أيّ مجال يحمل بين طيّاته، فكر مختلف، ونهج مغاير، ومركّبات كلاميّة جديدة، ورؤى وغيرها من الآفاق المنفتحة لتأويلات وتفكيكات متلقيّ يتناولها وفقا لاحتياجاته المعرفية وفضوله العلميّ، ويعيد بناءها على شاكلة يراها مناسبة وأكثر وضوحا بالنّسبة إليه.

وبطريقة غيرها يبدع الجاحظ فيقول:"الكتاب وعاء ملئ علما، وظرف حشي ظرفا، وإناء شحن مزاحا، ينطق عن الموتى، ويترجم كلام الأحياء لا ينام إلا بنومك، ولا ينطق إلاّ بما تهوى، آمن من الأرض، وأكتم للسّر، وأحفظ للوديعة من أرباب الوديعة".

عميق التأثير في حياتنا جميعا يربط بين ماض وحاضر وقد يبصر بك إلى القادم كلّما تسامرت معه يشعرك بالأمن والسّكينة والاسترخاء ويكسبك السّكينة فالكتب تفسر كلّ الأمور وتزيل الغموض وتجعلك عارفا عالما بأمور عصرك.

وفيه يقول أراغون"الحطب القديم للاصطلاء، والخمرة المعتّقة للشّراب، والأصدقاء العتق للاعتماد على إخلاصهم، والكتب القديمة لكلّ هذا".

ويضيق بنا المجال إذا عددنا أقوال العظماء القدامى حول الكتاب وفائدته وأهمّيته، وقد كان القدماء يفاخرون باقتناء الكتب، ويسعون جاهدين لطلبها، ويستمتعون بقراءة الآثار والرّوائع، ويظهر أنّنا فقدنا هذه الحسنات التّي كانت لأجدادنا وبتنا اليوم نتغنّى بقول عليّ بن أبي طالب القائل: ليس الجمال بأثواب تزيّننا إنّ الجمال جمال العلم والأدب.[2]

[1] – رشدي أحمد طعيمة:"**دليل عمل في إعداد المواد التّعليميّة لبرامج اللّغة العربيّة**"، مكة المكرّمة جامعة أمّ القرى،1985 م، ط1، ص37.

[2] – جان عبد اللّه توما:"**التّعلّم والتّعليم (مدارس وطرائق)**"، المؤسّسة الحديثة للكتاب، طرابلس، 2011م، ط1، ص258.

جلّ العامّة منّا إن لم أقل كلّنا، يهمل الكتب ويصبّ اهتمامه على غيره من الأمور الآفلة، إلّا المدرسة في محاولاتها البعث والإحياء، جاهدة تحاول استدراك هذا المطب بإحياء فاعليّته في عقول النّاشئة، فأصبح الكتاب بفضلها مستودع المعلومات والمعارف يلجأ إليه كلّ طالب علم ومتسائل.

الكتاب المدرسيّ في ذاك الزّمن:

كان مجرّد أوراق ترسم فوقها كتابة وخطوط، ولعلّ ارتباط تلك المرحلة بالذّات بظهور المدارس العتيقة والكتاتيب والجوامع القرآنية كان لازال طاغيا، وفي تلك المرحلة بالذّات لم تكن الكتب المدرسيّة ولا المقرّرات التّعليميّة توظف صورا تلفت وتشدّ عقل وعاطفة المتعلّم، وإنما كان التّركيز كلّه على اللّغة والبيان والإلقاء، فقد كان المدرّس يشرح الكتب التّراثيّة الصّفراء تفسيرا وتأويلا وتعليقا وتحشية، ويعني هذا أنّ الكتاب المدرسيّ لم يكن سوى كتابة خطيّة أفقيّة وعموديّة، ترسم فوق صفحة صفراء أو بيضاء، وأكثر من هذا أنّ المطبعة في تلك الفترة لم تتطوّر بعد تقنيّا وفنيّا وجماليّا لتستفيد من التّقنيات الحديثة على مستوى الرّقن، والطّبع، أو الكتابة كما كان حال الكتب الأجنبيّة.[1]

وزيادة عليه ما ورد بوصف الكتاب في المعجم الموسوعيّ لمصطلحات المكتبات والمعلومات أنّ الكتاب في عمومه سواء كان مدرسيّا أو شبه مدرسيّ هو:"مجموعة من الأوراق مجلّدة من حافة واحدة، بين غطاء يحميها تمثّل مجلّدا خاصّة المواد المكتوبة أو المطبوعة في هذا الشّكل".[2]

في غنى عن فحواه ومادته الّتي يحملها، وفي غنى عن غطائه الجذّاب وألوانه الملفتة كلّ مجموعة من الأوراق ضمت إلى بعضها بعضا وجلّدت من جهة واحدة تسمّى كتابا، بعيدا عن أداءاتها لأدوارها الرّئيسيّة المتعلّقة بالتعليم أو التثقيف أو التّسليّة وغيره.

[1] – ينظر: جميل حمداوي:"**الصورة التّربويّة في الكتاب المغربيّ**"، مجلّة علوم التّربية، المغرب، العدد:58،يناير2014م، ص46.

[2] – الشّاميأحمد محمد وسيد حسب اللّه:"**المعجم الموسوعيّ لمصطلحات المكتبات والمعلومات إنجليزي–عربي–**"، دار المريخ للنّشر، الرّياض،1988م، د.ط، ص18.

وجد الكتاب المدرسيّ منذ الأزل وإذ أردنا التخصيص في الزمن الذي نسب فيه كلّ كتاب إلى مجاله فهذا كتاب علميّ وغيره أدبيّ، وآخر خاص بالقانون وآخر بعلوم الشريعة.

وعليه يعدّ الكتاب المدرسيّ من أكثر المواد التّعليميّة التّي تعتمد أساسا على الرّموز اللّفظية والرّموز البصريّة.[1]

وبالضّبط يعود ظهور الكتاب المدرسيّ إلى القرن السّابع عشر، فقد كان كومينوس (Coménious)، أوّل من وضع الكتاب المدرسيّ في الغرب وجعله موجها للمعلّمين والمتعلّمين لدراسة اللّغة. وبالتّطوّر الهائل والتّرجمة وظهور دور الطّباعة والنّشر غزا الكتاب المدرسيّ العالم.[2]

والكتاب المدرسيّ هو ذلك الكتاب الذّي يشتمل على مجموعة من المعلومات الأساسيّة التّي وضعت لتحقيق أهداف مسطّرة ومحدّدة مسبقا(معرفيّة، مهاريّة، وجدانية)وتقدّم هذه المعلومات في شكل علميّ منظم لتدريس مادّة معيّنة في مقرّر دراسيّ معيّنولفترة زمنيّة محدّدة.[3]

وقد كان الكتاب المدرسي ومازال من أكثر الأدوات التّعليميّة استخداما في المدارس على اختلاف منازعها وتنوّع مقارباتها البيداغوجية؛ فهو ركيزة أساسية في الفعل التّعليمي التّعلّمي، إذ ورغم اعتباره وسيلة تعلّم خاصّة بالتّلميذ إلاّ أنّه سند تربوي يلجأ المعلّم إليه ولا يستطع الاستغناء عنه في كثير المرّات.

جاء في لسان العرب مصطلح كتاب في مادة(كتب)، الكتاب، معروف، والجمع كُتُبٌ، وكُتْبٌ. كَتَبَ الشَّيْءَ يَكْتُبُهُ كتْبًا وكِتَابًا وكِتَابَةً، وكَتَّبَهُ: خَطَّهُ.

---

[1] – كاظم أحمد خير وجابر عبد الحميد جابر:"**الوسائل التّعليميّة والمنهج**"، دار النّهضة العربية، القاهرة ،1986م ط3، د.ص.

[2] – أحمد أوزي: "**المعجم الموسوعيّ لعلوم التّربيّة**"، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، 1427هـ،2006م، ط1، ص214.

[3] – ابتسام صاحب الزويني وضياء العرنوسي وحيدر حاتم: "**المناهج وتحليل الكتب**"، دار صفاء، عمان، 2013م، ط1، ص102.

والكِتَابُ الاسم، اسم لما كُتِبَ مجموعًا، والكِتَابُ مصدر والكِتَابَةُ لمن له صناعة مثل: الصّياغة والخياطة، والكِتَابُ: ماكُتِبَ فِيهِ.[1]أمّا ماجاء به الزّبيدي في تاج العروس فلا يختلف عمّا تقدّمنا به؛ وكإضافة قد عُدّ المُكْتِبُ: المُعَلّمُ، وهو المُكَتِّبُ الذّي يُعَلِّمُ الكِتَابَةَ.

قال الحسنُ: وكان الحجّاجُ مُكْتِبًا بالطّائف: يعني مُعَلِّمًا.[2]

وبهذا قد نجمع أنّ معنى كلمة الكتاب تروم بما له علاقة بالخطِّ والكتابة وماله علاقة بالتّعليم فلا يحمل الجاهل من القوم الكتاب إذا لم يكن يحسن القراءة والكتابة، وفي كثير من الأحيان نلحظ تردّد كلمة كتاب فيما له فرع بالتّربويات والتّعليميّات ناهيك عمّا له علاقة بالدّين أيضا كأن نقول الكتاب المقدس(القرآن، الإنجيل، التوراة وغيره)، وفي الحياة نصطدم بلاحقة له تعبّر عن نوعه وتخصّصه ككتاب الرّسم وكتاب العلوم، ومجلّة الفيزياء، والرّواية والكُتيِّب.

ركن المكتبة وعلاقته بالكتاب:

عندما نبني بيوتنا نخصص خمس خزائن للثّياب ناسين أو متناسين مكانا للمكتبة، وكم هي الأموال التّي ننفقها في شراء الثّياب دون أن نخصّص مبلغا زهيدا شهريّا لشراء الكتب، علما بأنّ الثّوب إن استهلك ذهب إلى غير عودة، أمّا الكتاب، إن قرئ فإنّه يبقى ذخيرة علميّة في البيت للأولاد، والأصدقاء وغيرهم. وعلما أيضا أنّ الكتاب هو الأرخص ثمنا والأكثر فائدة بالنّسبة لمعظم ضروريّات الحياة.[3]

على كلّ بيت أن يحظى بمكتبة ولو بسيطة، أن يجعل ركنا من أركانه يحمل اسم مكتبة، على كلّ أسرة أو تدرّب أولادها على حبّ القراءة والمطالعة، وتشجعهم على أن يكونوا سبّاقين لذلك، على كلّ أب وأم مسؤوليّة تقع على عواتقهم وهي تعليم الأبناء أنّ خير جليس يؤنسهم الكتاب، فهو إن لم ينفع فلا يضر، يستطيع القارئ أي قارئ أن يسبح به الكتاب في كلّ عالم من العوالم

[1] – محمد ابن منظور، **"لسان العرب"**، مرجع سابق، ص698.

[2] – الزّبيدي:**"تاج العروس"**، تح: عبد العليم الطّحاوي، مر:محمّد بهجة الأثري و عبد السّتار أحمد فراج، حكومة الكويت، الكويت، 1407هـــــ، 1987م، ط2، ، ج04، ص103.

[3] – جان عبد اللّه توما: **"التّعلّم والتّعليم(مدارس وطرائق)"**، مرجع سابق، ص258، 259.

التّي يحكي له عنها فيثري خيالة ومنه يجمع زاده المعرفي من معلومات ومفردات وقصص وحكم واختراعات وغيره الكثير.

ولذلك لا يخلو صفّ مدرسيّ من ذلك الرّكن فتعالوا نتعرّف عليه وعلى أهدافه ولو كانت بسيطة إلا أنها تعود بالمنفعة وستقطف ثمارها ذات يوم.

ركن المكتبة في المدرسة وداخل غرفة الصّف يكون في إحدى زاويتي القسم ويجهّز بخزانة ذات بابين زجاجيين أو رفوف معدنيّة أو خشبيّة ترتّب فيها الكتب والمجلاّت المصورة والنّصوص المختلفة الأنماط (السّردي،الوصفي، والحواري) والقواميس والّتي تتلاءم مع سن المتعلّمين، ومتماشية مع اهتماماتهم وميولهم.

أهدافه:

-إنماء حس التّخيل، والإبداع لدى المتعلّمين.

-تعزيز قدرات المتعلّمين في مجالات القراءة، والتّعبير الشّفهي والكتابيّ.

-إثراء الرّصيد اللّغوي باكتساب مفرداته، وتعابير جديدة.

-الشّعور بالحريّة، والاعتماد على النّفس عند المطالعة، وحتّى في انتقاء المقروء.[1]

كما ينبغي أن يكون في كلّ مدرسة مكتبة عامّة للمدرسة لجميع الفصول ويخصّص لها أمين متفرّغ ينظّم الكتب ويرعاها ويزيل الغبار ويقوم بإفساح المجال للطلبة لدخولها والقراءة فيها واستعارة الكتب التّي يرغبون فيها، وينبغي أن تضم هذه المكتبة كتبا في شتّى المواضيع وأهمّها القصص والحكايات والرّحلات وكتب التّاريخ والعلوم والجغرافيا والمعاجم والموسوعات والحديث والتّفسير والفقه.[2]

[1] - محمد صالح حثروبي:"**الدّليل البيداغوجيّ لمرحلة التّعليم الابتدائيّ وفق النّصوص المرجعيّة والمناهج الرّسميّة**"، مرجع سابق، ص75، 76.

[2] - سالم عطيّة أبو زيد:"**الوجيز في أساليب التّدريس**"، دار جرير للنّشر، عمان،1434هـ ،2013م، ط1، ص137.

علما أنّ العلّم يلعب دورا كبيرا في تحبيب القراءة في نفوس طلابه وتعزيز ذلك في ذواتهم وتحفيزهم ببطاقات القراءة والاستحسان أو حتّى هدايا بمجرد تصفحهم كتبا يكلفهم بمطالعتها وتلخيص فحواها.

حوار مع الذّات:

عن توفير الكتاب-إنّنا نسمع شكوى مستمرّة -عن غلاء الكتب، وعدم توفر المال لشرائها، ولا نشك أنّ هناك قسما محدودا من النّاس لا يجد أي سبيل لاقتناء الكتاب، بسبب بطالته عن العمل، أو بسبب كبر حجم أسرته، لكن عند التّمحيص في حياة معظم النّاس ستجد أنّ سوء تنظيم عمليّة الإنفاق لديهم هو المسؤول الأوّل عن شعورهم بالعجز عن توفير ثمن الكتب أو غيرها.

ووقفة متأنيّة:

للنّظر فيما يهدر من مال شهريّا على بعض الكماليّات، وبعض الأشياء المقصود من استهلاكها الظهور والتّسلق الاجتماعيّ؛ ستجعلنا نوقن أنّ السّبب الجوهريّ للعزوف عن القراءة لدى كثير من النّاس ليس شح المال، وإنّما انعدام أيّة رغبة لديهم في مصاحبة الكتاب.[1]

الحقّ أنّ الكتاب المدرسي يتضمن عادة الجانب المعرفي المرتبط بالنّشاط المقصود، من معلومات وأفكار ومفاهيم ترتبط بمقرر معيّن يدل عليه المنهاج المعتمد من قبل المنظومة التّربوية، كما يتضمّن أيضا القيم والمهارات والاتجاهات الهامة المراد توصيلها إلى المتعلّمين بحسب ما يقتضيه ملمح التّخرج لكلّ سنة ولكلّ طور من أطوار التّعليم[2].

وفي طيّات البحث عن العلاقة بين الكتاب المدرسيّ والمنهج يستدعينا تعريف مرعي والحيلة القائل " بأنّ الكتاب نظام كليّ يتناول عنصر المحتوى في المنهج ويشتمل على عدّة عناصر هي

[1] - عبد الكريم بكّار: **"القراءة المثمرة مفاهيم وآليّات"**، دار القلم، دمشق، الدّار الشّامية، بيروت، 1469هـ، 2008م، ط6، ص21.

[2] - ينظر: **"منهاج السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي"**، مديرية التّعليم الأساسي، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر،2003م، د.ص.

الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتّقويم، ويهدف إلى مساعدة المعلّمين والمتعلّمين في صفٍّ ما، ومادّة ما على تحقيق الأهداف المتوخاه".

وإنّ باكورة اهتمامنا؛ تتمثّل في أنّ الكتاب المدرسيّ يعدّ أحد العناصر الرّئيسيّة للمنهج ويفترض فيه أن يغطّي محتوى المنهج، وأن يكون التّرجمة الحقيقيّة والتّطبيق الحقيقيّ للمنهج وعليه ينبغي أن تراعى في صناعته المبادئ التّربويّة والتقنيّة التّي روعيت في المنهج.

وبناءا على ما تقدّم فإنّ الكتاب المدرسيّ هو التطبيق العمليّ للمنهج، ويخصّص لاستخدام الطّالب في عمليّة التّعلم، و استخدام المعلّم في عمليّة التّعليم، ولما كان الكتاب كذلك ينبغي أن يعكس أسس المنهج المتمثّلة بفلسفة المجتمع، وحاجاته وثقافته، ويعكس طبيعة المتعلّمين، وخصائصهم، وعناصر المنهج الأخرى: الأهداف، والمحتوى المتمثل بالمعلومات المختارة من المعرفة المنظّمة وغير المنظّمة التّي يستعملها المتعلّمون، والأنشطة المرتبطة بالأهداف التّي تثري المعارف والخبرات التّي يمارسها المتعلّمون فضلا عن التّقويم.[1]

ومالا يختلف فيه اثنان أنّ الكتاب المدرسي وسيلة تعليميّة، موضوعة وفقالمنهج دراسيّ، يتسم بانتقاء مضامينه بما يناسب فئة المتمدرسين، وبما يساعد على تحقيق الأهداف التّربوية المسطّرة.

إذْ يحتّل الكتاب المدرسيّ مكانة أساسيّة في العمليّة التّعليميّة؛ فهو ترجمة المنهاج في الواقع، ويعتبره الكثيرون بديلا عنه، ولما كان المنهاج المدرسيّ مركزيّا في معظم دول العالم فإنّ الكتاب المدرسيّ يكون وحيدا ومشتركا لجميع الطّلبة في البلد الواحد، حتّى أنّ بعض وزارات التّربية والتّعليم تحرص على عدم استخدام أيّ كتاب آخر، إلى جانب الكتاب المقرّر.

وتقوم وزارات التّربية في الوطن العربيّ ومعظم دول العالم بالإشراف على تأليفه وطبعه وتوزيعه مجانا على الطّلبة، وفي معظم الأحيان يكون تأليف الكتاب بالتّكليف، وفي أحيان نادرة يكون عن طريق المسابقات.

[1] – محسن عليّ عطيّة:"**المناهج الحديثة وطرائق التّدريس**"، دار المناهج، عمّان، 1434هـ، 2013م، ط1، ص242.

ويعتبر الكتاب المدرسيّ المرجع الرّئيس، وربّما الوحيد للطّلاب والمعلّم في الأنظمة التّربويّة التّقليديّة السّائدة في معظم دول المنطقة، ويلجأ بعض المعلّمين والطّلبة للرّجوع إلى الكتب الإضافيّة أو الخارجيّة في بعض الحالات وذلك للتدرّب على المهارات وحلّ المزيد من الأمثلة والتّدريبات أو المسائل خصوصا عند التّقدم للامتحانات العامّة كامتحان شهادة الدّراسة الثّانويّة.[1]

ومن منظور آخر يعرّف الكتاب المدرسيّ بأنّه" مرجع القياس بالنّسبة لكل من التّلميذ والأستاذ بمعنى أنّه يتضمّن المعارف والحقائق والمعلومات والنّظريات المرغوب في تدريسها، بما يجعلها مناط الحكم التّقويمي للأستاذ على التّلميذ، بما أنّه يتوافق مع نظمنا الدّراسيّة[2]"وهو ما أعربت عنه سونيا هانم قزامل بالمعجم العصريّ للتّربية: بالبراعة والمهارة في استخدام هذه الوسيلة فكلّما كان المعلّم كفءً في توظيف الكتاب المدرسي حذا المتعلّم حذوه على الأكيد.

ومهارة استخدام الكتاب المدرسي لديها"هي قدرة المعلّم على استخدام الكتاب المدرسيّ كأحد المصادر الأساسيّة للتعليم في إعداد الدّروس، وتوجيه متعلّميه لاستخدام الكتاب المدرسيّ في تنمية مهاراتهم في القراءة، والفهم، والنّقد، والتّفسير، والتّعبير عن أنفسهم وفقا لضوابط يضعها المعلّم".[3]

وحسبنا هاهنا لنتبيّن أنّ الكتاب المدرسيّ لا يتعلّق بالأستاذ المعلم فقط، وإنّما أيضا بالمتعلّم باعتباره الطرف المستقبل للرّسالة التّي يحملها الكتاب، وهذه الرّسالة تتوزّعها مجموعة من القيّم الاجتماعيّة والمعرفيّة والثّقافية والدّينيّة وغيرها[4].

كما ارتأى أن يعرفه روجرز:أنّه"أداة مطبوعة بكيفيّة تجعلها مندرجة في سيرورة تعلّم من أجل تحسين فعاليّة تلك السّيرورة ".

---

[1] – فريد كامل أبوزينة:"**تطوير مناهج الرّياضيّات المدرسيّة وتعليمها**"، دار وائل للنّشر، عمان، 2010م، ط1، ص68.

[2]- larousse .dictionnaire de français. Edition speciale Algerie.1997.p247.

[3] – سونيا هانم قزامل:"**المعجم العصريّ في التّربية**"، مرجع سابق، ص99.

[4] – رياض بوزنيّة:"**المحتوى الثّقافي للكتاب المدرسي ومناسبته للنمو المعرفي**"، جامعة جيجل،عدد خاص بأعمال الملتقى الوطني عن جامعة مولود معمري، تيزي –وزو حول: الدّراسات الوصفيّة التّحليليّة التقويميّة للمستندات التّربويّة في مختلف الأطوار التّعليميّة، في ضوء مقاربة الكفاءات، ج2، المنعقد في4-5ديسمبر 2013م، ص25.

إذنلا ضير أن نقول أنّ الكتاب المدرسيّ من الوسائل الحاوية على المعرفة الممنهجة حسب الفئة العمرية والعقلية للشريحة الهدف والّتي تخاطب الذّاكرة البصرية بوساطة حاسة النّظر؛بنفس الوقت يجمع بين الكتابة والصّورة فيعمل على تسهيل عمليّة الإدراك والاستيعاب، والفهم، القراءة والنقد والتحليل بما يجعل الفئة المستهدفة فئة فعالّة ومتفاعلة.

إنّ مركزيّة الكتاب كوسيلة تعليميّة حسّيّة بصرية ضرورية لجعل المتعلّم يساير تعليمه ويدعم خبراته التعليمية وهو ما حاولت المدرسة الجزائرية خلقه في طبعات الكتاب الجديد الكتاب الموحد.

ولصناعة الكتاب المدرسيّ هناك بعض المقوّمات الّتي تعتمد كأسس ومبادئ ينتهجها منتجو الكتب المدرسيّة وصانعوها تتضمّن الآتي:

1/أن يستند إلى الأسس الّتي يقوم عليها المنهج، ويكون ترجمة صادقة للمنهج.

2/أن يستند إلى خصائص المتعلّمين ومستوى نموّهم وقدراتهم وميولهم.

3/أن يستند إلى خصائص المجتمع، وتقاليده، وثقافته، ولا يتعارض مع قيمه.

4/أن يساعد المتعلّمين على بلوغ الأهداف المحدّدة للمقرّر الدّراسيّ.

5/أن يوفر فرصا تعليميّة كافية تلائم كلّ فئة من فئات المتعلّمين بمعنى يراعي الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.

6/يراعي تحقيق التكامل بين النّظريّة والتّطبيق وهذا يعني أن يحتوي على أنشطة تطبيقيّة توفر للمتعلّم فرص ممارسة المعرفة والخبرات الّتي تعلّموها عمليّا في مواقف ذوات صلة بالواقع.

7/أن يحرص على إثارة دافعيّة المتعلّمين نحو التعلّم والتّعبير عن اهتماماتهم من خلال مايقدّم من معارف، وخبرات، وأنشطة تعليميّة.

8/أن يشجع المتعلّمين على التعلّم ذاتيّا والاعتماد على أنفسهم، في تحصيل المعارف وتوظيفها في مواجهة المواقف الحياتيّة الّتي يتعرّضون لها.

9/أن يحرص على توفير التّعزيز اللاّزم لتعلّم الطلبة.

10/أن يراعي مبدأ الحداثة والصّدق العلمي في المعلومات الّتي يقدّمها للمتعلّمين.

11/أن يراعي معايير التّنظيم والعرض اللّازمة لتقديم المادّة للمتعلّم بحيث يحرص على التّدرج المنطقي، والانتقال من السّهل إلى الصّعب ومن الكلّ إلى الأجزاء.[1]

فالنّظام المدرسيّ لا يروم إلا بالمصدر الوحيد الحامل لترجمة المنهاج، وخبرات الحياة المدرسيّة، التّعليميّة التعلّمية، وسيرورات الأنظمة التّعليميّة داخل المؤسسات التعليمية المحققّة في بيئات التعلّم المتنوّعة بفضل يعود جلّه إلى المصدر الأساسي ألا وهو الكتاب المدرسيّ بفحواه وهيكليّته، لأهميته البالغة بتصميمه، وتطويره، وحتّى تقييمه.

وغنيّ عن الإيضاح أنّ هذا الأخير قد بلغ أقصى مبالغ الاهتمامات، كيف لا وقد تكمن أهميّة الكتاب المدرسيّ بمقدار ما يترك من آثار وخبرات سلوكيّة وما يحدث من تغيير وتطوير على الطلبة ليعود بثمار هذه العمليّة على النّاس عامّة، ويتمّ اختيار محتواه، بناءا على بنود معياريّة محدّدة وواضحة ومعبّرة عن أهداف المرحلة المعدّ لها، من خلال الرّجوع للبرنامج التّعليميّ للطفولة المبكرة والدّراسات المنشورة قبل إعداد الكتاب المدرسيّ .والكتاب المدرسيّ جانب من جوانب المنهاج المؤثر في حياة الطّالب، لذا نرى الطّلاب ينظرون إليه نظرة مقدّسة، فهو يسعفهم داخل الغرفة الصّفيّة وخارجها، وهو مرجعهم الوحيد في بعض الأحيان، فالتّعليم يعتمد في غرفة الصّف بدرجة كبيرة على الكتاب المدرسيّ، دليل هذا المعلّم وسنده الوحيد، أمّا بالنّسبة للطّالب فإنّ الكتاب المدرسيّ يؤدّي دوره بصورة أساسيّة لعمليّة التّعليم، وبطريقة منهجيّة، وبوصفه من المقوّمات التّربويّة للمراجعة والاستزادة من التّحصيل.[2]

دليل المعلّم وعلاقته بالمنهج والكتاب المدرسيّ: للتعامل مع محتوى المنهج مستويان:

الأوّل: يتصّل بالمتعلّم ويمثّله الكتاب المدرسيّ ويسمّى كتاب الطالب أو المتعلّم.

الثّاني: يتصّل بالمعلّم ويمثّله دليل المعلّم ويسمّى كتاب المعلّم.

[1] – محسن عليّ عطيّة: "**المناهج الحديثة وطرائق التّدريس**"،مرجع سابق، ص243.

[2] – عبير راشد عليمات:"**تقويم وتطوير الكتب المدرسيّة للمرحلة الأساسيّة (كتب التّربية الاجتماعيّة والوطنيّة)**"، دار حامد، عمان، 1426هـ، 2006م، ط1، ص30، 31.

إنّ محتوى المنهج كما ذكرنا يعدّ الوسيلة التّي يستخدمها المعلّم في عمليّة التّدريس لتحقيق أهداف المنهج، وعمليّة تدريس المحتوى من المعلّم تقتضي استخدام طرائق، وأساليب تدريس متنوّعة، ووسائل وتقنيات تعليم معيّن، وممارسة أنشطة ذوات صلة بالمادّة التّي يدرّسها المدرّس، وعندما يكون المدرّس أو المعلّم في بداية عهده في التّعليم فإنّ الحاجة تكون ماسّة لوجود مرشد أو موجه يوجهه، ويرشده إلى ما ينبغي فعله[1].

بفضل دليل المعلّم يتلقى المعلّم الطريقة أو الكيفيّة أو السيرورة التّي ينتهجها في تقديم محتوى الكتاب المدرسيّ، وبوساطته يستوضح معالم تدريس المادّة واليه يلجأ إلى تقويم ما قدّمه من معرفة.

فالدّليل وثيقة رسميّة إجباريّة يلتزم مؤلفو الكتاب المدرسيّ والقائمون على بناء المناهج بإعدادها وتوزيعها على المؤسّسات التّربويّة، "يرافق كلّ كتاب من هذه الكتب دليل يوضّح كيفيّة استعماله وأساليب استغلاله". للأغراض التّالية:

-توحيد العمليّة التّعليميّة.

-اجتناب الاجتهادات الخاصّة.

-هو المعين والمرشد على شرح كيفيّة توظيف واستخدام الكتاب المدرسيّ.

-تجعل الانجاز ميسّر ومتأنّي للمعلّم.

-يعمل على إثراء مضامين الكتاب المدرسيّ.[2]

وفي ضوء ما تقدّم يمكن استخلاص الآتي:

1-وظيفة الدّليل سدّ النقائص في الكتاب المدرسيّ التّي تعدّ ذوات صلة بالمنهج، وعندما لايكون في الكتاب أي نقص تنتفي الحاجة إلى الدّليل، وهذا أمر صعب لاسيّما في المراحل الأوليّة من التّعليم.

---

[1] - محسن عليّ عطيّة: **"المناهج الحديثة وطرائق التّدريس"**، مرجع سابق، ص244

[2] - ينظر:السّعيد بوعبد اللّه:**"سندات التّعليم الابتدائيّ، دراسة في المصطلحات"**، مخبر ممارسات الجزائر، عدد خاص بالملتقى"الدّراسات الوصفيّة التّحليليّة التّقويميّة للمستندات التّربوية في مختلف الأطوار التّعليميّة في ضوء المقاربة بالكفاءات"، ج04، 05/01ديسمبر2013م، ص41، 42.

2-الدّليل يستخدم من المعلّم لا من الطّالب ويزوّد المعلّم بـــ:

-أهداف تدريس كلّ موضوع.

-وسائل تدريس كلّ موضوع.

-خطوات تدريس كلّ موضوع.

-حلول الأسئلة الموجودة في الكتاب المدرسيّ.

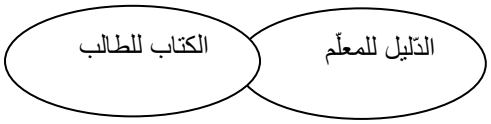
-الأنشطة والأمثلة الأدائيّة التّي تثري عمليّة التّعلّم.

3-إنّ الدّليل جزء من المنهج ويتكامل مع الكتاب المدرسيّ في تحقيق أهداف المنهج.

4-تزداد حاجة المعلّم إلى الدّليل إذا ما كان إعداده لمهنة التّعليم ليس كافيا وتقلّ حاجته إليه كلّما كان إعداده عاليا وخبرته في التّدريس جيّدة.

وفي ضوء ما تقدّم فإنّ هناك علاقة بين الدّليل والمنهج كالعلاقة بين الجزء والكل فالدّليل في ضوء ما يحتوي يعدّ جزءا من المنهج، وهناك علاقة تكامليّة بين الكتاب المدرسيّ والدّليل لأنّ الدّليل يعدّ جزءا من المنهج ومكمّلا للكتاب المدرسيّ.

وإذا كان الكتاب يعبّر عن المنهج نصّا وروحا فإنّ الدّليل يعبّر عن الكتاب نصّا وروحا وبذلك يعبّر عن المنهج أيضا، وقد عبّر المرعي والحيلة، عن العلاقة بين المنهج والكتاب المدرسيّ والدّليل بالشّكل الآتي: [1]



المنهج

مخطط5: يمثّل العلاقة بين المنهج والكتاب المدرسيّ والدّليل.

أنواع الكتب:

منذ اختراع الكتابة قبل الميلاد بآلاف السّنين، تأثر بنو البشر بهذا الانجاز فاعتمدوا التّدوين والتأليف وأصبح هذا المجال خصبا وارتبط بالدّين والفلسفة والمنطق والطّب فتعدّدت المجالات

[1] – محسن عليّ عطيّة: **"المناهج الحديثة وطرائق التّدريس"**، مرجع سابق، ص244، 245.

وتنوّعت الكتب ومع نشر العلوم وتبادلها ونقل الثّقافات بمسميّات الكتب كلّ تحت اسمه ومجاله تعدّدت الكتب فهناك كتب:

لا تقرأ دفعة واحدة وإنّما تقرأ عند الحاجة مثل: أمّهات المراجع والموسوعات والمعاجم والشّروح الكبرى لبعض المتون.

وأخرى تقرأ بهدف التّسليّة أو الحصول على بعض المعلومات.

وغيرها كتب تحتاج إلى قراءة بطيئة وتركيز جيّد وقد يشكل 5% ممّا هو مطروح في الأسواق من كتب.

وكتب تحتاج إلى حسن اختيار أولا، واهتمام بالغ من القارئ بها فالاستفادة منها تكون نسبيّة.

وكتب نادرة جدا، لا ينضبّ محتواها مثل القرآن الكريم. وقليل من الكتب الفلسفيّة الرّفيعة.[1]

فكلّ قارئ حسب ذوقه وتخصّصه يتعامل مع الكتاب إلاّ كتاب القرآن الكريم فيصفحه ويتدبر في محتواه ويعود إليه في كلّ حين.

الكتاب الشّبه مدرسيّ وعلاقته بالكتاب المدرسيّ:

من العنوان نلحظ أنّ هناك نقطة تشارك بين ما هو مدرسيّ وما هو شبه مدرسيّ بمعنى أنّ الفائدة أو الرّابط واحد وهو تعليم ودعم المتعلّمة.

ويختلف الكتاب الشبه المدرسيّ، عن الكتاب المدرسيّ، بالإضافة إلى كونه كتابا غير رسميّ، من حيث تأليفه؛ فالكتاب الشّبه المدرسيّ يؤلفه باحث أو مجموعة من الباحثين دون أن تنصب لجان تضطلع بذلك، وتجدر الإشارة إلى أن الكتاب الشّبه المدرسيّ يفترض أن يعرض على خبراء من المعهد الوطنيّ للبحث في التّربيّة يتولّون قراءته وتقويمه قبل أن يرخص طبعه، أمّا قانونا:

[1] – ينظر: عبد الكريم بكّار: **"القراءة المثمرة مفاهيم وآليّات"**، مرجع سابق، ص58، 61.

فالكتاب الشّبه مدرسيّ الذّي لم يعرض على خبراء المعهد السّابق ذكره، فإنّ الأصل منعه وسحبه من المكتبات التّي تسوّقه.

يهدف الكتاب الشّبه المدرسيّ إلى دعم الخبرات والتّعلمات التّي تمّ بناؤها داخل الحرم المدرسيّ، حيث يأتي ليكمّل الكتاب القاعدي، إمّا باقتراح محتويات ونشاطات موازية، وإمّا باعتماد منهجيّة تتيح التّعلّم الذّاتي الذّي يسمح للمتعلّم أن يستطلع آفاقا جديدة.[1]

فما يحاول هذا النوع من الكتب تحقيقه يتقاطع مع ما يصبو إليه الكتاب المدرسيّ، ويتمثّل ذلك في غاية واحدة الوصول بالمتعلّم إلى تملّك المعرفة وتوظيفها.

إلا أنّ الجزائر في الآونة الأخيرة قد مشت على ناهجة الكتب الموحدّة لأنّ فكرة الكتاب الموحدّ بحدّ ذاتها هي فكرة بيداغوجيّة خالصة، لأنّ لها ما يسندها ويدعمها ويبيّن جدواها في مناهج الجيل الثّاني، ويبرز ذلك من خلال ما يلي:

-إنّ التّعلم عمليّة بنائيّة، إذ تسعى مختلف الأنشطة التّعلّمية إلى تحقيق ملمح واحد.

-إنّ اهتمام مناهج الجيل الثّاني بالكفاءات العرضيّة يجد له مجالا واضحا للتّفعيل في إطار الكتاب الموحّد، علما أنّ تفاعل المواد فيما بينها يتجسّد من خلال الكفاءات العرضية ومدى إسهام المادّة الواحدة، في تحقيق الكفاءة الشّاملة للمادّة الأخرى.

-اعتمدت مناهج الجيل الثّاني مبدأ الشّموليّة بين المناهج، وتحقيق البعد المناهجي، وهذا لا يظهر على مستوى الهيكلة والتّصميم فحسب؛ وإنّما يظهر أيضا من خلال الانسجام في تقديم محتويات المواد، وذلك حتّى يتسنى تحقيق الكفاءات والملامح بشكل متجانس.

-صنّفت مناهج المواد إلى أربعة مجالات: مجال اللّغات، مجال المواد الاجتماعيّة، مجال العلوم والتّكنولوجيّة، مجال الفنون والثّقافة والرّياضة.[2]

---

[1] - السّعيد بوعبد الله: **"سندات التّعليم الابتدائيّ دراسة في المصطلحات"**، مرجع سابق، ص31.

[2] - مديرية التّعليم الأساسيّ:**"دليل كتاب السّنة الثّانيّة من التّعليم الابتدائيّ لمواد اللّغة العربيّة-التربية الإسلامية-التّربية المدنيّة"**، وزارة التّربيّة الوطنيّة، مطابق لمنهاج2016م، ص07.

إنّها ما أصيغ عليه وبني على نهجه الكتاب الجديد، المكنّى الكتاب الموحد في ظلّ المناهج المعاد كتابتها.

أمّا فيما يخصّ تحليل وتقويم الكتب المدرسيّة فهو عبارة عن عمليّة تشخيصيّة علاجيّة تقود إلى تطوير المناهج وتحسين مستوى الكتب من خلال الحذف والإضافة والتّعديل وقد تفيد كذلك في فهم الكتب وتحسين عمليّة التّدريس وتوضح مافي الكتب من وسائل وأنشطة وتقويم ممّا يزيد من فاعليّة استخدامها كما يؤدّي التّحليل إلى توضيح الأهداف ومجالاتها المختلفة ومصادر اشتقاقها.

وليست عمليّة تحليل الكتب عمليّة سهلة، بل إنها تستند إلى منهجيّة علميّة موضوعيّة وأدوات صادقة وثابتة للكشف عن طبيعة محتوى الكتب المدرسيّة من حيث الشّكل والمضمون بهدف تحديثها وتطويرها.[1]

وهو ما يحمله التّقويم في معناه من ايجابيّة يقصد بها التّعديل والعلاج وإزالة الاعوجاج، فكلّما تعرض الكتاب إلى نقد بنّاء وقوّم من هفواته وتعطّلاته كلّما تمّ ازدهاره وتحوّله وتحديثه.

[1] – عبير راشد عليمات:"**تقويم وتطوير الكتب المدرسيّة للمرحلة الأساسيّة (كتب التّربيّة الاجتماعيّة والوطنيّة)**"، مرجع سابق، ص18.

مختتم الفصل الأوّل:

لوظيفة الصّورة علاقة جادّة مع المحيط البيداغوجيّ الذّي تنتمي إليه، إذ تحتّل في العمليّة التّعليميّة شقّا هامّا، ثمّ إنّ التّعلّم بالصّورة ذاته له علاقة بوجودها في المدوّنة التّعليميّة للتّلميذ، والتّي يرجع إليها المعلّم كوسيلة إيضاحية غالبا في سيرورته التّعليميّة.

فوظائف كلّ من الصّورة والكتاب المدرسيّ وفعل التّعلّم والتّعليم لها اشتغال مشتبك الأطر والعلائق التّي لا تُلمح أن تنفكّ حتّى تجتمع ثانيّة لأداء دورها الديداكتيكيّ البيداغوجيّ الموكل إليها.

وكلّ انقداح فكريّ يشمل عنصر من العناصر المذكورة سلفا يصبّ في وظيفة تكمّل الأخرى وتعزّز دلالتها تربويّا.

الفصل الثاني

توطئة الفصل الثّاني:

نحن محاطون بالصّور تباغتنا الصّور حتّى بأحلامنا، بمناماتنا وغفواتنا وبجلوسنا أمام منظر طبيعيّ خلاّب، لهذا ونظرا لسطوتها على حياتنا اهتمت التّربيّة بالاستحواذ على الصّورة وجعلها من وسائل العمل التّربويّ وركنا هاما قارا متجذّرا في لبّ كلّ حصّة تعليميّة تعلميّة يستقي منها المتعلّمة ما يشحذ طاقاتهم للاكتساب والتّذكر للإدراك وتنمية المخيال إنّها رائدة كأداة تعبيريّة ومحفّز منشّط على التهيئة النّفسيّة والاستنطاق لذا اعتمدتها كبرى المؤسّسات للتّعليم والاستشفاء حتّى، إنّها الصّورة شيء من كلّ شيء.

مهاد مفاهيمي حول الوظيفة:

ولا أحد يشّك في أنّ للحياة المدرسيّة مجموعة من الوظائف الأساسيّة التّي يمكن حصرها فيما يلي:

1/**الوظيفة التّربويّة الدّيداكتيكيّة:** تساهم الحياة المدرسيّة في تكوين متعلّم كفء، ومؤهل قادر على إيجاد الحلول الممكنة لمختلف الوضعيّات التّي يواجهها في المدرسة من جهة، أو في الواقع المعيش من جهة أخرى، وأكثر من هذا، يكتسب المتعلّم كثيرا من التّجارب والخبرات والمعارف التّربويّة والعلميّة والأدبيّة والثّقافيّة والفنيّة والتّقنيّة التّي تساعدها على التّأقلم مع الفصل الدّراسيّ أو مؤسّسته التّربويّة من ناحية ، أو التّكيّف مع الواقع أو تغييره من جهة أخرى، ويعني هذا أنّ الحياة المدرسيّة التّي يعيشها المتعلّم في المدرسة هي التّي تؤهلّه لكي يعيش حياته المجتمعيّة في سعادّة تامّة، ووئام مريح ،وتوافق اجتماعي ملائم ومنسجم.

إذا عيش حياة مجتمعيّة، مليئة بالرضا الاجتماعيّ رهين بمدى نجاح المتعلّم في حياته المدرسيّة سواء في بناء علاقات صداقة مع زملاء الصّف، أو بناء تعلّماته أو في علاقاته مع المعلّمين، أو في تعاملاته مع الطّباخين أو أعوان الأمن وغيره.

2/الوظيفة النّفسيّة:تساهم الحياة المدرسيّة في تكوين متعلّم متوازن نفسانيّا شعوريّا أو لا شعوريّ، مع تجاوز كثير من العقد والأمراض النّفسيّة، بالاندماج الايجابي داخل مجموعات الصّف أو مجموعات الصّداقة أو مجموعات الزّمالة داخل المؤسّسة التّربويّة من ثمّ يربط المتعلّم مجموعة من العلاقات الإنسانية الايجابيّة مع الفاعلين داخل المؤسّسة التّربويّة أو خارجها قائمة على الصّداقة، والمحبّة، والمودّة، والتّفاهم، والتّعايش.[1]

ويعني هذا أنّ المؤسّسة التّعليميّة تساهم في بناء شخصيّة المتعلّم وإثرائها نفسيّا وذهنيا ووجدانيا وحركيا، وتجعله إنسانا نافعا لأسرته ووطنه وأمّته،ذا قيمة اجتماعيّة مهمّة، أضف إلى ذلك، أنّ المؤسّسة تلبّي حاجيّات المتعلّم وميوله ورغباته، وتساهم في تحقيق هواياته المفضّلة، كما تساعده على القيام بالأنشطة التّي يرغب فيها.[2]

وههنا نثير نقطة حسّاسة تتضمّن تأثير المدرسة في تكوين الشّخصيّة بصفة عامّة وشخصيّة المتعلّم بصفة خاصّة؛ فالمدرسة تأخذ الأطفال من البيت وتعمل على إعدادهم للحياة الاجتماعيّة الفعليّة من خلال تكوين شخصيّاتهم السّويّة و الاعتماد عليها في العيش مع الآخرين والتّفاعل معهم، والمدرسة بأساليبها الخاصّة تستطيع أن تعمل(إذا كان العاملون فيها على اختلاف وظائفهم يجدّون في عملهم ويفيدون الطّلاب الإفادة المطلوبة)، على تكوين شخصيّات الأطفال وإصلاح الجوانب التّي حدث فيها نقص معيّن بسبب معاملة الأسرة المتشدّدة، أوالمهملة للأطفال في المرحلة الأولى من حياتهم، وهذا ممكن الحدوث بصورة مقصودة أو غير مقصودة لأنّ الأهل في كثير من الحالات ينشغلون عن أبنائهم وعائلاتهم لاهتمامهم بأنفسهم وتقدّمهم الوظيفيّ والاجتماعيّ، وفي السّنوات الأخيرة نلاحظ ازديادا مستمرا في هذه الظّاهرة، والتّي قد تدفع الأبناء إلى الانحراف أو الانتحار، لعدم مقدرتهم على تحمّل ما يواجهونه في حياتهم اليوميّة، ولكونهم لا يجدون من يساعدهم أو يهتم بهم أو يصغي إليهم ولمشاكلهم ممّا يشعرهم باليأس والعجز وعدم القدرة على

[1] – جميل حمداوي:"**تدبير الحياة المدرسيّة**"، المغرب،2015 م، ط1، ص17.منشور على الموقع: https://www.alukah.net/

[2] – مرجع نفسه، ص18 .

المواجهة، لذا يصابون بالحزن والاكتئاب والإحباط أو يلجؤون إلى العنف والعدوانيّة ضدّ أنفسهم أو الآخرين.

لذلك يجب أن لا تكون المدارس مجرّد أماكن للاستماع وتلقي المعلومات والدّروس من المعلّمين على اختلاف شخصيّاتهم وأساليبهم، بل يجب أن تكون بيئة اجتماعيّة مثل البيئة الخارجيّة التّي يتواجد فيها الطّفل ولكن بصورة أفضل.

وحتّى يكون بالإمكان الوصول إلى هذا الهدف يجب أن تكون المناهج الدّراسيّة التّي تسير عليها المدارس وتحاول تطبيقها وتحقيق أهدافها من خلالها، أداة لتكوين شخصيّات الطّلاب من خلال جميع الجوانب والمواد التّي تحدّد للمعلّم إعطاءها.[1]

3/الوظيفة الاجتماعيّة: للحياة المدرسيّة أهميّة كبرى في إخراج المتعلّم من حالة الانعزاليّة والانطواء على الذّات أو الأنا نحو التّواصل مع الآخرين، والتّفاعل معهم اجتماعيا، باستخدام اللّغة أو غيرها من الخطابات البصريّة والمرئيّة والحركيّة، ومن هنا يتعلّم التّلميذ، في مؤسّسته التّربويّة، روح الانضباط وحبّ الآخرين، واحترام القوانين، وتحمّل المسؤوليّة بشكل واع، ثمّ الإيمان بفلسفة الحوار والاختلاف والتّعايش، مع نبذ أساليب العنف والتّطرف والإرهاب والكراهيّة وإقصاء الآخرين، علاوة على حبّ العمل، وتحكيم الضّمير، وبناء علاقات اجتماعية مفيدة ومثمرة مع جميع الفاعلين داخل المؤسّسة التّربويّة أو خارجها.[2]

وكحوصلة لما تقدّم نستطيع القول بأنّ المدرسة واسطة تهيئ المتعلّمة بكلّ السّبل والوسائل الممكنة، وباستشراف تام للفرد تربويا،ونفسيّا واجتماعيّا لكي يصبح في المستقبل استثمارا بشريّا ناجحا يفيد أمتّه، فإن صحّ القول المدرسة كيان تهيئيّ،تحضيريّ يتبنّى كلّ ما هو مستحدث سواء في التّربيّة أو التنشئة أو التّعليم يتدرّب فيه أبناؤنا لمواجهة الحياة على حقيقتها.

[1] – عمر عبد الرّحيم نصر اللّه:**"تدنّي مستوى التّحصيل والانجاز المدرسيّ"**، دار وائل للنّشر، عمان، 2010م، طـــ02، ص.ص205، 206.

[2] – جميل حمداوي:**"تدبير الحياة المدرسيّة"**، مرجع سابق، ص18.

المبحث الأوّل: وسائط العمليّة التّعلميّة:

نعرف أنّ التّربية العصريّة ليست أعمالا تنجز داخل القسم،أو تحت إشراف المدرّسين فقط، بل دخلتها الحواسيب والآلات العصريّة من أجل التبليغ العلمي في ظلّ غياب المدرّس. وهذه التّقنية عملت على تغيير البنى التقليديّة ومضامين البرامج عن طريق الحواسيب التّي تستعمل التقنية الرّقمية بربطها بالشّبكات المحليّة والدوليّة، فما محلّنا إزاء هذه التّقنية؟[1]

وللوصول إلى الإجابة لابدّ لنا من العودة إلى بصمة تاريخيّة؛ووقفة إزاء محطّة ظهور أوّل نوع من التّعليم المرئيّ والمحسوس، الذّي استعملت فيه الآليّة والتّقنيّة والأداة معا إن صحّ القول؛ ببنى إيحائيّة مستوحاة من مفهوميّة الأزل هاهنا ،صالحة لكلّ الأزمنة والأمكنة.

يجب أن نتذكّر دائما قصّة ابني آدم، "قابيل وهابيل"وكيف قرّبا قربانا للّه عزّ وجل، فتقبل من "هابيل" و لم يتقبل من"قابيل"،ممّادفع "قابيل"إلى قتل أخيه، قال تعالى:﴿فَطَوَّعَتۡ لَهُۥ نَفۡسُهُۥ قَتۡلَ أَخِيهِ فَقَتَلَهُۥ فَأَصۡبَحَ مِنَ ٱلۡخَٰسِرِينَ﴾[2] سورة المائدة"30"، لم يعرف قابيل ماذا يفعل بجثّة أخيه، فأرسل اللّه سبحانه وتعالى غرابين فاقتتلا، فقتل أحدهما الآخر ثمّ حفر حفرة في الأرض، ودفن الغراب القاتل الغراب المقتول وهكذا تعلّم"قابيل"كيف يدفن الموتى، فعدّت هذه الحادثة أوّل وسيلة تعليميّة في التّاريخ.[3]

فالتّعلم والتعليم عمليّتان ليستا سهلتين، وإنّما لهما من الصّعوبة ما يصل بفضلهما إلى المطلوب المسطر له، ومن اليسر والسّهولة ما يجعل الواصل بوساطتهما يلتمس درجة من الامتناع، وما بينها أدوات، ووسائل وتقنيات كالتدريب والحاسوب، الفهم والتخطيط وغيره، يلجأ إليه الواحد فينا لبلوغ تلك الحقيقة العلميّة المتوخاه، ولكي يتوصل إليها يحتاج إلى معين يعلّمه سبل الوصول إلى هاته الأخيرة، وأيضا إلى عدّة ديداكتيكيّة.

---

[1] – صالح بلعيد:"**دروس في اللّسانيات التّطبيقيّة**"، دار هومه للنّشر، الجزائر، 2016م،2017م، ط8، ص52.

[2] - سورة المائدة، رواية ورش عن نافع، الآية 30.

[3] – سهل ليلى:"**مجلّة الأثر**"، جامعة محمد خيضر بسكرة، سبتمبر، 2016م، العدد26، ص147.

المطلب الأوّل: العدّة الدّيداكتيكيّة:

هي جميع أنواع الوسائط(الدّعامات والمعينات)، التّي تستخدم في العمليّة التّعليميّة لتسهيل اكتساب المعارف والمهارات، وخلق المناخ الملائم لتنمية المواقف والاتجاهات.

إنّ العدّة الدّيداكتيكيّة في مجال التّدريس كثيرة ومتنوّعة نذكر منها، المعدّات التّجريبيّة، والعيّنات، والنّماذج، والمواد الحيّة والطّريّة، والصّور الفوتوغرافية، والصّور الشّفافة، والرّسوم التّوضيحيّة، والبيانية، والسّبورة واللّوحات والملصقات والمجلات الحائطيّة، والأفلام، والأجهزة(مجهر، جهاز العرض، راديو، تلفاز، آلة التّسجيل، الأقراص المدمجة، الحاسوب).

وتنقسم العدّة الدّيداكتيكيّة إلى قسمين:

أ/-الأدوات: هي عمدة لا يمكن الاستغناء عنها: في أثناء إنجاز الدّروس حيث لا يمكن للدّرس أن يتمّ دون اعتمادها.

ب/-الوسائل: هي معينات تكميليّة تزيد اكتساب الموارد قوّة ورسوخا؛ غير أنّ الاستغناء عنها لا يحول دون إنجاز الدّروس.[1]

وعلى كلّ أستاذ أن تكون له عدّة ديداكتيكيّة تعينه على إنجاز درسه داخل صفّه وذلك كي يقتصد من وقته، ويشدّ انتباه طلبته ويبثّ فيهم الرّغبة في حبّ الاكتشاف والبحث والتّجريب.

مصادر الوسائل المعينة في البيئات التّعليميّة:

فأين يجد المعلّم الوسائل المعينة؟ بعض المدارس فيها قسم خاص يدعى قسم الوسائل وظيفته توفير الوسائل التّعليميّة اللّازمة وبوجه عام، الوسائل لها مصادر متنوّعة:

أ/**المدرسة**:ذاتها قد توجد فيها بعض الوسائل التّعليميّة مثل: الخرائط، الصور، الرّسومات، اللّوحات، الأشرطة.

[1] - حسن محمد على أزروال:"**ديداكتيك اللّغة العربيّة**"، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2016م، ط1، ص22.

ب/**وزارة التّربيّة**:في العادة، قسم خاص بالوسائل التّعليميّة مهمته توفير الوسائل وتزويد المدارس بها.

جـــ/**السّوق المحلّي**:بعض المراكز التّجاريّة التّي تبيع هذه الوسائل وتتخصّص في توفيرها وتزويدها.

د/**بعض المراكز التّعليميّة الخاصّة**:(غير الحكوميّة) قد تحتوي على وسائل تعليميّة يمكن استعارتها أو نسخها بإذن خاص.مثل ذلك المراكز الثّقافيّة التّابعة لجمعيّات تربويّة أهليّة.

ه/من الممكن أن يصنع معلّمو المدرسة بعض الوسائل التّعليميّة بأنفسهم.

و/من الممكن تكليف بعض الطّلاب الموهوبين بصناعة بعض الوسائل التّعليميّة مثل الخرائط، اللّوحات، الرّسومات، البطاقات.[1]

والحقّ أن نقول أنّ ما نادت به التّربية المعاصرة،هو اعتبار أنّ الوسائل جزء من تقنيّات التعلّم أو التكنولوجيا التّربويّة، وهو مصطلح أدخل حديثا ليعين تنظيم المهارة الفنيّة، حيث ركزّ البعض على الأجهزة والأدواتhardware، بينما ركّز آخرون على البرامج والمواد التّعليميّة: Soft ware.[2]

وقد عرّف براون وزملاءه وسائل الاتّصال التّعليميّة:

"بأنّها عمليّة منهجيّة ذات نظام وثيق بتصميم المواد التّعليميّة التّعلميّة، وتخطيطها وتنفيذها وتقويمها، في ضوء أهداف سلوكيّة محدّدة، للإفادة من نتائج البحوث في جوانب المعرفة المختلفة، واضعة كافة الإمكانات البشريّة للوصول إلى تعليم فعّال ذي معنى".

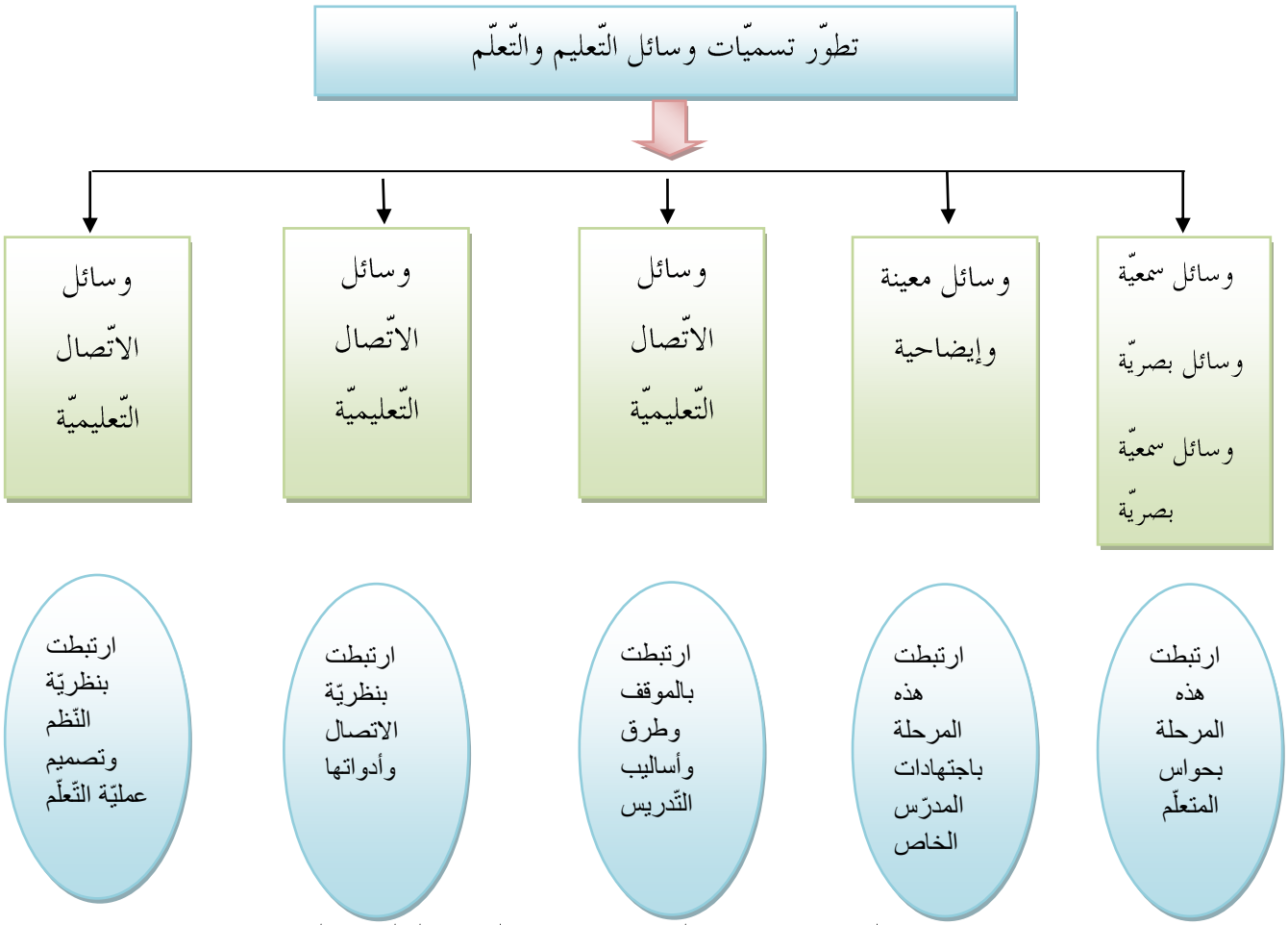
---

[1] – محمد عليّ خولي:"**أساليب التّدريس العامّة**"، دار الفلاح، عمان، 2000م، د.ط، ص.ص129،128.

[2] – مجد هاشم هاشم الهاشميّ: "**تكنولوجيا الاتصال التّربويّ**"، دار المناهج، عمّان، 1435هـــــ، 2014م، طـــــ1، ص.ص 151، 152.

وأكدّ رونتيري في قاموس التّربيّة: على أنّ وسائل الاتّصال التّعليميّة هي حجر الأساس في تطوير المنهج بكافة عناصره، ولذلك لم يعد ينظر للوسائل والمواد التّعليميّة على أنّها مواد إضافيّة يمكن استخدامها أو الاستغناء عنها، فالنّظرة الجديدة والشّموليّة لعمليّة تصميم وتطوير التّعلّم تعتبر المواد التّعليميّة عنصرا هاما لا غنى عنه في عمليّة التّعليم والتّعلّم، بل أنّ تنفيذ الإستراتيجية التعلميّة، وصولا إلى أهداف التّعلم يقتضي الاستخدام الأمثل للوسائل والمواد المتاحة سواء كانت بشريّة أو غير بشريّة.[1]

مراحل تسميّات وسائل تقنيّات التّعلّم والتّعليم: مرّت هذه التّسميّات بعديد من المراحل واختلفت من مرحلة إلى أخرى والمخطّط الآتي يوضّح ذلك:



مخطط6 يوضّح مراحل تسميّات وسائل تقنيّات التّعلّم والتّعليم:[2]

[1] – مجد هاشم هاشم الهاشميّ:"**تكنولوجيا الاتّصال التّربويّ**"،مرجع سابق، ص156.

[2] - مرجع نفسه، ص156.

أمّا بالنّسبة للمجهودات الغربيّة في مجال تطوّر الوسائل التّعليميّة نجد كومنيوس "Kominius" وأعماله في عام 1600م، ذات أهميّة في تطوّر الوسائل التّعليميّة حيث نادى بتعليم الأشياء من خلال الحواس، وفي بداية عام 1800م تأثّر حقل التّعلّم بأفكار جون بستالوزي" Jhon Pistalozi "الذّي دافع عن التّعلّم عن طريق الحواس، حيث اعتقد أنّ الكلمات، تكون ذات معنى إذا كانت ذات صلّة بالأشياء الحقيقيّة. وهكذا كانت بداية الحركة التّعليميّة السّمعيّة البصريّة، ولكن الأكثر دقّة كان مولد الحركة في بدايات القرن العشرين، حيث في عام 1908م استعمل مصطلح التعليم المرئيّ عندما قامت شركة بطبع كتاب يدعى"التّعليم المرئيّ"، وفي عام1910م، تمّ طبع أوّل كتالوج للأفلام التّعليميّة، وفي عام 1916م وضع سكنر(Skiner) أصول التّعليم المبرمج.[1]

لا شكّ أنّ الاتّصال التعليميّ داخل حجرة الصّف يكون تفاعليّا تبادليّا، يتعامل فيه كلّ من المعلّم والشّريحة المتعلّمة مع المحتوى المعرفي،واحد منها كحامل لهاته المعرفة والآخر كمستقبل لها، لكنّ ماهي الطّريقة التّي ينتهجها كلّ منهما في تناول واستطعام هذه المعلومة وكلّنا يعلم أنّ طبيعة التعلّمات تراكميّة وقد يستقبل التّلميذ ما يستصيغه فقط ولو كانت معلومة واحدة،لكنّ ما يهمّ هو كيف يفتك بها ويتحصل عليها وماذا يوظف من وسائل وآليّات للحصول عليها؟

تصنيف الوسائل التّعليميّة:

لقد تمّ تصنيف الوسائل التّعليميّة من قبل العديد من التّربويين حسب معايير مختلفة منها:

1/حسب طريقة الحصول عليها: وهنا تنقسم الوسائل التّعليميّة إلى قسمين هما:

- مواد جاهزة -مواد مصنّعة

2/حسب نوعيّة العرض: هنا تنقسم الوسائل التّعلّيميّة إلى قسمين:

-وسائل يتمّ عرضها ضوئيّا - وسائل لا تعرض ضوئيّا.

[1] – سهل ليلى:"**مجلّة الأثر**"، مرجع سابق، ص.ص148،147.

3/حسب مخاطبة الحواس:وهنا تنقسم الوسائل إلى عدّة أقسام هي:

وسائل سمعيّة–وسائل بصريّة –وسائل سمعيّة بصريّة–وسائل ملموسة.

4/حسب الخبرات: وهنا تنقسم الوسائل إلى عدّة أقسام موزّعة حسب الخبرات التّي يمكن أن يمرّ بها المتعلّم أثناء عمليّتي التّعليم والتّعلّم .[1]

وعلى الأرجح أنّ المعلّم الماهر هو السّبيل إلى التّذليل والتّكييف، هو حامل مسؤولية إدراج هذه الكماليّات في صفّه وداخل درسه؛ ولكي ينجح ولو بنسبة مقبولة في قلب صفّه من أحادية الاستقبال إلى تعلّم تشاركي فعّال عليه أن يكتسب أولا مجموعة من المهارات التّي تجعله يصنّف كمعلّم صاحب كفاءة ومهارة، ومن بين هاته المهارات ماسيذكر:

قبل الدخول في تعداد المهارات نعرّج على عمل المعلّم Work of Teachers: الذّي "يتمثل في نسق من الخطوات المنظّمة والمترابطة المصّممة لتحقيق أهداف جزئيّة ضمن إطار أشمل لأهداف التّعليم"[2]

وحسبنا هناأن نقول ينقاد المتعلّم للمعلّم حسب درجة تخطيطه ومتانة تصميمه، وحسب خطواته الواثقة وأهدافه المسطّرة البارزة والمحدّدة.ومن بين المهارات التّي يجب أن يعتني بها المعلّم:

1/ مهارة اختيار الوسيلة The skill of choosing the teaching Aid:

هي قدرة المعلّم على تحديد الوسيلة المناسبة لطبيعة درسه، وأهدافه، ومحتواه، في مرحلة تخطيط الدّرس وإعداده،من أجل مساعدة المتعلّمين على بلوغ الهدف المحدّد للدّرس، ويجب أن تكون الوسيلة:

–مرتبطة بأهداف الدّرس.

–متكاملة مع طريقة التّدريس.

[1] – سهيلة محسن كاظم الفتلاوي:"**المدخل إلى التّدريس**"، دار الشّروق،مكتبة نرجس ، المركز الإسلامي النّقا، 2010م، ص227.منشور على الموقع: http://www.narjes_library.blogspot.com/

[2] - سونيا هانم قزامل:**"المعجم العصريّ في التّربية"**، عالم الكتب، القاهرة، 2013م، ط–1، ص59.

-مناسبة لمستويات المتعلّمين.

-أن يكون المعلّم على دراية سابقة بها، ويشارك في إعدادها المتعلّمين.

وهناك العديد من الوسائل التّعليميّة التّي يمكن للمعلّم أن يستخدمها في تخطيط الدّرس وتنفيذه من النّماذج، والعيّنات، واللّوحات السّبوريّة، الصّور والرّسوم، الخرائط والأفلام، الشّرائح والتّوضيحات التّي يتضمنها الكتاب المدرسيّ، والتّسجيلات والإذاعة والتّلفزيون. بالإضافة إلى الوسائل التكنولوجيّة الخاصّة باستخدام وعرض المواد التّعليميّة.[1]

وكلّ وسيلة توظّف في الفعل التّعليميّ التّعلّمي يجب عليها المرور بثلاث مراحل هامّة:

1/مرحلة إعداد الوسيلة: ويراعى في هذه المرحلة اختيار مادة الوسيلة العلميّة بعناية، وتنسيق الإعداد، وأن تكون جميلة مبهرة تجذب الأنظار من ألوان وإضاءة أو أشكال فنيّة وكما يراعى فيها: السّهولة والوضوح ومطابقة المنهج الدّراسيّ المقرّر.[2]

2/مرحلة عرض الوسيلة:يجب على المعلّم أن يستثمر الوسيلة خير استثمار لأنّ مرحلة عرضها مهمّة جدا تتطلّب منه اختيار الوقت المناسب من الحصّة لعرضها حتّى تحقّق الفائدة وأن توضع في مكان بارز حتّى يراها الطّلاب بوضوح.

والمحافظة عليها من التّلف والتّخريب حتّى يعاود الانتفاع بها مرّة أخرى.

3/مرحلة نقد الوسيلة:وذلك بمناقشة محتواها بعد عرضه ومحاورة الطّلاب فيما نصّت عليه وما جاء بها من معلومات والتّعليق عليها، وأخذ الآراء حول محتواها، وبعد الفراغ من الحصّة يمكن للمعلّم أن يراجع نفسه ويسجل ملاحظاته عن الوسيلة لمعالجة ما قد يراه من ضعف أو قصور حتّى

[1] – سونيا هانم قزامل:"**المعجم العصريّ في التّربية**"،مرجع سابق، ص81

[2] – نعمان عبد السّميع متوليّ:"**المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التّدريس وفق معايير المناهج الدّوليّة**"، دار العلم والإيمان، دسوق، 2012م، طـ1، ص173.

تبرز الوسيلة عند عرضها مرّة أخرى طيّبة خاليّة من من أوجه النّقصان أو الخلل.ولا شكّ أنّ نقد الوسيلة وإبداء الملحوظات حولها يؤدّي إلى تحسين مستواها وتطويرها والارتقاء بها.[1]

وعليه ما على المعلّم أن يكون مجرّد سارد للمعرفة، فالمعلّم ذوّاق في عملّه، فنّان في تدريسه لطلابه، ينتهز الفرص ويتحيّنها لتقديم مادتّه في حلّة بهيّة.

2/مهارة استخدام السّبورةBoard using skill:

"وتتمثّل في قدرة المعلّم على توظيف استخدام السّبورة في الموقف التّدريسيّ بطريقة فعّالة".[2]

3/مهارة استخدام الكتاب المدرسيText book Using Skill:

وتتمثّل في قدرة المعلّم على استخدام الكتاب المدرسيّ كأحد المصادر الأساسيّة للتّعليم في إعداد الدّروس، وتوجيه متعلّميه لاستخدام الكتاب المدرسيّ في تنميّة مهاراتهم في القراءة، الفهم، والنّقد، والتّفسير، والتّعبير عن أنفسهم وفقا لضوابط يضعها المعلّم".

4/مهارة استخدام الأجهزة والأدوات:Skill Tods & Equipment Using:

وتتمثّل في "مدى معرفة المعلّم للأجهزة والأدوات، وكيفيّة استخدامها، في ضوء هذا يستطيع المعلّم تحديد تركيبة الدّرس".

5/مهارة التّصوّر الزّمني:Time Prospect skill:

وتتمثّل في "قدرة المعلّم على استخدام الخرائط الزّمنيّة والاستفادة منها في توضيح تعاقب الأجيال، والتّوازن بين التّواريخ اللّاحقة والسّابقة، وبيان فكرة المعاصرة، وفهم العلاقات".

6/مهارة تفسير الظّواهر الطّبيعيّة والبشريّة: Natural & Human Phenomena Interpretation skill:

[1] – نعمان عبد السّميع متوليّ:"**المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التّدريس وفق معايير المناهج الدّوليّة**"، مرجع سابق، ص174.

[2] – سونيا هانم قزامل:"**المعجم العصريّ في التّربية**"، مرجع سابق، ص98.

وتتمثّل في" قدرة المعلّم على توضيح أوجه الاختلاف والتّباين والتّشابه والتّماثل المكاني بين عدد متنوّع من الظواهر الجغرافيّة".[1]

إنّ الوسائل التّعليميّة كثيرة وتعني في معناها الواسع كلّ الأدوات التّي تساعد التّلميذ على اكتساب معارف أو طرائق أو مواقف.وعلى العموم فإنّ الوسائل التّعليميّة هي كلّ ما لها علاقة بالأهداف الدّيداكتيكيّة المتوخاة والتّي تشغل وظيفة تنشيط الفعل التّعليمي.

وأمّا أنواع هذه الوسائل، فيمكن الإشارة إلى السّبورة/ الوثائق/ الأشرطة/ التّسجيلات/ الخرائط/ الكتب/ الرّسوم/ الفيديو/ التّلفاز/ الحاسوب/ المسلط العاكس/ الرسوم البيانية/الجداول.[2]

إنّ استخدام الوسائل السّمعيّة والبصريّة في التّعليم ليس جديدا، فقد تمّ التّوسع في استخدامها تدريجيّا منذ العشرينات من هذا القرن بحيث أصبح من الممكن لمدرس أن يستخدم العديد من هذه الوسائل لتعريف تلاميذه سمعيا وبصريّا بأجزاء من العالم. إنّ عالم اليوم هو عالم الصّور، عالم الأقمار الصّناعيّة، والسينما والتّلفزيون. ولا ريب إنشاء جسر بين عالم المعاني والأفكار النّظريّة وعالم المدركات الحسيّة من الأمور الأساسيّة في التّعليم، كما أنّ سد هذه الفجوة من أهمّ الأمور التّي يجب أن يقوم بها المنهج. على أن إدخال الوسائل المعينة في عمليّة التّدريس ليس بالأمر اليسير، فهو يتطلّب مراعاة الدّقة في اختيار المادّة العلميّة والأجهزة المناسبة لها والطّريقة الصّحيحة لاستخدام هذه الأجهزة. ولا يستطيع المدرّس بمفرده أن يقوم بكلّ هذه المسؤوليّات.[3]

لقد حاولت التّكنولوجيا على مرّ الزمن وضع بصمة في التّعليم وقد عملت على الرفع من الأداء ومحاولة دس الجودة في قطاعاته، فنوّعت وعددت من العتاد وعملت أشدّها على إلحاق المفارقات ببعضها، والقضاء على الرتّابة في الصّفوف الدّراسيّة وأصبح الصّف الخال من الوسائل التّعليميّة متخلّف وقد يفشل في أداء رسالته. فالتّعرف على تاريخ تكنولوجيا التّعليم قد يجعلنا نتبيّن ما مرّت به من محطّات لكي تصل بنا إلى فنيّات التّصميم التّعليميّ.

---

[1] – سونيا هانم قزامل:"**المعجم العصريّ في التّربية**"، مرجع سابق، ص99.

[2] – صالح بلعيد،"**دروس في اللّسانيات التّطبيقيّة**"، مرجع سابق، ص 107.

[3] – علي أحمد مذكور:"**مناهج التّربيّة أسسها وتطبيقاتها**"، دار الفكر العربيّ، القاهرة، 2001م، د.طـــ، ص234.

تاريخ تكنولوجيا التّعليم باختصار:

قبل العشرينيّات الميلاديّة: ارتبطت تكنولوجيا التّعليم بصقل ملكات العقل، فترة ثورانديك(الهندسة الاجتماعيّة، الأهداف، القياس التّربوي...)،وفي العشرينيّات الميلاديّة : تمثلت في عصر التّكنولوجيا التّقليديّ(الأهداف، الحاجات الاجتماعيّة، النّشاطات، تفريد التعليم، التّعلّم الذّاتي)،أمّا في الثّلاثينات الميلاديّة، مازال تقليديّا يعنى بالأهداف والتّقويم،عصر تايلور،في الأربعينات الميلاديّة: أصبحت التّكنولوجيا في التّعليم تعني الوسائل التّعليميّة والبحث والتّطوير، وبدأ هذا التّوجه بعد نهاية الحرب العالميّة الثّانيّة، حيث كانت التّكنولوجيا بعد الحرب العالميّة الثّانية وسيلة مهمّة لتدريب آلاف العسكريّين، فكان التّدريب معتمدا عليها كوسيلة تعليميّة: (أشرطة مسموعة ومرئيّة، ووسائط تعليميّة يستخدمها الجيش)، وتمخّض عن تكنولوجيا التّعليم مصطلحات عدّة منها: المحاكاة التّعليميّة-الوسائط التّعليميّة-وسائل تعليميّة-إحصاء تكنولوجي.

في الخمسينات الميلاديّة(عصر التّعليم المبرمج):اتّسمت بتحليل العمليّات والتّصميم التّعليميّ، وهو عصر سكنر، وينطلق من المدرسة السّلوكيّة التّي تعنى بالتّعزيز، والمحاولة والخطأ، والتّعلّم والإتقان.[1]

وبخصوص السّتينات الميلاديّة: نتج عن تكنولوجيا التّعليم عصر النّظم التّعليميّة وهذا يعدّ العصر الذّهبيّ للتّطور التّعليميّ في أمريكا، حيث تمخض عنه (مفهوم نظم التّعليم الابتدائيّ والمتوسط).ظهر كذلك في السّتينات من تاريخ تكنولوجيا التّعليم (شروط التّعلّم لجانيه)، وربط النّظريّة بالتّطبيق، واختبار الكفايات لأداء المعلّمين، وإنتاج الوسائل التّعليميّة المتنوّعة.

في السّبعينات الميلاديّة من تاريخ تكنولوجيا التّعليم ظهرت مصطلحات (تطوير التّعليم، ونماذج التّعليم وبلغت ستين نموذجا، وعلم نفس الإدراك أيضا).

[1]-ينظر:ماجد بن سالم الغامدي: "**الشّامل في المناهج وطرق التّدريس في 300معلومة**"، قسم الكتب، شبكة الألوكة،1439 هـ،2017م، ص5 https://www.alukah.net/

وبالثّمانينات الميلاديّة بدأ عصر الحاسبات، ودقّة الأداء، وتطبيقات الحاسوب، وبدأ الاستخدام الفعليّ للحاسوب وتوابعه في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة.أمّا في التّسعينات الميلاديّة: فقد ظهر عصر التكنولوجيا في التعليم بوجه جديد، يعنى بالبحث وتقنية المعلومات، وظهر في هذه الفترة كتاب مصطلحات المجال.ترتب عن ظهورها مشكلات تعدّدت أسبابها نذكر منها: انعدام الهويّة، إذ تنتمي لمجالات صناعيّة وعسكريّة-المعلّم التكنولوجيّ المعدوم-قلّة أبحاث مجالها-النّظرة السّلبيّة لها-ضعف الاتّساق-الانقسام بين المربّين تجاهها-ضعف الثّقافة بها.[1]

بعد التّسعينات تقدّم استخدام تكنولوجيا التّعليم حتّى وصل إلى معايير الأداء والدّافعيّة، وربط التّعلّم بخصائص البيئة، والتّقويم المنظوميّ، والتّقويم التّكويني كعنصر أساسيّ في تصميم التّعليم.وفي ظلّ التّعايش مع هذا المناخ الجديد برزت بيئات تعلّم قائمة على الحواسيب والوسائط المتعدّدة تتخلّلها البرامج التّعليميّة والذّكاء الاصطناعيّ، بيئات المحاكاة، الفيديو التفاعليّ والوسائط الفائقة،والتّعلم الالكتروني.[2]

حققت التكنولوجيا في المجال التّعليميّ قفزة هائلة، وعملت على حلّ العديد من الإشكالات التّعليميّة المطروحة، فأزالت الحواجز وخلقت بيئات تعلّم نموذجيّة، وحرّرت الأفق المحدودة والنّظرة القاصرة في فعل التّعليم، وتخلّت عن المحدوديّة الفكريّة وأطلقت العنان للإبداع والخلق.

وكان دمج الوسيلة والوسائط المتنوّعة والمتطوّرة في الفعل التّعليمي استثمار خاطب كينونة المتعلّم ووظّف أعضاءه، ودفعه إلى حب اكتشاف المزيد والتّعبير عن رأيه وانفتاح الرؤية والبعد عن الانغلاقيّة بفضلها غيّر نظرته لما يتعلّمه فأعانته واقتسمت معه مشقّة التّعلّم.

ولقد أورد الأدب التّربويّ العديد من التّسميّات التّي تندرج تحت تسميّة الوسائل التّعليميّة والتّي مرّت بمراحل تطويريّة عديدة منها:وسائل الإيضاح-الوسائل المعينة-الوسائل التّعليميّة – الوسائل السّمعيّة –الوسائل البصريّة-الوسائل السّمعيّة البصريّة– التّقنيات التّربويّة وأحدثها تسميّة

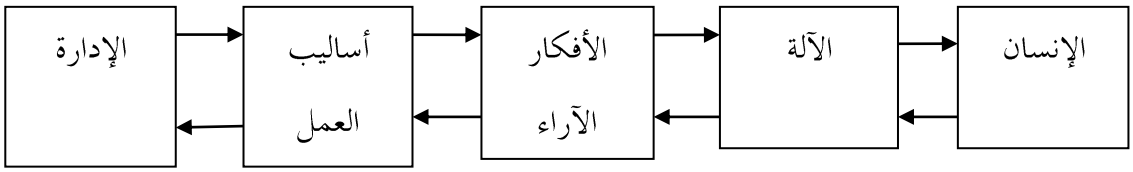
[1] – ينظر: ماجد بن سالم الغامدي:"**الشّامل في المناهج وطرق التّدريس في 300معلومة**"، مرجع سابق، ص6.

[2] – المرجع نفسه، ص.ص7، 8

تكنولوجيا التّعليم والتّي تشكل الوسائل التّعليميّة من أجهزة ومواد جزءا منها ومرحلة من مراحل تطوّر المفهوم.[1]

إذ تعرّف تكنولوجيا التّعليم على أنّها:"تنظيم متكامل يضمّ الإنسان، والآلة،والأفكار، والآراء، وأساليب العمل، والإدارة، بحيث تعمل داخل إطار واحد".

وتمثّل بالشّكل الآتي:[2]



مخطط7يمثّل مكوّنات تكنولوجيا التّعليم.

إنّ ممّا لاشكّ فيه أنّ تكنولوجيا التّعليم بمعناها الشّامل تضمّ مجموعة الطّرائق والمواد والأدوات والأجهزة والتّنظيمات المستخدمة ضمن إطار منظومة التّدريس والتّي تسعى لتحقيق الأهداف المرجوّة في التّدريس وبدرجة عاليّة من الفاعليّة.

وإنّ تكنولوجيا التّعليم هي ثمرة أفادت العمليّة التّربويّة التّعليميّة من نتاج التّقدم العلمي والتّقني الذّي شهده العالم في أواخر القرن العشرين في شتّى ميادين الحياة.

وإنّ الإفادة من تكنولوجيّة التّعليم لا يعدّ غاية في حدّ ذاته بل أدوات ووسائل تعليميّة تساعد على تحقيق عمليّتي التّعليم والتّعلّم بشكل أجدى نفعا، وتحقيق الأهداف المرجوّة بدرجة عاليّة من الفعّاليّة المتوخاه.[3]

المطلب الثّاني:موجة الوسائط التعليميّة في العمليّة التّعلميّة التّعليميّة:

قد انتشرت الوسائط المتعدّدة التّفاعليّة كأحد التكنولوجيات الديناميكيّة الجديدة، التّي ظهرت على مدار السّنين السّابقة.وعلى أيّة حال لم يتمّ حتّى الآن الانتشار الواسع لتطبيق

[1] – سهيلة محسن كاظم الفتلاوي:"**المدخل إلى التّدريس سلسلة طرائق التّدريس**"، مرجع سابق، ص225.

[2] – زيد سليمان العدوان ومحمد فؤاد الحوامدة:"**تصميم التّدريس بين النّظريّة والتّطبيق**"، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، 1432هـ،2011م، ط1،ص18.

[3] – سهيلة محسن كاظم الفتلاوي:"**المدخل إلى التّدريس سلسلة طرائق التّدريس**"، مرجع سابق، ص225.

واستخدام هذه التّكنولوجيا، التّي اندفعت، وبينما يعتقد بشكل عام، أنّ الأقراص المدمجة تمثّل وسائط متعدّدة تفاعليّة حيث إنّ التّكنولوجيا متاحة في هذا الشّكل، وتعتبر الوسائط محصورة على شكل الأقراص المدمجة.وقد توجد أيضا في الانترنت أو في أشكال أخرى، مثل تسجيلات الفيديو. وقد عرّفت زيبا وآخرون الوسائط المتعدّدة التّفاعليّة بأنّها"الوسائط المتمثّلة في واحد أو أكثر من الحوامل(كأقراص الفيديو،كأقراص الحاسب المرنة، وأقراص الحاسب البصريّة، وأقراص الحاسب السّمعيّة إلخ)أو على شبكات الحاسب، وتعتبر الوسائط المتعدّدة التّفاعلية متحكّما فيها من قبل المستفيد، وتوظّف إبحارا غير خطّي باستخدام تكنولوجيا الحاسبات، ومن أهمّ الملامح المميّزة للوسائط المتعدّدة هي أنّه لا يمكن للمستفيدين الحصول على نفس الخبرة في استخدامها.[1]

ويرى زين العابدين أنّ الوسائط التّعليميّة "طائفة من تطبيقات الحاسب التّي يمكنها تخزين المعلومات بأشكال متعدّدة تشتمل على النّصوص والأصوات والرّسوم والصّور السّاكنة والمتحركة ورص هذه المعلومات بطريقة تفاعليّة وفقا لمسارات يتحكم فيها المستخدم".

ويعرّفها بارون:"بأنّها مجموعة من الوسائط التّي تشتمل على الصور الثّابتة والصّور المتحركة والصّوت وتعمل جميعها تحت تحكم الحاسب الآلي".[2]

تترافق كلمة الوسائط التعليميّة مع كلمة عتاد ومكننة القطاع، فتعمير المدرسة بالأجهزة أصبح لازمة من لوازم التّعليم، وركن من أركانه وجزء لا يكاد ينسلخ منه بغية تطبيق المقاربات الحديثة، وتحقيق مردوديّة مرضية، لذا وجب السّعي لها واستثمارها.

ونكاد نجزم أنّ دورها هام جدا داخل المنظومة التّربوية إلاّ أنّ هذا الدور لا يتعدّى عند البعض، الاستخدام التّقليديّ لبعض الوسائل-إن توافرت-دون التأثير المباشر في عمليّة التّعليم والتّعلّم ومن قدرات هذه الوسائل أنّها قادرة على:

---

[1] – ماري بيث فيكو: **"المصادر الالكترونيّة سبل الوصول إليها وقضاياها"**، تر: نارمين أبو بكر الويشي، مرا:محمد فتحي عبد الهادي، المركز القومي للتّرجمة، القاهرة، 2008م، ط1، العدد 1219،ص.ص162،161.

[2] – حسين حسن موسى: **"استخدام الوسائط المتعدّدة في البحث العلمي التّعلم الالكتروني ودور الوسائط المتعدّدة في العمليّة التّعلميّة"**، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2009م، د.ط ،ص46.

أولا: إغناء التّعليم: لقد تضاعف دور هذه الوسائل اليوم بسبب التّطوّرات التّقنية المتلاحقة التّي جعلت من البيئة المحيطة بالمدرسة مجال تحدٍّ لأساليب التّعليم والتّعلم المدرسيّة لما تزخر به هذه البيئة من وسائل اتّصال متنوّعة تعرض مضمون الاتّصال بأساليب مشرقة وموحية.

ثانيا:إثارة اهتمام المتعلّم:بات من المؤكد أنّه كلّما كانت الخبرات التّعليميّة التّي مرّ بها المتعلّم أقرب إلى الواقعيّة أصبح لها معنى ملموسا، وطيد العلاقة بالأهداف التّي يسعى التّلميذ إلى تحقيقها.

ثالثا:تنمية خبرة الطّالب:إنّ مشاهدة فلم سينمائي حول بعض الموضوعات الدّراسيّة تستفز الخبرات اللازمة للتلميذ وتجعله أكثر استعدادا للتّعلم.[1]

رابعا:إشراك جميع الحواس:إنّ إشراك جميع الحواس في عمليّات التعليم يؤدّي إلى ترسيخ وتعميق هذا التّعلّم، والوسائل التّعليميّة تساعد على إشراك جميع حواس المتعلّم، ويترتب على ذلك بقاء أثر التّعلّم.

خامسا:زيادة مشاركة التّلميذ:تنمّي الوسائل التّعليميّة قدرة التّلميذ على التّأمل ودقة الملاحظة وإتباع التّفكير العلمي للوصول إلى حلّ المشكلات ما يساعد في زيادة مشاركة التّلميذ الايجابيّة في اكتساب الخبرة.

سادسا:التّنويع:تساعد الوسائل التّعليميّة على تنويع أساليب التّعليم لمواجهة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.[2]

واختيار الوسيلة أصبح يخضع للتّخطيط، ولمدى قدرتها على التّأثير في التلميذ، وتقبّلها من قبله وما تحدثه من تغيير في تركيبته النفسيّة، والعلمية وتفاعله معها.ومقدرة الوسيلة المختارة على مساعدته في الاكتساب، ووجب غالبا أن تكون الوسيلة مرفوقة بأهداف مرسومة مسطرة يصل إليها الطالب مرحليا، وتدريجيا، والدّعامة هنا الوسيلة المنتقاة بعناية وحسن الانتقاء ضرورة.

[1] – جان عبد اللّه توما:"**التّعلّم والتّعليم(مدارس وطرائق)**"، المؤسّسة الحديثة للكتاب، لبنان، 2011م، ط1، ص40.

[2] – المرجع نفسه، ص 41.

كما ونعرف أنها أداة ربط وتفاعل بين المعلّم والمتعلّم، تستخدم أثناء عرض الدّرس، وشرح المادّة التّعليميّة في موقف تعليميّ محدّد، وهي إحدى مصادر التّعلّم، تثري المادّة العلميّة الموجودة في الكتاب.[1]

وبناءا على ما تقدّم تنقسم الوسائل إلى عدّة أقسام نذكر منها:

أنواع الوسائل التّعليميّة:

تنقسم الوسائل التعليميّة حسب علماء التّربية إلى نوعان:

1-**الوسائل الحسيّة**: هي التّي تؤثر في القوى العقلية بوساطة الحواس ومن أمثلة الوسائل الحسيّة ومجالاتها نذكر ما يلي:

أ-عرض الشّيء نفسه:ويستخدم الشيء نفسه في صفوف التّعبير للصّفوف الأولى، وذلك بأن يعرض المعلّم طائرا كالحمامة أو الزّهرة.

ب-النّماذج المجسّمة: وتستخدم في دروس التّعبير والقراءة كنموذج لحيوان أو نموذج سيّارة أو نحو ذلك.

جـــ-الصّور: صورة أسد أو عصفور، وينتفع بها في دروس التّعبير والقراءة والأناشيد.

د-الرّسوم البيانية: كالتّي تستخدم في بيان الاتّجاهات الأدبية، والخصائص الفنيّة لفنون اللّغة في العصور المختلفة.[2]

2-**الوسائل اللّغوية**: " وهي التّي تؤثر في القوى العقلية، بوساطة الألفاظ ومن أمثلة ذلك:

أ-الشّرح: وهو ما يلجأ إليه معلّم اللّغة العربيّة في بيان معاني المفردات.

ب-الأمثلة والتشبيه: كالأمثلة التّي يستخدمها المعلّم في دروس القواعد.

ت-القصص والحكايات: وأثرها كبير في تنمية الخيال وتزويد التّلاميذ بالأفكار.

---

[1] - رسمي علي عابد:"**النّشاطات التّربويّة المدرسيّة بين الأصالة والتّحديث**"، دار مجدلاوي للنّشر، عمان، 1998م، ط1، ص98.

[2] - جاسم محمود حسّون وآخرون:"**طرق تعليم اللّغة العربية في التّعليم العام**"، منشورات جامعة عمر المختار البيضاء اللّيبيّة، 1996م، ط1، ص275.

ث-الوصف:إذا كان الوصف دقيقا جدا أمكن أن يعرض باللّفظ صورة واضحة تقترب من السّورة الحسيّة.[1]

3-**الوسائل السّمعية**:وتشمل جميع الوسائل التّي تعتمد في استقبالها على حاسّة السّمع، والتّي تستخدم فيها الأذن في التّعليم، منها أجهزة التّسجيل الصّوتي، الإذاعة المدرسيّة، اللّغة اللّفظية المسموعة.

3-**الوسائل السّمعية البصريّة**:وتشمل جميع الوسائل التّي تعتمد في استقبالها على حاستي السّمع والبصر، والتّي تستخدم فيها الأذن والعين معا في التّعليم منها: التّلفاز التّعليميّ، أفلام الفيديو،الحاسوب.[2]

مهما أجادت الوسائل عملها ومهما وفّقت في إيصال رسالتها فهي تعتبر بدون معنى بدون المسيّر والمؤطر والمخطّط لها "المعلّم"الذّي يسيّر الوسيلة مهما كان نوعها ليخلق جوا تفاعليّا يهدف فيه في الأخير تخليف الأثر المنشود المرتبط بدرسه.فالوسائط غدت اللّبنة الأساسية لبناء أي درس تعلّمي،يحوفه الاستمتاع والتّشويق وتبادل التّفاعلات الصّفية.

المطلب الثّالث: بين الوسائل التّعليميّة والوسائط التّعليميّة:

إنّ من أكثر المصطلحات تداخلا مصطلحي: الوسائل التّعليميّة وتكنولوجيا التّعليم، مصطلح"الوسائط التّعليميّة المتعدّدة"Instructional Multi mediaوالحقيقة أنّ هذا المصطلح يأخذ موقفا وسطا بين الوسائل التّعليميّة من جهة، وتكنولوجيا التّعليم من الجهة الأخرى، فالوسائط التّعليميّة المتعدّدة مرحلة تطوّريّة للوسائل التّعليميّة بمفهومها التّقليديّ وفي نفس الوقت خطوة سابقة مهدّت لتكنولوجيا التّعليم.ومن أهمّ المبرّرات التّي دعت لظهور مفهوم الوسائط التّعليميّة المتعدّدة ما يلي:

[1] -نفس المرجع، ص 275.

[2] -عبد الرّحمن الهاشمي وآخرون: "**تحليل محتوى مناهج اللّغة العربيّة رؤية نظريّة مستقبليّة**"، دار الصّفاء للنّشر، عمان، 2009م، ط1، ص90.

1/ظهور المبدأ القائل بأنّ التّعلّم الجيّد لا يتمّ إلاّ من خلال نشاط ذاتيّ يقوم به المتعلّم، لكي يكتسب المعرفة والمهارات والخبرات الأخرى بنفسه، عن طريق تفاعله مع مصادر الحياة الطّبيعيّة منها والصّناعيّة.

2/تنوّع وتعدّد الأهداف التّربويّة والتّعليميّة، بالقدر الذّي جعل المعلّم والكتاب المدرسيّ لا يقدران وحدهما على تحقيقها.

3/ظهور العديد من الوسائل التّي يمكن لها أن تحقّق بعض الأهداف التّعليميّة بدرجة لا تقلّ ــ إن لم تزد ــ عن درجة تحقيق المعلّم أو الكتاب المدرسيّ مثل الدّوائر التّلفزيونيّة المغلقة، والآلات التّعليميّة لكن ذلك لا يعني التّقليل من أهميّة المعلّم والكتاب في العمليّة التّعليميّة.

4/تفاقم المشكلات التّي يعاني منها التّعليم في العصر الحالي مثل: زيادة الكثافة الطّلابية والفروق الفرديّة بين المتعلّمين، ومن ثمّ نقص فرص التّفاعل بين المعلّم والمتعلّم، الأمر الذّي يتطلّب البحث عن وسائط للتّعلّم تخفّف من حدّة هذه المشكلات.

5/ظهور مبدأ "التّعلّم الذّاتي"Self-instructionكضرورة يتطلّبها حقّ كلّ إنسان في التّعلّم بصرف النّظر عن حدود المكان والزّمان، كما تتطلّبها مواجهة التّطوّر السّريع في المعرفة وأساليب الحياة والإنتاج الأمر الذّي يستدعي إيجاد وسائط غير تقليديّة لعمليّتي التّعليم والتّعلّم.[1]

والحياة المدرسيّة تمشي على وتيرة سريعة، إذ تحاول مواكبة انفراجات العصرنة، ومتغيّرات العصر وبذلك تسعى جاهدة للتّوفيق بين مساعيها ومتطلّبات عصر السّرعة بنفس الوقت.

عناصر الوسائط المتعدّدة:تعدّ العناصر الآتيّة أبرز عناصر الوسائط المتعدّدة:

أولا:النّصوص المكتوبة:text

لا يمكن أن نتخيّل برنامجا للوسائط المتعدّدة دون نصوص مكتوبة تظهر على هيئة فقرات منظمّة على شاشة لتعريف المستخدم بأهداف البرنامج، أو إعطاء إرشادات وتوجيهات للمستخدم.

[1] – ماهر إسماعيل صبري:**"من الوسائل التّعليميّة إلى تكنولوجيا التّعليم سلسلة الكتاب الجامعي العربي"**، مصر، 1430ه،2009م،ج:1و2، د.ط، ص44، 45

ثانيا:اللّغة المنطوقة والمسموعة Spoken wordsوتتمثّل في صورة أحاديث مسموعة منطوقة بلغة ما تنبعث من السّماعات الملحقة بجهاز الحاسوب، وتستخدم لمصاحبة " رسم يظهر على الشّاشة أو إعطاء التّوجيهات والإرشادات للمتعلّم.

ثالثا:الموسيقى والمؤثّرات الصّوتيّة:Music and Sound وهي أصوات موسيقيّة تصاحب المثيرات البصريّة التّي تظهر على الشّاشة، ويمكن أن تكون مؤثّرات خاصّة، مثل أصوات الرّيّاح والأمطار والحيوانات والآلات.

رابعا:الرّسومات التّوضيحيّة:Graphicsهي تغيّرات تكوينيّة بالخطوط والأشكال تظهر في رسوم بيانيّة خطيّة أو دائريّة، أو بالأعمدة أو بالصور أو لوحات زمنيّة وشجريّة، أو رسوم كاريكاتوريّة، وقد تكون رسوما منتجة بوساطة الحاسوب أو جاهزة.

خامسا: الصّور الثّابتةStill pictures وهي لقطات ساكنة لأشياء حقيقيّة يمكن عرضها لأيّة فترة زمنيّة، وقد تؤخذ في أثناء الإنتاج من الكتب والمراجع والمجلات أو عن طريق الماسح الضّوئيّ Scannerعند نقلها إلى الحاسوب، ويمكن أن تكون ملوّنة.

سادسا:لقطات الفيديوVidéoclipوتظهر في صورة لقطات فيلميّة متحرّكة سجلت بطريقة رقميّة(Digital)، تعرض بطريقة رقميّة أيضا، وتتعدّد مصادرها لتشمل كاميرات[1]الفيديو وعروض التّلفاز وأسطوانات الفيديو، ويمكن تسريع هذه اللّقطات وإيقافها، وإرجاعها.

سابعا:الرّسوم المتحرّكةCartoon يمكن للكمبيوتر في برامج الوسائط المتعدّدة أن يقوم بإنتاج الرّسوم المتحرّكة بالأسلوب التّقليديّ نفسه، فيتّم أولا رسم شكل أوّليّ وتعديله وتلوينه باستخدام أدوات الرّسم بالحاسوب عن طريق برنامج الرّسوم المتحرّكة، ويتمّ التّحكم في تحريك الرّسوم المتحرّكة، ويتمّ التّحكم في تحريك الرّسوم التّي يتمّ إعدادها بسرعة معيّنة أو نقلها من نقطة إلى أخرى على الشّاشة.

[1] – أحمد إبراهيم صومان:"**دراسات في تنميّة مهارات التّحدث والكتابة لطلبة المرحلة الأساسيّة**"، دار جليس الزّمان، عمّان، 2009م، ط01، ص72،73.

ثامنا: الواقع الافتراضيّ VirtualReality ويمثّل ذلك بإظهار الأشياء الثّابتة والمتحرّكة وكأنّها في عالمها الحقيقيّ من حيث التّجسيد والحركة والإحساس بها.[1] فكلّما أدمجنا تكنولوجيا التّعليم مع تكنولوجيا الاتّصال في التّعليم، كلّما انتظرنا أن نحقّق ذاك النّوع من الاستجابة المبتغاة، ولا تتحقّق إلاّ بمشاركة كلّ من المعلّم والمتعلّم، المعلّم كموجه والمتعلّم كمكتشف ومتحصّل على هذه المعرفة.

فالحقيقة التّي نخلص إليها في هذا المقام أنّ الوسائل التّعليميّة تزيد فعاليّتها في عمليّتي التّعليم والتّعلّم كلّما خاطبت أكثر من حاسة لدى المتعلّم في نفس الوقت، حيث يؤدّي ذلك إلى بقاء أثر التّعلّم، ويؤكد ذلك "سبنسر" الذّي أشار أنّ الفرد يتذكّر:10% ممّا يقرأ، و20%ممّا يسمع، و30% ممّا يرى،و50%ممّا يرى ويسمع في نفس الوقت،و70%ممّا يقول من الكلام، و90%ممّا يقوله عمّا يفعل.[2]

ومنه نقول أنّ الوسائط المتعدّدة التفاعليّة تسمح للمستفيدين باكتشاف المعلومات بأي نظام يناسب حاجتهم، ويمكن توفيق الاحتياجات مع أسلوب التّعليم لنوعيّات مختلفة من المستفيدين. ولهذا السّبب فهي تلائم جيّدا البرامج التّعليميّة والتّطبيقات المكتبيّة.

وتعزّز التّكنولوجيا التّفاعليّة طريقة تعلّم الأفراد حيث إنّها أكثر وصولا من الوصول القائم على النّص. ويتمّ تقديم وصول كامل للمعلومات، لأنّ المستفيدين يعتمدون على أكثر من حاسة واحدة للوصول إلى التوعيّة.[3]

علاقة وسائط العمليّة التّعليميّة بالتّصميم للتّدريس:

يشير مفهوم التّصميم إلى: عملية تخطيط منهجيّة تسبق تنفيذ الخطّة، من أجل حلّ المشكلة، يستخدم التّصميم في مجالات عديدة كالتّصميم الهندسيّ، والتّصميم التّجاريّ، والتّصميم الدّاخليّ...إلخ، بالإضافة إلى تصميم التّدريس، إلاّ أنّه يمتاز بالدّقة، لأنّ ضعف التّخطيط في تصميم الدّرس يؤدّي إلى تدريس غير فاعل وخال من الدّافعيّة، وهدر في الوقت والمصادر التّعليميّة.

[1] – أحمد إبراهيم صومان:"**دراسات في تنميّة مهارات التّحدث والكتابة لطلبة المرحلة الأساسيّة**"، مرجع سابق، ص74.

[2] – ماهر إسماعيل صبري:"**من الوسائل التّعليميّة إلى تكنولوجيا التّعليم**"، مرجع سابق، ص50

[3] – ماري بيث فيكو:"**المصادر الالكترونيّة سبل الوصول إليها وقضاياها**"، مرجع سابق، ص162.

كما يمتاز تصميم التّدريس بالإبداع والخيال، وبهذا يجب على المعلّمين الابتعاد عن الحفظ والتلقين، بل التّركيز على استثمار خيال الطّلبة لأجل الإبداع في العمل. وبناء على ذلك، فالتّصميم المبنيّ على الدّقة في العمل والإبداع يبقى مرسوما في الذّاكرة طويلة الأمد. أمّا التّصميم التّقليديّ فيصير إلى النّسيان.[1]

لذا عندما يصمّم المعلّم عليه أن يصمّم لجميع من هم في صفّه دون استثناء، وعليه اختيار وسائط جماعيّة يستفيد منها كل متعلّميه في نفس المكان والوقت مثل: جهاز عرض الشّرائح الشّفافة، معامل اللّغات والأفلام والرّسوم والخرائط، عندما تعرض بأجهزة العرض الضّوئيّة.[2]

مميّزات الوسائط المتعدّدة في التّعليم:من أهم مميّزات الوسائط المتعدّدة في التّعليم أنّها:

*تجعل المتعلّم إيجابيّا ونشطا ممّا يؤدّي إلى تحسين مخرجات منظومة التّعليم.

*تتيح التّفاعل بين المتعلّم ومحتوى المادّة التّعليميّة المقدّمة له.

*تدعم التّغذيّة الراجعة الفوريّة لاستجابات المتعلّم ممّا يعزّز نواحي القوّة ويعالج نقاط الضّعف أولا بأوّل.

*تزود المتعلّمين بخبرات تعليميّة تتناسب واستعداداتهم وقدراتهم وميولهم وتراعي الفروق الفرديّة بينهم.

*تساعد على بقاء أثر التّعلم، وتجعل خبرات التّعلّم أكثر ثباتا في ذهن المتعلّم من أجل توظيفها في مواقف تعليميّة وحياتيّة مستقبليّة.

*تقدّم المادّة العلميّة بطريقة مشوّقة وجذّابة تحرّك جميع المتعلّم.

*تساعد في إثارة الحماس والدّافعيّة لدى المتعلّم، وتهيّئة المناخ المناسب لتعلّم فعّال.[3]

وأقصى موجة من التطّور على مستوى الوسائط المتعدّدة مسّت المجال التّعليمي، مثّلت بالوسائط الفائقة (الهيبرميديا)Hypermedia:وهي ظاهرة تقنيّة جديدة في مجال التّعليم والتّعلّم توفر للمتعلّم

[1] – زيد سليمان العدوان ومحمد فؤاد الحوامدة:"**تصميم التّدريس بين النّظريّة والتّطبيق**"، مرجع سابق، ص19.

[2] – محمد الدّريج:"**معجم مصطلحات المناهج وطرق التّدريس ألكسو المنظمّة العربيّة للتّربيّة والثّقافة والعلوم**"، منتدى مبادرات للأساتذة المغاربة مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربيّ، الرّباط ،2011م،د.ط، ص172.

[3] – ماهر إسماعيل صبري:"**من الوسائل التّعليميّة إلى تكنولوجيا التّعليم**"، مرجع سابق، ص319، 320.

الاندماج التّدريجيّ مع مدخلات الوسائط التّعليميّة من خلال الحاسبات الآليّة. تتوّفر الوسائل التّعليميّة المتعدّدة في وحدة متكاملة لأشكال البيانات والمعلومات المنتقاة من مصادر عدّة لتكون في نسق نظاميّ واحد.[1]

ويُرى أنّها المعلومات المتاحة والمتوافرة لمجموعة من الوسائط التّعليميّة المتعدّدة التّي تستثمر تبادليّا بطريقة منظمّة في الموقف التّعليميّ، وتشمل: رسوم بيانيّة، وصور، وتسجيلات ضوئيّة، وموسيقيّة ومشاهد فيديو ثابتة ومتحركة، وخرائط، وجداول، ورموز...إلخ، كلّ ذلك في إطار نص معلوماتي يساعد على اكتساب الخبرات حيث تتكامل جميع هذه الوسائط فيما بينها عن طريق جهاز الكمبيوتر، وذلك بنظام يكفل للمتعلّم الفرد تحقيق الأهداف المرجوّة بكفاءة وفعاليّة.[2]

وقد أدخل هذا المفهوم الجديد على مفاهيم تكنولوجيا التّعليم وهو يعمل على دمج عناصر الوسائط المتعدّدة في برامج تعليميّة كمبيوتريّة في نصوص أو رسالات تعليميّة فعّالة، ويتضمّن الهيبرميديا عدّة مصطلحات مثل الوسائط المتعدّدة Multimedia، ومصطلح الذّكاء الاصطناعيّArtificial Intelligence،ومصطلح النّص الفعّال Hypertextوالتّي تتكامل معا في منظومة معلوماتيّة.[3]

تدعم مكتسبات المتعلّمة، وتوفر سبل تغيير طرق التّدريس والحفظ والاسترجاع والتّعامل مع المعلومات، والأهم عرض جو تعليميّ فعّال بمركبّات متطوّرة وتجهيزات وبرامج مؤهلة للتّلاعب بالمعلومات وطبعها بميزة التشويق في وقت رمزيّ، ترسخ وتتسّم بصفة الدّيمومة وتكون وظيفيّة يستطيع المتعلّم استدعاءها وقت الحاجة.

[1] – محمد الدّريج:"**معجم مصطلحات المناهج وطرق التّدريس**"، مرجع سابق، ص184.

[2] – ماهر إسماعيل صبري:"**من الوسائل التّعليميّة إلى تكنولوجيا التّعليم**"، مرجع سابق، ص321.

[3] – محمد الدّريج:"**معجم مصطلحات المناهج وطرق**"، مرجع سابق، ص184

المبحث الثّاني: فاعلية المعلّم في التّنظيم البيداغوجي للقسم والمدرسة.

يعتبر المعلّم مؤطّر قسمه ومتعلّميه داخل أسوار المدرسة فهو مؤشّر يقيس فعاليّة المنظومة التّربويّة، انطلاقا من بيداغوجيّات ينتهجها ويسلكها بعده تلامذته وله دور بارز وتأثير بالغ في محيط المدرسة نظرا لعدّة أدوار يلعبها المعلّم طبعا في خضم واجبات وحقوق تحفظ له مقامه وتبرز فاعليته من خلال عدّة جوانب نعدّدها كالآتي:

أ- الفعل البيداغوجيّ والجانب البيداغوجيّ: تعلّم المتعلمين هو الغاية الأساسية من المهمّة المسندة للأستاذ، فالبيداغوجية هي المظهر الأساس والأهم في تدخلاته ويعني في هذه الحالة التدخلات الناتجة عن التخطيط الفوري، والاستراتيجيات التعليمية والتقويم التكويني.

وفي الفعل البيداغوجيّ يبرز المعلّم كفاءته اتجاه مادته، وبرنامجه، وسيرورة بناء التّعلمات.

ب-الجانب الاتصالي:إنّ التّعلّم يقوم أساسا على الخبرات وردود الأفعال، أمّا الفعل التّعليميّ هو الفعل التّبليغيّ الأساسيّ. الذّي يظهر من خلاله الأستاذ مهاراته الاتّصالية كونه مرسلا للمعلومات التّي تتّصف بوضوح الشّروحات، والتّحكم في اللّغة، الحيويّة في التّعبير، وكونه مستقبلا يتّسم بالقدرة على الاستماع والتّفتح.

والاتّصال هو المظهر الذّي يزعج الكثير من الأساتذة؛ لأنّهم يجدون أنفسهم مرغمون على التّظاهر بمظاهر ثابتة غير متغيّرة، كالشّخصية، الموهبة الطّبيعية، الغريزة ومحدوديتها، الصّفات الوراثية.

جـــ-الجانب التّأطيري:يتعلم التعلم في إطار جماعي مهيكل يضمنه الأستاذ بالسهر على الانضباط، وذلك بفرض احترام القواعد ومراقبة السلوكيات غير المرغوب فيها، بإعطاء الأفضلية للمبادرة والاستقلالية، وتشجيع السلوكيات المستحبة.

د- جانب المواقف:ينتظر المجتمع من الأستاذ أن يكون تقنيا كفء في التّعلمات وفقط، بل ينتظر منه أن يكون مربيا، ولذا يجب على الأستاذ أن يبرهن يوميا من خلال مواقفه وأفعاله عن القيم التي تحركه وتدفع به إلى تشجيع المتعلمين على أن يطوروا مواقفهم بتبني القيم التربوية.[1]

لقد أكدّت الدّراسات والأبحاث أنّ هذا المظهر مجرد صعب المنال، عكس ما جاء في الجوانب الأخرى، لأنّه يرتكز على المواقف أكثر من التّقنيات، بحيث أن هذا الجانب جد واسع،ويشمل الرّاحة والاطمئنان داخل القسم، والتّرفيه، وحب المتعلّمين. فهذا المظهر الذّي يتمسك به المتعلمين كثيرا ناتج عن إحساسهم المرهف. إذ هو السّبيل الوحيد الذّي به ينال الأستاذ ثقتهم، واحترامهم ورضاهم، لأنّها عوامل هامة في انسجام القسم بصفة دائمة، ومن بين معظم الالتفاتات التّي توطّد العلاقات بين المعلّم ومتعلّميه وتعزّز حاسة الإبصار لديه نذكر:

تنظيم رحالات سياحية: زيارة المتاحف، المناطق الأثرية، العمران، المركبات الصناعية، المعارض الفنية، الطبيعية، محالات الحرفين، ورشات الفنانين، مدارس الفنون الجميلة.

- تنظيم معارض فنية تبرز إبداعات المتعلمين واحتكاكهم بالمحيط الخارجي.[2]

يشهد التّاريخ أنّ المعلّم في كلّ مكان كان صاحب الدّور الأكبر في تشكيل عقول الأمم.لذلك حفظ له الملوك والرؤساء مكانته وقدروا دوره، ولم يكن عجبا أن يبعث الخلفاء العبّاسيون أبناءهم إلى البادية لتلقي العلم على يد المعلّمين الأكفاء، كما يشهد التّاريخ ويؤكد الشعوب التّي اهتمت بالعلم وقدرت العلماء هي التّي سادت وحقّقت السّبق وصنعت الحضارة.

إنّ نجاح المعلّم يتمثّل في خمسة محاور هي:

1-علاقته بالمتعلّمين

2-علاقته بالإدارة

3-علاقته بزملائه من أعضاء هيئة التدريس

---

[1]-"**دليل كتاب السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائيّ لمواد اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلامية، التّربيّة المدنيّة**": مديريّة التّعليم الأساسيّ، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، مطابق لمنهاج2016م، ص36.

[2]- مرجع نفسه، ص36.

4-علاقته بأولياء الأمور.

5-تنمية المعلّم قدراته ومواهبه.[1]

وعند هذه النّقطة نعرّج على ضرورة من ضروريّات دفع المعلّم إلى أن يكون ناجحا تتمثّل في جاهزيّته لأن يتقلّد منصبه وتتمثّل هذه الضّرورة في تدريب وأعداد المعلّم قبل وأثناء الخدمة.

فإعداد المعلّم قبل الخدمة: هو نظام تعليميّ يتألّف من مدخلات وعمليّات ومخرجات ومن مدخلاته أهداف تسعى إلى تكوين الطّالب المعلّم ليصبح معلّما في المستقبل، وخطّة دراسيّة تحتوي على مكوّنات أربعة هي: الثّقافة العامّة، والتّخصّص الأكاديميّ، والتّخصّص المهنيّ، والتّربيّة العمليّة.

ومن عمليّات هذا النّظام: الطّرائق والتّقنيّات وأساليب التّقويم المستخدمة لتحقيق أهداف النّظام.أمّا مخرجات هذا النّظام فهي المعلّم المتمرّن الذّي يبدأ الخدمة في أحد المراحل التّعليميّة حسب ما أعدّ له.

وبهذا فإنّ إعداد المعلّم قبل الخدمة تقنيّة ومفهوم شامل لأنظمة التّربيّة وصناعة أوليّة للمعلّم ليكون قادرا على مزاولة مهنة التّعليم.[2]

قد نعبّر عن هذه المرحلة بأنّها تهيئيّة محضة، تعتمد كمرحلة انطلاق لمسيرته في مجال التّعليم هاهنا تعمل وزارة التّربية والتّعليم على احتضانه ورسكلته وتدريبه ودفعه إلى الميدان مسلحا بطرائق وتقنيات وأساليب تربوية للسّعي في تربيّة النشء تربيّة سليمة.

إضافة إلى التّدريب قبل الخدمة نعرّج على:

تدريب المعلّمين أثناء الخدمة:يؤكد ديوي(Dewey) على أهمّيّة تدريب المعلّمين بقوله:" إنّ كافة الإصلاحات التّعليميّة مرتبطة بنوعيّة وشخصيّة العاملين في مهنة التّعليم، ويرى العديد من المربيين أهميّة تدريب المعلّمين أثناء الخدمة، وذلك من أجل تجديد معلوماتهم وتنمية مهاراتهم وخبراتهم باستمرار".

[1] – نعمان عبد السّميع متولي:"**المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التّدريس وفق معايير المناهج الدّوليّة**"، مرجع سابق، ص13.

[2] – أحمد عيسى داوود:"**أصول التّدريس النّظري والعلمي**"، دار يافا العلميّة، عمان، 1435هـ،2014م، ط1، ص411، 412.

إنّ التّدريب أثناء الخدمة يتناول أهم عنصر في العمليّة التّربويّة وهو المعلّم، وهو العامل الرّئيسيّ الذّي يتوقف عليه نجاح التّربيّة في بلوغ غاياتها وتحقيق أهدافها.ودورها في التّقدّم الاجتماعيّ والاقتصاديّ، لذلك ثمّة حاجة إلى معلّم يواكب تطوّرات العصر، ويستفيد من كلّ جديد سواء كان ذلك عن طريق النموّ الذّاتي للمعلّم، أمّا عن طريق التّدريب في أثناء الخدمة.[1]

والثّابت أنّ أغلب المعلّمين بعد الخدمة يركنون إلى الرّاحة ويبحثون عن الهدوء وغالبا يؤدّي إنهاء الخدمة العودة إلى حالة من الخمول المعرفي، وبقيّتهم يحافظون على نفس الوتيرة فالعادّة تولّد الإرادة ومن شبّ على شيء شاب عليه.

على المعلّم أن يكتسب معرفة ما في مجالات متنوّعة ولكن يسعى جاهدا لحفظها والتّعرّف على كلّ جديد يطرأ عليها فيثريها ويتخلّص ممّا يشوبها وتدريب ذاته على الانفتاح على الجديد وتطوّرات العصر، فالمعرفة بطبيعتها تراكميّة لا متناهية وشغفه بالمزيد يولّد معلّما متفاعلا مع عصره مقبلا عليه فينمّي نفسه ومهنته والنّتيجة تعود على متعلّمه فيطبع نفس الشغف فيه.

النّمو المهني والمسؤوليّة المهنيّة للمعلّم:

ومن أجل ذلك جاء النّمو المهني للمعلّم وأضحى أنّه ذاك التّطوير المستمّر لكفايات المعلّم الأكاديميّة والأدائيّة، بهدف زيادة فعاليّة العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، ومن ثمّ تحقيق النّمو الشّامل والمتكامل للمتعلّم.هذا ويتحقّق النّمو المهنيّ للمعلّم في أثناء إعداده نظريّا من خلال مقرّرات دراسيّة محددة، وعمليّا من خلال برنامج التّربيّة العمليّة أو الميدانيّة، وبرامج التّدريب في أثناء الخدمة.[2]

ومن أجل ذلك على المعلّم أن يتحلّى بمسؤوليّة مهنيّة، بعد أن يتمتّع بحقوقه على أن تكون محفوظة، وعلى اعتبار المسؤوليّة تكليفات يلزم بها مادام أنّه قد تقلّد منصب مهني في المجال التّعليميّ فعليه:

[1]– هشام يعقوب مريزيق:"**النّظريّة والتّطبيق في الإشراف التّربويّ المدخل والنّظريّة ومصادر السّلطة والأساليب**"، دار الرّاية للنّشر، الأردن، 1429هـ، 2008م، ط1، ص177.

[2] – محمد السيّد علي:"**موسوعة المصطلحات التّربويّة**"، دار المسيرة، عمان، 1432هـ، 2014م، ط1، ص105.

-احترام قواعد وقوانين المهنة.

-الاشتراك في أنشطة المدرسة

-العلاقات الاجتماعيّة الطيّبة مع الرّؤساء والزّملاء وأولياء الأمور والطّلاب والعمّال.

-التّصرّف بطريقة ملائمة في المواقف التّي تتطلّب عدم الانفعال.[1]

المطلب الأوّل: دور المعلّم الواحد المتنوّع:

يعمل المعلّم كوسيط تربويّ ويؤدّي دور المسهل لظروف البيئة، حتّى يساعد المتعلّم للوصول إلى حالة التّكامل الشّخصي، والفاعليّة، وتحقيق الذّات.

ويقوم المعلّم بمساعدة المتعلّم بطريقة غير مباشرة، عن طريق التّوجيه المركز على المتعلّم أو حاجاته، ويتمّ ذلك عن طريق استكشاف المشاعر والأفكار الذّاتية، وتسمّى هذه الطّريقة أحيانا بطريقة الاستبصار الذّاتي، ويقوم المعلّم أيضا بإزالة سوء الإدراك للمعتقدات والمشاعر حينما يقوم بتوضيح الأفكار لدى الطّلاب.

ويهيئ المعلّم علاقة طيّبة بينه وبين الطّلاب حتّى يستطيعوا التّعبير عمّا يحملون من مشاعر وأفكار ومعتقدات، وحتّى يستطيع المعلّم نفسه تحديد الموقف الذّي يتطلّب فيه الطّالب مساعدة يؤدّي دور الخبير، فيتقبّل جميع المشاعر والأفكار التّي يخفيها المتعلّم خشية أن يلحقه عقاب. ويقوم كذلك بدور المتعاون والمهادن في عمليّة مساعدة الطّالب على اكتشاف نفسه وحلّ مشاكله.[2]

أوضحت الأدبيّات النّفسيّة والتّربويّة أنّ أبعاد إعداد المدرّس تتمثّل في أربعة هي:

***البعد الأكاديمي**: ويتمثّل هذا البعد في أن يكون المدرّس معدّا ومتسلّحا بدرجة عاليّة من الشّمول والتّعمق في ميدان تخصصه حتّى يؤدّي رسالته على أفضل صورة ممكنة.

***البعد المهني**: يمثّل في إمداد المدرّس بالثّقافة النّفسيّة والتّربويّة لمطالب النّمو في كلّ مرحلة فيما يتعلّق بالمناهج وطرائق التّدريس والأهداف التّربويّة.

---

[1] – محمد أبو الفتوح حامد خليل:"**التّقويم التّربويّ بين الواقع والمأمول**"، مكتبة الشّقري للنّشر، المدينة المنوّرة(السّعوديّة)، 1432ه، 2011م، د.ط، ص107.

[2] – فراس السليتي:"**استراتيجيّات التّدريس المعاصرة**"، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2015م، ط1، ص20.

*__البعد الثّقافيّ__: يتمثّل في إلمام المدرّس بجوانب الحياة ومشكلاتها والقضايا العامّة وأن يكون به موقف منها ينسجم مع مصلحة مجتمعه وأمته.

*__البعد الشّخصيّ والاجتماعيّ__: ويتمثّل في أن يكون المدرّس قدوة حسنة لطلبته حتّى ينعكس ذلك على سلوكهم وذلك من خلال حيويّته، ودقيق في توقيتاته ومنتظم في حضوره ومرح، ولبق في الحديث، ويحترمه العاملون معه.[1]

وبهذا التّقدم نجزم أنّ وظائف المعلّم تكمن في التوجيه النّفسي والاجتماعي والثّقافي والنّفسيّ، يتلبّس المعرفة ويكيّفها ويقدّمها في حلّة يستصيغها المتعلّم.

وأمام هذه الأوجه نلتمس ونستشّف تلك الملامح المستقبليّة البارزة في إعداد المعلّم بعد قراءتنا للأسطر المتقدّمة نعدّد منها:

أوّلا:توقع ما سوف تكون عليه مهنة التّدريس في المستقبل ومحاولة تطويرها من الآن.

ثانيا:دور التّربويّين أصحاب الكفاءة العاليّة في مساعدة المعلّم على تطويره المهنيّ المستقبليّ.

ثالثا:استراتيجيّات تدريسيّة يجب على معلّم المستقبل اكتساب مهارات تطبيقها.

رابعا:دور معلّم المستقبل في تدعيم اقتصاد المعرفة.[2]

دور الأسرة والمعلّم في صقل موهبة الطّفل:

يأتي الطّفل إلى المدرسة وهو يحمل بداخله الكثير من الأحلام والأمنيات التّي يريد تحقيقها خلال مسيرته الدّراسيّة، ولكن سرعان ما تتلاشى هذه الأحلام وتلك الأمنيّات لتصبح ضربا من الخيال الذّي يستحيل تحقيقه، فيقف الطّفل في بداية مشواره عاجزا بدون حراك.

وإلى هنا حقّ لنا أن نتساءل: من يتحمّل المسؤوليّة في كبت مواهب أطفالنا وهم في بداية الطّريق؟وما الدّافع الذّي يجعلهم ينفرون من المدرسة ويكرهونها؟هل المسؤول هو المعلّم أم الأسرة والمجتمع؟.

---

[1] – صالح حسن الدّاهريّ:"**أساسيّات علم النّفس التّربويّ ونظريّات التّعلّم**"، دار الحامد، عمان، 1432ه، 2011م، د.ط، ص131.

[2] – عبد العظيم صبري ورضا توفيق:"**إعداد المعلّم في ضوء تجارب بعض الدّول**"، المجموعة العربيّة للتّدريب والنّشر، القاهرة، 2017م، ط1، ص174.

يعتبر المعلّم الحافز والدّافع القويّ لدفع التّلميذ إلى تحقيق ما هو أفضل وأهمّ. فهو المرشد والموجه الأمين الذّي يأخذ بأيدي أبنائنا إلى بحر العلم الوافر لينهلوا منه ويسقى منه كلّ ظمآنإلى أن يرتوي.

كما يغرس في نفسية الطّفل الحبّ والإخلاص كرموز الوطن وسيادته ويكرهه في البغض والخيانة ضدّ الوطن الذّي يحميه ويأويه.[1]

فمن الطّبيعيّ أنّ دور الأسرة لا ينتهي بمجرد تسليمها المشعل للمدرسة والمعلّم، عليها أن تكافح من أجل تنميّة أحلامه وأمنياته وتطويرها لا أن تلقي اللّوم على المعلّم في كبت ماله من طاقات، فالمعلّم موّظف ملزم بمنهاج وبرنامج يطّعمه للمتعلّم في ظروف نظاميّة أكاديميّة وعلى الأسرة أن تكمّل هذا العمل فتنمّي باقي هوايات الطّفل داخله من خلال دمجه بمؤسّسات مغايرة لممارستها وقت فراغه.

المطلب الثّاني: تصوّرات المعلّمين التّعليميّة:

كلّ من يخوض عملا ما، فإنّه يكوّن عنه تصوّرا معيّنا، والمعلّمون لديهم تصوّر عن التّدريس ونظريّاته، وذلك بحكم خوضهم مع هذه الأشياء الثّلاثة، ويمكن لنا وصفها على النّحو الآتي:

1/تصوّرات المعلّمين عن دورهم في التّدريس: يسأل المعلّم نفسه أو ربّما يسأل زملاءه من المعلّمين: لماذا أنا معلّم؟ أو ما هو دوري كمعلّم؟ نلاحظ الإجابات تتحدّد في إطار ما يأتي:

منهم من يجيب بأنّه يحب مهنة التّدريس ويستمتع بها، ومنهم من يزاولها رغبة في مساعدة الآخرين –المتعلّمين–في تكوين شخصياتهم وهي بالنّسبة له رسالة حقيقيّة ومنهم من يتخذّها مهنة تصونه من الفقر والعوز والبطالة.

2/تصوّرات المعلّمين عن المتعلّمين: ويتمّ ذلك عن طريق نوع العلاقة أو التّفاعل بين المعلّم والمتعلّمين، وهو نابع من تصوّرات المعلّمين عن المتعلّمين وتحصر في المتعلّم بمثابة الوعاء الفارغ،

[1] – رائدة خليل سالم:"**المدرسة والمجتمع**"، مكتبة المجتمع العربيّ، عمان،1426ه،2006م، ط1، ص91.

المتعلّم بمثابة الاسفنجة، المتعلّم بمثابة المصفاة، المتعلّم بوصفه مصنعا نشطا مفكرا، المتعلّم النّبتة، المتعلّم والدّماغ الحاسوبيّ(دماغه حاسوب).

3/تصوّرات المعلّمين عن معنى التّدريس ونظريّاته: هذه التّصوّرات تؤثّر في خلق مداخل كبرى للتّدريس، وهي تشكّل إطارا للعمل وما ينتج عن هذه المداخل من طرائق تدريس مختلفة ومتنوّعة، وهذه التّصوّرات نابعة من التّصوّر السّابق، وهي تعبير عنها.

شرحها:

المتعلّم بمثابة الوعاء الفارغ من المعرفة: يحتاج تعليما تلقينيا (عرض وشرح ومحاضرة).

المتعلّم بمثابة الاسفنجة يمتصّ كلّ ما يوجد في المحيط: يحتاج إلى تدريس يتحكّم في المدخلات وتنظيم العمليّات للوصول إلى المخرجات.

المتعلّم بمثابة المصفاة يمكن تصنيعها بالمواصفات المرغوبة فيها: يحتاج إلى بناء مثيرات تستدعي استجابات محدّدة معزّزة.

المتعلّم النّشط الواعي: المصنّع للمعلومات يسهم في تعليم ذاته(المدخل المعرفيّ).

المتعلّم الشّبيه بالنّبتة: هنا يأتي المدخل الإنساني، احترام حريّة المتعلّم وشخصيّته وخصوصيته وإنسانيته.

المتعلّم ذو الدّماغ الحاسوبي: يتمثّل في إعداد برامج تعليميّة مبرمجة بالكتاب والحاسوب(استخدام تقنيّة الحاسوب في التّعليم).[1]

المطلب الثّالث: صورة المعلّم في ضوء النّظريّة البنائيّة (بين المقاربة التّقليديّة والمقاربة البنائيّة):

تتجلّى عناصرها وتظهر مؤشّراتها من خلال دفع المعلّم لطالبه لبناء معرفته بنفسه وفقا لخبرته في الحياة الواقعيّة والمدرسيّة ورؤيته الخاصة ناحيتها ليتكيّف ويكيّف نفسه حسب ما تستدعيه المعرفة وما يلحظه ويصادفه ويتبنّاه.

[1] – ينظر: أحمد عيسى داوود:"**أصول التّدريس النّظريّ والعلميّ**"، مرجع سابق، ص43، 45.

المعلّم في المقاربة التّقليديّة والمقاربة البنائيّة:

يعدّ المعلّم في الفصل التّقليديّ مختلفا تماما عنه في الفصل البنائيّ والمقارنة التّاليّة توضّح ذلك:[1]

المعلّم في الفصل التّقليديّ.	المعلّم في الفصل البنائيّ.
-يقدّم المقرّر كأجزاء، مع التّأكيد على المهارات الأساسيّة.	-يقدّم المقرّر كوحدة كليّة، ويؤكد على المفاهيم الكبرى.
-يلتزم بشدّة بالمقرّر الدّراسيّ.	-يهتّم بأسئلة طلابه.
-تعتمد أنشطته الصّفيّة على ما ورد بالكتاب المقرّر.	-تعتمد أنشطته الصّفيّة على مصادر آليّة من واقع البيئة.
-ينظر للطّلاب باعتبارهم متلقين فيقدّم لهم ما يراه مناسبا.	-ينظر لكلّ طالب باعتباره عالم مستقل له رؤيته الخاصّة وبنائه الخاص عن العالم من حوله.
-يسعى للحصول على الإجابة الصّواب كدليل لما حقّقه الطّالب.	-يسعى لوجهة نظر طالبه كي يفهم مافهمه الطّالب ويستخدم هذا الفهم في تخطيط الدّروس التّاليّة.
-لا يرتبط قياسه للتّعلّم لعمليّة التّدريس ويتم القياس بإجراء الامتحانات.	-ينحلّ قياسه للتّعلّم في نسيج عمليّة التّدريس، ويتم من خلال ملاحظته للطّلاب أثناء قيامهم بالمهام التّعليميّة.
-يعمل طلاّبه بصورة فرديّة.	-يعمل طلابه في مجموعات.

جدول4: يمثل المعلم بين المقاربة التقليدية والمقاربة البنائية

وعطفا عليه يمكننا استنتاج بعض الشّروط التّي ينبغي أن تتوافر في معلّم المرحلة الابتدائيّة واخترنا بالذّات معلّم هذه المرحلة لأنّها ما سنتناوله تطبيقيّا في فصلنا التّطبيقيّ بالضّبط الطّور الأوّل –السّنة الثّانيّة– ما دفعنا لأن نولي اهتمامنا به لهذه الدرجة، وهذه الشّروط تتمثّل في:

[1] – عبد العظيم صبري ورضا توفيق: "**إعداد المعلّم في ضوء تجارب بعض الدّول**"، مرجع سابق، ص18

1/-العطف، الدّقة، الحنان، الشّفقة.

2/-سعة الاطّلاع ، التّفوّق في موضوع التّخصّص، الثّقافة العامّة.

3/الاستعداد الطيّب في التّدريس في هذه المرحلة.

4/-النّشاط والإخلاص في العمل.

5/- سرعة البديهة وكيفيّة التّعامل والتّخاطب مع الأطفال.

6/-شخصيّة جذابة محبّة للأطفال.

7/-الاطّلاع على سيكولوجيّة النّمو في المرحلة الابتدائيّة.

8/-توافر الحسّ الاجتماعيّ.[1]

علما أنّه هناك بعض المشاركين غير المعلّم والذّين تعطى لهم مسؤوليّات مغايرة لكنّها تصّب في فائدة المعلّم والتّدريس، ففعل التّدريس ليس فعلا عشوائيّا ظهر من العدم لا بل لا يحتكره المعلّم لذاته، وإنما تتشارك في تصميمه أياد عديدة سنتعرّف عليها بالتّواتر:

1-**المصمّم التّعليميّ**: هو الشّخص الذّي يرسم الإجراءات التّعليميّة وينسّقها في خطّة مرسومة ومدروسة.

2-**المدرّس**: هو الشّخص(أو الفريق)، الذّي من أجله ومعه وضعت خطّة التّدريس، ولديه معلومات كاملة عن المتعلّم والمعرفة بأنشطة وإجراءات التّعليم فضلا عن متطلّبات منهاج التّعليم، وبالتّعاون مع المصمّم التّعليميّ سيكون قادرا على تنفيذ التّفاصيل لعدد كبير من عناصر التّخطيط،ولديه الإمكانية على تجريب خطّة التّدريس المطوّرة.

3-**اختصاصيّ الموضوع**: هو الفرد المؤهل الذّي يستطيع تقديم المعلومات والمصادر المتعلّقة بالمواضيع التّخصصيّة والمجالات المتعلّقة؛ التّي سيصمّم لها التّدريس، فضلا عن دقّة المحتوى المتضمّن في الأنشطة والموارد والاختبارات المرتبطة به.

[1] - ز كريا إسماعيل أبو الضّبعات:"**إعداد وتأهيل المعلّمين الأسس التّربويّة والنّفسيّة**"، دار الفكر، عمان، 1430هـ، 2009م، ط1، ص17.

4/**المقوّم**: وهو الشّخص المؤهل لمساعدة التدريسيين في تطوير أدوات التّقويم من أجل إجراء اختبارات قبليّة وبعدية لمعرفة تقويم تعلّم الطّلبة، فضلا عن أنّ لديه القدرة في جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها خلال مرحلة تنفيذ المنهاج، كذلك يستطيع أن يقوم بتقويم المناهج والتّصاميم التّدريسيّة وإصدار الأحكام.[1]

إنّ الكلام على عمليّة تصميم التّدريس يقودنا بطريقة مباشرة إلى الحديث عن الكفاءة كفاءة أصحاب الميدان ومنهم المعلّم فالكفاءة تولّد المهارة والإتقان وتصل بالمعلّم إلى حدّ الإبداع.

ومن جوانب الكفاءة عند المعلّم: أن يمتلك ثلاثة جوانب منها وهي:

1/-**الكفاءة العلميّة(الأكاديميّة)**:وتتضمّن الإلمام والإحاطة بالمحتوى التّعليميّ للمادة التّي يدرسّها.

2/-**الكفاءة الإجرائية (التّطبيقيّة)**: وتتضمّن التّميّز في الطّريقة والأسلوب الذّي يستخدمه المعلّم في السّلوك التّدريسيّ.

3/-**الكفاءة الإنتاجيّة**: وتتعلّق بمخرجات التّعليم(الطّلبة الحاليّون)من حيث تأثير المعلّم عليهم.[2]

وبهذا لقد عدّت براعة المعلّم في استخدام التّقنيّة ومسايرة تطوّرات العصر ودمج الآلة في سيرورة درسه من الكفايات المتضمّنة والتّي تحسب للمعلّم الكفء.

كفاءات المعلّم في ضوء عصر المعلوماتيّة التّقنيّة: هي تلك المعارف والمهارات والمفاهيم والقدرات والاتّجاهات التّي تؤهل المعلّم إلى القيام بدوره داخل وخارج البيئة الصّفيّة في ضوء متطلّبات عصر المعلوماتيّة التّقنيّة والتّي يتمّ اكتسابها في مرحلتين:

مرحلة الإعداد والتّي تقوم بها كليّات التّربيّة، ومرحلة الخدمة في العمليّة التّعليميّة والتّي تقوم بها وزارة التّربيّة والتّعليم وتعتمد أيضا على المعلّم ومدى استعداده لتطوير نفسه بنفسه.[3]

---

[1] – أحمد عيسى داوود :"**أصول التّدريس النّظريّ والعلميّ**"، مرجع سابق، ص398.

[2] – هشام يعقوب مريزيق:"**النّظريّة والتّطبيق في الإشراف التّربويّ المدخل والنّظريّة ومصادر السّلطة والأساليب**"، مرجع سابق، ص196

[3] – محمد عمر العامري:"**قضايا معاصرة في الإدارة التّربويّة**"، دار معتّز، عمان، 1438هـ، 2017م، ط1، ص160، 161.

إنّ مقاربة موضوع المعلوماتيّة والتّقنيّة بالتّعليم يكمن في بزوغ مهارة اختيار واستخدام وسائل وتكنولوجيا التّعليم.

والّتي تعتبر من المهارات الأساسيّة الواجب توافرها في المعلّم النّاجح، فيحدّد المعلّم الوسيلة المناسبة لدرسه أساسا على طبيعة الدّرس وأهدافه ومحتواه في مرحلة تخطيط الدّرس وإعداده، من أجل مساعدة المتعلّمين على بلوغ الأهداف المحدّدة للدّرس، ويجب أن تكون الوسيلة مرتبطة بأهداف الدّرس. وأن تكون متكاملة مع طريقة التّدريس، ومناسبة لمستويات المتعلّمين، وأن يكون المعلّم على معرفة سابقة بها، ويشارك في إعدادها المتعلّمين وهناك العديد من الوسائل التّعلّميّة التّي يمكن للمعلّم أن يستخدمها في تخطيطه للدّرس وتنفيذه.[1]

وهذه الخطوات تكون مدروسة دراسة دقيقة فلا يحرج نفسه أمام تلامذته إذا كان لديه جهل ناحيتها، وعليه أن يضع خطّة بديلة في حال تعطّل أو ظهور خلل تقنيّ أو انقطاع الكهرباء أو غيره من المعيقات.

بالنّسبة لطريقة التّدريس فإنّ المعلّم ملتزم بمنطقيّة العرض في الكتاب المدرسيّ ممّا يسبّب تقييد المعلّم مهنيّا وعدم تجرؤه على الخروج من النمطيّة التّقليديّة في التّعليم لأنّه مطالب بتنفيذ محتويات الكتاب. والكتاب المدرسيّ قتل في نفس المعلّم الطموح والتوسّع في المعلومات لأنّه كما قلنا مطالب بتدريس موضوعات الكتاب والّتي تكون عادّة مقسّمة على شهور السّنة، كما أنّ التّلميذ ليست لديه الدّافعيّة على الاطّلاع ولا الوقت الكافي لزيارة المكتبات العامّة، حتّى مكتبة المدرسة يعزف عن زيارتها التّلاميذ وذلك لضيق الوقت ولازدحام المقرّرات المفروضة عليهم.[2]

فالكتاب رغم ايجابيّاته وميزاته الجليلة إلاّ أنّه من وجهة نظر أخرى قد دسّ في ذات المتعلّم الاعتماد على مضمونه فورّثه العجز والاتّكاليّة وبهذا قد يضّر ولا ينفع إذا كانت الاستفادة منه قد تصل إلى هذا الحدّ.

---

[1] – خليل إبراهيم شبر وعبد الرّحمن جامل وعبد الباقي أبو زيد: "**أساسيّات التّدريس**"، دار المناهج للنّشر، عمان، 1435ه، 2014م، ط1، ص168.

[2] – زكريا إسماعيل أبو الضبعات: "**إعداد وتأهيل المعلّمين الأسس التّربويّة والنّفسيّة**"، مرجع سابق، ص172.

المطلب الرّابع: إدارة الفصل وعمل المعلّم في ظلّ معيقات التّعلّم والتّعليم:

يلعب المعلّم أدوارا متعدّدة، ولعلّ إدارة الفصل واحد من أهمّها، فلا يمكن تحقيق التّدريس الفعّال، ولا يتحقّق التّعلّم الفعّال في فصل تغيّب عنه الإدارة الصّفيّة الحقّة.

فإذا كان الطّلاب غير منظّمين، والضّوضاء سائدة، والاحترام غير موجود، وقواعد السّلوك الواجب غير واضحة فمن الطّبيعيّ أن تكون الفوضى هي النّتيجة، وهنا يعاني المعلّم ويخسر الطّالب، فالمعلّم يناضل لكي يعلّم، والطّالب لا يركزّ في التّعليم، ولا يتعلّم كثيرا.[1]

ومن أهم ما تشمل عليه الإدارة الصّفيّة:

1/توفير المناخ العاطفيّ والاجتماعي: حين يكون المعلّم مرهف الشّعور تجد طلاّبه مندمجين بالدّرس اندماجا كليّا.

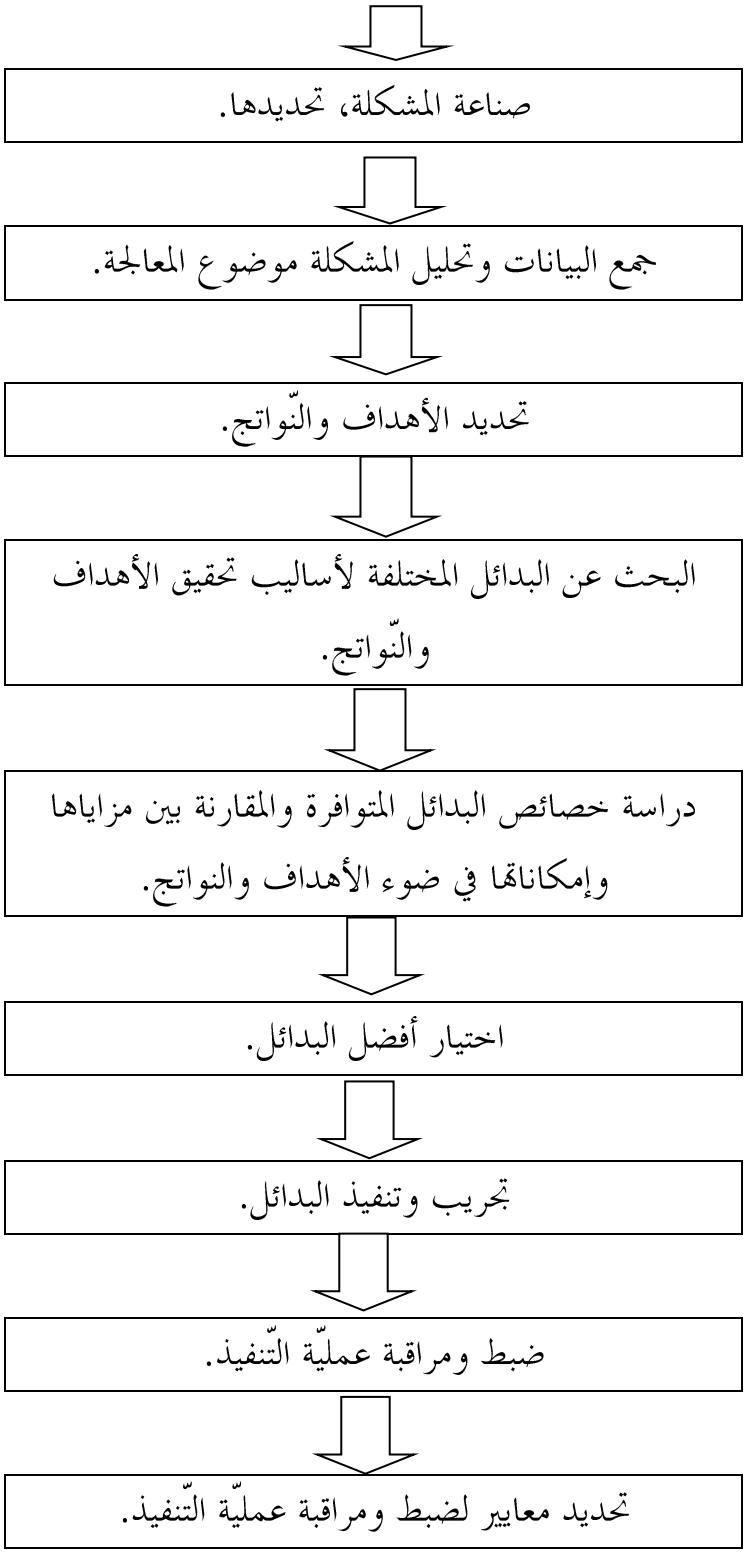
2/**تنظيم بيئة التّعلّم**: العجز في إدارة الصّف يظهر من عدم استطاعة المعلّم إثارة الرّغبة في نفوس طلاّبه إلى الدّرس.

3/**تحضير الدّرس**: كثير من المآخذ يحتمل أن تؤخذ على المعلّم الذّي لا يعدّ الخطّة لدرسه.

4/**تنفيذ فكرة المعلّم الصّغير**: حيث يخصّص المعلّم في كلّ درس طالبين يقومان بشرح الحصّة المقبلة.[2]

[1]- صديق محمد عفيفي:"**دليل المعلّم في إدارة الفصل**"، منشورات المنظّمة العربيّة للتّنميّة الإداريّة، القاهرة، 2007م، د.ط، ص03.

[2] - جان عبد اللّه توما:"**التّعلّم والتّعليم مدارس وطرائق**"،مرجع سابق، ص52.



مخطط8 يمثّل خطوات اتخاذ القرار عند المعلّم:[1]

[1] – فراس السّليتي:"**استراتيجيّات التّدريس المعاصرة**"، مرجع سابق، ص313.

مسؤولية المعلّمين في تحقيق الضّبط المدرسيّ:

في الواقع فإنّ طرق الانضباط الفعّال تصبح أكثر فاعليّة عندما يرغب المعلّمون في الإقلاع عن ممارسة الرّقابة اللّصيقة على التّلاميذ ويتيحون الفرصة لهم للعمل بطريقة تعاونيّة وعندما يتمّ تشجيع التّلاميذ على التّعبير عن آرائهم من خلال طرح بعض الاختبارات.وحلّ المشكلات وتحسين مناخ الفصل في ظلّ وجود نوع من التّعاون والمشاركة، والاحترام المتبادل، ولذلك في حالة توافر الحريّة لدى التّلاميذ للاختيار فإنّه يسهّل إدارة التّلاميذ داخل حجرة الدّراسة في ظلّ مناخ جيّد.

ويعتبر بناء بيئة مدرسيّة آمنة هي وظيفة المعلّم الرّئيسيّة ليسهّل ضبط التّلميذ وأسلوبه.[1]

وإذا أحسن المعلّم إدارة صفّه، أحسن إلى طلابه وكان منفتحا عليهم وأسرعوا هم بالإقبال عليه وعلى تعليمه والعكس تماما صحيحا، إذا أفلت زمام إدارته وانتشرت الفوضى تحامل عليهم وأساء إلى شخصهم و انغلق على ذاته.

ولاشكّ أنّ المناخ الذّي يسود الفصل له أثره على تحصيل المتعلّمين، فالنماذج التّنظيميّة التّي تؤدّي بالطّلاب إلى الشّعور بأنّهم قادرون على الأداء مع الإحساس بالأمان والاطمئنان فيما يؤدّون تجعل هذا الأداء أفضل والتّحصيل أكثر إثمارا أو توظيفا، ولذا فهو الفصل الذّي يجب أن:

1/-يحافظ على التّوازن بين توجيهات المعلّم واختيار الطّلاب.

2/-تطرح فيه توجيهات محدّدة وواضحة.

3/-يعطى قدرا كافيا من حريّة التّفكير والتّعبير وتقديم الحلول البديلة.

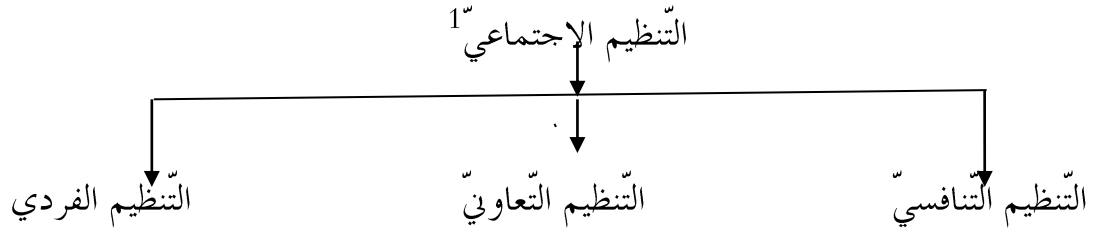
4/-يوفر قدرا كافيا من ممارسة المهارات[2].

ومن وجهة نظر إستراتيجية تخطيطيّة، لقد اخترنا نموذج مقترح لتنظيم الفصل لضمان إدارة ناجحة:

---

[1]- صفاء عبد العزيز وسلامة عبد العظيم:"**إدارة الفصل وتنميّة المعلّم**"، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2007م، د.ط، ص175.

[2]- جورج براون:"**التّدريس المصغّر والتّربيّة العمليّة الميدانيّة**"، تر:محمد رضا البغداديّ وهيام محمّد رضا البغدادي، دار الفكر العربيّ، القاهرة، 1425ه، 2005م، ط2، ص125/124.



مخطط9 يمثل نموذج مقترح لتنظيم الفصل لضمان إدارة ناجحة

لا مندوحة الإقرار في هذا المقام أنّه يمكن دمج الأنماط الثّلاثة عند الحاجة؛ المعلّم التّفاعلي يعمل بكلّ التّنظيمات معا داخل غرفة صفّه فيدفع متعلّميه إلى التّشوّق والتّمتع بتعلّمهم، وفي نفس الوقت يشجعهم على تذويت تعلّماتهم ودمجها مع الأقران في جوّ تنافسيّ محتدم، كما يجعله يتهيأ إلى مزيد من المفاجآت التّعليميّة.

يقترح تورانس الخطوط التّاليّة لتوفير مناخ مدرسيّ من أجل إيجاد المواقف والقابليّة الإبداعية وهذه الخطوط هي:

- احترام الأسئلة غير العاديّة.
- احترام أفكار الأطفال الغير العاديّة.
- إظهار الاحترام لأفكار الأطفال وتقدير قيمتها.
- تقديم فرض للتّعلّم الذّاتي وتقييه.
- السّماح بالعمل والتعلّم غير الخاضع للتّقويم.[2]

وعلى المعلّم أن يشجع الأفكار السّخيفة والتّي تظهر عليها تراسيم الغباء، فالأفكار العظيمة تبدأ بأفكار محتقرة والنّجاح أوّله خطوة مبتذلة.

المشكلات التّي يواجهها المعلّم:

يواجه المعلّم عادة عددا من المشكلات تؤثر في أدائه المهنيّ، على نحو أو آخر، بيد أنّ اهتمام علماء النّفس التّربويين يتجه في معظم الأحيان نحو المشكلات التّي ترتبط بطبيعة العمليّة التّعليميّة-التّعلميّة، والنّاجمة عنها، فما هي هذه المشكلات؟

[1] – المرجع نفسه، ص126، 127.

[2] – يوسف قطّامي:"**تعليم التّفكير لجميع الأطفال**"، دار المسيرة للنّشر، عمان،1427ه، 2007م، ط1، ص532.

يصنّف كيج هذه المشكلات في خمس فئات أساسيّة تتفق مع طبيعة هذه العمليّة وجوانبها المختلفة وهي:

1-**المشكلات المتعلّقة بالأهداف**:على المعلّم أن يبدأ نشاطه التّعليميّ بتكوين فكرة واضحة عمّا يريد انجازه من خلال عمليّة التّعليم، أي يجب أن يقف على الأهداف التّي يتوقّع من الطّلاب انجازها نتيجة هذه العمليّة، لذا سيواجه مشكلة اختيار الأهداف وصياغتها، وطرق تزويد الطّلاب بها.

2-**المشكلات المتعلّقة بخصائص الطّلاب**: يتباين الطّلاب عادة في العديد من الخصائص الجسديّة والانفعاليّة والعقليّة والاجتماعيّة، الأمر الذّي يفرض على المعلّم مواجهة مشكلا فهم الطّلاب وذلك من خلال التّعرّف على قدراتهم المتنوّعة ومستوى نموّهم، ونقاط ضعفهم وقوّتهم، لتحديد مدى استعداداتهم وقدراتهم على انجاز الأهداف التّعليميّة المرغوبة.

3-**المشكلات المتعلّقة بالتّعلّم**: يحتاج المعلّم من أجل أداء مهمّته التّعليميّة إلى معرفة المبادئ المتنوّعة التّي تحكم عمليّة اكتساب المعلومات لدى الطّلاب وتشكل هذه المعرفة تصوّرا معيّنا لديه من الكيفيّة التّي يؤثر فيه من خلالها، ولّما كانت أنواع السّلوك التّي يمارسها الطّلاب عديدة ومتنوّعة وتحكمها مبادئ تعلّيميّة مختلفة، فسيواجه المعلّم مشكلة اختيار مبادئ التّعلّم التّي تتّفق مع طبيعة المواقف التّعليميّة التّعلميّة المتنوّعة والتّي تفرضها عليه شروط النّشاط التّعليميّ الذّي يقوم به.

4-**مشكلات متعلّقة بالتّعليم(التّدريس)**: يلجأ المعلّمون عادة إلى استخدام طريقة أو أكثر من طرق التّدريس، وتختلف هذه الطّرق باختلاف المواد المدرسيّة والطّلاب والشّروط التّعليميّة الأخرى. ومن المألوف أن يواجه المعلّم في هذا المجال مشكلة اتخاذ القرار فما يتعلّق باختيار الطّريق والوسائل الأكثر نجاعة، فهل يلجأ مثلا إلى استخدام طريقة المحاضرة أم المناقشة؟ وهل يستخدم لوحات إيضاحية أم فيلما تلفزيونيا...؟

5-**المشكلات المتعلّقة بالتّقويم**: إنّ النّشاط التّعليميّ الأخير الذّي يقوم به المعلّم، هو التّقويم. وعمليّة التّقويم هذه، تمكّن المعلّم من التّعرّف على مدى التّقدّم في مجال تحقيق الأهداف التّعليميّة،

ويجابه المعلّم في هذه المرحلة من مهمّته التّعليميّة مشكلة اختيار أو تطوير الإجراءات التّي تساعده على معرفة هذا التّقدّم والوقوف على ما إذا كان التّعليم يجري على نحو جيّد أو لا.[1]

فكلّما تصاعدت موجات الاهتمام بهذه المشكلات واحتدمت مساءلتها إجرائيّا والبحث عن العوامل المؤثّرة فيها سواء كانت هذه المشكلات متعلّقة بالمعلّم أو المتعلّم أو المعرفة أو حتّى طريقة التّدريس والكيفيّة التّي يكون عليها التّقويم، كلّما تمّ حصرها وتعليمها وإيجاد الحلول لها و لم ليس الوصول للقضاء عليها.

وقفة مع الذّات:

سيّدي المعلّم:

ما من معلّم لا يرغب بان يكون محبوبا بين طلابه، إذا أردت تحقيق هذا الهدف فإليك بعض الصّفات التّي يرغب الطّلاب ملاحظتها في معلّمهم:

1/ضرورة احترام المعلّم للطّالب وإشعاره بقيمته.

2/البشاشة وحسن اللّقاء وتجنّب الألفاظ السيّئة كالشّتم والاستهزاء وتذكر قول رسولنا الكريم"أنّ تبسّمك في وجه أخيك صدقة).

3/الحلم سيّد الأخلاق، فواجب على المعلّم أن يكون صبورا، هادئا، ومخلصا فيما يسند إليه من مهام.

4/العدل والمساواة في المعاملة وعدم التّمييز بين الطّلاب، مع عدم فرض تعليمات بالقوّة والاستبداد.

5/الاهتمام بجميع الطّلاب خاصّة الضّعفاء بينهم وتشجيعهم وتحفيزهم وتقدير نشاطاتهم مهما كان بسيطا.

6/الاستماع لآراء جميع الطّلاب وعدم الوقوف على رأي المعلّم فقط.[2]

[1] – عبد المجيد نشواتي:"**علم النّفس التّربويّ**"، دار الفرقان للنّشر، عمان، 1423ه، 2003م، د.ط، ص17، 18.

[2] – عبد اللّه العامريّ:"**المعلّم النّاجح**"، دار أسامة، عمان، 2009م، ط1، ص237.

المبحث الثّالث:دور الكتاب المدرسيّ بيداغوجيّا:

لا يمثّل الكتاب المدرسيّ مجرّد أداة بيداغوجيّة تعليميّة محدّدة الوظائف فقط، وإنّما يعتبر حافظة المجتمع وآليّة صناعته وتأليفه تخضع لشروط وضوابط يضعها مؤلّفه بهدف زرع ايديولوجيّة ما بداخل جماعة معيّنة.

وهو الشّكل التّقليديّ للكتاب الذّي يوزّع على الطّلاب ويضم محتوى أحد المقرّرات الدّراسيّة، أي أنّه الوعاء الذّي يتضمّن محتوى المادّة الدّراسية المطلوب تقديمها للطّلاب، وفي ضوء هذا السّياق نجد أنّ اليونسكو:"تعرّف الكتاب بأنّه كلّ مطبوعة غير دوريّة تحتوي على تسعة وأربعين(49)صفحة على الأقل باستثناء الغلافين".

كما يعرّف الكتاب المدرسيّ بأنّه مجموعة من المعلومات المختارة والمبوّبة والمبسّطة التّي يمكن تدريسها، والتّي من حيث عرضها تمكن الطّالب من استخدام الكتاب المدرسيّ بصورة مستقلّة، وبعبارة أخرى، إنّه مادّة تعليميّة عرضت فيها المّادة العلميّة بطريقة منظّمة ومختارة في موضوع معيّن، وقد وضعت في نصوص مكتوبة بحيث تناسب موقفا بعينه في عمليّات التّعليم والتّعلّم.[1]

مادّة الكتاب مهما كانت قيّمة ستزيد من فعاليّته وجودته وكلّما كانت رديئة كان الاستغناء عنه الحلّ الأنجع، فكثرة الأخطاء سواء كانت منهجيّة أو لغويّة أو حتّى أدبيّة ....تولد فقدان الرّغبة في تناوله والأخذ بأفكاره والاهتداء به عند الوقوع بمآزق معرفيّة،ونقص مصداقيته وتقلّل من الثقة في محتواه العلميّ أيضا.

وقد عرّف روبين ديكورت الكتاب حسب رؤيته هو" كتاب يشمل كلّا أو جزءا من منهج معيّن بشكل شائع في عدّة مؤسّسّات ".

أمّا عبد الحافظ سلامة فيرى:"أنّ الكتاب المدرسيّ وسيلة متوافرة مع كلّ تلميذ ويمكن استثمارها بشكل جيّد، خاصّة الكتب الحديثة للمرحلة الابتدائيّة المزوّدة بالصّور الملوّنة وذات دلالة

[1]- محمّد السيّد علي: "**موسوعة المصطلحات التّربويّة**"، دار المسيرة، عمان، 1432ه، 2011م، ط1، ص64.

على موضوع الدّرس حيث جميعها صور تقود ثمّ تسير به بشكل تدريجيّ لمعرفة الحروف والكلمات والجمل ابتداء من الجملة".[1]

عطفا على ما تقدّم أصبح الكتاب المدرسيّ الشّغل الشّاغل منذ لحظة إعداده وتأليفه وتصنيفه إلى نشره وطرحه وتوزيعه، ذلك أنّه يمس كلّ الشّرائح نظرا لما تعيشه الجزائر اليوم من أوضاع الرّقمنة والعصرنة ومخلفاتها في جلّ القطاعات والميادين الاجتماعيّة، الثّقافيّة، المدرسيّ، الأسريّة، السّياسيّة دون استثناء.

وعليه اعتبر الكتاب المدرسيّ الجزائريّ: تلك الوثيقة التّعليميّة المطبوعة التّي تجسّد البرنامج الرّسمي لوزارة التّربية الوطنيّة من أجل نقل المعارف للمتعلّمين وإكسابهم بعض المهارات ومساعدة كلّ من المعلّم والمتعلّم على تفعيل سيرورة التّعلّم والكتاب المدرسيّ الجزائريّ في عمومه من النّوع المغلق والمقصود به الكتاب الذّي يرتكز على المحتوى وتقديمه بطريقة منظّمة لا تكون يد للمتعلّم في بنائه واكتشافه، والكتاب المفتوح يقوم على اكتشاف المعارف وبنائها من خلال أنشطة تبرز فيها قدرات المتعلّم الشّخصيّة واليدويّة والفكريّة مثل كتاب الرّياضيات.[2]

لذا أصبحت معضلة الكتاب المدرسيّ اليوم ترتبط بماهيّته وجوهره وبنائه ودرجة تأثيره واختزالا لأدواره هو السّبيل الآمن لبلوغ الأهداف التّربويّة المنشودة.

وفي تعريفات أخرى يتسّع مفهوم الكتاب المدرسيّ ليدل على ما تعنيه المواد التّعليميّة، وهو بذلك يشمل مختلف الكتب والأدوات المصاحبة التّي يتلقى الطّالب منها المعرفة، والتّي يوظفها المعلّم في البرنامج التّعليميّ مثل: شرائط التّسجيل والمذكرات والمطبوعات التّي توزّع على الطّلاب في بعض الحصص، وكراسة التّدريبات، وكتاب دليل تقويم الطّالب، بل إنّ بعض التّعريفات تتسع لتضع مرشد المعلّم ضمن حدود الكتاب المدرسيّ.[3]

---

[1] – حسان الجيلالي ولوحيدي فوزي:"**أهميّة الكتاب المدرسيّ في العمليّة التّربويّة**"، مجلّة الدّراسات والبحوث الاجتماعيّة، جامعة الوادي، العدد:09، ديسمبر، ص196.

[2] – مرجع نفسه، ص197.

[3] – محمّد السيّد علي:"**موسوعة المصطلحات التّربويّة**"، مرجع سابق، ص65.

المطلب الأوّل: أصناف الكتاب المدرسيّ:

هناك صنفان للكتب المدرسيّة حسب"شوبان"، هما: كتب مدرسيّة بالمعنى الدّقيق للكلمة، وكتب اكتسبت، بعد تأليفها صفة أو بعدا مدرسيّا.

وفي السيّاق ذاته، يتمّ التّمييز بين أنواع متعدّدة من الكتب المدرسيّة، وذلك بحسب وظائفها في علاقتها بعمليّة التّعلّم والتّكوين: هناك الكتب الموجهة لأجل التّعليم والتّعلّم، أي لأجل المدرّس والتّلميذ؛ وهناك الكتب الموجهة للتّعليم الفردي أو الجماعي؛ وهناك الكتب التّي يلزم استعمالها في التّعلّم؛ وهناك أخيرا الكتب المرجعيّة المعينة على التّعلّمات واكتساب المعارف المدرسيّة، وفي مقابل ذلك، هناك الكتب المرجعيّة المعينة على التّعلّمات واكتساب المعارف المدرسيّة.

وفي مقابل ذلك، هناك الكتب والحوامل البيداغوجيّة التّي ترافق الكتب المدرسيّة السّابقة (كالدّلائل الموجهّة للمدرّسين، وكتب التّمارين والتّطبيقات...)؛ وهي غالبا ما تكون مفيدة للتّعلّم الصّفي ومرتبطة بمادّة مدرسيّة معيّنة، ومستوى دراسيّ، وفصل دراسيّ، بل وحتّى بمحور معيّن من المقرّر فهي تقدّم للتّلميذ مضمون المقرّر تبعا لنظام متسلسل واضح المعالم؛ كما تصلح في الوقت ذاته للاستعمال الجماعيّ(داخل الفصل)أو الفرديّ(داخل البيت).طارق لكحل، دفاتر التّربية والتّكوين، ترجمة:[1]

وعلى هذا المنحى نستطع أن نعدّد بعضا من الكتب المصنّفة في مجال التّعليم والتّعلّم على النّحو الآتي:

الكتب المساعدة للمنهج:Curriculum Support Books

وتعرف بالكتب المصاحبة للكتاب المدرسيّ؛ والتّي يستخدمها المعنيّون بالمنهج من طلاّب ومعلّمين وإداريين في تدريس المنهج والمحافظة على استمراره وبقائه في التّربيّة المدرسيّة، وهذه الكتب هي:مرشد المنهج، مرشد المعلّم، وحدة مصادر التّعليم، كتاب عمل الطّالب، الكتاب المرجع، والمذكرات.

[1] – عبد الحقّ منصف: "**دراسات في الكتاب المدرسيّ قراءة تركيبيّة**"، مديريّة الدّراسات والبحث بالمجلس الأعلى للتّعليم، المغرب، سبتمبر 2010م، العدد3، ص62.

مرشد المنهج:Curriculum Guide

هو وثيقة تصف فلسفة المجتمع التّربويّ، وأهدافه، وما يشتمل عليه من موضوعات وأنشطة ومواد تعليميّة ويتضمّن مرشد المنهج العناصر التّاليّة:

أهميّة المنهج في التّربيّة المدرسيّة وفلسفته التّربويّة، الأهداف التّربويّة التّي يرمي المنهج إلى تحقيقها لدى الطّلاب، ومحتوى المنهج وتتابعه، الوحدات أو الموضوعات الدّراسيّة، الأنشطة والمواد التّعليميّة والتّسهيلات التّربويّة المقترحة.

مرشد المعلّم:Teacher's Guide Book

ويقصد به ذلك الكتاب الذّي يقدّم إلى المعلّم معلومات لازمة عن المنهج أو الكتاب المدرسيّ: أهدافه ومنطلقاته، وأسس إعداده، كما يرشده إلى طريقة التّدريس المناسبة مقدّما له في بعض الأحيان نماذج توضيحيّة(تطبيقيّة)من الدّروس، مبيّنا له أنواع وكيفيّة استخدام الوسائل التّعليميّة، ومقترحا عليه أساليب التّقويم.

وحدة مصادر التّعليم:Instruction al Resource Unit

هي ذلك الكتاب الذّي يتضمّن مجموعة الأنشطة والمواد التّعليميّة والمصادر التّربويّة المخصّصة لتدريس موضوع منهجيّ، والتّي يرجع إليها المعلّمون عند تخطيطهم لعمليّات التّعليم والتّعلّم الخاصّة بهذا الموضوع.

كتاب عمل الطّالب:Student's Workbook

يقصد به ذلك الكتاب الذّي يشتمل على مجموعة من التّدريبات والأنشطة والمشروعات التّي تقدّم للطلّاب في شكل منتظم ومتدرّج ومرتبط بفصول أو موضوعات الكتاب المدرسيّ، وعادة ما يترك في هذا الكتاب فراغ يكتب الطّالب فيه إجابته، ويستهدف هذا النّوع من الكتب إعطاء الطّلاب مزيدا من التّدريب على مهارات المادّة الدّراسيّة.

الكتاب المرجع:Resource/Reference Book

ويقصد بذلك: كتب المراجع والمصادر التّي يحتاج إليها الطّالب للاستعانة بها في أوقات متفاوتة للحصول على معلومة معيّنة مثل:المعاجم بأنواعها، والقواميس، وكتب التّقويم السّنوي، ودائرة المعارف، والكتب السّنويّة، وأمهات الكتب، وغيرها من كتب المصادر الأساسيّة والثّانويّة.

المذكرات:Notes/Hand-Outs

يقصد بها تلك الأوراق التّي توّزع على الطلّاب في أثناء العام الدّراسيّ مصاحبة للكتاب والتّي تستهدف تدريبهم على مهارة محدّدة، أو تزويدهم بمعلومة معيّنة، أو توضيح شيء غامض ورد في الكتاب المدرسيّ، وتقدّم هذه الأوراق إمّا مطبوعة أو مصوّرة.[1]

المطلب الثّاني: مجانيّة الكتاب المدرسيّ في الجزائر:

إنها المبادرة الأولى نحو تحرير سوق الكتاب المدرسيّ، وهي نتيجة حتميّة لعدم التزام الدّولة، مع غلق المعهد البيداغوجيّ الوطنيّ(IPN)، وإنشاء هيئتين جديدتين هما:المعهد الوطني للبحث في التّربية (INRE)، والذّي يتولّى البحث البيداغوجيّ وتصميم الكتاب المدرسيّ، والدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة (ONPS)الذّي يشرف على نشر وطبع وتوزيع الكتاب المدرسيّ التّخلّي عن احتكار هذا النّوع من المطبوعات لم يدم طويلا، بما أنّه ابتدءا من السّنة الدّراسيّة2004م/2005م، تولّت دور النّشر العموميّة مهام إنتاج الكتاب المدرسيّ.[2]

وعطفا على ما سبق إنّ المنشور الذّي يوضح الاستفادة من مجانيّة الكتاب المدرسيّ هو المنشور رقم165/11 والذّي يحدّد فئة المستفيدين والمتمثّلة في المعوزّين أي المستفيدين من منحة 3000 دينار جزائريّ، وأبناء القطاع العاملين حيث يحرم من الاستفادة كلّ تلميذ معيد إلاّ من كتب الأنشطة وخاصّة في التّعليم الابتدائيّ، وكذا المنشور رقم 262 المؤرخ في

[1] – محمّد السيّد علي:"**موسوعة المصطلحات التّربويّة**"، مرجع سابق، ص65، 66.

[2] –" **المعهد الوطنيّ لتكوين مستخدميّ التّربية وتحسين مستواهم**"، النّظام التّربويّ والمناهج التّربويّة، سند تكويني لفائدة مديريّ المدارس التّربويّة، الجزائر، 2004م، ص55.

2006/08/16م، المتضمّن توسيع الاستفادة من مجانيّة الكتاب المدرسيّ إلى أبناء موظّفيّ وعمال التّربيّة الوطنيّة.

نصّ القانون التّوجيهي للتّربيّة الوطنيّة رقم08-04المؤرخ في 23يناير2008م،على أنّ الكتاب المدرسيّ هو مسؤوليّة الدّولة وحدها، كما أقرّ مجانية الكتاب المدرسيّ، فقد جاء في بنوده:

المادّة91:"يفتح مجال تأليف الكتب المدرسيّة للكفاءات الوطنيّة، غير أنّ توزيع أي كتاب مدرسيّ في المؤسّسات المدرسيّة، يخضع لاعتماد يمنحه الوزير المكلّف بالتّربية الوطنيّة". إذن لا يحقّ للإدارة التّربية بكلّ فروعها التّصرف في توزيع الكتاب إلاّ من خلال منح اذن من الدّولة من خلال ممثّلها وزير التّربية الوطنيّة.

المادّة92: "تسهر الدّولة على توفير الكتب المدرسيّة المعتمدة واتخاذ التّدابير الكفيلة بتسهيل اقتنائها من طرف جميع التّلاميذ".

والمادّة93: "يخضع استعمال الوسائل التّعليميّة المكمّلة والكتب شبه المدرسيّة في المؤسّسات المدرسيّة، لمصادقة الوزير المكلّف بالتّربية الوطنيّة".[1]

منعت وزارة التّربية الوطنيّة أبناء عمّال القطاع المتقاعدين من الاستفادة من مجانيّة الكتاب المدرسيّ، وفي الوقت الذّي أكدّت فيه أنّ أبناء العمال الدّائمين لهم الحقّ في الاستفادة منه مجانا، وهو نفس الإجراء الذّي يمس التّلاميذ المعوزّين.

أفرجت وزارة التّربية عن المنشور الوزاريّ الجديد الخاص بتسيير الكتاب المدرسيّ، والذّي تمّ من خلاله تحديد الفئات المستفيدة من مجانيّة الكتاب وكذا شروط الإعارة والكتب المعنيّة بهذه الخدمة.

وحسب المنشور الوزاريّ، فإنّ هذه الإجراءات الجديدة لتسيير الكتاب المدرسيّ الذّي قدّمتها وزارة التّربيّة للسنّة الدّراسيّة الحاليّة، وقد قرّرت الوزارة مواصلة توزيع الكتاب المدرسيّ في إطار المجانيّة وبالصّيغة ساريّة المفعول سابقا بالنّسبة للسّنوات الخامسة ابتدائيّ والرّابعة متوسط

[1] – **"القانون التّوجيهيّ للتّربيّة الوطنيّة رقم08-04المؤرخ في23 يناير2008م"**، وزارة التّربية الوطنيّة، النّشرة الرّسميّة للتّربية الوطنيّة، فيفري2008م، عدد خاص، ص94.

وكلّ سنوات الطّور الثّانوي، مع مواصلة توزيع الكتب المدرسيّة الجديدة بصيغة الإعارة بالنّسبة لسنوات الأولى والثّانية والثّالثة والرّابعة ابتدائي والسّنوات الأولى والثّانية والثّالثة متوسط...من جهة أخرى، فيما يخص كتب التّحضيريّ، أكدّ أن كلّها تباع ولا يتمّ إعارتها لأيّ تلميذ من دون استثناء، أمّا بالنّسبة لكتب القراءة والعربيّة والرّياضيات للسنّة الأولى فهي مجانيّة لجميع الفئات مع ضرورة استرجاعها في نهاية السّنة.[1]

كان الكتاب الأساس الأوّل الذّي يستند إليه المعلّم في إبراز مادته العلميّة مستعينا بالسّبورة والطباشير، ولم يكن أحد من المعلّمين يستغني عنها في كلّ حصّة، كما اعتاد الطّلاب أيضا الاعتماد عليها في متابعة المعلّم والرّجوع إلى الكتاب لاسترجاع المعلومات، واستذكار الدّروس ومع تطوّر الحياة واتّساع مصادر الاتّصال وتعدّدها كان لزاما أن تتطوّر الوسيلة، فدخل الحاسب الآلي مجال العمليّة التّعلميّة وأصبح البوربونت مجالا خصبا لتصميم المادّة العلميّة، وعرضها في صورة جذابة تروق للطّالب، وتثير انتباهه.[2]

وأصبح الكتاب مرقمن على شكل شرائح رقميّة نقلبه ونتصفحه داخل الحاسب الآلي وبصورة جميلة تستلهم فكر وعقل الطّالب وتجذبه جذبا.

المطلب الثّالث: الكتاب الورقيّ لا يلغي الكتاب الالكتروني:

يوجد صفحات متسعة في شبكة الانترنت الدّوليّة عن تلك التّقنيّة المسمّاة بالكتاب الالكتروني: وفيه يتم تخزين محتوى الموضوعات التّي يراد تقديمها للمتعلّم على قرص من أقراص الفيديو المدمجة، يصل متوسط سعته في الوقت الحالي إلى 650ميجابايت أي حوالي 650مليون حرف، ويتمّ مشاهدة محتوى هذا القرص على شاشة الكومبيوتر العاديّة، بعكس الكتاب العادي الذّي يتمّ قراءته دون وسيط، ويتم التّحكم من ناحية المتعلّم باستخدام مؤشر الفأرة للانتقال من

[1] – نوال زايد،"**هؤلاء يستفيدون من مجانيّة الكتاب المدرسيّ**"، جريدة النّهر أون لاين ليوم2017/09/11م، (متاح على الخطّ المباشر) www.ennahar online.com، تاريخ الزّيارة2017/10/26م.

[2] – نعمان عبد السّميع متولي:"**المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التّدريس وفق معايير المناهج الدولية**"، مرجع سابق، ص171.

فصل لآخر ومن صفحة لأخرى ومن سطر لآخر، وهذا البرنامج عادة ما يجمع بين المعلومات أو البيانات المقروءة أو المكتوبة والرّسوم والصّور الثّابتة والمتحرّكة والمؤثّرات الصّوتية والصوريّة.[1]

وبناءا على ما تقدّم يعتبر الكتاب الالكتروني داعم وسند للكتاب الورقيّ، وتتطلّب مدرسة المستقبل تطويرا في مفهوم المهارات الأساسيّة بالتّركيز على خدمة الحاجات الأساسيّة للتّلميذ ويكون محورها أن يكتسب المتعلّم مهارات التّعلّم الذّاتي وأن تكون لديه الدّافعيّة للتّكوين المستمر، وسوف يزداد التّأكيد على تحويل الاهتمام من التّعليم إلى التّعلّم، ومن تلقّي المعلومة إلى معالجتها، ومن المعارف إلى تكامل المعرفة، ومن اقتصار الاعتماد على الكلمة المكتوبة كمصدر للمعرفة إلى استخدام العديد من مصادر التّعلّم وأوعيّة المعرفة المكتوبة والمقروءة، والمسموعة والمرئيّة، والمحوسبة التّفاعليّة القائمة بذاتها والشّبكيّة، ويتطلّب ذلك حوسبة بيئات التّعلّم وأدوات التّدريس وتزويدها بالتّكنولوجيات الجديدة، مع الحرص على تدريب التّلاميذ على استخدام هذه التكنولوجيّات.[2]

وللكتاب المدرسيّ مواصفات عديدة تميّزه عن غيره من الكتب ذات المجالات العديدة والمتباينة فما تتميّز به الكتب المدرسيّة يختلف تماما عمّا تتميّز به الكتب الخارجيّة ككتب التّسليّة والفقه وغيره. فهلمّا بنا نتعرّف على مواصفات الكتاب المدرسيّ.

1-**مواصفات معرفيّة**: تتجلّى في جعل الكتاب المدرسيّ وسيلة لإكساب المتعلّم المهارات وتنميّة كفاياته وتربيته على القيم، وبناء معارفه الضّروريّة التّي تقوم من خلال نظام المراقبة المستمّرة وتجعله قادرا على الاندماج في الحياة العمليّة.

2-**مواصفات اجتماعيّة**: بأن يلبّي طموحات الآباء وأولياء التّلاميذ بشأن تصوّرهم لمقاصد التّعليم وغاياته.

[1] – سمير جلّوب:"**الوسائل التّعليميّة**"، دار من المحيط إلى الخليج للنّشر، المملكة العربيّة السعوديّة،2017م، ط1، ص65.

[2] – ينمور عبد القادر:"**رسالة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم**"، قسم المكتبات والعلوم الوثائقيّة، إنتاج وتوزيع الكتاب المدرسيّ في الجزائر، دراسة ببليومتريّة-لكليّة العلوم الإنسانية والإسلامية، جامعة أحمد بن بلّة، وهران، 2018م، 2019م، ص205.

3-**مواصفات علميّة وديداكتيكيّة:** بأن تكون محتوياته وطرق بنائه قابلة للتّنفيذ وتراعي السّياق الزمني وظروف الأداء المهني، وذلك بتوظيف المبادئ والتّصورات والطّرائق الدّيداكتيكيّة التّي تيسّر استيعاب التّعلّمات، الوضعيّة المسألة، الأنشطة الدّيداكتيكيّة.

4-**مواصفات فنيّة وتقنيّة:** تتعلّق بتحديد المقاس وجودة الورق وعدد الصّفحات وطبيعة الصّور والرّسوم وجودة الغلاف وطريقة التّصنيف.[1]

لغة الكتاب المدرسيّ:

فاللّغة التّي ينبغي أن تقوم عليها المادّة هي اللّغة العربيّة الفصحى وتؤخذ من فصحى التّراث ألفاظها السّهلة والمألوفة الشّائعة المتواترة الاستخدام في الحياة الحديثة.

وما يؤلف لتلاميذ المرحلة الأساسيّة الدّنيا يختلف لغة وأسلوبا وتنظيما عمّا يؤلّف لغيرهم من التّلاميذ في المراحل التّاليّة؛ فهؤلاء لا يمكنهم فهم ما في الكتاب ما لم يكن ملائما لمستوياتهم الثّقافيّة والعقليّة وممثّلا لواقعهم الثّقافي والاجتماعيّ ومن هنا فلابدّ أن توجه العناية للقاموس اللّغوي للطّفل وقوالب التّعبير والمصطلحات المستخدمة في الكتاب لأجل ألاّ تضيف هذه الكتب صعوبات الإدراك اللّغوي.

ينبغي للكتاب المدرسيّ ملائمة الواقع الثّقافي والاجتماعيّ للتّلاميذ؛ فالأطفال الذّين يعيشون في بيئة غنيّة ثقافيّا واجتماعيّا واقتصاديّا أو في أسر توفر فرص الاتّصال بالمواد المطبوعة (كتب، صحف، مجلات...) فرص لمشاهدة الأفلام والصّور والمسرحيّات والرّسوم يختلفون في أرضيّاتهم وخبراتهم وثقافاتهم العامّة عن أطفال يعيشون في بيئة أو مجتمع لا تتوافر لهم فيه مثل هذه الفرص.[2]

فبيئة التّلميذ لها دور كفيل بتحضيره علميّا ومعرفيا وكلمّا كانت أكثر انفتاحية على المحيط كان الطفل أدرى بما يدور فيه، واكتساب نوع من الألفة والتّكيّف البيئيّ رهين بمحاولات الطفل

---

[1]– **المملكة المغربيّة**، وزارة التّعليم والتّربية والتّعليم العالي، وتكوين الأطر والبحث العلمي، المنتدى الوطنيّ لإصلاح المكتسبات والأفق، الوثائق الكاملة وخلاصات الأشغال، يوليوز2005م، ص131.

[2]–داود درويش حلس:"**معايير جودة الكتاب المدرسيّ ومواصفاته لتلاميذ المرحلة الأساسيّة الدّنيا**"، بحث مقدّم لمؤتمر جودة التّعليم العام، الجامعة الإسلامية، غزّة، كليّة التّربية، 30، 31أكتوبر 2007م، ص10.

في الاكتشاف والبحث والشّعور بالأمان المعرفي والاطمئنان للأداء الكلامي والحديث أيضا...ولرّبما الوصول إلى ذروة الإدراك اللّغوي.

وهنا لابدّ القول أنّ كتب تعليم اللّغة العربيّة المدرسيّ منها والجامعيّة تقتضي أن يشرف عليها أصحاب الخبرة العاليّة، والآفاق المتفتّحة ممّن يقومون بالتّقويم الرّشيد والتّصحيح لمختلف الكلمات والتّراكيب، وضبط حروفها بالشّكل المناسب لكلّ مستوى، لتقدّم اللّغة لطلابها خالصة لا تشوبها أقذاء اللّهجات المحليّة ولا تعرقلها ألوان اللّحن و الرّكة و العجمة، ومن ذلك كتب اللّغة والأدب والنّحو التّي هي في حاجة ماسّة إلى التّجديد في مضامينها وأسلوبها، وذلك لتنميّة القدرات اللّغوية والأدبيّة والفكريّة، دون إغراق في المصطلحات المتكاثرة والظواهر الجانبيّة السّطحيّة.

فالحاجة إلى صناعة المعاجم اللّغويّة والأدبيّة المتخصّصة، باتت ملحّة تمثّل كلّ منها مرحلة دراسيّة، تعين المتعلّمين على تكوين ذخيرة لغويّة وثقافية وفنيّة خاصة بهم كذلك الحال في السّنوات الابتدائيّة الأولى، والاقتصار على القراءة، والكتابة، والحوار.[1]

علماّ أن المناهج الجديدة –بالجزائر–تحثّ على أهميّة اللّغة العربيّة حيث تحظى بمكانة متميّزة في منظومتنا التّربويّة، باعتبارها اللّغة الوطنيّة الرّسميّة ومكوّنا رئيسا للهويّة الوطنيّة، فهي لغة تدريس كافة المواد في المراحل التّعليميّة.

وإنّ التّحكم فيها هو المحور الأساسيّ لإرساء الموارد المطلوبة لتنمية كفاءات المواد الأساسيّة، والكفاءات العرضية التّي تمكّن المتعلّمين من التّواصل مشافهة وكتابة في مختلف الوضعيّات التّي تعرض عليهم أو تصادفهم، باعتبارها وسيلة لامتلاك المعارف، والانتفاع بها،

[1]–صليحة لطرش:"**مناهج تدريس اللّغة العربيّة بين الكفاءة والرّداءة من منظور علم الاجتماع اللّغوي**"، جامعة العقيد آكلي محند أولحاج البويرة، الجزائر،كتاب المؤتمر الدّولي العاشر حول: مناهج تدريس اللّغة العربيّة5–7فبراير، شباط2018م، قسم اللّغة العربيّة، جامعة كيرالا، ترفاندرم،كرالا، الهند،ص13.

ونقلها، وهيكلة الفكر من أجل التواصل الشّفوي والكتابيّ، وكذا القدرة على الاندماج في الحياة المدرسيّة والاجتماعيّة والمهنيّة والنّجاح فيها.[1]

وفي هذا المعنى وعلى سبيل التّحسيس بمشروعية حماية هذه اللّغة، فانّ تعليم اللّغة العربيّة يحتاج إلى العناية الملحّة من قبل المتخصّصين في مجاله فكلّما بلغت العناية بهذا المجال أقصاها عاد بالنّفع على النّشء والعكس تماما صحيح، ويبقى تكوين ذخيرة لغويّة تحفظها المعاجم اللّغوية والأدبيّة غاية لابدّ من الوصول إليها لحفظها وحمايتها ممّا يهدّدها من تعريب ولحن وألفاظ العجم.

علميّة الكتاب المدرسيّ:

أبعاده:

هناك عوامل وأبعاد تتداخل وتفرض نفسها بالنّسبة للكتاب المدرسيّ منها:

1/**البعد الاقتصاديّ**: ويتحكّم في تكلفته الإجمالية عدّة عوامل منها:

-نوع الورق. -قياس الصّفحة الواحدة. -نوع الطّباعة.

-عدد الصّور والرّسومات والخطوط. -الألوان. عدد النّسخ.

2/**البعد البصريّ**:حيث إنّ المتعلّم يتلقّى المادّة العلميّة من الكتاب بصريّا وعناصره هي:

-المسافة بين عيني التّلميذ، ويديه الممسكتين بالكتاب. -مقياس الحرف المستخدم.

-الألوان ومدى تجانسها.-المسافات بين السّطور والأعمدة.

3/**البعد التّربويّ والنّفسيّ**:يتعلّق هذا البعد بنظرة التّربويّين نحو الكتاب المدرسيّ، فالكتاب في نظرهم ليس أنبوبة اختبار بل هو رفيق التّلميذ طوال الوقت وذلك على عكس الوسائل الأخرى وهي:

[1]-زينب بن يونس:"**كيف نفهم الجيل الثّاني؟من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج**"، الألور، الجزائر،2017م، ط1، ص07

-مادته العلميّة -طريقته (كليّة-جزئيّة) -الأهداف المتوخاه منه.

4/**البعد الفنّي**: ولعلّ هذا من أهمّ أبعاد الكتاب فمن الذّي يخرج الكتاب فنيّا وتقنيّا؟ هل هو المؤلّف؟أم المطبعيّ؟ أم كلاهما؟ ونعتقد أنّ الحلول الثلاثة غير ناصحة والأفضل تشكيل لجنة لإخراجه من: المؤلف، فنيّ الطباعة، فنيّ الرّسم والتّخطيط، الإشراف التّربويّ –التّصميم والإخراج.[1]

يتطلّب الكتاب المدرسيّ تضافر الجهود والخبرات المختصّة والتّي تجمع بين التّكوين العلميّ في المادّة المراد تأليف كتاب لها، والتّأليف التّقني والفنّي، بالموازاة مع تخصّصات أظهرت أهميّتها من خلال الدّراسات النفسيّة التحليليّة، كالأبعاد النّفسيّة للصورة والألوان المستعملة في إخراج الكتاب المدرسيّ، بما يتناسب مع كلّ مرحلة عمريّة، وهذا من شأنه أن يزيد إقبال المتعلّم على الكتاب المدرسيّ، ويشدّ انتباهه إلى تعلّم المزيد.[2]

وعملا بذلك يحتاج المتعلّم إلى ما يشدّه إلى تناول الكتاب وتصفحّه، واحتكاما إلى هذا الرأي أصبحت تعدّ أغلفة كتب الأطفال من أهمّ الوسائل التّعليميّة، لكونها تمتاز بخصائص تصميميّة لجذب المتلقيّ، فضلا عن دورها التّثقيفيّ في تكوين فكرة أوليّة لمحتوى الكتاب، فالغلاف قد يتسّم بتصاميم تتراوح بين التّعقيد والبساطة: انتهاج البساطة في تصميم الغلاف-غلاف كتب الأطفال- تكمن البساطة فيه من حيث استخدام المفردات والأشكال والصّور داخل الواجهة، فتؤدّي إلى جذب المتلقّي بسبب الأسلوب البسيط واستيعاب النصوص المقروءة، السهلة الفهم المدمجة، والفكرة الإبداعية في الشّكل والمضمون داخل واجهة الغلاف المخصّص لكتب الأطفال، غالبا يكون انتهاج البساطة في وضعها أأمن لبلوغ الهدف المسطر، لكن تحقيق البساطة

[1]-داود درويش حلس:"**معايير جودة الكتاب المدرسيّ ومواصفاته لتلاميذ المرحلة الأساسيّة الدّنيا**"، مرجع سابق، ص07.

[2] – محمّد زمراني: "**الكتاب المدرسيّ من الإخراج الورقيّ إلى الإخراج الرّقمي**"، قسم الكتاب، د.ت، د.ط، ص07، شبكة الألوكة: https://www.alukah.net/

ليس سهلاكما يرى البعض وذلك لأنّ البساطة هي النّقطة التّي تقع بين الوضوح والغموض والبساطة هي النّقطة التّي تقع بين جميع المتناقضات.[1]

وعلى اعتبار البساطة مكمن التّعقيد وانطلاقته فانّ باكورة اهتمامنا تتجلّى في أنّ التعقيد في معناه هو خلق ما يسمّى باللّذة الحسيّة والذّهنية تجاه النّص، تجاه الصّورة، تجاه الشّكل والتّي تتولد عند فكّ شيفرته بالابتعاد عن الصّور المركبّة المرهقة لعين المتلقي، وذاك مرتع كلّ مصّمم وهدف لابدّ منه بالنّسبة إليه.

والاهتمام بتنمية التّفكير العلمي لدى الطّالب يتولّد من تعرّفه على مثل هذه الأمور التّي تنطلق من التّعرّف على مكوّنات البساطة والانتقال من خلالها إلى التعقيد يتدرج شيئا فشيئا فيكتسب حسّ النقد البنّاء وينمّي درجات إدراكه ويطوّرها من خلال التّجارب التّي يتعرّض لها كتّدريبات بشكل متداول.

وتنميّة التّفكير العلمي لدى الطّالب الذّي يعدّ مؤشّرا مهمّا للذّكاء وتنميته، يرتبط بالكتاب العلميّ، فهو يؤدّي إلى تقديم التّفكير العلميّ المنظّم في عقل الطّالب، وبالتّالي يساعده على تنميّة الذّكاء والابتكار، ويؤدّي إلى تطوير القدرة الكليّة للطّالب.

فالكتاب العلمي لطالب المدرسة يمكن أن يعالج مفاهيم علميّة عديدة تتطلّبها مرحلة الطّفولة، ويمكنه أن يحفز الطّالب على التّفكير العلمي، وأن يجري بنفسه التّجارب العلميّة البسيطة، كما أنّ الكتاب العلمي وسيلة لأن يتذوق الطّالب بعض المفاهيم العلميّة وأساليب التّفكير الصّحيحة والسّليمة.[2]

[1] – ينظر:شذى كريم فرحان:"**البساطة والتّعقيد في النّسق البصري لتصاميم أغلفة مجلّة الأطفال**"، مجلّة الأكاديمي،2018م، العدد:89، ص271،270.

[2] – هلا السّعيد:"**صعوبات التّعلم بين النّظريّة والتّطبيق والعلاج**"، مكتبة الأنجلو، مصر، 2010م، ط1، ص128.

فكلّما كان الكتاب مهيئا علميّا بطريقة تثير اهتمام المتعلّم وتدفعه دفعا ليحاكي ما يراه إما بتصميم غلاف خاص بكتابه بنفسه، أو إجراء تجربة علميّة لامست فضولا معرفيا عنده، فهنا نستطيع القول أنّ المصمّم أو المعدّ أو المؤلف قد وفق إلى حدّ ما في عمله.

المطلب الرّابع: دور الكتاب في التّعليم "وعلاقته بالمثلّث الدّيداكتيكيّ":

إنّ للكتاب المدرسيّ دور كبير في حياة الطّالب التّعليميّة فهو ليس مجرّد وسيلة تعليميّة مساعدة بل ركيزة أساسيّة في العمليّة التّعليميّة لأنّه يقدّم الإطار العام للمادّة الدّراسيّة، ويوجّه المعلّم نحو ما سيدرّسه، وفي بلادنا العربيّة تعتمد برامج التّعليم في المدارس على منهج المواد المنفصلة التّي تقتضي تأليف كتاب مدرسيّ خاص لكلّ مادّة يغطّي جميع مدخلاتها التّي تتخذ عادّة صورة مفردات دراسيّة.[1]

ولو أنّ الجزائر قد كسرت جزءا هاما من هذا، وجعلت مناهجها الجديدة مندمجة وموحدّة لا منفصلة لحاجات بيداغوجيّة وسيكولوجيّة وتعليميّة، فاعتمدت مبادئ في تأليف الكتاب الموحد كما يأتي:

يعرف الكتاب المدرسيّ بأنّه الكتاب الذّي: "يجسّد منهاجا دراسيّا لعرض محتويات مهيكلة ومكيّفة معدّة خصّيصا للاستعمال ضمن المسار التّعلّمي" وحتّى يتجسّد هذا التّعريف في الكتاب المدرسيّ توخينا مجموعة من المبادئ، ارتأينا عرضها على زملائنا الأساتذة حتّى تتضح لديهم الفلسفة المعتمدة في تأليف الكتاب:

-ترجمة الكتاب لمناهج المواد الثّلاث (لغة عربيّة، تربيّة إسلامية، تربيّة مدنيّة) من حيث توخّي مختلف الملامح والكفاءات الشّاملة والكفاءات الختاميّة المنبثقة عنه، والعمل على تجسيدها من خلال الميادين التّي تهيكلها وتنظّمها وتفعيل مختلف التّوجيهات والتّوصيّات التّي تضع المناهج حيّز التّنفيذ.

[1]- عبير راشد عليمات: "**تقويم وتطوير الكتب المدرسيّة للمرحلة الأساسيّة(كتب التّربيّة الاجتماعيّة والوطنيّة)**"، دار الحامد، عمان 1426ه،2006م، طـــ1، ص18.

-شموليّة الكتاب المدرسيّ للمخطّطات السّنويّة للتّعلّمات، وذلك باقتراح وضعيّات تعلّميّة لإرساء كلّ المحتويات وربطها بكفاءات المّادة والكفاءات العرضية والقيم.

-تقديم محتويات المواد الثّلاثة بشكل منسجم وذلك بمراعاة التّقاطعات بين مضامين المناهج، وذلك حتّى لا يصبح الكتاب جمعا لثلاثة كتب في كتاب واحد.

-توخّي الاستراتيجية المنصوص عليها في الوثيقة المرافقة والمتمثّلة في تناول الموارد على شكل مقاطع تعلّميّة.[1]

أنبنى كلّ ذلك على مدخل تمثّل في وضعيّة انطلاقيه أمّ شاملة ومشتركة بين المواد الثّلاث تحلّ في نهاية المقطع، تحتوي مهمّات يكون التّلميذ قد استطاع التعلّم منها ولو الشيء البسيط، يدمجها مع معلوماته القبليّة وينظّمها ليستدعيها ويوظفها عند تعريضه لوضعيات تقويميّة في أسبوع الإدماج.

ونظرا لأهميّة الكتاب المدرسي في العمليّة التّعلميّة، فلا بدّ من العناية به من حيث الشّكل والمضمون(المحتوى)، ومن هنا ارتأت وزارة التّربية والتّعليم بوضع وتحديد الشّروط والمواصفات التّي ينبغي أن تتوافر في الكتاب المدرسي وتتمثّل في:

1ــ التزام الكتاب المدرسي بالمنهاج وخطوطه العريضة.

2ــ مناسبة الكتاب المدرسي لعدد الحصص المقرّرة خلال الفصل الدّراسي أو السّنة الدّراسية.

3/مراعاته للحداثة والدّقة العلميّة في أسلوب عرضه.

4/مراعاة التّكامل والتّتابع في وضع المفاهيم وعرض المادة العلميّة.

[1] - "دليل كتاب السّنة الثّانيّة من التّعليم الابتدائيّ لمواد اللّغة العربيّة-التربية الإسلامية-التّربية المدنيّة"، مرجع سابق، ص07،08.

5/مراعاة شروط الإخراج الجيّد للكتاب من حيث الشّكل والطباعة ونوع الورق وحجم الخط والتّجليد ومناسبة الفراغ بين الأسطر.

ويعدّ الكتاب المدرسي وسيلة ومجالا لإثارة تفكير الطّالب بما يحتويه من معلومات ومعارف تتيح للطّالب فرص التّفكير من خلال الحوار والمناقشة معهم، ولابدّ أن يركز الكتاب المدرسي على مراعاة المعلومات والحقائق العلميّة، والمعارف، والمهارات، والخبرات، والأنشطة والأسئلة الموجودة والمتوافرة في الكتاب المدرسي لتلبية حاجات الطلبة وميولهم ورغباتهم، وأن تكون مرتبطة بواقع خبراتهم ومجتمعهم، وتنمي مهارات التّفكير لدى الطلبة بشكل كبير ومنطقي وواسع.[1]

استنادا لما سبق قد نعتبر الكتاب حافظة مميّزة للمعرفة سواء أكانت بيئيّة أو معرفية، نفسية أو سلوكية، وتحثّهم على مواجهة مشكلات بحثية تعترض الحياة اليومية العادية أو موضوعا مدرسيّا تخترقه مآزق تربوية أكاديميّة هادفة مربوطة بأهداف متضمنة وأخرى معلنة.

فتتفق العامة المثقفة المندرجة تحت وزارة التّربية والتّعليم بالقياس مع مدخلات التّعليم ومخرجاته المستسقاة من المعلمين باعتبارهم أصحاب دراية ورجال ميدان، أكثرهم أنّ الكتاب المدرسي وعاء مملوء بشتى أنواع المعارف والمعلومات التّي سيحتاجها المتعلّم في مسيرته الدّراسية "فهو كتاب عرضت فيه بطريقة منظّمة المادّة المختارة في موضوع معيّن، وقد وضعت، في نصوص مكتوبة بحيث ترضي موقفا بعينه في عمليّات التّعليم والتّعلم".[2]

فلا شكّ أنّ الكتاب أداة ملموسة تذخر التلميذ المتعلّم وتشحن عقليته بطاقة معرفية تدفعه إلى الرغبة في التعلم وحب الاكتشاف لا يستطاع الاستغناء عنها فضرورة الابتعاد عن الأخطاء بأنواعها حاجة واردة وإتباع معيار الوضوح والمصداقية في تقديم المعلومة لازمة وجب الانحياز لها.

---

[1] محمد محمود ساري حمادنة وخالد حسين محمد عبيدات: "**مفاهيم التّدريس في العلم الحديث طرائق، أساليب، استراتيجيات**"، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2012م، ط1، ص216، 217.

[2] أحمد أنور عمر: "**الكتاب المدرسي**"، تر: أحمد أنور عمر، دار المريخ للنّشر، الرّياض، د.ت، د.ط، ص9.

علاقة الكتاب المدرسيّ بالمثلّث الدّيداكتيكيّ:

إنّ ما يميّز المثلث المتقايس الأضلاع هو وجود ضلعا كلّ من المعلّم والمتعلّم متقاطعان، يشتركان في الكيان الماديّ "المعرفة" والكتاب من بين الوسائل التّربويّة المضمرة الغير مدرجة في هذا المثلّث لكنّها متضمنّة قسرا نظرا لفاعليته وتفاعلاته التّي لا مناص ولا هروب منها، حتّى ولو كان الإقرار به مضمرا إلاّ أنّ حضوره سابق عن التّصريح بوجوده.

فالكتاب يخلق جو التّبادل والتشارك والتّعاون سواء فرديّا أو جماعيّا أو كعمل مجموعات، فتتكاثف الجهود وتعمّ الفائدة وتقوّم الأغلاط وتتمّ المعالجة الآنيّة.

في علاقة الكتاب المدرسيّ بالمعلّم: ترتبط علاقة الكتاب المدرسيّ بالمدرّس(ثالث قطب في المثلّث البيداغوجيّ) بالعمل على تكوين هذا الأخير(المدرّس) تكوينا بيداغوجيا جادّا، بعيدا عن الصّعوبات الكامنة، فيحاول ريشود ربط تجاوز هذه الصّعوبات بضرورة خلق توافق ولو كان نسبيّ على الأقل، بين إنتاج الكتب المدرسيّة وبين تكوين المدرّسين، تكوينا أوّليا وأساسيّا من خلال توظيف كلّ الإمكانات الميتودولوجيّة المتوفرة، كذلك منح المعلّم الحريّة البيداغوجيّة في توظيف خبرته وكفاءته في استعمالات الكتاب المدرسيّ داخل غرفة صفّه.[1]وبعد إدراج الكتاب المدرسيّ في فعل التّعلّم ينتج عنه:

علاقة تفاعل بين الأستاذ بالمعرفة: فالمعرفة التّي تتضمّنها الدّروس المنجزة، ليست مماثلة لخطابها الأصلي-أي للمعرفة العلميّة-لكونها خضعت بالضّرورة لعملية تعديل وتغيير، لارتباطها الأساسيّ بالبنية الدّيداكتيكيّة، للمادّة المدرسة أو المزمع تدريسها، فمثلا هناك فرق بين المعرفة الرّياضيّة كما تمارس والمعرفة الرّياضيّة كما تدرّس، وكذا بالنّسبة لبقيّة المعارف حينما تؤطّرها العمليّة الدّيداكتيكيّة.[2]

[1] – ينظر: عبد الحقّ منصف:"**رهانات البيداغوجيا المعاصرة-دراسة في قضايا التّعلّم والثّقافة المدرسيّة-**"، مرجع سابق، ص259،258.

[2] – محمد مصابيح:"**تعليميّة اللّغة العربيّة وفق المقاربات النّشطة -من الأهداف إلى الكفاءات-**"، مرجع سابق، ص103

ممّا يعني أنّ المعرفة الموجودة على صفحات الكتاب المدرسيّ كما وجدت عليه لا تهضم ولا تستصاغ بسهولة، إلاّ إذا تفاعل معها وحوّلها المدرّس وعدّلها ونقلها بطريقة يوفق في إيصال الرّسالة بنجاح أو بنسبة تحقّق الكفاءة المطلوبة.

في علاقة الكتاب المدرسيّ بالمتعلّم: أوّل أقطاب المثّلث البيداغوجيّ عبّر عنها سبرينغ في صيغتين متكاملتين:

1/الأولى تمسّ استثمار مؤلفيّ الكتاب المدرسيّ خبرات التّعلّم السّابقة المعرفيّة والمهاريّة.

2/تمس مدى تناسب الكتب المدرسيّة مع مختلف أهداف التّكوين والتّعلّم المحدّدة داخل مختلف مستويات الشّعب المدرسيّة.[1]

فالكتاب هو تلك الوسيلة التّي يستطيع المتعلّم الاحتكاك بها بأريحيّة لاكتساب المهارات التّعلميّة المختلفة طبعا من خلال معلّم كفء وعليه تنتج :

علاقة المتعلّم بالمعرفة: تقوم العلاقة على تحليل التّمثّلات عند المتعلّمين اعتمادا على سيكولوجيّة النّمو، والسيكولوجيّة الاجتماعيّة والتّحليل النّفسيّ، بمعنى أنّ المتعلّم في علاقته بالمعرفة يحمل أفكارا قبليّة، وتصوّرات مسبقة تتأسس من خلال معارفه(ومكتسباته النّظريّة الجديدة)، وبالفعل الدّيداكتيكيّ في هذه العلاقة ينطلق من دراسة هذه التّمثلات والتّصورات القبيليّة.[2]

فلا يقدر المتعلّم لوحده تحصيل وبناء تعلّمه الجديد، انطلاقا من المفهوم النّظريّ الجديد إذ لابدّ له أن يربط مكتسباته السّابقة بتحصيل التّعلم الجديد طبعا بدون التفريط في انتقاء ما يثير اهتمامه من الكتاب المدرسيّ.

علاقة الكتاب المدرسيّ بالمعرفة: مباشرة نقول عن الرّكن الثّاني من المثّلث الدّيداكتيكيّ، أنّ حامل المعرفة وحافظها هو الكتاب، وانّ المعرفة دون تنظيمها في الكتاب، تصبح عشوائيّة لا قيمة لها تسبّب نوع من السأم والملل التّعليميين، فبمجرد التماس المتعلّم خطأ ما.. في كتابه فسيفقد ثقته فيه وتختلف نظرته إليه وبالتّالي يتجنّب التعامل معه.

[1] – ينظر:عبد الحقّ منصف:"**رهانات البيداغوجيا المعاصرة–دراسة في قضايا التّعلّم والثّقافة المدرسيّة–**"، مرجع سابق، ص260.

[2] – محمد مصابيح:"**تعليميّة اللّغة العربيّة وفق المقاربات النّشطة –من الأهداف إلى الكفاءات–**"، مرجع سابق، ص103

هذا الجانب يبرز علاقة أخرى تنتج عنه يخلقها اتحاد كلّ من الكتاب المدرسيّ والمعرفة بينه وبين ركني المثّلث البيداغوجيّ-المعلّم والمتعلّم- نعبّر عنها بجملة من النّتائج نذكر أهمّها:

-مدى تصوّر الأستاذ لحاجيّات الطلبة ومتطلباتهم.

-مدى توافق الطريقة أو الطّرائق التّي يتعيّن توظيفها لتلبيّة تلك الحاجيّات والاستجابة لتلك المتطلّبات.

-مدى طاقات المتعلّمين الاستيعابية للمعارف ومدى الاستجابة لها.

-مدى توفر الوسائل التّعليميّة وانسجامها مع المعارف المراد توصيلها.

-مدى انسجام وتكيّف ثقافات المتعلّمين وثقافة المعلّم.[1]

سواءا ارتبط باستخدام الكتاب قبل الدّرس: من خلال التهيئة،تحضير المعلومات التّي ستقدّم من قبل المعلّم واطلاعه على ماله علاقة بالدّرس والمّادة المعرفيّة فينقح ما يحتاج إلى تنقيح ويثري ما يحتاج الإثراء.

أو باستخدامه أثناء الدّرس: في حجرة القسم من خلال تعريض المتعلّم لوضعيات تعلّم منتقاة وفق طرائق تدريس نشطة فيبحث ويتعرّف ويستخلص ويبني معرفة جديدة ويقوّمها ذاتيا أو من خلال أقرانه أو جماعة الزملاء، ويكون المعلّم أثناء ذلك كلّه مسيّرا، موجها يسدّد الوجهات،أمّا استخدام الكتاب المدرسيّ بعد الدّرس فهو ما يتعلق بتعاملاته فرديّا عند تعريضه للوضعيّات التّدريبيّة والتّطبيقات وهنا تكون خارج غرفة الصّف أي بالمترل.

هذا وانّه من الضّروريّ أن يحقّق استخدام الكتاب المدرسيّ الأهداف التّربويّة التّاليّة:

-يثري تعلّم الطّلاب ويعزّزه.

-يساعد الطّالب على إدراك بنية المّادة النّفسيّة والمنطقيّة المفاهميّة.

-يوفّر الدّافعيّة للتّعلّم ويعزّزها.

-يراعي الفروق الفرديّة والزّمرية بين التّلاميذ.

[1]- محمد مصابيح:"**تعليميّة اللّغة العربيّة وفق المقاربات النّشطة -من الأهداف إلى الكفاءات-**"، مرجع سابق ، ص104.

-يساعد الطّلاب على اكتساب العادات الدّراسيّة السّليمة.

-ينمّي قدرة الطّالب على التّفكير بكلّ أنواعه ومستوياته.[1]

المبحث الرّابع: وظيفة السّبورة بيداغوجيّا:

تتمظهر بيداغوجيّة السّبورة بصورة فعّالة في الأداء وأثناء فعلي التّعلّم والتّعليم لما لها من قيمة هامّة كونها وسيلة بصريّة تخلق جوّا جماعيّا موحدا وبفضلها يتحّد أعضاء الصّف مع معلّمهم وتنسيقها وترتيبها ضرورة ملحة ومطلوبة بغية تكوين انطباعات ايجابية حول المادّة المتعلّمة ونشر الوعي التّعليميّ.

المطلب الأوّل: السّبورة...الوسيلة الأمّ:

رغم التّطوّر الهائل الذّي مسّ مختلف الوسائل التّعليميّة، ما تزال السّبورة فارضة وجودها كوسيلة رائدة وأمّ الوسائل، نظرا لبساطتها، وقلّة تكلفتها، وسهولة استعمالها، فهي وسيلة هامّة لتدوين المعلومات أو إيضاح الأشكال عن طريق رسمها، أو كتابة النّصوص المراد تدريسها، أو الاستدلال بها، ويمكن استخدامها لتعليق أوراق أعدّت مسبقا خاصّة إذا كانت خلفيتها معدنيّة قابلة لجذب المغناطيس، وهذا النّوع متوافر في أغلب المدارس، ولا يمكن الاستغناء عن السّبورة في أيّ درس، لذا كان توفيرها في جميع الصّفوف أمرا ضروريّا.

وينبغي وضعها في مكان بارز بحيث يراها جميع الطّلاب، وألاّ تكون في مقابل الضّوء بحيث يمكن تجنّب انعكاس الضوء الذّي يؤذي أبصار التّلاميذ، وينبغي أن تكون السّبورة نظيفة، وليس بها بقع تؤثّر على وضوح الكتابة.[2]

ولاشكّ أنّ وجود السّبورة لحدّ السّاعة دال على عدم قدرة المدرسة على الاستغناء عنها-خصوصا في مراحل التّعليم الأولى-لبلوغ أهميّتها الحدّ الأقصى بالنّسبة للمعلّم والمتعلّم، فذاك تعينه على تقديم درسه، وهذا على الفهم واستيضاح ما يقدّم له من دروس، إذ يحاكي من خلالها

[1] – حسان الجيلالي ولوحيدي فوزي: "**أهمّية الكتاب المدرسيّ في العمليّة التّربويّة**"، مرجع سابق ، ص198.

[2] – بوعلام بلّلوش:"**توجهات عامّة لإصلاح المنظومة التّربويّة من الطّبشور إلى الماوس**"، دار الغرب للنّشر، الجزائر، د.ط، ط.ت، ج01، ص125.

الكتابة والتّنظيم على دفتره فكلّما كانت السّبورة مهيأة بطريقة بيداغوجية مناسبة انعكس على دفتر الطّالب بطريقة ايجابيّة.

علما أنّ السّبورة أداة تعليميّة لا تخلو منها حجرة دراسة، وهي ليست في حدّ ذاتها وسيلة بصرية، وإنّما أداة يمكن أن نكتب ونرسم عليها أنواعا متعدّدة من الرّموز البصريّة كالرّسوم التّوضيحيّة، والرّسوم التقريبيّة والرّسوم البيانيّة، واللّوحات، والجداول، وغير ذلك من العبارات والرّموز، وقد استخدمت السّبورة في المدارس منذ مئات السّنين، ومازالت تعدّ من الأدوات التّعليميّة التّي لا غنى عنها في التّدريس. ومع ذلك فإنّ الملاحظة تدل على أنّ عددا كبيرا من المدرسين قد أخفقوا في استخدام السّبورة على أفضل نحو. ويعلّل بعض هؤلاء المدرّسين سبب هذا الإخفاق بأنّهم لا يجيدون الكتابة الواضحة والرّسم الجيّد على السّبورة.[1]

والمعلّم النّاجح هو الذّي يعرف شروط استخدام السّبورة، التّي تعدّ الوسيلة الرّئيسيّة لشرح جميع المواد، ومن أهمّ هذه الشّروط:

-نظافة السّبورة.

-تقسيمها إلى قسمين أو أكثر.

-اقتصار الملخص على أهمّ نقاط الدّرس.

-عدم شغل الأجزاء السّفلى من السّبورة بالرّسم، أو الكتابة.

يكون وجه المعلّم دائما متجّها نحو الطّلاب ولا يتحدّث إليهم أثناء الكتابة إلاّ للضّرورة.[2]

وعليه يجب على كلّ معلّم لازال يخفق في تعامله مع السّبورة رغم بساطة تناولها سواء مبتدئ كان متربّص أو متمرّس أن يحصي هذه الشّروط ويعمل على تطبيقها، ومحاولة الوقوف على إتقانها لأنّ ذلك يجعله ناجحا في عيون طلاّبه.

[1] – جابر عبد الحميد وأحمد خيري كاظم: "**الوسائل التّعليميّة والمنهج**"، دار الفكر للنّشر، عمان،1428هـ،2007م، ط1، ص218، 219.

[2] – فكري لطيف متوليّ: "**مشكلات التّعلّم النّمائيّة–الأكاديميّة**"، مكتبة الرّشد، 1436هـ، 2015م، ط1، ص287–288.

كما ذكرنا سابقا، السّبورة(أي اللّوح) موجود في كلّ غرفة صف، ولابدّ من استخدامها لأنّ ذلك يعين المعلّم في التّعليم ويعين الطّلاب في التّعلّم.

ويجب أن نتذكر أنّ الكثير من الطّلاّب يتعلّمون ممّا يرون أكثر من تعلّمهم ممّا يسمعون، كما أنّ المكتوب يعزّز المسموع، دون ريب.

فالمعلّم الذّي يغفل عن استخدام السّبورة يخسر خسارة كبيرة ويتعب تعبا شديدا، وقد يشرح المعلّم ويشرح ويشرح كلاميّا دون فهم كبير من الطّلاب، ولكن حالما يتوجه إلى السّبورة ويكتب عليها أو يرسم عليها يتفاجأ أن الطّلاب قد فهموا الأمر بسرعة.

والثّابت أنّ السّبورة توفّر الوقت والجهد وتوضح الأمر للطلاّب، لأنّ السّبورة تشرك العين في إدخال المعلومات بالإضافة إلى إشراك الأذن التّي تسمع شرح المعلّم.[1]

وكلّما أشرك المتعلّم أكثر من حاسّة واحدة في استقاء تعلّماته، كلّما كان الفهم والاستيعاب شديدا، لا يزول وبإمكان الطّالب استدعاءه وقت الحاجة عند وقوعه بمأزق-وضعيّة مشكلة-إمّا مدرسيّة أو حياتيّة في الواقع المعيشيّ.

وقد نضيف من العوامل التّي تساعد على حسن استخدام السّبورة الآتي:

1/-حسن التّرتيب والتّنظيم: وذلك بتقسيم السّبورة إلى أقسام، قسم على الجانب الأيمن للعنوان، وقسم في الوسط للملخص السّبوريّ للدّرس، وقسم في الجانب الأيسر للمفردات وأهمّ النّتائج.

2/-وضوح الخطّ: واستخدام الطّباشير ذي النّوعيّة الجيّدة، أو أقلام ملوّنة ذات نوعيّة جيّدة لا رديئة.

3/-خلوّ الكتابة من الأخطاء الإملائية والنّحويّة.

4/-حسن الخطّ.[2]

[1] – محمد عليّ خولي: "**أساليب التّدريس العامّة**"، دار الفلاح، عمّان، 2000م، د.ط، ص31.

[2] – بوعلام بلّلوش:"**توجهات عامّة لإصلاح المنظومة التّربويّة من الطّبشور إلى الماوس**"، مرجع سابق، ص125.

بالطّبع مع تفادي ملء السّبورة بالكتابة والخطوط والأشكال، فليس كلّ ما يقال يكتب على السّبورة وذلك للابتعاد عن إرباك فكر المتعلّم، وخلق فوضى بنقله المعرفيّ.

استنادا إلى أنّ توظيف السّبورة واستخدامها يجعل المعلومات تدخل على طريقتين:

طريق العين وطريق الأذن؛ فتدعم العين الأذن وتدعم الأذن العين، وعند استخدام السّبورة على المعلّم أن يراعي بعض الأمور.

أوّلا:لابدّ من الكتابة على السّبورة بخطّ واضح لا لبس فيه.

ثانيّا:كتابة السّبورة يجب أن تكون بحرف كبير الحجم يراه الطّلاب في آخر غرفة الصّف وليس الطّلاب الأماميّون فقط.

ثالثا: لابدّ من ترتيب استخدام السّبورة عن طريق تقسيمها إلى أعمدة وأجزاء تستخدم بالتّوالي.

رابعا:الكتابة على السّبورة يجب أن تكون انتقائيّة؛ أي تقتصر على النّقاط الهامّة فقط، وليس لكتابة كلّ ما يقوله المعلّم.[1]

ولا ننسى أنّ السّبورة من المعينات التّي يستعين بها المعلّم لأجل بلوغ هدف خطّه قبل بداية الدّرس، فهي تعاون الطّالب وتعاون المعلّم، لأنّها تخاطب البصر إذن هي وسيلة بصريّة وتدرك بالعين، وتخاطب السمع إذن هي وسيلة سمعيّة، وتدرك بالأذن وفي نفس الوقت تجمع بين الحاستين السّمع والبصر لتصبح بذلك أقوى في التأثير وشدّ الانتباه وجذبه.

المطلب الثّاني: أنواع السّبورات:

تختلف أنواع السّبورات وتتنوّع حسب وجودها التّاريخيّ ووظيفتها وللحاجة التّي اخترعت لأجلها ومن بين أنواع السّبورات نذكر:

1-**السّبورة المثبتّة على الحائط**: وهي من أكثر أنواع السّبورات استخداما في المدارس، ولا يخلو أي فصل دراسيّ من واحدة منها على الأقل.

[1] – محمد عليّ خولي:"**أساليب التّدريس العامّة**"، مرجع سابق، ص31، 32.

2-**السّبورة الدّوارة ذات الوجهين:** وهي مثبّتة في حامل خاص بطريقة تجعلها تدور حول محور أفقي، بحيث يسهل استخدام الوجهين دون الحاجة إلى تحريك الحامل وتغيير مكانه.

3-**السّبورة الإضافية والحامل:**وتختلف عن النّوع السّابق في أنّ السّبورة غير مثبّتة في الحامل، ويمكن للمدرس بمعاونة أحد التّلاميذ تغيير وضع السّبورة على الحامل لاستخدام الوجه الثّاني لها.

4-**السّبورة المتحرّكة بواسطة بكرات:**وهي تعلّق بحبال متينة تدور حول بكرات، بحيث يسهل أن ترتفع أو تنخفض تبعا لتحريك الحبال حول البكرات، وتوجد البكرات والحبال في إطار خاص بها إلى جانب السّبورة، ويوجد خلف هذه السّبورة سبورة أخرى تظهر عند تحريك السّبورة الأماميّة ورفعها إلى أعلا.[1]

5-**السّبورة ذات الخطوط:** وتشمل عدّة أنواع، منها السّبورة ذات الخطوط المزدوجة التّي تستخدم في تدريس الخط والكتابة الإفرنجية، والسّبورة ذات الخمسة خطوط التّي تستخدم في تدريس الموسيقى، والسّبورة ذات المربّعات التّي تستخدم في تدريس الرّسم البياني وحساب المثلّثات وغيرها من الرّسوم والأشكال الهندسية، والسّبورة ذات الجداول التّي تستخدم في تدريس مواد المحاسبة الإحصائية ومسك الدّفاتر.

6-**السّبورة الجغرافية:**ويرسم عليها خرائط ثابتة للقارات والبلدان المختلفة ويمكن الكتابة على بقيّة أجزائها بالطّباشير، ويستخدم مدرّس الجغرافيا هذا النّوع من الخرائط لتوضيح كثير من المفاهيم الجغرافيّة، ويمكن للتّلاميذ عمل مثل هذا النّوع من السّبورات في معمل المواد الاجتماعيّة بالمدرسة، ويستخدم عادة في رسمها وتلوينها ألوان الزّيت.

بناءا على ما قلناه سلفا السّبورة أداة تعليميّة مهمّة أهميّة وجود التّلميذ داخل قاعة الدّرس، رغم التطّور الهائل الذّي وصلنا إليه في أيّامنا هذه إلا أنّ اعتمادها صفيّا لم يتمّ التنازل عنه تحت

[1] – جابر عبد الحميد وأحمد خيري كاظم:"**الوسائل التّعليميّة والمنهج**"، مرجع سابق، ص220.

وطأة أيّ مقاربة حديثة كانت، وإنّما اعتمادها أصبح فنّا لا يتقنه جلّ المعلّمين.ومن مميّزاتها العديدة نذكر:

-إمكانية الحصول عليها بأشكال مختلفة وبتكلفة معقولة.

-سهل الاستعمال والصّيانة، ولا يتطلّب توافر استعدادات وإمكانيات خاصّة.

-يمكن الاستفادة منه لعرض وسائل تعليميّة مختلفة: كالخرائط، الملصقات، العيّنات، النّماذج، اللّوحات، تقارير ونشاطات الطّلاب ورسوماتهم.

- يدعم ويعزّز التّعليم المرئي، وليس من المفروض أن يكون لدى الشّارح موهبة فنيّة لاستخدامه.

-يستخدم كوسيلة يعمل من خلالها جماعة مشاريع مختلفة في الأمور الاجتماعيّة، والفن، والعلوم الحسابيّة، وفي الدّراسة الطبيعيّة، والتّاريخ...إلخ.[1]

هذا وقد تطوّرت السّبورة بمرور السنون انطلاقا من لوح الطباشير وصولا إلى اللّوح الأبيض الحديث: وهو أحدث أنواع اللّوحات وأكثرها تقدّما وتكنولوجيا، حيث يمكن الكتابة عليه بدل الطّباشير التّي يكتب بها على لوح الطّباشير بأنواعه بأنواع خاصّة من أقلام الفلوماستر، الأقلام اللّبادية، ذات الألوان المتعدّدة ويمكن مسحها بممسحة خاصّة، وبذلك نكون قد ارتحنا من غبار الطّباشير، ويمتاز هذا النّوع من الألواح كذلك بأنّ الشّركات الصّانعة صنعت له كذلك مجموعات من بطاقات مغناطيسيّة يمكن تثبيتها عليه،أرقام، حروف، صور، نوتات السّلم الموسيقي .

ليقوم المعلّم بدرسه مستعينا بها، ويمكن للمتعلّمين كذلك استعمالها بيسر وسهولة ودون عناء، كما ظهرت أخيرا السبورة الكمبيوتر التّي تمّ إيصالها بحاسوب يمكنك بسهولة من استحضار أي رافد لدرسك بمجرد ضغطة إصبع واحد تستخرج أي خلاصة أي فيديو تحتاجه...إنّنا حقا في عصر السّرعة.[2]

[1] - عبيد ماجدة السيّد:"**الوسائل التّعليميّة وإنتاجها للعادين وذوي الاحتياجات الخاصّة**"، دار صفاء للنّشر، عمان، 2011م/1432ه، ط1، ص259.

[2] - مرجع نفسه، ص261.

المطلب الثّالث: وظائف السّبورة.

ومن الوظائف الّتي تقدمها السّبورة نذكر ما يأتي:

1-توضيح بعض الحقائق، والأفكار، والعمليات المختلفة الّتي تتضّمنها مقرّرات الدراسة، وذلك عن طريق الكتابة، والرّسوم التّقريبيّة والتّوضيحيّة والبيانية ورسم الخرائط وغيرها من الرّموز البصريّة.

2-عرض الكلمات والمصطلحات العلميّة الجديدة، والقوانين، والتّعاريف، والملخصّات، والتّقسيمات الّتي تحتاج دراستها إلى توضيح وتوكيد من جانب المدرّس.

3- يتيح العمل السّبوري للتّلاميذ فرصا لكي يقف الواحد منهم أمام زملائه في الفصل للتّعبير عن فكرة معيّنة، أو عرض تقرير معيّن، أو حلّ مسألة معيّنة، مع الاستعانة بالكتابة والرّسم على السّبورة لتوضيح ما يعرض وما يقال. ومثل هذه المواقف تتيح للمدرس الفرص لتوجيه تلاميذه وإرشادهم إلى الاستخدام الوظيفي للسّبورة.

4-تستخدم السّبورة في كتابة الملخص السّبوريّ لموضوع معيّن، ويتيح ذلك فرصا للتّلاميذ يتعلّمون فيها العمل المنظّم المرتّب، وكيفيّة عمل الملخصات الجيّدة، وأفضل طريقة لعمل الملخص السّبوري هي عن طريق المناقشة الجماعية، وإشراك التّلاميذ في عمله، أن يأتي نتيجة ما درسوه في موضوع معيّن، أمّا أن يكتب المدرس على السّبورة ملخصّات جاهزة ينقلها التّلاميذ في كراساتهم فهو عمل مشكوك في قيمته لما قد ينشأ عنه من لفظية في التّعلّم.

5-وللسّبورة استعمالات أخرى متعدّدة، فيمكن استعمالها لكتابة تعليمات وتوجيهات لإجراء تجربة معيّنة في المعمل، أو في كتابة أسئلة الاختبارات وتلخيص نتائجها، أو في تدريب التّلاميذ على كتابة الكلمات وتكوين الجمل.[1]

[1] – جابر عبد الحميد وأحمد خيري كاظم:"**الوسائل التّعليميّة والمنهج**"، مرجع سابق، ص 221 .

ولو أردنا تعريف السّبورة: Board Tableau فسيكون تعريفها أنّها" عبارة عن لوح عريض مستوي وخشن، أبيض أو ملوّن، يستخدم للكتابة عليه وشرح الدّروس للطّلاب باستخدام الطّبشورة، أو أقلام الخطّ العريض الملوّنة والسّوداء والبيضاء".[1]

إذا كانت السّبورة لوح تختلف نوعيّته وسماكته، وضع للكتابة والشّرح والتّدوين عليه، فإنّنا نستطيع القول أنّها عبارة عن أداة مجرّد أداة تكتسب فعاليّتها ممّا يخطّ عليها، في تلك الأثناء فقط تصبح وظيفية لها منفعة.

واللّوحة جمعها اللّوحات وهي ليست مصدرا تعليميّا، ولكنّها أداة لنقل المصدر التّعلّيمي وهناك فرق بين الأداة، والمصدر أو الوسيلة، فاللّوحة كالجهاز الذّي تستخدمه –أداة– أمّا ما تنقله فهو المصدر ذاته؛لأنّها وحدها لا تمثّل قيمة ذات معنى للمعلّم أو الطّالب، وتستمدّ قيمتها ممّا يعرض عليها أو ما تقدّمه، ومن أهمّ أنواع اللّوحات:

اللّوحة الطّباشيريّة، اللّوحة الوبريّة، لوحة الجيوب، اللّوحة الإخبارية، اللّوحة الضّوئيّة، اللّوحة المغناطيسيّة ، اللّوحة المسماريّة والمثقّبة.

المطلب الرّابع: أشكال السّبورة:

تستطيع السّبورة أن تأخذ عدّة أشكال نعدّد أهمّها:

1/**اللّوحة الطّباشيريّة**: من أكثر الأدوات استخداما في الفصل الدّراسيّ وفي جميع المواد الدّراسيّة؛ وتصنع من خامات مختلفة كالخشب والإردواز والزّجاج والبلاستيك والاسمنت؛ ويكون طولها بوجه عام أقل من عرض حجرة الدّراسة بمترين وعرضها 130سم، ولونها أسود أو أخضر في أغلب الأحوال، وتوضع في مكان جيّد الإضاءة، على ارتفاع مناسب للطلاّب في جميع المراحل الدّراسيّة المختلفة، ويراعي أن يكون سطحها غير لامع حتّى لا يخفي ما عليها من كتابة أو رسم إذا انعكس الضّوء عليها.

للّوحة الطباشيرية أهمّيتّها في التّعليم إذ:

[1]–محمّد الدّريج:"**معجم مصطلحات المناهج وطرق التّدريس**"، مرجع سابق، ص38.

-هي صوت المعلّم المرئيّ في نظر رجال التّربيّة.

-وهي السّمة الأساسيّة لأيّ فصل دراسيّ.

-تتميّز بخصائص تتيح للمعلّم فرصة تحسين العمليّة التّعليميّة.

ومن مميّزاتها أنّها:

-أداة مرنة لعرض الكتابة أو الرّسم أو كليهما على عدد كبير من الدّارسين في وقت واحد.

-كما أنّها تسمح بتقديم فقرات الدّرس تدريجيّا بدون إعداد مسبق إلاّ في حالات خاصّة.

-يمكن استخدامها في الرّسوم التّخطيطيّة التّي توفّر الكثير من الشّرح اللّفظي، كما يمكن استخدام الكثير من المصادر الأخرى معها كالمصوّرات والخرائط لتوضيح عناصر معيّنة مع الدّرس.

-من السّهل محو ما عليها وكتابة غيره عندما يحتاج المعلّم إلى ذلك.

-يساعد استخدامها على جذب الانتباه وإطالة التّذكر.

-تمكّن المعلّم من استخدام الألوان، وإلى جانب أنّها أداة اقتصادية يمكن أن يشترك الطّلاب مع المعلّم في استخدامها.[1]

2/اللّوحة الوبريّة: وهي لوحة مغطّاة بقماش سميك يمكن تعليق البطاقات أو المصوّرات عليها بواسطة الصّنفرة، وذلك بإلصاق قطعة من الصّنفرة خلف البطاقة أو المصوّرة؛ ثمّ توضع على ظهر هذه اللّوحة فتثبّت.

3/لوحة الجيوب: وهي لوحة مقسّمة إلى جيوب متساوية أفقيّا ورأسيّا؛ بحيث توضع بطاقة في كلّ جيب تحتوي على لفظة ما، تعريف أو جملة مفيدة، أو آية، أو حديث، ويطلب من التّلميذ وضع هذه البطاقات في الجيوب مرتبّة بحيث تكون جميع أجزاء النّص، أو توضع زيادات في النّص ويطلب من التّلميذ التّعرف على تلك اللّفظة الزّائدة وإزاحتها عن بقيّة مفردات النّص من الجيوب.[2]

[1]-إبراهيم عبد الفتاح:"**تكنولوجيا التّعليم بين الفكر والواقع**"، دار قباء، القاهرة،2003 م، د.ط، ص108، 109.

[2]-بوعلام بلّلوش:"**توجهات عامّة لإصلاح المنظومة التّربويّة من الطّبشور إلى الماوس**"، مرجع سابق، ص126.

4/**اللّوحة الإخبارية:** هي لوحة عاديّة مصنوعة من الخشب الطّبيعيّ، أو الحبيبي، أو الكرتون، وتتوقف أبعادها على الأغراض الّتي تستخدم من أجلها، وأهمّ مجالات استخدامها: عرض النّشرات والرّسوم والصّور الثّابتة مع تعليقات لفظيّة توضيحيّة مناسبة، وتختلف عن اللّوحة الطّباشيريّة والوبريّة في حريّة التّفاعل مع المّادة المعروضة عليها، لأنّها غير مقيّدة بدرس معيّن أو الفصل الدّراسيّ فقط.

وتتميّز اللّوحة الإخبارية بإمكان استخدامها لجميع الموّاد الدّراسيّة، والتّعريف بالأحداث الجاريّة والمناسبات القوميّة العامّة والمحليّة، فهي الوجه المشرق من أوجه النّشاط المدرسيّ، كما أنّها تتيح الفرصة للطّلاب أن يسهموا بإيجابية في إعداد المادّة المعروضة، وتنميّة الجانب الجماليّ والمهارات اليدويّة واللّغوية، وتشجع على تنمية روح التّعاون بين الطّلاب، إلى جانب بساطتها وسهولة صنعها وإعداد المعروضات عليها.[1]

وعلى الأرجح غالبا تكون وظيفتها الإشهار، والعرض للمّادة، أو المنتوج، أو الشّعار وغيره، وهي لوحة تقع في متناول الجميع ويمكن صنعها يدويا وببساطة دون تعقيد وفي وقت وجيز جدا.

5/**اللّوحة الضوئيّة:** وتعرف بجهاز عرض ما فوق الرّأس، ويتوافر هذا الجهاز في غالبيّة المدارس ويسمّى over head، وهو سهل الاستخدام، سهل الصّيانة، إلاّ أنّه يتطلّب منّا الحذر في أثناء تشغيله، وإطفائه، للمحافظة على المصباح لأنّه غالي الثّمن ونادر وجوده في السّوق.[2]

6/اللّوحة المغناطيسية: هي لوحة من الصّفيح القابل للجذب المغناطيسيّ تشبه إلى حدّ كبير اللّوحة الوبريّة والإخبارية غير أن المواد الّتي تعرض عليها تجهّز بطريقة خاصّة؛ بحيث يوضع أو يلصق أو يثبّت خلفها قطعة صغيرة من المغناطيس، ويتبّع في تنظيم معروضاتها نفس الأسلوب المتبّع في اللّوحات السّابقة، ويمكن تثبيت لوح الصّفيح على لوح من الخشب، وفي هذه الحالة يمكن استخدام ظهر اللّوحة الخشبيّ كلوحة وبريّة، إذا ثبّتت عليه قطعة من القماش الوبريّ، كما يمكن استخدام نفس السّطح المعدنيّ كلوحة طباشيريّة يكتب عليها بأقلام فلوماستر، ويمكن أيضا

[1]-إبراهيم عبد الفتاح: "**تكنولوجيا التّعليم بين الفكر والواقع**"، مرجع سابق، ص111.

[2]-بوعلام بلّلوش: "**توجهات عامّة لإصلاح المنظومة التّربويّة من الطّبشور إلى الماوس**"، مرجع سابق، ص126.

استخدام الوجه الخشبيّ كلوحة إخباريّة، وفي كثير من الأحيان تستخدم اللّوحة المغناطيسية كشاشة عرض عندما يتعذّر وجود شاشة للعروض الضّوئيّة.

7/**اللّوحة المساريّة والمثقبّة**:عبارة عن لوحتين في لوحة واحدة، تتكوّن من لوح خشبيّ مساحته حوالي 70*100سم، ويقسّم سطحها إلى خطوط عرضيّة وأخرى طوليّة والبعد بين كلّ خطّين متتاليين من 5-10سم، وتثبّت عند تقاطع الخطوط مسامير صغيرة إلى جوارها فتحات قطرها لا يزيد عن قطر قلم الرّصاص ثمّ يطلى السّطح من الجانبين بلون مناسب ويمكن استخدام السّطح المساريّ لإيضاح الأشكال الهندسيّة بحلقات من المطّاط تشدّ حول المسامير المختارة لتكوين الشّكل المطلوب، أمّا السّطح الآخر فيستخدم لعرض بعض العيّنات أو النّماذج الصّغيرة الحجم باستخدام قطع خشبيّة تعدّ لهذا الغرض وتثبّت داخل فتحات.[1]

كلّ ما فصّلناه اختزل في آخر إصدار للسّبورة الحديثة التّي جمعت كلّ خصائص وميزات سابقاتها لتأتي بحلّتها الجديدة-طبعا-جاءت لتساير التّطور لتساير عصر السّرعة والرّقمنة فأجادت وأثلجت الصّدر إنّها السّبورة الذّكيّة واعتبرت ذكيّة لأنها اتصلت بشبكة الانترنت فنالت جدارة الوصف.

8/السّبورة الذّكية:Smart board: وتعرف أيضا-بالسّبورة التّفاعليّة أو الالكترونيّة-وهي نوع خاص من اللّوحات أو السّبورات البيضاء الحسّاسة، التّفاعليّة التّي يتمّ التعامل معها باللّمس، ويتمّ استخدامها لعرض ما على شاشة الكمبيوتر من تطبيقات متنوّعة، وتستخدم في الصّف الدّراسيّ، وفي الاجتماعات والمؤتمرات والنّدوات وورش العمل، وفي التّواصل من خلال الانترنت، كما أنّها تتميّز بإمكانية استخدام معظم برامج مايكروسوفت أوفيس وبإمكانية الإبحار في برامج الانترنت بكلّ حريّة، ممّا يسهم بشكل مباشر في إثراء المادّة العلميّة من خلال إضافة أبعاد ومؤثّرات خاصّة، وبرامج مميّزة.[2]

[1]-إبراهيم عبد الفتاح: "**تكنولوجيا التّعليم بين الفكر والواقع**"، مرجع سابق، ص112، 113.

[2]-محمّد السيّد عليّ: "**موسوعة المصطلحات التّربويّة**"، مرجع سابق، ص126.

حوار مع الذّات:

لقد تمّ تخصيص لوحات مشابهة للوح غرفة الصّف للتّلامذة حتّى أنّها أصبحت تأتي مزوّدة بمقاييس الحروف والأرقام وغيره، بهدف تشجيعهم على التّعاطي مع السّبورة الأم والانتباه إلى كلّ ما يدوّن عليها، لمحاكاته على لوحة المتعلّم الخاصّة خاصّة في مادة الإملاء واكتشاف الحرف ورسمه والمراجعة للدروس السّابقة وهي أداة مكّنت المعلّم من ربح الوقت والعمل على تقويم تلامذته جميعهم بلا استثناء وتحقيق مبتغى التّغذية الراجعة بطريقة نشطة تسمّى بطريقة لامارتينيار وقد أفادت خصوصا في المرحلة الابتدائيّة.

المطلب الثّاني: بيداغوجيا الصّورة ورهاناتها التّربويّة:

مهاد مفاهيمي: التّصوير فنّ وعلم تسجيل الأغراض التّي نراها لفترة زمنيّة محدودة وتخليدها إلى الأبد باستخدام تأثير موجات كهرومغناطيسيّة (كالضّوء المنظور) على طبقات حسّاسة يجري معاملتها لإبراز هذا التّأثير وإظهاره إلى الأبد على هيئة صور إيجابيّة وهو الأسلوب الذّي يعوض الإنسان عن قصور أدواته وحواسه عن التّذكير المستمر والإبقاء على الحدث أو الغرض مدوّنا بطريقة صادقة لا كذب فيها ولا التواء...[1]

"لا تفكر الرّوح أبدا من دون الصّور" هكذا كان أرسطو يقول، وتعطي القواميس نحو عشرة تعريفات لكلمة صورة، بدءا من الإشارة إلى عمليّة إعادة إنتاج (أو النّسخ) للشّكل الخاص بإنسان أو بموضوع معيّن، إلى الإشارة إلى كلّ ما يظهر على نحو خفيّ، وبخاصة إذا كان غريبا أو غير متوقع كالأشباح مثلا، وفيما بين هذين المعنيين تشتمل التّعريفات على استخدامات خاصّة للمصطلح في الفيزياء والرّياضيات وعلوم الكمبيوتر وغيرها.[2]

وانطلاقا ممّا تقدّم ترى مارتين جولي(MARTIN JOLY) أنّ تعريف الصّورة صار شيئا صعبا؛ لأنّه لا يمكن إيجاد تعريف شامل لكل استعمالاتها مثل رسومات الأطفال، الأفلام،

[1] – محمد نبهان سويلم: "**التّصوير والحياة**"، إشراف مشاري العدواني، عالم المعرفة، الكويت، سلسة صادرة في يناير1978م، ص13.

[2] – شاكر عبد الحميد: "**عصر الصّورة السّلبيات والايجابيات**"، عالم المعرفة، الكويت، سلسلة تصدر عن المجلس الوطني للثّقافة، يناير2005م، ص6.

الرّسومات الجدارية أو الانطباعية، صورة العلامة التّجارية، تتعدّد استعمالات الصّورة لتشمل عدّة ميادين خاصّة منها الإشهار، ووسائل الإعلام؛ لأنّ لها دور قيادي في توجيه الرّأي العام، إضافة إلى أهميتها في إبلاغ الرّسائل التّعليميّة التّربويّة الايجابيّة.

أمّا تربويا "تعتبر الصّورة التّعليميّة وسيلة بصريّة تخدم أهدافا عديدة، فهي تجمع عيون الطّلاب على منظر واحد، ولتكون محور كتابة وصفية أو قصصية، ولتوضيح محتوى مقال أو قصّة، وتخلق الصّورة جوّا جديدا في الصّف وتصبح مصدرا للتّنويع والتّشويق".[1]

نجدها أيضا في تكوين نماذج جيّدة مثلما تستخدم في ترشيح النماذج السّيئة، وهي ذات فوائد كبيرة في تنشيط عمليات الانتباه، والإدراك، والتّذكر، والتّصور، والتّخيل، وهي العمليّات المهمّة أيضا في التّعلم والتّعليم، وإنّ العامل الحاسم هو الطّريقة التّي تقدّم الصّور من خلالها، وكذلك طرائق التّمدرس اليومية لهذه الصّور وأساليب توظيفها بطرائق ايجابيّة أو سلبيّة.

وقد ذكر عالم التّربية الأمريكي المعروف جيروم برونر*، المشهور بدراساته عن التّفكير وعن التّربية من خلال الاستكشاف والإبداع، ذكر دراسات عديدة تبيّن أنّ النّاس يتذّكرون 10%فقط ممّا يسمعونه، و30 %فقط ممّا يقرؤونه، في حين يصل ما يتذكرونه من بين ما يرونه أو يقومون به إلى70%

إذا أكثر من 90% من مدخلاتنا الحسيّة هي مدخلات بصرية.[2]

ومن هنا يتضح مفهوم ثقافة الصّورة" من خلال مفهوم الإبصار والثّقافة الحسيّة البصريّة، فالإبصار من أهم منافذ المعرفة البشريّة بأسرها، فللإبصار القدرة على التّوحيد والتّأليف، وهي قدرة مستمدّة من الفهم، فالإبصار يمارس وظيفته من خلال التّصوّرات، وإقامة الصّلة بين الصورة

---

[1] علي خوال:"**أساليب تدريس اللّغة العربيّة**"، دار الفلاح للنّشر، الأردن،**1997**م، د.ط ، ص **172**.

*- **جيروم س. برونر**: بالإنجليزيةJerome Bruner :مواليد 1اكتوبر 1915م، 5يونيو 2016م،عالم نفس أمريكي ساهم في تطوير علم النّفس المعرفي، ونظرية التّعليم المعرفيّة في مجال علم النّفس التربوي والفلسفة التربوية .وتعتمد مبادئ برونر على التّصنيف:

"أن تدرك يعني أن تصنّف، أن تتصوّر يعني أن تصنّف، أن تتعلّم يعني أن تنشئ تصنيفات، أن تتّخذ قرارا يعني أن تصنّف".

[2] - شاكر عبد الحميد: "**عصر الصّورة السّلبيات والايجابيات**"، مرجع سابق، ص**4،5**.

والموضوع، فهي التّي تمثل الشّرط الموضوعي لكل معرفة وفيها يتم لملكة الفهم إدراجها في إنتاج المعرفة.

تكشف ثنائية الصّورة/النّص، أو النّص الصّورة. كما تظهره بنية النّصوص الأدبية الموجهة للطفل عن منافسة خفيّة، وسباق غير معلن قائم بين خطاب الصّورة خطاب اللّغة، في أيّهما أسرع في مخاطبة عقل الطّفل المتلقي، وحتّى مخاطبة عقل الرّاشد؟ ووراء هذا التّنافس الذّي أساسه التّعاضد لا التّنافر تشتغل بلاغة كلّ طرف.[1]

إنّ الصّورة إذا تتربع على عرش إمبراطورية المرئيّات بدون منازع وتسود في أي حيّز وتطغى وهيمنتها ممتدّة النّظير في جل المجالات الحياتية واستثمارها في التّعليم رأس مال مثمر يدر بالإيجاب على المنظومة بكليّتها وتتعدّد استعمالاتها ومميّزاتها وتشق مسارات تفرض فيها وجودها وتكتسب مساحة خاصة بها ونظرا لتعدد أنواعها نتطرّق إلى ما يهمّنا في المجال التّربوي من أنواع للصّور التّعليميّة:

أ-الصّورة الثّابتة:

يمكن تسميتها بالصورة الصّامتة أو الساكنة وتتمثّل في الشّرائح والصّور الفوتوغرافية، الرّسوم التّخطيطية وأيضا الرّسوم الكاريكاتورية، ولكل واحدة ميزة في التّدريس، حيث تبرز قيمة الصّورة في:

-تكون الصّورة التّعليمية في بعض المواقف أبلغ تعبيرا عمّا تشير إليه من رسوم.

-ترتبط الصّورة التّعليميّة موضوع الدّرس بالواقع الحسّي والخرائط والرّسوم البيانيّة توضح العلاقة بين الأشياء والمعاني.

-توفر الرسوم الكاريكاتورية جوا من الطرافة والبهجة.[2]

ب-الصّورة المتحرّكة:

---

[1]- عميش عبد القادر:"**قصّة الطّفل في الجزائر، دراسة في الخصائص والمضامين**"، الأمل للطباعة والنّشر، الجزائر،2012 م، ط2، ص204.

[2]ينظر:رشدي أحمد طعيمة وآخرون:"**المفاهيم اللّغوية عند الأطفال**"، دار المسيرة للنّشر،2007م، ط1، ص175.

يعدّ هذا النّوع من الصّور مصدرا للمعارف، وتنمية اللّغة لدى المتعلّم، تبرز فاعلية الفلم السينمائي على سبيل المثال: في تثبيت المعلومات واختصار الوقت وزيادة فاعليّة العمليّة التّعليميّة، حيث قيل: أنّ الفلم السّينمائي الذّي يشكل جزءا من الدّرس يكسبه نوعية جديدة[1]

إذا الدّرس الذّي يبنى على هذا النّوع تكون نسبة نجاحه مرتفعة، إضافة إلى إكساب المتعلّم ألفاظا ومصطلحات جديدة وتجعله يكون تفاعليا داخل قاعة الصّف وحتّى مع زملائه وكما لكلّ نوع ايجابيات هناك لهذا النّوع أيضا سلبيات تؤثر في العمليّة التّعليميّة بكليّتها.

ج-الصورة السّمعية البصرية:

تعتمد هذه الوسيلة على حاستي السمع والبصر معا، إذ تعدّ من بين الدّعائم الأساسية التّي يستعان بها في عمليّة التّعليم، حيث تهدف إلى إيصال المعلومات إلى المتعلّم.[2]

إذا كانت مختارات التعليم تحتضن"الصورة " كأداة بيداغوجية في الحقل التربوي فلا شك أن الصورة التي يتعامل معها الطفل تعليميا تنمو وتتطور وتتغير شيفرتها تدريجيا، خاصّة إذا كانت نابعة من نشاط بيداغوجي يؤول إلى نقل تعلّمات منظّمة بعدما كانت مجرد تصورات ملاحة، تكوينا لخبرات مباشرة متنامية معاشة بمجتمعه.فالصّورة شكل وهيئة عينيّة ذهنية لعالم المحسوسات الماديّة.

المطلب الأوّل: أهمية التّعليم بين الحسّي والحاسيّ:

منذ حوالي خمسمائة عام نادى إيرازمس (1546- 1466) Erasmus بأهميّة استخدام الأشياء والصّور في التّعلم، ومنذ ذلك الوقت أكد الرّواد الأوائل من المربّين أهميّة التّعليم القائم على خبرات حاسّية، ومن بين هؤلاء:

- **كومينوس**:(1592-1670) Comenius: وقد نادى بأهميّة استخدام الأشياء والصّور في التّعليم وأكّد أهميّة الحواس في التّعليم، وهو أوّل من ألّف كتابا ودعمّه بالصّور، ومن

[1] - ينظر:حسن شحاتة:"**تعليم اللّغة العربيّة بين النّظرية والتّطبيق**"، دار المصريّة اللّبنانية، مصر، 2004م، ط4، ص49.

[2] - المرجع نفسه، ص50.

أقواله المأثورة:"ينبغي أن يتعلّم النّاس تحصيل معرفتهم لا من الكتب بل من الأرض والسّماء على قدر الإمكان ".

- **روسو**(1712-1778)Rousseau: أكّد روسو أهميّة الخبرة المباشرة في تعليم الطّفل، وقد وجّه شديد نقده للطّرق التّعليميّة التّي كانت سائدة في وقته، والتّي تقوم أساسا على الحفظ والاستظهار،ونادى روسو بأهميّة المشاهدة المباشرة للأشياء والظّواهر الطّبيعيّة في البيئة.

- **بيستالوزي**: (1746-1827)Pestalozzi: تأثّر بآراء روسو، وأكّد أهميّة الحواس واستعمال الأشياء المحسوسة في التّعليم، ومن أقواله:"إنّ الكلمات رموز خاليّة من المعنى مالم تصحبها خبرات حاسيّة".وقد نادى بيستالوزي باستخدام الأشياء والنماذج والرّحلات كوسائل للتّعلّم.

- **هربارت**: (1786-1841)Herbart: رأى أنّ الخبرة تبدأ بالإدراك الحاسيّ للأشياء، وأنّه لكي نضمن نموّ خبرات التّلاميذ من وفاعليّتها، يجب أن نجعل هذه الخبرات واضحة المعنى ومفهومة لكي ييسر ذلك تكامل الخبرات أي ارتباطها بخبرات أخرى واستمرارها.

- **فروبل**: (1781-1852)Frobel: اهتّم فروبل باستخدام الأشياء والرّحلات والنّماذج، كما اهتّم بالتّعلّم عن طريق الخبرات المباشرة، وذلك في تعليم التّلاميذ الفلاحة والنّسيج والحياكة وما شابه ذلك،

ونادى بأهميّة استخدام الوسائل الحاسيّة في تعليم الصّغار في مدارس ريّاض الأطفال.[1]

ناهيك عن فضل ابن هيثم في بناء صرح نظرية الإبصار و الضوء حيث شهدت الموسوعة البريطانية لابن الهيثم بأنّه أوّل مكتشف ظهر بعد بطليموس في عالم البصريّات والضّوء، وقال عنه الباحث الأمريكيّ بريفولت في كتابه"البناء الإنسانيّ" بأنّه رائد عالم الضّوء.[2]

[1]-أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد جابر:"**الوسائل التّعليميّة والمنهج**"، مرجع سابق، ص36، 37.

[2]-محمد نبهان سويلم: "**التّصوير والحياة**"، مرجع سابق، ص27.

وللتّخصيص أكثر فإنّ النّظرة ومعطيات التّجربة الواقعيّة هو ما يأتينا بذاك الإدراك البصري الذّي سرعان ما يتحول إلى نموذج واقعي.

وهو ما يعطي "للنظرة" أهميّة قصوى، فهي المنتجة لكلّ زوايا الرؤية:فكلّ شيء قابل للتّسنين و تسنين الأشياء، ما يظهر منها وما يخفى، وكذا ألوانها وأحجامها وامتداداتها في ما يحيط بها، فالأشياء لا تدل من خلال جواهرها ولا من خلال ماهيات مجردة لا حول ولا قوّة للإنسان أمامها، إنّها تفعل ذلك من خلال موقعها من التجربة الإنسانية بكامل أبعادها الإيحائية و الرمزيّة.[1]على اعتبار أنّ التّجارب البصريّة تختلف من شخص إلى آخر فما يشاهده هذا يختلف عن عين رؤية ذاك.

فالبصريّون يعتمدون في تعرّفهم على البيئة الخارجيّة، إدراكهم للمثيرات وتمثيلاتهم للمرئيّات على ملاحظاتهم البصريّة بادئين بالهيئة العامّة للشّيء، ثمّ التّفاصيل كما يعتمدون على التّحليل الموضوعيّ للمثيرات التّي يستقبلونها عن طريق حاسّة الإبصار، كتحليل بنية الأشكال، ومظاهرها الخارجيّة وتفاصيلها وملاحظة ما يطرأ عليها من تغييرات نتيجة اختلاف زوايا الرّؤية، والظّلال والمسافة والجوّ واللّون.[2]

هاته الفئة تهتم بما تراه ظاهريّا –خارجيّا– بعيدا عن دلج الذّات في تكوين خبراتهم، يهتمّون بالجوانب المباشرة للمرئيّات، وما يتعلّمون منه حقّا هو المشهد والحدث.

–في الواقع، إنّ كلمة بصريّات تمّ استخدامها كاسم بديل لكلّ من: الخرائط"Charts"والرّسوم البيانيّة"Graphs"، والمخطّطات التّوضيحيّة "Diagrans"، والصّور الزّيتيّة "Painting"، والمخطّطات الأوّليّة"Sketches"، وفي هذا المقام فلنفترض مقدّما أنّ البصريّات هي تلك الأشياء التّي يمكن أن نراها، أو نشاهدها، أو تلك الأشياء المرئيّة التّي تختلف عن مجرّد

[1]–سعيد بنكراد:"**سيميائيّات الصّورة الاشهاريّة الإشهار والتّمثّلات الثّقافيّة**"، أفريقيا الشّرق، المغرب،2006م، د.ط، ص39.

[2]–عبد المطلب أمين القريطي:"**مدخل إلى سيكولوجيّة رسوم الأطفال**"، دار الفكر العربي، جامعة حلوان، 2001م، ط2، ص100.

الكلمات المطبوعة، والّتي تستخدم في عمليّة الاتّصال، وببساطة شديدة فإنّ حاسّة البصر هي المركز الذّي يدور حوله مفهوم البصريّات.[1]

-إنّ الكلام عن البصر يوجهنا إلى العين إلى حاسّة الرّؤية، إنّها عضو يدفع إلى إشغال كلّ الأعضاء الحاسيّة الأخرى وتجنيدها للاشتراك في بناء المعنى والدّلالة حول دال أو مدلول معيّن.

إنّ الصّور تنفتح علينا وتنغلق لأنّها نافذتنا على العالم ونافذة العالم علينا، بل يمكن القول أنّها تمثّل عالمنا وتجربتنا الدّاخليّة، ولكنّها في العالم المعاصر تتّجه إلى الاستحواذ على الحقل البصريّ، وتحمّل برسائل وتضمّن بمضامين، وتشحن بعواطف، إنّ المطروح على الفكر هو مساءلة ليس الصّور فحسب، بل ومساءلة الوضع الأنطولوجيّ للصّورة، أو إن شئنا القول مسألة وجودها وماهيّتها.[2]

ومنه تقودنا مساءلة الصّورة إلى تحديد معنى الصّورة، في أغلب الأحيان، تعود إلى إعادة إنتاج، كنسخة لشيءأو لعنصر من الواقع عدّ كأصل أو نموذج، واقع تعرف الصّورة اعتمادا عليه ولّد هذا التّقبل لشيء محاك، عبر تاريخ الفكر إشكاليّات مرتبطة من الآن فصاعدا، بوجود الصّورة وهي إشكاليّات تتعلّق بتطابقها مع الواقع وبمترلة حقيقة التّمثيل.[3]

وعندما يكون من مهام الفكر مساءلة الصّورة، فذلك يعني مساءلة تقاطع بين مقوّمين أساسيّن:

-النّظر الإنسانيّ والوسيط التّقنيّ-ولو أبكرنا في المرور على عالم التّقنيّة-لا يخفى أثر وسائل الاتّصال التّفاعليّ على أنظمة الصّورة المعاصرة لأنّها جعلت باستطاعة الإنسان تغيير الزّمان والمكان حسبما يريد، صار الاهتمام مشدودا أكثر إلى النّظام البصريّ عموما وإلى قدرته على صنع

---

[1]-فرانسيس دواير وديفيد مايك مور: "**الثّقافة البصريّة والتّعلّم البصريّ**"،تر:نبيل جاد عزميّ، الجمعيّة الأمريكيّة الدّوليّة للثّقافة البصريّة، 2015م، ط2، ص180.

[2]- عبد العالي معزوز:"**فلسفة الصّورة الصّورة بين الفنّ والتّواصل**"، أفريقيا الشّرق، المغرب، 2014م، د.ط، ص144.

[3]- رشيدة تريكي:"**الجماليّات وسؤال المعنى**"، تر:إبراهيم العميريّ، الدّار المتوسطيّة، تونس، 1430هـ،2009م، ط1، ص104.

المرئيّ.[1] إنّ نزعة الصّورة بها حافز بصريّ ينحاز لعقد مزاوجة بين الواقع والإنسان زمانيّا ومكانيّا فتفتح الباب على مصراعيه لاكتشاف العالم واختزاله في نفس الوقت كلّ حسب سماته الخاصّة به.

ولهذا أوجدت تصنيفات بصريّة لتسهيل التّعامل مع هذه الموجة-موجة البصريّات-بموضوعيّة وانتظاميّة، وفي هذه النّقطة نستدعي إحدى التّصنيفات المفيدة والتّي تهتمّ بتجميع البصريّات في مجموعات وفقا للسّمات الخاصّة بها، وعلى سبيل المثال يمكن استخدام المخطّطات التّاليّة: ساكنة، متحرّكة، ذاتيّة: كمحاور يمكن تصنيف هذه البصريّات تحتها.

1- البصريّات السّاكنة: Static Visuals: تشمل على الرّسوم والصّور المطبوعة أو المعروضة.

2- البصريّات المتحرّكة:Dynamic Visuals: الرّسوم المتحرّكة، أو الفيديو، أو الأفلام السّينمائيّة.

3- البصريّات الذّاتيّة: Personal Visuals: وهي مجموعة من البصريّات التّي تعتمد على الحركة الذّاتيّة مثل التّمثيل الصّامت"Pantomine"لغة الإشارات، لغة الجسد والإيماءات.[2]

-نخلص من هذا أنّ أيّ اتصال أو تواصل بصريّ بأيّ طائفة كانت بؤرته أنّه ملاحظ ويتّم رؤيته ومشاهدته والتّفاعل معه، والصّورة شكل يستدعينا إلى التّفتيش والتّنقيب عن دلالات تحملها.

الثّقافة البصريّة ومدلولات الصّورة:

كلّ مخلوق حيّ له تمثّلات تغذّي عقله وذهنه، سواء كانت حقيقيّة أو خياليّة، صحيحة أو مغلطة، لذا فبناء تصوّر ما حول موضوع ما هو معرفة تتنامى شيئا فشيئا أدائيّا أو تجريبيّا تفاعليّا أو ذاتيّا، ومكوّنات الأنا والهوّا عامل جاد في تحصيل مفهوم الثّقافة المرئيّة هذا وقد نشأ ضمن ميدان أكاديميّ هو"الدّراسات الثّقافيّة حول الحركة"التّي بدأت في انكلترا في خمسينات القرن الماضيّ، وأنّه انتشر في أمريكا من خلال الدّراسات التّي ركّزت على البصر والصّورة"وذلك حتّى عام 1990م، فرؤية الصّورة: كيف تظهره وكيف تؤثّر في كلّ مظهر من مظاهر حياتنا وسلوكنا

[1]- عبد العالي معزوز:"**فلسفة الصّورة الصّورة بين الفنّ والتّواصل**"، مرجع سابق، ص144.

[2]-فرانسيس دواير،وديفيد مايك مور:"**الثّقافة البصريّة والتّعلّم البصريّ**"،مرجع سابق، ص181.

الاجتماعي؟ هو أحد الميادين العلميّة الجديدة في وقتنا الحاليّ، فلا يمكن تصوّر حياتنا الرّاهنة من دون الصّور...[1]

ما مفهوم الثّقافة البصريّة؟ وما معنى مدلولات الصّورة؟ رغم أنّ الكتابة هي صورة اتّفق النّاس على طريقة قراءتها، لكن يمكن القول أنّ الثّقافة البصريّة: تعبير على كلّ ثقافة تتصّل بالصّورة: سواء أكانت ثابتة، أم حيّة، والّتي تحملها إلينا وسائل متعدّدة (الصّحافة المكتوبة، التّلفزيون، الكمبيوتر، الانترنت...).لذلك صار لازما علينا التّعرّف على المكوّنات الأساسيّة للصّورة، لغة ودلالات، وبالتّالي الاطّلاع على كيفيّة ومضمون ما تأتينا.[2]

-قد تنطوي الثّقافة البصريّة لدى المتلقيّ على تقدير جملة المهارات الإدراكية كضرورة ملحّة من ضرورات تعبئة القدرة على رؤية الأشكال البصريّة في مهادها الطّبيعيّ لدى المتمتّعين بنسبة البصر، وتنبع هذه المواصفات ممّا قد يتوافر لنا من تعدّد آليّات القراءة والكتابة والمشاهدة العلميّة الحصيفة.[3]

تشكّل ثقافة الصّورة حيّزا مائزا في الخطاب الثّقافيّ، وتكاد الصّورة تتفوّق على ثقافة الكلمة في كثير من مقامات الخطاب السّياسيّ والاجتماعي، ولعلّ المثيرات البصريّة والإيحاءات الدّلاليّة المتوافرة في خطاب الصّورة أكثر تأثيرا وإثارة من المثيرات الدّلاليّة الّتي يحويها الخطاب المقروء أو المسموع، ولا يخفى أنّ الشّفافيّة وغياب القناع الدّلاليّ في ثقافة الصّورة يوفّران قطاعا واسعا من المتلقّين على اختلاف مشاربهم الإيديولوجية وانتماءاتهم الطّبقيّة.[4]

والحقّ أنّ جمهور الصّورة عريض طويل وفي تنام وتزايد مع كلّ لحظة تمر، فما للصّورة من ميكانيزمات جذب، تجعل المشاهد في حالة ذهول واشتياق إلى تناول المزيد منها، تفتح شهيته عليها، فالصّورة أصبحت إدمانا بحقّ.

---

[1]-محمد قاسم عبد اللّه:"**ثقافة الصّورة والثّقافة المرئيّة لدى الأطفال**"، مجلّة الطفولة العربيّة، الكويت، العدد:71، ص 13، 14.

[2]-جان عبد اللّه توما:"**التّعلّم والتّعليم(مدارس وطرائق)**"، مرجع سابق، ص45.

[3]- معاشو قرور:"**الأميّة البصريّة إشكاليّة تلقيّ الحداثة في الفنّ التشكيليّ العربيّ**"، دار ميم للنّشر، الجزائر،2013م، ط1، ص54.

[4]- عمر عتيق:"**ثقافة الصّورة دراسات أسلوبيّة**"، عالم الكتب الحديث، الأردن،1432هـ،2011م، د.ط، ص01.

غير أنّ راهنيّة الصّورة في الثّقافة العربيّة انبثقت في منطقة متاخمة للمؤثّرات الغربيّة، والحسيّة الكامنة في المدرك الجماليّ للإنسان نفسه ولو أنّه بات من العسير مفارقة حدود هذا التّعايش الذّي أسلمته للعزلة ثقافة موت الصّورة بفعل التّقنيّة ذلك قصد اختيار مواطن العزلة الفنيّة ومواجهتها في حدود ما يتماهى به التّلقيّ المصطنع.[1]وفي نفس المقام وبسياق مغاير قد أعلن عن موت فنّ التّصوير بمجرّد الإعلان عن ميلاد التّصوير الفوتوغرافي.

ففي عام 1839م أعلن عالم الفلك أرجوAragoاختراع العالم داجير للتّصوير الفوتوغرافيّ أمام أكاديميّة العلوم الفرنسيّة، حينها قال الفنّان الفرنسيّ المعروف يوجين ديلاكوا:"من اليوم مات فنّ التّصوير".[2]

على اعتبار ما تقدّم فالتّصوير الحيّ الحقيقيّ هو التّصوير الغير ممكنن أي الذّي لا يرتبط بآلة ما أو ماكنة ما أو جهاز آليّ؛ فهذا ما يقتل الحياة فيه.

-ولذلك يرى ليوناردوا ديفانشي، أنّ التّصوير ابن شرعيّ من أبناء الطّبيعة"ما يترك الانطباع لدى المتأمل في حضارة الصّورة بأنّ ثقافة العين تمارس جنونا من نوع خاص."[3]

لهذا لا يمكن لأيّ آلة أن تحكم حضارة صورة، ولدت في رحم ثقافة ما، وإن فعلت فستجعلها محرومة خاصيّتي المواصلة والتّعاقبيّة.

غالبا استدخال ثقافة العين العربيّة ضرورة ملحّة، ذلك أنّها عين مخضرمة تشرّبت بمعاصرتها مراحل الثّقافة البشريّة.

"رحلة الصّيغ التّعبيريّة"من الشّفاهيّة إلى عصر الصّورة أو بالأحرى "ثورة الصّورة". في التّصوير البشريّ بأكمله.

ابتدأت بمرحلة الشّفاهيّة ثمّ مرحلة التّدوين وتتلوها مرحلة الكتابيّة وأخيرا مرحلة ثقافة الصّورة، ولكلّ مرحلة من هذه المراحل خصائصها المتميّزة وهي خصائص لا تزول مع ظهور

---

[1]- معاشو قرور:"**الأميّة البصريّة إشكالية تلقيّ الحداثة في الفنّ التّشكيليّ العربيّ** "، مرجع سابق، ص13.

[2]-شاكر عبد الحميد:"**عصر الصّورة السّلبيّات والايجابيّات**"، مرجع سابق، ص22.

[3]-معاشو قرور:"**الأميّة البصريّة إشكاليّة تلقيّ الحداثة في الفنّ التّشكيليّ العربيّ**"، مرجع سابق، ص32.

مرحلة جديدة؛ بل إنّ آثارا من الصّيغ تبقى وتظل فاعلة حتّى مع ظهور صيغ جديدة، فالشّفاهيّة لم تتلاشى من الوجود الذّهنيّ والتّعبيريّ حتّى مع ظهور الكتابيّة وسيطرتها لمدّة زمنيّة طويلة وكذا فإنّ ثقافة الصّورة لن تزيح ثقافة الكتابة من الوجود، ولكن الذّي سيحدث هو تجاور قويّ بين صيغ ثقافيّة متعدّدة".[1]

وبمجرّد افتكاكها وانفصالها فإنّ التّفاوت في هذا التّجاور الصّيغيّ قد يصبح تفاضليّا أو أنّه قد يصبح يتحرّك بوتيرة متسارعة فالعالم اليوم سريع لا متناه فكلّما كانت الصّيغة الثّقافيّة أبطأ أخلّت بالسّلسلة الثّقافيّة وجعلت هذا العالم في وتيرة أقرب منه إلى البطء والرّجعيّة.

فإذا كان المثقّف العربيّ لا يعثر على متعته إلاّ داخل الكلام بتعبير الفنّان محمد القاسيّ فإنّ ثقافة الإنشاديّ التّي غلبت ثقافة التّصويريّ تضرب بجذورها في الحقل الشّفويّ للمنظومة الفنيّة العربيّة ذلك"أنّ تراجع الكتابة يدلّ على سيادة المسموع على المرئيّ من منطلق أنّ ثقافة الأذن أكثر اقتصادا في إنفاق الجهد من أجل التّلقيّ بالقياس إلى ثقافة العين".وهي من المآخذ التّي وسمت الحوار البصريّ العربيّ بوصمته (الأميّة البصريّة)، على الرّغم من الإرث الجماليّ لثقافة العين العربيّة.[2]

ولعلّ مسايرتنا لما يسمّى"بعصر الصّورة"، يدفعنا إلى التّفاعل مع أجزاء فقط من هذا العالم فتضيع بقيّتها علينا ولا نرى الحلقة الأهمّ، ولتقدير نواتج الخوض في ثقافة الصّورة نمر على النّقاط الآتية.

نواتج ثقافة الصّورة:

1-أصبحت تتلاعب بالعقول، وتفصل متابعيها عن العالم الحقيقيّ، بحيث لا يعود يعرف الواقع إلاّ من خلال الصّورة المتتاليّة المسيرة.

[1]- عبد اللّه الغذّامي:"**الثّقافة التّلفزيونيّة سقوط النّخبة وبروز الشّعبيّ**"، المركز الثّقافي العربيّ، المغرب، 2005م، ط02، ص 08، 09.

[2]-قرور معاشو: "**الأميّة البصريّة إشكاليّة تلقيّ الحداثة في الفنّ التّشكيليّ العربيّ**"، مرجع سابق، ص56.

2-استطاعت الصّورة أن تمارس هيمنة وسلطة على المتلقيّ المنبهر، والمشاهد المستهلك السّلبي، الذّي تقتصر لذّته على المتعة البصريّة.

3-استطاعت الصّورة أن تكون عنصرا أساسيّا في تشكيل شخصيّة الإنسان، وفي تشكيل تصوّراته عن الواقع بشكل يفوق خبراته الفعليّة اليوميّة المعاشة.

4-لقد أدّت صناعة الصّورة إلى هيمنة ثقافة المظهر والشّكل، والإبهار واللّمعان والاستعراض على حساب ثقافة الجوهر والمضمون والقيمة والعمق.

5-أصبحت الصّورة قادرة على توجيه سلوك المستهلك والتّحكم بذوقه وعقله، وتحديد ماذا يأكل، وماذا يشرب، وكيف يلبس وكيف يتصرّف.

6-توغلت الصورة داخل وعي الإنسان وأصبحت تؤسّس لاختيارات وتفصيلات، وتحفيزات وتحيّزات، وتطلق حاجيّات وتحدث رغبات.

7-وفي عصر صناعة الصّور أصبحت الصّورة تقيم معادلا خياليّا للواقع، بل يصبح الواقع أحيانا صورة شاحبة عن الصّورة، فتكون الصّورة هي الأساس وليس الواقع وأصبحت الصّورة أحيانا تسبق الواقع وتمهّد له.[1]

الكتابة للأطفال صورة أيضا:

-تظهر عناية المجتمع العربيّ القديم بالطّفل من خلال أشكال تعبيريّة أدبيّة تتّحذ الطفل محورا لها للتّعبير عنها، وهي في حقيقتها نابعة من صلب الخصوصيّات الاجتماعيّة للشّخصيّة العربيّة آنذاك، وهي بذلك تتمتّع بكلّ شروط حضورها الأدبيّ الجماليّ الدّلاليّ، وسنذكر من ذلك:

1-رثاء الأطفال.

2-هدهدة الأطفال وترقيصهم.

3-الحكايات القصيرة على لسان الحيوان.

[1]-فهد بن عبد الرّحمن الشّميمري:" **كيف نتعامل مع الإعلام؟**" الرّياض، مكتبة الملك فهد الوطنيّة، 1431هـ، 2010م، ط1، ص81.

4-الأسطورة والخرافة.[1]

- نخلص إلى أنّ العناية بالطّفل العربيّ كانت ناتجة عن تشكيلة المجتمع العربيّ آنذاك و لم تخرج عن نطاقه.

علما أنّ لغة الأطفال هي لغة خاليّة من كلّ تركيب معقّد أو بهرجة أو استعراض تركيبيّ...هي فقط لغة بسيطة يغلب عليها الجانب الحاسيّ والوصف ذلك أنّ الطفل لازال في مرحلة الطّفولة التّي تكون بعيدة عن التّجريد والإدراك الكلّي للأشياء. فيها يبحث الطّفل عن معرفته من خلال حواسه فيوظّف أدواته الذّاتيّة المتاحة لذلك.

وبناءا عليه للغة الأطفال سمات تختلف اختلافا جذريا عن لغة الكبار ومن هذه السّمات نتطرّق إلى:

1-التّركيز على الذّات: تتسّم لغة الأطفال بالتّمركز على الذّات ويرى بياجيه أنّ النّزعة الاجتماعيّة لا تتيقظ قبل سنّ السّابعة.

2-المحسوسات: إنّ أغلب لغة الأطفال تدرك بالحواس، أمّا أسماء المعاني فتظهر لاحقا، ونشير في هذا السّياق إلى أنّ اللّه عزّوجل قد خاطب النّاس بالمحسوسات مثل الأرض والجبال، ومن ثمّ خاطبهم بالمجرّدات.

3-عدم الدّقة والوضوح: يغلب على لغة الأطفال التّعميم لا التّخصيص، فقد يطلق كلمة بحر على جميع مصادر المياه، وهذا يجعلنا نركّز على المفاهيم في المراحل الأولى من النموّ اللّغويّ عند الأطفال.[2]

فالصّورة الكليّة المشكّلة بذهنيّة الطفل غالبة على عالمه، وهو بهذا يجزئ ما يتعامل معه مم مرّكبات ليصل إلى ما يرغب به من إشباع لفضوله حول المحيط، فهي حاجة طبيعيّة فطر عليها الإنسان منذ الأزل والخلق.

---

[1]-عميش عبد القادر:"**قصّة الطّفل في الجزائر دراسة في الخصائص والمضامين**"، مرجع سابق، ص25.

[2]-محمد فوزي أحمد بني ياسين:"**اللّغة خصائصها، مشكلاتها، قضاياها، نظريّاتها، مهاراتها، مداخل تعليمها، تقييم تعلّمها**"، مؤسّسة حمادة للدّراسات الجامعيّة، الأردن، 2010م، ط1، ص92.

ولقد قيل إنّ الإنسان يفكّر من الخارج إلى الدّاخل، فالفكرة هنا تجعل الإنسان في حالة بدائيّة يعتمد على حواسه، ولا يستطيع التّفكير من غير أن ينتقل من الخارج وهذا التّصوّر يجعل الإنسان متلقيّا مهمّته تحليل الصّور الذّهنيّة التّي يتلقاها. والحقيقة أنّ التّصوّرات التّي تأتي من الخارج كما ترى"جودت غرين"يشترك فيها الكثير من البشر لكن تصوّراتنا الخاصّة إنّما تأتي من النّسق الذّي تتمتّع فيه هذه التّصوّرات، وذلك وفقا للثّقافة التّي نعيش فيها ونتلقّاها.[1]

-فبناء معارفنا لا يخرج عن دائرة الانتماء والوجود والثّقافة الخاصّة بنا لكن قد لا نقدر على تحصيل نسيج المعرفة هذا دون وجود بشر نشترك معهم في الكينونة.

لنستدرك قضيّة وضع الألفاظ في أدب الطّفل التّي تعدّ قضيّة أعقد وأصعب لأنّها مطالبة تأليفا:

أن تنزل إلى مستوى قامة الطّفل وأن تتضاءل بكبريائها المتوارث أمام متلقيها الصّغير بكبريائه العنيد وشقاوته التّي ترفض التّخلّي عن عاداتها وفطرتها، ولن يفلح كاتب الأطفال أمام هذه الخصائص والطّباع الطّفوليّة إلاّ إذا خاطب الطّفل بلسانه وفكره وذوقه واستنطق طفولته...[2]

بهذه الطّريقة قد يتمكّن من استلهام دواخله، وإذا فعل فقد أتمّ مهمّته، ربط الأدب بالطّفل وربط الكتابة بعالم الطّفل.

-علاوة على حضور الصّورة بهذه الكتاباتالّتي أصبح سنّة يعتنقها الكتّاب فأوّل الفضل في استعمال مصطلح"الصّورة"في الأدب يعود إلى الجاحظ حيث اعتبر الشّعر"صناعة وضربا من النّسيج وجنسا من التّصوير"، أمّا الجرجاني فقال:"نعلم أنّ المشاهدة تؤثّر في النّفوس مع العلم بصدق الخبر".ويذهب القرطاجنّي إلى القول بأنّ:"التّخيّل أن تتمثّل للسّامع من لفظ الشّاعر المتخيّل أو

[1]-سمير أحمد معلوف:"**الصّورة الذّهنيّة دراسة في تصوّر المعنى**"، مجلّة دمشق، مج:26، 2010م، العدد1و2، ص 147، 148.

[2]-عميش عبد القادر: "**قصّة الطّفل في الجزائر دراسة في الخصائص والمضامين**"، مرجع سابق، كلمة المؤلّف-غلاف الكتاب

معانيه أو أسلوبه ونظامه. وتقوم في خياله صورة أو صور ينفعل لتخيّلها وتصوّرها، أو تصوّر شيئا آخر بها".[1]

-أمّا الطرح المتقدّم هذا اختزلت الصّورة ذات الإطار والألوان، الصّورة الرّقميّة أو الفوتوغرافيّة ضرب الصّناعة والمشاهدة والتّخيّل لتبسط نفوذها ولعنتها.

بسبب هذا المعترك حول ديناميكيّة دلق الصّورة في الكتابة للأطفال يتواتر هذا السّرد للتّصريح المعلن على وجوديّة الصّورة بصفة قارّة لا تتزعزع حتّى حين لحظة نكرانها.

ولذلك قرّر الغزاليّ أنّ:"الشّيء في الوجود أربع مراتب: الأولى: حقيقته في نفسه، والثّانيّة: ثبوت مثال له في الذّهن؛ وهو الذّي يعبّر عنه بالعلم، والثّالثة: تأليف مثاله بصوت وحرف تدلّ عليه، وهو العبارة الدّالّة على المثال الذّي في النّفس، والرّابعة: تأليف رقوم تدرك بحاسّة البصر ذاته على اللّفظ، وهو الكتابة".إنّ هذه المراتب التّي تحدّث عنها الغزالي تجعل من الواقع الخارجيّ مبتدأ الإدراك".[2]

والكتابة تطعّم بصور تلميحيّة، تفسيريّة، داعمة تزيد في تطوير مهارات القراءة وتلبس الحرف وحفظ التّجربة وتحفّز على الإجراء وتعزّز المكتسب.

ومنه أخذت الكتابة للطّفل في الجزائر حصّتها في التّجذر، وحريّ بنا أن نشير إلى محاولات أعضاء جمعيّة العلماء الجزائريّين الاهتمام بتعليم الصّبيان والفتيان، الشّيء الذّي انجر عنه آليّا أخذ هذا المستوى من الأدب بالرّعاية والتّأليف، حتّى وإن كانت وسيلتهم وغايتهم لا تخالف ما أشرنا إليه في مسألة دور الأسرة العربيّة التّراثيّة في تثقيف الطّفل وتنشئته على فهم الأدب"الشّعر"وتعاطيه، وحفظ الخطب والأقوال المأثورة.

وأمّا من كتب من رعيل الأدب الجزائريّ الحديث في هذا الشّأن فصفوة أعلامه:

[1]-محمد قاسم عبد اللّه :"**ثقافة الصّورة والثّقافة المرئيّة لدى الأطفال**"، مرجع سابق، ص20، 21.

[2]-سمير أحمد معلوف:"**الصّورة الذّهنيّة، دراسة في تصوّر المعنى**"، مرجع سابق، ص137.

الأخضر السّائحي"محمّد"، والطّاهر وطّار، وسليمان جواديّ، وعبد العزيز بوشنقيرات، وبوزيد حرز اللّه...ومحمّد مفلاح.[1]

الصّورة التّعليميّة:

تعالت وسمت الصّورة مقارنة ببقيّة داعمات التّعليم الأخرى فاجتهدت حضورا في تكوين المتعلّمين في جلّ الأطوار التّعليميّة، بيد أنّ اللّحمة التّي تجمعها مع تلميذ الابتدائيّ ليس لها مثيل، فهي تداعب عيونه بألوانها وتستجلب اهتمامه بخطوطها الجامدة فتحرّك مخيّلته الصّغيرة وبذاك كانت بارعة في وصف ما أراد المعلّم قوله أو كتابته واختزله في نظرة منه، ليفكّ شيفرتها ويكون بذلك سعيدا فخورا بنفسه.

ففي المجال السّيكولوجي اعتبرت الصّورة"نشاط أو فاعليّة ذهنيّة تعمل ما في الذّهن، بكيفيّة يدركه بها، وينظّمه ويتصوّر جهاز عقلي بشري".[2]

- أمّا في المجال التّربويّ: فتحتل الصّورة مكانة متميّزة في تحصيل الطّفل ونموّه العقلي، حيث إنّ تفسير الطّفل لمضمون الصّورة يعتمد على ملاحظة الأشياء المتضمّنة فيها، وخصائصها المرئيّة، وألوانها والعلاقات المكانيّة لمحتواها، ويعتمد ذلك كلّه على قدرة التّلميذ على التّمييز الإدراكي، فالمتعلّمون البصريّون يعتمدون بالدرجة الأولى على حاسّة البصر في المدخلات الحسيّة ومن ضمنها المادّة المكتوبة، وتمثّل هذه الفئة60% تقريبا من مجموع الأطفال المتعلّمين.[3]

فالصّورة التّربويّة هي صورة هادفة ومفيدة تستخدم في مجال التّربيّة والتّعليم، وبالضّبط في الفصل الدّراسيّ، وبالتّاليّ تتحوّل هذه الصّورة إلى صورة ديداكتيكيّة أو ما يسمّى بالصّورة التّعليميّة التّعلّميّة، وماهية هذه الصّورة أنّها وسيلة توضيحيّة وأداة بيداغوجيّة هامّة، تساعد المتعلّم

---

[1]-عميش عبد القادر:"**قصّة الطفل في الجزائر دراسة في الخصائص والمضامين**"، مرجع سابق، ص34.

[2]-عبد الكريم غريب:"**المنهل التّربويّ معجم موسوعيّ في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجيّة والدّيداكتيكيّة والسّيكولوجيّة**"، منشورات عالم التّربيّة، مطبعة النّجاح، المغرب، 2006م، ط01، ج:02، ص503.

[3]-محمد قاسم عبد اللّه:"**ثقافة الصّورة والثّقافة المرئيّة لدى الأطفال**"، مرجع سابق، ص20.

والمدرّس معا على التّبليغ والإفهام والتّوضيح وتفسير ما غمض من الدّرس، وتبيان جزئياته وتفاصيله المعقّدة بشكل محسوس ومشخّص.[1]

تجسيم وتشخيص الظّاهرة التّعليميّة تساهم في انفتاح العقل على المعرفة، وما دور الصّورة إلاّ أنّها تحقّق هذه الأمنية التّعلميّة التّعليميّة في ظرف وجيز وبأسلوب حماسيّ.

المطلب الثّاني:الصّورة التّعليميّة رسالة بصريّة:

يعتبر ماتز **Christion Metz** (الرّسالة البصريّة مثل الكلمات، وكلّ الأشياء الأخرى لا يمكن أن تنفلت من تورّطها في لعبة المعنى، والأهمّ من ذلك هو الوقوف عند المبادئ التّي تميّز هذه الرّسالة بوصفها علامة أيقونيّة(...)وبين اللّسان(...)بوصفه نسقا مؤولا لمحل الفعل الإبداعي الإنساني).[2]

فكيف نتواصل من خلال الرّسوم والصّور؟ ولعلّنا نرجئ الإجابة قليلا لطرح انشغال فعّال حول فاعليّة الاتصال بأنواعه، فلا يسعنا إلاّ البدء بـــ: هل الاتّصال الفعّال(أيّ نوع من الاتّصال ونحن هنا نركز على التّعليميّ منه)لفظي أم صوتي أو بصريّ؟

قام ألبرت مهرابيان من جامعة كاليفورنيا في مدينة لوس أنجلوس، بقياس الطّرق بين مصداقية العناصر الصّوتيّة والبصريّة واللّفظيّة في رسائلنا الكلاميّة الخطابيّة.

-فالعنصر اللّفظي :هو الرّسالة نفسها الكلمات التّي نقولها.

-والعنصر الصّوتي:هو صوتك-التّرنيم، ورنين الصّوت الذّي ينقل تلك الكلمات.

---

[1]-جميل حمداوي:"**الصّورة التّربويّة في الكتاب المدرسيّ**"، مجلّة علوم التّربيّة"عدد خاص باللّغة العربيّة الواقع والممكن"، المغربّ، جانفي2014م، رقم:58، ص45، 46.

[2]-قدور عبد اللّه ثّاني:"**سيميائيّة الصّورة مغامرة سيميائيّة في أشهر الإرساليّات البصريّة في العالم**"، مؤسّسة الوّراق للنّشر، الجزائر، 2008م، ط1، ص25.

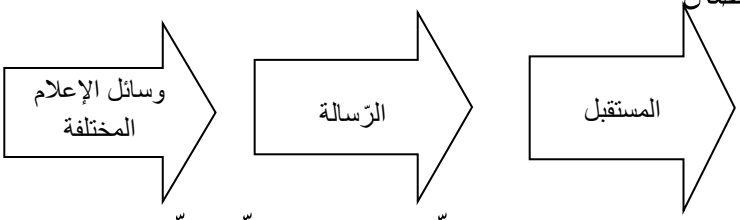
أمّا العنصر البصريّ: فهو ما يراه النّاس مرتسما على وجهك وجسمك، دراسة الأستاذ مهرابيان وجدت أنّ درجة التّناقض بين هذه العناصر الثّلاثة كانت العامل الذّي يؤثّر في المصداقيّة.[1]

-فلا سبيل لترجيح كفّة علة أخرى؛ فالتّواصل الفعّال يحتاج إلى تكاثف جهود اللّفظ والصّوت والبصر للإبلاغ والتّواصل وخلق التّأثر والتّأثير.

إنّ أشكال الرّسوم والصّور المستخدمة في الاتصال البصريّ عادّة ما يتمّ توجيهها نحو المتلقين من خلال وسائل الإعلام المختلفة، والّتي يمكن أن تنقل وتعكس وترسّخ أي صورة ذهنيّة، ويمكن تمثيل عمليّة الاتّصال من خلال الشّكل التّخطيطيّ الموضّح في الشّكل:

مراحل عمليّة الاتّصال.[2]

القناة أو وسيلة الاتّصال



مخطط10 يوضّح مراحل عمليّة الاتّصال

1-فالصّورة رسالة بين مرسل ومستقبل، وهي رسالة ذات مضمون، وإمّا أن تكون ذات مضمون سطحي للاستهلاك، أو مضمون عميق له شفرة وألغاز يجب حلّها -ويكون مقدّم لشريحة دون غيرها-، أو مضمون يستقّر في العقل الباطن للمتلقّي دون أن يشعر.

2-الصّورة تعكس هدف من قام بإنتاجها وعرضها.

3-إنّ الصّورة المعروضة أو اللّقطة المشاهدة هي خيار منتجها وعارضها، فهي واحدة من بين عشرات أو مئات الصّور الأخرى المرتبطة بالشّيء نفسه، أو الحدث(المصوّر)نفسه لكن قد تمّ استبعادها واختيرت الصّورة المعروضة.

---

[1]-برت دكر:"**فنّ الاتصال**"، تر: عبد الرّحمن بن هادي الشّمراني، مرا: إبراهيم بن حمد القعيد، مؤسّسة الرّيّان للنّشر، دار المعرفة البشريّة، سلسلة التّطوير الإداري،1421هـــــ، د.ط، ص31.

[2]-فرانسيس دواير وديفيد مايك:"**الثّقافة البصريّة والتّعلّم البصريّ**"، مرجع سابق،ص175.

4-عمليّة اختيار الصّورة تهدف إلى إرسال رسالة بعينها، أو بثّ معنى محدّد، وقد تكون الرّسالة محاولة لتشويه الحقيقة.

5-إنّ الصّورة ليست محايدة، بل متحيّزة أحيانا، وقادرة على إخفاء ذلك التّحيّز.

6-إنّ قراءة الصّورة عند الأميّ تختلف عن قراءتها لدى المتعلّم والمثقّف يحاول الوصول إلى المعنى الكامن فيما وراء الصّورة، وليس الاكتفاء بالمتعة البصريّة.[1]

الرّسالة البصريّة وإنتاج المعنى:

إنّ "اللّغة البصريّة" التّي يتمّ عبرها توليد مجمل الدّلالات داخل الصّورة هي لغة بالغة التّركيب وتستند من اجل بناء نصوصها إلى مكوّنين:

-البعد العلاماتي الأيقوني.

-البعد العلاماتي التّشكيليّ.

فالرّسالة البصريّة تستند من أجل إنتاج معانيها، إلى المعطيات التّي يوفّرها التّمثيل الأيقوني كإنتاج بصريّ لموجودات طبيعيّة تامّة(وجوه، أجسام، حيوانات، أشياء من الطّبيعة...) وتستند من جهة ثانيّة إلى معطيات من طبيعة أخرى...ويتعلّق الأمر بما يطلق عليه التّمثيل التّشكيليّ للحالات الإنسانية، أي العلامة التّشكيليّة: الأشكال والخطوط، والألوان والتّركيب.[2]

-ما يوازن كفّتاهما أنّ الصّورة لا تستغني على أحدهما فعملهما يكتمل بحضورهما معا.

الرّسمة ...صورة تعليميّة:

لا تختلف الرّسوم كثيرا عن الصّور فكلاهما ينقل لك الواقع والأحداث بشكل بصريّ تدركه العين، يكمن الاختلاف في أنّ الصّورة أكثر واقعيّة وتفصيل على عكس الرّسوم فهي أكثر بساطة وتجريدا.

-وتعرّف الرّسوم التّعليميّة الخطيّة بأنّها تمثيل بصريّ حرّ للأشياء والأفكار والعمليّات الملموسة والمجرّدة تعتمد أساسا على الخطوط الأساسيّة والرّموز البصريّة المرسومة والمكتوبة دون

[1]-فهد بن عبد الرّحمن الشّميمري:" **كيف نتعامل مع الإعلام؟**"، مرجع سابق، ص80.

[2]- قدور عبد اللّه ثاني:"**سيميائيّة الصّورة"مغامرة سيميائيّة في أشهر الإرساليّات البصريّة في العالم**"، مرجع سابق، ص34.

تقيّد بكلّ التّفاصيل والنّسب الموجود في الشّيء الذّي يمثّله، بقصد التّعبير عن المعنى المطلوب توضيحه وتلخيصه لتحقيق أهداف تعليميّة معيّنة.[1]

أمّا تاريخيّا: الرّسوم مصطلح يستخدم للتّعبير عن الصّورة المعدّة للاستخدام في المواد المطبوعة، ولكن حاليّا فقط تمّ توزيع هذا المصطلح ليشمل المواد المطبوعة ووسائط إضافيّة أخرى مثل:

-الأفلام السّينمائيّة، التّلفزيون، الكمبيوتر، الرّسوم ثلاثيّة الأبعاد.

وإذا كنّا قد صنّفنا الرّسوم على أنّها أشكال للاتصال البصريّ فكلّ ممّا يأتي يمكن تصنيفه على أنّه شكل من أشكال الرّسوم:

الرّموز (الخطيّة والمجرّدة)، الخرائط، الرّسوم البيانيّة، المخطوطات، العروض التّوضيحيّة أو الصّور(واقعيّة أو مجرّدة)،الصّور (الثّابتة أو المتحرّكة)، النماذج ثلاثيّة الأبعاد، العناصر(التّي يمكن اعتبارها أحيانا رموزا)، الرّسوم المركبة.[2]

من خصائص الرّسومات التّعليميّة أنّها:

1-هادفة: تعبّر عن معنى الأشياء والأفكار والعمليّات.

2-تمثيل حرّ بالخطوط: تركّز على الخطوط الأساسيّة في الرّسم، دون تقيّد بكلّ العناصر والتّفاصيل.

3-أن وحدة بناء الرّسومات الخطيّة هي الخطّ اليدوي: في التّعبير عن الأشياء والأفكار والعمليّات من ثمّ فهي تطلق على رسم أو تكوين خطّي، وليس على الصّور الخطيّة فقط.

4-أنّها تقع على مستويات من التّجريد، على حطّ متصل.

5-أنّها رموز بصريّة، تعتمد على المشاهدة من قبل المتعلّم.[3]

---

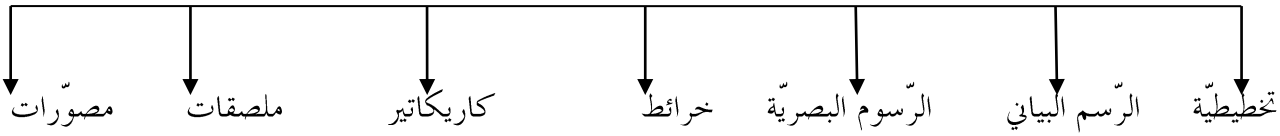
[1]-زينب السّلاميّ:"**الرّسوم التّعليميّة**"، كليّة البنات، جامعة عين الشّمس، قسم تكنولوجيا التّعليم، ج01، (الكترونيّ – يوتيب–).

[2]-فرانسيس دواير وديفيد مايك مور:"**الثّقافة البصريّة والتّعلّم البصريّ**"، مرجع سابق، ص169، 170.

[3]- زينب السّلاميّ:"**الرّسوم التّعليميّة**"، مرجع سابق، (الكترونيّ).

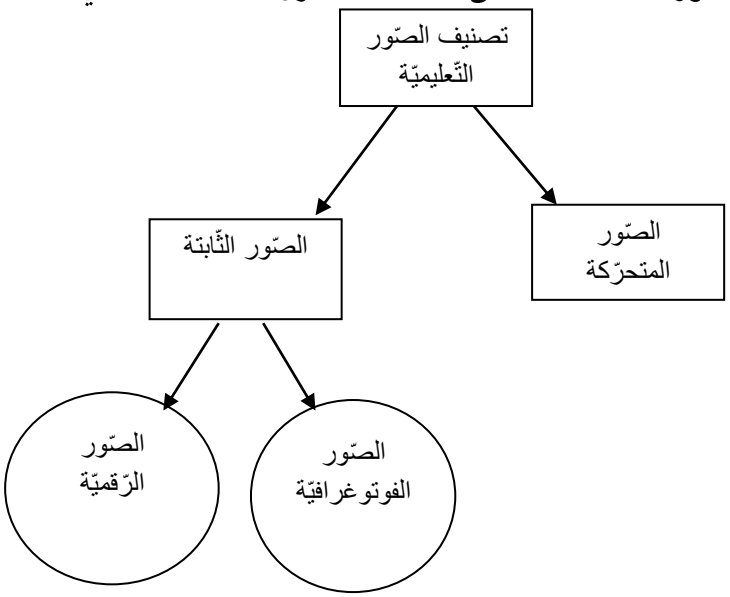
نردف هذا الطّرح بتخطيط حول أنواع الرّسومات الخطيّة التّعليميّة:[1]

أنواع الرّسومات الخطيّة التّعليميّة



لنا أن نعرّج على الرّسوم الالكترونيّة في هذا المقام، والتّي تعتبر صورة مرقمنة لذات الرّسوم الخطيّة أدخلت عليها تجديدات وتحسينات وتحديثات آليّة فأصبحت تعاقر الكمبيوتر وتشدّ الرّحال أينما تمّ استدعاؤها تعليميّا.

تصنيف الصّور التّعليميّة: يمكن تصنيف الصّور التّعليميّة كالآتي:[2]



مخطط11 يمثّل تصنيف الصّور التّعليميّة

ونظرا لتعدّد استخدامات هذه الوسيلة"الصّورة"تفرّعت وتنوّعت اشتقاقاتها الصّوريّة، فساعدت على التّعليم وأفادت المتعلّم وسهّلت على المعلّم فعل التّعليم فوظّف منها في درسه أنواعا عديدة منها:

[1]– زينب السّلاميّ:"**الرّسوم التّعليميّة**"، مرجع سابق، (الكترونيّ).

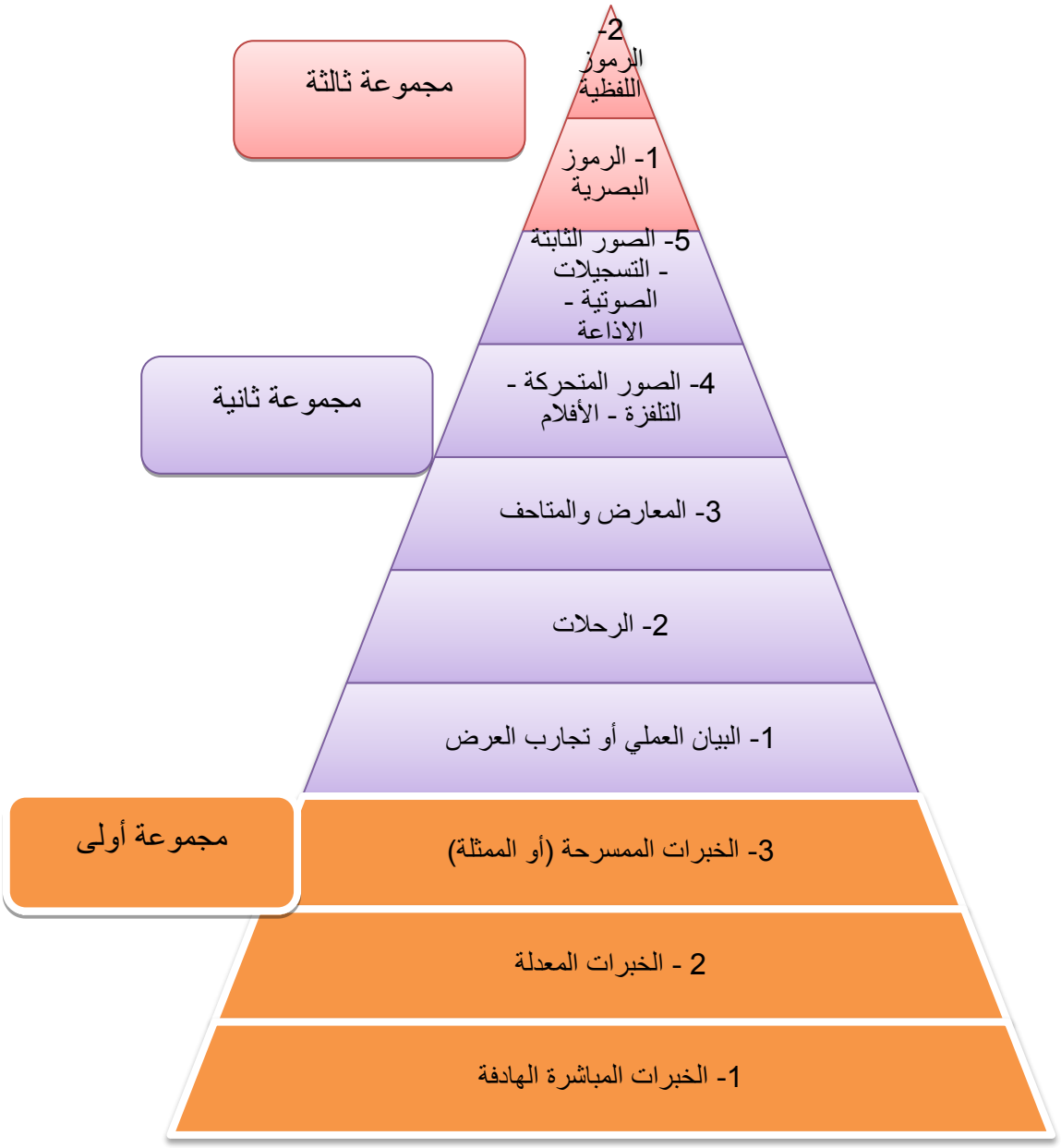
[2]–شيخة عثمان الدّاوود وتهاني محسن الديلبحي:"**الصّور التّعليميّة(التّصنيف، الأهميّة، معايير، تصميمها، أدوات وأساليب الإنتاج والعرض)**"، المملكة العربيّة السّعوديّة، جامعة الملك سعود، كليّة التّربيّة، قسم تقنيات التّعليم،2014م، ص05.

أ/–الصّور الثّابتة: تقع في المستوى الثّامن من مخروط الخبرةوفي المرتبة الخامسة والأخيرة من مجموعة المحسوس بالملاحظة، وتشمل كافة الصوّر التّعليميّة الثّابتة مثل: الصّور الفوتوغرافيّة، والرّسوم واللّوحات والخرائط، والشّفافيّات والشّرائح والأفلام التّعليميّة، كما تشمل الأسطوانات والأشرطة المسجّل عليها مواد تعليميّة صوتيّة: وهذه الوسائل هي الأكثر انتشارا واستخداما في المؤسّسات التّعليميّة خصوصا في الدّول الفقيرة حيث تمتاز برخص الثّمن وسهولة الإعداد يدويّا.[1]

وللتّثبيت أكثر، وتدعيما لما قدّمناه نستدعي مخروط الخبرة لادجار:[2]

1–سحر سليمان عيسى:"**مهارات تدريس اللّغة العربيّة**"، دار البلديّة، عمان، 1434هـ،2013م، ط1، ص157.

2– ينظر: قدور عبد اللّه ثاني:"**سيميائيّة الصّورة مغامرة سيميائيّة في أشهر الارساليّات البصريّة في العالم**"، مرجع سابق، ص 156، 157.



مخطط12يوضّح مخروط الخبرة[1]

[1] - عبد الحق منصف:"**رهانات البيداغوجيّة المعاصرة دراسة في قضايا التّعلّم والثّقافة المدرسيّة**"، مرجع سابق، ص228.

بنية الصورة وشكلها:

الصّورة عبارة عن رموز بصريّة، ألوان، أشكال، حركات تشكل مجتمعة بنية دلاليّة هذه الصّورة، فما هي هذه البنيات المكوّنة لها:

1-**الرّموز:** تحمل معنى بحسب الكلمات أو المخطّطات أو رسوم أو حركات أو إشارات وبناءا على هذه التّفرّعات يمكننا تقسيم الرّموز إلى: لغويّة بصريّة ثابتة والرّموز الاجتماعيّة الثّقافيّة:

1-1-**الرّموز اللّغوية:** هي أصغر جزء في اللّغة، يعبّر عن اتّحاد الدّال والمدلول.

2-1-**الرّموز البصريّة الثّابتة:** وتعبّر عن ما نراه بالعين المجرّدة وينقسم إلى ثلاثة أقسام وذلك حسب معيار التّشابه بين المصدر والمعنى:

أ/الرّموز البصريّة غير المتعلّقة بالصّور أو الشّكل:كالحروف والمخطّطات البيانيّة.

ب/الرّموز البصريّة المتعلّقة بالصّورة أو الزّخرفة:مثل الصّورة الفوتوغرافية.

ج/الصّور البصريّة المختلفة:مثل الأشكال النّقطية، البقع.[1]

- تأخذ الصّورة أشكالا عديدة ومتعدّدة نتطرّق منها إلى:

- **المستطيل:**هو من الأشكال الثّريّة سواء كان مستطيلا أفقيّا أو رأسيّا وهو من الأشكال الأكثر استعمالا في الجرائد اليوميّة لكن الاختلاف طول المستطيل عن عرضه يحتاج إلى جهد لإدراك الصّورة.

- **المربّع:**وهو من الأشكال المتداولة واختيار الأدوار المناسبة للموضوعات التّي تحتاج إلى مثل هذا الشّكل.

- **الشّكل الدّائريّ:**من الأشكال الأكثر حيويّة ، خفّة وحركة في الوقت نفسه لهذا يفضّل استخدامه لإضفاء الحركة والحيويّة وكسر الجمود والرّتابة يستعمل خاصّة في الإعلانات.

[1]-ينظر: قدور عبد اللّه ثاني:"**سيميائيّة الصّورة مغامرة سيميائيّة في أشهر الإرساليات البصريّة في العالم**"، مرجع سابق، ص156، 157.

- **الشّكل البيضاويّ**:من الأشكال الغير تقليديّة يمتاز بالتّعبير عن الكلاسيكيّة أو العراقة الدّالة على القدم والأصالة، حيث يصلح كذلك للتّعبير عن الرّومانسيّة ويعطي للصّورة قدرا كبيرا من الوضوح والإبراز.[1]

الصّورة التّعليميّة .....دعامة تعليميّة:

حاليّا: يستعين المعلّم بدعامات بيداغوجيّة –حضورها اليوميّ في خضم عمليّة التّدريس أصبح سنّة مؤكّدة- لما لها من وظائف تربويّة ونفسيّة وغيرها على المتعلّم حيث أنّه عند تعامله معها يكتسب المعلومة بوقت وجيز جدا وبطريقة مميّزة وبأسلوب مشوّق، وهذه الدّعامات تسمّى أيضا بالوسائل التّعليميّة وقد لقت من الأهميّة باعا طويلا من الزّمن نظرا لنجاعتها في حصد النّتائج المرغوبة، ولكن نشير إلى أنّ استخدامها بطريقة غير صالحة سيفسد ما بناه المعلّم من أهداف وما سطّره من مراميّ لذا على المعلّم النّاجح أن يطوّر عمله ويرتقي به بالإعانة مع هذه الوسائل التّربويّة وبناء على ما تقدّم صنّفت الوسائل التّعليميّة إلى ثلاثة أنواع رئيسيّة هي:

1-**الوسائل البصريّة**:

وتشمل جميع أنواع الوسائل التّي يعتمد الإنسان في دراستها على حاسّة البصر وحدها ومنها: الصّور، والرّموز التّصويريّة، والنّماذج والعيّنات والرّسوم والخرائط والأفلام الصّامتة والمتحرّكة منها والثّابتة.

2-**الوسائل السّمعيّة**:

وتشمل جميع الوسائل التّي تعتمد في استقبالها على حاسّة السّمع، ومنها: اللّغة اللّفظيّة المسموعة، والتّسجيلات الصّوتية، والإذاعة المدرسيّة.

[1]- ينظر:رائد العطّار: "**الإخراج الصّحفيّ**"، القاهرة، العربيّ للنّشر والتّوزيع، د.ت، ص266، doc-num php.267

3-الوسائل السّمعيّة البصريّة:

وتشمل جميع الوسائل التّي تعتمد في استقبالها على حاستيّ السّمع والبصر وتشمل التّلفاز التّعليميّ، والأفلام التّعليميّة النّاطقة والمتحرّكة والشّرائح عندما تستخدم بمصاحبة التّسجيلات الصّوتيّة، للشّرح والتّفسير.[1]وقد أكّدت الدّراسات التّربويّة أنّ معدّل تذكر الصّور السّمعيّة والبصريّة منذ استقبالها حتّى بعد ثلاثة أيّام أفضل من السّمعي أو البصريّ كلّ على حدا والجدول التّالي يوضّح ذلك:[2]

نوع الاستقبال	نسبة التّذكر في الحالات التّاليّة		
	الفوري	بعد ثلاث ساعات	بعد ثلاث أيّام
سمعيّ	%100	%70	%10
بصريّ	%100	%72	%20
سمعيّ بصريّ	%100	%85	%65

جدول5 يمثل نسبة التذكر حسب نوع الاستقبال

للصّورة التّعليميّة حذاقة تعليميّة تعلّميّة تساهم في الاكتساب السّليم والوصول بالطّفل المتعلّم إلى مصافي مخطّط لها تربويّا وخاصّة في مراحله الأولى من التّعلّم "فتغلب عليه صفة الحسيّة في الإدراك، ولذلك فإنّ مناهج الدّراسة في هذه الفترة إن تقدّم إليه في صورة حسيّة فغنّ الأمر سيختلط عليه"[3].والأمر كلّه أنّه-الطّفل-كلّما تعرّض لمحتوى مجانب لصورة تكون شارحة ومعبّرة لذلك المحتوى كان يسيرا عليه أن يقلّد ويكرّر ما منح له من معارف ومعلومات.

[1]-سحر سليمان عيسى:"**مهارات تدريس اللّغة العربيّة**"، مرجع سابق، ص151، 152.

[2]-سمير جلّوب:"**الوسائل التّعليميّة**"، مرجع سابق، ص97.

[3]-حسين سليمان قورة:"**الأصول التّربويّة**"، دار المعارف، القاهرة، 1979م، ط6، ص149.

-ومن هنا ينبغي أن نشير إلى أنّ الصّور تستخدم أيضا في التّربيّة والتّعليم-بشكل عام- لتكوين النماذج الجيّدة مثلما تستخدم في ترشيح النماذج السيّئة.وهي ذات فوائد كبيرة في تنشيط عمليّات الإيقاظ والإدراك والتّذكّر والتّصوّر والتّخيّل.

وهي العمليّات المهمّة أيضا في التّعلّم والتّعليم، وإنّ العامل الحاسم هو الطّريقة التّي تقدّم الصّور من خلالها كذلك طرائق العرض اليوميّة لهذه الصّور وأساليب توظيفها بطرائق إيجابيّة أو سلبيّة.[1]

-ويشير الذّكاء البصريّ إلى قدرة الشّخص على ملاحظة العالم الخارجيّ بدقّة وتحويله إلى مدركات حسيّة ومظاهر هذا الذّكاء الصّورة، ويظهر بسنّ واضحة في 9-10سنوات، ويتضمّن التّصوّر البصريّ والإدراك الواعيّ للهدف، وإعادة بناء الأفكار بيانيّا، والتّخيّل، وإدراك العلاقات، الخطوط، والفراغ، والعلاقات بين هذه العناصر.[2] وغنيّ عن البيان أنّ الاهتمام بالصّورة لفاعليّتها في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة اهتمام بتنمية المتعلّم ووعيه بما يجري حوله.

بالتّالي اصطدام الطّفل بالصّورة يجعله ثقافته ومعجمه الخاصّ ليولد ترجمة حول موضوع الصّورة بشكل سليم وهادف.

وقبل الإشارة إلى أيّ عنصر موالي علينا المرور للتّعريف بأنواع الصّور بصفة عامّة ذلك لأهميّة هذا العنصر في بناء ما يليه من المعارف والمعلومات وهو كذلك بمثابة حجر الأساس وعليه من أنواع الصّور نقدّم:

1-الصّورة البصريّة: وهي أكثر الاستخدامات العيانيّة للمصطلح، ويشير هذا الاستخدام بشكل خاصّ إلى انعكاس موضوع ما على مرآة أو عدسات، أو غير ذلك من الأدوات البصريّة، فتتحدّث عن الصّورة الشّبكيّة وهي الصّورة التّقريبيّة لشيء ما ينعكس على شبكيّة العين عندما ينكسر الضّوء على جهاز الإبصار بشكل مناسب.

[1] -شاكر عبد الحميد: "**عصر الصّورة السّلبيات والايجابيّات والآداب**"،مرجع سابق، ص04.

[2] -بشيرة ملّو العين: "**الخرائط الذّهنيّة بين الفكرة والتّطبيق**"، دار أمجد للنّشر، الطّبعة العربيّة، 2015م، ص29.

2-الصّورة بوصفها تعبيرا عن التّمثيل العقلي للخبرة الحسّية أو إعادة الإنتاج لها:وقد اعتبرت في مجال المدرسة البنائيّة أحد المكوّنات الثّلاثة الفرعيّة للوعي أو الشّعور، وكان المكوّنان الآخران هما: الإحساسات والانفعالات.

3-الصّورة الذّهنيّة(التّي في الدّماغ): وهي درجة أعلى من مجرّد إعادة البناء للخبرة الحسيّة، وهي ليست مجرّد صورة حرفية من الخبرة الأساسيّة، ولا تقتصر بالضّرورة على التّمثيلات المعرفيّة، فهي قابلة للتكيّف أو التّحكم.

4-الصّورة التّي تشير إلى الاتّجاه العام: نحو بعض المؤسّسات أو الأفراد، وهذا النّوع من الصّور مرتبط بالدّراسات الاجتماعيّة والنّقدية باسم: صورة الذّات وصورة الآخر.

5-عناصر الأحلام: بكلّ ما تشتمل عليه هذه الأحلام من تكثيف للأزمنة والأمكنة والأشخاص والأحداث.[1]

6-التّخييل Fantasy :ويشير هذا المصطلح إلى نشاط غير محكوم أو غير متحكم فيه...ينغمس فيه الفرد كبديل للواقع، ويرتبط بأحلام اليقظة.

7-صور الخيال:Imaginary Images إنّ الخيال هو القدرة العقلية النّشيطة على تكوين الصّور والتّصوّرات الجديدة، ويشير المصطلح إلى عمليّات الدّمج والتّركيب وإعادة التّركيب بين مكوّنات الذّاكرة الخاصّة بالخبرات الماضيّة...وتكوينها في تركيبات جديدة.

8-الصّور اللّاحقة: وهي الصّور التّي تحدث عن حاسّة الإبصار بعد انتهاء منبه حسّي معيّن.[2]

9-الصّور الارتساميّةEidetic Images:وهي نوع من الصّور الشّبيهة بالإدراك، تختلف عن الصّور اللّاحقة من خلال استمرارها فترة أطول، كما أنّها لا تتطلّب تركيز النّظر والانتباه المكثّف كي تتكوّن.

---

[1]- بشيرة ملّو العين:"**الخرائط الذّهنيّة بين الفكرة والتّطبيق**"، مرجع سابق، ص65.

[2]-المرجع نفسه، ص66.

10-صور الذّاكرة:Memory Imagesوهو نوع من التّفكير المألوف لنا في الحياة اليوميّة، وقد يصاحب عمليّات استدعاء الأحداث من الماضي أو الحاضر، أو توقّع الأحداث والمواقف في المستقبل.

11-الصّور الرّقميّةDigital Image: وهي الصّور المولّدة من خلال الكمبيوتر.

12-الصّور الفوتوغرافيّة: وهي الصّور التّي تلتقط بواسطة آلات التّصوير المعروفة.[1]

13-الصّور المتحرّكة Moving Image:كالتّلفزيون والسّينما.

14-صور التّلفزيون:إنّ وجودها يكون لحظيّا ومؤقتا، فهي توجد عندما تحفّز أمامنا لحظة عرضها ثمّ تختفي بعد ذلك.

15-صور الواقع الافتراضي Virtual Reality: وهي التّي يتمّ فيها المزج بين طرائق التّصوير والصّوت والأنظمة الحسيّة الخاصّة بالكمبيوتر.

16-الصّور التّشكيليّة: وتتمثّل في الأعمال الفنيّة التّشكيليّة كالرّسم والتّصوير الملوّن، وغير ذلك من الأعمال الفنيّة التّي هي في جوهرها صورة.[2]

-تتّخذ الصّورة أشكالا وأنواعا مختلفة ومتنوّعة وهذا إن دلّ على شيء فإنّه يدلّ على قدرتها على التّفاعل والتّكيّف مع أي صنف أو مجال بدون عقبات، فهي تتقبّل ما يكتنفها من دخيل وتتطبّع به وتتشكّل مجدّدا في حلّة جديدة، وكأنّها تتلبّس ما يتعامل معها وتكتسحه.

خصائص الصّورة البصريّة ووظائفها التّربويّة:

لم تعد الصّورة بعد هذا وسيلة فضلة يستغنى عنها دون تخليف أثر، بل إنّ العمليّة التّربويّة أصبحت تغدو صمّاء دون استعمالها، حاملة الدّلالة والمعاني، ووجودها يشحذ وجوده في صفّه ويشحذ عقليّته وذهنيّته بالتوجه نحو التّفكير والتّأويل والتّدبر والتّحليل ممّا يقوّي سبل ملاحظته وينظّم منهجيّته في التّعامل مع ما يتعاطاه من محدث معرفي وعلى إثر هذا فإنّ الصّورة تلبّست العديد من الخصائص أو الصّفات المهمّة نتطرّق إليها كما يأتي:

[1]- بشيرة ملو العين:" **الخرائط الذّهنيّة بين الفكرة والتّطبيق**"، مرجع سابق، ص67.

[2]-المرجع نفسه،ص67.

1-خاصيّة التّشويق والجاذبيّة: الصّفة الأولى التّي تتميّز بها المادّة الثّقافيّة الإعلامية الجديدة(الصّورة)، أنّها تقدّم نفسها بشكل مشوّق وجذّاب ليصل تأثيرها إلى حدّ السّحر والإيحاء الذّي يستسلم له المتلقّي.

2-اللّغة الخاصّة: الصّفة الثّانية التّي تتمتّع بها الصّورة أنّها تلغي اللّغة، وتصنع لها لغة خاصّة بها، وعلى الرّغم من مصاحبة اللّغة للصّورة أحيانا كما في النّشرات، وبرامج الأطفال، والبرامج الغنائيّة، فإنّ قوّة الذّي يعرض في الصّورة تفوق قوّة ما ينقل في اللّغة(الكلمة)، بما يساعد في حدوث تطابق بين محتوى الصّورة ومحتوى ذهن المتلقي.

3-الإقناع: الصّفة الثّالثة أنّ الصّورة تحتلّ مكانة إقناعية، حيث ترتبط بالكلمة أو الصّوت تصبح مصدر تواصل ومعلومات مكتمل العناصر فيما تحمله من مفاهيم وقيم وعناصر ثقافيّة ماديّة وغير ماديّة.

4-التّفرّد والتّميّز: إنّ محتوى المعنى لذّي يتمّ تشربها عبر وسائل الإعلام، تصبح حدثا متفرّدا ووحيدا فيما تحمله من مفاهيم.

5-الفضاء الثّقافيّ والعلميّ: تستغرق الصّورة الفضاء الثّقافيّ، كما تسجّل حضورها في مختلف الحقول العلميّة والمعرفيّة والاتّصاليّة، لأنّها في السينما، والتّلفزيون، ومواقع التّواصل الاجتماعيّ، وفي الكتب المدرسيّة، وعلى الجدران، واللّوحات الإعلانية التّي أصبحت جزءا من المشهد اليوميّ.[1]

أمّا على صعيد السّاحة البيداغوجيّة فقد اتّسع ميدانها وأصبح لا يتخلّى عنها لما لها من وظائف جليلة يتمثّل فيما لاحظه وحدّده "لفين"وهو أنّه للصّورة وظيفة:

1-تحفيز وإثارة الدّافعيّة لدى المتعلّم.

2-التّنظيم والتّفسير.

3-المساعدة على التّصوّر والتّكرار.

[1]-محمد قاسم عبد اللّه:**"ثقافة الصّورة والثّقافة المرئيّة لدى الطّفل"**، مرجع سابق، ص17، 18.

4-التّزيين والتّعويض والنّقل.

كما حدّد وظائف أخرى للصّورة والّتي مثّلها في كونها تنمّي التّفكير الإبداعي وتنشّط الانتباه، اختصرها "هادوشاستل" في ثلاث وظائف رئيسيّة هي:

1-إثارة الاهتمام.

2-التّوضيح.

3-الاحتفاظ بالمعلومات مدّة طويلة.

واعتبر أنّ وظائفها الهامّة العامّة تتركز في كونها وظائف انتباهيّة، وعاطفيّة ومعرفيّة.[1]

-تغري الصّورة المنداحة في كتب التّعليم الطّفل، فتستدعي وجود انتباهه وحضوره، وتبادله التّفاعل الايجابيّ، فتشدّه نفسيّا إلى التّعبير عمّا يهمّه ومشاركة مخبوءاته مع زملائه في الصّف كما تستميله لتغيير سلوك غير مرغوب وتقضي عليه تدريجيّا، فالصّورة تعلّم الطّفل من حيث لا يدر..ذلك أنّها وسيلة بليغة بلاغة الكلمة نفسها ولها دلالات فيّاضة.

"فالبلاغة" ليست حكرا على اللّغة فقط، يرى البعض أنّ الدّلالة لا تستنفذ ثراء الصّورة الذّي لا يمكن وصفه، ويقول الحكيم كونفوشيوص عن بلاغة الصّورة:"الصّورة خير من ألف كلمة، ممّا يزيد من أهميّتها وقدرتها على الاستيعاب، أنّ لها لغة عالميّة يفهمها جميع النّاس".[2]

شروط ومواصفات اختيار الصّور التّعليميّة:

لكلّ صورة عناصر تتميّز بها عن غيرها وموضوعات تنفرد بها عن غيرها تحمل معبّرات وإيديولوجيات مضمرة، وهو ما التقطه علماء التّربيّة في محاولة منهم جعل المسار التّعليميّ أكثر ثراء وأكثر أكاديميّة لقدرتها على تقديم الحلول وبدائل الحلول كونها منفتحة الأفق ومن بين شروطها ومواصفاتها التّعليميّة أنّها:

[1]-ينظر: صالح أبو صبع وآخرون:"**ثقافة الصّورة، الإطار النّظريّ الصّورة والتّربيّة**"، دار مجدلاوي، عمان، 2008م، ط1، ص145.

[2]-قدور عبد اللّه ثاني:"**سيميّائيّة الصّورة في أشهر الإرساليات البصريّة**"، مرجع سابق، ص119.

1-البساطة وسهولة القراءة والإدراك: إنّ أغلب النّصوص اللّغويّة المتضمّنة في الكتب المدرسيّة تكون مصحوبة بصورة معيّنة، ولكي تؤدّي دورها يجب أن تكون بسيطة وسهلة القراءة.

2-انسجام الصّورة مع النّص: يجب أن تكون الصّورة التّعليميّة منسجمة ومتناغمة ومعبّرة عن النّص المصاحب لها، فلا تعارض بينها الصّورة وما يقوله النّص:

3-ضرورة احترام الصّور للقيّم والمضامين الثّقافيّة للمتعلّمين.

4-أن تكون الصّور حديثة، دقيقة، لافتة الانتباه، مثيرة للنّقاش، حاملة للمعلومات الرّئيسيّة.

5-يجب أن تتوافق وتتناسب الصّور وسنّ المتعلّمين لكي يسهل استيعابها والتّعبير عنها.

6-أن تشكّل الصّور والرّسوم إضافة إلى النّصوص، مع ضرورة وجود تكامل بينها.

7-اختيار النّوع المناسب للصّور.

8-إذا كان النّص أهمّ من الصّورة يوضع النّص في الصّفحة اليمنى والصّر في الصّفحة اليسرى. وتعكس العمليّة إذا كانت الصّورة أهمّ من النّص.[1]

ونظرا لحساسيّة القطاع التّعليميّ، فإنّ انتقاء الصّور المناسبة وبعناية ينمّي خاصيّة حبّ الاكتشاف والرّغبة في الاطّلاع والإبداع فينقله من لحظة الخمول إلى لحظة الاجتهاد وعليه ينبغي توخيّ الدّقة في اختيار الصّور التّعليميّة بناء على النّقاط الآتيّة:

-أن تكون الصّورة مناسبة لخصائص المتعلّم وخبراته التّعليميّة السّابقة.

-أن تكون الصّورة مثيرة لاهتمام التّلميذ بحيث تستحوذ على اهتمامه.

-مراعاة عدم التّعقيد والازدحام.

-أن ترتبط بالأهداف التّعليميّة المراد تحقّقها وأن تكون وثيقة الصّلة بالمحتوى التّعليميّ.

-أن يكون إنتاجها من النّاحية الفنيّة جيّدا، كالوضوح ودقّة الألوان، والطّباعة الجيّدة، إلى غير ذلك من مواصفات الإنتاج الجيّد.

-أن تعكس الصّورة بيئة المتعلّم، ممّا يتيح له التّعرّف على بيئته.

[1]-فيصل بن عليّ:"**اللّغة والإعلام والمجتمع**"، مقال من النّت: بتاريخ2019/12م، leph-alger5-edinum.

-أن يتناسب حجم الصّورة مع طريقة عرضها، فعلى سبيل المثال تكون مكبّرة إذا كان التّلاميذ مجموعة كبيرة، بما يتيح لكلّ منهم مشاهدتها بوضوح.[1]

عناصر الصّورة واستخداماتها الجيّدة والنّاجحة:

هناك عدّة عناصر لصناعة صورة ناجحة ومبدعة، وفهم هذه العناصر يساعد على تحسين الأداء، وعلى القدرة على تقييم الصّورة، وهذه العناصر تكون على النّحو الآتي:

1-الفكرة: وهي حجر الأساس في صناعة الصّورة البدعة.

2-زوايا الالتقاط: فكلّ فكرة لها زاوية التقاط معيّنة، توضح الفكرة وتضفي عليها الجمال.

3-الإضاءة: فلكلّ فكرة إضاءتها ولكلّ إضاءة خصائصها.

4-التّركيز: وهو التّركيز على شيء معيّن في اللّقطة يبرز الموضوع بشكل رائع.

5-عناصر التّكوين: مثل تقسيم الصّورة إلى أثلاث: أو نظام التّوازن، أو النّظام الإشعاعيّ، أو المنحنيات، أو النّظام المفتوح.[2]

ولعلّ أضمن سبيل لضبط الفكرة المحمولة بالصّورة هو المرور بهذه النّقاط ذلك أنّ عنصر الإبداع في الصّورة التّعليميّة يحصّله المتعلّم الفذّ، صاحب الرّؤية التّذوقيّة للعمل الذّي يشكل الصّورة، لذا كلّما كانت الصّورة مستخدمة استخداما جيّدا كلّما حملت كلّ توقّعات هذا الأخير وجرّته إلى الإبداع الفكري وحتّى الملاحظاتي وحتّى التّعبيريّ بطريقة متوّقعة وناجحة.

ومن أجل ذلك تدل الدّراسات السّيكولوجيّة المتّصلة بحركات العينEye Movements أنّ النّظر يقع في اللّحظة الأولى من المشاهدة على مركز الاهتمام في الصّورة، ثمّ تتحرّك العين بسرعة وتقوم بمسح لجميع أجزاء الصّورة، ويتّبع المسح العام للصّورة دراسة تفصيليّة لبعض أجزاء الصّورة، كما دلّت نتائج هذه الدّراسات على أنّ النمط الإدراكي العام الذّي يعمل على المسح

[1]-سمير جلوب:"**الوسائل التّعليميّة**"، مرجع سابق، ص76، 77.

[2]-فهد بن عبد الرّحمن الشّميمري:"**التّربيّة الإعلامية كيف نتعامل مع الإعلام؟**"، مرجع سابق، ص237.

العام للصّورة هو النّمط الشّائع بين عدد كبير من النّاس، وأنّ هناك فروقا فرديّة في إدراك الصّور، وأنّ توجيه الفرد نحو ملاحظة الأشياء المراد رؤيتها في الصّورة له تأثير واضح في طبيعة الإدراك.[1]

تدعيما لما سلف ذكره تنقسم حركات العين إلى عدّة أنواع من الحركات منها:

1-الحركات السّريعة: وهي سريعة جدا(تستلزم حواليّ عشر الثّانية)فجائيّة وإراديّة مثلا: عندما نعود إلى السّطر أثناء القراءة.

2-حركات المتابعة: التّي نتبّع بواسطتها غرضا يتحرّك: وهي أكثر انتظاما، وبطئا كما يصعب القيام بها في وجود هدف متحرّك.

3-حركات التّعويض: التّي تهدف إلى المحافظة على عمليّة التّثبيت عندما يتحرّك الرّأس أو الجسم؛ وهي حركات ارتكاسيّة بامتياز.

4-الحيد: ومن دون أن يكون هناك أيّ غرض معيّن كأداة إدراك، يظهر أنّ العين عاجزة عن أداء عمليّة التّثبيت...[2]

وأمام عديد هذه الأوجه إنّ اتصال العين هو المهارة الأكثر تأثيرا بين تأثيراتك الشّخصيّة المتعدّدة، عيونك هي الجزء الوحيد من جهازك العصبيّ المركزيّ الذّي يرتبط بالشّخص الآخر بشكل مباشر.[3]

ويرتبط بالعالم من حولنا، فالعين هي العضو الوحيد، والبوابة الوحيدة نحو إبصار العالم.

أهمّ سمات الصّورة:

-الصّورة تمارس سحرا وإغواء على مستهلكها ومتلقيها لاستحواذها على حقله البصريّ.

-الصّورة تستجيب إلى بلاغة تخصّها أبعد عن الخطاب البرهاني أو الاقناعيّ.

-الصّورة تستميل الرّائيّ ليصبح هاويّا لأغوارها.

-الصّورة تمكّن من الولوج إلى عوالم واقعيّة، أو متخيّلة مرئيّة أو غير مرئيّة.

---

[1]-أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد جابر:"**الوسائل التّعليميّة والمنهج**"، مرجع سابق، ص188، 189.

[2]-جاك أمون: "**الصّورة**"، تر:ريتا الخوري، مرا:جوزيف شريم، لبنان، المنظّمة العربيّة للتّرجمة،2013م، ط1، ص31، 32.

[3]-برت دكر:"**فنّ الاتّصال**"، مرجع سابق، ص57.

-الصّورة تلبّي أعمق الحاجات الإنسانية كالحاجة إلى التّمثّل الذّاتي والحاجة إلى تمثّل العالم، والواقع من اجل السّيطرة عليه والاستمتاع والاحتفاء به تارة أخرى.[1]

المطلب الثّالث: دمقرطة الصّورة التّعليميّة واللّغة والكتابة:

إنّ تاريخ دمقرطة الصّورة هو نفسه تاريخ دمقرطة الكتابة، لأنّ القرن الثّامن عشر كان منعطفا أساسيّا في تاريخ الطّباعة بحيث أتاحت هذه الأخيرة إمكانية النّشر الجماهيريّ، ومن هنا نلاحظ ظهور الصّحافة والرّسوم الشّعبيّة والصّورة الشّمسيّة، التّي أصبحت تمكّن الفقراء والأغنياء من تحقيق رغباتهم في الخلود.[2]

بيد أنّه –تختلف الكلمة المنطوقة عن المكتوبة كما أنّ الصّورة تختلف عن كلاهما أيضا ...حتّى إنّ لغات التّفكير تتعدّد حسب الحواس والإدراك إذ يستطيع الفرد التّعامل مع كلّ لغة للحصول على أفكار جديدة ومبتكرة، ويستطيع الفرد كذلك التّعامل مع كلّ لغة على حدة، ومع اللّغات كلّها معا، وهذه اللّغات تشكّل:

1-اللّغة البصريّة:وهي اللّغة التّي يتّم من خلالها التّعامل مع الصّور والرّسومات، المخطّطات والتّخطيطات والرّسوم البيانيّة والمجسّمات والصّور ثنائيّة الأبعاد أو ثلاثيّة الأبعاد.

2-لغة الألفاظ: وفيها تستخدم الكلمات والحروف والوصف والبيان والقوائم والتّعليمات.

3-اللّغة الرّقميّة: وهي التّي تعتمد على الأعداد والإشارات والعمليّات الحسابيّة.

4-لغة المنطق: والتّي نفهم من خلالها عمليّات التّحليل وإدراك الأسباب والأحكام والأدلة.

5-لغة التّتابع:ويقصد بها التّتابع الزّمنيّ أو الأحداث أو التّطوّرات.

6-لغة المشاعر: وهي اللّغة التّي تتعلّق بالجوانب الوجدانيّة والانفعاليّة.

7-لغة الفكر: وهي اللّغة التّي تهتم بالمعرفة وبنية المعرفة مثل النّظريّات والفلسفات والرّموز.[3]

---

[1]-ينظر: عبد العالي معزوز:"**فلسفة الصّورة**"،مرجع سابق، ص147.

[2]-قدور عبد اللّه ثاني:"**سيميائيّة الصّورة مغامرة سيميائيّة في أشهر الإرساليات البصريّة في العالم**"، مرجع سابق، ص30.

[3]-بشيرة ملو العين:"**الخرائط الذّهنيّة بين الفكرة والتّطبيق**"، مرجع سابق، ص30.

ويقودنا هذا إلى التّنوّع الثريّ الذّي تحمله اللّغة بحدّ ذاتها، كأداة لخلق التّناغم الإنساني منذ الأزل.

وأمام هذه التّقديمات نستدعي مثلا حصيفا ألا وهو العلائق الرّابطة بين الصّورة وجسد اللّغة، فقد اعتبرت العربيّة لغة آدم في الجنّة، وان كانت لغته في الأرض السريالّية، إذ سبق نشوء فنّ الخطّ العربيّ كلّ ما كان منطوق وصوتيّ(الرّواية قديما)، فحدّ اللّغة توقّف عندما قاله "ابن جنيّ": "أصوات يعبّر بها"؛ أي يتعارف بها القوم بهدف التّواصل وهنا بالضّبط همّش الحرف المكتوب لارتباط النّص القرآني "بالجوهر الصّوتي"، بعدها جاءت موجة الصّوفيّة وبعض المفكرين المسلمين الذّين اعتنوا بالخطّ العربيّ لدرجة جعل بعضهم الحروف كائنات روحانيّة خلق اللّه الملائكة على عددها.

لقد غدت الحروف في ريشة الخطّاط العربيّ صورا متحرّكة تضيف من معانيها الجماليّة إلى دلالات اللّغة والتّركيب، فأصبح جمال الصّورة المكتوبة معادلا لجمال جسد الحروف وهي تتشابك وتتداخل هندسيّا(الزّخرفة) "إجماع الخطّ وتغرقه في التّصوير"، ما عبّرت عنه جداريّات القرنين الثّالث والرّابع هجريّ، هنا بالذّات استوعب العرب أهميّة العلاقة الجامعة بين الخطّ والتّصوير استنادا لقول ابن البواب بهذا الصّدد:

يا من يريد إجادة التّحرير ويروم حسن الخطّ والتّصوير.[1]

-على توالي الأزمنة أظهرت الكتابة والصّورة تناسقا واحتشادا وتكاثفا برزا في أنبل المواقف الفنيّة والعلميّة وتوسما صفة الجاذبيّة والتّناسق خصوصا في الميدان التّعليميّ.

-ولكي يكون الكلام موجها نحو الصّورة –موضوعنا- تلك الصّورة المندحاة اليوم في كلّ مورد، في كلّ مجال أو حقل لها ما يميّزها ويغنيها ومن أهمّ السّمات التّي تلازمها أنّها تتكلّم، لها لغة خاصّة إذا كان كذلك فما هي لغتها؟

[1]-ينظر: فريد الزّاهي:"**الجسد والصّورة والمقدّس في الإسلام**"، أفريقيا الشّرق، المغرب،1999م، د.ط، ص132، 137.

إذا افترضنا أنّ للصّورة لغة فلغة الصّور هي اجتماع عدّة مكوّنات أهمّها: الخطوط والأشكال والألوان ولكن بكيفية تسمح بتركيب معيّن لهذه العناصر حتّى يكون لها وقع وتأثير.

فأوّلا: إنّ للصّورة موضوع كيفما كان هذا الموضوع، سواء مشهد زفاف أو منظرا أو وجها وجسما، إذا كان الموضوع طبيعيّا أو صناعيّا، نفعيّا أو للتّزيين، مركبا أو بسيط.

ثانيّا:إنّ أهمّ شيء في الصّورة الصّناعيّة كونها كتابة، لا بالأحرف وإنّما بالنّور أو بالضّوء، إنّ التّصوير هو كتابة بالنّور، لماذا؟ لأنّ النّور يسمح بتحديد حجم الأشياء والفضاء الذّي تشغله، سواء كانت كان النّور طبيعيّا أو صناعيّا لا يهمّ، المهم هو أنّ النّور أداة التّركيب بين الخطوط والمساحات والأحجام.ككون الأشياء مرئيّة عندما تعكس أشّعة الشّمس، ولا مرئيّة عندما تمتصّها.

ثالثّا: إنّ لغتها الزّوايا والمنظورات التّي انطلاقا منها نفهم ما تمرّره من رسائل وما تنطوي عليه من دلالات بواسطة الزّوايا يظهر أيّ أهميته ينفذها الموضوع أو الوجه أو الشّيء أو الجسم أو المظهر أو المشهد.

رابعا: إنّ لغة الصّورة أيضا الألوان حسب ما إذا كانت متوائمة أو متنافرة، مشّعة أم خابية الوهج، وحسب ما إذا كانت مركبّة أو بسيطة.[1]

-نخلص إلى أنّ الكلام عن سلطة الصّور، هو تعبير يلزم فهمه بداية في معناه المادّي، أي في معنى "إنتاج الآثار"وتغيّر السّلوك، كما أنّ ثمة كلمات تجرح وتقتل وتحمّس وتخفّف عن النّفس، كذلك ثمة صور تثير الغثيان والقشعريرة وتسيل اللّعاب، وتساهم في انتخاب مترشّح دون آخرإنّه ابتذال ملغّز[2]إنّ الكلام كلّه.

أنّ الصّورة تتحدّث.ولها القدرة على التّحول من صورتها الواصفة بالألوان والخطوط والأشكال إلى غير ذلك وعلى سبيل الذّكر لا يمكن للصّورة أن تتحوّل إلى نصّ إلاّ من خلال عمليّة انتقاء مزدوجة: انتقاء العناصر التّي يجب أن تظهر في الصّورة، وانتقاء عناصر ما يحضر في

[1]-عبد العالي معزوز: **"فلسفة الصّورة"**، مرجع سابق، ص151،150.

[2]-ريجيس دوبري:**"حياة الصّورة وموتها"**،تر:فريد الزّاهي، أفريقيا الشّرق، المغرب، 2002م، ص86.

نصّ الصّورة من خلال غيابه (كلّ شيء يدرك في ذاته وفي علاقته بما يتطابق أو يتناقض معه).وتبعا لذلك، فإنّ اشتغالها يكون"مغلق"(كون مكثّف بنفسه)ودال، رهين بقدرتها على إعادة تنظيم العناصر المنتقاة وفق نمط جديد للتّسنين؛ وهو ما يشكّل فعلا نصّ الصّورة أي قدرة مجموعة من"الأشياء"المثبتّة في إطار على الإحالة على كون منسجم التّركيب والدّلالة.[1]

فقد أضحت الصّورة قناة تواصل مائزة تملك قدرة على منافسة الكلمة في كثير من السّياقات والمقامات، وتعود تلك القدرة إلى حزمة من المواصفات، نحو غياب القناع الدّلاليّ، إذ تتجلّى الدّلالة في الصّورة في أكثر من دلالة الكلمة التّي تتحصّن خلف الأقنعة والرّموز والإيحاءات...، أمّا التّفاعل مع الكلمة فقد يقتضي خصوصيّة ثقافيّة وفكريّة وأبعاد إيديولوجيّة مقصورة على نخبة من المتلّقين.[2]

غير أنّ التّفاعل مع دلالة الصّورة منفتح على الخاصّ والعام، المتعلّم الأميّ، المثقّف والجاهل.

ونظرا: إلى أنّ الصّورة كيان متعدّد المعاني وكثير الإيحاءات والإحالات الضّمنية منها والمباشرة، فهي تستند في توليدها للدّلالات على أسنن بالغة التّنوع(الأسنن التشكيليّة، اللّون، الشّكل والتّركيب، والأسنن الأيقونيّة، الأشياء والكائنات)، فإنّ السّبيل الوحيد إلى تحقيق التّواصل الشّفاف وهو إرفاق الصّورة بإرسالية لغويّة تشرحها.

إنّها نقطة إرساء معنويّة(بارث) تكبّل العين التّي ترى وترغمها على أن ترى ما تود الوصلة من هذه العين أن تراه. وهذا يعني عدم الفصل بين النّص اللّغوي(الإرسالية المرافقة للصّورة) وبين المعطيات التّي تمثّلها الصّورة، وفي هذه الحالة فإنّ المضمون اللّغوّي للصّورة يجب ألاّ تتضمّن أيّة إشارة قد تغفل جزئيّة من جزئيّات الصّورة.

-إنّ الغاية من وجود اللّفظ هو تدعيم الصّورة، والصّورة يجب أن توحي باللّفظ وتستدعيه.[3]

---

[1]-سعيد بنكراد:"**سيميائيّات الصّورة الاشهاريّة الإشهار والتّمثّلات الثّقافيّة**"، مرجع سابق، ص32.

[2]-عمر عتيق:"**ثقافة الصّورة دراسات أسلوبيّة**"، مرجع سابق، ص01، 02.

[3]-سعيد بنكراد:"**سيميائيّات الصّورة الإشهاريّة الإشهار والتّمثّلات الثّقافيّة**"، مرجع سابق، ص68.

-رغم اختلاف وجهات النّظر إلاّ أنّ الصّورة مهما فاضت منها الدّلالة إلاّ أنّها تستند إلى المركّبات اللّغوية في توحيد الرّؤى وتقويم وجهات التّفكير وتصاعد المعاني، فاللّغة تستلم دفّة التّثبيت وإزالة الغموض والتّشعب.ذلك أنّ أولويّة اللّغويّ هي التّي قد تفرض على الشّيفرة اللّغويّة واحدا من خصائصها الأكثر جوهرية: الخطيّة ومن جهة أخرى، فإنّ وحدة اللّسانيّات ليست موضع تساؤل من جهة إمكانية تحقيقها، بالنّسبة للرّسالة اللّغويّة، في الماهيّة الصّوتيّة كما في الماهيّة الكتابيّة، إذا ظلّت الخطيّة مفهوما أصليّا، فإنّ الطابع المنفصل والاعتباطيّ لوحدات الشيفرة يسمح بتجاهل شروط القراءة أو فكّ الشيفرة: أي أنّ البنيّة الدّلاليّة للرّسالة اللّغوية متطابقة عمليّا إذا وصلت عبر القناة السّمعيّة أو عبر القناة البصريّة، هذه العناصر هي شفافيتها، ليست إلّا وصلة، سرعان ما تنسى للولوج إلى الشّيفرة.[1]

-قد يختزل استدعاء الصّورة المرئيّة التّعبير عن الدّلالة الكتابيّة والصّوتيّة، وقد يعجز استدعاؤها لوحدها ويحتاج إلى ألفاظ وأصوات في مرّات عدّة، لكن التّماثل المنبثق عند إرسال الرّسالة صوتيّا أو كتابيّا أو صوريّا كلّ على حدة قد يكون متعادلا وأحيانا أخرى استحضار الصّورة وحده لا يكفي ما لم يحقّق التّآلف بين الكتابة والصّورة واللّغة وفي أحيان كثيرة مغايرة قد يتحوّل دور الصّورة من تدعيم النّص المكتوب إلى الهيمنة عليه، إذا ما استخدمت الألوان بشكل جذّاب، وامتازت الألوان الأساسيّة التّي هي الأحمر والأصفر والأزرق والأخضر باعتبارها مضيفة على الرّسم سحرا وجاذبيّة إغوائيّين.[2]

أخيرا في نظرة نقديّة متمحصّة نعرّج على ما قاله ريجيس دوبري بخصوص جزئيّتنا هذه"ليست حركيّة الصّورة والكلمة من نفس الطّبيعة، ووجهتهما ليست هي نفسها فالكلمات

[1]-فرانسيس إدلين، جان-ماري كلينكنبرغ، فليب مانغيه:"**بحث في العلامة المرئيّة من أجل بلاغة الصّورة**"، تر: سمير محمد سعد،مرا: خالد ميلاد، المنظمة العربيّة للتّرجمة، لبنان، 2012م، ط1، ص79.

[2]-عميش عبد القادر:"**قصّة الطفل في الجزائر دراسة في الخصائص والمضامين**"، مراجع سابق، ص19، 20.

تقذف بنا نحو الأمام فيما ترمي بنا الصّورة في الخّلف وهذا الرّاجح في زمن الفرد والجنس الإنساني يعتبر مسرّعا ومحرّكا للقوّة، إنّ المكتوب نقديّ أمّا الصّورة فنرجسيّة".[1]

إنّها رؤيّة استثنائيّة حصرت الصّورة في السّابق والماضي وفي التّوقف والرّجوع التّي اعتبرها مكمن القوّة ومصدرها إنسانيّا كخاصيّة دلجها وضمّها للجنس البشريّ. فهذا التّراجع بالنّسبة للصّورة لم يكن أبدا ضعفا إنسانيّا وإنّما قد أحاطها بهالة التّحوّل والاستحضار والظّهور والولوج بسهولة.

غير أنّ الإفراط في تغليب الصّورة على الكتابة غالبا ما يسلب القراءة صورتها البصريّة الواضحة المعينة على تلقي اللّغة بتكثيف الأسطر وضآلة الحروف، وعندها يكون الاعتقاد لتسهيل استنتاج الدّلالات من خلال ما تقدّمه الرّسوم كونها نصّا صامتا متقدّما عن النّص المنطوق وهو اعتقاد غير سليم.[2]

-نخلص من هذا التّقديم والطّرح المتشابك إلى طرح نمذجة تجمع بين الاعتدال والتّساوي في استثمار الصّورة واستثمار اللّفظ والخطّ، فلا إفراط ولا تفريط في التّعاطي مع الصّورة على حساب الكتابة ولا على حساب الكلام في استثمار الصّورة وهكذا.

وقد قدّم"توروباين"تناظرا وظيفيّا بين اللّغة اللّفظيّة واللّغة البصريّة، كما يلي:"كما هو الحال في جزء كبير من تعلّم وفهم الكلمات، والذّي يتكوّن من تعلّم كيفيّة الاستجابة لها؛ فهناك جانب آخر يتمثّل في تعلّم كيفيّة رؤيتها، والتّعرّف عليها، وكيف يبدو حجمها، وشكلها، وموضوعها بالنّسبة لنا، وهنا يتضمّن أيضا معرفة كيفيّة عمل الأشياء باستخدام هذه الكلمات، وتذكر مدّة بقائها حتّى تستوعبها، وجزء صغير فقط من كلّ هذه المعانيّ ينصهر داخل العنصر أو الشّيء المرئيّ، أمّا البقيّة فتتمثّل في تذكّر كيفيّة التّصرّف في المواقف المشابهة".[3]

[1]-ريجيس دوبري:"**حياة الصّورة وموتها**"، مرجع سابق، ص89.

[2]-عميش عبد القادر:"**قصّة الطفل في الجزائر دراسة في الخصائص والمضامين**"، مرجع سابق، ص202.

[3]- فرانسيس دواير وديفيد مايك مور:"**الثّقافة البصريّة والتّعلّم البصريّ**"، مرجع سابق، ص17.

إنّ مقاربة موضوع اللّغة اللّفظيّة والصّورة يؤدّي بنا إلى التّطرّق إلى وظيفة كلّ منهما في التّعامل مع المحيط. ونجاح وظيفة كلّ منهما رهين بالاستجابة المتلّقاة والأثر المخلّف في الذّات الإنسانيّة.

الصّورة بيداغوجيا:

1- الصّورة التّعليميّة والمتعلّم:

- ينجذب الطفل كثيرا إلى الصّورة المثيرة، ويتعلّم من خلالها الكثير الكثير، خاصّة إذا كان هذا المتعلّم طفلا في المراحل الأولى؛ لأنّه لا يتعلم إلاّ بالمحسوس و الملموس و المشخص حسب التصوير النفسي والمعرفي لجان بياجيه Jeanpiaget .[1]

- وهو ما يعزّز قدرته على استنطاقها و التفاعل معها كأنها كائن حيّ، ويعيش معها صراعا كلاميا واستوعابها يحاول من خلاله كسر معالمها وبناءاتها الرمزية.

- غالبا يعتبر استخدام المواد البصرية من جانب التربويين لتعزيز عمليّة التعلّم من الأساليب التّعليميّة المقبولة والشائعة الاستخدام، ونظريّة مخروط الخبرة التّي وضعها ديلDale 1946م – تمّ التّطرّق لها سلفا–تصف المتصّل التّعليميّ الذّي تتواجد فيه الخبرات الحسّية في إحدى طرفيه، بينما توجّه اللّغة المنطوقة أو المكتوبة في الطّرف الآخر، وفي هذا الإطار فإنّ المواد البصريّة تصبح مكوّنا أساسيّا في عبور المتعلّم عديم الخبرة للفجوة الواقعة بين الخبرات المحسوسة وتلك المكوّنات الرّمزيّة التّي تمثّل ظواهر الحياة والعالم الحقيقيّ.[2]

تدريجيّا تتكوّن لدى المتعلّم مفاهيم يستطيع من خلالها فكّ شيفرة الصّور المعطاة له. فيكتسب الطّريقة ويطوّر إمكاناته.

ذلك أنّ لا صورة دون إدراك للصّورة، وقد سمحت دراسة ميزات الإدراك الكبيرة وإن كانت بشكل سريع تفادي العديد من الأخطاء حول فهم الصّورة، لأنّه وإن تمّ إيجاد الصّورة

[1]–جميل حمداوي:"**الصّورة التّربويّة في الكتاب المدرسيّ المغربيّ اللّغة العربيّة الواقع والممكن**"، مرجع سابق، ص44.

[2]– فرانسيس دواير وديفيد مايك مور: "**الثّقافة البصريّة والتّعلّم البصريّ**"، مرجع سابق، ص67.

بطابع ثقافيّ إلاّ أنّ رؤيتها شبه فوريّة، وقد أثبتت دراسة الإدراك بين الثّقافات أنّ أشخاصا لم يسبق لهم أن تعرضّوا إلى مثل هذه التّجربة يمتلكون مقدرة فطريّة لإدراك أغراض تظهر في إحدى الصّور.[1]

وما الإدراك سوى عمليّة تجميع المعلومات عن طريق الحواس، ثمّ تنظيمها بشكل معيّن لاستخراج المعنى، ومنذ الطّفولة المبكّرة، بل حتّى في داخل رحم الأمّ فإنّ البشر يختبرون العالم من خلال حواسهم والإحساس أيضا عمليّة غير بسيطة؛ فهو يتأثّر بالشّخص الذّي يحسّ وكلّما أخذنا في الكبر، فنحن نتعلّم كيف ننظّم، ونصنّف، ونفسّر البيانات أو المثيرات التّي نستقبلها من خلال عيوننا، وآذاننا، وأنوفنا، وجلودنا، وخلايا ألسنتنا.[2]

ويتضمّن الإدراك البصريّ مجموعة من المهارات هي:

1-التّمييز البصريّ: هو القدرة على ملاحظة أوجه الشّبه وأوجه الاختلاف بين عدّة مثيرات من خلال إدراك الخصائص الرّئيسيّة المتميّزة لكلّ منها.

2-الذّاكرة البصريّة: وهي القدرة استدعاء مثيرات بصريّة بعد فترة من رؤيتها.

3-العلاقات المكانيّة: وهي القدرة على إدراك وضع الأشياء في توجّهها في المكان.

4-التّمييز بين الشّكل والأرضيّة:وهي القدرة على تمييز مثير معيّن عن مثيرات أخرى توجد في الخلفيّة المحيطة بهذا المثير.

5-الإغلاق البصريّ: وهو القدرة على التّعرّف على الشّكل الكلّي عندما تظهر أجزاء من الشّكل فقط.[3]

-إنّ إدراك الطّفل المتعلّم للصّورة التّربويّة هو مرحلة جوهريّة في بناء موارده وتعلّماته، واكتساحها تفكيره خير دليل أنّها أداة فعّالة في الحقل التّعليميّ.

---

[1]-جاك أمون:"**الصّورة**"، مرجع سابق، ص58.

[2]- فرانسيس دواير، وديفيد مايك مور:"**الثّقافة البصريّة والتّعلّم البصريّ**"، مرجع سابق، ص25.

[3]-فكري لطيف متوليّ:"**مشكلات التّعلّم النّمائيّة-الأكاديميّة**"، مكتبة الرّشد،1436هـ،2015م، ط1، ص163.

لكن لا يمكن لأيّ صورة أن تكون صورة بيداغوجيّة إلاّ إذا احترمنا في اختيارها مجموعة من المعايير الجشتالطيّة، كما أنّه على المعلّم نفسه أنّ يتحلّى بمجموعة من القدرات الخبرات التّي تساعده في إدراك الصّورة، نختزل هذه القوانين المشتركة بين الصّورة ومتقبلها ومنتجها في النّقاط الآتيّة:

1- الانتباه.
2- الثّبات والدّوام.
3- التّحفيز.
4- التّنظيم.
5- الوجهة والعماد.
6-الخبرة والموسوعة الإدراكية.
7-التّشويه أو التّحريف.
8-الخداع الإدراكي.
9-الشّكل والعمق.

فلابدّ للمتعلّم في إدراك الصّورة أن يكون منتبها، لأنّ الانتباه هو الحركة الأولى في العمليّة الإدراكية تليها

عمليّة الإحساس، حتّى يمكنه أن يستدخلها في صورة ذهنيّة يستثمرها استقبالا، ويفترض فيه الثّبات والتّركيز على الصّورة من حيث مكوّناتها وعناصرها، فكلّما طال التّركيز ودامت نظرته كلّما استطاع فهمها واستيعابها.

ولابدّ أن تكون له رغبة وحافز للتّعامل مع الصّورة، وهذا التّحفيز يفرض على منتج الصّورة أن ينتقي الصّور...[1]

وبنفس العنصر وضع الجشطالتيّون خمسة قوانين لإدراك الصّورة وهي:

1-قانون الصّغر:الشّكل الصّغير يبرز عن عمق أكثر.

2-قانون البساطة:الشّكل البسيط أبرز من الشّكل المعقّد.

3-قانون الانتظام:التّقسيم المنظّم للأشكال يؤثّر في العمليّة الإدراكية.

4-قانون التّقابل:التّقسيم التّقابلي لعناصر شكل معيّن يؤثّران في الإدراك.

[1]-عبد المجيد العابد:"**أهمّيّة الصّورة في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، الفلسفة/علم الاجتماع/علم النّفس**"، مقال من النّت، بتاريخ:2009/11/11م، http://www.mahwar.org

5-قانون الاختلاف: الشّكل المختلف الغريب يبرز بشكل أفضل.

يمكن أن تعتمد هذه القوانين الخمسة في أيّ صورة أو رسم يتخذ وسيلة تربويّة(تعليميّ)أو غير تعليميّة.[1]

إضافة إلى ذلك تدعوه للتّجربة والأداء وإبراز مهاراته الكامنة وخيالاته وتخييلاته حتّى أنّها تلمس تمثّلاته وتصوّراته.

فالمعلومات تكون ذات قيمة عندما تحمل معنى لشخص ما، ومنذ استخدام الصّورة لتحمل معنى أو تساعد في اكتشاف هذا المعنى، فقد أصبحت هناك حاجة ملّحة للتّصميم الجيّد لهذه الصّور ممّا يساعد المتعلّم في تفسير واستيعاب هذا المعنى.[2]

كما تعدّ الصّور من أكثر أدوات التّعلّم فعاليّة خاصّة عندما يسمح للمتعلّم بتفسير المعلومات ودمجها بحدّ أدنى من العمليّات المعرفيّة، كما أنّ خصائص المتعلّم وشخصيّته ومادّة تعلّم المعرفة الأوليّة والقدرة البصريّة تؤثّر على العمليّات الصّوريّة وتتداخل مع تصميم الصّور.

إنّ معالجة الصّور تمكّن المتعلّم من تصويب تعلّمه الخاص من خلال عمل ترابطات صوريّة تمكنه من اكتشاف العلاقات والتّفاعلات بالمواضيع والحياة وعمل الرّموز الصّوريّة، يشجّع المتعلّم على مشاهدة التّرابطات بين هذه المواضيع والأفكار ممّا يؤدّي إلى استبصار المواضيع وإدراكه لكيفيّة ملاءمة هذه المواضيع.[3]

الصّورة تعلّم الطّفل:

إنّ ضرورة التّكافل والتّضافر مابين النّصين أو الخطابين: خطاب اللّغة وخطاب الصّورة، بحيث يجب أن يمثّل كلّ منهما مرآة عاكسة لدلالة الآخر، وكلاهما يوضّح ما غمض في نظيره ويكمل ما قد يبدو نقصا أو خللا إبداعيّا هنا فقط يجب الإشارة إلى فاعليّة الصّورة أو الرّسم المرافق للنّص...وخاصّة في المراحل العمريّة الأولى.

---

[1]-عميش عبد القادر:"**قصّة الطفل في الجزائر دراسة في الخصائص والمضامين**"، مرجع سابق، ص253.

[2]- فرانسيس دواير وديفيد مايك مور:"**الثّقافة البصريّة والتّعلّم البصريّ**"، مرجع سابق، ص 209.

[3]-بشيرة ملّو العين:"**الخرائط الذّهنيّة بين الفكر والتّطبيق**"، مرجع سابق، ص 63.

إنّ تقديم الصّورة على النّص أو الفقرة من شأنه أن يساعد الطّفل المتلقّي على الاستيعاب السّريع والسّليم لمجموع القيم والأهداف التّربويّة.[1]

فالصّورة مادّة ثريّة وخصبة إذا ما تفاعلت مع نصّ، فإنّها قد تشحذ المتعلّم وتوقد فكره إلى الاهتمام أكثر باختيار معارفه وبنائها.

ذلك أنّ التّعلّم البصريّ يساعد المتعلّم على:

*جعل الأفكار الملخصّة مرئيّة ومحسوسة.

*ربط المعرفة الأوليّة بالمفاهيم الجديدة.

*توفير بناء للتّفكير والكتابة والمناقشة، والتّحليل، والتّخطيط، وكتابة التّقارير.

كما يعمل التّعلّم البصريّ على:

*التّركيز على الأفكار والتّفكير ممّا يؤدّي للفهم والتّفسير.

*تنظيم وتحليل المعلومات من خلال استخدام الرّسومات البيانيّة أو الصّور...لإعطاء قيمة كبيرة للمعلومات.

*وللتّعلّم البصريّ عدد من الفوائد يمكن إجمالها بالآتي:

1-توضيح الأفكار: حيث يتعلّم المتعلّم كيف يربط الأفكار، ويستخلص كيف يجمع وينظّم المعلومات، وبالتّعلّم البصري تكون المفاهيم الجديدة أكثر انتشارا وأسهل فهما عندما تربط بالمعلومات الأوليّة.

2-تنظيم وتحليل المعلومات: حيث يتمكن المتعلّم من استخدام المخططات و الرّسم البياني و الخرائط لتمثيل كميات كبيرة من المعلومات بطرق تجعلها بسيطة الفهم، وتساعد على إظهار العلاقات والأنماط ...

3 – تكامل المعرفة الجديدة: حيث يستطيع المتعلّم تذكر المعلومات بشكل أفضل عندما تقوم بشكل بصري ولفظي.

[1]-عميش عبد القادر: "**قصّة الطّفل في الجزائر"دراسة في الخصائص والمضامين**"، مرجع سابق، ص205.

4 – التفكير بشكل ناقد: إنّ ربط المعلومات البصرية واللّفظية تساعد المتعلّم على ربط وفهم العلاقات واستدعاء التفاصيل.[1]

2- **الصّورة التّعلميّة والمعلّم**: يتعامل المعلّم مع الصّورة التربوية باحترافية بالغة من خلال اشتراك الطّفل في عملية التكوين: يعني أنه يساهم في عملية الإنتاج إنتاج الأفكار فتتطور قدرته ومقدرته مشاركا متفاعلا في بناء المعرفة أدائيا، فيتكون على طريقتين على طريقته وعلى طريقة معلّمه.

دعما لما قلناه يبدو أنّ العمليّات التّكويني للصّور لا تخرج في جملتها عمّا يلي:

أولا: الاختيار من الواقع المنظور.

ثانيا: استخدام العناصر المشكلة للصّورة.

ثالثا: تركيبها في نسق منتظم ينتج دلالة ما، من هنا نستطيع التقدّم بتعريف للصّورة من الوجهة السيميولوجية، باعتبارها علامة دالة تعتمد على منظومة ثلاثية من العلاقات بين الأطراف التّالية:

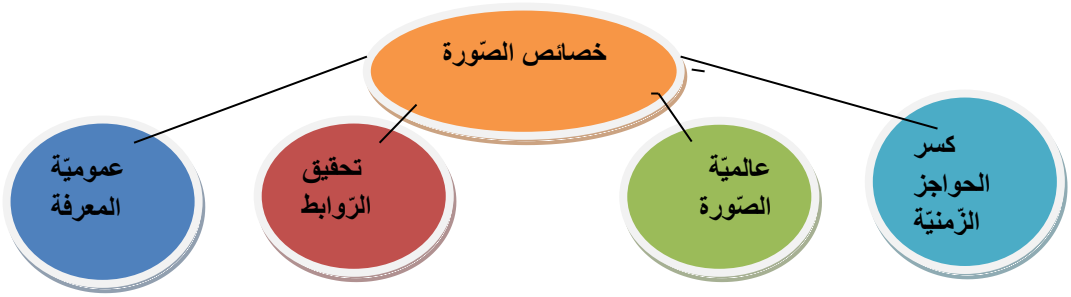
- مادّة التّعبير: وهي الألوان والمسافات، وأشكال التّعبير: وهي التّكوينات التّصويرية للأشياء والأشخاص، ومضمون التّعبير: وهو يشمل المحتوى الثّقافي للصّورة من ناحية وأبنيتها الدّلالية المشكلّة لهذا المضمون من ناحية أخرى.[2]

هنا نستدعي خصائص الصّورة كما لخصّتها الدكتورة طانية حطّاب حسب الشكل الآتي:

لخصّت طانية حطّاب خصائص الصّورة في الشّكل الآتي:

[1]-بشيرة ملّو العين:"**الخرائط الذّهنيّة بين الفكرة والتّطبيق**"، مرجع سابق، ص25، 26.

-صلاح فضل:"**قراءة الصّورة وصور القراءة**"، دار الشّروق، القاهرة،1418هـــــ،1997م، ط1، ص 06، 07.



مخطط13 يوضح خصائص الصورة1

وبالنّسبة لها أكانت الصّورة قديمة أم حديثة، فهي تكتسب الخصائص نفسها التّي أهلّتها لأن تكون لها سلطة تخترق بها كلّ الأمكنة والأزمنة. **الاستخدام التّربوي للصّورة:**

بداية لابدّ من الإشارة إلى أنّ من لا يملك الثّقافة البصريّة لا يستطيع استخدام الصّورة، وإن استخدمها لا يجيدها في كثير من الأحيان، من هنا فإنّ الصّورة بحاجة إلى القراءة"العميقة" التّي تقود إلى فهم تكوّن الصّورة وكشف دلالاتها. وصولا إلى امتلاك القدرة على استخدامها والإفادة منها على جميع وجوهها. ومن الفوائد التّربويّة للصّورة:

1ــ سهولة مهمّة إيصال الفكرة (أوالمعلومة) عبر الصّورة لأنّها تشكل دليلا حسيّا.

2ــ تنمية الخيال بمادّة متجدّدة من الصّور والأحداث.

3ــ الرّبط بين المدرسة وسائر التّحوّلات الفكريّة والثّقافيّة والفنّيّة...والعلميّة بسرعة من خلال وضع المدرسة في خضّم هذه التّحوّلات.

4ــ رفع مستوى الوعي لدى المتعلّم، لينظر إلى آفاق الثّقافة الكونيّة.

5ــ تدفع المتعلّم داخل الصّف، إلى المشاركة في تحصيل العلم من الصّورة والتّفاعل معها على نحو حرّ.[2]

[1] – طانية حطّاب:"**الصّورة الكاريكاتيريّة وتأثيرها في المتلّقي**"، مجلّة لغة ــ كلام، العدد الثّالث، ص 34، 35.

[2] – جان عبد اللّه توما:"**التّعلّم والتّعليم مدارس وطرائق**"، مرجع سابق، ص46.

فقد نؤلف قصّة بمجموعة من الصّور لوحدها، وقد نستطيع أن نوصل أبلغ الرّسائل بفضل الصّورة؛ فهي الأيقونة التّي تحيا ولا تموت.ومن **شروط استخدامها ما يلي:**

1ــ تستخدم الصّورة ضمن تخطيط تربوي مرتبط بمحور الدّرس.

2ــ يتمّ التّدرب، داخل الصّف، على قراءة الصّورة بالمعلومات الّسابقة التّي يمتلكها القارئ.

3ــ ما يسهم في فهم أفضل لمضمون الصّورة هو أن تكون الصّورة من البيئة المحليّة.

4ــ أن تكون بسيطة تحتوي على فكرة أو فكرتين واضحتين.

5ــ أن تكون جيّدة الإخراج والمحتوى المعرفي.

6ــ أن تتناول عناصر الموضوع بشكل واضح دون أيّ لبس أو غموض.

7ــ أن تكون مساحتها مناسبة للملاحظة والانتباه.[1]

نحن ومن خلال هاته الورقة البحثيّة وتقليبنا بالكتاب لم نمرّ على أيقونة من الأيقونات التّالية(فهم المنطوق أو أتأمل وأتحدث، أنتج شفويّا، أقرأ...)ولا نصطدم بالصّورة وهذا إن دلّ على شيء فإنّه سيدّل على الدّور الهام الذّي تؤدّيه الصّورة البصريّة كرافد لبناء التّعلّمات عند المتعلّم.

وهو ما سنتطرق إليه في (في جزئية الصّورة و الكتاب المدرسيّ لاحقا)، اعتمادا على اعتبار الصّورة إحدى استراتجيات التعلّم النّشط، والتّي تعتمد على وسائل الاتصال البصرية كمصدر لاستخدام الحواس في التّعلّم، فهي تساعد المعلّم على تحقيق العديد من الأهداف، وأثبتت دراسة جويت، وأكّد أيضا يونس: "أنّ الوسائل البصرية تعتبر من المصادر المثيرة و الشيّقة في عمليّة التعلّم؛ لما توفره من بيئة جيّدة لعمليّة التّفاعل اللّغوي".

ونجاح ذلك رهين ببراعة المعلّم في منح السند البصري واللّغوي مكانة لدى المتعلّم بحيث يتعامل مع كلاهما باهتمام وتدبر.

[1] – جان عبد اللّه توما: "**التّعلّم والتّعليم مدارس وطرائق**"، مرجع سابق، ص60، 61.

ويرتكز دور المعلّم في هذه الاستراتيجية على توفير الوسائل البصرية المناسبة التي يمكن استخدامها عند إجراء الأنشطة المختلفة، وترتيبها بشكل يمكن الاستفادة منها، ومناقشتها واستخدامها، وإبداء الرّأي حولها ووصف ما يلاحظونه ويتعلمونه خلالها.[1]

هنا استدعاء صريح إلى إحداث التكامل بين المواد البصرية والتفاعل اللّغوي لحصد التّعلّم التّفاعلي الذي تدعو إليه جل الاستراتيجيات الحديثة وحتّى المقاربات المعرفية المعاصرة.

فالسّند اللّغوي مهمّ أهميّة السّند البصري (خاصّة في نشاط القراءة) في نقل المعرفة من المعلّم إلى المتعلّم لأنّ النّصوص تختلف مثلها مثل الصّورة ذلك أنّ لكل نصّ موضوعه ووظيفته كما لكلّ صّورة موضوعها ووظيفتها وهو ما أشارت إليه المنظّرة الألمانية رايس في تصنيفها للنّصوص المتداولة – علميّا وعمليّا – فخلصت إلى أنّ النّص يصنّف حسب الوظيفة المهيمنة عليه كالآتي:

1- نصوص إخبارية: وتشمل وقائع بسيطة، تحتوي على معلومات ومعارف أو تنقل وجهات نظر وآراء وتكون لغتها منطقية أو مرجعية.

2- نصوص تعبيريّة: يراد بها النّصوص الإبداعية التّي تتصّف بجمالية الشّكل، وبالحضور القوّي لشخصيّة المؤلف.

3- نصوص إجرائية: تهدف هذه النّصوص من خلال لغة حوارية إلى الدّفع نحو التّصرف بشكل معين، أو إحداث ردّة فعل ما.[2]

أمّا وظيفة الصّورة المرافقة لكلّ نوع نصيّ من النّصوص المقدّمة، فعلى سبيل المثال في النّصوص الإخبارية، تكون الصّورة بسيطة تقدّم معلومات ومعارف هي الأخرى، تحتوي على تفاصيل إخباريّة. أمّا النّصوص التّعبيريّة فتكون الصّورة المرافقة لها إيحائية، وألوانها وخطوطها تستلهم عقل وفكر الرّائيّ لها: فتدفعه إلى التّحدث والإفراج عن مكنوناته الكلاميّة. أمّا النّصوص

---

[1]-إبن ياسين وثناء محمد أحمد:"**استراتيجيّات التّعلّم النّشط وتنميّة عمليّات التّعلّم الأهميّة والمعوّقات من وجهة نظر معلّمات العلوم**"، دار المنظومة، ديسمبر 2013م، مج02، العدد44، ص60، 61.

[2]-محمد خاين:"**الإشهار الدّولي والتّرجمة إلى العربيّة رهانات الاحتواء واكراهات اللّغة والثّقافة**"، المركز العربيّ للأبحاث ودراسة السّياسات"، قطر2015م، ط1،د.ص.(الكترونيّ)

الإجرائية فتكون الصّورة المرافقة لها محاكية للواقع تنقل أفكار وتدفع إلى استجابات سلوكيّة أو استخلاص فائدة مكرّسة.

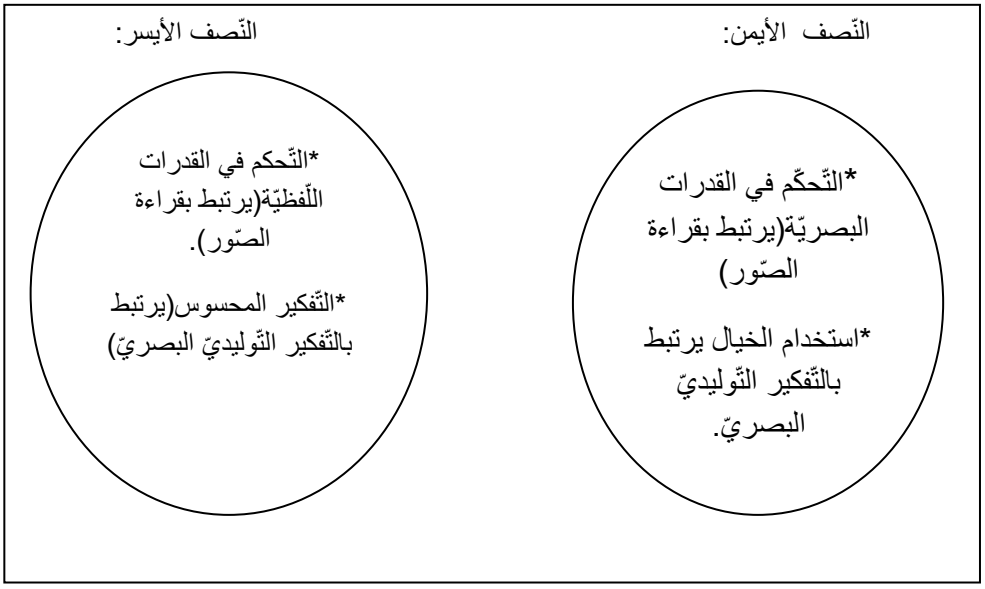
ولهذا فإنّ الرّسام أو المصوّر التّربويّ التّعليميّ عليه أن يراعي أساسات بناء الصّور المرافقة للنّصوص اللّغويّة ويحاول بناءها مبدأ التّشارك بين هذا وذاك كي تؤدّي وظيفتها التّعليميّة على أكمل وجه، فلا يقرأ مثلا عن البيئة والصّورة تعبّر عن الرّياضة. ومن هنا على المعلّم أن يدرّب تلامذته على ربط ما يتعلّمه لفظيّا بما يتعلّمه صوريّا. طبعا بعد اكتسابه أساسات الكتابة والخطّ وهنا ابتدءا من نهاية الطّور الأوّل وبداية الطّور الثّاني.

على إثر ذلك ترى الأستاذة الدكتورة حفيظة تزروتي:"أنّ الاعتماد المطلق على الصّور في تعليم اللّغة العربيّة لتلاميذ الطّور الأوّل، قد يكون له انعكاس سلبيّ على قدراته الفكريّة واللّغويّة، نظرا لالتزام الصّور ببعد زماني ومكاني واحد، يكمن فيما تجسّده من أحداث وشخصيّات، وهذا ما من شأنه كبح العمليّات الذّهنيّة والوقوف حاجزا أمام تصوّراته وإبداعيته".[1]

واعتمادا على رؤيتها، وانطلاقا ممّا قدّمته قد تحبس الصّورة الدّلالة والمعاني وتقيّدها، وتكبّل الزّمان والمكان ممّا ينتج عنه تقويض ملكة الإبداع عند المتعلّم فتفطم تمثّلاته وتقتل روح المبادرة وتشارك الأفكار لديه.لكن في بحثنا عن الحلول يصف بعض الباحثين المعاصرين إمكانيّة استخدام الصّور وطريقة المواقع لتعلّم الكثير من المواد اللّفظيّة وتذكرها، وذلك بتدريب المتعلّمين على تشكيل الصّور الذّهنيّة والمواقع المكانية، وربطها بالمعلومات اللّفظيّة المرغوب في تعلّمها. وتتأكّد هذه الإمكانية من خلال توفر الأدلّة التّي تشير إلى أنّ وظائف التّرميز الصّوتي السّمعي، مستقلة عن وظائف التّرميز البصريّ–الصّوريّ، حيث يعتبر النّصف الأيسر للمخ مسؤولا عن التّرميز الصّوتي السّمعيّ، حين يعتبر النّصف الأيمن مسؤولا عن التّرميز الصّوريّ البصريّ. وتوحي الدّلائل أيضا بأنّ نظام التّرميز الصّوريّ–البصريّ أكثر فاعليّة من حيث معالجة المعلومات الماديّة والمكانيّة، وأنّ

[1]–حفيظة تزروتي:"**كفاءة التّعبير الكتابيّ لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التّعليم**"، دار هومة، الجزائر،2016م، ط2، ص38.

نظام التّرميز الصّوتيّ-السّمعيّ أكثر فعاليّة من حيث معالجة المعلومات المجرّدة أو ذات التّسلسل المنطقيّ.[1] ونلاحظ الشّكل الموالي أنّه يدعم ما هو مشار إليه في هذه النّقطة.



مخطط (14) يرتبط بعلاقة قراءة الصّور بمهارات التّفكير التّوليديّ البصريّ في ضوء بعض وظائف النّصفين الكرويين للمّخ.[2]

ولحصد تعليم موفّق فإنّ العمل بهاتين الوظيفتين معا ضرورة واردة وأكثر فاعليّة عن فصلهما عن بعضهما، بحكم أنّ تعليم النّاشئة لا يعتمد على الصّورة دون اللّفظ وإنّما تستثمر جلّ الجهود المتوفّرة صوريّا وبصريّا، وصوتيّا سمعيّا في تحقيق الهدف المنشود من درس ما أو تعليمة ما.

والحقّ أنّنا صرنا بحاجة إلى معرفة قراءة الصّور ومدلولاتها، فالعين المدرّبة تقرأ الصّورة وتتفاعل معها بسرعة، لذا فإنّ المعلّم الذّي يدرك كيف يقدر أن يتعامل معها، هو معلّم قادر على ابتكار فرص تعلّم متجدّدة ، خصوصا في مجال اللّغات والعلوم الإنسانية لذا عمد بعض المعلّمين إلى دراسة الصّور، وصار ضروريّا التّكلّم عن تقنياتها المختلفة وعن نوعيّة أساليب عرضها في التّعليم، كإنتاج صور الحائط والصّور الفوتوغرافيّة واستعمالها وإنتاج الفيديو واستخدامه والتّدرب

[1]-عبد المجيد نشواتي:"**علم النّفس التّربويّ**"، دار الفرقان، عمان، 1423هـ،2003م، ط4، ص425.

[2]-راندا عبد العليم المنير:"**دليل أنشطة كيف ننمّي التّفكير البصريّ لطفلك في برامج طفل الرّوضة**"، مركز ديبو نو لتعليم التّفكير، الأردن،2015م، ط1، ص26.

على برنامج Power Pointلذا انتقلت بعض المواد من التّعليم بالصّوت إلى استخدام الصّورة معه لإيصال المعلومة وما ينذر في المستقبل باستخدام الكمبيوتر في تعليم مختلف المواد.[1]

تقودنا هذه الاعترافات بفاعليّة الصّورة وتطوّرها الخلاّق إلى اعتمادها كوسيلة دائمة للتّفكير وتطوير القدرات الذّهنيّة إذ لها إسهامات عميقة في تنميّة التّفكير التّوليديّ والتّفكير البصريّ أيضا. وذاك ما يسعى المعلّم جاهدا للوصول إليه مع تلامذته.

الصّورة والكتاب المدرسيّ:

يبقى الكتاب المدرسيّ رغم انتشار الوسائل التّعليميّة بأشكالها المختلفة وتطوّرها المستمّر الأكثر شيوعا في حفظ ونقل المعارف والمفاهيم والمهارات التّي يحتاج إليها المتعلّم؛ بالإضافة إلى ما قد يرفد الكتاب المدرسيّ من المطبوعات الأخرى[2]منذ القد إلى يومنا هذا.

تطوّر الصّورة في الكتاب المدرسيّ مرّت بمراحل هي:

1-مرحلة غياب الصّورة: ترتبط هذه المرحلة بظهور المدارس العتيقة والكتاتيب والجوامع القرآنيّة، وفي هذه المرحلة لم تكن الكتب المدرسيّة أو المقرّرات التّعليميّة توظّف الصّور التّربويّة أو التّعليميّة، باستثناء الكتب المدرسيّة اللّبنانيّة والمصريّة التّي كانت تحوي صورا مختلفة.

2-مرحلة الصّورة السّوداء:تميّزت هذه المرحلة بوجود صور سوداء غير ملوّنة ما يذكّرنا بصور كتاب(تاريخ الأدب العربيّ)للباحث اللّبناني حنّا الفاخوريّ.

3-مرحلة الصّورة الملوّنة:في هذه المرحلة كان أحمد بوكماخ سباقّا إلى توظيف الصّورة الملوّنة في سلسلة كتبه الدّراسيّة المعنونة بـــ"اقرأ"منذ السّتينات من القرن العشرين(1960م)، وقد كان هذا الكتاب نموذجا من حيث كثرة الصّور الزّاهيّة والمثيرة.

4-الصّورة الرّقميّ: تبلورت في الكتاب المدرسيّ مع الألفيّة الثّالثة، بعد انتشار الحاسوب وتعميمه تجاريّا وإعلاميّا وتطوّر الثّورة الرّقميّة والتّكنولوجيّة.[3]

---

[1]-جان عبد اللّه توما:"**التّعلّم والتّعليم مدارس وطرائق**"، مرجع سابق، ص44.

[2]-سحر سليمان عيسى:"**مهارات تدريس اللّغة العربيّة**"، مرجع سابق، ص181.

[3]-ينظر:جميل حمداوي:" **الصّورة التّربويّة في الكتاب المدرسيّ المغربيّ**"، مرجع سابق، ص46، 48.

دواعي استعمالها:

بنت الصّورة لنفسها صرحا عاليّا-خصوصا في الكتب المدرسيّة-التّي يحتّك بها الطّفل بشكل دائم ومتكّرر. فيستمتع بالنّظر لألوانها وخطوطها وتزرع لديه حبّ التّواصل البصريّ الفعّال وسرعة الاستجابة ولذلك حدّد التّربويّون دواعي توظيفها في الكتاب المدرسيّ في ثلاثة غايات هي:

أولا:الغاية التّربويّة: تبرز من خلال توظيف الصّورة في إيضاح المحتويات التّعليميّة التّي يحتاج التّلميذ تعلّمها، مادامت اللّغة وحدها عاجزة عن تحقيق المقصود؛ وهنا تؤدّي الصّورة دورها في تبسيط المادّة التّعليميّة وتوضيحها على أكمل وجه، وذلك بتقريب المفاهيم، وتذليل الصّعوبات؛ حتّى يحصل الاستيعاب الجيّد؛ لأنّه تشترك أكثر من حاسّة في اكتساب المعرفة، وهذا يعزّز بقاءها أطول مدّة.

ثانيّا: الغاية النّفسيّة: تتجلّى في تجاوز مفردات اللّغة للتّعبير عن الواقع؛ ممّا يسمح للمتعلّم بالتّفكير دون استعمال الكلمات.

ثالثا: الغاية الجماليّة: تتمثّل في جذب انتباه المتعلّم وتشويقه؛ وهذا ما يجعله يقبل على التّعلّم بحماس ودافعيّة؛ طالما أنّ الصّور بما تتميّز به من أشكال جميلة وألوان زاهيّة قادرة على التّرغيب في التّعلّم، ورفع درجة التّحصيل، وخاصّة لدى النّاشئة.[1]

أنواع الصّور في الكتاب المدرسيّ:

تجمع البيداغوجيّات الحديثة على أنّ لكلّ صورة موضوعا يخصّها ومجال تندحي تحته وحقل تمثّله وتعبّر عنه، فلا تشبه الصّورة البيداغوجيّة الاشهاريّة ولا التّعبيريّة الشّارحة وهكذا وعلى إثر ذلك صنّفت الصّور كالآتي:

[1]-محمّد حاج هنّي:"**الصّورة ومكانتها في الكتاب المدرسيّ، مقاربة وصفيّة تحليليّة نقديّة لكتاب اللّغة العربيّة السّنة أولى ابتدائيّ نموذجا**"، جامعة حسيبة بن بوعليّ، الشّلف، رقم:02، جوان 2017م، ص 177، 178.

1-الصّورة التّربويّة أو البيداغوجيّة: نعني بها تلك الصّورة التّي توظّف في مجال التّربيّة والتّعليم، وتتعلّق بمكوّنات تدريسيّة هادفة، كأن تشخّص هذه الصّورة واقع التّربيّة وتحمل في طيّاتها قيما بناءة وساميّة.

2-الصّورة الدّيداكتيكيّة: هي صور ديداكتيكيّة توظّف في حصّة الدّرس تخطيطا وتدبيرا وتوضيحا وتقوينا، مثل الصّور الإدماجية وصور الوضعيات والصّور الإيضاحية والخطاطات، وتعتبر الصّورة الدّيداكتيكيّة هي الصّورة التّعليميّة المرتبطة بمقاطع الدّرس الثّلاثة: المقطع الابتدائيّ؛ المقطع التّكوينيّ؛ المقطع النّهائيّ وقد تكون وسائل إيضاح.

3-الصّورة الاشهاريّة: تعتبر مادّة للدّراسة والتّحليل والنّقد والتّقويم، وأداة ديداكتيكية لنقل الخبرات والمعارف التّعلّميّة، والصّورة الاشهاريّة هي صورة إعلامية إخبارية تثير المتلقيّ ذهنيّا ووجدانيّا لاقتناء منتج معيّن.

4-الصّور الفوتوغرافيّة: تحضر هذه الصّورة كمضمون وكأداة وتستعمل دراسيّا كوسيلة للتّوضيح والشّرح والتّقويم. هي صورة مختزلة ومختصرة للواقع؛ مساحة وحجما وزاوية ومنظورا وتكثيفا وخيالا وتخييلا، وتسهم بطابعها المهنيّ التّقنيّ وطابعها الفنيّ والجماليّ، وطابعها الرّمزيّ والدّلاليّ، والإيديولوجي والمقصدي.

5-الصّورة التّشكيليّة: تكون فطريّة واقعيّة ومجرّدة في نقل الخبرات التّعليميّة التّعلميّة وإطلاع المتعلّم على عالم التّشكيل باعتبارها وسيلة فنيّة للإيضاح والشّرح وبناء الدّرس تدبيرا وتنظيما وتقويما.

6-الصّورة السّينمائيّة: تعتبر مادّة دراسيّة تعلّميّة تستثمر في حصص القراءة والتّعبير والإنشاء والكتابة، تعتبر الصّورة السينمائية الأكثر تبليغا من باقي الصّور الأخرى لانجذاب المتعلّم إليها بسرعة وعن اقتناع ومحبّة ورغبة وذلك لطابعها التّوثيقيّ التّحليليّ فهي ذات أهميّة تواصليّة تبليغيّة وتأثيريّة بالغة.[1]

[1]-ينظر: جميل حمداوي:"**الصّورة التّعليميّة في الكتاب المدرسيّ المغربيّ**"، مرجع سابق، ص48، 50.

7-الصّورة الإعلانية والتوجيهيّة: أو التّحسيسيّة توظّف لأغراض تعليميّة أو إخبارية أو تنبيهيّة، تهدف إلى غرس قيم نبيلة في نفوس المتعلّمين لتمثّلها في حياتهم اليوميّة والسّلوكيّة كالصّور التّي تهدف إلى الحفاظ على البيئة، التّضامن، احترام القانون، علامات السّير.

8-الصّورة الأيقونيّة:سميّت كذلك لأنّها يحضر فيها الأيقون البصريّ باعتبارها علامة سيميائيّة قائمة على وظيفة المماثلة، كصور أشخاص أو شعارات مرئيّة ومنحوتات بصريّة وخرائط وأشكال مرئيّة. فالأيقون(Icon) ارتبط بالسّيميائيّ الأمريكي شارل سندرس بيرس-(ch-s Peirce).ويعبّر عن الرّسومات التّشكيليّة والمخطّطات والصّور الفوتوغرافيّة والعلامات البصريّة.

9-الصّورة الرّقميّة: هي صورة رقميّة جاهزة يمكن سحبها من الشّبكة العنقوديّة لكونها صورة متطوّرة وعصريّة ووظيفيّة ترتبط بالحاسوب والشّبكة الرّقميّة.

10-الصّورة المسرحيّة:تعتبر مادّة تعليميّة تعلّميّة في مجال القراءة والكتابة والتّعبير والإنشاء، كما تستعمل للإيضاح والشّرح والتّفسير والبيان.

وهي صورة مشهديّة مرئيّة يتخيّلها المشاهد والرّاصد ذهنا وحسّا وشعورا وحركة، تتكوّن من:

- الصّورة اللّغويّة-صّورة الممثّل-الصّورة الكوريغرافيّة-الصّورة الأيقونيّة-الصّورة الحركيّة[1]

المطلب الرّابع: الصّورة والمتغيّرات البيداغوجية: (المناهج الجديدة).

يعد التغيير البيداغوجي ورشة أساسية لإصلاح المنظومة التربوية والتكوينية، وصارت نوعية الخدمات البيداغوجية في قبل إشكالية المنظومة وأصبح الأمر يتطلّب تبني وضعية إبيستيمولوجية وتوجه جديد لإعادة تأسيس المدرسة الجزائريّة.

- يعتمد الإصلاح – في المجال التربوي- على مبادئ المرونة البيداغوجية والتّغيير الجريء والموزون، وعلى التّفتح أيضا. وللإصلاح ارتباط مفصلي مزدوج حول المساعي النسقية.
- مرونة دائمة في آليات التّجديد والكيف في كلّ مستويّات التّصوّر والإنجاز والتنفيذ.

[1]-ينظر:جميل حمداوي:"**الصّورة التّعليميّة في الكتاب المدرسيّ المغربيّ**"، مرجع سابق، ص50، 51.

- منطق في الاتجاهين صعودا ونزولا في آن واحد، مع توزيع المسؤوليات بكيفية تمكّن من حفظ منطق التّنافس المنتج، يكون قريبا من الواقع البيداغوجي والمستجدات العلميّة، وضغط المحيط أكثر من المساعي الإدارية الثّقيلة.[1]

- علما أنّ هذه الإصلاحات ليس من السّهل التدرب عليها في وقت وجيز؛ بل تحتاج للمزيد من الوقت كي يتم استيعابها وتطبيقها من طرف المعلّم والمتعلّم في آن واحد، وبالتّالي يجب على المجتمع المدني أن يتقبل هذه المقاربة بكل سلبياتها وايجابيتها وأن يحاول أن يساند المدرسة في أداء مهامها التّربويّة.[2]

المبادئ المؤسسة للمناهج: المناهج التعليمية بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظّمة في نسق تربطها علاقات التّكامل المحدّدة بوضوح، ويعتمد بناء المناهج على احترام المبادئ الآتية:

1- الشّموليّة: أي بناء مناهج للمرحلة التّعليميّة.

2- الانسجام: أي وضوح العلاقة بين مختلف مكوّنات المنهاج.

3- قابلية الإنجاز: أي قابلية التكيّف مع ظروف الإنجاز.[3]

وممّا لا يختلف عليه اثنان أنّ التّغيير قد شمل جلّ الحقل التّربويّ دون استثناء، بتعليماته ومنظوماته، بمقارباته ووسائله الإيضاحية حتّى الصّورة لم تسلم من التّغيير إذ أصبحت (من حيث الألوان والخطوط) أكثر جمالا وأتقن رسما، حتّى من حيث المحتوى الذّي تحمله فلم تعد تعبّر عن موضوعات منحصرة في الحيوانات والأثاث والخضر والفواكه تجاوزت ذلك كالحديث مثلا عن البيت البيئيّ المزوّد بالطاقة الشمسية وغيره من المواضيع المحدثة، فالصّورة وسيلة ديداكتيكية تقبل التّغيير وتندمج مع كل ما هو جديد وتقني وإلكتروني.

---

[1]-"**المرجعيّة العامّة للمناهج: "المعدّلة وفق القانون التّوجيهيّ للتّربيّة رقم:08-04 بتاريخ 23يناير2008م** "، الجزائر، وزارة التّربيّة الوطنيّة، مارس2019م، د.ط،ص18،19.

[2]-زينب بن يونس:"**كيف نفهم الجيل الثّاني؟**"، مرجع سابق، ص09.

[3]-**مناهج مرحلة التّعليم الابتدائيّ**: مديريّة التّعليم الأساسيّ، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر،2016م، د.ط، ص283.

صعوبات تربوية في تعامل المتعلّم مع الصّورة: قد يكون هناك بعض الصّعوبات في هذه المرحلة من العمل التّربويّ، تلك الصّعوبات التّي ترجع إلى:

1- الخجل المبدئي للطفل.

2- إلى إخفاقه في التّعبير عن نفسه بدقّة.

3- فقر قاموسه اللّغوي.

4- إدراكه لعيوب نطقه.

وإن كانت هذه الصعوبات قد تثير المخاوف في بداية الأمر، إلاّ أنّه سرعان ما تتلاشى، ويحلّ محلها الرّغبة الأكيدة لدى الطفل في تحسين نفسه، وفي التّغلّب على شعوره بالخجل، وكذا على عيوبه في النّطق.[1]

مختتم:

الصّورة غنيمة تحمل طاقة متجدّدة، لا تستنفذ لا بل قد تشترط في تجسّدها الحاضر استدعاء الآتي واستحضار الماضي في حلّة متحوّرة لافتة ومشوّقة. تلك هي الوظيفة التّي يحتاجها البيداغوجيّون اقتراحا لتسيير المعارف وهيكلة العقليّات البشريّة الطالبة للتعلّم، ويستلهمها المربّين في كلّ محضر تعليميّ قصد نقل المعرفة بأنجع طريقة وأسلوب.

[1]-فايزة يخلف:"**سيميائيّات الخطاب والصّورة**"، دار النّهضة، لبنان، 1433هـ،2014م، ط1، ص126.

الفصل الثّالث

توطئة الفصل الثّالث:

في زمن ما سمت كلمة مقدسة عندها حظيت الصورة نعم الصورة المتولدة عن ذاتها بالاعتراف ربما تعيّن الإعلان عن البداية نفسها، فيما قبل تاريخ جميع آداب العالم، وهكذا سيشير عنوانها إلى مركب غامض لقصد اللغات، قبل أن يشرع الوضوح الشاق للتواريخ في تقسيم الفضاءات وأصداء الأصوات، كان ذلك قبل زمن الإنسانية برمتها.[1]

عن اللّون والصّورة .... نتحدث.

المبحث الأول: أهميّة الصّورة البيداغوجية:

الصّورة قوّة ناعمة تستحقّ التقدير فهي تعني القدرة على الجاذبيّة والتّأثير على مرأى الآخرين دون فرض قوّة من نوع ما، وتسويق الصّورة الملّونة اليوم أكثر تعاطيّا، بذلك أصبحت أيقونة معبّرة على حركيّة تصنعها الألوان وعلى أدوار تحرّكها الخطوط بدواخلها بغية تحقيق ما تصبو إليه لأنّها وسيلة مصمّمة على أداء ما وضعت لأجله بشكل ملفت وساحر دون بذل أيّ جهد شديد.

المطلب الأول: فاعليّة اللّون:

ترى العين بالألوان مختلف الأشكال في هذا الكون البديع الخلق الذي شكله المصور القادر والخالق في أبهى صورة وكساه بأحلى التلوينات وحدده بانحناءات وخطوط وتشكيلات متناسقة في بوتقة تأسر العين الناظرة وتسحرها بجمالها، فكلما شرّحت العين منظرا انبهرت وعجزت عن قبض حاستها الباصرة عن التجول في أرجاء هذا الكون الملون، وما خلق الإنسان إلا ليتذوق هذا الجمال الرباني الهائل والحديث لا يفطم هنا.

إن الله جميل يحب الجمال، وما اللون إلا جزء من هذا الجمال ونتفة منه وما تنوع الألوان إلا دلالة على ارتباطها بمشاعر البشر ونفسياتهم وطبائعهم، هذا إلى جانب تركيبة البشر الفيزيائية والنفسية التي تميل إلى حب التنوع والتجديد وتنفر من التكرار والركود والديمومة وخصوصا

[1]- ينظر: إدوارد عليسان: **"فلسفة العلاقة امتداد الشعر"**، تر: عز الدين الخطابي، دار توبقال، المغرب، 2020م، ط1، ص 09.

الطفل موضوع دراستنا، فرؤية الطفل للصورة قد تحزنه إذا كانت ألوانها وأشكالها تدعو للحزن، أو قد تجعله مبتهجا كما قد تهدئه أو تجعله كائنا عنيفا غاضبا وهكذا دواليك.

وبهذا انتبهت مؤسسات التربية والتعليم فاستثمرت هذه الأخيرة في مشاريعها التنموية للرأس مال البشري، ولأن الطفل هو ثروتنا، وهو طليعتنا أو طالعتنا إلى المستقبل هو سر تجددنا وديمومتنا، والحفاظ على وجودنا لأنّه باختصار شديد يعني المستقبل ويستحيل على المرء –والحالة هذه –كما يستحيل على أمّة أن تلج بوابات المستقبل ما لم تعن بطفولتها [1]

والعناية بعالم الألوان والرسومات والأشكال الجاذبة لاهتمام الصغار عناية بحدّ ذاتها بفكر وعقل طفل، هنا بالذات يمكننا حمل شعار "لون لتتعلم" فنجاعة التعليم قد تكون مرهونة بقراءة الألوان والتّفاعل معها، وحسن استثمار الألوان يلعب دورا قار الأهمية في عالم بناء التّعلمات لدى الأطفال خصوصا في مراحل تعلمه الأولى، الطور الأول والثاني من مرحلة التعليم الابتدائي.

وفي حدود علمي الألوان الآن ملازمة أيضا لعالم الكبار في عالم الموضة والرسم والإعلام والتعليم وحتى التطبيب والتداوي، قد غزا اللون عالم الإنسان ومن هنا نتملك فكرة أن اللون سحر له تعاويذ مستباحة لنقل الإنسان من حالات ذهنية وفكرية وشعورية معينة إلى أخرى مخطط لها تستفرد بميكانيزمات خاصة تحقق أهداف بارزة للعيان وأخرى مضمرة ولازال الحديث حديثا ذا إنبثاقات نحو عالم الفن والجمال.

وفي حدود هذا الشرح والإسهاب نستحضر شخصية أطلقت عليها تسمية شاعر الألوان، شخصية كثر الكلام عنها إذ كان اتجاهه يفيض بالعواطف الجامحة الحادة والمنفعلة بالحركة الغير متزنة، فقد بعث بالمدرسة التعبيرية، فاستخدم الألوان المضيئة فصور القمح والسّنابل الصّفراء كما صور المقاهي وصور وجوها متعددة عرفها وحتى مقعده وحذائه وبعض الجسور والزّوارق فأدرج الخطّ أيضا في صوره بتأثير من الفن الياباني الذي أحبّه... إنّه فان غوغ الذي أعطى الألوان الميّتة

[1]–هبة محمد عبد الحميد:"**أدب الأطفال في المرحلة الابتدائية**"، دار صفاء للنشر، عمان،1426هـ 2006م، ط1، ص12.

المحفوظة بطابعها الأكاديمي تسمية الألوان الزّاهية[1]، وعلى الرغم من أن الحياة من حولنا تزخر بألوانها الطبيعية المتنوعة والمتنافسة سواء في طيورها وحيواناتها وأزهارها ونباتاتها أو فيما يكتسبه الأفق من ألوان خلال دورة الحياة اليومية فإن الإنسان لم يقنع بهذه الحياة الملونة الطبيعية، وأضاف إليها من فنّه وعلمه آلافا مؤلفة من الألوان والتركيبات اللونية وأدخل اللّون الصناعي في كل شيء[2].

والثّابت أنّه الآن لا يمكن أن نتخيل وجود عالم بالأبيض والأسود فقط أو عالما تسوده الرّماديّة فقط، فالمعاصرة تنادي لابل تصرخ عنها الألوان المتدفقة من كل حدب وصوب.

لا ضير في المرور على خصلتين تعمران اليوم بفضل اللون، ينشغل الواحد فينا باللّون فتتشبع العين بالنّظر وتستثار بقية الحواس تلبية له، وحتى لا تبقى الحلقة ناقصة نمر في عجالة على الفنّ والجمال كخطفات سريعة ذلك أن لهما علاقة وطيدة بالألوان وفعاليتها وتأثيراتها.

قس على ما تقد أن الجمال هو ظل الله على الخليقة والنفس تعرف ذلك بالسّليقة وتقول: "الله" (بجميع اللغات) كلما صادفت الجمال، والرّوح ترى"الحق منعكسا في الرّائعة الفنية انعكاس الشمس على وجه القمر وترى الأيدي في الأشكال الدّالة "كأنّها فنون في الزمن. (التلقي الإستطيقي عرفان هائل ولقاء جلل) وإلا لما كان مصحوبا بهذا الانفعال الفريد، وهذا الوجه الشديد وهذه النشوة المستبدة، أمر الجمال جد لا يصح أن نسِف بهو نبتذله[3].

ولعل ما تقدم يدعو بطريقة مباشرة إلى الفنّ الذي لا يتمأسس بشكل فرادى لوحده بل يحتاج إلى ذوق جمالي ولون تعبيريّ لبلوغه.

---

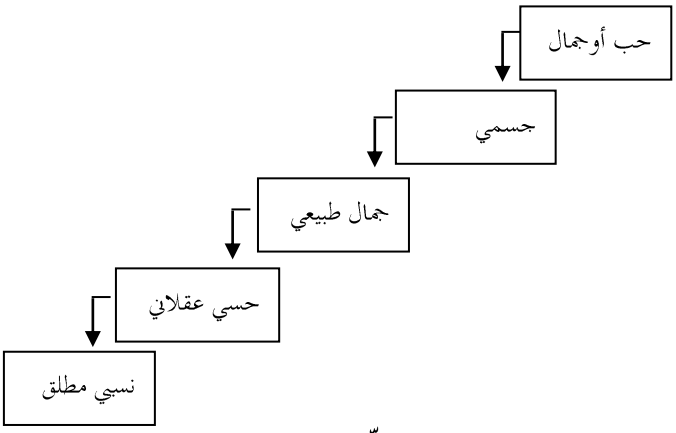
[1]-ينظر: كلود عبيد:"**جمالية الصورة في جدلية العلاقة بين الفن التشكيلي والشعر**" مجد المؤسسة الجامعية للدّراسات والنّشر لبنان،1431هـ،2010م، ط1،ص 125،126.

[2]-أحمد مختار عمر:"**اللغة واللون**"،عالم الكتب،القاهرة،1997م، ط2، ص13.

[3]-عادل مصطفى:"**دلالة الشكلدراسة في الإستطيقا الشكلية وقراءة في كتاب الفن**"، دار رؤية، القاهرة،2014 م، ط1، ص 09، 10 .

فالفن ART أصلها اللاتيني الصّنعة والمهارة أو القدرة على إحداث نتيجة سبق تصورها بواسطة فعل خاضع للوعي والتوجيه وأصحاب هذه النّظرية هم فلاسفة اليونان، فمهما اختلف النقاد والفنانون في تحليل الفن فما هو إلا وسيلة من وسائل التّعبير عن الانفعالات والعواطف والخبرات واستثمارات الإنسان في الحياة، فالفن توأم الجمال وعلاقة الإنسان بالفن علاقة طبع وفطرة.[1]

هذا إلى جانب سيطرة اللون على الحقلين معا، كحلقة واصلة ممتدة طالما يعبر الفن عن الصّنعة والمهارة والقدرة على بناء صرح الأفكار واقعيا وتشييدها، فإن علم الجمال قد عرفه اليونان عن طريق أفلاطون بـــ: مبدأ الرّوح المشعة، المتلألئة بالجمال الخارق، بحيث أن بداية الجمال هو الحب ثم الجانب الجسمي الصّوري أو المحسوس ثم الجمال الطبيعي المرئي ثم هو معقول ومنطقي ثم المطلق النسبي أو المثالي.



مخطط 15 يعبّر عن درجات الجمال وعناصره تكوّنه.

وحتى لا تبقى عناصر الجمال ناقصة تتمثل وجوهه في الجمال الجسدي، الجمال الأخلاقي الجمال الذهني والجمال المطلق.[2]

وعلى حد علمي أنه جمال الجوهر ينعكس على جمال المظهر، وجمال الرّوح ينشر فكارات إيجابية تنبع من الجمال الدّاخلي بطريقة محضة.

---

[1]-سبع عبد النبي وبن احمد مزيان وحروف يمينة:**مواد الإيقاظ (تربية فنية– تربية تشكيلية–تربية بدنية والرياضة، تربية موسيقية)**، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد،2006، ص37.

[2]- مرجع نفسه، ص 46، 47.

- **تاريخية الألوان:**

في حدود ما يزيد عن 150 إلى 200 ألف سنة مضت قد عثر في إسبانيا على رسوم في حوائط بعض الكهوف تمثل بعض الحيوانات في ألوان حمراء وسوداء وصفراء ترجع إلى هذه الفترة السّحيقة، ودفن إنسان العصر الجليدي هوتاه في لون أصفر محمر، ودهنت عظامهم بلون أحمر، ولعله استمد ذلك من ملاحظة أن تدفق الدّم الأحمر في الجسم يعني الفرق بين الحياة والموت، فاعتقد أن اللّون الأحمر ربما منح الحياة للجسد الفاني[1] وبهذا يمكن القول بأنّ اللّون له لغة أخرى تخاطب العين والشّعور وتذهب إلى استكشاف اللامرئي والميتافيزيقي.

- **تعريف اللّون:**

إنّ اللّون هو الأثر الناتج عندما تنعكس الأشعة الضوئية على شيء معين، فالضوء ينعكس من عليه إلى أعيننا، مما يجعل الوردة ولونها مرئية لنا.

وهو كذلك تفسير لحالات فيسيولوجية وسيكولوجية مرتبطة ارتباطا وثيقا بحالات النفس المتقلبة وأطوارها العميقة من حب وكراهية وارتياح وطمأنينة.

ما يقودنا إلى الاعتراف أن منظومة الفنّ عالم راق، تم دلقه في منظومة التّعليم لتحقيق غايات سامية.بأجناسه ونشاطاته وتطبيقاته وجماليّاته.

ومن أجناس الفنّ:منظومة الفنون المتفرعة من طبيعة النّشاط الفني تتجلى في المخطط الآتي:[2]

الفنون التطبيقية (فنون العمل)	فنّ العمارة الفنون التطبيقية/التجميلية	
الفنون التشكيلية	-النحت -الرسم -الغرافيك -التّصوير الفوتوغرافي	فنون مكانية
فنّ الكلمة	- الأدب	فنون زمانية

[1]-أحمد مختار عمر: **"اللغة واللون"**،مرجع سابق، ص19، 20.

[2]-حسين جمعة:**"تداخل أجناس الفن"** تر: د حسين مسلم جمعة، منشورات أمانة عمان الكبرى، عمان،2007م، ط1، ص 20

فنّ الصوت الفنون التمثلية (فنون اللعب)	-الموسيقا -فنّ الرقص الجماعي -السنيما -التّلفزيون -المنوّعات التمثيلية والسّيرك	فنون زمانية (مكانية (زمكانية)

جدول6 يمثل منظومة الفنون وأجناس الفن

هذا إلى جانب ما تقدم آنفا ولتسليط الضوء أكثر على الفنون التّشكيلية، الرّسم والعمارة والنّحت والزّخرفة والدّيكور بالنّسبة للمكان هي فنون مكانية تأخذ حيزا في المكان، وهي تعبر عن الزمان من خلال المكان وتجسد موضوعاتها.من خلال المحسوس المرئي والملموس ويأخذ البصر من بين الحواس الحيز الأول في تقويمها وهي بذلك تكون محدودة بحدود مكان المحاكى والمنقول إليه الرّسم من خلال لوحته المحدودة ومشهدها الواحد والعمارة من خلال تكوينها المرئي ومكانها المقيس، والنحت من خلال مادته الصلبة.[1]

كلّ ما تقدّم فنون لها علاقة وطيدة باللّون وهو ما يعطيها نكهة فنيّة ولا يمكن للواحد فينا أن يذكر اللّون إلاّ وترافق معه كلّ ما ذكر كونه الذّي يجعل من العمل الفنيّ مستنطقا، وكونه أيضا ما يجعله العين تلمحه وتشتهي تعاطيه.

إن استنطاق المنحوتة وأعمال العمارة، عملية ممتدة في الزمان، مع أن النّتاج بنفسه يكون في حالة ثبات، تتأمل الأثر المعماري من الخارج والدّاخل، وأما النّحت فتدور حوله من جميع الجهات، ولا تستكمل الصّورة النّهائية إلا عبر تبدل النّظرة عند المشاهدة الفاحصة.

يتطلب الحدث في الفنون الزمنية إلى زمن، والرسم مثله مثل النّحت قادر على توسيع لحظة زمنية واحدة موحدة فقط ويختلف عن السينما باستحضاره في لقطة واحدة.[2]

[1]-كلود عبيد:"**جمالية الصورة**"في جدلية العلاقة بين الفن التشكيلي والشعر، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات، لبنان، 1431،2010م، ط1، ص.10

[2]-حسين جمعة:"**تداخل أجناس الفن**"، مرجع سابق، ص 56

فالعين يمكن لها أن تهدد كما تهدد بندقية معبأة ومصوبة، أو يمكن أن تهين كالرّكل والرّفس، أمّا إذا كانت نظراتها حانية ولطيفة فإنه يمكنها بشعاع رقتها وعطفها أن تجعل القلب يرقص بكل بهجة[1] رالف امورسون*.

وكاستزادة لما قدمه رالف يسمح لنا المقال قياسا عليه أن نجد مكانا للّون في قوله إن كانت نظرتها حانية ولطيفة فانّه يمكنها بشعاع رقتها وعطفها أنّ تكون، قد تكون جاذبية اللّون الآسرة كما الألوان الهادئة والتي تبعث على السّرور والهدوء هي ما تجعل العين تتآلف مع اللّون فتصبح وديعة مسالمة، مانحة للغفران والبهجة كما قد يصبح العكس تماما صحيح كما كثر توظيف الألوان في حياة الشّعوب والأمم كقولهم: القارة السّمراء والبحر الأسود، والبحر الأحمر، والبحر الأبيض والدّار البيضاء والبيت الأبيض والجبل الأخضر، كما وظّفت دلالات اللّون مجازيا، فقالوا: الخطّ الأبيض والخطّ الأسود، والقلب الأبيض والدّرهم الأبيض لليوم الأسود، والذّهب الأسود، والكتب الصّفراء.[2]

بين اللّون واتّصال العين:

يقول شفيق جبري*نقلا عن كتاب "الفن والأدب": «العرب حينما يصفون أقمشتهم

---

[1] - برت دكر: **"فن الاتصال"**، تر: عبد الرحمان بن هادي الشّمراني، مر: إبراهيم بن حمد القعيد، درا المعرفة البشرية، مؤسسة الريان، سلسلة التطوير الإداري، 1421هـ، د.ط، ص53.

* - **رالف ايمرسون**:Ralph Waldo Emerson الاسم الكامل رالف والدو إمرسون اشتهر باسمه الأوسط: والدو، كان كاتب مقالات ومحاضرا وفيلسوفا وشاعرا أمريكيّا، قاد الحركة المتعالية في منتصف القرن التّاسع عشر، وكان ينظر إليه على أنّه بطل للفردانية، نشر أفكاره من خلال عشرات المقالات وأكثر من 1500 محاضرة عامّة في جميع أنحاء الولايات المتحدّة.ينظر: شبكة ويكيبيديا.

[2] - مراد بوزكور: **"سيميائية التوظيف اللوني في شعر كعب بن زهير"**، جامعة جيجل، الجزائر، مقال منشور على النات بتاريخ 2006/07/14.

***شفيق جبري**: شفيق درويش محمد جبريّ شاعر سوريّ ومن أعلام أدب القرن العشرين فيها، ولد في دمشق ونشأ بها، تلقى دروسه في مدرسة الآباء اللعازريين لتسعة أعوام، غادر دمشق إلى يافا عام1913م، كان مولع بقراءة الشّعر الكلاسيكي العربيّ، وطالع الأدب الفرنسيّ، له مؤلفات ودراسات ومقالات أدبيّة وديوان بعنوان: نوح العندليب. ينظر: شبكة ويكيبيديا.

يستخدمون تعابير تصويرية مشتقة من مفردات تذكرنا بأوراق الزّهر والحجارة الكريمة، ولمعة الحرير، وبريق السّماء».[1] هنا نستدعي تمفصلات حدث قار الأسس متين الطّرح في قلب البشرية ألا وهو ثقافة اللّباس.

إذ يعتبر اللباس من أقدم الصّور البشريّة وقد استخدمه الإنسان في وظائف عديدة بعضها جمالي تزييني وبعضها حربي لإحداث الرّعب في قلوب الأعداء وبعضها ديني مع وظائف أخرى، اجتماعية وثقافية، وهو يحمل قيمة تعبيرية عالية ومتنوعة ذات دلالات نسقية وبما أنه تورية ومجاز ثقافي، وفي الثّقافة العربيّة جاءت نصوص كثيرة عن اللّباس وكان للجاحظ دور كبير في توجيه النّظر إلى العلامات الثقافية التي تعبر عنها الملابس وهي لغة عالية المحتوى، ولقد قدّم لنا شيئا عن ثقافة اللباس عند العرب.(كالعمائم تيجان العرب) وهذا قول ينقله الجاحظ عن عمر بن الخطاب رضي الله عنه.[2]

يتراءى لنا مما تقدم أن المظهر –الواجهة–والسّطح مرتبط ارتباطا جادا مع الثّقافة المحيطة، أمّا طابع اللّون فقد يمنحه نكهة خاصّة وتوجّه خاص وجمالية نهج معيّن كدلالة اللّباس الأبيض في الدّيانة الإسلامية مثلا.

وغيرها فلذا كان للون رمزية ودلالة تلازمه في غالب الأحيان ولهذا ترجع أهمية اللّون في الرسالة البصرية إلى أنه يساهم مساهمة فعالة في إبلاغ الرّسالة بكل خطواتها من حيث الإدراك وجذب الانتباه وخلق جو وجداني وانفعال ملائم عند المستقبل[3].

فاستلاب فعل الرؤية والنّظر يكون أيسر عندما نستدعي لونا يعبر عن رسالة ما، ذلك أن تشريح جزئيّات أي صورة كانت يجعلها تتبنى فكرة ما وايديولوجيّة خاصّة.

فكل صورة تقدّم على شكل تمثيل أيقوني عالما بالغ التّنوع والغنى، إنها تقدم حالات (السّعادة وحالات الفرح وحالات التّعب وكذلك حالات النّوم والاستيقاظ)، وتقدم أشياء (كل ما يؤثث

---

[1]– أحمد عليّ مختار: اللّغة واللّون، مرجع سابق، ص43

[2]–عبد الله الغذامي: **الثقافة التلفزيونية"سقوط النخبة وبروز الشعبي"** ،المركز الثقافي العربي،لبنان،2005 م، ط2، ص101.

[3]–عبيدة صبطي ونجيب بخوش:**الدلالة و المعنى في الصورة**،دار الخلدونية،الجزائر، 1430ه–2009م ،ط1، ص 32 .

حياة الإنسان ويذهب عنها الوحشة)، وتشير إلى زمن (الليل، والنّهار، القيلولةوالفجر) وتشير إلى الطقس البرد والقرّ والحرارة والدفء).[1]

هذا العالم المحمول في الصورة يستحضر ويبنى بمثير ما يستدعي استجابة ما هي الأخرى والحديث ذا شجون.

الاستشارة البصرية:

المثير البصري هو طاقة كهرومغناطيسية تنتجها الأشياء والعناصر في البيئة وتوجهها نحو شبكة العين عن طريق الفوتونات الضوئية التي تنقل المعلومات الخاصة بالشّكل، أو النسيج أو اللون الخاص بهذه الأشياء واستقبال هذا المثير يتوقف على موضع الشيء وحجمه ومدى ثباته أو تحركه.

والمثير الذي يصل إلى شبكية العين غير مطابق تماما للشّكل أو النّسيج أو اللّون الخاص بالشّيء وإنّما هو تجميع للرّموز الدّالة على مكوّنات هذا العنصر مثل الأركان والحواف والخطوط ودرجة اللّمعان، وعندما يتمّ وضع الرّموز المكوّنة للشّيء إلى جوار بعضها البعض فهي تكون وصفا لهذا الشيء.[2]

فلطالما كانت الرؤية فعل شامل يتجزأ إلى تفاصيل تبني اللّوحة المرئية داخل إطارها العام وشكلها وتقاسيم عوالمها، ومحمولها المقصود ولا قصديتها أيضا.

ويتعين علينا الإشارة إلى أنه لابد للعين من مسافة تفصلها عن موضوع رؤيتها فإذا "التصق" الموضوع بالعين فهي لن تتمكن من رؤيته فالعين حاسة المسافة والابتعاد والانفصال فلا عجب أن تقترن الرؤية إذا بالانعكاس والتّفكير، والبصر والبصيرة وبالنظر، والعين بالعقل.

---

[1]-سعيد بنكراد:**سيمائيات الصورة الإشهارية "الإشهار والتّمثلات الثّقافية"**، إفريقيا الشرق، المغرب، 2006، د ط، ص38، 39.

[2]-فرانسيس دواير وديفيد مايك مور: **"الثقافة البصرية والتعلم البصري"**، تر: نبيل جاد عزمي، الجمعية الأمريكية الدولية للثّقافات البصريّة IVLA، القاهرة، 2015م، ط02، ص55.

بينما العين على رغم صفائها قادرة على أن تغلق نوافذها من حين إلى آخر، ثم إنها تخضع موضوع رؤيتها للقلب على شبكيتها إنها لا تمر إلى موضوعها إلا عبر لف ودوران وانعكاس وتفكير.[1]

تلك حلقة العين المغمورة بمستقبلات ومكوّنات لاقطة وممحصة في ذات الوقت فنظام العيون ذو برمجة معقدة، يحدث خلخلة في نظام الرؤية بعد مجموعة من الخطوات تصبح عملية نظر منظّمة ومعالجة لتغدو معاني مترجمة سواء شعوريا من خلال الألوان أو بمركبات كلامية تعبيرا عن موضوع الرؤية.

تسمية الألوان عبر التاريخ:

تنوعت آراء العلماء حول بداية تسمية الألوان وتطورها عند الشعوب المختلفة ما بين مؤمن بالعشوائية المطلقة ومناد بوجود نوع من المنطقية، أو بوجود نوع من التّتابع التاريخي، يمكن تلخيص آرائهم فيما يأتي:

الرّأي الأوّل: وهو الذّي ساد لمدة طويلة في القديم، ويكاد يهجر الآن حيث يرى أن اللّغات تقسّم مجموعة الطّيف عشوائيا فتصنيف الألوان وتسميتها على هذا الرّأي، عملية لغوية صرفه.

الرّأي الثاني: وهو يتفق مع الرّأي الأوّل في نفيه لوجود تتابع عام معين تسير فيه اللّغات، ولكنّه يخضع وجود اللفظ أو عدم وجوده للأهمية الوظيفيّة للّون، والحاجة إلى استعماله وهذا يتوقف على نوع الهيئة والموجودات الطّبيعية فيها من ناحية، وعلى عامل الثّقافة والتّقدم الحضاري من ناحية أخرى.

الرّأي الثّالث: وهو السّائد حاليا فهو يرى أن تصنيف الألوان وتسميتها قام على أساس من نظام الإدراك الحسي البشري، فيسيولوجية رؤية الألوان ولذلك فهو أبعد ما يكون عن العشوائية وأقرب ما يكون إلى العلميّة.[2]

---

[1]–عبد السلام بنعبد العالي:"**ثقافة الأذن وثقافة العين**"، دار توبقال، المغرب،2008م، ط02، ص07.

[2]–عبيدة صبطي ونجيب بخوش، "**الدلالة والمعنى في الصورة**"، مرجع سابق، ص 33.

بناء على ما تقدم فإن عمق الخبرة وكثافة التجربة، وطبيعة البيئة الثقافية وإستراتيجية تشكلها وحساسية التفكير وأنموذج الرؤية، هي من تصنع للّون رمزه وبعده الدّلالي، وقيمته السيميائية وطراز لعبته في الأشياء وثقافة رؤيته في طبقات المعنى على النحو الذي يصبح (اللّون كقيمة سيمائية) فيما بعد جزءا لا يتجزأ من ثقافة الإنسان وذاكرته ورؤيته وتحمله وسياقات تعبيره عن ذاته وعن الأشياء، ويتحول إلى رمز تشكيلي وثقافي يشير إلى نماذج المجتمعات وأشكال الأمم.[1]

وتماشيّا مع ما تقدم فإنّ هناك دراسة تؤيد فكرة أثر السّن في تمييز الألوان، فكرة البدء في تمييز اللّون قبل إطلاق اسم عليه "فقد ثبت أن اللّون يخطف بصر الطّفل وهو في أيّامه الأولى، وأنّه ينادي عينه قبل أن ينادي لسانه أو عقله وأنّ مرحلة التّسمية عند الطّفل لا تبدأ إلا مع بداية الكلام، ونمو جسمه وفكره".[2]

ومالا يدع مجالا للشّك في تسمية الألوان نقول أنّ الطّبيعة الإنسانية بالفطرة لها حاجة نفسيّة لتقبّل اللّون قبل التّعبير عنه، ودافعية ولوج عالم تبادل المنفعة يتأتّى بالممارسة وإدراك تصنيفات الأشياء ونوازعها وميل البشر إلى ملاحظة طيف الألوان كاف لاختراع مسميّات لها فمثلا الحاجة للتّعبير عن المخبوءات دافع سلس يتأتّى بعد فعل التّعرف والألفة والاستئناس بعدها ينطلق لجام اللّسان.

فاعلية اللون كمظهر وواجهة (بين العمق والسطح):

نبتدئ جزئيتنا هذه بالجملة الآتية "غير أن السّطح ذاته لا يعود "سطحيا "وإنّما يسترجع ثراءه وغناه ليغدو "سطحا عميقا".سؤال يجول ويصول بأذهاننا هل اللّون يعبّر عمّا يريه فقط أي يعبّر عمّا يصطدم بالعين من سطوح متنوعة التّكوينات ياترى؟

[1]-فاتن عبد الجبار جواد، "**اللون لعبة سيمائية بحث إجرائي في تشكيل المعنى الشعري** "داربجدلاوي، عمان،2009م ، ط1، ص 44.

[2]-أحمدمختار: "**اللغة واللون**"، مرجع سابق، ص 20

وفي مستهلّ الحديث نقول أنّ بروز الثّراء السّطحي يتجلى أكثر فيما يتجلى في الأعمال الفنيّة أفليس العمل الفنيّ بما هو كذلك امتدادا للصور والأشكال؟ فما النّحت وما الصّباغة وما الموسيقى إن لم تكن أشكالا، وأشكالا وكفى؟

نتذكر مقولة نيتشه "الظّاهر ليس عندي قناعا لا حياة فيه، الظّاهر عندي هو الحياة هو الفعالية ذاتها" .

وربما كان ذلك ما يفسر إعجاب فيلسوف العود الأبدي بالإغريق الذين كانوا يفضلون البقاء "عند السّطح" وفي ثنايا الثّوب، عند "القشرة والبشرة" والذّين كانوا: "يعبدون المظهر، ويؤمنون بالأشكال والصور "والذين «كانوا سطحيين (...) من شدة عمقهم"[1]

وبطبيعة الحال إنّ توزيع الألوان على السّطح وتفريقها ولملمتها بطريقة فنية يجعل المشاهد يقف زمنا عندها ملاحظا متذوّقا ناقدا. وفي نفس الصّدد يستدعي ذوق الفنان وإحساسه كما يستدعي ذوق المتلقي وإحساسه عند قراءتها واتحاد الذّوقين في العمل الفني يولد قراءة جديدة ورؤى مغايرة كما يؤكد عبد القاهر الجرجاني " أن الجمال لا يسير بالفكر والتحليل أو المقاييس الموضوعة، كي نحكم على عمل فنيّ ما أنّه جميل أو قبيح وإنما بالذّوق المرهف المثقف أو الطبيعة (الموهبة) التي تهيئ الإنسان لإدراك ما خفي من أمور الجمال".[2]

وفي اعتقاد قرور معاشو كما جاء في كتابه "الأمية البصرية": "أن العمل الفنيّ المفتوح يشجع أفعال الاختيار الواعي لدى الملتقي، وهذا الاختيار ينهج عادة سبيل توليد الدّلالة المرجعيّة في إخصاب ملكة المتلقي، حيث تركز جماليات الفنّ الحديث على إشراك المتلقي في "صنع " العمل الفني نفسه أي أن يصبح المتلقي مبدعا لا مجرد مستهلك "للسلعة الفنية" وهي إحدى متصورات علم الجمال الفينومولوجي إزاء التلقي بوصفه خبرة جمالية".[3]

---

[1]–عبد السلام بتعبير العالي: **"ثقافة الأذن وثقافة العين"** ،مرجع سابق،ص 63،(بتصرّف).

[2]–جهاد شاهر المجالي:**"دراسات في الإبداع الفني في الشعر"** دار يافا العلمية،عمان،ط1 2008م، ص 120 .

[3]–قرور معاشو ،**"الأمية البصرية إشكالية تلقي الحداثة في الفن التشكيلي العربي"**، دار ميم للنشر، الجزائر، 2013 م ، ط1، ص 43

وجدير بالذّكر أنّه كلما كان العمل الفنيّ مفتوح الدّلالة يسترعي انتباه المتلقي ويودي به إلى فكفكته وإعادة بناءه من جديد وإعطائه نظرة فكريّة أو تثقيفية مبتكرة، إذا كلّما وفّقت المنظومة التّربوية في استثمارها للّون وفاعلية اللون في التّرسيخ والتدريب والميران والممارسة التعليميةالتعلمية كلّما بلغت مقدارا من النّجاعة.

إلاّ أنّه بعد ردح من الزمن أدرك النّقاد العرب القدماء والمعاصرين أهمية الصّورة، فعبد القادر الجرجاني يعتبر من أوائل النّقاد أمّا تامرسلوم يدرك أن الفنّ يقوم على تقديم الصّورة، والصورة وحدها هي التي تجعل من إبداع الشّاعر أو الرّسام أثرا فنيّا.[1]

ولذلك ينبغي إشراك الطفل في عملية الإبداع وهي مبادرة قيّمة؛ أي أنه مدعو ليجرب فعل الإبداع بنفسه(...)ويظهر مهاراته الإبداعية ويجسد خيالاته الجامحة التي تستريح لمثل هذه التجارب الفنية.[2]

الألوان والإحساس:

تبين أن الألوان في حقيقتها مركبة من جزئيات متناهية الغور والتّضاؤل هي في حقيقتها عبارة عن اجتماع جزئيات لونية تجتمع وتفترق بطريق كيميائية دالّة، وكذلك حال التّركيب الحسّي النّفسي فهو أصعب من أن تضبطه ملاحظة ما، وهذا التّوافق التركّيبي عامل انسجام بين الوسيلتين التعبيريتين من حسّ ولون.[3]

وفي واقع الأمر أنّ اللّون له خاصية جاذبة للشعور مستلبة له قادحة للفكارات، عميقة الأثر متشابكة العناصر لا تكتف بالظّهور والاضمحلال فقط وإنّما نصل إلى ما تخلّفه في النّفس من استجابات وتداعيات مختلفة. قس على هذا أن اللّون هو نتيجة ظاهرة فيزيائية تعرف بالتّحليل الضّوئي بحيث تمتص المساحة الملونة كلّ الأشّعة الضّوئية المسلّطة عليها لتعكس التي لها نفس لونها،

[1]-كلود عبيد: "**جمالية الصورة في جدلية بين الفّن التّشكيلي و الشّعر**"، مرجع سابق، ص 92.

[2]- عميش عبد القادر: "**قصة الطفل في الجزائر دراسة في الخصائص والمضامين**"، الأمل للطباعة، الجزائر، ط02، د ت، ص207.

[3]-عميش عبد القادر: "**قصة الطفل في الجزائر دراسة في الخصائص والمضامين**"، مرجع سابق، ص 217 .

إنّ ما ننعم به من جمال الكون وجلال الطبيعة يرجع إلى ما فيها من ألوان بديعة تمتزج مع بعضها وتكوّن مجموعات جذّابة لا تعدّ ولا تحصى.[1]

أصطبغ اللّون بالنّزعة المطابقة للطبيعة، النّزعة الحاسّية التي تستلهم حركية الإنسان وحبه للاكتشاف والتّعرف والتّفاعل مع محيطه، فغدت العين البشريّة تتمتع عند رؤيتها للأشياء الملونة لا بل تتذوّق هذا الأخير وتتغذى حواسها على بريقه وتوزعه.

الهدف من دراسة أصول الألوان:

تهدف دراسة الألوان إلى التّذوق الجمالي وإلى تقليد الطّبيعة بتبيين لون المادّة وإبرازها عن غيرها والإلمام بخلق الألوان الأصلية والثّانوية والفرعية وكيفية استخدامها وكيفية تزويجها والتّحكم في تضادها في القيمة والدّرجة بشكل يريح العين ويطرب الرّوح، واختيارها ساخنة أو باردة حسب الموضوع المقترح.[2]

ولتوضيح ما ذكر فالميل إلى اختيار الألوان ساخنة كانت أو باردة له دلالات ومعان سنتطرق لها في توزيع العناصر الآتية على اعتبار أنّ اللّون بطبيعة ((شعر صامت نظمته بلاغة الطّبيعة وبيانها، فهو كلامها ولغتها والمعبر عن نفسيّتها).فضلا عن كونه المعبّر البصريّ عن الشّكل، لأنّه ليس بوسعنا مطلقا (أن ندرك الشّكل إدراكا تاما إلا بحضور اللّون، وذلك لأنّ اللّون انعكاس لأشعة الضوء على الشّيء الذّي تدركه ويعدّ اللّون الجانب الظّاهري للشّكل)، إذ لا يمكن مطلقا رصد أيّة ظاهرة فنيّة على أساس محتواها من دون تفهم طبيعة شكلها.

تكمن أهميته الكبرى هنا في قدرة لون ما على التغيير (من حالة معينة، ويعبر اللون الآخر عن حالة أخرى وقد يختلف الفنانون في انطباع أحدهم عن الآخر في لون معين)[3]

---

[1]–سبع عبد النبي وبن أحمد مزيان وحروف يمينة :"**مواد الإيقاظ**"، مرجع سابق، ص66.

[2]–قدور عبد الله ثاني:"**سيمائية الصورة مغامرة سيمائية في أشهر الإرساليات البصريّة في العالم**"، مؤسسة الورّاق للنّشر، الجزائر ،2008 م ، ط1 ،ص 118

[3]–فاتن عبد الجبار جواد: "**اللون لعبة سيمائية بحيث إجرائي في تشكيل المعنى الشعري**"، مرجع سابق، ص 28

ومن هذا المنطلق تكمن أيضا أهمية الألوان في كون اللّون:"يعرف بأنّه ظاهرة من النّور أو الإدراك البصري يمكن المرء من التمييز بين الأشياء التي لولا هذا اللون لكانت متطابقة "

ومن هنا تتبيّن أهميّة الألوان في حياة النّاس، منخلال فعل التّمييز بين الأشياء وتكسي الأشياء بحلّتها وإعطائها معاني خاصّة.ويتحدث صدوق نور الدّين في كتابة:"عبد الله العروي وحداثة الرّواية:"عن أهميّة اللّون وتشكله في الفضاء فيقول "باعتبار اللّون ينكتب، يتموضع في إطار يصبح لوحة متميزة وباعتبار اللّون بمثابة نورفإنّ تأكيده إلغاء للتّعتيم للظّلام الذّي من شأنه الحلول دون تقريب الغاية والهدف.[1]

إنّ توزّع دلالة الألوان واختلافهاتتماشى مع احتياجات كل فئةوتطاوعيات كل ثقافة ومتطلبات كل شخصية بشرية لهاتاريخ وعادات وتقاليد تشدها إلى أصول الألوان وبلاغتها.ناهيك عن أنّ كلّ ذات مبدعة لها أسلوبها الخاصّ في تناول اللّون وتوزيعه وتحويره في سبيل إنتاج فنية قابلة للتّذوق الجمالي وفتح البصيرة نحو مواطن الجمال ككل.

المطلب الثّاني: توظيف اللّون:

تجتهد الألوان متكاثفة في طرح فكرة ما وتلك الفكرة الصّامتة هي منطلق فكرة منطوقة، فوظيفيّة اللّون لا تتوقف عند حدّ التّناول وإنما تفعيلها وتوظيفها يجعلها ذات فائدة ذلك أنّها "تتحدث لغة عالمية لا تحتاج إلى معرفة القراءة والكتابة"[2]ولا مندوحة في تعبيرنا عن اللّون قد يسمح لنا المقال أن نقول عنه أنه تفسير لحالات فيسيولوجية وسيكولوجية مرتبطة ارتباطا وثيقا بحالات النفس المتقلبة وأطوارها العميقة من حب وكراهية وارتياح وطمأنينة وغيرها فلذا كان للّون رمزية ودلالة تلازمه في غالب الأحيان. ولهذا ترجع أهمية اللّون في الرّسالة البصريّة إلى أنّه يساهم مساهمة

[1]-سعاد عبد الله العنتري: "**صور العنف السياسي في الرواية الجزائرية المعاصرة دراسة نقدية**"، دار gaea، الكويت، أطروحة مقدمة لكليّة الدّراسات العليا،2008م، د.ط، ص93،94

[2]- فيبر بيرين: "**الألوان والاستجابات البشرية**": تر:صفية مختارة ومر:محمد إبراهيم الجندل، هنداوي سي آيسي، المملكة المتحدة 2018 م، د.ط، ص145

فعالة في إبلاغ الرسالة في كل خطواتها من حيث الإدراك وجذب الانتباه وخلق جو وجداني و انفعال ملائم عند المستقبل [1]

المفهوم النّفسي للاستجابة الجماليّة عند الطّفل(المتعلم):

وجه علماء النّفس الاهتمام إلى دراسة العلاقة بين المنبه (الموضوع الجمالي في الصورة)، والمتلقي الذي يستجيب لهذا المنبه وتختلف استجابات المتلقين وخاصة الأطفال، فقد تكون فسيولوجية (كتسارع ضربات القلب)، أو استجابة عقلية، أواستجابة عصبيّة كأحاسيس التّوتر التّي تنشأ مصاحبة للانفعال الذّي تولده الاستجابة الجمالية وقد تكون الاستجابة لفظية أو حركية [2]. إذ رغم أن الأطفال ليسوا بارعين على الإطلاق في التّعبير عن أنفسهم بوضوح ولديهم حب طبيعي للألوان ويستجيبون لها بعفوية، واستجاباتهم مهمّة إلى حد كبير إلاّ أنّه تزعم ألشولار وهاتويك أنّ " الألوان أكثر من أي عنصر آخر من عناصر الرّسم لديها قيمة خاصّة في تقديم دلالات عن طبيعة ودرجة حياة العاطفية للأطفال" فالأطفال أكثر استجابة للون عن الشّكل، وسوف يستمتعون به بمرح خالص[3].

ولمعرفة كيف تتم عملية الاستجابة ينبغي دراسة تأثير المنبّه والعمليّات التّي يتضمنها التّنبيه وهي:

01-**الشعور**: هو أحد وظائف المخ، وهو مرتبط بطرفين هما: الطفل والموضوع الجمالي وله ثلاثة جوانب متداخلة هي:

أ/-الجانب الإدراكي (المعرفي).

ب/- الجانب الوجداني (الانفعالات والعواطف).

ج/الجانب النّزوعي (العمل التنفيذي).

[1]-ساعد ساعد وعبيدة سبطي:"**الصّورة الصّحفية دراسة سيميولوجية** "، دار الهدى، الجزائر،2011 م،د.ط، ص50 .

[2]-محمد قاسم عبد الله:"**ثقافة الصورة و الثقافة المرئية لدى الأطفال (قضايا تربوية- نفسيةحديثة)**"،مجلّة الطفولة العربية، الكويت، العدد:71، ص22، 23.

[3]-فيبر بيرن:"**الألوان و الاستجابات البشرية**"،مرجع سابق، ص 18.

02/-**الانتباه**:هو تركيز الشّعور في شيء وتهيئة وتوجيه الحواس نحو استقبال مثيرات المحيط الخارجية.

03/-**الإحساس**: هو الأثر النفسي الذي ينشأ مباشرة من تنبيه عضو حاسّ وتأثر مراكز الحس في الدماغ، بعد توافر مثيرات مناسبة للحاسة المعنية وشدّة كافية.

04/- **الإدراك**: وهو عملية نفسية قوامها وعي الأشياء الخارجية، وصفاتها وعلاقاتها بماله صلة مباشرة بالعمليات الحسية)، والإدراك هو العملية التي يفسر المتلقي عن طريقها المثيرات الحسية ،فالإحساس يسجل المثيرات البيئية ويفسرها الإدراك ويصوغها في صور يمكن أن يفهمها الطفل[1].

الاستجابة العامة للألوان:

فيما يتعلق بالاستجابة العامة للألوان، من الطّبيعيّ بالنّسبة للبشر أن يحبوا أي لون، وكذلك كلّ الألوان: إنّ الرفض، أو التشكيك، أو الإنكار الصّريح للمحتوى العاطفي للألوان يشير—على الأرجح -إلى إنسان مضطرب، أو محبط، أو غير سعيد.

أمّا الابتهاج غير المستحق بالألوان فقد يكون علامة على التّشوش العقلي، وعلى تقلّب الرّأي وعلى أنّ الشّخص ينتقل من خيال أولهو إلى آخر، ويتّهم بضعف التّوجه والثّقة بالنّفس، ومن الحكمة الوضع في الاعتبار أن الألوان المفضلة قد تتغير مع السّنوات.

إذا اعترف الشخص بذلك، فقد يدل هذا بالفعل على أن شخصيته قد خضعت للتغيير.

وهذا من المحتمل وجوده إلى حدّ كبير بين الأشخاص الانقباضيين مقارنة بالأشخاص المنبسطين.

يوجد فرق كبير بين الأشخاص المنبسطين، الذّين يحبون الألوان الدّافئة والأشخاص الانقباضيين الذّين يحبّون الألوان الباردة.[2]

---

[1]-محمد عبد الله قاسم:"**ثقافة الصورة والثقافة المرئية**"، مرجع سابق، ص 23

[2]-فيبر بيرين:"**الألوان والاستجابات البشرية**"، مرجع سابق، ص 160.

وفي مقابل ذلك وزيادة على ما قدمناه وحتّى يمكن إيجاد اتّصال باللّون ويتمكّن الإنسان من التّفكير فيه فلابد أن يوضع له لفظ دالّ عليه وبشكل يفهمه الآخرون.

ويمكن إيجاز ذلك فيما يأتي:

*أنّ الأسود والأبيض لون ان إضافيان.

*أنّ الألوان الأساسيّة أو الأصليّة هي: الأحمر، الأزرق، الأصفر.

*الألوان المزدوجة أو الثّانوية هي: الأخضر، البنفسجي، البرتقالي.

*الألوان المتمّمة وهي: الألوان الّتي يسهل تزاوجها فكل لون ثانوي متمم للأصلي الباقي مثل: البرتقالي المكوّن من الأحمر والأصفر متمّم للأزرق.

*الألوان المتقاربة: تنقسم المتقاربة إلى ثلاث مجموعات هي:

1-الألوان الباردة وهي: البنفسجي والأزرق وما بينهما والأزرق والأخضر وما بينهما وهي ترتبط بالهدوء والصّفاء والثقة.

2-الألوان الحارّة وهي: الأحمر والبرتقالي وما بينهما والبرتقالي والأصفر وما بينهما وهي ترتبط بالغيرة والغضب والثّورة.

3/الألوان الدافئة: وهي ما حصر بين المجموعتين البنفسجي والأخضر من جهة والأحمر والأصفر من جهة أخرى[1].

إنّه لا يبرع الفنّان في عمله إلاّ إذا ترجم الحقيقة البصرية من خلال مشاهدته للطبيعة وإن كان الكمال الجمالي فقط في الطبيعة فقد توجب أن ننقلها أو نحاول تقليدها حسب الحقيقة المرئيّة إذ تعتبر الطّبيعة أحسن معلّم أو قل أحسن ملوّن[2].

وقد تمّ تقسيم الألوان إلى مجموعتين كبيرتين:

أ/الألوان الأكروماتية (اللالونية): وهي الأبيض والأسمر والرّمادي.

---

[1]-طلعت منصور أنور الشرقاوي وعادل عزّ الدّين فاروق أبو عوف: "**أسس علم النفس العامة**"، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، د ط،2003م، ص162

[2]-عبيدة صبطي ونجيب بخوش: "**الدلالة و المعنى في الصورة الجزائر**"، مرجع سابق، ص 34،35 .

ب-الألوان اللّونية: وهي بقية الألوان كالأحمر والأصفر والأخضر والأزرق ودرجاتها.[1]

رمزيّة الألوان ودلالتها عند العرب:

بالرّغم من اضطراب مفاهيم الألوان في اللّغة العربيّة وما قد يكون من فقرها فيها، فإنّ هذه الألوان الخمسة من أكثر الألوان استقرارا في دلالتها لدى العرب، ومن أشهرها كذلك في النّصوص الدّينيّة والأدبيّة والاستعمال العام.

فالأبيض: رمز في التّراث العربيّ للطّهر، والبراءة والتّفاؤل والرّضا.

والأسود: بعكس الأبيض، مكروه منذ القدم، رمز في التّراث للشّر والقبح والموت.

أمّا المائيّ: فيقصد به ها هنا لون الماء أو السّراب وما أشبههما، كالزّجاج أو الحديد الصّقيل، ونحوهما، وبذا فهو لون محايد متأثر بغيره كما مرّ، ولا تاريخ له كسائر الألوان المحدّدة، سوى ما قد يكون من دلالته عن الصّفاء والشّفافيّة.

والأحمر: رمز للخطر، والغواية الجنسيّة، والجمال، والخجل، والغضب.

أمّا الورديّ: فتقدّم أنّه عندهم بين الأحمر والأصفر، ليست له إيحاءات ثابتة وان غلب ايحاؤه بالمكروه، ويرمز للضّعف، والمرض، واليهود، وللجمال نادرا.

أمّا الألوان الأخرى غير المشتركة، فأهمّها اللّونان الأساسيان: الأخضر والأزرق.

فالأخضر: يعدّ من الألوان المبهجة المحبوبة كاللّون الأبيض في التّراث العربيّ.

والأزرق: لم يتحدّد مدلوله عند العرب بل تداخل مع ألوان أخرى كالأبيض، والأخضر، ويرمز للجنّ، والنّصارى والشّر.[2]

هذه الدّلالات الرّمزيّة اعتنقها العرب قديما ولازال بعضها قائما في عصور متقدّمة، وهو دليل على أنّ القيم اللّونيّة لازمت حضارة العرب كونها الألوان ذات دلالات معيّنة ترتبط بخصائص

[1]-قدورر عبد الله ثاني :"**سيمائية الصّورة مغامرة سيمائية في أشهر الإرساليات البصرية في العالم**"، مرجع سابق، ص118 .

[2]- ينظر:عبد اللّه المغامريّ الفيفيّ:"**الصّورة البصريّة في شعر العميان دراسة نقديّة في الخيال والإبداع**"، النّاديّ الأدبيّ، الرّياض، 1417هـ، 1996م، ط1، ص 15، 16

معيّنة وكلّ لون متفرّد عن غيره في قصديّته، والمعرفة بهذه القصديّات ونقلها للأجيال إرث لابدّ من توريثه.

مصادر الألوان:

كما ذكرنا في جزئية سالفة، فإنّه في اللّغة العربيّة استوحى العرب كثيرا من ألفاظ الألوان وتلك ظاهرة عامّة في اللّغات من المصادر الطبيعية، والمعادن، والنباتات، والموجودات المحيطة بهم والمشاهدات الحسيّة في البيئة التي عاشوا فيها. وأمثلة عن ذلك كثيرة نقتضب منها ما يلي:

- النبات: من الخطبان (وهو الحنظل إذا اصفّر وصار فيه خطوط خضر) قالوا أخطب.
- من التّبن قالوا: ثوب متبّن لما كان يشبه لون التّبن.
- من الأرجوان: (وهو شجر له نور أحمر) قالوا: الأرجوان يصبح أحمر شديد الحمرة.[1]

ولقراءة دلالات اللّون شروط محدّدة وضروريّة مثل: "عمق الخبرة وكثافة التّجربة وطبيعة البيئة الثّقافية واستراتيجية تشكّلها وحساسيّة التّفكير وأنموذج الرّؤية هي التّي تصنع للّون رمزه وبعده الدّلالي وقيمته السيمائيّة، وهي شروط منهجيّة، تستجيب لها آليات التّحليل السيميائيّ.[2]

طالما يختلف النّاس في إحساسهم بالألوان من العمى الكامل إلى الحساسيّة البالغة التّي تصل إلى حدّ الإرهاق. فإن عدد الألوان قد أوصله بعضهم إلى بضعة ملايين، ولكن العين العاديّة يمكنها أن تميّز حوالي 170 درجة من اللون، لا يستطيع الشّخص المتوسّط أن يعطي لها أكثر من 30 لفظا.

وعلاوة على ذلك للإحساس بالألوان كما قلنا سلفا شروط لابدّ من تحقّقها، بعضها قد يعود إلى عوامل داخلية في جسم الإنسان وتركيب أجهزة الإحساس فيه، وبعضها يعود إلى عوامل خارجية منها مقدار الضّوء الواصل إلى العين، وطول موجته، وزاويته ولونه.[3]

---

[1]- ينظر:أحمد مختار عمر: "**اللّغة واللّون**"، مرجع سابق، ص 83 .

[2]- مراد بوزكور:"**سيميائيّة التّوظيف اللّوني في شعر كعب بن زهير**"، مرجع سابق، د.ص

[3]- أحمد مختار عمر، "**اللّغة واللّون**"، مرجع سابق، ص 91 .

ومن هذا المنطلق عرفت الدّراسات السّيميائية للألوان طفرة نوعيّة في العصر الحديث، حيث نجد لها تطبيقات في الفنّ التّشكيليّ والسينما والمسرح والإشهار وفنون القول، كالرّاوية والشّعر وتمتلك الألوان طاقات دلالية وإيحائية ورمزيّة هائلة، فاللّون عنصر أساسيّ في الكون، وهو من المدركات البصريّة، وللّون الواحد أكثر من دلالة وقد تكون له دلالات رمزية متعارضة.[1]

لكن ما نحن فيه الآن هو احتشاد لغة موازية، محمّلة بكثير جدّا من أنساق المعنى وجماليّات التّلقيّ، تلك اللّغة الموازيّة ما هي إلاّ لغة الصّورة مجازا: عصر الصّورة، واستعارة: ثورة الصّورة.[2]

وما اللّون سوى تلك البهرجة والزّينة المستشبحة التّي تخاطب الذّات عين المتلقيّة فتثير دواخلها وتدفعها لسلوكيّات كترجمة على تعاطيها جانب فنّي ولمس حاجة نفسيّة وقذف رؤيا جارفة تكتسيها حالة انفعاليّة محضة. ولبلوغ تلك المرحلة من الرّؤية الكاملة شروط منها:

– وجود الضّوء الكافي، فالرّؤية تحت إضاءة منخفضة الدرجة (مثل الرؤية في إضاءة أقل من 0.1 شمعة –قدم) لا تكون ملوّنة.

–ومنها نوعية الضوء.

–ومنها اختيار الزّاوية التّي يأتي منها الضّوء إلى الجسم المفحوص.

–ومنها عدم تأثّر اللّون بمجاورته للون آخر، أو بإتباع لون آخر لهدون فارق زمني كاف، هذا بالضّبط يعدّ تحقّق سلامة الجهاز البصري، ومراكز المخ المختصّة وفقط هذه الشّروط أو بعضها يؤدي إلى إحساس معيب بالألوان.[3]

–الصّورة الملوّنة تعلّم الطّفل:

وفي مقابل هذا على الفنّان الأديب الرّسام للأطفال أن يحذو حذو المؤلف في كيفية تحديد الصّورة التّي هي الموضوع المتضمّن في النّص اللّغوي، فقط إنّه يختلف عنه في الوسيلة التي يجسد بها عمله أي الصّورة أو الرّسم.

---

[1]–مراد بوزكرة "**سيمائية التوظيف اللوني في شعر كعب بن زهير**"، مرجع سابق، د.ص.

[2]- أحمد مختار عمر، "**اللّغة واللّون**"، مرجع سابق، ص 91.

[3]- مرجع نفسه، ص94.

فإذا كان الأوّل يتّخذ من اللّغة ألفاظا وجملا، وتراكيب، وأساليب يحقق بها موضوعه فإنّ الرّسام هو الشّخص الثّاني الذّي يشارك المؤلّف في إنجاز نصّ القصّة. يعول على الألوان والخطوط، أمّا أسلوبه فهو التركيب بين الألوان والمزج بينها وتأليفها بشكل إبداعي، متعاملا مع طبيعة الألوان بصفتها عنصرا بلاغيا وإيجابيا لها رموزها الدالة. كلّ ذلك تحقيقا لغاية محددة وهي تعليمية الصورة ورسالتها التربوية.[1]

وبطبيعة الحال السؤال يتردّد والصّدى يتعالى إلى أيّ درجة تحقق الصّورة تعلّم الطّفل وتكوين معتقداته وبناء أطر شخصيته وصقل مواهبه؟

أوّل الأمر: يهدف عرض الصورة إلى التّأثير في الأفراد والجماعات باختلاف الثّقافات والحاجات والدّوافع، ووفقا للظّروف الاجتماعية والاقتصادية والتّربوية.

ويعدّ تحقيق الاقتناع الهدف الأساس من دمج الصورة وهو في معناه أن تكون لدى الجمهور المستهدف من الأطفال الاتجاهات والآراء المؤيّدة للصّورة أو الفكرة التّي تدعو إليها الصّورة، مع الأخذ في الاعتبار الرّغبات والدّوافع الخاصّة بالطّفل المستهدف.

والاقتناع هو عملية تغيير أو تعزيز المواقف أو المعتقدات أو السّلوك فعملية الاتصال لا تتم فقط بتحقيق الإدراك أو الانتباه فقط، حيث لابد يقوم الاتّصال بإقناع الطّفل بمحتوى الصّورة ويمكن تقسيم الاقتناع إلى:

- اقتناع فكري: يقوم الطّفل بالتّفكير في الرّسالة، وتحليل الأسباب والدّلائل المقدّمة في الصّورة.

- اقتناع لا فكري: لا يتّخذ الطّفل سوى القليل من الوقت في محتوى الرّسالة، ثم يقوم باتخاذ قرار مفاجئ (قد يكون سبب تأثّره عاطفيّا)، ويبدأ الاقتناع بالمصداقيّة، وهنا يظهر دور المربيّ المرسل في محاولة زيادة واقعيّة الرّسالة في الصّورة.[2]

---

[1]-عميش عبد القادر: **"قصة الطفل في الجزائر دراسة في الخصائص والمضامين"**، مرجع سابق، ص 207

[2]-محمد قاسم عبد الله: **"ثقافة الصورة والثقافة المرئية لدى الأطفال، قضايا تربوية- نفسية حديثة"**، مرجع سابق، ص31.

كما لا يجدر بنا إغفال نقطة هامّة تلي تحقيق الاقتناع ألا وهي تحقيق وبناء الثّقافة لدى الطفل المتعلّم:

فالتّعويل على خطاب الصّورة في تثقيف الطّفل له مبرراته العلميّة والجماليّة فقد أضحت الصّورة المصدر الأساس في نقل الثّقافة بل وفي نشر المظهر الحضاريّ، نظرا لما تمتلكه الصّورة من عناصر التّشويق وسرعة التّبليغ وتجميل الموضوعات المصّورة، يضاف إلى هذه الخصائص الفنيّة الإبداعيّة والجماليّة ضرورة التّكافل والتّضافر بين ما هو محمول في الصورة وبين ماهو مكتوب.[1]

حرصا على تثمين ما تقدّم قد تملكنا هنا فكارة ما حول أنّ الصّورة تقدّم تغذيّة راجعة آنيّة ترسخ المادّة المكتسبة وتحقّق درجات الإقناع وتؤلّف معجما لدى الطّفل.

أثر السّن في تمييز الألوان:

للّون درجات من التّأثير، ودرجة الإغراء عند الأطفال بالغة، فهو يثير انتباههم في سنّ مبكرة جدّا لا تتجاوز سنّ الرّضاعة كما أنّ الاهتمام به يصاحب نموّهم وتقدّمهم في السّن.

وللإجابة عن السّؤال: متى يبدأ الطفل في التّمييز بين الألوان وكيف يكتسب الألفاظ الدّالة عليها؟ هنا يجب أن نفرّق بين حالات ثلاث:

1-مجرد التّنبه إلى اللّمعان والبريق الذّي يميّز بعض الألوان.

2-إدراك الفرق بين لون وآخر مع القدرة على تجميع الأفراد المتشابهة في كلّ لون.

3-تمييز اللّون مع ذكر اسمه والتّفكير فيه عقليا.

أمّا الحالة الأولى: فقد ثبت أنّ الرّضيع يبدأ بتمييز التّضاد وينتبه إلى إشراق اللّون ولمعانه قبل أن ينتبه إلى اللّون نفسه كما ثبت أنّ بصر الرّضيع الذّي يبلغ سنّه خمسة عشر يوما فقط ينجذب نحو الألوان اللّامعة [2].

[1] -عميش عبد القادر: **"قصة الطّفل في الجزائر دراسة في الخصائص والمضامين"**، مرجع سابق، ص 205.

[2] -علي مختار: **"اللّغة واللّون"**، مرجع سابق، ص 103

وعلى غرار ما تقدّم فالتّعلق باللّون والصّورة سليقة وفطرة إلهيّة، وأمّا ثانية الأمر: فقد يغدو بنا إلى التّطرق إلى ذاك التّأثير النّفسي والبدني للألوان على كاريزما الطّفل وعلاقتها ببناء فعل التّعلّم وتنمية فعل الاكتساب، ويرى علماء النّفس أنّ للألوان تأثير مباشر على حياة الإنسان فاللّون جزء لا يتجزأ من ثقافة الإنسان وذاكرته ورؤيته وحلمه، وسياقات تعبيره عن ذاته وعن الأشياء .

وتباين الدّور النّفسي للألوان، يرتبط بالمخزون التّاريخيّ وظروف النّشأة والأحداث والذّكريات والمستوى الثّقافي والاجتماعي للفرد والمجتمع، فاللّون الأحمر مثلا، يحرّك الطّاقة ويجددها.

اللّون البرتقالي واللّون الأصفر: يدلّ على الذّكاء والحكمة.

اللون الأخضر: يحفظ انضباط الذّهن كما يبعث على الرّاحة والاسترخاء، واللّون الأزرق يعين على المواجهة الفكريّة، اللّون الأبيض: يدلّ على الرّوح الإيجابيّة، اللّون الأسود: دلالته سلبية.[1]

وهذه تحليلات بسيطة عمّا يمكن للّون بلوغه طبعا بالذّات المتعلّمة للوصول بها إلى غايات وأهداف تعليميّة تعلّمية مسطّرة وفق سيرورة ينتقيها المربيّ وأسلوب ينتهجه لتحقيق الإدراك المعرفيّ طبعا عبر بوابة الإدراك اللّوني.

الإدراك اللوني:

يهمنا أن نشير أن ثمّة ثلاثة عناصر تظهر في ثقافة الأطفال وهي:

أ/العموميات: وهي خصائص المجتمع الواحد، ومنها اللّغة وأنماط اللّعب وطرائق التّعبير عن المشاعر.

ب/الخصوصيات: وهي عناصر لا يشترك فيها جميع الأطفال في المجتمع الواحد، بل يختص بها أطفال جماعات معيّنة في المجتمع طبقية أوفئوية.

[1]-مراد بوزكور:"**سيمائية التوظيف اللوني في شعر كعب بن زهير**"، مرجع سابق، د.ص.

جـــ/-البديلات الثّقافية: إنّها العناصر التّي يوفرها الاتصال المباشر أو غير المباشر بثقافات أخرى غير ثقافة المجتمع، وهي ذات أهمية كبيرة لذا فإنّ نقلها إلى الأطفال يقتضي الاحتراس والدّقة.[1]

ولا مناص من القول أنّنا استدعينا هذه الجزئية حتى لا تبقى فكرة الإدراك محدودة؛ وإنّما لجعلها منفتحة الأفق ثريّة الطّرح، وعلى اعتبار اللّون أصبح سبيل للتّعبير عن مكنونات وخبايا ومخبوءات الطّفل وجب أن نعرف ما وراء ما يظهر عند الطّفل من ثقافة (فهو قد مرّ بمرحلة التّأثر النّفسيّ والاقتناع وحاليا الإدراك وهي مكوّنات ضمنيّة للثّقافة عند الطّفل وإن كان مفهوم الثّقافة أشمل وأعمق)، علما أن السّبيل إلى تنمية الصّغار معرفيّا وعاطفيّا ومحيطيّا يقتضي من المعنيّين الاحتراز الشّديد والعناية الخاصّة والعامّة.

فالإدراك اللّونيّ هو أحد أشكال الإدراك البصريّ، فنحن لا نتعرّف فقط على الألوان بل نحسّ بها أيضا، كذلك فإنّ دلالات ورموز الألوان تؤثّر بشكل مباشر في عمليّة الإدراك.

والمرحلة الحسّية والوجدانية في الإدراك ترتبط بالتأثيرات السّيكولوجية للّون، والتّي تشمل التّأثير المباشر الخاصّ بالإحساس القويّ باللّون والتّأثير غير المباشر الذّي يتغيّر تبعا للمتلقي نفسه سواء بالنّسبة لتفضيلاته اللّونية أو اتجاهاته نحو اللّون.[2]

فالشّعور بالألوان ينجم عن التّفاعلات ذاتها إزاء الأطوال الموجبة للضّوء التّي تصدرها أو تعكسها هذه الأشياء وبخلاف ما توحيه اللّغة فاللّون لا يكون على الأشياء تحديدا، إذ هو نتيجة إدراكنا بعض الخاصيّات التّي تتمتّع بها بعض أسطح الأشياء وللضّوء الذّي ينيرها.[3]

والأمر هنا أنّه من المستحيل أن ندرك الشّكل إدراكا تامّا إلاّ بحضور اللّون وذلك لأنّ اللّون هو انعكاس لأشّعة الضّوء على شكل الشّيء الذّي تدركه، ويعدّ اللّون الجانب الظّاهريّ للشّكل

---

[1]-هبة محمد عبد الحميد: **"أدب الأطفال في المرحلة الابتدائية"**، مرجع سابق، ص 58، 59.

[2]-محمد قاسم عبد الله:**"ثقافة الصورة و الثقافة المرئية لدى الأطفال"**، مرجع سابق، ص 28.

[3]-جاك أمون: **"الصورة"**، تر: رتيا الخوري، مرا: جوزيف ستريم، المنظمة العربية للترجمة، لبنان ،2013 م ،ط01 ، ص 23.

و"يبقى اللّون على الرّغم من كلّ التّفسيرات النّظريّة التّي توضح جزءا محدّدا من عوالمه وفضاءاته موضوعا معقدا، وهو في كلّ التّصورات والرّؤى و الأفكار (جزء مهم من خبرتنا الإدراكيّة الطبيعيّة للعالم المرئيّ، واللّون لا يؤثّر في قدرتنا على التّمييز بين الأشياء فقط، بل ويغيّر من مزاجنا و أحاسيسنا ويؤثّر في تفضيلاتنا وخبراتنا الجماليّة بشكل يكاد يفوق تأثير أيّ بعد آخر، يعتمد على حاسّة البصر أو أيّة حاسّة أخرى على النّحو الذّي يسهم إسهاما فاعلا في صوغ معنى لونيّ للحياة و الأشياء عموما [1]

وعليه قد يلجأ مصمّمو المناهج أو البرامج لاستخدام اللّون لتحقيق أهداف محدّدة نذكر منها:

1/زيادة جذب الانتباه عن طريق استخدام عنصر التّباين اللّونيّ.

2-زيادة جذب الانتباه عن طريق استخدام ألوان غير مألوفة مع الموضوع التّعليمي، وذلك بطريقة محسومة بصريا.

3-استخدام ألوان تعتمد على البيئة المحيطة، وعلى طبيعة محتوى الرّسالة في الصّورة نفسها.

4- التّأكيد على الصّورة الذّهنيّة للطّفل بتكرار اللّون الأساسيّ في سلسلة صور متتالية.[2]

وتكمن استخدامات اللّون في المناهج والكتاب المدرسي لتسهيل:

1-توصيل الفكرة إلى ذهن الطّفل:

هناك عوامل تؤثر في إدراك المعنى، ومن أهمّ هذه العوامل الصيّاغة الشّكلية للّون فتقديم اللّون الأحمر من خلال أشكال لورود أوقلوب يعبّر عن الرّومانسية، ومن خلال مساحات الخطوط الحادّة، يعبّر عن العنف أو الانطلاق.

2-التّرميز:

[1]-فاتن عبد الجبار جواد: **"اللّون لعبة سيمائيّة بحث إجرائيّ في تشكيل المعنى الشّعريّ"**، مرجع سابق، ص 29، 30.

[2]- محمّد قاسم عبد اللّه: **"ثقافة الصّورة والثّقافة المرئيّة لدى الأطفال"**، مرجع سابق، ص28.

أ/فعلى سبيل المثال يستطيع اللّون إضافة صفة الأنوثة أو الرّجولة أو الشّباب أو الطّفولة أو الهرم، وبعض المؤسّسات تلجأ إلى استخدام اللّون الذّهبيّ للمنتجات المقدّمة للإناث والفضّي للمنتجات المقدمة للذّكور.

ب/ الاعتماد على الدّلالات المباشرة للألوان كاستخدام الأخضر للتّعبير عن الطازجة على عبوات الأطعمة المحفوظة، أو استخدام الأخضر أيضا على عبوات المنظّفات للتّعبير على أنّها صديقة للبيئة.

ج، التّرميز اللّوني للماركات المنتجة للعصائر أو الحلوى، حيث يرتبط اللّون بطعم الفاكهة، وهذه الألوان تعبّر عن الطّعم أو الرّائحة أو النّكهة.

تسمّى طعم الألوان، وهو يعني ما يثيره اللّون من مشاعر ترتبط ببعض الأطعمة فيتم تذكر الطّعم والرّائحة بمجرد رؤية عبوة الغذاء. (الأحمر لمنتجات مصنوعة من الفراولة أو الكرز، والأصفر لمنتجات مصنوعة من الموز أو اللّيمون أو الأناناس، والبنيّ للشكولاتة والأخضر للنّعناع أو التّفاح).[1]

إلاّ أنّه على حدّ علمي قد يتراءى لنا أن تجاهل الدّور الوظيفيّ لبعض مجالات النّشاط الإنسانيّ كالفنّ في عمليتي التّربية والتّعليم والتّقليل من شأن هذا الدّور، هو ممّا يؤدّي غالبا إلى تكوين اتجاهات سالبة.

وتذكر أمال صادق" أنّ الفنون لا تحتّل المكانة التّي تحتلها العلوم أو اللّغات، فموضعها في البرنامج التّعليميّ هامشي وهي أوّل ما يهمل في التّدريس، وهي آخر ما يخضع للاهتمام الفعليّ في خطط التّقويم وقد أدّى ذلك كلّه إلى الاستخفاف بها وبنظائرها ممّا له نفس الحظّ من عدم الاهتمام من جانب التّلاميذ والمعلّمين،بل ومن المجتمع العام، كما تذكر أنّ العمليّة التّعليميّة كمنظومة يجب أن تحتّل كلّ ما يؤلفها نفس الدّرجة من الجديّة والاهتمام.[2]

---

[1]–محمد قاسم عبد الله: **"ثقافة الصّورة و الثّقافة المرئية لدى الأطفال"**، ص29.

[2]–عبد المطلب أمين القريطي: **"مدخل إلى السيكولوجية رسوم الأطفال"**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001 م، ط02، ص173 .

وخلاصة القول أنّ التّصوير باللّون في الكتاب المدرسيّ الموجه للأطفال، خاصّة الطّور الأوّل له غاية مزدوجة هي نفع وإمتاع الطّفل، شرط أن تكون أكثر من أربعة ألوان، بل استخدام ألوان قليلة وزاهية تبعث السّرور في نفسية المتعلمين "[1]

المبحث الثّاني: فاعليّة الخطّ بين تشكلّه ورسمه :

يمثّل الخطّ خطابا بصريّا سجلا للحضارة الإنسانية به تتشكّل فسيفساء من الصّناعة فالخطّ فنّ جليّ المظهر نستطيع مشاهدته عند اكتمال تركيبه، وهو وسيلة تعبيريّة وعند اتّحاده بالصّورة والألوان في حركة من المدّ والجزر يذهل بانتقالاته في حضن الصّورة ويلهم البصر والبصيرة.

المطلب الأوّل: شكل الخطّ وبلاغته:

من عظيم الخلق لله سبحانه جلاّ وعلاه، أنّه قد خلق الطّبيعة عامرة بعظيم الانحناءات والانكسارات، الاستقاميات وفروعها، والدوائر و غيرها لتكون غنيّة سالبة للنّظر وللذهن تضفي نوع من التّلذّذ والمتعة بالذّات البشريّة، فتفنّن في تصوير الكون سبحانه قلبا وقالبا دون الاستغناء عن تشكيل المخلوقات، كلّ إذا في تناسق وتناغم هذا العالم بلمسة لا إنسانية خارقة مبدعة تضفي مشهدا بصريا خلابا، وأنت تتجوّل ببصرك هنا وهناك تلحظ محيطك المدهش في كينونته الدّنيوية الرّائعة الانسجام و التركّيب الهائل، وهو ارتباط فطريّ سليقي يترجم حاسيّا عبر سلوكيات وحركيّات في محاولة منّا إلى محاكاة ما هو إلهي تحت مسميات الفنّ والفنّ التّشكيليّ والتّصوير "وفي خلقه تعالى شؤون" ذاك أدنى القول في التّعبير عن موجودات الكون وما ورائياته .

ولرسم امتداد للخطّ نروم بجزئيّة بروزه منذ حوالي 4000 قبل الميلاد، بدأت تظهر النّقوش التّي يبدو أنّها كانت مرتبطة بالمعاني، وقد حدث ذلك في مملكة بين النّهرين ومصر بوجه عام، فإنّ هذه النّقوش كانت عبارة عن صور بدائية مرسومة أو محفورة على جدران المباني أو الأسطح

[1]-ينظر: نورة حلقوم :"**خطاب الصّورة في الكتب المدرسيّة السّنة التّحضيريّة أنموذجا**"، الشّلف، جسور المعرفة التّعليمية والدّراسات اللغوية والأدبية، جامعة حسيبة بن بوعلي، مارس 2016 م، ص14.

المشابهة وخلال فترة قصيرة نسبيا من الزّمن، أصبح تقنين المعاني أو وضعها في صيغ اصطلاحية متفق عليها حقيقة واقعة.[1]

وبادئ ذي بدء فمنذ الأزليّة العميقة إلى حاضرنا اليوم كانت تلك النّقوش والخربشات الخطيّة دالّة عند المخلوق القديم تمثل عنده معنى عن جزئية حياة أو لحظة عايشها، فقد عبر عن يومياته وخلد ذكراه، وهو ما بنى حضارة متأخرة حاليا بالنّسبة له لكنّه قد كشف عن ذكاء ألّم بذاك الإنسان البدائيّ والفرصة التي منحها لنفسه ولنا للتّواصل البعديّ فيما بيننا.

تلك النّقوش والحفريّات والرّسومات هي ما خلّفت صرحا لإمبراطورية البصريّات منذ الأزمنة الغابرة كان لها وجود، لذا فإنّ تلك البعثرة الفكريّة آنذاك أصبحت مجتمعة في صورة، صورة رسمت مشهدا لحياة سبقت حياتنا اليوم ولعلّ ذلك ما جعلنا نخاطب الصّورة ونسألها علّها تروي فضولا متشكّلا بنا. ونستنطقها جاذبين مكنوناتها محملينها مقولات زخمة .

حيث أنّه تتفاوت الأشكال والخطوط من حيث قدرتها على التّناغم و إمتاع الآخرين فهناك من الأشكال ما يسرّ وآخر يذهل وآخر يرهب ولكنّ أفضل الأشكال ما تنسجم مع الذّات في تناغم جمالي مثير.

والطبيعة كما هو معلوم كالإنسان تقدم لنا أشكالا جميلة جليلة أودع فيها المولى تبارك وتعالى سرّ الحياة والجمال، والإنسان منذ العهود القديمة إلى يومنا هذا أبدع أشكالا وخطوطا خلّدت ذكراه وقوته في الإبداع وأعطت مراحل في التّعبير عن حالته وظروفه الشّخصية.[2]

ومن هذا المنطلق يعتبر الفنّ التّشكيليّ تعبير في قالب تشكيلي، تحسب فيه العلاقات بين الخطوط و المساحات و الألوان و أنواع التّوافق و التّباين والالتزام التّي تعكس صلة الإنسان باللّون وإدراكه لقيمته في إيجاز محكم بمقدار الحنكة والمهارة

[1]–ساعد ساعد وعبيدة سيبطي: "**الصورة الصحفية دراسة سيميولوجية** "،مرجع سابق، ص36،37 .

[2]–قدور عبد الله ثاني: "**سيميائيّة الصّورة مغامرة سيميائيّة في أشهر الإرساليات البصريّة في العالم**"، مرجع سابق، ص106 107

ومنه نتملك فكرة أن لغة الفنّ التّشكيليّ لغة بصريّة يمكن أن يقرأها الأطفال ويتفهموها ويعتمدوا عليها في ترجمة تعبيراتهم واعتقاداتهم بأمان.[1]

وممّا لا شكّ فيه أنّه يهرع الصّغار إلى ترجمة مكنوناتهم تشكيليا بالرّسم أو العجين أو القصّ واللّصق أو غيره وهو وسيلة فعالة في الإفراج عن دواخلهم ذلك أن عالم الصغار متشابك غامض رغم اكتسائه بالبراءة والاندفاعية.

في هذه النّقطة نستدعي شعارا "أعرفوا الطفولة " وهي صيحة مرّ عليها ما يقرب من مائتي سنة، وهي صيحة أطلقها (روسو) نحسبها لا تزال تحتفظ بطزاجتها، فثمّة شبه إجماع بين علماء النّفس والاجتماع على أنّ بعض النّواحي لا تزال مجهولة في عالم الطّفولة؛ أي أننا لم نعرف الطّفولة بعد وبرغم صيحة روسو فإن الدّراسات الجديّة لعالم الطّفل لم تبدأ إلّا منذ نصف قرن تقريبا، وقد تكون دراسة الأطفال معقدّة، فهم يختلفون فيما بينهم وراثيّا وبيئيّا وثقافيّا، ولكن ذلك لا يقر للمختصين في هذا المجال تقاعسهم [2]

واستجلبنا هذه الفكرة لنسلّط الضّوء على أولئك الذّين يعتقدون أنّهم يتعاملون مع شخصيّة صغيرة بالسّن لا تعي ولا تفقه قولا، ويمكن تعميم الرؤى ووجهات النّظر لتشملهم جميعا وهذا بحدّ ذاته خلل وقع به ذوي الاختصاص في التعامل مع هذا الأخير.

ولهذا قدر يتراءى هنا الخط كنهج يتبعه الطّفل ليدلّ على أمر يشغله أو حلم يبتغيه أو فكرة ينتهجها أو رؤية ينعم بها، وهو طريق سلكه علماء النّفس في الكشف عن الطّفولة وما يحوطها من غموض وإيهام في أعمال يشكلّها هذا الطّفل دون تلقيّ مساعدة من أحدّ فيخطّ ما تعبّر عنه أفكاره.

[1]-ينظر: بن أحمد مزيان وحروف يمنية، **مواد الإيقاظ (ت، فنية،تشكيلية، ت بدنية والرياضة،ت موسيقية)**، مرجع سابق، ص 38 - 42.

[2]-هبة محمد عبد الحميد:"**أدب الأطفال في المرحلة الابتدائية**"،مرجع سابق، ص 57.

-دلالات الخطّ وإيحاءاته وقيمته الجماليّة والتّعبيريّة:

أوّل الأمر: نحاول الكشف عن عناصر ثلاث تلهم الطّفل فيبتغيها ويجعلها زاده في العمل فيعتبرها مكوّنات لازمة لديه تشمل:

1/الخطّ: وهو الذّي يحدّد معالم الأشكال والمساحات والأحجام.

2/المساحة: هي عبارة عن سطح منتظم أو غير منتظم ذي شكل أو لون أو ملمس معين.

3/اللّون: هو صفة أو مظهر للسّطح التّي تبدو للعين نتيجة وقوع الضوء عليها[1].

أمّا ثاني الأمر: وبطبيعة الحال أنّه لا مندوحة أنّ الطّفل في مراحله الأولى وفي بدايات تعلمه عليه أن يفقه عدّة عناصر أوّلية تبني ذوقه الفنّي وتربي لديه ملكه النّقد الجمالي.

فالتربية التشكيلية مرحلة سابقة تربي الطّفل على تكوين معجمه التّصوري البصريّ وتدربه على كيفية التعامل مع المرئيات. والغاية الأساسية من التّربية التّشكيلية هي تحريك القدرات الجمالية للمتعلمين، من خلال خبرات ذات طابع إثرائي نقدي .

-لذا لا يتطلب الإبقاء على المواضيع المختلفة المبرمجة وعدم التّغيير فيها، بل يتطلب التّغيير التّدريجي في العمليّات الإبداعيّة المرئيّة الضّرورية التّي تفرض خبرات جديدة وفق متطلبات المتعلّمين في إطار التّنسيق التّربوي مع المعلّمين والمشرفين على العمليّة التّربوية.[2]

ومن بين ما على القائمين على الميدان التربوي من معلّمين ومشرفين ومؤطرين المعرفة به والانتباه إليه على سبيل الذّكر لا الحصر:

1-أنّالخطوط العمودية: تشير إلى تسامي الرّوح و الحياة و الهدوء والرّاحة والنّشاط.

2الخطوط الأفقيّة:أمّا الخطوط الأفقية فتمثل الثّبات والتّساوي والاستقرار والصّمت والأمن و الهدوء و التّوازن والسّلم.

[1]-بن سهول أحمد وتبابنة حمادة وبوعزة عبد الحميد :"**كتاب التربّية التّشكيلية السّنة الثّانية متوسط**"، وزارة التربية والتّعليم، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2012م -2013 م، ص24.

[2]-الوثيقة المرافقة لمنهج التربّية التّشكيليّة للمجموعة المتخصصة للتربّيّة التّشكيلّية، اللّجنة الوطنية للمناهج، الجزائر، وزارة التّربيّة الوطنيّة، مرحلة التّعليم الابتدائي في الجزائر، 2016 م، د.ص (من تقديم المادة).

3/الخطوط المائلة: أمّا الخطوط المائلة تمثّل الحركة والنّشاط وترمز إلى السّقوط والانزلاق وعدم الاستقرار والخطر الدّاهم .

4/إذا اجتمعت الخطوط العمودية بالأفقية: دلّت على النّشاط والعمل، وإذا اجتمعت الخطوط الأفقية بالمائلة: دلّت على الحياة والحركة والتّنوع.

6/الخطوط المنحنية: أمّا الخطوط المنحنية ترمز إلى الحركة وعدم الاستقرار وإذا بالغنا فيها دلّت على الاضطراب والهيجان والعنف.[1]

كما يوحي الخطّ المنحي باللّيونة والطّراوة والوداعة والمرونة.

7/الخط المنكسر: أمّا الخطّ المنكسر فيوجب بالحدّة والصّرامة والقسوة والشّدة.

8/الخط الحلزوني: يوحي الخط الحلزوني بالحركة والانعتاق والاتّساع والتّسامي والحريّة.[2]

في حين تنقسم الأشكال إلى قسمين هما:

01/الأشكال الهندسية: مثل الدّائرة والمربّع والمكعب وغير ذلك من الأشكال الهندسية ذات البعدين أو الثلاثة أبعاد.

2/الأشكال الحرّة: ويقصد بها الأشكال غير المنتظمة مثل الأوراق وغير ذلك مما يظهر في الطبيعة في تنوّع لا حدود له.[3]

إنّ الإلمام بتفاصيل الخطوط يغنينا ويحفزنا على الغور في خبايا الطّفولة ومسائلة الطّفل وعالم الطّفل تشكيليا.

أما ثالث الأمر: فيتمثل في إدراك الشّكل عند الطّفل في مراحله الأولى: والّتي تتميّز ببعض الصّفات هي:

1-التّكرار في الرّسوم: أي أنّ الطّفل يرسم نموذجا موحدّا للعنصر (الإنسان مثلا) ويصبح هذا النّموذج رمزا يكرّره مرات عديدة في رسومه.

---

[1]-قدور عبد الله ثاني:"**سيميائيّة الصّورة مغامرة سيميائيّة في أشهر الإرساليات البصريّة في العالم**"، مرجع سابق، ص107.

[2]-ساعد ساعد وعبيدة سبطي: "**الصورة الصحفية، دراسة سيميولوجية**"، مرجع سابق، ص 49، 50 .

[3]-عبيدة صبطي ونجيب بخوش: "**الدلالة والمعنى في الصورة**"، مرجع سابق، ص 57.

2-المبالغة: وهي خاصيّة تعبيريّة يلجأ إليها الطّفل لزيادة التّعبير وتسهيله،فهو يبالغ مثلا في طول ذراع رجل يقطف الثّمار.لكيتصل هذه الذّراع إلى أعلى الشّجرة وقد يحذف بالمقابل اليد الأخرى لشخص يكتب.

3-التّسطح: وهو فهم متأصل في مراحل الطّفولة كلها تقريبا، فالرّسوم تكوّنت ذات بعدين (الطّول و العرض)ولايهتم الطّفل بالمنظور و قوانين القرب و البعد فهو قد يرسم تلك الشّجرة التّي تلامس الأفق أكبر بكثير من الكرسيّ الذّي بجانبه.

4-الشّفافية: طالما أنّ الرّسوم تجنح نحو ما يعرفه الطّفل لا ما يراه، فالميل إلى اكتشاف داخل الأشياء و إلى معرفة حقيقتها، مسألة طبيعية فيه، لذلك فهو يرسم مثلا البيضة وحبات القمح داخل الدّجاجة على أساس أن ذلك واقع يعرفه.

5-تسجيل تسلسل الزّمان: وهو مفهوم مرتبط بتعاقب الزّمن وبتسلسل الحدث، أي رسم حالات الحدث دفعة واحدة، ومثال ذلك أن يرسم مراحل الذّهاب إلى المدرسة بدءا من الاستيقاظ حتى دخول الصّف.

6-خط الأرض: وهو خاصيّة هامّة يعبر فيها التّلميذ عن استقرار الأشياء على الأرض وارتباطها بمكان معين ووسيلته في ذلك خط بسيط تحت معظم عناصره المرسومة.

إن معرفة هذه الخصائص تمكننا من إيجاد الأساليب الكفيلة التي تقربنا من عالم الطّفل، والأخذ بيده شيئا فشيئا بتطوير حذر ومدروس.[1]

المطلب الثّاني: رسم الخطّ:

أمّا انصباب اهتمامنا فيغدو إلى استخدامات الخطّ والتّي تبدو أنّها تستخدم لجذب الانتباه إلى مواضع محددة في البصريّات،وهذا الوضع يصبح أكثر فاعلية إذا وجد جزء آخر من التصميم بالقرب من نقطة نهاية الخطّ.

[1]-بوبكري مصطفى ودلول زياد:"**كتاب المعلم التربية الفنية**"،السّنةالثّالثةمن التّعليم الأساسيّ، وزارة التّربيّة الوطنيّة والتعليم الأساسي، المعهد التّربوي الوطني الجزائر،1984م،1985م، ص ص03،04.

وبمعنى آخر إذا كان هناك شيء يجذب انتباه الطّفل المشاهد في نهاية هذا الخطّ، وفي الثّقافة الغربية، فإنّ الاتجاه من اليسار إلى اليمين أو من أعلى إلى أسفل هو الاتجاه المعتاد للقارئ، إلاّ إذا تدخلت عوامل أخرى، لذلك فإنّ معظم النّاس ينظرون إلى النّهاية اليسرى أو العليا من الخطّ على أنّها بداية، بينما يعتبر النّقاط اليمنى أو السّفلى للخطّ على أنّها نقاط نهاية، كما أنّ الخطوط يمكن أن تستخدم لفصل عناصر التّصميم البصريّ عن بعضها البعض، وعلى الرّغم من أنّ الخطوط لها بعد واحد، إلاّ أنّ الشّكل الذّي يمثلها لابدّ أن يكون له سمك أو عرض، والخطّ السّميك ينظر إليه على أنّه أقوى من الخطّ الرّفيع.[1]

وبناء على ما تقدم تستخدم الخطوط في:

-رسم حدود خارجية لمساحات.

-الفصل بين المساحات والمناطق المعتّمة والفاتحة.

-التعبير عن موضوعات ذات طبيعة خطية مثل مسارات العربات والحافلات.

-التّعبير عن كائنات حية مثل الإنسان والحيوان والنّبات.

-منح أحاسيس ومعاني عديدة للمشاهدة مثل معاني الرّاحة والارتباك والعظمة ... إلخ .

-قيادة العين إلى مركز الانتباه (السيّادة في الصورة).

ويتوقف التّعبير الفنيّ بالخطوط على عوامل عدّة ترتبط بخصائص الخطوط ومن هذه العوامل نذكر الآتي:

*الوسيلة التي استخدمت في أداء الخطوط:قلم، طباشير، فرشاة، ريشة، أو غير ذلك .

*طبيعة السّطح الذّي رسم عليه الخطّ، سواء كان هذا السّطح ورقا أوطينا أو حجرا أو عجينا.

*اتجاه الخطّ رأسيّا أو أفقيّا أو مائلا.

*لون الخطّ.

[1]-فرانسيس دواير وديفيد مايك مور:"**الثّقافة البصريّة والتّعلّم البصريّ**"، مرجع سابق، ص 150 ،151

*سمك الخطّ وطوله أو قصره أو عمقه في السطح أو بروزه.[1]

ولعلّ أولى الخطوات العملاقة، والأحلام الكبيرة تبدأ بجرّة خطّ لقلم طفل في بداياته فعلى أصحاب الميدان العناية بالجانب التّشكيليّ للطّفل وتنميته.

وحتّى لا تبقى الحلقة ناقصة هلمّ بنا إلى التّعريج على تلك الخطوط المستعملة في الصّورة (الخطوط العربية)، إنّ من بين أهمّ النّقاط التّي تطرقنا إليها في بحثنا المتواضع هذا هي هذه الجزئية والتّي تتمثل في الآتي:

1/الخطّ النّسخي: وهو الأكثر شيوعا، وأطلق عليه النّسخ لكثرة استعماله في نسخ الكتب ونقلها، لأنّه يساعد الكاتب على السّير بقلمه بسرعة أكثر من غيره، وامتاز بإيضاح الحروف وإظهار جمالها وروعتها، وتستعمل الصّحف والمجلات هذا الخطّ في مطبوعاتها، فهو خطّ الكتب المطبوعة اليوم في جميع البلاد العربيّة.

وقد طوّر المحدثون خطّ النّسخ للمطابع والآلات الكاتبة ولأجهزة التّنضيد الضّوئيّ في الكمبيوتر وسمّوه (الخطّ الصّحفيّ لكتابة الصّحف اليوميّة به).

2-خط الثّلث: وهو يليه ويستعمل للعناوين الرئيسيّة وهو من أروع الخطوط منظرا وجمالا وأصعبها كتابة و إتقانا، كما أنّه أصل الخطوط العربية.

3/-الخطّ الرّقعي: وقد أصبح نادرا ويستعمل في العناوين الثّانوية .

4/-الخطّ الفارسيّ: وهو أقلّ الخطوط استعمالا.[2]

وفي مقابل ذلك تتحدّ الخطوط لتخلق أشكالا متنوعة مزيجا داخل صورة توحي إلى موضوع ما وكلّما كانت الخطوط موزعة فنيّا وبانتظام نجحت في جذب انتباه المشاهد والعكس تماما صحيح، كلّما تمّ تخطيطها عشوائيا أفسدت بلا نظاميتها الموضوع وأزعجت العين الباصرة وتحاشتها.

[1]-عبيدة سبطي ونجيب بخوش:"**الدلالة و المعنى في الصورة** "،مرجع سابق، ص 55.

[2]-ساعد ساعد وعبيدة سبطي:"**الصّورة الصّحفية دراسة سيمولوجية** "،مرجع سابق، ص54.

وإنّ الحديث لازال حديثا ذا شجون وعليه نستطيع أن نقول إنّ عصرنا عصر الصورة في أكثر من معنى و لعلّ أهمّ تلك المعاني، وربّما ما يقوم أساسا لها جميعا هو أنّه عصر يمجد الصّورة مقابل المحتوى و الشّكل بدل المضمون، والمظهر عوض المخبر، والمبنى محلّ المعنى، والظّاهر مكان الباطن، والسّطح بدل العمق، والمنهج عوض الموضوع، إلى حدّ أنّنا نستطيع أن نقول أن عصرنا بحق هو عصر البنية.[1]

ولعلّ براعة أطفالنا اليوم وحذاقتهم جعلتهم ماهرين في التّعامل مع أمورهم الطفولية بكفاءة وحرص عاليين، رغم الاعتراضات والتدافعات الخارجية التّي تهدد عالمهم.

هذا إلى جانب مناهجنا الدّراسيّة لهاته الشّريحة التّي مازالت تركز على ما يسمّى بالرّاءات الثّلاثة أو بما يعنيه؛ مهارات القراءة والكتابة والحساب، وعلى التزام الطّاعة والانصياع. وضرورة إتّباع النّظم وعدم الخروج على التّعليمات وفي هذه النّقطة بالذّات، قد نوّه رودولف أرنهايم (Arnheim،1969م) بضرورة العناية في مجال التّعليم بالأشكال والرّموز البصريّة كوسائط للتّعبير عن المشاعر والأفكار وتنمية التّفكير والاتّصال البصري، وعدم حصر الاهتمام على الرّموز اللّفظيّة والعدديّة.[2]

وقفة مع الذات:

- عوّد طفلك على الورقة والقلم قبل المدرسة.
- عند الشّعور بعاطفة جارفة تغمرنا سواء فرح أو حزن، غضب أو هدوء واسترخاء، فإنّنا نلجأ إلى فنّ الكتابة فنجود والخطّ سبيل لبلوغ ذلك.
- عندما نشرد في التّأمل وأمامنا ورقة وقلم فإنّنا سنرسم خطوطا صعودا ونزولا حسب بعثرة فكرنا أو انتظاميته.

[1]–عبد السلام بنعبد العالي: "**ثقافة الأذن وثقافة العين**"، مرجع سابق، ص62

[2]–عبد المطلب أمين القريطي: "**مدخل إلى سيكولوجية رسوم الأطفال**"، مرجع سابق، ص 173.

- عند محاولة الرّسم نحمل ورقة وقلما ونبدأ في خطّ خطوط عشوائيّة بعدها نستحضر الفكرة الفنيّة، فقد يكون الإبداع خطّ بشكل ما.
- قد تعبّر بعض الخطوط ببلاغة عمّا لا يستطيع اللّسان البوح به.
- لا تكن كالخطّ المائل ولا كالخطّ المنحني ولا كالخطّ الحلزوني ولا المنكسر منه كن كالخطّ العموديّ شامخا على الدّوام.

بهذه المرحلة القصيرة زمنيا الكفيلة بضبط نباهة التلميذ وشدّ انتباهه لما قد يزيد عن ربع ساعة على الأقل ، فالصّورة وسيط مهم للتهيئة :

المبحث الثّانيّ: فوائد الصّورة:

مؤسّسات التّعليم أردفت الصّورة إلى الكتاب المدرسيّ بهدف تحقيق غايات مسطّرة، وقد نجحت الصّورة ولو نسبيّا في إفتكاك المهام الموكلّة إليها، بطريقة ملفتة للنّظر يكاد يقال عنها فذّة ممّا جعلها تتربّع على عرش التّربويّات على الأقلّ لحدّ الآن.

المطلب الأوّل: الصّورة جاذبة للانتباه ومثيرة له:

تحقّق الصّورة التّعليميّة والرّسوم المختلفة في كتاب التّلميذ تعليما جيّدا، من خلال جلب انتباه التّلميذ لما يعرضه المعلّم من مادّة، ويؤمّن عدم انصرافهم إلى موضوعات أخرى خارجيّة تشغلهم عن التّحصيل العلميّ، وبذلك حصر بؤرة انتباههم في عرض المعلومات المقدّمة؛ وهنا تكمن قيمة الصّورة التّي تمثّل البعد البصريّ في الدّرس والذّي يتآزر مع البعد السّمعيّ والذّهني لجذب انتباه التّلميذ.[1]

ولكي يمسك المعلّم ويحكم قبضته على انتباه متعلّمه هذا لوحده يستدعي حذاقة علميّة وخبرة معرفيّة شديدة وأهمّ مرحلة تسترعي انتباه هذا الأخير (المتعلّم) هي الاستهلال وحسنه

[1]- عبد اللّطيف حنّى: **"فاعليّة الصّور الملوّنة في تنمية المهارة اللّغويّة لدى الطّفل-كتاب التّلميذ للسّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ نموذجا"**، مجلّة الدّراسات والبحوث الاجتماعيّة، الوادي، جامعة الشّاذلي بن جديد، عدد:14/13 ديسمبر2015م، ص207.

وتوفقه مربوط بالطّرفين معا، ولكنّ المعلّم أكثر بقليل ذلك أنّه قائد درسه وسيّد قسمه وهو محضّر المعارف والمتكلّف الوحيد بسيرورتها.

أمّا عن وضعيّة الانطلاق وبطبيعة الحال فالعناية بها زيادة نافلة الفعل. إن أدرك المعلّم المعرفة بما تفتحته من مغاليق، حيث أنّه بهذه المرحلة القصيرة زمنيّا (من 5د-15د)كفيل بضبط نباهة التّلميذ وشدّ انتباهه لما قد يزيد عن مدة النّصف ساعة لو كان محتواه يمسّ توجهاته طبعا، والصّورة وسيط مناسب للقيام بذلك.

إذ تعتبر التّهيئة للتّدريس مهارة من المهارات التّي يجب على المعلّم التّمكن منها وهي ضرورة لنجاح الاتّصال التربوي، وهي كلّ ما يقوله المعلّم أو يفعله بقصد إعداد التّلاميذ للدّرس الجديد، بحيث يكونون في حالة ذهنية وانفعالية وجسمية قوامها التّلقي والقبول.[1]

خصوصا إذا كانت مرفوقة بسندات وصور معبرّة عن موضوع التّهيئة نفسه، والأهمّ أن تكون منبنية على تخطيط مسبق كي لا يفقد المعلّم رباطة جأشه أمام تلميذه ويضيع المتعلّم بين هاته وتلك، لكن هذا لا يستثني هذه المرحلة وحدها في استعمال الصّورة وإنّما يرغب في وجودها في هذه المرحلة بالذّات وهي اقتراح لدعم سيرورة الدّرس بالصّورة للتّحكم في جذب انتباه المتعلّم وتشويقه وربط ذهنه بما سيأتي فجاهزيته للاستقبال والتّقبل وظيفة ليست بالهيّنة.

وتنطوي باكورة اهتمامنا على تحقّق فاعليّة الصّورة عند تحويلها إلى منظومة لغويّة مرتبطة بمحيط المتعلّم، وتشكّل جزءا محوريّا لاكتساب المهارة اللغويّة.

بحيث تساعد على:

-جذب انتباه المتعلمين، وتشكّل دعما حسّيا للكلام المجرد.

-تنمية مهارة القراءة البصريّة لدى المتعلّم.

-تنمية مهارة الاستماع.

-ترسيخ بعض القيم الإيجابية في عقل ووجدان المتعلّم.

[1]-زينب عباس جعفر وإيمان محمد سحتوت: **"استراتيجيات التّدريس الحديثة"**، مكتبة الرّشد ناشرون، الرّياض،1435 هـ،2014 م، ط1، ص139.

-تحفيزه أكثر ممّا تقوم به العلامات اللّفظية.

-تنمية القدرة على الملاحظة والوصف والتّفسير بإيجاد العلاقة بين مكوّنات الصّورة والقدرة على التعبير بتحويل معطياتها إلى عبارات مكتوبة ومقروءة.[1]

إذا لم يكن المتعلّم منتبها بتركيز فإنّ النّقاط المقدّمة أعلاه سوف لن تتحقق وبالتّالي بلوغ مربط الكفاءة أو بلوغ الهدف المسطر للحصّة التّعليميّة يذهب أدراج الريّاح وإن اكتسب المتعلّم الجزء القليل منه فإنّ زاده سيكون نسبيّا متذبذبا.

إليك برقية فهم أيها القارئ لبحثنا المتواضع هذا:

-الانتباه البصريّ يتطلب:

-مرحلة افتتاح: تليق بمرحلة المتعلّم العمريّة، ميوله ورغباته ومخبوءاته.

-تكوين نوع من الودّ والتّقرب بين المبصر والباصر والموضوع .

-إبعاد المتعلّم عن كل ما يشتت انتباهه ومحاولة استثارته والتفتيش عن الدّافع الخفيّ الذّي يثير اهتماماته الخفيّة التّي لا يقدر على الإقرار عنها.

- بناء الموضوع شيئا فشيئا ومع كل خطوة تمنح استشارة إنتباهية لإفاقته من الضّياع بين الأمور الجانبية عن طريق :

-طرح الأسئلة السّهلة القادر على الإجابة عنها .

-منحه تعزيزات لفظية قيّمة يقدرها المتعلّم ولها وقع خاصي بذاته.

-استدراجه الوديع للحديث والإفراج عن دواخله .

-عدم مقاطعته.

-قطع صمته الذّي يتخلل اتصاله مع موضوع الصّورة.

-إثارة الدّوافع الكامنة لديه والاستماع إليه بتركيز.

[1]-عبد الرّزاق الفراوزي :"**فاعلية الصّورة في بناء التّعلمات ودورها في تنمية مهارات اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها دراسة في ضوء نظريّة التّرميز الثّنائي**"، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد الخامس، العدد:34، ص43، بحث منشور على النّت: بتاريخ 2017/10/18 م على الموقع:http://jilrc.com

-تجنب نقده أمام زملائه حتّى لا تصيبه بإحباط.

المطلب الثّاني: الصّورة تعمل على تقوية التّحصيل واكتساب الثّروة اللّغويّة:

إنّ الأصل في التّحصيل أنّه ذو أهميّة كبيرة في حياة الفرد وأسرته فهو ليس فقط تجاوز مراحل دراسيّة متتالية بنجاح والحصول على الدّرجات التّي تؤهله لذلك، بل له جوانب هامّة جدّا في حياته باعتباره الطّريق المنشود لاختيار نوع الدّراسة والمهنة مستقبلا وبالتّالي تحديد الدّور الاجتماعي الذّي سيقوم به الفرد، والمكانة الاجتماعية التّي سيحققها ونظرته لذاته وشعوره بالنّجاح ومستوى طموحه.

وفي مقابل ذلك يرى أبو ديّة "أن المرء بحاجة إلى امتلاك نظرة إيجابية لذاته، ويميل إلى تحقيق ما لديه من إمكانيات لتصبح إمكانياته حقيقة واقعية، وأنّه كلّما كان المتعلّم أكثر إنجازا كان تقديره لذاته، مرتفعا وواقعيا، فالحاجة إلى تحقيق الذّات ترتبط بالإنجاز والتّحصيل والتّعبير عن الذات.[1]

والصّورة أداة جديرة بحمل ما لا يطاق من المعرفة فتثري أينما حلّت وقد يختصر وجودها أشواطا تقطع، كذلك تشجّع الرّائي أن يتحدث فيكتسب في عمليّة تبادلية للقوالب الكلاميّة رصيدا معرفيّا واصطلاحيا مريحا يغذّي فضوله.

من رأى ليس كمن سمع:

انطلاقا من أنّ أكثر من 75%بالمائة من المعرفة التّي تصل الإنسان تأتي عن طريق النّظر، غير أنّه كلّما أمكن إشراك أكثر من حاسة في تعليم فكرة وتعلّمها كان المردود من المعرفة أكبر وطريقة اكتسابها أسرع وأوضح وأوعى للتّذكر والحفظ والاستبقاء عليها في الذّاكرة واسترجاع المعلومات

[1]-منى الحموي: "**التحصيل الدّراسي وعلاقته بمفهوم الذّات (دراسة ميدانية على هيئة تلاميذ الصّف الخامس)**"، مجلة جامعة دمشق، محافظة دمشق الرسمية، الحلقة 02 من التّعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق، مج:26، مل: 2010م، مقال منشور على النّت: ص176، 177.http://www.damascusuniversity.edu.sy

ومراعاة الفروق الفردية وقديما قالت العرب:" ما استعصى أمر تضافرت عليه حاستان"، و "من رأى ليس كمن سمع" وقيل: "أسمع فأنسى وأرى فأتذكر و أعمل فأتعلّم".[1]

فالتّلميذ الذّي يتحسّس الصّورة المصاحبة مع الأثر الصّوتي الشّارح لماهيتها والمترجم لحيثياتها، والمجسم لهيئتها التّشكيلية، له أثر على ذاكرته أقوى من المادّة المكتوبة وحدها، والصّورة المقدّمة في الكتاب تترك أثرا بعيدا يدوم لفترات أطول على ذاكرة التّلميذ ويساهم بشكل فعّال في بناء المعلومات واستخدام الصّور الملوّنة في الكتاب أعطى أثره في حفظ المادّة اللّغويّة المقدّمة سواء على مستوى:

-حفظ الحروف والتّعرف على حركاتها.

-تكوين كلمات بل جملا .

-ويتعدّى الأمر إلى إنشاء تعابير من خلال إيحاءات الصّورة وتفاعل التّلميذ معها بتوجيه وإرشاد المعلم.[2]

وحرصا على تفادي عمل المعلّم المضني في إكساب هذا الأخير المهارة اللغوية تختصر الصّورة العمل وتحوط المادّة اللّغوية وتدعمها بألوانها البديعة وخطوطها المتقاطعة وإطارها المربع تارة والمستطيل و البيضاوي وغيره تارة أخرى.

بغية حفظ المادّة المقدّمة واقتصاد الزّمن المقدّر للحصّة واختصار الجهد.

فالصّورة جزء مهمّ متكامل مع العناصر التّي تكوّن عمليّة الاتّصال حيث يقول أحد المفكّرين وهو حسن الطوبجي " ولا نغالي إذا قلنا إنّ أهميّة الوسائل التّعليميّة، لا تكمن في الوسائل في حد ذاتها ولكن فيما تحقّقه هذه الوسائل من أهداف سلوكيّة محدّدة ضمن نظام متكامل يضعه المعلّم لتحقيق أهداف الدّرس، ويأخذ في الاعتبار معايير اختيار الوسيلة أو إنتاجها وطرائق استخدامها

---

[1]-**"الصّور التّعليميّة و أهميّتها في عمليّة التّدريس"**،مقال منشور على النّت: بتاريخ:23-03-2010 م،على 05:19 بمنتدى تكنولوجيا التّعليم البصري،أفكار حديثة لتطوير التّعليم على الموقع: https://edtech.ahlamontada.com

[2]- عبد اللّطيف حنّى:**"فاعليّة الصّور الملوّنة في تنمية المهارة اللّغويّة لدى الطّفل-كتاب التّلميذ للسّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ نموذجا"**،مرجع سابق، ص208.

ومواصفات المكان الذّي تستخدم فيه ونواتج البحوث العمليّة وغير ذلك من العوامل التّي تؤثر في تحقيق أهداف الدّرس، وبمعنى آخر يقوم المعلّم بإتباع أسلوب شامل لتحقيق أهداف الدّرس وحلّ مشكلاته.[1]

ويجب الأخذ في الحسبان أنّ الصّورة كفيلة بتطوير كافّة عناصر العمليّة التّعليميّة وجعلها أكثر فاعلية وكفاية من خلال:

1/توصيل المعلومات بكل سهولة.

2/استثارة اهتمام الطّلاب.

3/إشراك كلّ حواس المتعلّم أثناء التّعلم.

4/استنطاق الطالب.

5/جعل الطلّاب أكثر استعدادا لتقبل المادّة المعرفيّة.

6/حفر المعنى المطلوب في أذهان الطلاب، وربطه بالصورة.

7/توسيع مخيّلات ومدارك الطّلاب.

8/إتاحة الفرصة للتّخمين والتّخيّل والإبداع.

9/ العناية بالفروق الفرديّة بين الطلاب، لأنّ الصّورة تساعد في تنوّع أساليب التّعلّم.

10/التعرف على الأشياء المعنوية والمحسوسة التي يصعب شرحها.

11/بث روح المرح والدعابة مع تقديم معلومات جديدة أثناء التعلم.[2]

وإنّ الأصل في دور المعلّم كمسؤول عن مستوى التّحصيل الجيّد في المجالات التّربوية المتنوّعة معرفية ووجدانية ومهارية هو ذاك الذّي يعتبر هدفا مرموقا يسعى المعلّم النّاجح لمتابعته وتحقيقه مستخدما كل أساليب التّقنية وتكنولوجيا التّعليم في رعاية مستوى طلابه وتحصيلهم على

[1]-"**الصّور التّعليميّة و أهمّيتها في عمليّة التّدريس**"، مرجع سابق، مقال منشور على النّت: بتاريخ:23-03-2010 م، على 05:19 على الموقع: https://edtech.ahlamontada.com

[2]-أحمد مصطفى: "**توظيف الصّور الثّابتة في تنمية مهارة المحادثة**"، مقال منشور على النّت الموقع: https://learning.aljazeera.net

مدار العام الدّراسيّ، بل وبالأعوام الدّراسيّة ككلّ وذلك في حدود ما يدرّسه من مناهج ومقررات.

ويطلب من معلّم القرن الواحد والعشرين لدعم الاقتصاد المعرفي من خلال إتقان أداء الآتي:

-تحقيق التّعلّم الفعّال بأقصى مشاركة للطلبة.

-التّنويع في أساليب التّعلّم لتوائم الحاجات المتنوعة للطلبة، وتراعي الفروق الفردية بينهم.

-استخدام تطبيقات من الحياة اليومية بحيث تربط ما يتعلّمه الطلبة بحياتهم العمليّة، وبما يمكن البناء عليه مستقبلا.

-الاستجابة لمستويات عليا من الأسئلة (مثل التّطبيق، التّحليل، التركّيب، التّقويم) [1]

إنّ عمليّة التّحصيل واكتساب المعرفة وتنمية الثّروة اللّغويّة إجراءات تتقارب إلى حد ما مع ما يتناسب مع قابلية المتعلّم للتّعلّم وعمره ودرجة تفكيره، ودرجة تفاعله وتجاوبه مع ما يقدم له من معارف ومعلومات عبر الوسيط أو الإرث اللّغويّ السّائد أو الثّقافة المنتشرة.

المطلب الثّالث: ترقية الذّوق الفنيّ لدى الطّفل:

ولكي لا يفوتنا التّنويه إلى أنّ وجود العناصر الفنيّة في زاد المتعلم بادرة طيبة، وافتعال التّوافق الفنيّ بين ما يحمله المتعلّم في ذاته من ميول ذوقية وتذوقيّة، وبين موضوع الفنّ نفسه المخبوء داخل الصّورة تكريس عاداتي لتحفيز الطّفل على التّعرف على مواطن الجمال والقبح، بأيّ عملّ يصادفه.

هذا إلى جانب أنّ الذّوق يعرف في أوجز معانيه بأنّه: "ذلك التّهيؤ الطّبيعيّ المكتسب الذّي يمكن صاحبه من التّفاعل مع القيّم الجماليّة في الأثر الفنيّ وتقديرها ومحاكاتها بالقول والفعل والفكر، وهو مزيج من العاطفة والحسّ والعقل، والعاطفة أهمّ عناصره".[2]

وممّا لا شكّ فيه أنّ استلاب عاطفة التّلميذ المتمدرس تكمن في مخاطبة وعيه أوّلا ولا وعيه ثانيّا معا.

---

[1]-زينب عباس جعفر وإيمان محمد سحتوت:"**إستراتيجيات التّدريس الحديثة**"، مرجع سابق، ص 41،42.

[2]-المحاني جهاد شاهر:"**دراسات في الإبداع الفنيّ في الشّعر**"، دار يافا العلمية، عمان، 2008 م، ط1، ص 217.

على اعتبار أنّ التّذوق الفنيّ مهمّ جدّا في حاضر حياتنا ومستقبلها، فهو ترسيخ لقيم الجمال، والحيويّة، والحريّة، والتّنسيق، والحضارة في النّفس البشرية، ناهيك عن أنّ مستقبل أيّ أمّة من الأمم يشرق بالإبداع الفنيّ والأدبيّ والعلميّ لأبنائها، والإبداع نفسه يرتكز على نقاط عدّة نعدّد منها:

-كلّ إبداع فني هو نتاج ذات مبدعة متفاعلة مع ذاتها، ومع أبعاد اجتماعية وتاريخية.

-يصعب الفصل بين الذّات والموضوع في الإبداع فهما يكوّنان مجالا واحدا متفاعلا ومتماسكا.

-إنّ تمايز الفنون واختلافها من فنان لآخر يعزيان إلى ما يسمّى بالإطار ومفهوم الإطار مكتسب يسهم في تنظيم الإدراك والتّذوق، وله خصائص مثل أنّه: دينامي: العادات لا تمثّل كلّ جوانبه، وعلاقته بالأناديناميةة، وقد يحمل الفنان أكثر من إطار في وقت واحد. مع مراعاة مراحل رئيسة للإبداع الفنّي تتمثل في:

مرحلة —ما قبل الإلهام.

مرحلة —الإلهام

مرحلة- ما بعد الإلهام[1]

ومعروف عن الإلهام أنّه نوع من الطّاقة والإيحاء، وضرب من المعرفة الرّوحيّة المنمّاة بالحدس والبصيرة.

وفي مقابل هذا "الذّوق أو الإحساس بالجمال فطريّ من ناحية، ومكتسب من ناحية أخرى، فهو في أصله هبة طبيعية تولد مع الإنسان ويظهر أثرها في ميله منذ بواكير حياته إلى روائع الأدب متذوقا محاكيا."[2]و وبنفس الصّدد التّرجمة تسمّى إبداعا وما الإبداع سوى حضور ما ببصمة متفرّدة تحمل بذور صاحبها المبدع نفسه.

[1]- إسماعيل عبد الكافي:"أطفالنا والإبداع الفنيّ": مقال منشور على النتّ: بتاريخ:2018/02/14م، على الموقع: https://www.balagh.com

[2]-المجاني جهاد شاهر:"**دراسات في الإبداع الفنيّ في الشّعر**"، مرجع سابق، ص 119

وقد يتراءى لنا أن تربية الذّوق الفنيّ والإبداع لدى الأطفال تستند إلى خطّة للتّنمية الثقافية للطّفولة مراعية ما يلي:

-العناية بالمصادر الشّعبية للثّقافة، ولاسيّما الحكايات والقصص والفنون الشفوية لأنها تحمل الخبرة المتوارثة للأمّة، وتعين على الإبداع.

-العناية بالتّقاليد القويمة للاتصال الثّقافي، لأنّها ينبوع ثريّ لا غنى عنه في رفع نوعية الذّوق لدى الأطفال.

-توفير سبل للانتشار الثّقافي والممارسة الثّقافية بين الأطفال عن طريق تعزيز قنوات الاتّصال بالطفولة، ويقتضي هذا التّدعيم الخطاب الثّقافي للناشئة في أجهزة الثّقافة ووسائل الاتّصال.

-تدعيم المؤسّسات التّربوية فيما يجعلها أقدر على تحقيق خطط التّنمية الثّقافية وبرامجها.[1]

ولعل بناء نسيج التّصورات والتّخيلات في الذّات المتعلّمة ينمّ عن امتصاص زلال معارفه وعواطفه وثقافته وخبرته الحياتية لإنتاج مردود فيه إبداع إيجابي، تتخلّله مهارة في التّحكم والتّأقلم المعرفي والطّفل المتعلّم كذات مبدعة يستدعي عناية خاصّة إذ يذكر هيوز: أنّ الذّوق الفنيّ ينمو لدى الطّفل حتّى سنّ الخامسة ثم يتراجع ولذلك عدّة تفسيرات منها :

أنّ الأطفال يكبرون في وسط لا يعير اهتمام للفنّ، أو أنّ الأطفال يضطرّون تحت ضعف الحياة العمليّة إلى الابتعاد عن الخيال أو أنّ التّربية الفنيّة التّي يحصلون عليها في المدرسة تكون محدودة وتؤدّي إلى عكس ما تهدف إليه .

ومهما كان السّبب فالمدرسة تتحمّل المسؤولية في تراجع التّذوق الفنيّ عند الأطفال، والنّقطة التّي يجب تأكيدها تتمثّل في إتاحة حريّة الاختيار للأطفال والسّماح لهم باستخدام المواد بطريقتهم الخاصّة لأن العمل الفنيّ للأطفال يجب ألاّ يخضع لأي معايير.[2]

---

[1]-"**سيكولوجية التّذوق الفنيّ عند الأطفال**"، مقال منشور على النتّ بتاريخ: 03/يونيو ،2015 م .

[2]-إسماعيل عبد الكافي، "**أطفالنا والإبداع الفنيّ**"، مرجع سابق، مقال منشور على النت على الموقع: https://www.balagh.com

وأمّا طالعتنا فتصبو إلى توظيف صور ملوّنة تتوفر على العناصر الفنيّة الجيّدة في تعليم المكتسبات اللّغوية في الكتاب المدرسي طبعا، ذلك ما يؤثّر إيجابا على تنمية الذّوق الفنيّ للتّلميذ من خلال :

انتقاء الألوان المحببة لطفل هذه المرحلة، والتّنويع فيها والمزج بينها، واختيار الخطوط المناسبة للرّسم والأشكال والشّخصيات والحيوانات التّي تتناسب مع عمره والمحقّقة للأهداف اللّغوية المقصودة ممّا يحفّزه على توظيف اللّغة والتّفاعل مع الصّورة من الجانب التّعبيري هذا من جهة.

ومن جهة مغايرة وحتّى لا يبقى الأمر مبهما إنّ وجود هذه الصّور في كتابه المدرسيّ سيشغل موهبة التّلميذ، وينمّي في ذاته الذّوق الفنيّ بل سيكسبه تجربة في رسم وتلوين الصّور، وهذا ما يفسّر رغبة التّلميذ الملحّة دوما للرّسم والتّلوين، إذ يعدّ النّشاط المحبّب لديه.[1]

إنّ وجود مساحة أكثر من 50% صورا يفسّر العديد من الأمور التّي توقفنا عندها والتّي أغفلناها أيضا. إنّ مخاطبة الصّورة موهبة لا يتقنها الجميع لكن بإمكاننا اكتساب هذه الموهبة بالتّدريب والميران والتّفتيش على بوادر الانطلاق وتعزيزها لتنمية ذوق فنيّ إيجابي يدعم مساع إيجابية.

ولا شكّ أنّ التّكفل بتنمية الحسّ الجمالي والذّوق الفنيّ لدى التّلميذ يقتضي إعادة إدراج تعليم الرّسم والإنشاد في التّعليم الابتدائي، والرّسم وتصوير اللّوحات الفنيّة والموسيقى (النّظريّ والتّطبيقيّ في التّعليم المتوسّط والثّانوي)، وينبغي لذلك أن تعدّ استراتيجية جيّدة لتسيير التّعليم الفنيّ، وتعميم التّربية الفنيّة من التّحضيريّ إلى الثّانوي، ولابدّ من تقويم هذه المواد مثلها مثل باقي النّشاطات الأخرى حتّى يولي لها التّلاميذ الأهميّة اللائقة بها[2].

---

[1]-ينظر: عبد اللطيف حنّى:**"فاعلية الصور الملوّنة في تنمية المهارة اللغوية لدى الطفل كتاب التلميذ السّنة الأولى ابتدائي نموذجا"**، مرجع سابق، ص 208 .

[2]-اللّجنة الوطنيّة للمناهج: **"المرجعيّة العامّة للمناهج معدّلة وفق القانون التّوجيهيّ للتّربيّة رقم04-08 المؤرّخ في 23يناير2008م"**، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، مارس2009م، ص49، 50.

المطلب الرّابع: الصّورة أداة ناجحة لدى المعلم:

تعدّ الصّورة الموظّفة في الكتاب المدرسيّ وسيلة ناجعة ومفيدة يستعين بها المعلّم في تقديم نشاطات اللّغة العربيّة وغيرها، حيث بمجرّد أن يفتح التّلميذ الكتاب يتبادر إلى ذهنه الهدف اللّغوي المقصود، وهذا يختصر على المعلّم الوقت، ويوفر عليه الجهد في إفهام التّلميذ الحرف أو الكلمة أو التّعبير أو الحفظ، فالصّورة هي الواسطة بين المعلّم وتلميذه، وباستطاعة المعلّم تكليفه بالواجبات المترلية التي يسهل إنجازها بمعيّة ومساعدة الصّورة التّي لا يستطيع الاستغناء عنها في تقديم وفهم درس اللغة العربية.[1]

كما يحدث تماما مع بقيّة النّشاطات والدّروس، فحضورها –الصّورة– ضرورة لا مناص ولا هروب من وجودها فقد فرضت ذاتها و تمكنت من بسط نفوذها و هيمنتها اللامحدودة.

وللإشارة إنّ مهمّة المعلّم تغيّرت في الوقت الرّاهن عن ذي قبل فلم تعد مهمّته نقل المعلومات للطالب، وإنما مساعدته على اكتسابها. و لم يعد اكتساب المعلومات يتمّ عن طريق التّلقين وإنّما عن الممارسات النّشطة والفعّالة لما يطلب تعلّمه و لم يعد هدف التعليم مقصورا على إكتساب المعلومات في مجال أو مجالات معينة، وإنّما هدفه تحقيق النّمو الشّامل المتكامل لشخصيّة المتعلّم من جميع جوانبها جسميا، عقليا وروحيا وعاطفيا.[2]

وبالمختصر المفيد والمريح أيضا إنّ الصّورة أداة لا بل ثقافة فذّة تكون ناجحة في متناول معلم ناجح.

ومادمنا وصلنا بالحديث إلى هنا. لا ننفكّ من طرح علامة إشكال حول بادرة المعلّم وأسلوبه في التّعامل مع الصّورة الممنوحة إلى الطّفل المتمدرس، فالصّورة المستهلكة من قبل المتعلّمين لها نظاميّات بيداغوجية أو إن صحّ الكلام بقولنا لها عتبة مرور، المسؤول عنها قائد الصّف نفسه

---

[1]– عبد اللطيف حنّى: **"فاعلية الصور الملوّنة في تنمية المهارة اللغوية لدى الطفل كتاب التلميذ السّنة الأولى ابتدائي نموذجا"**، مرجع سابق، ص 208 .

[2]–عبد القادر الفاسي الفهري :**"تعليم اللّغة العربيّة والتّعليم المتعدّد"**، إعداد:كترة بنعمر وفاطمة الخلوفي، منشورات معهد الدّراسات والأبحاث للتّعريب،الرباط، ج 01 ماي 2002 م، ص33.

المعلّم وعليه لنستكشف ونتعرّف على الكيفيّة التّي يتفاعل بها ومعها المعلّم والصّورة كوسيط تعليميّ يجب علينا أن نطرح السّؤال كيف يقرأ المعلّم الصّورة؟

ولتحقيق الإجابة عن هذا السّؤال فإنّ الصّور تساهم في إثارة الحاسّة البصريّة لدى المتعلّم عن طريق الملاحظة وتحليل مكوّنات الصّور وتعرف هذه العمليّة بقراءة الصّورة، وهي مهارة يكتسبها المتعلّم بالممارسة والمران، كذلك يكتسبها من معلّمه، حيث أنّ "الطالب في حقيقة الأمر هو صورة انعكاسية من معلّمه في كثير من المهارات والقدرات والأداءات؛ فإذا كان المعلّمون يؤدّون المهارات بدقّة ويدركونها بعقل ناضج،فإنّ طلابهم سوف يتدربون ويتلّقون منهم هذه الخبرات من خلال الممارسات التّدريسيّة.[1]

وعلى الأرجح المعلّم المتمكن من قراءة الصّور بفاعلية لا محالة ستكون مخرجاته، كفاءات قادرة على التّعامل مع الصّورة بمهارة والعكس، فالمعلّم وحده قادر على أن يخلق متعلّما كفء متمكنا من معالجة أيّ صورة يصطدم بها وببراعة فائقة إن صحّ التّعبير عن ذلك، وبناء على ما تقدم نتملّك فكرة أنّ "المعلّم المتميّز هو المعلّم الذّي يدير حواس الطّلاب، وينشّط أدمغتهم ويشعرهم بمكانتهم وأهميتهم وذلك بتحليل الصّور ومعرفة مكوّناتها ودلالاتها، من أجل مساعدتهم على التّفكير وإبداء الرّأي دون خوف.[2]

فما تحمله الصّورة من شحنات طاقيّة تلوح في أفقها وعلى جوانبها وبين محتوياتها ليست مجرّد ألوان تناثرت وأشكال وزّعت لمجرد الزّينة والبهرجة إنّما هي دلالات وخيالات ومحكيّات صامتة لفظا معبرة بصرا.

وفضلا عن ذلك إن كان المعلّم خبيرا مثقّفا مذخرا معرفيا وبصريا عارفا لما تمدّه الصّورة من إيحاءات سيكون المتعلّم سرّ معلمه ماشيا على خطاه.

---

[1]–خالد بن بار الله:**"برنامج تدريب قائم على الويب لتنمية مهارات قراءة الصّور"**، دراسة علميّة مقدّمة إلى قسم المناهج وطرق التّدريس لنيل درجة الدّكتوراه، السّعودية، إشراف عبد الله بن سليمان الفهد،1433 هـــ، 2011م، ص 16.

[2]–خالد بن بار الله:**"برنامج تدريب قائم على الويب لتنمية مهارات قراءة الصّور"**، مرجع سابق، ص 14.

"إذ ينبغي على المعلّمين أن يكتسبوا مهارات قراءة الصّور والرّسوم التّعلّيمية، حتّى يتمكّن المتعلّم من قراءة الصّور بحواس حيّة وبدماغ نابه منفتح مفكر".[1]

وتفسيرا لذلك إنّ المسؤوليّة الملقاة على عاتق المعلّم تفرض عليه ما يلي:

أن يكون : -موسوعي الثّقافة.

-على إطلاع دائم بالجديد.

-أن يكون محترفا قادرا على إيصال طلابه إلى برّ الأمان.

- أن يكوّن ذاته مهنيّا وماديّا نظريّا وتطبيقيّا.

المعلم والغاية التّربوية للصّورة :

تبرز من خلال توظيف الصورة في إيضاح المحتويات التعليمية، التّي يحتاج التّلميذ تعلّمها، مادامت اللّغة وحدها عاجزة عن تحقيق المقصود، وهنا تؤدّي الصّورة دورها في تبسيط المادّة التّعلميّة وتوضيحها على أكمل وجه وذلك بتقريب المفاهيم، وتذليل الصّعوبات، حتّى يحصل الاستيعاب الجيّد؛ لأنّه تشترك أكثر من حاسّة في اكتساب المعرفة وهذا ما يعزّز بقاءها أطول مدّة.[2]

وعلى الأرجح أنّ المعلّم النّاجح في عمله قدوة، عليه أن يعمل بصدق وأن تكون أفعاله متطابقة تماما مع أقواله لكي يقدر على أن يكون مؤثّرا. وأن يتحلّى بالصّبر على تلامذته يدعمهم بجميل أقواله ويحسن إليهم ويزرع الودّ فيما بينهم.

المبحث الثّالث: الصّورة وسيط تعليميّ:

إنّ ما تحقّقه الصّورة ملمح يترجم إمكانية المتعلّم وتمكّنه من التّعلّم وتحصيله للمكتسبات وإفتكاكه للمهارة وميكانيزمات الكفاءة، فتملّك الموارد التّعليميّة سببه تفعيل وتجنيد المعارف لفكّ شفرة الصّورة و الغوص في عوالمها الدّفينة. لذا مهمّة الصّورة كوسيط تحتاج إلى التآلف مع

[1]- خالد بن بار الله:**"برنامج تدريب قائم على الويب لتنمية مهارات قراءة الصّور"**، مرجع سابق، ص 14.

[2]-محمد حاج هنّي: **"الصّورة ومكانتها في الكتاب المدرسيّ مقاربة وصفية تحليلية نقدية لكتاب اللّغة العربية لسنة الأولى أنموذجا"**، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشّلف، جوان 2017م، رقم 02، ص06.

ميادين التّعليم لتؤدّي وظيفتها بامتهان بالغ وللعب أدوارها بإكتمالية وشموليّة في الوسط التربوي عليها أن تجترح العوالم والثّقافات والتّواريخ لتسود و في الحقيقة أنّها كوسيط بصريّ بارعة إلى حدّ ما.

المطلب الأوّل: الصّورة أداة استنطاق:

قبل أن يعمد المعلّم إلى نهج أسلوب الاستنطاق مع متعلّميه عليه أن يتفطّن إلى ذاته في نقطة حسّاسة وهامّة نودّ بشدّة أن ننوّه إليها.

لا يغفل على الواحد فينا أنّ المعلّم هو قائد صفّه ولا نتغافل أيضا على نقطة تبادل الحديث و الكلام ومخاطبة التّلاميذ فنحمل شعارا هنا "خاطبهم على قدر عقولهم" لا تنس سيّدي المعلّم أنّ طريقة مخاطبة تلامذتك ستنعكس على شخصيّاتهم نقول: كيف ؟

لنجيب: يميل التّلاميذ باستمرار إلى تقليد صوتك ومظهرك وعاداتك وكل تصرّف منك فالمطلوب أن يظلّ المعلّم متفطّنا لذلك من خلال اعتناق بعض الإشارات التّربوية والتّي سنذكرها تواترا كالآتي:

1-قف بحيث يراك الجميع مع تجنّب كثرة الحركة.

2-توقف عن الكلام بين الفنية والأخرى لكي تستقر كلماتك في أذهان التّلاميذ.

3-تأكّد أنّ جميع التّلاميذ يصغون إليك من خلال التّواصل البصريّ معهم.

4-لا تحتكر الكلام وشارك التّلاميذ في الحصّة.

5-لا تتحدّث بوتيرة واحدة.[1]

ولكلّ فعل ردّة فعل كما لا ننسى أنّ ما يقدّمه المعلّم من زاد معرفيّ له مردوديّة بيّنه من قبل تلامذته، تحاول المدرسة في الطّور الأول عقد تواصل ناجح والحديث بلغة سليمة أيضا وذلك من خلال أيقونات فهم المنطوق والتّعبير الشّفهي والإنتاج الشّفهي.

[1]-نورية بن غبريت وعبد القادر ميسوم: **"الدّليل التربّويّ لأستاذ التّعليم الثّانويّ وإرشادات تربوية ومهنية من أجل تحكم الأستاذ في الأسس الاحترافية وترقية أدائه التّربويّ لتحقيق جودة التّعليم"**، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، أوت 2014م، ص 17، 18.

قس زيادة على هذا أنّ الصّورة عند بياجيه* عمليّة عقليّة مرتبطة بنشاطات ذهنيّة، وهذا التّصور هو ما يميّز الاتّجاه المعرفيّ عموما عن باقي الاتجاهات النّفسيّة الأخرى في تصوّرها للإدراك الإنسانيّ، أمّا النظرية الجشطالية (Gestalt)فيرى منظرّوها أنّ العالم والصّور يفرضان بنياهما على الذّات النّاظرة المتأمّلة والذّات تدرك الشّكل في إطاره الكليّ والشّموليّ ولا تنظر إلى الصّورة من مجموع أجزائها، وقد قدّم الجشطاليتون بعض القوانين لإدراك الصّورة منها البساطة والانتظام والكليّة وهذه القوانين مهمّة جدّا في انتقاء الصّور خاصّة لأهداف بيداغوجية وديداكتيكيّة، وبدوره برونر)(Brunerتحدّث عن الطّرق و الأساليب التّي يتمثّل بها الصّغار والكبار الواقع وحصرها في ثلاثة أشكال:

-النّشاط العلمي.

-النّشاط التصوري.

-النشاط الرمزيّ.[1]

ما تقدّم لخّص دورة مكتملة من التّفاعلات بين الذّات المشاهدة للصّورة وموضوع الصّورة وطفرة فعل الاكتساب والمعرفة بالهدف المسطّر من تعريض الطّفل المتمدرس إلى الصّورة، فتعاطي الصّورة يدفعنا إلى النّطق بمكنوناتها كاستجابة لمخاطبتها البصريّة الرّمزية ودفعها إلى الإجراء النّطقي كسبيل للإفراج عن للإخبار عمّا هو محبوس في الصّدر.

*-**جون بياجيه**: بالفرنسية(**Jean Piaget**) : ولد 9أغسطس1896م – توفي في 16سبتمبر1980م، كان الابن الأكبر للسويسري آرثر بياجيه والفرنسيّة ريبيكا جاكسون، كان عالم نفس وفيلسوف سويسري وقد طوّر نظرية التطور المعرفي عند الأطفال فيما يعرف الآن بعلم المعرفة الوراثية، أنشأ بياجيه في عام 1965م مركز نظريّة المعرفة الوراثيّة في جنيف وترأّسه حتّى وفاته في عام 1980م، يعتبر بياجيه رائد المدرسة البنائيّة في علم النفس.

[1]– عبد الرّزاق الفراوزي :"**فاعلية الصّورة في بناء التّعلمات ودورها في تنمية مهارات اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها دراسة في ضوء نظريّة التّرميز الثّنائي**"، مرجع سابق، ص50، على الموقع: http://jilrc.com

مستويات قراءة الصّورة:

تخضع الصّورة عند قراءتها إلى مستويات متفاوتة ابتدء بالقراءة السّطحية لها مبدئيّا للوقوف على سطاعة لونها أو انخفاته، بروز انحناءاتها وتفرّعاتها وصولا إلى استقراء بنيتها العميقة وهذه المستويات تتمثّل في الآتي:

1/المستوى الأوّل: وهو التّعداد والسّرد، وفي هذا المستوى يتعرّف المشاهد على عناصر الصّورة، ويميّزها عن طريق المماثلة والمطابقة معتمدا على خبراته السّابقة.

2/المستوى الثّاني: وهو الوصف؛ وهنا يقوم المشاهد بوصف الحالة التّي عليها تلك العناصر.

3/المستوى الثّالث: التّفسير؛ وهو الاستدلال والاستنتاج وإصدار الأحكام، وفيه يعتمد المشاهد على خبراته السّابقة في الإلمام بعناصر الصّورة [1] ولعلّها سبل مشروعة لا يكاد أيّ صفّ أن يخلو من تعاطيها خاصّة في ميادين اللّغة العربيّة، فالمعلّم اليوم يخضع متعلّمه إلى الاصطدام بالصّورة المشهد والموضوع فيتفاعل معها مردفة بنص منطوق مسموع مدعمة به، فيعبّر مشافهة باستخدام الصّيغة المكتسبة. وهي صيغة ضمنيّة تساعده في تكوين معجم لغوي لفظي، بغية توظيفها في التّعبير سرعان ما يجد ذاته منغمسا بترجمتها في إنتاج نصّ لغويّ آخر مشابها لما سمع طبعا مستثمرا الصّور، فيجد المتعلّم نفسه يخاطب مع صورة محاولا استنطاقها ومحادثتها متبادلا معها أدوار الكلام فتارة يسألها و أخرى يجيب مكانها، وهي عمليّة ديناميكية مثمرة وفعّالة.

ناهيك عن أنّ إتقان المتعلّم تحليله للصّورة وقراءتها لابدّ له أن يستند فيه إلى ذات متمرسة على قراءة الصّور وهي في هذه الحالة معلّمه طبعا توجيها وتدريبا وممارسة.

وتبقى مهمّة التّفسير والوصف والتّعبير عن الصّورة جهد شخصيّ يبذله المتعلّم يقدّم فيه رأيه ورؤيته وما يتناسب مع مستوى تمثّلاته وجدّة تعليمه وجودته، واضعا بصمة تخصّه في هذا الأمر كلّه.

-ومن المهارات الإستنطاقية التّي ينبغي تنميتها واكتسابها للطلبة:

[1]-محمد السيّد علي: "**تكنولوجيا التّعليم والوسائل التّعليميّة**"، دار مكتبة الإسراء للطبع، طنطا، 2005 م، د.ط، ص 123.

1/القدرة على ترجمة الصّورة إلى مفردات لغوية.

2/القدرة على نطق الكلمات المرتبطة بالصّورة نطقا سليما.

3/القدرة على التّمييز بين الأصوات اللّغويّة المتشابهة.

4/القدرة على احترام علامات الوقف.

5/القدرة على ربط المسموع بالمنطوق، وربط المشاهد بالمقروء، وفهم المقروء.[1]

ولو أنّنا نفقه معشر المعلّمين كنه وكينونة متعلّمينا بشكل معمّق وتصنيفاتهم النّفسيّة والتّعليميّة والمعرفيّة لانفكت العقد وقضينا على أغلب صعوبات التّعلّم، قبل ردح عظيم من الزّمن.

ولتوضيح ذلك فمن هم تلاميذنا (متعلّمينا) أو كيف نصنّفهم؟

ينقسم متعلّمينا إلى ثلاثة أقسام ولكلّ قسم ميزاته وخصائصه:

أولا السّماعيّون: وهم يعتمدون أكثر على حاسّة السّمع في استقبال المعلومات (يفضلون طريقة التّقديم، العرض).

ثانيا البصريّون: وهم يعتمدون أكثر على حاسّة البصر في استقبال المعلومات (يفضلون الطّريقة البرهانية، السّبورة).

ثالثا الحسّ حركيّون: وهم يعتمدون أكثر على الحواس الأخرى من شمّ ولمس وتذوّق في استقبال المعلومات (يفضّلون طريقة التّجارب، النّشاط).

وفي كل الأحوال: يجب تكييف الطّريقة مع المتعلّم/التّلميذ.[2]

السّؤال بادرة مميّزة لتحفيز الاستنطاق الموجّه بصورة:

لا يتمّ الحديث إلاّ باستثارة معيّنة تحيلنا إلى التّعبير بقوالب كلاميّة عن حاجاتنا ومتطلباتنا لإفهام الآخرين وفهم استجاباتهم لنا ومعنا، وذلك ما يحقّق سبل التّواصل الفاعل بدوره بصيغة إنسانيّة و السّؤال ومهارة طرح الأسئلة الشّفهية مهمّ لبلوغ استنطاق موجّه نحو هدف مرسوم.

---

[1]- عبد الرّزاق الفراوزي :"**فاعلية الصّورة في بناء التّعلمات ودورها في تنمية مهارات اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها دراسة في ضوء نظريّة التّرميز الثّنائي**"، مرجع سابق، على الموقع: http://jilrc.com

[2]-نورية بن غبريت وعبد القادر ميسوم :"**الدّليل التّربويّ لأستاذ التّعليم الثانوي إرشادات تربوية ومهنية من أجل تحكّم الأستاذ في الأسس الاحترافية وترقية أدائه التّربويّ لتحقيق جودة التّعليم**"،مرجع سابق، ص21.

والسّؤال: جملة استفهامية أو طلبيّه توجّه إلى شخص معيّن (طالب) أو عدّة أشخاص (طلّاب) بغرض إثارة استجابة لفظية منه أو منهم، أو بغرض حثّه أو حثّهم على توليد الأسئلة أو بغرض لفت انتباهه أو انتباههم لأمر معيّن.

وهو مجموعة من السّلوكيّات(الآداءات) التّدريسيّة التّي يقوم بها المعلّم بدقّة وبسرعة وبقدرة على التّكيّف مع معطيات الموقف التّدريسيّ وتتعلّق بكلّ من:

1/إعداد السؤال.

2/توجيه السؤال.

3/اختيار الطالب المجيب.

4/الاستماع إلى الإجابة.

5/الانتظار عقب سماع الإجابة.

6/معالجة إجابات الطّلاب.

7/تشجيع الطّلاب على توليد الأسئلة وتوجيهها.

8/التّعامل مع أسئلة الطّلاب.[1]

وحتّى لا يبقى التّلميذ جامدا بمكانه متّكلا على غيره، على المعلم أن يوجه الأسئلة للجميع ويعالج ما تقدّم به كل واحد منهم آليا ويقدّم تغذية راجعة لكل واحد فيهم، مجبرا ألسنتهم على القول والإخبار.

المطلب الثّاني: الصّورة أداة اكتشاف:

الاكتشاف فيما معناه هو التّفتيش والاستقصاء والتّنقيب والبحث والتّجريب والكشف عمّا ليس معلوما، وهو مرحلة في سيرورة التّعلّم تعنى ببناء التّعلّمات الجديدة من خلال دلق المتعلّم في وضعيّة مشكل وجعله يعايش حالة من الإحراج المعرفيّ أو ما يسمّى بالعائق التّعليميّ الذّي عليه أن

[1]-زينب عباس جعفر وإيمان محمد سحتوت: "**إستراتيجيات التّدريس الحديثة**"، مرجع سابق، ص 139.

يجنّد فيه كلّ ما يعرفه لبلوغ الحلّ. من خلال تعامله المباشر مع الصّورة الهدف المستوحاة من رحم بيئته والمتضمّنة لنوعيّة مشاكله اليوميّة.

فاصطدام المتعلّم بالعائق الإبيستمولوجي يجعله يجرّب جلّ الحلول الممكنة، فيتمكن تارة من خلال محاولاته الخاصّة والفردية المستمرة من الإصابة و أخرى من الخطأ وهو ذاك ما نادى به العلماء والتربويون والبيداغوجيون على حدّ سواء تحت مسمّى جعل المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة.

ولتنشيط مرحلة الاكتشاف على المعلّم:

1/أن يستعمل السّبورة في: العنوان، المخطط، العناصر المفتاحية (التّلخيص والتّدوين).

2/استعمال الرّسوم: في المواد العلميّة؛ واقعيّة لكنّها بسيطة قد تكون الرّسوم موصوفة أو غير موصوفة.

3/استعمال الألوان: لإبراز المعنى، التّصميم.

4/وسائل الإيضاح: اللّوحات الماديّة.

5/العاكس الضّوئيّ: التّوضيح، التّنشيط (تكملة الوسائل الماديّة).

6/الشّرائح المصوّرة: عروض، رسوم، صور، أفلام فيديو، تكنولوجيات الإعلام والاتصال: بحوث، مشاريع، مواد بيداغوجيّة متعدّدة.

كل ذلك حتّى نصل إلى الاستيعاب ولو كان نسبيّا بحكم أن المتعلّم يكتسب:

-10%ممّا يقرأ.

-20 %ممّا يسمع.

-30%ممّا يرى.

-50% ممّا يرى ويسمع.

-70% ممّا يقوله.

-90% ممّا يقوم به بنفسه.[1]

ولو أننا لا نغفل على أنّ الاستثمار الأمثل عبر تاريخ البشريّة كان ولايزال استثمار العقول وتنميتها وتربيتها وإعدادها، لتكون قادرة على صنع الحياة المتطوّرة التّي تدفع مسيرة الحضارة قدما، ومن دون شكّ أنّ إعداد الطّفل إعدادا سليما معافى، هو السبيل الأمثل للوصول إلى نريد.[2]

-الاكتشاف بالصّورة تجربة مباشرة:

للصّورة تأثير فوريّ وهي خاصيّة تتميّز بها الصّورة الموضوع/الهدف، فهي تشعر المشاهد /المستقبل أنّه يمرّ بالخبرة نفسها التّي تعرض أمامه، وهذا يساعده على تسريع تثبيت المعرفة، والتّدقيق في ملاحظاته، كما أنّها تزيده إحساسا بأهميّة ما يشاهده وبحداثته، فهذه أمور تجذب انتباه المستقبل و تدفعه دفعا للتعرّف عليها، وحسبنا مثالا على ذلك: الأشرطة الوثائقيّة التّي تنقل حياة الشّخصيات أو تصوّر الحروب التّاريخيّة.[3]

إنّ الصّورة التّعليميّة هي فنّ من الفنون الحديثة، فنّ زمكاني واقعي، تقوم على ارتباط المستقبل وتآلف الأبعاد الثّلاثة التالية : المرسل ،الخطاب .

-فالمرسل هو المعلّم: الذّي يحسن انتفاء التّقنية التّعليميّة التّي يتّخذها وسيلة تعليميّة لتوجيه خطابه المعرفي وجعله مشوقا.

- المستقبل هو المتعلّم: الذّي يستجيب للبرنامج التّعليميّ المشاهد و ينفعل به.

والمعلّم يوجد فجوات في العرض حتّى يحرّك خبرة المشاهد، فيشارك ذهنيّا في صياغة الصّورة من خلال استنتاج الفجوة واستكمالها، وهذا النّوع من العرض يسرّع في عمليّة توصيل المعرفة، مادام المشاهد يشارك في صياغتها.[4]

---

[1]-نورية بن غبريت وعبد القادر ميسوم:"**الدّليل التّربويّ لأستاذ التّعليم الثّانوي إرشادات تربوية ومهنية من أجل تحكم الأستاذ في الأسس الاحترافية و ترقية أدائه التّربويّ لتحقيق جودة التّعليم**"، مرجع سابق، ص21.

[2]-هبة محمد عبد الحميد:"**أدب الأطفال في المرحلة الابتدائية**"، مرجع سابق، ص11.

[3]-"**الصّور التّعليميّة وأهميّتها في عمليّة التّدريس**"، مرجع سابق، مقال منشور على النّت: بتاريخ:23-03-2010 م، على 05:19 على الموقع: https://edtech.ahlamontada.com.

[4]-**الصّور التّعليميّة وأهميّتها في عمليّة التّدريس**"، مرجع سابق، https://edtech.ahlamontada.com

تعميق حاجات المتعلّم عبر فتح المجال له في بناء معارفه بنفسه له أثر بالغ الأهميّة على العمليّة التّعلّميّة التّعليميّة خصوصا عند إدراج وسائل إيضاحية كالصّورة، ونجاحه يعتمد على تنمية قدراته ومهاراته بتعريضه لمرحلة الاكتشاف بمفرده، ومن هذا المنبر نوصي الجهات والأجهزة المعنيّة بانتهاج توجهات بيداغوجية مماثلة وطريقة الاكتشاف تكشف لنا عن مواطن الضّعف لدى المتعلم ولاستيضاح هذه النّقطة نتطرّق للجدول الآتي:[1]

الطّريقة	التّفاعل الصّفي في أغلب زماناته	الاكتشاف
دور الأستاذ	نشط	نشط
دور التّلميذ	نشط	نشط جدا
المدّة	متوسطة	طويلة
النّجاعة	جيّدة	جيّدة جدا
الفوائد	حيّة	تقويم ذاتي آني
العوائق	مستمعون قليلون	المجازفة طول مدّة التّحضير

جدول7 يوضّح لنا التّجريب بالاكتشاف وأثره في التّعلّم والاكتساب.

طالما لا ننسى أنّ اكتساب الموارد باستخدام طريقة الاكتشاف هو تعلّم منهجيّ ينجز أثناء تناول كل وضعية مشكلة جزئية والمتوافقة مع مركبة من مركبات الكفاءة، مع العلم أنّ المركّبة الواحدة قد تتطلب أكثر من وضعية مشكلة جزئية تستهدف كلّها إرساء المورد من طرف المتعلّمين (عمل فردي، ثنائي، فوجي، عمل جماعي).[2]

وطالما أنّ المعلّم ينتهج قبلة استثمار الاستراتيجيات النّشطة في صفّه فتعلمات أبنائه سليمة وتحمل بذرة أن تصبح هادفة.

[1]-ينظر: نورية بن غبريت وعبد القادر ميسوم:"**الدّليل التّربويّ لأستاذ التّعليم الثّانوي"إرشادات تربويّة ومهنيّة من أجل تحكّم الأستاذ في الأسس الاحترافيّة وترقية أدائه التّربويّ لتحقيق جودة التّعليم**"، مرجع سابق ص11.

[2]-"**دليل كتاب السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي**": مديريّة التّعليم الأساسيّ، الجزائر، وزارةالتّربيّة الوطنيّة، مطابق (لغع، إسلامية، مدنيّة) لمنهاج 2016 م،د.ط، ص16.

المطلب الثّالث: الصّورة أداة للتّعبير:

تحرير اللّسان من عقدة الخوف والركاكة اللّغوية والتّحرّج غاية يسمو إلى بلوغها أيّ معلّم في الميدان، خصوصا في مجال اللّغويات، ومن هذا المنطلق إنّ طفل اليوم ينجذب إلى عوالم الصّورة وما يتعلق بها، وتعتبر الدّعامة التّي تحمل الطّفل على الكلام والتّعبير عن خفايا النفس.

ينبغي التّسليم والإقرار بأنّ اللّغة التّي يأتي بها الطّفل إلى المدرسة لغة ذات تنظيم خاصّ، تتّسم بالطّبيعيّة والعفويّة وتتضمّن افتراضات من المحيط الذّي تكوّنت فيه كما ينبغي الإقرار بأن هدف المدرسة ليس هو "تصحيح لغة الطّفل وترقيتها، ولا إبدالها بأخرى، ولكن الاعتراف أولا بدقتها وثرائها وبعبارة أخرى؛ فإنّ الأمر يتعلّق بتوسيع إمكانات التّعبير لدى الطّفل دون إضاعة شيء من ثرائها و يسرها الأوليّين".[1]

وتسعى الصّورة كأداة للتّعبير إلى تنمية كفاءات المتعلّمين في اللّغة العربيّة بجعلهم يرتقون إلى مستوى يمكّنهم من إظهار مواقفهم من مختلف الأشياء والقضايا والسّلوكات وإثارة مشاعر الغير وأحاسيسهم وذلك بواسطة أنشطة تعلميّة نابعة من طبيعة اهتماماتهم وانشغالاتهم.[2]

ولذلك ينبغي الاعتماد على مثيرات بصريّة هادفة مرتبطة بأهداف تربوية مخطط لها، على بيّنة تامة بإمكانيتها تحقيق الانجاز الفعليّ للّغة، والتّي يمكنها دفع التّلميذ إلى عرض أفكاره وانتقاء ما هو مناسب للمقام الذي يكون به ويستدعيه للإفصاح.

مهارة الكلام:

الكلام من المهارات الأساسيّة التّي يسعى الطّالب إلى إتقانها، وهي ما يخلق جوّ التّفاعل في التّعامل بين الدّارس والمتمدرس، والكلام مهارة إنتاجية تتطلّب القدرة على استعمال أصوات اللغة بصورة صحيحة، والتّمكن من الصّيغ الصّرفية ونظام تركيب الكلمات وفي الأخير القدرة على

[1]-حفيظة تزروتي:"**كفاءة التّعبيرالكتابيّ لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التّعليم**"، دار هومة، الجزائر،2016 م، ط2،ص34.

[2]- بن الصّيد لوربي سراب وبن عاشور عفاف:"**دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة: السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي**"، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، 2017م، 2018م، ص17.

حسن صياغة اللغة في إطارها الاجتماعي إنّ الغرض من الكلام هو نقل المعنى لتسهيل التّواصل وتلبية الأغراض.[1]

وتعدّ الصّورة التعليمية وسيلة ديداكتيتية ومدخلا مناسبا ودافعا يتعلم من خلالها الطّالب الحديث بسلاسة عن طريق:

1/ملاحظة الصّورة وإدراكها في كليّتها.

2/ربطها بالكلمة المفردة والعبارة المناسبة التّي تجب توظيفها بشكل نسقي لخدمة مهارة الكلام وصولا إلى مرحلة التعبير، والانطلاق في حوارات شفوية موجهة تخدم تنمية المهارة وتطويرها.[2]

كيفية توظيف الصّورة لتنمية مهارة الكلام:

يجب اختيار الصّور المناسبة والمرتبطة بموضوع الدّرس و احترام التّدرج في التّطرق إلى الصّورة المعروضة و المطلوب منها عبر المرور بمستويات نذكرها بالتّدريج:

1/المستوى المبتدئ:

في هذا المستوى الطّالب حديث العهد باللّغة لذا نكتفي منه بجملة قصيرة ثم نطلب منه تكوين جملة طويلة دون تحديد عدد الكلمات، وهذه أمثلة على ذلك:

*نقدّم للطّالب صورة لشخص يشرب أو يأكل أو يجري أويكتب ونطلب منه التّعبير عنها بكلمات.

2/المستوى المتوسط:

في هذا المستوى أصبح لدى الطّالب القدرة على التّعبير بشكل أفضل، وأصبح عنده محور الصّورة وما خلفها لذلك يجب أن نوسّع المطلوب من الصّورة فلا نقبل الجملة الواحدة.

---

[1]- عبد الرّزاق الفراوزي :"**فاعلية الصّورة في بناء التّعلمات ودورها في تنمية مهارات اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها دراسة في ضوء نظريّة التّرميز الثّنائي**"، مرجع سابق،د.ص، على الموقع:http://jilrc.com

[2]- المرجع نفسه، د ص.

نطلب منه وصف الصّورة بجمل مترابطة مع تحديد عدد الكلمات، واستخدام الاتجاهات ثمّ نتقدّم بالطّالب فنطلب منه التّكلّم عمّا خلف الصّورة،كما نطلب منه ذكر الفروق بين الصّور أيضا.

وهذه أمثلة على ذلك :

- نقدّم له صورة ونطلب منه أن يحكي حكاية بسيطة من خياله حول الصورة.
- نقدم له صورتين ونطلب منه ذكر الاختلافات بينهما.

3/المستوى المتقدم:

في هذا المستوى يستطيع الطّالب التّكلّم في معظم المجالات بسهولة وسلاسة، ويستطيع تفكيك وقراءة الصّور الأكثر تشابكا، واستنباط المعنى البعيد للصّورة وربطها بالواقع.

وهذه أمثلة على ذلك:

- نقدم له صورة تضم أطفالا يأكلون الرّصاص مثلا، ونطلب منه التّعبير عن الصّورة موضحا الأسباب والنّتائج والأضرار.[1]

وعلى القائمين بهذا المجال أن يتلافوا إثارة الدّافعية لدى المتعلم والرّغبة في مادّة التّعبير بنوعيه، عبر التماس ذواتهم ومخاطبة دواخلهم، وتعزيز ما يمدّونه سواء أكان حسنا أو سيّئا.

والأمر هنا أنّ اللّغة، تمرّ عادة بمرحلة النّطق قبل مرحلة الكتابة، وكم من لغة انقرضت قبل أن تعرف التّدوين. واستنادا إلى هذه الحقيقة التاريخية ولأنّنا لا نستطيع أن نكتب جيّدا، قبل أن ننطق جيّدا، لأنّ الخطأ بالنّطق يؤدّي إلى خطأ بالكتابة، يجب التّركيز في المرحلة الأولى من مراحل تعليم الطّفل على تعليم النّطق الصّحيح للأحرف والكلمات والعبارات.[2]

---

[1]- أحمد مصطفى:"**توظيف الصّور الثّابتة في تنمية مهارة المحادثة**"، **مرجع سابق، د.ص**، مقال منشور على النّت، الموقع: https://learning.aljazeera.net

[2]-جان عبد الله توما: "**التّعلم و التّعليم مدارس وطرائق** "، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، 2011م، ط01،ص 236.

هذا مع إتّباع المعلّمين قول أحد الكتّاب:"أنّ البساطة أصعب من التّعمق، وأنّه لمن السهل أن أكتب وأتكلم كلاما عميقا، ولكن من الصّعب أن أنتقي وأتخيّر الأسلوب السّهل الذّي يشعر السّامع بأنّي جليس معه ولست معلما له".[1]

أهميّة تدريس التّعبير بالصّورة:

أ/القدرة على توضيح الأفكار باستخدام الكلمات المناسبة والأسلوب المناسب.

ب/تنمية قدرة التّلميذ على تنسيق عناصر الفكرة المعبّر عنها ممّا يضفي عليها جمالا وقوّة تؤثر في السّامع والقارئ، تنمية قدرة التّلميذ على نقل وجهة نظره إلى غيره.

ج/تنمية القدرة على الكتابة عند الحاجة إليها.

د/ تنمية التّفكير وتنشيطه وتنظيمه، والعمل على تغذية خيال التّلميذ بعناصر النّمو والابتكار.[2]

ولقد أجمعت معظم الدّراسات النّظريّة والميدانيّة التّي جعلت من علوم التّربيّة مدوّنة لها أنّه مهما تطوّرت أفكار المنظّرين وتدرجت في سلالم الرّقي النّظري، وتجسّدت كتصاميم في مناهج تربوية، فإنّ ذلك لا يضمن لها النّجاح إلّا إذا عضدت تلك الجهود جهود أخرى تتزلها منازل التّنفيذ والتطبيق، وذلك لا يتأتى إلّا من خلال تكوين الممارسين التّربويّين وتمكينهم من المستجدّات التّربوية.[3]

فتهيئة المعلم ورسكلته وتكوينه ينتج لنا متتلمذا مكوّنا ومهيئا للعالم الخارجي، فردا صالحا كفؤا بحق، ومتحدثا بارعا لغة وأسلوبا وفصاحة، وإنّها لحقيقة لا تخفيها خافية فليس كلّ متحدث بليغ ولا كل متكلّم مبلّغ.

---

[1]-هبة محمد عبد الحميد:"**أدب الأطفال في المرحلة الابتدائيّة**"، مرجع سابق، ص33.

[2]-جان عبد الله توما:"**التعّلم والتّعليم مدارس وطرائق**"، مرجع سابق،ص117، 118.

[3]-دليل كتاب السّنة الثّانية من التّعليمالابتدائي، مديريّة التّعليم الأساسيّ، الجزائر، وزارة التّربيّةالوطنيّة، مطابق لمنهاج 2016م،"من المقدمة".

فمسألة الحديث والتّعبير والتّبليغ والكلام لمهارة تكتسب بالميران والممارسة والتّكرار ليصبح صاحبها مقتدرا ذا تدفقّ لفظي خصب متجدد. لذا كيف تكون الصّورة التّعليميّة محفّزة على التّعبير معرفيّا ونفسيّا؟.

تتقن الصّورة كوسيط معرفي أدوارا غنيّة وتشحذ نفسيّة المشاهد على القول وتدبر فعل القول طبعا لما لها من أدوار ووظائف مهمّة بالنّسبة للعمليّة التّعليميّة والمتعلّم بشكل خاص، وبناء على هذا يشير خبراء التّربية والتّعليم إلى أنّه للصّورة وظيفة فعّالة فهي الرّابطة بين الرّمز اللّفظي والمعجم ومتصوره ومن بين وظائفها البارزة نذكر:

1/الوظيفة النّفسية للتّحفيز: إنّ الدّور التّحفيزيّ مهمّ بالنّسبة للعمليّة التّعلّميّة عامّة، وفي مجالات التّعليم اللّساني تكون المواد أحوج إلى عنصر التّحفيز النّفسي (تعزيز الكلمات الأولى في تعبير التّلميذ لها وقع على مواصلة الحديث عن آخره).

2-الوظيفة التّوضيحية:تقترن في الغالب بإعطاء نظرة عامّة وشمولية عن النّص المرجع،الذّي يعدّ مدارا لمجموع الأهداف اللّغوية المقصودة.[1]

وعلى حسب دوشاستيل(Duchastel) الذّي وقف على نفس الفكرة فأشار إلى ثلاثة أدوار تلعبها الصّور الإيضاحيّة داخل النّصوص المكتوبة وهي على التّرتيب:

1-الدّور الإنتباهي:Attention role

2-الدّور التّفسيري:Explicative role

3-الدّور الإستدعائي:Retention role

والدّور الأول هو جذب الانتباه أو إثارة الدّافعيّة.

أمّا الدّور الثّاني فهو شرح وتفسير أو توضيح ما يصعب فهمه أو إدارته.

أمّا الدّور الأخير فهو يعني ببساطة زيادة القدرة على التّذكر.[2]

---

[1]- عبد الرّزاق الفراوزي :"**فاعلية الصّورة في بناء التّعلمات ودورها في تنمية مهارات اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها دراسة في ضوء نظريّة التّرميز الثّنائي**"، مرجع سابق، د.ص، على الموقع:http://jilrc.com

[2]-فرانسيس دواير وديفيد مايك مور:"**الثّقافة البصريّة والتّعلّم البصريّ**"، مرجع سابق، ص.185.

ولا مناص من القول أنّ المتعلّم يمرّ بهذه الأدوار ليحصّل منتوجا، ويمنح المعلّم المردوديّة التّي يسعى إلى تحصيلها مع طلابه طبعا بقيّم متفاوتة وكلّ حسب مستواه.

3/الوظيفة التّحريضيّة: تقوم باستثارة الحسّ التّعليميّ عند التّلميذ، فالصّورة التّعليميّة للّغة قبل أن تحكي للطّفل واقعة بصرية فهي تحثّه على تحويل مجموع الوقائع البصريّة إلى وقائع سرديّة لسانية.

إنّها تستفزّه وتولّد لديه طاقة التّعبير طاقة البحث عن سبل للبوح، فيجتهد هذا الأخير في تحويل ما يشاهده إلى وقائع لفظية ونتاجات كلامية.

4/الوظيفة البين سيمائية للّغة:

تؤدّي الصّورة بوصفها دعامة تعليميّة للّغة؛ دور العابر للّغات كونها قادرة على خلق رابط بين النّسق اللّساني للّغة الأمّ، والنّسق اللّساني المستهدف من وراء العمليّة التّعليميّة، وذلك ضمن وضع سيمائيّ يقوم على المحاكاة أو المماثلة أو التّقريب وغيرها.[1]

فالصّورة مستهلكة من قبل العربيّ والغير عربيّ من الأوروبي والهندي والإفريقي؛ كلّ يعبر بلسانه عن المحتوى الكامن بها لكن الزّاوية التّي يتمّ تناولها منها تختلف، فمنهم من يراها بعين التّقليل ومنهم من ينفر منها، ومنهم من تسطو عليه فتسحره وتجبره على إطلاق العنان للّسان بالجود بما حدّقت به العين.

المطلب الرّابع: الصّورة أداة للتّذكر:

إنّ التّعليم يعتمد بشكل أساسيّ على الذّاكرة في مختلف أطواره سواء أكانت الذّاكرة لفظية أم بصريّة، فالذّاكرة هي الميزة التّي تترك للمعارف المكتسبة آثارا تقوم بها التّجربة، ويتعدّل السّلوك، وتاريخ الإنسان سجّل حافل بالنّماذج التّي تؤكد هذا الدّور.[2]

---

[1]- عبد الرّزاق الفراوزي :"**فاعلية الصّورة في بناء التّعلمات ودورها في تنمية مهارات اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها دراسة في ضوء نظريّة التّرميز الثّنائي**"، مرجع سابق، د.ص، على الموقع:http://jilrc.com

[2]-"**الصّور التّعليميّة و أهميّتها في عمليّة التّدريس**"، مرجع سابق، مقال منشور على النّت: بتاريخ:23-03-2010 م، على 05:19 على الموقع: https://edtech.ahlamontada.com

وتحدث عملية تخزين المعلومات في الذّاكرة بدخول المعلومة أيّا كان نوعها (سمعية، بصرية، شمّية، ذوقية، لمسية)، في المسجل عبر الحاسّة التّخصصيّة (الأذن، الأنف، اللّسان، الجلد)، وتبقى فترة قصيرة ثم ينتقي الانتباه بعض المدخلات ويتعرف إليها من خلال إدراكه لها، ويحوّلها إلى الذّاكرة قصيرة المدى. يحدث استدعاء معلومات ذات صلة من الذّاكرة طويلة المدى وتبقى هذه المدخلات فترة قصيرة، وبعد ذلك إمّا أن تحلّ محلها مدخلات أخرى أو يتمّ التّدرب عليها، ومن ثمّ تنتقل إلى الذّاكرة طويلة المدى حتى يحتاجها الشّخص ثمّ يسترجعها.[1]

فالتّذكر عملية استرجاع لما سبق تعلّمه والاسترجاع أمر ضروريّ في مواجهة مواقف الحياة، حيث أنّ المتعلّم بحاجة إلى الاستعانة بخبراته وتجاربه السّابقة بطريقة شعورية واضحة، فإذا لم نتذكر شيئا في خبراتنا السّابقة فلن نتمكن من تعلّم أي شيء جديد.[2]

والصّورة بطبيعتها الواصلة الفاصلة تحمل بطياتها أسرارا لسنين انطوت وفاتت وقد ندعو الصّورة بأنّها ذاكرة بصريّة تخفي بنية عميقة بذاتها، وتبرز بسطحها بنيّة ظاهريّة أوليّة يصطدم بها المتعلّم، فتنهمر عليه زوابع من الأفكار وتمطره ذاكرته بعبارات وصيغ وجمل، هنا انتبه العلماء إلى استراتيجية نشطة تدعى "إمطار الأفكار" تسعى إلى استدعاء ما خزّن في الذّاكرة من خبرات يومية معاشة ومحصّلة.

فقد يستدعي لون الصّورة من الذّاكرة ما لا يستدعيه موضوعها وترسيماتها وأشكالها وأحجامها.

وحديثنا هنا ينقاد إلى الذّاكرة البصريّة أو التّصوريّة والتّي تعتبر تلك الذّاكرة التّي تلتقط الصّور والأشكال والحركات عن طريق حاسّة البصر، وتعتبر هذه الذّاكرة من أكثر أنواع الذّاكرة الحاسّية سرعة بحيث يمكن للعين أن تلتقط عددا من الصّور أو الأشكال في أقل من 5 خمس دقائق

---

[1]–علي تعوينات:"**البطء التّعليميّ وعلاجه من خلال أساسيّات التّعليم والتّعلّم**"، مؤسّسة كنوز الحكمة، الجزائر، 2009م، د.ط ص 60، 61.

[2]–لينا عبد الحميد انشاصي:"**دور استراتيجيات التّذكر في تحسين الذّاكرة العاملة لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم**"،كلية الأميرة عالية الجامعية،جامعة البلقاء التطبيقية،منشور على النّت الموقع:https://www.researchgate.net

يتراوح ما بين 750 و800،حيث أجريت تجارب حول إمكانية تخزين الصّور في الذّاكرة، وفقد تبيّن أنّ الفرد السّليم يمكن أن يتذكّر من 1000 صورة شاهدها بدقّة خلال 5 دقائق ما بين 750 و800 صورة[1]

وللإشارة هناك عوامل مؤثّرة في عمليّة التّذكر تتمثّل في:

1/عوامل تتعلّق بالفرد نفسه: وتتمثل هذه العوامل بالنّضج لدى الفرد وعمره الزّمني واستعداداته وقدراته وميوله وخبراته السّابقة، وخصائصه الانفعالية والعاطفية وحالته الصّحيّة والنّفسيّة.

2/عوامل تتعلّق بالمعلومات المراد تعلّمها: متضمّنة في درجة وضوح الهدف من التّعلم لدى المتعلّم ودرجة وضوح الارتباطات بين هذه الخبرات المقصود تعلّمها.

3/عوامل خاصة بطريقة وأسلوب التّعلّم: وهذه تتضمّن طبيعة التّدريب على المادّة التّعليميّة بنوعيها الموزّع والمكثّف، ومدى تأثير ذلك في عمليّة التّذكر ملاحظين ذلك في طبيعة الأسئلة لكلّ مادّة تعليميّة سواء الأسئلة الموضوعيّة أو المقاليّة.[2]

وعلى أغلب الظّن أن متعلّمنا الصّغير لن يحتفظ ولن يحفظ بذاكرته سوى نوعية الصّور التّي تلهمه وتوقد رغبة وميل نحو ما يبتغيه أويشد ميوله، ولن يعلق بذاكرته ما لا يهمّه حتّى وإن شاهد كل صور العالم.

وما لا يجب التّفريط فيه بتاتا أنّ الخبرات المشكلّة بالصّورة تدوم مدّة مليحة الزّمن بالذّات المشاهدة ذلك أنّ خصوصيّة الصّورة كأداة للتّذكر يميّزها عن بقية الوسائط كونها من الاستراتيجيات المعمول بها تربويا قصد تنظيم وحفظ ما يتمّ تعلمه بطريقة يسهل استدعاؤه عند الحاجة إليه من خلال تدريب الذّاكرة على فعل التّنظيم والاستدعاء.

---

[1]-علي تعوينات: **"البطء التّعليميّ وعلاجه من خلال أساسيّات التّعليم والتّعلّم"، مرجع سابق**، ص77.

[2]-نافذ نايف يعفوب:**"استراتيجية التّذكر وأسلوب التّعلّم وعلاقتهما بالتّحصيل الدّراسيّ لدى طلبة كليّات جامعة الملك خالد فرع بيشة"**، مجلة العلوم التّربويّة والنّفسيّة، السّعوديّة، مارس 2016 م،العدد:01،مج:17، صص460، 461.

ولقد افترض الباحثون في هذا المجال أنّ هناك علاقة تبادليّة بين المعرفة بالذّاكرة وسلوك التّذكير بالصّورة أي أنّ استخدام إستراتيجيات التّذكر بالصّورة يؤثّر على سلوك التّذكر (مثلا إغفال فقرة ما قد يستدعيها من الذّاكرة مشهد لصورة تعبّر عن نفس المطلب ويحقق هذا المنحى عددا من المزايا العلميّة التّعليميّة أهمّها:

-تحقيق تعلّم وظيفيّ، حيث تقوم على الحاجات الحقيقيّة للأطفال.

-تحقق نموّا شاملا من خلال ممارسة أنشطة مختلفة بأكثر من حاسّة سمع، بصر.

-تشبع حاجات نفسيّة لدى المتعلّمين في أثناء ممارستهم لأنشطة التّذكر.

-تحقّق التّكامل المعرفيّ باستخدام المعارف لحلّ مشكلاتهم الحقيقية.[1]

المطلب الخامس: الصّورة أداة للتّأمّل والتّفكير:

نادرا ما تهيئ مدارسنا فرصا للمتعلّمين كي يقوموا بمهمّات تعليميّة نابعة من فضولهم أو مبنية على تساؤلات يثيرونها بأنفسهم، ومع أنّ غالبيّة العاملين بالحقل التّعليميّ والتّربويّ على قناعة كافية بأهميّة تنمية مهارات التّفكير لدى هؤلاء المتعلّمين ويؤكدّون على أنّ مهمّة المدرسة ليست عمليّة حشو عقول الطّلبة بالمعلومات، بقدر ما يتطلّب الأمر الحثّ على التّفكير، والإبداع، إلاّ أنّ الأمر يتوقّف عند مستوى الأمنية.[2]

بيد أنّه لإغراق التّلميذ في التّأمل تنتهز الصّورة الفرصة لذلك، فتستولي بمقدرتها الخاصّة على فكره وتحاصره لعيش تجربة تأمليّة ما على حين غرّة.

تتحامل الصّور الوارفة المعنى بالكتاب المدرسيّ فتجبر الذّات المتعلّمة إلى "تمثيل أشياء تخرق قوانين الطّبيعة وتتعدى ما هو منطقيّ أو اعتيادي مألوف (...) كما بإمكان الصّورة أن تمثّل أمرا يستحيل إيجاده في الطّبيعة أصلا، فمثلا صورة نحلة ترجعنا إلى النّحلة الطّبيعيّة بغض النّظر عن دقّة

[1]- لينا عبد الحميد انشاصي:"**دور استراتيجيات التّذكر في تحسين الذّاكرة العاملة لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم**"، (بتصرف)، مرجع سابق، د.ص، منشور على النّت، الموقع: https://www.researchgate.net

[2]-علي تعوينات: "**البطء التّعليميّ وعلاجه من خلال أساسيّات التّعليم والتّعلّم**"، مرجع سابق، ص207.

التّصوير ودرجة واقعيّته، أمّا كلمة نحلة بالعربيّة أو(Abeille) بالفرنسيّة فهي لا تشبه في شيء شكل حشرة النحلة."[1]

هذا إلى جانب الانطباعات التي تتولّد عن التّفكير فنحن نتعلّم عن طريق التّفكير عديد المرّات في أشياء كثيرة، ذلك أنّ للتّفكير مسعى مغاير تماما عن الواقع.

كما أنّنا نعمل على تحسين تفكيرنا عن طريق التّعلم، والتّعلم في عمليّة التّفكير مقيّد بمدى تعدّد وتنوّع مدركات المتعلّم وخبراته الماضيّة وشمولها. ويمكن القول عموما أن الكبار يفكرّون على نحو أفضل من الصّغار؛ لأنّ الكبار يعتمدون في تفكيرهم على خبرات متنوعة أكثر ممّا يتوفر لدى الصّغار.[2]

من أجل ذلك يسّخر معلّم كبير لمتعلّم صغير حتى يسوقه إلى مراده، ومن أجل ذلك يسهم كبار السّن في تنمية تفكير الصّغار بإغداقهم بأفكار ورغبات قد مرّت عليهم تحوط فهمهم وتكون هذه الأفكار في شكل خبرات حسّية وبصرية وميتافيزيقية تارة، وتارة أخرى تكون ممنطقة. تعاونهم على النّظر بالبصيرة لا بالعين المشاهدة لوحدها فيعرّضونهم لنشاطات مستهدفة ومقصودة مدعمّة بالصّورة المرئية فيفتحون أمامهم أبواب التّفكير وسراديب التّأمل.

قياسا على ما تقدّم إنّ التّفكير عمليّة تستثمر أدوات مثل: الصّور الذّهنيّة والمعاني والألفاظ والأرقام والذّكريات والإشارات والتّعبيرات وحتّى لا يبقى لدينا ثغرة نعدّد بعض صفات التّفكير لنتعرف أكثر على تمفصلاته:

-إنّه نشاط أو سلوك ذهنيّ صادر من الدماغ.

-إنّه سلسلة من النّشاطات الذّهنيّة.

-هدفه مساعدة الفرد على فهم الموقف أو الخبرة والتّعامل معها.

---

[1]-عبيدة سبطي ونجيب بخوش: **"الدّلالة والمعنى في الصّورة"**، مرجع سابق، ص .97

-أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد جابر: **"الوسائل التّعليمية والمنهج"**، دار الفكر، عمان، 1428هـ، 2007م، ط1، ص 58.[2]

-يشتمل على مجموعة من العمليّات المعرفيّة.[1]

واستنادا على ما تقدّم وللتّوضيح نذكر من خصائص التّفكير أنّه يتميّز بالآتي:

1-التّفكير سلوك هادف لا يحدث في فراغ أو بلا هدف.

2/التّفكير سلوك تطوري يزداد تعقيدا مع نموّ الفرد وتراكم خبراته.

3/يتشكل التّفكير من تداخل عناصر المحيط التّي تضمّ الزّمان، فترة التّفكير، والموقف، أوالمناسبة، والموضوع الذّي يدور حوله التّفكير .

4/يحدث التّفكير بأنماط مختلفة (لفظيّة، رمزيّة، مكانيّة، شكليّة...إلخ).[2]

وحين نقول استراتيجية التّفكير يطرأ على بالنا استراتيجية التّأمل أيضا ذلك أنّهما عمليتان متلازمتان، وإنّ إمكانية تعارضهما تصّب عند العمل باستراتيجية منهما. فقد يجلينا التّفكير إلى التّأمل والعكس صحيح تماما غير أن تشكيلة تعاطي الاستراتيجيتين معا مطلوبة وقد تجتمعان بفعل الصّورة وحضورها فيدرك المظهر والسطح إسقاطا على الخبرة.

فالتّلاميذ يستجيبون استجابات كلّها حماس واهتمام لهذه الخبرات الإدراكية، وإذا لم يعمل المدرس على إتاحة الفرص لتزويد التّلاميذ بما يحتاجون إليه من خبرات جديدة فسوف يتعذّر عليهم تحقيق فهم أبعد وأعمق لهذه العمليّات المتضمّنة وبغير ذلك من العمليات والأشياء التّي يبدون اهتماما بمعرفتها.[3]

إنّ تعاطي الخيال الطّفولي يسحب الطّفل نحو التّطفل على عوالم التّأمل في العموم، والصّورة وساطة تحقّق ذلك ولو نسبيّا تخلق عالما ثريّا أجدر بالمحاولة، فيعيش طفرة من وجوده الفعليّ نحو الوجود المحاكي للواقع في رسمه لحتّوتة فكريّة مثلا، يعايشها ويصدّقها يكون بطلها الخاّص والوحيد هو الطّفل المتعلّم نفسه، فيبتكر شخصيّات وهميّة ويفكر بأدوارها ويمنحها مساحة من

[1]-علي تعوينات:"**البطء التّعليميّ وعلاجه من خلال أساسيّات التّعليم والتّعلّم**"، مرجع سابق، ص209.

[2]-المرجع نفسه، ن ص .

[3]-أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد جابر:"**الوسائل التّعليميّة والمنهج**"، مرجع سابق، ص 59.

تفكيره ويربطها بعوالم افتراضية،فينطلق لسانه في التّغريد بأحورة ما تأمّله وماعايشه في تلك الغفلة البصريّة التّأملية.

وعليه إليك برقية فهم سيّديّ المعلّم:

لكي يزهر التّأمل والتّفكير باستثمار الصّورة في صفّك وينشر بين تلامذتك تحاشى أن تكون:

1/صاحب الكلمة الأولى والأخيرة في الصّف.

2/مركز الفعل وتحتكر معظم وقت الحصّة والطّلبة متلقّون خاملون .

3/الاعتماد على الكتاب فقط كمرجع وحيد، وبالتالي فالتّفكير هنا يكون محصورا في وجهات نظر المؤلف وبالتّالي لا تكون هناك إثارة للتّفكير لأنه لم يتمّ الإطلاع على وجهات نظر أخرى، وهذا يعرقل تحقيق الأهداف المنشودة.

4/تمسّك الكثير من المعلّمين بوجهات نظرهم وعدم تقبل أفكار الطّالب.

5/نادرا ما يترك المتعلّمين يعبّرون عن آرائهم وما يعتقدونه.[1]

وبغضّ النّظر عن السّقطات التّي تتخلّل مسيرة هذا المتعلّم؛ نزعم أنّه سيتعلّم أنّ كل خطوة عظيمة تبدأ بخطوات متعثرة متبعثرة، والطّفل شخصيّة يشكّلها المعلّم كيفما يشاء. وعليه يد المعلّم ممدودة إلى المتعلّم دائما، ومعا يتوفّقان في بناء غد مشرق بفكارات يانعة ونظرة تأمليّة إستشرافية مبشّرة.

المطلب السّادس: الصّورة أداة لإنتاج اللّغة:

يبدأ تعليم العربيّة لأبنائنا-أيّ باعتبارها لغة أمّ أولى- من بداية التّعليم الابتدائي ويستمرّ إجباريّا في مراحل التّعليم العام كلّها، لكن نوع التّعليم وحجمه والوقت المخصّص له يختلف من بلد عربيّ لآخر.[2]يراعى في تعليم العربيّة زرع مخزون لغويّ يتمّ فيه بناء معجم ذهني عند كل فئة

[1]-ينظر: علي تعوينات:"**البطء التّعليمي علاجه من خلال أساسيّات التّعليم والتّعلم**"، مرجع سابق، ص207.

[2]- عبده الرّاجحي:"**علم اللّغة التّطبيقيّ وتعليم العربيّة**"، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،1995م، د .ط، ص87.

عمريّة أو طور تعليميّ معين بحضور مرسل ورسالة ومستقبل في اتصال تربوي هادف في وضعيّة تواصليّة تولد كلّ من هذه المتفاعلات وظيفة مختلفة عن الأخرى.

وعند قراءة المتعلّم للصّورة ينمو لديه الخيال، وينطلق ويجود لسانه بالتّعبير عن حاجاته فينتج كلمة وجملة ثمّشيئا فشيئا فقرة بالتّدريج.

فالمرحلة من 6-8 سنوات: هي المرحلة التّي ينمو فيها الخيال ويزداد ولع الطّفل بالقصص الخياليّة التّي تخرج مضامينها عن محيطه وعالمه، والصّورة فرصة تحقّق هذه الأمنية الطّفولية فتراه منجذبا إلى القصص الخرافية ولكنّ أكثر القصص نفعا هي التّي تنقلهم إلى آفاق بعيدة خارج حدود معارفهم دون أن تغفل الواقع.[1]

وفي هذه الحال إنّ الصّور هي الأعمدة التي تعوّل عليها اللّغة في ترسيخ وبناء مقوماتها.

يعتمد المتعلّم أساليب وخطوات منهجية ونماذج يبني على منوالها نشاطه لتحقيق الأهداف المرجوّة، ويبرز في ذلك الجانب الدّيداكتيكي المتعلّق باستعماله لأدوات المادّة من نصوص وسندات تساعد على التّحصيل العلميّ والبناء الذّاتي للمعرفة.[2]

فاستثمار رسومات وصور تستنطق، غاية تربوية سامية ذلك أنّ إنتاج اللّغة بحدّ ذاته يشعر الطّفل بالانتماء والأمن اللّغويين.

كذلك تعليم الطّفل حسن التّقديم عند المبادرة؛ بإنتاج اللّغة سواء شفويا أو كتابيا طالما يحسن الدّخول في الموضوع، ويتحكم في حيثياته من النّاحية اللّغوية والإملائية والصّرفية والدّلاليّة يبتعد عن الأخطاء الإملائيّة والنّحوية، ويحترم علامات الوقف فقد أجاد إلى حدّ ما.

يبقى عليه التّحكم في مشارب الصّورة وإيديولوجيّاتها وثرائها اللّانهائي واللّامحدودة، فيسعى جاهدا لخلخلة نظامه اللّغوي بما يتعلمه، وبناء مركبات أخرى أكثر سلامة من عبارات وأصوات وكلمات محكمة الصّنع.

---

[1]-هبة محمد عبد الحميد: "**أدب الأطفال في المرحلة الابتدائيّ**"، مرجع سابق، ص35.

[2]- **دليل كتاب السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي، مديريّة التّعليم الأساسيّ**، مرجع سابق، ص16.

خاتمة الفصل الثّالث:

إنّ حشد الصّورة أصبح هاجسا تربويّا تعليميّا تتفاعل معه الذّات المتعلّمة، لمخاطبتها الحاسّة الأشدّ تأثيرا "النّظر والرّؤية"، وبفضل ذلك بنت عرشا لا بل صرحا وأضحت متربّعة على عرش البصريّات اشتغالا، خصوصا إذا اتحدت بحركيّة الخطوط وتدفق الألوان وخاطبت المستقبل بلغة غير لغة الكلمات.

فحركية اللّون تجبر كلّ عين باصرة على الانجذاب لها، وعيش كينونتها سواء بحبرها أو برصاصيّتها، بظليتها أوبفوتوغرافيتها إنّها الحيّز الرّابط بين المكان واللامكان في نفس الوقت الدّاعي إلى عيش الطّبيعة والميتافيزيكس بنفس البرهة الواحدة معا.

إنّها لغة مباحة طغت فاشتدّت واقتوت وسيطرت، فالصّورة تحديدا أكثر مقدرة على الأداء.

الفصل الرّابع

الفصل الرابع

توطئة:

بعد جمع المادّة المعرفيّة النّظريّة، وتفاعلنا معها الآن ننتقل إلى الخطوة الموالية بدراستناهذه وهي مرحلة حسّاسة تتمثّل في "الدّراسة التطبيقية" ذلك أنّه أيّ دراسة بحثية تخضع لنوعين من التّناول:

- الجانب النّظري.
- الجانب التّطبيقيّ.

كما لا ننسى البناء المنهجي الذّي يعدّ صرح كلّ بحث علميّ ولبنته والبطانة التّخطيطيّة لبنية نموذجيّة لأيّ مذكرة جامعيّة.

حاولنا تطبيقيا القيام بالآتي: "التّطرق لوظيفة الصّورة في كتاب السنة الثّانية ابتدائي "من خلال:

أولا: التّعريف بالكتاب المدرسيّ.

-وضع بطاقة فنّية خاصة بالكتاب.

ثانيا: توظيف الصّورة في الكتاب المدرسيّ.

-أنواع الصّور.

ثالثا: إيجابيات الصّورة التّعليمية.

رابعا: سلبياتها (الصّورة التّعليمية).

قراءة معمّقة في صورة مختارة من كتاب السّنة الثّانية ابتدائي، والشّق التّطبيقي بذاته تّم تقسيمه إلى دراستين الأولى تم ذكرها سلفا.

وظيفة الصّورة التّعليمية في كتاب السنة الثانية ابتدائي:

إنّ ما نثرته المناهج التّعليمية على صفحات الكتب من قضايا تربوية وتثقيفية فكرية وموروثات حضاريّة تحملها الصّورة في طيات الكتاب المدرسّي، لإبلاغها إلى المتعلّمين عبر اللّغة العربية، وتبنى المعرفة بالاكتساب التّدريجي بفضل هذا أصبحت الصّورة في المرحلة الابتدائية عنصرا فاعلا في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة بأحقيّتها مرتسمة الرّؤى واضحة المعالم.

بطاقة فنيّة للكتاب:

كان الكتاب المدرسيّ ولازال أحد الوسائل الهامّة والجادّة في تحقيق الأهداف التّربويّة لذا كان لزاما على الجهات الوصيّة تدعيم الكتاب بالأشكال والرّسوم والصّور الفوتوغرافية لما يساعد على توضيح المعلومات. فالوسيلة هنا – الكتاب – تعمل على توضيح المعنى الموجود في المحتوى وتفسير الخبرات، ونظيف إليها الأبعاد والمعاني الضرّوريّة التّيقد تكون غامضة ومن الصّعب على الطلاب تبنيها وتلمسها[1]. تجريديا أو نظريا إذ أن تلمسها بالكتاب المدرسي يضفي طابع من الواقعيّة والحسّية.

إنّ إيلاء عناية كبيرة بالكتاب أصبح واجبا لا مفر منه إلى جانب الجودة والحجم والجاذبية، حيث أنّه أصبح من المهمّ مراقبة كتّاب الأدب للصّغار، ودعمهم وبالنّسبة للمتعلّمين فالأساس الحقيقي هو: أن تكون الصّور معبّرة والنّصوص متراصّة ومتناسقة مع الصّور المرفقة فيبني علاقة ذهنية ويدرك وظائف المركبات اللّسانية والبصرية ودمج السّندين كلاهما يشكّل فهما كليّا.

طالما تم اختيار كتاب السّنة الثانية اللّغوي في هذا الجانب التّطبيقي "كتابي في اللّغة العربية. التربية الإسلامية. التربية المدنية." من التّعليم الابتدائي. وكان هذا الاختيار بعد درجة من المعرفة بحساسية هذه المرحلة العمرية، وجدّة الكتاب المدرسي بعد أن تمّ تغييره مؤخرا – الجيل الثاني- وتوجّهنا استهدف الصّور المدرجة يقينا منّا أن ما تحمله من خطابات بصرية لامتناه، له خفايا

[1]- فراس السّليتي: "**استراتيجيّة التّعلّم والتّعليم"النّظريّة والتّطبيق"**، علم الكتاب الحديث وجدارا للكتاب العالمي، مكتبة مؤمن قريش، الأردن، 1429هـ، 2008م، ط1،ص23.

تربوية ضمنية ومضمرة ينبغي توجيه الاهتمام إليها في عمليتي التّعلّم والتّعليم على حدّ سواء، من أجل ضمان دورة أعضاء المثلث الدّيداكتيكي (المعلّم، المتعلّم، المحتوى) في دقة انتظامية هادفة وسليمة لإيصال عميلنا الصغير- المتعلّم- نحو الأمان التّعليمي الذي يحتاجه في هذا المستوى- مستوى السّنة الثّانية- أو حسب التّقسيم البيداغوجيّ الأخير "الطورّ الأوّل".

الهويّة الرّسّمية: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

الانتساب: وزارة التّربيّة والتّعليم.

العنوان	"كتابي في اللّغة العربيّة، التّربية الإسلاميّة، التّربية المدنيّة، السّنة الثّانية ابتدائي"كتاب التّلميذ.
عدد الصفحات	176
الرقم الرمزي	450/م.ع/16.
لجنة الوضع	-تتكون من أربعة مؤلفين: نسيمة ورد- تكال(مفتشة التعليم الابتدائي)، بلقاسم عمارة (مفتش التّعليم الابتدائي)السّعيد بوعبدالله (مفتش التّعليم الابتدائي) طيب نايت سليمان(مفتش التربية الوطنية).
الإشراف	طيب نايت سليمان: مفتش التّربية الوطنيّة.
الرسوم	- زهية يونسي-شمول. - فضيلة بوحيلة-مجاجي.
الإخراج والطبع	الديوان الوطني للمطبوعات المدرسّية.
سنة الإصلاح	2016م-2017م
معالجة الصور	يوسف قاسي واعلي.

جدول8 يمثل بطاقة تعريفية للكتاب

الفريق التقني للكتاب متكوّن من:

- **الإشراف**: شريف عزواوي.

- **التّنسيق:** زهرة بودالي.

- **التّصميم والتّركيب:** فوزية مليك.

- **تصميم الغلاف:** لويزة لحسين، سياحي .

متضمنات الكتاب:

يتضمن" كتابي في اللّغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنيّة" للسّنة الثّانية ابتدائي مجموعة من الأنشطة التّعلميّة التّعليميّة هي: المقطع التّعليمي، الوضعية الانطلاقية "الأمّ"، فهم المنطوق، التّعبير الشّفهي، الإنتاج الشّفهي، أستعمل الصّيغ، أركب ، أقرأ، أفهم النّص، المعاني، المفردات، أكتشف وأميّز.

إضافة إلى كرّاس الأنشطة للتّطبيق على كلّ وضعية جزئية متناولة في الأسبوع بالإضافة إلى نشاطات أسبوع الإدماج.

وهذا التّوزيع خضع لمنهجية تناول جزئية ثمّ كليّة وشاملة، امتثل لما نادت به المدارس اللّسانية والنّظريّات المعاصرة حول جعل التلميذ محورا للعمليّة التّعلمية التّعليمية وتماشيا مع التّجديدفي المناهج وتعديلها مؤخّرا.

- شرح أيقونات الأنشطة التّعليمية في الكتاب المدرسيّ موضوع الدّراسة:

- الصّور وأداءاتها "في النّشاطات التّعليمية":

إنّ سيرورة الدرس –خصوصا الدّرس اللّغوي– لا تكتمل بدون صورة مرافقة للمرحلات الثلاث انطلاق، بناء التّعلّمات، استثمار.

- يتضمن الكتاب مجموعة من المصطلحات المفاتيح تمّت هيكلتها بشكل تراتبي وفق مقتضيات المادّة وطبيعتها، وتندرج ضمن هذه المصطلحات الأنشطة التّعلمية للمواد الثلاث:

المقطع التّعليمي: هو مجموعة مرتبة ومترابطة من الوضعيات والأنشطة والمهمّات تعتمد المقاطع التّعلميّة سيرورة واحدة يمكن أن نجسدها من خلال هذا المخّطط:[1]

الأسبوع الأوّل		الأسبوع الثّاني	الأسبوع الثّالث	الأسبوع الرابع
الوضعية المشكلة الانطلاقية	إرساء موارد معرفية وأدائية + قيم وكفاءات عرضية.	إرساء موارد معرفية وأدائية + قيم وكفاءات عرضية.	إرساء موارد معرفية وأدائية + قيم وكفاءات عرضية.	حل الوضعية الانطلاقية . تقويم والإدماج
	تعلّم الإدماج	تعلّم الإدماج	تعلّم الإدماج	المعالجة والدعم

جدول9 يمثل سيرورة مقطع تعلمي

وزّعت محتويات التّربية الإسلامية والتربية المدنية على مقاطع اللّغة العربية مراعاة للانسجام الواجب توافره بين مضامين المواد في المقطع الواحد (ثلاث دروس إسلامية+ ثلاث دروس مدنية) في كلّ مقطع.

الوضعيّة المشكلة الانطلاقيّة (الوضعيّة الأمّ): وهي وضعية تطرح في بداية المقطع التعليمي وتكون شاملة للموارد التّعليمية المستهدفة.

فهم المنطوق: الاستماع ملكة لغوية تسعى المناهج اللّغوية لتنميتها، تعتمد على نص يلقيه الأستاذ على المتعلّمين بعد أن يهيئ الظروف المثلى للاستماع.

أتأمّل وأتحدّث: يندرج ضمن هذه المحطّة نشاط التّعبير الشّفوي، ويكون من خلال التّعبير الحرّ عن المشاهد ثمّ التّعبير الشفوي الموّجه بأسئلة هادفة.

أستعمل الصّيغ: وهي محطة إرساء موارد لغوية تسهم في تنمية مهارات التّعبير لدى المتّعلمين لأنّ المتعلّم يكتشف من خلال هذه المحطة مجموعة من الصّيغ والأساليب.

[1]– مديريّة التّعليم الأساسي: **دليل كتاب السّنة الثّانيّة من التّعليم الابتدائي لمواد اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلامية، التّربيّة المدنيّة**، الجزائر، وزارة التّربيّة الوطنيّة، مطابق لمنهاج 2016م، ص28.

أركّب: تعمل هذه الحصّة التّعليميّة على تنمية مهارة التّركيب لدى المتّعلمين.

أنتج شفويا: وهي محطة من محطات ميدان التعبير الشفوي تستثمر لإعادة بناء النّص المنطوق

أقرأ: وهي محطة لإرساء موارد فهم المكتوب من خلال نشاط القراءة.

أفهم النّص: وهي محطة ملازمة لنشاط القراءة، وقد اقترح الكتاب مجموعة من الأسئلة التّيمن شأنها أن تسهم في تحقيق معايير فهم المكتوب.

معاني المفردات: لقد اقترح الكتاب شرح المفردات من خلال السّياق، أي توظيفها في جمل للدّلالة على المفهوم نفسه.

أكتشف وأميّز: هي حصّة قائمة بذاتها، غير أنّها امتداد واستكمال لمعايير القراءة الجيّدة (تخص الحروف).

أحسّن قراءتي: تعتبر هذه الحصّة محطة لتعلّم الإدماج (نص مقترح من نفس الحقل المفاهيمي).[1]

أتدرّب على الإنتاج الكتابي:وهي محطة أخرى من محطات تعلّم الإدماج بعد محطة الإنتاج الشفوي، ومحطة تحسين القراءة.

المحفوظة:تنتمي الحصّة إلى ميدان فهم المكتوب، ويقترح الكتاب نصّا شعريّا واحدا، خلال كلّ مقطع.

أنجز مشروعي: من أهّم الطرائق البيداغوجية الحديثة يعتبر حلاّ تدريجيا وجزئيا للوضعيّة الانطلاقية، فبعد إتمام المشروع يكون المتعلّم قد أدّى العديد من مهمّات الوضعيّة الانطلاقية.[2]

بالنسبة للتّربية الإسلامية والتّربية المدنية:

اعتمدت بعض المصطلحات المشتركة بين مادتي التّربية الإسلامية والتّربية المدنية وهي على النّحو الآتي:

[1]-مديريّة التّعليم الأساسي: "**دليل كتاب السّنة الثّانيّة من التّعليم الابتدائي لمواد اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلامية، التّربيّة المدنيّة**"، مرجع سابق، ص28،29.

[2]-المرجع نفسه، ص30، 31.

أقرأ وألاحظ: الغاية من هذا العنوان أن يقرأ المتعلّمون نص الوضعيّات المقترحة لإرشاد الموارد التّعلمية.

أتعلّم: وهو عبارة عن خلاصة لما تم تعلّمه.

أحفظ: وهي إمّا آية أو حديث أو حكمة أو دعاء مستشهد به لدعم الموارد.

السور القرآنية:

أتلو:يتضمن الكتاب نصوصا شرعية (صور وآيات قرآنية أحاديث شريفة تستدعي تلاوة سليمة للنّص القرآني تتعدّى للحفظ والاستظهار في وضعيات تقويمية).

أفهم السّورة: ويقدم شرحا مجملا للسّورة القرآنية ...

التربية المدنية:**أقرأ وألاحظ**(أنظر ما سبق).

أتعلّم (أنظر ما سبق).

أساهم: مصطلح خاص بالتّربية المدنية ويمثل المركبة الثانية للكفاءة الختامية وهي مركبة التّوظيف.

تنتمي الصّورة لكلّ أيقونة تم شرحها والتّطرق إليها بدون استثناء.

كما لا ننسى أنّ ملمح التّخرج من الطور الأوّل الابتدائي يتمحور على أساسيّات اللّغة العربيّة وهو ضرورة على كلّ معلّم لهذا الطّور وهذا المستوى بالخصوص وضعها نصب عينيه فلا ينه سنة دراسيّة إلاّ وقد بلغه وأصاب الجزء الكثير منه ونتطرّق إليها كالآتي:

في نهاية الطور الأوّل: يتواصل مشافهة في وضعّيات بسيطة بلسان عربيّ . ويفكّ الرّموز ويقرأ قراءة سليمة نصوصا قصيرة، مشكولة شكلا تامّا، ويفهمها وينتج نصوصا قصيرة في وضعيات تواصلية دالّة ومشاريع لها دلالات اجتماعية[1].

[1]- مديريّة التّعليم الأساسي:"**اللّجنة الوطنيّة للمناهج، التّعليم الابتدائيّ، منهاج اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلامية، المواد العلميّة، المواد الاجتماعيّة، مناهج مواد الإيقاظ**"، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، 2016م، ص10.

- يفكك رموزا قد تكون هذه الرمّوز صورا؛ فيتفاعل معها بعدما يكون قد اكتسب المقدرة على فكّ شفرتها.

هذا وقد تمّ توزيع برنامج اللّغة العربية بأنشطته المتنّوعة على ثمن مقاطع تعليمية شهرية، ثلاثة أسابيع + أسبوع الإدماج.

- كل مقطع تعلميّ يحتوي محور معيّن يتضمن ثلاث وحدات تعليمّية والمجموع أربعة وعشرون وحدة تعليميّة أسبوعيّة. سنتناولها بالترتيب:

أ- المرحلة التّمهيديّة: اعتمدت مجال الحياة المدرسية وتكوّنت من ثلاثة نصوص إضافة إلى نص المحفوظة ونص المطالعة ونص الوضعية التّقويمية في الإدماج.

قد يجتهد المعلّم في اختيار نصّ المطالعة ونصّ الوقفة التّقويميّة ويكيّفها حسبما تناوله من موارد وتعلّمات مع تلامذته...فيختبر نسبة الاكتساب ويتعرّف على مواطن الضّعف والخلل ويقوم بتشخيصه فيما بعد ليقترح وضعيّات علاج خاصّة.

ب- مرحلة التّدريب على مفاتيح القراءة: وتوزّعت على أربعة محاور هي: محور العائلة بثلاثة نصوص + نص المحفوظة و المطالعة ونص الوضعية التقويميّة.

-محور الحي والقرية بثلاثة نصوص + نص المحفوظة والمطالعة ونص الوضعية التقويميّة.

- محور الرياضة والتسلية بثلاثة نصوص + نص المحفوظة والمطالعة ونص الوضعية التقويميّة.

-محور البيئة والطّبيعة بثلاثة نصوص + نص المحفوظة والمطالعة ونص الوضعية التقويميّة.

ج- مرحلة القراءة الفعلية: واحتوت ثلاثة محاور هي التغذية و الصّحة بثلاث نصوص + نص المحفوظة والمطالعة ونص الوضعية التقويميّة.

-محور التواصل بثلاثة نصوص + نص المحفوظة والمطالعة ونص الوضعية التقويميّة.

- محور الموروث الحضاري بثلاثة نصوص + نص المحفوظة والمطالعة ونص الوضعية التقويميّة.

أمّا طبيعة هذه النّصوص فكانت متباينة:

طغت النّصوص السّردية ذات الطّابع الإيعازي التوّجيهي، تلتها الحوارية والإخبارية وكانت مندمجة في أغلب النّصوص. لميل التّلميذ لسماع القصص حيث يسرح خياله بالأفق، ودمج الحوار كان بهدف تعزيز التّواصل والتّشجيع على تبادل الكلام المفيد والمعلومات ونقل الانشغالات، أمّا الإخبار فهو يضفي شوقا للجديد دائما.

– تليها النّصوص الإخبارية التّي يتخلّلها قليل من الوصف لما للوصف من أثر بالغ في ذات التّلميذ، لا ينتسى خصوصا إذا اتّحد بالصّورة.

هذا إلى جانب العناية الواضحة والتّركيز على النّمطين الحواري والتوجيهي لأنّنا بصدد بناء مواقف وسلوكيّات وقيم بالمتعلّم وتنفيذ أوامر ونقل معلومات. ولكون الوزارة الوصّية تندّد بهذين النّمطين خصوصا في بدايات الطفل التّعليميّة ومع نهاية الطّور الأوّل ينتقل إلى الطّور الثّاني مع النّمطين السّردي والوصفي ليرتقي في نهاية مرحلة التّعليم الابتدائي إلى النّمطين التّفسيري والحجاجي.

وقد هيئ الكتاب المدرسي كالآتي:

مقدمة: جاءت في صيغة خطاب موجه للتّلميذ تحوي أهداف وضع هذا الكتاب ومراميه ومساعيه وتأملات الجهات المنتجة له بالتّوفيق وسداد الخطى لمتناوله الصّغير.

جدول المحتويات: يتضمن الوحدات التّعلمية ونصوصها، وما تشمل عليه من أنشطة لغوية.

كيفية استعمال الكتاب: يشرح الطريقة المناسبة في تناول المواد التّعليميّة المقررة.

الوحدات التّعليمية وتمثل المقرر الدراسيّ لهذا المستوى وعددها أربعة وعشرون وحدة تعليمية وزّعت على مائة وخمسة وسبعون صفحة، ومن ذلك المقطع الأوّل "الحياة المدرسية" الوضعية الجزئية الأولى اليوم نعود إلى المدرسة التّي ابتدأت من الصّفحة أحد عشرة إلى الصّفحة خمسة وعشرون وضمّت ثلاثة وخمسون صورة.

الصّور:

توزيع الصوّر في كتاب اللّغة العربية، التربية الإسلامية، التّربيّة المدنيّة، للسّنة الثّانية ابتدائيّ:

المقطع	المحور	الوحدات التّعليمية	عدد النّصوص	عدد الصّور اللّغة العربيّة	عدد الصّور بالتّربية الإسلاميّة	عدد الصّور بالتّربية المدنيّة	المجموع
01	الحياة المدرسية	- اليوم نعود إلى المدرسة/ في ساحة المدرسة/ في القسم	03	53	14	17	84
02	العائلة	-زفاف أختي - اليوم ننظف بيتنا - عائلتي تحتفل بالاستقلال.	03	52	16	15	83
03	الحيّ والقرية	- بين المدرسة والرّيف. - من خيرات الرّيف. - في المحلاّت الكبرى.	03	64	15	18	97
04	الرّياضة والتسلية	- مباراة حاسمة - هوايتي المفضّلة - أصدقاء الكتاب	03	59	16	17	92
05	البيئة والطبيعة	- نظافة الحيّ - لا أبذر الماء - واحة ساحرة	03	59	20	19	98

06	التّغذية والصّحة	- فطور الصّباح - صحتي في غذائي - أحافظ على صحة أسناني	03	52	21	16	89
07	التّواصل	- مفاجأة سارة - حصتّي المفضلة - بحث في الانترنيت	03	61	20	19	100
08	الموروث الحضاري	- زيارة المتحف - الاحتفال بالعام الأمازيغي - عيد الزريبة	03	56	14	21	91

جدول10 توزيع الصوّر في كتاب اللّغة العربيّة، التّربية الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة، للسّنة الثّانية ابتدائيّ

-مجموع النّصوص:24

-مجموع الصّور الكلّي بالكتاب المدرسيّ :734

-مجموع الصّور في اللّغة العربيّة فقط:456

-كلّ مقطع في اللّغة العربيّة يحوي حوالي 60 صورة تقريبا.

ما لاحظناه كحوصلة لإحصاء الصّور بالكتاب: "كتابيّ في اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلامية، التّربيّة المدنيّة " كان مجملا في قولنا أنّ السّند المكتوب يحتاج بشدّة إلى صور إيضاحيّة شريطة أن تكون ملوّنة لتبثّ اهتماما بالذّات المتعلّمة حول ما يتعلّمه.

كذلك وجود الصّورة بالكتاب ضرورة لا يمكن الاستغناء عنها مطلقا في هذا الطّور، حيث لا نجد صفحة خاليّة دون صور.

الصّورة تخاطب المتعلّم بلغة غير لغة الكلمات لهذا يحبّها وتمثّل له عالما غامضا يجب عليه اكتشاف أغواره.

هدف دمج الصّور معلوم ألا وهو تكوين معجم للصّور بالذّهن يحمله الطّفل المتعلّم في الطّور الأوّل بمسميّاته للمحسوسات التّي يتعامل معها ويتفاعل بوجودها في محيطه سواء المدرسيّ أو المعيشيّ ويتحسّسها فيحفظها بذاكرته ومع زيادة تجاربه في الحياة المدرسيّة بالذّات يطوّرها وينمّيها، أو يتخلّص منها في حالة عدم احتياجه لها.

مقتطفات عن الصّور الموظّفة بالمدوّنة:

الصّور التّعليميّة التّعلميّة بكتاب اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلامية، التّربيّة المدنيّة للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي:

لملم كتاب السّنة الثّانيّة ابتدائي حوالي سبعمائة وأربعة وثلاثين(734) صورة عموما بالمواد الثّلاث وحوالي أربعمائة وستة وخمسون منها(456) تخصّ اللّغة العربيّة، مهيّأة بكليّتها في أشكال وإطارات توائم المرحلة العمريّة للطّفل من(6-8)سنوات، وتوائم الأهداف والمرامي التّعليميّة التّي تتماشى مع البرنامج نفسه المعطى من قبل وزارة التّربيّة والتّعليم وتنوّعت هذه الصّور بين رسومات تشكيليّة وأخرى فوتوغرافيّة إحداها توضّح والأخرى تشرح وتحفّز وتعرّف وهكذا...

حيث تمّت ملاحظة نوع من النّدرة في الصّور الكاريكاتيريّة لربّما لعدم قدرة التّلميذ في هذا المستوى أن يفهم مخبوءاتها وطابعها وتكتيكها.

بالتّدرّج نحاول تقديم ومضة أو إضاءة حول ما تقدّمنا به بداية بـــ:

أ/ الصّورة البيداغوجيّة الفوتوغرافيّة:

فرضت الصّور الفوتوغرافيّة وجودها بكتاب السّنة الثّانية ابتدائيّ بطريقة قد يلاحظها أي متصفح أكاديميّ لهذا الأخير، وهي على حدّ تعبير بارث أضحت" الأسطورة اليوم" إذ أنّه في مقال له اعتمده كخاتمة لكتابه" أسطوريّات" قال:"...كلّ شيء يمكن أن يكون أسطورة مادام الموضوع الأسطوريّ (فكرة، صورة، سلوك ما، شيء ما) مدرجا ضمن شبكة اجتماعيّة تمنحه معنى، إنّ

الصّورة الفوتوغرافيّة أيضا موضوعا أسطوريّا، تتضمّن إرساليّة إيديولوجيّة بلورها المجتمع ثقافة وتاريخ..."[1]

الصّورة الأولى: من الكتاب قيد الدّراسة، صفحة 15.

الصّورة الثانيّة: من الكتاب قيد الدّراسة، صفحة 42.

الصّورة الثّالثة: من الكتاب قيد الدّراسة، صفحة58

الصّورة الرّابعة: من الكتاب قيد الدّراسة، صفحة74.

الصّورة الخامسة: من الكتاب قيد الدّراسة، صفحة78.

الصّورة السّادسة: من الكتاب قيد الدّراسة، صفحة84.

الصّورة السّابعة: من الكتاب قيد الدّراسة، صفحة86.

تشترك الصّور المعلن عنها أعلاه بأنّها تتميّز بـــــــــ:

- ألوانها المتنوّعة.
- خطوطها المقسّمة تقسيما منتظما.
- ثباتها.
- محافظتها على المحتوى.
- واقعيّتها ومماثلتها للحقيقة.



الصّورة الأولى المنتقاة: هي صورة فوتوغرافيّة محمّلة بموارد تعليميّة تخدم الموضوع المقصود:

تعبّر بصدق عن حقيقة الحياة المدرسيّة فنرى التّلميذ سعيد بالتّعامل معها لأنّه يعايش هذه الصّورة المحاكيّة لخبرته البسيطة.

[1]-رولان بارت: **علامات"رولان بارت في ذكرى ميلاده المائة"**، 2015م، العدد:44،د.ط، ص43.

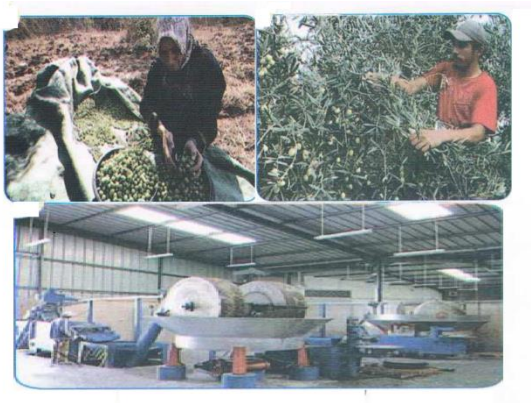


في حين الصّورة الثانية صفحة 42:هي صورة من الأرشيفتاريخيّة تعبّر عن مجموعة رجال أصّحاء يلبسون اللّباس التّقليديّ الجزائريّ؛ المتمثّل في العمامة والسّروال التّقليديّ يحملون علم الجزائر في السّماء يرفرف عاليّا كأنّهم يقولون أنّ الجزائر لن تسقط أبدا.

وهي صورة قديمة نوعا ما وبنفس الصّفحة صورة لمقام الشّهيد، وهي صورة غير دالّة واقعيّا لدى فئة من التّلاميذ خاصّة تلامذة المناطق الرّيفيّة حيث أنّه لم تسنح الفرصة لمعظمهم أو غالبيّتهم بزيارة المقام، كما لا ننسى تلامذة الجنوب الجزائريّ بشكل خاص.على عكس متعلّميّ المدن خاصّة الكبرى منها الذّين سنحت لهم الفرصة بزيارة مقام الشّهيد بالعاصمة الجزائريّة.



إذن استثمار هذه الصّورة لا معنى له في أذهان شريحة كبيرة من التّلاميذ لأنّها لا تمثّل لديهم حالة معاشة أو واقع تمّ تحسّسه أوتجربته من قبل فمراعاة الفوارق الاجتماعية ضرورة ملّحة وجب الوقوف عندها وايلائها عناية.



11الصّورة الثّالثة: من الكتاب قيد الدّراسة، صفحة58.موضوعها جني الزّيتون.

وجني الزّيتون عادة تقليديّة نجدها في المناطق الرّيفيّة قد لا يفهمها متعلميّ الجيل الجديد نوعا ما.

نصدق أنفسنا فنقول: أنّها صور بعيدة نوعا ما عن فئة تلامذة المدينة، لكن لو نظرنا إليها من زاوية إيجابيّة فهي سهلة التّقبّل بخلد المتعلّم وبنفس الوقت بفضلها قد يكتشف هذه العادة والطبيعة والممارسة.



أمّا الصّورة الرّابعة رقم74:فهي صورة تعبّر عن الفريق الوطني، وكرة القدم رياضة شعبيّة تثير الحماس بالمتعلّم بمجرد رؤيتها يملؤه النّشاط والحيويّة، جنس الذّكور والإناث على حدّ سواء. وذلك ما هو إلاّ دليل على حبّهم لكلّ ماله علاقة بالوطن وتقديرهم له واعتزازهم به.



الصّورة الخامسة: من الكتاب قيد الدّراسة، صفحة78.

تعبّر عن طفل يعزف على آلة موسيقيّة تسمّى البيانو، نفترض أنّها فارغة دلاليّا لدى فئة كبيرة من المتعلّمين ثمّ نطرح السّؤال لم؟ ذلك أنّ آلة البيانو ليست في متناول يد أيّ طفل وطنيّا وللإشارة حديثنا يكمن تحت جملة غالبية التّلامذة لا يملكونها ولو في شكل لعبة موسيقيّة محاكية وحتّى وإن وجدت فلأقليّة منهم فقط.وغالبا الشّاذ لا يقاس عليه، ومن ناحية فهم دورها المسّخرة له قد يتفاعل معها تلميذ المدينة في حين يهابها تلميذ الرّيف ويستغرب وظيفتها حتّى.



الصّورة السّادسة: من الكتاب قيد الدّراسة، صفحة84.

الصّورة السّابعة: من الكتاب قيد الدّراسة، صفحة86.

مدينة الألعاب ومعرض الكتاب كذلك صور لا تعني عند معظم التّلاميذ سوى كونها صورة ملوّنة لمجموعة كتب ومساحة حفظت بها لعب مختلفة عند هذا الحدّ يتوقف إدراكه. وتصبح قيمة المعنى صفر دلالة فلا يستفيد من محتواها، وإنّما يكتفي بمشاهدة ألوانها وخطوطها وأشكالها.

غالبيّة أصحاب الميدان من مفتّشين ومعلّمين يفقهون جيّدا كم هي الصّورة الوسيط الحميميّ والرّفيق المقرّب لطفل المرحلة الابتدائية فكلّهم يُشِيدون بمعاونتها لهم غالبا في القضاء على المآزق التّعليميّة وبلورتها بما يخدم مصلحة التّلميذ التّعليميّة.

وكم هي محاكاة رهيبة ومماثلة للسّطح والظّاهر للموضوع الحقيقيّ، وكم تستطيع منح الأمان والاطمئنان لهذا المتعلّم الصّغير بتراسيمها، فيستطيع أن يمكث في معايشتها أيّاما ولا يكلّ ولا يملّ من استدعاءها كلمّا اقتضى الأمر أبدا.

ب/ الصّور البيداغوجيّة المرسومة(التّشكيليّة):

مملوء كتاب السّنة الثّانية ابتدائي-الجيل الثّانيّ-بصور مرسومة ومشكلّة، والصّور التّشكيليّة هي:" اللّوحة التّي أنتجها الفنّان، وسكب فيها من أفكاره، وروحه، وعواطفه عن طريق وسائل وأدوات تلوين، وأجهزة مختلفة، فهي تتكوّن من الشّكل والمضمون والمادّة ".[1]

والتّشكيليّ الذّي يرسم للصّغار يحمل على عاتقه مسؤوليّة هامّة خصوصا إذا كانت هذه الصّورة التّشكيليّة تحمل قيما وبذورا تعليميّة فهو يساهم بريشته بالبناء، يساهم بالتّربيّة، يساهم بالتّعليم. وعليه أن يحسن انتقاء الدّلالة التّعليميّة التّعلميّة المناسبة بما شكّله ورسمه وعبّر عنه بلا تقليل ولا زيادة، يسعى هذا الفنان إلى التّحكم في مادتّه مراعيا مراحل نمّو هذا الطّفل المتعلّم معتنيّا بالحدّ الأدنى من أفق استوعاب تلميذ السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي.

فالصّورة التّشكيليّة قابلة للتّعديل والإضافة والتّحكم بها، على عكس الصّورة الفوتوغرافيّة التّي تقف عند حدود الالتقاط التقاط المشهد أو الحدث بلحظته تلك فتحتجزه هناك بزمنه ذاك.

[1]-طارق عابدين وإبراهيم عبد الوهاب: "**قراءة الصّورة التّشكيليّة بين الحقيقة والإيحاء**"، مجلّة العلوم الاقتصادية، جامعة السّودان للعلوم والتّكنولوجيا، العدد الأوّل، يوليو 2012م، ص107.

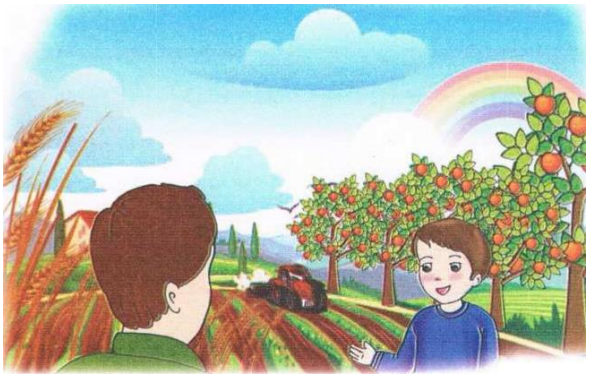
نضرب مثالا **عن الصّورة صفحة 38:"اليوم ننظّف بيتنا"**



هي صورة مناسبة تعبّر عن الموضوع، وتعتبر صورة تعليميّة تتماشى مع بقيّة الوثائق التّربويّة الأخرى تقريبا تتماثل مع جاء في النّص وبشكل ما تتناسب مع المركّبات الكلاميّة وتصفها بصريّا وهو ذاك ما تصبو إليه وزارة التّربية والتّعليم التّطابق والبعد عن التنافر.



-كما عبّرت **الصّورة صفحة 53**: عن مشهد طبيعيّ موضوعه الرّيف بألوانها الزّاهيّة الدّافئة وببيوتها المتباعدة وتمثّل السكينة بها باد وواضح بمجرد اصطدام المشهد بالعين الباصرة، فمحيط الرّيف يبعث على الارتياح والسّكينة وهو ما ظهر على ملامح الطّفلة في الواجهة، والحياة فيه مبهجة ومغبطة.



-فيما كانت الصّورة صفحة59:تعبّر عن زراعة الأرض واستثمارها وبروز الثّمار النّاضجة بوضوح يعطي فكره للمتعلّم أنّ الأرض تمنحنا كلّ شيء قد نودّه عندما نعتني بها، فالثّمار النّاضجة هي صورة تجعلنا ندرك أن الجني الحلو المذاق يأتي بعد تعب وقد حملت أيضا منظرا طبيعيّا نادر الحدوث قد يكون في متناول كلّ التّلامذة قد يحدث أن يراه الجميع عند ظهوره دون استثناء بعد سقوط المطر وانعكاس أشّعة الشّمس على حباته، إنّ وجوده على أقصى يمين الصّورة ملفت جدا قوس من

الألوان البديعة المشكلّة من سبعة ألوان برّاقة إنّه "قوس قزح". هدفه تذوّق الجمال الطّبيعيّ للواحد الخالق، والتّدبّر فيه.

-طالما أنّ مواضيع الصّور التّشكيليّة في عمومها تكون واقعيّة، تنطلق ممّا يشغل الذّات المشاهدة-تلميذ السّنة الثّانيّة ابتدائيّ- فهي تكون مؤثّرة ومبلّغة.

فالوظيفة البيداغوجيّة للصّورة التّعليميّة التّشكيليّة منها لها أدوار إيجابيّة من حيث رؤيته لها ومماثلته لسلوكيّاتها وقيمها والأهم استمتاعه بها.

جـــــ/ الصّورة البيداغوجيّة الكاريكاتيريّة:

أسهمت الصّورة الكاريكاتيريّة أيضا في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة مثلها مثل الفوتوغرافيّة والتّشكيليّة لكسر طابع الجمود والرّتابة التّي تكسو الصّور في معظم الأحيان، ومحاولة تطعيمها بأغراض معرفيّة خاصّة تهدف إلى ترسيخ المعلومة بطريقة كاريكاتيريّة. لكنّها كانت نادرة الوجود في كتاب السّنة الثّانيّة من التّعليم الابتدائي.

"يعتبر الكاريكاتير من الموضوعات الثّابتة التّي تظهر يوميّا...بطريقة مشوّقة لما لها من القدرة على الاستحواذ على انتباه القارئ والتّأثير على اتجاهه وسلوكه".

ومن أهمّ مميّزات الكاريكاتير أنّه:

1-يعرض للفكرة الرّئيسيّة التّي يحاول توصيلها للقارئ ويتحاشى بذلك الكثير من الموضوعات الفرعيّة والجوانب الهامشيّة في الموضوع.

2-اختيار شخصيّة مألوفة لدى جمهور القرّاء والتّعبير عنها بالرّسومات الخطيّة.

3-تمثّل هذه الشّخصيّة نمطا سائدا، يمكن التّعرّف عليه بسرعة وفهم صفاته وخصائصه وما يرمز إليه.[1]

[1]- ماجد السّيد عليّ": **الوسائل التّعليميّة وإنتاجها للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصّة**"، دار صفاء للنّشر، عمان، 1432هـــ، 2011م، ط1، ص262.

الكاريكاتير مؤثر بلا كلمات وبالكلمات أيضا، سهل ويحدث التّفاهم ويحقّق الإفهام لكن للإشارة يحدث هذا عند المتعلّمين ذوي الإدراك والذّكاء المتّقد فالمتعلّم محدود القدرات قد يواجه علّة في هضم مكنونه.

وكإثراء لما تقدّم نجد كذلك صنفا من الصّور وهي التّي تتّصف بالغرابة وتسمّى الصّور المصطنعة(الخياليّة) والتّي تميل إلى الخيال والتّأمل والتّوقع. التّي تتماشى مع مرحلة الطّفل العمريّة(6-8) فيها يكون الخيال طاغيا على الذّات المتعلّمة. والغرابة والإحراج في الميدان التّربويّ لهم هدف تعليميّ فهو يعزّز تكثيف الجهود للكشف عن الغموض.

كما نستشعر في صور الكتاب جميعها دون استثناء وجود شخصيات في الصّور في حالة تواصل من نوع ما، يقتضي تخيّل الأحداث التّي تدور بين هذه الشّخصيّات في حوار من نوع ما، وهو ما يسهم في إثرائه النّص المرافق للصّورة.

ذلك أنّ المناهج المعاد كتابتها تبتغي تصحيح مسارات التّواصل والتّخاطب وتعزيز الاستجابة وقضاء الحوائج. كما أنّها تشجّع على الابتكار والإبداع والتميّز.

قائمة الرّصيد المفرداتي المكتسب: واشتملت على ثمانية وأربعين مفردة(48)، تمّ إيراد ألفاظها في خانات ملوّنة بألوان ورديّة تتباين بين الغامق والخافت في شكل مفردتين اثنتين فقط.

والملاحظ أنّ شرح المفردات يخضع لتراتبيّة معيّنة تشرح فيها المفردة تارة بمعانيها ودلالاتها وتارة أخرى بتوظيفها في جملة وهي طريقة مبتذلة نوعا ما.

أشكال استثمار الصّورة في تعليم اللّغة العربيّة:

-إنّ شكل الكتاب المدرسيّ له دور في تحسين المستوى الدّراسيّ لدى التّلاميذ، حيث أنّ ذلك من شأنه جذب انتباههم وتشويقهم للقيام بالقراءة، كما أنّ إغفال العناية بالجانب الشّكليّ للكتاب يؤثّر سلبا على ميل الأطفال –تلامذة السّنة الثّانيّة ابتدائيّ مثلا- إلى فعل القراءة لابل قد يؤدّي إلى تخلّفهم فيها، ونفورهم منها وكلّ ذلك له انعكاس سلبيّ على كافة الأنشطة الأخرى

على اعتبار أنّ القراءة بوابة الولوج إلى مختلف الوحدات التّعليميّة المقرّرة، فمن أتقنها سهل عليه التّعلّم واكتساب مختلف المهارات ومن عسرت عليه تدنّى مستوى تحصيله[1].

شكل الكتاب:" كتابي في اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلامية، التّربيّة المدنيّة "للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائيّ كتاب بغلاف من الورق المقوّى، لّماع، ناعم الملمس، سهل التّلف، أوراقه خشنة.

-من حيث التّجليد: نرى أنّ طريقة التّجليد سيّئة جدا؛ حيث أنّه من أوّل استعمال له تتناثر أوراقه هنا وهناك.

وفي حالة طفل المراحل الأولى عند بلوغه منتصف العام الدّراسيّ يكون الكتاب في حالة يرثى لها.

-عدد صفحات الكتاب: لا تتجاوز المائتين؛ حوالي مائة وستّة وسبعين(176) وهي حسب تقرير علماء النّفس والدّراسات الأخيرة تبثّ السّأم والملل بنفوس أطفالنا-حسب تقديرهم- من حيث:

-سرعة تلف صفحاته وتكاثفه الزّخم.

-ثقله وصعوبة حمله.

-شكله الضّخم قد يرعب بعض التّلامذة ويحبطهم نفسيّا.

-تداخل الألوان وسوء الطّباعة.

-نثر الألوان بطريقة عشوائيّة، لا نظاميّة بين الغامق جدا والخافت جدّا، فالعين تتشتّت بذلك ويقلّ تركيزها.

***من حيث صفحات الكتاب:**

-توزيع الصّور بالكتاب كان منتظما مريحا تتقبّله العين النّاظرة رغم شائباته التّي سبق أن تطرّقنا إليها، فأحيانا تطغى الصّور بالصّفحة وأحيانا أخرى تطغى الكلمات والجمل والفقرات.

[1]- ينظر: محمد حاج هنّي: "**الصّورة في الكتاب المدرسيّ بين تمثيل المبنى وتثبيت المعنى كتاب اللّغة العربيّة السّنة أولى ابتدائيّ نموذجا**"، جامعة الشّلف، عدد خاصّ، 04-05 ديسمبر 2013م، ج:01، ص184.

***شكل الخطّ:**

يسود الكتاب خطّ غامق غليظ سهل التّناول، قابل للرؤية تتخلّله بعض التّغييرات في نوعيّة الخطّ حسب الحاجة مثلا في التّربيّة الإسلامية النّص أو السّند القرآني نلحظ أنّه بخطّ مغاير مقروء طبعا، يتماشى الخطّ مع المحتوى ويعبّر عنه ويرافق الصّورة أينما حلّت.

***الألوان المنداحة بالصّورة الخاصّة بالكتاب:**

الكتاب ملوّن بامتياز بداية بالغلاف ذو اللّون الورديّ فقد استحضر مصمّم الكتاب كافّة الألوان تقريبا في الواجهة واجهة الكتاب لنجد اللّون السّماوي الهادئ يطغى على أوّل صفحتين ثمّ مقدّمة كلاسيكيّة؛ لا تقلّ عن العاديّ باللّون الأبيض واللّون الأسود، تليها لمحة عن الكتاب بالورديّ الخافت.

أمّا فهرس الموضوعات: فتميّز بخاصيّة فريدة حيث أنّه جاء كلّ محور بلون خاص به معيّن لا يشبه الآخر وهو ما يعبّر عن ثراء لونيّ وتنوّع يبعث على جماليّة تستمتع العين بمشاهدتها .فمثلا محور الحياة المدرسة بالورديّ، العائلة بالبنفسجيّ، الحيّ والقرية بالأصفر، الرّياضة والتّسليّة بالأزرق...طبعا لبعث الجاذبية وحبّ التّفاعل مع الكتاب بالذّات المتعلّمة وتشويقه لاكتشاف محتواه أيضا.

ولإغراء التّلميذ بجعل واقعه الطّفوليّ معبّر عنه في شكل كتاب يستطيع لمسه وحمله وتقليبه متى وأينما شاء. حتّى أنّ العناوين والجمل والحروف تتلوّن بالأخضر تارة والأسود أخرى، وبين الأحمر والورديّ والأسود تارة ثالثة حفظا للتنوّع وقضاءً على رتابة الفقرات في الكتاب وبثّ التّجديد والحركيّة بذات المتعلّم. كما أنّ الجانب المفرداتي في النصّ يلوّن بالوردي لحمل التّلامذة إلى الانتباه أكثر والتّركيز على الجانب الاصطلاحي لتكوين معجمه بطريقة سليمة.

-كلّما تعمّقنا في الكتاب تفاوتت الخامات اللّونيّة وتعدّدت كما يصدف أن تجد أحيانا مواضيع لها تلوينات لا تشبه طبيعتها الحقيقيّة وهو ما قد يحدث انفصالا لدى الذّات المتعلّمة. فيعيش حالة من الوسطيّة بين الواقع واللاواقع ويعجز عن الإسقاط وبالتّالي المعرفة لديه لا تستقر.

كما نشير إلى نقيطات حسّاسّة تستدعينا إلى ذكرها بالتّدرج:

-البعد عن المبالغة في دمج الألوان.

-البعد عن الرّماديّة لأنّها تبعث على الإحباط والاكتئاب.

-الإكثار من التّلاوين الحارّة التّي تثير نفسيّة المتعلّم وتزيد من فرط حركيّته ونشاطه، وكلّما زاد الشّيء عن حدّه انقلب إلى ضدّه.

-الاعتدال مطلوب ومسلك آمن لبناء وزرع مقتضيات آمنة بنفسيّة الطّفل المتعلّم.

-ضرورة تكوين الطّفل وتدريبه على تذوّق الألوان بأنواعها مطلب تعليميّ وقبله إنساني.

محتوى كتاب السّنة الثّانيّة:" كتابي في اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلامية، التّربيّة المدنيّة"

صمّم وفقا لتعديلات المناهج الجديدة-الجيل الثّاني-تماشيّا أيضا مع ما جاء في النّظريّات النّفسيّة واللّغوية والمدارس اللّسانية واللّغويات والأدبيّات الحديثة التّي تحطّ المتعلّم محورا هامّا في بناء تعلّمه فهو الأساس في بناء ما يرغب في تعلّمه بميله الخاصّ وخلقه بنفسه لنفسه والدّليل"سيادة ضمير الأنا" بالمدوّنة أنا التّلميذ في الأيقونات المدرجة بالكتاب، أقرأ، أكتشف، أميّز، أتدرّب...

طالما أنّ الصّورة تعتبر استعراضا ممتع فهي ذات الحسن بألوانها وأشكالها وأحجامها وهي عمليّة لنقل المعرفة ولمحاكاة المعرفة أيضا لواقع من خلاله تمنح فسحة للمتعلّم من أجل ولوج عوالم خاصّة مستثمرا عنصر الخيال والألوان ليسرح فيها متغذيّا على تصوّراته وأحلامه وأمنياته.

أنواع الصّور في الكتاب:

إنّنا بعالم سريع التّغيّر والانتقال من مرحلة إلى أخرى أصبح لا يقاس بزمن إنساني معيّن، ذلك أنّ التّنوع مطلب بشريّ محض والواحد فينا عند تعاطيه لـــ"كتابي في اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، والتّربيّة المدنيّة". يصطدم بالكثير من الصّور على أشكالها، ويتمّ تسخيرها لهدف تعليميّ تعلميّ والاعتماد عليها في تقديم مختلف الموارد والتّعلّمات المتنوّعة وفق نماذج مختلفة لصور مختلفة سنحاول استوضاحها والتّعرّف على أدوارها بداية بـــ:

1/-وظيفة الصّورة الأيقونة:

إنّنا ندرك العالم بحواسنا الخمس وما يسري على إعادة صياغة "المرئيّ" يصلح لإنتاج الخصائص السّمعيّة أو الشّميّة، اللّمسيّة وحتّى التّذوقيّة، وهكذا ترتبط الأيقونة بطبيعة الموضوع المدرك..."[1]

ولعلّ ما استبيناه مقدّما يشيح بنظرنا إلى ثراء الأيقونة وتشبّعها دلاليّا، وتشريح صورة الكتاب يحيلنا لمرّة مغايرة إلى اعتبار الصّور الأيقونة بمثابة مفاتيح يتمّ الاستدلال بها على نوع النّشاط اللّغويّ المستهدف[2].نجد هذا النّوع من الصّور دائما على أقصى يمين الكتاب "كتابي في اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، والتّربيّة المدنيّة" على شكل طفل صغير يرتدي قميصا أزرق أو أخضر بجانب أيقونات الأنشطة اللّغويّة على أحد عشر نمطا، تتماثل مع نوع النّشاط فنراه يستمع في نشاط فهم المنطوق واضعا سماعات أذن وملامحه تدلّ على الاستمتاع بما يسمعه وملاحظ أنّه يجلس وقد وضعت أمامه سبّورة في أيقونة أتأمّل وأتحدّث للإيحاء أنّ فعل التّأمل يلزمه مشاهد وسبّورة وغيره من اللّوازم ونجده من جديد بجانب بعثرة من الحروف والنّجوم في أيقونة أنتج شفويا على احتساب أنّ الإنتاج يبتغي إمطارا في الأفكار والكلمات...وهكذا.

[1]-يخلف فايزة:"**سيميائيّات الخطاب والصّورة**"، مقال منشور على النّت بتاريخ:2017/11/06م، على موقع:www.almanhal.com

[2]-محمد حاج هنّي:"**الصّورة في الكتاب المدرسيّ بين تمثيل المبنى وتثبيت المعنى كتاب اللّغة العربيّة السّنة أولى ابتدائيّ نموذجا**"،مرجع سابق، ص185.

فهم المنطوق		أكتشف وأميّز	
أتأمّل وأتحدّث		أحسّن قراءتي	
أركب		أتدرّب على الإنتاج	
أنتج شفويّا		المحفوظة	
أقرأ		أنجز مشروعيّ	
أفهم النّص			

جدول11 يمثل معبرات الصورة الأيقونة

2- وظيفة الصّورة التّوضيحيّة:

في أبسط ما يمكننا القول عنها أنّها نوع من الصّور الخدومة المبسّطة للمحتوى؛ والّتي نجدها أينما حللنا في طيّات الكتاب، وهي صور تستدعي تفسير مضمونها ومحتواها وتسخير مكنونات المتعلّم لقراءتها وحلحلة مضمونها وفكفكة مخبوءاتها، وعلى حسب تقديرنا فهي تتماشى مع نشاط فهم المنطوق والتّعبير وفهم المكتوب وإدماج المكتسبات الكتابيّة في إنجاز المشروع بشكل مكثّف.

الصّور التّوضيحيّة المنتقاة من المدوّنة تأتي كالآتي:

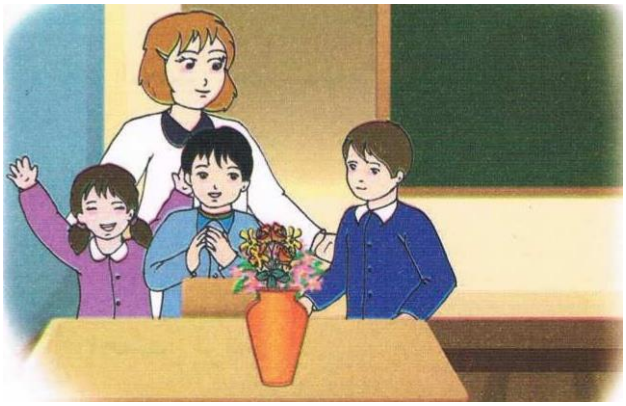


-الصّورة الأولى المنتقاة من المدوّنة صفحة 21:

صورة تشكليّة موظّفة لإيضاح الحياة المدرسيّة.



-الصّورة الثّانيّة المنتقاة من المدوّنة صفحة 21.صورة تشكليّة موظّفة للإيضاح شكلها مماثل لشكل القسم والتّلاميذ والمعلّمة التّي تخصّه.



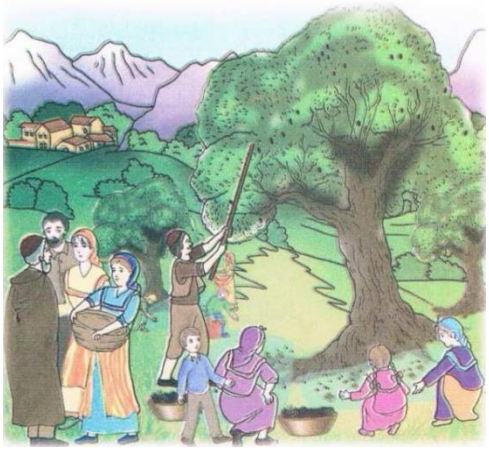
-الصّورة الثّالثة المنتقاة من المدوّنة صفحة 23.صورة إيضاحية للأجواء المعاشة داخل القسم وأهمّ المعاملات المتبادلة داخله.



-الصّورة الرّابعة المنتقاة من المدوّنة صفحة 28.صورة فوتوغرافيّة إيضاحية لمدرسة ابن تومرت. مرفوقة ببطاقة تعريفيّة ينجزها التّلاميذ كمشروع.

3-وظيفة الصّورة الشّارحة:

وهي الصّورة المتّصفة بأنّها مفسّرة لمضمون ما جاء فيها مكمّلة لمشهدها ومحتواها والتّي تسعى لجذب الذّات المتعلّمة ودفعها إلى التّعليق عن مضمونها ومجرياتها تحلّ في الكتاب مثلا: في المواضيع ذات الصّلة بالعادات والتّقاليد والعبادات والسّلوكيّات...



كما في نموذج **الصّورة المنتقاة من المدوّنة صفحة 57.**

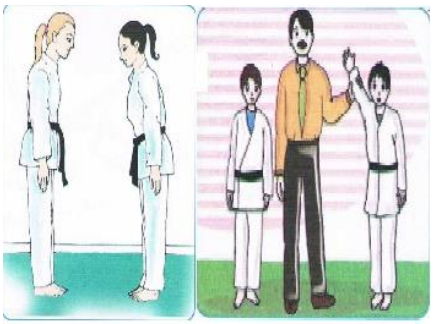
-فالصّورة هنا وإن كانت غير ناطقة إلاّ أنّها تلوح في الأفق بنبذة عن نفسها وشرحا وافيّا شافيا للباصر والمشاهد لها. وكأنّها تشرح بدون قيود أو قوانين أو كلمات حتّى عن كيفيّة جنيّ الزّيتون.

4-وظيفة الصّورة التّعبيريّة:

وهي من نوعيّة الصّور المؤثّرة نفسيّا تستخدم في محتويات تؤدّي بالمشاهد إلى الإفراج عن مكنوناته من مشاعر وأحاسيس وفكارات...دون قيود، والتّعبيريّة ثورة فنيّة غايتها إطلاق حريّة التّعبير الفنيّ باختيار الأشكال الملائمة كوسيلة لهذا التّعبير، وذلك بالارتكاز على الحقيقة والموضوع[1].

[1]-طارق مراد:"**مدارس فنون الرّسم في العالم مع أشهر الرّسامين وأعمالهم التّعبيريّة، الواقعيّة، الكلاسيكيّة، الانطباعيّة، الرّومانسيّة، الوحشيّة، التّكعيبيّة، المستقبليّة، السّوراليّة، التّجريديّة، الرّمزيّة، التّنقيطيّة**"، دار الرّاتب الجامعيّة، لبنان، د.ت، د.ط، ص11.

فالصّور التّعبيريّة نجدها بكثرة فيما يسمّى بالتّعبير الشّفوي والإنتاج الشّفويّ، فمثلا المقطع الرّابع: الرّياضة والتّسليّة



الصّورتان صفحة 72 و73في أيقونة "أتأمل وأتحدّث"و"أنتج شفويّا".الصّورتين فيهما مدعاة للتّعبير والبوح.

5-وظيفة الصّورة الإنجازية:

الانجاز عند الأفراد في عمومه، يقتضي حافزا ودافعا ورغبة ما ومع كثرة التّدريب والممارسة يصبح الانجاز فعل ذا مقدرة وكفاءة.

-فالصّورة الانجازيّة هي الصّورة صاحبة الإجراء والأداء المرضيّ عنه، ولإثراء ما تقدّم أكثر عن الصّورة الانجازيّة نقول: " هي ما تؤدّيه الصّورة من معنى إضافيّ يكمن خلف المعنى الأصليّ، له فعل تأثيريّ ويمثّل الأثر الواقعيّ للفعل البصريّ على المشاهد.كأن يكون إقناعا أو تخويفا أو جعل شخص ما يقوم أو يدرك شيئا محدّدا عن قصد منه أو عن غير قصد[1]."

وما تقدّم سلفا هو خصائل تتقاطع مع ميزات النّمط التّوجيهيّ وهو النّمط الملازم لنصوص الطّور الأوّل السّنة الأولى والثّانية ابتدائيّ.

ونجد مثل هذه الصّور الانجازيّة في "كتابي في اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، والتّربيّة المدنيّة" السّنة الثّانيّة تدعو إلى الفعل والمماثلة وتعديل السّلوكيّات.كما هو مبيّن في المقطع الخامس: البيئة والطّبيعة **الصّورة المنتقاة من المدوّنة صفحة95**.



الصّورة مدعاة للانجاز والحركة، للتّغيير والتّحضّر، وكذلك صور "أنجز مشروعيّ بالكتاب".

[1]-**الأفعال اللّغويّة**، موقع ويكيبيديا، بتصرّف، الرّابط:http://ar.m.wikipedia.org

6/-وظيفة الصّورة التّعيينيّة:

بداية نطرح مفارقة مثيرة معرفيّا، يعدّ الكلام إلى جانب الإيماءات والنّظرة إحدى الوسائل التّي يستعملها الإنسان للخروج من نفسه واحتضان العالم الخارجيّ. لذلك اعتاد النّاس منذ القدم التّمييز بين شكلين من أشكال الاتّصال: لقدّ ميّزوا بين الفعل الذّي يأتي عبره الإنسان إلى الأشياء، وبين ذلك الذّي يقرّبه من نظرائه فنحن نستعمل الكلمات من أجل تعيين الأشياء ومن أجل التّواصل في الوقت ذاته.[1]

إسقاطا على ما تقدّم نزعم أنّ توظيف الصّورة التّعيينيّة في الكتاب الهدف منه استدعاء الكلمات للتّعبير عن محتويات الصّورة بمسمّياتها فالصّورة بها حمولة ما معيّنة بإطارها وبكينونتها وبألوانها إلاّ أنّها تحتاج إلى من يفهمها لتحقيق الافهاميّة والتّواصل.

الصّورة + محمول معيّن= تعبير + توصيل وتبليغ

ونجد نوعيّة هذه الصّورة في "كتابي في اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، والتّربيّة المدنيّة"للسّنة الثّانية دائما.(ولو أنّها صور تتداخل مع بقيّة الصّور التّي تطرّقنا إليها).

الصّورة المنتقاة من المدوّنة صفحة101:



-المشهد به شخصيّات: أب، وابنه.

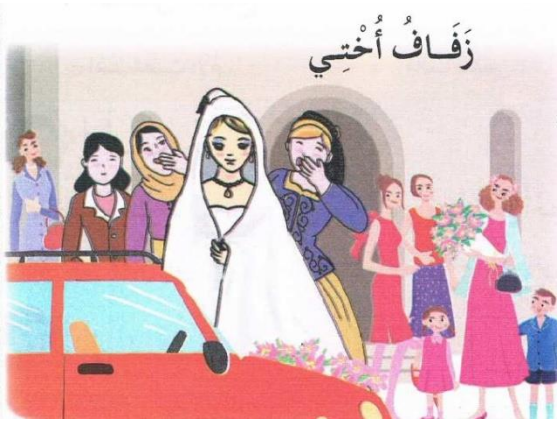
-المشهد به نافذة وطاولة للدّلالة على وجوده بالبيت.

-المشهد به ورقة بيد الأب –محمول معيّن-

-حالة الشّخصيّتان: متقابلتان تنّمان عن أنّ هناك حوارا يدور بينهما، وباستعانة صغيرة بالعنوان نتمثّل المشهد.

[1]-هارون كيبيدي فارغا:"**ماهيّة النّص**"، تر:سعيد بنكراد، مقال منشور على النّت بتاريخ:04 نوفمبر2019م، على الرّابط:www.mana.net

إذا الصّورة تمّ تعيين موضوعها ومحتواها؛ بقى على المتعلّم التّعبير عنها بالكلمات بمساعدة وتوجيه من معلّمه مطبّقا معه في كلّ انتكاسة تغذيّة راجعة آنيّة لتوصيله إلى تملّك الموضوع وتحقيق الافهاميّة.



قراءة في صورة منتقاة من المدوّنة صفحة 32في"كتابي في اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلاميّة، والتّربيّة المدنيّة" للسّنة الثّانيّة:

1/-نموذج عن قراءة صورة أيقونة "أقرأ" ــ زفاف أختي ــ من المقطع الثّاني"العائلة"ص32:[1]

ــ **نوع الصّورة**:رسمة.

ــ **عناصرها التّصويريّة الخارجيّة:**

ــ **الموضوع العام**:زفّ أخت سلمى عروسا، وحضور موكب العرس.

ــ **الأشخاص**:الأمّ، سلمى، العروس، النّسوة، الضّيوف،الكلّ يرتدي ثياب العرس ومتأنّق بآخر صيحات المودة، أنظارهم متوجهة نحو العروس.

ــ **الطّبيعة**: كان مشهدا جميلا أمام بيت سلمى.

ــ **النّص** :يعبّر عن الصّورة

ــ **عناصرها التّصويريّة الخارجيّة.**

ــ **الإطار**: مستطيل الشّكل،ترتسم فيه معالم الصّورة وتشكل مشهدا متكاملا.

ــ **الأبعاد**: في مقدّمة الصّورة البعد الأوسط والأقرب؛تأخذ العروس المساحة الأكبر، بينما في البعد الخلفي هناك مجموعة من الفتيات.

[1] – ينظر:"**كتابي في اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية**"،الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة،الجزائر، السّداسي الثّاني2016 م،ط1،ص32.

ـــ **الألوان:** ممتزجة مع بعضها حارة وباردة، وغامقة تارة وفاتحة أخرى في توزيع متناسق ومنسجم.

ـــ **الخطوط**:عموديّة وأفقيّة.

ـــ **الإضاءة**: مناسبة وطبيعيّة.

ـــ **زاوية الرؤية**: أفقيّة.[1]

مع العلم أنّه يكتفي تلميذ السّنة الثّانية على التّعرف على العناصر السّطحية التّي تشكل له المفهوم الذّي يكون بإمكانه هضمه واستيعاب فحوى الرّسالة من توظيف الصّورة الماثلة أمامه في نصّ القراءة

2-تحليل معمّق لنفس الصّورة ص32:

-المرسل لهذه الصّورة: صانع هذا المحتوى والذّي قام بنشره وتوزيعه هو جهة رسميّة حكوميّة "وزارة التّربيّة الوطنيّة".

يصنع هذا المحتوى بالجزائر بالضّبط بالدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة ويتمّ بثّه من هناك.

الصّانع: صاحب جنسيّة جزائريّة، ينتمي إلى العالم العربي الإسلامي.

اللّغة: عربيّة فصحى.

من أهدافه: تنميّة الأفراد وإصلاح المجتمعات، يحمل قيما معلن عنها ومعايير واضحة، وهو من النّوع الخبير والمطّلع على الوثائق الرّسميّة ومتخصّص بمجاله، يتمتّع بالأمانة والعدالة والمصداقيّة، وثقتنا به وبالتّغيير والتّنمية كبيرة.

-الرّسالة(الصّورة):

الصّورة تعبّر عن حدث اجتماعيّ يعبّر عن الدّوام والاستقرار بهدف تكوين أسرة، وهو ما جاء حسبما تقتضيه الطّبيعة الإنسانية.وتحمل الصّورة معلومات وأفكار عن الزّواج وتوجهات

[1] - جان عبد اللّه توما، "**التّعلّم والتّعليم مدارس وطرائق**"، المؤسّسة الحديثة للكتاب، لبنان،2014م، ط1،ص 62، 63.

الأفراد عند الاحتفال بمثل هذه المناسبة، ويمكن عيش هذه التّجربة بواقع التّلميذ...كلّ شخص مؤهل لتكوين أسرة بالعائلة يقوم بعيش نفس التّفاصيل المعروضة.

مصدر هذه الأفكار المحمولة بالصّورة تعاليم الدّين الإسلاميّ الحنيف والسّنة النبويّة والعادات والتّقاليد، هذا المحتوى لا يتعارض مع قيم المجتمع بتاتا؛ وإنما يعتبر أساس بناء المجتمع ذاته غير حامل لأيّ نوع من الادّعاءات أو لمزاعم ذاتيّة.

عرضت الرّسالة من باب أنّ: العائلة هي مفهوم يعبّر عن مجموعة أفراد تجمع بينهم روابط القرابة وتجمعهم صلة الرّحم، وغالبا تكون بينهم علاقات مبنيّة على التّآخي والاحترام، التآلف والتّضامن والمحبّة ...تجمعهم مناسبات عديدة تحملهم على عيش لحظات فرح وسرور وتبادل التّهانيّ.

وبهذا نستطيع القول بأنّ هذا المحتوى شامل من حيث وجهات النّظر واجتماع الآراء على عيش هذه المناسبة بعيدا عن التّحيّز أو التّحامل في الرّسالة، لا يوجد مضامين مضمرة وغير ظاهرة في هذه الصّورة وتبعد كلّ البعد عن التّضليل.

تمّ تغييب الجانب الرّوحي واستبعاده فلم يظهر في الصّورة بتاتا –كان مفهوما عميقا–هذا المضمون لم يتمّ عرضه كدعاية وإنّما هو اعتقاد راسخ بالذّات المتعلّمة.

إنّ الشّكل والسّطح الظّاهريّ المشكّل لمحتوى الصّورة معبّر جدا ووظيفيّ.

الوسيلة:

الوسيلة المنتقاة للعرض هنا هي: الصّورة قد حملت مضمون ومحتوى العنوان"زفاف أختي"، فالصّورة المدرجة:

–ذات حجم قريب جدا من حيث زاوية رسمها.

–ساطعة من حيث إضاءتها وألوانها.

–ألوانها متنوّعة ومتعدّدة تستوفي المطلوب.

-للصّورة دور في التّأثير على المحتوى من ناحية جعله مرنا ذلك أنّ أوّل ما يتفاعل معه ويتعاطاه المتعلّم هو الصّورة فمستوى جاذبيّتها وتقنياتها وإبهارها يدعو للتّعرّض لمحتوياتها بغضّ النّظر عن جودتها.

المستقبل:

الجمهور المستهدف لهذه الرسالة "الصّورة" تلامذة الطور الأول بالضّبط السّنة الثّانية ابتدائي(وقد تعني أيضا الجمهور المحيط بالمتعلّم من معلّم، مدير، مفتش، أب، أمّ، أخ...).لأنّهم عملاء تربويّين يشاركون في تنميّة هذا الطّفل وتطوير إمكاناته، و لم يصنع في الأصل لجمهور آخر، توجه هذه الرّسالة للتّلامذة لهدف وغاية مرتسمة ألا وهي تعليم الطّفل أنّ سنّة الحياة تكمن في عقد القران، وإنجاب أطفال صالحين وتنشئتهم تنشئة سليمة.

وقد توجّه هذه الرّسالة "الصّورة" إلى جماهير أخرى وهي:

الجماهير العلميّة، وكتّاب، وأدباء، ونقّاد وخاصّة المؤتمرات وأصحاب الدّراسات العليا والتّعليم العالي بهدف التّطوير وإيجاد النّواقص واقتراح الحلول لمعالجتها وتطبيبها.

-إن كنتُ من الجمهور المستهدف في التّفاعل مع هذه الصّورة فهذا يخلّف بي تبعات أخلاقيّة ومعرفيّة بحكم أنّ خبرتي بالحياة أعلى بدرجة من خبرة تلميذ السّنة الثّانيّة ابتدائيّ، وأيّ شخص قد يصطدم بهذه الصّورة فإنّها ستؤثر به ولو بشكل نسبيّ.

النّتيجة: الأثر، ردّ الفعل، بأيّ تأثير:

الأثر الذي رسخ لدينا من الصّورة أنّ الزّفاف هو احتفال بمناسبة اجتماعيّة تكون موجودة بأيّ عائلة...وأنّ الأخت وان طالت البقاء فهي مغادرة عن بيت العائلة الذّي ترعرعت فيه، إلى بناء عائلة خاصّة بها.

قد يختلف فهم غيرنا عمّا فهمناه نحن من المحتوى وهذه سنّة أخرى في الخلق الاختلاف والتّفاوت بين الأفراد، استفدنا من هذه الإرسالية (الصّورة) في زيادة المعرفة وتدعيم الرّأي وتوضيح بعض النّقاط الهامّة.

دفعتني هذه الرّسالة إلى استخلاص بسيط على قضيّة "زفاف أختي"ألا وهي أنّ العائلة كتر وهي استثمار كوني وإنساني.

تعامل تلميذ السّنة الثّانيّة ابتدائيّ مع هذه الصّورة لا يشتّت انتباهه بل سينفعل ويتفاعل بطريقه جدّ ايجابيّة ويتزايد نشاطه بمجرّد احتكاكه بها.

وفي الأخير نقول أنّ هذه التّعاملات الإنسانية هي واحدة من التّصرّفات التّي تحفظ البقاء على وجه هذه البسيطة.

وإنّ إحياء مثل هذه المناسبات وعيشها مع أبنائنا وأطفالنا، وإخوتنا وأخواتنا مرتسم في الذّاكرة البشريّة بالفطرة وتكريسها تعليميّا يحافظ على استمراريّتها.

إيجابيّات الصّورة التّعليميّة:

-الصّورة ماهرة في دفع التّخاطب البيداغوجيّ إلى أن يكون فنّا خالصا.

-الصّورة تسخّر الحواس لفعل التّعلّم الحقّ.

-الصّورة التّعليميّة التّعلّميّة فكارة راسخة وايديولوجيّات مكرّسة وعميل يحمل صيغة الدّيمومة، حاملة للإرث الماضيّ والحاضر وتمهّد لما هو قادم.

-الصّورة محفّز عقليّ ناجح، وتعدّ مغريّة من النّاحية النّفسيّة لطفل(6-7سنوات).

-تستطيع الصّورة القضاء على الفروقات الفرديّة والاجتماعيّة، أو خلقها.

-تحيل الصّورة على فعل القول وفعل الانجاز معا.

-تعمل الصّورة كوسيط للتمازج المعرفيّ بينها وبين النّص.

-الصّورة تذلّل النّص وتفك مفاتيحه في غالبيّتها.

-الصّورة كواجهة للسّطح لا يستطيع المتعلّم ولا المعلّم تجاوزها لحملها طاقة رهيبة ومتينة قادرة على التّرسيخ والتّثبيت.

-محاكاة الصّورة للواقع جعلها وسيلة إقناعيه خالصة ومؤديّة فذّة.

-الصّورة رفيق مميّز ومخلص للمتعلّم في كتابه المدرسيّ توصله تدريجيّا إلى الأمان التّعليميّ.

-الصّورة ونيسة للمتعلّم تجذبه وتثير حماسه وتلفت نظره وتزرع ما تريد به، إذا ما وجّهها المعلّم توجيها هادفا.

-تستطيع الصّورة تقويم وتعديل وتهذيب السّلوك وزرع القيّم .

-الصّورة تهزّ الإدراك، وتعزّز الفهم الكفء وتنشّط الذّاكرة وتحارب النسيان.

-الصّورة التّعليميّة التّعلّميّة تبعث في المتعلّم شعورا ايجابيّا وتنمّي لديه الذّوق الفنّي.

-الصّورة تمثّل سلاحا بيد المعلّم تساعده على بلوغ أهدافه المسطّرة بأقل جهد وبزمن قياسيّ.

-تلعب الصّورة التّعليميّة دور الحامي للهويّة الوطنيّة ومقوّمات الصّورة الوطنيّة، تنمّي روح الانتماء، المسؤوليّة الافتخار.

-للصّورة التّعليميّة التّعلّميّة نزعة تثقيفيّة محضة.

-قد تكون الصّورة التّعليميّة التّعلميّة أداة للتّسليّة والتّرفيه والتّرويح والتّعلم بذات الوقت على المتعلّم يستثمرها المعلّم في استراتيجيّة التّعليم باللّعب.

-الصّورة تسهم في تسهيل عمليّة التّقويم، وتعمل على تطبيق حقيقيّ وصحيح للتّغذيّة الراجعة.

-الصّورة وسيط تعليميّ تعلّمي وظاهرة بصريّة.

سلبيّات الصّورة التّعليميّة:

الصّورة منتقاة من:

المقطع: السّادس.

المعنون: بالتّغذيّة والصّحة.

الصّورة من ميدان فهم المكتوب نصّ الجزئيّة الأولى:

عنوان النّص:فطور الصّباح ص116.



من حيث معيار الكفاءة:

-**المعارف والحقائق التّي تنقلها الصّورة:** غير عمليّة العنوان لا يتناسب مع الصّورة وهناك تلامذة سيبحثون بشغف على ملامح المائدة التّي أعدّتها الأمّ ولن يجدوها.

-**المفاهيم والقوانين:**الأرضيّة صفراء وواقع التّلميذ تكون فيه الأرضية مغايرة تماما.

علي يمشي على الأرض حافيا وهو سلوك سلبي وغير مقبول.

الأداء والاستجابة للمحتوى: الاستجابة رديئة ومنعدمة لأنه لا وجود للمطبخ ولا للطعام حسب ما جاء في النّص والعنوان.

-**جعل المتعلم متكافئ مع المعرفة:** التّلميذ غير متكافئ مع المعرفة لأنّ الصّورة غير معبّرة.

-**الصّورة والثّراء المعرفي:** يظهر أنّ الصّورة عقيم لا تغني في شيء.

بناء الشخصية المتوازنة والمتكافئة والمتعادلة: خبز، حليب، عصير، فاكهة أغلب هذه العناصر قد تكون منعدمة وقد يفتقد وجودها التّلميذ البسيط على إفطاره فقد يكتفي بفنجان قهوة وقطعة خبز وهو ذاك ما قد يهزّ من نفسيته ويجعله محبطا.

من حيث معيار الوضوح:

-**اللّون:** لون الأرضية غير حقيقي بالنسبة إلى المتعلّم، طغيان الألوان القاتمة الدّاكنة.

– **الشّكل:** شكل الوجه تظهر عليه علامات الحزن وهي بادية على ملامحه، وكأنّه يتململ وهي نقطة قد تطفو بعقل تلميذ السنة الثّانية ابتدائي.

– **البعد:** اتجاه الأم نحو ولدها بزاوية نظر غير متناسقة فعلي موجود باتجاه وبعد مغاير تماما وكأنّه لا يعير لكلامها أهمية.

بعد العنوان عن الصّورة فلا وجود لمائدة الفطور ولا وجود للمطبخ.

– **الحجم**: حجم الصّورة في الصّفحة صغير ومحصور في شكل مستطيل محدود مقارنة بالنّص والفراغ الموجود بالصّفحة

من حيث معيار الدّقة:

–**دلالة الصّورة**: منعدمة وان وجدت فإنّها ذات نمط مكرّر فالمتعلّم على علم مسبق بمحتوياتها فسيحاول تحاشيها وتجاوزها.

ارتباطها بالعنوان(الوضعية التّعلميّة):مغيّب بطريقة واضحة.

ارتباطها بالنّص اللّغوي: ناقص.

الإتقان: نسبي هناك إغفال واضح لعناصر مهمّة.

التأهّل للمرحلة القادمة: غير مفعّل لأنّ المتعلّم لم يستمتع ولم يتدبّر وإنّما سيمر على الصّورة مرور الكرام.

القصديّة: مرتسمة الحدود واضحة المعالم لكنّها غير فعّالة.

ارتباطها بواقع التّلميذ ومحيطه المعاش: واضح بطريقة تبعث على الكآبة مبالغ فيها.

من حيث معيار الملائمة لسن المتعلّم:

الصّورة: تناسب إمكانات المتعلّم العمريّة لكنّها لا تحمل جديد.

الوجدانيّة: غير محترمة من حيث مكوّنات فطور الصّباح الذّي يبدو كحلم لدى فئة من التّلامذة.

العقلية: الوقوف عند المشهد المعروف مسبقا إذا لم يعمل التّلميذ فكره ولم يتعب في بناء تعلّماته.

الأخلاقية: إدراج القيمة الأخلاقيّة غير وظيفيّ.

الرّوحية: انعدام الشّواهد والسّندات من القرآن الكريم والسّنة النبويّة.

الجسدية: الصّورة لم توضّح بدقّة أهميّة فطور الصّباح للجسم.

الصّورة لا تحفّز على استكشاف الطّاقة التّعبيريّة الكامنة بالتّلميذ ولا تعزّزها

الصّورة لا تدفع المتعلّم على محاكاة ما تعلّمه لأنّها لم تؤثر به كما يجب.

من حيث معيار التّعدد والتّنوع:

تقبّل قيمة ما عن غيرها: لا تحمل الصّورة قيمة فهي مهملة وان وجدت فهي معروفة مسبقا لدىالمتعلّم.

إرساء الاعتقاد الراسخ بالقيم: غير معتنى به بصريّا.

احتواءها على عنصر الخيال: تكرّس الرّتابة والرّوتين الذّي يعيشه بشكل يومي وبالتّالي ستدفعه إلى الملل والبعد عن الانجاز والاداء.

انفتاح الصّورة: الصّورة ليس لها بنية عميقة ولا تتقبّل مختلف التّأويلات فهي أحاديّة المعنى ولا تتقبّل قراءات جديدة.

قدرة الصّورة على الإتيان بالجديد: منعدمة وغير معتنى بها بصريّا ولا تدعو إلى الابتكار لأنّ بها نمطيّة مكرّسة.

من حيث معيار الوظيفية:

لا تجذب الانتباه.

لا ترتفع من مستوى التّركيز.

فهم واستيعاب الموضوع من خلالها ناقص.

تحفيز المتعلّم على الاستجابة: من خلال الصّورة التّلميذ له استجابة ضعيفة.

الرّغبة في الاستجابة: هذه النّقطة بالذّات لا توفرّها الصّورة المرفقة.

الرّضى عن الاستجابة التّعلمّية :غير موجود.

الصّورة غير قادرة على تكوين المتعلّم وتحسين مواقفه ومعلوماته وقدراته وعاجزة عن بعث النّشاط والحيويّة به.

القيمية السّلوكيّة والأخلاقيّة: جاءت في آخر النّص كخاتمة وهذا ما يجعها غير محكمة من حيث البناء و لم يتمّ التركيز عليها أكثر بالحجج.

من حيث الإخراج الفنيّ:

تنظيم عناصر الصّورة:يحدث بعثرة بعقل المتعلّم.

التّنسيق:نسبيّ زاوية وقوف الابن والأمّ مختلفتان.

التّصميم المحكم:من حيث التّصميم لا تريح المشاهد وإنّما تجعله يتساءل عن وجود المائدة الممتلئة بفطور الصّباح !

تكامل العناصر الفنية:غير متقن.

حجم العمل الفنيّ:جاءت في شكل مستطيل محصور الأبعاد محدود الأفق.

زاوية التّصوير:غير نظاميّة من حيث توزيع العناصر ورسم الأشكال.

الإثارة والجاذبية:من قليلة إلى منعدمة حيث ألوان الصّورة تدعو إلى إشاحة النّظر إلى ما هو ملفت أكثر.

الإضاءة:ظلاليّة نوعا ما.

أزياء شخصيات الصّورة:عاديّةجدّا لا يوجد بها إبداع أو ابتكار.

تكامل الشّكل العام: العنوان، الحروف والكلمات والصّور:ما هو مكتوب في النّصّ لا تعبّر عنه الصّورة 100% وإدراج هذه الصّورة أهمل الجزء الأهمّ.

ملخص ما تقدّم:

الصّورة التّعليميّة التّعلميّة في كتاب السّنة الثّانيّة:

تميل إلى السّهولة واليسر والبساطة، وتحاول جاهدة البعد عن الصّعوبة والتّأزم والتّعقيد رغم أنّها لم تسلم من الوقوع في الخطأ، فقد شابتها بعض الانتكاسات البسيطة القابلة للتّعديل.لكنّها وسيط لا يستغنى عنه في الكتاب التّعليميّ وحتّى بالنّسبة للمعلّمين في آداءاتهم التّعليميّة.

الصّور المدرجة بالكتاب لها مميّزات لطيفة تسعى لغايات نفعيّة أصلها تعليميّ تعلّمي تربويّ محض يمكن توظيف الصّورة في حصّة المعالجة البيداغوجيّة لمختلف الثّغرات التّعلميّة والتّعليميّة دون مشاكل وبطريقة مريحة.

تسهم الصّورة التّعليميّة التّعلّميّة في القضاء على الفوارق الفرديّة وحالات صعوبات التّعلّم المتعسّرة أيضا.

أمّا ثّانيا: استثمرنا بها بعض أدوات البحث قمنا فيها بالتّفاعل مع الصّورة، الكتاب المدرسيّ، وتوفير استبانة وحتّى عقد حوارات مع أصحاب الميدان من معلّمين ومفتّشين ومدراء.

01-المشاهدة العينيّة: لدرس تستثمر فيه الصّورة كوسيلة إيضاحيّة بدرس الإنتاج الشّفوي.

02-الاستبانة: أداة مهمّة في البحث العلميّ تتمثّل في مجموعة من الأسئلة، حول موضوع **"الوظيفة البيداغوجيّة للصّورة في العمليّة التّعلّميّة التّعليميّة السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائيّ أنموذجا"** استهدفنا من خلالها فئة المعلّمين للإجابة عنها، وقد تكون قريبة إلى سبر آراء المعلّمين للتّعبير عن آرائهم ورؤاهم، بغية بلوغ نتائج واستخلاصات سطّرتها الباحثة.

03-المقابلة:تمّت مع معلميّ السّنة الثّانية من خلال تبادل الخبرات والأفكار حول موضوعنا.

04-الكتاب المدرسيّ: تمثّل في مدوّنة "كتابي في اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلامية، التّربية المدنيّة"، وهو ماقمنا بدراسة مضامينه وصوره وتناولنا مختلف أجزائه بالتّحليل.

أمّا الدّراسة الثّالثة: حاولت الطّالبة درجها كإضافة للبحث من خلال تفقد رؤى وفكارات كتّاب، ومؤلفيّن، ودكاترة من ميدان التّعليم الأساسيّ والعالي كلّ الشّرائح التّي اصطدمت بالصّورة البيداغوجية كدعامة تربويّة.

الشّهادات: (مدرجة في الملاحق):

وجاءت مرتّبة على النّحو الآتي:

أ/د- والبروفيسور عميش عبد القادر. (له مؤلفات تناولت الصّورة بالدّراسة)

أ/د- عمر عتيق.

أ/د-محمد حمراس.(مفتش تربية وطني سابقا)

أ/د- إسماعيل زغودة.

أ/د-محمد حمداني.(مفتّش تربوي سابقا).

أ/د-محمدحميدي.(مفتّش وطني).

أستاذة التّعليم الابتدائيّ: مصطفى مليكة.

لا يكاد يستغني أيّ بحث نظريّ عن نظيره التّطبيقيّ، وفاعليّة الدّراسات الميدانيّة مقياس حقيقيّ إشهاديّ يختبر لنا صدق مقترحاتنا وبحثنا بالنّظريات المختلفة وهو ما يحيلنا نحو حصد نتائج صادقة وثابتة.

لذلك قد شكّلت الدّراسة التّطبيقيّة مرحلة أخيرة حاسمة في سعينا إلى إسقاط النّتائج المجرّدة على الواقع تفعيلا لها، وفي محاولة للتّنقيب عن كلّ ما هو جديد في "القطب التّعليميّ" ولا يقتصر التّفتيش عن خلق أفكار جديدة وبثّ رؤى فاعلة فقط وإنّما يعزى كلّ ذلك إلى تعزيز العمليّة التّعليميّة التّعلميّة من حيث إثرائها أدائيّا كونها من ناحية وظيفيّتها تعتمد على الإجراء الفاعل بلبّ الوضعيّات التّعليميّة وتعلّميّاتها، فمساءلتنا للواقع التّعليميّ بالاحتكاك بعملائه والتّابعين للتّربويّات بصفة عامّة غاية استثمرنا جلّ إمكاناتنا الماديّة والمعنوية لتحقيقها وتفعيلها وتطوير سبل التّواصل الحقّ بها، منتهجين في ذلك مراحل البحث العلمي الميداني؛ محترمين القواعد المنهجيّة المتّبعة في مثل هذه البحوث والتّي سنذكرها بالتّرتيب الآتي:

1- فرضيات الدراسة:

وذلك من منطلق فرضيات تم بنائها على أساس إشكالات البحث وهي مرتبةكالآتي:

- طبيعة التّكوين بالصّورة يهمّ في اكساب المعلّم معارف ومهارات وخبرات تعليميّة تمكنه من أداء مهنة التّعليم.

- تحضير وصورنة وتنفيذ معلّم الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائيّ لوضعيّته التّعليميّة التّعلميّة يتوافق مع خطّة وأسلوب التّدريس لديه بما يتوافق وحقل البصريّات التّعليميّة بالمقاربة بالكفاءات والمعرفة البنائيّة.

- المرامي المبتغاة والمطلوبة من الصّورة التّعليميّة التّعلميّة ذات توجه وظيفيّ تكويني تعلّمي.

2- أهداف الدراسة :

ومن **الأهداف** المُتوخاة في بحثنا هذا والتي نَرومُ إليها هي :

1- ضبط واجهة الصّورة التّعلميّة التّعليميّة ووظيفتها بيداغوجيّا.

2-التّركيز على مقدرة الصّورة من الإفادة تعليميّا ومن توافقها مع الأجرأة الصّفّية للبرنامج والمناهج التعلّيمية الحديثة، ولما كانت الصّورة المتمأسسة على حضور اللّغة وتوظيفها المربط الذّي تحصّل به الكفاءات اللّغويّة والتّعبيريّة وهو ما أسلفنا ذكره في الفصول المتقدّمة فالصّورة تمثل الخطاب البصري الذّي يرجى الولوج إليه تحقيق التّشبع المعرفيّ وبلوغ الذّات الباصرة حاجتها التّذوقيّة الجماليّة.

3- التماس تطابق فروع وجوانب المستويات النّظريّة والتطبيقيّة على ماهو مقدّم وثابت في البحث ومستخلصاته.

4- تتبّع تمظهرات الصّورة البيداغوجيّة ووظيفيّتها في العمليّة التعليميّة التّعلميّة، ومرافقة جهد المعلّم المبذول في انتهاج سبل نظامية تربويّة في خلق موائمة تعليميّة بصريّة مسموعة وبصريّة مكتوبة وبصريّة معبّر عنها تحقيقا لوضعيّات تعلّم منتقاة.

5- التوقّف عند الصّعوبات والعوائق التّي تواجه المعلّمين في خلق نمذجة قرائيّة موحدّة للصّورة البيداغوجيّة، المرتبطة بالتّعليم والتّعلّم، وهو ما لمحنا أنّه فتح إغاضة ابستيمولوجيّة.

وحتى تصل الدّراسة إلى بلوغ ما خطّطت له أحالنا البحث إلى طرح مفترضات كسبل إجرائيّة لبلوغ ما نصبوا إليه.

وفي محاولة منّا التّعرف على الجوّ البيداغوجيّ التّعليميّ التّعلّمي وبعد اطلاعنا على الحقيبة البيداغوجيّة للمعلّم المتمثّلة في المنهاج ودليل السّنة الثّانيّة ابتدائيّ والبرنامج المقرّر له والمدوّنة المتمثّلة في كتابي للسّنة الثّانية ابتدائيّ ومختلف التّعليمات والوثائق المدرسيّة وحتّى تمكّننا من حضور ندوات

تكوينيّة تمس هذا الطّور الحسّاس فطرحنا انشغالاتنا هناك تمّت الإبانة على بعض النّقاط الغامضة واستبيحت الفرص في الاطلاع حتّى على الموقف التّعليميّ التّفاعلي داخل الصّف مع صورة في حصص التّعبير الشّفهي والإنتاج الشفهي وفهم المكتوب وذلك كلّه كان حرصا منّا على أخذ زبدة ما عايشناه وبلورة آراء متنوّعة في بناء الاستبيان.

حيث أنّ الثّابت بعد عمليّة بناء الاستبانة هو تفريقها على جمهور العيّنة المستهدفة معلميّ السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائيّ، وبطبيعة الحال الاستبانة احتوت على نتفة من الأسئلة كلّ سؤال ربطناه بمغاليق بحثية تخص إشكالية تمّ طرحها في ثنايا البحث، ونافلة القول أنّ ما تمّ الإجابة عنه أحيل إلى التّحليل والمعالجة الإحصائية بغية بلورة سبر آراء المربيّن لهذه الفئة العمريّة المتمدرسة.

وقد واجهتنا عدة مطبّات أثناء قيامنا بجولة توزيع الاستبانة خلال العمل الميداني، أهمها :

- معارضة فئة من معلّمي السّنة الثّانيّة الإجابة على الاستبانة، وتحجّجهم بحجج واهية.
- إضاعة عدد لا بأس به من الاستبانات التّي تمّتفريقها .
- ترك أسئلة بدون إجابة عنها وتجاوز التّعليل عن أخرى.

3- منهج الدراسة :

تأسيسا على ما جاء به قدماء المنهج من أدوات ومعايير، وما استند عليه المعاصرون من إضافات معياريّة مفنّدة للقديم مرة أولى ومنطلقة من تمأسساته مرة ثانية فما برز اليوم من مناهج لم يلغ بالكليّة الجامعة ما انطوت عليه دراسات المتقدمين من علماء ومنظريّن وغيرهم.

كما هو معلوم أنّه في مثل هذه الدّراسات يروح الباحث إلى ما يعينه على الإلمام بمنابر بحثه متعمّقا تارة، ومحلّلا أخرى ومستخلصا ثالثة وواصفا لظاهرة لفتت انتباهه، بغية بلوغ حلّ لمشكلته التّي طرحها أوّل الأمر ببحثه.

وقد كان **المنهج الوصفي التّحليليّ***[1] أسلم طريقة وأنسب منهج لهذه الدّراسة ذلك أنّه يدعو إلى: -تحديد هدف الدّراسات اللّغويّة في عمل اللّغة، وليس في تطوّرها.

-اللّغة تنظيم من الإشارات الإنسانية المغايرة ذات سياق خطّي.

-اللّغة المنطوقة والمكتوبة مادّة البحث.

- اللّغة الإنسانية قائمة على نظم لغوية ثنائيّة متقابلة لا تسمح بأيّة نزعة جزئيّة انفصاليّة في دراسة اللّغة.[2]

ممّا تقدّم نستخلص أنّ المنهج الوصفي يقوم على الآتي:

- يتّسم بالمرونة نظرا لإمكانيته توظيف أكثر من أداة عند استخدامه.
- تماشيه السّلس مع الدّراسات الميدانيّة.
- يمكّن الباحث من لملمة البيانات الكميّة بدون إغفال البيانات النّوعيّة الخاصّة ببحثه.
- دفع الباحث إلى الوصف المتمكّن والمناسب والتّحليليّ.
- ضبط متغيّرات الدّراسة وتحديد متطلّباتها.
- مسح الرّأي العام لعيّنة الدّراسة بطريقة واقعيّة.

[1]-إنّ هذا النّهج الوصفي نال الرّيادة في البحوث التّربويّة، لما له من صفة الملاحظة كأداة أساسيّة للبحث "حيث طوّرها ونوّع أساليبها، وأبدع في تطوير تقنياتها، إلى درجة أن أصبح هذا المنهج هو الأكثر استخداما في البحوث الميدانيّة سواء الجامعيّة والأكاديميّة، أو تلك التّي تقوم بها الدّولة للتّعرّف على بعض الظّواهر بغية فهمها لتطوير الوسائل والمناهج وأساليب التّكوين وغيرها، إضافة إلى أنّه المنهج الأصلح للتّعرّف على المواقف والاتّجاهات والآراء" .ويعتمد هذا المنهج في ميدان التّربيّة على: العيّنات، الاستمارة، المقابلة، الرّوائز. صالح بلعيد: **في المناهج اللّغويّة والمنهجيّة**، جامعة مولود معمري، الجزائر، مخبر الممارسات اللّغوية، كليّة الآداب والفنون، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، د.ت، د.ط،62، 63.

[2]- المرجع نفسه، ص59.

والثّابت أنّ المنهج الوصفي التّحليلي الأنسب لهذه الدّراسة باعتباره يتضمن جمع البيانات لعدد كبير من الحالات بقصد تشخيص أوضاعها أو جوانب معينة من تلك الأوضاع دون التّوقف على حالة واحدة.

وتماشيا مع ما تمّ ذكره هذا المنهج يدرس الظّاهرة كما هي عليه، ويفسّرها بإجابات دقيقة بعد أن يساعد على تحليل ما تمّ جمعه من بيانات وترتيبه وبطبيعة الحال بلوغ مرحلة التّعليل على جزئياته وبالتّدريج يصل إلى النّتائج والأنظمة التّي يستباح تعميمها والاستعانة بها للتنبؤ.

وتفسيرا لذلك يأتي الإحصاء على شرح ما قد تمّ بلوغه وبما أن الدّراسة تسعى إلى الوقوف على وظيفة الصّورة البيداغوجيّة في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة وفاعليّتها في صفوف السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي.

وبغرض الخروج بنتائج موثوق بها علميا، استخدمنا الطريقة الإحصائية في بحثنا لكون أنّ الإحصاء هو الأداة والوسيلة الحقيقية التي نعالج بها النّتائج، فقد تمت الاستعانة بالنّسبة المئوية والمتوسط الحسابي مرفقة بدوائر بيانيّة وفق القاعدة الثلاثية وهي كالآتي:

1- النسب المئوية = $\frac{\text{عدد التكرارات} \times 100}{\text{مجموع التكرارات}}$

حيث أنّ : **ع:** تمثل عدد أفراد العينة .

ت : يمثل عدد التكرارات .

س : يمثل النسبة المئوية .

3- 1- 3:أداة الدراسة :

تتمحور السّبل والطرائق والوسائل بالجوانب الإجرائية والتّقنية في عملية البحث العلميّ، إذ تهمّ بالباحث إلى بلوغ درجة من التّنظيم في عملية جمع البيانات عن الظواهر المختلفة التي يشملها البحث.

وفي مثل هذه النّوعية من البحوث ننهل من بعض السّبل، كالمقابلة والاستبانة، واستخدام الاستمارات المتعددة في هذا الشأن .

تعتبر الأداة المستخدمة في جمع البيانات، والوسيلة المنهجية التّي تمكن الباحث من الإلمام بجوانب الظّاهرة والموضوع المراد البحث فيه، وفي هذه الدراسة تمّ استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات من مجتمع البحث.

- **الاستبانة:**[1]وهي سبيل ملنا إليه لمقدرته الهائلة على جمع معلومات حينيّة مستمدة مباشرة من الواقع المدرسيّ في حالتنا، ومن المجتمع المستهدف.

وبالإضافة إلى الاستبانة وقفت شخصيا على عدة حصص مؤدّاة في مختلف ميادين اللّغة العربيّة موظّفة بها الصّورة البيداغوجيّة بالكتاب المدرسيّ أوفي حالة تدعيمها وجهوزيّة المشاهد المرافقة للدّرس بغية الوقوف على اللّغة الموظفة في قراءة وتحليل فحوى الصّورة كسند بصري داخل

[1]-هي عبارة عن سبر آراء الفئة المدروسة لاستكناه محاور الإشكالية المعّدة لذلك الغرض، ومن ثمّ العمل على تحليلها واقتراح البدائل النّوعيّة ذات العلاقة بالموضوع. وأكثر ما تستعمل الاستبانة/الاستبيان في المنهج الوصفيّ للوصول إلى وصف الظّاهرة وصفا حقيقيّا من خلال مجتمع الدّراسة، ومن ثمّ يسهل على الباحث أن يصل إلى تقديم/ اقتراح الحلول الحقيقيّة للظّاهرة المدروسة؛ بعدما مسّ الموضوع في جانبه الواقعيّ (وصف). وإنّ أكثر الدّراسات التّربويّة في وقتنا المعاصر تستعمل(الاستبانة/ الاستبيان) في إنجاز أبحاث تتعلّق بميدان التّربية والتّعليم، وهذا بغرض الوصول إلى تلمّس الصّعوبات التّربويّة، ورفعها إلى من يهمّه الأمر على أساس العمل على تفاديها وكذلك الاستفادة منها في بناء منهاج التّربيّة والتّعليم من جديد...صالح بلعيد:"**في المناهج اللّغويّة والمنهجيّة**"، جامعة مولود معمري، الجزائر، مخبر الممارسات اللّغوية، كليّة الآداب والفنون، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، د.ت، د.ط، ص130، 131.

حجرة الدرس وأيضا ترقب تفاعلات الذّات الباصرة مع الصّورة المعطاة وأحوال وأفعال المعلّم كموجه وخبير لتكون النّظرة أشمل حرصا منّا على عرض وتقديم تحليلات واستخلاصات تستوفي شروط ما قدّمناه في دراستنا سواء النّظريّة أو حتّى الميدانيّة.

وقد قسمت أسئلة الاستبانة إلى قسمين اثنين كانت كمايلي:

– **المعلومات الشّخصية** :وشمل الأسئلة من 1 إلى 5، خصّص هذا القسم الأوّل للتّعرف على الذّات المعلّمة والتّي ستجيب، وذلك من خلال تحديد الجنس، العمر والمؤهل العلمي، والوضعيّة المهنيّة، والأقدميّة في المنصب، وهي معلومات حسّاسة شديدة الأهمية كونها تتمحور حول معرفة المعلّم ومدى تأهيله.

– **القسم الثّاني**: والمعنون ببيانات معرفيّة، شمل الأسئلة من 1 إلى 29، حيث خصص هذا القسم للأسئلة ذات الإجابة المقتصرة على صيغة نعم أو لا، وأخرى مفتوحة تحتاج إجابات معلّلة ومبرّر عنها للتّعرف على مدى استفادة المعلّم من التّكوين البيداغوجي البصري. وتعاملاته مع الكتاب الجديد الموحد واقعيّا وتطبيقيّا وحتّى تتضمّن الأسئلة على أنواع الصّور المستهلكة ومقدرة الصّورة كدعامة بصريّة على بلوغ ما وضعت له وتحقيقها الغاية المدرجة لأجلها.

وأهم الاستراتيجيات المتّبعة من قبل المعلّم المربّي أثناء تقديمه للصّورة التّعليميّة التّعلميّة.

وفي ختام الاستبانة وضعنا سؤالا أردنا به رصد الاختلالات وعوائق التّفاعل مع الصّور التّعليميّة بالنّسبة لمكوّنات المثلث الدّيداكتيكيّ بكليّته التعلّيميّ والتعلّميّ، متبوعاً باقتراحات من أجل الرّفع من مستوى المنظومة التّربويّة والتّعليم والتّعلم بها تقنيّا ولا سيّما في ضوء المقاربات الحديثة.

3– 2 : حدود الدراسة:

تنطوي دقّة المستوى التّحليليّ لمجريات البحث كعامل رئيس ومهم جدا في تمثيل وفرض جانب من الشّفافيّة لما تمّ التّوصل إليه من مستخلصات ونتائج.

والثّابت أنّنا اعتمدنا في هذه الدراسة على جملة من العبارات المناسبة لموضوع البحث وإشكالية الدّراسة، وتمثّلت في الوقوف على تجليّات وظيفة الصّورة التّعليميّة التعلميّة بيداغوجيا عند معلّميّ الطّور الأوّل تحديدا السّنة الثّانيّة ابتدائيّ والتّي لها علاقة مباشرة بأهداف الدّراسة.

وبالتّالي فقد اخترنا عبارات تبعا لطبيعة الموضوع وإشكالية البحث والأهداف المتوخى تحقيقها، فتشكلت مفردات مجال التّحليل.

3- 2 -1 : **مجال الدراسة** : والمتمثل في تحديد المجال الزّماني والمكاني للدّراسة الميدانيّة .

3 -2- 1- 1 :المجال الزّماني :

يمثل المجال الزماني المدّة التي استغرقتها الدّراسة بشقيها النّظري والتّطبيقي، فقد استغرق إنجاز الدّراسة الميدانية تقريبا (03) ثلاثة أشهر .

بعد حصولنا على موافقة مباشرة الدّراسة الميدانية من قبل المؤطّر ومدير كليّة الآداب والفنون وبقيّة الإطارات الإداريّة في ولاية غليزان.

بدأت الدّراسة بعد موافقة مديريّ الابتدائيّات وقد تمّت في السّنة الدّراسية 2019م-2020م، وقد تم توزيع الاستبانة في يوم 26- 10- 2020م إلى غاية نهاية شهر ديسمبر2020م في مدة قدرت تقريبا بثلاثة أشهر .

حيث أنّ الثّابت تمثّل في الاتّصال بمعلّميّ الابتدائيّات فردا فردا وتوزيع الاستبانات وتذليل الصّعوبات الدّلاليّة وغيرها، مع إزالة ما هو غامض ومبهم ثمّ جمع ما تمّ ملؤه منها وحوصله النّتائج وتصنيفها وتحليلها.

3 -2 -1 -2 : المجال المكاني :

أجريت الدّراسة الميدانية على مستوى ابتدائيّات ولاية غليزان بمقاطعات مختلفة ذلك أنّ المدرسة الواحدة تحوي فقط قسمين للسّنة الثّانية ما جعلنا نغدو إلى زيارة مقاطعات مختلفة لبلديّات ودوائر من نفس الولاية .

حيث أن الدّراسة التزمت بمايأتي :

- الوقوف على موضوع دراستنا في ظل المناهج المعاد كتابتها إصلاحات الجيل الثّاني .

- الاطّلاع على مدى تعاطي المعلّمين في هذا المستوى على الوثائق البيداغوجيّة وعلى الخصوص دليل استخدام اللّغة العربيّة، والتربيّة الإسلامية والتّربيّة المدنيّة.

3 -2 -1 -3: فترة التّحكيم :

إذا وبعد اختيارنا لمجتمع الدّراسة والّذي يتناسب مع إشكالية البحث، وبعد قيامنا بإجراء التّحليل الأولي أو المبدئي للصّورة التّعليميّة التّعلميّة عند معلّمي اللّغة العربيّة في الطوّر الأوّل من التّعليم الابتدائيّ في ضوء مؤشرات الدّراسة والّتي سوف يعتمد عليها في التّحليل، بالإضافة إلى حساب النّسب المئوية، وحساب التّكرارات.

وبعد إعداد الاستبانة تمّعرضها على مجموعة من المحكمين من أجل تفحصها وإبداء الرّأي حولها وعليها، بغية الحصول على إشارات حول ما تمّ استزادته أو إغفاله وهي إشارات يمكن أن يبديها الحكّام في هذا المقام، لتقويم الموضوع رصدا للموضوعيّة في الدّراسة.

وقد عرضت الاستمارة مبدئيّا للتّحكيم على الأستاذ المشرف الدّكتور "زغودة إسماعيل"، إذ قدّمت عملية التّحكيم هذه لي دفعة في مواصلة ما أقوم به.

وعرضت الاستبانة أيضا على مجموعة من الأساتذة في نفس التّخصّص "تعليميّة اللّغة العربيّة وتحليل الخطاب" منهم: الدّكتور محمّد حمداني، وبوقرط طيّب.

أمّا العبارات الّتي استوفتها الاستبانة فكانت في حدود (37) عبارة موضوعيّة منقّحة بعد أن تمّ الأخذ بنصائح وملاحظات الأساتذة الذّين اطّلعوا عليها.

وتماشيّا مع ما تمّ ذكره نلحظ بأنّ ما قدّم في الاستبانة يتمتع بنوع من المصداقيّة، ويعتبر موائما لقياس ما أعدّ لقياسه.

وهو حكم استند إلى آراء المحكّمين من ناحية صلاحيّتها لمباشرة العمل عليها.

3-3: مجتمع معاينة الدّراسة:

3-3-1- تعريف المجتمع:

لإعداد أيّ دراسة ميدانية لابدّ من مجتمع الدّراسة، والمتمثل في إبراز حدود الدّراسة والعيّنة المقصودة بالبحث والتّحليل.

فمجتمع الدّراسة هنا هم **معلميّ اللّغة العربيّة للسّنة الثّانيّة من التّعليم الابتدائيّ.**

3- 3- 1 -1 - تعريف العيّنة:

هي مجتمع الدّراسة الذّي يتمّ استهدافه قصدا ويتمّ انتقاءه من مجموعة ما من قبل الباحث الذّي يرى أنّها تستطيع تقديم له ما يحتاجه في بحثه.

وهي شرط أساسيّ من شروط البحث العلميّ، لإثبات مجال العمل الميداني للبحث، وذلك من خلال الدّراسة الميدانية التّي أوصلتنا إلى ملاحظات ونتائج مختلفة، واختيار عيّنات الدّراسة والتّي تتماشى مع طبيعة هذا العمل.

- **حجم العيّنة** :المجموع الكلّي للعيّنة هو خمسة وتسعين (95) معلّما ومعلّمة في الطوّر الابتدائيّ، يتوزعون على معلميّ مقاطعات ولاية غليزان

- **عيّنة الدّراسة** : لقد تمّ اختيار العيّنة بطريقة قصدية، والتّي تتكون من خمسة وتسعين (95) معلّما ومعلّمة من مقاطعات مختلفة بولاية غليزان من أصل يفوق 110 معلّما. وزّعنا بشكل دقيق الاستبانات على حوالي 110 منهم حيث تمّ إلغاء حوالي 15 منها لأنّها كانت ناقصة التّحميل والبيانات ومحصّلة ما بقي كان:95.

- **مواصفات العينة:** تمّ توزيع العيّنة حسب المواصفات الآتية :

* الجنس

*العمر

*المؤهل العلميّ

* الوضعيّة المهنيّة

* الأقدميّة في المنصب.

3 – 4: صدق الاستبانة:

عمدت هذه الدّراسة إلى التّعرف من المعلّمين أنفسهم على مدى وعيهم بوظيفة الصّورة التّعليميّة التّعلميّة ومعرفتهم بمهاراتها ومدى استخدامهم لها.

وبذلك فإنّ الاستبانة في شكلها النّهائي أصبحت قابلة للتّطبيق وأنّها تتمتع بدرجة مقبولة من صدق المحتوى .

عرض الاستبانة :تمأسست الاستبانة على قسمين اثنين:

القسم الأول:تمثّل في معلومات شخصيّة.

القسم الثّاني: تمثّل في بيانات معرفيّة.

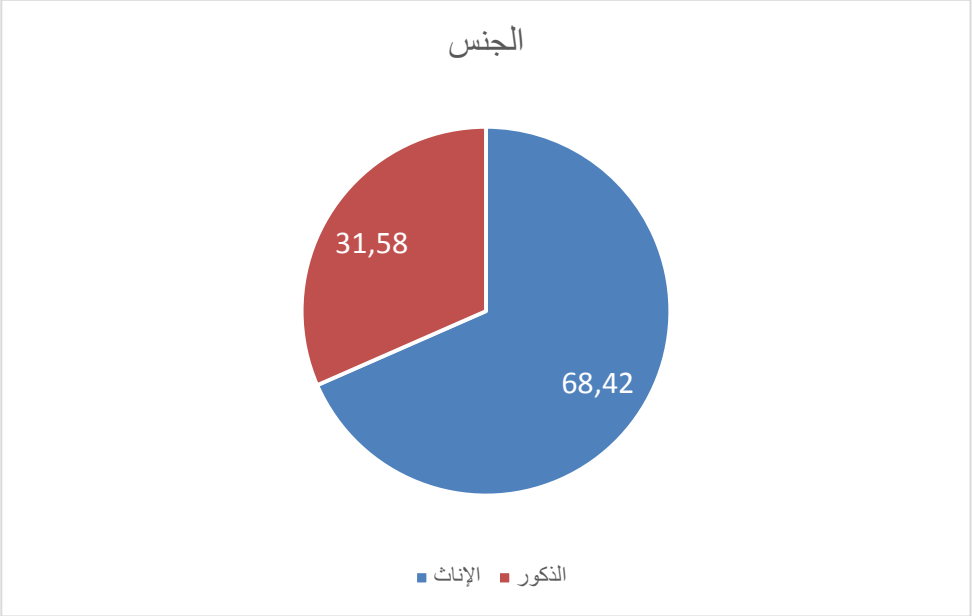
الاقتراحات:صبّت في محاولة رصد الاختلالات ومحاولة تطبيبها ومعالجتها مع تقديم أفكار ورؤى جديدة.

– المعلومات الشّخصيّة:

– من حيث الجنس :

الجنس	ذكور	إناث	المجموع
التكرارات	30	65	95
المجموع %	%31.58	%68.42	% 100

جدول12 يبيّن أفراد العيّنة حسب الجنس.



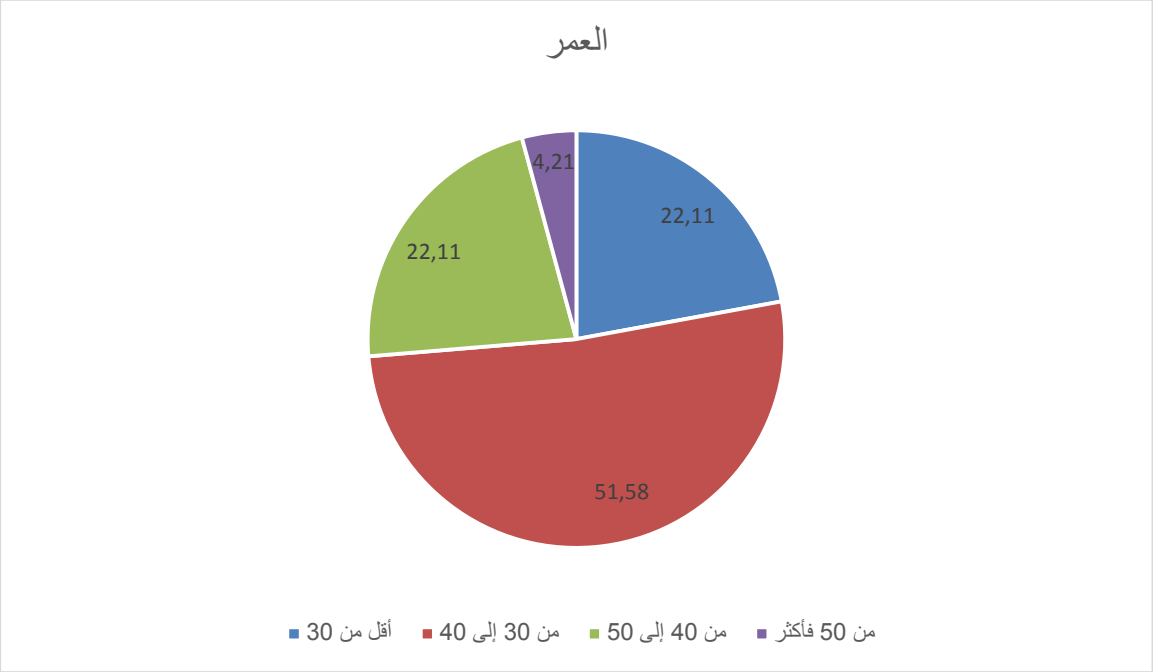
دائرة بيانية 1توضح أفراد العيّنة حسب الجنس.

– **التّحليل**: بناءً على الجدول الموضح أعلاه فإنّ عدد المعلّمين الذّكور بلغ 30 معلّما بنسبة قدرها **31.58%** ، أمّا فيما يخص عدد المعلّمات فقدر عددهم بـــ 65معلّمة بنسبة قدرها **68.42%**.

– **من حيث العمر:**

العمر	أقل من 30	من 30 إلى 40	من 40 إلى 50	من 50 فأكثر	المجموع
التكرارات	21	49	21	4	95
المجموع%	%22.11	%51.58	%22.11	%04.21	% 100

جدول13يبيّن أفراد العيّنة حسب العمر.



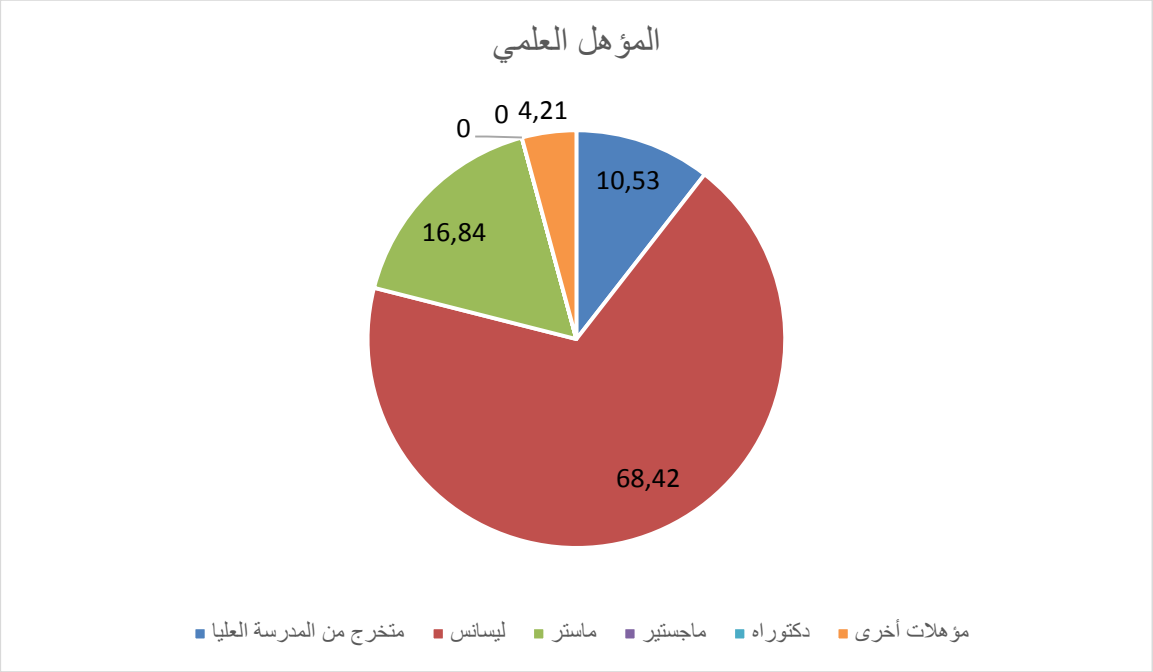
دائرة بيانية 2توضّح أفراد العيّنة حسب العمر.

التّحليل: تأسيسا على ما جاء في الجدول الموضّح أعلاه فإنّ عمر المعلّمين الأقّل من 30 سنة قد بلغ نسبة**22.11%**، أمّا عمر المعلّمين من 30إلى 40 سنة فقد تمثّل في نسبة **51.58%**، وعمر المعلّمين من 40إلى 50 سنة فكان مقدّرا ب**22.11%**، وعمر المعلّمين من 50 سنة فأكثر تمثّل في نسبة **04.21 %** فقط.

– من حيث المؤهل العلميّ :

المؤهل العلميّ	متخرج من مدرسة العليا	ليسانس	ماستر	ماجستير	دكتوراه	مؤهلات أخرى	المجموع
التكرارات	**10**	65	16	0	0	4	95
المجموع%	%10.53	%68.42	%16.84	%00.00	%00.00	%04.21	100 %

جدول14يبيّن أفراد العيّنة حسب المؤهل العلميّ.



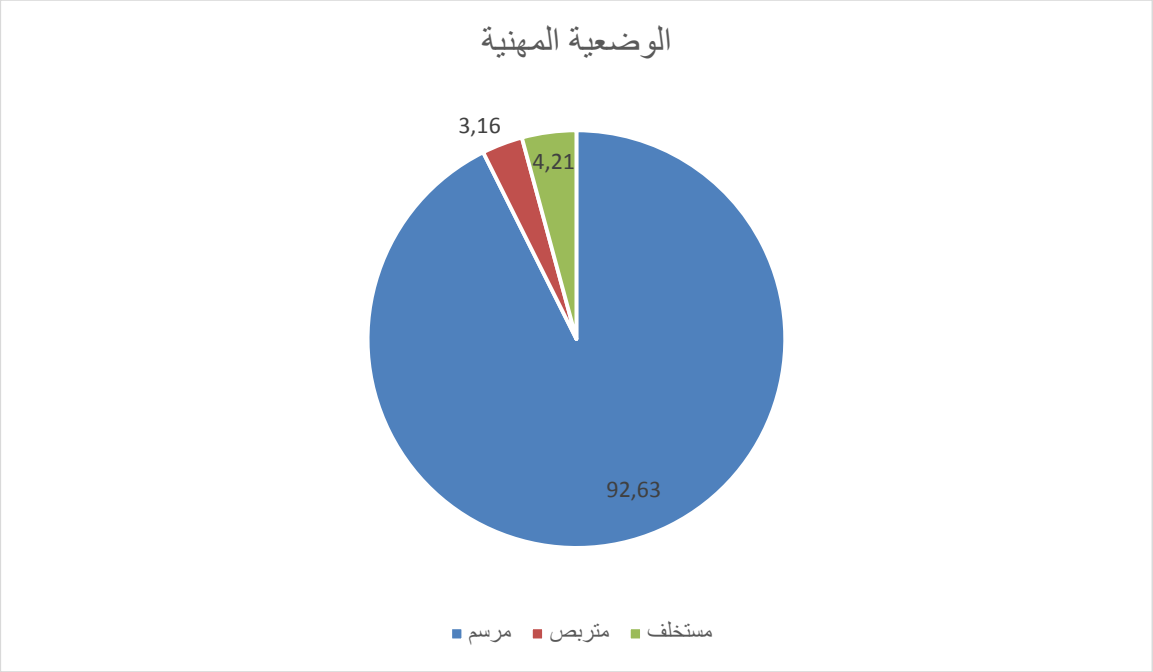
دائرة بيانية 3توضّح أفراد العيّنة حسب المؤهل العلميّ.

التّحليل :بناءً على النّتائج الموضحة في الجدول أعلاه يتّضح أن أكثر من 65 معلّما(ة) يحملون شهادة ليسانس بنسبة قدرت بـــ68.42%، بينما يليها 16معلّما(ة) يحملون شهادة الماستر بنسبة قدرت بـــ16.84% يدرّسون في الابتدائيّ، ثمّ يليه خريجيّ المدرسة العليا للأساتذة الذّين قدّر عددهم بـــــ10 معلمين(ات) بنسبة 10.53%، ثم جاءتمؤهلات أخرى بعدد 04 معلّمين(ات) 02 منهم خريّجيّ المعهد التّكنولوجيّ للتّربيّة،و01 منهم توظيف مباشر، و01 منهم خريّج المعهد الوطنيّ للمعلّمين بنسبة قدرت بـــ 04.21%، أمّا الماجيستر والدّكتوراه فتمثّلت نسبتهم بـــــ 00.00%من أصل 95معلّما(ة) .

من حيث الوضعية المهنيّة:

الوضعية المهنيّة	مرسم	متربص	مستخلف	المجموع
التكرارات	88	3	4	95
المجموع %	%92.63	%03.16	%04.21	% 100

جدول15 يبيّن أفراد العيّنة حسب الوضعيّة المهنيّة.



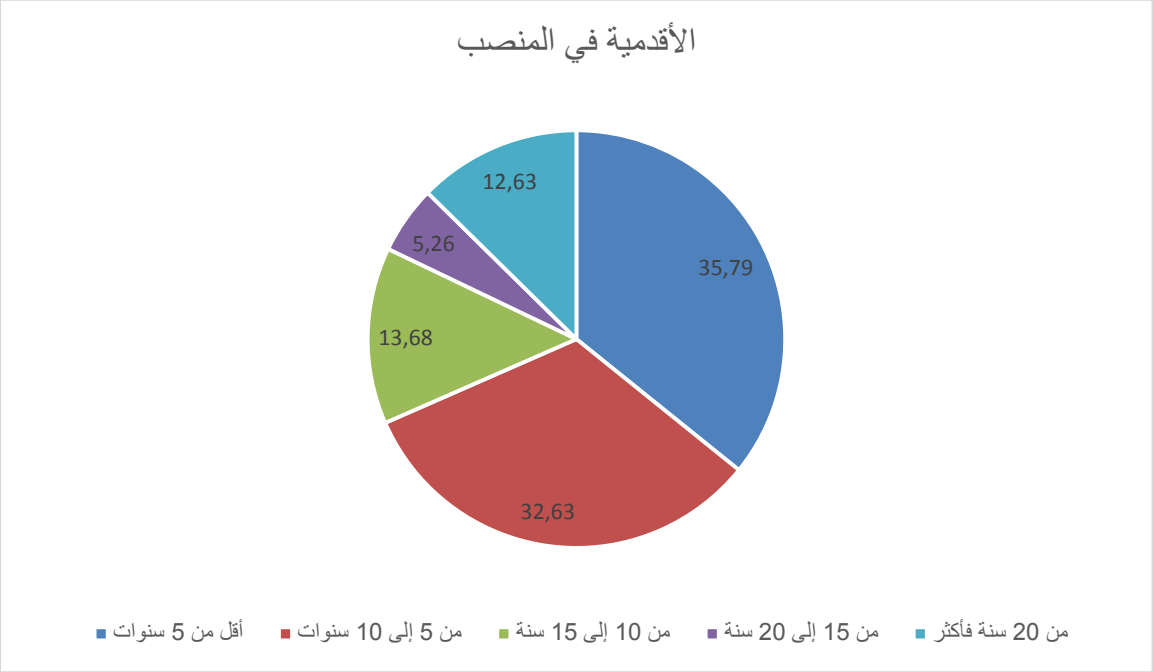
دائرة بيانية 4توضّح أفراد العيّنة حسب الوضعيّة المهنيّة.

– **التّحليل:** تشير الدّراسة أعلاه إلى أنّ أغلب المعلّمين والمعلّمات مرسّمين بنسبة 92.63%، ليليهم المستخلفين بنسبة 04.21% وفي الأخير المتربصين بنسبة 03.16%.

– **من حيث الأقدميّة في المنصب:**

الخبرة المهنيّة	أقل من 05 سنوات	من 05 إلى 10سنوات	من10 إلى 15سنوات	من15 إلى 20 سنة	20 فأكثر	المجموع
التكرارات	34	31	13	05	12	95
المجموع %	%35.79	%32.66	%13.68	%05.26	%12.63	% 100

جدول16 يبيّن توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية في المنصب .



دائرة بيانية 5توضّح توزيع أفراد العيّنة حسب الأقدمية في المنصب.

التّحليل :نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن المعلّمين الذّين لديهم خبرة أقّل من 05 سنوات يحتلون الصّدارة بنسبة 35.79%، بعدد قدّر بـــ 34معلّما(ة) بفارق بسيط عن عدد المعلّمين الّذين لديهم خبرة من 05 إلى 10سنوات بعدد قدر بـــ 31معلّما(ة) بنسبة 32.66%، أمّا أصحاب الخبرة بين10إلى15 فتمثّلت في 13 معلّما(ة)، بنسبة 13.68%، وفي المرتبة الرّابعة جاء أصحاب 20سنة خبرة فأكثر متمثّلين في 12 معلّما بنسبة 12.63%، ليليهم في آخر مرتبة أصحاب الخبرة من 15إلى 20 سنة بـــ 5 معلّمين فقط بنسبة 05.26% من أصل 95معلّم.

ملاحظة :معظم المعلّمين الذّين تقلّ خبرتهم عن 10 سنوات هم من حاملي شهادة ليسانس .– **تحليل نتائج الاستبانة:** تتكون الاستبانة من 30 عبارة مع بعض الآراء و الاقتراحات، وعليه سوف نحلّل النّتائج المتوصل إليها على الوجه الآتي:

القسم الثاني :بيانات معرفية.

– **العبارة 01**:–التّعليم متشبع تقنيا: أ/–إلى أي درجة الجملة حقيقيّة وصحيحة؟

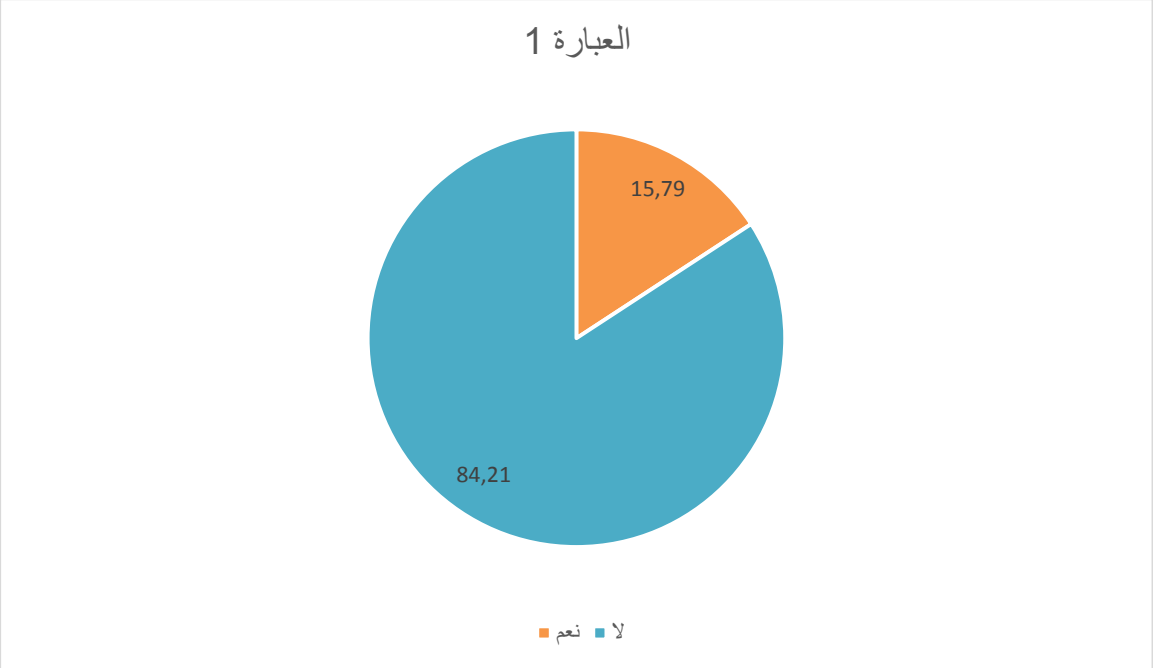
برّر أجابتك

ب/–أيّ التّقنيات أجدى تعليميّا؟

السّمعية البصريّة أم المكتوبة أم السّمعية فقط

العبارة 01	نعـــــم	لا	المجموع
التكرارات	15	80	95
المجموع %	%15.79	% 84.21	% 100

جدول17يبين درجة تشبّع التّعليم تقنيّا.



دائرة بيانية 6توضّحدرجة تشبع التّعليم تقنيّا.

التّحليل :يظهر الجدول أعلاه أنّ النّسبة القائلة بلاتشبعيّة التّعليم تقنيّا هي الأكثر من ناحية الاختيار للتّصويت "بلا" حيث كان عدد القائلين لا في حدود 80 معلّما(ة) بنسبة قدرت بـــــ84.21%وأرجعوا سبب تخلّف المدرسة إلى عدّة أسباب تعود إل فقر المدرسة من حيث

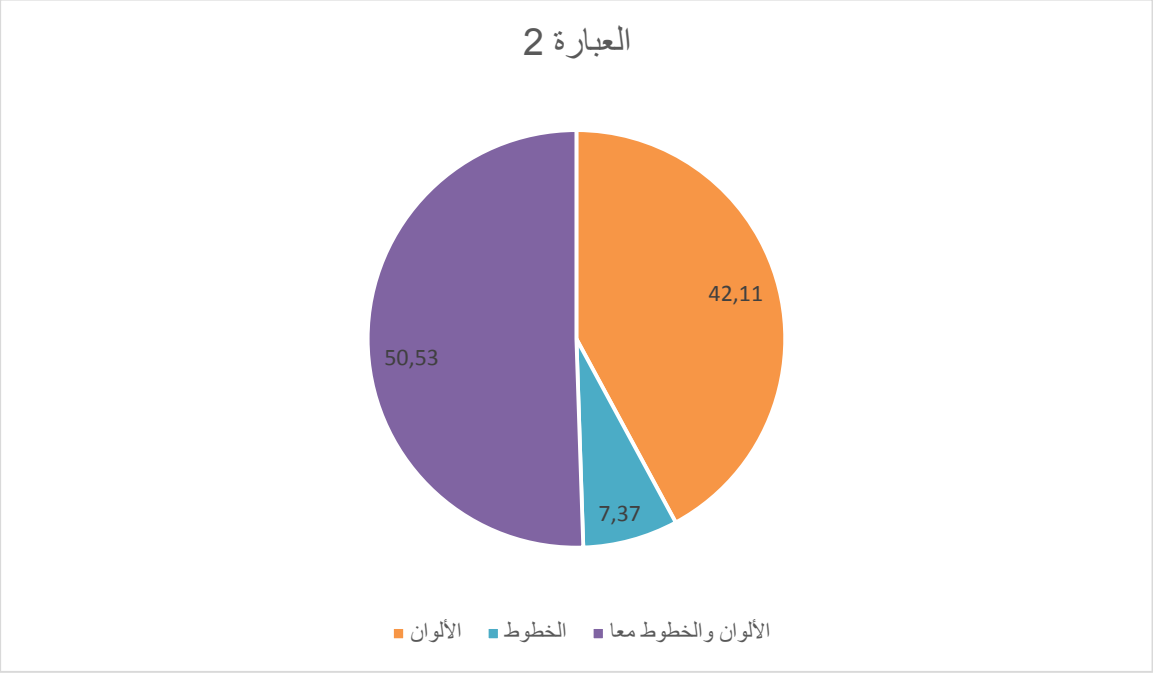
الوسائل السّمعية والبصريّة والوسائل الرّقميّة إلى جعل مهامها مرتبطة بالبلدية التّي بدورها غير قادرة على توفير احتياجات القطاع التّربوي وهو خطأ فادح أجمع عليه أغلبيتهم، وبلغ عدد الذّين رأوا أنّ المدرسة تحاول وفي طريقها إلى تحقيق ماهو مطلوب منها ومسايرة الرّكبحوالي15معلّما(ة)، وذلك لأنّ هذه الفئة لها نظرة مغايرة وهذه الفئة قدّرت بنسبة 15.79 %، أمّا في ما يخصّ انتقاء أيّ التّقنيّات أجدى تعليميّا فقد اختيرت الوسائل السمعيّة البصريّة على حساب كلّ من الوسائل السّمعيّة والوسائل المكتوبة لوحدها فمرد ذلك حسب رؤيتنا يعود إلى: أنّكلّ ما يوظّف به أكثر من حاسّة واحدة يكون قابل للدوام والتّرسيخ، وهذه آليّة فاعلة.

– **العبارة 02** :- أيّهما يسترعي انتباه المتعلّم ويجذبه في كيان الصّورة؟.

الألوان – الخطوط – الألوان والخطوط معا مع تعليل إجابتك؟

العبارة 02	**الألوان**	**الخطوط**	**الألوان والخطوط معا**	**المجموع**
التكرارات	40	07	48	95
المجموع %	%42.11	%07.37	%50.53	% 100

جدول18يبيّن ما يسترعي انتباه المتعلّم ويجذبه في كيان الصّورة.



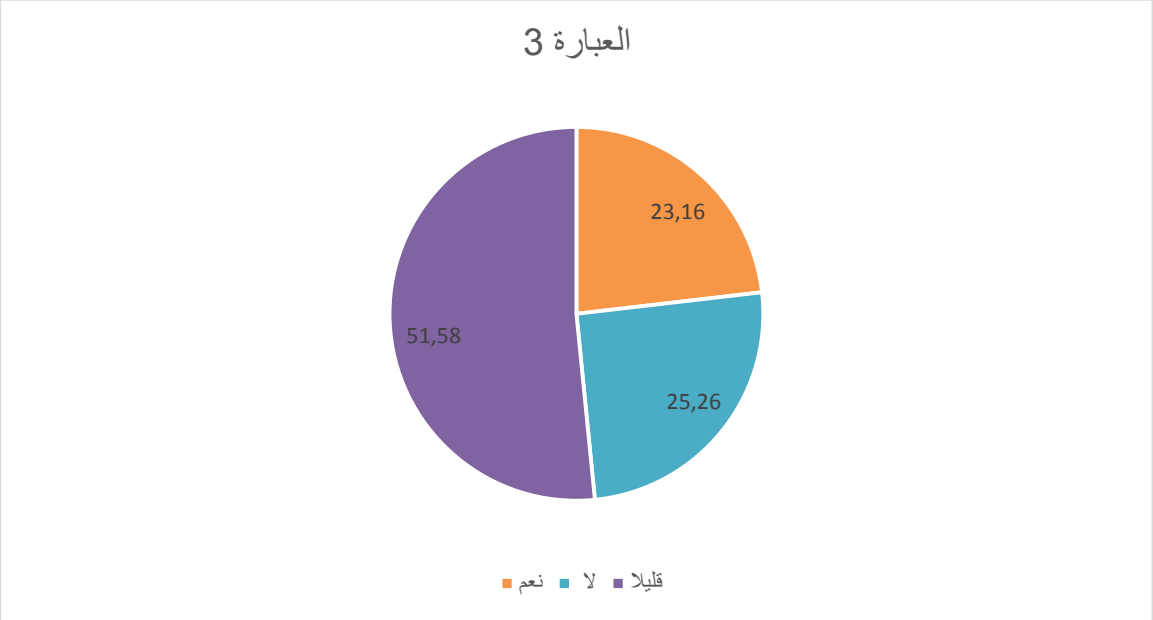
دائرة بيانية 7توضّح ما يسترعي انتباه المتعلّم ويجذبه في كيان الصّورة.

التّحليل :توضح الإجابات حسب الجدول أعلاه أن أغلب المعلّمين يؤكدون على أنّ فاعليّة الخطوط والألوان معا تزود المتعلّمين بالمهارات أكثر فهي ما يسترعي انتباههم أكثر وهي ما يجذبهم أكثر وهي التّي تمكنهم من التّحكم في مواردهم التّعليميّة التّعلميّة المنطوقة وتدفعهم إلى الإفراج عن مكبوتات صدورهم، وقد بلغ عددهم حوالي 48معلّما(ة)، بنسبة قدرت بـــ 50.53%، وفي مقابل ذلك يُقرُّ البعض بأنّ الألوان لوحدها قادرة على إيفاء المطلوب وبلغ عدد القائلين بذلك حوالي 40 معلّم(ة) بنسبة 42.11%أمّا الباقيين فقد رأوا غير ذلك واختاروا الخطوط عددهم 07معلمّين(ات) من أصل 95معلّم.

– **العبارة 03** :– هل ترى أنّ المنظومة التّربوية وفقت في دمج الصّور في الكتاب المدرسيّ للتّعليم الابتدائيّ الطّور الأول؟

العبارة 03	نعـــــم	لا	قليلا	المجموع
التكرارات	22	24	49	95
المجموع %	%23.16	%25.26	%51.58	% 100

جدول19يبين مدى توفّق المنظومة التّربوية في دمج الصّور في الكتاب المدرسيّ للتّعليم الابتدائيّ الطّور الأول.



دائرة بيانية 8توضّح مدى توفّق المنظومة التّربوية في دمج الصّور في الكتاب المدرسيّ للتّعليم الابتدائيّ الطّور الأول.

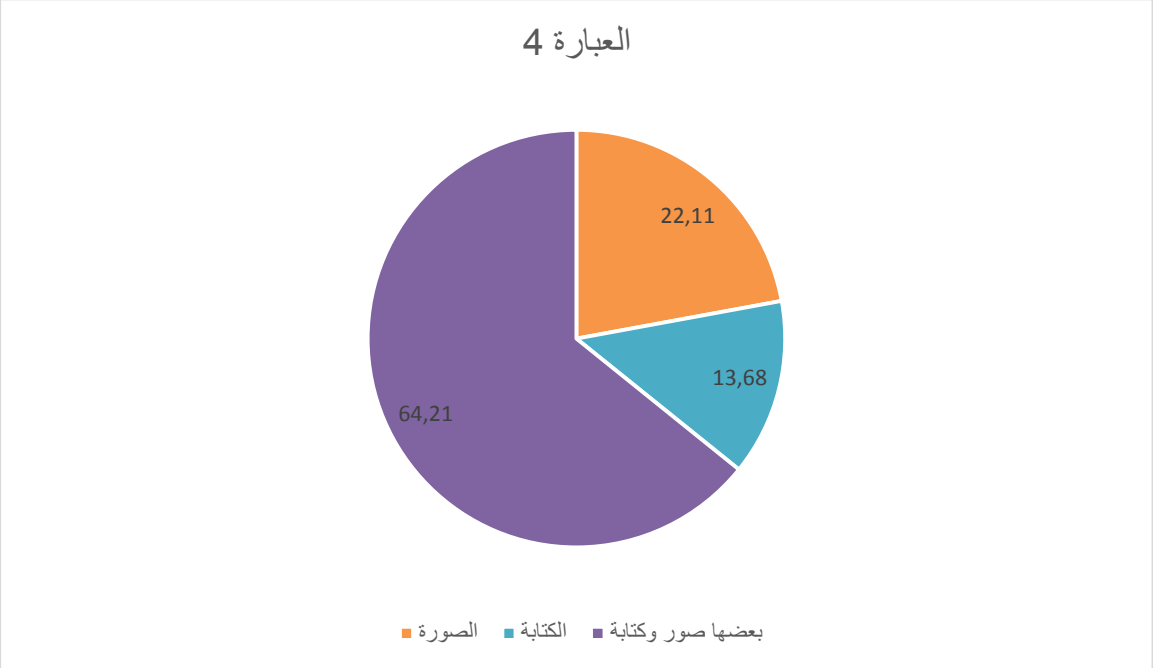
التّحليل:حسب ماهو ملاحظ في الجدول أنّ المعلّمين الذّين قالوا بأنّ المنظومة التّربويّة قد وفّقت بشكل قليل في دمج الصّور في الكتاب المدرسيّ الطّور الأوّل احتلوا أعلى رقم فبلغوا حوالي 49معلم(ة)بنسبة51.58%من الذّين قالوا بأنّها لم توفّق بعد في ذلك والذّين كان عددهم 24معلّما(ة) بنسبة 25.26%، أمّا القائلين بنعم فقد كان عددهم حوالي 22 معلّم(ة)بنسبة 23.16%.

– العبارة 04 :- هل الكتب المدرسيّة طغت بها:

الصّور – الكتابة –بعضها صور وكتابة؟

العبارة 04	الصّور	الكتابة	بعضها صور وكتابة	المجموع
التكرارات	21	13	61	95
المجموع %	%22.11	%13.68	%64.21	% 100

جدول20 يبيّن مدى حضور كل من الصورة والكتابة في الكتب المدرسية



دائرة بيانية 9توضّح مدى حضور كلّ من الصّورة والكتابة في الكتب المدرسيّة.

التّحليل: نلاحظ أنّ الغالبيّة أجابت بـــأنّ الكتب المدرسيّة لم تطغ بها الصّور على حساب الكتابة ولا الكتابة على حساب الصّور وإنّما طغت بها كلاهما الجانبين معا إذ قال أغلبهم بذلك حيث تمثّل عدد المصوّتين بذلك في حدود61معلّما(ة)بنسبة64.21% وبذلك احتلوا أعلى نسبة والذّين بلغ عددهم 21معلّما(ة)احتلّوا المرتبة الثّانية بنسبة قدّرت 22.11%معلّما(ة) هم أصحاب اختيار طغيان الصّور بالكتاب، والباقين اختاروا طغيان الكتابة بالكتاب المدرسيّ وكان ترتيبهم الثّالث بعدد 13 معلّما(ة)وبنسبة 13.68%.

– العبارة 05 : – هل التّغيير الذي طرأ على الصّورة التّعليميّة في الكتاب المدرسيّ تغيير شامل، أم أنّه تغير في الجانب الجمالي الفنيّ فقط؟ علّل ذلك.

العبارة 05	نعـــــم	لا	المجموع
التكرارات	38	57	95
المجموع %	%40.00	%60.00	% 100

جدول21يبيّن التّغيير الذّي طرأ على الصّورة التّعليميّة في الكتاب المدرسيّ.



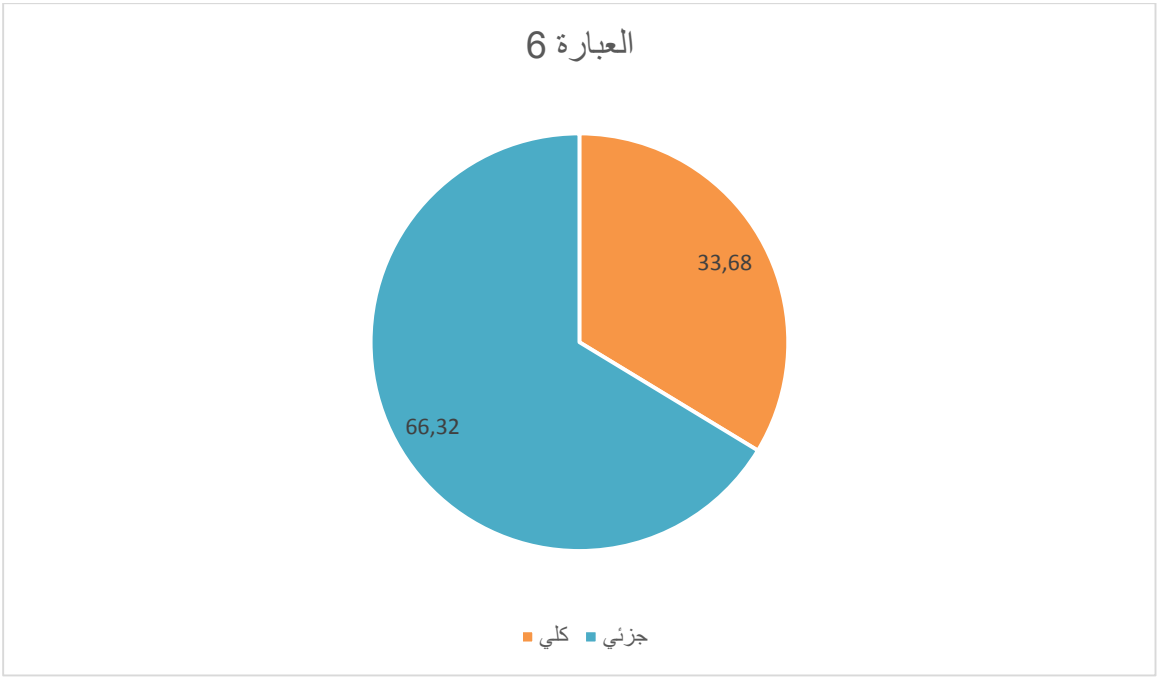
دائرة بيانية 10توضّح التّغيير الذّي طرأ على الصّورة التّعليميّة في الكتاب المدرسيّ.

التّحليل: يتبيّن من خلال الجدول أنّ أفراد العيّنة الذّين أجابوا بـــ"لا" كان عددهم 57معلّما(ة) قدرت نسبتهم بـــ60.00%،وكانت النّسبة الأكبر عن الفئة الأخرى وحسب رؤيتنا فهي وجهة نظر ملامسة للواقع كون التّغيير الذّي طرأ على الكتاب المدرسيّ لم يكن شاملا ذلك أنّ المحتوى نفسه والمضامين ذاتها وإنّما اقتصار العمليات التّغيريّة المقررة شملت تغيّرا من جوانب مختلفة تماما تخدم المتعلّم في بناء معارفة، أمّا الباقون الذّين أجابوا بـــ"نعم" فقد وافقوا على أنّ التّغيير كان شاملا وبلغ عددهم 38معلّما(ة)،بنسبة 40.00%، وهذا التّباين في الإجابة بين المعلّمين يختلف حسب نظرة كلّ معلّم لهذا الأمر.

– **العبارة 06** :- هل تغيير الكتاب المدرسيّ للتّعليم الابتدائيّ للّغة العربيّة كان تغييرا كليا أم جزئيا؟ كلي – جزئي

العبارة 06	كلي	جزئي	المجموع
التكرارات	32	63	95
المجموع %	%33.68	%66.32	% 100

جدول22 يبيّن التّغيير الذّي طرا على الكتاب المدرسيّ للّغة العربيّة للتّعليم الابتدائيّ.



دائرة بيانية 11توضّح التّغيير الذّي طرأ على الكتاب المدرسيّ للّغة العربيّة للتّعليم الابتدائيّ.

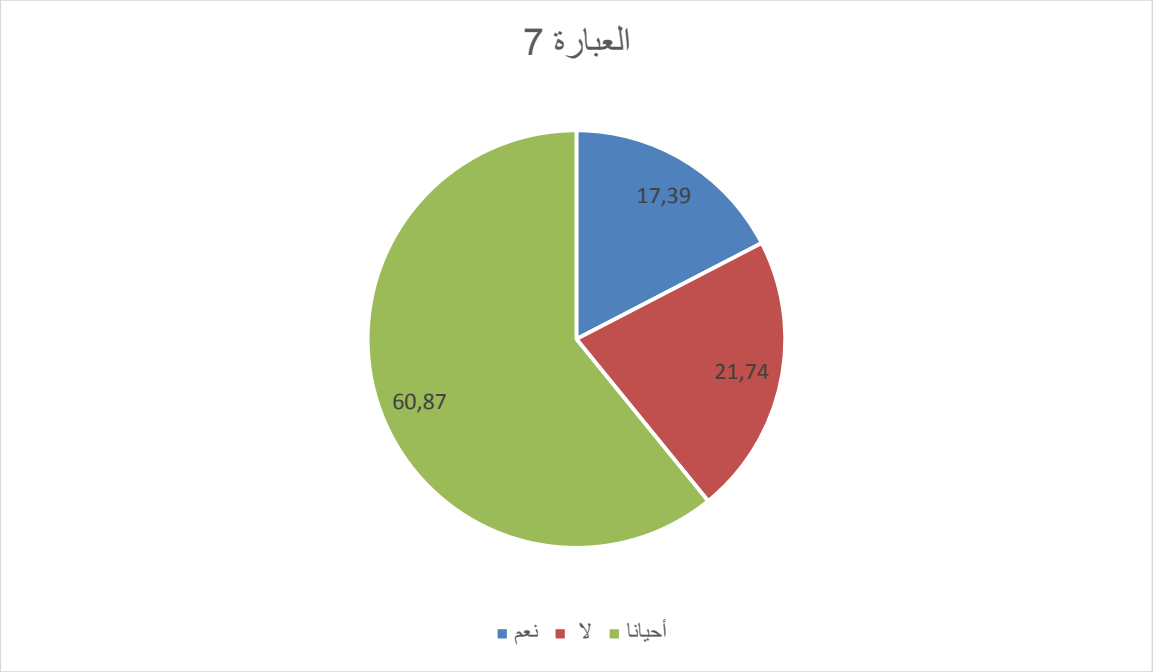
التّحليل:يتّضح من خلال الجدول أعلاه أنّ أكثر المعلّمين أجابوا بـــ"جزئيّة التّغيير" الذّي مسّ الكتاب المدرسيّ للّغة العربيّة تحديدا وبلغ عددهم 63معلّما(ة) بنسبة قدرت 66.32%، وهذا جواب مقبول، لأنّ المتصفح للكتاب المبرمج لا يجد المحتوى قد طرأ به اختلاف كبير من قبل الوزارة الوصيّة والمادّة الهدف وبرمجتها لازالت محافظة على ما جاء بكتب سبقت. التّجديد الذّي وقع هو تزويد الأستاذ بالنّظريات البيداغوجيّة الحديثة التّي تمكنه من التّحكم في خطابه التّعليميّ التّعلّميّ البصريّ، وتحفيزه على الإبداع بما يلائم مستوى المتعلّمين ويدفعهم لخلق روح التّنافس داخل حجرة الدّرس ويشوقهم أكثر للتّعرّف على الطّريقة المنتهجة من قبل الأستاذ في تقديم ميادين اللّغة العربيّة، في حين أجاب البعض الآخر بـــ"بكليّة التّغيير" والبالغ عددهم 32معلّما(ة) بنسبة قدرتبـــ33.68%، وهذا راجع لرؤيتهم الخاصّة فهذا المجال يخصّهم.

-العبارة 07 : - هل الصّور الواردة في الكتاب الجديد تتناسب مع مستوى التّلاميذ وقدراتهم؟

نعم –لا -أحيانا

العبارة 07	نعـــــم	لا	احيانا	المجموع
التكرارات	19	20	56	95
المجموع %	%17.39	%21.74	%60.87	% 100

جدول23 يبيّن مدى تناسب الصّور الواردة في الكتاب الجديد مع مستوى التّلاميذ وقدراتهم.



دائرة بيانية 12توضّح مدى تناسب الصّور الواردة في الكتاب الجديد مع مستوى التّلاميذ وقدراتهم.

التّحليل: يظهر الجدول أعلاه أنّ النّسبة الأكبر القائلة بأنّه أحيانا ما تتناسب الصّور في الكتاب الجديد مع مستوى التّلامذة وقدراتهم وهم من كان عددهم 65 معلّما(ة) بنسبة 60.87 %من المعلّمين الذّين قالوا بأنّها في غالبيّتها لا تتناسب؛ وعددهم 20 معلّما(ة) بنسبة 21.74%ولأنّ الفئة الباقية كانت ترى أنّها الصّور متناسبة فقد كان عددها 19معلّما(ة)وجاؤوا في آخر التّرتيب بنسبة 17.39%.

– **العبارة 08** :– ما الدّاعي إلى التّعويل على إمكانات الصّورة في التّعليم؟.

– عجز أو نسبيّة بقيّة الوسائل التّعليميّة الأخرى عن تحقيق الأهداف المنشودة.

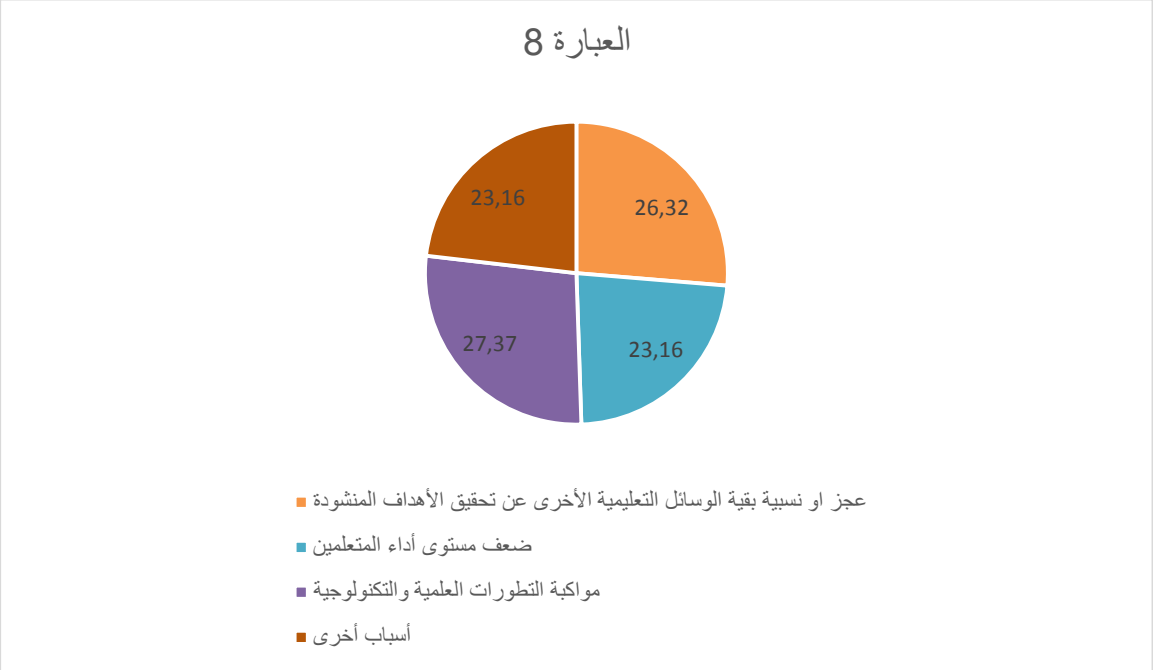
– ضعف مستوى أداء المتعلّمين.

– مواكبة التّطورات العلميّة والتّكنولوجية.

– في حالة وجود أسباب أخرى أذكرها.

العبارة 08	عجز أو نسبية بقية الوسائل التعليمية الأخرى عن تحقيق الأهداف المنشودة	ضعف مستوى أداء المتعلمين	مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية	في حالة وجود أسباب أخرى أذكرها	المجموع
التكرارات	25	22	26	22	95
المجموع %	%26.32	%23.16	%27.37	%23.16	% 100

جدول24 يبيّن مدى التّعويل على إمكانات الصّورة في التّعليم.



دائرة بيانية 13توضّح مدى التّعويل على إمكانات الصّورة في التّعليم.

التّحليل: من خلال الجدول أعلاه يتبيّن لنا أنّ أفراد العيّنة الذّين أجابوا كانت النّسب فيما بينهم متقاربة بـــين من قال بمواكبة التّطوّرات العلميّة وعددهم 26 معلّما(ة) بنسبة 27.37 %وكانت نسبتهم أعلى بقليل من غيرهم، يأتي القائلين بعجز أو نسبيّة بقيّة الوسائل التّعليميّة الأخرى عن تحقيق الأهداف المنشودة وعددهم 25معلّما(ة) بنسبة قدّرت بـــ26.32%، أمّا الباقون فقد تساوى عددهم ونسبتهم هي الأخرى تساوت وعددهم 22 معلّما(ة) قالوا بضعف مستوى أداء المتعلّمين وذلك بنسبة قدرت بـــ 23.16%و القائلين بوجود أسباب أخرى عددهم

22معلّما(ة)أيضا بنسبة23.16%، ومن بين هذه الأسباب التّي أشاروا إليها واجمعوا عليها كان أنّ التّعويل على الصّورة لوحدها غير كاف ولابدّ لها من وسائل داعمة لها.

العبارة 09:-هل الصّورة التعليميّة لها وظيفة تزينيّة جماليّة فنيّة فقط؟

العبارة 09	نعـــــــم	لا	المجموع
التكرارات	08	87	95
المجموع %	%08.42	%91.58	% 100

جدول25 يبيّنوظيفة الصّورة التّعليميّة.



دائرة بيانية 14توضّح وظيفة الصّورة التّعليميّة.

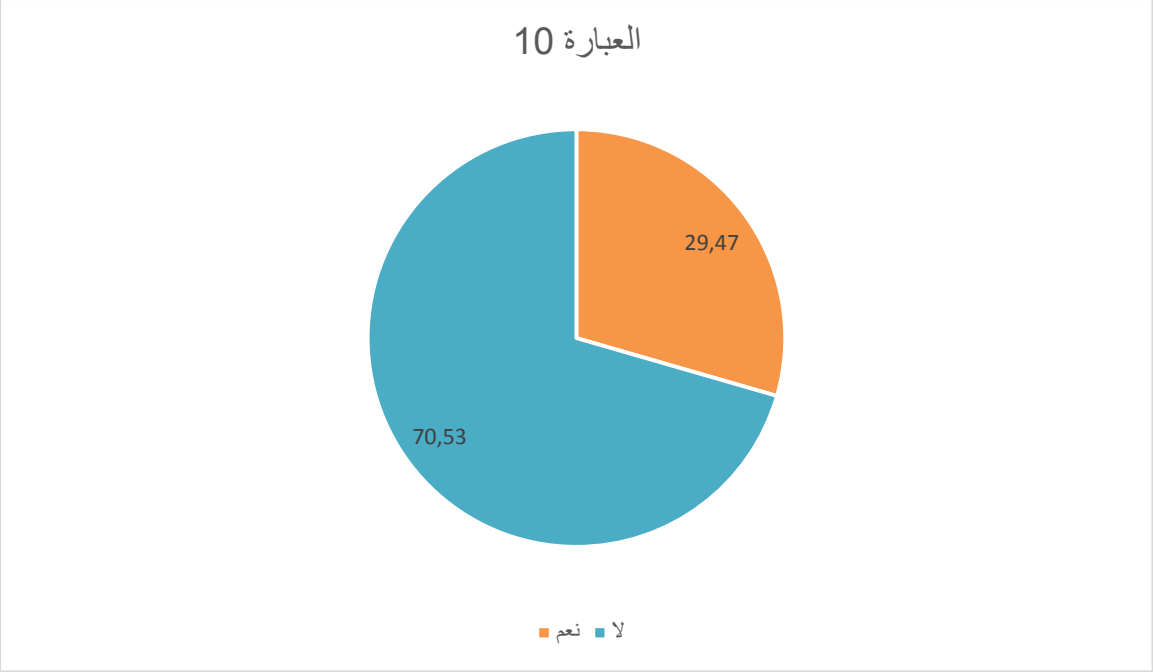
التّحليل: الملاحظ أنّ أغلب المعلّمين والبالغ عددهم 87معلّما(ة) بنسبة قدرت بـــ 91.85%،كانت إجاباتهم بـــ"لا"فهم يرون أنّ الصّورة من النّاحية التّعليميّة ليست لها وظيفة جماليّة تزيينيّة فقط وإنّما تقدّم خدمة كبيرة للمعلّم، فهي تعينه على كيفيّة التّحكم في سيرورة التّعلّم،وتطبيق الطّرائق النّشطة داخل حجرة الصّف، وبلوغ الهدف المسطّر للدّرس، وغير ذلك ممّا يدور من أداءات وتفاعلات صفيّة، أمّا الفئة الثّانية فقد أجابت بالـــ"نعم"والبالغ

عددها08معلّمين(ات)بنسبة قدرت بـــ 08.42%، وهذا التّباين في الإجابة وإن كان الفارق عاليّا جدا يرجع إلى أنّ وظيفة الصّورة محوريّة تعليميّا من جهة، ووظيفيّة كبهرجة وزينة من النّاحيّة الجماليّة من جهة ثانية.

– **العبارة 10**:–هل ترى أنّ اختيار الصّورة كوسيط تعليميّ كافٍ لتحقيق الكفاءة المستهدفة؟ مع التّعليل.

العبارة 10	نعـــــم	لا	المجموع
التكرارات	28	67	95
المجموع %	%29.47	%70.53	% 100

جدول26 يبيّن مدى تحقيق الصّورة كوسيط تعليميّ للكفاءة المستهدفة.



دائرة بيانية 15توضّح مدى تحقيق الصّورة كوسيط تعليميّ الكفاءة المستهدفة.

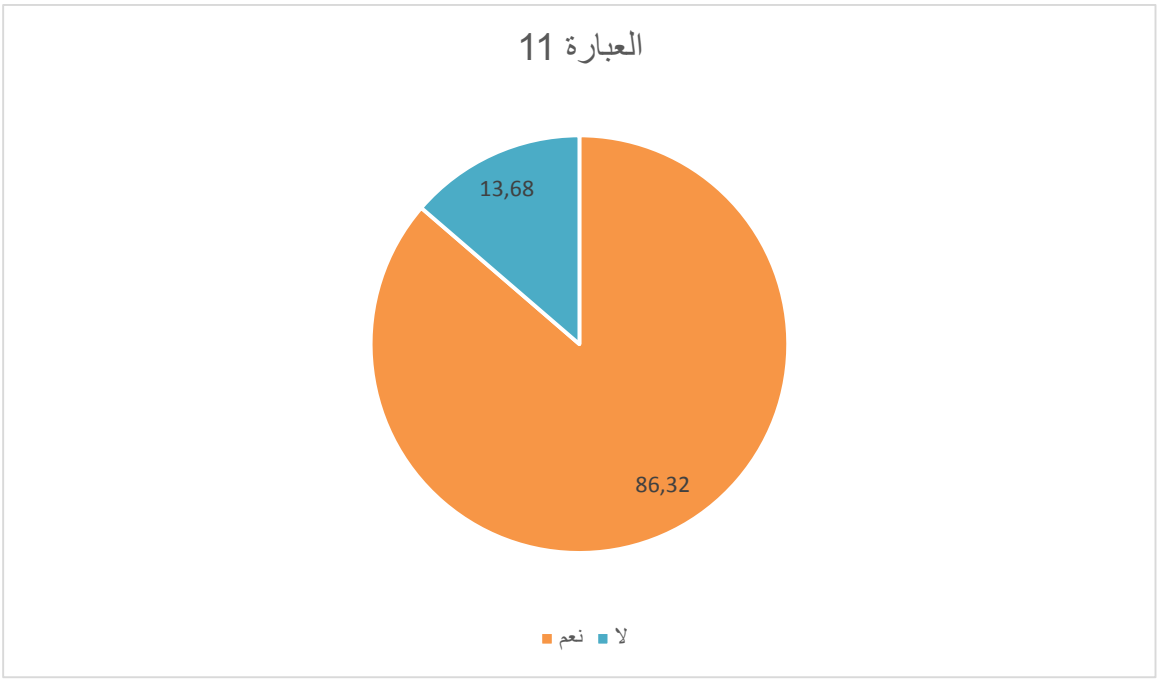
التّحليل:حسب ماهو ملاحظ في الجدول أعلاه أنّ المعلّمين الذّين أجابوا بـــ "لا" قد بلغ عددهم 67 معلّما(ة) بنسبة قدرت بـــ 70.53%، فهم يرون أنّ اختيار الصّورة كوسيط تعليميّ غير كافٍ بتاتا فهي تحتاج لمعلّم موجه لجوانبها وحيثياتها يوظّفها بوضعيّات تعليميّة تعلّميّة

معيّنة، كذلك تحتاج إلى وسائل أخرى كالسّبورة مثلا، وهؤلاء هم من لهم دراية بما تدعو له النّظريات البيداغوجيّة الحديثة، أمّا أصحاب الفئة الثّانية والبالغ عددهم 28معلّما(ة) بنسبة قدرت بـــ 29.47% ، فهم يرون أن هذه الصّورة البيداغوجيّة من أبرع الاختيارات الّتي يقع عليها المعلّم كونها تدفع بالمتعلّم للنّشاط والفاعليّة والتّفتيش والتّنقيب والاعتماد على نفسه في بناء معارفه والعودة إلى ما عايشه واقعيّا ، توسيعا لمداركه وآفاقه التّكوينيّة.

– **العبارة 11** :- هل يتفاعل المتعلّمون معك أثناء تقديمك لصورة خاصة بمورد معرفيّ معيّن؟ مع التّعليل

العبارة 11	نعـــــم	لا	المجموع
التكرارات	82	13	95
المجموع %	%86.32	%13.68	% 100

جدول27 يبيّن مدى تفاعل المتعلّمين مع صورة مقدّمة خاصّة بمورد معرفيّ معيّن.



دائرة بيانية 16توضّح مدى تفاعل المتعلّمين مع صورة خاصّة بمورد معرفيّ معيّن.

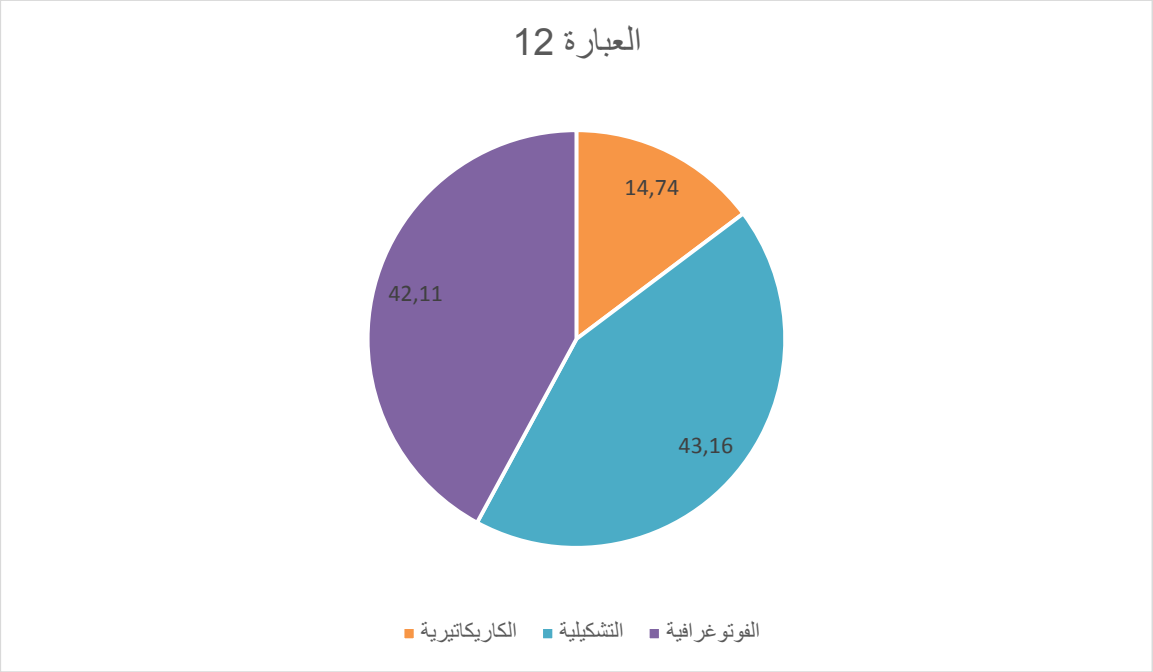
التّحليل: نلاحظ أنّ الغالبيّة العظمى أجابت بـــ"نعم" بنسبة قدّرت بـــ 86.32% والبالغ عددهم 82معلّما(ة)، وهذا يحيل على إدراك المعلّم لأهميّة الصّورة بيداغوجيا وفي العمليّة التّعليميّة التّعليميّة والمرتبط بمدى درجة خلقها للفاعليّة من خلال الأنشطة الصّفيّة المنجزة داخل حجرة الصّف والمنبثق عن تمظهرات كلّ مورد معيّن واختلافه عن غيره، وحتّى الذّين أجابوا بـــ"لا" والبالغ عددهم 13معلّما(ة) والمقدّر بنسبة 13.68% فهم لا يعارضون ما جاءبه زملائهم وإنّما إجاباتهم تلك ارتبطت بالممارسة والتّدريب والميران على الصّورة كسند بصريّ خاضع لحمولة معرفيّة متخصّصة بموضوع ومورد معيّن.

– **العبارة 12** :– الصّورة الأكثر تفاعلا من قبل المتعلّمين داخل الحصّة

– الكاريكاتيرية – التّشكيلية – الفوتوغرافية؟

العبارة 05	الكاريكاتيرية	التشكيلية	الفوتوغرافية	المجموع
التكرارات	14	41	40	95
المجموع %	%14.74	%43.16	%42.11	% 100

جدول28 يبيّن الصّورة الأكثر تفاعلا من قبل المتعلّمين داخل الحصّة؟



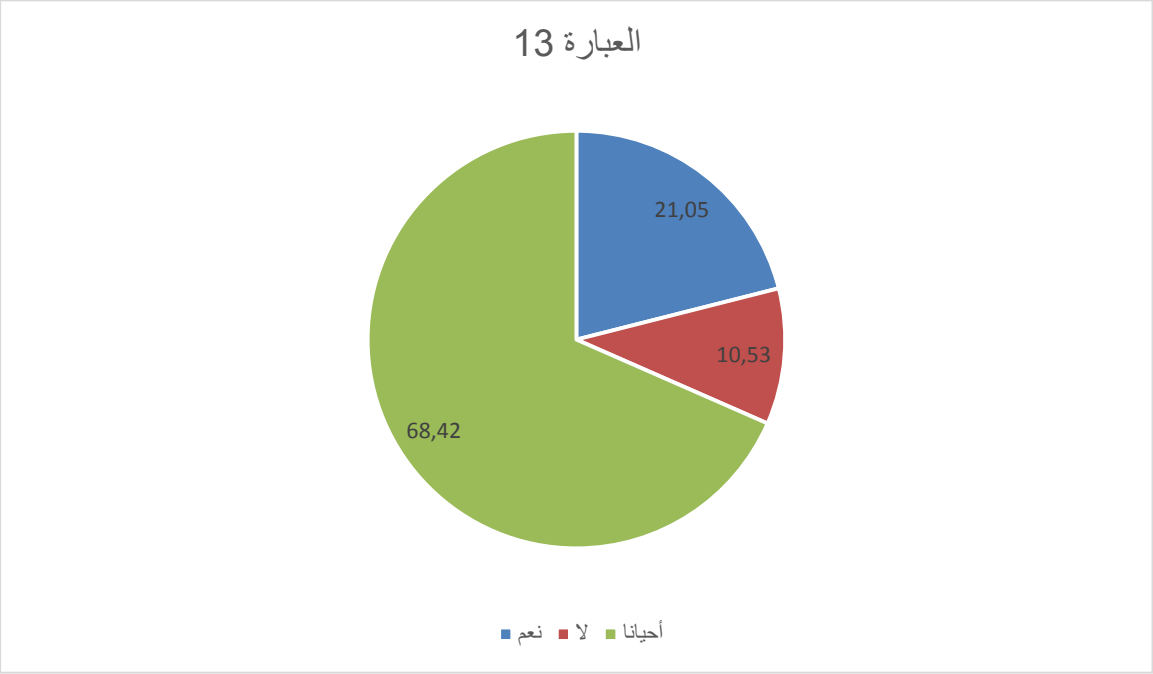
دائرة بيانية 17توضّح الصّورة الأكثر تفاعلا من قبل المتعلّمين داخل الحصّة.

التّحليل: من الواضح أنّ هناك ميولا مغايرة بين ثلاث اختيارات، الأوّل عددهم 41 معلّم(ة) نسبته أعلى بين الثّلاث مختارات والمقدرة بـــ43.16% ، يفضّلون الصّورة المشكّلة لأنّها أقرب إلى الذّات المتعلّمة والأكثر استوعابا من طرفها كونها سلسة وبسيطة، وهي الّتي تخلق جوّ من التّفاعل الواثق والجليّ، والفريق الثّاني والبالغ عددهم 40 معلّما والمقدّر بنسبة 42.11%، يرون أنّ الصّورة الفاعلة بالكتاب والّتي تستميل مشاهدها الصّغير بكثرة تتمثّل في الفوتوغرافيّة في حين احتّج بعض منهم عن كونها قد تكون أحيانا غامضة لدى المتعلّم أو أعلى بكثير من مستواه، أمّا الفريق الأخير فقد كان عددهم مقدرا بـــــ14 معلّما(ة) بـــنسبة14.74%، وهم من اختاروا الكاريكاتيريّة وجاءت بالتّصنيف الأخير كون أغلبهم رأى بأنّها صورة مركّبة وغير جاهزة للتّناول بالنّسبة لتلامذة السّنة الثّانية ابتدائيّ إذ تحتاج لخبرة وتدبر وذكاء لفهمها.

– **العبارة 13**:-هل الصّورة المرافقة للنّص المكتوب ملائمة للمقاطع التّعليميّة؟

العبارة 13	نعـــــم	لا	أحيانا	المجموع
التكرارات	20	10	65	95
المجموع %	%21.05	%10.53	%68.42	% 100

جدول29 يبيّن مدى ملائمة الصورة المرافقة للنص المكتوب للمقاطع التعليمية.



دائرة بيانية 18توضّح مدى ملائمة الصّورة المرافقة للنّص المكتوب للمقاطع التّعليميّة.

التّحليل :يتّضح من خلال النّتيجة المتحصّل عليها، أنّ نسبة عالية من المعلّمين أجابوا بأنّ الصّورة أحيانا قد تتواءم والنّصوص المبرمجة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائي فهي قد تمنح التّلميذ فرصة عيش جوّ النّص قبل قراءته، فقد يرد احتمال أن لا تتماشى أيضا والمقاطع التّعلميّة والبالغ عددهم 65معلّما(ة) بنسبة قدرت بـــ 68.42%، وهذه النّتيجة تفسيرها أنّ النّصوص المبرمجة في أغلبها لا تتوافق والمضامين المقدّمة للمتعلّم فهو لا يفهمها ولا يستوعبها دائما، فهو يجد صعوبة في ربط النّص المكتوب بالصّورة أحيانا وتعتبر بعيدة عن واقعه المعاش، فهي مناقضة وغير مألوفة فلا يعيرها التّلميذ اهتماما، أمّا الفئة الثّانية فهي البالغ عددها20معلّما(ة) بنسبة قدرت بـــ 21.05%، وهي نسبة أقل من النّسبة الأولى، فهم يرون أن النّص يحاكي ما جاءت به الصّورة تماما ويعبّر عنها ويلائم متطلباتها المنتظمة بالمقاطع التّعلميّة ، حيث يظهر المتعلّم اهتماما وتأثرا بالسّند البصريّ والكتابة فيتعلّم المعرفة ويصل إلى الهدف من خلال النّص والصّورة معا، وكل ما ذكر يتمّ ملاحظته عينيّا.

أمّا آخر فئة فيبلغ عددها حوالي10معلّمين(ات)بنسبة مقدّرة بـــــــ10.53%، وهم الفئة التّي لمحت تباينا وعارضت فكرة ملائمة صورة النّص المكتوب للمقاطع التّعليميّة التّعلميّة.

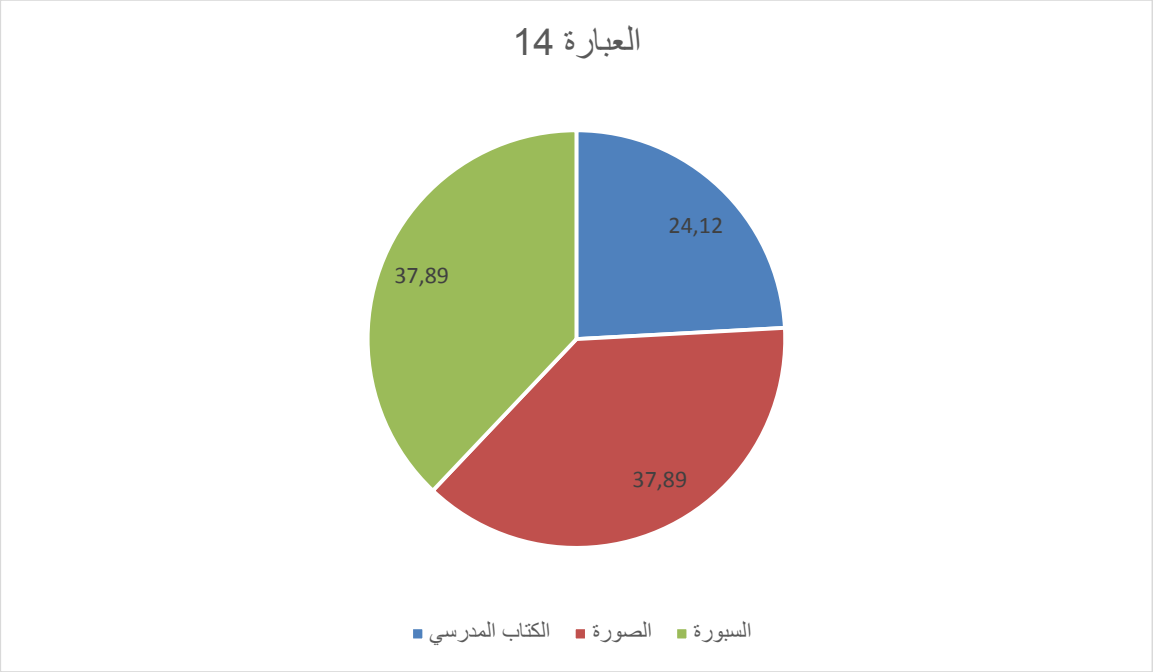
والجدير بالذّكر أنّ المعلّم عليه أن يوجه المتعلّمين إلى المسار السّديد حين يلقي النّص فيفهمهم المكتوب وينوّه إلى فكّ رموز المحمّل بالصّورة المرفقة أمامهم، ويغرس فيهم القيم والخصال الحسنة التي يحملها النّص والمتشبّعة بها ذات الصّورة.

– العبارة 14 : – إلى أي وسيلة يميل المتعلم؟

– الكتاب المدرسي – الصورة – السبورة

العبارة 14	الكتاب المدرسي	الصورة	السبورة	المجموع
التكرارات	23	36	36	95
المجموع %	%24.21	%37.89	%37.89	% 100

جدول30يبيّن الوسيلة التّي يميل إليها المتعلّم.



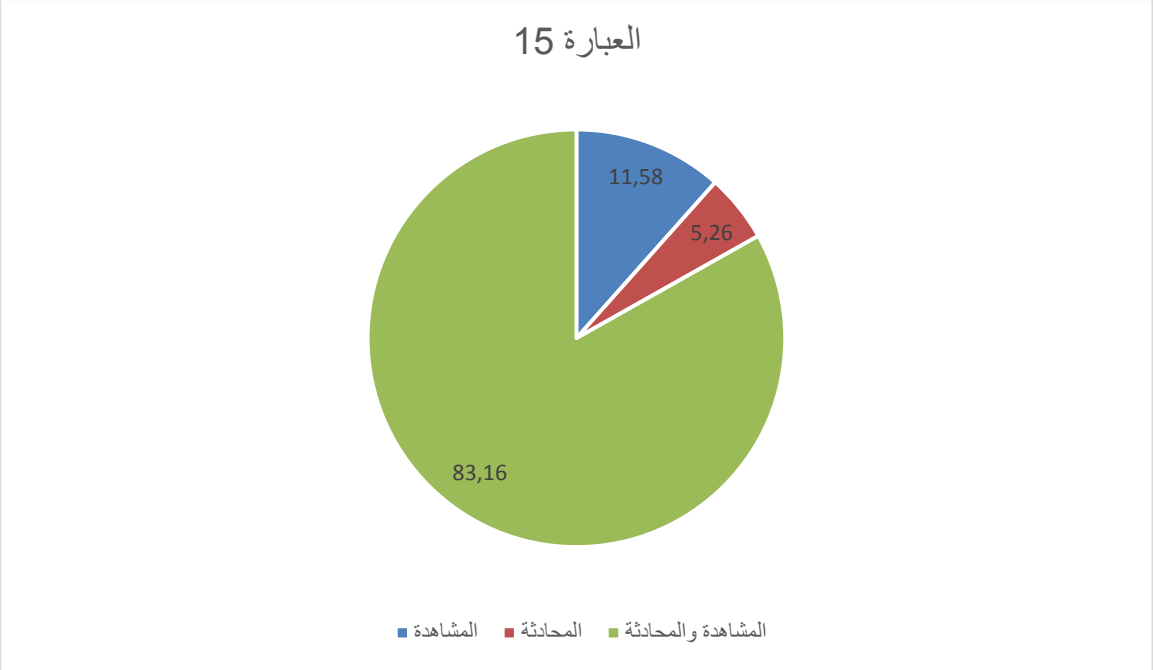
دائرة بيانية 19 توضّح الوسيلة التّي يميل إليها المتعلّم.

التّحليل :يتّضح من خلال الإجابة أنّ النّسبة الأكبر من أفراد العيّنة قد تكرّرت أمّا من اختاروا الصّورة فيبلغ عددهم 36معلّما(ة) بنسبة قدرت بـــ 37.89%،وقد تساوت هذه القيم الرّقمية بين المعلّمين الذّين فضّلوا الصّورة والسّبورة والمرجّح أنّ لهما من الأهميّة ما يُشترك فيه لدى المتعلّم بينهما لحاجة بنفسه فهم يرون أنّ الهدف الرّئيس من الصّورة التّعليميّة التّعلّميّة هو خلق الاتّصال التّعليميّ، الذّي تسهم فيه وتشرك فيه السّبورة كوسيلة ناجعة لهذه المرحلة خصّيصا إذ يكون المتعلّم متعلّقا بالسّبورة لأنّها الواجهة المعرفيّة المقابلة والأشدّ قربا له والّتي قد ألفها وتعوّد عليها، أمّا الذّين اختاروا السّبورة عددهم36معلّما(ة) بنسبة قدرت بـــ 37.89%، والذّين وقع اختيارهم على الكتاب المدرسيّ قدّر عددهم بـــ23 معلّما(ة)بنسبة 24.21%،وذلك كون أنّ الكتاب وسيلة سبّاقة في تحقيق الهدف المنشود من الميدان، ولذلك نجد المتعلّم يتأثر به، ولا يمكنه الاستغناء عنه.

العبارة 15:-يوظّف المتعلّم خلال تعاطيه مع الصّورة مهارة المشاهدة – المحادثة – المشاهدة والمحادثة معا؟.

العبارة 15	المشاهدة	المحادثة	المشاهدة والمحادثة معا	المجموع
التّكرارات	11	05	79	95
المجموع %	%11.58	%05.26	%83.16	% 100

جدول31 يبيّن المهارة التّي يوظفها المتعلّم عند تعاطيه مع الصّورة.



دائرة بيانية 20توضّح المهارة التي يوظفها المتعلّم عند تعاطيه مع الصّورة.

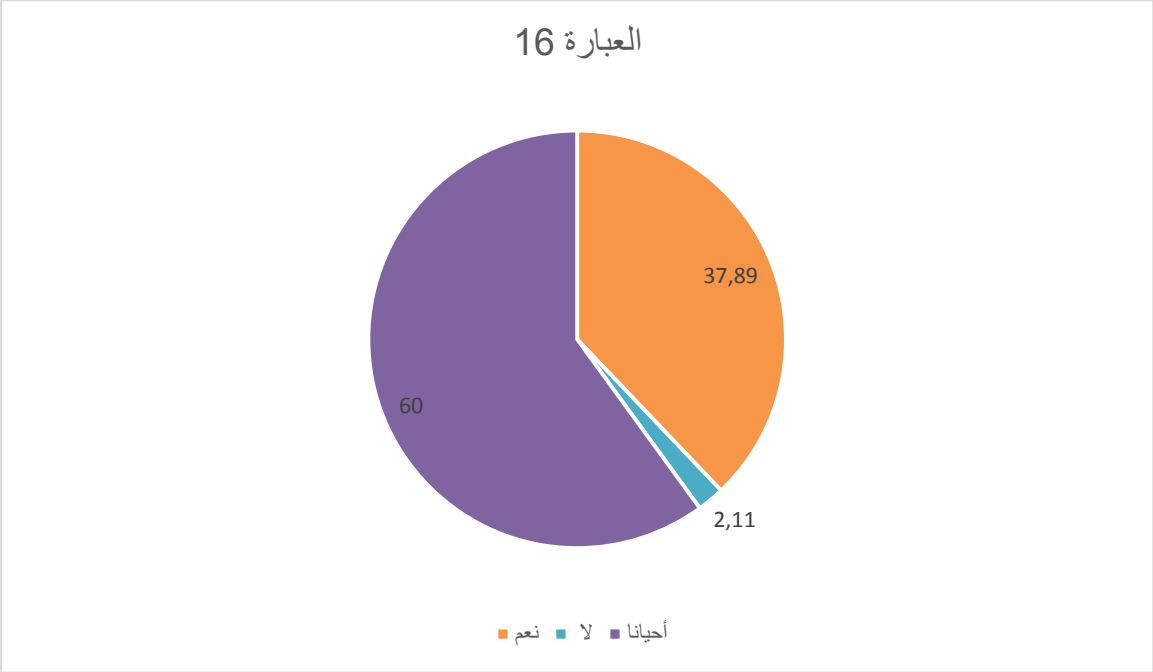
التّحليل : يتّضح من خلال الجدول وما تضمنته النّتائج أنّ هناك فئة تمايزت في إجابات المعلّمين ومالت إلى اختيار فأكثرت، فالغالبيّة أيّدت توظيف المتعلّم مهارة المشاهدة والمحادثة معا خلال تعريضه للصّورة البيداغوجيّة والبالغ عددهم 79معلّما(ة) بنسبة قدرت بـــ 83.16%، فعلى الرّغم من أنّ أكثريتهم كانت إجاباتهم موفّقة، حيث رأوا أنّ المهارة الموظّفة للمتعلّم أثناء تناوله لمحتوى محمول بصورة ما هو مهارتي المشاهدة والمحادثة وهو ما قد يكسبه معلومات ويرسخ به قيما و باستطاعته حتّى تعديل سلوك لديه، وأمّا الآخرين الذّين رأوا أنّ مهارة المشاهدة هي ما يوظفه المتعلّم عند اصطدامه بالصّورة من خلال مناظراتهم التّعليميّة فهم البالغ عددهم

11معلّما(ة)بنسبة قدرت بـــ 11.58%، إذ القائلين بمهارة المحادثة جاءوا في المرتبة الثّالثة وبلغ عددهم05معلّمين(ات) بنسبة قدّرت بـــــ05.26%.

العبارة 16:-هل يوظف المتعلّم ما اكتسبه من الصّورة كرصيد في الميادين الأخرى؟

العبارة 16	نعـــــــــم	لا	أحيانا	المجموع
التكرارات	36	02	57	95
المجموع %	%37.89	%02.11	%60.00	% 100

جدول32 يبيّن توظيف المتعلّم الرّصيد المكتسب من الصّورة في الميادين الأخرى.



دائرة بيانية 21توضّح توظيف المتعلّم الرّصيد المكتسب من الصّورة في الميادين الأخرى.

التّحليل :من خلال النّتيجة المتحصّل عليها، لمحنا أنّ نسبة عالية من المعلّمين أجابت بأنّه أحيانا ما يوظّف المتعلّم ما يكتسبه من الصّورة كرصيد والسّبب الرّئيس من وراء ذلك هو عدم توظيف ما يتعلّمه وعدم ربطه لما تعلّمه بالواقع أو بعد المحتوى الذّي تمّ تعلّمه عن محيطه أو حتّى عن ميوله ورغباته وانشغالاته، والبالغ عددهم 57معلّما(ة) بنسبة قدرت بـــ 60.00%، وهذه النّتيجة تفسيرها أنّ الاكتساب عمليّة لا تربط بالنّمطيّة وإنّما تميل إلى الفاعليّة والتّذوق والتّقبل للمعرفة المعطاة، وأمّا إجابات الآخرين الذّين رءوا بأنّ المتعلّم "نعم" يوظّف ما تمّ اكتسابه من

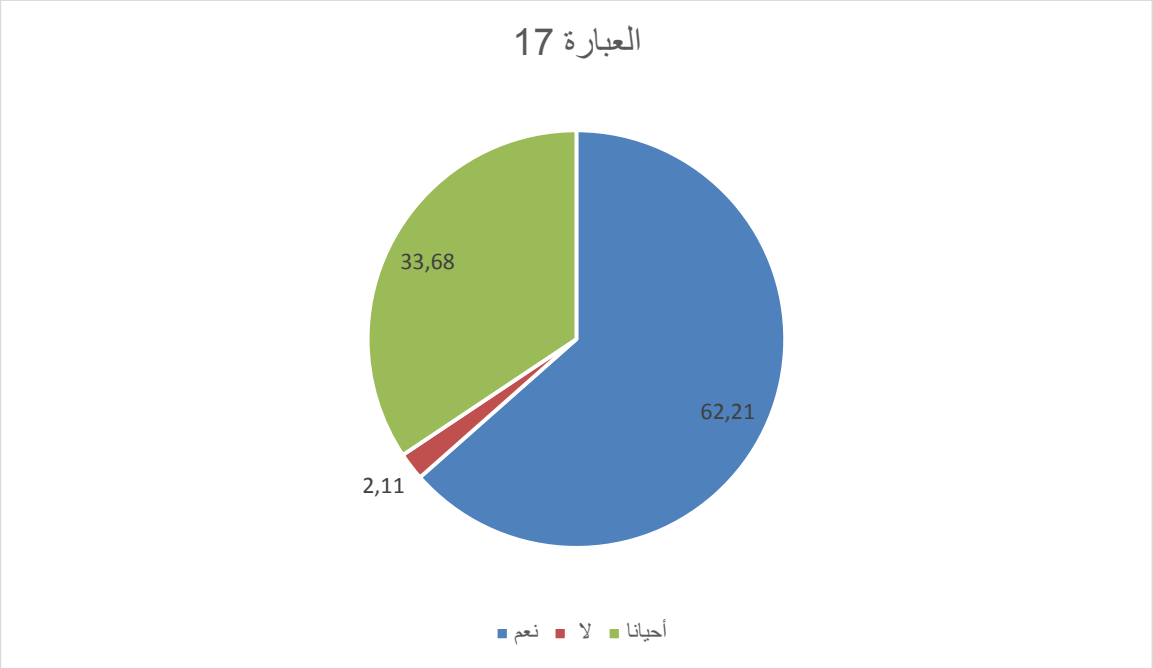
رصيد من الصّورة عند حاجته إليه والبالغ عددهم 36 معلّما(ة) والمقدرة بنسبة 37.89% والمتبقّيين القائلين بـــــ"لا" والبالغ عددهم 03معلّمين(ات)بنسبة قدرت بـــ 02.11%،وهي نسب تنمّ عن رؤية مرتسمة المعالم ، فهي ترى أنّ المتعلّم وعاء للمعرفة وعند امتلائه يعجز عن توظيف ما استقر لديه فقط، وهذا العجز يظهر علّة وخللا في توظيف المعرفة وتسييقها ونمذجتها في ذهن المتعلّم ليستعيدها أينما احتاج لها ووقتما طلبها.

العبارة 17 : - الهدف من تعليميّة الصّورة في مناهج الجيل الثّاني هو تنمية كفاءات ككفاءة التّواصل لدى المتعلّم .

نعم –لا -أحيانا.

العبارة 17	نعـــم	لا	أحيانا	المجموع
التكرارات	61	02	32	95
المجموع %	%62.21	%02.11	%33.68	% 100

جدول33 يبيّن الهدف من تعليميّة الصّورة في مناهج الجيل الثّاني في تنمية الكفاءات ككفاءة التّواصل.



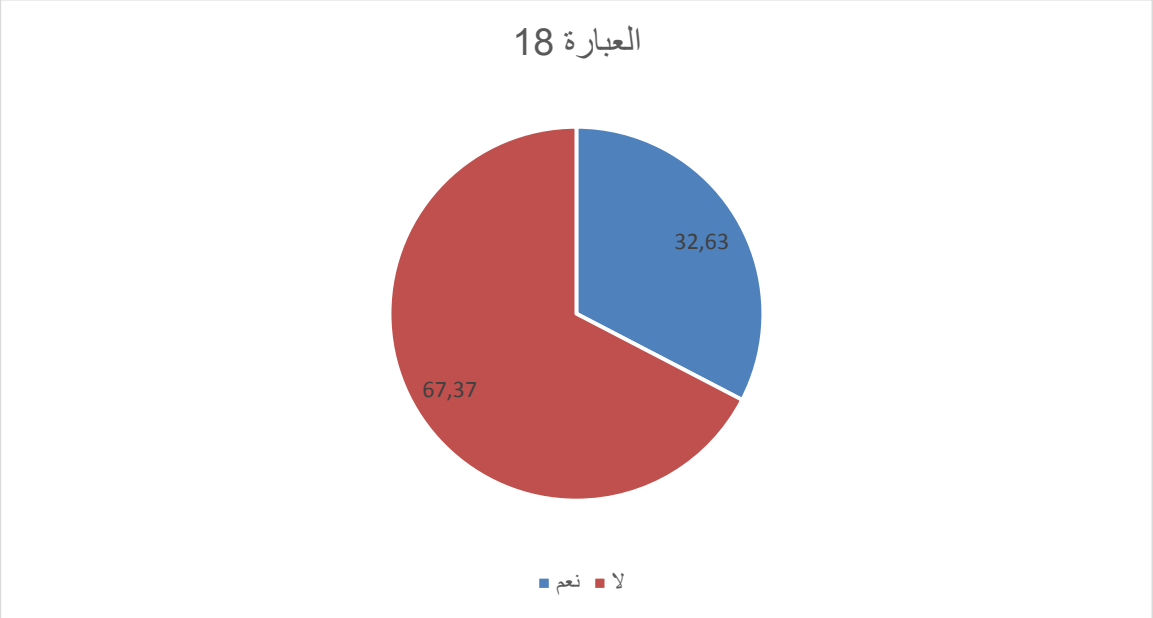
دائرة بيانية 22توضّحالهدف من تعليميّة الصّورة في مناهج الجيل الثّاني في تنمية الكفاءات ككفاءة التواصل.

التّحليل : يستنتج من الجدول أنّ إجابات المعلّمين نسبها متفاوتة، وهذا دليل واضح على مدى براعة الصّورة في نمو كفاءة التّواصل بشقّيه البصريّ والكلاميّ وعدد الذّين أجابوا بالإيجاب تمثّل في 61 معلّما(ة) والمقدّر بنسبة 62.21%، وعليه يمكن القول أنّ التّواصل مطلب إنسانيّ أزليّ يمثّل عاملا أساسا في بلورة فعاليّات الفعل التّعليميّ التّعلّميّ وفي تنمية قدرات المتعلّمين ومعرفة حدود الفهم عندهم لتحقيق التّفاهم، أمّا الفريق الثّاني لم يعارض الدّور الفعّال للصّورة في تنمية كفاءة التّواصل، وإنّما اعتبروها دعامة من الدّعامات التّي تخلق جوّا من التّواصل، والبالغ عددهم32 معلّما(ة)بنسبة قدرت بـــ 33.68%،والنّسبة القليلة المتبقيّة القائلة بـــ"لا" عادلت معلّمين اثنين بنسبة قدرت بـــ 02.11%وهو مقدار ضئيل تصعب مقارنته مع ما تقدّم.

العبارة 18 : – هل الانتقال مباشرة من التّعليم بالصّورة إلى التّعليم بالكتابة بالنّسبة للطّور الأول يشكّل عائقا أمام المتعلّم في اكتساب التّعليمات؟

العبارة 18	نعـــم	لا	المجموع
التكرارات	31	64	95
المجموع %	%32.63	%67.37	% 100

جدول34يبيّنمدى تأثير الانتقال المباشر في الطّور الأوّل من التّعليم بالصّورة إلى التّعليم بالكتابة.



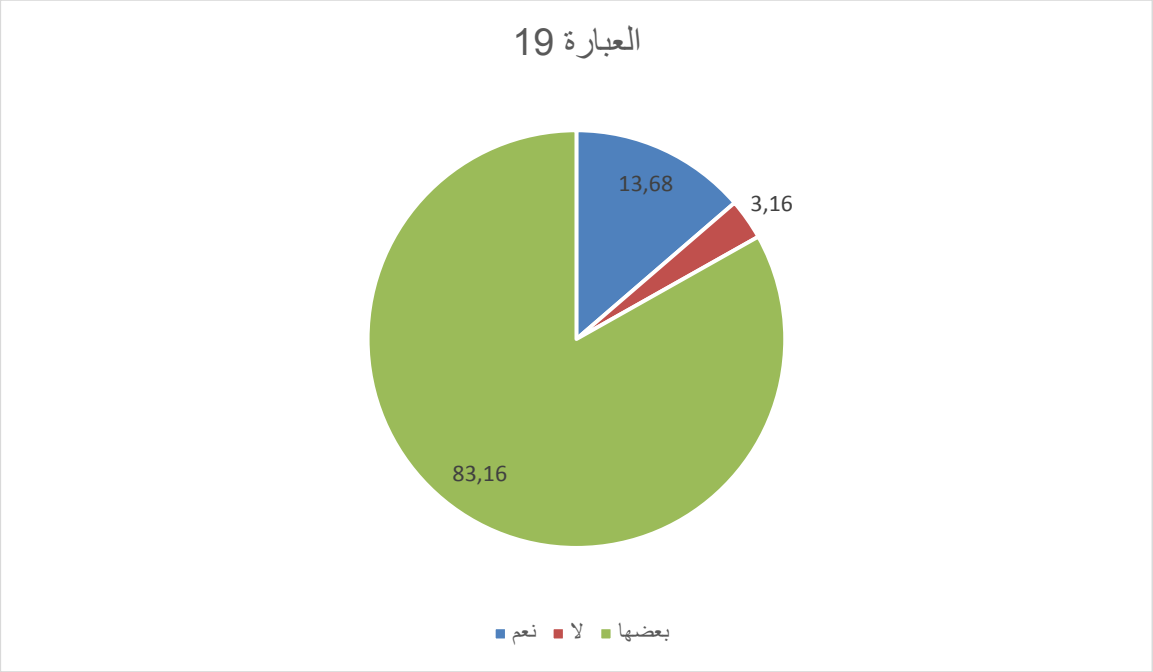
دائرة بيانية 23توضّح مدى تأثير الانتقال المباشر في الطّور الأوّل من التّعليم بالصّورة إلى التّعليم بالكتابة.

التّحليل : من خلال النّسب المتحصّل عليها، يلاحظ أنّ أكثر من نصف العيّنة أجابوا بأنّ لا وجود لأيّ تأثير عند الانتقال المباشر في الطّور الأوّل من التّعليم بالصّورة إلى التّعليم بالكتابة بأي شكل من الأشكال، والبالغ عددهم 64معلّما(ة) بنسبة قدرت بـــ 67.37%، وذلك لترابط المكتوب مع المصّور بالرّغم من أنّه تحوّل جذريّ، أمّا باقي العيّنة فارتأوا أنّه يشكّل عائقا أمام المتعلّمين في اكتساب التّعليمات فقد يفتح بابا من التّخبّط بين ما تمّ تعلّمه بالاستعانة بالصّورة وبين ما تمّ تعلّمه بالاستعانة بالكتابة عند شريحة من التّلامذة الذّين فرض عليهم هذا الانتقال نوعا من الانقسام والتّحوّل من حالة إلى حالة وبلغ عددهم حوالي31معلّما(ة)بنسبة قدرت بـــ 32.63%.

العبارة 19:-هل مواضيع الصّور البيداغوجيّة للمرحلة الابتدائيّة السّنة الثّانية ابتدائيّ تناسب مستوى المتعلّم وتلائم قدراته وتعدّل سلوكه؟

العبارة 19	نعـــــم	لا	بعضها	المجموع
التكرارات	13	03	79	95
المجموع %	%13.68	%03.16	%83.16	% 100

جدول35 يبيّن مدى تناسب الصّور البيداغوجيّة للسّنة الثّانية ابتدائيّ مع مستوى المتعلّم وقدراته ومقدرتها على تعديل سلوكه.



دائرةبيانيّة1 توضّح مدى تناسب الصّور البيداغوجيّة للسّنة الثّانية ابتدائي مع مستوى المتعلّم وقدراته ومقدرتها على تعديل سلوكه.

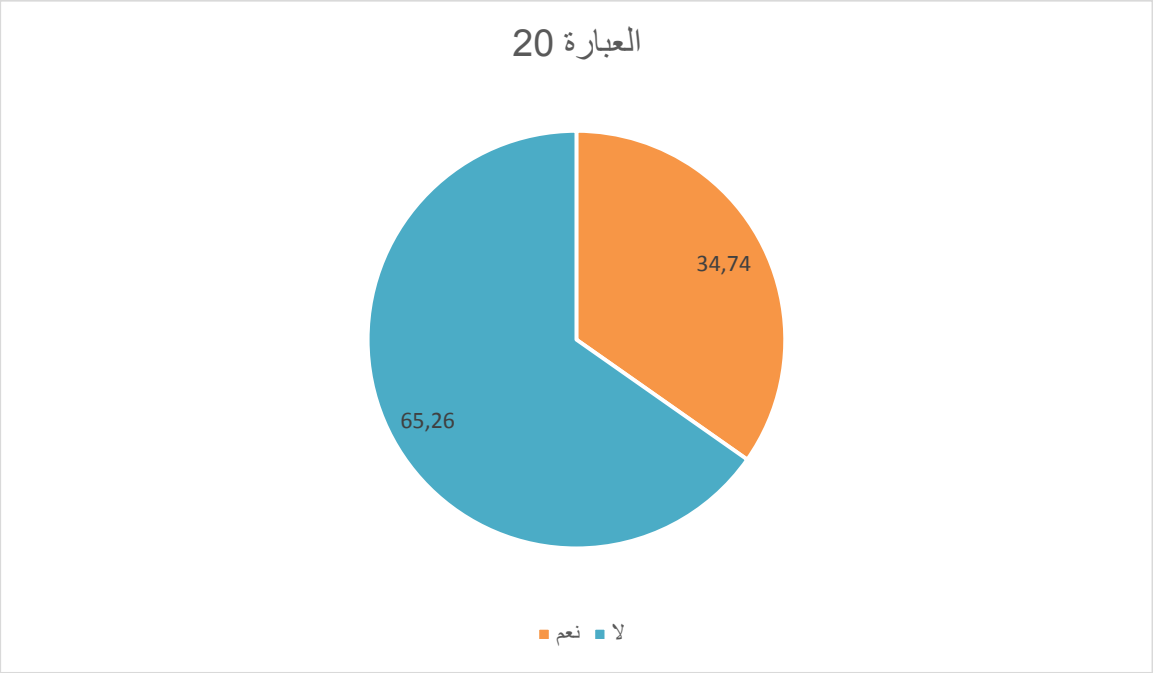
التّحليل: من خلال النّتائج المبيّنة في الجدول نلاحظ أنّ النّسبة الأعلى كانت لأفراد العيّنة الذّين أجابوا بـــ"بعضها" والبالغ عددهم 79معلّما(ة)، والتّي قدّرت نسبتهم بـــ83.16%وعزاؤهم في ذلك أنبنى على تناسب الصّور البيداغوجيّة للسّنة الثّانية ابتدائيّ مع مستوى المتعلّم وقدراته ومقدرتها على تعديل سلوكه وهي مقدرة تخصّ الصّورة لوحدها، أمّا الفئة الثّانية والّتي أجابت بـــ"نعم" والبالغ عددهم 13معلّما(ة)، جاء ترتيب نسبتها مقدّرا بـــــــ 13.68%، والفئة الأخيرة القائلة بـــــ"لا"بعددها الضّئيل البالغ03معلّمين(ات)،والّتي قدّرت نسبتهم 03.16%

العبارة 20:-هل هناك صور تقترح حذفها من الكتاب المدرسيّ للسّنة الثّانية ابتدائيّ؟

إذا كانت الإجابة بنعم فما هي هذه الصّور؟ هل فوتوغرافية – كاريكاتيرية – تشكيلية وما أسباب ذلك؟

العبارة 20	نعـــــم	لا	المجموع
التكرارات	33	62	95
المجموع %	%34.74	%65.26	% 100

جدول36 يبيّن صور يقترح حذفها من الكتاب المدرسيّ للسّنة الثّانية ابتدائيّ.



دائرةبيانيّة2 توضّح صور يقترح حذفها من الكتاب المدرسيّ للسّنة الثّانية ابتدائيّ.

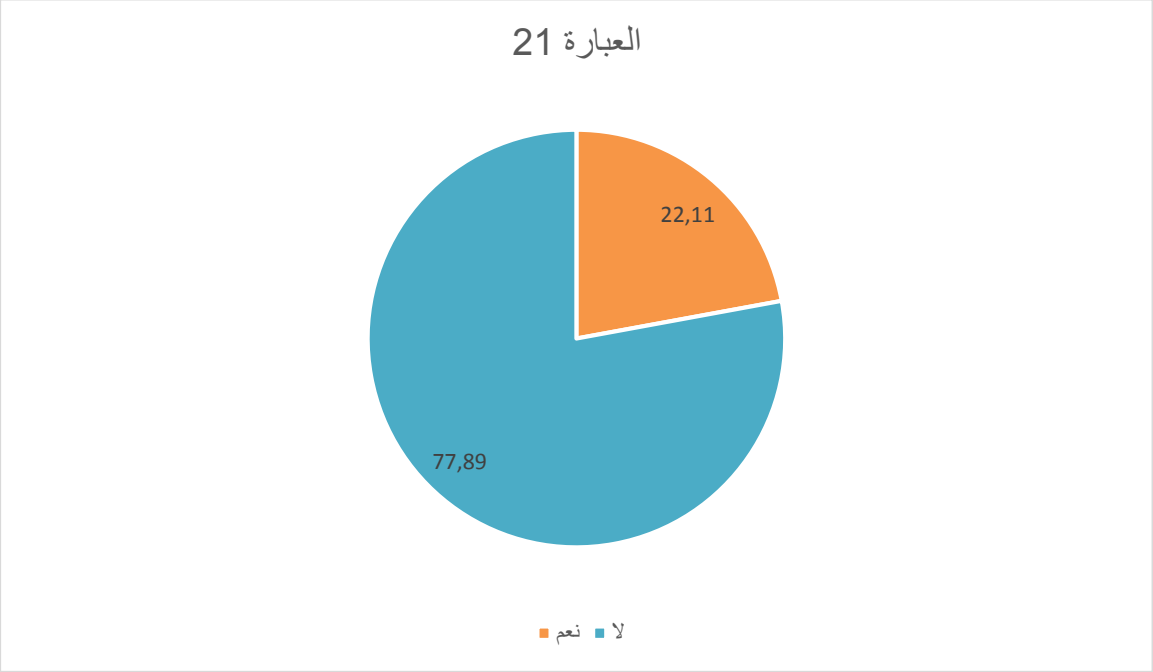
التّحليل : إنّ الأغلبية متّفقة على أنّلا وجود لأيّ صور يقترح حذفها من الكتاب المدرسيّ للسّنة الثّانيّة ، والبالغ عددهم 62معلّما(ة) بنسبة قدرت بـــ 65.26%، وهي نسبة متوقعة، فمن البديهيّ جدا أن تأتي الإجابة على هذه الشّاكلة، إذ تأتي الصّور المرغوب في حذفها كأماني يرغب المعلّمون في بلوغها، وأكثرها الصّور الفوتوغرافيّة كصور الوضعيّة الانطلاقيّة الأمّ، صور مدينة الملاهي ومعرض الكتاب، الصّور المدعاة للعنف كصور الحروب والتّعنيف، والصّور بكتاب الرّياضيات إذ ارتأى المربّون أنّها تضيّع فكر المتعلّم فيبقى مركّزا بالصّورة ويتناسى المعطيات المهمّة...إذا أنّ بعض الصّور بعيدة تماما عن تخمينات المتعلّم فيترجمها ترجمة خاطئة لأنّها تحمل دلالات وإيحاءات لا توائم بيئته، الصّور ذات المحتوى الرّقمي يجد المتعلّم صعوبة في التّفاعل معها

أيضا واتّفق غالبيّتهم على صور درس التّكاثر بالعلميّة والتّي تحمل عدّة تأويلات، أمّا البعض الآخر فهم يرون أنّ هناك صور تحتاج الحذف والبالغ عددهم 33معلّما(ة) بنسبة قدرت بـــ 34.74%، وهي نسبة قليلة جدا مقارنة بالنّسبة الأولى.

العبارة 21 : - هل تتضمن الكتب المدرسيّة الجديدة صورا غير مناسبة؟ حدّدها

العبارة 21	نعـــــم	لا	المجموع
التكرارات	21	74	95
المجموع %	%22.11	%77.89	% 100

جدول37 يبيّن الصّور الغير المناسبة التّي يتضمّنها الكتاب المدرسيّ.



دائرةبيانيّة3 توضّح الصّور الغير المناسبة التّي يتضمّنها الكتاب المدرسيّ.

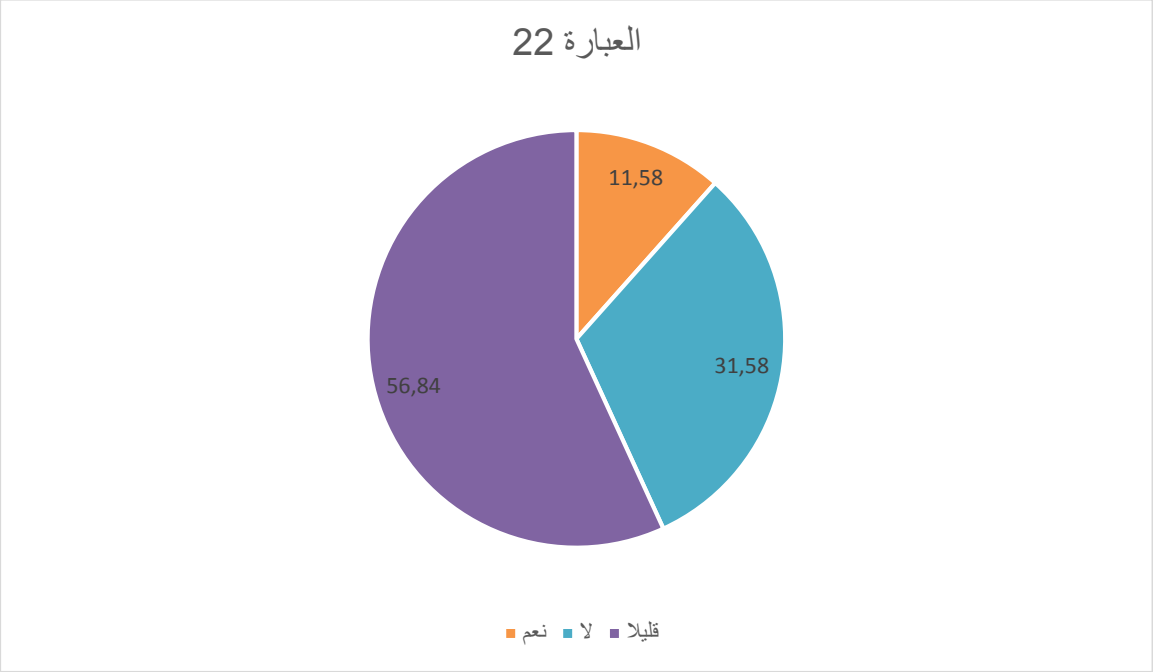
التّحليل: يلاحظ من خلال النّتائج المتحصّل عليها في الجدول أعلاه، وبناء على المعطيات المقدّمة في الجدول السّابق والتّي تتقاطع مع هذا السّؤال أنّ أكثر من نصف أفراد العيّنة أجابوا بـــ"لا" والبالغ عددهم 74معلّما(ة) بنسبة قدرت بـــ 77.89%، أمّا بالنّسبة إلى الذّين أجابوا بـــ"نعم" والبالغ عددهم 21معلّما(ة) بنسبة قدرت بـــ 22.11%، فهم لا ينكرون ما ذهب إليه

زملاءهم مقدّما وإنّما جاءت إجابتهم تلك مجتمعة في حذف صورة صفحة24 رقم02في كتاب العلمية، صورة معرض الكتاب صفحة 86من كتاب اللّغة العربيّة...

العبارة 22 : - هل تلقيت تكوينا كافيا فيما يخصّ التّعامل مع الصّور التّعليميّة بما يسهل على تلامذتك فهم محتوى الصّور وكيفيّة فكفكته ؟

العبارة 21	نعـــــم	لا	قليلا	المجموع
التكرارات	11	30	54	95
المجموع %	%11.58	%31.58	%56.84	% 100

جدول38 يبيّن تلقي تكوين يخصّ التّعامل مع الصّور تعليميّا.



دائرةبيانيّة4 توضّح تلقي تكوين يخصّ التّعامل مع الصّور تعليميّا.

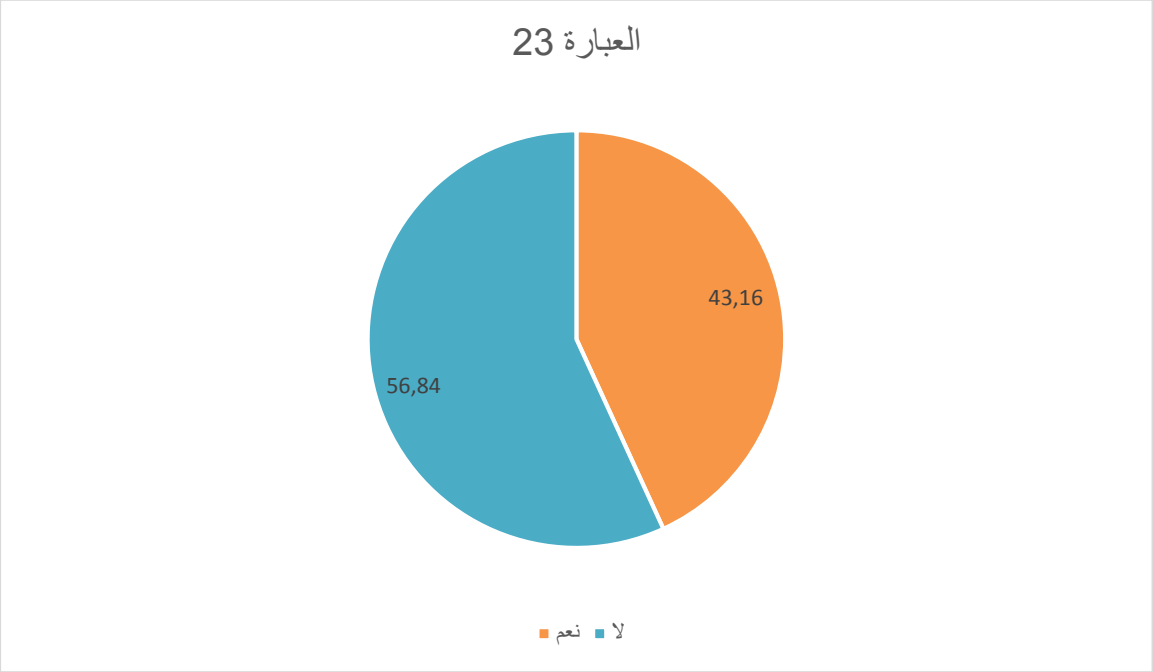
التّحليل: إنّ أغلبية النّسب المحصّل عليها في الجدول أعلاه، تؤكد أنّ المعلّم لا يعتني بجانب رسكلة معارفه لربّما لأنّ عقد مثل هذه الأيام التّكوينيّة لا يغني في شيء، وقد تكون مبرمجة غالبا بأيّام الرّاحة لدى الموظّف فلا يعيرها اهتماما كافيا، ونلحظ من القيّم العددية أنّ القليل والقليل ممّن تلقّى تدريبا في التّعامل مع الصّور أو تلمّس دروس نموذجيّة تعتمد فيها الصّور أثناء تقديم الدّرس

التعليميّ التّعلميّ، والقائلين بـــــ"قليلا" هم فئة افتقرت بشكل من الأشكال إلى تفعيل مثل هذه الدّورات التّكوينيّة والبالغ عددهم 54معلّما(ة) بنسبة قدرت بـــ 56.84%، وهذا يعني أنّه لا بدّ من استحضار المعلّم لهذه الدّورات المخطط لها مسبقا بعناية واهتمام بمعزّزات تبعث فيه النّشاط وترفع لديه الهمّة، ممّا يسهم ذلك في خلق الفاعليّة والتّشويق وتنشيط أذهان المعلّمين، ممّا يزيد من فهم تحرّكاتهم الإجرائية، مع زعزعة المخبوءات الفكريّة عن طريق استدراجهم إلى الحوار والشّرح والتّبادل، أمّا أصحاب الفئة الثّانيّة والمجيبون بـــ"لا" والبالغ عددهم 30معلّما والمقدرة بنسبة 31.58%، فهم من لم يحظوا بفرص للتّكوين لعدّة أسباب قد تكون أهمّها وجودهم في مناطق شبه حضرية فإجابتهم تنمّ عن عدم اصطدامهم بتكوينات من هذا النّوع، فهم يعتمدون على الارتجال أثناء تقديمهم للصّورة التّعلميّة، أو لعامل وجود ندوات مؤطريها ومشرفيها يغيّب لديهم حسّ المسؤوليّة، أو أنّهم يفتقرون للمهارة والخبرة والكفاءة اللّازمة لمثل هذه التّكوينات وهذا احتمال وارد، أمّا أصحاب الفئة الثّالثة والمجيبون بـــ"نعم" فقد حظوا بأصغر عدد وأصغر نسبة والبالغتين 11معلّما(ة)، وبنسبة تقدّر 11.58%،وهي فئة ضئيلة مقارنة بما قبلها.

العبارة 23 : - هل ساعدتك لقاءات الفريق التّربويّ على تطوير كفاءتك في مجال التّعليم بالصّور؟

العبارة 23	نعـــــم	لا	المجموع
التكرارات	41	54	95
المجموع %	%43.16	%56.84	% 100

جدول39يبين مساهمة لقاءات الفريق التّربويّ في مجال التّعليم بالصّور في تطوير وإنماء الكفاءة.



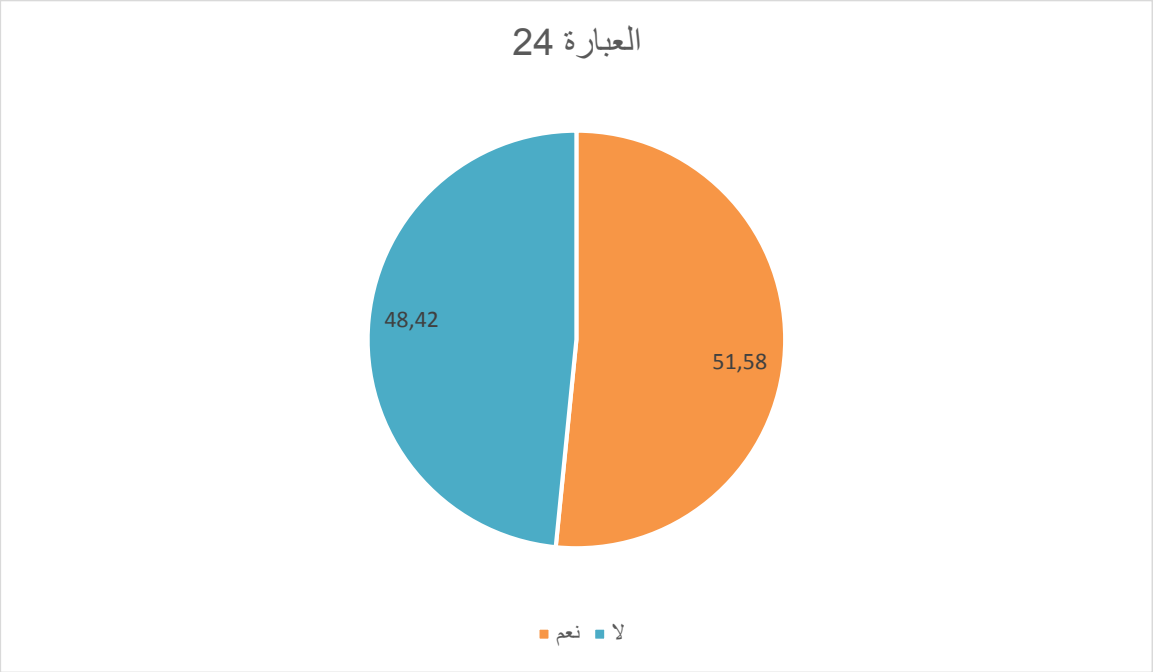
دائرةبيانيّة5 توضّح مساهمة لقاءات الفريق التّربويّ في مجال التّعليم بالصّور في تطوير وإنماء الكفاءة.

التّحليل : الملاحظ أنّ جلّ المعلّمين أجابوا بـــ"لا" والبالغ عددهم 54معلّما(ة) بنسبة قدّرت بـــ65.84%، وذلك راجع لانعدام اللّقاءات بين أعضاء الفريق التّربويّ للمؤسّسة الواحدة حيث أنّ لمثل هذه الاجتماعات دور بالغ الأهمّيّة في نجاعة المؤسّسة وزيادة التّلاحم المعرفي والأخلاقي فيما بينهم وتنمية كفاءات المعلّم في مختلف المجالات والقضاء على الثّغرات والتّراجع في كلّ الأحوال المعلّم يتحرج من طرح انشغالاته في إزاء تواصله مع زملائه فيكتفي بتفكيره ويتقوقع على ذاته ويتمّ من دون أن يظهر ذلك، وهنا المعرفة البصريّة الذّاتية لا تكفي وإنّما الرؤيا المشتركة تكون أشدّ تأثيرا، والفضاءات والتّلوينات بالصّورة تحتاج إلى اشتغال لفكّ رموزها، وأشكال التّعبير المرتبطة بالتّعبير البصريّ هي الأخرى، بحيث تشترط أن تكون وظيفيّة تأثيريّة ليكون لها تأثير فعّال وإيجابيّ لدى المتعلّم على مستوى بناء الكفاءة ونموّها فبراعة المتعلّم من براعة معلّمه، وفي مقابل ذلك أجاب البعض الآخر بـــ"نعم" والبالغ عددهم 41معلّما(ة) بنسبة قدرت بـــ 43.16%، وهذا راجع لعدم فهم ووعيّ المعلّم بمخلّفات التّشارك مع الآخر فالآخر يبني جزءا من معرفته لا محالة.

العبارة 24:-هل المفاتيح المتعلقة بقراءة الصّور المدرسيّة متحكّم فيها أدائيّا من طرف المتعلّم؟

العبارة 24	نعـــم	لا	المجموع
التكرارات	49	46	95
المجموع %	%51.58	%48.42	% 100

جدول40يبين مدى تحكّم المعلّم في مفاتيح قراءة الصّور المدرسيّة أدائيّا.



دائرةبيانيّة6 توضّح مدى تحكّم المعلّم في مفاتيح قراءة الصّور المدرسيّة أدائيّا.

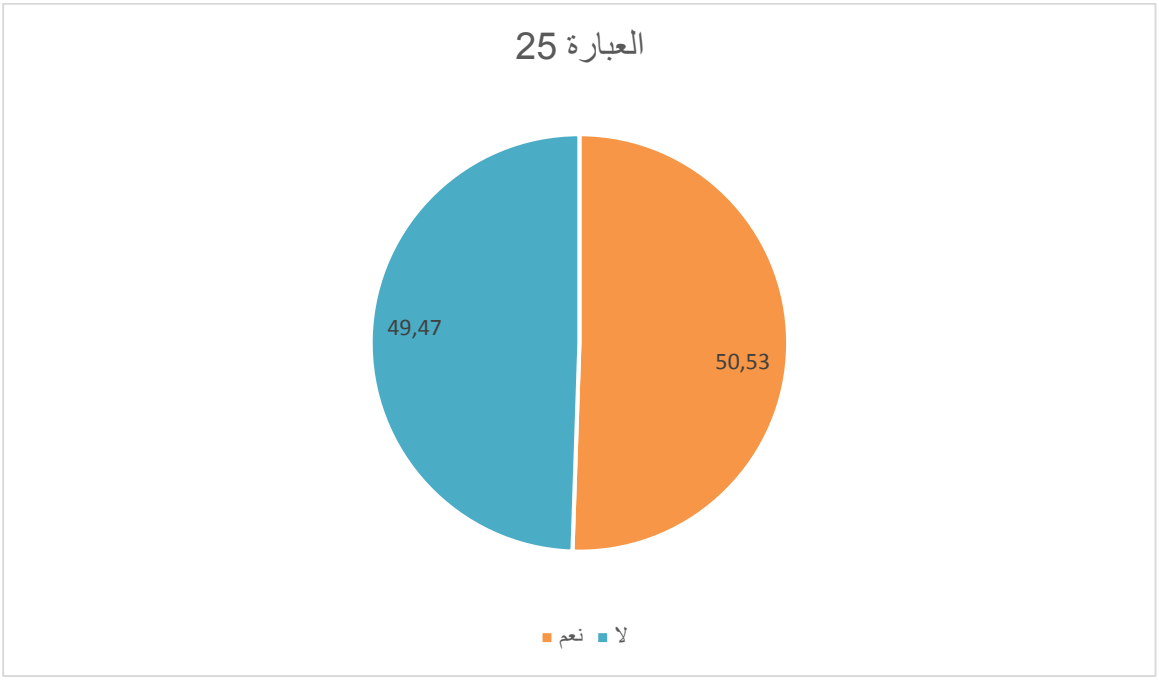
التّحليل : إنّ الأغلبيّة من أفراد العيّنة متّفقة على أنّ المعلّم متحكّم في مفاتيح قراءة الصّور المدرسيّة أثناء تقديمه لوضعيّته التّعليميّة التّعلّميّة أيّا كانت ومردّ ذلك يعود إلى كون المعلّم شخص خبير مقارنة بمتعلّميه الذّين هم في طور التّدرب على اكتساب الخبرة الفكريّة منه، والبالغ عددهم 49معلّما(ة) والمقدّرة نسبتهم بـــ51.58% ، وهذه المفاتيح التّي يسعى المعلّم من خلالها إلى تحقيق كفاءات مستهدفة، فهي آليات تلعب دورا مهما في إثارة ردود فعل المتعلمين اتجاه صورة مرفقة بوضعيّة تعليميّة تعلّميّة معيّنة حسب مايستدعيه الموقف التّعليميّ التّعلّميّ،

أمّا بالنّسبة للبعض الآخر والمجيبين بـــــ"لا"والبالغ عددهم 46معلّما(ة) بنسبة قدرت بـــ 48.42%، وهي نسبة متقاربة مقارنة بالتّي قبلها، فهم يقرّون بعدم تحكّمهم في ذلك أو نسبيّة سيطرتهم عليه لكنّ المعلّم كراع مكلّف عن رعيّته فهو مطالب بأن يتّصف بالبراعة العلميّة والتّكوين الذّاتي خير سبيل لبلوغ ذلك.

العبارة 25:-هل لمست أنّ هناك تناسقا بين ما هو محمول في الصّور وبينما هو مكتوب وفقا للنّصوص المدرجة تربويّا؟

العبارة 25	نعـــــم	لا	المجموع
التكرارات	48	47	95
المجموع %	%50.53	%49.47	% 100

جدول41يبيّن مدى تناسق النّصوص المكتوبة مع ما هو محمول في الصّور.



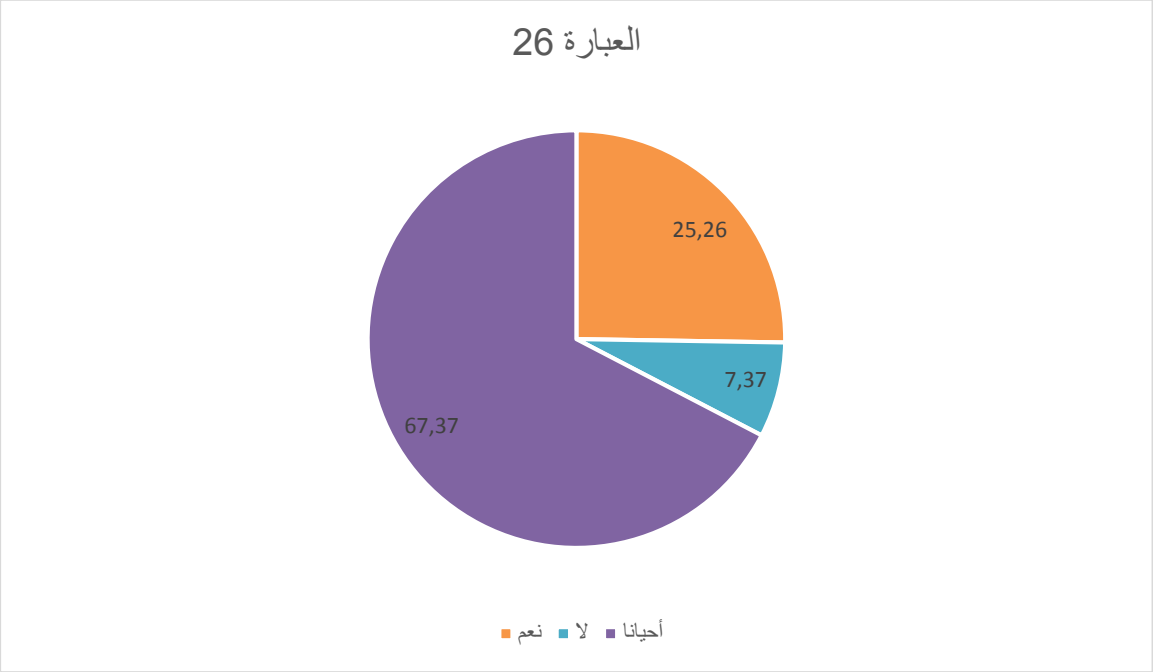
دائرةبيانيّة7 توضّح مدى تناسق النّصوص المكتوبة مع ما هو محمول في الصّور.

التّحليل: إنّ التّطابق والتّناسق بين الصّورة وتداعيّات النّص سنّة متّبعة، ذلك أنّ الصّورة أحفورة الزّمن وميراثه المخزّن والمقيّد بالكتابة، فهي تساهم بقطع نصف مسافة تحقيق الكفاءة والنّصف الآخر يلقى على عاتق النّص المكتوب ، إذ من خلالها يحقّق المعلّم الكفاءات المستهدفة وتحيينها يصبح أكثر فاعليّة كونه يعتمد على أكثر من حاستين آليتي البصر والكتابة، ذلك أنّ دمج الصّور يربحنا الوقت ويدفع المتعلّم للتّجاوب أكثر ، فهي بمثابة الميثاق المحقّق للاستوعاب والإنجاز الفعليّ والتّحدثّ والتّعبير علام تمّ تناوله في المكتوب ولما لا الإنتاج بنوعيه الكتابيّ والشّفهيّ، والقائلين بالتّطابق بلغ عددهم حوالي 48 معلّما(ة) بنسبة مقدرة بـــ 50.53%، أمّا القيمة العدديّة المجيبة بعدم وجود تطابق قدّرت بـــ47 معلّما(ة)،بنسبة 49.47%، وهي نسبة تقريبا متساويّة، وإجابتهم هذه نابعة عن اعتقادهم أنّ النّص هو ترجمان الصّورة.

العبارة 26:-هل يعتمد دمج الصّور في كتاب السّنة الثّانية ابتدائيّ على المرونة في تغيير طريقة التّدريس حسب وضعيّة الحصّة التّعلّميّة؟

العبارة 26	نعـــــم	لا	أحيانا	المجموع
التكرارات	24	07	64	95
المجموع %	%25.26	%07.37	%67.37	% 100

جدول42يبيّن اعتماد صور الكتاب على المرونة في تغيير طريقة التّدريس حسب الوضعيّات التّعليميّة.



دائرةبيانيّة8 توضّح اعتماد صور الكتاب على المرونة في تغيير طريقة التّدريس حسب الوضعيّات التّعليميّة.

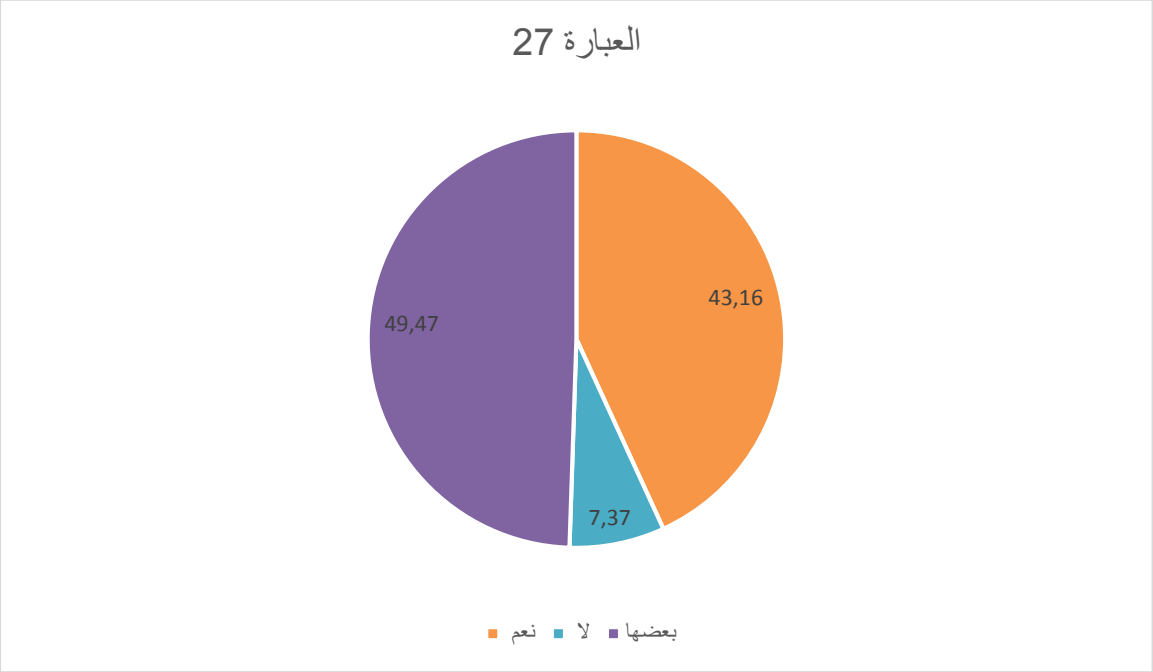
التّحليل: يظهر من خلال الجدول أعلاه، أنّ أغلبيّة المعلّمين(ات) رأوا أنّ الصّورة "أحيانا" ما تتماشى مع التّعلّمات رغم كونها حافزا لتناول المواضيع والتّنويع فيها بأيّ طريقة فهم يؤمنون بفكرة تكييف الصّورة التّعليميّة التّعلّميّة وجعلها مرنة من خلال البعد عن الصّور الجامدة أحادية الدّلالة، والصّورة الثّرية لديهم هي ما تحمل ما لذّ وطاب من المعارف التّي ترتبط بأيّ وضعيّة مستهلكة وهي أيضا حاملة لصيغة التّقبل والانسجام والتكافؤ في حالة التّدريس المركّب أو التّدريس المباشر والبالغ عددهم 64 معلّما(ة) بنسبة مقدرة بـــ 67.37%، ورغم أنّ ما يهتم به هؤلاء هو نقل المعرفة بأيّ وسيلة ومعالجتها بأيّ أسلوب يدفع المتعلّم إلى تملّك الوضعيّة المعطاة له وتحفيزه إلى إعمال الفكر البصريّ، وفي اعتقادهم هذا التّكييف يكون نابعا من التّحكم في المادّة وثراء الخبرة العمليّة وتحيين الخبرات دوريّا والذّي يخلق نوعا من المقدرة ويضفي على العمل سلاسة، ويسمح ببروز شخصيّة المتعلّم وبصمة المعلّم في ذات الزّمن، وهو ما يضفي إبراز الآفاق معرفيّة والتفاتات إبداعيّة تمكن هذا الأخير من تكشّف الصّعوبات وتيسيرها حسب مستوى متعلّمه، ويعدّ هذا التّكييف مجديا في تثبيت المعارف وتوسيع للمدارك.

أمّا الفئة الثّانية والبالغ عددهم 24 معلّما(ة) بنسبة قدرت بـــــ25.26%، فهم المصرّحين بأنّ الصّور تقبل أيّ تعديل يطرأ على السّيرورة التّعليميّة كونها مهيأة لاحتضان الفكر الطفوليّ الغارق بخيالاته وتهيآته وكونها أيضا فنّ بصريّ يولّد أيّ معنى مرغوب فيه واستثمار الصّورة في تقوّل ما يريده مشاهدها فهي مجبرة على الانصياع لرؤيته وهو منقاد نحو الاستغراق في عوالمها الأثر متبادل ورجعيّ، والنّافيين لمحوا أنّ الصّورة توضع لما وضعت لتبليغه فقط والتّغيير قد يسلبها حضورها وتعبيريّتها الكامنة. وبلغ عدد القائلين"لا" حوالي 07 معلّمين بنسبة قدرت بـــــ07.37.26%، وإنّما هذا برهان على اعتمادهم نظرة متشبّعة بمرجعيات حاملة لفكارات اقتنعوا بصحتّها.

العبارة 27: - هل يراعى في صفّ الصّور المرفقة لتعليم المتعلّم العادات والتّقاليد والقيم الخاصّة المتعارف عليها في مجتمعنا؟

العبارة 27	نعـــــم	لا	بعضها	المجموع
التكرارات	41	07	47	95
المجموع %	%43.16	%07.37	%49.47	% 100

جدول43يبيّن مدى مراعاة الصّور المرفقة لتعليم المتعلّم كلّ من العادات والتّقاليد والقيم الخاصّة المتعارف عليها في مجتمعنا.



دائرةبيانيّة9توضّح مدى مراعاة الصّور المرفقة لتعليم المتعلّم كلّ من العادات والتّقاليد والقيم الخاصّة المتعارف عليها في مجتمعنا.

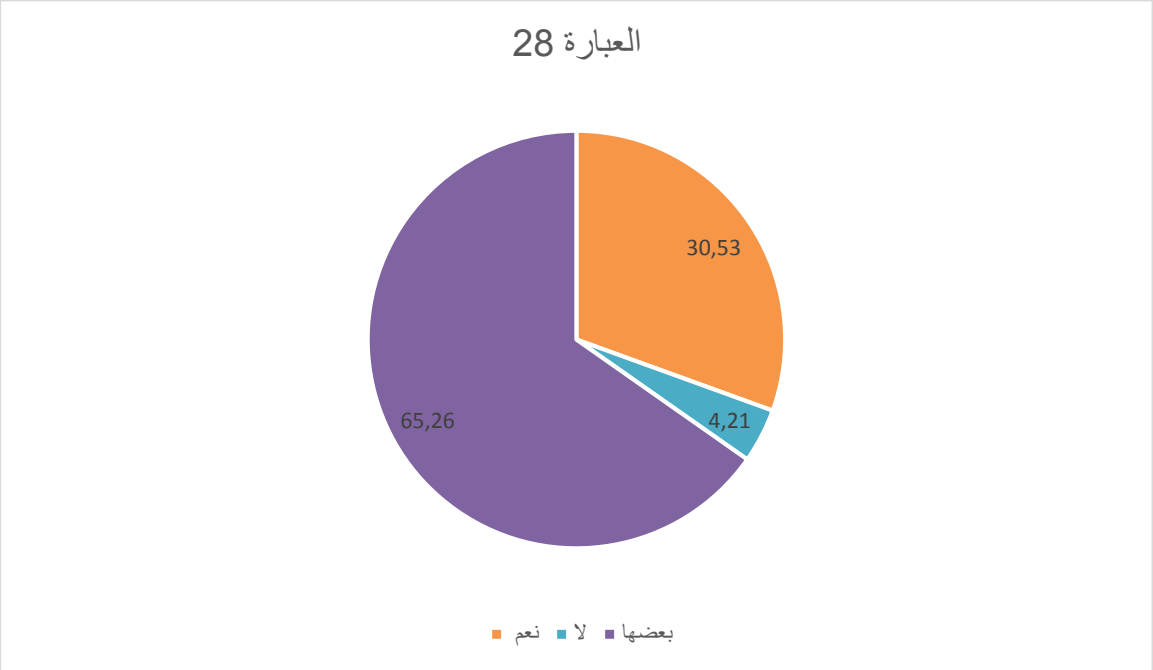
التّحليل: نلاحظ من خلال البيانات المدوّنة في الجدول أعلاه أنّ أفراد العيّنة الذّين اختاروا "بعضها" قد التمسوا أنّ بعض الصّور فقط تحمل عناصر الهويّة وطبائع الوجود ومعبّرات البشريّة فالعادات والتّقاليد هي معبّرات ملموسة يتحسّسها المتعلّم ماديّا ومعنويا وقد تدخل في صفّ المعارف القبلية التّي يكون أولادنا محمّلين بها قبل الولوج إلى المدارس وهي مواطن استقرّت بذات المتعلّم واستكانت وان كانت مرتبطة بأفكار بدائيّة فهي قد تشكّلت كقناعات فردية لمجتمع ما، ناهيك عن مستقرات النّفس الدينيّة والاجتماعيّة والثقافية... والبالغ عدد هذه الفئة47 معلّما(ة) بنسبة قدرت بـــ49.47. %، وإنّ زرع بذرة القيم الاجتماعيّة هو جلّ اهتمام الوزارة الوصيّة، ومهمّة المعلّم في هذه الحالة كونه صانع الوضعيّة التّعليميّة ومبتكر موضوعها هو التّعديل ممّا يصلح كحمولة معرفيّة لدى المتعلّم والتّخلص ممّا لا يصلح حسب ما تستدعيه طبيعة البناء والتّنمية البشريّة، في حين جاءت الفئة الثّانية في المرتبة الثّانية بـــــــــ"نعم" وتلك قالت بمراعاة الصّور لهذا الجانب والبالغ عددهم 41معلّما(ة) بنسبة قدرت بـــ 43.16%، وهي وظيفة الجهات الوصيّة في العناية بهذا الجانب وذلك رغبة منها في ربط المجتمع بأصوله وتراثه ضمانا لتحقيق التّعايش،

وفي المرتبة الأخيرة الفئة القائلة "لا"بلغت 07 معلّمين بنسبة قدّرت بـــــ07.37 % وتجسّد تعبيرها عن رأيها في كون الصّور المدرجة في الكتاب لم تراع كلّ من العادات والتّقاليد وغيره وإنّما كان ذلك شكليّا والصّور لم تكن معبّرة بقدر ما كانت مضلّلة لفكرة لاحتوائها على مشتّتات عدّة.

العبارة 28:-هل الصّور الواردة في كتاب السّنة الثّانية ابتدائيّ سهلة الاستعمال والاستهلاك من طرف المتعلّمين؟

العبارة 28	نعـــــــم	لا	بعضها	المجموع
التكرارات	29	04	62	95
المجموع %	%30.53	%04.21	%65.26	% 100

جدول44يبيّن سهولة استعمال واستهلاك المتعلّم للصّور الواردة في كتاب السّنة الثّانية ابتدائيّ.



دائرةبيانيّة10تبيّن سهولة استعمال واستهلاك المتعلّم للصّور الواردة في كتاب السّنة الثّانية ابتدائيّ.

التّحليل: مال الأغلبية إلى كلمة "بعضها" والنّسب المسجّلة في الجدول أعلاه تشهد بذلك أكثر من النّصف، إذ تؤكد على أنّ الصّور قد تكون مركّبة ويصعب فكّ شيفرتها بسهولة، ومرّات كثيرة تكون بعيدة عن محيطه وتوجهاته ولا تسعى للتّأثير عليه وإنّما موضوعة بدون فائدة وحتّى أنّ الطفل المتعلّم عندما لا تعني له الصّورة شيئا فإنّه يتجاهلها ولا يعيرها اهتماما والبالغ عددهم 62 معلّما(ة) بنسبة ممثلة بـــ 65.26% وهي نسبة عالية إلى حدّ ما مقارنة بنظيراتها، كون أنّ تبنّي الصّورة من مركبات خلق التّفاعل، واستيلاب فكر ووجدان المتعلّم، وإنّ طاقة الصّورة هائلة يستحسن على منتجها جعلها نافعة تخدم ما وضعت له، أمّا النّسبة التّي رأت بأنّها سهلة التّناول والاستهلاك عددها 29 معلّم(ة) قدرت بـــ 30.53%، وقالت بأنّ مركباتها بسيطة ليست بالعسيرة وفهمها يقتصر على براعة العين الناظرة في تتبّع وتقصيّ التّفاصيل والمحتويات فدفع المعلّم إلى سرد ووصف أجزائها كافٍ بالنّسبة إليه للإقبال على تناولها بالحكي والقصّ ومن هنا تغدو سهلة الاستعمال.

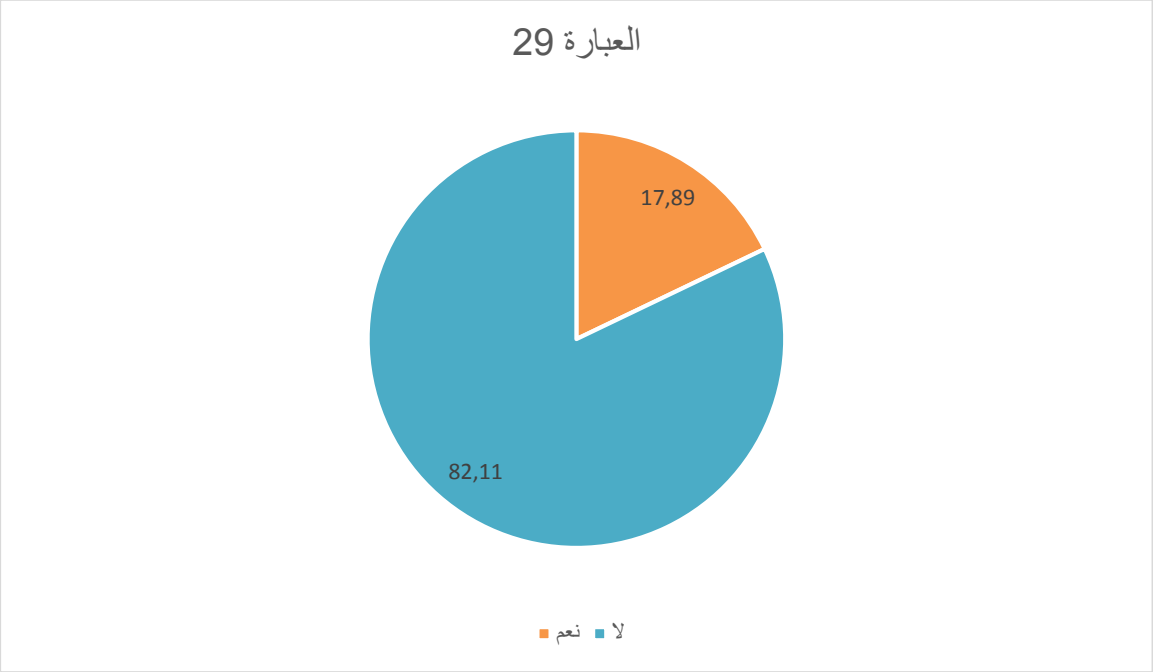
أمّا أصحاب النّفي هنا "لا" فقد بلغوا 04 معلّمين فقط وهي نسبة ضئيلة قدرت بـــ04.21%.

فبالنّسبة إليهم سهولة الاستعمال لا تأتي من العدم بل هي نتاج شهور وسنوات من التّدريب والممارسة على قراءة الصّور بمفاتيحها وتلميذ السّنة الثّانية لازال في مرحلة التّهيئة البصريّة.

العبارة 29:-هل تلقيت تكوينا إضافيّا أثناء الخدمة خاصّا بالتّعامل وخلق التّفاعل مع الصّور المدرسيّة إجرائيا أم فقط التّكوين الأوّل؟

العبارة 29	نعـــــم	لا	المجموع
التكرارات	17	78	95
المجموع %	%17.89	%82.11	% 100

جدول45يبيّن تلقي التّكوين الإضافيّ أثناء الخدمة الخاصّ بالتّعامل والتّفاعل مع الصّور المدرسيّة.



دائرةبيانيّة11 توضّح تلقي التّكوين الإضافيّ أثناء الخدمة الخاصّ بالتّعامل والتّفاعل مع الصّور المدرسيّة.

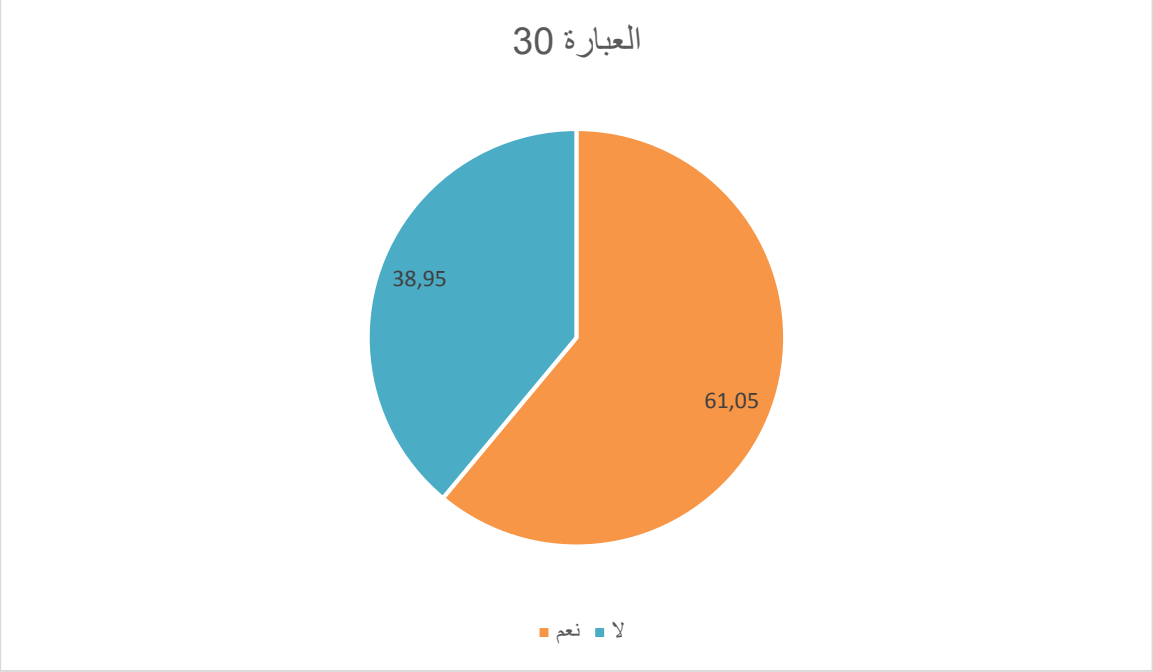
التّحليل :من الجدول يأتي الإقرار جليّا واضحا الفقر التّكويني بالمؤسّسات التّربويّة أصبح ظاهرة مشيّعة، لاحظنا أن التّفاوت الواضح بين الإجابتين يتجسّد في انعدام الجديّة في الإشراف على التّأطير خصوصا في مجال البصريّات؛ علما أنّ المناطق التّي تمّت زيارتها هي شبه حضرية نوعا ما فكانت نسبة الإجابة بـــ"لا" تمثّل أعلى قيمة من المعلّمين 78معلّما(ة)والمقدرة82.11%، وإجابتهم هذه قائمة على كون إدراكهم للنّقص في مركّب الكفاءة البصريّة قد فرض نفسه وتغلّب على المتعلّم والمعلّم بنفس الوقت وأخذ كلاهما دور المتلقي السّلبي، وهو دور مرفوض مبتذل فيما جاءت به النّظريات الحديثة. والمجيبين بـــ "نعم" كان عددهم 17معلّما(ة) بنسبة قدرت بـــ 17.89%، وهذه فئة تحت المتوسط في حدّ ذاتها غير مقبولة ولو توّزع وتفعّل لتأطير غيرها لكان التـــأثير أشدّ عمقا، معمّما وذا أثر بالغ.

ولذا وجب تقديم تبريرات عن سبب هذا التّراجع في منح المعلّم درجة من الإبانة والوضوح لتبديد غموضه ومعاونته في أداء رسالته والنّظر في مسبّبات هذا القصور البائن وخلق الطريقة المناسبة والوسيلة الهادفة في لمس جوانبه ومتغيّراته لتفعيله مستقبلا.

العبارة 30:-هل هناك خلل في صور كتاب درس السّنة الثّانية ابتدائيّ يتطلّب تعديلا من جانب ما أم انه لا يحتاج إلى تعديل حسب رأيك؟

العبارة 30	نعـــــم	لا	المجموع
التكرارات	58	37	95
المجموع %	%61.05	%38.95	% 100

جدول46يبيّن ما يتطلبه كتاب درس السّنة الثّانية ابتدائيّ من تعديل في الصّور.



دائرةبيانيّة12 توضّح ما يتطلبه كتاب درس السّنة الثّانية ابتدائيّ من تعديل في الصّور.

التّحليل: إنّ القيام بالتّعديل في الصّور لا يعدّ انتقاصا من قيمتها وإنّما هو استزادة وربح لها ويظهر جليّا من خلال القيم الموجودة في الجدول أنّ أصوات المطالبين بالتّعديل أكثر من أصوات

المطالبين باللاتعديل ذلك أنّ اقتضاءات العصر تفرض صورا ليست كلاسيكيّة وليست رقمية مركبّة، فقط وجب لها أن تراعي ما وضعت لأجله والبعد عن الغموض مطلب قار في مدوّنات التّربية والتّعليم والاحتراز ضرورة، وقد بلغ عدد حاملي راية التّعديل 58معلّما(ة) بنسبة قدرت 61.05%، فالمعلّم يكتشف مكمن النّقص ويقضي عليه بطريقته أثناء دورته التّعليميّة وسيرورته التّعلّميّة لكنّه يطرح انشغالاته ويرفعها إلى الجهات الوصيّة بغية إعادة النّظر فيها، أمّا أصحاب الرّؤية المغايرة والبالغ عددهم 37 معلّما بنسبة أقّل من الأولى نسبيّا والمقدرة بـــ 38.95%، فقد تقبلّوا شكل الصّورة المتضمّنة بالكتاب وبالنّسبة إليهم هي توضيحيّة بالقدر الكافي وحتّى إنّهم اعتبروا الصّورة لوحدها غير كافية لإنماء الكفاءة وإنّما هي تحقّق الجزء فقط منها، وعلى حسب اعتقادهم فالكفاءة تنمو بالإدماج والتّدريب والممارسة لا بالصّور فقط.

ملاحظات واقتراحات:

أ – ما أهمّ الاختلالات الملاحظة في التّفاعل مع الصّور التّعلّميّة التّعليميّة؟

الإجابة: جاءت مجملة فيما سنقدّمه مرتّبا في مجموعة من النّقاط كون ما تقدّم به المعلّمون من إشارات وتعقيبات تصبّ في وعاء واحد نشير إليها كالآتي:

1- طغيان كثرة المعارف، وثقل التّعلّمات وتراكمية المناهج، والبرامج المقرّرة وتعرّض المتعلّم لأكثر من محتوى بصري في اليوم الواحد يشتّت فكره ويضيّق الخناق عليه فيصّعب المهمّة.

2- توفير صور "مشاهد بصريّة" ضخمة تتكوّن من مشهد واحد فقط تعتبر غير وظيفيّة.

3- عدم انسجام النّصوص مع بيئة ومحيط المتعلّم، وهناك ميل واضح لأبناء الحضر والمدن في تصميم الصّور وإرفاقها للنّصوص التّي تكون منفصلة تماما عنها فتعجز في تحميل المعنى التّام.

4- رداءة الطّباعة وتداخل الألوان وزوال بريقها ممّا يدفع الطّفل إلى الملل والسّأم. فالتّفاعل مع الصّور يكون قليلا أو منعدما في حالة الضّبابيّة.

5- اختيار صور غير هادفة له تأثير نسبيّ وجب إرفاقه بوسائل أخرى ملموسة تلفت انتباه المتعلّم أكثر.

6- تنميق وصور ذات ألوان مفرغة الدّلالة دون محتوى جيّد ولا مضامين في المستوى.

7- تزويد المدرسة بالبصريّات المطلوبة وتدعيم الابتدائيّات بالصّور التّعليميّة بغية تحقيق المدرسة للكفاءة ومسايرة العصر.

8- اجتهاد خاص من المعلّم في مرّات كثيرة في إيجاد الصّور الملائمة لدرسه عن طريق طبعها أو رسمها على السّبورة.

9- افتقار الكتب لمنهجيّة صفّ الصّور وافتقارها للانسجام رغم كثرتها.

10- افتقار الكتب لعدّة عناصر وفنون الأدب العربيّ كالمسرح.

11- عدم فهم الصّورة الفوتوغرافية العالية التّركيب والدّلالة فالبرنامج جاء لا يراعي الفوارق الاجتماعيّة.

12- ضعف الملكة البصرية للمتعلّم وضعف المعلّم المكوّن للمتعلّم في تقديم قراءة نموذجية لصورة الكتاب غالبا لصعوبة محتواها أو علوّه عن القدرة الاستيعابية للمتعلّم.

13- ندرة التّكوينات في هذا المجال لانعدام الإطارات المؤهلة لذلك.

اختلالات تخصّ السّنة الثّانية ابتدائيّ:

- النّصوص تفوق مستوى المتعلّم، وشرح المصطلحات غير وظيفيّ تماما.
- لابدّ لتلميذ السّنة الثّانية ابتدائي من أن يشاهد ويسمع في آن واحد، وهو يفتقر إلى ذلك بمدارسنا.
- البعد عن الصّور المحبطة فهي تضعف عزيمة المتعلّم.
- تقليص كميّة الصّور المدرجة المتزاحمة على صفحات الكتاب.
- دمج الصّور السّهلة لتسريع الاسترساخ في ذاكرة الطّفل.
- الجمل المرفقة لاستكشاف الحرف بعيدة، لذا نرجو محاولة ربط الصّورة بمواضع الحرف لا بعدها عنه.
- مراعاة إرفاق الصّورة بالحدث.والبعد عن السّرعة في تناول الدّروس.
- المتعلّم لازال في طور محاكاة الصّورة، إذا يجب أن تكون مقرّبه له وتعني لديه شيئا ما عايشه.
- المتعلّم يعاقر الصّورة لأنّه يراها في الصّور المتحرّكة مثلا فالتّلفزيون التّعليميّ لازمة على اعتباره مدرسة من المدارس.

وبناء على ما تقدّم صار من مسؤوليّة واضعيّ هذه الصّور في مدوّنة "كتابي في اللّغة العربية، التّربيّة الإسلامية، والتّربية المدنيّة" أن يتنبهوا إلى هذه الملاحظات، ويتفطّنوا إلى معالجة هذه الثّغرات سعيا منهم إلى التّقليل من الصّعوبات التّي يتخبّط فيها كلّ من المعلّم والمتعلّم والمنظومة ككلّ.

ب- ما هي اقتراحاتنا التّي يمكن لنا تقديمها حول وظيفة الصّورة البيداغوجيّة تعلّميّا تعليميّا في كتب السّنة الثّانية من أجل إحداث فرق و فرقعة معرفيّة في ضوء التّراكميّة والرّقميّة؟

الإجابة: من بين الاقتراحات التّي يمكن أن نذكرها والتّي أشار إليها المعلّمون أملا منهم أنّها قد تسدّد خطى القائمين على هذا العمل وتضعهم على المسار الصّحيح نقول بـــــ:

1- وضع حساب خاصّ بالمعلّمين للتّعبير عن انشغالاتهم ووضع هيئة مطالبة بالاستجابة لها ودراستها وتمحيصها.

2- العناية بالصّورة لأنّها نافذة الطّفل نحو العالم، والعناية بالمعلّم لأنّه المعين الوحيد له، والعناية بالمحتوى لأنّ ذلك المضمون هو ما يجعله يوما فردا صالحا.

3- وضع شاشات تلفزة ليرى المتعلّم الصّورة الحقيقيّة حيّة أمامه.

4- انتهاج البساطة كعنوان والألوان كتراسيم وتعبيرات رائدة وتحميل الصّورة القيم الحسنة.

5- استرجاع حصّة المحادثة وربط المشاهد بالواقع.

6- البحث عن الكثافة والتّنوّع لا العكس.

7- توفير بيئة من الوسائط والبدائل التّعليميّة، وبناء الرّوح النّاقدة بالذّات المتعلّمة للتّمييز بين مواطن الرداءة والقباحة وبين مواطن الجمال.

8- رسكلة القطاع، ورقمنة التّعليم.

9- الاستفادة من الجيل الأول، فلا بأس من الرّجوع خطوة إلى الوراء، ومحاولة إعادة هيكلة البرنامج كاملا.

10- وضع نظام رقميّ لبدائل الصّورة التّعليميّة وتجميعها بقاموس.

11- تكييف النّصوص المبرمجة المسموعة مع مستوى المتعلمين.

12- انتهاج التّدريس باللّعب بدمج الصّور.

11- تفعيل ثقافة الحوار وحرية التعبير وإبداء الرأي .

حوصلة عامة عن النّتائج المتوصل إليها من خلال الاستبانة:

تعدّ هذه الاستبانة التّي قدمناها لمعلميّ اللّغة العربيّة للسّنة الثّانيّة ابتدائيّ، مرافقة حميمة للوسط التّربويّ بإيجابيّاته وسلبيّاته ولأداءات القائميّن عليه على قدم وساق فقد قام هذا البحث على مباحثة هذه الشّريحة بالذّات كونها طورا حسّاسا يرجى العناية به. فما يكتسبه المتعلّم بهذا الطّور يرافقه مدى الحياة.

بعد عرض النّتائج في هذا الفصل ظهر لنا أن ردود فعل المعلّمين"العيّنة"كانت متفاوتة، وهذا التّفاوت تمّت برمجته في نسب رقميّة وقيم عدديّة ودوائر بيانيّة.

وهذه الإجراءات أمّدتنا بفرص الاطلاع على الميدان والتّفاعل مع الفاعلين به وتكشّف مواطن القوّة والضّعف فيه وكلّها تصبّ في حيثيات فعل التّعليم.

فكلّ فكرة بلغناها بالاستعانة بالاستبانة وكلّ هدف ترقبنا خطوات بلوغه وكلّ ممارسات تعليميّة سنحت لنا فرصة الاطلاع عليها بأبعادها التّربويّة والأخلاقيّة أوصلتنا إلى مجموعة من النّتائج نقول عنها أنّها قد ملأت جانبا من جوانب الفضول بأنفسنا، كون أنّ الصّورة التّعليميّة التّعلّميّة ذات البعد التّربوي والتّعليمي تنشأ في مستوى متشرّب بغايات النّماء والتّطويرنذكرها كالآتي:

- إعادة النّظر في تهيئة الطّالب المعلّم وتزويده بتجارب مهنيّة قبل ولوجه محيط العمل .
- الاهتمام بالتّكوينات وتحيين المعارف أكثر لدى المدرسين والتّشجيع على تبادل الخبرات والمعلومات.
- دفع المعلم إلى الاحتكاك أكثر بما يجعله مؤهلا بشغل وظيفته.
-الاطلاع على الوثائق التّربويّة وتصفحها أمر لا مفر منه.
-في عمليّة بناء المنهاج والبرنامج الانطلاق من محيط المتعلّم ضرورة.
- البعد عن التّلقينيّة والحشو.
-انتهاج مسلك التّطوّر الحاصل ومسايرته والارتقاء بفعل التّعلم بالصّورة.

-حقل البصريّات حقل ثريّ توظيفه يبلغنا ما نصبوا اليه لكنّه لا يقصي بقيّة المعاملات البيداغوجيّة والاجراءات الأخرى بل يدعمها.

- وعي المعلّم بمكانته الحساسّة ينجز نصف المهمّة.

إنّ الخطاب البصريّ التّعليميّ التّعلّميّ المتمثّل في الصّورة يعدّ البطانة الهامّة والرّفيق الآمن للمتعلّم في تحميل المعرفة، والأكيد أنّ الهدف من المدرسة والمعلّم والمحتوى والصّورة بحدّ ذاتها هو تخريج كفاءات قادرة على النّفع والانتفاع بأثر دائم راسخ، والأسمى من ذلك كلّه التّهيئة المناسبة للفرد الصّالح.

صعوبات اجتاحت الدّراسة الميدانيّة:

لا يكاد يخلو أيّ بحث علميّ من مطبّات وعوائق هي تلك ما تزيد من شحذ همّة الطالب(ة) وتبرمجه على طلب المزيد والتّشديد على المواصلة وإحكام القبضة بكلّ قوّة وعزم، ومن بين هذه الصّعوبات نذكر:

- المماطلة والتّململ في منح الطّالب حقوقه الإدارية. (المديريّة)
- تعقيدات من قبل مدراء المؤسّسات التّربويّة حول الولوج والتّفاعل مع المعلّمين.
- امتناع بعض الأساتذة عن الاستجابة لمطالب الطّالب الباحث كالإجابة عن الأسئلة التّي تخصّ البحث أو ملأ الاستمارة.
- زرع الإحباط في ذات الطّالب في كونه لن يتوصل إلى غايته المرسومة، من خلال تطبيق سياسة الرّدع واللاتعزيز.
- البعد عن اعتماد نهج تثمين المبادرات والإبداع والتّحفيز وصقل المواهب.

لكن بتوفيق من اللّه تمّ تجاوزها كلّها وانجاز العمل حسب ما توفر من جهد وطاقة.

خـــــاتمة

خاتمة

ولعلّ طريق البحث العلميّ هو قصّة معافرة طويلة بين الباحث ومادّته، مليئة بالصّراع والولوع، والتّرويض والتّمرد والقسوة والألفة.

المقاربة التّي يتناولها موضوع **الوظيفة البيداغوجيّة للصّورة في العمليّة التّعلّميّة التّعليميّة– السّنة الثّانية ابتدائيّ أنموذجا**–وإشكالاتها في إطار التعليميّة والدّرس اللّغوي الدّيداكتيكيّ وتوظيف نواتجها في بناء بيداغوجيا تأطّر فعليْ التّعلّم والتّعليم، وتبادر باستثمار الأدوات الإجرائية الموائمة بغية تحقيق أهداف ومرامي قد علّم عليها المعلّم في بناء تعلّماته لدى متعلّميه، والتّطوير من فاعليّة سيرورته التّعليميّة في السّنة الثّانيّة من التّعليم الابتدائي بالضّبط.

عقلت الصّورة البيداغوجية سلاحا فعّالا في ترسيخ التّعلمات وإلصاقها بالذّهن والحفاظ على ديمومتها خاصّة عند اقترانها بالنّص اللّغوي، وهو ما تكوّنت عنه آراء ومقاربات تنقيبا وإثراء واستزادة، ولو أنّ الاهتمام بالموضوع جاء نوعا ما متأخرا عربيّا ما قلب موازين التّعلُّميّات الحديثة والتّي توجّهت إلى مساءلة الصّورة إثر اندحائها واقترانها بكتاب التّلميذ ودرس التّلميذ ومحيطه المدرسيّ والمعيشيّ، تشكيليّا وأيقونيّا وسيميائيّا ولسانيّا...من المقاربة التّقليديّة إلى مقاربة البناء التّي احتضنتها المدرسة الجزائريّة مؤخرا ودعمتها إصلاحات الإصلاحات رغم عديد العراقيل والعثرات التّي صدّت بلوغها واكتمال مخطّطاتها وما وضعت لأجله.

واسترادفا على ما تقدّم يسعى البحث إلى التّفتيش عن نقاط التّغيير والتّحوّل ومناقشة الحقائق والحجج ذات العلاقة بتعليميّة الصّورة البيداغوجيّة ضمن البيداغوجيّات الحاليّة فيما جاء في نصوص ومناهج الجيل الثّاني للمرحلة الابتدائيّة–السّنة الثّانية– من خلال مساقات الموضوع ومقارباته ومحصّلاته.

لا مندوحة أنّ الصّفات التّي تتميّز بها الصّورة التّعليميّة في الكتاب بصفة عامّة والكتاب الجديد خصوصا للسنّة الثّانيةـــ ابتدائي ـــ هامّة ومحوريّة وفي الختام توصلنا للنّتائج التّالية:

–تأكدنا أكثر أن التّعليم الحاسّي أشدّ تأثيرا وبقاء.

-الصّورة البيداغوجيّة وسيط مثير للاهتمام، لكنّه لا يكفي بتاتا بمفرده على نقل المعرفة وإنّما يحتاج إلى مكمّلات تعليميّة، معلّم، تجسيمات، رحلات علميّة...

- للصّورة دلالة سيكولوجيّة نظرا لما تتركه من مخلّفات نفسيّة في ذات المتعلّم.

-الصّورة البيداغوجيّة سند تربويّ مهمّ يوصل الفكرة، ويرسّخها في الذّاكرة ممّا يدفع المتعلّم إلى استردادها بسهولة.

-أثبتت المقاربات والدّراسات أغلبها أنّ ما يتمّ تعلّمه من خبرات ومعارف يتمّ تحصيله واكتسابه بوساطة حاسّة البصر.

-زدنا تأكدا أن الفرد المتعلّم يدرك ما يرى أكثر من ممّا يسمع أو يقرأ.

-لا يمكن الاستغناء عن الصّورة فهي استراتيجيّة معتمدة للإيضاح وتنميّة الذّوق الفنّي والحسّ النّقدي للمتعلّم.

-اللّون لغة صامتة، كشف عنه علم بيداغوجيا الصّورة مهاريّا في مستويات التّحصيل التّعليميّ، والاستعداد النّفسيّ والإدراكي للمتعلّم.

-الصّورة بيداغوجيّا تضاعف المتعة، وتبعث على التّشويق، وتعزّز فكارات المتعلّم، وتشحذ وتذخر ميوله ومخبوءاته.

- اقتران النّص اللّغويّ بالصّورة يولّد تفاعلا يحظى بقبول لدى الذّات المتعلّمة.

و أيضا**لا نغفل على:** أنّ مرحلة السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي حسّاسة جدا، بحيث يبدأ فيها التّلميذ بتكوين خبراته الحياتية والمدرسية، تدريجيا بعمليّات ذهنيّة بسيطة.

ـــ إنّ تعلّم التّلميذ وتعليمه يتعلّق أساسا بنموّه المعرفي، فمتى ما كان نموه أدنى أو عديم الصّلة بالمحتوى الجديد فإنّ العمليّة التّعليميّة ستفشل غالبا.

ـــ يضمّ كتاب اللّغة العربيّة للسنّة الثّانية ابتدائي عددا متنوعا من المحتويات: الثّقافية والاجتماعية، الإنسانية والعلميّة، التّاريخيّة والجماليّة التي تبني شخصية المتعلم إذا استلمها بطريقة ممنهجة ومنتظمة.

ـــ الكتاب الجديد للغة العربيّة غني بالصّور المعبّرة العاملة على إثراء المادّة وتدعيمها أيقونيا والقوالب اللّغوية الشارحة الموضّحة لها.

ـــ الصّورة وسيلة ضروريّة بقلب أي وثيقة تربويّة كسند داعم ينمّي الثّقافة البصرية عند المتعلّم. في ذات السّياق يجب أن نحذر من فقر الصّور المبرمجة بالكتاب المدرسيّ إلى معايير انتقائيّة مستندة إلى دراسات ممنهجة مقوّمة في الميادين ذات العلاقة بمجال التّربيّة كعلم النّفس وعلم الاجتماع... وفقر الميدان وبعده عن العناية برسكلة المعلّم وتكوينه وتوفير السّندات البيداغوجيّة والعدّة والعتاد الديدكتيكيّ، والاطّلاع على مختلف الوثائق المرافقة من دليل المعلّم، والمناهج والبرامج التّعليميّة.

كذلك:

-يتوزّع مفهوم قراءة الصّور ضمن ماله علاقة: بالمعلّم، بالسبّورة، بالكتاب المدرسيّ، وبالوسائط التّعلّميّة، ولا يقلّ أحدهم أهميّة عن الآخر ذلك أنّ عملهم متكامل.

- تعليميّة الصّورة مرّت بمحطّات نوجزها في:

1/-محطّة الظّهور كمعطى بصريّ ملازم لحضارات وأمم مرّت على أزمنة غابرة.

2/-محطّة اتّحادها بالطّباعة واللّون كبنية سيميائيّة.

3/-محطّة استثمارها في المجالات النّفسيّة والاستشفائيّة.

4/-محطّة العناية بالمتعلّم وبيداغوجيّات التّعلّم والتّعليم، وتنميّة ثقافة الذّات المبصرة وبناء خبراته وتقويم تصوّراته.

5/-محطّة اقترانها بعالم التّكنولوجيا واتّحادها بالتّقانات والآلات ووسائل الإعلام والاتّصال.

وحرصا على عدم التّفريط في جزئيّة ما كان لزاما علينا أن نعزّز هذا المنتوج بتقديم إرشادات ونصائح للبعد عن تكريس القوالب الجامدة للخواتيم حول المواضيع المماثلة لدراستنا والتّي سنحدّدها كالآتي:

سيّدي المصوّر: لا تكن غايتك ماديّة فتتبنّى المسعى النّفعي وتتخلّى عن قيمك وأخلاقك لأنّ مادتك مستهلكة وإن مرّت عليها الأزمان.

سيّدي الرّسام: تذكّر أنّ رسمتك قد تقول ما لم تقوّله لها وقد تتمرّد فلا تصعّب المهمّة وكن مبدعا بمبادئك وقيمك وأخلاقك وارسم حدودا لا تنحز عنها.

سيّدي المربّي: انتق من كلّ بستان زهرة، وضع نصب عينيك أنّ من يخون الأمانة قد خان العهد والرّسالة وكن حريصا مع تعاطيك للصّور البيداغوجيّة، واتّق شرّ الصّور المغلوطة الحاملة لأمراض مستعصيّة كي لا تسبّب عاهات مستديمة لأطفالنا.

وجاءت أبرز مقترحات، توصيات البحث كالآتي لم لا نحاول:

- إيجاد تنظيمات تلزم الهيئات والجهات المختلفة؛ توزيع فروع مناسبة لنشر الوعي البصريّ لمنسوبيها مثل: نوادي خاصّة بتطوير البصريات ومجالس الطلاب...

- إيجاد رابطة لأصدقاء الصّورة، يكون همّها العمل على توفير الصّورة التّعليميّة النموذجيّة، من خلال إقامة المعارض، وتنشيط محطّات العرض والعمل على إصدار طبعات مصوّرة خاصّة بكل المستويات غيرمكلّفة ولها صفة العالميّة.

- تنظيم مسابقات مدرسيّة وإداريّة للأعمال التّصويريّة سواء بالتّجسيم أو الملصقات أو الرّسوم أو التّصوير الفوتوغرافي.

- إيجاد نظام وطني للانفتاح على الصّورة وجعلها رائدة بين الهيئات والمؤسسات العلميّة.

- تبنّي كلّ مدرسة فكرة التّأليف بالصّور من خلال تنظيم معارض بصريّة، وتشجيع المواهب المهتمّة بفنّ الصورة والرّسم.

- إشاعة ريّادة الصّور التّي تتلقاها المتعلّمة وتبيان ضروريّتها في إكسابهم معجم بصريّ بوساطته يستطع المتعلّم التّرجمة والتّعبير وإبداء الرأي والمشاركة.

- إصدار سلاسل شهريّة بصريّة –لاتستهدف الرّبح- في شكل كتيّبات.

- تأمين الأسر لآلات تصويريّة وفتح المجال لأطفالهم بالتقاط الصّور واكتشاف المحيط.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة حسيبة بن بوعليّ – الشّلف

كلية الآداب والفنون

قسم اللغة العربية

تحية واحترام

تقوم الباحثة بإعداد دراسة كمتطلب تكميلي لنيل درجة الدكتوراه في اللغة والأدب العربي تخصص:

تعليميّة اللّغة العربيّة وتحليل الخطاب تحت عنوان الرسالة الموسومة بـ:

الوظيفة البيداغوجية للصورة في العمليّة التّعلّمية التعليميّة ـ السّنة الثانية ابتدائي أنموذجا ـ

يمثل هذا الاستبيان أحد الجوانب الهامة في البحث، الغاية منه الوقوف على آراء الأساتذة في الميدان، وبيان رأيهم في الصّورة البيداغوجيّة/التّربويّة المنداحة في الكتب المدرسيّة،مع إبراز وظيفتها وميزاتها الغنيّة، وفكفكة مركّباتها اللّونيّة والخطيّة ومنح نظرة تمحيصيّة مقترحة لإبراز مدى فاعليتها في بناء الفهم والإدراك وتنميّة الخيال داخل العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة وإنتاج الكفاءة لدى المتعلم.

أرجو التكرم والاجابة عن الأسئلة المطروحة وتزويد الباحثة بآرائكم القيمة من خلال وضع إشارة (X) على الإجابة التي ترونها ملائمة.

سيكون بحثنا هذا أكثر مصداقية لو شرفتمونا بإجابتكم الصادقة والموضوعية والدقيقة عن أسئلة الاستبيان وأن إجاباتكم ستكون محاطة بالسرية التامة والعناية العلمية الفائقة.

القسم الأول:

معلومات شخصية:

يرجى الإجابة على الأسئلة التي تتضمن معلومات عامة بوضع إشارة:

1- الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

2- العمر

أقل من 30 سنة ☐ من 30 إلى أقل من 40 سنة ☐ من 40 إلى أقل من 50 سنة ☐ أكثر من 50 سنة ☐

3- المؤهل العلمي

متخرج من المدرسة العليا للأساتذة ليسانس ☐ ماستر ☐ ماجستير ☐ دكتوراه ☐

غير ذلك يرجى التحديد .....

4- الوضعية

مترسم ☐ متربص ☐ مستخلف ☐

5- الأقدمية في المنصب:

أقل من 5 سنوات ☐ 5 سنوات وأقل من 10 سنوات ☐ من 10 سنوات وأقل من 15 سنة ☐

من 15 سنة وأقل من 20 سنة ☐ من 20 سنة فأكثر ☐

القسم الثاني: بيانات معرفية

يرجى التكرم باختيار الإجابة المناسبة بعد قراءة العبارات الآتية

رقم	الأسئلة	الأجوبة
01	التّعليم متشبّع تقنيّا:إلى أيّ درجة الجملة حقيقيّة وصحيحة؟	نعم ☐ لا ☐
	برر إجابتك	
	–أيّ التّقنيّات أجدى تعليميّا:	
	الّسمعيّة البصريّة أم المكتوبة أم السّمعيّة فقط :.....	
	.....	
02	أيهما يسترعي انتباه المتعلّم ويجذبه في كيان الصّورة؟	الأول ☐ الثاني ☐ الثالث ☐
	الألوان الخطوط أو الألوان والخطوط معا.	
	مع تعليل إجابتك	
	.....	
	.....	
03	هل ترى أن المنظومة التّربويّة وفقّت في دمج الصّور في الكتاب المدرسيّ للتّعليم الابتدائيّ الطور الأوّل؟	نعم ☐ لا ☐ قليلا ☐
04	الكتب المدرسيّة طغت بها الصّور الكتابة	نعم ☐ لا ☐ بعضها ☐
05	هل التغيير الذي طرأ على الصّورة التّعليميّة في ك.م تغيير شامل، أم أنه تغيير في الجانب الجمالي الفنّي فقط؟ مع التعليل	نعم ☐ لا ☐
	.....	
	.....	
	.....	
06	هل تغيير الكتاب المدرسي للتعليم الابتدائيّ للغة العربية كان تغييرا كليا أم جزئيا.	كلي ☐ جزئي ☐
07	هل الصّور الواردة في الكتاب الجديد تتناسب مستوى التلاميذ وقدراتهم.	نعم ☐ لا ☐ أحيانا
08	ما الداعي إلى التّعويل على إمكانات الصّورة في التّعليم؟	
	– عجز أو نسبية بقيّة الوسائل التّعليميّة الأخرى عن تحقيق الأهداف المنشودة.	☐
	– ضعف مستوى أداء المتعلمين.	☐
	– مواكبة للتطورات العلمية والتكنولوجيا.	☐
	– في حالة وجود أسباب أخرى أذكرها	☐
09	هل الصّورة تعليميّا لها وظيفة تزيينيّة جماليّة فنيّة فقط.	نعم ☐ لا ☐

10 هل ترى أن اختيار الصّورة كوسيط تعليميّ كاف لتحقيق الكفاءة المستهدفة؟ مع التعليل نعم ☐ لا ☐

.....

.....

.....

11 هل يتفاعل المتعلمون معك أثناء تقديمك لصورة خاصّة بمورد معرفيّ معيّن؟ نعم ☐ لا ☐

12 الصّورة الأكثر تفاعلا من قبل المتعلّمين داخل الحصة. الكاريكاتيريّة ☐ التّشكيليّة ☐ الفوتوغرافيّة ☐

13 هل الصّورة المرافقة للنّص المكتوب ملائمة للمقاطع التعلمية؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

14 إلى أي وسيلة يميل المتعلم؟ الكتاب المدرسيّ ☐ الصّورة ☐ السّبورة ☐

15 يوظف المتعلم خلال تعاطيه مع الصّورة مهارة المشاهدة ☐ المحادثة ☐ المشاهدة والمحادثة معا ☐

16 هل يوظف المتعلم ما اكتسبه من الصّورة كرصيد في الميادين الأخرى؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

17 الهدف من تعليمية الصّورة في مناهج الجيل الثاني هو تنمية كفاءات ككفاءة التواصل لدى المتعلم نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

18 هل الانتقال مباشرة من التّعليم بالصّورة إلى التّعليم بالكتابة بالنسبة للطّور الأوّل يشكل عائقا أمام المتعلمين في اكتساب التعليمات؟ نعم ☐ لا ☐

19 هل مواضيع الصّور البيداغوجيّة للمرحلة الابتدائيّة السنة الثّانية ابتدائيّ تناسب مستوى المتعلم وتلائم قدراته وتعدل سلوكه؟ نعم ☐ لا ☐ بعضها ☐

20 هل هناك صور تقترح حذفها من الكتاب المرسيّ للسّنة الثانية ابتدائيّ؟ نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم فما هي هذه الصّور هل الفوتوغرافيّة أو الكاريكاتيريّة أم التّشكيليّة وما أسباب ذلك؟

.....

.....

.....

21 هل تتضمن الكتب المدرسية الجديدة صورا غير مناسبة؟ نعم ☐ لا ☐

حددها .....

.....

.....

22 هل تلقيت تكوينا كافيا في ما يخص التّعامل مع الصّور تعليميّا بما يسهل على تلامذتك فهم محتوى الصّور وكيفية فكفكته؟ نعم ☐ لا ☐ قليلا ☐

23 هل ساعدتك لقاءات الفريق التربوي على تطوير كفاءتك في مجال التّعليم بالصّور؟ نعم ☐ لا ☐

24 هل المفاتيح المتعلقة بقراءة الصّور المدرسيّة متحكم فيها أدائيا؟ نعم ☐ لا ☐

25 هل لمست أن هناك تناسقا بين ما هو محمول في الصّور وبين ما هو مكتوب وفقا للنّصوص نعم ☐ لا ☐

المدرجة تربويًا؟

26 هل يعتمد دمج الصّور بكتاب السّنة الثّانية ابتدائيّ على المرونة في تغيير طريقة التدريس حسب وضعية الحصة التعلمية؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

27 هل يراعي في صفّ الصّور المرفقة لتعليم المتعلّم العادات والتقاليد والقيم الخاصة المتعارف عليها في مجتمعنا؟ نعم ☐ لا ☐ بعضها ☐

28 هل الصّور الواردة في كتاب السّنة الثّانيّة ابتدائي سهلة الاستعمال والاستهلاك من طرف المتعلمين؟ نعم ☐ لا ☐ بعضها ☐

29 هل تلقيت تكوينا إضافيا أثناء الخدمة خاصا بالتّعامل وخلق التّفاعل مع الصّور المدرسيّة إجرائيًا أم فقط التكوين الأول؟ نعم ☐ لا ☐

30 ما هي اقتراحاتك لمعالجة مختلف الاختلالات الملاحظة في التّفاعل مع الصّور التّعليميّة سواء من قبل المعلّم أو المتعلّم أو محتوى الصّورة ذاته والتي تقف عائقا أمام تحقيق الكفاءة المستهدفة لمختلف الميادين التّعليميّة التّعلّميّة؟

.....

.....

.....

31 هل هناك خلل في صور كتاب درس السّنة الثانية ابتدائيّ يتطلّب تعديلا، أم أنه لا يحتاج إلى تعديل بحسب رأيك؟ نعم ☐ لا ☐

32 ما هي الاقتراحات التي يمكن أن تقدمها حول وظيفة الصّورة البيداغوجيّة في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة عامّة وبكتب الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائيّ بالضبط السّنة الثانية بشكل خاص؟

.....

.....

.....


الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
كتابي
في
2
اللّغة العربيّة
التّربية الإسلاميّة
التّربية المدنيّة
السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائيّ
www.eddirasa.com


دراسة
أ.د. عبدالقادر عميش
د. باية غيبوب
تجـــاور الشعري والجمالي
قراءات في روايات ياسمينة صالح ونصوص أخرى
ياسمينة صالح
لخضر
رواية
بحر الصمت
رواية
ياسمينة صالح
في المدينة ما يكفي لتموت سعيداً
تغريبة لخضر زرياب
خيال
عبد القادر عميش
باية غيبوب
تسعى الروائية ياسمينة صالح إلى تعرية الواقع المأساوي، الذي أوجدته المأساة الوطنية. ولا يتحقق فعل التعرية إلا إذا تحملنا فظاعة الكي الذي يسري ألمه القاتل إلى آخر خلية حية في الجسد الحي، وأكثر المتألمين هو الوطن نفسه. وما الوطن إن لم يكن سوى أنا وأنت والنحن والهو، هذا الشعور الراسخ في كل نفس طيبة تحمل حبا جنونيا لوطنها، الذي لم يعرف كيف يحب أبناءه الطيبين المسكونين بحبه وبالجنون اللطيف. كما يرتبط مفهوم الوطن بالمرأة وبدلالات الحب والكراهية والنفور والضغينة والاغتراب والحنين والتودد والصراع والموت. فالوطن في روايات ياسمينة صالح لا يُستحضر قصد الإشادة به أو التغني بروح الانتماء إليه بل يُسرد ويُحكى لأجل إثارة قضية مفصلية مصيرية، وبهذا التدبر الفني والفكري تسعى ياسمينة صالح إلى غاية محددة وهي تحييد الوطن عن كل طمع وانتهازية.
ISBN : 978-9931-06-177-9
خيال
khayaleditions@gmail.com
تجـــاور الشعري والجمالي
أ.د. عبدالقادر عميش — د. باية غيبوب

هذا جزء فقط من مقال طويل عنوانه: تضافر الصورة والنص في ترسيخ القيم السّامية لدى الطفل.يقع هذا المقال من صفحة 171 إلى صفحة 202 .ضمن كتاب: تجاور الشعري والجمالي قراءات في روايات ياسمينة صالح ونصوص أخرى..عبدالقادر عميش/ باية غيبوب./ دار خيال للنشر والترجمة.برج بوعريرج.2020.(هذا توثيق الكتاب إذا أردت توثيق المقال)...

تعليمية الصورة:

إذا كانت الكتابة الأدبية تسعى إلى جعل الألفاظ تنسى ماضيها أي دلالتها الصريحة، وأنّ عليها أن تقول ما لم تقله من قبل، وأنّ عليها أيضا أن تتمرّد على النّموذج الذهني، فإنّ وضع الألفاظ في أدب الطفل أعقد من هذا وأصعب لأنها مطالبة تأليفا أن تنزل إلى مستوى قامة الطفل وأن تتضاءل بكبريائها المتوارث أمام متلقيها الصغير بكبريائه العنيد وشقاوته التي ترفض التخلي عن عاداتها وفطرتها، ولن يفلح كاتب الأطفال أمام هذه الخصائص والطباع الطّفولية إلاّ إذا خاطب الطفل بلسانه وفكره وذوقه، واستنطق طفولته الآفلة في آفاق كهولته، حينها فقط سيكسب ودّ الطفل وحينها سيصغي إليه متأدبا بل يعطيه كل جوارحه ووجدانه وهو يسمع له متلذذا بقصته التي ترويها لغته التي تنوب عنه الآن في سرد تفاصيل القصة، ولكن بأسلوب الطفل وقد تخلت تلك اللغة أيضا عن خطاب الكبار، وثراء دلالاتها وكفت نهائيا عن لعبة الإغماض وإخفاء المعنى وألغت تبرجها الذي هو سبب فتنتها، وقد تعوّذ الجاحظ قديما من فتنة القول أو الكلام.

إنّ لغة أدب الطفل مطالبة بتجسيد الصورة الذهنية وتقريبها من عقل وإدراك الطفل القارئ، وحتى تتحقق تلك الغاية على الكاتب أن يعمد أسلوبيا إلى الرسم بالكلمات، والتركيز لغة على الصفات ومتممات الجملة كالإضافات والنعوت وشبه الجملة وما إلى ذلك من المتممات التي توسع الموصوف وتحيط بهيئته تشكيلا وتحقيقا وإبرازا لخصائصه، وتحديد مكوناته ومتمماته ومن هنا ربما كانت الصورة الفنية المحققة باللفظ أكثر بلاغة وأدبية من الصورة التشبيهية أو البلاغية عموما لأن في التصوير والوصف بالألفاظ وحده يَظهَر جهدُ الكاتب وقدراته الخاصة في إنشاء الصورة ذلك لأن الصورة التشبيهية بالنسبة للكاتب قالبها سابق عليها ولا تحتاج إلى كثير من الجهد والتدبر والحيلة.

في مقابل هذا على الفنان الأديب الرسام للأطفال أن يحذوّ حذو المؤلف في كيفية تحديد الصورة التي هي الموضوع المتضمن في النص اللغوي، فقط أنه يختلف عنه في الوسيلة التي يجسد بها عمله أي الصورة أو الرسم فإن كان الأول يتخذ من اللغة؛ ألفاظا وجملا وتراكيب، وأساليب يحقق بها موضوعه، فإنّ الرسام وهو الشخص الثاني الذي يشارك المؤلف في إنجاز نص القصة يعول على الألوان والخطوط، أمّا أسلوبه فهو التركيب بين الألوان والمزج بينها، وتأليفها بشكل إبداعي، مراعيا في ذلك كل تفاصيل الشيء المصور أو المرسوم، ومتعاملا مع طبيعة الألوان بصفتها عنصرا بلاغيا وإيحائيا لها رموزها الدالة، ولها سيميائياتها المرجعية التي توصلت إليها الدراسات النفسية والتربوية، والتي من شأنها أن تؤثر في الطفل وتوجهه الوجهة التي يتوخاها الرسام الفنان، وكل ذلك تحقيقا لغاية محددة وهي تعليمية الصورة ورسالتها التربوية التي ستفعل فعلها الذي يتجاوز فعل اللغة لكن بشرط وهو إذا أحكم التأليف وتصميم الشيء المرسوم، وكان الرسم إبداعا لونيا يضاف إلى إبداع اللغة وبعد ذلك يمكن للفنين؛ النص اللغوي والرسم أن يتراسلا تناغميا وأن تتوحد فيهما الرؤيتان الإبداعيتان؛ رؤية المؤلف ورؤية الفنان وذلك لأنّ الصورة أيّ صورة هي ملتقى كل الفنون، ولأنها نواة كل عمل فني قولي أو غير قولي ولأنها حضارة الشعوب بدأت بالصورة ، وحضارة العولمة الآن هي حضارة الصورة، أي كل الفنون مهما اختلفت تدور في فلك الفكر والخيال لتعود إلى موضِعها الأصلي وهو الصورة البصرية.

1

بسم الله الرحمن الرحيم

لمن يهمه الأمر

عمر عتيق أستاذ دكتور في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين.
حاصل على درجة الدكتوراه في اللغة العربية وآدابها(علم البلاغة) .
نشر ثلاثة عشر كتابا في البلاغة والعروض والرواية والقصة القصيرة والسيميائية والمصطلح وقضايا ثقافية عامة .نشر ثلاثين بحثا محكما . ألف مقررات دراسية جامعية، وشغل مناصب أكاديمية عدة. عضو اتحاد الكتاب والأدباء الفلسطينيين .و المجلس الاستشاري الثقافي في محافظة جنين و جمعية النقاد الفلسطينيين . وعضو في لجان علمية في مجلات عربية محكمة ولجان ترقيات علمية ، ولجان في مؤتمرات علمية. يشرف ويناقش رسائل علمية في جامعات عدة.

.....

يكشف علم البيداغوجيا عن المهارات العليا للمعلم في تحديد الأهداف السلوكية القابلة للقياس ، واختيار الوسائل والأساليب المناسبة ، وتحديد التقييم القبلي والتكويني والختامي . ويرصد علم البيداغوجيا مستوى التحصيل التعليمي ، والاستعداد النفسي والإدراكي للمتعلم . ويتكفل علم البيداغوجيا بتحقيق مخرجات عملية التعلم عبر استبعاد صفات المعلم التقليدي ، والتركيز على صفات المعلم المبدع .وأسهمت التقنيات الحديثة لطباعة الصورة البيداغوجية في رفد الكتاب المدرسي بالرسومات والصور والألوان التي تضاعف من المتعة والتشويق ، وتعزز الفهم والاستيعاب ، وتجسد الرؤى الفكرية للنص اللغوي ، وتشخّص العواطف والانفعالات للتلاميذ.

أ.د عمر عتيق
2021/3/15

بسم الله الرّحمن الرّحيم

د/ حمراس محمد.

مفتّش التّربيّة والتّعليم المتوسط لمادّة اللّغة العربية سابقا.

مفتش التّربيّة الوطني لمادّة اللّغة العربيّة سابقا.

أستاذ بجامعة غليزان حاليّا.

الصّورة سند تربويّ مهمّ يوصل الفكرة بدقّة من المرسِل/ المعلّم إلى المرسَل إليه/ المتعلّم؛ ذلك أنّ لها –كما يرى رولان بارت– بلاغة من شأنها أن توضّح المعلومة، وترسّخها في الذّاكرة ممّا تمكّن المتعلّم من استعادتها بسهولة، وقد أثبتت الدّراسات أنّ جلّ المعارف والخبرات التّي يتحصّل عليها الفرد هي نتيجة حاسّة البصر، وانّ الفرد يدرك ما يرى أكثر ممّا يدرك ما يسمع أو يقرأ، ومن ثمّ فاعتمادها وسيلة إيضاح ليست مجرّد وسيط تربويّ لفهم الفكرة فحسب بل هي استراتيجيّة حديثة وطريقة تفكير توظّف العقل وتنظّم المعاملات؛ حيث تتيح للمتعلّم استخدام ذهنه في استثمار العمليّات المنطقيّة التّي تساعده على التّحصيل العلميّ.

أ.د حمراس محمد

2021/03/18م

شهادات حول وظيفة الصورة في التّعليم

السيد: إسماعيل بن عودة

المستوى العلمي: التأهيل الجامعي

.....

الإنجازات العلمية: .....

مقالات دولية

مقالات وطنية

كتاب تجديد النّحو بين أهالة التّراث وعلم اللّغة الحديث.

الرأي: .....

تعد الصورة أهم سند بيداغوجي يرتكز عليه المعلم والمتعلم على حد السواء

.....

التّوقيع.

إسماعيل بن عودة

شهادات حول وظيفة الصورة في التّعليم

السيد: أ/د محمد حمداني

المستوى العلمي: أستاذ محاضر "أ"

باحث في التّعليميّة، ينتمي إلى مخبر اللّغة والتّواصل،

الإنجازات العلمية: عضو محكم

لمجلات وطنية، مفتش

للتّربية والتّعليم سابقا.

.....

الرأي: مثلما كانت الحداثة تعتمد الصّورة في

البيداغوجيّات القديمة فإنّ الصّورة المصاحبة للنّص

اللّغويّ تستوعب التّعبير الشّفهي وتوسّع من خيال

المتعلّم.

.....

التّوقيع.

أ/د. محمد حمداني

2020/10/26م.

شهادات حول وظيفة الصورة في التّعليم

السيدة: مليكة مصطفى

المستوى العلمي: ماستر

تعليمية اللّغة العربيّة.

الإنجازات العلميّة: .....

- أستاذة مدرسة ابتدائيّة.

خبرة ما يقارب 15 سنوات.

الرأي: الصّور دور فعّال في ترسيخ المعارف، وتقريب المعنى للمتعلّمين، فهي تربط المفهوم النّظري بالواقع حيث تلفت وتشد إنتباه المتعلّمين خاصّة إذا كانت بالألوان إذ تربط المعارف المجردة بالمدركات الحسيّة (وسيلة المحسوس)

التّوقيع.

مليكة مصطفى

03/ مارس/ 2021

شهادات حول وظيفة الصورة في التّعليم

السيد: حميدي محمّد

المستوى العلمي: ماجستير في اللّغة العربية وآدابها
- التّحيل الأحترف الدكتوراه -
- مفتش تربية وطنية -

الإنجازات العلمية: المشاركة في دورات تكوينية، وفي دواوين المسابقات والامتحانات [تحضير موضوعات].

الرأي: للصّورة عمومًا - دورٌ أساسي في نقل الفكرة غير أنها - في منهاج السّنة الثانية البدائي - لم تف بهذا الغرض للأسباب التالية:

* غير واضحة * لم تعكس المضمون في أغلب الأحيان * غير شاملة، أي أنها خاصّة بفئة معيّنة من المتعلمين فقط * ألوانها غير متناسقة مع المحتوى * تفتقر إلى التناغم مع مواطنها التي وضعت فيها أساسًا.

التّوقيع.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

أ- القرآن الكريم برواية ورش عن نافع

ب- الكتب

1. ابتسام صاحب الزويني وضياء العرنوسي وحيدر حاتم: "**المناهج وتحليل الكتب**"،دار صفاء، عمان، 2013م، ط1

2. إبراهيم عبد الفتاح:"**تكنولوجيا التّعليم بين الفكر والواقع**"، دار قباء، القاهرة،2003 م، د.ط.

3. أبو الفتح عثمان بن الجنّي:"**الخصائص**"، دار الكتب المصريّة، ط2، ج2.

4. ابن جنّي :"**الخصائص**"، تح: محمد علي النّجار، المكتبة العلميّة دار الكتب المصريّة، د.ط، د.ت.

5. ابن منظور محمد:"**لسان العرب**"، دار صادر للنّشر، بيروت، د.ت، د.ط، الجذر: و ظ ف، المج:08.

6. إبن ياسين وثناء محمد أحمد:"**استراتيجيّات التّعلّم النّشط وتنميّة عمليّات التّعلّم الأهميّة والمعوّقات من وجهة نظر معلّمات العلوم**"، دار المنظومة، ديسمبر 2013م، مج02، العدد44.

7. أحمد إبراهيم صومان:"**دراسات في تنميّة مهارات التّحدث والكتابة لطلبة المرحلة الأساسيّة**"، دار جليس الزّمان، عمّان، 2009م، ط01.

8. أحمد أنور عمر: "**الكتاب المدرسي**"، تر: أحمد أنور عمر، دار المريخ للنّشر، الرّياض، د.ت، د.ط.

9. أحمد أوزي:"**المعجم الموسوعيّ لعلوم التّربيّة**"، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، 1427هـ،2006م، ط1.

10. أحمد حساني:"**دراسات في اللّسانيات التّطبيقية حقل تعليميّة اللّغات**"، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2000م،د.ط.

11. أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد جابر:"**الوسائل التّعليمية والمنهج**"،دار الفكر،عمان، 1428هـ، 2007م، ط1.

12. أحمد سعدي:"**اللّسانيّات التّطبيقيّة والملكات اللّغويّة"حدود الواقع وآفاق التّوقع**"،دار الرّايّة للنّشر، عمان، 2017م، ط1.

13. أحمد عيسى داوود:"**أصول التّدريس النّظري والعلمي**"، دار يافا العلميّة، عمان، 1435هـــــــ،2014م، ط1.

14. أحمد مختار عمر:"**اللغة واللون**"،عالم الكتب،القاهرة،1997م، ط2.

15. إدوارد عليسان: "**فلسفة العلاقة امتداد الشعر**"، تر: عز الدين الخطابي، دار توبقال، المغرب، 2020م، ط1.

16. إمري- فليب هـــ- أولت ووارين ك- آجي:"**المشروع القوميّ للتّرجمة**"،تر:إبراهيم سلامة إبراهيم، 2000م،د طـــ.

17. أنور محمد الشّرقاوي:"**التّعلّم نظريّات وتطبيقات**"، مكتبة الأنجلو المصريّة،القاهرة، 2001م،ط5.

18. أوليفي روبول:"**لغة التّربيّة ــ تحليل الخطاب البيداغوجي**"، تر: عمر أوكان،أفريقيا الشّرق،المغرب، بيروت،لبنان،2002م،د.ط.

19. إيمان محمّد سحتوت وزينب عباس جعفر:"**استراتيجيّات التّدريس الحديثة**"،مكتبة الرّشد ناشرون،الرّياض،1435هـــ، 2014م، ط1.

20. أيوب القيسي:"**المناهج وطرائق التّدريس**"، دار أمجد للنّشر،عمان،2018م، ط1.

21. برت دكر: "**فن الاتصال**"، تر: عبد الرحمان بن هادي الشّمراني، مر: إبراهيم بن حمد القعيد، درا المعرفة البشرية، مؤسسة الريان، سلسلة التطوير الإداري، 1421هـــ، د.ط.

22. برت دكر:"**فنّ الاتصال**"، تر: عبد الرّحمن بن هادي الشّمراني، مرا: إبراهيم بن حمد القعيد، مؤسّسة الرّيّان للنّشر، دار المعرفة البشريّة، سلسلة التّطوير الإداري،1421هـــــــ، د.ط.

23. بشير ابرير:"**تعليميّة النّصوص بين النّظريّة والتّطبيق**"، عالم الكتب الحديث، الأردن، 1427ه، 2007م، ط1.

24. بشيرة ملّو العين:"**الخرائط الذّهنيّة بين الفكرة والتّطبيق**"، دار أمجد للنّشر، الطّبعة العربيّة، 2015م.

25. بوبكري مصطفى ودلول زياد:"**كتاب المعلم التربية الفنية**"، السّنة الثّالثة من التّعليم الأساسيّ، وزارة التّربيّة الوطنيّة والتعليم الأساسي، المعهد التّربوي الوطني الجزائر،1984م،1985م.

26. بوعلام بلّلوش:"**توجهات عامّة لإصلاح المنظومة التّربويّة من الطّبشور إلى الماوس**"، دار الغرب للنّشر، الجزائر، د.ط، ط.ت، ج01.

27. جابر عبد الحميد وأحمد خيري كاظم: "**الوسائل التّعليميّة والمنهج**"، دار الفكر للنّشر، عمان،1428هـــــ،2007م، ط1.

28. جاسم محمود حسّون وآخرون:"**طرق تعليم اللّغة العربية في التّعليم العام**"، منشورات جامعة عمر المختار البيضاء اللّيبيّة، 1996م، ط1.

29. جاك أمون: "**الصّورة**"، تر:ريتا الخوري، مرا:جوزيف شريم، لبنان، المنظّمة العربيّة للتّرجمة،2013م، ط1.

30. جان عبد الله توما: "**التّعلم والتّعليم مدارس وطرائق** "، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، 2011م، ط01.

31. جان عبد اللّه توما:"**التّعلّم والتّعليم (مدارس وطرائق)**"، المؤسّسة الحديثة للكتاب، طرابلس، 2011م، ط1

32. جان عبد اللّه توما، "**التّعلّم والتّعليم مدارس وطرائق**"، المؤسّسة الحديثة للكتاب، لبنان،2014م، ط1.

33. جرهارد هلبش:"**تاريخ علم اللّغة**"، تر: سعيد بحيري، مكتبة زهراء الشّرق، القاهرة، 2003م، د.ط.

34. جميل حمداوي:"**الصّورة التّربويّة في الكتاب المدرسيّ**"، مجلّة علوم التّربيّة"عدد خاص باللّغة العربيّة الواقع والممكن"، المغربّ، جانفي2014م، رقم:58.

35. جميل حمداوي:"**نحو تقويم تربويّ جديدة ــ التّقويم الإدماجي**"، الألوكة،2015م، ط1.

36. جميل حمداوي:"**نحو نظرية تربوية جديدة(البيداغوجيا الإبداعية)**"، مكتبة المثقّف، 2015م،ط1.

37. جهاد شاهر المجاني:"**دراسات في الإبداع الفني في الشعر**" دار يافا العلمية،عمان،ط1 2008م.

38. جورج براون:"**التّدريس المصغّر والتّربيّة العمليّة الميدانيّة**"، تر:محمد رضا البغداديّ وهيام محمّد رضا البغدادي، دار الفكر العربيّ، القاهرة، 1425ه، 2005م.

39. حسن شحاتة:"**تعليم اللّغة العربيّة بين النّظرية والتّطبيق**"، دار المصريّة اللّبنانية، مصر، 2004م، ط4.

40. حسن محمد على أزروال:"**ديداكتيك اللّغة العربيّة**"، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2016م، ط1.

41. حسين جمعة:"**تداخل أجناس الفن**" تر: د حسين مسلم جمعة، منشورات أمانة عمان الكبرى، عمان،2007م، ط1.

42. حسين حسن موسى:"**استخدام الوسائط المتعدّدة في البحث العلمي التّعلم الالكتروني ودور الوسائط المتعدّدة في العمليّة التّعلميّة**"، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2009م، د.ط .

43. حسين سليمان قورة:"**الأصول التّربويّة**"، دار المعارف، القاهرة، 1979م.

44. حفيظة تزروتي:"**كفاءة التّعبير الكتابيّ لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التّعليم**"، دار هومة، الجزائر،2016م، ط2.

45. حمدي شاكر محمود:"**التّقويم التّربويّ للمعلّمين والمعلّمات**"، دار الأندلس، المملكة العربيّة السعوديّة(حائل)، 1425هـ، 2004م،ط1.

46. خليل إبراهيم شبر وعبد الرّحمن جامل وعبد الباقي أبو زيد: "**أساسيّات التّدريس**"، دار المناهج للنّشر، عمان، 1435ه، 2014م، ط1.

47. خير الدّين هنّي:"**مقاربة التّدريس بالكفاءات**"، مطبعة ع/بن، الجزائر ،2005م، ط1.

48. دوجلاس براون:"**أسس تعلّم اللّغة وتعليمها**"، تر: عبده الرّاجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النّهضة العربيّة، بيروت، 1994م، د.ط.

49. رأفت فريد سويلم:"**تربيّة الطّفل في الشّريعة الإسلامية**"، تح: محمد حسين يعقوب، دار اليسر، القاهرة- 1429هـ، 2008م- ط1.

50. راندا عبد العليم المنير:"**دليل أنشطة كيف ننمّي التّفكير البصريّ لطفلك في برامج طفل الرّوضة**"، مركز ديبو نو لتعليم التّفكير، الأردن،2015م، ط1.

51. رائدة خليل سالم:"**المدرسة والمجتمع**"، مكتبة المجتمع العربيّ، عمان،1426ه،2006م، ط1.

52. رجاء محمود بوعلام:"**التّعلّم أسسه وتطابقاته**"، دار المسيرة للنّشر والتوّزيع، عمان، 2004م، ط1.

53. رسمي علي عابد:"**النّشاطات التّربويّة المدرسيّة بين الأصالة والتّحديث**"، دار مجدلاوي للنّشر، عمان، 1998م، ط1.

54. رشدي أحمد طعيمة وآخرون:"**المفاهيم اللّغوية عند الأطفال**"، دار المسيرة للنّشر،2007م، ط1.

55. رشدي طعيمة:"**الأسس العامّة لمناهج تعليم اللّغة العربيّة –إعدادها–تطويرها–تقويمها**"، دار الفكر العربيّ، القاهرة،1425 هـ،2004م، د.ط.

56. رشدي أحمد طعيمة:"**دليل عمل في إعداد المواد التّعليميّة لبرامج اللّغة العربيّة**"، مكة المكرّمة جامعة أمّ القرى،1985 م، ط1.

57. رشيدة تريكي:"**الجماليّات وسؤال المعنى**"، تر:إبراهيم العميريّ، الدّار المتوسطيّة، تونس، 1430هـ،2009م، ط1.

58. رولان بارت: **علامات"رولان بارت في ذكرى ميلاده المائة"**، 2015م، العدد:44،د.ط.

59. ريجيس دوبري:"**حياة الصّورة وموتها**"،تر:فريد الزّاهي، أفريقيا الشّرق، المغرب، 2002م.

60. ز كريا إسماعيل أبو الضّبعات:"**إعداد وتأهيل المعلّمين الأسس التّربويّة والنّفسيّة**"، دار الفكر، عمان، 1430هـ، 2009م، ط1.

61. الزّبيدي:"**تاج العروس**"،مرا: عبد السّتار أحمد فراج، تح: مصطفى حجازي، سلسلة تصدرها وزارة الإعلام، الكويت، 1393هـ،10.

62. .973م، د.ط، باب الرّاء، ج:12.

63. الزّبيدي:"**تاج العروس**"،تح:عبد العليم الطّحاوي، مر:محمّد بهجة الأثري و عبد السّتار أحمد فراج، حكومة الكويت، الكويت، 1407هـــــ، 1987م، ط2، ، ج04.

64. زيد سليمان العدوان ومحمد فؤاد الحوامدة:"**تصميم التّدريس بين النّظريّة والتّطبيق**"، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمّان، 1432هـ،2011 م، ط1.

65. زينب بن يونس:"**كيف نفهم الجيل الثّاني؟من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج**"، الألور، الجزائر،2017م، ط1.

66. زينب عباس جعفر وإيمان محمد سحتوت:"**إستراتيجيات التّدريس الحديثة**"، مكتبة الرّشد ناشرون،الرّياض،1435 هـ،2014 م، ط1.

67. ساعد ساعد وعبيدة سبطي:"**الصّورة الصّحفية دراسة سيميولوجية** "، دار الهدى، الجزائر،2011 م،د.ط

68. سالم عطيّة أبو زيد:"**الوجيز في أساليب التّدريس**"، دار جرير للنّشر، عمان،1434هـــــ ،2013م، ط1

69. سحر سليمان عيسى:"**مهارات تدريس اللّغة العربيّة**"، دار البلديّة، عمان، 1434هـــــ،2013م، ط1.

70. سعد علي زاير وسماء تركي داخل:"**اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة**"،الدّار المنهجيّة للنّشر،عمان،1436هـــــ،2015م، ط1، ص95. ينظر أيضا:ابن منظور:"**لسان العرب**"، الجذر(عل م)،ج:12، ص418،416.

71. سعيد بنكراد:"**سيميائيّات الصّورة الاشهاريّة الإشهار والتّمثّلات الثّقافيّة**"، أفريقيا الشّرق، المغرب،2006م، د.ط.

72. سعيدة بشار: "**سيمياء الانتماء في رواية الانطباع الأخير مالك حدّاد**"، دار المثقف للنّشر، الجزائر، 1441ه، 2019م، ط1.

73. سعيدة كيحل:"**تعليميّة التّرجمة دراسة تحليليّة تطبيقيّة**"، عالم الكتب الحديث، الأردن، 1430ه، 2009م، ط1.

74. سمير جلّوب:"**الوسائل التّعليميّة**"، دار من المحيط إلى الخليج للنّشر، المملكة العربيّة السعوديّة،2017م، ط1.

75. سعاد عبد الكريم عباس الوائلي وطه علي حسين الديلمي:"**اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها**"، دار الشّروق للنّشر، عمان، 2005م،ط1.

76. سونيا هانم قزامل:"**المعجم العصريّ في التربيّة**"،عالم الكتب،القاهرة،2013م،طـــ1.

77. سونيا هانم قزامل:"**المعجم العصريّ في التّربية**"، عالم الكتب، القاهرة، 2013م، طـــــ1.

78. شاكر عبد الحميد:"**عصر الصّورةالسّلبيّات والايجابيّات**"،سلسلة كتب شهريّة يصدرها المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب،الكويت، يناير1978م،العدد311.

79. شاكر عبد الحميد:"**عصر الصّورة السّلبيات والايجابيات**"، عالم المعرفة، الكويت، سلسلة تصدر عن المجلس الوطني للثّقافة، يناير2005م.

80. شيخة عثمان الدّاوود وتهاني محسن الديلبحي:"**الصّور التّعليميّة(التّصنيف، الأهميّة، معايير، تصميمها، أدوات وأساليب الإنتاج والعرض)**"، المملكة العربيّة السّعوديّة، جامعة الملك سعود، كليّة التّربيّة، قسم تقنيات التّعليم،2014م.

81. صالح أبو صبع وآخرون:"**ثقافة الصّورة، الإطار النّظريّ الصّورة والتّربيّة**"، دار مجدلاوي، عمان، 2008م، ط1.

82. صالح بلعيد:"**دروس في اللّسانيات التّطبيقيّة**"، دار هومه للنّشر، الجزائر، 2016م،2017م، ط8.

83. صالح حسن الدّاهريّ:"**أساسيّات علم النّفس التّربويّ ونظريّات التعلّم**"، دار الحامد، عمان، 1432هـــ2011م، ط1.

84. صبحي حموي: "**المنجد الوسيط في العربيّة المعاصرة**"، دار المشرق ش م م،بيروت،2003م، ط1، جذر: وظف، وعد.

85. صديق محمد عفيفي:"**دليل المعلّم في إدارة الفصل**"، منشورات المنظّمة العربيّة للتّنميّة الإداريّة، القاهرة، 2007م، د.ط.

86. صفاء عبد العزيز وسلامة عبد العظيم:"**إدارة الفصل وتنميّة المعلّم**"، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2007م، د.ط.

87. صلاح الدّين شروخ:"**التّربيّة البيئيّة الشاملة البيداغوجيا والأندراغوجيا**"، دار العلوم للنّشر والتّوزيع، عنّابة، 2008م، د.ط.

88. صلاح فضل:"**قراءة الصّورة وصور القراءة**"، دار الشّروق، القاهرة، 1418هـ،1997م، ط1.

89. طارق مراد:"**مدارس فنون الرّسم في العالمع أشهر الرّسامين وأعمالهمالتّعبيريّة، الواقعيّة، الكلاسيكيّة، الانطباعيّة، الرّومانسيّة، الوحشيّة، التّكعيبيّة، المستقبليّة، السّوريّاليّة، التّجريديّة، الرّمزيّة، التّنقيطيّة**"، دار الرّاتب الجامعيّة، لبنان، د.ت، د.ط.

90. طلعت منصور أنور الشرقاوي وعادل عزّ الدّين فاروق أبو عوف:"**أسس علم النفس العامة**"، مكتبة الأنجلو المصرية،القاهرة،د ط،2003م.

91. عادل مصطفى:"**دلالة الشّكلدراسة في الاستطيقا الشّكلية وقراءة في كتاب الفن**"،دار رؤية، القاهرة، 2014م، ط1.

92. عاطف فضل:"**مقدّمة في اللّسانيات**"، دار الرّازي،2005م، ط1.

93. عبد الحقّ منصف: "**دراسات في الكتاب المدرسيّ قراءة تركيبيّة**"، مديريّة الدّراسات والبحث بالمجلس الأعلى للتّعليم، المغرب، سبتمبر 2010م، العدد3.

94. عبد الحقّ منصف:"**رهانات البيداغوجيا المعاصرة–دراسة في قضايا التّعلّم والثّقافة المدرسيّة–**"، أفريقيا الشّرق –المغرب–2007م، د.ط.

95. عبد الرّحمان بن محمد بن خلدون:"**مقدّمة بن خلدون**"،تح:هيثم جمعة هلال، دار مكتبة المعارف، بيروت،2013م، ط2.

96. عبد الرّحمن الهاشمي وآخرون: "**تحليل محتوى مناهج اللّغة العربيّة رؤية نظريّة مستقبليّة**"، دار الصّفاء للنّشر، عمان، 2009م، ط1.

97. عبد السّتار الحلوجي:"**دراسات في الكتب والمكتبات**"، مكتبة مصباح، المملكة العربيّة السّعوديّة، 1408هـ، 1988م، ط1.

98. عبد السلام بنعبد العالي:"**ثقافة الأذن وثقافة العين** "، دار توبقال،المغرب،2008م، ط02..

99. عبد العالي معزوز:"**فلسفة الصّورة الصّورة بين الفن والتّواصل**"، أفريقيا الشّرق، المغرب، 2014م، د.ط.

100. عبد العظيم صبري ورضا توفيق:"**إعداد المعلّم في ضوء تجارب بعض الدّول**"، المجموعة العربيّة للتّدريب والنّشر، القاهرة، 2017م، ط1.

101. عبد الكريم بكّار:"**القراءة المثمرة مفاهيم وآليّات**"، دار القلم، دمشق، الدّار الشّامية، بيروت، 1469ه، 2008م، ط6.

102. عبد الكريم غريب:"**المنهل التّربويّ معجم موسوعيّ في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجيّة والدّيداكتيكيّة والسّيكولوجيّة**"، منشورات عالم التّربيّة، مطبعة النّجاح، المغرب، 2006م، ط01، ج:02.

103. عبد اللّه العامريّ:"**المعلّم النّاجح**"، دار أسامة، عمان، 2009م، ط1.

104. عبد اللّه الغذّامي:"**الثّقافة التّلفزيونيّة سقوط النّخبة وبروز الشّعبيّ**"، المركز الثّقافي العربيّ، المغرب، 2005م، ط02.

105. عبد اللّه بن خميس أمبو سعيدي وهدى بنت علي الحوسنيّة:"**استراتيجيّات التّعلّم النّشط"180 إستراتيجية مع الأمثلة التّطبيقيّة**"،دار المسيرة للنّشر،عمان،1437هـ،2016م، ط1، ط2.

106. عبد المجيد نشواتي:"**علم النّفس التّربويّ**"، دار الفرقان، عمان، 1423هـ،2003م، ط4.

107. عبد المطلب أمين القريطي:"**مدخل إلى السيكولوجية رسوم الأطفال**"،دار الفكر العربي، القاهرة، ، 2001 م، ط02.

108. عبده الرّاجحي:"**علم اللّغة التّطبيقيّ وتعليم العربيّة**"، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،1995م، د .ط.

109. عبيد ماجدة السيّد:"**الوسائل التّعليميّة وإنتاجها للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصّة**"، دار صفاء للنّشر، عمان، 1432ه/2011م، ط1.

110. عبيدة صبطي ونجيب بخوش:**الدلالة و المعنى في الصورة**،دار الخلدونية،الجزائر، 1430ه-2009م ،ط1.

111. عبير راشد عليمات: "**تقويم وتطوير الكتب المدرسيّة للمرحلة الأساسيّة(كتب التّربيّة الاجتماعيّة والوطنيّة)**"، دار الحامد، عمان 1426ه،2006م، طـــ1.

112. عزّ الدّين الوافي:"**سلطة الصّورة وبلاغة الجسد**"،كتاب الرّافد، دار الثّقافة والإعلام، حكومة الشّارقة، سبتمبر2015م، العدد:102ص10، edl:libraries.ae.11

113. علي أحمد مذكور:"**مناهج التّربيّة أسسها وتطبيقاتها**"، دار الفكر العربيّ، القاهرة، 2001م، د.طـــ.

114. علي تعوينات:"**البطء التّعليميّ وعلاجه من خلال أساسيّات التّعليم والتّعلّم**"، مؤسّسة كنوز الحكمة، الجزائر، 2009م، د.ط.

115. علي خوال:"**أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار الفلاح للنّشر**"، الأردن،1997م، د.ط .

116. عمر عبد الرّحيم نصر اللّه:"**تدنّي مستوى التّحصيل والانجاز المدرسيّ**"، دار وائل للنّشر، عمان، 2010م، طـــ02.

117. عمر عتيق:"**ثقافة الصّورة دراسات أسلوبيّة**"، عالم الكتب الحديث، الأردن،1432هـــ،2011م، د.ط.

118. عميش عبد القادر:"**قصّة الطّفل في الجزائر، دراسة في الخصائص والمضامين**"، الأمل للطباعة والنّشر، الجزائر،2012 م، ط2.

119. فاتن عبد الجبار جواد، "**اللون لعبة سيمائية بحث إجرائي في تشكيل المعنى الشعري** " داربمجدلاوي،عمان،2009م ، ط1.

120. فايزة يخلف:"**سيميائيّات الخطاب–الصّورة**"، دار النّهضة العربيّة، لبنان، 1433هـــ،2012م،ط1.

121. فراس السّليتي: **استراتيجيّة التّعلّم والتّعليم"النّظريّة والتّطبيق"**، علم الكتاب الحديث وجدارا للكتاب العالمي، مكتبة مؤمن قريش،الأردن، 1429هـــ، 2008م، ط1.

122. فراس السّليتي:"**استراتيجيّات التّدريس المعاصرة**"، عالم الكتب الحديث، الأردن،2015 م، ط1.

123. فرانسيس إدلين، جان-ماري كلينكنبرغ، فليب مانغيه:"**بحث في العلامة المرئيّة من أجل بلاغة الصّورة**"، تر: سمير محمد سعد،مرا: خالد ميلاد، المنظمة العربيّة للتّرجمة، لبنان، 2012م، ط1.

124. فرانسيس دواير وديفيد مايك مور: "**الثّقافة البصريّة والتّعلّم البصريّ**"،تر:نبيل جاد عزميّ، الجمعيّة الأمريكيّة الدّوليّة للثّقافة البصريّة، 2015م، ط2.

125. فريد الزّاهي:"**الجسد والصّورة والمقدّس في الإسلام**"، أفريقيا الشّرق، المغرب،1999م، د.ط.

126. فريد كامل أبوزينة:"**تطوير مناهج الرّيّاضيّات المدرسيّة وتعليمها**"، دار وائل للنّشر، عمان، 2010م، ط1.

127. فكري لطيف متوليّ:"**مشكلات التّعلّم النّمائيّة-الأكاديميّة**"، مكتبة الرّشد،1436هـ،2015م، ط1.

128. فهد بن عبد الرّحمن الشّميمري:" **كيف نتعامل مع الإعلام؟**" الرّياض، مكتبة الملك فهد الوطنيّة، 1431هـ، 2010م، ط1.

129. فهد بن عبد الرّحمن الشّميمري:"**التّربية الإعلامية كيف نتعامل مع الإعلام؟**"، مكتبة الملك فهد الوطنيّة، الرّياض، 1431هـ، 2010م، ط1.

130. فيبر بيرين:"**الألوان والاستجابات البشرية**":تر:صفية مختارة ومر:محمد إبراهيم الجندل، هندواي سي آيسي، المملكة المتحدة 2018 م، د.ط.

131. قدور عبد الله ثاني:"**سيمائية الصورة مغامرة سيمائية في أشهر الإرساليات البصريّة في العالم**"،مؤسسة الورّاق للنّشر، الجزائر ،2008 م ، ط1.

132. قرور معاشو ،"**الأمية البصرية إشكالية تلقي الحداثة في الفن التشكيلي العربي**"، دار ميم للنشر، الجزائر، 2013 م ، ط1.

133. كاظم أحمد خير وجابر عبد الحميد جابر:"**الوسائل التّعليميّة والمنهج**"، دار النّهضة العربية، القاهرة ،1986م ط3.

134. كلود عبيد:"**جماليّة الصّورة"في جدليّة العلاقة بين الفنّ التّشكيليّ والشّعر**"،مجد المؤسّسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر، لبنان،1431ه، 2010م، ط1.

135. كمال عبد اللّه وعبد اللّه قلّي:"**مدخل إلى علوم التّربية**"، الجزائر، الإرسال 1، 2005م.
136. ماجد السّيد عليّ": **الوسائل التّعليميّة وإنتاجها للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصّة**"، دار صفاء للنّشر، عمان، 1432هـ، 2011م، ط1.
137. ماجد أيوب القيسي:"**المناهج وطرائق التّدريس**"، دار أمجد، عمان، 2018م، ط1.
138. ماري بيث فيكو:"**المصادر الالكترونيّة سبل الوصول إليها وقضاياها**"، تر:نارمين أبو بكر الويشي، مرا:محمد فتحي عبد الهادي، المركز القومي للتّرجمة، القاهرة، 2008م، ط1، العدد 1219.
139. ماهر إسماعيل صبري:"**من الوسائل التّعليميّة إلى تكنولوجيا التّعليم سلسلة الكتاب الجامعي العربي**"، مصر، 1430ه،2009م،ج:1و2، د.ط.
140. المجاني جهاد شاهر:"**دراسات في الإبداع الفنيّ في الشّعر**"، دار يافا العلمية، عمان، 2008 م، ط1.
141. مجد هاشم هاشم الهاشميّ:"**تكنولوجيا الاتصال التّربويّ**"، دار المناهج، عمّان، 1435هـ، 2014م، ط1.
142. محسن عطية:"**الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية**"، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 2006م،ط1.
143. محسن عليّ عطيّة:"**المناهج الحديثة وطرائق التّدريس**"، دار المناهج، عمّان، 1434هـ، 2013م، ط1.
144. محمد أبو الفتوح حامد خليل:"**التّقويم التّربويّ بين الواقع والمأمول**"، مكتبة الشّقري للنّشر، المدينة المنوّرة(السّعوديّة)، 1432ه، 2011م، د.ط.
145. محمد البرهمي:"**ديداكتيك النّصوص القرآنية**"، طبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء،1998م، ط1.
146. محمد الدّريج:"**معجم مصطلحات المناهج وطرق التّدريس ألكسو المنظمّة العربيّة للتّربيّة والثّقافة والعلوم**"، منتدى مبادرات للأساتذة المغاربة مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربيّ، الرّباط ،2011م،د.ط.

147. محمّد السيّد علي: "**موسوعة المصطلحات التّربويّة**"، دار المسيرة، عمان، 1432ه، 2011م، ط1.

148. محمد السيّد علي:"**تكنولوجيا التّعليم والوسائل التّعليميّة**"،دار مكتبة الإسراء للطبع،طنطا، 2005 م،د .ط.

149. محمد الصالح حثروبي:"**الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي وفق النّصوص المرجعية والمناهج الرسمية**"،دار الهدى،الجزائر،2012م، د.ط.

150. محمد الهادي بوطارن:"**المصطلحات اللّسانية والبلاغية والأسلوبية والشّعرية**"،دار الكتاب الحديث، القاهرة،2008م،د.ط.

151. محمّد بكر نوفل:"**الذّكاء المتعدّد في غرفة الصّفالنّظريّة والتّطبيق**"، دار المسيرة،عمّان،1428هـــــــ،2007 م، ط1.

152. محمد بن عبد الكريم:"**التّصوف في ميزان الإسلام**"، دار هوما، الجزائر، 1997م، ط1.

153. محمد جمال القادر:"**أول معجم المصطلحات الإعلامية المتداولة في العالم وتعريفاتها**"، دار أسامة للنّشر، د.ط،2004 م،عمان.

154. محمد خاين:"**الإشهار الدّولي والتّرجمة إلى العربيّة رهانات الاحتواء واكراهات اللّغة والثّقافة**"، المركز العربيّ للأبحاث ودراسة السّياسات"، قطر2015م، ط1.

155. محمد عصام طربية:"**استراتيجيّات التّعليم الفعّال والتّعلم الفعّال**"، دار حمورابي للنّشر والتّوزيع، عمان، 2009م، ط1.

156. محمد عليّ خولي: "**أساليب التّدريس العامّة**"، دار الفلاح، عمّان، 2000م، د.ط.

157. محمد عمر العامري:"**قضايا معاصرة في الإدارة التّربويّة**"، دار معتّز، عمان، 1438هـــ، 2017م، ط1.

158. محمد فوزي أحمد بني ياسين:"**اللّغة خصائصها، مشكلاتها، قضاياها، نظريّاتها، مهاراتها، مداخل تعليمها، تقييم تعلّمها**"، مؤسّسة حمادة للدّراسات الجامعيّة، الأردن، 2010م، ط1.

159. محمد محمود الحيلة :"**تصميم التّعليم نظريّة وممارسة**"، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008م، ط4.

160. محمد محمود ساري حمادنة وخالد حسين محمد عبيدات:"**مفاهيم التّدريس في العلم الحديث طرائق، أساليب، إستراتيجيّات**"، عالم الكتب الحديث، الأردن،2012م، ط1.

161. محمد مصابيح: "**تعليميّة اللّغة العربيّة وفق المقاربات النّشطة –من الأهداف إلى الكفاءات–**"، دار طاكسيج بوان كوم، الجزائر، 2014م، د.ط.

162. محمد نبهان سويلم:"**التّصوير والحياة**"،إشراف:أحمد مشاري العدواني،سلسلة كتب ثقافية شهريّة يصدرها المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، يناير1978م،العدد:75.

163. مصطفى فاضل السّياقي،"**أقسام الكلام العربي(من حيث الشّكل والوظيفة)**"، مكتبة الخانجي، القاهرة،1977م،د.ط.

164. نعمان عبد السّميع متوليّ:"**المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التّدريس وفق معايير المناهج الدّوليّة**"، دار العلم والإيمان، دسوق، 2012م، طـــ1.

165. هبة محمد عبد الحميد:"**أدب الأطفال في المرحلة الابتدائية**"، دار صفاء للنشر، عمان،1426هـــ 2006م، ط1.

166. هدى علي جواد الشّمري وسعدون محمود السّاموك:"**مناهج اللّغة العربية وطرق تدريسها**"، دار وائل للنّشر، عمّان، 2005م، ط1.

167. هشام يعقوب مريزيق:"**النّظريّة والتّطبيق في الإشراف التّربويّ المدخل والنّظريّة ومصادر السّلطة والأساليب**"، دار الرّاية للنّشر، الأردن، 1429هـــــــ، 2008م، ط1.

168. هلا السّعيد:"**صعوبات التّعلم بين النّظريّة والتّطبيق والعلاج**"، مكتبة الأنجلو، مصر، 2010م، ط1

169. يوسف إبراهيم وسليمان عبد الواحد:"**صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التّعليميّة**"، مؤسّسات الوّراق، عمان،2013م، ط1.

170. يوسف أبو الحجاج:"**سيكولوجيّة التّعامل مع الأبناء، أطفال الكمبيوتر والنّت كيف نتعامل معهم؟**"، دار الكتاب العربي، حلب،2009م،ط1.

171. يوسف قطامي:"**النّظريّة المعرفيّة في التّعلّم**"، دار المسيرة، عمان، 1434هـــــــ، 2013م، ط1.

ج- البحوث والرسائل والمجلات:

1. بلحسن مخلوف:"**العلاقة التّربوية بين الأستاذ والتّلميذ داخل الصّف الدّراسي**"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلّية التّربية، جامعة الجزائر، الجزائر 2007م.

2. داود درويش حلس:"**معايير جودة الكتاب المدرسيّ ومواصفاته لتلاميذ المرحلة الأساسيّة الدّنيا**"، بحث مقدّم لمؤتمر جودة التّعليم العام، الجامعة الإسلامية، كلّية التّربية في13، 30أكتوبر2007م.

3. حسان الجيلالي ولوحيدي فوزي:"**أهميّة الكتاب المدرسيّ في العمليّة التّربويّة**"، مجلّة الدّراسات والبحوث الاجتماعيّة، جامعة الوادي، العدد:09، ديسمبر.

4. خالد بن بار الله:"**برنامج تدريب قائم على الويب لتنمية مهارات قراءة الصّور**"،دراسة علميّة مقدّمة إلى قسم المناهج وطرق التّدريس لنيل درجة الدّكتوراه،السّعودية، إشراف عبد الله بن سليمان الفهد،1433 هـ، 2011م.

5. رياض بوزنيّة:"**المحتوى الثّقافي للكتاب المدرسي ومناسبته للنمو المعرفي**"، جامعة جيجل،عدد خاص بأعمال الملتقى الوطني عن جامعة مولود معمري، تيزي وزو حول: الدّراسات الوصفيّة التّحليليّة التقويميّة للمستندات التّربويّة في مختلف الأطوار التّعليميّة، في ضوء مقاربة الكفاءات، ج2، المنعقد في4-5ديسمبر 2013م.

6. زينب السّلاميّ:"**الرّسوم التّعليميّة**"، كليّة البنات، جامعة عين الشّمس، قسم تكنولوجيا التّعليم، ج01، (الكترونيّ –يوتيب-).

7. سعاد عبد الله العنتري:"**صور العنف السياسي في الرواية الجزائرية المعاصرة دراسة نقدية**"، دار gaea، الكويت، أطروحة مقدمة لكليّة الدّراسات العليا،2008م.

8. سهل ليلى:"**مجلّة الأثر**"، جامعة محمد خيضر بسكرة، سبتمبر، 2016م، العدد26.

9. السّعيد بوعبد اللّه:"**سندات التّعليم الابتدائيّ، دراسة في المصطلحات**"، مخبر ممارسات الجزائر، عدد خاص بالملتقى"الدّراسات الوصفيّة التّحليليّة التّقويميّة للمستندات التّربوية في مختلف الأطوار التّعليميّة في ضوء المقاربة بالكفاءات"، ج04،05/01ديسمبر2013م

10. سمير أحمد معلوف:"**الصّورة الذّهنيّة دراسة في تصوّر المعنى**"، مجلّة دمشق، مج:26، 2010م، العدد1و2.

11. **سيكولوجية التّذوق الفنيّ عند الأطفال"**، مقال منشور على النتّ بتاريخ:03يونيو،2015م.
12. شذى كريم فرحان:"**البساطة والتّعقيد في النّسق البصري لتصاميم أغلفة مجلّة الأطفال"**، مجلّة الأكاديمي،2018م، العدد:89..
13. صليحة لطرش: "**مناهج تدريس اللّغة العربيّة بين الكفاءة والرّداءة من منظور علم الاجتماع اللّغوي"**، جامعة العقيد آكلي محند أولحاج البويرة، الجزائر،كتاب المؤتمر الدّولي العاشر حول: مناهج تدريس اللّغة العربيّة5-7فبراير، شباط2018م، قسم اللّغة العربيّة، جامعة كيرالا، ترفاندرم،كرالا، الهند
14. طارق عابدين وإبراهيم عبد الوهاب:"**قراءة الصّورة التّشكيليّة بين الحقيقة والإيحاء"**، مجلّة العلوم الاقتصادية، جامعة السّودان للعلوم والتّكنولوجيا، العدد الأوّل، يوليو 2012م.
15. طانية حطّاب:"**الصّورة الكاريكاتيريّة وتأثيرها في المتلّقي"**، مجلّة لغة ـــ كلام، العدد الثّالث.
16. عبد اللّطيف حنّى:"**فاعليّة الصّور الملوّنة في تنمية المهارة اللّغويّة لدى الطّفل-كتاب التّلميذ للسّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ نموذجا"**، مجلّة الدّراسات والبحوث الاجتماعيّة، الوادي، جامعة الشّاذلي بن جديد، عدد:14/13 ديسمبر2015م.
17. عبد اللّه المغامريّ الفيفيّ:"**الصّورة البصريّة في شعر العميان دراسة نقديّة في الخيال والإبداع"**، النّاديّ الأدبيّ، الرّياض، 1417هـــ، 1996م، ط1.
18. علي تعوينات:"**التّعليمية والبيداغوجيا في التّعليم العالي"**،جامعة الجزائر، الملتقى الأوّل حول تعليميّة المواد في النّظام الجامعي، مخبر تطوير الممارسات النّفسيّة والتّربويّة أفريل 2010م.
19. فصول:"**ثقافة الصّورة"**، مجلة النّقد الأدبي، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، 2003م، العدد:62
20. فيصل بن عليّ:"**اللّغة والإعلام والمجتمع"**، مقال من النّت: بتاريخ2019/12م، leph-alger5-edinum.

21. محمّد حاج هنّي:"**الصّورة ومكانتها في الكتاب المدرسيّ، مقاربة وصفيّة تحليليّة نقديّة لكتاب اللّغة العربيّة السّنة أولى ابتدائيّ نموذجا**"، جامعة حسيبة بن بوعليّ، الشّلف، رقم:02، جوان 2017م.

22. محمد قاسم عبد الله:"**ثقافة الصورة و الثقافة المرئية لدى الأطفال (قضايا تربوية–نفسيةحديثة)**"،مجلّة الطفولة العربية، الكويت، العدد:71.

23. محمد صالح المراكشي:"**خواطر حول نظرية التعليم من خلال كتاب رفاعة رافع الطهطاوي**"، المرشد الأمين للبنات والبنين، حوليات الجامعة التونسية" كلية الآداب والعلوم الإنسانية، تونس، ع 16، د.ط.

24. مختار بروال:"**كفاءة التّواصل البيداغوجيّ في ضوء معايير الجودة– مقاربة تحليليّة في ضوء نظريّة العقد البيداغوجيّ–**"، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدّكتوراه علوم، في علوم التّربية، كليّة العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر، 1435ه، 1436ه، 2014م، 2015م.

25. مراد بوزكور: "**سيميائية التوظيف اللوني في شعر كعب بن زهير**"، جامعة جيجل، الجزائر، مقال منشور على النات بتاريخ 2006/07/14.

26. نافذ نايف يعقوب:"**إستراتيجية التّذكر وأسلوب التّعلّم وعلاقتهما بالتّحصيل الدّراسيّ لدى طلبة كليّات جامعة الملك خالد فرع بيشة**"،مجلة العلوم التّربويّة والنّفسيّة، السّعوديّة،مارس 2016 م،العدد:01،مج461.

27. نورة حلقوم :"**خطاب الصّورة في الكتب المدرسيّة السّنة التّحضيريّة أنموذجا**"، الشّلف، جسور المعرفة التّعليمية والدّراسات اللغوية والأدبية،جامعة حسيبة بن بوعلي، مارس 2016 م.

28. يحي بعطيش، "**نحو نظرية وظيفيّة للنّحو العربي**"، أطروحة دكتوراه دولة في اللّسانيات الوظيفية الحديثة،جامعة منتوري قسنطينة، كليّة الآداب واللّغات 2005م، 2006م (مخطوطة).

29. ينمور عبد القادر:"**رسالة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم**"، قسم المكتبات والعلوم الوثائقيّة، إنتاج وتوزيع الكتاب المدرسيّ في الجزائر، دراسة بيبليومتريّة–لكليّة العلوم الإنسانية والإسلامية، جامعة أحمد بن بلّة، وهران، 2018م، 2019م.

د- وثائق تربوية:

1. **"دليل كتاب السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائيّ لمواد اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلامية، التّربيّة المدنيّة"**: مديريّة التّعليم الأساسيّ، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، مطابق لمنهاج2016م.

2. بن الصّيد لوربي سراب وبن عاشور عفاف:**"دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة:السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي"**،الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة وزارة التّربيّةالوطنيّة،الجزائر، 2017م، 2018م.

3. **دليل كتاب السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائي"**: مديريّة التّعليم الأساسيّ، الجزائر، وزارةالتّربيّةالوطنيّة، مطابق (لغع، إسلامية، مدنيّة) لمنهاج 2016 م، د.ط.

4. عبد القادر الفاسي الفهري :**"تعليم اللّغة العربيّة والتّعليم المتعدّد"**، إعداد: كترة بنعمر وفاطمة الخلوفي، منشورات معهد الدّراسات والأبحاث للتّعريب،الرباط، ج 01 ماي 2002 م.

5. **القانون التّوجيهيّ للتّربيّة الوطنيّة رقم08-04المؤرخ في23 يناير2008م"**، وزارة التّربية الوطنيّة، النّشرة الرّسميّة للتّربية الوطنيّة، فيفري2008م، عدد خاص.

6. **كتابي في اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية"**،الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة،الجزائر، السّداسي الثّاني2016 م،ط1.

7. اللّجنة الوطنيّة للمناهج: **"المرجعيّة العامّة للمناهج معدّلة وفق القانون التّوجيهيّ للتّربيّة رقم04-08 المؤرّخ في 23يناير2008م"**، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، مارس2009م.

8. اللّجنة الوطنية للمناهج:**"مديرية التعليم الأساسي"**، وزارة التّربيّةالوطنيّة، التعليم الابتدائي 2016م، د.ط.

9. مديريّة التّعليم الأساسي:**"اللّجنة الوطنيّة للمناهج، التّعليم الابتدائيّ، منهاج اللّغة العربيّة، التّربيّة الإسلامية،المواد العلميّة، المواد الاجتماعيّة، مناهج مواد الإيقاظ"**، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، 2016م.

10. **المعهد الوطنيّ لتكوين مستخدميّ التّربية وتحسين مستواهم"**، النّظام التّربويّ والمناهج التّربويّة، سند تكويني لفائدة مديريّ المدارس التّربويّة، الجزائر، 2004م

11. **المملكة المغربيّة**، وزارة التّعليم والتّربية والتّعليم العالي، وتكوين الأطر والبحث العلمي، المنتدى الوطنيّ لإصلاح المكتسبات والأفق، الوثائق الكاملة وخلاصات الأشغال، يوليوز2005م.

12. **مناهج مرحلة التّعليم الابتدائيّ**: مديريّة التّعليم الأساسيّ، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر،2016م، د.ط، ص283.

13. **منهاج السّنة الأولى من التّعليم الابتدائي"**، مديرية التّعليم الأساسي، وزارة التّربية الوطنيّة، الجزائر،2003م.

14. نورية بن غبريت وعبد القادر ميسوم:"**الدّليل التربّويّ لأستاذ التّعليم الثّانويّ وإرشادات تربوية ومهنية من أجل تحكم الأستاذ في الأسس الاحترافية وترقية أدائه التّربويّ لتحقيق جودة التّعليم**"، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر، أوت 2014م.

15. الوثيقة المرافقة لمنهج التربية التّشكيليّة للمجموعة المتخصصة للتربّيّة التّشكيليّة،اللّجنة الوطنية للمناهج، الجزائر، وزارة التّربيّة الوطنيّة،مرحلة التّعليم الابتدائي في الجزائر،2016 م.

ه- المواقع الالكترونية

1. "**الصّور التّعليميّة و أهميّتها في عمليّة التّدريس**"،مقال منشور على النّت: بتاريخ:23-03-2010 م، على 05:19 بمنتدى تكنولوجيا التّعليم البصري،أفكار حديثة لتطوير التّعليم على الموقع: https://edtech.ahlamontada.com

2. **أبو علي الحسن بن الحسن بن الهيثم**: ينظر: https://ar.wikipedia.org

3. أحمد مصطفى: "**توظيف الصّور الثّابتة في تنمية مهارة المحادثة**"، مقال منشور على النّتالموقع: https://learning.aljazeera.net

4. إسماعيل عبد الكافي: "أطفالنا والإبداع الفنيّ" :مقال منشور على النتّ: بتاريخ:2018/02/14م ، على الموقع: https://www.balagh.com

5. **الأفعال اللّغويّة**، موقع ويكيبيديا، بتصرّف، الرّابط:http://ar.m.wikipedia.org

6. **جانييهJean Gagnier**: ينظر: https://ar.wikipedia.org

7. جميل حمداوي:"**نظريات وظائف اللّغة**"، العدد:2094، المصادف للأربعاء: 2012/04/18م، منشور على النّت الموقع: https://www.almothaqaf.com/

8. **جورج فيلهلم فريدريش هيغل**:Hegel ،.ينظر:https://ar.wikipedia.org

9. **جون لانجشو "جيه إل" أوستن**، ينظر الموقع: https://ar.wikipedia.org

10. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: "**المدخل إلى التّدريس**"، دار الشّروق،مكتبة نرجس ، المركز الإسلامي النّقا، 2010م، ص227. منشور على الموقع: http://www.narjes_library.blogspot.com/

11. عبد الرّزاق الفراوزي :"**فاعلية الصّورة في بناء التّعلمات ودورها في تنمية مهارات اللّغة العربيّة للناطقين بغيرهادراسة في ضوء نظريّة التّرميز الثّنائي**"، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة محمد الخامس، العدد:34، ص43، بحث منشور على النّت: بتاريخ 2017/10/18 م على الموقع:[1] http://jilrc.com

12. عبد السّتار عبد الحقّ الحلوجيّ:"**منتدى الرّسالة الخاتمة، مفهوم التّأليف**"، المكتبة الشّاملة، اللّغة العربيّة والأعمال الأدبيّة، موسوعة المفاهيم العربيّة والإسلامية-الحروف من الألف إلى نهاية التّاء- الاثنين 31مارس2014م،16:05/https://alresala.forumegypt.net

13. عبد المجيد العابد:"**أهميّة الصّورة في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، الفلسفة/علم الاجتماع/علم النّفس**"، مقال من النّت، بتاريخ:2009/11/11م، http://www.mahwar.org

14. عليّ بن محمد السيّد الشّريف الجرجاني:"**التّعريفات**"،تح:محمد صديق المنشاوى، دار الفضيلة، القاهرة، –باب التّاء- د،ط، نسخة رقميّة على الموقع:https://archive.org

15. فاطمة بنت محمد العبودّي:"**استراتيجيات التّعلّم والتّعليم والتّقويم**"، مشروع التّأسيس للجودة والتّأهل والاعتماد المؤسّسي والبرامجي، عمادة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديميّ، وكالة بحر المداد للدّعاية والإعلان، 1434هـ،1435هـ، كتيّب رقم03،د.ط،.-www.AL-MEEDAD.NET

16. كهوف الطّاسيلي، "**وثائقيّ التّاريخ المحرّم للأرض قبل خلق البشر والجنّ**"،وثائقيّة أحداث وحقائق روايات، ج:2،1(إلكتروني/يوتيب).

17. لينا عبد الحميد انشاصي:"**دور استراتيجيات التّذكر في تحسين الذّاكرة العاملة لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلم**"،كلية الأميرة عالية الجامعية،جامعة البلقاء التطبيقية،منشور على النّت الموقع:https://www.researchgate.net

18. ماجد بن سالم الغامدي: "**الشّامل في المناهج وطرق التّدريس في 300معلومة**"، قسم الكتب، شبكة الألوكة،1439 هـــــ،2017م، ص5https://www.alukah.net/

19. محمد العريفي:"**خطبة منبريّة في حكم التّصوير**"، (إلكتروني-اليوتيب).

20. محمّد زمراني:"**الكتاب المدرسيّ من الإخراج الورقيّ إلى الإخراج الرّقمي**"، قسم الكتاب، د.ت، د.ط، ص07، شبكة الألوكة:https://www.alukah.net/

21. محمد سيف الإسلام بوفلاقة، "**إشكالية العلاقة بين التّربية والبيداغوجيا واللّغة**"،المجلّة الثّقافية الجزائريّة. الجزائر، بتاريخ 22 أفريل2018م. على النّت على الموقع:https://thakafamag.com

22. منى الحموي: "**التحصيل الدّراسي وعلاقته بمفهوم الذّات (دراسة ميدانية على هيئة تلاميذ الصّف الخامس)**"،مجلة جامعة دمشق، محافظة دمشق الرسمية، الحلقة 02 من التّعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق، مج:26، مل: 2010م،مقال منشور على النّت: ص176، 177.http://www.damascusuniversity.edu.sy

23. نوال زايد،"**هؤلاء يستفيدون من مجانيّة الكتاب المدرسيّ**"، جريدة النّهار أون لاين ليوم2017/09/11م، (متاح على الخطّ المباشر) online.comwww.ennahar، تاريخ الزّيارة2017/10/26م.

24. هارون كيبيدي فارغا:"**ماهيّة النّص**"، تر:سعيد بنكراد، مقال منشور على النّت بتاريخ:04 نوفمبر2019م، على الرّابط:www.mana.net

25. ود وسواع ويغوث ويعوق ونسر، "**قصّة الرّجال الخمس الذّين ذكرهم اللّه في القرآن الكريم**"،وثائقيّة أحداث وحقائق روايات، ماي2020(الكتروني-يوتيب).

26. يخلف فايزة:"**سيميائيّات الخطاب والصّورة**"، مقال منشور على النّت بتاريخ:2017/11/06م، على موقع:www.almanhal.com

هـــ- المصادر باللغة اللاتينية

1. Dictionnaire de la Linguistique, Georges Mounin, Quadrige/puf, 4Edt, 2004, paris.
2. Larousse .dictionnaire de français. Edition speciale Algerie.1997.

فهرس الآيات:

السّورة	الآيات	الصفحة
سورة آل عمران	﴿ هُوَ ٱلَّذِى يُصَوِّرُكُمْ ﴾.....	42 – 44
سورة المائدة	﴿فَطَوَّعَتْ لَهُۥ نَفْسُهُۥ قَتْلَ أَخِيهِ فَقَتَلَهُۥ فَأَصْبَحَ مِنَ ٱلْخَٰسِرِينَ﴾	112
سورة الأعراف	وَلَقَدْ خَلَقْنَٰكُمْ ثُمَّ صَوَّرْنَٰكُمْ﴾.....	42
سورة غافر	وَصَوَّرَكُمْ فَأَحْسَنَ صُوَرَكُمْ﴾.....	42 – 43
سورة الرّحمن	﴿ ٱلرَّحْمَٰنُ ۝١ عَلَّمَ ٱلْقُرْءَانَ ۝٢ خَلَقَ ٱلْإِنسَٰنَ ۝٣ عَلَّمَهُ ٱلْبَيَانَ ۝٤﴾....	57
سورة الحشر	﴿هُوَ ٱللَّهُ ٱلْخَٰلِقُ ٱلْبَارِئُ ٱلْمُصَوِّرُ﴾.....	42
سورة الانفطار	﴿ هُوَ ٱلَّذِى يُصَوِّرُكُمْ فِى ٱلْأَرْحَامِ ۝٦ ﴾.....	43

فهرس الجداول:

جدول1: يمثّل خصائص أقطاب المثلّث الدّيداكتيكي..... 59

جدول2 يمثّل منابر الالتقاء والاختلاف لدى كلّ من التّعلّم والتّعليم، التّدريس والتّدريب. 65

جدول3يمثّل الطّرق الثّمانيّة للتّعلّم 72

جدول4: يمثل المعلم بين المقاربة التقليدية والمقاربة البنائية..... 139

جدول5 يمثل نسبة التذكر حسب نوع الاستقبال 204

جدول6 يمثل منظومة الفنون وأجناس الفن..... 242

جدول7 يوضّح لنا التّجريب بالاكتشاف وأثره في التّعلّم والاكتساب. 293

جدول8 يمثل بطاقة تعريفية للكتاب 311

جدول9 يمثل سيرورة مقطع تعلمي..... 313

جدول10 توزيع الصوّر في كتاب اللّغة العربيّة، التّربية الإسلاميّة، التّربيّة المدنيّة، للسّنة الثّانية ابتدائيّ 319

جدول11 يمثل معبرات الصورة الأيقونة 332

جدول12 يبيّن أفراد العيّنة حسب الجنس. 360

جدول13يبيّن أفراد العيّنة حسب العمر. 361
جدول14يبيّن أفراد العيّنة حسب المؤهل العلميّ. 362
جدول15 يبيّن أفراد العيّنة حسب الوضعيّة المهنيّة. 363
جدول16 يبيّن توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية في المنصب 364
جدول17يبين درجة تشبّع التّعليم تقنيّا. 366
جدول18يبيّن ما يسترعي انتباه المتعلّم ويجذبه في كيان الصّورة. 367
جدول19يبين مدى توفّق المنظومة التّربوية في دمج الصّور في الكتاب المدرسيّ للتّعليم الابتدائيّ الطّور الأول. 368
جدول20 يبيّن مدى حضور كل من الصورة والكتابة في الكتب المدرسية 369
جدول21يبيّن التّغيير الذّي طرأ على الصّورة التّعليميّة في الكتاب المدرسيّ. 370
جدول22 يبيّن التّغيير الذّي طرا على الكتاب المدرسيّ للّغة العربيّة للتّعليم الابتدائيّ.... 371
جدول23 يبيّن مدى تناسب الصّور الواردة في الكتاب الجديد مع مستوى التّلاميذ وقدراتهم. 372
جدول24 يبيّن مدى التّعويل على إمكانات الصّورة في التّعليم. 374
جدول25 يبيّنوظيفة الصّورة التّعليميّة. 375
جدول26 يبيّن مدى تحقيق الصّورة كوسيط تعليميّ للكفاءة المستهدفة. 376
جدول27 يبيّن مدى تفاعل المتعلّمين مع صورة مقدّمة خاصّة بمورد معرفيّ معيّن. 377
جدول28 يبيّن الصّورة الأكثر تفاعلا من قبل المتعلّمين داخل الحصّة؟ 378
جدول29 يبيّن مدى ملائمة الصورة المرافقة للنص المكتوب للمقاطع التعليمية. 379
جدول30يبيّن الوسيلة التّي يميل إليها المتعلّم. 380
جدول31 يبيّن المهارة التّي يوظفها المتعلّم عند تعاطيه مع الصّورة. 382
جدول32 يبيّن توظيف المتعلّم الرّصيد المكتسب من الصّورة في الميادين الأخرى. 383

جدول**33** يبيّن الهدف من تعليميّة الصّورة في مناهج الجيل الثّاني]في تنمية الكفاءات ككفاءة التّواصل. 384
جدول**34**يبيّنمدى تأثير الانتقال المباشر في الطّور الأوّل من التّعليم بالصّورة إلى التّعليم بالكتابة. 385
جدول**35** يبيّن مدى تناسب الصّور البيداغوجيّة للسّنة الثّانية ابتدائيّ مع مستوى المتعلّم وقدراته ومقدرتها على تعديل سلوكه. 386
جدول**36** يبيّن صور يقترح حذفها من الكتاب المدرسيّ للسّنة الثّانية ابتدائيّ. 388
جدول**37** يبيّن الصّور الغير المناسبة الّتي يتضمّنها الكتاب المدرسيّ. 389
جدول**38** يبيّن تلقي تكوين يخصّ التّعامل مع الصّور تعليميّا. 390
جدول**39**يبين مساهمة لقاءات الفريق التّربويّ في مجال التّعليم بالصّور في تطوير وإنماء الكفاءة. 391
جدول**40**يبين مدى تحكّم المعلّم في مفاتيح قراءة الصّور المدرسيّة أدائيّا. 393
جدول**41**يبيّن مدى تناسق النّصوص المكتوبة مع ما هو محمول في الصّور. 394
جدول**42**يبيّن اعتماد صور الكتاب على المرونة في تغيير طريقة التّدريس حسب الوضعيّات التّعليميّة. 395
جدول**43**يبيّن مدى مراعاة الصّور المرفقة لتعليم المتعلّم كلّ من العادات والتّقاليد والقيم الخاصّة المتعارف عليها في مجتمعنا. 397
جدول**44**يبيّن سهولة استعمال واستهلاك المتعلّم للصّور الواردة في كتاب السّنة الثّانية ابتدائيّ. 399
جدول**45**يبيّن تلقي التّكوين الإضافيّ أثناء الخدمة الخاصّ بالتّعامل والتّفاعل مع الصّور المدرسيّة. 400
جدول**46**يبيّن ما يتطلبه كتاب درس السّنة الثّانية ابتدائيّ من تعديل في الصّور. 402

فهرس المخططات

مخطط**1** يوضّح عائلة الصّور كما اقترحها ميشيل(**Mitchell ,1987**) 46
مخطط **2** يوضّح ما يقابل مصطلح ديداكتيك في العربيّة..... 53
مخطط**3**: يمثل أنواع التعلم..... 65
مخطط**4** يوضّح مراحل التّعلّم..... 76
مخطط**5**: يمثّل العلاقة بين المنهج والكتاب المدرسيّ والدّليل. 101
مخطط**6** يوضّح مراحل تسميّات وسائل تقنيّات التّعلّم والتّعليم:..... 113
مخطط**7**يمثّل مكوّنات تكنولوجيا التّعليم. 121
مخطط**8** يمثّل خطوات اتخاذ القرار عند المعلّم:..... 144
مخطط**9** يمثل نموذج مقترح لتنظيم الفصل لضمان إدارة ناجحة..... 146
مخطط**10** يوضّح مراحل عمليّة الاتّصال 196
مخطط**11** يمثّل تصنيف الصّور التّعليميّة 199
مخطط**12**يوضّح مخروط الخبرة..... 201
مخطط**13** يوضح خصائص الصورة..... 225
مخطط**14** يعبّر عن درجات الجمال وعناصره تكوّنه. 240

فهرس الدوائر البيانية

دائرة بيانية 1توضح أفراد العيّنة حسب الجنس. 361
دائرة بيانية 2توضّح أفراد العيّنة حسب العمر. 362
دائرة بيانية 3توضّح أفراد العيّنة حسب المؤهل العلميّ. 363
دائرة بيانية 4توضّح أفراد العيّنة حسب الوضعيّة المهنيّة..... 364
دائرة بيانية 5توضّح توزيع أفراد العيّنة حسب الأقدمية في المنصب. 365
دائرة بيانية 6توضّحدرجة تشبع التّعليم تقنيّا. 366
دائرة بيانية 7توضّح ما يسترعي انتباه المتعلّم ويجذبه في كيان الصّورة. 367
دائرة بيانية 8توضّح مدى توفّق المنظومة التّربوية في دمج الصّور في الكتاب المدرسيّ للتّعليم الابتدائيّ الطّور الأول. 368
دائرة بيانية 9توضّح مدى حضور كلّ من الصّورة والكتابة في الكتب المدرسيّة. 369
دائرة بيانية 10توضّح التّغيير الذّي طرأ على الصّورة التّعليميّة في الكتاب المدرسيّ. 370
دائرة بيانية 11توضّح التّغيير الذّي طرأ على الكتاب المدرسيّ للّغة العربيّة للتّعليم الابتدائيّ. 371
دائرة بيانية 12توضّح مدى تناسب الصّور الواردة في الكتاب الجديد مع مستوى التّلاميذ وقدراتهم. 373
دائرة بيانية 13توضّح مدى التّعويل على إمكانات الصّورة في التّعليم. 374
دائرة بيانية 14توضّح وظيفة الصّورة التّعليميّة..... 375
دائرة بيانية 15توضّح مدى تحقيق الصّورة كوسيط تعليميّ الكفاءة المستهدفة. 376
دائرة بيانية 16توضّح مدى تفاعل المتعلّمين مع صورة خاصّة بمورد معرفيّ معيّن. 377
دائرة بيانية 17توضّح الصّورة الأكثر تفاعلا من قبل المتعلّمين داخل الحصّة. 378
دائرة بيانية 18توضّح مدى ملائمة الصّورة المرافقة للنّص المكتوب للمقاطع التّعليميّة. .. 379

دائرة بيانية **19** توضّح الوسيلة التّي يميل إليها المتعلّم. 381
دائرة بيانية **20**توضّح المهارة التي يوظفها المتعلّم عند تعاطيه مع الصّورة. 382
دائرة بيانية **21**توضّح توظيف المتعلّم الرّصيد المكتسب من الصّورة في الميادين الأخرى. 383
دائرة بيانية **22**توضّحاالهدف من تعليميّة الصّورة في مناهج الجيل الثّانيّ في تنمية الكفاءات ككفاءة التواصل. 384
دائرة بيانية **23**توضّح مدى تأثير الانتقال المباشر في الطّور الأوّل من التّعليم بالصّورة إلى التّعليم بالكتابة. 385

فهرس المحتويات

إهداء 4
مقدّمة: ..... أ
الفصل الأوّل: إضاءات معرفية...في المصطلح، الإشكالية والمفهوم.
توطئة: الفصل الأول 11
المبحث الأوّل: الوظيفة بين الدّور والاشتغال: 11
المبحث الثّاني: البيداغوجيا بين العلم والتّقنيّة والفنّ والفلسفة: 18
المبحث الثّالث: الصّورة من التّخلّق إلى التّألق: 28
المبحث الرّابع: التّعليميّة ومساقات التّعليم والتّعلّم: 50
المبحث الخامس: بين التّعلّم والتّعليم التّدريس والتّدريب: 62
المبحث السّادس: الكتاب المدرسيّ بين النّظريّة والتّطبيق: 85
مختتم الفصل الأوّل: 105
الفصل الثّاني:دور الوسائل البيداغوجية في العمليّة التّعلّميّة
توطئة الفصل الثّاني: 107
المبحث الأوّل: وسائط العمليّة التّعلميّة: 110
المطلب الأوّل: العدّة الدّيداكتيكيّة: 111
المطلب الثّاني:موجة الوسائط التعليميّة في العمليّة التّعلميّة التّعليميّة: 121
المطلب الثّالث: بين الوسائل التّعليميّة والوسائط التّعليميّة: 125
المبحث الثّاني: فاعلية المعلّم في التّنظيم البيداغوجي للقسم والمدرسة. 131
المطلب الأوّل: دور المعلّم الواحد المتنوّع: 135
المطلب الثّاني: تصوّرات المعلّمين التّعليميّة: 137
المطلب الثّالث: صورة المعلّم في ضوء النّظريّة البنائيّة (بين المقاربة التّقليديّة والمقاربة البنائيّة): 138
المطلب الرّابع: إدارة الفصل وعمل المعلّم في ظلّ معيقات التّعلّم والتّعليم: ... 143

المبحث الثّالث:دور الكتاب المدرسيّ بيداغوجيّا: 149
المطلب الأوّل: أصناف الكتاب المدرسيّ: 151
المطلب الثّاني: مجانيّة الكتاب المدرسيّ في الجزائر: 153
المطلب الثّالث: الكتاب الورقيّ لا يلغي الكتاب الالكتروني: 155
المطلب الرّابع: دور الكتاب في التّعليم "وعلاقته بالمثلّث الدّيداكتيكيّ": 162
المبحث الرّابع: وظيفة السّبورة بيداغوجيّا: 168
المطلب الأوّل: السّبورة...الوسيلة الأمّ: 168
المطلب الثّاني: أنواع السّبورات: 171
المطلب الثّالث: وظائف السّبورة. 174
المطلب الرّابع: أشكال السّبورة: 175
المطلب الثّاني: بيداغوجيا الصّورة ورهاناتها التّربويّة: 179
المطلب الأوّل: أهمية التّعليم بين الحسّي والحاسيّ: 182
المطلب الثّاني:الصّورة التّعليميّة رسالة بصريّة: 195
المطلب الثّالث: دمقرطة الصّورة التّعليميّة واللّغة والكتابة: 213
المطلب الرّابع: الصّورة والمتغيّرات البيداغوجية: (المناهج الجديدة)..... 233
الفصل الثّالث:فاعليّة الصّورة في العمليّة التّعلّميّة
توطئة الفصل الثّالث: 237
المبحث الأول: أهميّة الصّورة البيداغوجية: 237
المطلب الأول: فاعليّة اللّون: 237
المطلب الثّاني: توظيف اللّون: 251
المبحث الثّاني: فاعليّة الخطّ بين تشكلّه ورسمه : 264
المطلب الأوّل: شكل الخطّ وبلاغته: 264
المطلب الثّاني: رسم الخطّ: 269

المبحث الثّانيّ: فوائد الصّورة: 273
المطلب الأوّل: الصّورة جاذبة للانتباه ومثيرة له:..... 273
المطلب الثّاني: الصّورة تعمل على تقوية التّحصيل واكتساب الثّروة اللّغويّة: 276
المطلب الثّالث: ترقية الذّوق الفنيّ لدى الطّفل: 279
المطلب الرّابع: الصّورة أداة ناجحة لدى المعلم: 283
المبحث الثّالث: الصّورة وسيط تعليميّ:..... 285
المطلب الأوّل: الصّورة أداة استنطاق:..... 286
المطلب الثّاني: الصّورة أداة اكتشاف:..... 290
المطلب الثّالث: الصّورة أداة للتّعبير:..... 294
المطلب الخامس: الصّورة أداة للتّأمّل والتّفكير: 302
المطلب السّادس: الصّورة أداة لإنتاج اللّغة:..... 305
خاتمة الفصل الثّالث:..... 307
الفصل الرابع: وظيفة الصّورة التّعليميّة في كتاب السّنة الثّانية ابتدائيّ
توطئة الفصل الرابع..... 309
بطاقة فنيّة للكتاب:..... 310
مقتطفات عن الصّور الموظّفة بالمدوّنة:..... 320
أشكال استثمار الصّورة في تعليم اللّغة العربيّة:..... 327
أنواع الصّور في الكتاب:..... 330
إيجابيّات الصّورة التّعليميّة:..... 341
سلبيّات الصّورة التّعليميّة:..... 343
1- فرضيات الدراسة: 350
2- أهداف الدراسة :..... 351
3- منهج الدراسة : 352

عرض الاستبانة..... 360
ملاحظات واقتراحات: 404

الملخص بالعربية:

حظيت الصورة البيداغوجية باهتمام الباحثين والدارسين في الحقل التعليمي التربوي حيث نعيش عصر الصورة وثقافتها بامتياز، ونعايش سيطرتها ونفوذها الواسع. وهي وسيط تبليغي تواصلي فعال لا غنى عنه في المجال العلمي والتعليمي

وقد حدد المختصون للصورة البيداغوجية الفعالة شروطا ومواصفات بينها هذا البحث .كما بين أثرها الايجابي في المدرسة حيث تتحول الموارد المعرفية النظرية والمجردة الى معارف ملموسة ومحسوسة سهلة الاستيعاب

وكان هذا البحث شرحا لسبل توظيف الصورة البيداغوجية في التعليم الابتدائي واستثمارها في تعليم المواد العلمية والفنية

Abstract

Picture pedagogy has always been a topic of interest to many researchers and scholars in the field of education due to its powerful and positive impact in today's globalized world. It controls and highly influences almost all fields - especially education - as it is considered an effective means of transmitting information that certainly helps educators inspire and grasp their learners' attention and explain tough concepts in classrooms by transforming abstract things into concrete. Thus, this study sheds light on the role of pedagogical use of images and their impact on teaching and learning. And this work entitled "The Pedagogical Function of Pictures in Teaching and Learning, Case Study of Second Year Primary Education" came to highlight the role and importance of using images in teaching in the fields of Arabic language, scientific and technical modules. Therefore, this study has been divided into three theoretical chapters and one fourth practical that includes both analytical descriptive and exploratory studies.

Résumé:

L'image pédagogique a reçu l'attention des chercheurs et des universitaires dans le domaine de l'enseignement et l'éducation, où nous vivons à l'ère de l'image et de sa culture avec distinction, et son large contrôle et influence. Elle est un support de communication efficace et indispensable dans le domaine scientifique et pédagogique

Les spécialistes ont exigé Pour l image efficace des conditions et des caractéristiques qui sont expliquées dans cette recherche et également son impact positif dans l'école, où les connaissances théoriques et abstraites sont transformées en connaissances tangibles et faciles à assimiler.

Cette recherche fournit une explication des manières d'employer l'image pédagogique dans l'enseignement primaire et de l'investir dans l'enseignement des matières scientifiques et techniques.