People`s Democratic Republic of Algeria

Ministry of Higher Education and Scientific Research

ZianeAchour University of Djelfa

Faculty of Literature, Languages and Arts

Department of Arabic Language and Literature

Applied semiotics

A study in pedagogical communication with people with special needs

The educational medical center in Djelfa - model -

A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Third cycle (LMD) in Arabic language and literature

Specialty: Semiotics, Communications & Media Technologies

Prepared by:

by: meriem benlahrech

Supervised

Pr.Mohamed Larbi Ben Messaoud

Academic year 2019/2020

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة زيان عاشور بالجلفة

كلية الآداب واللغات والفنون

قسم اللغة العربية وآدابها

السيميائيات التطبيقية

دراسة في التواصل البيداغوجي مع ذوي الاحتياجات الخاصة

المركز الطبي التربوي بالجلفة –أنموذجا–

أطروحة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث (ل. م . د) في اللغة والأدب العربي

تخصص: السيميائيات وتكنولوجيا التواصل والإعلام

إعداد الطالبة:

مـــريم بن الاحرش

إشراف الأستاذ:

أ.د. محمد العربي بن مسعود

الموسم الجامعي: 2019/ 2020

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة زيان عاشور بالجلفة

كلية الآداب واللغات والفنون

قسم اللغة العربية وآدابها

السيميائيات التطبيقية

دراسة في التواصل البيداغوجي مع ذوي الاحتياجات الخاصة

المركز الطبي التربوي بالجلفة –أنموذجا–

أطروحة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث (ل. م . د) في اللغة والأدب العربي

تخصص: السيميائيات وتكنولوجيا التواصل والإعلام

إعداد الطالبة:

مـــريم بن الاحرش

إشراف الأستاذ:

أ.د. محمد العربي بن مسعود

أعضاء لجنة المناقشة	الرتبة	الجامعة	الصفة
أحمد قنشوبة	أستاذ التعليم العالي	جامعة زيان عاشور الجلفة	رئيســـــــا
محمد العربي بن مسعود	أستاذ التعليم العالي	جامعة زيان عاشور الجلفة	مشرفـــــــا ومقررا
أحمد سويسي	أستاذ محاضر أ	جامعة زيان عاشور الجلفة	عضـوا مناقشا
عبد الجليل مرتاض	أستاذ التعليم العالي	جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان	عضـوا مناقشا
عبد الحكيم والي دادة	أستاذ التعليم العالي	جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان	عضـوا مناقشا
عبد الناصر بوعلي	أستاذ التعليم العالي	جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان	عضـوا مناقشا

الموسم الجامعي: 2019/ 2020

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهـــداء

أهدي هذا العمل إلى:

والدي الكريمين

وعائلتي الصغيرة

ولكل أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

مريم بن الاحرش

شكر وتقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على رسوله الكريم ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدّين.

أتقدم بجزيل الشكر لوالديّ الكريمين اللذين كانا لي خير سند وعون.

ولأستاذي الفاضل محمد العرابي بن مسعود، الذي أشرف على هذا العمل ودققه بكل صرامة.

ولكل أساتذتي بقسم اللغة العربية وآدابها.

كما لا يفوتني أن أشكر الفريقين البيداغوجي والإداري للمركز الطبي التربوي لولاية الجلفة، الذين قدموا لي كل دعم وسخروا لي مختلف إمكانيات المركز للتمكن من إجراء الدراسة التطبيقية الميدانية لهذا البحث.

والشكر موصول لكل من أسداني نصحا أو قدم لي عونا.

المقدمة

مقدمة:

تُقدّم السيميائيات نفسها بوصفها اختصاصاً معرفياً يقوم على تصورات نظرية ومبادئ تحليلية مهمة، ومن خلال ذلك استطاعت أن تكون بمثابة مقاربة واصفة ونقدية تهدف إلى البحث عن المعنى في مختلف أشكال الوقائع الإنسانية سواءً أكانت لغة، أم سلوكات، أم تقاليد، أم شعائر دينية، أم صوراً، أم مسرحاً... وغيرها، وانطلاقاً من هذا الاشتغال المتعدد؛ أتاحت الأبحاث والدراسات في هذا المجال العلمي المتميّز بروز اتجاهات ومدارس سيميائية، جعلت من مهمة دراسة المعنى وظيفتها الأساسية، خاصة أن السيميائيات تؤكد على ظاهرة التواصل من خلال إبانة تمفصلاته اللسانية وغير اللسانية بين المرسل والمرسل إليه، كما تؤكد أن المعنى يتولد من خلال التفاعل بين شركاء التواصل، لاسيما أنه يقدَم في ظل مبدأ الترجيع*.

وفي كثير من الأحيان، يتم إدراج الصورة في العملية التواصلية، وممّا لا جدال فيه أنّ الإيقونة لديها قوة محفّزة وتحمل جزءاً مهما من الثقافة، ومن ثمّ فإنّ الانتقال من السيميائيات اللسانية إلى السيميائيات البصرية يتطلب آليات مساعدة تسمح بهذا الانتقال الذي يوصف بأنه نسق من العلاقات المتعددة تقيمه اللغات البصرية مع باقي اللغات طوراً، وطوراً آخر نجد أن السيميائيات تخوض تجربة جديدة في الوقت الراهن داخل العملية البيداغوجية؛ ذلك أنها تشهد نقلات نوعية في دراسة البرامج والأنساق التربوية البيداغوجية، وقد صار من مرتكزاتها الصورة التي تُعد دعامة تربوية فعالة بامتياز، واعتمادها يعتبر خياراً وظيفياً ناجحاً يجعل الطفل في دائرة التواصل؛ إذ إن وضع الطفل في نسق تواصلي يهدف إلى جعله قادرا على استيعاب أفضل لأنواع العلامة كلها، وعلى المربي مساعدته في ذلك من خلال تذليل الصعوبات.

***ترجيع: ترجيع الصوت**: ترديده في الحلق كقراءة أصحاب الألحان. **الترجيع**: ترديد القراءة، أما **أرجع** إليه كلاما أي كلما أجابه. وقوله تعالى: **يرجع** بعضهم إلى بعض القول؛ أي يتلاومون. و**المراجعة**: المعاودة. و**الرجيع** في الكلام: المردود إلى صاحبه. انظر لسان العرب لابن منظور، دار صادر، بيروت، ط3.2004، ص 107، 108.
وهذا ما سنأتي على بيانه في المدخل ص 23.

وكما أثبتت السّيميائيات قدرة أدواتها وإجراءاتها على الاشتغال بيداغوجياً، وتالياً فإنّها تثبت تشاكلها المعرفي من خلال تضايفها مع علم النفس والتّربية الخاصة، فصار بالإمكان من خلال استغلال مبادئ السيميائيات التطبيقية، توفير آليات خاصة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة (التوحد، متلازمة داون، التّأخر الدراسي)؛ بوضع برنامج يعتمد الصورة ويستغل الإمكانات السّيميائية وطرق اشتغالها.

ولما كان الأمر كذلك وقع الاختيار على موضوع:

السيميائيات التطبيقية

دراسة في التواصل البيداغوجي مع ذوي الاحتياجات الخاصة

المركز الطبي التربوي الجلفة –أنموذجاً–

وعليه، تتمثل عيّنة التحليل في الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المسجلين بالمركز الطبي التربوي؛ وتمّ اختيار العينة باعتماد طريقة المعاينة العشوائية البسيطة التي تتصف بكونها مجموعة جزئية من المجتمع الأصلي، منتهجين في ذلك نهجاً تداولياً يسعى إلى استثمار المقولات السّيميائية استثماراً ينحو إلى ملامسة واقعنا التربوي وتمثلاته، انطلاقاً من الدعاوى إلى ضرورة ربط الأبحاث الأكاديمية بالانشغالات المجتمعية وما تقدمه الجامعة من بحوث لتطوير المؤسسات الأخرى.

ومادام العمل، لا يُنجز إلا بدوافع، فإنّ الأسباب الكامنة وراء اختيار الموضوع تتمثل في أنّ التّواصل البيداغوجي مع ذوي الاحتياجات الخاصة وربطه بمبادئ السّيميائيات يعد طرحا حديثا أحدث ثورةً جديدة في السياقات المعرفية؛ والنشاطات العلمية، والرهانات التطبيقية التي توفرّها المنهجيات السيميائية في تطوير البحث.

ولعل هذه الدراسة التطبيقية الخالصة؛ التي تُعنى بالسّيميائيات والبيداغوجيا وعلم النفس في آن واحد، هي من الأبحاث القليلة سواءً باللسان العربي، أم بالألسنة الأخرى، إذ إنّ خوض غمار السيميائيات التطبيقية واعتماد منهجها في تحليل الرسائل البصرية الثابتة يبدو مسألة معقدة، فتحليلها يجعلنا نستدعي مجموعة من الأدوات الإجرائية التي تعتمدها السيميائيات التطبيقية بهدف تمكين الطفل من فهم ما تقوله الصورة وإدراكها من خلال المقاربات السيميائية.

وعند البحث في الدراسات السابقة نجدها في هذا المجال قليلة جدا؛ وإن وُجدت فإنها عالجت الموضوع من جوانبه السيميائية والبيداغوجية فقط دون التطرق للفئات الخاصة، ومن بين الدراسات السابقة نجد:

1- Michel Martin, Sémiologie de l'image et pédagogie.

- ميشال مارتين، سيميائيات الصورة والبيداغوجيا.

2- Marie-Dominique AMY Comment aider l'enfant autiste, Approche psychothérapique.

- ماري دومينيك، كيف نساعد الطفل المتوحد، مقاربة نفسية علاجية.

فضلاً عن مجموعة من الدراسات الأخرى.

يروم هذا البحث معالجة إشكالية التواصل البيداغوجي من منظور سيميائي نفسي، للوصول إلى وضع أطر وأسس برامج بيداغوجية لذوي الاحتياجات الخاصة، لذا يمكن القول إن هذه الدراسة تحاول استثمار مختلف الآليات والطرق الإجرائية التي جاءت بها السيميائيات التطبيقية، وهذا للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما التقابل المعرفي بين السيميائيات العامة والسيميائيات الخاصة؟ وكيف يتم الانتقال من المبادئ السيميائية العامة إلى المفاهيم الإجرائية التطبيقية؟

2- ماذا نعني بالتواصل البيداغوجي؟ وكيف أن هذا النوع من التواصل يعد إجراءً يندرج في إطار السيميائيات التطبيقية؟

3- كيف يمكننا أن نستثمر ما للصورة من قوة وتأثير دلالي بالغ في خلق عملية تواصلية مع ذوي الاحتياجات الخاصة؟ وما هو الدور الذي تؤديه الصورة في تفعيل العملية البيداغوجية معهم، وفي تفعيل الخيار التربوي لدى المربي؟

4- ماذا نعني بالفئات الخاصة: التوحد، متلازمة داون، التأخر الدراسي؟ وما هي الخصوصيات النفسية والبيداغوجية لهذه الفئة؟

وبعد استكمال جمع المادة للإجابة عن الأسئلة السابقة، انتظم الموضوع في ثلاثة فصول، وحاولنا على مدى هذه الفصول أن نجمع بين النظري والتطبيقي، حيث إننا لم نفرد فصلا مستقلا للتطبيق وإنّما سايرنا اجرائيا المفاهيم النظرية التي اقتضاها موضوعنا. فضلاً عن مدخل عام ومقدمة وخاتمة.

يحيل المدخل إلى ثلاثة عناصر أوسمناها كالآتي:

1- السيميائيات: الحدود والمفاهيم، ويعالج تعريف السّيميائيات ونشأتها والاختلاف بين السيميائيات العامة والسيميائيات التطبيقية.

2- التواصل بوصفه ظاهرة سيميائية عامة: ويعرض تعريف التواصل سيميائيا، وعناصره، ومختلف وظائفه وخصائصه.

3- التواصل البيداغوجي بوصفه ظاهرة سيميائية تطبيقية: وتم فيه التعرض لسيرورة الفعل التّواصلي البيداغوجي وعناصره التفاعلية؛ ومعيقات الدورة التواصلية، ويعرض في نقطة أخيرة إلى استراتيجية بناء برنامج بيداغوجي لذوي الاحتياجات الخاصة، وهي النقطة الأساسية في هذا البحث.

أما الفصل الأول والموسوم بـ: الصورة المرسومة وتطبيقاتها البيداغوجية، فإنه يعالج تطبيق هذا النمط من الصورة مع فئة "المصابين بالتوحد"، وتطرقنا فيه إلى مختلف الجزئيات والعناصر المحيطة بالموضوع؛ واستعرضنا أسباب اختيار هذه الفئة وتعريفها، وخصائصها البيداغوجية ودورها في التواصل، كما عالجنا في هذا الفصل تعريف الصورة المرسومة وخصائصها التربوية والسيميائية من خلال مختلف المعاجم والكتب المتخصصة، مُركّزين على الإدراك السيميائي للصورة وبلاغتها، ويُختتم الفصل بتطبيق بيداغوجي للصورة المرسومة مع الأطفال المصابين بالتوحد.

ثم يليه الفصل الثاني المعنون بـ: الصورة الفوتوغرافية وتطبيقاتها البيداغوجية، ونُركّز فيه على تحليل ودراسة الفئة المعروفة "بمتلازمة داون"، وتطرقنا فيه لتعريف هذه الفئة وخصوصياتها، إضافة إلى تعريف الصورة الفوتوغرافية والتصوير الفوتوغرافي، وعالجنا المفاهيم السيميائية المتعلقة بها وطرق اشتغالها، لنعرّج في الأخير على التطبيقات البيداغوجية للصورة الفوتوغرافية.

أما الفصل الثالث المعنون بـ: الشريط المرسوم وتطبيقاته البيداغوجية؛ فقد عُني بتطبيق هذا النوع من الصور على فئة تدعى "بالتأخر الدراسي"، والتي تعد إعاقتها الذهنية بسيطة مقارنة بالفئتين السابقتين، وتمّ التطرق من خلاله لمجموعة من العناصر: التأخر الدراسي وأسبابه، الشريط المرسوم وطرق صناعته وتحليله؛ والدور الفعال الذي يمكن أن يؤديه الشريط المرسوم لتجاوز إشكالية التأخر المدرسي لدى ذوي الاحتياجات الخاصة، ويخلص الفصل إلى استعراض تطبيقات بيداغوجية خاصة بالأطفال ونتائجها.

ويخلص البحث إلى خاتمة اشتملت على أهم النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة.

وقد حرصنا الحرص كله على استيفاء الفصول لمقاصدها العلمية.

ولمعالجة مختلف المقتضيات التي تطرقنا إليها تمّت الاستعانة بمجموعة من المعاجم والكتب نذكر منها:

- A.J.Greimas ,J .Courtés ,sémiotique ,Dictionnaire raisonné de la théorie du langage.
- Jean- Marie Klinkenberg, Précis de sémiotique générale.
- Martin Michel, sémiologie de l’image et pédagogie.
- Marie-Dominique AMY Comment aider l’enfant autiste Approche psychothérapique et éducative.

إضافة إلى مجموعة من المقالات، منها:

- Christian Metz, Au-delà de l'analogie, l'image.
- Émilie Granjon, Le signe visuel chez Groupe μ.
- Baetens J., Sémiotique et photographie, 1961-2006, Recherches sémiotiques, Photographie.

وقد واجهتنا كثير من الصعوبات، لعلّ أبرزها ندرة وقلة المؤلفات التي تُعنى بالموضوع عناية دقيقة، فضلا عن كون المراجع المتوفرة والمتاحة جلها باللغة الفرنسية؛ مما يتطلب جهدا في الترجمة، وإتقاناً للغة الفرنسية.

ولا يسعني أخيرا إلا أن أسدي الشكر للأستاذ المشرف ورئيس المشروع، الأستاذ بن مسعود محمد العرابي، الذي سعى جاهدا لتكويننا بهدف صنع مشروع عربي يتسم بالجدية والتأصيل، كما أنه لم يتوان في تصحيح العمل وتدقيقه، فإن كنت قد أدركت الغاية المرجوة، فالحقيقة قصدت والصواب أردت، وذلك فضل من الله ونعمة، وإن قصرت وسائلي دون الوصول إلى ما هدفت إليه، فمجتهد يأمل أن يكون له من اجتهاده نصيب. والحمد لله أولاً وآخراً.

بن الاحرش مريم

27/رمضان/1441

18/ماي/2020

الجلفة

مدخل عام

- السيميائيات الحدود والمفاهيم.
- التواصل بوصفه ظاهرة سيميائية عامة.
- التواصل البيداغوجي بوصفه ظاهرة سيميائية تطبيقية.

1. السيميائيات؛ الحدود والمفاهيم:

1.1.تعريف السيميائيات:

إن الحديث عن السيميائيات **sémiotique** حديث عن تخصص (اختصاص) فرض نفسه في المشهد الفكري بوصفه نظرة مغايرة للرؤى التقليدية السابقة من حيث المبادئ والأسس، ونظراً لحداثتها تعدّدت التعريفات لمفهومها، حيث: «من الصعب أن تحظى السيميائيات بتعريف جامع، وعلى الرغم من ذلك. يمكننا أن نوافق على مذهب للعلامات أو نظرية للعلامات»[1]، وإذا ما قارنّا الوضع الذي تعيشه السيميائيات بوضع غيرها من الاختصاصات، فإنّنا نجده لا يتسّم بالاستقرار. وتُختصر أسباب هذا الوضع الباعث على القلق فيما يأتي[2]:

1) يكمن السبب الأول في هشاشة أسسها العلمية وعدم استنادها إلى قواعد تبلغ حداً عالياً من الانضباط والاستقرار، انسجاماً مع ما يتطلبه كل نشاط معرفي يطمح إلى التأسيس علماً كامل الحقوق، بالرغم من توافر هذا الطموح وسعيها المتصل إلى تبوؤ مكانة ضمن العلوم المعترف بها.

2) السبب الثاني الداعي إلى القلق بشأن وضعها يتمثل في تعدد نظمها المعرفية وتنوع مجالات اختصاصها إلى حد التضارب والتضخم، بسبب تشعب مقاربات العلامة وتداخل أنحاء تأويلها. وقد أدى ذلك بدوره إلى تدافع مسالك البحث وتشابك مستوياته وفروعها، واحتشاد المصطلحات المنتظمة في إطارها، إلى حد التشبع والتباس بعضها ببعض.

3) أما السبب الثالث، وقد يكون أهم الأسباب وأكثرها خطورة؛ فيتمثل في إشكال التعريف بالعلامة وضبط حدّها بالصرامة المطلوبة في البحث العلمي، فلمفهومها من الانفتاح والمرونة ما

---

[1] C. Marty, R. Marty, 99 réponses sur la sémiotique, Réseau academique de Montpellier CRDP/CDDP, p. 6. « il est difficile de donner de la sémiotique une définition qui fasse l'unanimité. On peut cependant s'accorder sur "doctrine des signes" ou " théorie des signes" ».

[2] ينظر: محمد ناصر العجيمي، في الأسس النظرية للاتجاه السيميائي، مجلة الفكر العربي المعاصر، بيروت، ع 137.136، 2006، ص 123.

يجعله قابلاً لتأويلات لا تكاد تدخل تحت باب الحصر، ويعود هذا الإشكال أساساً إلى التباس علاقتها بالمرجع.

وتعود الجذور التأسيسية للسيميائيات إلى بدايات القرن العشرين، على يد مُنظّرين بارزين يُشكّل كل منهما مدرسة قائمة بذاتها، حيث نجد في الثقافة الأمريكية المنطقي **شارل سندرس بورس Charles Sanders Peirce** (1839، 1914)، وفي الثقافة الأوروبية السويسري **فرديناند دوسوسير Ferdinand de Saussure** (1857، 1913) اللذين يعود لهما المهاد الابستمولوجي لهذا العلم، أما **دوسوسير** فجاء في كتابه محاضرات في اللسانيات العامة، قوله: «إنّ اللسان نسق من العلامات المعبرة عن أفكار، وهو بذلك شبيه بأبجدية الصم والبكم وبالطقوس الرمزية وأشكال الأداء والإشارات العسكرية إلا أنه يعد أرقى هذه الأنساق. من هنا تأتي إمكانية البحث عن علم يقوم بدراسة هذه العلامات داخل الحياة الاجتماعية، ويمكن أن نطلق على هذا العلم السيميولوجيا، وستكون مهمته هي التعرف على كُنه هذه العلامات وعلى القوانين التي تحكمها، وبما أن هذا العلم لم يوجد بعد فإننا لا نستطيع التنبؤ لا بجوهرها، ولا بالشكل الذي ستتخذه، إننا نسجل فقط حقه في الوجود ...»[1]، ومن ثمّ اعتُبرت اللسانيات جزءاً من هذا العلم العام، وصارت بذلك مهمة اللساني هي توضيح الكيفيات التي تجعل من اللغة نسقاً خاصاً ضمن مجموعة الوقائع السيميائية. وعليه فإنّ ما يلاحظ أن سيميائية **دوسوسير de Saussure** تتسم بالنزعة اللسانية، معتبرةً العلامة ذات الوجهين دالاً ومدلولاً:

[1] Ferdinand De Saussure, cours de linguistique générale, Arber d'or, Genève 2005, p. 32. « La langue est un système de signes exprimant des idées, et par là, comparable à l'écriture, à l'alphabet des sourds-muets, aux rites symboliques, aux formes de politesse, aux signaux militaires, etc., etc. Elle est seulement le plus important de ces systèmes. On peut donc concevoir une science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale ; elle formerait une partie de la psychologie sociale, et par conséquent de la psychologie générale ; nous la nommerons sémiologie. Elle nous apprendrait en quoi consistent les signes, quelles lois les régissent».

الدال صورة صوتية نفسية، أما المدلول فهو تصور ذهني يملكه الفرد.[1] لقد شكّلت تصورات **دوسوسير de Saussure** مُرتكزاً أساساً للباحثين من بعده، وكانت انبثاقاً لمقاربات وتوجهات حديثة لاحقاً.

وإن أُبنا للأمريكي **شارل سندرس بورس Charles Sanders Peirce** -الذي يبدو جلياً التأثير المنطقي الفلسفي في توجهه-فيُعرّف السيميائيات بأنّها: «نظرية شبه ضرورية أو شكلية للعلامات. إنّها وجه آخر للمنطق»[2]. ويُعلّق **جيرار دولودال Gérard Deledalle** على كونها منطقاً بأنّها تشكل فرعاً من الفروع الثلاثية المكوّنة للعلوم المعيارية، كما أنّ المنطق، ومن ثم السيميولوجيا تتأسس على الظاهراتية، هذه الأخيرة يسميها **بورس Peirce** بمسمى فانيروسكوبي Phanéroscopie*.

وتتشكّل العلامة عند **بورس Peirce** من علاقة ثلاثية بين ثلاث علامات فرعية تنتمي على التوالي إلى الأبعاد الثلاثة للممثل والموضوع والمؤول، والمؤول الثالث هو العنصر الفعال في العلاقة: إنه يحيل الممثل الأول على الموضوع الثاني، ويمكن بسط العلاقة الثلاثية في المثلث الآتي[3]:

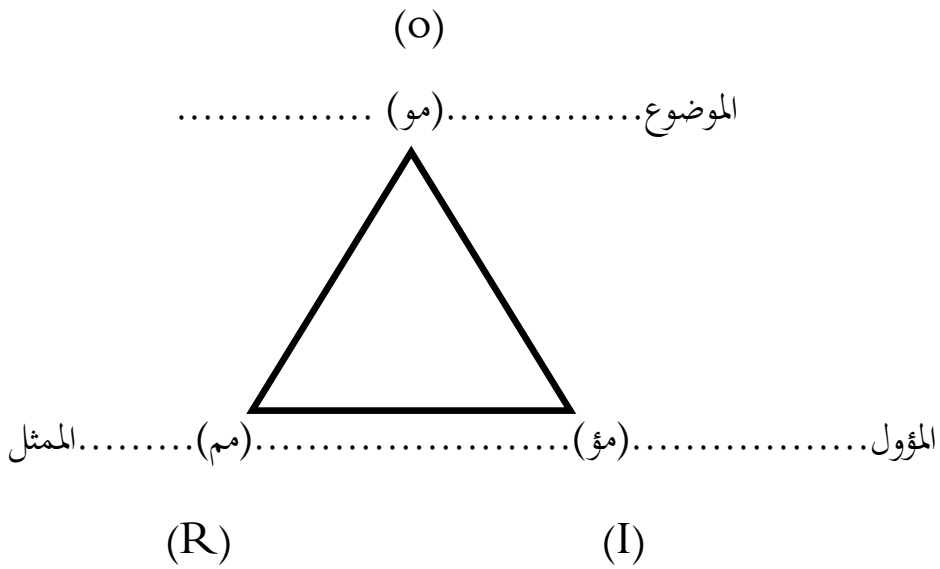
---

[1]Ibid. p. 32. « Le signe linguistique est donc une entité psychique à deux faces nous proposons de conserver le mot signe pour désigner le total, et de remplacer concept et image acoustique respectivement par signifié et signifiant ».

[2] C.S Peirce, Ecrits sur le signe, trad. G. Deldalle, éd. Seuil, Paris,1978, p. 120. « doctrine quasi nécessaire ou formelle du signe ».

* يعرف موريس مورلوبونتي في كتابه ظواهرية الإدراك ص 7: الفانيروسكوبي أو الظاهراتية بـ: «إن الظواهرية، هي دراسة جواهر الأمور، وكل المشاكل بالنسبة لها تعود إلى تعريف الجواهر: جوهر الإدراك، جوهر الوعي، مثلا. وهي فلسفة تعيد وضع الجواهر في الوجود».

[3] جيرار دولودال، السيميائيات أو نظرية العلامات، تر. عبد الرحمن بوعلي، دار الحوار سوريا، ط1، 2004، ص35.



2.1. السيميائيات العامة والسيميائيات التطبيقية:

التناغم المعرفي بين العالمين المؤسسين، يضعنا أمام تقابل مصطلحي **sémiotique** وsémiologie اللذين يفرق بينهما **كلينكنبرغ Klinkenberg** بقوله: «نلقى في التمييز الأول علاقة تضمين بين السيميولوجيا –مصطلح الزوج الذي نودعه مفهوماً عاماً جداً– والسيميائيات التي تشكل في ذلك مصطلحاً في غاية الخصوصية. وتُشير السيميولوجيا بالنسبة لبعض المُنظرين إلى المادة التي تغطي أنواع اللغة كلها. أما السيميائيات، فإنها تشير إلى واحد من الموضوعات التي يمكن أن تُعنى هذه المادة بها، ونعني بذلك لغة من هذه اللغات، مثلاً: اللغة السيميائية... لغة الصم البكم، وتُعّد كل واحدة من هذه السيميائيات تحييناً للسيميولوجيا بوصفها مادة عامة»[1]. وعليه نستنتج أن السيميائيات والسيميولوجيا كلاهما يشتغلان على العلامة؛ لكن هناك فروق بينهما نسجلها في الملاحظات الآتية:

[1] Jean- Marie Klinkenberg, Précis de sémiotique générale, p. 23. «Dans la première distinction, il y a une relation d'inclusion entre la sémiologie – le terme de la paire auquel on donne donc l'acception la plus générale- et les sémiotiques, qui en constituent le terme le plus particulier. Pour certains théoriciens, sémiologie désigne en effet la discipline qui couvre tous les types de langage, sémiotique désigne un des objets dont peut s'occuper cette discipline, soit un de ses langages. Par exemple, la langue est une sémiotique, la langue des

1) يعد أبرز فرق بينهما في تمايز الخلفية المرجعية لكل منهما «تتجلى الاختلافات بين بورس ودوسوسير، وكذلك بين تلامذتهما، في اختيار نقطة انطلاق التحليل السيميائي»[1]؛ ويفهم من ذلك أن مصطلح السيميائيات مُعطى ثقافي أمريكي يحيل إلى مفاهيم فلسفية شاملة، ويُستعمل للدلالة على العلامات غير اللسانية. أما مصطلح السيميولوجيا فهو معطى ثقافي أوروبي، ويستعمل للدلالة على العلامات اللسانية. فكأن الأولى أعتق تاريخا وأوسع موضوعا من الثانية فضلا على تباينهما في مجال جغرافية التداول[2].

2) علامة **دوسوسير De Saussure** أساس للسيميولوجيا، وهي بهذا المفهوم تعتبر جزءاً من علم النفس العام، بينما تُعّد العلامة عند **بورس Peirce** أساساً للسيميائيات، وهي بهذا المفهوم تعتبر جزءاً من علم المنطق[3].

3) السيميولوجيا تُعنى بدراسة طريقة اشتغال بعض التقنيات المسخرة للتواصل في المجتمع، أمّا السيميائيات فتُعنى بدراسة الأشياء التي تنأى عن التواصل (إشارات المرور والثياب...).

4) يُستعمل مصطلح السيميائيات بمعنى السيميائيات الخاصة أو التطبيقية، في حين يحيل مصطلح سيميولوجيا على السيميائيات العامة.

5) يشترك العلمان في اتخاذهما العلامة موضوعاً لهما.

إنّ الفرق بين التسميتين ليس فرقاً في اللفظ فقط، بل هو فرق في مفهوم المصطلح وفي ما صدقه، أي أننا باختيارنا لأحد المصطلحين نكون قد اخترنا وجهة نظر من بين اثنتين متمايزتين[1].

إن المنظّرين المؤسسَين لهذا العلم يلتقيان في نقطتين مهمتين: الأولى في اتخاذ ما يسميه الواحد

---

sourds-muets..., Chacune de ces sémiotique est donc une actualisation de la sémiologie, discipline général».

[1] حنون مبارك، تقديم الترجمة العربية لكتاب مارسيلو داسكال، الاتجاهات السيميولوجية المعاصرة، تر: حميد لحمداني وآخرون، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 1987، ص19.

[2] ينظر: يوسف وغليسي، إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط1. 2008، ص228.

[3] محمد السرغيني، محاضرات في السيميولوجيا، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1 1407.1987، ص57.

السّيميولوجيا والآخر السّيميائيات علماً للعلامات، والثانية في تصدير الفكرة القائلة إن هذه العلامات تجري مجرى النسق الشكلي[2].

ولعلّ ما نستخلصه من هذه المقارنة، هو أن غاية الرجلين واحدة ألا وهي البحث في العلامة، حتى وإن اختلفت وجهتا النظر بينهما، فمنطلقات **بورس Peirce** فلسفية منطقية بينما **دوسوسير De Saussure** منطلقاته تحمل توجها بنيويا، ورغم اختلاف التسميتين واختلاف المنطلقات الابستمولوجية إلا أن هناك توافقاً حول المصطلح؛ وقد شارك عدد مهم من الأعلام في الفصل في الأمر باعتماد مصطلح السيميائيات، ومن بين هؤلاء الأعلام **امبرتو إيكو Eco Umberto** الذي يقول: «لقد قرّرنا على كل حال أن نتبنى هنا بصفة نهائية مصطلح السيميائيات بدون أن نتوقف عند المناقشات حول التوريطات الفلسفية أو المنهجية لكلا المصطلحين. نحن نخضع بكل بساطة للقرار المتخذ في يناير سنة 1969 بباريس من لدن الهيئة الدولية التي تمخضت عنها الجمعية الدولية للسيميائيات، والتي قبلت (بدون أن تقصي استعمال السيميولوجيا) مصطلح السيميائيات على أنه هو الذي ينبغي، ابتداءً من الآن، أن يغطي جميع المفاهيم الممكنة للمصطلحين المتنافس فيهما»[3].

---

[1] V. Jean- Marie Klinkenberg, Précis de sémiotique générale, p. 25.

[2] Ibid. p. 22. « Les deux pères fondateurs convergeaient sur deux points importants: d'abord pour faire de ce qu'ils nomment l'une sémiologie et l'autre sémiotique la science des signes ; ensuite pour mettre en avant l'idée que ces signes fonctionnent comme un système formel ».

[3] Eco Umberto, La structure absente, Introduction à la recherche sémiotique, Mercure de France 1972, p. 11. «Nous avons, en tout cas, décidé d'adopter ici définitivement le terme "sémiotique" sans nous arrêter aux discussions sur les implications philosophiques ou méthodologiques des termes. Nous nous conformons, tout simplement, à la décision prise en janvier 1969 à Paris par un comité international, qui a donné naissance à l' "Association internationale de sémiotique" et qui a accepté (sans exclure l'emploi de "sémiologie") le terme de

لطالما شكّلت السيميائيات ركيزة أساسية في بناء المعرفة العلمية، إذ أسهمت في وضع المفاهيم والآليات التي يمكن استغلالها في تحليل الظواهر اللسانية وحتى غير اللسانية المختلفة التي تُصادفنا: «إننا في أمس الحاجة للسيميائيات، باعتبارها ممارسة تأويلية لفهم طبيعتنا السيميائية في أبعادها الجوهرية، في محاولة منا للامساك ببعض تلابيب المعنى المنفلت عبر بنيات وآليات سيميائية تنتمي إلينا حتى لو كانت عادة ما تفلت قبضتنا»[1]، إنّها لم تعد مقصورة على علماء اللسانيات وعلم النفس والبيداغوجيا فحسب؛ بل تجاوزت ذلك إلى مختلف مجالات الحياة.

"sémiotique" comme étant celui qui devra, à partir de maintenant, recouvrir toutes les acceptions possibles des deux termes en discussion».

[1] عبد الله بريمي، السيميائيات الثقافية، مفاهيمها وآليات اشتغالها، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2018، ص 27.

2. التواصل بوصفه ظاهرة سيميائية عامة:

يُعّد التواصل Communication ملمحاً جوهرياً في الحقول المعرفية جميعها، لاسيّما ما تعلق بالعلوم الإنسانية والاجتماعية، ونذكر على سبيل التمثيل لا الحصر: علوم التربية، والفلسفة، واللسانيات، والسيميائيات،... الخ.

وقد أفضى التداخل المعرفي في رؤيته إلى إعطائه تأويلات متعددة في حدّها المفهومي؛ يقول عبد الجليل مرتاض: «أياً كان الأمر، فإنّه لمن الصعب أن نعثر على تعريف واحد للتواصل يضم كل أو أغلب رضاءات الباحثين»[1]. وفي مقابل هذا تتم الإشارة في أحايين كثيرة إلى مفهوم موسّع بمقدوره احتواء مختلف أشكال التواصل، من ذلك مثلا ما ورد في قاموس اللسانيات الذي يُقدّم تعريفين هما[2]:

أ) التواصل هو تبادل لفظي بين ذات متكلمة ومنتجة للقول إلى ذات أخرى متكلمة، وإلى مخاطب (محاور) يلتمس إجابة ضمنية أو معلنة، وعليه فالتواصل هو بين ذاتي (تذاوتي).

ب) الاتصال هو حقيقة أن المعلومات تنتقل من نقطة إلى نقطة أخرى (مكان أو شخص)، يتم نقل هذه المعلومات عن طريق رسالة تلقت أنموذجا معينا تم تسنينه. الشرط الأوّل لإنشاء

---

[1] عبد الجليل مرتاض، اللغة والتواصل، اقترابات لسانية للتواصلين الشفاهي والكتابي، دار هومة، الجزائر، 2000، ص: 78.

[2] Jean Dubois, Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Larousse, 2012, PP. 94,95 « A. La communication est l'échange verbal entre un sujet parlant qui produit un énoncé destiné à un autre sujet parlant, et un interlocuteur dont il sollicite l'écoute et/ou une réponse explicite ou implicite. La communication est intersubjective. B. La communication est le fait qu'une information est faite au moyen d'un message sui a reçu une certaine forme, qui a été codée. En effet, pour que la communication puisse s'établir, est le codage de l'information, c'est-à-dire la transformation du message sensible et concret en un système de signes, ou code, dont la caractéristique essentielle est d'être une convention préétablie, systématique et catégorique».

الاتصال، هو تسنين المعلومات أي تحويل الرّسالة الحساسة والملموسة إلى نسق من العلامات أو السنن، السمة الأساسية لها هي أن تكون مصطلحا مسبقا ممنهجا ومرتبا حسب فئات.

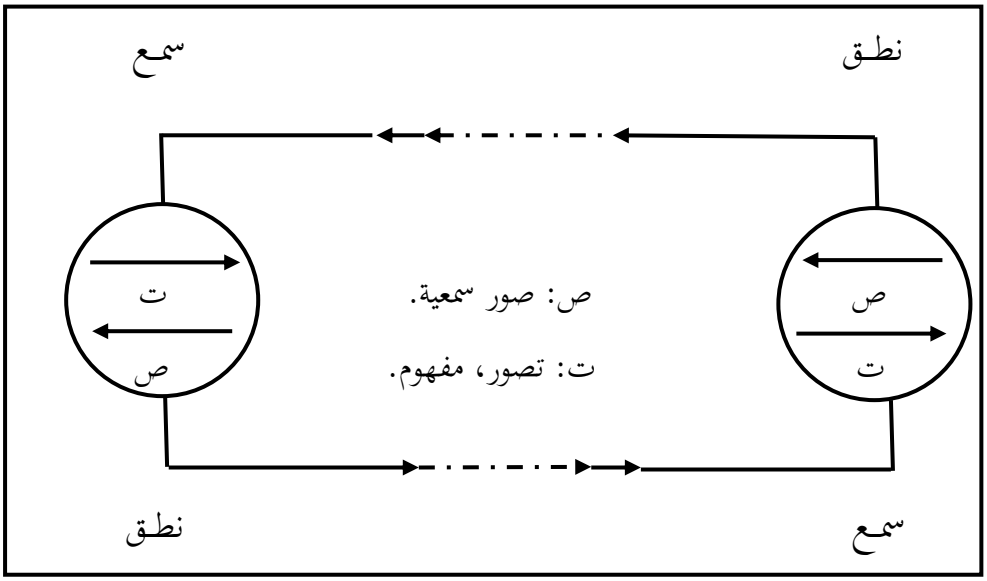
لقد تفرّعت عن السيميائيات sémiotique عدة فروع، من بينها سيميائيات التواصل التي تنطلق من الأصول التي وضعها **دوسوسير De Saussure** حين تصوّر إمكانية تأسيس علم عام يدرس حياة العلامات داخل الحياة الاجتماعية، ومن هذه العلامات: أبجدية الصم البكم، والكتابة والطقوس الرمزية وآداب السلوك. والمراد من هذا أنّه يمكن الحديث عن التواصل ضمن البحث السيميائي، ومن ثمّ النظر إلى السيميائيات، بما هي نظرية عامة للعلامات، على أنّها جزء من نظرية عامة للتواصل. لقد تمعّن **دوسوسير** جيداً في سيرورة العملية التواصلية وعالجها من جوانب بيولوجية وفيزيائية حيث يقول: «نقطة انطلاق الدورة في دماغ أحد المتحاورين، حيث تترابط وقائع الضمير المسماة تصورات مع تمثيلات العلامة اللسانية أو الصورة السمعية المستخدمة في التعبير عنها»[1]، ويرى **دوسوسير** أنّ عملية التواصل يشترك فيها الجانب النفسي للمرسل مع الجانب الفيزيولوجي، ومن خلال التشارك يتم تحفيز الدماغ لإنتاج الخطاب: «إن التصوّر هو ما يثير في الدماغ صورة سمعية مماثلة، وهذه ظاهرة نفسية كلياً تتبعها بدورها آلية فيزيولوجية، فالدماغ ينقل إلى أعضاء النطق ذبذبة ملازمة للصورة ثم تنتشر الموجات الصوتية من فم المتحدث (أ) إلى أذن المتحدث (ب)، وهذه آلية فيزيائية بشكل خالص، ثم تستمر الدارة حتى المستمع (ب) في اتجاه معاكس»[2].

---

[1] Ferdinand De Saussure, cours de linguistique générale, Arber d'or, Genève 2005, p. 17. «Le point de départ du circuit est dans le cerveau de l'une, où les faits de conscience, que nous appellerons concepts, se trouvent associés aux représentations des signes linguistiques ou images acoustiques servant à leur expression».

[2] Ibid p. 17. « Supposons qu'un concept donné déclanche dans le cerveau une image acoustique correspondante : c'est un phénomène entièrement psychique, suivi à son tour d'un procès physiologique : le cerveau transmet aux organes de la phonation une impulsion corrélative à l'image ; puis les ondes sonores se

تأخذ هذه العملية مسارين، الأول من المرسل إلى المرسل إليه، ثم تنعكس في ذهن المرسل إليه، وتأخذ العملية المسار نفسه لكن من (ب) إلى (أ)، وفيما يأتي خطاطة توضيحية لدورة الكلام[1]:



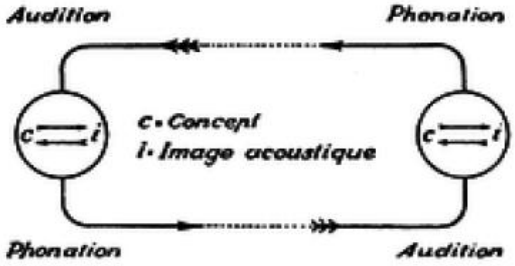
شكل 1. خطاطة دورة الكلام عند دوسوسير.

هذه الإرهاصات التي جاءت في محاضرات دوسوسير استلهمها **رومان ياكبسون** وطوّرها ليُبلور نظرية التواصل التي يعد هو المنظّر الحقيقي لها. تؤكّد هذه النظرية أنّ للغة وظائف أساسية في العملية التواصلية، حدّدها بستة عناصر سيأتي بيانها.

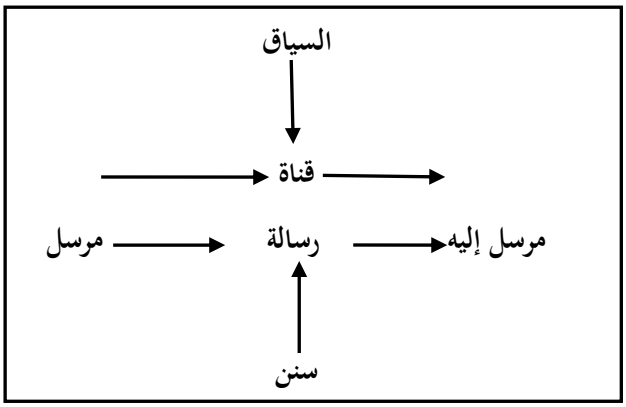
---

propagent de la bouche de A à l'oreille de B : procès purement physique. Ensuite, le circuit se prolonge en B dans un ordre inverse ».

[1] Ibid p. 18. « Si B parle à son tour, ce nouvel acte suivra — de son cerveau à celui de A — exactement la même marche que le premier et passera par les mêmes phases successives, que nous figurerons comme suit :



ولأنّ كل السلوكات الإنسانية بمثابة تواصل، فإنّ كل «عملية تواصلية هي تبادل للدلائل بين مرسل ومرسل إليه، داخل سوق لفظية أو غير لفظية، أو بعبارة أخرى فإنّه مثلما هو مقدّر علينا تبادل البضائع، مقدّر علينا أيضاً تبادل الدلائل أي التواصل، بل إن المعنى لا يتحدد ما لم نتواصل»[1]، وتكتسي المكوّنات النفسية والسوسيوثقافية أهمية بُنيوية في إبراز الظروف المصاحبة لفعل التواصل الذي يتميز بالطابع المعرفي، وفعل التواصل باختصار هو «الفعل الذي بواسطته، عندما يعرف فرد ما حدثاً مرتبطاً بحالة وعي معيّنة، ينجز هذا الحدث لكي يفهم فرد آخر غاية هذا السلوك ويعيد في وعيه الخاص تشكيل ما جرى في وعي الفرد الأول. أما دلالة هذا الفعل التواصلي فتتحدّد على أنها التأثير الذي نحاول إحداثه في ذهن من نتوجه إليه»[2]، هذا التواصل عرّفه كلينكنبرغ بأنّه: «عبر القناة، يرسل المرسل رسالة حول شيء ما إلى مرسل إليه (مستلم). رسالة تمّ إنشاؤها بواسطة سنن معيّن»[3]. وبذلك تصير خطاطة عملية التواصل كما يأتي:



شكل2. خطاطة عملية التواصل.

إذاً تحدّدت عناصر التواصل كالآتي:

[1] مبارك حنون، دروس في السيميائيات، دار توبقال للنشر، المغرب، ط1، 1987، ص 16.

[2] إيريك بويسنس، السيميولوجيا والتواصل، تر. جواد بنيس، رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط2 2017، ص35.

[3] Jean- Marie Klinkenberg, Précis de sémiotique générale, deboeck&larcier S. A 1er publication 1996, p. 43. « un émetteur envoie à un destinataire, le long d'un canal, un message à propos de quelque chose, message confectionné à l'aide d'un code donné ».

1) مرسل Déstinateur: الكيان الذي يُنتج الرسالة والمسؤول عن قصدية الاتصال حسب سيميائية التواصل[1].

2) مرسل إليه destinataire: أو المتلقي، ويكون مفرداً أو جماعة.

3) رسالة Message.

4) قناة Canal.

5) سنن Code.

6) سياق Contexte.

ومنه فإن عملية التواصل تتّم كما يأتي:

- يقوم المرسل بإرسال رسالة إلى المرسل إليه.
- محتوى الرسالة موضوع أو مرجع معين.
- تكون هذه الرسالة بلغة مشتركة بينهما؛ ويجمعهما سنن.
- لكل رسالة قناة تتكفل بإرسالها.

ويحلّل **ياكبسون Jackobson** العوامل الأساسية في التواصل اللساني بقوله: «التواصل كل فعل كلامي يحرّك رسالة ما وأربعة عناصر ترتبط بها، وهي: المرسل والمستقبل وموضوع الرسالة ونسقها المستعمل، كما أنّ العلاقة بين هذه العناصر تتغيّر»[2]، وحدّد جاكبسون لكل عنصر وظيفة وهي:

1) الوظيفة التعبيرية أو الانفعالية Fonction Emotive: تحدّد العلاقة بين الرسالة والمرسل، وتركز على المرسل لأنّها «تهدف إلى أن تُعبّر بصفة مباشرة عن موقف المتكلم تجاه ما يتحدث عنه، وهي تنزع إلى تقديم انطباع عن انفعال معيّن صادق أو كاذب»[3].

2) الوظيفة الندائية Fonction conative: تحدد العلاقة بين الرسالة والمرسل إليه، ويُعبّر عنها **رومان ياكبسون Roman Jackobson** بأنّها الوظيفة «الأكثر خلوصاً في

---

[1] فاطمة الطبال بركة: النظرية الألسنية عند رومان جاكبسون، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع بيروت (لبنان)، ط1، 1993، ص 69.

[2] نور الدين رايص، نظرية التواصل واللسانيات الحديثة، مطبعة سايس فاس، ط1، 2007، ص90.

[3] رومان ياكبسون، قضايا الشعرية، تر. محمد الولي ومبارك حنون، دار توبقال للنشر، المغرب، ط1، 1988، ص28.

النداء والأمر اللذين ينحرفان، من وجهة نظر تركيبية وصرفية وحتى فونولوجية في الغالب، عن المقولات الاسمية والفعلية الأخرى، وتختلف جمل الأمر عن الجمل الخبرية في نقطة أساسية: فالجمل الخبرية يمكنها أن تخضع لاختبار الصدق، ولا يمكن لجمل الأمر أن تخضع لذلك»[1].

3) الوظيفة المرجعية Fonction référentielle: هي قاعدة التواصل، تحدّد العلاقة بين المرسل والموضوع.

4) وظيفة إقامة التواصل (الانتباهية) Fonction fatique: وظيفتها تأكيد أو إيقاف الاتصال، حيث إنّ «هناك رسائل توظّف، في الجوهر، لإقامة التواصل وتمديده أو فصمه، وتوظف للتأكد مما إذا كانت دورة الكلام تشتغل: "ألو! هل تسمعني؟"، وتوظف لإثارة انتباه المخاطب أو التأكد من أن انتباهه لم يرتخ: "قل، أتسمعني؟"»[2].

5) وظيفة اللغة الواصفة Fonction métalinguistique: تهدف إلى تحديد المعنى، والتأكد من استعمال نفس السنن بين المتخاطبين، «فاللغة الواصفة تؤدي دوراً هاماً في اللغة اليومية. فنحن نمارس اللغة الواصفة دون أن ننتبه إلى الخاصية الميتالسانية لعملياتنا، وفي كل مرة يرى فيها المرسل و/أو المرسل إليه ضرورة التأكد مما إذا كانا يستعملان نفس السنن، فإن الخطاب يكون مُركّزاً على السنن: إنّه يشغل وظيفة ميتالسانية (أو وظيفة شرح)»[3].

6) الوظيفة الشعرية Fonction Poétique: علاقة بين الرسالة ونفسها، وهي وظيفة جمالية.

[1] المرجع السابق، ص29.

[2] المرجع السابق، ص30.

[3] المرجع السابق، ص55.

وتتلخص خطاطة الوظائف التي حددها **ياكبسون Jackobson** كالآتي[1]:

الوظيفة المرجعية
الوظيفة الانفعالية..... الوظيفة الشعرية..... الوظيفة الندائية
وظيفة إقامة التواصل
وظيفة ما وراء اللغة

شكل3. خطاطة وظائف التواصل.

ويشير كلينكنبرغ [2]إلى أن هذه الخطاطة تحتفظ بقيمتين الأولى عملية والثانية تعليمية، كما أنّه يسلط الضوء على المتغيرات التداولية للتواصل.

1.2.أنواع التواصل:

للتواصل أنواع متعددة، لعلّ أهمها[3]:

1.1.2.التواصل الشفهي:

يمثل التواصل الشفهي قناة التواصل الرئيسية في حياة الشخص الأصم، حيث تجعله أكثر قدرة على فهم الكلمات المنطوقة، وذلك من خلال الإفادة من التلميحات والإيماءات الناجمة عن حركة شفاه المتكلم. ويستند هذا الأسلوب في التواصل إلى استخدام السمع المتبقي للأشخاص الصم، وذلك من خلال التدريب السمعي وتضخيم الصوت (من خلال استخدام السماعات الطبية التي تزيد شدة الصوت بالرغم من عدم وضوحه) وقراءة الشفاه والكلام.

2.1.2.التواصل اليدوي:

[1] يُنظر رومان ياكبسون، قضايا الشعرية، مرجع سابق، ص 111.

[2] Jean- Marie Klinkenberg, Précis de sémiotique générale, p. 64. « Il conserve d'une part une valeur pratique et didactique et, d'autre part, il met bien en évidence les variables pragmatiques de la communication ».

[3] ينظر: د. أمل عبد الفتاح سويدان، د. منى محمد الجزار، تكنولوجيا التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط2، 2009-1430، ص 34، 33.

يعتمد التواصل اليدوي على استخدام رموز حركية لإيصال المعلومات للآخرين، وتتجسّد هذه الطريقة من خلال استعمال لغة الإشارة والتهجئة بالأصابع، إذ إنّ لكل رمز أو حركة دلالاته ومعناه. وتعتمد طريقة تهجئة الأصابع على استعمال اليد لتمثيل الحروف الأبجدية. وجدير بالذكر أن تهجئة الأصابع تُستخدم عادة مقرونة مع أساليب تواصل أخرى كلغة الإشارة، أما هذه الأخيرة فتتضمن استخدام اليدين والذراعين للتعبير عن معاني الكلمات والمفاهيم.

3.1.2. التواصل الكلي:

يمثّل حق كل طفل في أن يتعلم باستخدام جميع الطرق الممكنة للتواصل، حتى تتاح له الفرص الكاملة لتنمية مهارة اللغة، واكتساب مهارات التواصل والتعامل الإيجابي في سن مبكّرة بقدر المستطاع.

ويجمع **بويسنس Busyssene** بين أنساق التواصل المباشر مثلما هو الشأن بالنسبة للشكل اللفظي للغة الإنسانية، والأنساق التعويضية التي تنقل فقط سنن الوحدات الشكلية المنتمية للأنساق الأولى، داخل نسق آخر من الوحدات مثل: كل أنواع الكتابة وإشارات التلغراف morse وكتابة برايل Braille واللغة الإشارية لدى الصم-البكم، والتي هي مجرد أنساق تعويضية للتواصل[1].

2.2. خصائص عملية التواصل:

تتميّز عملية التواصل بخصائص عدة، من بينها أنها عملية ديناميكية ومستمرة ومركّبة وتسير للأمام وغير قابلة للتكرار النمطي، ويمكن تقديم أهم السمات المحورية للعملية التواصلية في النقاط الآتية[2]:

---

[1] إيريك بويسنس، السيميولوجيا والتواصل، تر. جواد بنيس، رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط2 2017، ص78،79،80.

[2] هناء شحاتة أحمد عبد الحافظ، الانتباه المشترك والتواصل اللفظي لدى الأطفال ذوي التوحد، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2015، ص116.

أولاً: التواصل عملية ديناميكية؛ فعناصر عملية التواصل كل لا يتجزأ رُغم أنها تحدث منفردة أو يحدث كل عنصر مع الآخر، حيث إنّ التواصل ليس أفعالاً منفصلة لكن عدداً من الأفعال التي تتكامل لكي تعطي تأثيرا يُرّد إلى نتائج.

ثانياً: التواصل عملية مستمرة: إن الفرد يكتسب الخبرات منذ الميلاد حتى الممات من خلال تواصله مع الآخرين وتواصل الآخرين معه، ويُعبّر عن أفكاره بشأن ما يسمعه، ويتم تبادل فهم الأفكار بشكل متنام، بوصفه نتيجة لاستجابة السامعين له والآخرين معه، وتفاعله معهم، لذلك، يمتد التواصل بعد أن يمضي المتحدث والسامع في طرائق مختلفة، وذلك من خلال استمرار التفكير في الاستجابة التي عبّر بها الآخر أو قام بها.

ثالثاً: عملية التواصل لا يمكن إلغاؤها: إنها عملية لا يمكن إرجاعها للخلف، فلو أنك دعيت باسم أو صفة مهنية ثم اعترضت فإن الأثر لا يمكن أن يُمحى بشكل كلي نهائي، فالرسالة الواحدة التي تمّ استقبالها يصبح أثرها الناتج عاملاً مؤثراً في الرسالة.

3.2. أهداف التواصل:

يهدف التواصل إلى مجموعة من العناصر يسعى إلى تحقيقها يمكن عرضها في النقاط الآتية:

- فهم ما يحيط بالفرد والجماعة من ظواهر وأحداث.
- تعلم مهارات جديدة.
- الاستمتاع، والهروب من مشاكل الحياة.
- الحصول على معلومات جديدة تساعد على اتخاذ القرارات بشكل مفيد ومقبول من وجهة نظر المرسل، نقل أفكار التعليم، الإعلام والإقناع الترفيهي[1].
- يستطيع الفرد إشباع حاجاته البيولوجية والنفسية من خلال عملية التواصل التي تبدأ بعلاقة الطفل مع أمه للحصول على الغذاء والأمن النفسي في وقت واحد، ثم تتطور العملية مع كل أفراد الأسرة، لتتّسع لاحقا دائرة العلاقات الاجتماعية خارج الأسرة وتتكون الصداقات والجماعات.

[1] عبد الحافظ سلامة، الاتصال وتكنولوجيا التعليم، الطبعة العربية، عمان، دار اليازوري، 2007، ص33.

– يستطيع الفرد تحقيق مشاعر الانتماء لجماعة ما أو المجتمع من خلال عملية التواصل.

– تمكّن عملية التواصل الفرد من تحقيق ذاته وتأكيدها في تفاعله مع الآخرين من خلال التعبير عن ذاته ومشاعره وحاجاته وقيّمه واتجاهاته.

– يحقق التواصل وعي الفرد بذاته وقدرته وحكمه على عمله أو إنتاجه من آراء الآخرين واستجابتهم له.

– يساهم نجاح التواصل مع المجتمع المحيط بالفرد في انخفاض التوتر والانسجام في العلاقات الاجتماعية مع المحيطين به.

– يُنمّي التواصل مهارتَي القراءة والاستماع، كما يوضّح المهارات الاجتماعية؛ إذ إنّه نشاط قائم على ترجمة الرسائل إلى علامات وإشارات يجري نقلها إلى الآخرين ثم ترجمتها إلى رموز وإشارات منقولة في شكل رسالة. لهذا، نجد الإنسان يستخدم نسق التواصل لتحقيق عدة وظائف: استقبال، نقل الرسائل والاحتفاظ بالمعلومات، القيام بالعمليات على أساس المعلومات المتاحة بهدف اشتقاق نتائج جديدة لم يكن يدركها الفرد مباشرة، وكذلك إعادة بناء الأحداث الماضية.

– ينمي التواصل العمليات العقلية الأساسية كالإدراك، والانتباه والتفكير، كما أنها عمليات أساسية في حدوث التواصل الجيّد[1].

[1] المرجع السابق، ص ص 118،119.

3. التواصل البيداغوجي بوصفه ظاهرة سيميائية تطبيقية:

تهتم البيداغوجيا بوصفها نشاطاً فكرياً بالممارسة التربوية من خلال الطرائق والظروف الملائمة والشروط الضرورية لتحقيق التعلم الجيد، وتُعرّف بأنها: «نظرية للتعلم، تهتم بالظروف التي يتّم فيها تلقي المعرفة بمحتواها، وبالدور الذي يقوم به كل من الأستاذ والتلميذ في العملية التربوية، وكذا بأهداف التعلم التي لا يمكن فصلها عن القيّم الاجتماعية والثقافية»[1].

يُعرّف التواصل البيداغوجي بكونه: «كل أشكال وسيرورات ومظاهر العلاقة التواصلية بين مُدرّس وتلاميذ أو بينهم أنفسهم، إنه يتضمن نمط الإرسال اللفظي وغير اللفظي، كما يتضمن الوسائل التواصلية والمجال والزمان، وهو يهدف إلى تبادل أو تبليغ ونقل الخبرات والتجارب والمواقف، مثلما يهدف إلى التأثير على سلوك المتلقي»[2].

ويحيلنا التعريف السابق على مجموعة من المتغيّرات التي تُكوّن البنية الأساسية للفعل التواصلي؛ وتُعتبر عناصر التفاعل في العملية البيداغوجية، وهي[3]:

– المدرّس الذي يمثل المرسل الذي يبادر بربط العلاقة بينه وبين التلاميذ.

– التلاميذ وهم المرسل إليه، وقد يتحوّل التلميذ إلى مرسل والأستاذ إلى مرسل إليه وهكذا دواليك، بحسب ما تم الاتفاق عليه بين الأستاذ والتلميذ في بنود العقد البيداغوجي، ضمنياً أو صراحةً.

– الرسالة البيداغوجية، وهي مادة الحوار وموضوع النقاش ومضمون التواصل الذي يجري بين المتواصلين.

---

[1] مختار بروال، التواصل البيداغوجي ومعيقاته: مقاربة تحليلية من منظور العقد البيداغوجي الحديث، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية–جامعة الوادي، ع. 5، فيفري 2014، ص90.

[2] الفارابي، عبد اللطيف وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ط1، ج1، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة، الرباط، المغرب، 1994، ص44.

[3] مختار بروال، مرجع سابق، ن ص.

1.3.معيقات التواصل البيداغوجي:

إنّ كل ما يتدخل في نقل الرسالة ويشوش على إعادة الإنتاج والتلقي يسمى ضجيجا هذا الأخير هو كل شيء مسؤول عن فعل سيميائي؛ ويمكننا أن نقول إن هناك ضجيجا عندما تتحول صورة شاشة التلفزيون إلى خطوط راقصة، وعندما يمنع الزكام من تشمم رائحة؛ أو عندما تغير الأخطاء الإملائية أو المطبعية نصا ما[1].

تتأثر عملية التواصل بمجموعة مختلفة من العوائق منها ما هو فيزيائي يمكن التغلب عليه؛ ومنها ما يتعلق بعوامل نفسية تسبّبها ظروف داخلية أو خارجية، والعائق هو: «جميع المؤثرات التي تؤثر سلباً أو تمنع عملية تبادل المعلومات أو المشاعر بين المرسل أو المستقبل، أو تعطّلها، أو تؤخّر وصولها، أو تشوه معانيها»[2]، وتتوقف عملية معالجة هذه العوائق وتجاوزها على مدى فهم طبيعتها ومعرفة أنواعها، وتتمظهر في صنفين[3]:

1) معيقات داخلية تتجلى في:

– عوامل ذات صبغة نفسية نابعة من ذات المرسل أو كامنة في ذات المرسل إليه، وتتمثّل في جملة العوامل النفسية كالخجل والاضطراب والخوف.

– معيقات ذات صبغة ذهنية، وتتمثّل في العوامل الذهنية مثل قصور المرسل إليه في حل السنن، وفي اختلاف المرجعية وتباين المفاهيم بين المرسل والمرسل إليه.

2) معيقات خارجية:

وتتمثّل في المعيقات المادية التي تعيق الاتصال أو تمنع فاعليته، ونذكر منها:

– قصور في وسائل التواصل لدى المرسل.

– ضعف وسائل الاستقبال عند المرسل إليه.

---

[1] جان مارتيني، مفاتيح السيميائيات، ضمن كتاب: التواصل نظريات ومقاربات، تر. عز الدين الخطابي، زهور حوتي، منشورات عالم التربية، ط2، 2007، ص 97.

[2] مختار بروال، التواصل البيداغوجي ومعيقاته، ص91.

[3] ينظر: المرجع السابق، ص92.

- صعوبات تتعلق بمضمون الرسالة البيداغوجية أو شكلها أو بنيتها.
- عوامل متعلقة بالمحيط الذي تجري فيه عملية التواصل البيداغوجي.
- عوامل ذات علاقة بالوسط الثقافي.

يجب إذن تنحية الضجيج وذلك بمعرفته ومعرفة أسبابه، وإذا لم نستطع تنحيته نهائيا، يجب أن نجد وسائل للتقليل منه، وفي كل الحالات، يجب أن نزيل تأثيراته السلبية. فقد يكون الضجيج ظاهرة غريبة تماما عن صيرورة مجرى الفعل السيميائي[1] على سبيل المثال: مشاكل في الدماغ، وشق الحلق، الإعاقة السمعية بمختلف درجاتها؛ والتأتأة أو الحبسة، وغيرها. مما يتسبب في تعطل وصول الرسالة، أو تبتر بشكل يُفشل الفعل السيميائي.

2.3. أنواع البيداغوجيا:

تُعتبر البيداغوجيا نظرية تطبيقية للتربية تتخذ مفاهيمها الأساسية من: علم النفس، علم الاجتماع، علم الاجتماع التربوي، ويمكننا تصنيف البيداغوجيا إلى:

1) بيداغوجيا عامة: وتنطبق على العلاقة بين المدرّس والتلميذ بغرض التعليم.

2) بيداغوجيا خاصة: وهي تصف طريقة التعلم حسب المادة، وتنطبق كذلك على الفئات الخاصة؛ حيث سعت برامج التربية الخاصة إلى تقديم بدائل للحد من المشاكل التي يواجهها ذوو الاحتياجات الخاصة في مراحلهم المبكرة، وهي تعمل جاهدة على علاج الاضطرابات المتنوعة التي يعانون منها.

3) بيداغوجيا علاجية: وهي: «وضعية إجمالية تهدف إلى حل الصعوبات التي تظهر عند التعلم عن طريق الإصغاء... وهي منتشرة خاصة في الأقسام المكيّفة»[2].

---

[1] جان مارتيني، مفاتيح السيميائيات، ضمن كتاب: التواصل نظريات ومقاربات، مرجع سابق، ص 98.

[2] Jean-Paul Resweber, Les Pédagogies Nouvelles, Presses Universitaires de France, 7eme éd, PP. 40.41. « La pédagogie thérapeutique définit une attitude globale qui consiste à débloquer ; dans une relation d'écoute, les blocages apparus au plan de l'apprentissage, les résistances survenues en cours d'éducation ou de formation ».

4) بيداغوجيا عصبية[1]: يعتبر هذا المفهوم جسرا بين العلوم العصبية والبيداغوجيا ويهدف إلى فهم آليات التعلم، إلى جانب اقتراح تقنيات وسبل بيداغوجية متطابقة مع نشاط الدماغ. ومنه يمكن تحقيق اكتشاف استراتيجيات النجاح والفشل في التعلم، وتطوير استراتيجيات التعلم باستمرار، ثم إضافة ذلك تفعيل آليات التعلم الذاتي – .يمكن للعلوم العصبية أن توفر مقاربات مفاهيمية للبيداغوجيا لتحقيق تعلم أحسن وأنجع من أبرزها[2]:

– **التعقيد والتبسيط والاستنتاج**: وهي القدرة على الإدراك الكلي بشكل صحيح من خلال الاعتماد على أجزاء غير مكتملة، والاتجاه الذهني نحو التنظيم واستخدام تصانيف منطقية واستنتاج مفاهيم جديدة.

– **التركيب**: يمكن التركيب بين عدة مفاهيم من خلال استنتاج نقاط الاشتراك بينها.

– **الحركية**: الدماغ في تطور ونمو مستمر خاصة بالنسبة لوظائفه التي يمكنه تطويعها لتناسب متطلبات الواقع من خلال بناء وصلات عصبية أكثر فعالية.

– **المرونة**: يمكن للدماغ أن يتغير بفعل التعلم ويبرز ذلك خاصة في القدرة على الابداع.

– **اللاخطية**: الدماغ جهاز ديناميكي فعال وغير ميكانيكي وبالتالي فهو غير خطي.

– **الانتقائية**: في اختيار المثيرات والتفاضل بين الاستجابات.

– **التنوع والانفصال**: إن العصبونات متصلة فيما بينها إلا أن الإشارات لا تتجه إلا إلى المناطق المنوطة ببناء استجابات مناسبة لها.

3.3. استراتيجية بناء برامج بيداغوجية لذوي الاحتياجات الخاصة:

يُعّد بناء برنامج بيداغوجي للفئات الخاصة ضرورة ملحة تتطلب جهداً مضاعفاً وتعاملاً خاصاً مع خصوصية هذه الفئة، ويمر بناء هذه البرامج باستراتيجيات، منها «النموذج الذي قدّمه

[1] ينظر: خالد بوعافية، العلوم العصبية المعرفية والتربية، روابط مشتركة واهتمامات مستجدة، مج. دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة ورقلة، ع16، جوان2016، ص145.

[2] المرجع السابق، ص147.

ويهمان wihman سنة 1981 في بناء المناهج للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، والذي يُعّد من النماذج المقبولة والمعتمدة في مجالات التربية الخاصة، وهو يمر بخمس خطوات رئيسية هي:

1) التعرف على السلوك الداخلي.

2) قياس مستوى الأداء الداخلي.

3) إعداد الخطة التربوية الفردية.

4) إعداد الخطة التعليمية الفردية.

5) تقويم الأداء النهائي»[1].

يتأسس التواصل البيداغوجي على البعد الاجتماعي أساسا، لاسيّما كونه يُعّد تبادلا بين سنن وعلاقات وأشياء، فهو يدخل ضمن عملية التنشئة الاجتماعية، ويؤدي دوراً رئيساً في تشكيل الفرد ووعيه، وهكذا يكون أساسه ربط علاقة اجتماعية وإنسانية بين كل عناصر العملية التواصلية، «إن التواصل البيداغوجي يتأسّس هو أيضاً على هذه العلاقة الاجتماعية، أو بشكل أدق على هذه العلاقة الإنسانية الهامة. فالبيداغوجي لا يمكنه أن يردّد المعلومة مثل أسطوانة. ويُعتبر التواصل البيداغوجي بمثابة تشارك ذهني وتفاهم متبادل ونشاط اجتماعي، قابل للاكتشاف من كل جوانبه ومواقفه»[2]. إن هذه العلاقة لا يمكن لها أن تتم إلا إذا كان هناك استعداد من عناصر الفعل التواصلي كلها لربط علاقة فعالة، ومن ثمّ يجب ألا يقتصر دور المرسل (المعلم) على الإخبار بل يمتد إلى التواصل الترجيعي *Feedback وألا يكتفي المرسل إليه (الطفل) بحالة تلقي سلبية، بل ينبغي أن تتشكّل حالة تبادل وعطاء. والترجيع يُشكّل شرطا لابد منه للمجهود

[1] خولة أحمد يحي، البرامج التربوية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، دار المسيرة، عمان، ط1،2009، ص30.

[2] روجي ميكييلي، التواصل وشبكات التواصل، ضمن كتاب: التواصل نظريات ومقاربات، مرجع سابق، ص246.

* Feedback يترجمه بعض الباحثين، من بينهم عز الدين الخطابي وزهور حوتي في كتابهما المترجم : التواصل نظريات ومقاربات ،ص247 بالتغذية الراجعة؛ وهي : تشكل شرطا لابد منه للمجهود المتبادل. فتنظيم التفاهم المتبادل بواسطة التغذية الراجعة، هو الظاهرة البيداغوجية الأكثر إثارة وتلقائية.

المتبادل، فتنظيم التفاهم المتبادل بواسطة الترجيع هو الظاهرة البيداغوجية الأكثر إثارة وتلقائية، وهذا الترجيع قد يكون شفوياً أو غير شفوي[1].

والمقصود بهذا أن العملية التعليمية –التعلمية عملية تواصلية دينامية بين المعلم والطفل؛ حيث «إنّه في إطار دينامية التفاعلات المتبادلة، يمكن للطفل أن يطوّر، في نفس الآن، هويته الاجتماعية وأنماط استعماله للغة وبنيته المعرفية»[2]، فهي تواصل قائم على التفاعل وليست اتصالاً قائماً على التلقين والأسلوب المباشر الذي تغيب معه ردة الفعل (الاستجابة).

إنّه لمن الملاحظ أن الأنساق التربوية شهدت نقلةً نوعيةً في البرامج والطرائق والأساليب، وصار من مرتكزات هذه البرامج الصورة؛ التي تُعّد دعامة تربوية فعالة، ويُعّد اعتمادها في البرامج البيداغوجية قراراً وظيفياً ناجحاً، سيكون له بالغ الأثر في مخرجات العملية التعليمية –التعلمية، إذ إنّ المدرسة التقليدية لا تمكّن الطفل من التطور، فوضع الطفل في نسق تواصل لا يروم سوى جعله قادراً على استيعاب أفضل لكل أنواع المعلومة، إذ إنّه على المربي مساعدته في ذلك من خلال تذليل الصعوبات التي تعترضه. ويُعرّف **ميشال مارتن Michel Martin** بيداغوجيا التواصل بقوله: «هي التي تتضمن بالضرورة جميع العناصر التي تضع التلميذ في وضعية تجعله يناقش الشكل والمضامين، وتمنحه الحرية في الولوج إلى مصادر المعلومة»[3].

ترى نظرية التواصل بأنّ التدرج في المدلول هو ما يحدّد بنية الرسائل، ومن ثمّ تتم العملية الاستكشافية عن طريق العملية البيداغوجية، فالطفل يتعلم معاني الصور عن طريق عرض تجارب متنوعة تؤدي بنا إلى ممارسات سيميائية تنفتح على تطبيقات جماعية وإبداعية، كما أنّ وضع

---

[1] روجي ميكييلي، التواصل وشبكات التواصل، مرجع سابق، ص247.

[2] جون بيار بورتوا، هوق ت ديمت، التربية ما بعد الحداثة، ضمن كتاب: التواصل نظريات ومقاربات، مرجع سابق، ص 237.

[3] Martin Michel, sémiologie de l'image et pédagogie, P.U.F, paris, 1ère éd, 2009, p. 235. « Une véritable pédagogie de la communication englobe forcément tous ces facteurs puisqu' elle place l'élève en situation, négocie les formes et les contenus, laisse librement accès aux sources d'information ».

الطفل في نسق تواصلي يجعله قادراً على استيعاب أفضل لكل أنواع المعلومة. وتتضمن بيداغوجيا التواصل جميع العناصر التواصلية التي تصل بالتلميذ إلى وضعية مناقشة للشكل والمحتوى، والنجاح في قراءة الصورة يمر بالضرورة عبر حالة من الوعي، حيث تُعتبر الصورة دليلاً على الرسالة، ويُعبّر عنها تلقائياً عن طريق معرفتين: الأولى بصرية وحسية، والثانية لسانية.

يتطلب الانتقال من السيميائيات اللسانية إلى السيميائيات البصرية آليات مساعدة، ولعلّ هذا ما يؤكّد عليه **كريستيان ميتز Christian Metz** بقوله: «إن اللغات البصرية تقيم مع باقي اللغات علاقات نسقية متعددة ومعقدة، ولا أهمية لإقامة تعارض بين الخطابين اللغوي والبصري بِعَدِّهِما قطبَين كبيرين يحظى كل منهما بالتجانس والتماسك في غياب أي رابط بينهما»[1].

وتُعّد الصورة آلية من آليات التواصل، ذات الفاعلية الكبيرة في اكتساب المعرفة، حيث تمتلك كثافة دلالية إيحائية بالغة التنوع والغنى؛ فقد بلغ حضورها المجالات جميعها، في التلفاز ووسائل التواصل الاجتماعية؛ ولعلّ هذا ما يجعلنا نطرح الإشكال الذي يبحث الأبعاد السيميائية في خطاب الصورة البيداغوجية.

ومهما حصل في مجال تطوير وسائل البيداغوجيا، فإنّ للصورة مركزيتها وسلطانها، وذلك لما تتمتع به من قدرة على مخاطبة الحس، وتفعيل الإدراك البصري لدى المتلقي، وهو الإدراك الذي يكون قوياً في مرحلة الطفولة، بما يسمح باستغلال هذه المدارك لتمرير المعارف المناسبة لهذه المرحلة العمرية. «هنا يتعين بذل مجهود نوعي بخصوص أنماط الصورة المختلفة، وتعبئة الباحثين في ميادين الفيزيولوجيا والسيكولوجيا والسيسيولوجيا والسيميائيات وعلوم اللغة والسيوسيو لسانيات. ويستدعي أيضا، تعاونا مع علوم الأعصاب والعلوم المعرفية من أجل تحليل العلاقات القائمة بين هذه الأنماط المختلفة للصورة وبين الصورة الذهنية، سواء من الزاوية النظرية أم من زاوية النمذجة. ويؤدي هذا أيضا إلى البحث عن النماذج الثقافية وعن العلاقات بين التواصل عن طريق الصورة

[1] V. Martin Michel, Sémiologie de l'image et pédagogie, p. 83.

والتواصل الذي يتم بوسائط ودعامات أخرى (نصوص، أصوات، معطيات)»[1]. وعليه وباجتماع هذه العلوم والميادين على اختلاف تخصصاتها بهدف تحليل الصورة؛ وبحث التواصل وعلاقاته بالأنماط المختلفة للصورة، تتجلى لنا أهمية الصورة بوصفها واحدة من أهم الوسائط التواصلية التي تمتلك قوة تأثير عالية.

[1] دومنيك وولتون، التفكير في التواصل، ضمن كتاب التواصل نظريات ومقاربات، مرجع سابق، ص 122،123.

الفصل الأول

الصورة المرسومة وتطبيقاتها البيداغوجية

- مفهوم التوحد من وجهة سيميائية
- بلاغة الصورة والبيداغوجيا
- الصورة وفعالية التواصل
- حد الصورة المرسومة
- الصورة والادراك السيميائي
- الصورة المرسومة والتواصل البيداغوجي
- الصورة المرسومة وتطبيقاتها البيداغوجية

تمهيد:

تُعّد الطفولة من أهم المراحل التعليمية التي يمّر بها الإنسان في حياته، تشتد فيها قابليته للتأثر بمختلف العوامل التي تحيط به، وتظهر في شخصيته مجموعة من السلوكيات، التي تحدّد نمطها، ولعلّ أهمها المرحلة الدراسية الأولى.

نلاحظ أمامنا من خلال الدراسة والتشخيص في فئات الأطفال وشخصياتهم حالات خاصة لأطفال يعانون من اضطرابات نفسية تُحدث لهم إعاقات في النمو العقلي والسلوكيات الاجتماعية، نذكر من بينها فئة التوحد Autisme، حيث «أبان بعض المختصين عن الأمراض المرتبطة بانعدام التواصل مع المحيط الاجتماعي، في السنوات الأولى من عمر الإنسان. ويمكن للتأثيرات على نمو الطفل أن تأخذ شكل ذهانات مبكّرة، من أصعب تجلياتها الانطواء الطفولي L'autisme infantile، من حيث قابلية التدريب والتعليم والتأهيل والاستقلال الاجتماعي والنفسي والقدرة على حماية الذات» [1].

في هذا السياق يرى علماء النفس وعلماء البيداغوجيا* أنّ هؤلاء الأطفال يختلفون عن الأطفال العاديين اختلافا كبيرا ذلك أنهم يحتاجون إلى عناية خاصة تمكّنهم من التحسن الدراسي والاندماج البيداغوجي، ومن بين الأساليب المطروحة للتواصل معهم التواصل عبر الصورة المرسومة. وتستدعي الممارسة التطبيقية لهذا النوع من الصوّر أن تكون مع فئة التوحد، وذلك لكون خصوصيتها تناسب هذه الفئة.

---

[1] جون بيار بورتوا، هوقت ديمت، التربية ما بعد الحداثة ضمن كتاب: التواصل نظريات ومقاربات، مرجع سابق، ص 235.

* يُنظر: –سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، سيكولوجية الفئات الخاصة–رؤية في إطار علم النفس الإيجابي–، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2010.

-Marie-Dominique, AMY, Comment aider L'Enfant autist, Approche Psychothérapique et Educative, éd. Dunod, Paris, 2eme éd. 2009.

1. مفهوم التوحد من وجهة سيميائية:

يُعّد التوحد **Autism** ظاهرة نفسية يمكن أن تُدرك إدراكاً سيميائياً، وذلك كون السيميائيات –كما حدّد معالمها **دوسوسير De Saussure** – جزء من علم النفس العام؛ ويتيح علم النفس السيميائي استكشاف أنماط جديدة من الشخصية، حيث يُنظر لشخصية المفحوص لا باعتبارها مجموعة من الخصائص الموضوعية الخاضعة للضبط التجريبي الصارم، وإنما باعتبارها ناقلاً لرؤية أو صورة العالم، وبالنظر إلى أنّ الفرد بناء دقيق من المعاني والدلالات، فقد تداخلت مبادئ علم النفس في دراسة الوعي والشخصية بمبادئ السيميائيات، وطرح هذا التداخل في بداية الأمر مسألة علاقة تحليل سيميائيات الصوّر البصرية مع سيميائيات المفاهيم اللسانية والمدركات، وتطوّرت سيميائيات الصوّر والإيقونات في مجال فهم الصورة باعتبارها تعبيراً عن العالم، أو باعتبارها فرضية معرفية مطابقة لشيء موجود في العالم، ما أتاح استخدام المقاييس النفسية – اللسانية لدراسة الأبنية السيميائية للصورة. ويهتّم علم النفس السيميائي بدراسة الصيّغ والأشكال المختلفة للمعاني والدلالات التي تتوسط الإدراك والوعي الفردي، تلك التي تتجسّد من خلال الصور[1].

يُعّد التوحّد أحد أشهر الاضطرابات النمائية المعقدة التي أصبحت تصيب الأطفال وتعيق تواصلهم؛ كما تعيق نشاطهم التخيّلي وتفاعلاتهم الاجتماعية المتبادلة، وغالبا ما يظهر هذا الاضطراب خلال السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل إذ إنه يبدأ بالانطواء على الذات، وتظهر على سلوكه تصرفات نمطية شاذة وحركات غريبة متكررة.

ويُعرّف **دانيال هالاهان Danial Hallahan وجيمس كوفمان James Kauffman** اضطراب التوحد بأنّه: «الانعزال والضعف أو القصور في التواصل، ويشمل غالباً حركات تكرارية مقاومة للتغيير، واستجابات غير مألوفة للخبرات الحسيّة، وغالبا ما يظهر

[1] يُنظر عبد الباري مايح الحمداني، علم النفس السيميائي، مجلة المستجدات النفسية العربية، ع37-38، 2013، ص1.

على الطفل قبل بلوغ سنته الثالثة من العمر» [1]، ويعرف أيضا على أنه: «نوع من اضطرابات النمو المعقدة والتي تتميز بغياب العلاقات الاجتماعية والاتصال والمحادثة مع وجود العديد من السلوكيات الشاذة والمنحرفة عن النمو العادي. ويحدث هذا الاضطراب دائما قبل سن ثلاث سنوات، ويستمر باقي الحياة مع هؤلاء الأطفال، وغالبا ما يصاحب هذا الاضطراب نقص في القدرات العقلية بنسب متفاوتة»[2].

من التعريفين السابقين ندرك أن التوحد إذاً اضطراب سلوكي وتأخر في النمو يترك أثراً سلبياً على تواصل الطفل وتفاعله وانخراطه الاجتماعي؛ كما يتجسد تأثيره في تدني إنجازاته وتفاعله العاطفي.

ويمكن تشخيص الأطفال المصابين بالتوحد من خلال تسع نقاط:[3]

1) عجز نمائي واضح في إقامة علاقات مع الآخرين وإظهار الانفعالات المختلفة.
2) عدم إدراك الطفل وشعوره بهويته الذاتية، فهو لا يستطيع التفريق بين نفسه وبين الآخرين.
3) عجز واضح في القيام ببعض المهمات التي يجب أن يقوم بها والانشغال المرضي بأمور معينة.
4) ضعف شديد في اللغة التي تكاد تكون معدومة.
5) مقاومة التغيّرات المختلفة في البيئة.
6) استمرار وتكرار حدوث انفعالات القلق غير العادية والشديدة أو المفرطة.
7) وجود استجابات إدراكية شاذة بدون وجود أي خلل عضوي.
8) استجابات غير عادية في الأنماط الحركية المختلفة كالدوران، الإثارة الذاتية، التأرجح، الرفرفة باليدين والأصابع... وغيرها.
9) انخفاض واضح في مستوى القدرات العقلية والوظيفية مقارنة مع الأطفال الآخرين.

---

[1] هناء شحاتة أحمد عبد الحافظ، الانتباه المشترك والتواصل اللفظي لدى الأطفال ذوي التوحد، مرجع سابق، ص، 22.

[2] فهد بن حمد المغلوث، التوحد كيف نفهمه ونتعامل معه؟ ، مؤسسة الملك خالد الخيرية، ط1، 2006، ص27.

[3] سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، سيكولوجية الفئات الخاصة–رؤية في إطار علم النفس الإيجابي–، مرجع سابق، ص 266.

هذه الأعراض السابقة الذكر تعد عوامل تؤثر على قوة التواصل وتصيبه بالهشاشة حيث أبان بعض المختصين (انا فرويد A.freud، ميلاني كلاينM.Klein، فينيكوت D.W.Winnicott على الخصوص) عن الأمراض النفسية المتربطة بانعدام التواصل مع المحيط الاجتماعي، في السنوات الأولى من عمر الإنسان. ويمكن لهذه التأثيرات على نمو الطفل أن تأخذ شكل ذهانات مبكرة، من أصعب تجلياتها الانطواء الطفولي أو التوحد [1].

رغم اختلاف التخصصات الدارسة للتوحد، سواءً كانت سيميائية أم بيداغوجية أم نفسية، إلا أنّها كلها تتفق على أن هاته الفئة تعاني من مشاكل في التواصل. إذ يوصف الأطفال المصابون بالتوحد بأنّ لديهم مشاكل في التواصل سواءً كان لفظيا أم غير لفظي، كما يلاحظ لديهم تأخر في تطوير اللغة المنطوقة وتعتبر الخصائص اللغوية كالنبر والتنغيم لديهم شاذة، ونلاحظ أنّ الطفل المتوحّد يعاني من ضعف قدرته على التعبير اللغوي؛ وتأخر في الكلام، حيث يستعمل كلمات غريبة من تأليفه ويكرّر استعمالها، ويميل عادة إلى ترديد آخر كلمة في الجملة التي يسمعها ويواجه صعوبات في استعمال الضمائر، كما أننا نجد الطفل المصاب بالتوحّد لا يستجيب بشكل ملائم للتعبيرات اللفظية، ويتصرّف كأنّه أصم فهو لا يجيد التواصل اللفظي مع الآخرين، وعادة ما يكتفي بالتواصل عن طريق الإشارات والإيماءات[2]، ومن الأمور التي تعتبر إشكالاً لدى المتوحّدين أن فهم اللغة عندهم متأخر جداً، حيث إنّ خمسين بالمائة منهم لا يحوزون كلاما دالاً.

1.1. علوم الأعصاب ومشاكل اللغة عند الأطفال المصابين بالتوحد:

1.1.1. العوامل العصبية المسببة للتوحد:

تعد الأسباب العصبي من الأمور التي من شأنها أن تؤثر على النمو الطبيعي للجهاز العصبي

---

[1] جون بيار بورتوا، هوقت ديمت، التربية ما بعد الحداثة، مرجع سابق، ص 235.

[2] ينظر: عماد عبد الرحيم زغلول، الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1. 2006، ص131.

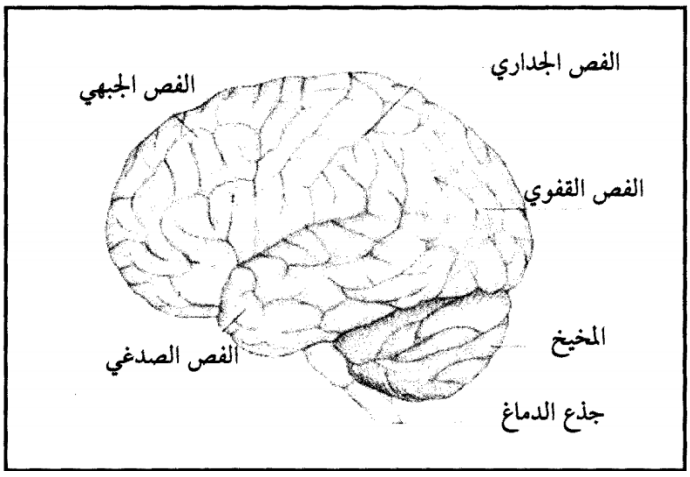
المركزي، والتي قد تؤدي إلى سلوك التوحد؛ وبما أن للأعصاب تأثير على الدماغ، يمكن أن نتساءل هل أدمغة المصابين بالتوحد تختلف في تركيبتها الدماغية عن غيرهم؟

«المخ مكنون في التجويف العظمي، ويحاط المخ والنخاع الشوكي أيضا بالسائل المخي الشوكي الذي تحويه تجاويف المخ، ويقوم السائل المخي بالإضافة إلى عمله كوسادة لحماية المخ والنخاع بخدمة عمليات التغذية الخاصة بالمخ»[1]، ويتكون المخ من نصفين عمل كل نصف مخ يكمل عمل النصف الآخر حتى يكونا وحدة، إلا أنها توجد فروقات بين عملية المخ الأيمن والأيسر، حيث يمتاز المخ الأيسر بالتعبير اللفظي أو اللغوي والتحليل المنطقي، بينما النصف الأيمن يختص بالإدراك والتنفيذ، كما ينقسم المخ إلى أربعة فصوص:

1) الفص القفوي.
2) الفص الجداري.
3) الفص الصدغي.
4) الفص الجبهي: وهو الفص المهم في هذه الدراسة حيث إنه: يستخدم في السيطرة على الحركة أساسا وفي عملية التذكر والانفعالات والعواطف ثانيا، واللغة والتفكير ثالثا.

وتوضح الصورة الآتية مواقع فصوص المخ:

[1] أحمد عكاشة، علم النفس الفيسيولوجي، دار المعارف، مصر، 1986، ص31.



شكل 4. مواقع فصوص المخ[1].

اضطراب التوحد حالة لها أصول عصبية نمائية، حيث يعزى التوحد إلى حدوث أمراض في المخ، وأوضحت دراسات وفحوصات الرنين المغناطيسي أن حجم المخ في الأطفال التوحديين أكبر من الأطفال الأسوياء على الرغم من أن التوحديين المصابين بتخلف عقلي شديد تكون رؤوسهم أصغر حجما[2].

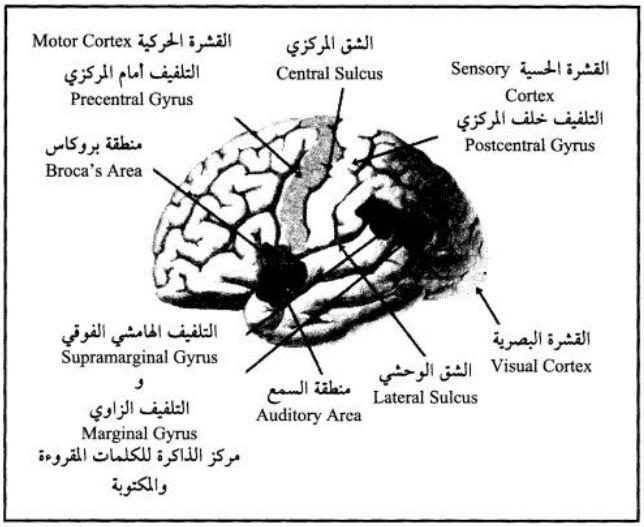
2.1.1. علاقة المخ باللغة عند أطفال التوحد:

يتسم أطفال التوحد بالاستعمال المتقطع للغة، حيث إنهم يمتلكون رصيدا كبيرا من الكلمات، لكن لا يمتلكون القدرة على استعمالها في محادثات ذات معنى، وهذا ما يعاني منه بشدة أطفال التوحد. وأوضحت الدراسات أن الأطفال التوحديين الذين لديهم مشاكل لغوية لديهم تغييرات دماغية في مركز بروكا Broca تتطابق مع التغيرات التي وجدت عند الأطفال غير المصابين بالتوحد والذين يعانون من الحبسة أو الأفازيا «في عام 1861 أثبت جراح فرنسي يدعى **بول بروكا Broca** أن إصابة الجزء السفلي يسار قشرة الفص الجبهي يمكن أن يتسبب في حدوث اضطراب عميق في القدرة على الكلام، وأطلق على هذه المتلازمة السلوكية اسم أفيميا أي فقد النطق aphamia،

[1] ينظر: أسامة فاروق مصطفى، السيد كامل الشربيني، التوحد، الأسباب، التشخيص، العلاج، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1. 2011، ص 41،42.

[2] المرجع السابق، 43.

لكي يؤدي طابعها الحركي، هذا على الرغم من أن مصطلح حبسة بروكا أصبح هو الدليل عن المصطلح الذي اختاره **بروكا** بنفسه»[1]. ويوضح الشكل الآتي منطقة بروكا[2]:



شكل 5. منطقة بروكا

3.1.1. علوم الأعصاب بوصفها قطبا من أقطاب التواصل:

تكمن العلاقة بين علوم الأعصاب (بيولوجيا الأعصاب، فزيولوجيا الأعصاب، صيدلة الأعصاب، سيكولوجيا الأعصاب، المعلوماتية)، والعلوم المعرفية (السيكو–لسانيات، المنطق، المعلوميات، السيكولوجيا المعرفية، اللسانيات)؛ في دراستهما لعلاقات التواصل بالدماغ، سواء على مستوى الإدراك أو التذكر أو معالجة المعلومات واللغة. وساهمت التطورات الحالية في مجال بيولوجيا وفزيولوجيا الأعصاب في تحديد المقاربات التقليدية المتعلقة بفهم التواصل على مستوى الدماغ. فقد تمت مقاربة آليات الإدراك (البصري والسمعي) ومعالجة الأخبار وإنتاج اللغة، من منظور أكثر تحليلية. والهدف من وراء ذلك، هو محاولة تفسير الظواهر في مستواها الأولي والقيام بعد ذلك، بإدماج متنامي، لإبراز الآليات المعقدة[3].

---

[1] تيرنس دبليو. ديكون، الإنسان..اللغة..الرمز، التطور المشترك للمخ، تر. شوقي جلال، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط1.2014، ص 510.

[2] أسامة فاروق، مرجع سابق، ص 100.

[3] دومنيك وولتون، التفكير في التواصل، ضمن كتاب التواصل نظريات ومقاربات، مرجع سابق، ص 114،115.

ممّا سبق وانبثاقاً من فلسفة التربية الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة التي تقول إنّ كل طفل قابل للتعلم، نجد أنّ هناك العديد من البرامج التربوية المتعلقة باللغة والتواصل الخاصةّ بكل فئة، ولأنّ التوحد يُعّد اضطرابا فقد وُضعت له برامج متنوعة ومختلفة أظهرت فاعلية في تحسين سلوكيات المصابين به، ومن الوسائل المهمة التي تساعد على التواصل البيداغوجي مع هذه الفئة برنامج التواصل بتبادل الصور.

تالياً، ولأن الصورة هي الجوهر الموضوعي الذي سنعالجه في هذا البحث، سنحرص على توضيح معانيها في المعاجم والكتب المتخصصة؛ فنجد **روجيس دوبري Regis Debray** يُعرّفها بقوله: «إنّ الصورة علامة تمثّل خاصية كونها قابلة للتأويل، فهي تنفتح على جميع الأعين التي تنظر فيها وإليها، إذ تمنحنا إمكانية الحديث عنها، وتقديم تأويلات متعددة ومختلفة بخصوصها»[1]؛ وتتعدّد القراءات للصورة بتعدد القراء، والمعرفة المكوّنة للصورة هي التي تُمكنّنا من تأويلها وفك سننها، وقوة الخطاب البصري هي التي تساعدنا على البحث في معنى الصورة للوصول إلى التأويلات المفتوحة للصورة.

وتُعرّف في قاموس السيميائيات بكونها: «في السيميائيات البصرية تعتبر بوصفها وحدة قابلة للتمظهر، وهي عبارة عن رسالة مكوّنة من علامات إيقونية، لهذا فسيميائية الصورة تجعل من نظرية التواصل مرجعها» [2]، كما تُعرّف في قاموس الصورة: «الصورة أثر. إنها أثر تركته أيدي الإنسان على الجدران أو اللوحات أو الأشياء. إنها آثار تركها أشخاص أو هي أشياء ممثلة، وآثار المخيال الفردي أو الجماعي. وبهذا المعنى فإن الصورة تجّلي حضوراً وتشكل جزءاً من ذاكرة

---

[1] ريجيس دوبري، حياة الصورة وموتها، تر: فريد الزاهي، افريقيا الشرق، ص45.

[2] A.J.Greimas, J. Courtés, Sémiotique, Dictionnaire raisonné de la théorie du langage, éd. Hachette, Paris, 1979, p.181. « En sémiotique visuelle, l'image est considérée comme une unité de manifestation autosuffisante, Alors que la sémiologie de l'image, se référant à la théorie de la communication, la considère généralement comme un message constitué de signes iconiques ».

الإنسانية... والصورة مصدر للأحاسيس والانفعالات والمخيّلة والعقل في حد ذاته» [1]. يتعلق الأمر هنا بنشاط إدراكي يعتمد البصر أداة وحيدة لصياغة نصوص قائمة على التناظر أو المحاكاة.

يؤدي بنا التعليم المبني على التواصل الفعلي إلى الإبداع والتعبير التلقائي، كما أن الدراسات المتعلقة بسيميائية الصورة تؤدي إلى معرفة الغاية القائمة على بيداغوجيا التواصل، فهي ليست وسيطاً أو وسيلة فقط إنما استراتيجية قائمة بذاتها، تمنح الطفل إمكانية تفعيل تفكيره وتشغيله، و يُمكّن التّعلم بالصوّر من الاحتفاظ بالمعلومات لأطول فترة، ويمكن أن تكون العملية عكسية باستثارة وتحفيز الذاكرة عن طريق الصورة؛ وتمتلك الصورة نسقاً سيميائياً مزدوجاً يتمظهر في شقين: شق يحفّز الحس والبصر، وشق يحفز اللغة، مما يجعل من توظيف الصورة في العملية البيداغوجية أمراً ضرورياً لا مناص منه، إذ يمكن توظيف هذا الأمر واستغلاله استغلالاً نفسياً لدى الطفل.

ولمعرفة مدى فاعلية هذا النوع من التواصل في الوصول إلى الهدف البيداغوجي المسطّر، قمنا بتطبيقه على أطفال فئة التوحد التابعين للمركز الطبي التربوي لولاية الجلفة، وشملت العيّنة جميع الأطفال، وتتراوح أعمارهم بين 7 و11 سنة، وقد تشكلت العيّنة من:

1) مجموعة ضابطة: تكوّنت من أربعة (04) أطفال ذكور تابعين للمركز الطبي التربوي، ولم يتلقوا التدريب على البرنامج.

2) مجموعة تجريبية: تكوّنت من أربعة (04) أطفال ذكور تابعين لنفس المركز، خضعت هذه المجموعة لتدريب وتجربة برنامج تواصلي مشكّل من صور مرسومة. وقد مرّ هذا البرنامج التواصلي

---

[1] Anne Gollot-lété et les autres, Dictionnaire de l'image, éd. Vuibert, Paris, 2eme éd, 2008, PP. 193 ,194. «L'image est trace: trace laissée par la main de l'homme sur des parois, des murs, des toiles, des objets, trace laissée par les personnes ou les choses représentes, trace de l'imaginaire d'individus et de sociétés. En ce sens elle manifeste des présences et constitue une partie de la mémoire de l'humanité… Elle stimule tour à tour ou tout à la fois les sensations, les émotions, l'imagination, la raison».

بواسطة الصورة بعدد من الخطوات قبل صياغته نهائياً والشروع في تطبيقه، حيث تم عرضه على النفسانيين والبيداغوجيين التابعين للمركز لوضع التعديلات المناسبة.

يهدف هذا البرنامج لتنمية مهارة التواصل البصري، ومضاعفة التركيز والانتباه، واستغرقت فترة تطبيقه سبعة (07) أشهر، بمعدل جلستين في الأسبوع (الإثنين والأربعاء)، مدة الجلسة أربع (04) ساعات، تتخللها فترة استراحة تقدّر بنصف ساعة.

ولبلوغ الهدف من البرنامج وجب علينا اتّباع الخطوات الآتية:

1) الاطلاع على الأسس التي ترتكز عليها التربية الخاصة وعلم النفس في التعامل البيداغوجي مع هذه الفئة.

2) استخدام الوسائل البصرية المتمثلة في صور ومشاهد مرسومة مختلفة المقاسات.

3) استعمال أسلوب التعزيز.

4) استخدام بطاقات التقييم، للتأكد من التقدم ومعدل الاستجابة.

تمّ استعمال المنهج التجريبي للوصول إلى النتائج، وذلك بتجربة فاعلية البرنامج على مجموعة تضم أربعة أطفال، ومقارنتها بمجموعة لم تخضع للبرنامج تضّم أربعة أطفال أيضاً.

2. بلاغة الصورة البيداغوجية:

تستخدم البرامج التربوية الصوّر لتقريب المفاهيم المجرّدة إلى أذهان التلاميذ، فهي تجعل تلك الفكرة المجرّدة أقرب للواقع فيسهل إدراكها، ذلك أنّ الصورة ناقلة للمعاني والأفكار، نقلاً يفوق فعالية اللغة اللفظية جداً، لذا فالأطفال يُبدون تفاعلا مع الصوّر عند مشاهدتها ويستنتجون العلاقات. تتجلى هنا وتتأكد فعالية الصورة ونجاعتها التواصلية، «دلالة الصورة لا تقف عند حدود الاستعمال السنني، بل إنها كثيراً ما تتحول إلى نشاط إدراكي، معرفي، رمزي، تتجلى من خلاله الملفوظات الإيقونية للصورة»[1].

[1]V. Boutoud J.J, Sémiologie et Communication, Du signe au sens, éd. l'Harmattan, Canada et France, 1998, p. 218.

يبدأ الطفل تعلم الصورة المرئية منذ الطفولة قبل تعلمه للكلام، فهو يخزن الصوّر التي عرفها وتَعَوَّدَ عليها بوصفها صوراً لأمه، على سبيل التمثيل لا الحصر. وعليه نجد أن البرامج التربوية الحديثة للفئات الخاصة ركّزت على أهمية الصورة وتنمية مهارة قراءتها، وهناك ثلاثة مستويات لقراءة الصورة حسب حسين حمدي الطوبجي[1]:

1) **المستوى الأول:** يتعرّف فيه التلميذ على محتويات الصورة ويذكر أسماء كل من هذه المحتويات، على سبيل المثال: هذا ولد، هذا هاتف... وغيرها.

2) **المستوى الثاني:** يحدد بعض التفاصيل الموجودة في الصورة ويصف ما يراه، فيقول: هذه بنت جميلة وترتدي ثوباً أنيقاً، أو الحُجرة منظمة ومرتبة.

3) **المستوى الثالث:** يستخلص التلميذ بعض الأحكام حول الأشخاص أو محتويات الصورة، فيقوم بتفسير ما يشاهده في ضوء خبراته الخاصة، كأن يقول معلقاً على الصورة بأن الناس في الصورة يحملون مظلاتهم لكون السماء ممطرة.

تتمثل أهمية توظيف الصورة في مجال التعليم الموجه لذوي الاحتياجات الخاصة فيما يأتي[2]:

- تثير الاهتمام والتشويق لدى المتعلم وتيّسر له الفهم.
- يتعلم التلميذ مهارات من خلال عرض صور متتابعة لأجزاء المهارة.
- لا تحتاج إلى مخزون لغوي لفهمها، وهذا ما ينسجم تماماً مع هاته الفئة التي تعاني اضطرابات تواصلية لغوية حادة.
- تعمل على تعزيز مهارة التفكير الذهني، وتُساعد على التذكر.
- تسمح بتعديل سلوكيات معينة.
- تتميّز الصورة بدقتها واختصارها للمسارات القرائية.

---

[1] حسين حمدي الطوبجي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، دار القلم، الكويت، ط08، 1987، ص136.

[2] المرجع السابق، ص.141.

كما أنه يُمكن إيصال أنواع كثيرة من المعلومات بصرياً وبلا كلام،« فعندما تُستعمل صور الكلمات المحورية والمصورات والرسوم وغيرها من وسائل الايضاح في تدريس الناس القراءة، فإنّ قراءة الصوّر تساعد في تدريس القراءة اللسانية»[1].

ومن هنا تظهر أهمية الصورة في كونها أداة مركزية في عمليتي التعليم والتعلم سواءً بسواء، وتُستعمل لتعميق الفكرة للشرح والتوضيح، بواسطتها يمكن تشخيص ومعاينة المجرّد، وتساهم في نقل المعرفة على شكل خبرة.

3. الصورة وفعالية التواصل:

تُعّد الصورة من الإيقونات التواصلية غير اللفظية التي لها تأثير فعال وعميق في التواصل الإنساني،« إن الصوّر البصرية هي من الأشكال الأكثر فعالية في التواصل، لأنّها تحفز كلاً من الفكر والمشاعر. إنها تجعلنا نفكر وكذلك نحس. ونتيجة لذلك، فإن الصوّر يمكن أن تُستعمل للإقناع وتوضيح الأفكار التي لا تستطيع الكلمات وحدها التعبير عنها» [2]،كما أنّ الصورة بما تمتلكه من خصائص (الألوان، الخطوط،...) تساهم إلى حد بعيد في إنجاح العملية التواصلية.

1.3. اختيار الصور:

ليست الصوّر التعليمية الموجّهة لذوي الاحتياجات الخاصة صوراً عادية وحسب، حيث يجب اختيارها اختياراً دقيقاً، ينم عن توفر شروط عديدة من بينها ما تم ذكره في كتاب تكنولوجيا التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة[3]:

1) أن تكون الصورة مناسبة لخصائص المتعلم وطبيعة إعاقته وخبراته التعليمية السابقة أو معرفته لمحتوى الصورة.

2) أن تكون الصورة مثيرة لاهتمام التلميذ بحيث تستحوذ على اهتمامه.

---

[1] آن زمر وفريد زمر، الصورة في عملية الاتصال –قراءتها وتصميمها من أجل التنمية–، تر. إبراهيم خليل الحماش، المعهد الدولي لطرائق محو الأمية للكبار، طهران، إيران، 1978، ص21.

[2] محمد اسماعيلي علوي، التواصل الإنساني –دراسة لسانية، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2013، ص 96.

[3] د. أمل عبد الفتاح سويدان، د. منى محمد الجزار، مرجع سابق، ص 108،109.

3) مراعاة البساطة وعدم التعقيد في الصوّر وازدحامها، خاصة عند استخدامها مع المتأخرين عقلياً، ومن ثمّ يجب أن تركز الصورة على المطلوب منهم إدراكه، بعيداً عن ازدحام الصورة وتضمينها تفصيلات غير مهمة في التعلم، مما يشتت انتباههم ويقلّل تركيزهم في قراءة الصورة.

4) أن ترتبط الصورة بالأهداف التعليمية المراد تحققها، وأن تكون وثيقة الصلة بالمحتوى التعليمي لذوي الاحتياجات الخاصة.

5) أن يكون إنتاجها من الناحية الفنية جيداً، كالوضوح، ودقة الألوان، والطباعة الجيدة، إلى غير ذلك من مواصفات الإنتاج الجيد.

6) أن تعكس الصورة بيئة المتعلم.

7) أن يتناسب حجم الصورة مع طريقة عرضها، فعلى سبيل المثال تكون مكبّرة إذا كان التلاميذ يُشكّلون مجموعة كبيرة، بما يتيح لكل منهم مشاهدتها بوضوح.

4. حد الصورة المرسومة:

تميل طبيعة الطفل منذ نعومة أظافره للرسم والتخطيط والخربشة؛ «الخربشات الأولى للطفل لا يقصد بها أن تكون تمثيلا، إنما هي صيغة من نشاط حركي ممتع يتمرن فيه الطفل على تحريك أطرافه، مع متعة مضافة عندما تكون لديه آثار مرئية أنتجتها حركات ذراعه المفعمة بالحيوية جيئة وذهابا. وإنها لتجربة مثيرة أن تجد شيئا ما مرئيا لم يكن موجودا من قبل.» [1] ونظراً لطبيعة أطفال التوحد الذين يعانون من قصور لغوي حاد، فإن ملجأهم الوحيد هو الصورة، بوصفها ذات بعد سيميائي (لساني وغير لساني)، «يمكن أن يشكّل رسم الطفل شكلاً فنياً، لكن يجب ألا ننسى أنه قبل كل شيء طريقة للتعبير والتواصل، وهو أمر لا غنى عنه بالنسبة للطفل، طالما أنه لا يتقن اللغة الخاصة بالآخرين»[2]. والرسوم «هي إيقونات، لأنها تحيل، بموجب علاقة المماثلة، على أشكال

---

[1] رودلف أرنهايم، الفن والإدراك البصري، سيكولوجية العين المبدعة، تر. حسام الدين زكريا، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط1، 2019، ص334.

[2] Philippe Wallon, Le dessin d'enfant, éd. Point Delta, 4eme éd, 2007, P. 18. « Le dessin d'enfant peut donc constituer une forme d'art, mais en ne doit pas

نباتية وزهرية؛ كما في الواقع»[1]، فالطفل لا يأتي برسمه من فراغ وإنما انطلاقاً من مبدأ محاكاة الطبيعة وما تتضمنه من مناظر.

إنّ الرسم ينمّي الحس الجمالي، وهو يؤثّر حتماً في اتساق سلوك الطفل وتحسين قدراته؛ كما يساعده على بناء الخبرات، وتكوين المفاهيم وتقوية قدرته التعبيرية. ولأن الأطفال في حاجة ماسة لكثرة الحركة؛ فإن عملية الرسم تعد بداية، يحدد الإنشاء الميكانيكي للذراع واليد، وشكل، ومجال، واتجاه مسارات القلم أو الفرشاة لديه مع طبع الطفل وحالته المزاجية. وهكذا تكمن بدايات الحركة التعبيرية، أي تجليات الحالة الذهنية اللحظية للطفل، وكذا سماته الشخصية الأكثر دواما. وتلك الخصائص الذهنية نجدها تنعكس باستمرار في السرعة، والإيقاع، والانتظام أو عدم الانتظام، وشكل الحركة الجسدية، ومن ثم تترك آثارها على ضربات القلم أو لمسات الفرشاة. وقد درس علماء تحليل خطوط الكتابة الخصائص التعبيرية للسلوك الحركي، في عمليات الكتابة اليدوية بأساليب منهجية، والحركة بالإضافة إلى كونها كيانا تعبيريا، فهي كيان وصفي أيضا[2].

ويُعتمد على الرسم في فهم نفسية الأطفال والوقوف على مدى تطور إدراكهم، حيث يُدرج **جاك غيلارمي Jacques Guillarmé** في كتابه علم النفس والتربية أنموذجاً[3] لاختبار الادراك، تم تطبيقه على الأطفال، وكانت نتائج الأطفال كالآتي:

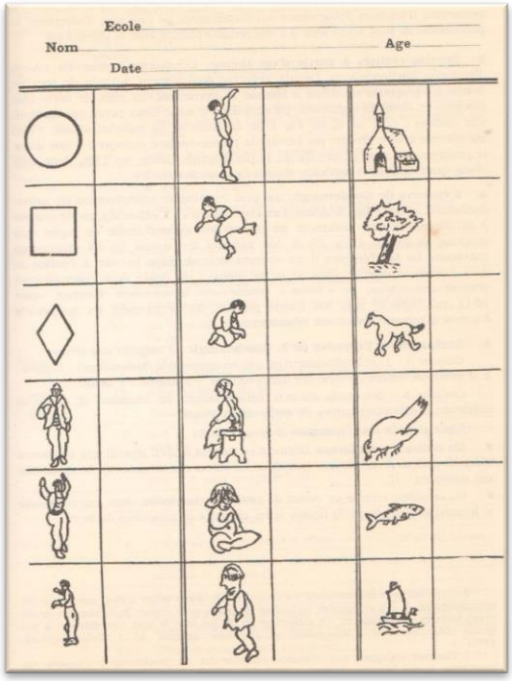
---

oublier qu'il est avant tout un mode d'expression et de communication, indispensable à l'enfant tant qu'il ne maitrise pas les autres, le langage en particulier ».

[1] محمد الماكري، الشكل والخطاب، مدخل ظاهراتي، بيروت، لبنان، ط1، 1991، ص163.

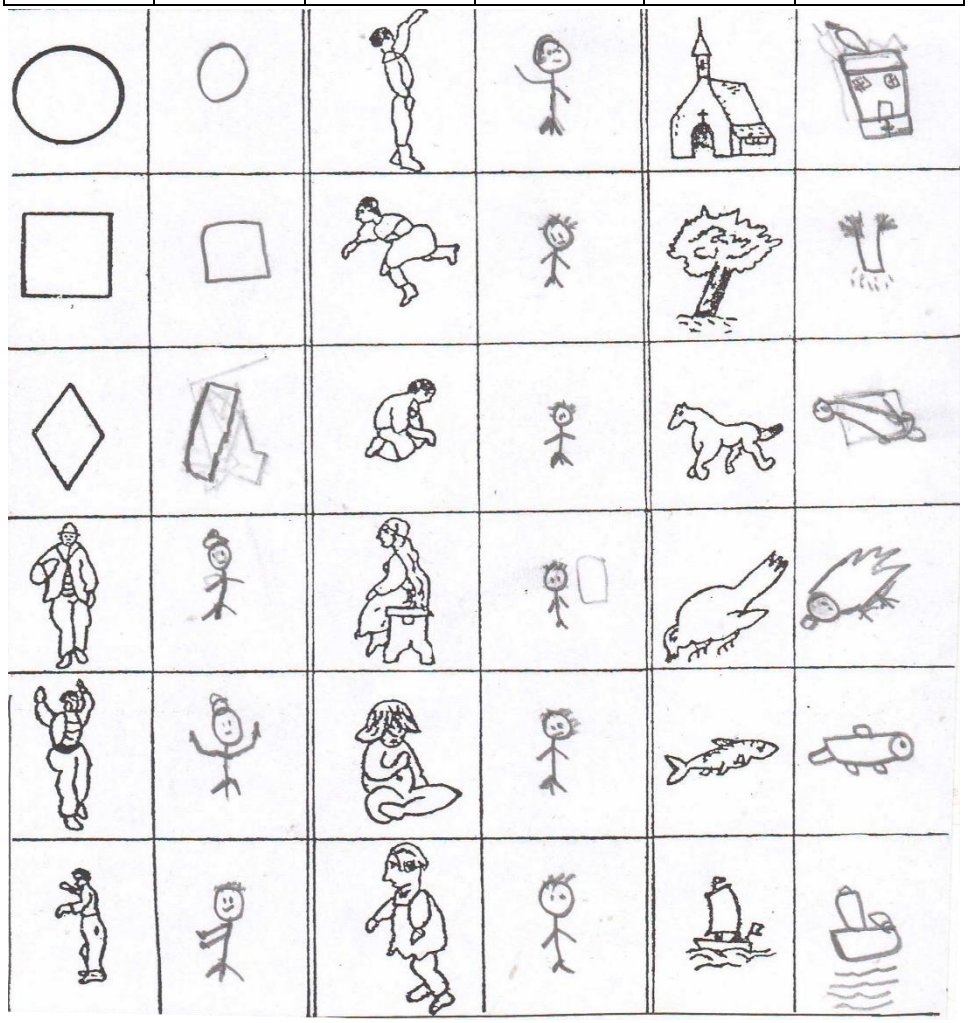
[2] رودلف أرنهايم، الفن والإدراك البصري، مرجع سابق، ص 335.

[3] J.J.Guillarme, J.Leif, J.Delay, Psychologie et Education, tome 3, Fernand Nathan, 1968, p. 77.



صورة1. نموذج الاختبار.

الاسم واللقب: هـ. س		العمر: 13 سنة		التاريخ: 2016.03.07	
رسم الطفل	النموذج	رسم الطفل	النموذج	رسم الطفل	النموذج



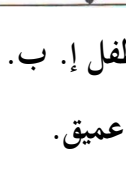
صورة2. تطبيق الطفل هـ. س.

درجة التوحد: متوسطة.

من خلال هذا التطبيق للطفل هـ. س، صاحب 13 سنة والمصاب بالتوحد درجة متوسطة؛ يبدو أنّه يعاني من قصور إدراكي حيث نلاحظ:

- أنه تمكّن من رسم شكلين من أصل ثلاثة.
- في إعادة رسمه لوضعيات الأشخاص، أصاب في اثنتين من أصل تسع وضعيات.
- أما في تقليده لرسوم الأشياء والحيوان فإدراكه قارب التمام.

ما يمكن قوله عن الطفل هـ. س أن حسّه الإدراكي والجمالي ناقص بنسبة كبيرة مقارنة بعمره.

الاسم واللقب: ا. ب		العمر: 13 سنة		التاريخ: 2016.03.07	
رسم الطفل	النموذج	رسم الطفل	النموذج	رسم الطفل	النموذج
					

صورة3. تطبيق الطفل إ. ب.

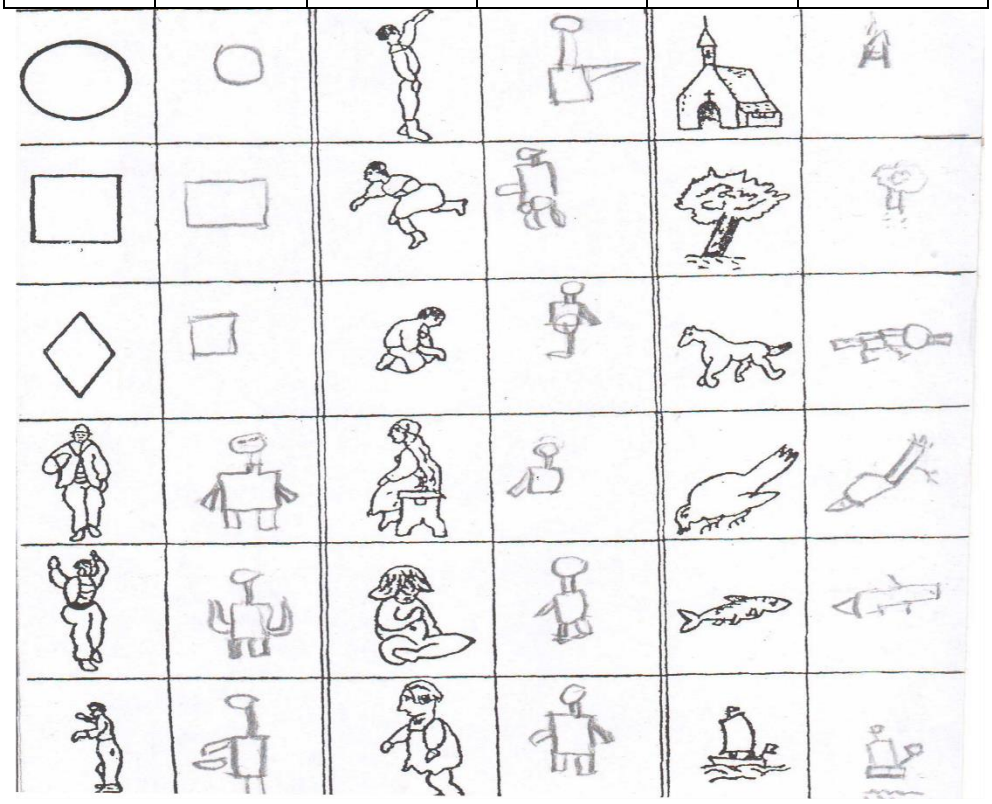
درجة التوحد: عميق.

من خلال هذا التطبيق للطفل ا.ب صاحب 13 سنة، والمصاب بدرجة عميقة من التوحد؛ يبدو أنّ حسّه الإدراكي قاصر جدا حيث نلاحظ:

- أنّه تمكّن من رسم شكلين من أصل ثلاثة.
- في إعادة رسمه لوضعيات الأشخاص؛ لم يُوفّق في أي واحدة.
- أما في تقليده لرسوم الأشياء والحيوان فإدراكه لم يُصب تماما.

ما يمكن قوله عن الطفل ا.ب أن حسّه الإدراكي والجمالي ناقص تماما، ومصاب بتأخر ذهني حاد جداً عن عمره.

الاسم واللقب: ع. ع		العمر: 12 سنة		التاريخ: 2016.03.07	
رسم الطفل	النموذج	رسم الطفل	النموذج	رسم الطفل	النموذج



صورة4. تطبيق الطفل ع. ع.

درجة التوحد: متوسطة.

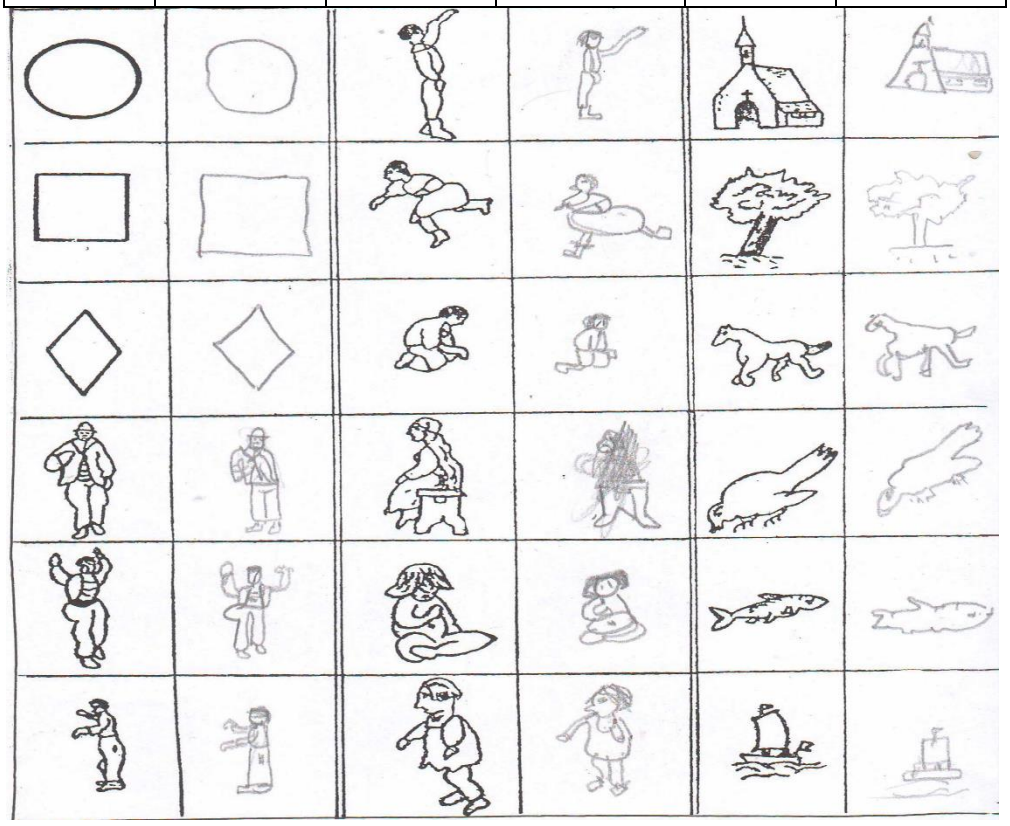
من خلال هذا التطبيق للطفل ع.ع صاحب17 سنة، والمصاب بالتوحد بدرجة متوسطة؛ يبدو أنّ حسّه الإدراكي مكتمل بنسبة كبيرة جدا، حيث نلاحظ:

– أنّه تمكن من رسم شكلين من أصل ثلاثة.

– في إعادة رسمه لوضعيات الأشخاص، أصاب في سبع وضعيات من أصل تسع وضعيات.

– أما في تقليده لرسوم الأشياء والحيوان فإدراكه كان تاماً.

ما يمكن قوله عن الطفل ع.ع أنّ حسّه الإدراكي والجمالي مكتمل بنسبة كبيرة جداً.

الاسم واللقب: إ. ق		العمر: 15 سنة		التاريخ: 2016.03.07	
رسم الطفل	النموذج	رسم الطفل	النموذج	رسم الطفل	النموذج
					

صورة 5. تطبيق الطفل إ. ق.

درجة التوحد: خفيفة.

من خلال هذا التطبيق للطفل إ. ق ، صاحب 15 سنة والمصاب بالتوحد درجة بسيطة؛ يبدو أنّ حسّه الإدراكي مكتمل تماما، حيث نلاحظ:

– أنّه تمكن من رسم ثلاثة أشكال من أصل ثلاثة.

– عند إعادة رسمه لوضعيات الأشخاص، أصاب في جميعها.

– أما في تقليده لرسوم الأشياء والحيوان فإدراكه كان تاماً.

ما يمكن قوله عن الطفل إ. ق أن حسّه الإدراكي والجمالي تام ومكتمل، وأنّ إصابته بالتوحد لم تؤثر على قدراته العقلية؛ وإنما على السلوك فقط.

يرتبط تفسير ما قام به هؤلاء الأطفال المصابون بالتوحد من اختلافات في إعادة الرسم المطلوب بالنظرية الفكرية والتي تفسرها بـ:« أنه ما دام الأطفال لا يرسمون ما يفترض أنهم يرونه، فلا بد أن هناك تدخلاً من جانب نشاط ذهني ما غير عملية الإدراك الحسي. من الواضح أن الأطفال يلزمون أنفسهم بتمثيل الخصائص الكلية للأشياء، مثل استقامة السيقان، واستدارة الرأس، وتماثل الجسم البشري. وتلك حقائق من معلومات عامة؛ ومن ثم جاءت النظرية المشهورة بأن "الطفل يرسم ما يعرفه وليس ما يراه"»[1].

ما قام به الأطفال من رسم يوافق تماماً ما جاء في قول **إيكو Eco**:« إنّ العلامة الإيقونية لا تملك خصائص الموضوع الذي تمثله، بل تقوم بإنتاج بعض شروط الإدراك المشترك بين العلامة وموضوعها» [2].

إن السياق له دور في رسم الطفل، ولكنّه متغير مع تدرجه في العمر نحو المراهقة؛ فخلال الفترات الحساسة يمكن للعديد من العوامل أن تغيّر الرسم بشكل كبير وتجعله يتطور تطوراً إيجابياً. ولا يمكن فصل الرسم عند الطفل عن السياق الذي يوجد فيه، ويمكن أن تحدث في الرسم متغيّرات

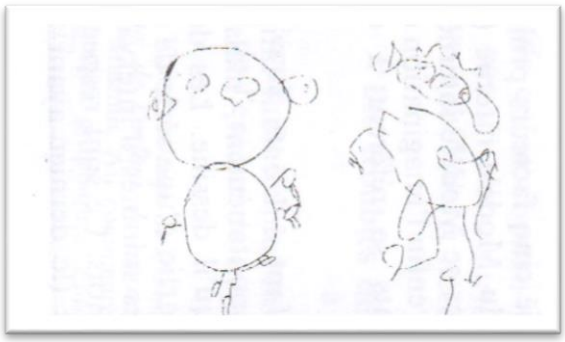
[1] رودلف أرنهايم، الفن والإدراك البصري، مرجع سابق، ص 319.

[2] أمبرتو إيكو، سيميائيات الأنساق البصرية، تر. محمد التهامي العماري، محمد أودادا، مر. تق. سعيد بن كراد، دار الحوار للنشر والتوزيع، سورية، ط2، 2013، ص 32.

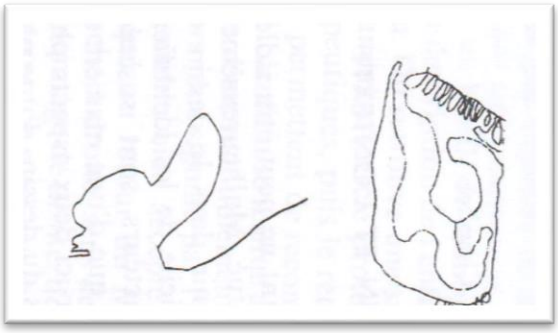
كثيرة جدا يقول عنها **فيليب والن Philippe Wallon**: توجد خمسة عناصر أساسية لهذه التحولاتAltérations [1]:

- التعب.
- انعدام نموذج ذهني.
- صعوبة ضبط النموذج الذهني.
- نقل نموذج خارجي.
- تخيّل الطفل.

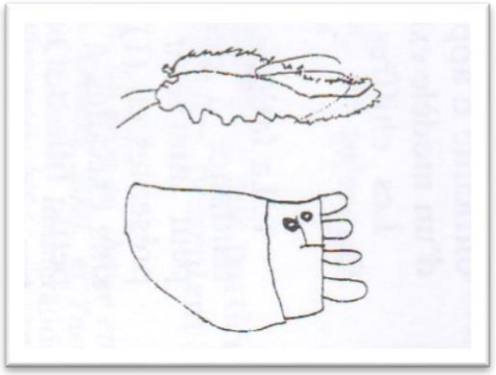
وفيما يلي نماذج الرسوم[2]:



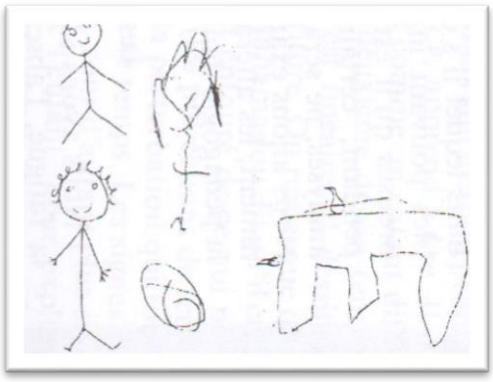
1. التعب



2. انعدام نموذج ذهني.



3. صعوبة ضبط النموذج الذهني.



4.نقل نموذج خارجي.

[1] Philippe Wallon, Le dessin d'enfant, p. 83. « -Fatigue, -Absence de modèle interne, -Difficultés à appréhender le model interne, -Coplage d'un modèle extérieur, -Imagination ».

[2] Ibid, p. 84.

5. **تخيّل الطفل.**

يُطلق على هذا النمط من الصورة –الصورة المرسومة–كذلك تسمية الصورة المصورة، حيث تُبنى على المدلولات والخطوط والأشكال والألوان، وتعتمد اعتماداً كلياً على رمزية تلك العناصر. يقول **امبرتو إيكو Umberto Eco**:« الرسم هو علامة إيقونية، يتواصل بنوع من العلاقة بين العلامة والموضوع الذي تحدّده»[1].

إنّ للطفل عند رسمه رغبة في إيصال شيء أو رسالة؛ حين يُبدع هذه الصورة الفنية نميّز فيها نوعين متاحين من القراءة[2]:

– **القراءة التحليلية البسيكولوجية:** هذه القراءات تركّز كثيرا على مجال الرسم، وفي فترة معيّنة تهتم بشخصية الطفل أو نفسية من يتلقى الرسالة، ما يتعلق هنا بالسيميائيات هو ما قام به

[1] أمبرتو إيكو، سيميائيات الأنساق البصرية، مرجع سابق، ص50.

[2] Martin Michel, Sémiologie de l'image et pédagogie, PP. 82 ,85. «Lectures psychanalytiques: Les études strictement psychanalytiques abondent à propos de telle toile, de tel peintre ou de telle production. Elles éclairent souvent une époque, la personnalité d'un artiste ou même la psyché de celui qui reçoit le message. Cependant, ce qui nous parait original dans le domaine de la sémiologie, c'est l'entreprise de Christian Metz qui veut associer l'analyse des formes à celle de la psychanalyse. Il semble vouloir donner des bases plus stables à l'interprétation psychanalytique ou tout au moins rendre plus facile le repérage des indices significatifs susceptibles de faire progresser l'analyse ».

كريستيان ميتز Christian Metz حين أراد ربط تحليل الأشكال بالتحليل البسيكولوجي، ويبدو جلياً أنّه سعى إلى منح قواعد أكثر ثباتاً للتفسير البسيكولوجي، هذا العنصر يتيح سهولة أكبر في معرفة المؤشرات الدلالية التي يمكن أن تطوّر التحليل.

– **القراءة البنيوية:** النظرية البنيوية لها دور مهم في عملية البحث عن المعنى أو المعاني الممكنة في الصورة؛ وتتم عن طريق تحليل عنصرين:

أ) **العناصر الظاهرية:** الرسم الأصلي ليس مجرد نقل ومحاكاة للواقع، الفنان يقوم بالعرض، بشكل أساسي، للإشارة لشيء ما، بمعنى آخر لا يمكنه فعل هذا إلا عبر إشارات يمكن للقارئ أن يفهمها.

ب) **العناصر الداخلية:** يُظهر الطفل الجانب الجمالي من خلال تعديلات داخلية، ويتطلب هذا معرفة بالفن وتطور الرسم.

5.الصورة والإدراك السيميائي:

لقد انصبّ الاهتمام مؤخراً في الدراسات النفسية حول الإدراك Perception، فإدراك الأشياء يتم على شكل صور تختلف حسب العمر والثقافات، وإدراك الأطفال يتميز بالبساطة لأن أُفقهم ضيّق ويظهر ذلك من خلال رسوماتهم التي تتطور شيئاً فشيئاً، ويظهر خيالهم جلياً في تلك الرسومات، حيث إنّنا نلاحظ فروقات عن الواقع حدّدها تمثله الإدراكي. يقول **الطاهر روابنية:** «لا يمكن التعامل مع منتجات الفنون البصرية على أنّها مستنسخات من الواقع، وإنما هي إبداع وخلق بقدر ما يتوافر على عناصر التشابه والتماثل يتوافر على عناصر الاختلاف والتمايز، وهو ما يضفي على العلامة الفنية بصمة خاصة أو سنناً خاصاً بإمكانه أن يخلق لدى المتلقي إدراكاً خاصاً »[1].

[1] الطاهر روابنية، سيميائية التواصل الفني، مجلة عالم الفكر، ع 3، مج. 35، المجلس الوطني للثقافة والفنون الكويتيين 2007، ص 274.

تتسّم عملية الإدراك بأنها عملية معقدة يتم فيها تعاون الحواس على نقل مجموع المثيرات المختلفة للدماغ لتنشيط الانتباه والوعي والعمل على تحفيز الذاكرة، وهذا ما يحيلنا عليه تعريف الإدراك في قاموس الصورة: «الإدراك البصري يتعلق بوجه خاص بالتمايز ما بين النظر (البصر) والرؤية، حتى وإن كانت مشروطة بقواعد البصريات والإرسال العصبي؛ بمعنى أنها تتكون من عملية دماغية وعقلية لترتيب وفرز واختيار بين معلومات متعدّدة تصل إلى الدماغ، عبر قناة الحواس والإحساس... نحن نعلم كذلك أنّ الكلام مسؤول عن الإدراك، بما فيه الإدراك البصري للعالم وأنّ مجال الألوان والأشكال مع أنّه كوني إلا أنه يُدرك نسبياً حسب العمر والثقافة والأزمنة، والفنون البصرية مثل غيرها من الفنون تشحذ وتحدّد إدراكنا، مقترحة مقاربات إدراك جديدة للعالم مثل الشاعر، والرسام...» [1].

تداخل الحواس داخل العملية الإدراكية يعبر عنه **موريس مورلوبونتي Maurice Merleau–Ponty** بقوله: «الحواس تتصل داخل الإدراك كما تتعاون العينان في الرؤية. فرؤية الأصوات أو سماع الألوان تتحققان كما تتحقق وحدة النظر من خلال العينين» [2].

---

[1] Anne Gollot-lété et les autres, Dictionnaire de l'image, p. 271. « La perception visuelle qui est plus particulièrement concernée et qui se distingue de la vue ou de la vision- même si elle est conditionnée par des règle d'optique et de transmission nerveuse en ce sens qu'elle consiste en une opération cérébrale et mentale de réorganisation, de tri et de choix, parmi la multiplicité des informations qui arrivent au cerveau par le canal des sens et de la sensation. On sait aussi que le langage préside à notre perception, y compris visuelle, du monde, et que le champ des couleurs et des formes, quoiqu'universel, est perçu relativement, selon les âges, les cultures et les époques. Les arts visuels, comme les autres arts, aiguisent alors et renouvellent nos perceptions, en proposant de nouvelles approches perceptives du monde. Comme le poète, le peintre».

[2] موريس مرلوبونتي، ظواهرية الإدراك، تر. فؤاد شاهين، معهد الإنماء العربي، 1998، ص196.

إن ما يدركه الإنسان أو الحيوان ليس فقط تنظيميا لعناصر من ألوان وأشكال، بل إنه أولا وقبل كل شيء، تفاعل بين توترات موجهة، وتلك التوترات ليست شيئا يضيفه المشاهد من عنده، ولأسباب خاصة به، إلى الصور الثابتة، بل إنها عناصر موروثة في أي إدراك كالشكل، والموقع، أو اللون، ولأن تلك العناصر لها مقدار واتجاه، فمن الممكن توصيف تلك التوترات باعتبارها قوى نفسية[1].

إنّ إدراك صورة ما، هو إدراك مباشر حدسي، إنّه في الآن نفسه إدراك شعوري وحسي، «فالشيء الناجم عن الرؤية بالعينين يمتص الصوّر بعين واحدة وفيه يجري التركيب، في وضوحه تتعرف على ذاتها أخيرا بوصفها مظاهر لهذا الشيء. كل جانب من الشيء يقع تحت إدراكنا ليس إلا دعوة للإدراك إلى ما يتعداه» [2]، إنّ كل إدراك هو كل شامل[3]: فالذات تدرك الشكل كمجموعة مبيّنة لا فاصل بين عناصرها، الأمر الذي يظهر في ألعاب الخدع حيث يتم عرض شكلين أو صورتين تدركان في تماثلهما ولكن بعض عناصرهما المكونة تبرز اختلافاً ما، هذه الاختلافات لا يمكن أن تدرك وترصد إلا عبر مجهود انتباهي ومسح بصري منظم. إنّ إدراك الوحدات الشكلية يكون ضمن الفضاء* Espace، كما أن إدراكنا الكلي للموضوع الذي تقدمه الصورة يفترضه التركيب قبل أي شيء آخر. المعرفة السابقة، والنظرة الأولية هي التي تساعد وتمكّن من فك سنن العلامة البصرية، ووضع علاقات لها ترتبط بالواقع. «إنّ الجسم هو الذي يشكّل عن طريق هذا النشاط الإدراكي محلا للآليات المعرفية... هذه المعرفة يمكن تخزينها في

---

[1] ينظر: رودلف أرنهايم، الفن والإدراك البصري، مرجع سابق، ص41.

[2] موريس مرلوبونتي، ظواهرية الإدراك، مرجع سابق، ص 188.

[3] ينظر: محمد الماكري، الشكل والخطاب، مدخل لتحليل ظاهراتي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 1991، ص ص 17، 19.

* يعرف موريس مورلوبونتي الفضاء بأنه: الوسيلة التي بها يصبح موقع الأشياء ممكنا. أي بدل تخيله كنوع من الأثير الذي تغوص فيه جميع الأشياء، أو تصوره بشكل مجرد كطابع مشترك في ما بينها، فإن علينا أن نعتبره كقوة شاملة لترابطات هذه الأشياء... والإدراك الفضائي هو ظاهرة بنيوية ولا يفهم إلا داخل حقل إدراكي يساهم بمجمله في دفعه عارضا على الشخص الملموس تكمشا معينا ممكنا ص ص 232، 205.

الذاكرة»[1]، «وكل ما يمكن أن يحضر في الذهن إنّما يتم من خلال وقائع متعاقبة في الزمان ومتحيزّة في الفضاء. إنّ الذهن على هذا الأساس، في حاجة ماسّة لنماذج إدراكية من أجل منح المفهوم المجرّد كامل قدرته على مدّنا بما يمكّننا من فهم العالم وتأويله وتقليصه والإمساك بالوحدة فيه»[2].

إنّ الإحالة على معرفة سابقة تعود إلى سببين[3]:

1) ما تدركه العين هو علامات لا موضوعات معزولة، والعالم تسكنه العلامات وليس خزاناً للأشياء.

2) إنّ العلامة الإيقونية لا تدل من تلقاء ذاتها، فالمعنى داخلها يستدعي استحضار التجربة الثقافية كشرط أولي للإمساك بممكنات التدليل.

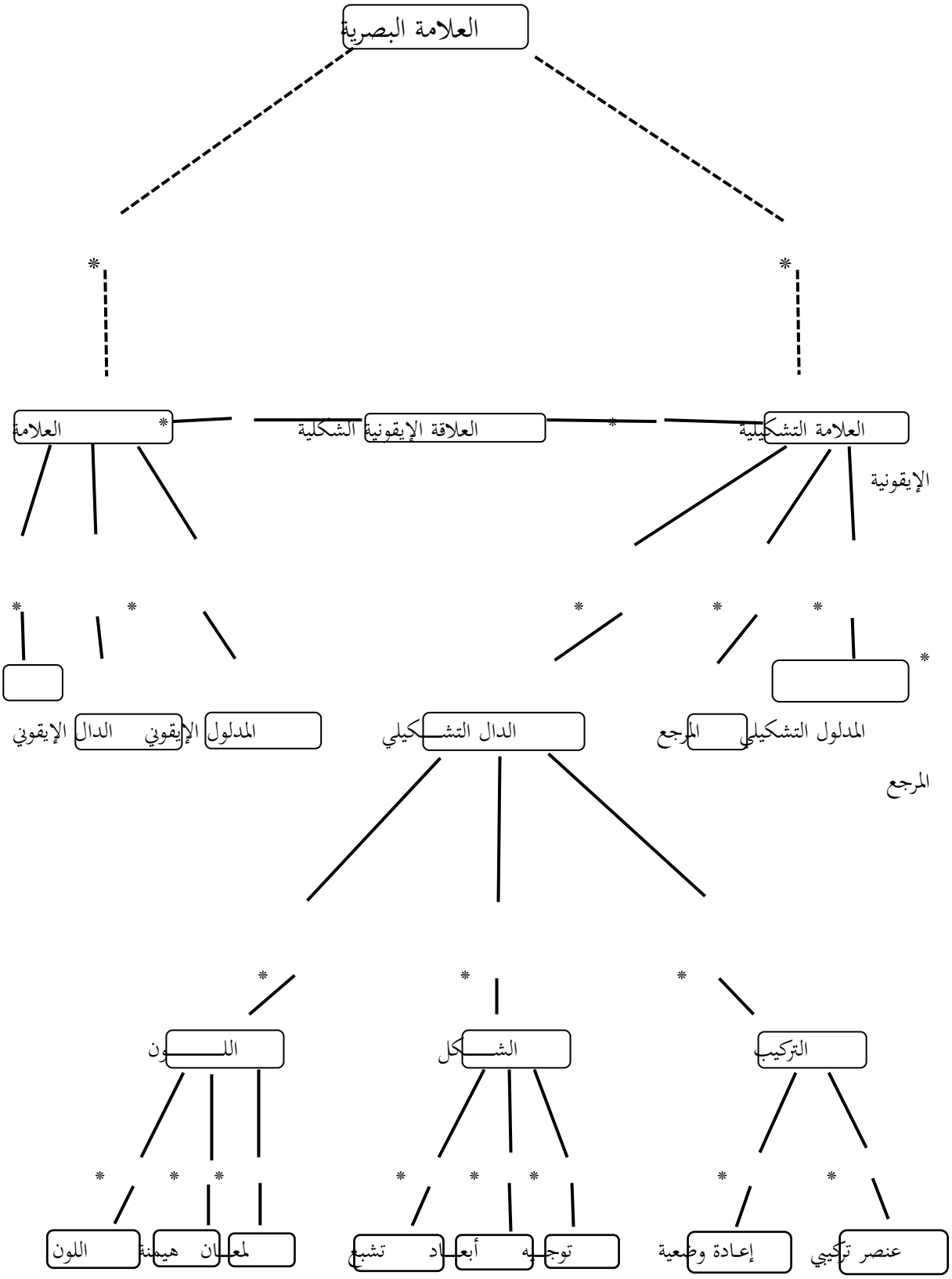
على ذكر العلامات البصرية، ميّزت مجموعة **مي μ** بين نوعين من العلامات: العلامات الإيقونية والعلامات التشكيلية، والجدول الآتي يوضح ذلك[4]:

[1] Jean- Marie Klinkenberg, Précis de sémiotique générale, PP. 101.102. «C'est notre corps qui, grâce à cette activité perceptive, est le siège des mécanismes cognitifs… Celle-ci peut être stockée dans la mémoire».

[2] سعيد بن كراد، تجليات الصورة سيميائية الأنساق البصرية، المركز الثقافي للكتاب الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2019، ص22.

[3] سعيد بن كراد، السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، دار الحوار للنشر والتوزيع، سورية، ط 3، 2012، ص 120.

[4] Émilie Granjon, Le signe visuel chez groupe μ, 2016, p. 4. http://www.signosemio.com/groupe-mu/signe-visuel.pdf (15/09/2018).


العلامة البصرية
العلامة التشكيلية
العلاقة الإيقونية الشكلية
العلامة
الإيقونية
المدلول التشكيلي
المرجع
الدال التشكيلي
المدلول الإيقوني
الدال الإيقوني
المرجع
التركيب
الشكل
اللون
عنصر تركيبي
إعادة وطبعية
توجه
أبعاد
تشبع
لمعان
هيمنة
اللون

تمثّل الخطوط والألوان والأشكال العلامات التشكيلية، بينما يمثل الأشخاص والحيوانات والأشياء العلامات الإيقونية، والتمييز بين هذين النوعين من العلامات يكتسي نوعاً من الصعوبة: «ذلك أنّهما يمثلان نفس الظاهرة، فمثلاً نحن أمام بقعة زرقاء، فإذا قلنا إنّها زرقاء فهُنا حضور للبعد التشكيلي، أمّا إذا قلنا إنّها تمثيل للأزرق فيتعلق الأمر بعلامة إيقونية»[1].

ويؤدي النمو الإدراكي دوراً مهماً في استكمال الصورة الذهنية للموضوع، فرسم الطفل لسيارة بعجلتين فقط بدل أربع عجلات هي الصورة المدركة من طرف الطفل، «وبذلك تكون الصورة الذهنية جامعة بين مدرك percept وبين مفهوم concept، أي حاصل تفاعل بين ما يلتقطه الحس البصري ويعيد صياغته ذهنياً في شكل مفاهيم»[2]، والإدراك الحقيقي[3] هو الذي يعطينا في بعض الأحيان صوراً وهمية، فالطفل الذي يرسم قمراً فوق البحر، قد أدرك حقيقة أن القمر يوجد فوق البحر؛ إذ إنّ النظرة العادية له ليلا توحي بأنّه يستقر فوقه، والصورة إذاً ليست السلطة التي تستطيع إحضار الغائب، ولكنّها دائماً وأبداً السلطة التي تستطيع التحكم في الإنسان الحي.

وتأتي هذه الصورة نتيجة فعل إبداعي لا شعوري بصفة جزئية، وتفعل فعلتها في ذهن المشاهد أو الفنان؛ والمعرفة بهذا المعنى تتبوأر بين الإدراك والذاكرة والخيال. وهناك فرق شاسع بين الصورة الذهنية المرتسمة في ذهن الطفل وبين ما هو موجود في الواقع حقيقة، إذ إنّ هناك نوعاً من العجز يصادفه الطفل كلّما أراد أن يترجم ما في ذهنه ليحيله للواقع، يقول **ريجيس دوبري Régis Debray**: «الصورة لا تعمل من أجل أن يسهل فهم معناها بل تعمل على خلق إدراك متميّز للشيء»[4] ، ومن هنا تختلف صورة الإدراك باختلاف الأعمار والثقافات، فإدراك

---

[1] سعاد عالمي، مفهوم الصورة عند ريجيس دوبري، إفريقيا الشرق، المغرب، 2004، ص40.

[2] سعيد بن كراد، تجليات الصورة – سيميائيات الأنساق البصرية، المركز الثقافي للكتاب، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2019، ص 36.

[3] سعاد عالمي، مرجع سابق، ص 41.

[4] ريجيس دوبري، حياة الصورة وموتها، مرجع سابق، ص45.

الطفل يتسّم بالبساطة، نظراً لكون تجربته لا تزال محدودة وضيقة، ويتجلى ذلك في رسوماته التي تختلف من مرحلة إلى أخرى، وهو بحاجة إلى دعم مستمر حتى يتمكّن من التطور والتعبير عن حاجاته النفسية والاجتماعية، ومنه فإنّ إدراك الصوّر يختلف بحسب الفروقات النفسية والاجتماعية والثقافية والبيئية.

6. الصورة المرسومة والتواصل البيداغوجي:

1.6. التواصل لدى الأطفال ذوي التوحد:

عادة ما يستخدم الأطفال العاديون أنماطاً تواصلية متنوعة، يطلق عليها في علم النفس سلوكيات الانتباه المشترك*، مثلاً: أن يشير الطفل بإصبعه تجاه الشيء أو أن ينظر للشيء، أو يتفوه ببعض الكلمات، بوصفها علامات سيميائية.

لكن بالمقابل نجد أنّ أطفال التوحد نادراً ما يحدث أن يتواصلوا بهذه الطريقة، فهم يستعملون أساليب مبهمة للوصول إلى ما يرغبون، كأن يأخذوا الشيء من يدي الشخص دون مبالاة، وهناك عدة أساليب يمكننا أن نستعين بها، والتي تمكّن الأطفال ذوي اضطراب التوحد من التفاعل مع الآخرين تفاعلا جيّدا، يُعّد من أهمها نسق التواصل بتبادل الصوّر، والذي يندرج في صميم موضوعنا.

1.1.6. نسق التواصل بتبادل الصور:

يمر التواصل بحسب هذا النسق بستّة (06) مراحل هي[1]:

1) المرحلة الأولى: الهدف الأساسي منها هو أنّه عند رؤية شيء محبّب جداً لدى الطفل، فإنّه سيقوم برفع صورة هذا الشيء ويتجه نحو المربّي ويضع الصورة في يده، وتتحقق هنا وظيفة إقامة التواصل، وتتطلب هذه المرحلة وجود مربيّين اثنين، أحدهما يساعده من خلال التلقين الجسدي،

* ينظر: هناء شحاتة أحمد عبد الحافظ، الانتباه المشترك والتواصل اللفظي لدى الأطفال ذوي التوحد، مرجع سابق، ص 59.

[1] المرجع السابق، ص ص 121،122.

والآخر يأخذ الصورة المختارة في يده، أي ربط الصورة بمرجعها، وتبرز هنا وظيفة من وظائف التواصل وهي الوظيفة المرجعية.

2) المرحلة الثانية: الهدف منها هو أن يذهب الطفل إلى ملف التواصل، وينتزع الصورة، ويتجه نحو المربّي، ويضع الصورة في يده، لذا ينبغي:

- زيادة تقريب التواصل تدريجياً بين المربّي والطفل.
- زيادة تقريب التواصل تدريجياً بين الطفل والصورة.
- زيادة عدد الأشياء التي يطلبها الطفل.

وهذه الوظيفة هي وظيفة إقامة التواصل التي تكلّم عنها **ياكبسون Jakobson**.

3) المرحلة الثالثة: الهدف منها هو أن يطلب الطفل ما يحبّه، من خلال التوجه إلى ملف التواصل، واختيار صورة الشيء الذي يريده من بين عدة صور، ويتوجّه بها إلى المربّي، ويعطيه الصورة. ولهذا ينبغي أن يتعلم الطفل الانتباه للصورة ومحتواها، وتوافق الوظيفة التعبيرية حسب خطاطة **رومان ياكبسون**.

4) المرحلة الرابعة: تهدف إلى أن يقوم الطفل بطلب الأشياء الموجودة وغير الموجودة أمامه، من خلال استخدام جمل مكوّنة من عدة كلمات، وتوافق حسب وظائف رومان ياكبسون الوظيفة الندائية.

5) المرحلة الخامسة: تهدف إلى أن يقوم الطفل بطلب أشياء متعددة تلقائياً، وأن يتمكّن من الإجابة عن السؤال التالي: ماذا تريد؟ وهي وفقا لما جاء به رومان ياكبسون توافق وظيفة اللغة الواصفة.

6) المرحلة السادسة والأخيرة: الهدف منها، أن يجيب الطفل عن أسئلة: ماذا تريد؟ وما عندك؟ وأسئلة أخرى عندما توجه إليه، وهي الوظيفة الشعرية حسب تصنيفات رومان ياكبسون.

وقد تمّ استغلال هذا النسق، من خلال دراسته واستنباط أساسياته لوضع برنامج بيداغوجي خاص بالأطفال المصابين بالتوحد وتجربته معهم، ويتضمن التدرج في الصوّر المقدّرة بـخمسة عشر 15 صورة كالآتي:

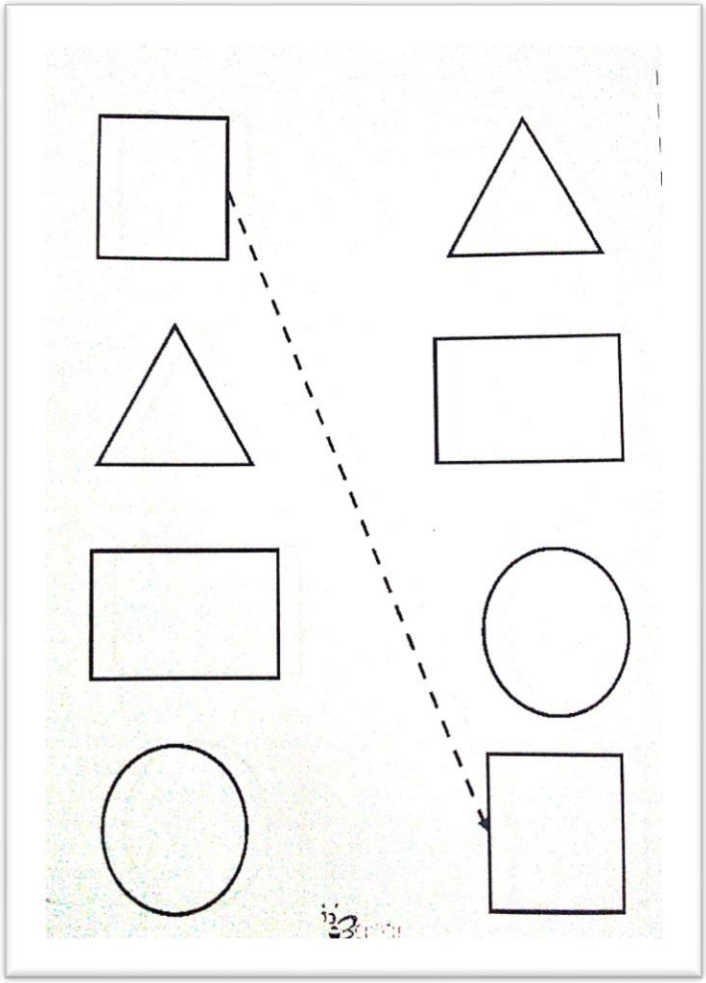
- مطابقة الصوّر مع بعضها عن طريق الربط بأسهم.
- مطابقة الصورة وظلها عن طريق الربط بأسهم.
- مطابقة الأشكال عن طريق اللصق.
- مشاهد تعبر عن مواضيع مختلفة من الحياة الاجتماعية.

7. الصورة المرسومة وتطبيقاتها البيداغوجية:

1.7.ربط الأشكال والأحجام والأبعاد عند الأطفال المصابين بالتوحد:

يتم الربط بواسطة الأسهم، ويهدف هذا النشاط إلى معرفة مدى إدراك الأطفال للأشكال والتشابه، «لقد أفادت نظرية الأشكال بشكل كبير في مجال الإدراك، اعتماداً على التجربة المباشرة المعتمدة نقطة انطلاق لكل سيكولوجيا ولكل علم»[1]. وتعتبر عمليتا الإدراك والذاكرة من بين أهم العمليات التي تتم على مستوى الدماغ، ذلك أنّ المخ هو الذي يُمكّن الفرد من إدراك الصورة الكاملة للأحداث والمثيرات، ومن المعالجة الذهنية للموضوعات. وتتجلّى مظاهر الإدراك في القدرة على التصور البصري لحركة الأشكال والمجسمات، إدراك العلاقات الهندسية بين الأشكال. والمنبّهات البصرية كالخطوط والأشكال تُعتبر رموزاً تعبّر عن مفاهيم عديدة مرتبطة بالقدرات العقلية، ويتدخل الإدراك في عدة عمليات معرفية أخرى، بحيث يؤثر ويتأثر بها، منها عملية التذكر البصري للمثيرات المرئية. ويؤثر إدراك الأشكال على عملية التذكر البصري لدى الطفل التوحدي، ويؤدي إلى تنمية بعض المهارات البيداغوجية.

[1] محمد الماكري، الشكل والخطاب، مدخل لتحليل ظاهراتي، مرجع سابق، ص18.



صورة 6. ربط الأشكال الهندسية.

أ. طبيعة الصورة:

جاءت هذه الصورة بعلامات تشكيلية فقط، منغلقة يحدها إطار، الخلفية بيضاء بينما الخطوط سوداء، وبحجم مناسب جدا لرؤية الأطفال، إذ إنّه في هذا النموذج للعمل الفردي كل طفل يتحصل على صورة خاصّة به.

ب. مكونات الصورة:

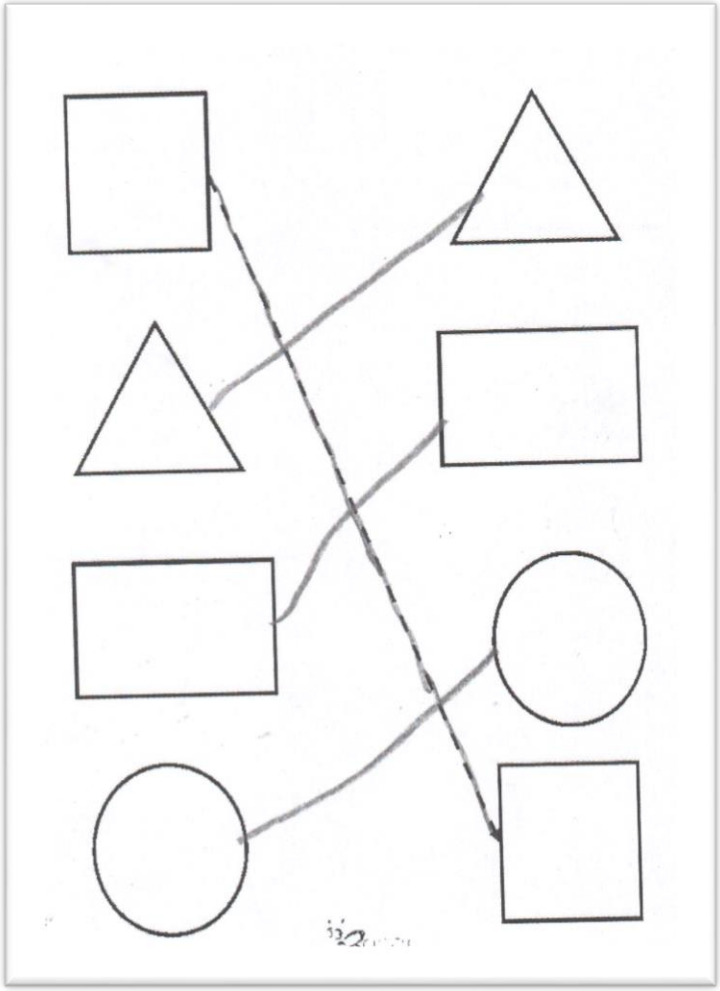
ضمّت الصورة مجموعة من الأشكال الهندسية: مثلث، مربع، مستطيل، شكل بيضوي، ومن كل شكل ورد اثنان، وتشكلت على سطرين: كل سطر يضم الأشكال نفسها، لكن بترتيب مختلف.

ج. تأويل الصورة:

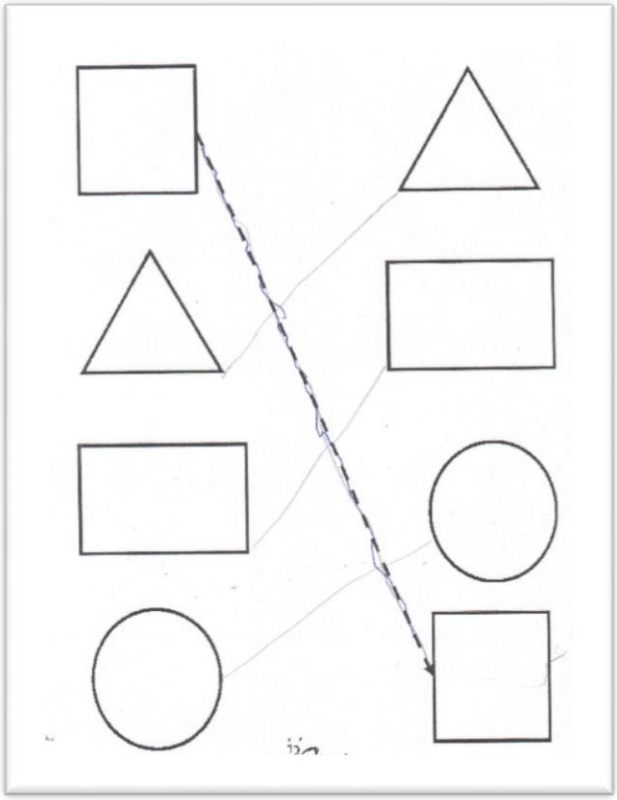
الرسائل التي تحملها هاته الصورة كانت واضحة ومختصرة، كونها بداية عمل بالنسبة لطفل التوحد قبل التدرج. الهدف الرئيس منها هو ربط الأشكال مع نظائرها، مما يجعل الطفل يستعمل بصره جيداً، وكذلك تركيزه، فهي إذاً تحفز الذاكرة، حتى يتمكّن من المطابقة جيدا، كما تحفّز هذه الصورة لدى الطفل عنصر إدراك التشابه والاختلاف، فأطفال التوحد في البداية يعانون من مشاكل بصرية، ومن مشاكل في مستوى الإدراك.

د. نتائج اختبار ربط الأشكال:

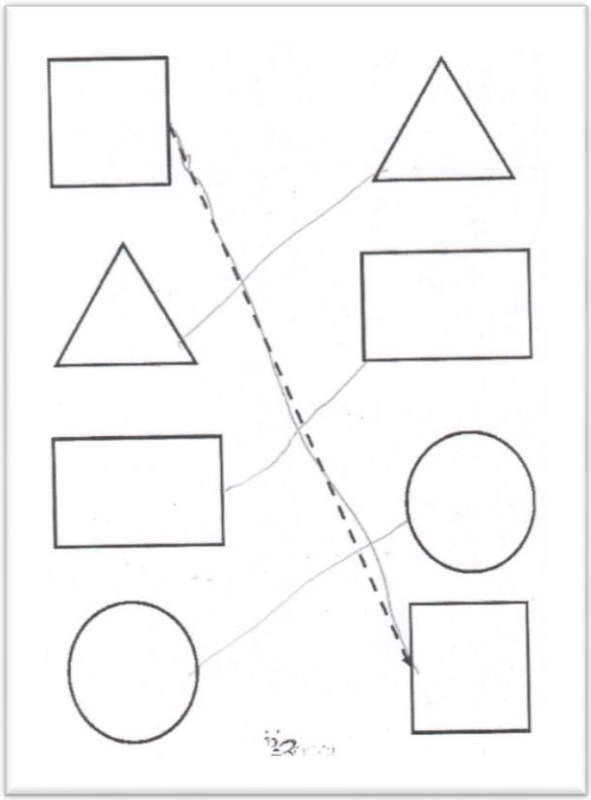
كان تعامل أطفال العيّنة التي عملنا معها، والبالغ عددهم أربعة أطفال، مع هذا التمرين كالآتي:



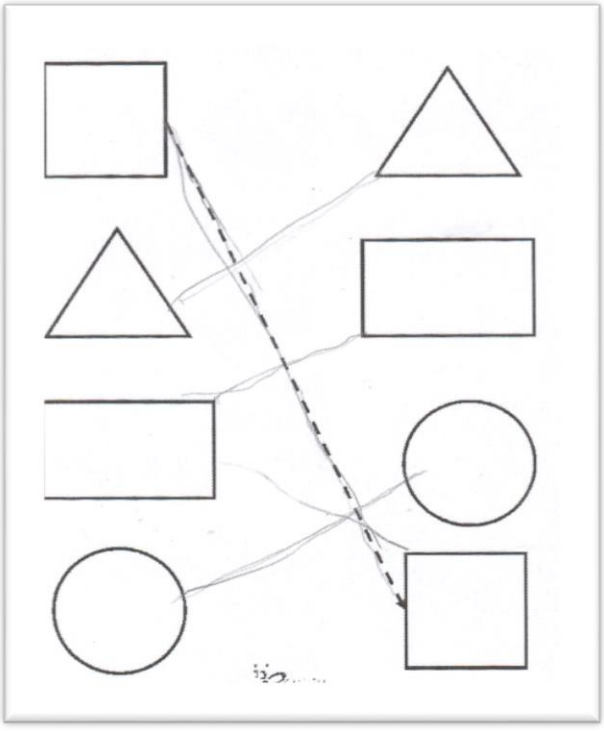
صورة 7. تطبيق الطفل إ. ب.



صورة 8. تطبيق الطفل ع.ع.

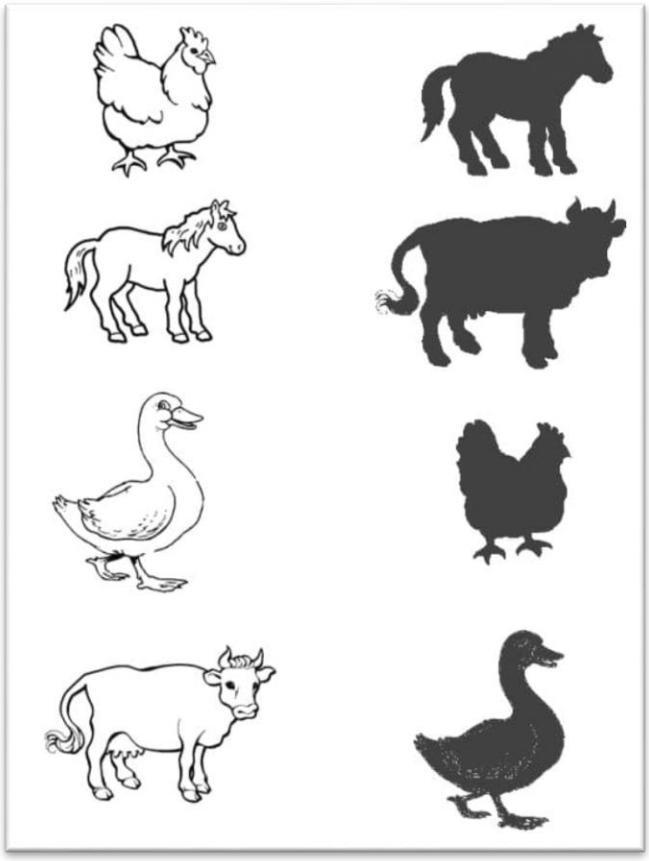


صورة9. تطبيق الطفل هـ.س.



شكل 12. تطبيق الطفل إ. ڤ.

2.7. اختبار مطابقة الظلال:



صورة 10. ربط الظلال.

أ. طبيعة الصورة:

العلامات الإيقونية في الصورة كانت أربعة حيوانات، بينما غابت العلامات التشكيلية، وجاءت الصورة مفتوحة بخلفية بيضاء.

ب. مكوّنات الصورة:

حملت الصورة رسوماً لأربعة حيوانات: الحصان، والبقرة، والدجاجة، والبطة، في الجانب الأيمن صور ظلال الحيوانات بلون أسود، بينما في الجانب الأيسر (المقابل) صور الحيوانات بدون لون، حيث طلبنا من الأطفال ربط صورة كل حيوان بظله المناسب، أضيف لها نشاط آخر ترفيهي؛ وهو تلوين الحيوانات باللون المناسب.

ج. تأويل الصورة:

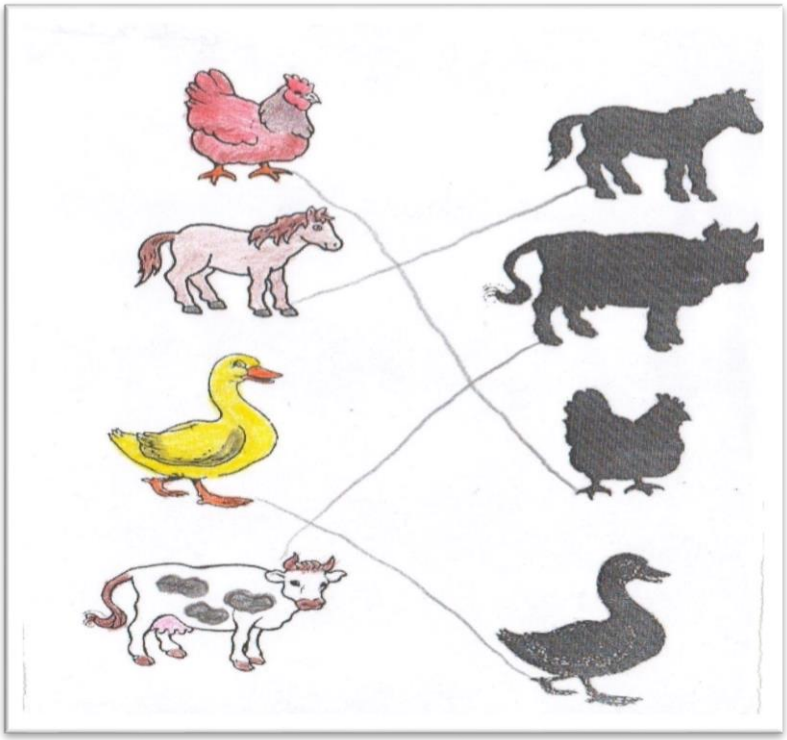
– الهدف الأساسي من هذه الصورة هو أن يتمكّن الطفل من ربط صورة كل حيوان مع صورة ظلّه المناسب بسهم.

– تدعيم التركيز والملاحظة البصرية الدقيقة.

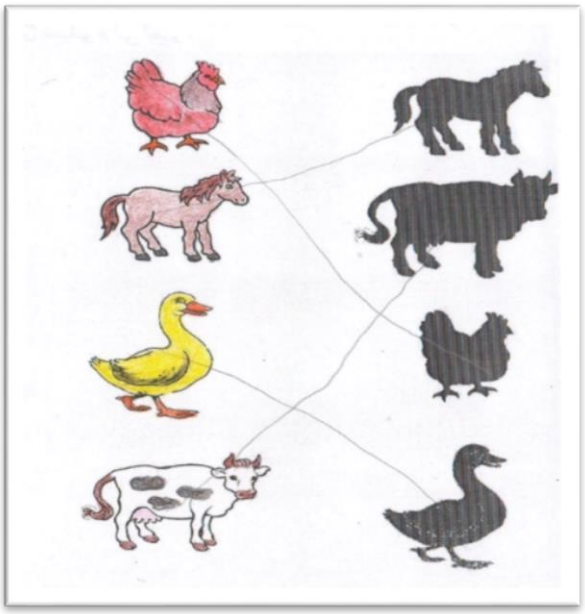
– إدراك الطفل لمفهوم الظل.

د. نتائج اختبار الظلال من قبل التلاميذ:

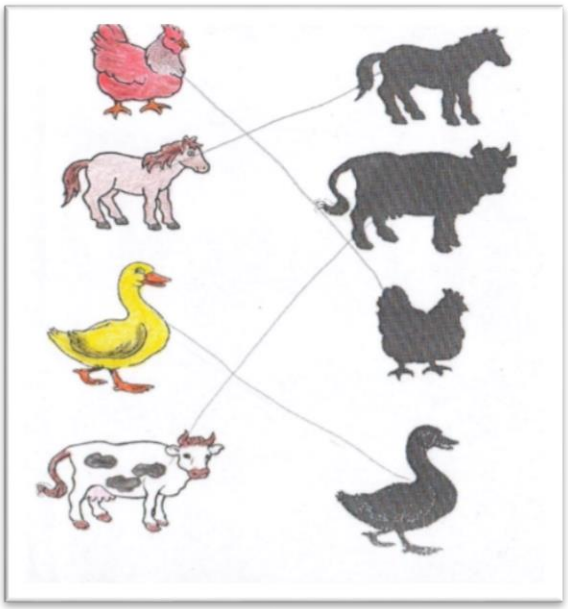
جاءت النتائج المحصّل عليها مع العيّنة كالآتي:



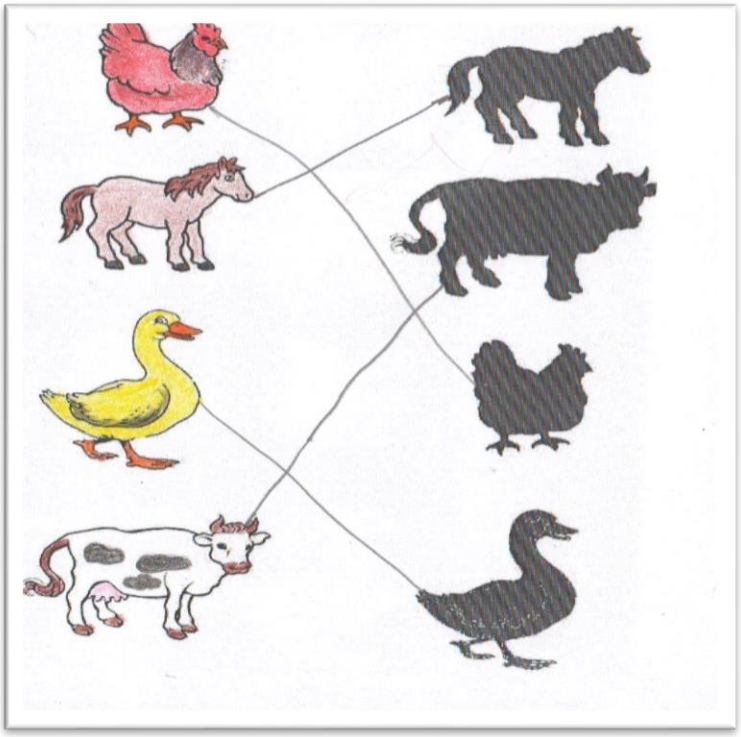
صورة 11. تطبيق الطفل ع.ع.



صورة 12. تطبيق الطفل إ.ب.



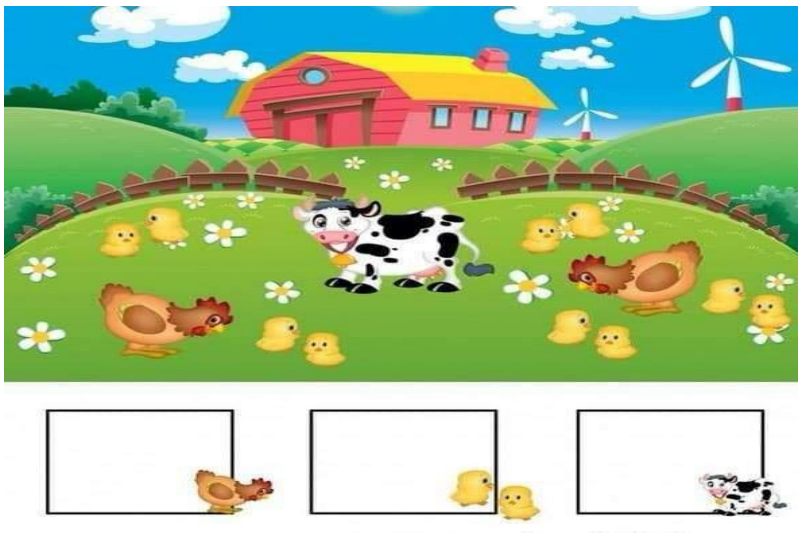
صورة 13. تطبيق الطفل إ. ق.



صورة 14. تطبيق الطفل هـ.س.

من التطبيقين السابقين نستنتج أنّ الأداء غير ضعيف فيما يخص التمييز البصري لدى فئة الأطفال المصابين بالتوحد وهذا يدل على أنّ لديهم قدرات لا يستهان بها في إيجاد المتشابهات بين عدة أشكال، والتمكّن من التحليل الإدراكي القائم على التمييز البصري.

3.7.اختبار إدراك المحيط عند أطفال التوحد (صورة لمنظر طبيعي أنموذجاً):



صورة 15. منظر طبيعي.

أ . طبيعة الصورة:

تتكوّن هذه الصورة من مجموعة من العلامات الإيقونية تتمثّل في حيوانات: البقرة، والدجاجة، والكتاكيت. إضافة إلى المنزل والأشجار، وهي صورة لبيت تقابله حديقة بها حيوانات، وتظهر الصورة مفتوحة لأنها غير محاطة بإطار.

يُمكن تمييز مجموعة من العلامات التشكيلية البسيطة والمباشرة في الصورة؛ وهي تتناسب تناسباً تاماً مع بساطة الوسائل التي تنقلها هذه الصورة، خاصة أنّ الطفل يجب أن يتلقى صوراً ليست معقدة ولا مركبّة.

جاءت ألوان الصورة ممتزجة بين الحارة والباردة: السماء زرقاء تتخللها سحب بيضاء، الخُضرة تملأ المكان. البيت بألوان ثلاثة غالبة، هي الأصفر والوردي والأحمر، أمامه البقرة والدجاجة، والكتاكيت الصغيرة صفراء اللون.

ب . مكوّنات الصورة:

تتميّز الصورة ببساطة تُسهّل عملية التواصل والاستقبال، حيث نلاحظ صورة الحيوانات أمام المنزل يفصل بينهما سور صغير، وتظهر صور الحيوانات في الواجهة الأمامية بينما المنزل هو

الخلفية، كون الحيوانات هي الشخصيات الأساسية التي يجب أن تبرز ليتمكّن الطفل من تحديدها وحسابها ووضع الأرقام في المربعات المناسبة، كما تظهر أسفل الصورة مربعات: كل مربع يحمل صورة حيوان، وذلك ليتمكّن الطفل من العد والربط.

تمازجت الألوان بين الحارة والباردة بطريقة تشكل منظراً للطبيعة الحقيقية في الريف: زرقة السماء وخضرة العشب، الكتاكيت صفراء والدجاجة بنيّة، إضافة إلى وجود زهرات بلون أبيض.

ج . تأويل الصورة:

تأويل هذه الرسالة يتمّ فقط من خلال السياق الخارجي، فهي غير مرتبطة بنص، ويُقصد بالسياق الخارجي ما هو محيط بالصورة، وتُطرح عدة سياقات مختلفة وهي تمثل وسيلة فعّالة للتواصل، ويظهر من خلال هذه الصورة الطبيعة العادية، المألوفة في الريف، البيت متمركزاً في الوسط، أمامه السُور الذي يحدّد مكان الحديقة التي يظهر فيها اندماج الحيوانات: البقرة والدجاجات والكتاكيت، ويظهر في أسفل الصورة تلك الأطر الثلاثة التي رُسم داخل كل واحد منها صورة حيوان، والتي تدعم الهدف البيداغوجي من هذه الصورة، وهي تحمل بذلك عدة رسائل بيداغوجية تواصلية منها:

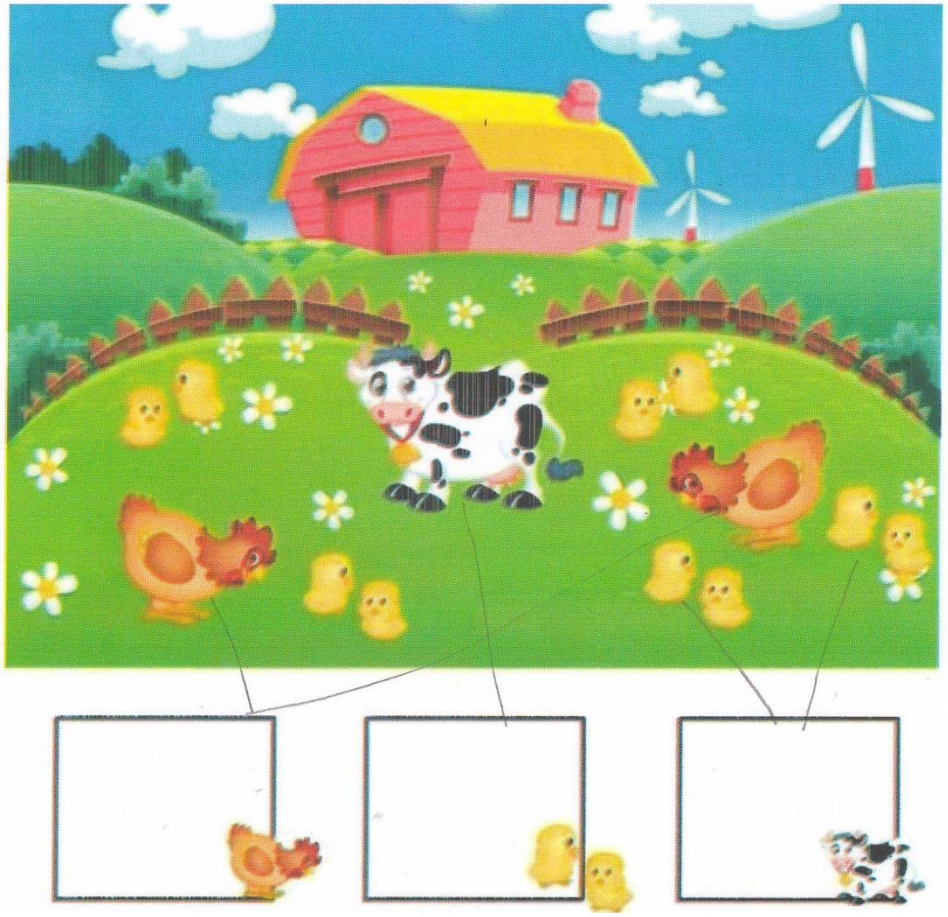
1- الهدف الرئيس هو ربط صور الحيوانات كل بإطاره المناسب، مع ذكر العدد، أي أنها تُنمّي مهارات: التركيز، الربط، والعد.

2- مهارة أخرى تُنمّيها هي: تمييز الألوان وتحديدها.

3- هناك رسالة أخرى هي زرع حب الطبيعة والأجواء الصافية في نفوس الأطفال.

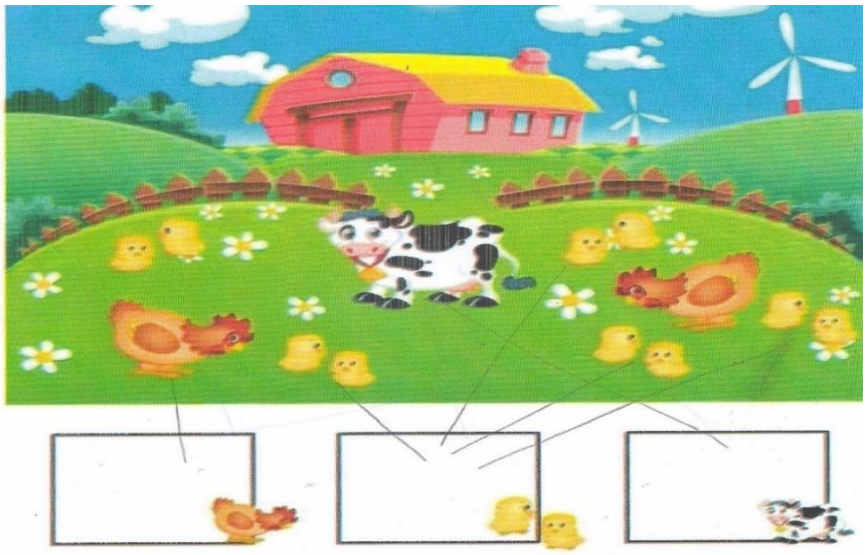
د. نتائج اختبار ادراك المحيط عند أطفال التوحد:

هاته الصورة جاءت بعد التدرج في الأهداف البيداغوجية، ففي هذه المرحلة تطوّر الهدف وأصبح عدد المهارات المكتسبة أكثر. ونعرض هنا نتائج عمل الأطفال، وبعدها نُدرج التحليل البيداغوجي لها:



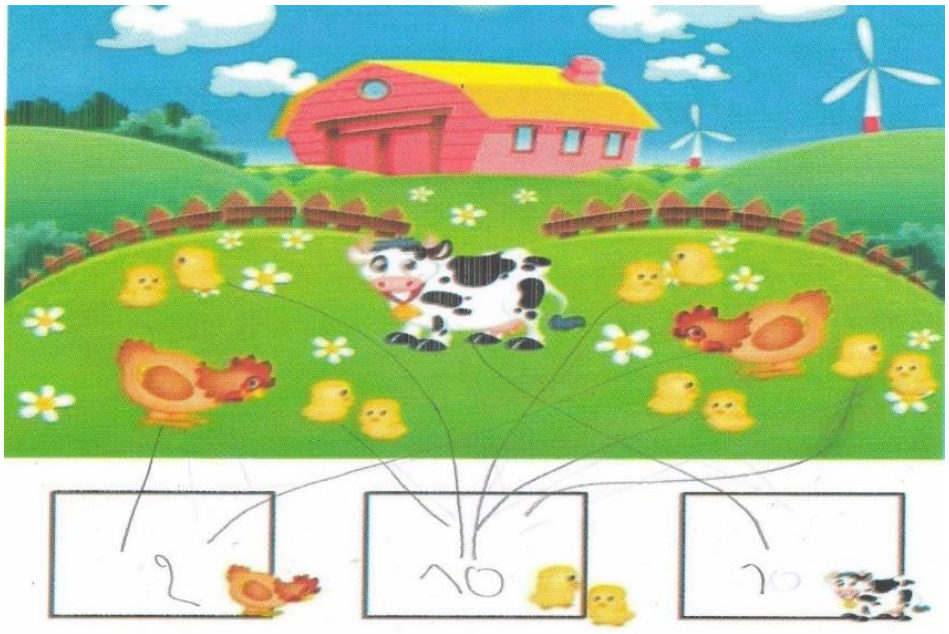
صورة 16. تطبيق الطفل هـ.س.

نلاحظ أنّ الطفل هيثم لم يفهم السؤال جيداً، وأنّ إدراكه لا يزال ناقصاً نسبياً، ذلك أنه تمكّن من ربط الدجاجة فقط بخانتها الصحيحة، بينما عكس الربط بين خانتي البقرة والصيصان، كما أنّه لم يسجّل عدد الحيوانات في كل خانة، وبذلك فإنّ نتائج استجابة هيثم للتمارين كانت متذبذبة.



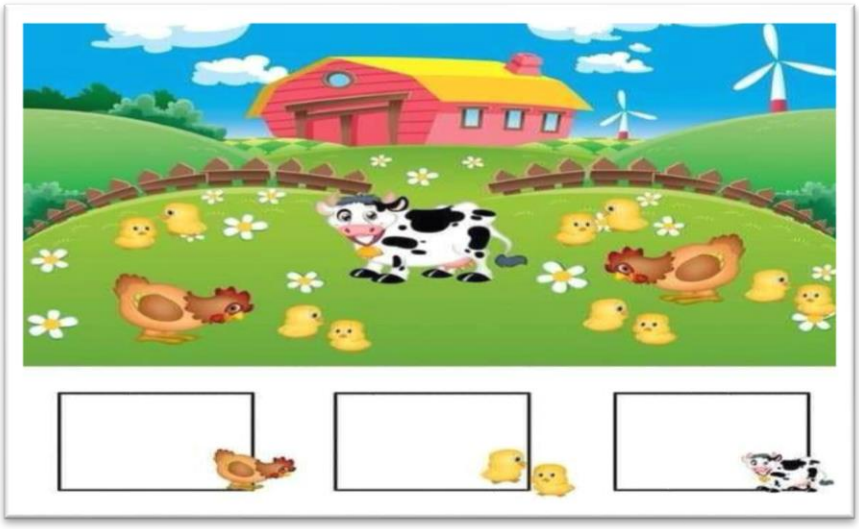
صورة 17. تطبيق الطفل ع.ع.

نلاحظ أنّ الطفل عطية تمكن من ربط الحيوانات بخاناتها المناسبة، ونسي اثنتين فقط، لكنّه لم يسجّل عدد الحيوانات في كل خانة. ما يمكن قوله إنّه صار بإمكانه فهم السؤال عكس ما كان في السابق، كما أنّ إدراكه للمسميّات وعنصر الربط صار جيداً، أمّا إدراكه للأعداد فلم يتحسن بعد، واستجاباته للمطلوب متوسطة.



صورة 18. تطبيق الطفل إ. ق.

نلاحظ أنّ الطفل إسلام تمكن من تحقيق نسبة ممتازة في كل من مهارتي الربط والعد، ما يعني أنّه صار بإمكانه فهم الأسئلة والاستجابة للمطلوب بشكل جيّد، كما أنّ إدراكه الذهني والحسي تطور، فهو مختلف تماماً مقارنةً باستجابته خلال التطبيق الأول.



صورة19. تطبيق الطفل إ.ب.

نلاحظ أنّ الطفل إبراهيم لم يسجّل أي تحسن ملحوظ في فهمه للسؤال واستجابته للمطلوب؛ إذ لم يتمكّن من الربط ولم يتمكّن من العد، كما أنّ إدراكه واستيعابه لا يزال قاصراً جداً، وهو ذو خيال محدود، لديه ضعف في التمييز والذاكرة والتعرف على الأشكال، ومن ثمّ عدم القدرة على التخيّل والإدراك، علماً أن القصور في التخيّل يزداد بزيادة درجة الإعاقة؛ وقد قُدّرت إعاقة إبراهيم حسب الأخصائية النفسانية التابعة للمركز بالعميقة.

4.7. اختبار المحبة/مبدأ التعاون عند أطفال التوحد:

صورة 20. مبدأ التعاون.

صورة مُقسّمة إلى أربعة (4) مشاهد متسلسلة، يكمن الغرض البيداغوجي منها في تعزيز قيمة التعاون، وزرع الفرحة والبسمة في نفوس التلاميذ.

أ. طبيعة الصورة:

تشكّلت من مجموعة من العلامات الإيقونية تتمثل في صور أشخاص: طفلان، أحدهما يرتدي قميصا برتقالياً إلى جانب سروال أزرق، ويلبس الآخر قميصاً لونه أحمر وسروالاً ذا لون أزرق فاتح، إضافة إلى الأم التي ترتدي فستاناً أزرق اللون، مزيّناً بنقاط بيضاء اللون، كما نلاحظ وجود بيت وأشجار خضراء، وعشب.

بالنسبة للعلامات التشكيلية، فهي تتمثل في مختلف الخطوط والأشكال، وتتميّز بالبساطة والسهولة إضافة إلى كونها مباشرة. غلب الخضار على الصورة وهو لون الغابة، وتمايزت الألوان الأخرى بين أساسية وثانوية، بينما تعددت ألوان الملابس.

ب. مكونات الصورة:

تحمل الصورة أربعة (04) مشاهد كل مشهد يحمل خطوة معينة، وجاءت الأماكن في الصورة واضحة: الطريق والغابة والمنزل... كما تتميّز الألوان في هذه الصورة بالسهولة من ناحية الإدراك البصري. كل هذه العناصر تشير إلى أن الصورة تصل إلى تحقيق الهدف البيداغوجي.

ج. تأويل الصورة:

تحمل الصورة على بساطتها رسائل عديدة، ويُمكن تأويلها عن طريق السياق الخارجي فقط كسابقاتها، ومن أهم رسائل هذه الصورة:

1) تشجيع الأطفال على التعاون.

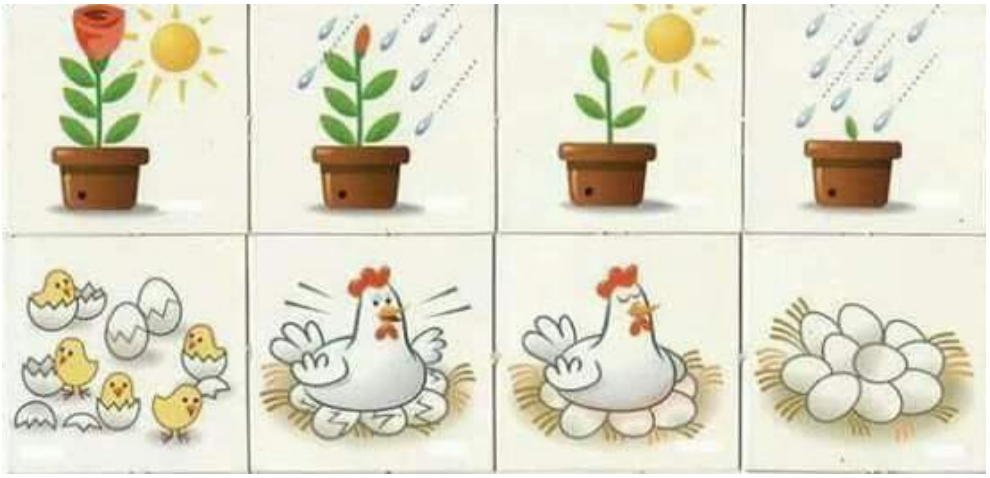
2) إظهار المحبة والألفة بين الأخوين، والعاطفة التي يكنّها الأبناء تجاه أمهم وحرصهم على إسعادها وافراحها.

3) جاءت ملابس الأطفال في الصورة متناسقة ونظيفة، الأمر الذي يحفّز الأطفال المصابين بالتوحد على القيام بنفس الأمر؛ حيث إنّ من السمات التعريفية لأطفال التوحد: هندام غير مهذب وملابس متسخة.

4) يظهر الحماس والحوار والانسجام بين الأخوين، مما يمكن أن يحفّز عند أطفال التوحد حب الانسجام ونسج العلاقات.

5) يظهر اللون الأخضر غالباً على الصورة، وهو لون يرمز للنماء والخصوبة ولون الحياة، مريح للعين ويسهل إدراكه بصرياً.

5.7. اختبار إدراك الوظائف الحيوية عند أطفال التوحد:



صورة 21. مراحل نمو النبات وفقس البيض.

هذه الصورة تُدرج ضمن محاور التربية العلمية، حيث إنّها تتضمن مراحل نمو النبات وفقس بيض الدجاج.

أ . طبيعة الصورة:

تتشكل الصورة من مجموعة من العلامات الإيقونية والتشكيلية التي تُكوّن مضمون الصورة.

تتمثل العلامات الإيقونية في رسوم للدجاجة والكتاكيت.

أمّا بالنسبة للعلامات التشكيلية فهي تتمثل في الخطوط والألوان، وجاءت الأخيرة حيوية وزاهية، بين الحارة والباردة والأساسية والثانوية، والغالب هو البياض.

ب . مُكوّنات الصورة:

تظهر الصورة بشكل مرتّب جيداً وبحجم مناسب جداً، وواضحة، تُلخّص مراحل نمو النبات منذ غرسه حتى اكتمال نمو الزهرة، إضافة إلى مراحل خروج الكتاكيت من البيضة، منذ أن تبيض الدجاجة، مروراً، ووصلاً إلى فقسها، بطريقة سلسة ومنهجية واضحة، أما بالنسبة للألوان، فقد كانت متناسقة وطبيعية وسهلة من ناحية الإدراك البصري.

ج . تأويل الصورة:

الصورة كسابقتها تحمل سياقاً خارجياً فقط، نظراً لخصوصية الفئة الموجّهة إليها، وهي تنقل رسائل متعددة للطفل، وباعتبارها وسيلة تواصل فإنّها تهدف إلى:

1) أن يعرف الطفل كيف تتم زراعة النبات، ومراحل نموّه.

2) أهمية الضوء والماء بالنسبة للنبات.

3) تحبيب الطفل في النبات والاعتناء به، وترغيبه في التشجير.

4) تجعل الطفل يدرك كيف يفقس البيض من خلال حضن الدجاجة له.

5) يكتسب خبرة عن الحضن والفقس والنمو...

وقد تمّ استعمال الألوان الحقيقية والمناسبة لكل عنصر، حتى يستطيع الطفل تكوين صورة قريبة جداً للحقيقة.

6.7. اختبار إدراك العلاقات الاجتماعية عند طفل التوحد:

صورة 22. رحلة استجمامية.

تندرج هذه الصورة ضمن محور الاستجمام واللعب، وقد وقع الاختيار على البحر باعتباره المكان الذي يرتاده الناس كثيراً للاستجمام، وهو مناسب جداً للعب الأطفال على الشاطئ.

أ . طبيعة الصورة:

العلامات الإيقونية الموجودة في الصورة تتمثل في الأب والأم والابن والبنت، وتظهر العائلة في المشهد الأول والثاني وهي ترتب الأغراض في السيارة، ثم تستقلها باتجاه البحر، وفي المشهدين الأخيرين تظهر العائلة وهي ترتب الأغراض على شاطئ البحر، ويظهر الطفلان يلهوان بالرمل وبعض اللعب.

من حيث العلامات التشكيلية لم يتم استعمال الخطوط، أما عن الألوان فقد تعددت: أصفر، وبرتقالي، وأخضر، وأزرق، وبني، وجاءت متناسقة جداً.

ب . مكونات الصورة:

يلاحظ عند الاستقبال البصري للصورة بأنّها منقسمة إلى أربعة أقسام، تبرز في كل واحد منها رسالة مكملة للأخرى. تظهر في الأولى العائلة وهي ترتّب الأغراض: الحقيبة والعوامة ولعب الرمل، ثم تظهر في الثانية وهي تستقل السيارة متجّهة إلى البحر، وفي الصورة الثالثة تظهر العائلة وقد وصلت إلى البحر ويبدو الأب والأم مبتهجين، وتساعد الأخيرة طفليها في إخراج الأغراض. وفي المشهد الرابع والأخير يظهر اندماج الطفلين في اللعب وعلامات السرور بادية على وجهيهما.

بالنسبة إلى زاوية النظر التي تربط بين العين والموضوع المنظور له، ينصّب التركيز هنا على زاوية النظر الوجهية التي تقابلنا، وما يثبت لنا ذلك هو كون الصورة مرسومة يدوياً فهي ليست فوتوغرافية، ولأنّ الصورة تخاطب الطفل التوحدي المتعلم فإنّها تحاول أن تربطه بموضوعها، من خلال إظهار قيمة العائلة والترابط ولعب الإخوة مع بعضهم.

أما بالنسبة للألوان، امتزجت بين الأساسية والثانوية، ولكل منها سمته الخاصة، فزُرقة البحر والسماء باردة وهادئة، واللون الأزرق يساعد على الرؤية وعملية الإدراك البصري. أما الأصفر، لون الرمل والسيارة، فهو أحب الألوان للطفل يرمز للبراءة ويشع بالدفء والإلهام. ويظهر في الصورة اللون الأخضر رمز الحياة والنماء، كما يظهر البُنّي الذي يرمز للقوة والغموض.

ج . تأويل الصورة:

ككل الصوّر، فإنّ هذه الصورة قابلة كذلك للتعدد التأويلي، وهي تحمل مجموعة من الرسائل منها:

1) تشجيع فكرة العائلة والأخوة والاندماج، من خلال مظاهر السعادة والمرح التي تبدو على الجميع.

2) نشر ثقافة المحبة والتعاون، فالجميع مشترك في تحميل الأغراض في السيارة قبل الانطلاق وتفريغها عند الوصول، ويظهر الجميع مستمتعاً بعمله ومشاركته.

3) تشجيع الأطفال التوحديين على اللعب ومشاركة الآخرين أغراضهم.

7.7. اختبار التعبير الشفهي:

صورة 23. هيا نلعب.

أ . طبيعة الصورة:

تظهر الصورة بمشهدين متلاصقين بحجم كبير (50×75سم) –مشهد جماعي– وقد تشكلت هذه الصورة من مجموعة من العلامات الإيقونية تتمحور أساساً حول البنتين، وجاءت هذه الصورة مفتوحة حيث إنّها غير محاطة بإطار. تظهر فيها بنت تلعب في الأرجوحة وأمامها صديقتها واقفة (المشهد 1) بينما في (المشهد 2) تظهر البنت التي كانت واقفة وقد وقعت على الأرض، إذ صدمتها صديقتها التي تلعب بدون قصد. أما بالنسبة للعلامات التشكيلية فهي كالعادة ألوان وخطوط، تتميّز بالسهولة حتى يسهل إدراكها، وقد تمايزت الألوان وانسابت من الحارة إلى الباردة.

ب . مكونات الصورة:

حجم الصورة جاء مناسباً جداً وبشكل واضح، فهي تنقسم إلى مشهدين متلاصقين: في الأول البنت التي تلعب الأرجوحة والتي ترتدي قميصاً أصفر وسروالاً قصيراً أزرق، شعرها قصير بلون محمّر، وترتدي جورباً أبيض ونعلاً بنيّاً، تعلوها ابتسامة، وتبدو تتحدث مع صديقتها التي تقابلها، صاحبة الشعر الأصفر، والتي ترتدي قميصاً أخضر بطاقية بيضاء، وسروالاً وردي اللون

وتنتعل خفاً رمادياً، أما مقعد الأرجوحة فلونه أحمر، بينما جاءت أعمدتها بلون الخشب بنية، فيما كانت السماء زرقاء فاتحة اللون، والخضرة تكسو الأرض التي بدت بألوان الطبيعة باردة توحي بالصفاء والنقاء والسلام. تميّزت ألوان الصورة بانسجام وتناغم يسهل إدراكه بصرياً، وكان طرح هذه الصورة بسيطاً يحقق الهدف البيداغوجي منها.

ج . تأويل الصورة:

يحمل السياق الخارجي لهذه الصورة العديد من الرسائل أهمها:

1) تشارك اللعب مع الأصدقاء – أي اللعب الجماعي – ومشاركة الكلام (م1).

2) تعلم المواقف الخاطئة وتجنبها، حيث إنّ وقوف البنت أمام صديقتها جعلها تصدمها دونما قصد.

3) تعلم إظهار الأسف.

4) الهدف البيداغوجي الأساسي من هذه الصورة جعل أطفال التوحد يُنتجون جملة شفهية.

8. التحليل السيميائي لنتائج اختبار الصوّر مع أطفال التوحد:

بعد التحليل السيميائي لمجموع الصوّر الموجهة للتواصل البيداغوجي مع أطفال التوحد تمّ استخلاص النتائج الآتية:

1) تظهر جميع الصوّر المرسومة محتوية على علامات إيقونية وتشكيلية، فهي أكثر نمط يستفز طبيعة ونفسية أطفال التوحد.

2) استهدفت الصوّر أبعاداً بيداغوجية متنوعة أبرزها: اكتساب الألوان، الكلمات، إنشاء الجمل، كتابة كلمات وجمل قصيرة...

3) عالجت الصوّر مبادئ وجوانب متنوعة من الحياة الاجتماعية، كالتعاون والتسامح والألفة والمحبة...

4) جاءت هذه الصوّر متلائمة مع الاستعدادات العقلية والعاطفية لأطفال التوحد وتدرجت بحسب مستوى إدراكهم. بدأت من ربط الأشكال المتماثلة ببعضها البعض، وصولاً إلى مشاهد تتطلب إعمال العقل والفكر لاكتشاف العلاقات والتشابهات والفروقات.

5) اختلفت مضامين الصوّر وتنوّعت، بين ما يهدف إلى تعزيز هدف بيداغوجي واحد كالربط أو التعرف على الأشكال، وبين أخرى تهدف إلى اكتشاف سلوكات وعلاقات اجتماعية واكتسابها، وهو ما يُعزّز الإدراك البصري عند الطفل ويُنمّيه.

6) جاءت الأشكال والألوان بطريقة متناسقة، تجعل من الصورة ذات تأثير وجاذبية أكبر، نظراً لما تحمله من أنساق بصرية شكلية ولونية منسجمة.

7) الألوان المختارة: برزت الألوان الأساسية، والتي تُضفي حركية على الصوّر والمشاهد.

8) تُمكِّن هذه الصوّر من خلال البعد الإدراكي لها من اكتساب معارف بيداغوجية تربوية، كما تساعد الطفل على التكيف مع الحياة الاجتماعية والدراسية.

9) المرام الأساسي من اختيار هذه الصوّر واستعمالها بيداغوجي بالأساس، فمضامينها تحمل في طياتها محفّزات تساهم في إنجاح العملية البيداغوجية، وتُسهّل على المربّي التعامل مع هذه الفئة.

10) تبدو المجالات التي يمكن استعمال الصورة فيها مع فئة التوحد متنوعة ومتعددة، ظهرت نتائجها فيما يأتي:

– من خلالها تمكنّا من تدريب حاسة الإبصار لديهم، إذ تمكنوا من تمييز بعض الأشكال المختلفة: دائرة، مثلث، مربع، مستطيل... تمييز الألوان، تمييز الأحجام، تمييز الحيوانات والنباتات، إذ إنّهم:

– ذكروا أسماء (حيوان، إنسان، نبات)، كما تعرّفوا على الألوان.

– ميّزوا بين الأشياء المتشابهة والمختلفة، وفقاً لألوانها أو أحجامها...

– رتّب الأطفال الأشياء وصنّفوها حسب الألوان والأحجام.

– أدرك الأطفال العلاقات بين الأشياء.

– تمكّن الأطفال من خلال الصوّر من تدريب حاسة البصر، وتنمية المهارة اللسانية كتحصيل الكلمات والعبارات القصيرة والتعّرف على الجمل، حيث يربط الطفل بين ما يشاهده في الصورة بالكلمات والعبارات المستخدمة في التعبير عنها، وتُعتبر الصورة التعليمية المرسومة هنا أدق من الألفاظ في توضيح المعاني، وبذلك يتحقق مبدأ اقتصاد المعنى.

– تمكنّا من خلال الصُوّر من تدريب أطفال التوحد على مهارات مختلفة، عن طريق عرض عدة صور في تسلسل محدّد، وهي صور تتعلق بمفاهيم أو بأعمال يجب القيام بها بالترتيب الصحيح، مثل مراحل زرع النبات.

– من خلال الصوّر كذلك تمكنّا من تدريب الأطفال على تتبع ترتيب قصة، وتنمية القدرة على كتابتها، إذ تمّ عرض عدة صور في تسلسل يؤدي إلى تكوين قصة، ويُطلب من التلميذ التعبير الشفهي أو الكتابة عن كل صورة بجملة أو جملتين.

إنّ البيداغوجيا التي تعتمد الرسم بوصفه مادة تعليمية تسهم بدرجة كبيرة جداً في إدراك أطفال التوحد لمحيطهم. وفي هذا السياق يقول **سعيد بن كراد:** «تمثل الصورة أمامنا بصفتها وسيطا بين عالم التجريد المفهومي، كما تقترحه اللغة، وبين التشخيص الحسي كما يقوم به التمثيل

البصري. فليست الكلمات هي سبيل التلميذ نحو العالم، بل الصورة (الرسم) هي التي تصالح عنده بين ما يسكن اللغة وبين ما يقترحه المحيط المباشر»[1].

نستنتج أنّ للصورة فائدة عظيمة في« تنشيط عمليات الانتباه والإدراك والتذكر والتصور والتخيّل، وهي العمليات المهمة أيضا في التعلم والتعليم، وأنّ العامل الحاسم هو الطريقة التي تُقدّم الصوّر من خلالها، وكذلك طرائق التعرض اليومية لهذه الصوّر وأساليب توظيفها بطرائق إيجابية أو سلبية»[2]؛ وبالتالي: فإنّ السياق له دور في الرسم المنجز من قبل الطفل، ولكنّه متغير مع التقدم في السن. وخلال الفترات الحساسة يمكن للعديد من العوامل أن تغيّر الرسم بشكل كبير أو تجعله يتطور بشكل إيجابي، كما أنّ الطفل في طفولته يكون محصناً جداً ضد تأثير الكبار، قبل أن يصير حساساً جداً، مما يجعله عرضة للتأثر.

في الأخير، تعتبر قراءة أيّ صورة وتأويلها أمرا نسبيا متفاوتا، لأنّ الصورة بطبيعتها تتحكم فيها مستويات مختلفة: إدراكية، ومعرفية، وثقافية، ونفسية، وهي مستويات لا تتوافر متكاملة في فرد ما. وحتى إن توفرت في متلق افتراضي جميع هذه المستويات، فإنّ الضرورة المنهجية والاجرائية تبقى غير موحّدة، إذ تتحكم فيها المدرسة السيميولسانية التي ينتمي إليها محلل هذه الصورة.

[1] سعيد بن كراد، تجليات الصورة سيميائية الأنساق البصرية، مرجع سابق، ص ص 230، 231.

[2] شاكر عبد الحميد: عصر الصورة–الإيجابيات والسلبيات–، منشورات عالم المعرفة، الكويت، 2005، ص 55.

الفصل الثاني

الصورة الفوتوغرافية وتطبيقاتها البيداغوجية

- مفهوم متلازمة داون
- مفهوم الصورة الفوتوغرافية
- سيميائية الصورة الفوتوغرافية
- الصورة الفوتوغرافية وتطبيقاتها البيداغوجية

تمهيد:

يُعّد المعاقون ذهنياً، مثل أقرانهم العاديين، بحاجة إلى التّعليم والتعلم؛ والعناية بهم بصفة عامة؛ وأطفال متلازمة داون Le syndrome de Down بشكل خاص ينبغي أن يحظوا باهتمام استثنائي. ويدرك الخبراء* في ميدان التربية الخاصة أهمية الإسهام في وضع برامج تعليمية تخص هذه الفئة، لاسيّما في المراحل الأولى، حيث يكون الأطفال في ذروة الاستعداد والقابلية؛ ومن ثم يكون طفل متلازمة داون أكثر استجابة لخبرات التعلم.

وفي ميدان التربية الخاصة التي تُعرّف بكونها: «مجموعة من البرامج التربوية المتخصصة والأساليب المنظّمة التي تقدم للطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، بهدف مساعدتهم في تنمية قدراتهم إلى أقصى مستوى ممكن، ودعهم من أجل التكيّف العام وتحقيق الذات. وتهدف التربية الخاصة كمجال إلى التعرف على المتعلمين من خلال أدوات القياس والتشخيص الملائمة، وإعداد البرامج التربوية والتعليمية المناسبة، مصحوبة بالوسائل التعليمية التي تساعد على التأهيل والتطور»[1]. وجدنا بأنّ هنالك حاجة ماسة لتوظيف أنماط جديدة في التواصل البيداغوجي مع أطفال متلازمة داون تتجلى في الصورة الفوتوغرافية.

إنّ اعتماد الصورة هو تفعيل لعدد من المهارات، وتنمية للكثير من الخبرات لدى الطفل، الذي ينبغي النظر إليه نظرة كلية، نخاطبه من خلالها خطاباً يتجاوز الطبيعة اللسانية للغة، إلى خطاب ينسجم مع طبيعة أطفال داون النفسية والإدراكية والمهارية.

انطلاقاً ممّا سبق، تتحدّد الإشكالية في محاولة توظيف مبادئ السيميائيات التطبيقية، وذلك من خلال الاشتغال على الصورة الفوتوغرافية وتطبيقها في التواصل البيداغوجي مع هؤلاء الأطفال، ومن ثمّ سنكون أمام جملة من الأسئلة التي تحدد إطار الفصل:

---

*يُنظر: – سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، سيكولوجية الفئات الخاصة، مرجع سابق، ص ص 10. 79.
– Corsini, R. J. Encyclopedia of psychology, A wiely Inter Science, 1994, New York, PP. 104.105.

[1] سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، مرجع سابق، ص 13.

– من هم أطفال متلازمة داون؟ وما خصوصياتهم النفسية والبيداغوجية؟

– ماهي الصورة الفوتوغرافية؛ وماهي آليات الاشتغال عليها سيميائياً؟ وماهي تطبيقاتها البيداغوجية؟

– ماذا سيتعلم الطفل؟

– ما هي الفوائد البيداغوجية التي يمكن تحقيقها مع أطفال متلازمة داون من خلال استعمال هذا النمط من التواصل البيداغوجي؟

1. مفهوم متلازمة داون:

هذه المتلازمة من أكثر المتلازمات انتشاراً في العالم؛ ويمكننا أن نتعرف عليها بسهولة، إذ إنّ خصائصها محدّدة وظاهرة للجميع؛ وتُعّد هذه المتلازمة الأكثر بحثاً ودراسة. كان أول من حدّدها وتعرّف عليها هو جون لاجدون داون[1] John Langdon Down، وذلك سنة 1866. لذلك حملت اسمه؛ وتُعتبر من أكثر الأسباب الجينية المسبّبة للإعاقة العقلية. وتحدث هذه المتلازمة على مستوى الكروموزوم 21 الذي يحمل كروموزوما إضافيا، «تنتج هذه المتلازمة عن عدم انقسام كروموزوم 21 من قبل الأم. أي أن زوج كروموزوم 21 للأم يفشل في الانفصال خلال انقسام الخلية الذي يظهر خلال تكوين توالد أو تكاثر الخلايا وهذه العملية تسمّى بالانقسام المنصّف. وعندما يتوحد هذا الزوج غير المنقسم مع كروموزوم الأب 21 فإنّ الطفل يستقبل ثلاث نسخ من كروموزوم 21 وهذا ما يسمّى بمفهوم تثلث كروموزوم 21، ويعتبر مفهوما آخر يوصف به طفل متلازمة داون»[2]. وتؤدي هذه الحالة الجينية إلى ولادة طفل مصاب بمتلازمة دوان، ويحمل هذا الطفل مجموعة من الأعراض المشتركة بين المصابين بهذه المتلازمة.

1.1. خصائص الأطفال المصابين بمتلازمة داون:

يتشابه الأطفال المصابون بمتلازمة داون في الكثير من الخصائص الجسمية والتي تعد مشتركة بينهم، إذ يمكن من خلالها أيّ انسان أن يتعرف عليهم بسهولة، وتبدو هذه السمات أو الأعراض الظاهرة عليهم كالآتي[3]:

1) قامة قصيرة.

2) نقص التوتر العضلي.

---

[1] جون لاجدون داون (1828-1896) طبيب بريطاني اشتُهر بوصفه للاضطراب الوراثي الشائع نسبياً الذي يسمى الآن متلازمة داون.

[2] إبراهيم عبد الله فرج الزريقات، متلازمة داون الخصائص والاعتبارات التأهيلية، دار وائل للنشر، عمان، ط1، 2012، ص23.

[3] المرجع السابق، ص ص29،30.

3) إعاقة عقلية.

4) عيوب خلقية في القلب.

5) قوس أنفي منخفض.

6) أنف صغير أفطس.

7) فم صغير.

8) أعين منحرفة نحو الأعلى.

9) تجعيد عميق منفرد على امتداد راحة اليد.

10) العُرضة للمشكلات التنفسية.

11) مشكلات في الجهاز الهضمي.

12) تأخر في النمو الكلامي.

13) تأخر في النمو الحركي.

14) التمتع بالفكاهة.

15) التقليد.

16) جمجمة صغيرة ومتوسطة.

2. تعليم الأطفال المصابين بمتلازمة داون:

يحتاج الأطفال المصابون بمتلازمة داون أخذ وقت أطول لاكتساب مهارة ما مقارنة باستجابة أقرانهم؛ كما أنّهم لا يكتسبون كل المهارات التي يمكن أن يتحكّم فيها من هم في سنهم، وقد يكون هنالك فرق في تحصيلهم العلمي، ولكن يمكن تقليله بالتدخل المبكر، إذ يمكننا أن نلاحظ أنّ بعض الأطفال المصابين بمتلازمة داون يكتسبون المهارات اكتسابا أفضل وأسرع إذا ما قُدّمت لهم مساعدات التدريب والتعليم في وقت مبكر. والتّعلم سبيل يُحدث التوافق بين الانسان وبيئته، ويضبطه على اكتساب المعاني؛ إنّ عملية الاكتساب من الناحية النفسية أكثر ما تكون شبيهة بعملية اكتساب العادات.

ولقد حازت المهارات البيداغوجية التي يمكن أن يُحصّلها هؤلاء الأطفال اهتمام عدد كبير من الباحثين في هذا المجال؛ إذ يُعّد هذا العنصر مُهّماً ومنطلقاً لأهداف التربية الخاصة التي تسعى إلى مساعدتهم على تحقيق الاندماج البيداغوجي، لا سيمّا وأنّ نجاح الطفل في اكتساب مهارات بيداغوجية جديدة؛ يُمكّنه من تطوير مداركه؛ ويساعده على الاندماج في المجتمع. ويكون أطفال هذه الفئة منتبهين ومحبّين للاستكشاف ولديهم فضول علمي، حال توفر أحد الشروط التالية:

– إذا أحيط الطفل باهتمام عاطفي وصحي.

– إذا تلقى قدراً من التعليم خصوصاً في المراحل المبكّرة.

– إذا كانت قدراته العقلية معقولة وقدرته على التواصل والفهم حسنة.

ولا يمكننا تحديد نمط شخصية أطفال متلازمة داون ومزاجهم بالطريقة نفسها المعتمدة مع الأطفال العاديين.

يُعتبر تعليم الأطفال المصابين بمتلازمة داون أمراً ضرورياً يرمي إلى تحقيق توافق نفسي واجتماعي لهم، حيث يقول المربي **واستوود بيتر Westwood Peter** : «إن تجاهل المجتمع للفرد المعاق عقلياً غير المرغوب فيه من رفاقه أمر يجب تلافيه؛ فالإعاقة جزء من التجربة الإنسانية، ولا تنقص من حقوق الأفراد للمشاركة أو المساهمة في المجتمع إذ إنّ مجموعة الرفاق لها بالغ التأثير في الحياة الاجتماعية والشخصية في سنوات العمل اللاحقة للفرد، ويمكننا تجنب ذلك عن طريق واحد هو التعليم، تحقيقا لهذه الغاية تم تزويد ذوي الاحتياجات الخاصة بخطة تعليم.»[1].

[1] Westzood Peter, Commonsense methods for children with special needs strategies for the regular classroom, ed. Rutledge, London and New York, 3rd ed, 1999, p. 67. « Disability is a natural part of the human experience and in no way diminishes the right of individuals to participate Improving educational resultsfor children with disabilities is an essential element of our national policy of ensuring equality of opportunity, full participation, independent living, and economic selfsufficiency for individuals with disabilities. To this end, children with special educational needs are provided with an individual education plan ».

في الشق البيداغوجي نلاحظ معاناة الأطفال من صعوبات في القراءة والكتابة، ناتجة عن القصور في القدرات العقلية، حيث إنّ تدني مستوى التحصيل البيداغوجي بالنسبة لهذه الفئة من الأطفال يعتبر نتيجة للمؤثرات العقلية الاستيعابية ولطريقة التواصل المتبعة، وهنا ارتأينا أن نستعمل وسيطاً بيداغوجياً في التواصل البيداغوجي مع هذه الفئة، يتمثل في الصورة الفوتوغرافية، مع استثمار آليات اشتغالها سيميائياً، للوصول إلى نتائج أفضل؛ فما هي الصورة الفوتوغرافية إذاً؛ وكيف تشتغل سيميائياً؟

3. مفهوم الصورة الفوتوغرافية:

تُعرّف بأنّها: «الصورة التي تُلتقط بواسطة آلات التصوير المعروفة، وقد تكون الصور الفوتوغرافية صوراً لأشخاص أو مناظر طبيعية أو أشياء يستخدمها الانسان عادة في حياته، أو غير ذلك»[1]، علينا إذاً أن نُفرّق بين نوعين من الصورة الفوتوغرافية: الصورة العائلية والصورة الصحفية، فالأولى تمتاز بكونها شخصية أما الثانية فهي ذات طابع عام، غالباً ما تكون مصحوبة بتعليق مكتوب. هذه الإيقونة الفوتوغرافية تمر عبر مجموعة من التحولات قبل أن يعرف المرسل إليه الصورة المتعلقة بالمرجع.

تتميّز الإيقونة الفوتوغرافية بمجموعة من السنن، نذكر منها[2]:

– الأبعاد: يتجلى لنا المرجع في ثلاثة أبعاد: الطول والعرض وهما بعدان قياسيان؛ يُنتبه لهما بطريقة تلقائية، وينبغي ألا نحصر الصورة في هذين البعدين فقط؛ لأن العمل الناتج عنهما فقط يكون فاقداً للحياة والروح، وهذا ما يستدعي بُعداً ثالثاً، وهو العمق الذي يسمح بالتجول داخل الإطار، وعلى القارئ أن يتعلم كيفية الانتقال من بُعد إلى آخر. انطلاقاً من هذه الملاحظة يتجلى التأثير الذي تؤديه الثقافة حين يتعلق الأمر بمشاهدة الصورة وتفسيرها، إذ إنّ هناك انتقالاً ثابتاً من الحقيقة الملاحظة إلى الحقيقة المدركة عبر فك السنن المتتابع.

[1] شاكر عبد الحميد، عصر الصورة، ص 15، 16.

[2] V. Martin Michel, Sémiologie de l'image et pédagogie, PP. 24,25.

– **الإطار**: «إن التقاط الصورة عملية مهمة تكمن الغاية منها في تحديد الحقل البصري الذي تلتقطه الآلة، ويُعّد من وجهة جمالية عملية خاصة تُعنى بتنظيم الصورة وتركيبها بما يستجيب للمقاصد التشكيلية والدرامية»[1]. فالتأطير cadrage هو تقنية، الهدف منها التحكم والتصرف في المسافة الفاصلة بين آلة التصوير وبين الموضوع المراد تمثيله؛ بمعنى انتقاء لقطات معيّنة وإقصاء لقطات أخرى.

– **المقياس**: التصوير الفوتوغرافي في حالات نادرة ليست له أبعاد مماثلة. في الغالب يتكوّن من تفاصيل صغيرة جدا، تستدعي من المشاهد معرفة المضمون، وكذا العالم المحيط.

– **المادة**: تشمل كل ما هو ضروري لتشكيل وإظهار الصورة: الورق، الحبر، مواد التحميض والاستخراج، الخ ... في حين أنّ تلك المتعلقة بالمرجع قد تكون ذات طابع مادي أو كيميائي. الانتقال من مجال إلى آخر يتم بسهولة، نظراً لوجود بعض التجارب المتعلقة بالصورة الحقيقة.

– **الألوان**: تحاول الأساليب التقنية الوصول إلى الدقة على سبيل المأمول، بما يتناسب مع القارئ دائماً، ذلك أنّ اللون «ظاهرة فيزيائية، إنّه امتداد أثيري، وهو مكوّن من مكونات الضوء الشمسي، يقوم طيفه الذي تفكّكه العين بالإعلان عن سبعة ألوان تصنف عادة ضمن الدائرة الكروماتيكية»[2]. ولذلك «إذا كان إدراك الألوان يختلف من مرحلة إلى أخرى، ومن مجموعة اجتماعية إلى أخرى، ومن شخص إلى آخر، فإنّ هناك ظواهر مشتركة بين جميع الناس منها الهرمونية والتقابل، ذلك أنّ الألوان لا تدرك معزولة أبدا، بل تحضر في التمثيل البصري من خلال

[1] Anne Gollot-lété et les autre, Dictionnaire de l'image, p. 60. « D'un point de vue esthétique, c'est l'opération d'organisation et de composition de l'image répondant à des intentions plastiques ou dramatiques ».

[2] Anne Gollot-lété et les autres, Dictionnaire de l'image, p.96 . « Phénomène physique, une longueur d'onde, composante de la lumière solaire, dont le spectre, décomposé par un prisme, fait apparaitre sept couleures, que l'on décline traditionnellement dans le cercle chromatique ».

علاقتها بعضها ببعض، إنّها تؤثر في بعضها، والعين تبحث داخل ذلك عن نوع من التوازن»[1]؛ فاللون مظهر من مظاهر الوجود وجزء من اللغة البصرية ومدخل رئيس لبلورة الدلالات أو تلقيها. واللون وسيلة تواصلية تستعملها كثير من الكائنات الحية إلا أن الانسان استطاع أن يوظفه لا للتعبير عن غرائزه فقط بل لنقل مختلف المعلومات والمعاني العامة الثقافية والعلمية[2]؛ ومن هنا فاللون هو نسق من العلامات التي يستخدمها أفراد المجتمع للتعبير عن الأغراض المتنوعة المتناسبة ومختلف الظروف المقامية.

– **الإضاءة:** يتجسد الانطباع الناتج عن الإضاءة على الورق الفوتوغرافي أو على وسائل أخرى تتمثل في تباين الألوان، ويعيد القارئ من خلال التجارب النفسية الحسية الداخلية تشكيل الرسوم البيانية، والمقاييس والأشكال. «لكي نتفادى الخلط بين السطوع الذي يحدثه تلوين العنصر نفسه، يجب أن تتفهم عين المشاهد التوزيع الفراغي للضوء في المنظومة. ويتم ذلك بسهولة عندما لا يستخدم أكثر من مصدر واحد، إلا أنه غالبا ما يستخدم في التصوير الفوتوغرافي عدة مصادر ضوئية ممتزجة معا، كي يمكن تفادي الظلال القاتمة الواقعة في إفراط»[3].

– **المحتوى:** بعد استخراج صورة لمنظر طبيعي ليس من النادر أن يعرف المرسل إليه ما يمثله المماثل (L'analogon)، هذا المحتوى في حالة التصوير الفوتوغرافي لا يمكن أن يكون وضعية، أي بمعنى آخر: إنّ ذاكرة المرسل هي وحدها من يتدخل لترتيب العديد من المعطيات التي قد تختلط على المرسل إليه، وهذا عبر جملة من الاستنتاجات التي قد تنتج عن عوامل خارجية وتسمح بذلك بإعادة ترتيب الشروط الخاصة بالمشاهدة: شروط مناخية، شروط مكانية أو حتى شروط طارئة نفسية، فردية...

---

[1] Ibid, p. 94.

[2] V. Rossi J.P., Psychologie de la compréhension du langage, De Boeck, Bruxelles, Belgique, 2008, p. 17.

[3] رودلف أرنهايم، الفن والإدراك البصري، تر. حسام الدين زكريا، مرجع سابق، ص591.

– **التقاط الصورة أو ضبطها:** إذا تعلق الأمر بالتقاط صورة لمنظر طبيعي فإنّ الآلة لا يمكنها أن تلتقط إلا جزءاً قليلاً من المنظر، في هذه الحالة يتم التركيز على جزء صغير يُعّد واحداً من الكل. ويمكننا أن نسمي هذه الحالة عدم معرفة المرجع؛ وغالباً ما تكون مرتبطة بالمشاهدة؛ يتوجب علينا هنا أخذ مخططين بالحسبان: الأول مخطط الواقع، والثاني هو ما يتم التركيز عليه حيث إنّ الآلات الفوتوغرافية لا تلتقط إلا بعض الزوايا أو الدّرجات، ومما سبق يتبين أنّ معرفة الأشياء التي تُكوّن الصورة تتم عبر شرط يتمثل في أنّ المرسل يجب أن تكون له ثقافة أو ممارسة بصرية[1].

عندما نتكلم عن التصوير الفوتوغرافي نعني مختلف التقنيات المساعدة على ضمان التقاط أحسن وأمثل لصورة تحاكي الطبيعة، فهذا النوع من التصوير يرفض أن يكون مجرد مماثلة، بل يتعلق الأمر بفعل تواصلي، وحتى تؤدي الصورة عمليتها الدلالية تمر بتأثيرات متعددة هي[2]:

1) تأثيرات تقنية: الضبابية Le flou التي تتعارض مع وضوح الصورة؛ الإفراط في الإضاءة؛ استعمال عمق المجال؛ الإضاءة الاصطناعية؛ الومضات الملونة... كل هذا يمكن له أن يوضّح التأثيرات المتعلقة بالمعاني.

2) تأثيرات التقاط الصورة.

3) تأثيرات التركيب: تعتبر تأثيرات محدودة بشكل يجعلها مرتبطة بالأشياء، الشخصيات، الديكور...

---

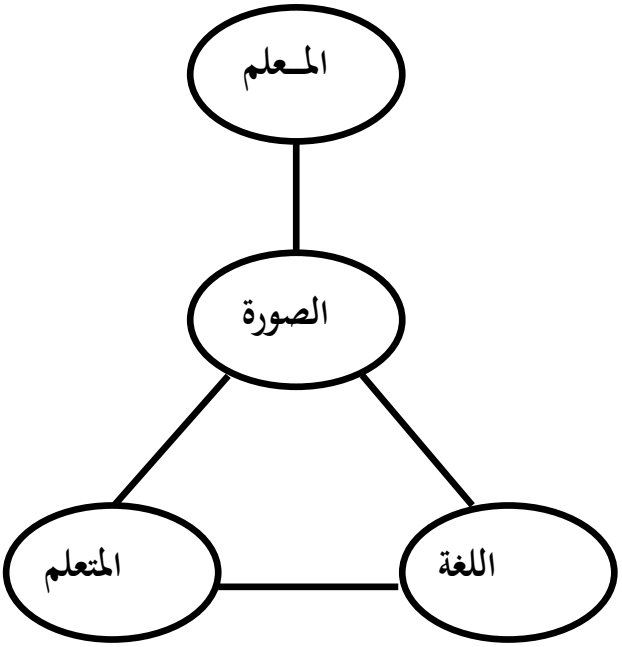
[1] Martin Michel, Sémiologie de l'image et pédagogie, P. 25. « L'appareil photographique ne prend de l'espace qu'une portion réduite et précisément lorsqu'il s'agit d'un paysage ; en ce cas seule une petite surface par rapport à l'ensemble est restituée. Le phénomène précédent: non reconnaissance du référent, est souvent liée à cette observation ; à savoir la disproportion de deux plans, plan de réel et plan du restitué. En effet, les appareils photographiques courants ne prennent que quelques degrés par rapport aux 360° …ainsi , contrairement à ce qu'une approche immédiate et naïve peut inférer, l'image, meme photographique, est loin d'équivaloir la réalité ».

[2] V. Ibid, p. 26.

4) تأثيرات الاستخراج والالتقاط: يصعب حصر هذا النوع من التأثيرات في هذا المجال، وتتمثل بعض تجلياتها على سبيل المثال في: تكبير الحجم، الإطارات، الأشكال، الحيّل، وتقنيات الإضاءة...

ومتى علمنا أنّ إدراك السنن ومختلف التأثيرات المتعلقة بالصورة الفوتوغرافية التي تساعد على معرفة دلالة الصورة، يشكل تقنية مهمة من أساليب القراءة وفك سننها، علمنا أنه يتعيّن على البيداغوجيا الأخذ بعين الاعتبار هذا الجانب واعتماده تطبيقياً عبر مقاربة جادة وعملية. لاسيّما أنّ الصورة جزء لا يُستغنى عنه في مدونة التواصل بين الطفل والمربي لما لها من آثار مهمّة على الجانب البيداغوجي والنفسي أيضاً، كما أنّ لها فائدة بوصفها بديلاً منطقياً وأنموذجاً تمثيلياً للمنطوق اللغوي؛ وعلى هذا الأساس تصبح اللغة مُكمّلاً للنص لا غنى عنه، بل إنّها تفوق المنطوق أهمية.

وتوضح الخطاطة أدناه عناصر العملية التعليمية:



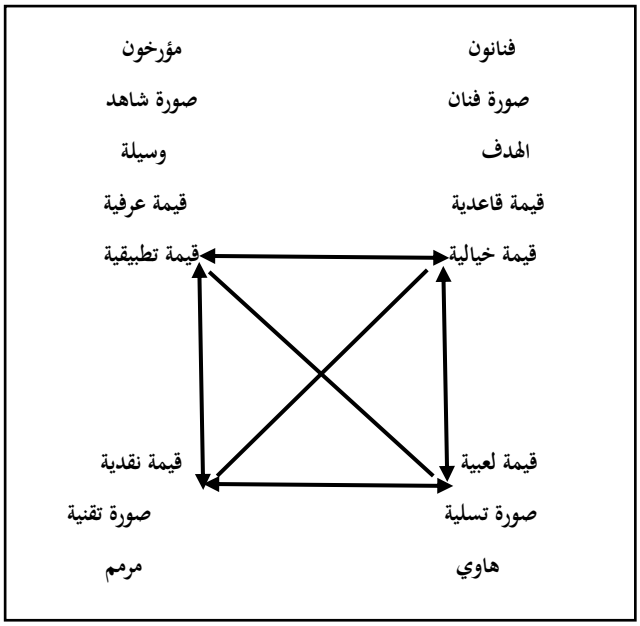
شكل 6. خطاطة توضيحية لعملية التعلم

بتفاعل جميع العناصر السابقة مع بعضها البعض نصل في نهاية الأمر إلى تحقيق الأهداف المرجوة، وفي حالة وجود خلل أو تقصير في أحد العناصر فإنّ ذلك يؤدي إلى خلل في العملية التعليمية بأكملها.

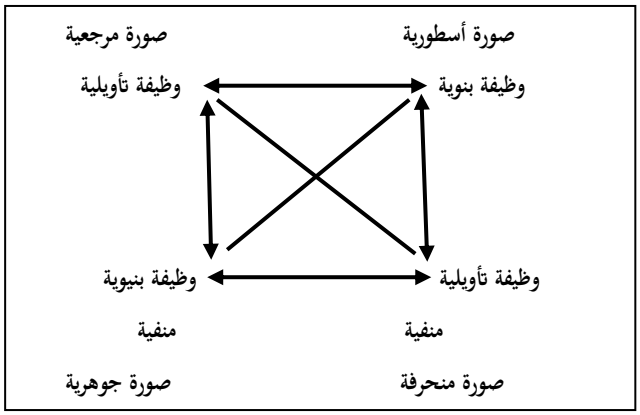
4. سيميائية الصورة الفوتوغرافية:

تقاطعت مسارات السيميائيات والدراسات الفوتوغرافية؛ فمن ناحية تبحث الفوتوغرافيا عن الأسس النظرية والمناهج، ومن ناحية أخرى تبحث السيميائيات في دراسة الصورة بأنواعها وتحليلها، ومن بين المتخصّصين في ذلك السيميائي **جون ماري فلوش Jean–Marie**

Floch؛ صاحب المربعات السيميائية الشهيرة التي تبرز التحول من التحليل الداخلي للتصوير الفوتوغرافي إلى وصف وظائفه[1]:

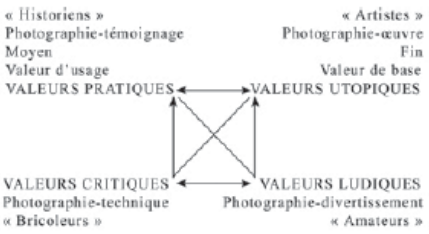


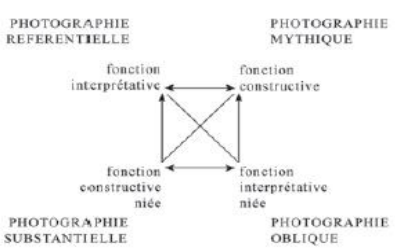
شكل 7. التحليل الداخلي للتصوير الفوتوغرافي.



شكل 8. وظائف التصوير الفوتوغرافي.

[1] Jan Baetens, Sémiotique et photographie, 1961-2006, Recherches sémiotiques, Photographie, Vol. 28, n° 1-2, 2008, PP. 19,20.





ومن انتقال الصورة الفوتوغرافية بين الوظائف البنوية والوظائف التأويلية لتحديد نمطها أسطورية هي أم مرجعية، هل هي تسلية هاوي أم صورة تقنية نجد **رولان بارت Roland Barth** يقول: «إن الفوتوغرافيا تطمح لأن تصبح ذات قيمة ووثوق، ونُبل مثل العلامة، مما يسمح لها بالوصول إلى مكانة اللغة»[1]. توسع الأبحاث في السيميائيات البصرية كان نتيجة بحث عن الإجابة لأسئلتها المهمة: كيف نتواصل بصرياً؟ وكيف نقرأ رسالة بصرية؟ وكيف نُكوّن ثقافة بصرية؟ وأسئلة أخرى أجاب عنها **رولان بارت Roland Barth** في كتابه المغامرة السيميائية[2]؛ وحاول تطبيقها على الصورة معتمداً على مبادئ دوسوسير اللسانية، وما جاء به يالمسليف في سيميائيته حول مصطلحي: (الإيحاءConnotation ، والتعيين Dénotation)*، ومعرجاً على مفهوم **بورس** للإيقونة وهي علامة تحيل على موضوع بموجب الخصائص التي يمتلكها هذا الموضوع موجوداً أو غير موجود. كما بحث **رولان بارت Roland Barth** في بلاغة الصورة عن: ما البنية الدالة للتصوير؟ وهل تضاعف الصورة بعض مضامين النص من خلال ظاهرة الحشو؟ وهل يضيف النص مضموناً جديداً للصورة؟[3]

إنّ الصورة الثابتة فضاء لتقاطع علامات متعددة ومختلفة، مختصرة في ثلاثة أنواع: «الصورة: بالمعنى النظري لمصطلح علامات إيقونية، وأيضا علامات تشكيلية: من ألوان وأشكال، وتأليف داخلي... وفي أغلب الأحيان من علامات لغوية أيضا»[4]. إن التقاطع بين ما هو إيقوني وبين ما

---

[1] رولان بارت، الغرفة المضيئة، تر. هالة نمر، مر. أنور مغيث، المركز القومي للترجمة، ط1، 2010، ص12.

[2] Jan Baetens, Sémiotique et photographie, PP. 17,85.

* التعيينDénotation يحيل إلى المدلول أي إلى موضوع مرجع الدال في حين يشير الإيحاءConnotation إلى كل ما يمكن أن تثيره أو تقترحه كلمة ما. وعليه، فالمعنى التعييني هو المعنى الاتفاقي كما يمكن أن نجده في القاموس، في حين يتعلق الإيحاء بهالة تشاركية تحيط بالكلمة. ويمكن أن يكون نفس الإيحاء بالنسبة لمجموعة من الأفراد أو خاص بشخص ما. ينظر: التواصل نظريات ومقاربات، جاكبسون وآخرون، مرجع سابق، ص 208.

[3] رولان بارت، بلاغة الصورة، تر. أحمد جيلالي، مر. أحمد الفوحي، مجلة علامات، العدد 44، 2015، ص 65.

[4] Martine Joly, Introduction à l'analyse de l'image, p. 30. « image: au sens théorique du terme (des signes iconiques, analogique), mais aussi des signes

هو لساني يُشكّل علامة؛ وهو ما يُسوّغ الخلط القائم بين اللسانيات والسيميائيات، ومن ثمّ فإنّ المسار الذي يقودنا لتحليل الصورة الفوتوغرافية يتحدّد في التمييز الذي جاء به إميل بنفنيست في حديثه عن الأنظمة السيميائية التي تحمل دلالة –وهي اللسان–والأنظمة السيميائية التي لا تدل، وهي التي تتجسّد في الموسيقى والرقص وأشكال التعبير البصري.

وفي رأي **كريستيان ميتز C.Metz**[1] إنّ ما يميّز الصورة عن بقية الأنظمة الدالة ومنها اللغة، هو حالتها التماثلية، أي شبهها الحسي العام للموضوع الذي تمثله، فصورة القط تشبه القط فعلا، في حين لا يشبه القط في شيء العنصر الصوتي أو العنصر المكتوب قط، غير أنّ الصورة

ليست تماثلية سوى في شكلها العام، وهي إضافة إلى ذلك تحتوي على مجموعة من العلامات الاعتباطية لموضوعها. إنّ جعل عنصر المماثلة الخاصية المثلى للصورة البصرية بمثابة إسقاط للجزء على الكل، وكما لا يصلح أن نعمّم الظاهرة الصوتية في اللغة الطبيعية على النسق العام لهذه اللغة، فإنّه لا يصح أن نغلق الصورة على نفسها ونجعلها في معزل عن باقي الأنظمة الدالة نتيجة خاصية المماثلة التي ما هي سوى جزء من مكوناتها العامة. يقول محمد غرافي «إنّ أهمية المماثلة تتجسّد في كونها وسيلة لتحويل السنن codes، فانطلاقا من شبه الصورة لموضوعها "الواقعي" تظهر إمكانية قراءة أو فك سننها التي تستفيد بدورها من مجموع السنن التي تدخل في قراءة الموضوع نفسه» [2].

ورغم انفراد الصورة بمجموعة من الخصائص التي تجعلها تدخل طبيعياً ضمن الحقول التطبيقية للسيميائيات البصرية، فإنّها لا تُشكّل حسب ك.ميتز «إمبراطورية مستقلة، أي عالماً منغلقاً لا يقيم أدنى تواصل مع ما يحيط به. إنّ الصور –مثل الكلمات ومثل كل ما تبقى من الأشياء–لم يكن في إمكانها أن تتجنب "الارتماء" في لعبة المعنى، أو في ألف حركة تأتي لتعالج

---

plastiques: couleurs, formes, composition interne,… la plupart du temps aussi des signes linguistiques, du langage verbal ».

[1] يُنظر محمد الغرافي، قراءة في السيميولوجيا البصرية، مجلة فكر ونقد، ع. 13، دار النهضة الرباط، 1998، ص 119.

[2] المرجع السابق، ن. ص.

الدلالة في قلب المجتمعات (...). إنّ سيميائية الصورة لا تضع نفسها خارج السيميائيات العامة»[1].

إنّ قراءة الصورة الفوتوغرافية ليست جرداً لدوالها التعيينية بل عليها أن تبحث عن المدلولات الإيحائية للوصول إلى النسق الإيديولوجي الذي يتحكم في هذا النوع من العلامات، وهذا ما يُسمّيه رولان بارت Roland Barth "الأسطورة".

والإيحاء كما يذهب إليه **رولان بارت Roland Barth** «هو من طبيعة تاريخية أو إن شئتم، من طبيعة ثقافية، والعلامات داخله هي إيماءات ومواقف وتعابير وألوان تستمد معانيها من استعمالاتها داخل مجتمع ما»[2]؛ ما يعني أنّ هناك تفاوتاً بين الإدراك الحسي للصورة وبين معرفة مدلولاتها، فنحن لسنا معنيين بطبيعة المادة التي يقدمّها التمثيل البصري، بل بدلالاته، ومن ثمّ فإن «الصورة الفوتوغرافية دالة في حدود وجود خزان من المواقف، تُشكّل جميعها عناصر جاهزة للدلالة، وهي جزء من السلوك الثقافي»[3]. والإدراك لا يلتقط شيئاً، بل يُحدّد العلاقات الممكنة بين ما تراه العين في الواقع، وبين ما يحتفظ به الذهن من تصورات، ومن ثمّ فإن حقيقة العلامة البصرية تكمن في مقابلها اللفظي لا في طاقتها البصرية، إنّنا لا نبصر الشيء الموضوع أمام العين، بل نسعى دائما، في عملية الإدراك، إلى استحضار النموذج الذي ينتمي إليه.

---

[1] Christian Metz, Au-delà de l'analogie, l'image, In communication, n° 15, 1970, PP. 2 ,3 . « L' « image » ne constitue pas un empire autonome et refermé, un monde clos sans communication avec ce qui l'entoure. Les images — comme les mots, comme tout le reste — ne sauraient éviter d'être « prises » dans les jeux du sens, dans les mille mouvances qui viennent régler la signification au sein des sociétés. Dès l'instant où la culture s'en empare — et elle est déjà présente dans l'esprit du créateur d'images —, le texte iconique, comme tous les autres textes, est offert à l'impression de la figure et du discours. La sémiologie de l'image ne se fera pas en-dehors d'une sémiologie générale».

[2] Roland Barthes, L'obvie et l'obtus, éd. seuil, 1982, p. 20.

[3] Ibid, p. 10.

5. الصورة الفوتوغرافية وتطبيقاتها البيداغوجية:

إن انتقاء الصوّر وجعلها في نمط تواصلي معين يعتمد على أبعاد متعددة من مختلف الجوانب، يقول نصر الدين بوحساين: «إنّ العبرة لا تكمن في الانتقاء الجيّد للنصوص اللغوية، بقدر ما يتطلب اختيار الصوّر المعبّرة والملائمة لمرجعية التواصل المقترح، مما يستوجب درساً متأن للإيقونة في مختلف مستويات تركيبها من الناحية السيميولوجية وفي كيفية إخراجها وتقديمها، لأنّ العبرة لا تكمن في اختيار أو وضع الصورة الملائمة، بقدر ما يتصل أيضاً بكيفية رصّها ووضعها موضعها الملائم من النص»[1].

فالأمر محكوم بموقع هذه الصورة ضمن البُعد النفسي للمصابين بمتلازمة داون؛ فقد تجد لصورة واحدة مدلولين مختلفين أو أكثر، وذلك راجع للخلفيات النفسية والثقافية للمصابين.

[1] نصر الدين بوحساين، الإيقونة والخطاب اللغوي في كتاب اللغة العربية المعتمد في المدارس الجزائرية بين المجانسة والمماثلة، مجلة تعليميات، ع2، ص 3.

1.5. اختبار إدراك الواقع وفهم المحيط (صورة نشاط زراعي أنموذجاً):

صورة 24. عملية غرس النبات – نشاط تربية علمية.

تندرج هذه الصورة ضمن محاور التربية العلمية، بعنوان غرس النبات، وقد التُقطت في أثناء قيام مجموعة من التلاميذ بعملية غرس للنبات؛ فهي إذاً صورة فوتوغرافية ذات بُعد تعليمي.

جاءت هذه الصورة بمقاس (12×19) سنتيمتر، تمثل مشهداً لثلاثة أطفال: ولدين وبنت في الحقل، يقومون بعملية تهيئة التُربة والغرس والسقي.

التُقطت هذه الصورة كتوثيق للدرس؛ بوصفها أنموذجاً استدلالياً وتحفيزياً. استعمال هذه الصورة في الدرس يُشجّع الأطفال على الحفاظ على الطبيعة والرغبة في الغرس ونشر ثقافة اخضرار المحيط.

مصدر هذه الصورة هو موقع rawpixel[1] التعليمي، وتتمثل أبرز تأثيراتها في:

[1] https://www.rawpixel.com/ (20/09/2018).

– تنتمي هذه الصورة لنمط الصورة الفوتوغرافية الملوّنة، وتكمن قوتها في العناصر التي تحتويها، والمتمثلة في الأشجار والطبيعة والأدوات الزراعية والأطفال؛ إنّ عملية زرع النبات تتطلب تقليباً للأرض وتثريتها؛ ثم نقوم بوضع البذور وتغطيتها، لنقوم في الأخير بسقيها.

– تشكّلت هذه الصورة من علامات بصرية إيقونية وتشكيلية، فالعلامات التشكيلية تنوّعت بين أدوات الزراعة التي كان كل فرد يمسك بواحدة منها، دليلاً على توزيع المهام، كما تظهر الأشجار الدالة على الطبيعة والاخضرار.

– هذه الصورة هدفها التعليمي الأول هو توضيح مراحل زرع النبات؛ لكنّها تحمل في طياتها معان أخرى، أهمّها: التعاون وتوزيع المهام.

– المصوّر في أثناء التقاطه للصورة ركّز عدسته جيدا، اختار لحظة انغماس الأطفال في مهمّتهم ليلتقط الصورة، ففي اللحظة التي انتهى فيها الطفل الأول من تهيئة التربة وضع الطفل الثاني النبتة بينما تتهيأ البنت لسقيها، واختار المصور وضعية تصوير أي زاوية نظر مناسبة، كانت فيها ملامح الأطفال واضحة جداً، إذ إنّ اللقطة وطبيعتها ودلالتها تستند إلى المسافة القائمة بين العدسة والموضوع الممثل لكي تُنتج عالمها الخاص؛ ويبدو الطفل الأول بملامح المنتصر؛ لأنّه أكمل مهمته ويلاحظ البقية، بينما الطفل الثاني اختفت أي تعابير عن وجهه، ومن خلال يده يبدو حذراً ويشعر بالتوتر، فيما تحمل البنت مرش الماء وتعلوها ابتسامة حماس منتظرة دورها للسقي.

– تظهر ملابس الأطفال وهيئتهم مناسبة جداً للجو الذي تُظهره الصورة؛ ومناسبة للنشاط الذي يقومون به، حيث يرتدي الطفل الأول قميصاً باللونين الأزرق الفاتح والأبيض وسروالاً قصيراً بلون أزرق غامق؛ بينما الطفل الثاني في الوسط يرتدي قميصاً رمادياً وسروالاً قصيرا مُشابهاً لسروال زميله؛ أمّا البنت فترتدي ثيابا بلون وردي وخصلات شعرها الصفراء تبدو غير مهذبة جدا، مما يوحي بأنّها منشغلة ومستمتعة بالعمل، ويغلب على الصورة الاخضرار، لون الطبيعة والحياة.

– هنالك عنصر آخر ملاحظ على الصورة يتمثل في كون أحد الأطفال أسمر البشرة، فيما يبدو الآخران ببشرة بيضاء، وفك هذا السنن واضح جدا إذ يدل على نبذ العنصرية والتعايش والتفاهم بين الجميع، ويبدو الطفل الأسمر في الصورة هو قائد النشاط.

– هذه الصورة جاء تطبيقها مع أطفال متلازمة داون صامتاً، أي بدون عنوان أو نص يرافقها؛ وكان الهدف منها استنطاق الأطفال واكتشاف مستوى خيالهم؛ وقد تمّ توزيع صور فردية عليهم أي أنّ كل طفل يتحصل على صورة، بمعدل 6 صور بعدد الأطفال.

أول رد فعل للأطفال عندما رأوا الصورة أنّهم جميعا دون استثناء ابتسموا وتبادلوا النظرات؛ أمّا إجابتهم عن سؤال ماذا تلاحظون؟ فكانت على النحو الآتي:

– طفلان أجابا بأنّ الصورة تمثل أطفالاً يلعبون بالتراب أي إنّ تأويلهم الظاهري للصورة كان تقريباً صحيح.

– بينما فهم الأربعة الآخرون أن الصورة تُظهر أطفالاً يقومون بزرع النبات، وهذا ما يوحي أنّ استيعاب الأطفال للصورة كان ممتازاً، وأن نوعية إضاءة الصورة وزاوية التقاطها كانت ناجحة جداً ورائعة.

ما اتفق عليه جميع الأطفال بعدها هو الخروج للحقل والقيام بتطبيق عملية الزرع. وهذا ما يؤكد أنّ الصورة الملونة لها قدرة على التأثير الفوري عقلياً ونفسياً في الطفل، لأنه يشعر بأنّه يمر بنفس الخبرة التي تُعرض أمامه، الأمر الذي يجعله يتفاعل ويتجاوب مع الحدث.

2.5. اختبار اللغة/الصورة وإدراك المعنى عند ذوي الاحتياجات الخاصة:

"اسمي هبة الشرفا، أبلغ من العمر 27 سنة، حققت حلمي في أن أكون مساعدة مُدرّسة"

صورة25. المعلمة هبة الشرفا.

تُبيّن هذه الصورة مهنة المستقبل لعنصر من عناصر مجتمع الدراسة؛ ولم تأت منفردة بل أرفقت بنص قصير جدا مُوضّحاً للمعنى ومدعماً للنشاط التواصلي عند الأطفال، إذ تُعتبر الدعامة النصية المرفقة بالصورة مهمة جدا. يقول **رولان بارتRoland Barth** : «يتّضح جليا اليوم، على مستوى التواصل الجماهيري، أنّ الرسالة اللسانية حاضرة في كل الصور، إمّا بوصفها عنواناً أو مفتاحاً أو مقالاً صحفياً أو حواراً في فيلم أو حكاية مصوّرة... ما يهم هو وجود الرسالة اللسانية. فما وظائف الرسالة اللسانية بالنظر إلى الرسالة الإيقونية (المزدوجة)؟ يبدو أن هناك وظيفتين اثنتين: وظيفة ترسيخ، ووظيفة ربط»[1].

– **وظيفة الترسيخ:** يُعتبر الترسيخ الوظيفة الأكثر تواتراً في الرسالة اللسانية. «الترسيخ رقابة وذو مسؤولية عن استعمال الرسالة حيال القوة الإسقاطية للصور»[2]، وبما أنّ الصورة تتّسم بالتعدد

[1] رولان بارت، بلاغة الصورة، مرجع سابق، ص ص 66،65.

[2] المرجع السابق، ص 67.

الدلالي، وتحمل العديد من القراءات والتأويلات فإنّ النص اللفظي يوجّه إدراك المرسل إليه لمدلول معيّن، «فالنص يوجّه القارئ نحو مدلولات الصورة، فيُجنّبه بعضاً منها ويُمكّنه من إدراك البعض الآخر. وبناءً على توجيه دقيق يوجّهه سلفاً إلى معنى دون آخر»[1].

وقد التُقطت هذه الصورة للمعلمة هبة التي تنتمي لفئة متلازمة داون في أثناء شرحها للدرس. واتخذت حجماً متوسطاً مناسباً لرؤية الأطفال، تظهر فيها المعلمة هبة وهي تُقدّم درسها؛ هبة الشرفا أول واحدة مصابة بمتلازمة داون تعمل مساعدة لمدرّسة، وتنجح في تغيير نظرة المجتمع لها.

تشرح هبة للأطفال أبجديات اللغة العربية وتردّد على مسامعهم عدة كلمات يُعيدون تهجئتها مرة أخرى، وتشير بعصا صغيرة إلى ما كُتب على اللوح وتطلب من الأطفال القراءة والكتابة، وباعتبارها أول معلمة مصابة بهذه الإعاقة فإنّ ذلك لم يمنعها من قيادة القسم بحزم وقوة وهي ترى بأن امتهانها للتدريس ليس صعباً، إذ إنّها مصابة بالإصابة التي يعاني منها الأطفال الذين تدرسهم، وبالتالي فهي أقدر على فهم حاجاتهم. ويوحي الهندام المتسق لهبة بأنّها معلمة فهي ترتدي مئزراً بلون أسود، أزرق الأكمام، وغطاء رأسها بلون أبيض وتضع نظارات، كما علقت على رقبتها بطاقة سُجّل عليها اسمها: هبة الشرفا، ومهنتها: مساعدة مُدرّسة، وتُصنّف هذه الصورة بوصفها صورة فوتوغرافية ملونة، وتندرج ضمن الصور الموظفة في العملية البيداغوجية.

تشكّلت هذه الصورة، على غرار الصور الأخرى، من علامات تشكيلية وإيقونية؛ العلامات التشكيلية تمثّلت في الملصقات مختلفة الألوان والأشكال التي هي خلف المعلمة، وفي السبورة وما عليها من رسوم وكتابة، والعصا التي كانت تستعملها المعلمة، أما العلامات الإيقونية والتي تُشكّل الهدف الأساسي من الصورة فتمثلت في المعلمة هبة والتي تشير ملامحها بوضوح إلى أنّها تنتمي إلى فئة متلازمة داون، وتظهر مرتدية زياً دراسياً، مئزراً، علقت فوقه بطاقة تدل على مهنتها–مساعدة مُدرّسة– وتظهر في الصورة منغمسة في العمل، ما يوحي بجديتها وتفانيها وحبّها لما تعمل، فقد

[1] المرجع السابق، ص 67.

اختار المصور زاوية نظر دقيقة جداً جمعت بين ملامح هبة وهيئتها؛ وبين ما تقوم به، إذ إنّه صار بإمكان الصورة أن تؤدي رسالة عميقة جداً.

يُعدّ النظر للصورة والعلامات الإيقونية والتشكيلية المكوّنة لها من الناحية التواصلية بمثابة محاولة لاستخراج العلاقات الثنائية التي جاء بها دوسوسير، وقد عمل **رولان بارت Roland Barth** على إظهار العلاقة بين التواصل اللساني وغير اللساني في إيصال المعلومة حيث إن العلاقة بين اللغة والكلام، والدال والمدلول التي تدرسها اللسانيات تنطبق لحد ما على ما هو غير لساني في تحليل الظواهر الاجتماعية–الثقافية، مؤكداً أهمية هذه الثنائيات لاعتبار الصورة مثلاً هي لغة تواصل تحتاج في تفسيرها إلى كلام، وهنا تظهر العلاقة بين الطفل والمربي، طرفي العملية التعلمية، في التعبير عن الصورة واستنطاقها، ويكون الكلام هو الرابط بين الصورة الذهنية والصورة الفوتوغرافية لإدراك المعنى؛ إذ تُعتبر الصورة هي اللغة التي تحتاج إلى تفسير، فمنها تُقتبس مجموعة من الأسئلة التي تحتاج إلى تصورات ذهنية كامنة تتمثّل في المعارف السابقة للتعبير عنها بالكلام؛ فثنائية اللغة والكلام تتحقق على الصورة باعتبارها نصاً غير لفظي.

تطبيق هذه الصورة كان بتقسيم الفوج بتعداد ستة أطفال إلى مجموعتين، بمعدل ثلاثة أطفال في كل فوج:

1) الفوج الأول تحصل على صورة مُرفقة بنص.
2) الفوج الثاني تحصل على النص وحده.

وتمّ طرح سؤال على الفوجين يقول: ماذا تريد أن تكون في المستقبل؟

أطفال الفوج الأوّل؛ أثارت الصورة مكنوناتهم وانتباههم؛ فتعاملوا مع النص بعناية ودقة، وتمكّنوا من فهم السؤال، وكانت الإجابات كالآتي:

– أجابت بنت بأنّها تطمح لأن تكون معلمة مثل هبة.
– أحد الطفلين أجاب بكونه يريد أن يكون بطلاً رياضياً.
– والأخير أجاب بأنه يريد أن يُصبح رساماً.

ممّا سبق نستنتج أنّ توظيف الصور والرسوم وتظمينها في المجال التربوي ضرورة ملحة حيث يقول أحد المعلمين: "حينما أقرأ لهم قصة من دون أن أعرض عليهم صورا، يشكو الأطفال دائما قائلين: لا نستطيع أن نرى، ويفتر اهتمامهم ويستطرد المعلم قائلا: إنّ الأطفال يبدؤون عندئذ في الكلام والحركة دونما هدف، وأشعر حقيقة بضرورة تطوير مهارات التخيل لديهم "[1].

بينما أطفال الفوج الثاني الذين تحصّلوا على النص لوحده كان تفاعلهم كالآتي:

– أحد الأطفال لم يُعر النص اهتماما إذ لم يقرأه.

– الطفلان الآخران قام بتهجئة النص، غير أنّهما لم يتمكنا من الإجابة؛ إذ إنّهما لم يفهماه جيدا.

[1] ماري وين، الأطفال والإدمان التلفزيوني، تر. عبد الفتاح الصبحي، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ط2، 1999، ص 74.

3.5.اختبار اللون في إدراك المعنى عند المصابين بمتلازمة داون:

صورة 26. أطفال يقومون بتجربة في المخبر[1]–صورة بالألوان–.

تلعب الصورة الملونة دوراً كبيراً في عملية التواصل البيداغوجي مع أطفال داون، حيث تعمل على ترسيخ وتثبيت دلالات الكلمات في أذهانهم، وتحمل الصورة أعلاه عنصري الإثارة والتشويق للأطفال أكثر من أي نص أو صورة أخرى، وهو ما سنلاحظه بعد التحليل.

[1] https://www.rawpixel.com/ (21/09/2018).

صورة 27. أطفال يقومون بتجربة في المخبر[1]–صورة بالأبيض والأسود–.

التطبيق الثالث كان عبارة عن صورتين، واحدة بالألوان وأخرى – لنفس الصورة – بالأبيض والأسود، وتندرج في إطار نشاط قرائي تابع لمحور التربية العلمية، وقد جاءت الصورتان بمقاس (12×19) سنتيمتر، تحملان المشهد نفسه لمجموعة تلاميذ يقومون بتجربة في المخبر، وتصنف الصورة الأولى ضمن الصوّر الفوتوغرافية الملونة، وقد احتوت على مجموعة من العناصر تتمثّل في أدوات المخبر: الأنابيب والكأس المدرّج والمحلول؛ إضافة إلى النظارات التي يرتديها التلاميذ.

تشكّلت هذه الصورة، على غرار باقي الصوّر، من علامات بصرية إيقونية وتشكيلية، فالعلامات التشكيلية تنوعت بين الأنابيب المستعملة في التجربة والكأس المدرّج، والنظارات التي يرتدونها؛ إضافة إلى اللوح الذي تظهر فيه مراحل التجربة التي يقومون بها، أما العلامات الإيقونية فتمثلت في التلاميذ الأربعة الذين يقومون بالتجربة: ثلاث بنات وطفل، ويبدو أنّ المعلم خلفهم.

[1] https://www.rawpixel.com/ (21/09/2018).

الهدف التعليمي من هذه الصورة هو التوضيح العلمي لكيفية القيام بتجربة في المخبر، وتتضمن معان أخرى تتمثل أساسا في نبذ العنصرية.

زاوية التقاط الصورة كانت دقيقة جداً، أظهرت كيفية القيام بالتجربة جيدا كما بيّنت في الوقت نفسه ملامح التلاميذ وتركيزهم جيداً، تتوسط الصورة بنت شقراء هي التي تقود التجربة، حيث تمسك أنبوب الاختبار والكأس وتسكب المحلول، تعلو شفاهها ابتسامة فرح وقلق في آن واحد، بجانبها بنت شقراء أخرى يبدو عليها الحماس كثيراً، وعلى يمينها بنت وولد ببشرة غامقة، يبدوان جادّين جدا ويترقبان النتيجة بتوتر ظاهر جداً على وجهيهما. وقد ارتدى الأطفال زياً مدرسياً موحداً يحمل اللون الأبيض، وهو لون الملابس المعتمد في المخابر العلمية.

تكرّر هنا نفس العنصر الوارد في الصورة الأولى، والمتمثل في كون تلميذين اثنين ببشرة سمراء، بينما البنتان الأخريان شقراوتان، ما يشير إلى نبذ العنصرية وإقرار التعايش، مهما اختلفت الأصول والألوان. هذا ما يتعلق بالصورة الأولى بالألوان؛ إذ إنّ الصورة الثانية جاءت بالأسود والأبيض فقط. التلاميذ هنا لاحظوا الفارق بين الصورتين من حيث تأثير الإضاءة واللون «ومن منطلق معنى أقرب للتعليم Didactique، تنزع الإضاءة إلى جذب الانتباه بطريقة انتقائية حسب المعنى المرغوب، ومن الممكن انتقاء وتمييز عنصر ما دون الحاجة لأن يكون كبيرا أو ملونا أو موضوعا في المركز. وبالمثل يمكن خفض أو تلطيف الضوء على السمات الثانوية للمنظر حسب الرغبة»[1]، حيث إنّ الصورة الثانية تعرض فقط الملامح دون تأثيرات الألوان؛ والنصوص التي قام الأطفال بإنشائها كتعبير عن الصوّر تقدم انطباعات تلقائية تُبيّن الاختلافات الواضحة؛ النصوص المعبّرة عن الصورة الأولى وردت فيها العبارات الدالة على الألوان عكس الصورة الثانية. الصورة الملوّنة تجسّد التحولات التي قد تطرأ على الوقائع، مثل التفاعلات والديناميكية، ومن خلال ذلك نحدّد النتائج، «لا أحد ينكر أن الألوان تحتشد بطاقة تعبيرية قوية، إلا أنه لا أحد يدري شيئا عن الكيفية التي يخرج بها ذلك التعبير. إن تأثير اللون لهو أكثر مباشرة وعفوية بكثير من أن يكون مجرد

[1] رودلف أرنهايم، الفن والإدراك البصري، تر. حسام الدين زكريا، مرجع سابق، ص613.

نتاج لتفسير مرتبط بالمدرك الحسي نكتسبه بالتعلم»[1]. ويعني ذلك أنّ الصور الملونة تساعد على التعليق، وعلى إثراء القاموس اللفظي للطفل، كما تُسهم في تولد الحوار.

[1] المرجع السابق، ص703.

4.5.الصورة واختبار الذاكرة عند المصابين بمتلازمة داون:

صورة 28. أطفال يقومون بتمثيل عملية جراحية[1].

[1] https://www.rawpixel.com/ (25/09/2018).

صورة29. معدّات طبية جراحية[1].

يندرج هذان المشهدان ضمن محور الصحة، وقد التُقطت الصورتان في أثناء تمثيل الأطفال لدور الطبيب الجراح ومساعده وقيامهم بإجراء عملية جراحية لدمية؛ وبالتالي هما صورتان فوتوغرافيتان تحملان بُعداً تعليمياً، وكغيرهما من الصور والمشاهد السابقة، جاءت الصورتان بالمقاس نفسه (12×19) سنتيمتر، تحمل الأولى مشهدا لإجراء عملية جراحية، أما الثانية فتظهر فيها المعدات الجراحية المستعملة والمريض (دمية) بعد إتمام العملية وهو مضمّد. واستُعمل هذان

[1] https://www.rawpixel.com/ (25/09/2018).

المشهدان بوصفهما سندين تربويين يدعمان حصة صحية تشرح مبادئ الإسعافات الأولية للأطفال.

تتمثّل تأثيرات هذا السند في:

– يُصنّف المشهدان ضمن الصورة الفوتوغرافية الملونة، وهي تتضمن عناصر بارزة تُشكّل قوتها تتمثّل في: المعدات الطبية؛ الضمادات والمقص والأشرطة، إضافة للأطفال الذين يُمثّلون دور الطبيب ومساعديه؛ وتتطلب عملية الإسعافات الأولية تركيزاً ومعرفة بالمبادئ الطبية وكيفية استعمال الأدوات الجراحية والأدوية وطرق التضميد.

– يُجسّد هذان المشهدان هدفين تعليميين؛ الأول واضح وهو شرح كيفية القيام بإجراءات طبية، بينما الهدف الأعمق هو توعية أطفال متلازمة داون، الذين يتعرضون بكثرة لحوادث وجروح، بكيفية استعمال الضمادات والمقص والأدوية.

– تضمّن المشهدان مجموعة من العلامات البصرية؛ إيقونية وتشكيلية، وتنوّعت العلامات التشكيلية بين: الضمادات، الدواء، المقص، الأشرطة، الشريط اللاصق، القفازات، الأفرشة، المحرار. أما العلامات الإيقونية فتمثلت في: البنت التي تمثّل دور الطبيبة ومساعدتيها والمريضة (دمية).

– في أثناء التقاط المصوّر للصورة ركّز عدسته جيداً، مُلتقطاً للحظة انغماس الطبيبة في العمل، بينما كانت مساعدتاها منهمكتين في مساعدتها وتزويدها بالأدوات؛ وتظهر المريضة (دمية) مصابة في بطنها ورأسها ومغطاة بشاش أخضر اللون، وأمامها تظهر الطبيبة ومساعدتها ترتديان قفازات وغطاء وجه، وتقومان بالمعالجة، بينما المساعدة الأخرى تجلب أدوات من الأسفل. ويتحقق هنا مبدأ التعاون الذي يشكل أساس التواصل؛ ثم إنّ موقف التعاون، كموقف اجتماعي بامتياز، يتصف بالعمق والشمولية أيضا. ويمكننا تحديده من خلال أربعة ملامح أساسية:

1) هو انتماء وجداني للجماعة وإرادة في التواجد وانخراط داخل هذه الجماعة وداخل "النحن" الذي يجسدها.

2) وهو بمثابة مشاركة فعالة في حياة هذه الجماعة وفي تاريخها وصيرورتها وكل ما يحدث فيها.

3) وهو قبول لأدوار فاعلة داخل الجماعة، للمساهمة كلية في تقدمها والارتقاء بها حسب الوسائل المتاحة.

4) وهو شعور بالمسؤولية المشتركة إزاء النتائج المتوصل إليها [أو الفشل الجماعي الحاصل] وعلى مستوى اتخاذ القرارات[1].

– تميّزت ملابس الطاقم الطبي باللونين الأزرق والأخضر، كذلك تمّ فرش الطاولة والجدران بنفس اللونين اللذين لهما استعمال وظيفي، فهما اللونان المكمّلان البصريان للدم وأنسجة الإنسان، وهذا ما يساعد عين الجراح على التركيز فقط على اللون الأحمر في نطاق العلميات، كما يساعدان على استرخاء الجهاز العصبي للمريض.

– زاويتا الالتقاط للصورتين مختلفتان، الأولى جانبية والثانية من الأعلى، ومن المعروف أن الصورة المرسومة في ذهن المتعلم ليست بالضرورة هي نفسها المعروضة أمامه، وهذا يختلف حسب زاوية الرؤية، فيكفي أن تنحرف تلك الزاوية قليلاً عن وضعها الأول حتى تتغير تلك الصورة، بحيث يمكن الحصول على آلاف الصور. ولأنّ الصورة قد تحمل مواضيع متعددة، فيما تركّز منظورية الطفل على زاوية معينة ليست بالضرورة نفسها التي نركّز عليها في الموضوع ولا الهدف الذي يريد المعلم الوصول إليه؛ فإنّ علينا أن نسأل أولاً: من أيّ زاوية ننظر للموضوع؟ وما هي الزاوية التي يجب على المصوّر التقاطها؟ فكل صورة فوتوغرافية هي من صنع الفوتوغرافي، وهو الذي يختار موقعه ضمن عملية التصوير، ويحدّد إطار الموضوع الذي يلتقطه، ويضبط قوة الإنارة وكميتها... الخ. إنّ الصورة الفوتوغرافية خاضعة دائماً لتأويل ما، وهي شهادة على رؤية معينة. ومن ثمّ فهي مشحونة بذاتية واضحة، والصورة الفوتوغرافية المشابهة لموضوعها هي تلك التي تتوفّر على

[1] روجي ميكييلي، التواصل وشبكات التواصل، ضمن كتاب: التواصل نظريات ومقاربات، مرجع سابق، ص 251.

الخصائص المشتركة بين جميع الصور بالمعنى العام للكلمة[1]؛ إنّ الرؤية المنظورية لا تكون فعلية إلا عندما يتوصل الفنان إلى الانطلاق من زاوية واحدة وثابتة لإبصار الفضاء الخارجي... والمنظورية هي الموقف الذي يقوم على تمثيل عدة موضوعات مع الحيّز المكاني الذي توجد فيه، والمنظورية لا تستدعي مفهوم المكان فقط وإنما أيضاً مفهوم الرؤية والنظر، وأمام الطابع المزدوج للمنظورية نجد أنفسنا نتساءل مع الباحث **أردلان جمال**: هل هو المشاهد الذي يتأمل اللوحة أم الرسام الذي يطالب المتفرج بأن يتكيّف فكريا مع المنظور الذي يقترحه عليه؟[2].

[1] يُنظر محمد الغرافي، قراءة في السيميولوجيا البصرية، ص124.

[2] ينُظر أردلان جمال، المنظورية والتمثل – مقاربة فلسفية لمفاهيم المكان والرؤية في فن الرسم، مجلة فكر ونقد، ع. 13، دار النهضة الرباط، 1998، ص 87، 90.

5.5. اختبار المشاهدة واختبار الذاكرة:

من النماذج التي طبّقناها مع هؤلاء الأطفال، عرض مجموعة من الصوّر عليهم لمدة معيّنة، ثم يُطلب منهم إعادة الرسم باستعمال الذاكرة لبعض المشاهد، وما يلاحظ على رسوماتهم وجود اختلافات متنوعة، فإذا كان الطفل قد تعرّف على الصورة التي عُرضت عليه فإنّه يقوم برسمها مباشرة. إنّ الخلفية الثقافية والمعرفية للطفل هي التي تؤدي الدور اللازم وتُشكّل الفارق هنا.

كما تمّ عرض مجموعة أخرى من الصوّر التي التُقطت بتأثيرات ضوئية ومن زوايا مختلفة، تُحفّز خيال وذاكرة الأطفال؛ وتعد عمليتا الإدراك والذاكرة من بين أهم العمليات التي تتم على مستوى الدماغ، ذلك أنّ المخ هو الذي يمكّن الفرد من إدراك الصورة الكاملة للأحداث والمثيرات، ومن المعالجة الذهنية للموضوعات، «كل مدرك يصل من جديد يجد مكانه في البنية المكانية للذاكرة، وفي المخ نجد أن كل أثر له عنوان، إلا أنه بدون تاريخ، وتشتق بنية الأداء من التفاعل بين الآثار التي تتركها بين ثنيانا تلك البنية. إننا ندرك الآن أن ما يميز الأحداث عن إدراك الأشياء لا يكمن في أن الأول يحتوي على تجربة مرور الزمن، بل لأنه أثناء الحدث نجد أننا نشهد تسلسلا منتظما تتوالى فيه المراحل بعضها بعضا في سياق منتظم أحادي الأبعاد وله معنى[1]».

إنّ أهم نقطة هنا يجب أن نُعلّمها للأطفال هي كيفية القيام بالملاحظة؛ في هذا الصدد يقول **ميشال مارتن**: «لا يوجد مانع من استعمال آلة التصوير ليكتشف الطفل اكتشافا تدريجيا بعض الطرق، ويفهم بأنّ ضوء النهار يمحي المعالم والتشابه الموجود، كما بإمكانه أن يتواجد على مسافة بعيدة عن الأنموذج، وبمرور الوقت تصبح الصورة الفوتوغرافية سهلة المنال»[2].

---

[1] رودلف أرنهايم، الفن والإدراك البصري، مرجع سابق، ص 720،719.

[2] Martin Michel, Sémiologie de l'image et pédagogie, p. 44. « Il faut donc apprendre à l'enfant à observer, et, pour cela, rien ne vaut l'utilisation de l'appareil photographique. Au début, il y aura quelque déception: photographies surexposées ou sous-exposées… l'enfant découvrira progressivement certains procédés ; il comprendra que la lumière de midi efface

يُبدي الطفل منذ نعومة أظافره اهتماما بالغا بالصوّر؛ وهي التي تزرع بداخله الرغبة الجامحة في الكتابة والتعلم؛ وبقدر ما كانت الصورة تحتوي ألواناً فإنّها تجذب وتؤثر أكثر، فيرتبط بها الطفل وينطلق مبدعاً مُنتجاً لحوارات وأفكار؛ وانطلاقاً من وجهة النظر هذه يمكن اعتبار ممارسة التصوير الفوتوغرافي مدرسة للمشاهدة والملاحظة. والصورة بالنسبة للتلميذ هي أكثر من تجسيد أو إعادة إنتاج بل هي فعل إبداعي.

إنّ قراءة الصورة وتأويلها بتعبير **ريجيس دوبري Régis Debray**[1] هي محاولة للكشف عن مختلف العلامات والسنن غير المرئية التي تتحكم في المرئي؛ والمضامين الدلالية للأنساق البصرية تجمع ما ينتمي إلى البعد الإيقوني للتمثيل البصري، والبعد التشكيلي المجسّد في أشكال من صنع الانسان وما راكمه من تجارب مرهونة بوجود وسيط تواصلي بين المبدع والمتلقي، ضمن جوهر محفّز للإدراك والوعي؛ والتواصل البصري يدل على سياقات وقيّم دلالية بالغة التنوع، والوقائع البصرية تُشكّل لغة مسننة شكّلها الإنسان عبر مراحل مختلفة.

le relief, que se trouver à une trop grande distance du modèle petit à petit la photographie ne présente aucune difficulté de réalisation ».

[1] ينظر: سعاد عالمي، مفهوم الصورة عند ريجيس دوبري، مرجع سابق، ص44.

6. نتائج التحليل السيميائي لاختبارات الصور مع الأطفال المصابين بمتلازمة داون:

بعد التحليل السيميائي لمجموعة الصوّر التي تمّ بواسطتها التواصل بيداغوجياً مع أطفال متلازمة داون، تمّ التوصل للنتائج الآتية:

1) جميع الصوّر المستعملة تحمل علامات إيقونية وعلامات تشكيلية تستند عليهما العلامة البصرية من أجل توليد مجمل الدلالات داخل الصورة؛ فالصورة تستند، من أجل إنتاج معانيها، إلى المعطيات التي يوفّرها التمثيل الإيقوني كإنتاج بصري لموجودات طبيعية تامة، وتستند من جهة ثانية إلى معطيات من طبيعة أخرى...، أي العلامة التشكيلية: الأشكال والخطوط والألوان والتركيب، ويكون المضمون الدلالي للصورة – أو مجموعة مضامينها – نتاجاً تركيبياً يجمع بين ما ينتمي إلى البُعد الإيقوني وبين ما ينتمي إلى البُعد التشكيلي[1].

2) عالجت الصوّر جوانب متنوعة بين الحياة الاجتماعية: اللعب، الدراسة، العمل... والجوانب النفسية لهؤلاء الأطفال.

3) تنوّعت مضامين الصور المستعملة بين ما يرمي لتكريس هدف بيداغوجي، وبين ما يُعزّز مبادئ وعلاقات اجتماعية.

4) عزّزت هذه الصور الإدراك البصري عند الأطفال، فالصورة لا تهدف لفهم معناها فقط، بل تهدف لخلق إدراك متميز للفعل.

5) تعدّدت الألوان وتمايزت، وتمكن الأطفال من التفريق بين ما هو ملوّن وما هو بالأبيض والأسود.

6) الهدف الأساسي من اختيار هذه الصورة بيداغوجي وهو الترسيخ؛ يستعملها المعلم بوصفها وسيطاً لإنجاح التواصل مع التلميذ، إذ لا يمكن إيصال المعرفة للطفل دون استعمال الصورة، فهي بمثابة المثير الأكثر قدرة على تنشئة الطفل وتنمية إدراكه، ففي عملية التعلم بالصورة يبدأ الطفل

[1] يُنظر عبد الله بريمي، التفكير الإيقوني نحو سيميائيات لتأويل العمل الفني، الإنتاج والتلقي، مجلة سيميائيات، ع. 5، 2015، ص12.

بالانتباه وينتهي بالانتباه أيضا؛ ولا تتم عملية إدراك الصورة في معزل عن لغة الحوار، فالصورة بوصفها لغة تعبيرية هي أهم لغة يفهمها الطفل؛ فإذا ما أراد المعلم أن يتكلم عن شكل هندسي فإنّه من دون رسمه يحتاج وقتاً طويلاً ليصل المفهوم للأذهان، لأنّ الصورة تُوضّح المفهوم وترسخه.

7) ما يبدو مهماً هو وجوب استعمال نص لغوي مع الصورة، كما ذهب لذلك **روجيس دوبري Regis Debray**، حين اعتبر النص بدون صورة كالنظرية دون تطبيق. فإذا كانت الصورة بجانب النص فإنّها تشكل دعماً حسياً للكلمة المجردة، ما يساعد على عملية الإدراك عند الطفل وربط المعلومة بالواقع.

8) يُمكننا استعمال الصورة أداةً لتوسيع المدارك اللغوية والذهنية، إذ« تعمل المزاوجة بين الخطاب اللساني الواصف، والخطاب الإيقوني الواصف على تعويض الكفاية الضائعة في التحليل»[1].

9) لا يمكن أن تتم عملية التدريس دون الاستعانة بوضعيات مصوّرة تكون هي المقابل لما يقوله النص المكتوب: «إنّ التلميذ الذي يتحسّس الصورة المصاحبة مع الأثر الصوتي الشارح لماهيتها والمترجم لحيثياتها، والمجسّم لهيئتها التشكيلية، سيحظى بأثر على ذاكرته أقوى من المادة المكتوبة وحدها»[2]؛ فالصورة تدفع المتعلم إلى إشراك جميع الحواس في الدراسة والاستيعاب، وتشحذ ذهنه نحو التفكير والتأويل والتحليل.

10) تحفّز الصورة الفوتوغرافية الذاكرة اللفظية والبصرية للأطفال.

11) تُقدّم الصورة الفوتوغرافية للمتعلّم فرصة المقارنة والتأمل.

12) وتتميّز الصورة الفوتوغرافية بعدة خصائص، منها أنّها:

– ثابتة.

– قابلة للتأمل والإحالة.

[1] فضيلة قوتال، آفاق السيميائيات البصرية ورهاناتها، مشروع السيميائية الإيقونية الواصفة، مجلة سيميائيات، وهران، ع. 5، 2015، ص56.

[2] علي القاسمي و آخرون، التقنيات التربوية في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، إيسيسكو: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، 1991، ص 81.

13) عند دراسة الصورة الفوتوغرافية يتوجب علينا التركيز على العلامات البصرية التشكيلية والإيقونية، دون إغفال ثنائية التعيين والإيحاء.

14) تُعّد الصورة، إذاً، أداة مركزية في عمليتي التعليم والتعلم، فهي وسيلة مساعدة ووسيلة شرح، ويمكن من خلالها تشخيص المجرّد، إذ إنّ الصورة هنا بالنسبة لأطفال متلازمة داون أداة التوسط بين الحسي في العين وبين المجرد في الذهن، ومنه تعدّدت وظائف الصورة في الميدان البيداغوجي، وتنوّعت بين حاملة لوظيفة دلالية صريحة وبين كونها أداة لتجديد طبيعة وضعية إبلاغيه ما؛ يحيل التمثيل البصري فيها على لون ثقافي خاص.

15) الطفل المصاب بمتلازمة داون يتطوّر من خلال الصورة، أما من خلال الكلمات فيتعلم المفاهيم للتمييز بين الأشياء، فالدلالة البصرية مفتوحة على تجربة مرئية عكس الكلمة.

16) تُمثّل الصورة وسيطاً بين عالم التجريد وعالم التمثيل البصري، فالصورة تمتلك الإيضاح والإيحاء.

17) الصورة لا تقترح اسماً بل تستثير في النفس ملفوظاً.

18) الصورة مادة تواصل تُقيم العلاقة بين المرسل والمرسل إليه.

19) فهم الصورة يرتبط ارتباطاً وثيقاً بثقافة أطفال داون وقدرتهم على فهم أبعادها وفك سننها بدقة، إذ إنّ العلاقة بين الصورة والطفل ترتبط بشكل مباشر أو غير مباشر بالعالم الذي تحيل عليه، وهذا ما يجعل التفاعل بينهما أمراً ممكناً.

20) الانسجام في الصورة يعتمد على عاملين، أحدهما ذاتي والآخر موضوعي.

21) تحليل الرسالة المصورة يحتاج إدراكاً للمُعطى الثقافي وفهم لنظام العلامات الخاص بتلك الرسالة البصرية.

22) حركة الجسم والايماءات من العناصر التي تساعد على حل سنن الصورة.

23) قراءة الصورة الفوتوغرافية تمر بمرحلتين: التعيين والإيحاء.

24) الصورة الملونة تحمل كمية كبيرة من المعلومات، عكس الصورة بالأبيض والأسود.

25) اختيار الصورة في العملية التعلمية لا يكون اعتباطياً.

26) استعمال الأبيض والأسود في الصورة يحمل دلالة ايحائية حزينة.

27) تُستخدم الصورة الفوتوغرافية وسيلة تواصل مع أطفال متلازمة داون، إذ يعدونها صورة حية.

28) الصورة الفوتوغرافية نسيج من العلامات المتكاملة والمتداخلة مع بعضها، لسانيةً كانت، أم غير لسانية، هدفها إنتاج معاني لا حصر لها، تتعدد بتعدد القراء وخبراتهم والسياق كذلك.

29) الصورة الفوتوغرافية علامة بصرية مركبة، إيقونية، تعرض أشياء غير التي تشير إليها في وجودها المادي الفيزيائي.

30) الصورة الفوتوغرافية موضوع تواصلي هدفه توصيل معلومات وابلاغ أخبار وثقافة وقيّم وخبرات.

31) الصورة الفوتوغرافية خطاب ذو أبعاد نسقية تضمر قيّماً وإيديولوجيات وهوية.

32) دلالات الصورة الفوتوغرافية نسبية، متعددة وغير نهائية، ويتوقف التأويل على ما يناسب فرضيات القراءة وسياق التداول.

33) لسيمائيات الأنساق البصرية أدوات معرفية ووسائل تحليلية لتأويل النسق البصري الفوتوغرافي، وهي أدوات ناجعة للبحث عن المعنى الإيحائي، لا المباشر.

34) لا تقتصر فعالية الصورة على إيصال المعلومة فحسب؛ أو إكساب معارف وكفايات، بل تبرز أهميتها أكثر في تفعيلها لآليات الاشتغال الذهني، فهي تتيح إمكانيات عديدة، وتُعّد مُسهّلة للتعلم، وهو ما يُسمّى بالبيداغوجيا النشيطة.

الفصل الثالث

الشريط المرسوم وتطبيقاته البيداغوجية

- مفهوم التأخر الدراسي
- مفهوم الشريط القصصي المرسوم
- سيميائية الشريط المرسوم
- السيميائيات السردية ومفهومها
- سردية الشريط المرسوم وتطبيقاته البيداغوجية

تمهيد:

تُعّد مشكلة التأخر الدراسي من أكثر مشكلات التعلم تعقيداً، لتعدد الأسباب والعوامل المؤثّرة والمصاحبة؛ وهي من أهّم المشاكل التي تواجه الآباء والعاملين في المجال التربوي، ففي ظل الإطار التنافسي والسريع في عالم الأعمال أصبح العالم محموماً بالتميّز الدراسي، خاصة في البلاد النامية، أين يعني التميّز الدراسي الحصول على وظائف أفضل ووسط اجتماعي أرقى.

كما تُعّد ظاهرة التأخر الدراسي من الظواهر الاجتماعية والتربوية التي انتشرت بشكل مُلفت للانتباه، خاصة في الآونة الأخيرة، وأصبح المستوى الدراسي لعدد غير قليل من التلاميذ في تراجع وانخفاض تعكسه النقاط والدرجات المتدنيّة التي يحصلون عليها في الاختبارات مقارنة مع أقرانهم، والتي لا تقتصر آثارها السلبية على التلاميذ فقط، بل تمتد إلى العملية التعليمية ككل، وقد يكون وراء هذه الظاهرة عوامل وظروف تجعل التلميذ يتأخر دراسياً، لعلّ أهمها العوامل الاجتماعية المتمثلة في الأسرة وجماعة الرفاق، إلى جانب العوامل المدرسية التي تتمثّل في التلميذ والمنهاج والأستاذ والإدارة المدرسية.

1. مفهوم التأخر الدراسي:

التّأخر الدراسي، كما يدّل عليه الاصطلاح، هو تدني التحصيل عن المتوسط – أو ما يُسمّى المعدل – مما قد يترتّب عنه تأخر لبعض السنوات، وقد عُرّف بعدة تعريفات متمايزة لعل أهمها: «هو حالة تخلف أو تأخر أو نقص في التحصيل لأسباب عقلية، أو جسمية، أو اجتماعية، بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط بأكثر من انحرافين سالبين»[1].

ويرى **سيرل بيرت Syril Burt** أن «الطفل المتأخر هو الذي يعجز وهو في منتصف مرحلته الدراسية عن إنجاز الواجبات المدرسية الخاصة بصفوف تأتي مباشرة قبل الصف الذي كان ينبغي أن يكون فيه لو كان سوياً يتمتع بالقوة العقلية الطبيعية»[2]، ونرى هذا جلياً في الصفوف الدراسية، خاصة في المرحلة الابتدائية؛ فقد نجد في بعض الفصول الدراسية طالباً، أو أكثر، يُسبّبون الإزعاج والمتاعب للمعلّمين، فتبدو عليهم صعوبة التعلم التي يصاحبها بطء في الفهم وعدم القدرة على التركيز والخمول وشرود الذهن، وهو عرض يمكن أن تتسبّب فيه الأسرة بشكل كبير جداً.

يختلف التأخر الدراسي من تلميذ إلى آخر، ولكل نوع من التأخر الدراسي أسبابه وظروفه وسبل معالجته، وإجمالاً يمكن تحديد أنواعه فيما يأتي:

التأخر الدراسي المرضي: ويتطلب تدخلاً طبياً.

التأخر الدراسي السلوكي: وهو ما يمكننا معالجته بيداغوجياً باستعمال منهجيات وطرائق خاصة.

---

[1] سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، سيكولوجية الفئات الخاصة-رؤية في إطار علم النفس الإيجابي-مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2010، ص 340.

[2] Sir Cyril Burt, The backward child, University of London press, London, 3rd ed, 1951, p. 77. «The backward comprise all those who in the middle of their school career would be unable to do the work of the class next below that which is normal for their age».

1.1. أسباب التأخر الدراسي:

هناك أسباب متعددة للتأخر الدراسي، يمكن إجمالها فيما يأتي[1]:

1.1.1.الأسباب العقلية والادراكية: من الناحية العقلية: فإنّ معظم المتعلّمين في فصول المدرسة الابتدائية متوسطون في الذكاء، وذكاء عدد قليل منهم فوق المتوسط، وهم في مقدمة الفصل دائماً، وعدد آخر ذكاؤهم محدود ومتأخرون، وهؤلاء تبلغ نسبتهم تقريباً 10% من مجموع المتعلمين؛ أمّا من النواحي الإدراكية: فإنّنا نجد أنّ بعض المتعلمين ضعاف في الإبصار، وقد يظل بعضهم بعد محاولة معالجة الضعف بالنظارة الطبية ضعيف البصر؛ كما أنّ الضعف في التذكر البصري يعيق النمو التعليمي، وكذلك الأمر فيما يخص الضعف السمعي.

2.1.1. الأسباب اللغوية: إنّ الضعف في أي فن من الفنون اللغوية: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة أمور يؤثّر بعضها في الآخر، وبالتالي يؤثّر في جميع المواد الدراسية، فالطفل الذي لديه صعوبة في الكلام يجد صعوبة في تعلم جميع المواد الدراسية.

ومن الممكن أن يكون نقص القدرة في استخدام اللغة في أيّ مادة من المواد الدراسية راجعاً إلى ثلاثة مصادر مختلفة هي:

أ) انخفاض مستوى الذكاء.

ب) عيوب في الكلام.

ج) البيئة اللغوية الفقيرة.

2.1. أعراض التأخر الدراسي:

يمكن تلخيص أهم أعراض التأخر الدراسي فيما يأتي:

– نقص الذكاء (أقل من المتوسط) أو الضعف العقلي.

– الأعراض العقلية (تشتت الانتباه، ونقص القدرة على التركيز، وضعف الذاكرة، وضعف التفكير الاستنتاجي، وهروب الأفكار، واضطراب الفهم).

[1] فيصل محمد خير الزراد، التخلف الدراسي وصعوبات التعلم، دمشق، ط1 1988، ص 41،42.

– التحصيل (بصفة عامة دون المتوسط، وفي مواد معيّنة ضعيف).

– الأعراض العضوية (الإجهاد، والتوتر، والكسل، والحركات العصبية، واللازمات).

– الأعراض الانفعالية (العاطفة المضطربة، والقلق، والخمول والبلادة، والاكتئاب والتقلب الانفعالي، والشعور بالذنب، والشعور بالنقص، والفشل والعجز واليأس، والغيرة، والحقد، والخجل، والاستغراق في أحلام اليقظة، وشرود الذهن، والعدوان أو التخريب).

– أعراض أخرى (قلة الاهتمام بالدراسة، والغياب المتكرّر عن المدرسة، والهروب، وأحياناً الجنوح).

وبدون شك فإنّ التأخر الدراسي، مشكلة لابد لها من حل، فهي مشكلة متعددة الأبعاد، تكون تارة نفسية وتربوية، وتارة أخرى تكون اجتماعية، اهتّم بها علماء النفس والسيميائيون، والمربّون والأخصائيون الاجتماعيون والآباء.

3.1. تحديد التأخر الدراسي:

لكي نستطيع تحديد كون التلميذ متأخر دراسياً أم لا، ينبغي إجراء الاختبارات الآتية[1]:

1) اختبارات الذكاء.

2) اختبارات القدرات.

3) اختبارات التكيّف الشخصي والاجتماعي.

4.1. سمات الطلاب المتأخرين دراسياً:

يتصف الطالب المتأخر دراسياً ببعض الخصائص والسمات، مجتمعة أو منفردة، والتي أوضحتها بعض الدراسات والبحوث النفسية، من أهمها ما يأتي[2]:

1) السمات والخصائص العقلية:

– مستوى إدراكه العقلي دون المعدل.

– ضعف الذاكرة وصعوبة تذكره للأشياء.

---

[1] المرجع السابق، ص 85-90.

[2] مصطفى منصوري، التأخر الدراسي: أسبابه، وطرق علاجه، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، ط2. 2005، ص 17.

– عدم قدرته على التفكير المجرّد واستخدامه الرموز.

– قلة حصيلته اللغوية.

– ضعف إدراكه للعلاقات بين الأشياء.

2) السمات والخصائص الجسمية:

– لا يكون في صحته الجسمية الكاملة وقد يكون لديه أمراض ناتجة عن سوء التغذية.

– لديه مشكلات سمعية وبصرية، أو عيوب في الأسنان، وتضخم في الغدد أو اللوزتين، أو زوائد أنفية.

3) السمات والخصائص الانفعالية :

– فقدان أو ضعف ثقته بنفسه.

– شرود الذهن أثناء الدرس.

– عدم قابليته للاستقرار وعدم قدرته على التحمل.

– شعوره بالدونية أو شعوره بالعداء.

– نزوعه للكسل والخمول.

– سوء توافقه النفسي.

4) السمات والخصائص الشخصية والاجتماعية:

– قدرته المحدودة في التكيف مع المواقف الجديدة.

– انسحابه من المواقف الاجتماعية والانطواء.

5) العادات والاتجاهات الدراسية:

يتميز الأطفال المتأخرون دراسيا بعادات دراسية مختلفة عن غيرهم منها[1]:

– التأجيل أو الإهمال في إنجاز أعماله أو واجباته.

– ضعف تقبله للمواقف التربوية والعمل المدرسي وتكيّفه معها.

[1] مصطفى منصوري، مرجع سابق، ص17.

– ليست لديه عادات دراسية جيدة.

– لا يستحسن المدرسة كثيرا.

في الإطار البيداغوجي يعاني الأطفال من صعوبات في القراءة والكتابة مرتبطة بالقصور في قدرات الذكاء. إنّ تأثر وتدني مستوى التحصيل البيداغوجي لدى هذه الفئة من الأطفال نتاج للمؤثرات العقلية الاستيعابية ولطريقة التواصل المتبعة. هنا ارتأينا أن نستعمل وسيطاً بيداغوجياً في التواصل البيداغوجي مع هذه الفئة يتمثّل في الشريط المرسوم، فما هو الشريط المرسوم؛ وكيف يشتغل سيميائياً؟

2. مفهوم الشريط المرسوم:

الشريط المرسوم la bande dessinée B.D فن شعبي بامتياز، وهو قصة بصوّر متعاقبة ومترابطة بواسطة نص (على هيئة حوار، محاكاة صوتية، تعليقات، مؤثرات صوتية...)، وتظهر في شكل مسلسلات أو قصص كاملة في الصحافة وفي المجلات[1].

وهو قصة مصوّرة مكوّنة من لوحات (planches) تحتوي غالباً على نصوص قصيرة تأخذ شكل فقاعات bulles لتمثيل الحوارات والأصوات les onomatopées، وهو فن إبداعي يُطلق عليه اسم الفن التاسع[2].

1.2 مكوّنات الشريط المرسوم:

– اللوحة La planche: صفحة كاملة من الشريط المرسوم تتكوّن من عدة أشرطة.

– الخانة La vignette: صورة من الشريط المرسوم محاطة بإطار يأخذ غالباً شكل مستطيل.

– الفقاعة La bulle: لها أشكال مختلفة. توجد داخل الخانة وتحتوي على كلام وأفكار الشخصيات.

– الموجّه un appendice: يُمكّن من معرفة المتكلّم، ويأخذ شكل سهم بالنسبة للخطاب وشكل دوائر بالنسبة الأفكار.

– التعليق: le cartouche مستطيل يحتوي على عناصر تخص الراوي (الوصف، الحكي).

داخل الفقاعة نجد العناصر التالية:

– المحاكاة الصوتية: ويُقصد بها كلمة تحاكي صوتاً معيناً.

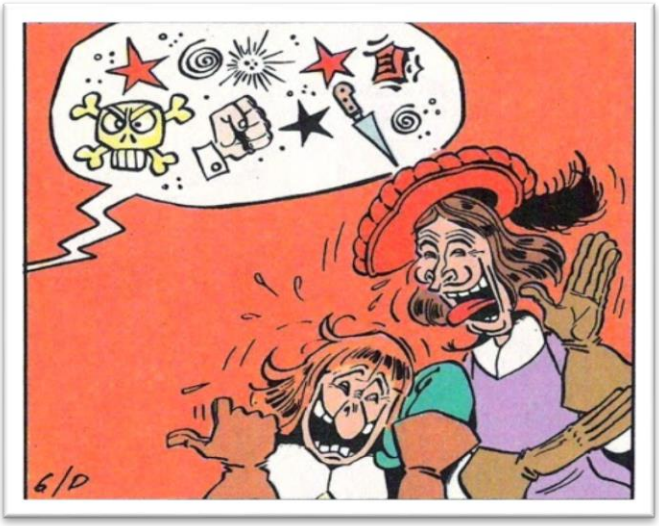
---

[1] V. Martin Michel, Sémiologie de l'image et pédagogie, p. 169. La bande dessinée, art populaire par excellence, est une histoire en images séquentielles relayées ou encrées par un texte (sous forme de dialogues d'onomatopées, de commentaires, de bruitage…) paraissant sous forme de feuilletons ou d'histoires complètes dans la presse.

[2] يُنظر: مدونة الشريط المرسوم على الرابط: (2016/07/04)
http://dayartbenimellal.blogspot.com/p/blog-page_2.html

صورة30. المحاكاة الصوتية.

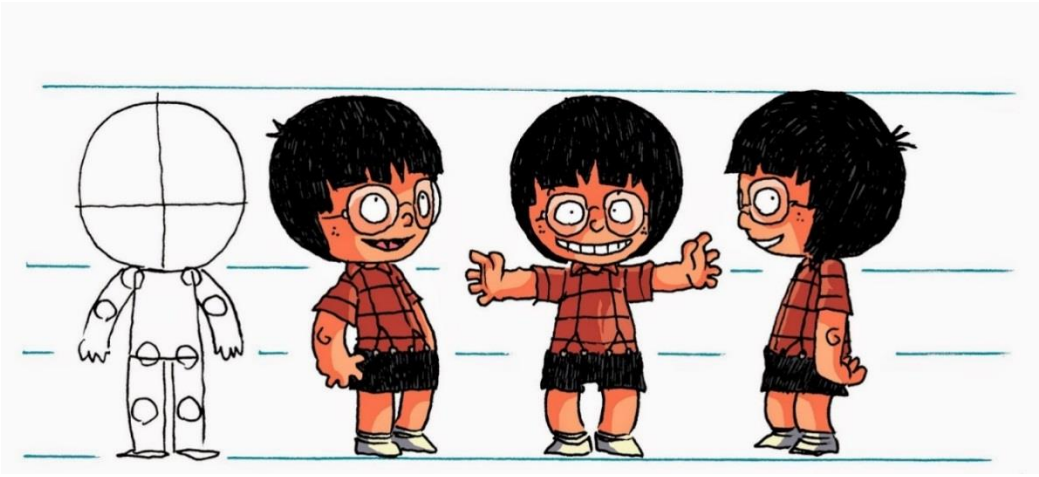
– الرموز :un idéogramme رموز وإيقونات أو رسوم مصغّرة تعبّر عن فكرة ما.



صورة31. الرموز.

– زوايا رسم الصورة: إنّ صورة رجل، تم رسمه من زاوية مرتفعة توحي في الواقع بعكس المعنى الذي توحي به صورة نفس الرجل إن كانت قد أخذت من زاوية منخفضة. كما إنّ تغيير زاوية التصوير فقط ليس كافياً، إنما يجب أن يصحب ذلك تغيير في المسافة، الأمر الذي سيؤدي حتماً إلى تغيير في حجم الصورة وفي حدود المنظر المصوّر، لكن يظل تغيّر الزاوية عماد التركيب السليم وأهّم جزئياته. ولكي نحصل على قوة في التأثير فإنّنا نلجأ إلى طريقة التصادم بين الزوايا وتقابلها إزاء

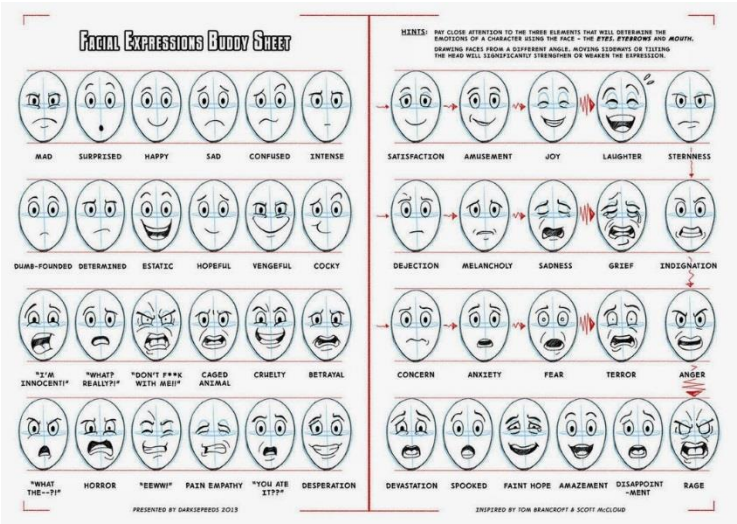
بعضها. وأفضل تركيب Montageذلك المبني على تنوع في تقابل الخطوط، سواءً كانت أفقية أو مائلة أو منحرفة، طالما كانت تقابل بعضها البعض.



صورة32. زوايا التقاط الصورة.

وتختلف زوايا التقاط الصورة، حيث إنّ هناك:

- زاوية عادية.
- زاوية علوية: رؤية من الأعلى أو زاوية غاطسة.
- زاوية سفلية: رؤية من الأسفل.
- المجال والمجال المعاكس له: تسمح برؤية اللقطة من جانبين مختلفين.
- تعابير الوجه:



صورة33. تعابير الوجه.

3. سيميائية الشريط المرسوم:

يُصنّف الشريط المرسوم BD بوصفه فنا تاسعا ضمن تصنيف الفنون، يمتزج من خلاله نسقان سيميائيان: الأول ما يتعلق بسيميائية الصورة، والثاني المتعلق بسيميائية اللغة أو الكتابة، وجاء تعريفه في المعجم العالمي للشريط المرسوم: «إنّنا يمكن أن نعتبره شكلاً تعبيرياً أصبح اليوم جزءاً من اللغات الشائعة التي تعبّر اليوم عن ما يُسمّى بالتصوير السردي، ويُعد شكلاً هجيناً، نظراً لاعتماده على النص والصورة لتشكيل المعنى»[1].

يُشكّل الشريط المرسوم علامة زئبقية ناتجة عن تداخل بين ما هو إيقوني وبين ما هو لساني، واجتماع هذين النمطين، بين رسم ولفظ، يُشكّل وحدة تامة شمولية للشريط المرسوم. إنّ ذلك الانسجام بين ما هو لفظي وما هو مُصوّر يُحدّد طبيعة العلاقة بينهما، حيث لا يمكن لأحدهما أن ينفصل عن الآخر.

وتتحدّد طبيعة هذه النصوص بوصفها بنيوية Structural: «إذ يستحيل أن نتواصل مع النص اللفظي فقط لكي يمنحنا الدلالة الكاملة للشريط المرسوم، كما أنّنا لا يمكن أن نقرأ أي طابع من الطوابع المكوّنة لهذا النوع بمعزل عن مجموع العناصر الأخرى، فإذا كانت الصورة ترتكز على بُعد الفضاء لإعطائنا المعنى، فإنّ النص يمنحنا الصفة الزمنية الضائعة أو الغائبة في الصورة»[2].

ومن أهم العلاقات القائمة بين اللفظ والرسم تلك التي ترتكز على كون الصورة مهما كانت طبيعتها تظل غامضة وبحاجة إلى أن تدعم بما هو لفظي لساني، حتى يستطيع المتلقي فهمها وتأويلها.

1.3. السرد والزمن في الشريط المرسوم:

إنّ التحول من النسق القيمي العام والمجرّد إلى التحقق الخاص لا يمكن أن يتم إلا باعتماد سلسلة من القواعد والأنساق التي يتم بها تحيين القيّم داخل سياق محدد. وهو تحول محكوم

[1] وافية بن مسعود، التحليل السيميائي للشريط المرسوم، الإشكاليات والآليات، مجلة سيميائيات، مج. 2، ع 1، ص213.

[2] المرجع السابق، ن ص.

باستراتيجية تنظر إلى الدلالة بوصفها سيرورة تداولية وثقافية يتحكم فيها الإنتاج والتلقي، والسرد تجربة زمنية ندرك من خلالها أنّنا «لا نستطيع صياغة الحدود الزمنية من خلال خطاب ظاهراتي مباشر، فالزمنية تشترط استخدام الخطاب غير المباشر الذي يوفّره السرد»[1]. إن الزمن مبني على شكل حكاية، والفاعل لا يدرك نفسه إلا عبر رمز وحكاية؛ على نحو غير مباشر، عبر علامات هي صور ونصوص، أي عبر وسيط لغوي أو بصري. لهذا يرى **بول ريكور Paul Ricoeur** أنّ إعادة التصوير أو التشكيل التي يقوم بها السرد تؤكد هذا الجانب. وتُعّد الحبكة القصصية طريقة في إعطاء الفاعل الإنساني المفكّك باستمرار شكلا محققا وصورة ملائمة لكافة تجاربها.

إنّ الشريط المرسوم يمكن أن يكون أداة مفيدة وممتازة للبدء في دراسة نقدية تتعلق بالرسم، والقراءة الرمزية للرسم لها دوران: الأول يتمثل في المساعدة على فهم الرسالة والثاني التحفيز على التطور في القراءة.

النماذج التي يتم عرضها على التلاميذ، والتي تتطلب قراءة وتحليلا للصورة، هي حسب ميشال مارتين[2]:

---

[1] Paul Ricoeur, Temps et récit, Le temps raconté, éd. Seuil, Paris, Coll. L'ordre Philosophique, 1985, Vol. 3, p. 349. «Ce dont je veux éprouver la teneur et les limites, c'est l'hypothèse qui dès le départ a orienté notre travail. A savoir que la temporalité ne se laisse pas dire dans le discours direct d'une phénoménologie, mais requiert la médiation du discours indirect de la narration».

[2] V. Martin Michel, Sémiologie de l'image et pédagogie, PP. 179.180.

« -Supprimer le texte des bulles et laisser subsister les commentaires de l'auteur. Ils proposent à d'autres groupes de reconstituer l'histoire ou les dialogues.

- Supprimer les commentaires et conserver les textes des ballons, réécrire le récit et le texte de l'auteur.

-Remplir les ballons correspondant à un personnage.

-Supprimer le texte d'une vignette sur deux, par exemple et retrouver l'histoire ou le dialogue ».

– حذف النص الموجود في الفقاعات مع ترك التعليقات الخاصة بالكاتب ويُطلب من بعض المجموعات إعادة تشكيل القصة.

– حذف التعليقات والإبقاء على نصوص الفقاعات مع إعادة كتابة القصة أو الحوار.

– ملء الفقاعات المتعلقة بشخصية ما.

– حذف نص واحد من القسيمات وإيجاد القصة أو الحوار.

في الحقيقة إنّ عدداً كبيراً من الأنظمة الغاية منها تسهيل القراءة في الرسومات التي يحبها الأطفال في هذا النوع من السرد ويتذوقون جمالها، وعلى القارئ أن يدرك وظيفتها ودورها. بيداغوجياً يمكننا أن نبيّن كيف يمكن أن نجعل من الشريط المرسوم أداة مفيدة وممتازة للبدء في دراسة نقدية تتعلق بالرسم، وكذا تحليلها، ومن ثمّ الخلق الفني الأدبي.

كل هذا يحدث في ظل تواجد قراءتين متكاملتين، تسبق إحداهما الأخرى أثناء عرض الملصقات الواحدة تلو الأخرى، ويكتمل التفسير السنني دائماً بحضور النص، وانطلاقاً من هذا يحاول الطفل توضيح ما هو غامض ولغز في نظره، منجذباً للملصقات التي تُعرض أمامه تواليا، وساعياً إلى قراءتها...، اعتماداً على الدورين الأساسيين للصورة، أولهما المساعدة على فهم الرسالة وثانيهما التحفيز على التطور في القراءة[1].

وعلى سبيل المثال تمّ استخدام بعض القسيمات لطبع قصص صغيرة، بدون نص يعرفه التلاميذ، وطُلب منهم تخمين ما حدث وسيحدث. ومن الضروري امتلاك عدد كبير من الأمثلة، وعلى كل مجموعة من ثلاثة أو أربعة تلاميذ العمل كفريق واحد وبنفس الوسائل المتاحة؛ هذا

[1] Ibid. p. 178. « Tout se passe comme q'il y avait deux lectures complémentaires, l'une précédant l'autre lors du passage d'une vignette à la suivante. L'interprétation iconique est donc toujours complétée par le texte. L'enfant, par le fait même qu'il désire résoudre une énigme… Cette lecture anticipatrice de l'image a donc un double rôle ; faciliter la compréhension du message et motiver la progression de la lecture ».

العمل المطلوب من التلاميذ تعترضه بعض الصعوبة في ترتيب القسيمات زمنياً، وفي المقابل يحدث إدراك لدى التلاميذ بخصوص:

- الرسوم.
- المقاطع.
- النص.

يتم فيما بعد عرض قصة يكون النص فقط غير واضح فيها، وتكون القسيمات مُرتّبة بشكل عادي يتصف بالسهولة؛ يستطيع التلاميذ بشكل عام تخمين المعنى الكامل دون التفاصيل فيما يتعلق بالمضمون أو بعض الحوارات؛ النص له أهميته عندما تتعدّد التفاصيل إلى درجة يصعب معها فهم المعنى العام، غير أنّ هذا التعدد في المعنى يشكل عائقاً، ويفتح أبواب النقاش عندما يكون كل تلميذ مجبراً على تقديم طريقته الخاصة في السرد مع الإثبات؛ وفي الأخير يكون هناك إدراك بأنّ الكاتب له تفكيره الخاص بسبب عدة معطيات. وفي غياب البراهين القاطعة يتوجّب احترام أي قراءة تصدر من الطرف الآخر.

انطلاقاً من هذه الأمثلة، يخترع الأطفال في حد ذاتهم ألعاباً أخرى بشكل طبيعي، وهي الألعاب التي تتطلب قراءة وتحليلاً للصورة، مثل:

– حذف النص الموجود في الفقاعات، مع ترك التعليقات الخاصة بالكاتب، ويُطلب من بعض المجموعات إعادة تشكيل القصة.

– حذف التعليقات والإبقاء على نصوص الفقاعات، مع تكليف التلاميذ بإعادة كتابة القصة أو الحوار.

– ملء الفقاعات المتعلقة بشخصية ما.

– حذف نص تابع لواحدة من القسيمات، مع التكليف بإيجاد القصة أو الحوار.

من أجل تحديد وتوضيح أفضل للوظيفة اللغوية، يتمّ قراءة قصة على التلاميذ في شكل شريط مرسوم، ويُطلب منهم التعبير عن مدى فهم هذه القصة. في الغالب تكون بعض التفاصيل

المهمة والمتعلقة بالصورة مخفية ويستعصي فهمها؛ الأكثر من هذا أنّ هؤلاء الأطفال لا يسترسلون في الاستماع حتى النهاية، لأنّ الغرض من النص يكون معزولاً، وهذا غير كاف. المشكل القائم هو معرفة الكيفية التي تقوم عليها لغة "الرسوم الهزلية". فيما بعد يدرك الأطفال أنّ الرسم مهم جداً مع النص، والعكس صحيح، ما يؤدي إلى تفادي الأخطاء مستقبلاً، عند مقارنة الروايات بالشرائط المرسومة أو اللوحات التصويرية.

هذه المفاهيم يمكن استغلالها بشكل دقيق مع تلاميذ الثانوية الأكبر سناً، والذين بإمكانهم ربط العلاقة بين الرسوم أو بالأحرى بين النصوص (نصوص الشرائط المرسومة، الروايات، الجرائد، الإشهاريات)، وهذا فقط لاستخلاص خاصية كل جزئية بشكل غير مرتب. من خلال هذه الاتصالات يقوم الأطفال بقراءة الشرائط المرسومة والإجابة على الأسئلة المتعلقة بالمعنى، والتقنية، والكلمات المستعملة والمهمة.

4. السيميائيات السردية ومفهومها:

تزعّم **غريماس Greimas** البحث في السردية، إذ اهتم بالسرد، وذلك بهدف الكشف عن عناصر الخطاب، وتُعّد السيميائيات السردية نشاطاً جديداً في الممارسات النقدية، ويتحدث **امبرتو إيكو Umberto Eco** عن مضمون النشاط السردي بقوله: «إنّك تجاهد لكي تجعل من الفعل السردي رؤية شاملة تستوعب داخلها مناطق تتجاوز الوصف الحدثي المباشر من خلال أفعال الشخصيات وردود أفعالها...، إنّها فرصة فنية تُستثمر من أجل خلق حالة تلاقح بين النصوص في مجالات شتى»[1]. وتتميّز نظرية غريماس السردية عن غيرها ببحثها إشكالية المعنى: «لقد اهتمّ غريماس أساساً بالشروط الداخلية للمعنى في النص»[2].

[1] أمبرتو إيكو، آليات الكتابة السردية، نصوص حول تجربة خاصة، تر. سعيد بنكراد، دار الحوار، ط1، سوريا، اللاذقية. 2009، ص9.

[2] سعيد بوعيطة، المرجعية المعرفية للسيميائيات السردية، جريماس أنموذجا، د ط، المغرب، 2013، ص50.

وتعدّدت المنابع التي صاغها غريماس لنظريته في السيميائيات السردية، حيث انطلق من عناصر بسيطة لخلق موضوعات ثقافية، فنجده يعتمد في مجال السيميائيات السردية على ثلاثة مستويات هي: البنية العميقة، والبنية السطحية، وبنية التجلّي؛ فيُحدّد في البُنية العميقة نمط الكينونة الخاصة للفرد والمجتمع، كما يحدّد الموضوعات السيميائية أيضاً، ويغلب على هذه البنية المنطق، أما البنية السطحية: فتتجسّد في وجود نحو سيميائي يُنظّم المضامين القابلة للتمظهر في أشكال خطابية، أمّا بُنيات التمظهر فهي تعمل على الإنتاج وتنظيم الدوال. [1]

[1] يُنظر سعيد بن كراد، السيميائيات السردية، دار الحوار للنشر والتوزيع، سوريا، ط1، 2012، ص51.

1.4. البنية السطحية:

يتمّ تحوّل المضمون داخل النص من خلال العلاقات التي تتضمنها البنيات العاملية، فهي تمثل الوسيط بين المحادثة والتجلي، ويتم الانتقال من المستوى العميق إلى المستوى السطحي كالآتي:

العلاقات ⟵ العمليات ⟵ الملفوظ السردي.

« تشكل البنيات السطحية نحوا سيميائيا يجعل المحتويات الممكنة للتجلّي منتظمة في أشكال خطابية. نتاجات هذا النحو تكون مستقلة عن التعبير الذي تتجلى فيه، بالقدر الذي تظهر فيه نظريا من خلال أية مادة، وبخصوص الموضوعات اللسانية، تظهر عن طريق أي لسان» [1]، وتُعنى هذه المرحلة بالدلالات المعجمية الكبرى، وبما يطفو فوق النص من معان، كما تُشكّل إجراءً، حيث تعمل على تشكيلات خطابية مختلفة، ومن خلال «برمجة أولية للتوليد الدلالي عبر تخصيص البنيات لاستيعاب أشكال خطابية متنوعة»[2]، إذ إنّها تتعامل مع البنيات العاملية.

ومن هنا فإنّ المستوى السطحي من الخطاب يتشكل من مُكوّنين هما:

1) المكوّن السردي الذي ينحصر في دراسة الحالات والتحولات والبرامج السردية.

2) المكوّن الخطابي الذي ينظم المسارات التصورية والمعجمية التي تتجسّد داخل النصوص عبر المكوّنات الخطابية.

2.4. الأنموذج العاملي:

يُعتبر الأنموذج العاملي الأداة الأساسية في تشكيل النص السردي كأحداث، إذ إنّه يعمل على توزيع الأحداث داخل القصة، وهو عبارة عن تعميم لبنية تركيبية، وذلك من خلال تنظيم النشاط الإنساني، و«هو نسق خاضع لعلاقات قارة بين العوامل، وكذا سيرورة قائمة على تحويلات متتالية، ذلك أنّ السرد مبني على التراوح بين الاستقرار والحركة والثبات والتحول في آن

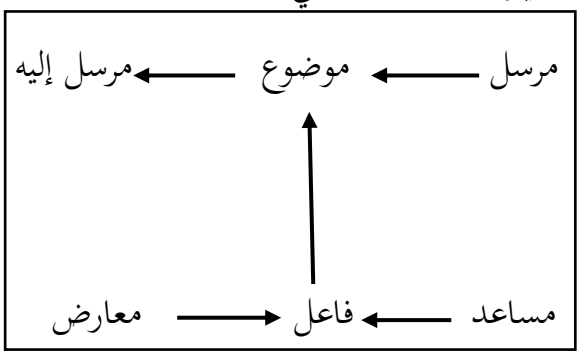
---

[1] جوليان عريماس وآخرون، النظرية السيميائية، مسار التوليد الدلالي، تر. عبد الحميد بورايو، دار التنوير، الجزائر، ط1، 2013، ص20.19.

[2] المرجع السابق، ص 87.

واحد»[1]. إذاً، فالأنموذج العاملي عبارة عن علاقات تقوم بين العوامل، وتتجسّد من خلال الحالات والتحوّلات.

ميّزت السرديات ستة عوامل: الفاعل، والموضوع، والمرسل إليه (المستفيد)، والمساعد، والمعارض، وهي ترتبط فيما بينها بعلاقات كالآتي:



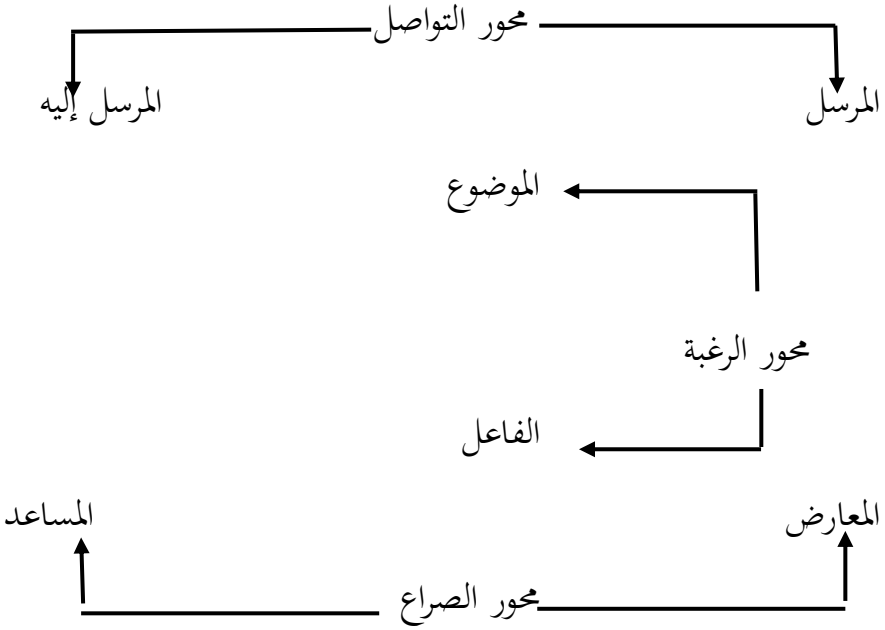
شكل 8. الأنموذج العاملي

العلاقة القائمة بين الأطراف الثلاثة تتجسّد من خلال محاور دلالية محدّدة:

الفاعل/الموضوع: تظهر العلاقة بينهما من خلال محور الرغبة.

المساعد/المعارض: تظهر العلاقة بينهما من خلال محور الصراع.

المرسل/المرسل إليه: تظهر العلاقة بينهما من خلال محور الإبلاغ.



[1] محمد الناصر العجيمي، في الخطاب السردي، منشورات الدار العربية للكتاب، تونس، 1993، ص35.

مزايا هذا العرض تتمحور حول أنّه يوفّر قدرة كبيرة على الوصف والاقتصاد.

1) الفاعل / الموضوع:

يُعدّ كل من الفاعل والموضوع العمود الفقري للأنموذج العاملي، فهما مصدر الفعل ونهايته، وتتحدد العلاقة بينهما من خلال محور الرغبة، إنّ الفاعل يتحدّد من خلال العلاقة بالموضوع: «إنّها تُعدّ مصدراً للفعل، لأنّها تُشكّل في واقع الأمر نقطة الإرسال الأولى لمحفل يتوق إلى إلغاء حالة ما أو إثباتها أو خلق حالة جديدة، وتُعدّ من جهة ثانية نهايته، لأنّ الحد الثاني داخل هذه الفئة يُعتبر الحالة التي ستنتهي إليها الحكاية ويستقر عليها الفعل الصادر من نقطة التوتر الأولى»[1]؛ هنا يعتبر الفاعل مصدر الحركة، وغايته الموضوع؛ ويتحدّد الموضوع من خلال علاقته بالفاعل، ودون محور الرغبة لا يمكن للموضوع أن يكون داخل هذه العلاقة؛ فالعلاقة الرابطة بين الفاعل والموضوع هي علاقة فصل ووصل، والفاعل والموضوع هما مصدر الحركة والعمل على الانتقال من حالة إلى حالة.

2) المرسل/المرسل إليه:

نجد من عناصر الأنموذج العاملي المرسل والمرسل إليه، أي الدافع على الفعل والمستفيد منه، ويقعان في المستوى الذهني للفعل ويتحدّدان من خلال موقعهما في حالة البداية والنهاية، فهما يؤطران مجموع التحولات داخل الخطاب السردي، وكذلك في علاقتهما بالفاعل، إذ إنّهما دافعان على الفعل ومنفذان له، ويتوسط هذه العلاقة التواصلية الموضوع. يقول سعيد بن كراد: «يمكن صياغة هذه العلاقة الثلاثية الرابطة بين المرسل والموضوع والفاعل على الشكل التالي: يقوم المرسل بإلقاء موضوع التداول ويقوم الفاعل بتبني هذا الموضوع والاقتناع به، لتبدأ رحلة البحث»[2]. ويمكن لنا اعتبار المرسل شكلاً مشخصاً للقيّم، إذ إنّه ضمانة أساسية لمعرفة مختلف التحولات ومطابقتها

[1] سعيد بن كراد، السيميائيات السردية، ص78.

[2] المرجع السابق، ص 82.

مع البداية والنهاية، وتتمثّل وظيفة المرسل، حسب غريماس، في المحافظة على القيّم، فهو يعمل على إقناع الفاعل، لتحقيق الموضوع، وعلى تبليغ المرسل إليه بتلك القيّم[1].

3) المساعد/المعارض:

يُشكّل المساعد والمعارض عنصرين مهميّن من عناصر الأنموذج العاملي، ويُعرّف رشيد بن مالك المساعد بأنّه «بمثابة الممثّل الذي يقدّم المساعدة للفاعل، رغبة منه في تحقيق برنامجه السردي»[2]، ويُعرّف المعارض بكونه: «شخصية تضع الحواجز أمام الفاعل، وتحول بينه وبين تحقيق الرغبة وتبليغ الموضوع»[3]؛ والعلاقة بينهما محدودة في الصراع، وذلك من أجل سير متناغم للخطاب، فنجد الشخصية الرئيسية تتعرّض لبعض المواقف المعارضة ، كما أنها تتعرّض لمواقف مساعدة في سعيها، ويعمل المساعد والمعارض على تنظيم العلاقة بين الفاعل والموضوع، فالمساعد يعمل على تقديم المساعدة، ويتمثل بعضها في العمل في اتجاه الرغبة أو تسهيل التواصل، أما المعارض فهو الحائل دون تحقيق الموضوع، ودوره، على العكس من المساعد، يتمثل في خلق العراقيل والتصدّي إما لتحقيق الرغبة أو التواصل مع الموضوع.

3.4.الخطاطة السردية:

تُعدّ الخطاطة السردية عنصراً منظماً ومتحكماً في التحولات السردية، لتقدّم لنا في الأخير بنية منسجمة ومتماسكة؛ وينتقل النص السردي من حالة بدائية إلى حالة نهائية؛ ويجب التعامل مع هذا الانتقال كعنصر مبرمج سابقاً داخل الخطاطة السردية، «فهذا الانتقال يُشكّل في هذه الحالة مجموعة من اللحظات السردية المترابطة وفق منطق خاص، ومن هذا المنظور ستحدّد عملية قلب المضامين كمعادلة بين العمليات والفعل، وسيتخذ الفعل شكل ملفوظ سردي من نوع:

م س: و(ع)

---

[1] ينظر: سعيد بن كراد، السيميائيات السردية، ص82.

[2] رشيد بن مالك، قاموس مصطلحات التحليل السيميائي للنصوص، دار الحكمة، 2000، ص18.

[3] المرجع السابق ص 124.

(م س= ملفوظ سردي، و=وظيفة، ع=عامل)» [1].

ويمكن تحديد الخطاطة السردية من خلال اللحظات السردية التالية: التحريك، الأهلية، الإنجاز والجزاء، و«لكل لحظة من هذه اللحظات موقعها الخاص داخل السير الخطي للحكاية»[2].

1) التحريك:

يعمل فاعل معيّن على إنتاج المعنى لتحريك الأنموذج التكويني، وذلك بالتعامل مع الدلالة، فالتحريك هو تحقيق الغاية من خلال التحرك من حالة إلى حالة، و«يتضح التحريك بالفعل الذي يفعله المرسل في الفاعل»[3].

ويُعتبر التحريك نوعاً من التعاقد بين المرسل والفاعل، من خلال الفعل الإقناعي والفعل التأويلي، ومقارنتها بمدى مطابقتها مع الفعل المنجز وبذلك يتجسّد التحريك، أي الوصول إلى مرحلة الجزاء في الأنموذج التكويني.

2) الأهلية /الكفاءة:

تُعتبر الأهلية مجموعة من المؤهلات التي يمتلكها الفاعل لتحقيق الموضوع، ويتميّز بفعل إقناعي من طرف المرسل وفعل تأويلي من طرف الفاعل، حيث إنّ المرسل يستعمل كل الطرق والأساليب من أجل إقناع الفاعل بالموضوع أو القيام بالفعل، وحتى يقوم الفاعل بالفعل يجب أن يمتلك الكفاءة اللازمة أي يكون مؤهلا للقيام بالفعل؛ فالأهلية مرتبطة بالإنجاز، وبالتالي هما مرتبطان بفعل تداولي، «وفي هذه الحالة يمكن النظر إلى هذه الأهلية باعتبارها من الشروط الضرورية السابقة على الفعل المؤدي إلى امتلاك موضوع ما»[4]. إنّ الأهلية تدفع إلى الفعل،

[1] سعيد بن كراد، السيميائيات السردية، ص 106.

[2] المرجع السابق، ن ص.

[3] رشيد بن مالك، البنية السردية في النظرية السيميائية، دار الحكمة، ط1، الجزائر، ص27.

[4] ينظر: سعيد بنكراد، السيميائيات السردية، ص 113.

وبالتالي تحدّد من خلال البرنامج السردي المرتبط بملفوظ الفعل؛ وتقوم الأهلية على مجموعة من الصيغ للفعل، وتترتب كما يأتي[1]:

معرفة الفعل ←— إرادة الفعل ←— وجوب الفعل ←— القدرة على الفعل.

3) الإنجاز:

الخطوة الثالثة داخل الخطاطة السردية هي الإنجاز؛ والذي يمثّل الصورة النهائية للفعل السردي، «الإنجاز باعتباره وحدة سردية تتكون من سلسلة من الملفوظات السردية المرتبطة فيما بينها وفق منطق خاص»[2].

وتتألف هذه الوحدة السردية المتسلسلة من الملفوظات السردية المرتبطة فيما بينها، وتتجسّد من خلالها ثلاث مراحل: مرحلة المواجهة، ومرحلة الهيمنة، ومرحلة المنح، ويُعتبر الإنجاز داخل الخطاطة السردية من المراحل النهائية للتحوّلات داخل النص السردي، حيث يكون الفاعل قد حقّق الهدف الذي يسعى إليه.

4) الجزاء:

نصل للمرحلة النهائية في الخطاطة السردية والمتمثلة في الجزاء؛ وهو حكم على الأفعال المنجزة، حيث إنّ «الجزاء هو الصورة النهائية التي سيستقر عليها الفعل السردي والكون القيمي»[3]، و في هذه المرحلة يتم تقييم مدى تحقيق الفاعل للموضوع، والحكم على الأفعال ومطابقتها لما هو منجز، والمرسل هو الحلقة الرابطة بين الحالة البدائية والحالة النهائية، أي بين التحريك والجزاء، حيث يُقيّم الإنجاز المحقّق في نهاية الفعل.

---

[1] يُنظر: رشيد بن مالك، مقدّمة في السميائيات السردية، دار القصبة، ط1، الجزائر، 2002، ص20.

[2] سعيد بن كراد، السميائيات السردية، ص118.

[3] المرجع السابق، ص 122.

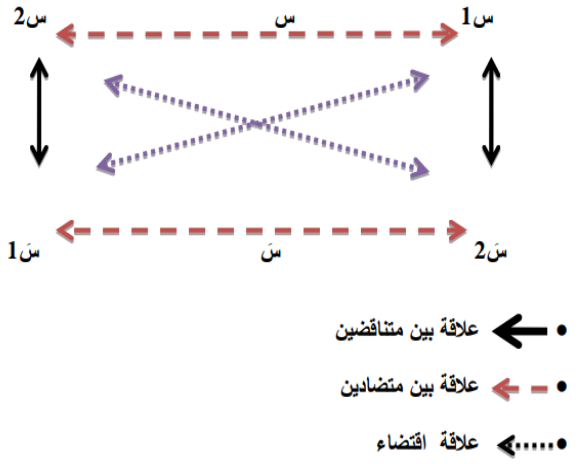
4.4. البنية العميقة:

تعكس العمليات الفكرية وتظهر مستوى العمق الذي تتكوّن فيه الدلالة وهي: «التي تحدد الطريقة التي يكون عليها الوجود الأساسي لفرد أو لمجتمع، وبالأحرى شروط وجود الموضوعات السيميائية. ما نعرفه هو أنّ للمكونات الأولية للبنيات العميقة وضع منطقي قابل للتحديد»[1].

1.4.4.المربّع السيميائي:

هو عبارة عن مجموعة من المضامين الفكرية الموجودة داخل أي سياق، وتنشأ الوحدات من خلال العلاقة بين الثنائيات وإنتاج الدلالة داخل النص؛ و«يمثل المربع السيميائي العلاقات الأساسية التي تخضع لها بالضرورة الوحدات الدلالية لتوليد عالم دلالي، ويساعد المربع السيميائي على تمثيل العلاقات التي تقوم بين هذه الوحدات قصد إنتاج الدلالات التي يعرضها النص على القارئ»[2].

وتُعتبر هذه الثنائيات بمثابة البنية الأساسية داخل المربع السيميائي؛ وتُستخلص من خلال علاقات الاختلاف والتقابل بين الوحدات الدالة، حيث يتم العمل على استخراج المحاور الدلالية والجمع بين الثنائيات، لذا يمكن وضع تلك الثنائيات داخل المربع السيميائي الذي يأخذ الشكل الآتي:



هذا الأنموذج شُكّل باستخدام عدد صغير من المفاهيم غير المحدّدة[3].

---

[1] جوليان غريماس وآخرون، النظرية السيميائية، تر. عبد الحميد بورايو، مرجع سابق، ص19.

[2] رشيد بن مالك، قاموس مصطلحات التحليل السيميائي للنصوص، ص23.

[3] جوزيف كورتيس، مدخل إلى السيميائيات السردية والخطابية، ص9.

لقد حاول غريماس تجسيد المعنى الذي ينبني على ثلاث علاقات منطقية هي: التضاد، والتناقض، والاستلزام، حيث استُخرجت هذه العلاقات من المربع السيميائي؛ ومنه: كيف يمكن أن يصبح النص السردي بنية دلالية؟

«المربع السيميائي يعمل على إبراز الطريقة التي تأخذ المقولة شكلاً، لا الطريقة التي يكون بها كل خطاب قادراً على خلق وإعادة تنظيم مقولاته الخاصة، إنّ بناء مربع سيميائي في أثناء تحليل نص يفترض أننا إزاء مقولة قارة منتصبة ويكون تشكلها مكتملاً، وحتى يتم إبراز الطريقة التي تدرك بها مجموعة من الصور وتعد إعداداً بهدف تنظيمها في شكل مقولات، ينبغي اللجوء إلى مناهج ونماذج أخرى»[1]، يمكن القول إنّ وظيفة المربع السيميائي ليست استقراء حركية المعنى وتحوله، فهو غير مرتبط باللغة، فعلاقة الخطاب وانعكاسه يعملان على استقراء صدى المعنى في الخطاب، حيث يتعلق الأمر بأخذ فكرة معيّنة والتعبير عنها من خلال سرد أو صورة ما... عوض التعامل مع الخطاب على أنه تسلسل من الملفوظات يصبح خطاباً دالاً، ينفجر على شكل دلالات في الأخير.

[1] رشيد بن مالك، مقدمة في السميائيات السردية، ص19.

5.الشريط المرسوم وتطبيقاته البيداغوجية:

1.5.شريط مرسوم بعنوان الأولاد والعيد:

ورد هذا الشريط في مجلة العربي الصغير الكويتية[1].

[1] مجلة العربي الصغير، وزارة الإعلام، الكويت، ع. 230، نوفمبر 2011، ص 4-9.

سيناريو ورسوم: عبدالعزيز تاعب
أين حذائي الجديد لقد وضعته هنا أمس بجوار السرير
هيا بنا يا أصدقائي فقد مضى وقت طويل ولم يخرج لنا كريم عله يلحق بنا
وأين ملابسي الجديدة؟ لقد وضعتها هنا المشكلة أن دولابي غير منظم
ها هو حذائي إنه جميل ومريح
ارتديت ملابس العيد الجديدة وطبعًا لن أنس حذائي
وأخيرًا وجدت ملابسي الجديدة وحذائي الجديد
5

لقد نسيت أن أمشط شعري
ارتديت ملابس العيد الجديدة وحذاء العيد الجديد ومشطت شعري.. لم يبق شيء
أرجو ألا أكون قد تأخرت على أصدقائي

ماذا أفعل وأنا لا أعرف الطريق إلى الملاهي؟
أين أصدقائي؟ لا يوجد أحد منهم في انتظاري
يصفني أصحابي بأني مثل السلحفاة بطيء الحركة وهذا يضيع عليّ فرصًا كثيرة
لا بأس.. سأقيم في حديقة المنزل ملاهي خاصة بي
7

من؟ فريد!
عيد سعيد يا كريم هل تستمتع باللعب وحدك؟ أشركني معك في اللعب يا صديقي
الأرجوحة والبالونات والملابس الجديدة وكل مظاهر العيد
إذن دعني أركب الأرجوحة معك
لا يافريد.. لا تفعل ذلك أيها المتطفل
دعني أدفعك إلى الأمام بشدة حتى تزيد سرعة الأرجوحة ياكريم
ماذا أفعل مع هذا الشقي
8
العربي الصغير نوفمبر 2011

إنّ سيميائية الشريط المرسوم تهدف إلى إبراز مبدأ اشتغال الحكاية المرسومة التي تمزج بين النص والرسم، انطلاقا من التفاعل القائم بينهما، هذا الأخير يسمح بإقامة بنية متماسكة بين الرسم والنص.

تمّ اختيار الأنموذج أعلاه من مجلة رائدة في مجال الأطفال، وتُعنى بمختلف الفئات: **العربي الصغير**.

1) البنية السطحية:

هي ما يظهر للقارئ من خلال تلك القراءة الأولية للنص السردي، ومن خلالها يتم تتبع الحالات والتحولات المتنوعة في النص السردي، إذ إنّها «الطريقة الخاصة التي تتحقّق بها البنية التحتية للسرد، والبنية السطحية تتعلق بالبنية العميقة، وبمجموعة من العمليات والتحولات»[1].

نقوم هنا بدراسة حالة الشخصية الرئيسية، الطفل كريم، وعلاقته بكل من: الأصدقاء، اللعب، الشخصية الترددية... وكل ما طرأ عليها من تحولات، ونقوم بدراسة الأنموذج العاملي الذي يُعدّ أساس تشكل النص كأحداث، فيُحدّد العلاقة التي تقوم بين: الفاعل/الموضوع، المساعد/المعارض، المرسل/المرسل إليه.

أ) الحالة والتحوّل:

أوّلا: الحالة: الوضعية الشخصية في العمل السردي، حيث إنّها تعبر عن الكينونة وتُستعمل للدلالة على العلاقات التي تجمع بين الفاعل والموضوع، حيث تكون إمّا في حالة اتصال بالموضوع أو في حالة انفصال.

– الشخصيات الواردة في القصة:

كريم: طفل يرتدي قميصاً لونه أزرق، وسروالاً أبيض اللون، مخططاً بالبُنّي، ونعلاً بنيّاً، شعره أسود، ذو بشرة سمراء، يظهر عليه التماطل والكسل.

أصدقاء كريم: عددهم أربعة، بنت وثلاثة أولاد مرحون وبشوشون، بملابس زاهية تتمايز ألوانها من الأزرق الفاتح والغامق والأصفر والوردي والأحمر.

[1] جيرالد برنس، المصطلح السردي، معجم المصطلحات، تر. عابد خزندار، ط1، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2003، ص290.

– السارد في القصة:

تمّ سرد القصة بطريقة واضحة عن طريق الحوار المباشر.

– الموضوع:

تتمثّل أحداث هذه الحكاية في الشخصية الرئيسية كريم الذي زاره أصدقاؤه يوم عيد وطلبوا منه الذهاب معهم للملاهي، إلا أنّ إهماله وكسله جعلاه يتأخر عن الجماعة ليجد نفسه وحيداً؛ فيقرّر البقاء واللعب في فناء المنزل باستخدام أرجوحة صنعها بنفسه إلى أن جاء صديقه فريد وأراد مداعبته فكسر به فرع الشجرة الذي استعان به لتثبيت الأرجوحة، ليسقط أرضا وتُكسر قدمه، وقد عبّر عن ندمه بقوله: «أنا الذي تلكأت ولم أذهب مع أصدقائي للملاهي»[1].

– الموضوع العام:

هو الفكرة العامة لكل الأحداث والأفكار الواردة في القصة؛ والتي تتمحور حول شخصية الطفل كريم الذي يأتيه أصدقاؤه ويطلبون منه الذهاب معهم للملاهي ولكنّه يتأخر عنهم فيذهبون من دونه.

– المقاطع السردية:

أو ما يسمى بالأفكار الأساسية، ونجد في هذه القصة أربعة مقاطع، وهي كالآتي:

- يتمثل المقطع الأول في تنقل الأطفال صباح العيد لزيارة صديقهم كريم، ودعوتهم إياه لمرافقتهم إلى الملاهي حتى يستمتعوا بأجواء العيد.
- يتمثل المقطع الثاني في تأخر خروج كريم وملل الأطفال من الانتظار وقرارهم في الأخير الذهاب من دونه.
- المقطع الثالث يظهر فيه كريم لا يزال يبحث عن ملابسه؛ وعند خروجه يجد أن أصدقاءه قد ذهبوا، وهو لا يعرف الطريق إلى الملاهي، فيُقرّر أن يصنع أرجوحة بنفسه ويستمتع في البيت.

[1] مجلة العربي الصغير، ع. 230، مرجع سابق، ص9.

- أما المقطع الرابع فيتمثل في قدوم فريد، صديق كريم، ومحاولته مشاركته في اللعب على طريقته؛ يصعد مع كريم الأرجوحة فينكسر بهما فرع الشجرة ويسقطان، فتنكسر رجل كريم؛ ما جعله يندم بشدّة على تأخره وعدم ذهابه مع أصدقائه.

ثانيا: التحوّل: التحوّل هو انتقال من حالة أولى إلى حالة ثانية مختلفة تشتغل ضمن مسار سردي يبتدئ بوضع أوليّ يحيل إلى وضع نهائي، ملفوظ الفعل énoncé du faire يستمد علة وجوده من التحويل، ويشتغل ضمن مسار سردي يبدأ بوضع أولي يُفضي إلى وضع نهائي. نجد هنا حالة كريم وأصدقاءه؛ أصدقاء كريم ذهبوا إليه وطلبوا منه مرافقتهم للملاهي، وانتظروه مطولاً، إلا أن تماطله وتكاسله جعلاهم يتركونه بمفرده ويذهبون؛ بعدها يأتي صديقه فريد يشاركه اللعب ويتسبّب في كسر قدمه. نلاحظ هنا تحولاً من حالة إلى حالة ثانية؛ ثم تحولاً من حالة ثانية إلى حالة ثالثة وهي الحالة النهائية.

ويظهر التحوّل بنمطين من الوظائف:

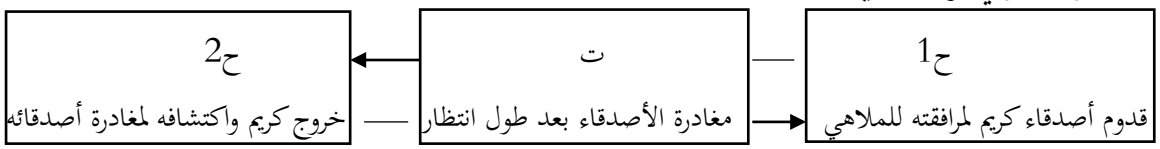
أ) وظيفة الاتصال: ويطابقها الثبات والسكونية وحالات الأشياء.

ب) وظيفة الانفصال: أو وظيفة التحول، وهي مرتبطة بالتغيّر والدينامية.

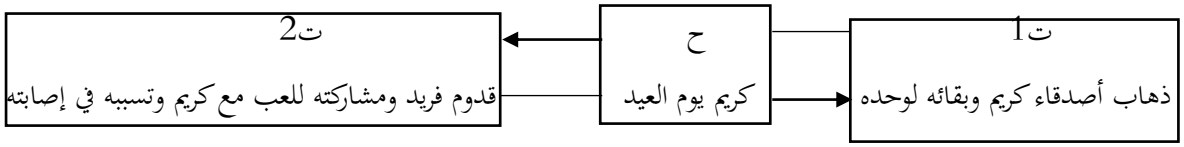
الأولى تسمح بتقديم ملفوظ الحال، والثانية تسمح بتقديم ملفوظ الفعل[1].

– نمذجة الخطابات:

– تحوّل متوالي وارتدادي:

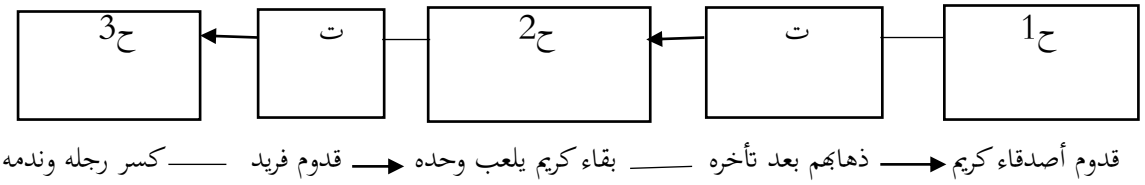


– تحوّل لا من حالة إلى أخرى ولكن من تحوّل إلى آخر:



[1] جوزيف كورتس، التحليل السيميائي للخطاب – من الملفوظ إلى التلفظ، تر. عبد النبي ذاكر، مجلة إيقونات، ع. 1، ص ص 122، 123.

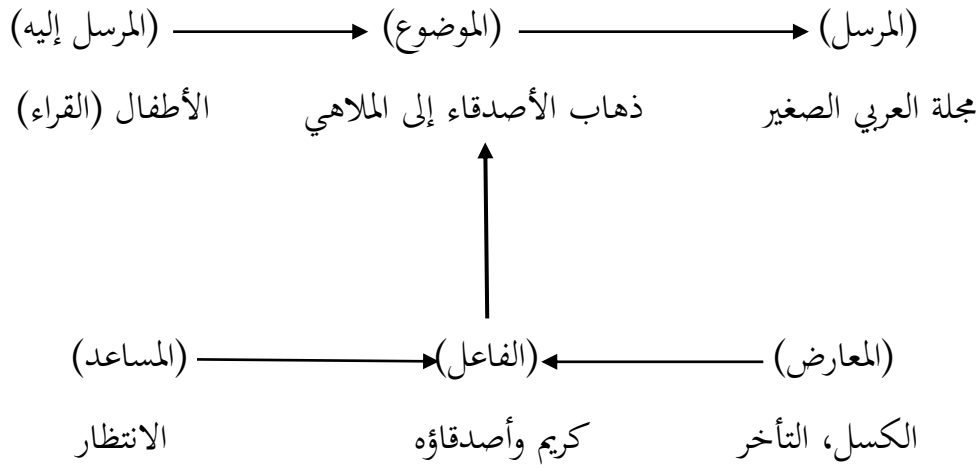
– توالي الحالات:



ب) الأنموذج العاملي:

الأنموذج العاملي هو أساس تشكيل النص كأحداث، فالعمومية والشمولية داخل النص السردي يدفعان إلى تقديم تحليل لهذه الأدوار العاملية.

رسم تخطيطي للأنموذج العاملي:



1) الموضوع: مجموعة الأصدقاء الذين ذهبوا إلى كريم يوم العيد، وانتظارهم له حتى يجهّز نفسه ويرافقهم للملاهي.

2) الفاعل: هو ما يقوم به المرسل من أجل تحقيق الموضوع، وهو مصدر الفعل، وفي هذه القصة الفاعل هو: تذكّر الأصدقاء لصديقهم والتماسهم الأعذار له في البداية عند تماطله في الخروج.

3) المرسل: هو من يرسل الرسالة، وهو هنا: مجلة العربي الصغير عن طريق المؤلف عبد العزيز تاعب.

4) المرسل إليه: هو من يستقبل الرسالة، ومتلقي الرسالة هنا هو: مجموعة الأطفال قراء مجلة العربي الصغير.

5) المساعد: وهو إما شخصية مادية وإما معنوية، وهو مساعدة الفاعل في تحقيق الموضوع، والمساعد هنا هو: الانتظار.

6) المعارض: وهو أيضا إما شخصية مادية وإما معنوية، ويقوم بمعارضة الفاعل في تحقيق الموضوع، وفي هذه القصة نجد المعارض هو: قلة التنظيم والكسل والتراخي، وهي صفات ذميمة كان كريم يعاني منها، وجعلته يتأخر في الخروج لأصدقائه، فذهبوا من دونه وتركوه وحيداً.

يمكن أن تشكّل العناصر السابقة أزواجاً كالآتي:

– المرسل/المرسل إليه (محور الإبلاغ): دور المرسل (المجلة) إقناع الفاعل، أما المرسل إليه (الأطفال)، فهو العامل المستفيد من الموضوع (فهمهم للعبرة من القصة: ضرورة التنظيم، والنشاط وعدم التراخي).

– الفاعل/الموضوع (محور الرغبة): الفاعل (كريم وأصدقاؤه) يرغبون في الموضوع (الذهاب إلى الملاهي)، ويحدث هذا بعد إقناع الفاعل من قبل المرسل بهدف الذهاب.

– المساعد/ المعارض (محور الصراع): ما نلاحظه أنّ العوامل المعارضة أكثر من العوامل المساعدة في القصة، فهي تقوم ببرامج مضادة للبرنامج السردي الذي يقوم به الفاعل، إذ تعرقل مساره.

ج) الخطاطة السردية:

ينطلق كل نص سردي من نقطة بداية ليصل إلى نقطة نهاية، والانتقال بينهما يكون من حالة أولى إلى حالة ثانية؛ هذا التحوّل يتم عن طريق سلسلة من القواعد التي تسيّر الأحداث داخل القصة، ويمكن تحديد عناصر الخطاطة السردية كالآتي:

1) التحريك: يُعدّ التحريك الطور الأول لتجسيد البرنامج السردي، وهو مجموعة الأسباب التي تجعل الفاعل يحاول تحقيق الموضوع، فالأصدقاء لم ينسوا صديقهم وذهبوا إليه وطلبوا منه مرافقتهم للملاهي، وأخبرهم أنه لن يتأخر عليهم كثيرا.

2) الأهلية (الكفاءة): الكفاءة عبارة عمّا يمتلكه الفاعل من مؤهلات لتحقيق الموضوع، حيث وعد كريم بأنّه لن يتأخر كثيرا، وحاول أصدقاؤه انتظاره قدر المستطاع.

3) الأداء (الإنجاز): هو مجموع الخطوات العملية التي يقوم بها الفاعل لتحقيق الموضوع، وتتجسّد هنا في فعل الانتظار.

4) الجزاء: يُعدّ الجزاء الطور النهائي للبرنامج السردي، وهو يقدّم معالجة للبرنامج المحقق في سبيل تقويم ما. يخص هذا الطور عملية التقييم التي يمكن أن تأخذ مظهر الجزاء، ويكون الجزاء إيجابياً أو سلبياً. ونجد في القصة هنا محاولة الأصدقاء انتظار كريم للذهاب معه للملاهي، غير أن تأخره الطويل بسبب عدم تنظيمه وكسله جعلهم يذهبون ويتركونه وحيداً؛ بعدها يكتفي باللعب وحده، وقد ندم على تماطله، فيقوم بإنشاء أرجوحة ليلعب، ثم يفاجئه صديقه فريد بحضوره، ويطلب منه مشاركته اللعب فيتسبب في كسر رجله، ويجعله يعض أصابع الندم على تراخيه.

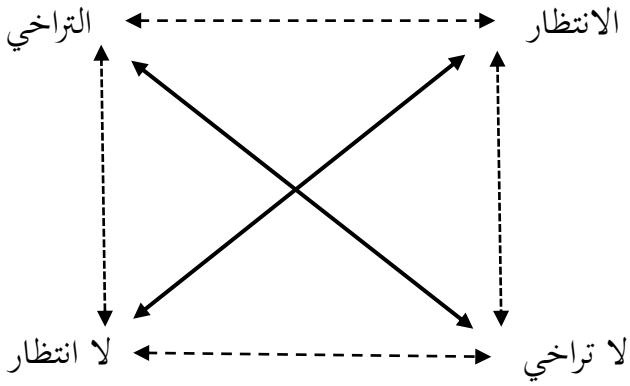
في الأخير نستخلص أنّ الفاعل في هذا البرنامج السردي لم تُحقّق الموضوع وهو اصطحاب كريم للملاهي، وهنا يمكن القول: إنّ في هذه الخطاطة السردية لم يُحقّق الفاعل الموضوع، فالفاعل أو مجموعة الأصدقاء لم ينجحوا في اصطحاب كريم معهم إلى الملاهي.

2) البنية العميقة:

- **المربع السيميائي:**

من خلال المربع السيميائي نستطيع تشكيل الثنائيات التي تتمحور حولها حكاية الأولاد والعيد، والتي تحمل مجموعة من العلاقات والقيّم، ونجد هنا ثنائيتين: الانتظار والتراخي، الوحدة والتجمع.

ثنائية الانتظار والتراخي:

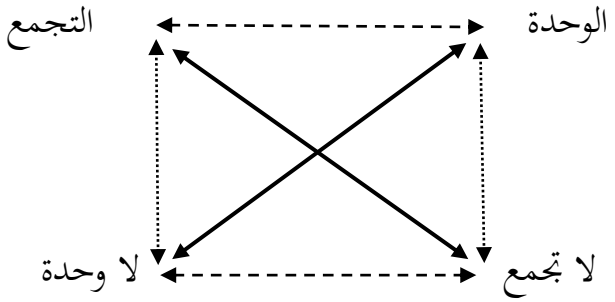


1. ---------- ◄ علاقة تضاد بين الانتظار والتراخي، لا انتظار ولا تراخي.

2. ---------- ◄ علاقة تضمين بين الانتظار ولا تراخي، التراخي ولا انتظار.

3. ◄ ——— علاقة تناقض بين الانتظار ولا انتظار، التراخي ولا تراخي.

ثنائية الوحدة والتجمع:



1. ---------- ◄ علاقة تضاد بين الوحدة والتجمع، لا وحدة ولا تجمع.

2. ---------- ◄ علاقة تضمين بين الوحدة ولا تجمع، التجمع ولا وحدة.

3. ◄ ——— علاقة تناقض بين الوحدة ولا وحدة، التجمع ولا تجمع.

تُعدّ هذه القيّم وليدة سلوك الشخصيات بمختلف عناصرها المعقدة والبسيطة، ويدرك هذا السلوك في علاقته بالسلوك الإنساني، باعتباره مجموعة من السنن المؤولة بما هو متحقّق في شكل خاص؛ وتتلخص في ثنائيات محدّدة، مثل: الانتظار والتراخي، الوحدة والتجمع؛ علماً أنّ مثل هذه الثنائيات ساهمت في توحيد النص والخطابات الدلالية.

2.5. شريط مرسوم بعنوان الريال الممزق:

وردت هذه القصة في مجلة العربي الصغير الكويتية[1].

[1] مجلة العربي الصغير، وزارة الإعلام، الكويت، ع. 236، ماي 2013، ص ص 8،9.

لقد خدعت البقال وطويت نصف الريال فظنه ريالا سليما
يا إلهي.. هذا غش
ماذا تقصدين.. ألست ذكيًا؟
بل غشاش.. لقد خدعت البائع المسكين.
أنت على حق... ولكن كيف أصلح خطئي؟
خذ هذا الريال واذهب للبائع واعتذر له وأخبره أنك أعطيته ريالاً ممزقًا دون قصد.
أعتذر لك يا عم.. فقد أعطيتك ريالا ممزقا عن طريق الخطأ.
ونظرًا لأمانتك خذ قطعة الحلوى هذه هدية.
تمت
9

أ) البنية السطحية:

نقوم هنا بدراسة حالة الشخصية، ويتعلق الأمر بأخوين: ولد وبنت، وما طرأ عليهما من وقائع، كما نقوم بدراسة الأنموذج العاملي الذي يحدد العلاقة بين: الفاعل/الموضوع، المساعد/المعارض، المرسل/ المرسل إليه.

1) الحالة والتحوّل:

أولا/ الحالة: تُستعمل للدلالة على العلاقات التي تجمع بين الفاعل والموضوع، حيث تكون إمّا في حالة اتصال أو انفصال.

– الشخصيات الواردة في القصة:

الأخ: طفل يرتدي قميصاً لونه أزرق فاتح، وسروالاً بلون أزرق غامق، مع ربطة عنق بنفس لون السروال، ويحمل محفظة، وشعره ذو لون بني.

الأخت: فتاة ترتدي قميصاً وتنورة وربطة عنق بنفس ألوان أخيها، ويبدو أنّه زي مدرسي موحّد، وشعرها أصفر اللون.

– السارد في القصة:

تم السرد بطريقة مباشرة، والسارد هنا الكاتبة دعاء صابر (مجلة العربي الصغير).

– الموضوع:

تتمثّل أحداث هذه القصة في الأخ الذي يُخبر أخته بأنّه قد وجد ريالاً فتغبطه لحظه الدائم؛ غير أنه يُبلغها بأنّه ريال تالف، لترد عليه بأنّه، إذاً، دون فائدة. بعد فترة يأتي الأخ وقد اشترى الكثير من الحلوى فتتساءل أخته عن مصدرها، ليُعلمها بأنّه قد خدع البقال، وهنا تصف الأخت ما قام به بالغش، وتنصحه بأن يذهب ويعترف للبقال ويعتذر له، ويُصحّح خطأه بتقديم ورقة مالية سليمة، وهو ما يقوم به، فيشكره البقال على أمانته، ويمنحه قطعة حلوى هدية.

– الموضوع العام:

هو الفكرة العامة للقصة، ويتمثّل هنا في عثور الأخ على ريال تالف، قرّر أن يخدع به البقال، قبل أن يعتذر منه بناءً على نصيحة من أخته.

– المقاطع السردية:

المقاطع السردية هي الأفكار الأساسية للقصة، ونجد هنا أربعة مقاطع:

- يتمثل المقطع الأول في عثور الأخ على ريال وغيرة أخته منه
- المقطع الثاني يتمثل في إخباره لأخته بأنّه ريال تالف لترد عليه بأنّه عديم الفائدة.
- يتمثل المقطع الثالث في عودة الأخ إلى المنزل ومعه الكثير من الحلوى التي اشتراها باحتياله على البقال.
- أما المقطع الرابع فيتمثل في تأنيب الأخت لأخيها، وطلبها منه العودة إلى البقال وتصحيح خطئه، والاعتذار منه، وتعويضه بريال سليم.
- المقطع الخامس والأخير يتمثل في عودة الأخ إلى البقال واعتذاره، ثم مكافأة البقال له بقطعة حلوى.

ثانيا/ التحوّل التحوّل هو انتقال من حالة أولى إلى حالة ثانية مختلفة، تشتغل ضمن مسار سردي يبدأ بوضع أولي يُفضي إلى وضع نهائي، ونجد هنا تحولاً من حالة أولى هي العثور على الريال التالف والاحتيال على البقال إلى حالة ثانية تتمثّل في الذهاب للاعتذار من البقال وتعويضه.

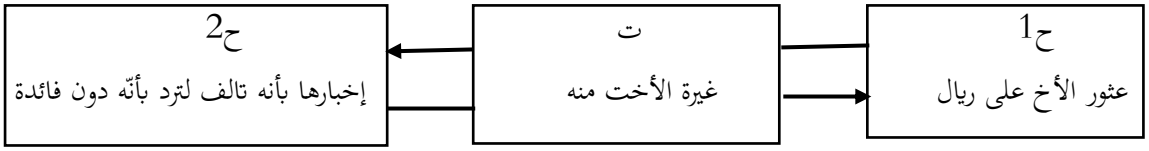
ويظهر التحول بنمطين من الوظائف:

أ) وظيفة الاتصال.

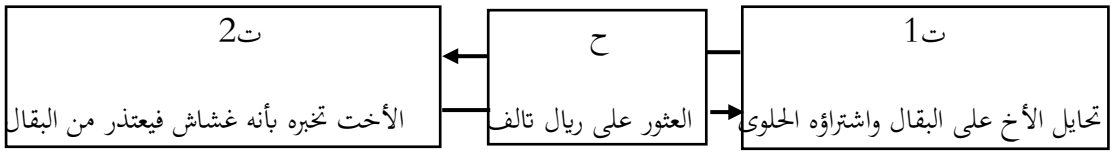
ب) وظيفة الانفصال.

– نمذجة الخطابات:

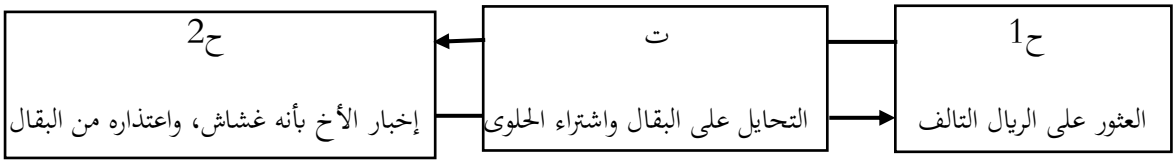
– تحول متوالي وارتدادي:



- تحول لا من حالة إلى حالة أخرى ولكنه من تحول إلى آخر:

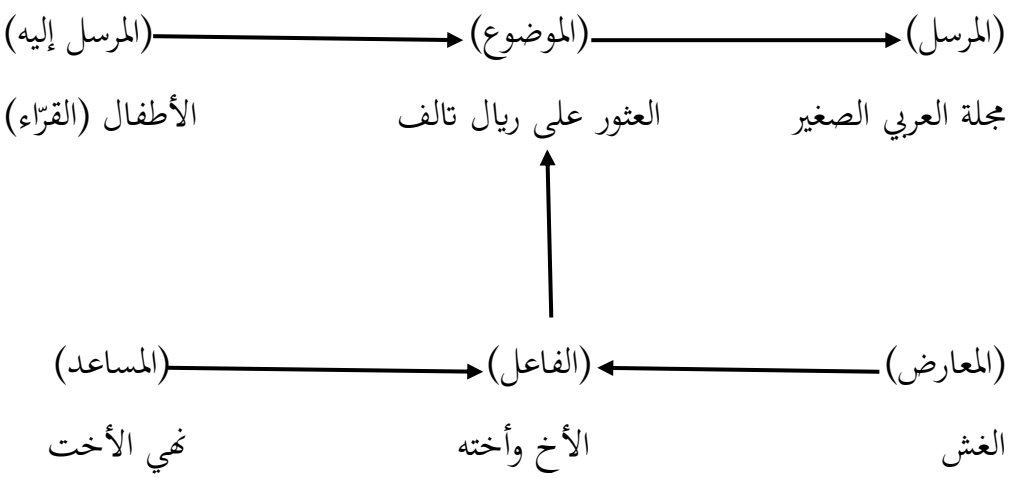


- توالي الحالات:



ب) الأنموذج العاملي:

رسم تخطيطي للأنموذج العاملي:



1) الموضوع: عثور الأخ على ريال تالف وإخبار الأخت له بأنّه تالف، ونهيها له بعدما غشّ البقال وأمرها له بالاعتذار.

2) الفاعل: هو ما يقوم به المرسل من أجل تحقيق الموضوع، وهو مصدر الفعل، وفي هذه القصة الفاعل هو العثور على الريال التالف ومحاولة الأخ الناجحة في مراوغة البقال واشتراء الحلوى.

3) المرسل: هو من يرسل الرسالة، وهو هنا مجلة العربي الصغير، عن طريق المؤلفة دعاء صابر.

4) المرسل إليه: هو من يستقبل الرسالة، ومتلقي الرسالة هنا هو مجموعة الأطفال، قرّاء مجلة العربي الصغير.

5) المساعد: وهو إمّا شخصية مادية وإمّا معنوية، ويمثّل مساعدة الفاعل في تحقيق الموضوع، والمساعد هنا هو نهر الأخت لأخيها عندما غش، وأمرها له بالاعتذار وتعويض البقال.

6) المعارض: وهو أيضا إما شخصية مادية وإما معنوية، وتقوم بمعارضة الفاعل في تحقيق الموضوع، وفي هذه القصة نجد المعارض هو محاولة غش الأخ.

يمكن أن تشكّل العناصر السابقة أزواجاً كالآتي:

– المرسل/المرسل إليه (محور الإبلاغ): دور المرسل (المجلة) إقناع الفاعل، أمّا المرسل إليه، الأطفال، فهو العامل المستفيد من الموضوع (فهمهم للعبرة من القصة: الصدق، عدم الغش، تعلم ثقافة الاعتذار).

– الفاعل/الموضوع (محور الرغبة): الفاعل (الأخ) يرغبون في الموضوع (اكتساب الريال واشتراء الحلوى)، ويحدث هذا بعد إقناع الفاعل من قبل المرسل بهدف اشتراء الحلوى.

– المساعد/ المعارض (محور الصراع): ما نلاحظه أن العوامل المعارضة تقوم ببرامج مضادة للبرنامج السردي الذي يقوم به الفاعل، إذ تعرقل مساره، لكن في الأخير تقوم الأخت بدور المساعد ليتحقّق الموضوع.

ج) الخطاطة السردية:

ينطلق كل نص سردي من نقطة بداية إلى نقطة نهاية، والانتقال بينهما يكون من حالة أولى إلى حالة ثانية؛ هذا التحول يتمّ عن طريق سلسلة من القواعد هي التي تُسيّر الأحداث داخل القصة، ويمكن تحديد عناصر الخطاطة السردية كالآتي:

1)التحريك:

يُعدّ التحريك الطور الأول لتجسيد البرنامج السردي، وهو مجموعة الأسباب التي تجعل الفاعل يحاول تحقيق الموضوع، فالأخ حاول تحقيق مراده في اشتراء الحلوى بخداع البقال.

2) الأهلية (الكفاءة):

الكفاءة عبارة عمّا يمتلكه الفاعل من مؤهلات لتحقيق الموضوع، حيث طمأن الأخ أخته بأنّ لديه لكل مشكلة حلاً، وأنّ بإمكانه استغلال الريال رغم تلفه.

3) الأداء (الإنجاز):

هو مجموع الخطوات العملية التي يقوم بها الفاعل لتحقيق الموضوع، وتتجسّد هنا في فعل الانتظار.

4) الجزاء:

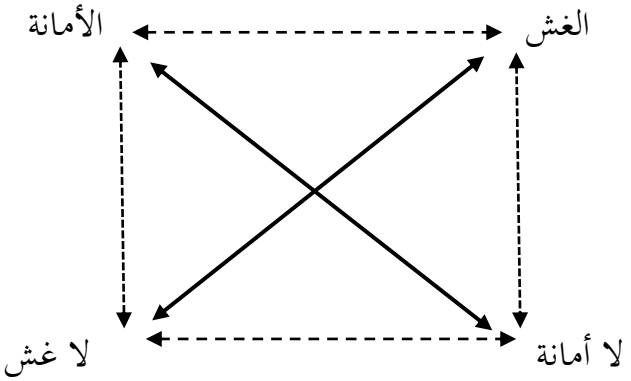
يُعدّ الجزاء الطور النهائي للبرنامج السردي، ويقدّم معالجة للبرنامج المحقّق في سبيل تقويم ما. يخص هذا الطور عملية التقييم التي يمكن أن تأخذ مظهر الجزاء، ويكون الجزاء إيجابياً أو سلبياً. ونجد في القصة هنا عثور الأخ على ريال تالف فتخبره أخته بأنّه عديم الفائدة غير أنه يطمئنها بأنّ لديه لكل مشكلة حلاً، وأنّ بإمكانه استغلاله، ليعود إلى المنزل بعد فترة يحمل كمية من الحلوى ويعترف بأنّه قد خدع البقال؛ فتُخبره الأخت بأنّه غشاش وأنّ عليه الذهاب للبقال والاعتذار منه وتعويضه بريال آخر سليم، فيفعل ذلك، ويُعطيه البقال هدية.

في الأخير نستخلص أنّ الفاعل في هذا البرنامج السردي لم يحقق الموضوع وهو خداع البقال بريال تالف، إذ تمّ تصحيح الموقف، وهنا يمكن القول: إنّ الفاعل في هذه الخطاطة السردية لم يحقق الموضوع، فالفاعل، أو الأخ، اعترف بخطئه، واعتذر وصحّح الخطأ.

ب) البنية العميقة:

- **المربع السيميائي:**

من خلال المربع السيميائي نستطيع تشكيل الثنائيات التي تتمحوّر حولها حكاية الريال الممزّق التي تحمل مجموعة من العلاقات والقيّم، ونجد هنا ثنائية: الغش والأمانة.



1. ---------- علاقة تضاد بين الغش والأمانة، لا غش ولا أمانة.

2. ---------- علاقة تضمين بين الغش ولا أمانة، الأمانة ولا غش.

3. ———— علاقة تناقض بين الغش ولا غش، الأمانة ولا أمانة

تعد هذه القيّم وليدة سلوك الشخصيات بمختلف عناصرها المعقدة والبسيطة، ويدرك هذا السلوك في علاقته بالسلوك الإنساني باعتباره مجموعة من السنن المؤولة بما هو متحقق في شكل خاص. وتتلخص في ثنائيتي: الانتظار والتراخي، الوحدة والتجمع؛ فهذه الثنائيات أدّت دورها في توحيد النص والخطابات الدلالية.

6. التحليل السيميائي لنتائج التطبيق البيداغوجي للشريط المرسوم:

1) يُعدّ الشريط المرسوم وسيلة مهمة من وسائل النمو اللغوي، وغالبا ما تُستعمل فيه اللغة الفصحى؛ مع استخدام ألفاظ ومصطلحات جديدة، وهو الأمر الذي ينعكس بالإيجاب على لغة الطفل ويُثري قاموسه اللغوي.

2) تُستخدم الشرائط المرسومة بشكل عام في نقل المعلومات بفاعلية وتشويق، وتقوم بالعديد من الوظائف، كمساعدة الأطفال على الاتصال ببيئتهم والعالم المحيط بهم، والتعرف عليه، وتقريب الواقع ذاته إليهم.

3) الصورة في قصص الأطفال المرسومة لم تعد تنطوي على البراءة والتلقائية والاعتباطية التي كنّا نراها في القصص القديمة؛ إذ تحاول قصص الأطفال المرسومة في الوقت الحاضر أن تتجاوز الغاية التوضيحية والتشويقية والجمالية عن طريق البحث عن البُعد السيميائي في جوانبها المنظورة، فالرسم في الأطروحة السيميائية تحوّل إلى إيقونة سيميائية تعمل على أساس علاقة الدال والمدلول الذي له سنن أو مرجعيات ثقافية، والتي شكلت للطفل والباحثين في عالم الطفولة في جميع جوانبه النفسية والسلوكية والجمالية دلالات يمكن أن تحظى باعتراف القائمين على أمر تنشئة الطفل وتربيته؛ ولقد تجلى في هذه الرسوم شكل من أشكال التواصل؛ فهي بمثابة رسائل موجّهة إلى الأطفال يمكن أن تحقق أهدافاً وغايات كثيرة.

4) يقدّم الشريط المرسوم الواقع في صورة بصرية مرسومة.

5) الشريط المرسوم يحفل بالعديد من الأبعاد المسننة المختلفة، سواءً في شخوصه أو في أحداثه أو في العلاقة بين قواه الفاعلة أو من حيث فضاء أحداثه.

6) من آثار استخدام الشريط المرسوم في العملية البيداغوجية تحفيز الذاكرة اللفظية والبصرية للأطفال.

7) الاستعمالات البيداغوجية للشريط المرسوم عديدة، منها نقل المعرفة بشكل دينامي، أي بالإشراك الآني للمتلقين.

8) استعمال الشريط المرسوم متعلق ببناء وتركيب التفكير. المدرّس هنا يقترح سياقاً يطرح من خلاله إشكالية. المتعلمون انطلاقاً من الأشرطة المرسومة المعروضة لهم القدرة على التعبير عن تصورهم للإشكالية، والسيرورة التي سيتبعونها لحلّها، والحل الذي سيتوصلون إليه.

9) إنّ انفتاح السردية على النصوص غير الأدبية هو انعكاس لاحتواء الشريط المرسوم على طريقتين مختلفين في إظهار المحكي هما: الرسومات والنصوص اللفظية، ما يجعل من الصعب تحديد مجال صفة تواجد السردية فيهما، وبهذا يمكننا توسيع مجال السرديات ليشمل جميع أشكال التواصل.

10) الشريط المرسوم له أهمية بيداغوجية تتمثّل في قدرته على نقل الأفكار والقيّم إلى الطفل بأسلوب ممتع وجذاب، حيث "تمتاز القصة المصورة عن بقية أنواع أدب الأطفال بكونها تُسهم في تشكيل خبرات الأطفال المختلفة وتساعد على نمو الحس الجمالي وتذوق الفن المرئي...، القصة المصورة لها دور ثقافي تؤديه في نفس الطفل، وأثر عميق في تشكيل هويته وانتمائه، فالصورة لديه حضارة بأكملها، بأسلوبها، وقيّمها، وتوجهاتها ورموزها، فهي أبلغ تعبيراً وأكثر نفاذاً إلى لاوعي الطفل من النص المكتوب"[1].

11) يُعدّ تفسير الأطفال للصوّر أول مهارة من مهارات تعلم القراءة، ثم يتطوّر ذلك الاهتمام لينتقل الطفل من الصورة إلى الجمل المكتوبة أسفل الصورة. وبذلك نجد أنّ الصوّر هي أول ما يربط الطفل بالنصوص والقراءة.

12) إنّ وصف الصوّر وتفسير المواقف التي تُعبّر عنها يُعدّان من الأنشطة الجوهرية في نمو معارف الطفل، كما تزيد من إدراكه؛ حيث إنّ ذاكرة تخيّل الصور أقوى من تذكر الكلمات، كما أنّ الشريط المصوّر يساعد على نمو مهارة القراءة.

[1] مصطفى حجازي، ثقافة الطفل العربي بين التغريب والأصالة، منشورات المجلس القومي للثقافة العربية، الرباط 1990، ص 24.

13) يستخدم الأطفال الرسوم الملونة كمصدر لأجوبتهم إذا ما أتيحت لهم فرصة الاختيار بين الرسوم والنصوص.

من خلال تطبيق أنموذج الشريط المرسوم في التواصل البيداغوجي مع الأطفال الذين يُصنّفون في فئة التأخر الدراسي، ومن خلال النتائج المذكورة أعلاه، فإنّ بناء برنامج بيداغوجي يعتمد الشريط المرسوم خاص بهذه الفئة يتطلب مراعاة قواعد نفسية وتربوية هي:

- أن تكون للقصة بداية مشوقة.
- أن تتضمن كلمات مناسبة.
- أن تُنّمي لغة الأطفال وتعلمهم مهارتي القراءة والكتابة.
- أن تكون ذات أحداث منطقية تصل إلى نهاية منطقية مقنعة.
- استخدام اللغة العربية الفصيحة.
- الاهتمام بالمفردات ونوعيتها وأنماط الجمل والأساليب والأفكار.
- أن يكون عدد الشخصيات قليل.
- أن تكون المواضيع شبيهة بتلك التي يعيشها الأطفال في حياتهم اليومية.
- أن تنتهي بنهاية عادلة تكافئ الخير وتعاقب الشر.
- أن يقدم الشريط المرسوم للتلاميذ إجابات أولية حول تساؤلاتهم.
- أن تكون الأحداث بسيطة.
- النص في الشريط المرسوم لا يأتي بشكل مختصر، وإذا خلا من الصراع وإثارة التوتر لن يلقى النجاح.

الخـــاتمـــة

خاتمة:

بعد عرض مفهوم السيميائيات التطبيقية التي تستهدف أهدافا عملية مثل تحليل أنساق التواصل، وتحليل مختلف أنماط الصورة. سمح لنا البحث بالخروج بمجموعة من النتائج نجملها فيما يأتي:

- تشير السيميولوجيا إلى المادة التي تغطي أنواع اللغة كلها.
- تشير السيميائيات إلى واحد من الموضوعات التي يمكن أن تعنى بها هذه المادة.
- يتم عملية التواصل باشتراك جانبين النفسي والفيزيولوجي؛ النفسي يتم بإثارة تصور في الدماغ بوصفه صورة سمعية مماثلة، بينما الفيزيولوجي فتتم آليته بانتقال موجات الصوت بين متحدثين.
- تتميز عملية التواصل بأنّها عملية ديناميكية ومستمرة ومركبة.
- التوصل البيداغوجي هو كل أشكال وسيرورات العلاقة التواصلية بين مدرس وتلاميذ.
- البيداغوجيا المبنية على التواصل الفعلي تؤدي إلى الإبداع والتعبير التلقائي.
- الصورة عنصر فعال في سير العملية البيداغوجية، كما أنها واحدة من أهم الوسائط التواصلية التي تمتلك قوة تأثير.
- تقودنا الدراسات المتعلقة بسيميائية الصورة إلى معرفة الغاية القائمة على بيداغوجيا التواصل، باعتبارها استراتيجية تمنح الطفل إمكانية تشغيل تفكيره.
- ويعد التّعلم بالصوّر عملية بيداغوجية مهمّة يمكن توظيف نتائجا واستغلالها استغلالا نفسياً لدى الطفل.
- إنّ الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة تعليميا أصبح ضرورة ملحة في ظل تزايد أعدادهم وبذلك صاروا يشكلون تعدادا مهما من المجتمع وجب استثمارهم واشراكهم في عمليّة التنمية وذلك بمنحهم فرصة التعلم.
- إنّ طفل ذوي الاحتياجات الخاصة ومنذ نعومته يبدي اهتماما مبالغا للصورة.
- بقدر ما كانت الصورة تحتوي ألوانا فإنها تجذب وتؤثر أكثر.

- أبانت الأبحاث النفسية المتعددة بأنّ الطفل ومنذ نعومة الأظافر يتابع ببصره وباهتمام الأشياء المتعددة الألوان، في الوقت الذي يعطي فيه اهتماما أقل للأشياء الأحادية اللون.
- تثير فالصورة وتبني زخما معرفيا لذلك فهي تعد من أبرز الوسائل البيداغوجية التي تصل بنا الى تحقيق الأهداف التعليمية.
- من مميزات الصورة أنها تقدم ظواهر وحقائق علمية في قالب بصري وتجعلها محسوسة، تثير عالم الاستنتاج لدى المتعلمين، وتثير عنصر المقارنة بين الأحجام، الأشكال والمسافات، تحفز عنصر التشويق لديهم وتساعدهم في بلورة أفكارهم وعرضها بشكل سلس.
- إن دمج الصور والرسوم مع النص اللفظي ينتج لنا فائدتين فهو يدعم الفكرة ويقويها ويسهل من مقروئيتهما هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإنه ينمي لدى المتعلم ملكتين وهما التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي سواء مع زملائه أم المعلم أم مع نفسه (الصورة الذهنية).
- تعزز الصور الإدراك البصري عند الأطفال.
- الصورة مادة تواصل تقيم علاقة بين المرسل والمرسل إليه.
- تحليل الرسالة المصورة يحتاج إدراكا للمعطى الثقافي وفهم لنظام العلامات الخاص بتلك الرسالة البصرية.
- الصورة الفوتوغرافية علامة بصرية إيقونية بصرية مركبة، تعرض علامات غير تلك التي تشير إليها في وجودها المادي الفيزيائي.
- يعد الشريط المرسوم وسيلة مهمّة من وسائل النمو اللغوي.
- استخدام الشريط المرسوم في العملية البيداغوجية يحفز الذاكرة اللفظية والبصرية للأطفال.

الملاحق

بطـــاقة تقنيـــــة

التسمية:

المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا

-الجلفة-

مرسوم الإنشاء:

رقم 90/267 بتاريخ 1990.09.15.

تاريخ الافتتاح:

22 سبتمبر 2001.

تعداد العمال والموظفين

العمال	العدد
موظفو الإدارة	10
البيداغوجيين	22
الطاقم الطبي وشبه الطبي	02
عمال مهنيون	03
المتعاقدين باليوم	21
المتعاقدين بالساعة	09
المجموع	67

ملاحظة:

05 عقود الإدماج حاملي الشهادات.

06 عقود الإدماج المهني.

24 عقود الإدماج الاجتماعي.

تعداد الأطفال

النظام	العدد
نصف داخلي	103
خارجي	60
المجموع	163

*قائمة الانتظار: 222 (القائمة تبقى مفتوحة حسب التسجيلات).

الأقسام والورشات	14
المكتبة	01
قاعة العلاج	01
قاعة اجتماعات	01
النادي	01
قاعة متعددة الاختصاصات	01
أماكن اللعب	01
ملاعب رياضة	02
المطعم	01
الأستوديو	06

المصلحة البيداغوجية

هي مصلحة تقوم بالتكفل بالأطفال المتخلفين ذهنيا داخل المركز، تستقبل الأطفال من كلا الجنسين تتراوح أعمارهم من 03 سنوات إلى غاية نهاية مسارهم التربوي؛ وتهتم بالجوانب النفسية والتربوية والطبية والاجتماعية، وهي مؤطرة من طرف فرقة متعددة الاختصاصات تتكون من:

- مربي متخصص رئيس: 02.
- مربي متخصص رئيسي: 07.
- مربي مختص: 12.
- مساعد اجتماعي: 01.
- أخصائي عيادي: 02.
- أخصائي أرطفوني: 01.
- طبيب عام: 01.
- ممرضة: 01.

أهداف المصلحة البيداغوجية:

- تنمية قدرات الطفل المعاق ذهنيا في الجوانب العقلية والجسدية والاجتماعية.
- ادماج الطفل المعاق في الوسط الاجتماعي والمهني.
- تحقيق الاستقلالية الذاتية للطفل المعاق ذهنيا.
- اشراك الأولياء في عملية التكفل وذلك عن طريق التوجيه والإرشاد.

المصلحة الخارجية

هي مصلحة تقوم بالتكفل بالأطفال خارج النظام المؤسساتي من كلا الجنسين يتراوح سنهم من 03 سنوات إلى غاية نهاية مسارهم التربوي.

المصلحة مؤطرة من طرف فرقة متعددة الاختصاصات متكونة من:

- رئيس مصـــــلحة:01.
- أخصائي تربـــوي:02.
- أخصائية نفسانية: 04.
- طبيب عـــــام: 01.
- ممرضـــــــــة: 01.

أهداف المصلحة الخارجية:

- التكفل بالطفل المعاق داخل الوسط الأسري.
- الكشف المبكر عن الإعاقة.
- إحصاء المعاقين على مستوى تراب الولاية.
- مساعدة الأولياء في عملية التكفل داخل الوسط الاجتماعي.
- اشراك الأولياء في عملية التكفل؛ وذلك عن طريق التوجيه والإرشاد.

الهياكل التربوية

الهيكـــــــــــــل	العدد	الملاحظة
ورشة الخياطة والنسيج	01	
ورشة الطين	01	
ورشة البستنة وتربية الحيوانات	01	مخصصة لها قطعة أرضية مجهزة ببيوت بلاستيكية
ورشة النجارة	01	
ورشة الحياة التطبيقية	01	
الأقسام البيداغوجية	10	
قاعة النفسوحركي	01	

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التضامن الوطني و الأسرة و قضايا المرأة

ولايـــة الجلفـــة

مديريـــة النشـــاط الاجتمـــاعـــي

المـركـز النفســي البيداغــوجي للأطفــال

المعـــوقيـــن ذهنيـــا بالجلفـــة

رقم:...01.../2020

الجلفـة فـي 01 أفريل 2020

شهـادة إداريـــة

نشهـد نحن السيـد مـديـر المـركـز النفسـي البيـداغـوجـي للأطفـال المعـاقيـن ذهنيـا بالجـلفـة، أن الطـالبـة بن الاحرش مريم ، والمسجلـة بالدكتوراه تخصص السيميائيات وتكنولوجيات التواصل و الاعلام استفادت من تربص تطبيقي بالمـركـز منـذ المـوسـم الـدراسـي 2015/ 2016إلـى غـايـة الموسم الدراسي 2019/2018.

أعـدت هـذه الشهـادة فـي حـدود مـايسمح بـه القـانـون.

المـــديـــر:

مديـر المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا

تـلـي عـامـر

وزارة التضامن الوطني
المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعوقين ذهنيا (01)
ولاية الجلفة

مجلة العربي الصغير العدد 230 نوفمبر 2011.

مجلة العربي الصغير 236 مايو2012.

مسرد المصطلحات

Epistémologie	Epistemology	ابستمولوجيا
Dimensions	Dimensions	أبعاد
Trace	Trace	أثر
Sensation	Sensation	احساس
Perception	Perception	إدراك
Intégration	Integration	ادماج
Professeur	Professor	أستاذ
Stratégie	Strategy	استراتيجية
Découverte	Discovery	استكشاف
Mythologie	Mythology	أسطورة
Indication	Indication	إشارة
Eclairage	Lighting	إضاءة
Turbulence	Turbulence	اضطراب
Trouble du comportement	Behavior disorder	اضطراب سلوكي
Déficience intellectuelle	Intellectual disability	إعاقة ذهنية
Arbitraire	Arbitrary	اعتباطية
Nerfs	Nerves	أعصاب
Aphamie	Aphamia	أفيميا
Persuasion	Persuasion	اقناع
Pris d'une image	Taken from an image	التقاط الصورة

Couleurs	Colors	ألوان
Mécanismes	Mechanisms	آليات
Mécanisme cognitive	Cognitive mechanism	آليات معرفية
Production	Production	انتاج
Attention	Attention	انتباه
Accomplissement	Accomplishment	انجاز
Isolement	Isolation	انعزال
Aptitude	Aptitude	أهلية
Connotation	Connotation	ايحاء
Icône	Icon	إيقونة
Programmes pédagogiques	Educational programs	برامج بيداغوجية
Programme	Program	برنامج
Programme narratif	Narrative program	برنامج سردي
Broca	Broca	بروكا
Rhétorique	Rhetoric	بلاغة
Rhétorique de l'image	Rhetoric of the image	بلاغة الصورة
Construction	Construction	بناء
Structure narrative	Narrative structure	بنية سردية
Structure superficielle	Surface structure	بنية سطحية

Structure profonde	Deep structure	بنية عميقة
Structural	Structural	بنيوية
Pédagogie	Pedagogy	بيداغوجيا
Retard scolaire	School delay	تأخر دراسي
Retard de croissancce	Growth retardation	تأخر نمو
cadrage	framing	تأطير
Interprétation	Interpretation	تأويل
Succession	Succession	تتابع
Abstraction	Abstraction	تجريد
Remuement	Stirring	تحريك
Acquisition	Acquisition	تحصيل
Stimulation	Stimulation	تحفيز
Analyse	Analysis	تحليل
Psychanalyse	Psychoanalysis	تحليل نفسي
Altération	Alteration	تحولات
Imagination	Imagination	تخيل
Pragmatique	Pragmatic	تداولية
Pédagogie spéciale	Special pedagogy	تربية خاصة
Syntaxe	Syntax	تركيب
Montage	Mounting	تركيب
Trisomie	Trisomy	تريزومي
Similitude	Similarity	تشابه
Concept	Concept	تصور

Locution / Expression	Expression	تعبير
Renforcement	Enhancement	تعزيز
Cartouche	Cartridge	تعليق
Dénotation	Denotation	تعيين
Interaction	Interaction	تفاعل
Enonciation	Enunciation	تلفظ
Insinuation	Insinuation	تلميح
Elève	Student	تلميذ
Ressemblance	Resemblance	تماثل
Représentation	Representation	تمثيل
Représentation visuelle	Visual representation	تمثيل بصري
Organisation Superficielle	Superficial Organization	تنظيم سطحي
Organisation profonde	Deep organization	تنظيم عميق
Communication	Communication	تواصل
Communication verbale	Verbal communication	تواصل شفهي
Communication totale	Total communication	تواصل كلي
Communication manuelle	Manual communication	تواصل يدوي

Autisme	Autism	توحد
Culture	Culture	ثقافة
Sanction/ Récompence	Reward	جزاء
Système Articulatoire	Articulatory System	جهاز النطق
Aphasie	Aphasia	حبسة
Mouvement / geste	Movement	حركة
Vignette	Thumbnail	خانة
Discours	Speech	خطاب
Schéma	Diagram	خطاطة
Linéarité	Linearity	خطية
Signifiant	Signifier	دال
Support	Support	دعامة
Dynamique	Dynamic	دينامي
Mémoire	Memory	ذاكرة
Esprit	Mind	ذهن
Les personnes ayant des besoins spéciaux	People with special needs	ذوي الاحتياجات الخاصة
Message	Message	رسالة
Dessin	Drawing	رسم
Idéogrammes	Ideograms	رموز
Temps	Time	زمن

Narration	Narration	سرد
Comportement	Behaviour	سلوك
Marque / trait	Mark	سمة
Code	Code	سنن
Contexte	Context	سياق
Contexte interne	Internal context	سياق داخلي
Contexte externe	External context	سياق خارجي
Processus	Process	سيرورة
Sémiotique culturelle	Cultural Semiotic	سيميائيات ثقافية
sémiotique	Semiotic	سيميائيات
Sémiolinguistique	Semiolinguistic	سيميولسانية
Sémiotique Visuelle	Visual Semiotic	سيميائيات بصرية
Sémiotique Appliquée	Applied Semiotic	سيميائيات تطبيقية
sémiologie	Semiology	سيميولوجيا
Bande dessinée	Comic strip	شريط مرسوم
Anomalie	Anomaly	شذوذ
Forme	Form	شكل
Difficultés	Difficulties	صعوبات
Difficultés d’apprentissage	Learning difficulties	صعوبات التعلم
Image	Picture	صورة

Figure	Figure	صورة
Image mentale	Mental image	صورة ذهنية
Image journalistique	Journalistic image	صورة صحفية
Image Familiale	Family Image	صورة عائلية
Image photographique	Photographic image	صورة فوتوغرافية
Image picturale	Pictorial image	صورة مرسومة
Flou	Blurry	ضبابية
Pronom	Pronoun	ضمير
Actant	Actor	عامل
Signe	Sign	علامة
Signe plastique	Plastic sign	علامة تشكيلية
Signe iconique	Iconic sign	علامة إيقونية
Psychologie	Psychology	علم النفس
Age	Age	عمر
Opération	Surgery	عملية
Processus éducatif	Educational process	عملية تربوية
Sujet	Subject	فاعل
Différences	Differences	فروقات
Espace	Space	فضاء
Bulle	Bubble	فقاعة
Esprit	Mind	فكر

Art	Art	فن
Pouvoir	Power	قدرة
Intention	Intention	قصد
Intentionnalité	Intentionality	قصدية
Insuffisance	Insufficiency	قصور
Canal	Channel	قناة
Valeur	Value	قيمة
Chromosome	Chromosome	كروموزوم
Compétence	Skill	كفاءة
Parole	words	كلام
Langue	Language	لسان
Linguistique	Linguistic	لسانيات
Langage	Language	لغة
Planche	Board	لوحة
Substance	Substance	مادة
Apprenant	Learner	متعلم
Destinataire	Receptor/Recipient	متلق
Stimulus	Stimulus	مثير
Imitation	Imitation	محاكاة
Contenu	Content	محتوى
cerveau	Brain	مخ
Perceptif	Perceptive	مدرك
Signifié	Sigified	مدلول
Carré Sémiotique	Semiotic Square	مربع سيميائي

Référence	Reference	مرجع
Expéditeur	Emitter	مرسل
Destinateur	Recipient	مرسل إليه
Parcours	Route	مسار
Adjuvant	Adjuvant	مساعد
Continu	Continued	مستمر
Niveau	Level	مستوى
Opposant	Opposing	معارض
Connaisance	Knowledge	معرفة
Instituteur	Teacher	معلم
Renseignement	Intelligence	معلومة
Sens	Meaning	معنى
Critère	Criterion	معيار
Notion	Notion	مفهوم
Enoncé	Statement	ملفوظ
Enoncé de l'état	Statement of state	ملفوظ الحال
Enoncé du faire	Statement of doing	ملفوظ الفعل
Analogon	Analogon	مماثل
Méthode	Method	منهج
Compétence	Skill	مهارة
Compétence de lecture	Reading skill	مهارة القراءة
Compétence d'écoute	Listening skill	مهارة الاستماع

Apprendice	Statement of doing	موجه
Sujet	subject	موضوع
Indicateur	Indicator	مؤشر
Système	System	نسق
Activité perceptive	Perceptual activity	نشاط ادراكي
Texte	Text	نص
Prononciation	Prononciation	نطق
Système	system	نظام
Système de communication	Communication system	نظام تواصل
Théorie	Theory	نظرية
But	Goal	هدف
Moyens	Means	وسائل
Intermédiaire pédagogique	Educational intermediary	وسيط بيداغوجي
Fonction	function	وظيفة
Fonction Emotive	Expressive function	وظيفة تعبيرية
Fonction Conative	Fonction Conative	وظيفة ندائية
Fonction référentielle	Referential function	وظيفة مرجعية
Fonction fatique	Phatic function	وظيفة إقامة التواصل
Fonction métalinguistique	Metalinguistic function	وظيفة اللغة الواصفة

Fonction poétique	**Poetic function**	**وظيفة شعرية**

فهرس المصادر والمراجع

فهرس المصادر والمراجع:

1/ المصادر والمراجع بالعربية:

1- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3، 2004.

2- أحمد عكاشة، علم النفس الفيسيولوجي، دار المعارف، مصر، 1986.

3- أسامة فاروق مصطفى، السيد كامل الشربيني، التوحد، الأسباب، التشخيص، العلاج، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011.

4- أمل عبد الفتاح سويدان، د. منى محمد الجزار، تكنولوجيا التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط2، 2009 -1430.

5- خولة أحمد يحيى، البرامج التربوية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، دار المسيرة، عمان، ط1،2009.

6- رشيد بن مالك، البنية السردية في النظرية السيميائية، دار الحكمة، ط1 ،الجزائر.

7- رشيد بن مالك، قاموس مصطلحات التحليل السيميائي للنصوص، دار الحكمة، 2000.

8- سعاد عالمي، مفهوم الصورة عند ريجيس دوبري، افريقيا الشرق، المغرب، 2004.

9- سعيد بن كراد، السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، دار الحوار للنشر والتوزيع، سورية، ط 3، 2012.

10- سعيد بن كراد، السيميائيات السردية، دار الحوار للنشر والتوزيع، سوريا، ط1، 2012.

11- سعيد بن كراد، تجليات الصورة سيميائيات الأنساق البصرية، المركز الثقافي للكتاب، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2019.

12- سعيد بوعيطة، "المرجعية المعرفية للسيميائيات السردية (جريماس أنموذجاً)"، د ط، المغرب، 2013.

13- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم: سيكولوجية الفئات الخاصة-رؤية في إطار علم النفس الإيجابي-مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2010.

14- عبد الجليل مرتاض، اللغة والتواصل، اقترابات لسانية للتواصلين الشفاهي والكتابي، دار هومة، الجزائر، 2000.

15- عبد الحافظ سلامة ، الاتصال وتكنولوجيا التعليم ، الطبعة العربية ؛ عمان : دار اليازوري ، 2007.

16- عبد الحميد شاكر: عصر الصورة-الإيجابيات والسلبيات-، منشورات عالم المعرفة، الكويت، 2005.

17- عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ط1، ج1، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة، الرباط، المغرب، 1994.

18- عبد الله بريمي، السيميائيات الثقافية، مفاهيمها وآليات اشتغالها، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2018.

19- علي القاسمي و آخرون، التقنيات التربوية في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، إيسيسكو: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، 1991.

20- عماد عبد الرحيم زغلول، الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1. 2006.

21- فاطمة الطبال بركة: النظرية الألسنية عند رومان جاكبسون، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع بيروت (لبنان)، ط1، 1993.

22- فهد بن حمد المغلوث، التوحد كيف نفهمه ونتعامل معه؟، مؤسسة الملك خالد الخيرية، ط1، 2006.

23- مبارك حنون، دروس في السيميائيات، دار توبقال للنشر، المغرب، 1987.

24- محمد اسماعيلي علوي، التواصل الإنساني دراسة لسانية، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2013.

25- محمد السرغيني، محاضرات في السيميولوجيا، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 1407.1987.

26- محمد الماكري: الشكل والخطاب، مدخل ظاهراتي بيروت، لبنان، ط1 ،1991.

27- محمد الناصر العجيمي، في الخطاب السردي، منشورات الدار العربية للكتاب، تونس، 1993.

28- مصطفى حجازي، ثقافة الطفل العربي بين التغريب والأصالة، منشورات المجلس القومي للثقافة العربية، الرباط، 1990.

29- مصطفى منصوري، التأخر الدراسي: أسبابه، وطرق علاجه، دار المغرب للنشر والتوزيع، وهران، ط2، 2005.

30- نور الدين رايص، نظرية التواصل واللسانيات الحديثة، مطبعة سايس، فاس، ط1، 2007.

31- هناء شحاتة أحمد عبد الحافظ: الانتباه المشترك والتواصل اللفظي لدى الأطفال ذوي التوحد، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2015.

32- يوسف وغليسي، إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط1. 2008.

2/ المصادر والمراجع المترجمة:

33- آن زمر وفريد زمر، الصورة في عملية الاتصال –قراءتها وتصميمها من أجل التنمية–، تر إبراهيم خليل الحماش، المعهد الدولي لطرائق محو الأمية للكبار، طهران، إيران، 1978.

34- إيريك بويسنس، السيميولوجيا والتواصل، تر: جواد بنيس، رؤية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط2 2017.

35- ايكو امبرتو، التأويل والتأويل المفرط، ترجمة: ناصر الحلواني، مركز الإنماء الحضاري، سوريا 1992.

36- ايكو امبرتو، آليات الكتابة السردية (نصوص حول تجربة خاصة)، تر: سعيد بنكراد، دار الحوار، ط1، سوريا، اللاذقية. 2009.

37- ايكو امبرتو، سيميائيات الأنساق البصرية، تر: محمد التهامي العماري، محمد أودادا، مر. و تق. سعيد بن كراد، دار الحوار للنشر والتوزيع، سورية، ط2، 2013.

38- بارت رولان، الغرفة المضيئة، تر: هالة نمر، مر: أنور مغيث، المركز القومي للترجمة، ط1، 2010.

39- تيرنس دبليو. ديكون، الإنسان..اللغة..الرمز، التطور المشترك للمخ، تر: شوقي جلال، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط1.2014.

40- جوزيف كورتس، مدخل إلى السيميائيات السردية والخطابية، تر. جمال حضري، منشورات الاختلاف، ط1، 2007.

41- جيرالد برنس، المصطلح السردي، (معجم المصطلحات)، تر. عابد خزندار، ط1، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2003.

42- رودلف أرنهايم، الفن والإدراك البصري، سيكولوجية العين المبدعة، تر. حسام الدين زكريا، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط1،2019.

43- رومان ياكبسون، قضايا الشعرية، تر. محمد الولي ومبارك حنون، دار توبقال للنشر، المغرب، ط1، 1988.

44- رومان ياكبسون وآخرون، التواصل نظريات ومقاربات، تر. عز الدين خطابي وزهور حوتي، منشورات عالم التربية، ط1، 2007.

45- ماري وين، الأطفال والإدمان التلفزيوني، تر. عبد الفتاح الصبحي، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ط2، 1999.

46- موريس مرلوبونتي، ظواهرية الإدراك، تر. فؤاد شاهين، معهد الإنماء العربي، 1998.

3/ المصادر والمراجع الأجنبية:

أولا/ المراجع بالفرنسية:

47- Barthes R., L'obvie et l'obtus, éd. seuil, 1982.

48- Boutaud j.j, sémiologie et communication, du signe au sens, éd. l'Harmattan Canada et France,1998.

49- Debray R., Vie et mort de l'image, éd. Gallimard, Paris, 1996.

50- De Saussure F., Cours de linguistique générale, Arber d'or, Genève 2005.

51- Dubois J., Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Larousse, 2012.

52- Eco U., La structure absente, Introduction à la recherche sémiotique, Mercure de France 1972.

53- Greimas A.J., Courtés J., sémiotique, Dictionnaire raisonné de la théorie du langage, éd .hachette.

54- Gollot-lété A. et les autres, Dictionnaire de l'image, éd. Vuibert, Paris, 2eme éd. 2008.

55- Leif J., Delay J., Guillarm J.J., Psychologie et Education, tome 3, Fernand, Nathan, 1968.

56- Klinkenberg J.M., Précis de sémiotique générale, De boeck & larcier S . A., 1er pub. 1996.

57- Marty. C, Marty.R, 99 réponses sur la sémiotique, Réseau academique de Montpellier CRDP/CDDP.

58- Martin M., Sémiologie de l'image et pédagogie, PUF, paris, 1re éd. 1982.

59- Martine J., Introduction à l'analyse de l'image, Armand Colin, 2eme éd, 2009.

60- Resweber J.P., Les Pédagogies Nouvelles, PUF, 7ème éd. 2011.

61- Ricoeur P., Temps et récit, le temps raconté, éd. Seuil, Paris, Coll. L'ordre Philosophique, 1985.

62- Peirce C.S., Ecrit sur le signe, éd. seuil paris, 1978.

63- Rossi J.P., Psychologie de la compréhension du langage, De Boeck, Bruxelles, Belgique, 2008.

64- Wallon Ph., Le dessin d'enfant, éd. Point Delta, 4eme éd. 2007.

ثانيا/ المراجع بالإنجليزية:

65- Corsini R. J., Encyclopedia of psychology, New York, A wiely Inter Science, 1994.

66- Westzood P., Commonsense methods for children with special seeds strategies for the regular classroom, ed Rutledge, London and New York, 3rd ed., 1999.

4/ فهرس المقالات:

أولا/ المقالات بالعربية:

67- بارت رولان، بلاغة الصورة، تر. أحمد جيلالي، مر. أحمد الفوحي، مجلة علامات، العدد 44، 2015.

68- جمال أردلان ، المنظورية والتمثل – مقاربة فلسفية لمفاهيم المكان والرؤية في فن الرسم، مجلة فكر ونقد، ع13، دار النهضة الرباط، 1998.

69- جوزيف كورتس، التحليل السيميائي للخطاب –من الملفوظ إلى التلفظ، تر. عبد النبي ذاكر، مجلة إيقونات، ع1.

70- خالد بوعافية ، العلوم العصبية المعرفية والتربية، روابط مشتركة واهتمامات مستجدة، مج: دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة ورقلة، ع.16، جوان2016.

71- الطاهر روابنية، سيميائية التواصل الفني، مجلة عالم الفكر، ع. 3، مج 35، 2007.

72- عبد الباري مايح الحمداني، علم النفس السيميائي، مجلة المستجدات النفسية العربية، ع.37-38، 2013.

73- عبد الله بريمي، التفكير الإيقوني نحو سيميائيات لتأويل العمل الفني، الإنتاج والتلقي، مجلة سيميائيات، ع.5، 2015.

74- فضيلة قوتال، آفاق السيميائيات البصرية ورهاناتها، مشروع السيميائية الإيقونية الواصفة، مجلة سيميائيات، وهران، ع.5، 2015.

75- محمد الغرافي، قراءة في السيميولوجيا البصرية، مجلة فكر ونقد، ع.13، دار النهضة الرباط، 1998.

76- محمد ناصر العجيمي، في الأسس النظرية للاتجاه السيميائي، مجلة الفكر العربي المعاصر، بيروت، ع. 137.136، 2006.

77- مختار بروال، التواصل البيداغوجي ومعيقاته: مقاربة تحليلية من منظور العقد البيداغوجي الحديث، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية-جامعة الوادي، ع.5، فيفري 2014.

78- نصر الدين بوحساين، الأيقونة والخطاب اللغوي في كتاب اللغة العربية المعتمد في المدارس الجزائرية بين المجانسة والمماثلة، مجلة تعليميات ؛ ع.2.

79- وافية بن مسعود، التحليل السيميائي للشريط المرسوم، الإشكاليات والآليات، مجلة سيميائيات، مجلد 2، ع.1.

ثانيا/ المقالات باللغة الأجنبية:

80- Baetens J., Sémiotique et photographie, 1961-2006, Recherches sémiotiques, Photographie: Vol. 28, numéro 1-2, 2008.

81- Burt S.C., The back ward child, university of London press, It'd London 1951.

82- Granjon É., Le signe visuel chez groupe μ, 2016.
http://www.signosemio.com/groupe-mu/signe-visuel.pdf

83- Metz C., Au-delà de l'analogie, l'image, in communication, n°15,1970.

5/ فهرس المجلات:

84- مجلة العربي الصغير، وزارة الإعلام، الكويت، ع. 230، نوفمبر 2011.

85- مجلة العربي الصغير، وزارة الإعلام، الكويت، ع. 236، ماي 2013.

فهرس المواقع الالكترونية:

86- https://www.rawpixel.com/.

87- http://dayartbenimellal.blogspot.com/p/blog-page_2.html.

88- http://www.signosemio.com/groupe-mu/signe-visuel.pdf

الفهـــرس

العناوين	الصفحة
مقدمة.....	أ–و
مدخل.....	8–32
1.السيميائيات؛ الحدود والمفاهيم.....	8
2. التواصل بوصفه ظاهرة سيميائية عامة.....	15
3. التواصل البيداغوجي بوصفه ظاهرة سيميائية تطبيقية.....	25
الفصل الأوّل: الصورة المرسومة وتطبيقاتها البيداغوجية.....	33–86
1.مفهوم التوحد من وجهة سيميائية.....	35
1.1. علوم الأعصاب ومشاكل اللغة عند الأطفال المصابين بالتوحد.....	37
2. بلاغة الصورة البيداغوجية.....	43
3.الصورة وفعالية التواصل.....	45
1.3.اختيار الصور.....	42
4. حد الصورة المرسومة.....	46
5.الصورة والإدراك السيميائي.....	55
6.الصورة المرسومة والتواصل البيداغوجي.....	61
1.6.التواصل لدى الأطفال ذوي التوحد.....	61
7. الصورة المرسومة وتطبيقاتها البيداغوجية.....	63
1.7.ربط الأشكال والأحجام والأبعاد عند الأطفال المصابين بالتوحد.....	63
2.7. اختبار مطابقة الظلال.....	67
3.7. اختبار إدراك المحيط عند أطفال التوحد (صورة لمنظر طبيعي أنموذجاً)	70
4.7. اختبار المحبة/مبدأ التعاون عند أطفال التوحد.....	75
5.7. اختبار إدراك الوظائف الحيوية عند أطفال التوحد.....	77
6.7. اختبار إدراك العلاقات الاجتماعية عند طفل التوحد.....	79
7.7.اختبار التعبير الشفهي.....	82

8. التحليل السيميائي لنتائج اختبار الصوّر مع أطفال التوحد..... 84
الفصل الثاني: الصورة الفوتوغرافية وتطبيقاتها البيداغوجية..... 87-125
1.مفهوم متلازمة داون..... 90
1.1. خصائص الأطفال المصابين بمتلازمة داون..... 90
2.تعليم الأطفال المصابين بمتلازمة داون..... 91
3.مفهوم الصورة الفوتوغرافية..... 93
4.سيميائية الصورة الفوتوغرافية..... 98
5.الصورة الفوتوغرافية وتطبيقاتها البيداغوجية..... 103
1.5. اختبار إدراك الواقع وفهم المحيط (صورة نشاط زراعي أنموذجاً)..... 104
2.5. اختبار اللغة/الصورة وإدراك المعنى عند ذوي الاحتياجات الخاصة..... 107
3.5. اختبار اللون في إدراك المعنى عند المصابين بمتلازمة داون..... 111
4.5. الصورة واختبار الذاكرة عند المصابين بمتلازمة داون..... 115
5.5. اختبار المشاهدة واختبار الذاكرة..... 120
6. نتائج التحليل السيميائي لاختبارات الصور مع الأطفال المصابين بمتلازمة داون..... 122
الفصل الثالث: الشريط المرسوم وتطبيقاته البيداغوجية..... 126-173
1.مفهوم التأخر الدراسي..... 128
1.1. أسباب التأخر الدراسي..... 129
2.1. أعراض التأخر الدراسي..... 129
3.1. تحديد التأخر الدراسي..... 130
4.1 سمات الطلاب المتأخرين دراسياً..... 130
2.مفهوم الشريط المرسوم..... 133
1.2. مكوّنات الشريط المرسوم..... 133
3. سيميائية الشريط المرسوم..... 136

1.3. السرد والزمن في الشريط المرسوم..... 136
4.السيميائيات السردية ومفهومها..... 140
1.4. البنية السطحية..... 142
2.4. الأنموذج العاملي..... 142
3.4. الخطاطة السردية..... 145
4.4. البنية العميقة..... 148
5.الشريط المرسوم وتطبيقاته البيداغوجية..... 150
1.5. شريط مرسوم بعنوان الأولاد والعيد..... 150
2.5. شريط مرسوم بعنوان الريال الممزق..... 163
6. التحليل السيميائي لنتائج التطبيق البيداغوجي للشريط المرسوم..... 171
خاتمة..... 176–174
الملاحق..... 188–177
مسرد المصطلحات..... 199–189
فهرس المصادر والمراجع..... 208–200
فهرس الموضوعات..... 212–209