الطفل وإدراك الصورة في العملية التعليمية من وجهة نظر نفسو- اجتماعية

Child and image perception in educational process from a psycho-social point of view

La perception de l'enfant et de l'image dans le processus éducatif d'un point de vue psychosocial

د/بواب رضوان	د/ كياس عبد الرشيد
Kias abdrrachid	**Bouab redouane**
جامعة جيجل (bouab.redouane@yahoo.fr) university of jijel algeria	
جامعة جيجل (rachidrachid1967@hotmail.fr) university of jijel algeria	

ملخص :

تشير الكثير من الدراسات النفسية و النفسو –اجتماعية إن إنجاح العملية التعليمية تتطلب من المعلم مجموعة من المهارات و الكفايات التي تؤهله لاختيار الوسيلة التعليمية التي تمكنه من بلوغ هدف الدرس من جهة، و التي تؤثر في العملية الإدراكية و المعرفية للطفل و تسمح له بمعرفة إدراكات الصور التي تحصل تحت تأثير عوامل نفسية و اجتماعية من جهة ثانية ، بشكل يضمن لهذا الطفل فهم الرسالة البيداغوجية، و وصول الصورة التعليمية الصحيحة و الدقيقة من المعلم داخل حجرة التدريس أثناء تقديم هذه الرسالة.

كلمات مفتاحية: الطفل ، الإدراك ،الصورة ،الصورة التعليمية ،العملية التعليمية ،علم النفس الاجتماعي .

Abstract:

Many psychological and psycho-social studies indicate that the success of the educational process requires the teacher a set of skills and competencies that qualify him to choose the educational method that enables him to reach the goal of the lesson on the one hand, and that affects the cognitive and cognitive process of the child and allows him to know The perceptions of images that occur under the influence of psychological and social factors from the other side, in a way that guarantees an understanding of the pedagogical message and the arrival of the educational image Right from the teacher inside the classroom

Keywords: child, cognition, image, educational image, educational process, social psychology.

Résumé :

De nombreuses études psychologiques et psychosociales indiquent que la réussite du processus éducatif requiert de l'enseignant un ensemble d'aptitudes et de compétences qui le qualifient pour choisir la méthode pédagogique lui permettant d'atteindre le but de la leçon d'une part, et que affecte le processus cognitif et cognitif de l'enfant et lui permet de connaître les perceptions des images qui se produisent sous l'influence de facteurs psychologiques et sociaux de l'autre côté, d'une manière qui garantit une compréhension du message pédagogique et l'arrivée de L'image pédagogique correcte de l'enseignant à l'intérieur de la classe.

Mots clés : enfant, cognition, image, image éducative, processus éducatif, psychologie sociale

أولا: مدخل ...بصيغة إشكال :

كثيرا ما يلاحظ أن فهم المتعلمين قد يكون غير واضح لعدد معين من الحقائق والمعارف أو المفاهيم والأسس التي يقوم المعلم بعرضها أثناء تدريسه لمقرر دراسي معين. إن هذه الظاهرة ليست نتيجة عامل محدد فقط، إذ ربما قد تعود إلى مجموعة من العوامل الذاتية والموضوعية، فقد يفقد المتعلم رغبته في دراسة موضوع أو درس ما، أو يفقد القدرة على فهمه واستيعابه وغير ذلك، إلا أن هذه الظاهرة قد تعود أيضا إلى نوعية الطرق التعليمية وكذا الوسائل التعليمية التي يستخدمها المعلم أثناء تدريسه، فلا شك أن للوسائل التربوية أثرا كبيرا في هذا المجال.

إن الدول المتقدمة جعلت الوسائل التعليمية جزءا رئيسيا وأساسيا في إستراتيجية التدريس، ولم يكن ذلك محض صدفة، ولا نوعا من الترف، بل أصبح الأمر يعبر عن حتمية فرضها واقع التعليم، كما فرضتها التغيرات والتطور المستمر على المستوى العالمي، و البحث عن مخرجات ذات قيمة يتطلب مدخلات ذات قيمة أيضا.

ومن أهم هذه الوسائل " الصورة " التعليمية التي يكون الطفل في سنواته الدراسية الأولى بحاجة ماسة إليها كما هو بحاجة إلى الرسم والألوان... و غيرهما لما تكسبه من مهارات القراءة والكتابة، فإذا ما أحسن توظيفها واستخدامها صارت لغة متطورة ومعبرة عن الأحاسيس والمعلومات والمهارات المقدمة من الطفل وإليه. إن استخدام الصورة يغني المعلم عن لغة الكلام التي تستخدم ألفاظا قد لا يكون لها نفس الدلالة عند المتعلم، وعلى هذا الأساس يتطلب الأمر استخداما لائقا ومناسبا كدلالة مطابقة تعبر فيها تمام الصورة عن تمام المعنى أو

جله إن أمكن، ويتطلب الأمر هنا تمتع المعلم بدرجة مناسبة من الكفاءة تمكنه من حسن اختيار الصورة خاصة في الموضوعات التي قد يصعب شرحها باستخدام اللغة اللفظية فقط ...

غير أننا في هذه المقالة نريد أن نلفت النظر إلى أن عملية إدراك الصورة، وإن كانت مرتبطة بكفاءة الوسائل التي تستخدمها وكذا بقدرة المعلم على تبليغ معانيها، فهي عملية قد تكون فاشلة من الأساس إذ لم يؤخذ بعين الاعتبار أحد الشروط الرئيسية الواجب توفرها ألا وهو البعد النفسي الاجتماعي لها. إن الصورة قد تكون واضحة، والمعلم قد يحسن قراءتها، إلا أن المتعلم أو التلميذ قد يعجز عن إدراك معناها إدراكا صحيحا، وذلك لعدم وجود خلفية نفسية أو فكرية، أو واقعة اجتماعية تؤكدها وتجعل العقل يتقبلها دون عناء.

إن الإدراك الحسي عامة، والبصري منه خاصة ليس عملية تتم بمعزل عن شروط وعمليات أخرى، كما أنه ليس عملية وليدة اللحظة الراهنة ولا الصدفة فالصورة الواحدة إدراك يشترك فيه المدرك بخصوصياته الفردية والمجتمع بخصوصياته الثقافية. ولهذا فإن على المهتمين بالمناهج التربوية ومقرراتها أن يراعوا مثل هذه الخصوصية، لقد حاول علم النفس الاجتماعي أن يقدم فهما علميا للإدراك الحسي نرى ضرورة أخذه بعين الاعتبار لتحقيق أهداف العملية التعليمية، إذ يعد ذلك أحد الأسس العلمية لإعداد هذه الوسيلة، ولم يكن هذا الموقف في الحقيقة معزولا بل هناك مقاربات أخرى تعتبر محاولات ذات قيمة علمية كبيرة بالنظر إلى الآثار التي تركتها في مجال التربية و التعليم بشكل عام، و بالنظر إلى استطاعتها تحليل و فهم مختلف العمليات العقلية العليا عند الإنسان.

ثانيا: <u>أهداف المقالة:</u>

- إبراز أهمية الصورة التعليمية في العملية التعلمية.
- كشف العلاقة بين فعالية العقل المتمثلة في الإدراك وطبيعة الصور الحسية المدركة.
- إلقاء الضوء على بعض المقاربات النظرية المفسرة لرؤية الصورة.
- إبراز حقيقة العامل النفس الاجتماعي في الصورة التعليمية وضرورة مراعاته في المناهج التعليمية.

ثالثا: <u>المفاهيم المفتاحية للمقالة :</u>

1- الإدراك (perception) : مصطلح يشير إلى الخبرة الحسية التي اكتسبت معنى معينا أو دلالة خاصة. فالإدراك يتحقق عندما يستطيع المرء أن يفهم طبيعة العلاقات بين الأشياء،

بعد أن كان لا يعرف شيئا عنها. ومن هنا فإن التعلم يكتسب أهمية خاصة في عملية الإدراك. [1]

2- **الصورة:** يرى ابن منظور أن الصورة ترتبط بالتخيل وبالوهم، فتصورت الشيء، أي توهمت صورته، والتصاوير التماثيل.

وفي الثقافة الغربية تمتد كلمة صورة إلى الكلمة اليونانية (Icon) التي تشير إلى التشابه والتماثل، وتُرجمت إلى (Imago) في اللغة اللاتينية و (image) في اللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية. ويتفق معجما لاروس (Larousse) وروبير (Robert) في أن الصورة هي إعادة إنتاج شيء بواسطة الرسم أو النحت أو غيرهما، كما يشيرا إلى الصورة الذهنية المرتبطة بالتمثلاتLes représentations . [2]

3- **التعليمية:** من تعليم : مصدر علم، وهو فرع التربية يتعلق بطرق التدريس. علّم يعلّم تعليما: علّم الشيء: جعله يعرفه، جعله يتعلّم " علم القراءة والكتابة ". [3]

4- **التعليم:** هو ذلك الجهد الذي يخططه المعلم وينفذه في شكل تفاعل مباشر بينه وبين التلاميذ. هنا تكون العلاقة بين المعلم كطرف والمتعلمين كطرف آخر من أجل تعليم مثمر وفعال. [4]

5- **الصورة التعليمية:** هي تلك الوسيلة التعليمية المستخدمة في العملية الديداكتيكية تحمل محتوى معرفيا يستهدف التأثير على مدركات المتعلم وسلوكه.

والصورة في المجال التعليمي وسيلة تعليمية مساعدة، وسيط يتم من خلاله تحقيق وظيفة تعليمية معينة كالعرض والوصف والشرح والتحليل والبرهنة... وتنقسم إلى صورة ثابتة مثل الشفافات واللوحات الفنية والصور الفوتوغرافية، وأخرى متحركة مثل الشريط السينمائي أو الرسوم المتحركة. [5]

6- **علم النفس الاجتماعي (La psychologie sociale):** هو العلم الذي يبحث في السلوك باعتباره نتاج العلاقات الديناميكية الصادرة عن تفاعل الفرد مع إمكانات البيئة المادية والاجتماعية والمعنوية والثقافية، وهو أيضا علم يسمح بمعرفة مستويات التفاعل والاندماج بين الفرد والجماعة.

رابعا: المقاربات النفسو اجتماعية لإدراك الصورة عند الطفل:

1-4 الصورة والذاكرة في علم النفس الكلاسيكي:

يعتمد التعليم بشكل كبير على الذاكرة باعتبارها ملكة تخزين الصورة التي يقدمها الإدراك، والتي يتم تثبيتها ثم استرجاعها عند الحاجة إليها، ويقصد بالصورة هنا معناها العام المتمثل في كل المدركات الحسية والمجردة، والتي تمثل الصورة البصرية أهم عنصر منها التي تتأتى عن طريق الإدراك البصري، ومن هنا يمكن القول أن الصورة التعليمية من أفلام أو صور أو شفافيات ترتبط بالذاكرة وتستطيع تحريك وإثارة خزان الذكريات وفق شروط التذكر المعروفة، غير أن هذه الصور تصبح في ذاتها وسيلة الإدراك.

يقدم علم النفس الكلاسيكي وجهة نظره في هذا المجال، حيث يلخص ديكارت مسألة معرفتنا بالأجسام، ويأخذ كمثل لذلك قطعة الشمع من قرص العسل، فثمة أشياء معينة تظهر للحواس: فطعمه عسل، ورائحته زهور، وله لون معين محسوس، وحجم وشكل، وهو صلب وبارد، إذا ضرب أصدر صوتا، ولكن إذا وضعته قرب النار تتغير هذه الكيفيات، ورغم ذلك يبقى الشمع، ومن ثم فإن ما ظهر للحواس لم يكن الشمع ذاته. فالشمع ذاته يتكون من الامتداد والمرونة والحركة، وهي مفهومة بالذهن لا بالخيال، والشيء الذي هو الشمع لا يمكن بذاته أن يكون محسوسا مادام هو على حد سواء منطويا في جميع مظاهر الشمع التي تظهر للحواس المختلفة. إن إدراك الشمع " ليس رؤية أو لمسا أو خيالا، ولكنه فحص للأذهان "، فأنا أرى الشمع، أكثر من رؤيتي للناس في الطرقات عندما أرى القبعات والسترات " فأنا أفهم بقوة الحكم وحدها التي تقوم في ذهني، ما ظننت أني رأيته بعيني " فالمعرفة بالحواس مضطربة، ونشترك فيها مع الحيوانات، ولكني الآن قد نزعت عن الشمع ملابسه، وأدركته بعقلي عاريا. فمن رؤيتي الحسية للشمع، يأتي بعدها وجودي يقينا، لا وجود للشمع .إن معرفة الأشياء الخارجية يلزم أن تكون بالذهن لا بالحواس. (6)

إن إسقاط هذه النظرية على موضوع الصورة التعليمية يوضح لنا أن تأثير الصورة في عملية الإدراك ليس مطلقا، بل هو مرتبط بخبراتنا السابقة وبذكرياتنا وتجاربنا الماضية، ومن الخطأ كما يقول ديكارت الاعتقاد أن أفكارنا مماثلة للأشياء الخارجية، ولهذا عندما تختلف الذوات يختلف إدراكها للصور، وهذا أمر يكتسي أهمية خاصة عندما نربطها بمسألة الفروق الفردية ومدى تأثيرها على العملية التعليمية لدى المتعلمين.

وقد يكتسي الأمر طابعا خاصا عندما نفترض أن المتعلمين داخل المدرسة أو المؤسسة الواحدة يحملون خبرات متقاربة ومتشابهة بفعل عامل الجوار والانتماء إلى بيئة واحدة،

يخضعون فيها لتأثير عوامل طبيعة واحدة تظهر سلوكات وعلامات متقاربة كما يخضعون لثقافة اجتماعية مشتركة المعالم والأسس. لذا يقال إن الطفل لا يولد شخصا بل يولد فردا، ولا يتهيأ ذلك إلا نتيجة التأثيرات الثقافية الكثيرة من حوله. فلكي يصبح الفرد شخصا لابد من اكتسابه لغة وأفكارا وأهدافا وقيما، فالشخص هو من يشارك الآخرين في بعض خصائصهم الاجتماعية إضافة إلى انفراده بخصائص تميزه عنهم... إن شخصية الطفل صورة أخرى مقابلة لثقافته التي ترعرع في أحضانها إلى حد كبير، فعملية تكون شخصية الطفل تعتبر بالدرجة الأولى عملية تنصهر فيها العناصر الثقافية المكتسبة مع صفاته التكوينية، واجتماعهما يشكل وحدة وظيفية متكاملة ذات عناصر متكيفة بصورة متساوية، لذا يعد الطفل صنيعة لثقافة المجتمع إلى حد كبير [7] ، ولهذا فإن عملية إدراك مختلف الموضوعات عملية تتأثر بما يسميه **رالف لنتون** بالأساس الثقافي للشخصية، قائلا بأن ثقافة مجتمع من المجتمعات تحدد من دون شك الطبقات العميقة من شخصية أعضائها عن طريق التقنيات النوعية في التربية التي يخضع لها الأطفال، ومفعولها يتواصل ويستمر طول الحياة، هذه الثقافة ترشد الفرد وتمكنه من تحقيق التلاؤم والتكيف.

2-4 **الصورة والإدراك في علم النفس الجشطالتي:**

يرى الجشطالت أن الصورة التي تجذب انتباهنا وتفرض نفسها على شعورنا، هي صورة توجد على أرضية (8) ، ويعتقد **جان بياجي** أن الفكرة الأساسية في نظرية الصورة، هي أن الأنساق الذهنية ليست أبدا مكونة من تأليف أو اجتماع عناصر معطاة في حالة انعزال قبل اجتماعها، بل هي دائما وحدات منتظمة من البداية في " صورة " أو بنية شاملة والإدراك عملية يتحكم فيها مجال عناصر مترابطة لأنها مدركة معا. وهذه العناصر المدركة ترتبط في بنيات شاملة تخضع لقوانين معينة هي قوانين الانتظام التي تتحكم في علاقات المجال، ومن ثمة في التيارات العصبية التي يبعثها الاتصال النفساني بالأشياء الخارجية.

إن نظرية الجشطالت لا تنكر تأثيرات التربية في عملية الإدراك والتعلم، غير أنها لا تقبل النظر إلى هذا التفسير على أنه مطلق، ذلك أنها تسلم أن العملية الفيزيولوجية التي تنتج من جملة مثيرات، تميل بصورة تلقائية إلى أن تنتظم وفق قوانين خاصة هي قوانين انتظام البنية، ومن أهمها قانون القرب، فالعناصر المتقاربة تدرك كجشطالت أو كوحدات كلية تفرض نفسها على الإدراك، كما أن الشبه أيضا بين العناصر، يعين أيضا على إدراك " الوحدة الجماعية " على عكس ما يحدث لو كانت هذه العناصر متباينة[9] ، بالإضافة إلى قوانين أخرى مثل قانون

الصورة والأرضية، وكذلك قانون الامتداد، والإغلاق وغيرها وهي قوانين تدل على أن إدراك أي صورة يتأثر بشكل رئيسي ببنيتها، وبخصائص انتظام وحداتها.

3-4 الصورة و الأرضية في السيكولوجيا الشكلية:

من أهم قوانين انتظام البنية التي تفسر بها المدرسة الجشطالتية كيفية إدراك الصورة، قانون الصورة و الخلفية، ويعتبرون أن التفريق بينهما أساسي في عملية الرؤية . إن الصورة عادة تبدو موحدة الأجزاء و ذات شكل وحدود، في حين تبدو الخلفية مساحة لا حدود لها، ولذلك فالصورة أقدر على جذب الانتباه من الخلفية فالوليد عندما يفتح عينيه لأول مرة ، فهو بكل تأكيد لا يرى عالم الأشياء كالعالم الذي يراه الراشد، بل قد يرى خليطا مشوشا من نقاط زاهرة كما تخيل ذلك بعض العلماء مثل "**جيبس**" و إذا كان في ساحة رؤيته كتلة لامعة متماسكة الأجزاء وملونة، كوجه منحن على سريره، فمن المحتمل أن تظهر هذه الكتلة كصورة بارزة وراءها خلفية، إن الطفل لا يفهم ما يراه ولكن الوجه في نظر علماء هذه النظرية يتراءى للطفل كوحدة بصرية متماسكة الأجزاء، وبذلك يكون الطفل قد بدأ بداية هامة في معرفة الوجه، ويحصل ذلك بشكل أسرع مما لو تم على أجزاء متفرقة.

إن مسألة الصورة و الأرضية ليست مقتصرة على الرؤية بل هي عامة لكل الحواس، غير أن الجشطالت يبذلون جهدا أكبر في دراسة الرؤية لاكتشاف الظروف التي تجعل قسم من الساحة يبرز ككل منفصل عن الكتلة العامة الموجودة. إنه من الممكن أن نتعرف على عوامل ذات أهمية ، عندما نرى مجموعة نقاط متفرقة غير منتظمة فوق أرضية ما. إن هذه النقاط يمكن أن تبدو مجتمعة على شكل مجموعات، والقضية هنا هي معرفة الشروط الضرورية لتكون مجموعة. من هذه الشروط الأساسية تقارب النقاط، ومنها أيضا تشابه النقاط، إذ لو كانت الخلفية تحتوي على نقاط مختلفة الشكل أو اللون فإن المتشابهة منها ترى و كأنها تشكل وحدة وهناك شرطا آخر مناسبا هو أن النقاط يجب أن تكون شكلا مغلقا يضفي عليها تناسقا. إن الشكل المغلق في نظر الجشطالت يتفوق على غيره من الأشكال ويجذب إليه الانتباه، فإذا كان ناقصا فإنا نميل إلى إغلاقه، و هذا ليس بفعل تأثير خبراتنا الماضية بل يعبر عن الديناميكية الداخلية للدماغ عند استقبالها لكتلة مؤثرة عن طريق العين، لأن الثغرة توجد حالة من التوتر غير المتوازن، أما إغلاقها فيعيد التوازن أو حدا أدنى من التوتر، وهذا يجعلنا نفهم أن الصورة التي نقدمها للعين يجب أن على أحسن حال من الانتظام، لأن الشكل الغير منتظم في نظرهم يحدث توترا دماغيا على عكس الشكل المنتظم. إن دراسة استجابات العضوية الحركية لمؤثرات المحيط يجب أن تتم بالبحث في ماهية المحيط كما تراها العضوية[10].

لقد كان لهذه النظرية باع طويل في مجال التربية والتعليم عقب الحرب العالمية الثانية، بفضل التجارب التي أجراها كثير من زعمائها أمثال **كوهلر** و **فيرتيمر** و **كوفكا**، وكانت كرد فعل على النزعة الذرية في علم النفس، وعلى الرغم من نجاحها فقد تعرضت كغيرها من النظريات إلى اعتراضات حول نقاط مختلفة منها، فهي نظرية ركزت بالأساس على تأثير الموضوع وبنيته الكلية والكيفية التي تنتظم بها عناصره أما العوامل الأخرى فاعتبرتها ثانوية.

خامسا: العوامل الاجتماعية المؤثرة في إدراك الصورة:

يعتقد عالم النفس الاجتماعي الأمريكي **أوتوكلينبرغ (OTTO KLENBERG)** أنه ليس بإمكاننا دراسة الإدراك باعتباره حادثة فردية محضة، تتعين طبيعتها بشبكة العصبونات التي تنقل إلى الجهاز العصبي المركزي ما تتلقاه من مؤثرات العالم الخارجي. فصحيح أن عملية الرؤية تحدث عند اصطدام بعض الاهتزازات بالعصب البصري، وانتقال هذا الأثر إلى القسم القفوي من القشرة الدماغية، مارا بالطبقات البصرية، إلا أن بعض جوانب الرؤية تتعين في الحقيقة بتجربة الفرد الماضية، والانتساب إلى جماعة أو رهط ما، وهذا يلعب دورا كبيرا وهاما في هذا الموضوع، إذ أن هناك كثيرا من الدلائل التي تبرهن على أنه يجب النظر إلى العوامل الاجتماعية بعين الاعتبار، إذا نحن أردنا تعليل حوادث الإدراك الحسي بشكل واف.

ويستند **أتو كلينبرغ** إلى الدراسة التي أجراها الأنثروبولوجي البريطاني **مالينوفسكي** و يعتبرها مثالا رائعا على صياغة التجربة البصرية من قبل العوامل الاجتماعية فإدراك صورة التشابه بين الأطفال والآباء عند جماعة التروبرياندين (شعوب جزر في المحيط الجنوبي) هو شيء منظم بالقواعد الاجتماعية لا بالشروط الفيزيولوجية ولا بشروط انتظام البنية، وهذه القواعد الاجتماعية تستطيع أن تؤثر تأثيرا مخالفا لشهادة الحواس. وأول ما يقال، إن التشابه مع الأب يعتبر شيئا طبيعيا ومناسبا والناس يفرضون أو يؤكدون وجوده دوما، ولكنها شتيمة كبرى أن تلمح إلى أن الطفل يشبه أمه أو أحدا من أقرباء أمه، كما أنها من العامية الكبيرة أن تقول لإنسان : " إن وجهك هو وجه أختك " فهذا أسوأ شكل من أشكال التشابه العائلي. ومن المتفق عليه أيضا أن الأخوين لا يتشابهان فيما بينهما وعلى الرغم من أن كل واحد منهما يشبه أباه، فإن من ينظر إليهما ينفي أن يقوم أي شبه بينهما. وحدث وأن ألقى **مالينوفسكي** ملاحظة حول التشابه بين أخوين فإذا بالصمت يخيم على الحاضرين، وإذا بالأخ الحاضر ينسحب فجأة، وإذا بقية الناس في قلق واضطراب من هذه المخالفة للأعراف.

ويعقب **كلينبرغ** أنه من الصعوبة في هذا الموقف أن نتأكد من معرفة ما إذا كان هؤلاء التروبرياندیون يرون الاختلاف فعليا بين الأخوين، على حين أننا نراهما متشابهين فعلا، أم أنهم يتجنبون مجرد الاعتراف بهذا التشابه ولو كانوا يدركونه. ولكنه يردف قائلا أنه بناءً على ما نعرفه من طريقة رؤيتنا ما نحاول أن نرى، أنهم لا يلاحظون أي تشابه، وذلك لأنهم لا يريدون رؤيته أو لا يتوقعون وجوده، ويضيف أيضا أن التروبرياندیين يعتقدون أن وجود التشابه بين الأب والابن أمر غريب جدا.

إن العودة إلى حادثة بصرية محضة، تمكن من البرهنة على أنه إدراك الألوان ومراتب اللون، أمر يختلف من شعب لآخر، لاسيما بتأثير المصطلحات المستعملة لتسمية الألوان. وهناك ملاحظة تشهد على ذلك، إذ يعبر أفراد بعض الرهوط لسكان جزر مضيق توريز وغيرهم عن إدراك بعض الألوان وميلهم إلى الدمج بين ألوان ليس بينها أية صلة، ويرجع ذلك في الغالب إلى سبب لغوي. يقول " **واليس Wallis** " أنه ليس من النادر أن يجهل المتوحشون بعض التمييزات التي نلاحظها نحن، وهذا أمر كثيرا ما يحدث في تسمية الألوان. فلدى (الأشانتيAshantis) أضخم وأقوى جماعة عرقية في غانا أسماء متميزة للون الأسود والأحمر والأبيض، ولكن كلمة الأسود مستعملة للدلالة على كل لون غامق، كالأزرق والأرجواني والأسمر وغيرها أما كلمة الأحمر فتستخدم للدلالة على الزهري والبرتقالي. أما **مارغريت ميد** فتقول فيما يتعلق بسكان غينيا الجديدة بأن تصنيفهم للألوان مختلف جدا عن تصنيفنا، فهم يرون الأصفر أخضر زيتونيا، والأزرق والأخضر كفرعين من ذات اللون، وإذا كان يبدو هذا الخلط غريبا لنا فإن الأمر لا يعدو أن يكون ردا طبيعيا جدا على مقتضيات التسمية اللغوية بهم. إن استعمال الكلمة الواحدة للدلالة على لونين مختلفين، ينشىء بينهما نوعا من التشابه هو أمر لا يمكن الشك فيه، وإن كانت هناك بعض الدراسات التي تشير إلا أن أسماء الألوان لا تؤثر بالضرورة في الإدراك، فإن من المحتمل جدا أن يكون لها بعض الأثر في عدد كبير من الأحوال.

وهنالك تجربة هامة قام بها مظفر شريف وتتعلق أيضا بأثر العوامل الاجتماعية في التجربة البصرية بمعنى آخر كيف تؤثر العوامل الاجتماعية في إدراك الصور والأشياء إدراكا بصريا. هذه الدراسة كانت محاولة لاختبار أهمية القواعد الاجتماعية، أي القواعد التي تستخدم في الحكم على التجربة التي هي موضوع البحث. فقد أراد أن يعرف ماذا قد يحدث لتجربة بصرية ما، في حالة عدم وجود إطار استناد لها، عندما كان على الأفراد أن ينشئوا لها مثل هذا الإطار[11]. وأكمل هذه التجربة اعتمادا على الحادثة المسماة بالحركة الذاتية، وهي الحركة التي تلاحظ عندما ننظر إلى نقطة مضيئة في غرفة مظلمة تماما، وليس لهذه النقطة

إطار خارجي يحدد موقعها على الساحة البصرية، وهو ما يجعل الشخص الذي ينظر إليها يراها تتحرك بفعل تأثير العوامل الفيزيولوجية، غير أن المسافة التي تقطعها تتغير بقوة من شخص لآخر. واكتشف الباحث أنه عندما كان يجمع شخصين أو ثلاث أشخاص في هذا الوضع التجريبي بعد أن يكون قد عين البعد المتوسط لمسافة الحركة، حسب وجهة نظر كل فرد من أفراد التجربة على حدا، لاحظ أن الأفراد يميلون بوضوح إلى إعطاء إجابات متشابهة وهي نتيجة يمكن تعليلها بفعل الإيحاء إذ عادة ما يؤثر الشخص الذي يتحدث أولا في إجابات الذين يأتون من بعده، هذا يؤدي إلى نشوء قاعدة اجتماعية. أما في الجزء الثاني في التجربة فكان الأفراد يخضعون للاختبار وهم مجتمعون لأول مرة، ثم ينفصلون فلاحظ أن القاعدة الاجتماعية التي نشأت وهم مجتمعون تميل إلى البقاء عندما يكونون منفصلين، إذ انسجمت أجوبة الفرد وهو منفرد مع الأجوبة التي أعطاها بحضور الآخرين، بمعنى آخر إن قاعدة الرهط تظل مستمرة الأثر عندما يمر الشخص وحده بالاختبار، وهي نتيجة يمكن وضعها كمقابل من بعض النواحي لأثر الصياغة الثقافية لإدراكات الفرد الحسية.

وما تؤخذ عليه هذه التجربة هو محدوديتها لأنها تجربة حسية قائمة على مؤثر له صفة ذاتية إلى حد ما إذ أن النقطة المضيئة لا تتحرك فعلا ولهذا فإمكانية تعميم نتائجها على الحالات التي تتلقى فيها العين أو الأذن بعض الموجات من أطوال معينة، إلا أن بعض المعطيات التي جمعت في ما بعد دلت على إمكانية الحصول على نتائج متشابهة. فقد توصل أحد العلماء (**شومبارShombar**) إلى البرهان على نشوء هذه القاعدة الاجتماعية، عندما طلب منه الأفراد أن يعينوا المدى الذي بلغته نقطة مضيئة، بعد حركة حقيقية وكانت النتائج في نفس اتجاه تجربة مظفر شريف. [12]

<u>سادسا: تأثير الانتماء الطبقي و القيمي على إدراك الطفل للصورة:</u>

إن كانت تجربة **مورفي (Murphy)** على تلاميذ صائمين حول عدد من الرسوم الغامضة قد أثبتت أن العامل الفزيولوجي والتجربة الفردية لها دور، فإن التجربة التي أجراها **برونر و غودمان (Bruner &Goodman)** كانت ذات مدلول اجتماعي أوضح، فلقد طلب من ثلاثين طفلا في العاشرة من العمر أن يجعلوا مقاييس أسطوانة مضيئة مساوية لمقاييس مجموعة من الأشياء المتنوعة. وطلب إليهم قبل كل شيء أن يقدروا بالاعتماد على ذاكرتهم كبر قطع النقود، بدءا من التي تساوي 100 دولار إلى التي تساوي نصف دولار، ثم أعيدت هذه التجربة وقطع النقود موجودة، وكانت هناك فئة من الطلاب للمقارنة كلفت القيام بنفس العمل، ولكن لا

على أساس قطع النقود بل على أساس أسطوانات من الورق المقوى الأسمر لها نفس مقاييس النقود، فكانت النتائج بدلالات معينة، إذ عندما كانت الأشياء موجودة فإن حجوم قطع النقود ذات القيمة الاجتماعية، قدرت بقيمة أكبر من قطع الورق المقوى، ولوحظ من ناحية أخرى أنه كلما كانت القطعة النقدية أعلى قيمة كان تقدير حجمها أكبر، وعندما قسمت المجموعة إلى فئتين إحداهما فئة غنية من أبناء الأسر الميسورة ورجال الأعمال والمهن الحرة، والثانية فئة فقيرة من الأطفال الذين يرتادون مؤسسات موجودة في حي شعبي في بوسطن، كانت النتيجة هي ملاحظة أن قطع النقود تقدر لدى الفقراء أكبر مما تقدر لدى الأغنياء.

وهذا مثال آخر من المباحث الهامة مستمد من تجارب **بوستمان (Postman)** و **برونر (Bruner)** و**ماك جيني (Mc.Ginies)** الذين قاموا باستقصاء العلاقات القائمة بين الإدراك وبين جملة القيم التي يعتنقها الفرد حصلوا على نتائج من روائز مبنية على نماذج تصنف الأفراد على حسب غلبة القيم الدينية أو الاجتماعية أو النظرية أو الاقتصادية أو السياسية أو الجمالية، فقد عرضوا على الأفراد جملة من الكلمات بجهاز التاكيستوسكوب بشكل سريع، وبإضاءة ضعيفة حيث بدت أول الأمر كلمات كثيرة غامضة، ولوحظ أنه كلما تزايدت الإضاءة وكثرت مرات العرض كانت الكلمات تتضح بالتدريج ولكن بصعوبة متفاوتة.

إن النتيجة الهامة التي كشفت عنها هذه التجارب، هي أن الكلمات التي تتضح للفرد بسرعة أكبر من غيرها هي التي تقابل ما يعتنقه من القيم [13] ، مثال ذلك أن الأشخاص ذوي القيم الدينية، رأوا الكلمات الدينية بسرعة أكبر ودقة أكثر، بمعنى آخر أن هذه النتائج تدل على أن منظومة القيم تلعب دورا هاما في تعيين سرعة الإدراك، واختياره أيضا.

إن هذه الدراسات وغيرها، وعلى الرغم مما تؤاخذه عليه في بعض النقاط فإنها تؤكد أن الإدراك البصري عملية معقدة تتداخل فيها عوامل مختلفة، ولكن ما دمنا نتحدث عن الصورة التعليمية، الموجهة نحو فئة المتعلمين وخاصة منهم التلاميذ، فلا يجب إغفال النظر عن كونها صورة تربوية أيضا إذا ما نحن حللنا بعض جوانبها، إذ هي مرتبطة بالإدراك الحسي الذي مهما كانت الحاسة المثارة – فإنه يتضمن مشكلة الاصطفاء – فليس من إنسان يرى ويسمع كل ما يتم على مقربة منه، بل إنه يصطفي من ذلك ما يتعلق بتربيته وقوة ملاحظته.

سابعا: <u>العامل النفسي الاجتماعي كعائق أمام الاستخدام الوظيفي للصورة</u>:

إن الأهداف التي يتم رسمها من وراء استخدام الصور في العملية التعليمية تعترضه صعوبات وعوائق عديدة، يرجع بعضها حقا إلى تأثير العوامل النفسية والاجتماعية و الديداكتيكية. فالعوامل النفسية توجه اهتمام التلميذ بطريقة لا شعورية أحيانا وتخلق عنده إستراتيجية داخلية تتحكم في استيعابه لها. إذ أنه يحيد عن المدلول والهدف البيداغوجي المتوخى من استعمال الصورة، فينتقل من المستوى الأول للصورة وهو مستوى التقرير والإشارة، إلى المستوى الثاني، وهو مستوى التضمين والإيحاء كمدلول يوجد خارجها تحيلنا عليه. وهذا الانتقال من المستوى التقريري إلى المستوى التضميني يؤكد أن:

- التلميذ عند قراءته للصورة لا ينطلق من فراغ بل من مجموعة من الرواسب الثقافية والخبرات الاجتماعية المكتسبة التي لا تؤثر على إدراكه للصورة فحسب بل وأيضا على نظرته الشاملة للكون. (هذه الرواسب الثقافية والموروث الاجتماعي هي التي تشكل ما يسميه " **إيمبيرتو إيكو** " القدرة الموسوعية عند المتلقي التي تساعده على استيعاب أي عمل مهما كانت طبيعته.)
- تتميز هذه القدرة الموسوعية عند المتلقي أو التلميذ بالتداخل بين المعقول والمحسوس كما يحصل في الخرافات والأساطير الشعبية، هذا التداخل هو ما يجعل الصورة أحيانا مطيعة ننتقل بها من المستوى الأول (الإشاراتي - التقريري) إلى المستوى الثاني (الإيحائي - التضميني). بحيث لا تشكل الصورة في هذه الحالة مرجعا في حد ذاتها بل تحيلنا على مرجع يوجد خارجها. وبهذا تصبح كوسيط يثير المتلقي لاستحضار رصيده الثقافي ليسقطه عليها.

وبناء على ما سبق نستطيع فهم نوعية الإستراتيجية التي يتخذها المتلقي أثناء قراءة الصورة، وكذلك معرفة أسباب ترجيح الجانب الضمني على الجانب التقريري والتداخل بين الواقع المرئي والواقع الحسي. ومثل هذا الأمر يعتبر مشكلا على المستوى البيداغوجي.

أما على المستوى الديداكتيكي فمن الأسباب التي تؤدي إلى الحيف عن هدف الصورة ومدلولها الحقيقي: - عدم إدراك تكاملية الصورة والنص المكتوب.

- غموض مبدأ إنجاز الصورة والرسومات فغياب توضيح القواعد والإصلاحات يؤدي إلى صعوبة القراءة والتأويل.
- طغيان العناصر الثانوية على العناصر الرئيسية.

- تأثير السياق كتجاوز الرسوم.
- تحميل الصورة أكثر من محتواها. (14)

الخاتمة:

ما يمكن قوله أن الصورة التعليمية لا يمكنها أن تكون بيداغوجية إلا إذا خضعت لقوانين انتقائها، وإلا إذا كان اختيارها يحترم مجموعة من المعايير التي تمكنها من أن تكون أكثر أدائية، وإننا إذا قمنا بعرض بعض المعايير التي اشترطتها بعض النظريات في علم النفس وخصصنا بالذكر علم النفس الاجتماعي، فإننا لا نقصد أهمية معيار على آخر، إذ زيادة على ضرورة تكافل هذه المعايير السالفة الذكر، فلا يمكن نكران أهمية بعضها ذات الطابع الذاتي المرتبط بالمتعلم في حد ذاته مثل الانتباه والرغبة في التفاعل مع الصورة وغيرها بالإضافة إلى شروطها الفنية. إننا أمام وضعية تربوية كما يرى (**غاستونميالاري**) تتميز بكونها وضعية إنسانية متشعبة.

إن المراد هو بيان أن الصورة تلعب دورا خطيرا، في ما يتعلق بتقوية شعور الطفل بالانتماء لوطنه وثقافته وكذا الانتماء إلى سلسلة من القيم الاجتماعية والأخلاقية وغيرها، فالصورة يمكنها أن تكون معبرة عن الأصالة ويمكنها أيضا أن تكون تغريبية، إذا كانت توحي بعناصر ثقافة أجنبية، مما يجعلها تتصادم مع منظومة القيم التي بدأ الطفل بتشكيلها وفق ما تم تغذيته في مؤسسات التنشئة الاجتماعية كالأسرة والمراكز الثقافية ودور الحضانة وغيرها. وأمام حركة العولمة وفيض الصور التي يمكن أن تغرقنا به تكنولوجيات الإعلام والاتصال، وجب تحصين النشء ضد الهيمنة المرنة السلسة لهذه الوسائل التي أصبحت تمثل تحديا كبيرا. إن ثقافتنا الوطنية وماضينا الحضاري وحاضرنا هي مصادر غنية وشديدة التنوع بإمكانها أن تكون مراجع حقيقية وأصيلة لهذه الوسيلة التعليمية، ومن غير تفريط في حقيقة انتمائنا الإقليمي أو الإنساني يجعلنا نظهر وكأننا في معزل عن العالم لأن هذه الصورة موجهة لطفل هو أب الرجل الذي سيكون في المستقبل.

قائمة الهوامش:

1) محمد عاطف غيث: **قاموس علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2006، ص 297.
2) عبد المجيد العابد: **أهمية الصورة في العملية التعليمية التعلمية**، الحوار المتمدن، العدد 2826، 22/03/2012www.ahewar.org/debat/show.art
3) أحمد العابد وآخرون: **المعجم العربي الأساسي (لاروس)**، المنظمة العربية للتربية والثقافة، جامعة الدول العربية، سنة 1989، ص، ص 860، 861.
4) أحمد حسين اللقاني و علي أحمد الجمل: **معجم المصطلحات التربوية المعرفة**، عالم الكتب، ط3، 2003، ص 122.
5) http://histigeo.hisforum.com/t201-topic
6) برتراند راسل: **تاريخ الفلسفة الغربية**، ترجمة محمد فتحي الشنيطي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، سنة 1977، ص 115.
7) هادي نعمان الهيتي: **ثقافة الأطفال**، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب – الكويت، سنة 1988، ص 39.
8) حلمي المليجي: **علم النفس المعاصر**، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت، ط2 ،سنة1972
9) بول غيوم: **علم النفس الجشطلت**، ترجمة صلاح مخيمر وعبده ميخائيل رزق، مؤسسة سجل العرب، القاهرة، 1963، ص، ص 79، 80.
10) فاخر عاقل :**مدارس علم النفس**، دار العلم للملايين، بيروت، ط7 ،سنة1987، ص ص157،155.
11) أوتوكلينبرغ: **علم النفس الاجتماعي**، ترجمة حافظ الجمالي، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، بدون سنة، ط2، ص، ص 287، 288.
12) نفس المرجع السابق، ص، ص 289، 290.
13) نفس المرجع السابق، ص 291
14) نفس المرجع السابق، ص 294.
15) علي آيت حسين: **الصورة في الفعل البيداغوجي**
19/03/2012http://diwan-svt.com/index.php?option=com_content&view=article

قائمة المراجع و المصادر:

1) محمد ،عاطف غيث.(2006).**قاموس علم الاجتماع**،الإسكندرية :دار المعرفة الجامعية.
2) عبد المجيد ،العابد:(2012). **أهمية الصورة في العملية التعليمية التعلمية**، الحوار المتمدن، العدد 2826.
3) أحمد، العابد و آخرون.(1989).**المعجم العربي الأساسي (لاروس)**، المنظمة العربية للتربية والثقافة، جامعة الدول العربية.
4) أحمد ،حسين اللقاني و علي أحمد، الجمل: **معجم المصطلحات التربوية المعرفة**، ط3،عالم الكتب، 2003.
5) http://histigeo.hisforum.com/t201-topic

6) برتراند، راسل.(1977). **تاريخ الفلسفة الغربية**، ترجمة محمد فتحي الشنيطي،مصرك الهيئة المصرية العامة للكتاب،

7) هادي، نعمان الهيتي(1988). **ثقافة الأطفال**، الكويت :عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب .

8) حلمي ،المليجي(1972) .**علم النفس المعاصر**، ط02 ،بيروت ،دار النهضة العربية للطباعة و النشر.

9) بول ، غيوم(1963).**علم النفس الجشطلت**، ترجمة صلاح مخيمر و عبده ميخائيل رزق،القاهرة :مؤسسة سجل العرب.

10) فاخر عاقل (1987).**مدارس علم النفس**،ط07، بيروت : دار العلم للملايين.

11) أوتوكلينبرغ.(دس). **علم النفس الاجتماعي**، ط02، ترجمة حافظ الجمالي، بيروت، منشورات دار مكتبة الحياة.

12) علي آيت حسين: (2012).**الصورة في الفعل البيداغوجي**
http://diwan-svt.com/index.php?option=com_content&view=article