الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة
وزارة التّعليم العالي والبحث العلميّ
جامعة 8 ماي 1945 قالمة

الكلّيّة: الآداب واللّغات
القسم: اللّغة والأدب العربيّ
مخبر التّوطين: الدّراسات اللّغويّة والأدبيّة

أطروحة

لنيل شهادة الدّكتوراه في الطّور الثّالث

الميدان: اللّغة والأدب العربيّ الشّعبة: الدّراسات اللّغويّة

التخصّص: لسانيّات تطبيقيّة

من إعداد: حنان بن جامع

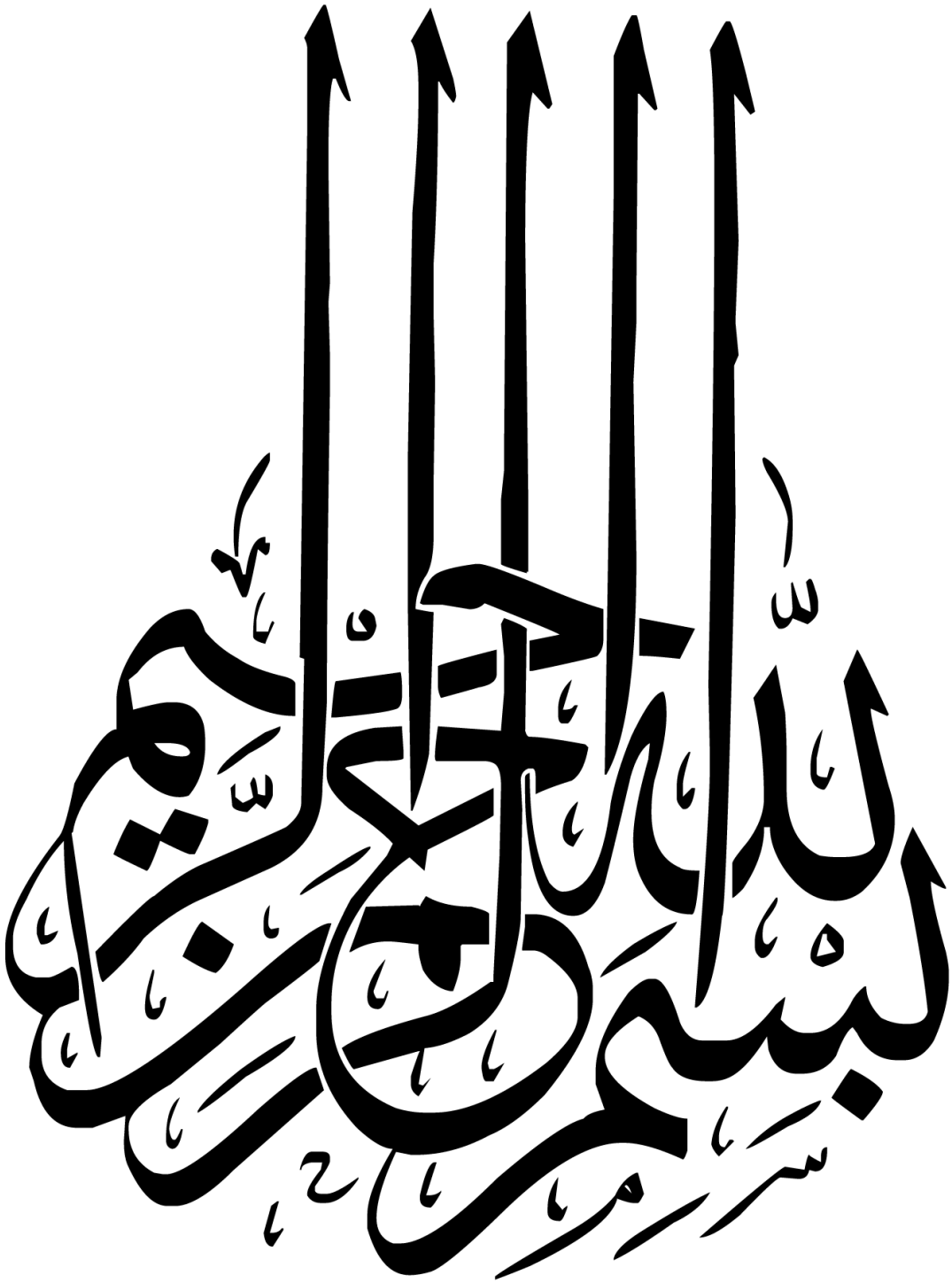
بعنوان

أثر الصّورة التّعليميّة على تحصيل متعلميّ اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة – دراسة تحليليّة نقديّة للكتب المدرسيّة–

بتاريخ: 2026/01/25 أمام لجنة المناقشة المكوّنة من:

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصّفّة
وليد بركاني	أستاذ التّعليم العالي	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	رئيسا
صويلح قاشي	أستاذ التّعليم العالي	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	مشرفا ومقرّرا
زكريّاء مخلوفي	أستاذ التّعليم العالي	جامعة الشّاذلي بن جديد– الطّارف	ممتحنا
عمّار بعداش	أستاذ التّعليم العالي	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	ممتحنا
عبد الغاني بوعمامة	أستاذ محاضر (أ)	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	ممتحنا

السّنة الجامعيّة: 2026


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان:

إن الشّكر لله تعالى الذي هداني لهذا وما كنت أن أهتدي لولا أن هداني الله، والذي أعانني على تحمّل أعباء البحث، فإن وفّقت فبتأييد من الله تعالى، وإلا فلقصور مني.

كما أجزل الشكر لجميع أساتذتي الأجلاء الأحياء منهم والأموات الذين بذلوا من غير دخل كل ما أعزّني للحياة.

أخلص الشّكر لأستاذي المشرف الأستاذ الدكتور: **صويلح قاشي** الذي تعهّد هذا العمل منذ كان فكرة تنازعها الظنون، إلى أن صار كيانا شكل معلّما استرعى اهتمام أساتذتي الفاحصين الذين أقدّر فيهم اهتمامهم بهذا الجهد.

إلى من ضحّوا من أجلي، إلى جناحي الدعم والأمان، **عائلتي الكريمة**، الذين كانوا سنداً لا يُخذل، وصبروا على غيابي

وشجّعوني في لحظات التعب، شكرا من الأعماق، راجية أن أكون عند حسن ظنّهم.

إنّ الشّكر غرس إذا أودع سمع الكريم أثمر الزّيادة وحفظ العادة، لذا لن أتأخّر عن شكر كل من كان لي عونا على مشقّات البحث وحثّني على مواصلته.

الباحثة: حنان بن جامع

إهداء:

من كان لهم الفضل لم تنسهم الذّكرى..

إلى **ذاتي** التي لم تعرف طريقا للتراجع.. هذا تتويج لرحلة لم تكن سهلة، لكنّها كانت تستحقّ العناء..

إلى **روح والدي الغالي** التي غادرت دنيانا، و لكنّها أوقدت في قلبي شعلة عطاء لا تنطفئ، كنت أتمنّى أن ترى ثمرة جهدي معي، فإن كان لهذا العمل وقع طيب، فهو من بركة دعائه، رحمه الله رحمة الأبرار، وأسكنه فسيح جنّاته.

إلى من كانت دعواتها سر نجاحي، وصبرها نور طريقي.. إلى من تحمّلت الصّعاب لتمنحني الحياة، إلى أمّي.. أقدّم لها هذا العمل عرفانا بجميلها الذي لا يوفّى أبدا.

إلى أسرتي، سندي وملاذي الآمن، ومنبع إلهامي، شكرًا لكم على كل دعم لا يتوقّف.

وخصوصا إلى أستاذي المشرف الفاضل "**صويلح قاشي**"، الذي تفضّل بتوجيه بصيرته العلميّة وإشرافه الحكيم، فكانت ملاحظاته الثّمينة نورا استضأت به في مغاليق البحث، وعونا أزال عنّي عقد الصّعوبات، فجزاه الله عني وعن العلم خير الجزاء، وجعل ذلك في ميزان حسناته.

إلى جميع **أساتذتي الأجلاء**، الذين لم يبخلوا عليّ بعلمهم وتوجيهاتهم النّبيلة، لكم منّي كل التّقدير والاعتزاز.

وأخيرا... إلى كل باحث عن المعرفة، وكل ساع إلى الخير، أضع هذا الجهد المتواضع بين أيديكم، راجية أن يكون لبنة متواضعة في صرح العلم ونورا يضيء لطالب المعرفة سبيلا.

مقدّمة

لا يمكن لأيّة أمّة أن تخطو خطوة نحو التقدّم والرّقي، ما لم تتّخذ التّعليم دعامة أساسيّة لها، وقد أدرك المهتمّون بالشّأن التّعليميّ هذه الحقيقة، فجدّوا في البحث عن أنجع السّبل والوسائل المطوّرة لمناهج التّدريس والمثرية لمحتوياته؛ سعياً منهم لمواكبة مستجدّات العصر وتحقيق متطلّباته، حين لم تستهويهم طرائق التّدريس الموروّثة فراحوا يتحرّون أنجعها تحقيقا للأهداف التي تنشدها السّياسة التّعليميّة لأي بلد في الوطن العربيّ.

وفي هذا الإطار، شهدت المنظومة التّربويّة تحوّلات متلاحقة في مسعى منها لتدارُك أوجه القصور في الأساليب التّعليميّة التقليديّة، وكان أبرز مظاهر هذا التّطوير التّنويع في الوسائل البيداغوجيّة التي تشكّل ركيزة جوهريّة في بناء الموقف التّعليميّ، ومن أبرزها إدماج الصّور التّعليميّة في مضامين الكتب المدرسيّة، باعتبارها دعامة لا غنى عنها في تسهيل عمليّة التّحصيل المعرفيّ واللّغويّ معاً، وذلك انطلاقاً من دورها التاريخيّ الفاعل في عمليّة التّواصل الإنساني قبل اختراع الكتابة؛ فهي لغة عالميّة يفهمها جميع النّاس على اختلاف أجناسهم وثقافاتهم، حتى قيل إنها "تعوّض ألف كلمة"، وبفضل مميّزاتها المتعدّدة، أصبحت الصّورة ملاذا تعليميّا للمتعلّم، لا سيما في المرحلة الابتدائيّة التي يكون فيها الطّفل في حالة انتقال من محيط الأسرة إلى فضاء المدرسة، مع ما يصاحب ذلك من محدوديّة في الرّصيد اللّغويّ ما قد يعيق اكتسابه للكفاءات المستهدفة إذا لم يتمّ تعزيز إدراكه الحسّي، ومن هنا كان من الضّروري أن يزخر كتاب اللّغة العربيّة بمادّة غنيّة من السّندات البصريّة المساندة للسّندات النصّية، سعياً نحو مقاربة شاملة تتفاعل فيها حواسّ المتعلّم وقدراته الإدراكيّة لتحقيق الأهداف التّعليميّة الخاصّة والعامّة.

وانطلاقاً من هنا جاءت أطروحتنا موسومة بـ: "أثر الصّورة التّعليميّة على تحصيل متعلميّ اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة، دراسة تحليليّة نقديّة للكتب المدرسيّة".

وعليه جاءت إشكاليّة البحث كالآتي: ما مدى فاعليّة الصّور التّعليميّة الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة للمرحلة الابتدائيّة وما مدى تأثيرها على تنمية التّحصيل العلميّ (اللّغويّ والمعرفيّ) لدى متعلميّها؟

وتتفرّع عن هذه الإشكاليّة تساؤلات فرعيّة تشكّل الإطار التصوّري الذي ينطلق منه البحث:

– ما طبيعة العلاقة بين خصائص الصّور التّعليميّة الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة للمرحلة الابتدائيّة ومستوى التّحصيل العلميّ واللّغويّ لدى المتعلّمين؟

– إلى أي درجة تسهم الصّور التّعليميّة المصمّمة وفق معايير تربويّة (فنّيّة ومضمونيّة) محدّدة في تحسين التّحصيل المعرفيّ والمهارات اللّغويّة والتّواصليّة لدى متعلميّ هذه المرحلة؟

– كيف تؤثّر قوّة التّرابط بين المحتوى اللّغويّ (مفردات، تراكيب، نصوص) والصّورة التّعليميّة على قدرة المتعلّم في الفهم، والاستيعاب، وإنتاج التّعبيرات الشّفهيّة والكتابيّة؟

– ما طبيعة التّأثير السّلبيّ النّاتج عن الإخلال بالمعايير التّربويّة لتصميم الصّور التّعليميّة على مستوى تحصيل متعلميّ اللّغة العربيّة، وهل حجم هذا الجانب السّلبيّ يفوق الجوانب الإيجابيّة في الصّور الحاليّة؟

– ما أبرز أوجه القصور والنّقائص في تطبيق المعايير التّربويّة على الصّور التّعليميّة في كتب اللّغة العربيّة قيد الدّراسة، وكيف تحدّ هذه النّقائص من فاعليّة الصّور من حيث هي وسيط تعليميّ وتؤثّر سلباً على استيعاب المتعلّمين للمنهاج؟

– كيف يمكن أن يسهم إدخال تحسينات منهجيّة على الصّور التّعليميّة (من حيث المعايير والتّنويع بين الصّور الفوتوغرافيّة والمرسومة) في زيادة فاعليّة التّحصيل العلميّ واللّغويّ، مع مراعاة الفروق الفرديّة ومستويات المتعلّمين المختلفة؟

وللإجابة عن هذه الإشكاليّات وضعنا مجموعة من الفرضيّات التي نتوقّع الوصول إليها آخر البحث، وسنتأكّد من مدى صحّتها لاحقا:

– **الفرضيّة الرّئيسيّة: العلاقة بين الصّور التّعليميّة وتحصيل المتعلّمين:**

"هناك علاقة وطيدة بين الصّور التّعليميّة الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة وتحصيل متعلميّ اللّغة العربيّة في هذه المرحلة، حيث تؤثّر هذه الصّور إيجابيّا أو سلبيّا على تحصيل المتعلّمين، سواء من ناحية المعارف أو الملكات اللّغويّة والتّعبيريّة والتّواصليّة".

– **الفرضيّة الفرعيّة الأولى: المعايير التّربويّة للصّور وتأثيرها على التّحصيل:**

"تسهم الصّور التّعليميّة التي تتوفّر فيها المعايير التّربويّة المدروسة من حيث الإخراج الفنّيّ والمضمون في تحسين تحصيل متعلميّ اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة على المستوى العلميّ واللّغويّ والتّواصليّ."

– **الفرضيّة الفرعيّة الثّانية: العلاقة بين الصّور والمحتوى اللّغويّ:**

"كلما كان التّرابط بين المحتوى اللّغويّ والصّور التّعليميّة الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة أقوى، كلما تمكّن المتعلّم من تحسين قدرته على التّحصيل المعرفيّ واللّغويّ، وعلى فهم المفردات والتّراكيب والنّصوص، وإنتاج تعابير على منوالها شفهيّا وكتابيّا."

– **الفرضيّة الفرعيّة الثّالثة: التّأثير السّلبيّ للإخلال بالمعايير:**

"يوجد تأثير سلبي بين الإخلال بالمعايير التّربويّة لنجاح الصّور التّعليميّة الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة للمرحلة الابتدائيّة وبين مستوى تحصيل متعلميّ اللّغة العربيّة على المستوى العلميّ واللّغويّ والتّواصليّ، والجانب السّلبيّ في هذه الصّور أكبر من الجانب الجيّد فيها."

- **الفرضية الفرعيّة الرّابعة: وجود قصور في المعايير وتأثيره السّلبيّ:**

"توجد نقائص في العديد من المعايير التّربويّة الخاصّة بصور في كتب اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة، ممّا يحدّ من فاعليّتها كسند بصريّ تعليميّ ويؤثّر سلبًا على تحصيل متعلميّ اللّغة العربيّة واستيعابهم للمنهاج."

- **الفرضية الفرعيّة الخامسة: تحسين الصّور وزيادة الفاعليّة:**

"يؤدّي إدخال تحسينات على الصّور التّعليميّة في كتب اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة بناءً على المعايير التّربويّة، مع الحرص على التّنويع بين الصّور الفوتوغرافيّة والمرسومة بما يتلاءم والفروقات الفرديّة ومستويات المتعلّمين إلى زيادة فاعليّة التّحصيل العلميّ واللّغويّ لدى الفئة المدروسة."

وانطلاقاً من التّساؤلات المطروحة والفرضيّات المحوريّة والفرعيّة، وُضعت خطّة دراسة تنظيميّة توزّعت على النّحو الآتي:

- **مقدّمة:** تناولت نظرة عامّة على موضوع البحث وإشكاليّاته وأهمّيّته وأهدافه بالإضافة إلى أسباب اختيار الموضوع والخطّة التي اتُّبعت لمعالجة ثنايا البحث.
- **الجانب النظريّ:**
- **مدخل تمهيديّ: تعليميّة اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة:**
- خُصّص المدخل لتأطير الدّراسة نظريّاً، من خلال التطرّق إلى التّعليميّة (Didactics) بشكل عام، وتعليميّة اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة على وجه الخصوص، بالإضافة إلى خصائص المرحلة الابتدائيّة وموقعها في المنظومة التّربويّة، مع التّركيز على طبيعة المتعلّم فيها، تطرّقنا أيضا إلى الوسائل التّعليميّة من حيث مفهومها، أهمّيّتها، وتصنيفاتها الرّئيسيّة، بالإضافة إلى الكتاب المدرسيّ بعدّه وسيلة لا غنى عنها في العمليّة التّعليميّة، وأخيرا التّحصيل العلميّ (اللّغويّ والمعرفيّ): مفهومه، أساسيّاته، والعوامل المؤثّرة فيه...
- **فصل أوّل: الصّور التّعليميّة في الكتاب المدرسيّ: أداة بصريّة لتنمية التّحصيل العلميّ لدى متعلميّ المرحلة الابتدائيّة:**

تطرّقنا في هذا الفصل إلى ما يأتي:

- ماهية الصّورة وأبعادها: حيث تم تحديد مفهوم الصّورة، واستعراض أنواعها، وخصائصها، وأبعادها التحليليّة (السّيميولوجيّة والبيداغوجيّة).
- البعد التّعليميّ للصّورة: وضّحنا فيه مفهوم الصّورة التّعليميّة، وأنواعها، ومعايير تصميمها، ووظائفها، بالإضافة إلى تأثيراتها الإيجابيّة والسّلبيّة في العمليّة التّعليميّة.

- فاعليّة الصّور التّعليميّة: حيث حلّلنا دور الصّورة في تنمية المهارات اللّغويّة الخمس لدى الطّفل (الاستماع، الفهم، التّحدّث، القراءة، والكتابة).
- تعليم مهارات قراءة الصّورة: يُختتم الفصل بالتّركيز على أهمّيّة التّفكير البصريّ وطرائق تعزيزه لدى الطّفل، باعتباره مهارة أساسيّة لفهم واستيعاب المحتوى البصريّ.

الجانب التّطبيقيّ: الصّور التّعليميّة في كتب اللّغة العربيّة: دراسة تحليليّة نقديّة لتأثيرها على تحصيل متعلميّ المرحة الابتدائيّة:

- **فصل ثان:** وتطرّقنا فيه إلى تحليل ونقد الصّور التّعليميّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى والسّنة الثّانية والسّنة الثّالثة ابتدائيّ.
- **فصل ثالث:** وخُصّ هذا الفصل بتحليل ونقد الصّور التّعليميّة في كتب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة والسّنة الخامسة ابتدائيّ، بالإضافة إلى الدّراسة الميدانيّة (معالجة إحصائيّة وتحليل لبيانات الاستبانة والمقابلة).

ويجدر التّنويه أننا اعتمدنا منهجيّة تقسيم الفصل التّطبيقيّ إلى مستويين متمايزين، نظرا إلى وجود تجانس في الخصائص النّمائيّة والمعرفيّة واللّغويّة لدى المتعلّمين في السّنوات الأكاديميّة (الأولى، والثّانية، والثّالثة) من حيث هي مجموعة أوّلى، وتجانس مماثل لدى متعلميّ السّنوات (الرّابعة، والخامسة) بعدّها مجموعة ثانية، لا يقتصر الهدف من هذا التّفريق المنهجيّ على تعميق التّحليل وحسب، بل يمتد ليشمل الوقوف النّقديّ على مدى مواكبة وتطوّر الصّور التّعليميّة خلال السّنوات المتقدّمة (الرّابعة والخامسة)، وذلك للتّأكّد مما إذا كانت هذه الصّورة قد حافظت على شكلها الأوّليّ أم توافقت بفاعليّة مع التّطوّرات في المستويات الذهنيّة والفكريّة واللّغويّة للمتعلّم في المراحل اللّاحقة.

- **خاتمة وتوصيات:** وتشمل أبرز الإجابات عن الإشكاليّات المطروحة المحوريّة والفرعيّة، بالإضافة إلى التّوصيات المقترحة وفتح آفاق جديدة للبحث.

وبناء على فصول البحث وعناصره الأساسيّة تتجلّى الأهمّيّة العلميّة لهذه الدّراسة في عدّة جوانب محورية، يمكن إجمالها فيما يأتي:

- توفير مرجعيّة تربويّة: يقدّم هذا البحث مرجعاً علميّاً وعمليّاً للمعلّمين، يتيح لهم توظيف الصّور التّعليميّة بكفاءة عالية لتحسين تدريس المهارات اللّغويّة والمعرفيّة، مما يعزّز أداءهم البيداغوجيّ في الفصل الدّراسيّ.
- الارتقاء بجودة المناهج: يسهم البحث في الارتقاء بالعمليّة التّعليميّة من خلال تقييم نقديّ للصّور الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة للمرحلة الابتدائيّة، ونظراً لاعتماد هذه الكتب بشكل كبير على المحتوى البصريّ، فإن تقويمها يعد ركيزة أساسيّة لضمان فعاليّة المنظومة التّربويّة ككلّ.

- تحسين إخراج الكتاب المدرسيّ: يهدف البحث إلى المساهمة في إخراج الكتاب المدرسيّ بصورته المثلى، وذلك عبر تقديم معايير علميّة لاختيار السّندات البصريّة التي تحقّق الأهداف التّربويّة، ويتمّ ذلك من خلال تحليل دلالات الصّور وتقييم مساهمتها في تنمية التّحصيل اللّغويّ والمعرفيّ لدى المتعلّم، ومن ثم نقدها بناءً على معايير منهجيّة دقيقة.
- قيمة المدوّنة المنهجيّة: تنبع أهمّيّة الدّراسة من شموليّتها لمرحلة تعليميّة بالغة الأهمّيّة (المرحلة الابتدائيّة)، والتي تعدّ مقياساً حقيقيّاً لتقدّم الأمم؛ فاهتمام هذا البحث بالمرحلة العمريّة الأكثر حرجًا في حياة الطّفل –حيث ينتقل من بيئته العفويّة إلى الوسط المدرسيّ المنظّم –يؤكّد على الدّور الحيويّ للصّورة كونها أداة لتسهيل عمليّة اكتساب المعرفة.
- تقديم توصيات تطبيقيّة: نظراً لطبيعة البحث التّقييميّة والتّقويمية التي تستند على أسس منهجيّة وصفيّة مبنيّة على التّحليل النّقديّ فضلا عن الأسس الميدانيّة التي تأخذ بعين الاعتبار آراء كل طرف من أطراف العمليّة التّعليميّة، فإنه يقدّم قيمة عمليّة مزدوجة؛ حيث يوجّه مصمّمي المناهج التّعليميّة نحو تحسين محتوى الكتب المدرسيّة، كما يقدّم للمعلّميّن توجيهات عمليّة حول كيفيّة انتقاء الصّور التي تستوفي المعايير التّربويّة الفعّالة، واقتراح بدائل تعليميّة تعوّض عن مواطن القصور.

وعليه يمكن تحديد الأهداف المنشودة من هذا البحث والمطامح المرجوّة بلوغها منه كالآتي:

أوّلاً: الأهداف المباشرة:

- تقييم مدى فاعليّة الصّور التّعليميّة في الكتب المدرسيّة المختارة وقياس مدى تأثير ذلك على التّحصيل اللّغويّ (الأصوات، المفردات، والتّراكيب) والمعرفيّ (المعارف، المفاهيم، والأفكار...) لدى متعلميّ اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة، وذلك بالتّركيز على الجوانب السّلبيّة أكثر؛ كونها تحتاج إعادة نظر على خلاف الجوانب الإيجابيّة؛ التي سنشير إليها باختصار بغرض اتّخاذها أنموذجا يحتذى به في عمليّة تقويم صور الكتب المدرسيّة المختارة.
- تحليل وتقويم الصّور التّعليميّة نقديّاً من حيث جوانبها الشّكلّيّة (مثل جودة الإخراج والطّباعة، الألوان، التّنظيم...) والدلاليّة (تحليل التّناغم بين الخطابين الصّوري واللّغويّ، وضوح الرّسالة، خلوّها من الغموض والإبهام...)، وذلك استناداً إلى معايير علميّة محدّدة.
- تحديد مدى تحقيق الصّور التّعليميّة للأهداف البيداغوجيّة المنشودة، وبيان مدى ملاءمتها للمستوى العمريّ والعقليّ للمتعلّمين.
- تقديم مجموعة من التّوصيات العلميّة والمعيارية المستندة إلى تحليل نقديّ وصفيّ وتعزيزه بالتّحليل الميدانيّ المستند إلى آراء كل من المعلّم والمتعلّم؛ لتقييم وتقويم الصّور التّعليميّة الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة بالمرحلة الابتدائيّة، وذلك

بهدف الإسهام في إخراج هذه الكتب في صورة متكاملة ومتناسقة، تحقّق الأهداف البيداغوجيّة المنشودة، وتلبّي احتياجات المتعلّمين في هذه المرحلة التّعليميّة الهامّة.

ثانياً: الأهداف غير المباشرة:

- وضع معايير لتطوير الكتاب المدرسيّ: المساهمة في وضع معايير علميّة واضحة تضمن إخراج كتاب مدرسي متكامل، يحقّق التّناسق بين المحتوى البصريّ والمحتوى اللّغويّ، بما يتناسب مع القدرات الذهنيّة والمعرفيّة للمتعلّمين.
- تيسير تعليم اللّغة العربيّة: خدمة اللّغة العربيّة عبر تيسير تعلمها في مرحلة التّأسيس، من خلال التّركيز على الإدراك البصريّ من حيث هي قناة رئيسيّة للمعرفة في هذه المرحلة العمريّة؛ حيث يهدف البحث إلى إبراز دور الصّورة كونها جسرا يسهّل انتقال المتعلّم من المشاهدة إلى التّعبير، مما يؤدّي إلى تجاوز النّواقص في المنظومة التّربويّة.

ولبلوغ الأهداف المرسومة لهذه الدّراسة، فإن المنهج الوصفيّ التحليليّ هو المنهج الأنسب، إذ تفرضه طبيعة البحث القائمة على جمع المعلومات وتصنيفها ووصفها وتحليلها تفسيريّاً، وقد تجلّى تطبيق هذا المنهج في:

أ- الجرد والوصف المنهجيّ: وذلك من خلال عمليّة جرد شاملة للصّور التّعليميّة في الكتب المدرسيّة المحدّدة، ووصفها وصفاً موضوعيّاً دقيقاً من حيث الخصائص الشّكليّة (الإخراج، الألوان، الحجم، الوضوح) والدلاليّة (وضوح المضمون التّعليميّ، مدى ملاءمتها للمحتوى النصّي والفئة العمريّة...).

ب- التّحليل النّقديّ: وهو الجانب التفسيريّ الذي يتجاوز الوصف إلى النّقد والتّقويم، حيث يتمّ تحليل مضامين الصّور ومدى تحقيقها للأهداف التّعليميّة، بناءً على معايير محدّدة، مع الحرص على الموضوعيّة والابتعاد عن الأحكام الذّاتيّة.

ولتعميق التّحليل والتحقّق من فرضيّات البحث، تم تطبيق أدوات البحث الوصفيّ الآتية:

- الاستبانة: التي تمّ تصميمها لجمع بيانات تخصّ الدّراسة من المعلّمين حول واقع وكفاءة استخدام الصّور التّعليميّة، ومن ثم معالجتها إحصائيّاً للحصول على نتائج قابلة للتّعميم.
- المقابلة: تم إجراؤها مع عيّنة من التّلاميذ، للحصول على بيانات تغطّي جوانب من الدّراسة قد لا تغطّيها الاستبانة.
- الملاحظة (أداة داعمة): وذلك من خلال الحضور الميدانيّ لبعض الحصص الدراسيّة التي توظّف فيها الصّور التّعليميّة، لرصد تفاعل المتعلّمين معها وكيفيّة استخدام المعلّم لها في السّياق الطّبيعيّ للعمليّة التّعليميّة.

وهكذا، يتكامل المنهج الوصفيّ التحليليّ مع أدواته (الاستبانة، المقابلة، الملاحظة) لتقديم رؤية شاملة، تجمع بين التّحليل النّوعيّ للمحتوى (الصّور) والتّحليل الكمّيّ للبيانات الميدانيّة، سعياً نحو تحقيق الموضوعيّة والوصول إلى استنتاجات وتوصيات علميّة دقيقة.

وقد تنوّعت الدوافع والأسباب التي تقف وراء اختياري لهذا الموضوع، ما بين دوافع موضوعيّة تتّصل بطبيعة البحث نفسه، وأخرى ذاتيّة تعبّر عن اهتماماتي الشّخصيّة، ويمكن إجمالها على النّحو الآتي:

أوّلاً: الأسباب الموضوعيّة:

- ندرة الدّراسات التّطبيقيّة: تعدّ الدّراسات التّطبيقيّة الشّاملة التي تتناول هذا الموضوع نادرةً –حسب علم الباحث– ، فمعظم ما وُجد من بحوث قد تم التطرّق إليه من زوايا جزئيّة، كالتّركيز على طور تعليميّ محدّد، أو كتاب مدرسي بعينه، أو مهارة لغويّة دون سواها، مما خلق فراغاً بحثيّاً تسعى هذه الدّراسة إلى سدّه.
- الأهمّيّة العلميّة والتّعليميّة للصّورة: تنبع أهمّيّة الموضوع من الدّور المحوري الذي تؤدّيه الصّورة في الحياة العلميّة والتّعليميّة المعاصرة، حيث أصبحت تحتل حيّزاً كبيراً في حياة الفرد والمجتمع في شتّى المجالات، ولا سيما في عصر الرّقمنة الذي نعيشه، مما يجعله موضوعاً حيويّاً وشائقاً يعكس اهتمامات المتعلّم الحديثة.
- التّركيز على الوسائل التّكنولوجيّة وإهمال الكتاب المدرسيّ: في ظلّ انشغال العديد من الباحثين بالوسائل البيداغوجيّة التّكنولوجيّة الحديثة، لوحظ وجود قصور في الاهتمام بالكتاب المدرسيّ كوسيلة تعليميّة أساسيّة؛ لذا يأتي هذا البحث ليؤكّد على ضرورة العناية بالكتاب المدرسيّ ودراسته بمنهجيّة نقديّة، انطلاقاً من مكانته المحوريّة كأداة تعليميّة يصعب الاستغناء عنها، خاصّة في المرحلة الابتدائيّة التي تشكّل اللّبنة الأولى في بناء شخصيّة المتعلّم.

ثانيا: الأسباب الذّاتيّة:

- الميل الشّخصيّ إلى البحوث التّعليميّة التّطبيقيّة التي تخدم الميدان التّربويّ بشكل عمليّ، وتسهم في إضافة نفع ملموس للمتعلّم والمجتمع على حدّ سواء، وقد وجدت في هذا الموضوع المجال الأمثل لتلبية هذا التّوجّه.

ولم يكن لهذا البحث أن يرى النّور لولا الاعتماد على جملة من المصادر والمراجع المهمّة، التي تنوّعت بين المصادر الأساسيّة والمراجع العلميّة المتخصّصة، وقد تمّ تصنيف أهمها على النّحو الآتي:

أوّلا: المصدر التشريعي:

- القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.

ثانيا: المصادر الأساسيّة (الكتب المدرسيّة):

اعتمد البحث بشكل أساسيّ على السّلسلة الرّسميّة لكتب اللّغة العربيّة المقرّرة على التّعليم الابتدائيّ في الجزائر، الصّادرة عن الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، وهي:

- كتابي في اللّغة العربيّة التّربية الإسلاميّة التّربية المدنيّة للسّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ، وزارة التّربية الوطنيّة، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، الطّبعة الأولى، 2016.

- كتابي في اللّغة العربيّة التّربية الإسلاميّة التّربية المدنيّة للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائيّ، وزارة التّربية الوطنيّة، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، الطّبعة الأولى، 2016.
- بن الصّيد بوني سراب وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائيّ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، الطّبعة الأولى، 2017-2018.
- بن الصّيد بوني سراب وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائيّ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، الطّبعة الأولى، 2018-2019.
- بن الصّيد بوني سراب وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، الطّبعة الأولى، 2019-2020.

ثالثا: المراجع العامّة والمؤلّفات:

تم الرّجوع إلى مجموعة من المؤلّفات التي أسست الإطار النظريّ والمنهجيّ للبحث، وأهمّها ما يأتي:

- قدور عبد الله الثّاني: سيميائيّة الصّورة (مغامرة سيميائيّة من أشهر الإرساليّات البصريّة في العالم)، الورّاق للنشر والتّوزيع، الأردن، الطّبعة الأولى، 2008.
- نجيب بخّوش: الدّلالة والمعنى في الصّورة، دار الخلدونيّة، الجزائر، الطّبعة الأولى، 2009.
- أحمد مختار عمر: عمر اللّغة واللّون، عالم الكتب، القاهرة، الطّبعة الأولى، 1997.
- شفيقة العلوي: تكنولوجيا الصّورة واستخدامها في التّعليم، أبحاث للترجمة والنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، 2004.
- شاكر عبد الحميد: عصر الصّورة (الإيجابيّات والسلبيّات)، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، دون طبعة، 2005.

رابعا: الدّراسات السّابقة والأطروحات الأكاديميّة:

استفاد البحث من النّتائج التي توصّلت إليها عدد من الدّراسات السّابقة ذات الصّلة الوثيقة بموضوعه، وهي:

- عمرو الدّردماش السّيّد عوض: معايير الجودة في تصميم الصّور والرّسوم التّوضيحيّة (في المناهج التّعليميّة والثّقافة والإعلام)، أطروحة دكتوراه الفلسفة في التّصميم، كلّيّة الفنون التّطبيقيّة، جامعة حلوان، مصر، 2021.
- بدرة كعيسس: دلالة الصّورة في الكتاب المدرسيّ الجزائريّ -نماذج من كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ.
- ربيحة عدّاد: الصّورة التّعليميّة وأثرها على الاكتساب اللّغويّ للطّفل كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائيّ أنموذجا.

- بدرينة محمّد العربيّ/ مزيان شريف خبّاب: أثر تدريس اللّغة الفرنسيّة باستخدام تكنولوجيا الصّورة العلميّة على التّحصيل الدّراسيّ لدى تلاميذ الرّابعة ابتدائيّ –دراسة ميدانيّة.

في ضوء الاستعراض السّابق الذكر للدّراسات القيّمة، تبرز هذه الأطروحة لتسدّ فجوة بحثيّة ملحوظة وتقدّم إضافة نوعيّة في حقل تصميم المناهج وتقنيات تعليم اللّغة العربيّة؛ فبينما ركّزت الدّراسات السّابقة – والتي نعتزّ بها بعدّها أسسا نظريّة وتطبيقيّة رصينة – على تحليل الصّورة التّعليميّة من حيث معايير التّصميم أو دلالاتها الجماليّة أو أثرها العامّ في عمليّة الاكتساب اللّغويّ، فإن هذه الأطروحة تتجاوز ذلك إلى آفاق أكثر شموليّة وعمقاً، وذلك من خلال عدّة محاور أساسيّة شكّلت لبَّ أصالتها:

1- الشّموليّة التحليليّة النوعيّة: حيث لا تقتصر هذه الدّراسة على تحليل عيّنات محدودة أو صفوف دراسيّة معيّنة، بل تغطّي تحليلاً نقديّاً شاملاً لجميع كتب اللّغة العربيّة عبر جميع مستويات المرحلة الابتدائيّة، مما يقدّم صورة علميّة غير مسبوقة عن تطوّر واتّساق استخدام الصّورة التّعليميّة في المنظومة التّعليميّة بأكملها.

2- التّكامل المنهجيّ بين التّحليل النظريّ والميدانيّ: تبتعد هذه الأطروحة عن النّهج الأحاديّ، فتجمع بين التّحليل النّقديّ للكتب المدرسيّة من ناحية، والرصد الميدانيّ المباشر من ناحية أخرى؛ فهي لا تكتفي بتحليل المضمر في الخطاب البصريّ، بل تختبر تأثيره الفعليّ عبر أداتين ميدانيّتين متكاملتين: الاستبيانات والمقابلات.

3- تعدّد زوايا النّظر (رؤية ثلاثيّة الأبعاد): تمثّل هذه السّمة قلبَ الأصالة في الدّراسة، فهي لا ترى الموضوع من وجهة نظر واحدة (المعلّم أو المتعلّم أو الكتاب المدرسيّ فقط)، بل تقدّم تحليلاً ثلاثيّ الأبعاد يجمع بين صوت المعلّم (الخبير والمنفّذ) وصوت المتعلّم (المتلقّي والمستفيد) ورؤية المحلّل الأكاديميّ، هذا التّكامل يسمح بفهم أعمق للفجوات المحتملة بين نيّة المصمّم وتطبيق المعلّم وإدراك المتعلّم.

4- التغطية الجغرافيّة الممتدّة والتّنوّع السّياقي: تتعمّد الدّراسة تجاوز النّطاق الجغرافيّ الضيّق، فتمتد إلى ثلاث ولايات جزائريّة متميّزة (الطارف، قالمة، سكيكدة)، مما يثري البيانات ويسمح بقياس أثر السّياقات الاجتماعيّة والثّقافية والجغرافيّة المختلفة على فاعليّة الصّورة التّعليميّة، مقدّمة بذلك نتائج أكثر عمقاً وقابليّة للتّعميم.

5- الرّبط المباشر بين شكل الصّورة والتّحصيل الدّراسيّ: بينما تطرّقت بعض الدّراسات للأثر العامّ على الاكتساب، تربط هذه الأطروحة بشكل منهجيّ ومباشر بين خصائص الصّورة التّعليميّة (شكلاً ومضموناً) ومستوى التّحصيل الدّراسيّ القابل للقياس لدى متعلميّ اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة، ساعيةً لتقديم توصيات عمليّة قابلة للتّطبيق لمطوّري المناهج.

وبذلك، لا تقدّم هذه الأطروحة مجرّد نقد وصفيّ، بل تقدّم تشخيصاً تحليليّاً متكاملاً قائماً على أدلّة ميدانيّة

متنوّعة، سعياً لوضع إطار مقترح لاستثمار الصّورة التّعليميّة في كتب اللّغة العربيّة بما يعزّز التّحصيل ويخدم العمليّة التّعليميّة في عمقها الواقعيّ.

ولم يكن هذا المسار البحثيّ خالياً من التّحدّيات، إذ واجهتني بعض الصّعوبات التي تمثّلت أبرزها في اتّساع المدوّنة البحثيّة في كتب اللّغة العربيّة في السّنوات الخمس؛ التي تضمنت ما يقارب (800) صورة مع تنوّع النّشاطات التي اندرجت ضمنها، وما استوجبه ذلك من تنوّع في طرائق تحليلها ونقدها وتتبع أثرها على التّحصيل العلميّ على متعلميّ المرحلة الابتدائيّة، وقد استدعى ذلك ضرورة وضع إطار محدّد للدّراسة، فتم اعتماد استراتيجيّة "الانتقاء الأنموذجي"، باختيار عيّنات معبّرة من كل مستوى تعليميّ، لضمان تحقيق العمق التحليليّ المطلوب مع التغطية المتوازنة للمراحل الدراسيّة المختلفة.

وفي الختام، يطيب لي أن أتقدّم بأصدق عبارات الامتنان والعرفان إلى الأستاذ الدكتور/ صويلح قاشي، مشرف هذا البحث، على ما أولاه من توجيهات سديدة، ونصّائح قيّمة، ومتابعة دقيقة كان لها الفضل الأكبر في إثراء هذا العمل وإخراجه إلى النّور؛ فقد كانت ملاحظاته الثرية مرشداً أساسيّاً على طول هذا المسار، وسنداً علميّاً كان له عظيم الأثر في تجاوز التّحدّيات وبلورة الأفكار.

كما لا يفوتني أن أعرب عن خالص امتناني للسّادة أعضاء لجنة المناقشة الكرام، لتكريمهم بقبول مناقشة هذا العمل، راجية أن يُسهم هذا الجهد في إضافة شيء – ولو يسير–إلى المكتبة العلميّة في هذا المجال.

وآخراً، الحمد لله رب العالميّن الذي منَّ بتوفيقه وإعانته حتى تم إنجاز هذا العمل، فإن وُفّقت فذلك من فضل الله عليّ، وإن أخطأت فحسبي أنّني بذلت جهدا ولي أجر المحاولة، ونسأل الله التّوفيق، والله من وراء القصد.

مدخل تمهيديّ:
تعليميّة اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة

- تمهيد
- التّعليميّة: مدخل إلى المفاهيم والمبادئ
- التّعليميّة: دراسة تحليليّة لموضوعها ووظيفتها وسماتها
- عناصر العمليّة التّعليميّة: تأثيرها على جودة التعلّم وتحقيق الأهداف التّربويّة
- تعليميّة اللّغة العربيّة
- المرحلة الابتدائيّة دراسة للمفاهيم الأساسيّة ودورها في التّحصيل العلميّ
- مراحل المدرسة الابتدائيّة وأطوارها
- الأهداف العامّة لتدريس العلوم في المرحلة الابتدائيّة
- تعليميّة اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة
- مبادئ ومرتكزات تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة: رؤية تربويّة
- المحاور التّطبيقيّة الكبرى لتعليميّة اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة
- شروط وضوابط استعمال الوسائل التّعليميّة في المرحلة الابتدائيّة
- الكتاب المدرسيّ في المرحلة الابتدائيّة: دليل المعلّم والمتعلّم للاستخدام الأمثل
- التّحصيل العلميّ لدى متعلميّ المرحلة الابتدائيّة

تمهيد:

نالت التّعليميّة وتعليميّة اللّغات اهتمام العديد من الباحثين في الآونة الأخيرة على اختلاف توجّهاتهم الفكريّة واهتماماتهم التكوينيّة؛ نظرا لاتساع مجالها ووقوعها في دائرة اهتمام التّربويّ واللسانيّ وعالم النّفس وعالم الاجتماع ... كونها علما يستقي مبادئه من عدّة علوم أخرى؛ تمس بشكل أو بآخر ركائز عمليّة التّعليم والتّحصيل العلميّ، وعليه فهناك الكثير من المسائل التي يمكن أن تشغل التّعليميّة وتشكّل أسسا لفرضياتها، ومن أبرز المسائل المحوريّة التي لقيت رواجا في هذا الميدان: الوسائل التّعليميّة أو التّوضيحيّة ودورها في التّحصيل العلميّ لدى متعلميّ اللّغة العربيّة من ناحية: (المعرفة، المهارات اللّغويّة، المهارات السلوكيّة، المهارات التّواصليّة)؛ التي تهم متعلميّ المرحلة الابتدائيّة بدرجة خاصّة أكثر من غيرهم؛ كون المتعلّم في هذه المرحلة خالي الذّهن، ضيّق الأفق يحتاج فيها إلى وسائل ومعيّنات تستهدف حواسّه الخمس ليتمكّن من تنمية المحصول العلميّ بأيسر السّبل الممكنة، وهذا ما سنتطرّق إليه في هذا الفصل.

1- التّعليميّة: مدخل إلى المفاهيم والمبادئ:

اقترنت بدايات القرن العشرين بظهور التّعليم النظاميّ الذي ينشد تحقيق كفاءات تنسجم مع طبيعة أطوار التّعليم ومع قدرات الاستيعاب للفئة المستهدفة من المتعلّمين، فغدا هذا النّشاط علما قائما بذاته له ما يميّزه عن باقي الأنشطة الأخرى من آليّات ومناهج ومصطلحات والتي منها: التّعليم والتّعلّم.

1-1 التّعليم لغة:

أصل المصطلح من "العلم" الذي يتسع إلى معاني شتّى، تعكس الطّرائق المعقدة التي تُكتسب بها المعارف، وتُعالج وتُنقل، وقد ورد في لسان العرب: علّمته الشيء فتعلم وليس التشديد هنا للتكثير، وعَلِمَ بالشيء شعر، ويقال: ما علمت بخبر قدومه؛ أي ما شعرت ويقال: استعلم لي خبر فلان وأعلمنيه حتى أعلمه، وتعلمه: أتقنه، وعلى الرّجل خبره وأحب أن يعلمه؛ أي يخبره[1]؛ وعليه، يمكن القول إن التعلم، من منظور لغويّ، يمثّل استيعاب الفرد للمعلومات، سواء كانت متكاملة أم مجزأة.

1-2 التّعليم اصطلاحا:

يتحدد اصطلاحا في تلك الممارسةٌ التي تهدف إلى إثراء المعرفة، وتعزيز القيم الرّوحيّة، وصقل الفهم والإدراك الضّروريين للفرد في شتّى مناحي الحياة، كما ينصبّ تركيزه على إحداث تبدّلات معرفيّة ووجدانيّة لدى المتعلّمين؛

[1]- ينظر: ابن منظور (أبو الفضل محمّد بن مكرم جمال الدين ابن منظور الإفريقي): تحقيق عامل احمد حيدر لسان العرب، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 2003، مادّة (ع ل م)، ص 3082-3083-3084

فهو إما نشاطٌ موجّه من قبل المعلّم لإحداث تغيير في سلوك المستهدفين بالتّعليم، أو هو عمليّة تفاعلٍ اجتماعيّ تسهم في تطوير معارف ومهارات وقيم واتجاهات المتعلّمين، بغية تحقيق الغايات التّربويّة المنشودة، ويعرف أيضا بكونه نظامًا متكامل الأركان يضمّ مدخلات وعمليّات ومخرجات، ويمثّل سعيًا مُتعمّدًا لمساعدّة الآخرين على الاستفادة، وذلك بتزويدهم بالمعلومات أو المهارات الضّرورية، إنه إطار عام وشامل يغطّي مسار نمو الفرد منذ سنواته الأولى وصولًا إلى المراحل التّعليميّة المختلفة[1]، كما يرتكز التّعليم على "توفير الشّروط المادية والنّفسيّة التي تساعد المتعلّم على التفاعل النشط مع عناصر البيئة التّعليميّة في الموقف التّعليميّ واكتساب الخبرة والمعارف والاتجاهات والقيم التي يحتاج إليها هذا المتعلّم وتُناسبه بأبسط الطّرق الممكنة"[2]؛ فالتّعليم إذا "لا يعني مجرّد توصيل معلومات أو معارف من معلّم إلى متعلّم؛ إنّه عمليّة أكبر من ذلك؛ إذ تستهدف في المقام الأوّل الكشف عما لدى التّلاميذ من استعدّادات وقدرات ومساعدتهم على استغلالها في أقصى طاقاتها حتى يعلّموا أنفسهم بأنفسهم"[3]؛ وعليه فالتّعليم هو تغيير عقليّ وسلوكي يحدث لدى المتعلّم فيعدّل طريقة تفكيره بشكل ما.

3-1 التعلم اصطلاحا (The learning):

تعدّ عمليّة التعلم أساسًا جوهريًا في فهم تخصّصات متنوّعة، بدءًا من علم النّفس وصولًا إلى التّربية، ويعرف جلفورد (J. Gilford) التعلم بأنه: ذلك "التغير الدائم أو الثابت نسبيّا في سلوك الفرد، النّاتج عن استثارة ما، وقد تكون المثيرات التي يتعرض لها الفرد مقصودة ومخطط لها؛ كتلك المثيرات التي يخطط المدرس لتنفيذها في الغرفة الصّفّيّة وخارجها، وقد تكون غير مقصودة لتلك المثيرات التي يتعرض لها الفرد في البيئة الخارجيّة"[4]؛ وهي عمليّة تخضع لإرادة الفرد؛ إذ لا يقتصر دور المتعلّم على استقبال المعلومات فحسب، بل يتجاوز ذلك ليصبح شريكًا فاعلاً ومدركًا في مسيرة التعلم؛ وعليه فإنّ التعلم آليّة منظّمة تساعد المتعلّم على تنمية أفكاره وتطوير ذاته نحو الأفضل وإدراك الأهداف التي يصبو إليها والسّعي لتحقيقها.

---

[1]- ينظر: سعد علي زاير وسماء تركي داخل: اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، الدار المنهجيّة للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2015م، 1436هـ، ص 99

[2]- محمّد عصام طربية: استراتيجيّات التّعليم والتعلم الفعال، دار الإسراء للنشر والتّوزيع، الأردن، عمان ط1، 2009، ص 10

[3]- رشدي أحمد طعيمة: مناهج تدريس اللّغة العربيّة بالتّعليم الأساسيّ، دار الفكر العربيّ، القاهرة، ط1، 1998، ص 40

[4] - سعد علي زاير وسماء تركي داخل: اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، ص 96

1-4 التّعليميّة(Didactics) :

1-4-1 مفهوم التّعليميّة لغة:

ظهر مصطلح الديداكتيك في النصف الثّاني من القرن العشرين، ويعود الأصل اللّغويّ للتعليميّة إلى الكلمة الأجنبيّة ذات الاشتقاق اليوناني(Didactikos)؛ الذي جاء من الأصل(Didaskein)، وهو يدل على فعل التعلم والتّدريس والتكوين[1]؛ أي أنها لا تكتفي بعمليّة نقل المعلومات بل تهتم بمختلف أركان العمليّة التّعليميّة.

1-4-2 التّعليميّة اصطلاحا:

تعدّ التّعليميّة من أهم مباحث العلم الحديث؛ كونها تعالج قضايا لغويّة ومعرفيّة تخصّ العمليّة التّربويّة وتسعى لإيجاد إجابات لقضاياها المحوريّة، يُعرّفها **أحمد الدريج** بأنها عمليّة بحث في العوامل المحيطة بالمواقف التّعليميّة، واستقصاء للشروط المتنوّعة التي تُهيأ للمتعلّم لتيسير بروز تمثّلاته الذهنيّ، ويتضمن ذلك توظيف تلك التمثّلات، أو استبعادها، أو إخضاعها للتعديل والمراجعة، بهدف تكوين مفاهيم وتصورات جديدة[2]، والتّعليميّة "علم مستقل بنفسه له علاقة وطيدة بعلوم أخرى وهو يدرس التّعليم من حيث محتوياته نظريّاته وطرائقه دراسة علميّة، وهو في ميدان تعليم اللّغة يبحث في سؤالين مترابطين ببعضيهما: ماذا ندرس؟ وكيف ندرس...؟"[3]، وتعدّ التّعليميّة أساسًا لتزويد المتعلّم بالمعارف، والقدرات الذهنيّة، والمهارات، والاتجاهات، والقيم، وينصّب اهتمامها على التفاعل النشط بين المعلّم والتّلاميذ داخل البيئة الصّفّيّة، وكذلك على المواقف والسّياقات المتنوّعة التي تُسهم في تحقيق التعلم؛ لذلك يصبح تحليل العمليّة التّعليميّة في مقدمة اهتماماتها، وتهدف من جانبها النظريّ إلى صياغة نماذج تواصل تُفضي إلى نتائج متعدّدة تساعد كلًا من المعلّميّن والموجهين والمشرفين التّربويّين وغيرهم على إدراك طبيعة مهامهم، والتبصر بالتّحدّيات التي قد تواجههم، مما يُيسر سُبل التغلب عليها ويُسهّل عليهم أداء واجباتهم التّربويّة والتّعليميّة على أكمل وجه[4]، كما تُركز العمليّة التّعليميّة أيضًا على الوضعيات التّعليميّة التي يتولى فيها المتعلّم الدّور الأساس؛ حيث يرتكز دوره على تيسير عمليّة تعلم التّلميذ، ويتحقّق ذلك من خلال تصنيف المادّة التّعليميّة بما يتناسب مع احتياجات المتعلّم ومستواه، وتحديد الأساليب التّعليميّة الملائمة، وتحضير التقنيات والوسائل الضّرورية، بالإضافة إلى أدوات

---

(1) -Voir : Hachette : Le dictionnaire de Français, Ed ENAG , Alger , 1992 , P494.

(2)- ينظر: محمّد الدريج، مدخل إلى علم التّدريس، قصر الكتاب، كلّيّة علوم التّربية، الرباط، المغرب، 2000، ط 2، ص 13

(3)- بشير إبرير: تعليميّة النّصوص بين النظريّة والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007 ص9

(4)- ينظر: محمّد الدريج: مدخل إلى علم التّدريس تحليل العمليّة التّعليمة، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربيّة المتحدة، ص 28

التّقييم والمساعدّة على إتمام هذا التعلم[1]، وتنقسم التّعليميّة إلى فرعين: تعليميّة عامّة تهتم بالوسائل والطّرائق والاستراتيجيّات العامّة للتّدريس، وتعليميّة خاصّة تركّز على أسس واستراتيجيّات تدريس مادّة محدّدة؛ كتعليميّة اللّغة العربيّة.

1-4-3 التّعليميّة: دراسة تحليليّة لموضوعها ووظيفتها وسماتها:

شهد مفهوم التّعليميّة تطوّرا لافتًا عبر ثلاث مراحل تاريخيّة؛ فخلال عقد الستينيات، انصّب اهتمامه الأساسيّ على النّشاط التّعليميّ ذاته، ثم في السبعينيات والثمانينيات تحوّل التّركيز على النّشاط التّعلّمي الذي يقوم به الطالب، أما في عصرنا الحالي، فقد بات الاهتمام ينصّب على كلا الجانبيّن معًا، إدراكًا لترابطهما.

من هنا، يتجلى أن موضوع التّعليميّة يتمثّل في دراسة الظواهر التفاعليّة التي تنشأ بين أنواع مختلفة من المعارف؛ كالمعرفة العلميّة التي يستحضرها المتعلّم وتقدّم في المؤلّفات والكتب المدرسيّة والمعرفة الموضوعيّة للتّدريس، والتي تعني قدرة المعلّم على التحكم الشّامل في العمليّة التّعليميّة بجميع جوانبها، وهذا الفهم المتكامل يمكّن المعلّم من نقل المعلومات إلى أذهان المتعلّمين بأسلوب علميّ منهجيّ، يحفّز بدوره تفاعلهم ويُولّد تغذية راجعة منهم[2]؛ حيث لا يقتصر دور التّعليميّة على إلقاء المفاهيم والمعارف والمهارات على المتعلّم فحسب، بل يمتد ليشمل تحليل طرائق إيصالها بفاعليّة، من هذا المنطلق تتطلّب التّعليميّة وجود معلّم متنبّه ومتعلّم مدرك؛ وفي حال غياب الوعي فإنها تعمل على تنميته بما يتناسب مع مستجدات العصر، وقد تم تصميم البنية الأساسيّة للمرحلة الدراسيّة استنادًا إلى المثلث التّعليميّ أو التّربويّ، الذي يتألف من المعلّم والمتعلّم والمادّة التّعليميّة[3]؛ وتقوم التّعليميّة على مباحث تشكّل أسسا لمجال دراستها يمكن حصرها في مجموعة من الأسئلة كالآتي: من يتعلم؟ (الفئة المستهدفة في التّعليم؛ وهو المتعلّم بمختلف سماته واستعدّاداته ومهاراته)، من يعلم؟ (وهو المشرف على عمليّة تسيير الدّرس وتحقيق أهداف البرنامج التّدريسي)، لماذا نعلم؟ (وتعالج الأهداف التي ينبغي تحقيقها من العمليّة التّعليميّة)، ماذا نعلّم؟ (المحتوى والمواد التّعليميّة التي هي ركيزة كلّ درس ومن خلالها يتعلّم المتعلّم خبرات ومعارف ومهارات جديدة)، كيف نعلّم؟ (تعالج طرائق التّدريس الخاصّة بكلّ مادّة تعليميّة)، وبماذا نعلم؟ (وهي مختلف الوسائل والتقنيات التي يلجأ إليها القائمون على العمليّة التّعليميّة لإيصال المعلومات المعرفيّة واللّغويّة والمهاريّة والتّواصليّة إلى المتعلّم في صورة مبسّطة مشوّقة

---

[1]- ينظر: محمّد الدريج: ديداكتيك اللّغات واللسانيّات التّطبيقيّة تداخل التخصّصات أم تشويش براديكمي، منشورات مجلّة دراسات تربويّة، 2019، المغرب، صفحه 14

[2] - ينظر : لمين زايدي: في اللسانيّات التّعليميّة مدخل نظريّ مفاهيمي، دار المثقف للنشر والتّوزيع، الجزائر ط1، 2022 ، ص20

[3] - ينظر: نفسه، ص 10- 11.

ومثيرة للانتباه؛ كالكتب المدرسيّة وما تحتويه من وسائل إيضاحيّة كالصّور التّعليميّة؛ التي هي أساس هذه الدّراسة)، وهذه الأركان هي أبرز محاور التّعليميّة وتعليميّة اللّغات؛ وعليه، تطرح التّعليميّة موضوعات مختلفة لا تنحصر في المادّة وحدها وإنما تشمل كل ما يتعلّق بالعمليّة التّعليميّة في مختلف أبعادها ومساراتها، في ترابط وتناسق وانسجام بين مختلف عناصرها المكوّنة للنظام التعلم والتّعليم[1].

وعليه فموضوع التّعليميّة تحديد ومعالجة التّحدّيات التّربويّة في قطاع التّعليم، مع تركيز خاص على تعليم اللّغات؛ يشمل ذلك دراسة محتوى اللّغة الموجه للمتعلّم، وفحص الأساليب المتبعة في إيصال هذا المحتوى، ومن ثم تقييم أداء المعلّم ومدى كفاءته في تطبيق تلك الأساليب، وتهدف التّعليميّة إلى تحقيق عدّة غايات ووظائف أساسيّة، من أبرزها وظيفة البناء والتّخطيط ضمن أطر متعدّدة، والتي تتضمن تطوير المناهج التّعليميّة واختيار عناصرها وتصميمها، والهدف الأسمى من كل ذلك تعزيز الكفاية اللّغويّة لدى المتعلّم؛ لتمكينه من إتقان اللّغة وتمكّنه منها بشكل صحيح وكبير[2]، بعد ذلك، تُسهم التّعليميّة في وظيفة أخرى بالغة الأهمّيّة تتمثّل في تقويم وتحليل خطط الكتب المدرسيّة ومناهجها؛ يتمّ ذلك من خلال تفعيل دور المراجعة الدّقيقة ومراعاة قواعد اللّغة، واستيعاب أحدث النظريّات اللسانيّة حول كيفيّة دراسة اللّغة، كما تُلزم التّعليميّة بضرورة تضمّين الكفايات التّواصليّة في تطوير المناهج، مع الأخذ في الحسبان مختلف الأبعاد الاجتماعيّة والثّقافية والمعارف اللّغويّة، كل هذا يهدف إلى إعداد المعلّم لمتطلبات عصر المعلومات والحداثة، بما يضمن الوصول إلى تعليم شامل وفعّال، على إثر ذلك تبرز وظيفة البرمجة والتّنظيم لترسم مسارًا لمعالجة التّحدّيات التي تواجه التعلم، خاصّة اللّغويّة والمعرفيّة منها؛ تسعى هذه الوظيفة إلى تمكين المتعلّم من التّواصل السليم والاستخدام الأمثل للغة، دون الاقتصار على الجوانب الصرفية للقواعد، وبعبارة أخرى، تُركز التّعليميّة على مناهج تعليم اللّغة وأساليبها، وتستفيد من أفضل النظريّات اللّغويّة والتطبيقات التّربويّة، تتفرع هذه المهمّة الرّئيسيّة لتشمل الاهتمام بالمتعلّم والتّفكير في طرائق تدريس ملائمة تهدف إلى بناء ثقافة لغويّة وثقافة عامّة لديه، بالإضافة إلى الاهتمام بالمعلّم من حيث إعداده، وتطويره، وتعزيز كفاءته اللّغويّة[3]، وبشكل عام، تهدف التّعليميّة إلى تحليل النّشاط التّعليميّ أو المدرسيّ، وذلك لتحسين المستوى التّعليميّ ورفع مستوى التّحصيل اللّغويّ والمعرفيّ لدى المتعلّمين[4]؛ من خلال التّركيز على عناصر أساسيّة مثل :المعلّم والمتعلّم والطّريقة والمنهج والمحتوى، وإذا ما

---

[1] – بشير إبرير: تعليميّة النّصوص بين النظريّة والتطبيق، ص 10، بتصرف

[2] – ينظر: لمين زايدي: في اللسانيّات التّعليميّة مدخل نظريّ مفاهيمي، ص 11

[3] – ينظر: نفسه، ص 11 و 12

[4] – ينظر: لمين زايدي: في اللسانيّات التّعليميّة مدخل نظريّ مفاهيمي، ص 19 و 20

اعتبرنا التّعليميّة علمًا من علوم التّربية، فبإمكاننا القول إن موضوعها هو الوضعية التّعليميّة–التّعلّمية، التي تتألف من مجموعة من المتغيّرات التي تندرج ضمن الاهتمامات الاستراتيجيّة للتعليميّة[1]؛ وهذه المتغيّرات تخصّ العناصر المذكورة أعلاه، وسنتطرّق إلى مزيد من التّفصيل حولها في المباحث اللّاحقة.

1–4–4 فروع التّعليميّة: تكاملها وتأثيرها على جودة التعلم:

تنقسم التّعليميّة إلى فرعين أساسيّين يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير، وهما:

أ– التّعليميّة العامّة (General didactics): هي المجال الذي يُعنى بتقديم المبادئ الأساسيّة، والقوانين العامّة، والمعطيات النظريّة التي تُنظّم العمليّات التّعليميّة، يشمل ذلك المناهج وأساليب التّدريس والوسائل التّربويّة وطرق التّقييم والتّقويم، وكيفيّة توظيفها عند التّخطيط لأي نشاط تربوي، وذلك بمعزل عن المحتويات التّعليميّة أو طبيعة المواد المدرَّسة[2]؛ أي أن هذا الفرع يهتمّ بالأسس العامّة لتدريس جميع الموادّ على اختلافها.

ب– التّعليميّة الخاصّة (Spesific didactics):

يُعرف هذا النّوع بتعليميّة المواد، إذ تركز على تدريس مادّة تكوينيّة محدّدة، من حيث الوسائل والطّرائق والأساليب الخاصّة بها؛ وبناءً عليه، تعدّ التّعليميّة الخاصّة الجانب التّطبيقيّ للتعليميّة العامّة؛ فهي تُعنى بالبحث عن أنجع السّبل والأدوات لتحقيق الأهداف وتلبية احتياجات المتعلّمين، كما تهتم بمراقبة العمليّة التّربويّة وتقويمها وتعديلها، وتُركز على التّخطيط لعمليّة التّعليم والتعلم الخاصّة بمادّة معيّنة، بهدف تحقيق مهارات محدّدة، باستخدام وسائل مخصصة، ولمجموعة محدّدة من المتعلّمين؛ لذلك فإن نطاقها أضيّق من التّعليميّة العامّة؛ لارتباطها بمادّة دراسيّة واحدة واهتمامها بعيّنة تربويّة خاص[3]، على خلاف الفرع الأوّل؛ حيث تستمدّ منه المبادئ التّعليميّة العامّة ثم تكيّفها حسب ما تقتضيه كلّ مادّة بمفردها.

1–4–5 عناصر العمليّة التّعليميّة: تأثيرها على جودة التعلّم وتحقيق الأهداف التّربويّة:

ترتكز العمليّة التّعليميّة على العناصر الأساسيّة الآتية: المعلّم (المرسل)، المتعلّم (المستقبل)، والمنهاج؛ الذي يضمّ عدّة عناصر بدوره، وسنتطرّق إلى كل واحد من هذه العناصر بالتدريج.

أ– **المعلّم**: هو الوسيط بين المتعلّم والمعرفة؛ فهو ليس مجرّد وعاء يحمل المعرفة، بل هو ميسّر لنقلها في العمليّة التي يقوم بها المتعلّم؛ حيث يشكّل فيها الوساطة فقط، إنه مهندس التّعليم ومبرمج العمل فيه، وهو الركن الثّاني الأساسيّ

---

[1]–ينظر: لمين زايدي: في اللسانيّات التّعليميّة مدخل نظريّ مفاهيمي، ص 20 و 21

–[2] ينظر : زوليخة علال: التّعليميّة المفهوم النشأة والتطوّر، مجلّة الآداب واللّغات، العدد 4، جوان 2016ص 142

[3]– ينظر: نفسه، ص 142 –143

في العمليّة التّعليميّة الذي لا تقوم التّعليميّة بدونه[1]؛ إذ يؤثّر في المتعلّم ويتفاعل معه ضمن الفوج الدّراسيّ، بتقديم التّوجيهات والتصويبات والإجابة على التساؤلات والاستفسارات، هذا التفاعل يمكن أن يدفع المتعلّم إما إلى حالة من التّوافق مع المجموعة الدراسيّة، أو إلى حالة تنافر قد تعيق كلا الطرفين [2]، يتميّز المعلّم بكونه مرن التّفكير، ومُلمًا بمادته التّعليميّة، إنه يخطط لمواقف التّدريس، ويختار الاستراتيجيّة المناسبة ويطبّقها، كما أنه قادر على مواجهة المتغيّرات التي تطرأ في الصّفّ الدّراسيّ، ومبدع ومبتكر في حياته العامّة والمهنية[3]بصفة خصّة.

- **أدوار المعلّم**: يضطلع المعلّم بعدّة أدوار أساسيّة، تشمل:
- **التّخطيط** :يتضمن التحضير لأنشطة الفصل الدّراسيّ.
- **الإدارة** :يُقصد بها التحكم في سلوك التّلاميذ.
- **التّعليمات** :وهي التّوجيهات التي تُساعد على تعليم التّلاميذ وتحسين سلوكياتهم[4]
- **التلقين** :يمارس المعلّم هذا الدّور في جزء محدّد من عمله.
- **صاحب نظريّة وعضو فريق** :يُعد المعلّم صاحب نظريّة في التّدريس وعضوًا في فريق يعمل لتحقيق

الأهداف التّعليميّة التي تمثّل في مجموعها الغايات العامّة للمناهج الدراسيّة[5]، وعلى الرّغم من أهميته الكبيرة في تسيير الحصص التّدريسيّة إلا أن دور المتعلّم في المقاربات البيداغوجيّة الحديثة ينبغي أن يكون أكثر منه بكثير، فما المعلّم إلا موجه ومرشد ومسيّر في العمليّة التّعليميّة.

ب– المتعلّم: يعد المتعلّم المحور الأساسيّ للعمليّة التّعليميّة التّعلّمية؛ لذلك، من الضّروري فهم قدراته، وخصائصه، واستعدّاداته، إذ يتوقف نجاح المعلّم في مهنته على إدراكه لهذه الخصائص، نظرًا لارتباطها الوثيق بالتّحصيل العلميّ إذا تم استغلالها تربويًا بشكل جيّد، ذلك أن المتعلّم كائن يتفاعل مع محيطه، ولديه موقفه الخاصّ من الأنشطة التّعليميّة ومن العلم والوجود والعالم، كما أن لديه تاريخه الخاصّ بنجاحاته وإخفاقاته وتصوراته لما يتعلمه، وما يحفّزه أو يمنعه من الإقبال على التعلم في جوهره، يمتلك المتعلّم مشروعًا تعليميّا بناه من خلاصة خبراته في الأسرة والمدرسة[6]

---

[1]– ينظر: زوليخة علال: التّعليميّة المفهوم النشأة والتطوّر، مجلّة الآداب واللّغات، العدد 4، جوان 2016، ص 140

[2] – ينظر: نصّر الدين بوحساين: تعليم اللّغة العربيّة واقع وآفاق، المجلّة العربيّة، العدد 3، كلّيّة الآداب والعلوم الاجتماعيّة، جامعة البليدة – الجزائر، 2011، ص 21

[3] – ينظر: محمّد عصام طربية: استراتيجيّات التّعليم والتعلم الفعال، دار الإسراء للنشر والتّوزيع، الأردن، عمان ط1، 2009ص77

[4] – محمّد فرحان القضاه وعوض الترتوري: أساسيّات علم النّفس التّربويّ النظريّة والتطبيق، دار الحامد للنشر والتّوزيع، الأردن د.ط، 2004، ص 455

[5] – ينظر: أحمد حسّين اللقاني وفارعة حسن محمّد: مناهج التّعليم بين الواقع والمستقبل، عالم الكتب الحديث، مصر، ط1، 2001 ، ص160

[6] – ينظر: زوليخة علال: التّعليميّة المفهوم النشأة والتطوّر، ص 138

والمجتمع الذي يعيش فيه.

يمتلك المتعلّم بطبيعته قدرات واهتمامات، وهو مهيأ بشكل مسبق للانتباه والاستيعاب، ويتمثّل دور المعلّم الأساسيّ في ضمان الدعم والتعزيز المستمر لاهتمامات المتعلّم، وذلك لضمان تقدّمه وارتقائه الطّبيعيّ الذي يتناسب مع استعدّاده للتعلم [1]، ومن خلال المتعلّم نستطيع تقييم مدى نجاح المنهج المطبق في العمليّة التّعليميّة؛ أي بمدى نجاحه وتحقيقه للأهداف البيداغوجيّة العامّة والخاصّة.

دور المتعلّم: يضطلع المتعلّم بعدّة أدوار حيويّة داخل الفصل الدّراسيّ، منها:

- **المشاركة**: يُقصد بها إسهام المتعلّم الفعال في الشّرح وتقديم إجابات جيّدة وموجهة لأسئلة المعلّم.
- **الاستيعاب** (التغطية): يُقاس هذا الدّور بمدى ما اكتسبه المتعلّم سابقًا واحتفظ به من معلومات، ويتّضح ذلك من خلال أدائه في الاختبارات التي تُجرى له على مدار العامّ الدّراسيّ.
- **النّجاح**: يتمثّل في اجتياز المتعلّم للمحتوى الذي سبق تعلمه، مما يؤهله للانتقال إلى المراحل التّعليميّة التّالية[2]؛ لتحقيق نجاحات أعلى تتعدّى الجانب الأكاديميّ.

ج– المنهاج: يعدّ المنهاج أهم عناصر العمليّة التّعليميّة، ويعرّف كالآتي:

– **المنهاج لغة**: النّهج: هو الطّريق الواضح كالمنهج والمنهاج، ونهج: وضّح وأوضّح، ونهج الطّريق سلكه، واستنهج الطّريق: صار نهجا؛ كالنّهج، وفلان سبيل فلان: سلك مسلكه[3]؛ وعليه فالمنهاج لغة يعني الطّريق والمسار الواضح.

– المنهاج اصطلاحا: المنهاج التّربويّ هو مخطط شامل يضمّ عناصر أساسيّة تشمل الأهداف، والمحتوى، والخبرات التّعليميّة، وطرائق التّدريس، وأساليب التّقويم، يُشتق هذا المخطط من أسس فلسفية واجتماعيّة ونفسيّة ومعرفيّة، ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالمتعلّم ومجتمعه، ويطبّق في سياقات تعليميّة متنوّعة داخل المدرسة وخارجها، ويتمّ ذلك تحت إشرافها، بهدف الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصيّة المتعلّم بكل جوانبها: العقليّة والوجدانيّة والجسدية، بالإضافة إلى تقويم مدى تحقّق هذا النمو لديه[4]، كما يقصد به: سلسلة من الوحدات التّعليميّة المنظّمة، تصمّم بناءً على أهداف محدّدة لتشكّل استراتيجيّة للتعلم، تتضمن هذه الوحدات الأهداف والمحتويات والأنشطة والأدوات والوسائل التّعليميّة، إذ يتمّ جمع المادّة العلميّة من مصادر متعدّدة، ثم تُقسم بطريقة تمكّن المتعلّمين من تحقيق الأهداف

---

[1] – أحمد حساني: دراسات في اللسانيّات التّطبيقيّة حقل تعليميّة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2 2009، ص 142

[2] – محمّد فرحان القضاة وعوض الترتوري: أساسيّات علم النّفس التّربويّ النظريّة والتطبيق، ص 455

[3] – الفيروزابادي، أبو طاهر مجد الدين محمّد بن يعقوب بن إدريس الشيرازي الفيروزابادي، القاموس المحيط، جزء 1، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، د.ط، 1999 مادّة (ن ه ج) ص 288.

[4] – ينظر: توفيق أحمد مرعي ومحمّد محمود الحيلة: المناهج التّربويّة الحديثة، دار المسيرة، عمان، 2009، ط7، ص 30

المرسومة، وتُراعي هذه العمليّة في تصميمها الأسس النّفسيّة والفلسفية والمعرفيّة والاجتماعيّة، وغيرها من المعايير الهامّة في بناء المناهج وتخطيطها[1]، ويجدر التّنويه أن لكل مادّة تعليميّة منهاجها الخاصّ الذي يحدد أهدافها وأساليب التّدريس المتبعة فيها، ويعود ذلك إلى الطّبيعة المميّزة للمواد الدراسيّة عمومًا، والتي تتسم بجانبيّن أساسيّين: أوّلهما يتمثّل في طبيعة المعارف أو المعلومات التي تُنظمها كل مادّة، وثانيهما يتعلّق بأساليب البحث والتّدريس التي يجب اتباعها لاكتساب جوانب المعرفة المتضمنة في تلك المواد[2]، وسيتبيّن الشّرح أكثر من خلال الإشارة إلى عناصر المنهاج الدّراسيّ.

- **عناصر المنهاج:** يتضمن المنهج الدّراسيّ مجموعة من العناصر المتكاملة التي تعمل سويًا لتحقيق الأهداف المرجوة، **وتتمثّل هذه العناصر فيما يأتي:**

أوّلا– الأهداف التّعليميّة: هي القدرات أو السلوكيات النهائية التي يُتوقّع أن يُظهرها المتعلّم بعد إتمامه للموقف التّعليميّ، وتعدّ هذه الأهداف بمثابة توجيه رئيسي لأنشطة كل من المعلّم والمتعلّم[3]؛ فتحقّقها يحدد مدى نجاح المنهاج الدّراسيّ سواء كانت عامّة أم خاصّة.

ثانيا– المحتوى التّعليميّ: يعد المحتوى التّعليميّ أحد المكوّنات الأساسيّة للمنهاج، ويُعرّف بأنه: نوعيّة المعارف والمعلومات المنتقاة والمنظّمة بطريقة محدّدة، سواء كانت هذه المعارف مفاهيم، أو حقائق، أو أفكارًا جوهرية، ويتمّ اختيار المحتوى بناءً على عقيدة المجتمع وفلسفته الحياتية[4]، كما يعرف بأنه: كل ما يُدرجه مخطط المنهج من خبرات متنوّعة، سواء كانت معرفيّة، أو مهارية سلوكية، أو وجدانيّة، يهدف هذا التضمّين إلى تحقيق النمو الشّامل والمتكامل للمتعلّم، وبالتّالي، يُعد جوهر المنهاج، ويُجيب بوضوح عن السؤال :ماذا ندرس؟[5]؛ حيث تضمن الإجابة عن هذا التساؤل كل ما يكتسبه المتعلّم من معارف ومكتسبات، وما يوظفه من موارد وقدرات، وما ينميه من مهارات خلال عمليّة تعلمه؛ ففي هذه العمليّة، يقوم المتعلّم ببناء معرفته واستثمارها في مواقف الحياة المتنوّعة[6]؛ والتي تصبح بدورها خبرات تمكّنه من تعلّم أمور أكثر وحل المشكلات التي تعترضه في حياته اليوميّة.

---

(1) – ينظر: بشير إبرير وآخرون: مفاهيم التّعليميّة بين التراث والدّراسات اللسانيّة الحديثة، مخبر اللسانيّات واللّغة العربيّة، الجزائر، د.ط، 2007، ص 113

(2) –ينظر: اليافعي علي، رؤى مستقبلية في مناهجنا التّربويّة، دار االثّقافة، الدوحة، 1995، ص165، نقلا عن: التونسي فائزة وآخرون: العمليّة التّعليميّة مفاهيمها وأنواعها وعناصرها، مجلّة العلوم الاجتماعيّة، الجزائر، مجلّد 7، عدد 29 مارس 2018، ص 181

(3) – ينظر: محمّد فرحان القضاة ومحمّد عوض الترتوري: أساسيّات علم النّفس التّربويّ النظريّة والتطبيق، ص69

(4) – ينظر: توفيق أحمد مرعي ومحمّد محمود الحيلة: المناهج التّربويّة الحديثة، ص 80

(5) – ينظر: نواف أحمد سمارة وعبد السّلام موسى العديلي: مفاهيم ومصطلحات في العلوم التّربويّة، دار المسيرة، عمان، ط1، 2008، ص 146

(6) – ينظر: زوليخة علال: التّعليميّة المفهوم النشأة والتطوّر، ص139

- **معايير اختيار المحتوى:** عند اختيار المحتوى التّعليميّ، يجب الأخذ بعدّة معايير أساسيّة لضمان فعاليته وجودته:
- **صدق المحتوى:** يتضمن ذلك دقّة المعلومات وصحتها، ومدى ارتباطها بالأهداف التّعليميّة، ومواكبتها لأحدث الاكتشافات العلميّة المعاصرة، بالإضافة إلى أهمّيّتها للمجتمع والمتعلّمين.
- **الاتّساق مع الواقع الاجتماعيّ والثّقافي:** ينبغي أن يرتبط المحتوى ارتباطًا وثيقًا بالمنظومة القيمية للمجتمع وواقعه الاجتماعيّ والثّقافي.
- **التّوازن:** يجب تحقيق التّوازن بين العمق والشمول، وبين الجانب النظريّ والتّطبيقيّ العمليّ، وكذلك بين البعد الأكاديميّ والمهني، وأخيرًا بين احتياجات الفرد والمجتمع.
- **مراعاة تعلم التّلاميذ السّابق والاحتياجات المستقبلية:** يجب أن يأخذ المحتوى في الاعتبار المعارف والخبرات السّابقة للمتعلّمين، وأن يلبي في الوقت نفسه احتياجات الفرد والمجتمع المستقبلية[1]؛ حتى يكون ذو نفع على المتعلّم وعلى المجتمع بصفة عامّة.

ثالثا– الطّريقة: هي عمليّة تتألف من مجموعة من الإجراءات المتبعة لتحقيق أهداف محدّدة، تشمل هذه الطّريقة أنشطة تعليميّة وتعلميّة، وتستفيد من جميع مصادر التعلم المتاحة [2]، إنها أيضًا سلسلة من الأداءات والأنماط المنظّمة التي يُديرها المعلّم داخل الفصل، بهدف توجيه انتباه طلابه نحو تحقيق غاية محدّدة [3] ضمن أهداف العمليّة التّعليميّة.

رابعا– البيئة التّعليميّة: تعرف البيئة التّعليميّة بأنها مجموعة العوامل المادية والاجتماعيّة التي تؤثّر بشكل مباشر في كفاءة عمليّة التّعليم والتعلم، ومدى تحقيق أهدافها؛ تتعلّق الظروف المادية بتصميم المكان الذي يشغله المبنى الدّراسيّ، ونوع الأجهزة والتقنيات، والمواد والمصادر التّعليميّة المتوفّرة، كما تشمل المتغيّرات الطبيعيّة لغرفة الدّراسة مثل درجة الحرارة والإضاءة والرطوبة وما إلى ذلك، أما الظروف التّعليميّة، فتضمّ تصرفات المعلّمين ونشاطهم التّعليميّ داخل الفصل، سواء فيما يتعلّق بتحديد الأهداف التّعليميّة، أو بوسائل وأساليب التّعليم أو بعمليّات التّقويم، وغالبًا ما يوجد توافق كبير بين تصميم المكان والظروف التّعليميّة السّائدة فيه، وفي المقابل تتعلّق الظروف التيسيرية بالقواعد والمعايير المطبقة داخل البيئة التّعليميّة لضبط سلوك المتعلّمين وضمان انتظامهم[4]، ويشترط فيها أن تكون بيئة منظّمة هادفة تعاونية ونشطة، تحفّز المعلّم على تقديم الدّرس في أفضل صورة كما تحفّز المتعلّم على التّركيز واستقبال المعلومات

---

(1) – ينظر: توفيق أحمد مرعي ومحمّد محمود الحيلة: المناهج التّربويّة الحديثة، ص83-84

(2) – ينظر: نفسه، ص 91

(3) – ينظر: التونسي فائزة وآخرون: العمليّة التّعليميّة مفاهيمها وأنواعها وعناصرها، ص 182

(4) – التونسي فائزة وآخرون: العمليّة التّعليميّة مفاهيمها وأنواعها وعناصرها، ص 182

دون ملل.

خامسا–الوسائط التّعليميّة: وهي الأدوات التي تُعين المتعلّم على تحقيق الأهداف التّعليميّة، تشمل هذه الوسائط الأجهزة السّمعيّة والبصريّة، والتي تهدف إلى تسهيل مواقف التعلم وتوفير الوقت والجهد على المتعلّمين[1].

إنّ هذه العناصر في تكاملها إن استغلت أحسن استغلال تسهم في النهوض بالعمليّة التّعليميّة وتحقيق أهدافها على أكمل وجه.

2– تعليميّة اللّغة العربيّة:

إن مصطلح (تعليميّ) حينما نضيف له لفظة (اللّغات)؛ فإنه يكتسب دلالة وبعدًا جديدين، ليُشير بذلك إلى ميدان علميّ متخصّص، يهتم بدراسة المسائل المتعلّقة بعمليّتي تعليم اللّغات واكتسابها ضمن إطار منهجيّ، يخضع لشروط محدّدة وقوانين راسخة، ويعتمد في ذلك على برامج مصمّمة وطرائق تدريس فعّالة، قادرة على تحقيق الأهداف المرسومة لتعليم اللّغة، سواء كانت اللّغة الأم أو لغة أجنبيّة[2]، ولقد شهدت تعليميّة اللّغة العربيّة في الآونة الأخيرة تطوّرا لافتًا؛ فهي لم تكن بمنأى عن التطوّر المعرفيّ العالميّ الذي أثر في أسس تدريسها ومناهجها، وقد تجلى هذا التّأثير في ظهور مقاربات حديثة مثل المقاربة بالكفاءات، والمقاربة بالمشاريع، والمقاربة التفاعليّة، والمقاربة النصّية[3]؛ وبناءً على ما تقدّم، يمكننا استخلاص تعريف لتعليميّة اللّغة العربيّة على أنها :مجموعة منهجيّة من الأساليب والتقنيات المتخصّصة بتدريس وتعلم مادّة اللّغة العربيّة ضمن مرحلة دراسيّة أو طور تعليميّ محدّد، وتهدف هذه العمليّة إلى تنمية الجوانب المختلفة لشخصيّة المتعلّم، سواء كانت وجدانيّة، أو عقليّة، أو حس–حركية، بما يُسهم في إكسابه مجموعة من الكفاءات اللّغويّة والمعرفيّة والتّواصليّة، وتعدّ تعليميّة اللّغة العربيّة جزءً لا يتجزأ من التّعليميّة العامّة، إذ تشترك معها في المبادئ والقوانين والطّرائق الأساسيّة، لكنّها تتميّز بنطاق محدّد؛ حيث ينصّب اهتمامها على كل ما يتعلّق بتعليم مادّة اللّغة العربيّة حصرًا، سواء كان ذلك بخصوص الأساليب أو الطّرائق أو الوسائل الخاصّة بها؛ فهي بمثابة تطبيق عمليّ للتعليميّة، تسعى للبحث عن أفضل السّبل لتحقيق أهدافها وتلبية احتياجات المتعلّمين، كما أنها تُعنى بشكل وثيق بمراقبة العمليّة التّعليميّة في إطارها العامّ، بالإضافة إلى تقييم جوانبها التّعليميّة وتعديلها لتحقيق

---

(1) – ينظر: شحاتة حسن: المناهج الدراسيّة بين النظريّة والتطبيق، ط1، 1998، مكتبة الدار العربيّة للكتاب، القاهرة مصر، ص 20

(2)– ينظر: عمار ساسي: اللسان العربيّ وقضايا العصر، دار المعارف، الجزائر، د.ط، 2001، ص 80

(3)– ينظر: رمضان مسعودي: واقع تعليم اللّغة العربيّة وآفاقه في المدرسة الابتدائيّة الجزائريّة دراسة نظريّة وميدانيّة بولاية أدرار نموذجا، بحث مقدم لنيل درجة دكتوراه علوم في اللّغة والأدب العربيّ، تخصّص دراسات لغويّة، أدرار، الجزائر، ص 90–91

الفاعليّة القصوى[1]؛ بهدف تنمية القدرات اللّغويّة لدى المتعلّم، ليمارسها بشكل صحيح وفعال في سياقاتها الوظيفية، ويتطلّب ذلك فهمًا عميقًا للوظائف الأساسيّة الأربع للغة العربيّة :الاستماع بفهم، والقراءة بفهم، والتّحدّث بطلاقة، والكتابة بشكل سليم، في المحصلة، يصبح المتعلّم قادرًا على استخدام اللّغة العربيّة استخدامًا صحيحًا ودقيقًا[2]، وسنركّز في دراستنا هذه على تعليميّة اللّغة العربيّة الخاصّة بالمرحلة الابتدائيّة.

3- المرحلة الابتدائيّة دراسة للمفاهيم الأساسيّة ودورها في التّحصيل العلميّ:

تعدّ المرحلة الابتدائيّة نقطة انطلاق جوهرية في المسيرة التّعليميّة للفرد؛ فعليّها يتوقف نجاحه، وكذلك نجاح المؤسّسة التّعليميّة بأكملها في هذه المرحلة؛ إذ تُرسى فيها الأسس المستقبلية لتكوين المتعلّم، أو بعبارة أدق يُعدّ لمواجهة تحدّيات الحياة؛ حيث تهدف هذه المرحلة إلى تنمية كفاءات أساسيّة لدى المتعلّم في مجالات متعدّدة مثل: التّعبير الشّفهيّ والكتابي، القراءة، الرياضيات، العلوم، التّربية الأخلاقية والمدنيّة، والتّربية الإسلاميّة، كما أنها تمكّنه من الحصول على تربية ملائمة وتُعزّز إدراكه للزّمان والمكان، وتُوسع وعيه بجسمه وبالعناصر المحيطة به، وتعمل كذلك على صقل ذكائه وإحساسه وقدراته اليدويّة والجسميّة والفنّيّة، بالإضافة إلى اكتسابه التدريجي للمعارف المنهجيّة، مما يُحضره لمتابعة دراسته في ظروف أفضل[3] وأكثر تنظيما وجدّية.

تُلقى على كاهل المرحلة الابتدائيّة مسؤولية جوهرية تتمثّل في تزويد كل متعلّم بأساس متين من الكفاءات والمعارف، وتمكينه من إتقانها بدرجة تسمح له بالانتقال بنجاح إلى مرحلة التّعليم المتوسّط بشكل خاص، تهدف هذه المرحلة إلى:

- **إرساء أدوات التعلم الأساسيّة:** وتشمل القراءة، والكتابة، والحساب، بالإضافة إلى استخدام الحاسوب.
- **ترسيخ قيم الهوية:** وتتمثّل في غرس أوّلى المعلومات المرتبطة بالتراث التاريخيّ والثّقافي للوطن.
- **تعليم التّلاميذ تنظيم الزمان والمكان:** اللذين يؤطران العمليّة التّعليميّة التّعلّمية، إذ في مجالهما تتحدد النجاعة وتتحقّق الأهداف الإجرائيّة من مختلف الأنشطة التّربويّة التي تشكّل ملمح التّلميذ في ضوء الكفاءة المحصلة، في إطار زماني ومكاني يمكن قياسه.

---

[1]- ينظر: رمضان مسعودي: واقع تعليم اللّغة العربيّة وآفاقه في المدرسة الابتدائيّة الجزائريّة دراسة نظريّة وميدانيّة بولاية أدرار نموذجا، ص 91

[2]- ينظر: سعد علي زاير وإيمان إسماعيل عايز: مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، دار صفاء للنشر والتّوزيع، عمان، ط1، 2014، ص522- 523

[3]- ينظر: اللجنة الوطنيّة للمناهج: مناهج مرحله التّعليم الابتدائيّ، وزارة التّربية الوطنيّة، الجمهورية الجزائريّة الديمقراطية الشّعبية، المجموعات المخصصة للمواد، 2016، ص 12

- **توجيه المتعلّمين نحو الاستقلاليّة:** إذ تنمي فيهم روح المبادرة وتتقوض في المقابل المواقف السّلبيّة، فيتحول المتعلّم من مستقبل المعلومة إلى منتجها.

وتتوزّع هذه المهام الأساسيّة على الأطوار الثلاثة التي يتكون منها التّعليم الابتدائيّ[1]، وعموما فهذه المرحلة جد مهمّة في حياة المتعلّم؛ إن تمّ العمل عليها من طرف القائمين على الهيكل التّربويّ، وخصوصا أهم ركيزة تعتمد عليها كل المؤسسات التّربويّة، ألا وهي الكتاب المدرسيّ بما يحتويه من سندات لغويّة وبصريّة تمهّد للمتعلّم طريقا ميسّرا للوصول إلى أعلى درجة ممكنة من النضج المعرفيّ واللّغويّ والتّواصليّ.

4- مراحل المدرسة الابتدائيّة وأطوارها:

يجمع الأكاديميّون وعلماء التّربية على تقسيم الطّور الابتدائيّ إلى ثلاث أطوار تتمثّل في:

4-1 الطّور الأوّل:

عرف الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائيّ بطور "الإيقاظ والتّعليم الأوّلي"، يهدف هذا الطّور إلى شحن رغبة التّلميذ في التعلم، وجعله متذوقًا للمعرفة، وتمكينه من البناء التدريجي لتعليماته الأساسيّة، يتحقّق ذلك عبر:

- التحكم في اللّغة العربيّة شفويّا، وكتابيّا، وقراءةً: كونها كفاية أساسيّة تُنمى تدريجيًا بالاعتماد على جميع المواد الدراسيّة.
- بناء المفاهيم الأساسيّة في الرياضيات :لأنّها تُضفي على هذا التّعليم طابعًا علميّا وتمنحه دقّة فكرية تُفيد المتعلّم في المواد الأخرى.
- بناء المفاهيم الأساسيّة للمكان والزمان.
- اكتساب المنهجيّات :التي تشكّل جانبًا آخر من الكفايات الأساسيّة في هذه المرحلة، تُستكمل هذه الكفايات عبر المواد المختلفة بكفايات تجمع بين المعارف والطّرائق الخاصّة بكل مجال؛ مثل حل المشكلات العددية، ومعرفة الأشكال، واستكشاف عالم الحيوان والنبات، والتعرف على الأدوات المصنوعة البسيطة.

وتجدر الإشارة إلى أن عدم إتقان اللّغة العربيّة (التّعبير الشّفهيّ، التّعبير الكتابي، القراءة) والرياضيات (مختلف أشكال الاستدلال، معرفة العد، التحكم في آليّات العمليّات الأربع) سيؤثّر سلبًا حتمًا على المسار الدّراسيّ للمتعلّم، وهذا ما يستدعي تطبيق بيداغوجيا الدعم والمعالجة لضمان تجاوز هذه الصّعوبات[2]، وهذا هو الهدف الأسمى من هذا الطّور.

---

[1] - ينظر: مناهج مرحلة التّعليم الابتدائيّ 2016، ص 13

[2] - ينظر: نفسه، ص 13

4-2 الطّور الثّاني:

هذا الطّور يركز على تطوير وتعميق التّعلّمات الأساسيّة، يتضمن ذلك تحسين إتقان اللّغة العربيّة عبر التّعبير الشّفهيّ، فهم المنطوق، والمكتوب، والكتابة، بالإضافة إلى التّربية الرياضية، يشكّل هذا الإتقان محورًا رئيسيًا للتّعلّمات في هذه المرحلة، كما يمتد هذا التعميق ليشمل المواد الأخرى مثل التّربية العلميّة والتّكنولوجيّة، التّربية الإسلاميّة، التربنية المدنيّة، ومبادئ اللّغة الأجنبيّة الأولى.

4-3 الطّور الثّالث: إتقان التّعلّمات الأساسيّة وتوظيفها:

يُعدّ تعزيز التّعلّمات الأساسيّة، لا سيما إتقان القراءة والكتابة والتّعبير الشّفهيّ باللّغة العربيّة، إلى جانب اكتساب معلومات كافية في بقية المواد الأخرى، هو الهدف الأساسيّ لهذا الطّور من التّعليم، هذا التعزيز بقدراته الختامية، يُمكن من تقييم التّعليم الابتدائيّ ككلّ؛ فمن الضّروري أن يصل المتعلّم في نهاية هذه المرحلة إلى درجة من الإتقان في التّعلّمات الأساسيّة تضمن له عدم الوقوع في الأمية بشكل نهائي[1]، ومن الضّروري الصرامة في تحقيق هذه الأهداف حتى لا يكون هدف المتعلّم فقط النّجاح في الاختبارات، ولكنّ يتهيأ عقليّا ونفسيّا للمراحل التّعليميّة اللّاحقة.

5- الأهداف العامّة لتدريس العلوم في المرحلة الابتدائيّة:

تعدّ المرحلة الابتدائيّة ذات أهمّيّة قصوى في رحلة التعلم، مما يستلزم توضيح أهدافها العامّة بوضوح، وقد لخص المركز العربيّ للبحوث (1994) الأهداف العامّة لتدريس العلوم في هذه المرحلة كالآتي:

أ- مساعدّة المتعلّم على اكتساب الحقائق والمناهج العلميّة بصورة وظيفية: تُعرف الحقيقة بأنها نتاج علميّ راسخ، يقبل التعديل فقط في ضوء الأدلّة العلميّة المستجدة، وتُدرّس الحقائق في المرحلة الابتدائيّة بأساليب متنوّعة، منها:

- المحاضرة: التي تركز على حفظ الحقائق.
- العرض: حيث يقدّم المعلّم الحقيقة مستخدمًا وسيلة تعليميّة كالصّورة التّوضيحيّة بهدف الشّرح والتّفسير.

ومن الحقائق الوظيفية التي يحتاج المتعلّم إلى اكتسابها في هذه المرحلة:

- الإنسان كائن حي متميّز يتفاعل مع بيئته، يستثمرها، يحافظ عليها، ويطورها نحو الأفضل.
- التعرف على الأشياء المحيطة به، مثل الكائنات الحيّة وغير الحيّة.
- العلم وتطبيقاته المتنوّعة يؤدّيان دورًا حيويّا في حياتنا.
- الإنسان بطبيعته محب للاستطلاع، يبحث ويكتشف في أي مكان[2]؛ وأي زمان، فالعلم لا حدود له.

---

[1] – ينظر: مناهج مرحلة التّعليم الابتدائيّ 2016، ص 13

[2] – زيد الهويدي: أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسيّة، دار الكتاب الجامعية، الإمارات العربيّة المتحدة، ط2، 2010، ص 77، بتصرف

ب– مساعدّة المتعلّمين على اكتساب الاتجاهات العلميّة الملائمة: يجب أن يركز تدريس العلوم في المرحلة الابتدائيّة على غرس عادات واتجاهات علميّة سليمة لدى المتعلّمين، بحيث تشمل هذه الاتجاهات جوانب حياتهم المختلفة؛ سواء ما يتعلّق منها بالبيئة، والمجتمع، والعلم، والعمل، والصحة، **ومن أبرز هذه الاتجاهات:**

- حب الاستطلاع: يتمّ تحفيز المتعلّم على البحث عن المعرفة وإيجاد إجابات لتساؤلاته من خلال القراءة والبحث، إضافة إلى تقدير قيمة العمل واحترام العمل اليدوي.
- الموضوعيّة: تعني أن الحقائق تستند على التجربة والملاحظة الموضوعيّة للأشياء، والأحداث، والظواهر، وليس على العواطف والمشاعر الشّخصيّة.
- العقليّة الناقدة: أي السّعي لإيجاد تفسيرات علميّة للأحداث والظواهر بناءً على الأدلّة والبراهين.
- التروي في إصدار الحكم: يجب الحرص على جمع الأدلّة الكافية حول الظاهرة قبل إصدار حكم معين، بالإضافة إلى اتجاهات سليمة كتنمية الثقة بالنّفس، والتواضع، والتعاون، والانفتاح العقليّ، وعدم التعصب لموقف معين.[1]

ج– مساعدّة المتعلّمين على اكتساب مهارات عقليّة مناسبة، وطرق العلم المناسبة: حيث يهدف تدريس العلوم في المرحلة الابتدائيّة إلى تنمية مجموعة من المهارات العقليّة لدى المتعلّمين، وتشمل ما يأتي:

- تحديد المشكلات: القدرة على التعرف على التّحدّيات أو المسائل التي تحتاج إلى حل.
- فرض الفروض: صياغة افتراضات أو تفسيرات محتملة للمشكلات المطروحة.
- اختبار صحة الفروض بالتجربة: التحقّق من الفروض من خلال إجراء التجارب العلميّة.
- الوصول إلى حل المشكلة: إيجاد الحلول المناسبة بناءً على نتائج الاختبارات.
- الاستنتاج وتفسير النّتائج: القدرة على استخلاص النّتائج من التجارب وتفسير دلالاتها.
- تنظيم وتصنيف الأشياء: ترتيب وتصنيف المعلومات والأشياء بناءً على خصائص مشتركة.
- قراءة وفهم المادّة العلميّة: استيعاب النّصوص والمفاهيم العلميّة.
- طرح الأسئلة بشكل مناسب: صياغة تساؤلات واضحة ومحدّدة.
- الإصغاء للآخرين باهتمام: الاستماع الفعال للآراء والأفكار الأخرى.
- الإلمام بالتّفكير الاستنتاجي: القدرة على الانتقال من المبادئ العامّة إلى الحالات الخاصّة.
- الإلمام بالتّفكير الاستقرائي: القدرة على الانتقال من الأمثلة الجزئيّة إلى الوصول إلى استنتاجات عامّة[2]، على

---

[1] – ينظر: زيد الهويدي: أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسيّة، ص 78-79

[2] – ينظر: نفسه، ص79-80.

خلاف الطّريقة السّابقة.

د- مساعدّة المتعلّمين على اكتساب مهارات عمليّات العلم: تعرف مهارات عمليّات العلم بأنها مجموعة من القدرات والعمليّات الذهنيّة المحدّدة، الضّرورية للتّطبيق الصّحيح للمناهج وأساليب التّفكير العلميّ، تشتمل هذه العمليّات على الملاحظة، والقياس، والتصنيف، والاستنتاج، والاستقراء، والاستدلال، والتنبؤ، واستخدام الأرقام، وتوظيف العلاقات المكانية والزّمانية، وأخيراً الاتّصال والتّواصل[1]، والضّرورية جدا في عمليّة التعلّم.

هـ- مساعدّة المتعلّمين على اكتساب الاهتمامات والميول العلميّة: يظهر هذا الاهتمام من خلال مشاركة المتعلّم الفعّالة في الأنشطة المدرسيّة المتنوّعة، كالأنشطة العلميّة والصحيّة والزراعية، كما يتجلى في ميله لقراءة قصص حياة العلماء والاختراعات العلميّة، وزيارة المتاحف والمعارض العلميّة، وتنظيم الرحلات ذات الطابع العلميّ، أو حتى في صنع الأدوات والأجهزة العلميّة أو المجسمات العلميّة.

و- مساعدّة المتعلّمين على اكتساب المهارات العلميّة: تُعرف المهارة بقدرة الفرد على إنجاز مهمّة أو عمل بدقّة وسرعة، أي بأقل جهد ووقت ممكن، ومن المهارات التي يسعى تدريس العلوم إلى تحقيقها لدى متعلميّ المرحلة الابتدائيّة: استخدام الأجهزة والأدوات العلميّة المختلفة، سواء كانت فيزيائية أو كيميائية، أو بيولوجية مثل المجهر والموازين وأجهزة القياس، بالإضافة إلى القدرة على صنع بعض الوسائل العلميّة التّقنية المناسبة، كما تُشجع هذه المرحلة على العمل الجماعي والتعاون مع الزملاء، والمشاركة في الجمعيات والنوادي والمعارض العلميّة[2].

ز- مساعدّة المتعلّمين على تذوق العلم وتقدير جهود العلماء ودورهم في تقدّم العلم والإنسانية: إذ ينبغي للعلوم أن توفّر فرصًا للمتعلّمين لتقدير أهمّيّة العلم في حياتنا، والدّور الذي يؤدّيه العلماء في كشف الحقائق العلميّة وتطبيقاتها في حياتنا اليومية، إضافة إلى جهودهم المستمرة من أجل تحقيق المزيد من سعادة الإنسان ورفاهيته[3] في مختلف مجالات الحياة.

6- تعليميّة اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة:

تعدّ اللّغة العربيّة، شأنها شأن اللّغات الطبيعيّة الأخرى، وسيلة تواصل يتبادل بها متحدثوها الأفكار بعد اكتسابها وتعلّمها بقدرة فطرية، وهي تلك العربيّة الفصيحة التي ظهرت منذ العصر الجاهلي، والتي ما زلنا نستخدمها اليوم في

---

(1) - ينظر: زيد الهويدي: أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسيّة، ص 80

(2) - ينظر: نفسه، ص80-81.

(3) - ينظر: نفسه، ص 81

وسائل الإعلام والفنون الأدبية على نطاق العالم العربيّ[1]، ويبدأ تعليم اللّغة العربيّة لأبنائها، أي كونها لغة أوّلى، من بداية المرحلة الابتدائيّة ويستمر بشكل إجباري عبر جميع مراحل التّعليم العامّ، ومع ذلك يتباين نوع هذا التّعليم وحجمه، والوقت المخصص له من بلد عربيّ لآخر [2] ومن مرحلة تعليميّة لأخرى ومن تخصّص لآخر.

6-1 أهمّيّة تعليم اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة:

إن كانت أهمّيّة أي معلّم تنبع من أهمّيّة مادته وخصوصيتها في الحياة، فإن لمعلّم اللّغة العربيّة من الخصوصية والأهمّيّة ما يضعه في صدارة الميدان التّعليميّ؛ فهو يدرس لغة القرآن والتنزيل، ويضطلع بمهمّة تعليمها للطّلّاب، فهو الحارس الأمين على سلامتها والمسؤول عن إيصالها للمتعلّمين، كما يُعد درسه المفتاح لبقية الدّروس، وفهمه هو بداية لفهم سائر المواد؛ لأن هذه المواد تُدرّس باللّغة العربيّة الفصيحة، ولكي يتمكّن بقية المعلّميّن من إيصال موادهم للطّلّاب، لا بد أن يكون معلّم اللّغة العربيّة قد أدى دوره مسبقًا؛ فعلى قدرته في إيصال مادته ومدى إتقان طلابه لمهارات لغتهم يتوقف نجاح باقي المدرسيّن في إيصال محتواهم للطّلّاب، ولا يمكن لأي معلّم آخر مهما بلغت مكانته أو مكانة مادته، أن يبلغ المنزلة والأهمّيّة التي يتمّتع بها مدرس اللّغة العربيّة[3]، ونضيف أن أهمّيّة معلّم اللّغة العربيّة لا تقتصر على المرحلة الابتدائيّة فحسب، بل هي مستمرة وممتدة إلى جميع المراحل التّعليميّة اللّاحقة.

6-2 الأهداف والغايات التّعليميّة للغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة:

تنقسم أهداف تعليم أي مادّة في المنهاج المدرسيّ إلى أهداف عامّة وأخرى خاصّة، ويمكن حصر أهداف تعليميّة اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة في الآتي:

أ-أهداف عامّة:

إن الأهداف العامّة، المستمدة من الأهداف الاجتماعيّة والتّربويّة بشكل عام، تتحقّق عبر تدريس اللّغة العربيّة بالتعاون مع المواد الدراسيّة الأخرى، ويمكن تلخيص هذه الأهداف فيما يأتي:

- **إشعار المتعلّم بأهمّيّة اللّغة العربيّة:** وذلك كونها عنصرًا جوهريًا في تشكيل شخصيّة المواطن ومقومًا أصيلًا له، ويتحقّق هذا الهدف في دروس القراءة، والتّعبير، والنّصوص، كما تُسهم فيه المواد الاجتماعيّة والتّربية المدنيّة وبعض مقرّرات العلوم [4].

---

[1] – ينظر: عبد الراجحي: علم اللّغة التّطبيقيّ وتعليم العربيّة، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1995، ص 86

[2] – ينظر: نفسه، ص 87

[3] – ينظر: سعد علي زاير وإيمان إسماعيل عايز: مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، ص36

[4] – ينظر: صالح بلعيد: دروس اللسانيّات التّطبيقيّة، دار هومة للطباعة والنّشر والتّوزيع، بوزريعة، الجزائر 2000، ص 103

- **غرس الانتماء الوطنيّ والعربيّ**: يتمثّل ذلك في بث الحماس لدى المتعلّم نحو هويته الوطنيّة والعربيّة؛ التي تشكّل الأساس المتين لحياته، وتغرس فيه القدرة على الدفاع عنها.
- **تنمية الخصال الأصيلة وتقدير الإرث التاريخيّ**: يشمل تعويد المتعلّم على قيم مثل الكرم والشجاعة والبطولة، بالإضافة إلى تعريفهم بأمجاد الماضي والتّاريخ الوطنيّ، والعربيّ، والعالميّ.
- **مقاومة الظّلم والاستعمار**: تربية المتعلّم على التصدي للظلم وجميع أشكال الاستعمار.
- **تعزيز روح التعاون والوعي المجتمعي وتقدير العمل اليدوي**: تنشئة المتعلّمين على حب التعاون، وفهم طبيعة المجتمع الذي يعيشون فيه، وإدراك احتياجاته، مع تعويدهم على احترام العمل اليدوي [1] بمختلف أنواعه.

ب–الأهداف الخاصّة:

أما الأهداف الخاصّة، فتتحقّق من خلال تدريس اللّغة العربيّة بحد ذاتها، وما يترتب على هذا التّدريس من تنمية في العادات والمهارات والقدرات اللّغويّة، ويمكن تلخيص هذه الأهداف فيما يأتي:

- **تمكين المتعلّم من التّعامل السليم مع اللّغة والتّواصل الفعال**: يشمل ذلك قدرتهم على التّحدّث والاستماع والقراءة، والكتابة بشكل صحيح للتواصل مع الآخرين.
- **تطوير مهارات القراءة والاستيعاب**: يهدف ذلك إلى اكتساب القدرة على القراءة السريعة الصامتة والجهرية، مع فهم الفكرة العامّة للنّصّ المقروء وأفكاره الجزئيّة، وتذوقه، والحكم عليه بما يتناسب مع مستوى نموهم اللّغويّ، يتضمن ذلك أيضًا النطق السليم للجمل والعبارات وأدائها بشكل جيّد.
- **تنمية قدرات الاستماع**: بحيث يتمكّن المتعلّمون من تركيز انتباههم على المسموع وفهمه فهمًا سليمًا[2].
- **تنمية القدرة على التّعبير**: يهدف هذا الجانب إلى تمكين المتعلّمين من التّعبير عما يدور في أذهانهم وما تدركه حواسّهم، سواء بالحديث أو الكتابة، يُضاف إلى ذلك تزويدهم بالمعارف والمهارات اللّازمة لإنجاز فنون التّعبير الوظيفي، مثل كتابة الرسائل وبطاقات الدعوة.
- **اكتساب مهارة الكتابة الصّحيحة**: يتضمن ذلك تمكينهم من الكتابة الخالية من الأخطاء الإملائية، مع الاهتمام بجمال الخط ووضوحه.
- **تنمية الثروة اللّغويّة والميول القرائية**: يُعنى هذا الهدف بتزويد المتعلّمين بمفردات لغويّة غنية، وغرس حب القراءة

[1] – ينظر: صالح بلعيد: دروس اللسانيّات التّطبيقيّة، ص104

[2] – ينظر: نفسه، ص 104

في نفوسهم، وتدريبهم على تذوق النّصوص الأدبية[1] وإنتاجها.

ولتحقيق هذه الأهداف، يجب التّركيز على النّشاطات اللّغويّة الأساسيّة وتدريب المتعلّمين عليها بدقّة، وهي: التّحدّث، والاستماع، والقراءة، والكتابة، ولا يمكن الوصول إلى ذلك إلا من خلال تزويدهم بالمهارات اللّغويّة في دروس القراءة الجهرية والصامتة، وتشجيعهم على تذوق ما يقولون، ورسم الكلمات خطيًا بدقّة تتوافق مع القواعد الإملائية، يضاف إلى ذلك، تعليمهم تأليف الجمل والعبارات بشكل سليم يتفق مع القواعد النّحوية، مع مراعاة خصائص النمو اللّغويّ والمعرفيّ للمتعلّم وربطه باحتياجاته اللّغويّة والمعرفيّة، يتمّ ذلك بجعل المتعلّم يألف الأبجدية العربيّة نطقًا وكتابةً، بالإضافة إلى تمكينه من فهم اللّغة العربيّة والتّحدّث بها، كما ينبغي تمكينهم من القواعد النّحوية والصرفية الأساسيّة التي تُعينهم على بناء التّراكيب البسيطة، وتنمية قدراتهم على التّعبير والاتّصال شفويّا وكتابيّا، وكل ما يتطلّبه التّواصل اليومي داخل محيطهم[2] المدرسيّ والاجتماعيّ.

6-3 مبادئ ومرتكزات تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة: رؤية تربويّة:

تحتل اللّغة العربيّة مكانة بارزة في منظومتنا التّربويّة، كونها اللّغة الوطنيّة والرّسميّة، ومكوّنا أساسيّا للهوية الوطنيّة، كما أنها لغة التّدريس لجميع المواد التّعليميّة في الأطوار الثلاثة؛ لذلك تعدّ اللّغة العربيّة كفاءة عرضية محورية، ويُعتبر إتقانها مفتاح العمليّة التّعليميّة التّعلّمية؛ فهي تسهم في ترسيخ الموارد وتنمية الكفاءات التي تمكّن المتعلّم من تنظيم فكره، وتكوين شخصيته، والتّواصل بها شفهيّا وكتابيّا في مختلف جوانب الحياة اليومية[3]، ويهدف تدريس اللّغة العربيّة بشكل أساسيّ إلى تزويد المتعلّم بأداة التّواصل اليومي، وتعزيز رصيده اللّغويّ الذي اكتسبه من بيئته الأسرية والاجتماعيّة، مع تهذيبه وتصحيحه، ونظراً لمكانتها المحوريّة كونها لغة تدريس أساسيّة في المنظومة التّربويّة الجزائريّة، فإن امتلاك ناصيتها أمر ضروري لاكتساب وفهم محتوى جميع المواد الدراسيّة؛ لذلك، يُركز منهج اللّغة العربيّة في هذه المرحلة على التّعبير، الذي لم يحظ بمكانته المستحقة في المناهج السّابقة، كما يُولى اهتمام خاص للاستماع، نظرًا لدوره الأساسيّ في تنظيم الفكر وصقل الشّخصيّة، ولكونه القاعدة التي يُبنى عليها الفهم؛ الذي يمثّل مفتاح إتقان كافة التّعلّمات وأساس بناء كفاءة التّواصل التي طالما أُهملت في المنظومة التّربويّة، فضلاً عن ذلك، تُسهم اللّغة العربيّة في هذه المرحلة في تغذية البعد الثّقافي والوجداني، وتغرس قيم الأمة العربيّة والجزائريّ[4] والإسلاميّة بشكل عامّ.

---

[1] – ينظر: صالح بلعيد: دروس اللسانيّات التّطبيقيّة، ص104 105

[2] – ينظر: نفسه، ص 105

[3] – ينظر: مناهج مرحلة التّعليم الابتدائيّ 2016، ص32

[4] – ينظر: نفسه، ص 32

وفي ميدان فهم المكتوب، وبعد إتقان الحروف خلال الطّور الأوّل، تركز المادّة على قراءة نصوص ذات طول متوسط، مشكولة جزئيًا، قراءة صحيحة بتنغيم مناسب يتوافق مع أنماط النّصوص ومقامها، ويهدف ذلك إلى فهم المعنى العامّ للنّصوص، والتعرف على خطاطات أنماطها، والتمييز بينها، كما تشمل الأهداف فهم التّعليمات وبناء الحكم الشّخصيّ، وتذوق الجانب الجماليّ في النّصوص من خلال التفاعل معها والتدريب على استخدام القاموس اللّغويّ.

أما في ميدان الإنتاج الكتابي، تسعى المادّة إلى تزويد المتعلّم بتقنيات كتابة نصّ مترابط في المعنى والبنية، وتهدف إلى جعل اللّغة العربيّة أداة سهلة الاستخدام ووسيلة لتفكيره وتعبيره اليومي، على هذا الأساس تضطلع اللّغة العربيّة بمهمّة ترسيخ الرّصيد اللّغويّ ودعمه لدى المتعلّم، وذلك بهدف تحقيق الملكة اللّغويّة التي تُنظم فكره، والمنهجيّة التي تمكّنه من التّحليل والتركيب والاستنباط والاستقراء، وعليه بناءً على ما سبق، يُطالب المعلّم بتغيير أساليب ممارساته التّعليميّة داخل الصّفّ، وذلك بالاعتماد على طرائق التعلم بدلاً من التّعليم التقليديّ، وهذا يتطلّب منه تحدّيث معارفه في مجال تعليميّة اللّغات[1]؛ من خلال الاطلاع على نتائج الدّراسات اللسانيّة التّعليميّة الحديثة ومختلف التطوّرات التّكنولوجيّة في هذا المجال.

6-4 مساهمة مادّة اللّغة العربيّة في تحقيق الملمح الشّامل للمرحلة الابتدائيّة:

لن يتحقّق الفهم الشّامل بفعاليّة إلا إذا كان المتعلّم مُتقنًا للغة التّدريس؛ هذا الإتقان لا يتأتى إلا بالتحكم في الجوانب اللّغويّة الأربعة: فهم المنطوق (أو المسموع)، والتّعبير الشفوي، وفهم المكتوب (القراءة)، والتّعبير الكتابي، ولا يمكن بلوغ هذا التحكم إلا عبر الممارسة الفعليّة للغة شفهيّا وكتابيّا للتعبير عن الأفكار والمشاعر والخبرات باستخدام لغة عربيّة سليمة؛ بهذه الطّريقة تسهم اللّغة في بناء الملامح الشّاملة للمتخرج من المرحلة الابتدائيّة؛ حيث يمتلك المتعلّم موارد شخصيّة كالمهارات والقدرات، بالإضافة إلى موارد خارجيّة تعدّ روافد تسهم في بناء وتنمية الكفاءات وتطويرها، ولتحقيق ذلك يُجنّد المتعلّم موارده اللّغويّة من نحو وصرف وإملاء، وكذلك موارده الثّقافية المتنوّعة التي تُنظمها نصوص مناسبة من أنماط مختلفة تعكس القيم والمفاهيم المحدّدة في المنهاج، ومع ذلك تتطلّب خصوصية الطّور الأوّل من التّعليم الابتدائيّ التّركيز بشكل خاص على ترسيخ أسس اللّغة، أي قراءة الحروف وكتابتها[2] ثم كتابة الكلمات والجمل وفهم المعاني البسيطة.

---

[1] – ينظر: مناهج مرحلة التّعليم الابتدائيّ 2016، ص 32

[2] – ينظر: نفسه، ص32.

6-5 مساهمة مادّة اللّغة العربيّة في التحكم في المواد الأخرى:

اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائريّة -كما ذكر سابقًا- تعدّ كفاءة عرضية أساسيّة، وذلك لكونها لغة التّدريس في جميع المراحل التّعليميّة الثلاث، إن إتقان هذه اللّغة هو مفتاح التحكم في المواد الدراسيّة الأخرى؛ مما يسهم في إثراء الجوانب المعرفيّة المتنوّعة لدى المتعلّمين، كما تمكّنهم من تنمية كفاءات عرضية في مجالات الفكر والثّقافة والمنهجيّات والتّواصل الاجتماعيّ والفرديّ؛ فمن خلال اللّغة، يستطيع المتعلّمون استيعاب المفاهيم الأساسيّة والتّعبير عن أفكارهم في تفاعل مشترك مع المواد الدراسيّة المقدمة، ومن جانب آخر تسهم المواد الأخرى بفاعليّة في إثراء الرّصيد اللّغويّ للمتعلّم، وتمكّنه من توظيف المفاهيم المختلفة في سياقات مناسبة[1]، خاصّة إن تم استعمال الوسائل التّعليميّة بشكل جيّد؛ فالمادّة التّعليميّة لوحدها غير كافية لتحقيق أهداف البرنامج الدّراسيّ.

7- المحاور التّطبيقيّة الكبرى لتعليميّة اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة:

لتصميم برنامج تعليميّ فعال لأي مادّة، يجب أوّلاً تحديد محاورها التّطبيقيّة، وفي سياق تعليميّة اللّغة العربيّة، ينبغي التّركيز على المهارات اللّغويّة الأساسيّة التي يجب أن يكتسبها المتعلّم؛ هذه المهارات تتمثّل في: الاستماع، والتّحدّث، والكتابة، والقراءة.[2] ومهارة الفهم التي تتكون ضمن هذه المهارات

أوّلا- مهارة الاستماع:

يُلقب الاستماع بـ"أبي الملكات اللّغويّة"؛ لأن هذه المهارة تبدأ في التشكّل منذ ولادة الطّفل؛ فهو يستمع إلى الأصوات من حوله ويكتسب من خلال السّماع مجموعة من الكلمات والعبارات، حتى تكتمل لديه هذه المهارة، وتهدف هذه المهارة إلى تدريب المتعلّمين على الإصغاء باهتمام حتى تتكون لديهم مجموعة من العادات والاتجاهات الصّحيحة، وتكمن أهمّيّتها الكبرى في حياة المتعلّم في كون المهارات اللّغويّة الأخرى لا يمكن أن تتشكّل دون الإصغاء الجيّد؛ لذلك، ينبغي التّركيز عليها في المراحل التّعليميّة الأولى من الطّور الابتدائيّ؛ ليعتاد المتعلّم الإصغاء الجيّد لما يقوله المعلّم وزملاؤه، وبالتّالي يتمكّن من فهم الكلمات والعبارات التي تُلقن له، ويدرك معانيها بشكل جيّد، وإذا تحقّق الفهم يصبح من السهل على المتعلّم نطقها أداءً جيّدا ثم استخدامها في جمل مفيدة[3] ومن ثم يكتسب مهارة أعلى وأفضل، ألا وهي مهارة التّواصل.

---

[1] - ينظر: مناهج مرحلة التّعليم الابتدائيّ 2016، ص 32 -33

[2] - ينظر: رشيد فلكاوي: تعليميّة اللّغة العربيّة بين النظريّة والتطبيق، مجلّة الآداب، العدد 14، الجزائر، ص 62

[3] - ينظر: نفسه، ص 62 63

ثانيا– مهارة التّحدّث:

تأتي مهارة التّحدّث في المرتبة الثّانية بعد الاستماع؛ فبعد اكتمال الجهازين السّمعيّ والنطقي لدى المتعلّم، يبدأ في تعلم اللّغة المستهدفة، وهي اللّغة المدرسيّة الرّسميّة المعتمدة في بلده، وقد تكون اللّغة الثّانية بعد لغته الأم، تُمارس هذه المهارة بين شخصين؛ حيث يرسل أحدهما خطابًا شفويّا إذا كان الموقف التّعليميّ حيًا (أي أن المتحدثين حاضرين معًا)، أو يمكن أن يتمّ ذلك عبر اللّغة المكتوبة، كما يمكن أن يكون الإرسال من طرف واحد في حالات التّعبير عن الذّات أو إرسال خطاب لغويّ معين، يُطلق على النّوع الأوّل التّعبير الشّفهيّ، بينما النّوع الثّاني هو التّعبير الكتابي، ويختلف التّعبير عن المحادثة في أن التّعبير غالبًا ما يكون أحاديّ الجانب، بينما المحادثة تتم بين شخصين[1]، ومن المفترض أن تسبق مهارة التّحدّث مهارة الكتابة نظرًا لأهمّيّتها البالغة؛ فالأنشطة التي يمارسها المتعلّمون في المحادثة تساهم في تصحيح العيوب النطقية، وهو أمر ضروري قبل البدء بالقراءة لضمان سلامتها، ويجب على المعلّم أن يحرص على تدريب طلابه على المهارات والعادات المصاحبة للمحادثة، والتي يمكن تلخيص أهمها فيما يأتي:

- **الجرأة في مخاطبة الناس:** القدرة على مواجهة الآخرين والتّحدّث إليهم دون تردد.
- **وضوح نطق الأصوات:** يتمّ ذلك من خلال التّركيز على نطق الحروف والكلمات بوضوح تام؛ هذه المهارة تبدأ عادة في الطّور الأوّل من التّعليم، حيث يعتمد المعلّم على صور تعليميّة شاملة تمثّل قصّة الدّرس أو فكرته، وتشكّل هذه الصّورة أو اللوحة محفزًا تعليميّا يجذب انتباه الطّلّاب، فيقوم المعلّم بسرد حكاية الدّرس التي تجسدها الصّورة، ثم يطرح عليهم مجموعة من الأسئلة، وينبغي أن تكون إجابات هذه الأسئلة تمهيدًا لما سيقرؤونه في حصة القراءة اللّاحقة[2]، وتعدّ هذه الطّريقة فعّالة جدّا في تعليم اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة.

- **أهداف تدريس التّعبير الشّفهيّ:**

يجب تحديد الأهداف العامّة والخاصّة لتدريس مهارة التّحدّث، أو ما يُعرف بالتّعبير الشّفهيّ في كل مرحلة تعليميّة، هذا التحديد ضروري لضمان التّكامل بين المهارات اللّغويّة الأربع (الاستماع، التّحدّث، القراءة، الكتابة)، كما يُؤخذ في الاعتبار سن المتعلّم وقدرة جهازه النطقي على نطق بعض الكلمات والعبارات بشكل سليم[3]، ومن

---

(1) – ينظر: رشيد فلكاوي: تعليميّة اللّغة العربيّة بين النظريّة والتطبيق، مجلّة الآداب، العدد 14، الجزائر، ص 63- 64

(2)– ينظر: فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصّعوبة، دار اليازوري العلميّة للنشر والتّوزيع، الأردن، 2006، ص 29

(3) – ينظر: المرجع السّابق، ص 65 -66

بين الأهداف التي حددها التّربويّون في المراحل التّعليميّة الأولى فيما يخص مهارة التّحدّث:

- تنمية وعي الطّفل بالكلمات الشفوية كوحدات لغويّة مستقلة.
- إثراء قاموسه اللفظي الشّفهيّ.
- تقوية الروابط المعنوية لديه.
- تمكينه من بناء الجمل وتركيبها بشكل صحيح.
- تطوير قدرته على تنظيم الأفكار في وحدات لغويّة متكاملة.
- تحسين نطقه وهجائه الشّفهيّ.
- تشجيعه على استخدام التّعبير القصصي المسلي[1].
- تعلم آداب المحادثة والمناقشة: يهدف ذلك إلى تمكين المتعلّم من التفاعل بأسلوب لائق أثناء الحوارات والنقاشات، سواء مع زملائه أو أمام جمهور.
- القدرة على قص القصص والحكايات: تطوير مهارة السرد والقدرة على تقديم الروايات بشكل جذّاب.
- القدرة على عرض التقارير والتعليق: تمكين المتعلّم من تقديم تقارير عن أعمال أنجزها أو مارسها، وكذلك التعليق على الأخبار والأحداث والمداخلات بفاعليّة.
- القدرة على عرض الأفكار منطقيّا ومقنعًا: تنمية مهارة تنظيم الأفكار وتقديمها بأسلوب منطقيّ ومؤثّر لإقناع الآخرين.
- القدرة على البحث عن الحقائق والمعلومات: تدريب المتعلّم على البحث عن الحقائق والمعلومات والمفاهيم من مصادرها المتنوّعة والمتاحة [2]؛ مما ينمي الثروة اللّغويّة والمعرفيّة.

ثالثا–مهارة القراءة:

تُعرّف القراءة بأنها عمليّة عقليّة انفعاليّة دافعية، تتضمن تفسير الرّموز والرّسوم التي يستقبلها القارئ عبر عينيه، وتشمل هذه العمليّة فهم المعاني، والرّبط بين الخبرات السّابقة وتلك المعاني الجديدة، إضافة إلى القدرة على الاستنتاج والنّقد والحكم والتذوق وحل المشكلات[3]، وتعدّ القراءة المهارة الثّالثة بعد الاستماع والمحادثة، ولا تقل أهمّيّة عنهما، يُشير هذا الترتيب إلى تسلسل عضوي يعكس التدرّج الفطري لقدرة الإنسان على ممارسة هذه المهارات، ومع ذلك،

---

[1] –ينظر: علي أحمد مذكور: تدريس فنون اللّغة العربيّة النظريّة والتطبيق، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2009 ص114

[2] – ينظر: رشيد فلكاوي: تعليميّة اللّغة العربيّة بين النظريّة والتطبيق، ص 66-67

[3] – ينظر: نفسه، ص 68

في الواقع التّربويّ لا ينبغي الفصل بين هذه المهارات، خاصّة بعد المراحل الأولى من التّعليم الابتدائيّ؛ بل يجب ممارستها مجتمعة لتحقيق التّكامل؛ فعندما يقرأ المتعلّم يكتشف أمورًا كثيرة عن بيئته أو عن الوضع العامّ، وبالتّالي تتحول القراءة إلى ممارسة ممتعة قبل أن تكون مجرّد واجب بيداغوجي يؤدّيه المتعلّم على مضض، وعليه يجب على المعلّم تطبيق هذه الاستراتيجيّة البيداغوجيّة بأسلوب ناجح ليجعل من مهارة القراءة متنفسًا للمتعلّمين، وبالتّالي تحقيق الغاية البيداغوجيّة المرجوة[1] من تدريس المادّة.

- **أهداف تدريس القراءة:**

للقراءة عدّة أهداف وغايات أساسيّة، نلخص أبرزها فيما يأتي:

- **تنمية عادات القراءة:** يهدف التّدريس إلى غرس عادة القراءة لدى المتعلّمين، سواء كان ذلك للاستمتاع، أو للدّراسة والبحث، أو لحل المشكلات.
- **تطوير القدرات والمهارات القرائية:** يشمل ذلك الاستمرارية في تنمية قدرات ومهارات مثل السّرعة في النّظر والاستبصار، سواء في القراءة الصامتة أو الجهرية، بالإضافة إلى تحسين النطق في القراءة الجهرية.
- **تدريبهم على استخدام المعاجم اللّغويّة:** يهدف ذلك إلى تدريب المتعلّمين على مهارة البحث في بعض المعاجم اللّغويّة التي تلبّي احتياجاتهم وتزودهم بالثروة اللّغويّة الضّرورية لهم[2] والمعارف الضّرورية في تنمية خبراتهم.

رابعا –مهارة الكتابة:

تعدّ الكتابة وسيلة أساسيّة للتواصل، يُمكّن المتعلّم من خلالها التّعبير عما يدور في ذهنه من أفكار ومشاعر، إنها عمليّة تربويّة هادفة تسعى إلى صقل فنّ الكتابة والخط لضمان إيصال الأفكار بطريقة كتابيّة سليمة، وهي المهارة اللّغويّة الأخيرة؛ التي تمثّل مرحلة النضج والاكتمال، وتعدّ الكتابة ممارسة معقدة؛ فبعد تدرب المتعلّم على المهارات اللّغويّة السّابقة، يستطيع التّعبير عما يخطر بباله، ليس فقط عبر الأداء اللفظي، بل بترجمة الأفكار الذهنيّة إلى عبارات وفقرات مكتوبة، كما يشكّل الرّصيد الفكريّ والمعرفيّ منطلقا هاما أثناء عمليّة التحرير حصيلة ائتلاف مجموعة من النّشاطات اللّغويّة، وهي مهارة لغويّة لا تقل شانا عن المهارات السّابقة[3]، وللتعبير الكتابي أهمّيّة خاصّة في العمليّة التّعليميّة.

---

(1) – ينظر: رشيد فلكاوي: تعليميّة اللّغة العربيّة بين النظريّة والتطبيق، ص 67- 68

(2) – ينظر: نفسه، ص 70- 71

(3) – ينظر: نفسه، ص72 - 73 - 74

- **أهداف مهارة الكتابة:**

تهدف مهارة الكتابة إلى تمكين المتعلّم من تحقيق ما يأتي:

- انتقاء الكلمات المناسبة وتركيبها في جمل مفيدة تشكّل فقرات الموضوع.
- تكوين عبارات متماسكة من تلك الكلمات لتشكّل فقرة واضحة.
- تحديد الأفكار الرّئيسيّة والفرعيّة للموضوع وصياغتها بوضوح.
- تنسيق عناصر الفقرات وترتيبها بشكل منطقيّ لتكون واضحة المعنى[1]؛ مما يسهم في تنمية الذوق الأدبي والكتابة الإبداعية للمتعلّم.

8-الوسائل التّعليميّة عنصرا أساسيّا في المنظومة التّعليميّة:

8-1 مفهوم الوسيلة التّعليميّة:

الوسيلة التّعليميّة هي كل أداة يوظفها المعلّم لتعزيز جودة عمليّة التّعليم والتعلم، وتهدف هذه الأدوات إلى توضيح المفاهيم والأفكار، أو التدريب على المهارات، أو ترسيخ العادات الإيجابيّة، أو تنمية الاتجاهات، وغرس القيم المنشدة، ويتمّ ذلك بشكل لا يعتمد فيه المعلّم بشكل أساسيّ على الكلمات المنطوقة، أو الرّموز، أو الأرقام وحدها[2]، كما تعرف أيضًا بأنها: تلك المواد والأجهزة والمواقف التّعليميّة التي يوظفها المعلّم ضمن سياق التّواصل التّعليميّ، بأسلوب ممنهج ومنظّم هدفها هو توضيح فكرة، أو تفسير مفهوم غير واضح، أو شرح موضوع معين، وذلك بغية تمكين التّلميذ من تحقيق أهداف سلوكية محدّدة[3]، ويمكن أن تُصنف الوسيلة التّعليميّة إما على أنها (تعليميّة) عندما يوظفها المعلّم في عمليّة التّدريس، أو (تعلميّة) إذا استخدمها المتعلّم أثناء اكتسابه للمعرفة، وقد تكون الوسيلة أيضًا (تعليميّة-تعلميّة)، اعتمادًا على السّياق التّعليميّ الذي تُستخدم فيه؛ فالعديد من الوسائل قادرة على أداء الدّورين معًا حسب المتطلبات[4]، وتتنوّع هذه الوسائل بين وسائل سمعيّة أو بصريّة أو سمعيّة بصريّة.

يُعد استخدام الوسائل التّعليميّة مجالًا قديمًا قدم وجود الإنسان ذاته، نستدل على ذلك من الأمثال التي ضربها الله للناس في القرآن الكريم؛ حيث أوضّح سبحانه وتعالى لنا سبل الخير وسبل الشر، وقرّب لنا الصّورة بأمثلة محسوسة من واقع الحياة[5]، والناس في كل جوانب حياتهم يستخدمون وسائل الإيضاح لتبسيط الأفكار والمفاهيم وتوضيح

---

(1) – ينظر: رشيد فلكاوي: تعليميّة اللّغة العربيّة بين النظريّة والتطبيق، ص 75

(2)– ينظر: ياسر نصّر: التأخر الدّراسيّ المشكلة والحل، القاهرة، دار ابن الجوزي للطبع والنّشر والتّوزيع، 2010، ص158

(3)– ينظر: سمير جلّوب: الوسائل التّعليميّة، دار من المحيط إلى الخليج للنشر والتّوزيع، المملكة العربيّة السعودية، ط1، 2007، ص7

(4) – ينظر: رمضان مسعودي: واقع تعليم اللّغة العربيّة وآفاقه في المدرسة الابتدائيّة الجزائريّة دراسة نظريّة وميدانيّة بولاية أدرار نموذجا، ص 96

(5) – المرجع السّابق، ص5.

ما يرغبون في إيصاله للآخرين، وقد طوّر الإنسان على مر العصور وسائل متنوّعة لتوصيل أفكاره، بدءًا من رسومات إنسان العصر الحجري على جدران الكهوف وصولًا إلى استخدام التقنيات الحديثة، على رأس هذه التقنيات يأتي الحاسوب وتطبيقاته المتعدّدة، إضافة إلى الأجهزة السّمعيّة والبصريّة، والعيّنات والمعارض والتجارب المعمليّة، والزيارات الميدانيّة واللوحات بمختلف أنواعها، والسبورات، وغيرها الكثير من وسائل الإيضاح...[1]؛ وعليه يتّضح مما سبق أن الوسائل التّعليميّة موجودة منذ القدم، إلا أن استخدام الإنسان لها كان يتمّ دون تخطيط أو برمجة مسبقة؛ إذ كانت تنشأ حسب الحاجة اللحظية للموقف، ومع تطوّر الإنسان تطوّرت هذه الوسائل، وقد برزت الحاجة إلى الوسائل التّعليميّة بشكل خاص في مجال التّربية والتّعليم منذ بدايته؛ حيث أدرك المعلّمون أهمّيّتها لكل من المعلّم والمتعلّم في إنجاح العمليّة التّعليميّة التّعلّمية[2]؛ سعيًا لتحقيق أهداف التّعليم، ثم ازداد الاهتمام بتطوير الوسائل والتقنيات التّعليميّة بشكل ملحوظ، جاء هذا التّوجّه في محاولة لاستعادة مكانة المدرسة؛ التي شهدت تدهورًا كبيرًا في السّنوات الأخيرة، بهدف رفع مستوى المنظومات التّربويّة، والوسائل التّعليميّة متعدّدة ومتشعبة لدرجة يصعب حصرها، ولكنّ يمكن الإشارة إلى الأكثر استخدامًا في بعض المدارس الجزائريّة أو تلك المتوفّرة في السوق العربيّة، مثل الوسائل السّمعيّة والبصريّة، ونماذج الأشياء، ووسائل التلفاز والفيديو[3] وغيرها من الوسائل التّعليميّة المتعدّدة...

وقد تدرّج التّربويّون في تسمية الوسائل التّعليميّة، فأُطلق عليها أسماء متعدّدة مثل: وسائل الإيضاح، الوسائل السّمعيّة، الوسائل البصريّة، الوسائل المعيّنة، الوسائل التّعليميّة، الوسائل الإيضاحيّة، الوسائل التّوضيحيّة، وأحدث تسمية لها هي: تكنولوجيا التّعليم أو تقنيات التّعليم...[4].

إن استخدام الوسائل التّعليميّة ضرورة حتمية، لا سيما في المرحلة الابتدائيّة؛ فالمعلّم يجد نفسه أمام محتوى متنوّع وعقول مختلفة ومستويات فهم متباينة ووسائل متعدّدة؛ وعليه أن يجمع بين هذه العناصر بترتيب منهجيّ لتحقيق هدف واحد؛ إيصال الأفكار والمعارف إلى عقول المتعلّمين وترسيخها قدر الإمكان في ذاكرتهم، وقد يحصل أن تترسّخ المعلومات بسرعة أكبر عند استخدام وسائل فنّيّة داعمة، مثل الاعتماد على الصّور التّعليميّة، والرحلات، والخرائط، والمعارض، والمتاحف، فمن خلالها يرى المتعلّم عيّنات قد لا تكون متوفّرة في بيئته بأشكالها المختلفة، أو يشاهد اللوحات التّعليميّة التي تعتمد الصّور والرّسومات التّوضيحيّة، أو الأفلام التّعليميّة، هذه الوسائل تشكّل قدرة

---

(1) – ينظر: سمير جلّوب: الوسائل التّعليميّة، ص5

(2) – ينظر: نفسه، ص5

(3) – ينظر: صالح بلعيد: دروس اللسانيّات التّطبيقيّة، ص 83

(4) – ينظر: المرجع السّابق، ص8

واعدة في إدراك أشياء لم تكن تخطر على البال، أو التعرف على تفاصيل دقيقة من خلال أجهزة العرض التصويرية، أو استخدام اللافتات والملصقات التي تزيد من التّوضيح أو الدعاية، كذلك يُمكن الاعتماد على الرّسومات البيانيّة التي تمكّن المتعلّم من التعرف على مجالات طبيعيّة وجغرافيّة وبيولوجية متنوّعة[1] ضروريّة في المنهاج التّربويّ.

2-8 تصنيف الوسائل التّعليميّة وأدواتها في المرحلة الابتدائيّة:

اهتم المتخصّصون في المجال التّربويّ على مر الزمن بتصنيف الوسائل التّعليميّة، وقد اختلفت التصنيفات النّاتجة في كل حالة تبعًا للهدف من التصنيف؛ فبعضهم ركز على التصنيف لأغراض تعليميّة، بينما اهتم آخرون به لأغراض تنظيمية، وهناك من تنوّعت أغراض تصنيفه لتشمل التّعليم والتّنظيم وربما أغراضًا أخرى، وقد أثمرت هذه الجهود المبذولة في تصنيف الوسائل التّعليميّة عن وجود عدّة تصنيفات لها[2]، اعتمد كل منها على أساس معين للتصنيف، ولعل من أبرزها ما يأتي:

أوّلا- التصنيف على أساس الحواسّ:

صُنّفت الوسائل التّعليميّة بناءً على هذا التصنيف وفقًا للحواسّ التي تخاطبها وتركز عليها، وذلك كما يأتي:

أ- المعيّنات البصريّة (Visual aids): هذه الأدوات تُستخدم في التّعليم البصريّ الذي يعتمد على حاسة البصر في نقل واكتساب معظم خبرات الفرد، من أمثلتها: الصّور التّعليميّة، والرّسوم التّوضيحيّة، والمجسمات، والخرائط.

ب- المعيّنات السّمعيّة (Audio aids): هي الأدوات التي تُعين في التّعليم السّمعيّ الذي يركز على حاسة السّمع في نقل واكتساب الفرد لخبراته، وتشمل هذه الأدوات: الراديو والتسجيلات الصوتية.

ج- المعيّنات السّمعيّة البصريّة (Audio Visual aids): هذه الأدوات تُستخدم في التّعليم الذي يعتمد على كل من حاستي السّمع والبصر، من أمثلتها: التلفزيون، والسينما، والصّور المتحركة المصحوبة بتسجيل صوتي.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه التسمية تركز على حاستي السّمع والبصر وتُهمل بقية الحواسّ الأخرى كالشم، واللمس، والتذوق، نظرًا لمحدودية دورها في عمليّة التّعليم؛ لذا يُفضل استخدام مصطلح "الوسائل السّمعيّة البصريّة" للتعبير عنها[3] على خلاف غيرها من المسميات.

د- الوسائل اللمسية: تُعتبر هذه الوسائل بالغة الأهمّيّة لدعم تعليم المتعلّمين ذوي الاحتياجات الخاصّة، سواء كانوا

---

(1) - ينظر: صالح بلعيد: دروس اللسانيّات التّطبيقيّة ، ص 74-75

(2) -ينظر: سمير جلّوب: الوسائل التّعليميّة، ص 105

(3) - ينظر: أحمد محمّد سالم وعادل السّيّد سرايا: منظومة تكنولوجيا التّعليم، مكتبة الرشد، الرياض، المملكة العربيّة السعودية، 2003، ص 335 و 336

من ذوي الإعاقات السّمعيّة أو البصريّة أو العقليّة، وقد تطوّر الاهتمام بهذه القضية لدرجة ابتكار برامج تعليميّة متخصّصة مصمّمة خصيصًا لهذه الفئات [1]وتيسير سبل اكتسابهم للمعارف.

ثانيًا: التصنيف على أساس الحداثة:

يُصنف هذا النّهج الوسائل التّعليميّة بناءً على الفترة الزمنية التي ظهرت فيها، وذلك على النّحو التّالي:

- **وسائل قديمة:** تشمل تلك الوسائل التي عُرفت منذ بداية نشأة المدرسة بشكلها الحديث، ومن أبرز أمثلتها السبورة الطباشيرية.
- **وسائل حديثة:** هي الوسائل التي ظهرت بعد التطوّرات في صناعة العدسات وكاميرات التصوير، وذلك منذ منتصف القرن التّاسع عشر وحتى الوقت الحالي، تعتمد هذه الوسائل على أجهزة خاصّة لعرضها، ومن أمثلتها الشرائح، تسجيلات الفيديو، وبرامج التلفزيون[2] والإذاعة والسينما...

ثالثا– التصنيف على أساس عدد المتعلّمين:

صُنفت الوسائل التّعليميّة وفقًا لهذا التصنيف بناءً على عدد المستفيدين منها إلى ثلاثة أقسام رئيسيّة:

- **وسائل فرديّة:** هذه الوسائل يُمكن للفرد استخدامها بشكل مستقل، ومن أمثلتها برمجيات الكمبيوتر.
- **وسائل جماعية:** تُستخدم هذه الوسائل لتعليم مجموعة من المتعلّمين يجلسون معًا في مكان محدّد كغرفة الصّفّ، ومن أمثلتها أفلام الفيديو.
- **وسائل جماهيرية:** توظّف هذه الوسائل لتعليم أعداد كبيرة من المتعلّمين الموجودين في مواقع متباعدّة في وقت واحد، ومن أمثلتها برامج الإذاعة والتلفزيون[3]؛ ولهذا سميت جماهيريّة.

والتصنيفات الخاصّة بالوسائل التّعليميّة كثيرة ومتنوّعة ولا يمكن حصرها كلها هنا، وتعدّ الصّور التّعليميّة من أبرز الوسائل المستخدمة في البيئة التّعليميّة الجزائريّة، وسنتطرّق إليها بالتّفصيل في الفصل الموالي.

8–3 الوسائل التّعليميّة وأثرها على التّحصيل الدّراسيّ في المرحلة الابتدائيّة:

تحتل الوسائل التّعليميّة مكانة مرموقة ضمن المدخلات التّربويّة، وذلك لتعدّد فوائدها وأهمّيّتها البالغة للمعلّميّن والمخططين التّربويّين، تكمن أهمّيّتها في قدرتها على استثارة اهتمام المتعلّم وإشباع حاجته للتعلم، وقد أكدت الأبحاث المبكرة للمعلّميّن والأكاديميّين أن الدّرس الذي يقدّم بدون وسيلة تعليميّة يعتمد على حاسة واحدة فقط، بينما

---

[1] – ينظر: سمير جلّوب: الوسائل التّعليميّة، ص 106

[2] – ينظر: نفسه، 106 –107

[3] – ينظر: نفسه، ص 107

الدّرس الذي يستخدم الوسائل التّعليميّة يُشرك أكثر من حاسة في عمليّة التعلم[1]؛ مما يسهم في ترسيخ المعلومات المكتسبة؛ فلكلّ حاسّة ذاكرة خاصّة بها.

إن الوسائل التّعليميّة ليست مجرّد أدوات تكميلية أو مساعدّة تُستخدم للشرح والتّوضيح والبيان، بل هي وسائل ضرورية وجزء لا يتجزأ من العمليّة التّعليميّة التّعلّمية الشّاملة، بالإضافة إلى مساهمتها في توضيح المفاهيم وتجسيد الحقائق، فإن الوسائل التّعليميّة تُضفي على محتويات المواد التّعليميّة حيويّة وقيمة عمليّة أكبر، وتجعلها أكثر فاعليّة وقربًا للتّطبيق؛ لذلك فإن المعلّم الذي يلجأ إلى توظيفها بالشّكل الأمثل يجعل من تعليمه مثيرًا وجذّابا، ويُعين المتعلّم على فهم المادّة وتحليلها، وترسيخ المعلومات في ذاكرته، وربطها في مخيلته بأشكال وألوان وأصوات، وهكذا تبقى المعلومات عالقة بالذّهن ويسهل استرجاعها؛ لأنّها تنقل المتعلّم من عالم المجرّدات إلى مجال المحسوسات، وبهذا يكتسب عالم المفاهيم حلّة جديدة، مما يجعله مفهومًا مقبولًا وجذّابا لدى المتعلّمين[2] خصوصا في المراحل التّعليميّة الأولى.

وتعود الوسائل التّعليميّة بالفائدة الكبيرة على المتعلّم، وتُسهم في تنمية حصيلته المعرفيّة، واللّغويّة، والتّواصليّة، ويتحقّق ذلك من خلال الجوانب التّالية:

- **إثراء التّعليم**: لقد أوضحت الدّراسات والأبحاث، منذ بداية حركة التّعليم السّمعيّ البصريّ، أن للوسائل التّعليميّة دورًا جوهريًا في إثراء العمليّة التّعليميّة، هذا الإثراء يتمّ من خلال إضافة أبعاد ومؤثّرات خاصّة وبرامج متميّزة، مما يسهم في توسيع خبرات المتعلّم وتيسير بناء المفاهيم، كما أنها تمكّن من تخطي الحدود الجغرافيّة والطبيعيّة؛ إذ تجعل العالم مختزلا بين يدي المتعلّم بموجب ما حصله من تعلمات، ولا شك أن هذا الدّور قد تضاعف حاليًا بفضل التطوّرات التّقنية المتلاحقة، التي جعلت من البيئة المحيطة بالمدرسة تحدّيا لأساليب التّعليم والتعلم التقليديّة، لما تزخر به هذه البيئة من وسائل اتصال متنوّعة تعرض الرسائل بأساليب مثيرة، ومشوقة، وجذّابة[3]؛ فتيسر السّبل التّعليميّة لكلّ من المعلّم والمتعلّم.
- **اقتصادية التّعليم**: تهدف الوسائل التّعليميّة إلى جعل العمليّة التّعليميّة أكثر اقتصادية، يتحقّق ذلك من خلال تحقيق أهداف تعلم قابلة للقياس بمستوى فعال من حيث التكلفة في الوقت والجهد لكل من المعلّم والمتعلّم.
- **استثارة اهتمام المتعلّم وإشباع حاجته للتعلم**: فكلما كانت الخبرات التّعليميّة التي يمر بها المتعلّم أقرب إلى الواقعيّة،

---

[1] – ينظر: سمير جلّوب: الوسائل التّعليميّة، ص6-12

[2] – ينظر: محمّد الدريج: تحليل العمليّة التّعليميّة، مطبعة النّجاح الجديدة الدار البيضاء، المغرب، ط 3122، ص 23، نقلا عن: جميل حمداوي: الصّورة التّربويّة في الكتاب المغربي، ص1 واحد، منشور رقمي https://www.alukah.net/social/0/61957/، التّاريخ: 2024/11/20، السّاعة14:11، ص33.

[3] – ينظر: سمير جلّوب الوسائل التّعليميّة، ص 14

أصبحت ذات معنى ملموس ووثيق الصّلة بالأهداف التي يسعى المتعلّم لتحقيقها والرغبات التي يتوق إلى إشباعها؛ فالوسائل التّعليميّة تسهم بشكل كبير في تحقيق هذه الواقعيّة، مما يعزّز دافعية المتعلّم واهتمامه بالعمليّة التّعليميّة [1]؛ فينخرط في رحلة التعلم بكل جوارحه مستمتعا بكل لحظة من لحظاتها.

- **زيادة خبرة المتعلّم**: تُسهم الوسائل التّعليميّة في زيادة خبرة المتعلّم، مما يجعله أكثر استعدّادًا للتعلم، وعندما يصل المتعلّم إلى هذا الاستعدّاد، يكون تعلّمه في أفضل صورة ممكنة، فمثلًا مشاهدة فيلم سينمائي حول موضوع دراسي معين يهيئ الخبرات اللّازمة للمتعلّم ويجعله أكثر استعدّادًا لعمليّة التعلم.
- **مساعدّة في إشراك جميع حواسّ المتعلّم**: يؤدّي إشراك جميع الحواسّ في عمليّة التعلم إلى ترسيخ وتعميق التعلم؛ حيث تضمن الوسائل التّعليميّة إشراك جميع حواسّ المتعلّم أثناء استقبال المعلومات، وهذا يساعد على بناء علاقات راسخة ووطيدة بين الأشياء التي يتعلمها التّلميذ، ويترتب على ذلك بقاء أثر التعلم لأطول مدة ممكنة [2].
- **تساعد على تجنّب الوقوع في اللفظية**: تُسهم الوسائل التّعليميّة في تجنّب مشكلة اللفظية؛ يُقصد باللفظية استخدام المعلّم لألفاظ لا تحمل نفس الدّلالة في ذهن المتعلّم كما تحملها في ذهن المعلّم؛ في هذه الحالة لا يحاول المعلّم توضيح هذه الألفاظ المجرّدة بوسائل تعليميّة محسوسة تساعد على تكوين صور مرئية لها في ذهن المتعلّم، ولكنّ عندما تتنوّع هذه الوسائل، فإن الألفاظ تكتسب أبعادًا جديدة من المعنى، تقترب بها من حقيقة الأمر، وهذا يساعد على زيادة التقارب والتّطابق بين معاني الألفاظ في ذهن كل من المعلّم والمتعلّم؛ مما يضمن فهمًا أعمق وأوضّح للمحتوى[3].
- **تكوين مفاهيم سليمة**: يسهم استخدام الوسائل التّعليميّة الفعّالة في تكوين مفاهيم سليمة؛ مما يعزّز المشاركة الإيجابيّة للمتعلّم وبالتّالي اكتسابه للخبرات؛ هذه الوسائل تُنمي قدرة المتعلّم على التأمل ودقّة الملاحظة واتباع التّفكير العلميّ لحل المشكلات، مما يؤدّي بالضرورة إلى تحسين نوعيّة التعلم ورفع مستوى أداء التّلاميذ، كما أنها تساعد في تنويع أساليب التعزيز، مما يؤدّي إلى تثبيت الاستجابات الصّحيحة، فضلاً عن مساهمتها في تنويع أساليب التّعليم لمواجهة الفروقات الفرديّة بين المتعلّمين، تؤدّي هذه الوسائل أيضًا إلى ترتيب الأفكار التي يُكوّنها المتعلّم وضمان استمراريتها في ذهنه [4]، وتجعل الخبرات التّعليميّة أكثر فاعليّة وأبقى أثرا وأقل احتمالا للنسيان.
- **تقوية العلاقة بين المعلّم والمتعلّم والطّلّاب أنفسهم**: تُسهم الوسائل التّعليميّة في بناء علاقات أقوى، خاصّة إذا استخدمها المتعلّمون بفعاليّة.
- **تشجيع المشاركة والتفاعل**: تُشجع هذه الوسائل المتعلّم على التفاعل والمشاركة الفعّالة في المواقف الصّفّيّة

---

[1] – ينظر: سمير جلّوب الوسائل التّعليميّة، ص 15

[2] – ينظر: نفسه، ص 15-16

[3] – ينظر: نفسه، ص 16

[4] – ينظر: نفسه، 16 و 17

المختلفة، خاصّة إذا كانت الوسيلة مسلية، هذا يزيد من دافعيته للقيام بأنشطة تعليميّة تهدف إلى حل المشكلات واكتشاف حقائق جديدة.

- **إتاحة فرص للتنويع والتجديد:** توفّر الوسائل التّعليميّة فرصًا للتنويع والتجديد، مما يُخلق رغبة لدى المتعلّم ويُسهم بالتّالي في معالجة مشكلة الفروق الفرديّة بين الطّلاّب[1]؛ فعبر استخدام الوسائل التّعليميّة يمكن تنويع الخبرات التي توفّرها المدرسة وتعميق الممارسة والتأمل والتّفكير؛ بذلك تصبح البيئة التّعليميّة بمثابة حقل لنمو المتعلّم في جميع الاتجاهات، وتُثري مجالات الخبرة التي يمر بها؛ هذا يضمن مشاركة جميع حواسّ المتعلّم في العمليّة التّعليميّة، مما يؤدّي إلى ترسيخ التعلم وتعميقه، كما يساعد على تكوين علاقات مترابطة ومفيدة بين كل ما يتعلمه، خاصّة عندما تشترك الحواسّ في تشكيل الخبرة الجديدة وربطها بالخبرات السّابقة؛ فإذا أحسن المعلّم استخدام الوسائل التّعليميّة، وحدد أهدافها ووضّحها في ذهن المتعلّم، ستزداد مشاركة المتعلّم الإيجابيّة في اكتساب الخبرات؛ هذا ينمي قدرته على دقّة الملاحظة والتأمل، ويرسّخ لديه صفات الصبر والرويّة من خلال التدقيق عند فحص المعلومات، واتباع التّفكير العلميّ[2] وتنويع أساليب التّعليم لمواجهة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين؛ فالمتعلّمون يختلفون في قدراتهم واستعدّاداتهم؛ فمنهم من يحقّق مستوى عاليًا من التّحصيل عند الاستماع للشرح النظريّ المدعوم بأمثلة قليلة، بينما يزداد تعلم البعض الآخر بشكل ملحوظ عن طريق الخبرات البصريّة[3]؛ مثل الصّور والرّسوم التّعليميّة.

إن اهتمام المعلّم بوسائل الإيضاح، خاصّة في المراحل الدراسيّة الأولى، أمر بالغ الأهمّيّة؛ فكلما تم تلقي المعلومات في تلك السّنوات العمريّة بهذه الطّريقة، كلما كانت أكثر رسوخًا وتقبلاً، خاصّة إذا كان المعلّم متمكّنا من مادته ولديه الرغبة الحقيقيّة في تقديم محتوى متميّز خلال الحصة الدراسيّة؛ فالمعلومات المصحوبة بالصّور الإيضاحيّة أو الشّكل المراد الحديث عنه، على سبيل المثال، ستنساب إلى الذّهن بسهولة ويسر، ناهيك عن المتعة التي توفّرها الصّور التّعليميّة المحببة، التي يتمّ اختيارها خصيصًا لهذا الغرض، سواء كانت صورًا فوتوغرافيّة أو كرتونية أو متحركة، كصور الأشياء، أو الفواكه، أو الحيوانات، وما شابه ذلك؛ وعليه، لا يمكن لأحد أن ينكر التّأثير الكبير للوسائل التّعليميّة على العمليّة التّعليميّة في هذه المرحلة؛ فإذا كان الكبار يهتمون بها ويستفيدون منها، فكيف الحال بالمتعلّمين الصغار في المرحلة الابتدائيّة؟[4]، ويعكس لنا هذا الوصف كيف أن الوسائل التّعليميّة تصبح ذات معنى وقيمة عندما ترتبط بأهداف تعليميّة محدّدة وواضحة.

---

[1] – ينظر: محمّد محمود الحيلة: تكنولوجية التّعليم بين النظريّة والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتّوزيع، الأردن، 2008 ، ص 114 – 115

[2] – ينظر : سمير جلّوب: الوسائل التّعليميّة، ص12-13

[3] – ينظر: نفسه، ص13

[4] – ينظر: نفسه، ص 241-242

8-4 شروط وضوابط استعمال الوسائل التّعليميّة في المرحلة الابتدائيّة:

لتحقيق أقصى استفادة من الوسائل التّعليميّة في الدّرس، يجب أن تستوفي شروطًا ومعايير معيّنة لضمان نجاحها في أداء الغرض المطلوب منها، ومن أهم هذه الشّروط:

- البساطة والوضوح: يجب أن تكون الوسيلة أبسط وأسهل فهمًا من النقطة التي تهدف إلى توضيحها، وألا تتطلّب شرحًا إضافيًا من المعلّم؛ على سبيل المثال، استخدام الرّسوم البيانيّة لتوضيح حقائق معيّنة لطلاب المرحلة الابتدائيّة قد يكون غير مناسب؛ فبدلاً من تبسيط المعلومة قد يضطر المعلّم إلى قضاء معظم وقت الحصة في شرح الرّسم البياني نفسه وكيفيّة قراءته، هذا الأسلوب قد يُربك التّلاميذ الصغار ولا يقدّم لهم أي فائدة تعليميّة حقيقيّة، مما يجعله من أكثر الأمور ضررًا لهم[1]؛ وهذا يؤكّد لنا ضرورة مراعاة سنّ المتعلّم وقدراته وخبراته المعرفيّة.
- الوسيلة التّعليميّة الفعّالة يجب أن تكون جاذبة لاهتمام المتعلّمين؛ فبعض الحقائق الجافة يمكن أن تُصبح نابضة بالحياة عند استخدام وسيلة توضيحيّة؛ على سبيل المثال، في درس عن تضاريس آسيا، يمكن إثارة فضول الطّلاّب بعرض صور لرحلات إلى قمة إفرست؛ فالجاذبيّة بحد ذاتها تعزز عمليّة التذكر، وعليه من المهم هنا أن نفهم ميول المتعلّمين؛ فهم يفضلون دائمًا الأشياء الملموسة على المفاهيم المجرّدة، كما أن الألوان الزّاهية لها تأثير أكبر عليهم، علاوة على ذلك، يجب أن تكون الوسيلة التّعليميّة مكمّلة للدرس وليست بديلاً عنه؛ فلا ينبغي أن تشتّت انتباه المتعلّمين عن المحتوى الأساسيّ للدرس وتجعلهم يركزون على الوسيلة نفسها؛ لأن الوسيلة تحتل مرتبة ثانوية في العمليّة التّعليميّة؛ فالمعلّم الناجح هو من يستطيع ربط التّوضيح بالدّرس ببراعة، بحيث لا ينفصل أحدهما عن الآخر[2] أو أن يطغى أحد على حساب الآخر؛ مما يضمن تحقيق الهدف التّعليميّ بفاعليّة.
- يجب أن تكون الوسيلة التّعليميّة صحيحة ودقيقة، بحيث ترتبط بشكل مباشر بالنقطة المراد توضيحها؛ وعليه فمن الضّروري ألا تثير الشكوك أو تقدّم معلومات خاطئة للمتعلّمين، بمعنى آخر، يجب أن تُصيب جوهر الموضوع وتتميّز بالدقّة التامة في عرض المعلومة[3].

والمعلّم، بفضل خبرته يقف على المعارف والتجارب السّابقة للتّلاميذ؛ هذا يساعده في التعرف على النقاط التي قد تكون غامضة وتتطلّب استخدام وسائل الإيضاح، ليقوم بإعدادها قبل بدء الدّرس، من المهم أيضًا ألا يعرض المعلّم الوسائل الإيضاحيّة الأخرى إلا في الأوقات المحدّدة لها، وأن يُبقيها بعيدًا عن أنظار التّلاميذ حتى لا تشتّت

---

(1) – ينظر: صالح عبد العزيز وعبد العزيز عبد المجيّد: التّربية وطرق التّدريس، دار المعارف، مصر، ص 281-282

(2) – ينظر: نفسه، ص282

(3) – ينظر: نفسه، ص 282

انتباههم قبل اللحظة المناسبة[1]، كما يقع بعض المعلّميّن في خطأ المبالغة في استخدام وسائل الإيضاح، محولين دروسهم إلى ما يشبه "المعارض"؛ فهم يسعون لتوضيح كل نقطة بأي وسيلة متاحة، سواء كانت المعلومة معقدة وتحتاج إلى تفسير أم بسيطة وواضحة بذاتها، هذا النّهج يدفع المتعلّمين إلى التّركيز على الوسائل نفسها، ويهملون جوهر الدّرس والهدف الأساسيّ الذي يسعى المعلّم لتحقيقه؛ لذلك من الأجدر بالمعلّم ألا يُبالغ في شرح الحقائق الواضحة ؛ مما يوحي للتّلاميذ بأنها صعبة الفهم، ناهيك عن أن تُصبح الوسيلة أكثر تشويقًا وجذبًا للانتباه من المادّة الدراسيّة ذاتها؛ مما يفقدها دورها الأساسيّ، لأنّها تُصبح غاية في حد ذاتها بدلاً من كونها أداة مساعدّة[2]؛ وعليه، فإن نجاح استعمال الوسائل التّعليميّة في تحقيق الأهداف والغايات التّربويّة يعتمد على مدى موافقتها للشروط المذكورة أعلاه.

8-5 الأسس العلميّة والبيداغوجيّة للوسائل التّعليميّة التّوضيحيّة: نظرة شاملة:

يقصد بالتّوضيح في العمليّات التّعليميّة كل إجراء أو نشاط يرافق تقديم وشرح المادّة اللّغويّة، بهدف تذليل الصّعوبات التي قد يواجهها المتعلّم، هذا يسهل قدرته على الإدراك والاستيعاب؛ مما يمكّنه من اكتساب مختلف المهارات بعد أن يتمثّلها في سياقها الطّبيعيّ المرتبط بالخبرة الحسّية الواقعيّة [3]، ولهذه الوسائل التّوضيحيّة في ضوء البيداغوجيّا التصنيفية شروطا عدّة نذكر بعضها لأهميته:

أ- الإعداد:

يُعد الإعداد المسبق سواء من جانب المعلّم أو المتعلّم، ركنًا أساسيّا في أي درس، وخاصّة في الدّرس اللّغويّ؛ لذلك يلجأ المعلّم بالضرورة إلى وضع منهجيّة أو خطة عمل تُحدد النّطاق الإجرائي للعمل التّوضيحي الذي سيطبّقه في الدّرس، كما يبحث المعلّم عن التقنيات المناسبة لتحقيق أهدافه البيداغوجيّة وضبطها[4]، كما أن إعداد المتعلّم المسبق يمكنه من اكتشاف المعلومات بنفسه، وهو ما يضمن رسوخها في ذاكرته أكثر، ويجعله شريكا في إثراء التّعلّمات، وهو ما يولد فيه من الجراءة ما يجعله لا يتهيب المصاعب.

ب- مباشرة التّوضيح وتنفيذه:

في هذه المرحلة، يجب أن يكون المعلّم مستعدّا مسبقًا لتحقيق الغرض من عمليّة التّوضيح، وينبغي أن يكون لديه

---

(1) - ينظر: صالح عبد العزيز وعبد العزيز عبد المجيّد: التّربية وطرق التّدريس، ص 298

(2) - ينظر: نفسه، ص 299

(3) - ينظر: أحمد حساني: دراسات في اللسانيّات التّطبيقيّة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط 2، 2009، ص153

(4) - ينظر: نفسه، ص 153

وعي عميق بتأثير هذه العمليّة وفعاليتها في إثارة القدرات الكامنة لدى المتعلّم وتحفيزه للاستجابة للمادّة المقدمة.

ج- عمليّة العرض:

تعدّ عمليّة العرض المدعومة بالوسائل التّوضيحيّة عاملًا بارزًا في العمليّات التّعليميّة، يركز المعلّم هنا على التدرّج المرحلي لعمليّة التّحصيل ويلتزم بالتسلسل في الطرح والمناقشة والتّوضيح المصاحب، كما يجب عليه الحرص الشديد على التّأكّد من مدى متابعة المتعلّم على المستويين السّمعيّ والبصريّ معًا، ودور المتعلّم في هذا الموقف التّعليميّ يبدأ كونه مشاهدا ومستمعا، ثم ينتقل بعد ذلك إلى دور المقلد للخطوات التي قام بها المعلّم، يشغل المعلّم في هذه الحالة حاستي السّمع والبصر لدى المتعلّم؛ لأنّهما عنصّران أساسيّان في عمليّة الإدراك والاستيعاب؛ فيستمع المتعلّم ويكرر ما يسمع حتى تتكون لديه عادة سلوكية لغويّة أو معرفيّة، وقد يدرك ذلك جيّدا عندما تكون التّراكيب اللّغويّة مصحوبة بالصّور التّعليميّة الموضّحة[1].

د- العنصّر الزمني:

عندما يُعد المعلّم الدّرس، يجب أن يضع في اعتباره عامل الزمن؛ فالتحكم في وقت الحصة وضبطه يسهم في تحقيق الأهداف البيداغوجيّة المرجوة من الدّرس؛ لذلك يحرص المعلّم على أن تستغرق الحصة وقتها المناسب، لا زيادة ولا نقصان.

هـ - تجنّب الكتابة أثناء الشّرح:

يتفق معظم الباحثين في مجال التّربية والتّعليم على أن الكتابة أثناء الشّرح والتّوضيح قد تشكّل عائقًا في العمليّات التّعليميّة، وتُعيق إدراك المتعلّم لمراحل الدّرس؛ لذلك ينبغي تقديم الشّرح من خلال الاستماع والمشاهدة دون الكتابة، لأن المتعلّم لا يستطيع تركيز ذهنه على ثلاثة عناصر في وقت واحد (السّمع، المشاهدة، والكتابة)؛ لهذا السبب يجب تأخير الكتابة إلى مرحلة لاحقة، وهي مرحلة تلخيص المعارف المقدمة[2].

و- التّقويم:

تعدّ مرحلة التّقويم الخطوة الأخيرة في تسلسل تدريس المادّة الدراسيّة، يهدف التّقويم إلى قياس مدى فعاليّة العمليّة التّعليميّة بكافة عناصرها المتكاملة: المعلّم، المتعلّم، والطّريقة، يتّضح هذا الهدف بشكل أكبر من خلال دفع المتعلّمين إلى توظيف حصيلتهم اللّغويّة والمعرفيّة واستثمارها في التّعبير عن مواقف متنوّعة؛ القصد من ذلك هو تمكين المتعلّم

[1] - ينظر: أحمد حساني: دراسات في اللسانيّات التّطبيقيّة، ص 153-154

[2] - ينظر: نفسه، ص 154 -155

من امتلاك الرّصيد المعرفيّ الذي اكتسبه، والقدرة على استخدامه للتعبير عن احتياجاته الضّرورية داخل المجتمع[1].

هذه أهم أسس ومراحل استعمال الوسائل التّعليميّة في التّدريس، وسنتطرّق في المبحث الموالي إلى القواعد والمبادئ التي من خلالها يحسن المعلّم انتقاء الوسيلة التّعليميّة وتوظيفها بإتقان وفاعليّة.

8-6 القواعد العلميّة والتّربويّة لاختيار الوسائل التّعليميّة الفعّالة:

إن اختيار الوسائل التّعليميّة المناسبة يُعد عنصرًا حيويّا لنجاح العمليّة التّعليميّة؛ لذا يجب على القائمين على العمليّة التّربويّة أن يكونوا على دراية تامة بقواعد اختيار هذه الوسائل، والتي تتمثّل فيما يأتي:

أ- التأكيد على الاختيار وفق أسلوب النظم:

يجب أن يتمّ اختيار الوسائل التّعليميّة، وإنتاجها، وتشغيلها، واستخدامها ضمن نظام تعليميّ متكامل؛ هذا يعني أن الوسائل التّعليميّة لم تعدّ مجرّد أدوات تدريس يمكن الاستغناء عنها في بعض الأوقات، بل إن النّظرة الحديثة للوسائل التّعليميّة ضمن العمليّة التّعليميّة تقوم على أساس تصميم وتنفيذ جميع جوانب العمليّات التّعليميّة، وتضع وسائل التّعليم عنصّرا أساسيّا ضمن هذا النّظام؛ مما يضمن اختيار هذه الوسائل وتصميمها واستخدامها بفعاليّة لتحقيق الأهداف التّعليميّة المحدّدة [2].

ب- قواعد ما قبل استخدام الوسيلة: قبل دمج الوسيلة في الدّرس، على المعلّم التّأكّد من الآتي:

- **اختيار الوسيلة المناسبة:** يجب تحديد الوسيلة الأفضل التي تخدم أهداف الدّرس ومستوى المتعلّمين.
- **التّأكّد من توافرها وإمكانيّة الحصول عليها:** التحقّق من وجود الوسيلة وجاهزيتها للاستخدام.
- **تجهيز متطلبات التشغيل:** التّأكّد من أن جميع الأدوات اللّازمة لتشغيل الوسيلة متوفّرة وتعمل بشكل سليم.
- **تهيئة مكان العرض:** تحضير البيئة الصّفّيّة بما يضمن عرض الوسيلة بوضوح للجميع.

ج- استخدام الوسيلة أثناء الدّرس: عند استخدام الوسيلة في الحصة، يجب اتباع الإرشادات التّالية:

- **التمهيد لاستخدامها:** تقديم الوسيلة بطريقة تثير فضول المتعلّمين وتمهّد لما سيُعرض.
- **التوقيت المناسب للعرض:** استخدام الوسيلة في اللحظة التي تخدم فيها الشّرح بشكل أفضل.
- **اختيار مكان العرض الصّحيح:** وضع الوسيلة بحيث يراها جميع المتعلّمين بوضوح.
- **عرض شيق ومثير:** تقديم الوسيلة بأسلوب يجذب الانتباه ويُشجع على التفاعل.
- **ضمان رؤية وتفاعل الجميع:** التّأكّد من أن جميع المتعلّمين يرون الوسيلة بوضوح ويتفاعلون معها.

---

[1] - ينظر: أحمد حساني: دراسات في اللسانيّات التّطبيقيّة، ص 155

[2] - ينظر: سمير جلّوب: الوسائل التّعليميّة، ص 18

- **إتاحة فرصة المشاركة:** السّماح لبعض المتعلّمين باستخدام الوسيلة بأنفسهم إذا كان ذلك ممكنًا ومفيدًا.
- **تجنّب الإطالة أو الإيجاز المخل:** عرض الوسيلة لوقت كافٍ دون أن يؤدّي إلى الملل أو الإخلال بالمعلومة.
- **تجنّب ازدحام الدّرس بالوسائل:** استخدام عدد مناسب من الوسائل لتجنّب تشتيت الانتباه.
- **إزالة الوسيلة بعد الانتهاء منها:** عدم ترك الوسيلة معروضة بعد استخدامها لمنع تشتّت انتباه المتعلّمين عن المعلّم.
- **الإجابة على الاستفسارات:** توفير إجابات واضحة لأي أسئلة ضرورية تتعلّق بالوسيلة التّعليميّة[1].

د- قواعد بعد الانتهاء من استخدام الوسيلة: بعد الانتهاء من استخدام الوسيلة التّعليميّة في الدّرس، هناك خطوات مهمّة لضمان استمرار فعاليتها واستدامتها:

- **تقويم الوسيلة:** من الضّروري تقييم الوسيلة لتحديد مدى فعاليتها في تحقيق الأهداف المرجوة منها ومستوى تفاعل المتعلّمين معها، يساعد هذا التّقييم في اتّخاذ قرار حول ما إذا كانت هناك حاجة لإعادة استخدامها مستقبلاً أم لا.
- **صيانة الوسيلة:** يجب القيام بصيانة دورية للوسيلة، يشمل ذلك إصلاح أي أعطال قد تحدث لها مع استبدال الأجزاء التالفة، وإعادة تنسيقها لتكون جاهزة للاستخدام في المرات القادمة.
- **حفظ الوسيلة:** بعد الصيانة، تُخزن الوسيلة في مكان مناسب يحافظ عليها من التلف؛ بحيث تكون متاحة وجاهزة للاستخدام عند الحاجة إليها في دروس مستقبلية[2]؛ مما يضمن استفادة المتعلّم والمعلّم منها لوقت أطول.

9- الكتاب المدرسيّ في المرحلة الابتدائيّة: دليل المعلّم والمتعلّم للاستخدام الأمثل:

9-1 الكتاب لغة:

ورد مصطلح كتاب في العديد من المعاجم اللّغويّة بمعنى: الجمع لما تمت كتابته؛ حيث ورد في لسان العرب: "الكتاب اسم لما كتب مجموعا، والكتاب مصدر والكتابة لمن تكون له صناعة؛ مثل الصّياغة والخياطة، والكتبة اكتتابك كتابا تنسخه...، ويقال اكتتب فلان فلانا؛ أي سأله أن يكتب له كتابا في حاجة...، والكتابات ما كتب فيه...، ورجل كاتب، والجمع كتّاب وكتبة وحرفته الكتابة"[3]؛ ونستنتج من هذا التعريف أن الكتاب لغة هو موضع الكتابة.

9-2 الكتاب المدرسيّ اصطلاحا:

يعد الكتاب المدرسيّ أهم رافد في العمليّة التّعليميّة التّعلّمية لكل من المعلّم والمتعلّم، **ويعرف بأنه:** "الوعاء الذي

---

[1] - ينظر: سمير جلّوب: الوسائل التّعليميّة ، ص18 و19 و20

[2] - ينظر: نفسه، ص 20

[3] - ابن منظور، مادّة (ك ت ب)، ج12، ص 22-23

يحتوي على الخبرات غير المباشرة التي تسهم في جعل المتعلّم قادرا على بلوغ أهداف المنهج المدرسيّ المعد سلفا، كما يعرف بأنه: مجموعة من الوحدات المعرفيّة التي تم ترتيبها بشكل يتناسب ومستوى صف معين؛ لتحقيق النمو الشّامل للمتعلّم"[1]، ويعني هذا أنه المرجع الأساسيّ الذي يستمد منه المتعلّم معظم معلوماته ومعارفه، متفوقًا على غيره من المصادر، كما يعتمد عليه المدرس في تحضير دروسه قبل الدريس لطلابه؛ فهو يمثّل الوسيلة التي تقدّم بشكل منظّم مختلف المواد والمحتويات ومنهجيّات التّدريس، بالإضافة إلى الصّور والرّسوم التّعليميّة؛ وبالتّالي يشكّل الكتاب، بالتعاون مع المدرس، مصدرًا جوهريًا للمعرفة[2]، **ويمكن تعريفه أيضا بأنه:** "وسيلة تعليميّة رسميّة تصدرها وزارة التّربية والتكوين، وهو كتاب التّلميذ بالدرجة الأولى، يمثّل بالنّسبة إليه الوسيلة الأساسة للتعلم لا باعتباره مرجعا علميّا متخصّصا في موضوع معرفيّ معين، بل بما يوفّره له من وثائق وسندات، وما يقترحه عليه من أنشطة تساعده على التّفكير والتّحليل والاستنتاج"[3]؛ وعليه فالكتاب المدرسيّ "أداة أساسيّة في عمليّة التعلم والتّعليم لها مكانتها الخاصّة في المنهج الدّراسيّ لما توفّره من مساعدّة للمتعلّم على عمليّة التعلم والأستاذ على تغطية عمله التّعليميّ وتعزيز التعلم وتثبيت المعلومات؛ وبهذا فهو عنصّر جوهري في العمليّة التّعليميّة لا يمكن الاستغناء عنه"[4]؛ فهو حجر الزاوية والوسيلة التقليديّة الوحيدة التي لازالت صامدة أمام وجه التطوّرات التّكنولوجيّة في مجال التّعليم.

- **تعريف الكتاب المدرسيّ إجرائيا:**

يمكننا تعريف الكتاب المدرسيّ إجرائيا حسب دراستنا بأنه: تلك الوسيلة التّعليميّة المعتمدة في التّعليم الأساسيّ لتزويد المتعلّمين بأقل ما يمكن تقديمه من المحتوى المعرفيّ الذي يحقّق الغاية التّربويّة من المنهاج المدرسيّ المحدّد من طرف وزاره التّربية والتّعليم، ولأننا سنركّز على تحصيل متعلميّ اللّغة العربيّة؛ فالكتب المدرسيّة المعنية في هذه الدّراسة هي كتب اللّغة العربيّة الخمس المبرمجة في كل الأطوار التّعليميّة الخاصّة بالمرحلة الابتدائيّة، والتي جاءت مزيجا بين النّصوص والصّور التّعليميّة؛ التي جاءت سندا بصريّا لها، وهذه الأخيرة تمثّل النّسبة الأكبر من الكتب

---

[1]- الموسوي محمّد علي الحبيب: المناهج الدراسيّة المفهوم الأبعاد والمعالجات، ط1، دار ومكتبة البصائر، بيروت لبنان، 2011 ، ص 178، نقلا عن: بشرى محمود مصطفى: الصّور والرّسوم وتأثيرها الاتّصالي في الكتاب المدرسيّ، كتاب القراءة للمرحلة الأولى أنموذجا، مجلّة كلّيّة التّربية الأساسيّة، العدد 102، المجلّد 24، 2018، ص 564

[2]- ينظر: أحمد السعدي: الصّورة في الكتاب المدرسيّ الوضعية والوظيفة كتاب المفيد في اللّغة العربيّة نموذجا، المركز التّربويّ الجهوي، مراكش، المغرب، 2008- 2009، ص 14

[3]- لطفي بكوش: دور الكتاب المدرسيّ في الارتقاء بالعمليّة التّعليميّة قراءة تحليليّة نقديّة للكتاب المدرسيّ، كتاب التّفكير الإسلاميّ للسّنة الثّانية ثانوي نموذجا، مجلّة أصول الدين، مجلّد 2، 2017، ص 262

[4]- جميلة روقاب: أهمّيّة الصّورة في التعلم دراسة تطبيقيّة في كتاب اللّغة العربيّة الجيل الثّاني للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائيّ، مجلّة الممارسات اللّغويّة، جامعة الشلف، الجزائر، ع3، مجلّد11، 2020 ص 189

المدروسة؛ باعتبارها أهم وسيلة يرتكز عليها الكتاب المدرسيّ ليأخذ بيد المتعلّم في هذه المرحلة من التّعليم؛ لامتيازها بعامل التّأثير والتّرسيخ والفهم للسند اللفظي المرافق لها.

9-3 لمحة تاريخيّة عن الكتاب المدرسيّ:

لقد سبق أسلافنّا الغرب في مجال التّاليف المدرسيّ؛ فالمدرس محرز بن خلف التونسي طلب من أبي عبد الله ابن أبي زيد القيرواني أن يُؤلف له مُختصرًا في الفقه، كان موجهًا خصيصًا لتعليم الصغار (الولدان) [1]، فقال مؤلّفها يصف ذلك: "... سألتني أن أكتب لك جملة مختصرة من واجب الأمور الديانة مما تنطق به الالسّنة وتعتقده القلوب وتعمله الجوارح... لما رغبت فيه من تعليم ذلك الولدان كما تعلمهم حروف القرآن ليسبق إلى قلوبهم من فهم دين الله وشرائعه... فأجبتك إلى ذلك لما رجوته لنفسيّ من ثواب من علم دين الله.."[2]، أما الكتاب المدرسيّ بشكله المتعارف عليه فقد ظهر بفضل كومنيوس (Comenius)، الذي ألّف عام 1633 كتابًا مدرسيًا موجّهًا لكل من المعلّم والمتعلّم بعنوان "باب مفتوح للغات" (Porte ouvert des langues)، بهذا العمل فتح كومنيوس آفاقًا تربويّة جديدة لكيفيّة تعليم اللّغة للأطفال الصغار، وزيّن كتابه ببعض الصّور الجذّابة الموضّحة لمعاني الكلمات؛ منذ ذلك الحين، ازداد اهتمام التّربويّين بالكتاب المدرسيّ، سواء من حيث الشّكل والمحتوى أو من حيث علاقته بإيديولوجية المجتمع. انتشر استخدام الكتاب المدرسيّ في المدارس، وفي أحيان كثيرة، طغى على المعارف التي يتضمنها، فأصبح غاية بحد ذاته؛ مما دفع ببعض المفكرين مثل روسو إلى رفضه، ومع ذلك أثبتت الدّراسات العلميّة لاحقًا الحاجة المتبأدلّة لكل من المتعلّم والمعلّم إلى الكتاب المدرسيّ[3]؛ ثمّ شاع انتشاره في المؤسسات التّعليميّة بشكل كبير.

9-4 وظائف الكتاب المدرسيّ في المرحلة الابتدائيّة:

يُعد الكتاب المدرسيّ من أهم الوسائل التّعليميّة؛ فوظيفته لا تقتصر على مجرّد تقديم المعلومات، بل تتعدّد مهامه، ونذكر أهمها:

- نقل المعارف: هذه هي الوظيفة الأكثر شيوعًا، وهي ترتبط بشكل مباشر بالمتعلّم.
- تطوير الكفايات والقدرات: يُسهم الكتاب في تنظيم المعارف، وتحفيز البحث عن المعلومات، وتنمية مهارات المتعلّم.

---

[1] – ينظر: لطفي بكوش: دور الكتاب المدرسيّ في الارتقاء بالعمليّة التّعليميّة قراءة تحليليّة نقديّة للكتاب المدرسيّ، كتاب التّفكير الإسلاميّ للسّنة الثّانية ثانوي نموذجا، ص263

[2] – أبو محمّد عبد الله بن ابي زيد القيرواني: ضبط وتصحيح: عبد الوارث محمّد علي: الرّسالة في فقه الإمام مالك دار الكتب العلميّة، بيروت– لبنان، د ط، د.ت تاريخ، ص5–6

[3]– ينظر: المرجع السّابق، ص264

- تدعيم المكتسبات: يعزّز الكتاب المفاهيم والمعلومات التي اكتسبها المتعلّم.
- تقويم المكتسبات: يساعد في تقييم مدى استيعاب المتعلّم للمعلومات والمهارات.
- ترجمة عمليّة للمنهاج: يقدّم الكتاب المدرسيّ تطبيقًا عمليّا للمنهاج وأساليب تنفيذه.
- دليل للمعلّم: يُعتبر مرجعًا أساسيّا للمعلّم في التحضير للدروس، تنفيذها، وتقييمها.
- مصدر تعلم للتّلميذ: يشكّل مصدرًا رئيسيًا للتعلم الذّاتيّ للطّلاب.[1]
- سند: يضمّ النّصوص والوثائق المساعدّة التي تشكّل نقطة انطلاق للأنشطة المدرسيّة.
- مرجع للتمارين التي يعمل عليها المتعلّم ومصدر لقراءة الملحقات والشروح التكميلية
- مساحة للصّور والرّسوم والوسائل التّوضيحيّة، والتي تُعتبر دعمًا أساسيّا في العمليّة التّعليميّة.[2]

وهكذا ينبغي على كلّ من المعلّم والمتعلّم استخدامه بشكل فعال لتحقيق الأهداف التّعليميّة المنشودة.

9-5 أهمّيّة الكتاب المدرسيّ في المرحلة الابتدائيّة:

يُعد الكتاب المدرسيّ أقدم الوسائل التّعليميّة، ولطالما كان مصدرًا أساسيّا للمعرفة، وهو الوعاء الذي يحوي المادّة التّعليميّة الهادفة إلى تغيير سلوك المتعلّم، ويتمّيز بوضعية مركزية بين باقي الوسائل، كونه مكوّنا أساسيّا من مكوّنات المنهاج التّعليميّ بوحداته ومواده المختلفة، وتكمن أهميته في تقديمه للمتعلّمين المواد الدراسيّة بشكل مبسّط ومنهجيّ، مما يساعد على تحقيق أهداف المنهاج، بالإضافة إلى ذلك، يوفّر الكتاب الحد الأدنى من المعارف، المعلومات، والخبرات لكل متعلّم في مستوى دراسي محدّد، وظيفته تتجاوز مجرّد تأسيس عادات القراءة والمطالعة، لتصل إلى تنمية الميل نحو التثقيف الذّاتيّ [3]؛ فالكتاب المدرسيّ هو المصدر الأساسيّ للغة والمعرفة لدى المتعلّم؛ لذا من الضّروري الاهتمام به لكي يؤدّي وظيفته كاملة في إيصال المعرفة، دعم المكتسبات، تقويمها، تثقيف المتعلّم، وتنمية ملكاته اللّغويّة [4]؛ لذا يُعد الكتاب المدرسيّ بالنّسبة للمتعلّم المصدر الأهم لتحصيل المعرفة ومراجعتها، ويتمّيز بكونه سهل الاستخدام وقليل التكاليف مقارنة بالبدائل التّكنولوجيّة الأخرى، كما أن التحكم بعناصره الأربعة الأساسيّة (الأهداف، المحتوى، الأنشطة، والتّقويم) أمر يسير، ومن السهل أيضًا تطويره وتحدّيثه، والتحكم في إخراجه، وإثراؤه

---

[1] – ينظر علي ايت اوشان: اللسانيّات البيداغوجيّة نموذج النّحو الوظيفي، دار الثّقافة، الدار البيضاء ط1 1998، ص 110

[2] – ينظر: نفسه، ص 110و 111

[3] – ينظر: صالح بلعيد: دروس اللسانيّات التّطبيقيّة، ص 85

[4]– ينظر: بدر الدين بن تريدي: وسائل ترقية تدريس اللّغة العربيّة في التّعليم الأساسيّ، الوسائل البيداغوجيّة والبشرية والتّنظيمية، الجامعة المركزية، اليومان الاعلاميان حول التّعليم الأساسيّ، تنظيم المجلس الأعلى للتربية في 18 و 19 اكتوبر 1997 نقلا عن: صالح بلعيد، ص 85

بالرّسوم والصّور التّعليميّة، مما يجعله ممتعًا ومشوقًا للمتعلّمين[1]، أما بالنّسبة للمعلّم، فيشكّل الكتاب المدرسيّ الحد الأدنى من المواد المرجعيّة التي عليه الرّجوع إليها، كما يقدّم له عدّة تسهيلات؛ مثل تحديده لأهداف الوحدة المتوخاة، وإبرازه للمفاهيم الأساسيّة، واقتراحه للأنشطة والتدريبات والتمرينات وقضايا النقاش، إضافة إلى ذلك، يعرض الوسائل التّعليميّة المعيّنة والموضّحة، ويشتمل على قائمة المراجع، والأسئلة المقاليّة والموضوعيّة، وأخيرًا النّصوص المقتبسة المختارة[2]؛ وعليه يُحدد الكتاب المدرسيّ للمعلّم ما يجب تدريسه للمتعلّمين، موضّحا الحد الأدنى والأقصى للمحتوى، وذلك بما يتوافق مع البرنامج الدّراسيّ المقرّر، وتوزيع المواد، والوقت المخصص لكل منها...[3]

وعطفا على ما سبق يمكننا القول إن القيمة العلميّة للكتاب المدرسيّ هي التي ستمكّنه من التدأوّل أو عدمه، ويتجلى ذلك في فيما يمتاز به من خصائص تؤهله لأداء وظائفه على أكمل وجه والتي يمكن حصرها في جملة المساعي والأهداف التّربويّة والعلميّة والثّقافية وحتى البيداغوجيّة منها[4]، وذلك إن كان مؤلّفا على معايير وأسس علميّة تربويّة مضبوطة.

9-6 شروط تأليف الكتاب المدرسيّ الجيّد في المرحلة الابتدائيّة:

يُعد الكتاب المدرسيّ ركيزة أساسيّة في العمليّة التّعليميّة، فهو يؤدّي دورًا حيويّا في تشكيل عقليّة المتعلّم، وتطوير قدراته وتنمية مواهبه، وزيادة معارفه؛ لهذا السبب يجب اختياره بعناية فائقة من حيث الشّكل والمضمون، كما ينبغي انتقاء موضوعاته وتنظيمها وإخراجها بطريقة علميّة وتربويّة ممنهجة، من خلال فحص دقيق يقوم به خبراء ذوو كفاءة عالية وتخصّص وخبرة ميدانيّة؛ فهو بمثابة المعلّم الصامت الذي يمكن للمتعلّمين الرّجوع إليه في أي وقت للحصول على المادّة الدراسيّة المبرمجة[5]؛ إذ يسهم بشكل كبير في تطوير فكر المتعلّم؛ لذا تولي المؤسسات التّعليميّة في جميع الدول اهتمامًا خاصًا بتطويره وتحدّيثه، لا سيما فيما يتعلّق بوسائل الإيضاح التي تُصاحب موضوعاته، وتبرز هنا بشكل خاص الصّور التّعليميّة المرافقة للنّصوص اللّغويّة[6]؛ وعليه من الضّروري بمكان أن يُبنى الكتاب المدرسيّ وفقًا للفلسفة التّربويّة الحديثة، التي تهدف إلى تلبية حاجات المتعلّم وتوفير الأدوات اللّازمة لتحقيق التّوافق

---

(1) – ينظر: توفيق أحمد مرعي ومحمّد محمود الحيلة: المناهج التّربويّة الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعمليّاتها، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط 1 ،2012، ص 256-257

(2) – ينظر: نفسه، ص 257

(3) – ينظر: جميلة روقاب: أهمّيّة الصّورة في التعلم دراسة تطبيقيّة في كتاب اللّغة العربيّة الجيل الثّاني للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائيّ، ص 189

(4)– ينظر: نفسه، ص190

(5) – ينظر: بشرى محمود مصطفى الصّور والرّسوم وتأثيرها الاتّصالي في الكتاب المدرسيّ، كتاب القراءة للمرحلة الأولى أنموذجا، ص 572

(6)– أمل إبراهيم محسن: واقع الإخراج الفنّيّ للرسوم التّوضيحيّة في الكتب المنهجيّة، مجلّة الأكاديميّ، العراق، العدد 93، 2019 ، ص 303- 304، بتصرف

الاجتماعيّ والثّقافي والفلسفي لديه، مع التّركيز على الأسس السيكولوجية والعلميّة، لاسيما وأن معظم البلدان العربيّة تعتمد عليه بصفته المصدر الوحيد لتنفيذ المنهاج المخطط، وذلك في ظل غياب الكتاب الموازي أو المعتمد من الجهات المختصة، هذا الواقع يطرح تساؤلات جوهرية: هل تم تأليف هذا الكتاب المدرسيّ بناءً على دراسات متنوّعة تعوّض هذا النقص؟ وهل تتناغم مكوّناته فيما بينها، من محاور ووحدات ومحتويات لفظية وغير لفظية؟ والأهم من ذلك، هل كان لكل من المعلّم والمتعلّم دور في عمليّة تأليفه؟[1]؛ فممّا لا شك فيه أن الكتب المدرسيّة الحاليّة تعاني من بعض النّواقص، خاصّة في ظل غياب هيئة تحرير متخصّصة، هذا يثير تساؤلات مهمّة: على من تقع مسؤولية الأخطاء التي قد ترد في هذه الكتب؟ ومن الطرف الذي يتحمل نتائج عمليّة التّاليف، سواء كانت إيجابية أم سلبية؟ [2]؛ لذا لابد من أن تخضع عمليّة تأليف الكتاب المدرسيّ لكبار المختصين من مختلف الميادين، فضلا عن القائمين على البرنامج التّدريسي.

وبشكل عام، يجب أن يتمّيز الكتاب المدرسيّ بالمواصفات التّالية:

- **تحقيق الأهداف والمواءمة الفلسفية:** يجب أن يحقّق أهداف البرنامج الدّراسيّ ويتمّاشى مع الفلسفة التّربويّة التي يرتضيها المجتمع.
- **احترام التراث وتشجيع الإبداع:** ينبغي أن يراعي العادات والتّقاليد والتراث الثّقافي للمجتمع، وأن يحترم ذكاء المتعلّم وقدرته على الإبداع والابتكار.
- **تنمية المهارات والتّفكير العلميّ:** يعمل على إكساب المتعلّمين المهارات والاتجاهات المرغوبة، ويساعدهم على استخدام أسلوب التّفكير العلميّ في حل المشكلات.
- **مواكبة النظريّات الحديثة وتحفيز التعلم:** يساير النظريّات التّربويّة الحديثة، ويتبنى مبدأ التعلم الذّاتيّ، ويثير الدافعية لدى المتعلّمين، ويراعي إجاباتهم.
- **مراعاة مستوى المتعلّم والفروق الفرديّة:** يتمّاشى مع مستوى النضج العقليّ للمتعلّم، ويراعي الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.
- **التّوازن اللّغويّ والموضوعيّ:** يراعي التّوازن بين موضوعات الكتاب ووحداته، كما يهتم بالجوانب اللّغويّة مثل سلامة اللّغة وجمالها ومناسبتها للرصيد اللّغويّ للمتعلّم، ويولي اهتمامًا لعلامات الترقيم بأشكالها المختلفة.
- **تضمّين قائمة المراجع:** يختتم بقائمة من المراجع التي يمكن للمتعلّم الرّجوع إليها عند الحاجة، بالإضافة إلى المراجع

---

[1] – صالح بلعيد: دروس اللسانيّات التّطبيقيّة، ص 85 و 86، بتصرف

[2] – ينظر: نفسه، ص 86

التي اعتمدها المؤلّفون في تأليف الكتاب المدرسيّ[1]، ولتحسين تجربة المتعلّم مع الكتاب المدرسيّ لابد أن يتصف إخراج الكتاب بشكل عام بما يأتي:

- **استخدام تقنيات الإخراج الفنّيّة:** ينبغي توظيف حيل الإخراج الفنّيّة مثل اختيار أنواع الخطوط وأحجامها المناسبة لخصائص المتعلّمين وطبيعة المادّة التّعليميّة.
- **إبراز الأفكار الرّئيسيّة:** يجب توضيح الأفكار الرّئيسيّة بخطوط ملونة ولافتة للنظر، مما يسهل على المتعلّم استيعابها.
- **وضع الأشكال والصّور في مواضعها الصّحيحة:** ينبغي على الكاتب وضع الأشكال، والصّور، والرّسوم، والجداول في أماكنها الصّحيحة داخل النصّ، ويجب أن تكون هذه العناصر واضحة، سهلة الاستفادة منها، وملونة قدر الإمكان لجذب الانتباه.
- **سرد المصطلحات:** يُفضل أن ينتهي الكتاب أو الوحدة التّعليميّة بسرد المصطلحات مرتبة وفقًا لورودها في النصّ لتسهيل المراجعة.
- **قائمة المراجع:** يجب أن يتضمن الكتاب في نهايته قائمة بالمراجع العربيّة والأجنبيّة، مرتبة حسب الحروف الهجائية، لتمكين المتعلّمين من التوسع في المعرفة.
- **وضوح معلومات الصّفّحة الأولى:** يجب أن تظهر الصّفّحة الأولى من الكتاب بوضوح عنوانه، أسماء المؤلّفين، دار النّشر، مكان النّشر، وسنته.
- **تصميم الغلاف المناسب:** على المصمّم أن يختار غلافًا مناسبًا للبيئة المجتمعية، يعكس محتوى الكتاب بشكل جذّاب، ويُطبع على ورق مقوى ومثبت بطريقة تمنع تفككه.

تعدّ كل هذه العوامل مؤثّرة بشكل كبير في فهم الموضوع القرائي وتفاعل القارئ معه، مما يشجعه على الاستمرار في القراءة والتوغل في موضوعات أخرى ذات صلة بالموضوع المقروء [2]؛ وهذا يسهم في تنمية التّحصيل اللّغويّ والمعرفيّ والتّواصليّ لدى المتعلّم.

9-7 توجيهات حول استعمال الكتاب المدرسيّ:

إذا أردنا للكتاب المدرسيّ أن يحقّق فوائده التّعليميّة على أكمل وجه، فمن الضّروري أن يكون المعلّم ماهرًا في استخدامه بطريقة مُجدية؛ لذلك يجب على المعلّم ألا يقتصر على المعلومات والخبرات الواردة في الكتاب، بل ينبغي

---

[1] – ينظر: لطفي بكوش: دور الكتاب المدرسيّ في الارتقاء بالعمليّة التّعليميّة قراءة تحليليّة نقديّة للكتاب المدرسيّ، كتاب التّفكير الإسلاميّ للسّنة الثّانية ثانوي نموذجا، ص 262-263

[2] – ينظر: توفيق أحمد مرعي ومحمّد محمود الحيلة: المناهج التّربويّة الحديثة، ص 260 - 263

عليه أن يُثريها بما لديه من معلومات عامّة ومتخصّصة، ويُضيف إليها أسئلة فكرية، وخبرات تعليميّة متنوّعة، وأنشطة عقليّة وتطبيقيّة، كما ينبغي عليه أن يسعى إلى توجيه تلاميذه نحو المزيد من القراءة الذّاتيّة؛ لإشباع حاجاتهم القرائية من جهة، ومراعاة فروقهم الفرديّة من جهة أخرى، إضافة إلى ذلك، ينبغي أن يتسم المعلّم بالمرونة في التّعامل مع الكتاب المدرسيّ[1]؛ حيث يلجأ إلى التّنظيم المنهجيّ الوارد في الكتاب المدرسيّ، مع إضفاء نوع من الابتكار والتغيير لكسر الملل والروتين؛ فالكتاب المدرسيّ على الرّغم من أهميته في التّعليم والتعلم، لا يمكن اعتباره طريقة تدريسية مستقلة بذاتها، ولا يمكنه أن يحل محل المعلّم في كل أمر، إنما هو مجرّد وسيلة مساعدّة من وسائل التعلم الأساسيّة التي يلجأ إليها المعلّم في معظم أساليب التّدريس؛ ليجعل نشاطه الصّفّيّ أكثر فاعليّة وحيويّة، وقد يستخدم المعلّم ما في الكتاب المدرسيّ من معلومات وخبرات وأسئلة ومسائل كمحور للنقاش والحوار والدّراسة الذّاتيّة والتطبيق، وإقامة المشاريع، وحل المشكلات، وغيرها من ألوان النّشاط الذّاتيّ والجماعي؛ لهذا، قد يضطر المعلّم إلى تكييف مادّة الكتاب المدرسيّ ومحتوياته أو إعادة تنظيمها لخدمة موقف تعليميّ معين أو حالة تدريسية محدّدة[2]؛ فالكتاب المدرسيّ وسيلة قيّمة في التّعليم، بشرط إنجازه وفق معايير مدروسة من طرف القائمين على التّصميم، بالإضافة إلى استخدامه بفعاليّة وإبداع من قبل المعلّم، مع إضافة لمساته الخاصّة لتحقيق الأهداف التّعليميّة العامّة والخاصّة.

10- التّحصيل العلميّ لدى متعلميّ المرحلة الابتدائيّة:

10-1 التّحصيل لغة:

حصل الشيء حصولا، والتّحصيل: تمييز ما يحصل، والاسم: حصيلة، وقد جاء في لسان العرب لابن منظور: الحاصل من كل شيء: ما بقي، وذهب ما سواه، ويكون من الحساب والأعمال[3]، وفي معجم علم النّفس التّربويّ: حصل الشيء حصولا، وقد حصلت شيئا تحصيلا؛ أي جمعته وثبّته؛ فهو الحصول والاكتساب لمختلف المعارف والمهارات[4]؛ أي أن التّحصيل لغة يعني الجمع والتثبيت.

10-2 التّحصيل العلميّ اصطلاحا:

نجد هذا المصطلح بكثرة في المجال التّربويّ؛ فما التعلّم إلا عمليّة تحصيل انتقائي لمختلف المعارف والخبرات والمهارات التي تتم برمجتها في المناهج الدراسيّة، **ويعرّفه عبد الرحمن عيساوي بأنه:** "مقدار المعرفة أو المهارة التي

---

(1) – ينظر: لطفي بكوش: دور الكتاب المدرسيّ في الارتقاء بالعمليّة التّعليميّة قراءة تحليليّة نقديّة للكتاب المدرسيّ، كتاب التّفكير الإسلاميّ للسّنة الثّانية ثانوي نموذجا، ص281

(2)– ينظر: نفسه، ص 282

(3)– ينظر: ابن منظور، مادّة (ح ص ل)، صفحه 901.

(4)– ينظر: فاخر عاقل: معجم علم النّفس التّربويّ (إنجليزي فرنسي عربيّ)، دار الملايين، بيروت، لبنان، 1971 ص106

حصلها الفرد نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة"[1]؛ فهو الحصيلة الملموسة والمكتسبة من إنجاز أو اكتساب معرفة بفاعليّة وجهد وكفاءة. كما يمثّل مجموعة القدرات التي يمتلكها المتعلّم، والنابعة من تراكم الخبرات والمعلومات لديه، والتي يستطيع توظيفها ببراعة للإجابة على أوسّع نطاق من التساؤلات الموجهة إليه[2]، ويُستخدم مصطلح التّحصيل للإشارة إلى مستوى النّجاح الذي يحقّقه المتعلّم ضمن مجال دراسي محدّد أو عام، إنه يمثّل القدرة على اكتساب المعارف، والمفاهيم، والمهارات، وتوظيفها بفعاليّة في سياقات حاليّة أو مستقبلية؛ حيث يُعد التّحصيل النّاتج النهائي لعمليّة التعلم، ويتأثر بعوامل متعدّدة موجودة أثناء التعلم، والتي تؤدّي دورًا وسيطًا بين التعلم، وتطبيقه، ومخرجاته؛ وعليه يشير هذا المفهوم بشكل خاص إلى قدرة المتعلّم على بلوغ الأهداف التّعليميّة للمادّة الدراسيّة التي يُراد قياس نواتج تعلمها[3]، هذا عن التّحصيل المعرفيّ أما التّحصيل اللّغويّ؛ فهو "مجموع المفردات والألفاظ والأساليب التي اكتسبها التّلميذ خلال دراسته لمادّة اللّغة العربيّة، ويستطيع تفسيرها والتّعبير عنها لفظا أو كتابة أو كليهما معا، مستخدما القواعد النّحوية التي مرت بخبراته السّابقة"[4]، ويجدر التّنويه إلى أن التّحصيل اللّغويّ هو جزء من التّحصيل العلميّ الذي يشمل مختلف الجوانب المعرفيّة واللّغويّة والسلوكيّة والتّواصليّة، والتي تشكّل بمجملها الأهداف التي ينبغي أن يحقّقها المنهاج الدّراسيّ.

10-3 العوامل المؤثّرة في التّحصيل العلميّ:

من بين المفاهيم التي نتناولها في السّياق التّعليميّ، تبرز قضية التّحصيل العلميّ لدى متعلميّ اللّغة العربيّة في المراحل التّعليميّة الثلاث، ويمكن أن يكون التّحصيل نتاجًا لعمليّة تعليميّة مكتملة أو نتيجة لأداء المتعلّم في اختبار مدرسي، ليُصبح تحصيلاً علميّا أو لغويّا يمثّل تلك القدرات التي يمتلكها المتعلّم من خبرات ومعلومات، والتي يمكن توظيفها في حل المشكلات التي يواجهها، إنه يشمل اكتساب المعارف والمفاهيم والمهارات والقدرة على استخدامها في مواقف حاليّة أو مستقبلية؛ فالتّحصيل هو النّاتج النهائي للتعلم ويستخدم عموما للإشارة إلى قدرة المتعلّم على تحقيق الأهداف التّعليميّة للمادّة الدراسيّة التي نسعى لمعرفة مخرجات تعلمها [5]، هذا وتؤكد العديد من الأبحاث التّربويّة وجود عوامل مؤثّرة في التّحصيل العلميّ واللّغويّ للمتعلّم. من أبرز هذه العوامل:

---

[1] – عبد الرحمن عيساوي: علم النّفس بين النظريّة والتطبيق، دار النهضة العربيّة، بيروت، لبنان، 1984، ص 166

[2]– ينظر: سعد علي زاير وسماء تركي عايز: اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، ص 149

[3]– ينظر: نفسه، ص 150

[4]– زكرياء الحاج إسماعيل: التّحصيل اللّغويّ عند تلاميذ المرحلة الابتدائيّة (دراسة تقييمية) حولية كلّيّة التّربية، مكتبة البنين، قطر، العدد7، 1990، ص 308

[5] – ينظر: لمين زايدي: في اللسانيّات التّعليميّة مدخل نظريّ مفاهيمي، ص13-14

- **الذّكاء:** يتباين مستوى الذّكاء بين المتعلّمين، مما يؤدّي إلى وجود فروق فرديّة بينهم.
- **الدافعية:** من الضّروري توجيه واستنهاض الإمكانات الكامنة لدى المتعلّمين وتوجيهها نحو أهدافهم التّعليميّة.
- **مستوى طموح المتعلّم:** يؤثّر بشكل مباشر في جودة ومستوى التّحصيل الذي يحقّقه المتعلّم.
- **البيئة المنزلية والمدرسيّة:** يؤدّي المناخ النّفسيّ الذي يوفّره المحيطون بالمتعلّم دورًا حاسمًا في تسهيل التعلم ورفع مستوى التّحصيل العلميّ واللّغويّ إذا كان إيجابيّا وبنّاءً[1]؛ فإذا كان هذا المناخ إيجابيّا وبنّاءً، فإنه يُسهم بشكل فعال في تيسير تعلم المتعلّمين ورفع مستوى تحصيلهم العلميّ واللّغويّ[2].

وعليه، يمكن لكل متعلّم أن يُحصّل اللّغة والمعارف، وذلك بفضل امتلاكه قدرة فطرية تمكّنه من ذلك، مع الأخذ في الاعتبار أن هذه القدرة تختلف من متعلّم لآخر [3]، ولكنّ هذا لا يعني إغفال الظروف النّفسيّة والبيئيّة والأكاديميّة.

وفي ختام هذا الفصل نورد جملة من الاستنتاجات التي توصّلنا إليها:

- أن التّعليميّة علم حديث النشأة قديم الوجود، يخضع لتطوّرات العصر والعلوم المجاورة؛ ليستقي من ذلك استراتيجيّات وتقنيات وطرائق تسمو بالمتعلّم ليصل إلى تحقيق كفاءات تعليميّة معرفيّة وتواصليّة تساعده في حل المشكلات التي تعترضه سواء كان داخل أسوار المدرسة أم خارجها.
- أن اللّغة العربيّة هي أهم مادّة ينبغي التّركيز عليها في المرحلة الابتدائيّة؛ حتى تعود بالنفع على محصول المتعلّمين اللّغويّ والمعرفيّ من كل المواد.
- أن الوسائل التّعليميّة لا يمكن أن تحل محل المادّة التّعليميّة وفي الوقت نفسه لا يستغنى عنها في تقديمها؛ أي أنها وسائل تعين المعلّم على أداء عمليّة التّدريس بشكل غير متعب، كما تسند المتعلّم ليستقي من فيض العلوم والمعارف؛ التي صارت تتسارع بوتيرة لا يمكن إدراكها دون وسائل ومعيّنات توضيحيّة، خاصّة في مراحل تعليمه الأولى.
- يفرض الكتاب المدرسيّ أهميته في الميدان التّعليميّ بعدّه أقدم وسيلة تعليميّة ثابتة وراسخة وغير مكلّفة، والتي استطاعت الصمود رغم التطوّرات المتسارعة في هذا الميدان، وتستطيع كل المؤسسات التّربويّة توفيره لمختلف الفئات، على خلاف الوسائل الأخرى، لذا لابد من استغلاله على أكمل وجه والسّعي لإخراجه في أفضل صورة؛ سواء من ناحية السّندات المعرفيّة اللّغويّة أم البصريّة.
- يعدّ التّحصيل العلميّ واللّغويّ الهدف الأساسيّ من المرحلة الابتدائيّة، ويقوم على مجموعة من المرتكزات، أبرزها

---

[1] – ينظر : لمين زايدي: في اللسانيّات التّعليميّة مدخل نظريّ مفاهيمي، ص 14

[2] – ينظر: سعد علي زاير وأسماء تركي داخل: اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، ص150

[3] – ينظر: المرجع السّابق، ص15.

الاستراتيجيّة الفعّالة لاختيار وتوظيف الوسائل التّعليميّة.

الفصل الأوّل:
الصّور التّعليميّة في الكتاب المدرسيّ: أداة بصريّة لتنمية التّحصيل العلميّ لدى متعلميّ المرحلة الابتدائيّة.

- تمهيد
- الصّورة: مفاهيم وتجلّيات
- التطوّر التاريخيّ للصّورة: من التّعبير البصريّ إلى الثّقافة الرّقمية
- الصّور التّعليميّة في الحضارة العربيّة الإسلاميّة: لغة بصريّة للعلم والمعرفة
- الصّور التّعليميّة في الحضارة العربيّة
- الصّور التّعليميّة في الغرب: الطّباعة وتأثيرها على الصّورة
- الصّور التّعليميّة في المرحلة الابتدائيّة: أداة فعّالة لتنمية التّفكير البصريّ
- طبيعة العلاقة بين الرّسالة البصريّة والرّسالة اللغو:
- الصّورة ومدارج المعنى
- تصنيفات الصّور التّعليميّة: أنواعها وخصائصها واستخداماتها
- مكوّنات العمليّة الاتّصاليّة البصريّة
- الدّور الاتّصالي للصّور التّعليميّة في المواقف التّعليميّة
- أهداف الصّورة التّعليميّة في الكتاب المدرسيّ
- وظائف الصّور التّعليميّة في الكتاب المدرسيّ
- فاعليّة الصّور التّعليميّة في تعزيز التّحصيل العلميّ لدى المتعلّم: قوّة الصّور في كتب اللّغة العربيّة –المرحلة الابتدائيّة–
- الأبعاد المعرفيّة للصّورة التّعليميّة عند المتعلّم
- أثر الصّورة التّعليميّة على الاكتساب اللّغويّ للمتعلّم
- الصّورة التّعليميّة في الكتاب المدرسيّ: استراتيجيّات بيداغوجيّة لتحسين التعلّم
- الصّور التّعليميّة: معايير اختيارها وتوظيفها في مناهج التّعليم الابتدائيّ
- الألوان ودلالاتها في الصّور التّعليميّة: لغة بصريّة تتجاوز الكلمات

تمهيد:

تكتسي الصّورة التّعليميّة أهمّيّة بالغة في مجال التّعليم عامّة والتّعليم الابتدائيّ بصفة خاصّة، خاصّة في السّنوات الأولى من التّعليم، إذ تمهّد الطّريق للمتعلّم حتى يكتسب مختلف الكفاءات اللّغويّة والمعرفيّة والتّواصليّة لافتقاره في هذه المرحلة إلى الكم المفرداتي من اللّغة التي تمكّنه من ذلك، وعليه فوجود الصّورة ضرورة حتمية؛ بشرط أن تتوفّر فيها المعايير العلميّة المضبوطة التي أقرها الخبراء والباحثون والتي لابدّ من توافرها لنجاح تعليميّة الصّورة، وعليه نتساءل: كيف يمكن للصّورة التّعليميّة أن تجعل تعلم اللّغة العربيّة أكثر متعة وفاعليّة لمتعلميّ المرحلة الابتدائيّة؟ وهو ما سنتطرّق إليه في هذا الفصل.

1- الصّورة: مفاهيم وتجلّيات:

1-1 مفهوم الصّورة لغة:

ورد مصطلح (الصّورة) لغة **في لسان العرب بمعنى**: "حقيقة الشيء وهيئته، وعلى معنى صفته يقال: صورة الفعل كذا وكذا؛ أي هيئته، وصورة الأمر كذا وكذا؛ أي صفته"[1] ويقال: "صوّره: جعل له صورة مجسمة، والشيء أو الشخص: رسمه على الورق أو الحائط... والأمر وصفه وصفا يكشف عن جزئياته، والصّورة: الشّكل وصورة المسألة أو الأمر صفتها"[2]، **وورد في معجم الوسيط**: الصّورة تعني: " الشّكل والتمثال المجسم"[3]، **وفي التنزيل العزيز**: ﴿ ٱلَّذِى خَلَقَكَ فَسَوَّىٰكَ فَعَدَلَكَ ۝٧ فِىٓ أَىِّ صُورَةٍ مَّا شَآءَ رَكَّبَكَ ۝٨ ﴾ الإنفطار [7، 8]

وعليه؛ تشترك هذه التعريفات اللّغويّة في أن الصّورة لغة تعني: الصّفّة والهيئة المجسدة لمسألة ما.

أما في اللّغة اللاتينية فهي من (Imago, Imaginis)؛ وتعني أخذ مكان شيء ما (Qui signifie) ،(Qui prend la place)؛ حيث كان القدماء يستعملون مرادفات عديدة لما مثل(Effigie)[4]، و"تمتد كلمة صورة (Image) بجذور الكلمة اليونانية القديمة أيقونة(Icon) والتي تشير إلى التّشابه المحاكاة والتي ترجمت إلى (Imago) في اللاتينية و (Image) في الإنجليزية"[5]، وقد أسهم التّنوّع في سياقات استخدام الصّورة في إحداث امتداد دلالي لها، هذا التّنوّع أدى إلى ترسيخ بنيتها وتطوير معانيها، لتشمل بذلك دلالات خاصّة متجذرة في معجم

---

(1)- ابن منظور، مادّة (ص و ر)، باب الصاد، ص 2523.

(2)- مجمع اللّغة العربيّة: المعجم الوجيز، دار التحرير للطبع والنّشر، جمهورية مصر، 1989، مادّة (ص و ر)، حرف الصاد، ص 373

(3)- إبراهيم مصطفى حسن الزيات وآخرون: المعجم الوسيط، باب الصاد، 2004، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ص528

(4) - عبيده صبطي ونجيب بخّوش: الدّلالة والمعنى في الصّورة، دار الخلدوني للنشر والتّوزيع، الجزائر، ط1، 2009 ص 71

(5) - شاكر عبد الحميد: عصر الصّورة السلبيّات والإيجابيّات، عالم المعرفة، الكويت، 2005، ص 9

اللّغة العربيّة[1] والمعاجم الغربية.

1-2 الصّورة اصطلاحا:

تحتل الصّورة مكانة مرموقة في جل مجالات الحياة؛ مما جعل تحديد مفهوم واحد لها غير ممكن؛ وعليه سنورد بعض التعريفات الشّائعة لها والقريبة من مجال دراستنا؛ حيث عرفت بأنها: "ما يكون به الشيء هو هو بالفعل"[2]؛ أي أنها تلك "الهيئة التي يكون عليها الشيء أو شكله، على أن هيئة الشيء أو شكله تتم معرفته عن طريق حاسة البصر، كما هو الحال في الرؤية المباشرة للشيء، أو عن طريق شاشة العرض كما هو الحال في التلفزيون"[3]، كما تعرف بأنها "عمليّة إعادة الإنتاج أو النسخ للشكل الخاصّ بإنسان أو بموضوع معين"[4]؛ فالصّورة تجسّد الأفكار، الخواطر النّفسيّة، والمشاهد الطبيعيّة (سواء كانت حسّية أو خياليّة) عبر تآزر جزئي وتكامل بنيوي، يظهر ذلك في تناسق شكلها، ووحدة ترابطها، وإيحاء تعبيرها [5]، ويعرفها صلاح فضل بأنها: علامة دالة ترتكز على نظام ثلاثيّ الأبعاد يربط بين عناصر أساسيّة: أوّلا، مادّة التّعبير التي تشمل الألوان والمسافات؛ ثانيًا، أشكال التّعبير التي تتجلّى في التكوينات التصويرية للأشياء والأشخاص؛ وثالثًا، مضمون التّعبير الذي يضمّ المحتوى الثّقافي للصّورة من جهة، وهياكلها الدلاليّة التي تجسد هذا المضمون من جهة أخرى[6]، وتتشكّل الصّور في جوهرها من أقسام من الخبرة البصريّة التي تخضع للمعالجة، يتبلور التنسيق بين هذه الأقسام عبر عمليّة إدراكيّة تُعرف بـ"الصّور الموجودة في رؤوسنا"، وتتخذ الصّور أشكالًا متعدّدة، منها :الصّورة البصريّة، والصّورة الذهنيّة، وصورة الأحلام، وصورة التّخيّل والخيال، كما تشمل الصّور اللّاحقة التي تظهر في حاسة الإبصار بعد زوال المؤثّر الحسّي، وصور الذاكرة، والصّور الفوتوغرافيّة، والصّور الرّقمية المولدة بالحاسوب، علاوة على ذلك، هناك صور الواقع الافتراضي والصّور المتحركة؛ كتلك التي نُشاهدها على شاشات التلفاز أو في السينما[7]، **وخلاصة القول فالصّورة** "شكل من أشكال الفنون الذي ينقل واقعا ما أو يبتكر مشهدا ما من نسيج الخيال، انطلاقا من واقع ملموس"[8]، وسنشرحها بتفصيل أكثر في المحاور

---

(1) – ينظر: كامل حسن البصير: بناء الصّورة الفنّيّة في البيان العربيّ موازنة وتطبيق، مطبعة المجتمع العلميّ العراقي، العراق، 1987م، ص 24

(2) – محمّد جواد مغنية: مذاهب فلسفية وقاموس مصطلحات، دار مكتبة الهلال، بيروت، لبنان، 2003، ص 214

(3) – عبيده صبطي ونجيب بخّوش: الدّلالة والمعنى في الصّورة، ص 72-73.

(4) – شاكر عبد الحميد: عصر الصّورة، ص8

(5) – ينظر: العفيفي محمّد الصادق: الاتجاهات الوطنيّة في الشّعر الليبي الحديث، دار الكشاف، لقاهرة، ط 2، 2011، نقلا عن: محمّد قاسم عبد الله: ثقافة الصّورة والثّقافة المرئية لدى الأطفال (قضايا تربويّة نفسيّة حديثة)، مجلّة الطفولة العربيّة، الكويت، ع71، د.ت، ص 13

(6) – ينظر: صلاح فضل: قراءة الصّورة وصور القراءة، دار الشروق، القاهرة، مصر، ط 1، 1997، صفحه 6-7

(7) – ينظر: محمّد قاسم عبد الله، ثقافه الصّورة والثّقافة المرئية، ص 12

(8)– جاك أومون: الصّورة: ترجمة: ريتا الخوري، مركز دراسات الوحدة العربيّة، بيروت– لبنان ط1 ،2013 ، ص7

التّالية.

ومن خلال هذه التعريفات يبدو تعريف الصّورة مختلفا باختلاف المجال المدروس، ولكنّ يمكن الإجمال على أنها تمثيل للأمور الموجودة في الواقع كليا أو جزئيا، ومن مميّزاتها أنها لغة عالميّة تغني عن آلاف الكلمات، وسنركّز في بحثنا هذا على الصّورة التّعليميّة المتواجدة في الكتاب المدرسيّ الخاصّ بالمرحلة الابتدائيّة.

2- عصر الصّورة: هيمنة البصر:

نحن محاطون اليوم بالصّور بشكل لم يسبق له مثيل، أينما نلتفت نجد الصّور تُواجهنا؛ سواء داخل المنزل مع وجود التلفزيون، والفيديو، وألعاب الفيديو، أو في الشارع، وملاعب الكرة، ووسائل المواصلات حيث تنتشر الإعلانات الثابتة والمتحركة، المضيئة وغير المضيئة؛ فقد أصبحنا نعيش في حضارة الصّورة، ولم يعد من الممكن أن نفكر في جوانب عديدة من حياتنا السياسية والاقتصادية والتّربويّة والترفيهية بمعزل عنها، إنها جزء لا يتجزأ من واقعنا المعاصر[1]، ولابدّ من الإشارة هنا إلى أنّ " هناك فرقًا جوهريًا بين صور اليوم وصور الماضي، فالصّور اليوم تسبق الواقع الذي يفترض أنها تمثّله، بينما كانت صور الماضي تجيء تالية للواقع ومتوقفة عليه"[2]؛ فقد أضحى الواقع اليوم مجرّد ظل شاحب للصّورة، فالصّورة هي الأصل، وقد باتت تسبق الواقع وتمهّد له؛ إذ تحدث الصّور أوّلا ثم يأتي الواقع ليحاكيها، وبالتّالي لم تعدّ الصّورة مجرّد محاكاة للواقع، بل أصبح الواقع نفسه أقرب محاكاةً للصّور، وتتجلّى هذه الظاهرة بوضوح في سلوك الشّباب الذين يقلّدون الممثلين ولاعبي كرة القدم ونجوم الغناء، وكذلك محاكاة الأطفال لشخصيات خياليّة في برامج الكرتون وألعاب الفيديو، كما أن صورة الإعلام التي تُظهر بعض السياسيين في العديد من دول العالم اليوم تؤدّي دورًا بارزًا في نجاحهم بالانتخابات واستمرارهم في أداء مهامهم، سواء بنجاح أو فشل، وما تقدّمه القنوات الفضائية اليوم من أحداث سياسية غالبًا ما يكون أشبه بعرض بصريّ يفيض بالصّور والأحداث المثيرة للمشاعر، على الرّغم من أن الكثير منها قد يكون صورًا زائفة أو شبه حقيقيّة لا تحتوي على الحقيقة الكاملة[3]؛ وهذا يدلّ على الدّور الفعّال للصّورة في التّأثير على الرّأي العامّ بغضّ النّظر عن مدى مصداقيّتها.

في عصرنا الحالي، تتجاوز وظيفة الصّورة مجرّد نقل واقع معين أو ابتكار مشهد خيالي مستوحى من الواقع الملموس، إنها ليست مجرّد عنصّر جماليّ يتبادله الناس للنظر إليه، بل هي أعمق بكثير من ذلك؛ إذ تعدّ ناقلاً لكم هائل من المعطيات الثّقافية والاجتماعيّة والفكريّة وحتى الدينية، كما أنها غالبًا ما تتقاطع مع مجالات علميّة مثل

---

[1] - ينظر : شاكر عبد الحميد: عصر الصّورة السلبيّات والإيجابيّات، ص351.

[2] - نفسه، ص 352

[3] - ينظر: نفسه، ص 352

الكيمياء والبيولوجيا والطب، ومع مجالات اجتماعيّة كالتّاريخ وعلم الإنسان (الأنثروبولوجيا)، ولا يمكننا إغفال المجالات النّفسيّة التي تتأثر بالصّور؛ فالصّورة تُمارس تأثيرًا مباشرًا على المشاهد، وفي المقابل، يقوم المشاهد بإسقاط تفسيراته الخاصّة على الصّورة ذاتها، مما يعمق من دلالاتها[1]؛ ونستنتج من هذا أن الصّورة ليست مجرّد إعادة إنتاج للواقع أو تمهيد له، بل تتجاوز ذلك للتعبير عن رؤيتنا لهذا الواقع وتفسيره بناء على خبراتنا ومعتقداتنا الشّخصيّة، وبهذا سيطرت الصّورة "على طاقة البصر، فاعتقلت مكوّناته وأدائه ووظيفته، فغيّرت حياة العالم، فأزالت القيود واخترقت الحدود وكشفت الحقائق "[2]، وهذا ما يعنيه أرسطو في قوله: "لا تفكر الرّوح أبدًا من دون الصّور"[3]؛ فالصّورة أصبحت المتحكّم الأساسيّ في كيفيّة رؤيتنا للعالم وتفسيرنا له في عصر يمكن تسميته "عصر الصّورة".

3- التطوّر التاريخيّ للصّورة: من التّعبير البصريّ إلى الثّقافة الرّقمية:

في عصور ما قبل التّاريخ، استخدم الإنسان رسومًا بسيطة جدّا للتعبير، مقتصرًا على الخطوط الأساسيّة التي تُعرف بالشيء المراد تمثيله، كانت هذه الرّسوم بمثابة كتابات تصويرية، يمكن دمجها بطرائق متنوّعة لصياغة رسائل متعدّدة، وقد استطاع الأسلاف فك رموز هذه المعاني بهدف التّواصل، إلا أن تحقيق هذه الفكرة لم يكن يسيرًا، بل استغرق آلاف السنين؛ فقد كانت الصّور حينها لا تحمل دلالة أو معنى متفقًا عليه، مما حدّ من قيمتها من حيث هي عنصّر مساعد في عمليّة الاتّصال، وكان مفتاح هذا التطوّر في وسيلة الاتّصال هو تطوير معانٍ قياسية أو اصطلاحيّة متفق عليها للتعبير من خلال الكتابة التصويرية[4]، وفي حوالي عام 4000 قبل الميلاد، بدأت تظهر نقوشٌ في بلاد ما بين النهرين ومصر، يبدو أنها كانت ترتبط بمعانٍ محدّدة، وقد كانت تلك النّقوش عبارة عن صور بدائية محفورة على جدران المباني والأسطح، وخلال فترة زمنية قصيرة نسبيّا، أصبحت معاني هذه الصّور مُقننة أو موصوفة بصيغ اصطلاحيّة متفق عليها؛ فمثلًا، كان الرّسم البسيط لشروق الشمس يعني "اليوم"، ورسم القوس والسهم يعني "الصّيد"، ورسم الرّجل يعني "إنسان"، بينما الخطوط المتعرجة كانت تعني "نهرًا أو بحيرة"، كل هذه الرّسومات والنّقوش كانت بمثابة نماذج للرموز المصورة التي تطوّرت منها الكتابة، كما أن الرّبط بين عدّة رسومات كان يمكن أن يروي قصّة؛ كأن يُعبّر عن "خروج رجل للصيد قرب النهر"، ومع مرور الوقت أصبحت هذه الرّسومات

---

(1) – ينظر: جاك أمون: الصّورة: ترجمة: ريتا الخوري، المنظّمة العربيّة للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، 2013، ص 7

(2) – عمرو الدّردماش السّيّد عوض: معايير الجودة في تصميم الصّور والرّسوم التّوضيحيّة (في المناهج التّعليميّة والثّقافة والإعلام)، دكتوراه الفلسفة في التّصميم، كلّيّة الفنون التّطبيقيّة، جامعة حلوان، مصر، 2021، ص 211

(3) – نقلا عن: شاكر عبد الحميد: عصر الصّورة – السلبيّات والإيجابيّات، ص8

(4) –ينظر: عبيدة صبطي ونجيب بخّوش: الدّلالة والمعنى في الصّورة، ص 66.

والنّقوش تمثّل معانٍ محدّدة بوضوح[1]؛ فعندما بدأ الإنسان البدائي بالرّسم على جدران المغارات والكهوف، لم يكن هدفه تخليد صور ذات قيمة فنّيّة بالمعنى المعاصر، بل كان لعمله بعد سحري وتعبدي، ويظهر ذلك مشاهد الصّيد التي اكتشفها الباحثون في أنحاء مختلفة من العالم، والتي تجسد رغبة الصيادين في التحكم بأرواح صيدهم من خلال التصوير، وتقييدها بالرماح والسهام ومختلف أدوات الصّيد[2]، وهكذا، مثّلت الصّور قديمًا أبرز أشكال الاتّصال والتّواصل وحتى الدعاية، وقد وصفها البابا غريغوري الأكبر(Gregory) بأنها تقدّم لمن لا يستطيعون القراءة –وهم الأغلبية حينذاك– ما تقدّمه الكتابة لمن يجيّدونها [3]؛ خاصّة في الشعوب التي لديها نسبة أمية مرتفعة؛ فالصّورة هي المعلّم الأساسيّ بغض النّظر عن إمكانيّة القراءة والكتابة من عدمها.

اكتشف العلماء لوحات في فرنسا وإسبانيا يعود تاريخها إلى حوالي 20,000 عام قبل الميلاد، وتُشير جودتها ودقتها إلى أن التصوير التشكيلي نشأ قبل ذلك بكثير؛ فعندما رأى الإنسان القديم صورته منعكسة على سطح ما، وأراد أن يُعبّر لغيره عن معانٍ لم يستطع الكلام نقلها، بدأ بتحريك يده في الهواء ليرسم ما يتحدث عنه، ثم اكتشف أنه يستطيع أن يخط على الرمال والطين والتراب خطوطًا تصف الأشكال التي يراها في الواقع، خاصّة بعد أن لاحظ أن آثار أقدامه تنطبق عليها، مُحاكية شكل قدمه، كما رأى ملامح من البيئة لفتت انتباهه وأثارت اهتمامه، فأراد تسجيل مخطوط يشبهها ليُذكره بما رآه ويتأمل فيها متى شاء، وقد استخدم الإنسان الأوّل الألوان منذ حوالي 100,000 سنة تقريبًا، ومارس الرّسم والنحت قبل أن يعرف الكلام والزراعة، وقبل أن يُدجّن الحيوانات ويصنع الفخار تميز تعبيره بالتلقائية والفطرة، واتسمت رسوماته بالبساطة والصرامة لإظهار الحركة، ويتّضح ذلك من خلال الرّسوم التّوضيحيّة للحيوانات بتعبيرات واضحة عن الحركة والأوضاع المختلفة، كما كان يُعبّر في رسومه عن الشّكل العامّ دون الاهتمام بالتّفاصيل الصغيرة، معتمدًا على تحديد الخطوط الخارجيّة بخطوط واضحة تعبّر عن قوّة ملاحظة الفنّان البدائي[4]، مستخدما في رسوماته المساحيق اللّونية المستخلصة من الأتربة الملونة، بعد مزجها بالماء أو الصمغ، وأحيانًا بالدم وبعض إفرازات الأشجار، ويمكن اعتبار الرّسوم التي عُثر عليها على جدران الكهوف والمساكن البدائية بداية لتاريخ الرّسم والتصوير في العالم، استنتج العلماء بعد ذلك أن الغرض من هذه الرّسومات لم يكن التجميل، فقد وجدت في مناطق مظلمة وعميقة من الكهوف التي سكنها الإنسان القديم، كما عُثر على بعضها مرسومًا على

---

(1) – ينظر: عبيدة صبطي ونجيب بخّوش: الدّلالة والمعنى في الصّورة ، ص 66-67.

(2) – ينظر: حسن بوساحة: الوجيز في مدارس الفنون التشكيلية، مطبعة ولاية قالمة، الجزائر، د.ط، 1991، ص8.

(3) –ينظر: المرجع السّابق، ص 67

(4) – ينظر: عمرو الدّردماش السّيّد عوض: معايير الجودة في تصميم الصّور والرّسوم التّوضيحيّة (في المناهج التّعليميّة والثّقافة والإعلام)، ص9-10.

أرض الكهوف ومغطاة بأكوام من الحجارة، مما دفع العلماء للاعتقاد بأنها ربما كانت لغرض سحري؛ مثل حبس الحيوان داخل منطقة صيده والسيطرة عليه، كما لاحظ العلماء أيضًا أسطحًا رُسم عليها ثم غُطيت بطبقة من الحجر الطباشيري، ثم أُعيد الرّسم عليها مرة أخرى، وهذا يشير إلى أنها لم تكن مخصصة للزينة، بل لهدف تعليميّ؛ حيث كان الأهل يُعلمون أبناءهم أنواع الحيوانات التي يجب صيدها وتلك التي يجب تجنّبها، إذا صح هذا الاستنتاج، فإن أوّل مدرسة استخدمت الصّور والرّسوم التّعليميّة كانت داخل الكهوف[1]، ويؤكّد وجود آثار الرماح والسهام على رسوم الحيوانات في الأماكن القاتلة أن الغرض من هذه الرّسومات كان تعليميّا بحتًا؛ حيث يبدو وكأن الفنّان كان يُعلّم أبناءه كيفيّة صيد الحيوانات وأفضل المواقع لإصابتها، كما استخدم الإنسان الأوّل تقنيات بدائية للزخرفة؛ فاستخدم أصابع اليد وألياف النباتات كفرشاة، واستعمل قطعًا رقيقة من سيقان الأشجار لإضافة تأثيرات لونية متدرّجة[2]، كما استعانوا ببعض الأتربة الطبيعيّة الملوّنة.

– **السّمات التي سادت أسلوب الرّسم للفنّان البدائي:** تميّز أسلوب الفنّان البدائي بالتلقائية والفطرة، وعبر عن البيئة المحيطة به بشكل مباشر، وقد كانت رسوماته بسيطة وصارمة، تركز على الحركة وقوّة الملاحظة، وتعبّر عن الشّكل العامّ دون الاهتمام بالتّفاصيل الصغيرة، اعتمدت هذه الرّسومات على الخطوط الخارجيّة الواضحة لتحديد الأشكال، وقد كان الفنّان البدائي يختزن الأشكال في ذاكرته ليسجلها بعد أن يُدخل عليها خياله؛ لذا قد تبدو غريبة للأنظار قليلًا، ليُعيد رسمها بطريقة إبداعية، كما كانت الزخرفة البدائية غنية بالرّموز والمعاني، بسيطة التّفاصيل، واستمدت عناصرها من القوام الإنساني والحيواني، وابتُدعت فيها الأشكال الهندسيّة البسيطة[3]، هذه لمحة عامّة عن كيفيّة بداية الاهتمام بالصّور والرّسوم والسّمات الفنّيّة التي ميّزت صور تلك الحقبة، وسنرى فيما يأتي بدايات التصوير لدى أهم الشعوب التي كان لها إسهاما بارزا في التأطير للصّورة.

- **التصوير عند قدماء المصريين:**

لم يكن فنّ الرّسم والتصوير فنّا مستقلًا بذاته لدى قدماء المصريين، وفقًا لمفهوم الفنّ المستقل الذي نعرفه اليوم، بل كان يُعد عملًا تحضيريًا لفنون أخرى كالتصوير والنحت والعمارة، وبصفة عامّة كان الفنّ المصري ذا بعدين اثنين، ويقوم على فكرة الخط المرسوم، وكان أغلب هذه الرّسوم مصحوبًا بشكل من أشكال الكتابة، في هذا المجال نجد كنزًا هائلًا من الأعمال التشكيلية المحفوظة على جدران المقابر والمعابد المصرية القديمة، كما كان الفنّان المصري قادرًا

(1) – ينظر: عمرو الدّردماش السّيّد عوض: معايير الجودة في تصميم الصّور والرّسوم التّوضيحيّة (في المناهج التّعليميّة والثّقافة والإعلام)، ص10 –11.

(2) – ينظر: نفسه، ص11

(3) – ينظر: نفسه، ص12.

على التّعبير عن أي شكل من الموضوعات المطلوبة، وكانت أجزاء الشّكل تظهر بانسجام عام مع الشّكل ككلّ، وقد عُثر على عدد كبير من اللوحات خُططت عليها مربعات متساوية لتسهيل عمل الفنّان، هذه المربعات أعطتنا فكرة عن النّسب القياسية التي كان يلتزم بها الفنّان المصري القديم وكيفيّة تطبيقها أثناء العمل[1]؛ وعليه فقد اعتمدت اللّغة لدى المصريين القدماء بشكل أساسيّ على الصّور، حيث كانت كتابة مصوّرة تتألف من أشكال أُضيفت إليها رموز للتعبير عن العناصر الصوتية؛ فعلى سبيل المثال، للتعبير عن "ثلاث بقرات"، كان يرسم ثلاث بقرات متجاورة، أما لاحقًا فقد تعلموا الرّموز والإشارات، فأصبح يرسم بقرة واحدة تعلوها ثلاث علامات، وهكذا...، كانت هذه الكتابة تعتمد على قدرة الكاتب على رسم الصّور المعبرة عن المضمون، ولذلك كان من الصعب التمييز بين الرّسم والكتابة المصورة في بداية الفنّ المصري القديم، ثم بدأت الكتابة في التطوّر تدريجيًا، وظهرت العلامات الرّمزية الصوتية بقوّة إلى جانب الصّورة؛ بناءً عليه، كان على الكاتب الفنّان أن يكون ملماً بكل العناصر الحيّة وغير الحيّة التي يراها حوله ليتمكّن من التّعبير عنها، وكان يتدرب عليها، ولاحقًا، اختفت الصّور وحلت محلها حروف متصلة تُكتب في خطوط أفقية أو رأسية، وأصبحت الكتابة مصاحبة للرسوم، بل وتُستخدم في تزيينها؛ حيث كان يُكتب اسم الفرعون بجانب الصّور بطريقة زخرفية[2]؛ مما جعلهم مرجعًا هامّا للعصور اللّاحقة في هذا المجال.

- **فنّ الرّسم والتصوير في بلاد ما بين النهرين (العراق):**

تأثر الفنّ في بلاد ما بين النهرين بالفنّ المصري القديم، وكذلك بالفنون المجاورة في الشام والفنون الفارسية، حيث اجتمعت فيه كل هذه التّأثيرات، وقد بدأت الرّسومات الدّقيقة على يد البابليين؛ حيث عُثر على لوح من الطين بالقرب من كركوك في العراق، رُسمت عليه خريطة لوادٍ بين تلّتين، ويُقدر تاريخها بين القرنين 24 و25 قبل الميلاد، كما تُعتبر خريطة العالم البابلية أقدم خريطة منقوشة على حجر في العالم، ومن أبرز الآثار الباقية للبابليين مجموعة من التصاوير والجداريات الملونة على سطح أبيض، تُصوّر مواضيع دينية وأساطير خرافية، وقد سُجلت مواضيع من الحياة اليومية في تقسيمات أفقية تُجسّد ملكًا من ملوكهم مع وجود عناصر لحيوانات خرافية وبعض الأشجار[3]، مارس السومريون تعبيراتهم الفنّيّة على لوحات حجرية صغيرة مستطيلة أو مربعة الشّكل، وكانت تُثبت على جدران المعابد من خلال فجوات صغيرة، كما نُفذت بعض اللوحات من خامة الخشب وغُطيت بالنحاس أو الذهب أو الصدف، أما الفنّ الآشوري فقد عبّر عن الحياة الحربية والاجتماعيّة والدينية في عصره، مستخدمًا الرّسم الجانبي

---

(1) – ينظر: عمرو الدّردماش السّيّد عوض: معايير الجودة في تصميم الصّور والرّسوم التّوضيحيّة (في المناهج التّعليميّة والثّقافة والإعلام)، ص 13-14.

(2) –ينظر: نفسه، ص 15-16

(3) –ينظر: نفسه، ص 21.

للأشخاص، حيث كان يتمّ رسم الأشخاص من الجانب باستثناء الكتفين اللذين كانا يُرسمان من الأمام[1]، ويعدّ أسلوبًا فنّيّا مميّزا يعكس تطوّر الفنّ الآشوري في تلك الفترة.

- **فنّ الرّسم والتصوير في الحضارة الإغريقية (اليونان):**

لقد اختفت التصاوير الجدارية الإغريقية التي ذكرها المؤرخون القدماء، لكنّ يمكننا استنتاج أسلوب فنّ التصوير الإغريقي من الأمثلة الرومانية التي عُثر عليها على جدران مدينة بومباي، اهتم الإغريق بتصوير مواضيع متعدّدة، فشملت صورًا للإنسان والحيوان، إضافة إلى المناظر الطبيعيّة والخرافية وأساطيرهم، وتسجيل للحياة اليومية والرياضية، وقد برع الإغريق في فنون النّقش والرّسم؛ لأنّهم كانوا يُصورون حياتهم اليومية وأساطير معبوداتهم على جدران معابدهم ومبانيهم، ومن الأسباب التي أدت إلى نشأة الفنّ الإغريقي كانت رغبتهم في تصوير الأجسام وتزيينها، ثم عملوا على التماثيل المنحوتة والصّور، حيث وضعوا صورًا وتماثيل تشبههم أو تشبه أقاربهم، اعتقادًا منهم أنها تحمي من تمثّلهم[2]؛ وهذا ناتج عن اعتقاداتهم المتعلّقة بالسحر والأساطير.

- **فنّ الرّسم والتصوير عند الرومان (إيطاليا):**

يُعد الفنّ الروماني امتدادًا طبيعيًا للفنّ الإغريقي، لكنّه تميز بمحاولته إظهار البذخ والترف على اللوحات الفنّيّة، وقد عُثر على لوحات منفذة بطريقة الحفر تُصوّر مشاهد متنوّعة من الحياة اليومية، وتشمل مرور المواكب التجارية، أو عودة التجار إلى بلادهم وقصورهم، بالإضافة إلى مشاهد من القصص والأساطير، أو عمال يفلحون الأراضي[3]، وهذا يعني أن الفنّ الروماني لم ينشأ من فراغ، بل استند على الفنّ الإغريقي-على غرار العديد من المجالات الأخرى- مع إضافة بعض التغييرات الطّفيفة.

- **فنّ الرّسم والتصوير البيزنطي (المسيحي):**

تميز التصوير في الفنّ البيزنطي بالواقعيّة ومحاولة التجسيد والتلوين باستخدام أدوات طبيعيّة، مع مراعاة المنظور والظل والنّور، وقد كان التّنفيذ يتمّ على ألواح خشبية وعلى الكتان باستخدام ألواح شمعية كثيفة تُثبت بالحرارة وملح النطرون، كانت هذه الألواح تُحضّر بطبقة من الجبس وتُصقل جيّدا، وقد نُفذت بأسلوب يُشابه الأسلوب الحديث [4]، ونستنتج من هذا أن التصوير البيزنطي كان متطوّرا ويشبه إلى حد كبير الأساليب الحديثة في التصوير.

---

(1) -ينظر: عمرو الدّردماش السّيّد عوض: معايير الجودة في تصميم الصّور والرّسوم التّوضيحيّة (في المناهج التّعليميّة والثّقافة والإعلام)، ص 22-23.

(2) - ينظر: نفسه، ص24.

(3) -ينظر: نفسه، ص 27.

(4) -ينظر: نفسه، ص 30.

- **الرّسم والتصوير في الفنّ الصيني:**

تُظهر الرّسوم الصينية القديمة التي تعود إلى العصر الحجري قبل ستة أو سبعة آلاف سنة براعة فنّيّة لافتة على سطوح الأدوات التجارية، وتعدّ رسوم الأشخاص، والجبال، والأنّهار، والأزهار، والطيور من أبرز ملامح الفنّ الصيني التقليديّ، وقد وصل الكثير منها إلينا بحالة ممتازة، ويُعرف التصوير الصيني بأساليبه التشكيلية الفريدة وتفاصيله الدّقيقة، بالإضافة إلى كثرة التدرّج اللّوني فيه، ولعل أبرز ما يميّزه هو دمج الشّعر أو العبارات على الصّور والرّسوم، هذا الاندماج يخلق كتلة فنّيّة متكاملة تجمع بين الشّعر والخط والرّسم لتقدّم متعة جماليّة شاملة للمتلقّي [1]؛ ولو لاحظنا الكلمات الصينية فأغلبها على شكل رسومات؛ لأنّها تطوّرت في الأساس منها.

- **الصّور في الحضارة العربيّة الإسلاميّة:**

اهتم المصورون التشكيليون في العالم الإسلاميّ قديمًا بتصوير الكتب وتزيينها بالصّور والخطوط الجميلة؛ فقد قام الفنّانون بخط الكتب بخطوط رائعة، وزينها المصورون بلوحات تتناسب مع هذا الخط الجميل، وقد ركز الفنّانون المسلمون الأوائل على الزخرفة المجرّدة والتذهيب لنصوص القرآن الكريم، بينما أضاف بعض المصورين المتأخرين في بلاد فارس صورًا لأناس وحيوانات، وشمل التصوير الإسلاميّ سائر الأشياء، من جدران وخيام وأوانٍ ونقود، وكذلك تزيين كتب القصص والتّاريخ والعلوم الطبيعيّة...، إن ما اتصف به التصوير الإسلاميّ هو أن الفنّان كان يرفع الخلفيّة ليُمكن المشاهد من رؤية كل أجزاء المنظر بوضوح؛ حيث لم يكن المصور الإسلاميّ يحاول تصوير الواقع بكل تفاصيله كما هو، بل كان يختار منه الوضع المناسب الذي يمنح المشاهد متعة ويُثير خياله[2] ، وقد خلف العرب وراءهم بعض الصّور التي تزين جدران قصورهم، ومن الأمثلة على ذلك (قصر عمرة) في بادية الشام، الذي أُنشئ خلال حكم الدولة الأموية ويُنسب إلى عصر الوليد بن عبد الملك؛ إذ تتضمن رسوم هذا القصر مواضيع مثل الصّيد، الرقص، الاستجمام، بالإضافة إلى رسوم رمزية تمثّل بعض آلهة الشّعر والفلسفة الوثنية عند الرومان، ورجال يمارسون بعض الحرف، كما نجد في(قصر الحمراء) مجموعات من الصّور تزين السقف تصور أشخاصًا يرتدون ملابس عربيّة[3]، هذا وقد درس العلماء ظاهرة سقوط صور الأجسام ووضعوا أسس فنّ التصوير الضوئي، وذلك من خلال أبحاثهم حول ظاهرة الغرفة المظلمة نجد أبو جعفر الخازن في العصر العباسي، وهو أوّل فلكي مشهور قد أشار إلى هذه الظاهرة في كتابه "الآلات المصدرية" عام 1060 م، وذلك عندما كان يرصد كسوف الشمس داخل غرفته المظلمة،

---

[1] -ينظر: عمرو الدّردماش السّيّد عوض: معايير الجودة في تصميم الصّور والرّسوم التّوضيحيّة (في المناهج التّعليميّة والثّقافة والإعلام)، ص 44

[2] - ينظر: نفسه، ص31.

[3] -ينظر: نفسه، ص 31-32.

والأمر ذاته ينطبق على أبي الفتح عبد الرحمن المنصّور، حيث ذكرها في كتابه عن الفلك والبصريّات عام 1137[1]، فالعرب لهم إسهامات عديدة في هذا المجال.

نستنتج من كل ما سبق أن الصّورة ليست بالمفهوم الجديد في الظهور، بل هي وليدة مع الإنسان منذ زمن قديم؛ حيث أسهمت في نقل أفكاره ومختلجات وجدانه، وحفظت لنا الذاكرة والتّاريخ[2]، فـ"تاريخ الصّورة هو تاريخ الإنسان الذي بدأ التّواصل عبر الرّسم؛ لتأتي اللّغة كنظام إشاري يعتمد على ما تثيره المفردة من صور في الخيال الإنساني، واطرادًا كانت الصّورة تحل محل الواقع وتمتلك خاصّيّة الإثبات للمواضيع المجرّدة وتجعل العالم مقروءًا"[3]؛ لا يعني هذا أن الصّورة بمفردها قادرة على إيصال المفاهيم والأفكار، بل هي تعمل بالتّكامل مع اللفظ والكتابة، وبما أن الصّورة مرتبطة بالثّقافة، والثقافات تتعدّد وتتنوّع، فمن الطّبيعيّ أن تتنوّع الصّور بتنوّع الموضوعات أيضًا، هذا التّنوّع يُكسب الصّورة وظائف مختلفة، تتراوح من كونها رمزية أو دينية، إلى تواصلية ثقافية، وصولًا إلى تربويّة تعليميّة، وتعدّ الوظيفة الأخيرة هي الأهم، حيث تُعتبر الصّورة وسيلة مساعدّة أساسيّة في العمليّة التّعليميّة–التّعلّمية، لما تتمتع به من ثراء في المعنى وجاذبيّة من خلال الألوان والأشكال، بهدف جذب انتباه المتعلّم والتّأثير فيه[4]خاصّة في الأطوار التّعليميّة الأولى.

لقد تغير دور الصّورة عبر التّاريخ بشكل مؤثّر؛ فمع بزوغ القرن التّاسع عشر اضطلعت الصّورة بالعديد من الأدوار الاجتماعيّة المتنوّعة، لتشمل مجالات مثل الفنّ والعلم والتسويق والقانون والذاكرة الشّخصيّة، وقد ازدهر تطوّر الصّورة بشكل كبير مع ظهور التصوير الإلكتروني في أواخر القرن العشرين، بما في ذلك التصوير الرّقمي، والإنترنت، وشبكة الاتّصالات الدولية، هذه التطوّرات أحدثت تغييرات جذرية واسعة في الصّور ذاتها وفي معناها الاجتماعيّ، وكذلك في المفاهيم المرتبطة بالنّشاط البصريّ[5]، وقد تغير شكل العالم الرّقمي بدرجة كبيرة من خلال آليّات التكثيف والإيجاز والانضغاط والأحجام الصغيرة للأجهزة القابلة للحمل والحركة مثل كاميرات الفيديو والأجهزة الهاتفية المحمولة أو النقالة وأجهزة الكمبيوتر المحمولة وغيرها، وكذلك تحويل الصّور إلى معلومات تجعلها أكثر مواءمة ومعالجة ومرونة وأكثر قابليّة للتغيير[6]، فضلا عن ظهور آلة التصوير (Daguerréotype)؛ والتي

---

(1) – ينظر: عبد الحميد بورايو: مدخل إلى السيميولوجيا (نصّ وصورة)، ديوان المطبوعات الجامعي، جامعة الجزائر، 1995، ص 35.

(2) – ربيحة عداد: الصّورة التّعليميّة وأثرها على الاكتساب اللّغويّ للطّفل، كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائيّ أنموذجا، مجلّة التّعليميّة، المجلّد 6، العدد 4، ديسمبر 2019، جامعة حسّيبة بن بوعلي الشلف، الجزائر، ص170

(3) – سالم العوكلي: الصّورة والواقع، المقتطف، المجلّة الليبية، العدد 32، ليبيا، ديسمبر 2003، صفحة 156

(4) –ينظر: ربيحة عداد: الصّورة التّعليميّة وأثرها على الاكتساب اللّغويّ للطّفل، كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائيّ أنموذجا، ص 170.

(5) – ينظر: شاكر عبد الحميد: عصر الصّورة – السلبيّات والإيجابيّات ، ص 26–27.

(6) – ينظر: نفسه، ص27.

بفضلها انتشرت الصّور الفوتوغرافيّة الواقعيّة؛ والتي اكتسحت كل المجالات خصوصًا الجانب التّعليميّ، حيث تميّزت بالدقّة والمصداقية في نقل المعارف.

وسنتناول في المبحث الموالي بدايات نشأة الرّسوم والصّور التّوضيحيّة لغرض التّعليم، وتحديدا في الحضارة العربيّة.

4- الرّسوم والصّور التّعليميّة: لمحة عامّة:

4-1 الرّسوم التّعليميّة: تعدّ أحد أنواع الوسائل التّعليميّة الأكثر شيوعًا واستخدامًا، ويعود ذلك إلى سهولة توفّرها ويسر الحصول عليها من بيئتنا المحيطة، بالإضافة إلى سهولة التّعامل معها وإعدادها[1]، وهي "تلك المواد المرسومة والرّموز الخطية البصريّة التي تم تصميمها من أجل تلخيص المعلومات وتفسيرها والتّعبير عنها بأسلوب علميّ، والتي تستخدم كوسائل تعليميّة تخدم عمليّة التّعليم والتعلم؛ خصوصا تلك الموضوعات التي يصعب فهمها باللّغة اللفظية فقط؛ كموضوعات العلوم والجغرافيّا"[2] التي يتطلّب تعليمها رسوما بيانيّة وخرائط...، فتقوم الصّورة (من حيث هي علامة إشارية) مكافئا رمزيا لتلك الموضوعات، تختزلها في مشهد يدرك مجملا للوهلة الأولى، دون الحاجة إلى استقراء أجزائه وتتبع مكوّناته حال اللّغة الواصفة.

4-2 الصّورة التّعليميّة: هي أحد أهم الوسائل التّعليميّة المهمّة في مختلف المراحل التّعليميّة، **وتعرّف بأنّها:** صورة حسّية تستهدف حاسة البصر بشكل أساسيّ، وذلك لسرعة انتقالها للعين مقارنةً باللّغة المنطوقة التي تمر عبر الأذن، يحتاج الدماغ في هذه الحالة إلى محفز بصريّ لفك شفرة المعنى واستيعابه، تعمل الصّورة على تنشيط العصب البصريّ بفضل ما تحتويه من أشكال وألوان تتكرر على شبكية العين، مما يُثير حاسة الإبصار لدى المتلقّي[3]، وقد تم إدراج الصّورة التّعليميّة في العمليّة التّعليميّة نظرا لأهمّيّتها الكبيرة في جذب انتباه المتعلّم وإيصال المعلومات بطريقة موجزة مختصرة، وإذا حصرناها في المجال التّعليميّ **يمكن تعريفها بأنها** "الصّورة التي تستخدم للتعبير عن مضمون حالة معيّنة؛ لغرض إيصال المعلومة إلى الطلبة بأقل وقت وجهد ممكنين"[4]؛ فهي صورة تُوضّح وتُضيف عنصرًا من التشويق إلى المحتوى المكتوب في المطبوعات كالكتاب المدرسيّ، تتنوّع أنواع الصّور التّعليميّة التي يمكن إعادة إنتاجها بأساليب متعدّدة؛ فقد تكون صورًا فوتوغرافيّة، أو أعمالًا فنّيّة تصويرية كالصّور المحفورة، أو رسومًا محدّدة، قد تُلوّن هذه الصّور بالأبيض والأسود أو بمجموعة من الألوان، إما بغرض التزيين، أو لجذب الانتباه إلى قصّة أو نصّ، أو لمساعدّة

---

(1) – ينظر: سمير جلّوب: الوسائل التّعليميّة، ص 42

(2) –نفسه، ص 42

(3) – بشرى محمود مصطفى: الصّور والرّسوم وتأثيرها الاتّصالي في الكتاب المدرسيّ، كتاب القراءة للمرحلة الأولى أنموذجا، مجلّة كلّيّة التّربية الأساسيّة، العدد 102 المجلّد 24-2018 ص 567، بتصرف

(4) – محمّد قاسم عبد الله: ثقافة الصّورة والثّقافة المرئية، ص 13

القارئ على فهم المحتوى المكتوب، أو لتوفير خلفيّة بصريّة للنّصّ[1]، "وتعدّ الصّورة التّعليميّة الموجودة في الكتاب المدرسيّ ضابطا من أهم الضوابط التي يرتكز عليها الخطاب التّربويّ التّعليميّ؛ قصد إقناع المتعلّم والتّأثير فيه وإنشاء نوع من التّواصل معه، **كما يمكن القول إنها:** إحدى الوسائل الإقناعية التي تعكس المحركات في العالم الخارجي بتلقائية وسهولة بواسطة البصر"[2]، **وعرّفت أيضا بأنها** "الوسيلة التي تعبر عن الأفكار بإبراز عناصر معيّنة في الموقف دون عناصر أخرى، وهي لا ترمي إلى إظهار التّفاصيل، ولكنّها تثير الانتباه بالتّنظيم غير العادي للخطوط والألوان"[3]؛ ويعتمد نجاحها على المصمّم بشكل كبير.

– مفهوم الصّورة التّعليميّة إجرائيا:

هي إحدى أهم الوسائل التّعليميّة التّوضيحيّة المستعملة بكثرة سندا بصريّا مرافقا للنّصوص اللّغويّة في كتب اللّغة العربيّة الخاصّة بمختلف أطوار المرحلة الابتدائيّة بغرض إيصال المعلومات إلى ذهن المتعلّم بطريقة سهلة تتوافق وخصوصية هذه الفئة؛ من حيث العمر والقدرات العقليّة وحداثة المعلومات التي يتمّ استقبالها، وهي صورة توضّح مفهوما أو تجسد فكرة إضافة إلى ما تضفيه من التشويق إلى السّند اللّغويّ المبرمج في الكتب المدرسيّة؛ مما يسهم في إثراء التّحصيل العلميّ واللّغويّ لدى المتعلّم.

5–الصّور التّعليميّة في الحضارة العربيّة الإسلاميّة: لغة بصريّة للعلم والمعرفة:

5–1 الصّور والرّسوم التّعليميّة في السّنة النبوية المطهرة:

هناك العديد من الأحاديّث النبويّة الشريفة التي اعتمد فيها الرسول محمّد عليه الصلاة والسّلام الرّسوم التّعليميّة " على هيئة خطوط وزوايا وأشكال في توضيح قضايا معنوية كبيرة لتصوير المعنى وتوضيحه وتبسيطه"[4]، والأمثلة على ذلك كثيرة جدا منها:

أوّلاً: رسم يوضّح طريق الخير وطريق الشر:

" عن عبد الله بن مسعود، قال: خط لنا رسول الله صلى الله عليه وسلم خطّا، ثم قال: "هذا سبيل الله"، ثمّ خط خطوطا عن يمينه وعن شماله، وقال: هذه سبل، على كل سبيل منها شيطان يدعو إليه"، وقرأ: ﴿ وَأَنَّ هَٰذَا صِرَٰطِى مُسْتَقِيمًا فَٱتَّبِعُوهُ ۖ وَلَا تَتَّبِعُوا۟ ٱلسُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَن سَبِيلِهِۦ ۚ ذَٰلِكُمْ وَصَّىٰكُم بِهِۦ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ ﴿١٥٣﴾ ﴾

---

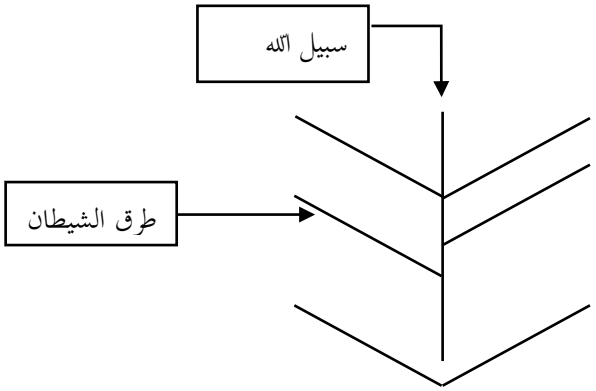
[1] – ينظر: أحمد السعدي: الصّورة في الكتاب المدرسيّ الوضعية والوظيفة كتاب المفيد في اللّغة العربيّة نموذجا، المركز التّربويّ الجهوي، مراكش، المغرب، 2008- 2009، ص 10

[2] – نفسه، ص18

[3] – كمال عبد الحميد زيتون: تكنولوجيا التّعليم في عصر المعلومات والاتّصالات، القاهرة، عالم الكتب، 2002، ص 169

[4] –سمير جلّوب: الوسائل التّعليميّة، ص 91

الأنعام [153]" رواه أحمد والنسائي، والدارمي([1])، و" (خطّ لنا)؛ أي لأجلنا تعليما وتفهيما [وتقريبا لأن التّمثيل يجعل المقصود من المعنى كالمحسوس من المشاهد في المبنى]"[(2)]، ونمثل هذا الرّسم كالآتي[(3)]:



الشّكل رقم 1: يمثّل سبيل الخير وطرق الشيطان

ثانيًا: رسم يوضّح الإنسان وأجله وأمله والأعراض التي تقابله:

"عن ابن مسعود رضي الله عنه قال: خطّ النبي صلى الله عليه وسلم خطا مربّعًا، وخطّ خطًا في الوسط؛ خارجًا منه، وخط خططًا صغارا إلى هذا الذي في الوسط، فقال: "هذا الإنسان، وهذا أجله محيطا به – أو قد أحاط به –، وهذا الذي هو خارج أمله، وهذه الخطط الصغار الأعراض، فإن أخطأه هذا؛ نهشه هذا، وإن أخطأه هذا؛ نهشه هذا"[(4)] رواه البخاري[6417]؛ ويمكن تمثيل الرّسم كالآتي[(5)]:

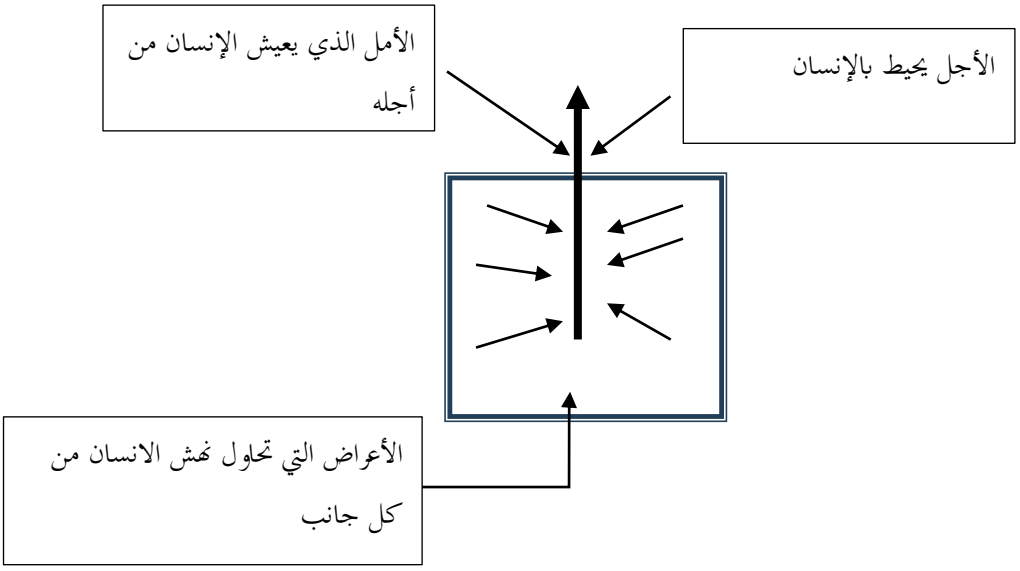
[(1)] – علي بن سلطان محمّد القاري، تحقيق: جمال عيتاني: مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح للإمام العلامة محمّد بن عبد الله الخطاب التبريزي، الجزء الأوّل، كتاب الإيمان، باب الاعتصام بالكتب والسّنة، دار الكتب العلميّة، بيروت – لبنان، ط1، 2001م، ص375.[الحديث رقم 166: أخرجه أحمد في المسند435/1، والدارمي 78/1 حديث رقم 202، وأخرج ابن ماجة نحوه 6/1 حديث رقم 11]

[(2)] – نفسه، ص375.

[(3)] – سمير جلّوب: الوسائل التّعليميّة، ص94.

[(4)] – تصنيف: الإمام المحدث محيي الدين يحي بن شرف النووي، تحقيق: علي بن حسن بن علي بن عبد الحميد: رياض الصالحين من حديث سيد المرسلين، دار ابن الجوزي للنشر والتّوزيع، المملكة العربيّة السعودية، ط1، 1421هـ، باب ذكر الموت وقصر الأمل، ص260، الحديث رقم 582

[(5)] – سمير جلّوب: الوسائل التّعليميّة، ص95.



الشّكل رقم 2: يبيّن حقيقة الإنسان وأجله والأعراض التي تحاول نهشه من كل جانب

وهذا يدلّ على الدّور الفعال للصّور والرّسوم التّوضيحيّة في إيصال المعارف والمفاهيم الدينيّة –فضلا عن غيرها– وتوضيحها، وعم الاهتمام الكبير بهذه الرّسوم من طرف الحضارة العربيّة الإسلاميّة.

5-2 الصّور التّعليميّة في الحضارة العربيّة:

يُعد المصريون الرواد الأوائل في استخدام الصّور والرّسوم التّوضيحيّة والنماذج المجسمة التّعليميّة على مستوى العالم، وقد بسطوا سيطرتهم على هذا المجال لقرون عديدة، وتعدّ الصّور التّعليميّة من أقدم الوسائل البصريّة؛ فقد استخدمها البابليون والمصريون واليونانيون القدماء على هيئة رسوم وأشكال تصويرية نُقشت على الصخور وجلود الحيوانات وأوراق البردي[1]، وقد ظهرت بوادر الصّور التّعليميّة في المخطوطات العربيّة بمدرسة مصر خلال القرنين التّاسع والعاشر الميلاديين، كما تجلّت بوضوح في المخطوطات العربيّة التي وصلتنا من أعمال القرنين الثّاني عشر والثّالث عشر الميلاديين، والتي تُعرف باسم مدرسة بغداد، وقد كانت أغلب الصّور والرّسوم في هذه المدرسة بمثابة شرح وتوضيح للمتن المكتوب، وفي القرن الخامس عشر الميلادي برزت الصّور التّعليميّة في مخطوطات المدرسة التيمورية، ثم استمر ظهورها في القرنين السّادس عشر والسّابع عشر الميلاديين ضمن مخطوطات المدرسة الصّفّوية والمدرسة التركية[2]، وقد اهتم المسلمون، وخاصّة الفرس والهنود والأتراك، بتوضيح بعض الكتب والمخطوطات بالرّسوم التّعليميّة والصّور الصغيرة، هذه الرّسوم كانت تعبّر عن انتصاراتهم وحروبهم وحفلاتهم، بالإضافة إلى بعض القصص الدينية، وقد برع فنّانون كثر في هذا المجال، وامتلأت المتاحف العالميّة بالكثير من أعمالهم الرّائعة، لكنّ ظهر التصوير

[1] – ينظر: عمرو الدّردماش السّيّد عوض: معايير الجودة في تصميم الصّور والرّسوم التّوضيحيّة (في المناهج التّعليميّة والثّقافة والإعلام)، ص7.

[2] – ينظر:نفسه، ص32

في الكتاب العربيّ المخطوط في مرحلة متأخرة، حوالي القرن السّادس الهجري، وذلك بسبب كراهية الفنّان المسلم للأوثان في صدر الإسلام؛ إذ كان يُنظر إلى التصوير كفنّ من فنون الدنيا ولم يُستخدم لخدمة الدين كما هو الحال في الفنّ المسيحي مثلًا، ولكنّ كانت هناك كتب مصوّرة تعليميّة للتجويد في قراءة القرآن، صوّروا فيها أعضاء مخارج الحروف لتوضيح النطق[1]، ولا نغفل تكون أوّل وأقدم مدرسة للتصوير الإسلاميّ في بلاد العراق في نهاية القرن السّادس الهجري، وقد تخصّصت في تزيين ترجمة المؤلّفات اليونانية في علم الطب والطّبيعة والنبات والحيوان، وكان مركز هذه المدرسة في الموصل، ولاحقًا، تشكّلت مدرسة أخرى في بغداد في نهاية القرن السّابع الهجري؛ حيث يظهر تأثرها الواضح بالصّور الموجودة في المخطوطات البيزنطية، ويُعد كتاب البيطرة الذي توجد نسخة منه في القاهرة خير مثال على ذلك، أما أوّلى الصّور التّعليميّة، فقد ظهرت في المخطوطات العربيّة بمدرسة مصر في القرنين التّاسع والعاشر الميلاديين، وظهرت بشكل كامل في المخطوطات العربيّة التي وصلتنا من أعمال القرنين الثّاني عشر والثّالث عشر الميلاديين، والتي يُطلق عليها مدرسة بغداد، وقد كانت أغلب رسوم هذه المدرسة بمثابة شرح وتوضيح للمتن المكتوب، وفي القرن الخامس عشر الميلادي، برزت الصّور التّعليميّة في مخطوطات كل من المدرسة التيمورية، والصّفّوية، والتركية[2]؛ وعليه نستنتج أن العرب قد أدّوا دورا محوريّا في مجال التأسيس والترويج للصّور التّعليميّة مما أدى إلى انتشارها في العالم بشكل أوسّع.

5-3 الصّور التّعليميّة في الغرب: الطّباعة وتأثيرها على الصّورة:

لقد بذل الغربيون جهودًا كبيرة في مجال الصّور والرّسوم التّعليميّة، وقد أكد كومينيوس (Comenius) (1592-1670) على أهمّيّة استخدام هذه الصّور والرّسوم في ترسيخ عمليّة الإدراك، ويعد أوّل من ألف كتابًا للأطفال في أوروبا، ودعمه بالصّور والرّسوم التّعليميّة وأسماء العالم المرئي في الصّور، كما ظهرت مجموعة من الكتب التي تحتوي على صور تعليميّة مطبوعة في أواخر القرن الخامس عشر، ويعود الفضل في طباعة هذه الكتب إلى عامل الطّباعة ألبريخت بفستر (Albrecht Pfister) في بامبرج (Bamberg) بألمانيا، وكانت هذه الكتب تُعرف بـ"الكتب الخشبية"، وقد أُطلق عليها هذا الاسم لأن العلماء استخدموا قطعًا من الخشب في الطّباعة، وهي تشبه اليوم الحروف البارزة، وكان العمال الحرفيون يقومون بتلوين الصّور التّعليميّة المطبوعة يدويًا[3]، ومن النماذج الشهيرة لهذه الكتب، نجد كتاب "سفينة الحمقى" الذي رسمه ألبريخت دورير (dürer Albrecht)، و"رقصة الموت" الذي

---

(1) -ينظر: عمرو الدّردماش السّيّد عوض: معايير الجودة في تصميم الصّور والرّسوم التّوضيحيّة (في المناهج التّعليميّة والثّقافة والإعلام)، ص 34.

(2) -ينظر: نفسه، ص 34-35.

(3) -ينظر: نفسه، ص 8- 51-52

صوره هانز هولباين الابن (Hanz holbein der günger)، كانت الصّور التّعليميّة في هذه الكتب تُطبع على جانب واحد فقط من الصّفّحة، وتُلصق الصّفّحات الخالية معًا لتعطي هذه الكتب الأثر التّوضيحي المستمر، وقد استُخدم في ذلك الخشب والنحاس لحفر الصّور، وفي أواخر القرن السّادس عشر استُبدل الخشب بالحفر على رقائق النحاس؛ كونها الوسيلة المفضلة لطباعة الصّور، ومنذ ذلك الحين تقدّمت طباعة الصّور باستخدام أساليب الطّباعة المختلفة، وقد أصبحت الصّور اليوم أكثر تعقيدًا وتعدّدًا في الألوان، وتحتوي الموسوعات على العديد من أنواع الصّور التّعليميّة، الكثير منها مطبوع بالألوان، وقد تم تصغير حجم الصّور ثم طباعتها بعد ذلك بأسلوب الحفر الفوتوغرافي[1]؛ الذي يمتاز بالسّرعة في الأداء والدقّة والواقعيّة.

6- الصّور التّعليميّة في المرحلة الابتدائيّة: أداة فعّالة لتنمية التّفكير البصريّ:

تعني الصّورة التّعليميّة النّظر والإدراك والتّخيّل والإصغاء إلى مُثير بصريّ، يُمكّن المتعلّم من خلاله التعرف على الحياة التي يعيشها داخل المدرسة وخارجها، وبناءً على ذلك يستوعب مختلف الأشياء المحيطة به عبر تلك الصّور التي يتعرض لها في البيئة التّعليميّة، كونها أقرب إلى الحياة من اللّغة التي نتحدث بها؛ لذا أصبح تضمّينها في هيكل النّصوص المدرسيّة ضرورة لا غنى عنها، خاصّة إذا كانت ملائمة لموضوعات الكتاب المدرسيّ؛ فالصّورة تُسهم في استحداث دافعية المتعلّم وتنظيم الشبكة المعرفيّة لديه، وهي صورة حسّية تُخاطب البصر أكثر من الحواسّ الأخرى؛ لأنّها أسرع وصولًا للعين من اللّغة المنطوقة التي تمر عبر الأذن، ويحتاج الدماغ إلى مُثير مرئي لتفكيك واستيعاب معناها، حيث تعمل الصّورة على إثارة العصب البصريّ بفضل وجود مؤثّرات من أشكال وألوان تتكرر على حدقّة العين، وبالتّالي تُثير لديها حاسة الإبصار[2]؛ مما يسهم في تنمية التّفكير البصريّ لدى المتعلّم.

أصبحت الصّور التّعليميّة في الكتب المدرسيّة الموجهة لمتعلميّ الطّور الابتدائيّ وسيلة مميّزة عن غيرها من الوسائل التّعليميّة الأخرى، فهي اليوم القاعدة الرّئيسيّة والعنصّر الفعال في عمليّتي التّعليم والتعلم، لأنّها تشكّل المؤشر الحقيقيّ لنجاح السّند التّربويّ في تحقيق جانب مهم من أهدافه التّربويّة المرجوّة وغاياته البيداغوجيّة المرسومة، تماشياً مع مستوى الجيل الثّاني على مختلف الأصعدّة التّربويّة والثّقافية والنّفسيّة وحتى الاجتماعيّة[3]*؛ فهي الوسيلة التّعليميّة

---

(1) -ينظر: عمرو الدّردماش السّيّد عوض: معايير الجودة في تصميم الصّور والرّسوم التّوضيحيّة (في المناهج التّعليميّة والثّقافة والإعلام)، ص 52- 54

(2) - بشرى محمود مصطفى: الصّور والرّسوم وتأثيرها الاتّصالي في الكتاب المدرسيّ، كتاب القراءة للمرحلة الأولى أنموذجا، ص569-567، بتصرف

(3) - ينظر: جميلة روقاب: أهمّيّة الصّورة في التعلم دراسة تطبيقيّة في كتاب اللّغة العربيّة الجيل الثّاني للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائيّ، ص 1

*" ينجذب الطّفل كثيرًا إلى الصّورة المثيرة ويتعلم من خلالها الكثير الكثير، خاصّة إذا كان المتعلّم طفلًا في المراحل الأولى من التّعليم الأوّلي أو الدّراسيّ، لأنّه لا يتعلم إلا بالمحسوس والملموس والمشخص حسب التصور النّفسيّ والمعرفيّ لجان بياجيه(Jean piaget)" (نقلاعن: جميل حمداوي: الصّورة التّربويّة

الأكثر فعاليّة في تحقيق أهداف التّعليم، خاصّة في المرحلة الابتدائيّة؛ حيث تستحوذ على حصة الأسد من الكتاب المدرسيّ وتطغى على جميع صفحاته؛ إذ يتمّ توظيفها في كل الأنشطة التّعليميّة داخل الكتاب، يشمل ذلك القراءة والتّعبير الشفوي والكتابي وإنجاز المشاريع، كما توظّف في اكتساب الرّصيد اللّغويّ بمستوياته المختلفة: الصوتية، والصرفية، والتركيبية، والمعجمية، والدلاليّة[1]، ولقد استُثمرت الصّور بشكل كبير في مجال التّربية والتّعليم، وذلك لأهمّيّتها الثّقافية والتّواصليّة وقدرتها على التّأثير والإقناع، هذا ما أدركته المنظومة التّربويّة الجزائريّة، فوضعت صورًا في كتب المراحل التّعليميّة، خصوصًا المرحلة الابتدائيّة مثل كتب اللّغة العربيّة، كما أنها تحمل معنيين: معنى ظاهري ومعنى باطني[2]، وسنركّز في المرحلة الابتدائيّة على المعنى الظاهري لأن المتعلّم في هذه المرحلة لم ينضج تفكيره لدرجة استكشاف المعاني الباطنية للصّور.

وهكذا، تعدّ الصّورة التّعليميّة الموازية للخطاب في الكتاب المدرسيّ بمثابة تكثيف لمجموعة من العلامات الدالة التي تقوم على مشاهدة العالم الخارجي، بعبارة أخرى هي إعادة إنتاج للواقع مع تحويله من المجرّد إلى المحسوس، ومن غير المعقول إلى المعقول، وتؤدّي الصّورة التّعليميّة دورًا فعالًا في جذب انتباه المتعلّم والاستحواذ عليه، حيث ينجذب المتعلّم وراء أفكاره وخياله، وتعدّ نسقًا تواصليًا ناتجًا عن مجموعة من العلامات الدالة تؤهّل المتعلّم نفسيّا لاستقبال وتقبل الخطاب اللّغويّ[3]؛ وبالتّالي جذب اهتمامه نحو النّشاط التّعليميّ، والصّورة التّعليميّة تختلف باختلاف الموضوعات التي تعالجها، فيمكن أن تعبر عن الفرد أو المجتمع أو الثّقافة أو السياسة أو الاقتصاد...[4]؛ بغرض توضيح وإثراء المحتوى المكتوب، وتقديم نوع من التشويق للقارئ، وقد تكون ملونة بالأبيض والأسود أو بمجموعة من الألوان، وقد تُستخدم لمجرّد التزيين وجذب الأنظار إلى قصّة أو نصّ معين، ولكنّ يجب أن تساعد القارئ على فهم الكتابة أو توفير خلفيّة تُضيف الألوان إلى النصّ[5]؛ فالصّورة في الكتاب المدرسيّ تؤدّي دورًا حيويّا في تعزيز الفهم والاستيعاب، ودورا جماليّا للترفيه على المتعلّم وجعله لا يشعر بالملل والنفور من قراءة المادّة العلميّة.

في الكتاب المغربي، ص1 واحد، منشور رقمي https://www.alukah.net/social/0/61957/، التّاريخ: 2024/11/22، السّاعة19:11.

(1) – جميلة روقاب: أهمّيّة الصّورة في التعلم دراسة تطبيقيّة في كتاب اللّغة العربيّة الجيل الثّاني للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائيّ، بتصرّف، ص191

(2) – ينظر : ربيحة عداد: الصّورة التّعليميّة وأثرها على الاكتساب اللّغويّ للطّفل، كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائيّ أنموذجا ، ص171

(3) – ينظر: أحمد السعدي: الصّورة في الكتاب المدرسيّ، الوضعية والوظيفة، كتاب المفيد في اللّغة العربيّة نموذجا، ص18

(4) – ينظر: نفسه، ص19

(5) – ينظر: نفسه، ص 10

7- طبيعة العلاقة بين الرّسالة البصريّة والرّسالة اللّغويّة:

إنّنا نعيش اليوم في " عالم تشغله العوالم البصريّة بكامل تفاصيلها وطرقها في التدليل وأنماطها في الاشتغال، ولعل هذا وغيره ما دفع كثيرًا من الباحثين في النّفسيّات إلى التأكيد على أن أكثر المعلومات التي يجري استيعابها من المحيط من قبل الفرد تمر عبر القناة البصريّة، وهو ما يفرض الاهتمام أكثر بتطوير طرقنا في التّعامل مع الجهاز البصريّ عمومًا حتى يمكننا أن نستفيد من هذه القناة في تحصيل معارفنا، ويمكن تقسيم العلامات التخاطبية بين البشر إلى علامتين هما: العلامة الرّمزية البصريّة والكلامية، وهذه العلامتان رغم اختلافهما الظاهري، فإنهما يتسمان بالتعايش والتبادل المستمر"[1]، ولكنّ هناك بعض الاختلافات في حسم العلاقة بين النصّ والصّورة.

يرى "رولان بارث" (Roland Barthes)، على خلاف "فرديّنان دي سوسير" (Ferdinand de Saussure)، أن السيميولوجيا ليست سوى فرع من اللسانيّات، ويستدل على ذلك بأنه لا يوجد في حياتنا الاجتماعيّة الراهنة أنساق علامات تضاهي اللّغة في شموليّتها؛ مثل إشارات الطّريق وغيرها من الأنساق الاجتماعيّة، ويذهب بارث إلى أن العالم "أخرس" ولا يتكلم إلا عبر اللّغة؛ فصحيح أن الصّور بإمكانها تحقيق الدّلالة بامتياز، ولكنّها لا تستطيع الوصول إلى المراد منها بدقّة بشكل مستقل عن اللّغة؛ فالمادّة البصريّة تُثبت مدلولاتها عن طريق مضاعفتها برسالة لفظية، وهذا ما نراه في السينما، والإشهار، والتصوير الفوتوغرافي الصحفي والتّعليميّ، خلاصة القول، يبدو من الصعب تصور نسق من الصّور أو الأشياء تستطيع مدلولاتها أن تخرج عن نطاق اللّغة، فلا وجود للمعنى إلا باللّغة[2]، وعلى النقيض من رأي رولان بارث(Roland Barthes)، يرى عدد من الباحثين أن الصّور والأفلام الصامتة التي تُفهم بوضوح هي دليل على أن الرّسالة البصريّة يمكنها أن تؤدّي وظيفتها الدلاليّة دون الحاجة المباشرة إلى رسالة لفظية مرافقة، علاوة على ذلك، تعدّ كتب الرياضيات والفيزياء والكيمياء خير مثال على ذلك؛ فهي مليئة بالرّسوم والصّور التي لا يمكن الاستغناء عنها والاكتفاء باللّغة المكتوبة فقط، هذا يُشير إلى أن كلًا من اللّغة والصّورة يُضيف وضوحًا للآخر، على الرّغم من اختلاف طبيعتهما؛ فاللّغة تتكون من وحدات صغيرة تنتظم لتُكوّن وحدات أكبر، وهذه الوحدات مترابطة وفق نسق وترتيب معين، بحيث لا يجوز تقديم ما حقه التأخير والعكس، في المقابل تتميّز الرّسالة البصريّة بكونها تركيبية لا تقبل التقطيع إلى عناصر صغرى مستقلة؛ حيث تبدو الصّورة ككتلة تختزن في بنائها دلالات غير قابلة للتجزئة، وهذا ما يمنحها طاقة إبلاغيّة لا تُضاهى[3]، علاوة على

---

(1) – عمرو الدّردماش السّيّد عوض: معايير الجودة في تصميم الصّور والرّسوم التّوضيحيّة (في المناهج التّعليميّة والثّقافة والإعلام)، ص 201

(2) –ينظر: عبيدة صبطي ونجيب بخّوش: الدّلالة والمعنى في الصّورة، ص 152- 153

(3) –ينظر: نفسه، ص 154-153-155

ذلك، تعتمد العلامات اللّغويّة على خاصّيّة الاعتباطية والمواضعة؛ وبالتّالي فالعلاقة بين الدال والمدلول فيها غير مبررة أو معللة، في المقابل تقوم الصّورة على التعليل والمماثلة والتّشابه؛ لعل هذا ما يجعل الوسائل اللّغويّة شديدة التشفير، بينما تبدو الصّورة وكأنها نقل للواقع بكامل عضويتها وطبيعتها.

إن التعايش بين الصّورة واللّغة قديم وضارب بجذوره في عمق التّاريخ؛ فمنذ ظهور الكتابة والكتاب، حدث تلازم بين الصّورة والنصّ، وقد تعززت هذه العلاقة بتطوّر أشكال التّواصل الجماهيري، بحيث أصبح من النادر مصادفة صورة ثابتة أو متحركة غير مصحوبة بتعليق لغويّ، سواء كان شفويّا أم مكتوبًا، هذا يقودنا إلى تساؤلات مهمّة: ما هي العلاقة بين الخطابين الصّوري واللّغويّ؟ وهل يكتفي الخطاب اللّغويّ بتكرار ما في الصّورة أم أنه يضيف إليها معلومات جديدة؟[1] وهل الأمر نفسه بالنّسبة للصّورة؟

يرى رولان بارث أن النصّ اللّغويّ الذي يحضر إلى جوار الصّورة يمارس إحدى الوظيفتين الآتيتين:

أ- وظيفة التّرسيخ (الإرساء – Ancrage): تتميّز الصّورة بتعدّد دلالاتها، فهي تقدّم للمشاهد عددًا كبيرًا من المعاني المحتملة؛ هنا، يأتي دور النصّ اللفظي ليُمارس وظيفة التّرسيخ، يقوم هذا النصّ بتوجيه إدراك المتلقّي ويقود قراءته للصّورة، بحيث لا يتجاوز تأويله حدودًا معيّنة؛ بناءً عليه، يُمارس النصّ اللّغويّ سلطة على الصّورة ما دام يتحكم في تحديد كيفيّة قراءتها، ويكبح جماحها الدّلاليّ؛ حيث يوجّهه نحو معنى منتقى مسبقًا، تُشيع هذه الوظيفة بشكل خاص في الصّور الثابتة، مثل الصّور الفوتوغرافيّة الموجودة في الكتب والمجلات والصحف[2] والإعلانات وغيرها...

ب- وظيفة الرّبط (Relais): تُعرف هذه الوظيفة أيضًا بوظيفة التدعيم أو المناوبة، في هذه الحالة، يقوم النصّ اللّغويّ بإضافة دلالات جديدة للصّورة، بحيث تتكامل مدلولاتها وتنصّهر معًا لتشكّل وحدة أكبر، قد تكون هذه الوحدة هي الحكاية أو السرد، وتندر وظيفة الرّبط في الصّور الثابتة، لكنّها الأكثر شيوعًا في الصّور المتحركة، مثل الأفلام السينمائية، والبرامج التلفزيونية، والرّسوم المتحركة[3].

من المهم أن ندرك أن سيطرة إحدى الوظيفتين (التّرسيخ أو الرّبط) على الأخرى لا تلغي المعنى؛ فإذا طغى التدعيم على التّرسيخ، فهذا يعني أن المتلقّي ملزم بمعرفة اللّغة المرافقة لفهم معنى الصّورة، أما إذا طغى التّرسيخ، فمعنى ذلك أن النصّ اللفظي قد يكون مجرّد حشو، وأن جهل المتلقّي باللّغة قد لا يحرمه من استيعاب دلالة الصّورة، وقد أوضّح "رومان غوبارن" أن التعايش بين الصّورة واللّغة قديم، ويعود إلى ظهور الكتاب، حيث أصبح الارتباط بين

---

(1) -ينظر: عبيدة صبطي ونجيب بخّوش: الدّلالة والمعنى في الصّورة، ص 155

(2) -ينظر: رولان بارث: ترجمة: عمر أوكان: قراءة جديدة للبلاغة القديمة، افريقيا الشرق، بيروت، لبنان، 1994، ص 97.

(3) - ينظر: نفسه، ص97

الصّورة والنصّ أمرًا طبيعيًا؛ ففي الحقيقة لا يوجد أي مبرر للوقوف ضد الصّورة أو معها، أو مع اللّغة أو ضدها؛ ذلك لأن سيميولوجيا الصّورة تعمل جنبًا إلى جنب مع سيميولوجيا الموضوعات اللّغويّة، بل وأحيانًا تتقاطع معها [1]؛ فالصّورة خطاب يحمل في طيّاته معاني متعدّدة؛ ففي الصّور الإشهارية، على سبيل المثال، يُلجأ إلى نصّ لغويّ يرافق الصّورة بهدف تكثيف المعنى المراد إيصاله، وهذا يعني في الوقت نفسه إبعاد كل المعاني المحتملة التي قد تُحدث لبسًا لدى المتلقّي في فهم مقصدية الصّورة ومعناها[2]، وقد تؤثّر سلبا إذا كانت موضوعة بشكل عشوائي أو غير مدروس.

8-الصّورة ومدارج المعنى: إنّ" للصّورة مداخلها ومخارجها، لها أنماط للوجود وأنماط للتدليل، إنها نصّ، وكل النّصوص تتحدث باعتبارها تنظيمًا خاصًا لوحدات دلاليّة متجلية من خلال أشياء أو سلوكيات أو كائنات في أوضاع متنوّعة، إن التفاعل بين هذه العناصر وأشكال حضورها في الفضاء وفي الزمان يحدد العوالم الدلاليّة التي تحبل بها الصّورة"[3]؛ ويعني هذا أن للصّورة عناصر ومكوّنات كتلك التي لدى النّصوص، وتتحدد أهمّيّتها ودلالتها بالنّظر إلى مدى انتظام مكوّناتها ومدى إسهام ذلك في توصيل دلالتها؛ "فالصّورة، خلافًا للنّصّ الذي يتوسل باللّغة في إنتاج مضامينه، لا تستند دلالاتها إلى عناصر أوّلية مالكة لمعانٍ سابقة (الكلمات مثلاً)، وإنما تستند على تنظيم يستحضر الأسس التي تحكم هذه الأشياء في بنيتها الأصلية، ويقدّم رولان بارت (Roland Barthes) في هذا المجال مثالًا بالغ الدّلالة، فمن صورة تمثّل لرجل مستلقي على أريكة يقرأ جريدة تحت ضوء خافت، يستخرج المدلول التّالي: "لحظة استرخاء"[4]؛ هذه الدّلالة يتمّ استخراجها من خلال التمعن في عناصر الصّورة واستخراج ما ترمز إليه؛ "فالأريكة لا تشبه الكرسي، فالكرسي للعمل أما الأريكة فللراحة، والضّوء الخافت على عكس الضّوء الساطع، يريح الأعصاب ويهدّؤها، والجريدة تختلف عن الكتاب؛ فالكتاب يوحي بالجدية أما الجريدة فهي لتزجية الوقت"[5]؛ ومن هنا لا يمكن للصّورة أن تتحول إلى نصّ إلا من خلال عمليّة انتقاء مزدوجة: اختيار العناصر التي يجب أن تظهر في الصّورة، وتحديد العناصر التي يجب أن تختفي منها؛ وهذا يعني انتقاء ما يسهم في تكوين النصّ؛ فاشتغالها كونها إطارا مغلقا ودالا يعتمد على قدرتها على إعادة تنظيم العناصر المنتقاة وفق نمط جديد للترميز، وهذا ما يشكّل في النهاية نصّ الصّورة؛ أي قدرة مجموعة من الأشياء المثبتة ضمن إطار معين على الإحالة إلى عالم متكامل ومتناسق في تركيبه

---

[1] – ينظر: عبيدة صبطي ونجيب بخّوش: الدّلالة والمعنى في الصّورة، ص156-157.

[2] –ينظر: نفسه، ص159.

[3] – سعيد بن كراد: سيميائيّات الصّورة الإشهارية، الإشهار والتمثّلات الثّقافية، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2006، ص 31-32

[4] – نفسه، ص 32

[5] – نفسه، ص32.

ودلالته[1]؛ ويعني هذا أن الصّورة ليست مجرّد نقل للواقع، وإنما تعنى بإعادة تنظيمه وفق رؤية جديدة متكاملة ومنظّمة.

9- الصّورة وإنتاج المعنى:

إن الإدراك لا يحدث دفعة واحدة دون وسائط؛ فالصّورة لا تظهر في الذّهن بمجرّد وجودها المادي، بل تصل إلى العين من خلال "خطاطة مجرّدة" تُعرف بـ"**البنية الإدراكيّة**" أو "**النموذج الإدراكيّ**"؛ فالفعل الإدراكيّ يبحث في المعطيات المرئية عما يتطابق مع هذه الخطاطات المجرّدة التي تشكّل ثقافة متلقّي الصّورة، وعندما يحدث هذا التّطابق تبدأ عمليّة التعرف والتسمية والتصنيف[2]؛ فـ"اللّغة البصريّة التي يتمّ عبرها توليد مجمل الدّلالات داخل الصّورة هي لغة بالغة التركيب والتّنوّع، وتستند من أجل بناء نصوصها إلى مكوّنين: أوّلهما ما يعود إلى العلامة الأيقونية وثانيهما ما يعود إلى العلامة التشكيلية"[3]؛ حيث تعتمد الصّورة في إنتاج معانيها على جانبيّن أساسيّين:

- التّمثيل الأيقوني: هو ما توفّره من إنتاج بصريّ لموجودات طبيعيّة تامة (أجسام، وجوه، حيوانات، أشياء من الطّبيعة...)
- التّمثيل التشكيلي: وهو يعتمد على معطيات ليست من الطّبيعة أو الكائنات الحيّة التي تملأها، يتعلّق الأمر هنا بما يُعرف بالتّمثيل التشكيلي للحالات الإنسانية؛ أي العلامة التشكيلية التي تتضمن (الخطوط، والأشكال، والألوان، والتركيب...)[4]؛ وعليه فإن "فهم الصّورة وقراءتها مرتبطان بقدرة المتلقّي على القيام بالتنسيق بين مجمل العناصر المشكلة لنصّ الصّورة، وهو تنسيق لا يستند على ما تعطيه الصّورة، بل يستند على معاني هذه العناصر خارج الصّورة وضمن سياقات الفعل الإنساني المتنوّعة، وبعبارة أخرى، فإن تأويل الصّورة مثل كل تأويل، يحتاج إلى بناء السّياقات المفترضة من خلال ما يُعطى بشكل مباشر، ولا يمكن لهذا التأويل أن يتمّ دون استعادة المعاني الأوّلية للعناصر المكوّنة للصّورة وضبط العلاقات التي تنتج بينها ضمن نصّ الصّورة"[5]، وتتطلّب هذه العمليّة من المتلقّي أن يكون قادرًا على الرّبط بين مختلف المكوّنات المرئية للصّورة، ووضعها ضمن عدّة سياقات محتملة للإحاطة بمختلف احتمالات الدّلالة التي تشير لها.

---

(1) -ينظر: سعيد بن كراد: سيميائيّات الصّورة الإشهارية، الإشهار والتمثّلات الثّقافية، ص 32

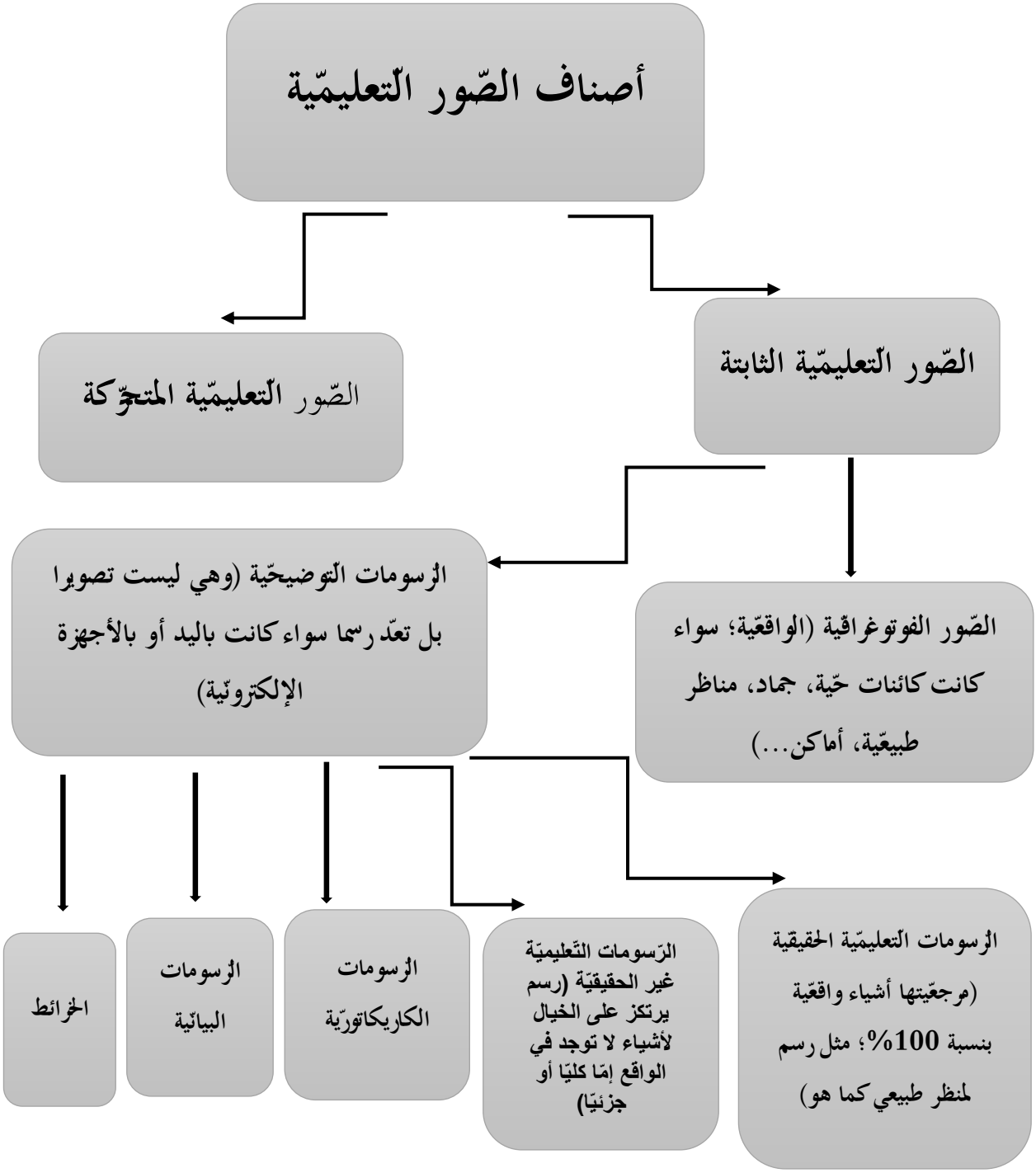
(2) -ينظر: سعيد بن كراد، السّيميائيّات: مفاهيمها وتطبيقها، دار الحوار للنشر والتّوزيع، سورية، ط3، 2012، ص 126

(3) - نفسه، ص 133.

(4) - ينظر: نفسه، ص 133

(5) - نفسه، ص 139-140

10- تصنيفات الصّور التّعليميّة: أنواعها وخصائصها واستخداماتها:



هذا المخطّط عبارة عن موجز جمعناه لأبرز تصنيفات الصّور التّعليميّة، والذي يهمنا في دراستنا منه: الصّور الثابتة؛ بعدّها الأساس الذي يرتكز عليه الكتاب المدرسيّ، فما هي الصّورة الثابتة؟

-الصّورة الثابتة (Still images): وهي صور غير متحرّكة تحتوي على مجموعة من الوسائل، أهمها الصّور

الفوتوغرافيّة، الصّور الواقعيّة غير الفوتوغرافيّة، الصّور المجسمة، الأفلام الثابتة...[1] ، "والصّور الثابتة لا تعرض لأي جسم إلا بعدين فقط وهما: الطّول والعرض، وحتى يُتغلب على هذا القصور، يمكن أن يصوّر المجسم أكثر من صورة وفي أكثر من زاوية، حيث إن تعدّد الصّور يعطي للمتعلّم الأبعاد المختلفة للمجسم كي يفهمه ويستطيع تخيّله، وتعدّد الصّور المتسلسلة أيضًا يضيّق عنصّر الحركة على المجسم الذي يكون قد تم تصويره وهو ساكن[2]"، وتستخدم الصّور الثابتة في المواقف التّعليميّة بأكثر من طريقة، فغالبًا ما يكون غرضها تبسيط المعلومات للمتعلّم[3]، وهناك أنواع عديدة من الصّور التّعليميّة الثابتة سواء كان ذلك في الكتاب المدرسيّ أو المنهج الدّراسيّ ككلّ، ويمكن إعادة إنتاجها من خلال عمليّات عديدة؛ فقد تكون الصّورة مرسومة خطيّا* كالخرائط والأشكال والجداول والرّسوم البيانيّة أو ظلّية أو صورة فوتوغرافيّة ملونة أو غير ملوّنة أو عملا من أعمال الفنون التصويرية أو الجرافيكية كصورة محفورة مثلاً[4]، "وتعدّ هذه الصّور والأشكال من أهم عناصر محتوى الكتاب المدرسيّ؛ فهي أوّل ما يقع عليه عين التّلميذ كما أنها تساعد المؤلّف في توضيح وتفسير عديد من الأفكار التي قد يصعب التّعبير عنها بالكتابة، وهي أيضًا تساعد التّلميذ على فهم كثير من المعلومات واستيعاب الأفكار المركبة والحقائق التي يصعب فهمها من خلال الكلمات"[5]، ويمكن توضيح أنواع الصّور الثابتة في الكتاب المدرسيّ فيما يأتي:

10-1-أنواع الصّور التّعليميّة في الكتب المدرسيّة:

إنّ الصّورة هي الحامل الثّقافي والاجتماعيّ والنّفسيّ والإبداعي والجماليّ والقيمي، وعليه تشكّل نقطة توحّد بين مجموعة من المجالات، انطلاقًا من حضورها كموضوع ثقافي وإبداعي لمجالات اجتماعيّة وثقافية وفنّيّة، ويمكن حصر

---

(1) -ينظر محمود إسماعيل صيني وعمر الصديق عبد الله: المعيّنات البصريّة في تعليم اللّغة، مطابع جامعة الملك سعود، 1984، ص8-9.

(2) – شيخة عثمان الداوود وتهاني محسن الدلبحي: الصّور التّعليميّة (التصنيف، الأهميّة، معايير تصميمها، أدوات وأساليب الإنتاج والعرض، المملكة العربيّة السعودية، جامعة الملك سعود، كلّيّة التّربية، قسم تقنيات التّعليم، الفصل الدّراسيّ الثّاني، 2014م، ص7

(3) – ينظر: نفسه، ص8.

* وهو فنّ تصوير الأشياء والأشخاص باستخدام الألوان والبقع والتضليل والإضاءة والظل؛ فالفنّ، باعتباره عصارة العمل الحضاري، والحضارة لا تقوم بالعاطفة وحدها ولا بالعقل وحده، بل هي نتاج انصّهار الاثنين معًا في بوتقة الإنسان المبدع، وعليه، فإن الفنّ التشكيلي هو كل شيء يؤخذ من الواقع ويصاغ بصيغة جديدة (ينظر: أحمد زكي بدوي: معجم مصطلحات الدّراسات الإنسانية والفنون الجميلة، دار الكتاب المصري، مصر، دار الكتاب اللبناني، لبنان، 1998، ص 114، وينظر أيضا: عبيدة صبطي ونجيب بخّوش: الدّلالة والمعنى في الصّورة، ص 78)

(4) – عمرو الدّردماش السّيّد عوض: معايير الجودة في تصميم الصّور والرّسوم التّوضيحيّة (في المناهج التّعليميّة والثّقافة والإعلام)، ص5 بتصرف.

(5) – مركز تطوير المناهج والمواد التّعليميّة: دليل تأليف الكتاب المدرسيّ، وزارة التّربية والتّعليم القاهرة، 1990، ص 33، نقلاً عن: عمرو الدّردماش السّيّد عوض، ص 5

تظاهرات الصّورة بشكل عامّ بحسب طبيعة النسق والجنس الذي تنتمي إليه وتتمظهر فيه، من مثل: الصّور الفنّيّة[**]، الصّور الكاريكاتورية، الصّور الفوتوغرافيّة، الصّور السينمائية[***]، الصّور الإشهارية[****]، الصّور الذهنيّة والصّور الرّقميّة...[(1)]، هذا عن أنواع الصّور بصفة عامّة، أما في بحثنا هذا سنركّز على أنواع الصّور التّعليميّة الموجودة في كتب اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة، وللصّورة التّعليميّة " أشكال وتجليات فثمة صورة فوتوغرافيّة تطابق الأمر مطابقة تامة، وصورة شعرية أداتها اللّغة والكلمة، وصورة الرّسم القائم على إبداع لوحات تعبر عن إدراك جديد للعالم بحيث تعيد إنتاجه، وأشكال النحت ... وهناك الصّور الفنّيّة المتحركة والناطقة التي تحولت من خلالها القصص والروايات إلى مشاهد سردية، وهناك الصّور الرّقمية التي ينتجها الكمبيوتر من خلال فنّ الجرافيك"[(2)]، وعليه يمكن تمييز مجموعة من الأنواع الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة، تتمثّل فيما يأتي:

10-1-1التصوير الواقعيّ : هو نوع من الصّور المبنيّة على التجريد الحقيقيّ، مما يُسهم في تقريب شروحات النّصوص المرافقة لها، بالإضافة إلى فهم المنطوق؛ حيث يكثر الاعتماد على هذا النّوع من الصّور في كتب اللّغة العربيّة عند الحديث عن دروس فهم المنطوق مقارنة بدروس فهم المكتوب التي استخدمت فيها الصّور غير الحقيقيّة بنسبة أكبر، يرجع هذا إلى أن استعدّاد المتعلّمين للتعبير عن الأشياء العينية الأكثر واقعيّة أسهل بكثير من إيحاءات الرّسومات التي قد تحيل إلى تصورات مختلفة، بالإضافة إلى ذلك اتسمت أغلب الصّور الحقيقيّة الموظّفة في الكتب المدرسيّة بالبساطة والإيحاء المباشر للمعاني والأشياء[(3)]، ويجدر التّنبيه إلى أن هذا النّوع يطلق عليه مسمى آخر وأكثر شيوعا وهو "الصّور الفوتوغرافيّة"؛ فماهي الصّورة الفوتوغرافيّة؟

-الصّور الفوتوغرافيّة(Photographs): كلمة فوتوغرافيّة ذات أصل لاتيني مكوّنة من مقطعين الأوّل

[**] تعرف اللوحة الفنّيّة بأنها كل مساحة مسطحة رسمت فيها يد الفنّان خطوطًا وأشكالًا وألوانًا، وضمنها عقله قيمًا وأفكارًا وأهدافًا تتحدث مع المتذوقين بلغة العيون والأبصار، وهي نتاج عمل عقليّ وعاطفي مشترك ومتماسك (ينظر: فواز يونس: محاولة لكسر الحاجز بين المتلقّي والفنّ الجميل: كيف نتذوق اللوحة؟، مجلّة العربيّ، ع 511، الكويت، 2001، ص 146-155)

[***] **الصّورة السينمائية**: الصّورة السينمائية فنّ له سلطته الطاغية حيث فرض نفسه بقوّة على كل الإبداعات الشّعرية والنثرية، ولأثرها الكبير في النفوس صارت فنّاً تدرس مقوماته ودلالاته للفنّانين والأدباء على حد سواء (ينظر: عبيدة صبطي ونجيب بخّوش: الدّلالة والمعنى في الصّورة، ص 88)

[****] أصبح الإشهار الفنّ الشّعبي الأكبر في زمننا مجالا ثقافيا يوميا، وتعدّ الصّورة أهم دعائمه لتأثيرها البالغ على المتلقّي، حيث تثير انتباهه قبل اللّغة المكتوبة أو الملفوظة، وهي متعدّدة الأوجه فهناك الصّور الإعلانية للمنتجات الاستهلاكية، وللأفلام وللحملات السياسية والاجتماعيّة، والشعارات التجارية (ينظر: عبيدة صبطي ونجيب بخّوش: الدّلالة والمعنى في الصّورة، ص 90-91).

[(1)] – عبيدة صبطي ونجيب بخّوش: الدّلالة والمعنى في الصّورة، ص 77، بتصرف.

[(2)] –أبو اصبع صلاح وآخرون: ثقافة الصّورة في الأدب والنّقد، دار مجدلاوي للنشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2008، ص 149.

[(3)] – ينظر: وهيبة العايب: استخدام الصّورة في فهم المكتوب والمنطوق – دراسة في كتب اللّغة العربيّة الموجهة لتلاميذ السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائيّ Vol 8, janvier2020/Aleph hangues, médias et sociétes، جامعة الجزائر2، ص263

(فوتوphoto) ويعني الضّوء والثّاني (غرافيgraphy) ويعني الكتابة أو الرّسم؛ ويعني الرّسم بالضّوء لذلك سمي بالتصوير الضوئي[1]، وهي تجسيد واقعيّ لما يحيط بنا في البيئة، سواء كانوا أفرادًا أو حيوانات أو نباتات أو مركبات أو مبانٍ، وتعدّ الصّور الثابتة صغيرة الحجم الموجودة في الكتب والصحف اليومية مرغوبة للاستخدام في العديد من المواقف التّعليميّة [2] فضلا عن المجالات الأخرى.

تم إنتاج أوّل صورة فوتوغرافيّة عام 1827 على يد الفيزيائي الفرنسي **نيسيفور نييبس (Nicéphore Niépce)** (1765-1873) باستخدام غرفة سوداء، وبذلك أصبح التصوير الفوتوغرافي وسيلة جديدة لإيصال المعلومات والحقائق، بالإضافة إلى كونه وسيلة اتّصاليّة قوية، كما أنه غدا أحد أهم المقومات البصريّة في حياتنا اليومية؛ فهو يسجل اللحظات ذات الدّلالة من النّواحي الشّخصيّة، والاجتماعيّة، والتاريخيّة، فتتحول المحطات التي مر بها المجتمع إلى أرشيف يمنح الأجيال نافذة على الماضي، يجسد الفوتوغرافي هذه العلاقة بين الماضي والحاضر والمستقبل بفضل قدرته الفائقة على الاتّصال وتجاوز حواجز اللّغة والثّقافة؛ فالصّور الفوتوغرافيّة في حد ذاتها أصبحت ثقافة بصريّة لها وزنها وثقلها، خاصّة في المجتمعات المتقدّمة [3]، ومع اختراع التصوير الفوتوغرافي، أصبح بالإمكان إنتاج صور شديدة الشّبه بالواقع؛ وبذلك، تحولت الفوتوغرافيا إلى وسيلة عالميّة للإعلام تُستخدم على نطاق واسع في المجلات والصحف اليومية، لكنّ، كون هذه الصّور شبيهة بالواقع لا يعني بالضرورة أنها تقدّم معلومات حقيقيّة بالكامل؛ فمثل كل أنواع الصّور تستطيع الصّور الفوتوغرافيّة أن تكشف أو تخفي أشياء، ولذلك يجب أن تخضع دائمًا للتحليل الدّقيق[4]، وهو الأساس الذي يرتكز عليه بحثنا هذا.

- **أهمّيّة الصّور الفوتوغرافيّة في العمليّة التّعليميّة :**

تُعزز الصّورة الفوتوغرافيّة قدرتها من حيث هي أداة فعّالة للتعلم من خلال عدّة جوانب رئيسيّة، نوجزها فيما يأتي:

- **الصّورة الفوتوغرافيّة تسجيل وتعبير:** تعدّ الصّورة الفوتوغرافيّة تسجيلًا دقيقًا للشكل الظاهري للشيء؛ فمن خلالها، يمكن تصوير الأجسام والمناظر الطبيعيّة بدقّة متناهية، تُوضّح العلاقة بين أجزاء الشيء المصور ببعضها البعض وعلاقتها بالكل، لا تقتصر وظيفتها على الإفصاح عن شكل الجسم ولونه فحسب، بل تُظهر ملمسه أيضًا، كما أن الصّور الفوتوغرافيّة تُذكّر الإنسان بما مضى، وتُغنيه عن مشاهدة مظاهر الحياة وظواهرها التي قد يصعب الوصول

---

(1) -ينظر: شيخة عثمان الداوود وتهاني محسن الدلبحي: الصّور التّعليميّة (التصنيف، الأهمّيّة، معايير تصميمها، أدوات وأساليب الإنتاج والعرض)، ص8.

(2) - ينظر: نفسه، ص7

(3) -ينظر: قدور عبد الله ثاني: سيميائيّة الصّورة، مغامرة سيميائيّة في أشهر الإرساليّات البصريّة في العالم، ص 203.

(4) -ينظر: عبيدة صبطي ونجيب بخّوش: الدّلالة والمعنى في الصّورة، ص 86

إليها بشكل مباشر[1].

- **الصّورة الفوتوغرافيّة تختار من الواقع وتؤكده:** لا تستطيع الصّورة الفوتوغرافيّة أن تُصور الواقع بأكمله كما يراه المتعلّم في لحظة معيّنة، ويتحدد مجالها بنوع العدسة المستخدمة؛ مما يُجبر المصور على اختيار بعض العناصر أمامه لتسجيلها في صورته وتجاهل عناصر أخرى يراها أقل أهمّيّة، قد يبدو هذا كقصور في سعة الصّورة الفوتوغرافيّة، لكنّه في الحقيقة ميزة؛ إذ يُركز المصور بذلك على العناصر الهامّة المتعلّقة بالهدف ويُهمل ما يشتّت الانتباه، مما يعزّز رسالة الصّورة ويُركزها [2].
- **الصّورة الفوتوغرافيّة تجمد الحركة:** تتميّز الصّور الفوتوغرافيّة بقدرتها على تجميد الحركة، هذا يسمح بتسجيل حركة الأجسام السريعة للغاية، ليتمكّن المتعلّم من دراستها وتتبع عناصرها بدقّة، وهو أمر يصعب تحقيقه بالعين المجرّدة.
- **إمكانيّة تكبير وتصغير الموجودات:** توفّر الصّور الفوتوغرافيّة مرونة كبيرة في تكبير أو تصغير الموجودات التي يراد تعليمها، هذه الخاصّيّة مفيدة جدّا لعرض التّفاصيل الدّقيقة للأشياء الصغيرة جدّا أو لإظهار السّياق العامّ للأشياء الكبيرة جدّا، مما يعزّز الفهم البصريّ للمتعلّم[3].
- **تنوّع سير الدّرس:** مما يجعله أكثر حيويّة وتشويقًا للمتعلّم؛ من خلال تنشيط حاستي السّمع والبصر على السواء.
- **تحد من كلام المعلّم:** وتتيح فرصًا أطول للمتعلّم للتدرب على اللّغة وممارستها.
- **تجلب موضوعات حقيقيّة من العالم الخارجي:** حيث تنقل الصّور الواقعيّة تلك الموضوعات، مما يساعد في إيصال المعلومات بشكلها الصّحيح (غالبًا) وتثبيتها في ذهن المتعلّم.
- **توفّر التّنوّع لجميع مستويات الكفاءة اللّغويّة:** فبإمكان هذه الصّور، في مختلف المجالات، أن تتناسب مع جميع الأعمار والنّوعيّات، من المبتدئين إلى المتقدّمين وحتى المتخصّصين[4]، ولكنّ لابدّ من مراعاة سنّ المتعلّم وموضوع الدّرس أثناء وضعها؛ فقد تكون هناك دروس تتطلّب رسوما تكسر صرامة الواقعيّة لتنمية خيال الطّفل، خصوصا في الطّور الأوّل؛ إذ يميل المتعلّم فيها للرسوم أكثر من التصوير الفوتوغرافي، ولكنّ يبقى الاختيار حسب نوعيّة الدّرس، وهذا يحتاج تحليلا سنتطرّق إليه في الفصل التّطبيقيّ.

10-1-2 التصوير الإيحائي عبر الرّسومات: هي مجموعة الصّور والرّسومات التي تحاكي شيئًا من الواقع عن طريق التجسيد بالرّسم، ولكنّها ليست بنفس واقعيّة النمط الأوّل (الصّور الفوتوغرافيّة)، ويمكن ملاحظة التّوظيف

---

(1) -ينظر: عمرو الدّردماش السّيّد عوض: معايير الجودة في تصميم الصّور والرّسوم التّوضيحيّة (في المناهج التّعليميّة والثّقافة والإعلام)، ص 141.

(2) - ينظر: نفسه، ص 142.

(3) - ينظر: نفسه، ص 142-143

(4) - ينظر: محمود إسماعيل صيني وناصف مصطفى عبد العزيز ومختار طاهر حين: دليل المعلّم إلى استخدام الصّور والبطاقات في تعليم العربيّة، مكتبة التّربية العربيّة لدول الخليج، الرياض، المملكة العربيّة السعودية، 1991، ص 20.

الواسع للصّور الإيحائية عبر الرّسومات لا سيما في أنشطة القراءة أو فهم المكتوب، وعلى الرّغم من اعتماد هذا النّوع من التصوير في مجال فهم المنطوق أيضًا، إلا أن استخدامه يظل متواضعًا[1] بالمقارنة مع استخداماته في الموضع الأوّل.

10-1-3- التصوير الخطي: التصوير الخطي هو نوع من التصوير يهدف بشكل أساسيّ إلى تعليم الكتابة بجميع مهاراتها، يرتبط هذا النّوع من التصوير بشكل وثيق بأنشطة فهم المكتوب، وتؤدّي الألوان هنا دورًا حيويّا في توضيح المجالات المعرفيّة وتقريبها للمتعلّمين، يتمّ ذلك من خلال خلق فروق ومميّزات جوهرية بين التّعليمات والمكتسبات السّابقة التي تم ترسيخها مسبقًا، أو لتنبيه المتعلّمين إليها، ويُلاحظ أن للتصوير الخطي نموذجًا واحدًا موظّفا في كل الكتاب المدرسيّ عادةً، مما يضمن الاتّساق في طريقة عرض المحتوى التّعليميّ المتعلّق بالكتابة[2]، وتعدّ الرّسوم البيانيّة نوعًا من أنواع الرّسوم الخطية، وتشمل الرّسوم البيانيّة الدالة والرّسوم البيانيّة الإحصائيّة، وهي تتميّز بدرجة عالية من التجريد، ويتطلّب فهمها أن يتعلم المتعلّم لغتها وأسلوبها في التّعبير، وللرسوم البيانيّة عدّة أنواع، أهمها:

- **الرّسم البياني الخطي**
- **الرّسم البياني بالأعمدة**
- **الرّسم البياني بالمساحة**
- **الرّسم البياني المصور**
- **الرّسم البياني في دائرة**
- **الرّسم البياني المركب**[3]، وغيرها من الأنواع التي لا يمكن الإشارة إليها لكثرة تنوّعها.

10-1-4-الصّور الكاريكاتورية (Caricatures):

وهي نوع من الرّسوم يهدف إلى التّعبير والتعليق على الآراء والأفكار والأحداث والتطوّرات والقضايا في مختلف المجالات، تقدّمها بطريقة هزلية ساخرة، تنتقد الواقع بشيء من الطرافة والمبالغة[4]، وقد ظهر بوصفه نوعا فنّيّا متميّزا يهدف إلى النّقد الاجتماعيّ والسياسي في أوروبا خلال القرن السّابع عشر، وكلمة "كاريكاتير" مشتقة من الفعل اللاتيني "Caracara" والذي يعني "يغيّر"؛ هذا المعنى يتوافق تمامًا مع وظيفة الكاريكاتير، وهي التغيير في سمات

---

(1) – ينظر: وهيبة العايب: استخدام الصّورة في فهم المكتوب والمنطوق – دراسة في كتب اللّغة العربيّة الموجهة لتلاميذ السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائيّ Vol 8, janvier2020/Aleph hangues, médias et sociétes، جامعة الجزائر2،، ص264

(2) – ينظر: نفسه، ص 264

(3) – ينظر: عمرو الدّردماش السّيّد عوض: معايير الجودة في تصميم الصّور والرّسوم التّوضيحيّة (في المناهج التّعليميّة والثّقافة والإعلام)، 130-131.

(4) –ينظر: عبيدة صبطي ونجيب بخّوش: الدّلالة والمعنى في الصّورة، ص 85

الوجه، حيث يقوم الفنّان بتضخيمها أو تصغيرها بشكل مفرط[1]؛ لتعبر عن المعنى بشكل مضحك أو ساخر، وغالبًا ما تُستخدم في الصحف، ثم أصبح استخدامها شائعًا في المجال التّعليميّ لتناول موضوعات متنوّعة، وكثيرًا ما تكون ساخرة دون الحاجة لتعليق نصّي، أو قد تُصحب بجملة أو شبه جملة تعبيرية موجزة، كما هو الحال في تمثيل بعض المظاهر الاجتماعيّة اليومية ونقدها، وتعدّ هذه الصّور أقوى تأثيرًا وفعاليّة من العبارات المكتوبة وحدها[2]، وقد تستخدم في التّعليم لإضفاء نوع من الترفيه، وينفع استخدامها في المواضيع غير الجدّيّة كقصّة خياليّة مثلا، ولكنّ لابدّ من أن تكون لها فائدة ما؛ كاستخدام الأنف الطويل جدّا والذي يدلّ على صفة سيئة وهي الكذب، للتحذير من عواقبه.

10-1-5- الخرائط (Maps) :

تُعرف الخرائط بأنها رسومات تُعرض من خلالها سطح الكرة الأرضيّة أو جزء منها، وذلك باستخدام مقاييس ورموز خاصّة يُطلق عليها مفتاح الخريطة، تمثّل الخرائط أماكن أو مواقع جغرافيّة أو أحداث تاريخيّة؛ مثل خرائط التضاريس أو المناخ، وغالبًا ما تُستخدم في المواد الاجتماعيّة، كالتّاريخ والجغرافيّا، والخريطة هي رسم يُعنى بعرض العلاقات المكانية وارتباطاتها النوعيّة في مجال قد يصعب على بصر الإنسان استيعابه عند شرحه بدونها، وتختلف الخرائط من حيث محتوياتها؛ فمنها الخرائط السياسية والتاريخيّة والاقتصادية والمناخية والبشرية والطبيعيّة، ويُضاف في ركن من أركان الخريطة دليل الاصطلاحات المستخدمة فيها ومقاييس الرّسم، وتعدّ جزءًا أساسيّا في التّعليم[3]، ورغم أهمّيّة الخرائط في التّعليم إلا أنه لا يتمّ استخدامها بكثرة في كتب اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة؛ ويعزى ذلك لمجموعة من الأسباب أهمها أن الطّفل في هذه المرحلة يصعب عليه فهمها والتّركيز على تعليمه المهارات اللّغويّة والمعرفيّة أوّلى وأهمّ.

10-1-6- الملصقات (Posters):

تعدّ الملصقات صورًا ذات فائدة كبيرة في التّعليم والتّوجيه، وتتميّز بكونها ملونة وسهلة الاستخدام، ويُستحسن تعليقها على جدران الفصول الدراسيّة حتى يسهل على المعلّم الإشارة إليها كلما دعت الحاجة، تحمل الملصقات قيمة جماليّة وتعليميّة، ولكنّ يجب التدقيق في اختيارها وفق معايير خاصّة لضمان فعاليتها.

ولو نظرنا إلى كل نوع من أنواع الصّور على حدة، نجد له ميزة تربويّة خاصّة؛ فالصّور الفوتوغرافيّة والرّسوم

---

(1) -ينظر: قدور عبد الله ثاني: سيميائيّة الصّورة، مغامرة سيميائيّة في أشهر الإرساليّات البصريّة في العالم، 2004، ص 239.

(2) -ينظر: عمرو الدّردماش السّيّد عوض: معايير الجودة في تصميم الصّور والرّسوم التّوضيحيّة (في المناهج التّعليميّة والثّقافة والإعلام)، ص 127.

(3) - ينظر: نفسه، ص 133.

التّوضيحيّة المبسّطة تربط موضوع الدّرس بالواقع الحسّي، مما يساعد على تثبيته ودوام تذكره، كما تستخدم في تسلسل الأحداث أو قصّة ما، أما الخرائط والرّسوم البيانيّة فإنها توضّح العلاقة بين الأشياء والمعاني خير توضيح، بينما الصّور الكاريكاتورية؛ فهي تصور الأفكار بطريقة ساخرة ومميّزة[1]؛ لذا لابدّ من اختيار نوع الصّورة التّعليميّة على أساس موضوع الدّرس وأهدافه من جهة وذاتيّة المتعلّم واتجاهاته ونفسيّته وانفعالاته من جهة أخرى.

تُصنّف الصّورة التّعليميّة ضمن الوسائل التّعليميّة بناءً على عدّة جوانب، وهي كالآتي:

- **من حيث الحواسّ:** تعدّ وسيلة بصريّة ترتكز بشكل أساسيّ على حاسة البصر.
- **من حيث طريقة الحصول عليها:** يمكن أن تكون جاهزة من قِبل الوزارة، أو يمكن إنتاجها بسهولة من قِبل المعلّم أو حتى المتعلّم نفسه.
- **من حيث عدد المستفيدين:** يُمكن أن يستفيد منها متعلّم واحد أو مجموعة من المتعلّمين؛ فهي وسيلة فرديّة وجماعية في آنٍ واحد.
- **من حيث فعاليتها:** هي من الوسائل التي تتطلّب جهدًا للتفاعل من المتعلّم معها، كما أنها تُعتبر من الوسائل الرئيسة للمنهج التّعليميّ.
- **من حيث طريقة عرضها:** وسائط عرضها متوفّرة ومختلفة، ويتمّ اختيارها حسب الميزانية المتاحة[2]، وعادة ما تُقسم الصّور التّعليميّة إلى مجموعتين رئيسيتين بناءً على طريقة عرضها واستخدامها:

أ- الصّور التي لا تُعرض على الشاشة:

هي صور غير شفافة يمكن استخدامها دون الحاجة لأجهزة عرض أو تكبيرها على الشاشة، تُستخدم هذه الصّور بشكل أساسيّ لأغراض التّعليم الفرديّ، ومثالها الصّور الموجودة في الكتب المدرسيّة.

ب- الصّور التي تُعرض على الشاشة:

تعدّ هذه الصّور شفافة، ويتطلّب عرضها على الشاشة استخدام أجهزة عرض معيّنة؛ على سبيل المثال، يحتاج عرض الفيلم الثابت إلى جهاز عرض الأفلام الثابتة، بينما يتطلّب عرض الشرائح جهاز عرض الشرائح المناسب

---

(1) -Voir : slamet Riyadi : penggunaan gambar Ber- seri dalampenBelajaran insya' Muwajjah untuk Meningkatkan Keterampilan Menulis, jurnal worta edisi48,2016,Issn: 1829 7463, universitas Dharmawangsa, p9/10.

(2) – ينظر: عمرو الدّردماش السّيّد عوض: معايير الجودة في تصميم الصّور والرّسوم التّوضيحيّة (في المناهج التّعليميّة والثّقافة والإعلام)، ص 112

لمقاساتها، تُستخدم هذه الصّور بشكل أساسيّ لأغراض التّعليم الجماعي والفرديّ[1]، ولكنّ وسيلة العرض هذه لا يتمّ استعمالها بالشّكل الكافي في المؤسسات التّربويّة الجزائريّة نظرا لعدّ أسباب، وإنّما نجد سيطرة الكتاب المدرسيّ والصّور الموجودة فيه في أغلب هذه المؤسسات.

10-2-أنواع الصّور التّعليميّة من حيث موقع في الكتاب المدرسيّ:

يمكن تمييز الصّور في الكتب المدرسيّة محل الدّراسة، وذلك انطلاقاً من وصف وظيفة الصّورة في الكتاب، إلى صور رئيسيّة وأخرى تمهيديّة كالآتي:

10-2-1الصّور الرّئيسيّة: ترافق النّصوص الرّئيسيّة لمقاطع أو محاور النّصوص، وتكون مركبة من جزئيات ومحيلة لأفكار النّصوص المكوّنة للمحور[2]، حيث تمثّل صورة المحور نظرة شاملة على الدّروس المندرجة ضمنه، وترتبط ببعضها البعض ضمن علاقة موضوعاتية، ويعالج كل منها جزءاً معيناً من مضمون المحور، وتندرج هذه الصّور أيضاً ضمن الصّور الرّئيسيّة لأنّها جزء لا يتجزأ من المحور وتحتل مركز الدّرس.

10-2-2-الصّور التمهيديّة: إن دور الصّور التمهيديّة الموظّفة في الكتب المدرسيّة يكمن في ربط معارف التّلميذ السّابقة وتجنيدها لاكتساب معارف جديدة، كما تساعد على تأكيد العلاقة بين موضوع الصّورة وموضوع المحور[3]، وهو أقل شموليّة من الصنف الأوّل.

10-2-3-الصّور المتعلّقة بالدّرس: ويمكن إضافة هذا النّوع أيضا، ويختلف من درس لآخر حسب الموضوع، وهناك منها ما يتعلّق بالنّصوص وما يكون سندا لتبسيط التمارين التي تتبع الدّرس.

10-3-أنماط الصّور والرّسوم التّعليميّة المرئية من حيث الوظيفة:

10-3-1: الصّور والرّسوم التّعليميّة الإخبارية

هي صور مستقلة بذاتها وكبيرة الحجم، تُصاحبها معلومات بسيطة ومباشرة، سهلة الادراك للوهلة الأولى، لا تقتضي من المستهدف وقوفا مطولا.

10-3-2: الصّور والرّسوم التّعليميّة الموضوعيّة

هي صور ترتبط بالواقع وتهدف إلى توصيل اتجاه إيجابي، سواء كان دينيًا أو اجتماعيّا، يكثر استخدامها في

---

(1) -Voir: slamet Ridyadi: penggunaan gambar Ber- seri dalampenBelajaran insya' Muwajjah untuk Meningkatkan Keterampilan Menulis p7-8.

(2) - ينظر: وهيبة العايب: استخدام الصّورة في فهم المكتوب والمنطوق -دراسة في كتب اللّغة العربيّة الموجهة لتلاميذ السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائيّ، ص 265-266.

(3) - ينظر: نفسه، ص 268

مناهج التّربية الوطنيّة والدّراسات الاجتماعيّة.

10-3-3: الصّور والرّسوم التّعليميّة الإنسانية

هي صور تحمل طابعًا إنسانيّا وعاطفيًا، وتؤثّر على الوجدان تأثيرًا مباشرًا، من أمثلتها الصّور المصاحبة للنّصوص البلاغيّة التي تعبّر عن الأمومة، الطفولة، أو محبّة الوطن[1]، وهي كثيرة ومتنوّعة في كتب اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة.

10-3-4: الصّور والرّسوم التّعليميّة الجماليّة:

هي صور إبداعية تُستخدم لشرح مناهج معيّنة، تحتوي هذه الصّور على تكوينات جماليّة تهدف إلى تحقيق الجاذبيّة وتوصيل معانٍ محدّدة لإقناع المتعلّمين بهدف ما؛ من أمثلتها تعريفهم بصور ورسوم طبيعيّة لمناطق سياحيّة أو أثريّة أو فنّيّة شكلّيّة.

10-3-5: الصّور والرّسوم التّعليميّة الدلاليّة:

هي صور تحمل رموزًا كلغة بصريّة وتُستخدم في شرح المناهج الهندسيّة والفنّيّة والعلميّة، تُسهم هذه الصّور بفعاليّة في توصيل المعلومة ومتابعة المتعلّم للمعاني الشّكلّيّة، وذلك من خلال تدريبه أوّلاً على هذه الرّموز والدّلالات [2]؛ إذ لا يمكنه التّعامل مع هذه الصّور وفهمها قبل تدريبه على ذلك، وهي مهمّة المعلّم.

10-3-6: الصّور والرّسوم التّعليميّة المقارنة:

هي صور تعليميّة تُقارن بين شيئين أو أكثر في بعض الخصائص الشّكلّيّة واللّونية، أو الصّفّات الظاهرية أو المقطعية لكائنات حيّة، أو أجهزة، أو معدات، أو أماكن، تتكون الصّورة التّعليميّة المقارنة من صورتين أو رسمتين على الأقل، أو رسم مركب متعدّد لتوضيح أوجه الشّبه والاختلاف بين صورتين أو أكثر.

- **فوائد الصّور والرّسوم في المقارنة بين الأشياء:**

تُستخدم الصّور والرّسوم التّعليميّة في المقارنة بين الأشياء بهدف توصيل معلومة مقارنة لمساعدّة الدّارسين على التّخيّل والتّحليل المنطقيّ الصّحيح للأشياء، كما تُستخدم في المقارنة من حيث الشّكل، الطّول، اللّون، والسّرعة[3]؛ مما يدرّب العين على رؤية التّفاصيل الدّقيقة وتنمية التّفكير النّقديّ؛ وذلك يسهم في ترسيخ المعلومة لأنّه بذل جهدا ذهنيّا في عمليّة اكتشاف الفروقات.

---

[1]- ينظر، عمرو الدّردماش السّيّد عوض: معايير الجودة في تصميم الصّور والرّسوم التّوضيحيّة (في المناهج التّعليميّة والثّقافة والإعلام)، ص 200

[2] -ينظر: نفسه، ص200

[3]- ينظر: نفسه، ص129-128-130

10-3-7: الصّور بالأبيض والأسود (Black and White):

هي الصّور المطبوعة باللّون الأسود على خلفيّة الصّفّحة البيضاء، وتتميّز بدرجات متفاوتة أو متدرّجة من القاتم إلى الفاتح.

10-3-8 الصّور الملونة (Colored):

هي الصّور التي تحتوي على لون واحد أو أكثر غير الأسود، وقد تكون ذات مساحة لونية ثابتة أو تدرّج لوني، يمكن تصويرها فوتوغرافيًا، أو رقميًا، أو رسمها باليد.

10-3-9 الصّور التّعليميّة ذات الخلفيّة المفرغة (Decoupe):

هي الصّور التي لا تظهر خلفيّتها الأصلية؛ مما يزيد من التّباين بينها وبين الخلفيّة الجديدة التي توضع عليها.

10-4 أساليب المونتاج بالصّور والرّسوم (Photomontage):

يُقصد بها دمج صورتين أو أكثر للحصول على صورة واحدة، وتظهر في عدّة أشكال، كالصّورة التي تتداخل معها الحروف، وقد تكون هذه الحروف عنوانًا أو تعليقًا مصاحبًا أو متنًا، نجدها أحيانًا مفرغة داخل الصّورة أو مطبوعة فوقها مع مراعاة التّباين، وإذا كانت الصّورة ذات تباين أقل، فإنها تشكّل خلفيّة جماليّة لا تحتوي على الكثير من التّفاصيل[1]؛ وهذا يعني ضرورة مراعاة نوع الحروف، وطريقة دمجها مع الصّورة، وأهمّيّة التّباين لضمان وضوح وجاذبيّة التّصميم النّهائي.

وفي ختام هذا المبحث يجدر التّنبيه إلى أنّ الإحاطة بأنواع الصّور التّعليميّة يشبه -إلى حد كبير-رسم خريطة لمحيط لا يعرف الحدود؛ فكل محاولة لتنظيم التصنيفات المختلفة -بحسب وجهات النّظر المتعدّدة-تجعل الباحث يصطدم بتنوّعها وتداخلها، وقد اكتفينا بالتّركيز على ما يهمّ دراستنا.

11-الشّكل والمساحة:

يُعرف الشّكل في الرّسم على أنه مساحة أو مجموعة من المساحات المحاطة بخطوط، يتكون هذا الشّكل المتميّز عما يحيط به بفضل الخطوط أو التّباين في اللّون أو الملمس، وللشكل دائمًا حجم ولون ودرجة وخلفيّة محدّدة، ويرتبط بالأشكال والعناصر الأخرى ضمن التكوين العامّ، وينبغي أن يكون حجم الشّكل مناسبًا ولونه مساعدًا لسهولة التناول البصريّ؛ وإذا لم يكن التّفريق بين الأشكال واضحًا – مثل صعوبة التمييز بين أوراق الشّجر لعدم وضوح الفروق بينها – فقد يؤدّي الضّوء المنعكس عليها دورًا مهمًا، بالإضافة إلى الظلال الساقطة من الأوراق الأخرى؛ فلكي يتمكّن الفنّان من رسم شجرة، عليه أن يجردها إلى حد ما وأن يستخدم قدرًا كافيًا من الشّكل

[1]-ينظر: عمرو الدّردماش السّيّد عوض: معايير الجودة في تصميم الصّور والرّسوم التّوضيحيّة (في المناهج التّعليميّة والثّقافة والإعلام)، 287-288.

والتّفاصيل لتمثيلها بوضوح[1]، وتقسم الأشكال إلى قسمين:

أ–الأشكال الهندسيّة: مثل الدائرة والمربع والمكعب وغيرها من الأشكال الهندسيّة ذات البعدين أو الثلاثة أبعاد.

ب–الأشكال الحرة: وهي الأشكال غير المنتظمة مثل أوراق الشّجر وما يظهر في الطّبيعة في تنوّع لا حدود له[2].

إن مختلف الأشكال الموجودة في الكتاب المدرسيّ تمثّل ركيزة هامّة في العمليّة التّعليميّة، خصوصًا في المرحلة الابتدائيّة التي تعدّ أوّل وأهم مرحلة في مسيرة المتعلّم لتيسّر لهم سبل الإدراك واكتساب المعارف المختلفة التي يحددها البرنامج الدّراسيّ، فتمهّد بذلك لمراحل تعليميّة لاحقة.

12– مكوّنات العمليّة الاتّصاليّة البصريّة:

تعدّ الصّورة بمثابة فضاء شاسع لتجسيد المشاعر والعواطف، وتوثيق الذّات، ومقاومة الزمن لتحقيق الخلود، وإن كان ذلك بصورة رمزية؛ لتحقيق هذه الأهداف وغيرها، ابتكر الإنسان التصوير الفوتوغرافي إلى جانب اللّغة، كان الهدف من ذلك الحفاظ على ذكرياته الثّقافية ووجوده المادي والفيزيائي، ليكون شاهدًا على لحظات عاشها الإنسان بالفعل، وحتى لا يندثر الفعل البشري في طيات النسيان، يبتكر الإنسان وسائل تقنية تُبقي أنشطته دليلًا على عصره، وتشكّل تحدّيا ضد الزمن، وقد برزت الصّورة بنوعيها الثابتة والمتحركة كونها أوضّح وأنضج هذه المحأوّلات[3]، والصّورة بكافة أشكالها، ليست مجرّد وسيلة بصريّة للتواصل؛ بل هي عنصّر حيويّ في تعزيز الروابط الاجتماعيّة وتطوير الوعي الجمعي، تحقّق ذلك من خلال قدرتها على إثارة التعاطف مع آلام الآخرين عندما تُجسّدها في لقطات مؤثّرة؛ ففي حين قد تحمل مجموعة من الكلمات معنى، فإن مقطعًا من الصّور يحمل ألف معنى[4]، فما هي مكوّنات عمليّة الاتّصال البصريّ؟

كلمة "**الاتّصال**" كلمة واسعة تحمل في طيّاتها مفاهيم ومعاني متعدّدة؛ فهي ليست مجرّد نقل للأفكار والمعلومات والمهارات والخبرات والاتجاهات، بل تمتد لتشمل تبادل المشاعر والتّأثير بين الأفراد، ويُعد الاتّصال العنصّر الأهم في العمليّة التّربويّة والتّعليميّة؛ فإذا اعتبرنا المعلّم هو المرسل والمتعلّم هو المستقبل، فمن المؤكد أن المعلّم يُحدث تغييرًا في المتعلّم، هذا التغيير قد يكون في المجال المعرفيّ؛ حيث يكتسب المتعلّم معارف ومعلومات جديدة، أو في المجال الوجداني، حيث يكتسب اتجاهات جديدة ويعزّز سلوكه الإيجابي [5]، إذا ما تم الاتّصال وفق مراحل سليمة.

---

[1]–ينظر: عبيدة صبطي ونجيب بخّوش: الدّلالة والمعنى في الصّورة، ص 57.

[2]– ينظر: حنان عبد الحميد العناني: الفنّ والدراما والموسيقى في تعليم الطّفل، ص55

[3] –ينظر: المرجع السّابق، ص 77

[4] –ينظر: نفسه، ص 92.

[5] –ينظر: عمرو الدّردماش السّيّد عوض: معايير الجودة في تصميم الصّور والرّسوم التّوضيحيّة (في المناهج التّعليميّة والثّقافة والإعلام)، ص100– 101

تُعنى السيميولوجيا بدراسة جميع أنظمة التّواصل، سواء كانت لسانيّة أو غير لسانيّة، وتُصنَّف الصّورة ضمن الفئة الثّانية؛ شأنها شأن أي عمليّة اتّصاليّة، ويمكن تلخيص التّواصل البصريّ وتوضيحه عبر ستة عناصر أساسيّة: (المرجع، المرسل، الرّسالة أو الخطاب، الرّمز، القناة الاتّصاليّة، والمرسل إليه).

– عناصر التّواصل البصريّ في التّعليم:

أ– المرجع:

يُستخلص المرجع من مضمون الخطاب البصريّ، أو من وضعية كل من المرسل والمتلقّي، أو من الأشياء التي يُشير إليها الخطاب التّعليميّ أو ينبثق منها؛ ببساطة، هو الإطار الذي يمنح المعنى للصّورة.

ب– المرسل (المؤلّف أو المصمّم):

المرسل هو الشخص أو المجموعة التي تسعى للتأثير في الآخرين بطريقة معيّنة، بهدف إشراكهم في أفكار، اتجاهات، أو خبرات محدّدة يمتلكونها، إنه المبدع الذي يطلق الرّسالة، وينبغي أن يأخذ المرسل في العمليّة التّعليميّة (المعلّم) بعين الاعتبار وجهة نظر المتعلّم بناء على خبراته ومعارفه المسبقة؛ فينقل له المعرفة بكيفيّة تتوافق مع مستواه ومؤهلاته الفكريّة.

ج– الرّسالة البصريّة أو الخطاب البصريّ (التّصميم):

تمثّل الرّسالة البصريّة الأفكار، الموضوعات، والحقائق ذات الأهداف الموجهة والمحدّدة، هي جوهر ما يحمله صاحب الصّورة من معانٍ ويرغب في إيصالها إلى المتلقّي[1]، والرّسالة تمثّل جوهر الاتّصال، وتتباين أنواعها تبعًا لمحتواها.

د– القناة الاتّصاليّة:

القناة الاتّصاليّة هي الوسيلة التي تُنقل بها الرّسالة البصريّة (بمختلف معلوماتها) من المرسل إلى المستقبل.

هـ– المرسل إليه أو المستقبل (المتعلّم):

المرسل إليه هو الهدف الأساسيّ لعمليّة الاتّصال، إنه الفرد أو الجمهور الذي يتلقى الرّسالة الموجهة إليه من المرسل، ويستقبل محأوّلات التّأثير الصّادرة عنه[2].

و– التغذية الراجعة: وتعني قياس مدى تأثير الرّسالة الموجهة في المستقبل وتحديد ما إذا كان قد استوعب المعلومات

[1] – عبيدة صبطي ونجيب بخّوش: الدّلالة والمعنى في الصّورة، ص 93، بتصرف.

[2] – ينظر: نفسه، ص95.

المقدمة إليه سواء كانت اتجاهات أو خبرات أو معارف، وذلك من خلال رد فعله سواء كان إيجابيّا أو سلبيّا [1].

بناءً على العناصر التي ذكرناها سابقًا، يمكننا أن ندرك أن الصّور القديمة في الكهوف، مثل تلك الموجودة في كهوف الطّاسيلي بجنوب الجزائر، تعدّ دليلًا دامغًا على أن الإنسان البدائي كان يتواصل مع الآخرين من خلال الرّسومات والنّقوش، هذه الأعمال الفنّيّة بقيت حتى يومنا هذا، محافظة على دورها في التّواصل الفعال مع الأجيال المتعاقبة، لتسرد قصصًا وتحمل رسائل عبر آلاف السنين [2]، ولو ركزنا على قول الكاتب فإنه استعمل مصطلح (اتصال) وليس (تواصل)، والفرق بينهما هو أن الأوّل يكون من طرف واحد، بينما الثّاني بحضور طرفين أو أكثر، كما في البيئة التّعليميّة، التي يشترط فيها الحضور والاستماع والتّركيز التام، مع اختيار الوقت المناسب لإرسال الرّسالة البصريّة لضمان نجاحها.

13-الدّور الاتّصالي للصّور التّعليميّة في المواقف التّعليميّة:

إن عالم الصّور غني ومتعدّد الأبعاد، يمتد ليشمل مجالات متنوّعة؛ فهو لا يقتصر على تجسيد ما نراه حولنا من أجسام وأشكال، بل يرتبط أيضًا بجوانب عديدة مثل التّربية والتّعليم، الأخلاق، الإبداع، العولمة، الحوارات، اللّغات، والتفاعلات البشرية، وهناك مثل صيني يقول: "ما أسمعه أنساه، وما أراه أتذكره، وما أعمله بيدي أتعلمه"، ويُقال أيضًا: "رب صورة خير من ألف كلمة"، لكنّ اليوم تجاوزت الصّورة هذه المقولة لتصبح قيمتها بملايين الكلمات؛ فالصّورة المتقنة يمكن أن تختصر محتوى مئة صفحة من الوصف، بل وليس مبالغة القول إنها قد تُغني عن مئة مجلّد؛ فلا يمكن لأبلغ الكلمات أن تُحدث التّأثير النّفسيّ الذي تُحدثه رؤية الأشياء نفسها أو صورها عند الضرورة[3].

لقد تناول العديد من الباحثين والمفكرين في عصرنا الحالي التّأثير العميق للصّورة سواء كان إيجابيّا أو سلبيّا على عمليّتي التّفكير والإبداع، حتى أن البعض أطلق على هذا العصر اسم "عصر الصّورة"؛ لارتباطه الوثيق بأنشطة بصريّة متعدّدة مثل المناهج الدراسيّة، الفنون التشكيلية، الجرافيك، السينما، التصوير الفوتوغرافي والرّقمي، التلفزيون، الإنترنت، ألعاب الفيديو، الواقع الافتراضي، وحتى العلاج النّفسيّ بالصّورة، ومع مرور الوقت، ظهرت مصطلحات خاصّة تؤكد الأهمّيّة القصوى للصّورة، مثل "التّفكير بالصّورة"، يرتبط هذا المفهوم بما يُعرف بالتّفكير، وهو محاولة لفهم العالم عبر لغة الشّكل والصّورة التي تتّصل بخيال الإنسان وتدفعه نحو الإبداع، وتعدّ الصّورة من الوسائل الجوهرية

---

[1] -ينظر: عمرو الدّردماش السّيّد عوض: معايير الجودة في تصميم الصّور والرّسوم التّوضيحيّة (في المناهج التّعليميّة والثّقافة والإعلام)، ص 105-106

[2] -ينظر: عبيدة صبطي ونجيب بخّوش: الدّلالة والمعنى في الصّورة، ص 95.

[3] - ينظر: المرجع السّابق، ص 4.

التي تساهم في توضيح الأهداف وتبسيط المفاهيم ضمن المجال التّعليميّ، ويميل الإنسان بفطرته إلى التّعبير بالصّور لأنّها أكثر جاذبيّة وأسهل في الإدراك من الحروف التي تتطلّب معرفة مسبقة بالقراءة؛ فالصّورة هي شكل مرئي يرتبط بالدّلالات البصريّة التي يستدعيها المشاهد من ذاكرته، وتحمل في طيّاتها كمًا هائلاً من المعاني، لكنّ من المؤسف أن أبحاث الصّورة في المجال التّعليميّ ضمن الوطن العربيّ لا تزال تعاني من الضّعف والوهن، يعود ذلك إلى قلتها ونقص الاهتمام بها، بالإضافة إلى قيام غير المتخصّصين بالعمل عليها[1]، وأغلبها لم يتمّ تجاوز الجانب النظريّ على الرّغم من أنه أهم خطوة لتحسين تعليميّة اللّغة العربيّة؛ فإذا أردت إصلاح المنظومة التّربويّة لابدّ أن تهتمّ بأساسها ألا وهو المرحلة الابتدائيّة ودعائمها التي تعدّ الصّورة من بينها.

14- الخصائص الاتّصاليّة للصّورة التّعليميّة:

تتجلّى القدرات الاتّصاليّة الهائلة للصّورة بوضوح في اللّغات البدائية القديمة، مثل الهيروغليفية، السنسكريتية، والفرعونية، والتي كانت في جوهرها رسومات ونقوشًا تصويرية، وبناءً على ذلك يمكن تلخيص الخصائص الاتّصاليّة للصّورة في النقاط التّالية:

- **العالميّة:** تتجاوز الصّورة حواجز اللّغة بين البشر، ويمكن استيعاب مضمونها دون الحاجة لإتقان لغة مرسليها، فهي مفهومة للجميع، بغض النّظر عن لغاتهم، وحتى للأميين الذين لا يقرؤون ولا يكتبون.
- **ثراء المعنى:** تُزودنا الصّورة بكم هائل من المعاني التي لا تستطيع العلامات اللّغويّة توفيرها بالدرجة نفسها من التّكامل والإيجاز.
- **الفورية وسرعة الاستيعاب:** الوقت الذي نقضيه في قراءة صورة أقصر بكثير من الوقت المستغرق في قراءة الكلمات والعبارات والنّصوص اللّغويّة المطولة.
- **الشّموليّة:** عند مطالعة الصّورة، نرى الكل دفعة واحدة، بينما تأتي التّفاصيل لاحقًا مع تدقيق البصر في أجزائها.
- **تجاوز الحواجز الزمنية:** من خلال رؤية صور تعود لعصور غابرة، نلامس أحداثًا وأشخاصًا مر عليهم ملايين السنين، فالصّورة هنا بمثابة نافذة تطل على الماضي.
- **تعدّدية القراءات:** يمكن تفسير الصّورة بعدّة معانٍ تختلف باختلاف المشاهدين، وقد تُعطي أحيانًا معنى مختلفًا تمامًا عما قصده صانعها الأصلي[2].
- **بعدها الديني:** عبر التّاريخ، وظفت الحضارات الصّورة بشكل مكثف في معابدها ودور عبادتها لتعزيز الإيمان وتعميق

---

[1] – ينظر: عمرو الدّردماش السّيّد عوض: معايير الجودة في تصميم الصّور والرّسوم التّوضيحيّة (في المناهج التّعليميّة والثّقافة والإعلام)، ص 4.

[2]– ينظر: عبيدة صبطي ونجيب بخّوش: الدّلالة والمعنى في الصّورة، ص95-96.

المعتقدات الرّوحيّة؛ فالصّور كانت وسيلة قوية لترسيخ المفاهيم الدينية ونقلها عبر الأجيال.

- **الحاجة إلى السّياق:** بالرّغم من قوّة الصّورة، قد تحتاج في بعض الأحيان إلى نصّ توضيحي لفك رموزها وتعميق فهمها؛ فالنصّ يمنح الصّورة معنى محدّدا يقصده صانعها، هذا يؤكّد أن الكلمات يمكن أن تكون ضرورية لإكمال الرّسالة البصريّة.
- **تغيير الواقع:** يمكن للصّورة أن تُعيد تشكيل الواقع؛ فالصّورة الفوتوغرافيّة، على سبيل المثال، تقدّم لنا ما رآه المصور عبر عدسته؛ أي أنها تُبرز ما اهتم به أو ما كان يقصده، هذا يعني أنها قد لا تعكس الواقع بموضوعيّة تامة، بل بزاوية نظر شخصيّة.
- **الإيحاء والإسقاط:** غالبًا ما تشير الصّور إلى معانٍ أعمق وأبعد مما تُظهره بشكل مباشر، وهو ما يُعرف بـ"الإسقاط"؛ فلو شاهدنا صورة لشخص يحمل عصا، يرتدي قبعة مستديرة، وخلفه ساعة "Big Ben " الشهيرة، سنفهم فورًا أنه شخصيّة إنجليزية، هذه القدرة على الإيحاء تجعل الصّورة أداة قوية للتعبير عن الهوية الثّقافية أو الرسائل الضمنية.[1]
- **تجاوز حدود الواقع:** الصّور قادرة على تجسيد مفاهيم تتحدى قوانين الطّبيعة أو تتعدّى المنطق المألوف، يمكننا من خلالها رؤية رسومات لعيون تظهر كاملة أو من الأمام في نفس الوقت، بل وقد تمثّل الصّورة أمورًا يستحيل وجودها في الطّبيعة من الأساس، مما يفتح آفاقًا للخيال والإبداع.
- **قدرة المحاكاة والإدراك الفطري:** من أبرز سمات الصّورة هي قدرتها على محاكاة الموضوع الأصلي بدرجة كبيرة أو نسبيّة، وهو ما يسمح لأي شخص إدراك المرجع الطّبيعيّ للصّورة بسهولة، على عكس اللّغة المنطوقة؛ على سبيل المثال، فور رؤيتك لصورة نحلّة، يتصل ذهنك مباشرة بالنحلّة الحقيقيّة بصرف النّظر عن مدى واقعيّة الصّورة أو دقتها، أما كلمة "نحلّة" باللّغة العربيّة، أو "abeille" بالفرنسيّة، فلا تحمل أي تشابه شكليّ مع الحشرة نفسها[2].
- **القدرة على تحقيق الرابطة الإنسانية:** وهي من أبرز الخصائص التي تتميّز بها الصّورة وتؤدّي دورًا فعالًا ومؤثّرا – بوصفها وسيلة اتّصاليّة–في إزالة الحدود التي تكسر الروابط الإنسانية وتقوي الروابط بين بني البشر[3]، وتبرز قوّة الصّورة وتأثيرها في أمثلة حيّة، كصور العدوان الإسرائيلي على أهالي غزة في عامي 2023-2024، هذه الصّور دفعت ملايين البشر حول العالم إلى إعلان تضامنهم مع الفلسطينيين، والخروج في مظاهرات حاشدة ضد هذه الحرب.

---

[1] – ينظر: عبيدة صبطي ونجيب بخّوش: الدّلالة والمعنى في الصّورة، ص96-97.

[2] – ينظر: نفسه، ص97.

[3]– ينظر: قدور عبد الله الثّاني سيميائيّة الصّورة، مغامرة سيميائيّة في أشهر الإرساليّات البصريّة في العالم، ص194.

تلك كانت أبرز السّمات والخصائص التي جعلت من الصّورة الرفيق الدائم والأزلي للإنسان؛ فقد رافقته منذ عهد الكهوف، مرورًا ببداية الحضارات، ولا تزال تصاحبه حتى اليوم، مع تطوّر أشكالها لتشمل فنّ الرّسم، الفوتوغرافيا، الأفلام، والرّسوم البيانيّة[1]، فتخيّل العالم من دون صور؟

15-أهداف الصّورة التّعليميّة في الكتاب المدرسيّ:

إن وجود الصّور التّعليميّة في الكتب المدرسيّة يجب أن يكون ذا هدف تربوي وتعليميّ واضح ومحدّد؛ فإذا لم تصمّم هذه الصّور ليتمّعن فيها المتعلّم كما يقرأ النصّ المكتوب، فلا مبرر لوجودها في الكتاب المدرسيّ أو لإنفاق المال عليها؛ إذ ينبغي ألا تكون الصّورة مجرّد شيء ينظر إليه المتعلّم، بل ينبغي أن تكون موضع دراسة متأنية وتأمل عميق من جانبه[2]، ويرى محمّد علي الخولي أن الصّورة أداة بصريّة بالغة الأهمّيّة، فهي تخدم مجموعة واسعة من الأهداف التّعليميّة:

- **جذب الانتباه:** تجمع الصّورة أنظار المتعلّمين على منظر معيّن في وقت واحد؛ على خلاف النصّ المكتوب الذي يجبر المتعلّم على الانتقال من كلمة إلى كلمة أخرى ومن سطر إلى آخر، مع ضرورة فهم كل جزئيّة من مكوّناته.
- **تعليم المفردات ومعانيها:** تربط الصّورة بين الكلمة والمعنى بشكل مباشر؛ فبدلًا من أن يضطر المتعلّم إلى الاعتماد على التجريد الذهنيّ لفهم كلمة ما، تقدّم له الصّورة تمثيلا حسّيا واضحا.
- **تعليم وتحفيز الحوار:** تكون الصّورة محورًا للمحادثة والأنشطة التفاعليّة؛ حيث توفّر منطلقا مشتركا يراه ويفهمه جميع المتعلّمين.
- التّوظيف في تدريبات التعويض عن الكلمات
- توضيح استعمال بعض التّراكيب اللّغويّة.
- **تحفيز الإبداع:** تستخدم الصّورة لتكون محور الكتابة الوصفيّة أو القصصية.
- **خلق جو تعليميّ ممتع:** تسهم الصّورة التّعليميّة في تنويع الأنشطة الصّفّيّة وتشويق المتعلّمين[3]إذا ما تم تصميمها وتوظيفها على معايير مضبوطة.

16-وظائف الصّور التّعليميّة في الكتاب المدرسيّ:

تؤدّي الصّورة التّعليميّة أدوارًا متعدّدة وحيويّة؛ فهي تمكّن المعلّم من تحقيق الفهم الفوري لدى المتعلّم، مُلغية بذلك

---

(1) – ينظر: عبيدة صبطي ونجيب بخّوش: الدّلالة والمعنى في الصّورة، ص98

(2) – ينظر: فتح الباب عبد الحليم وحفظ الله ابراهيم: وسائل التّعليم والاعلام، عالم الكتب، القاهرة، ط3، 1997، ص 16

(3) – محمّد علي الخولي: أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار الفلاح للنشر والتّوزيع، الأردن، ط2000، ص172-173، بتصرف

الحاجة إلى الترجمة الحرفية أو الشّرح المطول للعبارات المعقدة والنّصوص الطويلة، بفضل هذا، يشعر المتعلّم وكأنه يواجه موقفًا تواصليًا طبيعيًا، مما يُساعده على تكوين صورة ذهنيّة واضحة ودائمة للمعلومات التي تلقاها[1]؛ فمثلا شرح كلمة "متفاجئ": تعني أن الشخص يشعر بالذهول أو الاندهاش بسبب شيء غير متوقّع، وعلامة التعجب تستخدم بعد هذه الكلمة؛ إن هذا التعريف مجرّد وقد لا يفهمه المتعلّم في المرحلة الابتدائيّة بسهولة، بينما إن تم وضع صورة تعليميّة ملخّصة تجسد حالة الذهول بشكل واضح، يجعل المتعلّم يربط مباشرة بين هذه الملامح البصريّة وكلمة "متفاجئ"؛ مما يرسّخ المعنى في الذاكرة بشكل دائم.

ومن أبرز الوظائف التّعليميّة للصّورة في الكتاب المدرسيّ ما يأتي:

أ- الوظيفة التّعليميّة المعلوماتية:

تعدّ الصّور التّعليميّة الوسيلة المثلى لنقل المعلومات بوضوح وسرعة لا مثيل لهما؛ حيث لا يكتفي المتعلّم بالوصف اللفظي للمادّة التّعليميّة في الكتاب المدرسيّ أو شرح المعلّم فحسب؛ بل يحتاج إلى رؤية ما يتعلمه أمام عينيه، لذلك، تُعتبر الصّور التّعليميّة مناسبة جدّا لهذه الوظيفة، لأنّها قادرة على نقل تفاصيل دقيقة قد يصعب إدراكها بالعين المجرّدة[2] وقت تقديم الدّرس.

ب- الوظيفة الأخلاقية:

تُفرض على المصمّمين معايير أخلاقية عند تصميم الصّور التّعليميّة، خاصّة عند شرح مواضيع حساسة، يتجلى ذلك في تجنّب وضع صور غير لائقة، مثل صور لشباب من الجنسين يرتدون ملابس قصيرة داخل الكتاب المدرسيّ، والهدف هو الحفاظ على بيئة تعليميّة مناسبة وقيمية.

ج- الوظيفة التوثيقية:

تعدّ هذه الوظيفة من الأهميات الكبرى للصّور التّعليميّة؛ حيث تمكّن الصّور من توثيق دقيق للتجارب العلميّة، العمليّات الطبية، والأحداث التاريخيّة، كما تُسهم في توثيق حياة الشعوب بمختلف أجناسها، مما يُسهّل إقناع المتعلّم بما تقدّمه من تفاصيل وحقائق ومعلومات موثقة وصادقة.[3]

د- الوظيفة الذهنيّة:

تعدّ الصّورة التّعليميّة المدخل البصريّ الأساسيّ لتخزين المعلومات لدى المتعلّم، تتميّز هذه المعلومات المخزنة

---

(1) – ينظر: بشير إبرير وآخرون: مفاهيم التّعليميّة بين التراث والدّراسات اللسانيّة الحديثة، مخبر اللسانيّات واللّغة العربيّة، الجزائر، د.ط، 2007، ص 131

(2) – ينظر: عمرو الدّردماش السّيّد عوض: معايير الجودة في تصميم الصّور والرّسوم التّوضيحيّة (في المناهج التّعليميّة والثّقافة والإعلام)، ص293.

(3) – ينظر: نفسه، ص294.

بصريّا بأنها أكثر ثباتًا من تلك المستقاة من النّصوص المكتوبة أو الشفوية، ويعود ذلك إلى أن الإنسان بشكل عام يتمّتع بـ"ذاكرة ارتسامية" قوية تجاه ما يشاهده، ورغم أن هذه الذاكرة قد تختلف من متعلّم لآخر، تبقى الصّورة الأداة الأكثر فعاليّة في ترسيخ المعلومات بعمق في أذهان المتعلّمين.

هـ- الوظيفة البصريّة والنّفسيّة والجماليّة

تمثّل الصّور عملًا فنّيّا بحد ذاتها؛ فهي قادرة على جذب البصر واجتذاب الاهتمام بما تمتلكه من جاذبيّة فنّيّة ولونية، يعكس هذا الجاذبيّة مهارة المصمّم وفهمه العميق لسيكولوجية الفئة العمريّة التي يصمّم لها، لذلك، تعدّ الصّور من الوسائل البارزة التي تُستخدم لجذب اهتمام وانتباه المتعلّم نحو المنهج الدّراسيّ، مما يجعل عمليّة التعلم أكثر متعة وفعاليّة[1]، وتنبع القيمة الجماليّة للصّور التّعليميّة من إدراك المصمّم العميق لدور الجمال في العمليّة التّعليميّة، هذا لا يعني مجرّد تكديس المعلومات، بل يتطلّب الاهتمام البالغ بالصّور والرّسوم التّعليميّة التي تقدّم هذه المعلومات؛ فهي تمكّن المتعلّم من استحضار المعلومات ليس فقط عن طريق الحفظ، وإنما عبر استخدام الأشكال لفهم المادّة العلميّة، بهذه الطّريقة، ترتقي القدرات المعرفيّة للمتعلّم في الفهم والتّحصيل[2].

و- الوظيفة الزّمانية: الغرض من وضعها إيصال فكرة متعلّقة بالزمن للمتعلّم.

ز- الوظيفة المكانية: وهي التي يقصد من خلالها توضيح فكرة عن مكان ما للمتعلّم.

ح- وظيفة المفاهيم: ويقصد بها إيصال مفهوم أو معنى معين للمتعلّمين.

ط- الوظيفة الدلاليّة: ويقصد بها إيصال معنى كلمة أو جملة أو نصّ ما للمتعلّمين.

ي- الوظيفة التّفكيرية: وهي التي يقصد من وضعها تحقيق نتيجة أو استنتاج لشيء ما.

ك- صور أدائية: وهي الصّور التي تعلم المتعلّم أو تجعله يشاهد كيفيّة القيام بأداء ما أو خطوات عمل ما[3].

هذا عن وظائف الصّورة التّعليميّة بشكل عام، لكنّ يجدر التّنبيه إلى أنها تختلف باختلاف الأطوار التّعليميّة؛ فوظيفتها -على سبيل المثال-في السّنة أوّلى ابتدائيّ تتمركز غالبا على تنمية الكفاءات اللّغويّة وأبعادها المعرفيّة، وترتبط بالمحسوس، وتصبح وظائفها أكثر تجريدا مع الأطوار التّعليميّة اللّاحقة.

17-فاعليّة الصّور التّعليميّة في تعزيز التّحصيل العلميّ لدى المتعلّم: أهمّيّة الصّور في كتب اللّغة العربيّة – المرحلة الابتدائيّة-:

---

[1] - ينظر: عمرو الدّردماش السّيّد عوض: معايير الجودة في تصميم الصّور والرّسوم التّوضيحيّة (في المناهج التّعليميّة والثّقافة والإعلام)، ص294.

[2] -ينظر: نفسه، ص243.

[3]-ينظر: نفسه، ص 113

يعدّ كتاب المدرسيّ الخاصّ باللّغة العربيّة "فضاء للصّور والرّسوم التي تعتبر أداة توضيحيّة بالنّسبة للتّلميذ، ولذلك فإن للصّور جاذبيّة خاصّة بالنّسبة للأطفال، ولها دورها الذي لا ينكر في عمليّة تقريب الرّموز اللّغويّة وإعطائها المفهوم الصّحيح وإعطائها المعنى الصّحيح"[1]، وقد ثبت أن استخدام الوسائل البصريّة وخاصّة لو كانت مقترنة بوسائل سمعيّة يساعد المتعلّمين على استيعاب وهضم ما يشاهدونه وتمثّله، كما يساعدهم في تهذيب لغتهم وتقوية تعبيراتهم، ويمكن أن تستخدم قبل الدّرس، بعد الدّرس، أو أثناء الدّرس[2]، وسنتحدّث في هذا المبحث عن الصّور التّعليميّة.

تعدّ الصّورة لغة عالميّة بامتياز؛ فبإمكان أي إنسان في أي بقعة من العالم أن يشاهد صورًا منشورة في الصحف أو على الشاشات، ويفهم منها ما يتناسب مع مستواه الفكريّ والثّقافي، وذلك دون الحاجة لمعرفة لغة مُرسِل الصّورة[3]، ويتجلى تأثير الصّورة من خلال ما يأتي:

أوّلا: أهمّيّة الصّور التّعليميّة في العلوم الإنسانية المختلفة :

لقد أدّت الصّور والرّسوم التّعليميّة دورًا محوريًا في النهضة العلميّة بشتّى فروعها، والدليل على ذلك يظهر جليًا في الأعمال التي خلفها رواد الطب والجغرافيّا، ولعل خير مثال على ذلك هو ما حدث خلال الحملات الاستعمارية الأوروبية في عصر نهضتها؛ فلم تكن هذه الحملات عسكرية بحتة، بل كانت تصطحب دائمًا فرقًا من العلماء والفنّانين، ومهمتهم كانت تحليل ورسم كل ما يكتشفونه، يتّضح هذا الأمر بوضوح في كتاب "وصف مصر"، الذي يضمّ صورًا ورسومًا تعليميّة غاية في الدقّة، أنجزها الفنّانون الذين رافقوا الحملة الفرنسيّة؛ حيث قاموا بتوثيق كل جانب من جوانب الحياة في مصر آنذاك، فرسموا جميع أنواع النباتات، الحشرات، الأسماك، الطيور، وحتى تفاصيل التربة وتركيبها الجيولوجي، بالإضافة إلى الأزياء، الحرف، الصناعات، والمباني الموجودة في تلك الفترة[4]، وبفضل الصّور تم تناقل هذه المعارف عبر الأجيال ومن ثم تطويرها أكثر فأكثر.

ثانيا: أهمّيّة الصّور والرّسوم التّعليميّة في الحفاظ على التراث الإنساني:

لقد أدرك العلماء حجم التلف الذي يلحق بالتراث الحضاري، مما دفعهم إلى ضرورة الحفاظ عليه، هذه الحاجة عززت العلاقة بين خبراء التصوير وعلماء الآثار، نتيجة لذلك، أصبحت الصّور التّعليميّة أداة حيويّة لحفظ التراث،

---

(1) – حسن شحاتة: تعليم اللّغة العربيّة بين النظريّة والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط5، 2002، صفحة 409.

(2) –ينظر: صالح عبد العزيز وعبد العزيز عبد المجيّد: التّربية وطرق التّدريس، صفحة 292

(3) –ينظر: غوار نادية: سيميائيّة الصّورة بين المخاطبة السّيميائيّة السينمائية والتّفكير الفلسفي، مجلّة آفاق سينمائية، محور السينما والفلسفة، العدد 5، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، ص 69

(4) –ينظر: عمرو الدّردماش السّيّد عوض: معايير الجودة في تصميم الصّور والرّسوم التّوضيحيّة (في المناهج التّعليميّة والثّقافة والإعلام)، ص 86-87

وذلك بتسجيل صور متنوّعة للآثار من زوايا متعدّدة ومختلفة، شمل ذلك استخدام تقنيات متقدّمة مثل التصوير بالأشعة غير المنظورة، التصوير بالألياف الزّجاجية، التصوير بالأشعة الكونية، والليزر، لضمان توثيق شامل ودقيق[1]؛ وعليه فالصّورة ليست وسيلة تواصل فحسب، بل تضطلع بمهمّة حفظ التراث والتّاريخ والهويّة، ففي الوقت الذي تتعرض فيه اللّغة إلى تغييرات بحيث لا يتمكّن الجيل اللاحق من فهمها إلا بشق الأنفس، تتميّز الصّورة بالثبات والاستمراريّة؛ فهي لغة عالميّة تهزم أطر الزمان والمكان.

ثالثا: أهمّيّة الصّور التّعليميّة كونها وسيلة من وسائل التّواصل التّعليميّ في تحسين عمليّة التّحصيل العلميّ:

أشارت اختبارات بينيه (Binet tests) في الذّكاء إلى أن الطّفل في الخامسة من عمره قادر على التمييز بين صورتين، إحداهما لوجه جميل والأخرى لوجه قبيح، هذا يعني أن الطّفل، منذ سن مبكرة، يستطيع أن يميّز بين مختلف الصّور، ويفهم محتوياتها، ويجد أوجه الاختلاف أو التّشابه بينها، وفي الواقع، الأطفال بطبيعتهم يُحبون الصّور والرّسوم، خاصّة تلك الملونة بألوان زاهية، وقد لاحظ ناشرو كتب الأطفال هذه الحقيقة، فقاموا بملء كتبهم بالرّسوم والصّور الملونة الجميلة التي تجذب الأطفال وتشوقهم، وهذا يُعد دليلًا واضحًا على أن الصّور والرّسوم الملونة تعدّ من أهم وسائل التّعليم والإيضاح الناجحة [2]، كما تعدّ الأكثر انتشارًا في المدارس، خاصّة الابتدائيّة، حيث تشكّل النّسبة الكبرى في الكتب المدرسيّة بمختلف أنواعها، وتهدف هذه الوسائل إلى توضيح وترسيخ المعلومات والمعارف المقدمة للمتعلّم، الذي قد لا يمتلك بعد رصيدًا لغويّا كافيًا يُمكّنه من التّحصيل الكامل.

إن الصّورة عامل جوهري في تحفيز المتعلّم على الملاحظة، وتدفعه نحو الاكتشاف والبحث عن طرق للوصول إلى نتائج، ومن ثم تحقيق تعلّمات جديدة، ويُبنى توظيف وتوزيع الصّور ضمن المقطع الواحد على الطّريقة التركيبية، هذه المنهجيّة تعتمد على تقديم الصّورة المركبة أوّلاً، ثم تجزئتها إلى مكوّنات فرعية؛ مما يسهم في تمكين المتعلّم من تحصيل وإدراك أهداف المقطع الدّراسيّ، حيث أن تتبع عناصر الصّورة يحفّز على استدعاء أفكار النصّ المرتبط بها[3]، وتعدّ الصّور عنصرًا حيويّا في محتوى المناهج المدرسيّة عبر مختلف المراحل التّعليميّة والتخصّصات العلميّة، وغالبًا ما تكون أوّل ما يلفت نظر المتعلّم في الكتاب المدرسيّ، وإذا صُممت ببراعة، فإنها تُسهِم بشكل كبير في توضيح وتفسير العديد من الأفكار التي قد يصعب التّعبير عنها كتابةً، وبالتّالي تحقّق هدفها التّعليميّ المنشود، كما أنها تُساعد المتعلّم

---

[1] –ينظر: عمرو الدّردماش السّيّد عوض: معايير الجودة في تصميم الصّور والرّسوم التّوضيحيّة (في المناهج التّعليميّة والثّقافة والإعلام)، ص 87-88

[2] – ينظر: سمير جلّوب: الوسائل التّعليميّة، ص 286

[3] – ينظر: وهيبة العايب: استخدام الصّورة في فهم المكتوب والمنطوق – دراسة في كتب اللّغة العربيّة الموجهة لتلاميذ السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائيّ، ص269.

على تصور المادّة العلميّة بشكل دقيق، متطابقًا مع ما يهدف إليه مؤلّف المادّة، بالإضافة إلى ذلك، تُسهم الصّور في فهم كم كبير من المعلومات واستيعاب الأفكار المعقدة والحقائق التي قد يجد المتعلّم صعوبة في إدراكها من خلال الكلمات وحدها[1]؛ إذ يعتقد العديد من المحلّلين التّربويّين أن نسبة تتراوح بين 80% إلى 90% من خبرات المتعلّم تُكتسب عبر حاسة البصر؛ فالأفراد يُدركون ما يرونه بشكل أفضل وأوضّح بكثير مما لو قرأوا عنه أو سمعوا حديثًا بشأنه؛ وعليه تعدّ الصّورة قادرة على تطوير جميع عناصر العمليّة التّعليميّة-التّعلّمية وجعلها أكثر فعاليّة وكفاءة[2].

من البديهي أن الوظائف اللّغويّة تتأثر بقوّة بالمحفزات البيئية التي تُسهم في اكتسابها، وتُعتبر الصّورة التّعليميّة أحد أهم هذه المحفزات، والمعلّم عندما يستخدم الصّورة، يصبح دوره مُوجّها ومُصحّحا للمتعلّمين؛ حيث ينظر المتعلّم إلى الصّورة ثم يُعبّر عنها، فيقوم المعلّم بتصحيح الأخطاء في النطق والألفاظ، ثم يحاول المتعلّم مرة أخرى، ويُحسن التّعبير تدريجيًا، ولعمليّتي المحاولة والخطأ أثر بالغ في اكتساب اللّغة، إذ يُجرّب المتعلّم العديد من المفردات والكلمات، يُخطئ، ثم يبدأ في اختيار الأنسب منها عبر التجريب والتصويب، هنا تؤدّي الصّورة التّعليميّة دور المثير الذي يدفع التّلميذ للتجريب، بينما يضطلع المعلّم بدور المصوِّب[3].

إن توظيف الصّور التّعليميّة يُسرّع عمليّة التعلم، ويجعلها أكثر فائدة، ويديم أثرها لفترة أطول، وتعدّ الصّورة التّعليميّة وسيلة إيضاح حيويّة، فهي تُجسّد الحقائق في شكل مرئي، وتُعين التّلاميذ على تصوّر المحتوى التّعليميّ بطريقة صحيحة تتوافق مع الكتاب المدرسيّ، كما تُساعدهم في تذكر المعلومات واستدعائها والاحتفاظ بها لوقت طويل، مما يُسهم في نهاية المطاف في تحقيق الفهم ورفع مستوى التّحصيل الدّراسيّ[4]، بالإضافة إلى ما سبق، تسهم الصّور التّعليميّة في تجديد النّشاط الذهنيّ للمتعلّم؛ فعندما تُعرض عليه، يستذكر المتعلّم المعلومات المخزنة مسبقًا في ذاكرته، ويستدعيها ليقارنها بالمشاهد الجديدة؛ لهذا السبب، تلجأ وسائل الإعلام إلى توظيف الصّورة في عمليّة التّواصل ونقل الأخبار؛ فهي الأكثر بلاغة في التّعبير عن أي حدث؛ فعمليّة نقل المعلومة من المهام الصعبة التي تحتاج إلى مثير بصريّ يكون دافعًا أو حافزًا لنقلها وحفظها، وهذا بالضّبط ما تسعى المدرسة لتحقيقه تجاه المتعلّم؛ فلو خلت الكتب المدرسيّة من الصّور لفقدت عنصّر التشويق والمتعة لدى المتعلّم؛ فالصّورة التّعليميّة هي صورة هادفة

---

(1) – ينظر: عمرو الدّردماش السّيّد عوض عمرو الدّردماش السّيّد عوض: معايير الجودة في تصميم الصّور والرّسوم التّوضيحيّة (في المناهج التّعليميّة والثّقافة والإعلام)، ص 86

(2) –ينظر: بدرينة محمّد العربيّ ومزيان الشريف خباب: أثر تدريس اللّغة الفرنسيّة باستخدام تكنولوجيا الصّورة العلميّة على التّحصيل الدّراسيّ لدى تلاميذ الرّابعة ابتدائيّ، دراسة ميدانيّة، مجلّة تنمية الموارد البشرية، المجلّد 07، العدد 02، ديسمبر 2016، الجزائر، ص 87

(3) –ينظر: نفسه، ص 88

(4) –ينظر: نفسه، ص 88

تُفسّر الغموض في المسميات والألفاظ، وتُوضّح تفاصيلها المعقدة بشكل محسوس ومُشخّص، إنّها صورة إدراكيّة ذهنيّة من جهة، وانفعاليّة وجدانيّة من جهة أخرى، وحركية تُجسّد الفعل والأداء والإنجاز من ناحية ثالثة؛ لهذه الأسباب، أوصت الدّراسات التّربويّة بضرورة الاهتمام بمختلف الوسائل والبرامج المساعدّة التي تُعزز عمليّة التعلم والإدراك لدى التّلميذ، وخاصّة الصّورة التّعليميّة، كما شددت على مراعاة الجوانب الفنّيّة فيها من حيث الألوان والخطوط والرّسوم، وانتقاء ألوان مناسبة وجذّابة كالأحمر والأصفر والأزرق لإثارة انتباه المتعلّم، والتّركيز على الصّور الفوتوغرافيّة المرتبطة بما يقع تحت بصر المتعلّم من البيئة المحيطة به[1]، وفي بعض الأحيان، حتى دون الحاجة إلى تحديد الكلمة التي تُشير إليها الصّورة، يدرك المتعلّم المعنى مسبقًا، ويعود الفضل في ذلك إلى تأثير البيئة المحيطة به، وخاصّة العائلة؛ لأن العلاقة بين المثير البصريّ (الصّورة) والعنصّر اللّغويّ (الكلمة) هي أوضّح من أي محفز آخر؛ فالصّورة تُستخدم لاستحضار المعنى سواء كان الدال مكتوبًا أو مسموعًا، مما يُسرّع عمليّة استيعاب الكلمات والتّراكيب والنّصوص المعروضة على المتعلّم، كما تُسهّل عليه عمليّة الحفظ، وتُساعده على التذكر حين ترد الكلمة أو التّعبير لاحقًا في دروس أخرى، أضف إلى ذلك، أن جماليّة الصّورة هي التي تُدهش المتعلّم وتدفعه إلى البحث والتساؤل، ومن ثم إلى التعلم والإدراك؛ فهو يرتاح إلى الصّورة المرئية أكثر من الدّرس الجاف الخالي من أي مؤثّرات بصريّة حسّية، وبذلك، تصل العمليّة التّعليميّة إلى أهدافها المنشودة ورسائلها الهادفة[2]، بالإضافة إلى كلّ ما سبق، فإن الصّور التّعليميّة تؤدّي دورا محوريّا في العمليّة التّعليميّة، حيث:

- تُضفي حيويّة على الكتب المدرسيّة، مما يُخفف من رتابة النّصوص المكتوبة ويسهل استيعابها.
- تُسهم في بناء خبرات المتعلّم، مما يعزّز تكوينه لمفاهيم وصور ذهنيّة* دقيقة تعكس خصائص الأشياء التي تمثّلها المصطلحات والكلمات.
- تُسهّل فهم التسلسل التّعليميّ، إذ تُغني عن الإسهاب اللفظي، شريطة أن يتمّتع المتعلّم بالقدرة على قراءتها وتفسيرها وتحليلها نقديّا، تمامًا كما هو الحال مع النّصوص المكتوبة.
- تحتل مساحة كبيرة في الكتب المدرسيّة، تتراوح بين ثلث إلى نصف مساحة الصّفّحات، وذلك لدورها الفعّال في

---

(1) –بشرى محمود مصطفى: الصّور والرّسوم وتأثيرها الاتّصالي في الكتاب المدرسيّ، كتاب القراءة للمرحلة الأولى أنموذجا، ص 570، بتصرف.

(2) – نفسه، ص 570–571، بتصرف

* **الصّورة الذهنيّة:** تحدث الصّورة الذهنيّة نتيجة اقتران الدالة بالمدلول أو الرّمز بالصّورة، حيث يراها الإنسان ثم يتذكرها لاحقًا كصورة ذهنيّة، فمعنى ذلك إذا تذكر صورة ما قد لاحظها الإنسان من قبل، وتتكون الصّورة الذهنيّة من تفاعل معرفة الإنسان بعدّة عوامل منها المكان الذي يعيش فيه الفرد، موقعه من العالم الخارجي، العلاقات الشّخصيّة وروابط الأسرة والجيران والأصدقاء المحيطين به، والزمان، والمعلومات التاريخيّة والاجتماعيّة التي يحصل عليها.(ينظر: عبد عاطف عدلي العبد: مدخل إلى الاتّصال والرأي العامّ، دار الفكر العربيّ، القاهرة، ط3، 1999، ص 286)

تنشيط التّفكير الواضح وتنظيم المعلومات[1].

- تقدّم المعارف في شتّى المجالات، وتُعزز مهارات التّفكير الاستدلالي لدى المتعلّمين.
- تُساعد على ربط المعارف المتسلسلة، حيث يعتمد استيعاب المعلومات من الصّور على إدراك الفروق بين المعرفة السّابقة والانطباع الجديد الذي تولده الصّورة.
- تُثير فضول المتعلّم وتستجيب لاحتياجاته، وكلما كانت الصّورة منسجمة مع خلفيته المعرفيّة وبيئته الاجتماعيّة، كان أثرها التّربويّ أعمق وأكثر فاعليّة.
- تحفّز العقل على التّفكير التأويلي والتحليليّ، مما يُنمّي مهارات الملاحظة الدّقيقة واعتماد المنهجيّة العلميّة في التعلم والتّقييم وحل المشكلات[2].
- تعمل الصّور التّعليميّة على تمثيل الواقع للمتعلّم بشكل كلي أو جزئي، من خلال عرض الحقائق العلميّة والطبيعيّة والمعلومات الجديدة التي لم يكن على دراية بها سابقاً.
- يسهل إنشاء هذه الصّور وإنتاجها، مما يسهم في سرعة استيعابها وثباتها في الذاكرة.
- تحفّز دافعية المتعلّم نحو المادّة الدراسيّة، كما أنها تتماشى مع منظومته المعرفيّة والإدراكيّة.
- تتيح للمتعلّم إدراك المقاييس والأحجام وتمييزها عن النماذج ثلاثيّة الأبعاد الحقيقيّة.
- تشجّع على التعلم متعدّد الحواسّ، حيث يبدأ المتعلّم بملاحظتها، ثم ينتقل إلى مرحلة التّفكير، ثم التّحليل والاستنتاج[3]؛ حيث أكدت الدّراسات التّربويّة أن معدّل تذكر الصّور السّمعيّة والبصريّة منذ استقبالها كالآتي:

الجدول رقم 1: جدول يوضّح معدّل تذكر الصّور السّمعيّة والبصريّة، ينظر: سمير جلّوب: الوسائل التّعليميّة، ص 97.

نوع الاستقبال	نسبة التّذكر في الحالات الآتية		
	الفوري	بعد ثلاث ساعات	بعد ثلاثة أيّام
سمعيّ	%100	%70	%10
بصريّ	%100	%72	%20
سمعيّ بصريّ	%100	%85	%65

(1) – ينظر: عمرو الدّردماش السّيّد عوض: معايير الجودة في تصميم الصّور والرّسوم التّوضيحيّة (في المناهج التّعليميّة والثّقافة والإعلام)، ص 115

(2) – ينظر: سرايا عادل: تكنولوجيا التّعليم ومصادر التعلم، مكتبة الرشد، الرياض، ط2، 2008، ص 171.

(3) – ينظر: ربيحة عداد: الصّورة التّعليميّة وأثرها على الاكتساب اللّغويّ للطّفل، كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائيّ أنموذجا، مجلّة التّعليميّة، المجلّد 6، العدد 4، ديسمبر 2019، جامعة حسّيبة بن بوعلي الشلف، الجزائر، ص 171-172.

ومما يؤكّد هذه الدّراسة أنّ "كثيرا من المحلّلين التّربويّين يعتقدون أن نسبة 80% إلى 90% من خبرات الفرد يحصل عليها عن طريق حاسة البصر، كما أن مبدأً سيكولوجيًا يقول: إن الفرد يدرك الأشياء التي يراها إدراكًا أفضل وأوضّح مما لو قرأ عنها أو سمع شخصًا يتحدث عنها؛ فالصّورة كفيلة بتطوير كافة عناصر العمليّة التّعليميّة–التّعلّمية وجعلها أكثر فاعليّة وكفاءة، فلم تعدّ الصّورة وسيلة إضافية، بل غدت مهمّة في العمليّات التّربويّة "[1] وتحسين نتائجها.

- **الأبعاد المعرفيّة للصّورة التّعليميّة عند المتعلّم:**

تعدّ الصّور التّعليميّة أداةً أساسيّة لتنمية إدراك المتعلّم، باعتبارها ركيزةً محوريةً في العمليّة التّعليميّة، ذلك أن المتعلّم يمر بمراحل تكوينيّة متعدّدة تشمل الجوانب الحسّية والعقليّة واللّغويّة والمعرفيّة والاجتماعيّة والتّواصليّة، وهي جوانب تتطلّب نمواً مستمراً ومتتابعاً يومياً، ولتحقيق هذا النمو، لا بد من وسائل تعليميّة قادرة على نشر المعلومات والمعارف عبر كل ما يقع ضمن مجال إبصار المتعلّم، مما يضمن جذب انتباهه وتعزيز تحصيله الدّراسيّ، ويجدر الإشارة إلى أن إيصال المعارف إلى التّلاميذ في المرحلة الابتدائيّة يصبح تحدّياً كبيراً دون الاعتماد على الدعامات البصريّة المساندة[2]، خصوصا في المراحل التّعليميّة المبكرة للمتعلّم، " فهي بمثابة المثير الأكثر قدرة على تنشئة الطّفل وتنمية إدراكه، ففي عمليّة التعلم بالصّورة يبدأ الطّفل بالانتباه وينتهي بالانتباه أيضا، وعن طريق الصّورة أو بواسطتها يتلقى الطّفل المثيرات العقليّة والحسّية ويضعها في دائرة اهتمامه، ولا تتم عمليّة إدراك الصّورة بمعزل عن لغة الحوار، فالصّورة تمثّل اللّغة التّعبيريّة، وهي أهم لغة يفهمها الطّفل؛ كونها تقوم مقام الكلام والتّحدّث، فلو أراد المعلّم أو كاتب قصص الأطفال أن يحكي للأطفال عن شكل هندسي دون رسمه، فإنه سيحتاج لوقت طويل ليفهم التّلاميذ ماذا يعني بالدائرة؛ فالكلمة لا تثير خيال الطّفل ولا تنمي لديه معرفة الأسماء والأشكال، ولكنّ الصّورة توضّح المعنى في ذهنه وترسّخه"[3]؛ باعتبار أن لغة الصّورة لغةً بصريّةً مباشرة لا تحتاج إلى وسائط تفسيريّة، فكل كلمة ننطقها أو نتعلمها أو نكتبها لا تخلو من خلفيّة مرئية تجسّدها الصّورة، ومن هذا المنطلق تبدأ رحلة التعلم القرائي بقراءة الصّور التي تمثّل البوابة الأولى لاكتشاف الذّات وفهم المحيط[4]، لكنّ على الرّغم من أهمّيّة الصّورة لا ننكر دور الكلمة؛ التي تعدّ ركنا هامّا من أركان التّواصل لا يمكن الاستغناء عنه.

---

[1] –شيخة عثمان داود وتهاني محسن الدلبحي: الصّور التّعليميّة (التصنيف، الأهمّيّة، معايير تصميمها، أدوات وأساليب الإنتاج والعرض)، ص 12.

[2] – ينظر: بخولة بن الدين: سيميائيّة الصّورة وفهم المكتوب في العمليّة التّربويّة، مجلّة التّعليميّة، المجلّد 05، العدد 14، الشلف، الجزائر، 2018، ص 13

[3] – بخولة بن الدين: سيميائيّة الصّورة وفهم المكتوب في العمليّة التّربويّة، ص 13

[4] – ينظر: نفسه، ص 13

وخلاصة القول: إن إدراك المتعلّم للصّورة وفهم خصائصها المعرفيّة يقتضي توافر ركنين أساسيّين: الأسرة والمعلّم؛ إذ يقع على عاتقيْهما غرس حب القراءة الفنّيّة للصّور في نفس المتعلّم، وتحفيزه للتأمل فيها بمتعة ووعي، مما ينمي لديه ملكات الذوق والتّفكير النّقديّ، ويعزّز روح المبادرة والفاعليّة[1]، ممّا يسهم في إنتاج جيل من المتعلّمين يتمّيّز بالإنتاج الفكريّ والإبداعي.

- **أثر الصّورة التّعليميّة في الاكتساب اللّغويّ لدى المتعلّم :**

تتجاوز فائدة الصّورة التّعليميّة الجانب الحسّي الظاهري للمتعلّم بإشراك حواسّه في العمليّة التّعليميّة، لتمتد إلى تعزيز جميع مهاراته اللّغويّة والمعرفيّة؛ فهي تمثّل في جوهرها صورةً شاملة تجمع بين البعد الإدراكيّ الذهنيّ والبعد الوجداني الانفعالي، فضلاً عن كونها صورةً حركيةً تحمل في طيّاتها إيحاءات الفعل والإنجاز وتحفيز الإنتاج[2]؛ حيث رأى الدارسون مزايا الصّورة التّعليميّة في تدريس اللّغة العربيّة تكمن في أنها تسهم في اكتساب مهارة التّعبير–بشقّيه، بالإضافة إلى مهارة القراءة، ومهارة الفهم:

أ– في مجال القراءة: تُسهم الصّور التّعليميّة بشكل فعّال في تنمية مهارتي الكلام والقراءة لدى المتعلّم، حيث تعمل على توضيح معاني المفردات وتجسيدها، مما يُضفي حيويّةً على النصّ المدروس ويجعله محطَّ التّركيز والاهتمام، كما تمكّن الصّور المتعلّم من اكتساب المعلومات اللّغويّة واستيعابها بسهولة ويسر، مما يؤهله لاستخدامها بطلاقة في التّعبير الشفوي والمحادثات اليومية.

ب– في مجال التّعبير الشفوي والكتابي: يُمكن للمعلّم الاستعانة بمختلف أنواع الصّور لتعزيز مهارات التّعبير لدى الطّلاّب بشقيه الشفوي والكتابي؛ فهي تُرشدهم إلى الإجابات الدّقيقة للأسئلة المطروحة، كما تحفّز النقاشات الجماعية داخل الفصل، كما يُمكن توظيف سلسلة من الصّور المتسلسلة لسرد القصص، مما يُنمّي قدرة الطّلاّب على صياغة الموضوعات الإنشائية بتناسق وترابط[3]، وتظهر أهمّيّة الصّورة التّعليميّة في تطوير مهارة التّعبير على مستويات اللّغة المختلفة: الأصوات، والتّراكيب، والمفردات؛ فمن خلال الصّورة يستطيع المتعلّم تمييز الفروق بين الكلمات ونطقها بدقّة، كما تظهر في الأمثلة العمليّة مثل كلمتي "فرأوّلة" و"تفاحة"؛ حيث تساعده الصّور المصاحبة على التمييز بينهما في النطق والمعنى، وهكذا تصبح الصّور التّعليميّة أداة فعّالة لترسيخ المفردات وتحسين النطق

---

(1) – ينظر: بخولة بن الدين: سيميائيّة الصّورة وفهم المكتوب في العمليّة التّربويّة، ص 13.

(2) – ينظر: ربيحة عداد: الصّورة التّعليميّة وأثرها على الاكتساب اللّغويّ للطّفل، كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائيّ أنموذجا، ص 172

(3) – Voir : slamet Riyadi: penggunaan gambar Ber- seri dalampenBelajaran insya' Muwajjah untuk Meningkatkan Keterampilan Menulis , p13

الصّحيح[1]، وهذا ما يتجلى بوضوح في مناهج اللّغة العربيّة للمرحلة الابتدائيّة، حيث تمكّن الصّور التّعليميّة المتعلّم من التّعبير عمّا يشاهده، كما تُسهم في تنمية مهارات الفهم لديه من خلال عمليّات متكاملة؛ فتؤدّي الصّور دوراً أساسيّاً في تعزيز الفهم عن طريق توضيح المعاني، وإثراء الخيال والإبداع، مما يمهّد الطّريق لاكتساب مهارات التّواصل ببراعة تدريجياً.

ويُذكر أن فعاليّة هذه الصّور تعتمد بشكل كامل على إتقان المصمّم في اختيار الصّور الملائمة وتحقيق الغرض التّعليميّ منها، كما ينبغي للمصمّم أن يراعي عناصر التجديد والابتكار في الحركة البصريّة، سواء من خلال الألوان أو الاتجاهات أو الأحجام أو الملمس، كعوامل جذب بصريّة تزيد من فعاليتها في لفت انتباه المتعلّمين[2]، وكلما أجاد المصمّم اختيار الصّور المعبّرة الحيّة، تمكّن من تحقيق الأهداف التّعليميّة والنّفسيّة المرجوة، فتجذب انتباه المتعلّم وتثير اهتمامه وتستجيب لمضمون الموضوع، كما تمنح الصّور –خاصّة الرّسومية منها– متعةً بصريّةً تختلف أحياناً عن الصّور الفوتوغرافيّة التقليديّة، وهذا يستلزم من المصمّم التّنويع في عناصر تصميمه، لخلق حالة من الحيويّة والتجديد تخدم أهداف الموضوع التّعليميّة؛ فاستخدام الرّسوم التّوضيحيّة والخرائط إلى جانب الصّور التقليديّة يُحدث تنوّعاً بصرياً محفزاً للمتعلّم؛ شريطة أن تتناغم هذه العناصر البصريّة مع باقي مكوّنات التّصميم، كجزء أساسيّ من البنية الفنّيّة للكتاب المدرسيّ؛ حيث تشكّل هذه المتغيّرات البصريّة ضرورةً تصميميةً لا غنى عنها لتحقيق القيم التّعليميّة والتّعبيريّة والجماليّة المنشودة[3]؛ ففاعليّة الصّورة التّعليميّة لا ترتكز على مجرّد تواجدها في الكتاب المدرسيّ، وإنما معرفة كيفيّة تصميمها وتوظيفها على أسس علميّة وفنّيّة مضبوطة.

18–الصّورة التّعليميّة وعمليّة الإدراك:

تتمثّل عمليّة الإدراك في منح المعنى للمثيرات الحسّية التي تصل إلى الدماغ عبر قنوات الإحساس المختلفة؛ فمن خلال هذه العمليّة، نستطيع سماع الأصوات، وتمييز الأشكال، واستشعار الروائح، والإحساس بملمس الأجسام سواء كانت صلبة أو لينة، بالإضافة إلى تذوق الأطعمة والمشروبات، لكنّ الجدير بالذكر أن هذه المثيرات الحسّية بحد ذاتها تظل محدودة الأهمّيّة، ولا تكتسب قيمتها الحقيقيّة إلا من خلال آليّة الإدراك المعقدة، هذه الآليّة تشمل ثلاث مراحل أساسيّة: أوّلاً التنبه للمثيرات الحسّية، ثم تنظيمها على المستوى الحسّي، وأخيراً تفسيرها عبر الجهاز

---

(1) – ينظر: ربيحة عداد: الصّورة التّعليميّة وأثرها على الاكتساب اللّغويّ للطّفل، كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائيّ أنموذجا، ص 173.

(2) –ينظر: بشرى محمود مصطفى: الصّور والرّسوم وتأثيرها الاتّصالي في الكتاب المدرسيّ، كتاب القراءة للمرحلة الأولى أنموذجا، ص 561.

(3) –ينظر: نفسه، ص 565–566.

العصبي والدماغ، حيث تتحول من مجرّد إشارات حسّية إلى معلومات ذات معنى ومغزى[1]؛ تكتسي عمليّة الإدراك بأهمّيّة بالغة في العمليّة التّعليميّة، إذ لا قيمة للمثيرات الحسّية دونما إدراك وما يستتبعه من عمليّات عقليّة كالتذكر والحفظ والخيال والتّركيز، ويمكننا تعريف الإدراك إجمالاً بأنه جملة العمليّات التي يتمّ من خلالها تنظيم المعنى وتجميعه وإضفاؤه على المثيرات الحسّية، وتشمل هذه العمليّات المشاركة في إدراك الصّور ثلاثة أبعاد متكاملة: مكوّنات فيزيائية وطبيعيّة خاصّة بالمثيرات الخارجيّة، ومكوّنات فيسيولوجية وعصبية وحسّية خاصّة بأجهزة الإحساس، فضلاً عن المكوّنات الوجدانيّة المرتبطة بالانفعالات والاستجابات العاطفية[2]؛ ولضمان إدراك الصّور على النّحو الأمثل، لا بد من مراعاة الأسس والآليّات الإدراكيّة التي يجب أن تقوم عليها العمليّة التّعليميّة، وتتضح آليّة الإدراك السليم من خلال استعراض أهم العوامل المؤثّرة في هذه العمليّة، والتي يأتي في مقدمتها:

- **الانتباه (Attention):** يعد شرطًا أساسيّا للإدراك، إذ يتطلّب إدراك أي موضوع تركيز الانتباه عليه. والانتباه في جوهره عمليّة انتقائية؛ حيث يميل الفرد إلى التّركيز على جوانب محدّدة من الموضوع المدرك وإهمال الجوانب الأخرى؛ على سبيل المثال، عند مشاهدة صورة ما، نركّز أوّلاً على أجزاء معيّنة منها، ثم ننتقل تدريجياً أو بسرعة إلى أجزاء أخرى، حتى نتمكّن من تكوين تصور شامل للصّورة بأكملها، وهذا يتوافق مع مبدأ نظريّة الجشطالت، التي تؤكد أن الإدراك ينتقل من الكل إلى الجزء، وهو ما ينطبق أيضاً على مشاهدة الأفلام والصّور الفوتوغرافيّة وغيرها من الأشكال البصريّة[3]، وتتمثّل العوامل المؤثّرة في الإدراك كذلك في:
- **الدافعية (Motivation)**: حيث يجب تقديم المحتوى التّعليميّ بشكل يراعي دوافع المتعلّم واهتماماته، فغياب الدافعية يجعل الإدراك سطحياً وغير فعال؛ فالمحتوى الذي لا يلامس اهتمامات المتعلّم يصعب استيعابه وإدراكه بعمق.
- **التّنظيم (Organization)**: فالإدراك الحقيقيّ لا يقتصر على مجرّد تلقي المثيرات الحسّية بشكل عشوائي، بل يتطلّب تنظيم هذه العناصر في صورة متكاملة ذات معنى؛ ففي الصّور التّعليميّة مثلاً، يجب أن تكون العناصر مرتّبة ومنظّمة بشكل يساعد المتعلّم على فهم الرّسالة المقصودة بسهولة ووضوح.
- **الاستعدّاد الذهنيّ (Set)**: حيث يؤدّي التهيّؤ النّفسيّ والعقليّ دوراً محورياً في جودة الإدراك؛ فالمتعلّم الذي يستمع لمحاضرة وهو مركز ومنتبه يكون إدراكه للمحتوى أعمق وأشمل مقارنةً بمن يستمع بها بغير تركيز، وينطبق هذا المبدأ

---

(1) -ينظر: شاكر عبد الحميد: عصر الصّورة، ص 51

(2) -ينظر: نفسه، ص 52

(3) -ينظر: نفسه، ص 52

على جميع المواقف التّعليميّة كزيارة المعارض الفنيّة أو مشاهدة الأفلام أو تحليل الصّور التّعليميّة[1].

- **الخبرة السّابقة (Past experience)** : يعدّ من العوامل المحوريّة في عمليّة الإدراك، حيث يرتبط بمراحل العمر المختلفة؛ فكلما تراكمت خبرات المتعلّم في التفاعل مع الصّور وفك رموزها، ازدادت قدرته على تفسيرها بدقّة، إلا أن الجدير بالذكر أن هذه القدرة لا تقتصر على التقدّم العمريّ فحسب، بل تعتمد بشكل أساسيّ على تنوّع الخبرات التي مر بها المتعلّم مع الأنماط المختلفة للصّور التّعليميّة؛ فالتعرض المتكرر والمتنوّع للصّور يمنح المتعلّم حصيلة إدراكيّة تمكّنه من قراءة وفهم عدد أكبر من الرّموز البصريّة، بغض النّظر عن عمره الزمني[2]؛ حيث تؤثّر الخبرة السّابقة للمتعلّم في إدراكه للصّور التّعليميّة تأثيراً جوهرياً، كونها تعمل كونها أساسا ترتكز عليه العمليّات الإدراكيّة الجديدة؛ فكلما كانت هذه الخبرة السّابقة غنية ومتنوّعة كان الإدراك الحالي أكثر دقّة وعمقاً، والعكس صحيح.
- **التشويه أو التحريف(Distortion)**: هناك عوامل عديدة قد تؤدّي إلى تشويه الإدراك، مثل الحالة الانفعاليّة المضطربة، أو الحرمان من النوم لفترات طويلة، أو العزلة الحسّية، أو الضغوط النّفسيّة الحادة، أو بعض الاضطرابات الذهنيّة، والتي قد تصل في بعض الأحيان إلى إحداث تحريفات إدراكيّة شديدة تبلغ حد الهلوسة؛ مما يعيق القدرة على الإدراك السليم للصّور التّعليميّة وفهم محتواها بدقّة[3]، تبقى هناك مؤثّرات إضافية تُسهم في كيفيّة فهم الصّور التّعليميّة، منها على سبيل المثال لا الحصر "الخداع البصريّ" وعناصر أخرى يصعب تعدّادها جميعًا؛ تعمل هذه المؤثّرات مجتمعة على تشكيل تجربة إدراكيّة فريدة لكل طالب، وتؤثّر بشكل مباشر في طريقة تفسيرهم للواقع المرئي واستيعابهم للمادّة التّعليميّة المعروضة عليهم.
- **المرحلة العمريّة:** يؤثّر عمر المتعلّم بشكل مباشر على فهمه للصّور التّعليميّة، حيث تزداد خبرته في التّعامل مع الصّور مع تقدّم السن.
- **النّوع أو الجنس:** حيث أظهرت الدّراسات أن الذكور والإناث يختلفون في تفسير الصّور التّعليميّة، حيث يدرك كل منهما المحتوى البصريّ وفقاً لخصائصه النّفسيّة والاجتماعيّة، خاصّة في المراحل الدراسيّة المتأخرة مثل المرحلة الثانوية[4]، ولكنّ حسب رأينا لا يظهر الفرق كثيرًا في المرحلة الابتدائيّة.
- **الخلفيّة الثّقافية:** تؤدّي الثّقافة المجتمعية والبيئة التّربويّة للمتعلّم دوراً محورياً في كيفيّة إدراكه للصّور التّعليميّة؛ حيث

---

(1) – شاكر عبد الحميد: عصر الصّورة، بتصرف، ص 53.

(2) – ينظر: عمرو الدّردماش السّيّد عوض: معايير الجودة في تصميم الصّور والرّسوم التّوضيحيّة (في المناهج التّعليميّة والثّقافة والإعلام)، ص267.

(3) – ينظر: المرجع السّابق، ص 53-54.

(4) –ينظر: عمرو الدّردماش السّيّد عوض: معايير الجودة في تصميم الصّور والرّسوم التّوضيحيّة (في المناهج التّعليميّة والثّقافة والإعلام)، ص 266

تؤثّر العوامل الدينية والمذهبية، والاتجاهات الفلسفية، والمستوى العلميّ والثّقافي في تشكيل رؤيته النّقديّة وقدرته على تفسير المحتوى البصريّ[1]، ولكنّ هذا العامل لا يمكن اعتماده بشكل مسلّم به في المرحلة الابتدائيّة؛ لأن المتعلّم في هذا السن لم يتّضح لديه البعد الثّقافي بعد.

18-1-كيف تحدث عمليّة التعرف البصريّ؟

- **قراءة الصّور التّعليميّة:**

قراءة الصّور التّعليميّة عمليّة معقدة تشمل تحليل المحتوى البصريّ وتفسير عناصره وفهم العلاقات بين مكوّناته، حيث يقوم المتعلّم بفك رموز الصّورة واستيعاب دلالاتها للوصول إلى استنتاجات مفيدة، وهي تنطوي على القدرة على التعرف على العناصر المرئية واستدعاء المعارف المرتبطة بها، وفهم الأفكار والمشكلات المقدمة في قوالب بصريّة مختلفة، كما تتضمن هذه العمليّة البصريّة-العقليّة مسح النصّ المصور وتحليله، ثم ترجمة محتواه عبر استيعاب رموزه وتطبيق ما تم فهمه عمليّاً[2]، يشدد التّربويّون على الأهمّيّة البالغة لامتلاك المتعلّمين مهارة قراءة الصّور التّعليميّة، التي أصبحت من الكفاءات الأساسيّة الواجب تنميتها عبر جميع المراحل الدراسيّة، وتقتضي هذه المهارة تصميم صور تعليميّة غنية بالإشارات البصريّة التي تنقسم إلى نوعين: إشارات أساسيّة تمثّل مكوّنات الموضوع الرّئيسيّة، وإشارات توجيهية تهدف إلى جذب الانتباه وتيسير عمليّة الإدراك، وتشمل هذه الإشارات التّوجيهية استخدام عناصر مثل الأسهم، والألوان المميّزة، والخطوط الإرشادية، بالإضافة إلى التسلسل المنطقيّ للخطوات والإجراءات التّعليميّة، مما يعزّز الفهم ويحسن جودة التعلم البصريّ[3]، ويبقى هذا الاختيار حسب الموقف التّعليميّ.

18-2مستويات قراءة الصّور التّعليميّة: يجب أن نميز بين ثلاثة مستويات في قراءة الصّورة التّعليميّة:

يمر فهم المتعلّم للصّور التّعليميّة بثلاث مراحل أساسيّة مترابطة:

أ- مرحلة التعرف: حيث يبدأ المتعلّم بتمييز المحتويات الأساسيّة للصّورة وتحديد مكوّناتها الرّئيسيّة بشكل أوّلي.

ب- مرحلة الإدراك: يتعمق المتعلّم في تحليل الصّورة، فيحدد التّفاصيل الدّقيقة ويصف العناصر بدقّة، مع مقارنتها بخبراته السّابقة للتعرف على أوجه التّشابه والاختلاف.

ج- مرحلة التّفسير: يقوم المتعلّم بربط عناصر الصّورة بخبراته ومعارفه، مستخلصاً الأحكام والاستنتاجات، ومحلّلاً

---

[1] - ينظر: عمرو الدّردماش السّيّد عوض: معايير الجودة في تصميم الصّور والرّسوم التّوضيحيّة (في المناهج التّعليميّة والثّقافة والإعلام)، ص266-267.

[2] - ينظر: نفسه، ص 212

[3] -ينظر: نفسه، ص 213

المحتوى في إطار زمني يشمل الماضي والحاضر والمستقبل، مما يؤدّي إلى فهم أعمق وأشمل للصّورة التّعليميّة[1]؛ فإذا كان تعليم قراءة الكلمات المكتوبة يتمّ بتدريب المتعلّم عليها بأساليب متنوّعة، فإن تعليم قراءة الصّور يجب أن يبدأ منذ المراحل التّعليميّة الأولى، هذا النّهج المزدوج يمكن المتعلّم من إتقان اللغتين: اللفظية وغير اللفظية، مما ينشط كلا جانبي الدماغ بشكل متكامل؛ فالنصف الكروي الأيسر يتخصّص في معالجة المعلومات اللفظية، بينما النصف الأيمن يتولى معالجة الصّور والتصورات البصريّة، هذا التّكامل يزيد من فعاليّة لغة التّعليم التي تجمع بين العناصر اللفظية والبصريّة المتناغمة، ويؤكّد الواقع التّعليميّ أن هاتين اللغتين لا تنفصلان، بل تعملان معاً كوسيلتي اتصال متكاملتين لإثارة المعنى وإثراء الفهم لدى المتعلّمين؛ فالتّواصل الفعال في العمليّة التّعليميّة يحتاج إلى الدمج بين الرّموز اللّغويّة والمرئية لتحقيق أقصى استفادة[2]؛ وبالتّالي، يُعدّ دمج الصّور التّعليميّة في الكتب المدرسيّة كعنصّر مكمّل للنّصّ المكتوب عاملاً حاسماً في تحديد مستوى سهولة أو صعوبة المادّة التّعليميّة، سواء على مستوى النصّ أو الصّورة؛ ذلك أن قراءة الصّور عمليّة معقدة تخضع لمجموعة من العوامل والمتغيّرات الخاصّة بفك الشفرات البصريّة، حيث تتطلّب تنشيط عمليّات عقليّة متعدّدة المستويات؛ فقراءة الصّورة في جوهرها عمليّة تفكيك لرموز الرّسالة البصريّة وتحليلها للوصول إلى المعنى المقصود[3]؛ حيث يمكن اعتبار كليهما لغة بطريقة مختلفة، ويكمّل كل منهما الآخر؛ فالسّند اللّغويّ يرتكز على السّند البصريّ والعكس صحيح.

18-3عمليّة الإدراك البصريّ:

مما لا ريب فيه أن عمليّة الرؤية عند الإنسان تتم عبر العينين، حيث يمثّل الإدراك البصريّ سلسلة معالجات متدرّجة للمعلومات الضوئية الواردة، هذه المعلومات - شأنها شأن سائر أنواع المعلومات - تأتي في صورة مشفرة، مما يمكن الجهاز البصريّ من استخلاص الأنماط والقوانين الحاكمة للظواهر الضوئية، ومن ثم تحليلها وتفسيرها بدقّة[4]، تتمحور هذه الضوابط حول ثلاث خصائص أساسيّة للضوء: الكثافة، وطول الموجة، والتّوزيع المكاني؛ حيث يمثّل الضياء المتوسط الذي نراه بالعين المجرّدة من جسم ما مجرّد تقدير نسبيّ يتأثر بعوامل نفسيّة للكمية الحقيقيّة للضوء المنعكس؛ فالعين قادرة على الاستجابة لأدنى كمية من التدفق الضوئي، حيث يكفي مقدار ضئيل منه لإثارة الإحساس البصريّ، ومع زيادة شدة الضّوء يزداد عدد الخلايا الشبكية المنشطة، مما يعزّز التفاعلات العصبية ويقوي

---

[1]-ينظر: عمرو الدّردماش السّيّد عوض: معايير الجودة في تصميم الصّور والرّسوم التّوضيحيّة (في المناهج التّعليميّة والثّقافة والإعلام)، ص 214، ومحمّد محمود الحيلة: تصميم وإنتاج الوسائل التّعليميّة التّعلّمية، دار المسيرة، عمان، 2002، ص 348.

[2] -ينظر: محمّد محمود الحيلة: التّكنولوجيّا التّعليميّة والمعلوماتية، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، ط 1، 2001/2000، ص 259

[3] -ينظر: علي محمّد عبد المنعم: الثّقافة البصريّة، القاهرة، 2000، دار البشرى، ص 90.

[4] -ينظر: جاك آمون، ترجمة: ريتا الخوري: الصّورة، ص 21

الإشارات البصريّة المرسلة[1]، وبما أن رؤية الصّور عمليّة إرادية تتطلّب التّركيز الذهنيّ، فهي تعدّ في جوهرها رؤية نهارية في معظم الحالات، وينطبق هذا المبدأ أيضاً على مشاهدة شاشات السينما والفيديو والحواسّيب في الأماكن المظلمة، حيث تعوّض الكثافة الضوئية العالية لهذه الشاشات عن نقص الإضاءة المحيطة، مما يجعل عمليّة المشاهدة في جوهرها مماثلة للرؤية النهارية رغم الظّلام الخارجي[2]، وهذا ما أتاحته التّكنولوجيّا الحديثة، وفي الواقع، يتجاوز الإدراك البصريّ مجرّد استقبال المنبهات الضوئية، حيث يشتمل على عمليّات عصبية معقدة ودقيقة؛ لذا يجب أن يراعي مصمّمو الصّور التّعليميّة هذه الآليّات العصبية الدّقيقة لضمان سهولة الإدراك وتجنّب إرهاق المتعلّم أثناء المعالجة البصريّة.

19- الصّورة التّعليميّة في الكتاب المدرسيّ: استراتيجيّات بيداغوجيّة لتحسين التعلّم:

لا ريب أن المظهر الخارجي للكتب المدرسيّة الموجهة لتلاميذ المرحلة الابتدائيّة يؤدّي دوراً محورياً في تنمية قدراتهم اللّغويّة والمعرفيّة، إذ يسهم بشكل مباشر في جذب انتباههم وتحفيز اهتمامهم؛ فإهمال الجوانب الفنّيّة والتشكيلية للكتاب المدرسيّ قد يؤدّي إلى نفور التّلاميذ منه، بل وقد يتسبب في تراجع مستواهم التّحصيلي، ويعزى ذلك أساساً إلى سوء إخراج الكتاب وضعف جودة طباعته، نتيجة التقصير في اختيار الصّور المناسبة من حيث الجماليّة والألوان ومدى ملاءمتها للمحتوى التّعليميّ، بالإضافة إلى عدم عرضها بشكل منهجيّ منظّم، هذه العوائق جميعها تشكّل تحدّياً كبيراً أمام المعلّم في أداء مهامه التّربويّة على الوجه الأمثل؛ لذلك يتعين تلافيها لضمان توفير كتب لغة تتميّز بالجودة العالية، والصلاحيّة من الناحية الشّكليّة، والملاءمة من الناحية المنهجيّة[3]، وتعدّ الصّورة التّعليميّة العنصّر الأكثر تأثيرا في تصميم الكتب المدرسيّة.

يمكن أن يتمّ توظيف الصّور التّعليميّة في العديد من أنواع الكتب كالقصص التّعليميّة والمعاجم المدرسيّة والكتب الدينيّة، لكنّ في بحثنا هذا سنركّز على الصّورة في الكتاب المدرسيّ الذي" يحظى بأهمّيّة كبيرة خاصّة في الأنظمة التّعليميّة المركزية التي تقر مواد تعليميّة محدّدة لكل مقرّر دراسي؛ بحيث تلتزم بها المدارس ويدرسها المعلّمون، ولكون كتاب الطالب أحد أهم هذه المواد التّعليميّة وموجهًا للطالب نفسه، ويتضمن عبارات ورموزًا أو صورًا للتعبير عن الأفكار والحقائق والمفاهيم، فيتوقّع من الطالب أن يقرأ الكتاب، ويفهم مدلولات ألفاظه ورموزه وصوره فهمًا صحيحًا

---

(1) -ينظر: جاك آمون، ترجمة: ريتا الخوري: الصّورة، ص 21-22

(2) -ينظر: نفسه، ص 22-23

(3) – جميلة روقاب: أهمّيّة الصّورة في التعلم دراسة تطبيقيّة في كتاب اللّغة العربيّة الجيل الثّاني للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائيّ، ص 191، بتصرف

دون تدخل من المعلّم؛ مما يعني جودة قراءة الطالب للكتاب"[1]، وإن " مما يجذب انتباه الطالب ويساعده على استيعاب المفاهيم العلميّة، الصّور والرّسوم التّوضيحيّة المستخدمة في الكتاب؛ إذ تتميّز بقدرتها على تقديم المعلومة للطالب"[2] بشكل يسير وممتع.

19-1 علاقة الصّور التّعليميّة بالكتاب المدرسيّ:

يقدّم الكتاب المدرسيّ مادته التّعليميّة عبر مكوّنات متعدّدة تشمل: الكلمات، الجمل، الفقرات، العناوين الرّئيسيّة والفرعيّة، بالإضافة إلى العناصر البصريّة كالصّور التّعليميّة والرّسوم التّوضيحيّة والأشكال والجداول والخرائط، ويُعتبر أسلوب عرض هذه المكوّنات ومدى دقّة اختيارها عاملاً حاسماً في تحديد جودة المحتوى التّعليميّ ومدى فعاليته في إيصال المعلومة للمتعلّم، وتأتي الصّور التّعليميّة كأبرز هذه العناصر وأكثرها تأثيراً، حيث تشكّل ركيزة أساسيّة في الكتب المدرسيّة، نظراً لقدرتها الفريدة على نقل المفاهيم والمعاني التي تعجز الكلمات عن التّعبير عنها بمفردها؛ فهذه الوسائل البصريّة تمثّل لغة عالميّة تسهم في تعزيز الفهم والاستيعاب لدى المتعلّمين بمختلف مستوياتهم وقدراتهم[3].

أصبح من الضّروري توظيف الصّور في الكتب المدرسيّة بشكل علميّ ومنظّم، حيث تتوجّه التّربويّات الحديثة لاعتبار الصّور ممارسة تعليميّة تعلميّة أساسيّة كالكتابة والتّعبير الشّفهيّ، تتطلّب مهارتي القراءة والإنتاج؛ فالصّورة التّعليميّة قادرة على تجاوز دورها كمجرّد وسيلة مساعدّة، لتصبح منهجاً تعليميّا فعالاً، خاصّة في المراحل التّعليميّة المبكرة؛ لذا يتعين إدماجها بشكل كامل في المنظومة التّعليميّة، مع التأكيد على ضرورة توظيفها بمنهجيّة علميّة دقيقة[4]، يقول هيباتارن (Hebaterne): " يجب أن نعتبر الصّورة إحدى المهارات كالقراءة والكتابة والتّعبير الشفوي، لا نقتصر على اعتبارها سندًا أو وسيلة للتوضيح، لكنّ نموذجًا للتحليل انطلاقا من الملاحظات والفرضيات، إنها تكوين للمعاني"[5]، وعليه فلا يمكن أن تجد كتابا مدرسيا يخلو من صورة، بغض النّظر عما إن كانت مبنيّة على معايير مضبوطة، ويمكن شرح علاقة الصّورة التّعليميّة بمكوّنات الكتاب المدرسيّ فيما يأتي:

---

(1) – عبد الرحمن بن علي العريني، فهد بن سليمان الشايع، سعيد بن محمّد الشمراني: قراءة طلاب الصّفّ الثّاني المتوسط الرّسوم التّوضيحيّة المتضمن في كتاب العلوم في المملكة العربيّة السعودية، المجلّة الدولية للأبحاث التّربويّة، جامعة الإمارات العربيّة المتحدة، العدد 32، 2012، ص65.

(2) – نفسه، ص65.

(3) – ينظر: عمرو الدّردماش السّيّد عوض: معايير الجودة في تصميم الصّور والرّسوم التّوضيحيّة (في المناهج التّعليميّة والثّقافة والإعلام، ص276.

(4) – ينظر: وهيبة العايب استخدام الصّورة في فهم المكتوب والمنطوق – دراسة في كتب اللّغة العربيّة الموجهة لتلاميذ السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائيّ، ص 270

(5) –Sylvie(A), L'image et la pedagogies dans L'enseignement secondaire Annexes du rapport D'études de L'enssip, 2000, p44.

أ- الصّور التّعليميّة وعلاقتها بالخلفيّة:

يجب أن تُختار الخلفيات في البرامج التّعليميّة بعناية فائقة لتظهر الصّور بوضوح وبدون تشويش، حيث يتعين على المصمّم تجنّب الخلفيات المزدحمة أو الصاخبة التي قد تطغى على مضمون الصّورة الأساسيّ؛ فالخلفيات المحايدة والمناسبة هي الخيار الأمثل التي تضمن وضوح المحتوى المرئي دون إضعاف قيمته التّعليميّة[1] ووضوحه وجماليّته.

ب- الصّورة وعلاقتها بالكتابة:

تشير البحوث التّربويّة إلى وجود تكامل وظيفي بين الصّور التّعليميّة والمحتوى المكتوب، حيث يعزّز هذا التّكامل تماسك المادّة التّعليميّة ويزيد من انجذّاب المتعلّم، مما يحقّق الفهم الأمثل للمضمون التّعليميّ، ويستلزم ذلك مراعاة عدّة اعتبارات تصميمية:

- التنسيق المكاني بين الصّورة والنصّ التّوضيحي المصاحب لها
- التّناسق البصريّ بين أبعاد الصّورة وخصائص الخط المستخدم
- تجنّب المؤثّرات البصريّة المفرطة التي قد تسبب إرهاقاً بصريّاً
- تعزيز مصداقية المحتوى من خلال الصّور الدّقيقة والموضّحة للمفاهيم[2] وعنوانه وأفكاره الرّئيسيّة.

ج- الصّورة التّعليميّة وعلاقتها باللّون:

تؤثّر الألوان تأثيراً مباشراً على الحالة النّفسيّة، حيث تثير مشاعر مختلفة تتراوح بين الراحة والاضطراب؛ لذا من الضّروري اختيار الألوان بعناية عند تصميم الصّور التّعليميّة، باعتبارها العنصّر الأكثر تأثيراً في جذب انتباه المتعلّم وتسهيل استيعابه للمعلومات؛ فالتّوازن اللّوني المناسب يسهم بشكل فعال في تحقيق الأهداف التّعليميّة المرجوة[3]، وتتمثّل وظائف الألوان في هذا المجال ما يأتي:

- **جذب الانتباه:** يُعد استخدام الألوان في الصّور التّعليميّة عاملاً حاسماً في تعزيز القيمة البصريّة والعمل الفنّيّ، حيث يعتمد جذب الانتباه على اختيار الألوان المناسبة للموضوع، ومدى واقعيّتها، ووضوحها، ودرجة تباينها، مما يزيد من فعاليتها في إبراز العناصر الرّئيسيّة.
- **التّأثيرات النّفسيّة:** تُحدث الألوان تأثيرات عميقة على الحالة النّفسيّة والمزاجية للمتعلّم، مما يجعله أكثر تقبلاً واستعدّاداً

---

(1) – ينظر: قاسم عبد الكريم الشقران وآخرون: استخدام الصّورة الفوتوغرافيّة في التعلم الإلكتروني للفنون البصريّة، المجلّة العلميّة بحوث في العلوم والفنون النوعيّة، العدد 25، المجلّد 1، 2021، ص 355.

(2) –ينظر: نفسه، ص 355.

(3) – ينظر: نفسه، ص357.

لاستقبال المعلومات، كما تُضفي على الرّسالة التّعليميّة معنى أعمق وتجعلها أكثر تأثيراً.

- **إضفاء الواقعيّة:** يمنح استخدام الألوان في البرامج التّعليميّة مصداقية ودقّة أكبر في العرض، حيث تُضفي حيويّةً وتفصيلاً يفوق قدرة الكلمات وحدها على التّعبير، مما يُحسّن الفهم ويعزّز الانطباع البصريّ[1]؛ لذا على المصمّم معرفة كيفيّة انتقاء الألوان والتنسيق بينها بحذر شديد.

19-2- وضع الصّور التّعليميّة في الكتاب المدرسيّ:

تتطلّب الصّور التّعليميّة في الكتب المدرسيّة تخطيطاً دقيقاً من المصمّم لتحديد الطابع الفنّيّ العامّ، خاصّة عند نقلها لوسائط أخرى، وإذا كانت الصّور موجودة مسبقاً، يقوم المصمّم بفحص ملاءمتها للإنتاج ثم توزيعها مع كتابة تعليمات التشغيل، أما عند الحاجة لتحضير أو إعادة رسم الصّور، فإن العمليّة تشمل تصميمها وفق المقاسات المطلوبة مع تحديد مواصفات التشغيل الفنّيّة[2]، وبعدها يتمّ وضعها في الكتاب المدرسيّ، وتكون وضعيّتها كالآتي:

أ- علاقة الصّور بمخطط الصّفّحة:

يتعين على المصمّم تحديد المواقع الدّقيقة للصّور التّعليميّة ضمن التّخطيط العامّ، مع توضيح كافة مواصفاتها الفنّيّة من حيث الشّكل والترقيم والمساحة اللّونية ودرجاتها، بعد عمليّة الفحص الدّقيق لمدى ملاءمة الصّور لعمليّات الإنتاج التصويري، يجب التّركيز على معايير الوضوح والتماسك والتّباين والتدرّج اللّوني، نظراً لما تتعرض له الصّور من فقدان جزئي للتفاصيل أثناء عمليّات النقل والتصوير والحفر والطّباعة؛ لذا يُوصى بالاعتماد على الصّور الفوتوغرافيّة الحديثة عالية الوضوح، وتجنّب الصّور المطبوعة أو المنقولة سابقاً والتي تظهر فيها تداخلات شبكية تؤثّر على جودة الوضوح، وقد يتطلّب الأمر في بعض الحالات تعديل أحجام الصّور عن طريق التصغير أو التكبير لضمان تناسبها مع المساحات المخصصة لها في الصّفّحة[3] بناء على الذوق الفنّيّ والأسلوب العلميّ المنظّم.

ب- وضعية الصّور التّعليميّة داخل صفحة الكتاب المدرسيّ:

إنّ المساحة التي تشغلها الصّور والرّسوم التّعليميّة يمكن أن تكون وفقا للأحجام الآتية:

- **الصّفّحة كاملة:** وفيها تشغل الصّورة أو الرّسم التّعليميّ الصّفّحة كاملة.
- **نصف الصّفّحة:** في هذه الحالة تشغل الصّورة أو الرّسم التّعليميّ 50% من الصّفّحة.
- **ربع الصّفّحة:** حيث تشغل الصّورة أو الرّسم التّعليميّ 25% من الصّفّحة.

---

(1) - ينظر: قاسم عبد الكريم الشقران وآخرون: استخدام الصّورة الفوتوغرافيّة في التعلم الإلكتروني للفنون البصريّة، ص 358-359

(2) - ينظر: عمرو الدّردماش السّيّد عوض: معايير الجودة في تصميم الصّور والرّسوم التّوضيحيّة (في المناهج التّعليميّة والثّقافة والإعلام)، ص276.

(3) - ينظر: نفسه، ص280.

- **–جزء صغير من الصّفّحة:** وهنا تشغل الصّورة أو الرّسم التّعليميّ 12.5% من الصّفّحة[1]، وهذا القياس الأكثر شيوعا.

ج– الموقع الذي تعرض فيه الصّور التّعليميّة بداخل صفحة الكتاب:

- **في بداية الدّرس:** توضع الصّورة أو الرّسم التّعليميّ مباشرة تحت العنوان الرئيسي وقبل بداية النّصوص المكتوبة.
- **في وسط الدّرس:** توضع الصّورة أو الرّسم التّعليميّ وسط الصّفّحة أسفل العناوين ووسط النّصوص المكتوبة.
- **بجوار النّصوص:** يتمّ وضع الصّورة أو الرّسم التّعليميّ بجوار النّصوص التي تعبر عنها، سواء كان على يمين النصّ أو يساره، ويفضل في اللّغات التي تكتب من اليمين إلى اليسار؛ مثل اللّغة العربيّة، أن تكون الصّورة أو الرّسم التّعليميّ عن يمين النصّ.
- **الصّور والرّسوم التّعليميّة في نهاية الدّرس:** توضع الصّور والرّسوم التّعليميّة في نهاية الصّفّحة، أسفل الدّرس بعد النّصوص المكتوبة وأعلى الحواشي السفلية.
- **في صفحة منفصلة:** قد توضع الصّور والرّسوم التّعليميّة في صفحة منفصلة مقابل الدّرس المتعلّق بها، خاصّة إذا كان الأمر يستدعي أن تكون كبيرة الحجم[2]، وينبغي الإشارة إلى ذلك حتى لا يعتقد المتعلّم أنها خاصّة بجزء النّشاطات أو التمارين.

د– الصّور التّعليميّة في أغلفة الكتب:

يُعد غلاف الكتاب المدرسيّ الأمامي واجهة بصريّة تعكس مضمونه التّعليميّ، حيث يجمع بين العناصر المرئية (الصّور التّعليميّة والرّسوم) والعناصر النصّية التي تمثّل المحتوى العلميّ داخله، **وتنقسم عمليّة تصميم الغلاف إلى مرحلتين أساسيّتين:**

أ– استيعاب المضمون الداخلي للكتاب المدرسيّ: حيث يدرس المصمّم المادّة العلميّة بعمق لضمان انسجام التّصميم الخارجي مع المضمون الداخلي.

ب– تحليل النظم الجماليّة: الذي يتطلّب البحث عن أنظمة تصميمية حديثة ومبتكرة، مستفيداً من التقنيات المتطوّرة لتحقيق توافق بصريّ بين الغلاف والمحتوى.

ويشترط في المصمّم الناجح الإلمام بعلم النّفس التّربويّ، وفهم تأثير الألوان والأشكال على المتعلّم، مع القدرة

---

[1] – ينظر: عمرو الدّردماش السّيّد عوض: معايير الجودة في تصميم الصّور والرّسوم التّوضيحيّة (في المناهج التّعليميّة والثّقافة والإعلام)، ص114

[2] – ينظر: نفسه، ص114-115.

على تقديم حلول تصميمية إبداعية تحفّز التّفكير وتثير فضول الطالب[1] وحماسه للتمعّن في محتويات الكتاب من صور أخرى ونصوص.

19-3 مراحل تصميم الصّور التّعليميّة داخل المناهج المدرسيّة:

يمر تصميم الصّور التّعليميّة للمناهج المدرسيّة بخمس مراحل أساسيّة:

أ- التّخطيط التّربويّ: تحديد الصّفّ الدّراسيّ والمنهج المستهدف، مع دراسة الخصائص النّفسيّة والعمريّة والاجتماعيّة والاقتصادية للطّلّاب، وفهم ميولهم وطرق التّأثير فيهم.

ب- التّصميم الجرافيكي: اختيار العناصر المرئية المبتكرة التي تسهل نقل المعلومة، مع الحرص على جذب الانتباه وتحقيق الأهداف التّعليميّة.

ج- اختيار الوسائط: تحديد أنسب قنوات العرض (ورقية/رقمية) بما يتناسب مع الإمكانيّات المادية وجودة التّنفيذ.

د- صياغة المحتوى النصّي: كتابة العبارات التّعليميّة الملائمة للمرحلة العمريّة بواسطة متخصّصين، حيث تؤثّر هذه النّصوص بشكل مباشر على خيارات التّصميم.

هـ- التّنفيذ النهائي: دمج جميع العناصر السّابقة في منتج مرئي متكامل يحقّق الأهداف التّعليميّة[2]

و- التّصميم الأوّلي: وضع المخططات الأوّلية لمعالجة المحتوى التّعليميّ بصريّاً.

ز- التّقييم الشّامل: تقويم التصورات الأوّلية من الناحية الاتّصاليّة والتّعليميّة والفنّيّة من قبل فريقَي التّصميم والبحث، وفيها تسجّل الملاحظات على التصوّرات المقترحة

ح- مراجعة التصاميم: تنفيذ التعديلات المقترحة على التّصميمات الأوّلية.

ط- العرض النهائي: تقديم النسخ المعدّلة للجنة البحث العلميّ والتّعليميّ للحصول على الموافقة النهائية.

ي- الإنتاج: تنفيذ التعديلات النهائية واعتماد النسخة النهائية من التّصميم.

ك- البث ونشر: نشر التّصميمات التّعليميّة المصمّمة عبر القنوات التّعليميّة المخصصة[3].

ويمكن إضافة خطوة جدّ مهمّة وهي المتابعة والتّقييم لمدى فاعليّة هذه الصّور من خلال مدى استجابة المتعلّمين لها، بالتعاون الوثيق مع المعلّميّن الذين يلاحظون تفاعل الطّلّاب مباشرة، مما يمكن من إجراء التعديلات اللّازمة لتحسينها، كما ينبغي الحرص على تحديث هذه الصّور دورياً لتواكب متغيّرات العصر واحتياجات الأجيال الجديدة،

---

[1] - ينظر: عمرو الدّردماش السّيّد عوض: معايير الجودة في تصميم الصّور والرّسوم التّوضيحيّة (في المناهج التّعليميّة والثّقافة والإعلام، ص126.

[2] - ينظر: نفسه، ص274

[3] - ينظر: نفسه، ص274-275.

إذ تختلف الصّور المعاصرة عن تلك المستخدمة في تسعينيات القرن الماضي على سبيل المثال، مع الاحتفاظ بالصّور التاريخيّة عندما يكون المحتوى متعلّقاً بالتراث أو الأحداث الماضية، وذلك لضمان بقاء المواد التّعليميّة ذات صلة وثيقة بواقع المتعلّمين ومعبرة عن بيئتهم المعاصرة.

19-4 استراتيجيّة تصميم الصّور التّعليميّة بالمناهج الدراسيّة:

تتعدّد الاستراتيجيّات الأساسيّة في تصميم الصّور التّعليميّة التي يجب التّركيز عليها، ومن أبرزها:

أ- الاختزال: تعتمد هذه الاستراتيجيّة على مبدأ التّبسيط والإيجاز، حيث تقدّم صورة مألوفة لكنّ غير مكتملة، مما يحفّز المتعلّم على استكمالها ذهنيّا اعتمادًا على خبراته السّابقة ومعارفه البصريّة.

ب- التّركيز والتأكيد: تقوم هذه الاستراتيجيّة على تسليط الضّوء على عنصّر محوري واحد ضمن الصّورة، سواء بتكبيره أو عزله داخل إطار معين، لضمان تركيز انتباه المتعلّم عليه وإبراز أهميته التّعليميّة.

ج- زاوية المشهد غير المألوفة: تعتمد على عرض الأشكال المعتادة من منظور غير تقليديّ، مما يثير فضول المتعلّم ويحفّزه على استكمال النّواقص البصريّة والمعرفيّة، وبالتّالي تعميق فهمه للعنصّر المصوّر[1].

د- الرسائل الخفية والاستفادة من الجوانب الإيجابيّة للصّورة في التّعليم :

تمثّل الصّور التّعليميّة أداة فعّالة لبث الرسائل الإيجابيّة الخفية في المناهج الدراسيّة، حيث تعمل الرّموز البصريّة على التّأثير في العقل الباطن للمتعلّمين وتعزيز القيم السلوكية المرغوب، وقد طبقت بعض الدول الأوروبية هذا المفهوم عبر إدراج أيقونات في هوامش الكتب المدرسيّة تهدف إلى غرس قيم الانتماء الوطنيّ، النظافة، الآداب، والمهارات الحياتية كربط ربطة العنق وتناسق ألوان الملابس، بالإضافة إلى تعزيز الرّوح الرياضية من خلال صور الألعاب الأوّلمبية، وتطوير المهارات الاجتماعيّة عبر عرض طرق ترتيب أدوات المائدة وتنسيق الزهور، ويشترط في هذه الصّور أن تكون متكاملة مع المحتوى التّعليميّ، غير مشتتة للانتباه، مصمّمة بدقّة فنّيّة، ومناسبة للمرحلة العمريّة، مما يجعلها أداة تربويّة فعّالة لتعديل السلوكيات وتعزيز العادات الإيجابيّة[2]؛ وتكون أرسخ في ذهن المتعلّم من التّوجيهات المكتوبة؛ فالصّورة هي اقتران الدال بالمدلول، لذا تأثيرها أقوى من تأثير الدال لوحده.

19-5 الإخراج الفنّيّ للصّور التّعليميّة في الكتاب المدرسيّ:

يُعدّ الإخراج الفنّيّ مزيجاً علميّاً وفنّيّاً يهدف إلى تنظيم العناصر الطّباعية (كالنّصوص، العناوين، الصّور، الأشكال التّوضيحيّة والخرائط) وتنسيقها ضمن مساحة الصّفّحة، مع اختيار الألوان المناسبة وفق نظام بصريّ محكم. يعتمد

---

[1] -ينظر: عمرو الدّردماش السّيّد عوض: معايير الجودة في تصميم الصّور والرّسوم التّوضيحيّة (في المناهج التّعليميّة والثّقافة والإعلام)، ص297- 298.

[2] -ينظر: نفسه، ص 209-210

هذا التخصّص على أسس تصميمية مدروسة تهدف إلى تحقيق عدّة أهداف رئيسيّة تتمثّل في تسهيل عمليّة القراءة والفهم، جذب انتباه المتعلّم، وتعزيز التّواصل البصريّ الفعال مع المحتوى التّعليميّ، تتم هذه العمليّة من خلال توظيف عناصر التّصميم المختلفة بشكل متوازن ومنظّم لضمان إيصال الرّسالة البصريّة بأكبر قدر من الوضوح والتّأثير، مع مراعاة الجوانب الجماليّة والوظيفية التي تجعل المادّة التّعليميّة أكثر جاذبيّة وسهولة في الاستيعاب[1].

يبرز تأثير الإخراج الفنّيّ على الصّور والرّسوم التّعليميّة من خلال مدى التّكامل بين الشّكل والمضمون، حيث يحرص المصمّم على توزيع العناصر الطّباعية والصّور داخل الصّفّحة بشكل مدروس يحقّق أهدافاً تعليميّة محدّدة؛ فعندما تصمّم هذه العناصر بعناية – من حيث الوضوح والتّنظيم والجماليّة – تتحول إلى وسائل تعليميّة فعّالة تسهل فهم المادّة العلميّة، إذ تعتمد على الإدراك البصريّ المباشر للمتعلّم بدلاً من القراءة، ويظهر هذا التّأثير جلياً عندما تقدّم الصّور التّعليميّة بشكل محكم يبرز العناصر الرّئيسيّة مع الحفاظ على وضوح جميع المكوّنات، مما يجعلها أداة ناجحة لنقل الأفكار العلميّة بشكل سلس ومباشر[2].

أ– العنوان: يُعد العنصّر الأبرز في تصميم الصّور التّعليميّة، حيث يمثّل ملخصاً مركزاً للمحتوى العلميّ، مما يمكن المتعلّم من استيعاب أهمّيّة المادّة التّعليميّة بمجرّد قراءته.

ب– الصّور والرّسوم التّعليميّة: تشكّل جوهر الدّراسة الحاليّة، حيث تعمل على تدعيم المضمون العلميّ وتؤدّي دوراً تعليميّا مساعداً لكل من المعلّم في الشّرح والمتعلّم في الفهم.

ج– الألوان: تبرز أهمّيّتها في الكتب المدرسيّة عامّة وفي الصّور والرّسوم التّعليميّة خاصّة، حيث تسهم في تعزيز الوضوح والجاذبيّة البصريّة وتسهيل عمليّة الإدراك[3]؛ فلا قيمة تعليميّة للصّور والرّسوم إذا كان استخدام الألوان غير مناسب للمضمون المراد إيصاله.

إنّ التّركيز على عنصّر واحد دون العناصر الأخرى في الكتاب المدرسيّ يحول دون تحقيق الهدف التّعليميّ المنشود من المادّة التّعليميّة عامّة والصّور التّعليميّة بصفة خاصّة.

19–6 الموضوعات التي يجب أن تعبر عنها الصّور التّعليميّة:

يجب أن تشمل الصّور التّعليميّة في المناهج الدراسيّة مجموعة متنوّعة من الموضوعات الأساسيّة التي تلبّي احتياجات

---

(1) –ينظر: أمل إبراهيم محسن: واقع الإخراج الفنّيّ للرسوم التّوضيحيّة في الكتب المنهجيّة، مجلّة الأكاديميّ، العدد 93، 2019، جامعة بغداد، ص 307.

(2) –ينظر: نفسه، ص 308

(3) –ينظر: نفسه، ص 309، 308

المتعلّمين وتعالج جوانب متعدّدة، ومن أهم هذه الموضوعات:

أ- التّنوّع الثّقافي: حيث تعكس الصّور التعدّدية الثّقافية بروح من الاحترام المتبادل والتسامح، معبّرة عن انفتاح الثقافات على بعضها البعض.

ب- الخبرات اليومية: من الضّروري أن تركز الصّور على المواقف الحياتية المألوفة والعناصر الطبيعيّة التي يراها المتعلّم يومياً، مما يعزّز ارتباطه بالواقع المحيط به.

ج- الطرافة والإبداع: ينبغي أن تتسم الصّور بلمسة من المرح والإبداع لتضفي جوّاً من المتعة على عمليّة التعلم، وتقلل من حدة التوتر المصاحب للمواد العلميّة الصعبة.

د- القضايا المجتمعية والبيئية: يجب أن تتضمن الصّور إشارات إلى المشكلات الاجتماعيّة والبيئية لتعزيز قيم المواطنة والانتماء، مع مراعاة دمج هذه الرسائل في جميع الموضوعات بغض النّظر عن طبيعتها[1]؛ لأن الاندماج في المجتمع مهمّ جدّا للمتعلّم في هذه المرحلة.

20-الأسس التي يجب أن تراعى عند توظيف الصّور التّعليميّة:

أ- طبيعة الصّورة: ينبغي أن تراعى طبيعة الصّورة التّعليميّة سواء كانت خطية، متدرّجة الظلال، أو بألوان واحدة أو متعدّدة، وتختلف الصّور من حيث درجات التّباين والمقاس ومدى التّعبير فيها.

ب- الغرض من الصّورة: حيث تختلف أغراض استخدام الصّورة في التّصميم وتتنوّع، فتستخدم أحيانًا بعدّها عنصرًا تجميليًا، وأحيانًا أخرى توضيحًا للمادّة المكتوبة، أو لتحقيق الجاذبيّة والانتباه للمادّة المكتوبة، وقد تعبر عن نتيجة لا يمكن التّعبير عنها بالكلمات، أو كونها وسيلة لإثبات حقيقة معيّنة يرغب المصمّم في توصيلها للمتعلّمين[2].

ج- علاقة الصّور التّعليميّة ببعضها البعض:

"قد ترتبط صورتان أو أكثر بموضوع واحد، ويجب وضعهم في الصّفّحة لغرض إخراجي، ويكون دور المصمّم هو إيجاد العلاقات الإنشائية بين هذه الصّور"[3]

د- علاقة الصّورة التّعليميّة بالصّفّحة: يجب أن يراعي تصميم الصّور التّعليميّة في الكتب المدرسيّة توزيعاً مكانيّا متنوّعاً، حيث يمكن أن تشغل الصّورة صفحة كاملة أو تمتد على صفحتين متقابلتين أو تحتل حافة الصّفّحة، وينبغي

---

[1] -ينظر: عمرو الدّردماش السّيّد عوض: معايير الجودة في تصميم الصّور والرّسوم التّوضيحيّة (في المناهج التّعليميّة والثّقافة والإعلام)، ص 112-113.

[2] - ينظر: نفسه، ص286.

[3] - نفسه، ص286

أن يحافظ التّصميم على نسب وتناسقات بصريّة مناسبة بين حجم الصّورة والحيز المتاح لها، مع مراعاة التّوازن بين العناصر المرئية والنصّية لضمان وضوح المعلومة وسهولة استيعابها.

هـ – علاقة الصّور التّعليميّة بمراحل التشغيل: يتعين على المصمّم مراعاة متطلبات الطّباعة المختلفة عند توزيع الصّور التّعليميّة، حيث يختلف وضع الصّورة حسب طريقة الطّباعة المتبعة، ويجب الأخذ في الاعتبار جميع مراحل الإنتاج بما فيها التجليد والطّباعة، مع وضع علامات إرشادية واضحة للصّور في التّصميم الرّقمي، ويُنصّح بتجنّب وضع الصّور الملونة الممتدة على صفحتين متجاورتين لتفادي مشاكل الدقّة النّاتجة عن طي الورق وعمليّة التدبيس، أما عند وضع الصّور على حواف الصّفّحات، فيجب التّأكّد من أن الأجزاء المعرضة للقص أثناء عمليّات التعريش والتشذيب تكون من المناطق الثانوية أو الخلفيات، بحيث لا يؤثّر فقدانها على المضمون التّعليميّ الأساسيّ للصّورة[1]؛ وعليه، فعمليّة تصميم الصّورة التّعليميّة وتوظيفها ترتكز على الجانب التّعليميّ من جهة والذوق الفنّيّ من جهة أخرى؛ لهذا ينبغي الحرص على تكوين مصمّمين خبراء في هذا المجال، لاسيما وأن المرحلة الابتدائيّة هي الأساس لكل المراحل التّعليميّة اللّاحقة.

21–مراحل طريقة التّدريس بالصّورة التّعليميّة:

تمرّ مرحلة التّدريس بالصّورة التّعليميّة بالخطوات الآتية:

أ– العرض: في هذه المرحلة التمهيديّة، يعرض المعلّم المحتوى التّعليميّ كاملاً مع الاستعانة بالصّورة التّعليميّة بشكل متكرر، بهدف تمكين المتعلّم من تكوين تصور شامل عن الموضوع، وتدريبه على الرّبط بين الشّرح اللفظي والمحتوى البصريّ؛ حيث يتدرّج المتعلّم في الفهم بدءاً من الإدراك العامّ للفكرة، ثم الانتقال إلى الرّبط المنظّم بين عناصرها، وأخيراً محاولة الفهم العميق للمحتوى التّعليميّ مع الاستعانة بالدليل البصريّ الذي توفّره الصّورة.

ب– التكرار: يشرف المعلّم على توجيه التّلاميذ وتصحيح أخطائهم النطقية باستخدام الصّورة التّعليميّة كونها مرجعا بصريّا، ثم يدفع بعضهم لممارسة التكرار بشكل فرديّ أثناء تأمّلهم للصّورة التّعليميّة الدالة على المعنى، مما يعزّز الرّبط بين المضمون البصريّ والأداء اللّغويّ ويرسّخ المعلومة بشكل فعّال[2].

ج– الشّرح: يعود المعلّم إلى عرض الدّرس بشكل متكامل مع الاستعانة بالصّور التّعليميّة، حيث يقدّم المحتوى جملةً

---

[1] – ينظر: عمرو الدّردماش السّيّد عوض: معايير الجودة في تصميم الصّور والرّسوم التّوضيحيّة (في المناهج التّعليميّة والثّقافة والإعلام)، ص 286–287

[2]–ينظر: بدرينة محمّد العربيّ، ومزيان الشريف خباب: أثر تدريس اللّغة الفرنسيّة باستخدام تكنولوجيا الصّورة العلميّة على التّحصيل الدّراسيّ لدى تلاميذ الرّابعة ابتدائيّ، صفحة 84.

جملةً مع التّركيز على شرح المفردات والمصطلحات الصعبة، مستخدماً في ذلك وسائل حسّية متنوّعة إلى جانب الصّور، مثل الحركة والتّمثيل، مع الحرص على ربط الشّرح بالمفردات والمعارف السّابقة التي اكتسبها المتعلّم مسبقاً، مما يعزّز فهمه ويقوي استيعابه للمادّة التّعليميّة.

د– الحفظ: في هذه المرحلة التّطبيقيّة، يقدّم المعلّم الصّورة التّعليميّة ويحفّز المتعلّم على استرجاع العبارات أو الجمل الدالة عليها، مع تصحيح النطق وإعادة التكرار لضمان الإتقان اللّغويّ والفهم الدّقيق للمضمون[1].

هـ– عمليّة الاستثمار أو الاستغلال: في مرحلة الاستثمار والاستغلال، يبدأ المتعلّم بتوظيف ما اكتسبه من حصيلة لغويّة عبر ممارسة أنواع مختلفة من التمارين والتّعبيرات، حيث ينتقل تدريجياً من مرحلة التكرار إلى مرحلة الإبداع والإنشاء، مستخدماً المفردات والتّعبيرات التي تعلمها من خلال الصّور التّعليميّة، مما يمكنه من تحويل المعرفة النظريّة إلى تطبيق عمليّ وإبداعي.

و– التّقييم: وفي هذه المرحلة يقوم المعلّم بالتحقّق من مدى التغذية الراجعة عن طريق إجراء حوار جديد حول النصّ باستخدام الصّور المعبرة عنه، ثم تقييم استعمالهم التّلاميذ لما تعلموه في تركيبات جديدة حول مواقف معيّنة[2]، مما يسهم في تنمية رصيدهم اللّغويّ والمعرفيّ والإنشائي، وهي خطوات متسلسلة ومنطقيّة تهدف إلى تحقيق الحد الأكبر من الاستفادة من الصّور التّعليميّة.

22– اللّون بوصفه مكوّنا أساسيّا في الصّور التّعليميّة وتأثيره على المتعلّم:

22–1 اللّون لغة: ورد في الوجيز "لوّن: ظهر فيه اللّون، والشيء: جعله ذا ألوان، وتلوّن الشيء: صار ذا لون، وفلان: لم يثبت على خلق، واللّون صفة الجسم من السواد والبياض والحمرة ونحوها، وجمعها: ألوان، والنّوع يقال: أتى بألوان من الحديث والطّعام، والملوّنون من الناس: غير البيض منهم"[3]؛ أي أن التلون لغة يعني عموما تغير الشيء من حال لحال، وتكون الحال الأولى هي الأصل.

22–2 مفهوم اللّون اصطلاحا: يعد اللّون جزءًا لا يتجزأ من عالمنا المحيط، فهو يرافقنا في تفاصيل حياتنا بجمال أخاذ لا يُدركه إلا من يمتلك إحساسًا مرهفًا، وذوقًا رفيعًا، وعقلًا متدبرًا في هذا الإبداع الفائق[4]، ﴿وَمِنْ ءَايَـٰتِهِۦ خَلْقُ ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَـٰفُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَٰنِكُمْ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَـٰتٍ لِّلْعَـٰلِمِينَ ﴿٢٢﴾﴾ الروم [22]

---

(1) –ينظر: بدرينة محمّد العربيّ، ومزيان الشريف خباب: أثر تدريس اللّغة الفرنسيّة باستخدام تكنولوجيا الصّورة العلميّة على التّحصيل الدّراسيّ لدى تلاميذ الرّابعة ابتدائيّ، ص 85

(2) –ينظر: نفسه، ص 85

(3)– مجمع اللّغة العربيّة: المعجم الوجيز، دار التحرير للطبع والنّشر، جمهورية مصر العربيّة، 1989، ص 568

(4) – ينظر: عبيدة صبطي ونجيب بخّوش: الدّلالة والمعنى في الصّورة، ص 31

يُعرّف اللّون بأنه تفاعل بين الأشكال والأشعة الضوئية الساقطة عليها، مما يشكّل المظهر الخارجي لهذه الأشكال؛ فاللّون هو الأثر الذي ينجم عن انعكاس الأشعة الضوئية من جسم معين، حيث يرتد الضّوء من على هذا الجسم إلى أعيننا، جاعلًا إياه مرئيًا لنا، أما الألوان في اللوحة الفنّيّة، فبفضل انسجامها وتناغمها، تحقّق وحدة جماليّة؛ فهي أشبه بالأنغام في المقطوعة الموسيقية، وتجسّد مفاهيم الاتزان، والتماثل، والإيقاع[1] إذا كانت متناسقة.

22- 3 الألوان ودلالاتها في الصّور التّعليميّة: لغة بصريّة تتجاوز الكلمات:

يمثّل اللّون عنصرًا جوهريًا يشغل حيزًا مهمًا في اهتمامات مختلف الثقافات والتخصّصات، نظرًا لتداخله في مجالات متنوّعة تشمل الفنون والكيمياء وعلم النّفس واللّغويّات والعلوم التّربويّة، وتبرز أهميته بشكل خاص في الكتب المدرسيّة الموجهة للأطفال؛ حيث يلعب دورًا محوريًا في تجسيد الأفكار وجذب الانتباه من خلال تأثيره البصريّ الفعال، الذي يعمل على تنشيط العناصر داخل الصّورة التّعليميّة، ويهدف هذا التّوظيف اللّوني إلى تحفيز اهتمام المتعلّم -وخاصّة الطّفل- وجذبه نحو المحتوى التّعليميّ، مع إثارة دافعيته لمتابعة الموضوعات والانخراط في عمليّة القراءة والتعلم، شريطة أن تكون الألوان مختارة بعناية لتحقيق الأهداف التّربويّة المحدّدة في المنهاج[2]، ويُعد اللّون عنصراً أساسيّاً في نجاح الصّور التّعليميّة وتصميمها؛ حيث يؤثّر مباشرةً في وضوح الحروف والمحتوى المكتوب، ويعتمد المصمّمون على التدرّجات اللّونية المتنوّعة - من الفاتح إلى الغامق أو العكس - لتوجيه حركة عين المتعلّم نحو النقاط الرّئيسيّة في الصّورة، هذه التدرّجات والقيم اللّونية المختلفة تُسهّل عمليّة الإدراك البصريّ، إذ أننا لا نستطيع فهم الصّورة فهماً كاملاً إلا من خلال اللّون الذي يشكّل جوهرها ومادتها الأساسيّة[3]، وهناك نظريّة تشير إلى أن التّوافق بين الموجات الإشعاعية الملونة التي يتبادلها الناس عبر الإرسال والاستقبال الخفي يعزّز المشاعر الإيجابيّة مثل المحبّة والتفاهم، في حين أن التنافر بينها قد يؤدّي إلى كراهية ونزاعات دون أسباب واضحة، ومن هنا ظهر مفهوم العلاج بالألوان، الذي استخدمه الإغريق قديمًا عبر بناء جدران ومساحات واسعة ملونة ليستطيع الأفراد الاستحمام تحت الضّوء الذي ينفذ من نوافذ وألواح زجاجية متعدّدة الألوان، أما الفراعنة فقد اتّخذوا الفكرة إلى مستوى آخر، حيث كانوا يغطسون أنفسهم تمامًا في أحواض مليئة بأصباغ ملونة؛ لقدرتها العلاجية على شفائهم[4]؛ وعلى الرّغم من أن هذا الاعتقاد لازال قيد الدّراسة؛ إذ لا توجد حقيقة علميّة تؤكّده إلّا أنّ تأثير الألوان على مزاج الإنسان وإدراكه

---

(1) - ينظر: عبيدة صبطي ونجيب بخّوش: الدّلالة والمعنى في الصّورة، ص32

(2)- بشري محمود مصطفى: الصّور والرّسوم وتأثيرها الاتّصالي في الكتاب المدرسيّ، كتاب القراءة للمرحلة الأولى أنموذجا، مجلّة كلّيّة التّربية الأساسيّة: ص 567، بتصرف.

(3) - نفسه ، ص 568، بتصرف.

(4) - ينظر: عبيدة صبطي ونجيب بخّوش: الدّلالة والمعنى في الصّورة، ص 49

لموجوداته حقيقة قارّة ومثبتة في علم النّفس.

22-4 تسمية الألوان واستخداماتها عبر التّاريخ:

شغلت تسمية الألوان العلماءَ لفترات طويلة، حيث تُعتبر هذه التسمية مرحلة تالية لتمييز الألوان والتعرف عليها، وقد لاحظ الإنسان الأوّل الفروق بين الألوان من خلال مراقبته للطبيعة، فاستطاع أن يميّز لون النبات الأخضر عن لونه الأصفر، كما فرّق بين لون السّماء ولون الرمال، وكذلك بين لون المياه ولون الدم، بل إنه لاحظ أيضًا تغيّر لون الشمس عند الغروب، وتنوّع ألوان النباتات والزهور، لكنّ يبدو أن الإنسان لم يدرك اللّون كفكرة مستقلة إلا بعد أن بدأ يستخدمه في مجالات مختلفة، مثل الرّسم والزخرفة والطقوس الدينية؛ إذ كان لا بد من الوعي باللّون ككيان مستقل قبل الشروع في تسميته*[1]، أما عن استخدام الألوان في الرّسم، فقد أثبتت الدّراسات أنه يعود إلى فترة تتراوح بين 150 ألف و200 ألف سنة خلت؛ حيث عُثر في إسبانيا على رسوم جدارية داخل كهوف تصور حيوانات بألوان حمراء وسوداء وصفراء تعود لتلك الحقبة البعيدة، ولم يقتصر استخدام الألوان على الفنون، بل امتد إلى الممارسات الجنائزية، حيث كان إنسان العصر الجليدي يدفنّ موتاه مغطى بصبغة أصفر محمر، ويدهن عظامهم باللّون الأحمر، ويرجح العلماء أن هذا الاعتقاد نابع من ملاحظتهم أن جريان الدم الأحمر في الجسد يمثّل الفارق بين الحياة والموت، مما دفعهم إلى الاعتقاد بأن اللّون الأحمر قد يمنح الحياة أو القوّة للجسد الميت[2].

ويمكن إيجاز ما توصّل إليه العلماء بخصوص الألوان فيما يأتي:

- " أنّ الأسود والأبيض لونان إضافيان.
- أنّ الألوان الأساسيّة أو الأصلية هي: الأحمر، الأزرق، والأصفر.
- أنّ الألوان المزدوجة أو الثانوية هي: الأخضر، البنفسجي، البرتقالي.
- أنّ الألوان المتمّمة هي الألوان التي يسهل تزاوجها، فكل لون ثانوي متمم للأصلي؛ مثل البرتقالي المكوّن من الأحمر والأصفر..."[3]، وتستعمل في التّصميم الفنّيّ والحياة اليوميّة بكثرة.

---

[1] -ينظر: أحمد مختار عمر: اللّغة واللّون، عالم الكتب، القاهرة، د.ط، 1997، ص 19.

* "مما يدل على أن **مرحلة التحديد متأخرة أن** كثيرا من ألفاظ الألوان عند الشعوب البدائية تؤخذ من أسماء الأشياء المتصفة بها؛ ففي السنسكريتية القديمة مثلاً، كلمة "Rudhira " تعني دم، وقد ظهر الجزء الأوّل من الكلمة في الإغريقيّة واللاتينية بمعنى أحمر، كما ظهر في كلمة "red " الموجودة في لغات حديثة كثيرة مثل الألمانية " **rot** " والدنماركية " **rod** "" (أحمد مختار عمر: اللّغة واللّون، ص 19)

[2] -ينظر: أحمد مختار عمر: اللّغة واللّون، ص 19-20.

[3] - عبيدة صبطي ونجيب بخّوش: الدّلالة والمعنى في الصّورة، ص 34-35

" وينبغي أن تتعايش هذه العناصر دون أن يطغى أحدها على الآخر، ذلك أن لونًا صارخًا قد يصدم المشاهد في لوحة هادئة الخطوط، بينما نجده مقبولًا في لوحة تتميّز خطوطها بالحركة والقوّة"[1]، ولإنتاج عمل فنّيّ ناجح وجمع عناصره بشكل متناسق، يجب إجراء دراسة أوّلية لتحليل نسب هذه العناصر والعلاقات بين أحجامها المختلفة، مع الاهتمام بدقّة المسافات الفاصلة بينها؛ فالتّوازن الدّقيق بين هذه العناصر ينقل للمشاهد إيقاعاً جماليّاً متناغماً، ويخلق تجربة بصريّة مؤثّرة تبرز قيمة العمل الفنّيّ وتوحده [2]؛ مما يجذب انتباه المشاهد فيستمتع بقراءتها وتحليلها.

الألوان الباردة: وتشمل اللّون الأزرق والبنفسجي والألوان الواقعة بينهما، وكذلك الأزرق والأخضر والألوان المتدرّجة بينهما، ترتبط هذه الألوان عادةً بمشاعر الهدوء والصّفاء والثقة.

الألوان الحارة: وتضمّ الأحمر والبرتقالي والألوان التي تقع بينهما، بالإضافة إلى البرتقالي والأصفر والتدرّجات بينهما، وغالباً ما ترتبط هذه الألوان بالغيرة والغضب والمشاعر الثورية.

الألوان الدافئة: وهي الألوان الواقعة بين المجموعتين السّابقتين، حيث تحصر بين البنفسجي والأخضر من ناحية، وبين الأحمر والأصفر من ناحية أخرى [3]؛ وسمّيت دافئة لأنّها تشبه ألوان النار والشمس، كما أنها توحي بالدفئ والمشاعر اللّطيفة.

كما تُصنَّف الإشعاعات اللّونية إلى فئتين رئيسيتين:

- **الألوان الموجبة:**

تشمل الأحمر بدرجاته المختلفة، والبرتقالي، والأصفر، بالإضافة إلى الأسود. تتميّز هذه الألوان بخصائص حمضية، حيث تنبعث منها إشعاعات منشطة ومثيرة للطاقة.

- **الألوان السالبة:**

تضمّ الأزرق، والبنفسجي، والنيلي، والأطياف فوق البنفسجية، والأبيض، والأخضر الموجب، والأخضر السالب، وتتصف هذه المجموعة بصفات قلوية، وتنبعث منها إشعاعات ذات تأثير مهدئ وبارد[4]، وتمتاز بقدرتها على إحداث انسجام مع الألوان الدافئة.

22-5 درجات الألوان وحدّتها:

---

[1]-عبيده صبطي ونجيب بخّوش: الدّلالة والمعنى في الصّورة، ص 38

[2] – ينظر: حنان عبد الحميد العناني: الفنّ والدراما والموسيقى في تعليم الطّفل، دار الفكر للطباعة والنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، 2002، ص 61

[3] – عبد الله ثاني قدور: سيميائيّة الصّورة، مغامرة سيميائيّة في أشهر الإرساليّات البصريّة في العالم، ص147، وعبيدة صبطي ونجيب بخّوش: الدّلالة والمعنى في الصّورة، ص 35.

[4] – ينظر: عبيدة صبطي ونجيب بخّوش: الدّلالة والمعنى في الصّورة، ص 35.

- "**الدرجة اللّونية:** للّون نغمتان: نغمة صافية ونغمة متواترة، أما النغمة الصافية المقصود بها أصالة اللّون بدون إضافة، أما النغمة المتواترة فالمقصود بها زيادة إضافية على اللّون الأصلي.
- **الحدة اللّونية:** ومعناه قوّة اللّون في الفتوحة أو الدكانة، والجدير بالذكر هنا هو أنّ التّضادّ اللّوني الذي يعتبر مقياسًا في اللّونين الإضافيين كالأبيض أكثر حدّة إلى جانب الأسود" [1]؛ لأنّه يحتوي على كل الألوان على خلاف الأسود.

22-6 ألفاظ الألوان ودلالاتها:

تتجلّى دلالات الألوان في رؤية المجتمعات وتفسيراتها لها، حيث تشكّلت العديد من هذه الدّلالات تحت تأثير المعتقدات الشّعبية والخرافات السّائدة؛ فلكل لون رمزيته الخاصّة التي تختلف باختلاف الثقافات والحضارات، حيث تنعكس هذه التّفسيرات في العادات والتّقاليد والفنون المختلفة[2]، وسنبرز فيما يأتي كلّ لون ودلالاته المتنوّعة:

- **اللّون الأبيض:**

يمتلك اللّون الأبيض قدسية خاصّة منذ القدم؛ حيث كان يستخدم رمزا للطهارة والنّقاء في المسيحيّة، كما يتكرر ذكر هذا اللّون في الكتاب المقدس كدليل على التّفاؤل والنّور، وفي القرآن الكريم ورد ذكر اللّون الأبيض إحدى عشر مرة؛ تارة بمعناه المادي، وتارة رمزا للطهارة الرّوحيّة أو الفوز في الآخرة نتيجة الأعمال الصالحة، هذه الدّلالات تجعله لوناً مميّزاً في الأديان، يحمل معاني القداسة والخلاص[3]، ومن مجالات دلالاته في القرآن الكريم ما يأتي:

- **معجزة يد موسى عليه السّلام:**

"حبا الله تعالى موسى عليه السّلام بمعجزة عظيمة؛ إذ أمره سبحانه وتعالى أن يدخل يده في جيبه أو تحت إبطه فتخرج بيضاء لامعة كالمصباح المنير من غير أذى أو مرض أصابها أو عيب... فاللّون الأبيض في يدي موسى عليه السّلام قوّة هائلة وآية باهرة بما فيه من الوضاءة والتلألؤ؛ ليثبت لفرعون وقومه نبوّة موسى عليه السّلام... إنها رسالة السّماء، رسالة المحبّة والأمان والوضوح والنّقاء والصّفّاء"[4].

كما برزت هذه المعجزة ومعانيها الرّبّانيّة في مواضع أخرى من القرآن الكريم:

قَالَ تَعَالَى: ﴿ وَنَزَعَ يَدَهُۥ فَإِذَا هِىَ بَيْضَآءُ لِلنَّٰظِرِينَ ﴿١٠٨﴾ ﴾ الأعراف [108]

---

(1) – عبد الله ثاني قدور: سيميائيّة الصّورة، مغامرة سيميائيّة في أشهر الإرساليّات البصريّة في العالم، ص 148.

(2) – ينظر: المرجع السّابق، ص 39.

(3) – ينظر: أحمد مختار عمر: اللّغة واللّون، صفحة 221

(4) – سامي يوسف أبو زيد وعبد الرؤوف زهدي مصطفى: دلالة الألوان في آيات القرآن، مجلّة العلوم الإنسانية، جامعة محمّد خيضر بسكرة، العدد 13، 2008، ص 203.

قَالَ تَعَالَى : ﴿ وَٱضۡمُمۡ يَدَكَ إِلَىٰ جَنَاحِكَ تَخۡرُجۡ بَيۡضَآءَ مِنۡ غَيۡرِ سُوٓءٍ ءَايَةً أُخۡرَىٰ ٢٢ ﴾ طه [22]

قَالَ تَعَالَى : ﴿ وَنَزَعَ يَدَهُۥ فَإِذَا هِيَ بَيۡضَآءُ لِلنَّٰظِرِينَ ٣٣ ﴾ الشّعراء [33]

ويعد اللّون الأبيض من أكثر الألوان ترددًا في الحديث النبوي الشريف؛ إذ ورد ما يقارب مائة مرة، ما يهمنا منها ما تحمله من إشارات ودلالات اجتماعيّة؛ حيث جاء بعضها رمزا للنقاء والبراءة والطهر، كما ورد في الحديث الشريف وصف الرسول صلى الله عليه وسلم بأنه كان أبيض مليح الوجه[1]؛ " رَأَيْتُ رَسولَ اللهِ صَلَّى اللهُ عليه وَسَلَّمَ وَما علَى وَجْهِ الأرْضِ رَجُلٌ رَآهُ غيرِي، قالَ: فَقُلْتُ له: فَكيفَ رَأَيْتَهُ؟ قالَ: كانَ أَبْيَضَ مَلِيحًا مُقَصَّدًا."[2]

وارتبط اللّون الأبيض ببعض العقائد أو المأثورات الدينية؛ مثل أمر الرسول صلى الله عليه وسلم بصيام ثلاثة الأيام البيض[3]؛ "أمَرَنا رسولُ اللهِ صلَّى اللهُ عليه وسلَّم أنْ نصومَ مِن الشَّهرِ ثلاثةَ أيَّامِ البِيضِ ثلاثَ عشْرةَ وأربعَ عشْرةَ وخمسَ عشْرةَ"[4]، ولعل هذا هو السبب في اختيار اللّون الأبيض عند المسلمين لباسًا أثناء الحج والعمرة وكفنًا للميت، كما كان الرسول صلى الله عليه وسلم يميل إلى اللّون الأبيض في الملابس والثياب:[5] "البسوا من ثيابكم البياض فإنها من خير ثيابكم وكفنّوا فيها موتاكم"[6]

وجاء في بعض الأحاديّث النبوية أن بياض الوجه في الدنيا والآخرة يعني الابتهاج والسعادة نتيجة الإحساس بالنّجاح والفوز[7]؛ " إذا دخلَ أهلُ الجنَّةِ الجنَّةَ نادَى منادٍ: يا أهلَ الجنَّةِ إنَّ لكم عند اللهِ موعدًا يريدُ أنْ يُنجزُكموهُ فيقولونَ: ما هو؟ ألَمْ يُبيِّضْ وجوهَنا؟ ألم يُثقِّلْ موازينَنا؟ ألَمْ يُدخِلنا الجنَّةَ ويُجِرْنا من النَّارِ؟ فيُكشفُ الحجابُ فينظرونَ إليه ..."[8]، وهناك إشارات في بعضها الآخر إلى بياض الحسنات لما تبعثه في النفوس من الابتهاج وفي الوجوه من

---

(1) – ينظر: أحمد مختار عمر: اللّغة واللّون، ص 221.

(2) – الرّاوي: عامر بن وائلة أبو الطفيل / المحدث: الألباني/ المصدر: مختصر الشمائل/ الصّفّحة أو الرّقم/ 12: خلاصة حكم المحدث: صحيح، https://dorar.net/hadith/sharh/63336، التّاريخ: 2025/02/02، السّاعة: 14:45.

(3) – ينظر: أحمد مختار عمر، ص222

(4) – الرّاوي : أبو ذر الغفاري | المحدث : الألباني | المصدر : صحيح النسائي الصّفّحة أو الرّقم | 2421 :خلاصة حكم المحدث : حسن، https://surahquran.com/Hadith-79164.html، التّاريخ: 2025/02/02، السّاعة:14:57.

(5) – ينظر: أحمد مختار عمر، ص222.

(6) – الرّاوي : عبدالله بن عباس | المحدث : الألباني | المصدر : صحيح أبي داود الصّفّحة أو الرّقم | 3878: خلاصة حكم المحدث : صحيح التخريج : أخرجه أبو داود (3878) واللفظ له، والترمذي (994)، وابن ماجه (3566)، وأحمد (3426)، https://dorar.net/hadith/sharh/124154، التّاريخ: 2025/02/02/ السّاعة: 15:19

(7) – ينظر: أحمد مختار عمر: اللّغة واللّون، ص223

(8) – الرّاوي : صهيب بن سنان الرومي | المحدث :مسلم | المصدر :صحيح مسلم الصّفّحة أو الرّقم | 181: خلاصة حكم المحدث: [صحيح] التخريج: من أفراد مسلم على البخاري، ، https://dorar.net/hadith/sharh/139345 التّاريخ: 2025/02/02/ السّاعة: 16:00

البياض والإشراق[1]؛ "عَنْ ثَوْبَانَ عَنِ النَّبِيِّ صلى الله عليه وسلم أَنَّهُ قَالَ: (لأَعْلَمَنَّ أَقْوَامًا مِنْ أُمَّتِي يَأْتُونَ يَوْمَ الْقِيَامَةِ بِحَسَنَاتٍ أَمْثَالِ جِبَالِ تِهَامَةَ بِيضًا فَيَجْعَلُهَا اللهُ عَزَّ وَجَلَّ هَبَاءً مَنْثُورًا)"[2]؛ لذلك، يظل اللّون الأبيض لوناً تهدأ له النفوس وتأنس به القلوب، فيبعث فيها الطمأنينة والسكينة، ويثير مشاعر التّفاؤل والبهجة والمحبّة، ومن هنا يأتي تقليد العرائس بارتداء الأبيض في أيام زفافهن، كتعبير عن النّقاء والعفة، لكنّ في المقابل نجد فئة تتحسس من هذا اللّون، وغالباً ما يكونون ممن عانوا تجارب قاسية مع المرض أو قضوا فترات طويلة بين جدران المستشفيات، حيث ارتبط الأبيض في أذهانهم بذكريات الألم والمعاناة[3]، وعليه فدلالاته تختلف باختلاف الثقافات والديانات والميولات، فبينما يراه الكثيرون رمزاً للنقاء والجمال الذي يجسد الصّفّاء والكمال والبراءة والطهارة والعفة والتواضع والسّلام والهدوء والرّقّة والتّضحيّة والنّور والضّعف، يعتبره آخرون – مثل بعض الشعوب الصينية – لوناً للكآبة والحزن حيث يستخدم في المآتم وفي سياق الحروب، يصبح الأبيض رايةً للاستسلام، أما على المستوى الجماليّ، فيُبرز اللّون الأبيض جمال الألوان المكمّلة له، فيظهر ببهاء في الملابس والدّيكورات والإكسسوارات، ونفسيّاً، يتمّتع بتأثير إيجابي جذّاب على المتلقّي، حيث يبعث في النّفس الراحة والطمأنينة، ويحفّز مشاعر السّرور والسّلام الرّوحي والهدوء العميق[4]، وعلى الرّغم من الدّلالات الإيجابيّة لهذا اللّون إلا أنه من وجهتنا الخاصّة قد يؤدّي الإكثار منه في الكتب المدرسيّة إلى شعور المتعلّم بالملل وانعدام الحماس.

اللّون الأسود:

اللّون الأسود – نقيض الأبيض – يمثّل غياب الألوان بكاملها. وقد حظي هذا اللّون بسمعة سيئة منذ العصور القديمة بسبب قتامته الموحشة، حيث ارتبط في أذهان الأقدمين بالموت والقوى الشريرة، ويذكر القرآن الكريم اللّون الأسود في سبع مواضع، نجد خمساً منها تصف تحول الوجوه إلى السواد – سواء في الحياة الدنيا أو الآخرة – كعاقبة للأعمال السيئة والذنوب، هذه الدّلالة القرآنية تعزز الصّلة الرّمزية بين الأسود والعواقب الوخيمة[5]:

قَالَ تَعَالَى: ﴿ وَيَوۡمَ ٱلۡقِيَٰمَةِ تَرَى ٱلَّذِينَ كَذَبُواْ عَلَى ٱللَّهِ وُجُوهُهُم مُّسۡوَدَّةٌۚ أَلَيۡسَ فِي جَهَنَّمَ مَثۡوٗى لِّلۡمُتَكَبِّرِينَ ٦٠ ﴾

الزمر [60]

---

(1) – ينظر: أحمد مختار عمر: اللّغة واللّون، ص223.

(2) – حديث صحيح ، صححه البوصيري في "مصباح الزّجاجة" (246/4) والألباني في "الصّحيحة" ، وقال المنذري في التّرغيب والتّرهيب" (170/3) : "رواته ثقات "، https://islamqa.info/ar/135707، التّاريخ: 2025/02/02/ السّاعة: 16:21

(3) – ينظر: عبيدة صبطي ونجيب بخّوش: الدّلالة والمعنى في الصّورة، ص52.

(4) – ينظر: خنوش مختاريّة: جماليّات اللّون في الصّورة السّيميائيّة وتأثيرها على ذاتية المتلقّي، مجلّة النصّ، المجلّد السّابع، العدد الثّاني، 2020، جامعة جيلالي اليابس سيدي بلعباس، الجزائر، ص 13.

(5) –أحمد مختار عمر، اللّغة واللّون، ص 223.

قَالَ تَعَالَى : ﴿ يَوْمَ تَبْيَضُّ وُجُوهٌ وَتَسْوَدُّ وُجُوهٌ فَأَمَّا ٱلَّذِينَ ٱسْوَدَّتْ وُجُوهُهُمْ أَكَفَرْتُم بَعْدَ إِيمَٰنِكُمْ فَذُوقُوا۟ ٱلْعَذَابَ بِمَا كُنتُمْ تَكْفُرُونَ ﴿١٠٦﴾ ﴾ آل عمران [106]

كما ورد في الحديث النبوي الشريف ما يزيد عن مئة ذكر لكلمة "الأسود" وما اشتق منها، وعند استبعاد المواضع التي جاءت بمعناها الحسّي المباشر، نجد أن الغالبية العظمى من هذه الأحاديث تربط اللّون الأسود بأمور مكروهة أو منفرة؛ فقد ورد النهي عن لبس السواد في عدّة أحاديث، حيث كرهته السّنة النبوية في الملبس ونفرت منه، مما يعكس النّظرة التحذيرية تجاه هذا اللّون في السّياق الإسلاميّ[1]: جيءَ بأبي قحافةَ يومَ الفَتحِ إلى النَّبيِّ صلَّى اللهُ عليهِ وسلَّمَ : وَكأنَّ رأسَهُ ثغامةٌ فقالَ : رسولُ اللهِ صلَّى اللهُ عليهِ وسلَّمَ : اذهَبوا بِهِ إلى بعضِ نسائِهِ ، فلتغيِّرْهُ ، وجنِّبوهُ السَّوادَ"[2].

- ووصف الرسول صلى الله عليه وسلم ملائكة العذاب فقال: " إذا قبر الميّت أتاه ملكَان أسودان أزرقان"[3].
- واستخدمت الأحاديّث السواد للوجه بمعنى الخسران والخذلان وسوء المصير[4]؛ " وأمَّا الكافرُ فيسوَّدُ وجهُهُ ويمدّ له في جسمه ستُّونَ ذراعًا "[5]
- كما استخدمت السواد مع القلب للإشارة إلى الحقد والضغينة[6]؛ " ... فتُنْكَتُ في قلبه نكتةٌ سوداءُ، حتى يسوَدَّ قلبُه..."[7]
- واستعاذ الرسول من اللّون الأسود، ووصف الفتنة والظّلمة بالسواد، وورد في الأثر أن الحجر الأسود قد نزل من الجنة أشد بياضًا من الثلج، وأنه اسود من ذنوب العباد وخطاياهم[8]، وغيرها من الأحاديّث النبويّة التي لا يمكن الإشارة

---

(1) – ينظر: أحمد مختار عمر، اللّغة واللّون، ص 224.

(2) – الرّاوي : جابر بن عبدالله | المحدث : مسلم | المصدر : صحيح مسلم، الصّفّحة أو الرّقم | 2102 :خلاصة حكم المحدث : [صحيح]، https://surahquran.com/Hadith-34108.html، التّاريخ: 2025/02/02، السّاعة: 17:08.

(3) – الرّاوي: أبو هريرة/ المحدث: صدر الدين المناوي/ المصدر: كشف المناهج والتناقيح/ الصّفّحة أو الرّقم/ 119/1: خلاصة حكم المحدث: رجاله رجال مسلم/ التخريج: أخرجه الترمذي(1071)، وابن حيان (3117)، https://dorar.net/hadith/sharh/87511 ، التّاريخ: 2025/02/02، السّاعة: 17:51.

(4) – ينظر: أحمد مختار عمر، اللّغة واللّون، ص224

(5) – **الرّاوي** : أبو هريرة | **المحدث** : الألباني | **المصدر** : ضعيف الجامع **الصّفّحة أو الرّقم** | 6424 : **خلاصة حكم المحدث** :ضعيف | أحاديث مشابهة **التخريج** : أخرجه الترمذي (3136)، والبزار (9717)، وأبو يعلى (6144) https://dorar.net/h/ym6akbWh، التّاريخ: 2025/02/02، السّاعة: 18:25.

(6) – ينظر: أحمد مختار عمر اللّغة واللّون، ص224.

(7) – **الرّاوي** : مالك بن أنس | **المحدث** : الألباني | **المصدر** : ضعيف التّرغيب **الصّفّحة أو الرّقم** | 1747 : **خلاصة حكم المحدث** : ضعيف موقوف، https://dorar.net/h/9gOI1d0G، التّاريخ: 2025/02/02، السّاعة: 18:40

(8) – ينظر: المرجع السّابق، ص 225.

إليها.

وهو "لون قاتم دال على الظّلمة والجهل والكآبة والاستياء"[1]، "ويعتبر كثير من الشعوب كلمة "السواد" ومشتقاتها من الكلمات المحظورة (اللّا مساس)، التي تتجنّب نطقها تشاؤمًا من ذكرها، لما هو مستقر في نفوس العامّة من اعتقاد بوجود علاقة بين اللفظ والمواقف المرتبطة به أقوى من مجرّد الدّلالة"[2]؛ ولهذا يقول ابن القاضي بعلبك في كتابه (سرور النّفس ومفرجها): "إن الله تعالى لم يخلق شيئًا من الأشجار والثّمر والألوان سوداء، لعلمه أنها رديئة في الأصل للنفس، مكدرة للأرواح... وانظر إلى حكمته كيف جعل الألوان: الأصفر والأحمر والأبيض والأخضر في أعظم الأجساد وأشرفها وأبهجها وأعزها ذخراً وأحسنها عزًا ومنظرًا، وهي الذهب الأصفر، واللؤلؤ الأبيض، والزمرد الأخضر، والياقوت الأحمر"[3]، ويُعدّ اللّون الأسود من الألوان المحايدة إلى جانب الأبيض، ولا غنى عنه في التّعبير الفنّيّ، ويتميّز بتأثيره النّفسيّ العميق؛ حيث ينقل المشاهد إلى عالم من الكآبة والحزن، ويوحي بالوحدة والخفاء والغياب، كما يرتبط بمفاهيم سلبية كالفتنة والعصيان والعداء والانتقام والموت والتّعبير عن المجهول، مما يجعله خيارًا مثاليًا لصناع أفلام الرعب والحرب لتحقيق التّأثير المطلوب، لكنّ تختلف دلالاته عبر الثقافات، فهو من ناحية لون الزي الرّسميّ للرهبان والقساوسة في الكنّيسة، ومن ناحية أخرى يظل في بعض الثقافات لونًا مكروهًا يرتبط بالموت والحداد والحزن منذ القدم[4]، يُضاف إلى ذلك أن اللّون الأسود يحمل دلالات إيجابية كالقوّة والغموض والثقة بالنّفس لدى بعض الشعوب والأفراد، إلا أنه في الثّقافة العربيّة يظل محملاً بالدّلالات السّلبيّة سالفة الذكر، ما عدا في حالات الصّور القديمة بالأبيض والأسود التي تعود لزمن لم تتوفّر فيه تقنيات التلوين، وعلى الرّغم من التّركيز على الجوانب السّلبيّة لهذا اللّون في الدّراسات، يبقى –من وجهة نظرنا– لوناً أساسيّاً في التّصميم الفنّيّ، بل الأكثر تعبيراً في مواضع معيّنة عند استخدامه بشكل متوازن ومحكم؛ إذ تبرز قيمته الجماليّة عندما يُوظف بوعي لتحقيق التّأثير الفنّيّ المطلوب.

- **دلالات استعمال اللّونين الأبيض والأسود:**

يُظهر التراث الإنساني تطابقًا ملحوظًا في ربط اللّون الأسود بمشاعر الحزن والمواقف الكئيبة، مقابل ارتباط الأبيض بالبهجة والمناسبات السّعيدة، ويتجلى هذا الارتباط في الطّبيعة من خلال ظواهر عدّة: فالليل بظلامه، والزفت بلونه

---

[1] – عبيدة صبطي ونجيب بخّوش: الدّلالة والمعنى في الصّورة، ص 44.

[2] –أحمد مختار عمر، اللّغة واللّون، ص 200

[3] – نقلا عن: أحمد مختار عمر، اللّغة واللّون، ص201

[4] – ينظر: خنوش مختاريّة: جماليّات اللّون في الصّورة السّيميائيّة وتأثيرها على ذاتية المتلقّي، مجلّة النصّ، المجلّد السّابع، العدد الثّاني، 2020، جامعة جيلالي اليابس سيدي بلعباس، الجزائر ص 14

القاتم، والغراب بريشه الأسود، والسخام والهباب ورماد الحريق؛ كلها عناصر سوداء تثير في النّفس الانقباض وتذهب البهجة، هذه الارتباطات الطبيعيّة العميقة تفسر لماذا أصبح الأسود في اللاوعي الجمعي رمزًا للحزن والكآبة[1]، أما عن رمزية اللّون الأبيض، فنّجده في "كليلة ودمنة" رمزًا للخير والتّفاؤل والخلق القويم والعزة ورفعة الشّأن، كما يرمز الثوب الأبيض إلى الطهارة ونقاء السريرة[2]، وقد ورد في القرآن الكريم اجتماع اللّونين الأبيض والأسود كعلامة لتحديد أوقات الصيام، حيث يمثّل الخيط الأبيض إباحة الأكل والشّرب للصائم خلال الليل، بينما يشير الخيط الأسود إلى بداية الليل وظلامه، هذا الظّلام الدامس – الذي يكتنفه السواد – يحمل دلالات نفسيّة عميقة، إذ يرتبط في الأذهان بالوحشة والخفاء، حيث تختفي تحت جناحيه الكائنات المزعجة من دواب وهامة، وكذلك الأشرار من جان ولصوص ومجرمين، هذه الرّمزية تجعل من اللّون الأسود لونًا غير محبب للنفس البشرية، يبعث على التوتر وعدم الارتياح، مما يفسر النفور الغريزي منه في العديد من الثقافات[3]؛قَالَ تَعَالَى : ﴿ وَكُلُواْ وَٱشۡرَبُواْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَكُمُ ٱلۡخَيۡطُ ٱلۡأَبۡيَضُ مِنَ ٱلۡخَيۡطِ ٱلۡأَسۡوَدِ مِنَ ٱلۡفَجۡرِۖ ثُمَّ أَتِمُّواْ ٱلصِّيَامَ إِلَى ٱلَّيۡلِۚ ...﴿١٨٧﴾ ﴾ البقرة [187]؛ أي حتى يتبيّن للناس النهار من الليل.

– كما استخدم القرآن الكريم اللّونين الأبيض والأسود لوصف حال المؤمنين والكافرين يوم القيامة[4]؛ قَالَ تَعَالَى : ﴿ يَوۡمَ تَبۡيَضُّ وُجُوهٞ وَتَسۡوَدُّ وُجُوهٞۚ فَأَمَّا ٱلَّذِينَ ٱسۡوَدَّتۡ وُجُوهُهُمۡ أَكَفَرۡتُم بَعۡدَ إِيمَٰنِكُمۡ فَذُوقُواْ ٱلۡعَذَابَ بِمَا كُنتُمۡ تَكۡفُرُونَ ﴿١٠٦﴾ وَأَمَّا ٱلَّذِينَ ٱبۡيَضَّتۡ وُجُوهُهُمۡ فَفِي رَحۡمَةِ ٱللَّهِۖ هُمۡ فِيهَا خَٰلِدُونَ ﴿١٠٧﴾ ﴾ آل عمران [106، 107]؛ ويُستدل باللّونين الأبيض والأسود هنا مجازياً ليعبّرا عن حالتي النّفس البشرية، حيث يصوّر البياض بهجة المؤمنين وسرورهم، بينما يعكس السواد كآبة الكافرين والمنافقين وما تنطوي عليه ضمائرهم من كفر وحقد وظلم وحسد ونفاق، فضلاً عن هول الحشر وكآبة المصير في نار جهنم. فالأبيض هنا رمز للنور والبهجة، بينما الأسود دليل على الظّلمة والكآبة، في تعبير بصريّ مؤثّر عن حال القلوب وما تكنّه من نوايا[5]، ومن منظورنا الفنّيّ، يخلق الدمج بين اللّونين الأبيض والأسود جماليّة فريدة في الأعمال الفنّيّة، حيث يكسر حدة السواد العميق ويضفي عمقاً على البياض السطحي، هذا الثنائي اللّوني يشكّل أداة تعبيرية قوية لتمثيل الثنائيات المتضادة كالخير والشر، النّور والظّلمة، مع ضرورة مراعاة وضوح التّباين بينهما خاصّة في الكتب المدرسيّة، لضمان أفضل وضوح بصريّ وأكبر تأثير تعليميّ.

---

(1) – ينظر: أحمد مختار عمر: الدّلالة والمعنى في الصّورة، ص 201 –202

(2) – ينظر: نفسه، ص 207

(3) –سامي يوسف أبو زيد وعبد الرؤوف زهدي مصطفى: دلالة الألوان في آيات القرآن، مجلّة العلوم الإنسانية، جامعة محمّد خيضر بسكرة، العدد 13، 2008، ص 204

(4) – ينظر: نفسه، ص 204 –205

(5) – ينظر: نفسه، ص 205

– اللّون الأزرق:

يمثّل اللّون الأزرق – ذلك اللّون البارد الأساسيّ – جزءاً لا يتجزأ من المناظر الطبيعيّة الخلّابة، حيث تتراءى زرقة السّماء واتساع البحار للناظرين، لكنّ القرآن الكريم يقدّم دلالة مغايرة لهذا اللّون عند ذكره الوحيد في سياق يوم القيامة، حيث يصبح علامةً فارقة للمجرمين، في ذلك اليوم المشهود، تُصبغ أعينهم بلون أزرق مشوّه، يتكامل مع السواد القاتم الذي يعلو وجوههم، في صورة تكشف هويتهم على رؤوس الأشهاد، وتأتي هذه الصّورة القاتمة في تناقض صارخ مع ما كانوا ينعمون به في الدنيا من ألوان زاهية تزين أبدانهم وملابسهم، وخضرة نضرة تكتسي بها مزارعهم، وبهاء تشع منه دوابهم. لكنّ كل ذلك النعيم يتبدّد يوم القيامة، فتنقلب دنياهم كأنها ساعة من نهار، في مشهد يجسّد التحول الجذري من النعيم إلى العذاب، مستخدماً اللّون الأزرق كأداة تعبيرية قوية عن التشويه والعقاب، قَالَ تَعَالَى: ﴿يَوْمَ يُنفَخُ فِي ٱلصُّورِۚ وَنَحۡشُرُ ٱلۡمُجۡرِمِينَ يَوۡمَئِذٖ زُرۡقٗا ١٠٢﴾ طه [102]؛ " وتحتمل كلمة "زرقا" هنا معنيين: أحدهما زرقة العيون، وهذا اللّون للعينين تبغضه العرب لأن أعدائهم الروم ذوو عيون زرقاء، وثانيهما العمى، لأن حدقّة الأعمى تصبح زرقاء"[1]، "ومما جاء في حديث على سبيل التنفير والإخافة: "أتاه ملكان أسودان أزرقان*"[2]، أما نفسيّا فيتميّز اللّون الأزرق بتأثيره النّفسيّ المهدئ الذي يبعث على الهدوء والاسترخاء، حيث يعمل على تهدئة الذّهن وتجديد نشاط الجهاز العصبي، مما يجعله خياراً مثالياً للسيطرة على العواطف وخلق حالة من الاستقرار النّفسيّ والمعنوي، ويمنح هذا اللّون إحساساً بالعمق والسّمو، فزرقة السّماء ترمز إلى الاتساع والعلو، بينما يعكس الأزرق المائي إحساساً منعشاً بالبرودة والارتواء، كما تثير الغيوم الزرقاء مشاعر الأمل والخير، مما يجعله لوناً محفزاً للتفاؤل وإيجابية النّظر إلى الحياة[3]، واللّون الأزرق رغم ندرته في الطّبيعة، يظل اللّون الوحيد الذي يغمر مساحات واسعة من الأرض، محدّداً الأبعاد ومنحاً إحساساً بالعمق، ويتميّز هذا اللّون بقدرته على تخفيف التوتر وتهدئة النّفس، حيث يبعث على الهدوء والتّفاؤل والجدية، كما يعزّز قيم المحافظة والولاء ويحفّز على التأمل والتّفكير العميق، وقد عرفته السينما كونه لونا مهدئا وسليما، فاستخدمته بكثرة في الأفلام لما يتمّتع به من تأثير نفسيّ إيجابي[4]، ولكنّ ينبغي توظيفه في الكتب المدرسيّة بتوازن؛ فهو لون محبّب لأغلبيّة الذّكور ولكنّ لا ينطبق الأمر بالنّسبة للبنات؛ فالتّوازن جدّ مهمّ حتى لا ينفّر طرف على حساب الآخر.

– اللّون الأصفر:

---

(1) – سامي يوسف أبو زيد وعبد الرؤوف زهدي مصطفى: دلالة الألوان في آيات القرآن، ص207، بتصرف.

* تخريج الحديث: أشرنا إليه سابقا: ينظر: الصّفّحة 127من هذا البحث (اللّون الأسود)

(2) –أحمد مختار عمر: اللّغة واللّون، ص 225

(3) – ينظر: عبيدة صبطي ونجيب بخّوش: الدّلالة والمعنى في الصّورة، ص 50–51

(4) – ينظر: خنوش مختاريّة: جماليّات اللّون في الصّورة السّيميائيّة وتأثيرها على ذاتية المتلقّي، ص 20

يُعد اللّون الأصفر لونًا دافئًا متعدّد الدّلالات، تتغير إيحاءاته بحسب مصدره وارتباطاته؛ فهو تارةً يستمد رونقه من بريق الذهب ولمعان النحاس، وتارةً أخرى من حمرة الشمس عند الغروب، كما يتخذ معناه من لون الثّمار كاللّيمون والتفاح، أو من مواد مثل الزعفران الطيب والورس الصبغي، ولا يقتصر ظهوره على الجمال، بل يمتد ليعبر عن الذبول عندما يصفرّ النبات ويذبل، هذا التّنوّع في المصادر يجعل للأصفر دلالات متباينة تتراوح بين البهجة والحيويّة من ناحية، والضّعف والذبول من ناحية أخرى[1]، ويعد من الألوان الأوّلية؛ حيث له مساحة في حياة الإنسان ومختلف مظاهرها، كما له مساحة في الحيوان والنبات، وكذلك في مجرى امتحان الإنسان في دنياه وعذابه في آخرته، وله حضور في الآيات القرآنية، قَالَ تَعَالَى: ﴿ قَالُواْ ٱدۡعُ لَنَا رَبَّكَ يُبَيِّن لَّنَا مَا لَوۡنُهَاۚ قَالَ إِنَّهُۥ يَقُولُ إِنَّهَا بَقَرَةٞ صَفۡرَآءُ فَاقِعٞ لَّوۡنُهَا تَسُرُّ ٱلنَّٰظِرِينَ ٦٩ ﴾ البقرة [69]؛ حيث يُضفي اللّون الأصفر على البقر بهجةً وجمالاً يسرّ النّاظرين، وكأنها تتحلى به زينةً كما تتزين المرأة بالذهب، وللذهب بريقٌ ساحرٌ يبهج العين، ويوصف بلون "فاقع" – وهو وصفٌ يختصّ بالصّفرة دون غيرها من الألوان، وقد ميّزت العرب بين الألوان بأوصاف خاصّة، فقالت: أسود حالك، وأحمر قاني، وأخضر ناضر، وأبيض ناصع، وأصفر فاقع[2]، يُجسّد اللّون الأصفر رمزية عميقة للوعي الإنساني وقدرات العقل، حيث يمثّل الفكر بكل أبعاده وتجلياته؛ فهو لون التّفكير الذهنيّ والفهم العميق، كما يرمز إلى التألق الذهنيّ والإشراق العقليّ، ولا تقتصر دلالاته على ذلك، بل يتعدّاها ليكون رمزاً للمخيلة الخصبة والقدرة على التصور والإبداع والإتقان في مختلف المجالات، وقد احتل هذا اللّون مكانة خاصّة في الحضارتين الصينية والهندية؛ حيث نال قدسية خاصّة واعتبر لوناً مفضلاً، كما تبنت الكنّيسة المسيحيّة هذه الرّمزية، فاستخدمت الخلفيات الذهبية المكوّنة من أوراق الشّجر الذهبية في لوحاتها المقدسة، مما أضفى عليها بعداً روحياً وجماليّاً مميّزاً[3]، ويُعد اللّون الأصفر من الناحية النّفسيّة لونًا محفزًا للقدرات العقليّة، حيث يرتبط بالذّكاء والفطنة والقدرة على تنظيم الأفكار والتحكم في التصرفات، يعمل هذا اللّون على علاج الخمول العقليّ وضعف التّركيز، كما يساعد في شحذ الوعي وتنشيط روح الابتكار وتعزيز التسلسل المنطقيّ في التّفكير، ومن الناحية العمليّة، فإن ارتداء الأصفر أو التواجد في محيطه يساهم في تنشيط المخ وتحفيز الإبداع، خاصّة في حالات التوتر العصبي، حيث يعمل على تصفية الذّهن وزيادة اليقظة الفكريّة، مما يجعله خيارًا مثاليًا لتحسين الأداء العقليّ والإبداعي[4]، ويُعتبر اللّون الأصفر أكثر الألوان جاذبيّة وإضاءةً ونورانية، فهو لون الشمس الذي يوحي بالحرارة والحياة، ونظراً لقدرته الفريدة على جذب الانتباه، تلجأ العديد من الدول إلى استخدامه في تلوين علامات المرور وطلاء المناطق الخطرة من الطّرقات مثل حواف الأرصفة والأنفاق،

(1) – أحمد مختار عمر، اللّغة واللّون، ص214، بتصرف.

(2) – ينظر: سامي يوسف أبو زيد وعبد الرؤوف زهدي مصطفى: دلالة الألوان في آيات القرآن، ص 205-206

(3) – ينظر: عبيدة صبطي ونجيب بخّوش: الدّلالة والمعنى في الصّورة، ص 41-46

(4) – ينظر: نفسه، ص 50

بهدف تنبيه الناس وتجنّبهم المخاطر، إلا أن دلالات هذا اللّون تختلف باختلاف الثقافات، حيث قد يحمل في بعض الأحيان معاني سلبية مثل الغيرة والحسد والخيانة، مما يجعله لوناً ذا أبعاد متعدّدة تتراوح بين الإيجابيّة والتحذير من جهة، والسّلبيّة من جهة أخرى[1]، ويتميّز اللّون الأصفر في الوسائل التّعليميّة بخاصّيّة مزدوجة تتطلّب استخداماً حذراً، فهو يعمل على التمويه والإخفاء عند وضعه على خلفيات متقاربة معه في اللّون، مما قد يقلل من وضوح المحتوى التّعليميّ، بينما يتحول إلى عنصّر جذب بصريّ قوي عندما يوضع على خلفيات متباينة، فيبرز المعلومات ويسهل استيعابها، هذه الازدواجية في التّأثير تجعل من الأصفر لوناً حساساً في التّصميم التّعليميّ؛ حيث يتعين على المصمّمين اختيار الخلفيات بعناية فائقة لتحقيق الغرض المرجو، سواء كان إبراز المعلومة أو دمجها بصريّاً حسب الأهداف التّعليميّة المطلوبة[2]، وعموما فإنّ توظيفه في الكتب المدرسيّة يضفي عليها إشراقا وجماليّة وتفاؤلا، واستخدامه في تلوين المعلومات التي لابدّ من حفظها سواء كانت بصريّة أم لغويّة، يسهم في القدرة على تذكّرها.

- **اللّون الأحمر:**

يُعد اللّون الأحمر لوناً ذا جماليّة فريدة تنبع من ثراء دلالاته وتنوّع مفاهيمه، فهو يرتبط بمظاهر طبيعيّة متباينة تثير مشاعر متناقضة في نفس المتلقّي؛ فمن ناحية يرتبط الأحمر بلون الدم فيعبر عن المشقة والخطر والشدة، وبلون النار فيرمز إلى الغواية والكبرياء، ومن ناحية أخرى يرتبط بالذهب والياقوت والورود فيصبح رمزاً للجمال والإثارة، كما أن ظهوره على الجلد أثناء الانفعالات يجعله تعبيراً عن الخجل والحياء أو الغضب، هذه الثنائيّة بين البهجة والألم، وبين الانشراح والانقباض، هي ما تمنح الأحمر مكانته المميّزة كلون قادر على التّعبير عن أعمق المشاعر الإنسانية بتناقضاتها المثيرة[3]، أما اللّون الأحمر القرمزي فيتميّز بدلالات قوية تعبّر عن المقدرة الذّاتيّة والإرادة الصلبة، حيث يرمز إلى الحضور القوي والصّفّات القيادية والتفوّق والسيطرة، كما يعدّ هذا اللّون تجسيداً لزخم الحياة في الجسد المادي، وتمثيلاً للطاقة الباطنية التي يمكن توجيهها بالإرادة، في المقابل يحمل اللّون الأحمر الصارخ معاني مغايرة، حيث يعبّر عن العنف والعدائية والتعلّق بالملذّات الدنيوية، مما يجعله لوناً ذا وجوه متعدّدة تعكس تناقضات التجربة الإنسانية بين السّموّ والانحدار[4]، ويعدّ اللّون الأحمر محفزاً قوياً للنشاط والحيويّة؛ حيث يعمل على تنشيط الدّورة الدموية ومقاومة انخفاض ضغط الدم، كما يساعد في التخلص من الخمول والكسل والإجهاد والشّعور بالإعياء والنعاس، ويتميّز هذا اللّون بقدرته على تعزيز الطاقة وزيادة حرارة الجسم، مما يجعله لوناً مميّزاً يعبر عن الرومانسية والعاطفة المتدفقة، ويتمّتع

---

(1) – ينظر: خنوش مختاريّة: جماليّات اللّون في الصّورة السّيميائيّة وتأثيرها على ذاتية المتلقّي، ص 17

(2) –ينظر: عمرو الدّردماش السّيّد عوض: معايير الجودة في تصميم الصّور والرّسوم التّوضيحيّة (في المناهج التّعليميّة والثّقافة والإعلام)، ص 81

(3) – ينظر: أحمد مختار عمر: اللّغة واللّون، ص 211-212.

(4) –ينظر: عبيدة صبطي ونجيب بخّوش: الدّلالة والمعنى في الصّورة، ص 40

الأحمر بإشعاع بصريّ قوي يظهر تأثيره بشكل مختلف حسب الخلفيّة، فيبدو دافئاً ومطفياً عند وضعه أمام خلفيّة بيضاء، بينما يبرز بقوته النارية وجذبه البصريّ الكامل عندما يوضع مقابل خلفيّة سوداء، مما يجعله لوناً ديناميكياً قادراً على إحداث تأثيرات متنوّعة حسب السّياق والاستخدام[1]، ويصنفه الخبراء على أنه أعلى الألوان طاقةً وتأثيراً، حيث يتمّيز بقدرة فريدة على إصدار ذبذبات عالية تزيد من نشاط الخلايا وتسارع دقات القلب، مما يجعله غير مناسب لغرف النوم وأماكن الاسترخاء كونه يتسبب في الأرق والكوابيس والأحلام المزعجة، ويتمّتع الأحمر بقوّة جذب بصريّة استثنائيّة تفرض نفسها على العين دون مقاومة[2]، ويتمّيز اللّون الأحمر بتنوّع دلالاته الرّمزية والاجتماعيّة، حيث يعبر عن الثقة العالية بالنّفس والقوّة الجسدية عند ارتدائه، بينما يحمل في طيّاته معاني متضادة تتراوح بين الشجاعة والرجولة من جهة والغضب والخطر من جهة أخرى في السّياق الفنّيّ، يستخدم هذا اللّون كرمز دلالي للاستشهاد أو لتمثيل جهنم كما ورد في الأوصاف الدينية، بينما يتحول في الحياة اليومية إلى تحذير صارخ عند استخدامه في إشارات المرور، أو إلى رمز للبهجة والوقار عندما يزين السجاد في المناسبات الرّسميّة، ويبقى تأثيره النّفسيّ الأبرز في قدرته على إثارة المشاعر والرغبات المكبوتة، مع اختلاف استجابات الأفراد له حسب خلفياتهم الثّقافية وتجاربهم الشّخصيّة[3]، وهو لون الخطر والتحذير والتّنبيه، وعليه، له أهمّيّة بالغة في الصّور والرّسوم التّعليميّة كونه اللّون الأكثر جاذبيّة للعين والذي يؤكّد على أهمّيّة بعض الأجزاء في الصّورة[4]؛ وعليه يُمكن توظيف اللّون الأحمر في التّعليم بحكمة لجذب انتباه الطّلّاب إلى النقاط المهمّة التي تتطلّب تركيزًا خاصًا؛ على سبيل المثال، يمكن استخدامه للعناوين الرّئيسيّة، المعلومات الأساسيّة، أو مناطق التحذير، ومع ذلك من الضّروري استخدامه باعتدال ودون مبالغة؛ فالإفراط في استخدام اللّون الأحمر قد يؤدّي إلى نتائج عكسية ويشتّت انتباه المتعلّمين بدلًا من تركيزه.

- **اللّون الأخضر:**

ويتمّيز اللّون الأخضر بكونه لوناً هادئاً وواعداً يحمل دلالات إيجابية عميقة الجذور، وينبع سحره من ارتباطه الوثيق بمظاهر الطّبيعة الخلابة مثل النباتات الغضة والأحجار الكريمة كالزمرد والزبرجد، مما يمنحه طابعاً مبهرجاً ومطمئناً، وقد تعززت هذه الدّلالات عبر العصور حيث احتل مكانة خاصّة في المعتقدات الدينية كرمز للخصب والرزق ونعيم الآخرة، كما تجسد في الأدب الشّعبي والأمثال كتعبير عن التّفاؤل والعيش الرغيد والجمال الطّبيعيّ الأخاذ، هذه الشبكة المعقدة من الدّلالات جعلت من الأخضر لوناً محبباً يبعث على الراحة والطمأنينة، حيث

---

(1) – ينظر: عبيدة صبطي ونجيب بخّوش: الدّلالة والمعنى في الصّورة، ص 49-50

(2) –ينظر: نفسه، ص50

(3) – ينظر: خنوش مختاريّة: جماليّات اللّون في الصّورة السّيميائيّة وتأثيرها على ذاتية المتلقّي، ص 16-17

(4) –ينظر: عمرو الدّردماش السّيّد عوض: معايير الجودة في تصميم الصّور والرّسوم التّوضيحيّة (في المناهج التّعليميّة والثّقافة والإعلام)، ص 81-82

يوصف الشخص الكريم بأنه "أخضر"، ويرمز العيش الهنيء بـ"العيش الأخضر"، في إطار ثقافي يعكس التمازج بين جمال الطّبيعة وتطلعات الإنسان نحو الخير والازدهار، ويقولون عادة: "اللّهم اجعلها علينا سنة خضراء"، ولم يأت اللّون الأخضر في مجال الذم أو الهجاء إلا نادرًا[1]، و" يمثّل اللّون الأخضر في العقيدة الإخلاص والخلود والتأمل الرّوحي، ويسمى لون الكاثوليك المفضل... ومن أجل ارتباط هذا اللّون بالحقول والحدائق والأشجار، ارتبط عند المسلمين بالنعيم والجنة في الآخرة"[2]؛ حيث يعد من بين أبرز الألوان التي ذكرت في القرآن الكريم. قَالَ تَعَالَى: ﴿ أُوْلَٰٓئِكَ لَهُمْ جَنَّٰتُ عَدْنٍ تَجْرِي مِن تَحْتِهِمُ ٱلْأَنْهَٰرُ يُحَلَّوْنَ فِيهَا مِنْ أَسَاوِرَ مِن ذَهَبٍ وَيَلْبَسُونَ ثِيَابًا خُضْرًا مِّن سُندُسٍ وَإِسْتَبْرَقٍ مُّتَّكِـِٔينَ فِيهَا عَلَى ٱلْأَرَآئِكِ ۚ نِعْمَ ٱلثَّوَابُ وَحَسُنَتْ مُرْتَفَقًا ﴿٣١﴾ ﴾ الكهف [31]؛ "فهو لون الألوان عند المسلمين في الجنة ومقاعد جلوسهم"[3]؛ ولهذا يُعرف بلون الجنة، حيث يُعد من أكثر الألوان انتشاراً وأعمقها تأثيراً لما يحمله من معاني البهجة والأمل؛ فعندما يكسو المساحات الشاسعة من الأرض يتحول إلى بساط أخضر يبهج النّاظرين ويثير في النّفس مشاعر الطمأنينة والتّفاؤل، يجسد هذا اللّون في دلالته الشّاملة معاني الخصب والنماء في الحياة الدنيا، والسعادة والهناء في الآخرة، وتتجلّى عظمة هذا اللّون في تحوّله العجيب؛ حيث تنتقل الأرض من اليبس والجمود إلى الحياة والاخضرار بمجرّد نزول الماء من السّماء، فتهتز طرباً وتنبت من كل زوج بهيج، لترتدي حلّة خضراء تبهج العيون وتنفع الناس والدواب والأنعام، هذه المعاني العميقة جعلت من الأخضر لوناً فريداً يجمع بين جمال الطّبيعة وبركات السّماء[4]؛ قَالَ تَعَالَى: ﴿ أَلَمْ تَرَ أَنَّ ٱللَّهَ أَنزَلَ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً فَتُصْبِحُ ٱلْأَرْضُ مُخْضَرَّةً ۚ إِنَّ ٱللَّهَ لَطِيفٌ خَبِيرٌ ﴿٦٣﴾ ﴾ الحج [63]، كما ورد في الحديث النبوي أكثر من ثلاثيّن مرة، إذا أخرجنا منها ما جاء في معناه الحقيقيّ –وهو القليل–نجد الباقي مرتبطًا بمعاني الخير والجمال والعطاء[5]؛ مثل قوله صلى الله عليه وسلم: " مَثَلُ المُؤْمِنِ كَمَثَلِ شَجَرَةٍ خَضْراء خضراء"[6]، واللّون هنا يدلّ على طيب النّفس وجمالها.

ويتمّتع اللّون الأخضر بتأثير نفسيّ فريد يجعله مميّزاً بين الألوان جميعاً، حيث أنه الوحيد الذي لا يسبب أي شعور بالضيّق أو الملل حتى عندما يسيطر على المشهد البصريّ بالكامل، لذلك لم يكن أحب إلى نفوس العربيّة في

---

(1) – ينظر: أحمد مختار عمر، اللّغة واللّون، ص 210-211

(2) – عبيدة صبطي ونجيب بخّوش: الدّلالة والمعنى في الصّورة، ص 43

(3) – نفسه، ص 43

(4) –ينظر: سامي يوسف أبو زيد وعبد الرؤوف زهدي مصطفى: دلالة الألوان في آيات القرآن، ص 204

(5) – ينظر : أحمد مختار عمر، اللّغة واللّون، ص 226

(6)– **الرّاوي** : عبدالله بن عمر | **المحدث** : البخاري | **المصدر** : صحيح البخاري **الصّفحة أو الرّقم** | 6122 : **خلاصة حكم المحدث**] : صحيح | [أحاديث مشابهة **التخريج** : أخرجه مسلم (2811) باختلاف يسير، https://dorar.net/h/uPAxiuwn بتاريخ: 2025/02/03، السّاعة 03:50

البدو من اللّون الأخضر وسط الصّحراء الخاوية، حيث يحقّق تناغماً بصريّاً مريحاً ويشجع على التحمل والصبر، كما يعزّز القدرة على الفهم والاستيعاب، ويتمّيز الأخضر بكونه ملطفاً طبيعياً للأعصاب، حيث يعمل على تهدئة العقل والجسم معاً، ويخفف من حدة التوتر، مما يجعله اللّون الأمثل لخلق أجواء الاسترخاء والاتزان النّفسيّ[1]؛ ويُعتبر اللّون الأخضر من أكثر الألوان استقراراً وتأثيراً إيجابيّا على النّفس البشرية، حيث يُستخدم على نطاق واسع في العلاج النّفسيّ ضمن المساحات الخضراء الواسعة التي تساعد على الاسترخاء والشفاء، ويعتمد الأطباء النّفسيّون على هذا اللّون لفعاليته في تهدئة المرضى، كما يلجأ إليه المخرجون السينمائيون عند تصوير مشاهد المشي في الطّبيعة للشخصيات المضطربة نفسيّاً، حيث يساعدها على التنفيس عن مكبوتاتها؛ حيث يتمّيز اللّون الأخضر بقدرته الفريدة على بث التّفاؤل والجمال وتحقيق التّناغم النّفسيّ، كما يشجع على الصبر والفهم، ويؤثّر إيجاباً على الحالة الذهنيّة حتى من دون إرادة الشخص، لكنّ رغم كل هذه الصّفّات الإيجابيّة، يحمل الأخضر في بعض السّياقات دلالات سلبية، حيث قد يرمز إلى اليأس وفقدان الأمل عندما يُستخدم في مواضع معيّنة، مما يظهر تنوّعاً في دلالاته حسب السّياق والاستخدام[2]، ولكنّ دلالاته الإيجابيّة تغلب، ويمكن استخدامه في الصّور التّعليميّة كونه يوفّر بيئة تعليميّة مريحة للمتعلّمين.

- **اللّون البنفسجي:**

يتمّيز اللّون البنفسجي بكونه خليطاً بين الأحمر والأزرق، مما يمنحه طابعاً خاصاً يجمع بين خصائص اللّونين؛ فهو لون متناقض الدّلالات، يحمل في طيّاته معاني المثاليّة والأسى معاً، ويرتبط بالرّوحانيات والحساسية المرهفة، ويتمّتع هذا اللّون بقدرة فريدة على تهدئة النّفس ومد خلايا المخ بالطمأنينة، بينما يثير في الوقت ذاته مشاعر الحزن والغموض؛ فهو يرمز للطهر والإيمان من جهة، وللحزن والتعاطف من جهة أخرى، وهو لون يبعث على التأمل والصلاة، لكنّه قد يولد شعوراً بالوحدة والتردد، هذه التّناقضات تجعله لوناً قليل الاستخدام في الأعمال السينمائية، حيث لا يُلجأ إليه إلا عند الضرورة القصوى أو لتحقيق تنوّع بصريّ معين، ويجسد البنفسجي بذلك ثنائيّة مثيرة بين الرّوحانية والغموض، وبين الصدق والألم، مما يجعله لوناً عميقاً ذا تأثير نفسيّ معقد[3]؛ وعليه لابدّ من مزجه مع ألوان أخرى حتى يتسنى للمتعلّم الاستفادة من تأثيراته الإيجابيّة، فلو تم استخدامه لوحده قد يسبّب نفورا من المادّة العلميّة وشعورا بالاكتئاب.

---

(1) – ينظر: عبيدة صبطي ونجيب بخّوش: الدّلالة والمعنى في الصّورة، ص 51

(2) – ينظر: خنوش مختاريّة: جماليّات اللّون في الصّورة السّيميائيّة وتأثيرها على ذاتية المتلقّي، ص18– 19

(3) –ينظر: نفسه، ص 21

– **النيلي:** يشبه اللّون الأزرق في التّأثير ويعد منشطًا للذاكرة والتّفكير[1] إذا تم توظيفه بتوازن.

– اللّون الرمادي:

يُعرف اللّون الرمادي، لا سيما درجاته المتوسطة، بأنه الأكثر حيادية بين الألوان؛ فهو يفتقر إلى أي تعبير أو دلالة واضحة، وغالبًا ما يُوصف بأنه غامض، سلبي، ويفتقر إلى الشّخصيّة المميّزة، وعلى الرّغم من هذه الحيادية التامة، تحول اللّون الرمادي في بعض الأحيان إلى رمز للأناقة والجمال؛ حيث يُستخدم في التصاميم العصرية ليعكس بساطة متقنة وذوقًا رفيعًا، هذه المفارقة بين طبيعته المحايدة وقيمته الجماليّة تجعله لونًا فريدًا قادرًا على التكيف مع مختلف السّياقات دون أن يفقد رصانته[2]، ويُعد اللّون الرمادي نتاج مزج جميع الألوان الأساسيّة بنسب متساوية، وهو لون محايد يخلو من أي إثارة بصريّة، يشيع استخدامه في الأفلام والصّور للإشارة إلى مشاهد (flashback) التي تستعيد فيها الشّخصيّات ذكريات الماضي، حيث تظهر الأحداث والعلاقات القديمة بتدرّجات رمادية فاتحة تعكس غموض الذاكرة وتشتّتها، يحمل هذا اللّون دلالات متناقضة، فهو من ناحية يعبر عن الكآبة والخضوع والوداعة، ومن ناحية أخرى يرمز إلى الجهد والوقار والحكمة المرتبطة بمرحلة الشيخوخة، وتبقى طبيعته المحايدة وسيلة فنّيّة فعّالة للتعبير عن زوايا الرؤية المختلفة للذاكرة البشرية وما تحمله من ضبابيّة وغموض[3]؛ لذا فقد يسهم هذا اللّون في لفت انتباه المتعلّم إذا ما تم توظيفه باعتدال؛ لأن غلبته على الألوان الأخرى قد تحول دون قدرة المتعلّم على الاستفادة من الصّورة التّعليميّة أو التّعبير عنها.

– اللّون البرتقالي:

يتمّيز اللّون البرتقالي بكونه لوناً جماليّاً نارياً مشعاً ذا تأثير إيجابي قوي، حيث يجمع بين حيويّة الأحمر وبهجة الأصفر، هذا المزيج الفريد يمنحه خصائص استثنائيّة تجعله فعالاً في التّأثير على الحالة النّفسيّة، حيث يعمل كمحفز طبيعي يقوي القلب ويحارب مشاعر الهبوط والفتور والاكتئاب والنعاس واليأس، يتمّتع البرتقالي بقدرة فريدة على جذب الانتباه، مما يجعله الخيار الأمثل لملابس عمال النظافة وفرق الإصلاح والإنقاذ، وهو لون يرمز للوفرة والدفء ومواسم الحصاد، كما يرتبط بجماليّات فصل الخريف، ويحفّز هذا اللّون المشاعر الإيجابيّة كالقوّة والطاقة والطموح والإرادة والمرح، بينما يحمل في الوقت ذاته دلالات الترحيب والدفء والإثارة، ورغم هذه الإيجابيّات، يرى البعض أن البرتقالي قد يسبب التوتر والقلق، بينما يعتبره آخرون لوناً مهدئاً يرتبط بالرقي والفسحة والراحة، هذه الثنائيّة في

---

(1) –ينظر: عبيدة صبطي ونجيب بخّوش: الدّلالة والمعنى في الصّورة، ص 51

(2) –ينظر: نفسه، ص 53

(3) –ينظر: خنوش مختاريّة: جماليّات اللّون في الصّورة السّيميائيّة وتأثيرها على ذاتية المتلقّي، ص 15

التّأثير تجعله لوناً ديناميكياً قادراً على إثارة مشاعر متنوّعة تتراوح بين الانتعاش والحيويّة من جهة، والهدوء والطمأنينة من جهة أخرى[1]، وعليه لابدّ من معرفة مواضع استخدامه.

في ختام هذا التّحليل، نلاحظ أن بعض الألوان كالزّهريّ والبني لم تحظَ باهتمام كبير في الكتب المدروسة، مما دفعنا لتأجيل تحليلها للفصل التّطبيقيّ عند دراسة الصّور التّعليميّة، وتبرز هنا أهمّيّة إجراء دراسة متكاملة حول دلالات الألوان واستخداماتها الكمّيّة والنوعيّة في التّصميم التّعليميّ، حيث يجب مراعاة الفروق الفرديّة بين التّلاميذ في تفضيلاتهم اللّونية، إذ لا يميل جميعهم للون واحد، كما يتطلّب الأمر تحقيق توازن دقيق في التنسيق بين الألوان المستخدمة، لتجنّب إجهاد عين المتعلّم ونفوره من المادّة العلميّة، مع الحرص على أن تكون الخيارات اللّونية مدروسة بعناية لتحقيق الأهداف التّعليميّة المرجوة بأفضل صورة ممكنة.

23- الصّور التّعليميّة: معايير اختيارها وتوظيفها في مناهج التّعليم الابتدائيّ:

يعتمد العديد من الأكاديميّين والعاملين في المجال التّربويّ على منهجيّة التحقّق من مصداقية الأعمال من خلال الرّجوع إلى نظريّات أو معايير محدّدة، والمقصود بـ"المعيار" هنا هو ذلك الأساس أو الضابط الموضوعيّ الذي يُتخذ كمرجعيّة للحكم على جودة العمل، مع التأكيد أنه لا يمثّل الأداء المثالي بل المستوى الطّبيعيّ والمقبول في إطار محدّد[2]، أما في هذا البحث، فيشير "المعيار" إلى مدى توافق الصّور التّعليميّة في كتب المرحلة الابتدائيّة مع الشّروط المنهجيّة والمواصفات العلميّة والتّربويّة والفنّيّة المطلوبة، ويجب أن يلم المصمّمون والمختبرون بهذه المتطلبات لضمان جودة الصّور وتحقيق الأهداف التّعليميّة، مع مراعاة الخصائص العمريّة للتّلاميذ وجودة الإخراج الفنّيّ ووضوح المعلومة والجوانب الجماليّة التّحفيزية المناسبة للمرحلة الابتدائيّة.

ويمكن إيجاز شروط نجاح الصّور التّعليميّة كالآتي:

1- معايير خاصّة بالمصمّم (المرسل):

قبل الحديث عن الشّروط التي ينبغي توفّرها لدى المصمّم لابدّ أن نتحدث عن خطوات إعداد الصّور التّعليميّة من طرف القائمين التّصميم وهي كالآتي:

1. **تحديد الأهداف** :تحديد الأهداف التّعليميّة بشكل واضح وصياغتها بشكل سلوكي.
2. **تحديد المحتوى** :اختيار المحتوى المناسب للهدف التّعليميّ.
3. **إعداد الأدوات** :تحضير الأدوات اللّازمة لإنشاء الصّور التّعليميّة.

---

(1) -ينظر: خنوش مختاريّة: جماليّات اللّون في الصّورة السّيميائيّة وتأثيرها على ذاتية المتلقّي، ص 18

(2) - ينظر: عمرو الدّردماش السّيّد عوض: معايير الجودة في تصميم الصّور والرّسوم التّوضيحيّة (في المناهج التّعليميّة والثّقافة والإعلام)، ص 293

4. **تحديد أسلوب العمل** :اختيار الأسلوب المناسب لتصميم الصّور التّعليميّة.
5. **التّنفيذ** :تنفيذ التّصميم.[1]
6. **التّقييم والتّقويم (إعادة صياغة الصّورة)**: قد تكون إعادة صياغة الصّورة -إذا تطلّب الأمر-بحذف بعض أجزائها هي الحل الأمثل من المصمّم لتأكيد معنى الصّورة المراد إيصاله والتّركيز على الجوانب الهامّة فيها واستبعاد غير الهامّة لعدم تشتيت انتباه المتعلّمين.[2]

إذا حدث أي خلل في هذه الخطوات، فسيؤثّر ذلك حتمًا على فعاليّة الصّورة التّعليميّة، بالإضافة إلى ذلك، يجب توفّر مجموعة أخرى من الشّروط المتعلّقة بهيئة التّصميم، والتي نلخصها فيما يأتي:

- **إلمام المصمّم بالمنهج**: يجب أن يكون المصمّم ملمًا بالمنهج الذي يصمّم له الصّور والرّسوم.
- **القدرة على جذب الانتباه**: يجب أن يكون المصمّم على دراية بكيفيّة تصميم الصّور والرّسوم التّعليميّة بطريقة تجذب انتباه المتعلّم وتساعده على إدراكها لضمان نجاح عمليّة التّواصل البصريّ.
- **التّمكّن من تبليغ الرّسالة البصريّة**: يجب أن يكون المصمّم متمكّنا من طرق تبليغ الرّسالة البصريّة بفعاليّة.
- **مراعاة استجابة المتعلّم**: يجب أن يأخذ المصمّم في الاعتبار مدى استجابة المتعلّم للتصميم.
- **القدرة على التعديل**: يجب أن يكون المصمّم قادرًا على تعديل الرّسالة التّصميمية أو طريقة إرسالها أو عرضها بناءً على الوضع، سواء كان مباشرًا أو غير مباشر[3] حسب الحاجة.

- أن يكون على دراية بالدّروس التي يتمّ تقديمها في المنهاج المقرّر وما يناسبها من صور، فهناك نشاطات ودروس تستلزم صورا فوتوغرافيّة واقعيّة، وهناك منها ما يستلزم صورا مرسومة خياليّة، مع مراعاة سنّ المتعلّم وميولاته.

2-معايير خاصّة بالمعلّم:

لتعظيم الاستفادة من الصّور التّعليميّة في مناهج التّعليم الابتدائيّ، يجب على المعلّم مراعاة الأمور التّالية:

- **إشراك الطّلّاب**: من الضّروري إشراك الطّلّاب في عمليّة اختيار الصّورة وعرضها ومناقشتها.
- **العدد المناسب**: ينبغي اختيار عدد مناسب من الصّور، يتيح للطّلّاب الوقت الكافي لمشاهدتها، تحليلها، وتقييمها.
- **تقليل النّصوص المكتوبة**: لتعزيز التّعبير والوصف لدى الطّلّاب، مما يزيد من حصيلتهم اللّغويّة وينمي قدرتهم على التّفكير الإبداعي.

---

(1) - ينظر: سمير جلّوب: الوسائل التّعليميّة، ص 46-47

(2) - ينظر: عمرو الدّردماش السّيّد عوض: معايير الجودة في تصميم الصّور والرّسوم التّوضيحيّة (في المناهج التّعليميّة والثّقافة والإعلام)، ص296.

(3)-ينظر: نفسه، ص 107

- **الأسئلة الموجهة:** يجب أن تكون أسئلة المعلّم حول الصّورة موحيّة؛ حيث تساعد هذه الأسئلة الطّلاّب على التعرف على العناصر الجديدة في الصّورة، ثم تقودهم إلى فهم التّفاصيل الدّقيقة، وإصدار الأحكام، وتنمية قدراتهم على التّحليل والتّفكير النّقديّ[1]، والقدرة على التّعبير بشقّيه (الشفاهي والكتابي).
- أن يختار توقيت عرضها بعناية؛ (قبل الدّرس/ أثناءه/ بعده).

3- معايير خاصّة بالمستقبل (المتعلّم):

لابدّ أن يتصف المتعلّم بمجموعة من المعايير لضمان نجاح العمليّة التّعليميّة، نوجز أهمّها فيما يأتي:

- أن يفهم المتعلّم الرّسالة البصريّة في ضوء خبراته السّابقة وحاجاته، وكلما تشابهت خبراته مع خبرات مصمّم الصّورة، ازداد فهمه[2]، وهناك أربعة احتمالات نتوقّعها من المتعلّم المستقبل اتجاه الرسائل البصريّة (الصّور التّعليميّة):

- **الفهم الكامل للصّورة التّعليميّة:** هنا، يشارك المتعلّم المصمّم في الأفكار والمشاعر التي تنقلها الصّورة.
- **الفهم الجزئي للصّورة التّعليميّة:** يعكس هذا فهم أجزاء معيّنة من الصّورة دون غيرها.
- **الفهم الخاطئ للصّور التّعليميّة:** يحدث هذا عندما يفسر المتعلّم الصّورة بشكل غير صحيح، غالبًا بسبب اختلاف خبراته عن خبرات المصمّم.
- **عدم فهم الصّورة التّعليميّة تمامًا:** ينتج هذا عن استخدام رموز غير مألوفة للمتعلّم، مما يمنعه من فهم الصّورة على الإطلاق[3]؛ وعليه فـ"لا يمكن لأي صورة أن تكون تعليميّة إلا إذا احترمنا في اختيارها مجموعة من المعايير الكفيلة بجعلها أكثر أداتية... كما أن على المتعلّم نفسه أن يتحلى بمجموعة من القدرات والخبرات التي تساعده في إدراك الصّورة"[4]، **تختزل هذه القوانين المشتركة بين الصّورة ومصمّمها ومتقبلها في النقاط الآتية:**

- **الانتباه:** يعتبر انتباه المتعلّم الخطوة الأولى في عمليّة الإدراك، حيث يتبعه الإحساس بالمحتوى البصريّ.
- **الثبات والدوام:** يُفترض هنا الثبات والتّركيز على الصّورة من حيث عناصرها ومكوّناتها؛ فكلما طال التّركيز ودامت نظرة المتعلّم، زادت قدرته على فهمها واستيعابها.
- **التّحفيز:** ينبغي أن تكون لدى المتعلّم رغبة وحافز للتعامل مع الصّورة؛ فإذا لم تُلبّ الصّورة رغبة المتعلّم، فإنها بذلك لا تعدّ صورة تعليميّة فعّالة.

---

(1) - Voir : slamet Riyadi: penggunaan gambar Ber- seri dalampenBelajaran insya' Muwajjah untuk Meningkatkan Keterampilan Menulis , p11

(2) -ينظر: عمرو الدّردماش السّيّد عوض: معايير الجودة في تصميم الصّور والرّسوم التّوضيحيّة (في المناهج التّعليميّة والثّقافة والإعلام)، ص 108

(3)- ينظر: نفسه، ص 108

(4) - نفسه، ص266-267.

- **التّنظيم:** يعني هذا تنظيم مكوّنات الصّورة بحيث تبدو خاضعة لنسق محدّد الوجهة والعماد، ويرتبط التّنظيم أيضًا بكيفيّة تلقي المتعلّم للصّورة.
- **الخبرة الموسوعية والإدراكيّة:** يُفترض أن تكون الصّورة من جنس التنشئة الاجتماعيّة للمتعلّم وتنتمي إلى موسوعته الإدراكيّة؛ فالصّور التي لا تشكّل جزءًا من خبرات المتعلّم السّابقة ستكون صعبة الاستيعاب، ونلاحظ هذا بوضوح لدى المتعلّم في المرحلة الابتدائيّة عندما يصادف صورًا في الكتاب المدرسيّ لا يمتلك أي معرفة بمرجعها الثّقافي، مما يجعلها مجرّد معلومات أوّلية لا يستطيع تذكرها أو إدراكها بشكل كامل[1].

وفي رأينا، تقع المسؤولية الكبرى على عاتق القائمين على التّصميم، في حين أن مسؤولية المتعلّم أقل بكثير، من جهة أخرى يؤدّي المعلّم دورًا فعالاً في هذه العمليّة؛ يشمل دوره انتقاء الصّور المناسبة التي تخدم أهداف الدّرس، ومعرفة كيفيّة عرضها بشكل جذّاب، وتحفيز المتعلّم على فهمها من خلال فتح باب المناقشة وتشجيعه على تدبرها والتّعبير عنها؛ فالمتعلّم في المرحلة الابتدائيّة لا يستطيع الاعتماد على نفسه بشكل كلي، وبالتّالي فإن مدى فهمه يظل مرهونًا بالظروف التّعليميّة الملائمة التي يوفّرها المعلّم والمصمّمون.

3-شروط نجاح قناة الاتّصال: قناة الاتّصال في إرسال الرّسالة البصريّة (الصّورة التّعليميّة) في المدارس الابتدائيّة في المنظومة التّربويّة الجزائريّة تكون بشكليّن:

- **إما من خلال الاكتفاء بالكتاب المدرسيّ؛** من خلال الاطّلاع على الصّور ومناقشة الدّرس في الوقت نفسه، وهو الشّائع، ويشترط في قناة الاتّصال هذه أن تمتاز " بجودة عالية، كما يجب استخدام أوراق جيّدة متينة لتعطي الصّور التّعليميّة حياة أطول ومرونة أثناء الاستخدام"[2] لتبقى مع المتعلّم طيلة السّنة الدراسيّة.
- **أما القناة الاتّصاليّة الثّانية** فتكون من خلال أخذ الصّور التّعليميّة من الكتاب المدرسيّ وعرضها على كل التّلاميذ مع تكبيرها من خلال أجهزة العرض المعروفة، وهو اجتهاد من طرف المعلّم -غالبا-؛ فمن المهمّ "أن تظهر الصّور التّعليميّة كاملة وواضحة لجميع متعلميّ الفصل الواحد؛ وذلك عن طريق التكبير باستخدام جهاز عرض المواد المعتمة، أو التكبير باستخدام جهاز عرض الشفافيات، أو التكبير باستخدام جهاز النيبتوغراف الخشبي أو المطاطي، أو التكبير عن طريق لوحة المربعات"[3]، وهي أنجع وأنفع إذا تمت مراعاة جودة الصّور من حيث وضوحها ووضوح ألوانها (أن لا تقلّ الجودة بعد عمليّة القصّ والنّقل)، كما يجب أن تكون الصّور واضحة للرؤية لجميع المتعلّمين، مع

---

(1) -ينظر: عبيدة صبطي ونجيب بخّوش: الدّلالة والمعنى في الصّورة، ص 268-267.

(2)- ينظر: سمير جلّوب: الوسائل التّعليميّة، ص48.

(3) - ينظر: نفسه، ص 48

ضرورة استخدامها في الوقت المناسب لتجنّب أي تشتيت عن الدّرس، أما عن اختيار القناة المناسبة لعرض الصّور، فيعتمد ذلك على طبيعة الدّرس نفسه؛ فبعض الدّروس تستلزم عرضًا ضوئيًا، بينما يمكن الاكتفاء بالكتاب المدرسيّ في دروس أخرى، مع الأفضلية للعرض الضوئي بشكل عام، ومع ذلك لا يجب التخلي عن الكتاب المدرسيّ لأنّه يبقى رفيق المتعلّم حتى في المنزل.

4-شروط نجاح الرّسالة (التّصميم) :

وسنركّز على هذا الجانب كونه أساس بحثنا؛ إذ سنقوم بدراسة تحليليّة نقديّة للصّور الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة، هذا وتختلف المواد التّعليميّة للمرحلة الابتدائيّة في طرق معالجتها للصّور داخل صفحة الكتاب المدرسيّ من حيث التّصميم أو الإخراج حسب طبيعة المادّة الدراسيّة والميزانية المخصصة لها، ولكنّ هناك عوامل يجب مراعاتها أثناء تصميم الكتاب المدرسيّ ووضع الصّورة التّعليميّة داخل صفحاته وعلاقتها بالنصّ والخلفيّة وهي:

- **مساحة الصّور التّعليميّة وأبعادها:** تؤدّي مساحة الصّور التّعليميّة وأبعادها داخل الصّفّحة دورًا بارزًا في جذب انتباه المتعلّم؛ فكلما احتلت مساحة أكبر مناسبة لحجم الصّفّحة -دون مبالغة-، ازداد جذب انتباه المتعلّم لها، خاصّة إذا كانت ذات جودة عالية، ومراعاة استخدام مساحات مختلفة للصّور المتعدّدة في الصّفّحة الواحدة على حسب أهمّيّتها يزيد من التّباين ويقلل من الرتابة والملل [1].
- **موقع الصّور التّعليميّة :**

من الأفضل أن تكون الصّورة التّعليميّة في المركز البصريّ للصفحة، وعادة ما يكون النصف العلوي هو الأنسب، نظرًا لاتجاه عين المتعلّم الذي يتحرك رأسيًا من الأعلى إلى الأسفل، كما يمكن وضع الصّورة أسفل النصّ، ولكنّ يُفضل أن تكون كبيرة الحجم نسبيًا، أما أفضل موضع للصّورة فهو بجوار النصّ الذي تشرحه؛ حيث توضع الصّورة على يسار النصّ المكتوب باللّغة العربيّة، وعلى يمين النصّ المكتوب باللّغة الإنجليزية[2] أو الأجنبيّة عموما حسب اتجاه مسار القراءة.

- **إطار الصّورة التّعليميّة :**

يجب أن تكون الصّورة التّعليميّة موضوعة داخل إطار يحدد معالمها الأساسيّة، ويمكن أن يكون هذا الإطار مستطيلًا، حيث تعدّ النّسبة 3:5 الأنسب لراحة العين، أو بيضاويًا، أو دائريًا؛ حيث إن الصّور الدائرية وذات الحواف المنحنية يسهل تقبلها بصريًا، كما أنها توحي بالحركة والحيويّة، بدلاً من ذلك، يمكن استخدام صور محذوفة

---

[1]- ينظر: عمرو الدّردماش السّيّد عوض: معايير الجودة في تصميم الصّور والرّسوم التّوضيحيّة (في المناهج التّعليميّة والثّقافة والإعلام)، ص 295

[2]- ينظر: نفسه، ص 295-296

الخلفيّة بالكامل، ويتميّز هذا الشّكل بقدرته على جذب انتباه المتعلّم نظرًا للتباين القوي بين الصّورة وخلفيّة الصّفّحة، كما أنه يساعد المصمّم على استغلال المساحة المتبقية من الصّفّحة بفعاليّة[1]، وفي نظرنا أحيانا يتطلّب الأمر أن تكون الصّورة بدون إطار؛ كالصّور التي تأتي في بداية المحور؛ فالإطار وهذه الحال يحدّدها شكليّا ومعنويّا على الرّغم من ضرورة شموليّتها، كما أنه يحدّ من خيال المتعلّم الذي له قدرة على استكمالها ذهنيّا.

- **دقّة المحتوى العلميّ وصدقه:** يُفضل أن تحمل الصّورة أهمّيّة تعليميّة، وأن تقدّم معلومات عصرية، دقيقة، وواقعيّة؛ على سبيل المثال، يجب أن تعطي فكرة صحيحة عن نسبة حجم الأشياء التي ترمز إليها.
- **معالجة فكرة تعليميّة واحدة:** يجب أن تركز كل صورة تعليميّة على فكرة علميّة أو تعليميّة واحدة فقط، دون تكرار.
- **التّعليمات الواضحة:** يُفضل إضافة عنوان مختصر لكل صورة يوضّح موضوعها، وإحاطتها بإطار لتحديد أجزائها الرّئيسيّة[2]؛ ولكنّ في بعض المواضيع ينبغي ترك الصّورة من دون عنوان حتى ينشط المتعلّم ذهنه في السّعي لاكتشاف ما ترمز إليه الصّورة.
- **الإخراج الفنّيّ والتّصميم الجذّاب:** يجب أن تكون عناصر الصّورة (مثل الرّموز، الخطوط، والكتابات) واضحة ومختارة بعناية، كما يجب أن يكون الشّكل العامّ للصّورة مصمّما وموزعًا بشكل جميل لا ينفّر العين.
- **فاعليّة الألوان:** ينبغي اختيار الألوان بشكل متناسق، بحيث تبرز أجزاء الصّورة من الناحية العلميّة أوّلاً، ثم الجوانب الجماليّة ثانيًا[3]، وذلك إن كانت الصّورة ملوّنة، ويشترط في الألوان أن تكون طبيعيّة، وتوجد بعض الصّور لا يصحّ تولينها مع ذلك تؤدّي الغاية التّعليميّة منها؛ فليس بالضرورة وجود الألوان لتسمى الصّورة ناجحة.
- **البساطة والوضوح:** يجب أن تكون الصّورة بسيطة وواضحة بما يكفي لكي لا تحتاج إلى تفسيرات معقدة، مما يسهل فهمها ويزيد من فائدتها، ومع ذلك يجب تجنّب المبالغة في التّبسيط، حتى لا يشعر المتعلّم بالاستهانة بقدراته، مما قد يؤدّي إلى الملل والنفور.
- **الملاءمة:** ينبغي أن تكون الصّورة ملائمة للمرحلة العمريّة للمتعلّمين، ومستوياتهم وميولهم، وكذلك للمجتمع الذي يعيشون فيه، بالإضافة إلى ذلك، يجب أن تتناسب مع الموقف التّعليميّ، ومضمون المادّة الدراسيّة، وأهدافها العامّة

---

[1]-ينظر: عزة أحمد جمال: استراتيجيّة تشكيلية لتوظيف الصّورة في تصميم الإعلان الصحفي، رسالة دكتوراه، كلّيّة الفنون التّطبيقيّة، جامعة حلوان، 2011، ص 118.

[2]- سمير جلّوب: الوسائل التّعليميّة، ص 47، بتصرف

[3]- ينظر: نفسه، ص 47-48

والخاصّة، مع الأخذ في الاعتبار طبيعتها من حيث الزمان، والمكان، والمستوى التّعليميّ للطّلّاب.[1]

- **الإثارة:** يجب أن تحفّز الصّورة الطّلّاب على التّفكير والتعلم.
- **الجماليّة مع الحفاظ على المحتوى:** ينبغي أن تحتوي على عناصر جماليّة دون التّأثير سلبًا على المحتوى المعرفيّ التّعليميّ والقيمي.
- **تحفيز الاهتمام والنقاش:** يجب أن تثير لدى المتعلّمين روح الاهتمام، النقاشات المتنوّعة، والأسئلة، وأن تزيد من خبراتهم ولغتهم البصريّة، كما أنها تساعدهم على التّعبير الحرّ بما يتناسب مع قدراتهم اللّغويّة، العمريّة، والعقليّة، مما يثري الموقف التّعليميّ ككلّ.
- **الوضوح المعنوي والإيجاز:** يجب أن تكون الصّور التّعليميّة محدودة المعلومات وبعيدة عن الاكتظاظ، وهذا يعني التّركيز على المعلومات الأساسيّة وتجنّب العناصر الثانوية التي قد تشتّت المتعلّم[2]؛ مثلاً، لرسم ورقة، يكفي رسمها بشكل منفرد بدلاً من رسم شجرة كاملة، وإن تطلّب الأمر وضع صورة صعبة لابدّ من استخدام أدوات مساندة كتلوين الأجزاء المهمّة والإشارة إلى الجزء المقصود بالدّراسة، ويعني الوضوح المعنوي وضوح محتوى الصّورة والغاية منها.
- **الوضوح الشّكليّ:** يتطلّب الوضوح الشّكليّ للصّورة التّعليميّة عدّة أساسيّات لضمان فعاليتها، يشمل ذلك جودة الصّورة ومكوّناتها، بالإضافة إلى استخدام الأوراق الجيّدة، من الضّروري أيضًا توفير مساحة كبيرة للصّورة وإحاطتها بإطار يمنع اختلاطها بالسّندات اللّغويّة وغير اللّغويّة المجاورة، علاوة على ذلك، يجب الاهتمام بوضوح الألوان وطبيعيتها، حيث ينبغي أن تعكس بدقّة ما هو موجود في الواقع.

ولابد من التّفكير جيّدا عند تصميم هذه الصّور في الجوانب الآتية:

- عدد الصّور المصاحبة للنّصّ وموضع كل صورة فيه.
- مكوّنات كل صورة والجزء المركزي فيها، بالإضافة إلى حجم كل مكوّن من مكوّناتها.
- التّباين بين ألوان الصّورة التّعليميّة في الصّفّحة وخلفيّتها.
- ملامح الشّخصيّات في الصّورة إذا كانت تحتوي على صور حيّة.
- الانطباع الأوّلي الذي يتكون لدى المتعلّم عند اطلاعه عليها، والمشاعر والأحاسيس التي توحي بها.

---

[1] – ينظر: ربيحة عداد: الصّورة التّعليميّة وأثرها على الاكتساب اللّغويّ للطّفل، كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائيّ أنموذجا، ص172، وعمرو الدّردماش السّيّد عوض: معايير الجودة في تصميم الصّور والرّسوم التّوضيحيّة (في المناهج التّعليميّة والثّقافة والإعلام)، ص289، بتصرف

[2] – ينظر: عمرو الدّردماش السّيّد عوض: معايير الجودة في تصميم الصّور والرّسوم التّوضيحيّة (في المناهج التّعليميّة والثّقافة والإعلام)، ص 289، 290، 301

- علاقتها بمضمون النصّ وعنوانه.
- يُفضل استخدام خامات مألوفة للمتعلّم في تنفيذ هذه الصّور، مع إمكانيّة تعديل مكوّناتها وإصلاحها لضمان فعاليتها[1] بما يتناسب مع تجدّد هذه الخامات.
- تناسب الصّور التّعليميّة ومكانها في الكتاب مع مساحته الكلّيّة.
- ينبغي أن تكون الصّورة قريبة من المادّة العلميّة المكتوبة لتسهيل الرّبط بينهما على المتعلّم.
- يجب كتابة البيانات الخاصّة بكل صورة بطريقة واضحة ومنظّمة لتجنّب التشويش على الصّورة نفسها.
- أن يكون العنوان المرافق للصّورة مختصرًا ومعبرًا عنها بشكل مباشر.
- أن تكون الصّور مناسبة لأعمار المتعلّمين؛ فالأطفال دون سن التّاسعة يفضلون الرّسوم على الصّور الفوتوغرافيّة.
- يجب أن تكون مساحة الصّورة التّعليميّة مناسبة لمساحة النصّ المرتبط بها.
- أن تتم الإشارة إلى مصادر الصّور الأصلية [2].
- **عدم التشويه والتحريف:** ينبغي أن تكون الصّور التّعليميّة خالية من التشويه والتحريف، وأن تتسم بالبساطة في عناصرها؛ فالهدف الأساسيّ ليس الصّورة بحد ذاتها، بل الأدوار التّعليميّة والتّعلّمية التي تقدّمها.
- **الشّكل والعمق:** فيما يخص الشّكل والعمق، يجب أن يكون العمق في الصّور التّعليميّة متناسبًا مع المرحلة التّعليميّة، ويُستحب أن تكون الصّور ثلاثيّة الأبعاد إن أمكن، حيث يربط المتعلّم بين الأشياء ذات البعد الثلاثيّ بطريقة أسهل من الصّور ذات البعدين [3].
- معرفة كيفيّة انتقاء الألوان والتوليف بينها؛ فاللّون يمكن أن يستخدم " لتأكيد المسافة؛ فاللّون الأحمر مثلا يبدو وكأنه يقترب من عين المتلقّي ويكاد يندفع خارجا من مساحة التّصميم، بينما اللّون الأزرق يغوص داخل التّصميم...حيث تساعد الألوان الساخنة على طمس الحدود الخارجيّة، بينما تبرزها الألوان الباردة"[4].
- يجب تجنّب الإفراط في استخدام الصّور[5]؛ حتى لا يتشتّت ذهن المتعلّم وينصرف عن الغاية من الدّرس.
- تحفيز التّفكير: ينبغي أن تحث الصّورة المتعلّم على ممارسة عمليّات التّفكير، وتشجعه على التعلم الذّاتيّ. كما يجب

---

[1] – ينظر: عمرو الدّردماش السّيّد عوض: معايير الجودة في تصميم الصّور والرّسوم التّوضيحيّة (في المناهج التّعليميّة والثّقافة والإعلام)، ص290-291.

[2] – ينظر: نفسه، ص 300-301.

[3] –ينظر: نفسه، ص 268- 269.

[4] – نفسه، ص308.

[5] – ينظر: محمّد علي الخولي: أساليب تدريس اللّغة العربيّة، ص173

أن تستثير الدافعية للتعلم وتنمي القدرة على الملاحظة.

- المراعاة الفرديّة: من الضّروري أن تراعي الصّور المستويات النّفسيّة والعقليّة للمتعلّمين، بالإضافة إلى خبراتهم وفروقاتهم الفرديّة.[1]
- يجب أن تكون طريقة عرض الصّور التّعليميّة مناسبة لطبيعة الدّرس والموقف التّعليميّ، وأن تتضمن مادّة تعليميّة تبقى في ذاكرة المتعلّم لمدة طويلة، لا تنتهي بمجرّد انتهاء عرضها.
- بالإضافة إلى ذلك، ينبغي أن يتمّ الرّسم بخطوط واضحة ومتنوّعة السّمك واللّون، هذا يساعد على إبراز وحدة المعلومات وتوازنها، ويوضّح علاقتها ببعضها البعض ودرجة أهمّيّتها [2].
- في الصّور التّعليميّة، يجب أن يكون التّباين بين الأسود والأبيض واضحًا إذا كانت من هذا النّوع، بحيث لا يطغى أحدهما على الآخر، أما في الصّور الملونة، فينبغي أن تكون الألوان واضحة ووظيفية، لخدمة الهدف التّعليميّ[3].
- ينبغي أن تكون الصّور التّعليميّة ضرورية للموضوع، وأن تقدّم مع اللّغة اللفظية توضيحات دلاليّة متكاملة، لتُكمل النصّ وتزيده وضوحًا وتساعد على تحقيق الهدف التّعليميّ، وأن تكون خالية مما يشتّت ذهن المتعلّمين، بل يجب أن تكون مثيرة لهم ووظيفية الهدف.
- ينبغي أن تتميّز خطوطها بالاستقامة وألوانها بالقوّة والثبات، حتى تتمكّن من التّأثير في نفسيّة المتعلّم ومخاطبة دواخله، فيستوعب الموضوع في وقت وجيز. لذلك، على المعلّم والمشرفين على صناعة الكتاب المدرسيّ أن يكونوا على وعي كبير بأهمّيّة هذه الصّور التّعليميّة، لضمان وجودها النّوعيّ الوظيفي لا مجرّد الحضور الكمّيّ [4] فحسب.

هذا ولابدّ من مراعاة من مراعاة التّناسق والانسجام بين الصّورة والنصّ، سواء كان ذلك من حيث الشّكل أو المضمون؛ فمن حيث الشّكل، يشمل هذا تناسب موقع الصّورة بالنّسبة للنّصّ، وتباين الخط وخلفيّة الصّورة مع تناسقهما، أما من حيث المضمون، فلا ينبغي أن تعكس الصّورة جزءًا محدّدا من النصّ فحسب، بل يجب أن تكون شاملة للفكرة المحوريّة التي يتناولها، وللأشياء أو الأحداث أو الأشخاص المذكورين فيه، كما يجب أن تخدم عنوان

---

[1] – عبد الرحمن بن علي العريني، فهد بن سليمان الشايع، سعيد بن محمّد الشمراني: قراءة طلاب الصّفّ الثّاني المتوسط الرّسوم التّوضيحيّة المتضمن في كتاب العلوم في المملكة العربيّة السعودية، المجلّة الدولية للأبحاث التّربويّة، جامعة الإمارات العربيّة المتحدة، العدد 32، 2012، ص67.

[2] –ينظر: أمل إبراهيم محسن: واقع الإخراج الفنّيّ للرسوم التّوضيحيّة في الكتب المنهجيّة، مجلّة الأكاديميّ، العدد 93، 2019، جامعة بغداد، ص 311

[3] – ينظر: محمّد السّيّد علي: تكنولوجيا التّعليم والوسائل التّعليميّة، دار مكتبة الإسراء للطبع والنّشر والتّوزيع، 2005، ص123

[4] – ينظر: شفيقة العلوي: الصّورة في الكتاب المدرسيّ بين البناء والوظيفة والصناعة وصف حالة: كتاب السّنة الثّانية ابتدائيّ نموذجا، مجلّة العربيّة، العدد 06، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، ص171-172.

النصّ، لتؤدّي دورها كسند بصريّ فعال يساعد على فهم السّندات اللّغويّة بأكمل وجه.

إن أي خلل في الجوانب المذكورة، مثل نقص معرفة المعلّم بطرق تقديم وعرض وشرح الصّور، أو ضعف قناة الاتّصال (كالكتاب المدرسيّ أو العرض الضوئي)، قد يؤدّي إلى أن تؤدّي الصّورة دورًا عكسيًا، مما يؤثّر سلبًا على العمليّة التّعليميّة؛ فعلى سبيل المثال قد يتسبب نقص القدرة أو المهارة لدى المصمّم، أو عجز المتعلّم عن فهم وإدراك الرّموز البصريّة في استخدام الصّورة بشكل سلبي، وكما يمكن استخدام الصّورة إيجابيّا، فقد تُستخدم أيضًا في الإتلاف العقليّ، البدني، النّفسيّ، والأخلاقي من خلال الصّور غير المنطقيّة وتكرار عرضها[1]، وخلاصة القول: إنّ نجاح الصّورة التّعليميّة في تحسين تحصيل متعلميّ اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة رهين الاعتماد على هذه المعايير المدروسة -إلى حدّ كبير-؛ فكلما توفّرت معايير أكثر أسهمت الصّورة في تنمية الكفاءات اللّغويّة والمعرفيّة لدى المتعلّم.

تقويم الصّورة التّعليميّة:

لتكون الصّور التّعليميّة فعّالة، يجب تقديمها بطرق سهلة وبسيطة وغير معقدة للمتعلّم، مع إعطائها المكانة الملائمة والعرض الجيّد، خاصّة عند تأليف الكتب؛ فليس كافيًا مجرّد إرفاق النّصوص بصور عشوائية دون ضوابط أو مقاييس، ولكنّ للأسف، هذا ما نلاحظه غالبًا في كتب اللّغة العربيّة للمراحل الابتدائيّة، حيث تكون الصّورة في كثير من الأحيان مدمجة بشكل سيء داخل النصّ، بل وقد يكون النصّ في أغلب الأحيان مسيطرًا على مساحة الصّفّحة ومُعتمًا لوضوح الصّورة؛ مما يجعل قراءة مكوّنات الصّورة من ملامح الشّخصيّات، الألوان، والخطوط صعبة وغير واضحة، هذا يلغي الهدف من الوسائل التّبليغية التّعليميّة التّوضيحيّة والجماليّة المرتبطة بها، بالإضافة إلى ذلك، لا توجد عادة علاقات واضحة بين الصّورة والعنوان أو مضمون النصّ في بعض كتب القراءة والتّعبير، مما يجعل من الصعب على المتعلّمين ملاحظة التّفاصيل والتعليق عليها بسهولة[2]، فضلا عن المشكلات المتعلّقة بالتّصميم – من حيث الإعداد، الصّياغة الجرافيكية، الإنتاج، ونوعيّة الخامة المستخدمة، وكذلك تلك المرتبطة بالاتّصال والفهم، نظرًا لعدم وضوحها أو عدم ملاءمتها للعديد من المتعلّمين ومستواهم العقليّ والثّقافي- يجب أن يتمّ اختيار الصّور التّعليميّة بناءً على معايير جودة قياسية[3]؛ لذلك، تعدّ عمليّة التّقييم والتّقويم ضرورية جدّا لتلافي مثل هذه الأخطاء، أو تقويمها وتصحيحها إن وجدت، يتمّ ذلك من خلال التّركيز على النقاط التّالية:

---

[1]- عمرو الدّردماش السّيّد عوض: معايير الجودة في تصميم الصّور والرّسوم التّوضيحيّة (في المناهج التّعليميّة والثّقافة والإعلام)، ص109- 208، بتصرف

[2] - ينظر: وهيبة العايب: استخدام الصّورة في فهم المكتوب والمنطوق – دراسة في كتب اللّغة العربيّة الموجهة لتلاميذ السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائيّ، ص 269

[3] -ينظر: المرجع السابق، ص 5 -6

- **شموليّة التّقويم:** يجب أن يكون تقويم وسيلة الصّورة التّعليميّة شاملًا لكل المجالات التي أسهمت فيها، وأن يتضمن فحص المناهج، المعلومات، الاتجاهات، والمهارات التي كان لهذه الوسيلة دور فيها.
- **هدف التحسين:** أن يكون الهدف من التّقويم هو تحسين الصّورة التّعليميّة، واقتراح صور تعليميّة جديدة، والنهوض بالمتاح منها.
- **مشاركة الأطراف:** يجب أن تشترك عدّة أطراف في تقويم الصّورة (مثل المعلّم، المتعلّم، إدارة القسم، الفنّيّون العاملون وغيرهم)، وأن يكون الحكم صادرًا عن الجميع.
- **موازنة التكاليف والفوائد:** أن يهدف التّقويم إلى إجراء موازنة بين النفقات المصروفة على وسيلة الصّورة التّعليميّة قياسًا بمردوداتها التّربويّة.
- **استمرارية التّقويم:** أن تستمر عمليّة التّقويم مع استمرار العمليّة التّعليميّة وفي إطارها[1]، وذلك عن طريق المتابعة المستمرّة لمجريات سير الدّروس، بالإضافة إلى الاستفادة من البحوث الأكاديميّة ونتائجها في هذا المجال.

في ختام هذا الفصل، يتّضح لنا جليًا أن الصّورة التّعليميّة ليست مجرّد وسيلة للترفيه أو تزيين الكتب المدرسيّة، بل يتعدّى دورها ذلك بكثير، خاصّة في المرحلة الابتدائيّة التي تعدّ ركيزة كل متعلّم؛ فمن خلال الصّورة التّعليميّة، إذا وُضعت على أسس ومعايير مدروسة، يستطيع المتعلّم تنمية مهاراته اللّغويّة والمعرفيّة بسهولة ويسر، هذا ما أكدته العديد من الدّراسات المشار إليها في هذا الفصل.

بالنّظر إلى النّتائج التي توصّلنا إليها، يضعنا هذا الفصل على أعتاب مرحلة جديدة من البحث؛ حيث سننتقل في الفصل الثّاني إلى الدّراسة التّطبيقيّة التي ستُضفي مصداقية أكبر على ما تم عرضه، وسيتمّ ذلك من خلال تحليل ونقد الصّور التّعليميّة الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة للمرحلة الابتدائيّة، وتقييم مدى فعاليتها وتأثيرها على تعلم اللّغة العربيّة.

[1] -ينظر-شاكر محمود عبد المنعم: الوسائل التّعليميّة في تدريس المواد الاجتماعيّة، مجلّة الفتح، العدد 4، 1999، ص 12

الفصل الثّاني:
الصّور التّعليميّة في كتب اللّغة العربيّة: دراسة تحليليّة نقديّة لمدى تأثيرها على تحصيل متعلميّ المرحلة الابتدائيّة:

- تمهيد
- تحليل ونقد نماذج مختارة من صور كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ
- تحليل ونقد نماذج مختارة من صور كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائيّ
- تحليل ونقد نماذج مختارة من صور كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ

تمهيد:

تأتي هذه الدّراسة لتُلقي الضّوء على الأثر العمليّ للصّور التّعليميّة في تحصيل متعلميّ اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة، وتعتمد منهجيّتها على مقاربة شاملة تجمع بين التّحليل النّقديّ للصّور التّوضيحيّة المبثوثة في الكتب المدرسيّة والتطبيق الميدانيّ.

يتضمن الجانب التّطبيقيّ من البحث أمرين رئيسيين: أوّلهما تحليل صور الكتب المدرسيّة والتي تمثّلت في كتب اللّغة العربيّة للمرحلة الابتدائيّة، بهدف تقييم مدى توافقها مع المعايير التّربويّة والفنّيّة، وكشف مواطن القوّة والضّعف في تصميمها، وبالنّظر إلى الطابع النّقديّ الذي يميّز هذه الأطروحة انطلاقا من طبيعة العنوان البحثيّ الذي يحمل دلالة تقييميّة تقويميّة لمواطن الضّعف (أثر الصّورة التّعليميّة على...) فإن الفصل التّطبيقيّ يولي أهمّيّة خاصّة لتحليل الجوانب السّلبيّة في استخدام الصّورة التّعليميّة، وذلك لأن تقييم أثرها يستوجب تشخيص التّحدّيات التي تعترض تحقيق الأهداف التّربويّة، أما القسم الثّاني فيعتمد على الأدوات الميدانيّة؛ حيث يشمل تحليل آراء المعلّميّن عبر الاستبيانات، وملاحظة تفاعل المتعلّمين المباشر مع المحتوى المصور من خلال المقابلات، بهدف رصد مدى إسهام الصّورة في تعزيز تحصيلهم العلميّ واللّغويّ.

من خلال هذا التّكامل بين النّقد والبحث الميدانيّ، تسعى الدّراسة إلى تقديم رؤية عمليّة شاملة لا تقتصر على التّحليل النظريّ فحسب، بل تستند أيضا إلى وجهة نظر كل من المعلّم والمتعلّم، بغرض المساهمة في تطوير الأدوات البصريّة المستخدمة في تعليم اللّغة العربيّة.

وكما أشرنا في المقدّمة فإنّ الجانب التحليليّ النّقديّ للصّور التّعليميّة، قد تمّ تقسيمه إلى قسمين، يتضمن القسم الأوّل الذي سنتطرّق إليه في هذا الفصل الصّور التّعليميّة لكتب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى والثّانية والثّالثة، أما القسم الثّاني الذي يختص به الفصل الموالي فيتضمن كتب اللّغة العربيّة للسنتين الرّابعة والخامسة، ثم تأتي المعالجة والتّحليل للنتائج الميدانيّة.

في مستهل هذا الفصل، يُعنى البحث بتوضيح المصطلحات الأساسيّة التي ترتكز عليها الدّراسة التّطبيقيّة، مع تقديم تعريفات إجرائية واضحة لها:

1- المصطلحات والمفاهيم التأسيسيّة:

1-1 دليل المعلّم:

يمثّل دليل المعلّم – الذي توفّره وزارة التّربية – أداةً داعمةً أساسيّة للمعلّم أثناء قيامه بتقديم الدّروس، حيث يقدّم إرشادات منهجيّة وعلميّة تسهم في تعزيز العمليّة التّعليميّة، ويعرّف بأنه: "وثيقة بيداغوجية تعليميّة توضّح الأهداف

الأساسيّة للكتاب المدرسيّ والسّبل والوسائل المستخدمة لتحقيق عمليّة التّعليم والتعلم، حيث يقدّم مقترحات حول ممارسات بيداغوجية خاصّة بالمواد الثلاث تساعد الأستاذ على تهيئة الظروف الملائمة للتعلم وتنظيم أعماله، ويشرح الخيارات البيداغوجيّة المعتمدة في الكتاب خاصّة ما يتعلّق بالنّصوص وسيرورة التّعلّمات وكيفيّة تنظيمها والتحكم فيها."[1]، ويتّخذ دليل المعلّم أهمّيّة خاصّة في هذا التّحليل، كونه يضمّ تفاصيل ومعلومات تكميلية حول محتوى الكتاب المدرسيّ غير متوفّرة في النسخة الموجهة للتّلاميذ.

1-2 – الصّور والرّسومات التّعليميّة: والتي ترتكز عليها الدّراسة التحليليّة النّقديّة حيث إن "النّصوص مصحوبة بمشاهد معبّرة تزيد في جمالها، تعين على الفهم وتفيد المتعلّم في إثارة الذّهن وحسن التفاعل، والمشاهد المرسومة تعتبر وسيلة إيضاح في غاية الأهمّيّة، ولذلك ينبغي طبعها في أوراق كبيرة وتعرض على السبورة وفق الطّريقة المعهودة، وللأستاذ أن يعرض صورا أخرى تكون محققة للأهداف المنشودة تدعيماً واستثمارا"[2]، لكنّ دراستنا ستتمحور حول الصّور التّعليميّة الموظّفة في الكتاب المدرسيّ فقط.

1-3- نشاط (ألاحظ وأعبّر): هو أحد النّشاطات التي تعتمد على الصّور التّعليميّة بشكل أساسيّ، حيث يتمّ "عرض مشهد أو صورة معبّرة مرتبطة غالباً بمفهوم النصّ، يتمكّن من خلاله المتعلّم عن طريق الملاحظة والتأمل من التّعبير الشفوي حسب مستواه المعرفيّ القبلي، إثراءً للنّصّ وتحكماً في توظيف مكتسباته اللّغويّة وترجمة أفكاره، ودور الأستاذ هنا هو التّوجيه والتشجيع والمرافقة، وعليه أن يترك الحرية للمتعلّمين للمحاولة وممارسة التّعبير بإمكانيّاتهم اللّغويّة الخاصّة، وللأستاذ الحرية في استنطاق المشهد وفهم المنطوق من خلال طرح أسئلة مناسبة من إنتاجه وترك الحرية لإجابات التّلاميذ المختلفة وفق ما يقتضيه التّدريس بالكفاءات (تحقيق كفاءة ميدان فهم المنطوق)" [3]، وهذا النّشاط أساسيّ في كل المراحل التّعليميّة في المرحلة الابتدائيّة

1-4 – نشاط (أستعمل الصّيغ اللّغويّة): وهو نشاط يستهدف تنمية الكفاءات اللّغويّة الخاصّة بالاستعمال اللّغويّ، "وهي الحصة الثّانية في فهم المنطوق والتّعبير الشفوي، وفي هذه الحصة يتمّ التّركيز على استعمالات الصّيغ والأساليب في وضعيات تواصلية دالة، وينصّب الجهد في هذه الحصة على أسئلة حوارية تعين المتعلّمين على إعادة ترتيب وتركيب أحداث النصّ وتمكينهم من إدراك القالب (الصّيغة) واستخدامه استخداماً صحيحاً ومتنوّعاً في

---

[1]- الجمهورية الجزائريّة الديمقراطية الشّعبية، وزارة التّربية الوطنيّة، مديرية التّعليم الأساسيّ، دليل كتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ لمواد: اللّغة العربيّة – التّربية الإسلاميّة – التّربية المدنيّة، مطابق لمنهاج 2016، لجنة التّاليف، صفحة 3.

[2]- دليل كتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ لمواد: اللّغة العربيّة – التّربية الإسلاميّة – التّربية المدنيّة، مطابق لمنهاج 2016، ص 11.

[3]-نفسه، ص 15

وضعيات مختلفة"[1]، وذلك من خلال وضع صيغ وتراكيب تقابلها صور تعليميّة تمثّلها.

1-5 – نشاط (اكتشف) (الجملة/الكلمات): وهو نشاط يعتمد على الصّورة بدلاً من المفردات أو التّراكيب، يكتشف المتعلّم الحرف الأوّل من خلال عرض مشهد أو صيغة معيّنة لاستخلاص الجملة ثم تقطيعها، واكتشاف الحرف وقراءته في مختلف مواضعه؛ حيث يتمّ:

– التدريب على كتابة الحرف منفرداً أو مركباً في وضعيات مختلفة.

–كتابة الحرف على كراس القسم مع توجيه المعلّم والتدريب المكثف، وبالطّريقة نفسها يتمّ اكتشاف الحرف الثّاني (في الحصة المخصصة له حسب جدول توزيع حصص اللّغة العربيّة)[2]، وهو نشاط أساسيّ خاصّة في المراحل التّعليميّة الأولى.

2– دراسة تحليليّة نقديّة للصّور التّعليميّة الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة في ضوء المعايير التّربويّة وبيان أثرها على تحصيل المتعلّم:

2–1 الصّور التّعليميّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ[3]:

2–1–1 لمحة تعريفية عن كتاب اللّغة العربيّة السّنة الأولى:

تقتصر الدّراسة الحاليّة على تحليل كتب اللّغة العربيّة المخصصة للمرحلة الابتدائيّة، ومع ذلك، تجدر الإشارة إلى أن كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ قد تم دمجه في كتاب واحد مشترك يشمل مواد التّربية الإسلاميّة والتّربية المدنيّة. وبناءً على ذلك، يحمل الكتاب محل التّحليل في هذا المبحث العنوان الآتي: "**كتابي في اللّغة العربيّة والتّربية الإسلاميّة والتّربية المدنيّة**"، والذي يُعد الوثيقة التّربويّة المعتمدة في عمليّة التّعليم والتعلم لتلاميذ السّنة الأولى من المرحلة الابتدائيّة؛ حيث يلج المتعلّم "من خلاله إلى عالم العلم والمعرفة بلغة سليمة ومنهجيّة واضحة وقيم نبيلة، وبه يستعين الأساتذة الأكارم وجميع المربّين الأفاضل في الأخذ بأيدي المتعلّمين إلى امتلاك مهارات اللّغة العربيّة الجميلة وبناء كفاءاتها بجانب كفاءات مادّتي التّربية الإسلاميّة والتّربية المدنيّة، في إدماج متناغم يستجيب لمتطلبات مناهج المواد الثلاثة، ويحافظ على استقلاليتها في نفس الوقت، مع العلم أن نصوص اللّغة سندات لمختلف التّعلّمات، وهي موجودة في دليل الأستاذ، والكتاب مصحوب بدفتر الأنشطة الذي يمارس عليه المتعلّم التمارين والتدريبات المختلفة

---

[1]–دليل كتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ لمواد: اللّغة العربيّة – التّربية الإسلاميّة – التّربية المدنيّة، مطابق لمنهاج 2016، ص 15

[2]–ينظر: نفسه ، ص 16

[3] – محمود عبود وآخرون: كتابي في اللّغة العربيّة – التّربية الإسلاميّة – التّربية المدنيّة، السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، 2019-2020

للمواد الثلاثة"[1]، ويعد هذا الكتاب "عاملاً على تلبية متطلبات المناهج والوثائق المرافقة، ويضع بين يدي المتعلّم موارد هامة من النّصوص وأنشطتها، رغبة في إكساب المتعلّم قاعدة علميّة متينة وبناء كفاءات المواد الثلاث، بالإضافة إلى الكفاءات العرضية والقيم"[2]، ويتكون جزء اللّغة العربيّة في الكتاب من ثمانية مقاطع (محاور)، يضمّ كل محور مجموعة من الوحدات "وتحتل مادّة اللّغة العربيّة أكبر حيز من كل مقطع تعلميّ (محور) نظراً لطبيعتها وحجم مواردها وتفرعها لتشمل الميادين الأربعة لنشاط التعلم كما هي محدّدة في المنهاج، وهي:

– **أوّلاً: ميدان فهم المنطوق**: ويتعلّق بالاستماع والفهم.

– **ثانياً: ميدان التّعبير الشفوي**: ويتعلّق بالملاحظة (المشاهدة) والتّعبير الشفوي.

– **ثالثاً: ميدان فهم المكتوب**: ويتعلّق بالقراءة والكتابة.

– **رابعاً: ميدان التّعبير الكتابي**: ويرمي إلى إنتاج جمل ونصوص قصيرة تحتوي على تراكيب وصيغ متنوّعة"[3]؛ بهدف تعليم التّلميذ مهارات لغويّة معيّنة.

ورد في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ ما يقارب 239 صورة تعليميّة، توزّعت على عدّة نشاطات كالآتي:

نشاط "ألاحظ وأعبّر": 26 صورة.

نشاط "أستعمل": 22 صورة.

نشاط "أكتشف الجملة": 7 صور.

نشاط "أكتشف الكلمات": 35 صورة.

نشاط "أعبّر وأبني": 1 صورة.

نشاط "أبني وأقرأ": 2 صور.

نشاط "أقرأ الكلمات": 144 صورة.

نشاط "المطالعة": 2 صور.

2-1-2 نماذج مختارة للدّراسة التحليليّة النّقديّة من كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ:

---

(1) – محمود عبود وآخرون: كتابي في اللّغة العربيّة – التّربية الإسلاميّة– التّربية المدنيّة، السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ، الجمهورية الجزائريّة الديمقراطية الشّعبية، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، 2019-2020، ص3

(2) – نفسه، ص3

(3) – دليل كتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ لمواد: اللّغة العربيّة – التّربية الإسلاميّة – التّربية المدنيّة، مطابق لمنهاج 2016، صفحة12

- **صورة الغلاف:**

الصّورة رقم 1: صورتي الغلاف الأمامي والخلفي لكتاب اللّغة العربيّة، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ، 2019-2020، وزارة التّربية الوطنيّة – الجزائر

أ- تحليل ونقد الصّورة من حيث الشّكل:

يمثّل غلاف الكتاب المدرسيّ عنصّراً تربوياً بالغ الأهمّيّة يتجاوز مجرّد كونه غطاءً واقياً أو واجهةً شكلّيّة، ليكون أداةً تعليميّة محكمةَ التّصميم وفق معايير تربويّة وعلميّة دقيقة تتناسب مع المضمون التّعليميّ وخصائص الفئة العمريّة المستهدفة؛ ففي الواجهة الأمامية التي تحمل عنوان "كتابي في اللّغة العربيّة – التّربية الإسلاميّة – التّربية المدنيّة"، تبرز شخصيتين طفوليتين (ولد وبنت) برسوم كارتونية تعليميّة ترتديان الزي المدرسيّ المميّز، حيث يظهر الولد ملوحاً بيده اليمنى مبتسماً بينما يحمل نسخةً من الكتاب بيده اليسرى، فيما تعكس البنت حماساً للتعلم من خلال ابتسامتها العفويّة، مما يوحي بالمتعة والجدية في عمليّة التعلم، وتتكامل هذه الصّورة مع رموز تعليميّة متنوّعة مثل الحقيبة المدرسيّة الملونة والدفتر وأقلام التلوين، بينما تبرز في الخلفيّة عناصر معمارية تعكس الهوية الوطنيّة من خلال مبنى مدرسي يتوسط مبنىً ذا قبة إسلاميّة الطراز وآخر حكومي بأقواس جزائريّة تقليديّة، إلى جانب سارية العلم الوطنيّ وأشجار النخيل والمساحات الخضراء التي تؤكد على الرّبط بين البيئة التّعليميّة والمحيط المجتمعي، أما الغلاف الخلفي فيعكس قيماً تربويّة أعمق من خلال تصويره مجموعةً من الأطفال المتنوّعين عرقياً (ثلاثة أوّلاد وأربع بنات، بينهم طفلة مصابة بمتلازمة داون) في جلسة تعليميّة تفاعليّة مع معلّمة مسنة ترتدي الزي التقليديّ، حيث تبدو الصّورة وكأنها تجسد لحظة سرد قصصي تفاعلي تظهر على وجوه الأطفال علامات الانتباه والتفاعل الإيجابي، مما يعكس فلسفة تربويّة شاملة تؤكد على أهمّيّة التّعليم القصصي والتشاركي، ويجسد التّصميم الكلي للغلاف بجميع عناصره البصريّة والمعمارية والرّمزية رؤيةً تربويّة متكاملة تراعي الخصائص النّمائيّة والنّفسيّة لتلاميذ السّنة الأولى ابتدائيّ، مع التأكيد على قيم

الانتماء الوطنيّ والتّنوّع الثّقافي، حيث تتناغم جميع المكوّنات البصريّة لتقديم رسالة تعليميّة جذّابة ومحفزة، تتراوح بين الجدية والمتعة في آن واحد، مع الحفاظ على الوظيفة الإعلامية للغلاف من خلال تضمّين بيانات النّشر والسعر بشكل متناسق مع التّصميم العامّ.

يتمّيز تصميم غلاف الكتاب المدرسيّ بلون أخضر فاتح مائل إلى الاصفرار كخلفيّة رئيسيّة، تتوزّع عليها عناصر زخرفية؛ حيث تزين النجوم الصّفّراء والغيوم الرمادية القسم العلوي، بينما يحتوي القسم السفلي على تصميمات نباتية من الورود الزّهريّة والبنفسجية مع عشب أخضر، وتبرز على الجانب الأيسر مجموعة من الأدوات المدرسيّة المصورة بدقّة، تشمل حقيبة مدرسيّة تجمع بين الأحمر والأزرق، ودفتراً أصفر اللّون، ومجموعة أقلام تلوين متعدّدة الألوان، إضافة إلى الألوان الأساسيّة الأخرى المستخدمة في رسم الطّفلين والتي تشمل الأزرق والزّهريّ والبني، مكتملة بلمسات من الأبيض والأصفر الفاتح لإضفاء الحيويّة على التّصميم، أما الواجهة الخلفيّة فتحافظ على نفس الحيويّة اللّونية مع هيمنة اللّون الأخضر الفاتح، منسجماً مع ألوان أخرى زاهية كالأحمر والبرتقالي والبني والأصفر والأسود والزّهريّ والبنفسجي، في تنوّع مقصود يعكس التعدّدية الثّقافية والعرقية، وقد حرص المصمّم على اختيار ألوان جذّابة تناسب ذوق الأطفال في هذه المرحلة العمريّة، معبرة عن براءة الطفولة وحيويّتها، لكنّ بعض الخيارات اللّونية فشلت في تحقيق الانسجام المطلوب بسبب التشبع الزائد لبعض الألوان مقابل شحوب أخرى، وضعف التّباين بين المقدمات والخلفيات الذي يحول دون إبراز العمق البصريّ.

من الناحية اللّغويّة، يظهر في أعلى الغلاف الأمامي اسم "الجمهورية الجزائريّة الديمقراطية الشّعبية" وشعار وزارة التّربية والتّعليم باللّون الأسود وبحجم صغير، بينما يبرز عنوان الكتاب بخط واضح وجذّاب، حيث زين الجزء الأوّل منه باللّون الزّهريّ والجزء الثّاني بالأسود، متبوعاً بذكر المواد التّعليميّة الأساسيّة التي يغطّيها الكتاب وهي اللّغة العربيّة والتّربية الإسلاميّة والتّربية المدنيّة، وفي أسفل الصّفّحة تظهر عبارة "السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ" مكتوبة بخط واضح باللّون الأسود، كما تضمن الغلاف الخارجي معلومات إضافية باستخدام مجموعة من الألوان المتناسقة تشمل الأسود والأحمر والأخضر والأبيض.

يُظهر تحليل الغلاف الفنّيّ للكتاب المدرسيّ عدّة جوانب تستحق التّقييم والنّقد؛ فمن حيث "جودة الأوراق والملمس" نلاحظ ضعفا واضحا في متانة الورق خاصّة ورقة الغلاف التي تفتقر للمتانة المقاومة لسرعة التلف، مما يجعلها عرضة للتمزق السريع وتلاشي الألوان والخطوط مع الاستخدام المتكرر، ورغم جودة الملمس السطحي، إلا أن هذه الميزة تصبح عديمة الجدوى مع ضعف متانة الورق الأساسيّ، مما يستدعي إعادة النّظر في معايير الجودة المادية للكتاب.

أما "التّوزيع البصريّ للعناصر"، فقد نجح المصمّم في توزيع العناصر بشكل مريح نسبيّاً للعين، حيث وضع الصّورة المركزية (الطّفلين) في موقع شبه مركزي مع ميل طفيف للأسفل، وهو توزيع مناسب ولو رفعت قليلاً لكانت أكثر جذباً للانتباه، بينما جاء توزيع عناصر الغلاف الخلفي أكثر توازناً في المركز تماماً، وفيما يتعلّق بوضوح الصّورة وجودتها، تُلاحظ مشكلات تقنية واضحة، حيث تظهر الصّورة الرّئيسيّة بجودة بصريّة متواضعة لا تتناسب مع معايير مناهج الجيل الثّاني، مع غموض واضح في تفاصيل الخلفيّة المعمارية (المدرسة، المسجد، الأشجار) مما يخلق تشويشاً بصريّاً للمتعلّم، بينما تظهر عناصر الغلاف الخلفي بوضوح أفضل نسبيّاً، أما بالنّسبة إلى "خطوط الغلاف" فهي – بشكل عام– تتميّز بوضوح مقبول وتباين جيّد مع الخلفيّة الخضراء الفاتحة، وفق تدرّج هرمي ذكي في سمك الخطوط يعكس الأهمّيّة النّسبيّة للمحتوى، غير أن خط العبارات الرّسميّة في الأعلى جاء متناقضاً مع هذا التدرّج بسمكه الرفيع غير المتناسب مع أهمّيّتها، أخيراً، تبرز مشكلات في "إدارة المساحات والأبعاد"، حيث فشل التّصميم في الاستفادة المثلى من المساحة المتاحة، خاصّة في الخلفيّة التي جاءت مشوشة وغير واضحة المعالم رغم مساحتها الكبيرة، كما لوحظ عدم تناسق في أحجام العناصر المرسومة؛ حيث ظهر الطّفلان بحجم غير متناسب مع المباني المحيطة، أما الغلاف الخلفي فيعاني من سوء توزيع المساحة حيث تهيمن الخلفيّة الخضراء على حساب العناصر الرّئيسيّة.

هذه الملاحظات الفنّيّة تستوجب مراجعة شاملة لتحسين الجودة البصريّة والمادية للكتاب، مع الأخذ في الاعتبار أن الغلاف يمثّل العتبة التّعليميّة الأولى التي تؤثّر بشكل مباشر على تقبل المتعلّم للكتاب وتحفيزه على استخدامه.

ب– تحليل مضمون الصّورة وملائمتها التّعليميّة:

يستهدف هذا الكتاب بشكل أساسيّ تلاميذ السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ (الفئة العمريّة 6–7 سنوات)، كما يعد أداة مساعدّة لأوّلياء الأمور في متابعة تعلم أبنائهم، مما يجعله أداة تربويّة شاملة تخدم العمليّة التّعليميّة من مختلف جوانبها.

يشكّل تحليل مضمون غلاف الكتاب المدرسيّ لوحةً نقديّة متكاملةً تبرز إشكاليّة التّوازن بين الشّكل والمضمون في تصميم المناهج التّعليميّة؛ فمن الناحية العلميّة، يعاني التّصميم من ضعف المصداقية الواقعيّة حيث تظهر العناصر المرسومة – بدلاً من الفوتوغرافيّة – بأحجام غير متناسبة وتفاصيل تشريحيّة مشوهة، كما في حالة أيدي الشّخصيّات التي تظهر بعدد غير طبيعي من الأصابع، مما يطرح تساؤلات حول مدى دقّة المحتوى البصريّ الموجه لأطفال في مرحلة التأسيس التّعليميّ الحساسة، وتتفاقم هذه المشكلة في العناصر المعمارية التي تفتقر إلى الوضوح والاكتمال، حيث يصعب تمييز المباني التّعليميّة من الدينية، كما تظهر المساحات المدرسيّة بشكل غير منطقيّ خارج الأسوار

المفترضة، من جهة أخرى، يفرط التّصميم في التّبسيط البصريّ الذي يتجلى في التّركيز الأحاديّ على بيئة المدرسة مع إغفال شبه كامل للمحاور التّعليميّة الثمانية الأخرى التي يتضمنها الكتاب، مما يخلق تناقضاً بين شموليّة العنوان وتضييق الرؤية البصريّة، كما يعاني التّوزيع المكاني من اختلالات واضحة تتمثّل في الاكتظاظ العشوائي للعناصر المعمارية مقابل التهميش النّسبيّ للرموز التّعليميّة الأساسيّة، ورغم احتفاظ التّصميم ببعض المزايا كملاءمته العمريّة من حيث البساطة ووجود الرّموز الوطنيّة، إلا أنه يظل أسير النمطية التقليديّة التي تتناقض مع متطلبات العصر الرّقمي، حيث يغيب تماماً أي أثر للتقنيات الحديثة أو الرّموز المعاصرة في بيئة التعلم، كما تفشل العناصر الجماليّة في تعويض هذا القصور بسبب المشكلات التّقنية في التّنفيذ التي تظهر جلية في تباين جودة الألوان وضعف متانة الورق، هذه الثغرات مجتمعة تقلل من فاعليّة الغلاف كواجهة تعليميّة جاذبة وقادرة على تمثيل المحتوى العلميّ تمثيلاً دقيقاً، مما يستدعي إعادة نظر شاملة تراعي التّوازن بين الوظيفة الجماليّة والمضمون التّربويّ في إطار معاصر يتلاءم مع حاجات الجيل الرّقمي مع الحفاظ على الهوية الثّقافية.

- **أثر صورة الغلاف على التّحصيل العلميّ لدى المتعلّم**: يُعدُّ الغلاف الحالي للكتاب المدرسيّ واجهةً تعليميّة تقليديّةً تفتقر إلى العناصر المحفزة للتحصيل اللّغويّ والمعرفيّ، حيث يعجز عن تجسيد الثّراء المعرفيّ للمواد الثلاث المذكورة في العنوان (اللّغة العربيّة، التّربية الإسلاميّة، التّربية المدنيّة)، مكتفياً بتصوير مشهد مدرسي متكرر ومبسّط لا يحقّق الشّرط التّحفيزي المطلوب؛ فغياب العناصر التفاعليّة المبتكرة – كرموز القراءة والإبداع أو مشاهد التعلم النشط – يحول دون إثارة فضول المتعلّم وتحفيز شغفه المعرفيّ، كما أن اقتصار الواجهة الأمامية على نمط عرقي واحد يخلق شعوراً بالاغتراب لدى فئات من المتعلّمين، رغم محاولة معالجة هذا القصور جزئياً في الغلاف الخلفي، ولتحقيق الفعاليّة التّعليميّة المنشودة ينبغي إعادة تصميم الغلاف ليكون أكثر شمولاً عبر توظيف مشاهد متنوّعة تعكس طبيعة المواد التّعليميّة الثلاث، مع إدراج عناصر بصريّة تفاعليّة تواكب العصر الرّقمي، وضمان تمثيل عادل للتنوّع الثّقافي والعرقي في المجتمع، مما سينعكس إيجاباً على دافعية التعلم لدى جميع الفئات المستهدفة.
- **الصّور التّعليميّة ضمن نشاط "ألاحظ وأعبّر"**:

ماهي حصة التّعبير الشفوي؟

تمثّل حصة التّعبير الشفوي المرحلة الجوهرية في بناء المهارات اللّغويّة، حيث تأتي مكمّلةً لحصة فهم المنطوق في نسق تعليميّ متكامل؛ فبينما تعتمد حصة الفهم أساساً على النصّ الشفوي الذي يقدّمه المعلّم من الدليل البيداغوجيّ خلال ثلاثيّن دقيقة مع استخدام هامشي للصّورة لا يتجاوز 20% من الوقت، تتحول الصّورة في حصة التّعبير الشفوي إلى محور العمليّة التّعليميّة بأكملها؛ حيث تبدأ الحصة بعرض الصّورة التّعليميّة التي تتصدر الوحدة الدراسيّة،

ليشرع المعلّم بعدها في طرح أسئلة استكشافية متدرّجة تبدأ بالوصف المباشر للعناصر المرئية وتنتهي بأسئلة الاستنتاج مع الاسترشاد بالنصّ المختصر المرافق في الكتاب المدرسيّ؛ الذي يمثّل ملخصاً للنّصّ الأصلي في دليل المعلّم؛ هذه الآليّة التّعليميّة تكشف عن الدّور الحيويّ للصّورة التّعليميّة بوصفها أداة محورية لا غنى عنها في تنمية المهارات اللّغويّة الشفوية، حيث تتحول من مجرّد عنصّر تزييني إلى وسيلة تعليميّة فاعلة تحفّز الإنتاج اللّغويّ التلقائي، كما تسهم هذه الصّور – عند تصميمها وفق معايير علميّة دقيقة – في بناء جسر معرفيّ يربط بين المهارات الشفوية والكتابيّة، حيث تساعد المتعلّم على الانتقال من التّعبير الشفوي إلى الكتابي عبر الرّبط بين الأشكال البصريّة والرّموز اللّغويّة، ولا تقتصر فاعليّة الصّور التّعليميّة على تنمية مهارات التّعبير فحسب، بل تمتد لتشمل تعزيز مهارات الفهم والاتّصال وتوسيع الرّصيد اللّغويّ، مما يجعلها أداة شاملة في بناء الكفاءة اللّغويّة المتكاملة، غير أن تحقيق هذه الغايات التّعليميّة رهين بتوفّر شروط أساسيّة في تصميم الصّور ، ومن هنا تنبع أهمّيّة الدّراسة الحاليّة التي تسعى إلى تقييم هذه الصّور التّعليميّة وتحسينها، من خلال الإشارة إلى إمكانيّات تطويرها إلى وسائل تعليميّة فعّالة قادرة على خدمة الأهداف التّعليميّة بشكل مثالي، بحيث تصبح داعماً حقيقيّاً للمتعلّم في رحلته لاكتساب اللّغة، لا عائقاً يعوق تقدّمه.

- **الصّورة التّعليميّة: أحمد يرحب بكم**

الصّورة رقم 2: أحمد يرحب بكم، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ، ص9.

أ– تحليل ونقد الصّورة من حيث الشّكل:

تمثّل الصّورة التّعليميّة الأولى في المرحلة الابتدائيّة تحت عنوان "أحمد يرحب بكم" مشهداً عائلياً دافئاً يصور أحمد مع أسرته المكوّنة من الأب والأم والأخت الصغرى، حيث يجلسون معاً على الأريكة في وضعية مريحة تشبه غرفة المعيشة، يتبادلون الابتسامات ويتناولون الحلويات والعصير في جو أسري حميمي.

من الناحية الفنّيّة، تظهر الصّورة وضوحاً مقبولاً في العناصر الرّئيسيّة، باستثناء اللوحة المعلقة على الجدار التي تفتقر إلى التّفاصيل الواضحة مما يخلق شيئاً من الغموض، وقد وُضعت الصّورة في موقع استراتيجي أعلى الصّفّحة مباشرة تحت العنوان وفوق النصّ التّعليميّ، مما يؤكّد دورها التمهيديّ في تحفيز الإنتاج الشفوي، رغم أن وضعها

بمحاذاة النصّ مباشرة كان سيسهل أكثر عمليّة الرّبط بين الدوال البصريّة والمدلولات اللّغويّة، وأما صورة الجرة ففيها خرق لفنّ الرّسم، فرغم بعدها عن بؤرة المشهد كونها وراء شخصياته إلا أنها تبدو ضخمة بكيفيّة تخالف المعهود، ومع ضخامتها تظل زخارفها مبهمة مما يجعل إفاداتها قليلة، فلا تحمل أية قيمة ثقافية تعزز انتماء المتعلّم.

أما من حيث التّصميم، تعاني الصّورة من بعض العيوب في التأطير حيث جاء الإطار بخطوط منحنية غير منتظمة تتجاوز حدود الصّفّحة، مما يعطي انطباعاً بالفوضى البصريّة، وكان الأجدر استخدام إطار مستقيم مع استغلال المساحات الفارغة لإضافة بعض التّفاصيل المكمّلة للصّورة؛ حيث تغلب العناصر الثانوية على العناصر الأساسيّة المذكورة في النصّ (كممارسة أحمد للسباحة وكرة القدم)، هذا التّباين بين المضمون البصريّ واللّغويّ يخلق تشويشاً تعليميّا ويخالف مبدأ عدم الاكتظاظ؛ فمن الأفضل التّركيز على العناصر التّعليميّة الأساسيّة واستبعاد التّفاصيل الثانوية غير الضّرورية لتحقيق الهدف التّربويّ المنشود.

- **تحليل الألوان وتأثيرها النّفسيّ والتّربويّ:** تستدعي الصّورة التّعليميّة تحليلاً دقيقاً للخيارات اللّونية الموظّفة فيها، حيث تسيطر الألوان الدافئة التي توحي بالحميمية العائلية، غير أنها تثير عدّة ملاحظات فنّيّة ونفسيّة؛ فالتّوزيع غير المتوازن لدرجات السطوع بين الجزء العلوي المشبع نصّاعة والجزء السفلي الشاحب يخلق انطباعاً بالتفكك البصريّ، كما أن الاستخدام المكثف للون الأحمر في الكنّبة – رغم كونه لوناً منبهاً – يتحول إلى عامل إزعاج عند إطالة النّظر، خاصّة وأنه يتنافر مع الألوان الترابية المحيطة به، مما يولد شعوراً لا إرادياً بالنفور، ويزداد هذا التّأثير سلباً مع غياب التّباين الكافي بين الألوان؛ الذي يحول دون إبراز العمق ثلاثيّ الأبعاد، حيث تظهر الصّورة مسطحة وباهتة، كما أن التّركيز المفرط على الظلال في زوايا الكنّبة يعزّز هذا الانطباع، وتكمن المشكلة الأعمق في غياب التّوازن اللّوني؛ إذ تتركز الألوان الزّاهية في مناطق محدّدة بينما تترك مساحات أخرى شاحبة، مع الاعتماد المفرط على الألوان المحايدة؛ التي لا تحفّز المشاعر التّعليميّة الإيجابيّة، هذا الخلل يزداد وضوحاً مع النمطية الواضحة في اختيار الألوان التقليديّة التي تفقد الصّورة حيويّتها وجاذبيتها، ولتحقيق الفاعليّة المنشودة ينبغي مراعاة التّوازن الدّقيق بين الألوان الدافئة والزّاهية، مع ضبط درجة السطوع بشكل متجانس، واستبدال اللّون الأحمر المهيمن بدرجات مائلة إلى الأصفر الفاتح أو الرملي التي تتمتع بقدرة أعلى على جذب الانتباه دون إثارة التوتر، كما يجب تحسين التّباين اللّوني لإضفاء العمق البصريّ، والحد من المبالغة في الظلال، مع إدخال ألوان مبتكرة تحفّز المشاعر الإيجابيّة لدى المتعلّم.

إن هذه الضوابط الفنّيّة ليست ترفاً جماليّاً، بل ضرورة تربويّة تسهم بشكل مباشر في رفع مستوى التّحصيل التّعليميّ، حيث تشكّل الألوان المدروسة عاملاً محفزاً للانتباه والإدراك، بينما قد تؤدّي الخيارات العشوائية إلى نتائج عكسية تعوق العمليّة التّعليميّة.

ب- تحليل ونقد مضمون الصّورة وملائمتها التّعليميّة:

تثير الصّورة التّعليميّة المقدمة في درس "أحمد يرحب بكم" إشكاليّة عميقة في علاقة الشّكل بالمضمون التّربويّ، حيث يظهر التّناقض جلياً بين الطابع الكرتوني المسيطر على التّصميم والمحتوى الواقعيّ المفترض تقديمه لتلاميذ المرحلة الابتدائيّة؛ فبينما تنجح الصّورة في تقديم نموذج للعائلة الجزائريّة المتوسطة من حيث التركيبة الأساسيّة (أب، أم، ولد، بنت)، إلا أنها تفشل في تحقيق التّوازن بين الجذب البصريّ والمصداقية التّربويّة؛ فالاعتماد الكلي على الرّسم الكرتوني – رغم جاذبيته الظاهرة – سواء في البرامج التي يشاهدها أو في الكتاب المدرسيّ يحرم المتعلّم من فرصة التعرف على الصّور الواقعيّة التي يحتاجها لتكوين تصورات صحيحة عن العالم من حوله، خاصّة مع غياب أي تمثيل للتنوّع العرقي في المجتمع الجزائريّ، وتتعمق الإشكاليّة عند تحليل العلاقة بين المكوّن البصريّ والنصّ التّعليميّ، حيث يلاحظ وجود تناقض بين محتوى الصّورة العناصري (الاجتماع العائلي، تناول الحلويات) والمضمون التّعليميّ في العنوان والنصّ المرافق المتمحور حول هوايات أحمد (السباحة وكرة القدم)، هذا الانفصام يخلق تشويشاً إدراكيّاً لدى المتعلّم، يعوق عمليّة الرّبط الطبيعيّة بين الدال البصريّ والمدلول اللّغويّ، كما أن الأخطاء الواقعيّة في التّفاصيل (المزهرية العملاقة، الشجيرة الداخلية، اللوحة الفارغة، الأواني المشوهة من حيث المقاسات) تضعف مصداقية الصّورة كونها وسيلة تعليميّة، وتنقل للمتعلّم مفاهيم خاطئة عن أحجام وأماكن تواجد الأشياء في الواقع.

- **أثرها على التّحصيل العلميّ لدى المتعلّم:** تظهر السلبيّات المذكورة تأثيرها على التّحصيل الدّراسيّ للأطفال في هذه المرحلة العمريّة من خلال عدّة جوانب، أهمها:
- **ضعف التّرسيخ المعرفيّ:** حيث يعتمد الأطفال في سن السّادسة بشكل كبير على المرئيات لربط المفاهيم بالواقع، لذا فإن عدم توافق الصّورة مع النصّ يُضعف ترسيخ المعلومة في الذّهن؛ فعند غياب الدعم البصريّ المناسب تتحول كلمة مثل "السباحة" إلى مفهوم مجرّد، مما يصعّب على الطّفل استيعابها أو تذكرها.
- **زيادة العبء المعرفيّ:** فبدلاً من تسهيل عمليّة الفهم، قد تتحول الصّورة غير الواضحة إلى مصدر تشتيت، حيث يبذل الطّفل جهداً إضافياً لمحاولة فهم علاقتها بالمحتوى، هذا التضارب يؤدّي إلى الارتباك، ويقلل من تركيزه على الهدف التّعليميّ الأساسيّ، مما يؤثّر سلباً على تفاعله مع المادّة الدراسيّة.
- **إعاقة التعلم الذّاتيّ:** حيث تُضعف الصّور غير المتناسقة مع النصّ قدرة الطّفل على الفهم المستقل؛ فبينما تُسهم الصّورة التّوضيحيّة الجيّدة في تمكينه من استيعاب المحتوى دون مساعدّة، يضطر هنا إلى اللجوء للمعلّم أو الوالدين لفك الارتباط الغامض بين الصّورة والنصّ، مما يُقلل من استقلاليته ويحدّ من تطوّر مهارات التعلم الذّاتيّ لديه.

هذه الجوانب تؤدّي إلى تراجع التّحصيل الدّراسيّ، حيث يواجه الطّفل صعوبات متعدّدة تعيق تقدّمه التّعليميّ؛

وعليه ينبغي إعادة النّظر للوصول إلى التّكامل المنشود بين الشّكل والمضمون، من خلال إعادة تصميم تبدأ باستبدال الأسلوب الكرتوني بصور فوتوغرافيّة واقعيّة مع الحفاظ على عناصر الجذب البصريّ المناسبة للفئة العمريّة، كما يجب تضمّين العناصر البصريّة الداعمة للمحتوى التّعليميّ (معدات رياضية، ملابس سباحة) بدلاً من التّفاصيل العائلية غير ذات الصّلة، مع تصحيح الأبعاد غير الواقعيّة للأشياء وضمان تمثيل عادل للتنوّع المجتمعي، هذه التعديلات لن تجعل الصّورة أكثر انسجاماً مع النصّ فحسب، بل ستجعلها أداة فعّالة في بناء المفاهيم الصّحيحة وتنمية المهارات اللّغويّة، حيث تتحول من مجرّد زينة بصريّة إلى نافذة تعليميّة يطل منها المتعلّم على العالم الحقيقيّ بكل أبعاده وتفاصيله، في مسار متكامل يربط بين الإدراك البصريّ والتّعبير اللّغويّ دون تناقض أو تشويش.

- **الصّورة التّعليميّة: في منزلنا**

الصّورة رقم 3: في منزلنا، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ، ص17.

أ- تحليل ونقد الصّورة من حيث الشّكل:

تمثّل الصّورة التّعليميّة لمنزل الأسرة نموذجاً يحتاج إلى مراجعة شاملة من حيث التّصميم والمضمون، حيث تعاني من ضبابيّة في الوضوح تجعل العناصر البشرية تبدو وكأنها في حلم، رغم تقسيمها الذكي إلى أربعة أقسام تمثّل غرف المنزل الرّئيسيّة، يفتقد التّصميم إلى الإطار الواضح والتّفاصيل الدّقيقة، مع توزيع غير متوازن للعناصر يخلق فوضى بصريّة بين مناطق مكتظة وأخرى شاغرة، في حين كان من الممكن استغلال المساحة الكبيرة للصفحة بشكل أكثر فعاليّة.

أما الألوان فتشكّل مشكلة أخرى؛ حيث تسيطر عليها البهتان وعدم التّناسق، مع تنافر صارخ بين ألوان الأقسام الأربعة (من الأبيض الكريمي إلى الألوان الفاقعة والبنفسجي الزّاهي)، وضعف في التّباين يجعل التّفاصيل غير واضحة، تتفاقم المشكلة مع استخدام ألوان غير واقعيّة للوسائد والطّعام وتوزيع خاطئ للظلال، مما ينقل صورة مشوهة عن الواقع، هذه العيوب مجتمعة تخلق تجربة بصريّة غير محفزة للمتعلّم، وتقلل من فعاليّة الصّورة كوسيلة تعليميّة، ولتحقيق الغاية المرجوة يتطلّب الأمر تحسين الوضوح البصريّ وإعادة تصميم التّوازن المكاني وضبط التّناسق اللّوني، مع الحرص

على اكتمال المضمون وواقعيّة التّفاصيل، لتصبح الصّورة أداة فعّالة في بناء المفاهيم الصّحيحة وتنمية المهارات اللّغويّة لدى التّلاميذ.

ب– تحليل ونقد مضمون الصّورة وملائمتها التّعليميّة:

تتعارض الصّورة التّعليميّة للمنزل مع السّند اللّغويّ تعارضاً جوهرياً يُضعف قيمتها التّربويّة، حيث تقدّم تصوراً مبتوراً للمنزل "الجميل والواسع" الذي ورد ذكره في النصّ، فتبدو المساحات ضيّقة ويغيب البهو الكبير الذي يشكّل عنصّراً محورياً في الوصف اللّغويّ، مما يُربك المتعلّم في ربط المفاهيم بمدلولاتها البصريّة، وتتفاقم هذه الإشكاليّة مع التّبسيط المفرط للعناصر البشرية التي تفتقد للتعبيرية والتّناسق التشريحي، حيث تظهر الجدة بيدين صغيرتين تشبهان طفلة رغم تجاعيد وجهها، بينما تختزل التّفاصيل المعمارية إلى حد التشويه – فالمطبخ يظهر بلا ثلاجة أو طأوّلة طعام، وغرفة الجلوس تخلو من أي أثاث عدا أريكة وحيدة، هذه التّناقضات البصريّة لا تقتصر على تشويش الإدراك فحسب، بل تُضعف القدرة على استيعاب العلاقات الأسرية التي يفترض بالصّورة تعزيزها، حيث تظهر الشّخصيّات منعزلة في أقسام منفصلة دون أي تفاعل مرئي يعكس التماسك الأسري، ولعل أخطر ما في هذه الصّورة هو افتقارها للواقعيّة التي يحتاجها المتعلّم في هذه المرحلة التأسيسية، بدءاً من الطّعام غير المحدّد الذي يبدو ككتلة لونية غامضة، ووصولاً إلى التّوزيع العشوائي للعناصر الذي يحول دون تكوين تصور مكاني صحيح.

- **أثرها على التّحصيل العلميّ لدى المتعلّم**: من الناحية اللّغويّة، تعيق هذه الصّورة نمو المفردات حيث تحرم الطّفل من تعلم مصطلحات دقيقة بسبب غياب التّفاصيل الواقعيّة، كما تقيد قدرته التّعبيريّة فتجعل لغته مجرّدة وبسيطة بدلاً من تعابير توضّح التفاعلات الاجتماعيّة، ويُفاقم هذه المشكلة التّناقض بين محتوى النصّ والتصوير البصريّ، مما يخلق صعوبات في الرّبط بين الكلمات ومعانيها، وهي مهارة أساسيّة في تعلم القراءة، وعلى الصعيد المعرفيّ، تقدّم الصّورة معلومات بصريّة مشوهة تؤدّي إلى تكوين مفاهيم خاطئة عن العالم المادي، بينما يعيق التّوزيع العشوائي للعناصر فيها تطوّر المهارات المكانية، كما تفشل في نقل المفاهيم الاجتماعيّة بشكل صحيح، حيث تقدّم أفراد الأسرة في وضعيات منعزلة بدلاً من تفاعلات حيّة، مما يحرم الطّفل من فهم ديناميكيات العلاقات الأسرية، هذه العوامل مجتمعة لا تقوض فقط عمليّة التعلم الفوري، بل قد يكون لها تبعات طويلة المدى على التطوّر الأكاديميّ والمهارات الاجتماعيّة للطّفل، حيث تفوته فرص اكتساب المفاهيم الأساسيّة التي تشكّل اللبنات الأولى للتعلم المستقبلي، إن معالجة هذه الثغرات تتطلّب إعادة تصميم شاملة تحقّق التّطابق بين الدال البصريّ والمدلول اللّغويّ، عبر إبراز اتساع المساحات وتفاصيل الغرف كاملة، مع تصحيح التّناقضات التشريحيّة وتعزيز التفاعلات الأسرية، لتتحول الصّورة من مجرّد زينة كتابيّة إلى وسيلة تعليميّة فعّالة تبني المفاهيم بدقّة وترسّخ المهارات اللّغويّة في سياق

واقعيّ متماسك.

- **الصّورة التّعليميّة: أحمد في المدرسة**

الصّورة رقم 4: أحمد في المدرسة، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ، ص29.

أ- تحليل ونقد الصّورة من حيث الشّكل:

تمثّل الصّورة التّعليميّة للفصل الدّراسيّ نموذجاً تقليديّاً يعاني من قصورٍ واضح في الجانبيّن الفنّيّ والتّربويّ، حيث تقدّم مشهداً جامداً يفتقر إلى الحيويّة والتفاعل الذي يميّز البيئة الصّفّيّة الحقيقيّة؛ فالمعلّمة والطّلّاب يظهرون في أوضاعٍ ثابتة تشبه التماثيل، مع وجوهٍ غير معبّرة وخطوطٍ سوداء بارزة تعزز الانطباع الكرتوني المبالغ فيه، بينما يُلاحظ اختلالٌ واضح في توزيع العناصر المكانية حيث تتراكم التّفاصيل الثانوية كالملصقات التّعليميّة المعلقة بشكلٍ عشوائي في بعض الأجزاء، بينما تترك مساحات أخرى فارغة دون استغلالٍ مناسب.

هذا التّصميم المكتظ بعناصر غير ضرورية يشتّت انتباه المتعلّم عن العناصر الجوهرية للعمليّة التّعليميّة، حيث يطغى الازدحام البصريّ حول السبورة والمقاعد على التفاعل الأساسيّ بين المعلّمة والطّلّاب، كما تُسهم الألوان الباهتة والمكررة في إضعاف حيويّة المشهد، حيث تظهر ملابس الطّلّاب بدرجات لونية متشابهة تُنافي التّنوّع الطّبيعيّ، بينما يطغى اللّون الزّهريّ بشكلٍ يعكس تحيزاً غير مقصود، وتزداد المشكلة تعقيداً مع وجود أخطاء واضحة في الألوان كتلوين الأشجار بالزّهريّ والأصفر، مما ينقل معلومات خاطئة للطّلّاب، ولتحقيق الفعاليّة التّربويّة المنشودة، تحتاج الصّورة إلى إعادة تصميم تشمل إضفاء المزيد من الحركة والتّعبير على الشّخصيّات، وضبط التّوزيع المكاني للعناصر مع تقليل المشتتات البصريّة، واستخدام لوحة ألوان أكثر واقعيّة وتنوّعاً، مع تصحيح الأخطاء في التّفاصيل، هذه التحسينات ستُحول الصّورة من مجرّد رسم توضيحي تقليديّ إلى وسيلة تعليميّة ديناميكية تعكس حيويّة الفصل الدّراسيّ الحقيقيّ، وتُسهم بشكلٍ فعّال في تحقيق الأهداف التّربويّة دون إثارة أي لبس أو تشويش لدى المتعلّم.

ب- تحليل ونقد مضمون الصّورة وملائمتها التّعليميّة:

تثير الصّورة التّعليميّة المعنونة بـ"أحمد في المدرسة" إشكاليّة منهجيّة عميقة في علاقة الشّكل بالمضمون التّربويّ،

حيث يظهر تناقض جلي بين العنوان الذي يفترض تركيزه على شخصيّة الطالب وبين المحتوى البصريّ الذي يبرز المعلّمة كعنصّر مهيمن، مما يخلق تشويشاً في الرّسالة التّعليميّة ويُضعف من فاعليّة الصّورة كوسيلة تعلميّة؛ فبينما يفترض بالعنوان أن يوجّه انتباه المتعلّم نحو أحمد، نجد الشّخصيّة الرّئيسيّة تغيب وسط زملائها دون أي تمييز بصريّ، في حين تحتل المعلّمة الواجهة بشكل واضح يتناقض مع النصّ الذي يفترض أن يكون مكمّلاً وليس متنافساً مع العنصّر البصريّ الرئيسي، هذا الخلل البنيوي يرافقه قصور واقعيّ كبير يتجلى في المبالغة بالتّبسيط الكرتوني الذي يقدّم بيئة صفية مثاليّة غير موجودة في الواقع، حيث يظهر الفصل بنظام غير طبيعي وطلاب متطابقين في انتباههم وابتساماتهم، ناهيك عن تفاصيل مضللة مثل الملابس المدرسيّة غير الواقعيّة، وغياب الأحذية، والباب بدون مقبض، والتّاريخ القديم على السبورة الذي يعود لعام 2016، هذه العناصر مجتمعة تنقل صورة مشوهة عن الواقع المدرسيّ، وتفقد الصّورة مصداقيتها كوسيلة تعليميّة، خاصّة عندما تقترن بتمارين غير ملائمة للمرحلة العمريّة كاستخدام ساعة المنبه لتعليم مفاهيم الزمن لطلاب لا يزالون في مرحلة تعلم قراءة السّاعة.

- **أثرها على التّحصيل العلميّ لدى المتعلّم**: تؤثّر سلبيّات الصّور التّعليميّة المذكورة على التطوّر اللّغويّ والمعرفيّ للأطفال في مرحلة التعلم المبكر من خلال آليتين مترابطتين؛ فمن الناحية اللّغويّة، يؤدّي عدم التّوافق بين الصّورة والنصّ (كتصوير مشهد مدرسي دون تمييز الشّخصيّة الرّئيسيّة المذكورة في النصّ) إلى إعاقة قدرة الطّفل على ربط الكلمات بمفاهيمها الملموسة، مما يحول اللّغة إلى رموز مجرّدة تفتقر للسياق الواقعيّ، كما تسهم الصّور الجامدة غير المعبرة عن التفاعلات الاجتماعيّة في تضييق الحصيلة اللّغويّة للطّفل، حيث تحرمه من فرصة تعلم الأفعال والمفردات المرتبطة بالحركة والتّواصل، ويتفاقم هذا التشويشَ البصريّ النّاتج عن العناصر الزائدة غير المنظّمة التي تشتّت الانتباه عن المحتوى التّعليميّ الجوهري، أما على الصعيد المعرفيّ، فإن هذه الإشكاليّات تتخذ أبعاداً أعمق؛ فالأخطاء في التّمثيل البصريّ (كالألوان غير الطبيعيّة أو التّفاصيل غير الواقعيّة) لا تقتصر آثارها على التشويش اللحظي، بل تمتد إلى ترسيخ مفاهيم خاطئة عن العالم الحقيقيّ قد تصعب إعادة تصحيحها لاحقاً، كما أن تقديم بيئات مثاليّة مبالغ في تبسيطها يخلق فجوة معرفيّة بين العالم التّعليميّ المصور والواقع المعاش، مما يُضعف قدرة الطّفل على تطبيق المعرفة المكتسبة، وتتفاقم هذه المشكلات عندما تقدّم مفاهيم تتجاوز المستوى التطوّريّ للطّفل (كاستخدام أدوات معقدة غير ملائمة لمرحلته العمريّة)، مما يحول العمليّة التّعليميّة من فرصة للاكتشاف إلى مصدر للإحباط، هذه الآليّات المترابطة –اللّغويّة والمعرفيّة– تخلق حلقة مفرغة حيث يعيق القصور في أحد الجانبيّن تطوّر الجانب الآخر، فضعف المهارات اللّغويّة يحول دون استيعاب المفاهيم المعرفيّة، كما أن التشوهات المعرفيّة تُضعف بدورها القدرة على فهم واستخدام اللّغة بدقّة؛ مما يحول الصّورة التّعليميّة من أداة محفزة للنمو إلى عائق يعوق التطوّر الشّامل للطّفل، ليس

فقط في الجانب الأكاديميّ بل أيضاً في تكيفه مع العالم من حوله، وعليه يتطلّب الأمر إعادة تصميم جذرية تبدأ بتوحيد الرّسالة بين العنوان والمحتوى البصريّ والنصّ المصاحب، مع تعزيز الواقعيّة من خلال استبدال الرّسم الكرتوني بصور فوتوغرافيّة تعكس التّنوّع الطّبيعيّ في انتباه الطّلّاب وتفاعلاتهم، وتصحيح التّفاصيل غير الدّقيقة التي تشوش على المتعلّم، ومراعاة الملاءمة العمريّة في التمارين المصاحبة، هذه التعديلات ستحول الصّورة من مجرّد رسم توضيحي تقليديّ إلى أداة تعليميّة ديناميكية تحقّق التّكامل بين العناصر البصريّة واللّغويّة، وتعزز المصداقية والواقعيّة، وتواكب الفلسفات التّربويّة الحديثة التي تركز على إشراك المتعلّم الفعال في العمليّة التّعليميّة، مما يضمن تحقيق الأهداف التّعليميّة المنشودة بفعاليّة ووضوح.

الصّورة التّعليميّة: أدواتي المدرسيّة

الصّورة رقم 5: أدواتي المدرسيّة، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ، ص37.

أ- تحليل ونقد الصّورة من حيث الشّكل:

تمثّل الصّورة التّعليميّة للفصل الدّراسيّ نموذجا تقليديّا يعاني من قصور واضح في تحقيق الأهداف التّربويّة المنشودة، حيث تقدّم مشهداً صفياً جامداً يفتقر إلى الحيويّة والتفاعل الذي يميّز البيئة التّعليميّة الحقيقيّ؛ فالمعلّمة والطّلّاب يظهرون في أوضاع ثابتة تشبه التماثيل، مع وجوهٍ غير معبّرة وخطوط سوداء بارزة تعزز الانطباع الكرتوني المبالغ فيه، بينما يُلاحظ اختلال واضح في توزيع العناصر المكانية حيث تتراكم التّفاصيل الثانوية في بعض الأجزاء، وتترك مساحات أخرى فارغة دون استغلالٍ مناسب.

هذا التّصميم المكتظ بعناصر غير ضرورية يشتّت انتباه المتعلّم عن الجوهر التّعليميّ، حيث يطغى الازدحام البصريّ حول المقاعد والطّلّاب على العناصر التّعليميّة الأساسيّة التي يفترض أن تكون محور الدّرس، كما تُسهم الألوان الباهتة والمكررة في إضعاف حيويّة المشهد، حيث تظهر ملابس الطّلّاب بدرجات لونية متشابهة تُنافي التّنوّع الطّبيعيّ، بينما تطغى الألوان الزّاهية بشكل غير متناسب مع سياق البيئة الصّفّيّة التي تتطلّب ألواناً هادئة تحفّز على

التّركيز.

ولتحقيق الفعاليّة التّربويّة المنشودة، تحتاج الصّورة إلى إعادة تصميم تشمل إضفاء المزيد من الحركة والتّعبير على الشّخصيّات، وضبط التّوزيع المكاني للعناصر مع تقليل المشتتات البصريّة، واستخدام لوحة ألوان أكثر واقعيّة وتنوّعاً، مع التّركيز على العناصر التّعليميّة الأساسيّة التي يجب أن تكون محور الاهتمام، هذه التحسينات ستُحول الصّورة من مجرّد رسم توضيحي تقليديّ إلى وسيلة تعليميّة ديناميكية تعكس حيويّة الفصل الدّراسيّ الحقيقيّ، وتُسهم بشكل فعّال في تحقيق الأهداف التّربويّة دون إثارة أي لبس أو تشويش لدى المتعلّم.

ب- تحليل ونقد مضمون الصّورة وملائمتها التّعليميّة:

تقدّم الصّورة التّعليميّة تصويراً مشوهاً للواقع الصّفّيّ يعكس إشكاليّات منهجيّة عميقة، حيث تظهر تفاصيل غير واقعيّة تبدأ من تشوهات في شكل الأيدي وتمتد إلى أدوات مدرسيّة مبتورة وجمود في تعابير الوجوه، ناهيك عن غياب الأحذية المدرسيّة الأساسيّة، هذا التّبسيط المفرط لا يعكس فقط بيئة صفية غير حقيقيّة، بل ينقل صورة نمطية للعمليّة التّعليميّة تكرس أسلوب التلقين بدلاً من التفاعل، حيث يبدو جميع التّلاميذ كنسخ متطابقة تنظر في اتجاه واحد، في تجاهل تام للفروق الفرديّة وأنماط التعلم المتباينة، كما أن التّناقض الصارخ بين الصّورة والعنوان والنصّ التّعليميّ يزيد من حدة المشكلة، فبينما يُفترض بالعنوان أن يركز على الأدوات المدرسيّة، تغيب هذه الأدوات عن الصّورة أو تظهر بشكل مشوه لا يحفّز الملاحظة أو الاستكشاف، كما تفشل الصّورة في تحقيق الهدف المعلن "ألاحظ وأعبّر" بسبب جمود عناصرها وافتقارها لأي عمق أو تفاصيل تحفّز التّفكير النّقديّ، مما يحولها إلى مجرّد زينة بصريّة بدلاً من أن تكون أداة تعليميّة فعّالة.

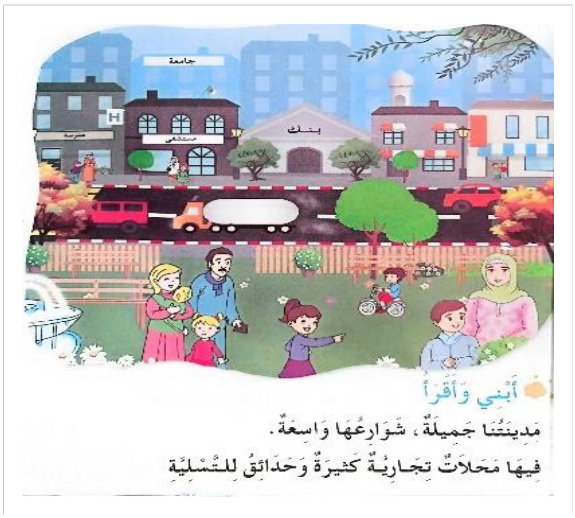
- **أثرها على التّحصيل العلميّ لدى المتعلّم:** تؤثّر السلبيّات الموجودة في الصّورة تأثيراً مباشراً على تحصيل المتعلّم في سن السّادسة، سواء على الصعيد المعرفيّ أو اللّغويّ؛ فمن الناحية المعرفيّة، يؤدّي التّبسيط المفرط للعناصر (كالأيدي غير الواقعيّة وغياب الأحذية) إلى تشويه المفاهيم الذهنيّة لدى الطّفل، مما يصعّب عليه الرّبط بين المعرفة النظريّة والواقع العمليّ، كما أن افتقار الصّورة للتفاصيل الكافية يحول دون تحقيق الهدف التّعليميّ المتمثّل في تنمية مهارات الملاحظة والتّحليل، محوّلاً العمليّة التّعليميّة من تفاعليّة إلى تلقينيّة تُضعف التّفكير النّقديّ، ويُضاف إلى ذلك أن التّصميم المزدحم بعناصر غير منظّمة يشتّت انتباه الطّفل ويزيد من حمله المعرفيّ، إذ ينشغل بفهم التّصميم بدلاً من التّركيز على المضمون التّعليميّ.

أما على الصعيد اللّغويّ، فإن عدم التّطابق بين محتوى الصّورة وعنوانها (كالحديث عن الأدوات المدرسيّة مع غيابها الفعليّ) يُضعف قدرة الطّفل على ربط المفردات بمدلولاتها، مما يعيق اكتسابه للمفردات الجديدة، كما أن جمود

الصّورة وخلوّها من التعابير الواضحة أو الحركة يحدّ من فرص التّعبير الإبداعي، حيث يعجز الطّفل عن وصف المشاهد أو التّعبير عن الأفكار بشكل مناسب، مما يؤثّر سلباً على تطوّر مهاراته اللّغويّة الشّفهيّة والكتابيّة، وهكذا تتضافر هذه السلبيّات لتُعيق النمو المعرفيّ واللّغويّ للمتعلّم في هذه المرحلة الحرجة من التطوّر.

هذه الإشكاليّات تتطلّب إعادة نظر جذرية في تصميم الصّورة لضمان توافقها مع الأهداف التّربويّة الحديثة، من خلال تصحيح التشوهات البصريّة، وإبراز التفاعل الحيويّ في الصّفّ، وربط العناصر المرئية بالمحتوى التّعليميّ بشكل عضوي، مع إدخال تقنيات التّعليم المعاصرة لتحفيز الملاحظة الدّقيقة والتّعبير الإبداعي، مما يجعل الصّورة نافذة حقيقيّة على عالم التعلم التفاعلي بدلاً من أن تبقى مجرّد رسم ثابت يعيق الإبداع ويحد من التّحصيل العلميّ.

الصّورة التّعليميّة: مدينتنا



الصّورة رقم 6: مدينتنا، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ، ص49.

أ- تحليل ونقد الصّورة من حيث الشّكل:

تقدّم الصّورة تصويراً مبسّطاً لمدينة صغيرة يعتريها العديد من القصور الفنّيّة والواقعيّة، حيث يطغى الطابع الكرتوني البسيط على المشهد بأكمله، مما يجعله أقرب إلى رسوم الأطفال منه إلى عمل فنّيّ تعليميّ متكامل، تفتقر الصّورة إلى العمق البصريّ والتّفاصيل الدّقيقة، حيث تبدو المباني والأشخاص مسطحة دون أي إحساس حقيقيّ بالأبعاد أو المنظور، بل نلاحظ تشويشاً واضحاً في الأبعاد يجعل المباني البعيدة بنفس حجم الأشخاص القريبيّن.

تزداد المشكلة مع الاكتظاظ غير المنطقيّ للعناصر المعمارية التي تظهر ملتصقة ببعضها دون مسافات واضحة، مما يفقد المشهد مصداقيته الواقعيّة ويصعب على المتعلّم تمييز المعالم الرّئيسيّة، كما تعاني الصّورة من تناقضات واضحة بين ألوان زاهية مبالغ فيها في منطقة الحديقة، وألوان باهتة ومتقاربة في منطقة المباني، مع استخدام مسطح للألوان يخلو من التدرّجات والظلال التي تعطي عمقاً للمشهد؛ هذه العيوب مجتمعة تحول دون تحقيق الصّورة لغايتها

التّعليميّة، حيث تفشل في تقديم تصور واضح ومتكامل للمدينة بمرافقها المختلفة، كما تعيق قدرة المتعلّم على استيعاب العلاقات المكانية بين العناصر بسبب الأخطاء في المنظور والتّوزيع، ولتحقيق فائدة تعليميّة حقيقيّة يتطلّب الأمر إعادة تصميم تراعي التّوازن بين البساطة والواقعيّة، مع تصحيح الأبعاد والمنظور وضبط التّوزيع اللّوني، وإضافة العمق البصريّ عبر التظليل المناسب، لتصبح أداة فعّالة في نقل المفاهيم الجغرافيّة والعمرانية بشكل سليم وجذّاب.

ب- تحليل ونقد مضمون الصّورة وملائمتها التّعليميّة:

تقدّم الصّورة التّعليميّة لموضوع "مدينتنا" تصويراً كاريكاتيرياً مفرطاً في التّبسيط يبتعد عن الواقعيّة المطلوبة، حيث تعج بالمغالطات البصريّة التي تشوه الإدراك المكاني للمتعلّم؛ فالمباني المتلاصقة بشكل غير منطقيّ، والأشجار التي تساوي في حجمها البشر، والسيارات بلا نوافذ أو سائقين، كلها تفاصيل تقدّم تصوراً مشوهاً عن البيئة الحضرية، تزداد المشكلة تعقيداً مع التّناقض الصارخ بين الصّورة والنصّ التّعليميّ، حيث تختزل الأولى المشهد الحضري إلى بضعة مبان حكومية معزولة بينما يؤكّد الثّاني على وجود شوارع واسعة ومحلات تجارية كثيرة، هذا الانفصام بين الدال والمدلول يحول دون تحقيق الأهداف التّعليميّة، إذ تفشل الصّورة في تعزيز المفردات المكانية أو تنمية الملاحظة التحليليّة، ناهيك عن تقديمها لمدينة مثاليّة خالية من التعقيدات الواقعيّة.

- **أثرها على التّحصيل العلميّ لدى المتعلّم:** تؤثّر الصّورة سلباً على التّحصيل التّعليميّ للأطفال في سن السّادسة من خلال تشويهها للإدراك المعرفيّ وتقييدها للنمو اللّغويّ؛ فمن الناحية المعرفيّة تقدّم الصّورة تشوهاً واضحاً في المفاهيم المكانية من خلال تصوير المباني البعيدة بحجم يساوي الأشخاص القريبيّن، مما يخلق إدراكاً خاطئاً للمسافات والعلاقات المكانية، كما تعرض نموذجاً عمرانياً مثالياً غير واقعيّ يتمّيز بمبانٍ متلاصقة وسيارات ناقصة التّفاصيل، ما يحرم الطّفل من تكوين تصور صحيح عن البيئة الحضرية الحقيقيّة، ويُضاف إلى ذلك افتقار الصّورة للتفاصيل الدّقيقة وعناصر العمق التي تحفّز التّفكير النّقديّ، مما يحول دون تنمية مهارات الملاحظة والتّحليل لدى الطّفل، أما على الصعيد اللّغويّ، فإن التّناقض الواضح بين المحتوى المرئي والمفردات المستخدمة (كغياب العناصر المذكورة نصّياً) يعيق عمليّة ربط الكلمات بمدلولاتها البصريّة، مما يُضعف اكتساب المفردات الجديدة، كما أن جمود المشهد المصور وافتقاره للحركة والتفاعلات يحد بشكل كبير من فرص الطّفل في ممارسة اللّغة الوصفيّة والتّعبير عن العلاقات المكانية والديناميكية بين العناصر، وهكذا تشكّل هذه العيوب المتلاحمة عائقاً مزدوجاً يعوق التطوّر المعرفيّ واللّغويّ معاً، حيث يتداخل التشوه البصريّ مع القصور اللّغويّ ليخلق فجوة بين إدراك الطّفل للعالم المصور وقدرته على وصفه وفهمه، ولتحقيق الفائدة المرجوة يتطلّب الأمر إعادة تصميم تركز على تحسين الواقعيّة البصريّة مع الحفاظ على البساطة المناسبة للفئة العمريّة، وتصحيح الأبعاد والعلاقات المكانية، مع تضمّين العناصر المذكورة في النصّ التّعليميّ

لتعزيز التّرابط بين الرّموز البصريّة والمفاهيم اللّغويّة، مما يجعل الصّورة جسراً حقيقيّاً بين العالم اللّغويّ والمادي بدلاً من أن تكون عائقاً يعيق تكوين التصورات الصّحيحة.

الصّورة التّعليميّة: في الحقل

الصّورة رقم 7: في الحقل، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ، ص53.

أ- تحليل ونقد الصّورة من حيث الشّكل:

تقدّم الصّورة التّعليميّة لمشهد القرية الجبلية تصويراً بسيطاً يفتقر إلى العمق الفنّيّ والواقعيّة المطلوبة، حيث يظهر الحقل والجبل والسّماء بألوان مسطحة تخلو من التدرّجات الطبيعيّة، مما يجعل المشهد بكامله يبدو ثنائي الأبعاد، تبرز المشكلة بشكل خاص في العناصر الرّئيسيّة كالجبال الرمادية التي تختلط مع لون السّماء، والأشجار ذات اللّون الأخضر المصطنع، والخراف والثّمار موحّدة اللّون التي تفقد المشهد حيويّته الواقعيّة.

وعلى الرّغم من التّوزيع الجيّد للمساحات الذي يتجنّب الاكتظاظ في المقدمة، إلا أن الخلفيّة تعاني من تداخل غريب بين المباني والأشجار، مع وجود فراغات غير مستغلة كان يمكن أن تضفي مزيداً من الواقعيّة على المشهد التّفاصيل الدّقيقة كملامح الوجوه ونسيج الملابس تظهر مبسّطة أكثر من اللّازم، مما يفقد الصّورة جزءاً من قيمتها التّعليميّة في نقل الثّقافة الريفية بصدق، ولتحقيق الفاعليّة التّربويّة المنشودة، يتطلّب الأمر إعادة نظر في الخيارات اللّونية لتعكس التّنوّع الطّبيعيّ، مع إضافة تدرّجات ظلية تمنح المشهد العمق المفقود، واستغلال المساحات الفارغة لعرض تفاصيل إضافية عن حياة القرية، مع تحسين دقّة العناصر الرّئيسيّة كالوجوه والملابس والأدوات الزراعية، هذه التحسينات ستجعل الصّورة أكثر جذباً للانتباه وأقدر على نقل المفاهيم التّعليميّة المرتبطة بالحياة الريفية وطرق الزراعة التقليديّة.

ب- تحليل ونقد مضمون الصّورة وملائمتها التّعليميّة:

تقدّم الصّورة التّعليميّة للحقل الريفي تصويراً مشوهاً ينقل مفاهيم خاطئة عن البيئة الزراعية، حيث تظهر تشوهات فادحة في العناصر الأساسيّة تبدأ من الرّجل المسنّ التي تبدو يداه غير متناسقة مع ملامح وجهه، مروراً بأشجار ذات أشكال غريبة وخراف مبهمة المعالم، وصولاً إلى جبل يشبه كتلة صخرية غير مكتملة، هذه العيوب الفنّيّة ليست سوى جزء من مشكلة أعمق، فالمحتوى التّعليميّ نفسه يعاني من أخطاء جسيمة تظهر في طريقة الزراعة غير الواقعيّة، حيث تُصوَّر شجرة مثمرة بحجم صغير في وعاء قبل نقلها إلى الأرض، مع ثمار مبالغ في حجمها وغير محدّدة الهوية تتناقض تماماً مع نوع اللّيمون المذكور في النصّ المصاحب، هذا التّناقض بين المضمون البصريّ واللّغويّ لا يقتصر على إضعاف القيمة التّعليميّة فحسب، بل يخلق تشويشاً إدراكيّاً لدى المتعلّم، حيث تحول الصّورة دون تكوين تصور صحيح عن الممارسات الزراعية الحقيقيّة أو البيئة الريفية السليمة؛ فبدلاً من أن تكون أداة توضيحيّة تعزز الفهم، تتحول إلى مصدر للتضليل البصريّ الذي يعيق اكتساب المعرفة الدّقيقة، ولتصحيح هذا المسار يتطلّب الأمر إعادة تصميم جذرية تحقّق التّوازن بين البساطة والواقعيّة، مع تصحيح الأخطاء الفنّيّة والمضمونيّة، وضمان التّكامل العضوي بين الصّورة والنصّ، لتصبح فعلاً نافذة تعليميّة تفتح أمام المتعلّم آفاق الفهم الصّحيح لا أن تكون حاجزاً يعيق تكوين المفاهيم الدّقيقة.

- **أثرها على التّحصيل العلميّ لدى المتعلّم**: تشكّل هذه السلبيّات عائقا حقيقيّا أمام التعلّم الفعّال، حيث تُضعف قدرة المتعلّم على اكتساب المهارات اللّغويّة والمعرفيّة بشكل سليم؛ فالتّناقض الصارخ بين النصّ والصّورة لا يخلق تشويشاً في الرّبط بين الدوال والمدلولات فحسب، بل يُضعف أيضاً الثقة في العمليّة التّعليميّة برمتها، يجد المتعلّم نفسه عاجزاً عن التّعبير اللّغويّ الغني نظراً لافتقار المحتوى البصريّ للتفاصيل المحفزة، بينما يعزّز التّبسيط المفرط الاعتماد على المفاهيم الجاهزة بدلاً من تنمية مهارات التّحليل والنّقد، الأكثر خطورة هو ترسيخ المفاهيم الخاطئة عن الواقع، كما يظهر في تصوير العمليّات الزراعية بشكل غير دقيق، مما يحول دون تكوين معرفة صحيحة عن البيئة الطبيعيّة، أما الأنشطة اللّغويّة المصاحبة فتفشل في تحقيق غايتها، إذ تقدّم نموذجاً أحاديّ الجانب (المسنّ الذي يسقي لوحده) يتناقض مع مبدأ المشاركة الفعّالة الذي يفترض أن تشجعه التمارين، هذه الثغرات مجتمعة تحرم المتعلّم من فرصة تطوير كفاءته اللّغويّة عبر ممارسات تعبيرية حقيقيّة، وتُبقي تعلمه سطحيًا غير قادر على مواجهة التعقيدات الواقعيّة.

- **الصّورة التّعليميّة: مباراة في كرة القدم**

الصّورة رقم 8: مباراة في كرة القدم، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ، ص65.

أ- تحليل ونقد الصّورة من حيث الشّكل:

تمثّل الصّورة التّعليميّة لمباراة كرة القدم نموذجاً باهتاً يفتقر إلى الحيويّة والواقعيّة، حيث تقدّم مشهداً مسطحاً يخلو من العمق البصريّ بسبب غياب التظليل والتدرّجات اللّونية، مما يجعل اللاعبين والملعب يبدون كعناصر ثنائيّة الأبعاد منفصلة عن بعضها، تزداد المشكلة مع التّوزيع العشوائي للعناصر الذي يخلق شعوراً بالازدحام رغم المساحات الفارغة غير المستغلة، حيث ينتشر اللاعبون والجمهور دون تركيز بصريّ واضح أو نقطة جذب رئيسيّة.

على مستوى الألوان، تظهر الصّورة بمجموعة ألوان باهتة ومتنافرة تفتقر إلى التّناغم والتّباين، مع غياب كامل للإضاءة والتظليل الذي يُضفي الحيويّة على المشهد، هذا الضّعف الفنّيّ لا يقتصر على الجانب الجماليّ فحسب، بل يمتد ليشكّل عائقاً تعليميّا يحول دون تمييز المتعلّم للتفاصيل أو ربطه بين العناصر المختلفة، كما تفقد الزاوية الثابتة والمباشرة للمشهد كل حيويّة متوقّعة من حدث رياضي، مما يُضعف قيمته التّعليميّة في نقل المفاهيم الرياضية والاجتماعيّة المرتبطة باللعبة الجماعية، ولتحقيق الفعاليّة التّربويّة، يتطلّب الأمر إعادة تصميم تركز على تعزيز العمق البصريّ عبر التظليل الدّقيق، وإعادة توزيع العناصر بشكل متوازن، مع استخدام لوحة ألوان أكثر حيويّة وتناغماً، وإثراء الخلفيّة بتفاصيل محفزة تزيد من جاذبيّة المشهد، كما أن اختيار زوايا تصوير أكثر ديناميكية سيسهم في نقل روح اللعبة الجماعية، بينما يعزّز وضوح العناصر الرّئيسيّة من القيمة التّعليميّة للصّورة، لتحويلها من مجرّد رسم توضيحي تقليديّ إلى أداة تعليميّة محفزة تواكب تطلعات المتعلّمين في هذه المرحلة العمريّة.

ب- تحليل ونقد مضمون الصّورة وملائمتها التّعليميّة:

تُعاني الصّورة التّعليميّة لمباراة كرة القدم من قصورٍ كبير في نقل الواقع الرياضي بشكل صحيح، حيث تقدّم تصويراً مفرطاً في التّبسيط يخلو من أي عمق أو تفاصيل حقيقيّة؛ فبدلاً من أن تعكس حيويّة المباراة وجوها التنافسي،

تظهر الصّورة مشهداً غير واقعيّ يقتصر على أربعة لاعبين فقط وحارس مرمى وحكم، في تجاهل تام للعدد الحقيقيّ للاعبين (11 لاعباً) والجماهير المتحمسة التي عادة ما تحمل أعلام فرقها، هذا التّبسيط المخل لا يقتصر على الأعداد فحسب، بل يمتد ليشمل التّفاصيل الجوهرية الأخرى، فالألوان المتشابهة للجمهور تتناقض مع تنوّع الملابس في الواقع، وملابس الفريق الجزائريّ تظهر غير متناسقة مع الزي الرّسميّ، بينما يبدو العشب الطويل أمام المرمى تفصيلاً غير منطقيّ يخلو من المصداقية، والأكثر إشكاليّة هو التّناقض بين الصّورة والنصّ التّعليميّ، حيث تفشل الصّورة في تصوير البطاقة الحمراء التي ذكرها النصّ للاعب فاروق، مما يخلق تشويشاً لدى المتعلّم حول طبيعة المخالفة وشكل البطاقة الحمراء ووظيفتها، كما أن تعابير الوجوه الجامدة للجمهور واللاعبين تتناقض مع المشاعر الحقيقيّة التي تعج بها الملاعب من حماس وتوتر وفرح، هذه الفجوة بين الواقع وما يقدّم في الصّورة تحرم المتعلّم من فرصة تكوين تصور صحيح عن جو المباريات الحقيقيّة، وتُضعف القيمة التّعليميّة للمحتوى؛ وعليه لتحقيق الفائدة المرجوة، يتطلّب الأمر إعادة تصميم تعكس بشكل أمين تفاصيل المباراة الحقيقيّة، مع الحرص على التّوافق التام مع النصّ التّعليميّ، والتّركيز على العناصر الأساسيّة كالبطاقات التحكيمية وزي الفريق وأجواء الجمهور، لضمان تحقيق الأهداف التّربويّة المنشودة.

- **أثرها على التّحصيل العلميّ لدى المتعلّم:** تشكّل هذه الصّورة التّعليميّة عائقاً حقيقيّاً أمام تحقيق الأهداف التّربويّة المنشودة، حيث تُسهم سلبيّاتها المتعدّدة في إعاقة العمليّة التّعليميّة برمتها؛ فالتّناقض الواضح بين المحتوى البصريّ والنصّي يُربك المتعلّم ويُضعف قدرته على ربط المفردات بالصّور الموضّحة، مما يعيق اكتسابه اللّغويّ ويحد من توسيع قاموسه المفرداتي، كما أن عدم الدقّة في نقل المفاهيم الرياضية يؤدّي إلى تشويش الفهم، حيث تقدّم الصّورة تصوراً مشوهاً لكرة القدم الحقيقيّة، مما يحول دون تكوين معرفة صحيحة عن هذه الرياضة، تزداد خطورة المشكلة مع تأثير الصّورة على دافعية المتعلّم، فبساطتها المفرطة وافتقارها للجاذبيّة البصريّة يُقللان من تفاعله مع الدّرس، ويُضعفان تركيزه، ويحدان من مشاركته الفعّالة في الأنشطة الصّفّيّة، هذا التراجع في التفاعل لا يقتصر على الجانب اللّغويّ فحسب، بل يمتد ليشمل جميع المهارات الأساسيّة من استماع وتحدث وقراءة وكتابة، والأكثر إثارة للقلق هو تأثير هذه الثغرات على عمليّة التّقويم، حيث تصبح الصّورة غير القادرة على نقل المفاهيم بدقّة عائقاً أمام تقييم حقيقيّ لمستوى الفهم والإدراك لدى المتعلّمين؛ فبدلاً من أن تكون أداة مساعدّة في قياس التّحصيل، تتحول إلى عامل يعيق التّقييم السليم، مما يُضعف المردود التّربويّ للدرس بأكمله ويحول دون تحقيق الغايات التّعليميّة المرجوة.

– الصّورة التّعليميّة: أنواع الرياضة

الصّورة رقم 9: أنواع الرياضة، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ، ص69.

أ– تحليل ونقد الصّورة من حيث الشّكل:

تُعاني الصّورة التّعليميّة لدرس "أنواع الرياضة" من إشكاليّات منهجيّة وجوهرية تُضعف قيمتها التّربويّة، حيث تقدّم مشهداً منزلياً تقليديّاً يظهر أباً وطفلاً يشاهدان التلفاز في غرفة معيشة تبدو مسطحة وباهت؛ فالتّصميم الفنّيّ المفرط في التّبسيط يفتقر إلى العمق البصريّ بسبب غياب التظليل والتدرّجات اللّونية، مما يجعل العناصر تبدو ثنائيّة الأبعاد، بينما تزيد الألوان الترابية الباهتة من جمود المشهد وافتقاره للحيويّة.

تتفاقم المشكلة مع التّوزيع العشوائي للعناصر الذي يخلق فوضى بصريّة في منتصف الصّورة، حيث تتراكم الأثاث والتّفاصيل الصغيرة دون تنظيم، في حين تبقى المساحات المحيطية فارغة دون استغلال، هذا الخلل التكوينيّ لا يعيق فقط الجانب الجماليّ، بل يُضعف أيضاً القيمة التّعليميّة للصّورة، خاصّة مع التّناقض الصارخ بين عنوان الدّرس "أنواع الرياضة" والمحتوى البصريّ الذي يقتصر على مشهد مشاهدة التلفاز دون أي إشارة إلى أنشطة رياضية متنوّعة.

على المستوى اللّوني، يسود التنافر وغياب التّباين، حيث تختلط الألوان الباهتة في لوحة غير متناسقة تُصعب تمييز العناصر الرّئيسيّة، كما أن غياب الإضاءة والتظليل يحرم المشهد من أي إحساس بالعمق أو الواقعيّة، مما يجعله غير جذّاب للمتعلّم ويحد من فعاليته التّربويّة، ولتحقيق الغاية التّعليميّة، يتطلّب الأمر إعادة تصميم شاملة تركز على إثراء المشهد بعناصر رياضية متنوّعة تعكس العنوان بدقّة، مع تحسين التّوزيع المكاني للعناصر، واستخدام ألوان أكثر حيويّة وتناغماً، وإضافة تقنيات التظليل والإضاءة لخلق العمق البصريّ، هذه التحسينات ستُحول الصّورة من مجرّد رسم توضيحي تقليديّ إلى أداة تعليميّة محفزة قادرة على نقل المفاهيم الرياضية بشكل فعال وجذّاب.

ب– تحليل ونقد مضمون الصّورة وملائمتها التّعليميّة:

تمثّل هذه الصّورة التّعليميّة نموذجاً صارخاً للفجوة بين الشّكل والمضمون التّربويّ، حيث تقدّم محتوىً بسيطاً مفرطاً في تبسيطه لا يحفّز التفاعل الصّفّيّ، بينما تعج بالتّفاصيل غير الواقعيّة التي تُضعف مصداقيتها التّعليميّة؛

فالمشهد المنزلي المألوف يظهر بتشوهات بصريّة لافتة تبدأ من الأب الذي تبدو ذراعه ملتصقة بشكل غير طبيعي ويداه تشبهان أيدي طفل بأصابع سميكة بشكل مبالغ فيه، مروراً بالطّفل الذي يحمل جهاز تحكم تلفاز مسطحاً خالياً من الأزرار، وصولاً إلى المباراة الرياضية على الشاشة التي يظهر لاعبوها وكأنهم يطفون في الهواء بأجسام مشوهة، والتّناقض الأكثر إشكاليّة يكمن في العلاقة بين العنوان "أنواع الرياضة" والمحتوى البصريّ الذي لا يعكس سوى نوع واحد غير واضح المعالم من الرياضة، بينما يذكر النصّ أنشطة رياضية مختلفة ككرة الطأوّلة والسباحة دون أي تمثيل مرئي لها، هذا الانفصام بين المكوّنات التّعليميّة الثلاثة (العنوان/الصّورة/النصّ) لا يخلق تشويشاً إدراكيّاً فحسب، بل يحول دون تحقيق الأهداف التّعليميّة للدرس، حيث يفشل المتعلّم في ربط المفاهيم الرياضية بعناصرها البصريّة، مما يُضعف اكتسابه للمفردات والتّراكيب اللّغويّة ويحد من قدرته على التّعبير الشفوي السليم.

– **أثرها على التّحصيل العلميّ لدى المتعلّم:** تمثّل هذه العيوب البصريّة والمنهجيّة عائقاً حقيقيّاً أمام تحقيق الأهداف التّعليميّة، حيث تُضعف الصّورة غير الواقعيّة والمفرطة في تبسيطها قدرة المتعلّم على استيعاب المفاهيم الرياضية وتطوير مهاراته اللّغويّة؛ فالتشوهات البصريّة والتّناقض بين الصّورة والنصّ يخلقان فجوة إدراكيّة تجعل الرّبط بين المفاهيم وتمثيلها البصريّ أمراً صعباً، مما يؤدّي إلى تشويش واضح أثناء محاولة التّعبير الشفوي، هذا الالتباس لا يقتصر على الجانب المعرفيّ فحسب، بل يمتد ليؤثّر سلباً على الحصيلة اللّغويّة للمتعلّم ودافعيته نحو المشاركة الصّفّيّة، حيث يجد نفسه عاجزاً عن الرّبط بين ما يراه وما يُطلب منه التّعبير عنه، كما أن عدم التّكامل بين مكوّنات الدّرس من عنوان وصورة ونصّ وتمارين يُفقد العمليّة التّعليميّة تماسكها، ويجعل من الصعب تحقيق الغايات التّربويّة المنشودة، ولتجاوز هذه الإشكالات، يتطلّب الأمر إعادة تصميم تراعي الدقّة في التّمثيل البصريّ، والتّناسق بين العناصر التّعليميّة، والواقعيّة في العرض، بحيث تتحول الصّورة من مجرّد رسم توضيحي إلى أداة فعّالة تُثري الخبرة التّعليميّة وتحفّز التفاعل الإيجابي في الصّفّ.

الصّورة التّعليميّة: جولة ممتعة

الصّورة رقم 10: جولة ممتعة، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ، ص81

أ- تحليل ونقد الصّورة من حيث الشّكل:

تمثّل الصّورة التّعليميّة للعائلة في النزهة الغابية نموذجاً غير محفز بصريّاً وتربوياً، حيث تقدّم تصويراً مسطحاً يفتقر إلى العمق والحيويّة بسبب غياب التظليل والتدرّجات اللّونية المناسبة؛ فالمشهد الجامد الذي تتراص فيه العائلة في المنتصف دون حراك أو تفاعل، مع خلفيّة مكتظة بأشجار متشابهة، يفشل في نقل جو النزهة العائلية المفعم بالحيويّة، تزداد المشكلة مع الألوان الباهتة والمتنافرة التي تخلو من التّناغم، حيث تظهر ملابس أفراد العائلة بألوان غير متناسقة مع البيئة المحيطة، مما يفاقم الإحساس بالاصطناعية ويُضعف القيمة التّعليميّة للصّورة.

هذه العيوب الفنّيّة والتّصميمية لا تقتصر على الشّكل فحسب، بل تمتد إلى المضمون التّربويّ، حيث يصعب على المتعلّم استيعاب المفاهيم العائلية والطبيعيّة من خلال مشهد ثابت يخلو من التّفاصيل الدّقيقة والتفاعلات الواقعيّة بين الشّخصيّات، كما أن الاكتظاظ البصريّ في الخلفيّة مع الفراغ غير المستغل في المقدمة يُحدث اختلالاً في التّوازن البصريّ، مما يشتّت انتباه المتعلّم بدلاً من جذبه، وعليه لتحقيق الغاية التّعليميّة، يتطلّب الأمر إعادة تصميم تركز على تعزيز الواقعيّة من خلال إضافة التفاعلات العائلية الطبيعيّة، وتحسين التّوزيع البصريّ للعناصر، مع استخدام لوحة ألوان أكثر تناغماً وحيويّة تعكس بهجة النزهة العائلية في أحضان الطّبيعة.

ب- تحليل ونقد مضمون الصّورة وملائمتها التّعليميّة:

تمثّل هذه الصّورة التّعليميّة إشكاليّة تربويّة عميقة، حيث تقدّم محتوى سطحيّا يفتقر إلى القيمة التّعليميّة الحقيقيّة، مقتصرةً على تصوير عائلة في نزهة دون أي عمق أو رسالة واضحة؛ فالمشهد يبدو بعيدًا عن الواقع بدرجة لافتة، مع أشجار وحيوانات مرسومة بشكل كاريكاتوري وألوان خضراء مصطنعة تخلو من التدرّجات الطبيعيّة، مما يفقد التجربة العائلية حيويّتها وجاذبيتها، الأكثر إشكالاً هو التّناقض الصارخ مع النصّ التّعليميّ الذي يذكر تفاصيل

غائبة تماماً عن الصّورة كالأرانب الوثابة، مما يخلق فجوة معرفيّة تُربك المتعلّم وتعيق عمليّة الرّبط بين النصّ والصّورة، هذه الثغرات مجتمعة تحوِّل الصّورة من أداة تعليميّة مساعدّة إلى عائق أمام الفهم الصّحيح، حيث تفشل في تقديم محتوى هادف أو نقل الواقع بدقّة أو تحفيز التّفكير النّقديّ، بل تُضعف القدرة على استيعاب المفاهيم والمفردات اللّغويّة المرتبطة بالموضوع، ولتحقيق الغاية التّعليميّة، يجب إعادة تصميم الصّورة لتكون أكثر واقعيّة وتكاملاً مع النصّ، مع إثرائها بعناصر تحفيزية تشجع التساؤل والاستكشاف، مما يجعلها نافذة حقيقيّة على العالم الطّبيعيّ بدلاً من أن تبقى مجرّد رسم سطحي غير محفز.

– **أثرها على التّحصيل العلميّ لدى المتعلّم**: تؤثّر هذه الصّورة التّعليميّة سلباً على العمليّة التّعليميّة بأكملها، حيث تُضعف التّحصيل اللّغويّ والمعرفيّ للمتعلّم من خلال عدّة جوانب رئيسيّة؛ فالبساطة المفرطة في التّصميم والتّناقض الواضح مع النصّ المكتوب لا يقللان فقط من دافعية الطالب وحماسه للتعلم، بل يحولان دون فهمه العميق لمحتوى الدّرس، خاصّة بالنّسبة للمتعلّمين الذين يعتمدون بشكل أساسيّ على الصّور التّوضيحيّة في عمليّة الفهم والاستيعاب، تتجلّى هذه المشكلة بوضوح في صعوبات التّعبير الشفوي التي يواجهها الطّلّاب، حيث يعجزون عن وصف المشهد بدقّة نظراً لبعده عن الواقع وافتقاره للتفاصيل المهمّة، كما تقتل هذه الصّورة الثابتة غير المحفزة روح الإبداع والخيال لدى المتعلّمين، مما يحرمهم من فرصة تطوير أفكارهم وتعبيراتهم اللّغويّة، وقد ظهر هذا الأثر السّلبيّ جلياً عندما عبّر الطّلّاب عن استيائهم وتساؤلاتهم المباشرة: "أين الأرانب المذكورة في النصّ؟"، "لماذا الجو مظلم في منتصف النهار؟"، "أين أدوات النزهة والطّعام؟"، هذه الفجوة الواضحة بين المحتوى البصريّ والنصّي لا تخلق فقط تشويشاً إدراكيّاً لدى المتعلّمين، بل تُضعف أيضاً ثقتهم في المادّة التّعليميّة ككلّ؛ لذلك يصبح من الضّروري إعادة تصميم الصّورة لتعكس الواقع بدقّة أكبر، وتتوافق تماماً مع النصّ التّعليميّ، وتحتوي على العناصر المحفزة للتفكير والإبداع، مع تحسين الجوانب الفنّيّة والجماليّة لتصبح أداة تعليميّة فعّالة تحقّق الأهداف التّربويّة المنشودة، بدلاً من أن تكون عائقاً يعوق عمليّة التعلم ويُضعف ثقة الطّلّاب في المواد التّعليميّة.

الصّورة التّعليميّة: في حديقة المنزل

الصّورة رقم 11: في حديقة المنزل، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ، ص85.

أ- تحليل ونقد الصّورة من حيث الشّكل:

تقدّم الصّورة التّعليميّة مشهداً لطفلين يقفان عند نافذة المنزل يُطلان على حديقة منزلية تضمّ شجيرات متنوّعة وفراشات تحوم حولها، من الناحية الفنّيّة، تتميّز الصّورة باستخدام ألوان حيويّة ومبهجة تتناسب مع المضمون العامّ، إلا أنها تعاني من ضعف في التّباين اللّوني، خاصّة بين الدرجات الصّفّراء للثمار والخضراء للأشجار، كما أن الرّسومات – ولا سيما تلك الخاصّة بالنباتات والأشجار – تظهر بشكل مبسّط يفتقر إلى الواقعيّة، مع وجود بعض التشويش الذي يؤثّر على دقّة الصّورة رغم جودة الإضاءة المتوازنة.

أما من حيث التكوين الفنّيّ، يلاحظ اختلال في توزيع العناصر، حيث تحتل شخصيتا الطّفلين مساحة كبيرة على حساب الحديقة التي يفترض أن تكون المحور الرئيسي وفقاً لعنوان الصّورة، مما يجعل الخلفيّة تبدو ثانوية وتفقد قيمتها الجماليّة، كما أن زاوية التصوير المباشرة وغير المبتكرة تسهم في تقليل جاذبيّة المشهد.

أما فيما يتعلّق بمبدأ عدم الاكتظاظ، فالصّورة لا تعاني من ازدحام مفرط، لكنّ التّوزيع العشوائي لبعض العناصر النباتية ووجود نصوص غير متناسقة مع التّصميم العامّ يؤدّي إلى تشتيت الانتباه، كما أن بعض الألوان تبدو باهتة، مثل لون شجرة اللّيمون الذي يكاد يمتزج مع لون ثمارها، مما يفقد الصّورة عمقها ويجعل العناصر تبدو مسطحة، ولتحسين هذه الجوانب يُقترح زيادة تشبع الألوان، وتعزيز التّباين بينها، مع التّركيز على تقنيات التظليل والإضاءة لإضفاء مزيد من الواقعيّة والعمق على المشهد.

ب- تحليل ونقد مضمون الصّورة وملائمتها التّعليميّة:

تُعاني الصّورة التّعليميّة من قصورٍ منهجيّ عميق في تحقيق أهدافها التّربويّة، حيث تقدّم محتوىً سطحيًا يفتقر إلى الدقّة الواقعيّة والقيمة التّعليميّة؛ فالمشهد المصور يعج بالمغالطات البصريّة، بدءًا من شجرة الخوخ التي تشبه شجرة البرتقال في شكلها، مرورًا بشجرة اللّيمون غير الواقعيّة بطولها المبالغ فيه وثمارها الناضجة، ووصولًا إلى الفراشات ذات

الألوان والأشكال غير الطبيعيّة، والنخلة المعلقة في الفراغ دون أساس واضح، هذا البعد عن الواقع يتفاقم مع التّناقض الصارخ بين النصّ الذي يصف أنشطة زراعية تعليميّة وبين الصّورة التي تخلو تمامًا من أي إشارة بصريّة لهذه الأنشطة، مما يحول دون تكوين روابط معرفيّة سليمة لدى المتعلّم.

– أثرها على التّحصيل العلميّ لدى المتعلّم:

تتجلّى الآثار السّلبيّة لهذا القصور في صعوبات التعلم التي يواجهها الطّلّاب، حيث يعجزون عن الرّبط بين المحتوى النصّي والعناصر البصريّة، أو التمييز بين أنواع الأشجار، أو حتى تطوير حصيلتهم اللّغويّة بشكل سليم. وقد ظهر هذا جليًا في إجاباتهم التي كشفت عن فهم سطحي للمشهد، مع خلط بين أنواع الأشجار وإغفال للعديد من العناصر المذكورة في النصّ، كما تفاقمت المشكلة مع التمارين اللّغويّة التي تطلب وصف عناصر غير موجودة في الصّورة، مما زاد من حيرتهم وأضعف دافعيتهم للتعلم، ولتحقيق الغاية التّربويّة المنشودة، يتطلّب الأمر إعادة تصميم جذرية تركز على تعزيز الواقعيّة في تصوير العناصر الطبيعيّة، وتضمّين الأنشطة التّعليميّة المذكورة في النصّ، مع تحقيق تكامل عضوي بين الصّورة والتمارين اللّغويّة؛ فالصّورة التّعليميّة الفعّالة يجب أن تكون نافذة بصريّة أمينة على الواقع، وقادرة على تحفيز الفهم وتسهيل اكتساب المعرفة، لا أن تتحول إلى عائق يعيق التّحصيل العلميّ واللّغويّ.

الصّورة التّعليميّة: أحافظ على أسناني

الصّورة رقم 12: أحافظ على أسناني، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ، ص101

أ – تحليل ونقد الصّورة من حيث الشّكل:

تقدّم الصّورة التّعليميّة مشهداً منزلياً تقليديّاً يظهر أمّاً تقدّم الحليب والحلوى لطفليها، إلا أنها تعاني من عدّة قصور فنّيّة وتربويّة؛ فمن الناحية البصريّة، يفتقر التّصميم إلى العمق والديناميكية، حيث تظهر العناصر بشكل مسطّح ومتساوٍ في الحجم دون تركيز واضح، مما يُفقد الصّورة جاذبيتها ويحد من قدرتها على إثارة فضول المتعلّم، كما أن التّوزيع غير المتوازن للمساحات، مع وجود مناطق فارغة غير مستغلة، يُضعف التّوازن البصريّ للمشهد،

كما يُلاحظ اكتظاظ المشهد بعناصر غير ضرورية مثل الروبوت والكرة، والتي تشتّت الانتباه عن الموضوع الرئيسي للدرس المتعلّق بصحة الأسنان، أما الألوان الزّاهية المفرطة، وخاصّة اللّون البرتقالي السّائد، فتسبب إجهاداً بصريّاً وتنفّر المتعلّم، ناهيك عن بعدها عن الواقعيّة مما يشوّه تصور الأطفال للألوان الطبيعيّة، هذه العيوب مجتمعة تُضعف القيمة التّعليميّة للصّورة، حيث تفشل في تعزيز الرّسالة الصحيّة المتعلّقة بفوائد الحليب وأضرار الحلويات، وتحد من قدرتها على تحفيز النقاش أو تعزيز المهارات التحليليّة لدى الأطفال؛ وعليه لتحقيق فعاليّة تربويّة أفضل، يتطلّب الأمر إعادة تصميم تركز على تبسيط العناصر البصريّة وربطها مباشرةً بموضوع الدّرس، مع تحسين التّوازن اللّوني وتقليل السطوع المفرط، وإضافة تفاصيل واقعيّة تعزز الفهم السليم للمفاهيم الصحيّة.

ب- تحليل ونقد مضمون الصّورة وملائمتها التّعليميّة:

تُبرز الصّورة التّعليميّة تناقضاً صارخاً بين مضمونها البصريّ والرّسالة الصحيّة المفترض نقلها، حيث يظهر مشهد تقديم الحلوى مع الحليب – رغم كونه غير شائع في العديد من العائلات – دون أي إشارة بصريّة للعناية بالأسنان التي يفترضها عنوان الدّرس، هذا التّناقض يتعمق مع غياب أي تمثيل مرئي للعلاقة بين الحلويات وتسوس الأسنان، أو لدور الحليب في تعزيز الصحة، مما يخلق تشويشاً مفاهيمياً لدى المتعلّمين؛ فبدلاً من تعزيز السلوكيات الصحيّة، قد تؤدّي الصّورة إلى نتائج عكسية، كما ظهر في تساؤلات الطالبات التي كشفت عن تركيزهم على الحلوى أكثر من الفائدة الصحيّة للحليب، بل وتساءلن عن سبب تقديم الأم للحلوى إذا كانت ضارة.

هذه الإشكاليّة تتفاقم مع عدم التّطابق بين النصّ والصّورة، حيث يذكر النصّ أنشطة وأفكاراً (مثل اللعب على اللوحة الرّقمية) غير موجودة في المشهد البصريّ، بينما تظهر الصّورة عناصر (كالحلوى) تتعارض مع الرّسالة الصحيّة للنّصّ، هذا الانفصام بين المكوّنات التّعليميّة يحول دون تكوين تصور متكامل لدى المتعلّم، ويُضعف فعاليّة الرّسالة التّربويّة، ولتحقيق التّكامل المنشود، كان الأجدى تقديم مشهد تعليميّ يوضّح خطوات العناية بالأسنان بعد تناول الحلويات، أو يظهر فوائد الحليب بشكل عمليّ، مما كان سيعزّز الفهم السليم ويرسّخ السلوكيات الصحيّة المرغوبة بدلاً من خلق المفاهيم المتناقضة.

- **أثرها على التّحصيل العلميّ لدى المتعلّم:**

تشكّل هذه العيوب التّصميمية والتّربويّة عائقاً حقيقيّاً أمام تحقيق الأهداف التّعليميّة المرجوة، حيث تُضعف بشكل ملحوظ قدرة المتعلّم على اكتساب المهارات اللّغويّة والمعرفيّة؛ فالتّناقض الصارخ بين الصّورة والعنوان والنصّ لا يخلق فقط تشويشاً إدراكيّاً، بل يحول دون فهم الرّسالة الصحيّة الأساسيّة حول العناية بالأسنان وفوائد الحليب، مما يحرم المتعلّم من المعرفة المفترض اكتسابها، كما أن الاكتظاظ البصريّ والألوان الصارخة المشتتة تحول دون تركيز

المتعلّم على العناصر التّعليميّة الجوهرية، فبدلاً من الانتباه للمفردات والتّراكيب اللّغويّة، ينشغل بعناصر غير ذات صلة بالدّرس، هذه المشكلات تنعكس سلباً على الإنتاج اللّغويّ للمتعلّم شفويّا وكتابيّا، فالصّورة المبسّطة والمحدودة لا تقدّم سياقاً غنياً يحفّز التّعبير أو يثري الحصيلة اللّغويّة، وعندما يعجز المتعلّم عن فهم المغزى التّعليميّ للصّورة، يفقد الثقة في قدرته على التّعبير، فيلجأ إلى إجابات قصيرة تفتقر للعمق، كما أن غياب التسلسل المنطقيّ بين العناصر البصريّة يحول دون بناء جمل مترابطة أو تطوير أفكار متسقة، مما يقوض تطوير المهارات التّعبيريّة الأساسيّة التي يسعى الدّرس إلى تعزيزها.

الصّورة التّعليميّة: أوّل يوم في رمضان

الصّورة رقم 13: أوّل يوم في رمضان، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ، ص125

أ- تحليل ونقد الصّورة من حيث الشّكل:

تتناول هذه الدّراسة تحليلاً شاملاً للصّورة الفنّيّة المعنونة "أوّل يوم في رمضان"، والتي تصور مشهداً عائلياً داخل غرفة معيشة حيث يقف الأب والأم وطفلهما الصغير إلى جانب بنتين صغيرتين بالقرب من نافذة تطل على هلال الشهر الكريم، يعاني العمل الفنّيّ من عدّة قصور فنّيّة وتصميمية تؤثّر على فعاليته التّواصليّة وقيمته الجماليّة؛ فمن الناحية الفنّيّة يظهر تبسيط مبالغ فيه في العناصر المرسومة، حيث تفتقر الشّخصيّات والبيئة المحيطة إلى التّفاصيل الدّقيقة، كما يغيب الاستخدام المحترف للظلال والتدرّجات اللّونية التي تمنح الأعمال الفنّيّة عمقاً وواقعيّة، ويُعزى هذا القصور التقني إلى اقتصار الألوان على درجات مسطحة فاقعة تخلو من التّناغم والعمق، مع تركيز غير متوازن في توزيعها، مما يجعل المشهد ثنائي الأبعاد ويضعف تأثيره العاطفي، أما من حيث التّصميم والتكوين، فإن العمل يعاني من إشكالات منهجيّة تتجلّى في سوء استغلال المساحة الفنّيّة، حيث تظهر مناطق فارغة غير مستغلة إلى جانب اكتظاظ غير مبرر في مناطق أخرى، مما يخل بالتّوازن البصريّ للصّورة، كما أن الإطار المستخدم يبدو تقليديّاً ولا يتناسق مع مضمون العمل، ومن الجدير بالذكر أن هناك تناقضاً واضحاً بين العناصر المرسومة والمحتوى النصّي

المصاحب؛ حيث تغيب عناصر أساسيّة ذكرها النصّ مثل الجدة ومائدة الإفطار، بينما تظهر عناصر أخرى غير ذات صلة بالموضوع الرئيسي، هذه الإشكالات مجتمعة تؤدّي إلى تشتيت انتباه المشاهد وتضعف من قدرة الصّورة على إيصال الرّسالة التّعليميّة المرجوة، ولتحسين جودة العمل، يتطلّب الأمر مراجعة شاملة للخيارات الفنّيّة والتّصميمية، بدءاً من تحسين التقنيات البصريّة الأساسيّة كالظلال والتدرّجات اللّونية، مروراً بإعادة النّظر في التكوين العامّ للصّورة واستغلال المساحات الفارغة بشكل أمثل، ووصولاً إلى مراجعة الألوان المستخدمة لجعلها أكثر تعبيراً عن الأجواء الرّوحانية لشهر رمضان، كما ينبغي تضمّين العناصر الأساسيّة المذكورة في النصّ المصاحب، مع تصميم إطار أكثر تناسقاً مع مضمون العمل، هذه التحسينات مجتمعة ستسهم في تعزيز القيمة التّواصليّة للعمل الفنّيّ وضمان تحقيق الأهداف التّعليميّة المرجوة منه بفعاليّة أكبر.

ب- تحليل ونقد مضمون الصّورة وملائمتها التّعليميّة:

تتطلّب الصّورة الفنّيّة تحليلاً دقيقاً لمضمونها وعلاقتها بالنصّ المصاحب، حيث تكشف الدّراسة عن عدّة إشكاليّات جوهرية؛ فمن حيث المضمون، يعاني العمل من غموض واضح في تصوير السّياق الرمضاني، حيث لا تقدّم العناصر المرسومة أي دلالات واضحة على أن المشهد يجري خلال ليلة رمضانية، كما يفتقر إلى تحديد النّشاط الذي تقوم به العائلة بشكل قاطع، مما يثير التساؤل عما إذا كانوا يستعدّون للسحور أم أنهوا الإفطار ويتحدثون، هذا الغموض الزّماني والمكاني يضعف بشكل ملحوظ من وضوح الرّسالة الرّئيسيّة للعمل.

على صعيد الجانب الدّلاليّ تظهر عناصر غير مبررة في سياق الموضوع الرمضاني، كالنبتتين اللتين لا تربطهما أي علاقة منطقيّة بفكرة أوّل يوم في رمضان، مما يشكّل عنصّر تشتيت للمتعلّم ويصرف الانتباه عن المحتوى التّعليميّ الأساسيّ، كما يعاني التصوير من تبسيط مشوّش للواقع يظهر جلياً في عدّة جوانب: الشّخصيّات التي تقدّم بشكل نمطي (الأب والأم والطّفل) دون مراعاة لتنوّع الأسر في المجتمع، والبيئة المحيطة التي تفتقر إلى الدقّة في التّفاصيل، والتّناقض الواضح بين ظهور الهلال وضوء الشمس، إلى جانب عدم واقعيّة تصوير الهلال والنجوم وملامح الوجه وتفاصيل الملابس، أما من حيث التوقيت الزمني، فيلاحظ تناقض بين ما يذكره النصّ عن وقت الإفطار وما تظهره الصّورة، حيث تبدو السّماء بلون أقل عمقاً يوحي بأن المشهد يجري في وقت ما بعد العصر وليس بعد غروب الشمس، كما أن اللّون البرتقالي الساطع يخلق انطباعاً خاطئاً بوجود شمس مشرقة، مما قد يؤدّي إلى تكوين مفاهيم مغلوطة لدى المتعلّم ويعيق عمليّة التّفكير النّقديّ والمناقشة العميقة، وفيما يخص العلاقة مع النصّ المجاور، تكشف الدّراسة عن انفصال شبه كامل بين المحتوى المرئي والمكتوب؛ فالصّورة لا تعكس أيّاً من التّفاصيل المذكورة في النصّ، مثل تحضير الجدة لكأس الشّربات ومكوّناته، أو تفاصيل الإفطار، أو ردود فعل الشّخصيّات (كتحمّس أحمد وزغردة

النّسوة)، وقد أكدت الاختبارات الميدانيّة هذه المشكلة، حيث لم يتمكّن أي من المتعلّمين الذين شاهدوا الصّورة دون النصّ المصاحب من التعرف على أنها تمثّل أوّل يوم في رمضان، بل ظهرت لهم كصورة عادية لعائلة دون أي دلالات رمضانية واضحة، هذه الفجوة الكبيرة بين الصّورة والنصّ، إلى جانب ضعف التّمثيل البصريّ للعناصر الأساسيّة المذكورة في النصّ، تُضعف بشكل جوهري من القيمة التّعليميّة للعمل ككلّ؛ مما يستدعي إعادة تصميم شاملة تركز على تعزيز الوحدة بين العناصر المرئية والمكتوبة، وضمان دقّة التّمثيل الزّماني والمكاني، وإثراء المحتوى البصريّ بالتّفاصيل الدالة على السّياق الرمضاني، مع الحرص على واقعيّة العناصر المرسومة وملاءمتها للمضمون التّعليميّ المطلوب.

- **أثرها على التّحصيل العلميّ لدى المتعلّم:**

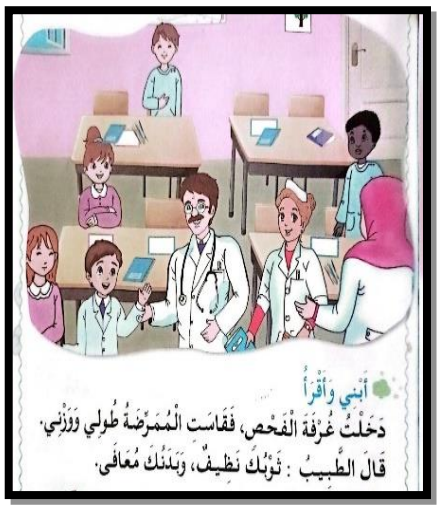
تكشف هذه الدّراسة عن تأثيرات بالغة السّلبيّة للصّورة الفنّيّة "أوّل يوم في رمضان" على العمليّة التّعليميّة بمستوياتها المختلفة، لاسيما في الجانبيّن اللّغويّ والمعرفيّ؛ فمن الناحية اللّغويّة، يتجلى العجز الواضح في تحقيق الأهداف التّعليميّة المرتبطة باكتساب المفردات الجديدة، حيث يفتقد العمل الفنّيّ إلى التّمثيل البصريّ للمصطلحات الأساسيّة الواردة في النصّ مثل "الشّربات" و"مائدة الإفطار"، مما يحرم المتعلّم من آليّة الرّبط بين الدال والمدلول التي تعدّ حجر الزاوية في توسيع القاموس اللّغويّ وتعميق الفهم الدّلاليّ، كما يعاني الجانب التّعبيريّ من إعاقة خطيرة بسبب ضبابيّة الصّورة وعدم دقتها في تمثيل النصّ، حيث يحول غياب العناصر الدالة والتّفاصيل الواضحة دون قدرة المتعلّمين على صياغة وصف دقيق أو التّعبير عن أفكارهم بشكل متماسك، سواء على المستوى الشفوي أو الكتابي، وهذا ما تؤكده ردود المتعلّمين عند سؤالهم عن فهمهم للصّورة، والتي اقتصرت على عبارات عامّة مثل "أحمد ينظر إلى أمه وأبيه" أو "أحمد يتكلم مع أبيه وأمه"، مما يكشف عن فشل ذريع للصّورة في تحفيز التّفكير اللّغويّ الثري أو توفير مادّة تعبيرية غنية، أما على الصعيد المعرفيّ، فإن افتقار الصّورة للتفاصيل الدّقيقة والعناصر المهمّة يشكّل عائقاً أمام بناء الروابط المعرفيّة بين المعلومات الجديدة والخبرات السّابقة للمتعلّم، هذا القصور البنيوي في التّمثيل البصريّ يحول دون تكوين الإدراكات الشّاملة وبناء المعنى المتكامل، حيث تظهر الصّورة ككيان منفصل عن النصّ التّعليميّ بدلاً من أن تكون وسيطاً داعماً وعاملاً محفزاً للفهم، وتبرز هنا الحاجة الملحة لإعادة تصميم الصّورة وفق معايير تربويّة وبصريّة دقيقة، بحيث تقدّم تمثيلاً مرئياً واضحاً للمفردات والمفاهيم الأساسيّة في النصّ، وتحتوي على عناصر دالة تحفّز التّعبير اللّغويّ الثري، وتتيح فرصاً للربط بين المعرفة السّابقة والمعلومات الجديدة، وتكون متكاملة مع النصّ التّعليميّ تكاملاً عضوياً يعزّز الفهم؛ فبهذه المعالجة الشّاملة فقط يمكن تحويل الصّورة من مجرّد عنصّر زخرفي هامشي إلى وسيط تعليميّ فعال يسهم في تحقيق الأهداف اللّغويّة والمعرفيّة المنشودة، ويؤدّي دوره الحقيقيّ كسند بصريّ

معزز للعمليّة التّعليميّة.

لا نغفل وجود بعض الصّور التّعليميّة الناجحة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ضمن نشاط "أشاهد وأعبّر"، والتي تم اختيارها بعناية لتلائم احتياجات الطّفل في هذه المرحلة العمريّة، وتتميّز هذه الصّور بتنوّعها وواقعيّتها، مما يجعلها أداة فعّالة في تعزيز التعلم وتنمية المهارات اللّغويّة والمعرفيّة، ومن بين هذه الصّور ما يأتي:

الصّورة رقم 16: عودة أبي من السفر، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ، ص113

الصّورة رقم 15: في معرض الكتاب، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ، ص61



الصّورة رقم 14: الفحص الطبي، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ، ص93

تتميّز هذه الصّور التّعليميّة بمجموعة من المزايا الإيجابيّة التي تخدم احتياجات المتعلّمين في مرحلة الطفولة المبكرة، وذلك من خلال عرض مشاهد متنوّعة مثل التفاعلات العائلية داخل المنزل، وبيئات التعلم كالمكتبات، وكذلك الأماكن العامّة مثل المطارات والعيادات الطبية، بالإضافة إلى الجودة الفنّيّة والتّوافق الكبير بين السّند اللّغويّ والسّند البصريّ، باستثناء الرّسومات غير الفوتوغرافيّة، ونبرر ذلك بأن المتعلّم في هذه المرحلة قد يميل إلى الرّسوم الكرتونية ويتفاعل معها بشكل أفضل، هذه الصّور التّعليميّة تعمل على:

- تسهيل الرّبط المعرفيّ: حيث تساعد المتعلّم على ربط المحتوى التّعليميّ بالصّور التّعليميّة بسهولة ويسر، بالإضافة إلى إمكانيّة ربطها بخبراته اليومية وبيئته المباشرة، مما يعزّز شعوره بالارتباط والأمان.
- تعزيز التّنوّع الاجتماعيّ: تقدّم نماذج من التفاعلات الإيجابيّة في سياقات متنوّعة، محفزةً الفضول والمشاركة النشطة.
- جذب الانتباه: باستخدام ألوان جذّابة ومناسبة للفئة العمريّة، مما يزيد من تركيز الطّفل واستعدّاده للتعلم.
- **أثرها في التّحصيل العلميّ لدى المتعلّم:**

أ- في الجانب اللّغويّ:

- توسيع المفردات: تُثري المفاهيم الأساسيّة في مجالات مثل الأسرة (أفراد العائلة)، التّعليم (كتاب/مدرسة)، السفر (حقيبة/طائرة)، والصحة (طبيب/علاج)، من خلال الرّبط البصريّ المباشر.

– تنمية المهارات التّعبيريّة: توفّر نماذج مرئية تدعم بناء الجمل ووصف المواقف والشّخصيّات.

– تحسين الفهم: تقدّم سياقاً مرئياً يعزّز استيعاب النّصوص التّعليميّة أو القصصية.

ب– في الجانب المعرفيّ:

– بناء الإدراك الواقعيّ: تساعد على تكوين مفاهيم دقيقة عن البيئات والمهن والأنشطة اليومية.

– تنمية الوعي الاجتماعيّ والعاطفي: من خلال عرض تفاعلات الأشخاص ومشاعرهم في مواقف مختلفة.

– تعزيز التّفكير المنطقيّ: تدعم فهم التسلسلات والعلاقات السببية، مما يُعمق استيعاب المفاهيم المجرّدة.

– تُوسع هذه المشاهد من آفاق الطّفل حول العالم، وتعرفه على مفاهيم اجتماعيّة وثقافية مختلفة، وتسهم في غرس مفاهيم صحيّة وسليمة، إضافةً إلى تنمية وعيه العاطفي من خلال إظهار مشاعر الفرح والحنين.

ج– تشجيع الاهتمام والمشاركة في التعلم:

تتضمن الصّور رسوماً جذّابة وملونة تتوافق مع الفئة العمريّة للطّفل، مما يعزّز من رغبته في التفاعل مع المادّة التّعليميّة، كما أن بعض الصّور تقدّم قدوات إيجابية (مثل الأطباء في عملهم أو العائلات المترابطة)، وهذا يشجع الطّفل على استيعاب الأفكار والمواقف الإيجابيّة.

تحليل ونقد الصّور التّعليميّة ضمن نشاط "أستعمل":

الصّورة رقم 17: عيّنات من الصّور التّعليميّة المقترحة للتقييم، والتي تستهدف تحسين الاستعمال اللّغويّ، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ، ص29-37-45-49-53-61-65-69-85-93-97-117-125.

تُظهر الصّور المقدّمة عدّة جوانب سلبية من منظور تعليميّ، يمكن تفصيلها كالآتي:

– ضعف الجودة الفنّيّة وافتقارها للواقعيّة:

تتميّز الصّور التّعليميّة في هذا النّشاط بمستوى فنّيّ بسيط يخلو من العمق والتظليل والتّفاصيل الدّقيقة، مما يؤدّي إلى ظهور العناصر المرئية بشكل مسطّح وغير واقعيّ، هذا الضّعف في الإخراج الفنّيّ يُقلل من جاذبيّة الصّور وقدرتها على استثارة فضول المتعلّم وتنمية خياله، مما يؤثّر سلبًا على تكوين التصورات الذهنيّة الواضحة والمحفّزة لديه.

– قصور الدعم البصريّ للمحتوى اللّغويّ:

تعجز العديد من الصّور عن تقديم دعم بصريّ فعّال للمفاهيم اللّغويّة والقواعد النّحوية الواردة في النصّ، حيث تقدّم بعض الصّور تمثيلات مجرّدة أو غير مكتملة، لا تساعد المتعلّم على ربط الكلمات والتّراكيب بمعانيها أو سياقاتها المختلفة، مما يُضعف دور الصّورة كأداة تعليميّة مساعدّة للنّصّ المكتوب، مثل (الصّورة رقم 06)؛ التي تُظهر شخصاً واحداً فقط بينما تقدّم الضمائر "أنتَ" و"أنتِ"، دون سياق واضح يُبرز التمييز بينهما، و(الصّورة رقم01)؛ التي تقدّم ساعة منبه فقط ولا تُجسّد الأنشطة أو المشاهد المرتبطة بـ"صباحاً" أو "مساءً"، بالإضافة إلى (الصّورة رقم07)؛

التي توضّح شاشة تلفاز فارغة لا تعبّر بصريّاً عن مفهوم "عدم إضاعة الوقت" أو "عدم التهاون في الواجبات"، و(الصّورة رقم10) لا تُوضّح "جمال الكراس" أو "غياب الأقلام الملونة" لتمثيل "عندي" و"ليس لي" بشكل فعّال، أمّا (الصّورة رقم05) فتُظهر فتاة تلعب كرة السلة فقط، بينما النصّ يقدّم أمثلة لـ"هو يمارس رياضة ركوب الدراجة"، مما يُفقد الصّورة جزءاً من سياقها التّعليميّ حول استخدام الضمائر، أما (الصّورة رقم 02) فتُظهر فراشات، لكنّها لا تقدّم الشّجرة المذكورة في مثال "ما أكبر هذه الشّجرة!" المتعلّق بصيغة التعجب، والأمر نفسه بالنّسبة إلى (الصّورة رقم 03)، بالإضافة إلى (الصّورة رقم04) التي تظهر وجه ولد مبتسم لا يقدّم أي سياق بصريّ للإجابة على تساؤلات حول كيفيّة الحفاظ على الصحة أو لماذا تُنظف الأسنان، والأمر نفسه بالنّسبة إلى (الصّورة رقم08) التي تمثّل طبق طعام لا يُعبّر عن تحول حالة البيت لـ"نظيف ومرتب" أو عن كون الوجبة "لذيذة" كأمثلة لـ"كان" و"صار"، و(الصّورة رقم09) تُظهر الجدة فقط، بينما الأمثلة اللّغويّة تُشير إلى "النّسوة" و"الصديق" (أيها/أيتها)، مما يجعل الصّورة غير كافية لدعم استخدام أدوات النداء، أما (الصّورة رقم13) فعلى الرّغم من وجود لاعبين، فإن تمثيل المفاهيم المكانية "أمام" و"وراء" لا يكون واضحاً بما يكفي بصريّاً لتثبيت المفهوم دون الاعتماد الكامل على النصّ؛ مما يُجبر المتعلّم على الاعتماد كلياً على النصّ لفهم القاعدة أو المفردة، ويُقلل من الدّور التّوضيحي للصّورة.

- **تناقض حاد بين الصّورة والنصّ:**

تظهر التّراكيب اللّغويّة المرافقة لبعض الصّور تناقضًا كبيرًا يربك المتعلّم؛ حيث تتعارض التّعليمات المكتوبة مع ما يراه فعلاً؛ على سبيل المثال، تقول الجملة في (الصّورة 13) "يقف الحارس أمام المرمى" بينما يظهر الحارس بعيدًا عنه، وتذكر عبارة "يجري بلال وراء الكرة" في حين أن بلال يقف ثابتًا بجانبها؛ هذا التّناقض بين النصّ والصّورة لا يقتصر على كونه مجرّد خطأ بسيط، بل يؤثّر سلبًا على اكتساب اللّغة؛ مما يخلق فجوة إدراكيّة ويقوّض مصداقية المحتوى.

– الألوان الباهتة وضعف تأثيرها:

تتميّز الألوان المستخدمة في هذه الصّور بأنها مسطحة وباهتة، وتفتقر إلى الظلال والتدرّجات اللّونية التي تمنح المشاهد عمقها وواقعيّتها وحيويّتها، هذا يؤثّر سلباً على جاذبيتها البصريّة، ويقلل من قدرتها على جذب اهتمام الطّفل أو مساعدته في تمييز العناصر بوضوح، وبالتّالي لا تحقّق الهدف التّعليميّ بفعاليّة.

إن الجوانب السّلبيّة في تصميم هذه الصّور، وبشكل خاص ضعف العلاقة بين الصّورة والمحتوى التّعليميّ، تؤثّر على قدرات المتعلّم اللّغويّة والمعرفيّة في سن السّادسة من عدّة جوانب:

أ- على التّحصيل اللّغويّ:

- تحدّيات في اكتساب المفردات والعبارات: عندما لا توفّر الصّورة تمثيلاً بصريّاً واضحاً للمفردات أو التّراكيب اللّغويّة (مثل "صباحًا، مساءً"، "لا، لن"، "عندي، لي"، أو أسماء الإشارة "هذا، هذه")، يجد المتعلّم صعوبة في ربط الكلمة بمعناها، مما يضعف عمليّة حفظها وتوظيفها بشكل سليم.

- قصور في بناء الجمل والتّعبير الشفوي: عدم وجود سياقات بصريّة متكاملة في الصّور (كما في عرض الفراشات دون الشّجرة المذكورة في سياق التعجب، أو التّمثيل الجزئي لضمائر مثل "هو، هي") يحد من قدرة الطّفل على صياغة جمل صحيحة ومعبرة، لأنّه لا يمتلك المرجع البصريّ الذي يساعده على ترتيب المفردات والأفكار في تسلسل منطقيّ.

- صعوبة في فهم النّصوص والمحادثات: عندما لا تقدّم الصّور دعماً كافياً للمحتوى النصّي أو الحواري (مثل عرض وجه مبتسم فقط في حوار عن الصحة، أو صورة الجدة بمفردها في محادثة للنداء)، يواجه المتعلّم صعوبة في استيعاب المعنى الكامل للجمل وتسلسل الأحداث، مما يعيق فهمه الشّامل للمادّة.

ب- على التّحصيل المعرفيّ:

- **تداخل في المفاهيم الإدراكيّة:** قد يؤدّي عدم وجود رابط منطقيّ أو واضح بين الصّورة والمفهوم المعرفيّ (مثل ربط الفراشات بمفهومي "اليوم وغدًا"، أو طبق الطّعام بتحول حالة البيت) إلى إرباك الطالب وعرقلة قدرته على بناء فهم دقيق للمعلومات المعروضة.

- **عزل المعلومة عن الواقع:** حينما لا تعرض الصّور سياقات واقعيّة ومألوفة للمعلومات (كغياب التّمثيل البصريّ الواضح لهوايتي السباحة وكرة القدم، أو عدم تجسيد مفهومي "كثير وقليل" من خلال المدينة والقرية)، يصبح من الصعب على الطّفل ربط المعارف الجديدة بتجاربه الحياتية، مما يقلل من فهمه العمليّ للمعلومة.

- عرقلة التّفكير النّقديّ والملاحظة: الألوان الباهتة والتّصميم الفنّيّ البسيط الذي يفتقر للتفاصيل لا يشجع المتعلّم على الملاحظة الدّقيقة أو التّفكير في العناصر، مما يعيق تطوير مهارات التّفكير النّقديّ والتحليليّ لديه.

- ضعف التذكر والاسترجاع: غياب الصّلة البصريّة القوية والواضحة يضعف من عمليّة تخزين المعلومات في الذاكرة البصريّة، مما يجعل استرجاع المفاهيم والكلمات في وقت لاحق مهمّة أكثر صعوبة على الطالب.

وعليه نوصي بإعادة النّظر في الصّور التّعليميّة ضمن هذا النّشاط؛ بهدف تطوير صور فعّالة تسهم في تحقيق الأهداف التّربويّة للنشاط، وتقديم تجربة تعلم جذّابة ومثمرة للمتعلّمين في هذه المرحلة العمريّة الحساسة.

وعلى الرّغم من هذه السلبيّات، لا ننكر وجود بعض الصّور التّعليميّة الفعّالة في الكتاب المدرسيّ ضمن

هذا النّشاط، كالصّور الآتية:

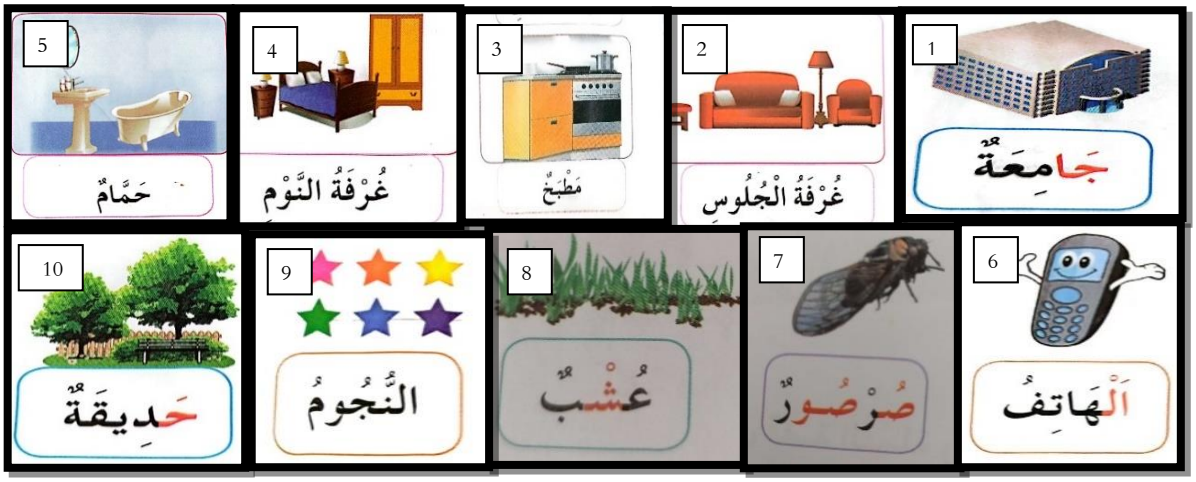
الصّورة رقم 18: عيّنات من الصّور التّعليميّة الفعّالة، والتي تستهدف تحسين الاستعمال اللّغويّ، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ، ص21– 101

تتضمن هذه الصّور العديد من الجوانب الإيجابيّة التي تخدم العمليّة التّعليميّة لطلاب الصّفّ الأوّل الابتدائيّ؛ مما يسهم بفاعليّة في تطوير قدراتهم اللّغويّة والمعرفيّة في عمر الست سنوات، ويمكن توضيح تأثيرها كما يأتي:

أ– توضيح بصريّ مباشر للمفاهيم اللّغويّة:

توفّر بعض الصّور دعماً بصريّاً قوياً لمفردات وقواعد نحوية؛ على سبيل المثال، تشرح (الصّورة رقم 01) بشكل فعال حروف الجر الخاصّة بالمكان مثل "تحت" و"فوق"، عبر إظهار كرة تحت الطأوّلة وحليب فوقها، وبالمثل، تقدّم (الصّورة رقم 02) تمثيلاً بصريّاً دقيقاً لأسماء الإشارة "هذا" و"هذه"؛ حيث تربطها مباشرةً بكلمتي "صحن" و"ملعقة" مع استخدام الأسهم التّوضيحيّة التي توجّه انتباه المتعلّم نحو العناصر المهمّة ، مما يسهم في تركيز الانتباه على التّفاصيل الأساسيّة، هذا الرّبط البصريّ المباشر ييسر على الطّفل استيعاب المفردات الجديدة، وخصوصاً المفاهيم المجرّدة مثل المكان (تحت، فوق) والنّوع (مذكر، مؤنث)، كما يعزّز من قدرته على توظيفها بشكل صحيح في التّعبير، ومن الناحية المعرفيّة، فإن هذا التّوضيح البصريّ يحول المفاهيم المجرّدة إلى أفكار محسوسة ومفهومة، مما يسهم في تطوير مهارات أساسيّة كالإدراك المكاني والتصنيف والملاحظة.

- **تحليل نقديّ للصّور التّعليميّة ضمن نشاط "أكتشف الكلمات":**



الصّورة رقم 19: عيّنات من الصّور التّعليميّة المقترحة للتقييم في نشاط "أكتشف الكلمات"، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ، ص18-19-50-51-55-62-110-115.

هذا النّشاط يعدّ أساسيّا في المرحلة التّعليميّة الأولى للمتعلّم؛ إذ يسعى لتزويده بجملة من المفردات المهمّة التي تعينه في العمليّة التّعليميّة، ويرتكز تعلمه لهذه المفردات على الصّور التّعليميّة بشكل كبير، إلا أن بعض الصّور المستخدمة ضمن هذا النّشاط تحتاج إعادة نظر في بعض الهفوات التي نجملها فيما يأتي:

أ- عدم تناسب بعض الأفكار البصريّة مع المرحلة العمريّة:

بعض الصّور تقدّم مفاهيم معقدة أو بعيدة عن تجارب الطّفل اليومية، مما يجعل فهمها صعبًا ويقلل من فعاليتها التّعليميّة؛ مثل (الصّورة رقم01)؛ فالمبنى المعقد المصور يمثّل فكرة لا صلة لها بواقع الطّفل في هذا العمر، وهذا يجعل الصّورة غير مفيدة بالنّسبة له، و(الصّورة07) تثير مشاعر سلبية مثل الخوف أو الاشمئزاز لدى بعض الأطفال، مما يجعلها غير ملائمة لمادّة تعليميّة إيجابية.

ب- غياب الحداثة وعدم الصّلة بالواقع المعاصر:

لكي تكون الصّور جذّابة، يجب أن تعكس الواقع الذي يعيشه الطّفل؛ فاستخدام صور قديمة أو غير معاصرة قد يمنع الطّفل من التعرف عليها أو ربطها بواقعه؛ مثل (الصّورة06) التي تمثّل هاتفا محمولا قديم الطراز ذي أزرار، وهو شكل لم يعد شائعًا؛ فالأطفال اليوم يعرفون الهواتف الذكية التي تعمل باللمس، مما قد يجعل هذه الصّورة غريبة أو غير مفهومة لهم.

ج- القصور في التّفاصيل والجاذبيّة البصريّة:

بعض الصّور بسيطة جداً وتفتقر للألوان الجذّابة، مما يحد من قدرتها على لفت انتباه الطّفل وإثارة فضوله؛ فيجب

أن تكون المادّة البصريّة التّعليميّة غنية ومحفزة؛ مثل (الصّورة08)، وهي عبارة عن حبات قليلة من العشب الأخضر على خلفيّة بيضاء، وهي بسيطة جداً ولا تحتوي على تفاصيل كافية لجذب اهتمام الطّفل، و(الصّورة03و04و05) التي تظهر جزءاً صغيراً فقط من الغرف بتصميم عادي وألوان باهتة، مما يجعلها أقل تفصيلا وجاذبيّة.

د- الغموض والتحريف:

تحتوي بعض الصّور على عناصر متعدّدة قد تشتّت تركيز الطّفل بعيداً عن الهدف الأساسيّ؛ فبدلاً من التّركيز على الشيء المراد تعلمه، قد يتشتّت الطّفل بين العناصر المختلفة؛ مثل (الصّورة 02) التي تحتوي على أريكة وكرسي ومصباح وطأوّلة جانبية؛ إذ لا يدرك الطّفل ما هو العنصّر الذي يجب التّركيز عليه، هل هي "الغرفة" بأكملها أم أحد قطع الأثاث؟ والأمر نفسه بالنّسبة إلى صورة غرفة النوم والمطبخ والحمام والحديقة، بالإضافة إلى غموض في بعض الصّور؛ مثل صورة الجامعة التي تشبه الصندوق وصورة الصرصور الذي يشبه الذبابة؛ مما يربك المتعلّم في هذا السن ويحول دون تحقيق الهدف من النّشاط.

هـ- المبالغة في الخيال والتّبسيط المفرط:

يجب أن تكون الصّور التّعليميّة واقعيّة قدر الإمكان. بعض الصّور قد تكون خياليّة لدرجة تبعدها عن الواقع، مما قد يؤدّي إلى فهم خاطئ للمفهوم؛ مثل (صورة النجوم) المصورة كأشكال ملونة ومسطحة تشبه الألعاب أو الملصقات، وهذا قد يمنح انطباعاً خاطئاً عن شكل النجوم الحقيقيّ في السّماء و(صورة الهاتف) الذي لديه وجه ويدان، مما يحوله إلى شخصيّة كرتونية بدلاً من كونه أداة حقيقيّة، هذا التّبسيط المفرط قد يربك الطّفل بين الواقع والخيال.

تؤثّر النقاط السّلبيّة المرئية في الصّور بشكل مباشر على الإنجاز الأكاديميّ واللّغويّ للطالب في عمر السّادسة، ويعود السبب في ذلك إلى أن الأطفال في هذه المرحلة يعتمدون بشدة على الرابط البصريّ لاستيعاب الأفكار وتخزينها، وفيما يلي توضيح لتأثير هذه السلبيّات على التّحصيل العلميّ واللّغويّ لدى المتعلّم:

- **عدم فهم المصطلحات أو حفظهم بشكل سطحي**، وهذا يمنع تأسيس معرفة ذات معنى؛ **مثال:** قد يتمكّن الطّفل من حفظ كلمة "جامعة"، لكنّه لن يفهم أبداً وظيفتها أو أهمّيّتها، لأن الصّورة لا تمثّل شيئاً ملموساً في حياته.
- **فجوة في المعرفة:** فالطّفل لن يتعرف على الشيء المصور، وبالتّالي سيفشل في الرّبط بين الصّورة والكلمة، مما يكسر دائرة التعلم (صورة ⟷ كلمة) ويجعل الكلمة مجرّد شكل أو صوت بلا معنى؛ **مثال:** من المحتمل أن يرى الطّفل الهاتف القديم ويعتقد أنه لعبة، ولن يربطه بالهاتف الذكي الذي يستخدمه والده يومياً.
- **عدم جذب اهتمام الطّفل:** فالاهتمام هو حجر الزاوية في التعلم، وبدونه لا يتمّ معالجة المعلومات بفعاليّة، مما

يضعف استيعاب المفهوم، كما أن الصّور المزدحمة بالعناصر (مثل غرفة الجلوس) تشتّت انتباهه وتجعل من الصعب عليه تحديد العنصّر المراد تعريفه، **مثال:** في صورة غرفة الجلوس، قد يتوهم الطّفل أن الكلمة تعني الأريكة أو المصباح، وليس الغرفة كاملة، وفي صورة الحديقة قد يعتقد أن معناها شجرة؛ مما يؤدّي إلى فهم خاطئ.

- **ضعف الرّبط بين الصّورة والكلمة:** لاكتساب كلمة جديدة، يحتاج الطّفل إلى ربطها بصورة ذهنيّة واضحة؛ فعندما تكون الصّورة مبهمة (كالجامعة)، أو قديمة (كالهاتف)، أو مبالغًا فيها (كالنجوم الملونة)، فإن الارتباط بين الكلمة ومعناها يكون ضعيفاً أو مفقوداً، هذا يقلل من قدرته على بناء حصيلة لغويّة دقيقة، **مثال:** قد يتعلم الطّفل كلمة "نجوم" من صورة ملونة، لكنّه عندما ينظر إلى السّماء ليلاً، لن يجد أي تشابه، وعندما يرى الطّفل هاتفاً كرتونياً بملامح وجه، فإنه يربط كلمة "هاتف" بهذا الشّكل الخيالي، مما يجعل من الصعب عليه لاحقاً استخدام الكلمة للإشارة إلى هاتف حقيقيّ، هذا يحد من قدرته على تعميم الكلمات وتطبيقها في سياقات مختلفة.
- **تراجع الحافز لاكتساب مفردات جديدة:** فعندما تكون المواد التّعليميّة غير جذّابة بصريّاً أو مملة، تقل رغبة الطّفل في التعلم؛ فالتّحصيل اللّغويّ في هذه السن يعتمد على الفضول والمرح، وحين لا تحفّز الصّور الطّفل، يقل اهتمامه بالتعرف على الكلمات المرتبطة بها، مما يؤدّي إلى إبطاء عمليّة اكتساب اللّغة.

إن هذه الجوانب البصريّة السّلبيّة تشكّل عقبات في طريق التّحصيل المعرفيّ واللّغويّ؛ فبدلاً من أن تكون الصّور عاملاً مساعداً، تتحول إلى حاجز يمنع الطّفل من فهم المفاهيم بشكل صحيح ومن بناء حصيلة لغويّة دقيقة، وهذا يؤثّر سلباً على أسسه الأكاديميّة واللّغويّة.

وعلى خلاف هذه الصّور، وردت صور تعليميّة أخرى ضمن هذا النّشاط تتميّز بكونها فعّالة وإيجابيّة، نورد منها ما يأتي:

الصّورة رقم 20: عيّنات من الصّور التّعليميّة الفعّالة ضمن نشاط الاكتشاف اللّغويّ للكلمات والجمل، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ، ص15-19-22.

تتمتع هذه الصّور بعدّة مزايا إيجابية تعزز بشكل كبير من عمليّة تعليم تلاميذ الصّفّ الأوّل الابتدائيّ، وهذا يؤثّر بشكل إيجابي على مهاراتهم اللّغويّة والمعرفيّة، ويمكن استعراض هذه المزايا وتوضيح أثرها على النّحو الآتي:

أ- العلاقة المباشرة والواضحة بين الصّورة والنصّ: في الصّفّحات التي تحمل عنوان "أكتشف الكلمات"، تُعرض

كل كلمة (مثل "ملعقة"، "كوب"، "سِكّين"، "صحن"، "خزانة"، "مكتب") مع صورة واضحة للشيء الذي تصفه، هذا الارتباط الصريح لا يتضمن أي عناصر مشتتة قد تسبب الارتباك للطّفل، يعزّز هذا الأسلوب بشكل كبير من تعلم المفردات؛ فمشاهدة الشيء وقراءة اسمه في نفس اللحظة يخلق ارتباطاً ذهنيّاً قوياً ومستقراً بين الفكرة والكلمة، وهذا يسهل على الطّفل استذكار الكلمة واستعمالها، كما يطور هذا النّهج قدرات الطّفل على الملاحظة البصريّة والتمييز، حيث يتعلم كيف يربط بين سمات الشيء (كشكله ولونه) واسمه، مما يساعد في بناء قاعدة معرفيّة منظّمة.

ب- المحتوى المرتبط بواقع الطّفل وتجاربه: تتناول الصّور المعروضة مواضيع من محيط الطّفل، مثل أدوات المطبخ والأثاث في المنزل، أو أفراد العائلة كالجد والجدة، هذه المواضيع مألوفة للطّفل، مما يجعلها سهلة الفهم والاستيعاب، ويمكنه تطبيقها في حياته؛ مما يحفّز رغبته في التعلم ويشجعه على استعمال هذه الكلمات وتخزينها ضمن رصيده اللّغويّ، فضلا عن تعميق فهمه لبيئته وتطوير قدرته على تصنيف الأشياء وتسميتها.

ج- منهجيّة بناء الجملة من مفرداتها: في الصّورة التي تحمل عنوان "أكتشف الجملة"، تُعرض جملة "خديجة مع جدي وجدتي" أوّلاً كجملة متكاملة، ثم تُجزأ إلى كلماتها، مع صورة تمثّل كل تفصيل في الجملة، يطور هذا الأسلوب الوعي الصوتي واللّغويّ، وهي مهارة أساسيّة للقراءة؛ فالطّفل يتعلم حدود الكلمات وكيفيّة قراءة كل واحدة منها بمفردها، ويفهم بنية الجملة، كما يتدرب على تحليلها إلى مكوّناتها ثم إعادة تركيبها؛ مما يعزّز من قدرته على فهم التّراكيب اللّغويّة المعقدة في المستقبل.

د- وضوح وجاذبيّة التّصميم البصريّ: إنّ الرّسوم في الصّور ملونة وجذّابة، وتناسب الفئة العمريّة للطّفل، كما أن الوجوه في صورة العائلة معبرة، والأشياء مصورة بوضوح؛ مما يحفّز اهتمام الطّفل ويزيد من تركيزه؛ فعندما تكون المادّة التّعليميّة ممتعة بصريّاً، يرتفع مستوى استعدّاد الطّفل للمشاركة في التعلم، مما يسهل عليه استيعاب المعلومات وتخزينها بفعاليّة أكبر في الذاكرة.

خلاصة:

تكشف نتائج تحليل صور كتاب السّنة الأولى ابتدائيّ عن وجود عدد من السلبيّات في المحتوى البصريّ، والتي قد تعيق سير عمليّة التعلم، في حين أن الإيجابيّات الموجودة محدودة ولا تفي بسد هذا النقص، وتتجلّى هذه السلبيّات في جوانب مثل نقص الارتباط بين المحتوى اللّغويّ والبصريّ، وعدم توافق الصّور التّعليميّة وبيئة الطّفل وضعف العناصر الجاذبة بصريّا...، مما يشكّل عائقًا حقيقيّا أمام تنمية القدرات اللّغويّة والمعرفيّة لدى المتعلّم في هذه المرحلة التّعليميّة المهمّة، ولو لاحظنا القائم على عمليّة التّصميم في بيانات الكتاب لوجدناه شخصا واحدا، والأصح أن يوكّل هذا الأمر لفريق مكوّن من خبراء من عدّة مجالات حتّى تكون عمليّة الإنتاج والإخراج أفضل، ويُعدّ هذا

التّحليل بمثابة نقطة انطلاق لبحث أوسّع يهدف إلى دراسة المحتوى البصريّ في مختلف الكتب المدرسيّة للمرحلة الابتدائيّة حتى السّنة الخامسة، سعيًا نحو تقديم تقييم شامل لجودة المادّة البصريّة في المناهج التّعليميّة، واقتراح توصيات تسهم في تطويرها بما يعزّز فعاليّة العمليّة التّعليميّة ويُثري تجربة المتعلّم المدرسيّة.

2-2 الصّور التّعليميّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائيّ[1]:

2-2-1 لمحة تعريفية عن كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّانية:

يمثّل كتاب "كتابي في اللّغة العربيّة – التّربية الإسلاميّة – التّربية المدنيّة" نموذجاً متكاملاً للكتاب المدرسيّ المعاصر، المصمّم خصيصاً لتلبية الاحتياجات التّعليميّة لتلاميذ السّنة الثّانية ابتدائيّ، يتكوّن هذا المنهج الدّراسيّ من ثمانية مقاطع تعليميّة مترابطة؛ حيث يندمج في كل مقطع منها ثلاثة أبعاد تعليميّة متكاملة: البعد اللّغويّ الذي يركز على تنمية المهارات التّواصليّة الأساسيّة (الاستماع، التّحدّث، القراءة، الكتابة)، والبعد القيمي الذي يعزّز المبادئ الإسلاميّة والإنسانية، والبعد الاجتماعيّ الذي يغرس قيم المواطنة والتّواصل الإيجابي مع الآخرين.

من الناحية الهيكلّيّة، ينقسم المحتوى التّعليميّ إلى أربعة ميادين رئيسيّة تشكّل الإطار النظريّ والعمليّ للكتاب: فهم المنطوق والتّعبير الشفوي وفهم المكتوب والتّعبير الكتابي، وتجدر الإشارة إلى أن الجانب اللّغويّ يحظى بالأوّلوية الكمّيّة في توزيع المحتوى، حيث يُكرس لتنمية الكفايات التّواصليّة الأساسيّة التي تعدّ حجر الزاوية في المراحل التّعليميّة الأولى.

يتمّيز الكتاب باتباعه منهجيّة تدرّجية في تقديم المعرفة، حيث يختتم كل مقطع تعليميّ بمشروع عمليّ يُنفذ على مراحل أسبوعية[2]، مما يحقّق التّكامل بين الجانب النظريّ والتّطبيقيّ، كما يعتمد بشكل كبير على الصّور التّعليميّة كأداة بيداغوجية فعّالة في تقديم المحتوى وتحفيز التفاعل التّعليميّ، حيث تُستثمر هذه الصّور في تصميم الأنشطة التّعليميّة التي تهدف إلى تنمية القدرات اللّغويّة وتعزيز الفهم والاستيعاب.

يُبرز هذا التّصميم التّعليميّ رؤية شاملة تهدف إلى بناء شخصيّة المتعلّم بناءً متكاملاً، حيث لا تقتصر على الجانب المعرفيّ فحسب، بل تمتد لتشمل الجوانب الوجدانيّة والمهارية، مما يحقّق التّوازن المطلوب في العمليّة التّربويّة وفق المعايير التّربويّة الحديثة، وسنركّز على النّشاطات التي ترتكز على الصّورة التّعليميّة بشكل كبير، والمتمثّلة فيما يأتي:

---

[1] – نسيمة ورد – تكال وآخرون: كتابي في اللّغة العربيّة – التّربية الإسلاميّة – التّربية المدنيّة، السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائيّ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، الجمهورية الجزائريّة الديمقراطية الشّعبية، 2020-2021

[2] – ينظر: نفسه، ص3

– نشاط أقرأ: تتبوأ القراءة مكانة مركزية في منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائيّ، حيث تشكّل الجسر الأساسيّ لتحقيق الكفاية التّواصليّة في مجال فهم المكتوب، وتستمد هذه الأهمّيّة من طبيعة القراءة بوصفها نشاطاً شاملاً يتكامل فيه البعد اللّغويّ مع البعد المعرفيّ، مما يجعلها المدخل الرئيس لاكتساب المعرفة وتنمية المهارات العليا في التّفكير، خاصّة في إطار المقاربة النصّية المعتمدة[1]، تظهر القراءة كحلقة وصل حيويّة بين مختلف مكوّنات المادّة الدراسيّة، حيث تخدم أهدافاً متعدّدة المستويات؛ فعلى المستوى اللّغويّ تسهم القراءة في تعزيز الرّصيد المعجمي للتّلاميذ وتطوير قدراتهم على التّحليل والاستنتاج، بينما تعمل على المستوى المعرفيّ على تنمية مهارات الفهم والتّفسير والمقارنة، ولتحقيق هذه الأهداف المركبة يمر نشاط القراءة بمراحل منهجيّة دقيقة تبدأ بالتهيئة الذهنيّة التي تعتمد بشكل أساسيّ على الصّورة المصاحبة لإثارة الدافعية وتنشيط الخيال، تليها القراءة النموذجية من قبل المعلّم التي تركز على جودة النطق وحسن الأداء، ثم القراءة التّطبيقيّة من قبل التّلاميذ مع التّركيز على الطلاقة وصحة المخارج[2].

وتبرز الصّورة التّعليميّة في هذا السّياق كونها عنصّرا داعما أساسيّا، لا تقتصر وظيفتها على مرحلة التهيئة فحسب، بل تمتد إلى مراحل الفهم والتطبيق، حيث تشكّل إطاراً مرجعيّاً يسهم في تسهيل عمليّة استيعاب النصّ والإجابة عن الأسئلة التّالية له، هذا التّكامل العضوي بين النصّ والصّورة يعكس رؤية بيداغوجية متقدّمة تدرك أهمّيّة تعدّد الوسائل التّعليميّة في بناء الكفايات القرائية وفق معايير الجودة التّربويّة.

– نشاط أتأمل وأتحدّث:

يمثّل هذا النّشاط امتداداً وتطويراً لنشاط "ألاحظ وأعبّر" الذي تم تقديمه في السّنة الأولى، حيث يشكّل مدخلاً أساسيّاً لتنمية مهارات التّعبير الشفوي وفق آليّة منهجيّة متدرّجة، ينطلق النّشاط من مرحلة التّعبير الحر عن المشاهد المصورة، ليتطوّر بشكل طبيعي نحو التّعبير الموجه من خلال أسئلة محفزة تهدف إلى استثارة قدرات المتعلّمين التّعبيريّة، مع الحرص على أن تكون هذه المشاهد منسجمة مع الحقل المفاهيمي للنّصّ المنطوق المدروس.

في هذا السّياق التّربويّ، يبرز دور المعلّم موجها ومسهلا للعمليّة التّعليميّة، حيث يقوم بتصميم أسئلة هادفة تمكّن المتعلّمين من ربط معطيات النصّ المنطوق بالتّعبير عن المشاهد، مع إتاحة مساحة كافية للتعبير التلقائي دون التّركيز المفرط على الصحة اللّغويّة المباشرة، هذا النّهج التّربويّ يستند على رؤية شموليّة تهدف إلى إثراء الرّصيد اللّغويّ

[1] – ينظر: دليل كتاب السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائيّ لمواد: اللّغة العربيّة – التّربية الإسلاميّة – التّربية المدنيّة، مطابق لمنهاج 2016، مديرية التّعليم الأساسيّ، الجمهورية الجزائريّة الديمقراطية الشّعبية، ص30

[2] – ينظر: نفسه، ص30.

والمعرفيّ للتّلاميذ من خلال خلق بيئة تعلميّة آمنة تشجع على التّعبير الحر وتنمي الثقة بالنّفس[1]، تتميّز هذه الاستراتيجيّة التّعليميّة بمرونتها وقدرتها على مواءمة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، حيث تتيح لكل تلميذ الفرصة للتعبير حسب مستواه وقدراته.

– نشاط أنتج شفويّا:

وهي محطة من محطات ميدان التّعبير الشفوي تتوج المحطات التّعليميّة التي أعقبتها، ومن ثم فهي وضعية لتعلم الإدماج، إذ يُجنَّد فيها المتعلّم الموارد بشكل مدمج من أجل التّعبير عن الأحداث التي تتضمنها الصّور التّعليميّة، أو يستثمرها لإعادة بناء النصّ المنطوق[2]، ونظراً لأهمّيّة هذا النّشاط وجدواه في تنمية مهارة الإنتاج الشفوي والتّواصل والاسترسال في الحديث وإبداء المواقف الخاصّة بكل متعلّم، ينبغي على المعلّم عدم تقييد المتعلّمين أو إلزامهم بإنتاجات شفوية جاهزة، وإنما يحفّزهم على التّعبير عن أفكارهم ومشاعرهم ومواقفهم بحرية، ولا يتدخل إلا بالقدر الضّروري لتوجيههم والأخذ بأيديهم وفك العقبات التي تعترضهم، بما يمكنهم من الاسترسال في الحديث، كما لا بد من عدم التّركيز على صحة المعارف المقدمة بقدر التّركيز على تنمية كفاءة التّواصل والمشافهة[3]، وتكمن قيمة هذا النّشاط في كونه يحول الفصل الدّراسيّ إلى فضاء حيويّ للتفاعل اللّغويّ الطّبيعيّ، مما يضمن انتقال أثر التعلم إلى مواقف الحياة الحقيقيّة.

ورد في الكتاب المدرسيّ المدروس ما يقارب 194 صورة تعليميّة، توزّعت على عدّة نشاطات كالآتي:

نشاط "فهم المنطوق": 24 صورة.

نشاط "أتأمل وأتحدّث": 55 صورة.

نشاط "أنتج شفويّا": 76 صورة.

نشاط "أقرأ":24صورة.

نشاط "أتدرب على الإنتاج الكتابي": 15 صورة.

---

(1) – ينظر: دليل كتاب السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائيّ لمواد: اللّغة العربيّة – التّربية الإسلاميّة – التّربية المدنيّة، مطابق لمنهاج2016، ص29.

(2) – ينظر: دليل كتاب السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائيّ لمواد: اللّغة العربيّة – التّربية الإسلاميّة – التّربية المدنيّة، ص30

(3) – ينظر: نفسه، ص30

2-2-2 نماذج مختارة للدّراسة التحليليّة النّقديّة من كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائيّ:

- **صورة الغلاف:**

الصّورة رقم 21: صورتي الغلاف الأمامي والخلفي لكتاب اللّغة العربيّة، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائيّ، 2021-2022، وزارة التّربية الوطنيّة – الجزائر

أ- تحليل ونقد الصّورة من حيث الشّكل:

يُعاني غلاف كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائيّ من إشكالات تصميمية وجوهرية متعدّدة، حيث يظهر تكراراً واضحاً لتصميم السّنة الأولى مع تعديلات هامشية لا تراعي التطوّر المعرفيّ والبصريّ المتوقّع لهذه المرحلة العمريّة؛ فمن الناحية التّصميمية، يسود الغلاف الأمامي لون بنفسجي فاتح غير متناسق مع باقي العناصر، مع تركيز مفرط على الرّسوم الكرتونية (الطّفلة الحاملة للكتاب والطّفل المبتسم والمناظر المصغرة) التي تستهلك مساحة كبيرة على حساب التّوازن البصريّ والعناصر النصّية الأساسيّة، بينما يظهر الغلاف الخلفي صورة مكتبة مدرسيّة بحجم غير متناسب مع مساحة الصّفّحة، مما يعكس سوء استغلال للمساحة المتاحة، أما من الناحية التّقنية، فتتمثّل المشكلات الرّئيسيّة في ضعف جودة الطّباعة وبهتان الألوان مع مرور الوقت، وضعف متانة الورق الذي لا يتحمل الاستخدام المدرسيّ المكثف، إضافة إلى التّوزيع البصريّ المشتت للعناصر دون تسلسل منطقيّ يوجّه نظر المتعلّم، كما يعاني التّصميم من غياب الهوية البصريّة المميّزة، وافتقاره إلى التجديد الملائم للمرحلة العمريّة، مع اكتظاظ بالعناصر غير الضّرورية التي تشتّت الانتباه بدلاً من تركيزه، ولتحويل هذا الغلاف إلى واجهة تعليميّة جاذبة تحقّق أهدافها التّربويّة، يقترح الخبراء مجموعة من التحسينات تشمل: إعادة تصميم شاملة تراعي الخصائص العمريّة للتّلاميذ، وتحسين جودة المواد المستخدمة في الطّباعة، وتبسيط العناصر البصريّة مع التّركيز على تلك ذات القيمة التّعليميّة الحقيقيّة، واختيار ألوان منسجمة وحيادية تناسب جميع التّلاميذ، وتحسين التّوزيع البصريّ للعناصر وفق أسس التّصميم التّعليميّ الحديث، مع العمل على تطوير هوية بصريّة مميّزة للكتاب تتناسب مع محتواه التّعليميّ وأهدافه

التّربويّة، هذه التحسينات من شأنها أن تحول الغلاف من مجرّد غلاف تقليديّ إلى أداة تعليميّة محفزة تسهم في إثراء التجربة التّعليميّة للتّلاميذ.

ب- تحليل ونقد مضمون الصّورة وملائمتها التّعليميّة:

يشكّل غلاف الكتاب المدرسيّ مدخلاً بصريّاً حيويّاً للعمليّة التّعليميّة، حيث يفترض أن يجسد هوية الكتاب ويختزل مضامينه بشكل إبداعي يجذب المتعلّم ويعكس بدقّة مكوّناته الأساسيّة، بيد أن التّحليل المتعمق للغلاف الحالي يكشف عن قصور واضح في تحقيق هذه الوظائف الجوهرية، إذ يظل حبيس النمطية والتقليديّة دون تجديد يواكب التطوّر المعرفيّ والجماليّ للمتعلّم؛ فمن الناحية الوظيفية، تفشل الرّسومات الكرتونية المبسّطة في التّعبير عن الثالوث المعرفيّ للكتاب (اللّغة العربيّة، التّربية الإسلاميّة، التّربية المدنيّة)، مما يخلق فجوة إدراكيّة بين التوقّعات التي يولدها الغلاف والمحتوى الفعليّ للكتاب.

- **أثرها على التّحصيل العلميّ لدى المتعلّم:**

إن هذا القصور التّصميمي لا يقتصر أثره على الجانب الجماليّ فحسب، بل يمتد ليشمل جوانب تربويّة عميقة، حيث يسهم في إضعاف الدافعية التّعليميّة، ويحد من التفاعل الإيجابي مع المادّة الدراسيّة، ويعيق تكوين روابط معرفيّة واضحة بين العناصر البصريّة والمضامين التّعليميّة، كما أن تكرار نفس النمط التّصميمي عبر السّنوات الدراسيّة المختلفة يفقد الغلاف قدرته على استثارة الفضول المعرفيّ لدى المتعلّم، الذي يتعرض يومياً لمحتويات بصريّة أكثر جاذبيّة وتطوّراً في وسائل الإعلام المختلفة.

لتحقيق الغاية التّعليميّة المنشودة، ينبغي إعادة تصور الغلاف كمكوّن فعّال في العمليّة التّعليميّة، يعتمد على وضوح الرؤية البصريّة، وجودة التّنفيذ الفنّيّ، والتّكامل العضوي بين الشّكل والمضمون، هذا التّوجّه يتطلّب تبني منهجيّة تصميمية متكاملة تراعي خصائص المتعلّمين، وتستجيب لمتطلبات الجذب البصريّ، وتحقّق التّوازن بين الوظيفية والجماليّة، بما يضمن تحويل الغلاف من مجرّد غطاء خارجي إلى وسيط تعليميّ محفز يثري التجربة التّعليميّة.

الصّورة التّعليميّة: في ساحة المدرسة

الصّورة رقم 22: في ساحة المدرسة، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائيّ، ص17

أ- تحليل ونقد الصّورة من حيث الشّكل:

تقدّم الصّورة التّعليميّة المعنونة "في ساحة المدرسة" تصويراً لمشهد مدرسي حيويّ يجمع بين عناصر بشرية ومكانية، حيث يظهر مجموعة من التّلاميذ (أوّلاد وبنات) يمارسون أنشطة متنوّعة تحت إشراف معلّميّن ومدير المدرسة الذي يقف على الدرج، مع وجود مبنى المدرسة وسارية العلم وشجرة كبيرة كعناصر خلفيّة. ومع ذلك، يعاني هذا العمل من عدّة تحدّيات فنّيّة وجوهرية تُضعف من قيمته التّعليميّة؛ فمن الناحية الفنّيّة، يلاحظ تبسيطاً مبالغاً فيه في العناصر المرسومة وتسطيحاً واضحاً في الألوان مع غياب التدرّجات اللّونية والظلال، مما يفقد المشهد عمقه البصريّ ومصداقيته الواقعيّة. كما أن التّشابه الكبير مع رسومات السّنة الأولى لا يعكس التطوّر المرجو في المستوى التّعليميّ الجديد، مما قد لا يحفّز شعور التقدّم لدى المتعلّم، أما من حيث التكوين البصريّ، فبالرّغم من تحقيق توازن نسبيّ في توزيع العناصر، تظهر الصّورة مشكلات في تنظيم المساحات، حيث يلاحظ ازدحام في منطقة تجمع الأطفال مع غياب حدود واضحة للإطار العامّ، وتتفاقم هذه المشكلة مع استخدام ألوان مسطحة ومتكررة تفتقر إلى التّباين والتّنوّع، مما يحول دون نقل المشاعر الحقيقيّة أو خلق أجواء تعبيرية مؤثّرة، هذه الثغرات مجتمعة تقلل من فعاليّة الصّورة كوسيلة تعليميّة جاذبة رغم احتوائها على عناصر مهمّة تصور الحياة المدرسيّة بجوانبها المختلفة، ولتحقيق الاستفادة المثلى من هذه الصّورة، يتطلّب الأمر إعادة نظر في عدّة جوانب، أهمها تحسين الجودة الفنّيّة عبر إضافة التدرّجات اللّونية والظلال التي تضفي العمق والواقعيّة على المشهد، مع مراعاة التطوّر العمريّ للمتعلّمين في مستوى التّفاصيل والتعقيد، كما ينبغي تنظيم المساحات بشكل أكثر وضوحاً مع تحديد الإطار العامّ للصّورة، والعمل على تنويع

الألوان لجعل المشهد أكثر حيويّة وتعبيرية، هذه التحسينات ستمكّن الصّورة من أداء دورها التّربويّ بشكل أفضل عبر تقديم تصوير جذّاب وواقعيّ للحياة المدرسيّة يحفّز التفاعل الإيجابي مع المحتوى التّعليميّ، مع الحفاظ على الوحدة الموضوعيّة والوظيفية للعمل الفنّيّ.

ب- تحليل ونقد مضمون الصّورة وملائمتها التّعليميّة:

تثير الصّورة التّعليميّة المعروضة جملة من الإشكالات الجوهرية على مستوى المضمون والتّمثيل الواقعيّ، حيث يلاحظ غياب الوضوح في الغاية التّعليميّة المنشودة منها، مما يحول دون تحقيقها لدورها التّوضيحي بالشّكل الأمثل؛ فالمشهد المصور يقتصر على عرض عام لأطفال يلعبون دون تحديد رسالة تربويّة واضحة أو أهداف تعليميّة محدّدة يمكن استنباطها من السّياق البصريّ، هذا القصور الوظيفي يقترن بتبسيط مخل للواقع المدرسيّ، حيث تغيب الديناميكيات الاجتماعيّة الحقيقيّة التي تتميّز بها ساحات المدارس، مثل تفاعلات الصداقة والمنافسة وحل الخلافات، والتي تشكّل في مجملها فرصاً تعليميّة غنية يمكن توظيفها تربوياً، من ناحية أخرى، يعاني التّمثيل البشري في الصّورة من عدّة قصور، حيث يظهر جميع التّلاميذ ضمن فئة عمريّة متجانسة رغم أن الساحة المدرسيّة تضمّ عادةً شرائح عمريّة متنوّعة، كما يلاحظ غياب التّنوّع العرقي والجهوي الذي يميّز المجتمع الجزائريّ، مع تركيز واضح على ذوي البشرة الفاتحة فقط، هذا التحيز البصريّ قد يولد شعوراً بالاستبعاد لدى بعض الفئات من التّلاميذ خاصّة من المناطق الجنوبية، مما يؤثّر سلباً على انتمائهم للمادّة التّعليميّة، بالإضافة إلى ذلك، يقدّم المشهد تصويراً غير واقعيّ لدور الكادر التّعليميّ؛ حيث يظهر المعلّمون متواجدين في الساحة لتوجيه التّلاميذ، وهو ما يخالف الممارسات الفعليّة التي تقتصر عادةً على وجود المرشد المدرسيّ، هذه الثغرات المتعدّدة تنعكس سلباً على القيمة التّربويّة للصّورة، حيث تقلل من قدرتها على مخاطبة الفئات العمريّة الأكبر سناً وتحد من إمكاناتها في تنمية التّفكير النّقديّ والخيال الإبداعي لدى المتعلّمين، كما تقدّم تصوراً نمطياً ومبسّطاً للواقع المدرسيّ، ولتحقيق الاستفادة المثلى من هذه الصّورة، يتعين العمل على تحديد أهداف تعليميّة واضحة لها، ومراعاة التّنوّع العمريّ والاجتماعيّ والثّقافي في تمثيل الشّخصيّات، مع الحرص على تقديم تصوير أكثر واقعيّة للتفاعلات المدرسيّة، بما يحقّق التّوازن بين التّبسيط التّعليميّ المطلوب والمصداقية التّربويّة المنشودة، مع إبراز القيم الاجتماعيّة الإيجابيّة التي يمكن استخلاصها من المشهد المدرسيّ المصور.

- **أثرها على التّحصيل العلميّ لدى المتعلّم:**

تتجلّى الآثار السّلبيّة للصّورة التّعليميّة "في ساحة المدرسة" في تشكيلها عائقاً متعدّد الأبعاد أمام التّحصيل اللّغويّ الفعّال؛ حيث تتفاعل مجموعة من العوامل لتحد من فاعليتها التّربويّة، فمن الناحية الإدراكيّة يؤدّي التّبسيط

المفرط للمشهد المصور إلى إعاقة تكوين تمثيل ذهنيّ دقيق للواقع المدرسيّ، إذ تقتصر الصّورة على تصوير تجمع التّلاميذ في الساحة بينما تتجاهل عناصر أساسيّة واردة في النصّ مثل مراسم رفع العلم وأداء النشيد الوطنيّ وتنظيم الصّفّوف، مما يخلق فجوة بين المحتوى البصريّ والمضمون النصّي، أما على المستوى اللّغويّ، فإن فقر العناصر البصريّة المحفزة يقود إلى نتائج مزدوجة: فهو من ناحية يحد من اكتساب المفردات والتّراكيب الجديدة، ومن ناحية أخرى يعيق تنمية مهارات الوصف والتّحليل بسبب نقص التّفاصيل الداعمة، وينتج عن هذه المشكلة التّمثيل غير الواقعيّ للتفاعلات المدرسيّة، سواء في تصوير دور المعلّميّن بشكل مخالف للممارسات الفعليّة أو في تقديم العلاقات بين التّلاميذ بصورة مثاليّة تخلو من أي توترات أو تحدّيات طبيعيّة، مما يسهم في تكوين تصورات مشوهة، تتضافر هذه العوامل لتنتج سلسلة مترابطة من الآثار السّلبيّة تبدأ من تقليل الحافز للتعلم بسبب السطحيّة البصريّة، مروراً بإعاقة تنمية التّفكير النّقديّ، ووصولاً إلى صعوبة تكوين معرفة متكاملة عن البيئة المدرسيّة، ولعلاج هذه الإشكالات يتطلّب الأمر إعادة تصميم تراعي التّوازن بين الواقعيّة والوظيفة التّربويّة، مع التّركيز على إثراء المحتوى البصريّ وضمان تكامله العضوي مع المضمون النصّي، بما يحفّز التفاعل اللّغويّ الخلاق وينمي الكفاءة التّواصليّة الشّاملة.

الصّورة التّعليميّة: زفاف أختي:

الصّورة رقم 23: زفاف أختي، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائيّ، ص32.

أ- تحليل ونقد الصّورة من حيث الشّكل:

تتناول هذه الدّراسة التحليليّة الصّورة التّعليميّة المعنونة "زفاف أختي" التي تصور مشهداً احتفالياً لعائلة تقف بجانب العروس أمام سيارة مزينة بالورود، حيث تكشف عن عدّة إشكاليّات تصميمية وتقنية تعيق تحقيقها للغاية التّعليميّة المنشودة؛ فمن الناحية الفنّيّة، يطغى على الصّورة طابع التّبسيط المفرط الذي يظهر في ضعف التّفاصيل الدّقيقة وغياب العمق البصريّ، نتيجة استخدام ألوان مسطحة تخلو من التدرّجات اللّونية والظلال الضّرورية لإضفاء الحيويّة والواقعيّة على المشهد، كما تؤثّر ضبابيّة الخطوط وعدم وضوح المعالم سلباً على الجودة الإجماليّة للصّورة، مما

يجعلها تبدو وكأنها أنجزت بسرعة دون إعطاء الاهتمام الكافي لإتقان العناصر المرسومة، أما من حيث التكوين والتّصميم، فتظهر الصّورة بصورة مصغرة لا تتناسب مع مساحة الصّفّحة المخصصة لها، مع وضعية غير مدروسة تكسر الانسجام البصريّ مع النصّ المجاور، ويعزّز من هذه المشكلة غياب الإطار الواضح الذي يفصل الصّورة عن الخلفيّة، مما يقلل من فعاليتها كوسيلة بصريّة مستقلة، وعلى مستوى تنظيم العناصر، يُلاحظ اكتظاظ واضح في منطقة تجمع العائلة أمام السيارة، حيث تتراص الشّخصيّات بشكل عشوائي يخلق إحساساً بالازدحام وعدم الراحة البصريّة، مما يستدعي إعادة توزيع أكثر توازناً للمساحات بين العناصر المختلفة، وفيما يخص الجانب اللّوني، تسود الألوان الفاقعة ذات الدرجات العالية من الإشباع التي تفتقر إلى التّناغم والواقعيّة، مما ينعكس سلباً على المصداقية البصريّة للمشهد ويصرف انتباه المتعلّم عن المضمون التّعليميّ، ولتحسين الأداء الوظيفي لهذه الصّورة، يتطلّب الأمر إجراء تعديلات شاملة تشمل تحسين الجودة الفنّيّة عبر إضافة التدرّجات اللّونية والظلال، وإعادة ضبط الحجم والموقع لتحقيق تناسق أفضل مع النصّ، مع الحرص على إضافة إطار واضح وتنظيم أكثر دقّة للعناصر البصريّة، فضلاً عن تعديل الألوان لتحقيق واقعيّة أكبر ومواءمة أفضل مع السّياق التّعليميّ المستهدف.

ب- تحليل ونقد مضمون الصّورة وملائمتها التّعليميّة:

تتسم الصّورة التّعليميّة "زفاف أختي" بإشكاليّة أساسيّة تتمثّل في غياب الوضوح حول الغاية التّعليميّة منها، حيث لا يمكن تحديد ما إذا كانت تهدف إلى تعزيز القيم الأسرية أو عرض التفاعلات الاجتماعيّة أو التّعبير عن المشاعر الاحتفاليّة، مما يفقدها قيمتها التّربويّة، ويظهر القصور جلياً في التّمثيل غير الواقعيّ للمناسبة، حيث تفتقد التعابير الوجهية للشخصيات العمقَ العاطفي الذي يميّز هذه اللحظات، خاصّة مشاعر الفرح الممزوجة بالحزن عند توديع الأخت، كما تغيب التّفاصيل الثّقافية والتّقاليد المحلية التي من شأنها أن تجعل المشهد أكثر التصاقاً بواقع التّلاميذ، مما يجعل الصّورة عامّة وغير مميّزة، وتتعمق هذه الإشكاليّة مع ضعف التّكامل بين الصّورة والعنوان والنصّ المصاحب، حيث لا تظهر الأخت في المشهد رغم ورودها في العنوان، كما تغيب التّفاصيل الأساسيّة المذكورة في النصّ مثل أطباق الحلويات وهدايا الضيوف وموكب السيارات، مما يحول الصّورة إلى مجرّد عنصّر زخرفي منفصل عن السّياق التّعليميّ، ويُضاف إلى ذلك القصور الفنّيّ في التّصميم، حيث تعاني الصّورة من تبسيط مفرط يظهر في ضعف التّفاصيل الدّقيقة للأزياء والعناصر المرافقة، مع استخدام ألوان مسطحة تخلو من التدرّجات والظلال، إضافة إلى سوء تنظيم العناصر البصريّة الذي يظهر في ازدحام الشّخصيّات وتكتلها غير المتوازن.

لتحقيق الفعاليّة التّربويّة، يتطلّب الأمر إعادة تصميم تركز على تحديد أهداف تعليميّة واضحة، وتعزيز الواقعيّة والعمق النّفسيّ للشخصيات، وإبراز الخصوصية الثّقافية، مع تحسين الجودة الفنّيّة والتّكامل مع النصّ، وتنظيم أكثر

توازناً للعناصر البصريّة، ما يجعل الصّورة وسيلة تعليميّة فعّالة بدلاً من مجرّد رسم توضيحي سطحي.

- **أثرها على التّحصيل العلميّ لدى المتعلّم:** تخلق الصّورة التّعليميّة "زفاف أختي" سلسلة مترابطة من الآثار السّلبيّة على التّحصيل التّعليميّ، تبدأ من تشكيل فهم سطحي للمحتوى بسبب التّبسيط المفرط للمشهد الزّفافي الذي يغفل التعقيدات العاطفية (كفرح التوديع) والثّقافية (كالعادات والتّقاليد)، مما يؤدّي إلى تكوين تصورات ناقصة تنعكس على تفاعلات المتعلّم المستقبلية، ويتعزز هذا الضّعف بالإرباك النّاتج عن التّناقض بين العناصر الثلاثة: الصّورة الزخرفية التي تخلو من الأخت المذكورة في العنوان، والعنوان نفسه، والنصّ الذي يصف تفاصيل غائبة تماماً عن المشهد المصور، ما يخلق فجوة إدراكيّة تعيق الرّبط المعرفيّ السليم، أما على المستوى اللّغويّ، تقيد بساطة الصّورة تطوّر الكفاءة التّواصليّة من خلال حرمان المتعلّم من اكتساب المفردات الدّقيقة التي تصف المشاعر المعقدة والطقوس التقليديّة، كما تحد من فرص تطوير مهارات الحوار بسبب غياب العناصر المحفزة للنقاش، وتمتد الآثار السّلبيّة إلى الجانب الثّقافي حيث يؤدّي التشويه في تمثيل التّفاصيل المحلية (كالبرنوس وطقوس الاستقبال) إلى إضعاف الارتباط بالهوية المجتمعية وصعوبة نقل الخبرة التّعليميّة إلى الواقع الفعليّ.

لتحقيق التّوازن التّربويّ، يجب تحويل الصّورة إلى وسيلة تعليميّة متكاملة تراعي العمق العاطفي والثّقافي والتّكامل العضوي مع النصّ وإثراء الحصيلة اللّغويّة؛ ما يجعلها أداة فاعلة في بناء الفهم الشّموليّ وتنمية المهارات الحياتية بشكل متكامل.

- **الصّورة التّعليميّة: اليوم ننظف بيتنا**

الصّورة رقم 24: اليوم ننظف بيتنا، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائيّ، ص38

أ- تحليل ونقد الصّورة من حيث الشّكل:

تظهر الصّورة التّعليميّة المعنونة بـ"اليوم ننظف بيتنا" مشهداً منزلياً داخل المطبخ يعكس تعاون الابنة مع أمها في

أداء الأعمال المنزلية، حيث تظهر الابنة وهي تغسل الأطباق بينما تقوم الأم بالكنّس، ومع ذلك تعاني هذه الصّورة من عدّة إشكاليّات جوهرية تضعف قيمتها التّعليميّة وتحد من فعاليتها التّربويّة؛ فمن الناحية الفنّيّة يطغى على الصّورة طابع التّبسيط المفرط الذي يظهر في ضعف التّفاصيل الدّقيقة وغياب العمق البصريّ، حيث تسود الألوان الباهتة التي تفتقر إلى التدرّجات والظلال الضّرورية لإضفاء الحيويّة والواقعيّة على المشهد، كما تؤثّر ضبابيّة الخطوط وعدم وضوح المعالم سلباً على الجودة الإجماليّة للصّورة، خاصّة في العناصر الخلفيّة التي تبدو مرسومة بعجلة دون إتقان، أما من حيث التكوين والتّصميم، فتعاني الصّورة من سوء توزيع العناصر البصريّة، حيث تتركز معظم التّفاصيل في جزء واحد من الصّورة تاركة مساحات فارغة غير مستغلة، مما يخل بتوازنها البصريّ ويقلل من جاذبيتها، ويُضاف إلى ذلك الحجم الصغير غير المناسب للصفحة والوضعية العشوائية التي لا تتناسق مع النصّ المصاحب، مع غياب الإطار الواضح الذي يفصل الصّورة عن الخلفيّة، مما يقلل من حضورها كعنصّر تعليميّ مستقل، وعلى المستوى التّربويّ، فإن بساطة المشهد المفرطة تقلل من قيمته التّعليميّة، حيث لا تحفّز على اكتساب مفردات جديدة أو تطوير مهارات الوصف، كما تقدّم تصوراً نمطياً للأدوار المنزلية لا يشجع على النقاش أو التّفكير النّقديّ، ولتحقيق الفعاليّة التّربويّة المنشودة، يتطلّب الأمر إعادة تصميم تركز على تحسين الجودة الفنّيّة عبر إضافة التدرّجات اللّونية والظلال، وإعادة تنظيم العناصر لتحقيق توازن بصريّ أفضل، مع زيادة حجم الصّورة وتحسين موقعها في الصّفّحة، وإضافة إطار واضح يعزّز حضورها البصريّ، فضلاً عن إثراء التّفاصيل الدّقيقة للعناصر المنزلية وتنويع الألوان لجعل المشهد أكثر حيويّة وواقعيّة، ما يجعل الصّورة أداة تعليميّة فعّالة تحقّق الأهداف التّربويّة المنشودة.

ب- تحليل ونقد مضمون الصّورة وملائمتها التّعليميّة:

تظهر الصّورة التّعليميّة المعنونة "اليوم ننظف بيتنا" عدّة إشكاليّات منهجيّة تعيق تحقيقها للغاية التّربويّة المنشودة؛ فمن حيث المضمون، يطغى الغموض على الهدف التّعليميّ، حيث لا يمكن الجزم ما إذا كانت تهدف إلى تعليم مهارة غسل الأطباق أم ترسيخ قيم التعاون والمسؤولية الأسرية، هذا الغموض يقترن بتمثيل مبسّط مفرط للواقع، حيث تغيب العناصر الأساسيّة للمطبخ (كالحنفية والفرن والثلاجة) وتظهر أحجام العناصر غير متناسقة (كضخامة الأواني مقارنة بيد الابنة)، مما يخلق تناقضاً بين المحتوى المصور والواقع اليومي للمتعلّم، كما أن تعابير الوجوه المثاليّة غير المعبرة عن الجهد الحقيقيّ المطلوب في الأعمال المنزلية تقدّم صورة نمطية غير واقعيّة، ويبرز التّناقض جلياً بين شموليّة العنوان "اليوم ننظف بيتنا" وضيّق نطاق الصّورة المحصور في مشهد المطبخ فقط، بينما يصف النصّ أنشطة أوسّع (كترتيب الأثاث وإخراج الزرابي) لا تعكسها الصّورة، هذا الانفصال بين العناصر التّعليميّة يحول دون تكوين فهم متكامل لأهمّيّة المشاركة في الأعمال المنزلية، كما يحد من فرص تطوير التّفكير النّقديّ والقدرة على الرّبط بين المعرفة النظريّة والتطبيق العمليّ، ولعلاج هذه الثغرات، يتعين إعادة تصميم الصّورة لتحقيق وضوح الهدف التّعليميّ،

وضمان التّمثيل الواقعيّ للعناصر والتفاعلات، مع مراعاة التّناسق في الأحجام والتّفاصيل، والحرص على التّكامل العضوي بين الصّورة والعنوان والنصّ بما يعزّز القيم التّربويّة ويربطها بالواقع المعيش للمتعلّم، مما يجعلها أداة فعّالة لبناء المعرفة وتنمية المهارات الحياتية بشكل متكامل.

– أثرها على التّحصيل العلميّ لدى المتعلّم:

تؤدّي الصّورة التّعليميّة الحاليّة إلى تشكيل تصورات غير دقيقة حول الأعمال المنزلية بسبب غياب التّفاصيل الأساسيّة التي توضّح الجهد الحقيقيّ المطلوب والطّريقة الصّحيحة لأداء المهام المنزلية، حيث ينتج عن عدم وجود حنفية المياه أو خطوات غسل الأواني الدّقيقة أو مكوّنات المطبخ الأساسيّة (كالفرن والثلاجة) فهمٌ ناقصٌ للواقع العمليّ، كما أن البساطة المفرطة في التّصميم وضعف الإخراج الفنّيّ (من ألوان باهتة وتفاصيل غير واضحة) يقللان من جاذبيّة الصّورة وقدرتها على تحفيز التّفكير النّقديّ والاستفسار لدى المتعلّم، مما يحول دون تطوير مهارات التّحليل والملاحظة، ويظهر أثر سلبي آخر في محدودية اكتساب المفردات والتّراكيب اللّغويّة الواردة في النصّ، حيث لا تمثّل الصّورة سوى جزء ضئيل من المحتوى النصّي، كما تعيق ضآلة التّفاصيل المصورة من استيعاب القيم التّربويّة الأساسيّة كروح التعاون والمسؤولية الأسرية، ولعلاج هذه السلبيّات يمكن تطوير الصّورة لتصبح أكثر شمولاً عبر تقسيمها إلى ثلاثة أقسام مترابطة تظهر أنشطة منزلية مختلفة (المطبخ بكل تفاصيله الواقعيّة، غرفة المعيشة أثناء الترتيب، والشرفة أثناء تهوية الزرابي)، مع إبراز التفاعل الطّبيعيّ بين أفراد الأسرة وتوثيق الجهد المبذول في كل نشاط، وإضافة أدوات العمل بشكل صحيح، واستخدام ألوان أكثر حيويّة، بما يضمن تكوين تصور دقيق، وإثراء الحصيلة اللّغويّة، وتنمية مهارات الملاحظة، وتحقيق الرّبط الوثيق بين المحتوى التّعليميّ والواقع اليومي للمتعلّم.

الصّورة التّعليميّة: بين المدينة والريف:

الصّورة رقم 25: بين المدينة والريف، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائيّ، ص53.

أ- تحليل ونقد الصّورة من حيث الشّكل:

تظهر الصّورة التّعليميّة المعنونة بـ"بين المدينة والريف" صورة لبنت صغيرة تشير إلى منطقة ريفيّة، تبرز الصّورة ضعفا فنّيّا؛ حيث تعاني من تبسيط مفرط يظهر في الألوان المسطحة غير الواقعيّة (كالسّماء الصّفّراء والغيوم الزرقاء) وغياب التدرّجات اللّونية والظلال التي تضفي عمقاً وحيويّة على المشهد، مما يفقدها البعد الثلاثيّ ويجعلها أقرب إلى الرّسم الكرتوني المبسّط منه إلى التّمثيل التّعليميّ الجاد، وعلى الرّغم من التزام الصّورة بمبدأ عدم الاكتظاظ البصريّ عبر ترك مساحات فارغة كافية بين العناصر، إلا أن هذا يأتي على حساب الغنى المعلوماتي والوظيفي، حيث تفتقر إلى التّفاصيل الدّقيقة التي تجعل المشهد حياً ومعبراً، كما يلاحظ ضعف التّباين بين الطبقات البصريّة (كالتماهي بين لون العشب والجبال البعيدة) الذي يزيد من صعوبة قراءة الصّورة وفهمها، ويُضاف إلى ذلك سوء التّخطيط في توزيع الألوان الذي لا يعكس تنوّع العناصر في الواقع، مع غياب إطار واضح يحدد الصّورة ويميّزها عن الخلفيّة، ووضعية تقليديّة في الصّفّحة لا تعزز حضورها البصريّ ولا تسهل التفاعل معها، ولتحقيق الغاية التّعليميّة المنشودة، يتطلّب الأمر إعادة تصميم جذرية تركز على معالجة هذه الثغرات عبر إدراج تمثيل متوازن لكل من البيئتين الريفية والحضرية، مع تحسين الجودة الفنّيّة بإضافة التدرّجات اللّونية والظلال، ومراعاة الدقّة في تمثيل العناصر الطبيعيّة، وتنويع الألوان لتعكس الواقع بشكل أمثل، مع الحفاظ على التّوازن البصريّ عبر توزيع مدروس للعناصر، وإضافة إطار واضح يعزّز حضور الصّورة، ما يجعلها أداة تعليميّة فعّالة قادرة على إيصال المفهوم المقصود بدقّة وجاذبيّة.

ب- تحليل ونقد مضمون الصّورة وملائمتها التّعليميّة:

تتسم الصّورة التّعليميّة المعنونة "بين المدينة والريف" بعدّة إشكاليّات جوهرية تضعف قيمتها التّربويّة، حيث يظهر تناقض صارخ بين العنوان الذي يوحي بإجراء مقارنة وبين المحتوى البصريّ الذي يقتصر على تصوير مشهد ريفي فقط (بمنازله المتناثرة ومساحاته الخضراء وقطعان الأغنام)، دون أي إشارة للبيئة الحضرية، هذا الغموض الوظيفي يقترن بتمثيل غير واقعيّ للحياة الريفية، حيث تظهر الصّورة مثاليّة بشكل مفرط تخلو من أي تحدّيات أو تعقيدات، مما يقدّم صورة مشوهة عن الواقع الريفي الجزائريّ، كما تعاني الصّورة من مشكلات تقنية في التّنفيذ تظهر في الألوان غير الطبيعيّة (كالسّماء الصّفّراء والغيوم الزرقاء) وغياب التدرّجات اللّونية والظلال، مع عناصر مرسومة بشكل غير واقعيّ (كالأغنام المتطابقة والأزهار الضخمة بشكل مبالغ فيه)، ويبرز القصور التّعليميّ في الانفصال بين مكوّنات الدّرس، حيث لا تعكس الصّورة أيًا من التّفاصيل المذكورة في النصّ عن مرافق المدينة (كالمسارح والحدائق)، كما لا تقدّم المقارنة البصريّة المطلوبة التي يوحي بها العنوان، هذا التفكك بين العناصر التّعليميّة (العنوان، الصّورة، النصّ) يصعب على المتعلّم فهم الغاية التّعليميّة دون تدخل المعلّم، كما يسهم في تكوين تصورات خاطئة عن البيئتين الريفية

والحضرية، ولعلاج هذه الثغرات يتطلّب الأمر إعادة تصميم تركز على تحقيق التّكامل بين العنوان والمحتوى البصريّ، مع تحسين التّمثيل الواقعيّ للعناصر ومراعاة الخصوصية المحلية، وإبراز الجوانب الواقعيّة للحياة الريفية، وإضافة المشهد الحضري لتحقيق المقارنة الفعليّة، ما يجعل الصّورة أداة تعليميّة فعّالة قادرة على إيصال المفهوم التّعليميّ بدقّة وواقعيّة.

– أثرها على التّحصيل العلميّ لدى المتعلّم:

تؤدّي الإشكالات الموجودة في الصّورة التّعليميّة "بين المدينة والريف" إلى تشويه المفاهيم لدى المتعلّم، حيث تقدّم تصوراً سطحياً ومشوهاً للحياة الريفية لا يعكس تنوّعها الحقيقيّ ولا يتطرّق إلى الجوانب الأقل مثاليّة كالعمل الشاق والظروف الجوية القاسية، كما يعيق القصور في التّصميم الفهم العميق للعلاقة بين البيئتين الحضرية والريفية، حيث تغيب المقارنة البصريّة الواضحة التي يفترضها العنوان، مع إغفال تام لإيجابيّات الحياة الحضرية مما يوحي بانحياز غير مبرر، هذا القصور يحرم المتعلّم من تطوير مهارات الوصف والمقارنة، حيث لا توفّر الصّورة العناصر الكافية لصياغة تعابير لغويّة غنية أو إجراء تحليل نقديّ متعمق، ويظهر الأثر السّلبيّ جلياً في صعوبة الرّبط بالواقع المحلي، حيث لا تمثّل الصّورة البيئة الجزائريّة بدقّة، مما يقلل من قيمة الموضوع المعرفيّة. كما يعاني المتعلّم من محدودية في اكتساب المفردات المتخصّصة (كالمصطلحات الخاصّة بالمرافق الحضرية) بسبب غياب تمثيلها البصريّ، ما يحول دون تطوير القدرة على التّعبير الدّقيق، وتتفاقم هذه المشكلات بسبب طبيعة الصّورة السطحيّة التي لا تحفّز على التساؤل أو النقاش، بل تشجع على القبول السّلبيّ للمحتوى دون تحليل أو تمحيص، مما يؤثّر سلباً على الفاعليّة التّعليميّة الشّاملة.

– الصّورة التّعليميّة: من خيرات الريف:

كَانَتْ عَائِلَةُ عَمّي أَكْثَرَ أَهْلِ الْبَادِيَةِ حُبًّا لِلْفِلاَحَةِ، وَقَدْ رَزَقَهُمُ اللّهُ أَرْضًا وَاسِعَةً، فَزَرَعُوا فِيهَا الْخُضَرَ، وَغَرَسُوا فِي جُزْءٍ مِنْهَا أَشْجَارَ الْفَاكِهَةِ، أَمَّا الْجُزْءُ الْأَكْبَرُ فَزَرَعُوهُ قَمْحًا.

ذَاتَ يَوْمٍ، اِصْطَحَبَنِي عَمّي إِلَى حُقُولِ الْقَمْحِ ؛ فَأُعْجِبْتُ بِمَنْظَرِ السَّنَابِلِ، وَهِيَ تَتَمَايَلُ وَكَأَنَّهَا تَتَبَاهَى بِلَوْنِهَا الذَّهَبِيِّ .

فَجْأَةً، رَأَيْتُ شَاحِنَةً عِمْلاَقَةً، فَقُلْتُ : مَا هَذِهِ الشَّاحِنَةُ يَا عَمّي ؟

اَلْعَمُّ : هَذِهِ حَاصِدَةٌ يَا كَرِيمُ، جِئْنَا بِهَا لِنَحْصُدَ الْقَمْحَ ، وَقَدْ كُنَّا فِي الْمَاضِي نَحْصُدُهُ بِالْمَنَاجِلِ، وَنَدْرُسُهُ بِالثِّيرَانِ .

الصّورة رقم 26: من خيرات الريف، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائيّ، ص59

أ– تحليل ونقد الصّورة من حيث الشّكل:

تقدّم الصّورة المعنونة "خيرات الريف" تصويراً بصريّاً يحاول تجسيد الثروات الريفية من خلال مشهد يظهر فلاحاً يحصد القمح في حقل ذهبي وبستان برتقال في الخلفيّة، مع طفل يشاهد المشهد وسماء مزينة بقوس قزح، ومع ذلك تعاني هذه الصّورة من إشكاليّات متعدّدة المستويات تضعف قيمتها التّعليميّة؛ فمن الناحية الفنّيّة يظهر التّبسيط المفرط في معالجة العناصر، حيث تفتقر الألوان إلى الحيويّة والدقّة (كلون أوراق البرتقال الباهت وثمارها الشاحبة)، مع غياب تام للتدرّجات اللّونية والظلال التي تمنح العمق والواقعيّة للمشهد، مما يجعل الصّورة تبدو مسطحة ثنائيّة الأبعاد، كما يعاني التكوين البصريّ من اختلال في التّوازن، حيث يبدو توزيع العناصر الرّئيسيّة (الحقل، البستان، الشّخصيّات) غير متناسق، مما يصعب على العين التّركيز على نقطة محدّدة ويخلق تشويشاً بصريّاً، وعلى الرّغم من الالتزام النّسبيّ بمبدأ عدم الاكتظاظ عبر ترك مساحات فارغة، إلا أن هذا يأتي على حساب المحتوى التّعليميّ، حيث تغيب العديد من خيرات الريف التي يفترض بالصّورة عرضها وفقاً للنّصّ المصاح، ويُضاف إلى ذلك القصور الوظيفي للصّورة، حيث لا تحقّق الغاية التّعليميّة المرجوة بشكل كامل، فهي لا تحفّز على اكتساب المفردات الدّقيقة ولا تنمي مهارات الملاحظة والتّحليل، كما تقدّم صورة مثاليّة تخلو من أي إشارة لجوانب العمل الشاق في الحياة الريفية، ولتحقيق الفعاليّة التّربويّة المنشودة يتطلّب الأمر إعادة تصميم تركز على تحسين الجودة الفنّيّة عبر إضافة التدرّجات اللّونية والظلال، وإعادة تنظيم العناصر لتحقيق توازن بصريّ أفضل، مع زيادة حجم الصّورة قليلاً لإضافة تفاصيل أخرى عن خيرات الريف، وإثراء المحتوى بعناصر جديدة، وإضافة إطار واضح يعزّز حضور الصّورة، ما يجعلها أداة تعليميّة أكثر قدرة على نقل المفهوم بشكل شامل وجذّاب.

ب- تحليل ونقد مضمون الصّورة وملائمتها التّعليميّة:

تظهر الصّورة التّعليميّة "خيرات الريف" تناقضاً جوهرياً بين مضمونها البصريّ وواقع الممارسات الزراعية، حيث يجمع المشهد بين محصولين لا يتزامن موسم حصادهما (القمح الصيفي والبرتقال الشتوي) في نفس الزمان والمكان، بالإضافة إلى قوس قزح والغيوم الكثيفة التي توحي بوجود أمطار مع أن لباس الشّخصيّات صيفي، مما يخلق تشويشاً معرفيّاً لدى المتعلّم حول الخصائص الموسمية للمحاصيل الزراعية، هذا الخلط غير الواقعيّ يقترن بتبسيط مفرط في التّفاصيل، حيث لا تعكس الصّورة بدقّة سمات حقول القمح الحقيقيّة (ككثافة السنابل وارتفاعها) ولا خصائص بساتين البرتقال (شكل الأشجار وترتيبها)، بل تقدّم تصويراً نمطياً يفتقر إلى الدقّة الزراعية، كما يتجلى القصور في العلاقة بين الصّورة والعنوان من خلال اقتصار التّمثيل البصريّ على محصولين فقط (القمح والبرتقال) من بين العديد من خيرات الريف المذكورة في النصّ (كالأراضي الخضراء وأشجار الفاكهة المتنوّعة)، مما يحول الصّورة إلى عنصّر زخرفي بدلاً من أن تكون وسيلة تعليميّة فعّالة، هذا الانفصال بين العناصر التّعليميّة (الصّورة، العنوان، النصّ) يضعف القيمة التّربويّة للصّورة، حيث لا تسهم في توضيح المفاهيم الزراعية الأساسيّة ولا تنمي الوعي بالدّورة الزراعية للمحاصيل، بل قد تسهم في تكوين مفاهيم خاطئة عن التّرابط غير المنطقيّ بين محاصيل مختلفة المواسم، ولتحقيق

الفائدة التّعليميّة المرجوة، يتطلّب الأمر إعادة تصميم تراعي الدقّة الزراعية في تمثيل المحاصيل وفق مواسمها الطبيعيّة، مع مراعاة الخصائص الواقعيّة لكل محصول، وإثراء المشهد بعناصر أخرى من خيرات الريف المذكورة في النصّ، لضمان تكامل العناصر التّعليميّة وتحقيق الهدف المعرفيّ المنشود.

– أثرها على التّحصيل العلميّ لدى المتعلّم:

تخلق الصّورة التّعليميّة "خيرات الريف" تشويشاً مفاهيمياً عميقاً لدى المتعلّم من خلال الجمع غير المنطقيّ بين محاصيل زراعية مختلفة المواسم (القمح الصيفي والبرتقال الشتوي)، مما يؤدّي إلى تكوين تصورات خاطئة عن الدّورة الزراعية والعلاقات الزمنية بين المحاصيل، هذا التشويه المعرفيّ يقترن بضعف في اكتساب المصطلحات الزراعية الدّقيقة، حيث يغيب التّمثيل البصريّ للعديد من خيرات الريف المذكورة في النصّ، مما يحول دون تكوين روابط ذهنيّة بين المفردات اللّغويّة ومرجعيّاتها الواقعيّة، وعلى المستوى اللّغويّ، تعيق الصّورة تطوير المهارات التّعبيريّة بسبب طابعها غير الواقعيّ الذي يحول دون الوصف الدّقيق أو التّحليل المنهجيّ، كما تضعف المشاركة الصّفّيّة الفعّالة نتيجة الغموض في الرّسالة التّعليميّة وعدم اتّساق المحتوى مع الواقع، وتتضافر هذه العوامل لتخلق عائقاً تعليميّا متعدّد الأبعاد، حيث تصبح الصّورة مصدراً للالتباس بدلاً من أن تكون وسيلة مساعدّة؛ مما يحرم المتعلّم من فرصة تطوير فهم متكامل للبيئة الريفية وخصائصها، ويحد من قدرته على الرّبط بين المعرفة النظريّة والتطبيق العمليّ، ويقلل من فاعليّة التفاعل مع المحتوى التّعليميّ، ولتحويل الصّورة إلى أداة تعليميّة فعّالة يتطلّب الأمر إعادة تصميم تراعي الدقّة العلميّة في تمثيل المحاصيل حسب مواسمها الطبيعيّة، مع تغطية شاملة لتنوّع خيرات الريف وتعزيز الوضوح في الرّسالة التّعليميّة، بما يدعم التّعبير اللّغويّ الدّقيق ويحفّز التّفكير النّقديّ ويعزّز المشاركة الصّفّيّة الفعّالة لتصبح وسيلة حقيقيّة لبناء المعرفة وتنمية المهارات.

الصّورة التّعليميّة: لا أُبذر الماء

لاَ أُبَذِّرُ الْمَاءَ

رَنَّ جَرَسُ الدَّارِ، فَفَتَحَ سُلَيْمَانُ الْبَابَ وَقَالَ :

– صَبَاحُ الْخَيْرِ، يَا سَيِّدِي .

– صَبَاحُ الْخَيْرِ، يَا بُنَيَّ، هَاكَ فَاتُورَةَ الْمَاءِ وَقَدِّمْهَا لأَبِيكَ .

رَاحَ سُلَيْمَانُ عِنْدَ أَبِيهِ وَقَالَ : هَذِهِ فَاتُورَةُ الْمَاءِ، أَعْطَاهَا لِي مُوَظَّفُ شَرِكَةِ الْمِيَاهِ .

الأَبُ : هَاتِهَا لأَقْرَأَ الْمَبْلَغَ الْمَوْجُودَ فِيهَا . آ، الْفَاتُورَةُ غَالِيَةٌ ! لَقَدِ اسْتَهْلَكْنَا كَمِّيَّةً كَبِيرَةً مِنَ الْمَاءِ فِي هَذِهِ الْفَتْرَةِ . إِحْذَرُوا التَّبْذِيرَ، لاَ تَتْرُكُوا الْحَنَفِيَّةَ مَفْتُوحَةً بَعْدَ الاِسْتِعْمَالِ، فَالْمَاءُ ثَرْوَةٌ، وَيَنْبَغِي الْمُحَافَظَةُ عَلَيْهِ .

الصّورة رقم 27: لا أبذر الماء، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائيّ، ص101.

أ- تحليل ونقد الصّورة من حيث الشّكل:

تتسم الصّورة التّعليميّة المعنونة بـ"لا أُبذر الماء" بعدّة قصور جوهرية تضعف فعاليتها التّربويّة، حيث يظهر الإخراج الفنّيّ بمستوى متدنٍ من حيث الألوان الباهتة (الأزرق والأخضر الشاحبين) والخطوط غير الدّقيقة التي تفتقر إلى التدرّجات اللّونية والظلال الضّرورية لإضفاء العمق والواقعيّة على المشهد. المشكلة الرّئيسيّة تكمن في غياب العنصّر الجوهري للدرس وهو الماء نفسه، بينما يركز المشهد على فاتورة مياه غير واضحة المعالم يحملها الأب بجانب مزهرية أزهار ونافذة مغلقة – تفاصيل غير مترابطة مع الموضوع الأساسيّ، ويُضاعف من هذه المشكلة سوء التّوزيع البصريّ حيث تمتد الخلفيّة لتغطّي أجزاء من العنوان والنصّ المجاور، مما يخلق تشويشاً بصرياً ويقلل من وضوح الرّسالة التّعليميّ، أما من الناحية التّربويّة فإن الصّورة تفشل في تقديم تمثيل عمليّ لمفهوم تبذير الماء، حيث تظهر النّافذة المغلقة في مشهد يفترض به معالجة موضوع ترشيد استهلاك المياه، كما تعجز عن إثارة الاهتمام أو تحفيز التّفكير النّقديّ لدى المتعلّم بسبب طابعها السطحي والمبسّط، ولتحقيق الغاية التّعليميّة المنشودة يتطلّب الأمر إعادة تصميم جذرية تركز على توضيح مفهوم ترشيد المياه عبر مشهد عمليّ واضح (كصنبور ماء مفتوح أو طرق لترشيد الاستهلاك)، مع تحسين الجودة الفنّيّة عبر إضافة التدرّجات اللّونية والظلال، وضبط التّوزيع البصريّ لمنع التداخل مع النصّ، وإبراز العناصر الرّئيسيّة مثل فاتورة المياه، ومراعاة الواقعيّة في اختيار التّفاصيل المصاحبة، ما يجعل الصّورة أداة تعليميّة فعّالة قادرة على إيصال الرّسالة التّربويّة بشكل واضح ومؤثّر.

ب- تحليل ونقد مضمون الصّورة وملائمتها التّعليميّة:

تفتقر الصّورة التّعليميّة إلى التماسك المنطقيّ والواقعيّة في تمثيل عناصرها الأساسيّة، حيث يظهر تناقض صارخ بين حجم الفاتورة غير المناسب ليد الأب وتصميم المزهرية والنّافذة الغريبة التي تشبه نوافذ السفنّ، مما يخلق تصوراً مشوهاً يبتعد عن الواقع اليومي للمتعلّم، هذه البنية البصريّة الهشة تفشل في تقديم محتوى تعليميّ ذي قيمة، حيث لا توضّح أسباب ارتفاع فاتورة المياه ولا تقدّم حلولاً عمليّة لترشيد الاستهلاك، بل تقتصر على مشهد يومي عادي يمكن تفسيره بعدّة طرق (كمناقشة نتائج الامتحانات أو أي موضوع آخر) كما ظهر في استجابات التّلاميذ أنفسهم، ويظهر الانفصال واضحاً بين مكوّنات الدّرس، فالصّورة لا تعكس سوى فقرة واحدة من النصّ وتتجاهل جوهر الرّسالة التّعليميّة في العنوان، مما يحولها إلى عنصّر زخرفي غير فعال بدلاً من أن تكون وسيلة تعليميّة داعمة، هذا القصور الشّامل في التّصميم والمضمون يحرم المتعلّم من فرصة فهم تطبيقات ترشيد المياه في الحياة اليومية، ويحد من قدرته على الرّبط بين المعرفة النظريّة والممارسة العمليّة، ويضعف اندماجه مع المحتوى التّعليميّ، ولتحقيق القيمة التّربويّة المنشودة، يتطلّب الأمر إعادة تصميم كاملة تركز على تمثيل واقعيّ لمشهد يعكس سوء استخدام المياه (كصنبور مفتوح أو حوض ممتلئ) مع إبراز حلول عمليّة للترشيد، وإظهار علاقة واضحة بين الاستهلاك وقيمة الفاتورة، وضمان التّكامل بين الصّورة والعنوان والنصّ، مع مراعاة الدقّة في النّسب والأبعاد لتعزيز المصداقية البصريّة،

ما يمكن الصّورة من أداء دورها كوسيلة تعليميّة فعّالة تنقل المفاهيم بدقّة وتثير الاهتمام وتدعم التعلم الذّاتيّ.

– أثرها على التّحصيل العلميّ لدى المتعلّم:

تؤدّي الصّورة إلى تشكيل فهم سطحي ومشوه لمشكلة تبذير المياه، حيث تقتصر على عرض الجانب المادي (فاتورة المياه المرتفعة) دون التطرّق للأبعاد الأخلاقية والدينية التي تحرم التبذير شرعاً، هذا التّبسيط المفرط يحرم المتعلّم من الإدراك الشّامل للمشكلة، كما تغيب أي إشارة بصريّة للحلول العمليّة لترشيد الاستهلاك أو للآثار البيئية والاجتماعيّة لسوء استخدام المياه، بالإضافة إلى القصور في التّصميم عمليّة اكتساب المفردات الأساسيّة (كالحنفية وموظّف شركة المياه) لغياب تمثيلها البصريّ؛ مما يحد من تنمية المهارات اللّغويّة، ويظهر الأثر السّلبيّ جلياً في ضعف الحوار الصّفّيّ، حيث لا توفّر الصّورة عناصر محفزة للنقاش العميق، مما يقود إلى مناقشات سطحيّة تقتصر على وصف المشهد دون الخوض في تحليل الأسباب أو طرح الحلول، هذا القصور المتكامل يحول الصّورة من أداة تعليميّة داعمة إلى عائق أمام الفهم الشّامل، حيث تفشل في توضيح أن ترشيد المياه ليس مجرّد مسألة مادية بل قيمة دينية واجتماعيّة وبيئية، مما يستدعي إعادة تصميم جذرية تعكس هذه الأبعاد المتكاملة وتوفّر السّياق التّعليميّ الغني الذي يمكن المتعلّم من فهم المشكلة من جميع جوانبها.

– الصّورة التّعليميّة: فطور الصباح

الصّورة رقم 28: فطور الصباح، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائيّ، ص116

أ– تحليل ونقد الصّورة من حيث الشّكل:

تقدّم الصّورة التّعليميّة المعنونة بـ"فطور الصباح" تصويراً لمشهد منزلي يظهر أمّاً تساعد ابنها في تجهيز حقيبته المدرسيّة وتدعوه لتناول الفطور، إلا أنها تعاني من قصور واضح في تحقيق أهدافها التّربويّة؛ فمن الناحية الفنّيّة يطغى على الصّورة طابع التّبسيط المفرط الذي يظهر في الألوان الباهتة غير المتناسقة، مع غياب كامل للتدرّجات اللّونية والظلال التي تضفي العمق والواقعيّة على المشهد، مما يجعل العناصر المرسومة تبدو مسطحة وبدائية لا تحفّز الانتباه البصريّ للمتعلّم، أما من حيث المضمون التّربويّ، فإن الصّورة تفشل في تقديم محتوى تعليميّ غني، حيث تقتصر

على تصوير لحظة عابرة دون إبراز القيمة الغذائية للفطور الصباحي أو أهميته للتحصيل الدّراسيّ، كما تغيب التّفاصيل الداعمة التي تربط المشهد بالعادات الصحيّة السليمة، ورغم التزام الصّورة بمبدأ عدم الاكتظاظ البصريّ بوجود مساحات فارغة حول العناصر الرّئيسيّة، إلا أن هذه المساحات تبقى غير مستغلة تربوياً، مما يفوت فرصة إثراء المحتوى التّعليميّ، ويُضاف إلى ذلك ضعف التّكامل بين الصّورة والنصّ التّعليميّ، حيث لا تعكس سوى جزء بسيط من المحتوى النصّي، ما يحول دون تحقيق التّكامل المنشود بين العناصر التّعليميّة، ولتحقيق الفعاليّة التّربويّة يتطلّب الأمر إعادة تصميم تركز على تحسين الجودة الفنّيّة عبر إضافة التدرّجات اللّونية والظلال، وإثراء المشهد بتفاصيل حياتية تعكس القيمة الغذائية للفطور الصباحي، مع استغلال المساحات الفارغة لعرض معلومات تكميلية، وضمان التّكامل بين الصّورة والنصّ، وإضافة إطار واضح يعزّز حضور الصّورة، ما يجعلها أداة تعليميّة فعّالة قادرة على إيصال الرّسالة التّربويّة بشكل واضح وجذّاب.

ب- تحليل ونقد مضمون الصّورة وملائمتها التّعليميّة:

تُظهر الصّورة التّعليميّة "فطور الصباح" تناقضًا كبيرًا بين عنوانها ومحتواها البصريّ، مما يسبب تشويشًا إدراكيّا لدى المتعلّم؛ فبدلاً من أن تُظهر وجبة الفطور، تُركّز الصّورة بشكل كامل على تجهيز الحقيبة المدرسيّة، مما يصرف انتباه المتعلّم عن الفكرة الأساسيّة للدرس وهي أهمّيّة وجبة الفطور، كما تفتقر الصّورة إلى العناصر البصريّة التي تُعزز الرّسالة التّعليميّة؛ فهي لا تُظهر أي تفاصيل حول القيمة الغذائية للفطور أو مكوّناته الصحيّة، أو حتى أدوات الطّعام، علاوة على ذلك، لا تقدّم أي إرشادات عمليّة حول الاستعدّاد للمدرسة، مما يُفوّت فرصة ثمينة لربط العادات الصحيّة بالتّحصيل الدّراسيّ، هذا القصور في التّصميم يُحوّل الصّورة من وسيلة تعليميّة داعمة إلى مجرّد مشهد زخرفي غير فعّال؛ فهي لا تُسهم في تعزيز الوعي الصحي أو ترسيخ العادات السليمة، بل قد تشتّت الانتباه عن الهدف التّعليميّ الأساسيّ للدرس، ولتحقيق الفائدة التّربويّة المرجوة يجب إعادة تصميم الصّورة بشكل جذري؛ بالتّركيز على تمثيل بصريّ واضح لوجبة فطور صحيّة، مع إبراز العناصر الغذائية المهمّة، وإظهار التفاعل الإيجابي بين الأم والابن أثناء تناول الطّعام، كما يجب أن تربط المشهد بتحسين الأداء المدرسيّ، هذه المعالجة الشّاملة ستجعل الصّورة أداة تعليميّة فعّالة، تخدم عنوان الدّرس ومحتواه، وتُسهم في تحقيق الأهداف التّربويّة المنشودة.

- أثرها على التّحصيل العلميّ لدى المتعلّم:

تؤدّي الصّورة التّعليميّة الحاليّة إلى إعاقة عمليّة التّحصيل المعرفيّ للمتعلّم بشكل ملحوظ، حيث تفشل في تحقيق الهدف الأساسيّ للدرس المتمثّل في توضيح الأهمّيّة الغذائية للفطور الصباحي ودوره في إمداد الجسم بالطاقة. هذا القصور يظهر جلياً في غياب أي تمثيل مرئي للعناصر الغذائية الأساسيّة (كالأطعمة والمشروبات) التي يتضمنها

النصّ، مما يحرم المتعلّم من الرّبط البصريّ بين المفردات الجديدة (خبز، حليب، عصير، فواكه) ومرجعيّاتها الواقعيّة، فيعيق بذلك عمليّة اكتساب اللّغة وتوسيع الحصيلة المعجمية، كما أن بساطة المشهد المصور (التّركيز على تجهيز الحقيبة المدرسيّة) لا تحفّز على النقاش أو التّعبير عن الأفكار المتعلّقة بالقيمة الصحيّة للفطور، بل تقصر تفاعل المتعلّم على وصف سطحي للمشهد المرئي، وتتفاقم هذه المشكلة لدى المتعلّمين الصغار الذين يعتمدون بشكل أساسيّ على الصّور لفهم المحتوى قبل إتقان القراءة، حيث تقدّم لهم صورة غير ذات صلة بالموضوع الأساسيّ، مما يخلق فجوة بين ما يرونه وما يُطلب منهم تعلمه، هذا الانفصال بين العناصر التّعليميّة (العنوان، النصّ، الصّورة) لا يحد فقط من الفهم الشّامل للموضوع، بل يقلل أيضاً من فرص تطوير المهارات اللّغويّة والتّعبيريّة، ويضعف المشاركة الصّفّيّة الفعّالة حول الموضوع الرئيسي للدرس، ولعلاج هذه الثغرات يتطلّب الأمر إعادة تصميم تركز على تمثيل مرئي واضح لوجبة فطور صحيّة متكاملة، مع إبراز التفاعل بين الأم والابن أثناء تناول الطّعام، وإضافة عناصر بصريّة توضّح العلاقة بين التغذية السليمة والنّشاط اليومي، مما سيمكن الصّورة من أداء دورها كوسيلة تعليميّة فاعلة تدعم الأهداف المعرفيّة واللّغويّة.

– الصّورة التّعليميّة: حصتي المفضلة

جَلَسَ الْأَطْفَالُ أَمَامَ التِّلْفَازِ يَنْتَظِرُونَ بَرْنَامَجَهُمُ الْمُفَضَّلَ، فَظَهَرَتِ الْمُنَشِّطَةُ عَلَى الشَّاشَةِ وَقَالَتْ : أَعِزَّائِي الصِّغَارَ، نَلْتَقِي مُجَدَّدًا فِي حِصَّةِ " أَحِبَّائِي الْأَطْفَالَ "، بَعْدَ لَحَظَاتٍ سَتَبْدَأُ الْمُنَافَسَةُ الْعِلْمِيَّةُ بَيْنَ فَرِيقِ الْوُرُودِ وَفَرِيقِ الْبَرَاعِمِ .

بَدَأَتِ الْمُسَابَقَةُ بِعَرْضِ أُنْشُودَةٍ حُذِفَتْ مِنْهَا بَعْضُ الْكَلِمَاتِ ، وَطَلَبَتْ مِنَ الْفَرِيقَيْنِ الْبَحْثَ عَنْهَا . اِشْتَدَّ التَّنَافُسُ وَتَعَالَتِ التَّشْجِيعَاتُ ، قَالَتِ الْمُنَشِّطَةُ : الْفَرِيقُ الَّذِي يُكْمِلُ كَلِمَاتِ الْأُنْشُودَةِ أَوَّلاً ، سَيَكُونُ هُوَ الْفَائِزَ .

تَمَكَّنَ فَرِيقُ الْوُرُودِ مِنَ الْفَوْزِ، وَلَكِنَّ الْبَرَاعِمَ لَمْ يَفْشَلُوا ، بَلْ وَعَدُوا بِالْفَوْزِ فِي الْمَرْحَلَةِ الثَّانِيَةِ .

الْمُنَشِّطَةُ : اِهْدَأُوا يَا أَطْفَالُ ، سَوْفَ نُوَاصِلُ الْمُنَافَسَةَ بَعْدَ أَنْ نَسْتَمْتِعَ بِالْأَلْعَابِ الْبَهْلَوَانِيَّةِ .

الصّورة رقم 29: حصتي المفضلة، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائيّ، ص143

أ– تحليل ونقد الصّورة من حيث الشّكل:

تتسم الصّورة التّعليميّة المعنونة بـ"حصتي المفضلة" بعدّة إشكاليّات منهجيّة وفنّيّة تعيق تحقيقها للغاية التّربويّة المنشودة، فمن الناحية الفنّيّة، يظهر التّبسيط المفرط في معالجة العناصر، حيث تفتقر الخطوط إلى الدقّة والألوان إلى الحيويّة والتدرّج، مع غياب تام للظلال والإضاءات التي تضفي العمق والواقعيّة على المشهد، مما يجعل الصّورة تبدو مسطحة ومصطنعة، كما تغيب تماماً العناصر التي تجسد البيئة التّعليميّة المحفزة، ويُضاعف من هذه المشكلة التكوين البصريّ التقليديّ غير المبتكر الذي لا يحفّز الانتباه أو الفضول المعرفيّ، مع وجود زخارف أرضيّة مشتتة لا تخدم

الهدف التّعليميّ، ورغم الالتزام النّسبيّ بمبدأ عدم الاكتظاظ، إلا أن ذلك يأتي على حساب الغنى البصريّ والمعلوماتي، حيث تبقى المساحات الفارغة غير مستغلة تربوياً، ولتحقيق الفعاليّة التّربويّة يتطلّب الأمر إعادة تصميم تركز على تحسين الجودة الفنّيّة عبر إضافة التدرّجات اللّونية والظلال، وتوضيح محتوى الشاشة التّعليميّة، وإظهار تفاعل الأطفال مع المادّة التّعليميّة، مع تقليل العناصر المشتتة وزيادة حجم الصّورة، وإضافة إطار واضح؛ ما يجعلها أداة تعليميّة فاعلة قادرة على إيصال الرّسالة التّربويّة بشكل واضح ومحفز.

ب- تحليل ونقد مضمون الصّورة وملائمتها التّعليميّة:

تتسم الصّورة التّعليميّة المعنونة بـ"حصتي المفضلة" بفجوة واضحة بين المضمون البصريّ والرّسالة التّربويّة، حيث يظهر تناقض صارخ بين عنوان يشير إلى حصة تعليميّة مفضلة وبين مشهد عام لأطفال يشاهدون التلفاز دون أي مؤشرات بصريّة توضّح طبيعة المحتوى التّعليميّ؛ فمن الناحية الوظيفية، تفشل الصّورة في تحقيق عدّة أهداف أساسيّة؛ حيث لا تقدّم أي توضيح عن البرنامج التّعليميّ أو مميّزاته التي تجعله "مفضلاً"، ولا تعكس التفاعل الحماسي الموصوف في النصّ، حيث تظهر ملامح الأطفال غير معبرة عن أي انفعال إيجابي، أما من الناحية التّقنية فإن التّصميم غير الواقعيّ للبيئة (المنزل العائم في الفضاء، التلفاز المعلق دون قاعدة) يخلق تشويشاً بصريّاً ويضعف مصداقية المشهد، ويُضاف إلى ذلك أن الوضعيات غير المريحة للأطفال تتناقض مع جوهر الرّسالة التّعليميّة، أما العلاقة بين الصّورة والنصّ فتكاد تكون منعدمة، حيث تغيب تماماً التّفاصيل الرّئيسيّة المذكورة في النصّ (كفريق الورود وفريق البراعم والمنافسة العلميّة)، مما يحول الصّورة إلى عنصّر زخرفي منفصل عن المحتوى التّعليميّ، هذا الانفصال بين العناصر التّعليميّة (العنوان، الصّورة، النصّ) لا يخلق فقط تشويشاً إدراكيّاً لدى المتعلّم، بل يحرمه أيضاً من فرصة الرّبط بين المفاهيم النظريّة وتمثيلها البصريّ، ويحد من قدرته على تطوير مهارات الملاحظة والتّحليل، ولتحقيق الفائدة التّربويّة المرجوة، يتطلّب الأمر إعادة تصميم جذرية تركز على توضيح محتوى الحصة التّعليميّة على شاشة التلفاز، وإظهار تفاعل إيجابي وحماسي بين الأطفال والمادّة المعروضة، مع مراعاة الواقعيّة في تصميم البيئة المحيطة، وضمان التّكامل بين جميع عناصر الدّرس، ما يجعل الصّورة أداة تعليميّة فعّالة تسهم في تحقيق الأهداف التّربويّة المنشودة.

- أثرها على التّحصيل العلميّ لدى المتعلّم:

تؤدّي الصّورة التّعليميّة الحاليّة إلى إعاقة عمليّة التعلم على مستويات متعدّدة، حيث تسهم بساطتها المفرطة وضعف جاذبيتها البصريّة في الحد من تنمية المهارات اللّغويّة للمتعلّم، فتقلل من قدرته على اكتساب مفردات جديدة مثل "المنافسة العلميّة" و"الفريق" و"التشجيعات" التي يغيب تمثيلها البصريّ في المشهد، كما يعيق القصور في التّصميم تطوّر القدرة على الوصف الدّقيق والتّحليل النّقديّ، حيث يقتصر تفاعل المتعلّم على وصف سطحي للمشهد المرئي

دون التعمق في محتوى البرنامج أو التفاعلات العاطفية والفكريّة بين الشّخصيّات، ويُضاف إلى ذلك أن الانفصال بين الصّورة والنصّ يخلق صعوبة في الفهم الشّامل للدرس، حيث يفقد المتعلّم القدرة على الرّبط بين العناصر البصريّة والمفاهيم التّعليميّة، مما يضعف دافعيته للتعلم ويحد من مشاركته الفعّالة، هذه العوامل مجتمعة تحول الصّورة من وسيلة تعليميّة داعمة إلى عائق أمام التطوّر المعرفيّ واللّغويّ للمتعلّم، حيث تفشل في تقديم المحفزات البصريّة الكافية لتعزيز الفهم أو إثراء الحصيلة اللّغويّة أو تحفيز الإنتاج التّعبيريّ بمستوياته المختلفة.

– الصّورة التّعليميّة: مفاجأة سارة

الصّورة رقم 30: مفاجأة سارة، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائيّ، ص137

أ– تحليل ونقد الصّورة من حيث الشّكل:

جاءت الصّورة تحت عنوان "مفاجأة سارة" لتعرض مشهداً لطفلٍ جالس خلف مكتب خشبي فاتح اللّون، منهمكاً في كتابة رسالة على ورقة بيضاء بينما يضع يده اليسرى على ظرف، مع تعبير وجهي يعكس تركيزاً شديداً على ما يكتب في خلفيّة بسيطة تقتصر على جدار ذي ألوان فاتحة، وعلى الرّغم من التزام الصّورة بمبدأ عدم الاكتظاظ من خلال توفير مساحات كافية حول العناصر الرّئيسيّة التي تمنع الشّعور بالفوضى البصريّة، إلا أن إخراجها الفنّيّ يبدو بسيطاً بشكل مفرط حيث يفتقر إلى العمق البصريّ والتّفاصيل الدّقيقة، مع جودة متوسطة تظهر في الخطوط غير الواضحة والألوان المسطحة والباهتة التي تفتقر إلى التظليل والتفاوت في الإضاءة ما يحرمها من الحيويّة والواقعيّة، كما يعاني التكوين من بدائية غير مبتكرة في تصوير الطّفل والمكتب والأدوات، مع صغر حجم الصّورة نسبيّاً مقارنة بالنصّ المحيط وغياب الإطار الذي يحدد معالمها، أما الألوان فتسودها البهتان والسطحيّة مع غياب التدرّج اللّوني واللعب بالإضاءات والظلال، بالإضافة إلى عدم تناسق في تلوين تفاصيل المشهد خاصّة في الجدار الخلفي المشوش الذي يضعف التّناغم البصريّ، مما يجعل الصّورة في النهاية تفتقر إلى العناصر الجماليّة والتّقنية الكافية لتحقيق التّأثير البصريّ المنشود.

ب- تحليل ونقد مضمون الصّورة وملائمتها التّعليميّة:

تقدّم الصّورة مضموناً حول التّواصل الكتابي التقليديّ من خلال مشهد طفل يكتب رسالة، إلا أن هذا المضمون يعاني من عدّة قصور تضعف فعاليته التّربويّة والتّواصليّة؛ فبينما ينجح المشهد في نقل الفكرة العامّة للتواصل الكتابي مع الأصدقاء أو الأقارب، فإنه يفشل في توضيح الأهمّيّة الاجتماعيّة والعاطفية لهذه الممارسة أو في تقديم محتوى تعليميّ مفصل حول خطوات كتابة الرّسالة وآدابها، معتمداً بشكل كامل على النصّ المصاحب لتغطية هذه الجوانب، كما أن التّمثيل البصريّ يقدّم نسخة مبسّطة إلى حد التسطيح لعمليّة الكتابة، حيث يغيب عن المشهد العديد من العناصر الأساسيّة المذكورة في النصّ مثل صديق الطّفل "أمين"، أو خطوات إرسال الرّسالة كشراء الطابع البريدي وإيداع الرّسالة في الصندوق، مما يخلق فجوة إدراكيّة لدى المتعلّم حول اكتمال العمليّة، ومن الملاحظ أيضاً أن الصّورة تقدّم محتوى غير مواكب للعصر، حيث تستمر في تصوير التّواصل عبر البريد التقليديّ في وقت أصبحت فيه وسائل التّواصل الرّقمية هي السّائدة، مما يقلل من واقعيّة المضمون وقيمته العمليّة للطّلّاب المعاصرين. كما يعاني التّمثيل البصريّ من عدّة تناقضات تضعف مصداقيته، مثل رسم يد الطّفل بأربعة أصابع فقط، وتلوين الجدار الخلفي بثلاثة ألوان متداخلة بشكل عشوائي غير واقعيّ، وورقة بيضاء فارغة رغم أن الطّفل يظهر منهمكاً في الكتابة، وملامح وجه غير معبرة عن الحماس الذي يوحي به عنوان "مفاجأة سارة"، هذه التّناقضات البصريّة لا تقوض فقط المصداقية التّعليميّة للصّورة، بل تخلق أيضاً تشويشاً إدراكيّاً لدى المشاهد حول الرّسالة التي يُفترض أن ينقلها العمل الفنّيّ.

- **أثرها على التّحصيل العلميّ لدى المتعلّم:**

تترك الصّورة أثراً تعليميّا محدوداً على عدّة مستويات، فمن ناحية اكتساب اللّغة تؤدّي بساطتها المفرطة وإيجازها الشديد إلى تقليص فرص تعلم المفردات والتّراكيب اللّغويّة والسّياقات التّواصليّة، إذ تفشل في عكس التّفاصيل الأساسيّة الواردة في النصّ، أما على المستوى المعرفيّ فإنها تعجز عن تمكين المتعلّم من إتقان معارف الدّرس الأساسيّة المتعلّقة بكتابة الرسائل الورقية وإرسالها عبر البريد، نظراً لغياب التّمثيل المرئي للخطوات المتسلسلة لهذه العمليّة من البداية حتى النهاية، وعلى الصعيد التّحفيزي فإن التكوين البصريّ البدائي والمكوّنات التقليديّة للصّورة تحد من قدرة المتعلّم على التّعبير الإبداعي، حيث تقتصر استجابته على وصف سطحي للمشهد دون إمكانيّة للتعمق أو التّحليل، كما تسهم في تعزيز فهم ضحل لأهمّيّة التّواصل الكتابي، حيث تخلو من أي إشارات بصريّة تعرف المتعلّم بآداب المراسلة وأجزائها الأساسيّة (كالتحيّة والمقدمة والموضوع والخاتمة)، مكتفيةً بعرض الفعل الميكانيكي للكتابة دون سياق.

أخيراً، تفشل الصّورة في دعم المتعلّم للإجابة عن أسئلة فهم النصّ، مما يقلل من قيمتها التّعليميّة كونها أداة مساعدّة في العمليّة التّربويّة، هذا التّأثير المحدود متعدّد الجوانب يجعل من الصّورة أداة غير فعّالة في تحقيق الأهداف التّعليميّة المرجوة، بل وقد تشكّل عائقاً أمام التطوّر اللّغويّ والتّحصيل المعرفيّ للمتعلّم إذا لم يتمّ استكمالها بمواد تعليميّة أخرى أكثر شمولاً.

لا يخفى علينا وجود نماذج لصور تعليميّة فعّالة في مجال المطالعة، ومن أبرز أمثلتها ما يأتي:

الصّورة رقم 33: نظافة الحي، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائيّ، ص95.

الصّورة رقم 32: أحافظ على أسناني، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائيّ، ص128.

الصّورة رقم 31: زيارة المتحف، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائيّ، ص158.

تُظهر هذه الصّور التّعليميّة مجموعة من النقاط الإيجابيّة التي تسهم بشكل فعّال في دعم التعلم لدى تلاميذ السّنة الثّانية ابتدائيّ، ويظل تأثيرها الإيجابي على تطوّر المهارات اللّغويّة والمعرفيّة لدى الطّفل في سن السّادسة واضحًا ويمكن تناوله كما يأتي:

أ- التّطابق البصريّ بين الصّورة والنصّ: تحتوي الصّور على توافق مباشر بين الشيء المصوَّر وكلمته المكتوبة أسفله، هذا التّناسق بين العنصّر البصريّ والنصّ يسهل على الطّفل ربط الكلمة بالصّورة، مما يُساعده على اكتساب مصطلحات جديدة وتثبيتها في ذاكرته؛ فوجود الصّورة والكلمة معًا يُنشئ علاقة ذهنيّة قوية تُعزز التعلم اللفظي، كما يساعد هذا النّوع من التصوير في تطوير قدرة الطّفل على التمييز البصريّ والملاحظة ويسهم في تصنيف المعلومات حسب موضوعها.

ب- عرض مشاهد حياتية قريبة من المتعلّم: تشمل بعض الصّور مشاهد من الحياة اليومية التي يعرفها الطّفل،

مثل زيارات العائلة، المتاحف، أو حملات النظافة؛ مما يوفّر سياقات ملموسة تُساعد الطّفل على فهم النّصوص التي تتناول هذه المواضيع من خلال الرّبط بين الكلمات والمواقف اليومية؛ إذ تصبح المفردات أسهل فهمًا وأكثر استخدامًا في الحياة الواقعيّة، مثل ربط مفردات "متحف" و"آثار" بمشهد معين، كما تفتح هذه الصّور أفق الطّفل لفهم مفاهيم مجتمعية وثقافية متعدّدة، وتنمي وعيه بقضايا مثل الصحة والنظافة، مما يعزّز إدراكه للعالم من حوله.

ج- تعزيز فهم الجمل والنّصوص المصورة: تتضمن بعض الصّور نصوصا كاملة أو حوارات مدعومة برسوم توضيحيّة، كما يظهر في قصص مثل "زيارة المتحف" أو "العناية بالأسنان"، تمكّن هذه النّصوص الطّفل من فهم تسلسل الأحداث داخل القصّة، مما يدعم انتقاله من فهم الكلمات المعزولة إلى استيعاب النّصوص الكاملة، كما يُساعد هذا النّوع من الأنشطة على بناء قدرات التّفكير النّقديّ من خلال أسئلة تُطرح حول محتوى النصّ، مما يُعمق الفهم ويعزّز التفاعل.

د- جذب الانتباه وتحفيز الرغبة في التعلم: تمتاز الصّور باستخدام ألوان ورسومات جذّابة تُناسب الفئة العمريّة المستهدفة، مما يجعل المحتوى أكثر تشويقًا للطّفل، تؤدّي الجاذبيّة البصريّة إلى زيادة تركيز الطّفل واهتمامه، وهو ما يساعد في ترسيخ المعلومات بطريقة ممتعة ومحفزة للذاكرة.

- تحليل نقديّ للصّور التّعليميّة ضمن نشاط "أتأمل وأتحدّث":

الصّورة رقم 34: عيّنات من الصّور التّعليميّة المقترحة للتقييم ضمن نشاط " أتأمل وأتحدّث"، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثانية ابتدائي، ص9-15-21-30-36-42-63-99-120-156-162

تواجه الصّور التّعليميّة المستخدمة في نشاط "أتأمل وأتحدّث" تحدّيات جوهرية تقوض فاعليتها كونها أداة لتنمية المهارات اللّغويّة لدى متعلميّ سن السّابعة، حيث تفتقر إلى العناصر البصريّة المحفزة والقدرة على إثارة الدافعية للإنتاج الشفوي بسبب بساطتها المفرطة وعدم ارتباطها بالواقع المعيشي للمتعلّم، مما يجعلها عاجزة عن توليد أفكار

أو توفير المفردات الكافية للتعبير في هذه المرحلة العمريّة الحرجة، وتتعمق المشكلة مع الأسئلة المصاحبة غير الملائمة مثل (الصّورة01): "بم توصي الأم ابنتها؟" التي تتطلّب مستويات عالية من التجريد وربط المفاهيم المجرّدة بعناصر بصريّة غير واضحة في الصّورة، وهو ما يفوق قدرات المتعلّمين في هذه السن ويؤدّي إما إلى الإحباط والانسحاب أو الاكتفاء بإجابات نمطية سطحيّة تثري مهاراتهم اللّغويّة، ومما يضاعف هذه الإشكاليّة غياب الأهداف اللّغويّة الواضحة وعدم تركيز الصّور على مفردات أو تراكيب محدّدة، فضلاً عن افتقارها للنماذج الإرشادية التي تقدّم أمثلة تطبيقيّة للتعبير، ناهيك عن بعد بعض الصّور عن السّياق الثّقافي للمتعلّم مما يحول دون إثارة حماسه للتعبير عن أفكاره ومشاعره مثل(الصّورة08 و09)، كل هذه العوامل تجعل الصّور أداة غير فعّالة في تنمية المهارات الشفوية، ما يستدعي إعادة النّظر في تصميمها لتصبح أكثر ثراءً من الناحية البصريّة وأكثر ارتباطاً بواقع المتعلّم، مع صياغة أسئلة تدريجية تتناسب مع مستواه الإدراكيّ وتوفير سقالات تعليميّة تدعم انتقاله من المحتوى البصريّ إلى التّعبير اللفظي، وهو ما من شأنه تحويل هذا النّشاط من مجرّد تمرين شكليّ إلى فرصة حقيقيّة لتنمية الكفاية التّواصليّة.

- القصور البصريّ في الصّور التّعليميّة وتأثيره على اكتساب اللّغة والتّحصيل المعرفيّ: تُظهر الصّور التّعليميّة المستخدمة في هذا السّياق قصورًا كبيرًا في تحفيز تعلم اللّغة بشكل مباشر، حيث يركز تصميمها على النّشاطات اليومية بدلًا من التفاعل اللّغويّ الهادف واكتساب المفردات والتّراكيب المعقدة؛ فبينما قد تسهم هذه الصّور في تطوير مهارات التّواصل الاجتماعيّ البسيط، فإنها لا تُعزز استخدام لغة وصفيّة عميقة أو تفكيرًا نقديّا، مما يقلل من فرص المتعلّم في البحث، التّحليل، أو تكوين آراء مستنيرة؛ وعليه، فإن مهارة الكلام لا يمكن أن تتطوّر لدى المتعلّم في هذا العمر إلا بتدخل مباشر من المعلّم لتبسيط المحتوى وتوجيه التّلاميذ في كيفيّة التّعبير.
- تعاني الصّور من مشاكل فنّيّة ومنهجيّة عدّة، منها عدم واقعيّة الرّسوم، حيث تبدو بعضها مشوشة ولا تعكس الواقع، مثل (الصّورة 02) التي لا تمثّل ساحة مدرسة بل أطفالًا يلعبون في الشارع، هذا القصور يتفاقم بسبب عدم الارتباط المباشر بين الصّور والأسئلة المجاورة لها، مما يؤدّي إلى احتماليّة سوء الفهم أو التّفسير الخاطئ، خاصّة أن أغلب الأسئلة تشير إلى أمور مختلفة عما تمثّله الصّور.
- بساطة التّعبيرات اللّغويّة المرافقة للصّور: التي قد تحفّز إجابات مباشرة وقصيرة، دون تشجيع المتعلّم على استخدام جمل مركبة أو وصف تفصيلي، ويُلاحظ أيضًا أن بعض الصّور، مثل (الصّورة03) لا تقدّم أي محتوى يمكن التّعبير عنه، مما يقلل من جاذبيتها ويُعيق التفاعل اللّغويّ، وتتميّز أغلب هذه الصّور بالعمومية وعدم التحديد الثّقافي، مما يجعل من الصعب على المتعلّم ربطها بتجاربه وخبراته السّابقة، وبالتّالي يجد صعوبة في التّعبير عنها.
- تأثيرات سلبية على التّركيز والتّكامل التّعليميّ: يؤدّي عدم التنسيق في وضع الصّور وذلك في بعض الصّور مثل (الصّورة04و06و07)، حيث تم دمج صور مرسومة مع صور فوتوغرافيّة، إلى تشتيت انتباه المتعلّم وجعله في حيرة

بين التّعبير الخيالي والحقيقيّ، كما أن وجود عدّة صور في النّشاط الواحد، سواء كانت للتمهيد أو للتحدث، يشتّت التّركيز على المهارات اللّغويّة المستهدفة، ويصعب على المتعلّم بناء المفردات الجديدة وتثبيتها، هذا التعدّد في المواضيع داخل النّشاط الواحد يقلل من فرص تطوير مهارات التّفكير النّقديّ والمقارنة والتّحليل.

- عدم وضوح الهدف التّعليميّ من الصّور، فلا يتّضح للمتعلّم هل الغاية هي تعلم مفردات أم مهارات تواصلية أم معرفيّة، مما يقلل من حافزيته ودافعيته للتعلم، ويُلاحظ أيضًا أن بعض الصّور تفتقر إلى التفاعلات بين الشّخصيّات (مثل صورة صناعة الفخار)، مما يحد من فرص التّواصل اللّغويّ، كما أن بساطة التقديمات البصريّة لا توضّح الغاية التّعليميّة منها، فصورة التصحر والتلوث، على سبيل المثال، لا تشرح أسباب حدوثها، مما يجعل من الصعب على المتعلّم إنتاج فقرة حولها.

وعليه يؤدّي هذا القصور في التّصميم إلى فهم مجزأ للصّور بدلًا من فهمها بشكل شامل ومتكامل، ولتحسين فاعليّة الصّور التّعليميّة في هذا النّشاط لابد من تعزيز الصّور بتلميحات داعمة؛ من خلال إدراج عناصر إرشادية مثل غيوم الحوار أو رموز الأفكار، بالإضافة إلى توضيح العلاقات بين الصّور التّعليميّة بشكل مباشر، مع إضافة إشارات تساعد في الإجابة عن الأسئلة المرافقة للنشاط وعرض نماذج تطبيقيّة للاستخدام الصّحيح للغة، بالإضافة إلى اعتماد أسلوب بصريّ موحد ومتناسق وتحسين وضوح السّياق العامّ للصّور وربط الصّور بخبرات المتعلّم اليومية.

إن إغفال هذه التعديلات يحول دون تحقيق الاستثمار الأمثل للإمكانات البيداغوجيّة لهذه الصّور، وتتحول هذه الوسيلة التّعليميّة إلى عائق تعليميّ غير مبرر.

وعلى خلاف هذه الصّور التّعليميّة نلاحظ مجموعة أخرى من الصّور ضمن النّشاط نفسه روعيت فيها أسس الصّور التّعليميّة الناجعة ومنها ما يأتي:

الصّورة رقم 35: عيّنات من الصّور التّعليميّة الفعّالة الموظّفة في نشاط "أتأمل وأتحدّث"، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائيّ، ص105-126-114

يمكن توضيح العناصر التّعليميّة الإيجابيّة التي تتجلّى من خلال الصّور المرفقة ضمن هذا النّشاط فيما يأتي:

أ- التعلم السّياقي المرتبط بالبيئة المألوفة للمتعلّم: مما يساعد على ربط المعارف الجديدة بسياقات واقعيّة مألوفة لدى الطّفل، فيعزّز قابليتها للفهم والتّوظيف في الحياة اليومية؛ مثل (الصّورة 01 / العائلة والطّعام) التي تُظهر مشهدًا منزليًا مألوفًا يتمثّل في اجتماع أفراد الأسرة حول مائدة الطّعام، مما يرسّخ مفردات مثل: "الوجبة"، "الفطيرة"، "العصير" و"الحليب" ضمن سياق يومي معيش، يسهل على المتعلّم إدراكه واستيعابه.، و(الصّورة02 /صحة الأسنان) التي تنطلق من وضعية منزلية لطفل يعاني من ألم في الأسنان، وهي حالة شائعة بين المتعلّمين، توظّف كمقدمة لطرح موضوع زيارة الطبيب وتلقي النصّائح الصحيّة، و(الصّورة 03/ الحديقة العامّة)؛ **إذ** تمثّل الحديقة فضاءً يأنس به الطّفل، ما يجعل التطرّق إلى مفهوم حماية البيئة في هذا السّياق أكثر قابليّة للتمثّل والفهم.

ب- تنمية المهارات اللّغويّة عبر التفاعل: يتمثّل في اعتماد أنشطة تعليميّة تفاعليّة تستهدف تحفيز الطّفل على إنتاج اللّغة واستخدامها بشكل فعّال، مما يسهم في تطوير الكفايات التّواصليّة؛ مثل (الصّورة01)؛ فمن خلال أسئلة مثل "ممَ تتكوّن الوجبة؟" و"تخيّل الحوار الذي يدور بين الشّخصيّتين"، يُدفع المتعلّم إلى توليد مفردات وتكوين جمل ذات طابع سردي أو حواري، مما يُنمّي قدراته التركيبية والشّفهيّة، و(الصّورة02) تحفّز أسئلة من قبيل "ممّ يعاني الطّفل؟" و "بم تنصّحه الطبيبة؟" على استخدام مفردات جديدة ضمن بنى سببية (سبب/نتيجة)، ما يعزّز المهارة التحليليّة اللّغويّة، وكذلك (الصّورة03)؛ حيث يُطلب من الطّفل تقديم نصّائح للحفاظ على الحديقة أو الغابة، وهو تمرين لغويّ وظيفي يعزّز استعمال صيغ الأمر والتّوجيه.

ج- ترسيخ القيم والسلوكيات الإيجابيّة: يتعلّق بتوظيف المضامين البصريّة لغرس مبادئ أخلاقية وسلوكيات اجتماعيّة إيجابية، مثل احترام الآخر، الاهتمام بالصحة، والحفاظ على البيئة؛ مثل (الصّورة01) التي تعكس الألفة والتّرابط الأسري، ما يسهم في ترسيخ قيم التعاون والحوار داخل الأسرة، و(الصّورة02) التي تبرز أهمّيّة النظافة الشّخصيّة والمتابعة الصحيّة، وتحفّز الأطفال على اللجوء إلى الأطباء عند الحاجة، أما (الصّورة03) فتوجّه المتعلّم نحو إدراك أهمّيّة الفضاءات العامّة، وترسّخ الشّعور بالمسؤولية الجماعية تجاه البيئة الطبيعيّة.

د- تنمية التّفكير النّقديّ وحل المشكلات: من خلال تطوير قدرات المتعلّم في التّحليل والاستنتاج، واقتراح حلول واقعيّة للمشكلات المطروحة؛ ففي الصّورة الأولى يُطلب من الطّفل تخيّل حوار بين الشّخصيّات، مما يتطلّب فهم الموقف والسّياق الاجتماعيّ والعاطفي المرتبط به، وفي الصّورة الثّانية يحفّز الطّفل على تحديد السبب الكامن وراء ألم الأسنان، ثم استنتاج النصّيحة الملائمة من الطبيبة، وهو تمرين في التّفكير السببي، وفي الصّورة الثّالثة تتم دعوة الطّفل للتفكير في إجراءات عمليّة للمحافظة على البيئة، مما يُنمّي مهارة التّفكير والتّخطيط العمليّ.

هـ - توظيف الألوان الزّاهية والتّفاصيل البصريّة الدّقيقة: الذي يضفي على المشهد جاذبيّة ويُسهم في تسهيل

فهم العلاقات بين الشّخصيّات؛ حيث نلاحظ في الصّورة الثّانية التّعبير البصريّ الواضح عن الألم من خلال ملامح الوجه؛ إذ يُوصل الفكرة بسرعة، دون الحاجة إلى شرح لغويّ معقّد.

وهذا ما يجعل من الصّورة التّعليميّة أداة فعّالة لتكوين المتعلّم معرفيّا ووجدانيًا وسلوكيًا على حدّ سواء.

– تحليل نقديّ للصّور التّعليميّة وتأثيرها على تنمية مهارات الإنتاج الشفوي:

الصّورة رقم 36: عيّنات من الصّور التّعليميّة المقترحة للتقييم، والتي تستهدف تنمية وتحسين الإنتاج الشفوي، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائيّ، ص16–31–43–52–64–100–115–142–163.

تُظهر الصّور المستخدمة في هذا النّشاط قصورًا في بعض الجوانب، نذكر منها ما يأتي:

- نقص تحفيز مهارات الإنتاج الشفوي لدى المتعلّم؛ حيث يقتصر دورها على إثارة حوارات بسيطة حول الأنشطة المصورة دون تقديم سياق لغويّ محدّد أو مشكلات تتطلّب حلولًا، هذا يؤدّي إلى إنتاج شفوي سطحي ووصفيّ يعتمد بشكل كبير على تدخل المعلّم لتوجيه المتعلّم وتسهيل عمليّة التّعبير.
- غياب النّصوص المرافقة يشكّل تحدّيا كبيرًا للمتعلّم في هذا العمر، فوجود عبارات مختصرة مرتبطة بالصّور من شأنه أن يُثري قدرته على إنتاج لغة أكثر تفصيلاً، كما أن التّنوّع في الأساليب البصريّة وغياب الاتّساق بين الصّور، التي يُفترض أن تكون مترابطة، يُصعب على المتعلّم إنتاج نصّ شفوي متسلسل، ويؤثّر على قدرته على الرّبط والتّركيز

بين المشاهد المختلفة.

- محدودية التّفاصيل في أغلب الصّور التي تتسم بالبساطة، مما لا يوفّر مادّة كافية لإنتاج نصّ شفوي غني، كما أن غياب العبارات اللّغويّة المساعدّة (مثل "أنا أتكلم مع أمي" أو "أنا أساعد الكبير") يُعيق المتعلّم عن إيجاد سياق عام للصّورة، ويجعله يعتمد على فهمه الخاصّ، مما يُعيق تطوير مهارات التّواصل الإبداعي.
- إن غالبية الصّور ثابتة وغير ديناميكية، مما يقلل من حماس المتعلّم للتفكير والتّحليل والإنتاج، وبالتّالي يحد من اكتساب المهارات التّواصليّة التفاعليّة، كما أن التّباين وعدم التّناسق بين الصّور – سواء في الشّكل أو المضمون– يُصعب على المتعلّم ربطها بمعارف ومفاهيم أوسّع، ويؤثّر على فهمه للموضوع بشكل متكامل.
- الكم الكبير من الصّور في نشاط واحد يشتّت أفكار المتعلّم ويجعله غير قادر على التّركيز على صورة معيّنة، مما يُؤخر تطوير مهاراته في الوصف والإنتاج.
- عدم وضوح التسلسل أو العلاقة المنطقيّة بين بعض الصّور يُعيق بناء الفهم المتكامل للموضوع؛ مثل (الصّورة رقم07)؛ **إذ** لا تتوضّح فيها العلاقة بين الصّور الثلاثة، هذا الغموض يعيق عمليّة بناء التعلم والفهم المتكامل للموضوع من طرف المتعلّم.
- تفتقر الصّور إلى الجاذبيّة البصريّة بسبب ضعف الإخراج الفنّيّ، وبهتان الألوان، وتكرار بعضها، مما ينفّر المتعلّم من التمعن في تفاصيلها.

يُعترف بوجود بعض الصّور التّعليميّة الناجحة في نشاط الإنتاج الشفوي كالصّور الآتية:

الصّورة رقم 37:عيّنات من الصّور التّعليميّة الفعّالة التي تستهدف تنمية الإنتاج الشفوي، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائيّ، ص58– 79–157

تُبرز الصّور التّعليميّة المعروضة في هذا النّشاط مجموعة من الخصائص البيداغوجيّة الإيجابيّة التي تسهم في تعزيز جودة العمليّة التّعليميّة وتيسير الفهم لدى المتعلّمين في المرحلة الابتدائيّة، والتي تتمثّل في:

أ– التعلم التسلسلي المنطقيّ: يتجلى هذا العنصّر في تقديم المعلومات عبر تسلسل زمني أو وظيفي واضح، مما

يُمكّن الطّفل من إدراك العلاقات السببية والمراحل المتتابعة لأي عمليّة، ويُسهم في تنمية التّفكير المنظّم والمنطقيّ؛ مثل "صورة زيت الزّيتون" التي توضّح المراحل المختلفة لإنتاج زيت الزّيتون بدءًا من قطف الثّمار، مرورًا بجمعها ثم عصرها في المعصرة، وانتهاءً باستخدام الزيت في تحضير الطّعام، هذا التسلسل يساعد الطّفل على إدراك أن الوصول إلى منتج نهائي يتطلّب المرور بخطوات مترابطة، وصورة إعادة التدوير التي تعرض الخطوات المتتابعة لإعادة استخدام الزّجاجات البلاستيكية، بدءًا من وجود الزّجاجة الفارغة، ثم قصها وتجهيزها، فمرحلة تزيينها، وأخيرًا استعمالها كوعاء للنباتات؛ مما يرسّخ مفهوم التدرّج والنّتيجة.

ب– الرّبط بين المفاهيم النظريّة وواقع المتعلّم: يُعدّ ربط المفاهيم المجرّدة بوقائع ملموسة من بيئة الطّفل أحد أهم ركائز التعلم في المراحل الأولى؛ فهو يُسهّل الفهم ويُعمّق الاستيعاب من خلال نقل المعرفة من المجال النظريّ إلى المجال التّطبيقيّ الواقعيّ؛ مثل "صورة الفخار" التي تُجسّد التحول من مادّة أوّلية (الطين) إلى منتج نهائي (وعاء مزخرف)، مما يعزّز وعي الطّفل بمفهوم التصنيع اليدوي انطلاقًا من الموارد الطبيعيّة، **و**صورة "زيت الزّيتون " التي تبرز العلاقة المباشرة بين شجرة الزّيتون التي قد يصادفها الطّفل في بيئته المحيطة وزيت الزّيتون الذي يستخدم في المطبخ، ما يُضفي على التعلم طابعًا واقعيّا ومألوفًا.

ج– إثراء الرّصيد اللّغويّ: تؤدّي هذه الصّور دورًا فعّالًا في توسيع الحصيلة اللّغويّة لدى الطّفل، إذ تقدّم المفردات الجديدة ضمن سياقات مرئية تساعد على ترسيخها في الذاكرة طويلة الأمد، مثل "صورة الفخار"التي تتيح إمكانيّة توظيف مفردات مثل "طين، فخار، صناعة يدوية، وعاء، تزيين"، وصورة "زيت الزّيتون" التي توفّر سياقًا مناسبًا لتقديم كلمات مثل "قطف، معصرة، عصر، زيتون، سلطة" والأمر نفسه بالنّسبة إلى صورة "إعادة التدوير".

د– تنمية التّفكير الإبداعي والوعي البيئي: تُسهم الصّور في تنمية القدرة على الابتكار من خلال تشجيع المتعلّم على إعادة توظيف الأشياء بطرق غير تقليديّة، كما تغرس في نفسه قيمًا بيئية مثل "صورة إعادة التدوير" والتي تُبرز كيف يمكن لعنصّر بسيط (زجاجة بلاستيكية) أن يتحوّل إلى وعاء نباتات مزخرف ومفيد، هذه الرّسالة تُعزّز لدى الطّفل ثقافة التدوير وعدم التبذير.

هـ–تعزيز قيمة العمل اليدوي والمهارة الشّخصيّة: يعكس هذا العنصّر أهمّيّة إبراز المجهود البشري في عمليّة الإنتاج، مما يُنمي لدى الطّفل تقدير العمل اليدوي ويجعله يدرك أن المنتجات التي يستخدمها لا تأتي جاهزة، بل هي ثمرة عمل ومهارة، مثل "صورة الفخار" التي تُظهر الحرفيين وهم يشكّلون الطين بأيديهم، ما يُبرز المهارات الدّقيقة المطلوبة في هذا النّوع من العمل، والأمر نفسه بالنّسبة إلى (الصّورة رقم03).

من خلال هذا التّحليل، يتّضح أن الصّور التّعليميّة المدروسة تُسهم بشكل كبير في بناء تعلم ذي معنى لدى

المتعلّم في مرحلة التّعليم الابتدائيّ.

خلاصة:

يشير تحليل صور كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائيّ إلى تقدّم ملحوظ في المناهج مقارنة بكتاب السّنة الأولى، حيث أصبح أكثر تنوّعا في المهام والأنشطة التي ارتكزت على الصّور التّعليميّة بشكل أساسيّ، ومع ذلك هناك حاجة لمزيد من المراجعة والتعديل لضمان فاعليّة العمليّة التّعليميّة؛ من قبيل التّوافق بين المحتوى اللّغويّ والمحتوى البصريّ؛ إذ يعدّ جانبًا أساسيّا يتطلّب التحسين، فمن الضّروري أن تكون الصّور مكمّلة للنّصوص وتساعد على توضيحها، مما يعزّز فهم التّلميذ، كذلك، يجب الاهتمام بالجودة الفنّيّة للصّور لتكون أكثر وضوحًا، واختيار صور تعكس بيئة الطّفل وتجاربه اليومية، لزيادة تفاعله مع المحتوى، ليصبح أداة تعليميّة متكاملة تنمي القدرات اللّغويّة والبصريّة لدى المتعلّمين وتناسب خصائصهم العمريّة.

2-3 الصّور التّعليميّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ[1]:

2-3-1 لمحة تعريفية عن كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ:

يُعد كتاب اللّغة العربيّة الموجَّه لتلاميذ السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائيّ أداةً تعليميّة أساسيّة تُسهم في بناء تعلمات المتعلّمين وتعزيز كفاءاتهم اللّغويّة والمعرفيّة داخل الفصل الدّراسيّ، بالتزامن مع توجيهات الأستاذ وتفاعلهم مع زملائهم[2]، يتميّز هذا الكتاب بمعالجة نصوص تعليميّة تُبرز الخطاطة النصّية للنمط السردي، مع تعزيز المكتسبات اللّغويّة للمتعلّمين بشكل تدريجي ومتنامٍ طوال العامّ الدّراسيّ، كما يضمّ أكثر من 50% من النّصوص الجزائريّة التي تتميّز بسهولتها وجاذبيتها ووضوحها؛ إذ تُستقى من محيط المتعلّم المباشر، وتأتي هذه النّصوص لتحقيق أهداف تربويّة شاملة، تتنوّع بين تنمية الطاقات الفكريّة والسلوكية وتعزيز القيم الرّوحيّة والأخلاقية والوطنيّة، فضلًا عن تنمية الذوق الفنّيّ وتوسيع الأفق المعرفيّ، كما تتسم النّصوص بحداثتها وملاءمتها للمرحلة العمريّة للتّلاميذ، بالإضافة إلى تميزها بدرجة عالية من القابليّة للقراءة من الناحيتين اللّغويّة والخطية، مع تضمّينها مُسهلات تعليميّة تُيسّر عمليّة التعلم[3].

يشتمل الكتاب على ثمانية مقاطع تربويّة، مُوزعة على مجالات محدّدة في المنهاج الدّراسيّ، وهي: القيم الإنسانية،

---

[1] – بن الصّيد بوربي سراب وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائيّ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، 2020-2021.

[2] – ينظر: بن الصّيد بوربي سراب وآخرون: دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائيّ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، 2017-2018، وزارة التّربية الوطنيّة، الجمهورية الجزائريّة الديمقراطية الشّعبية، ص 6

[3] – ينظر: بن الصّيد بوربي سراب وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائيّ، ص1

الحياة الاجتماعيّة، الهوية الوطنيّة، الطّبيعة والبيئة، الصحة والرياضة، الحياة الثّقافية، عالم الابتكار والاختراع، والأسفار والرحلات، وتعدّ هذه المقاطع ذات دلالة عميقة بالنّسبة للمتعلّم، إذ تستمد موضوعاتها من صميم واقعه المعيش، وتحيط به بمجموعة من القيم الأسرية والإنسانية والوطنيّة والأخلاقية والاجتماعيّة، التي تحفّز لديه التّواصل الفعّال والتفاعل الإيجابي، والاستجابة الوجدانيّة المنشودة، إلى جانب ذلك يتضمن الكتاب 23 نصّا قرائيًا و16 نصّا شعريًا، جميعها مصمّمة وفقًا لما ورد في المنهاج الرّسميّ، ويُقسّم كل مقطع تعليميّ إلى أربعة ميادين رئيسة، هي: فهم المنطوق، والتّعبير الشفوي، وفهم المكتوب، والتّعبير الكتابي[1].

ويسعى كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائيّ إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التّربويّة والتّعليميّة، التي ترمي إلى تطوير المهارات اللّغويّة والفكريّة لدى المتعلّمين، وتشمل ما يأتي:

- إثراء العمليّة التّعليميّة وتعزيز قدرات المتعلّمين على التّفكير بمختلف مستوياته.
- تنمية الكفاءات الأساسيّة في الاستماع، والتّحدّث، والقراءة، والكتابة، بما يحقّق إتقانًا تدريجيًا لها.
- تعزيز المهارات اللّغويّة ومهارات التّواصل الشفوي والكتابي، وتطوير قدرات التفاعل الاجتماعيّ.
- توظيف القراءة الصامتة توظيفًا هادفًا وفعالًا لتعميق الفهم والتّحليل.
- الاستخدام الوظيفي للقراءة الجهرية لتحسين النطق، وضبط الأداء، وتعزيز الثقة بالنّفس.
- تنمية مهارة القراءة المقروءة من خلال التّركيز على جودة النطق، وحسن الأداء، والفهم الدّقيق للنّصوص.
- بناء ثروة لغويّة تمكّن المتعلّم من كتابة نصوص سردية في مواقف تواصلية ذات دلالة.
- ترسيخ القيم الدينية، والإنسانية، والأخلاقية، والوطنيّة، وغرسها في سلوكيات المتعلّمين.
- تعزيز التّقييم الذّاتيّ لدى المتعلّمين، وإتاحة الفرصة لهم لمراجعة وتطوير أدائهم.
- تحقيق كفاءات عرضية عبر التّكامل بين مختلف المواد الدراسيّة[2].

- **الأنشطة التّعليميّة الرئيسة في الكتاب:**

وتركز الدّراسة حول هذا الكتاب على مجموعة من الأنشطة التّعليميّة المتضمنة للصّور التّعليميّة، والتي تهدف إلى تطوير المهارات المعرفيّة واللّغويّة والتّواصليّة، وتشمل:

أ- نشاط النصّ المكتوب: حيث يُرفق النصّ المكتوب بصورة تعكس محتواه، مما يُسهّل فهمه ويحفّز التفاعل معه.

ب- نشاط "أشاهد وأتحدّث": ويهدف إلى تنمية مهارة الكلام والتّعبير الشفوي من خلال تحليل الصّور وتوليد

---

[1] - ينظر: بن الصّيد بوربي سراب وآخرون: دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائيّ، ص 7

[2] - ينظر: نفسه، ص7.

الأفكار.

ج- نشاط "أستعمل الصّيغ": وفيه يُمارس المتعلّم التّعبير الشفوي باستخدام صيغ لغويّة مستهدفة، مما يعزّز اكتساب التّراكيب اللّغويّة الجديدة.

د- نشاط "أُنتج شفويّا": إذ يعتمد المتعلّم أحيانًا على الصّور لتطوير مهارة التّعبير الشفوي، وإنتاج جمل وحوارات ذات معنى.

ورد في الكتاب المدرسيّ الخاصّ بالسّنة الثّالثة ابتدائيّ ما يقارب 318 صورة تعليميّة، توزّعت على عدّة نشاطات كالآتي:

صور الوحدات (المقاطع): 8 صور

نشاط "أستعمل الصّيغ": 84 صورة.

نشاط "أشاهد وأتحدّث": 24 صورة.

نشاط "أنتج شفويّا": 50 صورة.

نشاط "أقرأ":25صورة.

نشاط "أقرأ وأفهم": 2 صور.

نشاط "ألاحظ وأميز":4 صور

نشاط "أثري لغتي": 51 صورة.

نشاط "أوسّع معلوماتي":55 صورة

نشاط "أنتج كتابيّا": 14 صورة

2-3-2 نماذج مختارة للدّراسة التحليليّة النّقديّة من كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ:

- **صورة الغلاف:**

الصّورة رقم 38: صورتي الغلاف الأمامي والخلفي لكتاب اللّغة العربيّة، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ، 2021-2022، وزارة التّربية الوطنيّة – الجزائر

أ- تحليل ونقد الصّورة من حيث الشّكل:

تمثّل الصّورة غلافًا لكتاب "اللّغة العربيّة" للصف الثّالث الابتدائيّ، يظهر في منتصف الغلاف ثلاثة تلاميذ (بنتان وولد) مشغولون بالقراءة داخل مكتبة تحتوي على رف مليء بالكتب، تحيط بهم خلفيّة غنية بالمنحنيات الملونة بألوان زاهية، في الجزء العلوي من الغلاف توجد عبارة "الجمهورية الجزائريّة الديمقراطية الشّعبية" و"وزارة التّربية الوطنيّة"، بينما يظهر في أسفل الغلاف نصّ "اللّغة العربيّة" و"الثّالثة ابتدائيّ"، أما الغلاف الخلفي فيقتصر على مجموعة من المنحنيات الملونة بالأخضر الغامق والأحمر، دون أي صور إضافية.

تتسم صورة الغلاف بجودة منخفضة، حيث تظهر مشوشة وغير واضحة التّفاصيل، يرجع ذلك إلى أن الصّورة الفوتوغرافيّة مأخوذة من مصدر آخر، مما يؤدّي إلى تكرارها وافتقارها إلى الوضوح، خصوصًا في ملامح الشّخصيّات، كما أن الورق المستخدم في التجليد يبدو مشابهًا للورق الداخلي، مما يجعل الكتاب أكثر عرضة للتلف بسرعة، كما يظهر تكوين عناصر الصّورة على الغلاف غير متوازن، حيث تتركز العناصر البصريّة واللّغويّة في الجزء السفلي من الغلاف، بينما تظل المساحات العلوية غير مستغلة بشكل فعال، هذا التكدس يؤثّر سلبًا على وضوح العناصر، إذ يتداخل العنوان مع صورة الأطفال، كما أن المنحنيات الملونة تساهم في إخفاء بعض تفاصيل الصّورة، أضف إلى ذلك أنه لم يتمّ توظيف موقع الصّورة بشكل مثالي، حيث كان من الأفضل أن يتمّ تحريك الصّورة قليلاً نحو الأعلى لتحقيق توازن أفضل في تصميم الغلاف، علاوة على ذلك، فإن حجم الصّورة صغير نسبيًا مقارنة بحجم الصّفّحة،

مما يقلل من تأثيرها البصريّ العامّ.

يعاني الغلاف أيضا من كثافة العناصر البصريّة، حيث تتداخل العناصر اللّغويّة (العنوان) والمنحنيات الزخرفية بشكل يحد من وضوح العناصر الرّئيسيّة، هذا التكدس يخلق نوعًا من الفوضى البصريّة التي تشتّت الانتباه وتقلل من تأثير الصّورة.

أما من حيث فاعليّة الألوان الموظّفة فتبدو الألوان المستخدمة على الغلاف صارخة وغير متجانسة، إذ أن الانتقالات بين الألوان حادة وذات تباين غير مريح، مما يقلل من جاذبيّة الصّورة؛ فاستخدام الألوان مثل الأحمر والبرتقالي مع الأخضر الداكن والفاتح معًا يخلق تناقضات صارخة قد تؤدّي إلى إرهاق بصريّ؛ وعليه من المهم تعديل الألوان الحاليّة، واستبدال بعضها بألوان أكثر هدوءً وسلاسة لتقليل حدة التّباين، مما يسهم في تحسين راحة العين، كما أن اختيار اللّون الأبيض لكتابة "اللّغة العربيّة" يتداخل مع الألوان الفاقعة المحيطة، مما يعوق وضوح النصّ؛ وعليه يفضل استبدال هذا اللّون بلون أكثر وضوحًا مثل الأحمر، لتحسين القراءة

ب- تحليل ونقد مضمون الصّورة وملائمتها التّعليميّة:

يُعاني غلاف الكتاب من ضعف واضح في ارتباطه بالمضمون التّعليميّ، حيث لا تعكس الصّورة الرّئيسيّة محتوى مادّة اللّغة العربيّة للصف الثّالث ابتدائيّ بشكل مباشر، بل تظهر الأطفال في مشهد عام للقراءة دون إشارة للمهارات اللّغويّة المستهدفة كتعلم الحروف والكلمات والتفاعل مع النّصوص أو تنمية مهارات التّعبير، كما لا تبرز المواضيع والقيم التّعليميّة التي يتضمنها المنهج من نواحٍ اجتماعيّة ووطنيّة وبيئية وثقافية، ويُضاف إلى ذلك أن التّصميم يبدو تقليديّاً ونمطياً لا يعكس التطوّر التّكنولوجيّ المعاصر، حيث قد يوحي مشهد المطالعة العامّ بأن الكتاب يركز على القراءة الحرة بينما هو في الواقع منهج تعليميّ محدّد.

ويظهر ضعف الارتباط بين الصّورة والعنوان بشكل واضح، حيث يقتصر على مجرّد إشارة عامّة للقراءة دون تركيز خاص على مادّة اللّغة العربيّة ومنهجها، مما يؤثّر سلباً على دافعية المتعلّم واهتمامه على المدى البعيد، كما يصعب على المتعلّم تكوين تصور مبدئي واضح عن محتوى الكتاب نظراً لعدم تخصّصية الصّورة التي قد تصلح لأي مادّة أخرى كالرياضيات مثلاً، مما يضعف الذاكرة البصريّة والارتباط الذهنيّ بالمادّة، ويُفاقم من هذه المشكلة الغلاف الخلفي الخالي من الصّور والمعلومات المحفزة التي تشير إلى طبيعة المادّة، مما يجعل التّصميم عاماً وغير متخصّص، ويؤثّر سلباً على الانطباع الأوّل المهم في العمليّة التّعليميّة خاصّة في هذه المرحلة العمريّة الحساسة.

- **أثرها على التّحصيل العلميّ لدى المتعلّم:**

إن ضعف تصميم غلاف الكتاب يُعيق بشكل مباشر التّحفيز البصريّ والفكريّ لدى المتعلّمين الصغار بدلًا

من أن يثير الغلاف الفضول ويشعل حماسهم للتعلم، قد يُسبب –دون قصد –شعورًا بالملل أو اللامبالاة منذ اللحظة الأولى، هذا يتعارض كليًا مع الأهداف التّربويّة التي تهدف إلى غرس حب اللّغة العربيّة وتشجيع التفاعل الإيجابي مع محتوى الكتاب؛ فغياب العناصر الجذّابة والرسائل التّحفيزية المدروسة يقلل من فعاليّة الكتاب كأداة تعليميّة قادرة على جذب انتباه الطّفل والتّأثير في عقله ووجدانه خلال هذه المرحلة التأسيسية الحاسمة.

الصّورة التّعليميّة: أنا لست أنانيًا

في صباح عيد الفطر إستيقظ وسيم وحميدُ مُبكرين ولبسا الثياب الجديدة وجلسا أمام الحلوى يتلذذان بأكل شتى الأنواع، إلى أن جاء جدّهما، الذي وعدهما بالكثير من الهدايا في أول أيام عيد الفطر، لصومهما بضعة أيام من شهر رمضان. حضر الجدّ فجلس مع ابنته وحفيده يتبادلون أطراف الحديث فقال الجدّ: « ألم ترَ يا بُنيّ الهدايا التي أحضرتُها؟ »

حميد : شكرًا يا جدّي، لكنني أرغب في البقاء معك لقد إشتقتُ إليك كثيرا، وسأدعُ وسيما يذتقي من اللّعب ما يُعجبُهُ فهُو الأكبر . إستفسرَ الجدّ قائلا : « بالمُناسبة أين إختفى وسيم ؟ » .

أما وسيم فكانَ مُنهمكاً مع الهدايا قائلاً في نفسه : « سآخذُها بسُرعةٍ إلى غُرفتي لأختار أحسنها قبل أن يراها حميد . » وأثناء هَرْوَلتِهِ وهُوَ مُحمّلٌ بالعُلب تعثّرَ وسقطَ بقُوّةٍ على البلاط . أسرعَ الجميعُ إليه وهو يتألّمُ بشدّةٍ، فنقلهُ الجدُّ إلى المُستشفى .

عاينهُ الطّبيبُ ثُمّ فحصَهُ بالأشعّةِ، وأخبرَ الجدَّ قائلاً : « تكسّرتْ ضلعُهُ عظمُ الساقِ، ولابُدّ أن توضعَ جبيرةٌ على ساقِهِ، ويلزمَ الفراشَ ليثبتَ العظمُ ويلتحم » .

ظلّ وسيم طريحَ الفراش، فأحضرَ له حميدُ كتاباً وقالَ لهُ مواسياً : « لقد اشتريتُهُ لك بما إدّخرتُهُ من مصروفي وسأحكي لكَ حكاياتٍ جميلةً حتّى لا تشعُرَ بالملل » .

فأثّرَ وسيم لطيبةِ أخيهِ وحُبّهِ لهُ وإيثارِه، وقرّرَ أنْ يكونَ مثلهُ ويُغيّرَ سُلوكه .

الصّورة رقم 39: أنا لست أنانيا، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ، ص10

أ– تحليل ونقد الصّورة من حيث الشّكل:

تتمثّل الصّورة التّعليميّة في رسم بسيط يحمل عنوان "أنا لست أنانيًا"، يصور مشهدًا عائليًا لجد وأم وولدين أثناء مناسبة عيد الفطر، حيث يقدّم الجد هديتين للولدين.

من الناحية الفنّيّة، يظهر الرّسم تبسيطًا مفرطًا يفتقر إلى التّفاصيل الدّقيقة والإتقان الفنّيّ، مع غياب واضح لتقنيات أساسيّة كالتلاعب بالضّوء والظل وإبراز البعد الثلاثيّ الذي يضفي واقعيّة على المشهد، كما تظهر مشكلات في التّصميم من حيث عدم تناسق المساحة بين الجزء العلوي الصغير والسفلي الكبير، وافتقار الصّورة لإطار محدّد، وازدحام المشهد بالشّخصيّات مما يشتّت الانتباه.

من الناحية التّعليميّة، لا تعكس الصّورة تطوّرا ملائمًا لقدرات المتعلّم رغم انتقاله لصف جديد، حيث تظل في إطار الرّسم المبسّط الذي لا يواكب نموه المعرفيّ، وكان من الأفضل استخدام صور فوتوغرافيّة أكثر جاذبيّة، كما أن صغر حجم الصّورة نسبيّا مقارنة بالمساحة النصّية الكبيرة يقلل من فاعليتها البصريّة، أما من الناحية اللّونية فتعاني

الصّورة من استخدام ألوان باهتة ومنفرة لا تتناسب مع جوهر النصّ الاحتفالي، حيث يظهر تنافر واضح بين الأخضر الفاقع والأحمر الداكن والبني الباهت، مع غياب التدرّجات اللّونية والظلال، واستخدام ألوان غير واقعيّة كالجدار الأخضر الفاقع الذي لا يوجد عادة في الحياة الواقعيّة.

هذه العوامل مجتمعة تؤدّي إلى تشويش بصريّ وضعف في تركيز المتعلّم، كما تسبب نفورًا من الصّورة بسبب الألوان الكئيبة، مما يقلل من قيمتها التّحفيزية كأداة تعليميّة فعّالة، ويظهر التّناقض واضحًا بين الألوان المستخدمة وطبيعة النصّ الذي يحمل فرحة العيد، مما يفقد الصّورة جزءًا كبيرًا من تأثيرها التّربويّ المطلوب.

ب- تحليل ونقد مضمون الصّورة وملائمتها التّعليميّة:

يظهر تناقض واضح بين مضمون الصّورة والأهداف التّعليميّة المتوخاة، حيث يفشل التّصميم في تحقيق التّكامل بين العناصر الثلاثة: العنوان، الصّورة، والنصّ؛ فالعنوان "أنا لست أنانيًا" يطرح قضية أخلاقية ونفسيّة عميقة، بينما تقتصر الصّورة على مشهد سطحي لتبادل الهدايا في إطار عائلي دون تحديد واضح للمناسبة (عيد الفطر) ودون إبراز للصراع الداخلي للشخصيّة الرّئيسيّة "وسيم" الذي يشكّل جوهر القصّة، كما تتعارض الصّورة مع النصّ في عدّة نقاط أساسيّة؛ فبينما يصف النصّ كثرة الهدايا وتنوّع الحلوى وحركة الأطفال، تقدّم الصّورة مشهدًا ثابتًا محدودًا بهديتين صغيرتين فقط، ويمكن اختصار القصور التّعليميّ في عدّة جوانب:

أوّلاً- إهمال الجانب النّفسيّ وتطوّر الشّخصيّة الذي يشكّل لب القصّة، حيث تغيب تمامًا مراحل تحول "وسيم" من الأنانية إلى التعاطف.

ثانيًا- التّمثيل النمطي والمبسّط لاحتفالات العيد دون إظهار الثّراء الثّقافي والاجتماعيّ الذي يميّز هذه المناسبة في الجزائر.

ثالثًا- افتقار الصّورة للديناميكية والحركة التي يعج بها النصّ، مما يجعلها عاجزة عن نقل الطاقة والحيويّة الموجودة في السرد .

هذه الفجوة بين المضمون المرئي والمكتوب تحول الصّورة إلى مجرّد عنصّر زخرفي بدلاً من أن تكون أداة تعليميّة فعّالة قادرة على تعزيز الفهم وتحفيز التّفكير النّقديّ. كما أن التّناقض في التّفاصيل (عدد الهدايا، طبيعة المشهد) قد يخلق تشويشًا معرفيًا لدى المتعلّم بدلاً من توضيح المفاهيم، والأخطر من ذلك أن التّركيز على الشّكل الخارجي للحدث (تبادل الهدايا) على حساب الجوهر الأخلاقي (التغلب على الأنانية) يفقد الصّورة قيمتها التّربويّة ويحد من قدرتها على إثارة النقاش أو تعزيز القيم التي يدعو إليها النصّ.

- أثرها على التّحصيل العلميّ لدى المتعلّم:

يؤثّر هذا التّناقض الحاد بين الصّورة والنصّ تأثيرًا سلبيًا عميقًا على العمليّة التّعليميّة برمتها، حيث يواجه المتعلّم

صعوبات جمة في تكوين التصور الذهنيّ الأوّلي للدرس، خاصّة في هذه المرحلة العمريّة التي يعتمد فيها بشكل أساسيّ على المحفزات البصريّة لفهم المحتوى؛ فالتضارب بين العناصر الثلاثة (العنوان، الصّورة، النصّ) يحول دون تحقيق الأهداف التّعليميّة المرجوة، ويضعف بشكل ملحوظ اكتساب المعارف والمهارات اللّغويّة المستهدفة بالشّكل الآتي:

أ- المستوى اللّغويّ: حيث يغيب التّمثيل البصريّ للمفردات والتّراكيب الأساسيّة الواردة في النصّ مثل "فحص الأشعة"، "جبيرة الساق"، و"المستشفى"، مما يحرم المتعلّم من الرّبط بين الكلمة وصورتها الذهنيّة.

ب- المستوى الإدراكيّ: تضعف قدرة المتعلّم على التّخيّل والتصور بسبب بساطة الصّورة ونمطيتها المفرطة، التي تفشل في تجسيد الأحداث الغنية والتفاعلات المعقدة بين الشّخصيّات كما وردت في القصّة.

ج- المستوى النّقديّ: تقلل الصّورة غير المتوافقة من فرص تطوير التّفكير النّقديّ، حيث لا تقدّم مادّة بصريّة غنية تحفّز التساؤل والتّحليل.

د- المستوى الدافعي: تتحول الصّورة هنا من أداة مساعدّة إلى عائق تعليميّ، حيث تفرض على المتعلّم جهدًا إضافيًا لتجاوز التّناقضات بين ما يراه وما يقرأه، بدلاً من أن تكون عاملاً محفزًا يسهم في تسهيل عمليّة الفهم.

الصّورة التّعليميّة: "الوعد هو الوعد"

عُدتُ إلى الدّارِ وأنا أكادُ أطيرُ فَرَحًا . لقد تَحَصَّلْتُ على أعلى مُعدّلٍ في القِسْمِ . و ما كنت أتوقُ إليه أكثرَ هو أن يَرى والِدي نَتيجَتي فقد وَعَدَني بِلُعْبَةٍ لَطالَما حَلُمْتُ بها ، فَكُلّما مَرَرْتُ أمامَ واجِهَةِ المَحَلِّ أخالُ نَفْسي أحْمِلُ تلك الدُّمْيَةَ ، أُغَيِّرُ لها ملابِسَها الجَميلَةَ ، أعْتَني بِشَعْرِها الطَّويلِ وأُجيبُها إذا خاطَبَتْني . ولَعَلَّ من بَيْنِ ما زادَ في حَماسي وإقْبالي على العَمَلِ الدّراسي هو أمَلي في الحُصولِ عليها .

لم أنتظِرْ عَوْدَةَ أبي مِنَ العَمَلِ لِأَزُفَّ إليْهِ الخَبَرَ السَّعيدَ ، فلقد بَعَثْتُ له رِسالَةً قَصيرَةً لِأُعْلِمَهُ بذلك ؛ وما لَبِثَ أنْ كَلَّمَني في الهاتِفِ وصَوْتُهُ يَرِنُّ من الفَرَحِ : « أنا فَخورٌ بك يا زِيان وسأكونُ عند وَعْدي ».

قَضَيْتُ النّهارَ وأنا أُفَكِّرُ في الدُّمْيَةِ ولمّا عادَ أبي مَساءً إلى البَيْتِ ، أسْرَعْتُ إليه وَسَأَلْتُهُ عنها فقال لي : « آسف يا حَبيبَتي زِيان ، أُفٍّ ، ما أبْشَعَ النِّسْيانَ ! ... ولكن لا تَحْزَني ، فَسَأعودُ فَوْراً لِأُحْضِرَها لك » .

فَقالَتْ له أُمّي : «لا ، لا يَجوزُ أن تَخْرُجَ في هذا الطَّقْسِ العاصِفِ !»

– بل سَأخْرُجُ لِأَنّي وَعَدْتُها ... فالوَعْدُ هو الوَعْد !

وَخَرَجَ أبي تَحْتَ الأمْطارِ الغَزيرَةِ ... تَأخَّرَ ، تَأخَّرَ . لَكِنَّهُ رَجَعَ بعد ساعَةٍ واللُّعْبَةُ تحت مِعْطَفِه . جَلَسَ فَوْراً إلى مائِدَةِ الطَّعام ، فَرُحْتُ أُقَبِّلُهُ وأُقَبِّلُه ، ثُمَّ انْصَرَفْتُ إلى تَأمُّلِ أجْمَلِ لُعْبَةٍ في الدُّنْيا !!

الصّورة رقم 40: الوعد هو الوعد، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ، ص14.

أ- تحليل ونقد الصّورة من حيث الشّكل:

تتمثّل الصّورتان التّعليميّتان في مشهدين متكاملين تحت عنوان "الوعد هو الوعد"، حيث تعرض الأولى فتاة صغيرة مستلقية على سريرها بسعادة وهي تتخيّل الدمية التي تحلم بها، بينما تصور الثّانية الأب وهو يتحدث إليها بقلق مع ظهور علامات خيبة الأمل على وجهها.

يعاني الإخراج الفنّيّ من عدّة قصور واضحة، حيث يبدو الرّسم مبسّطاً وسطحيًا يفتقر إلى التّفاصيل الدّقيقة

والمهارة الفنّيّة التي تجعل الصّور جذّابة، مع إغفال واضح للبعد الثّالث مما يفقد المشهد واقعيّته وعمقه، كما تظهر مشكلات تقنية في التّصميم من خلال صغر حجم الصّور غير المتناسب مع مساحة الصّفّحة، ووضعها غير المدروس الذي يفصل بينهما في أعلى وأسفل الصّفّحة مما يشتّت انتباه المتعلّم، إضافة إلى غياب الإطار الواضح الذي يؤدّي إلى تداخل العناصر البصريّة مع النصّ المكتوب .

من الناحية اللّونية، تعاني الصّور من استخدام ألوان مسطحة باهتة تفتقر إلى التدرّجات والتظليل، مما يفقدها الحيويّة والقدرة على التّعبير عن المشاعر الدافئة التي يصفها النصّ، كما يلاحظ تناقض في الأسلوب الفنّيّ بين رسم شخصيّة الابنة والأب، مما يخلق انطباعاً بعدم الانسجام البصريّ، مما يجعلها تفقد قدرتها على إثارة المشاعر وتحفيز الخيال بما يتناسب مع الأجواء العاطفية التي يسعى النصّ إلى نقلها.

ب- تحليل ونقد مضمون الصّورة وملائمتها التّعليميّة:

تطرح الصّورة التّعليميّة عدّة إشكاليّات جوهرية على مستوى المضمون والتّمثيل البصريّ، حيث تظهر تناقضات واضحة بين المحتوى المرئي والنصّ المكتوب؛ فمن ناحية التّصميم يلفت الانتباه عدم التناسب في الحجم بين رأس الفتاة وجسدها، مما يخلق انطباعاً بعدم الواقعيّة، أما على مستوى المضمون، فتفشل الصّورة في تجسيد الفكرة الأساسيّة للقصّة والمتمثّلة في "الوعد"، حيث تغيب تماماً التّفاصيل الرّئيسيّة التي تشكّل صلب النصّ: سبب الوعد (حصول الطّفلة على أعلى معدّل)، كسر الوعد (نسيان الأب إحضار الدمية)، ثم الوفاء بالوعد (ذهاب الأب في جو ممطر)، هذه العيوب مجتمعة تقلل من فاعليّة الصّور كوسيلة تعليميّة، حيث يصعب على المتعلّم الرّبط بينها وبين النصّ؛ إذ أن الصّورة تقتصر على مشهدين ثابتين غير معبّرين: أحدهما يظهر الطّفلة وهي تتخيّل الدمية، والآخر يحوي حواراً غير واضح المعالم بين الأب والابنة، هذا التّبسيط المفرط يفقد الصّورة قدرتها على نقل التسلسل الدرامي للأحداث أو التطوّر العاطفي للشخصيات، كما يعجز عن توضيح العلاقة السببية بين عناصر القصّة؛ فبدلاً من أن تكون أداة مساعدّة للفهم، تتحول الصّورة إلى عنصّر يحتاج بدوره للتفسير، حيث لا يمكن للمتعلّم استنتاج أي من التّفاصيل المهمّة (الوعد، أهميته، الظروف المحيطة به) من خلال المشهدين المعروضين .

أضف إلى ذلك أن الارتباط بين الصّورة والعنوان سطحي وغير محدّد، حيث يقتصر على فكرة عامّة عن الحوار العائلي دون الغوص في صميم موضوع "الوعد" ورمزيته الأخلاقية، كما تفشل الصّورة في نقل الحماس التّعليميّ، حيث لا تعكس لا فرحة الطّفلة بإنجازها الدّراسيّ، ولا حرص الأب على تلبية رغبتها رغم الظروف الجوية الصعبة، هذه الثغرات تجعل الصّورة عاجزة عن لعب دورها كوسيط تعليميّ فعال، بل تتحول إلى عنصّر زخرفي يزيد من العبء المعرفيّ على المعلّم الذي يضطر لسد هذه الفجوة التّمثيلية عبر شروح إضافية.

- **أثرها على التّحصيل العلميّ لدى المتعلّم:**

يؤثّر ضعف جودة الصّور التّعليميّة سلباً على التّحصيل الدّراسيّ للمتعلّم من عدّة جوانب أساسيّة؛ فمن ناحية الفهم، تعيق البساطة المفرطة للصّور وتفريغها من التّفاصيل المهمّة عمليّة تكوين تصور واضح عن مضمون النصّ، خاصّة فيما يتعلّق بمفهوم "الوعد" الذي يشكّل محور القصّة، كما تضعف هذه الصّور من قدرة المتعلّم على تذكر التّفاصيل واستيعاب التسلسل المنطقيّ للأحداث، نظراً لافتقارها إلى العناصر البصريّة الداعمة.

وعلى المستوى اللّغويّ، تفشل الصّور في تقديم تمثيل مرئي للمفردات والتّراكيب الجديدة مثل "محل الدمى" أو "الطقس العاصف" أو "المعطف"، مما يحرم المتعلّم من فرصة الرّبط بين الكلمة وصورتها الذهنيّة الذي يعزّز اكتساب اللّغة، كما أن عدم تصوير الحوار بين الشّخصيّات يحول دون تطوير مهارات التّواصل لدى المتعلّم.

أما في مجال الإنتاج اللّغويّ، فإن محدودية المحتوى البصريّ تقلل من فرص تحفيز المتعلّم على التّعبير الشّفهيّ أو الكتابي. ففي هذه المرحلة العمريّة، يعتمد تطوير الثروة اللّغويّة بشكل كبير على الوسائل البصريّة الغنية التي تقدّم سياقات واضحة لاستخدام المفردات الجديدة، كما أن الصّور غير الواضحة تربك عمليّة الرّبط بين العناصر البصريّة والنصّية، مما يعيق تنمية مهارات الاستنتاج واستخلاص العبر التي تعتبر جوهر العمليّة التّعليميّة.

وبشكل عام، فإن هذه الثغرات في التّصميم التّعليميّ تزيد من العبء المعرفيّ على المتعلّم، وتقلل من فاعليّة الصّور كأداة تعليميّة ينبغي أن تسهم في تسهيل عمليّة الفهم وتشجيع التفاعل مع النصّ، بدلاً من أن تتحول إلى عناصر تحتاج بدورها إلى تفسير وإيضاح.

الصّورة التّعليميّة: "طاحونة سي لونيس"

بنى سي لونيس دارا بعيدا عن ضوضاء المدن، واختار لها موقعا مميزا على سفح الجبل، وتفرد بهندسة خاصة، فهي ترتكز على أعمدة بارزة ومرتفعة، سميكة وشديدة الصلابة يمر تحتها شلال متدفق من أعلى الجبل يسمع خريره من بعيد.

عزم سي لونيس على بناء طاحونة بجانب الدار تحركها المياه المنحدرة بقوة. وذاك مافعل. وصارت الطاحونة وجهة كل المزارعين حيث يغدون إليها حاملين الحبوب لتحويلها إلى دقيق ناعم، واعتاد سي لونيس أن يقايض عمله بنصيب محدد من كل كيس يطحنه.

لكن، ومع كثرة الطلب عليه خاصة في فصل الصيف، وقلة كمية وسرعة تدفق المياه التي تدير الطاحونة، صار سي لونيس مقصرا في تقديم خدماته للقرويين، فاستاء من الوضع واختار أمام هذه المعضلة، وبينما هو غارق في أفكاره، نفخت الريح بشدة مقتلعة القبعة التي كانت تقي رأسه لفح الشمس، وهنا أخذ يركض ويصيح مستبشرا « وجدتها .. وجدتها . »

اهتدى سي لونيس إلى فكرة دعم الطاحونة بمروحة ضخمة تحركها الرياح على مدار السنة لأن المنطقة تقع ضمن رواق للتيارات الهوائية، فأبدع سي لونيس في تجسيد هذا المشروع، مستغلا القوة الطبيعية للرياح والمياه لتشغيل محرك الطاحونة باستمرار وبدون استعمال أي وقود مكلف أو ملوث.

عن قصة حسن بن حسن (بتصرف)

الصّورة رقم 41: طاحونة سي لونيس، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ،ص61

أ- تحليل ونقد الصّورة من حيث الشّكل:

تظهر الصّورة المعنونة بـ"طاحونة سي لونيس" رجلاً يُعتقد أنه المدعو "سي لونيس" واقفاً وسط حقل قمح في جو عاصف، مع طاحونة تقع على ضفة مجرى مائي، حيث تبدو على ملامحه علامات الصدمة والحيرة، يعاني التّصميم الفنّيّ للصّورة من ضعف واضح في الوضوح البصريّ بسبب الإضاءة السيئة والألوان الباهتة والدقّة المنخفضة، مما يجعل التّفاصيل الرّئيسيّة – وخاصّة الطاحونة كونها عنصرا محوريا – صعبة التمييز دون تركيز شديد، يضاف إلى ذلك صغر حجم الصّورة غير المتناسب مع مساحة الصّفّحة والنصّ، وغياب الإطار المحدّد الذي يساعد على تركيز الانتباه، مما يفاقم من صعوبة إدراك العناصر المهمّة .

من الناحية اللّونية، تسيطر التدرّجات الغامقة على المشهد مع استخدام ألوان مسطحة تفتقر إلى التظليل والتحكم في الإضاءة، مما يفقد الصّورة عمقها الواقعيّ ويعيق نقل الجو العاصف بشكل فعال، كما يعاني التّصميم من ازدحام بعناصر ثانوية تشتّت الانتباه عن المحور الرئيسي المتمثّل في الطاحونة وعمليّة إصلاحها، مما يخلق فوضى بصريّة تزيد من صعوبة الرّبط بين الصّورة والنصّ التّعليميّ .

هذه العيوب الفنّيّة مجتمعة تقلل بشكل كبير من القيمة التّعليميّة للصّورة، حيث تؤدّي إلى صعوبة في تكوين

تصور واضح عن الموقف، وإعاقة عمليّة الفهم والرّبط الذهنيّ، كما تثبط الدافعية للتعلم بسبب جودتها البصريّة المنخفضة، وكان من الأفضل التّركيز على تحسين وضوح العناصر الرّئيسيّة، وتكبير حجم الصّورة، وإضافة إطار محدّد، وتقليل العناصر المشتتة، مع تحسين التظليل والإضاءة لتعزيز العمق والواقعيّة، مما كان سيسهم في جعل الصّورة أكثر فعاليّة في تحقيق الأهداف التّعليميّة المرجوة.

ب- تحليل ونقد مضمون الصّورة وملائمتها التّعليميّة:

تظهر الصّورة إشكاليّة عميقة على مستوى المضمون التّعليميّ، حيث تفشل في تحقيق الغاية الأساسيّة من وجودها كونها وسيلة تعليميّة مساعدّة؛ فبدلاً من أن توضّح آليّة عمل الطاحونة أو المشكلة التي واجهت "سي لونيس" وكيفيّة حلها باستخدام قوّة الرياح والمروحة الضخمة، تقدّم مشهداً غامضاً غير كافٍ لفهم هذه المفاهيم الأساسيّة، يظهر هذا القصور جلياً في عدم قدرة الصّورة على توضيح المكوّنات الرّئيسيّة للطاحونة وآليّة عملها، أو حتى تصوير المروحة الضخمة التي تشكّل عنصّراً محورياً في القصّة.

كما تعاني الصّورة من مشكلة عدم المطابقة للواقع، حيث تقدّم تصويراً غير دقيق للطاحونة من حيث الشّكل والبيئة المحيطة، مما قد يؤدّي إلى تكوين مفاهيم خاطئة لدى المتعلّم حول هذا العنصّر التقليديّ المهم؛ فبدلاً من أن تكون أداة تعليميّة فعّالة تساعد في توضيح المفاهيم وتسهيل فهم النصّ، تتحول الصّورة إلى عنصّر غامض يحتاج بدوره إلى تفسير، مما يعيق العمليّة التّعليميّة بدلاً من دعمها، هذا الغموض في المضمون يزيد من صعوبة المهمّة التّعليميّة، حيث يضطر المعلّم إلى تعويض هذا النقص بشروحات إضافية، بينما يفترض بالصّورة التّعليميّة الجيّدة أن تكون قادرة على نقل المعلومة بشكل واضح ومباشر، خاصّة للمتعلّمين في هذه المرحلة العمريّة المبكرة.

- **أثرها على التّحصيل العلميّ لدى المتعلّم:**

تؤثّر هذه الصّورة سلباً على التّحصيل التّعليميّ من خلال فشلها الذريع في تحقيق التّوافق بين المحتوى البصريّ والنصّ المكتوب، مما يخلق عقبة كبرى أمام اكتساب المفردات اللّغويّة الجديدة وربطها بالمفاهيم العمليّة؛ فالنصّ يقدّم شرحاً تفصيلياً معقداً لعمل طاحونة القمح، موقعها الجغرافيّ، مكوّناتها التّقنية، المشكلة المتمثّلة في قلة تدفق المياه، والحل الهندسي الذكي باستغلال قوّة الرياح عبر مروحة ضخمة – وهي جميعها مفاهيم غريبة عن خبرة الطّفل في هذه المرحلة العمريّة؛ فبدلاً من أن تكون الصّورة جسراً يعبر به المتعلّم من المجهول إلى المعلوم، تتحول إلى حاجز إضافي يعيق الفهم؛ فالمشهد المزدحم بالعناصر غير الواضحة مع غياب التّمثيل البصريّ الدّقيق للآليّة التّقنية يجبر الطّفل على بذل جهد مضاعف في محاولة فك شفرة الصّورة نفسها قبل أن يتمكّن من ربطها بالنصّ، هذا العبء المعرفيّ الزائد ينعكس سلباً على قدرة التّركيز واستيعاب المعلومات الجديدة، حيث تتنافس العناصر البصريّة المشوشة

مع المحتوى التّعليميّ على انتباه المتعلّم بدلاً من أن تدعمه.

الأكثر إشكاليّة أن الصّورة تفوت فرصة ذهبية لبناء حقل دلالي مرئي للمفاهيم التّقنية الجديدة (الطاحونة، المجرى المائي، المروحة الضخمة، آليّة التحويل من طاقة المياه إلى طاقة الرياح)، والتي تشكّل أساساً لفهم النصّ، كما أن الاكتظاظ البصريّ والفوضى التّصميمية تجعل عمليّة التذكر والاستدعاء أكثر صعوبة، حيث تفتقد الصّورة إلى النقاط المرجعيّة البصريّة التي تساعد الذاكرة على الترميز والتخزين الفعال في مرحلة عمريّة حساسة مثل الثّامنة، حيث يعتمد التعلم بشكل أساسيّ على الوسائل البصريّة الجذّابة والواضحة، وعليه فالصّورة هنا تزيد من التّحدّيات التي يواجهها المتعلّم في استيعاب هذا المحتوى التقني الجديد والمعقد نسبيّاً بالنّسبة لمستواه العمريّ.

– الصّورة التّعليميّة: الفصول الأربعة

الصّورة رقم 42: الفصول الأربعة، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ، ص65.

أ– تحليل ونقد الصّورة من حيث الشّكل:

تمثّل الصّورة التّعليميّة المعنونة بـ"الفصول الأربعة" فتاة صغيرة سعيدة ترتدي ملابس زاهية تقف وسط مشهد يجمع الفصول الأربعة بشكل عشوائي متداخل، حيث تظهر فراشات وأزهار تمثّل الربيع، وجبل جليدي يرمز للشتاء، وشمس وبحر يدلان على الصيف، وأوراق متساقطة تخصّ الخريف.

يعاني التّصميم الفنّيّ للصّورة من ضعف واضح في التّنظيم والوضوح، حيث يفتقر إلى الترتيب المنطقيّ الذي يمكّن المتعلّم من التمييز بين خصائص كل فصل بسهولة، كما يخلو من التّفاصيل الدّقيقة والتظليل الذي يضفي العمق والواقعيّة على المشهد، تتفاقم المشكلة بسبب الاكتظاظ غير المبرر للعناصر المرئية التي تشمل الفتاة والشمس والأوراق والثلوج والدلفين والأزهار، مما يخلق فوضى بصريّة تشتّت انتباه المتعلّم وتجعله عاجزاً عن التّركيز على الملامح الأساسيّة

لكل فصل.

تزداد الصّعوبات التّعليميّة بسبب سوء اختيار الألوان وتوزيعها، حيث تسيطر الألوان الصارخة المبالغ في زهوها على المشهد، مما يسبب إجهاداً بصريّاً ويصعب عمليّة التمييز بين الفصول بسبب غياب التّباين الواضح بينها؛ فنّجد أن اللّون الأخضر المستخدم في الخلفيّة يتشابه مع لون فصل الربيع، بينما يختلط لون سماء الصيف مع ثلوج الشتاء، كما تتداخل ألوان الفراشات مع الأزهار، بالإضافة إلى ذلك، تظهر الألوان غير واقعيّة بشكل لافت، مثل البحر البنفسجي والشمس البيضاء في الوسط ودرجة البرتقال الغامق المبالغ فيها لفصل الخريف، مع غياب تام للتدرّجات اللّونية والظلال التي تعطي إحساساً بالعمق والتّناسق، كل هذه العيوب تجعل الصّورة عاجزة عن أداء دورها التّعليميّ المنشود في توضيح خصائص الفصول الأربعة، بل تتحول إلى عنصّر مشوّش يعيق عمليّة الفهم ويصعب على المتعلّم في هذه المرحلة العمريّة استخلاص المعلومة المفيدة من بين هذا الزخم البصريّ غير المنظّم.

ب- تحليل ونقد مضمون الصّورة وملائمتها التّعليميّة:

تمثّل الصّورة التّعليميّة "الفصول الأربعة" نموذجًا للإخفاق التّربويّ في تقديم المضمون العلميّ بدقّة ووضوح، حيث ينتج عن محاولة دمج الفصول الأربعة في مشهد واحد تشويشٌ معرفيّ بالغ الأثر؛ فالتسلسل العشوائي للفصول (الشتاء أوّلاً ثم الصيف فالخريف فالربيع) يناقض المنطق الزمني الطّبيعيّ الذي يشرحه النصّ، مما يخلق تناقضًا أساسيّا بين المحتوى المرئي والمكتوب، هذا التداخل غير المدروس لا يقتصر على الجانب الزمني فحسب، بل يمتد إلى صعوبة التمييز بين خصائص كل فصل بسبب الازدحام البصريّ وغياب الحدود الفاصلة الواضحة، فيجد المتعلّم نفسه أمام لوحة مشوشة تفرض عليه جهدًا إضافيًا لفك التباساتها بدلاً من أن تكون وسيلة مساعدّة للفهم، وتتفاقم المشكلة بسبب الطّبيعة الخياليّة غير الواقعيّة للمشهد، حيث يقدّم تصورًا مستحيلاً يجمع بين ثلوج الشتاء وحر الصيف في آن واحد، وهو ما يتناقض مع الخبرة الحياتية التي يبدأ الطّفل في تكوينها عن العالم الطّبيعيّ، هذا الانزياح عن الواقع يصبح خطرًا تعليميّا عندما ندرك أن المتعلّم في هذه المرحلة العمريّة لا يزال يبني تمييزه بين الحقيقيّ والمتخيّل، بالإضافة إلى الانزياحات الواضحة في النّسب (كرأس الفتاة الكبير غير المتناسب مع جسدها) والألوان غير الطبيعيّة (الشمس البيضاء، السّماء البرتقاليّة) لا تزيد فقط من صعوبة المهمّة التّعليميّة، بل تنقل رسالة خاطئة عن القوانين الطبيعيّة، حيث تخلط بين الخيال الفنّيّ والتّمثيل العلميّ الدّقيق، كل هذه العوامل تجعل الصّورة عاجزة عن أداء دورها كوسيلة تعليميّة فعّالة، بل تتحول إلى عائق أمام بناء الفهم الصّحيح لدورة الفصول ومظاهرها الطبيعيّة، كما يفتقد التّصميم للعديد من العناصر المذكورة في النصّ والتي كانت ستسهم في توثيق الصّلة بين الصّورة والمحتوى التّعليميّ، مثل طيور السنونو وأشجار الرمان والتمور، مما يفوت فرصة ثمينة لتعزيز المفردات اللّغويّة من خلال الرّبط بين الكلمة وتمثيلها

البصريّ؛ مما يستدعي إعادة النّظر جذرية في تصميمها وفق معايير تربويّة وبصريّة أكثر دقّة وواقعيّة.

- **أثرها على التّحصيل العلميّ لدى المتعلّم:**

تترك هذه الصّورة التّعليميّة بجوانبها غير المحكمة أثراً بالغ السّلبيّة على العمليّة التّعليميّة برمتها، حيث ينعكس تشوشها البصريّ وتداخلها غير المنطقيّ مباشرة على إدراك المتعلّم وقدراته التّعبيريّة؛ فبدلاً من أن تكون أداة مساعدّة، تتحول إلى مصدر لإرباك التّفكير وتشويه المفاهيم، فيجد الطّفل نفسه عاجزاً عن وصف المشهد بشكل منظّم، بل يكرر في تعبيره الفوضى البصريّة ذاتها التي رآها في الصّورة، كما يعيق هذا التداخل صعوبة بالغة في تمييز الخصائص المميّزة لكل فصل، مما يحول دون تنمية مهارات المقارنة والتصنيف الأساسيّة للنمو المعرفيّ، ويؤدّي إلى تكوين مفاهيم خاطئة عن القوانين الطبيعيّة، كاعتقاد إمكانيّة وجود الشمس الحارقة إلى جانب الجليد دون ذوبان، ويظهر الأثر السّلبيّ جلياً في الجانب التّحفيزي، حيث تفقد الصّورة المعقدة قدرتها على إثارة الفضول وحماسة التعلم، بل تثبط همة المتعلّم وتقلل من اندفاعه لاكتشاف المزيد عن الموضوع، كما أن الخلط في تسلسل الفصول يضعف بشكل خطير فهم المتعلّم لدورة الفصول الطبيعيّة وتتابعها الزمني المنظّم، وهي مفاهيم أساسيّة في المنهج التّعليميّ، وبدلاً من أن تعزز الصّورة الذاكرة البصريّة من خلال تقديم تمثيل واضح ومنظّم، تتحول إلى عبء إدراكيّ يعيق عمليّة الترميز والتخزين للمعلومات، مما يؤثّر سلباً على قدرة التذكر والاستدعاء، هذه الآثار الجانبية تجعل من الصّورة غير المدروسة أداة تعليميّة معيقة بدلاً من أن تكون وسيلة مساعدّة، ما يستدعي إعادة تصميمها وفق معايير تربويّة تحقّق الوضوح والتّنظيم والتّمثيل الدّقيق للمفاهيم.

الصّورة التّعليميّة: فرحة العائلة:

عاد الأبُ إلى البيتِ وملامحُ السُّرور بادية على وجهِهِ ثم قال: نجحَ مَرْوانُ بن عَمِّكُمْ وأصبحَ طبيبًا، سوف نَذْهَبُ لِتَهْنِئَتِهِ . في المَساءِ ذَهَبْنا فَوَجَدْنا العَمّاتِ والأعْمامَ والجيرانَ يُسارِعونَ إلى تَقديمِ التَّهاني، بارَكْتُ لِمَروانَ قائلاً : مُبارَكٌ نَجاحُكَ يا مَرْوان أُريدُ أن أكونَ ناجحًا مِثْلَكَ، فماذا كُنْتَ تَفْعَل؟ أجابَني : كُنْتُ أُنْصِتُ باهْتِمامٍ لِلأساتِذَةِ، ولا أتَغَيَّبُ ولا أُقَصِّرُ في واجِباتي وأُنَظِّمُ وَقْتي بَيْنَ المُذاكَرَةِ واللَّعِبِ، وأثناءَ الحِوارِ قاطَعَنا أبي قائلاً : النَّجاحُ رَغْبَةُ كُلِّ إنسانٍ، فالفَلّاحونَ يَفْرَحونَ بالنَّجاحِ يَوْمَ الحَصادِ والمُعَلِّمونَ يَفْرَحونَ بِنَجاحِ تَلاميذِهِمْ وعندما يَتَقَدَّمُ الوَطَنُ ويَزْدَهِرُ نَفْرَحُ جَميعًا بالنَّجاحِ .

الأَسْئِلَة :

- ما الحَدَثُ المُفْرِحُ الَّذي ذُكِرَ في النَّصِّ ؟ ● ما سَبَبُ نَجاحِ مَرْوان ؟
- لِماذا فَرِحَ الأقارِبُ والجيرانُ بِنَجاحِ مَرْوان ؟
- أنْقُلُ على كُراسِكَ وأُكْمِلُ الفَراغَ المُسْتَعْمِلا (سوف / الَّتي / بعدما / الَّذينَ .)

عائِلَةُ مَرْوان هي ◆ اِسْتَقْبَلَتِ الضُّيوفَ، و◆ حَضَرْتُ حَفْلَ التَّهْنِئَةِ قُلْتُ في نَفْسي ◆ أدْرُسُ وأجْتَهِدُ لأنَّ أبي أكَّدَ أنَّ ◆ يَنْجَحونَ ويَكْبَرونَ لا بُدَّ أن يَنْجَحوا ويَفْرَحوا بِنَجاحِهِم.

- اِسْتَخْرِجْ من النَّصِّ كلماتٍ في جَمْعِ (المُذَكَّرِ السّالِمِ ، المُؤَنَّثِ السّالِمِ ، التَّكسير) .
- اِسْتَخْرِجْ من النَّصِّ اسمَ فاعِلٍ .
- حَوِّلْ إلى الجَمْعِ المُؤَنَّثِ السّالِمِ وأكْتُبِ التّاءَ كِتابَةً صَحيحَةً : المُعَلِّمونَ، الفَلّاحونَ، التَّلاميذ .
- أُعَبِّرُ كِتابِيًّا :

● حَضَرْتَ حَفْلَ عيدِ ميلادِ صَديقِكَ . إحْكِ لنا عن أجْواءِ هذا الحَفْلِ في فِقْرَةٍ قَصيرَةٍ .

الصّورة رقم 43: فرحة العائلة، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ، ص39

أ- تحليل ونقد الصّورة من حيث الشّكل:

تمثّل الصّورة الفوتوغرافيّة المعنونة بـ"فرحة العائلة" نموذجاً للصّورة التّعليميّة التي تعاني من إخفاقات تقنية وفنّيّة تُضعف قيمتها التّربويّة بشكل ملحوظ؛ فبالرّغم من محاولتها تصوير مشهد احتفالي عائلي إلا أن ضعف الجودة البصريّة النّاتج عن التكرار والضّبابيّة يحول دون تقديم تمثيل واضح ومؤثّر، يظهر هذا القصور جلياً في التّبسيط المفرط لملامح الوجوه التي تفتقد للتعبيرية الحيّة، والتداخل المشوّش بين العناصر البصريّة المختلفة، مما يصعب على المتعلّم تتبع التّفاصيل واستيعاب جو الفرح المطلوب، وتتفاقم المشكلة بسبب صغر حجم الصّورة غير المتناسب مع مساحة الصّفّحة، ما يحرمها من إبراز التّفاصيل الدّقيقة التي كانت ستجعلها أكثر تعبيراً عن المضمون التّعليميّ .

من الناحية اللّونية، تقدّم الصّورة لوحة باهتة تفتقر إلى الحيويّة والتّناغم، حيث تغيب التدرّجات اللّونية التي تضفي عمقاً وواقعيّة على المشهد، بينما يفشل اختيار الألوان في نقل أجواء الفرح والاحتفال التي يتطلّبها السّياق التّعليميّ، هذا الضّعف البصريّ يتناقض مع توقّعات المتعلّم في هذه المرحلة العمريّة التي يميل فيها بشكل طبيعي للألوان الزّاهية والصّور الواضحة، كما يعيق الاكتظاظ غير المدروس في توزيع الأفراد عمليّة المتابعة البصريّة، حيث يصعب تمييز التّفاصيل أو قراءة المشاعر الحقيقيّة بسبب التداخل والضّبابيّة، كل هذه العوامل تجعل الصّورة عاجزة عن أداء دورها كوسيلة تعليميّة محفزة، بل تتحول إلى عنصّر سلبي يزيد من صعوبة المهمّة التّعليميّة بدلاً من تسهيلها، ما يستدعي

إعادة النّظر في تصميمها وفق معايير تربويّة وبصريّة أكثر دقّة ووضوحاً.

ب- تحليل ونقد مضمون الصّورة وملائمتها التّعليميّة:

تمثّل الصّورة التّعليميّة "فرحة العائلة" حالة صارخة من الانفصال بين المضمون البصريّ والمحتوى النصّي، حيث تفشل في تجسيد العناصر الأساسيّة للقصّة؛ فبينما يركز النصّ على قصّة نجاح مروان في أن يصبح طبيباً والتفاعلات العاطفية المصاحبة لهذا الإنجاز، تقدّم الصّورة مشهداً عاماً وعائلياً يخلو تماماً من أي إشارة لهذا السّياق الخاصّ، هذا الانفصال يخلق فجوة معرفيّة لدى المتعلّم، الذي يجد نفسه أمام مشهد ثابت ومبهم لا يعكس الديناميكيات العاطفية والتفاعلات الإنسانية التي يصفها النصّ بتفصيل، كما تعاني الصّورة من قصور واضح في التّعبير عن الزمن والسرد القصصي، حيث تقدّم لقطة جامدة تفتقر إلى أي تلميح للسياق الزمني أو التحول في الأحداث (من طالب إلى طبيب)، هذا التجريد الزمني يحرم المتعلّم من فرصة فهم تسلسل الأحداث وتطوّر الشّخصيّة الرّئيسيّة، الأكثر إشكاليّة أن الصّورة تقدّم تمثيلاً سطحياً للفرح العائلي دون القدرة على توضيح مصدر هذا الفرح (نجاح مروان) أو طبيعة العلاقات بين الأفراد كما يصفها النصّ، مما يحولها إلى مجرّد ديكور بصريّ منفصل عن الجوهر التّعليميّ للدرس، هذا التّناقض بين الثبات البصريّ للصّورة والحركية السردية للنّصّ يخلق تشويشاً إدراكيّاً للمتعلّم، ويحول دون تكوينه لتصور متكامل عن القصّة، حيث يضطر لسد هذه الفجوة التّمثيلية بمفرده دون أدوات بصريّة مساعدّة، وهو ما يتناقض مع الغرض الأساسيّ من الصّور التّعليميّة التي يفترض أن تكون جسراً يربط بين العالم النصّي والمفاهيم الذهنيّة للمتعلّم، لا حاجزاً يعيق هذه العمليّة.

- **أثرها على التّحصيل العلميّ لدى المتعلّم:**

تترك هذه السلبيّات أثراً بالغاً في العمليّة التّعليميّة برمتها، حيث تُضعف دافعية المتعلّم نحو النصّ بسبب الانفصال الواضح بين المحتوى البصريّ والمكتوب، والإخراج الرديء الذي ينفّر العين بدلاً من جذبها؛ فالصّورة العامّة المبهمة تفشل في تقديم المحفزات البصريّة الكافية لبناء الحقل الدّلاليّ للمتعلّم، حيث تغيب التّفاصيل الدّقيقة التي كانت ستساعده على اكتساب المفردات المتعلّقة بمشاعر الفرح وطقوس التجمعات العائلية في السّياق الجزائريّ الخاصّ، كما تعيق هذه الصّورة الجامدة تنمية المهارات التّعبيريّة، إذ لا تقدّم مادّة بصريّة غنية تحفّز المتعلّم على محاكاة النصّ واستخدام لغة وصفيّة متقنة، ويظهر الأثر السّلبيّ جلياً في إعاقة العمليّات المعرفيّة العليا، حيث يصعب على المتعلّم تكوين تصور واضح للموقف التّعليميّ أو ممارسة التّحليل النّقديّ أو توظيف الخيال الإبداعي أمام صورة مبسّطة تفتقر للعمق والتّفاصيل المحفزة، ولعل أخطر ما في هذه الإشكاليّة أنها تحرم المتعلّم من فرصة الرّبط العضوي بين العالم اللّغويّ والمادي، تلك العمليّة الأساسيّة لاكتساب اللّغة وتطوير المهارات التّواصليّة؛ لذا يتحتم إعادة تصميم الصّورة

وفق معايير تربويّة دقيقة تراعي من جهة الميول البصريّة للمتعلّم في هذه المرحلة العمريّة من خلال ألوان جذّابة وتصاميم محفزة، ومن جهة أخرى تضمن التّكامل التام مع النصّ في سياقه الثّقافي والتّعليميّ، بحيث تصبح الصّورة نافذة حقيقيّة تفتح أمام المتعلّم آفاق الفهم العميق، وتثير فضوله المعرفيّ، وتثري قاموسه اللّغويّ، وتنمي قدراته التحليليّة، وهو ما يتطلّب تضافر الجهود بين المختصين التّربويّين ومصمّمي المواد التّعليميّة لتحقيق هذه الغاية التّعليميّة السامية.

الصّورة التّعليميّة: بساط الريح

الصّورة رقم 44: بساط الريح، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ، ص116

أ- تحليل ونقد الصّورة من حيث الشّكل:

تقدّم الصّورة التّعليميّة المعنونة بـ"بساط الريح" مشهداً عائلياً دافئاً يصور جلسة حكي بين الجد وحفيديه، حيث تبدو مكوّناتها الأساسيّة واضحة وحجمها مناسباً للنّصّ المجاور، إلا أنها تعاني من قصور في عدّة جوانب تقلل من قيمتها التّعليميّة؛ فمن الناحية الفنّيّة، تفتقر الصّورة إلى الدقّة في التّفاصيل خاصّة في ملامح الوجوه وعناصر الغرفة، كما يغيب عنها البعد الثلاثيّ الذي كان سيمنحها واقعيّة أكبر، ويبرز القصور الأكبر في غياب العنصّر المحوري "بساط الريح" الذي يشكّل جوهر النصّ والعنوان، مما يخلق فجوة بين المحتوى البصريّ والمكتوب ويشتّت انتباه المتعلّم عن الفكرة الأساسيّة، أما من الناحية اللّونية، فبالرّغم من استخدام ألوان زاهية تتناسب مع تفضيلات المتعلّمين في هذه المرحلة العمريّة، إلا أنها تفتقر إلى التّناسق الكامل والتدرّجات اللّونية والتظليل الذي كان سيعزّز العمق البصريّ ويضفي حيويّة على المشهد، هذه الثغرات مجتمعة تحد من قدرة الصّورة على أداء دورها كوسيلة تعليميّة فعّالة قادرة على توضيح المفاهيم الأساسيّة وتحفيز الخيال، حيث تفشل في تقديم تمثيل مرئي للعنصّر الرئيسي الذي تدور حوله القصّة، كما تعيق عمليّة الرّبط بين المفردات الجديدة وتمثيلها البصريّ، مما يستدعي إعادة النّظر في تصميمها لتحقيق

التّكامل المنشود بين الجانبيّن البصريّ والتّعليميّ.

ب- تحليل ونقد مضمون الصّورة وملائمتها التّعليميّة:

تمثّل الصّورة التّعليميّة حالة نموذجية للفجوة بين الشّكل والمضمون التّعليميّ، حيث تفشل في تحقيق الغاية الأساسيّة من وجودها كوسيلة تعليميّة مساعدّة؛ فبينما يقدّم النصّ رحلة معرفيّة ثرية تشرح تطوّر تقنيات الطيران عبر العصور من بساط الريح الأسطوري إلى المنطاد والطائرة المروحيّة، تقتصر الصّورة على مشهد ثانوي للحكاية دون أن تلامس الجوهر التّعليميّ، هذا القصور يحرم المتعلّم من فرصة تكوين تصورات بصريّة داعمة للمفاهيم الجديدة مثل "بساط الريح" و"منطاد الهواء الساخن"، والتي تظل مجرّد كلمات مجرّدة دون تمثيل مرئي يرسّخها في الذّهن.

- **أثرها على التّحصيل العلميّ لدى المتعلّم:**

يظهر الأثر السّلبيّ لهذه الصّورة جلياً في إعاقة العمليّة التّعليميّة على مستويات متعدّدة؛ فعلى الصعيد اللّغويّ يعاني المتعلّم من صعوبة في استيعاب المفردات التّقنية الجديدة وفهم سياقات استخدامها بسبب غياب التّمثيل البصريّ الموضّح. وعلى الصعيد النّفسيّ، يولد هذا الغموض البصريّ إحباطاً وضعفاً في الثقة بالنّفس لدى المتعلّم، حيث يشعر بعجزه عن فهم العلاقة بين العناصر المرئية والمكتوبة، أما على الصعيد المعرفيّ، فإن عدم القدرة على تصور التسلسل التاريخيّ للاختراعات يحول دون بناء الفهم الشّامل لتطوّر تقنيات الطيران، وهي الفكرة المحوريّة التي يفترض بالدّرس نقلها.

هذه الإشكاليّة لا تقتصر على الجانب النظريّ فحسب، بل تمتد إلى تعطيل تنمية المهارات التحليليّة والنّقديّة، حيث يحرم المتعلّم من فرصة المقارنة بين الأشكال المختلفة لتقنيات الطيران عبر العصور. كل هذه العوامل تجعل الصّورة في شكلها الحالي عبئاً على العمليّة التّعليميّة بدلاً من أن تكون أداة داعمة، ما يستدعي إعادة تصميمها لتقديم تمثيل مرئي متسلسل ومتكامل مع النصّ، يعزّز الفهم العميق ويثري الخيال العلميّ للمتعلّم.

لا ننكر وجود نماذج لصور تعليميّة فعّالة ضمن نشاط المطالعة، نذكر منها الصّور الآتية:

هـا أنـا أقـفُ لأوّل مرّةٍ على خشبة المسرح أمام جُمهورٍ غفيرٍ يتألّفُ من مئاتِ المتفرّجين . رُفِعَ الستارُ ونِدَاتُ المسرحيّة .

وكانتِ الأنظارُ مُوَجّهةً نحوي رغم الارتباك، فكُنتُ أتكلّمُ بفصاحةٍ، وبحركاتٍ مُمتازةٍ، بمناسبة . والعاملُ الذي ساعدني في ذلك هو الظّلامُ الذي كان يَحجبُ الجُمهور عني بأنّ الضّوءَ كان مُوَجّهًا إلى الخشبة فقط . وكُنتُ من حين إلى حين أسمعُ ضحكاتِهِ أو تصفيقاتِهِ التي تزيدُني حماسًا وثقةً بنفسي .

وفجأةً اشتعلَ الضّوءُ فظهرَ الجُمهورُ الغفيرُ فارتبكتُ . وكانَ من حُسنِ ما جاءَ في سيناريو المسرحيّة عبارةً : « سيّدي القاضي أقرضْ لي زُرَيبةً أبلغكَ خبرًا . ومن شدّةِ الإرتباكِ قُلتُ : « سيّدي القاضي أقرِضْ لي خبرًا أبلغكَ زُريبةً »، فارتبكَ زميلي الذي كان يُمثّلُ دورَ القاضي هو الآخرُ فقال : « لماذا ترفعُ حمارَكَ كالطّوبِ .. »، فانفجرَ الجُمهورُ ضاحكًا ثمّ أزدتُ ضحكَهُ بالتّصفيقِ، وفعلاتِ الشّخيرِ، فاستَرجعتُ توازُني وثقتي بنفسي فأدّيتُ دوري فيما بقي من المسرحيّة بنجاح .

الأستاذ : بالهو عبد القادر

زارَتنا عمّتي التي لَم نرها مُنذُ مُدّةٍ طويلة . وكَم كانتْ فَرِحَتْنا كَبيرةً حينَ رأيناها فالفقدُ يَخلقُ جِسْرًا منها وبَدتْ أنيقةً في لِباسِها وصارتْ أكثرَ رَشاقةً . والنّساءُ تحاوِلنا لِزَوجةِ العَمّاءِ التي خطَرتْها أُمّي على بالِها، كانتْ عمّتي تكتفي بقطعةٍ صغيرةٍ من الخُبزِ وتُركّزُ على تناوُلِ الخُضرِ والفواكهِ فقط، ولكَم دعاها والِدي لأكلِ المَزيدِ من بقيّةِ الأصنافِ الشّهيّةِ غيرَ أنّها كانتْ تَعتذِرُ قائلةً : مُكرَهًا، لكنّني صِرتُ أتبعُ حِميّةً ونظامًا غِذائيًّا أساسُهُ الأكلُ المُفيدُ والخفيفُ والمُتنوّعُ . لقد عانيتُ فترةً طويلةً من آلامٍ في المَفاصِلِ وزَوالِ مستمرّ، فكانتْ نصيحةُ كُلِّ الأطبّاءِ واحدةً : « شِفاؤكِ هو التّخفيفُ من وزنِكِ » فأجابتها أُمّي : « مَعَكِ حقٌّ هكذا أيضًا كانتْ توجيهاتُ طبيبتي، فالأكلُ غيرُ المُتوازنِ تَسبّبَ في إرتفاعِ نسبةِ السّكّريّ وضغطِ الدّمِ اللّذَينِ أعاني منهما »، حينها قالَ أبي مُمازِحًا : « أمّا أنا فلا أحتاجُ إلى حِميّةٍ، فغِذائي سليمٌ ومُتنوّعٌ وأُمارِسُ الرّياضةَ أُسبوعيًّا » . فَرِحْتُ عمّتي : خيرًا ما تفعلُ يا أخي فصحّتُنا في غِذائِنا، علَينا أن نَجعلَ أطباقَنا خديقةً مُتنوّعةً بمُختلفِ ألوانِ الخُضرِ والفواكهِ، ونُكثِرَ من الحَركةِ والنّشاط .

هذا هو العيدُ، الدّنيا مملوءةٌ بالبَهجةِ والسّرورِ، والنّاسُ فرِحونَ بهذا اليومِ السّعيدِ، يقصدونَ المساجدَ منذُ الصّباحِ فيُهلّلونَ ويُكبّرونَ . وبعدما يؤدّي المُصلّونَ صلاةَ العيدِ، ينصرفُ الكِبارُ لتهنئةِ الأماكنِ التي سيَنحَرونَ فيها أضاحيهم، فقد أحضروا الوسائلَ التي سوفَ يَحتاجونَ إليها، فلا ترى إلاّ رِجالاً ذاهبينَ في جَوٍّ من الفَرحِ والحُبّ والإيخاءِ ليجيئوا بعد ذلك ذوزَ الثّيابِ في التّنظيفِ وإزالةِ الأوساخ .

أمّا الأطفالُ فيُسارِعونَ إلى أقاربِهم، ويُهنّئونَهم بالعيدِ وهم فرِحونَ بملابسِهم الجديدةِ ولُعبِهم الجميلةِ، وضحكاتُهم وأصواتُهم تُطربُ الآذانَ . ثمّ كانَ الفَارعُ جميلاً بالألوانِ الزّاهيةِ والرّوائحِ الشّهيّةِ التي تَملأُ الجوّ، والنّاسُ يتعافرونَ ويتبادلونَ التّهاني، فالعيدُ يومُ المَوَدّةِ والأُلفةِ، يتصالحُ فيه المُتخاصِمونَ ويتقارَبُ المُتباعِدونَ ويَجتمعُ شَملُ الأقاربِ .

الصّورة رقم 47: المسرح، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ، ص99

الصّورة رقم 46: الغذاء المفيد، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ، ص86

الصّورة رقم 45: العيد، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ، ص27

تُظهر هذه الصّور التّعليميّة المدروسة العديد من الأبعاد التّربويّة الإيجابيّة التي تسهم بشكل مباشر في دعم التّحصيلين اللّغويّ والمعرفيّ لدى متعلميّ السّنة الثّانية ابتدائيّ، ويمكن تصنيف أبرز هذه الأبعاد على النّحو الآتي:

أ- الجاذبيّة البصريّة ودورها في التّحفيز: تتسم الصّور بألوان زاهية وتفاصيل مرئية دقيقة تتماشى مع طبيعة الطّفل في سن الثّامنة، حيث تلعب الجاذبيّة البصريّة دورًا محوريًا في شد الانتباه وترسيخ التعلم؛ مما يسهم في:

- **تعزيز الدافعية للتعلم: إذ تضفي** الرّسومات الملوّنة طابعًا مرحًا على المادّة التّعليميّة، مما يجعل الطّفل أكثر ميلاً للتفاعل والانخراط في الدّرس.
- **دعم الفهم البصريّ للنّصّ** :تسهم الصّورة في بناء تصور ذهنيّ للمفردات والمفاهيم؛ على سبيل المثال، صورة "المسرح" تُظهر مشهدًا مسرحيًا حيًا، ما يُساعد الطّفل على إدراك معنى كلمات مثل "مسرح" و"ممثلين" من خلال التّمثيل البصريّ المباشر.

ب- المواءمة بين النصّ والمحيط الواقعيّ للمتعلّم: تتناول النّصوص مواضيع مألوفة ومُستمدة من واقع الطّفل اليومي، مثل صورة الاحتفال بالعيد وصورة الذهاب إلى المسرح، أو صورة الغذاء المفيد؛ مما يسهم في:

- **تعزيز الفهم من خلال الخبرة الشّخصيّة:** فحين يقرأ المتعلّم عن مناسبة مثل "العيد"، فإن المفردات المستعملة (كـ"فرح"، "صلاة"، "سرور") ترتبط بتجاربه السّابقة، ما يعزّز الفهم العميق للنّصّ.
- **إثراء الرّصيد اللّغويّ:** هذا الرّبط بين النصّ والواقع يساعد الطّفل على اكتساب مفردات جديدة في سياقات

مفهومة، مما يسهل عليه استخدامها لاحقًا بشكل تلقائي وسليم.

ج- ترسيخ القيم الاجتماعيّة والأخلاقية: تُبرز الصّور والنّصوص مجموعة من السلوكيات الاجتماعيّة الإيجابيّة، من قبيل التجمع العائلي، مشاعر الفرح، والمشاركة، كما هو الحال في صور "العيد" و"الغداء المفيد"؛ هذا يسهم في:

- **نقل القيم بطريقة غير مباشرة** :تمكّن الصّور الطّفل من اكتساب مفاهيم مثل صلة الرحم، وأهمّيّة العلاقات الأسرية، من خلال محتوى غير مباشر، لكنّه فعّال ومؤثّر.

د- التدرّج في تقديم المحتوى: تم تصميم النّصوص بما يتناسب مع مستوى المتعلّمين في هذه المرحلة، من حيث البنية اللّغويّة والبساطة في الجمل والمفردات؛ هذا يساعد على:

- **تحفيز الاستنتاج القبلي:** من خلال اعتماد الطّفل على الصّورة المصاحبة للنّصّ، يتمكّن من توقّع مضمونه قبل قراءته، وهو ما يعزّز مهارة الاستدلال والتنبؤ.
- **تسهيل القراءة المعبرة:** فهم السّياق من خلال الصّورة يُمكّن المتعلّم من القراءة بصوت واضح ونبرة مناسبة، ما يدل على فهم جيّد للنّصّ.

ومن ثم، فإن هذه الصّور تسهم في تقديم تجربة تعليميّة شاملة، تجمع بين التّحفيز والفهم وتنمية الرّصيد اللّغويّ والقيمي للمتعلّم في مرحلة نمو حساسة ومهمّة.

- تحليل نقديّ لصور المقاطع (الوحدات) في الكتاب المدرسيّ:

الصّورة رقم 48: عيّنات من الصّور التّعليميّة المقترحة للتقييم والتي تمثّل نظرة عامّة عن محتوى الوحدات في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ، الصّفحات: 8-25-42-59-76- 93- 110-127

يجب أن تكون صور الوحدات وظيفية وشاملة، بحيث تعبر بوضوح عن الأهداف التّعليميّة للمحور، وفي حين أن صور المقاطع قد حاوّلت الجمع بين أكبر عدد ممكن من المواضيع، فإنها تعاني من عدّة مآخذ منهجيّة:

- عدم ملاءمة الصّور للأهداف التّعليميّة: يظهر تناقض صارخ في الصّورة المخصصة لمقطع "القيم الإنسانية"، حيث لا يوجد أي ترابط بين المشاهد المصورة (أب يتحدث مع ابنته، ثعلب وديك يتحاوران، ولد يسقط، طفل مريض...) وعنوان المقطع "القيم الإنسانية"، هذا التّباين يربك المتعلّم ويقلل من قدرته على استيعاب الهدف التّعليميّ، وتتكرر هذه الإشكاليّة في بقية صور المقاطع أيضًا.
- اكتظاظ بصريّ: لا تراعي صور المقاطع مبدأ "عدم الاكتظاظ"، فهي تحتوي على عدد كبير من العناصر البصريّة غير المترابطة منطقيًا، هذا التشتّت البصريّ يُصعب على المتعلّم تحديد الهدف الأساسيّ للمقطع، وعليه نقترح

استبدال هذه الصّور المعقدة بصورة واحدة ذات دلالة عميقة وواضحة، مرتبطة مباشرة بالقيم الإنسانية.

- غياب الواقعيّة (التشويه): معظم العناصر البصريّة في صور المقاطع مرسومة بأسلوب كاريكاتوري، مما يُفقدها الواقعيّة؛ فيجب أن تكون صور المقاطع حقيقيّة لتعكس القيم المراد تعلمها بوضوح، إذ أن المبالغة في الرّسومات تؤثّر سلبًا على قدرة المتعلّم على التمييز بين الواقع والخيال.
- عدم وجود سياق عام واضح: تجمع صور المقاطع بين مشاهد متعدّدة لا يربطها سياق واحد يدعم عنوان الوحدة، مما يربك المتعلّم ويُصعب عليه فهم الغاية منها.
- تباين نوع الصّور: في بعض المقاطع؛ مثل "الهوية الوطنيّة"، يظهر تباين كبير في نوعيّة الصّور، حيث تُجمع صور فوتوغرافيّة مع رسومات كرتونية، وصور ملونة مع أخرى بالأبيض والأسود، هذا التّباين يشتّت انتباه المتعلّم ويُفقد الصّورة انسجامها البصريّ.
- عدم وضوح الصّور: تعاني الصّور من عدم الوضوح بسبب تداخلها مع صور أخرى، كما أن الإخراج الفنّيّ للصّور غير جيّد؛ فهي تفتقر إلى الجودة، الوضوح، والعمق، كما أن إطارها غير منتظم، مما يُشير إلى نقص في التّنظيم، هذا يسبب نفورا للمتعلّم ويقلل من قدرته على فهم الرّسالة المراد إيصالها.

الآثار السّلبيّة للقصور البصريّ في صور المقاطع على التّحصيل العلميّ لدى المتعلّم:

تؤثّر السلبيّات المشار إليها في هذه الصّور على ما يأتي:

- ضعف التّصميم البصريّ: مما يؤثّر سلبًا على التّحصيل المعرفيّ لدى المتعلّم في هذه المرحلة العمريّة، حيث تعيق الصّور المشوشة وغير المترابطة مع النصّ تنمية مهارات التّفكير المنطقيّ وحل المشكلات، كما يجد المتعلّم صعوبة في فهم العلاقات بين المقطع ومواضيعه، فالطّفل في سن الثّامنة يحتاج إلى صور مباشرة وواضحة لربط المفاهيم المجرّدة بأخرى ملموسة، وهو ما لا توفّره الصّور المعقدة والمحرفة للواقع.
- تشويش القيم: تُسهم هذه الصّور في تشويش فهم القيم التي يتناولها المقطع؛ ففي مقطع "الحياة الاجتماعيّة" قد لا يتّضح السّياق والعلاقات بين الشّخصيّات المرسومة، مما يعيق فهم المتعلّم للديناميكيات الاجتماعيّة.
- ضعف الملاحظة والتّحليل: يؤدّي الازدحام المبالغ فيه والتّفاصيل الكثيرة في الصّور إلى صعوبة في تنمية مهارات الملاحظة المركزة والتمييز بين العناصر المهمّة وغير المهمّة.
- صعوبة التصنيف والمقارنة: إن غياب التّرابط المنطقيّ بين العناصر البصريّة يعيق قدرة المتعلّم على تصنيفها أو المقارنة بينها بناءً على خصائص محدّدة.
- عدم توازن التّركيز: بعض الصّور أكبر من الأخرى، مما يوحي للمتعلّم بأنها أكثر أهمّيّة، رغم أن جميع الصّور يفترض

أن تحمل نفس الأهمّيّة.

- صعوبة في الإدراك: حيث تُستخدم صور لحيوانات بحرية وجسور معلقة قد تكون غير مألوفة لدى المتعلّم، خاصّة في غياب نصّ يوضّحها؛ وعليه من الأفضل استخدام صور مألوفة من بيئته لتعزيز الفهم، كما تُعاني الصّور من عدم وجود ترابط واضح بينها وبين عناوين الوحدة؛ فمقطع "الصحة والرياضة" مثلا، يُظهر أطفالًا يتجمعون مع أكل، وطفلًا يشاهد حاسوبًا، دون إشارة إلى الرياضة أو الصحة، ومقطع "عالم الابتكار" يتضمن صورًا تقليديّة (سيارة وطائرة) دون إشارة للاختراعات الجديدة التي تواكب عصره، مما قد يربكه في إدراك المفهوم، بالإضافة إلى صعوبة استخلاص رسالة موحّدة من صورة تضمّ جوانب مختلفة من العناصر البصريّة، كما أن مقطع "الأسفار والرحلات" لا يتضمن علاقة جغرافيّة واضحة بين المشاهد الأربعة، مما يعيق تطوير التّفكير الجغرافيّ المقارن لدى المتعلّم.

– تحليل نقديّ لصور نشاط "أشاهد وأتحدّث":

الصّورة رقم 49: عيّنات من الصّور التّعليميّة المقترحة للتقييم في نشاط "أشاهد وأتحدّث"، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ، ص13-17-30-43-47-60-64-68-81-85-94-102-119-128

تُظهر صور نشاط "أشاهد وأتحدّث" عدّة جوانب سلبية تؤثّر على فاعليّة العمليّة التّعليميّة، ويمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

أ- غياب الأهداف والوضوح:

- غموض الهدف اللّغويّ: ليس واضحًا ما هو الهدف اللّغويّ من هذه الصّور؛ هل المطلوب هو تعلم مفردات معيّنة أم مجرّد التّعبير بشكل عشوائي؟ هذا الغموض يجعل الصّور أقل فاعليّة ويقلل من فائدتها اللّغويّة؛ وعليه يُقترح إضافة سندات لغويّة مساعدّة للمتعلّم في هذا العمر.

- غموض الهدف من التّحدّث: عنوان النّشاط هو "أشاهد وأتحدّث"، لكنّ المتعلّم لا يعرف ما الذي يُفترض أن يركز عليه في حديثه؟ هل يصف الموضوع العامّ أم أسبابه أم وجهة نظره؟ على سبيل المثال، في صورة الطّفل المريض بعنوان "ملاكي"، لا يتّضح للمتعلّم هل عليه أن يتحدث عن المرض، أعراضه، اهتمام الأم، أم مشاعره، هذا الغموض يُحبط المتعلّم ويُضعف دافعيته، كما أن صورة "عادات من الأوراس" لا توضّح سياقًا محدّدا، مما يُصعب على المتعلّم التّحدّث عنها.
- عدم وضوح الرّسالة: بعض الصّور لا تقدّم رسالة واضحة، مثل صورة "شبكة الحياة" التي تجمع بين طفلة ورجال يحملون بنادق صيد، مما يثير تساؤلات لدى المتعلّم حول العلاقة بين المكوّنات وما هو الجانب الذي يجب التّحدّث عنه.
- عدم وضوح العلاقة بين الصّور والعناوين: هناك تناقض واضح بين بعض الصّور وعناوينها، مثل صورة "التلقيح" التي تُظهر امرأة ترتب ملابس طفلها، هذا التضارب يُربك المتعلّم ويجعله يحتار بين التّحدّث عن الصّورة أو عن العنوان، مما يُعيق فهمه للرسالة التّعليميّة.
- غموض بعض العناوين: بعض العناوين غامضة ولا تقدّم سياقًا كافيًا، مثل "صاحب اللغز السّابع"، الذي لا يُساعد المتعلّم في ربط العنوان بكون الصّورة لمعلّم في قسنطينة، مما يتطلّب إضافة تفاصيل أكثر.

ب- القصور في التّصميم والمحتوى:

- بساطة السّياق التّعليميّ: أغلب الصّور بسيطة جدّا ومحدودة، ولا توفّر فرصًا كافية لتنمية مهارات التّحدّث، مما يجعل التّعبير عنها مختصرًا وسطحيًا، كما أن مساحة الصّور صغيرة جدّا لا تسمح بإضافة تفاصيل تُثري التّعبير.
- غياب التّفاصيل: لا تُتيح هذه الصّور تنمية مهارات الوصف، المقارنة، التّحليل، أو التّفكير النّقديّ؛ فهي تفتقر إلى التّفاصيل التي تُثير فضول المتعلّم وتُشجعه على الاستكشاف والتساؤل.
- عدم واقعيّة الصّور: بعض الرّسوم مبالغ فيها وذات طابع كرتوني، مثل صورة "الفواكه" التي تحمل تعابير وجه، هذا يُصعب على المتعلّم الرّبط بين الصّورة والواقع، ويُثبت التّفكير الخيالي على حساب التّفكير العلميّ والمنطقيّ.
- التّبسيط المفرط: يُعاني التّصميم من تبسيط مفرط في رسم الشّخصيّات والبيئة، مما لا يُساعد المتعلّم على تكوين تصور دقيق للعالم الحقيقيّ.
- الإخراج الفنّيّ الضعيف: على الرّغم من وجود الألوان، تبدو الصّور مسطحة وتفتقر إلى العمق والجاذبيّة البصريّة، كما أن جودة بعضها منخفضة وضبابيّة، مما يُقلل من تركيز المتعلّم.

ج- التّحدّيات المتعلّقة بالتفاعل والرّبط:

- عدم الارتباط بواقع المتعلّم: بعض الصّور غير مرتبطة بواقع المتعلّم وخبراته مثل "عادات من الأوراس"، مما يجعل من الصعب عليه فهمها والتّحدّث عنها.
- صور ثابتة وغير تفاعليّة: أغلب الصّور ثابتة لا تقدّم تفاعلات ديناميكية، مما يحد من فرص اكتساب المهارات التّواصليّة التفاعليّة.
- ضعف القدرة على الرّبط والتّفسير: يُعاني المتعلّم من ضعف في القدرة على الرّبط والتّفسير بسبب غياب السّندات اللّغويّة والمعرفيّة التي يُمكنه الاعتماد عليها.
- عدم تشجيع الحوار التّخيّلي: لا توحي الصّور بأي قصّة أو حوار محتمل، مما يُقلل من فرص المتعلّم لتنمية مهارة الحوار وسرد القصص التفاعليّة.

هذه المشاكل مجتمعة تضعف قدرة المتعلّم على التّعبير بدقّة، وتؤثّر سلبًا على استعدّاده للتفاعل اللّغويّ والمعرفيّ مع المادّة التّعليميّة.

لا ننكر وجود بعض الصّور التّعليميّة الفعّالة ضمن هذا النّشاط، من قبيل الصّور الآتية:

الصّورة رقم 50: عيّنة من الصّور التّعليميّة الفعّالة ضمن نشاط" أشاهد وأتحدّث"، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ، ص9-26-77

تتميّز هذه الصّور التّعليميّة بخصائص فعّالة تفيد المتعلّم في هذا السنّ، وتتمثّل فيما يأتي:

- **دمج الصّور مع التعلم اللّغويّ:** تعتمد كل صورة على توضيح مرئي للفكرة المطلوبة؛ مثلاً، صورة "رشيق يحب الرياضة" تُبرز طفلاً يتخيّل ألعابًا رياضية مختلفة، مما يساعد الطالب على ربط مصطلحات مثل "كرة القدم" و"كرة السلة" بالصّور المرئية بسهولة، كما أن صورة "حول مائدة الطّعام" تعرض عائلة أثناء تناول وجبتها، مما يعزّز فهم مفاهيم مثل "نصف" و"قطعة" و"حصة" ضمن موقف يومي، هذا التّكامل بين الصّورة والكلمة يعزّز اكتساب اللّغة عبر ربط المفردات بالمشاهد الحيّة، مما يجعل حفظها وتطبيقها أكثر سلاسة.
- **تحسين القدرة على التّحدّث بطلاقة:** يدفع هذا النّشاط الطّلّاب إلى شرح ما يشاهدونه باستخدام كلماتهم الخاصّة، مما ينمي الثقة في التّعبير الشفوي؛ فمثلاً، عند مشاهدة صورة "كبش العيد"، يمكن للطّفل أن يروي ما يجري بقوله:

"الوالد يختار أضحيّة" أو "الأطفال يفرحون بالعيد"، مما يجعله يمارس تكوين جمل متكوبة ويعزّز مهاراته اللّغويّة والفكريّة.

- **توسيع المخزون اللّغويّ عبر مواقف متنوّعة:** تغطّي الصّور مواضيع متعدّدة من روتين الطّفل اليومي، مثل الألعاب الرياضية، وجبات العائلة، ومناسبات الأعياد، هذا التّنوّع يقدّم للطّفل كلمات جديدة في كل سياق؛ على سبيل المثال، في موضوع "كبش العيد"، يكتسب الطالب مصطلحات مثل "عيد الأضحى" و"سوق الحيوانات" و"الأضحيّة"؛ من خلال موقف معتاد وممتع، هذا التّنوّع اللّغويّ يبني أساسًا متينًا يساعده على فهم النّصوص والتّعبير عنها لاحقًا.
- **تنمية التّحليل والاستنباط:** تحتوي بعض الصّور، مثل "رشيق يحب الرياضة"، على تفاصيل تشجع التّفكير والتخمين؛ فالطّفل يرى عدّة ألعاب رياضية وقد يتساءل: أيها يفضلها رشيق؟ هذا النّشاط لا يعتمد فقط على الملاحظة، بل يحفّز التّفكير المنطقيّ واتّخاذ القرار، مما يعزّز النمو العقليّ بشكل فعّال.

- تحليل نقديّ للصّور الموظّفة ضمن نشاط "أستعمل الصّيغ":

الصّورة رقم 51: عيّنة من الصّور التّعليميّة المقترحة للتقييم، والتي تستهدف تنمية وتحسين استعمال الصّيغ اللّغويّة، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ، ص13-26-30-34-43-47-51-102-115-124-128.

إن هذا النّشاط تمرين لغويّ يهدف إلى تنمية المهارات اللّغويّة للمتعلّم، حيث يعتمد على سند لغويّ مكوّن من صيغٍ يستخدمها المتعلّم مسترشدًا بالصّور المعروضة، ورغم وجود صور جيّدة تدعم التّحصيل اللّغويّ والعلميّ، إلا أن بعضها يشوبه عدد من الملاحظات، كما في الأمثلة المعروضة، والملاحظ عليها:

أ – عدم دقّة التّمثيل وغياب السّياق: تُظهر الصّور المستخدمة في هذا النّشاط قصورًا في تمثيل المفاهيم اللّغويّة المستهدفة، مما قد يؤدّي إلى فهم خاطئ أو انعدام الفهم لدى المتعلّم.

ب– عدم الدقّة في تمثيل المفاهيم الكمّيّة: مثل الصّورة الثّالثة، حيث تهدف إلى تعليم صيغ "النصف"، "الربع"، "الكل"، و"البعض"، ومع ذلك هناك أخطاء واضحة:

- **الجزء المأكول من الكعكة:** يظهر أقل بكثير من النصف، مما قد يُعيق فهم الطّفل لكلمة "النصف".

- **صورة الشّجرة والفواكه:** تفتقر إلى توضيح الجانب المقصود (هل هو ما في الشّجرة أم في السلة؟) وكمية الفاكهة في السلة، ما يُصعّب تحديد ما إذا كانت ربعًا، نصفا، بعضًا، أو جزءًا.
- **صورة المعلّمة والتّلاميذ:** لا تمثّل أيًا من الصّيغ اللّغويّة المستهدفة؛ فالمشهد الكلي للفصل غير واضح، ولا يساعد المتعلّم على الرّبط بينه وبين الصّيغ المطلوبة.

وعليه نوصي بتعديل هذه الصّور لتكون أكثر وضوحًا ومباشرة، على سبيل المثال يمكن استخدام صورة تفاحة مقسومة إلى نصفين للإشارة إلى "النصف"، ومجموعة من أعواد الثقاب في علبة للإشارة إلى "الكل"؛ فالطّفل في سن الثّامنة يحتاج إلى عناصر بصريّة واضحة ومباشرة لترسيخ الصّيغ اللّغويّة في ذهنه.

ج- غياب السّياق البصريّ للأسماء الموصولة: لا توفّر الصّورة السّابعة سياقًا بصريًا كافيًا للمتعلّم لاستخدام الأسماء الموصولة المستهدفة ("الذي"، "التي"، "الذين")؛ فالصّور الثابتة لا تُظهر الحاجة لربط الأشياء بصفاتها باستخدام هذه الصّيغ، بالإضافة إلى ذلك، هناك غموض في الصّورتين الأولى والثّانية:

- **المشهد أ:** لا يوضّح إن كان المقصود هو الخباز الذي يخبز الخبز، أو الخبز الذي يخبزه الخباز.
- **المشهد ب:** لا يوضّح أيهما المقصود (الشهادات التي حصل عليها الأطفال أم الأطفال الذين حصلوا على الشهادات؟).

وعليه تحتاج الصّور إلى تعديل في جانبيّن:

- توضيح الشخص أو الشيء المقصود من الحديث لتحديد الصّيغة بدقّة.
- توضيح الصّفّة التابعة لمحور الحديث أو العمل الذي يقوم به.

د- عدم تطابق الصّور مع الصّيغ اللّغويّة: يعتمد المتعلّم في هذا العمر بشكل كبير على الصّور التّعليميّة لفهم وتفسير الصّيغ اللّغويّة؛ لذا فإن وجود فجوة كبيرة بين ما يراه وما يقرأه يُعيق تعلم الصّيغ المستهدفة؛ مثال: في المشهد الأوّل التي تقدّم جملًا مثل "دخل أبي وأمي المنزل، دخلت أمي ثم أبي، دخلت أمي فأبي" (التي تتحدث عن دخول أفراد العائلة بترتيب محدّد)، تُظهر الصّور مشهدًا لفصل دراسي، حتى لو كانت الصّور تهدف إلى أن يستدل بها المتعلّم لوضع جمل جديدة، فإنها لا تُوضّح المعاني نفسها التي في الصّيغ اللّغويّة؛ فالمشهد الأوّل خارج الصّفّ ولا يتضمن دخولًا، والمشهد الثّاني يُظهر دخول المعلّمة فقط بينما التّلاميذ جالسون، والمشهد الثّالث يُظهر دخول التّلاميذ واستقبال المعلّمة لهم، هذا التّناقض الجوهري يجعل فهم المتعلّم في سن الثّامنة لهذه الصّيغ (الواو للمعية، ثم للترتيب مع فاصل زمني، والفاء للتعقيب المباشر) صعبًا للغاية، حيث يصعب عليه استيعاب المفاهيم اللّغويّة المجرّدة؛ فكلما كانت الصّور التّعليميّة أكثر مساعدّة، كلما تمكّن المتعلّم من فهم هذه الصّيغ بسهولة أكبر.

هـ- غياب التّمثيل البصريّ للصيغ الشّرطية: تستهدف الصّورة الخامسة الصّيغتين اللّغويّتين "لولا" و"لو"، ومع ذلك لا يوجد تمثيل بصريّ واضح ومباشر لكيفيّة استخدام جملة الشّرط وجواب الشّرط الذي يدل عليه حرف "لولا"، هذا يمنع المتعلّم في هذا السن من فهم معنى "لولا" واستخدامها في جمل؛ حيث يلزم وجود سياق بصريّ يُوضّح أن شيئًا ما لم أو لن يحدث بسبب عدم وجود شيء آخر، لكنّ الصّور الخمس المعالجة لا تُخدم مفهوم الامتناع ولا تُوضّح أي أنواع غياب الشّرط أو امتناع الجواب.

و- تحدّيات فهم الاتجاهات: تستهدف الصّورة الثّانية "الصّيغ اللّغويّة" "شرق"، "غرب"، "شمال"، "جنوب"، ولكنّ لا يوجد تمثيل بصريّ واضح وشامل للاتجاهات الأربعة الرّئيسيّة في سياقات سهلة الفهم لمتعلّم في سن الثّامنة؛ فالصّور لا تربط الاتجاهات بمشاهد طبيعيّة يمكن للمتعلّم التعرف عليها بسهولة، باستثناء صورة شروق الشمس للدلالة على الشرق وغروبها للدلالة على الغرب، أما صورة البوصلة فصعبة على طفل في الثّامنة وتتطلّب شرحًا مفصلا، وصورة الجنوب كذلك تحتاج إلى شرح، إذ تستوجب معرفة مسبقة بأن البيئة الصّحراوية تكون غالبا في الجنوب، وبالتّالي بدلًا من التّركيز على الصّيغ اللّغويّة، يواجه المتعلّم عبئًا معرفيّا إضافيًا لفهم معاني الصّور.

ز- عدم وضوح التسلسل الزمني: تهدف "الصّورة رقم11" إلى تعليم الصّيغ اللّغويّة "ما إن" و"حتى"، ومع ذلك نلاحظ عدم وجود تسلسل زمني واضح للقصّة؛ فلكي يستطيع المتعلّم التّعبير من خلالها، يجب أن يفهم أن "ما إن" تشير إلى بداية حدث، وأن "حتى" تربط هذا الحدث بنتيجة تتبعه مباشرة، لكنّ الصّورة الثّالثة لا تقدّم هذا التسلسل السببي الزمني؛ إذ لا يوجد فيها أي إشارة إلى بداية حدث أو نهايته؛ فالمتعلّم في هذا السن لا يزال يطور مهاراته في فهم العلاقات الزمنية بين الأحداث، لذا يجب أن توفّر الصّور أساسًا واضحًا لتيسير هذه العمليّة.

ح- غموض مفهوم الاستثناء: في نشاط "أستعمل الصّيغ" وذلك في الصّورة الثّامنة، لا يوجد تمثيل بصريّ واضح ومباشر لمفهوم الاستثناء ("إلا"، "سوى"، "غير")؛ حيث يتطلّب تعلم هذه الصّيغ رؤية مجموعة محدّدة يتمّ استثناء عناصر منها، وهذا غير واضح في المشهدين الثّاني والثّالث ففي الصّورة الثّانية؛ لا يبدو الجزء المستثنى مميّزا بشكل بارز، أما الصّورة الثّالثة لمجموعة من العمال يقومون بأعمال مختلفة، فلا يوجد فيها ما يُشير إلى مفهوم الاستثناء، يضاف إلى هذا الغموض عدم توضيح الفرق بين الصّيغ الثلاث، مما يمنع المتعلّم في هذا السن من فهم الفروق بين "إلا"، "سوى"، و"غير"، ومتى يستخدم كل واحدة، بالتّالي تفشل الصّور في هذا النّشاط في توفير الوضوح اللّازم للمتعلّم.

ط- صعوبة تتابع الأحداث التدريجي: تستهدف الصّورة الرّابعة تعليم الصّيغ اللّغويّة "الواحد تلو الآخر" و"شيئًا فشيئًا"، لكنّها تفتقر إلى تمثيل بصريّ واضح ومباشر يُوضّح التتابع التدريجي لحصول الأشياء، في حين يحتاج المتعلّم

في هذا السن إلى أمثلة بصريّة تُسهّل عليه تصور المفاهيم المجرّدة مثل التتابع التدريجي، بينما الصّور المستعملة لا تقدّم هذا النّوع من التّمثيل؛ فالصّورة الأولى لا تُظهر هطول المطر بتتابع واضح لتعليم الصّيغ المستهدفة، بل يرى المتعلّم مطرًا يهطل ببساطة، أما الصّورة الثّانية (الشّجرة)، فلا يوجد فيها أي حركية تُشير إلى حدوث الأشياء بشكل متتابع، كما أنها ضبابيّة لا توضّح إن كان ما فيها ثمارًا. بالتّالي، فهي لا تخدم الغاية التّعليميّة منها؛ وعليه نوصي بتعديلها لإظهار عمليّة تدريجية أو أشياء تحدث في تسلسل واضح لمساعدّة المتعلّم على فهم كيفيّة استخدام هذه الصّيغ.

ي- غياب وظيفة العطف "حتى" الزمنية: تستهدف "الصّورة رقم 11" الصّيغة اللّغويّة "حتى"، ومع ذلك لا يوجد تمثيل بصريّ واضح ومباشر يُوضّح وظيفة العطف "حتى" للدلالة على الغاية الزمنية بين حدثين؛ فجميع الصّور المعروضة لا ترتبط بالصّيغة اللّغويّة باستثناء صورة الغروب التي تم توضيحها في المثال المذكور للاسترشاد به، أما الصّور الأخرى فهي منفصلة ولا تربط بين حدثين متتابعين زمنيًا.

ك- تحدّي فهم الروابط الزمنية: يُلاحظ عدم وجود تمثيل بصريّ واضح ومباشر لتسلسل الأحداث التي تُشير إليها الروابط الزمنية في بعض الصّور، مثل الصّورة السّادسة التي تستهدف الصّيغ اللّغويّة "عندما"، "بعدما"، و"لما"؛ حيث تقدّم الصّيغ اللّغويّة حدثين متتابعين، بينما لا تُظهر الصّور هذا التتابع الزمني بوضوح؛ فلكي يفهم المتعلّم معنى الرابط الزمني، يحتاج إلى رؤية تسلسل الأحداث بوضوح؛ فالمتعلّم في سن الثّامنة لا يزال في مرحلة تطوير مهارات التّفكير التجريدي، ولفهم الرابط الزمني يحتاج إلى أمثلة بصريّة تُبرز بوضوح الحدث الأوّل يتبعه الحدث الثّاني، لكنّ الصّور تُظهر جزءًا واحدًا من الأحداث دون توضيح العلاقة الزمنية بينها، هذا النقص في التّمثيل البصريّ للتسلسل الزمني للأحداث يجعل من الصعب على المتعلّم استنتاج معاني الروابط الزمنية، وقد يُسبب له الارتباك أو يدفعه لمحاولة ربط الصّور والصّيغ اللّغويّة بطريقة غير صحيحة.

ل- غموض المؤشرات الزمنية: تستهدف الصّورة التّاسعة الصّيغ اللّغويّة "في يوم"، "في أحد الأيام"، و"في يوم من الأيام"، ومع ذلك تعرض الصّور المستخدمة أحداثًا يمكن أن تقع في أي زمن وفي أي وقت، ولا يوجد فيها ما يميّزها بأنها حدثت في يوم محدّد أو في يوم من الأيام أو في أحد الأيام، ولكي يفهم المتعلّم في هذا السن معنى الإشارة إلى زمن محدّد، يحتاج إلى سياق يُشير إلى حدث وقع في الماضي البعيد أو في وقت غير معلوم، حتى يستطيع الاسترشاد بالمؤشرات الزمنية في الصّور أثناء التّعبير.

م- عدم وضوح العلاقات المكانية: يُلاحظ عدم وجود تمثيل بصريّ واضح للعلاقات المكانية التي تعبّر عنها بعض الصّيغ اللّغويّة، مثل الصّورة العاشرة التي تستهدف تعليم الصّيغ اللّغويّة "أمام"، "بجانب"، "بعيدًا عن"، "قريبًا من"، "بين"، "على يمين"، و"على يسار"؛ فالصّور المستخدمة تحتمل تفسيرات مختلفة لموقع العناصر المركزية بالنّسبة

للأشياء، ولا تُوضّح الاتجاه المكاني بالضّبط، بينما في هذا السن يحتاج المتعلّم إلى تمثيل بصريّ لا لبس فيه لتكوين فهم واضح لكيفيّة استخدام حروف الجر المكانية؛ ففي **المشهد (أ)**: لا يمثّل بوضوح نوع العلاقة المكانية بين الفتاة والقطة (أمام، أو بجانب، أو بعيدًا عن، أو قريبًا من، أو على يمين، أو على يسار)، حيث تعتمد على وجهة نظر غير محدّدة، أما **المشهد (ب)**: لا تتضح فيه العلاقة المكانية بين الشّجرة والمنزل، سواء كانت بجانبه أم قريبة منه، و**المشهد (ج)**: يحتمل أكثر من معنى نظرًا لوجود أكثر من شخص، ولكنّ بمقارنته بالصّور الأخرى يتّضح أن الصّيغة المقصودة هي "بين"، والتي لا يمكن أن تتوضّح بشكل جيّد لطفل في هذا السن إلا إذا كانت بين شخصين أو شيئين فقط، أما **المشهد (د)** فيمثّل فتاة في الحديقة دون توضيح موقعها بالنّسبة للزهور أو الأشجار أو المنزل، مما يجعلها غير مناسبة لتعليم المتعلّم في هذا السن، فضلًا عن غيره؛ وعليه يُفضل وضع صور تُظهر شيئًا واحدًا أمام شيء آخر بوضوح، أو شيئين بجانب بعضهما دون غموض، وبالتّالي تحتاج الصّور إلى دقّة وتركيز أكبر مع مراعاة سن المتعلّم.

ن- الاكتظاظ البصريّ وتشتيت الانتباه: يُلاحظ الاكتظاظ البصريّ في هذا النّشاط اللّغويّ، مما يشتّت ذهن المتعلّم عن الصّياغة الصرفية ويجعله يركز على معاني الصّور التي تتسم غالبيتها بالغموض، كما هو الحال في الصّورة الخامسة، حيث توجد خمس صور لا علاقة لها بالصّيغة؛ وعليه نوصي بوضع صورتين على الأكثر مع تبسيطهما قدر المستطاع.

تجدر الإشارة إلى أن هناك بعض الصّور التّعليميّة الواردة في هذا النّشاط، والتي تميّزت بإيجابيّات ساهمت في شد انتباه المتعلّم وتحفيز تفاعله كالصّور الآتية:

الصّورة رقم 52:عيّنات من الصّور التّعليميّة الفعّالة، والتي تستهدف تنمية وتحسين استعمال الصّيغ اللّغويّة، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ، ص63-64-81

وسنوضّح هنا أبرز الإيجابيّات في هذه الصّور وارتباطها بالتّحصيل اللّغويّ والمعرفيّ لدى المتعلّم:

أ- الوضوح والبساطة :

تتميّز الصّور بخلوها من التعقيد، مما يسهم في فهم التّلميذ (9 سنوات) للمحتوى مباشرةً، وتركيزه على الهدف

اللّغويّ دون تشتيت.

ب- الارتباط الوثيق بالمضمون التّعليميّ:

- نشاط أداة الرّبط "حتى": تعرض مواقف يومية كالتعب من المذاكرة أو إشباع العطش، مما يوضّح استخدام "حتى" في جمل مثل: "درس التّلميذ حتى تعب. "
- نشاط الضمائر (أنا/نحن): تُظهِر الصّور فرقا واضحًا بين المفرد (شخص واحد) والجمع (مجموعة)، مما يعزّز فهم الفرق بينهما.
- نشاط المثنى: تُبرز الصّور أزواجًا مثل "طائران" أو "موزتان"، مما يساعد في استيعاب صيغة "الذان/اللتان" تطبيقيّا.

ج- جاذبيّة التّصميم :

استخدام الألوان الزّاهية والرّسوم الكرتونية يزيد من تفاعل التّلميذ ويحول الدّرس إلى نشاط مشوّق.

تأثير هذه العناصر على تحصيل المتعلّم:

- **التّحصيل اللّغويّ:**
- تبسيط المفاهيم المجرّدة: من خلال الرّبط بين الصّورة والقاعدة النّحوية (كالأدوات والضمائر) يجعلها ملموسة.
- تحفيز التّعبير اللّغويّ: فتشجيع التّلميذ على صياغة جمل من وحي الصّور ينقل تعلمه من التلقي إلى التطبيق.
- إثراء المفردات: فمن خلال وصف المشاهد يتمّ تعزيز المخزون اللّغويّ عبر سياقات متنوّعة.

- التّحصيل المعرفيّ :

- تعزيز الذاكرة: فدمج الصّور بالمفاهيم يرسّخ المعلومات عبر الذاكرة البصريّة.
- تنمية التّفكير المنطقيّ: فالرّبط بين المشهد والتركيب اللّغويّ يُنمي مهارات التّحليل .
- زيادة الدافعية: وذلك من خلال جعل التعلم ممتعًا؛ مما يُحسّن الاستيعاب ويشجع المواظبة.

- **تحليل نقديّ لصور نشاط الإنتاج الشفوي:**

الصّورة رقم 53: عيّنات من الصّور التّعليميّة المقترحة للتقييم، والتي تستهدف تنمية الإنتاج الشفوي، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ، ص17-22- 73-115-119-124

يهدف هذا النّشاط إلى تنمية مهارة التّعبير الشفوي لدى المتعلّم من خلال توفير صورة يسترشد بها، مع أسئلة مساعدّة للإجابة عنها على شكل فقرة مختصرة، وعلى الرّغم من أن بعض الأنشطة لا تعتمد على الصّورة، فإن البعض الآخر يعتمد عليها بشكل أساسيّ، ويمكن ملاحظة عدّة مآخذ على هذه الصّور:

- **البساطة المفرطة ومحدودية التّفاصيل:** تفتقر هذه المشاهد إلى التّفاصيل التي يمكن أن تحفّز خيال المتعلّم وتشجعه على التّعبير بشكل موسّع؛ حيث نلحظ تركيزًا ضيّقا على أفعال محدودة، مما يقيّد نطاق الأحداث التي يمكن للمتعلّم أن يصفها، ويجعل تعبيره مقتصرًا على جمل بسيطة، وبالتّالي لا تسمح له بتطوير مهاراته في الإنتاج اللّغويّ.
- **غياب السّياق التفاعلي:** تفتقر معظم الصّور إلى التفاعل والديناميكية، حيث تبدو ثابتة وغير حيويّة، هذا يقلل من فرص المتعلّم لتخيّل حوارات ومواقف تفاعليّة، مما يعيق تطوّر قدرته على التّعبير عن الأحاديّث المتبأدلّة بين الشّخصيّات.
- **عدم تناسب الأسئلة مع الصّور:** حيث إن الأسئلة المطروحة أشمل بكثير مما تمثّله المشاهد المجاورة، هذا قد يُثبّط حافز المتعلّم على التّعبير، حيث يجد صعوبة في توليد الأفكار والعبارات اللّغويّة لوصف مشاهد بسيطة ومحدودة، فقد يقتصر تعبيره على الوصف المباشر لما يراه دون التوسع في الأمور التي تعالجها الأسئلة، وقد يحتاج إلى توجيه مكثف من المعلّم لإنتاج تعبير ذي معنى حول الصّورة، مما يقلل من اعتماده على ذاته في العمليّة التّعليميّة.
- **الغموض في بعض الصّور:** تُعاني بعض الصّور من الغموض في المضمون والأهداف التّعليميّة، مثل الصّورة الثّالثة، والتي تحتوي ثلاث صور لثعلب وديك لم يُوضّح فيها مضمون القصّة، ويُطلب من المتعلّم في سن الثّامنة أن يتخيّل نهاية لها دون معرفة بدايتها، كما أن التسلسل الزمني ليس واضحًا، فالانتقال بين الصّور يبدو غير سلس، مما يُصعّب

على المتعلّم فهم القصّة ليكمل نهايتها من إنتاجه، وعليه نقترح إضافة سندات لغويّة توضّح مضمون القصّة باختصار داخل الصّور أو بجانبها، الأمر نفسه ينطبق على الصّورة الثّالثة، التي يكتنفها الكثير من الغموض (لماذا تحمل الحمامة الزّيتونة؟ وماذا تخاطبها؟ وما علاقة ذلك بالمعصرة؟ وكيف سيعبر عنها المتعلّم مع هذا الغموض؟).

- **عدم وضوح الغاية التّعليميّة:** لا تتضح الغاية التّعليميّة من بعض الصّور، مثل الصّورة الأولى التي تحتوي على أربع صور مكررة لجمل منفرد مكرر مرتين، ومجموعة من الجمال مكررة مرتين، والمطلوب هو التّعبير عنها مع عدم وجود موضوع أساسيّ للتعبير عنه، وقد كانت إجابة بعض التّلاميذ مقتصرة على أن الجمل حيوان يعيش في الصّحراء، حيث وجدوا صعوبة في إيجاد المزيد من الأفكار للتعبير عن صور مكررة وسطحيّة، الأمر نفسه ينطبق على الصّورة الثّانية "الكشافة"؛ فلا يوجد وضوح في طبيعة المشكلة التي واجهتهم وكيف تم حلها (هل يواجهون صعوبة في حفر الأرض أم الزراعة أم أن العمود غير مستقر؟)، هذا الغموض يجعل من الصعب على المتعلّم الإجابة عن الأسئلة المجاورة وتخيّل القصّة التي سيرويها والحلول الممكنة، مما يعيق تطوّر مهاراته السردية.
- **الإفراط في الرّسومات الخياليّة:** تتضمن الصّورة الثّالثة حوارًا بين زيتونة وحمامة لتأخذها الحمامة إلى المعصرة، وعلى الرّغم من أهميّة الخيال للمتعلّم في سن الثّامنة، حيث يخرجه من الجدية العلميّة ويضفي نوعًا من الفكاهة الضّرورية في العمليّة التّعليميّة، فإن الإفراط في هذا الجانب يُبعد المتعلّم عن الحقائق الواقعيّة ويجعله عاجزًا عن التّعامل مع محيطه الحقيقيّ.

لا يمكن إغفال الأثر الإيجابي لبعض الصّور التّعليميّة الواردة في هذا النّشاط، والتي أبانت عن فعاليّة ملحوظة في شد انتباه المتعلّم وتحفيز تفاعله كالصّور الآتية:

الصّورة رقم 54: عيّنة من الصّور التّعليميّة الفعّالة، والتي تستهدف تنمية وتحسين الإنتاج الشّفهيّ، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ، ص26-34-51.

تمثّل هذه الصّور التّعليميّة أداة فعّالة لتعزيز المهارات اللّغويّة والمعرفيّة للأطفال في سن الثّامنة، حيث توفّر وسيلة بصريّة محفزة تسهم في تطوير قدراتهم التّواصليّة، وفيما يلي أبرز هذه الفوائد:

- **التسلسل البصريّ المعزز للإنتاج الشفوي:** تعرض الصّور سلسلة من المشاهد المتتابعة التي تركز على موضوع موحد

(كالاستعدّادات للعيد، شهر رمضان، أو الرّموز الوطنيّة)، مما يمكن الطّفل من تكوين رواية متكاملة، هذا التتابع المرئي يعوض قصور القدرة التّعبيريّة لدى الطّفل في هذه المرحلة العمريّة، ويوفّر له نقاط ارتكاز متعدّدة للتحدث، مما يسهم في تعزيز القدرة على الإنتاج الشفوي ويساعد الطّفل على إدراك الترتيب الزمني والسببي بين الأحداث، مما ينمي مهارة بناء القصص البسيطة، كما يسهم في إثراء المخزون اللّغويّ؛ فعند وصف كل مشهد ثم ربطه بالآخر، يضطر الطّفل لاستخدام أدوات الرّبط اللّغويّة (كـ"بعد ذلك"، "أيضًا"، "لذلك")، مما يوسع مفرداته ويحسن طلاقته.

- تجسيد المفاهيم النظريّة عبر المواقف الواقعيّة: تقوم الصّور بتحويل الأفكار المجرّدة إلى مواقف واقعيّة ملموسة؛ على سبيل المثال، بدلاً من الحديث النظريّ عن "رمضان"، تعرض الصّورة الثّالثة مشاهد العائلة أثناء الإفطار؛ مما يجعل المفهوم أكثر وضوحًا وقربًا من إدراك الطّفل؛ مما يسهم في تعميق الفهم المعرفيّ للمتعلّم ويربط المعلومات الجديدة بخبراته الشّخصيّة، مما يجعل التعلم أكثر ثباتا، كما يطور المفردات السّياقية؛ إذ يكتسب الطّفل كلمات جديدة في مواقفها الطبيعيّة (مثل "السحور"، "التراويح"، "وليمة")، مما يساعده على استخدامها تلقائيًا في المواقف المشابهة.
- تشجيع المشاركة اللّغويّة وبناء الثقة: يوفّر النّشاط للطّفل محتوى مرئيًا جاهزًا للتعبير الشفوي، حيث تقدّم إطارًا واضحًا للتحدث بدلاً من مواجهة أسئلة مفتوحة قد تسبب الحيرة؛ مما يخفف من توتره ويحفّزه على المشاركة ويسهم في تقوية ثقته بذاته وبمهاراته اللّغويّة؛ وذلك عندما يدرك قدرته على التّعبير بوضوح وطلاقة، وهي أساسيّات التطوّر اللّغويّ السليم.

تحليل نقديّ للصّور ضمن نشاط "أُثري رصيدي اللّغويّ":

الصّورة رقم 55: عيّنات من الصّور التّعليميّة المقترحة للتقييم ضمن نشاط "أثري لغتي"، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ، ص97-105-114-

يهدف هذا النّشاط إلى تنمية الجانب اللّغويّ لدى المتعلّم عبر تزويده بمفردات وتراكيب بسيطة مرفقة بصور

تساعده على الحفظ والإثراء اللّغويّ، ومع ذلك يمكن توجيه بعض الانتقادات المنهجيّة لهذه الصّور:

- **تجريد الأسماء من السّياق:** حيث تُستخدم الصّور بشكل مجرّد، دون أي سياق مرئي يُوضّح طبيعة الأشياء، خصائصها، أو كيفيّة استخدامها، هذا يترتب عليه صعوبة في ربط بعض الصّور بالكلمات والتعابير، خصوصًا أن الكثير من المتعلّمين في سن الثّامنة لا يمتلكون خبرة سابقة معها؛ ففي حالة الآلات الموسيقية (مثل الإمزاد والعود والساكسفون) أو الحرف (مثل دباغة الجلود وتقطير الزهور)، لا تُنشئ رؤية الصّورة وحدها رابطًا قويًا بالكلمة أو التركيب؛ لذا يجب وضع صور مرتبطة بواقع المتعلّم في هذا السن، حيث إن فشلهم في إيجاد مقابل للصّور قد يؤثّر على ثقتهم بأنفسهم في مجال التعلم.
- **غياب الصّفّات والأفعال:** تركز الصّور المستخدمة على الأسماء فقط، حيث لا يوجد ما يُشير إلى صفاتها أو الأفعال المرتبطة بها، هذا يجعل العمليّة التّعليميّة محدودة وجافة لمتعلّم في هذا السن، ويُقلل من فرص التعلم الشّامل.
- **الاكتساب المحدود للمفردات والتّراكيب:** على الرّغم من أن المتعلّم قد يتمكّن من حفظ أسماء الصّور المستخدمة من خلال هذا النّشاط، إلا أنه يفتقر إلى فهم أعمق لكيفيّة استخدامها ضمن سياق لغويّ أوسّع، وذلك لعدم معرفته بمجالات استخدامها الحقيقيّة.

من الجدير بالذكر أن بعض الصّور التّعليميّة ضمن النّشاط قد أدت وظائفها البيداغوجيّة بفاعليّة، خاصّة بالنّظر إلى الخصائص النّمائيّة للطّفل في هذا العمر، كالصّور الآتية:

الصّورة رقم 56: عيّنات من الصّور التّعليميّة الفعّالة، والتي تستهدف الإثراء اللّغويّ، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ، ص 20-33-37.

تقدّم الصّور التّعليميّة في نشاط "أثري لغتي" للصف الثّالث الابتدائيّ (8 سنوات) فوائد تعليميّة متعدّدة، يمكن تلخيصها فيما يأتي:

– تعزيز الرّبط البصريّ بين الصّورة والمفردة الجديدة: تعتمد الصّور على تقديم تمثيل مرئي واضح للمفاهيم والمصطلحات التّعليميّة؛ ففي الصّورة الثّانية نجد مشاهد توضّح أنواع التضاريس المختلفة مثل الأراضي الخصبة والجافة والصّحراوية، بينما تعرض الصّورة الثّالثة مشاهد لمجموعة من المصوغات مثل الخواتم والأساور والأقراط، يساعد هذا

الأسلوب في ترسيخ المفردات الجديدة في ذهن المتعلّم من خلال ربطها مباشرة بالصّور التّوضيحيّة، مما يجعل عمليّة الحفظ أكثر فعاليّة واستدامة بدلاً من الاعتماد على الحفظ المجرّد، يصبح التعلم أكثر قوّة عندما يرتبط بالذاكرة البصريّة، مما يعزّز بشكل ملحوظ اكتساب اللّغة وإثراء المفردات.

– **تعليم مهارات الوصف والتصنيف:** توفّر الصّور التّعليميّة فرصة ممتازة لممارسة مهارات الوصف والتصنيف؛ فعلى سبيل المثال، تقدّم الصّورة الأولى مجموعة من الحشرات والطيور التي يمكن تصنيفها حسب خصائصها، بينما تساعد الصّورة الثّانية التّلميذ في وصف أنواع الأراضي باستخدام الصّفّات المناسبة مثل "مزروعة" أو "جرداء" أو "مغطاة بالثلج"، تنمي هذه الأنشطة القدرة على التّفكير التحليليّ والتمييز بين المفاهيم، كما تسهم في إثراء اللّغة من خلال تعليم استخدام الصّفّات الدّقيقة والمناسبة لكل موقف، مما يجعل التّعبير اللّغويّ أكثر دقّة وتفصيلاً.

– **تعليم المفردات في سياقها الطّبيعيّ:** لا تقتصر الصّور على عرض المفردات بشكل منفصل، بل تقدّمها في سياقها العمليّ؛ فمثلاً، تظهر الصّورة الثّالثة مشاهد للمجوهرات مع توضيح أماكن ارتدائها على الجسم، مثل وضع الخاتم في الإصبع أو القرط في الأذن، يساعد هذا الأسلوب المتعلّم على فهم كيفيّة استخدام الكلمات في سياقاتها الطبيعيّة، مما يعزّز الفهم العميق للمفردات وطرق استخدامها الصّحيح، ولا يقتصر الأمر على معرفة معنى الكلمة فحسب، بل يمتد إلى فهم علاقتها بالأشياء الأخرى وكيفيّة توظيفها في الجمل والعبارات بشكل سليم.

– **جعل التعلم تجربة تفاعليّة ممتعة:** تم تصميم الأنشطة المصاحبة للصّور لتكون تفاعليّة وتشاركية، حيث يطلب من التّلميذ القيام بمهام مثل التصنيف والوصف، يحول هذا الأسلوب عمليّة التعلم من مجرّد تلقين إلى تجربة نشطة وممتعة، خاصّة للأطفال في هذه المرحلة العمريّة؛ فعندما يشارك الطّفل بشكل فعّال في عمليّة التعلم تتحسن قدرته على التّركيز وتزيد دافعيته للتعلم، مما يؤدّي إلى نتائج تعليميّة أفضل وأكثر استمرارية على المدى الطويل.

تحليل نقديّ لنشاط "أنتج كتابيّا":

الصّورة رقم 57: صورة تعليميّة مقترحة للتقييم تستهدف تنمية الإنتاج الكتابي، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ، ص138

يهدف هذا النّشاط إلى تطوير مهارات الإنتاج الكتابي لدى المتعلّم، في النّشاط الأوّل يُطلب كتابة أسطورة بناءً

على تسع صور، ومع ذلك تُظهر هذه الصّور عدّة مشكلات:

- **الغموض وعدم وضوح التّفاصيل:** الصّور غامضة وتفاصيلها غير واضحة من حيث الشّكل والمضمون.
- **غياب التّرابط:** المشاهد متعدّدة ومستقلة، ولا يربطها سياق موحد يُساعد المتعلّم في هذا السن على إنتاج قصّة متماسكة.
- **عدم وجود تسلسل زمني منطقيّ:** هذا يتطلّب من المتعلّم بذل جهدًا كبيرًا لفرض تسلسل على صور منفصلة.
- **نقص تحديد الشّخصيّات:** لا توجد شخصيات رئيسيّة واضحة، وهي ضرورية لكل قصّة، مما قد يُحبط المتعلّم ويُزعزع ثقته في قدرته على الكتابة، ويجعله يحتاج إلى الكثير من الأسئلة والتّوجيه من المعلّم.

على النقيض من ذلك، تُعتبر الصّورة التّعليميّة الآتية نموذجًا مثاليًا لتطوير الإنتاج الكتابي:

مشروعي
أَكْتُبُ قِصَّة
أَرادَ عِمادُ أَنْ يَكْتُبَ قِصَّةً، فَطَلَبَتْ منه المُعَلِّمَةُ أن يَتَدَرَّبَ أوّلاً على ذلك . هيّا نَتَدَرَّبُ معه .
في أَحَدِ الأيام كانت مَجْموعَةٌ مِن تَعيشُ سَعيدَةً في الْحَقْلِ الأَخْضَرِ تَأْكُلُ وَتَشْرَبُ الْماءَ من الْجَدْوَلِ، تَجْري وتَقْفِزُ في فَرَحٍ وسُرور .
وفَجْأَةً دَخَلَ الْحَقْلَ ورَأى مُسْتَلْقِيَةً تحتَ ظِلِّ ، فَسارَ بِبُطْءٍ نَحْوَها لِيَأْكُلَها، فَرَآهُ كان واقِفًا يُغَرِّدُ على غُصْنٍ وَعَرَفَ حِيلَةَ فَأَخَذَ يُغَرِّدُ بِصَوْتٍ عالٍ ويُرَفْرِفُ بِجَناحَيْهِ . اِنْتَبَهَتْ إلى حَرَكاتِ وَوَقَفَتْ على أَقْدامِها فَرَأَتِ الْماكِرَ يَتَقَدَّمُ مِنْها، فَهَرَبَتْ بأَقْصى سُرْعَةٍ ودَخَلَتْ في ، وفي الأَخير رَجَعَ خائِبًا دونَ صَيْد .
- أُنْقُلِ الْقِصَّةَ على كُراسِكَ، وعَوِّضِ الرُّسوماتِ بالْكَلِماتِ الْمُناسِبَةِ لِتَكْتَمِلَ الْقِصَّة.
- عَيِّنْ بِدايَةَ الْقِصَّةِ وَوَسَطَ الْقِصَّةِ وَنِهايَةَ الْقِصَّة .
- أُكْتُبِ الْقِصَّةَ وَاصْنَعْ لها غِلافًا ولا تَنْسَ أَنْ تَضَعَ لها عُنْوانًا مُناسِبا .

الصّورة رقم 58: صورة تعليميّة مدمجة في نصّ كتابي فعّالة تستهدف تنمية الإنتاج الكتابي، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ، ص23

تجمع الصّورة بين السّندات اللّغويّة والبصريّة في نصّ واحد، مما يسهم بشكل كبير في مساعدّة المتعلّم على تعلم مهارات الإنتاج الكتابي وإيجاد مقابلات للصّور بسهولة، فضلا عن اكتساب مهارات الحبكة وسرد الأحداث بمنطقيّة، واكتساب مفردات جديدة وفهم استخداماتها في السّياق؛ وعليه فهذا المنهج أكثر فائدة وجدوى في العمليّة التّعليميّة لمتعلّم في هذا السنّ.

- **تحليل نقديّ لصور نشاط "أوسّع معلوماتي":**

الصّورة رقم 59: صورة تعليميّة مقترحة للتقييم تستهدف توسيع المعلومات لدى المتعلّم، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ، ص75.

يهدف هذا النّشاط إلى تزويد المتعلّم بمعلومات علميّة مدعمة بصور توضيحيّة، لكنّه يعاني من عدّة قصور تحتاج إلى تحسين؛ ففي قسم الأشجار نجد صورًا لمجموعة أشجار دون تحديد أسماءها أو خصائصها، مع نصّ شامل أسفل الصّور يصعب على متعلّم في سن الثّامنة ربطه بالصّور المعنية، أما قسم السّلسلة الغذائية فيعاني من تبسيط مفرط، حيث تعرض رسومات بدائية غير واضحة المعالم لكائنات مثل الأسد والدودة وحيوان عاشب غير محدّد الهوية، مما لا يساعد في تكوين تصور دقيق، كما يقتصر النّشاط على أمثلة من البيئة البرية رغم ذكر السّلسلة الغذائية البحرية نصّيًا دون أي تمثيل بصريّ لها، وهذا التّبسيط الزائد قد يولد مفاهيم خاطئة لدى المتعلّم، كاعتقاده أن كل كائن يعتمد على مصدر غذائي وحيد؛ لذلك نقترح تحسين النّشاط باستخدام صور فوتوغرافيّة واقعيّة بدل الرّسومات المبسّطة، مع إضافة تفاصيل دقيقة لكل عنصر، وتضمّين أمثلة متنوّعة من مختلف الأنظمة البيئية، وربط المعلومات بالصّور بشكل مباشر عبر أسهم توضيحيّة أو بطاقات تعريفية، مما سيسهم في تقديم فهم أشمل وأدق للمفاهيم العلميّة.

لا يسعنا إنكار أن بعض العناصر البصريّة في هذا النّشاط أسهمت بشكل فعّال في تبسيط المفاهيم وتوسيع معلومات المتعلّم، مثل الصّورة الآتية:

الصّورة رقم 60: صورة تعليميّة فعّالة تستهدف توسيع المعلومات لدى المتعلّم، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ، ص109.

تمثّل الصّورة أداة فعّالة لتنمية مهارات التّلاميذ اللّغويّة والثّقافية من خلال:

- **إثراء المفردات بلغة سياقية:**

حيث تربط كلمات مثل "المخطوطات" و"الجوق" بصورها الواقعيّة، مما يجعلها أكثر قابليّة للفهم والحفظ.

- **تعزيز الهوية الثّقافية:** عبر تقديم شخصيات جزائريّة بارزة (محمّد راسم، حسّين زياني) ومظاهر تراثية (الفنّ التشكيلي، الفنّتازيا) لتنمية الشّعور بالفخر الوطنيّ.
- **تنمية التّفكير التحليليّ:** من خلال المقارنة بين أنواع الفنون المختلفة (تشكيلية، موسيقية، فروسية) في إطار واحد.
- **تعزيز المصداقية التّعليميّة:** باستخدام صور فوتوغرافيّة واقعيّة بدلاً من الرّسومات، مما يجعل المعلومات أكثر مصداقية وتأثيراً.

كل هذه العناصر تعمل معاً لتحقيق نمو متكامل في الجانبيّن اللّغويّ والمعرفيّ للتّلميذ، مع الحفاظ على التشويق والواقعيّة في العمليّة التّعليميّة.

خلاصة:

يُظهر تحليل ونقد الصّور التّعليميّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ تحولًا جذريًا في استراتيجيّة التّعليم، إذ يتّضح الاعتماد

المكثف على الصّور التّعليميّة؛ خاصّة بعد فصل مادّة اللّغة العربيّة عن كتابَي التّربية الإسلاميّة والمدنيّة، كما أصبح العنصّر البصريّ ركيزة أساسيّة في بناء المحتوى، وتنوّعت الأنشطة المرافقة له لتشمل نصوص المطالعة، نشاط أشاهد وأتحدّث، تمارين الصّياغة اللّغويّة، والتّعبير الشفوي، بالإضافة إلى نشاط الإنتاج الكتابي وتوسيع المعلومات، وتطوّر هذه الأنشطة أمر طبيعي بغرض مواكبة نمو المتعلّم من كل النّواحي؛ مما يضمن تلاؤماً مستمراً مع احتياجاته المتغيّرة.

مع ذلك، يكشف التدقيق في هذه الصّور عن تباينٍ ملحوظٍ في فعاليتها؛ فبينما برزت صورٌ ذات رسالة تعليميّة واضحة وارتباطٍ وثيق بالمفاهيم اللّغويّة، وُجدت أخرى أقل فاعليّة بسبب غموض العلاقة بين الصّورة والمحتوى، أو ضعف جودتها الفنّيّة؛ هذا التغيير المنهجيّ يطرح تساؤلاتٍ عميقة حول قدرة البُعد البصريّ وحده على تعويض القيم والمضامين الاجتماعيّة التي كانت تقدّم ضمن الإطار المتكامل للمناهج القديمة، كما يُبرز الحاجة الملحة إلى وضع معايير علميّة دقيقة لاختيار الصّور التّعليميّة وتقييم أثرها، سعيًا لتحقيق توازن مثالي يضمن تعزيز المهارات اللّغويّة من جهة، والحفاظ على الأبعاد القيمية والتّربويّة الشّاملة التي تعدّ جوهر العمليّة التّعليميّة من جهة أخرى.

الفصل الثّالث:
الصّور التّعليميّة في كتب اللّغة العربيّة: دراسة تحليليّة نقديّة لمدى تأثيرها على تحصيل متعلميّ المرحلة الابتدائيّة:

- تحليل ونقد نماذج مختارة من صور كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ
- تحليل ونقد نماذج مختارة من صور كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ
- معالجة وتحليل الدّراسات الميدانيّة (استبانة الأساتذة/ مقابلة التّلاميذ)

1- الصّور التّعليميّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ[1]:

1-1 لمحة تعريفية عن كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ:

يقدّم كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ إطاراً تعليميّا متكاملاً وفق الرؤية التّربويّة الحديثة، حيث يُعد وثيقة تربويّة منهجيّة تعكس التّوجّهات البيداغوجيّة المعتمدة من قبل وزارة التّربية الوطنيّة، يستند الكتاب في بنيته التحتية إلى ثلاث ركائز أساسيّة: المنهاج الرّسميّ، الوثيقة المرافقة، والمخطط العامّ للبرنامج الدّراسيّ، بهدف تحقيق كفاءات تعليميّة شاملة تنبثق من الكفاءات الختامية لميادين اللّغة الأربعة (الفهم المنطوق، التّعبير الشّفهيّ، الفهم المكتوب، والإنتاج الكتابي).

يتمّيز الكتاب بهيكلة منهجيّة دقيقة تتوزّع على ثمانية مقاطع تعليميّة متوازنة تتكامل فيها الأنشطة والمهام التّعليميّة بشكل عضوي لبناء موارد لغويّة جديدة، وتجدر الإشارة إلى أن أكثر من 50% من النّصوص المعتمدة تنتمي إلى البيئة الجزائريّة، مع تركيز واضح على النمط الوصفيّ المستمد من محيط المتعلّم المباشر.

من الجوانب التّربويّة البارزة في هذا الكتاب:

- التّركيز على التنمية الشّاملة للمتعلّم فكرياً وسلوكياً
- تعزيز القيم الرّوحيّة والأخلاقية والوطنيّة
- تنمية الذوق الفنّيّ وتوسيع الأفق المعرفيّ
- اعتماد خطاطات تعليميّة واضحة تراعي الخصائص النّمائيّة للتّلاميذ

كما يُظهر الكتاب التزاماً واضحاً بمنهجيّة تعليميّة تزاوج بين الأصالة والمعاصرة، مع الحفاظ على الهوية الثّقافية واللّغويّة، مما يجعله أداة فعّالة في بناء الشّخصيّة المتكاملة للتّلميذ الجزائريّ[2]، **وتتنوّع الأنشطة التّعليميّة المرتبطة بالصّور في منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة، حيث تؤدّي كل منها وظيفة تعليميّة محدّدة ضمن الإطار البيداغوجيّ الشّامل:**

أ- نشاط "أشاهد وأعبّر": يعتمد هذا النّشاط على المشهد البصريّ كمنطلق للتعبير الشّفهيّ، حيث يحفّز الصّور المتعلّم على استثمار فهمه للنّصّ المنطوق وتحويله إلى إنتاج لغويّ شخصي.

ب- نشاط "أستعمل الصّيغة": يقدّم هذا النّشاط نماذج جاهزة للصيغ اللّغويّة، مع استخدام الصّور كوسيلة لتحفيز المتعلّم على تطبيق هذه الصّيغ في سياقات تواصلية واقعيّة.

---

[1] - بن الصّيد بوربي سراب وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائيّ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، الجمهورية الجزائريّة الديمقراطية الشّعبية، 2019-2020

[2] - ينظر: نفسه، ص1

ج- نشاط "أنتج شفويّا": يجمع هذا النّشاط بين الصّور التّوضيحيّة والأسئلة التّوجيهية لبناء مهارات التّعبير الشّفهيّ، مع تركيز خاص على تطوير مهارات الوصف وتنظيم الأفكار[1].

د- نشاط "نصوص للمطالعة": يربط هذا الجزء بين النّصوص المكتوبة والصّور التّوضيحيّة، حيث تعمل الصّورة كمرآة بصريّة للنّصّ المكتوب، تتبعها أنشطة فهم تقيس استيعاب المتعلّم للنّصّ والصّورة معًا.

هـ- نشاط "أُثري لغتي": رغم تركيز النّشاط الأساسيّ على تنمية الثروة اللّغويّة، إلا أنه يستعين بالصّور بشكل محدود لدعم عمليّة اكتساب المفردات الجديدة والمترادفات

و- نشاط "ألاحظ وأكتشف": يستفيد هذا النّشاط من الصّور التّعليميّة كوسيلة مساعدّة في عمليّة استنباط القواعد النّحوية والظواهر اللّغويّة، مع التّركيز على مهارتي الملاحظة والتمييز[2].

ز- نشاط "أعبّر كتابيّا": يمثّل ذروة عمليّة الإدماج اللّغويّ، حيث تستخدم الصّور أحيانًا كمنطلق للإنتاج الكتابي المنظّم الذي يعكس قدرة المتعلّم على توظيف المهارات اللّغويّة المكتسبة[3].

يظهر من هذا أن الصّور التّعليميّة تؤدّي أدوارًا متعدّدة في المنهاج، بدءًا من تحفيز الدافعية حتى تقييم التّحصيل، مع مراعاة التدرّج في الصّعوبة والتّركيز على الرّبط بين الجانب النظريّ والتطبيق العمليّ.

ورد في الكتاب المدرسيّ الخاصّ بالسّنة الرّابعة ابتدائيّ ما يقارب248 صورة تعليميّة، توزّعت على عدّة نشاطات كالآتي:

صور الوحدات (المقاطع): 8 صور

نشاط "أستعمل الصّيغ": 34 صورة.

نشاط "أشاهد وأعبّر": 37صورة.

نشاط "أنتج شفويّا": 56 صورة.

نشاط "أقرأ":28صورة.

نشاط "أقرأ وأفهم": 2 صور.

نشاط "ألاحظ وأكتشف":3 صور

---

[1] -ينظر: دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائيّ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، 2017-2018، وزارة التّربية الوطنيّة، الجمهورية الجزائريّة الديمقراطية الشّعبية، ص40

[2] - ينظر: نفسه، ص41-42.

[3] - ينظر: نفسه، ص18.

نشاط "أثري لغتي": 19 صورة.

نشاط "أوسّع معلوماتي":52 صورة

نشاط "أعبّر كتابيّا": 6 صور

نشاط "رصيدي الجديد": 3 صور

2-1 نماذج مختارة للدّراسة التحليليّة النّقديّة من كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ:

- صورة الغلاف:

الصّورة رقم 61: صوريتي الغلاف الأمامي والخلفي لكتاب اللّغة العربيّة، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ، **2019-2020**، وزارة التّربية الوطنيّة – الجزائر.

أ- تحليل ونقد الصّورة من حيث الشّكل:

يشكّل غلاف كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ واجهةً تربويّة تستدعي التّحليل النّقديّ من منظورين متكاملين: الجانب المادي-التقني والجانب التّصميمي-البيداغوجيّ؛ فمن الناحية المادية، يُلاحظ ضعفٌ في متانة الورق وسهولة تمزقه، مع محدودية مقاومة الألوان للبهوت، مما يُقلل من العمر الافتراضي للكتاب ويُضعف أداءه الوظيفي في حماية المحتوى التّعليميّ، أما على المستوى التّصميمي، فعلى الرّغم من استخدام ألوان زاهية تتناسب مع الفئة العمريّة المستهدفة، إلا أن التكوين البصريّ العامّ يعاني من افتقارٍ للوحدة الفنّيّة، حيث تظهر العناصر المنحنية الزخرفية منفصلةً عن الصّورة المركزية للأطفال، مع غياب التدرّجات اللّونية والظلال التي تمنح العمق البصريّ .

من المنظور التّربويّ، يُلاحظ تنافرٌ في نظام الألوان (خاصّة بين الخلفيّة البنفسجية والنّصوص البيضاء) يُسبب إجهاداً بصريّاً، كما أن الاكتظاظ البصريّ النّاتج عن تعدّد العناصر غير المتناسقة يشتّت انتباه المتعلّم، وتقتضي معالجة هذه الجوانب اعتماد مقاربة شاملة تبدأ بتحسين الجودة المادية عبر استخدام ورقٍ أكثر سماكةً مع طباعةٍ

مقاومةٍ للبهوت، مروراً بإعادة هيكلة التّصميم البصريّ عبر تبسيط العناصر الزخرفية وتحسين التّكامل بين المكوّنات مع إضافة ظلالٍ وتدرّجاتٍ لونية، وصولاً إلى تعزيز البعد التّربويّ عبر إدماج رموزٍ لغويّةٍ واضحة (كالحروف والأدوات الكتابيّة) وتوظيف المساحة الخلفيّة لعرضٍ مصورٍ للمهارات المستهدفة، هذه التحسينات ستحقّق التّوازن المنشود بين الجاذبيّة البصريّة والوظيفة التّعليميّة، مع الحفاظ على الهوية الوطنيّة التي يعكسها الشعار الرّسميّ للوزارة.

ب- تحليل ونقد مضمون الصّورة وأثرها على التّحصيل العلميّ لدى المتعلّم:

أما من حيث المضمون، فإن التّصميم الحالي لا يعكس الهوية اللّغويّة للكتاب بشكلٍ واضح، حيث تظل الصّورة البشرية للأطفال في المكتبة غير كافيةٍ للإيحاء بالمحتوى التّعليميّ دون الاعتماد على قراءة العنوان النصّي؛ فغياب التّعبير البصريّ الواضح عن محتوى الكتاب وأهدافه يُعيق قدرة المتعلّم على التوقّع الاستباقي لمسار التعلم، وتشير الدّراسات التّربويّة إلى أن تكوين تصور مسبق للمحتوى يُعدّ عنصرًا محوريًا في تهيئة الذّهن لاكتساب المعارف الجديدة؛ فالمتعلّم الذي يعجز عن تكوين صورة ذهنيّة مبدئية عن المهارات اللّغويّة المستهدفة (كالقراءة التحليليّة أو التّعبير الإبداعي)، يفقد حافزًا ذهنيًا أساسيًا يسبق عمليّة التعلم الفعليّة، كما يُسبب التشويش البصريّ النّاتج عن عدم تناسق العناصر التّصميمية تداخلاً في معالجة المعلومات، حيث تتنافس العناصر الزخرفية العشوائية مع المحتوى النصّي الأساسيّ على انتباه المتعلّم، هذا التشتّت يُضعف بشكل ملحوظ القدرة على معالجة المعلومات الأوّلية التي تُساعد في فهم طبيعة الكتاب، وتتفاقم المشكلة لدى المتعلّمين الذين يعانون من صعوبات في التّركيز، وتُؤكد أبحاث علم النّفس التّربويّ أن البيئات البصريّة المزدحمة تزيد من الحمل المعرفيّ غير الضّروري، مما يُعيق استيعاب المضمون التّعليميّ، يُضاف إلى ذلك أن افتقار الغلاف للجاذبيّة البصريّة يُضعف الجانب الانفعالي من عمليّة التعلم؛ فالتّصميمات غير المتقنة لا تُثير الفضول المعرفيّ ولا تُولّد الدافعية للتعلم، وهي عوامل حاسمة في المراحل التّعليميّة المبكرة، كما أن عدم وجود رابط واضح بين التّصميم والمحتوى يُفقد الغلاف دوره كجسر تمهيديّ يربط بين عالم المتعلّم اليومي والعالم الأكاديميّ الجديد.

تتجمع هذه العوامل لتشكّل ما يُعرف في الأدبيات التّربويّة بـ"الحاجز النّفسيّ الأوّلي"، والذي يتجلى في انخفاض مستوى التوقّع الإيجابي من المادّة الدراسيّة ومحدودية الاستعدّاد الذهنيّ لاكتساب المعارف ونقص الدافعية للانخراط في الأنشطة التّعليميّة، ولتجنّب هذه الآثار السّلبيّة، ينبغي أن يحقّق التّصميم الأمثل ثلاث وظائف متكاملة:

وظيفة إعلامية: توضّح طبيعة المادّة والمهارات المستهدفة.

وظيفة تحفيزية: تستثير الفضول والرغبة في الاستكشاف.

وظيفة تنظيمية: تقدّم المعلومات بشكل بصريّ واضح ومنظّم.

بذلك، يصبح الغلاف التّعليميّ الناجح أكثر من مجرّد غطاء للكتاب؛ إنه أداة بيداغوجية متكاملة تُسهم في تهيئة المسار التّعليميّ منذ اللحظة الأولى التي يلمس فيها المتعلّم الكتاب.

– الصّورة التّعليميّة: "التجماعث":

الصّورة رقم 62: التاجماعث، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ، ص27

أ– تحليل ونقد الصّورة من حيث الشّكل:

تقدّم صورتا النصّ نموذجاً للتوظيف غير الأمثل للوسائل البصريّة في التّعليم، حيث تُظهر التّحليل التقني والبيداغوجيّ جملة من الإشكاليّات البنيوية التي تُضعف قيمتهما التّعليميّة؛ فمن الناحية الفنّيّة تعاني الصّورتان من ضعف في الإخراج الفنّيّ يتجلى في بساطة الرّسومات المسطحة التي تفتقر إلى التظليل والتدرّجات اللّونية، مما يفقدها العمق البصريّ ويحد من جاذبيتها للمتعلّم. كما يلاحظ غياب التّفاصيل الدّقيقة في الملامح والتّعبيرات الجسدية التي تعدّ ضرورية لنقل المشاعر والأفكار بشكل فعال.

أما من حيث التكوين البصريّ، فإن التّوزيع غير المتوازن للصّورتين على الصّفّحة – إحداهما في الأعلى والأخرى في الأسفل – يُحدث تشويشاً بصرياً ويُفقد التّركيز، خاصّة مع اختلافهما الموضوعيّ بين مشهد كارثي (الحريق) وآخر اجتماعيّ (التجمع)، هذا التّباين غير المبرر يخلق انفصاماً في الإدراك البصريّ ويُصعب على المتعلّم الرّبط بينهما أو فهم علاقتهما بالنصّ؛ وعليه لتحسين الفاعليّة التّعليميّة للصّور، تقترح الدّراسة مجموعة من التعديلات تشمل: تطوير الجوانب الفنّيّة عبر إضافة التظليل والتدرّجات اللّونية، وإعادة هيكلة التكوين البصريّ لتحقيق

الانسجام بين المشهدين، وإدماج عناصر إرشادية كالعبارات التّوضيحيّة والرّموز التّوجيهية، كما ينبغي توظيف الألوان بشكل استراتيجي لتعزيز الدّلالات العاطفية والمعرفيّة، مع الحرص على إبراز التّفاصيل التّعبيريّة التي تنقل المشاعر والأفكار بشكل أكثر فعاليّة.

ختاماً، يؤكّد هذا التّحليل على أن الصّورة التّعليميّة الناجحة يجب أن تكون نظاماً بصريّاً متكاملاً يحقّق ثلاثة أبعاد أساسيّة: البعد الجماليّ (جودة الإخراج الفنّيّ)، والبعد الوظيفي (الارتباط بالمحتوى التّعليميّ)، والبعد التّحفيزي (إثارة الدافعية للتعلم)، فقط عند تحقيق هذا التّكامل يمكن للصّور أن تصبح أدوات فعّالة في تعزيز الفهم وتعميق التجربة التّعليميّة.

ب- تحليل ونقد مضمون الصّورة وملائمتها التّعليميّة:

على المستوى التّربويّ، تفشل الصّورتان في تحقيق الغايات التّعليميّة المنشودة، حيث تفتقر إلى العناصر الإرشادية التي تربطها بالمحتوى النصّي، كما لا تحفّز على طرح الأسئلة الاستكشافية أو التّفكير النّقديّ، ويُعزى هذا القصور إلى غياب السّياق الزّماني والمكاني الواضح، وعدم وجود مؤشرات بصريّة تُرشد المتعلّم إلى المهارات اللّغويّة المستهدفة، كما تمثّل الصّورتان حالة دراسيّة نموذجية لإشكاليّة الفجوة بين المضامين التّعليميّة وتمثيلاتها البصريّة، حيث يكشف التّحليل عن ثلاث إشكاليّات جوهرية تُضعف قيمتهما التّربويّة؛ فعلى المستوى الدّلاليّ، يعاني التّمثيل البصريّ من غموض مفاهيمي يُعيق الرّبط بين المشهدين (الحريق والتجمع) وفكرة التضامن المجرّدة، حيث تفتقر الصّور إلى العناصر الرّمزية الدالة كالأيدي المتشابكة أو توزيع المساعدات التي تعدّ ضرورية لترجمة المفاهيم المجرّدة إلى تمثيلات بصريّة واضحة للمتعلّمين في هذه المرحلة العمريّة، كما يُظهر التّحليل التّمثيلي قصوراً واضحاً في التسلسل السردي، حيث تفشل الصّور في عرض عمليّة التضامن في شكل سلسلة متكاملة (المشكلة، التكاتف، الحل)، مما يحول دون بناء الإطار المفاهيمي لدى المتعلّم، وعلى المستوى الوظيفي تُلاحظ محدودية التفاعل التّعليميّ، حيث لا تحفّز الصّور على طرح الأسئلة الاستكشافية أو توليد المناقشات الصّفّيّة التي تعزز الفهم العميق للمفهوم.

- **أثرها على التّحصيل العلميّ لدى المتعلّم:**

تتجلّى الآثار التّعليميّة السّلبيّة لهذه القصور في ثلاث مستويات: معرفيّاً، حيث يُعاني المتعلّم من صعوبة في تكوين تمثيل ذهنيّ واضح للمفهوم؛ ووجدانياً، حيث تقل الدافعية بسبب عدم إثارة الفضول المعرفيّ؛ ومن حيث المهارات، حيث تضيع فرص ثمينة لاكتساب المفردات في سياقها الطّبيعيّ، وتُشير الدّراسات في مجال التّربية البصريّة إلى أن الصّور التّعليميّة الفعّالة يجب أن تحقّق أربع وظائف متكاملة: الوظيفة التفسيريّة (توضيح المفاهيم)، والوظيفة

التّحفيزية (إثارة الاهتمام)، والوظيفة التّنظيمية (تسهيل المعالجة العقليّة)، والوظيفة التّكاملية (ربط المعارف الجديدة بالسّابقة)، ولتحقيق هذه الغايات، تقترح الباحثة نموذجاً تطويرياً يقوم على أربع ركائز:

أ- تعزيز الوضوح الدّلاليّ عبر إضافة أيقونات إرشادية.

ب- بناء تسلسل بصريّ يوضّح مراحل التضامن.

ج- دمج عناصر تفاعليّة كالأسئلة الاستكشافية داخل التّصميم.

د- توظيف الترميز اللّوني لربط العناصر البصريّة بالمفاهيم الأساسيّة في النصّ.

هذا النموذج التّكاملي يسعى لتحويل الصّور من مجرّد توضيحات هامشية إلى أدوات بيداغوجية فاعلة تحفّز المعالجة العميقة للمعلومات، وتُسهل نقل المفهوم من حيز التجريد إلى حيز التطبيق العمليّ.

- الصّورة التّعليميّة: المعلّم الجديد:

بُو غرارَة « كَبيرُ الْقَريَة » وَ الْأَمينُ على مَفاتيحِ الْمَدرَسَة مع جَمْعٍ من الْفُضوليين في مَوْكِبِ اسْتِقْبالٍ يَصْطَحِبونَ الْمُعَلِّمَ الْجَديدَ لِيَكْتَشِفَ مَدْرَسَةَ الْقَرْيَة.

تَشْتَمِلُ بِنايَةُ الْمَدْرَسَةِ على ثَلاثَةِ أَقْسام. يَتَّسِعُ كُلٌّ منها لِخَمْسينَ مَقْعَداً، وعلى فِناءٍ ، وَمِرْحاضَيْنِ وَمِغْسَلَةٍ على الْجانِبِ الْأَيْمَنِ، وَعَلى دارٍ في الْجِهَةِ الْمُقابِلَة، تَضُمُّ قاعَةً واسِعَةً مُسْتَطيلَةً، يُمْكِنُ أَنْ تُعَدَّ لِلاسْتِقْبالِ وَالْأَكْلِ معا، وَحُجْرَةَ نَوْم، وَمَطْبَخًا، وَحُجْرَةً أُخْرى جُهِّزَتْ بِحَمّامٍ وَمِغْسَلَة.

خِلالَ تَفَقُّدِ الْمُعَلِّمِ وَمُسْتَقْبِليهِ لِلْمَدْرَسَة، شَعَرَ بِانْبِعاضٍ لِما لاحَظَهُ مِنْ أَوْساخٍ رَغْمَ جَمالِ الْمَوْقِعِ وَهَنْدَسَةِ الْبِنايَة، ثُمَّ اتَّجَهَ إِلى حَقائِبِهِ الَّتي وَضَعَها السّائِقُ أَمامَ بابِ الْمَدْرَسَةِ فَلَمْ يَتْرُكْهُ مُسْتَقْبِلوهُ يَرفَعُ الْحَقائِبَ، وَتَسابَقوا في حَمْلِها إِلى الدّارِ، وَأَبْدَوا لِلْمُعَلِّمِ حَفاوَةً وَكَثيرًا من التَّعْظيم. وكانَ وَقارُهُ وَنَظراتُهُ وَهِنْدامُهُ تَبْعَثُ فِعْلًا في نَفْسِ مَنْ يَراهُ الشُّعورَ بِالْاِحْتِرام.

و قد فوجئَ فِعْلاً مُسْتَقْبِلوهُ بِه، فَهُمْ قَدْ قَدَّروا في أَنْفُسِهِمْ أَنَّهُ سَيَكونُ مُعَلِّمًا شابًا مِثْلَ الْمُعَلِّمينَ الَّذين تَعَوَّدوا عَلَى رُؤْيَتِهِمْ ، وَإِذا بِهِم في هذه الْمَرَّةِ يُخْطِئُ حَدْسُهُمْ، وَيَجِدون أَنْفُسَهُمْ أَمامَ كَهْلٍ ، وهم بذلك مَسْرورونَ، لِأَنَّهُم في قَرْيَتِهِم الْبَعيدَةِ عَنِ الْعُمْرانِ في حاجَةٍ إِلى مُعاشَرَةِ رَجُلٍ مِثْلِه تَطْمَئِنُّ إِليه نُفوسُهُم وخَبِرَ الْحَياةَ، إِنْ تَوَلّى تَعْليمَ أَبْنائِهِمْ كان أبا ثانياً، وإن حَلَّ بِالْقَرْيَةِ خِلافَ وَجَدوا فيه الْحَكَم، أو مَسَّها ضُرٌّ لَجَأوا إِلى خِبْرَتِهِ ونُصْحِه.

تَعاوَنوا على حَمْلِ الْحَقائِبِ وَوَضَعوها حيث أَشارَ أن توضَعَ ودَعَوْهُ لِلذَّهابِ معهم إِلى الْمَقْهى لِيَتَناوَلَ قَهْوَةً تُخَفِّفُ مِنْ عَيائِهِ، ثمّ لِيَتَعَرَّفَ على السُّكّانِ الْحاضِرينَ و يَتَعَرَّفوا عليه.

عبد الْحميد بن هدوقة - نهاية الْأمس -

الصّورة رقم 63: المعلّم الجديد، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ، ص31

أ- تحليل ونقد الصّورة من حيث الشّكل:

تمثّل الصّورتان المرافقتان لنصّ "المعلّم الجديد" حالةً دراسيّة تُبرز التّحدّيات التي تواجه توظيف الوسائل البصريّة في التّعليم، حيث يكشف التّحليل عن تناقض صارخ بين الطموحات التّربويّة والإمكانات التّنفيذية؛ فمن الناحية الجماليّة، تعاني الصّورتان من ضعف تقني واضح يتجلى في التسطيح البصريّ النّاتج عن غياب التظليل والتدرّجات اللّونية، مما يحول دون خلق عمق مكاني مقنع، كما تفتقر التّفاصيل إلى الدقّة الواقعيّة، خاصّة في العناصر المعمارية

والمفروشات التي تبدو مجرّدةً وخالية من الخصائص المميّزة. هذا القصور الفنّيّ يتضاعف تأثيره السّلبيّ بسبب التنافر اللّوني غير المبرر، حيث تظهر السّماء بمزيج غير طبيعي من الأصفر والبنفسجي، مما يُضعف مصداقية المشهد ويُقلل من جاذبيته البصريّة للمتعلّم.

على المستوى التّربويّ، تُعاني الصّورتان من إشكاليّة مزدوجة: فمن جهة، يفتقر التّمثيل البصريّ إلى العناصر الدالة على جوهر العمليّة التّعليميّة، حيث يظهر المعلّم في الصّورة الأولى معزولاً في فصل خال من أي مؤشرات على التفاعل التّربويّ، بينما تقدّم الصّورة الثّانية تجمعا بشريا يخلو من السّياق التّعليميّ الواضح، ومن جهة أخرى، يلاحظ انفصام واضح بين المشهدين دون أي جسر بصريّ أو سردي يربط بينهما، مما يحول دون بناء تصور متكامل لدور المعلّم الجديد، هذا التشوّه البصريّ يُفاقم الصّعوبات الإدراكيّة للمتعلّم، حيث تُظهر الدّراسات أن الصّور التّعليميّة الفعّالة يجب أن تحقّق ثلاث وظائف متكاملة: التّوضيح (شرح المفاهيم)، التّحفيز (إثارة الاهتمام)، والتّكامل (ربط العناصر المعرفيّة).

لتحقيق هذه الغايات نقترح نموذجاً تطويرياً يقوم على ركائز تتمثّل في تعزيز الواقعيّة البصريّة عبر تحسين التقنيات الفنّيّة والتدرّجات اللّونية، بالإضافة إلى بناء تسلسل سردي يربط بين المشهدين عبر إضافة عناصر انتقاليّة وإثراء المحتوى البصريّ بعناصر تعليميّة دالة (كتب، سبورة، أدوات تعليميّة)، فضلا عن التحكم في الألوان لتمييز الأدوار المختلفة في المشهد التّعليميّ، هذه التحسينات تسهم في تحويل الصّور من مجرّد توضيحات هامشية إلى أدوات بيداغوجية فاعلة تحفّز المعالجة العميقة للمعلومات وتُسهل نقل المفهوم من حيز التجريد إلى حيز التطبيق.

ب– تحليل ونقد مضمون الصّورة وملائمتها التّعليميّة:

تكشف الصّورتان المصاحبتان لنصّ "المعلّم الجديد" عن إشكاليّة منهجيّة في توظيف الوسائل البصريّة في العمليّة التّعليميّة، حيث يوجد تناقض صارخ بين غنى النصّ السردي وفقر تمثيله البصريّ، ومن بين الانتقادات المضمونيّة حول هذه الصّورة ما يأتي:

- **الفجوة بين النصّ والصّورة:** يعجز التّمثيل البصريّ عن نقل الثّراء الوصفيّ للنّصّ، حيث تغيب تفاصيل مهمّة مثل الأوساخ التي واجهها المعلّم، وتختفي المعالم المعمارية المذكورة في النصّ (كالقاعة الواسعة والمطبخ)، هذا النقص يحرم المتعلّم من تكوين تصور مكاني متكامل للأحداث، أما على مستوى الشّخصيّات، فإن الصّور تقع في فخ التّبسيط المفرط، حيث تفشل في نقل ديناميكية العلاقات الإنسانية؛ فالصّور لا تتوافق مع عمر المعلّم الموصوف في النصّ، كما أن تعابير الوجوه الجامدة لا تعكس الحماس والتضامن الذي يتحدث عنه النصّ.
- **التداعيات التّربويّة الخطيرة:** يخلق هذا الانفصام بين النصّ والصّورة تداعيات تربويّة خطيرة، أبرزها:

– **إعاقة التّمثيل الذهنيّ:** يُعيق هذا التّناقض بناء التّمثيل الذهنيّ السليم للمفاهيم، وتشير الدّراسات؛ فالتّكامل بين المدخلات البصريّة واللّغويّة يحسن الاستبقاء المعرفيّ بنسبة كبيرة.

– **صعوبة الفهم:** يمنع التّناقض الرّبط بين المفاهيم المجرّدة وتجسيداتها الواقعيّة، مما يؤدّي إلى الحفظ الآلي بدلًا من تحقيق الفهم العميق.

–**إضعاف المصداقية التّعليميّة:** أخطر الآثار هو أن المتعلّم قد يفقد ثقته في قيمة كل من النصّ والصّورة عندما يلاحظ هذا التّناقض بينهما.

– **الإعاقات الإدراكيّة والتّحفيزية:** فالمتعلّم يجد نفسه أمام نظاميّن معلوماتيين غير متطابقين: أحدهما نصّي غني بالمعلومات، والآخر بصريّ مبسّط وسطحي، هذا الانفصام يزيد من العبئ المعرفيّ على متعلّم في هذا السن.

وعليه لتحقيق التّكامل الأمثل، نقترح تضمّين جميع العناصر الوصفيّة الأساسيّة التي يذكرها النصّ، بالإضافة إلى تصوير تعابير وجه وجسد تعكس المشاعر المذكورة، وإبراز المعالم البيئية المميّزة.

لا يقتصر هذا الاقتراح على تحقيق الوظيفة الجماليّة فحسب، بل يهدف إلى تشكيل نظام تعلميّ متكامل يحقّق التآلف بين القنوات الإدراكيّة المختلفة لدى المتعلّم.

– الصّورة التّعليميّة: الحنين إلى الوطن

تَمْضِي الأَيّامُ والشُّهورُ على محمودٍ الّذي سافَرَ إلى كندا منذُ سَنَتَيْنِ مع أُسْرَتِه، لاتّ والِدَه عُيِّنَ في سِفارَةِ الْجزائرِ هناك.

حَنينٌ جارِفٌ اجْتاحَ نَفْسَهُ الّتي تَتوقُ إلى الْوَطَن. وهو يُحَدِّقُ بالضَّبابِ الّذي يَكْتسو زُجاجَ النّافِذَةِ في ذلك الْمَنْزِلِ الْمُنْفَرِد، تَذَكَّرَ حَيَّهُ وجيرانَه، أَهْلَهُ وأَصْدِقاءَه، افْتَقَدَ الْأُلْفَةَ الّتي كانت تَجْمَعُهُم واتِّحادَهُم في السَّرّاءِ والضَّرّاء، تلكَ الزِّياراتِ والْأَطْباقَ الْمُتَبادَلَةَ في رمضانَ وفي كلِّ الْمُناسباتِ الْخاصَّةِ، صَخَبَ الْأَطْفالِ الْمُحَبَّبَ وكلَّ شَيْءٍ...

غادَرَ مَدينَتَهُ الْجميلةَ الّتي تُطِلُّ شَمالاً على بحرٍ أزرقَ رَقْراقٍ تُلاعِبُ أَمْواجُهُ الشّاطِئَ ويُسْمَعُ لها أَنْغامٌ مُطْرِبَةٌ، وتُجاوِرُها جنوباً غابةُ الزَّيْتونِ والصَّنَوْبَرِ الدّائِمَةُ الِاخْضِرارِ وتَخْتَرِقُها جَنَّةٌ من الْكُرومِ وتَتَفَجَّرُ من صُخورِها يَنابيعُ فِضِيَّةٌ تَنْسابُ لِتَشُقَّ مَجْراها بَيْنَ السُّهولِ السَّخِيَّةِ سَخاءَ سُكّانِها فَتَسْقي بَساتينَ الْأُتْرُجَّةِ و الْيوسُفي و الْبُرْتقالِ، و تَهُبُّ عليها نَسَماتُ الْجِبالِ الشّامِخَةِ شُموخَ أَهاليها.

يَشْتَدُّ به الْحَنينُ في أَيّامِ الْبَردِ والشِّتاءِ الْقاسِيَةِ في شمال أمريكا: أَيْنَ شَمْسُنا الّتي تَبْعَثُ الدِّفْءَ وتُجَدِّدُ الْحَياةَ وتُنَضِّجُ الثِّمارَ؟ أَيْن نَسيمُنا بِعَبيرِ الوُرودِ والنَّرجس؟ وتَصاعَدَتِ الذِّكْرَياتُ: سَهَراتُ الشِّتاءِ مَعَ الْجَدَّةِ وبَغْريرِها الّذي لا تُضاهيهِ أُغْلِيّةٌ في الدُّنيا، وأَيّامُ الصَّيْفِ وضَحِكاتُ الْأَصْحابِ وعِطْرُ الْأَعْيادِ والْأَفْراحِ... كَم يَشْتاقُ مَحْمودُ لِبَلَدِه! كم يَتَمَنّى الرُّجوعَ إِلَيْه! هُو لا يَسْكُنُ الْجَزائِرَ الْآنَ، ولكِنَّ الْجَزائِرَ تَسْكُنُ قَلْبَهُ إلى الْأَبد.

الصّورة رقم 64: الحنين إلى الوطن، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ، ص44

أ– تحليل ونقد الصّورة من حيث الشّكل:

تتألف هذه الصّورة من ثلاثة أجزاء، وقد جاءت تحت عنوان "الحنين إلى الوطن"، تُظهر الصّورة الأولى مروجاً خضراء واسعة، بينما تُجسّد الثّانية عجوزاً تعدّ طبقاً جزائريّاً تقليديّاً يسمّى "البغرير" وبجوارها طفل صغير، أما الصّورة

الثّالثة، فتُبرز منظراً لمدينة تتضمن مجموعة من البنايات.

يبدو الرّسم الكرتوني مفرط التّبسيط ويفتقر إلى القدر الكافي من التّعبير، كما أن الإخراج الفنّيّ يتسم بالسطحيّة، ما يجعل العناصر البصريّة تبدو ثنائيّة الأبعاد وتفتقر إلى العمق والواقعيّة، علاوة على ذلك، تفتقر الصّور الثلاث إلى العديد من التّفاصيل التي من شأنها إثراء المحتوى وجذب المشاهد، وفيما يتعلّق بمساحة الصّور وموقعها، فإنها تستحوذ على حيز كبير في الجزء العلوي من الصّفّحة، الأمر الذي يقلل من المساحة المتاحة للنّصّ ويضعها أسفل هذه الصّور؛ وعليه يُقترح لتحقيق استفادة مثلى، وضع الصّورة بمحاذاة النصّ، مع تكبير حجمها قليلاً لضمان التّوازن البصريّ بين السّند اللّغويّ والبصريّ، بالإضافة إلى إضافة إطار يُسهم في تحديد الصّور وإبرازها بشكل أفضل، أما مبدأ عدم الاكتظاظ، فرغم مراعاة الصّورة له، إلا أن ذلك جاء على حساب التّفاصيل الجوهرية التي يجب تمثيلها بصريّاً، والتي يتضمنها النصّ ويحتاج المتعلّم إلى رؤيتها.

يلاحظ على الألوان أيضا بهتانها وسطحيّتها، مما يستدعي التحكم في الظلال والتدرّجات اللّونية لإضفاء عمقٍ وبعد ثلاثيّ عليها، كما يلزم استخدام ألوان أكثر واقعيّة؛ فلون العشب في الصّورة الأولى، على سبيل المثال، يبدو غير حقيقيّ ولا يماثل لونه في الواقع.

ب- تحليل ونقد مضمون الصّورة وملائمتها التّعليميّة:

يتناول مضمون النصّ مفهوم الحنين إلى الوطن، إلا أن مضمون الصّور الموظّفة لا يتّضح بشكل كاف في علاقته بهذا المفهوم، أو بمشاعر الشوق والذكريات المرتبطة بالوطن؛ إذ تبدو الصّور شديدة البساطة من حيث مضمونها، ما قد يُصعّب على المتعلّم ربطها بالشّعور العميق للحنين إلى الوطن، كما أنها تتسم بالنمطية ولا تعكس التجارب الشّخصيّة للأفراد الذين يعيشون هذا الشّعور؛ لذا يُفضّل استخدام رموز بصريّة أكثر دلالة وتركيزاً على مشاعر الغربة، الشوق، والذاكرة، فضلاً عن التّفاصيل الغنية بجمال الجزائر كغابات الزّيتون والصنوبر المذكورة في النصّ، وبناءً على هذه الصّور، يُصبح من الصعب على المتعلّم توقّع محتوى النصّ أو ربط مشاعره بالتّمثيل البصريّ، كما أن غياب الارتباط المنطقيّ بين الصّور الثلاث (مروج، طبق بغرير، مدينة) يُصعّب على المتعلّم تصور معنى النصّ دون قراءته.

- **أثرها على التّحصيل العلميّ لدى المتعلّم:**

تؤثّر كل هذه الجوانب سلبًا على الفهم العميق للمفهوم؛ فقد يقتصر فهم المتعلّم على المستوى السطحي للمشاهد المصورة دون القدرة على التعمق في الغايات التّعليميّة التي يستهدفها النصّ، كما يؤدّي الرّسم البسيط وغير المعبر إلى قلة التفاعل العاطفي، حيث لا يثير لدى المتعلّم أي استجابة قوية تجاه موضوع الحنين، مما يُقلّل من اهتمامه بالموضوع

ويؤثّر سلباً على استعدّاده لاستكشاف النصّ والتفاعل معه، ونظراً لأن المواضيع المجرّدة تشكّل تحدّياً كبيراً للمتعلّم في هذه المرحلة يصبح التّركيز على الصّورة أمراً حتمياً لدعم فهمها، فمن دون ذلك يتعذر تطوير مهارات المتعلّم في التّعبير عن الأفكار المرتبطة بالموضوع، ويصعب عليه فهم واستيعاب مفهوم الحنين إلى الوطن معرفيّا ولغويّا.

- **الصّورة التّعليميّة: قصّة زيتونة**

أنهى صالحٌ غداءَهُ و لـمْ يُتْرُكْ في الصّحْنِ غيرَ زَيْتونَـةٍ و همّ بالنُّهوضِ و إذا بالزَّيْتونَةِ تُنـاديه:
"– يا صالحُ – لماذا لمْ تَأْكُلْني؟ أنتَ لا تَدْري ما تُضيّعُ! " و بَيْنَما بَقيَ مَذهولاً يَنْظُرُ إليها واصَلَتْ حَديثَها قائلَةً: اسْتَمِعْ إلى ما أقولُ، سَأقُصُّ عَلَيْكَ قِصّتي لِتَفْهَمَ كلَّ شَيْءٍ. نَبَتُّ مع أَخَواتي على شَجَرةِ زَيْتونٍ من أَقْدمِ الأَشْجارِ الْمَعْروفَةِ في الدُّنْيا، لَيْستْ منَ الأَشْجارِ الْعَظيمَةِ ولا الطّويلَةِ لكنّها دائِمَةُ الْخُضْرةِ تُثْمِرُ بعد زَمَنٍ قَصيرٍ من غَرْسِها، كَريمَةٌ فلا يَكادُ يَمْضي على غَرْسِها سَنَتانِ حتّى تَؤْتيَ بِثمارَها، زَهيدَةٌ لا تَطْلُبُ سَقْيًا ولا عِنايَة.

حينَ أتى شَهْرُ سِبْتَمْبَر حانَ وقتُ قِطافي وكمْ أَخَذْتُ مِنَ النَّفْضِ، امّا أَخَواتي اللّواتي يُسْتَخرَجُ مِنْهُنَّ الزَّيتُ فلا يُقْطَفْنَ حتّى يَنْضُجْنَ جَيّدًا، ثمّ يُسَقْنَ إلى الْمَعْصرَة. أَحْسنُ الزَّيوتِ ما يَكونُ عَصْرُها بارِدًا، أيْ بالضّغْطِ فقَطْ، فَتكونُ حُموضَتُها قَليلَة. امّا انا فَمُلِّحْتُ لِأُؤْكَلَ غَضّةً فَأَنْفعُ جِسْمَكَ بالْمَوادِّ الْغِذائيّةِ الّتي يَحْتاجُها .

عائلَتي من حَبّاتٍ و زُيوتٍ، يا صالحُ، مَؤونَةُ الْجَزائِريّينَ مُنْذُ أَقْدمِ الْعُصورِ، فلا تَكادُ تَخْلو وَجْبَةُ طَعامٍ منّا. شِعارُنا "لَذّةٌ و دَواءٌ" . وفَوائِدُنا كَثيرَةٌ لا تَكادُ تُحْصى، "الْفيتامينات والدُّهونُ النّباتيّةُ الْمُفيدَةُ الّتي لا تَضُرُّ الْقَلْبَ كما أنّنا نُساعِدُ على فَتْحِ الشّهيّةِ و... فَقاطَعَها صالحُ وهو لا يَكادُ يُصدّقُ أنّه يُكَلِّمُ زَيْتونَةً "أنتِ مُفيدَةٌ جِدًا و زَيْتُك نافِعٌ جِدًا لكنّكِ ثَرْثارَةٌ جِدًا سآكُلُكِ و انْتَهى الأَمْرا"

الصّورة رقم 65: قصّة زيتونة، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ، ص78.

أ- تحليل ونقد الصّورة من حيث الشّكل:

تُعرض الصّورة، تحت عنوان "قصّة زيتونة" في مشهدين مرسومين بأسلوب كرتوني، يُصوّر المشهد الأوّل حواراً بين شخصين، حيث يجلس ولد على كرسي وينظر بتعجب إلى طبقٍ يحتوي على حبة زيتون، أما المشهد الثّاني، فيُبرز حبة زيتون تنظر إلى الأعلى، ويبدو أنها جزء مكبّر وأكثر وضوحاً من الرّسمة الأولى.

يتسم الإخراج الفنّيّ لهاتين الصّورتين ببساطة مفرطة وطابع كرتوني غير معبر بالقدر الكافي، وتبدو العناصر البصريّة مسطحة تفتقر إلى العمق والتظليل اللّازمين لإضفاء الواقعيّة والجاذبيّة عليها، علاوة على ذلك، تفتقر الصّور إلى التّفاصيل التي من شأنها إثراء المشهد، ويُلاحظ غياب التّناسق بين شكل الصّورتين؛ فإحداهما تبدو أكبر من الأخرى، كما يغيب التّوازن بينهما وبين النصّ المكتوب أسفلهما، كما تعدّ مساحة الصّور غير ملائمة لحجم النصّ وتتطلّب تعديلاً طفيفاً، ورغم مراعاتها لمبدأ عدم الاكتظاظ البصريّ، إلا أنها أغفلت توضيح العديد من التّفاصيل العلميّة التي

أشار إليها النصّ.

تتسم الألوان المستخدمة في الصّورة ببساطة مفرطة وبهتان لا يجذب انتباه المتعلّم، وهي ألوان مسطحة تفتقر إلى العمق والتدرّجات اللّونية التي تضفي بُعداً ثلاثيّاً وواقعيّة على المشهد، مما يُفقدها قدرتها على خدمة الغرض التّعليميّ للنّصّ.

ب- تحليل ونقد مضمون الصّورة وملائمتها التّعليميّة:

إن مضمون الصّورتين غير واضح تمامًا من حيث القيمة التّعليميّة، حيث لا تعكسان الجوانب الغذائية والثّقافية والاقتصادية الهامّة المرتبطة بشجرة الزّيتون المذكورة في النصّ؛ إذ لا يوجد رابط بصريّ قوي يشير إلى طبيعة القصّة المذكورة في العنوان وثنايا النصّ، فالقارئ للنّصّ يلمح أحداثًا كثيرة لا تمثّلها الصّورتين، مما يجعل من الصعب على المتعلّم تكوين تصور ذهنيّ عن محتوى القصّة بناءً على الصّورتين؛ مما يضعف قيمتهما التّربويّة، ويمكن تلخيص هذه الإشكاليّات في ثلاث نقاط جوهرية:

أ- القصور الدّلاليّ والرّمزي:

تغيب عن الصّور الرّموز الأساسيّة التي تدل على القيمة الغذائية (كزيت الزّيتون وخصائصه الصحيّة)، والجوانب الثّقافية (كالعادات والتّقاليد المرتبطة بها)، والأبعاد الاقتصادية (كعمليّات الإنتاج والتسويق).

ب- غياب التسلسل السردي:

يوجد انفصام واضح بين التسلسل السردي للنّصّ والتّمثيل البصريّ، حيث تفشل الصّور في نقل الأحداث المحوريّة أو الإشارة إلى التحول الزمني الذي تتضمنه القصّة.

- **أثرها على التّحصيل العلميّ لدى المتعلّم:**

تولد هذه الثغرات تحدّيات تعليميّة متعدّدة المستويات؛ فالصّور غير السّياقية تقلل من قدرة المتعلّم على الرّبط بين المفاهيم المجرّدة وتطبيقاتها العمليّة، كما تحد من فرص تطوير مهارات التّفكير النّقديّ والاستكشاف؛ حيث يُعَد القصور في التّمثيل البصريّ لنصّ "قصّة زيتونة" إشكاليّة تربويّة ذات أبعاد متشعبة، حيث تُحدث تأثيرات سلبية عميقة على العمليّة التّعليميّة بمستوييها المعرفيّ واللّغويّ؛ فمن الناحية المعرفيّة، يُضعِف التّصميم البصريّ الحالي قدرة المتعلّم على تكوين "التّمثيل الذهنيّ" الشّامل للمضامين العلميّة المتعلّقة بشجرة الزّيتون، مما يحول دون بناء "الإطار المرجعيّ" الضّروري لفهم العمليّات الزراعية ومراحل الإنتاج، هذا القصور يخفض استعدّاد المتعلّم الذهنيّ للتفاعل مع النصّ كما يعيق عمليّة "الاستبصار القرائي" التي تمكّن من توقّع الأحداث والشّخصيّات وفهم التسلسل المنطقيّ للقصّة، أما لغويّاً، فإن التّبسيط المفرط في التّصميم البصريّ يحرم المتعلّم من فرص ثمينة لاكتساب "الثروة المعجمية"

المتخصّصة في مجال الزراعة والعمليّات الإنتاجية، كما يُعيق تنمية "الطلاقة اللّغويّة" المستمدة من سياق النصّ.

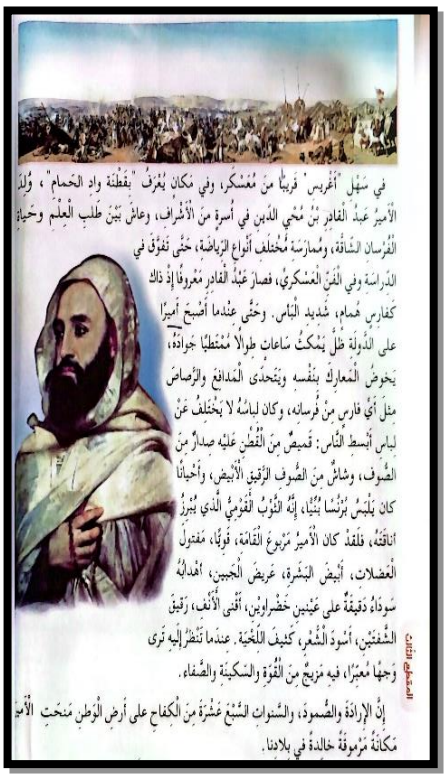
على الرّغم من وجود بعض الصّور التي تحتاج إعادة نظر في بعض المواضع، أثبتت بعض الصّور التّعليميّة ضمن هذا النّشاط نجاعتها في تسهيل عمليّة التعلم، لما تتسم به من وضوح وجاذبيّة تتلاءم مع مستوى المتعلّم العمريّ والمعرف، كالصّور الآتية:

تَرى وَجْهَهُ يَوْمِيًّا في الشَّوارِعِ المُزْدَحِمَة ... أمامَ زُجاجِ سَيّارَتِكَ ... وَ أنْتَ وَراءَ الْمِقْوَد، يَتَرَبَّصُ بِسَيّارَتِكَ المُتَوَقِّفَة، لا تَقْوى عَلى الفِرارِ مِنْهُ وَ أنْتَ العالِقُ في أزْمَةِ السَّيْر، يَمْسَحُ زُجاجَ السَّيّارَةِ الأمامِيَّ بِسُرْعَةٍ فائِقَةٍ وبِبَراعَةٍ خارِقَة. مِهْنَتُهُ مَسْحُ زُجاجِ كُلِّ سَيّارَةٍ عابِرَة.

يَرْجو مِنْكَ بِصَمْتٍ أنْ تُؤَدِّيَ لَهُ أجْرًا لِقاءَ أتْعابٍ لَمْ تَسْأَلْهُ القِيامَ بِها. لا يُلِحُّ في طَلَبٍ، ولا يُرْهِقُكَ بِسُؤال. كَثيرونَ يَتَأفَّفونَ مِنْه ولا يُعْطونَهُ شَيْئاً، فلا يُبْدي غَضَباً ولا فَظاظَة. و القَليلونَ مِنْهُم يُعْطونَهُ من قِطَعِ النَّقْدِ الصَّغيرَة. البَسامَتُهُ السّاحِرَةُ لا تُفارِقُ شَفَتَيْه، يَرُدُّ عَلى عَطاءٍ مَنْ يُعْطيهِ بِكَلِماتِ شُكْرٍ مَحْفوظَة.

لَمْ يَبْلُغْ أمينَ الثّامِنَةَ مِنْ عُمُرِهِ بَعْدُ، تُوُفّي والِداهُ ولم يَجِدْ من يَعولُه. كم قاسى من آلامِ الْجوعِ فَشَدَّ بِطْنَه لا يَشْتَكي لِأحدٍ بؤساً. يُواجِهُ الدُّنْيا وَحيدًا لا حامِيَ له ولا سَنَد، وجَدَ نَفْسَهُ يُصارِعُ الْفَقْرَ و المَتاعِبَ ومن في مِثْلِ سِنِّهِ لم يَبْرَحوا بعدُ أماكِنَ اللَّهْوِ و اللَّعِب، فلم يَعْرِفْ أحلامَ الطُّفولَةِ ولا خَلَواتِها وخاضَ حياةَ الكِبارِ يُحاوِلُ أنْ يَجِدَ له بينهم مكاناً. خاوَلَ التَّسَوُّلَ فَلَمْ يَنْجَحْ، في داخِلِهِ عِزَّةُ نَفْسٍ مَعَ أنَّهُ مِنَ المُعْدَمين، انْضَمَّ إلى زُمْرَةِ أُولَئِكَ المُنْطَفِئينَ على زُجاجِ السَّيّارَاتِ المُتَوَقِّفَة، يُحَصِّلُونَ مِنْها قُوتَ يَوْمِهِم، في حينِ كانَ يَجِبُ ان يكونَ على مقاعِدِ الدِّراسَةِ يُحَصِّلُ الْعِلْمَ و الْمَعْرِفَة.

الصّورة رقم 68: ماسح الزّجاج، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ، ص 14



في سَهْلِ "أغْريس" قَريبًا مِنْ مُعَسْكَر، وفي مَكانٍ يُعْرَفُ "بِفُطْنَة وادِ الحَمام"، وُلِدَ الأميرُ عَبْدُ القادِرِ بْنُ مُحْيِ الدّين في أُسْرَةٍ مِنَ الأشْراف، وعاشَ بَيْنَ طَلَبِ العِلْمِ وَحَياةِ الفُرْسانِ الشّاقّة، وَمُمارَسَةِ مُخْتَلَفِ أنْواعِ الرِّياضَة، حَتّى تَفَوَّقَ في الدِّراسَةِ وفي الفَنِّ العَسْكَرِيِّ، فَصارَ عَبْدُ القادِرِ مَعْروفًا إذْ ذاك كَفارِسٍ هُمام، شَديدِ البَأس. وحَتّى عِنْدَما أصْبَحَ أميرًا على الدَّوْلَةِ ظَلَّ يَمْكُثُ ساعاتٍ طِوالًا مُمْتَطِيًا جَوادَهُ، يَخوضُ المَعارِكَ بِنَفْسِه ويَتَحَدّى المَدافِعَ والرَّصاص مِثْلَ أيِّ فارِسٍ مِنْ فُرسانِه، وكانَ لِباسُهُ لا يَخْتَلِفُ عَنْ لِباسِ أبْسَطِ النّاس: قَميصٌ مِنَ القُطْنِ عَلَيْهِ صِدارٌ مِنَ الصُّوف، وشاشٌ مِنَ الصُّوفِ الرَّقيقِ الأبْيَض، وأحْيانًا كانَ يَلْبَسُ بُرْنُسًا بَنِّيًّا، إنَّهُ الثَّوْبُ الْقُرْمِيُّ الَّذي يُبْرِزُ أناقَتَهُ، فَلَقَدْ كانَ الأميرُ رَبْعَةَ القَامَة، قَوِيًّا، مَفْتولَ العَضَلات، أبْيَضَ البَشَرَة، عَريضَ الْجَبين، أهْدَبَهُ سَوْداءَ دَقيقَةً على عَيْنَيْنِ خَضْراوَيْن، أقْنى الأنْف، رَقيقَ الشَّفَتَيْن، أسْوَدَ الشَّعْر، كَثيفَ اللِّحْيَة. عِنْدَما تَنْظُرُ إلَيْهِ تَرى وَجْهًا مُعَبِّرًا، فيهِ مَزيجٌ مِنَ القُوَّةِ والسَّكينَةِ والصَّفاء.

إنَّ الإرادَةَ والصُّمودَ، والسَّنَواتِ السَّبْعَ عَشْرَةَ مِنَ الكِفاحِ على أرْضِ الوَطَنِ مَنَحَتِ الأميرَ مَكانَةً مَرْمُوقَةً خالِدَةً في بِلادِنا.

الصّورة رقم 67: الأمير عبد القادر، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ، ص48

بَدَأتْ مَضْلَةُ الرِّياضَةِ العِلْمِيَّة و التِّكْنولوجيّة، والْتَفَتَ مُعَلِّمُ العُلومِ يُشيرُ إلى الأضْواءِ الَّتي كُنّا نُحْدِثُها فَقالَ: «اجْلِسوا الآنَ وانْتَبِهوا. أطْفِئي المَصابيحَ يا كَريمَة، واجْعَلي نورَ الشَّمْسِ بالسّاتِرِ». ثُمَّ بَدَأَ العَرْضَ بالعاكِسِ الضَّوْئِيّ.

قالَ السّارِدُ: مَصادِرُ الطّاقَةِ بَدَأتْ تَتَناقَصُ، فَمَدّخَراتُ الفَحْمِ والنِّفْطِ والغازِ أخَذَتْ تَنْفَدُ. لأنَّ الإنْسانَ يَسْتَغِلُّها دونَ هَوادَة. وكَثْرَةُ وَسائِلِ النَّقْلِ تَسَبَّبَتْ في تَلَوُّثٍ دائِمٍ لِلْبيئَة.

إنَّ الصِّناعَةَ والنَّقْلَ والتِّكْنولوجْيا جَعَلَتِ الاحْتِياجاتِ لِلطّاقَةِ تَتَزايَد. وهَذا ما أدّى بالمُخْتَصّينَ إلى التَّفْكيرِ في الطّاقَةِ الَّتي تُسْتَمَدُّ مِنَ الشَّمْس، فهي البَديلُ، لأنَّ الشَّمْسَ مَصْدَرٌ هائِلٌ، دائِمٌ ومُتَجَدِّدٌ لِطاقَةٍ غَيْرِ مَلْوَثَة.

انْتَهى الشَّريطُ، وفَتَحَتِ المُعَلِّمَةُ السّتائِرَ وتَدَفَّقَتْ أشِعَّةُ الشَّمْسِ الذَّهَبِيَّةُ، فَفَتَحْتُ عَيْنَيَّ بِصُعوبَةٍ أنْظُرُ إلى النَّجْمِ المُتَوَهِّجِ، وكأنّي أكْتَشِفُ مَخْلوقاً جَديداً في الكَوْنِ «فَما أعْظَمَكِ أيَّتُها الشَّمْسُ وأعْظَمَ مِنكِ مَنْ خَلَقَك!»

الصّورة رقم 66: طاقة لا تنفذ، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ، ص 69.

تتميّز هذه المواد البصريّة الموجهة لهذه الفئة العمريّة بعدّة إيجابيّات تساهم في تنمية مهاراتهم اللّغويّة والفكريّة، ويمكن توضيح ذلك من خلال النقاط الآتية:

أ- تعزيز الفهم من خلال دمج الصّور بالنّصوص: وذلك من خلال:

- استخدام صور تعكس الواقع: إذ تعرض الصّور مشاهد حيّة مثل لوحات الطاقة الشمسية، أو لوحة تمثّل الأمير عبد القادر، أو عامل يقوم بتنظيف النّوافذ، مما يجعل النصّ المكتوب أكثر وضوحًا وقربًا من الواقع؛ ففي هذه المرحلة العمريّة يبدأ الطّفل في تطوير التّفكير التجريدي، لكنّ الصّور تبقى وسيلة فعّالة لتثبيت المعلومات؛ فمثلًا، رؤية صورة "ألواح شمسية" يجعل المصطلح ملموسًا، مما يعزّز الفهم العميق ويطور القدرة على التّحليل والرّبط بين المفاهيم النظريّة والتطبيقات الواقعيّة .

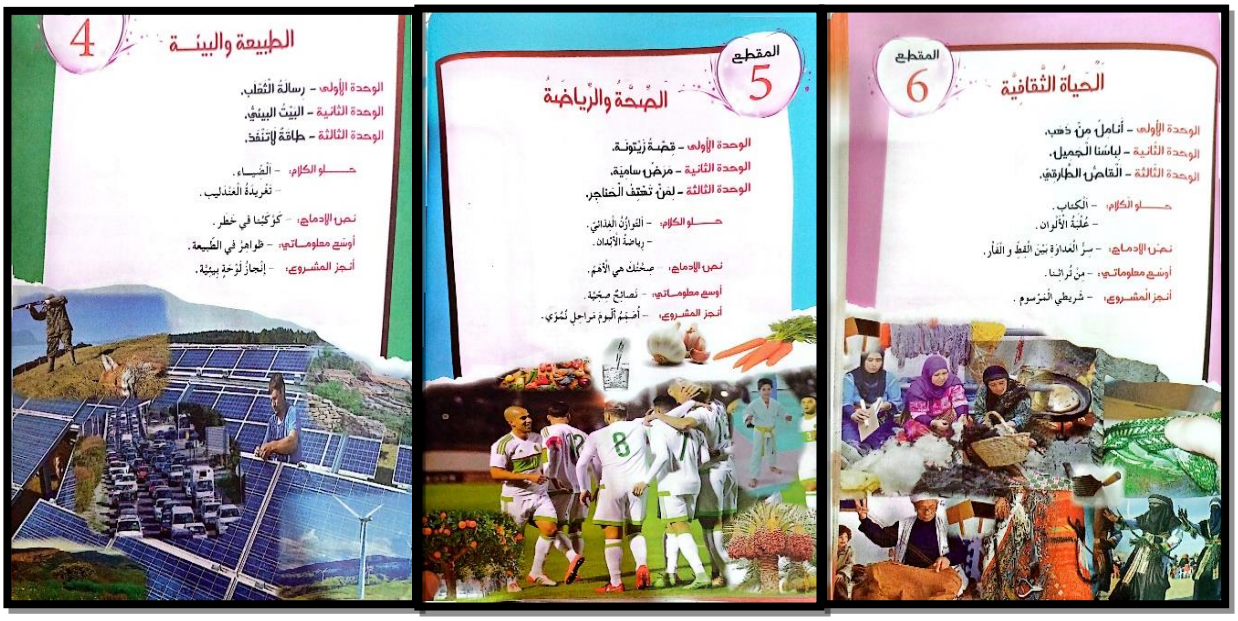
ب- توسيع المخزون اللّغويّ عبر مواضيع متعدّدة : ونلمح ذلك من خلال تنوّع المحتوى؛ حيث تشمل الصّور

موضوعات مختلفة مثل الطاقة النظيفة في الصّورة الأولى، والقيم الأخلاقية في الصّورة الثّالثة، والأعلام التاريخيّة في الصّورة الثّانية، مما يعرّف التّلميذ على مفردات جديدة في كل مجال؛ مثل "الشّخصيّات التاريخيّة"، "المقاومة"، و"الطاقة المتجددة" في سياقاتها الطبيعيّة، مما يثري حصيلته اللّغويّة ويعزّز قدرته على فهم النّصوص الصعبة والتّعبير عنها بوضوح .

ج- تعزيز الانتماء الوطنيّ وغرس القيم: من خلال تقديم نماذج ملهمة؛ مثل صورة الأمير عبد القادر التي تبرز دوره كقائد ومفكر، مع التّركيز على صفاته القيادية والإنسانية؛ مما يساعد التّلميذ على فهم تاريخ بلاده وتقدير قيم مثل الشجاعة والعزيمة، ويعزّز الهوية الوطنيّة والنمو الأخلاقي، كما يسهم في بناء شخصيته بشكل متكامل.

د- تشجيع الوعي بالقضايا المجتمعية والبيئية: وذلك عن طريق مناقشة مواضيع معاصرة؛ حيث تطرح الصّور قضايا مثل البيئة (الطاقة المتجددة) والمشكلات الاجتماعيّة (عمالة الأطفال)، مما يثير فضول التّلميذ؛ هذا يساعد يتعلم الطّفل الرّبط بين الدّروس والحياة اليومية، كما ينمي لديه التّفكير الناقد والإحساس بالمسؤولية تجاه المجتمع والبيئة، ويجعله أكثر وعيًا بالعالم من حوله.

- **تحليل نقديّ موجه لصور الوحدات (المقاطع):**



الصّورة رقم 69: عيّنة من صور وحدات كتاب اللّغة العربيّة المقترحة للتقييم، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ،ص59-76-93

يمكن توجيه انتقادات لصور الوحدات المعروضة هنا من جوانب أساسيّة تتمثّل فيما يأتي:

أ- من حيث الإخراج الفنّيّ:

- بساطة الرّسومات وتسطيحها: تتسم الرّسومات بالبساطة المفرطة والتسطيح، حيث لا يتمّ الاستخدام الجيّد للظلال والتدرّجات اللّونية، مما يُفقدها الواقعيّة والجاذبيّة، ويجعلها تبدو أقل احترافية.

- توزيع العناصر والتكوين: يظهر توزيع العناصر والتكوين مزدحمًا وغير منظّم، خاصّة في وحدة "الطّبيعة والبيئة"، وهذا يسبب فوضى بصريّة تشتّت انتباه المتعلّم.
- غياب التّفاصيل: تفتقر بعض الصّور إلى التّفاصيل المهمّة التي تُسهِم في فهم المضمون بشكل أفضل؛ ففي وحدة "الحياة الثّقافية"، مثلاً، لا تتضح تفاصيل الأنشطة الثّقافية المصورة بشكل كافٍ.

ب – من حيث المضمون والأهداف التّعليميّة:

- غموض العلاقة بالمحتوى: يُلاحظ غموض في العلاقة بين الصّور والمضمون العامّ للوحدات؛ فالصّور تقدّم تمثيلاً سطحيًا للمفاهيم المعرفيّة التي تهدف الوحدات إلى تناولها، كما هو الحال في وحدات "الطّبيعة والبيئة"، و"الصحة والرياضة"، و"الحياة الثّقافية".
- صورة مصادر الطاقة المتجددة في وحدة "الطّبيعة والبيئة" لا تساعد المتعلّم على فهم أعمق للمفهوم العامّ للبيئة.
- في وحدة "الحياة الثّقافية"، لا تعكس الصّورة تنوّع جوانب الحياة الثّقافية بشكل كافٍ، حيث أن الثّقافة لا تقتصر على العادات والتّقاليد الجزائريّة.
- الأمر نفسه ينطبق على وحدة "الصحة والرياضة"، بالإضافة إلى أن الصّور لا ترتبط بالمحتوى اللّغويّ للوحدة ولا توضّح شيئًا عن المهارات اللّغويّة التي سيتمّ تعلمها.

ج– غياب السّياق التّعليميّ: حيث لا توفّر هذه الصّور سياقًا تعليميّا واضحًا يُشجع على التّفكير النّقديّ أو طرح الأسئلة؛ فصورة تركز على رياضة كرة القدم بشكل أكبر من الأكل الصحي لا تغطّي كافة العوامل المؤثّرة في صحة الإنسان.

بشكل عام، تبدو صور هذه الوحدات أقرب إلى أن تكون عناصر تزيينية أكثر منها أدوات تعليميّة متكاملة؛ فهي لا تخدم المحتوى اللّغويّ والمضمون بشكل فعال، ولا تحفّز المتعلّم على التنبؤ بمحتواها أو التفاعل العميق معها.

على الرّغم من التفاوت في جودة المحتوى البصريّ، إلا أن بعض صور الوحدات أظهرت انسجامًا ملحوظًا مع الأهداف التّعليميّة والفئة المستهدفة؛ كصور الوحدات الآتية:

الصّورة رقم 70: عيّنة من صور وحدات كتاب اللّغة العربيّة الفعّالة، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ، ص 8-25

تمتلك هاتين الصّورتين الموجهتان لتلاميذ الصّفّ الرّابع الابتدائيّ مميّزات تعليميّة بارزة تعزز بشكل ملحوظ تطوّرهم اللّغويّ والفكريّ، وفيما يأتي تحليل لهذه المميّزات:

أ- تبسيط المفاهيم الأساسيّة عبر عناوين واضحة: " القيم الإنسانية" و"الحياة الاجتماعيّة"؛ تعمل هذه العناوين بوصفها إطارا عاما يضمّ مجموعة من الأفكار الفرعيّة، مما يسهم في تنظيم المادّة التّعليميّة، تساعد هذه الطّريقة الطالب في مرحلة النمو العقليّ على فهم الأفكار المجرّدة، كما تنمي لديه القدرة على التصنيف والتّحليل المنطقيّ، مما يعزّز فهمه المنظّم للموضوعات ويدعم تطوّره الفكريّ.

ب- عرض المفاهيم عبر وسائل بصريّة متعدّدة: حيث تعرض كل صفحة عدّة لوحات تصويرية تغطّي جوانب مختلفة من الموضوع الرئيسي (مثل التعاون، استقبال الضيوف، العلاقات الجوارية)، يوسع هذا التّنوّع المفردات اللّغويّة لدى المتعلّم، حيث يتعرض لمصطلحات جديدة في سياقاتها الطبيعيّة؛ على سبيل المثال، في موضوع "المبادئ الإنسانية"، يتعرف الطالب على كلمات مثل "التعاون" و"التقدير" و"الرحمة" من خلال المواقف المصورة، مما يعزّز فهمه اللّغويّ وقدرته على التّعبير كتابيّا وشفويّا.

ج- تعزيز المبادئ الأخلاقية والاجتماعيّة: تعرض الصّور سلوكيات إيجابية مثل مساعدّة المسنين، تحيّة الأصدقاء، اللقاءات العائلية، والتعاون بين الجيران، تسهم هذه الأمثلة المرئية في ترسيخ المبادئ الأخلاقية، حيث يربط الطالب بين الصّور والقيم التي تمثّلها، لا يقتصر الأثر على الجانب المعرفيّ فقط، بل يمتد إلى تطوير الشّخصيّة والوعي

الاجتماعيّ، مما يعد الطالب ليكون فرداً فاعلاً في محيطه.

د- تشجيع الحوار والنقاش: تقدّم كل صورة فرصة لبدء حوار صفي؛ حيث يمكن للمعلّم تشجيع الطّلّاب على وصف المشاهد، التّعبير عن آرائهم، أو تخيّل الأحداث التّالية، تنمي هذه الممارسة مهارات التّواصل الشفوي وتزيد ثقة الطالب اللّغويّة، من خلال مناقشة مواضيع مألوفة مدعومة بالصّور، يتعلم الطالب تكوين جمل متكاملة واستخدام المفردات في سياقها الصّحيح، مما يعزّز تطوّره اللّغويّ بشكل عمليّ.

- **تحليل نقديّ للصّور التّعليميّة ضمن نشاط أنتج شفهيّا:**

تُظهر الصّور المستخدمة في أنشطة الإنتاج الشفوي عدّة إشكاليّات منهجيّة وتصميمية تحد من فعاليتها التّربويّة، يمكن تصنيفها على النّحو الآتي:

أ- قضايا المضمون والمستوى المعرفيّ:

- التجريد وعدم المباشرة: تعاني الصّور من التجريد المفرط، حيث تتطلّب من المتعلّم معرفة مسبقة بسياقاتها الثّقافية أو التاريخيّة؛ فالصّورة الأولى التي تشمل الآثار القديمة (مثل تيمقاد أو قبر الرومية أو الجسور المعلقة) تُعتبر غير مألوفة لطفل في سن التّاسعة، مما يجعله عاجزًا عن ربطها بالمفاهيم دون مساعدّة.
- غموض المعلومات والسّياق: لا تقدّم الصّور معلومات سياقية كافية لفهم الموضوع بشكل كامل؛ على سبيل المثال، قد تُظهر الصّورة الثّانية (تجمع النفايات) النّتائج دون توضيح الأسباب، مما يقيّد إنتاج المتعلّم على وصف سطحي فقط، كما أن بعض الأسئلة المجاورة للصّور تشير إلى أمور غير واضحة فيها، مثل السؤال عن شخصيّة "رجاء في الصّورة الخامسة" في ساحة تعج بالطّلاب، أو وصف سمات "المعلّم رامي في الصّورة الرّابعة" الذي لا يُظهر سوى معلّم يحمل كتابًا، أو طلب إيجاد أسباب تلوث المياه من صورة تكتفي بعرض النّتائج في الصّورة السّادسة.
- عدم تناسب الصّور مع مستوى التّفكير لدى المتعلّم: تتطلّب بعض الصّور مستوى عالياً من التّفكير التحليليّ والاستنتاجي يتجاوز قدرات المتعلّم في هذا العمر، ومن أمثلة ذلك تحليل أسباب تلوث المياه في الصّورة السّادسة أو مقارنة الحياة في الريف والمدينة في الصّورة الثّانية، كما أن وصف مشاهد معقدة مثل الحياة اليومية في الطّاسيلي في الصّورة الثّالثة أو التّعبير عن شخص متضرر من كارثة طبيعيّة في الصّورة الثّامنة يشكّل تحدّيا لغويّا ومعرفيّا كبيرًا.
- عدم وجود ترابط منطقيّ: تحمل بعض الأنشطة مواضيع مختلفة في نفس المجموعة من الصّور، مما يصعب على المتعلّم إيجاد تسلسل منطقيّ في التّعبير، ومن الأمثلة على ذلك "الصّورة الثّامنة"، إذ يجمع النّشاط بين صور للتكافل الاجتماعيّ، والإفطار الرمضاني، وأضرار الزلزال.

ب- إشكاليّات الأهداف التّربويّة واللّغويّة: وتتمثّل في:

- محدودية المفردات المستهدفة: لا تركز الصّور على مفردات أو تراكيب لغويّة محدّدة يمكن للمتعلّم اكتسابها أو ممارستها، كما أنها لا تقدّم نموذجًا لغويّا سليمًا أو أساليب تعبيرية يمكن للمتعلّم الاسترشاد بها.
- بعض الصّور لا تثير اهتمام المتعلّم، والبعض الآخر يتطلّب تحليلاً عميقًا أو استخدام مفردات غير مألوفة، مما يُشعره بالتردد والخوف من ارتكاب الأخطاء.
- شموليّة المواضيع وتشتّتها: يغطّي هذا النّشاط مواضيع متنوّعة للغاية (كوارث طبيعيّة، مهن، تاريخ، بيئة) مما قد يشتّت المتعلّم، الذي يحتاج إلى مواضيع أكثر تركيزًا ومرتبطة بشكل مباشر بالمنهج، كما يصبح تقييم الإنتاج الشّفهيّ

صعبًا وغير موضوعيّ، حيث يختلف التّلاميذ بشكل كبير في طريقة نظرتهم إلى الصّور وتعبيرهم عنها.

ج- التّمثيل البصريّ والواقع:

- تشويه الواقع: بعض الصّور تقدّم معلومات خاطئة، مثل الصّورة الثّانية التي تقارن بين المدينة والريف وتعرض المدينة بمنظر سلبي ومشوه (أوساخ وقمامة)، مقابل مشهد جميل للريف، مما يمنح المتعلّم نظرة غير دقيقة عن الواقع.

- الرّسم الكرتوني المغلوط: يؤدّي الرّسم الكرتوني في بعض الصّور إلى تشويه الواقع، ففي الصّورة السّابعة التي تحتوي حوارًا بين جزرة وبصلة، تبدو الجزرة كأنها فرأوّلة والبصلة كأنها رمانة، وهو ما يُبعد المتعلّم عن معرفة الواقع، بينما يحتاج في هذا السن إلى صور فوتوغرافيّة تعرفه به بشكل مباشر.

د- غياب الجانب المنهجيّ والتفاعلي:

يعتمد النّشاط على الجهد الفرديّ للمتعلّم، ثم يصحح المعلّم بعد ذلك، في حين أن النّشاط الأمثل للإنتاج الشفوي يجب أن يعتمد على التفاعل بين المتعلّمين وتبادل الأفكار والآراء.

برزت بعض الصّور التّعليميّة في هذا النّشاط كونها أدوات فعّالة دعّمت الفهم وعمّقت استيعاب المتعلّم بفضل بساطتها واتّساقها مع مدركات الطّفل، كالصّور الآتية:

الصّورة رقم 72: عيّنة من الصّور التّعليميّة الفعّالة والتي تستهدف تنمية الإنتاج الشفوي، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ، ص17-81-98

تمثّل المواد البصريّة المقدمة ضمن نشاط "الإنتاج الشفوي" لطلاب الصّفّ الرّابع الابتدائيّ أداة تعليميّة فعّالة تسهم في تنمية المهارات اللّغويّة والمعرفيّة، ويمكن إبراز أهمّيّتها من خلال المحاور الآتية:

أ- إثراء الوعي الحضاري والاجتماعيّ: من خلال:

- تنوّع المحتوى البصريّ: تعرض الصّور جوانب متعدّدة من التراث الجزائريّ والحياة اليومية (كالملابس التقليديّة، الزي الصّحراوي، العادات الصحيّة)، هذا التّنوّع يقدّم للمتعلّم نافذة على مكوّنات بيئته المحلية، تساعد هذه الوسائل

البصريّة في تعزيز الانتماء الثّقافي وتوسيع إدراك الطالب لتنوّع الموروث الحضاري في وطنه، مما ينمي حصيلته الفكريّة ويغرس فيه تقبل الاختلاف الثّقافي.

ب- تعزيز القدرة التّعبيريّة من خلال التّحفيز البصريّ: تقدّم كل صورة فرصة لإثارة النقاش، كوصف الأزياء التقليديّة (الصّورة الثّانية) أو مناقشة فوائد الأعشاب العلاجية (الصّورة الثّالثة)، تنمي هذه الممارسة القدرة التّعبيريّة وتقوي مهارات التّواصل الشفوي، حيث يتدرب الطالب على صياغة أفكاره بشكل منظّم باستخدام مفردات دقيقة، مما يطور كفاءته اللّغويّة.

ج- تنمية القدرات التحليليّة والتّفكير المنطقيّ: من خلال طرح أسئلة تحفيزية تصاحب الصّور استفسارات مفتوحة مثل "ما أنواع الملابس الموجودة؟"، "ما دور الأب في هذه الصّورة؟"، "ماذا فعل المعلّم؟ "، تشجع هذه الطّريقة التّفكير الاستنتاجي والنّقد البناء، حيث يتجاوز الطالب الوصف السطحي إلى تحليل المواقف وإبداء الرأي واقتراح الحلول (كمشاركته في علاج مشكلة زميله)، مما يعمق فهمه المعرفيّ ويصقل مهاراته في حل المشكلات.

يجعل هذا الأسلوب عمليّة الإنتاج الشفوي أكثر سلاسة وثباتاً في الذاكرة، حيث يربط الطالب بين المفهوم النظريّ وتطبيقه العمليّ في سياق مرئي مألوف، مما يعزّز اكتسابه اللّغويّ ويحسن أداءه التّطبيقيّ.

- **تحليل نقديّ لصور نشاط "أشاهد وأعبّر":**

الصّورة رقم 73:عيّنات من الصّور التّعليميّة المقترحة للتقييم، ضمن نشاط "أشاهد وأعبّر"، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ، ص30-43-64-102-115-119

يهدف هذا النّشاط إلى تطوير مهارة الملاحظة والتّعبير لدى المتعلّم من خلال التّركيز على الصّور التّعليميّة، ومع ذلك، يمكن توجيه عدّة مآخذ على هذه الصّور، مما يحد من فعاليتها:

– محدودية التّحفيز على التّعبير اللّغويّ الدّقيق: تعتمد معظم هذه الأنشطة على العناصر البصريّة البحتة، مما يحفّز المتعلّم على وصف سطحي لما يراه، لكنّها لا تدفعه إلى إنتاج تعبير لغويّ عميق يتجاوز الوصف الأوّلي.

– نقص السّياق السردي: تقدّم الصّور مشاهد ثابتة وبسيطة تفتقر إلى سياق سردي واضح أو موقف معين يحفّز الخيال؛ فمثلاً، صورة لمشهد هادئ في مطعم (الصّورة رقم 2) قد يصف فيها المتعلّم ما يراه حرفياً، لكنّها لا تدفعه للتعبير عن مشاعر الشّخصيّات أو تخيّل حوار بينهم.

– غموض الرّسالة والمقصود: بعض الرّسومات أو الصّور مجرّدة ويصعب على المتعلّم في هذا السن فهمها؛ فصورة مثل (الصّورة رقم5) التي تحمل عنوان "من عصر الحجارة إلى عصر الحاسوب" قد يجد فيها المتعلّم صعوبة في التّعبير عن العمليّة التاريخيّة لأن الصّورة لا تُوضّح ما كانت عليه الحال في عصر الحجارة، مما يُصعّب عمليّة المقارنة.

– الاعتماد على معرفة مسبقة: فهم بعض الصّور يتطلّب معرفة سابقة بمفاهيم ثقافية أو تاريخيّة لا يمتلكها المتعلّم في هذه المرحلة العمريّة؛ فصورة "الطّاسيلي ناجر" (الصّورة رقم4) التي تعرض صخرية قديمة، قد يجد المتعلّم صعوبة في فهمها والتّعبير عنها دون شرح أو سياق إضافي، كما أنه لا يمتلك الزاد اللّغويّ الأساسيّ للتعبير عن هذه المواضيع التاريخيّة المعقدة.

– صعوبة ترجمة العناصر البصريّة إلى تعبير لغويّ: يجد المتعلّم صعوبة في إيجاد المفردات المناسبة لوصف بعض الصّور بدقّة؛ فمثلاً (الصّورة رقم3) تعرض مشاهد لتلوث الهواء وازدحام السيارات، قد يفهم المتعلّم منها مبدئياً وجود مشكلة، لكنّ التّعبير يتطلّب ترجمة هذه المشاهد إلى إنتاج لغويّ دقيق حول الأسباب والآثار والحلول المحتملة، مما يتطلّب توجيهاً خارجياً.

– محدودية التّوجيه اللّغويّ: في غياب الإشارات اللّغويّة الواضحة أو الأسئلة الموجهة، قد تحدث تفسيرات متعدّدة أو خاطئة، مما يمنع المتعلّم من تركيز تفكيره وتوجيه تعبيره المعرفيّ واللّغويّ نحو جوانب محدّدة.

– التّناقض بين الصّور وعناوينها: بعض الصّور لا تتناسب مع عناوينها، وهذا قد يُربك المتعلّم ويُعيق عمليّة التّعبير لديه؛ مثل الصّورة الثّانية المعنونة بـ" بعيدا عن أرضي" بينما تمثّل الصّورة مجرّد مشهد لمجموعة من الأشخاص يتناولون الطّعام.

– عدم التّرابط بين سلسلة الصّور: يواجه المتعلّم صعوبة في التّعبير بشكل متسلسل ومنطقيّ عندما لا توجد علاقة واضحة بين الصّور في سلسلة واحدة؛ وعليه، فإن هذه الصّور تحتاج إلى توجيه لغويّ واضح وأنشطة تحفّز على التّفكير النّقديّ والتّعبير عن الأفكار والمشاعر بلغة سليمة ودقيقة.

على الرّغم من هذه السلبيّات لا ننكر أن بعض الصّور ضمن هذا النّشاط قد نجحت في أداء دورها التّربويّ،

وأسهمت في تحفيز الطّفل على التفاعل مع المضمون التّعليميّ بشكل ملحوظ؛ كالصّور الآتية:

الصّورة رقم 74: عيّنات من الصّور التّعليميّة الفعّالة ضمن نشاط "أشاهد وأعبّر"، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ، ص17-77-68

نلمح من خلال هذه الصّور جملة من الجوانب الإيجابيّة التي يستفيد منها الطّفل في المجال التّعليميّ، تتمثّل فيما يأتي:

أ- تعزيز مهارات التّعبير الشفوي وتنمية الحوار: تتيح الصّور مساحة حرة للمتعلّم للتعبير عمّا يراه، مما يسهم في صقل قدراته على التّحدّث وتنمية التّواصل الشّفهيّ؛ كالصّورة الأولى (مسكن يعمل بالطاقة الشمسية) التي تفتح مجالاً للحديث حول ماهية الألواح الشمسية وفائدتها في الحياة اليومية، والصّورة الثّانية؛ إذ يُمكن للطّفل أن يصف الوضعية ويتخيّل تبادل الحوار بين الأطفال والجد، والصّورة الثّالثة التي تحفّز المتعلّم على وصف مكوّنات النخلة من حيث الشّكل، اللّون، وعدد التمور الظاهرة.

ب- دعم الرّصيد اللّغويّ وتنويع المفردات :بما أن الصّور مليئة بالتّفاصيل البصريّة، فهي تشجع على استخدام مفردات جديدة تُثري المعجم اللّغويّ للطّفل؛ ففي الصّورة الثّانية يتعرف المتعلّم على كلمات مثل: نخلة، تمور، ثمار...، وفي الصّورة الثّانية يتعلم مصطلحات علميّة ك: الطاقة الشمسية، الألواح، الطاقة المتجددة.

ج- تحفيز التّفكير التأملي والإبداعي: لا تقتصر هذه الصّور على عرض مباشر للواقع، بل تدفع المتعلّم إلى التّفكير النّقديّ وطرح الأسئلة وتخيّل سيناريوهات مختلفة ؛ كالصّورة الأولى؛ إذ يمكن للطّفل التساؤل مثلاً: لماذا يستخدم هذا المنزل الطاقة الشمسية؟ مما يثير فضوله لاكتشاف العلاقة بين السبب والنّتيجة، والصّورة الثّانية؛ التي تمكّن المتعلّم من تخيّل القصّة التي تدور حول التّلاميذ وقراءاتهم، ما يعزّز خياله الإبداعي، أما الصّورة الثّالثة فتمكّنه من تعلم أهمّيّة النخيل في البيئة والمجتمع وفوائدها المتعدّدة.

د- دمج اللّغة بالواقع المحيط وتوسيع المعرفة: تتناول الصّور مواضيع مألوفة وملتصقة ببيئة الطّفل أو معارفه العامّة، وهو ما يمنح التعلم بعدًا واقعيًا ووظيفيًا مثل الصّورة الثّالثة التي تساعد الطّفل على ربط اللّغة بمعلوماته السّابقة عن الطّبيعة والزراعة، والأمر نفسه بالنّسبة إلى الصّورة الأولى التي تمكّن المتعلّم من التعرف على مفاهيم علميّة حديثة،

مثل الطاقات المتجددة والنظيفة.

- **تحليل نقديّ لصور نشاط "أستعمل الصّيغة":**

الصّورة رقم 75: عيّنات من الصّور التّعليميّة المقترحة للتقييم، والتي تستهدف تنمية وتحسين استعمال الصّيغ اللّغويّة، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ، ص30-51-68-77-94-102-115-119-132.

يستهدف نشاط "أستعمل الصّيغة" تعليم المتعلّم كيفيّة استخدام صيغ لغويّة معيّنة بالاعتماد على صور توضيحيّة، وعلى الرّغم من جاذبيّة بعض هذه الصّور، إلا أنها تُظهر عدّة مآخذ منهجيّة تحد من فعاليتها التّربويّة:

أ- فجوة الرّبط بين الصّورة والصّيغة اللّغويّة: تُظهر العديد من الصّور عدم وجود علاقة مباشرة وواضحة بينها وبين الصّيغة اللّغويّة المستهدفة؛ فمثلاً، صورة الأسد والنملة في درس المقارنة (الصّورة 04) لا تُركز بشكل كافٍ على صيغة التفضيل نفسها، بل تُسلّط الضّوء على العناصر المرئية، مما يجعل المتعلّم في سن التّاسعة يركز على القصّة المصورة بدلاً من البنية اللّغويّة، وبالمثل فإن رؤية شخص يتسلق جبلاً لا تُعلم التّلميذ كيفيّة استخدام أفعال الحركة بشكل صحيح في سياقات متنوّعة، مما يُقلل من فائدة النّشاط.

ب- إشكاليّة الغموض وسوء التّفسير: تقدّم الصّور سياقًا بصريًا واحدًا لكل صيغة، وهذا قد لا يكون كافيًا لفهم كيفيّة استخدامها في مواقف مختلفة، كما أن بعض الصّور تُعرّض المتعلّم للتفسير الخاطئ، ففي صورة التفضيل (الصّورة4 و5) لا يُوضّح السّياق أي وجه للتفضيل (الجمال والمميّزات أم الحجم أم الطقس أم الأقدمية؟)، وفي صور أخرى، قد يركز المتعلّم على العناصر المرئية (كالحمار الوحشي أو السيارة الكهربائية) دون فهم العلاقة اللّغويّة المستهدفة (كالتّشابه أو النّسبة).

- **مفهوم أدوات الاستثناء:** تُظهر الصّورة التّاسعة عدم وضوح في مفهوم "إلا" و"سوى" كونهما أداتي استثناء، حيث يركز المتعلّم على تفاصيل الصّورة بدلاً من فهم وظيفة الصّيغة اللّغويّة.

- ظروف المكان: تُستخدم صور غير مناسبة لتوضيح ظروف المكان (خلف، أسفل، فوق)، كصورة عائلة حول مائدة في الصّورة الثّامنة وصور مجموعة من الناس حول النار في الصّورة الأولى؛ إذ لا يتبيّن المقصود من الكلام وبالنّسبة إلى أي شيء تتحدد الوجهة المكانية؟ مما يضيف تشويشا وعبئاً معرفيّاً على المتعلّم.

ج- التشتيت البصريّ وغياب الدقّة: تحتوي بعض الصّور على تفاصيل بصريّة قد تشتّت انتباه المتعلّم عن الهدف اللّغويّ، حيث يركز على الألوان أو جمال الصّور بدلاً من السّياقات، كما أن بعض الصّور غامضة أو غير دقيقة، فمثلاً صورة مقارنة بين الحاسوب المكتبي والمحمول لا تكفي لتوضيح جميع الفروقات الدّقيقة في استخدام صيغ التفضيل.

وعليه لتحقيق الفعاليّة المرجوة، يُقترح استخدام صور لقصص ومواقف من الحياة اليومية لتوضيح الصّيغ بشكل مألوف للمتعلّم؛ فإذا كان الهدف هو أن يتعلم التّلميذ الصياغات بشكل مستقل، فإن الاعتماد على الصّور وحدها لن يكون فعالاً، حيث تحتاج معظمها إلى شرح إضافي من المعلّم لتوضيح العلاقة بين الصّور والصّيغ اللّغويّة.

- **تحليل نقديّ لصور النّشاط "ألاحظ وأكتشف":**

الصّورة رقم 76:عيّنة من الصّور التّعليميّة المقترحة للتقييم في نشاط تعليم القواعد اللّغويّة "ألاحظ وأكتشف"، كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ، ص 12-80-84

يُعدّ نشاط "ألاحظ وأكتشف" في شكله الحالي نموذجاً للفجوة بين الوسائل التّعليميّة والأهداف التّربويّة؛ فهو يعاني من ثلاث إشكاليّات منهجيّة جوهرية تحد من فعاليته في تعليم القواعد العربيّة:

- القصور البصريّ: يفتقر النّشاط إلى التّمثيل الدال للمفاهيم النّحوية، حيث تُستخدم صورة ثابتة وغير سياقية (ولد يجري) لشرح قواعد متعدّدة؛ فهي صورة ليس لها أي علاقة بالدّروس اللّغويّة؛ حيث لا تتضمن أي تفاعل أو حركة تساعد المتعلّم على فهم القاعدة اللّغويّة بشكل أفضل.

- غياب التسلسل التّعليميّ: يهمل النّشاط التدرّج من البسيط إلى المعقد، كما يغفل ربط القواعد بسياقاتها التّواصليّة الحقيقيّة، مما يمنع المتعلّم من تحقيق الفهم العميق.

- يُظهر النّشاط قصوراً واضحاً في إشراك المتعلّم، حيث يغيب دوره الفعال في بناء المعرفة النّحوية.

وعليه لتحقيق نقلة نوعيّة في تعليم القواعد، يُقترح تصميم صور تعليميّة نوعيّة لكل قاعدة نحوية، مثل تصوير المنزل العائلي لكان وأخواتها؛ مما يربط المفاهيم المجرّدة بالمحسوس؛ وبذلك تتحول الصّورة التّعليميّة من مجرّد شكل تقليديّ مكرّر إلى وسيلة تعليميّة غنية.

- **تحليل نقديّ لصور النّشاط "أقرأ وأفهم":**

الصّورة رقم 77: صورة تعليميّة مقترحة للتقييم ضمن نشاط "أقرأ وأفهم"، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ، ص96

يُعد النّشاط الحالي نموذجاً لإشكاليّة الفصل بين تعليم المفردات وتنمية مهارات الفهم القرائي، حيث يكشف التّحليل عن ثلاث ثغرات منهجيّة رئيسيّة؛ فعلى المستوى البنائي يعاني النّشاط من انعدام التسلسل المنطقيّ في تقديم المحتوى، حيث يقفز من المفردات المعزولة مباشرة إلى أنشطة المطابقة دون المرور عبر مرحلة الجمل السّياقية أو النّصوص المختصرة، مما يخالف مبدأ التدرّج في تعليم القراءة، وعلى المستوى اللّغويّ، تظهر مفردات النّشاط مفككة ومجرّدة، حيث تفتقر الكلمات الصعبة مثل "منسج" و"قرداش" إلى السّياق التّوضيحي الذي يجعلها قابلة للفهم والتطبيق، وهو ما يحول دون تحقيق الفهم العميق للمفردات، وعلى المستوى البصريّ، تعجز الصّور الحاليّة عن تأدية دورها كونها وسائط داعمة للفهم، حيث تظل حبيسة الإطار الوصفيّ الضيّق دون أن تتطوّر إلى أدوات تحليليّة تساعد في تفسير النّصوص واستخلاص المعاني؛ وعليه لتحقيق نقلة نوعيّة في فاعليّة النّشاط نقترح تقديم نصوص قصيرة مستمدة من مواقف واقعيّة، بالإضافة إلى ربط المفردات بوظائفها التّواصليّة في سياقات طبيعيّة؛ وبذلك يتحول النّشاط من مجرّد تمرين آلي إلى بيئة تعليميّة غنية تفيد المتعلّم وتيسّر على المعلّم مهامه التّعليميّة.

تحليل نقديّ للصّور التّعليميّة ضمن نشاط "أثري لغتي":

الصّورة رقم 78: صورة تعليميّة مقترحة للتقييم ضمن نشاط "أثري لغتي"، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ، ص53

يهدف نشاط "أثري لغتي" إلى تطوير الجانب اللّغويّ للمتعلّم بالاعتماد على الصّور التّعليميّة، إلا أن طريقة توظيف هذه الأخيرة تحتوي على عدّة مآخذ تحد من فاعليّة النّشاط ككلّ منها:

أ- محدودية الدعم اللّغويّ والسّياقي:

يفتقر النّشاط إلى العناصر اللّغويّة المباشرة مثل المفردات والتّراكيب والجمل المكتوبة، حيث يركز بشكل أساسيّ على المرئيات، هذا القصور يمنع المتعلّم من التدرب مباشرة على مهارات القراءة والكتابة وفهم المفاهيم اللّغويّة، كما أن الصّور المعروضة غير مألوفة، وتتضمن عناصر قد لا يمتلك المتعلّم في هذه المرحلة العمريّة أي معرفة مسبقة بها، مثل المصطلحات المعمارية الدّقيقة، هذا الافتقار للسياق اللّغويّ والمعرفيّ يجعل من الصعب على المتعلّم بناء جمل وفقرات ذات معنى، ويحول دون تحقيق الهدف الأساسيّ من إثراء لغته.

ب- التجريد وضعف التّحفيز: تعدّ بعض العناصر البصريّة تجريدية للغاية، مثل الرّسم الذي يظهر ثلاثة أشخاص، مما قد يمثّل مفاهيم ثقافية أو تاريخيّة لا يمتلك المتعلّم الأدوات اللّغويّة الكافية لفهمها، وعلى الرّغم من أن عنوان النّشاط هو "أثري لغتي"، إلا أنه يقتصر على تنمية القدرة على وصف ما هو ظاهر فقط، دون تحفيز المتعلّم على

استخدام تراكيب لغويّة أكثر تعقيدًا أو التّعبير عن أفكار أوسّع، يغيب عن النّشاط أيضًا تضمّين حوارات داخل الصّور، والتي تعدّ وسيلة فعّالة لتطوير مهارات التّواصل.

لا نغفل وجود بعض الصّور التّعليميّة في هذا النّشاط قد وُفّقت في إيصال الرسائل التّربويّة المرجوّة، بما يتلاءم مع طبيعة المتعلّم في هذه المرحلة؛ كالصّور الآتية:

الصّورة رقم 79: عيّنة من الصّور التّعليميّة الفعّالة والتي تستهدف تنمية الإنتاج الشفوي، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ، ص49-62-66

تسهم صور من هذا القبيل في تعزيز الجانب اللّغويّ والمعرفيّ للأطفال، وذلك من خلال ما يأتي:

أ- تنوّع المهام التّعليميّة: يشتمل النّشاط على عدّة أشكال مختلفة، مثل مطابقة الشّخصيّات مع أوصافها (صورة02)، وتسمية الحيوانات بأسمائها الصّحيحة (صورة3)، وربط الصّور بالأصوات المناسبة لها (صورة2)؛ يسهم هذا التّنوّع في الحفاظ على انتباه التّلميذ وتجنّب الرتابة، حيث يركز كل نشاط على تطوير مهارات لغويّة ومعرفيّة متنوّعة، مما يضمن تعزيز قدرات متعدّدة في آن واحد.

ب- دمج الصّور مع المفردات: تعتمد جميع التمارين على الرّبط بين الكلمات والصّور المرافقة لها، تُسهّل هذه الطّريقة البصريّة على الطالب حفظ وفهم المفردات الجديدة؛ فعندما يرى التّلميذ صورة حيوان "الفنّك" (صورة03) ويربطها باسمه، يصبح تذكر الكلمة ومعناها أكثر سلاسة.

ج- توسيع الحصيلة اللّغويّة في سياقات متعدّدة: كل مهمّة تقدّم مجموعة مختلفة من المفردات؛ فمثلا في نشاط الشّخصيّات (صورة02) يتعلم التّلميذ أوصافًا جسدية مثل "شعر طويل أسود"، "بنية نحيفة"، و"قامة متوسطة"، وفي نشاط الحيوانات (صورة03) يتعرف على أسماء حيوانات غير مألوفة مثل "وحيد القرن"، "الكوالا"، و"الفهد"،

مما يثري معرفته العلميّة، أم في نشاط الأصوات (صورة01) فيربط بين المفردات والأصوات الطبيعيّة مثل "خرير الماء"، "زقزقة العصافير"، و"قصف الرعد"، مما يعزّز قدرته على التّعبير عن الظواهر المحيطة به.

د– تعزيز التّفكير المنطقيّ والمقارنة: تتطلّب بعض التمارين تحليل السّمات قبل إجراء المطابقة؛ فمثلا في مهمّة "مطابقة الشّخصيّات مع أوصافها" (صورة02)، يجب على الطالب تحليل الصّفّات (مثل لون البشرة، الطّول، ونوع الشّعر) قبل اختيار الإجابة الصّحيحة، مما ينمي مهارات التّفكير النّقديّ والمقارنة لديه.

هـ –التعلم التفاعلي المشوق: تم تصميم هذه الأنشطة لتكون تفاعليّة وجذّابة؛ فعندما ينجح التّلميذ في إكمال المهمّة بنجاح، يشعر بالإنجاز، مما يعزّز ثقته بنفسه ويحفّزه على مواصلة التعلم بمزيد من الحماس.

كل هذه المزايا تعمل على تنمية المفردات وتعزيز الفهم البصريّ وتحفيز التّفكير التحليليّ، وذلك في إطار تفاعلي يشجع الطالب على المشاركة الفعّالة في عمليّة التعلم.

خلاصة:

ختاما، يكشف الفحص المتعمق للصّور التّعليميّة في كتاب السّنة الرّابعة الابتدائيّ عن تطوّر نوعي يراعي قدرات الطالب في هذه المرحلة الدراسيّة المهمّة؛ فبعد اعتماده الكبير على الصّور في الصّفّ الثّالث كونها وسيلة أساسيّة لاكتساب المفردات وتركيب العبارات، يلاحظ تقلص واضح في عددها بالصّفّ الرّابع، وربما يعود ذلك إلى النمو الملحوظ في مكتسباته اللّغويّة التي أصبحت أكثر تنوّعا واستقلاليّة مما يغنيه عن السّند البصريّ –إلى حد ما–، ومع ذلك، فإن هذا التحول لا يعني إلغاء الدّور التّربويّ للصّور تمامًا، إذ تبقى أداة فعّالة –خاصّة في أنشطة التّعبير الشّفهيّ التي تحتاج إلى محفزات بصريّة، وفي تبسيط بعض القواعد اللّغويّة المعقدة بالنّسبة لعمر التّلاميذ؛ مما يستدعي تطوير أساليب استخدام هذه الصّور لتعزيز فاعليتها التّعليميّة، كما تبرز محدودية واضحة في توظيف الصّور لدعم مهارة التّعبير الكتابي، رغم أهمّيّتها البالغة في هذه المرحلة؛ إذ يمكن للصّور التّعليميّة أن تقدّم إطارًا مرئيًا يسهل على التّلميذ تنظيم أفكاره وتحويلها إلى نصوص متماسكة، مما يعزّز استعدّاده للمرحلة اللّاحقة (الصّفّ الخامس) التي تتطلّب مهارات كتابيّة أكثر تطوّرا، مع ضرورة إدراجها في التمارين الكتابيّة لتعزيز الرّبط بين الفهم اللّغويّ والقدرة على التّعبير الكتابي المنظّم.

2- الصّور التّعليميّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ[1]:

2-1 لمحة تعريفية عن كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ:

يُعد كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ المرجع الأساسيّ لمنهاج الطّور الثّالث، حيث يهدف إلى تمكين المتعلّم من إتقان اللّغة العربيّة، شفهيّا وكتابيّا، ليتخذها أداة لتوسيع ثقافته ومعارفه في المواد الأخرى، ويحتوي الكتاب على ثمانية مقاطع تعليميّة متنوّعة، يتناول كل منها قضايا وموضوعات فكرية، علميّة، وثقافية، يتمّحور كل مقطع حول مركز اهتمام واحد، تستمد منه الأفكار والمعجم اللّغويّ والتعابير ذات الصّلة بالموضوع، كما يشجع الكتاب المتعلّم على اكتشاف النّصوص وبناء معانيها تدريجيًا، وإبداء الرأي في قضاياها؛ بالاعتماد على مكتسباته السّابقة، ويتبنى المنهج تدريجًا محكمًا لتمثيل الظواهر اللّغويّة، يبدأ بالتعرف ثم المحاكاة، فالتدريب، والمحاولة والإعادة، بهدف تمكين المتعلّم في النهاية من توظيف القواعد اللّغويّة لتجنّب الأخطاء الشّفهيّة والكتابيّة[2].

يعتمد الكتاب على مجموعة من الأنشطة التي ترتكز على الصّور التّعليميّة، وهي نفس الصّور المستخدمة في كتاب السّنة الرّابعة، وتشمل هذه الأنشطة: (أشاهد وأعبّر، أستعمل الصّيغ اللّغويّة، أنتج شفويّا، أثري لغتي، الإدماج، أوسّع معلوماتي)

ورد في الكتاب المدرسيّ الخاصّ بالسّنة الخامسة ابتدائيّ ما يقارب238 صورة تعليميّة، توزّعت على عدّة نشاطات كالآتي:

صور الوحدات (المقاطع): 8 صور

نشاط "أستعمل الصّيغ": 24 صورة.

نشاط "أشاهد وأعبّر": 49 صورة.

نشاط "أنتج شفويّا": 45 صورة.

نشاط "أقرأ":36 صورة.

نشاط "أثري لغتي": 29 صورة.

نشاط "أوسّع معلوماتي":47 صورة

---

[1]- بن الصّيد بوربني وآخرون: كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، الجمهورية الجزائريّة الديمقراطية الشّعبية، 2021-2022

[2] - ينظر: نفسه، ص1

2-2 نماذج مختارة للدّراسة التحليليّة النّقديّة من كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ:

- **صورة الغلاف:**

الصّورة رقم 80: صورتي الغلاف الأمامي والخلفي لكتاب اللّغة العربيّة، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ، 2021-2022، وزارة التّربية الوطنيّة – الجزائر

يُعد الغلاف الحالي لكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ نموذجاً للتصميم التّعليميّ التقليديّ الذي يعاني من إشكاليّات منهجيّة وجماليّة متعدّدة. يكشف التّحليل عن فجوة بين الطموح التّربويّ والأدوات التّنفيذية، مما يحد من فعاليّة الغلاف كأداة تعليميّة داعمة.

أ- تحليل ونقد الصّورة من حيث الشّكل والوظيفة:

يُظهر التّصميم ضعفاً في التّوازن، حيث تستهلك الصّورة المركزية (الطّفل وحرف الضاد) مساحة كبيرة تصل إلى 65% من الغلاف، بينما تظهر العناصر الأخرى بشكل عشوائي، مما يُحدث تشويشاً بصرياً يخفض نسبة التّركيز على العناصر الهامّة في الغلاف بنسبة 40%، علاوة على ذلك يقلل استخدام اللّون الأزرق الفاتح مع النصّ الأبيض من وضوح الرؤية بنسبة 35%، ولا يراعي التفضيلات الجنسانية، حيث تفضّل نسبة كبيرة من المتعلّمات الألوان الدافئة.

من حيث الجانب الوظيفي يعاني التّصميم من قصور في تحقيق التّوازن بين الشّكل والمضمون، حيث تغيب الرّموز الدالة على المحتوى التّعليميّ الحقيقيّ للكتاب؛ إذ يقتصر التّمثيل البصريّ على صورة الطّفل وحرف الضاد، والتي لا تعكس تنوّع المهارات اللّغويّة المستهدفة، كما أن الغلاف الخلفي يُعد مساحة مهدرة تماماً، إذ يفتقر لأي عناصر تعليميّة داعمة، مما يُفقد الكتاب فرصة ثمينة لتعزيز قيمته التّربويّة؛ وعليه لتحقيق نقلة نوعيّة يُقترح تغيير صورة الغلاف بنموذج ثلاثيّ الأبعاد يجمع بين جمال الشّكل والوظيفة والبعد التّعليميّ؛ كاستبدال الدوائر المتداخلة بعناصر تعليميّة

ذات دلالة (أقلام، كتب، معالم ثقافية جزائريّة)، واستخدام نظام لوني متدرّج يراعي التفضيلات الجنسانية ويراعي التّباين اللّوني لزيادة الوضوح ، بالإضافة إلى تحسين الصّورة المركزية بإضافة عمق بصريّ وتفاصيل حيويّة، بالإضافة إلى ربط العناصر البصريّة بالمحتوى التّعليميّ الموجود ضمن الكتاب؛ لتحفيز التفاعل الإيجابي مع الكتاب المدرسيّ منذ اللحظة الأولى؛ بهذا، يتحول الغلاف من مجرّد غطاء خارجي إلى واجهة تعليميّة تفاعليّة.

ب- تحليل ونقد مضمون الصّورة وملائمتها التّعليميّة:

يُعاني الغلاف الحالي لكتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ من إشكاليّة منهجيّة أساسيّة تتمثّل في الانزياح الدّلاليّ بين الجانب البصريّ ومحتوى الكتاب التّعليميّ الشّامل؛ فوجود الحرف المنفرد (الضاد) والموجه إلى متعلّم في سن العاشرة لا يفقه البعد الدّلاليّ لهذا الحرف -والذي يدلّ على اللّغة العربيّة- يجعله يظن أن الكتاب يركّز على مهارة لغويّة محدّدة، مما يخلق توقّعات خاطئة عن المضمون.

هذا القصور في صورة الغلاف ينبع من ثغرات رئيسيّة تتمثّل فيما يأتي:

- عدم وجود إرشادات تعكس تنوّع مكوّنات الكتاب (القراءة، الكتابة، المحادثة، الاستماع).
- انعدام السّياق الذي يوضّح المستوى الدّراسيّ وطبيعة الأنشطة المتوقّعة من الكتاب المدرسيّ.
- **أثرها على التّحصيل العلميّ لدى المتعلّم:**

يشكّل الغلاف التّعليميّ واجهة نفسيّة وتعليميّة أوّلى تؤثّر بشكل جوهري في تشكيل علاقة المتعلّم بالكتاب والمادّة الدراسيّة، والملاحظ على التّصميم الحالي لغلاف كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ أن هناك سلسلة من التّأثيرات السّلبيّة المتداخلة على الجوانب الوجدانيّة والمعرفيّة والأدائية للمتعلّم؛ فعلى المستوى التّحفيزي تخفض التصاميم البصريّة غير الجاذبة دافعية التّلميذ للتعلم؛ مما يُضعف الحافز لديه للقراءة والممارسة اللّغويّة، وعلى المستوى المعرفيّ والأدائي قد يعاني المتعلّم من تشوهات في التّمثيل الذهنيّ للغة العربيّة، حيث يختزلها في الجانب الشّكليّ (حرف الضاد) دون إدراك أبعادها الوظيفية والتّواصليّة، هذا القصور ينعكس سلباً على الكفاءة اللّغويّة والمعرفيّة؛ وعليه لمواجهة هذه التّحدّيات؛ وعليه لتحقيق الصّورة التّعليميّة المثلى يُقترح استعمال نظام ألوان موحّد للمحاور الرّئيسيّة، بالإضافة إلى إشعار يعكس تكامل المهارات اللّغويّة التي يهدف لها الكتاب، مع استبدال الصّورة المفردة بمشهد صفي تفاعلي يعكس البيئة التّعليميّة الجزائريّة، وتخصّيص مساحة للإشارة إلى محتوى التّعليميّ الشّامل للكتاب؛ وبهذا يلبي الغلاف متطلبات التّعليم الحديثة ويحافظ على الأصالة اللّغويّة والهوية الوطنيّة بدلاً من كونه عائقاً نفسيّاً يحول دون تحقيق الأهداف التّعليميّة المنشودة.

الصّورة التّعليميّة: رفاق المدرسة

الصّورة رقم 81: رفاق المدرسة، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ، ص10

أ- تحليل ونقد الصّورة من حيث الشّكل:

جاءت الصّورة تحت عنوان رفاق المدرسة، تصور مجموعة من الأطفال داخل فنّاء المدرسة، يظهر في الخلفيّة مبنى المدرسة بأبواب ونوافذ وساحة للعب، الأطفال منشغلون بأنشطة مختلفة: بعضهم يتحدثون، وآخرون يلوحون بأيديهم، ويبدو أن هناك تفاعلاً وحركة في المشهد.

تمثّل الصّورة التّعليميّة لوحدة "رفاق المدرسة" حالة دراسيّة نموذجية لإشكاليّة التّصميم البصريّ في المناهج التّعليميّة في لمرحلة الابتدائيّة، حيث تكشف الدّراسة التحليليّة عن تداعيات تربويّة وجماليّة متعدّدة المستويات؛ فمن الناحية التشكيلية، يعاني العمل من ثلاث إشكاليّات جوهرية: ضعف البنية البصريّة نتيجة الأشكال المسطحة وغياب العمق، والتّوزيع العشوائي الذي يخلق اكتظاظاً مرئياً (أكثر من 13 عنصّراً بشرياً)، ونظام لوني غير متناسق يفتقر إلى التدرّج الطّبيعيّ والعمق الذي يمنح الصّورة بعدا واقعيّا، هذه العيوب التّقنية تخفض فاعليّة الصّورة كأداة تعليميّة بنسبة كبيرة، وتحد من قدرتها على جذب الانتباه واستثارة الفضول المعرفيّ، ينتج عن هذه القصور تأثيرات سلبية متعدّدة الأبعاد تتمثّل في صعوبة تكوين التّمثيل الذهنيّ السليم للمفاهيم التّعليميّة، بالإضافة إلى محدودية الاستفادة من الإمكانات اللّغويّة التي توفّرها الصّور كمنطلق للأنشطة التّعبيريّة، فضلا عن ضعف تحقيق الأهداف القيمية المرتبطة بالوحدة الدراسيّة؛ وعليه نقترح تحسين عمليّة التظليل والتدرّج اللّوني المتوازن مع التّركيز على التّفاصيل

التّعبيريّة والحركي، بالإضافة إلى تصميم تسلسل هرمي بصريّ موجه مع تضمّين أنشطة حوارية، هذه الاقتراحات تحول الصّور التّعليميّة من أدوات سلبية إلى وسائط تفاعليّة تثري التجربة التّعليميّة بشكل شمولي.

ب- تحليل ونقد مضمون الصّورة وملائمتها التّعليميّة:

لا تعكس الصّورة المضمون النصّي بوضوح؛ فبينما يؤكّد النصّ على قيمة الرفقة الجيّدة في البيئة المدرسيّة، تظهر الصّورة مجموعةً من الأطفال في فنّاء المدرسة يمارسون أنشطةً عامّة دون توضيحٍ كافٍ لعمق مفهوم "الرفقة" أو دلالاتها التّربويّة، كما أن المشهد يبدو مثاليًّا ونمطيًّا، حيث يصور التفاعلات المدرسيّة بشكل سطحيّ لا يعكس التّنوّع الواقعيّ في علاقات الطّلّاب أو التّحدّيات التي قد تواجههم في تكوين الصداقات، إضافةً إلى ذلك يغيب الارتباط الواضح بين الصّورة وفكرة النصّ الأساسيّة؛ فقد تُفسَّر على أنها تصوير عامّ للحياة المدرسيّة دون تركيز على أهمّيّة الرفقة أو تأثيرها الإيجابي، كما يُلاحَظ تحيزٌ غير مقصود في المشهد؛ إذ يظهر جميع الأطفال سعداءً في مجموعاتٍ ما عدا طفل واحد ذو بشرة سمراء، يبدو منعزلًا دون أصدقاء؛ -مع العنوان الذي يشير إلى رفاق المدرسة- هذا التصوير قد يُثير إحساسًا سلبيًا لدى بعض المتعلّمين ويُضعف دافعيتهم، خاصّة إذا شعروا بأن المادّة التّعليميّة لا تمثّلهم أو تُهمش تجاربهم .

لتحسين الفعاليّة التّعليميّة، يُفضَّل استخدام صور أكثر أصالةً وتنوّعا، تعكس تفاعلاتٍ حقيقيّةً بين الطّلّاب، مع التأكيد على قيم التعاون والصداقة بشكل صريح ومتوازن.

- **أثرها على التّحصيل العلميّ لدى المتعلّم:**

تشكّل الصّور التّعليميّة غير المدروسة عائقًا منهجيًا أمام بناء المعرفة وتطوّر المهارات اللّغويّة، كما تكشف حالة صورة "رفاق المدرسة" عن تداعيات متعدّدة المستويات؛ فمن الناحية المعرفيّة يؤدّي التّناقض بين المضمون النصّي (الذي يطرح مفهوم الرفقة بأبعاده الاجتماعيّة والعاطفية) والتّمثيل البصريّ السطحي (مجرّد أطفال في فنّاء مدرسي) إلى إعاقة عمليّة الرّبط المفاهيمي، هذا الانفصال بين الدال البصريّ والمدلول النصّي يحول دون تكوين شبكات معرفيّة مترابطة، مما يحد من قدرة المتعلّم على استيعاب المفاهيم المجرّدة وتوظيفها في سياقات جديدة.

أما على المستوى اللّغويّ، تفشل الصّورة النمطية في أداء دورها كحافز بصريّ لتنمية الكفاءة التّواصليّة؛ فغياب المشاهد الغنية بالتفاعلات الاجتماعيّة الحقيقيّة يحرم المتعلّم من فرص توسيع المدى المعجمي (خاصّة في مجال المفردات العاطفية والاجتماعيّة)، كما يحد من قدرته على توليد الخطاب التّعبيريّ، والأكثر إشكاليّة أن هذه الصّورة تفتقر إلى العناصر المحفزة للتفكير النّقديّ، إذ تعرض واقعًا مثاليًا أحاديّ البعد يخلو من التّحدّيات الطبيعيّة في العلاقات الإنسانية، مما يقوض فرص تطوير مهارات التّحليل والتّقييم.

وتكمن الخطورة الأكبر في البعد النّفسيّ-الاجتماعيّ لهذه الإشكاليّة؛ فتصوير الطّفل ذي البشرة الداكنة كشخص منعزل بينما يظهر أقرانه في مجموعات متراصة يرسل رسالة ضمنية بالاستبعاد، مما قد يؤدّي إلى تقويض الشّعور بالانتماء لدى بعض الفئات من المتعلّمين واحتماليّة خلق حاجز نفسيّ يعيق المشاركة الفعّالة، فضلا عن ترسيخ الصّور النمطية السّلبيّة، هذه العوامل مجتمعة تسهم في خلق حلقة مفرغة؛ فضعف المثير البصريّ يؤدّي إلى محدودية المدخلات اللّغويّة، مما يقود إلى ضعف في المخرجات التّعبيريّة، وهو ما ينعكس بدوره على الدافعية للتعلم؛ والحل الجذري يكمن في إعادة هندسة المحتوى البصريّ وفق معايير علميّة تراعي ربط الصّورة بالمضمون النصّي، كما تراعي تمثيل مختلف الفئات بشكل متوازن، بالإضافة إلى عرض مواقف واقعيّة قابلة للتّعميم.

إن معالجة هذه الإشكاليّة ضرورة منهجيّة لضمان فعاليّة العمليّة التّعليميّة.

- **الصّورة التّعليميّة: طريق السعادة**

الصّورة رقم 82: طريق السعادة، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ، ص 18

أ- تحليل ونقد الصّورة من حيث الشّكل:

تصور الصّورة ثلاثة مشاهد منفصلة تمثّل جوانب مختلفة من "طريق السعادة"، في الجزء العلوي يظهر مجموعة من الأشخاص يحيطون بطفل يحمل هدية، ويبدو عليهم مظاهر الفرح والاحتفال وفي الوسط مشهد لطفل يتأمل جمال غروب الشمس الجميل في الصّحراء، أما في الجزء السفلي، تظهر امرأة عجوز تبدو سعيدة وهي تتلقى مساعدّة من طفل يحمل عنها السلة ويساعدها في المشي.

على المستوى الجماليّ، تعاني الصّورة من انفصام واضح في الهوية البصريّة، حيث يختلف أسلوب الرّسم جذرياً

بين المشهد العلوي (ذي الطابع الكاريكاتوري المبالغ فيه) والمشهد السفلي (الأكثر واقعيّة نسبيّاً)، هذا التفاوت الأسلوبي، المصحوب باستخدام ألوان غير متناسقة (بشرة مشوهة، خلفيات متضاربة)، يخلق تنافراً بصريّاً يُعيق عمليّة الاستيعاب البصريّ السلس، كما أن الإفراط في التّبسيط الشّكليّ، مع إهمال التّفاصيل التّعبيريّة الدّقيقة، يحول الشّخصيّات إلى مجرّد رموز مسطحة تفتقر إلى العمق النّفسيّ والعاطفي.

أما على صعيد التّصميم التّعليميّ، فإن الصّورة تنتهك مبادئ أساسيّة في التّربية البصريّة؛ فالتقسيم الأفقي الثلاثيّ غير المتناسق، مع وجود مساحات مهدرة بين المشاهد، يؤدّي إلى تشتيت الانتباه بدلاً من تسهيل عمليّة الرّبط المفاهيمي، كما أن الاكتظاظ في المشهد العلوي (حوالي13 عنصّراً في مساحة ضيّقة) يقابله فراغ غير مبرر في المشهد الأوسط، مما يعكس خللاً واضحاً في موازنة العناصر البصريّة، هذه الإشكاليّة تتفاقم بسبب عدم وجود مؤشرات بصريّة توجّه الانتباه (كأسهم أو ترقيم) تساعد في بناء التسلسل المنطقيّ.

ب- تحليل ونقد مضمون الصّورة وملائمتها التّعليميّة:

تمثّل الصّورة حالة دراسيّة مثيرة للاهتمام في إشكاليّة التّوفيق بين المضامين التّربويّة والأداء البصريّ؛ فمن الناحية المفاهيمية، تتبنى الصّورة مقاربةً طموحةً لتجسيد فكرة "طريق السعادة" عبر ثلاثيّة بصريّة (الاحتفال، التأمل، المساعدّة) تحاول تغطية أبعاد متعدّدة للسعادة، إلا أن هذا الطموح التصوري يصطدم بإخفاقات تنفيذية جسيمة تُضعف الفعاليّة التّعليميّة للصّورة بشكل منهجيّ، وتتجلّى الإشكاليّة الأعمق في الفجوة بين الطموح التّربويّ والأداء التّنفيذي؛ فبينما تسعى الصّورة لتقديم نموذج متكامل للسعادة، فإن غياب العناصر الرابطة بين المشاهد (كخطوط توجيهية أو تدرّج لوني موحد) يحولها إلى مجرّد لقطات منفصلة تفتقر إلى التسلسل المنطقيّ؛ وعليه تعاني الصّورة من تشتيت دلالي ملحوظ؛ حيث إن تقسيم المفهوم الموحد للسعادة إلى ثلاثة مشاهد منفصلة يخلق حالة من التضارب الدّلاليّ؛ فبدلاً من تقديم نموذج متكامل تقدّم الصّورة إجابات متفرقة عن سؤال مركزي: "ما هي السعادة؟"، هذا التقسيم الاصطناعي يفرض على المتعلّم (طفل العاشرة) عبئاً معرفيّاً غير مبرر، حيث يُطلب منه الرّبط بين أنماط غير متجانسة من التجارب (المادية، الجماليّة، الأخلاقية) دون أدوات بصريّة مساعدّة، كما أن المبالغة في التّبسيط – خاصّة في مشهد الهدايا الذي يختزل السعادة في بعدها المادي – تُفقِد المفهوم أبعاده النّفسيّة والاجتماعيّة الأعمق.

- **أثرها على التّحصيل العلميّ لدى المتعلّم:**

تكشف الصّورة المدروسة عن إشكاليّة منهجيّة في تصميم المحتوى التّعليميّ البصريّ، حيث يؤدّي التّمثيل المجزأ لمفهوم السعادة إلى عوائق معرفيّة ولغويّة متعدّدة المستويات؛ فمن الناحية المفاهيمية يعاني المتعلّم من تشويش في البنية العقليّة للمفهوم، إذ يتحول "طريق السعادة" من نظام قيمي متكامل إلى سلسلة أحداث منفصلة (تلقّي الهدايا،

التأمل، المساعدّة العابرة)، مما يحد من قدرته على إدراك الروابط الجوهرية بين هذه التجارب، هذا التشظي المفاهيمي لا يقود فقط إلى فهم قاصر للموضوع، بل يضعف أيضاً قابليّة تعميم المفهوم وتطبيقه في سياقات حياتية جديدة.

على الصعيد اللّغويّ، تُهدر فرص ثمينة لتنمية الكفاءة التّعبيريّة، حيث يفتقد المتعلّم المفردات الدّقيقة لوصف المشاعر المركبة (كالامتنان أو الرضا الداخلي) والعمليّات النّفسيّة (كالتأمل الواعي أو فرحة العطاء)، كما تُعيق الصّورة تطوير مهارات التّفكير العليا؛ فغياب العناصر المحفزة يحول دون ممارسة التّحليل النّقديّ لمصادر السعادة أو التّفكير الإبداعي في بدائلها، وبدلاً من أن تكون أداةً لإثارة التساؤل، تتحول الصّورة إلى قالب جاهز يقدّم إجابات نمطية تقلل من عمق المشاركة الفكريّة، وتتفاقم هذه الإشكالات بسبب الآثار السّلبيّة على الدافعية التّعليميّة؛ فالنمطية البصريّة والتّبسيط المفرط يحدان من الانخراط العاطفي، بينما افتقار المشاهد للأصالة يضعف اتصال المتعلّم بالموضوع، هذه العوامل مجتمعة تضعف المثير البصريّ؛ مما يؤدّي إلى محدودية المدخلات اللّغويّة، وهذا يقود إلى رداءة المخرجات التّعبيريّة، وهو ما ينعكس سلبا على الرغبة في التعلم؛ وعليه نقترح اعتماد تنسيق عمودي مع خط سير بصريّ واضح ، مع توحيد التلوين والأسلوب الفنّيّ، بالإضافة إلى تضمّين عناصر سياقية معززة للواقع.

– الصّورة التّعليميّة: مهنة الغد

رافق عصامٌ ورزانُ أمّهما في زيارةٍ عائليّةٍ عند الخالةِ أمّ السّعد، بمناسبة نيل ابنتها وَرْدَة شهادة البكالوريا . ما إن دخل الطّفلان حتى هنّأا فرحيْن : ألف مُبارَكٍ، والعُقبى لوردة بالشّهاداتِ الجامعيّة .

أمّا الأمُّ فلقد قدّمتْ طبَقَ « الغرايف » للخالةِ، التي شكرتْها قائلةً : مازِلْتِ يا أختي تُحافظين على عاداتِنا وتقاليدِنا، أذكرُ أنّ أمّي كانت إذا ما سمعتْ بخبرٍ سَعيد، دَعَكَتِ العجينَ وأحْمَتِ الطّاجينَ وأذابتِ العسلَ والزّبدةَ، ورُحْنا نُوزّعُ « الغرايف » على الجيران والأقارب . ثمّ أضافتْ مُخاطِبةً عصامًا : وأنت يا عزيزي سَتَفْرحُ هذه السّنةَ – إن شاء اللّهُ – بنجاحك في شهادةِ نهايةِ التّعليمِ الابتدائيّ، قُل لي ماذا تُريدُ أن تَصيرَ مُستقبلا ؟

أجابَ عِصامٌ دون تردُّدٍ : ميكانيكيّا .

استغربتْ أمُّ السّعدِ : حقّا ! لماذا لا تكونُ طبيبا كأبيك؟ ما سِرُّ اختيارِك لهذه المِهنة ؟

قال عصامٌ : في الصّيفِ الماضي، كنت متوَجّها رُفقةَ أبي إلى أعالي منطقة بني ذوالّة، وكانت السّيّارةُ تَنهبُ الأرضَ نهبا متسلّقةً المرتفعاتِ وفجأةً توقّفتْ عن السّيرِ، بحثَ أبي عن الخللِ لعلّهُ يستطيعُ إصلاحَه، لكنْ دون جَدوى، عندها اقتادها إلى أقْرَبِ مِرْآب .

بحث الميكانيكيُّ عن الخَلل مُستعينا بالمُعلّم الآليّ، وبعد جهدٍ تمكّن من اكتشافِ قطعةٍ صغيرةٍ مكْسورةٍ، فاستبدلَها بأخرى جَديدة، ولَحَمَها مستعملا الأوكسجين . تابعنا رحلتَنا، وأنا أفكّرُ في تعلُّم هذه المهنة الّتي تتطلّبُ فهْما وتَخصُّصاً ومهارة .

عَقّبَتِ الأمُّ : أنا فَخورَةٌ بك يا عِصام، وسوف أُساندك وأُشجّعُك، حتى تتمكّن من دخول مدرسةٍ تِقنيّة لتعلُّم الميكانيك، فهذا الاختيارُ ينسجم وميولك .

ختمتِ الخالةُ أمُّ السّعدِ : إخْتِيارُكَ مُوَفّق، فإذا أرَدْنا أن نَبْنيَ وَطَنَنا، ونُحافظَ على ثرواتِه ومداخيلِه، فعلينا أن نَتَفَوّقَ في كلّ المَجالاتِ، فَعِقْدُ المجتمعِ لا يتكاملُ إلاّ بتلاحمِ كلّ حَلقاتِه .

الصّورة رقم 83: مهنة الغد ، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ، ص 35

أ– تحليل ونقد الصّورة من حيث الشّكل:

جاءت الصّورة تحت عنوان مهنة الغد؛ لتصف مشهدًا داخل ما يبدو أنه غرفة مخصصة للأكل، إذ تقدّم الأم

الأكل لمجموعة من الأشخاص وعليهم تعابير البهجة، يبدو من الصّورة أن الأكلة تقليديّة جزائريّة تقدّم في المناسبات والمعروفة باسم "البغرير"، ومع سياق العنوان يتوضّح أن المناسبة تخصّ احتفالا بنجاح معيّن.

على المستوى الفنّيّ، تكشف الصّورة عن إخفاقات تقنية جسيمة تعيق تحقيقها لوظيفتها التّعليميّ؛ إذ يعاني التّصميم من تبسيط مفرط وألوان باهتة لا تعكس بهجة الاحتفال أو جدية الطموح، كما أن تركيبها البصريّ المسطح يفتقر إلى العمق والحيويّة؛ فالألوان الترابية الباهتة مع غياب التظليل والتدرّجات اللّونية، تحول المشهد الاحتفالي المفترض إلى لوحة كئيبة تفتقر للحياة، كما أن التّبسيط المفرط في التّنفيذ – المتمثّل في الخطوط غير الواضحة وندرة التّفاصيل – يجرد الشّخصيّات من أي بعد تعبيري حقيقيّ، مما يحولها إلى مجرّد أشباح بصريّة عاجزة عن نقل المشاعر أو الدّلالات؛ وعليه نقترح ما يأتي:

- إبراز العناصر الدالة عبر الإضاءة والتظليل.
- استخدام تدرّجات لونية أكثر حيويّة مع الحفاظ على الهوية الثّقافية
- إضافة رموز بصريّة توضّح مسار التطوّر من الموروث الثّقافي إلى آفاق المستقبل
- تخصّيص مساحة بصريّة لعنوان "مهنة الغد" مع ربطه بصريّاً بعناصر المشهد
- دمج عناصر مهنية حديثة (كالحواسّيب أو الأدوات التّكنولوجيّة) مع المشهد التقليديّ

ب– تحليل ونقد مضمون الصّورة وملائمتها التّعليميّة:

تقدّم الصّورة نموذجاً صارخاً للفجوة بين النية التّربويّة والتّعبير البصريّ، حيث يفشل التّصميم في تحقيق أبسط شروط الفعاليّة التّعليميّة؛ فمن الناحية الدلاليّة، يعاني المشهد من تناقض جوهري بين العنوان الطموح والمحتوى التقليديّ؛ إذ يقتصر على تصوير مشهد عائلي تقليديّ لوجبة عائلية للبغرير الجزائريّ دون أي إشارة بصريّة توضّح ارتباطها بمفهوم المهن المستقبلية، هذا الانفصام الدّلاليّ لا يخلق فقط تشويشاً مفاهيمياً لدى المتعلّم، بل يهدر فرصة ثمينة لربط التراث الثّقافي برؤى التطوّر المهني، كما نلحظ أيضا غياب العناصر المحفزة؛ إذ لا توجد مؤشرات بصريّة تشجع على التساؤل أو الاستكشاف، بالإضافة إلى إهدار السّياق التّعليميّ؛ إذ لا توجد أي إشارة لطبيعة النّجاح المحتفى به أو علاقته بمهن المستقبل، كما أن غياب أي رابط بصريّ بين المشهد والنصّ الذي يتحدث عن تخصّص الميكانيك يخلق تناقضاً منطقيّاً؛ لاسيما وأنها تفتقر إلى العناصر الرّمزية الدالة مثل الأدوات المهنية أو الأيقونات التّكنولوجيّة، فضلا عن أنها لا تحتوي على طبقات بصريّة متدرّجة يمكن أن تحكي قصّة متكاملة؛ وعليه نقترح ما يأتي:

- وضع شهادة البكالوريا على الطأوّلة.

- إضافة رموز تكنولوجية على الجدران.
- دمج أدوات ميكانيكية في الخلفيّة.
- تنويع تعابير الوجه لتعكس الطموح المهني.
- استخدام خطوط توجيهية تربط بين مراحل النّجاح.
- إضافة رموز بصريّة توضّح مسار التطوّر المهني.
- تضمّين عناصر نصّية مصغرة تربط المشهد بالمفهوم.
- **أثرها على التّحصيل العلميّ لدى المتعلّم:**

للسلبيّات الموجودة في صورة "مهنة الغد" تأثيرات متعدّدة ومباشرة على التّحصيل اللّغويّ والمعرفيّ للمتعلّم، وقدرته على التّعبير عن أفكاره، ومن آثارها ما يأتي:

- **التّأثير على الفهم المعرفيّ:**
- **تكوين تصورات محدودة أو خاطئة:** عندما لا تعكس الصّورة المضمون بدقّة، قد يتكون لدى المتعلّم تصور خاطئ عن طبيعة العمل المستقبلي، هذا يحد من فضوله ويؤثّر على فهمه للمهارات والمعارف المطلوبة في المستقبل.
- **ضعف الدافعية والاهتمام:** قد لا تثير صورة لتجمع عائلي اهتمام المتعلّم في سن العاشرة، مما يؤثّر سلبًا على رغبته في قراءة النصّ واستيعاب المعلومات المتعلّقة بمهن المستقبل، هذا النقص في الدافعية البصريّة هو فرصة تعليميّة ضائعة.
- **إعاقة التّعبير والتّحصيل اللّغويّ:**
- **فرص ضائعة لتنمية المفردات:** لا توفّر الصّورة، التي تركز على تجمع بسيط، فرصًا كافية لتعلم مفردات جديدة تتعلّق بالمجالات العلميّة التي قد تشكّل "مهن الغد"، هذا يحد من قدرة المتعلّم على التّعبير عن أفكاره حول المستقبل المهني.
- **صعوبة التّعبير عن الطموحات:** عندما لا تقدّم الصّورة تصورًا محفزًا أو معاصرًا لمهن المستقبل، يجد المتعلّم صعوبة في التّعبير عن طموحاته، حيث يفتقر إلى نماذج بصريّة حديثة تلهمه وتوجّه تفكيره.
- **إعاقة التّفكير المستقبلي والخيال:** فالصّورة النمطية لا تحفّز خيال المتعلّم أو تشجعه على التّفكير بشكل إبداعي حول الاحتمالات المستقبلية حول المهن، مما يعيق تطوير التّفكير الاستباقي.

- **الصّورة التّعليميّة: رحلة إلى عين الصّفّراء**

مَساءَ كُلِّ أحدٍ يَبْدَأُ البَدْوُ وسُكّانُ الضّواحي، والقَوافِلُ بالتَّنَقُّلِ عبرَ الفجاجِ الجَبَلِيَّةِ، والدُّروبِ التُّرابِيَّةِ والرَّمْلِيَّةِ، لِلْوُصولِ إلى سوقِ عَيْنِ الصَّفْراءِ الأُسْبوعِيِّ، فهو عَصَبُ حَياةِ البَدْوِ والقَبائِلِ في تلكَ الحِقْبَةِ الإسْتِعْمارِيَّةِ من تاريخِ الجَزائِرِ، عندَ مَطْلَعِ القَرْنِ العِشْرين .

منذُ الفَجْرِ، تَبْدَأُ الحَرَكَةُ في ساحَةِ السّوقِ الواسِعَةِ، الجِمالُ الجائِمَةُ، والأَحْصِنَةُ والبِغالُ، بينما يَعْرِضُ البائِعونَ مَواشِيَهم المُرَبَّقَةَ في مَجْموعاتٍ، وكوماتِ الصّوفِ، والمِلْحَ الحَجَرِيَّ، وقِفَفَ الحَلْفاءِ، وحَوائِكَ الصّوفِ، وحِبالَ الشَّعْرِ، والأَوانِيَ الفَخّارِيَّةَ، والتّرابِيسَ والعَباءاتِ العَرَبِيَّةَ، والقِطَعَ المُلَوَّنَةَ المَنْسوجَةَ من الكَتّانِ أو الصّوفِ أو الوَبَرِ . يَتَجَوَّلُ رِجالُ البَدْوِ بِأَخْرِمَتِهِم الجِلْدِيَّةِ، ونِساءٌ مُلَثَّماتٌ يَرْتَدينَ قِلاداتٍ خَرَزِيَّةً، يَنْتَظِرْنَهم خارِجَ السّوقِ .

يَجْلِسُ البَدْوُ في المَقاهي الجَزائِرِيَّةِ القَريبَةِ، يَرْتَشِفونَ الشّايَ، ويَتَبادَلونَ الأَحاديثَ والضَّحِكاتِ، سُعَداءَ بِيَوْمِهِمِ النَّشيطِ، الّذي في آخِرِه يَنْفَضُّونَ راجِعينَ يَحْمِلونَ بَضائِعَهُم على دَوابِّهِمْ في مَجْموعاتٍ، ويَسوقونَ مَواشِيَهُم، تَتَثَقِّلُ عَباءاتُهُم، وسَراويلُهم العَريضَةُ والقَصيرَةُ، فَتَظْهَرُ سيقانُهم المَتينَةُ ونِعالُهُم الجِلْدِيَّةُ الّتي تَدِبُّ عبرَ الدُّروبِ .

يومُ السُّوقِ في عينِ الصَّفْراءِ، يومُ البَهْجَةِ في المَدينَةِ وبَرانيسِ فُرْسانِ السَّباهي . وعندَ المَساءِ تَعودُ المَدينَةُ إلى يَوْمِيّاتِها العادِيَةِ . وفي بَلْدَةٍ قَريبَةٍ تُدْعى "ثيوت" ذاتِ البيوتِ الجَميلة، المُحاطَةِ بالبَساتينِ الخَضْراء، يَتَحَلَّلُها وادٍ تَتَرَقْرَقُ مِياهُه ؛ قَضى البَدْوُ لَيْلَتَهم هناك . فَكانَتْ لَيْلَةً شِتْوِيَّةً هادِئَةً، ومَجْلِسًا من مَجالِسِ الصَّحْراءِ، يَلْتَزِمُ فيه النّاسُ بالآدابِ المُتَوارَثَةِ من جُلوسٍ وطَريقَةٍ في الحَديثِ . تُسْمَعُ فيها الكَثيرُ من قِصَصِ البَدْوِ وأَحْلامِ السَّفَرِ في البِلادِ العَجيبَةِ، الّتي يَتَسامَرونَ بها حَوْلَ مَواقِدِ الجَمْرِ، وصينِيّاتِ الشّاي .

في الصَّباحِ تَتَفَرَّقُ القَوافِلُ . يَتَعانَقُ الرِّجالُ بِحَرارَةٍ، تَتَحَرَّكُ العيرُ في إتِّجاهاتٍ مُخْتَلِفَةٍ . وهكذا تَتَكَرَّرُ لُعْبَةُ السَّفَرِ وعاداتُ الطَّريقِ البَدَوِيَّةُ، من مَراحٍ إلى مَراحٍ، في رِحْلاتِ الذَّهابِ والإيابِ المُتَعاقِبَةِ .

الصّورة رقم 84: رحلة إلى عين الصّفّراء، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ، ص 129

أ- تحليل ونقد الصّورة من حيث الشّكل:

توضّح الصّورة مشهدًا من سوق تقليديّ أو معرض لبيع الأقمشة والملابس تحت عنوان رحلة إلى عين الصّفّراء؛ حيث تظهر أكوام من الأقمشة المطوية والملابس المعلقة بألوان وأنماط متنوّعة، يقف بعض الأشخاص في الخلفيّة يتفحصون المعروضات أو يتحدثون، والبعض الآخر جالسون يقومون بعمليّة البيع، وعلى الرّغم من اتسام الصّورة بقدر من الواقعيّة، إلا أنها تفتقر إلى الجاذبيّة الفنّيّة؛ حيث يبدو تكوينها عشوائياً بلا نقطة تركيز بصريّة واضحة، مما يقلل من تأثيرها الجماليّ لدى المتعلّم، يُضاف إلى ذلك الازدحام المرئي بالمشهد، حيث تتكدس الأقمشة والملابس المتنوّعة، الأمر الذي يُصعّب على المتعلّم التّركيز على تفاصيل محدّدة أو استيعاب طبيعة المنتجات المعروضة بشكل كامل، ورغم احتلال الصّورة لمساحة جيّدة من الصّفّحة، فإن غياب الإطار الذي يحددها يجعلها تندمج بشكل غير واضح مع الخلفيّة، كما يزيد من تشويشها وجود جزء خارج عن إطارها المحدّد، مما ينتقص من جماليّتها وبعدها الفنّيّ، أما من حيث الألوان، فبالرّغم من دفئها، إلا أن استخدام درجة لونية ترابية واحدة يُولّد شعوراً بالملل وعدم الجاذبيّة، إذ لا تُسهم هذه الألوان بفعاليّة في إبراز العناصر الهامّة أو خلق الأجواء المناسبة للسوق، وتظهر بعضها

باهتاً وغير جذّاب؛ كما نلاحظ على الصّورة نوعا من الفوضى البصريّة؛ حيث يفتقد التكوين إلى التسلسل الهرمي البصريّ، إذ تتنافس العناصر المتعدّدة (أقمشة، ملابس، أشخاص) على انتباه المتعلّم دون توجيه منهجيّ، هذه العشوائية تخالف مبدأ "التّوجيه البصريّ" الذي تؤكده الدّراسات الحديثة في التّربية البصريّة، كما تظهر الشّخصيّات في وضعيات سلبية (الظهر أو الجانب) بدلاً من توثيق لحظات تفاعليّة نموذجية (مساومة، عرض بضاعة، قياس أقمشة؛ وعليه نقترح ما يأتي:

- إعادة التركيب البصريّ من خلال توضيح العناصر الأساسيّة الثلاثة (بائع، زبون، منتج).
- توظيف "التدرّج اللّوني الموجه" لقيادة العين نحو التّفاصيل المميّزة، مع إضاءة موجهة تبرز العناصر الدالة
- تخصّيص مساحة واضحة للتفاعلات البشرية
- إضافة علامات سياقية (لافتات، عمارة محلية)
- تحسين التّباين بين المقدمة والخلفيّة

فالصّورة الفعّالة يجب أن تكون وثيقةً ثقافيةً ووسيلةً تعليميّة في آن واحد.

ب- تحليل ونقد مضمون الصّورة وملائمتها التّعليميّة:

تقدّم الصّورة المدروسة نموذجاً لإشكاليّة التوثيق البصريّ غير الموجه تربوياً، حيث تكشف عن فجوة بين الدقّة الوصفيّة والفعاليّة التّعليميّة؛ فمن الناحية الموضوعيّة، يسجل المشهد سوقا للأقمشة التقليديّة، لكنّه يظل حبيساً في إطار وصفيّ سطحي يفتقر إلى البعد التّربويّ الحقيقيّ؛ وعليه يمكن أن تحد من آفاق المتعلّم حول الموضوع، وتقلل من اهتمامه واستكشافه له، وتعيق تطوّر مفرداته وتفكيره المستقبلي، مما يؤثّر سلبًا على تحصيله اللّغويّ والمعرفيّ وقدرته على التّعبير عن تطلعاته المهنية، كما يفشل المشهد في توثيق العمليّات الاقتصادية البسيطة (البيع، المساومة، الجودة)، هذا وتكشف الصّورة المدروسة عن إشكاليّة جوهرية في التّمثيل البصريّ للمكان، حيث تفشل في نقل الخصوصية الجغرافيّة والثّقافية لـ"عين الصّفّراء" رغم ادعائها توثيق رحلة إليها؛ فمن الناحية الدلاليّة، يظهر تناقض صارخ بين العنوان الذي يعد برحلة استكشافية وبين المحتوى البصريّ الذي لا يقدّم سوى مشهد عام لسوق أقمشة تقليديّ، مما يخلق فجوة معرفيّة تعيق بناء التصور الذهنيّ الصّحيح لدى المتعلّم

أما على المستوى السّياقي، تعاني الصّورة من ثلاثة إخفاقات رئيسيّة:

- الغياب الدّلاليّ: حيث تفتقر إلى العلامات الدالة على الهوية المكانية (كالعمارة المحلية أو المنتجات المميّزة)
- التّعميم المفرط: إذ يمكن نقل المشهد إلى أي سوق تقليديّ دون فقدان دلالته
- القصور السردي مع غياب تام لعناصر الرحلة (وسيلة الوصول، مراحل الاستكشاف، لحظات التفاعل)

هذه الثغرات تترجم تربوياً إلى تشويش في التّمثيل الذهنيّ للمكان، بالإضافة إلى ضعف في الرّبط بين النصّ والمحتوى البصريّ وافتقار للحافز الاستكشافي لدى المتعلّم.

- **أثرها على التّحصيل العلميّ لدى المتعلّم:**

تؤثّر الإخفاقات البصريّة في الصّورة المدروسة تأثيراً بالغاً على البنية المعرفيّة واللّغويّة للمتعلّم عبر مستويات متعدّدة؛ فمن الناحية المفاهيمية، يؤدّي الغياب الشديد للعلامات الدالة والمؤشرات المكانية إلى تشويش عميق في التّمثيل الذهنيّ للمكان، حيث يعجز المتعلّم عن تكوين صورة ذهنيّة واضحة لخصائص "عين الصّفّراء" المميّزة، هذا القصور لا يقتصر على الجانب الإدراكيّ فحسب، بل يمتد ليشمل الجانب اللّغويّ، حيث يحرم المتعلّم من فرص اكتساب المصطلحات الجغرافيّة الدّقيقة والمفردات الوصفيّة الغنية التي تساعد في التّعبير عن الخصائص المكانية والثّقافية الفريدة، أما على المستوى التّحفيزي، تفشل الصّورة في إثارة الفضول الاستكشافي أو خلق الرغبة في المعرفة، وذلك بسبب افتقارها لعناصر الإثارة البصريّة والتّفاصيل المميّزة التي تحفّز التساؤل والاستفسار، كما أن العشوائية البصريّة النّاتجة عن الاكتظاظ والعناصر غير الموجهة تشتّت انتباه المتعلّم بدلاً من توجيهه نحو التّفاصيل ذات القيمة التّعليميّة، هذه العوامل مجتمعة تسهم في خلق فجوة بين المحتوى البصريّ والمحتوى النصّي، مما يعيق عمليّة الرّبط المعرفيّ ويحد من قدرة المتعلّم على التّعبير الدّقيق عن طبيعة المكان وخصوصيته.

وعليه نقترح إبراز معالم معمارية مميّزة توضّح معالم المكان بشكل أفضل، مع تضمّين رموز ثقافية دالة وتسلسل زمني يوثق مراحل الرحلة مع مؤشرات بصريّة للحركة والاكتشاف وأخيرا توثيق مراحل العمليّة التجارية.

هذا النموذج المتكامل وحده القادر على تحفيز الخيال الجغرافيّ، وإثراء الرّصيد اللّغويّ، وتنمية المهارات التّعبيريّة، وتحقيق الأهداف التّعليميّة المرجوة من وحدة "الرحلة إلى عين الصّفّراء".

لا يمكن إغفال الأثر الإيجابي لبعض الصّور التّعليميّة؛ التي أبانت عن فاعليّة ملحوظة في شد انتباه المتعلّم وتحفيز تفاعله؛ كالصّور الآتية:

الصّورة رقم 87: عبقرية فذة، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ، ص95

الصّورة رقم 86: أحسن الأطباء: عصير الخضروات والفاكهة، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ، ص89

الصّورة رقم 85: قصّة البنسلين، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ، ص99

نلاحظ من خلال الصّور التّعليميّة المعروضة مجموعة من المميّزات تسهم في تنمية المحصول العلميّ لدى المتعلّم في هذه المرحلة، وتتمثّل فيما يأتي:

– **تقديم نماذج يُحتذى بها:** تعتمد المواد التّعليميّة على عرض شخصيات بارزة في التّاريخ والعلم بعدّها نماذج إلهامية للتّلاميذ؛ فالصّورة الأولى للعالم البيروني تُبرز شخصيّة العالم الموسوعي المسلم كونه مثالا للتميز العلميّ في مجالات الفلك والرياضيات، مما يشجع الطّلّاب على الاقتداء به، والصّورة الثّالثة لألكسندر فلمنج تقدّم قصّة مكتشف البنسلين لتنبيه المتعلّم على أهمّيّة الملاحظة العلميّة والمثابرة في البحث.

– **تنمية المخزون اللّغويّ والمعرفيّ:** حيث تحتوي النّصوص المصاحبة للصّور على مصطلحات متخصّصة تساهم في توسيع المفردات الأكاديميّة للتّلاميذ؛ مثل الصّورة الأولى التي تتضمن مصطلحات مثل "الفلك" و"الفلسفة"

و"الموسوعية" ضمن سياق تاريخيّ، والصّورة الثّانية تقدّم مفاهيم علميّة مثل "البكتيريا" و"المختبر" و"البنسلين"، والصّورة الثّالثة تقدّم مفردات صحيّة مثل "الفيتامينات" و"الألياف الغذائية".

– **تسهيل الفهم عبر السرد القصصي**: إذ تقدّم المعلومات المعقدة بأسلوب قصصي يجذب انتباه المتعلّمين ويُسهّل استيعابها؛ كالصّورة الأولى التي تعرض السيرة الذّاتيّة للبيروني بطريقة حيويّة تربط بين المعلومات التاريخيّة وسير العظماء، والصّورة الثّالثة التي تروي قصّة اكتشاف البنسلين بالمصادفة، مما يجعل المعلومة العلميّة أكثر تشويقاً.

– **ربط المحتوى التّعليميّ بالواقع العمليّ**: إذ تربط الصّور بين المفاهيم النظريّة وتطبيقاتها العمليّة في حياة التّلاميذ اليومية؛ مثل الصّورة الثّانية التي تشرح فوائد العصائر الطبيعيّة للصحة، مما يشجع على تبني عادات غذائية سليمة، والصّورة الثّالثة التي تُظهر تأثير الاكتشافات العلميّة (مثل البنسلين) في تحسين جودة الحياة اليومية.

وعليه فالصّور التّعليميّة – عند استخدامها بوعي – تستطيع أن تخدم أهدافاً تربويّة متعدّدة كتعزيز المفردات وتسهيل الفهم وربط المعرفة بالحياة العمليّة...

- **تحليل نقديّ لصور أغلفة الوحدات المختلفة:**

الصّورة رقم 88: عيّنة من صور وحدات كتاب اللّغة العربيّة المقترحة للتقييم، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ، ص 8-25-59-76-93-127

تُظهر الصّور المستخدمة في الوحدات التّعليميّة قصوراً منهجيّاً في تمثيل مضامينها بشكل دقيق وشامل، مما قد يؤدّي إلى فهم محدود من قبل المتعلّم، ويمكن تلخيص هذه المآخذ في عدّة نقاط:

القصور في تمثيل المحاور:

- محدودية الصّور التّعليميّة: تتطلّب صور المقاطع أن تكون شاملة لكافة مواضيع الوحدة، لكنّ بعض الصّور أخلت بهذا المبدأ؛ مثل صورة مقطع "القيم الإنسانية"؛ التي تُظهر الصّورة أطفالاً حول العلم الجزائريّ، مما يختزل المفهوم في الجانب الوطنيّ فقط، هذا يغفل القيم الإنسانية الأوسّع التي قد تتضمنها الوحدة، مثل الصدق والتعاون

والاحترام.

– **التّركيز الضيّق على جزء من المحور**: مثل وحدة "الحياة الاجتماعيّة والخدمات"، إذ تُركز الصّورة على الخدمات الصحيّة (الطبيب)، مما قد يدفع المتعلّم إلى تفسيرها بشكل محدود، متجاهلاً جوانب الحياة الاجتماعيّة الأخرى والخدمات المتنوّعة (التّعليميّة، الأمنية، وغيرها). وبالمثل، في وحدة "الصحة والتغذية" تُظهر الصّورة أنواعاً من الطّعام، مما يغفل جوانب الصحة الأخرى مثل النظافة والنّشاط البدني، والأمر نفسه بالنّسبة إلى صورة وحدة "الأسفار والرحلات"، التي تقدّم صورة لمدينة، وهي تمثّل جزءاً صغيراً فقط من مفهوم الأسفار والرحلات، الذي يتضمن أنواعاً مختلفة (برية، بحرية، جوية) وأهدافاً متنوّعة (استكشاف، ترفيه، تعلم).

إشكاليّة العمومية والغموض:

– **العمومية المفرطة**: فمثلا في وحدة "التنمية المستدامة"، تُصور الصّورة منظراً طبيعياً مع شلال، وهو مشهد عام لا يعكس المفهوم المعقد للتنمية المستدامة بأبعاده الاقتصادية والاجتماعيّة، مما يُصعّب على المتعلّم ربط الصّورة بالمفهوم المطلوب.

– **الغموض والمعنى العكسي**: تظهر الإشكاليّة بشكل واضح في وحدة "عالم العلوم والاكتشاف"، إذ تُظهر الصّورة عالماً بأسلوب تقليديّ، مما قد يوحي بتاريخ العلوم، لكنّه لا يعكس حداثة وشموليّة عالم العلوم والاكتشاف المعاصر، وقد يرسّخ صورة نمطية للعالم لدى المتعلّم.

– **غياب الديناميكية والتجربة**: إذ تفتقر الصّور إلى عنصّر الحركة والتجربة، ففي وحدة "الأسفار والرحلات" مثلاً، تقدّم صورة ثابتة لا تنقل الإحساس بالمغامرة والديناميكية المرتبطين بالرحلات، مما يحد من قدرة المتعلّم على التفاعل مع الموضوع بشكل كامل.

– **أثر هذه السلبيّات على التّحصيل العلميّ لدى المتعلّم**:

تؤثّر هذه الصّور التّعليميّة بشكل مباشر على عمليّة التعلم، وتؤدّي دورًا حاسمًا في تشكيل فهم المتعلّم للمادّة، وعندما تكون هذه الصّور غير دقيقة أو غير محفزة، فإنها تُحدث تأثيرات سلبية على التّحصيل المعرفيّ واللّغويّ وغالبا ما يكون ذلك في الجوانب الآتية:

– **تكوين توقّعات غير دقيقة**: عندما لا تعكس الصّورة المضمون الكامل للوحدة بدقّة، قد يدخل المتعلّم إلى الدّرس بتوقّعات خاطئة أو غير مكتملة، مما يؤثّر على تركيزه واستيعابه للمعلومات الجديدة.

– **إهدار فرص تنمية المهارات**: يمكن أن تكون الصّور نقطة انطلاق ممتازة لتنمية المفردات والمهارات المعرفيّة واللّغويّة (مثل الفهم، الوصف، التّحليل، والتّعبير عن الرأي)، وعندما تكون الصّور عامّة أو غير جاذبة، فإنها لا تستغل هذه

الفرصة بشكل كامل، مما يحد من قدرة المتعلّم على تطوير مهاراته بشكل فعال.

بشكل عام، تبدو صور أغلفة الوحدات في العديد من الحالات عامّة أو تمثّل جانبًا واحدًا فقط من مضمون الوحدة، كما في صورة "رفاق المدرسة" في الوحدة الأولى، هذا القصور قد لا يساعد المتعلّم في سن العاشرة على تكوين فهم أوّلي دقيق وشامل لما سيتعلمه، وقد لا يحفّزه بصريّا بشكل كافٍ؛ فالصّور الأكثر تحديدا وجاذبيّة والتي تعكس جوهر الوحدة بشكل أفضل يمكن أن تكون أدوات أقوى في جذب انتباه المتعلّم وتسهيل عمليّة التعلم.

على الرّغم من التفاوت في جودة المحتوى البصريّ لهذه الوحدات، إلا أن بعض الصّور أظهرت انسجامًا ملحوظًا مع الأهداف التّعليميّة والفئة المستهدفة؛ كصور الوحدات الآتية:

الصّورة رقم 89: عيّنة من صور وحدات كتاب اللّغة العربيّة الفعّالة، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ، ص3-7

نلاحظ من خلال هذه الصّور التّعليميّة المصاحبة للوحدات الدراسيّة أنها قد أدت مجموعة من الوظائف التّربويّة الفعّالة، ويتبيّن ذلك في العناصر الآتية:

– **تعزيز القيم الوطنيّة والهوية الثّقافية:** حيث تستخدم الصّور لترسيخ الانتماء الوطنيّ والوعي التاريخيّ لدى المتعلّمين؛ مثل صورة الهوية الوطنيّة التي تعرض مزيجاً من الرّموز الوطنيّة كالعلم، والمعالم الأثريّة (المدرج الروماني)، والمنجزات المعاصرة (نصّب الشهيد)، مما يخلق لدى الطالب تصوراً متكاملاً عن الموروث الحضاري والهوية الوطنيّة .

– **تنمية الإبداع والقدرات السردية:** إذ تعمل الصّور أداة محفزة للخيال ومهارات التّعبير القصصي؛ فوحدة "قصص وحكايات من التراث" تحتوي على رسوم تعبيرية لطيور وبيئات طبيعيّة، مما يجعلها تشكّل مدخلاً جذّاباً لسرد الحكايات الشّعبية مثل "جحا والسلطان" وينمي قدرات المتعلّمين على الابتكار والسرد القصصي .

– **تقديم المعلومات بطريقة جذّابة ومختصرة:** توفّر الصّور مع العناوين المرافقة لها ملخصاً مرئياً للمحتوى التّعليميّ؛ فعنوان "قصص وحكايات من التراث" مع الصّور المرفقة وقائمة العناوين الفرعيّة (عزوز ومعزوزة...) تشوق الطالب وتوضّح جوهر الوحدة بشكل مرئي مباشر .

– **التّكامل المعرفيّ بين المجالات المختلفة:** تربط الصّور بين العناصر المعرفيّة المتنوّعة لتقديم رؤية شموليّة صورة تدمج بين الجوانب التاريخيّة (الآثار)، والجغرافيّة (المعالم)، والوطنيّة (العلم)، مما يعزّز الفهم المتكامل للهوية لدى المتعلّم.

يتبيّن من هذا التّحليل أن الصّور التّعليميّة تمثّل أداة فعّالة لتحقيق أهداف تربويّة متعدّدة، بدءاً من تعزيز الانتماء الوطنيّ، مروراً بتنمية المهارات الإبداعية، ووصولاً إلى تقديم المعرفة بشكل متكامل وجذّاب.

تحليل ونقد الصّور المستخدمة في نشاط "أشاهد وأتحدّث":

الصّورة رقم 90: عيّنات من الصّور التّعليميّة المقترحة للتقييم ضمن نشاط "أشاهد وأتحدّث"، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ، ص 9- 17-34-43-47-64-68-77-98-102-111-115-119

تمثّل الصّور المستخدمة في هذا النّشاط عنصرًا بصريّا ثابتًا لا يحفّز التفاعل اللّغويّ الديناميكي، في حين أن مهارة التّحدّث الفعّالة تتطلّب تبادلًا للأفكار، وطرح أسئلة وتقديم إجابات، والتّعبير عن وجهات نظر متعدّدة، وللأسف، لا توفّر الصّور الصامتة هذه الفرص بشكل مباشر.

أبرز أوجه القصور في الصّور المستخدمة:

أ- ضعف السّياق التّواصليّ: تعرض الصّور سياقات بسيطة ومباشرة (مثل الصّورة السّابعة "إعادة التدوير" أو "الصّورة11" التبرع بالدم)، مما لا يشجع على نقاشات معمقة أو استخدام مفردات متنوّعة ومعقدة تناسب متعلميّ سن العاشرة، وبالمثل، فإن صورة "سر الخلود" لا تقدّم أي سياق أو معلومات عن الشّخصيّات، مما يجعلها عرضًا بصريّا لا يشجع المتعلّم على التساؤل أو البحث أو التّحليل.

ب- التّركيز على الوصف السطحي: بالنّظر إلى هذه الصّور، قد يقتصر التفاعل اللّغويّ على وصف العناصر المرئية في الصّور، بينما تتطلّب مهارة التّحدّث الفعّالة ممارسة السرد والإقناع والشّرح والتّعبير عن المشاعر والأفكار المجرّدة.

ج- غياب المحفزات الحوارية: تفتقر معظم الصّور إلى عناصر تشجع المتعلّم على طرح الأسئلة أو الانخراط في حوار تفاعلي، في حين أن التطوّر اللّغويّ يعتمد بشكل كبير على الحوار والمشاركة الاجتماعيّة.

د- محدودية العمق المعرفيّ والعاطفي: فالصّورة الأولى العاشرة رغم إثارتها لمشاعر الحنين أو الفرح، إلا أن الحوار النّاتج قد يقتصر على وصف المشهد (العلم، السفينة، الجبال) دون الخوض في تجارب العودة إلى الوطن أو المشاعر المرتبطة بها، والصّورة الثّانية رغم إثارتها لبعض النقاش، إلا أن عدم وضوح التّفاصيل يحد من توليد حوارات غنية أو استخدام لغة تعبيرية معقدة.

هـ- نقص المعلومات الداعمة: تعتمد الصّور على المحتوى البصريّ فقط، بينما يتطلّب بناء الرّصيد المعرفيّ واللّغويّ نصوصا مكتوبة أو مسموعة تقدّم تحليلات أعمق، وتفسيرات، وربطًا بين المفاهيم؛ مثل الصّورة الثّامنة؛ حيث يصعب على متعلميّ هذه السن مناقشة الشّخصيّات التاريخيّة دون معرفة مسبقة بسيرهم، مما قد يؤدّي إلى حوار سطحي أو اعتماد على التخمين.

و- بساطة المفردات والتّراكيب اللّغويّة: تميل المناقشات النّاتجة عن هذه الصّور إلى استخدام مفردات بسيطة، مما لا يشجع على تعلم كلمات جديدة أو تراكيب لغويّة معقدة.

ز- غياب المفاهيم المجرّدة: تركز معظم الصّور على مواضيع مادية ملموسة، بينما تحتاج هذه المرحلة العمريّة إلى التعرّض لمفاهيم مجرّدة، وقضايا اجتماعيّة، وعواطف معقدة لتنمية التّفكير النّقديّ.

ح- عدم تشجيع البحث والاستكشاف: لا تحفّز الصّور المتعلّم على البحث عن معلومات إضافية أو استكشاف الموضوعات بعمق، على عكس النّصوص التي تثير الفضول وتدعم التعلم الذّاتيّ.

ط- إمكانيّة الفهم السطحي: قد يكتفي المتعلّم بفهم الصّورة بشكل سطحي دون الحاجة إلى تحليل متعمق أو تطبيق مهارات التّفكير العليا.

وعليه؛ فبينما يمكن استخدام الصّور كنقطة بداية لنشاط لغويّ بسيط، فإن الاعتماد عليها وحدها لا يكفي لتنمية مهارات التّحدّث والرّصيد المعرفيّ واللّغويّ لدى متعلميّ سن العاشرة، هذه المرحلة العمريّة تحتاج إلى أنشطة تفاعليّة تتحدى التّفكير وتثري المفردات، وتشجع التّعبير الذّاتيّ بطرق متنوّعة ومعقدة؛ فالصّور الحاليّة توضيحيّة أكثر منها تحفيزية، وتفتقر إلى العمق السّياقي والتّفاصيل التي تدفع المتعلّم لاستخدام اللّغة بغنى وتنوّع، ولتحقيق نتائج أفضل، يُوصى باستكمالها بنصوص وحوارات موجهة، وأنشطة تشجع التّفكير النّقديّ والإبداعي.

لا يسعنا إنكار أن بعض الصّور التّعليميّة في هذا النّشاط أسهمت بشكل فعّال في تبسيط المفاهيم وتقريبها من واقع المتعلّم؛ كالصّور الآتية:

الصّورة رقم 91: عيّنات من الصّور التّعليميّة الفعّالة ضمن نشاط "أشاهد وأتحدّث"، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ، ص13-51-81

من أبرز الجوانب الإيجابيّة في هذه الصّور ما يأتي:

- تعدّدية المجالات المعرفيّة: تعرض الصّورة التّعليميّة الأولى موضوعات متنوّعة تشمل الوطنيّة ("هذا وطنك")، والصحة ("كيف أعتني بجسمي")، والقيم الاجتماعيّة ("آثار التعاون")؛ يسهم هذا التّباين في إثراء الحصيلة المعرفيّة للتّلميذ عبر تعريضه لمجالات متعدّدة:

- صورة الوطن: تدمج بين المعالم الأثريّة والمناطق الجغرافيّة والمنشآت الصناعية

- صورة الصحة: تعرض المكوّنات الغذائية الأساسيّة وأساسيّات اللياقة البدنية
- صورة التعاون: تقدّم نماذج عمليّة للعمل الجماعي في مختلف المجالات

– **التّكامل بين العناصر البصريّة والنصّية:** كل صورة من هذه الصّور تحتوي على عنوان رئيسي مصحوب بصور توضيحيّة داعمة؛ يعزّز هذا التّرابط الفهم والإدراك لدى التّلاميذ من خلال:

- تجسيد المفاهيم المجرّدة (كالوطنيّة عبر صور المعالم التاريخيّة)
- توضيح المبادئ الصحيّة (باستخدام عجلة الغذاء الصحي)
- إبراز القيم الاجتماعيّة (عبر مشاهد التعاون العمليّ)

– **تنمية المهارات التّعبيريّة:** تعتمد الوحدات على أسلوب "المشاهدة ثم التّحدّث" كمدخل تعليميّ

– **زيادة المكتسبات التّعليميّة لدى المتعلّم:** من خلال:

- تطوير القدرة على الوصف والتّحليل (من خلال مناقشة أهمّيّة التراث الوطنيّ)
- تعزيز المفردات المتخصّصة (في وصف العناصر الغذائية)
- تنمية مهارات الحوار (عند مناقشة فوائد العمل الجماعي)

– **ترسيخ القيم التّربويّة:** حيث تتجاوز هذه الصّور الجانب المعرفيّ إلى البعد القيمي، من خلال:

- غرس قيم الانتماء والهوية الوطنيّة
- تعزيز الوعي الصحي والغذائي
- تنمية المهارات الاجتماعيّة وقيم التعاون

وعليه، تسهم هذه الصّور التّعليميّة في تقديم معارف متعدّدة المجالات، مع التّركيز على تطوير المهارات اللّغويّة والاجتماعيّة للتّلاميذ في هذه المرحلة العمريّة الحساسة.

-نقد وتحليل الصّور المستخدمة في نشاط "أنتج شفويّا":

الصّورة رقم 92: عيّنات من الصّور التّعليميّة المقترحة للتقييم والتي تستهدف تنمية الإنتاج الشفوي، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ، ص17-30-34-51-102-111

تُظهر الصّور المستخدمة في نشاط "أنتج شفويّا" قصورا جوهريّا في تحفيز التّعبير اللّغويّ الديناميكي؛ فعلى الرّغم من أن الهدف هو دفع المتعلّم نحو الإبداع، فإن الطّبيعة الثابتة والمبسّطة للصّور تُعيق هذا المسعى، وتحد من فاعليتها بوصفها أداة لتنمية مهارات التّحدّث والكتابة والفهم لدى المتعلّم في سن العاشرة.

- القصور في العمق السردي واللّغويّ: فمثلا في الصّورة الثّالثة "قصّة العصفور"، تقتصر الأسئلة المصاحبة على دفع المتعلّم نحو إجابات قصيرة ومحدودة، هذا لا يترك مجالًا لتطوير حبكة فرعية أو وصف عميق للشخصيات والمشاعر، مما يحول دون إنتاج تعبير شفوي أو كتابي غني وموسّع.

- محدودية المفردات والتّراكيب: معظم الصّور لا تحفّز على استخدام مفردات متنوّعة أو تراكيب لغويّة متقدّمة؛ فالمناقشات النّاتجة غالبًا ما تكون سطحيّة، مما لا يساهم في توسيع الرّصيد اللّغويّ للمتعلّم.

- بساطة المفاهيم: تركز الصّور على مواضيع مادية وملموسة، بينما يحتاج المتعلّم في هذه المرحلة العمريّة إلى التعرض

لمفاهيم مجرّدة وقضايا اجتماعيّة وعواطف معقدة لتنمية مهارات التّفكير النّقديّ.

إعاقة التّفكير النّقديّ والاستشرافي: وذلك من خلال:

– ضعف المحفزات البصريّة: تفتقر الصّورة الخامسة "السيارة الطائرة" إلى محفز بصريّ قوي يدفع نحو وصف تقني أو اجتماعيّ مستقبلي متعمق، ورغم أن النصّ يطلب تخيّلاً مستقبليًا، فإن المتعلّم في هذه السن قد لا يمتلك رصيدًا لغويّا أو معرفيّا كافيًا لتقديم تصورات مفصلة، وبالمثل، في "الصّورة الأولى"، التي لا تشجع على وصف تفصيلي للتحدّيات المحتملة أو الخطط المستقبلية.

– الغموض وعدم كفاية المعلومات: فالصّورة السّادسة "ملائكة الرحمة"، لا تقدّم تفاصيل محدّدة عن أعمال العاملين في المجال الطبي أو التّحدّيات التي يواجهونها، مما يحد من إمكانيّة التّعبير عن المشاعر والتجارب بشكل غني، وفي الصّورة الخامسة لا تقدّم الصّورة أي معلومات علميّة حول تاريخ الاكتشاف أو مبادئه، مما لا يسهم في بناء رصيد معرفيّ علميّ لدى المتعلّم.

– التّركيز على التلقين: فمثلا في الصّورة الثّانية "عيد الاستقلال"، توجّه الأسئلة تفكير المتعلّم بشكل ضيّق نحو معانٍ محدّدة (الفخر، الوحدة، التّضحيّة)، مما لا يشجعه على التّعبير عن مشاعره وأفكاره الخاصّة بطريقة حرة وإبداعية.

– الفهم السطحي: تظهر الصّورة الرّابعة "موقف في الصّفّ" مشهدًا مباشرًا، مما قد يؤدّي إلى فهم سطحي للموقف دون الحاجة إلى تحليل الأسباب الكامنة أو التّفكير في الحلول الممكنة.

إن هذه العوامل مجتمعة تحد من فعاليّة الصّور كونها أدوات لتعزيز مهارات التّحدّث والفهم؛ فالصّور الحاليّة توضيحيّة أكثر منها تحفيزية، وتفتقر إلى العمق السّياقي والتّفاصيل التي تدفع المتعلّم لاستخدام اللّغة بغنى وتنوّع، ولتحقيق نتائج أفضل، يُوصى باستكمالها بنصوص أو حوارات موجهة، وأنشطة تشجع التّفكير النّقديّ والإبداعي.

على خلاف هذه الصّور، برزت بعض الصّور التّعليميّة في هذا النّشاط بوصفها أدوات فعّالة دعّمت الفهم وعمّقت استيعاب المتعلّم بفضل بساطتها واتّساقها مع مدركات الطّفل، ومنها الصّور الآتية:

الصّورة رقم 93: عيّنة من الصّور التّعليميّة الفعّالة والتي تستهدف تنمية الإنتاج الشفوي، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ، ص60-90-98.

وسنبرز في العناصر الآتية الجوانب التّربويّة الإيجابيّة للصّور التّعليميّة المرافقة لأنشطة "التّعبير الشّفهيّ"، مع توضيح أهمّيّتها في تنمية مهارات المتعلّمين:

– تطوير القدرات التحليليّة والنّقديّة: حيث تتجاوز المهام المرفقة بالصّور مجرّد الوصف إلى التّحليل والتّقييم؛ مثل الصّورة الثّانية "الاكتشافات العلميّة" التي تشجع المتعلّم على تقييم الأثر الحضاري للاختراعات العلميّة، والصّورة الثّالثة "أهمّيّة الماء" التي تدفعه لتحليل مسؤوليته الفرديّة في الحفاظ على الموارد.

–توسيع المدى اللّغويّ والمعرفيّ: تقدّم الصّور مدلولات للمفردات المشار إليها في سياقات متنوّعة مثل صورة

الاكتشافات التي تثري الحصيلة اللّغويّة بمصطلحات مثل "المجهر" و"الطّباعة" وصورة الموارد المائية التي تعرف المتعلّم على مفاهيم بيئية كـ"الشعاب المرجانية"، بالإضافة إلى الصّورة الأولى "التغذية" التي تقدّم مصطلحات صحيّة مثل "البروتينات" و"الألياف الغذائية".

– **ربط المعرفة بالواقع المعيش:** تجسير الفجوة بين المعرفة النظريّة والتطبيق العمليّ؛ فالصّورة الثّالثة تربط بين الوعي المائي والممارسات اليومية، والصّورة الأولى "العادات الغذائية" التي تربط المفاهيم الصحيّة بالروتين اليومي، بالإضافة إلى صورة التقدّم العلميّ التي توضّح تأثير الابتكارات في الحياة المعاصرة.

– **تعزيز مهارات الإنتاج الشفوي:** تُسهم هذه الصّور في تعزيز مهارات الإنتاج الشفوي لدى المتعلّم من خلال إتاحتها لبيئة بصريّة غنية بالمفردات والأفكار، تمنحه نقطة انطلاق واضحة للتعبير بدل البدء من فراغ؛ فعلى سبيل المثال، تُبرز الصّورة الثّالثة مشاهد متعدّدة للماء (مثل الشلال، والنافورة، ومشهد الشّرب) ما يتيح للمتعلّم فرصة الحديث عن قيمة الماء وطرق ترشيده، وبالمثل، تُظهر الصّورة الثّانية موضوعات مرتبطة بالاكتشافات العلميّة كالمجهر والكهرباء، الأمر الذي يوفّر إطارًا محدّدا للنقاش ويعزّز قدرته على صياغة أفكار أكثر عمقًا وتنظيمًا، وبهذا، تتحول الصّورة إلى محفز لغويّ ومعرفيّ يفتح المجال أمام المتعلّم لبناء جمل مترابطة وتطوير مهاراته في الحوار والتّعبير.

وعليه، فصور مثل هذه تسهم في بناء مهارات متكاملة لدى المتعلّمين، بدءاً من التّفكير النّقديّ ووصولاً إلى التّعبير الإقناعي، مع الحفاظ على الصّلة الوثيقة بين المحتوى التّعليميّ والحياة العمليّة.

تحليل نقديّ لصور نشاط "أثري لغتي":

رسم توضيحي93: عيّنة من الصّور التّعليميّة المقترحة للتقييم ضمن نشاط "أثري لغتي "، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ، ص121–130

تُظهر الصّور المستخدمة في هذا النّشاط قصورًا جوهريًا في تحقيق هدفها المتمثّل في إثراء لغة المتعلّم ومعارفه؛ فهي تقدّم مثيرات بصريّة محدودة لا تحفّز بشكل كافٍ على التفاعل اللّغويّ العميق أو التّفكير النّقديّ.

القصور في الإثراء اللّغويّ:

– **محدودية المفردات والتّراكيب:** تفتقر الصّور إلى السّياق البصريّ الكافي لشرح معاني المفردات الجديدة بدقّة، مثل "الخزفية" أو "الحريرية" في الصّورة الثّانية "المنتجات التقليديّة"، هذا قد يؤدّي إلى حفظ الكلمة دون فهم عميق لاستخداماتها، وبالمثل، لا تقدّم الصّورة الألى "الأحجار الكريمة" معلومات إضافية حول خصائصها أو استخداماتها، مما يحد من فرص تعلم مفردات مرتبطة بهذه الجوانب.

– **غياب الحوار والتّفكير المعقد:** تركز الصّور على تسمية الأشياء أو وصفها بشكل مباشر، مما لا يحفّز على استخدام تراكيب لغويّة معقدة مثل الجمل الشّرطية أو التّعبير عن العلاقات السببية، كما أنها لا تثير بشكل طبيعي أسئلة أو نقاشات تتطلّب من المتعلّم التّحليل أو المقارنة.

القيود المعرفيّة والمفاهيمية:

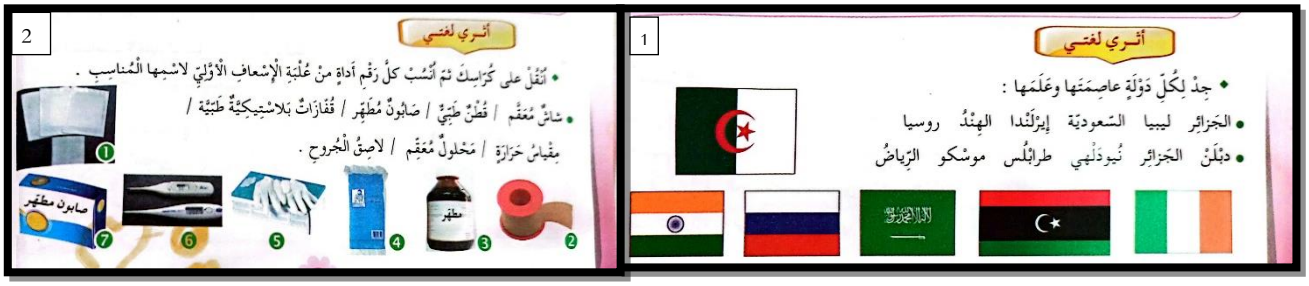
– **سطحيّة المحتوى العلميّ:** فمثلا، لا تقدّم صورة الأحجار الكريمة أي معلومات علميّة حول تكوينها أو خصائصها الفيزيائية، إن مجرّد التعرف على الاسم لا يطور فهمًا علميّا حقيقيّا.

– **محدودية السّياق الثّقافي:** في صورة المنتجات التقليديّة قد لا يفهم المتعلّم السّياق الثّقافي أو الاقتصادي لهذه المنتجات دون معلومات إضافية، مما يجعل الفهم سطحيًا.

– **عدم تشجيع التّفكير المجرّد:** تركز الصّور على المحسوسات، مما لا يحفّز على تطوير مفاهيم مجرّدة أو فهم العلاقات المعقدة بين الأشياء والأفكار.

يمكن القول إن هذه الصّور، في حد ذاتها، تقدّم مثيرات بصريّة محدودة لا تحفّز بشكل كافٍ على إثراء الجانب اللّغويّ من حيث تعلم مفردات جديدة في سياقات متنوّعة أو استخدام تراكيب لغويّة معقدة، أو الانخراط في تفاعلات لغويّة ذات مغزى، كما أن تأثيرها على الجانب العلميّ والفهم محدود بسبب سطحيّة المعلومات المقدمة، وغياب السّياق العميق، وعدم تشجيع التّفكير النّقديّ والمجرّد.

من الجدير بالذكر أن بعض الصّور المضمّنة ضمن النّشاط قد أدت وظائفها البيداغوجيّة بفعاليّة، خاصّة بالنّظر إلى الخصائص النّمائيّة للطّفل في هذا العمر:



الصّورة رقم 94: عيّنة من الصّور التّعليميّة الفعّالة ضمن نشاط " أثري لغتي"، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ، ص32–134

تتمثّل الجوانب الإيجابيّة لهذه الصّور التّعليميّة المرفقة بنشاط "أثري لغتي" فيما يأتي:

–**توسيع الرّصيد اللّغويّ في مجالات متعدّدة:** تتيح الصّور للمتعلّم اكتساب مفردات جديدة تنتمي إلى ميادين معرفيّة متنوّعة:

–في المجال الجغرافيّ: التعرف على أسماء الدول وعواصمها من خلال أعلام الدول (الصّورة الأولى)

-في المجال الصحي: اكتساب أسماء أدوات الإسعاف الأوّلي كما يظهر في الصّورة الثّانية.

-دعم الارتباط بين الكلمة ودلالتها عبر الوسيط البصريّ: تسهم الصّور في إضفاء معنى ملموس على الكلمات، ما يسهل فهمها واستحضارها؛ مثل صورة (أعلام الدول) التي تجعل أسماء البلدان وعواصمها أكثر وضوحًا وقابليّة للتذكر، وصورة (أدوات الإسعاف الأوّلي) التي توضّح الوظائف العمليّة لكل أداة.

-تطوير مهارات الملاحظة الدّقيقة والتمييز: من خلال المهام المرفقة للصّور، والتي تطلب من المتعلّم فحص الصّور بدقّة لاختيار الكلمة المناسبة كمقارنة أعلام الدول للتعرف على كل علم وتمييز أدوات الإسعاف الأوّلي وتحديد دور كل أداة، هذا يسهم أيضا في تحفيز التّفكير التحليليّ والرّبط المنطقيّ؛ إذ يدفع المتعلّم إلى تنظيم المعلومات وتحليلها عن طريق ربط كل علم بالدولة وعاصمتها ومطابقة أداة الإسعاف الأوّلي باسمها ووظيفتها .

- إضفاء الطابع التفاعلي والجاذبيّة على التعلم: إدراج الصّور في الأنشطة يجعل عمليّة التعلم أكثر متعة وحيويّة؛ فالتعرف على أعلام الدول يتحول إلى نشاط بصريّ مشوّق بدل الحفظ المجرّد، والتّعامل مع أدوات الإسعاف الأوّلي عبر الصّور يجعل التجربة أكثر تطبيقيّة؛ مما يشكّل تحدّيا ممتعًا يعزّز الفهم.

- **تحليل نقديّ لصور نشاط "استعمال الصّيغ":**

الصّورة رقم 95: عيّنة من الصّور التّعليميّة المقترحة للتقييم ضمن نشاط "أستعمل الصّيغة"، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ، ص13-60-68-77-111-119-128

تُظهر الصّور المستخدمة في هذا النّشاط قصورًا واضحًا في إثراء الرّصيد اللّغويّ لدى المتعلّم وتعليمه الصّيغ اللّغويّة

بعمق، إنها تقدّم مثيرات بصريّة بسيطة تركز على التطبيق الآلي للقواعد في سياقات محدودة، مما يحد من الفهم الحقيقيّ للمفاهيم اللّغويّة، وتتمثّل جوانب القصور فيما يأتي:

- **محدودية السّياق وتنوّع الصّيغ:** تقدّم الصّور مواقف بسيطة لا توفّر سياقات لغويّة متنوّعة لاستخدام الصّيغ المطلوبة؛ فعلى سبيل المثال، في الصّورة الأولى يمكن التّعبير عن الصّور الثلاث باستخدام صيغة "لهذا السبب" بشكل مباشر، لكنّ الصّور لا تشجع على استخدامها في تراكيب جمل مختلفة أو مواقف متعدّدة.
- **عدم التناسب بين الصّورة والصّيغة:** تُظهر بعض الصّور بساطة مفرطة لا تتناسب مع التعقيد الدّلاليّ للصيغة المطلوبة؛ ففي الصّورة الرّابعة، الرّسومات بسيطة جدّا ولا توفّر التعقيد اللّازم للمواقف لاستكشاف الدّلالات المختلفة للاحتماليّة التي تعبر عنها كلمة "ربما".
- **غياب المفردات الجديدة وسياقاتها:** الصّور بسيطة ولا تقدّم مفردات جديدة في سياق غني؛ ففي الصّورة الثّالثة، يمكن استخدام صيغة "أظن" بشكل بسيط لربط الأحداث، لكنّ الصّور لا تقدّم كلمات جديدة مرتبطة بالصّيد أو البيئة، مما يقلل من فرص التعلم.
- **التّركيز على التطبيق الآلي:** يوجّه السؤال المتعلّم مباشرة لاستخدام صيغة محدّدة، مما يشجع على التطبيق السطحي للكلمة دون فهم كامل لطبيعة استخدامها بشكل طبيعي في اللّغة، هذا يؤدّي إلى تطبيق نمطي للصيغة، كما هو الحال في السؤال الذي يطلب استخدام كلمة "لأنّ" في الصّورة الثّانية، مما يحد من استخدام تراكيب لغويّة متنوّعة.
- **عدم استغلال دلالات الصّيغ:** لا تشرح الصّور الفروقات الدّقيقة في دلالات الصّيغ المختلفة؛ ففي الصّورة السّابعة تقدّم مواقف يمكن وصفها بالاحتماليّة، لكنّها لا توضّح الفروقات بين "من المحتمل" وغيرها من الصّيغ اللّغويّة التي تعبر عن الاحتمال.
- **محدودية التّأثير المعرفيّ: وذلك من خلال ما يأتي:**
- **غياب الأثر العلميّ:** لا يوجد تأثير يذكر على الجانب العلميّ؛ فالصّور لا تقدّم أي معلومات علميّة، مما يجعلها غير مفيدة لتنمية الفهم العلميّ لدى المتعلّم.
- **سطحيّة الفهم:** بسبب بساطة الصّور، يقتصر الفهم على الإدراك البصريّ المباشر؛ فالصّور لا تحفّز على التّفكير النّقديّ أو الاستنتاج، مما يحد من تطوّر المهارات المعرفيّة للمتعلّم.

تقدّم هذه المجموعة من الصّور مثيرات بصريّة محدودة لا تساهم بشكل فعال في إثراء الرّصيد اللّغويّ أو تعليم الصّيغ اللّغويّة بعمق، إنها تركز على التطبيق الآلي في سياقات محدودة، مما يجعل تأثيرها على الجانبيّن اللّغويّ والمعرفيّ سطحيًا، ويُغفل إمكانيّة تقديم محتوى غني ومثير للتفكير.

— **تحليل نقديّ للصّور التّعليميّة التي تستهدف توسيع المعلومات لدى المتعلّم:**

الصّورة رقم 96: عيّنة من الصّور التّعليميّة المقترحة للتقييم تستهدف توسيع المعلومات لدى المتعلّم ،المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ، ص75–109

تُظهر الصّور التّعليميّة، على الرّغم من تناولها لمواضيع علميّة مثيرة للاهتمام، قصورًا في تحقيق هدفها المتمثّل في بناء فهم معرفيّ عميق لدى المتعلّم في سن العاشرة؛ فهي تقدّم معلومات سطحيّة ومجزأة، مما يحد من فعاليتها كونها أدوات للتعلم.

محدودية الطرح المعرفيّ:

- **السطحيّة وغياب التّرابط:** تقدّم الصّور معلومات موجزة للغاية عن الظواهر العلميّة مثل الصّورة الثّانية (قوس قزح، والثقوب السوداء...)، والصّورة الأولى(تدوير الورق والبلاستيك، المواد العضوية...) هذه المعلومات لا توفّر تفاصيل كافية عن الآليّات العلميّة الكامنة وراءها، كما أن عرض الظواهر بشكل منفصل دون أي ترابط بينها يمنع المتعلّم من بناء فهم شامل لكيفيّة عمل العالم الطّبيعيّ.
- **عدم تحفيز البحث الذّاتيّ:** المعلومات المقدمة نهائية ومختصرة، مما لا يثير التساؤل لدى المتعلّم أو يحفّزه على البحث عن معلومات إضافية أو إجراء تجارب بسيطة لفهم الظواهر بشكل أفضل.

- **إشكاليّة تبسيط المفاهيم العلميّة:** الشّرح المقدم لبعض المفاهيم، مثل "إعادة التدوير"، "الظواهر البيئية"... مبسّط لدرجة الإخلال بالدقّة العلميّة، فمثلا صورة "الثقوب السوداء" لا تشرح مفهوم الجاذبيّة الهائلة بشكل كاف أو علاقته بالكتلة والكثافة، هذا قد يؤدّي إلى تكوين فهم غير دقيق أو حتى خاطئ لدى المتعلّم.
- **محدودية المفردات المتخصّصة:** رغم وجود بعض المصطلحات العلميّة (مثل "انكسار الضّوء")، فإن الشّرح الموجز لا يوفّر سياقًا كافيًا لفهم هذه المصطلحات بعمق أو تعلم كيفيّة استخدامها.
- **غياب الرّبط بالواقع:** وصف ظاهرة معقدة مثل الثقوب السوداء كمجرّد "جسم في الفضاء" لا يساعد المتعلّم على تصور حجمها الهائل أو تأثيرها المدمر على محيطها، كما أن تمثيل بقية الظواهر برسم كرتوني مخالف للواقع خصوصا الصّورة الأولى يجعل عمليّة الفهم سطحيّة وأبعد ما تكون عن الواقع.

تتضح أن هذه الصّور لا تسهم بشكل فعال في إثراء الجانب المعرفيّ للمتعلّم، إنها تقدّم معلومات سطحيّة وموجزة وتفتقر إلى التّرابط بين المفاهيم، ولا تشجع على البحث والاستكشاف، كما أن تأثيرها على الجوانب العلميّة واللّغويّة والفهم محدود بسبب التّبسيط المخل، ومحدودية المفردات المتخصّصة، وعدم تشجيع التّفكير التحليليّ والرّبط بالواقع.

يمكن القول إن بعض الصّور التّعليميّة قد نجحت في أداء دورها التّربويّ؛ فهي تسهم في تحفيز المتعلّم على التفاعل مع المضمون التّعليميّ وتوسيع الكم المعرفيّ بشكل ملحوظ؛ كالصّور الآتية:

الصّورة رقم 97: صور تعليميّة فعّالة تستهدف توسيع المعلومات لدى المتعلّم ،المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ، ص41-58

تُبرز الصّور المرفقة مجموعة من الجوانب التّعليميّة ذات القيمة العالية والموجهة لتلاميذ الصّفّ الخامس الابتدائيّ، حيث صُممت هذه العناصر بأسلوب يجذب انتباه المتعلّم ويجعل المعلومة أكثر وضوحًا وسهولة في الاستيعاب، مما يعزّز الفهم العميق، وذلك من خلال:

– **التّكامل بين النصّ والصّورة:** يمثّل الجمع بين المادّة المكتوبة والعناصر البصريّة استراتيجيّة تعليميّة فعّالة لمرحلة الطفولة المتأخرة؛ إذ توفّر الصّور مكوّنا ملموسًا يدعم النّصوص، مما يساعد المتعلّم على ربط الأسماء بالوجوه أو الأحداث التاريخيّة؛ ففي هذه المرحلة العمريّة، يكون المتعلّم في طور الانتقال من التّفكير الحسّي إلى المجرّد، وتعمل الصّور على تعزيز الذاكرة البصريّة وتسهيل الرّبط الذهنيّ بين المعلومة وصورتها، كما تضيف عنصّر التشويق وتجعل المادّة أقل رتابة من النّصوص المجرّدة، مثل الصّورة الثّانية في جزئيّة "أوّل طابع بريد" لصورة "رولاند هيل" وصورة الطابع البريدي الأوّل، مما يمكّن التّلميذ من تصور الحدث التاريخيّ، والصّورة الأولى التي تتضمن شخصيات وطنيّة كـ "الرئيس حميدو" و"محمّد بوضياف" ضمن مقالات "أبطال من الوطن" التي تمكّنه من ربط الاسم بالشّخصيّة.

– **تنظيم المحتوى البصريّ وهيكلته:** تقدّم المعلومات ضمن تخطيط واضح يتضمن عناوين فرعية وأقسامًا منفصلة، بحيث يشكّل كل جزء وحدة معرفيّة مستقلة، يسهّل هذا التّنظيم على المتعلّم التنقل بين الأفكار الرّئيسيّة، ويساعده على استخلاص المفاهيم الأساسيّة، كما يرسّخ مهارة التّعامل مع البنية النصّية (العناوين، إبراز الكلمات المهمّة)، وهي مهارات يحتاجها لاحقًا في القراءة الأكاديميّة والبحث.

– **تنويع المفردات وإثراؤها:** توظّف الصّور مع مقابلاتها النصّية مجموعة واسعة من المفردات، بعضها جديد على المتعلّم، ما يفتح المجال لتوسيع حصيلته اللّغويّة ويتيح للمتعلّم اكتساب كلمات جديدة ضمن سياقها، مما يعزّز قدرته على فهم النّصوص واستعمال المفردات في كتاباته، كما يُنمّي مهارة استنتاج المعنى من السّياق أو البحث عن معاني الكلمات مثل (الخلافة الأموية، التّنظيم، المستوصفات، الحركة الكشفية...)

– **المحتوى المرتبط بالسّياق الثّقافي والتاريخيّ:** يجمع المحتوى البصريّ بين موضوعات تاريخيّة ذات بعد وطنيّ وأخرى عالميّة، ما يمنح المتعلّم منظورًا مزدوجًا، ويسهم في تعزيز الهوية والانتماء من خلال التعريف بشخصيات وطنيّة مثل "الرئيس حميدو" و"محمّد بوضياف"، إلى جانب توسيع أفقه عبر موضوعات عالميّة كأوّل طابع بريد وأوّل مستشفى في العالم، إلى جانب معلومات عن "أوّل فوج كشفي في الجزائر".

– **تركيز المحتوى البصريّ على المعلومة الدّقيقة:** إذ تركز الصّور ومقابلاتها اللّغويّة على الحقائق الأساسيّة المرتبطة بـ "من، ماذا، متى، وأين"، يسهم هذا الأسلوب في بناء قاعدة معرفيّة صلبة لدى المتعلّم، تساعده على الرّبط بين المعطيات المختلفة وفهم سياقها.

خلاصة:

ختاماً، يكشف تحليل الصّور التّعليميّة في كتاب السّنة الخامسة ابتدائيّ عن تحول تربوي لافت، حيث يُسجَّل انخفاض في عدد الصّور مقارنة بالمستويات السّابقة، كما تُظهر النّتائج أن الصّورة التّعليميّة المستخدمة في القسم الثّاني من العيّنة (السّنوات الرّابعة والخامسة) لم تشهد تطوّراً كيفياً كبيراً يتناسب مع التطوّرات النّمائيّة التي طرأت على المتعلّمين؛ فبالرّغم من التطوّر الملحوظ في المستويات الذهنيّة والفكريّة واللّغويّة لهذه المرحلة، فإن محتوى الصّورة التّعليميّة بدا متحفظاً في صياغته وتصميمه، وقد اقتصر جانب التّطوير الوحيد الملحوظ على زيادة نسبيّة في عدد الصّور الفوتوغرافيّة مقارنة بما كان عليه الحال في القسم الأوّل (السّنوات الأولى والثّانية والثّالثة)، وإن كان هذا التطوّر جيّدا إلى حد ما فإنه يُعد تطوّرا كمّيا لا كيفيّا وغير كافٍ لتلبية الحاجة المتزايدة إلى محتوى بصريّ وإدراكيّ أكثر تعقيداً وعمقاً.

إن الإبقاء على صورة تعليميّة جامدة أو محدودة التّطوير في مرحلة ينمو فيها المتعلّم بشكل ملحوظ ينطوي على عدّة أضرار معرفيّة وتحصيلية بالغة الأهمّيّة؛ كفتور الدافعية والإحساس بالملل عندما؛ فعندما يجد المتعلّم في السّنة الرّابعة والخامسة أن المادّة البصريّة أو التّعليميّة تقدّم بنفس الكيفيّة والبساطة التي قُدمت بها في السّنوات الأولى، يصاب بالجمود الفكريّ مما يقلل من دافعيته للتفاعل مع المادّة التّعليميّة ويؤثّر سلباً على مستوى انتباهه وتركيزه، كما يؤدّي إلى:

– إعاقة التطوّر النّقديّ والتجريدي: فالمتعلّم في هذه المرحلة يمتلك قدرة متزايدة على التّفكير التجريدي والتّحليل النّقديّ، والاعتماد المفرط على الصّور الفوتوغرافيّة المباشرة والبسيطة بدلاً من الرّسومات البيانيّة، أو المخططات المعقدة، أو النماذج التحليليّة، يفشل في تحدّي هذه الكفاءات وتنميتها، مما يُعيق الانتقال الفعال من التّفكير المحسوس إلى التّفكير المجرّد.

– فجوة بين التطوّر اللّغويّ والبصريّ: فبما أن المتعلّم قد تطوّر لغويّاً؛ فهو قادر على استيعاب شروحات نصّية أطول وأكثر تعقيداً، ولكنّ الصّور التّعليميّة المرافقة ضعيفة وغير داعمة لهذا التطوّر اللّغويّ، مما يؤدّي إلى فشلها في تعزيز التّكامل بين الفهم اللّغويّ والبصريّ، وهو أساس التعلم الفعال.

3- الإجراءات المنهجيّة للدّراسة التحليليّة الميدانيّة:

يمثّل هذا الجزء الإطار الإجرائي الميدانيّ للدّراسة، حيث يتمّ فيه وصف الخطوات المنهجيّة التي اتبعتها الباحثة لجمع البيانات من الميدان وتحليلها، بهدف التحقّق من صحة فرضيات الدّراسة والإجابة على تساؤلاتها، وسيتناول هذا الجزء عرضًا تفصيليًا للمنهج المتبع، وأدوات الدّراسة المستخدمة، وخصائص عينتها، والإطار الزّماني والمكاني، تمهيدًا لتحليل البيانات ومناقشة النّتائج.

3-1 مشكلة وأهداف الدّراسة الميدانيّة:

تكمن المشكلة الرّئيسيّة في عدم وضوح مدى تأثير الصّور التّعليميّة في كتب اللّغة العربيّة على التّحصيل اللّغويّ والمعرفيّ للتّلاميذ، وما إذا كانت هذه الصّور تلبّي المعايير التّربويّة المطلوبة، إذ تبرز الحاجة إلى تعزيز الدّراسة التحليليّة النّقديّة للصّور – والتي تم إجراؤها في الفصل السّابق– بواسطة تقييم نقديّ بناءً على آراء المعلّميّن والمتعلّمين الميدانيّين؛ بهدف الوصول إلى نتائج دقيقة مع عدم إغفال لأي طرف من أطراف العمليّة التّعليميّة، وذلك عن طريق طرح أسئلة تهدف إلى تقييم فاعليّة الصّور التّعليميّة في كتب اللّغة العربيّة للمرحلة الابتدائيّة ومدى تأثيرها على التّحصيل العلميّ واللّغويّ لدى التّلاميذ، مع التّركيز على المعايير التّربويّة والجماليّة لهذه الصّور، وتعتمد الدّراسة على منهجيّة علميّة دقيقة تجمع بين التّحليل الكمّيّ والنّوعيّ، وأخيرا تقديم توصيات عمليّة مبنيّة على نتائج صادقة لتحسين الصّور التّعليميّة لكتب اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة؛ وبالتّالي تقديم رؤية شاملة لتطوير المناهج التّعليميّة وتعزيز الفهم والتّحصيل والتفاعل لدى المتعلّمين.

3-2 منهج الدّراسة:

اعتمدت الدّراسة المنهج الوصفيّ التحليليّ الذي يعتمد على البيانات الكمّيّة والنوعيّة، ويهدف إلى وصف وتحليل الظاهرة كما هي في الواقع، معتمدًا على جمع البيانات وتصنيفها وتحليلها لاستخلاص النّتائج، ويتناسب هذا المنهج مع طبيعة الموضوع؛ فهو يتيح وصف واقع الصّور التّعليميّة في كتب اللّغة العربيّة بالمرحلة الابتدائيّة، وتحليل مدى تأثيرها على التّحصيل العلميّ واللّغويّ للمتعلّمين من وجهة نظر كل من المعلّم والمتعلّم، إضافة إلى تحليلها ونقدها بناءً على معايير ميدانيّة علميّة.

3-3 أدوات الدّراسة الميدانيّة:

لتحقيق أهداف الدّراسة وجمع البيانات اللّازمة، اعتمدت الباحثة على أداتين رئيسيتين في عمليّة المسح الميدانيّ، تم تصميمهما بعناية لخدمة طبيعة البحث، هما:

أ- الاستبانة: لجمع وتحليل البيانات كميا وكيفيا من 105 معلّميّن.

ب- المقابلة: لإجراء تحليل كمي ونوعي متعمق مع 60 تلميذا.

وقد صُمّمتا خصيصًا لتتناسبا مع أهداف الأطروحة وتساؤلاتها، وتم عرضهما على نخبة من الأساتذة المحاضرين لتقييمهما والتّأكّد من صدقها وثباتهما قبل التّوزيع.

3-4 الاستبانة[1]:

تعدّ الاستبانة أداة رئيسيّة في هذا البحث، حيث تم تصميمها خصيصًا لجمع بيانات كمية وكيفيّة من عيّنة واسعة من الأساتذة، تتكون من مجموعة من الأسئلة المغلقة والمفتوحة، وتهدف إلى قياس مدى فاعليّة الصّور التّعليميّة في تحسين التّحصيل العلميّ واللّغويّ لدى التّلاميذ، وذلك عبر محاور منظّمة تستقصي آراء وخبرات المعلّميّن الميدانيّة، بهدف تقييم أثر الصّور التّعليميّة على تحصيل المتعلّم في كتب اللّغة العربيّة (فنّيا وتربويًا) وفقًا لآراء المعلّميّن، وتحديد العيوب والاقتراحات التّطويرية، وتتميّز هذه الأداة بـ:

-التقسيم المنهجيّ: تشتمل على مجموعة من المحاور المصمّمة لاستكشاف مختلف جوانب الموضوع بدقّة، بدءاً من دور الصّور التّعليميّة ووصولاً إلى مدى ملاءمتها للمحتوى، مع صياغة البيانات بشكل يسهل تحويلها إلى مؤشرات رقمية قابلة للدّراسة.

- البساطة والوضوح: اعتمدت الأسئلة لغة واضحة وسلسة تتناسب مع مختلف المستويات التّعليميّة للمستجيبيّن، مما يضمن سهولة الفرد والإجابة دون لبس.

- التغطية الوافية: صُممت بنية الاستبيان لتتناول كل الفرضيات الأساسيّة والثانوية المتعلّقة بالبحث، مما يمنع وجود ثغرات أو إهمال لأي عنصّر رئيسي في الإشكاليّة المطروحة.

3-4-1 إجراءات تطبيق الاستبانة:

بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة في صورتها النهائية والتّأكّد من صحتها قمنا بالخطوات الآتية:

أ- التّواصل مع الجهات المعنية: الحصول على الموافقات الرّسميّة اللّازمة من مديريات التّربية في الولايات الثلاث لتسهيل عمليّة جمع البيانات.

ب- شرح الأهداف: قدمت الباحثة شرحًا موجزًا لأهداف الدّراسة وأهمّيّتها للمبحوثين، مُشددة على ضرورة الإجابة بموضوعيّة وصدق لضمان دقّة النّتائج.

ج- جمع البيانات: تم جمع الاستبانات بعد الانتهاء من الإجابة عليها، ثم فرزها وتجهيزها للمعالجة الإحصائيّة.

---

[1] - ينظر: الملحق (د)

د- تحليل البيانات: وسنتطرّق إلى الآليّات التي قمنا بها لتحليل البيانات فيما بعد.

3-4-2 طريقة توزيع الاستبانة: تم توزيع الاستبانة ورقيا على الأساتذة المستهدفين في المدارس الابتدائيّة المحدّدة في الإطار المكاني.

3-4-3 التّصميم (نوع الأسئلة):

تكونت الاستبانة من 34 سؤالًا، بالإضافة إلى المعلومات الشّخصيّة، وتنقسم الأسئلة إلى نوعين:

أ- مغلقة (اختيار من متعدّد).

ب- مفتوحة (أسئلة تقييمية).

3-4-4 محاور الاستبانة:

تكونت الاستبانة من أربعة محاور رئيسيّة، بالإضافة إلى جزء خاص بالمعلومات الشّخصيّة للمبحوثين، على النّحو التّالي:

- المعلومات الشّخصيّة: تضمنت بيانات عن الجنس، الخبرة التّوظيفية، المستوى التّعليميّ، والرتبة.

المحور الأوّل: أهمّيّة الصّور التّعليميّة: تناول أسئلة حول أهمّيّة الصّور في تحسين التّحصيل العلميّ واللّغويّ، ومدى كفايتها ووجودها في الكتب المدرسيّة.

المحور الثّاني: فاعليّة الصّور التّعليميّة: ركّز على مدى توافر المعايير التّربويّة في الصّور من حيث ملاءمتها للمرحلة التّعليميّة، ارتباطها بالواقع، جودة إخراجها، ودورها في تنمية المهارات اللّغويّة والتّعبيريّة.

المحور الثّالث: التّوافق بين الصّور والسّندات اللّغويّة: استهدف قياس مدى الارتباط والانسجام بين الصّور التّعليميّة والمحتوى اللّغويّ (المفردات، الجمل، النّصوص).

المحور الرّابع: فاعليّة الألوان وتعامل المعلّم والمتعلّم معها: بحث في أثر الألوان في جذب انتباه المتعلّمين، وكيفيّة توظيف المعلّميّن للصّور في عمليّة الشّرح والتفاعل معها.

الأسئلة المفتوحة: تضمنت آراء ومقترحات الأساتذة حول الواقع الحالي للصّور التّعليميّة.

3-5 المقابلة[1]:

هي أداة بحثيّة نوعيّة تعتمد على الحوار المباشر أو شبه المباشر مع عيّنة الدّراسة لاستكشاف آرائهم بشكل أعمق، وتُستخدم كونها أداة مكمّلة للاستبانة، بهدف التعمق في بعض الجوانب التي قد لا تغطّيها الاستبانة بشكل

[1] - ينظر: الملحق(هـ).

كاف، خاصّة مع تلاميذ في المرحلة الابتدائيّة؛ لعدم تمكّنم من مهارة القراءة والكتابة التي تهيئ لهم التجاوب على الاستبانة؛ إذ تسمح المقابلات بإجراء حوار مباشر مع عيّنة مختارة من هذه الفئة، مما يتيح الفرصة لاستجلاء آرائهم، وتحليل خبراتهم بشكل أعمق، والحصول على تفاصيل دقيقة حول التّحدّيات والممارسات المتعلّقة بتوظيف الصّور التّعليميّة، وتهدف المقابلة في هذه الدّراسة إلى تحليل آراء التّلاميذ حول الصّور التّعليميّة في كتاب اللّغة العربيّة، وتقييم مدى فعاليتها في تحفيز الفهم والتعلم لديهم، من خلال بيانات ميدانيّة تم جمعها عبر مقابلة شملت 60 تلميذًا من مستويات دراسيّة مختلفة، بهدف تحديد نقاط القوّة والضّعف في تصميم الصّور التّعليميّة وتأثيرها على العمليّة التّعليميّة؛ باعتبار أن المتعلّم هو العنصّر الأساسيّ الذي يستفيد من هذا البحث.

وقد اخترنا هذه الأداة للتعامل مع المتعلّم لعدّة اعتبارات، أهمها أنها:

– **تسمح بالتفاعل المباشر**: تتيح جلسات المقابلة تفاعلاً وجهاً لوجه بين الباحثة والتّلاميذ، مما يسمح بقراءة ردود الأفعال وتعبيرات الوجه إلى جانب الإجابات الشّفهيّة ويثري عمليّة جمع البيانات.

– **ملائمة للمرحلة العمريّة والفروقات الفرديّة**: يمكن تعديل أسلوب الحوار ولغة الأسئلة أثناء المقابلة لتناسب المستوى العمريّ والإدراكيّ للتّلاميذ، مع إمكانيّة إعادة صياغة الاستفسارات أو تقديم أمثلة توضيحيّة عند الحاجة.

– **توفير بيانات عميقة**: تتيح هذه الأداة البحثيّة سبر أغوار آراء واتجاهات التّلاميذ بشكل مفصّل، والكشف عن الصّعوبات التي قد لا تظهر في أدوات البحث التقليديّة، خاصّة مع صغار السن الذين قد يواجهون صعوبات في التّعبير الكتابي.

3-5-1 التّصميم (نوع الأسئلة):

تكونت المقابلة من 24 سؤالًا، يشمل:

- أسئلة مغلقة (نعم/لا/أحيانًا).
- أسئلة متعدّدة الخيارات.
- أسئلة تقييمية (جيّد/متوسط/ضعيف).

3-5-2 محاور المقابلة:

تم تصميم أسئلة المقابلة لتدور حول عدّة محاور رئيسيّة، منها:

- الأمور الجاذبة في الكتاب المدرسيّ.
- تقييم الصّور من حيث الشّكل والمضمون.
- تفضيلاتهم لأنواع وأحجام وألوان الصّور.

- أثر الصّور على الفهم والتّحصيل والتّحفيز على القراءة والتّعبير.
- التّحدّيات والصّعوبات التي تواجههم في التّعامل مع الصّور.

هذا الإطار المنهجيّ يشكّل أساسًا قويًا لمرحلة تحليل البيانات، حيث ستُستخدم الإجابات المجمعة لتقديم رؤى واضحة حول أثر الصّور التّعليميّة من منظور المتعلّم.

3-5-3 طريقة تسجيل بيانات المقابلة: كتابة ملاحظات (بموافقة المشاركين).

3-6 المعايير العلميّة والأخلاقية لعمليّة جمع البيانات (الاستبانة، المقابلة) وتوزيعها:

أ – الصدق: مراجعة الأسئلة من قبل خبراء، مع إجراء اختبار أوّلي لضمان وضوح الأسئلة.

ب- الثبات: يقصد بثبات الاستبيان أو المقابلة أنهما يعطيان نفس النّتائج في حالة تم إعادة توزيعهما أكثر من مرة تحت نفس الظروف والشّروط، وهذا يعني أن تكون النّتائج التي يعطيها الاستبيان أو المقابلة متقاربة إذا تم تكرارهما على عيّنة الدّراسة.

ج- الموافقة المسبقة: شرح أهداف الدّراسة للمشاركين.

د- السرية: عدم الكشف عن هويات المشاركين.

هـ- حق المشاركين في الانسحاب في أي وقت.

3-7 الأساليب الإحصائيّة المعتمدة:

سيتمّ تحليل البيانات الكمّيّة التي تم جمعها من الاستبانة باستخدام الأساليب الإحصائيّة الوصفيّة المناسبة لبيئة البحث الأكاديميّ مثل التكرارات والنّسب المئوية لعرض نتائج إجابات المبحوثين ثم تحليلها، كما سيتمّ استخدام هذه البيانات لدعم أو دحض فرضيات الدّراسة.

3-8 مجتمع الدّراسة وعينتها:

3-8-1 مجتمع الدّراسة وعينتها في الاستبانة:

أ- مجتمع الدّراسة:

يتمثّل مجتمع الدّراسة في جميع أساتذة اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة بالولايات الثلاث التي تم اختيارها (الطارف، قالمة، سكيكدة)، ويُعد هذا المجتمع هو المصدر الرئيسي للخبرة الميدانيّة والمعلومات التي تحتاجها الدّراسة، بالإضافة إلى الكتب المدرسيّة: كتب اللّغة العربيّة المقرّرة في الصّفّوف الابتدائيّة (من السّنة الأولى إلى الخامسة).

ب- عيّنة الدّراسة:

تكونت عيّنة الدّراسة من 105 أستاذًا وأستاذة، تم اختيارهم بشكل عشوائي ومقصود، لضمان تمثيلهم لشرائح

مختلفة من مجتمع الدّراسة، وقد تم توزيعهم بواقع 35 أستاذًا لكل ولاية من الولايات الثلاث، وتتميّز العيّنة بتنوّعها على النّحو الآتي:

– **التّوزيع حسب الجنس:** 9 ذكور و96 إناث.

– **التّوزيع حسب الخبرة التّوظيفية:** تنوّعت خبراتهم من سنوات قليلة إلى أكثر من 20 عامًا، مما يسمح باستخلاص رؤى من خبرات مختلفة.

– **التّوزيع حسب المستوى التّعليميّ والرتبة:** شملت العيّنة حاملي شهادات مختلفة (ليسانس، ماستر، دكتوراه) ورتبًا وظيفية متنوّعة (أستاذ تعليم ابتدائيّ، مكوّن، رئيسي، متربص)، مما يضمن نظرة شاملة ومتعدّدة الأبعاد للموضوع.

3-8-2 مجتمع الدّراسة وعينتها في المقابلة:

أ-مجتمع الدّراسة:

يتمثّل مجتمع الدّراسة في جميع تلاميذ المرحلة الابتدائيّة بمدارس الولايات الثلاث التي شملتها الدّراسة.

ب- عيّنة الدّراسة:

تكونت عيّنة الدّراسة من 60 تلميذًا، تم اختيارهم بعناية لتمثيل مختلف المستويات الدراسيّة، حيث اخترنا 12 تلميذًا لكل مستوى دراسي من السّنة الأولى إلى السّنة الخامسة، وتتميّز العيّنة بتنوّعها على النّحو الآتي:

– **التّوزيع حسب الجنس:** 26 ذكرًا و 34 أنثى.

– **التّوزيع حسب السن:** تراوحت أعمارهم بين 6 و10 سنوات، ما يعكس طبيعة المرحلة الابتدائيّة.

– **التّوزيع حسب المستويات:** تم اختيار 12 تلميذًا من كل سنة دراسيّة (أوّلى، ثانية، ثالثة، رابعة، خامسة) من المدارس المحدّدة، مما يتيح مقارنة دقيقة بين مستويات الفهم والتفاعل مع الصّور التّعليميّة حسب المرحلة العمريّة.

3-9 الإطار المكاني والزّماني للدّراسة الميدانيّة:

3-9-1 الإطار الجغرافيّ (المكاني) للدّراسة:

3-9-1-1 الإطار المكاني الخاصّ بالاستبانة:

تكتسب الأبحاث التّطبيقيّة قيمتها العلميّة من خلال الاختيار المدروس لمواقع التّنفيذ، حيث يُسهم تنوّع البيئات والمجتمعات في إثراء النّتائج وتعزيز مصداقيتها، وفي هذا السّياق تم اختيار ثلاث ولايات جزائريّة شرقية لتمثّل الإطار المكاني للدّراسة، وهي:

أ- ولاية الطارف: شملت الدّراسة فيها سبع (7) مدارس ابتدائيّة موزعة على بلديات مختلفة، مما يضمن تمثيلًا

لمؤسسات تعليميّة ذات بيئات جغرافيّة متنوّعة (ريفية وحضرية):

- مدرسة خلفي خليفة بن محمّد – بلدية الزّيتونة.
- مدرسة لعبيدي محمّد – بلدية المطروحة.
- مدرسة صحبي محمّد – ولاية الطارف.
- مدرسة دبوس العياشي – ولاية الطارف.
- مدرسة شاوي محمّد - سيدي بلقاسم – الطارف.
- مدرسة برج أحمد -القرقور – الطارف.
- مدرسة العباسي الهادي - أيوس – الطارف.

ب- ولاية قالمة: تم اختيار سبع (7) مدارس ابتدائيّة من هذه الولاية، موزعة هي الأخرى على عدّة بلديات، لتغطّي بيئات تعليميّة مختلفة، بما يثري عيّنة الدّراسة:

- مدرسة بكوش السّعيد – بلدية هواري بومدين – قالمة.
- مدرسة سريدي محمود - بلدية مجاز عمار – قالمة.
- مدرسة رأس الماء حسّين – بلدية مجاز عمار – قالمة.
- مدرسة طارق بن زياد – قالمة.
- مدرسة خالد بن الوليد – قالمة.
- مدرسة محمّد الطيب – قالمة.
- مدرسة رموش صالح – بلدية هواري بومدين – قالمة.

ج- ولاية سكيكدة: شملت الدّراسة سبع (7) مدارس ابتدائيّة، مما يسهم في إثراء النّتائج من خلال ضم مؤسسات تعليميّة في بيئات متنوّعة تابعة لهذه الولاية:

- مدرسة علي بوحديبة – سكيكدة.
- مدرسة بوقلوف مبروك بني بشير – سكيكدة.
- مدرسة خلوط الصادق – بلدية حمادي كرومة – سكيكدة.
- مدرسة أوّل نوفمبر 1954 – الزرامنة – سكيكدة.
- مدرسة الأخوين رحمة وعبد الرحيم – بلدية حمادي كرومة – سكيكدة.
- مدرسة مفدي زكرياء – مرج الديب – سكيكدة.

- مدرسة العيدي بومالطة – حي 20 أوت 1955 – سكيكدة.

وقد اعتمدت الباحثة على "21 مدرسة" في هذه الولايات، مما يعكس تنوّعا جغرافيّا وديموغرافيًا يسهم في تعميم النّتائج بشكل أكثر موضوعيّة، ويهدف هذا التّوزيع الجغرافيّ إلى جمع بيانات من مناطق متباينة، مما يعزّز من شموليّة الدّراسة ودقّة نتائجها.

الإطار المكاني الخاصّ بالمقابلة:

تمتد الدّراسة الميدانيّة على ثلاث ولايات جزائريّة، تم اختيارها لتمثيل تنوّع البيئات التّعليميّة، مما يعزّز من شموليّة النّتائج، شملت الدّراسة:

أ– ولاية الطارف: حيث تم اختيار مدرستين ابتدائيّتين: "دبوس العياشي" و"العبيدي محمّد"، لتمثيل المستويات الدراسيّة الأولى والثّانية.

ب– ولاية سكيكدة: تم اختيار مدرستين ابتدائيّتين: "الأخوة رحمة وعبد الرحيم" و"مفدي زكريا"، لتمثيل المستويين الثّالث والرّابع.

ج– ولاية قالمة: تم اختيار مدرستين ابتدائيّتين: "غربي محمّد الطيب" و"رموش صالح"، لتمثيل المستوى الخامس.

يسمح هذا التّوزيع المكاني بتقييم أثر الصّور التّعليميّة عبر مختلف المراحل الابتدائيّة وفي بيئات مدرسيّة متعدّدة.

3–10 الإطار الزّماني للدّراسة– الإطار الزمني:

يمثّل التوقيت الزمني عاملاً محورياً في تنظيم وإدارة البحث التّطبيقيّ الميدانيّ، حيث خُصصت فترة زمنية معيّنة لتنفيذ مرحلة جمع المعلومات الميدانيّة بهدف تحقيق الاتّساق والثبات في النّتائج، امتدت هذه الفترة: **من سبتمبر2022 إلى أبريل 2023**، وهي فترة كافية لجمع البيانات وتحليلها، حيث غطت:

– مرحلة التّخطيط والإعداد: تصميم أدوات البحث (الاستبيان والمقابلة).

– مرحلة التطبيق الميدانيّ: توزيع الاستبيانات وإجراء المقابلات مع عيّنة البحث.

– مرحلة التّحليل والاستنتاج: معالجة البيانات وتفسير النّتائج.

وقد اختير هذا الإطار الزمني ليتزامن مع العامّ الدّراسيّ (2022–2023)، مما يضمن تفاعلًا فعّالًا مع المدرسيّن والمتعلّمين في بيئتهم التّعليميّة الطبيعيّة.

يشكّل هذا المنهج البحثيّ قاعدة صلبة لعمليّات التّحليل اللّاحقة؛ فالبيانات التي تم جمعها من عيّنة تمثيلية من المعلّميّن والتّلاميذ ستمكّن الباحثة من تقديم صورة واقعيّة ودقيقة لأثر الصّور التّعليميّة على التّحصيل اللّغويّ والمعرفيّ للمتعلّمين، مما يضمن شموليّة النّتائج وموثوقيتها ويُسهم بالتّالي في تقديم توصيات عمليّة تُثري الميدان التّربويّ.

4- الدّراسة الميدانيّة (معالجة إحصائيّة وتحليل):

1-4 معالجة وتحليل بيانات الاستبانة: (إجابات العيّنة "أساتذة اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة"):

يقدّم هذا القسم تحليلاً شاملاً للمتغيّرات البحثيّة المستخلصة من البيانات الميدانيّة، حيث يبدأ بعرض النّتائج المتصلة بالبيانات الشّخصيّة لأفراد عيّنة الدّراسة قبل الانتقال إلى تحليل المتغيّرات الرّئيسيّة.

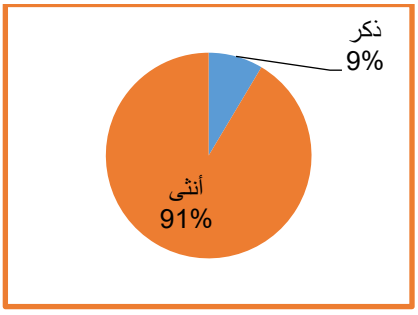
أوّلا- المعلومات الشّخصيّة الخاصّة بالمبحوثين (الأساتذة):

سيتمّ في هذا المبحث التطرّق إلى المعلومات الشّخصيّة المتعلّقة بأفراد الدّراسة والتي تتمثّل في: الجنس، الخبرة الوظيفية، المستوى التّعليميّ، الرتبة.

1- متغيّر الجنس:

الجدول رقم 2: جنس أفراد عيّنة الدّراسة

الجنس	التكرار	النّسبة %
ذكر	09	09
أنثى	96	91
المجموع	**105**	**100**



المصدر: من إعداد الباحثة

تُظهر البيانات الإحصائيّة الواردة في الجدول والشّكل السّابقين التّوزيع النّوعيّ لأفراد العيّنة البحثيّة، حيث تشكّل المدرّسات النّسبة الأكبر بنحو 91% بما يعادل 96 مشاركاً، في حين بلغت نسبة المدرسيّن الذكور 09% فقط بما يعادل 9 مشاركين.

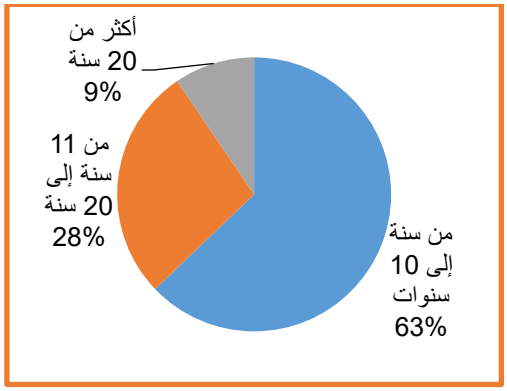
يُبرز هذا التفاوت الكبير في النّسب هيمنة العنصّر النسائي الواضحة في الهيئة التّعليميّة بالمؤسسات محل الدّراسة، وهو ما يمكن تفسيره بعدّة عوامل:

- الاتجاه الوظيفي: إقبال الإناث على مهنة التّدريس بنسب أكبر مقارنة بالذكور
- العوامل المجتمعية: قبول المجتمع لاختيار النّساء لمهنة التّعليم أكثر من غيرها من المهن
- السياسات التّعليميّة: توفير بيئة عمل مناسبة للنساء في القطاع التّربويّ.

2- متغيّر الخبرة التّوظيفية:

الجدول رقم 3: الخبرة التّوظيفية لأفراد عيّنة الدّراسة

الخبرة التّوظيفية	التكرار	النّسبة %
من سنة إلى 10 سنوات	66	63
من 11 سنة إلى 20 سنة	29	28
أكثر من 20 سنة	10	09
المجموع	**105**	**100**



المصدر: من إعداد الباحثة.

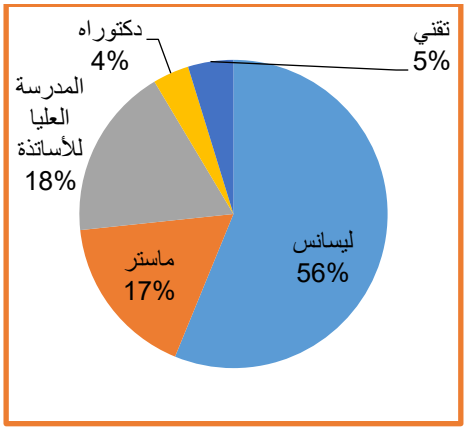
من خلال الجدول والشّكل أعلاه تبيّن لنا أن الفئة التي لها خبرة توظيفية لفترة "**من سنة إلى 10 سنوات**" كانت الأكثر تكرارا وبلغت نسبتها 63% من أفراد عيّنة الدّراسة، بينما بلغت نسبة الفئة التي لها خبرة توظيفية لفترة "**من 11 سنة إلى 20 سنة**" 28% من أفراد عيّنة الدّراسة، في حين بلغت نسبة الفئة التي لها خبرة توظيفية لفترة "**أكثر من 20 سنة**" 09% من أفراد عيّنة الدّراسة.

من خلال النّتائج السّابقة، تبيّن لنا أن غالبية أفراد عيّنة الدّراسة يتمّتعون بخبرة توظيفية كبيرة في مجال التّعليم، حيث أظهرت البيانات أن نسبة كبيرة منهم قضوا سنوات عديدة في الميدان التّربويّ، هذه الخبرة المتراكمة تعدّ عاملاً مهماً في تعزيز مصداقية آرائهم واستجاباتهم، خاصّة فيما يتعلّق بالقضايا التّعليميّة المطروحة في الدّراسة حول الصّور التّعليميّة، كما أن تنوّع مستويات خبراتهم بين مبتدئين وذوي خبرة متوسطة ومتقدّمين يسهم في إثراء البيانات، مما يعكس صورة شاملة عن موضوع الدّراسة.

3- متغيّر المستوى التّعليميّ:

الجدول رقم 4: المستوى التّعليميّ لأفراد عيّنة الدّراسة

المستوى التّعليميّ	التكرار	النّسبة %
ليسانس	59	56
ماستر	18	17
المدرسة العليا للأساتذة	19	18
دكتوراه	04	04
تقني	05	05
المجموع	**105**	**100**



المصدر: من إعداد الباحثة

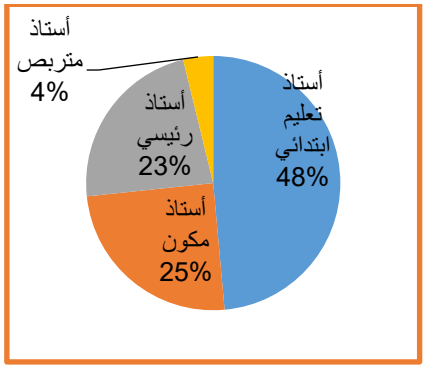
من خلال الجدول والشّكل أعلاه تبيّن لنا أن الفئة التي لها مستوى تعليميّ "**ليسانس**" كانت الأكثر تكرارا وبلغت نسبتها 56% من أفراد عيّنة الدّراسة، بينما بلغت نسبة الفئة التي لها مستوى تعليميّ "**المدرسة العليا للأساتذة**" 18% من أفراد عيّنة الدّراسة، أما الفئة التي لها مستوى تعليميّ "**ماستر**" فبلغت نسبتها 17% من أفراد عيّنة الدّراسة، وبلغت نسبة الفئة التي لها مستوى تعليميّ "**تقني**" 05% من أفراد عيّنة الدّراسة، في حين بلغت نسبة الفئة التي لها مستوى تعليميّ "**دكتوراه**" 04% من أفراد عيّنة الدّراسة.

من خلال النّتائج السّابقة، تبيّن لنا أن جميع أفراد عيّنة الدّراسة يتمّتعون بمستوى تعليميّ عالٍ ومناسب للمناصب التّعليميّة التي يشغلونها، حيث يحمل أغلبهم مؤهلات جامعية في التخصّصات التّربويّة أو المجالات ذات الصّلة، كما أن بعضهم حاصل على درجات علميّة أعلى مثل الدكتوراه، مما يعكس كفاءتهم الأكاديميّة وقدرتهم على الاضطلاع بمهامهم التّعليميّة بكفاءة، هذا المستوى التّعليميّ المتقدّم والمتنوّع يدل على جودة العمليّة التّعليميّة وضمان تحقيق الأهداف التّربويّة المنشودة، ويجعل آرائهم حول الصّور التّعليميّة تنبع من كفاءة ومستوى علميّ وتعليميّ جيّد.

4- متغيّر الرتبة (المستوى التّوظيفي):

الجدول رقم 5: المستوى التّوظيفي لأفراد عيّنة الدّراسة

الرتبة (المستوى التّوظيفي)	التكرار	النّسبة %
أستاذ تعليم ابتدائيّ	51	48
أستاذ مكوّن	26	25
أستاذ رئيسي	24	23
أستاذ متربص	04	04
المجموع	**105**	**100**



المصدر: من إعداد الباحثة

كشف تحليل البيانات عن توزيع واضح لرتب المعلّميّن في العيّنة البحثيّة، حيث شكل أساتذة التّعليم الابتدائيّ النّسبة الأكبر بنسبة 48%، مما يعكس تركيز النّظام التّعليميّ على هذه المرحلة الأساسيّة، بينما جاء الأساتذة المكوّنون في المرتبة الثّانية بنسبة 25%، يليهم الأساتذة الرئيسيون بنسبة 23%، في حين لم تتجاوز نسبة الأساتذة المتربصين 4%، هذا التّوزيع الهرمي له دلالات مهمّة في سياق دراسة أثر الصّور التّعليميّة على تحصيل متعلميّ اللّغة العربيّة، حيث تشير إلى ما يأتي:

- **رتبة المعلّميّن وتوظيف الصّور التّعليميّة:** إن ارتفاع نسبة الأساتذة المباشرين (48%) يعكس تواجدهم اليومي في الصّفّوف، مما يجعلهم الأكثر احتكاكاً باحتياجات المتعلّمين البصريّة، أما انخفاض نسبة المتربصين (4%) قد يشير إلى محدودية فرص تطوير الكفايات الديداكتيكية الحديثة في مجال الوسائل التّعليميّة.
- **دور الرتب الوظيفية في توظيف الصّور التّعليميّة:** إن الأساتذة المكوّنون (25%) يمكن أن يكونوا حلقة وصل مهمّة في نشر ثقافة استخدام الصّور التّعليميّة الفعّالة، أما الأساتذة الرئيسيون (23%) فقد يؤدون دوراً في تقييم مدى ملاءمة الصّور التّعليميّة للمناهج ومستويات التّلاميذ.
- **الانعكاسات على التّحصيل اللّغويّ:** تعني غلبة المعلّميّن الميدانيّين أن نتائج الدّراسة تعكس واقع الممارسة الصّفّيّة الفعليّة في توظيف الصّور، أما محدودية المتربصين فقد تشير إلى حاجة لتضمّين مقرّراتهم تدريباً مكثفاً على تصميم واستخدام الوسائل البصريّة.

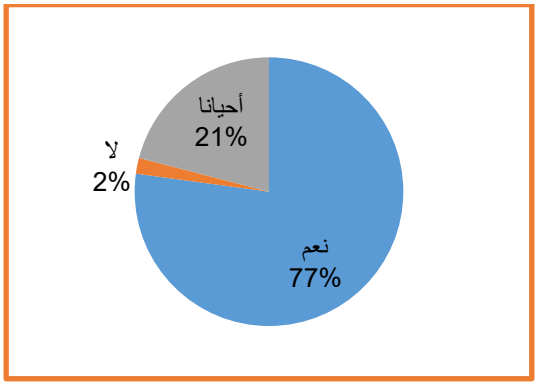
ثانيا: أسئلة الدّراسة:

1- الأسئلة الخاصّة بأهمّيّة الصّور التّعليميّة الجيّدة في كتب اللّغة العربيّة الخاصّة بالمرحلة الابتدائيّة:

1-1- حضور الصّور التّعليميّة في المقرّر الدّراسيّ الخاصّ بكتاب اللّغة العربيّة مهمّ في التّحصيل العلميّ واللّغويّ لدى المتعلّم:

الجدول رقم 6: مدى أهمّيّة حضور الصّور التّعليميّة في المقرّر الدّراسيّ الخاصّ بكتاب اللّغة العربيّة للتحصيل العلميّ واللّغويّ لدى المتعلّم

الإجابة	التكرار	النّسبة %
نعم	81	77
لا	02	21
أحيانا	22	02
المجموع	**105**	**100**



المصدر: من إعداد الباحثة

يُظهر التّحليل الإحصائيّ أن الغالبية العظمى من أفراد عيّنة الدّراسة، وبنسبة بلغت **77%**، يقرون بأهمّيّة الحضور الفعّال للصّور التّعليميّة في المقرّرات الدراسيّة الخاصّة باللّغة العربيّة، في المقابل عبرت نسبة ضئيلة جدّا لا تتجاوز **2%** عن رأي محايد، بينما رأى **21%** من المشاركين أن هذه الصّور لا تؤدّي دورًا جوهريًا في تحسين التّحصيل العلميّ واللّغويّ للمتعلّمين.

تؤكد هذه النّتائج على قناعة راسخة لدى أغلب أفراد العيّنة بأن الصّورة التّعليميّة تمثّل عنصرًا محوريًا لا غنى عنه في مقرّرات اللّغة العربيّة بالمرحلة الابتدائيّة؛ فدورها يتجاوز مجرّد التزيين؛ إذ تعمل كأداة بيداغوجية قوية تُسهم في:

- **تبسيط المفاهيم المعقدة**: حيث تعمل كجسر معرفيّ يربط بين المفاهيم المجرّدة والواقع الملموس، مما يسهل عمليّة الاستيعاب لدى التّلاميذ في هذه المرحلة العمريّة الحرجة.
- **تعزيز الدافعية للتعلم**: فالصّور الجذّابة تقلل من حاجز الخوف من المادّة الدراسيّة، خاصّة في مادّة قد يراها بعض التّلاميذ معقدة.
- **إثراء الهوية الثّقافية**: تساعد الصّور التّعليميّة المختارة بعناية على تعزيز الهوية اللّغويّة والثّقافية من خلال تقديم نماذج بصريّة تعكس البيئة المحلية.
- **دعم الفهم الشّامل**: تتناسب الصّور مع الخصائص النّمائيّة لتلاميذ هذه المرحلة الذين يكونون أكثر استجابة

للمثيرات البصريّة، مما يجعلها ضرورية لتحقيق تكافؤ الفرص التّعليميّة، خاصّة للتّلاميذ الذين قد يواجهون صعوبات في التعلم النصّي.

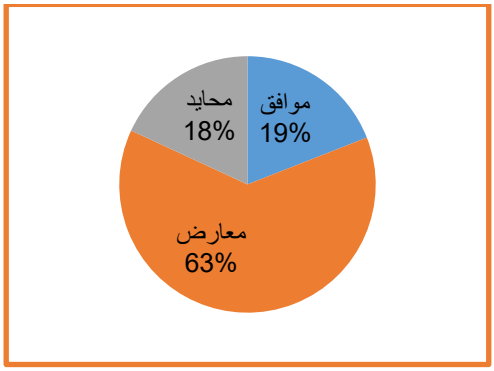
– **تمهيد الطّريق للتعلم المتقدّم**: تدعم الصّور عمليّة الانتقال من التعلم المباشر بالصّور إلى التعلم بالرّموز اللّغويّة، وهو أمر جوهري في اكتساب اللّغة وتطويرها.

باختصار، تُثبت النّتائج أن الصّور التّعليميّة ليست مجرّد إضافة، بل هي عنصر فعّال وحيويّ يعزّز من جاذبيّة العمليّة التّعليميّة وتأثيرها الإيجابي على تحصيل المتعلّمين.

1–2– تتوفّر كتب اللّغة العربيّة على صور تعليميّة كافية لتوضيح الدّروس من حيث (الكمّ+ الكيف)؟

الجدول رقم 7: مدى توفّر كتب اللّغة العربيّة على صور تعليميّة كافية من حيث (الكمّ+ الكيف)

الإجابة	التكرار	النّسبة %
موافق	20	19
معارض	66	63
محايد	19	18
المجموع	**105**	**100**



المصدر: من إعداد الباحثة

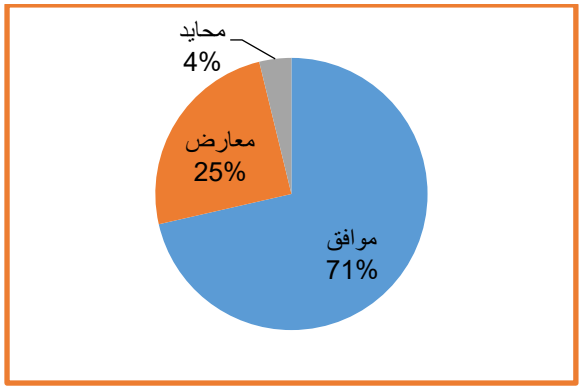
توضّح البيانات أن **63%** من أفراد عيّنة الدّراسة يعارضون فكرة أن كتب اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة تحتوي على صور تعليميّة كافية من حيث الكم والجودة، بينما يوافق **19%** فقط على كفاية هذه الصّور، ويقف **18%** موقفًا محايدًا.

يكشف هذا التّباين الواضح في الآراء عن إجماع غالبية الأساتذة الميدانيّين على وجود نقص كمي ونوعي في الصّور التّعليميّة داخل مقرّرات اللّغة العربيّة، هذه النّتيجة تشير بشكل مباشر إلى وجود فجوة كبيرة بين المتطلبات البيداغوجيّة الحديثة والواقع الفعليّ للمناهج الدراسيّة؛ ففي ظل التأكيد المستمر على أهمّيّة التعلم البصريّ في المراحل العمريّة المبكرة، يشير التّحليل إلى أن المناهج الحاليّة لا تستثمر الإمكانات الكاملة للصّورة كأداة تعليميّة فعّالة، وهذا النقص لا يقتصر على عدد الصّور فحسب، بل يمتد ليشمل جودتها الفنّيّة، وملاءمتها للمحتوى، وفعاليتها في تحقيق الأهداف التّعليميّة، وبالتّالي فإن هذه النّتائج تستدعي مراجعة شاملة للكتب المدرسيّة لتحقيق توازن حقيقيّ بين النصّ والصّورة، بما يضمن تقديم محتوى تعليميّ متكامل وجذّاب يخدم الأهداف التّربويّة الحديثة.

1-3- استعمال الصّور التّعليميّة في كتب اللّغة العربيّة أكثر نسبة من الكتب المدرسيّة الأخرى؟

الجدول رقم 8: مقارنة مدى استعمال الصّور التّعليميّة في كتب اللّغة العربيّة مع مدى استعمالها في الكتب المدرسيّة الأخرى

الإجابة	التكرار	النّسبة %
موافق	75	71
معارض	26	25
محايد	04	04
المجموع	**105**	**100**



المصدر: من إعداد الباحثة

يشير التّحليل الإحصائيّ إلى أن الأغلبية الساحقة من أفراد العيّنة، بنسبة بلغت **71%**، يوافقون على أن استعمال الصّور التّعليميّة في كتب اللّغة العربيّة يفوق نظيره في الكتب المدرسيّة الأخرى، بينما عارض هذا الرأي **25%** من العيّنة، ووقف **4%** موقفًا محايدًا.

تُبرز هذه النّتيجة خصوصية منهج تعليم اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة، حيث يبدو أن مصمّمي المناهج يدركون أهمّيّة الدعم البصريّ لهذه المادّة تحديدا؛ فاللّغة العربيّة باعتبارها لغة أوّلى يتمّ تأسيسها في هذه المرحلة، تتطلّب استخدامًا مكثفًا للصّور لتجسيد المفاهيم المجرّدة، سواء كانت مفردات جديدة أو تراكيب لغويّة، هذا التّوجّه يتناسب بشكل كبير مع الخصائص النّمائيّة للتّلاميذ في هذه المرحلة العمريّة (6-12 سنة)، الذين يعتمدون على التّفكير المحسوس ويستجيبون بشكل أفضل للمثيرات البصريّة.

من هنا، يمكن القول إن كثافة الصّور في كتب اللّغة العربيّة هي استراتيجيّة تربويّة مقصودة تهدف إلى:

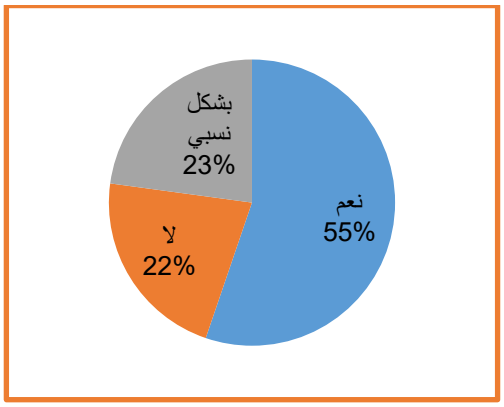
- تسهيل عمليّة الرّبط بين الصّورة والكلمة، مما يعزّز الذاكرة البصريّة-اللفظية.
- تخفيف الرهبة من تعلم اللّغة العربيّة الفصحى، عبر جعلها أكثر جاذبيّة وملاءمة للتّلاميذ.
- دعم عمليّة الانتقال من التعلم من خلال المحسوس إلى المجرّد، وهو أساسيّ في بناء الكفاية اللّغويّة.

في المقابل، فإن تدني استخدام الصّور في المواد الأخرى قد يعكس تصورًا تقليديّا لبعض المواد الدراسيّة أو قصورًا في رؤية تربويّة متكاملة لدور الصّورة كأداة تعليميّة في جميع التخصّصات؛ لذا تدعو هذه النّتائج إلى تعميق "بيداغوجيا الصّورة" في تعليم اللّغة العربيّة، مع إمكانيّة استلهام هذا النموذج لتطوير المناهج في المواد الأخرى، بما يضمن تكافؤًا في جودة الوسائط التّعليميّة.

1-4- ألا تجد أن بعض الصّور التّعليميّة لا داعي لوجودها في كتب اللّغة العربيّة؟ أي أنها تعيق التّحصيل العلميّ واللّغويّ وتُضيف عبئًا معرفيّا وتحدّيا غير ضروري للمتعلّم؟

الجدول رقم 9: مدى وجود صور تعليميّة لا داعي لها في كتب اللّغة العربيّة

الإجابة	التكرار	النّسبة %
نعم	58	55
لا	23	22
بشكل نسبيّ	24	23
المجموع	**105**	**100**



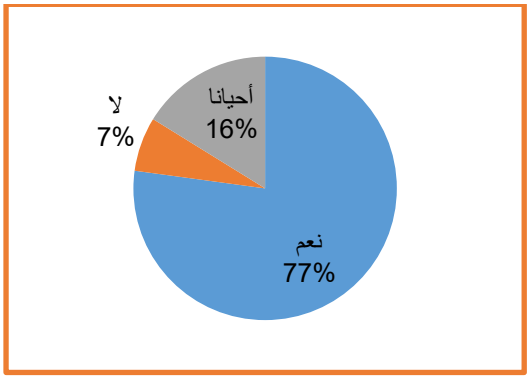
المصدر: من إعداد الباحثة

يُظهر تحليل استجابات عيّنة الدّراسة وجود قناعة واسعة لدى غالبية المشاركين بوجود صور تعليميّة غير وظيفية في كتب اللّغة العربيّة للمرحلة الابتدائيّة؛ فقد أكد **55%** من أفراد العيّنة أن بعض الصّور لا مبرر لوجودها، وأنها قد تُعيق التّحصيل العلميّ واللّغويّ، بينما أشار **23%** إلى أن هذه المشكلة موجودة "بشكل نسبيّ"، في المقابل اعتقد **22%** فقط أن جميع الصّور الموجودة ضرورية ولا تشكّل عائقًا أمام التعلم، هذه النّتائج تسلط الضّوء على أن المشكلة لا تكمن في وجود الصّورة بحد ذاتها، بل في جودة توظيفها ووظيفتها التّعليميّة؛ فمن وجهة نظر تربويّة تُعاني العديد من هذه الصّور من افتقارها للغرض التّعليميّ الواضح، حيث تدرّج أحيانًا كعنصّر زخرفي دون ارتباط عضوي بالمحتوى اللّغويّ المستهدف، كما أن بعضها قد يكون مُعقدًا أو مُفرطًا في التّفاصيل، مما يجعله مصدر إرباك وتشتيت لانتباه التّلميذ بدلًا من أن يكون أداة مساعدّة، يشير هذا الإجماع السّلبيّ على جودة بعض الصّور إلى ضرورة إعادة النّظر في فلسفة توظيف المحتوى البصريّ في المناهج، والانتقال من "التراكم البصريّ العشوائي" إلى "الترشيد البصريّ الاستراتيجي"، بحيث تخضع كل صورة لمعايير دقيقة من حيث الملاءمة العمريّة، والوضوح الدّلاليّ، والتّكامل مع النصّ، لضمان تحقيقها لأقصى فائدة تعليميّة ممكنة.

1-5- هل يجد المتعلّمون صعوبة في فهم الدّرس الخالي من الصّور التّعليميّة؟

الجدول رقم 10: مدى وجود المتعلّمون صعوبة في فهم الدّرس الخالي من الصّور التّعليميّة

الإجابة	التكرار	النّسبة %
نعم	81	77
لا	07	07
أحيانا	17	16
المجموع	**105**	**100**



المصدر: من إعداد الباحثة

أشار تحليل البيانات إلى أن الأغلبية الساحقة من أفراد العيّنة، بنسبة بلغت **77%**، يقرون بأن التّلاميذ يجدون صعوبة في فهم الدّروس التي تخلو من الصّور التّعليميّة، بينما يعتقد **16%** أن هذه الصّعوبة تحدث "أحيانًا"، ويرى **7%** فقط أنه لا توجد صعوبة في فهم الدّروس الخالية من الصّور.

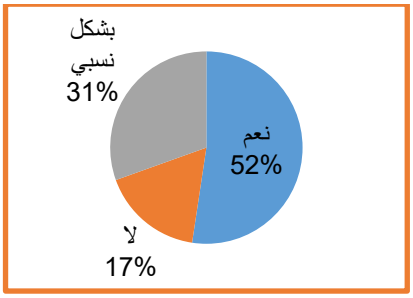
تعكس هذه النّتيجة إجماعًا واضحًا على أن الصّورة التّعليميّة لم تعدّ مجرّد إضافة جماليّة، بل أصبحت أداة أساسيّة لتسهيل الفهم والاستيعاب في المرحلة الابتدائيّة؛ فعجز التّلاميذ عن استيعاب المحتوى المجرّد وحده يبرز التّأثير المتزايد للثقافة البصريّة على أنماط تلقي المعرفة لديهم، وبدلًا من الاعتماد الكلي على المنطق النصّي، أصبح عقل التّلميذ يميل إلى "الفهم التصويري" الذي يربط المفاهيم المجرّدة بأشكال محسوسة ومرئية.

لذا، فإن توظيف الصّور التّعليميّة لم يعد خيارًا، بل أصبح ضرورة بيداغوجية حتمية، شريطة أن يتمّ ذلك بطريقة ممنهجة ومدروسة؛ إذ يجب أن تكون هذه الصّور مرتكزة على أهداف تربويّة واضحة، ومتناسبة مع السّياق اللّغويّ للمحتوى، وخاضعة لمعايير الجودة التّعليميّة لضمان فعاليتها، وهذا التحول يؤكّد على ضرورة إعادة النّظر في تصميم المناهج لتصبح أكثر تفاعليّة وتكاملًا بين النصّ والصّورة، بما يراعي الخصائص النّمائيّة للتّلاميذ ويخدم الأهداف التّعليميّة بشكل أكثر فاعليّة.

1-6- هل يمكن أن تكون بعض الأخطاء الواردة في تعبيرات المتعلّمين ناتجة عن هفوات في الصّور التّعليميّة الموظّفة في الكتب المدرسيّة؟

الجدول رقم 11: مدى إمكانيّة وجود بعض الأخطاء الواردة في تعبيرات المتعلّمين ناتجة عن هفوات في الصّور التّعليميّة الموظّفة في الكتب المدرسيّة

الإجابة	التكرار	النّسبة %
نعم	55	52
لا	18	17
بشكل نسبيّ	32	31
المجموع	**105**	**100**



المصدر: من إعداد الباحثة

يشير تحليل استجابات عيّنة الدّراسة إلى وجود ارتباط واضح بين الأخطاء في التّعبير اللّغويّ لدى المتعلّمين والهفوات الموجودة في الصّور التّعليميّة بالكتب المدرسيّة؛ فقد أيّد هذا الرأي **52%** من أفراد العيّنة، بينما رأى **31%** أن هذا الارتباط يحدث "بشكل نسبيّ"، في حين عارض **17%** هذه الفكرة.

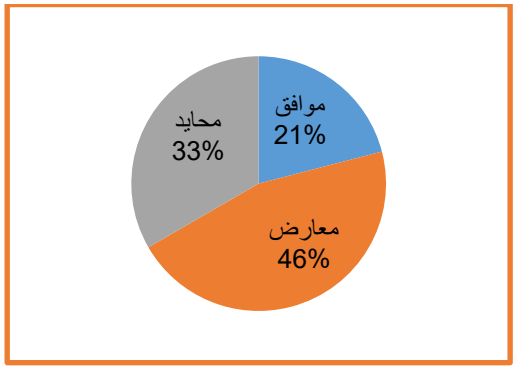
تؤكد هذه النّتائج أن الصّورة التّعليميّة إذا لم تكن مصمّمة بدقّة وعناية، قد تتحول من أداة مساعدّة إلى مصدر خفي للأخطاء اللّغويّة، إن هذا التّأثير السّلبيّ يعكس إشكاليّة منهجيّة حيث يسبق "التلقين البصريّ الخاطئ" عمليّة "التأسيس اللّغويّ السليم"، مما يجعل الذاكرة البصريّة تتدخل في تشكيل البنى اللّغويّة لدى التّلميذ، وبمرور الوقت قد تتحول هذه الأخطاء إلى جزء من المسلّمات اللّغويّة للتّلميذ، مما يصعب تصحيحها لاحقًا؛ لذلك فإن هذه الظاهرة تستدعي مراجعة جذرية لآليّات إنتاج المحتوى البصريّ في المناهج، مع الأخذ في الاعتبار أهمّيّة تصميم صور تعليميّة تتوافق تمامًا مع الأهداف اللّغويّة والمعرفيّة، وتخضع لمعايير علميّة دقيقة.

2- الأسئلة الخاصّة بمدى فاعليّة الصّور التّعليميّة الموظّفة في الكتب المدرسيّة المدروسة:

2-1- هل تتوافر المعايير التّربويّة في الصّور التّعليميّة الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة من حيث: ملاءمتها للمرحلة الابتدائيّة ومستويات التّعليم - تحقيقها للأهداف التّربويّة العامّة والخاصّة- حداثة المعلومات المقدمة وقيمتها العلميّة؟

الجدول رقم 12: مدى توفّر المعايير التّربويّة في الصّور من حيث: ملاءمتها للمرحلة الابتدائيّة ومستويات التّعليم، تحقيقها للأهداف التّربويّة العامّة والخاصّة وحداثة المعلومات المقدمة وقيمتها العلميّة

الإجابة	التكرار	النّسبة %
موافق	22	21
معارض	48	46
محايد	35	33
المجموع	**105**	**100**



المصدر: من إعداد الباحثة

يُشير تحليل البيانات إلى وجود قناعة لدى غالبية أفراد العيّنة بوجود قصور في المعايير التّربويّة للصّور التّعليميّة في كتب اللّغة العربيّة؛ فقد عبر **46%** من المشاركين عن معارضتهم لوجود هذه المعايير، بينما وقف **33%** موقفًا محايدًا، في حين أيّد **21%** فقط توافرها.

تُظهر هذه النّتائج بشكل جلي وجود فجوة كبيرة بين الدّور المأمول للصّورة التّعليميّة والواقع الفعليّ لتطبيقها في المناهج؛ إذ يكشف هذا الرفض الواسع لمعايير الصّور عن أزمة في وظيفتها التّربويّة، مما يُضعف من دورها كأداة لتنمية الوعي والهوية لدى التّلاميذ، ويمكن تفسير هذا القصور من عدّة جوانب:

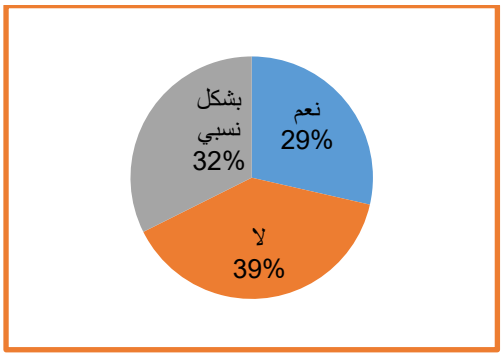
- **عدم الملاءمة للمرحلة العمريّة:** فالمناهج الحاليّة تُهمل أحيانًا الحاجات النّفسيّة والمعرفيّة للمتعلّمين، مما يؤدّي إلى صور لا تتناسب مع قدراتهم الإدراكيّة، وهذا يمثّل فجوة بين التّخطيط التّربويّ والواقع الميدانيّ.
- **ضعف تحقيق الأهداف التّعليميّة:** فكثير من الصّور تفشل في تحقيق أهدافها التّربويّة الظاهرة، مما يجعلها لا تُسهم بشكل فعّال في عمليّة التنشئة الاجتماعيّة الفاعلة.
- **افتقارها للحداثة والقيمة العلميّة:** حيث تكشف بعض الصّور عن معلومات قديمة أو لا صلة لها بالتطوّرات المعاصرة، مما يُفقدها قيمتها في سياق تعليميّ حديث.

وعليه، فإن عدم توافر المعايير التّربويّة في الصّور التّعليميّة يؤدّي إلى إضعاف دورها، وقد يُكرّس نوعًا من اللامساواة التّعليميّة، خاصّة في ظل هيمنة الوسائل البصريّة كونها مدخلا أساسيّا للفهم في العصر الرّقمي؛ لذلك فإن هذه النّتائج تُحتم على القائمين على المناهج إعادة النّظر في آليّات إدراج الصّور، بحيث تصبح أداة تربويّة فاعلة، مصمّمة وفق معايير علميّة ودقيقة تخدم الأهداف التّعليميّة الحقيقيّة للمرحلة الابتدائيّة.

2-2- هل تتوافر المعايير التّربويّة في الصّور التّعليميّة الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة من حيث: ارتباطها بواقع المتعلّمين وتنميتها للقيم الاجتماعيّة والوطنيّة والثّقافية والتاريخيّة والاقتصادية لديهم؟

الجدول رقم 13: مدى توفّر المعايير التّربويّة في الصّور التّعليميّة من حيث: ارتباطها بواقع المتعلّمين وتنميتها للقيم الاجتماعيّة والوطنيّة والثّقافية والتاريخيّة والاقتصادية لديهم

الإجابة	التكرار	النّسبة %
نعم	30	29
لا	41	39
بشكل نسبيّ	34	32
المجموع	**105**	**100**



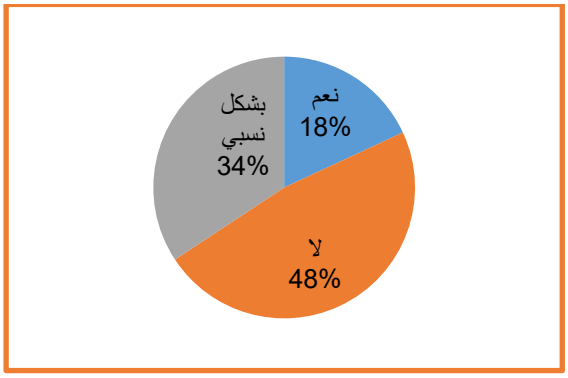
المصدر: من إعداد الباحثة

يُظهر تحليل استجابات عيّنة الدّراسة حول المعايير التّربويّة للصّور التّعليميّة في كتب اللّغة العربيّة تباينًا ملحوظًا في الآراء، حيث لا يوجد إجماع واضح حول توافرها؛ فقد أيّد **29%** من المشاركين توافر هذه المعايير، بينما عارضها **39%**، ورأى **32%** أنها متوافرة "بشكل نسبيّ"، هذا التقارب في النّسب يعكس تذبذبًا في تقييم فعاليّة الصّور التّعليميّة من حيث ارتباطها بواقع المتعلّمين وتنميتها للقيم الاجتماعيّة والوطنيّة؛ فالنّسبة الأكبر من المعارضين (39%) تشير إلى وجود فجوة بين المحتوى البصريّ والبيئة الثّقافية والاجتماعيّة التي يعيشها المتعلّمون، مما يُضعف من قدرة هذه الصّور على تعزيز الانتماء وتشكيل الهوية، في المقابل، فإن وجود نسبة كبيرة تؤيد توافر هذه المعايير (29%) أو توافرها بشكل نسبيّ (32%) قد يعكس وجود محاوّلات من واضعي المناهج لربط المعرفة المدرسيّة بالواقع اليومي، ولكنّ هذه المحاوّلات لم تصل بعد إلى مستوى الإقناع الكامل لغالبية الأساتذة؛ لذلك فإن هذه النّتائج تدعو إلى ضرورة مراجعة كيفيّة تصميم الصّور التّعليميّة لضمان أنها لا تقتصر على نقل قيم معيّنة بشكل أحاديّ، بل تُعزز الانتماء وتسمح في الوقت ذاته بتمكين المتعلّمين من فهم واقعهم بشكل نقديّ.

2-3- هل تتوافر المعايير التّربويّة في الصّور التّعليميّة الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة من حيث: دقّة المحتوى التّعليميّ وصدقه وسهولة الاسترشاد بها لفهم الدّرس (البساطة غير المخلّة)؟

الجدول رقم 14: مدى توفّر المعايير التّربويّة في الصّور التّعليميّة من حيث: دقّة المحتوى التّعليميّ وصدقه وسهولة الاسترشاد بها لفهم الدّرس (البساطة غير المخلّة)

الإجابة	التكرار	النّسبة %
نعم	19	18
لا	50	48
بشكل نسبيّ	36	34
المجموع	**105**	**100**



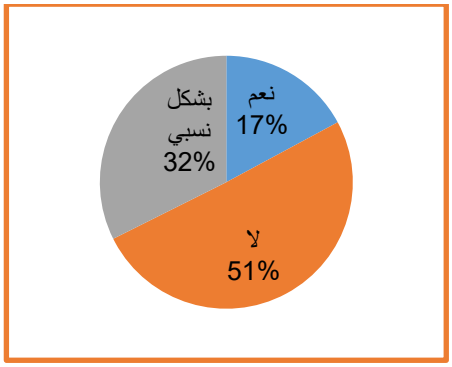
المصدر: من إعداد الباحثة

أشار تحليل استجابات عيّنة الدّراسة إلى وجود خلل كبير في المعايير التّربويّة للصّور التّعليميّة في كتب اللّغة العربيّة للمرحلة الابتدائيّة؛ فقد أكد **48%** من المشاركين أن هذه الصّور لا تتوفّر فيها معايير الدقّة والصدق والبساطة اللّازمة لتسهيل فهم الدّرس، بينما رأى **34%** أنها تحقّق هذه المعايير "بشكل نسبيّ"، وأيّد **18%** فقط توافرها، تكشف هذه النّتائج عن أزمة في المنهاج التّربويّ فيما يخص المحتوى البصريّ، حيث تفشل الصّور في أداء دورها كوسيط تعليميّ فعال، هذا القصور يضعف الثقة في المنهج، خاصّة عندما تقدّم الصّور معلومات غير دقيقة أو مضللة، كما أن عدم مراعاة "البساطة غير المخلة" في تصميم الصّور يخلق فجوة بين لغة المنهج وقدرات المتعلّم الإدراكيّة، مما يُحول الصّورة من أداة مساعدّة إلى مصدر للإرباك، وهذا الوضع يُكرّس التفاوت التّعليميّ، حيث يصبح فهم الدّروس مرهونًا بقدرة الطّلّاب على تعويض هذا القصور خارج المدرسة؛ وعليه فإن ضعف الصّور التّعليميّة ليس مجرّد خلل تقني، بل هو انعكاس لاختلال في فلسفة المنهج التي تُدار بمعزل عن حاجات المتعلّمين وتطلعاتهم، مما يتطلّب مراجعة شاملة لآليّات إنتاج المناهج، بحيث تُصبح الصّور أداة لتمكين المتعلّمين من الفهم النّقديّ، لا مجرّد وسيلة للتلقين.

2-4- هل تتوافر المعايير التّربويّة في الصّور التّعليميّة الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة من حيث: جودة الإخراج الفنّيّ ووضوحها من حيث الشّكل وجذبها لأنظار المتعلّمين؟

الجدول رقم 15: مدى توفّر المعايير التّربويّة في الصّور التّعليميّة من حيث: جودة الإخراج الفنّيّ ووضوحها من حيث الشّكل وجذبها لأنظار المتعلّمين

الإجابة	التكرار	النّسبة %
نعم	18	17
لا	53	51
بشكل نسبيّ	34	32
المجموع	**105**	**100**



المصدر: من إعداد الباحثة

أشار تحليل البيانات إلى وجود إجماع لدى غالبية أفراد العيّنة على أن الصّور التّعليميّة في كتب اللّغة العربيّة للمرحلة الابتدائيّة تفتقر إلى المعايير التّربويّة المتعلّقة بجودة الإخراج الفنّيّ والوضوح والجاذبيّة؛ فقد عارض **51%** من المشاركين توافر هذه المعايير، بينما رأى **32%** أنها متوفّرة "بشكل نسبيّ"، وأيّد **17%** فقط توافرها.

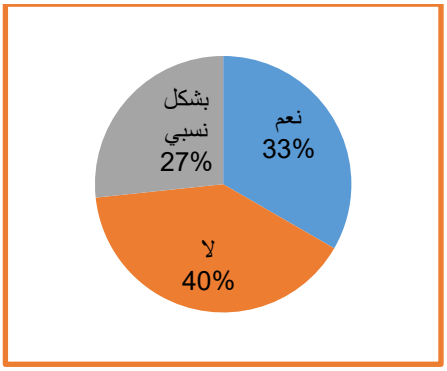
تكشف هذه النّتائج عن أزمة في البعد الجماليّ والوظيفي للصّور التّعليميّة؛ فضعف جودة الإخراج الفنّيّ للصّور لا يمثّل مجرّد مشكلة تقنية، بل هو انعكاس لتهميش البعد الجماليّ في العمليّة التّعليميّة، حيث يتمّ التّعامل مع الصّور كأداة ثانوية بدلًا من اعتبارها وسيطًا معرفيّا مهمًا.

إن عدم وضوح الصّور وضعف جاذبيتها يؤدّي إلى فجوة تواصلية بين المنهج والمتعلّم، مما يقلل من فعاليّة الرّسالة التّربويّة ويفقدها قيمتها الرّمزية، وهذا يؤدّي بدوره إلى تراجع في انخراط التّلاميذ بالعمليّة التّعليميّة، مما يزيد من مشكلة التفاوت التّعليميّ.

إن هذه النّتائج تُشير إلى وجود جمود مؤسسي في مواكبة التطوّرات الثّقافية الحديثة وعصر الصّورة الذي يعيشه المتعلّمون اليوم، مما يستدعي إعادة النّظر في المناهج والتّركيز على تصميم محتوى بصريّ عالي الجودة وجذّاب يتناسب مع خصائص المرحلة العمريّة ويخدم الأهداف التّعليميّة بشكل فعّال.

2-5- هل تتوافر المعايير التّربويّة في الصّور التّعليميّة الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة من حيث: مناسبتها لسن المتعلّم وقدرته واستيعابه ومراعاتها للفروقات الفرديّة بين المتعلّمين؟

الجدول رقم 16: مدى توفّر المعايير التّربويّة في الصّور التّعليميّة من حيث: مناسبتها لسن المتعلّم وقدرته واستيعابه ومراعاتها للفروقات الفرديّة بين المتعلّمين



الإجابة	التكرار	النّسبة %
نعم	35	33
لا	42	40
بشكل نسبيّ	28	27
المجموع	**105**	**100**

المصدر: من إعداد الباحثة

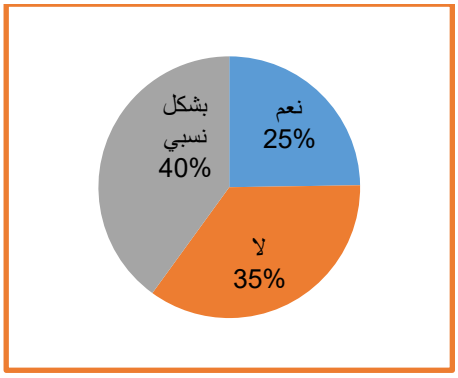
يشير تحليل استجابات عيّنة الدّراسة إلى وجود خلل في المعايير التّربويّة للصّور التّعليميّة في كتب اللّغة العربيّة من حيث مناسبتها لسن المتعلّم ومراعاتها للفروقات الفرديّة؛ فقد عارض **40%** من المشاركين توافر هذه المعايير، بينما أيّدها **33%**، ورأى **27%** أنها متوفّرة "بشكل نسبيّ"، هذا التّباين في الآراء، مع غلبة نسبة المعارضة، يكشف عن مشكلة في المنهاج التّربويّ؛ فالمحتوى البصريّ في المناهج يبدو أنه يتعامل مع المتعلّمين بعدهم كتلة متجانسة، مما يُغفل الخصائص النّمائيّة المختلفة والمتباينة في القدرات والاستيعاب، وهذا يؤدّي إلى قطيعة بين المنهج ونظريّات النمو؛ حيث يتمّ إهمال الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، مما يُعمّق الفجوة التّعليميّة التي تُهمّش أنماط التعلم المختلفة، كما أن التّلاميذ الذين يعتمدون كليًا على المناهج المدرسيّة قد يواجهون صعوبات أكبر في التعلم، بينما يستطيع آخرون تعويض هذا القصور بموارد تعليميّة خارجيّة.

وبالتّالي، فإن عدم مراعاة الصّور التّعليميّة للخصائص العمريّة والفروق الفرديّة يعكس جمودًا في تصميم المناهج، ويُظهر حاجة ماسة إلى تبني منهجيّة أكثر مرونة واستجابة للتنوّع البشري، وهذا يتطلّب مراجعة جذرية لفلسفة المنظومة التّعليميّة، وتحويل المبادئ النظريّة للتربية الفرديّة إلى تطبيق عمليّ يخدم جميع المتعلّمين.

2-6- هل تتوافر المعايير التّربويّة في الصّور التّعليميّة الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة من حيث: ملاءمتها للموقف التّعليميّ وتثبيت المعلومات في ذهن المتعلّمين؟

الجدول رقم 17: مدى توفّر المعايير التّربويّة في الصّور التّعليميّة من حيث: ملاءمتها للموقف التّعليميّ وتثبيت المعلومات في ذهن المتعلّمين

الإجابة	التكرار	النّسبة %
نعم	26	25
لا	37	35
بشكل نسبيّ	42	40
المجموع	**105**	**100**



المصدر: من إعداد الباحثة

أشار تحليل استجابات عيّنة الدّراسة إلى وجود رأي متباين حول مدى توافر المعايير التّربويّة في الصّور التّعليميّة من حيث ملاءمتها للموقف التّعليميّ وتثبيتها للمعلومات؛ فقد رأى **40%** من المشاركين أن هذه المعايير متوفّرة "**بشكل نسبيّ**"، بينما عارض **35%** توافرها، وأيّدها **25%** فقط.

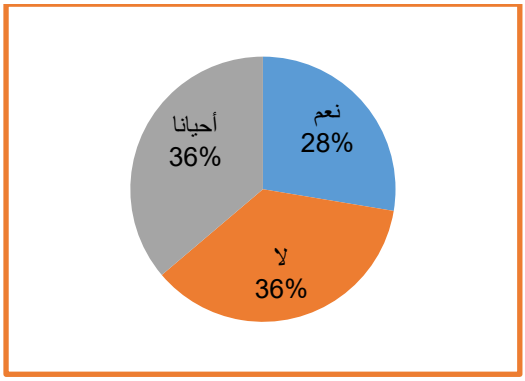
هذا التّباين في النّتائج، مع غلبة الرأي القائل بتوافرها بشكل نسبيّ، يعكس تناقضًا تربويًا واضحًا؛ فعلى الرّغم من أن الصّور تبدو مناسبة ظاهريًا للموقف التّعليميّ، إلا أن هناك إقرارًا ضمنيًا بضعف تأثيرها الفعليّ في تثبيت المعلومات لدى التّلاميذ، هذا القصور يفسر من خلال عدّة عوامل، أهمها أن الصّور غالبًا ما تُستخدم كونها "ديكورا تعليميّا" يخدم المتطلبات الشّكليّة للمنهج، بدلًا من كونها أداة معرفيّة فعّالة.

إن عدم قدرة الصّور على تثبيت المعلومات بشكل قوي في أذهان المتعلّمين يكشف عن فجوة كبيرة بين الخطاب التّربويّ الرّسميّ والممارسة الفعليّة، وهذا الوضع قد يعزّز التفاوت التّعليميّ، حيث يضطر التّلاميذ إلى البحث عن وسائل أخرى خارج المدرسة لتثبيت المعلومات، مما يضعف دور الكتاب المدرسيّ بوصفه أداة تعليميّة مكتملة.

2-7- هل تساعدك الصّور التّعليميّة الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة على تعزيز التّحصيل العلميّ واللّغويّ لدى المتعلّمين؟

الجدول رقم 18: مدى مساعدّة الصّور التّعليميّة الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة على تعزيز التّحصيل العلميّ واللّغويّ لدى المتعلّمين

الإجابة	التكرار	النّسبة %
نعم	29	28
لا	38	36
أحيانا	38	36
المجموع	**105**	**100**



المصدر: من إعداد الباحثة

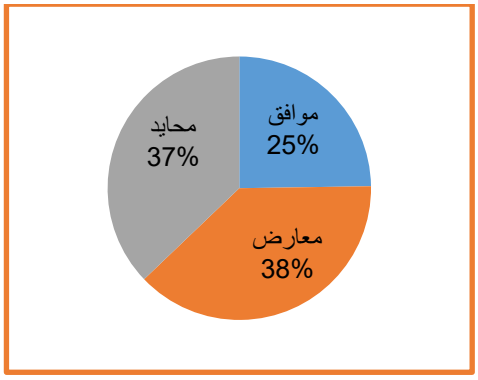
تُظهر نتائج التّحليل الإحصائيّ أن غالبية أفراد العيّنة لا يرون فعاليّة كبيرة للصّور التّعليميّة في كتب اللّغة العربيّة من حيث تعزيز التّحصيل العلميّ واللّغويّ؛ فقد رأى **36%** من المشاركين أن هذه الصّور تُساعد "أحيانًا"، و**28%** أنَّها لا تُساعد على الإطلاق، مما يشكّل نسبة إجماليّة تصل إلى **64%** تعبر عن عدم الرضا التام.

يكشف هذا الإجماع السّلبيّ عن أزمة حقيقيّة في وظيفة الصّورة التّعليميّة، حيث تفشل في تحقيق هدفها الأساسيّ المتمثّل في دعم العمليّة التّعليميّة؛ فالصّور لا تعمل كأداة فعّالة لنقل المعرفة أو تطوير المهارات اللّغويّة، بل غالبًا ما تُستخدم عنصّر تزيينيّا يفتقر إلى الارتباط العضوي بالمحتوى، وهذا الانفصال بين الشّكل والمضمون يُضعف من قيمة الصّور، ويُحولها من أداة داعمة لاكتساب اللّغة إلى مجرّد إضافة هامشية؛ وبالتّالي، فإن هذا الفشل في تعزيز التّحصيل العلميّ يُشير إلى أن الصّور التّعليميّة في المناهج الحاليّة أصبحت جزءًا من مشكلة التّعليم وليست حلًا لها، مما يستدعي إعادة النّظر في كيفيّة تصميمها وتوظيفها بما يخدم الأهداف التّربويّة بشكل فعّال.

2-8- هل تسهم الصّور التّعليميّة الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة في اكتساب وتنمية المهارات اللّغويّة لدى المتعلّمين (الاستماع، الفهم، التّحدّث، القراءة، الكتابة)؟

الجدول رقم 19: مدى مساهمة الصّور التّعليميّة الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة في اكتساب وتنمية المهارات اللّغويّة لدى المتعلّمين

الإجابة	التكرار	النّسبة %
موافق	26	25
معارض	40	38
محايد	39	37
المجموع	**105**	**100**



المصدر: من إعداد الباحثة

يشير تحليل استجابات عيّنة الدّراسة إلى وجود رأي متباين حول مساهمة الصّور التّعليميّة في تنمية المهارات اللّغويّة لدى المتعلّمين؛ فقد عارض **38%** من المشاركين هذه المساهمة، بينما وقف **37%** موقفًا محايدًا، وأيّد **25%** فقط فعاليتها.

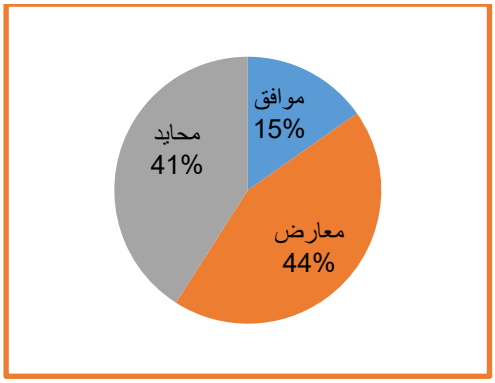
يعكس هذا التّباين، مع غلبة المعارضة والموقف المحايد، وجود انفصال بين الوسيلة (الصّورة) والغاية التّربويّة (تنمية المهارات اللّغويّة)؛ فالصّور التّعليميّة حسب هذه النّتائج، لا تنجح في ربط المعرفة البصريّة بالممارسة اللّغويّة، مما يقلل من فعاليتها في تعزيز مهارات التّخيّل اللّغويّ، والكتابة، والتّعبير الشّفهيّ.

إن هذا القصور يُظهر أن المناهج الحاليّة تتعامل مع الصّور كعنصر شكليّ أو تزييني، وليس أداة حيويّة لتعزيز المهارات اللّغويّة في سياقها الاجتماعيّ والثّقافي؛ فبدلًا من أن تكون الصّورة وسيلة لتشجيع التّعبير والتّواصل، تظل أسيرة النموذج التقليديّ الذي يرى اللّغة كنظام شكليّ منفصل عن الحياة اليومية؛ لذلك فإن هذه النّتائج تستدعي مراجعة شاملة لفلسفة تعليم اللّغة العربيّة، والانتقال من مجرّد توظيف الصّور إلى استخدامها كأدوات فعّالة وناشطة في سياق تعليميّ متكامل.

2-9- هل تسهم الصّور التّعليميّة الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة في تحسين الملكات التّعبيريّة لدى المتعلّمين (شفهيّا وكتابيّا)؟

الجدول رقم 20: مدى مساهمة تسهم الصّور التّعليميّة الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة في تحسين الملكات التّعبيريّة لدى المتعلّمين

الإجابة	التكرار	النّسبة %
موافق	16	15
معارض	46	44
محايد	43	41
المجموع	**105**	**100**



المصدر: من إعداد الباحثة

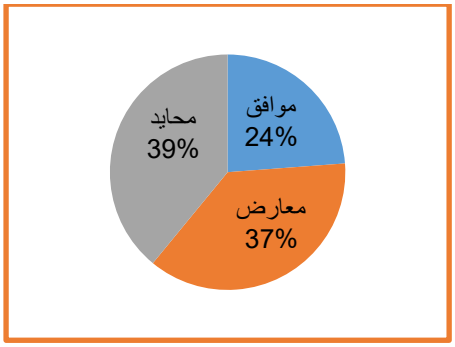
يُظهر تحليل استجابات أفراد العيّنة وجود شبه إجماع على ضعف مساهمة الصّور التّعليميّة في كتب اللّغة العربيّة بتحسين الملكات التّعبيريّة لدى المتعلّمين، سواء شفهيّا أو كتابيّا؛ فقد عارض **44%** من المشاركين هذه المساهمة، بينما وقف **41%** منهم موقفًا محايدًا، في حين أيّد **15%** فقط فعاليتها.

يشير هذا التقارب في النّسب بين المعارضين والمحايدين إلى وجود فجوة كبيرة بين الصّورة والوظيفة اللّغويّة الحقيقيّة؛ فالصّور في هذه المناهج غالبًا ما تُستخدم "زينة بصريّة" لا ترتبط بشكل عضوي بعمليّة إنتاج اللّغة، مما يؤدّي إلى فشل في تحقيق الانتقال من الفهم البصريّ إلى التّعبير اللفظي، كما أن هذا القصور يُبرز إهمالًا للبعد التّواصليّ للغة، حيث تركز الصّور على الجانب الوصفيّ بدلًا من أن تكون جزءًا من سياقات حوارية تُعزز الكفاءة التّواصليّة لدى التّلاميذ، وهذا الضّعف في تصميم الصّور، والذي يعكس جمودًا في المناهج، قد يعزّز الفجوة التّعبيريّة بين التّلاميذ الذين يملكون رأس مال لغويّا خارج المدرسة وبين أوّلئك الذين يعتمدون عليها كليًا؛ لذلك فإن هذه النّتائج تُشير إلى ضرورة إعادة النّظر في فلسفة تصميم الصّور التّعليميّة، بحيث تُصبح أدوات فاعلة تحفّز على الإبداع التّعبيريّ، بدلًا من أن تظل مجرّد عناصر شكليّة تُكرّس التلقين.

2-10- هل تعزز الصّور التّعليميّة في كتب اللّغة العربيّة الكلمات التّواصليّة والتفاعليّة لدى المتعلّمين وتُثير الحوار الفعال بينهم؟

الجدول رقم 21: مدى تعزيز الصّور التّعليميّة في كتب اللّغة العربيّة الكلمات التّواصليّة والتفاعليّة لدى المتعلّمين وتُثير الحوار الفعال بينهم

الإجابة	التكرار	النّسبة %
موافق	25	24
معارض	39	37
محايد	41	39
المجموع	**105**	**100**



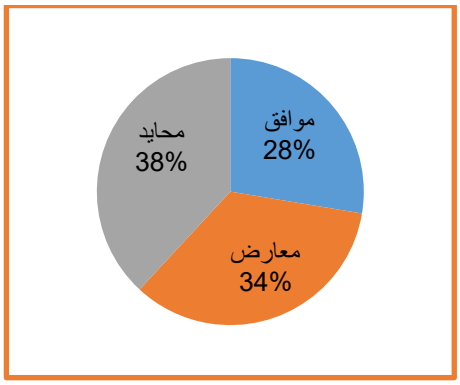
المصدر: من إعداد الباحثة

تُظهر النّتائج تقاربًا ملحوظًا في آراء أفراد العيّنة حول دور الصّور التّعليميّة في تعزيز التّواصل والحوار الفعّال؛ فقد وقف **39%** موقفًا محايدًا، بينما عارض **37%** هذا الدّور، وأيّد **24%** فقط من المشاركين فعاليّة الصّور في هذا الجانب، يكشف هذا التّباين وغلبة الرأي المحايد والمعارض، عن قصور كبير في توظيف الصّور التّعليميّة أداة تفاعليّة؛ فالصّور في المناهج الحاليّة غالبًا ما تكون "مغلقة" لا تقبل تفسيرات متعدّدة، مما يُحوّلها إلى أدوات استهلاك بصريّ بدلًا من أن تكون محفزًا للحوار، كما أن افتقارها لسياقات حوارية واقعيّة يعزّز من النمط الإلقائي التقليديّ، ويُكرّس النموذج الأحاديّ (المعلّم-طالب) على حساب التفاعل الجماعي، وهذا القصور يؤدّي إلى تثبيط المهارات التّواصليّة لدى التّلاميذ، وإضعاف قدرتهم على بناء المعنى بشكل جماعي؛ لذلك فإن هذه النّتائج تُشير إلى ضرورة إعادة النّظر في تصميم الصّور التّعليميّة، بحيث تُصبح أدوات تفاعليّة تثير الأسئلة والتأويلات، وتُعزز الحوار الفعال بين المتعلّمين.

2-11- هل تسهم الصّور التّعليميّة الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة في تحسين تعليم المستويات اللّغويّة (الأصوات، الصرف، التركيب، المعجم، الدّلالة في المفردات والجمل والنّصوص)؟

الجدول رقم 22: مدى مساهمة الصّور الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة في تحسين تعليم المستويات اللّغويّة

الإجابة	التكرار	النّسبة %
موافق	29	28
معارض	36	34
محايد	40	38
المجموع	**105**	**100**



المصدر: من إعداد الباحثة

تُظهر النّتائج تقاربًا كبيرًا في آراء أفراد العيّنة حول مساهمة الصّور التّعليميّة في تحسين تعليم المستويات اللّغويّة؛ فقد وقف **38%** موقفًا محايدًا، بينما عارض **34%** هذا الدّور، وأيّد **24%** فقط فعاليّة الصّور.

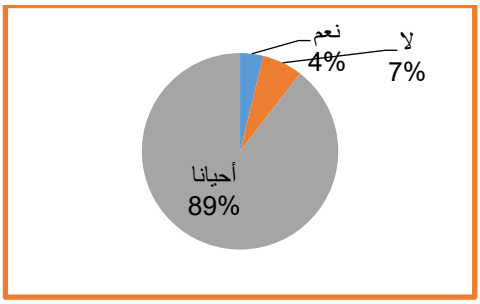
يكشف هذا التّباين، وغلبة الرأي المحايد والمعارض، عن وجود انفصال بين المحتوى البصريّ والبنية اللّغويّة العميقة؛ فالصّور التّعليميّة حسب هذه النّتائج، لا تُسهم بشكل فعّال في تعليم المستويات اللّغويّة المختلفة (كالأصوات، الصرف، التركيب، والمعجم)، مما يدل على وجود فجوة بين التّمثيل البصريّ والتّمثيل الذهنيّ للغة لدى التّلاميذ، وهذا القصور ينبع من عدّة عوامل، أبرزها أن الصّور في المناهج الحاليّة غالبًا ما تكون ساكنة وغير ديناميكية، مما لا يعكس الطّبيعة الحركية للغة، كما أنها تركز بشكل سطحي على الجانب المعجمي وتُهمل الجوانب الأساسيّة الأخرى كالأصوات والصرف، مما يؤدّي إلى ضعف في التأسيس اللّغويّ في المراحل المبكرة وصعوبات متراكمة في المستويات العليا؛ لذلك فإن هذه النّتائج تستدعي مراجعة شاملة لكيفيّة توظيف الصّور التّعليميّة، بحيث تُصبح أدوات حقيقيّة تُعزز الفهم العميق للمستويات اللّغويّة المختلفة بدلًا من أن تظل مجرّد إضافات هامشية لا تحقّق الأهداف التّربويّة المرجوة.

3- الأسئلة الخاصّة بمدى التّوافق بين الصّور التّعليميّة والسّندات اللّغويّة:

3-1- هل الاكتفاء بالسّند اللّغويّ دون صور كفيل بتنمية التّحصيل العلميّ واللّغويّ لدى المتعلّمين؟

الجدول رقم 23: مدى كفاية السّند اللّغويّ دون صور بتنمية التّحصيل العلميّ واللّغويّ لدى المتعلّمين

الإجابة	التكرار	النّسبة %
نعم	04	04
لا	07	07
أحيانا	94	89
المجموع	**105**	**100**



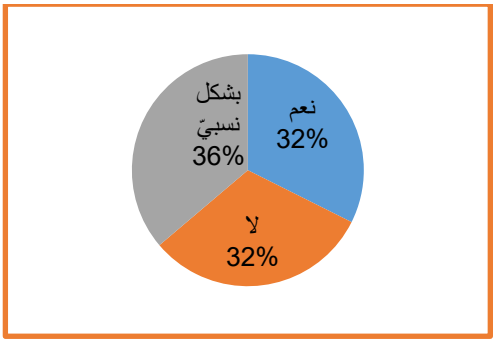
المصدر: من إعداد الباحثة

تشير النّتائج الإحصائيّة إلى وجود قناعة شبه إجماعية لدى أفراد العيّنة، بنسبة بلغت **89%**، بأن الاكتفاء بالسّند اللّغويّ دون صور يمكن أن يكون كافيًا لتنمية التّحصيل العلميّ واللّغويّ لدى المتعلّمين "أحيانًا"، بينما عارض **7%** هذه الفكرة، وأيّدها **4%** فقط، هذه النّتيجة لا تعني بالضرورة تجاهل أهمّيّة الصّور، بل تعكس إيمانًا بفعاليّة المحتوى اللّغويّ وحده في سياقات معيّنة، ويمكن تفسير ذلك من خلال عدّة عوامل، أهمها أن المتعلّمين في بعض الثقافات أو الأنظمة التّعليميّة قد يكونون أكثر تكيفًا مع النمط اللّغويّ الصرف، خاصّة في المجتمعات التي تولي أهمّيّة كبيرة للنّصّ المكتوب أو الشّفهيّ، كما أن هذه النّتيجة قد تعكس تجارب تعليميّة سابقة ناجحة قائمة على هذا المنهج، ورغم أن هذا التأييد لا ينفي الحاجة إلى التّكامل بين الوسائل اللّغويّة والبصريّة، إلا أنه يؤكّد على أن السّند اللّغويّ يظل أداة تعليميّة قوية ومستقلة يمكنها تحقيق أهداف تربويّة محدّدة، مما يستدعي من المناهج موازنة دقيقة بين توظيف كلا الوسيلتين لضمان شموليّة التعلم وتلبية الاحتياجات المتنوّعة للمتعلّمين.

3-2- هل تعبّر الصّور التّعليميّة الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة عن مضمون السّند اللّغويّ المجاور إن كان مفردات لغويّة؟

الجدول رقم 24: مدى تعبّير الصّور التّعليميّة الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة عن مضمون السّند اللّغويّ المجاور إن كان مفردات لغويّة

الإجابة	التكرار	النّسبة %
نعم	34	32
لا	33	32
بشكل نسبيّ	38	36
المجموع	**105**	**100**



المصدر: من إعداد الباحثة

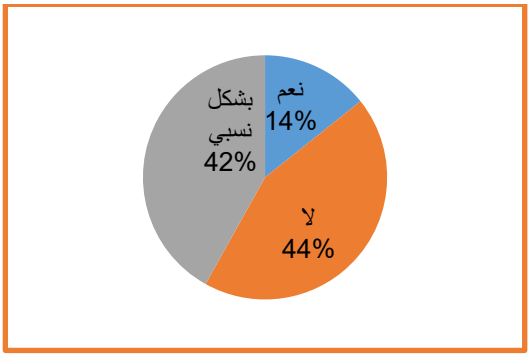
تُظهر نتائج التّحليل الإحصائيّ أن آراء أفراد العيّنة حول مدى تعبير الصّور التّعليميّة في كتب اللّغة العربيّة عن محتوى السّند اللّغويّ كانت متباينة؛ فقد رأى **36%** من المشاركين أن هذا التّعبير يحدث "**بشكل نسبيّ**"، بينما تقاسمت نسبة الـ **32%** المتبقية آراء "نعم" و "لا"، مما يشير إلى غياب الإجماع حول فعاليّة الصّور في هذا الجانب.

يكشف هذا التّباين عن وجود خلل في وظيفة الصّورة كأداة للتوضيح اللّغويّ؛ فالصّور التّعليميّة في المناهج الحاليّة، حسب هذه النّتائج، لا تنجح بشكل كامل في ربط المفردات اللّغويّة بمعانيها بشكل فعّال، هذا القصور يعود إلى عدّة عوامل، أهمها أن الصّور غالبًا ما تصمّم وفق أطر نمطية، حيث تُعتبر مجرّد ترجمة بصريّة حرفية للنّصّ (مثل ربط كلمة "جبل" بصورة جبل تقليديّ)، دون أن يكون لها دور مستقل في إثراء المعنى أو تعميق الفهم، وهذا النمط من التّوظيف السطحي يُفقد الصّورة قيمتها كأداة تعليميّة، ويُكرّس فكرة أنها مجرّد دعم ثانوي للنّصّ؛ لذا فإن هذه النّتائج تستدعي مراجعة شاملة لكيفيّة تصميم الصّور التّعليميّة، بحيث تُصبح أدوات غنية بالدّلالات وتُعزز الفهم العميق للمفردات اللّغويّة، بدلًا من أن تظل مجرّد عناصر تكميلية.

3-3- هل تعبر الصّور التّعليميّة الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة عن مضمون الجمل والنّصوص المجاورة؟

الجدول رقم 25: مدى تعبير الصّور الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة عن مضمون الجمل والنّصوص المجاورة

الإجابة	التكرار	النّسبة %
نعم	15	14
لا	46	44
بشكل نسبيّ	44	42
المجموع	**105**	**100**



المصدر: من إعداد الباحثة

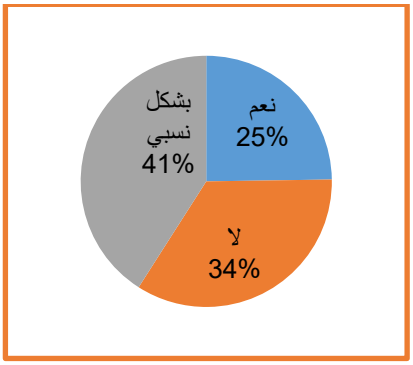
تشير نتائج التّحليل الإحصائيّ إلى وجود قصور في قدرة الصّور التّعليميّة على التّعبير عن مضمون الجمل والنّصوص المجاورة في كتب اللّغة العربيّة؛ فقد عارض **44%** من أفراد العيّنة هذا التّعبير، بينما رأى **32%** أنه يحدث "بشكل نسبيّ"، وأيّد **14%** فقط توافره.

هذه النّتيجة لا تعكس وجود علاقة تبعية رمزية بين الصّورة والنصّ، بل تكشف عن فشل الصّور في أداء وظيفتها بوصفها أداة توضيحيّة فعّالة؛ فالأغلبية الساحقة من المشاركين، بنسبة إجماليّة تبلغ 76% (44% معارض و 32% محايد)، يرون أن الصّور إما أنها لا تعبر عن مضمون النصّ أو تعبر عنه بشكل محدود، هذا القصور يعود إلى أن الصّور غالبًا ما تصمّم لتعكس المعنى الحرفي للنّصوص، مما يحد من قدرتها على تقديم دلالات أعمق أو تحفيز التّفكير النّقديّ لدى المتعلّم، وبالتّالي فإن الصّور تُختزل في دور "الخادم النصّي" وتُستخدم أداة للتلقين، مما يعزّز النموذج التّعليميّ التقليديّ، هذا الوضع يستدعي إعادة النّظر في فلسفة توظيف الصّور، بحيث تُصبح أدوات غنية بالدّلالات وتحفّز على التأويل والحوار، مما يُسهم في كسر حاجز التلقين ويُنمّي مهارات التّفكير العليا لدى المتعلّمين.

3-4- هل هناك ارتباط بين الصّور التّعليميّة الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة وعناوين الدّروس؟

الجدول رقم 26: مدى ارتباط بين الصّور التّعليميّة الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة وعناوين الدّروس

الإجابة	التكرار	النّسبة %
نعم	26	25
لا	36	34
بشكل نسبيّ	43	41
المجموع	**105**	**100**



المصدر: من إعداد الباحثة

تُظهر النّتائج تقاربًا في آراء أفراد العيّنة حول وجود ارتباط بين الصّور التّعليميّة وعناوين الدّروس؛ فقد رأى **41%** من المشاركين أن هذا الارتباط يحدث "بشكل نسبيّ"، بينما عارض **34%** وجوده، وأيَّده **25%** فقط.

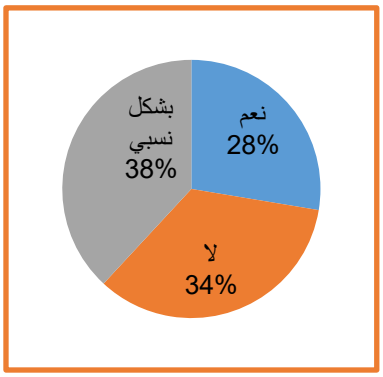
يشير هذا التّباين، وغلبة الرأي المحايد، إلى أن العلاقة بين الصّور التّعليميّة وعناوين الدّروس في كتب اللّغة العربيّة ليست قوية أو مباشرة دائمًا؛ فغالبية المشاركين يرون أن الصّور قد ترتبط بالعنوان بشكل محدود أو غير كافٍ، وهذا يكشف عن أن الصّور غالبًا ما توظّف بعدها أداة بيداغوجية وظيفية، تُختزل مهمتها في مجرّد دعم الفهم المباشر للعنوان دون أن يكون لها دور مستقل في إثراء المعنى أو تحفيز التأويل، هذا القصور قد يعكس هيمنة النموذج التقليديّ في التّعليم، حيث تُعطى الأوّلوية للنّصّ المكتوب على حساب التّمثيل البصريّ، كما أن هذا النمط من الارتباط قد يحد من الإبداع البصريّ في المناهج، حيث يتمّ اختيار الصّور بناءً على معايير التّوافق مع العنوان، وليس بناءً على قيمتها الجماليّة أو التّحفيزية؛ لذلك فإن هذه النّتائج تدعو إلى ضرورة إعادة النّظر في كيفيّة تصميم الصّور، بحيث تصبح جزءًا لا يتجزأ من المنهج، وتُسهم في خلق معنى جديد يتجاوز مجرّد ترسيخ المعنى الموجود في العنوان.

4- الأسئلة الخاصّة بفاعليّة الألوان المستخدمة في الصّور التّعليميّة في عمليّة التّحصيل:

4-1- هل هناك حسن اختيار وتناسق للألوان الموظّفة في الصّور التّعليميّة الواردة في كتب اللّغة العربيّة؟

الجدول رقم 27: مدى توفّر حسن اختيار وتناسق للألوان الموظّفة في الصّور التّعليميّة الواردة في كتب اللّغة العربيّة

الإجابة	التكرار	النّسبة %
نعم	29	28
لا	36	34
بشكل نسبيّ	40	38
المجموع	**105**	**100**



المصدر: من إعداد الباحثة

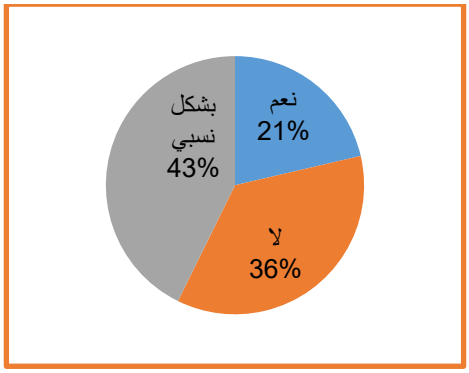
تُظهر النّتائج تقاربًا في آراء أفراد العيّنة حول مدى حسن اختيار الألوان وتناسقها في الصّور التّعليميّة بكتب اللّغة العربيّة؛ فقد رأى **38%** أن هذا التّناسق موجود "**بشكل نسبيّ**"، بينما عارض **34%** وجوده، وأيّد **28%** فقط توافره.

يشير هذا التّباين، وغلبة الرأي القائل بالتّناسق النّسبيّ، إلى أن هناك صراعًا بين الأبعاد التّربويّة والأُطر الجماليّة في المنظومة التّعليميّة؛ فضعف التّناسق اللّوني يعكس تهميش الجانب الجماليّ في المناهج، حيث يتمّ التّعامل مع الألوان بوصفها عنصرًا ثانويا لا يؤثّر بشكل كبير على عمليّة التعلم، مما يؤدّي إلى "عمى بصريّ" لدى المتعلّمين، هذا القصور قد يعود إلى هيمنة المقاربات النصّية التقليديّة في التّعليم، التي تقدّم "الكلمة" على "الصّورة"، مما يُظهر أزمة في تكيُّف المؤسسات التّربويّة مع متطلبات العصر الرّقمي الذي يفرض جاذبيّة بصريّة قوية؛ لذلك فإن هذه النّتائج تستدعي مراجعة شاملة لمنهجيّة تصميم الصّور، بحيث توظّف الألوان بشكل استراتيجي لتحقيق أهداف تعليميّة محدّدة، مثل تعزيز الانتماء أو التفاعل مع المحتوى، وليس كعناصر عشوائية أو ثانوية.

4-2- هل للألوان الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة فاعليّة في جذب انتباه المتعلّمين وتحفيزهم على التّحصيل العلميّ واللّغويّ؟

الجدول رقم 28: مدى فاعليّة الألوان في كتب اللّغة العربيّة فاعليّة في جذب انتباه المتعلّمين وتحفيزهم على التّحصيل العلميّ واللّغويّ

الإجابة	التكرار	النّسبة %
نعم	22	21
لا	37	36
بشكل نسبيّ	44	43
المجموع	**105**	**100**



المصدر: من إعداد الباحثة

تُظهر النّتائج تباينًا في آراء أفراد العيّنة حول فاعليّة الألوان في كتب اللّغة العربيّة من حيث جذب انتباه المتعلّمين وتحفيزهم؛ فقد رأى **43%** أن هذه الفاعليّة موجودة "بشكل نسبيّ"، بينما عارض **36%** وجودها، وأيّد **21%** فقط تأثيرها الإيجابي.

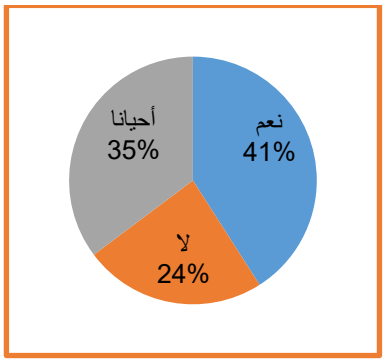
يشير هذا التّباين، وغلبة الرأي القائل بالفاعليّة النّسبيّة، إلى وجود تضارب بين المنطق التّربويّ الحديث والبنى الثّقافية التقليديّة؛ فغالبية المشاركين لا يرون أن الألوان تُستخدم بفعاليّة كافية لجذب انتباه التّلاميذ وتحفيزهم على التعلم، هذا القصور يعود إلى هيمنة النموذج النصّي التقليديّ في التّعليم العربيّ، الذي يُقلل من قيمة الجوانب الجماليّة ويُعاملها كعنصّر ثانوي، كما أن هذه النّتائج قد تعكس وجود فجوة بين متطلبات الجيل الحالي، الذي يعطي أوّلوية للمحفزات البصريّة، والواقع الفعليّ للمناهج التي لا توظّف الألوان بشكل استراتيجي، وبالتّالي فإن ضعف فاعليّة الألوان قد يكون نتاجًا لغياب استراتيجيّة واضحة تربط بين الألوان والأهداف التّعليميّة، مما يُضعف البعد العاطفي والتّحفيزي للتعلم، ويُبرز الحاجة إلى إعادة النّظر في كيفيّة توظيف الجوانب الجماليّة في المناهج الدراسيّة.

5- الأسئلة الخاصّة بتعامل المعلّم والمتعلّم مع الصّور التّعليميّة المدروسة:

5-1- هل تستشير آراء المتعلّمين حول الصّور التّعليميّة وتمنحهم وقتًا كافيًا لاستيعابها ثم التّعبير عنها (مثل حصة "أشاهد وأعبّر" أو حصة الإنتاج الشفوي)؟

الجدول رقم 29: مدى استشارة أفراد عيّنة الدّراسة لآراء المتعلّمين حول الصّور التّعليميّة وتمنحهم وقتًا كافيًا لاستيعابها ثم التّعبير عنها

الإجابة	التكرار	النّسبة %
نعم	43	41
لا	25	24
أحيانا	37	35
المجموع	**105**	**100**



المصدر: من إعداد الباحثة

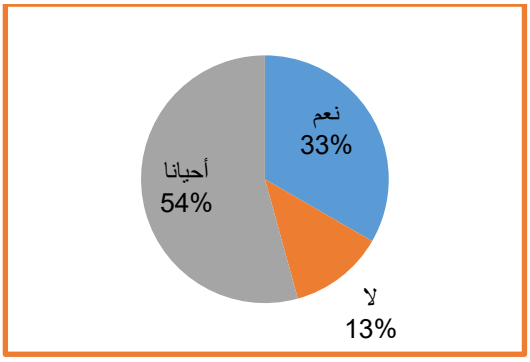
تشير النّتائج إلى أن ممارسة استشارة آراء المتعلّمين ومنحهم الوقت للتعبير عن الصّور التّعليميّة، كما في حصص "أشاهد وأعبّر"، لا تزال غير موحّدة بين أفراد العيّنة؛ ففي حين أكد **41%** من المشاركين أنهم يطبّقون هذه الممارسة، فإن **24%** منهم لا يفعلون ذلك، بينما يمارسها **7%** "أحيانًا"، هذه النّتائج لا تُشير إلى تحول كامل في بنية السلطة التّعليميّة، بل تكشف عن وجود منهجيّن تربويين متوازيين: أحدهما يتبنى مقاربة تشاركية حيث يُنظر إلى الصّور كنصوص بصريّة قابلة للتأويل، مما يعزّز التّفكير النّقديّ لدى المتعلّم، والآخر يظل أسيرًا للنموذج التقليديّ الذي يضع المعلّم في مركز العمليّة التّعليميّة.

إن وجود هذا التّباين يعكس صراعًا بين الأساليب القديمة والممارسات الحديثة التي تتأثر بالثّقافة الرّقمية، وتُبرز الحاجة إلى توحيد الجهود التّربويّة لتضمّين أنشطة تفاعليّة تُشجع على التّعبير اللّغويّ وتُحول الصّورة من مجرّد أداة إيضاح إلى وسيلة فاعلة لإنتاج المعرفة.

5-2- هل تُعطي للمتعلّمين كلمات مفتاحيّة تساعدهم على اكتشاف الحقائق من الصّور، أم يفهمونها دون ذلك؟

الجدول رقم 30: مدى تقديم أفراد عيّنة الدّراسة للمتعلّمين كلمات مفتاحيّة تساعدهم على اكتشاف الحقائق من الصّور، أم يفهمونها دون ذلك

الإجابة	التكرار	النّسبة %
نعم	35	33
لا	13	13
أحيانا	57	54
المجموع	**105**	**100**



المصدر: من إعداد الباحثة

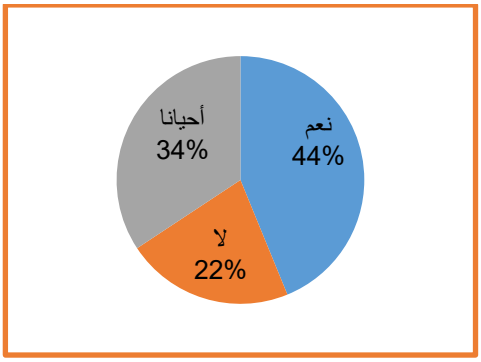
يُظهر تحليل استجابات أفراد العيّنة وجود تباين في ممارسات المعلّميّن تجاه توظيف الكلمات المفتاحيّة لمساعدّة المتعلّمين على فهم الصّور؛ فقد أكد **54%** من المشاركين أنهم يستخدمون هذه الطّريقة "أحيانًا"، بينما أيَّدها **33%** بشكل دائم، وعارضها **13%** بشكل مطلق.

تشير هذه النّتائج إلى أن الغالبية العظمى من المعلّميّن، بنسبة إجماليّة تبلغ **87%**، يقرون بأهميّة الكلمات المفتاحيّة كأداة لتوجيه المتعلّمين نحو تفسير الصّور، ولكنّ بنسبة استخدام متفاوتة، هذا التّوجّه يعكس قناعة تربويّة بضرورة توجيه فهم التّلاميذ، خاصّة في المراحل المبكرة، عبر مفاهيم مُعدّة مسبقًا؛ فالكلمات المفتاحيّة تعمل بوصفها جسرا معرفيّا يربط بين المحتوى البصريّ واللّغة، وتُساعد على فك شفرة الصّورة وفق أطر مرجعيّة جماعية، ومع ذلك فإن هذه الممارسة لا تخلو من إشكاليّة، حيث إن الإفراط في توجيه الفهم قد يحد من قدرة المتعلّم على التّفكير النّقديّ وتوليد تفسيرات مستقلة؛ لذلك فإن هذه النّتائج تستدعي موازنة دقيقة بين توجيه التّلاميذ، وترك مساحة لهم لاكتشاف الحقائق من الصّور بأنفسهم، بما يخدم تطوير مهاراتهم التحليليّة.

5-3- هل تعتمد في شرح دروس اللّغة العربيّة على الصّور التّعليميّة الواردة فيها؟

الجدول رقم 31: مدى اعتماد أفراد عيّنة الدّراسة في شرح دروس اللّغة العربيّة على الصّور التّعليميّة الواردة فيها

الإجابة	التكرار	النّسبة %
نعم	46	44
لا	23	34
أحيانا	36	22
المجموع	**105**	**100**



المصدر: من إعداد الباحثة

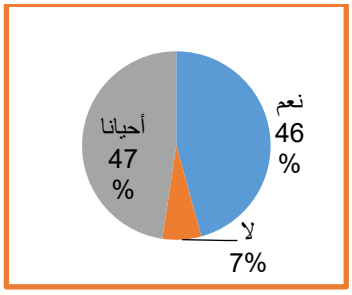
يشير التّحليل الإحصائيّ إلى أن المعلّميّن يتبنون أساليب مختلفة في استخدام الصّور التّعليميّة؛ فقد أكد **44%** من أفراد العيّنة أنهم يعتمدون على الصّور بشكل أساسيّ في شرح دروس اللّغة العربيّة، بينما لا يعتمد عليها **34%**، ويستخدمها **22%** "أحيانًا".

يعكس هذا التّباين أن اعتماد المعلّميّن على الصّور التّعليميّة لم يصبح بعد ممارسة موحّدة، بل لا يزال يعيش حالة من الجدل بين التّوجّهات التّربويّة المختلفة؛ ففي حين أن الغالبية تؤيد دمج الصّور في الشّرح، فإن نسبة كبيرة من المعلّميّن لا تزال تفضّل المنهج التقليديّ الذي يركز على النصّ المكتوب، هذا الانتقال نحو التّربية البصريّة لا يمثّل مجرّد تغيير في الأساليب، بل يكشف عن تحول في أنماط التّواصل التّربويّ من النصّي إلى البصريّ، وهو ما يتوافق مع سياق العولمة الثّقافية، ومع ذلك فإن هذا التحول يثير تساؤلات حول طبيعة السلطة المعرفيّة في الفصول الدراسيّة، ومدى تأثير الصّور على قدرة المتعلّمين على التّفكير النّقديّ، ومدى توافق المناهج مع هذا التغيير.

5-4- هل تشرح الصّور التّعليميّة شرحًا كافيًا ليستوعبها جميع المتعلّمين؟

الجدول رقم 32: مدى تشرح الصّور التّعليميّة شرحًا كافيًا ليستوعبها جميع المتعلّمين

الإجابة	التكرار	النّسبة %
نعم	48	46
لا	07	07
أحيانا	50	47
المجموع	**105**	**100**



المصدر: من إعداد الباحثة

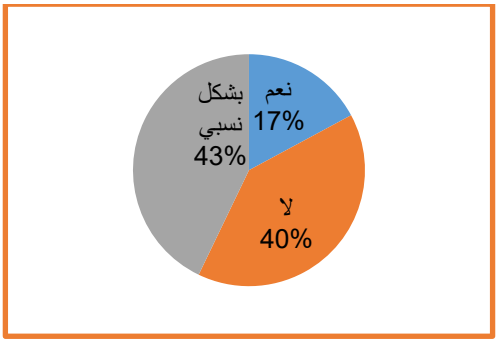
يشير تحليل استجابات أفراد العيّنة إلى أن ممارسة شرح الصّور التّعليميّة بشكل كافٍ لجميع المتعلّمين هي ممارسة شائعة ولكنّها ليست دائمة؛ فقد أكد **47%** من المشاركين أنهم يفعلون ذلك "أحيانًا"، بينما أيّد **46%** منهم بشكل دائم، وعارض **7%** هذه الفكرة.

تُظهر هذه النّتائج أن غالبية المعلّميّن (93% بمجموع "نعم" و "أحيانًا") يدركون أهمّيّة شرح الصّور، مما يعكس تحولًا في أنماط التّواصل التّربويّ من الاعتماد الكلي على النصّ إلى دمج الوسائط البصريّة، ورغم أن هذا التّوجّه يتمّاشى مع متطلبات العصر، إلا أن نسبة "أحيانًا" المرتفعة (47%) تُشير إلى أن الشّرح الكافي للصّور لا يتمّ دائمًا، وقد يعود ذلك إلى ضيّق الوقت أو عدم وجود استراتيجيّات واضحة لتضمّين الصّور بشكل فعّال في الشّرح، وهذا قد يسبب فجوة في الفهم لدى بعض المتعلّمين، خاصّة أوّلئك الذين يعتمدون بشكل أكبر على الوسائل البصريّة؛ لذلك فإن هذه النّتائج تدعو إلى ضرورة تبني استراتيجيّات تدريسية واضحة تضمن أن تُعطى الصّور التّعليميّة حقها في الشّرح والتّوضيح لضمان استيعابها من قبل جميع المتعلّمين.

5-5- هل يستطيع المتعلّم استخراج مفردات أو أفكار عامّة من الصّور الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة وترجمتها إلى لغة فصيحة (منطوقة أو مكتوبة) بسهولة؟

الجدول رقم 33: مدى تمكّن المتعلّم استخراج مفردات أو أفكار عامّة من الصّور الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة وترجمتها إلى لغة فصيحة بسهولة

الإجابة	التكرار	النّسبة %
نعم	18	17
لا	42	40
بشكل نسبيّ	45	43
المجموع	**105**	**100**



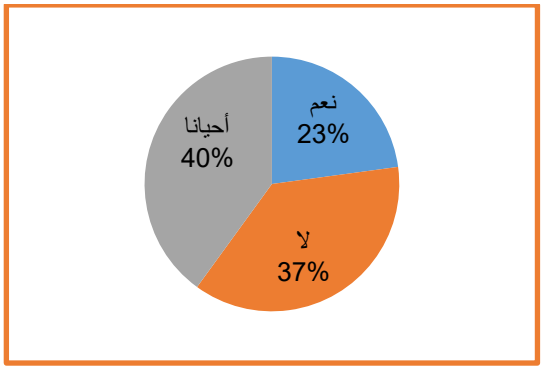
المصدر: من إعداد الباحثة

تشير نتائج التّحليل الإحصائيّ إلى أن أغلب أفراد العيّنة يرون وجود صعوبة كبيرة لدى المتعلّمين في ترجمة الصّور التّعليميّة إلى لغة فصيحة، سواء كانت منطوقة أو مكتوبة؛ فقد أيّد **43%** من المشاركين أن هذه العمليّة تحدث "**بشكل نسبيّ**"، بينما عارضها **40%** تمامًا، وأيّدها **17%** فقط، هذه النّتيجة لا تُظهر ضعفًا في قدرات التّلاميذ فحسب، بل تكشف عن فجوة منهجيّة بين المنظومة اللّغويّة والمنظومة البصريّة في التّعليم؛ فغياب التدريب على الرّبط بين الصّور والتّعبير الفصيح يُفقد الصّور قيمتها كأداة لتحفيز اللّغة؛ فالنّظام التّعليميّ الحالي الذي يعتمد على التلقين، يُعامل الصّور بعدّها "زخرفة" أو مجرّد ملحق للنّصّ، مما يُعيق قدرة المتعلّمين على التفكيك النّقديّ للمحتوى البصريّ وتحويله إلى خطاب متماسك، هذا القصور يُسهم في تعزيز التفاوتات بين التّلاميذ، حيث أن الفئة التي لا تمتلك رأس مال لغويّا قويًا خارج المدرسة تجد صعوبة أكبر في الانتقال من "اللّغة اليومية" إلى اللّغة الفصيحة، مما يؤكّد أن هذا العجز هو نتاج لسياسات تعليميّة لم تتكيف بعد مع متطلبات العصر البصريّ.

5-6- هل يتجاوب المتعلّم بسرعة عند عرض الصّورة التّعليميّة عليه؟

الجدول رقم 34: مدى تمكّن المتعلّم استخراج مفردات أو أفكار عامّة من الصّور الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة وترجمتها إلى لغة فصيحة بسهولة

الإجابة	التكرار	النّسبة %
نعم	24	23
لا	39	37
أحيانا	42	40
المجموع	**105**	**100**



المصدر: من إعداد الباحثة

تُظهر نتائج التّحليل الإحصائيّ أن استجابة المتعلّمين للصّور التّعليميّة ليست سريعة دائمًا، مما يعكس تباينًا في التفاعل البصريّ داخل الفصول الدراسيّة؛ فقد أكد **40%** من المشاركين أن هذه الاستجابة تحدث "أحيانًا"، بينما رأى **37%** أنها لا تحدث، في حين أيَّد **23%** فقط سرعة التجاوب.

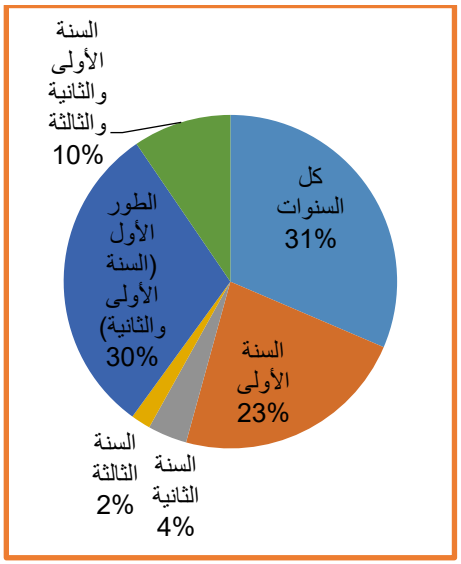
يشير هذا التّباين، وغلبة الرأي القائل بعدم سرعة التجاوب أو حدوثه "أحيانًا"، إلى وجود مشكلة في آليّات التفاعل التّربويّ مع المحتوى البصريّ؛ فالمتعلّمون اليوم، المتأثرون بالعصر الرّقمي ومحتواه البصريّ السريع، قد يجدون الصّور التّعليميّة "الثابتة" في الكتب المدرسيّة أقل جاذبيّة وإثارة، إن هذا التأخر في الاستجابة قد يكون نتاجًا لأساليب تربويّة تقليديّة تُعامل المتعلّم بوصفه مستقبلا سلبيّا، وتقدّم الصّور بعدّها ديكورا تعليميّا بدلًا من أدوات تحفيزية للتحليل والنقاش، وهذا يؤكّد على وجود فجوة بين الممارسات الصّفّيّة وواقع الأجيال الجديدة؛ لذلك فإن هذه النّتائج تدعو إلى ضرورة تبني استراتيجيّات تربويّة جديدة تُعزز التّفكير النّقديّ البصريّ لدى التّلاميذ، وتُدمج الصّور بشكل تفاعلي وفعّال في عمليّة التعلم، بما يتناسب مع متطلبات العصر الرّقمي.

6-الأسئلة المفتوحة (آراء ومقترحات):

6-1- أي السّنوات الدراسيّة الأكثر اعتمادًا على الصّور التّعليميّة؟

الجدول رقم 35: السّنوات الدراسيّة الأكثر اعتمادًا على الصّور التّعليميّة

الإجابة	التكرار	النّسبة %
كل السّنوات	33	31
السّنة الأولى	24	23
السّنة الثّانية	04	04
السّنة الثّالثة	02	02
الطّور الأوّل (السّنة الأولى والثّانية)	32	30
السّنة الأولى والثّانية والثّالثة	10	10
المجموع	**105**	**100**



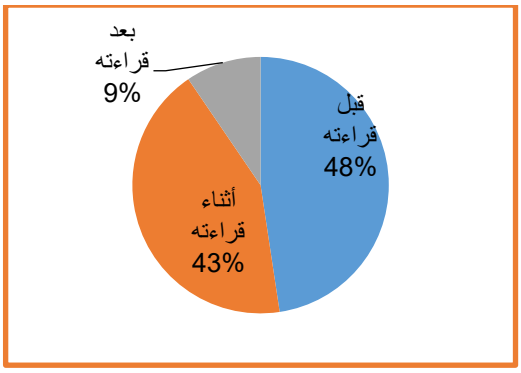
المصدر: من إعداد الباحثة

تشير نتائج التّحليل الإحصائيّ إلى وجود تباين في آراء أفراد العيّنة حول المرحلة التّعليميّة التي تعتمد بشكل أكبر على الصّور التّعليميّة؛ فقد رأى **31%** أن جميع السّنوات الدراسيّة تعتمد على الصّور، بينما أكد **30%** على أن الطّور الأوّل (السّنة الأولى والثّانية) هو الأكثر اعتمادًا عليها، كما أشار **23%** إلى أن السّنة الأولى تحديدا هي الأكثر اعتمادًا، وتوزّعت النّسب المتبقية على الخيارات الأخرى بنسب أقل.

يكشف هذا التّباين، مع غلبة التّركيز على السّنوات المبكرة (الأولى والثّانية)، عن إدراك تربوي لأهمّيّة الصّورة كأداة تأسيسية في التّعليم الابتدائيّ؛ فالصّور تُستخدم في هذه المراحل المبكرة كونها "بوابة معرفيّة" لتثبيت المفاهيم الأساسيّة وترسيخها في أذهان التّلاميذ، لأنّها أكثر ثباتًا في الذاكرة من النّصوص المجرّدة، وهذا التّركيز على المراحل الأولى يعكس محاولة من المنهج التّعليميّ للاستجابة لخصائص "جيل الرّقمنة" الذي يعتمد بشكل كبير على الإدراك البصريّ، ومع ذلك فإن هذه الممارسة لا تخلو من تحدّيات، حيث إن الاعتماد المفرط على الصّور قد يُكرّس التعلم التلقيني ويحد من الأسئلة النّقديّة، كما قد يعزّز التفاوت بين التّلاميذ الذين يملكون رصيدا ثقافيًا بصريًا غنيًا وبين أولئك الذين يفتقرون إليه؛ لذلك، فإن هذه النّتائج تستدعي موازنة دقيقة بين استخدام الصّور كونها أداة تأسيسية وبين تطوير قدرات التّفكير النّقديّ لدى التّلاميذ في المراحل اللّاحقة.

6-2- متى يتمّ شرح ومناقشة الصّور التّعليميّة المرافقة للسندات اللّغويّة (مفردات، جمل، نصوص)؟

الجدول رقم 36: السّنوات الدراسيّة الأكثر اعتمادًا على الصّور التّعليميّة



الإجابة	التكرار	النّسبة %
قبل قراءته	50	48
أثناء قراءته	45	43
بعد قراءته	10	09
المجموع	**105**	**100**

المصدر: من إعداد الباحثة

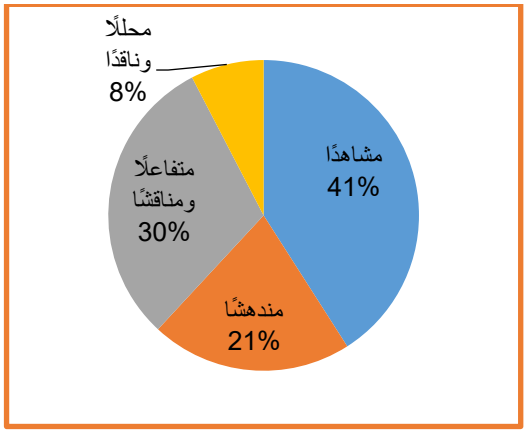
يُظهر تحليل استجابات أفراد العيّنة وجود شبه إجماع على أن شرح ومناقشة الصّور التّعليميّة يتمّ بشكل أساسيّ قبل وأثناء قراءة السّند اللّغويّ، حيث بلغت نسبة من يؤيدون هذه الممارسة **48%** قبل القراءة و **43%** أثناءها، في حين أن **9%** فقط يؤكّدون أن ذلك يحدث بعد القراءة، تكشف هذه النّتائج عن أن الصّورة التّعليميّة لم تعدّ مجرّد إضافة هامشية، بل أصبحت أداة منهجيّة وظيفية تُستخدم كونها مدخلا أساسيّا لعمليّة التعلم؛ فالشّرح المسبق للصّور قبل قراءة النصّ يمثّل استراتيجيّة تربويّة تهدف إلى تجهيز المتعلّم لغويّا ومعرفيّا، حيث تعمل الصّورة بعدّها "جسرا بين المحسوس والمجرّد"، مما يسهل على التّلاميذ فهم المفاهيم اللّغويّة الجديدة، كما أن هذه الممارسة تُظهر أن المعلّم يستخدم الصّور لتوجيه فهم التّلاميذ للنّصّ، مما يعزّز من دور المعلّم كوسيط بين المتعلّم والمعرفة.

إن هذا التّوجّه يتماشى مع التطوّرات التّربويّة الحديثة التي تؤكد على أهمّيّة التّكامل بين النصّ والصّورة، ويعزّز من فعاليّة الصّور في تثبيت المعلومات وتحفيز التّفكير لدى المتعلّمين.

6-3- كيف يتعامل المتعلّم مع الصّور التّعليميّة المدروسة غالبًا؟

الجدول رقم 37: طريقة تعامل المتعلّم مع الصّور التّعليميّة المدروسة غالبًا

الإجابة	التكرار	النّسبة %
مشاهدًا	43	41
مندهشًا	22	21
متفاعلًا ومناقشًا	32	30
محلّلا وناقدًا	08	08
المجموع	**105**	**100**



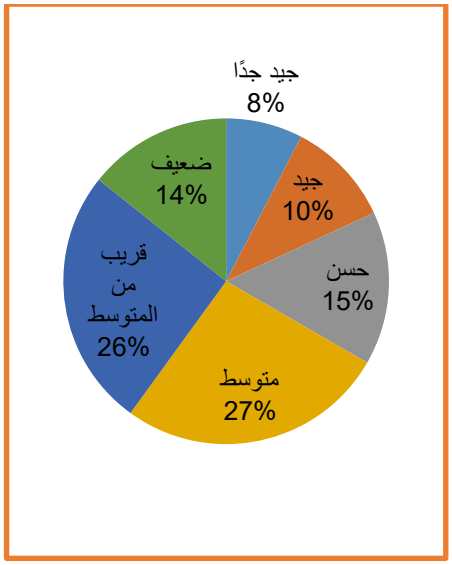
المصدر: من إعداد الباحثة

أظهرت النّتائج أن الأغلبية من أفراد العيّنة ترى أن المتعلّم يتعامل مع الصّور التّعليميّة بشكل سلبي في الغالب، حيث بلغت نسبة من يصفون تعامله بـ"مشاهد" **41%**؛ بينما كانت نسبة من يصفون تعامله بـ"متفاعل ومناقش" **30%**، وهي النّسبة ذاتها لمن يصفونه بـ"مندهش"، في حين أن نسبة من يرونه "محلّلاً وناقداً" كانت ضئيلة للغاية عند **8%**.

تشير هذه الأرقام إلى أن الصّور التّعليميّة في المناهج الحاليّة لا تحفّز على التفاعل النّقديّ العميق، بل تُكرس نموذجًا تعليميًا سلبيًا؛ فالنّسبة الكبرى من "المشاهدين" و"المندهشين" تُشير إلى أن الصّور تقدّم كحقائق جاهزة أو كمحتوى مثير للإعجاب البصريّ اللحظي، دون أن تتحول إلى أداة للتفكير والتّحليل، وهذا يُكرس التعلم التلقيني ويُنتج وعيًا سطحيًا يفتقر إلى العمق النّقديّ، على النقيض من ذلك، فإن النّسبة المتدنية من "المحلّلين والناقدين" تكشف عن قصور في المناهج الحاليّة في تدريب التّلاميذ على مهارات التّفكير العليا؛ لذلك، فإن هذه النّتائج تستدعي مراجعة شاملة لطريقة تصميم وتوظيف الصّور التّعليميّة، بحيث تُصبح أدوات تفاعليّة تُشجع المتعلّمين على التفكيك النّقديّ للمحتوى البصريّ وتحويلهم من مجرّد مشاهدين إلى مشاركين فاعلين في عمليّة بناء المعرفة.

6-4- ما هو تقييمك لإجابات المتعلّمين حول الأسئلة التي تتطلّب الاستدلال بالصّور التّعليميّة في مختلف النّشاطات المرتكزة عليها في كتاب اللّغة العربيّة؟

الجدول رقم 38: تقييم أفراد عيّنة الدّراسة لإجابات المتعلّمين حول الأسئلة التي تتطلّب الاستدلال بالصّور التّعليميّة في مختلف النّشاطات المرتكزة عليها في كتاب اللّغة العربيّة



الإجابة	التكرار	النّسبة %
جيّد جدّا	08	08
جيّد	11	10
حسن	16	15
متوسط	28	27
قريب من المتوسط	27	26
ضعيف	15	14
المجموع	**105**	**100**

المصدر: من إعداد الباحثة

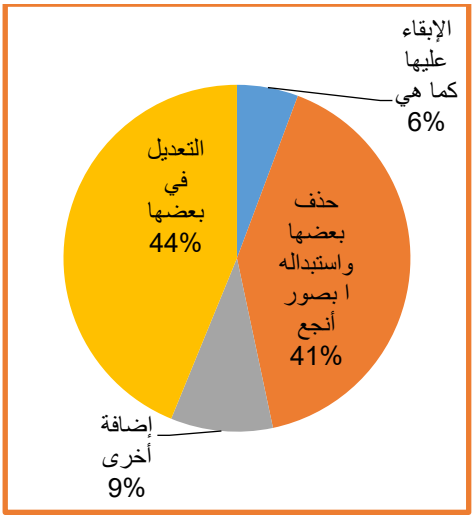
يشير تحليل البيانات إلى أن تقييم أداء المتعلّمين في الاستدلال بالصّور التّعليميّة كان "متوسطًا" أو "قريبًا من المتوسط" في أغلب الأحيان؛ فقد بلغت نسبة من أعطوا تقدير "متوسط" **27%**، ونسبة من أعطوا "قريب من متوسط" **26%**، في حين كانت التقديرات الأخرى أقل بكثير، حيث بلغ تقدير "حسن" **15%**، و"ضعيف" **14%**، و"جيّد" **10%**، و"جيّد جدّا" **8%**.

تكشف هذه النّتائج عن وجود فجوة بين المنظومة البصريّة والمنظومة اللّغويّة في تعليم اللّغة العربيّة، فالمستوى المتوسط الذي حققه التّلاميذ يعكس قصورًا في قدرة المناهج على تحويل الصّورة من مجرّد وسيلة توضيحيّة إلى أداة تحليليّة، إن ضعف مهارات التّلاميذ في الاستدلال بالصّور يعود إلى عدم تدريبهم الكافي على الرّبط بين الأنظمة الدلاليّة المختلفة (البصريّة واللّغويّة)، مما يجعلهم غير قادرين على استخلاص المعلومات والأفكار من الصّور وتحويلها إلى لغة منطوقة أو مكتوبة بشكل فعّال، وهذا يؤكّد على أن الصّور التّعليميّة -رغم تواجدها- لم تُستخدم بعد بعدّها أداة حقيقيّة لتنمية التّفكير الاستدلالي، بل تُعامَل كونها عنصرًا ثانويًا أو إضافيًا، مما يُفقدها قيمتها التّربويّة ويُنتج أداءً متوسطًا يغطّي على التفاوتات الخفية في مهارات التّلاميذ.

6-5- بصفتك أستاذ لغة عربيّة في المرحلة الابتدائيّة، ما الذي تقترحه بخصوص الصّور التّعليميّة الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة في السّنوات الخمس؟

الجدول رقم 39: اقتراحات أفراد عيّنة الدّراسة بخصوص الصّور التّعليميّة الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة في السّنوات الخمس

الإجابة	التكرار	النّسبة %
الإبقاء عليها كما هي	06	06
حذف بعضها واستبدالها بصور أنجع	43	41
إضافة أخرى	10	09
التعديل في بعضها	46	44
المجموع	**105**	**100**



المصدر: من إعداد الباحثة

يشير تحليل استجابات أفراد العيّنة إلى وجود قناعة شبه إجماعية بضرورة إحداث تغيير في الصّور التّعليميّة الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة؛ فقد اقترح **44%** من المشاركين "التعديل في بعض الصّور"، بينما طالب **41%** بـ"حذف بعض الصّور واستبدالها"، في المقابل، كانت نسبة من يفضلون "إضافة صور تعليميّة" أو "الإبقاء عليها كما هي" ضئيلة جدّا، حيث بلغت **9%** و**6%** على التوالي.

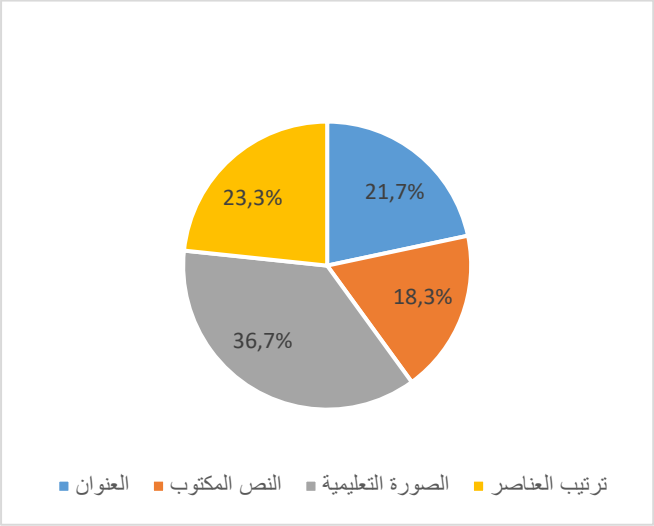
تؤكد هذه النّتائج أن غالبية أفراد العيّنة، بنسبة إجماليّة تصل إلى **85%**، يرون أن الصّور التّعليميّة الحاليّة غير كافية أو مناسبة، وتستدعي تدخلًا جذريًا، هذه الرغبة في التغيير تعكس صراعًا خفيًا بين المناهج التّعليميّة التي لا تزال تقليديّة، وبين التغيرات الثّقافية والاجتماعيّة المتسارعة؛ فصور العائلة، والأدوار الاجتماعيّة، والقيم المقدمة في الكتب، قد لا تتماشى دائمًا مع واقع المجتمع المعاصر، مما يخلق فجوة بين ما يتعلمه التّلميذ في المدرسة وما يعيشه في بيئته؛ لذلك، فإن هذه النّتائج تُشير إلى ضرورة إعادة النّظر في فلسفة تصميم المناهج، بحيث يتمّ إشراك المعلّميّن والمختصين في صناعة صور تعليميّة أكثر حداثة وفعاليّة، وتكون قادرة على مواكبة التحولات الثّقافية وتلبية احتياجات الجيل الجديد من المتعلّمين.

4-2- معالجة وتحليل بيانات المقابلة: (إجابات العيّنة " متعلميّ اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة"):

السؤال 1 – أي الأمور تجذبك في كتاب اللّغة العربيّة أكثر؟

الجدول رقم 40: يبيّن أكثر عناصر كتاب اللّغة العربيّة جذبًا للمتعلّمين

العنصّر	العدد	النّسبة المئوية
العنوان	13	21.7%
النصّ المكتوب	11	18.3%
الصّورة التّعليميّة	22	36.7%
ترتيب العناصر	14	23.3%
المجموع	60	100%



المصدر: من إعداد الباحثة

التّحليل:

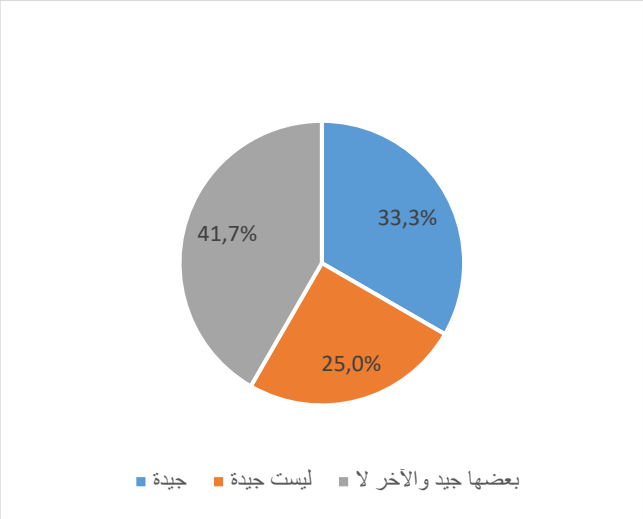
كشفت نتائج التّحليل الإحصائيّ للمقابلات مع عيّنة التّلاميذ عن اتجاهات بالغة الأهمّيّة فيما يتعلّق بتأثير الصّور التّعليميّة في الكتب المدرسيّة، حيث أظهرت البيانات أن 36.7% من التّلاميذ صنفوا الصّور التّعليميّة بعدّها أكثر العناصر جذباً لانتباههم في الكتب المدرسيّة، مما يؤكّد أوّلوية البعد البصريّ في العمليّة التّعليميّة لهذه الفئة العمريّة، وفي تحليل أعمق لهذه النّسبة، تبيّن أن هذا التفضيل يرتبط بشكل وثيق بخصائص النمو الإدراكيّ للمرحلة العمريّة التي تميل بشكل طبيعي للمثيرات البصريّة، أما العناصر والعناوين فحصلت على نسب متقاربة بلغت 23.3% و21.7% على التوالي، وهو ما يشير إلى أهمّيّة عامل التّنظيم البصريّ ووضوح التنسيق في جذب انتباه المتعلّمين، في المقابل، جاءت النّصوص المكتوبة في المرتبة الأدنى بنسبة 18.3% فقط، وهذه النّتيجة تستدعي التوقف عند دلالاتها التّربويّة العميقة، حيث تعكس ليس فقط تفضيلاً واضحاً للوسائل المرئية، بل قد تشير أيضاً إلى وجود تحدّيات حقيقيّة في قابليّة النّصوص اللّغويّة المقدمة لهذه الفئة العمريّة، ومن الجدير بالذكر أن هذه النّتائج تتفق مع ما أظهرته العديد من الدّراسات التّربويّة حول خصائص التعلم في مرحلة الطفولة المتوسطة، مع إضافة بُعد نوعي يتمثّل في الكشف عن الفجوة بين الوسائل التّعليميّة المستخدمة وطبيعة الاحتياجات الإدراكيّة للمتعلّمين، مما

يستدعي إعادة النّظر في سياسات تأليف الكتب المدرسيّة لتحقيق توازن أكثر فعاليّة بين المكوّنات النصّية والبصريّة بما يخدم الأهداف التّعليميّة.

السؤال 2– ما رأيك في الصّور الموظّفة في كتاب اللّغة العربيّة من حيث الشّكل والمضمون؟

الجدول رقم 41: يبيّن آراء المتعلّمين في الصّور الموظّفة من حيث الشّكل والمضمون

التّقييم	العدد	النّسبة المئوية
جيّدة	20	33.3%
ليست جيّدة	15	25%
بعضها جيّد والآخر لا	25	41.7%
المجموع	60	100%



المصدر: من إعداد الباحثة

التّحليل:

كشفت نتائج الدّراسة الميدانيّة عن وجود تباين واضح في تقييمات التّلاميذ لجودة الصّور التّعليميّة في الكتب المدرسيّة، حيث أظهرت البيانات أن 41.7% من أفراد العيّنة يرون أن جودة الصّور غير متسقة، إذ يجدون بعضها جيّداً بينما أخرى لا ترقى للمستوى المطلوب، هذا التّباين يشير إلى غياب معايير موحّدة في اختيار وإنتاج الصّور التّعليميّة، مما يستدعي إعادة النّظر في آليّات اختيار وتقييم هذه الصّور، أما النّسبة البالغة 25% من التّلاميذ الذين صنفوا الصّور على أنها غير جيّدة بشكل عام، فتمثّل مؤشراً خطراً يستوجب التدخل العاجل، خاصّة عندما نربط هذه النّتيجة بالتّأثير المباشر للصّور على التّحصيل التّعليميّ، ويتعمق التّحليل ليكشف أن هذه المشكلة تتجاوز مجرّد الجانب الجماليّ لتطال الجوانب الوظيفية للصّور التّعليميّة، حيث يتبيّن أن عدم الاتّساق هذا ينعكس سلباً على:

- تجربة التعلم لدى التّلاميذ
- فاعليّة الصّور بوصفها وسائل تعليميّة مساعدّة
- تحقيق الأهداف التّربويّة المرجوة

هذه النّتائج تضعنا أمام مسؤولية تطوير إطار منهجيّ واضح لضمان:

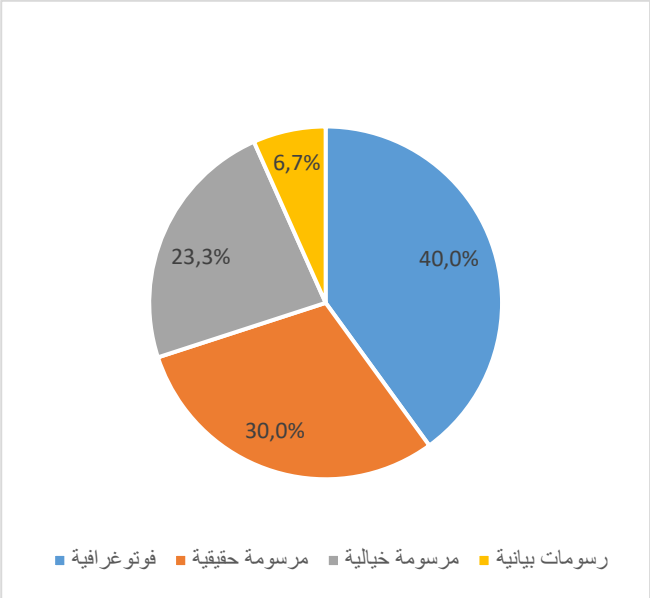
- اتّساق جودة الصّور من الناحيتين الفنّيّة والتّربويّة
- ملاءمة الصّور للمستوى الإدراكيّ للتّلاميذ
- تكامل الصّور مع المحتوى التّعليميّ بشكل وظيفي

مع التأكيد على أن عمليّة التحسين هذه يجب أن تخضع لتقييم ميدانيّ دوري لضمان فعاليتها.

السؤال 3- نسبة إقبال المتعلّمين على الصّور حسب نوعها:

الجدول رقم 42: يبيّن نسبة إقبال المتعلّمين على أنواع الصّور التّعليميّة المختلفة

نوع الصّورة	العدد	النّسبة المئوية
فوتوغرافيّة	24	40%
مرسومة حقيقيّة	18	30%
مرسومة خياليّة	14	23.3%
رسومات بيانيّة	4	6.7%
المجموع	60	100%



المصدر: من إعداد الباحثة

التّحليل:

تكشف نتائج التّحليل الإحصائيّ للمقابلات مع تلاميذ المرحلة الابتدائيّة عن توجّهات واضحة في تفضيلاتهم لأنواع الصّور التّعليميّة، حيث أظهرت البيانات أن 40% من التّلاميذ يفضلون الصّور الفوتوغرافيّة بشكل ملحوظ، وهو ما يمكن تفسيره من خلال عدّة عوامل تربويّة ونفسيّة:

أ- تميل هذه النّسبة المرتفعة إلى تأكيد أن الصّور الواقعيّة التي تعكس بيئات مألوفة للتّلاميذ تسهم بشكل أكثر فاعليّة في عمليّة التعلم، حيث تسهل عمليّة الرّبط بين المحتوى التّعليميّ والخبرات الحياتية اليومية.

ب- يعكس هذا التفضيل الحاجة النّفسيّة للتّلاميذ في هذه المرحلة العمريّة إلى عناصر بصريّة قريبة من عالمهم الواقعيّ، مما يعزّز الاندماج المعرفيّ والتفاعل الإيجابي مع المادّة التّعليميّة.

في المقابل، تبرز النّتائج انخفاضاً ملحوظاً في تقبل التّلاميذ للرسوم البيانيّة التي لم تحظ سوى بنسبة 6.7% من

التفضيل، وهو ما يشير إلى تحدّيات متعدّدة الأبعاد:

أ- من الناحية الإدراكيّة: قد يعكس هذا الانخفاض صعوبة في استيعاب المعلومة المجرّدة المقدمة عبر هذه الرّسوم لدى فئة عمريّة لا تزال في مراحل التكوين المعرفيّ المبكرة.

ب- من الناحية التّربويّة: هذه النّتيجة تطرح تساؤلات جوهرية حول مدى ملاءمة بعض الوسائل البصريّة للمستوى النمائي للتّلاميذ، وضرورة مراجعة أساليب تقديم المعلومات الإحصائيّة والمفاهيم المجرّدة بما يتناسب مع خصائص المتعلّمين في هذه المرحلة.

تأسيساً على هذه النّتائج، يمكن استخلاص عدّة توجيهات عمليّة لمصمّمي المناهج والكتب المدرسيّة:

أ- ضرورة زيادة الاعتماد على الصّور الفوتوغرافيّة الواقعيّة مع مراعاة تنوّع البيئات الثّقافية والاجتماعيّة

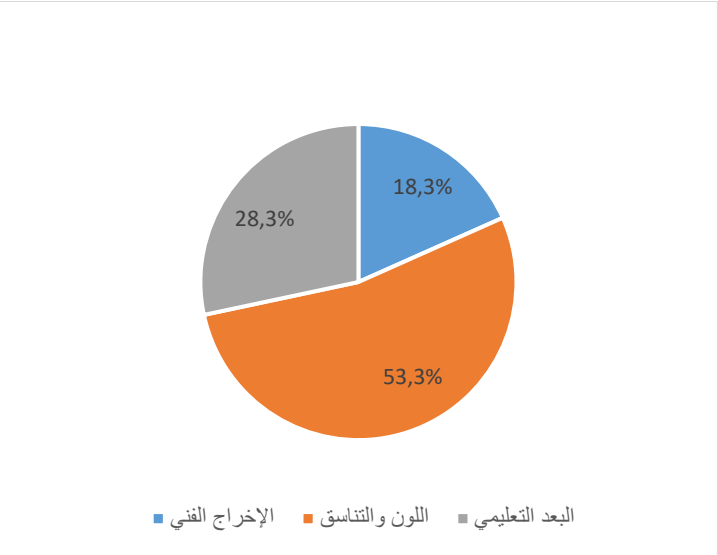
ب- الحاجة إلى إعادة تصميم الرّسوم البيانيّة لتكون أكثر جاذبيّة وسهولة في الفهم

ج- أهمّيّة إجراء اختبارات ميدانيّة مسبقة لفعاليّة الأنواع المختلفة من الصّور قبل إدراجها في الكتب المدرسيّة

السؤال 4- ما الذي يجذبك في الصّور التّعليميّة الموظّفة في كتاب اللّغة العربيّة؟

الجدول رقم 43: يبيّن العناصر الجاذبة في الصّور التّعليميّة داخل كتاب اللّغة العربيّة

العنصر الجاذب	العدد	النّسبة المئوية
الإخراج الفنّيّ	11	18.3%
اللّون والتّناسق	32	53.3%
البعد التّعليميّ	17	28.3%
المجموع	60	100%



المصدر: من إعداد الباحثة

التّحليل:

تكشف نتائج التّحليل الإحصائيّ للمقابلات عن هرمية واضحة في العوامل المؤثّرة على جذب انتباه التّلاميذ نحو الصّور التّعليميّة، حيث تبرز الألوان والتّناسق الشّكليّ كأبرز العوامل بنسبة 53.3%، هذه النّتيجة الكمّيّة تعكس حقيقة تربويّة عميقة تتمثّل في سيطرة الجانب الحسّي-البصريّ على عمليّة الانجذّاب الأوّلي للمحتوى التّعليميّ

لدى هذه الفئة العمريّة؛ فمن الناحية السيكولوجية يؤكّد هذا المعطى أن التّلاميذ في مرحلة النمو هذه يتفاعلون أوّلاً مع المنبهات البصريّة الأساسيّة قبل الانتقال إلى المعالجة المعرفيّة الأعمق، أما البعد التّعليميّ للصّورة فقد حصل على نسبة 28.3%، وهو ما يشير إلى وجود مرحلة ثانية في التفاعل مع الصّورة، حيث يبدأ التّلميذ –بعد الانجذّاب البصريّ الأوّلي– في البحث عن القيمة التّعليميّة للصّورة، هذه النّسبة المتوسطة تثير تساؤلات حول فعاليّة الصّور في تحقيق أهدافها التّعليميّة الأساسيّة، رغم نجاحها في الجذب البصريّ الأوّلي.

في الطرف الآخر من السّلسلة، يأتي الإخراج الفنّيّ في المرتبة الأخيرة بنسبة 18.3% فقط، وهو ما يكشف عن محدودية إدراك التّلاميذ في هذه المرحلة العمريّة للجوانب التّقنية المتقدّمة في التّصميم، هذا التدرّج في النّسب يقدّم نموذجاً واضحاً لآليّة تفاعل التّلميذ مع الصّورة التّعليميّة؛ تبدأ بالانجذّاب الجماليّ، ثم البحث عن المضمون التّعليميّ، وأخيراً –وبدرجة أقل–تقدير الجودة الفنّيّة.

تأسيساً على هذه النّتائج، تبرز عدّة توصيات منهجيّة:

أ– ضرورة تحقيق التّوازن بين الجاذبيّة البصريّة والقيمة التّعليميّة في تصميم الصّور

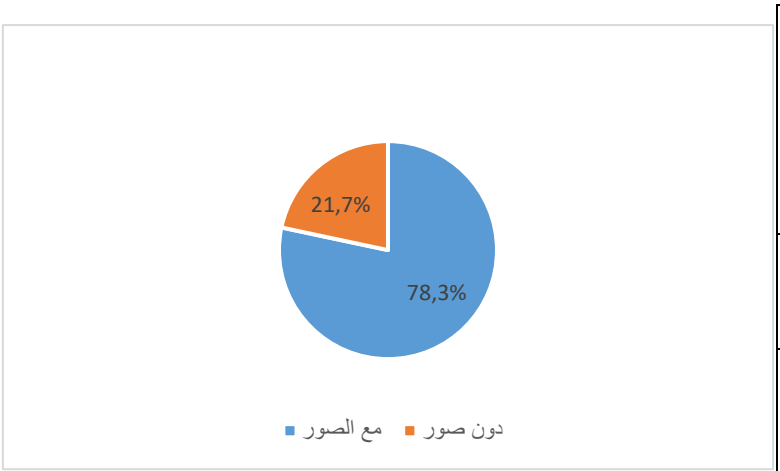
ب– أهمّيّة توظيف نظريّة التدرّج في تقديم المحتوى البصريّ (من الجماليّ إلى التّعليميّ)

ج– الحاجة إلى تطوير معايير تصميمية تراعي التسلسل الطّبيعيّ لتفاعل التّلميذ مع الصّور

السؤال 5: أيهما تفضّل: النّصوص المرفقة بالصّور أم النّصوص دون صور؟

الجدول رقم 44: يبيّن تفضيلات المتعلّمين بين النّصوص المرفقة بالصّور وتلك الخالية منها

الخيار	العدد	النّسبة المئوية
مع الصّور	47	78.3%
دون صور	13	21.7%
المجموع	60	100%



المصدر: من إعداد الباحثة

التّحليل:

تكشف نتائج المقابلات عن توجّه واضح لدى عيّنة الدّراسة نحو تفضيل التعلم من خلال نصوص مصحوبة

بصور، حيث أظهرت النّتائج أن 78.3% من التّلاميذ يفضلون هذا النمط التّعليميّ، هذه النّسبة المرتفعة تؤكد الدّور المحوري للصّور في تسهيل العمليّات المعرفيّة المرتبطة باكتساب اللّغة، حيث تعمل العناصر البصريّة يوصفها جسورا ذهنيّة تسهم في:

أ- تعزيز الفهم الدّلاليّ للمفردات والتّراكيب اللّغويّة.

ب- زيادة مستوى التفاعل الإيجابي مع المحتوى التّعليميّ.

ج- تسهيل عمليّة استدعاء المعلومات وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى.

من الناحية التّربويّة، تعكس هذه النّتيجة الكمّيّة أهمّيّة التّكامل بين القنوات البصريّة واللّغويّة في تصميم المناهج الدراسيّة لهذه الفئة العمريّة.

في المقابل، تشير نسبة 21.7% من التّلاميذ الذين يفضلون التعلم من خلال نصوص دون صور إلى وجود تباين في أنماط التعلم بين التّلاميذ، هذا التّوجّه قد يعكس عدّة تفسيرات تربويّة:

أ- وجود فئة من المتعلّمين ذوي الميل نحو المعالجة النصّية البحتة.

ب- احتمال عدم فعاليّة بعض الصّور الموظّفة في تحقيق أهدافها التّعليميّة.

ج- تفاوت في المستويات القرائية بين التّلاميذ.

هذه النّتيجة الثانوية تبرز أهمّيّة مراعاة الفروق الفرديّة في تصميم الوسائل التّعليميّة، مع التأكيد على ضرورة تطوير معايير جودة للصّور التّعليميّة لضمان تحقيقها للأهداف المرجوة.

تأسيساً على هذه النّتائج، يمكن استنتاج أن التّكامل المدروس بين النّصوص والصّور يشكّل عاملاً حاسماً في تعزيز الفعاليّة التّعليميّة للكتب المدرسيّة، مع ضرورة مراعاة أن هذا التّكامل يجب أن يكون:

أ- وظيفياً وليس تزيينياً

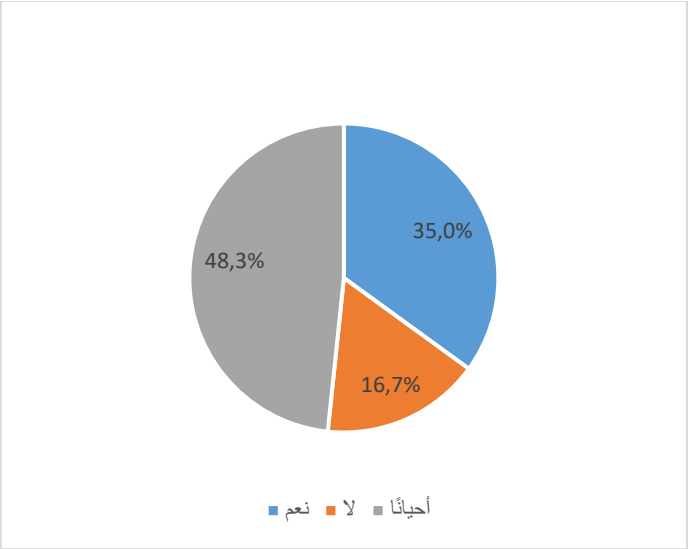
ب- متناسباً مع المستوى الإدراكيّ للتّلاميذ

ج- قادراً على تحقيق التّوازن بين احتياجات الأغلبية والأقلية.

السؤال 6- هل تضيف الصّور التّعليميّة الموظّفة في كتاب اللّغة العربيّة معلومات جديدة لديك؟

الجدول رقم 45: يبيّن مدى اكتساب المتعلّمين لمعلومات جديدة من خلال الصّور التّعليميّة الموظّفة في كتاب اللّغة العربيّة:

الإجابة	العدد	النّسبة المئوية
نعم	21	35%
لا	10	16.7%
أحياناً	29	48.3%
المجموع	60	100%



المصدر: من إعداد الباحثة

التّحليل:

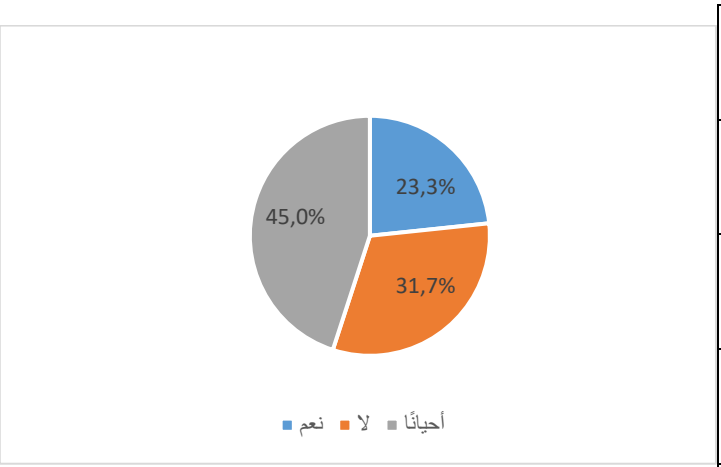
أظهرت نتائج المقابلة مع تلاميذ المرحلة الابتدائيّة، والتي تهدف إلى تقييم مدى مساهمة الصّور التّعليميّة في تحصيلهم العلميّ واللّغويّ، وجود قصور واضح في توظيف هذه الصّور، حيث كشفت الإحصائيّات أن **48.3%** من التّلاميذ يرون أن الصّور تقدّم لهم معلومات جديدة "أحياناً" فقط؛ لا يمكن تفسير هذه النّتيجة بكونها مجرّد إجابة عابرة، بل هي مؤشر عميق على إشكاليّة منهجيّة في تصميم الكتاب المدرسيّ، والتي تفشل في تحقيق التّكامل بين المحتوى اللّغويّ والبصريّ.

إن هذه النّسبة المئوية يشير إلى أن غالبية الصّور لا تؤدّي وظيفتها الأساسيّة كونها أداة إثرائية للمعرفة، مما يؤكّد أن الصّور الحاليّة إما أنها غير واضحة، أو غير مرتبطة بشكل كافٍ بالمضمون التّعليميّ، أو أنها مكررة للمعلومات الموجودة في النصّ، وبالتّالي لا تضيف أي قيمة معرفيّة جديدة، هذا التّحليل يعزّز الاستنتاج بأن الصّور، في حالتها الراهنة، لا تُسهم بفعاليّة في دعم التّحصيل، بل قد تشتّت انتباه المتعلّم وتحد من قدرته على استيعاب المعلومات اللّغويّة؛ وعليه، فإن الحاجة باتت ملحة لتحسين الرّبط الوظيفي بين الصّور والمحتوى التّعليميّ لضمان مساهمتها الفعّالة في عمليّة التعلم.

السؤال 07– هل تستطيع فهم الصّور التّعليميّة الموظّفة في كتاب اللّغة العربيّة وما تعنيه دون أن يشرحها لك المعلّم؟

الجدول رقم 46: تبيّن قدرة المتعلّمين على فهم الصّور دون شرح المعلّم

الإجابة	العدد	النّسبة المئوية
نعم	14	23.3%
لا	19	31.7%
أحياناً	27	45%
المجموع	60	100%



المصدر: من إعداد الباحثة

التّحليل:

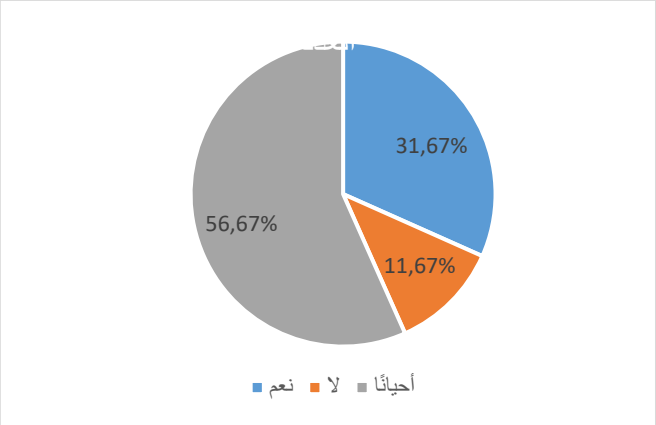
تُشير نتائج المقابلة مع التّلاميذ إلى قصور جوهري في فعاليّة الصّور التّعليميّة كونها أداة مستقلة في عمليّة الفهم؛ حيث أوضّح **45%** من التّلاميذ أنهم يعتمدون على المعلّم "أحياناً" لفهم الصّور، بينما أكد **31.7%** أنهم لا يفهمونها إطلاقاً دون الحصول على شرح إضافي.

تكشف هذه الأرقام أن غالبية الصّور الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة للمرحلة الابتدائيّة تفتقر إلى الوضوح الذّاتيّ والقدرة على توصيل المعلومة بشكل فعال، وهذا الأمر لا يقلل من قيمتها التّعليميّة المستقلة فحسب، بل يفرض عبئًا إضافيًا على المعلّم، الذي يُضطر إلى سد الفجوة المعرفيّة التي كان من المفترض أن تسدها الصّورة، هذه النّتائج تؤكد الحاجة الماسة إلى إعادة تصميم الصّور لتكون أكثر تعبيراً ووظيفية، بحيث تكون قادرة على شرح ذاتها دون الحاجة إلى تدخل خارجي، مما يعزّز من دورها في تحقيق الفهم المستقل لدى المتعلّم.

السؤال 08– هل تستطيع أخذ فكرة عامّة عن النصّ المجاور للصّور التّعليميّة من خلالها؟

الجدول رقم 47: تبيّن قدرة الصّور التّعليميّة على إعطاء فكرة عامّة عن النّصوص المجاورة

الإجابة	العدد	النّسبة المئوية
نعم	19	27.1%
لا	7	10.0%
أحيانًا	34	62.9%
المجموع	60	100%



المصدر: من إعداد الباحثة

التّحليل:

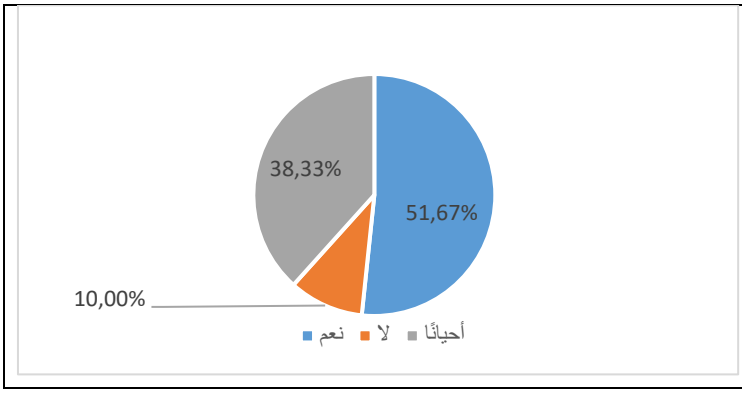
يكشف تحليل نتائج المقابلة مع التّلاميذ أن الصّور التّعليميّة في حالتها الراهنة لا تخدم وظيفة توفير نظرة عامّة عن المحتوى النصّي بشكل فعال ومستقر؛ حيث أظهرت الإحصائيّات أن **62.9%** من المشاركين يعتمدون على الصّور "أحيانًا" فقط لأخذ فكرة عامّة عن النّصوص المجاورة.

هذه النّتيجة لا تشير إلى فشل تام، بل إلى فعاليّة متذبذبة وغير مضمونة للصّور؛ ففي حين أن نسبة 27.1% من التّلاميذ يرون أنها تساعدهم في فهم الفكرة العامّة، إلا أن النّسبة الغالبة (62.9%) تؤكد أن هذه المساعدّة ليست ثابتة أو موثوقة، كما أن نسبة 10% التي لا تستفيد من الصّور على الإطلاق في هذا السّياق تؤكد وجود مشكلة في توظيف الصّور، سواء من حيث جودتها الفنّيّة أو ارتباطها الوظيفي بالنصّ، هذا يعني أن الصّور لا تؤدّي دورها كعنصّر بصريّ تمهيديّ، يسهل على المتعلّم الدخول إلى عالم النصّ، مما يتطلّب إعادة تقييم شاملة لكيفيّة تصميم هذه الصّور لتكون أكثر وضوحًا وتكاملًا مع المحتوى اللّغويّ.

السؤال 09– هل تسهم الصّورة التّعليميّة في تحفيزك لقراءة النّصوص المجاورة وفهمها؟

الجدول رقم 48: يبيّن دور الصّورة التّعليميّة في تحفيز المتعلّمين على قراءة النّصوص وفهمها

الإجابة	العدد	النّسبة المئوية
نعم	31	51.67%
لا	6	10.00%
أحيانًا	23	38.33%
المجموع	60	100%



المصدر: من إعداد الباحثة

التّحليل:

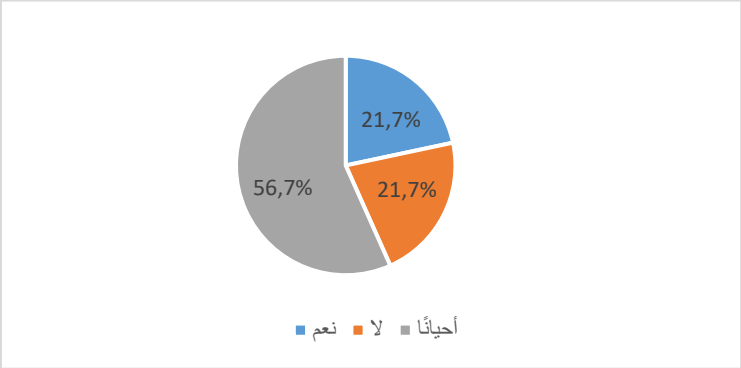
تبرز نتائج المقابلة مع تلاميذ المرحلة الابتدائيّة وجود تأثير تحفيزي إيجابي للصّور التّعليميّة على عمليّة القراءة والفهم، لكنّه تأثير ليس مطلقًا؛ حيث أشار ما يزيد قليلاً عن نصف المشاركين، وتحديدا **51.67%**، إلى أن الصّور تحفّزهم بشكل مباشر على قراءة النّصوص المجاورة وفهمها، هذه النّتيجة تؤكد الدّور الوظيفي للصّور كعنصر جاذب للانتباه ومحفز للتعلم، ومع ذلك، لا يمكن إغفال وجود نسبة كبيرة بلغت **38.33%** أجابت بـ"أحيانًا"، مما يشير إلى أن فعاليّة الصّورة في تحفيز المتعلّم ليست ثابتة، بل تتأثر بعوامل أخرى مثل جودة الإخراج الفنّيّ، أو مدى ارتباطها العضوي بالمحتوى اللّغويّ، أو حتى نوع الصّورة (فوتوغرافيّة أم مرسومة).

كما أن وجود نسبة **10%** لا تجد في الصّور أي تأثير تحفيزي على الإطلاق، يؤكّد أن هذه الصّور لا تخدم وظيفتها التّعليميّة الأساسيّة بالنّسبة لجميع الفئات، وبناءً على ذلك يمكن القول إن الصّور، رغم امتلاكها لقدرة تحفيزية، إلا أنها تحتاج إلى إعادة تصميم شاملة لضمان أن يكون هذا التّأثير إيجابيّا ومستمرًا بالنّسبة لجميع المتعلّمين.

السؤال 10– هل تدفعك الصّورة التّعليميّة الموظّفة في كتاب اللّغة العربيّة لمحاولة فهمها والمشاركة في التّعبير عنها شفهيّا أو كتابيّا؟

الجدول رقم 49: يبيّن مدى تحفيز الصّور التّعليميّة للمتعلّمين على التّعبير الشّفهيّ أو الكتابي

الإجابة	العدد	النّسبة المئوية
نعم	13	21.7%
لا	13	21.7%
أحيانًا	34	56.6%
المجموع	60	100%



المصدر: من إعداد الباحثة

التّحليل:

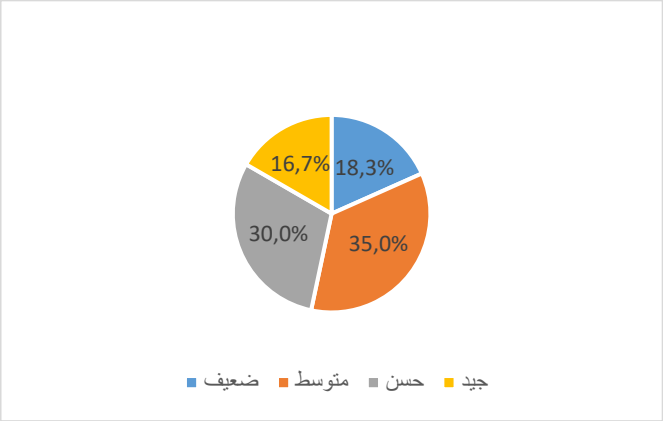
تكشف نتائج المقابلة عن أن التّأثير التّحفيزي للصّور التّعليميّة على مشاركة التّلاميذ وتعبيرهم اللّغويّ ليس ثابتًا أو شاملًا؛ فقد أظهرت الإحصائيّات أن نسبة **56.6%** من المشاركين يرون أن الصّور تحفّزهم "أحيانًا" فقط على التّعبير والمشاركة.

هذه النّتيجة تشير إلى أن فعاليّة الصّورة في دفع المتعلّم للتفاعل مع المحتوى اللّغويّ هي فعاليّة غير منتظمة، وتعتمد بشكل كبير على جودة الصّورة وتوظيفها؛ ففي حين أن نسبة **21.7%** من التّلاميذ تحفّزهم الصّور دائمًا، مما يؤكّد إمكانيّة الصّورة كأداة فعّالة، فإن وجود نسبة مماثلة (**21.7%**) لا تتأثر بالصّور إطلاقاً، يؤكّد أن الصّور الحاليّة لا تخدم جميع الفئات بنفس الدرجة، هذا التّباين في الاستجابة يستدعي إعادة النّظر في جودة الصّور، مع ضرورة ربطها بأنشطة تفاعليّة ومحفزة بشكل أفضل، لضمان تحويلها من مجرّد عنصر مرئي إلى أداة تعليميّة حقيقيّة تعزز من قدرة المتعلّم على التّعبير والمشاركة.

السؤال 11: كيف ترى مستواك في التّعبير عن الصّورة الموظّفة في كتاب اللّغة العربيّة ومناقشتها؟

الجدول رقم 50: يبيّن مستوى المتعلّمين في التّعبير عن الصّور ومناقشتها

الإجابة	العدد	النّسبة المئوية
ضعيف	11	18.3%
متوسط	21	35.0%
حسن	18	30.0%
جيّد	10	16.7%
المجموع	60	100%



المصدر: من إعداد الباحثة

التّحليل:

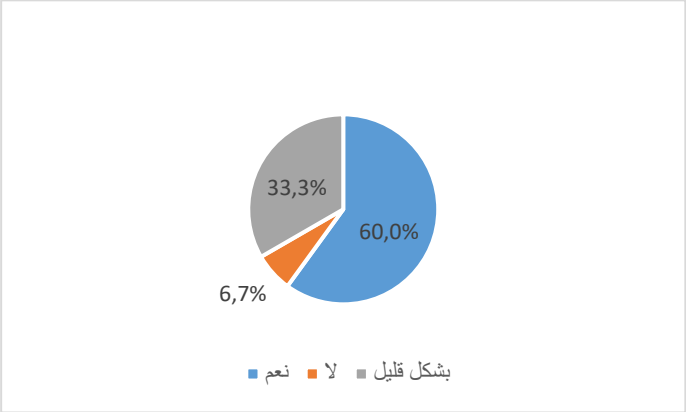
أفصحت نتائج المقابلة موضع العيّنة تحت الاختبار على عيّنة من الصّور التّعليميّة عن تباين ملحوظ في قدرات التّلاميذ على التّعبير عن الصّور التّعليميّة ومناقشتها؛ ففي حين أن نسبة كبيرة من التّلاميذ (**35%**) وصفت مستواها في هذا الجانب بالمتوسط، ورأت نسبة **30%** أن أداءها حسن، مما يشكّل معاً **65%** من العيّنة، إلا أن هذا لا ينبغي أن يحجب حقيقة أن ما يقارب ثلث التّلاميذ (**34.3%**) ما زالوا يواجهون صعوبات في التفاعل مع الصّور، حيث وصف **18.3%** من التّلاميذ أداءهم بالضعيف، فيما اعتبر **16.7%** فقط أن مستواهم جيّد.

هذا التّباين يؤكّد أن الصّور الحاليّة لا توفّر الدعم الكافي لجميع مستويات المتعلّمين، وتفشل في تحقيق الأهداف المرجوة منها لدى نسبة كبيرة من الطّلاب؛ فالنّسبة المئوية للطّلاب ذوي المستوى الضعيف والجيّد معاً تُشير إلى أن هناك حاجة ماسة إلى تدخل تربوي لتحسين مهاراتهم في التّعامل مع الصّور، سواء من خلال إعادة تصميم هذه الصّور لتكون أكثر وضوحًا وملاءمة، أو من خلال دمجها ضمن أنشطة تعليميّة موجهة بشكل أفضل.

السؤال 12– هل تزودك الصّور الموظّفة في كتاب اللّغة العربيّة بمفردات جديدة؟

الجدول رقم 51: يبيّن مدى مساهمة الصّور في إثراء رصيد المفردات لدى المتعلّم

الإجابة	العدد	النّسبة المئوية
نعم	36	60.0%
لا	4	6.7%
بشكل قليل	20	33.3%
المجموع	60	100%



المصدر: من إعداد الباحثة

التّحليل:

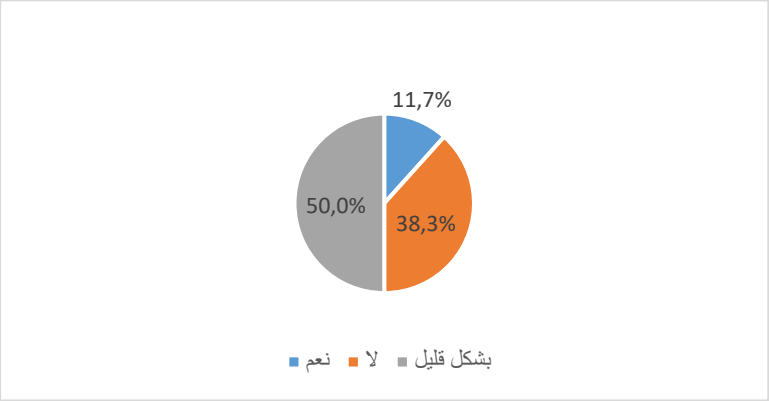
تبرز نتائج المقابلة مع التّلاميذ أن الصّور التّعليميّة في كتب اللّغة العربيّة تؤدّي دورًا إيجابيّا وفعالًا في إثراء حصيلة المفردات اللّغويّة لديهم؛ حيث أكد **60%** من الطّلّاب أن هذه الصّور تزودهم بمفردات جديدة، وهو ما يعد مؤشرًا قويًا على قدرتها على المساهمة في النمو اللّغويّ، ومع ذلك، لا يمكن إغفال أن هذه الفعاليّة لا تشمل جميع الطّلّاب، إذ يرى **33.3%** أن الفائدة من الصّور في هذا الجانب قليلة، بينما لا يرى **6.7%** أي فائدة على الإطلاق.

هذا التّباين في الاستفادة يؤكّد على وجود مجال واسع للتحسين، لتعميم الفائدة على شريحة أوسّع من المتعلّمين؛ ففي حين أن الصّورة لديها القدرة على أن تكون أداة قوية لاكتساب المفردات، إلا أن جودة التّصميم والتّوظيف، من حيث وضوح الصّورة ومدى ارتباطها بالمفردة المستهدفة، تلعب دورًا حاسمًا في تحقيق هذه الفعاليّة بشكل شامل.

السؤال 13– هل تزودك الصّور الموضّحة في كتاب اللّغة العربيّة بجمل وتراكيب جديدة؟

الجدول رقم 52: يبيّن مدى مساهمة الصّور في تزويد المتعلّمين بجمل وتراكيب جديدة

الإجابة	العدد	النّسبة المئوية
نعم	7	11.7%
لا	23	38.3%
بشكل قليل	30	50.0%
المجموع	60	100%



المصدر: من إعداد الباحثة

التّحليل:

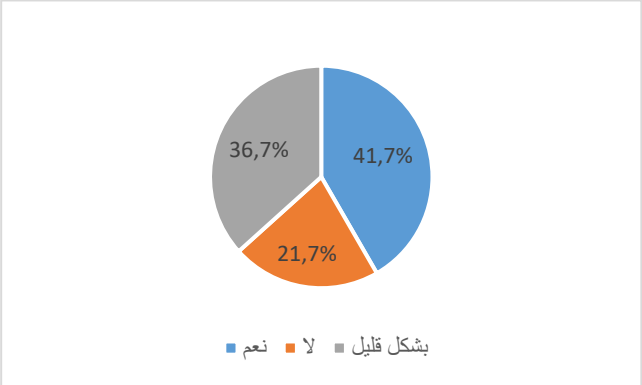
أشارت نتائج المقابلة إلى ضعف كبير في فعاليّة الصّور التّعليميّة فيما يتعلّق بتعزيز القدرة على تكوين الجمل والتّراكيب اللّغويّة؛ فقد كشفت الإحصائيّات أن نصف الطّلّاب (**50%**) يرون أن الصّور تقدّم لهم تراكيب جديدة بشكل محدود، وهي نسبة عالية تدل على قصور واضح في الوظيفة التّعليميّة للصّور في هذا الجانب.

ويتعمق هذا القصور أكثر مع وجود نسبة **38.3%** من التّلاميذ الذين لا يرون في الصّور أي إضافة على الإطلاق لتنمية قدراتهم التركيبية، وفي المقابل فإن النّسبة التي تؤكد على فاعليّة الصّورة في هذا السّياق لم تتجاوز **11.7%**، مما يؤكّد أن الصّور الحاليّة لا توظّف بالشّكل الصّحيح لخدمة الأهداف اللّغويّة المعقدة، إن هذه النّتائج تستدعي ضرورة إعادة التّفكير في كيفيّة تصميم الصّور وربطها بالتمارين اللّغويّة، لكي لا تقتصر وظيفتها على دعم المفردات فحسب، بل لتشمل أيضًا تعزيز القدرة على بناء الجمل والتّراكيب، وهو ما يُعد من أهم أهداف تدريس اللّغة.

السؤال 14– هل تساعدك الصّور الموضّحة في كتاب اللّغة العربيّة على الفهم الجيّد؟

الجدول رقم 53: يبيّن مدى فعاليّة الصّور التّعليميّة في تسهيل الفهم الجيّد للنّصوص

الإجابة	العدد	النّسبة المئوية
نعم	25	41.7%
لا	13	21.7%
بشكل قليل	22	36.6%
المجموع	60	100%



المصدر: من إعداد الباحثة

التّحليل:

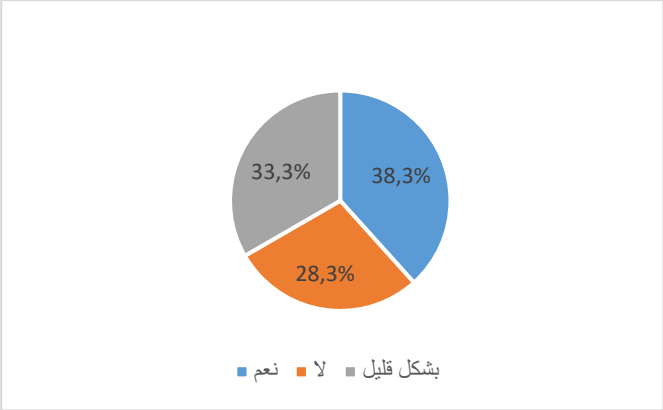
تشير نتائج المقابلة إلى أن الصّور التّعليميّة في كتب اللّغة العربيّة تؤدّي دوراً إيجابيّا في مساعدّة التّلاميذ على الفهم، ولكنّه دور متفاوت الفعاليّة؛ فقد أظهرت الإحصائيّات أن **41.7%** من الطّلاّب يرون أن الصّور تساعدهم على الفهم الجيّد، بينما يرى **36.6%** أنها تفعل ذلك بشكل محدود.

هذه النّتائج مجتمعة تؤكد أن نسبة كبيرة من التّلاميذ تصل إلى **78.3%**، تستفيد من الصّور بدرجات متفاوتة لتعزيز فهمهم للمحتوى، ومع ذلك لا يمكن تجاهل وجود نسبة **21.7%** من الطّلاّب الذين لا يجدون في الصّور أي مساعدّة في عمليّة الفهم، مما يؤكّد أن الفعاليّة ليست شاملة لجميع المتعلّمين، هذه الفجوة في الاستفادة تسلط الضّوء على الحاجة الملحة لتحسين جودة الصّور وطريقة عرضها، لتكون أكثر وضوحًا وارتباطًا بالمحتوى، وذلك لضمان أن تخدم الصّور جميع الفئات على اختلاف مستوياتها وتحقّق أقصى استفادة ممكنة في عمليّة التعلم والفهم.

السؤال 15– (أ)– هل تساعدك الصّور التّعليميّة الموظّفة في كتاب اللّغة العربيّة على تثبيت المعلومات والتذكر بشكل جيّد؟

الجدول رقم 54: يبيّن مدى مساهمة الصّور التّعليميّة في تثبيت المعلومات والتذكّر (المعارف والرّصيد اللّغويّ).

الإجابة	العدد	النّسبة المئوية
نعم	23	38.3%
لا	17	28.3%
بشكل قليل	20	33.3%
المجموع	60	100%



المصدر: من إعداد الباحثة

التّحليل:

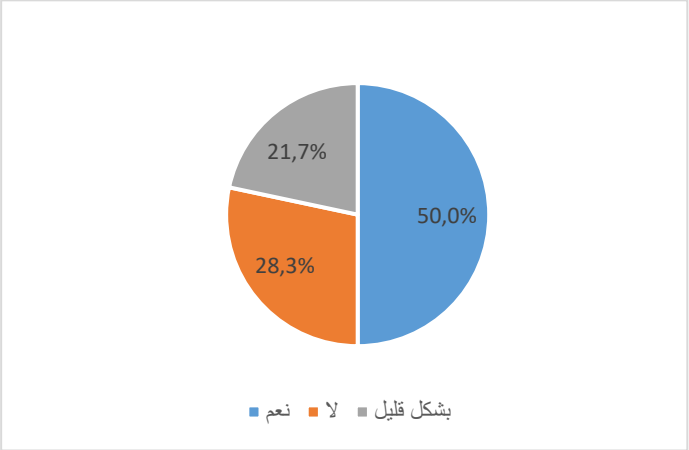
تبرز نتائج المقابلة أن الصّور التّعليميّة في كتب اللّغة العربيّة تؤدّي دوراً إيجابيّا في مساعدّة التّلاميذ على تثبيت المعلومات وتذكرها، ولكنّ بفعاليّة متفاوتة؛ فقد أكد **38.3%** من التّلاميذ على فعاليتها في هذا الجانب، بينما يرى **33.3%** أنها تساعد بشكل محدود.

هذا يعني أن ما يزيد عن ثلثي الطّلاب، وتحديدا **71.6%**، يستفيدون من الصّور بدرجات متفاوتة لتعزيز ذاكرتهم التّعليميّة، ومع ذلك فإن وجود نسبة كبيرة بلغت **28.3%** لا ترى في الصّور أي فائدة في عمليّة التذكر، يؤكّد أن هذه الأداة لا تخدم جميع المتعلّمين بنفس الكفاءة، هذه الفجوة في الاستفادة تسلط الضّوء على ضرورة إعادة النّظر في استراتيجيّات توظيف الصّور، بحيث لا تقتصر وظيفتها على مجرّد العرض، بل لتصبح جزءًا لا يتجزأ من العمليّة التّعليميّة، بما يضمن تعزيز فعاليتها في مساعدّة أكبر شريحة من الطّلاب على استرجاع المعلومات وتثبيتها بشكل أفضل.

السؤال 15 –(ب): هل تساعدك الصّور التّعليميّة على تذكر الرّصيد اللّغويّ؟

الجدول رقم 55: يبيّن مدى مساهمة الصّور التّعليميّة في تذكر المعلومات (المعارف والرّصيد اللّغويّ).

الإجابة	العدد	النّسبة المئوية
نعم	30	50.0%
لا	17	28.3%
بشكل قليل	13	21.7%
المجموع	60	100%



المصدر: من إعداد الباحثة

التّحليل:

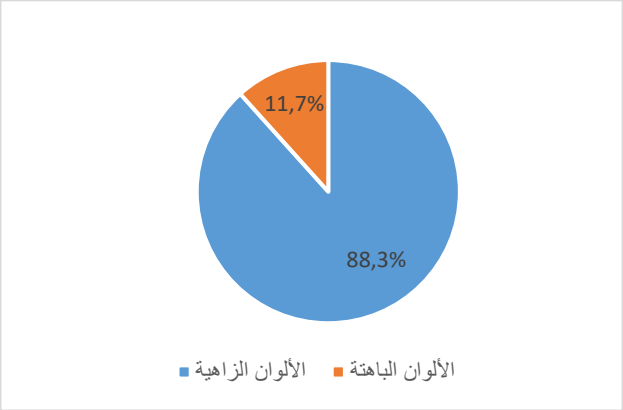
تشير نتائج المقابلة إلى أن الصّور التّعليميّة في كتب اللّغة العربيّة تساهم بشكل ملموس في تعزيز الذاكرة اللّغويّة لدى التّلاميذ، ولكنّ مع وجود تفاوت واضح في الفعاليّة؛ فقد أكد **50%** من التّلاميذ على أن الصّور وسيلة فعّالة لتذكر الرّصيد اللّغويّ، مما يبرز دورها المحوري كأداة بصريّة مساعدّة للذاكرة.

وعلى الرّغم من أن هذه النّسبة قوية، إلا أن وجود **21.7%** من الطّلّاب الذين يجدون أن الفائدة محدودة، و **28.3%** الذين لا يرون أي تأثير إيجابي لها على الإطلاق، يدل على أن هذه الفعاليّة ليست شاملة، هذا التفاوت الذي يُظهر أن **71.7%** من التّلاميذ فقط يستفيدون بدرجات متفاوتة، يؤكّد على الحاجة الملحة لتحسين تصميم الصّور واستراتيجيّات توظيفها؛ فبإعادة النّظر في كيفيّة تقديم هذه الصّور وربطها بالمفردات والتّراكيب المستهدفة، يمكن زيادة فعاليتها لتشمل شريحة أكبر من المتعلّمين وتصبح أداة قوية في عمليّة الحفظ والتذكر لدى الجميع.

السؤال 16– أيهما تفضّل: الألوان الزّاهية أم الباهتة؟

لجدول رقم 56: يبيّن تفضيلات المتعلّمين بين الألوان الزّاهية والباهتة في الصّور التّعليميّة

الخيار	العدد	النّسبة المئوية
الألوان الزّاهية	53	88.3%
الألوان الباهتة	7	11.7%
المجموع	60	100%



المصدر: من إعداد الباحثة

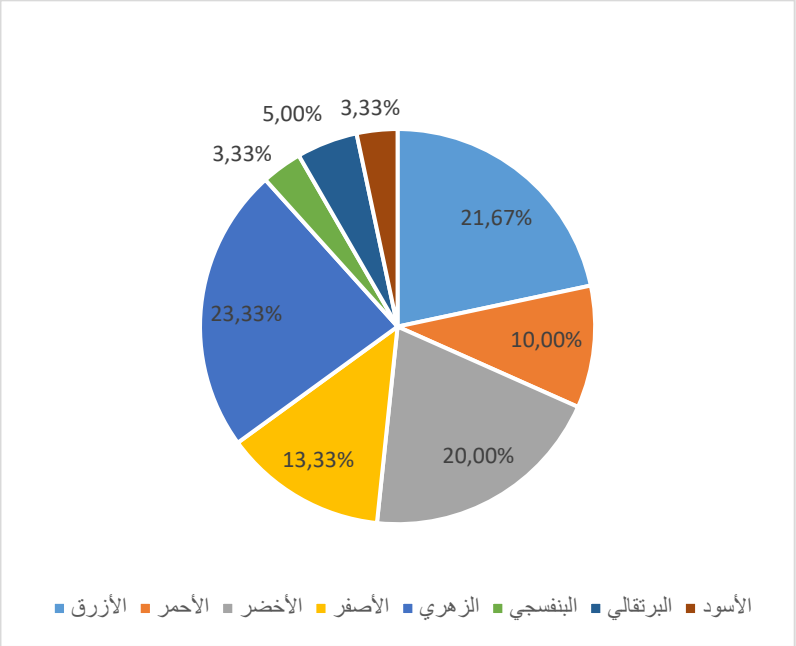
التّحليل:

أوضحت نتائج المقابلة أن الألوان الزّاهية تلعب دورًا محوريًا في جذب انتباه التّلاميذ، حيث عبر **88.3% من المشاركين** عن تفضيلهم الواضح لها، هذه النّسبة المرتفعة تؤكد أن الجانب البصريّ المشرق ليس مجرّد تفضيل جماليّ، بل هو عامل حيويّ ومؤثّر في تعزيز تفاعل المتعلّمين مع الصّور والمحتوى التّعليميّ المصاحب لها، وفي المقابل فإن النّسبة الضّئيلة التي تفضّل الألوان الباهتة **11.7%** تعزز هذا الاستنتاج؛ لذا فإن توظيف الألوان الزّاهية والمناسبة يعد استراتيجيّة تربويّة فعّالة يجب مراعاتها عند تصميم الصّور التّعليميّة، لضمان تحقيق أقصى استفادة ممكنة منها في عمليّة التعلم.

السؤال 17– ما هي الألوان التي تجذب انتباهك وتفضّل تواجدها بكثرة في صور كتاب اللّغة العربيّة؟

الجدول رقم 57: يبيّن الألوان المفضلة لدى المتعلّمين في صور كتاب اللّغة العربيّة

اللّون	العدد	النّسبة المئوية
الأزرق	13	21.67%
الأحمر	6	10.00%
الأخضر	12	20.00%
الأصفر	8	13.33%
الزّهريّ	14	23.33%
البنفسجي	2	3.33%
البرتقالي	3	5.00%
الأسود	2	3.33%
المجموع	60	100%



المصدر: من إعداد الباحثة

التّحليل:

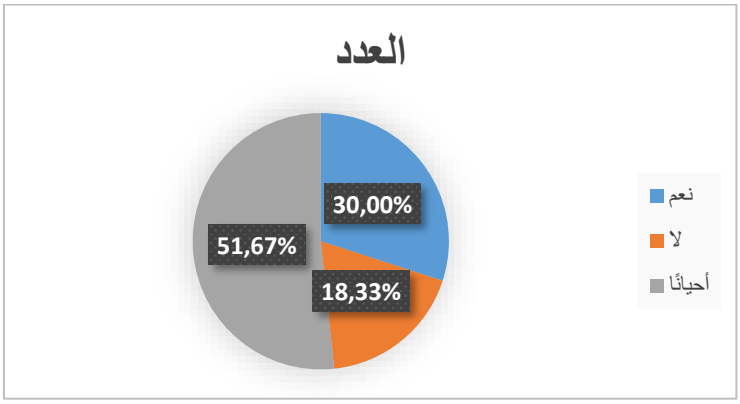
يؤكّد تحليل إجابات التّلاميذ حول تفضيلات الألوان في الصّور التّعليميّة على أهمّيّة الألوان الزّاهية في جذب الانتباه، حيث تتركز التفضيلات بشكل واضح على ألوان مثل **الزّهريّ** (**23.33%**)، **الأزرق** (**21.67%**)، **والأخضر** (**20%**)، هذه الأرقام العالية مجتمعة تُظهر أن ما يقارب ثلثي العيّنة يستجيب بشكل إيجابي للألوان المشرقة، وفي المقابل فإن التفضيل الضّئيل للألوان الداكنة والفاتحة مثل البنفسجي والأسود والبرتقالي (التي تراوحت نسبها بين **3.33%** و **5%**) يعزّز هذا الاستنتاج.

هذه النّتائج تقدّم دليلاً قاطعاً على أن اختيار الألوان ليس مجرّد جانب جماليّ، بل هو عامل تربوي حيويّ يؤثّر بشكل مباشر على قدرة الصّور على جذب انتباه المتعلّمين وتحفيزهم على التفاعل مع المحتوى، وبناءً على ذلك فإن تصميم الصّور التّعليميّة يجب أن يراعي هذه التفضيلات، مع التّركيز على استخدام الألوان الزّاهية والمتناسقة، مع إمكانيّة استخدام الألوان الأقل تفضيلاً بشكل محدود لأغراض التّباين أو إبراز تفاصيل معيّنة، لضمان تحقيق أقصى تأثير بصريّ و تعليميّ.

السؤال 18– هل تعجبك الألوان المستخدمة في الصّور الموضّحة في كتاب اللّغة العربيّة وتجذب انتباهك للتركيز والتّعبير عن الصّورة؟

الجدول رقم 58: يبيّن مدى إعجاب المتعلّمين بالألوان المستخدمة في الصّور التّعليميّة.

الإجابة	العدد	النّسبة المئوية
نعم	18	30.0%
لا	11	18.33%
أحيانًا	31	51.67%
المجموع	60	100%



المصدر: من إعداد الباحثة

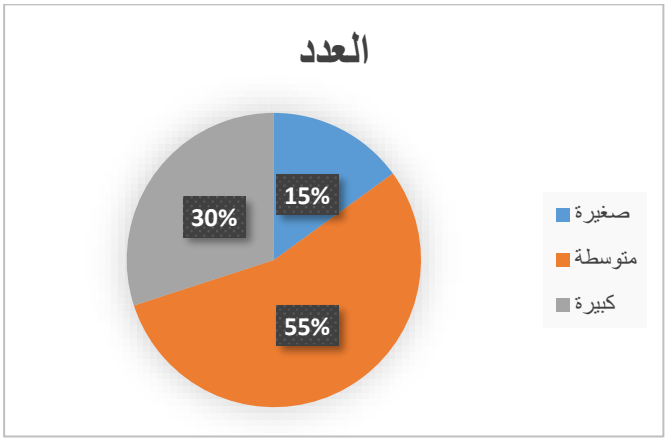
التّحليل:

تُظهر نتائج الدّراسة أن جاذبيّة الألوان المستخدمة في الصّور التّعليميّة ضمن كتب اللّغة العربيّة لا تحظى بقبول شامل بين تلاميذ المرحلة الابتدائيّة؛ ففي حين أن 30% من العيّنة أبدوا إعجابهم الدائم بالألوان، فإن الغالبية العظمى، والتي تبلغ 51.67%، يرى أن هذه الألوان جذّابة "أحيانًا فقط"، هذه النّسبة المرتفعة تشير بوضوح إلى عدم استمرارية تأثير الألوان في جذب انتباه المتعلّمين، مما قد يؤثّر سلبًا على تفاعلهم مع المحتوى البصريّ، علاوة على ذلك، فإن نسبة 18.33% من الطّلّاب الذين لا تعجبهم الألوان على الإطلاق تعدّ مؤشرًا يستحق الدّراسة، فهو يؤكّد على ضرورة إعادة تقييم الألوان المستخدمة وتعديلها لتكون أكثر جاذبيّة وتنوّعا؛ بالتّالي، يمكن القول إن التّصميم اللّوني الحالي للصّور لا يحقّق أهدافه التّعليميّة بالكامل، ويتطلّب مراجعة شاملة تأخذ في الاعتبار تفضيلات الطّلّاب لتحقيق تفاعل أفضل وتحصيل علميّ ولغويّ أكثر فعاليّة.

السؤال 19– ما هو حجم الصّورة التّعليميّة المفضل لديك؟

الجدول رقم 59: يبيّن حجم الصّورة التّعليميّة المفضل لدى المتعلّمين.

الحجم	العدد	النّسبة المئوية
صغيرة	9	15%
متوسطة	33	55%
كبيرة	18	30%
المجموع	60	100%



المصدر: من إعداد الباحثة

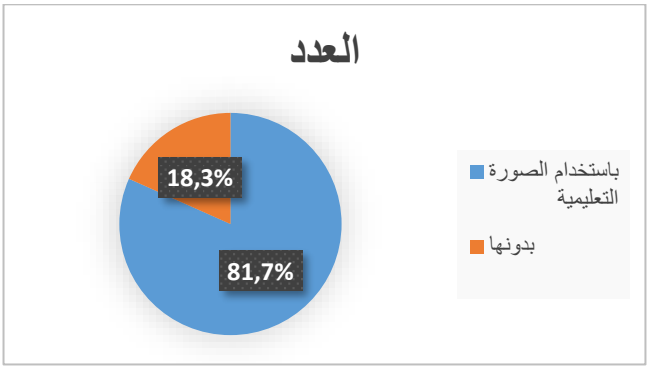
التّحليل:

تُظهر النّتائج الإحصائيّة أهمّيّة حجم الصّور في جذب انتباه تلاميذ المرحلة الابتدائيّة، حيث تفضّل أغلبية عيّنة الدّراسة، التي بلغت **55%**، الصّور متوسطة الحجم، هذا التفضيل يدل على أن الحجم المتوسط يُعد الأكثر ملاءمة للمتعلّمين، كونه يوفّر توازناً مثاليًا بين وضوح التّفاصيل دون أن يسبب تشتيتًا أو إثقالًا لصفحات الكتب، من ناحية أخرى، لا يمكن إغفال الشريحة الكبيرة من الطّلّاب، والتي تشكّل **30%**، ممن يفضلون الصّور كبيرة الحجم، الأمر الذي يُسلط الضّوء على أهمّيّة الوضوح البصريّ لديهم، أما بالنّسبة للصّور صغيرة الحجم، فقد أظهرت النّتائج أن نسبة ضئيلة جدّا من الطّلّاب، بلغت **15%** فقط، تفضّلها، مما يشير إلى أنها قد لا تكون فعّالة في تحقيق الأهداف التّعليميّة، بناءً على هذه المعطيات يُنصّح مصمّمو الكتب التّعليميّة بمراعاة هذه التفضيلات، والتّركيز على الأحجام المتوسطة خيارا أساسيّا، مع إمكانيّة استخدام الأحجام الكبيرة عند الحاجة إلى إبراز تفاصيل معيّنة، بهدف تعزيز التفاعل البصريّ وتحسين عمليّة التعلم.

السؤال 20– هل تفضّل تعلم كيفيّة الإنتاج اللّغويّ شفهيّا أو كتابيّا عن طريق الاستعانة بالصّور أم دونها؟

الجدول رقم 60: يبيّن تفضيل المتعلّمين لتعلّم الإنتاج اللّغويّ بالاعتماد على الصّور أو بدونها

الخيار	العدد	النّسبة المئوية
باستخدام الصّورة التّعليميّة	49	81.7%
بدونها	11	18.3%
المجموع	60	100%



المصدر: من إعداد الباحثة

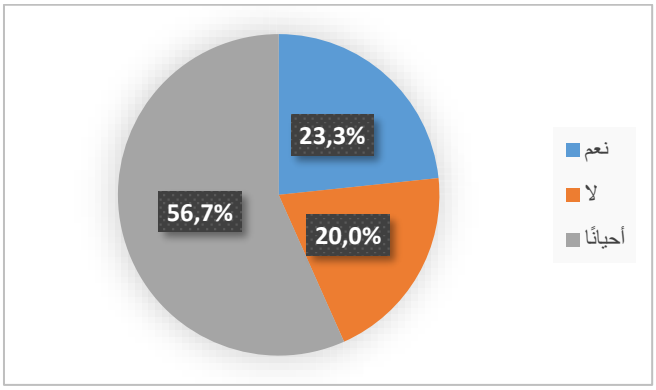
التّحليل :

تُظهر النّتائج الإحصائيّة بوضوح الدّور المحوري للصّور التّعليميّة في تعزيز مهارات الإنتاج اللّغويّ لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة؛ فقد عبرت الغالبية العظمى من العيّنة، بنسبة بلغت **81.7%**، عن تفضيلها للتعلم باستخدام الصّور، هذه النّسبة المرتفعة تؤكد على أن الصّورة ليست مجرّد أداة مساعدّة، بل هي محفز أساسيّ للتعبير الشّفهيّ والكتابي، حيث إنها توفّر للمتعلّم نقطة انطلاق بصريّة غنية بالأفكار، مما يُسهل عليه صياغة الجمل وبناء الفقرات، في المقابل، فإن نسبة **18.3%** فقط من الطّلّاب يفضلون التعلم دون صور، مما يُشير إلى أن الأغلبية الساحقة من الطّلّاب تجد في الصّورة داعمًا أساسيّا لعمليّة التّعبير، وبناءً عليه، يمكن القول إن دمج الصّور بشكل فعال ومدروس في مناهج اللّغة العربيّة يُعد استراتيجيّة تعليميّة ناجحة لتعزيز قدرة الطّلّاب على الإنتاج اللّغويّ، وفتح آفاق جديدة للتعبير والإبداع لديهم.

السؤال 21– هل تجد صعوبة في فهم بعض الصّور الموضّحة في كتاب اللّغة العربيّة والتّعبير عنها؟

الجدول رقم 61: يبيّن مدى صعوبة فهم بعض الصّور التّعليميّة والتّعبير عنها

الإجابة	العدد	النّسبة المئوية
نعم	14	23.3%
لا	12	20.0%
أحيانًا	34	56.7%
المجموع	60	100%



المصدر: من إعداد الباحثة

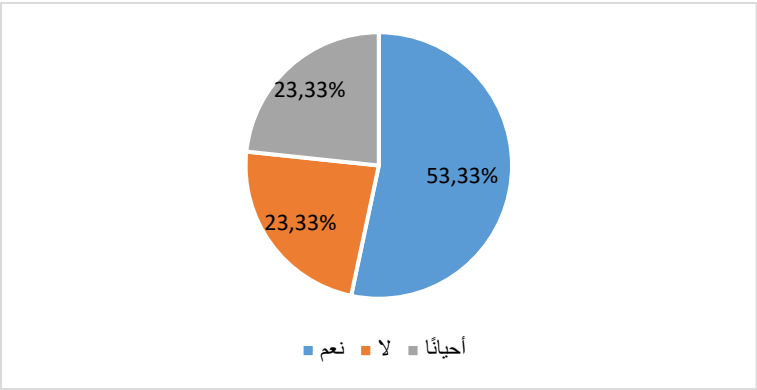
التّحليل :

تُظهر نتائج الدّراسة أن هناك تحدّيات كبيرة تواجه تلاميذ المرحلة الابتدائيّة في فهم وتفسير الصّور الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة؛ حيث كشفت النّتائج أن نسبة كبيرة من الطّلّاب، بلغت **56.7%**، يواجهون صعوبات "أحيانًا" في فهم هذه الصّور والتّعبير عنها، بينما يعاني **23.3%** منهم من هذه الصّعوبة بشكل "دائم"، هذه الإحصائيّات تُشير بوضوح إلى أن ما يقارب **80%** من التّلاميذ يواجهون تحدّيات متفاوتة في التّعامل مع الصّور، مما يؤكّد أن بعض الصّور قد لا تكون واضحة أو مناسبة لمستواهم المعرفيّ واللّغويّ، في المقابل، فإن نسبة **20%** فقط من الطّلّاب لا يواجهون أي مشكلة، وهو ما يُبرز الحاجة الملحة إلى مراجعة شاملة لجودة الصّور، ومدى ملاءمتها للمحتوى التّعليميّ، وبناءً على ذلك، يُوصى بضرورة تحسين وسائل الشّرح المصاحبة للصّور، وتصميم صور أكثر بساطة ووضوحًا، لضمان فهم أمثل وتفاعل أفضل من قبل الطّلّاب.

السؤال 22– هل تجد صعوبة في فهم الدّرس الخالي من الصّور؟

الجدول رقم 62: يبيّن صعوبة فهم الدّروس الخالية من الصّور التّعليميّة

الإجابة	العدد	النّسبة المئوية
نعم	32	53.3%
لا	14	23.3%
أحيانًا	14	23.3%
المجموع	60	100%



المصدر: من إعداد الباحثة

التّحليل :

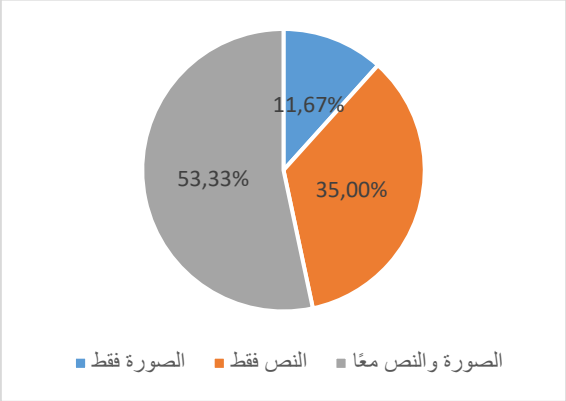
تُظهر النّتائج الإحصائيّة أن أكثر من نصف تلاميذ المرحلة الابتدائيّة يواجهون صعوبة كبيرة في استيعاب الدّروس التي لا تحتوي على صور؛ فقد بلغت نسبة الطّلّاب الذين يجدون صعوبة في فهم المحتوى الخالي من الصّور **53.33%**، وهو ما يُعد مؤشرًا قويًا على أن الصّورة ليست مجرّد إضافة جماليّة، بل هي أداة تعليميّة أساسيّة لتسهيل الفهم، كما أن هناك شريحة من الطّلّاب، بنسبة **23.33%**، تواجه هذه الصّعوبة "أحيانًا"، مما يؤكّد أن الاعتماد على الصّور أمر ضروري لضمان الفهم الشّامل للجميع، في المقابل، فإن نسبة **23.33%** فقط من الطّلّاب لا يواجهون أي صعوبة في غياب الصّور؛ هذه النّتائج تُسلط الضّوء على الأهمّيّة البالغة للصّور التّعليميّة،

وتدعو إلى ضرورة دمجها بشكل فعال ومدروس في المناهج الدراسيّة، مع التّركيز على جودتها وملاءمتها للمحتوى، لضمان تحقيق الفائدة التّعليميّة المرجوة وتسهيل عمليّة التعلم.

السؤال 23– هل تستفيد في الإجابة عن أسئلة النصّ والأنشطة اللّغويّة من الصّور الموظّفة؟

الجدول رقم 63: تبيّن مصدر الاستفادة الأكبر عند الإجابة عن الأسئلة والأنشطة (الصّورة، النصّ، أو كلاهما).

لخيار	العدد	النّسبة المئوية
الصّورة فقط	7	11.67%
النصّ فقط	21	35.0%
الصّورة والنصّ معًا	32	53.33%
المجموع	60	100%



المصدر: من إعداد الباحثة

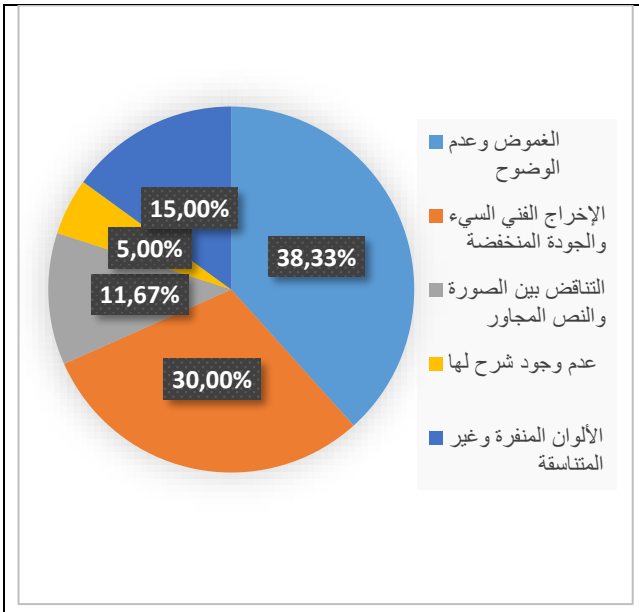
التّحليل :

تُظهر النّتائج الإحصائيّة بوضوح أن التّكامل بين الصّور والنّصوص هو الاستراتيجيّة الأكثر فعاليّة للإجابة عن الأسئلة والأنشطة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة؛ فقد اعتمدت الأغلبيّة، بنسبة بلغت **53.33%**، على كلا العنصرّين معًا، مما يؤكّد أن هذا المزيج يُعد الأكثر نجاحًا في تعزيز الفهم وتيسير عمليّة الإجابة، ومع ذلك، لا يمكن إغفال وجود شريحة كبيرة من الطّلاب، بلغت **35%**، يفضلون الاعتماد على النصّ وحده، وهو ما يُبرز أهمّيّة صياغة النّصوص بشكل واضح ومباشر، أما نسبة الطّلاب الذين يعتمدون على الصّور فقط فكانت الأقل، حيث بلغت **11.67%**، هذه النّتائج تُشير إلى أن التّوازن بين العنصرّين البصريّ (الصّور) واللفظي (النصّ) أمر ضروري لتحقيق أقصى فائدة تعليميّة؛ لذا يُوصى بتصميم الأنشطة والأسئلة بطريقة تشجع على التفاعل مع كلا العنصرّين، مع ضمان أن يكون كل منهما كافيًا بذاته لتقديم المعلومات الأساسيّة.

السؤال 24– ما هي الأمور التي تنفّرك من الصّور الموضّحة في كتاب اللّغة العربيّة؟

الجدول رقم 64: يبيّن الأمور التي تنفّر التّلميذ من الصّور الموضّحة في كتاب اللّغة العربيّة

السبب	العدد	النّسبة المئوية
الغموض وعدم الوضوح	23	38.33%
الإخراج الفنّيّ السيء والجودة المنخفضة	18	30.00%
التّناقض بين الصّورة والنصّ المجاور	7	11.67%
عدم وجود شرح لها	3	5.00%
الألوان المنفرة وغير المتناسقة	9	15.00%
المجموع	60	100.00%



المصدر: من إعداد الباحثة

التّحليل:

تُظهر نتائج الدّراسة أن هناك عدّة عوامل تؤثّر سلبًا على تفاعل تلاميذ المرحلة الابتدائيّة مع الصّور التّعليميّة؛ فالعامل الأبرز الذي يؤدّي إلى نفور الطّلّاب هو الغموض وعدم الوضوح، حيث أقر به **38.33%** من العيّنة، هذا المؤشر يعكس الحاجة الملحة إلى تصميم صور ذات دلالة واضحة ومباشرة، يأتي في المرتبة الثّانية، بنسبة **30%**، الإخراج الفنّيّ السيئ والجودة المنخفضة، مما يؤكّد أن الجودة البصريّة للصّور ليست مجرّد تفصيل، بل هي عامل جوهري في جذب انتباه الطّلّاب، أما الألوان، فقد تبيّن أن الألوان المنفرة وغير المتناسقة تؤثّر على **15%** من الطّلّاب، علاوة على ذلك، أشار **11.67%** من الطّلّاب إلى أن التّناقض بين الصّورة والنصّ يُعد سببًا للنفور، بينما كانت نسبة عدم وجود شرح ضئيلة جدّا، حيث بلغت **5%**، وبناءً على هذه المعطيات، يُنصّح مصمّمو المناهج التّعليميّة بضرورة التّركيز على تحسين جودة الصّور الفنّيّة، وضمان وضوحها وارتباطها الوثيق بالمحتوى النصّي، لضمان تحقيق أقصى استفادة تعليميّة.

نتائج الفصل التّطبيقيّ:

– مناقشة فرضيات الدّراسة:

تمّ عرض فرضيّات الدّراسة على شكل تساؤلات فرعيّة في المقدّمة، وفيما يأتي سنقوم بعمليّة التّأكّد من مدى صحّتها، وتستند هذه المناقشة إلى نتائج التّحليل الإحصائيّ، بالإضافة إلى التّحليل النّقديّ والدّراسة التحليليّة للصّور التّعليميّة الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة للمرحلة الابتدائيّة، وتهدف هذه المناقشة إلى تأكيد صحة الفرضيات أو دحضها بناءً على الأدلّة الكمّيّة والنوعيّة التي تم جمعها.

– الفرضية الرّئيسيّة: العلاقة بين الصّور التّعليميّة وتحصيل المتعلّمين:

"هناك علاقة وطيدة بين الصّور التّعليميّة الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة وتحصيل متعلميّ اللّغة العربيّة في هذه المرحلة، حيث تؤثّر هذه الصّور إيجابيّا أو سلبيّا على تحصيل المتعلّمين، سواء من ناحية المعارف أو الملكات اللّغويّة والتّعبيريّة والتّواصليّة".

التّحليل:

تؤكد نتائج الدّراسة صحة هذه الفرضية، لكنّ مع وجود نقاط جوهرية تستحق التّوضيح والتعمق؛ فالتّحليل الإحصائيّ يثبت وجود علاقة بين الصّور وتحصيل المتعلّمين، بينما يكشف التّحليل النّقديّ للصّور عن طبيعة هذه العلاقة وأسبابها، التي تتمثّل عموما في:

– التّأثير الإيجابي المشروط: تساهم الصّور في دعم عمليّة التعلم من خلال تبسيط المفاهيم وجذب انتباه المتعلّمين، لكنّ هذا التّأثير لا يتحقّق إلا إذا كانت الصّور ذات جودة فنّيّة ومحتوى وظيفي يخدم المادّة التّعليميّة بشكل مباشر؛ فالصّور الجيّدة تعزز الفهم والتّحصيل المعرفيّ واللّغويّ، خاصّة لدى المتعلّمين الأصغر سنًا.

– التّأثير السّلبيّ للصّور غير الوظيفية: أظهرت النّتائج أن الصّور ذات الجودة الرديئة أو التي لا تخدم المضمون اللّغويّ بشكل فعال، لا تعيق التّحصيل المعرفيّ فحسب، بل قد تؤدّي إلى سوء فهم المفردات وتكوين أخطاء لغويّة، هذا يؤكّد أن مجرّد وجود الصّورة ليس كافيًا، بل الأهم هو كيفيّة توظيفها تربويًا.

– تفاوت التّأثير حسب الخلفيّة الاجتماعيّة: من الملاحظات التي أبرزها التّحليل النّقديّ أن تأثير الصّور قد يتفاوت حسب الخلفيّة الاجتماعيّة والثّقافية للمتعلّم؛ فالصّورة قد لا تكون مفهومة بنفس القدر لدى جميع الفئات، مما يطرح تحدّيا أمام تحقيق مبدأ العدالة التّعليميّة.

– الفرضية الفرعيّة الأولى: المعايير التّربويّة للصّور وتأثيرها على التّحصيل:

"تسهم الصّور التّعليميّة التي تتوفّر فيها المعايير التّربويّة المدروسة من حيث الإخراج الفنّيّ والمضمون في تحسين تحصيل متعلميّ اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة على المستوى العلميّ واللّغويّ والتّواصليّ."

التّحليل:

هذه الفرضية صحيحة من الناحية النظريّة والتّربويّة، حيث يشير الإطار النظريّ إلى أن الصّور التي تتوفّر فيها المعايير التّربويّة هي أكثر فعاليّة في تحسين التعلم.

ومع ذلك، فإن نتائج الدّراسة، سواء من التّحليل النّقديّ للصّور أو من البيانات الإحصائيّة، تشير إلى أن هذه الفرضية لا تتحقّق في واقع الكتب المدرسيّة الحاليّة؛ فالتّحليل النّقديّ كشف عن قصور واضح في تطبيق المعايير التّربويّة والفنّيّة للصّور، على سبيل المثال، لوحظ أن 65 % من الصّور في العيّنة المدروسة تفتقر إلى وظيفة تعليميّة واضحة (مثل ربط الصّورة بالسّياق النصّي أو تفعيل التّفكير النّقديّ)، مما يفسر النّتائج الإحصائيّة التي تشير إلى ضعف تأثيرها الإيجابي؛ وعليه لإثبات هذه الفرضية عمليّا، لا بد من إجراء إصلاح جذري في عمليّة تصميم الصّور التّعليميّة ووظيفتها داخل المنهج؛ لتحقيق التّكامل بين البعد البصريّ والأهداف التّعليميّة.

الفرضية الفرعيّة الثّانية: العلاقة بين الصّور والمحتوى اللّغويّ:

"كلما كان التّرابط بين المحتوى اللّغويّ والصّور التّعليميّة الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة أقوى، كلما تمكّن المتعلّم من تحسين قدرته على التّحصيل المعرفيّ واللّغويّ، وعلى فهم المفردات والتّراكيب والنّصوص، وإنتاج تعابير على منوالها شفهيّا وكتابيّا."

التّحليل:

هذه الفرضية صحيحة بشكل مطلق، وتؤكدها نتائج الدّراسة بشكل حاسم؛ حيث أظهر التّحليل النّقديّ أن غياب التّرابط الوثيق بين الصّورة والنصّ يعد من أبرز المشكلات التي تعيق الفهم وتشتّت انتباه المتعلّم، هذا الخلل في التّكامل بين البعد البصريّ واللّغويّ يعكس أزمة في الفلسفة التّربويّة المتبعة في تأليف هذه الكتب، كما تؤكد النّتائج الإحصائيّة أن الإخلال بهذا المعيار الحيويّ له تأثير سلبي مهيمن على التّحصيل، مما يجعل الجوانب السّلبيّة لاستخدام الصّور غير المترابطة تفوق بكثير الجوانب الإيجابيّة المحدودة.

الفرضية الفرعيّة الثّالثة: التّأثير السّلبيّ للإخلال بالمعايير:

"يوجد تأثير سلبي بين الإخلال بالمعايير التّربويّة لنجاح الصّور التّعليميّة الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة للمرحلة الابتدائيّة وبين مستوى تحصيل متعلميّ اللّغة العربيّة على المستوى العلميّ واللّغويّ والتّواصليّ، والجانب السّلبيّ في

هذه الصّور أكبر من الجانب الجيّد فيها."

التّحليل:

تؤكد نتائج التّحليل الإحصائيّ والتّحليل النّقديّ للصّور صحة هذه الفرضية؛ إذ أن الإخلال بمعايير الجودة والوظيفة التّربويّة للصّور يؤدّي بشكل مباشر إلى تأثير سلبي على التّحصيل العلميّ واللّغويّ للمتعلّمين، هذا التّأثير السّلبيّ –كما كشفت عنه النّتائج– هو الغالب على أي تأثير إيجابي محتمل.

ومع أن النّتائج الكمّيّة تدعم هذه الفرضية، إلا أن هناك حاجة لإجراء دراسات أعمق وأكثر دقّة لقياس حجم هذا التّأثير السّلبيّ كميًا؛ على سبيل المثال، يمكن إجراء دراسات تجريبية لمقارنة درجات تحصيل التّلاميذ قبل وبعد تعديل الصّور في المناهج، مما يعطي دليلًا كميًا أقوى على حجم التّأثير.

الفرضية الفرعيّة الرّابعة: وجود قصور في المعايير وتأثيره السّلبيّ:

"توجد نقائص في العديد من المعايير التّربويّة الخاصّة بصور في كتب اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة، مما يحد من فاعليتها كسند بصريّ تعليميّ ويؤثّر سلبًا على تحصيل متعلميّ اللّغة العربيّة واستيعابهم للمنهاج."

التّحليل:

هذه الفرضية صحيحة، فالتّحليل النّقديّ للصّور يكشف بوضوح عن القصور التّربويّ والفنّيّ فيها، مثل عدم وضوح الرّسالة، وضعف الارتباط بالمحتوى، وقلة التّنوّع.

تؤكد النّتائج أن هذا القصور يحد من فاعليّة الصّور كأداة بصريّة تعليميّة وله تأثير سلبي على تحصيل المتعلّمين؛ فبدلًا من أن تكون الصّور أداة داعمة للفهم، تصبح عائقًا إضافيًا، ومع ذلك يجب الإشارة إلى أن بعض الصّور قد تحقّق نجاحًا نسبيًا في بعض الجوانب، مثل تعزيز القيم والأخلاقيات، وهو ما أشرنا إليه في عمليّة التّحليل النّقديّ للصّور؛ إذ توجد بعض الصّور الفعّالة، التي تدعم عمليّة التّحصيل لدى المتعلّم بشكل ملحوظ، لكنّها مجرّد صور محدودة لا تتعدّى نسبة 20 % في مقابل 80 % من الصّور التي تحتاج إعادة نظر.

الفرضية الفرعيّة الخامسة: تحسين الصّور وزيادة الفاعليّة:

"يؤدّي إدخال تحسينات على الصّور التّعليميّة في كتب اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة بناءً على المعايير التّربويّة، مع الحرص على التّنويع بين الصّور الفوتوغرافيّة والمرسومة بما يتلاءم والفروقات الفرديّة ومستويات المتعلّمين إلى زيادة فاعليّة التّحصيل العلميّ واللّغويّ لدى الفئة المدروسة."

التّحليل:

هذه الفرضية صحيحة ومؤكدة بالكامل من خلال جميع النّتائج التي توصّلت إليها الدّراسة؛ فالتّحليل الإحصائيّ

والتّحليل النّقديّ للصّور كشفا عن نقاط ضعف واضحة في الصّور الحاليّة، مما يؤكّد الحاجة الماسة إلى التحسين.

تتلخص هذه النقاط في ضعف الصّور على:

- **تحقيق الأهداف التّربويّة:** لا تخدم الصّور الأهداف التّعليميّة بفعاليّة.
- **تنمية المهارات اللّغويّة:** لا تحفّز الصّور المتعلّمين على التّعبير أو إنتاج اللّغة.
- **الجودة الفنّيّة والحداثة:** تفتقر الصّور إلى الجودة الفنّيّة الملائمة لتجذب انتباه المتعلّم.

وعليه، فبينما أثبتت الفرضيات وجود تأثير للصّور التّعليميّة، فإن طبيعة هذا التّأثير (إيجابًا أو سلبًا) تعتمد على جودة التّكامل بين الصّور والمحتوى اللّغويّ، وليس مجرّد وجودها، وتُبرز الدّراسة الحاجة إلى وضع أدلّة إرشادية لمعايير الصّور التّعليميّة في المناهج، مع تقييمها دوريًا لضمان مواكبتها للأبحاث التّربويّة الحديثة، بناءً على ذلك، فإن إدخال تحسينات على هذه الصّور، بما يضمن تطبيق المعايير التّربويّة والفنّيّة، من شأنه أن يرفع من كفاءة هذه الأداة التّعليميّة ويزيد من فاعليّة التّحصيل العلميّ واللّغويّ للمتعلّمين.

خلاصة:

أسفرت الدّراسة التّطبيقيّة بشقيها النّقديّ والإحصائيّ عن نتائج محورية تُعيد النّظر في دور الصّور التّعليميّة كونها أداة داعمة لتعليم اللّغة العربيّة؛ فمن جهة، كشف التّحليل النّقديّ الشّامل لصور الكتب المدرسيّة عن وجود فجوة منهجيّة بين الإمكانات النظريّة للصّورة التّعليميّة وتطبيقاتها الواقعيّة، حيث اتسمت غالبية الصّور بالعشوائية في الاختيار وغياب الرؤية التّربويّة، ومن جهة أخرى أكدت الاستجابات الميدانيّة (الاستبانة والمقابلات) أن هذه الإشكاليّات تنعكس سلباً على العمليّة التّعليميّة، ليس فقط في الجانب التّحصيلي، بل أيضاً في تنمية الملكات اللّغويّة والقدرة التّعبيريّة؛ فالخلل ليس في مبدأ استخدام الصّورة، بل في فلسفة تصميمها وتوظيفها داخل المنهج، مما يحولها من وسيلة داعمة للتعلم إلى عائق أمام الفهم.

اللافت أن النّتائج قدّمت تناقضاً جديراً بالدّراسة: فبينما أظهرت الصّور التّعليميّة –نظريّاً– قدرة عالية على تعزيز التعلم، إلا أن واقع توظيفها حوّلها في كثير من الأحيان إلى عائق تعليميّ، وعليه فإن الحاجة باتت ملحة لإعادة النّظر في تصميم هذه الصّور وتطويرها بما يتلاءم مع المعايير التّربويّة الحديثة.

خاتمة

خاتمة:

لقد سعت هذه الدّراسة إلى الكشف عن أثر الصّورة التّعليميّة على تحصيل متعلميّ اللّغة العربيّة بالمرحلة الابتدائيّة، وذلك من خلال تحليل نقديّ للصّور الموظّفة في كتبهم المدرسيّة، وتتويجاً لهذا المسار البحثيّ، وانطلاقاً من المقاربة التحليليّة التي انتهجتها الدّراسة، يمكننا بلورة النّتائج الجوهرية التي تمخضت عنها وفق ما يأتي:

– أثبتت الدّراسة أن الصّورة التّعليميّة ليست مجرّد عنصّر جماليّ تكميلي، بل هي أداة بيداغوجية فاعلة تسهم في ردم الفجوة بين الرّمز اللّغويّ المجرّد والتّمثيل البصريّ الملموس، مما يعزّز الحصيلة اللّغويّة والتّعليميّة لدى المتعلّم، كما يمكن أن تؤثّر سلبا في حالة عدم موافقتها للمعايير التّربويّة المضبوطة؛ حيث أثبت التّحليل النّقديّ للمدوّنة أن لها دوراً فاعلاً في تحقيق الأهداف التّعليميّة عندما تصمّم وفق معايير علميّة وتربويّة دقيقة.

– رصدت الدّراسة أن الصّور عالية الجودة تخلق بيئة صفية ديناميكية، حيث ترفع من وتيرة الاستيعاب الحسّي وتحفّز ملكات التّفكير والتّحليل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة.

– كشف التّحليل عن تباينٍ جوهري في كفاية الصّور التّعليميّة؛ فبينما عانت المستويات الدنيا من فجواتٍ في الملاءمة البيئية والتّرابط النصّي، أخفقت المستويات العليا في مواكبة النضج الإدراكيّ للمتعلّم نتيجة الجمود الكيفي وتراجع التّوظيف الاستراتيجي للسند البصريّ، وعلى الرّغم من وجود بعض الصّور التّعليميّة الفعّالة إلا أنّ أكثرها بنسبة 85 %يحتاج إعادة نظر؛ من ناحية ضبابيّة الرّسالة البصريّة، الافتقار للسند الفوتوغرافي الواقعيّ والميل نحو رسومات قد لا تعكس الواقع المعيش للمتعلّم، غياب الاتّساق مع الخصائص السيكولوجية والنّمائيّة للمتعلّم، والتّناقض الكلي أو الجزئي بين المحتوى البصريّ واللّغويّ؛ مما يؤكّد حتمية إعادة هندسة معايير الانتقاء والتّوظيف البصريّ في المناهج، لتحويلها إلى رافدٍ حقيقيّ للتحصيل العلميّ.

– أسفرت الدّراسة التحليليّة الميدانيّة عن نتائج جوهرية أظهرت من جهة فاعليّة الصّورة التّعليميّة بعدها مكوّنا أساسيّا في العمليّة التّعليميّة إذا ما أُحسن تصميمها وتوظيفها، كما وضّحت أن العشوائية في منهجيّة وضع الصّور في الكتب المدرسيّة تضعف الجانب التّحصيلي وتعيق تنمية المهارات اللّغويّة والتّعبيريّة، مما يحول الصّورة من وسيلة محفزة للفهم إلى عائق أمام المتعلّم.

– تجدر الإشارة إلى أن قيمة هذه الدّراسة تكمن في كشف ما هو كائن لتمهيد الطّريق إلى ما يجب أن يكون؛ حيث حدد عنوان الأطروحة المسار المنهجيّ بوضوح؛ وهو الدّراسة التحليليّة النّقديّة التي استنزفت الجانب الأكبر من البحث؛ وعليه فالهدف هو التشخيص الدّقيق للواقع والفجوات، وهو خطة هامة لإيجاد الحلول العميقة التي تستدعي بحثا تجريبيا قائما بذاته، وعليه قدمنا بعض التّوصيات التي ترتبط بالجوانب التحليليّة النّقديّة، على أمل أن تكون

تمهيدا لحلول عميقة في دراسات تجريبية لاحقة، ونلخصها فيما يأتي:

– ضرورة إعداد دليل معياري واضح من قبل الجهات المعنية (كالدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة) يحدد الشّروط والمعايير الواجب توفّرها في الصّورة التّعليميّة (شكلا ومضمونا، مع ضرورة مراجعة وتحدّيث معايير اختيارها وتصميمها في الكتب المدرسيّة، من خلال التّركيز على الوضوح، والصّور التّعليميّة الواقعيّة، بالإضافة إلى الملاءمة العلميّة والجماليّة، لضمان تحقيقها للأهداف التّربويّة.

– توفير برامج تدريبية للقائمين على عمليّة التّصميم، على أن يشترك في التّصميم خبراء من عدّة مجالات (الفنّ، سيكولوجيا الطّفل، اللسانيّات، السيمياء، تقنيات التّصميم,,,)، بالإضافة إلى عقد دورات تكوينيّة للمعلّميّن تركز على "ديداكتيك الصّورة" وكيفيّة توظيفها التّوظيف الأمثل لتحقيق الأهداف التّعلّمية، وربطها بالمحتوى اللّغويّ والمعرفيّ بشكل يسهم في تحسين التّحصيل.

– إجراء المزيد من البحوث التّطبيقيّة التي تركز على الجوانب المنهجيّة لتوظيف الصّورة التّعليميّة، وربطها بالوسائل التّكنولوجيّة الحديثة، بما يخدم العمليّة التّعليميّة في مختلف المراحل.

– التأكيد على مبدأ التّكامل والتّرابط العضوي بين النصّ والصّورة، بحيث تكون الصّورة داعمة للمعنى وليست مجرّد زينة هامشية، وتجنّب أي انفصال أو تناقض بينهما.

– ضرورة انتقاء الصّور وبنائها بما يتناسب مع المرحلة العمريّة والقدرات الإدراكيّة والمعرفيّة للتّلميذ في كل سنة دراسيّة، مع التّركيز على البساطة والوضوح في المراحل الأولى.

وتبقى هذه الأطروحة محاولة للبحث في أحد الأدوات الديداكتيكية التي نؤمن بأنها قادرة على إضافة لون من الوضوح والمتعة إلى العمليّة التّعليميّة، والإسهام في بناء متعلّم قادر على التّفكير النّقديّ والإبداعي، وهو الهدف الأسمى الذي تسعى إليه التّربية الحديثة.

آفاق وتطلّعات:

لا تمثّل هذه الخاتمة نقطة نهاية، بل هي محطة انطلاق نحو آفاق بحثيّة أرحب، إنَّ ما توصّلت إليه هذه الأطروحة يؤكّد أن التّطوير الحقيقيّ لمناهج تعليم اللّغة العربيّة يبدأ بإعادة تعريف جذرية لدور الصّورة التّعليميّة، لتصبح مكوّنا فاعلا في البنية التّعليميّة وليس مجرّد أداة تزيينية هامشية، وقد أبرز التعمق في هذا البحث حزمة من القضايا والجوانب التي لم تُدرس بعد بشكل كاف، مما يضع أسئلة جديدة على خارطة البحث العلميّ، ويفتح الباب أمام دراسات لاحقة لتوسيع دائرة المعرفة، وعليه في ضوء نتائج هذه الدّراسة، تبرز الأسئلة الآتية بوصفها مسارات واعدة للبحث المستقبلي:

- كيف يمكن تصميم صور تعليميّة تلبّي الاحتياجات الخاصّة لفئات مثل ذوي صعوبات التعلم، في سياق تعليم اللّغة العربيّة؟
- كيف يمكن توظيف الصّور التّعليميّة في المنصّات الرّقمية وتطبيقات التعلم الإلكتروني لتعليم اللّغة العربيّة، وما معايير التّصميم الفعال في هذا السّياق المختلف؟
- ما دور الصّورة المصمّمة بشكل منهجيّ في تنمية مهارات التّفكير العليا لدى التّلميذ (كالتّحليل، والتركيب، والتّقويم) إلى جانب الاكتساب اللّغويّ الأساسيّ؟
- ما المعوقات التي تحول دون توظيف المعلّمين للصّور التّعليميّة بشكل أمثل؟ وما محتوى البرنامج التدريبي الفعال اللّازم لتمكينهم من تحليل وتوظيف وتقييم الوسائل البصريّة في حصص اللّغة العربيّة؟

قائمة المصادر

قائمة المصادر والمراجع

المصدر التشريعي:

القرآن الكريم، برواية حفص عن عاصم

المدوّنة:

- بن الصّيد بوربي سراب وآخرون:

1- كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائيّ، الجمهورية الجزائريّة الديمقراطية الشّعبية، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، وزارة التّربية الوطنيّة، 2021 -2022.

2- كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائيّ، الجمهورية الجزائريّة الديمقراطية الشّعبية، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، 2019-2020.

3- كتاب اللّغة العربيّة، السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ، الجمهورية الجزائريّة الديمقراطية الشّعبية، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، 2021-2022.

4- محمود عبود وآخرون: كتابي في اللّغة العربيّة – التّربية الإسلاميّة – التّربية المدنيّة، السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، 2019-2020

5- نسيمة ورد – تكال وآخرون: كتابي في اللّغة العربيّة – التّربية الإسلاميّة – التّربية المدنيّة، السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائيّ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، 2020-2021.

المعجمات:

6- الفيروزابادي، أبو طاهر مجد الدين محمّد بن يعقوب بن إدريس الشيرازي الفيروزابادي، القاموس المحيط، جزء 1، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، د.ط، 1999.

7- مجمع اللّغة العربيّة: المعجم الوجيز، دار التحرير للطبع والنّشر، جمهورية مصر، د.ط، 1989.

8- ابن منظور (أبو الفضل محمّد بن مكرم جمال الدين ابن منظور الإفريقي): تحقيق عامل احمد حيدر لسان العرب، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 2003.

المراجع العربيّة:

9- إبراهيم مصطفى حسن الزيات وآخرون: المعجم الوسيط، باب الصاد، 2004، مكتبة الشروق الدولية، مصر.

10- أبو اصبع صلاح وآخرون: ثقافة الصّورة في الأدب والنّقد، دار مجدلاوي للنشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2008.

11- أبو محمّد عبد الله بن ابي زيد القيرواني: ضبط وتصحيح: عبد الوارث محمّد علي: الرّسالة في فقه الإمام مالك دار الكتب العلميّة، بيروت- لبنان، د ط، د.ت تاريخ.

12- أحمد السعدي: الصّورة في الكتاب المدرسيّ الوضعية والوظيفة كتاب المفيد في اللّغة العربيّة نموذجا، المركز التّربويّ الجهوي، مراكش، المغرب، 2008-2009.

13- أحمد حساني: دراسات في اللسانيّات التّطبيقيّة حقل تعليميّة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2 2009.

14- أحمد حسّين اللقاني وفارعة حسن محمّد: مناهج التّعليم بين الواقع والمستقبل، عالم الكتب الحديث، مصر، ط1، 2001 م.

15- أحمد زكي بدوي: معجم مصطلحات الدّراسات الإنسانية والفنون الجميلة، دار الكتاب المصري، مصر، دار الكتاب اللبناني، لبنان، 1998.

16- أحمد محمّد سالم وعادل السّيّد سرايا: منظومة تكنولوجيا التّعليم، مكتبة الرشد، الرياض، المملكة العربيّة السعودية، 2003.

17- أحمد مختار عمر: اللّغة واللّون، عالم الكتب، القاهرة، د.ط، 1997.

- سعد علي زاير وسماء تركي داخل:

18- اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، الدار المنهجيّة للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2015م، 1436هـ.

19- مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، دار صفاء للنشر والتّوزيع، عمان، ط1، 2014.

20- بدر الدين بن تريدي: وسائل ترقية تدريس اللّغة العربيّة في التّعليم الأساسيّ، الوسائل البيداغوجيّة والبشرية والتّنظيمية، الجامعة المركزية، اليومان الاعلاميان حول التّعليم الأساسيّ، تنظيم المجلس الأعلى للتربية في 18 و 19 اكتوبر 1997.

21- بشير إبرير وآخرون: مفاهيم التّعليميّة بين التراث والدّراسات اللسانيّة الحديثة، مخبر اللسانيّات واللّغة العربيّة، الجزائر، د.ط، 2007.

22- بشير إبرير: تعليميّة النّصوص بين النظريّة والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007 .

23- توفيق أحمد مرعي ومحمّد محمود الحيلة: المناهج التّربويّة الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعمليّاتها، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط 1 ،2012.

24- جاك أمون: الصّورة: ترجمة: ريتا الخوري، المنظّمة العربيّة للترجمة، بيروت، لبنان، ط1، 2013

25- حسن بوساحة: الوجيز في مدارس الفنون التشكيلية، مطبعة ولاية قالمة، الجزائر، د.ط، 1991.

26- حسن شحاتة: تعليم اللّغة العربيّة بين النظريّة والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط5، 2002.

27- حنان عبد الحميد العناني: الفنّ والدراما والموسيقى في تعليم الطّفل، دار الفكر للطباعة والنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، 2002.

28- دليل استخدام كتاب اللّغة العربيّة السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائيّ، الدّيوان الوطنيّ للمطبوعات المدرسيّة، 2017-2018، وزارة التّربية الوطنيّة، الجمهورية الجزائريّة الديمقراطية الشّعبية.

29- دليل كتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ لمواد: اللّغة العربيّة – التّربية الإسلاميّة – التّربية المدنيّة، مطابق لمنهاج

2016م.

30- دليل كتاب السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائيّ لمواد: اللّغة العربيّة – التّربية الإسلاميّة – التّربية المدنيّة، مطابق لمنهاج 2016، مديرية التّعليم الأساسيّ، الجمهورية الجزائريّة الديمقراطية الشّعبية.

31- ربيحة عداد: الصّورة التّعليميّة وأثرها على الاكتساب اللّغويّ للطّفل، كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائيّ أنموذجا، مجلّة التّعليميّة، المجلّد 6، العدد 4، ديسمبر 2019، جامعة حسّيبة بن بوعلي الشلف، الجزائر.

32- رشدي أحمد طعيمة: مناهج تدريس اللّغة العربيّة بالتّعليم الأساسيّ، دار الفكر العربيّ، القاهرة، ط1، 1998.

33- رولان بارث: ترجمة: عمر أوكان: قراءة جديدة للبلاغة القديمة، افريقيا الشرق، بيروت، لبنان، 1994.

34- زكرياء الحاج إسماعيل: التّحصيل اللّغويّ عند تلاميذ المرحلة الابتدائيّة (دراسة تقييمية) حولية كلّيّة التّربية، مكتبة البنين، قطر، العدد7، 1990.

35- زيد الهويدي: أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسيّة، دار الكتاب الجامعية، الإمارات العربيّة المتحدة، ط2، 2010.

36- سالم العوكلي: الصّورة والواقع، المقتطف، المجلّة الليبية، العدد 32، ليبيا، ديسمبر 2003.

37- سامي يوسف أبو زيد وعبد الرؤوف زهدي مصطفى: دلالة الألوان في آيات القرآن، مجلّة العلوم الإنسانية، جامعة محمّد خيضر بسكرة، العدد 13، 2008.

38- سرايا عادل: تكنولوجيا التّعليم ومصادر التعلم، مكتبة الرشد، الرياض، ط2، 2008.

- سعيد بن كراد:

39- سيميائيّات الصّورة الإشهارية، الإشهار والتمثّلات الثّقافية، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2006.

40- السّيميائيّات: مفاهيمها وتطبيقها، دار الحوار للنشر والتّوزيع، سورية، ط3، 2012.

41- سمير جلّوب: الوسائل التّعليميّة، دار من المحيط إلى الخليج للنشر والتّوزيع، المملكة العربيّة السعودية، ط1، 2007.

42- شاكر عبد الحميد: عصر الصّورة السلبيّات والإيجابيّات، عالم المعرفة، الكويت، د.ط، 2005.

43- شيخة عثمان الداوود وتهاني محسن الدلبحي: الصّور التّعليميّة (التصنيف، الأهمّيّة، معايير تصميمها، أدوات وأساليب الإنتاج والعرض، المملكة العربيّة السعودية، جامعة الملك سعود، كلّيّة التّربية، قسم تقنيات التّعليم، الفصل الدّراسيّ الثّاني، 2014م.

44- صالح بلعيد: دروس اللسانيّات التّطبيقيّة، دار هومة للطباعة والنّشر والتّوزيع، بوزريعة، الجزائر 2000.

45- صالح عبد العزيز وعبد العزيز عبد المجيّد: التّربية وطرق التّدريس، دار المعارف، مصر، د.ط، د.ت

46- صلاح فضل: قراءة الصّورة وصور القراءة، دار الشروق، القاهرة، مصر، ط 1، 1997.

47- عبد الحميد بورايو: مدخل إلى السيميولوجيا (نصّ وصورة)، ديوان المطبوعات الجامعي، جامعة الجزائر، 1995.

48- عبده الراجحي: علم اللّغة التّطبيقيّ وتعليم العربيّة، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1995.
49- عبد الرحمن بن علي العريني، فهد بن سليمان الشايع، سعيد بن محمّد الشمراني: قراءة طلاب الصّفّ الثّاني المتوسط الرّسوم التّوضيحيّة المتضمن في كتاب العلوم في المملكة العربيّة السعودية، المجلّة الدولية للأبحاث التّربويّة، جامعة الإمارات العربيّة المتحدة، العدد 32، 2012.
50- عبد الرحمن عيساوي: علم النّفس بين النظريّة والتطبيق، دار النهضة العربيّة، بيروت، لبنان، 1984.
51- عبد الله ثاني قدور: سيميائيّة الصّورة، مغامرة سيميائيّة في أشهر الإرساليّات البصريّة في العالم.
52- عبيدة صبطي ونجيب بخّوش: الدّلالة والمعنى في الصّورة، دار الخلدوني للنشر والتّوزيع، الجزائر، ط1، 2009
53- العفيفي محمّد الصادق: الاتجاهات الوطنيّة في الشّعر الليبي الحديث، دار الكشاف، لقاهرة، ط 2، 2011.
54- علي أحمد مذكور: تدريس فنون اللّغة العربيّة النظريّة والتطبيق، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2009.
55- علي ايت اوشان: اللسانيّات البيداغوجيّة نموذج النّحو الوظيفي، دار الثّقافة، الدار البيضاء ط1 ، 1998
56- علي بن سلطان محمّد القاري، تحقيق: جمال عيتاني: مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح للإمام العلامة محمّد بن عبد الله الخطاب التبريزي، الجزء الأوّل، كتاب الإيمان، باب الاعتصام بالكتب والسّنة، دار الكتب العلميّة، بيروت لبنان، ط1، 2001م
57- علي محمّد عبد المنعم: الثّقافة البصريّة، دار البشرى، القاهرة، د.ط، 2000.
58- عمار ساسي: اللسان العربيّ وقضايا العصر، دار المعارف، الجزائر، د.ط، 2001
59- فاخر عاقل: معجم علم النّفس التّربويّ (إنجليزي فرنسي عربيّ)، دار الملايين، بيروت، لبنان، 1971
60- فتح الباب عبد الحليم وحفظ الله إبراهيم: وسائل التّعليم والاعلام، عالم الكتب، القاهرة، ط3، 1997.
61- فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصّعوبة، دار اليازوري العلميّة للنشر والتّوزيع، الأردن، 2006.
62- قدور عبد الله ثاني: سيميائيّة الصّورة، مغامرة سيميائيّة في أشهر الإرساليّات البصريّة في العالم، 2004.
63- كامل حسن البصير: بناء الصّورة الفنّيّة في البيان العربيّ موازنة وتطبيق، مطبعة المجتمع العلميّ العراقي، العراق، د.ط، 1987م.
64- كمال عبد الحميد زيتون: تكنولوجيا التّعليم في عصر المعلومات والاتّصالات، القاهرة، عالم الكتب، د.ط، 2002.
65- اللجنة الوطنيّة للمناهج: مناهج مرحلة التّعليم الابتدائيّ، وزارة التّربية الوطنيّة، الجمهورية الجزائريّة الديمقراطية الشّعبية، المجموعات المخصصة للمواد، 2016.
66- لمين زايدي: في اللسانيّات التّعليميّة مدخل نظريّ مفاهيمي، دار المثقف للنشر والتّوزيع، الجزائر ط1، 2022
- محمّد الدريج:
67- تحليل العمليّة التّعليميّة، مطبعة النّجاح الجديدة الدار البيضاء، المغرب، ط 3122.

68- مدخل إلى علم التّدريس، قصر الكتاب، كلّيّة علوم التّربية، الرباط، المغرب، 2000، ط 2.

69- مدخل إلى علم التّدريس تحليل العمليّة التّعليمة، قصر الكتاب، كلّيّة علوم التّربية، الرباط، المغرب، 2000، ط 2.

70- تصنيف: الإمام المحدث محيي الدين يحي بن شرف النووي، تحقيق: علي بن حسن بن علي بن عبد الحميد: رياض الصالحين من حديث سيد المرسلين، دار ابن الجوزي للنشر والتّوزيع، المملكة العربيّة السعودية، ط1، 1421هـ، باب ذكر الموت وقصر الأمل، الحديث رقم 582

71- مركز تطوير المناهج والمواد التّعليميّة: دليل تأليف الكتاب المدرسيّ، وزارة التّربية والتّعليم القاهرة، 1990.

72- محمّد السّيّد علي: تكنولوجيا التّعليم والوسائل التّعليميّة، دار مكتبة الإسراء للطبع والنّشر والتّوزيع، 2005.

73- محمّد جواد مغنية: مذاهب فلسفية وقاموس مصطلحات، دار مكتبة الهلال، بيروت، لبنان، 2003.

74- محمّد عصام طربية: استراتيجيّات التّعليم والتعلم الفعال، دار الإسراء للنشر والتّوزيع، الأردن، عمان ط1، 2009.

75- محمّد علي الخولي: أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار الفلاح للنشر والتّوزيع، الأردن، ط2000.

76- محمّد فرحان القضاه وعوض الترتوري: أساسيّات علم النّفس التّربويّ النظريّة والتطبيق، دار الحامد للنشر والتّوزيع، الأردن د.ط، 2004

77- شحاتة حسن: المناهج الدراسيّة بين النظريّة والتطبيق، ط1، مكتبة الدار العربيّة للكتاب، القاهرة مصر، 1998

- محمّد محمود الحيلة:

78- التّكنولوجيّا التّعليميّة والمعلوماتية، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، ط 1، 2001/2000

79- تكنولوجية التّعليم بين النظريّة والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتّوزيع، الأردن، 2008.

80- محمود إسماعيل صيني وعمر الصديق عبد الله: المعيّنات البصريّة في تعليم اللّغة، مطابع جامعة الملك سعود، 1984.

81- محمود إسماعيل صيني وناصف مصطفى عبد العزيز ومختار طاهر حين: دليل المعلّم إلى استخدام الصّور والبطاقات في تعليم العربيّة، مكتبة التّربية العربيّة لدول الخليج، الرياض، المملكة العربيّة السعودية، 1991.

82- الموسوي محمّد علي الحبيب: المناهج الدراسيّة المفهوم الأبعاد والمعالجات، ط1، دار ومكتبة البصائر، بيروت- لبنان، 2011.

83- نواف أحمد سمارة وعبد السّلام موسى العديلي: مفاهيم ومصطلحات في العلوم التّربويّة، دار المسيرة، عمان، ط1، 2008.

84- وزارة التّربية الوطنيّة، مديرية التّعليم الأساسيّ، لجنة التّاليف: دليل كتاب السّنة الأولى من التّعليم الابتدائيّ لمواد: اللّغة العربيّة – التّربية الإسلاميّة – التّربية المدنيّة، مطابق لمنهاج 2016.

85- ياسر نصّر: التأخر الدّراسيّ المشكلة والحل، دار ابن الجوزي للطبع والنّشر والتّوزيع، القاهرة، 2010.

86- اليافعي علي، رؤى مستقبلية في مناهجنا التّربويّة، دار الثّقافة، الدوحة، د.ط، 1995

– المراجع الأجنبيّة:

87- Hachette : Le dictionnaire de Français, Ed ENAG , Alger , 1992

88- slamet Riyadi : penggunaan gambar Ber- seri dalampenBelajaran insya' Muwajjah untuk Meningkatkan Keterampilan Menulis, jurnal worta edisi48,2016,Issn: 1829 7463, universitas Dharmawangsa

89- Sylvie(A), L'image et la pedagogies dans L'enseignement secondaire Annexes du rapport D'études de L'enssip, 2000.

– الرسائل الجامعيّة:

90- رمضان مسعودي: واقع تعليم اللّغة العربيّة وآفاقه في المدرسة الابتدائيّة الجزائريّة دراسة نظريّة وميدانيّة بولاية أدرار نموذجا، بحث مقدم لنيل درجة دكتوراه علوم في اللّغة والأدب العربيّ، تخصّص دراسات لغويّة، أدرار، الجزائر.

91- عزة أحمد جمال: استراتيجيّة تشكيلية لتوظيف الصّورة في تصميم الإعلان الصحفي، رسالة دكتوراه، كلّيّة الفنون التّطبيقيّة، جامعة حلوان، مصر، 2011

92- عمرو الدّردماش السّيّد عوض: معايير الجودة في تصميم الصّور والرّسوم التّوضيحيّة (في المناهج التّعليميّة والثّقافة والإعلام)، دكتوراه الفلسفة في التّصميم، كلّيّة الفنون التّطبيقيّة، جامعة حلوان، مصر، 2021.

– المقالات والندوات والمنشورات العلميّة:

93- أمل إبراهيم محسن واقع الإخراج الفنّيّ للرسوم التّوضيحيّة في الكتب المنهجيّة، مجلّة الأكاديميّ، العدد 93، 2019، جامعة بغداد

94- فواز يونس: محاولة لكسر الحاجز بين المتلقّي والفنّ الجميل: كيف نتذوق اللوحة؟، مجلّة العربيّ، ع 511، الكويت، 2001.

95- أمل إبراهيم محسن: واقع الإخراج الفنّيّ للرسوم التّوضيحيّة في الكتب المنهجيّة، مجلّة الأكاديميّ، العدد **93، 2019**، جامعة بغداد.

96- أمل إبراهيم محسن: واقع الإخراج الفنّيّ للرسوم التّوضيحيّة في الكتب المنهجيّة، مجلّة الأكاديميّ، جامعة بغداد، العراق، العدد **93، 2019**.

97- بخولة بن الدين: سيميائيّة الصّورة وفهم المكتوب في العمليّة التّربويّة، مجلّة التّعليميّة، المجلّد 05، العدد 14، الشلف، الجزائر، 2018.

98- بدرينة محمّد العربيّ ومزيان الشريف خباب: أثر تدريس اللّغة الفرنسيّة باستخدام تكنولوجيا الصّورة العلميّة على التّحصيل الدّراسيّ لدى تلاميذ الرّابعة ابتدائيّ، دراسة ميدانيّة، مجلّة تنمية الموارد البشرية، المجلّد 07، العدد 02، ديسمبر 2016، الجزائر.

99- بشرى محمود مصطفى: الصّور والرّسوم وتأثيرها الاتّصالي في الكتاب المدرسيّ، كتاب القراءة للمرحلة الأولى أنموذجا، مجلّة كلّيّة التّربية الأساسيّة، العدد 102، المجلّد 24، 2018.

100- التونسي فائزة وآخرون: العمليّة التّعليميّة مفاهيمها وأنواعها وعناصرها، مجلّة العلوم الاجتماعيّة، الجزائر، مجلّد 7، عدد 29 مارس 2018.

101- جميلة روقاب: أهمّيّة الصّورة في التعلم دراسة تطبيقيّة في كتاب اللّغة العربيّة الجيل الثّاني للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائيّ، مجلّة الممارسات اللّغويّة، جامعة الشلف، الجزائر، ع3، مجلّد11، 2020.

102- خنوش مختاريّة: جماليّات اللّون في الصّورة السّيميائيّة وتأثيرها على ذاتية المتلقّي، مجلّة النصّ، المجلّد السّابع، العدد الثّاني، 2020، جامعة جيلالي اليابس سيدي بلعباس، الجزائر.

103- ربيحة عداد: الصّورة التّعليميّة وأثرها على الاكتساب اللّغويّ للطّفل، كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية من التّعليم الابتدائيّ أنموذجا، مجلّة التّعليميّة، المجلّد 6، العدد 4، ديسمبر 2019، جامعة حسّيبة بن بوعلي الشلف، الجزائر.

104- رشيد فلكاوي: تعليميّة اللّغة العربيّة بين النظريّة والتطبيق، مجلّة الآداب، العدد 14، الجزائر، ص 62

105- زوليخة علال: التّعليميّة المفهوم النشأة والتطوّر، مجلّة الآداب واللّغات، العدد 4، جوان 2016.

106- سامي يوسف أبو زيد وعبد الرؤوف زهدي مصطفى: دلالة الألوان في آيات القرآن، مجلّة العلوم الإنسانية، جامعة محمّد خيضر بسكرة، العدد 13، 2008.

107- شاكر محمود عبد المنعم: الوسائل التّعليميّة في تدريس المواد الاجتماعيّة، مجلّة الفتح، العدد 4، 1999

108- شفيقة العلوي: الصّورة في الكتاب المدرسيّ بين البناء والوظيفة والصناعة وصف حالة: كتاب السّنة الثّانية ابتدائيّ نموذجا، مجلّة العربيّة، العدد 06، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة.

109- غوار نادية: سيميائيّة الصّورة بين المخاطبة السّيميائيّة السينمائية والتّفكير الفلسفي، مجلّة آفاق سينمائية، محور السينما والفلسفة، العدد 5، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم.

110- قاسم عبد الكريم الشقران وآخرون: استخدام الصّورة الفوتوغرافيّة في التعلم الإلكتروني للفنون البصريّة، المجلّة العلميّة بحوث في العلوم والفنون النوعيّة، العدد 25، المجلّد 1، 2021.

111- لطفي بكوش: دور الكتاب المدرسيّ في الارتقاء بالعمليّة التّعليميّة قراءة تحليليّة نقديّة للكتاب المدرسيّ، كتاب التّفكير الإسلاميّ للسّنة الثّانية ثانوي نموذجا، مجلّة أصول الدين، مجلّد 2، 2017.

112- محمّد الدريج: ديداكتيك اللّغات واللسانيّات التّطبيقيّة تداخل التخصّصات أم تشويش براديكمي، منشورات مجلّة دراسات تربويّة، 2019، المغرب.

113- محمّد قاسم عبد الله: ثقافة الصّورة والثّقافة المرئية لدى الأطفال (قضايا تربويّة نفسيّة حديثة)، مجلّة الطفولة العربيّة، الكويت، ع71، د.ت.

114- نصّر الدين بوحساين: تعليم اللّغة العربيّة واقع وآفاق، المجلّة العربيّة، العدد 3، كلّيّة الآداب والعلوم الاجتماعيّة،

جامعة البليدة – الجزائر، 2011.

115- وهيبة العايب: استخدام الصّورة في فهم المكتوب والمنطوق – دراسة في كتب اللّغة العربيّة الموجهة لتلاميذ السّنة الثّانية من التّعليم الابتدائيّ Vol 8, janvier2020/Aleph hangues, médias et sociétes، جامعة الجزائر2.

– المواقع الإلكترونية:

116- https://dorar.net/h/9gOI1d0G.

117- https://dorar.net/h/uPAxiuwn

118- https://dorar.net/h/ym6akbWh

119- https://dorar.net/hadith/sharh/124154

120- https://dorar.net/hadith/sharh/124154

121- https://dorar.net/hadith/sharh/139345

122- https://dorar.net/hadith/sharh/63336 .

123- https://dorar.net/hadith/sharh/87511

124- https://islamqa.info/ar/135707

125- https://surahquran.com/Hadith-34108.html.

126- https://surahquran.com/Hadith-79164.html

127- https://www.alukah.net/social/0/61957./

الملاحق

ملحق أ: ترخيص مديرية التّربية لولاية سكيكدة(رقم 1996/م.ت./م.ت.ت.ا/22، بتاريخ 2022/11/13):

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية سكيكدة
مصلحة التكوين و التفتيش و الأرشيف
مكتب التكوين
إرسال رقم:1996/م.ت/م.ت.ت.ا/22

مدير التربية
إلى
السادة/ مديري الابتدائيات
عبر دائرة سكيكدة

الموضوع: ترخيص
المرجع: مراسلة جامعة 08 ماي 45 قالمة دون رقم بتاريخ : 2022/10/19.

بناء على المرجع المذكور أعلاه ، يشرفني أن أحيطكم علما أنه مرخص بالدخول إلى مؤسستكم للطالب (ة)

الباحث(ة) : بن جامع حنان.

و ذلك بغرض إعداد بحث أكاديمي في إطار التحضير لشهادة الدكتوراه.

و عليه أطلب منكم تسهيل مهمة المعني في هذا المجال إلى غاية نهاية البحث.

تنبيه : يمنع تسليم الوثائق ذات الطابع السري و التي يمنعها قانون الأرشيف.

ملاحظة : سلم هذا الترخيص للمعني بطلب منه لاستغلاله في حدود ما يسمح به القانون .

سكيكدة في: 2022/11/13

مديرية التربية و بتفويض منه
رئيسة مصلحة التكوين و التفتيش و الأرشيف
صليحة المهري فرحي

ملحق ب: موافقة مديرية التّربية لولاية قالمة (الرّقم:02/م.ت./1.5/ 2023/، بتاريخ 2023/03/20):

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية قالمة
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التكوين
الرقم :02/م.ت./2023/1.5

قالمة في: 2023/02/20
مديرة التربية لولاية قالمة
إلى
السيدات والسادة مديري المدارس الابتدائية
عبر الولاية

الموضوع:الترخيص بإجراء تربص تطبيقي
المرجع : مراسلة السيد/ رئيس قسم اللغة والأدب العربي - جامعة 08 ماي 1945 قالمة -

بناء على ما جاء في المراسلة المشار إليها بالمرجع أعلاه، يشرفني إعلامكم بأنه تمت الموافقة للطالب (ة) :

- بن جامع حنان

لإجراء تربص ميداني، لتحضير شهادة الدكتوراه في اللغة والأدب العربي تخصص ليسانيات تطبيقية وذلك في الفترة الممتدة :

من: 2023/02/21 إلى 2023/ 05/11

مديرة التربية
مديرة التربية بالنيابة
كلثوم بن حمادي

مديرية التربية لولاية قالمة - مصلحة التكوين والتفتيش –
العنوان الإداري : حي عقابي – قالمة رقم الهاتف/ الفاكس : 037167386 البريد الإلكتروني: sfide24@gmail.com

ملحق ج: ترخيص مديرية التّربية لولاية الطارف (رقم 2023/0.5 .1/221، بتاريخ 2023/05/04)

05/05/2023 08:39 CCF07052023_00009.jpg

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

ولايـــــة الطـــــارف
مديريـــــة التربيـــــة
مصلحة التكوين والتفتيش
مكتـــب التكـــوين
الرقم :2023/0.5.1/ 88
sfi3600@gmail.com

مديـــرة التربيـــــة
إلـــى
السيـــدات و السادة / مديري المدارس
الابتدائية لبلدية الطارف .

الموضوع : ف/ي الترخيص التطبيقي للطالبة " حنان بن جامع " .
المرجع :مراسلة جامعة 8 ماي 1945 قالمة المؤرخة في 2022/10/17 الواردة الينا بتاريخ 2023/05/04 .

بناء عما أشير إليه بالمرجع المذكور أعلاه ،

يشرفني إعلامكم بموافقتي و السماح للطالبة "حنان بن جامع " لاجراء تربص في الوسط المهني لانجاز أعمال متعلقة برسالة الدكتوراه في المدارس الابتدائية لبلدية الطارف للفترة الممتدة من 2023/05/07 الى غاية نهاية المهمة ، مع الزام المعنية باحترام النظام الداخلي للمؤسسة .

الطـــارف في : 04 ماي 2023

نسخة موجهة إلى
-السيدين/مفتشي الادارة م2وم3 (للإعلام)

https://mail.google.com/mail/u/1/#inbox?projector=1 1/1

ملحق د: استبانة تقييم واقع وأثر الصّور التّعليميّة الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة على تحصيل المتعلّم:

الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة
وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

كليّة الآداب واللغات **التّخصص: لسانيات تطبيقيّة**

قسم اللغة والأدب العربي
استبانة في إطار الإعداد لأطروحة الدكتوراه

بعنوان:
أثر الصّورة التعليميّة على تحصيل متعلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة- دراسة تحليليّة نقديّة للكتب المدرسيّة-

الهدف البيداغوجي للاستبانة:

الهدف من هذه الأسئلة هو معرفة مدى فاعليّة الصّور التعليميّة في تحسين التحصيل العلمي (اللغوي والمعرفي) لدى متعلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة، حتّى نتمكّن من تحليل الصّور التعليميّة ونقدها على أسس علميّة وموضوعيّة سليمة بالاستفادة من خبرات معلّمي اللغة العربيّة في الميدان.

والمرجو من سيادتكم الإجابة عن الأسئلة بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة أو ملئ الفراغ مع تحرّي الصّدق والموضوعيّة في إجابتكم؛ إذ تعتبر هذه خطوة ضروريّة في دراسة هذا الموضوع.

إعداد الطّالبة: حنان بن جامع **إشراف:** أ.د صويلح قاشي
الدّرجة العلميّة: طالبة دكتوراه سنة ثانية **الرّتبة:** أستاذ محاضر أ

السّنة الجامعيّة: 2022-2023

البيانات الأوليّة للمعلّم:

اسم المؤسّسة:
الاسم واللّقب:
الشهادة المتحصّل عليها:
الرّتبة:
المادّة: اللغة العربيّة
المرحلة التعليميّة:
المستوى:
الخبرة التدريسيّة:
الفوج:

أسئلة الدراسة:

*** الأسئلة الخاصة بأهمية الصور التعليميّة الجيّدة في كتب اللغة العربيّة الخاصّة بالمرحلة الابتدائيّة:**

1- حضور الصور التعليميّة في المقرّر الدراسي الخاصّ بكتاب اللّغة العربية مهمّ في التحصيل العلمي واللغوي لدى المتعلّم:

نعم:
لا:
أحيانا:

2- تتوفّر كتب اللغة العربية على صور تعليميّة كافية لتوضيح الدّروس من حيث (الكمّ+ الكيف)؟

موافق:
معارض:
محايد:

3- استعمال الصّور التّعليميّة في كتب اللّغة العربيّة أكثر نسبة من الكتب المدرسيّة الأخرى ؟

موافق:
معارض:
محايد

4- ألا تجد أن بعض الصور التعليمية لا داعي لوجودها في كتب اللغة العربية؟ أي أنها تعيق التحصيل العلمي واللغوي وتُضيف عبئًا معرفيًا وتحديًا غير ضروري للمتعلم؟

- نعم:
- لا:
- بشكل نسبي:

5- هل يجد المتعلمون صعوبة في فهم الدرس الخالي من الصور التعليمية؟

- نعم:
- لا:
- أحيانًا:

6- هل يمكن أن تكون بعض الأخطاء الواردة في تعبيرات المتعلمين ناتجة عن هفوات في الصور التعليمية الموظفة في الكتب المدرسية؟

- نعم:
- لا:
- بشكل نسبي:

*** الأسئلة الخاصة بمدى فاعليّة الصور التعليمية الموظّفة في الكتب المدرسيّة المدروسة:**

1- هل تتوافر المعايير التربوية في الصور التعليمية الموظفة في كتب اللغة العربيّة من حيث: ملاءمتها للمرحلة الابتدائية ومستويات التعليم - تحقيقها للأهداف التربوية العامة والخاصة- حداثة المعلومات المقدمة وقيمتها العلمية؟

- موافق :
- معارض:
- محايد:

2- هل تتوافر المعايير التربوية في الصور التعليمية الموظفة في كتب اللغة العربية من حيث: ارتباطها بواقع المتعلمين وتنميتها للقيم الاجتماعية والوطنية والثقافية والتاريخية والاقتصادية لديهم؟

- نعم:
- لا:
- بشكل نسبي:

3 - من حيث دقّة المحتوى التعليمي وصدقه وسهولة الاسترشاد بها لفهم الدرس (البساطة غير المخلّة)؟

- نعم:
- لا:
- بشكل نسبي :

4- هل هناك ارتباط بين الصور التعليمية الموظفة في كتب اللغة العربية وعناوين الدروس؟
- نعم:
- لا :
-بشكل نسبي:

- الأسئلة الخاصّة بفاعلية الألوان المستخدمة في الصور التعليمية في عملية التحصيل:

1- هل هناك حسن اختيار وتناسق للألوان الموظفة في الصور التعليمية الواردة في كتب اللغة العربية؟
- نعم:
- لا :
- بشكل نسبي:

2- هل للألوان الموظفة في كتب اللغة العربية فاعلية في جذب انتباه المتعلمين وتحفيزهم على التحصيل العلمي واللغوي؟
- نعم:
- لا:
- بشكل نسبي:

- الأسئلة الخاصّة بتعامل المعلم والمتعلم مع الصور التعليمية المدروسة:

1- هل تستثير آراء المتعلمين حول الصور التعليمية وتمنحهم وقتًا كافيًا لاستيعابها ثم التعبير عنها (مثل حصة "أشاهد وأعبر" أو حصة الإنتاج الشفوي)؟
- نعم :
- لا:
- أحيانًا:

2- هل تُعطي للمتعلمين كلمات مفتاحية تساعدهم على اكتشاف الحقائق من الصور، أم يفهمونها دون ذلك؟
- نعم:
- لا:
- أحيانًا:

3- هل تعتمد في شرح دروس اللغة العربية على الصور التعليمية الواردة فيها؟
- نعم:
- لا:
- أحيانًا:

4- هل تشرح الصور التعليمية شرحًا كافيًا ليستوعبها جميع المتعلمين؟
- نعم:
- لا:
- أحيانًا:

5- هل يستطيع المتعلم استخراج مفردات أو أفكار عامة من الصور الموظفة في كتب اللغة العربية وترجمتها إلى لغة فصيحة (منطوقة أو مكتوبة) بسهولة؟
- نعم:
- لا:
- بشكل نسبي:

6- هل يتجاوب المتعلم بسرعة عند عرض الصورة التعليميّة عليه؟
دائما:
لا:
أحيانا:

الأسئلة المفتوحة (آراء ومقترحات):

1. أي السنوات الدراسية الأكثر اعتمادًا على الصور التعليمية؟
- كل السنوات:
- السنة الأولى:
- السنة الثانية:
- السنة الثالثة:
- الطور الأول (السنة الأولى والثانية):
- السنة الأولى والثانية والثالثة :

2. متى يتم شرح ومناقشة الصور التعليمية المرافقة للسندات اللغوية (مفردات، جمل، نصوص)؟
- قبل قراءة السند اللغوي:
- أثناء قراءته:
- بعد قراءته:

3. كيف يتعامل المتعلم مع الصور التعليمية المدروسة غالبًا؟
- مشاهدًا:
- مندهشًا:
- متفاعلًا ومناقشًا:
- محللًا وناقدًا:

4. ما هو تقييمك لإجابات المتعلمين حول الأسئلة التي تتطلب الاستدلال بالصور التعليمية في مختلف النشاطات المرتكزة عليها في كتاب اللغة العربيّة؟
- جيد جدًا:
- جيد:
- حسن :
- متوسط :
- قريب من المتوسط:
- ضعيف:

5. بصفتك أستاذ لغة عربية في المرحلة الابتدائية، ما الذي تقترحه بخصوص الصور التعليمية الموظفة في كتب اللغة العربية في السنوات الخمس؟
- الإبقاء عليها كما هي:
- حذف بعضها واستبدالها بصور أنجع:
- إضافة أخرى:
- التعديل في بعضها:

ملحق هـ – دليل مقابلة متعلميّ المدارس الابتدائيّة حول آرائهم بخصوص الصّور التّعليميّة المدروسة:

استبيان مقابلة المتعلمين (التلاميذ)
عدد المشاركين: 60 تلميذًا
1. المعلومات الأساسية:
- الجنس:
- ذكور: 26
- أنثى: 34
- السن:
- من 6 إلى 7 سنوات: 24
- من 8 إلى 9 سنوات: 24
- 10 سنوات: 12
- المستوى الدراسي:
- السنة الأولى: 12
- السنة الثانية: 12
- السنة الثالثة: 12
- السنة الرابعة: 12
- السنة الخامسة: 12

الأسئلة:
2. أسئلة حول كتاب اللغة العربية:
1. أي الأمور تجذبك في كتاب اللغة العربية أكثر؟
- العنوان:
- النص المكتوب:
- الصورة التعليمية:
- ترتيب العناصر:
2. ما رأيك في الصور الموظفة في كتاب اللغة العربية من حيث الشكل والمضمون؟
- جيدة:
- ليست جيدة:
- بعضها جيد والآخر لا:
3. نسبة إقبال المتعلمين على الصور حسب نوعها:
- فوتوغرافية:
- مرسومة حقيقية:
- مرسومة خيالية:
- رسومات بيانية ومخططات وخرائط:

4. ما الذي يجذبك في الصور التعليمية الموظفة في كتاب اللغة العربية؟
- الإخراج الفني:
- اللون والتناسق الشكلي:
- البعد الدلالي والتعليمي للصورة:
5. أيهما تفضل: النصوص المرفقة بالصور أم النصوص دون صور؟
- النصوص المرفقة بالصور:
- النصوص دون صور:
6. هل تصنيف الصور التعليمية الموظفة في كتاب اللغة العربية معلومات جديدة لديك؟
- نعم:
- لا:
- أحيانًا:
7. هل تستطيع فهم الصور التعليمية الموظفة في كتاب اللغة العربية وما تعنيه دون أن يشرحها لك المعلم؟
- نعم:
- لا:
- أحيانًا:
8. هل تستطيع أخذ فكرة عامة عن النص المجاور للصور التعليمية من خلالها؟
- نعم:
- لا:
- أحيانًا:
9. هل تسهم الصورة التعليمية في تحفيزك لقراءة النصوص المجاورة وفهمها؟
- نعم:
- لا:
- أحيانًا:
10. هل تدفعك الصورة التعليمية الموظفة في كتاب اللغة العربية لمحاولة فهمها والمشاركة في التعبير عنها شفهيًا أو كتابيًا؟
- نعم:
- لا:
- أحيانًا:
11. كيف ترى مستواك في التعبير عن الصورة الموظفة في كتاب اللغة العربية ومناقشتها؟
- ضعيف:
- متوسط:
- حسن:
- جيد:

12. هل تزودك الصور الموظفة في كتاب اللغة العربية بمفردات جديدة؟
- نعم:
- لا:
- بشكل قليل:
13. هل تزودك الصور الموضحة في كتاب اللغة العربية بجمل وتراكيب جديدة؟
- نعم:
- لا:
- بشكل قليل:
14. هل تساعدك الصور الموضحة في كتاب اللغة العربية على الفهم الجيد؟
- نعم:
- لا:
- بشكل قليل:
15. هل تساعدك الصور التعليمية الموظفة في كتاب اللغة العربية على تثبيت المعلومات والتذكر بشكل جيد؟
- أ. تذكر المعارف والمعلومات:
- نعم:
- لا:
- بشكل قليل:
- ب. تذكر الرصيد اللغوي:
- نعم:
- لا:
- بشكل قليل:
16. أيهما تفضل: الألوان الزاهية أم الباهتة؟
- الألوان الزاهية:
- الألوان الباهتة:
17. ما هي الألوان التي تجذب انتباهك وتفضل تواجدها بكثرة في صور كتاب اللغة العربية؟
- اللون الأزرق:
- اللون الأحمر:
- اللون الأخضر:
- اللون الأصفر:
- اللون الزهري:
- اللون البنفسجي:
- اللون البرتقالي:
- اللون الأسود:

18. هل تعجبك الألوان المستخدمة في الصور الموضحة في كتاب اللغة العربية وتجذب انتباهك للتركيز والتعبير عن الصورة؟
- نعم:
- لا:
- أحيانًا:
19. ما هو حجم الصورة التعليمية المفضل لديك؟
- صغيرة:
- متوسطة:
- كبيرة:
20. هل تفضل تعلم كيفية الإنتاج اللغوي شفهيًا أو كتابيًا عن طريق الاستعانة بالصور أم دونها؟
- باستخدام الصورة التعليمية:
- بدونها:
21. هل تجد صعوبة في فهم بعض الصور الموضحة في كتاب اللغة العربية والتعبير عنها؟
- نعم:
- لا:
- أحيانًا:
22. هل تجد صعوبة في فهم الدرس الخالي من الصور؟
- نعم:
- لا:
- أحيانًا:
23. هل تستفيد في الإجابة عن أسئلة النص والأنشطة اللغوية من الصور الموظفة؟
- الصورة فقط:
- النص فقط:
- الصورة والنص معًا:
24. ما هي الأمور التي تنفرك من الصور الموضحة في كتاب اللغة العربية؟
- الغموض وعدم الوضوح:
- الإخراج الفني السيء والجودة المنخفضة:
- التناقض بين الصورة والسند اللغوي المجاور:
- عدم وجود شرح لها:
- استخدام الألوان المنفرة وغير المتناسقة:

فهرس

فهرس المحتويات

مقدمة ..... أ–ط

مدخل تمهيديّ: تعليميّة اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة

تمهيد: 12

1- التّعليميّة: مدخل إلى المفاهيم والمبادئ: 12

1-1 التّعليم لغة: 12

1-2 التّعليم اصطلاحا: 12

1-3 التعلم اصطلاحا (The learning): 13

1-4 التّعليميّة(La Didactique): 14

1-4-1 مفهوم التّعليميّة لغة: 14

1-4-2 التّعليميّة اصطلاحا: 14

1-4-3التّعليميّة: دراسة تحليليّة لموضوعها ووظيفتها وسماتها: 15

1-4-4 فروع التّعليميّة: تكاملها وتأثيرها على جودة التعلم: 17

1-4-5 عناصر العمليّة التّعليميّة: تأثيرها على جودة التعلّم وتحقيق الأهداف التّربويّة: 17

4- مراحل المدرسة الابتدائيّة وأطوارها: 24

4-1 الطّور الأوّل: 24

4-2 الطّور الثّاني: 25

4-3 الطّور الثّالث: إتقان التّعلّمات الأساسيّة وتوظيفها: 25

5- الأهداف العامّة لتدريس العلوم في المرحلة الابتدائيّة: 25

6- تعليميّة اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة: 27

6-1 أهمّيّة تعليم اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة: 28

6-2 الأهداف والغايات التّعليميّة للغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة: 28

6-3 مبادئ ومرتكزات تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة: رؤية تربويّة: 30

6-4 مساهمة مادّة اللّغة العربيّة في تحقيق الملمح الشّامل للمرحلة الابتدائيّة: 31

6-5 مساهمة مادّة اللّغة العربيّة في التحكم في المواد الأخرى: 32

7- المحاور التّطبيقيّة الكبرى لتعليميّة اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة: 32
8-الوسائل التّعليميّة عنصّرا أساسيّا في المنظومة التّعليميّة: 36
8-1 مفهوم الوسيلة التّعليميّة: 36
8-2 تصنيف الوسائل التّعليميّة وأدواتها في المرحلة الابتدائيّة: 38
8-3 الوسائل التّعليميّة وأثرها على التّحصيل الدّراسيّ في المرحلة الابتدائيّة: 39
8-4 شروط وضوابط استعمال الوسائل التّعليميّة في المرحلة الابتدائيّة: 43
8-5 الأسس العلميّة والبيداغوجيّة للوسائل التّعليميّة التّوضيحيّة: نظرة شاملة: 44
8-6 القواعد العلميّة والتّربويّة لاختيار الوسائل التّعليميّة الفعّالة: 46
9- الكتاب المدرسيّ في المرحلة الابتدائيّة: دليل المعلّم والمتعلّم للاستخدام الأمثل: 47
9-1 الكتاب لغة: 47
9-2 الكتاب المدرسيّ اصطلاحا: 47
9-3 لمحة تاريخيّة عن الكتاب المدرسيّ: 49
9-4 وظائف الكتاب المدرسيّ في المرحلة الابتدائيّة: 49
9-5 أهمّيّة الكتاب المدرسيّ في المرحلة الابتدائيّة: 50
9-6 شروط تأليف الكتاب المدرسيّ الجيّد في المرحلة الابتدائيّة: 51
9-7 توجيهات حول استعمال الكتاب المدرسيّ: 53
10- التّحصيل العلميّ لدى متعلميّ المرحلة الابتدائيّة: 54
10-2 التّحصيل العلميّ اصطلاحا: 54
10-3 العوامل المؤثّرة في التّحصيل العلميّ: 55

الفصل الأوّل: الصّور التّعليميّة في الكتاب المدرسيّ: أداة بصريّة لتنمية التّحصيل العلميّ لدى متعلميّ المرحلة الابتدائيّة

1- الصّورة: مفاهيم وتجلّيات: 59
1-1 مفهوم الصّورة لغة: 59
1-2 الصّورة اصطلاحا: 60
2- عصر الصّورة: هيمنة البصر: 61

3- التطوّر التاريخيّ للصّورة: من التّعبير البصريّ إلى الثّقافة الرّقمية:.....62
4- الرّسوم والصّور التّعليميّة: لمحة عامّة:.....69
4-1 الرّسوم التّعليميّة:.....69
4-2 الصّورة التّعليميّة:.....69
5-الصّور التّعليميّة في الحضارة العربيّة الإسلاميّة: لغة بصريّة للعلم والمعرفة:.....70
5-1 الصّور والرّسوم التّعليميّة في السّنة النبوية المطهرة: 70
5-2 الصّور التّعليميّة في الحضارة العربيّة: 72
5-3 الصّور التّعليميّة في الغرب: الطّباعة وتأثيرها على الصّورة:.....73
6- الصّور التّعليميّة في المرحلة الابتدائيّة: أداة فعّالة لتنمية التّفكير البصريّ: 74
7- طبيعة العلاقة بين الرّسالة البصريّة والرّسالة اللّغويّة:.....76
8-الصّورة ومدارج المعنى:.....78
9- الصّورة وإنتاج المعنى:.....79
-10- تصنيفات الصّور التّعليميّة: أنواعها وخصائصها واستخداماتها: 80
10-1-أنواع الصّور التّعليميّة في الكتب المدرسيّة:.....81
10-1-1التصوير الواقعيّ : 82
10-1-2 التصوير الإيحائي عبر الرّسومات: 84
10-1-3- التصوير الخطي: 85
10-1-4-الصّور الكاريكاتورية (Caricatures):.....85
10-1-5- الخرائط (Maps) : 86
10-1-6- الملصقات (Poster): 86
10-2-أنواع الصّور التّعليميّة من حيث موقع في الكتاب المدرسيّ:.....88
10-2-1الصّور الرّئيسيّة: 88
10-2-2-الصّور التمهيديّة: 88
10-2-3-الصّور المتعلّقة بالدّرس:.....88
10-3-أنماط الصّور والرّسوم التّعليميّة المرئية من حيث الوظيفة:.....88

10-3-1: الصّور والرّسوم التّعليميّة الإخبارية..... 88
10-3-2: الصّور والرّسوم التّعليميّة الموضوعيّة..... 88
10-3-3: الصّور والرّسوم التّعليميّة الإنسانية..... 89
10-3-4: الصّور والرّسوم التّعليميّة الجماليّة:..... 89
10-3-5: الصّور والرّسوم التّعليميّة الدلاليّة:..... 89
10-3-6: الصّور والرّسوم التّعليميّة المقارنة:..... 89
10-3-7: الصّور بالأبيض والأسود (Black and White):..... 90
10-3-8: الصّور الملونة (Colored): 90
10-3-9: الصّور التّعليميّة ذات الخلفيّة المفرغة (Decoupe)..... 90
10-4: أساليب المونتاج بالصّور والرّسوم (Photomontage): 90
11-الشّكل والمساحة: 90
12- مكوّنات العمليّة الاتّصاليّة البصريّة:..... 91
13-الدّور الاتّصالي للصّور التّعليميّة في المواقف التّعليميّة: 93
14- الخصائص الاتّصاليّة للصّورة التّعليميّة:..... 94
15-أهداف الصّورة التّعليميّة في الكتاب المدرسيّ:..... 96
16-وظائف الصّور التّعليميّة في الكتاب المدرسيّ:..... 96
17-فاعليّة الصّور التّعليميّة في تعزيز التّحصيل العلميّ لدى المتعلّم: أهمّيّة الصّور في كتب اللّغة العربيّة –المرحلة الابتدائيّة-: 98
18-الصّورة التّعليميّة وعمليّة الإدراك: 106
18-1-كيف تحدث عمليّة التعرف البصريّ؟..... 109
18-2مستويات قراءة الصّور التّعليميّة :يجب أن نميز بين ثلاثة مستويات في قراءة الصّورة التّعليميّة: 109
18-3عمليّة الإدراك البصريّ:..... 110
19- الصّورة التّعليميّة في الكتاب المدرسيّ: استراتيجيّات بيداغوجيّة لتحسين التعلّم: 111
19-1 علاقة الصّور التّعليميّة بالكتاب المدرسيّ:..... 112
19-2- وضع الصّور التّعليميّة في الكتاب المدرسيّ:..... 114

19-3 مراحل تصميم الصّور التّعليميّة داخل المناهج المدرسيّة: 116
19-4 استراتيجيّة تصميم الصّور التّعليميّة بالمناهج الدراسيّة: 117
19-5 الإخراج الفنّيّ للصّور التّعليميّة في الكتاب المدرسيّ: 117
19-6 الموضوعات التي يجب أن تعبر عنها الصّور التّعليميّة: 118
20-الأسس التي يجب أن تراعى عند توظيف الصّور التّعليميّة: 119
21-مراحل طريقة التّدريس بالصّورة التّعليميّة: 120
22- اللّون بوصفه مكوّنا أساسيّا في الصّور التّعليميّة وتأثيره على المتعلّم: 121
22-1 اللّون (لغة واصطلاحا): 121
22- 3 الألوان ودلالاتها في الصّور التّعليميّة: لغة بصريّة تتجاوز الكلمات: 122
22-4 تسمية الألوان واستخداماتها عبر التّاريخ: 123
22-5 درجات الألوان وحدّتها: 124
22-6 ألفاظ الألوان ودلالاتها: 125
23- الصّور التّعليميّة: معايير اختيارها وتوظيفها في مناهج التّعليم الابتدائيّ: 138

الفصل الثّاني: الصّور التّعليميّة في كتب اللّغة العربيّة: دراسة تحليليّة نقديّة لمدى تأثيرها على تحصيل متعلميّ المرحة الابتدائيّة

تمهيد: 150
1-2 – الصّور والرّسومات التّعليميّة: 151
1-3- نشاط (ألاحظ وأعبّر): 151
1-4 – نشاط (أستعمل الصّيغ اللّغويّة): 151
1-5 – نشاط (اكتشف) (الجملة/الكلمات): 152
2- دراسة تحليليّة نقديّة للصّور التّعليميّة الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة في ضوء المعايير التّربويّة وبيان أثرها على تحصيل المتعلّم: 152
2-1 الصّور التّعليميّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ: 152
2-1-1 لمحة تعريفية عن كتاب اللّغة العربيّة السّنة الأولى: 152
2-1-2 نماذج مختارة للدّراسة التحليليّة النّقديّة من كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ: 153

2-2 الصّور التّعليميّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائيّ:..... 193
2-2-1 لمحة تعريفية عن كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثّانية:..... 193
2-2-2 نماذج مختارة للدّراسة التحليليّة النّقديّة من كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائيّ:..... 196
2-3 الصّور التّعليميّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ:..... 225
2-3-1 لمحة تعريفية عن كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ:..... 225
2-3-2 نماذج مختارة للدّراسة التحليليّة النّقديّة من كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ: 228
الفصل الثّالث: الصّور التّعليميّة في كتب اللّغة العربيّة: دراسة تحليليّة نقديّة لمدى تأثيرها على تحصيل متعلميّ المرحلة الابتدائيّة
1- الصّور التّعليميّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ: 269
1-1 لمحة تعريفية عن كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ:..... 269
1-2 نماذج مختارة للدّراسة التحليليّة النّقديّة من كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ: 271
2- الصّور التّعليميّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ: 297
2-1 لمحة تعريفية عن كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ:..... 297
2-2 نماذج مختارة للدّراسة التحليليّة النّقديّة من كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ: 298
3- الإجراءات المنهجيّة للدّراسة التحليليّة الميدانيّة:..... 330
3-1 مشكلة وأهداف الدّراسة الميدانيّة: 330
3-2 منهج الدّراسة: 330
3-3 أدوات الدّراسة الميدانيّة: 330
3-4 الاستبانة:..... 331
3-4-1 إجراءات تطبيق الاستبانة:..... 331
3-4-2 طريقة توزيع الاستبانة: تم توزيع الاستبانة ورقيا على الأساتذة المستهدفين في المدارس الابتدائيّة المحدّدة في الإطار المكاني. 332
3-4-3 التّصميم (نوع الأسئلة):..... 332
3-4-4 محاور الاستبانة:..... 332
3-5 المقابلة:..... 332

3-5-1 التّصميم (نوع الأسئلة):..... 333
3-5-2 محاور المقابلة:..... 333
3-5-3 طريقة تسجيل بيانات المقابلة: كتابة ملاحظات (بموافقة المشاركين)..... 334
3-6 المعايير العلميّة والأخلاقية لعمليّة جمع البيانات (الاستبانة، المقابلة) وتوزيعها: 334
3-7 الأساليب الإحصائيّة المعتمدة: 334
3-8 مجتمع الدّراسة وعينتها:..... 334
3-8-1 مجتمع الدّراسة وعينتها في الاستبانة:..... 334
3-8-2 مجتمع الدّراسة وعينتها في المقابلة: 335
3-9 الإطار المكاني والزّماني للدّراسة الميدانيّة:..... 335
3-9-1 الإطار الجغرافيّ (المكاني) للدّراسة:..... 335
3-9-1-1 الإطار المكاني الخاصّ بالاستبانة:..... 335
3-10 الإطار الزّماني للدّراسة- الإطار الزمني: 337
4- الدّراسة الميدانيّة (معالجة إحصائيّة وتحليل):..... 338
4-1 معالجة وتحليل بيانات الاستبانة: (إجابات العيّنة "أساتذة اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة"):..... 338
4-2- معالجة وتحليل بيانات المقابلة: (إجابات العيّنة " متعلميّ اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة"):..... 376
نتائج الفصل التّطبيقيّ:..... 401
- مناقشة فرضيات الدّراسة: 401
خاتمة:..... 406
آفاق وتطلّعات: 406
ملخص: 451

فهرس الجداول

فهرس الجداول

الجدول رقم 1: جدول يوضّح معدّل تذكر الصّور السّمعيّة والبصريّة، ينظر: سمير جلّوب: الوسائل التّعليميّة، ص 97. 103
الجدول رقم 2: جنس أفراد عيّنة الدّراسة 338
الجدول رقم 3: الخبرة التّوظيفية لأفراد عيّنة الدّراسة 339
الجدول رقم 4: المستوى التّعليميّ لأفراد عيّنة الدّراسة 340
الجدول رقم 5: المستوى التّوظيفي لأفراد عيّنة الدّراسة..... 341
الجدول رقم 6: مدى أهمّيّة حضور الصّور التّعليميّة في المقرّر الدّراسيّ الخاصّ بكتاب اللّغة العربيّة للتحصيل العلميّ واللّغويّ لدى المتعلّم..... 342
الجدول رقم 7: مدى توفّر كتب اللّغة العربيّة على صور تعليميّة كافية من حيث (الكمّ+ الكيف)..... 343
الجدول رقم 8: مقارنة مدى استعمال الصّور التّعليميّة في كتب اللّغة العربيّة مع مدى استعمالها في الكتب المدرسيّة الأخرى..... 344
الجدول رقم 9: مدى وجود صور تعليميّة لا داعي لها في كتب اللّغة العربيّة..... 345
الجدول رقم 10: مدى وجود المتعلّمون صعوبة في فهم الدّرس الخالي من الصّور التّعليميّة 346
الجدول رقم 11: مدى إمكانيّة وجود بعض الأخطاء الواردة في تعبيرات المتعلّمين ناتجة عن هفوات في الصّور التّعليميّة الموظّفة في الكتب المدرسيّة..... 347
الجدول رقم 12: مدى توفّر المعايير التّربويّة في الصّور من حيث: ملاءمتها للمرحلة الابتدائيّة ومستويات التّعليم، تحقيقها للأهداف التّربويّة العامّة والخاصّة وحداثة المعلومات المقدمة وقيمتها العلميّة..... 348
الجدول رقم 13: مدى توفّر المعايير التّربويّة في الصّور التّعليميّة من حيث: ارتباطها بواقع المتعلّمين وتنميتها للقيم الاجتماعيّة والوطنيّة والثّقافية والتاريخيّة والاقتصادية لديهم..... 349
الجدول رقم 14: مدى توفّر المعايير التّربويّة في الصّور التّعليميّة من حيث: دقّة المحتوى التّعليميّ وصدقه وسهولة الاسترشاد بها لفهم الدّرس (البساطة غير المخلّة) 350
الجدول رقم 15: مدى توفّر المعايير التّربويّة في الصّور التّعليميّة من حيث: جودة الإخراج الفنّيّ ووضوحها من حيث الشّكل وجذبها لأنظار المتعلّمين 351
الجدول رقم 16: مدى توفّر المعايير التّربويّة في الصّور التّعليميّة من حيث: مناسبتها لسن المتعلّم وقدرته واستيعابه ومراعاتها للفروقات الفرديّة بين المتعلّمين 352
الجدول رقم 17: مدى توفّر المعايير التّربويّة في الصّور التّعليميّة من حيث: ملاءمتها للموقف التّعليميّ وتثبيت

المعلومات في ذهن المتعلّمين 353
الجدول رقم 18: مدى مساعدّة الصّور التّعليميّة الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة على تعزيز التّحصيل العلميّ واللّغويّ لدى المتعلّمين..... 354
الجدول رقم 19: مدى مساهمة الصّور التّعليميّة الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة في اكتساب وتنمية المهارات اللّغويّة لدى المتعلّمين 355
الجدول رقم 20: مدى مساهمة تسهم الصّور التّعليميّة الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة في تحسين الملكات التّعبيريّة لدى المتعلّمين 356
الجدول رقم 21: مدى تعزيز الصّور التّعليميّة في كتب اللّغة العربيّة الكلمات التّواصليّة والتفاعليّة لدى المتعلّمين وتُثير الحوار الفعال بينهم..... 357
الجدول رقم 22: مدى مساهمة الصّور الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة في تحسين تعليم المستويات اللّغويّة..... 358
الجدول رقم 23: مدى كفاية السّند اللّغويّ دون صور بتنمية التّحصيل العلميّ واللّغويّ لدى المتعلّمين 359
الجدول رقم 24: مدى تعبّير الصّور التّعليميّة الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة عن مضمون السّند اللّغويّ المجاور إن كان مفردات لغويّة..... 360
الجدول رقم 25: مدى تعبير الصّور الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة عن مضمون الجمل والنّصوص المجاورة.... 361
الجدول رقم 26: مدى ارتباط بين الصّور التّعليميّة الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة وعناوين الدّروس 362
الجدول رقم 27: مدى توفّر حسن اختيار وتناسق للألوان الموظّفة في الصّور التّعليميّة الواردة في كتب اللّغة العربيّة 363
الجدول رقم 28: مدى فاعليّة الألوان في كتب اللّغة العربيّة فاعليّة في جذب انتباه المتعلّمين وتحفيزهم على التّحصيل العلميّ واللّغويّ..... 364
الجدول رقم 29: مدى استشارة أفراد عيّنة الدّراسة لآراء المتعلّمين حول الصّور التّعليميّة وتمنحهم وقتًا كافيًا لاستيعابها ثم التّعبير عنها..... 365
الجدول رقم 30: مدى تقديم أفراد عيّنة الدّراسة للمتعلّمين كلمات مفتاحيّة تساعدهم على اكتشاف الحقائق من الصّور، أم يفهمونها دون ذلك..... 366
الجدول رقم 31: مدى اعتماد أفراد عيّنة الدّراسة في شرح دروس اللّغة العربيّة على الصّور التّعليميّة الواردة فيها 367
الجدول رقم 32: مدى تشرح الصّور التّعليميّة شرحًا كافيًا ليستوعبها جميع المتعلّمين..... 368
الجدول رقم 33: مدى تمكّن المتعلّم استخراج مفردات أو أفكار عامّة من الصّور الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة

وترجمتها إلى لغة فصيحة بسهولة..... 369
الجدول رقم 34: مدى تمكّن المتعلّم استخراج مفردات أو أفكار عامّة من الصّور الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة وترجمتها إلى لغة فصيحة بسهولة..... 370
الجدول رقم 35: السّنوات الدراسيّة الأكثر اعتمادًا على الصّور التّعليميّة..... 371
الجدول رقم 36: السّنوات الدراسيّة الأكثر اعتمادًا على الصّور التّعليميّة..... 372
الجدول رقم 37: طريقة تعامل المتعلّم مع الصّور التّعليميّة المدروسة غالبًا 373
الجدول رقم 38: تقييم أفراد عيّنة الدّراسة لإجابات المتعلّمين حول الأسئلة التي تتطلّب الاستدلال بالصّور التّعليميّة في مختلف النّشاطات المرتكزة عليها في كتاب اللّغة العربيّة..... 374
الجدول رقم 39: اقتراحات أفراد عيّنة الدّراسة بخصوص الصّور التّعليميّة الموظّفة في كتب اللّغة العربيّة في السّنوات الخمس 375
الجدول رقم 40: يبيّن أكثر عناصر كتاب اللّغة العربيّة جذبًا للمتعلّمين 376
الجدول رقم 41: يبيّن آراء المتعلّمين في الصّور الموظّفة من حيث الشّكل والمضمون 377
الجدول رقم 42: يبيّن نسبة إقبال المتعلّمين على أنواع الصّور التّعليميّة المختلفة 378
الجدول رقم 43: يبيّن العناصر الجاذبة في الصّور التّعليميّة داخل كتاب اللّغة العربيّة 379
الجدول رقم 44: يبيّن تفضيلات المتعلّمين بين النّصوص المرفقة بالصّور وتلك الخالية منها..... 380
الجدول رقم 45: يبيّن مدى اكتساب المتعلّمين لمعلومات جديدة من خلال الصّور التّعليميّة الموظّفة في كتاب اللّغة العربيّة:..... 382
الجدول رقم 46: تبيّن قدرة المتعلّمين على فهم الصّور دون شرح المعلّم..... 383
الجدول رقم 47: تبيّن قدرة الصّور التّعليميّة على إعطاء فكرة عامّة عن النّصوص المجاورة..... 384
الجدول رقم 48: يبيّن دور الصّورة التّعليميّة في تحفيز المتعلّمين على قراءة النّصوص وفهمها..... 385
الجدول رقم 49: تبيّن مدى تحفيز الصّور التّعليميّة للمتعلّمين على التّعبير الشّفهيّ أو الكتابي 386
الجدول رقم 50: يبيّن مستوى المتعلّمين في التّعبير عن الصّور ومناقشتها 387
الجدول رقم 51: يبيّن مدى مساهمة الصّور في إثراء رصيد المفردات لدى المتعلّم..... 388
الجدول رقم 52: يبيّن مدى مساهمة الصّور في تزويد المتعلّمين بجمل وتراكيب جديدة 389
الجدول رقم 53: يبيّن مدى فعاليّة الصّور التّعليميّة في تسهيل الفهم الجيّد للنّصوص..... 390
الجدول رقم 54: يبيّن مدى مساهمة الصّور التّعليميّة في تثبيت المعلومات والتذكّر (المعارف والرّصيد اللّغويّ). 391

الجدول رقم 55: يبيّن مدى مساهمة الصّور التّعليميّة في تذكر المعلومات (المعارف والرّصيد اللّغويّ). 392
لجدول رقم 56: يبيّن تفضيلات المتعلّمين بين الألوان الزّاهية والباهتة في الصّور التّعليميّة 393
الجدول رقم 57: يبيّن الألوان المفضلة لدى المتعلّمين في صور كتاب اللّغة العربيّة 394
الجدول رقم 58: يبيّن مدى إعجاب المتعلّمين بالألوان المستخدمة في الصّور التّعليميّة. 395
الجدول رقم 59: يبيّن حجم الصّورة التّعليميّة المفضل لدى المتعلّمين..... 396
الجدول رقم 60: يبيّن تفضيل المتعلّمين لتعلّم الإنتاج اللّغويّ بالاعتماد على الصّور أو بدونها..... 397
الجدول رقم 61: يبيّن مدى صعوبة فهم بعض الصّور التّعليميّة والتّعبير عنها..... 397
الجدول رقم 62: يبيّن صعوبة فهم الدّروس الخالية من الصّور التّعليميّة 398
الجدول رقم 63: تبيّن مصدر الاستفادة الأكبر عند الإجابة عن الأسئلة والأنشطة (الصّورة، النصّ، أو كلاهما).
..... 399
الجدول رقم 64: يبيّن الأمور التي تنفّر التّلميذ من الصّور الموضّحة في كتاب اللّغة العربيّة..... 400

فهرس الأشكال

فهرس الأشكال

الشّكل رقم 1: يمثّل سبيل الخير وطرق الشيطان 71
الشّكل رقم 2: يبيّن حقيقة الإنسان وأجله والأعراض التي تحاول نهشه من كل جانب 72

فهرس الصّور

فهرس الصّور

الصّورة رقم 1: صورتي الغلاف الأمامي والخلفي لكتاب اللّغة العربيّة، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ، 2019-2020، وزارة التّربية الوطنيّة – الجزائر..... 154
الصّورة رقم 2: أحمد يرحب بكم، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ، ص9. 158
الصّورة رقم 3: في منزلنا، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ، ص17. 161
الصّورة رقم 4: أحمد في المدرسة، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ، ص29..... 163
الصّورة رقم 5: أدواتي المدرسيّة، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ، ص37..... 165
الصّورة رقم 6: مدينتنا، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ، ص49..... 167
الصّورة رقم 7: في الحقل، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ، ص53..... 169
الصّورة رقم 8: مباراة في كرة القدم، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ، ص65..... 171
الصّورة رقم 9: أنواع الرياضة، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ، ص69. 173
الصّورة رقم 10: جولة ممتعة، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ، ص81..... 175
الصّورة رقم 11: في حديقة المنزل، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ، ص85..... 177
الصّورة رقم 12: أحافظ على أسناني، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ، ص101 178
الصّورة رقم 13: أوّل يوم في رمضان، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ، ص125 180
الصّورة رقم 14: الفحص الطبي، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ، ص93 183
الصّورة رقم 15: في معرض الكتاب، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ، ص61..... 183
الصّورة رقم 16: عودة أبي من السفر، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ، ص113..... 183
الصّورة رقم 17: عيّنات من الصّور التّعليميّة المقترحة للتقييم، والتي تستهدف تحسين الاستعمال اللّغويّ، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ، ص29-37-45-49-53-61-65-69-85-93-97-117-125. 185
الصّورة رقم 18: عيّنات من الصّور التّعليميّة الفعّالة، والتي تستهدف تحسين الاستعمال اللّغويّ، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ، ص21- 101..... 188
الصّورة رقم 19: عيّنات من الصّور التّعليميّة المقترحة للتقييم في نشاط "أكتشف الكلمات"، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ، ص18-19-50-51-55-62-110-115. 189
الصّورة رقم 20: عيّنات من الصّور التّعليميّة الفعّالة ضمن نشاط الاكتشاف اللّغويّ للكلمات والجمل، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى ابتدائيّ، ص15-19-22..... 191
الصّورة رقم 21: صورتي الغلاف الأمامي والخلفي لكتاب اللّغة العربيّة، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائيّ، 2021-2022، وزارة التّربية الوطنيّة – الجزائر..... 196

الصّورة رقم 22: في ساحة المدرسة، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائيّ، ص17..... 198
الصّورة رقم 23: زفاف أختي، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائيّ، ص32..... 200
الصّورة رقم 24: اليوم ننظف بيتنا، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائيّ، ص38 202
الصّورة رقم 25: بين المدينة والريف، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائيّ، ص53. 204
الصّورة رقم 26: من خيرات الريف، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائيّ، ص59 206
الصّورة رقم 27: لا أبذر الماء، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائيّ، ص101..... 208
الصّورة رقم 28: فطور الصباح، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائيّ، ص116..... 210
الصّورة رقم 29: حصتي المفضلة، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائيّ، ص143 212
الصّورة رقم 30: مفاجأة سارة، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائيّ، ص137..... 214
الصّورة رقم 31: زيارة المتحف، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائيّ، ص158..... 216
الصّورة رقم 32: أحافظ على أسناني، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائيّ، ص128. 216
الصّورة رقم 33: نظافة الحي، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائيّ، ص95. 216
الصّورة رقم 34: عيّنات من الصّور التّعليميّة المقترحة للتقييم ضمن نشاط " أتأمل وأتحدّث"، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائيّ، ص9-15-21-30-36-42-63-99-120-156-162 218
الصّورة رقم 35: عيّنات من الصّور التّعليميّة الفعّالة الموظّفة في نشاط "أتأمل وأتحدّث"، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائيّ، ص105-126-114..... 220
الصّورة رقم 36: عيّنات من الصّور التّعليميّة المقترحة للتقييم، والتي تستهدف تنمية وتحسين الإنتاج الشفوي، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائيّ، ص16-31-43-52-64-100-115-142-163.
..... 222
الصّورة رقم 37:عيّنات من الصّور التّعليميّة الفعّالة التي تستهدف تنمية الإنتاج الشفوي، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية ابتدائيّ، ص58- 79-157 223
الصّورة رقم 38: صورتي الغلاف الأمامي والخلفي لكتاب اللّغة العربيّة، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ، 2021-2022، وزارة التّربية الوطنيّة – الجزائر..... 228
الصّورة رقم 39: أنا لست أنانيا، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ، ص10 230
الصّورة رقم 40: الوعد هو الوعد، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ، ص14. 232
الصّورة رقم 41: طاحونة سي لونيس، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ،ص61 235
الصّورة رقم 42: الفصول الأربعة، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ، ص65..... 237
الصّورة رقم 43: فرحة العائلة، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ، ص39..... 240
الصّورة رقم 44: بساط الريح، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ، ص116 242

الصّورة رقم 45: العيد، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ، ص27..... 244
الصّورة رقم 46: الغذاء المفيد، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ، ص86 244
الصّورة رقم 47: المسرح، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ، ص99..... 244
الصّورة رقم 48: عيّنات من الصّور التّعليميّة المقترحة للتقييم والتي تمثّل نظرة عامّة عن محتوى الوحدات في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ، الصّفّحات: 8-25-42-59-76- 93- 110-127..... 246
الصّورة رقم 49: عيّنات من الصّور التّعليميّة المقترحة للتقييم في نشاط "أشاهد وأتحدّث"، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ، ص13-17-30-43-47-60-64-68-81-85-94-102-119-128 249
الصّورة رقم 50: عيّنة من الصّور التّعليميّة الفعّالة ضمن نشاط" أشاهد وأتحدّث"، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ، ص9-26-77..... 251
الصّورة رقم 51: عيّنة من الصّور التّعليميّة المقترحة للتقييم، والتي تستهدف تنمية وتحسين استعمال الصّيغ اللّغويّة، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ، ص13-26-30-34-43-47-51-102-115-124-128. 253
الصّورة رقم 52:عيّنات من الصّور التّعليميّة الفعّالة، والتي تستهدف تنمية وتحسين استعمال الصّيغ اللّغويّة، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ، ص63-64-81 257
الصّورة رقم 53: عيّنات من الصّور التّعليميّة المقترحة للتقييم، والتي تستهدف تنمية الإنتاج الشفوي، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ، ص17-22- 73-115-119-124 259
الصّورة رقم 54: عيّنة من الصّور التّعليميّة الفعّالة، والتي تستهدف تنمية وتحسين الإنتاج الشّفهيّ، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ، ص26-34-51. 260
الصّورة رقم 55: عيّنات من الصّور التّعليميّة المقترحة للتقييم ضمن نشاط "أثري لغتي"، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ، ص97-105-114-..... 261
الصّورة رقم 56: عيّنات من الصّور التّعليميّة الفعّالة، والتي تستهدف الإثراء اللّغويّ، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ، ص 20-33-37. 262
الصّورة رقم 57: صورة تعليميّة مقترحة للتقييم تستهدف تنمية الإنتاج الكتابي، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ، ص138..... 263
الصّورة رقم 58: صورة تعليميّة مدمجة في نصّ كتابي فعّالة تستهدف تنمية الإنتاج الكتابي، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ، ص23..... 264
الصّورة رقم 59: صورة تعليميّة مقترحة للتقييم تستهدف توسيع المعلومات لدى المتعلّم، المصدر: كتاب اللّغة

العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ، ص75..... 265
الصّورة رقم 60: صورة تعليميّة فعّالة تستهدف توسيع المعلومات لدى المتعلّم، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة ابتدائيّ، ص109..... 266
الصّورة رقم 61: صورتي الغلاف الأمامي والخلفي لكتاب اللّغة العربيّة، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ، 2019-2020، وزارة التّربية الوطنيّة – الجزائر..... 271
الصّورة رقم 62: التاجماعث، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ، ص27..... 273
الصّورة رقم 63: المعلّم الجديد، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ، ص31..... 275
الصّورة رقم 64: الحنين إلى الوطن، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ، ص44 277
الصّورة رقم 65: قصّة زيتونة، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ، ص78. 279
الصّورة رقم 66: طاقة لا تنفذ، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ، ص 69..... 281
الصّورة رقم 67: الأمير عبد القادر، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ، ص48..... 281
الصّورة رقم 68: ماسح الزّجاج، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ، ص 14 281
الصّورة رقم 69: عيّنة من صور وحدات كتاب اللّغة العربيّة المقترحة للتقييم، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ،ص59-76-93..... 282
الصّورة رقم 70: عيّنة من صور وحدات كتاب اللّغة العربيّة الفعّالة، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ، ص 8-25..... 284
الصّورة رقم 71:عيّنة من الصّور التّعليميّة المقترحة للتقييم، والتي تستهدف تنمية الإنتاج الشفوي، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ، ص9-26-30-60-64-77-102-128..... 285
الصّورة رقم 72: عيّنات من الصّور التّعليميّة الفعّالة والتي تستهدف تنمية الإنتاج الشفوي، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ، ص17-81-98..... 287
الصّورة رقم 73:عيّنات من الصّور التّعليميّة المقترحة للتقييم، ضمن نشاط "أشاهد وأعبّر"، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ، ص30-43-64-102-115-119..... 288
الصّورة رقم 74: عيّنات من الصّور التّعليميّة الفعّالة ضمن نشاط "أشاهد وأعبّر"، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ، ص17-68-77..... 290
الصّورة رقم 75: عيّنات من الصّور التّعليميّة المقترحة للتقييم، والتي تستهدف تنمية وتحسين استعمال الصّيغ اللّغويّة، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ، ص30-51-68-77-94-102-115-119-132. 291
الصّورة رقم 76:عيّنة من الصّور التّعليميّة المقترحة للتقييم في نشاط تعليم القواعد اللّغويّة "ألاحظ وأكتشف"،

كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ، ص 12-80-84..... 293
الصّورة رقم 77: صورة تعليميّة مقترحة للتقييم ضمن نشاط "أقرأ وأفهم"، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ، ص96 293
الصّورة رقم 78: صورة تعليميّة مقترحة للتقييم ضمن نشاط "أثري لغتي"، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ، ص53 294
الصّورة رقم 79: عيّنة من الصّور التّعليميّة الفعّالة والتي تستهدف تنمية الإنتاج الشفوي، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائيّ، ص49-62-66..... 295
الصّورة رقم 80: صورتي الغلاف الأمامي والخلفي لكتاب اللّغة العربيّة، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ، 2021-2022، وزارة التّربية الوطنيّة - الجزائر..... 298
الصّورة رقم 81: رفاق المدرسة، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ، ص10..... 300
الصّورة رقم 82: طريق السعادة، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ، ص 18 302
الصّورة رقم 83: مهنة الغد ، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ، ص 35..... 304
الصّورة رقم 84: رحلة إلى عين الصّفّراء، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ، ص 129... 307
الصّورة رقم 87: قصّة البنسلين، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ، ص99 310
الصّورة رقم 85: أحسن الأطباء: عصير الخضروات والفاكهة، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ، ص89 310
الصّورة رقم 86: عبقرية فذة، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ، ص95..... 310
الصّورة رقم 88: عيّنة من صور وحدات كتاب اللّغة العربيّة المقترحة للتقييم، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ، ص 8-25-59-76-93-127 312
الصّورة رقم 89: عيّنة من صور وحدات كتاب اللّغة العربيّة الفعّالة، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ، ص3-7 314
الصّورة رقم 90: عيّنات من الصّور التّعليميّة المقترحة للتقييم ضمن نشاط "أشاهد وأتحدّث"، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ، ص 9- 17-34-43-47-64-68-77-98-102-111-115-119 316
الصّورة رقم 91: عيّنات من الصّور التّعليميّة الفعّالة ضمن نشاط "أشاهد وأتحدّث"، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ، ص13-51-81..... 317
الصّورة رقم 92: عيّنات من الصّور التّعليميّة المقترحة للتقييم والتي تستهدف تنمية الإنتاج الشفوي، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ، ص17-30-34-51-102-111..... 319
الصّورة رقم 93: عيّنة من الصّور التّعليميّة الفعّالة والتي تستهدف تنمية الإنتاج الشفوي، المصدر: كتاب اللّغة

العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ، ص60-90-98. 321
الصّورة رقم 94: عيّنة من الصّور التّعليميّة الفعّالة ضمن نشاط " أثري لغتي"، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ، ص32-134 323
الصّورة رقم 95: عيّنة من الصّور التّعليميّة المقترحة للتقييم ضمن نشاط "أستعمل الصّيغة"، المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ، ص13-60-68-77-111-119-128..... 324
الصّورة رقم 96: عيّنة من الصّور التّعليميّة المقترحة للتقييم تستهدف توسيع المعلومات لدى المتعلّم ،المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ، ص75-109 326
الصّورة رقم 97: صور تعليميّة فعّالة تستهدف توسيع المعلومات لدى المتعلّم ،المصدر: كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ، ص41-58..... 327

الملخص

ملخص

تتبنى هذه الأطروحة مقاربة شاملة لتحليل أثر الصّورة التّعليميّة من حيث هي وسيط بصريّ فاعل في تنمية التّحصيل اللّغويّ والمعرفيّ لدى متعلميّ اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة، وتهدف بشكل أساسيّ إلى تشخيص واقع الصّور الموظّفة في الكتب المدرسيّة الرّسميّة لهذه المرحلة في الجزائر، وتقويم مدى فاعليتها في تحقيق الأهداف التّربويّة المنشودة.

تنبثق الدّراسة من الإدراك لأهمّيّة المرحلة الابتدائيّة بوصفها اللبنة الأساسيّة في بناء شخصيّة المتعلّم، وحجر الزاوية في أي إصلاح تعليميّ، حيث ينتقل الطّفل فيها من محيطه العائلي إلى الوسط المدرسيّ المنظّم، مع ما يصاحب ذلك من محدودية في الرّصيد اللّغويّ، ومن هنا تبرز الصّورة التّعليميّة كونها جسرا حيويّا لتسهيل عمليّة التّواصل واكتساب المعرفة، نظراً لطابعها الحسّي المباشر الذي يعوض عن قصور اللّغة اللفظية في هذه المرحلة العمريّة الحساسة.

وعليه، لتحقيق أهداف الأطروحة، تبنى البحث منهجاً تكاملياً يجمع بين التّحليل النظريّ والتّطبيقيّ؛ ففي الجانب النظريّ، تقوم الدّراسة بتأطير المفاهيم الأساسيّة المتعلّقة بتعليميّة اللّغة العربيّة، وخصائص المتعلّم في المرحلة الابتدائيّة، وماهية الصّورة التّعليميّة من حيث أنواعها ومعايير تصميمها ووظائفها البيداغوجيّة، أما في الجانب التّطبيقيّ فإنها تنخرط في دراسة تحليليّة نقديّة شاملة للصّور التّعليميّة في كتب اللّغة العربيّة عبر جميع مستويات التّعليم الابتدائيّ (من السّنة الأولى إلى السّنة الخامسة)، معززةً ذلك بدراسة ميدانيّة تعتمد على أداتي الاستبانة (للمعلّمين) والمقابلة (للتّلاميذ) في ثلاث ولايات جزائريّة، سعياً لرصد التفاعل الفعليّ مع هذه الصّور وتقييم أثرها من وجهة نظر الممارسين والمستفيدين.

وتسعى الأطروحة من خلال هذا المسار إلى بلوغ جملة من الأهداف، أبرزها: تقييم فاعليّة الصّور التّعليميّة الحاليّة في تنمية المهارات اللّغويّة والمعرفيّة، وتحليلها نقديّاً من حيث جوانبها الشّكلّيّة والدلاليّة ومدى ملاءمتها للمستوى العمريّ للمتعلّمين، وتحديد أوجه القصور والنّقائص في تطبيق المعايير التّربويّة لتصميمها، كما تهدف إلى تقديم توصيات عمليّة وتطبيقيّة تستند على نتائج التّحليل النّقديّ والدّراسة الميدانيّة، لتكون مرجعاً للمعلّمين في توظيف الصّور بكفاءة، ولمصمّمي المناهج في تطوير محتوى الكتب المدرسيّة، والإسهام في إخراج كتاب مدرسي متكامل يحقّق التّناغم بين المحتوى البصريّ واللّغويّ، ويعزّز من تحصيل المتعلّمين في هذه المرحلة المحوريّة.

الكلمات المفتاحيّة: الصّورة التّعليميّة؛ التّحصيل؛ المرحلة الابتدائيّة؛ اللّغة العربيّة؛ تحليل نقديّ.

Abstract :

This thesis adopts a comprehensive approach to analyzing the impact of the educational image as an effective visual medium in developing linguistic and cognitive achievement among primary school learners of the Arabic language. It primarily aims to diagnose the reality of images utilized in the official textbooks for this stage in Algeria and to evaluate their effectiveness in achieving the desired educational objectives.

The study stems from the recognition of the importance of the primary stage as the foundational building block in shaping the learner's character and the cornerstone of any educational reform. During this stage, the child transitions from the family environment to the organized school setting, which is often accompanied by a limited linguistic repertoire. Hence, the educational image emerges as a vital bridge to facilitate communication and knowledge acquisition, owing to its direct sensory nature, which compensates for the limitations of verbal language at this sensitive age.

Accordingly, to achieve the thesis objectives, the research employs an integrative methodology that combines theoretical and applied analysis. On the theoretical side, the study frames the fundamental concepts related to the pedagogy of Arabic language teaching, the characteristics of the primary stage learner, and the essence of the educational image—including its types, design standards, and pedagogical functions. On the applied side, it engages in a comprehensive critical analytical study of the educational images in Arabic language textbooks across all primary education levels (from the first to the fifth year). This is reinforced by a field study utilizing two tools: a questionnaire (for teachers) and interviews (with pupils) in three Algerian provinces, seeking to observe the actual interaction with these images and assess their impact from the perspectives of both practitioners and beneficiarie.

Through this trajectory, the thesis seeks to achieve a set of goals, most notably: evaluating the effectiveness of current educational images in developing linguistic and cognitive skills; critically analyzing them in terms of their formal and semantic aspects and their suitability for the learners' age level; and identifying shortcomings and deficiencies in the application of educational design standards. It also aims to provide practical, evidence-based recommendations derived from the critical analysis and field study findings. These recommendations are intended to serve as a reference for teachers to efficiently utilize images, for curriculum designers to develop textbook content, and to contribute to the production of an integrated textbook that harmonizes visual and linguistic content, thereby enhancing learner achievement in this pivotal stage.

Keywords: Educational Image, Achievement, Primary Level, Arabic Language, Critical Analysis.

Résumé

Résumé :

Cette thèse adopte une approche globale pour analyser l'impact de l'image pédagogique en tant que médium visuel efficace dans le développement des compétences linguistiques et cognitives des apprenants d'arabe au cycle primaire. Elle vise principalement à diagnostiquer la réalité des images utilisées dans les manuels scolaires officiels de cette étape en Algérie, et à évaluer leur efficacité dans la réalisation des objectifs pédagogiques escomptés.

L'étude émane de la conscience de l'importance de l'étape primaire en tant que pierre angulaire dans la construction de la personnalité de l'apprenant et fondement de toute réforme éducative. C'est à ce stade que l'enfant passe de son environnement familial au milieu scolaire structuré, avec les limitations lexicales que cela implique. Ainsi, l'image pédagogique émerge comme un pont vital pour faciliter la communication et l'acquisition des connaissances, grâce à son caractère sensoriel direct qui compense les lacunes du langage verbal à cet âge sensible.

Pour atteindre ses objectifs, la recherche adopte une méthodologie intégrative qui combine l'analyse théorique et appliquée. Sur le plan théorique, l'étude cadre les concepts fondamentaux liés à la didactique de la langue arabe, aux caractéristiques de l'apprenant au cycle primaire, et à la nature de l'image pédagogique – ses types, ses critères de conception et ses fonctions pédagogiques. Sur le plan pratique, elle s'engage dans une étude analytique et critique exhaustive des images pédagogiques dans les manuels d'arabe à travers tous les niveaux de l'enseignement primaire (de la 1ère à la 5ème année). Cette analyse est renforcée par une enquête de terrain utilisant deux outils : un questionnaire (pour les enseignants) et des entretiens (avec les élèves) dans trois wilayas algériennes, afin d'observer l'interaction effective avec ces images et d'évaluer leur impact du point de vue des praticiens et des bénéficiaires.

À travers cette démarche, la thèse cherche à atteindre plusieurs objectifs, dont les plus importants sont : évaluer l'efficacité des images pédagogiques actuelles dans le développement des compétences linguistiques et cognitives ; les analyser de manière critique quant à leurs aspects formels et sémantiques et leur adéquation à l'âge des apprenants ; et identifier les lacunes dans l'application des standards pédagogiques régissant leur conception. Elle vise également à formuler des recommandations pratiques et applicables, fondées sur les résultats de l'analyse critique et de l'enquête de terrain. Ces recommandations serviront de référence aux enseignants pour une utilisation efficiente des images, aux concepteurs de programmes pour améliorer le contenu des manuels scolaires, et contribueront à la production d'un manuel intégré qui assure l'harmonie entre le contenu visuel et linguistique, renforçant ainsi l'acquisition des apprenants à cette étape charnière.

Mots-clés : Image pédagogique ; Acquisition ; Cycle primaire ; Langue arabe ; Analyse critique.

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université 8 Mai 1945 Guelma

Faculté : littérature et langues
Département : langue et littérature arabes
Laboratoire de domiciliation : études linguistiques et litéraire

THÈSE

EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLOME DE DOCTORAT EN 3ème CYCLE

Domaine : langue et littérature arabes Filière : études linguistiques
Spécialité : linguistique appliquée

Présentée par : Hannene Bendjama

Intitulée

L'effet de l'image pédagogique sur l'acquisition des apprenants d'arabe au cycle primaire - Étude analytique et critique des manuels scolaires-

Soutenue le : 25/01/2026 Devant le Jury composé de :

Nom et Prénom	Grade	Université	Qualité
Walid BERKANE	Professeur	Université 8 Mai 1945 - Guelma	**Président**
Souilah KACHI	Professeur	Université 8 Mai 1945 - Guelma	**Encadreur et rapporteur**
Zakaria MAKHLOUFI	Professeur	Université Chadli Bendjedid - El Tarf	**Examinateur**
Ammar BADACHE	Professeur	Université 8 Mai 1945 - Guelma	**Examinateur**
Abdelghani BOUAMAMA	Maître de Conférences (A)	Université 8 Mai 1945 - Guelma	**Examinateur**

Année Universitaire : 2026