مراحل مقترحة لقراءة النّص البصري "نحو ثقافة بصرية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"*

د. أسامة زكي السيد علي**

* تاريخ التسليم: ٢١/ ١٠/ ٢٠١٣م، تاريخ القبول: ٢٥/ ١٠/ ٢٠١٣م.
** أستاذ تعليم اللغة العربية المساعِد/ معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية/ المملكة العربية السعودية.

ملخص:

سعى البحث إلى اقتراح مراحل قراءة الصورة بوصفها نصًا بصريًا في كتب القراءة– لمتعلمي اللغة العربة غير الناطقين بها– بهدف تنمية الثقافة البصرية لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، وتأتي أهمية الموضوع من كونه حديثًا في مجاله؛ ولطبيعة البحث النظرية استخدم المنهج الوصفي، وانتهى البحث إلى مجموعة من المراحل المنهجية المتدرجة ذات مسميات عربية صكها الباحث، مُبرزًا أصلها اللغوي، والاصطلاحي؛ والعمليات الإجرائية الخاصة بكل مرحلةٍ من المراحل المقترحة.

الكلمات المفتاحية:

(قراءة الصورة– النص البصري– الثقافة البصرية – متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها)

Towards Visual Literacy in Arabic Language Teaching for Non- Native Speakers

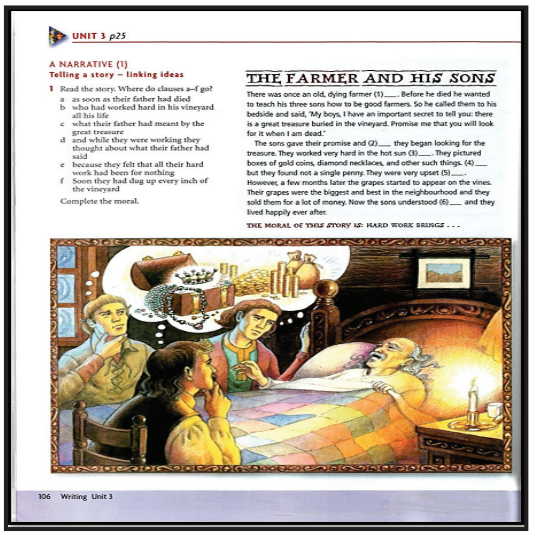
Abstract:

This study aimed to suggest stages to understand the image as a visual text in the reading books for non- native learners of Arabic in order to develop visual culture for Arab non- native speakers. The importance of the topic stems from being new in this respective field; so the descriptive approach for research was used. The research concludes with a set of progressive methodology stages with Arab names the researcher coined, with names Arab, highlighting the origin of language, and idiomatic; and procedural processes for each stage of those proposed.

مقدمة:

يتواصل البشر بنوعين من اللغة، هما: اللغة اللفظية وباللغة غير اللفظية "كالعلامات المتواضع عليها، ومنها الصورة، بوصفها نصًا أيقونيًا تحكمه مجموعة من الرموز والدلالات القابلة للقراءة والتأويل؛ لذا أضحت الصورة وسيلة التربويين

لتيسير سُبُلِ تعلم اللغة، فصاحبوا النص اللفظي بنص بصري يُحاكِي المضمون اللفظي، عبر بنية مُكتنزة الدلالة مُشكَّلة من: اللون، والخطوط والظلال، **انظر إلى الصورتين الآتيتين:**


UNIT 3 p25

A NARRATIVE (1)
Telling a story – linking ideas

1 Read the story. Where do clauses a–f go?
a as soon as their father had died
b who had worked hard in his vineyard all his life
c what their father had meant by the great treasure
d and while they were working they thought about what their father had said
e because they felt that all their hard work had been for nothing
f Soon they had dug up every inch of the vineyard
Complete the moral.

THE FARMER AND HIS SONS

There was once an old, dying farmer (1)_____. Before he died he wanted to teach his three sons how to be good farmers. So he called them to his bedside and said, 'My boys, I have an important secret to tell you: there is a great treasure buried in the vineyard. Promise me that you will look for it when I am dead.'

The sons gave their promise and (2)_____ they began looking for the treasure. They worked very hard in the hot sun (3)_____. They pictured boxes of gold coins, diamond necklaces, and other such things. (4)_____ but they found not a single penny. They were very upset (5)_____. However, a few months later the grapes started to appear on the vines. Their grapes were the biggest and best in the neighbourhood and they sold them for a lot of money. Now the sons understood (6)_____ and they lived happily ever after.

THE MORAL OF THIS STORY IS: HARD WORK BRINGS . . .

106 Writing Unit 3

اَلْمُعَذَّبونَ — قِراءَة جَهْرِيَّة

مَنْ هَوْلاءِ يَلُفُّهُمْ جَنَحُ الدُّجى ... غَرْثى عَرايا فَوْقَ أَرْصِفَةِ الدُّروبْ ؟
جُثَثاً هَزيلاتٍ عَلى بَسْطِ الثَّرى ... بِ تَئِنُّ مِنْ فَرْطِ التَّعاسَةِ وَاللُّغوبْ
لا دارَ يَدْفَأُ تَحْتَ سَقْفِ دارِها ... مِنْ زَمْهَريرِ الْبَرْدِ في تِلْكَ الْقِلوبْ
أَلْقى عَلَيْها اللَّيْلُ أَسْدالَ الظَّلامْ ... م فَأَغْمَضَتْ أَجْفانَها قَبْلَ الْغُروبْ
اَلثَّلْجُ يُلْحِفُها غِطاءً مِرْعِشاً ... وَالأَرْضُ تَفْتِكُ بِالْمَفاصِلِ وَالْجُنوبْ
وَالْجوعُ مَوْتٌ مُبْطِئٌ يَمْشي بِها ... لِلْقَبْرِ أَشْباحاً تُشَيِّعُها الْكُروبْ

وَفي الشِّتاءُ وَلَيْسَ فَوْقَ عِظامِهِمْ ... إِلاَّ قُصاصاتٌ مُهَلْهَلَةُ الثُّقوبْ
وَمُلَثَّمٌ غَطّى بَقايا وَجْهِهِ ... خَجَلاً وَمَدَّ يَدَيْهِ في صَمْتٍ رَهيبْ
مَرّوا عَلَيْهِ وَلَيْسَ فيهِمْ مُشْفِقٌ ... يَرْنو إِلَيْهِ وَلَيْسَ فيهِمْ مُسْتَجيبْ
ماذا جَنَتْ هَذي الْجُسومُ الْعارِيا ... تُ الْجائِعاتُ وَما أَتَتْهُ مِنَ الذُّنوبْ ؟
ماذا أَفادَ الْعِلْمُ في جَوَلاتِهِ ... عَبْرَ الْفَضاءِ مُحاوِلاً كَشْفَ الْغُيوبْ
أَلْجَهْلُ فَوْقَ الأَرْضِ يَنْشُرُ مِثْلَهُ ... وَالْفَقْرُ وَالأَمْراضُ تَفْتِكُ بِالشُّعوبْ

الشكل (١)

الصورة بوصفها نصًا بصرياً

تجد أن كل صورة من الصورتين السابقتين بمثابة نص بصري يحكي ويُلخص مضمون النص اللفظي المُصاحِب له، فبنظرة متأملة يُدرك المتعلِّم الفِكَر الرئيسة للنص اللفظي؛ لأن بنية النص البصري تَتَفوَّق على الألفاظ المُجرَّدة في التعبير والاتصال؛ لكون حَاسَّة البصر أنشط الحواس في عملية التعليم والتعلُّم (أشيتوة وعليان،٢٠٠٩: ١٤٤) ، كما أنها تُنشِّط الذكاءات المتعدِّدة لدى المتعلمين؛ لأن الدماغ يستجيب بصورة فورية للرموز والصور والأيقونات، مما يجعل الطلاب يصلون للمعلومات ما قبل شفوية أثناء ملاحظتهم

لألوان الصورة، وخطوطها ومساحاتها اللونية، وتأويل دلالتها الصريحة والضمنية (عفانة والجيش، ٢٠٠٩: ٣١١) .

لكل ما سبق نجد سلسلة معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (١٤٢٤هـ) ، وسلسلة أحب العربية (عبد العزيز، ٢٠١٣) ، وسلسلة» العربية بين يديك» (الفوزان، حسين، فضل، ١٤٣٣هـ) ، وسلسلة «العربية للمبتدئين من الناطقين بلغات أخرى» (الدويش، ١٤٢٤هـ) ، وسلسلة «مسارات» (عميقة وأبو الليل، ٢٠١٢ م) استعانت بالصورة، إلا أنها لم تقدِّم للمعلِّم إرشادات إجرائية تعينه على قراءة الصورة – وتدريب طلابه عليها– بوصفها نصًّا بصريًا ينمِّي الثقافة البصرية Visual Literacy، وهذا يُضْعِف تنشيط المعرفة الإجرائية لمتعلِّم اللغة، مما يُضعِف كفاءة توظيف الانتباه الانتقائي، لتنمية التَّصوُّر البصري لديه.

وحين نَعقد مقارنة بين أدلة المعلم في اللغة العربية وأدلة معلم بعض كتب تعليم اللغات الأجنبية– مثل سلسلة New Headway الصادرة عن دار نشر Oxford، والكتب الصادرة عن المجلس الأوروبي نجد أن الكتب الأجنبية تُنمِّي وتعزز الثقافة البصرية من خلال النص البصري (May, Sayers & Soars, 2010: 5) أيضًا نجد الإطار الأوروبي المشترك يوجِّه لواضعي المناهج بعض الأسئلة حول الصورة التي أُطلِقَ عليها المصاحبات غير اللغوية (Ildiko & Gyrgyi, 49 2000,48-؛ المجلس الأوروبي للغات، ٢٠٠٣، ١٠٣) .

الإحساس بالمشكلة:

برامج تعليم اللغة لغير الناطقين بها لا تُعنَى بقراءة الصورة بوصفها نصًا بصريًا في كتب القراءة من المعلمين أو المتعلمين، **ويرجع هذا إلى ما يلي**:

١. المعلمون لا يعطون الصورة عناية كافية؛ مما انعكس على قناعات المتعلمين، فاعتقدوا بأنهم سيحصلون على ما يرغبون تعلمه لغويًا من النصوص اللفظية لا البصرية، قناعة بأن الصورة زينة في الكتاب، لا طائل منها!

٢. عدم وجود معايير لبرامج القراءة المقررة في معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، في الوقت الذي نجد فيه أن قراءة الصورة إحدى كفايات الطالب ومُعلّم القراءة (Alaska,2009) .

٣. تهميش النص البصري؛ لغياب برامج الثقافة البصرية، حيث طغت ثقافة المشافهة على الثقافة البصرية، لذا حُرم متعلم اللغة من الوعي بثقافة الصورة في العملية التعليمية، وهذا نتيجة أن القائمين على العملية التعليمية لا يمتلكون الفَهمَ الواعي لها (عبد الرحمن،

١٢١: ٢٠٠٨) ، وقد عزَّزَ هذا التوجُّه أن الكتب العربية المُرشدة لمؤلفي الكتب الدراسية ومواصفاتها لم تفرد للثقافة البصرية حيزًا يَعكس أهميتها في كونها عونًا للمتعلم في الدَّخْل اللغوي– الذي يجب أن يتشبع به– كي يتيسر له فهم دلالة ومضمون المقروء، بل ركَّزتْ على الصورة بوصفها وسيلة تعليمية معينة للمعلم لا للمتعلم، فحصرتها في وسائل الإيضاح، وكأن الصورة لا علاقة لها باللغة (بن سلمة والحارثي، ٢٠٠٤: ٢١٠) .

٤. لا توجد – في حدود علم الباحث– دراسة سابقة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عُنيَت بتنمية الثقافة البصرية عبر إجراءات منهجية تعين المعلم والمتعلم في قراءة النص البصري مع أننا نعيش عصر الصورة!

مشكلة الدراسة:

في ضوء ما سبق يمكن القول إنَّ مشكلة الدراسة تتلخص فيما يأتي:

نُدرة الإجراءات الممنهجة لقراءة النص البصري في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ لذا يحاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما الإجراءات المقترحة لقراءة النص البصري في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟

ويتفرع عن هذا السؤال أسئلة عدَّة منها:

- ما مفهوم النص البصري؟
- هل الصورة نص أم خطاب؟
- ما مفهوم قراءة النص البصري؟
- ما الميادين المعرفية التي أسهمت في قراءة الصورة قراءةً واعيةً؟
- ما الإجراءات المقترحة لقراءة الصورة في تعليم اللغة العربية وآلياتها؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- اقتراح إجراءات ممنهجة لقراءة النص البصري في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- تنمية الثقافة البصرية في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

أهمية البحث:

تأتي أهمية الموضوع مما يأتي:

- يكتسب البحث أهميته من موضوعه الذي يُعدُّ موضوعًا حديثًا – في حدود علم الباحث– لم تتناوله أقلام الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- إدراج الثقافة البصرية في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

منهج البحث:

نظرًا لطبيعة البحث الحالي، وأهدافه فقد استخدم المنهج الوصفي.

مصطلحات البحث [1] :

◄ **النَّص البَصري (الصورة المصاحبة لنص مقروء)** :

يُقصد به في البحث الحالي: رؤية فنية بسيطة، تُعين المتعلم على إدراك دلالات تعكسها الألوان والخطوط والأشكال لتُعَبِّر عن المضمون، والقيم والاتجاهات المستهدفة في المحتوى اللفظي المرغوب تعلمه في مواقف اكتساب اللغة العربية عبر التفاعل الصفي والحوار المُنصَبُّ على المَعنَى.

و هذا التعريف يبرز ويؤكد على ما يأتي:

أ. الصورةَ رؤية فنية تتمتع بحس جمالي ترتاح إليها النفس حين تبصرها.

ب. الصورةَ بسيطة في تكوينها تُعبِّر عن مضمون مستهدف تعلمه، ولا تعني البساطة كونها خطوطًا أو ألوانًا، بل تعني وضوح عناصرها.

ت. الصورةَ في كتب تعليم اللغة العربية تُركِّز على الفِكَر الرئيسة في النص اللفظي المبتَغَى تعلمه.

ث. مُحَاوَرَةَ الصورة أمر ضروري لاستيعابها وإدراك كنهها، إذ تعطي كل راغب حسب حواره، وهذا يتفق مع مصطلح القراءة وفق مفهوم البنائية، والمدرسة الإنسانية في التعلم، والاستراتيجيات المعرفية واللا معرفية.

ج. الصورةَ تُوظَّف في مواقف اكتساب اللغة الثانية مستندة إلى التفاعل الصفي، والحوار المُنصَب على المعنى.

◄ **قراءة النص البصري**: عملية بصرية عقلية تتم عبر مراحل متتابعة تستند إلى الخلفية المعرفية والاجتماعية، والثقافية للمتعلم تبدأ بتأمل يستهدف تحليل بنية النص البصري عبر حوار ذاتي– مونولوج– يسعى لاستيعاب دلالاتها المباشرة، والضمنية التي يرتاح إليها المتعلم ثُمَّ إعادة تركيب هذه البنية، ثم التعبير عنها للآخرين مع التمكن من نقدها.

◄ **الثقافة البصرية**: يُقصدُ بها: »قدرة مكتسبة لدى متعلم اللغة العربية تمكنه من قراءة النص البصري والتعبير عنه للآخرين أو إنتاجه في مواقف اكتساب اللغة.

الإطار النظري:

يتخذ مضمون الصورة في المعاجم عدَّة دلالات، فهي: مُعطَى جمالي يدل في الحقل التداولي العربي على الهيئة، والفعل، وصفته، أمَّا في اللغة الإنجليزية فنجد كلمات عدة ننها: كلمة Figure التي يُقصَد بها التشكيل والتركيب والتجهيز والتنظيم، أمَّا كلمة Im-age المشتقة من Imaginis فتعني المُحاكاة والتخيل (أمال، ٢٠٠٩، ١، ٥٦) ، وكلمة Icon التي تعني المشابهة والمماثلة، أمَّا كلمة Illustration فتعني: الرسم التوضيحي، وهو أداة فنية تظهر في شكل رسم أو تصوير فني أو فوتوغرافي أو أي عمل فني آخر، يكون الغرض منه التوضيح أو إملاء المعلومات الحسية (كما في قصة أو قصيدة أو مقال صحفي أي إن الصورة تعني: "إعادة الإنتاج بواسطة المحاكاة" (العمري، ٢٠١١) .

وفي تعريف عام للصورة يسوق (فضل، ١٩٩٧، ٣٤) تعريفًا مفصَّلا فيقول: هي مجموع الألوان والخطوط والمسافات وأشكال التعبير، أي هي تكوينات تصويرية للأشياء والأشخاص٠٠تشمل المضمون الثقافي للصورة من ناحية، وأبنيتها الدلالية من ناحية أخرى٠ ثم ينقلنا « (غاتشيف، ١٩٩٩، ٨٥) إلى دلالاتها الاصطلاحية فيقول: «إنها الكل المكتمل المُركَّبُ الذي يشتمل الجانب الحسي والعقلي، والمعرفي، والإبداعي»، ثم حدَّد (الفرجاني، ٢٠٠٢، ٣٤) دور الصورة في التعليم فقال: الصورة التعليمية إحدى دعائم النظام التعليمي». أمَّا مضمون الصورة ووظيفتها في بيئة التعلم الصفي فحدَّدها، (الفرا، ٢٠٠٨، ١٢٥) بقوله: «إنها أشكال تقريبية مُبسّطة ذات بُعدين طولي وعرضي، تبتعد عن التفاصيل غير الضرورية، تعبر عن الأفكار والمفاهيم والعلاقات البصرية؛ بما يُسهم في زيادة فاعلية عمليتي التعليم والتعلم، واستخدامها في المنهج المُعلَن والضمني داخل قاعة الصف». إذًا الصورة لها هيئة بصرية، غايتها التواصل، يُمكِنُ فَهمهَا بطريق مباشر، أو غير مباشر، بما تَحمله من دلالات وقيم ورموز حضارية وثقافية تربوية» (الغامدي، ٢٠٠٨، ٢٠٣) ،

ويوضح موقع http:// www. istockphoto. com/ royalty- free/ concepts#e2e464e نماذج عديدة للصور التوضيحية تتنوع طبيعتها ومضامينها.

في ضوء ما سبق يمكن تَعريف النص البصري إجرائيًا (راجع، ص، ٣) . وبهذا يكون البحث قد أجاب عن السؤال الأول، **ومن ثم ينتقل للسؤال الثاني، ومضمونه**:

هل الصورة نص أو خطاب؟

في معجم لسان العرب وردت مادة (نص) بأنه: الكلام المفهوم، فيقال: نَصَصْتُ الرجل إذا استقصيت مسألته عن الشيء، حيث تستخرج كل ما عنده (ابن منظور، ١٩٩٧، مادة نصص) ، أما النَّص اصطلاحًا، فيعني أنه: رِسَالَةٌ لغوية تواصلية، مترابطة العناصر، يتضمن معنى يراد إيصاله للآخر، أي أنه ذو هدفٍ، يُراعِي في الوقت نفسه ثقافة المتلقي وأحواله النفسية والاجتماعية» (عبد السلام، ٢٠٠٧، ٤) ، يتوافر فيه معايير، منها: السبك cohesion، والحبك (بوجراند، ١٩٩٨، ٩٧– ١٠٧) ، **وقد استخلص البحث الحالي أن النَّص أعم من الخِطَاب للحيثيات الآتية**:

١. ما جاء به (دوسوسير، ١٩٨٥، ٤٣) من اعتبار أن النَّص علامة لسانية تساوق الصورة بوصفها علامة غير اللسانية، وكلاهما يتبعان علم السيميائية.

٢. موضوع الندوة العالمية التي عقدها مركز سوريي بتاريخ ٢٣– ٣٠/ ٨/ ٢٠٠٣، والتي هدفَت إلى إعادة طرح ومناقشة المفاهيم الأساسية الخاصة بالصورة في علاقاتها المتعددة بالنَّص، وكان من أبرز الأوراق التي قُدِّمت ورقة بعنوان: تشكيلية الكتاب، ونص الصورة (صبحي، ٢٠٠٣، ٦٥) .

٣. تأكيد (فضل، ٢٠٠٣، ٣٣) على أن النَّص وحْدَةٌ معنى لا وحدة شكل، بمعنى أعم: النَّص وحدة دلالية، والمعنى والدلالة بُعدَان أساسيان في التداولية الوظيفية التي يُعنَىَ بها النَّص.

٤. تأكيد (الناشف وقطان، ٢٠٠٨، ٨٥) على الصورة تُمثِّلُ نصًا؛ لأنها مكونة من دال ومدلول، فالدال هو الشكل والمدلول هو مجموع هذا الشكل ككل، بصيغة متناغمةٍ تُعطي دلالة بواسطة عمليات تتوزع على أنساق من التفكير البصري.

٥. ما جاء به (إبرير، ٢٠٠٧، ٨٥– ٩٠) "بتأكيد النحاة العرب على أن غاية الكلام الإفادة، و الإفادة لا تكون إلا بالجملة التي تعني عندهم: أقل قدر من الكلام يفيد السامع معنى مستقلاً بالفهم سواء أتركَّب هذا القدر من كلمة واحدة أو أكثر وقد ركزوا على الجانب الوظيفي، أي التواصل بين المرسل والمستقبِل في حالة المشافهة، أما إذا تعلق الأمر

بالتحرير، فلابد أن يتم هذا الأمر بالكتابة، ليظهر من خلال وحدة لغوية دلالية مكتوبة تُسمَّى نَصًّا".

٦. ما جاء به (هيمسيلف، نقلاً عن مصابيح، ٢٠٠٩، ٣٥) حين قال: "النَّص نِظَامٌ إيحائي، وقبل أن يكون الخطاب كان النَّص ذلك النسيج اللغوي الذي يحمل بين طياته دلالة ما، وهو يستهدف قارئًا.

٧. ما خَلُصَ إليه (إبرير، ٢٠١٠، ١٠– ٤٠) بأن النَّص أعم من الخطاب.

مما سبق يستخلص ما يأتي:

١. خلاصة ما ذهب إليه أهل الاختصاص الأدبي (بارت، وفضل، وإبرير) بأن النَّص أعم من الخطاب، مما يستدعي بالضرورة تفاعلاً قويًا بين القارئ والنَّص، بهدف فهم دلالاته وهو غاية وجود النَّص.

٢. خلاصة ما جاء به أهل الاختصاص الفني (الندوة العالمية التي عَقَدَهَا مركز سوريي؛ قطان والناشف) على أن الصورةَ نصٌّ.

٣. الصورة المتضمنة في كتب القراءة الموجَّهة لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها تُعدُّ نصًا بصريًا قابِلاً للقراءة.

الثقافة البصرية:

عرَّفها (بخيت، ٢٠٠٨، ٨٣؛ العياضي، ٢٠٠٦، ٧٤) بأنها: الرؤى المختلفة المحيطة بالصور ودلالاتها ومعانيها وتأثيراتها، وكيفية النظر إليها رمزًا، ووسيلة تواصل. وتعرِّفها الجمعية الدولية للثقافة البصرية بأنها: مجموعة من الكفايات البصرية التي يمتلكها الإنسان بواسطة الرؤية، تُمكِّنُه من تمييز، وتفسير الأحداث، والعناصر، والرموز البصرية، والتي يقابلها يومياً في بيئته، سواء أكانت طبيعية أم من صنع البشر، ومن خلال الاستخدام المبدع لهذه الكفايات يمكنه التواصل بكفاءة مع الآخرين (الفضلي، ٢٠٠٧، ٣٠)

أي إن الفرد يُعدُّ مثقفًا بصريًا إذا تمكن من الكفايات التالية:

- استخلاص معنى ما يراه.
- تفسير الرسائل البصرية وإبداعها.

و في ضوء ما سبق عرِّفت الثقافة البصرية إجرائيًا في (ص، ٤) .

وبهذا يكون البحث قد أجاب عن السؤال الثاني، **ومن ثم ينتقل للسؤال**

الثالث، ومضمونه:

ما مفهوم قراءة النص البصري؟

تباينت تعريفات قراءة الصورة لكثرة المجالات المعرفية حيث عُرِّفت بأنها:

١. القُدرة على تَعَرُّف الرسوم التوضيحية، ومكوناتها، واستدعاء هذه المكونات، وما يرتبط بها، والتعامل مع هذه الرسوم ومكوناتها وفهْمِ ما تحمله من معانٍ، وأفكارٍ في سياقات بصرية مختلفةٍ (الحصري، ٢٠٠٣، ٢٠٠٩).

٢. عملية عقلية بصرية تتم من خلال اطلاع المتعلم على نَص مرسوم، أو مُصوَّر، ومسحه بصريًا، وترجمته من خلال فَك رموزه، واستيعابه، والقدرة على تنفيذ ما فَهِمَهُ في صورة إجراءات قابلة للملاحظة والقياس (عبد السلام، ٢٠٠٩، ٥٧).

٣. نوعٌ من التفكير البصري تتضافر فيه الحواسُ كافةً، لفهم وتأويل التكوينات الشكلية في الصورة كالألوان والخطوط؛ ليكتشف المتعلم دلالاتها، التَي يُمْكِنُهُ توضيحها للآخرين (الغامدي، ٢٠٠٩، ٢٠٥).

٤. تَمَكُّن المتعلم من ملاحظة ووصف محتوى الصورة أو الرسم التوضيحي، وتفسير مضمونها واستنتاج ما تحمله من مفاهيم وأفكار وقيم وعلاقات ومعايير فنية أو جمالية.. واستدعاء هذه المكونات وما يرتبط بها وتحويلها إلى كلام منطوق أو مكتوب (البهكلي، ٢٠١١).

٥. استخلاص مختلف العلاقات بين العناصر التشكيلية، والأنساق التعبيرية؛ تفكيكًا لكل مركبات الصورة، ونسيجها الداخلي بغية استجلاء ما تخفيه الرموز، والدلالات (العرقاوي، ٢٠١١).

٦. فك رموز الرسائل – الصورة– يحتم امتلاك سُنَنٍ، وبدون ذلك لن نتقدَّم بخطى حثيثة في قراءة الصورة (العمري، ٢٠١١).

يُستخلص مما سبق:

١. تباين التخصصات المعرفية للباحثين، أثمر عن تباين مضمون الصورة؛ فالحصري، وعبد السلام اختصا بمجال تكنولوجيا التعليم خاصة مجال العلوم، وهو المجال الذي عُني فيه بقراءة الصورة التوضيحية، مثل تركيب الذَّرَّة، أو تركيب الخلية، أو الدائرة الكهربائية، أو المصباح الكهربي، أي إن هدف الصورة تعلُّم المفاهيم المُجرَّدَة وهذا النوع من الصُّور لا يحتمل التأويل؛ لأنها مفهومات علمية، أمَّا مُنطلق الغامدي، فهو قراءة المضامين الثقافية، والاجتماعية التي تحتملها الصورة، لانتمائهما لمجال الفنون

البصرية، وهو السبيل الذي وطأته «البهكلي» حين سعت لتوظيف الصورة في مواقف التعلم؛ وباختلاف مضمون الصورة اختلفت آليات وإجراءات وعمليات قراءتها، حيث ركَّز تعريف الحصري، وعبد السلام على التعرف، والاستدعاء، وهي عمليات عقلية.

٢. أثمر اختلاف الأهداف البحثية لدى الباحثين عن مضمون قراءة الصورة، حيث إن هدفها عند (الحصري، وعبد السلام) توضيح المفهومات العلمية؛ لذا كان مضمونها: خطوط ذات دلالة تصاحبها ألفاظ توضحها (مثل الخلية، أو الدائرة الكهربائية) ، أمَّا الصورة عند (الغامدي، وعطية العمري، وفاتن البهكلي، العمري) فهدفها جمالي تشكيلي؛ لذا انحصر مضمونها في أنها: خطوط وألوان ذات تشكيل يعكس مضمونها الثقافي، والاجتماعي، وهي ذات تأثير في المتعلم كمتلقٍ لها، مما يجعل الصورة قابلة للقراءة عبر المحاورة، من خلال امتلاك المتعلم سنن (إجراءات) تمكنه من قراءتها.

في ضوء الاستعراض السابق عرَّف «قراءة النص البصري» تعريفًا إجرائياً (راجع ص، ٤) .

وبهذا يكون البحث قد أجاب عن السؤال الثالث، **ومن ثم ينتقل للسؤال الرابع ومضمونه**:

ما الميادين المعرفية المختلفة التي عنيت بإجراءات قراءة الصورة؟

تنوعت مجالات قراءة النص البصري أولاً:

◄ **أولاً– دراسات وجهت للمتعلمين**:

١. قدم كل من (لاساسي Lassasi, 2009، ٢١٦؛ الخطيب، ٢٠٠٣، ١٥٨؛ روبرت فِيشَر، ٢٠٠٩، ٢٥٠؛ العبيدي، ٢٠٠٩؛ ٤٢) إجراءات قراءة الصورة لتعليم الحديث، والكلام من خلال الأسئلة الآتية:

أ. اذكر مكونات الصورة (من في الصورة؟ ماذا يفعلون؟) .

ب. ما أكثر الأشياء في الصورة يلفت انتباهك؟

ت. مَنْ أهم شخصية في الصورة؟ ولماذا؟

ث. مِنْ وجهة نظرك، هل الصورة تحتاج تعديلاً؟

٢. مشروع ألاسكا Alaska للثقافة البصرية http:// www. uaa. alaska. edu www. loc. gov/ teacher/ classroommaterials، وهو مشروع تربوي أمريكي، تبنته وزارة التعليم الأمريكية لتحسين مخرجات العملية التعليمية، يهدف إلى:

أ. إكساب طلاب مراحل التعليم العام مهارة قراءة الصور من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية.

ب. تنشئة جيل واعٍ بمعطيات الصورة التي أصبحت منتشرة عالميًا حيث إننا نحيا عصر الصورة.

ت. استخدام عمليات التفكير في التَّعلم.

ث. استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني من أجل تعميق الفهم.

ج. اكتساب مهارة التحدُّث أمام الجمهور دون خجل في قضايا تَهِمُّ العَالَمُ عَبْرَ الصورة الواقعية.

ح. استخدام الصورة في تعلم القراءة والكتابة، خلق جيل متنوِّر بصرياً Visual Literacy.

ولتحقيق هذه الأهداف صيغت مجموعة من الأسئلة التي تتناسب مع كل مرحلة تعليمية (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية)، بلغ مجموع الأسئلة نحو (٢٦) سؤالاً موزَّعةً على المراحل الثلاث كما يأتي: (Debbi,2009)

- **المرحلة الابتدائية**:
  - ماذا أرى؟
  - صف ما تراه في الصورة.
  - ماذا تعني هذه المكونات بالنسبة لي؟
  - ما الذي يحثني على الكلام عَنْ هذه الصورة؟
  - ما الشيء اللافت للنظر في هذه الصورة؟
  - ما أهم جُزْء في الصورة؟ ولماذا؟
  - لماذا رُسِمَتْ هذه الصورة؟ ما وجهة نظر من رسمها؟ كيف عرفت؟ ما أدلتي؟
  - هل أستطيع أن أحكي ما فهمته؟
  - هل هناك أشياء أَوَدُ السؤال عنها؟
- **المرحلة المتوسطة**:
  - لماذا هذه الصورة مهمة؟
  - ماذا أستفيد منها؟

- ما موضوعها؟
- من مبدعها؟
- ما وجهة نظره فيها؟
- ما الأسئلة التي يمكن أن أسألها؟

▪ **المرحلة الثانوية**:

- ماذا تلاحظ في الصورة؟
- ما الموسم أو الطقس التي صوِّرت فيه الصورة كما تفهم منها؟
- ما المفهوم الصريح للصورة؟
- ماذا أعرف عن الفترة الزمنية التي صوِّرت فيها هذه الصورة؟
- ماذا يمكنني قوله حول الصورة؟
- ما الأسئلة التي تثيرها الصورة في نفسي؟
- ما الشيء المفقود في الصورة من وجهة نظري؟

◄ **ثانياً- قراءة الصورة في مجال تكنولوجيا التعليم**:

١. اقترح (الطوبجي، ١٩٨٠، ٢١٩- ٢٤٤) «ثلاثة مستويات لقراءة الصورة، ولم يُحدد مسمياتها. في المستوى الأول: يَتَعرَّفُ المتعلم على الصورة، ويذكر أسماء محتوياتها، وفي المستوى الثاني: يحدد المتعلم بعض تفاصيل الصورة، ثم يَصِفُ ما يراه، وفي المستوى الثالث يستخلص المتعلم بعض صفات الأشخاص الموجودة في الصورة، والأشياء التي تَعرِضُهَا. وحدد كل (حمدان، ١٩٨١، ١١٦- ١١٧؛ عبد الحليم وميخائيل، ١٩٨٥، ١٣٥- ٢٠٤؛ لاسي، ١٩٨٧، فريديت ١٩٩٩، نقلاً عن الحصري، ٢٠٠٣) **مستويات لقراءة الصورة هي**:

أ. مستوى العد: وفيه يعدد المتعلم محتويات الصورة.

ب. مستوى الوصف: وفيه يصف المتعلم محتوى الصورة مبينًا ملامحها وأجزاءها وصفاتها.

ت. مستوى التفسير: وفيه يقوم الفرد بإيجاد علاقات تربط بين عناصر الصورة لتفسيرها والخروج بدلالاتها.

ث. مستوى الترجمة: و تعني تحويل الفرد رموز الصورة من رموز أيقونية إلى كلام لفظي، وهذا المستوى يقابل مستوى الوصف في التصورات التي سَبَقَ عرضها.

ج. مستوى التقويم.

٢. قدم (عبد المنعم، ٢٠٠٩، ٩٠– ٩٨) سبعة مستويات لقراءة الصورة متضمنة المستويات التي سبق عرضها مضيفًا إليها مستوى النقد ومستوى الربط وو مستوى التركيب، ومستوى الإبداع.

٣. حدَّد كل من (زاهر، والبهبهاني، ٢٠٠٢، ٢٤١) خطوات قراءة الصورة فيما يأتي:

أ. التمهيد لقراءة الصور، قبل عرضها على الطلاب، وإثارة انتباههم، مع توضيح أهميتها لموضوع الدرس.

ب. عرض الصورة على الطلاب.

ت. إعطاء فترة من الزمن لتأمل الصورة، والتعبير عن الصورة أيضاً.

ث. تشجيع الطلاب على المناقشة من خلال أسئلة المعلم.

ج. توضيح الفرق بين الصورة وحقيقة ما تمثله من رموز ومُجرَّدات.

ح. تزويد الطلاب ببعض المواقف والمعلومات الداعمة لما ورد بالصورة.

خ. اطْلُبْ مِن الطلاب أن يوضحوا أهمية الترابط بين عددٍ من الصور التعليمية التي تتناول نفس الموضوع.

يُلاحَظ على محاولات متخصصي تكنولوجيا التعليم:

أ. كثرة الدراسات –في حدود علم الباحث– التي اعتنت بقراءة الصورة في مجال تكنولوجيا التعليم.

ب. تفاوت مستويات قراءة الصورة.

ت. الصورة في تكنولوجيا التعليم ليست نصًا بصريًا بل وسيلة إيضاحية للمفهومات العلمية.

◄ **ثالثاً– إجراءات قراءة الصورة عند المشتغلين بالفن التشكيلي والنقد الفني:**

١. في محاولة نقدية خالصة قدَّمَتْ (العرقاوي، ٢٠١١) مراحل قراءة الصورة متمثلة في:

أ. مرحلة التعريف بالعمل الفني، وتتضمن (الفنان– العمل– الإنجاز– الموضوع المطروح) .

ب. تعرُّف الخصائص التقنية المستخدمة من خلال: تعرف البنية، والتكوين بهدف تحليلها؛ للتمكّن من فَهم العمل الفنّي مثل: وضوح عمليّة التأليف ووحدة التكوين من خلال اتّجاهات الخطوط، وفهم النقطة المحوريّة، والفراغ، والتوازن، والحركة، والمنظور، والألوان، والإضاءة، وتوزيعها على اللوحة.

ت. التأويل من خلال: فك الرموز والدلالات، باستخدام المنهج السيميائي التأويلي، وهذا يتطلب مخزونًا معرفيًا، وثقافيًا يَدْعُم هذا التأويل.

٢. قدمت كل من دراسة (عمرو، ١٩٩٨؛ الشناوي، ١٩٩٩؛ فراج، ١٩٩٩؛ أحمد وبدر٢٠٠٢؛ شاكر، ٢٠٠٥؛ سليم، ٢٠٠٦؛ عطية، ٢٠٠٦؛ علي، ٢٠٠٧؛ صالح، ٢٠٠٧، الغامدي، الناشف والقطان، ٢٠٠٨) مجموعة من الإجراءات لقراءة النص البصري – الفني– متمثلة في: التوقف: أي التوقف عن التفكير في أي شيء سوى فهم رموز الصورة، وهذا يعني التأمل في الصورة.

أ. العزلة أو التهيؤ أو الاندماج أو الإمعان: أي عدم التشويش على الفرد ليندمج أو يعايش النص البصري متأملاً إياه.

ب. الإحساس: أي فهم الصورة وإدراك مغزاها الظاهر والباطن من خلال الإحساس بالفكرة العامة لها.

ت. الموقف الحدسي المريح: أي ما ترتاح إليه أنفسنا من تفسير للصورة.

ث. الوعي: أي الوعي بالصورة ومضمونها عبر خبراتنا السابقة، والتعبير عنها تعبيرًا لغويًا، يوضح للآخرين مدى استيعابنا لها.

ج. محاورة النص البصري.

ح. التعبير عن الموضوع بحماس، لأنه مَسَّ شَيْئاً مَا دَاخِلْنَا، وهنا يُحَاوِلُ الفَرْدُ أَنْ يُعَبِّر عَنْ المَضْمُونِ الخَفِي إِنْ وُجِدَ.

مما سبق يمكن استخلاص ما يأتي:

١. اختلاف الحقل المعرفي الذي ينتمي إليه الباحثون؛ أثمر عن اختلاف الآليات، والإجراءات المستخدمة في قراءة الصورة.

٢. اختلاف الهدف البحثي في التخصص الواحد، أثمر عن اختلاف تناول الباحثين السابقين للصورة بصفة عامة.

٣. ندرة وجود محاولات لقراءة النص البصري في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها٠

الدراسات السابقة:

محاولات علمية يستفاد منها في اقتراح آليات وعمليات قراءة الصورة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

و بهذا يكون البحث قد أجاب عن السؤال الرابع، **ومن ثم ينتقل للسؤال الخامس، ومضمونه:**

ما الإجراءات والآليات المقترحة لقراءة الصورة في تعليم اللغة العربية؟

يقترح البحث الحالي المراحل الآتية:

- مرحلة التَّأَمُّل.
- مرحلة التحاور الذاتي.
- مرحلة الاستيعاب.
- مرحلة التعبير.
- مرحلة النقد.

فيما يأتي توضيح كل مرحلة من المراحل السابقة.

♦ **مرحلة التأمل:**

الذهن المتأمل ذهن صامت نشط!! بدون التأمل يغدو الفكر أرضًا يبابًا، وغير المتأمل قليل التَّعَلُّم.

المعنى اللغوي ورد في لسان العرب: التَّأَمُّلُ: التَّثَبُّت. وتأَمَّلت الشيءَ أَي نظرت إليه مُتثْبتاً له. وتَأَمّل الرجلُ: تَثَبَّت في الأَمر. ووَرَدَ في تاج العروس: تدبر الشيء حدَّق فيه، وعاد إليه ليتدبره، وأعاد النظر فيه مرة بعد مرة.

المعنى الاصطلاحي: حالة من التركيز تمكن المتعلم من تهيئة ذهنه ليتعرف مكونات الصورة. لماذا التأمل؟

النص البصري لا يُمكِنُ فَكُّ رموزه توًّا على نقيض الرسالة اللفظية، حيث يتعاظم دور التفكير البصري هنا بشكل كبير، ويعد تجاهله بمثابة إخفاق في تكوينه الذي يُثمر عن ضعف مهارة الملاحظة التأملية، وهي مفيدة مع أولئك المتعلمين الموسومين بالتعلُّم البصري"Visual Learning" كما "أن المواد التعليمية ينبغي أن تسمح بفترة صمت في بداية التدريس" (ريتشارد، ٢٠٠٧، ٣٧٥) ٠

عمليات مرحلة التأمل، في هذه المرحلة يتم معرفة بنية النص البصري المتمثلة فيما يأتي:

١. تعرُّف المتعلم مكونات الصورة، وهي عملية إدراكية في المقام الأول تتضمن إدراك عناصر ثلاثة هي:

أ. تعرُّف العلاقات الوفاقية للون وتدرجه، والخطوط واتجاهاتها.

ب. العلاَقَات الخلافية في تكوين الصورة، أي الفروق بين مكوناتها، وخطوطها الصاعدة والنازلة، والاختلافات اللونية والإيماءات.

ت. العلاقات بين العناصر التكوينية للصورة، ودلالاتها.

٢. قراءة سريعة لمحتوى الصورة Scanning، وهذا ما أوضحه (عبد الحميد، ٢٠٠٩، ٢٧٥) – المتخصص في الصورة وقراءتها– بقوله: "إن حركة العين في قراءتها للصورة تبدأ حينما تلتقي بها في جانب يجذب انتباهها ثم تتحول عنه ثم تعود إليها وهكذا، عند تثبيت العين على جانب من جوانب الصورة يحدث نوع من التفاهم؛ بحثًا عن المعرفة أو المتعة.

٣. التأمل في الصورة يستلزم ملاحظة التكوينات الفنية فيها، يقول رولان بارت: إن كل الصور تتكون من رسالة دلالية ذات مضمون مفاهيمي اجتماعي، و فهمها يتم أثناء التواصل معها (لوون، ٢٠٠٩، ١٠٥) عبر اللغة الصامتة داخل المتلقي، ويرى»عبد الحميد» أن هذه المرحلة يمكن تسميتها بالصورة الارْتَسَاميِّة (عبد الحميد، ٢٠٠٣، ١٤) .

تُعَدُّ الصورة – في هذه التأمل– محتوى أيقونيًا Iconic، تُحاكي بعض التمثيلات لدى للمتعلم، فيُحاول ربطها بما لديه من مخزون معرفي عَبرَ الذاكرة قصيرة المدى. وعملية الربط هذه تتوقَّف على عوامل منها: المعلومات التي قُدِّمَتْ للمتعلم حول الصورة، ودافعيته، وخبراته السابقة حول محتوى الصورة. ويشير (عبد الحميد، وخزام، ١٩٩١؛ الزيات، ١٩٩٥؛ ٢٤٣؛ سولسو، ٢٠٠٦، ٣٤٢ – ٣٤٥) إلى أن هذه الذاكرة الأيقونية تُعدُّ أولى مَرَاحِل الانتباه الذي يَسْبِقُ الوعي وتفسير المُدرَك، لأن وظيفة هذه الذاكرة تكوين الانطباعات التي تجعل المثيرات التي تستقبلها هذه الذاكرة متاحة للتجهيز والمعالجة حتى بعد اختفاء هذه المثيرات.

الصَّمْتُ مَطلبٌ ضروري لتأمل الصورة، فهو الفترة الزمنية التي تستغرقها البنية الذهنية لمعالجة المعلومات وهذا ما يسميه (جاردنر، ٢٠٠٩، ٨٢) بالتوجه الزمني، فحين نقول للطلاب: «فكروا قبل أن تتصرفوا»، فنحن نفترض أن لديهم معارف وخبرات

تمكنهم من التعامل مع معالجة المعلومات الجديدة من خلال إعطائهم وقتًا؛ لاستدعاء الصُّور الذهنية المُخَزَّنَة– من خلال– التفكير البصري؛ لملء الفجوات التي تبثها الصورة، حيث يُستَفَزُ التفكير الحدسي Intuitive thinking لدى المتعلم، وهذا يَتفق مع أبحاث علم الدماغ التي تُطَالب بضرورة مَنْح الطالب فرصة لتحويل الرسالة البصرية إلى رسالة لغوية (عبيدات، ٢٠٠٨، ٢٥٦؛ عفانة والجيش، ٢٠٠٩، ١٦– ٢٣) ، حيث تتم عملية التعلم بالجانب الأيسر مستندة إلى الإدراك البصري، في الوقت نفسه يقوم الجانب الأيمن بالبحث عن الأنماط، والتفسيرات البصرية المكانية المتوافقة مع الدلالات اللغوية التي توصَل إليها الجانب الأيسر، فإذا وُجِدَ الارتباط الدلالي الأيقوني حدَثَ الاستيعاب؛ أي يحدث التعلم بيسر وسهولة.

أسئلة هذه المرحلة:

أ. انظر إلى الصورة جيدًا!!

ب. صف الصورة.

و الشكل التالي يعد أنموذجًا لمرحلة التأمل

الشكل (٢)

نموذج لمرحلة التأمل

المصدر: محمود إسماعيل وزميلاه، أحب العربية ،كتاب التلميذ، المستوى الخامس، (٢٠١٢)، ص(٤٠) و ص (١٠١).

♦ **مَرحَلة الحوار الذاتي:**

المعنى اللغوي: الحَوْرُ: الرجوع عن الشيء وإلى الشيء، يقال: حارَ إلى الشيء وعنه حَوْراً، وقيل: إنه لضعيف الحوْر، أي ضعيف الحوار، والمحاورة مُرَاجَعَة الكلام (ابن منظور، ١٩٩٧، مادة حور) .

المعنى الاصطلاحي:

الحوار الذاتي Inner Speech

هو محاورة المتعلِّم النص البصري من خلال الانتباه الحسي، وفي هذا يشير (عيد، ٢٠١٠، ٢٨– ٣٠؛ جمل وهلالات، ٢٠٠٨؛ السيد وبدر، ٢٠٠١، ١٧) "إلى أن الإنسان يتحاور مع ما يجذب انتباهه مثلما يُسْهم النَّصُ في محاورة المتعلِّم"، ولكن أي نوع من الحوار الذي يكون بين المتعلم والصورة؟ إنه المونولوج [٢] أو الكلام الداخلي Inner Speech، حيث يتساءل المتعلم مع ذاته بهدف الاندماج في فهم الصورة عبر استدعاء مخزونه البصري من الذاكرة الأيقونية، التي سماها البعض "بشاشة العرض "Visual spatial Sketchpad"، ذات الصلة بالبصريات المخزنة بالذاكرة العاملة، و الذاكرة طويلة الأمد٠ (الكيال، ٢٠٠٦).

وأوضح (جمال والدوَّة، ٢٠٠٧) أن وظائف الذاكرة العاملة لها جوانب شعورية نوعية مثل: الكلام الداخلي، والتخيل البصري، واستدعاء المفردات، وتَذكُّرِهَا بشكل فوري، فالطالب يُنظِّم ويُراقِبُ، ويضبط تعلمه ذاتيًا؛ أي إن المتعلِّم لا يتفاعل مع الآخرين، بل يُمَارسُ اللغة مع نفسه: بسؤال مضمونه: ماذا ألاحظُ؟ وهذا سؤال فطري لا علاقة له بالصواب أو الخطأ فإجابته نسبيَّة تختلف من طالب إلى أخر، فالطالب في حالة تحَرٍ بحثي لجمع المعلومات كما أنه يُنَشِّط الوعي التأملي لتطوير أبنيته المعرفية.

عمليات مرحلة الحوار:

١. يتحاور المتعلم مع الصورة لامتلاكه إجراءات، وقواعد يَفُكُّ بها النص، حيث لا تظل أفكاره كما كانت، بل تتغير نتيجة محاولته هذه المحاورة، من خلال مبدأ التحول والاستمرارية فالخبرة الإنسانية تسترفد نموها من الخبرة السابقة فتُبنَى وتَنْمُو مؤثرة على الخبرة اللاحقة، حيث تجهَّز المعلومات عبر استقبال مُدخَلات الصورة، وترجمتها إدراكيًا لتتحول إلى مُدركَاتٍ لفظية عبر الذاكرة الأيقونية.

٢. يُوظِّف المتعلِّم العديد من العمليات العقلية التي أَتَتْ بها نظرية الجشطلت مثل: التمايز، و التشابه، والاتجاه، كي يلتقط أهم جزء فيها– من وجهة نظره– ليبدأ سَبْرَ أغوار الصورة أي (النص البصري) ! (السوداني، ٢٠٠٩، ٢٠– ٢١) إن وظيفة الحوار الداخلي– في هذه المرحلة– التقاط ما قد توحي به الصورة من معانٍ ظاهرية.

المتعلم في هذه المرحلة يُصبِح أمام موقفين متناقضين من الصورة، فمن جهة هناك التأمل الذي مازال يُحيلُ على مظهرها العام، ومن جِهَةٍ أخرى الفعل الذي يرتكز على الفَهْم وتشخيص رموز الرسالة، وفكها.

أمثلة لأسئلة هذه المرحلة:

أ. ماذا ألاحظ في الصورة؟ .

ب. ما أكثر الأشياء في الصورة يلفت انتباهي؟ .

ت. ماذا يفعل الأشخاص في الصورة؟ .

ث. مَنْ أهم شخصية في الصورة؟ ولماذا؟ .

ج. ما الذي يحثني على الكلام عَنْ هذه الصورة؟ .

ح. ما الشيء الملفِتُ للنظر في هذه الصورة؟ .

خ. ما أهم جزء في الصورة؟ ولماذا؟ .

د. ما موضوع الصورة؟ .

ذ. ما الأسئلة التي تثيرها الصورة في نفسي؟ .

والشَّكل التالي يوضِّح نموذج لمرحلة الحوار:

الشكل (٣)

أنموذج لأسئلة مرحلة الحوار

المصدر: محمود إسماعيل وزميلاه، أحب العربية،كتاب التلميذ، المستوى الخامس، (٢٠١٢)، ص (١٠١).

- **مرحلة الاستيعاب:**

المعنى اللغوي:

الاسْتِيعابُ والإيعابُ: الاستيعاب الاتيان على الشيء جُملَة، و الاستِقْصاءُ في كل شيءٍ. (ابن منظور، ١٩٩٧، مادة: وَعَبَ) .

المعنى الاصطلاحي:

الإحاطة – المبدئية– بدلالة النص البصري.

عمليات مرحلة الاستيعاب:

١. التضمين: حيث تبدأ القراءة الدلالية (معنى المعنى= سبر أغوار الصورة) عبر إدراك تأثير البنية التشكيلية (الخطوط والألوان والإيماءات) في الصورة ككل.

٢. تنظيم الصور العقلية: التي تدور حول الأشكال، والخطوط والألوان، أو التفاعل بين الرؤية والتخيل الذهني، والتفكير البَّصري الذي يُحِيل المُدرك الرمزي، إلى مفهوم لفظي يُعبِّرُ المتعلم من خلاله عن فهمه للصورة، ومن ثم يصبح مثقفًا بصريًا؛ لأنه أصبح قادرًا على تبيان دلالة الصورة للآخرين، مما يُكْسِبُه الطلاقة اللغوية في اللغة العربية.

٣. إثارة المتعلِّم بعض التساؤلات حول الصورة؛ لفهم مكوناتها.

أسئلة مرحلة الاستيعاب:

أ. مَنْ أهم شخصية أو عُنصُر في الصورة؟ ولماذا؟ .

ب. ما الذي لا أفهمه في الصورة؟ .

ت. ما الأسئلة التي يمكن أن أسألها حول هذه الصورة؟ .

ث. أين أجد الإجابات عن أسئلتي؟ .

- **مرحلة التعبير:**

المعنى اللغوي: جاء في لسان العرب « عَبَّر عمَّا في نفسه: أَعْرَبَ وبيَّن. عَبَّرَ الرُؤيا يَعْبُرُها عَبْرًا وعِبارةً وعبَّرها: فسَّرها وأَخبر بما يُؤَوَّلُ إليه أَمرُها. والعابر الذي ينظر في الكتاب فيَعْبُره أَي يَعْتَبِرُ بعضه ببعض حتى يقع فهمُه عليه.

مما سبق يتضح أن معنى التعبير ما هو إلا تَدَبُرٍ، وإعمال عقل، ورَويَّة.

المعنى الاصطلاحي المقصود:

تعبير المتعلم عن مضمون الصورة شفاهة أو كتابة بعد تدَبُّرها واستيعابها.

عمليات مرحلة التعبير:

١. تعبير المتعلم عن دلالة النص البصري وتحاوره مع الآخرين عنها، هو حوار مُنْصَبٌ على المعنى، الأمر الذي يُعزِّز الاكتساب اللغوي لديه «من خلال التفاعل بين قدراته العقلية والبيئة اللغوية المُحِيطة به، لأن متعلم اللغة يضطر– عندما يتفاعل مع الآخرين– إلى

تعديل كلامه ليفهمه الآخرون (Hee, 2009, 36) ، وهذا ما شدَّد عليه العديد من المعنيين بالخطاب الصَّفِّي في فصول اللغة الثانية (الشويرخ، ٢٠١١، ٥) الذين يرون أن المتعلم عندما يُناقش المعنى عند حدوث خلل تواصلي مع مُحَاوِرِه عبر عمليات النقاش مثل: الاستيضاح والتَّحقُّق، فإن الاكتساب اللغوي يتعزَّزُ، ويجب التنويه هنا على أمر غاية في الأهمية وهو: أن الحوار هنا مختلف تمامًا عن «المونولوج» في المرحلة الثانية، ومَكْمَن الاختلاف طبيعة الحوار وهدفه، لأن المنولوج الذي لجأ إليه المتعلم في المرحلة الثانية هو حوار ذاتي، أما الحوار في مرحلتنا الحالية– التعبير– فهو حوار تفاعلي مع الزملاء والمعلم، أي مع البيئة اللغوية المحيطة به؛ فينمو دخله اللغوي عبر التغذية الراجعة من زملائه ومساندة المعلم الأمر الذي يجعله يُعَدِّلُ ألفَاظَه؛ مما يمنحه اكتسابًا لغويًا مُثمرًا يُمَكِّنُه مِنْ إنتاج مخرجات لغوية مفهومة ومقبولة لغويًا واجتماعيًا فتيسِّرُ تحاوره مع الآخرين.

مِنْ أسئلة هذه المرحلة:

أ. ماذا يمكنني قوله حول الصورة؟ .

ب. هل أستطيع أن أحكي ما فهمته؟ .

ت. ما الدلالة الصريحة أو الضمنية للصورة؟ .

ث. ما وجهة نظر مَنْ رسمها؟ .

ج. كيف عرفت؟ ما أدلتي؟ .

ح. هل المصور/ الرسام استخدم عناصر معينة لإبراز فكرته؟ إن كانت الإجابة بنعم فما هي؟ .

خ. هل تعتقد أن هذه الصورة تتحدث عن حياتك؟ .

- **مرحلة النقد:**

المعنى اللغوي: جاء في معجم (مقاييس اللغة، مادة النقد .http:// www. baheth info/ all. jsp?term) تقول العرب: ما زالَ فلانٌ يَنْقُد الشَّيء، إذا لم يزَلْ ينظُر إليه.

المعنى الاصطلاحي:

نقد الصورة من جوانبها التشكيلية، والدلالية بأن يحذف المتعلِّمُ أو يضيف إليها أشياء تجعلها أفضل مما كانت من وجهة نظره، فدلالتها لا تتوقف عند صانعها بل عند المتلقي (المتعلِّم) أيضًا٠

عمليات هذه المرحلة:

أ. الاقتناع بالصورة أو تعديلها وفقًا لرؤى المتعلم وقناعاته

ب. تعديل الصورة بالحذف والإضافة.

ت. الحكم على جودة الصورة أو رداءتها، فالمتعلم قادر على الحكم والنقد.

من أسئلة هذه المرحلة:

١. ما الشيء المفقود من وجهة نظري؟

٢. هل تحتاج الصورةُ تعديلاً؟ لماذا؟

ويوضِّح الجدول التالي نسب الاتفاق بين المراحل المقترحة لقراءة النص البصري والدراسات السابقة.

الجدول (١)

نِسَب الاتفاق بين المراحل المقترحة لقراءة الصورة والدراسات السابقة (٣)

الدراسة / المرحلة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	٪
التأمل		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*		*	*	*	*	*	*	*	٪٩٠
حوار ذاتي	*			*	*																٪١٥
الاستيعاب	*				*					*		*	*	*		*	*	*	*	*	٪٥٠
التعبير		*	*	*	*			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	٪٨٥
النقد	*	*		*	*						*						*		*	*	٪٤٠

يستنتج من الجدول السابق ما يأتي:

- استفادة المراحل المقترحة من الدراسات السابقة، مما يجعلها تستند على مرجعية علمية.

- تفاوتت نسب مراحل اقراءة الصورة، فجاءت مرحلة التأمل بنسبة (٩٠٪) ثم تلتها مرحلة التعبير بنسبة (٨٥٪) ، ثم تلتها مرحلة الاستيعاب بنسبة (٥٠٪) ثم تلتها مرحلة النقد بنسبة (٤٠٪) ، وهذه النسب تؤكد ما سبق قوله في الاستنتاج السابق.

- جاءت مرحلة الحوار الداخلي Monologue في المرتبة الدنيا بنسبة اتفاق بلغت نحو (١٥٪) ؛ وهذا مرجعه إلى أن ندرة عناية المحاولات السابقة بالحوار الذاتي، مع أنه إحدى العمليات التي تنطلق من الاستراتيجيات اللا معرفية، التي تُوَظَّف أثناء مواقف التَّعلُّم، عَبْر الذاكرة الأيقونية التي تسترفد التمثلات البصرية السابقة من الذاكرة القصيرة المدى والبعيدة المدى.

- بلغت مرحلة النقد نحو (٢٦٪) من نسب الاتفاق بينها وبين الدراسات السابقة؛ مرجع ذلك عناية الدراسات الأجنبية السابقة، وإن كانت دراسات تكنولوجيا التعليم قد ذكرتها لكونها تعنى بتقويم الصورة المعنية بالمفهومات العلمية كالخلية والذَّرَّة والدائرة الكهربائية، وهذه الصور يختبر فيها الطلاب في اختبارات العلوم، وهذه بعيدة كل البُّعد عن سيميائية الصورة في كتب تعليم اللغة.

الجدول (٢)

المصطلحات الواردة في الدراسات السابقة وفقًا لمراحل قراءة الصورة المقترحة

المرحلة المقترحة	مصطلحات الدراسات السابقة
التأمل	التعرُّف، الوصف، انظر إلى الصورة، مَنْ في الصورة؟ مستوى العد، عرض الصورة، الاستدعاء، التوقف، العزلة، الإمعان، الملاحظة، التواصل مع الصورة، عدم التشويش، الملاحظة
الحوار الداخلي	هل تعتقد؟ ماذاأرى؟ لماذا هذه الصورة؟ ماذا أستفيد منها؟ تسجيل ملاحظات ذاتية، حوار موجِ، تشرُب النص البصري.
التفاهم	ماذا تحكي الصورة من وجهة نظرك؟ الموقف الحدسي المريح، تفرُّس العلامات داخل النص البصري.
الاستيعاب	الترجمة، فسِّر، التعبير عن الصورة بما يوضح فهمنا لها، فهم الدلالة، النقد، مقاربة أيقونولوجية، مقاربة سيميائية، الوعي، التشبع بدلالات النص، التأويل.
النقد	تقويم في ضوء معايير، الحكم، تفسير ناقد، الإبداع، النقدالإبداعي، المقارنة، التعديل، حوصلة وتقويم شخصي الإفاضة البصرية.

يستنتج من الجدول السابق ما يأتي:

- أن مسميات المراحل المقترحة تتفق مع – ألفاظ ومسميات– عمليات وإجراءات مراحل الدراسات السابقة.

- اختلاف أهداف الدراسات السابقة، ومجالاتها فرض اختلاف مسميات مراحل قراءة الصورة، لاختصاص كل مجال معرفي بمصطلحاته.

- المراحل المقترحة نَبَعَتْ من التطبيق الفعلي لقراءة الصورة، والممارسة الميدانية.

- المراحل السابقة متنوعة المشارِب غير مقتصِرَةٍ على اللغة والتربية. يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

- أن مسميات المراحل المقترحة تتفق مع مراحل الدراسات السابقة.

- اختلاف أهداف الدراسات السابقة، ومجالاتها تفرِضُ اختلاف المسميات، لاختصاص كل مجال معرفي بمصطلحاته.

- أن مسميات المراحل السابقة تتباين لفظًا، وتترادف دلالة؛ لأن هدفها واحد، وهو قراءة الصورة بوصفها نصاً بصرياً في كتب تعليم اللغة.

نتائج البحث:

هَدَفَ البحث إلى إيضاح مفهوم النص البصري، وكيفية قراءته، بوصفه ركنًا رئيسًا في تنمية الثقافة البصرية المتغافل عنها في ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ للرقي به مثل اللغات الأجنبية؛ الأمر الذي تطلب استقصاء الدراسات السابقة التي عنيت بقراءة الصورة في ميادين معرفية متنوعة؛ مما أتاح اقتراح إجراءات منهجية ذات أساس لغوي اصطلاحي انفرد بها البحث، واتبع كل إجراء بعض العمليات التي أوضحت دور المتعلم وما ينبغي أن يقوم به، ثم صياغة بعض الأسئلة التي تناسب مع كل مرحلة، مع الإتيان بأنموذج تطبيقي مأخوذ من بعض كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

الهوامش:

١. صاغ الباحث مصطلحات البحث وفق ما انتهى إليه في الإطار النظري.

٢. كلمة المونولوج يوناني وهي من مقطعين الأول "مونو" يعني: أحادي، والثاني: "لوج" تعني خِطَاب. وهو ذو تأثير في التأثير على البنى المعرفية وتغييرها وهذا التغيير يتم من خلال الامتصاص أو الإزاحة أو التكامل المعرفي.

٣. الدراسات السابقة: (١) محمد إبراهيم الخطيب (٢) Jon Collow (٣) روبرت فيشر (٤) مشروع ألاسكا (٥) (٦) فايز أشيتيوة (٧) علي نجادات (٨) حسين الطوبجي (٩) فتح الباب وميخائيل (١٠) فريديت (١١) علي عبد المنعم (١٢) الغريب الزاهر وإقبال البهبهاني (١٣) أحمد كامل الحصري (١٤) دليل المعلم بمشروع ألاسكا (١٥) قاسم صالح حسين (١٦) هدى زكي وليانا القطان (١٧) أحمد عبد الرحمن الغامدي (١٨) قدور عبد الله الثاني (١٩) محمد جاسم العبيدي، (٢٠) راضية العرقاوي.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

١. ابن منظور (١٩٩٨) ٠ لسان العرب، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب

٢. إبرير، بشير (٢٠١٠) ٠ دراسات في الخطاب غير اللغوي، الرباط: عالم الكتب.

٣. أحمد، السيد علي، وبدر، فائقة (٢٠٠٢) الإدراك الحسي السمعي البصري، القاهرة: دار البهجة.

٤. أشيتيوة، فوزي فايز، وعليان، ربحي مصطفى (٢٠٠٩) ٠تكنولوجيا التعليم، عمان: دار صفاء.

٥. بتي جارنر (٢٠١١) الوصول إلى العقول، (ترجمة: عبد الحميد المنصور، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ص (١٩٤– ١٩٥) .

٦. بهكلي، فاتن (٢٠١١) مهارة قراءة الصورة،

http// sciemaths. com/ vb/ showthread. php?1437

٧. ثاني، قدور عبد الله (٢٠٠٨) . سيميائية الصورة "مغامرة سيميائية في أشهر الإرساليات البصرية في العالم" عمان: الوراق للنشر.

٨. الحارثي، إبراهيم أحمد (٢٠٠٩) . التفكير والتعلم والذاكرة في ضوء أبحاث الدماغ، الرياض، مكتبة الشقري.

٩. الحصري، أحمد كامل (٢٠٠٤) . مستويات قراءة الرسوم التوضيحية ومدى توافرها في الأسئلة المُصوَّرة بكتب وامتحانات العلوم بالمرحلة الإعدادية، مجلة التربية العلمية، القاهرة: الجمعية المصرية للتربية العلمية، العدد (١) المجلد (٧) ص– ص (١١٢– ١٤٥) ٠

١٠. دوسوسير، فرديناند (١٩٨٥) . علم اللغة العام، (ترجمة يوئيل يوسف عزيز) ، سلسلة أفاق عربية (٣) ، بغداد.

١١. الدويش، راشد عبد الرحمن، وآخران (١٤٢٤ه) . العربية للمبتدئين من الناطقين بلغات أخرى، الرياض: مطبعة جامعة الملك سعود.

١٢. زيات، فتحي (١٩٩٥) الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات. سلسلة علم النفس المعرفي (١) ، القاهرة، ص (٢٤٣) .

١٣. ريتشارد، جاك (٢٠٠٧) تطوير مناهج تعليم اللغة، (ترجمة: ناصر عبد الله غالي، وصالح الشويرخ) الرياض: جامعة الملك سعود، إدارة النشر العلمي

١٤. سليم، أحمد فؤاد (٢٠٠٦) الحدس المرئي واللامرئي في الصورة البصرية، مهرجان الدوحة الثقافي الرابع، الدوحة قطر.

١٥. سعدية محسن عايد الفضلي (٢٠٠٧) ثقافة الصورة ودورها في تنمية التذوق الفني لدى المتلقِّي، (ماجستير غير منشور، كلية التربية، جامعة أم القرى) .

١٦. سلمة، منصور، والحارثي، إبراهيم (٢٠٠٤) المرشد في تأليف دليل المعلم، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

١٧. ـــــــو ـــــــ (٢٠٠٥) . المرشد في تأليف الكتاب المدرسي ومواصفاته، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

١٨. سليفر، هارفي، وسترونج، ريتشارد، وبيريني، ماثيو. ج (٢٠٠٩) . المعلم الاستراتيجي، الرياض: مكتبالتربية العربي لدول الخليج.

١٩. سوداني، حسن (٢٠٠٩) قراءة المرئيات، السويد، دون ناشر.

٢٠. شناوي، أمنية إبراهيم (١٩٩٩) التفضيل الجمالي لخصائص المثير المرئي وعلاقته بالانفتاح على الخبرة وبعض خصائص الأسلوب الإدراكي (رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة طنطا) .

٢١. شويرخ، صالح (١٤٣٢ هـ) . الخطاب الصفي، الرياض: دوائر المعرفة للنشر والتوزيع ٠٠

٢٢. ـــــــــــ (١٤٢٩هـ) . لنبدأ رحلة التعلم " محاولة لإعادة تصورنا لشكل المدرسة وتغيير المنطلقات التي تُحرِّكها وتوجهها، الرياض: دون ناشر.

٢٣. الشيخ، حافظ عبد الرحيم (٢٠٠٦) مبادئ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، عمان: عالم الكتب الحديث.

٢٤. طوبجي، حسين (١٩٩٦) . وسائل الاتصال والتكنولوجيا، ط٤، الكويت: دار القلم

٢٥. عبد الحليم، فتح الباب، وميخائيل إبراهيم (١٩٨٥) وسائل التعليم والعلام، القاهرة: عالم الكتب.

٢٦. عبد الرحمن، أميرة (٢٠٠٨) . دور الصورة كمنظومة تربوية واعية في تصنيع الواقع، مؤتمر ثقافة الصورة (١٢) الدولي لكلية الآداب جامعة فيلاديفيا، ٢٤- ٢٦/ ٤/ ٢٠٠٨، عمان: منشورات جامعة فيلاديفيا، ص- ص (١١٨- ١٥٦)

٢٧. عبد الحميد، شاكر (٢٠٠١) . التفضيل الجمالي "دراسة في سيكولوجية التذوق الفني"، عالم المعرفة (٢٦٧) الكويت.

٢٨. _____، ونجيب خزام (١٩٩١) ٠العلاقة بين الإبداع والتفكير بالصور والكلمات. المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالاشتراك مع كلية التربية، جامعة عين شمس (٢/ ٤ سبتمبر ١٩٩١) ، القاهرة. ص (٤٤- ٨٠) .

٢٩. عبد العزيز، ناصف مصطفى وآخران (٢٠٠٢) أحب العربية، الرياض: مكتب التربية العربية لدول الخليج.

٣٠. العصيلي، إبراهيم عبد العزيز (١٤٣٢) مناهج البحث في اللغة المرحلية لمتعلمي اللغات الأجنبية، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عمادة البحث العلمي.

٣١. العمري، عطية، توظيف الصورة والرسم في تدريس اللغة العربية، متاح في (٢٥/ ٥/ ٢٠١١م)

http// almualem. net/ saboora/ showthread. php?t=35462

٣٢. عبيدات، ذوقان (٢٠٠٨) . أبحاث الدماغ الحديثة وانعكاساتها على الكتاب المدرسي، مجلة مناهج: العدد (٣) الرياض، ص- ص (٤- ١٢) .

٣٣. عمرو، كايد (١٩٩٨) خطوات ومرتكزات النقد كمقدمة للخبرة الجمالية، مجلة كلية التربية، (س١٣، ع١٥) جامعة الإمارات العربية، ص- ص (١٣٢- ١٣٤) ٠

٣٤. عميقة، بسام، وأبو الليل (٢٠١٢) اللغة العربية لأغراض العمل والتجارة، الرياض: المعهد العربي.

٣٥. العويضي، وفاء حافظ (٢٠١١) أثر الصورة على مهارات التعرف البصري في القراءة لدى تلميذات الصف الأول الابتدائي، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (١٢٠) ، السنة الثالثة والثلاثون الرياض: مكتب التربي العربي لدول الخليج.

٣٦. غاتشيف، غيور غي (١٩٩٠) الوعي والفن، عالم المعرفة، ترجمة (نوفل نيوف) الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

٣٧. غريب زاهر والبهبهاني، إقبال (٢٠٠٣) تكنولوجيا التعليم، «نظرة مستقبلية» القاهرة: دار المكتب الحديث.

٣٨. مختار أحمد الكيال (٢٠٠٦) فاعلية برنامج لتحسين مقدار معلومات الوعي بما وراء الذاكرة وأثره في تحسين كفاءة منظومة التجهيز المعرفي بالذاكرة العاملة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض، متاحة على الانترنت، بتاريخ (١٢/ ٩/ ٢٠١٠)،

r- banderalotaibi. com/ new/ admin/ uploads/ 3/ 26k. pdf

٣٩. فضل، صلاح (٢٠٠٢) النقد الأدبي المعاصر، المغرب: دار أفريقيا الشرق.

٤٠. المجلس الأوروبي للغات (٢٠٠٣) الإطار المرجعي الأوروبي المشترك، (ترجمة علا عبد الفتاح وآخرون) ، القاهرة: دار إلياس للطباعة والنشر، ص (١٦١) .

٤١. عبد السلام، مندور (٢٠٠٧) أثر التفاعل بين قراءة الرسوم التوضيحية والأسلوب المعرفي على التحصيل والاتجاه نحو قراءة الرسوم التوضيحية بكتاب العلوم بالصف الخامس بالمرحلة الابتدائية، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد (١٠٦) السنة (٢٨) ص (٤٧– ١١٣) .

٤٢. الناشف، هدى زكي والقطان، ليانا (٢٠٠٨) ثقافة الصورة بين جدلية الشكل وما وراء الشكل، مؤتمر فيلاديفيا الدولي (١٢) ، عمان.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Alaska State Board of Education & Early Development) . 2006) STANDARDS FOR ALASKA STUDENTS,P44, www. eed. state. ak. us*
2. *Anderson, Nancy A. and Janet C. Richards. "What do I See? What do I Think? What do I Wonder? (STW) : A visual literacy strategy to help emergent readers focus on storybook illustrations. " The Reading Teacher, February 2003 (Vol. 56, No. 5) , pp. 442- 443*

3. *Anne Bamford (2009) The visual literacy White Paper, Adobe Systems,Pty Ltd, Australia, pp,1- 12*
4. *Ari Santa& Lisa Eaker (2009) The Eyes Know It? Training the Eyes: A Theory of Visual Literacy, Journal of Visual Literacy, 2009 Volume 28, Number 2, pp. 163- 185*
5. *Christen Wilson (1999) using picture in ESL Classroom, paper presented at the current trends in English Language testing Conference ,Abou Debi ,united Arab Emirates.*
6. *Debbi Ablock (2005) How to Read Photograps) WWW. Noodletools. Com0*
7. *Ildiko Csépes &Gyorgyi Együd (2002) INTO EUROPE The Speaking Handbook0*
8. *Jon Cllow (2008) Show Me: principals for Assessing Students Visual Literacy , The Reading Teacher ,16 (8) pp. 616- 626*
9. *Liz& John Soars (2008) The New edition "new Headway" Intermediate "workbook With Key, Oxford press.*