مجلة التعليمية
ISSN: 2170-1717
EISSN 2602-6015

المجلد 13 / العـــدد: 03 (2023)، ص 304 - 317

ديناميّة الأنساق البصريّة في تحقيق الأهداف المعرفيّة والوجدانيّة والحسّ حركيّة لدى المتعلّم في مرحلة التّعليم الابتدائي.

The dynamics of visual patterns in achieving cognitive, emotional, and kinesthetic goals for the learner in the primary stage.

زهرة بللو*
جامعة وهران 1 أحمد بن بلة - الجزائر
zohra.bellelou@gmail.com

المشرف أ.د. بن عيسى عبد الحليم
جامعة وهران 1 أحمد بن بلة
abdelhalim2001@yahoo.fr

تاريخ الاستلام: 2021/12/24 تاريخ القبول: 2023/05/01

ملخص:

أضحت الأنساق البصريّة الدّعامة الأيقونة البيداغوجيّة الضروريّة في العمليّة التّعليميّة/ التّعلّميّة لمادة اللّغة العربيّة، والمحور الرّئيس في التّعلّم البصري الذي يُشكّل نواة علميّة حداثيّة في منهاج الجيل الثاني أو المناهج المعاد كتابتها.

ومن ثمّة نروم استكشاف ديناميّة وفاعليّة الأنساق البصريّة في تجسيد الأهداف المعرفيّة والوجدانيّة والحسّ حركيّة لدى المتعلّم في المرحلة الابتدائيّة، ونصبو إلى معرفة الدّور الإيجابي الذي تُؤديه العلامة الأيقونيّة بشتّى أنواعها في نماء مهارات المتعلّم اللّغويّة والحركيّة، وفي صقل شخصيّته بالمشاعر النبيلة والأخلاق الفاضلة، وفي اتزان نفسه وغبطتها؛ ومن ههنا نتوصّل إلى إدراك نجاعتها في تعليميّة اللّغة العربيّة.

الكلمات المفتاحيّة: الأنساق البصريّة، تعليميّة، اللّغة العربيّة، الأهداف، المعرفيّة، الوجدانيّة.

Abstract:

Visual formats have become the mainstay of the pedagogical icon necessary in the teaching/learning process of the Arabic language, and the main axis in visual learning, which constitutes a modern scientific nucleus in the second generation curriculum or rewritten curricula.

From there, we aim to explore the dynamism and effectiveness of visual patterns in embodying the cognitive, affective and kinesthetic goals of the learner in the primary stage, and we aspire to know the positive role played by the iconic sign of all kinds in the development of the learner's linguistic skills, morals, and virtuosity in his own personal and sophistication. her bliss; From here we come to realize its efficacy in teaching the Arabic language.

Keywords:

Visual formats, educational, Arabic language, objectives, cognitive, emotional.

* زهرة بللو.

1. مقدمة:

يُفضي بنا التّأمل إلى أنّ الكتاب التّعليميّ المدرسيّ للمرحلة الإبتدائيّة، حافل بالصّور والأنساق البصريّة، التي أثبتت حضورها في ميدان اللّغة العربيّة لتنتج معاني، ويحاول المتعلّم قراءتها وتفكيك عناصرها؛ واقتحمت كذلك الصّورة الحقل التّعليمي بصورة كبيرة وهائلة في السّنوات الأخيرة، ممّا دفع المربين إلى دراسة تأثيرات الصّورة في الميدان التّربوي والميدان الاجتماعيّ والإعلاميّ. ''فقد أصبح للتّواصل غير اللّفظي أهمية كبرى في الطّرائق التّربوية الفعّالة، وفي البيداغوجيا الإبداعيّة، بعد تطوّر العلوم اللّسانيّة والسّيميائيّة والنّفسيّة والاجتماعيّة والإثنولوجيّة''[1].

واستخدمت الأنساق البصريّة في حقل تعليميّة اللّغة العربيّة لأداء ميادينها التربويّة بأيسر الجهود وأفيد الطّرائق مثل الطريقة السّمعيّة البصريّة، ''وكذا إنتاج وبث الإشارات والرّموز على أشرطة مسموعة ومرئيّة، تعطي لنا وثائق ووسائل إعلاميّة، واتّصاليّة لغرض نشر أو نقل الأخبار والأنباء والمعرفة، والعلوم في الوسط الإنّسانيّ، فيستعملها الأفراد والمواطنين في حياتهم اليوميّة والإجتماعيّة''[2].

ونلفي أنّ الرّموز والأنساق البصريّة المختلفة، قد تغلغلت في حياة المتعلّمين، واكتسحت الكتاب التّعليمي المدرسي اكتساحاً واضحاً بغرض تسهيل العمليّة التّعليميّة/التّعلّميّة، وتنميّة قدرات ومهارات المتعلّم اللّغويّة، وترقية التّعليم بالتقنيات والوسائل الحديثة، الذي يُعدّ المقياس الأوّل لتطوّر الأمة وازدهارها.

و''سيظل التّعليم باعتباره العامل الأساسي في تطوّر السّلوك الإنساني، المقياس الصّادق لمدى تطوّر الأمم والأفراد في مختلف المجالات، لذلك يعمل الباحثون والمفكرون على تحقيق التّقدّم والتّطوّر في تهيئة الأجيال الجديدة لمتطلّبات حياتها المقبلة، بفضل ما يهيّئونه لها من معارف وخبرات، وفق مذاهب كلّ أمّة وفلسفتها في الحياة''[3].

وفحوى القول إنّ الأيقونة التّعليميّة تتّسم بالواقعيّة في المنهج الدّراسي، إذ تشكّل الرّسومات والصّور بأنواعها علاقات واقعيّة مقتبسة من واقع المتعلّم حتّى يلمس صدقها وجدّيتها، ويتعرّف على أنواعها ويمتلك مهارة قراءتها، وليكتسب المهارات اللّغويّة من استماع وحديث وقراءة وكتابة، التي تمكّنه من الحديث بطلاقة والقراءة بسلاسة والكتابة بسلامة، ولتمنحه القدرة على التّواصل في الحياة المدرسيّة والاجتماعيّة إذا أجاد استعمال اللّغة وتداولها في سياق معيّن، ''ليس الغاية من تعليم اللّغات هو استخدام قوانين وقواعد لسلسلة من العمليات التّلفظيّة الشّكليّة بمراعاة عوارض مورفولوجيّة وتركيبيّة مقترنة بقيم ضمنيّة، بل الغاية هي الفعل التّواصلي في حدّ ذاته بوصفه عمليّة تلفظيّة تستدعي وجود آليات أسلوبيّة وتداوليّة''[4]. ويتّبع المعلّم مجموعة من الخطوات في تعليم اللّغة العربيّة. ''ومع ذلك فسواء كانت اللّغة قريبة أو بعيدة ومترابطة إلى حدّ كبير أو غير مترابطة فهناك خطوات معيّنة يجب أن تُتخذ في تحليل اللّغة، بحيث يمكن أن يستمرّ التعلّم''[5]، ويُعتبر التّعلّم محوراً رئيساً من محاور المنهاج الدّراسيّ الذي يُولي أهميّة كبرى لبناء المعارف الذهنيّة والعقليّة والميول الوجدانيّة لدى المتعلّم، ''وعليه ينبني المنهاج الدّراسي على تجميع مجموعة من الوحدات الدّلاليّة والخبرات التّعليميّة في شكل معارف ذهنيّة وعقليّة وميول وجدانيّة وتدريبات حركيّة، وأنشطة تطبيقيّة وأسئلة تكوينيّة في شكل وضعيات كفائيّة''[6]، فإذا تكافلت هذه الموارد والوحدات الدلاليّة والخبرات التّعليميّة والمدركات العقليّة والميول النّفسيّة والتدريبات الحركيّة في حالات التّعليم اللّغوي أثمر نتائج فاعلة وديناميّة ونافعة للمتعلّم.

نتوخى من هذه الورقة البحثيّة معالجة الإشكاليّة الآتيّة: ما هو الأثر الذي تمارسه الأنساق البصريّة في تعليميّة اللّغة العربيّة وفي تجسيد الأهداف المعرفيّة والوجدانيّة والحسّ حركيّة لمتعلّم المرحلة الابتدائيّة ؟ ولنثري هذه الإشكاليّة سنستأنس بالعناصر الآتيّة:

1- تعريف الصّورة.

1-1- مميّزات الصّورة.

2- الصّورة في الكتاب المدرسيّ.

3- نظريّة التعلّم بالاستبصار" الجشطلت".

4- الاتصال الحسّي البصري.

5- الوضعيّة النّفسيّة للمتعلّم في الوسط التّعليميّ اللّغوي.

6- أهميّة النّسق البصريّ.

2. تعريف الصّورة:

ورد في الّصحاح: "... الصّورة جمع صور عند أرسطو، تقابل المادّة، تقابل على ما به وجود الشيء أو حقيقته أو كماله، وعند "كانط" صورة المعرفة هي المبادئ الأوليّة التي تشكّل بها مادّة المعرفة، وفي المعرفة الصّورة هي الشّيء الذي تدركه النّفس الباطنة والحسّ الظّاهر معاً، لكن الحسّ الظّاهر يدرك أولاً، ويؤدي إلى النّفس"[7]. تدلّ دلالة الصّورة على حقيقة الشيء وجوهره، وتدرك بحاسّة البصر أولاً، ثمّ تدركها النّفس وتعيها. أمّا في الاصطلاح، "يرى "فرجون" Fergoune، أنّ الصّورة تعني محاولة نقل الواقع، بحيث تتحقّق عمليّة الإتّصال"[8]، "وتذهب "جولي M. Joly " إلى أنّ الصّورة هي الشّيء الذي تدركه النّفس الباطنة والحسّ الظّاهر معاً، لكن الحسّ الظّاهر يدرك أولاً، ويؤدّي إلى النّفس"[9].

من هنا يتبيّن لنا أنّ الصّورة أداة تعبيريّة، إعتمدها الإنسان لنقل أفكاره ومعانيه إلى المتلقّي أو المجتمع، "ولقد إرتبطت وظيفتها سواء كانت إخباريّة، رمزيّة، أم ترفيهيّة بكلّ أشكال الإتصال والتّواصل، الصّورة هي واقع متحقّق في حياتنا، ويسهل تعريفها بالإشارة إلى تجلّياتها المختلفة، وهذا الإختلاف والتّنوع هو سمة من سمات الصّورة، رغم وحدة كينونتها كنوع فنّي مُحدّد، فالصّورة بشكل عام هي بنية بصرية، دّالة وتشكيل تتنوع في داخله الأساليب والعلاقات والأمكنة، فهي بنية حيّة تزخر بتشكيل ملتحم إلتحاماً عضوياً بمادتها ووظيفتها"[10].

ويعرّفها عبد الله الغذامي بقوله: "الصّورة ثقافة وفكر وإنتاج إقتصادي وتكنولوجي، وليست مجرّد متعة أو محاكاة فنيّة، وهي لغة عصرية يشترط فيها تطابق القول مع الفعل، وتمثّل الحقيقة التّكنولوجيّة، بما أنّ الصّورة علامة تكنولوجيّة، ومؤشر إنتاجي ومنطق مستقبلي"[11].

إنّ الصّورة هي الثّقافة والفكر وإنتاج يعود بالنّفع على الأمّة، بل تتعدّاها إلى كونها منطق ونظرة إستراتيجيّة. "وهي لمسة جماليّة في حقل من الرّموز والإشارات، تتآزر لتكوين نوع من السّرد البصري لفكرة مقتطعة ومشهد مختار لمنطق نشط واع في العديد من المجالات العلميّة والمعرفيّة والثّقافيّة، فهي عنصر فاعل مرتبط بالإدراك والوعي، والخيال والفهم، وهي أيسر السّبل إلى المعرفة"[12].

وتنتمي الصّورة أو العلامة الأيقونيّة إلى علم العلامات والرّموز، وهو"... دراسة إستعمال العلامات الإصطلاحيّة ووظيفتها في المجتمعات، فيدرس هذا العلم، العناصر التي تتكوّن منها العلامات والقوانين التي تحكمها، ويُعتبر علم اللّغة

جزء من هذا العلم"[13]، حيث لا يمكن للإنسان ترجمة مدلول العلامة الأيقونيّة إلاّ بوساطة اللسان، "وهو بالإضافة إلى ذلك، النّسق الوحيد الذي يؤول نفسه ويؤّول الكون ويؤّول كل الأنساق التي تعتمد مواد أخرى غير الأصوات. فنحن لا نستطيع فهم الأنساق غير اللفظيّة أو تأويلها أو تحديد دلالاتها إلاّ بالاعتماد على ما يقدّمه اللسان من مفاهيم هي وحدها القابلة للتداول"[14]، فاللسان هو النّسق القادر على استنطاق النّسق المرئي.

و"لا يمكن اختصار معنى الصّورة في البعد الأيقوني وحده، فقد يكون هو القاعدة التي يقوم عليها الإبصار والتنويع فيه، إلاّ أنّ هناك مُكوّناً تشكيلياً مستقلاً لا يستقيم المعنى كاملاً دون الكشف عن ممكناته في التكوين والاشتغال وإنتاج الدلالات. إنّ العلامة عند جماعة مو هي كيان ثلاثي المبنى يتشكّل من "دال بصري" و"مرجع" و"نوع"[15].

وتتفاعل هذه العلاقات داخل العلامات المرئيّة وتسير وفق نظام معيّن، بعناصر مترابطة، لتقوم بوظيفتها بصفة جليّة، وخاصة في الحقل التّعليمي، ليتمكّن المتعلّم من فهمها وإدراكها.

"إنّ للصّورة مداخلها ومخارجها، لها أنماط الوجود وأنماط التّدليل، إنّها نصّ، وككلّ النّصوص تتحدّد باعتبارها تنظيماً خاصاً لوحدات دلاليّة، متجليّة من خلال أشياء أو سلوكات، أو كائنات في أوضاع متنوّعة... إنّ التّفاعل بين هذه العناصر وأشكال حضورها في الفضاء وفي الزّمان، يحدّد العوامل الدّلاليّة التي تحبل بها الصّورة، فالصّورة خلافاً للنصّ الذي يتوسل باللّغة في إنتاج مضامينه"[16]، فتتوسّل الصّورة بخطوطها وألوانها وظلالها.

1.2. مميّزات الصورة:

تتنوّع الصّورة في الكتاب التّعليميّ فهناك الصّور التّشكيليّة والصّور الفوتوغرافيّة والرقميّة والحسيّة والمجرّدة وغيرها، "فإذا كانت الصّورة (كيف ما كان نوعها: صوّر فوتوغرافيّة، صوّر ثابتة أو متحرّكة، تماثيل، منحوتات إلخ...) تشير إلى نوع من التّشابه بينها وبين ما تحيل عليه، فإنّ هذا التّشابه لا يحكم سوى فعل الإدراك الخاص بتحديد شيء ما يوجد خارج الذّات المبصرة، أي ما ينظر إليه كمعطي طبيعي. فالتّعرف على هذه الواقعة بِاعتبارها شيئاً ماديًّا عمليّة مختلفة عن عمليّة تأويلها وتحديد موقعها من الصّرح الثّقافي الذي يُغطّي الجسم الاِجتماعي في مرحلة ما"[17]، يبدأ المتعلّم بالتعرّف على الصّورة كخطوة أولى، ثمّ يصفها ويفسرها ويحلّلها ويركبها حتّى يمتلك مهارة قراءة الصّور، "فالصّورة الجيّدة التي تُبيّن معالم المكان تُعطي عنه فكرة جيّدة بجهد أقلّ وبوقت أقصر، فالصّورة خير في إمكانيّة تثبيت الإدراك...ومصادر الصّور التّعليميّة كثيرة، فقد تكون من تصوير المعلّم أو طلابه أو مأخوذة من المجلات أو الصحف"[18]. تساعد الصّور الجيّدة على الإدراك وتوفّر الجهد على المعلّم لأداء الفعل التّعليمي على أكمل وجه.

وبناءً عليه، فإنّ قراءة الصّورة عند "أمبرتو إيكو"، يستدعي سنناً سابقاً يتمّ عبر التّدليل والتّأويل، أي على المتعلّم أو الرّائي أن يكون على دراية بأنماط الأنساق، وأنّ يمتلك السّنن الذي يتمّ فيه وعبره توليد كلّ الدّلالة الممكنة، وأنّ السّنن هو القواعد التي تضبط التّواصل، وهو نتاج المواضعة الثّقافيّة، والقدرة المسبقة التي يمتلكها الرّائي، وإذا كان الإنسان العادي يستبطن قواعد السّنن وقوانينها بالمشاركة الاِجتماعيّة العفويّة والحدس، فإنّ مهمّة السّيميائيات هي نقل هذه المعرفة اللاّشعوريّة من الخفاء إلى التّجلّي، والكشف عن الثّقافة التي تبدو طبيعيّة، ويستنتج "إيكو" أنّ العلامات الأيقونيّة تشتغل وقف سنن أيقوني، يحدّد درجة التّشابه أو الاِعتباطيّة ليكشف عن نمط إنتاج وإعادة عناصر التّجربة الواقعيّة. ونروم في هذه الورقة البحثيّة إلى دراسة تأثير الصوّر الحاضرة في الكتاب التّعليمي، على الجانب المعرفي والوجداني والحسّ حركي لدى المتعلّم. "سنحاول تحليل تلك الأدوات المحرّكة للقراءة المعرفيّة للصّورة بالنظر إلى الطّبيعة الأيقونيّة للصّورة من جهة

والرّهانات التّعليميّة للّسان من جهة أخرى، بهذا الفعل نكون قد وضعنا التلميذ في أثناء تفاعلاته مع كتاب اللّغة المدرسي، وضع المستدرج، حتّى يتسنّى لنا فهم الأداء الأيقوني للصّورة، بوصفها صورة مفعّلة Imageen act "[19]. بحيث تساعده الصّورة التّعليميّة على الاستنطاق اللساني في شتّى المواقف التّعليميّة.

3. الصّورة في الكتاب المدرسيّ:

ما انفكّ الباحثون والسّيميولوجيون يجدون في مجال حفريات بُنى الصّورة وعلاماتها، ممّا يدفع إلى مزيد من البحث لاستجلاء طبقات المعنى عبرها، أمّا على صعيد الواقع التّربوي والثّقافة العربيّة، وبالضّبط في ميدان سيميولوجيا التّواصل نحو أحوج إلى دراسات معمّقة في سيميولوجيا الصّورة وبخاصّة في حقل تعليميّة اللّغة العربيّة. "وتخصّص الفترة الأولى من الدّرس للإدراك فقط (السّمعي البصري). وبعد ذلك، أي بعد عرض المعلّم للعناصر اللّغويّة – في هذا الإطار المحسوس– تجيء مرحلة التّحقيق لهذا الإدراك اللّفظي الدّلالي، فيُجري المعلّم سلسلة من الأسئلة تصير شيئاً فشيئاً حواراً... هذا ولا يمكن أن يستغني تماماً عن كلّ تبصير وتمثيل بالصّور... لأنّ الحواس إذا اشتركت ساعدت الذّاكرة على الاحتفاظ بالمدركات المستنبطة من مفعولها المشترك فيكون بذلك التّعليم للّغة أنجع وأفيد"[20].

يؤكّد الحاج صالح على دور الصّورة التي تعدّ من وسائل التّبصير، في تعليم اللّغة العربيّة، إذ تحقّق النّجاح والنّجاعة والأفضل في إيصال المعلومات والقيم للمتعلمين، وتدفعهم إلى الخيال والإبداع الشّفوي والكتابي. "فإذا كانت الصّورة الفوتوغرافيّة تمثّل الواقع الحرفي، فإنّها في نفس الوقت تُخضع هذا الواقع إلى عمليات تقليص، وتصغير في إطار مُحدّد: تقليص الحجم والزاوية واللّون... في مقابل هذا، هناك (واقع حرفي) تقابل ينبني على خاصّيات علائقيّة وليست مادّية، لهذا السّبب يُسمّي بارت هذا الخطاب الحرفي أو التقرير خطاباً إدراكياً"[21].

تؤثر الصّورة في المتلقّي (المتعلّم) بعناصرها المتمثّلة في اللّون والحجم والزّاوية والارتفاع، مشكّلة نسقاً بصرياً تامًّا وفاعلاً في العمليّة التّعليميّة/التّعلّميّة وآليّة إجرائيّة لتجسيد التّواصل اللّغوي. "فإنّ البحث في التّواصل غير اللّفظي يُثير انتباه على حدّ قول هنري ديوزيد Henri Dieuzeid إلى الأثر الذي تمارسه الوسائل السّمعيّة البصريّة في مجال التأثير، والتي لا تسعى فقط إلى تطوير الاستقباليّة لدى التّلاميذ، بل تسعى أيضاً إلى إيجاد وضعيات إدراكيّة جديدة، ومن المعلوم أنّ المرء يتعلّم: 1% بواسطة الذوق، 3.5% بواسطة الشّم، 1.5% بواسطة اللمس، 11% بواسطة السّمع، 83% بواسطة البصر"[22]، حيث تُؤدي الوسائل البصريّة دوراً فاعلاً في تسهيل الإدراك لدى المتعلّم، وفي تيسير التّعليم اللّغوي.

4. نظريّة التّعلّم بالاستبصار "الجشطلت":

أبرز "كوهلر Kohler" على دور الإستبصار في التّعلّم، واعتبره بديلاً للتّعلّم بالمحاولة والخطأ، "لقد بدأ علم النّفس الجشطلت بدراسة الإدراك الحسّي، وحقّق أعظم كشوفه في هذا الميدان، ولقد كانت كشوفه في دور الأرضية، والتّنظيم في عمليات الإدراك بالغة في الإقناع، بحيث لا يستطيع إلاّ خصم عنيد أن ينكرها، أو تقلّل من شأنها"[23].

إنصبّ إهتمام علماء الجشطلت على التّعلّم ومشكلاته، وحملوا إليه ما اكتشفوه في مجال الإدراك، ولقد كانت نقطة البداية في معالجة "كوفكا Kofka" للتّعلّم، بافتراضه أنّ قوانين التّنظيم في الإدراك تتطبّق على التّعلّم، وإدراك الموقف عند الجشطلت يسير وفق قوانين التّنظيم والتّوضيح والتّشابه والتّقارب والإغلاق.

"قانون التّنظيم والتّوضيح Law of prgnanz، إنّ قانون التّنظيم يُبيّن لنا أو يقترح علينا إتجاه الأحداث. فالتّنظيم النّفسي يتّجه إلى تكوين صبغة إجمالية جيّدة أو جشطلت جيّد... قانون التّشابه Law of similarity، يعتبر قانون

التّشابه مماثلاً لقانون التّرابط عند الشّرطيين... إذ تميل الأشياء المتشابهة إلى أن تتجمّع في وحدة، فتظهر الخطوط المتشابهة مثلاً، أو النّقطة المماثلة على أنّها وحدة إدراكيّة... قانون التّقارب Law of proximity، يساعد تقارب الأشياء على إدراكها، كمجموعة أو مجموعات..."[24].

تساعد هذه القوانين المتعلّم على إدراك الموقف المشاهد بصفة كليّة، فتنتظّم في عقله المعلومات والأفكار.

يتعلّم الفرد معظم الأشياء عن طريق الفهم، أي فهم معنى الوقائع، والتّوصّل إلى المبدأ الّذي يستند إليه أداء المهمّة. إنّ هذه القواعد تؤدي إلى تعلّم أفضل، واحتفاظ بالمادّة أفضل، لأنّها تقدّم وصفاً أبسط للظّاهرة، ومن ثمّة فإنّ وجهة النّظر العامّة لمدرسة الجشطلت وقوامها، أنّ قوانين التّنظيم تنطبق على كلٍّ من الإدراك الحسّي والتّعلّم.

5. الاِتّصال الحسّي البصري:

لقد تقدّم الاتصال الحسّي البصري على الاتصال الصّوتي، أو الاتصالات الأخرى في عمليّة التّعلّم، ولوظيفة العين فاعليات وفاعلات في العمليّة التّعليميّة/التّعلّميّة.

وتُعدُّ العين مفتاح الاتّصال والتّواصل بين المعلم والمتعلّم في جميع الموضوعات، وبخاصّة لدى صغار المتعلّمين والمبتدئين، وهي أنجع أداة، ووسيلة يتخذها المعلمون في عمليّة الإيضاح والتّبليغ.

و" تُشبهُ العين آلة التّصوير، ففي كلتيهما تنفذ الأشعة الضّوئيّة المنعكسة من المرئيات أو الأشياء المطلوب تصويرها خلال عدسة محدّبة تقع خلف القرنيّة، تسمح هذه العدسة للنّور باختراقها، فيجتمع من الطّبقة من النّسيج الحسّاس يقع خلف العين في غرفة مظلمة لا يتسرّب إليها الضوء، وهذا النّسيج تغطيه شبكة من الأوعية الدّمويّة، وتعرف بالشّبكيّة، وهذه الشّبكيّة شبيهة بفيلم التّصوير..."[25].

تتأثّر العين بالنّور المنبعث من الأجسام التي يراها الإنسان. ويتجلى دور المعلّم في تنميّة الملاحظة والمعاينة لدى المتعلّم منذ صغره.

"كما ينبغي على المعلّم أن يعمل على توجيه الطّفل أو التّلميذ توجيهاً علمياً، بحيث يهتمّ الطّفل أو التّلميذ بملاحظة الظّواهر والكائنات، حيث إنّ هناك مجالاً متّسعاً للنّمو من جانب الطّفل والتّلميذ في مجال الملاحظة التي تساعد على تنميّة تفكيره العلمي، بحيث تجعله يفكّر فيما يحدث حوله من مواقف ومشكلات وقضايا وأحداث..."[26].

إنّ الطّفل في هذه المرحلة مرحلة النّمو، يحتاج إلى ملاحظة الأشياء وتدقيق المشاهدة، ليستكشف الحقائق، ويُصنّف الاستنتاجات، ويشرح ما توصّل إليه، ويستعمل أخيراً خياله وإبداعه الفكري.

"ومنذ القرن التّاسع عشر ظهر أطباء نفسانيون باريسيون (وردي ثور، بايار جير) اِهتماماً بعلم النّفس، وخصوصاً بعلم النّفس الّذي نادى به مان دي بيران... كما حقّق المنهج التّجريبي اِنتصارات باهرة في مجال آخر قريب، وهو الفيزيولوجيا، وكان أن صرّح كلود برنار الذي دشّن سنة 1854 منبر الفيزيولوجيا التّجريبيّة في السوربون سنة 1869 أنّ الظّاهرات الفكريّة قابلة لأن تفسّر من قبل العالم الفيزيولوجي"[27].

هنا يمكننا الحديث عن مدرسة طبيّة سيكولوجيّة، أخذت تظهر الأولويّة إلى اِستعمال المنهج التّجريبي العملي في مجال علم النّفس. ويتآزر علم النّفس مع علم الاِجتماع في دراسة سلوك الفرد وتوجيهه إلى الوجهة العلميّة.

"عرف علم النّفس بأنّه الدراسة العلميّة لفعاليات الفرد، ويمكن أن يعرف على النّفس الاجتماعي بأنّه دراسة فعاليات الفرد من حيث هو متأثر بأفراد آخرين، ويستطيع هؤلاء (الآخرون) أن يحدثوا أثرهم، إمّا بشكل فردي، وإمّا كرهط،

ويمكنهم أن يؤثروا إمّا بصورة مباشرة عن وجودهم في تجاور مباشر مع الفرد، وإمّا بصورة غير مباشرة..."[28].

يدرس علم الاجتماع الأفراد في تفاعلاتهم مع المجتمع، كما يخضع المتعلّم للبحث والتجريب، ويهتمّ اِهتماماً كبيراً بالمؤسسات الاجتماعيةّ كالمدرسة. "إنّ السّلوك الاجتماعي بصورة عامّة، من وجهة نظر سبنسر، يمكن أن يُعلّق بسلسلة من الأدوار التي يخضع تتابعها لبعض قوانين النموّ الأساسيّة، وكما أنّ الصّور الكبيرة التطوّر، في عالم الحياة، لا يمكن تُفهم إلاّ على ضوء ما قد سبقها، فكذلك الأمر في العلوم الاجتماعيّة. إنّ المؤسّسات المعقّدة القائمة في الجماعة الحديثة، تقتضي تعليلاً تطوّرياً"[29]، وقد برع في هذا العلم ثُلّة من العلماء من أمثال

"لقد لاحظ بياجيه، لدى الأطّفال ميلاً إلى تشخيص أشياء جامدة، والتّحدث عنها، كما لو أنّها أشياء حيّة، وهو يرى أنّ هذا الميل "الإحيائي" ميل عام لدى الأطّفال، لا يتغلّبون عليه إلاّ بالتّدريج، ومع العمر..."[30].

يومئ "بياجيه" إلى أنّ الطّفل أو المتعلّم الصّغير يتعلّم بالأشياء المتحرّكة الحسّيّة التي تبقى راسخة في ذهنه.

6. الوضعيّة النّفسيّة للمتعلّم في الوسط التّعليميّ اللّغوي:

إنّ تعليميّة اللّغة العربيّة هي وسيلة إجرائيّة لترقيّة قدرات المتعلّم لاكتساب المهارات اللّغويّة، و"إنّ أقلّ النّاس خبرة بتعليميّة اللغات يُدرك لا محالة أنّ الجانب الطّاغي على ما سواه في تعليم اللّغات هو الجانب التّواصلي للّغة؛ أي التّركيز على الوظيفة التّواصليّة دون غيرها من الوظائف الأخرى..."[31]، فالهدف من تعليم اللّغة العربيّة هو تحقيق التّواصل بين المتعلّمين في الموقف التّعليميّ، المحتفي بالشّروط اللاّزمة والوسائل الكفيلة بتحقيق التعلّم الناجع وتنشيط العمليات الذهنيّة مثل الإدراك والفهم لدى المتعلّم.

و"قد تُطرح بعض الأسئلة في سياق تعميق البحث في موضوع دور المتعلّم في اكتساب المعرفة، يتعلّق بتحديد دقيق للمجال الإدراكي التّعليميّ والتّعلّمي منها: ماذا نعني بتعلّم اللّغة؟ ماذا نعني باستعمالها؟ ما العمليّات الذهنيّة والإجرائيّة التي تتدخّل في تعلّم اللّغة؟ ما الشّروط التي يجب توافرها، وما الظّروف والوسائل المساعدة التي تجعل المتعلّم يكتسب اللّغة؟"[32]، وإذا أُتيح للمعلّم الإحاطة بكافة النّواحي المساعدة على التّعلّم أدّى العمليّة التّعليميّة/ التّعلميّة بنجاح.

وإنّ المعرفة الحدسيّة التي يتمتّع بها المتعلّم، تكتفي بتحليل ما هو حاصل في الموقف التّعليمي "والتّربية الحقيقيّة هي التي تأخذ في اعتبارها هذه الوحدة للطّبيعة البشريّة، وتعمل على تنميّة كلّ من العقل والجسم والرّوح، مع تأكيد مبدأ التّوفيق والانسجام... إنّ التّربية هي نموّ جميع قوى الإنسان وملكاته نمواً طبيعياً تقدّمياً منسجماً"[33].

لتحقيق النموّ المتكامل، يسعى المربّون إلى الاهتمام بالجوانب الثّلاثة الضّروريّة للمتعلّم، العقل والجسم والرّوح، ويعملوا على تربيتها وتهذيبها وترقيتها نحو الأفضل، ولقد ناد المربّون الأوائل بضرورة ترتيب مواد الدّراسة تماشياً مع ترتيب ظهور قوى الطّفل، ومع درجة نموّ هذه القوى في كل فترة من فترات حياته، كان يراعى في هذا التّرتيب، الانتقال من البسيط إلى المركّب، ومن الأسهل إلى الأصعب، ومن المحسوس إلى المعقول، ومن الخاصّ إلى العام، وكذلك ترتيب وتنظيم المنهج الدّراسي؛ ومراعاة الوضعيّة النّفسيّة واللّسانيّة للمتعلّم و"معرفة قابليّة المتعلّم الذّاتيّة لاكتساب المهارات والعادات اللّغويّة الخاصّة بكلّ لغة من اللّغات التي يتعلّمها، تعزيز آليّة المشاركة لدى المتعلّم وتحسين علاقتها بالتّحصيل والاكتساب، مراعاة الفروق الفرديّة (العضويّة والنّفسيّة والاجتماعيّة) في هذه الوسط المتميّز بالتعدديّة اللّغويّة والثقافيّة، ومعرفة مدى انعكاس هذه الفروق على المردود التّربوي، تذليل الصّعوبات والعوائق التي تعترض سبيل الأستاذ والطّالب معاً باستخدام الوسائل السّمعيّة والبصريّة"[34]، ولا مِراء في أنّ استعانة المعلّم بالأنساق البصريّة في التّعلّم، تُبرز المشاركة الفعّالة للمتعلّم التي تنمّ عن

ارتياح نفسيّ وشعور بالثقة والرضى والسرور، وهذا ما يُسمّى بالجانب الوجداني الذي يقود إلى التحصيل والتفوّق.

فالأطفال يرغبون في التّعبير عن أنفسهم باللّعب واللّون والشّكل، ممّا يسمح لهم بالانطلاق بصورة غير محدودة، وبامتلاك غريزة اللّغة وغريزة الصّنع، وهي الدّافع البنّاء الذي يدفعهم إلى الصّنع والابتكار في اللّعب والحركة، والإشارة والتّخيّل بالدّرجة الأولى، فتنمو لديهم غريزة البحث، من دافع البناء والتّركيب إلى دافع المحادثة؛ كما ''تستند العمليّة الديداكتيكيّة النّاجحة، داخل الفصل الدّراسي إلى تفعيل الحوار التربوي الهادف والبنّاء، وتنشيط الدّرس بصياغة أسئلة ووضعيّات متدرّجة من البساطة نحو الصّعوبة بغية التثبّت من مدى تحقّق الكفايات المسّطرة، وتنفيذ الأهداف المرسومة من قبل المدرس والمنهاج المدرسي''(35)، فالحوار والتّواصل اللّغوي واستخدام الوضعيات النّشطة في التعلّم تُؤدي إلى تقويّة الجانب الوجداني للمتعلّم إذ ''يقصد بالتّواصل الوجداني في مجال البيداغوجيا اكتساب الميول والاتجاهات والقيم، وتقدير جهود الآخرين من خلال تفاعل المتعلّم مع المادّة المدروسة واكتسابه الخبرات بأنواعها المباشرة وغير المباشرة، ولقد خصّص للمجال الوجداني صنافات بيداغوجية، ومن بين المهتمين بهذا المجال كرات هول Krathol ...''[36]، الذي خصّص صنافة تتكوّن من خمسة مستويات مرتبطة بالمواقف والقيم والاهتمامات والانفعالات والأحاسيس، وهذه المستويات هي: التقبل، الاستجابة، الحكم القيمي والتنظيم.

إنّ مراعاة ميول المتعلمين ودوافعهم ورغباتهم، وتقديرها هي الطّريقة الصّحيحة في التّعليم، إذ تساعد المتعلّم على إيقاظ قواه واِستعداداته العقليّة، وتعلّمه الاعتماد على النّفس والتّفكير المنطقي، وحبّ التّعاون، وتحثّه على النّشاط الهادف والخلق والإبداع.

إنّ هذا التّصوّر المنشود لأهميّة الثّقافة والتّعليم في غرس القيم والمثل في نفوس المتعلّمين، يحفل بمجموعة من الآليات تساعد المعلّمين على أداء مهامهم في أحسن الأحوال والظّروف، فلا تقتصر مهمّتهم على تعليم اللّغة العربيّة فقط، بل تتعداها إلى إشباع الملكة اللّغويّة لدى المتعلّم بملكات غير لغويّة، إذ يعرّف علماء النّفس اللّغة بأنّها ''... الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحليل أي صورة أو فكرة ذهنيّة إلى أجزائها أو خصائصها، والتي يمكن بها تركيب هذه الصّورة مرة أخرى في أذهاننا أو أذهان غيرنا بواسطة تأليف كلمات، ووضعها في تركيب خاص''[37].

تضّم اللّغة العربيّة الأصوات والعلامات الرّمزيّة، والإشارات المرئيّة، مجتمعة مع بعضها البعض في الكتاب التّعليمي، الذي ينهل منه المتعلّمون في المرحلة الابتدائيّة، لذلك وجب على المربّين تعويدهم على استقبال اللّغة العربيّة بضروبها المختلفة، وأنساقها المتباينة، فهي أداة التّواصل المهمّة بين جماعة البشر، وهي محور عمليات التّفاعل بين الأفراد والجماعات، تعبّر عن مسلك في التّفكير، وخصوصيّة في الثّقافة، وهي وسيلة أساسيّة في مجال الفهم والإفهام اللذين يمثلان العلاقة الجدلية بين المعلّم والمتعلّم في حقل تعليميّة اللّغة العربيّة.

''الأنشطة الإنسانيّة الأخرى الذّهنيّة والسلوكيّة، ففصل اللّغة عند أنماط المعرفة الأخرى اِعتباطي، وليست اللّغة بهذا المعنى كياناً مكتفياً بذاته، وما اللّسانيات إلاّ جزء من مشروع معرفي أوسع أركانه الأخرى علم النّفس والذّكاء الاصطناعي، وعلم وظائف الأعصاب والإعلاميّة، وغايته ضبط آليات اِشتغال الذّهن والدّماغ وصولاً إلى محاكاتها آلياً''[38]، اللّغة هي نتاج تفاعل لعوامل داخليّة، ترجع إلى خصائص المتعلّم الذّاتيّة، وعوامل خارجيّة، ناتجة عن تجربته في العالم في أبعادها البيولوجيّة والسلوكيّة والاجتماعيّة والثّقافيّة، وترجع كذلك إلى كفاءة المعلّم في توصيل المعرفة اللسانيّة ومراعاة الجانب البيداغوجي أثناء أداء الفعل التعليميّ.

يمكننا القول إنّ اللّغة العربيّة هي لغة مؤسّساتيّة قائمة بذاتها في المؤسّسة التّعليميّة، لما تنشده من أهداف تربويّة واقتصاديّة واجتماعيّة وثقافيّة للأمّة، ولما تحقّقه من غايات إستراتيجيّة وإستشرافيّة كبرى على المستوى الإقليمي والعالمي، فما التّطوّر العلمي والنّهضوي لأمّة من الأمم، إلاّ تطوّر ونهضة لغوية في أصفى صورها، لذا تنصّ ورقتنا البحثيّة على إبراز معالم اللّغة العربيّة وإدراك أنطولوجيّتها، في العمليّة التّعليميّة/التّعلّميّة من خلال إظهار فاعليّة الأنساق البصريّة على التّعلّم والتّعليم، وتبيان الأثر الإيجابي الذي تتركه في ذهن ونفس المتعلّم، وفي تنمية مهاراته وارتقاء معارفه.

7. أهمّية النّسق البصري التّعليميّ:

النّسق التّعليميّ وسيلة إتصال مباشرة، تثير دافعية المتعلّم، لأنّها تخاطب حاسّة البصر بشكل خاصّ، بالتّضافر مع الحواس الأخرى، فكلّما إستعمل المتعلّم مجموعة من الحواس مجتمعة، كان إدراكه للرّسالة البصرية أسهل، وكان تعلّمه أفضل، ولقد ربط الإسلام بين أدوات المعرفة في قوله سبحانه وتعالى "**ولاَ تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالبَصَرَ وَالفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولاً**"[39].

والنّسق التّعليميّ وسيلة بيداغوجية يلجأ إليها المعلّم لإيصال فكرة معيّنة، إذا توانى المتعلّم عن الكلام البليغ، إستطاع أن ينقل كلّ تفاصيل الصّورة، لاستحضار الواقع وتمثيل الحقيقة، هي من أهمّ الدّعامات الدّيداكتيكية، التي تضفي طابع الواقعية على الدّرس وتدفع المتعلّم إلى تركيز الملاحظة لإنجاز مهارات عقلية متنوّعة. وقد أصبحت الصّورة مستثمرة بكثافة في الكتاب المدرسي، نظراً لدورها الفاعل في عمليتيّ التّعليم والتّعلّم، حيث نجد المناهج التّعليميّة الجزائرية(منهاج الجيل الثاني) تعتمد بشكل أساسي على الصّورة إلى جانب النّصوص المكتوبة في الكتب المدرسية للّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائي بخاصّة؛ إذ وردت على هيئة أنساق بصريّة يحاول المتعلّم محاورتها بحثاً عن معناها الخفي، مُفعّلاً قدراته العقلية من ذكاء وتركيز وانتباه وإدراك، فتساعده على ترسيخ المعارف وإدراكها، ''وتساعد الوسائل التّعليميّة تحقيق هذا الهدف (تمكين الطالب من التّعبير الكتابي السليم بلغة جيّدة مفهومة، بعيدة عن الرّمزية والتّعقيد...)، وكذلك الصّورة التي تدعم عناصر الموضوع، فهي تساعد المتعلّم على التّعبير، وتُسهم في جعله واقعياً... وكذلك تشكّل اللّوحات التّوضيحية وسيلة جيّدة في تعليم القواعد، وذلك بالاستعانة برسومات جيّدة جذّابة أو مقصوصات معبّرة عن موضوع الدّرس''[40].

لذلك تستطيع الصّور أن تُسهم في توصيل المعرفة إلى المتعلّم في عدّة مواضيع، كدراسة الآثار والبلاد، والمدن وأزياء بعض البلدان، وتستطيع بعض الصّور التي تلتقط بواسطة أجهزة تكبير أن تبيّن دقائق أشياء صغيرة، لا يمكن مشاهدتها بالعين المجرّدة، ممّا يُتيح الفرصة للمتعلّم مشاهدتها بدقّة كبيرة، بعكس الصوّر المتحرّكة التي تمرُّ أمام بصره بسرعة كبيرة.

لقد أكّدت الدّراسات على أنّ للخبرات الحسّية الموجودة في المدرسة، أثراً على نموّ لغة الطّفل، وزيادة ثروته المفرداتية، وتطوّر نموّه الكلّي، أيّ ما يتّصل بالنّواحي الجسمية والعقلية والمعرفية، والنّواحي الانفعالية والحركية، الذي يؤدي بدوره إلى النّموّ المنسجم المتماسك.

''والتعلّم لا يتمّ في فراغ، ولكنّه يستجيب لعناصر كثيرة، تؤثّر في بعضها البعض في ديناميكية مستمرة، ومن هذه العناصر ما يتّصل بدرجات متفاوتة بالوسائل التّعليميّة التي ينبغي أن ننظر إليها داخل هذا الإطار، على أنّها جزء من نظام أوسع وأشمل، حتّى نهيّئ لها أفضل الظروف لتحقيق أكبر فائدة منها''[41].

إنّ النّاظر إلى الأنظمة التّعليميّة والمناهج الدّراسية، يجد أنّ المصادر التّعليميّة المتوفّرة في المدرسة الجزائرية، تؤثّر بشكل كبير على تحصيل المتعلّم، وعلى الأنماط السّلوكية التي يكتسبها نتيجة لعمليات التّعلّم، الذي يحدث في الموقف التّعليمي،

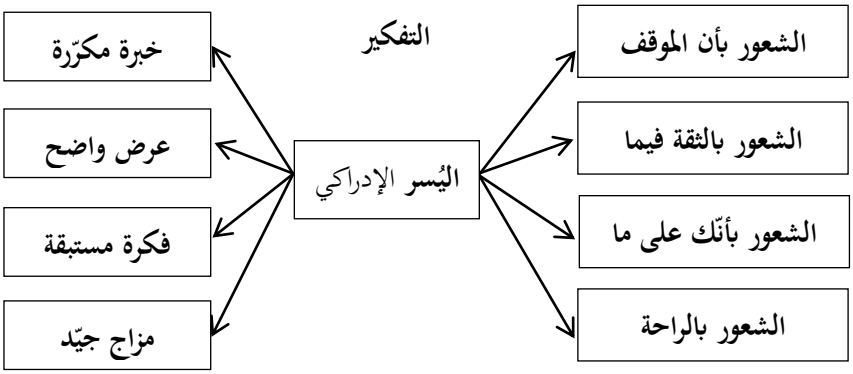
إذ تشكّل هذه الوسائل رُكناً رئيساً في إستراتيجية التّدريس، التي تحتاج إلى تخطيط مسبق، ولا تكمن أهميّتها في الوسائل بحدّ ذاتها، بقدر ما تحقّقه من أهداف معرفية وسلوكية، و نفس حركيّة وحسّ حركيّة محدّدة ضمن نظام متكامل، آخذين في الاعتبار معايير اِختيار الوسيلة أو اِنتاجها أو طرق اِستخدامها، ومواصفات المكان الذي تُستخدم فيه، ونواتج البحوث العلميّة والبيئيّة والاجتماعيّة، والثّقافيّة الملائمة لصفات المتعلّم؛ وقد دخلت هذه الوسائل المختلفة في مجالات التّربية والتّعليم، بحيث يستعين بها المعلّم للوصول إلى مرامي الموقف التّعليميّ المنشودة.

''أصبح من المؤكّد في الوقت الحاضر، أنّ المواقف التّعليميّة تكون على درجة كبيرة من الفعالية، إذا اِستطاع المعلّم أن يستخدم فيها الوسائل التّعليميّة الممكنة، سواء كانت سمعية أو بصرية أو كانت تجمع بين الاثنين، إذ أنّ التلاميذ يكونون أكثر إيجابية وحماسة ومشاركة، وخاصّة إذا سمحت الوسائل المستخدمة للتّلاميذ باستخدام حواس السّمع والبصر واللّمس والشّم والتّذوق، وهي بذلك تعدُّ بعداً هامًّا من أبعاد الموقف التعليمي...''[42].

وبناءً على ذلك، فإنّ معلّم اللّغة العربيّة لابدّ أن يراعي مجموعة من الأمور في اِختيار الوسائل البصريّة التي تعينه على العمليّة التّعليميّة، ''فأصل عناية هذا المعلّم، هو المحتوى اللّغوي في دروس اللّغة العربيّة من حيث: النّطق الصواب والمخارج الصواب، وظواهر المدّ بأنواعه... والتّمييز السّمعي، والتّمييز البصري، ونظام التّرقيم، ومهارات الكتابة... والخطّ من حيث مقاييس الجمال والوضوح والتّناسق، والتّعبير الشّفهي والمكتوب...''[43]، يُسمّى هذا النّوع من الإجراء في المنهج الدّراسي، بالمحتوى اللّغوي Linguistique content، أمّا النّوع الآخر، فهو المحتوى الثّقافي Cultural content، ونقصد به الموضوع الذي يدور حوله الدّرس، أو صورة الدّرس وفقراته ورموزه، وقد يكون هذا الموضوع سياسياً أو اِقتصادياً، أو اِجتماعياً أو دينياً، أو قومياً أو اِنسانيا؛ وإذا أُنتقِي المحتوى اللّغوي انتقاءً جيّداً أدّى إلى مخرجات إيجابيّة وملموسة، وسار بالمتعلّم إلى مسار اليُسر الإدراكي.

و ''يُعتبر اليُسر الإدراكي علامة على أنّ الأشياء تسير على ما يرام...يُشير الشّكل على أنّ أيّ جملة مطبوعة بخطّ واضح أو جرى تكرارها، أو جرى استباقها ستجري معالجتها بطلاقة في يُسر إدراكيّ. تمرّ بحالة ضغط إدراكي عندما تقرأ إشارات مكتوبة بخط غير واضح، أو بألوان باهتة، أوُ مضاغة في لغة معقّدة''[44]، فالأنساق البصريّة المرئيّة الجليّة للمتعلّم الرائي أداة بيداغوجيّة مُهمّة لأداء المعلّم للفعل التّعليمي بأفيد وأنجح الطّرائق، وآليّة سيميائيّة حديثة اعتمدها منهاج الجيل الثاني للوصول إلى الكفاءات المستهدفة من ميادين تعليميّة اللّغة العربيّة.

الشكل 1: أسباب ونتائج اليُسر الإدراكي



8. خاتمة:

وضمن هذه الاهتمامات كلّها، التي عالجنا فيها تعريف الصّورة ومميّزاتها وأنواعها كالتشكيليّة والفوتوغرافيّة والحسيّة والرقميّة والمجرّدة، التي أتتّت الكتاب المدرسي لمتعلّمي المرحلة الابتدائيّة، باختيار وحسن تصميم من لدن التربويين ومؤسسي المناهج التربويّة المعتمدة على الفاعليّة الإجرائيّة للأنساق البصريّة القائمة في منهاج الجيل الثاني، كما تطرّقنا أيضاً إلى نظريّة الجشطلت التي تدعو إلى التّعلم بالاستبصار وتنظر إلى الوضعيّة التّعلميّة نظرة كليّة شاملة، تتفكّك إلى أجزاء تدريجياً وفق نظام معيّن يتتبعّه المتعلّم ويتدرّب عليه بمراعاة عمره الزمني والعقلي، وباستثارة حاسته البصريّة استثارة واستحضار مكتسباته السّابقة؛ وكان للاتّصال الحسّي البصري لدى المتعلّم دور في إثراء بحثنا الذي انصبّ على الأخذ في الحسبان أنّ الاهتمام بالوضعيّة النّفسيّة للمتعلّم في الوسط التّعليمي اللّغوي، من شأنه أن يرفع مستوى التحصيل العلمي لديه في مساره الدّراسي، وذلك بمعرفة المعلّم لأهميّة النّسق البصريّ المستخدم في تعليم اللّغة العربيّة.

يتبيّن لنا وفق هذه الرؤى مجموعة من النتائج المتوصّل إليها من دراستنا، وهي كالآتي:

- تُؤدي الأنساق البصريّة دوراً فاعلاً في نموّ الأهداف المعرفيّة والوجدانيّة والحسّ حركيّة لدى المتعلّم.
- تُساعد الأنساق البصريّة المتعلّم على تنشيط مدركاته العقليّة، وتسرّ نفسه، وتُحفّز حواسه، وتُحرّك مشاعره، وتُقوّي حركات بدنه، وترفع من نشاطه التّعلّمي، وتُطوّر مستواه التّعليميّ.
- تمتلك الأنساق البصريّة فاعليّة كبرى في إنماء الأهداف التّعليميّة والمعرفيّة، وفي تحسين التحصيل والاكتساب اللّغوي لدى المتعلّم.
- للأنساق البصريّة ديناميّة وسيرورة تعلّميّة في تنميّة المهارات اللّغويّة الأربعة الاستماع والحديث والقراءة والكتابة لدى المتعلّم وتحسين أدائه اللّغوي وتكوثر ثروته اللّغويّة وغنى معجمه.

وأياً كان الشأن، فإنّ الأنساق البصريّة أداة مركزيّة في عمليّة التّعليم والتّعلّم، إنّها وسيلة للشرح والوصف والتّوضيح، وآليّة سيميائيّة حديثة من آليات نقل المعرفة في شكل خبرة واقعيّة، بحضورها في الميدان التّربويّ تتحقّق التجربة في المعاينة الآنيّة والحسّي المباشر في حالات التّعليم اللّغوي؛ وعليه نقترح على المربين في منهاج الجيل الثاني ضرورة استقطاب العلامة البصريّة البيداغوجيّة، لتأسيس سُبل الفهم والإدراك والتّحليل والتّركيب والاستنتاج، أي تمكين المتعلّم من اكتساب مقومات المنهج العلميّ؛ ولن يتأتّى ذلك إلاّ بمعرفة الدّور الفعاّل الذي تُؤديه الأنساق البصريّة في العمليّة التّعليميّة/ التّعلّميّة للّغة العربيّة، وتحديد وظيفتها التّواصليّة في الميادين التّربويّة، وترسيخ المثل والقيم الأخلاقيّة في ذهن المتعلّم ليغدو عنصراً فاعلاً في المجتمع ويشارك في نهضته بإيجابيّة، ممّا يجعلها تتضمّن قصداً إبلاغياً مفيداً ونافعاً في سياق تعليميّ معيّن.

9. الهوامش:

[1] حمداوي جميل، التّواصل اللّساني والسّيميائي والتّربوي، مكتبة المثقّف، المغرب، 2015، ص 77.

[2] بنكراد سعيد، سيميائيات الصّورة الإشهارية، الإشهار والتمثلات الثّقافية، كلمة للنّشر والتّوزيع، بيروت، 2016، ص 5.

[3] بكري عبد الكريم، فصول في اللّغة والأدب، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر، 1997، ص 15.

[4] حساني أحمد، مباحث في اللسانيات، مبحث صوتي، مبحث تركيبي، مبحث دلالي، منشورات كلية الدراسات الإسلامية والعربية، الإمارات العربية المتحدة، 2013، ص 12.

[5] إدوار ديتي هول، اللغة الصامتة، ترجمة لميس فؤاد اليحي، الأهلية للنشر والتوزيع، الأردن، 2007، ص 131.

[6] حمداوي جميل، التّواصل اللّساني والسّيميائي والتربوي، مكتبة المثقف، المغرب، 2015، ص 66.

[7] الجوهري أبو ناصر بن حماد، معجم الصّحاح في اللّغة والعلوم، تقديم عبد الله العلايلي، دار الحضارة العربيّة، بيروت، 1974، ص744.

[8] محمّد سليمان إبراهيم، معجم الصّحاح في اللّغة والعلوم، المجلّة الجامعة، مجلد 2، العدد 16، 2014، ص 165.

[9] المرجع نفسه، ص 166.

[10] محمّد سليمان إبراهيم، مدخل إلى مفهوم سيميائيّة الصّورة، المجلّة الجامعة، مجلد 2، العدد 16، 2014، ص 167.

[11] الغذامي عبد الله، الثّقافة التّلفزيونيّة، المركز الثّقافي العربي للنّشر، الدّار البيضاء، 2003، ص 21.

[12] زكي السّيد أسامة، سيميائيّة الصّورة في كتب تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، مجلة كليّة التّربيّة، مصر، المجلد 27، العدد 4، 2012، ص7.

[13] المرجع نفسه، ص 148.

[14] بنكراد سعيد، تجليات الصّورة، سيميائيات الأنساق البصريّة، المركز الثّقافي للكتاب، المغرب، 2019، ص 90.

[15] المرجع نفسه، ص 102.

[16] بنكراد سعيد، سيميائيات الصّورة الإشهارية، الإشهار والتمثلات الثّقافية، كلمة للنّشر والتّوزيع، بيروت، 2016، ص31.

[17] المرجع نفسه، ص 29.

[18] الكلوب بشير عبد الرحيم، سعود سعادة الجلاد، الوسائل التّعليميّة إعدادها وطرق استعمالها، دار العلم للملايين، بيروت، 1977، ص 181.

[19] الشيباني فهيم عبد القادر ، معالم السيميائيات – أسسها ومفاهيمها، الجزائر، 2008، ص 35.

[20] الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، دار موفم للنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2007، ص 229-230.

[21] قدور ثاني عبد الله، سيميائيّة الصّورة – مغامرة سيميائيّة في أشهر الإرساليات البصريّة في العالم، دار الغرب للنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2005، ص 29.

[22] حمداوي جميل، التواصل اللساني والسيميائي والتربوي، مكتبة المثقف، المغرب، 2015، ص 72.

[23] جابر عبد الحميد جابر، سيكولوجية التّعلّم ونظريات التّعليم، دار النّهضة العربيّة، مصر، 1995، ص 273.

[24] المرجع نفسه، ص 274.

[25] قدور ثاني عبد الله، سيميائيّة الصّورة – مغامرة سيميائيّة في أشهر الإرساليات البصريّة في العالم، دار الغرب للنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2005، ص 168.

[26] مصطفى فهيم، الطّفل وأساسيات التّفكير العلمي- مدخل إلى التجريب وتعلّم التّكنولوجيا في مرحلة التّعليم الأساسي الإبتدائي والإعدادي والمتوسط، دار الفكر العربي، القاهرة، 2005، ص 21.

[27] المرجع نفسه، ص 80.

[28] أوتو كلينبرغ، علم النّفس الإجتماعي، ترجمة حافظ الجمالي، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، 1967، ص 9.

[29] المرجع نفسه، ص 22.

[30] المرجع نفسه، ص 71-72.

[31] حساني أحمد، مباحث في اللسانيات، مبحث صوتي، مبحث تركيبي، مبحث دلالي، منشورات كلية الدراسات الإسلامية والعربية، الإمارات العربية المتحدة، 2013، ص 120.

[32] المرجع نفسه، ص 17.

[33] الشيباني عمر محمّد التومي، تطوّر النّظريات والأفكار التّربوية، دار الثّقافة، بيروت، لبنان، 1971، ص 214.

[34] حساني أحمد، مباحث في اللسانيات، مبحث صوتي، مبحث تركيبي، مبحث دلالي، منشورات كلية الدراسات الإسلامية والعربية، الإمارات العربية المتحدة، 2013، ص 126،

[35] حمداوي جميل، التواصل اللساني والسيميائي والتربوي، مكتبة المثقف، المغرب، 2015، ص 61.

[36] المرجع نفسه، ص 63-64.

[37] قاسم عاشور راتب والحوامدة ومحمّد فؤاد، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، دار المسيرة للنّشر عمان، 2003، ص 22.

[38] مجدوب عز الدّين، إطلالات على النّظريات اللّسانيّة والدّلاليّة في النّصف الثّاني من القرن العشرين، المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون، بيت الحكمة، تونس، 2012، ص 38.

[39] سورة الإسراء، الآية 36.

[40] الكلوب بشير عبد الرّحيم، الوسائل التّعليميّة – إعدادها وطرق إستعمالها، سعود سعادة الجلاد، دار العلم للملايين، بيروت، 1966، ص 205-206.

[41] الطوبجي حسن حمدي، وسائل الاتّصال والتّكنولوجيا في التّعليم، دار العلم، الكويت، 1987، ص 57.

[42] اللقاني أحمد حسين ، فارعة حسن، محمّد سليمان، التّدريس الفعّال، عالم الكتب، القاهرة، 1995، ص 67.

[43] عصر حسين عبد الباري، تعليم اللّغة العربيّة في المرحلة الإبتدائية، مركز الإسكندرية للكتاب، القاهرة، 2005، ص 147.

[44] كانمان دانيال، التفكير السريع والبطيء، ترجمة طه الريدي، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، مصر، 2014، ص 86.

10. قائمة المراجع:

- القرآن الكريم.
- إدوار ديتي هول، اللغة الصامتة، ترجمة لميس فؤاد اليحي، الأهلية للنشر والتوزيع، الأردن، 2007، ص 131.
- أوتو كلينبرغ، علم النّفس الإجتماعي، ترجمة حافظ الجمالي، منشورات دار مكتبة الحياة، (بيروت، لبنان، 1967، ص 9).
- بكري عبد الكريم، فصول في اللّغة والأدب، ديوان المطبوعات الجامعيّة، (الجزائر، 1997، ص 15).
- بنكراد سعيد، تجليات الصّورة، سيميائيات الأنساق البصريّة، المركز الثّقافي للكتاب، (المغرب، 2019، ص 90).
- بنكراد سعيد، سيميائيات الصّورة الإشهارية، الإشهار والتمثلات الثّقافية، كلمة للنّشر والتّوزيع، (بيروت، 2016، ص 5 و31).
- جابر عبد الحميد جابر، سيكولوجية التّعلّم ونظريات التّعليم، دار النّهضة العربيّة، (مصر، 1995، ص 273).
- الجوهري أبو ناصر بن حماد، معجم الصّحاح في اللّغة والعلوم، تقديم عبد الله العلايلي، دار الحضارة العربيّة، (بيروت، 1974، ص744.

- الحاج صالح عبد الرّحمان، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، دار موفم للنّشر والتّوزيع، (الجزائر، 2007، ص229-230).
- حساني أحمد، مباحث في اللسانيات، مبحث صوتي، مبحث تركيبي، مبحث دلالي، منشورات كلية الدراسات الإسلامية والعربية، (الإمارات العربية المتحدة، 2013، ص 12 ،120 و126).
- حساني أحمد، مباحث في اللسانيات، مبحث صوتي، مبحث تركيبي، مبحث دلالي، منشورات كلية الدراسات الإسلامية والعربية،
- حمداوي جميل، التّواصل اللّساني والسّيميائي والتّربوي، مكتبة المثقّف، (المغرب، 2015، ص61، 66، 72 و77).
- زكي السّيد أسامة، سيميائيّة الصّورة في كتب تعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، مجلة كليّة التّربيّة، (مصر، المجلد 27، العدد 4، 2012، ص7).
- الشيباني عمر محمّد التومي، تطوّر النّظريات والأفكار التّربوية، دار الثّقافة، بيروت، (لبنان، 1971، ص 214).
- الشيباني فهيم عبد القادر ، معالم السيميائيات – أسسها ومفاهيمها، (الجزائر، 2008، ص 35).
- الطوبجي حسن حمدي، وسائل الاتّصال والتّكنولوجيا في التّعليم، دار العلم، (الكويت، 1987، ص 57).
- عصر حسين عبد الباري، تعليم اللّغة العربيّة في المرحلة الاِبتدائية، مركز الإسكندرية للكتاب، (القاهرة، 2005، ص 147).
- الغذامي عبد الله، الثّقافة التّلفزيونيّة، المركز الثّقافي العربي للنّشر، (الدّار البيضاء، 2003، ص 21).
- قاسم عاشور راتب والحوامدة ومحمّد فؤاد، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، دار المسيرة للنّشر (عمان، 2003، ص 22).
- قدور ثاني عبد الله، سيميائيّة الصّورة – مغامرة سيميائيّة في أشهر الإرساليات البصريّة في العالم، دار الغرب للنّشر والتّوزيع، (الجزائر، 2005، ص 29 و168).
- كانمان دانيال، التفكير السريع والبطيء، ترجمة طه الريدي، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، (مصر، 2014، ص 86).
- الكلوب بشير عبد الرّحيم، الوسائل التّعليميّة – إعدادها وطرق اِستعمالها، سعود سعادة الجلاد، دار العلم للملايين، (بيروت، 1966، ص 205-206 و181).
- اللقاني أحمد حسين ، فارعة حسن، محمّد سليمان، التّدريس الفعّال، عالم الكتب، (القاهرة، 1995، ص 67).
- مجدوب عز الدّين، إطلالات على النّظريات اللّسانيّة والدّلاليّة في النّصف الثّاني من القرن العشرين، المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون، بيت الحكمة، (تونس، 2012، ص 38).
- محمّد سليمان إبراهيم، مدخل إلى مفهوم سيميائيّة الصّورة، (المجلّة الجامعة، مجلد 2، العدد 16، 2014، ص165 و167).
- مصطفى فهيم، الطّفل وأساسيات التّفكير العلمي- مدخل إلى التجريب وتعلّم التّكنولوجيا في مرحلة التّعليم الأساسي الاِبتدائي والإعدادي والمتوسط، دار الفكر العربي، (القاهرة، 2005، ص 21).