

فَاعِلِيَّةُ الصُّورَةِ التَّعْلِيمِيَّةِ بَيْنَ اكْتِسَابِ المَهَارَاتِ اللُّغَوِيَّةِ وَهَدَرِهَا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

The effectiveness of educational images in acquiring and wasting language
skills among primary school students

د / طارق بومود*

جامعة 20 أوت 1955 - سكيكدة

boumoud.tarek@gmail.com

تاريخ النشر: 2025/06/01

تاريخ القبول: 2025/05/23

تاريخ الاستلام: 2025/03/15

ملخص:

يَرْمِي المقالُ إلى بيان فاعليّة الصُّورة التَّعْلِيمِيَّةِ في تنمية المهارات اللُّغَوِيَّةِ لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مع استحضار وظيفتها التربويّة والتَّواصليّة، وإبراز تأثيراتها الإدراكيّة والإفهاميّة في ذهن المتعلم باعتبارها مُكوّنًا مهمًا في بناء المحتوى التَّعْلِيمِيّ للكتاب المدرسيّ؛ ذلك أنّها تعمل على تمثيل الدَّلالات اللُّغَوِيَّةِ حسيًّا، وكذلك تُعيّن على تعلّم مهاراتي القراءة والكتابة، كما أنّ الصور التَّعْلِيمِيَّةَ لها قدرة تخزين مضامين ثقافيّة والقيم اجتماعيّة وأخلاقيّة. وفي المقابل نجد أنّ للصُّورة آثارًا سلبيةً على التلميذ؛ بحيث إنّها لا تُنمي فيه ملكة التَّخيل والإنتاج الدَّلاليّ للغة، وكذلك تُشَبِّثُ إدراكه في أثناء قراءة تفاصيل الصُّورة ومحاولة فهمها، بالإضافة إلى وجود صعوبة الانتقال من دلالة الصُّورة البصريّة إلى التَّعبير اللفظيّ شفويًّا كان أم تحريريًّا، ذلك أن الصُّور التَّعْلِيمِيَّةَ تؤثر في تعليم اللُّغة العربيّة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من جهة اكتسابها أو إنتاجها. الكلمات المفتاحية: الصُّورة التَّعْلِيمِيَّة، الاكتساب اللُّغويّ، المهارات اللُّغَوِيَّة، الفاعليّة.

Abstract:

The article aims to demonstrate the effectiveness of educational images in developing linguistic skills among primary school students, while recalling their educational and communicative functions, and highlighting their cognitive and understanding effects on the learner's mind as an important component in constructing the educational content of the schoolbook. This is because they work to represent linguistic connotations sensorily and also help in learning reading and writing skills. Educational images also have the ability to store cultural content and social and moral values. On the other hand, we find that images have negative effects on the student, as they do not develop the ability to imagine and produce semantic language, and also distract his perception while reading the details of the image and trying to understand it. In addition, there is the difficulty of moving from the meaning of the visual image to verbal expression, whether oral or written, because educational images affect

the teaching of the Arabic language to primary school students in terms of its acquisition or production.

keywords: educational image, language acquisition, language skills, effectiveness.

مقدمة:

تعدُّ الصورة التعليمية مكوِّناً رئيساً في بناء المحتوى التعليمي لكتاب اللغة العربية، فهي تحتل موقعاً محورياً في تصميم وإعداد الكتاب المدرسي، وطريقة تدريسها، ولاسيما في المرحلة الابتدائية. فقد سعى مصممو الكتب التعليمية إلى توظيف الصورة البصرية في تعليم مختلف الأنشطة اللغوية، ذلك لأنها تحمل خصائص شكلية، ومؤثرات لونية، وعناصر تشويقية تخدم الأغراض التعليمية، وتُبسِّط محتوى النصوص القرائية، وتوضِّح معانيها الغامضة في أقل جهد وأقصر وقت. غير أن هذا لا يعني على الإطلاق أن الصورة التعليمية ليست لها تأثيرات سلبية في التحصيل اللغوي لدى التلاميذ، وفي إعاقه نموهم اللغوي؛ ذلك أن طبيعة اللغة في حقيقتها صوتية سماعية منطوقة ومكتوبة تختلف عن خصائص الصورة البصرية التي تعتمد في قراءتها على حاسة البصر التي لها مسارات عصبية وعمليات ذهنية ولغوية خاصة، كما أنها تستند في فهمها إلى خلفيات معرفية مسبقة، ومهارات قرائية تختلف من تلميذ إلى آخر.

لذا، جاءت هذه الدراسة لتكشف عن مدى فاعلية الصورة التعليمية في إكساب المهارات اللغوية للعربية أو هدرها؛ وهذا الإشكال يمثل بؤرة الاهتمام من قبل المهتمين بالشأن التعليمي؛ ذلك أننا نعيش عصرًا تُهيمن عليه الصورة بكل أشكالها وأنواعها وما يصاحبها من تأثيرات عميقة في الأنشطة الإدراكية، وبناء المهارات الذهنية لدى التلاميذ خصوصاً في المرحلة الابتدائية، مما انعكس على إعادة بناء محتويات كتب اللغة العربية المدرسية، وطرائق تدريسها، وهذا ما يستدعي طرح جملة من الأسئلة التي تتعلق بمدى جدوى توظيف الصورة التعليمية في تنمية ملكات الطفل اللغوية، فهل الصورة التعليمية تمثل وسيطاً بصرياً ودلاليًا تنمي المهارات اللغوية لتلميذ أم أنها وسيط يعيق النمو اللغوي الطبيعي لديه؟ وما الآثار الإدراكية والنفسية والسلوكية التي تحدثها الصور التعليمية في تنمية المهارات اللغوية؟ وهل يمكننا استثمار الثراء الدلالي المتعدد للصورة في بناء الوضعيات التعليمية وتنمية المهارات اللغوية عند التلاميذ؟ وكيف فسرت النظريات التعليمية عملية الإدراك البصري للصورة؟ ما الدور الذي تؤديه الصورة التعليمية في تطوير الحصيلة اللغوية لدى التلميذ؟ وكيف تسهل في تنمية تفكيره؟

هذا، وقد استندت هذه الدراسة إلى بعض الأسس اللسانية والبيداغوجية التي تخص خصائص اللسان البشري ولاسيما جانبيه الصوتي والسماعي والبصري؛ ذلك أنَّ الصوت هو مادة اللغة الأولى وجوهرها وبها تتمظهر مختلف ظواهرها من حروف، وصيغ صرفية، وأنماط تركيبية، وأساليب تعبيرية ضمن نظام لساني وقوانين صوتية تضبطها؛ حيث إنَّ التصورات اللسانية التي يمتلك الدارس عن اللغة تؤثر في طريقة تعليمها، وهذا ما ذهب إليه ويليام فرنسيس ماكي الذي يرى "أنَّ توجه كل طريقة لتعليم اللغات، وأسلوب تعليم لغة معينة يتأسسان على نوع الفكرة التي يملكها الدارسون عنها.

فإذا كانت إحدى الطرق مستوحاة من فكرة أن اللغة عبارة عن لائحة من الكلمات، فإنها لن تكون بالطبع متشابهة مع طريقة مستوحاة من فكرة أن اللغة عبارة عن نظام¹ وبناء على هذا الرأي فإن دراستنا تحاول أن نظر إلى هذا الموضوع من خلال إجراء مقارنة بين تعليم اللغة من خلال التسميع الصوتي والقراءة البصرية للحروف والجمل وتعليم اللغة من خلال جعل الصور التعلّيميّة أساساً مركزياً ومهما في اكساب المهارات اللّغويّة.

1- مفهومها الفاعلية والصّورة التّعليميّة :

1.1- الفاعلية في اللغة والاصطلاح:

يعد مصطلح الفاعلية في هذه الدراسة بؤرة الإشكال المعرفي التي نسعى من خلاله إلى بيان مفهومه، وتحقيق أغراضه، وتمثل مفهومه في سياق العملية التّعليميّة التعلّمية باعتباره مصطلحاً دالاً على مدى نجاعة الصورة التّعليميّة في تنمية المهارات اللّغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ولعل الأمر لا يستقيم بغير بيان لغوي نعول فيه على بعض المعاجم العامة والخاصة، وفي ضوء هذا البيان المعجمي والاصطلاحي نكتشف الصلة الجامعة بين الدلالة اللّغوية للصورة ومفهومها الاصطلاحي، ما يفيدنا في إجراء مقارنة بين المعنى التداولي الحر للمفهوم والاستعمال الإجرائي والوظيفي المقيد بالأقطاب العملية التّعليميّة: المعلم والمتعلم، والمحتوى التعليمي، والأهداف التّعليميّة، والتقويم.

ومن المعلوم أنّ مصطلح **الفاعلية** هو مصدر الصناعي من اسم الفاعل الذي أضيف له ياء النسبة المشدّدة، وتاء التأنيث للدلالة على معنى العامل القادر على تحقيق أثر في شيء ما، سواء أكان مادياً أم معنوياً، ومعنى ذلك أن الفاعلية هي "وصف كل ما هو فاعل"² وقد وردت الفاعلية في معجم المنجد في اللغة العربية المعاصرة بمعنى "كون الشيء يؤدي إلى نتائج، وأيضاً بمعنى: النفع والنجوع كالإشارة إلى نفع ونجاعة حمل ماء أو دواء، وفاعلية بمعنى: طاقة مؤثرة كفاعلية النار، وفاعلية المخ أي النشاط الفيزيولوجي للمخ ومنه العمليات العقلية للتفكير"³.

ومن خلال ما أوردناه عن معنى كلمة الفاعلية؛ إذ نجد أن دلالتها المعجمية والاصطلاحية مرتبطتان بالقوة والتأثير في أمر ما سواء كان حسياً أم معنوياً، أي أن الفاعلية تقوم على القدرة وإحداث أثر في شيء ما، أو التغيير فيه. فمثلاً، الدواء الذي يحدث تأثيراً في المريض بمساعدته على الشفاء، وكذلك تنظيم الوقت فهي طريقة ناجعة في المراجعة تؤدي إلى نتيجة، وهي النجاح في الامتحان، واختيار الأساليب والوسائل المناسبة في العملية التعليمية التعلمية فكلها عوامل قوية تؤدي إلى تمكين المتعلم في كفاءات التدريس المستهدفة.

2- الصّورة التّعليميّة : المفهوم والخصائص والوظائف:

1.2- دلالة الصورة في اللغة والاصطلاح :

1.1.2- الصورة في اللغة: اتخذت كلمة الصورة في المعاجم العربية القديمة دلالات متنوعة بحسب سياقاتها الاستعمالية ولتخاطبية ، فقد جاء في مقاييس اللغة "الصاد والواو والراء كلمات كثيرة متباينة الأصول (...). ويجيء قياسه تَصَوَّرَ، لما ضُرِبَ، كأنه مَالٌ وَسَقَطَ. فهذا هو المنقاس، وسوى ذلك فكلّ كلمة منفردة بنفسها. من ذلك الصّورة صورة كلّ مخلوق، والجمع صور، وهي هيئة خلقته."⁴

هذا، وقد أورد ابن منظور كلمة (صورة) بقوله: "تصورت الشيء توهمت صورته فتصور لي، والتصاویر: التماثيل (...). قال ابن الأثير: الصورة ترد في كلام العرب على ظاهرها، وعلى معنى حقيقة الشيء وهيئته، وعلى معنى صفته، يقال: صورة الفعل كذا وكذا أي هيئته، وصورة الأمر كذا وكذا أي صفته"⁵.

أما المعجم الوسيط فأورد معنى الصورة بوصف الشيء وتجسيده على هيئة محددة سلفاً، من ذلك قولهم: "صوّرهُ جَعَلَ لَهُ صُورَةً مجسّمة. وفي التنزيل العزيز: ﴿هُوَ الَّذِي يُصَوِّرُكُمْ فِي الْأَرْحَامِ كَيْفَ يَشَاءُ﴾، وصوّر الشيء أو الشخص رسمه، على الورق أو الحائط ونحوهما بالقلم أو (...). والأمر: وصفه وصفا يكشف عن جزئياته. تَصَوَّرَ: تَكَوَّنَتْ لَهُ صُورَةٌ وَشَكْلٌ"⁶.

وبناء على ما تقدم ذكره، فإن دلالة الصورة في المعاجم اللغوية العربية ترد بمعنى النقل والنسخ والتحويل والوصف والتجسيد؛ أي نقل شيء ما من حال إلى حال استناداً إلى المماثلة والتشابه والتوصيف بين الواقع المحسوس وتصويره، بمعنى تمثيل الشيء أو وصفه وتجسيده، أو التدليل عليه.



2.1.2- الصورة في الاصطلاح:

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه من الصعب إيجاد تعريف موحد لمفهوم الصورة، والسبب في ذلك يرجع إلى تعدد الخلفيات المعرفية والفلسفية، وتنوع المقاربات النظرية والإجرائية التي أُسْتُند إليها في تحديد السمات التمييزية للصورة؛ ذلك أن "الصورة إذن موضوع مشترك بين علم النفس المعرفي والفلسفة والمنطق وعلم اجتماع المعرفة

وأنثروبولوجيا الثقافة والنقد الأدبي وعديد من العلوم الإنسانية والاجتماعية، هي العالم المتوسط بين الواقع والفكر، بين الحس والعقل، فالإنسان لا يعيش وسط عالم من الأشياء أو الأعداد بل وسط عالم من الصور، تحدد رؤيته للعالم وطبيعة علاقاته الاجتماعية، وإن الحوار الذي يتم بين طرفين إنما يتم بين صورة كل طرف في ذهن الآخر "ولعل سبب هذا التداخل المفهومي وتعدد تعريفات الصورة يرجع إلى المجالات المعرفية التي تناولتها، فمثلا نجد أن مفهوم الصورة في المجال السيميولوجي هو "علامة دلالة تعتمد على منظومة ثلاثية من العلاقات بين الأطراف التالية: مادة التعبير وهي: الألوان والمسافات، وأشكال التعبير وهي التكوينات التصورية للأشياء والأشخاص، ومضمون التعبير وهي: تشمل المحتوى الثقافي للصورة من ناحية، وأبنيتها الدلالية المشكّلة لهذا المضمون من ناحية أخرى" ⁸.

ومن ثم، فإن دلالة الصورة في السياق السيميولوجي هي عبارة وسيلة لإدراك العلامات غير اللفظية، وتعرف على مختلف معانيها، وتعين أبعادها الرمزية ووظائفها التربوية والتّعليميّة وغيرها.

أما في المجال السيكلوجي فهي تمثل فاعلية ذهنية تعمل على إحضار جملة من الخصائص وصفات موضوع ما في الذهن، بكيفية يدركه بها وينظمه ويتصوره جهاز عقلي بشري ⁹.

أما في المجال التعليمي فتعد الصورة وسيطا يتم من خلاله تحقيق وظائف تربوية وتعليمية متعددة كالوصف والتفسير والشرح والتحليل والبرهنة والتقويم واستدماج القيم... فهي ذلك "الكل الفني المكتمل - الذي يشمل الجانب الحسي والعقلي والمعرفي والإبداعي" ¹⁰.

ومعنى ذلك، أن الصّورة التّعليميّة تقوم بتشخيص الواقع وتجسده قصد توضيحه وتمثل عناصره حتى تساعد المعلم والمتعلم على الفهم والإفهام، وتفسير أو توضيح ما غمض من الدرس، وتبيان جزئياته وتفصيله المعقدة بشكل مرئي ومشاهد، بهذا تكون الصّورة التّعليميّة أداة لنقل المعرفة من طبيعتها النظرية المجردة إلى إعادة بناءها ضمن إطار الممارسة التّعليميّة التّعلّميّة.

2.2- خصائص الصّورة التّعليميّة وإجراءات تقديمها:

ومن أهم هذه الخصائص والمواصفات التي يجب أن تظهر بها الصّورة التّعليميّة في الكتاب المدرسي نذكر ما يلي:

- يجب أن تتناسب الصّورة التّعليميّة مع الأنشطة اللغوية والتدريبات المختلفة والنصوص المرافقة لها.

- أن تكون الصورة واضحة المعالم بعيدة عن التعقيد، وأن تتميز بالصدق في التعبير عن الواقع.

- أن ترتبط بالموقف التعليمي والمهارة المراد لعلمها ؛ وتثير لدى الطالب الدافعية والاهتمام.

- أن تكون الصور قريبة من بيئة التلميذ وبيئته الاجتماعية والدينية والاقتصادية والجغرافية .

- أن تكون الصورة مبنية بطريقة يراعى فيها البعد الوظيفي والتربوي والجمالي.
- أن يكون موقعها مناسباً، وأن تكون مساحتها مناسبة في الحيز الذي لشغله
- أن تحقق الصورة التعليمية التواصل الفعال بين المحتوى التعليمي المستهدف، وقدرات التلميذ الذهنية واللغوية لأجل فهمها وتمثلها.

أما إجراءات التدريس بالصورة، فنحصرها فيما يلي:

- يقوم المعلم بتمهيد مسبق عن الصورة قبل أن يطلب من التلاميذ قراءتها وذلك لأجل إثارة انتباههم وخلق التشويق لديهم.
- يقوم المعلم بالتعبير عن الصورة سواء بمفردات واضحة وبسيطة أو بعبارات قصيرة يحدد من خلالها الموضوع العام للصورة وتوجه المتعلم إلى العنصر الأساسية للصورة حتى لا تنصرف ذهنه إلى أمور لا تتعلق بالدرس.
- على المعلم أن يساعد المتعلم بربط بين دلالة الصورة والأنشطة اللغوية المستهدفة.

3.2- وظائف الصورة التعليمية:

- وفي هذا السياق يذكر محمد محمود الحيلة في كتابه **تكنولوجيا التعليم**، أن عملية قراءة الصورة لها ثلاثة مستويات، هي :
- **المستوى الأول**: وفيه يتعرف المتعلم على محتويات الصورة، ويذكر أسماء كل هذه المحتويات.
 - **المستوى الثاني**: يحدد بعض التفاصيل الموجود في الصورة ويصف ما يراه.
 - **المستوى الثالث**: يستخلص الأحكام حول الأشياء والأشخاص المتوفرة في الصورة، فيربط بين الماضي والحاضر والمستقبل، بالإضافة إلى تفسير ما شاهده في ضوء خبراته التعليمية¹¹.

1.3.2- الوظائف المعرفية للصورة: يرى الباحث (Levin nach Peek Joan) أنّ هذه الوظائف ثلاثة أنواع

أساسية وهي:

- أولاً- **الوظيفة الإظهارية (التجسيدية)**: "ومقتضاها أنّ الصورة تعمل على تجسيد المعلومة المكتوبة في شكل مجسم ملموس، إنّما تنتقل من اللفظ المقروء إلى المجسم المنظور، أي إنّها تعرض الأشياء على الناظر إليها على هيئتها وشكلها الحقيقيين متجاوزة بذلك الكلمات والجمل، إنّها تعرض الأحداث على ماهيتها الحقيقية متخلصة من صعوبة تأويل الكلمات"¹².
- وتظهر أهمية هذه الوظيفة البيداغوجية عندما يتعلق الأمر بتعلم الحروف والكلمات والجمل التي يصعب على الكلمة المنطوقة أو المقروءة شرحها وتوضيحها كما يكون دورها البيداغوجي مركزيا في العملية التربوية ولاسيما في المرحلة الابتدائية.

أَجْمَلُف

شاهدت الأراب تقف هنا وهناك

أَتَعَرَّفُ عَلَى رِشْمِ الْحَرْفِ

أَقْرَأُ الْكَلِمَاتِ الَّتِي فِيهَا حَرْفُ الزَّايِ

خَيْتَرُ

جَزْزَرَةٌ

حَلْزُونٌ

زَوَاهَةٌ

أَقْرَأُ وَأُكَلِّمُ

ز	ز	ز	ز	ز	ز
زَا	زَا	زَا	زَا	زَا	زَا
زُو	زُو	زُو	زُو	زُو	زُو

ثالثاً- الوظيفة التنظيمية: ويقصد بها أنّ الصورة تُتيح للمتعلم النظرة الشمولية، أو لنقل أنّها تمكّنه من النظرة الكلية عوض النظر إلى الأجزاء فأوّل ما يثير في الصورة هو كليّتها، ثمّ بعد ذلك أجزاؤها. ذلك أنّ بنية الصورة تتألف من كل يمكن تقسيمه إلى أجزاء ثم إلى أجزاء الأجزاء، وهذا بالضبط ما يمكن المتعلم من إدراك الكل جملة واحدة وبسرعة متناهية، كما تمكّنه من النظر في بنية هذا الكل والعلاقة بين مكوناته¹⁴.

أولها- الوظيفة التوجيهية:

وثانيها- الوظيفة التحويلية:

490

في البرمجة اللغوية العصبية بالرباط العصبي الذي بمجرد حضوره تنساب كل الكلمات والمعلومات المرتبطة به¹⁵ بالإضافة إلى هذه الوظائف، يذكر عبد اللطيف الجابري مجموعة من الوظائف البيداغوجية للصورة:

- تشخيص مضامين النص، سواء كانت عبارة عن مفردات أو عبارات أو أفكار أو تصورات، حيث يمكن تقديم الأشياء المحسوسة بكفاءة أكبر عن طريق الصور لا عن طريق الألفاظ.

- تمثيل الوقائع والموضوعات التي قد لا يصادفها المتعلم في الوسط القريب، أو التي تستعصي على الملاحظة المباشرة.

- العمل على إبراز أو تجسيد بعض التحولات التي تطرأ على الوقائع والظواهر، مثل فكرة الديناميكية والتفاعلات الكيميائية.

- العمل على تقديم التصورات والخلاصات التركيبية التي لا يمكن تجسيدها إلا بواسطة الرسم والصور.

إن تزايد الاهتمام بتضمين الصور في الكتاب المدرسي المنسجمة مع المحتوى التعليمي المقصود عبر الجمع بين النسق اللساني وغير اللساني، يهدف إلى الحرص على جعل عمليتي التعليم والتعلم أكثر وضوح وفاعلية، وأبقى أثرا وذلك من خلال تفعيل تواصل بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلمين أنفسهم، وزيادة التواصل المعرفي لديهم¹⁶ وهذا يتطلب من المعلم أن يتقن مهارات التعامل مع الوسائل التعليمية، وأساليب التوظيف السليم لها، كما يجب تدريب المتعلم على قراءة الصورة كما يتعلم قراءة الكلمة؛ لأن محتواها يحمل أفكارا ومفاهيمًا ومعلومات يصعب على الكلمة حملها أحيانًا.

3-نظرية الترميز الثنائي:

يقصد بالترميز في هذه النظرية بأنها "العملية التي بمقتضاها يتم ترجمة المعلومات وتشفيرها ذهنيًا من خلال مراحل المعالجات المختلفة لتجهيزها، حيث يتم ترميزها طبقا للوسيط الحسي، أو المعنى والدلالة، أو الوظيفة أو التداخيات التي تستثيرها في ضوء الوسيط الإدراكي لاستدخالها، ويقسم جرينو وهيكس الترميز إلى الأنواع التالية: الترميز أو التشفير البصري، الترميز أو التشفير السمعي، الترميز أو التشفير المنطوق أو الملفوظ، الترميز أو التشفير السيماني، الترميز أو التشفير الحركي، الترميز أو التشفير اللفظي"¹⁷.

وهي نظرية تخص الذاكرة طويلة المدى وقد وضع أسسها آلان بايفيو (Allan Paivio)، وتنطلق من فكرة مفادها أن المعلومات يجري تمثيلها في الذاكرة من خلال نظامين منفصلين لكنهما مترابطان ومتكاملان. وهذان النظامان هما النظام اللفظي والنظام غير اللفظي (الصور العقلية)، وعليه، تم تقسيم الذاكرة إلى قسمين: ذاكرة لفظية وذاكرة بصرية، الأولى لتمثيل المعلومات اللفظية (اللغوية)، والثانية لتمثيل المعلومات غير اللفظية. ويؤدي ترميز المعلومات في الذاكرتين إلى تذكرها بصورة أسرع. يسجل في ذاكرته بطريقتين إحداهما: الأولى: الترميز اللفظي أو اللغوي وهو نظام متعلق بالتعامل مع الوحدات والبنية اللغوية المجردة. والثانية: الترميز المرئي أو التصوري: وهو نظام يعني بالموضوعات والوقائع العيانية المحسوسة والملموسة أو المصورة.

ومن ثم، فإن نظرية الترميز الثنائي تهتم بجمع المعلومات المعرفية العامة، وعبرها يتم فيها تمثلك المدركات الحسية والمثيرات الخارجية في نظام لغوي لفظي يجعلها عبارة عن معلومات مجردة ورمزية، وأنظمة غير لفظية كالمعلومات الحسية والأعيان والمشاهد الحياتية كالصور والأصوات البيئية والأنماط الكتابية.

ويقدم آلان بايفيو طريقة تخص آليات الاحتفاظ بالمعلومات وتذكرها، معتمدا في ذلك على أسلوب الترميز الثنائي؛ أي عبر عملية مزدوجة تجمع بين المواد اللفظية والبصرية معاً؛ حيث عدّها أنجع الطرائق لتحصيل المعرفة اللغوية والعلمية بدل الإسناد إلى أسلوب الترميز الأحادي الذي يعتمد على الكتابة اللفظية والبصرية منفردة ومنفصلة بعضها عن بعض؛ كما يجعل الترميز الثنائي ملكة المتعلم قادرة على التذكر بجهد أقل وأسرع.

وبناءً على ما سبق بيانه، فإن هذه النظرية واستنتاجها تعد أهم المداخل العلمية في فهم الذاكرة وطريقة اشتغالها، وكيفية التذكر؛ إذ دعا خبراء التربية والمشتغلون بشأن التعليم إلى المزاوجة بين الكلمة والصورة في مختلف المستويات التعليمية، لأجل تنمية الرصيد اللغوي والمعجمي، واكتساب المهارات اللغوية.

4- الاكتساب اللغوي عند الطفل من منظور اللسانيات ونظريات تعليم اللغات:

لقد انطلقنا في تناول موضوع تعليم اللغة من خلال الصورة التعلّميّة استناداً إلى ما توصلت إليه اللسانيات التي أسهمت في إمداد تعليمية اللغات بالأسس النظرية والأفكار اللسانية التي عملت على نقلتها من الذاتية والارتجالية التي كانت تعتمد على خبرة المعلم وتجاربه الخاصة إلى العلمية الجادة، معتمدة في ذلك على نتائج الدرس اللساني الحديث الذي قدّم لها مفاهيم جديدة تخص الظواهر اللغوية، والتي تُفسّر من خلالها القوانين اللسانية والاجتماعية التي تتحكم في اللسان البشري، وتكشف أسرارهِ وتُبين خصائصه، بينما اتجهت تعليمية اللغات إلى الممارسة التطبيقية بهدف تعليم اللغات سواء أكانت من لغة منشأ الفرد أو مما يكسبه من لغات أجنبية.

هذا، وقد منحت النظريات اللسانية لتعليمية اللغات أفكاراً جديدة تتعلق بالمعلومات اللغوية مُصنفة إياها على نوعين: الأولى: تخص المتكلم والمخاطب، وهي معلومات تهتم بمعرفة حقيقة الملكة اللغوية التي يكتسبها الإنسان، فتمكّنه من الاتصال مع غيره، ذلك أنّ "كل إنسان مفطور على تلك الجلبة، وهي قدرة على اكتساب ووضع ما من بين الأوضاع التبليغية. فالمعلومات التي تتكون منها هذه الملكة هي معلومات شعورية، إلا إذا انعكس شعور المتكلم عليها بالتأمل لكيفية أدائه لكلامه، وهكذا يحدث كلما تعثر لسانه، أو أخطأ في ذلك الأداء".¹⁸

وعليه، فإن اللسانيات قدّمت نظرة واعية تخص طريقة اكتساب الملكة اللغوية، لأن كل مولد يمتلك استعدادات فطرية للفعل اللغوي، ثم يكتسب عادات وآليات ومهارات تمكنه من تعلم اللغة واستعمالها في مواقف تواصلية مختلفة، وقد بيّن تشومسكي هذه الحقيقة؛ إذ يرى أن "البنية المعرفية اللغوية تمر عند الإنسان بحالات متعددة حالة فطرية، (هي المرحلة الأولى للدماغ) فحالات وسطية (توجد عند الطفل مثلاً)، فحالة قارة نسبياً توجد عند الإنسان البالغ، ولا تأخذ التغيرات بعدها نفس البعد الذي تأخذه في الانتقال من الحالة الأولى إلى الحالة القارة" ¹⁹.

الثانية: معلومات تخصّ الباحث اللساني العارف بأسرار وقوانين اللغة؛ كونه يمتلك معرفة لسانية واعية وعلم دقيقة عن النظام اللغوي، وهي تختلف عن الملكة اللغوية التي اكتسبها الإنسان بفطرته التي خلق بها وتمّها بالدربة الاستعمال، كما أن المعرفة النظرية للغوية لا يؤدي إلى التحكم الجيد في الأداء اللغوي الصحيح والسليم.

لذا؛ يدعو عبد الرحمن الحاج صالح إلى ضرورة التفريق والتمييز بين علم اللغة وقوانينها وبين الملكة اللغوية التي تتكسب من خلال الدربة والمران المتواصل.

وإذا تأملنا الحقلين يتبين لنا مدى الصلة القوية القائمة بينهما، فكلاهما يحتاجان بعضهما إلى بعض باستمرار، فاللساني يجد في تعليمية اللغات ميداناً علمياً لاختبار نظرياته العلمية، والمعلم اللغات يحتاج في ميدان تعليم اللغات إلى أن يستفيد من نتائج اللسانيات، ولاسيما المسائل المتعلقة بالقوانين العامة التي تتألف منها اللغة من معطيات (صوتية أو صرفية أو تركيبية أو دلالية...) وفي السياق ذاته يقول كلودير: "إن بين أيدينا زاداً ضخماً من المعارف المتعلقة بطبيعة الظاهرة اللغوية وبوظائفها لدى الفرد والجماعة وبأنماط اكتسابها لها (...) وعلم معلم اللغات أن يستبصر بما تمدّه به اللسانيات من معارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللغوية" ²⁰.

وقد أثبت اللسانيات الحديثة عدداً من الحقائق اللسانية صارت من المسلمات التي لا تُجادل، كما تفتن إليها الدارسون في مجال تعليم اللغات، ولاسيما عند عبد الرحمن الحاج صالح؛ الذي وقف على جملة من خصائص اللسان البشري؛ نذكر بعضها منها على سبيل التمثيل لا الحصر :

- ✓ "اللسان هو قبل كل شيء أداة تبليغ، فتلك وظيفته الأصلية، أمّا غيرها من الوظائف، فهي فرع عنها.
- ✓ اللسان هو في حدّ ذاته نظام من الأدلة المتواضع عليها، وله بذلك بُنى ومَجَارٍ ظاهرة وخفية.
- ✓ اللسان وضع واستعمال ثم لفظ ومعنى في كل من الوضع والاستعمال، ففي الاكتفاء في التحليل بأحد هذه الجوانب وتجاهل الأخرى خطب عظيم والمزج بينها خطب أعظم.
- ✓ اللغة المنطوقة هي الأصل ولغة التحرير فرع عليها" ²¹.

وهكذا، نجد أن هذه المسلمات اللسانية وغيرها التي أوردها عبد الرحمن الحاج صالح أثرت بشكل واضح في منهجية تعليم اللغات؛ حيث اتخذتها منطلقات أساسية في بناء مناهج تعليم اللغات وتحديد الطرائق التربوية المناسبة التي تتماشى مع طبيعة اللغة وخصائصها وظائفها التي تؤدي ضمن محيطها الاجتماعي، ولا سيما القول بأن اللغة بيئة ونظام تتألف من عناصر لغوية متغايرة فيما بينها في المخارج والصفات، وترتبط ضمن تراكيب لغوية محددة سلفاً، وتؤدي معنى دلاليًا معيّنًا.

وهذا ما أسهم في تحديد اختيار المحتوى اللغوي المراد تدرسه انطلاقاً من معايير داخلية وخارجية، بالإضافة إلى أسبقية المسموع على المكتوب التي أعادت الاعتبار لمهاراتي الاستماع والتعبير الشفوي في عملية تعليم اللغات مما جعلها تعطي الأولوية للمسموع من اللغة على المكتوب في عملية تعليمها؛ ذلك أن الطفل يستمع إلى الكلام، ويفهم معناه قبل أن يتمكن من النطق به أو كتابته.

لا شك في أن هناك فرقاً بين تعليم اللغة لتلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال التركيز على السماع وتعليم اللغة من خلال الصور التعلّيمية؛ ذلك أن اللغة ذات طبيعة صوتية نطقية ومسموعة، تعمل على تكوين الدلالة من خلال ترابط صوتي وصرفي وتركيب ضمن سياق مقالي وحالي، اللذان يسهمان في تحديد المعنى المقصود، وهذا ما جعل ابن خلدون يعطي أهمية قصوى للاستماع في اكتساب الملكات اللسانية، وفي هذا السياق يقول: "أما أنّ السَّمْعَ أبو المِلَكاتِ اللسانية؛ فلأنّه كان في الأصل مَلَكَةً في السنة العرب، يأخذها الآخر عن الأول، فلما جاء الإسلام وخالطوا العجم، تغيرت تلك الملكة السمعية بما أُلقي إليها السَّمْع من المخالفات اللغوية التي ارتكبتها المتعربون من العجم. ففسدت هذه الملكة السمعية بما أُلقي إليها من ألفاظ وتركيب تُغايّر المادة اللغوية المسموعة في الأصل" 22. ويشير هنا ابن خلدون إلى دور السماع في تحصيل اللغة باعتباره جهازاً حساساً يلتقط أصوات اللغة ويرسخ تراكيبها ودلالاتها، كما يعمل على اكتساب المهارات اللغوية الأخرى كالتعبير الشفوي والكتابي والقراءة والفهم.

لذا، نجد أن مناهج تعليم اللغة القديمة مبنية على جملة من المهارات اللغوية؛ إذ تركز - بشكل خاص - على مهارة الاستماع في بناء محتواها وطرائق تعليمها؛ لأن اللغة هي عبارة عن نظام صوتي رمزي بديل لما هو ماثل في الذهن من تصورات وأفكار ومعلومات، فيحولها إلى أصوات ذات دلالة مفهومة، وفي هذا السياق يحدد ابن جني الخاصية الصوتية والتعبيرية للغة ضمن التواصل الاجتماعي، وفي ذلك يقول: "أما حدّها فإنّها أصوات يُعَبَّرُ بها كلّ قوم عن أغراضهم" 22 وليس ببعيد عن هذا التصور لطبيعة اللغة ما نجده عند فرديناند دي سوسير الذي يرى أن " اللغة نظام من الرموز التي تعبّر عن الأفكار" 23 وكل هذه المعطيات اللسانية وغيرها أسهمت في التأسيس النظري والإجرائي لطريقة تعليم اللغة.

3- مقارنة بين اللغة اللسانية واللغة البصرية:

نوع الفارق	اللغة اللسانية (الطبيعة)	اللغة البصرية (الأيقونية)
طبيعية	اللغة اللسانية ذات طبيعة صوتية مسموعة ومنطوقة	تمثيل بصري لما هو مشاهد ومائل في الواقع الحسي
الحاسة	تعتمد اللغة اللسانية على حاسة السمع والبصر لأجل فهم المسموع وقراءة المكتوب.	تعتمد اللغة البصرية على حاسة البصر في فهم الصورة وتأويل دلالتها.
النظام	اللغة اللسانية ذات أنظم لغوية متداخلة ومتكاملة يفضي بعضها إلى بعض وهي: النظام الصوتي والنظام الصرفي والنظام النحوي والنظام الدلالي.	لا يخض الصورة إلى نظام محددة سلفا بل هي تحدد وفق شروط متعددة، وعوامل متداخلة تسهم في تكوينها وإعدادها وتمثيلها.

4- واقع الصّورة التّعليميّة في المدرسة الابتدائية:



تشكّل الصورة الملونة في كتاب اللغة العربية للطور الأول سندا لفهم المنطوق أو لإنتاج التعبير بشقيه الشفهي والكتابي، أو فهم النص القاعدي في الكتاب والذي يتضمن الرصيد اللغوي والصيغ والتراكيب النحوية والصرفية المقررة في كل مقطع تعلّمي، ولعل هذا ما يشير إليه عبد اللطيف الجابري في حديثه عن استعمال الكتاب المدرسي للصور التوضيحية كلغة أخرى، حيث يقول: "الكتاب المدرسي لتبليغ أفكار وآراء وتصورات متنوعة، فهذه الرسوم تعتبر حاملة بدورها لمضامين ومدلولات تدعّم ما ورد في النصوص أو تجسده، ولذلك، فهي تنطوي أيضا على وظائف بيداغوجية متعددة، وتضفي على الكتاب قدراً من الجاذبية والجمالية"²⁴.

ومن خلال الاستطلاعات الميدانية التي أجريناها في عدد من المدارس الابتدائية بولاية سكيكدة، حيث قمنا بجلسات تحاورية ومناقشات علمية مع معلمي التعليم الابتدائي، التي تضمنت أسئلة مختلفة تخص واقع توظيف الصورة التعليمية ومدى فاعليتها في تنمية المهارات اللغوية، وذلك بغرض فهم تأثير الصور التعليمية في تحصيل الملكة اللغوية لدى المتعلمين من خلال كشف بنيتها الشكلية وتحليل مضامينها التربوية. كما أجرينا مقابلات مع بعض التلاميذ بهدف

كشف الصعوبات التي يواجهونها في أثناء تعلمهم اللغة العربية من خلال الصور التعليمية التي تضمنها الكتاب المدرسي، وقد تمحورت هذه الجلسات حول جملة من القضايا التعليمية، من ذلك نذكر:

- هل الصور التعليمية الموظفة في الكتب المدرسية مساعدة على إكساب المهارات اللغوية للمتعلمين؟

- ما الصعوبات التي تواجه المعلم والمتعلم في أثناء توظيف الصور التعليمية؟

- هل يختص توظيف الصورة التعليمية بإكساب مهارة دون أخرى؟

- ما المقترحات التي تراها مناسبة من أجل زيادة فاعلية الصور التعليمية؟

ومن خلال الأجوبة التي قدمت لنا قمنا بتحليلها وتفسيرها، فوجدنا أن معلمي المدارس الابتدائية يركزون في إجاباتهم على المشكلات التي تتضمنها هذه الصور؛ إذ وجدوا فيها الكثير من الصعوبات التي تعيق العملية التعليمية. نجملها فيما يلي:

- **تقديم المعاني الحسية على المعاني المعجمية:** نجد أن الكتاب المدرسي ينطلق في إكساب المهارات اللغوية، ولاسيما الاستماع والقراءة والكتابة، من المعنى الحسي المجسم قبل المعنى اللغوي للكلمات والجمل، مما جعل التلميذ يحصر معاني الكلمات أو الجملة أو العبارة في الصورة التعليمية المقدمة له، ولا يلتفت إلى الدلالات اللغوية والسياقية الأخرى.

- **هيمنة الشكل على المضمون:** تؤثر الصور التعليمية سلباً على اكتساب المهارات اللغوية، بحيث يهيمن عليها الجانب الشكلي والمظهري على جانب المحتوى والجوهر المراد إكسابه، بحيث يطغى على المتعلم الجانب المظهري السطحي، دون الغوص في المضامين اللغوية ومحتواها التعليمي، ومن ثم تتحول الصورة التعليمية عند التلميذ إلى واقع فعلي بدلاً من أن تقوم بعكس الواقع.

- **مشكلة قراءة الصورة قبل قراءة المكتوب:** تعتمد قراءة التلميذ للنص على فهم الصورة أولاً؛ إذ يحاول فهمها ليقرأ المكتوب؛ مما يجعله يبذل جهدين، الأول متعلق بقراءة محتويات الصورة ومحاولة فهمها، والثاني متعلق بقراءة المكتوب، إذ يهين عليه قراءة الصورة على حساب علمية تهجي الكلمات أو تجزئتها إلى مقاطع صوتية لأجل قراءتها؛ أي أنه يركز انتباهه على قراءة الصورة لا قراءة المكتوب.

- **مشكلة تعدد قراءة الصورة التعليمية بين التلاميذ:** يعاني المعلمون من مشكلة تعدد قراءات التلميذ للصور التعليمية، فهم يقدمون معاني متعددة ومتباينة مما يصعب على المعلم جمعها وحصرها والتوليف فيما بينها، كما أن المعاني المقدمة للصورة تخرج عن الغرض التعليمي المقصود.

- عدم تفريق المعلم بين النظام اللفظي وغير اللفظي: لقد أوضحت نظرية الترميز التي وضع أسسها آلان بايفيو (Allan Paivio) أن المعلومات يجري تمثيلها في الذاكرة تتم من خلال نظامين منفصلين لكنهما مترابطان ومتكاملان، وهما النظام اللفظي والنظام غير اللفظي (الصور العقلية).

- مشكلة كثرة الصور في الكتاب المدرسي: قد يتحول هذا التعدد في الصور التعليمية إلى عنصر تشويش وتشتت انتباه التلميذ؛ لأنه تستهويه الصور فيقبل على مشاهدتها والتبحر فيها، وهذا يؤثر في استيعابه للألفاظ والجمل المنسوجة في شكل قوالب وعبارات تحمل مدلولات يفترض النسج على منوالها؛ لأن التلميذ لا يستطيع أن يجمع بين قراءة العبارات ومشاهدة الصور في آن واحد؛ لأن هذا النشاط الذهني يتطلب قوة الملاحظة لإدراك شكل ومعنى العبارات، ومن ثم ربطه بالمعنى الذي تدل عليه الصورة.

- توليد حالة من الإجبار العقلي: حيث تركز على ما يسمى بغسيل المخ أو الذهن، والتي تقوم بها معظم المنظمات العالمية والتي تساهم في توليد الأثر النفسي، والذي يستعمله معظم الأطباء النفسيين في العلاج من الأمراض التي تسمى بالفوبيا أو الخوف.

خاتمة:

- إن توظيف الصورة التعليمية في الكتب المدرسية يمنحها تأثيراً فعالاً في ترسيخ القيم، وترقية مهارات المتعلمين اللغوية والفكرية والإبداعية، فهي تساهم في تبسيط العملية التعليمية وتسهيلها للمتعلمين، محققةً بذلك الإثارة والتشويق والدافعية لديهم من خلال مضامين الصور والرسومات الموجودة في الكتاب المدرسي.

- يعد التعليم بالصور طريقة تربوية فعالة تقلل الفروق الفردية بين المتعلمين، اعتباراً أنها من أهم الوسائط التي لا يمكن للمعلم الاستغناء عنها في تحفيز المتعلمين على التواصل، خصوصاً الشفهي منها، حيث تخلق مجالاً خصباً للتنافس فيما بينهم، كما تساعدهم على تخطي الخجل والتعبير دون خوف.

- إن كثرة الصّورة التّعليميّة في الصفحة الواحدة للكتاب المدرسي على حساب المحتوى التعليمي المراد تدريسه، مما جعلها صعبة للفهم والشرح أو ربطها بالأنشطة اللغوية المستهدفة، بالإضافة إلى قصر المدة الزمنية المخصصة للغة العربية.

- إن دلالة الصّورة التّعليميّة تتعدد تأويلاتها من تلميذ لآخر، مما يجعل المعلم يبذل جهداً كبيراً في التوفيق بين هذه القراءات المختلفة للصورة، وإبعاد القراءة الخاطئة التي ليس لها علاقة بالهدف التعليمي.

- تسهم الصورة في التقليل من عمليات التخيل الإبداعي والإنتاج الدلالي للغة، كما أنها تعمل على تشتيت انتباه التلميذ في أثناء قراءة تفاصيل الصورة وفهمها، بالإضافة إلى وجود صعوبة في الانتقال من دلالة الصورة البصرية إلى تمثل معاني الكلمات أو الجمل أو النص سواء أكان مسموعاً أو مكتوباً.
- اعتماد معلمي المرحلة الابتدائية على طريقة التلقين في المهارات اللغة العربية مما قلل من فرص تدريب التلاميذ على تنمية مهاراتهم اللغوية، ولاسيما مهاراتي التعبير الشفوي والتعبير الكتابي.

الهوامش:

- 1 - W.F. Mackey , Principes de didactique analytique , analyse scientifique de l'enseignement des langues , trad Lorme laforge , Paris Didier 1972, P. 19
- 2 - إبراهيم مصطفى و آخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، القاهرة، مصر، دط، 1972، مادة: ف ع ل، ص 745.
- 3 - لويس معلوف، المنجد في اللغة المعاصرة، دار المشرق، بيروت، لبنان، ط4، 2013 مادة: ف ع ل، ص 1101 .
- 4 - ابن فارس، أبو الحسن أحمد، معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، الاسكندرية، مصر، دط، 1979م، ج3، مادة: (ص و ر)، ص320.
- 5 - ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، تح: أمين عبد الوهاب ومحمد الصادق العبيدي، دار إحياء التراث العربي بيروت، لبنان، ط3، 1999م، ج7، مادة: (ص و ر)، ص438.
- 6- أحمد حسن الزيات وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، مصر ، ط4، 2004م، ص299.
- 8- صلاح فصل، قراءة الصورة وصور القراءة، دار الشروق، القاهرة، مصر، ط1، 1997م، ص6-7.
- 9- عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم المصطلحات الديداكتيك، سلسلة علوم التربية، 9 -10، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، دط، 1994م، ص163.
- 10- غيورغي غاتشف، الوعي والفن - دراسات في تاريخ الصورة الفنية، ترجمة نوفل نيوف، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، فبراير: 1990، العدد146، ص111.
- 11- محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط9، 2014م، ص189.
- 12 - محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، ص155.
- 13 - عبد الجليل أميم، الوظائف البيداغوجية للصورة في الكتاب المدرسي مع نموذج إجرائي لمقاربة ظاهرة العنف، مجلة علوم التربية، المغرب، العدد: 40 ماي 2009م، ص74.
- 14 - المرجع نفسه، ص75.
- 15 - المرجع نفسه، ص76.

- 16- المرجع نفسه، ص77.
- 17- الزايات فتحي مصطفى، صعوبات التعلم، الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية، دار النشر للجامعات، القاهرة، ط1، 2007م، ص38-39.
- 18 - عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، دط، 2007م، ص176.
- 19 -عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، دار توبقال للنشر، دار البيضاء، المغرب، ط3، 1993، ص43.
- 20-كلودير، مدخل إلى اللغويات التطبيقية، تر: جمال صبري، مجلة اللسان العربي، المغرب، مجلد14، ص64.
- 21- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، الجزائر، دط، 2007م، ص184-185.
- 22- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، مقدمة ابن خلدون، تح: علي عبد الواحد وافي، دار نخضة للنشر، القاهرة، مصر، ط7، 2014م، ج3، ص1129.
- 22- ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، تح: محمد علي النجار، المكتبة التوفيقية، القاهرة، مصر، ط1، 2015م، ج1، ص101.
- 23- يوسف غارزي، محاضرات في الألسنية العامة، المؤسسة الجزائرية، ط1، 2006م، ص194.
- 24- ينظر: عبد اللطيف الجابري، عبد الرحيم آيتدوصو، الكتاب المدرسي تقنيات الإعداد وأدوات التقويم، إفريقيا الشرق، المغرب، 2004، ص29.

قائمة المراجع والمصادر:

- إبراهيم مصطفى و آخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، القاهرة، مصر، دط، 1972م.
- أحمد حسن الزيات وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004م.
- لويس معلوف، المنجد في اللغة المعاصرة، دار المشرق، بيروت، لبنان، ط4، 2013م.
- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، مقدمة ابن خلدون، تح: علي عبد الواحد وافي، دار نخضة للنشر، القاهرة، مصر، ط7.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، تح: محمد علي النجار، المكتبة التوفيقية، القاهرة، مصر، ط1، 2015م.
- حسن حنفي، عالم الأشياء أم عالم الصور؟ مجلة فصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 2003م، العدد: 62.
- الزايات فتحي مصطفى، صعوبات التعلم، الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية، دار النشر للجامعات، القاهرة، ط1، 2007م.
- ابن فارس، أبو الحسن أحمد، معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، الاسكندرية، مصر، دط، 1979م.
- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، دط، 2007م.

- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، الجزائر، دط، 2007م.
- عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، دار توبقال للنشر، دار البيضاء، المغرب، ط 3، 1993م.
- كلودير، مدخل إلى اللغويات التطبيقية، تر: جمال صبري، مجلة اللسان العربي، المغرب، مجلد: 14.
- محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط 9، 2014م.
- عبد الجليل أميم، الوظائف البيداغوجية للصورة في الكتاب المدرسي مع نموذج إجرائي لمقاربة ظاهرة العنف، مجلة علوم التربية، المغرب، العدد: 40، ماي 2009م.
- عبد اللطيف الجابري، عبد الرحيم آيتدوصو، الكتاب المدرسي تقنيات الإعداد وأدوات التقويم، إفريقيا الشرق، المغرب، 2004
- عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم المصطلحات الديداكتيك، سلسلة علوم التربية، 9 و 10، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، دط، 1994م.
- غيورغي غاتشف، الوعي والفن - دراسات في تاريخ الصورة الفنية، ترجمة نوفل نيوف، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، فبراير: 1990، العدد: 146.
- صلاح فصل، قراءة الصورة وصور القراءة، دار الشروق، القاهرة، مصر، ط 1، 1997م.
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، تح: أمين عبد الوهاب ومحمد الصادق العبيدي، دار إحياء التراث العربي بيروت، لبنان، ط 3، 1999م.
- يوسف غارزي، محاضرات في الألسنية العامة، المؤسسة الجزائرية، ط 1، 2006م.
- F. Mackey, *Principes de didactique analytique, analyse scientifique de l'enseignement des langues*, trad Lorme laforge, Paris Didier 1972,