الجمهوريَّة الجزائريَّة الدِّيمقراطيَّة الشَّعبيَّة
وزارة التَّعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ابن خلدون –تيارت–
كليَّة اللُّغة والأدب العربي
قسم: اللُّغة العربيَّة

مذكِّرة مقدَّمة لنيل شهادة الدُّكتوراه في تعليميَّة اللُّغة العربيَّة
تخصُّص: تعليميَّة اللُّغة العربيَّة.
الموسومة بـ:

دور اللِّسانيات التَّطبيقيَّة في تطوير نظريات تعليميَّة اللُّغات ومدى استفادة اللُّغة العربيَّة منها.

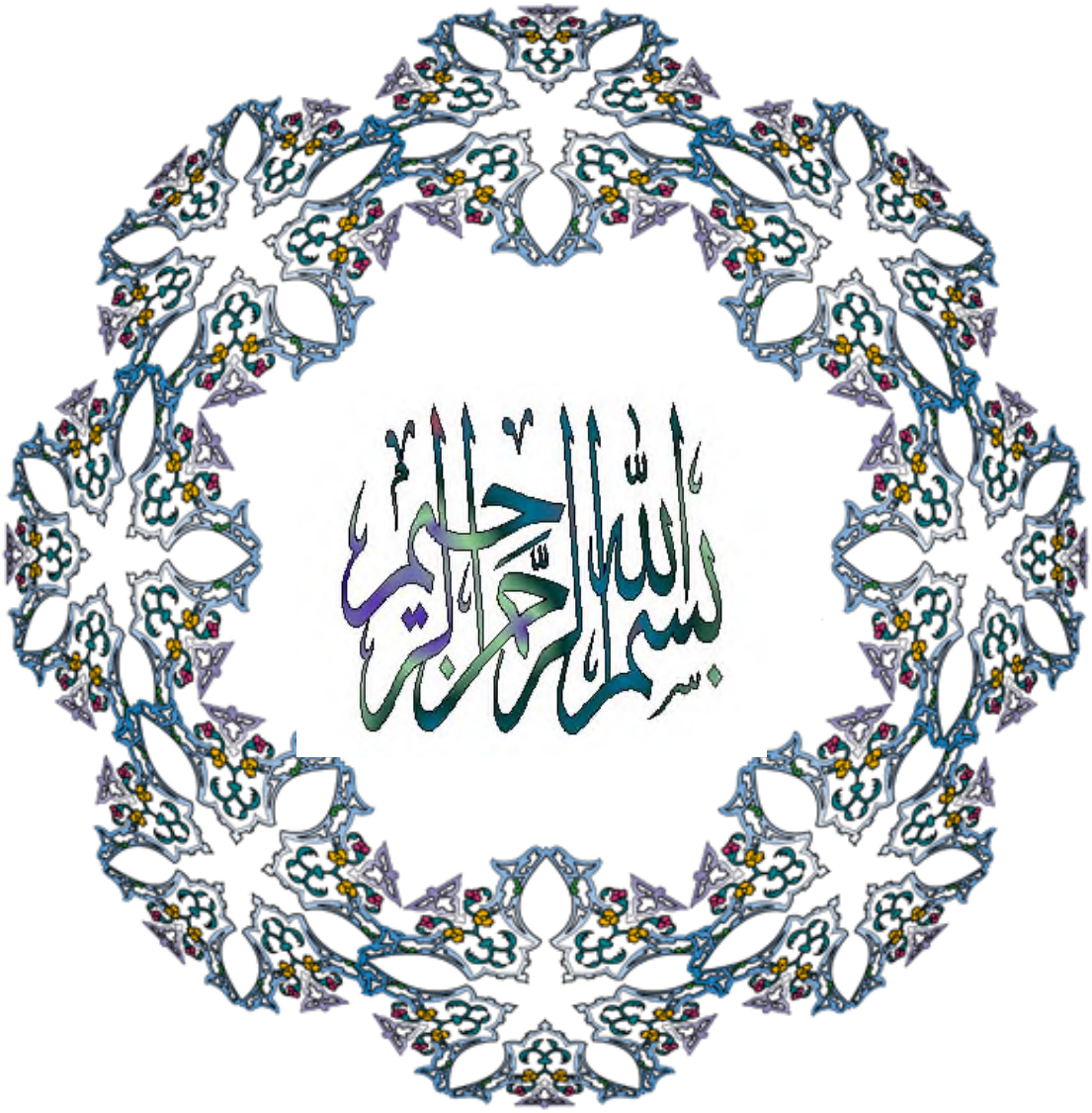
من إعداد الطَّالب:
*– رابـح أمحمد

تحت إشراف الدكتور:
*– د.عابد بوهادي

لجنة المناقشة:

الرقم	الاسم واللَّقب	الرُّتبـة	الصِّفة	الجامعـة
01	نجادي بوعمامة	أ.ت.ع	رئيســـــــا	جامعة تيارت
02	بوهادي عابد	أ.ت.ع	مشرفا ومقررا	جامعة تيارت
03	قاسم قادة	أ.ت.ع	عضوا مناقشا	جامعة تيارت
04	جبالي فتيحة	أ.محاضر "أ"	عضوا مناقشا	جامعة تيارت
05	حسيني بلقاسم	أ.محاضر "أ"	عضوا مناقشا	جامعة تيارت
06	بومسحة العربي	أ.محاضر "أ"	عضوا مناقشا	جامعة تيسمسيلت

الموسم الجامعي: 1442/1443هـ–2021/2022م


بسم الله الرحمن الرحيم

دعـــاء

"اللَّهم انفعنا بما علَّمتنا وعلِّمنا ما ينفعنا، وزدني علماً"

"اللَّهم ذكّرني ما نسيت وأحفظ علي ما علمت، وزدني علماً"

"اللَّهم أخرجنا من ظلمات الوهم وأكرمنا بنور الفهم، وافتح علينا معرفة العلم وحسِّن أخلاقنا بالحلم وسهِّل لنا أبواب فضلك وانشر علينا من خزائن رحمتك يا أرحم الرَّاحمين ... يا أرحم الرَّاحمين "آمين".

شكـــر وتقديـر

إلى كلّ من علَّمني حرفاً من الطَّور الابتدائي إلى الجامعي.

إلى الأستاذ: "**عابد بوهادي**" المشرف على هذه الرِّسالة.

إلى الأستاذ: "**عيسى حميداني**" على مساعدته الماديَّة والمعنويَّة.

إلى محّرري هذه الرِّسالة "**محمد ومصطفى**".

لكم منّي جزيل الشُّكر والتَّقدير والعرفان وجزاكم الله عنَّا خير الجزاء.

إهـــداء

إلى من قال فيهما الله جلّ جلاله:

بسم الله الرحمن الرحيم:

﴿وَقَضَى رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِنْدَكَ الْكِبَرَ أَحَدُهُمَا أَوْ كِلَاهُمَا فَلَا تَقُلْ لَهُمَا أُفٍّ وَلَا تَنْهَرْهُمَا وَقُلْ لَهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا﴾.

صدق الله العظيم.

سورة الإسراء، الآية: 23

إلى والدي حفظه الله.

إلى والدتي حفظها الله.

أمحمد

مقـــدِّمـــة

الحمد لله حمد الشَّاكرين، والصَّلاة والسَّلام على سيِّد الخلق أجمعين، محمد بن عبد الله عليه أفضل الصلاة وأزكى التَّسليم، أما بعد:

إنَّ مسألة ارتباط الإنسان بالمعرفة مسألةٌ مثيرةٌ جداً، بدأت منذ أنْ وطأت قدماه هذه المعمورة، تبقى وستبقى مسألة خصيصة تتعلَّق به دون غيره من الكائنات الحيَّة الأُخرى، يسعى للبحث عنها وامتلاكها بكل ما أوتي من جهد فكري، لأنَّها تمثِّل مسألة وجودٍ وهويَّة بالنِّسبة للجنس البشري.إنَّ البحث عن المعرفة شكَّلت له وسيلة وغاية في الوقت نفسه، فهي غاية لأنَّ اكتسابها تُشعر الفرد بالتَّفرُّد والتَّفوُّق والتَّميُّز، تُثبِّت وتُعزِّز مفهوم الذَّات بالنِّسبة إليه.كما أنَّها وسيلة يتَّخذها الباحث أو القارئ للكشف عن المفاهيم والأفكار التي هي في حدِّ ذاتها معارف وحقائق جديدة يستزيد من اكتسابها يوم بعد يوم.

لقد أدَّى انفصال العلوم عن الفلسفة إلى بروز كلمة "العلم" إلى الوجود، ممَّا تطلَّب الأمر إلى ظهور فروع عديدة من العلوم الإنسانيَّة والطَّبيعيَّة كان طابعَها المميَّز، الاعتماد على المنهج والنَّظرة العلميَّة التي تستند إلى أساليب التَّفكير العلمي الذي يقوم على الملاحظة والتَّجريب، وعليه فإنَّ كل علم من هذه العلوم تؤطِّر مساره مجموعة من النَّظريات تتباين وتختلف باختلاف الهدف المتوخَّى منها. والنَّظريَّة عبارة عن مجموعة من القواعد والقوانين التي ترتبط وتتعلَّق بظاهرةٍ ما بحيث ينتج عن هذه القوانين مجموعة من المفاهيم والافتراضات والعمليات المعرفيَّة التي تساهم بدورها في ائتلاف وتأليف نظرة منتظمة ومتكاملة حول تلك الظَّاهرة، ومن هنا فإنَّ غالبيَّة نظريَّات التَّعلُّم الحديثة إنْ لم نقل كلَّها انبثقت من تيارين فلسفيين يونانيين هما المذهب التَّرابطي Associationism الذي نادى به أرسطو وتلاميذه، والمذهب العقلاني "Rationalism" الذي جاء به" أفلاطون" وأتباعه الذي يرى أنَّ أنماط المعرفة هي فطريَّة غير متعلِّمة، وأنَّ مصدرها هو العقلُ، في حين أنَّ الأوَّل يرى أنَّ المعرفة تتألَّف من مجموعة من الإحساسات الرَّئيسيَّة التي تشكِّل الأفكار والمفاهيم من خلال عمليَّات التَّفاعل مع البيئة وأفراد المجتمع، فالحواس حسب"أرسطو" هي بمثابة النَّوافذ التي يطلُّ من خلالها العقل على العالم الخارجي لاكتساب المعرفة وِفق مبدأ التَّرابطيَّة أو الوظيفيَّة أو المعرفيَّة.

وعليه لقد تعمَّدتُ أنْ أُمهِّدَ لهذه الدِّراسة بدراسة اللُّغة من جانبها اللِّساني"علم اللُّغة العام" حيث أفرزت هذه الدِّراسة نظريَّة لغويَّة "Linguistic Theory" حول اللُّغة، تفرَّعت عنها مجموعة من المدارس اللِّسانيَّة اختلفت وتباينت فيما بينها. إلاَّ أنَّها لا تستطيع أنْ تكشف عن أهداف عمليَّة تطبيقيَّة إجرائيَّة، وإنَّما تسعى إلى رسم الإطار العام التي تشترك فيه جميع اللُّغات، من منظور نظري يفتقر إلى الآليَّة وكيفيَّة تطبيق تلك المفاهيم في الواقع الدِّراسي أو التَّعليمي التَّعلُّمي، وغياب الإجراءات الميدانيَّة عن تجسيد تلك النَّظريَّات، ممَّا أدَّى الأمر إلى ضرورة وجود علم "اللِّسانيات التَّطبيقيَّة" وإسناد إليه هذه المَهمَّة المتمثِّلة في البحث عن تلك الإجراءات والآليات التي تهدف إلى تبسيط وتكييف تلك المفاهيم والأفكار، وجعلها في متناول قدرات المتعلِّمين العقليَّة والمعرفيَّة، والعمل على استخدام طرائق واضحة المعالم والأهداف قصد تجسيد محتوى معرفي فعَّال وثري، يخدم المتعلِّم من جانبه المعرفي والنَّفسي والوجداني والعاطفي والحس حركي. وعلى هذا الأساس ارتأيتُ أنْ يكون موضوع هذا البحث. "دور اللِّسانيات التَّطبيقيَّة في تطوير نظريَّات تعليميَّة اللُّغات، ومدى استفادة اللُّغة العربيَّة منها"، لما له من أهميَّة بالغة في سدِّ أهمِّ الاختلالات والنَّقائص التي تقف عائقاً أمام تعلُّمات المتعلِّمين وتزويد المدرِّس بالكيفيَّة والطَّرائق والآليات اللَّازمة لذلك، والعمل على تحليل وتفعيل تلك النَّظريَّات واستثمارها في الواقع التَّربوي من جهة، وكذا معرفة أهمِّ الإسهامات التي استفادت منها اللُّغة العربيَّة من هذه الدِّراسة التَّنظيريَّة من جهةٍ أخرى. والطَّرح العلمي لإشكاليَّة الموضوع تكمن فيما تتمثَّل اسهامات اللِّسانيات التَّطبيقيَّة في بناء وتطوير نظريَّات تعليميَّة اللُّغات بعامَّة واللُّغة العربيَّة بصفةٍ خاصَّةٍ؟ وقد انبثق عن هذه الإشكاليَّة التَّساؤلات الآتيَّة:

1- ما هي أهم المفاهيم التي جاءت بها النَّظريَّة اللِّسانيَّة المعاصرة؟

2- ما هي أهم مجالات اللِّسانيات التَّطبيقيَّة المساعدة على الاكتساب اللُّغوي؟

3- هل الأمراض والأخطاء اللُّغويَّة تؤثِّر على عمليَّة التَّعلُّم والاكتساب؟

4- ما هي أهم التَّجاذبات الحاصلة بين عناصر العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلميَّة لتجسيد الفعل الدِّيداكتيكي؟

5- كيف يكون واقع تعليم اللُّغة في غياب العلوم المساعدة على ذلك؟

6- كيف ساهمت التَّعليميَّة في تطوير المهارات اللُّغويَّة؟ وما دورُ هذه الأخيرة في ارتقاء التَّعلُّم الأدائي لتعلُّم اللُّغةِ وتَعْليمها؟

7- فيما تتمثَّل اسهامات علم اللُّغة التَّطبيقي للُّغة العربيَّة من جانبها الصَّوتي والصَّرفي والنَّحوي والدَّلالي؟

ولتوضيح هذه الإشكاليَّة اتَّبعتُ في بداية الأمرِ السلم الزمني لدراسة وتتبُّع أهم التَّطوُّرات الحاصلة للأفكار والمفاهيم والآراء التي جاءت بها النَّظريَّة اللِّسانيَّة الحديثة، ثمَّ المنهج الوصفي التَّحليلي الذي ركَّزتُ فيه على وصف الظَّاهرة اللُّغويَّة وتحليلها إلى عناصرها التي تتكوَّن منها، وأهم المفاهيم التي جاءت بها نظريات التَّعلُّم الحديثة، مُعرِّجاً في الوقت نفسهِ على دراسة أقطاب المثلَّث الدِّيداكتيكي، وبيان مكانة كل قطبٍ في هذه العمليَّة، وتسليط الضَّوء بالدِّراسة والتَّحليل لأهمِّ المفاهيم التي ساهمت من جهتها اللِّسانيات التَّطبيقيَّة في إثراء اللُّغة العربيَّة وتطويرها من جانبها الصَّوتي والصَّرفي والنَّحوي، والدَّلالي.

لقد وُضعت لهذه الدِّراسة خُطَّةَ بَحْثٍ كانت لي دليلاً أهتدي بها لخوض غمارِ البَّحث فيه، تمثَّلت في مُقدِّمة ومَدخل وأربعةَ فُصولٍ.

ففي المقدِّمة تطرَّقت إلى أهم المراحل التي مرَّ بها الإنسان الباحث عن المعرفة، كون هذه الأخيرة خاصيَّة من خصائص إنسانيَّة الإنسان ولازمة لعقله حيثما كان وامتلاكها ضمانٌ لراحته واستقراره وتطوُّره.

أمَّا المدخل أدرجته تحت عنوان "المرجعيَّة المعرفيَّة للنَّظريَّة اللِّسانيَّة" عرَّجتُ فيه لأهمِّ المدارس اللِّسانيَّة الحديثة ودورها في وضع جملة من المفاهيم والقوانين والنَّظريات التي مهَّدت الطَّريق إلى ميلاد علم قائم بذاته اسمه "علمُ اللُّغةِ التَّطبيقي".

لقد تناولت في الفصل الأوَّل والموسوم بـ "دور اللِّسانيات التَّطبيقيَّة في الاكتساب اللُّغوي"، إلى أهم مفاهيم علم اللُّغة التَّطبيقي وفروعه وأهم المناهج المساعدة في تعليم اللُّغة وتعلُّمها، وإلى

الاختلافات الحاصلة بينه وبين علم اللُّغة العام،كما تطرَّقتُ بالشَّرح والتَّحليل إلى الأمراض والأخطاء اللُّغويين وانعكاسها السّلبي على عمليَّة التَّعلُّم بعامَّة والتَّحصيل التَّربوي بخاصَّة، والعمل على رصدها وكيفيَّة علاجها لما لها من أهميَّةٍ كبيرةٍ على عمليتي تحصيل التَّعلُّم والاكتساب.

أمَّا الفصل الثَّاني أفردته تحت عنوان "المرجعيَّة التَّنظيريَّة للنَّظريات التَّعليميَّة" تطرَّقت فيه إلى أهم نظريات التَّعلُّم والمفاهيم التي أفرزتها كل نظريَّة. منها من تبنَّى المنهج السُّلوكي الذي يعتمد على عمليَّة الارتباط عن طريق الاقتران، والأخرى تؤكِّد على وظيفة السُّلوك والغاية المرجوَّة منه مع الحفاظ على عمليَّة الارتباط، ومنها من تبنَّى المنهج العقلي "المعرفي"، الذي صبَّ اهتمامه على العمليات العقليَّة والمعرفيَّة ودورها في تحقيق عمليَّة التَّعلُّم وتمكين التَّحصيل.

في حين أنَّ الفصل الثَّالث المعنون بـ "التَّعليميَّة وروافدها في العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلميَّة" تناولتُ فيه أهم المفاهيم المرتبطة بالتَّعليميَّة ودورها في حلحلة الوضعيات التَّعليميَّة وتوضيح العلاقة بين أقطاب المثلَّث الدِّيداكتيكي والتَّجاذبات الحاصلة بينها، وأهم العلوم التي تتقاطع معها، قصد إتمام مهمَّتها، باعتبار أنَّ التَّعليميَّة ملتقى الطُّرق التي تلتقي عندها هذه العلوم من أجل مساعدتها وتكملة نصابها التَّعليمي التَّعلُّمي.

أمَّا الفصل الرَّابع المعنون بـ "أثرُ اللِّسانيات التَّطبيقيَّة على اللُّغة العربيَّة" تطرَّقتُ فيه إلى أهم اسهامات علم اللُّغة التَّطبيقي للُّغة العربيَّة بما يخدم جانبها الصَّوتي والصَّرفي والنَّحوي والدَّلالي.

كما واجهتني خلال هذا المسار البحثي عدَّة صعوبات، نذكر منها شساعة الموضوع كونه يحتوي على ثلاثة مفاهيم أساسيَّة وعامَّة هي"اللِّسانيات التَّطبيقيَّة"، "نظريَّات التَّعلُّم"، "مستويات اللُّغة العربيَّة"، الأمر الذي أدَّى إلى صعوبةِ حصرِ مباحثه والتحكُّم فيها من جهة، وحتميَّة التَّطرُّق لأهمِّ العلوم المساهمة والمساعدة لتنفيذ عمليَّة التَّعلُّم من جهةٍ أخرى. وكذا صعوبة الحصول على المراجع والمصادر خاصَّة تلك المتعلِّقة بنظريَّات التَّعلُّم، وكذا خصوصيَّة الموضوع ذا الطَّابع اللُّغوي العلمي التَّجريبي النَّفسي، وكذا تعقُّد العمليَّة التَّعليميَّة التي تعتمد على التَّفاعل الحاصل بين الفاعل التَّعليمي والمتعلِّم والمعرفة التي نتطلَّع إلى تجسيدها، الأمر الذي زاد من صعوبة الدِّراسة والتَّحليل أكثر.

ورغم هذا وذاك فإنَّ الفضل أوَّلاً لله سبحانه وتعالى الذي رزقني العزيمة وقوَّة الصَّبر والرَّغبة في العمل، ثمَّ بفضل تشجيع ومرافقة الأستاذ المحترم "عابد بوهادي" الذي كان له فضل الإشراف على هذه الأطروحة وتقديم ما يمكن تقديمه في سبيل إثراء هذا البحث العلمي من مراجع ونصائح قيِّمة فجزاه الله خيرَ الجزاء. كمَا أتقدَّم بالشُّكر والعرفان للأستاذ الفاضل "عيسى حميداني" على المرافقة الحميميَّة وتقديم يد العون، كُلَّما تطلَّب الأمر إلى ذلك، له منِّي أسمى عبارات التَّقدير والاحترام.

كما أتوجَّه إلى جميع أساتذة جامعة ابن خلدون، كليَّة الآداب واللُّغات –قسم اللُّغة والأدب العربي– سواء الذين تعاقبوا على تدريسي أو اللَّذين لم يُسعفنِ الحظُّ إلى ذلك، لهم منِّي جميعاً جزيلُ الشُّكر الخالص على ما قدَّموه لخدمة العلم والمعرفة بعامَّة وإلى طلبة جامعة ابن خلدون بصفة خاصَّة.

وفي الختام نسأل الله العليُّ القدير أنْ يُعلِّمنا ما ينفعنا، وينفعنا بما علَّمنا، وأنْ يوفِّقنا إلى ما فيه الخير والصَّلاح، آمين والحمد لله ربِّ العالمين.

تمَّت بعون الله وتوفيقه بـ –جامعة ابن خلدون – تيارت

في: 2020/12/06م. الموافق لـ: 19 ربيع الثَّاني 1442هـ

الطَّالب: رابـــح أمحـــمد

مـــدخـــــل:

المرجعيَّة المعرفيَّة للنَظريَّة اللِّسَانيَّة

I. مدرسة جنيف

II. المدرسة الوظيفيَّة

III. المدرسة الدَّانماركيَّة

IV. المدرسة الإنجليزيَّة

V. المدرسة الأمريكيَّة

VI. المدرسة التَّجميميَّة

VII. النَّظرية التَّوليديَّة التَّحويليَّة

مما لا شك فيه أنَّ الفضل في تقدُّم اللِّسانيات الحديثة وتطورها، يرجع إلى العالم السويسري الفذ "فاردينانـد دي سوسير"، الذي يعدُّ أوَّل من دعا إلى دراسة اللُّغة دراسة علميَّة وفق المنهج البنيوي الوصفي، الذي يهتم بالبحث في سمات النِّظام اللُّغوي في لحظة زمنيَّة معيَّنة، قصد الكشف وبيان وظيفته وآلية حركة عناصره الدَّاخليَّة، ثم تطوَّر هذا المنهج على يد تلاميذه، مشكِّلاً بذلك توجُّهاً فكرياً عُرِف بـ "البنيوية"، وأنصاره بـ "البنيويون" (Le Structuralisme).

البنيوية لغةً:

لفظ مشتق من البنية، الاسم منها بنيوي، جمعها بنيويون، أي الذين يدرسون البُنَى ويحلِّلون عناصرها[1]، فعلها خماسي من انْبَنَى، يَنْبَنِي، انْبَنِ، انْبِنَاءً، فهو مُنْبَنِ، والمفعول مُنْبَنَى عليه[2] وانْبَنَى عليه الأمر: بمعنى تأسَّس وترتَّب عليه، ونقول يَنْبَنِي على هذا الأمر نتائج مهمَّة[3]. والبنيوية أصلها اللُّغوي مشتقَّة من كلمة Struere ومعناها البناء، وباللُّغة الفرنسيَّة "Structure" لها دلالات مختلفة منها، النِّظام Ordre، والتَّركيب Constitution، والهيكلة Organisation، والشَّكل Forme[4]، "والمعنى الدَّقيق Structure لم يتم تحديده إلاَّ في عام 1926م على يد مدرسة "براغ" اللِّسانيَّة[5]، يفيد هذا المصطلح معنى التَّرتيب الدَّاخلي للوحدات التي تُكوِّنُ النِّظام اللِّساني".

لقد تعرَّض جورج مونان Monane George إلى هذا المصطلح، الذي يرى أنَّ كلمة بنية ليست لها أية رواسب أو أعماق ميتافيزيقيَّة، هي تدل عنده على البناء بمعناه العادي[6].

البنيوية اصطلاحاً: منهج فكري وأداة للتَّحليل تقوم على فكرة الكليَّة أو المجموع المنتظم، اهتمَّت بجميع نواحي المعرفة الإنسانيَّة، وإنْ اشتهرت بشكل كبير في مجال علم اللُّغة، والنَّقد الأدبي.

---

[1]- معجم اللُّغة العربيَّة، المعجم الوسيط، ج1، ط1، القاهرة، مصر، 2011م، مادة "انْبَنَى".

[2]- محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدِّين ابن منظور الأنصاري الرويفعي الإفريقي: لسان العرب، ج1، دار صادر، بيروت، لبنان، مادة: "انْبَنَى".

[3]- ابن منظور: لسان العرب، مادة " انْبَنَى".

[4]- د.بوقرة نعمان: محاضرات في المدارس اللِّسانيَّة المعاصرة، منشورات جامعيَّة باجي مختار، عنَّابة، الجزائر، 2006م، ص: 82.

[5]- المرجع نفسه، ص: 82.

[6]- ينظر: أحمد مؤمن: اللِّسانيات -النَّشأة والتَّطوُّر-، ديوان المطبوعات الجامعيَّة. الثَّانيَّة، الجزائر، 2005م، ص: 93.

بدأت النَّظريَّة البنيوية عند "سوسير"، وازدهرت عند بلومفيلد Bloomfeeld، مما أفضى ذلك على أنْ يكون المنهج البنيوي منهجاً استقرائياً يبدأ أوَّلاً بجمع المادة اللُّغويَّة، وبعد ذلك يصل إلى القاعدة أو إلى النَّظريَّة[1].

I- مدرسة جنيف:

يعتبر دي سوسير الأب الرُّوحي للِّسانيات الحديثة، بفضله أصبحت اللُّغة تدرس دراسة وفق المنهج العلمي الوصفي الآني، يتوخى الشُّمول والدِّقة والضَّبط وعدم التَّناقض، فقيمة الفرد تظهر من خلال علاقته بالمؤسَّسة في العلوم الإنسانيَّة وخاصَّة اللِّسانيات، وقد أشار إلى ذلك "إميل دوركايم" منبِّها في نفس الوقت اللُّغويين إلى فكرة "العامل الاجتماعي" بعد أنْ كانوا غافلين عنها[2]، معنى أنَّ الاهتمام باللُّغة قبل هذا كان على مستوى الأفراد فقط، فربطوا تطور اللُّغة عبر الزَّمان والمكان، بتطوُّر مخارج الأصوات عند الأفراد وتطور العقل البشري متناسين أنَّ هؤلاء الأفراد في حدِّ ذاتهم يكوِّنون وحدة شعوريَّة أو وعياً جماعياً سابقاً على وجود الفرد وباقياً بعده[3].

يشكل "أنطوان ماية" نقطة انعطاف وتحوُّل في رؤية هذا التَّطور، بحيث صرَّح لأوَّل مرة أنَّ اللُّغة حدث اجتماعي بالدَّرجة الأولى، الأمر الذي نبَّه "دي سوسير" إلى تتبع بكل عناية واهتمام هذه الآراء والأفكار، من خلال تبنِّيها استبدال المفاهيم القديمة السَّائدة بمفاهيم علميَّة دقيقة قريبة من روح العلم يصطلح على تسميتها "باللِّسانيات العامَّة" جاعلاً منها مقدِّمة تمهيديَّة لدراسة اللُّغات تاريخياً[4]. الأمر الذي أدى باللُّغوي "دي سوسير" إلى وضع وتحديد معالم هذه الأفكار اللِّسانية وعمل على تطويرها، حيث أبدع نظاماً منسجم الأطراف، وذلك بتوضيح المفاهيم المتداخلة والتَّمثيل لها والتَّوفيق بين المتناقضات[5].

---

[1]- د.بوقرة نعمان: محاضرات في المدارس اللِّسانيَّة المعاصرة، ص: 83.

[2]- ينظر: عبد الرَّحمن الحاج صالح: مدخل إلى علم اللِّسان الحديث، مج:02، الجزائر، 1972م، ص: 05

[3]- د.بوقرة نعمان: محاضرات في المدارس اللِّسانيَّة المعاصرة، ص: 84-85.

[4]- المرجع نفسه، ص: 85.

[5]- عبد الرحمن الحاج صالح: مدخل إلى علم اللِّسان الحديث، ص: 05.

أ- أهم ثنائيَّات دي سوسير:

1- اللُّغة: إنَّ اللُّغة في حقيقة أمرها نظامٌ اجتماعيٌ، أي أنَّها ملك لمجموع الجماعة المتكلِّمة[1]، وأنَّها الملكة الإنسانيَّة التي تتجلى في تلك القدرات الفطريَّة التي يمتلكها الإنسان دون سواه من الكائنات الحيَّة الأخرى، التي تسمح له بالإنجاز الفعلي للكلام بوساطة نسق من العلامات[2].

اللِّسان: "Langue" يعني النِّظام التَّواصلي الذي يمتلكه كل فرد متكلِّم -مستمع- ينتمي إلى مجتمع لغوي متجانس، لقوله تعالى: ﴿**وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوْمِهِ**﴾[3].

الكلام: "Parole" هو الإنجاز الفعلي للُّغة في الواقع[4].

وعلى الرغم من هذا التَّفريق الموجود بينهما، إلاَّ أنَّ العلاقة بينهما علاقة تكامل، فاللُّغة تتحقَّق وتظهر للوجود عن طريق الكلام الفردي "Parole"، في حين أنَّ الكلمات المنطوقة بالفعل تنسجم من حيث المبدأ وفق المعايير التي تفرضها لغة المجتمع المتكلِّم بتلك اللُّغة الكامنة والمخزَّنة في أذهان أفرادها، والكلام أوسع من اللَّفظ الذي ندركه مباشرة عن طريق الإنجاز الفعلي للُّغة التي لا تستطيع الظُّهور للعيان ولا تخضع للتَّجربة إلاَّ من خلال الأداء اللَّفظي أو الكلامي[5]. ولهذا دعا سوسير إلى إقامة لسانيات اللُّغة تمييزاً لها عن لسانيات اللَّفظ.

2- الشَّكل والمادة:

المادة الصَّوتية ليست أكثر ثبوتاً وصلابةً إذ ليس في المستوى الصَّوتي أيضا وحدات مضبوطة الحدود بَيِّنة المعالم ومحدَّدة سلفاً، ومن الخطأ أنْ نعتبر سلسلة من الأصوات في حدِّ ذاته قالباً بل هي

---

[1]- د.بوقرة نعمان: محاضرات في المدارس اللِّسانيَّة المعاصرة، ص: 84-85.

[2]- أحمد حساني: دراسات في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة -حقل تعليميَّة اللُّغات- ديوان المطبوعات الجامعيَّة 04، بن عكنون، الجزائر، 2000م، ص: 06.

[3]- سورة إبراهيم، الآية: 5.

[4]- أحمد حساني: دراسات في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة، ص: 06.

[5]- د.بوقرة نعمان: محاضرات في المدارس اللِّسانيَّة المعاصرة، ص: 89.

مادة مهمتها إبهام الأفكار المجرَّدة، والدَّليل على ذلك أنَّ المادة الصَّوتيَّة لا تُقطَّع بنفس الطَّريقة في جميع اللُّغات[1].

3- الدَّال والمدلول:

يرى دي سوسير أنَّ اللُّغة في حدِّ ذاتها قائمة أسماء مناسبة وموافقة للأشياء في الواقع الطَّبيعي، معتبراً العلاقة بينهما علاقة اعتباطيَّة (Arbitraire)، ذات طبيعة مركَّبة وتوليفيَّة من الشَّكل الصَّوتي الذي يشار إلى المعنى[2]، كون أنَّ الوحدة اللِّسانيَّة مزدوجة وقائمة على التَّقارب بين أمرين، وهذه العلامة عملة ذات وجهين متَّحدين ومتداعيين أحدهما «الدَّال Signifiant» والآخر «المدلول Signifie[3]»، وأنَّ العلامة اللِّسانية تربط تصوُّراً بصورة سمعيَّة، وهذه الأخيرة ليست الصَّوت المادي الذي هو شيء فيزيائي صرف، بل تمثِّل الدَّفع النَّفسي لهذا الصَّوت[4]. وما اعتقده دي سوسير كان صائباً إلى حدٍّ كبير. فمبدأ الاعتباطيَّة عنده مبدأ جذري ذو أهميَّة قصوى، لا يتم على مستوى العلاقة بين الصَّوت والمعنى وإنَّما على مستوى الشَّكل "النِّظام الذي يمثِّل اللُّغة ذاتها"[5].

4-الآنيَّة والزمانيَّة Synchronic end Diachronic:

يمكن تحليل بنية اللُّغة بنوعين من المقاربة[6].

1/4- المقاربة الآنيَّة أو التَّزامنيَّة Synchronic:

تقوم بمعالجة الموقف اللِّساني في لحظة بعينها من الزمن والحالة القائمة للُّغة خلالها. تظهر اللُّغة فيها في هيئة نظام من سوق يعيش في الوعي اللُّغوي لمجتمع بعينه.

---

[1]- د.بوقرة نعمان: محاضرات في المدارس اللِّسانيَّة المعاصرة، ص: 90.

[2]- Vue ;fardinand de saussure ;Cours de linguistique générale, p 30.

[3]- د.بوقرة نعمان: محاضرات في المدارس اللِّسانيَّة المعاصرة، ص: 91

[4]- ينظر: ميلكا إفيتش: اتجاهات البحث اللِّساني، تر: سعد عبد العزيز مصلوح ووفاء كامل فايد، المطبعة الأميريَّة، المجلس الأعلى للثَّقافة، مصر، ط2، 2000م، ص: 22.

[5]-ينظر: فرديناند دي سوسير: محاضرات في الألسنيَّة العامَّة، يوسف غازي ومجيد النصر، المؤسَّسة الجزائريَّة للطِّباعة، الجزائر، 1986م، ص: 98.

[6]- محمود فهمي حجازي: أصول البنيوية والدِّراسات الإثنولوجية، مج03، عدد 1، عالم الفكر الكويت، 1976م، ص: 123.

2/4- المقاربة التَّعاقبيَّة Diachronic:

تهتم هذه المقاربة بدراسة اللُّغة عبر فترات تاريخيَّة متعاقبة، بغية الوصول إلى أهم التَّغيرات التي تطرأ عليها من جهة والكشف عن التَّطوُّرات الحاصلة لها، أي أنَّها تُعنى بالظَّواهر اللُّغويَّة غير المختزنة في الوعي اللِّساني لهؤلاء المتكلِّمين أنفسهم[1]، لأنَّ اللِّسان حدثٌ متغيِّرٌ يتكون من رواسب الاستعمال الفعلي للكلام عبر الحقب الزمنية المختلفة[2]. إلاَّ أنَّ تقديم الدِّراسة الوصفيَّة للُّغة، لا يعني إلغاء الجانب التَّاريخي لها، وهذا ما أكَّده سوسير[3].

ما يمكن استخلاصه أنَّ اللُّغة عند دي سوسير حقيقة اجتماعيَّة وظاهرة عامَّة فيه، وأنَّها نظام من الأدلة قائم على مبدأ الاعتباطية.

II- المدرسة الوظيفيَّة:

قامت هذه المدرسة على مبادئ وأصول النَّظريَّة التي أرسى دعائمها "دي سوسير"، كما اتخذت من تصور "بودوان دي كورتناي" للفونيم نظريَّة كاملة للتَّحليل الفونولوجي، وهو العمل الذي اضطلع به عالمان من أكبر علماء هذه المدرسة هما: "نيكولاي تروبتسكوي" و"رومان جاكبسون" والفرنسي اندري مارتيني، والإعلان عن ميلاد مدرسة براغ التي كان لها الصدى الكبير في الأوساط اللِّسانية العالمية، نظراً لجهود روادها المتواصل في الدَّرس اللِّساني.

مبادئها:

اهتمَّت مدرسة "براغ" بالاتِّجاه الوظيفي الذي يعتني بكيفية استخدام اللُّغة بوصفها وسيلة اتِّصال يستخدمها الأفراد في عمليَّة التَّواصل ولأهداف وغايات معيَّنة. ومن أهم مبادئها:

[1]- فرديناند دي سوسير: محاضرات في اللِّسانيات العامَّة، ص: 88.

[2]- أحمد حساني: دراسات في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة-حقل تعليميَّة اللُّغات، ص: 05.

[3]- د.بوقرة نعمان: محاضرات في المدارس اللِّسانيَّة المعاصرة، ص: 93.

1) إنَّ عملية التَّطور اللُّغوي في حقيقته هي كسر للنِّظام القائم وإعادته مرة أخرى، يرى جاكبسون أنَّ استغلال الفوارق الصَّوتية يؤدي الوصول إلى القدرة التَّعبيرية للقول الانفعالي، وأنَّ للطَّاقة التَّعبيريَّة للأصوات دوراً مهمّاً في إدخال تعديلات مهمَّة على الكلمات والأنظمة السياقيَّة والموسيقيَّة[1].

2) تعتقد وتتصوَّر المدرسة أنَّ البنيويَّة اللِّسانيَّة كل شامل تنظمه مستويات محدَّدة.

3) تنظر للعناصر اللِّسانية والعلاقات القائمة بينها في ترابط وانسجام تام لا يمكن الفصل بينها.

4) ترى أنَّ اللِّسانيات البنيوية تتصور الواقع على أنَّه نظام رمزي سيميولوجي، وفي هذه الحالة تُميِّز بين إجراءين مختلفين هما:

أ- رصد والِتقاط العناصر الواقعيَّة المحدَّدة والذِّهنيَّة المجرَّدة وضرورة التَّعبير عنها من طرف المتحدِّث بكلمات من اللُّغة التي يستخدمها في الواقع.

ب- وضع العلاقة المناسبة والملائمة التي تشكِّل كلاً عضوياً "الجملة" ويمكن أنْ تقوم الكلمة مكان الجملة للتَّعبير عن الهدف نفسه، وضرورة بحث المعالم البنيوية لدلالة الكلمات المعجميَّة، معتبرة في الوقت نفسه أنَّ القاموس ليس مجموعة من الكلمات معزولة الدَّلالة وإنَّما هو نظام تتناسق في داخله الكلمات بفاعل الاشتقاق وتتعارض فيما بينها من حيث المعنى والدَّلالة[2] .

إسهامات مدرسة براغ:

لقد استثمرت فعلاً مدرسة "براغ" في أفكار المدرسة البنيوية القديمة بالدِّراسة والتَّحليل، مما ساعدها ذلك على استيعاب المفاهيم والأفكار ودفعت بالنَّظريَّة اللِّسانيَّة إلى التقدُّم والرقي وذلك بفضل إسهاماتها في الدَّرس اللِّساني، من بينها:

1. الاعتناء بالدِّراسة الوظيفيَّة للُّغة، ولاسيما في شقها الاتِّصالي "كيفيَّته ومناسبته ولمن يُوجَّه"، لأنَّ اللُّغة في نظرهم نظام للاتِّصال والتَّعبير قصد تحقيق الفهم والتَّفاهم.

[1]- صلاح فضل: النَّظريَّة البنائيَّة في النَّقد الأدبي، مكتبة الأنجلو مصريَّة، دار الشُّروق، القاهرة، مصر، ط 2، 1980م، ص: 113.

[2]- المرجع نفسه، ص: 113 بتصرف.

2. الاهتمام بالجانب الأدائي الفعلي للُّغة في الواقع، باعتبار أنَّ اللُّغة واقع مادي يتَّصل بعوامل خارجيَّة، بعضها يتعلق بالسَّامع والظُّروف التي يكون عليها المتكلِّم، والآخر يتعلق بالموضوع الذي يدور حوله الكلام أو الاتِّصال[1].

3. ضرورة إحاطة البحث اللِّساني بالعلاقة بين البنية اللِّسانية، والأفكار والعواطف التي توصلها هذه البنية، ودليلهم في ذلك أنَّ اللُّغة تتَّصل بكثير من المظاهر العقلية كالتذكُّر، والإدراك، والإحساس، والعواطف، التي تكوِّن شخصية الإنسان بعامة، والمتعلِّم بخاصة.

4. نظرت إلى اللُّغة المكتوبة أنَّها لا تنطبق على اللُّغة المنطوقة، فلكل منها خصائصها المميَّزة، والعلاقة بينهما تحتاج إلى المزيد من الجهد والدِّراسة العلمية.

5. يجب أنْ يتجه البحث الفونولوجي إلى دراسة التقابلات الفونيمية، ولا ينبغي فصل الظَّاهرة المرفولوجية[*] عن الجانب الفونولوجي[2**].

6. الاهتمام بالبحث الوصفي، لأنَّه يقوم بدراسة اللُّغة في الواقع الأدائي الممارساتي، مع عدم إغفال الدِّراسة التَّاريخية لأنَّ النِّظام اللِّساني في مجمله لا بدَّ أنْ يكون تاريخياً في ضوء الوصفية.

لقد استقطبت "مدرسة براغ" العديد من علماء اللِّسانيات، وسنقتصر الحديث عن ثلاثة أعلام منهم: تروبتسكوي، وجاكبسون، ومارتينيه على ما قدَّموه للمدرسة بصفة خاصة، وللبحث اللِّساني بصفة عامة.

---

[1]- ينظر: د.هـ. روبنز: موجز تاريخ علم اللُّغة في "الغرب"، تر: أحمد عوض، عالم المعرفة، الكويت، 1997م، ص: 329.

[*]- **المرفولوجيا**: بالإنجليزية Morphology أو علم التَّشكل في علم الأحياء، يهتم بدراسة شكل وبنية الكائنات الحيَّة وخصائصها المميَّزة من ناحية المظهر الخارجي "الشكل، الهيكل، اللَّون، النَّمط، الحجم" وكذا شكل وبنية الأجزاء الدَّاخليَّة مثل: العظام والأعضاء "التشريح".

[**]- **الفونولوجيا**: بالإنجليزية Phonology أو علم وظائف الأصوات أو علم تجويد الأصوات أو النطقيات أو علم الأصوات اللُّغوية، هو فرع من اللَّغويات يهتم بتنظيم الأصوات في اللُّغات.

[2]- د.بوقرة نعمان: محاضرات في المدارس اللِّسانية المعاصرة، ص: 102.

أوَّلا: جهود تروبتسكوي اللِّسانيَّة

يعد تروبتسكوي مؤسِّس علم الفونولوجيا أو علم الأصوات الوظيفي، الذي ينظر إلى اللُّغة على أنَّها تنظيم وظيفي قائم على وسائط تعبيريَّة مستعملة، بهدف إقرار غاية معيَّنة لذا شملت دراسته كل المستويات اللِّسانيَّة والفونولوجيَّة، والصَّرفيَّة والمعجميَّة[1]. من آرائه في هذا المجال أنَّ الفونيم هو أصغر وحدة فونولوجية في اللِّسان المدروس، منتهياً إلى جملة من القواعد تتعلَّق بهذا المفهوم من بينها:

1- إذا كان صوتان من اللِّسان والإطار نفسه، يمكن لأحدهما أن يحل محل الآخر، فهما صوتان اختياريان لفونيم واحد مثل: "قال" و"قال" فاختلاف القاف والقاف لا يؤدي إلى تغيير المعنى.

2- إذا كان الصَّوتان من اللِّسان نفسه والإطار نفسه، ولا يمكن لأحدهما أن يحل محل الآخر، فهما صوتان واقعان لفونيمين مختلفين مثل: "حال" و"جال"، فالحاء والجيم فونيمان مستقلان ليس لهما معنى في ذاتهما، وهما قادران على تغيير الدَّلالة.

3- إذا كان الصَّوتان من اللِّسان نفسه متقاربين من النَّاحيَّة السَّمعيَّة أو النُّطقيَّة ولا يظهران في الإطار الصَّوتي نفسه، فهما تركيبان لفونيم واحد مثل: صوت النون الذي تتعدَّد صوره بتعدُّد الأصوات الموالية لها في اللُّغة العربيَّة[2]. والفونيم بصفة عامَّة عبارة عن نموذج صوتي له القدرة على تمييز الكلمات وأشكالها والأنماط الصَّوتية المستقلة التي تُميِّز الحدث الكلامي عن غيره من الأصوات، وانطلاقاً من ذلك فإنَّ كل فونيم يؤدي وظيفتين، وظيفة إيجابيَّة حينما يساعد على تحديد معنى الكلمة التي تحتوي عليه، قام، قاد، قال. ووظيفة سلبيَّة حينما يحتفظ بالفرق بين كلمة ما، من حيث المعنى والكلمات الأخرى، كما في كلمة "نام" تكون مختلفة عن الكلمات الأخرى مثل: قام، صام، حام، وهنا تظهر الوظيفة الإيجابية بشكل واضح أثناء حذف الفونيم من الكلمة واستبداله بآخر في

[1]- د.بوقرة نعمان: محاضرات في المدارس اللِّسانيَّة المعاصرة، ص: 103.

[2]- المرجع نفسه، ص: 104.

تغيير المعنى[1]. وعليه فإنَّ تعارض معنى إشارتين مختلفتين يؤدِّي إلى التَّغيير والتَّمييز بين دلالة الكلمتين. وعلى هذا الأساس فإنَّ الوظيفة التَّمييزيَّة هي أساس التَّحليل الفونيمي بين الوحدات المفيدة[2].

ثانياً: جهود جاكبسون اللِّسانيَّة:

يعد جاكبسون من المؤسِّسين "لعلم الفونولوجيا" في مدرسة "براغ" وبفضله استطاعت أنْ تحقِّق نجاحاً كبيراً وفي وقت قصير،أعطى هذا العالم أهميَّة كبيرة لدراسة الخصائص المشتركة بين الأنظمة اللِّسانيَّة في المجال الفونولوجي[3]. ونظراً لدقَّة الملامح المميَّزة لكل فونيم والحاجة الماسَّة إلى تحديدها تحديداً دقيقاً، لجأ جاكبسون إلى الاستعانة بالآلات والأجهزة الضرورية في الدِّراسة الصَّوتية ونتج عن ذلك تطور هذه الدِّراسة بشكل ملفت للانتباه، التي أصبحت تنعت اليوم بـ "علم الأصوات التَّجريبي" أو "الآلي" وعليها بنى نظريَّته الفونولوجية أو علم الأصوات الوظيفي أو وظيفيَّة الأصوات على مبدأ الازدواجيَّة أو الثُّنائية التي تحدث نتيجة لتقلبات صوتية معينة[4].كما أعطى الأولويَّة للدِّراسة التَّاريخية خلافاً "لسوسير" الذي اهتم بالدِّراسة الوصفيَّة في كنف التَّاريخية، وهو بهذا أراد أنْ يدرس هدف التَّغيير الحاصل على الفونيمات عبر المسار التَّاريخي للغةٍ من اللُّغات أكثر من محاولة فهم أسبابه ومصادره، وبهذه الدِّراسة استطاع أنْ يتوصَّل إلى وضع تنظيم فونولوجي كلي يحتوي على اثنتي عشرة سمة ثنائيَّة سمعيَّة صالحة لوصف النِّظام الفونولوجي في كل اللُّغات الإنسانيَّة في شكل تضادات هي: "مجهور، مهموس"، "غليظ/حاد"، "رخو/شديد"، "مزيد/غير مزيد"، "شفهي/غني"، "متكثف/منفلش"، "صائت/صامت"[5]. وأنَّ اللُّغة وسيلة للتَّواصل الإنساني، الذي لا يتحقَّق إلاَّ بتوفُّر عناصر الاتِّصال[6]، والتي انبثقت عنها الوظائف الست للُّغة سنبرزها بالتَّفصيل في المحور المخصَّص لذلك.

---

[1]- د.بوقرة نعمان: محاضرات في المدارس اللِّسانيَّة المعاصرة، ص: 104.

[2]- المرجع نفسه، ص: 105 بتصرف.

[3]- سامي عياد حنا: معجم اللِّسانيات الحديثة، مطبعة المساحة، ط 1، القاهرة، مصر، 2008م، ص: 41.

[4]- د.بوقرة نعمان: محاضرات في المدارس اللِّسانيَّة، ص: 108.

[5]- المرجع نفسه، ص: 109 بتصرف.

[6] -Dictionnaire de linguistique, p 218.

ومهما يكن من أمر فإنَّ "جاكبسون" قام بدورٍ مهمٍّ في مجال اللِّسانيات الحديثة، بفضله شقَّ درس علم الأصوات الوظيفي طريقه نحو التقدُّم، وكذا العناصر الأساسيَّة لعمليَّة الاتِّصال والتَّواصل، وحدَّد وظائف اللُّغة اعتماداً على تلك العناصر، إضافة إلى مساهمته في تطوير لغة الأطفال والحبسة اللِّسانيَّة، وكان من المنظِّرين الأوائل لنظريَّة الحقول الدَّلاليَّة.

ثالثاً:جهود أندريه مارتيني اللِّسانيَّة:

ركَّز"مارتيني" على وظيفة اللُّغة أثناء عمليَّة التَّبليغ والتَّواصل، ومن أهم آرائه اللِّسانيَّة ما يلي:

1- وظيفة اللُّغة:

تعتبر أنَّ الوظيفة التَّواصليَّة هي الوظيفة الأساسيَّة للُّغة بين أفراد المجتمع اللُّغوي الواحد، لكنَّه في الوقت نفسه لا ينفي بقية الوظائف الأخرى بل يقرُّها ويعتبرها ثانوية،كما أنَّ اللُّغة بنى منظَّمة ومتراصَّة ومتكاملة يتطلع المتكلم من خلالها إلى عالم الأشياء، والأحاسيس، والعواطف. وهو ما ينتج الخبرة الإنسانيَّة، وليست نسخاً للأشياء ونقلاً آلياً لها[1].

2- التَّقطيع المزدوج:

يعتبر التَّقطيع المزدوج أساس نظريَّته، الذي يرى أنَّ اللِّسان البشري يختلف عن بقيَّة الوسائل التبليغيَّة الأخرى،كون أنَّه مزدوج التَّقطيع، أي أن الأقوال اللِّسانية تتكوَّن من مستويين مختلفين هما:

1/2- مستوى التَّقطيع الأوَّل:

نحصل في هذا المستوى على وحدات ذات مضمون معنوي "مدلول" وصوت ملفوظ "دال" وتسمى هذه الوحدات "مونيمات" مثال "راجع التِّلميذ درسه".ففي هذا المثال يوجد أربعة مونيمات متتابعة، وهي وحدات دنيا يستحيل تفكيكها وتحليلها إلى وحدات دالة أصغر منها[2].كما يمكن استبدالها بوحدات أخرى ضمن قائمة مفتوحة مثل: "قلمي من عاج وفضة"، فكلمة "قلم" وحدة معجمية تنتمي إلى قائمة مفتوحة، لأنَّ عدد وحداتها متزايدة وغير متناهية. أو يمكن استبدالها ضمن

[1]- د.بوقرة نعمان: محاضرات في المدارس اللِّسانية، ص: 114.

[2]-Martinet André : éléments de l'linguistique générales colin, 1970, paris, p 14.

قائمة مغلقة، لأنَّ الوحدة "ي" في "قلمي"هي وحدة نحوية تنتمي إلى قائمة مغلقة لأنَّ عدد وحداتها محدودة[1].

2/2- مستوى التَّقطيع الثَّاني:

نحصل عليه من خلال تقطيع المونيمات إلى وحدات دنيا، لكنَّ هذه الأخيرة مجرَّدة وخالية من كل دلالة، ولكنَّها مميَّزة في ذاتها تسمَّى "الفونيمات" وهي محصورة ومحدودة في كل لسان[2]، أي في كل لغة، مثلاً: "كتب" تقطَّع إلى ست وحدات مميَّزة أو إلى ستَّة فونيمات: /ك/=/ت/=/ب/=.

3- المبادئ الوظيفيَّة للدِّراسة اللِّسانيَّة:

وقد حصرها "مارتنيه" فيما يلي:

1/3-الصلات القائمة بين الوحدات اللِّسانيَّة:

يرتكز التَّركيب اللِّساني الوظيفي على العلاقة بين المونيمات "الكلمات"، وتتحدد وظيفة كل مونيم داخل الجملة بناءً على هذه العلاقات.

2/3- رتبة الوحدات اللِّسانيَّة:

إنَّ دراسة علاقة المونيمات فيما بينها لا تكفي لتحديد وظيفتها بل يجب معرفة موقعها وانتظامها داخل التَّركيب ووفق ترتيب معيَّن، فاختلاف الموقع يؤدِّي إلى اختلاف وظيفتها التَّركيبية والدَّلاليَّة.

3/3- محتوى الوحدات اللِّسانيَّة:

إنَّ المحتوى الدَّلالي للمونيم من أهم ما ركَّز عليه "مارتينيه"، لأنَّ هذا المحتوى يتيح له دلالة خاصَّة ومستقلَّة عن غيره، تجعله يؤدِّي وظيفة مميَّزة داخل التَّركيب[3].

---

[1]- د.بوقرة نعمان: محاضرات في المدارس اللِّسانيَّة، ص ص: 115-116.

[2]- ينظر: سليم بابا عمر وباني عميري: اللِّسانيات العامَّة الميسَّرة "علم التَّراكيب"، دار الأنوار، تونس، 1990م، ص: 74.

[3]- د.بوقرة نعمان: محاضرات في المدارس اللِّسانيَّة، ص: 117.

4-مفهوم الملاءمة:

تعتبر الملاحظة الموضوعيَّة أساس كل علم وعلى اللِّساني أنْ يتقصَّى السِّمات الخاصَّة والملائمة للموضوع الذي يسعى دراسته، فاللُّغة كباقي العلوم لها سمات ملائمة وخاصة تتميَّز بها وتناسبها أثناء التَّحليل. فالأعداد مثلاً هي السمات المناسبة والملائمة في علم الحساب وهكذا[1].

ما يمكن استخلاصه أنَّ أصحاب الاتِّجاه اللِّساني البنيوي الوظيفي يرون أنَّ اللُّغة نظام من وظائف، وكل نظام يتربَّع على نظام من الأدلَّة والعلامات، وأنَّ النِّظام التَّحليلي الوظيفي يقوم أساسا على القطع الصَّوتية "الفونيمات" التي بدورها تؤدِّي وظيفة دلاليَّة داخل التَّركيب اللُّغوي.

III- المدرسة الدَّانماركية – الغلوسيماتيكيَّة Glossematique:

يرجع الفضل في تأسيس المدرسة اللُّغوية الدَّانماركيَّة، اللِّساني فيكو برونـدال (1887م/1942م)، الذي أحيا العلاقة بين اللُّغة والفكر، وحاول أنْ يعرف منطق اللُّغة[2]، صاحب كتاب "أجزاء الكلام"، وهو رائد من رواد اللِّسانيات البنيوية، ولم يمنعه تبنيه للمنهج البنيوي من أنَّ يكون مؤسِّساً للِّسانيات الفلسفيَّة المنطقيَّة[3].

1- جهود لويس يلمسيلف اللِّسانيَّة:

يعتبر لويس يلمسيلف من المؤسِّسين البارزين للمدرسة اللُّغوية الدَّانماركية عام 1934م رفقة فيكو برونـدال، حيث بنى دراسته على أسس تجعل من اللِّسانيات علماً مستقلاً إلى جانب العلوم الإنسانيَّة الأخرى، تستعمل اللُّغة وسيلة لكشف حقائق علميَّة وفكريَّة دفينة لدى هذه العلوم، أي تجميع ظواهر غير لغويَّة، قد تكون فيزيائيَّة، فيزيولوجيَّة، سيكولوجيَّة،واجتماعيَّة وتسخيرها لخدمة اللُّغة.مستخدما مصطلح "النِّظام" في النَّظرية الغلوسيماتيكية أو النَّسقيَّة مقابل اللُّغة، ومصطلح

[1]- د.بوقرة نعمان: محاضرات في المدارس اللِّسانيَّة، ص: 117.

[2]- الطيب دبة: مبادئ اللِّسانيات البنيويَّة "دراسة تحليليَّة ابستيمولوجيَّة"، دار القصبة للنَّشر، الجزائر، 2001م، ص: 116.

[3]- المرجع نفسه، ص: 117.

العمليات اللِّسانية المنجزة مقابل الكلام، أي اللُّغة والكلام عند دي سوسير يقابله النِّظام والنص عند يلمسيلف[1].

2- مبادئها:

تعد النَّظرية الغلوسيماتيكية في مفهومها العام هي امتداد لأفكار دي سوسير البنيوية في تناولها للظواهر اللُّغوية، وبذلك انطلق يلمسيلف من حقيقتين دي سوسيريتين هما:

1) اللُّغة ليس مادة (forme)، بل شكل (substance).

2) اللُّغات تتباين وتختلف من حيث المستوى التَّعبيري (l'expression)، والمحتوى (le contenu) وهما مستويان متَّحدان غير منفصلين في النَّظرية السوسيرية[2]، بمعنى كل لغة تتكوَّن من مظهرين، مظهر صوتي يتمثَّل على مستوى التَّعبير، والآخر دلالي على مستوى المحتوى.

3- مميِّزات هذه النَّظريَّة:

1) أنَّها تخلَّت عن الدِّراسة اللُّغوية المقارنة والفلسفيَّة ذات النَّزعة الأنثروبولوجية*، وتبنَّت لسانيات علمية، مبنية على الأسس الرياضية والمنطقية، بحكم أنَّ يلمسيلف كان مهتماً بصورة جديَّة بالرياضيات، والمنطق الرياضي، والمنهجية العلمية، الأمر الذي جعله يدرس اللُّغة دراسة علمية، ويفسِّرها تفسيراً موضوعيّاً.

2)أنَّها تتميَّز بالتَّجريد والتَّصنيف والتَّنظيم، حيث يقول يلمسيلف في هذا الصدد: "أنَّها نظريَّة تهدف إلى إرساء منهج إجرائي يمكِّن من فهم كل النُّصوص من خلال الوصف المنسجم والشامل، وأنَّها ليست نظريَّة بالمعنى العادي لنظام من الفرضيات بل نظام من المقدِّمات المنطقيَّة الشَّكليَّة والتَّعريفات والنَّظريات المحكمة، التي تمكِّن من إحصاء كل إمكانات التَّأليف بين عناصر النَّص الثَّابتة"[3].

---

[1]- ينظر: محمد الحناش: البنيويَّة في اللِّسانيات، دار الرَّشاد الحديثة، الدَّار البيضاء، المغرب، 1980م، ص: 119 بتصرف.

[2]- د.ة. شفيقة العلوي: دروس في المدارس اللِّسانيَّة الحديثة، كنوز الحكمة، الجزئر، 2013م، ص: 26.

*- **الأنثروبولوجيَّة**: كلمة انجليزيَّة مشتقَّة من أصل لفظ يوناني، تعني العلم الذي يدرس سلوك الإنسان أو علم دراسة الإنسان، حضارياً واجتماعياً وطبيعياً، أمَّا الأنثروبولوجيَّة اللُّغويَّة تدرس كيف تؤثِّر اللُّغة على الحياة الاجتماعيَّة للأفراد.

[3]- د.ة.شفيقة العلوي: دروس في المدارس اللِّسانيَّة الحديثة، ص: 26 بتصرف.

3) استعملت مصطلحات معقَّدة كما هو الحال في كلمة "غلو سيماتيك" المأخوذة من اللُّغة الإغريقية.

4) تأكيدها القاطع على استقلال التَّحليل اللُّغوي عن المجالات الأخرى غير اللُّغوية، ومن ثم فإنَّ تركيب اللُّغة لا يتحدَّد من معطيات خارج مجال اللُّغة أو يقوم على أسس بعيدة عن الظَّواهر اللُّغويَّة[1].

4- مستويات التَّحليل اللُّغوي:

يتنوَّع التَّحليل اللُّغوي في هذه المدرسة عن طريق التَّعبير والمعنى إلى مستويات عدة، حيث ينتج من ربط الشَّكل بالمحتوى أو بالمادة أربعة مستويات:

1/4- جوهر أو مادة المحتوى: يمثل الأفكار قبل أنْ تتحقق، أي قبل أنْ توضع في نظام اللُّغة.

2/4-شكل المحتوى: الذي يمثل المعنى أو المضمون.

3/4-شكل التَّعبير: يمثل الجانب التَّنظيمي للمادة الصوتية الخام.

4/4- جوهر أو مادة التَّعبير: يمثل الجانب المادي الخالص، أي الموجات الصَّوتية الفيزيائية للصَّوت أثناء النُّطق.

لقد درس يلمسيلف وحدات اللُّغة الصغرى التي لا تقبل التَّجزئة وهي نوعان:

أ)**وحدات تعبير:** سوانم (Cenemes) المأخوذة بدورها من الإغريقية (Kemos) بمعنى فارغ، أي أنَّها وحدات غير دالة حسب "مارتيني".

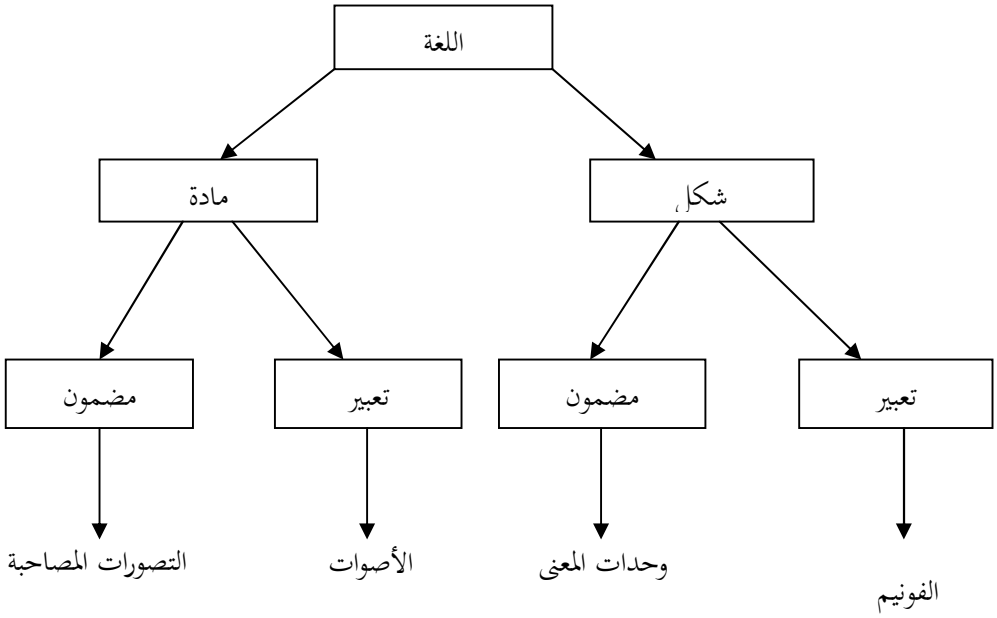
ب)**وحدات المحتوى:** تدعى المضمون Pleremes المشتقة من (Pléros) بمعنى مليء[2]، أي أنَّها وحدات دنيا دالة يستحيل تحليلها إلى وحدات دالة أخرى.

لقد استبدل يلمسيلف كلمة "التَّعبير" بالدَّال عند سوسير، و"المضمون" بالمدلول، فالعلامة اللُّغوية حسبه ليست دالا يؤدي إلى مدلول، وإنَّما تعبيرٌ يدل على مضمون، وبالتالي قسَّم اللُّغة إلى مادة وشكل، ثم قسَّم الشَّكل إلى مستويين:

[1]- أحمد محمود مومن: اللِّسانيات النَّشأة والتطوُّر،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2002م، ص: 160.

[2]- د.ة.شفيقة العلوي: دروس في المدارس اللِّسانية الحديثة، ص: 26.

أحدهما خاص بالتَّعبير، وهو عنده الفونيم، والثَّاني منهما خاص بالمضمون، وهو عنده الأجزاء التي تتكوَّن منها المعنى[1]، والمخطَّط التالي يوضِّح رأي يلمسيلف في طبيعة اللُّغة.



لقد اعتقد يلمسيلف أنَّ معظم اللُّغويين أخلطوا بين الأفكار والمادة الدَّلالية، وبين الكلمات التي تشير للمعاني "أي الأفكار". لذلك كان لابد من التَّفريق في إطار المستويين أي "المحتوى والتَّعبير" بين "المادة والشَّكل" على النَّحو التالي:

المحتوى "المضمون"		**التَّعبير**	
مادة	شكل	مادة	شكل
"أ"	"ب"	"ج"	"د"

فكل وحدة لغوية ذات مستويين: مضمون/ تعبير، تحتوي على:

أ ج= المادة اللُّغوية.

ب د= الشَّكل اللُّغوي.

[1]- د. إبراهيم محمود خليل: في اللِّسانيات ونحو النَّص، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط 2، 2009م، ص: 26.

ما يمكن تفسيره من هذا المخطَّط أن:

أ ج= هي المادة الصَّوتية التي نتكلَّم بها أو عنها .

ب د= هي الشَّكل الذي نتحدَّث عنه أو بواسطته الذي يكون له الوجود المعنوي والمادي، ولتوضيح المخطَّط السَّابق، لا بدَّ من التَّمثيل الآتي[1]:

التَّعبير		المضمون "المحتوى"	
مـادة	شكـل	مـادة	شكـل
الأصوات كمادة فيزيولوجية منطوقة مسموعة تكون الدَّليل الصَّوتي "أ"	و-ل-د أي الحروف المؤلفة لهذه الكلمة بحسب تواضع الجماعة "ب"	ولد: الجنس الذكري ضد البنت "ج"	ولد: حيوان ناطق مفكر له روح وهو ما نتحدث عنه "د"

مثـال: ولـد.

أ- تشير إلى المادة الصَّوتية العضوية "فيزيولوجية كانت أو فيزيائية" التي تمكِّننا من التَّعبير.

ب- ترمز إلى عملية إنتاج الأصوات اللُّغوية، وتأليفها ذهنياً ونفسياً للتَّعبير عن الوحدات اللِّسانية، أي أنَّها تمثِّل شكل التَّعبير.

ج-هي مادة المحتوى "المضمون"، وهي تعكس لنا الأشياء التي نعرفها حقاً وتكون مخزَّنة في ذاكرتنا الجماعية، يمكننا التحدُّث عنها.

د- تشير إلى عملية تثبيت هذه المعارف، عن طريق الوحدات الصَّوتية اللُّغوية التي نملكها حقاً[2].

وبناءً على هذا التَّفسير، فإنَّ الدَّليل اللُّغوي حسب هذه المدرسة يكمن في شكل التَّعبير أو إنتاج الأصوات، وشكل المحتوى أو المضمون.

[1]- د.ة. شفيقة العلوي: دروس في المدارس اللِّسانية الحديثة، كنوز الحكمة، الجزئر، 2013م، ص: 28.

[2]- المرجع نفسه، ص: 28.

وبهذه النَّظرة لقد وسَّع يلمسيلف مفهوم الدَّليل اللِّساني لدي سوسير، إذ نظر إلى اللُّغة على أنَّها شكلٌ لا مادةٌ، بمعنى أنَّه أبعد الجوانب الصَّوتية والدَّلالية الأخرى عن مجال الدِّراسات اللِّسانية[1]، كما في الشكل التالي.

التَّعبير		المحتوى "المضمون"	
مادة ↓	شكل ↓	شكل ↓	مادة ↓
دراسة صوتية علم الأصوات	دراسة	ألسنية	دراسة دلالية علم الدَّلالة

ما يمكن استنتاجه أنَّ هذه المدرسة اهتمَّت بشكل المادة اللُّغوية على مستوى التَّعبير/ المحتوى وهذا هو جوهر الدِّراسة في النَّظرية الغلوسيماتيكية، وأبعدت الجانب الصَّوتي والدَّلالي باعتبارهما مادة.

IV-المدرسة الإنجليزية "نظرية السياق":

إنَّ النَّظرة التي تبنتها المدرسة الإنجليزية في تحليلها للُّغة جعلتها تختلف عن غيرها من المدارس اللِّسانية الأخرى، على الرغم من تأثرها الإيجابي بآراء سوسير، إلاَّ أنَّها صاغت تأثرها به في إطار الرد وانتقاد مقولاته الأساسية وفي مقدمتها أنَّ سوسير يعتقد ويؤكِّد أنَّ الكلام منتج فردي ولا صلة له بالجانب الاجتماعي، كما تأثَّرت بالعالم اللُّغوي الفرنسي"برايل" Breal، ثم ازدادت تأثراً أكثر بالأمريكي "سابير" في كتابه" اللُّغة" الذي أكَّد فيه على حقيقة مفادها "أنَّ دراسة اللُّغة في معزل عن السياق الثقافي والحضاري والأنثروبولوجي، دراسة عقيمة ولا تؤدي إلى شيء لاسيما فيما يتعلق بالمستوى الدَّلالي[2]".

[1]- د. إبراهيم محمود خليل: في اللِّسانيات ونحو النَّص، ص: 93.

[2]- المرجع نفسه، ص: 28 بتصرف.

1- مبادئ المدرسة الإنجليزية: من أهم المبادئ التي جاءت بها هذه المدرسة ما يلي:

أ- إيمانها بأنَّ اللُّغة ظاهرة اجتماعية، وهي من صنع الإنسان وابتكاره، عقلاً وجسماً معاً، وهي لصيقة به تعبِّر عن خبراته وتجاربه، ومن ثم لا يجوز فصل عنصر المعنى عن الصيغة الصَّوتية في أي تركيب لغوي.

ب- الإنسان جزء من البيئة الجغرافية والثقافية التي ينتمي إليها، أو كما قال ابن خلدون: "الإنسان ابن بيئته"، ولذلك تنعكس كل قيمها الإيجابية منها والسلبية في عاداته اللُّغويَّة.

جـ- إنَّ الكلام ليس أقوالاً بل أفعالًا تحتوي الحدث الكلامي والقضايا المادية المحيطة بالنَّص المنطوق، أو المكتوب[1]، يقول في هذا الصدد "جفري سامسون": "واللُّغة باستعمالها البدائي حلقة اتِّصال في نشاط بشري جماعي، إنَّها نمط من العمل وليست أداة للتأمُّل"[2]. إنَّ مصطلح " المقام" مصطلح استعارة فيرث من العالم الأنثروبولوجي "ما لينوفسكي" ولذلك فإنَّ معنى العبارات لا يتَّضح لها شأن إلاَّ إذا رُعيت الأنماط الحياتية للجماعة المتكلمة، وما الكلام إلاَّ حصيلة أو نتاج العلاقات الحاصلة بينهم واهمال هذه الأخيرة "العلاقات" يؤدي حتماً إلى غياب المعنى المراد.

بناءً على هذا الفهم ظهر مصطلح السياق (Le contexte)، أو محيط الكلام، فاللُّغة ليست مجرد إشارات واصطلاحات، وأدلة صماء، بل إنَّها الإرث، والرَّصيد الثَّقافي، والاجتماعي المتوارث الذي يساعد على فهم المعاني ضمن سياقاتها[3]. ومن هذا المنطلق أصبحت المدرسة الإنجليزية، تدعو إلى استقرار وتتبع الدِّلالات، لأنَّها الموضوع الأساسي للدِّراسات اللِّسانية[4]. وبالتالي الكلام من منظور هذه المدرسة، يحتاج إلى ضوابط وأحوال حصرها فيما يعرف بـ "السيَّاق"، وهو يعني به سياق الحال،

---

[1]- د.ة. شفيقة علوي، دروس في المدارس اللِّسانية الحديثة، ص: 30.

[2]- ينظر: جيفري سامسون: المدارس اللِّسانية "التَّسابق والتطوُّر"، تر: محمد زياد كبة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 1997م، ص: 238.

[3]- د.ة. شفيقة علوي، دروس في المدارس اللِّسانية الحديثة، ص: 31.

[4]- ميشال زكريا: الألسنية "علم اللُّغة الحديث"-المبادئ والأعلام-، المؤسَّسة الجامعية للدِّراسات والنَّشر والتَّوزيع، ط 02، بيروت، لبنان، 1983م، ص: 283.

أو المقام Contexte ومن العناصر المحددة له المكان والزمان، والأشخاص المشاركين في عملية الكلام، ووظيفة الخطاب والغاية منه.

2- أصناف السيَّاق: بناءً على العناصر السَّابقة الذِّكر، لقد صنَّف "فيرث" السيَّاق إلى صنفين:

أ- السيَّاق اللُّغوي: يقصد به "السيَّاق اللَّفظي"(Verbal Contexte) وما يكتنف تحته من أصوات وصيغ صرفية، ومقاطع ذات نغمة منبورة، وسلاسل إيقاعية فوق مقطعية، وقواعد تركيبية نحوية، وجمل منظومة بعضها إلى بعض بعلاقات متشابكة ومعقَّدة، طبقا للنِّظام اللِّساني السَّائد.

ب-سياق الحال، أو المقام: الذي حدَّده وفق الشروط والعناصر المذكورة سابقا[1].

وقد أدَّت آراء "فيرث"، إلى ظهور مدرسة لغوية تهتم بدراسة الكلام، تمثَّلت فيما يُعرف بتحليل الخطاب (Discourse Analysis)، الذي لقي ترحيباً واهتماماً من قبل اللُّغويين،مما ساعد على ظهور علم خاص له اتِّصال بعلم اللُّغة، يسمَّى بـ "لسانيات النَّص" (Textlinguistik)، في حين أنَّ التَّعمق في دراسة البعد الاجتماعي للاتِّصال اللُّغوي أدى إلى ظهور حقل خاص في اللِّسانيات يسمَّى "اللِّسانيات الاجتماعية" Socio linguistics[2].

إضافة إلى المعنى السيَّاقي والعرف الاجتماعي السَّائد ، يرى "فيرث" أنَّه يمكن معالجة المعنى أيضا على مستوى التَّتابعات (Collection)، قال أحمد مؤمن في هذا الشَّأن: "والتَّتابع هو اقتران مألوف ومميز لمفردات النصوص" كاقتران كلمة"يقطف" باسم "ثمرة" فإنَّ معنى الأوَّل يكتمل ويتَّضح ويتحدَّد بالثَّانية[3]. كما أنَّ هناك أنظمة متعددة داخل اللُّغة الجماعية، ولكنَّه اعتبرها فروع متكاملة تخدم بعضها بعضاً، فعلاقة النَّحو بالدَّلالة هي علاقة الجزء بالكل[4]، يقول كمال بشر في هذا الصَّدد: "وهذا المعنى له جانب نحوي، وصرفي وصوتي ومجموع هذه الأجزاء وحاصل جمعها، هو المعنى العام

[1]- إبراهيم محمود خليل: في اللِّسانيات ونحو النَّص، ص: 29-30.

[2]- د. إبراهيم محمود خليل: في اللِّسانيات ونحو النَّص، ص: 31 بتصرف.

[3]- أحمد مؤمن: اللِّسانيات "النَّشأة والتطوُّر"، ص: 32.

[4]- د.ة. شفيقة علوي، دروس في المدارس اللِّسانية الحديثة، ص: 33 بتصرف.

للحدث اللُّغوي"[1]، وبهذا المفهوم فإنَّ "فيرث" يوافق دي سوسير فلا يعترفان بالتَّقسيم التَّقليدي لفروع علم اللُّغة التي هي: علم الأصوات، والصرف، والنَّحو، والدَّلالة، إلاَّ أنَّه (فيرث) أنكر ثنائية اللُّغة والكلام، والاعتراف بها يعد اعترافاً بثنائية الإنسان[2]، أمَّا كمال بشر يلح على ضرورة الجمع بينهما حيث قال: "وإنْ كان الإنسان مكوناً من جسم مادي وروح، فلا يمكن الفصل بينهما، فكذلك لغته، فما سمي باللُّغة فيه الجانب العقلي والمادي، وما سمي بالكلام فيه الجانبان أيضا، إذ لا وجه للتفريق البتة، وإنْ كان لنا أنْ نفرِّق فيكون الأمر في الكم لا الكيف، فنقول لغة الجماعة، ولغة الفرد"[3].

ما يمكن استخلاصه من هذه النَّظرية أنَّ "فيرث" أعطى أولوية كبيرة للعناصر المكوِّنة للسيَّاق، التي تؤدي بدورها إلى الفهم الصحيح لتلك العناصر المكوِّنة للحدث الكلامي، والمساهمة بشكل فعَّال في رفع اللُّبس والغموض أثناء عملية الكلام.

V- المدرسة الأمريكية:

1- المبادئ الأساسيَّة لنظرية "سابير": من أهم المبادئ التي جاءت بها هذه النَّظرية ما يلي:

1) أنَّه فرَّق بين اللُّغة الفيزيائية "الكلام"، ونظامها المثالي، الذي يعد المبدأ الحقيقي للُّغة في ذاتها، وهو في هذا الأمر، لا يختلف عن ما أقرَّه دي سوسير عن اللُّغة والكلام ذي الطابع الفردي الخاص.

2) يحتوي النِّظام المثالي في مستواه الصوتي على العناصر التي تشكِّل العلاقات ووظائفها. وأنَّ هذه العناصر هي التي تكوِّن اللُّغات وتتباين فيما بينها[4].

3) اللُّغة حسب "سابير" نظام مزدوج يسير في اتجاه واحد لكنَّهما يلتقيان. الأوَّل منهما هو المعنى، وهو موضوع علم الدَّلالة، والثَّاني هو الشَّكل، وهو موضوع علم النَّحو.

---

[1]- ينظر: كمال بشر، التَّفكير اللُّغوي بين القديم والجديد، دار غريب للطباعة والنَّشر، مصر، 2005م، ص: 154.

[2]- د.ة. شفيقة علوي، دروس في المدارس اللِّسانية الحديثة، ص: 33.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 153.

[4]- نفسه، ص: 35.

4) النَّحو في اللُّغة يحتاج إلى دراسة شكلية، لأنَّه في الأصل ذو طابع شكلي، فالنُّحات يبحثون فيه على أنه أشكال من التَّراكيب، التي تتحول وتصبح قواعد بسبب تكرارها وتوارثها في الاستعمال جيلاً بعد جيل.

5) يرى "سابير" في الجانب المتصل بالمعنى، ضرورة تخطي النَّمط الشكلي في النَّحو، لدراسة الثَّقافة والمؤثورات الشَّعبيَّة، التي طبعت بها الجماعة المستعملة لتلك اللُّغة، وهي في اعتقاده ليست أداة اتِّصال فحسب، ولكنَّها في الوقت نفسه أداة تتراءى فيها ثقافة متكلمي تلك اللُّغة وبيئتهم، وما فيها من قيم وعادات وأعراف أيضا[1].

6) أنَّه فرَّق بين النِّظام المثالي للُّغة، وبين النِّظام المادي الذي ينجزه في الواقع الكلامي، واعتبر الأوَّل الأهم في أية دراسة لسانية، وهو بهذا التصنيف الثنائي لا يبتعد كثيرا عن بنيوية دي سوسير.

7) من نتائج هذا، الاهتمام بالجانب الصوري / الشكلي للُّغة،حيث اقترح "سابير" مبدأ لازمه طيلة مدة بحثه، الذي جعله يعتمد على الوصف في التَّحليل اللِّساني للوحدات اللُّغوية، وظل الأمر على حاله إلاَّ أنْ جاء "نعوم تشومسكي" وتجاوز التَّحليل الوصفي بضرورة إضافة البحث عن تفسير تلك الوحدات اللُّغوية الموصوفة[2].

يعدُّ "سابير" أوَّل من تحدث عن الفونيم، وسمَّاه بالصَّوت النَّموذجي، أو المثال (Sound–Pattern)، لأنَّ الصوت اللُّغوي لا تظهر قيمته في مادته الفيزيائية بل أنَّه يندرج ضمن تنظيم فونولوجي خاص له وجهان، الأوَّل هو النِّظام الصَّوتي الفونولوجي النَّموذجي، الذي يعكس عدد الوحدات الصوتية وعلاقتها وكيفية ارتباطها، أمَّا الوجه الثَّاني يتمثل في دلالته النَّفسيَّة الذِّهنيَّة التي ترجع إلى شعور المتكلم ووعيه بما يقول[3].

[1]– د. إبراهيم محمود خليل، في اللِّسانيات ونحو النَّص، ص: 32.

[2]– ينظر: جورج مونان: علم اللُّغة الحديث في القرن العشرين، تر: د.نجيب غزاوي، 1982م، ص: 87.

[3]– د.ةشفيقة العلوي: دروس في المدارس اللِّسانية الحديثة، ص: 36.

يقول الطيب دبة في هذا الشَّأن: "فهو يرى أن لدى المتكلمين إحساس بفونيمات لغتهم، يقوم على حدس فونولوجي"[1].

2- الإجراء التَّوزيعي لبلومفيلد (R. Bloomfied):

اتجَّهت المدرسة الأمريكية منذ بداية مشوارها إلى النَّحو أكثر من أي شيء آخر، لأنَّ رواد هذه المدرسة تأثَّروا تأثيراً كبيراً بأعمال "فرانز بواز"، التي صدرت في سلسلة كتب جامعة "أنديانا" الأمريكية سنة 1911م بعنوان "دليل اللُّغات الهندو-أمريكية" حيث أوضح "فرانز" في هذا الكتاب أنَّ أبرز ما يميِّز اللُّغات "الهندو- أمريكية" عن غيرها هو القواعد النَّحوية[2]. والتَّوزيع يعني به الموقع الذي يحتلُّه العنصر اللِّساني ضمن حواليته المألوفة -على يمين العنصر ويساره- أو مجموع العناصر التي تحيط به[3].

لقد ظهر الاتِّجاه الإجرائي بخاصة مع "بلومفيلد" في الثقافة اللِّسانية الأمريكية، الأمر الذي هيَّأ للدِّراسة اللِّسانية الأمريكية منهجياً لقبول مبدأ التَّوأمة بين علم النَّفس السُّلوكي واللِّسانيات، وهذه التَّوأمة جاءت نتيجة دراسة واستلهام "بلومفيلد" المعطيات النَّظرية لعلم النَّفس السُّلوكي والاستثمار فيها، عمل على إسقاط تلك المعطيات على المنهج الوصفي اللِّساني، مما أدى إلى ظهور إجراء لساني متكامل[4]. وعلى هذا الأساس فإنَّ الإجراء التَّوزيعي في المقاربة العلمية للظَّاهرة اللُّغوية، جاءت على المعطيات العلمية للنَّظرية السُّلوكية (Behaviorisme)* ، وبذلك نظرت إلى الأشكال

---

[1]- الطيب دبة: مبادئ اللِّسانيات البنيوية "دراسة تحليلية إبستيمولوجية"، جمعية الأدب للأساتذة الباحثين، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ت، ص: 142.

[2]- د. إبراهيم محمود خليل: في اللِّسانيات ونحو النَّص، ص: 31 بتصرف.

[3]- ميشال زكريا: الألسونية "علم اللُّغة الحديثة"-قراءات تمهيدية-، المؤسَّسة الجامعية للدِّراسات والنَّشر والتَّوزيع، بيروت، لبنان، ط 2، 1985م، ص: 245.

[4]- أحمد حساني: دراسات في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة -حقل تعليميَّة-، ص: 20 بتصرف.

* **- النَّظرية السُّلوكية:** المعروفة باسم "علم النَّفس السُّلوكي" بدأت عام 1913م عندما كتب "جون واطسون" مثالا بعنوان "علم النَّفس كما يراها السُّلوك" الذي تأثَّر بعمل الفسيولوجي الرُّوسي "إيفان بافلوف"، ركَّز "واطسون" على علم وظائف الأعضاء ودور المنبِّهات في إنتاج الاستجابات وهي نظريةٌ تفسر السُّلوك البشري من خلال تحليل سلوكيات الفرد التي يكتسبها من مؤسَّسات الحياة العامَّة.

اللُّغوية أنَّها تحلَّل كما في الواقع اللُّغوي، بغضِّ النَّظر عن البنية الضمنية المختفية خلف البنية الظاهرة. وبهذا المفهوم يمكن القول بأنَّ الكلام سلوك مادي مسموع، وفي الإمكان إخضاعه للملاحظة من وجهة نظر السلوكيين، فإنَّ "بلومفيلد" ينطلق من دراسة الأصوات، وبناءً عليها عرَّف اللُّغة: "بأنَّها منطوق ناتج عن منبه أو مثير يؤدي إلى استجابة منطوقة أو غير منطوقة"[1]، مستلهماً ذلك من قصة "جاك وجيل"[*].

لقد طوَّر بلومفيلد النَّظرية السُّلوكية، وأخذت طريقها الطَّبيعي في الوصف اللِّساني، حيث كان جاداً في تطبيقها ومتهيئا لنتائجها وانعكاساتها على وصف بيئة النِّظام اللِّساني وتفسيرها تفسيراً آلياً، ومن الأسس التي ارتكزت عليها هذه النَّظرية ما يلي:

1- عدم الاهتمام بالجوانب الذِّهنية، كالعقل والتَّصور، والفكر، ودحض كل تحليل نفسي يعول على الاستبطان.

2- الاعتماد على السلوك الظَّاهر للظاهرة اللُّغويَّة، عن طريق الملاحظة المباشرة.

3- التَّقليل من دور الدَّوافع والقدرات الفطرية في الظَّواهر السُّلوكية، وإعطاء أهمية كبيرة لعملية التَّعلُّم، عن طريق اكتساب النماذج السُّلوكية.

4- تعتبر عملية التواصل اللُّغوي في نظر السلوكيين، نوعاً من الاستجابات لمثيرات ما، تقدِّمها البيئة أو المحيط[2].

إنَّ معرفة هذه الأسس مكَّنت "بلومفيلد" القيام بالإسقاطات السُّلوكية على الظَّاهرة اللُّغوية، أدى به إلى الإقرار المبدئي بأنَّ الجوانب الدَّلالية في التَّواصل اللُّغوي لا تعدو أنْ تكون الموقف الذي

---

[1]- د. إبراهيم محمود خليل: في اللِّسانيات ونحو النَّص، ص: 33.

[*]- رأت جيل شجرة عليها تفاحة وهي جائعة، تمثِّل التفاحة مع الإحساس بالجوع منبِّهاً ومثيراً تندفع عندها إلى الكلام طالبة من جاك أن يحضر لها التفاحة، وبالتالي كلام جيل تحوَّل إلى منبِّهٍ أو مثيرٍ بالنسبة لجاك بادر إلى الكلام قائلا أنَّني سوف أحضر التفاحة وتحقيق رغبة جيل في أكلها.

[2]- أحمد حساني: دراسات في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة، ص: 21.

يقوم فيه المتكلم بالإنتاج الفعلي للكلام، وردة الفعل أو الاستجابة التي يتطلبها ذلك من المستمع[1]. عن طريق وضع لائحة للوحدات الأساسية في كل مستويات الدِّراسة اللُّغوية من جهة، ومن خلال تحديد الفئات المناسبة التي تنتمي إلى سلسلة كلامية محددة، واستكشاف تآلفها ضمن السيَّاق الذي وردت فيه، ومن خلال ذلك لاحظ التَّوزيعيون أنَّ العناصر التي تحتل الموضع نفسه في السيَّاق نفسه، تنتمي إلى القسم نفسه من أقسام الكلام[2]، سواء كان فعلاً أو اسماً أو حرفاً.

إنَّ ما يميِّز هذه النَّظرية اللُّغوية، أنَّ بلومفيلد قلَّل من شأن العقل والقدرات العقلية، التي تسمح لنا بالتَّفكير السَّليم والمنطقي للظاهرة اللُّغوية، وفي المقابل أعطى أهمية كبيرة للسلوك الظاهر للظاهرة اللُّغوية المنبني على مثير استجابة، عن طريق الممارسة الواقعية للحدث الكلامي.

VI- المدرسة التجميمية لبايك Pike:

إنَّ الإرهاصات الأولى لمصطلح التجمام (Tagmeme)، وبوادره ترجع إلى العالم الأمريكي بلومفيلد في الثلاثينيات من القرن (20)، الذي عرَّفه "بأنَّه أصغر وحدة ذات معنى من الشكل النَّحوي مماثل للمورفيم، بعدها تبنَّى المصطلح "كينيث باك" وآخرون في الخمسينيات كأساس لعلامتهم[3].

يعد اللِّساني "بايك" تلميذُ "ساپير"، أوجد نظرية لسانية تدعى "قراميميك"، التي سُميت فيما بعد بالتجميميك (La Tagmémique) وضعها ما بين سنة 1954م/1960م ترتكز هذه النَّظرية على مبدأ جوهري عام، هو أنَّ اللُّغة عنصر من السيرة والتَّطور البشري، أي أنَّه اعتمد على المنهج التَّاريخي والاجتماعي في تفسير الظَّواهر اللُّغويَّة.

1- مستويات التَّحليل عند بايك: تُحلَّل اللُّغة عنده وفق ثلاثة مستويات هي:

أ- المستوى المعجمي، وأصغر وحدة فيه هي "المورفيم".

---

[1]- ينظر: ميشال زكريا: مباحث في النَّظرية الألسنية وتعليم اللُّغات، المؤسَّسة الجامعية للدِّراسات والنَّشر والتَّوزيع، بيروت، لبنان، 1985م، ص: 144.

[2]- ميشال زكريا: الألسونية "علم اللُّغة الحديث" -قراءات تمهيدية-، ص: 15.

[3] -www.wikipedia.org/tagmama.

ب- المستوى الفونولوجي، وأصغر وحدة فيه هي "الفونام".

جـ- المستوى النَّحوي، وأصغر وحدة فيه هي "القرامام" أو "التجمام" (Le Tegméme)[1].

2- مفهوم التِّجمام: هو موقع في البنية النَّحوية أو الصرفية له وظيفة،فكل وحدة لها وجهان متلازمان حسب وجهة نظر رواد هذه المدرسة.

أ- وظيفة قد تكون المسند، المسند إليه.

ب- صنَّف أي نوعٍ من أنواع الكلمة كالاسم والفعل والضمير والأداة والحرف والنعت[2]. أي اهتمَّت هذه النَّظرية بالجانب المعجمي للكلمة، وبالتالي ترى أنَّ لكل عنصر داخل التركيب وظيفة يقوم بها، ونوع ينتمي إليه[3]. وفي هذا الَصَّدد قال سمير استيتية: "ولما كانت هذه القوالب قليلة، كان تعلُّم أية لغةٍ تعلماً صحيحاً شريطة معرفة هذه القوالب، هذه أحد الأسس العامة التي تقوم عليها هذه النَّظرية"[4].

3- ميزات أنواع قوالب بايك: استطاع بايك أنْ يميِّز بين أنواع هذه القوالب من حيث:

أ- يلعب القالب دوراً أساسياً في التركيب، لذا قسَّمها إلى أساسية وأخرى ثانوية، وهذا ما أشار إليه "مارتيني" بالركن المستقل بذاته وظيفياً، ومن ثمة هو ركن إسنادي قادر على إنشاء الرِّسالة بذاته، بينما العناصر الثَّانوية، هي كل ما يضاف إلى هذه النواة الإسنادية من إلحاق أو توسيع.

ب- وجوب ظهور القالب أو عدمه، يقسِّمها إلى واجبة بمعنى أساسية ويرمز لها بـ (+) لأنَّ حضورها ضروري داخل التَّركيب، وإلى اختيارية ورمز لها بـ (-)، أي غيابها قادر على إنشاء الرسالة بذاتها.

ج-كما قسَّم هذه القوالب إلى ثابتة، كما في الأسماء التي لها حق الصدارة كأسماء الشرط، والاستفهام، وأخرى متحرِّكة، يحقُّ لها تغيير موقعها بالتقديم أو التأخير، كالمبتدأ والخبر، والفعل والفاعل والمفعول، ... إلخ.

---

[1]- د.ة. شفيقة العلوي: دروس في المدارس اللِّسانية الحديثة، ص: 39.

[2]- المرجع نفسه، ص: 39.

[3]- ميشال زكريا: الألسونية "علم اللُّغة الحديث"-المبادئ والأعلام-، ص: 89.

[4]- ينظر: استيتية سمير: اللسانيات المجال، الوظيفة والمنهج، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2005م، ص: 189.

د- يعتبر الدور (La rôle)، السمة أو السمات القالبية التي تشغل وظائف نحوية أو دلالية في التركيب، وهي كثيرة تختلف وتتباين من لغة لأخرى،كوظيفة الإثبات والنفي والوصف مثال على ذلك. "طبيب واحد كفؤ خير من كثيرين غير قادرين" فهذا التَّركيب ضم الوصف بالعدد "واحد" والكمية اللامتناهية أي غير المحددة بـ "كثيرين".

هـ- الصنف (La classe)، عرَّفه "بايك" بأنَّه فئة المورفيم في موقعه السياقي، أي الظروف المحيطة بالحدث الكلامي أثناء الكلام، سواء تعلق الأمر بموضوع الرِّسالة والعناصر المكونة لها من نبرٍ وتنغيمٍ والتفاعلات الحاصلة بين المتكلم والمستمع، أو ما تعلق ببيئة الكلام من عادات وأعراف وقيم. ففي اللُّغة العربيَّة، ينعكس هذا التجمام من خلال أنواع الأسماء، قد تكون صريحة مباشرة ومعلومة، كأسماء الأعلام والمصادر، وقد تكون غير ذلك، مثل أسماء الإشارة، والضمائر بمختلف أنواعها، الظاهر والمستتر، المتَّصل والمنفصل، الغائب والمخاطب والمتكلم، التي تختصر العلاقة بين الدَّال والمدلول[1].

و- يعتبر التَّماسك (Cohésion)، من مكوِّنات الجملة، فلا يمكن بناؤها بدون النظر إلى العلاقات والقوانين التي تربط عناصرها، قصد إفادة المعنى المطلوب، فلا نص أو جملة بدون تماسك وتلاحم أجزائه[2]. ومن الأدوات التي تبعث التَّماسك نجد حروف العطف، الواو، ثم، أو، الفاء،...الخ، حروف الجر، الضمائر بأنواعها،كما في قوله تعالى: ﴿**إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ فِي لَيْلَةِ الْقَدْرِ (1) وَمَا أَدْرَاكَ مَا لَيْلَةُ الْقَدْرِ(2)**﴾[3]، ففي هذه الآية تحقق الرابط بالضمير الغائب، الدَّال على القرآن في "أنزلناه"، وتكرار لفظ "القدر"، وبهذا يتعين للقارئ الفهم والتَّواصل وبلوغ المقصود، كما نجد في قوله تعالى: ﴿**الْحَاقَّةُ(1) مَا الْحَاقَّةُ (2)وَمَا أَدْرَاكَ مَا الْحَاقَّةُ(3)**﴾[4]، فإعادة المرجع بلفظه، رابط أقوى من إعادة ضميره عليه، لقول الشاعر:

---

[1]- د.ة. شفيقة العلوي: دروس في المدارس اللِّسانية الحديثة، ص: 40 بتصرف.

[2]- ينظر: استيتية سمير: اللِّسانيات، المجال، الوظيفة والمنهج، ص: 99 بتصرف.

[3]- سورة القدر، الآية: 1، 2.

[4]- سورة الحاقَّة، الآيات: 1، 2، 3.

يهـــيم بهنـــد وهنـــد تهـــ يـــم بـــآخر علـــق مـــن لا تهـــيم[1]

ومن الروابط النَّصية الجملية الوصف، وذلك نحو "بيت صاحبنا العالم جميل"، فلولا كلمة "العالم" لا انصرف الذِّهن والمعنى إلى الإطلاق والعموم، ولتصور المخاطب بيوت كل الأصحاب دون استثناء، لكنَّ تخصيص الكلام بلفظ "العالم"، وجَّه عين الدَّلالة المقصودة إلى "بيت الصاحب العالم"، وفي انعدام الرابط هذا، يصبح النَّص مجرَّد تراكيب مستقلَّة معدومة الدِّلالة[2].

VII- النَّظرية التَّوليدية التَّحويلية:

يرجع الفضل في تأسيس النَّظرية التَّوليدية التَّحويليَّة إلى اللِّساني الأمريكي "أفرام نعوم تشومسكي"، الذي مهَّد السَّبيل لهذا الإجراء، الأمر الذي أدى إلى إنتاج رصيد معرفي يمكن للباحث في حقل اللِّسانيات أنْ يعوَّل عليه كثيراً في كشف واستكشاف طبيعة اللُّغة الإنسانية بوصفها مظهراً عقلياً تتجلى فيه القدرات العقلية بشكل واضح ومميز.

1- الإرهاصات الأولى لظهور نظرية النَّحو التَّوليدي التَّحويلي:

إنَّ الإرهاصات الأولى لظهور هذه النَّظرية بدأت عند صدور كتابه الأوَّل "البنى التَّركيبية" أو "التَّراكيب النَّحوية" عام 1957م، حيث تبنَّى الإجراء التَّوزيعي في بداية الأمر، ثم تراجع عن ذلك بعد أن نشر كتابه المشار إليه سابقاً، وحلَّت محلها المفاهيم الجديدة المبنية على أسس عقلية منطقية رياضية، تصلح إنْ صحَّ التَّعبير لكل اللُّغات "أي لسانيات عالمية"، ومع ظهور كتابه الثاني سنة 1965م، الموسوم بـ "أوجه النَّظرية التركيبية"، كان صورة نهائية للنَّظرية التَّوليدية التَّحويلية، وكان توجُّهه العلمي والمعرفي والمفاهيمي في غاية الوضوح للأفكار والمفاهيم، التي جاءت بها هذه النَّظرية[3].

حاول تشومسكي التَّعامل مع الظَّاهرة اللُّغوية، من أجل تأسيس نظرية لسانية، تملك الشَّرعية المعرفية لِأَنْ تكون بديلاً جديداً، يفي بمتطلبات الدَّال والمدلول على حد سواء، وتلك خاصية تميز النَّظرية

---

[1]- د. تمَّام حسان: اللُّغة العربيَّة معناها ومبناها، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 3، 1998م، ص: 216.

[2]- د.ة. شفيقة العلوي: دروس في المدارس اللِّسانية الحديثة، ص: 40-41 بتصرف.

[3]- أحمد حساني: دراسات في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة، حقل تعليميَّة اللُّغات، ص: 24 بتصرف.

التَّوليدية التَّحويلية من الاتِّجاه التَّوزيعي[1]. أي أنَّ الإنسان لديه القدرة على استخدام اللُّغة ليس للوظيفة التَّواصلية فحسب، بل للتَّعبير عن تجاربه وخبراته وكذا ممارسة التَّفكير الحر لديه[2]. معتبراً أنَّ العقل هو مصدر النشاطات الإنسانية المختلفة، وهو الطَّاقة الإبداعية التي يولد بها الشخص، ثم تنمو بنموه الفيزيولوجي والنفسي، يمكِّنه من فهم التَّجربة الإنسانية المتنوعة وإدراك ما يدور في محيطه الاجتماعي[3]، الأمر الذي أدى به إلى إبعاد الحواس التي اتخذها الوصفيون وسيلة لفهم السلوكات الإنسانية،وتمسُّكه ببعض آراء اللِّسانيين ذو النَّزعة العقلية القديمة[4].

2- مبادئ النَّظرية التَّوليدية التَّحويليَّة:

1- أنْ تكون النَّظرية التَّوليدية التَّحويلية قادرة على إعطاء أحكام معيارية للنَّحو، من أجل انتقاء النَّحو الأحسن والأقدر على وصف اللُّغة وبناءِ تراكيبها الصَّحيحة.

2- أنَّها تعطي اهتمام كبير للمتكلم السامع/المثالي الذي ينتمي لبيئة لغوية متجانسة، ويمتلك معرفة ضمنية بقواعد لغته الأم، أي لغة المنشأ، وقادراً على توليد جمل نحوية جديدة.

3- إنَّ الغريب في هذه اللُّغة أنَّ جملها وتراكيبها غير محدودة، على الرغم من محدودية ألفاظها وحروفها، وهذا هو جوهر التَّوليد ليس عند تشومسكي فقط، بل عند اللُّغويين العرب أيضاً أمثال الفارابي، وابن سينا، وفخر الدِّين الرَّازي، إذ يقرُّون جميعاً أنَّ "دلالة الأسماء والصفات متناهية، أمَّا دلالة التأليف ليس لها نهاية"[5].

3- مبادئ النَّحو التَّوليدي:

1/3- التَّوليد: يقصد به القدرة على الإنتاج اللامحدود للجمل والتراكيب المفيدة، انطلاقا من العدد المحصور من القواعد وفهمها، أي أنَّ المتكلم يطبِّق قواعد اللُّغة بطريقة آلية دون ما شعور منه أنَّه يعرف تلك القواعد. وبذلك أعطى تشومسكي لهذه المقدرة التَّوليدية الإبداعية العناية الكبيرة، إذ

---

[1]- المرجع نفسه، ص: 25.

[2] - Vue: Chomsky : linguistique cartésienne, édition du seuil, p 57.

[3]- د.ة.شفيقة العلوي: دروس في المدارس اللِّسانية الحديثة، ص: 42.

[4] -Vue : N. Chomsky : dialogue avec R.mitsou, édition du seuil, Paris, 1977, p 94.

[5]- د.ة.شفيقة العلوي: دروس في المدارس اللِّسانية الحديثة، ص: 43.

يقول: "أنَّ ما انتظره من خلال نحو توليدي، هو نظام من القواعد التي تقدِّم وصفاً بنيوياً للجمل بطريقة واضحة وأكثر تجريداً، وكل متكلِّم، يتكلَّم اللُّغة يكون قد استعمل واستبطن نحواً توليدياً، وهذا لا يعني أنَّه على وعي بالقواعد التي يستعملها"[1].

نفهم من كلام تشومسكي أنَّ متكلم اللُّغة المثالي تجري في ذهنه تلك العمليات بكيفية لا واعية،لاشعورية استبطانية،وبكيفية آلية غريزية[2]، وهذا تأكيدٌ على أنَّ العربَ في العصور القديمة كانوا يتكلَّمون اللُّغة عن طريق السَّليقة.

تَتَّخذ القواعد التَّوليدية صيغ رياضية، تتجلى بوضوح من خلال مجموعة من الرموز المتوالية، تسمى قواعد إعادة الكتابة "ق.إ.ك" les règles de réécritures[3].

2/3- **التَّحويل**: (La Transformation) اسم، فعله "حوَّل، "يحوّل، تحويلاً، ونقول حوَّل الشيء: غيَّره أو نقله من مكان إلى آخر[4]، وتحويل الكلمة في التركيب، بمعنى هو تغييرٌ لموقعها داخل التَّركيب، كما أنَّه عملية نحوية تجري على "سلسلة تملك بنية نحوية، وتنتهي إلى سلسلة ذات بنية نحوية جديدة مشتقَّة"[5].

كما أنَّ التَّحويل يشكِّل علاقة ربط بين تمثيلين تجريديين أي بين مستويين، الأوَّل ذهني هو البنية العميقة "بع" La Structure Profonde، والثَّاني تمثيل مشتق نهائي، خارجي، مادي هو البنية السَّطحية "ب س" Structure de Surface[6].

لقد أعطى هذا المبدأ الجديد فعَّالية أكثر للنَّحو التَّوليدي، إضافة إلى إنتاج عدد لانهائي من التَّراكيب السَّليمة، انطلاقا من عدد نهائي ومحصور من القواعد والوحدات المعجمية، إلى ضبطية أكثر

---

[1] –Vue: N. Chomsky , Aspects de la théorie syntactique, P 19.

[2]– د.ة.شفيقة العلوي: دروس في المدارس اللِّسانية الحديثة، ص: 43.

[3] -Vue : Ruwet : introduction à la grammaire générateur , 1968, P 122.

[4]– معجم المعاني الجامع، مادة "حوّل".

[5] -Vue : N. Chomsky : structures syntaxiques, 1969, p :50.

[6]– د.ة.شفيقة العلوي: دروس في المدارس اللِّسانية الحديثة، ص: 45.

للتَّراكيب التي يقوم عليه نظام اللُّغة، وكذا القواعد التي تحكمه، وبناءً عليه أصبحت الجملة تُحلَّل وفق مستويين، على مستوى البنية السطحية "ب س"، وأخرى على مستوى البنية العميقة "ب ع".

4- أشكال مكونات نظرية النَّحو التَّوليدي التَّحويلي: تظم هذه النَّظرية الأشكال التالية:

1/4- المكوَّن التركيبي:

يعتبر تشومسكي أنَّ المكون التركيبي، هو المكون المركزي والأساسي الذي يجعل لكل جملة بنية عميقة (Structure Profonde) ويحدد عناصرها المؤلفة، الذي بدوره يتكون من مكونين هما:

- **المكون الأساس Composant de Base:**
- يحتوي هذا المكون على قواعد إعادة الكتابة التي يتم بواسطتها توالي المشير الركني الذي يعد البنية العميقة للجملة المولدة.
- **المكون التحويلي Composant Transformationnel:**

هو نظام من القواعد يساعد على تحويل البنية العميقة إلى بنية سطحية عن طريق الحذف أو الزيادة أو التوَّكيد أو التَّقديم أو التَّأخير، يتولَّد بذلك الشكل المادي النهائي للجملة، أي بنيتها السطحية ذات الأبعاد الفيزيولوجية النُّطقية، وهي بدورها تنقسم إلى قسمين قواعد تحويلية وجوبية، وقواعد تحويلية جوازية "اختيارية". التي تعتمد على قواعد مورفو- فونولوجية تحوِّل الجملة القواعدية المقبولة مبنى ومعنى إلى شكل منطوق، وقواعد مورفو-غرافية تحوِّل الجملة القواعدية إلى شكل مكتوب[1].

2/4- المكون الفونولوجي أو "الصَّوتي":

يكمن دوره في تحديد الشَّكل الصَّوتي للجملة التي يولِّدها المكون التركيبي، ويوفِّر لها تفسيراً قائماً على أساس قواعد فونولوجية خاصة بكل لغة من اللُّغات[2].

[1]- أحمد حساني: دراسات في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة، حقل تعليميَّة اللُّغات، ص: 28.

[2] -Vue : N. Chomsky : aspects de la théorie syntaxique, p20.

3/4- المكون الدَّلالي:

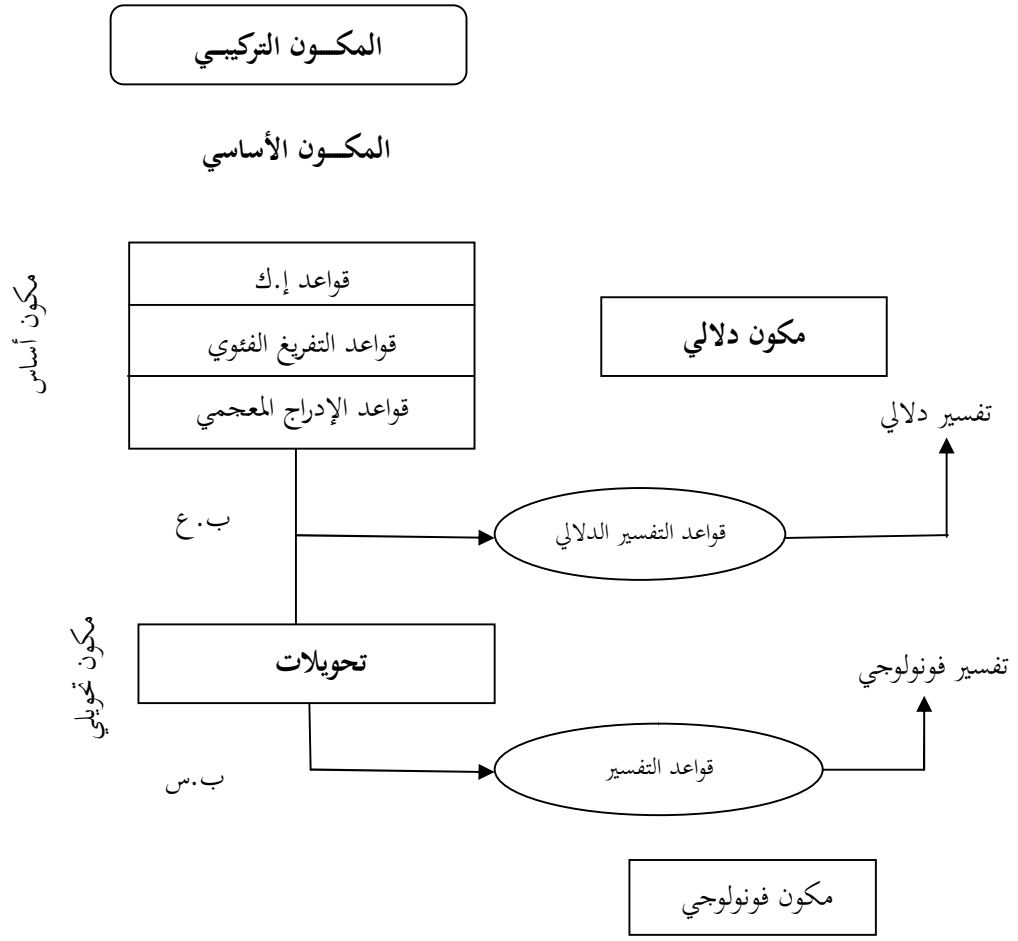
يعتبر مكوناً ثانوياً بالنسبة للنَّظرية التَّوليدية التَّحويلية، لأنَّ دور هذا المكون ينحصر في التَّفسير الدَّلالي للبُنَى التي يولِّدها المكون الأساس، ويرجع الفضل في إشراك هذا المكون إلى فودر Fodor، وكاتز Katz، وبوستل Postel، الأمر الذي أدى بتشومسكي إلى تغيير نظرته لهذا المكون قائلاً: إنَّ قواعد لغة ما بالمعنى الذي أعطيه لهذا المصطلح، تستطيع أن تحدد إجماليا كنظام من القوانين التي تعبِّر في هذه اللُّغة نفسها عن العلاقة بين الصوت والمعنى"[1]، وبذلك اقتنع تشومسكي بأنَّ: "هناك شعوراً عاماً بأنَّ الدَّلالة هي ذلك الجانب العميق أو إلهامٌ من اللُّغة، وأنَّ دراسة هذا الجانب يضفي على الدِّراسات اللُّغوية طابعاً مثيراً ومميزاً"[2].كما أنَّ المكون الدَّلالي يتطلب استحضار مجالين، الأوَّل معجمي "جذر الكلمة" وما تدل عليه من معنى. والثَّاني قواعد الإسقاط هي تلك التي تقترن بين العلامات "الكلمات"، والبنى التركيبية المولَّدة، فيتوصَّل بهذه الطَّريقة إلى مدلول الجملة[3].

إنَّ المكون التركيبي يتوسط المكونين الدَّلالي والصَّوتي "الفونولوجي"، وهو المكون الأساسي على وصف البنية التركيبية للجملة العميقة، في حين يرتبط المكون الدَّلالي بالبنية العميقة ويرتبط المكون الصَّوتي "الفونولوجي" بالبنية السطحية وفق المخطَّط التالي:

[1] -Vue : N. Chomsky : question de sémantique, ed seuil, 1975.p :29.

[2]- تشومسكي: اللُّغة والمسؤولية، تر: حسام البهنساوي، مكتبة زهراء الشرق، ط2، القاهرة، مصر، 2005م، ص: 49.

[3]- د.عادل فاخوري: اللِّسانيات التَّوليدية التَّحويلية، دار الطَّليعة للطباعة والنَّشر،بيروت، لبنان، ط 2، 1988م، ص: 54.



Source : Vue : N. Chomsky : Le langage et pensée traduit par louis- jean Calvet, édition Payot, 1969, P 157.

5– الإبداعية: (La créativité).

تعني القدرة على الإنتاج اللامحدود للجمل، انطلاقا من عدد محصور من الأصوات والكلمات، وقواعد ثابتة وكامنة في ذهن المتكلم فطرياً، ومَا على المثيرات والمواقف إلى تحريك لذلك المخزون الكامن بمعنى أنَّها "الإبداعية" استعمال اللُّغة استعمالاً إبتكارياً تجددياً، لا مجرد محاكاة سلبية لقواعد اللُّغة[1]، كما أنَّها الميزة التي تفرِّق بين الإنسان والحيوان باعتراف تشومسكي نفسه حيث قال: "إنَّ المكان الذي يبرز الفرق الأساسي بين الإنسان والحيوان هو اللُّغة البشرية، وبخاصة القدرة التي يملكها والتي تمكنه من تأليف أقوال جديدة تعبِّر عن أفكاره الجديدة في مقامات جديدة، وباختصار فالإنسان يملك خاصية خاصة من نوع تنظيمي ذهني، وهذا ما يمكن تسميته بالإبداعية"[2].

[1]– د.ة.شفيقة العلوي: دروس في المدارس اللِّسانية الحديثة، ص: 50 بتصرف.

[2] -Vue : N. Chomsky : La Linguistique cartésienne, p :20.

6- الملكة والتأدية (La compétence, performance):

سمَّاها تشومسكي بالكفاية اللُّغوية والأداء، وهي امتداد لثنائية اللُّغة والكلام لدي سوسير عرَّفها "على أنَّها معرفة المتكلِّم، المستمع المثالي للُّغة[1]، فالملكة نظام عقلي، إنَّها المعرفة اللَّاواعية والضمنية بقواعد اللُّغة والتي يكسبها الطفل منذ ولادته عن طريق الفطرة، وتكون عامة ومشتركة بين جميع بني البشر، بمعنى خاصية تخص الإنسان مهما كانت البيئة التي يعيش فيها، كما "أنَّ الملكة، أو الكفاية اللُّغوية هي حقيقة عقلية كامنة وراء الأداء الكلامي"[2]، أمَّا هذا الأخير،هو الاستعمال الفعلي للُّغة في الظروف المحسوسة[3]. بمعنى أنَّ الأولى هي مقدرة المتكلِّم المستمع المثالي على أنْ يمنح لكل جملة ينطقها نظاماً نحوياً لغوياً خاصاً بها، أمَّا الثَّانية "التأدية" ما هي إلاَّ انعكاس تام ومباشر لها[4].

7- النَّحو العالمي (La grammaire universelle):

من بين التطورات التي لحقت بنظرية تشومسكي اللِّسانية اعتقاده بعالمية النَّحو، لأنَّ النَّحو عام ومشترك بين الشعوب على اختلاف أجناسهم وألسنتهم، ففي كل نحو توجد قواعد عامة مشتركة بين هذه اللُّغات تؤدي إلى النَّحو العالمي، وفي المقابل هناك ظواهر خاصة لا تتوافق إلاَّ مع لغة معينة مؤلفة من قواعد النَّحو الخاصة، واعتماداً على هذا الاعتقاد، صار النَّحو التَّوليدي التَّحويلي عالمياً، يقول تشومسكي في هذا الصَّدد: "أنَّ اللُّغات تشبه النَّاس من حيث أنَّ لكل منها خصائص تميزها عن الأخريات، ولهن على الأقل بعض الخصائص المشتركة، وإنْ هذه الخصائص تشرح عن طريق النَّحو العالمي"[5]، فالجملة حسبه لها بنيتان، بنية عميقة، وبنية سطحية، الأولى هي التركيب المجرَّد القائم في الذِّهن، والخفي المستتر خلف البنية السطحية، يحمل عناصر التَّفسير الدَّلالي، وهنا تكمن عين عالمية النَّحو، فالطفل من منظور تشومسكي، يولد وهو مفطور على استعمال اللُّغة الأم، ولها القدرة على امتلاك أيَّة لغةٍ جديدةٍ حيث قال: "إنَّ الطفل يولد وهو مزود بمخطط مثبت يستخدمه

[1] -Vue : N. Chomsky : Aspects de la théorie syntaxique, p : 12.

[2]- ميشال زكرياء: الألسنية "علم اللُّغة الحديث" قراءات تمهيدية، ص: 110.

[3] -Vue : N. Chomsky : Aspects de la théorie syntaxique, p : 09.

[4]- د.ة.شفيقة العلوي: دروس في المدارس اللِّسانية الحديثة، ص: 50.

[5] -Vue : N. Chomsky : Aspects de la théorie somatique, p : 86.

لاكتساب اللُّغة، فالقواعد النَّحوية المسؤولة عن بناء الجمل وتراكيبها فطرية، ذهنية، كلية عالمية، وهي التي تقوم بضبط الجمل وتوليدها"[1].

لقد شكَّلت المدارس اللِّسانية المعاصرة على مختلف أطيافها، بنية لسانية متنوعة المفاهيم، والآراء والتَّصورات، والطَّرائق الممكنة لتعلُّم لغةٍ من اللُّغات، وكلُّها اتَّخذت من دراسة فاردينانند دي سوسير والنَّتائج التي توصَّل إليها سبيلاً لدراستهم، ومرتكزاً لأبحاثهم. فالمدرسة الوظيفية اعتنت اعتناءً كبيراً بالجانب الوظيفي للفونيم في تحديد المعنى، وركَّزت على المونيم الوظيفي للجملة، في حين أنَّ المدرسة الغلوسيماتيكية، اعتبرت أنَّ اللُّغة شكلٌ وليست مادةٌ، واللُّغات تختلف وتتباين فيما بينها من حيث المستوى التَّعبيري والمحتوى. بينما نظرية السيَّاق، نظرت إلى اللُّغة، أنَّها من إنتاج العقل والجسم معاً، واستنباط المعاني والدَّلالات اللِّسانية من خلال الإرث اللُّغوي المتعارف عليه.

لقد عملت المدرسة الأمريكية على تجسيد خطى ومبادئ دي سوسير، المتمثِّلة في الاعتماد على ثنائية التَّصنيف، لكنَّ بمعالجة وتفسير آخر، حيث أنَّ "سابير" عمد إلى التَّفرقة بين النِّظام المثالي للُّغة، وبين النِّظام المادي الذي يجسد أثناء الأداء الفعلي للكلام، معتبراً أنَّ النِّظام الأوَّل هو الأهم والأجدر لأي دراسة لسانية أساسه "الفونيم" أو الصَّوت النَّموذجي أو اللُّغوي الذي تتجلى قيمته ضمن تنظيم فونولوجي خاص بما حوله من وحدات من جهة، وما يصاحبه من دلالات نفسية وذهنية ناتجة عن الحالة الشُّعورية لمتكلميه من جهة ثانية. أمَّا بلومفيلد فإنَّه اعتمد مبدأ الإجراء التَّوزيعي للموقع الذي يحتلُّه العنصر اللِّساني ضمن السلسلة الكلامية. في حين أنَّ نعوم تشومسكي تميَّز بالنَّزعة العقلية في تعامله مع الظَّاهرة اللُّغوية، معتبراً أنَّ العقل هو الطَّاقة الإبداعية التي بحوزة بني البشر دون سواه، وأنَّه قادر على إنتاج عدد غير متناهي من الجمل والتَّراكيب، من عدد متناهي من الأصوات والوحدات المعجمية المشكَّلة من البنيتين العميقة والسَّطحية.

[1]- Vue : N. Chomsky, Réflexions sur le langage, trad. Par. Judith Miller, librairie François Maspero, Paris, 1977, P : 172.

الفصـــل الأوَّل:

دور اللِّسانيات التَّطبيقيَّة

في الإكتساب اللُّغوي

المبحث الأوَّل: اللِّسانيات التَّطبيقيَّة "مفاهيم ومجالات"

المبحث الثَّاني: خصائص اللُّغة البشريَّة ووظائفها

المبحث الثَّالث: مناهج تعليم اللُّغات

المبحث الرَّابع: التَّواصل وأثره على الإكتساب اللُّغوي

المبحث الخامس: الأمراض اللُّغويَّة

المبحث السَّادس: الأخطاء اللُّغويَّة

تمهيد:

مما لاشك فيه أنَّ "اللِّسانيات" « Linguistic » علم غربي بامتياز، وافد إلينا من الغرب، ظهرت معالمه مع بداية القرن الماضي، على يد العالم السويسري الفذ "فرديناد دي سوسير" الذي يعتبر المؤسِّس الحقيقي، والأب الرُّوحي للِّسانيات الحديثة، أو"اللِّسانيات النَّظريَّة"، أو "علم اللُّغة العام"،التي انشقَّت منه "اللِّسانيات التَّطبيقيَّة"أو علم اللُّغة التَّطبيقي، بمعنى هذا الأخير ولد من رحم علم اللُّغة العام أو اللِّسانيات النَّظريَّة، التي اهتمَّت بالدِّراسات والأبحاث التي تدرس اللُّغة دراسة عامة وشاملة، وذلك بوضع نظريات تفسِّر اللُّغة تفسيراً علمياً، خاضعاً للمنهج العلمي، الذي يعتمد على الإستدلال والإستقراء، وأنَّ موضوعها الصَّحيح والفريد هو "دراسة اللُّغة في ذاتها ومن أجل ذاتها"[1]. في حين أنَّ علم اللُّغة التَّطبيقي يسعى إلى أهداف عملية نفعية شأنه في ذلك شأن جميع العلوم التَّطبيقيَّة الأخرى، مثل علم اللُّغة النَّفسي التَّطبيقي الذي يستقي منهجيته ومادته وأسسه العلميَّة والنَّظرية من علم النَّفس وعلم اللُّغة في إطار إجرائي تطبيقي لآلية تعليم اللُّغة وتعلُّمها.كما أنَّ له فروع عدة منها اللِّسانيات النَّفسية والإجتماعية والحاسوبية والتَّقابلية وأهمَّها في الحقل التَّعليمي اللِّسانيات التَّعليمية والتَّربوية، وابراز دور المناهج المتَّبعة في تعليم اللُّغة وتعلُّمها، وإعطاء الأهميَّة القصوى للوظائف التي تؤديها اللُّغة في عملية التَّواصل والاتِّصال، قصد تحقيق الفهموالتَّفاهم وبلوغ الغاية من ذلك بين الباث والمتلقي أثناء الحوار والتحاور بصفة عامة والتَّربوي بخاصة، وكذا العمل على بسط المحور المتعلق بالأمراض والأخطاء اللُّغوية وتبيان تأثيره السلبي على عملية الاكتساب اللُّغوي، وكيفية الوقاية منها، من أجل تجسيد الأهداف والغايات المسطَّرة، والغرض من ذلك الوصول إلى تعلُّم ناجح وفعَّال، يهدف إلى تطوير وازدهار وتيرة التَّربية والتَّعليم، ممَّا ينعكس ايجاباًعلى دفع عجلة التَّنميَّة الشَّاملة في جميع الميادين الإجتماعي والإقتصادي والثَّقافي والسيَّاسي.

[1]– ينظر: فرديناند دي سوسير: علم اللُّغة العام، تر:يوئيل يوسف عزيز، دار آفاق،العراق، 1985م، ص: 99.

المبحث الأوَّل: اللِّسانيات التَّطبيقيَّة "مفاهيم ومجالات".

يشكِّل علم اللُّغة التَّطبيقي حقيقةً حلقة وصلٍ بين التَّنظير النَّظري للُّغة وبين المتعلِّم الذي يسعى إلى اكتساب هذه اللُّغة. أي يهدف أساساًإلى البحث عن الآلية والكيفية التي يستطيع من خلالها تبسيط وتكييف تلك المفاهيم العلمية والنَّظرية وجعلها سهلة التَّوظيف والممارسة من قبل المدرِّس، والعمل على تطبيق نظريات التَّعلم في الواقع التَّعليمي وكيفية تجسيدها وتطبيقها في الميدان قصد ضمان تعلُّم هادف وفعَّال يؤدي الغرض المطلوب، ولايتأتى ذلك إلاَّ بمساعدة فروع أخرى، تساهم من جهتها في دفع وتوضيح المسار الحقيقي للمنظومة التَّعليميَّة والعمل على تطويرها، قصد تجسيدوتحقيق الأهداف التَّربوية على أرض الواقع وكما أرادها جهابذة وخبراء رجالات التَّربية والتَّعليم.

1- نشأة اللِّسانيات التَّطبيقيَّة:

إنَّ للِّسانيات التَّطبيقيَّة مسار تاريخي يختلف عن اللِّسانيات النَّظرية، وإنْ كانت متداخلة معها في بعض المجالات، وموضوعها غير واضح المعالم نظراً لهذا التَّداخل الحاصل بينهما من جهة، والإمتداد العرضي لها مع العديد من العلوم الأخرى من جهة ثانية، في مقدمتها اللُّغة في حد ذاتها، وعلم النَّفس اللُّغوي في شقِّه المتعلِّق بالعمليات العقليَّة ودورها في الاكتساب اللُّغوي، وعلم النَّفس التَّربوي في المبحث الخاص بمفهوم التَّعلم وشروطه، وعلم النَّفس العام في المحور الخاص بدراسة السُّلوك البشري وفهم طبيعته، وعلوم الطب ودورها في معالجة العاهات والتَّشوُّهات الدِّماغيَّة والعضويَّة، خاصة تلك المتعلقة بجهاز النُّطق التي تقف حاجزاً أمام تعلُّم اللُّغة واكتسابها،وعلم النَّفس الإكلينيكي في الكشف عن العقد والإختلالات النَّفسيَّة،...الخ. إذن فما هي اللِّسانيات التَّطبيقيَّة؟ وما مسارها التَّاريخي؟ وما هي فروعها ومجالاتها؟.

لقد تفرَّعت اللِّسانيات التَّطبيقيَّة عن الدِّراسات اللُّغوية النَّظريَّة، وأصبحت علماً قائماً بذاته أواخر الخمسينيات 1950م، وذلك تزامناً مع ظهور الدِّراسة اللُّغويَّة التَّوليديَّة "Linguistics Générative"، التي أرسى قواعدها العالم الأمريكي "تشومسكي"[1]، وهي عبارة عن

[1]- عبده الرَّاجحي: علم اللُّغة التَّطبيقي وتعليم العربيَّة، دار المعرفة الجامعيَّة، الإسكندريَّة، مصر، 1995م، ص: 08.

مجموعة القواعد اللُّغويَّة التي تحتكم للتَّوليد والتَّحويل ضمن بنية عميقة وأخرى سطحيَّة، نستطيع من خلالها إنشاء مجموعة لا متناهية من الجمل رغم محدوديَّة أصواتها ومفرداتها. أمَّا الإرهاصات الأولى لظهور هذا العلم يرجع إلى ما بعد الحرب العالميَّة الثَّانيَّة في الجامعات البريطانيَّة، سنة 1946م، حيث صار موضوعاً مستقلاً في معهد تعليم اللُّغة الإنجليزيَّة بجامعة "ميشيغان" تحت إشراف كل من العالمين "تشارلز فريز" و"روبرت لادو"، ضمن مجلَّته المشهورة والموسومة بـ "تعلُّم اللُّغة"، وهي مجلَّة اللِّسانيات التَّطبيقيَّةالخاصَّة بذلك المعهد (BAAL)" LanguageLearnning Journal of AppliedLinguistics" سنة 1948م، وبعدها تم تأسيس الإتحاد الدَّولي للِّسانيات التَّطبيقيَّة سنة 1964م، انظم إليه أكثر من (25) جمعيَّة وطنيَّة من أنحاء العالم، يقوم بتنظيم مؤتمر عالمي كل ثلاث سنوات، تعرض فيه أجود البحوث في مجالات هذا العلم[1]، كما ساعد على ترسيخ هذا العلم وتثبيته، الجمعية الأمريكية لعلم اللُّغة التَّطبيقي "American Association for AppliedLinguistics" عام 1977م، وفي استراليا أُنشأت لهذا الغرض "جمعيَّة اللَّغويات التَّطبيقيَّة" "ALAA"، وفي اليابان تمَّ إنشاء "جمعيَّة اللَّغويات التَّطبيقيَّة اليابانية (JAAL) عام 1982م، والإعتراف بها عالمياً سنة 1984م في الجمعيَّة العالميَّة للَّغويات التَّطبيقيَّة (AILA)، أمَّا في ماليزيا أَنشأت هي الأخرى الجمعيَّة اللُّغويَّة التَّطبيقيَّة الماليزيَّة (MAAL) عام 2014م، مقرَّها إدارة البحث والإبتكار بجامعة "مالايا" وتمَّ الإعتراف بها عالمياً وأصبحت عضواً فاعلاً في الجمعيَّة العالميَّة للَّغويات التَّطبيقيَّة (AILA)[2].

أمَّا في العالم العربي لازالت المحاولات محتشمة إنْ لم نقل أنَّها منعدمة، باستثناء بعض المراكز والجمعيات المتخصِّصة تدعم وتبحث وتُعلِّم هذا العلم، نذكر منها مركز الأمير سلمان للَّغويات التَّطبيقيَّة بجامعة الإمام محمد بن سعود في المملكة العربية السعودية وبدعم حكومي، وأخرى على مستوى الخواص، دورها نشر الوعي اتجاه هذا العلم،كـ "جمعية اللُّغويين السعوديين"، كما نجد جمعية

[1]- عبده الرَّاجحي: علم اللُّغة التَّطبيقي وتعليم العربيَّة، ص: 09.

[2]- المرجع نفسه، ص: 10.

اللُّغويين والمترجمين بمصر، والجامعة الأهليَّة وأبو الدِّيس بفلسطين تقومان بتدريس هذا التَّخصُّص لمرحلة البكالوريوس، ونفس الدَّور بجامعات أردنيَّة.

2- تعريف علم اللُّغة التَّطبيقي:

هو حقل من حقول اللِّسانيات العامَّة"علم اللُّغة العام"، يهتم بالدِّراسة العلميَّة للغات البشر كافَّة من خلال الألسن الخاصة بكل قوم من الأقوام، ومقاربة موضوع علم اللُّغة التَّطبيقي يكمن في "دراسةشكل أومعالجة ظاهرة أوبلوغ غاية، كما ترتبط كل المقاربات بنظرة كل دارس إلى مجموع التَّصوُّرات والمبادئ والإستراتيجيات التي يتم من خلالها تصوُّر وتخطيط منهاج دراسي أو تطويره أو تقويمه"[1].

يعرِّف دافيد كريستال اللِّسانيات التَّطبيقيَّة بأنَّه: "تطبيق نتائج المنهج اللُّغوي وأساليبه الفنيَّة في التَّحليل والبحث في ميدان غير لغوي، ثم أضاف معلِّقاً على هذا التَّعريف "علم اللُّغة التَّطبيقي بهذا المعنى، ما هو إلاَّ وسيلة لغاية معيَّنة أكثر منه غاية في ذاته"[2].

أمَّا مازن الوعر عرَّفه بأنَّه: "علم يبحث بالتَّطبيقات الوظيفية البراغماتية التَّربويةللُّغة، من أجل تعليمها وتعلُّمها للنَّاطقين ولغير النَّاطقين بها، كما يبحث أيضاًعن الوسائل البيداغوجية المساعدة و المنهجية المناسبة لتقنيات تعلُّم اللُّغات البشرية وتعليمها"[3]، إلاَّ أنَّ بعض الرواد شخَّصوا التَّعريف من بينهم اقتراح"ويلكنز" "wilking" الذي سمَّاه "الدِّراسة العلمية لتعليم اللُّغة الأجنبية" و"ماكاي" "Makey" سمَّاه "علم تعليم اللُّغة"، و"سبولسكي" "Spolsky" سمَّاه "علم اللُّغة التَّطبيقي"، وفي ألمانيا أطلقوا عليه إسم "تعليم اللُّغة وبحث التَّعلُّم"[4].

---

[1]- د. صالح بلعيد: دروس في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة، دار هومة،الجزائر، ط 8، 2017م، ص: 11.

[2]- محمد حسن عبد العزيز: مدخل في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000م، ص: 101.

[3]- مازن الوعر: دراسات في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة، دار طلاس للدِّراسات والتَّرجمة والنَّشر، ط 1، دمشق، سوريا، 1989م، ص: 74.

[4]- عبده الرَّاجحي: علم اللُّغة التَّطبيقي وتعليم العربيَّة، ص: 10.

ما يمكن استخلاصه من هذه التَّعاريف، أنَّ علم اللَّغة التَّطبيقي هو علم يبحث عن الآليات والميكانيزمات والوسائل والطرائق لتجسيد النَّتائج التي أفرزتها اللِّسانيات النَّظرية أوعلم اللُّغة العام و تطبيقها في الوقع الميداني البيداغوجي، تطبيقاً يليق ويراعي قدرات المتعلمين، أي الكشف عن مختلف جوانب اللُّغة والمعرفة الواعية بها، تمكن ممارسيها من الأداء اللُّغوي الجيد، والعمل على تعليمها للمتعلمين بكيفيات ملائمة ومبسَّطة، وتذليل الصعوبات والعراقيل، والعمل على معالجة النَّقائص التي تصادفهم أثناء عملية الإكتساب اللُّغوي.

3- الفرق بين علم اللُّغة وعلم اللُّغة التَّطبيقي:

يفيد علم اللُّغة التَّطبيقي من علم اللُّغة الكثير من المواضيع، ولاسيما تلك المتعلقة بماهية اللُّغة أولاً،وأهم النَّظريات السُّلوكية والعقلية، كل ذلك ساهم وبشكل كبير في تطوير طرائق التدريس، مما ساعد ذلك على إنشاء المناهج الدِّراسية، ورسم الأهداف العامة والخاصة، تجلى ذلك بوضوح في تحديد المادة اللُّغوية المرغوب تدريسها، وبنائها بناءً هرمياً يناسب قدرات المتعلمين العقلية والفكرية،والعمل على كيفية تحليل الأخطاء والإستفادة منها، وكذا بناءِ الإختبارات، وإعداد الكتب والمعجمات، كما يفيد من علم النفس من حيث الأسس السيكولوجية العامة لتعلُّم اللُّغات"[1]، ورغم هذا التَّقاطع، إلاَّ أنَّ هناك فروقاً بينهما تتمثل في ما يلي:

1- علم اللُّغة ينظِّر، وعلم اللُّغة التَّطبيقي يطبِّق ما وصل إليه التَّنظير.

2- علم اللُّغة العام أسبق وأعم، وعلم اللُّغة التَّطبيقيخاص،يأتي تجسيداً وتطبيقاًللنُّصوص، ونظريات ومفاهيم علم اللُّغة العام.

3- علم اللُّغة العام يقترح الموضوعات والنَّظريات، وعلم اللُّغة التَّطبيقي يبحث عن الآليات والوسائل لتجسيدها وتطبيقها على أرض الواقع.

[1]- محمود فهمي حجازي: النَّظريات الحديثة في علم اللُّغة وتطبيقاتها في تعليم العربيَّة على المستوى الجامعي "مجلة التَّعريب"، دمشق، المركز العربي للتَّعريب والتَّرجمة والتَّأليف والنَّشر، السند 2، العدد 4، 1992م، ص: 64. نقلاً عن: صالح بلعيد: دروس في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة، ص: 19.

4- علم اللُّغة العام ينظر في عمليات التَّلقي والإكتساب اللُّغوي، وعلم اللُّغة التَّطبيقي يَنظرُ إلى كيفية أداء اللُّغة وممارستها.

5- علم اللُّغة العام يقترح حلولاً نظريَّة ممكنة، ولا ينزل إلى امكانيَّة تطبيقها، أمَّا علم اللُّغة التَّطبيقي يدرس، ويناقش، ويبحث عن آلية تجسيد تلك الحلول.

6- علم اللُّغة العام يقدِّم توصيات واقتراحات من أجل الإصلاح، في حين علم اللُّغة التَّطبيقي يقدِّم اجراءات ميدانيَّة بديلة نوعيَّة[1] للُّغة بوجهٍ عام وللحدث الكلامي بوجهٍ خاصٍّ.

ما يمكن استخلاصه من هذه الفروق، نجد أنَّ العلاقة بين الجانب النَّظري والتَّطبيقي غير قائمة من حيث الشَّكل، إلاَّ أنَّها متينة من النَّاحيَّة الضمنيَّة، فهي علاقة رأسيَّة شاقوليَّة تكميليَّة بينهما، ولولا النَّظري ماكان هناك تطبيقي، باعتبار أنَّ القاسم المشترك بينهما واحد هو "دراسة اللُّغة وكيفية تعلُّمها وتعليمها".

أمَّا من النَّاحية التَّربويَّة، نجد أنَّ المنهاج الدِّراسي من العناصر الأساسيَّة المكوِّنة له "المحتوى المعرفي أو اللُّغوي"، وعليه فإنَّ اختيار المادة اللُّغويَّة في المقرَّر الدِّراسي لمستوى من المستويات أمر ضروري وإلزامي، يراعى فيه بناء وتدرج المفاهيم والمعارف، وهذا يتطلَّب من صانع وواضع المنهاج أنْ يكون على ثقافة واسعة بأسرار التَّربيَّة علماً و تجربةً، كما يتطلَّب من الفاعل التَّعليمي الدِّراية الكافيَّة والمتبصِّرة لأهمِّ النَّظريات اللِّسانيَّة، وأنْ يكون على علم بطرائق التَّدريس، فهو لا يأخذ بنظريَّة أو بطريقة معيَّنة، وإنَّما يستقي ما يراه مناسباً من النَّظريات، وحسب ما يتطلَّبه الواقع التَّعليمي أو التَّربويأو البيداغوجي من طرائق، وأنْ يطَّلع على نصوص علم النَّفس، وعلم النَّفس التَّربوي،وخاصة المواضيع المتعلِّقة بالسُّلوك والمراحل العمريَّة وما يُرافقها من تطوُّرات نفسيَّة وفيزيولوجيَّة، وأهم التَّغيرات التي تطرأ عليها، هذا الإطلاع يساعد بدون شك على اتِّساعمخيِّلة ومدارك الفاعل التَّعليمي، وبالتَّالي تشكِّل له زاداً يلجأ إليه كلَّما تطلَّب الأمر إلى ذلك هذا من جهة، ومن جهةٍ أخرى تُتيح له القدرة على فهم شخصيَّة المتعلِّم، ومعرفة حاجاته ورغباته والعمل على تلبيتها وإشباعها،كل هذا من

[1]- د. صالح بلعيد: دروس في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة، ص: 20.

أجل خدمة تعليم اللُّغة واكتسابها وتطوير تعليمها وتعلُّمها،كما يوفِّر ويزوِّد علم اللُّغة التَّطبيقي، المدرِّس بالآليات والميكانزمات، والوسائل، والطَّرائق التي من شأنها تُسهِّل وترغِّب وتلطِّف الجو العام للموقف التَّعليمي، من تكييف وتبسيط وترتيب وتنظيم للمفاهيم والأفكار، وجعلها مستساغة وفقاً لحاجات ومتطلبات التَّعليم، مراعياً في ذلكقدرات المتعلِّمين العقليَّة والفكريَّة، أي علم اللُّغة التَّطبيقي يسعى دائماً إلى إيجاد الحلول الممكنة للمعيقات التي تقف أمام ممارسة اللُّغة ممارسةً صحيحة وسليمة، وأكثر من ذلك، أنَّ حتى تلك الحلول غير ثابتة، قد تكون ظرفيَّة،تتجدَّد وتتغيَّر وُفقاً لتغيُّر الظُّروف والأحوال، والهدف من ذلك هو جعل التَّعليم يواكب ويساير التَّغيرات الزَّمانيَّة الآنيَّة، ويتطوَّر بتطوُّر العلوم التي تغذِّي مادَّته المعرفيَّة وتزيد من إثرائها.

تعتبر اللِّسانيات التَّطبيقيَّة مجالاً مرتبطاً أشدَّ الإرتباط بتدريس اللُّغات، وهذا هو مبتغى بحثنا من هذه الدِّراسة، مركِّزاً في ذلك على مفاهيم ونظريَّات اللِّسانيات العامَّة، وبالأخصِّ الدِّراسات البنيويَّة لدي سوسير، واللِّسانيات الوظيفيَّة التي اعتمدها كل من أندري مارتيني، وبلومفيلد، والعقلية التي أرسى قواعدها تشومسكي، التي أَثْرت وأفادت بشكل كبير طرائق تعليم اللُّغاتوتعلُّمها،كالطَّريقة السَّمعيَّة النُّطقيَّة، والسَّمعيَّة البصريَّة، والتَّمارين اللُّغويَّة[1]، ومن اهتمامها السَّعي إلى كيفيَّة تدريس اللُّغات وتذليل الصُّعوبات من خلال التَّمدُّد العرضي للتَّعليميَّة للعلوم الأخرى التي تتقاسمها المَهمَّة المتمثِّلة في الوصول إلى تعليمٍ ناجحٍ وفعَّالٍ ذوجودة عاليَّةٍ، واهتمامها الكبيرتحليل ورصدالأمراض والأخطاء اللُّغويَّة والعمل على معالجتها، وكيفيَّة تدريب المتعلِّمين على المهارات اللُّغويَّة المتمثِّلة في تقنيات التَّعبير والقراءة والإستماع والكلام والكتابة والتَّفكير. كلُّها مباحث تحتاج إلى الدِّراسة بشيءٍ من التَّفصيل في المباحث اللَّاحقة.

4- خصائص علم اللُّغة التَّطبيقي: يتميَّز علم اللُّغة التَّطبيقي بعدَّة خصائص نذكر منها:

1- **البراجماتيَّة "النَّفعيَّة"**: أنَّها مرتبطة بحاجات المتعلِّمين وميولهم ورغباتهم، واتِّجاهاتهم، وكل ما يحرِّك فيهم من معتقدات وظنون وأوهام وخلجات لإنجاز الحدث الكلامي.

[1]- د. صالح بلعيد: دروس في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة، ص: 12 بتصرف.

2- **الإنتقائيَّة:** على الباحث في الدَّرس اللِّساني التَّطبيقي، أنْ يختار ما يراه مناسباً وملائماً من طرائق وإجراءات وكيفيات وممارسات لعمليتي التَّعليم والتَّعلُّم.

3- **الفعَّاليَّة:** القصد بها الجديَّة والنَّشاط أثناء القيام بالمهمَّة، كما أنَّها البحث في الوسائل الفعَّالة المساعدة لعمليَّة تعلُّم اللُّغات، قصد تحقيق تعليم فعَّال ذو مردوديَّة عاليَّة، وهذه مرتبطة أشدُّ الإرتباط بمدرِّس حاذقٍ، متبصرٍ بأسرار التَّربيَّة والتَّعليم، ومتربِّع على كفاءةٍ لا بأس بها، سواء تعلَّق الأمر بالجانب التَّكويني أو العلمي. وكذا توفير الظُّروف والوسائل المناسبة والمساعدة على ذالك.

4- **دراسة التَّداخلات بين اللُّغات الأم واللُّغات الأجنبيَّة:** تعني دراسة أهم نقاط الإشتراك والإختلاف بين اللُّغات، والإحتكاك اللُّغوي الذييحدث في محيط غير متجانس لغويّاً أو ما يسمَّى "بالجزر اللُّغويَّة" أو في الحالات الخاصَّة التي يقع فيها التَّعدُّد اللُّغوي داخل المجتمع الواحد.

5- فروع اللِّسانيات التَّطبيقيَّة:

إذا كانت اللِّسانيات النَّظرية تقتصر على وضع نظريات عامة خاصَّة بوصف اللُّغات وتحليلها، واعتباراً منها أنَّ الدَّرس اللِّساني في جوهره هو "دراسة اللُّغة لذاتها، ومن أجل ذاتها" فإنَّ مفهومها الواسع يكمن في معالجة المواضيع المرتبطة بدراسة اللُّغة كموضوع لتعليم اللُّغات وتعلُّمها، وإبراز دور اللُّغة في المجتمع، والمظاهر النَّفسيَّة والعصبيَّة المساهمة في إنتاج اللُّغة، وما أثبتته الدِّراسات اللُّغويَّة الحديثة أنَّ علم اللُّغة التَّطبيقي، أصبح غير قادرٍ على احتواء عمليَّة تعلُّم اللُّغات وتعلُّمها بمفرده، بَلْ هو في حاجةٍ ملحَّةٍ وماسَّةٍ إلى مجموعة من العلوم، تساهم كلٌّ في مجال اختصاصه في عمليَّة الإكتساب اللُّغوي، منها ما يفيد المدرِّسين و المشرفين القائمين على العمل التَّربوي في معرفة شخصيَّة المتعلِّم وحاجاته ورغباته غير المتناهيَّة، وبالتَّالي يجب تسطير برنامج يفي بذلك، ومنها ما يفيد بالآليَّة والكيفيَّة التي يعمل بها قائد العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلميَّة لتحليل السِّلسلة اللُّغويَّة سواء أكانت أصواتاً أو تركيباً، وصولاً إلى استنطاق المعنى النَّحوي أو اللُّغوي لها، وهنا يبقى الأمر على الفاعل التَّعليمي، ومكانته العلميَّة والتَّكوينيَّة، ومن هنا كان لزاماً علينا التَّطرق إلى أهمِّ المجالات التي تتقاطع مع اللِّسانيات بعامَّة واللِّسانيات التَّطبيقيَّة بخاصَّة، باعتبار هذه الأخيرة من المهام الموكلة لها، التَّطرق إلى

كيفيَّة تعليم اللُّغات وتعلُّمها بوجهٍ عامٍ واللُّغة العربيَّة بوجهٍ خاصٍّ. ومن بين فروع علم اللُّغة التَّطبيقي ما يلي:

1/5- اللِّسانيات النَّفسيَّة:

تتقاطع اللِّسانيات بعامَّةٍ والتَّطبيقيَّة بخاصَّة مع علم النَّفس، اعتباراً منها أنَّ اللُّغة مظهر من مظاهر السُّلوك الإنساني[1]، ومن هذه الزَّاويَّة هي ترتكز على النَّظريَّة السُّلوكيَّة، التي روادها كلُّهم ينتمون إلى المدرسة النَّفسيَّة، أمثال بافلوف، وواطسون...إلخ، أو من جانبها العقلي ومالدور العمليَّات العقليَّة من ذكاءٍ وإحساسٍ وإدراكٍ وتذكُّرٍ وتفكيرٍ، وانفعالٍ في معالجة المفاهيم وفهمها. هي من هنا ترتكز أشدَّ الإرتكاز على النَّظريَّة العقليَّة، التي أرسى قواعدها "تشومسكي". أو أنَّ اللُّغة ذات طابع بنائي للمفاهيم والتَّراكيب والجمل، وما لدور النَّظريَّة البنائيَّة لجان بياجي الخاصَّة بالنُّمو المعرفي ومراحله لذلك أجدر وأقدر على تطبيقها في هذا الشَّأن، وعلى إثر هذا التَّقاطع واتِّساع دائرة الدِّراسات اللُّغويَّة وفهمها، أدَّت الضَّرورة الحتميَّة إلى ميلاد "علم اللُّغة النَّفسي" أو اللِّسانيات النَّفسيَّة، الذي يعتبر علماً حديث العهدِ ظهر في النِّصف الثَّاني من القرن العشرين، يركِّز اهتمامه على الجانب اللُّغوي، وكذا الجوانب المصاحبة لعمليَّة التَّعلُّم واكتساب اللُّغة وتعلُّمها ونموها وتطوُّرها عند المتعلِّم[2]، ومن الموضوعات التي لها علاقة مباشرة لعمليَّة اكتساب الطِّفل أو المتعلِّم للُّغة ما يلي:

1. كيف يحلِّل المستمع سلسلة الأصوات المتواليَّة التي تصل إلى أذنيه إلى وحدات دالة، تمكِّنه من التَّوصُّل إلى المعنى[3]، قد تكون معاني صريحة أو ضمنية وكما يريدها المتكلِّم، "وهنا تكمن أهميَّة نظريَّة الإتِّصال لـ "شانون" "Channon" في عمليَّة التَّواصل بعامَّةٍ، والتَّواصل اللُّغوي التَّعليمي بخاصَّةٍ"[4].

2. كيف يتعلَّم المتعلِّم لغة المنشأ "الأم"، وهنا نقطة التَّقاطع مع الإتجاه السُّلوكي عن طريق تقليد ومحاكاة الآخرين، وكذا تسميَّة الأشياء بمسمَّياتها من المحيط الإجتماعي الذي يترعرع فيه المتعلِّم من

[1]- أنسي محمد أحمد قاسم: مقدِّمة في سيكولوجية اللُّغة، مطبعة موسكي،القاهرة، مصر، 1997م، ص: 09.

[2]- محمود سليمان ياقوت: منهج البحث العلمي، دار المعرفة الجامعيَّة، ط 1، مصر، 2000م، ص: 170.

[3]- المرجع نفسه، ص: 171.

[4]- أحمد حساني: دراسات في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة -حقل تعليميَّة اللُّغات-، ص: 40.

جهة، والتَّقاطع المفروض مع الإتجاه العقلي المعرفي المتجلِّي في فهم واستيعاب المفاهيم والأفكار التي قد تعلَّمها، كما أنَّ باستطاعة المتعلِّم القدرة على تطوير قدراته الإبداعيَّة على إبداع نماذج مختلفة من المفردات والكلمات والجمل من جهة ثانيَّة، وكذا العلاقة الحاصلة بين النُّمو اللُّغوي للطِّفل ونموه الإدراكي، الأمر الذي ساهم في توطيد هذه العلاقة كل من علم النَّفس النُّمو وعلم النَّفس المعرفي لبياجي، وعلم النَّفس الإدراكي الذي يهتم بالعمليَّات العقليَّة، إنطلاقاً من المثيرات الحسيَّة إلى المعالجة الدِّماغية، وصولاً إلى الإستجابات الممكنة، وكلُّها مساهمةٌ جادَّةٌ ومُعتبَرة من التيَّار العقلاني المعرفي.

3.دراسة أمراض اللُّغة واضطراب النُّطق وعيوب الكلام، وغيرها من الظَّواهر ذات الصلة باللُّغة المنطوقة، التي تؤدِّي إلى عدم البيان والوضوح وإلى اللَّحن، وضدَّها الفصاحة. واختلال عمليَّة النُّطق على مستوى جهاز النُّطق سواء تعلَّق الأمر بالجانب الصَّوتي للُّغة أو الكلمة أو الجملة إلى العبارة، ومن هذه الأمراض "تأخُّر الكلام والحبسة بأنواعها"[1]، وهنا تتقاطع مع علم اللُّغة الإكلينيكي الذي يعمل على كشف العاهات والتَّشوهات الدِّماغيَّة والإصابات العضويَّة التي تسبَّبت في هذه الأمراض والإضطرابات، وضرورة تشخيصها وإيجاد العلاج المناسب لها. ومهما يكن من أمر فإنَّ اللِّسانيات النَّفسيَّة أو علم النَّفس اللُّغوي الذي موضوعه الرئيسي الظَّاهرة اللُّغويَّة الأدائيَّة من حيث هي حدث لساني نفسي مشترك بينهما"[2]، كما أعادت النَّظريَّة التَّوليديَّة التَّحويليَّة الإعتبار للقدرات الذِّهنيَّة التي يمتلكها المتكلِّم/المستمع، التي ترى "أنَّ عقل الطِّفل يحتوي على خصائص فطريَّة، تجعله قادراً على تعلُّم أيَّ لغةٍ طبيعيَّةٍ، وهو من هنا له استعداد فطري لأنْ يُكوِّن قواعد لغته من خلال الكلام الذي يسمعه بصورة إبداعيَّة"[3].

ما يمكن استخلاصه أنَّ الظَّاهرة اللِّسانيَّة أشدُّ التآماً بالجانب النَّفسي، ولا يمكن بأي حال الفصل بينهما، فهما إذن مرتبطان ومتكاملان ومتلازمان، يظهر ذلك جليّاً أثناء الحدث الكلامي،

[1]- صالح بلعيد: دروس في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة، دار هومة، الجزائر، ط 8،2017م، ص: 176-177 بتصرف.

[2]- أحمد حساني: دراسات في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة -حقل تعليميَّة اللغات-، ص: 38.

[3]- حلمي خليل: اللُّغة والطِّفل"دراسة في ضوء علم اللُّغة النَّفسي"، دار النَّهضة العربيَّة للنَّشر، مصر، ط 1، 1986م، ص: 30.

من خلال مساهمة كل الأعضاء الممكنة الفاعلة والمشاركة في عمليَّة النُّطق وإنتاج واصدار الكلام على حدٍّ سواءٍ.

2/5- اللِّسانيات الإجتماعيَّة:

تؤدي اللُّغة الدَّور الأساسي والمهم في عمليَّة الإتِّصال بين الإنسان وبني جنسه بصفة عامة، وبين المعلِّم والمتعلِّم بصفةٍ خاصَّةٍ، كما أنَّها وسيلة لبلوغ غاية، وأنَّها غايةٌ في حدِّ ذاتها بالدِّراسة والتَّحليل.لقد قامت اللِّسانيات اللُّغويَّة الإجتماعيَّة، على نتائج المدرسة الإجتماعيَّة الفرنسيَّة التي أنشأها "إميل دوركايم" في أوائل القرن العشرين، وانظم إليها العديد من علماء اللُّغة أمثال "دي سوسير"، "وفندريس" و"مييه"، ولهذا الأخير اسهامات جبَّارة في علم الإجتماع اللُّغوي، تجلى ذلك بشكل واضح في كتابه "اللُّغة"، حيث يولي الأهتمام الأكبر إلى الجانب الإجتماعي، وجعل منه بيئة طيِّعة لممارسة اللُّغة وتعليمها، ومَا المتعلِّم حسب رأي هذا التيَّار إلاَّ كائناً اجتماعيّاً أوَّلاً وقبل كل شيء يدرك ويقلِّد تلك النَّماذج اللُّغويَّة التي تصدرها تَدَاوُلات أفراد المجتمع أنفسهم في حياتهم اليوميَّة، وعليه فإنَّ المصطلح الأنسب لذلك هو "علم اللُّغة الإجتماعي" حيث أنَّه يولي الجانب الإجتماعي القسط الأكبر من الإهتمام في علاقة اللُّغة بالمجتمع، وما يؤيِّد ذلك، رأي وكلام "ديفيد كريستال": حين قال"يدرس علم اللُّغة الإجتماعي، الطُّرق التي تتفاعل بها اللُّغة مع المجتمع، بمعنى أنَّه يدرس الطَّريقة التي بها تتغيَّر البنية اللُّغويَّة إستجابةً لوظائفها الإجتماعيَّة، والتَّعريف بماهيَّة هذه الوظائف"[1]. أي يهتم بالتَّغيُّرات التي تصيب بنية اللُّغة إستجابة لوظائفها الإجتماعيَّة المختلفة، أي أنَّ الظَّاهرة اللُّغويَّة في حدِّ ذاتها ظاهرة إجتماعيَّةٌ على حدِّ قول دي سوسير "من حيث أنَّ اللِّسان لا يعدو أنْ يكون راسباً اجتماعيّاً لممارسة الكلام، ومن ثَمَّةَ فإنَّ لا وجود إطلاقاً لأيِّ حقيقةٍ لسانيَّةٍ واقعة خارج بنية المجتمع"[2].

[1]- محمد حسن عبد العزيز: مدخل إلى علم اللُّغة، دار النَّمر للطِّباعة، مصر، 1983م، ص: 91.

[2]- ينظر: فرديناند دي سوسير: دروس في الألسنيَّة العامَّة، ص: 285. نقلاً عن: أحمد حساني: دراسات في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة، ص: 35.

3/5- اللِّسانيات التَّقابليَّة:

تهتم اللِّسانيات التَّقابليَّة، البحث في المقابلة بين لغتين إثنتين أو لهجتين أو بين لغة ولهجة، ودراسة أوجه التَّشابه والإختلاف بينهما على مستوى مستوياتها الصَّوتي، والصَّرفي، والتَّركيبي، والدَّلالي، وهذه الفروق والإختلافات تمثِّل جانباً مهمّاً من الصُّعوبات التَّعليميَّة التي ينبغي مراعاتها والإهتمام بها في تصميم البرامج الخاصَّة بتعليم اللُّغات، وتعلُّم التَّرجمة الخاصَّة بها[1].

4/5- اللِّسانيات العصبيَّة:

يهدف هذا العلم بالدَّرجة الأولى إلى البحث في طبيعة البناء العصبي للإنسان، وعلاقته باللُّغة والإصابات التي تعتري الجهاز المركزي "الدِّماغ" من تشوُّهات وعاهات، تؤثِّر سلباً على جهاز النُّطق، الأمر الذي يزيد من حدَّة صعوبة تعلُّم اللُّغة، مسبِّبةً بذلك أمراضاً لغويَّةً جمَّة، وعيوباً في النُّطق بَيِّنةٌ، مشكلِّة ما يُسمَّى"بالحبسة الكلاميَّة"Aphasie، وكذا صعوبة القراءة Dyslexiec[2]، وعلاقة كل ذلك بعلم النَّفس الإدراكي، الذي يهتمُّ بدراسة وتحليل العمليَّات العقليَّة بما في ذلك دور السيَّالة العصبيَّة، باعتباره الجسر الرَّابط والواصل والنَّاقل لعمليَّة الكلام أثناء الحدث الكلامي، والعمل على ترجمة تلك السيَّالة الحسيَّة،إلى سيَّالةٍ حركيَّةٍ، تتمظهر في سلوك ضمني أو حركي، يعتمد هذا الفرع في تعلُّم اللُّغة على نظريَّة التَّعلم الدِّماغي التي سنتطرَّق إليها في الفصل الثَّاني من هذه الرِّسالة ضمن محور النَّظريات المعرفيَّة في تحقيق أهدافه، كما يرتكز على اللِّسانيات النَّفسيَّة، وعلم اللُّغة الإكلينيكي، وعلم النَّفس العام في شقِّه المتعلِّق بدراسة السُّلوك وأمراض الكلام وعيوب النُّطق.

5/5- اللِّسانيات الحاسوبيَّة:

تعتبر اللِّسانيات الحاسوبيَّة من أحدث فروع اللِّسانيات التَّطبيقيَّة، هو علم تتقاسمه كل من اللِّسانيات ضمن موضوعها اللُّغة، والآخر حاسوبي محض موضوعه الأساسي ترجمة اللُّغة إلى رموز رياضية يفهمها الحاسوب. كما أنَّ الدَّارسين والباحثين العرب، قد عملوا على ترجمة هذا المصطلح من المصطلح الإنجليزي Computational linguistics، والبعض الأخر يجعله مرادفاً للمعالجة الآليَّة للُّغة

[1]- محمود فهمي حجازي: البحث اللُّغوي، دار غريب للطِّباعة والنَّشر، القاهرة، مصر، ط1، 1994م، ص: 121.

[2]- أحمد حساني: دراسات في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة -حقل تعليميَّة اللغات-، ص: 39.

الطَّبيعيَّة، بمعنى مهمَّة اللِّسانيات الحاسوبيَّة هو إنشاء برامج حاسوبيَّةٍ من أجل معالجة الكلمات والنُّصوص في اللُّغة الطَّبيعيَّة أو العاديَّة.لكن الظَّاهر من التَّسميَّة أنَّ منحى ومسار اللِّسانيات الحاسوبيَّة هولساني أكثر منه حاسوبي، بمعنى أنَّ الباحثين فيها يهتمون بالوصف الصُّوري للُّغة، بدلاً من اهتمامهم بالمشاكل الخوارزميَّة* التي هي موكلةٌ إلى المعلوماتيَّة التي تقوم هذه الأخيرة بحلِّها[1]. يقابله بالفرنسيَّة "Linguistics Informatique"، الذي يمكن ترجمته إلى "اللِّسانيات المعلوماتيَّة" إلى جانب اللِّسانيات الحاسوبيَّة، إذا اعتبرنا أنَّ المصطلح العربي المقابل لـ"informatique" هو "المعلوميات"، واللِّسانيات الحاسوبيَّة بصفةٍ عامَّةٍ وظيفتها تهيئة اللُّغة الطَّبيعيَّة لتكون لغة تخاطبٍ وتحاورٍ مع الحاسوب، بما يفضي إلى أنَّ الحاسوب يؤدي كثيراً من الأنشطة اللُّغويَّة التي يؤدِّيها الإنسان، مع إقامة الفرق في الوقت والكلفة تقوم على تصوُّر نظري يتخيَّل فيه الحاسوب عقلاً بشريّاً في محاولة استكناه وتبنِّي العمليَّات العقليَّة، والنَّفسيَّة التي يقوم بها العقل البشري لإنتاج اللُّغة وفهمها وإدراكها[2].

وعرَّفها آخر أنَّها: "الدِّراسة العلميَّة للنِّظام اللُّغوي بمنظار حاسوبي، يتجلى هدفها في تطبيق النَّماذج الحاسوبيَّة على الملكة اللُّغويَّة"[3]، وهو بهذا المفهوم أنَّه آلةٌ ذكيَّةٌ تُحاكي وتُقلِّدُ في قدرتها، وظائف الإنسان وقدراته الذِّهنيَّة، وانطلاقاً من هذه الرُّؤية فإنَّ اللِّسانيات الحاسوبيَّة تهدف وترمي إلى

---

* – **الخوارزم**: مجموعة محدَّدة من خطوات منطقيَّة وحسابيَّة تحدِّد المنهج لحل مشكلة معيَّنة، وهذا الإسم مشتق من إسم محمد بن موسى الخوارزمي (ق 8هـ) الذي أسَّس المنهج الرياضي لحل المسائل (معجم الحاسبات)، القاهرة، مصر، ص: 7.

[1]-voir : Bolshakor (I) And Gelbukh (A) ; computational linguistics, Models resources applications, institute politecnico National, Mexico, 2004, p : 25.

[2]– وليد أحمد عفاني: اللِّسانيات الحاسوبيَّة –المفهوم–التَّطبيقات–الجدوى، مجلَّة الزَّرقاء للبحوث والدِّراسات، الأردن، المجلَّد 07، العدد 02، 2005م، ص: 62.

[3]– مهديوي عمر: توليد الأسماء من الجذور الثُّلاثيَّة الصَّحيحة في اللُّغة العربيَّة –مقاربة لسانيَّة حاسوبيَّة–، الجزء 1، جامعة الحسن الثَّاني، الدَّار البيضاء، المغرب، ص: 17. نقلاً عن: نهاد الموسى: اللُّغة العربيَّة نحو توصيف جديد في ضوء اللِّسانيات الحاسوبيَّة، المؤسَّسة العربيَّة للدِّراسات والنَّشر، بيروت، ط 1، 2000م، ص: 53.

"تفسير كيفيَّة إشتغال الذِّهن البشري في تعامله مع اللُّغة، معرفةً واكتساباً واستعمالاً من خلال لغة صوريَّة خوارزميَّة، أشبه ما تكون باللُّغة الصِّناعيَّة"[1].

إنَّ التَّطورات التي حدثت في مجال هندسة الإتِّصال على غرار نظريَّة شانون، والحاسوب الإلكتروني، أفرزا نتائج جبارة كُلِّلت بميلاد اللِّسانيات الحاسوبيَّة من منظور لغوي حاسوبي، وهذه الأخيرة أفرزت من جهتها نظرية معرفية لسانية تسمَّى "نموذج معالجة المعلومات Information Processing Model"، التي نتكلم عنها بشيء من التَّفصيل في الفصل الثَّاني الخاص "بالمرجعية التَّنظيرية للنَّظريات التَّعليمية"، وبالتالي شكَّلت هذه النَّظرية زاداً معرفياً، وإضافة نوعية لحقل الدِّراسات اللُّغوية. تهتم على وجه التَّحديد بمعالجة القضايا اللُّغوية بطريقة آلية تتميز بالدِّقة والسرعة والإتقان، تقليداً واسقاطاً للعمليات العقلية التي يستطيع من خلالها متكلم اللُّغة ترجمة اللغة وفهمها واستيعابها ونطقها.

6/5- اللِّسانيات التَّعليميَّة:

يُنعت هذا الفرع بعدَّة مسمَّياتٍ، منها "علم اللُّغة التَّعليمي pedagogical Linguistics" و"علم اللُّغة التَّطبيقي Applidlinguistics" للدَّلالة على هذا العلم دون الفروع الأخرى له، كما يسمى"بعلم تعليم اللُّغات languages didactics، أو علم اللُّغة التَّربوي[2]Education linguistics، ومن خلال هذه التسميات تعتبر اللِّسانيات التَّعليمية من أهم فروع "علم اللُّغة التَّطبيقي"، لأنَّه يهتم بشكل خاص بكيفية تعليم اللغة والمسائل المتعلقة بها، من معارف، وأفكار، ومفاهيم بأنجع وأبسط طرائق التدريس التي تفي بالغرض المطلوب، والآليات والميكانزمات المطبَّقة في ذلك، وتسخير كافة الوسائل الممكنة والمتاحة التي من شأنها تساعد المعلم على التَّعليم والتَّدريس، والمتعلِّم على تعلُّم اللُّغة واكتسابها، وذلك بالإستفادة من نتائج علم أصوات اللُّغة في جانبه المتعلق بمخارج الحروف وصفاتها، وعلم الأصوات الوظيفي أو "الفونولوجي"، في توظيف الصَّوت اللُّغوي أو الفونيم، وإدراك دوره في

[1]- اليوبي بلقاسم: اللِّسانيات الحاسوبيَّة "مفهومها وتطوُّراتها ومجالات تطبيقاتها"، مجلَّة مكناسة، المغرب، العدد 12، 1998م، ص: 44.

[2]- حلمي خليل: دراسات في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة، درا المعرفة الجامعيَّة، الإسكندريَّة، مصر، 2010م، ص: 76.

تحديد المعنى، وعلم الصَّرف الذي يهتم بأبنية الكلمة واشتقاقها، ودراسة الكلمة داخل التركيب، وصولاً إلى الوظيفة الدَّلالية التي تحققها الوحدة المعجمية بمفردها أو ضمن السياق اللُّغوي الذي ترد فيه، أي استثمار جملة من العلوم الدَّاعمة للِّسانيات التَّطبيقية أو التَّعليميَّة، النَّاتجة هذه الأخيرة عن المعطيات العلمية للنَّظرية اللِّسانية المعاصرة، واستخدامها استخداماً واعياً في حقول معرفيَّة مختلفة، أهمَّها حقل تعليميَّة اللُّغات، وذلك بترقيَّة العمليَّة البيداغوجيَّة وتطوير طرائق تعليم اللُّغة للنَّاطقين، ولغير النَّاطقين بها[1]، وهذا الإستثمار في حد ذاته ينتج عنه بالضَّرورة تقاطع منهجي بين النَّظرية اللِّسانية، وعلم النَّفس التَّربوي من جهة، وطرائق التَّبليغ البيداغوجي من جهة ثانية، وفي كنف هذا التَّقاطع، يتحدَّد ويتَّضح الإطار العلمي الإجرائي للِّسانيات التَّعليمية، التي يتمركز البحث فيها حول ثلاثة عناصر أساسيَّة في العمليَّة البيداغوجيَّة هي: المعلِّم والمتعلِّم والمعرفة، وتسمَّى "بالمثلَّث الدِّيداكتيكي" وهذه الأخيرة عبَّر عنها أحمد حساني بـ "طريقة التَّعلُّم". ومن الموضوعات التي يتكفَّل بها علم تعليم اللُّغات، في مجال تعليم اللُّغة وتعلمها على وجه الخصوص الأمراض والأخطاء اللُّغويَّة، عيوب النُّطق، المهارات اللُّغويَّة، طرائق التَّدريس، الإختبارات والتَّمارين اللُّغوية، التَّخطيط اللُّغوي للمناهج التربوية[2]. وكلها مواضيع نالت اهتمامي ويفرضها موضوع البحث في حدِّ ذاته، سنتطرَّق إليها بشيء من التَّفصيل في المباحث اللَّاحقة.

[1]- عبد السَّلام المسدي: اللِّسانيات وأسسها المعرفيَّة، الدَّار التُّونسية للنَّشر، تونس، 1986م، ص: 50.

[2]- حلمي خليل: دراسات في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة، ص: 76 بتصرف.

7/5- اللِّسانيات التَّربويَّة:

تعتبر اللِّسانيات التَّربويَّة[1] سياق من أهم سياقات اللِّسانيات التَّطبيقيَّة بعامَّة واللِّسانيات التَّعليميَّة بخاصَّة، تهتم بالظَّاهرة اللُّغويَّة في وجهها المعمَّم والشَّامل والنَّوعي المخصوص، تركِّز على القضايا المرتبطة بتعليم اللُّغة وتعلُّمها، باعتبار أنَّ تعلُّم اللُّغة أمر لا غنى عنه في موضوع الاكتساب اللُّغوي واللِّسانيات التَّربويَّة التي تدلُّنا على التَّحصيل التَّربوي الأنجع إذا ما استغلت واستثمرت في نظريات تعلُّم اللُّغات أحسن استثمار، مراعيَّة في ذلك الآليات والإجراءات المناسبة لتجسيد تلك النَّظريات، واستغلالها استغلالاً عمليّاً، إضافة إلى ذلك مراعاة حاجات المتعلِّمين ورغباتهم ودوافعهم وكذا استغلال الوسائل الماديَّة وتسخيرها لخدمة النَّشاط التَّربوي والبيداغوجي، واللِّسانيات التَّربويَّة أو التَّعليميَّة تركِّز على استخدام أنسب طرائق التَّدريس الحديثة التي تناسب وتلائم النَّشاط التعليمي، على عكس ما كان الوضع التَّعليمي سائداً في القديم التي كانت تعتمد على طريقة التَّلقين والحشو للقواعد والمعايير النَّحوية والإملائية دون مراعاة توضيفها في مواقف أخرى، بالإضافة إلى احتكار المدرِّس للموقف التَّعليمي لوحده وعدم مشاركة المتعلِّمين في الأنشطة التَّعليمية. مما أدت الضرورة إلى ظهور طرائق نشطة تسعى إلى التَّقليل من تدخل الفاعل التَّعليمي، وتمكين المتعلِّم من ممارسة اللُّغة كأداة للتَّعامل في شتى الأحوال الكلامية"[2]، ومن بين تلك الطرائق السَّمعية البصرية، طريقة الحوار، طريقة العمل الجماعي، طريقة حل المشكلات ، طريقة الإستكشاف، ... الخ، وآخِر ما يظهر في مجالات النَّظريات التَّربوية نظرية "صناعة تعليم اللُّغات"، التي تعتمد على نتائج البحوث والنَّظريات اللِّسانية الحديثة ومن المبادئ التي تركز عليها هذه النَّظرية ما يلي:

[1]- **اللِّسانيات التَّربويَّة**: هي نوع من لسانيات النَّص Liguistique texteulle تكمن أهميَّة هذه الأخيرة "لسانيات النَّص" على مستوى النَّص ككل لا الجملة، فأساس تعلم اللُّغة هو التَّعامل معها كخطاب متناسق الأجزاء منسجم العناصر، واكتساب آليات انسجام أجزاء الخطاب ككل، وهو من أهداف اللِّسانيات التَّربوية لأنَّ هذه الأخيرة لا تأخذ بعين الإعتبار المادة اللُّغويَّة أخذاً صماءً بمعزل عن المتعلِّم الذي يمثِّل المحور الرئيسي للعمليَّة التَّعلميَّة، كما يهدف إلى معرفة حاجات ورغبات المتعلِّمين وميولهم ودوافعهم والعمل على تلبيتها واشباعها.

[2]- صالح بلعيد: دروس في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة، دار هومة للطِّباعة والنَّشر والتَّوزيع، الجزائر، ط8، 2017م، ص: 78.

1) التركيز على المتعلِّم وحاجاته، والإهتمام بخطاباته الشَّفوية والكتابية، أي معرفة ما يحتاج إليه معرفة صائبة وهادفة وحصرها سواء تعلق الأمر بالجانب النَّفسي أو المادي، والعمل على مد يد العون ومرافقته معرفياً ووجدانياً وعاطفياً وتدعيمه بألفاظ وعبارات وتراكيب مألوفة لدى واقعه اليومي، مراعياً في ذلك مستوى المتعلمين العقلي والفكري، أي الفروقات الفردية المتواجدة فيما بينهم، وضرورة اختيار المادة اللُّغوية المناسبة طبقاً لمستويات أعمارهم الزمني "السن"، لأنَّ حقيقة التَّدريس والتعليم تكمن في ربط الأفعال الكلامية التي يحدثها المتعلم في شكل خطاب كلامي متسلسل الأفكار وحسب ما يقتضيه المقام والتَّدريب عليه، لأنَّ ذلك يزيد من قدرة فهم واستيعاب وتحصيل المتعلم على الثروة اللُّغوية وحسن توظيفها "فالعلاقة بين الألفاظ والبنى ومدلولاتها تجعل المتعلِّم يسرع من التَّحكم في هذه اللُّغة بكيفية مقبولة وبدقة متناهية، وهنا تكمن أهمية الخطاب"[1] ولسانيات الخطاب وتكامله بين المتكلم والمخاطَب ونوع الخطاب الدَّائر بينهما.

2) ضرورة اكتساب اللُّغة والبحث عن الآليات المساعدة على ذلك، هو في الحقيقة اكتساب مهارة والقدرة على التَّصرف في البنى اللُّغويَّة كما يقتضيه المقام التَّخاطبي، والهدف المطلوب من تعليمية اللُّغة هو كيفيَّة إيصال الفكرة أوالمفهوم إلى أذهان المتعلِّمين والعمل على ترسيخها وتثبيتها بل أكثر من ذلك القدرة على توظيفها والتَّصرف فيها في مواقف تعليميَّة أخرى مشابهة.

3) الإهتمام باللُّغة المنطوقة قبل اللُّغة المكتوبة، لأنَّ الأصل في ذلك المنطوق أمَّا المكتوب جاء متأخِّراً بحقب زمنيَّة عديدة حسب الدِّراسات المهتمَّة بتطوُّر اللُّغات عبر الحقب الزمنيَّة المتواليَّة، وأنَّ من شروط تعليم اللُّغة لا بدَّ على الفاعل التَّعليمي أنْ يركِّز على جانب نطق الأصوات والكلمات والجمل، لأنَّ ذلك يمثل الجانب التَّطبيقي الممارساتي الأدائي للُّغة في الواقع التَّعليمي أو فيالحياة العامَّة اليوميَّة، وبهذه الكيفيَّة العمليَّة ينمِّي الفرد المتعلِّم قدراته على التَّعبير الشَّفهي، عن طريق تبادل الحوار والمناقشة البنَّاءة والهادفة بينه وبين المعلِّم وبين الأقران أو عن طريق تمارين تربوية وبيداغوجيَّة مكيَّفة خصِّيصاً لهذا الغرض.

[1]- صالح بلعيد: دروس في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة، ص: 78-79.

4) إنَّ من شروط تعلُّم اللُّغة تعلُّماً صحيحاً، لابدَّ أنْنوفِّر ما يُسمَّى "بالبيئة اللُّغويَّة" وهي عبارة عن فضاء يتواجد فيه متعلِّم اللُّغة بحيث لا يسمع فيها صوتاً خارج عن مجال اللُّغة، أي قطع الصلة بين المتعلِّم وما يشوب أفكاره ومفاهيمه بألفاظ لا تنسجم مع اللُّغة ومعاييرها، كاللُّغة الدَّارِجة وبعض اللَّهجات المختلفة، حتى وإن لهذه الأخيرة لها موروثها الثَّقافي والحضاري الضَّارب في أعماق تاريخ الأمَّة، ولكن يجب أنْ نفرِّق بين الموروث الحضاري الذي هو ذاكرة المتعلِّم في حدِّ ذاته يجب صونه والمحافظة عليه، وبين الجانب الأداء السَّوي الذي ينبغي على المتعلِّم تعلُّمه واكتسابه والحرص عليه، لأنَّ تعلُّم اللُّغة تعلُّماً حقيقيّاً هو مبتغى هذه الفئة العمريَّة من المتعلِّمين، وهو الأفضل والأعم والأشمل من تلك اللَّهجات وإثراء الموروث الثَّقافي وتطويره من جهة، وأنَّ اللُّغة في حدِّ ذاتها صانعة طريقه وتعبيده لتلك اللَّهجات وذلك الموروث.

5) إنَّ الإهتمام بالنَّحو والبلاغة أهم مبدأ تستند إليه اللِّسانيات التَّربوية، وهنا يجب أنْ نشير أنَّ تعلُّم النَّحو والبلاغة أمر ضروري ومهم بالنِّسبة إلى متعلِّم اللُّغة، لأنَّ النَّحو يزوِّدنا بالقوانين والمعايير التي لا يمكن بأي حال من الأحوال الحياد عنها ومخالفتها، وعليه فإذا كان النَّحو يمثِّل صورة اللُّغة وبنيتها، فإنَّ البلاغة هي الألوان الزَّاهيَّة لرسم تلك الصُّورة وزخرفة إطارها وواجِهَتها، وعلى متكلِّم اللُّغة استثمار واستعمال الأساليب البيانيَّة والبلاغيَّة في الحياة التَّعليميَّة واليوميَّة على حدٍّ سواء، والتَّمرن عليها، وهي بهذا امتداد للنَّحو، فالذي يقصده المربي ويطمح الوصول إليه هو اكتساب المتعلِّم القدرة على إجراء وتطبيق القواعد النَّحويَّة ضمن أساليب بلاغيَّة في واقع خطابي معيَّن، والعمل على تحبيب المتعلِّم نطق الكلمات والتَّراكيب نطقاً سليماً، مراعياً في ذلك توظيف العلامات الإعرابيَّة كلٌّ في مكانه، وهو بهذه الكيفيَّة تدريب لسانه على سهولة انسياب الكلمات والعبارات بطرق صحيحة وسليمة، تمهيداً لكسبه واكتسابه السَّليقة أو الملكة اللُّغويَّة. وهو عند هذا الحد تكون له القدرة على توظيف الكلمات والصيغ والتَّراكيب في مواضع ومواقف بلاغيَّة معيَّنة، كالتَّشبيه والاستعارة واللُّغة المجازيَّة والأساليب البيانيَّة المتنوِّعة، وهي بهذا امتدادٌ وتكملةٌ للنَّحو، تزيد من استساغة اللُّغة وحسن تذوُّقها.

ما يمكن استخلاصه أنَّ اللِّسانيات التَّربوية، ما هي إلاَّ استثمار للمفاهيم والنَّظريات اللِّسانية بعامة، واللِّسانيات التَّطبيقية بخاصة. وهي شقٌّ هامٌ ومساعدٌ إلى حد بعيد للِّسانيات التَّعليمية، فإذا كانت هذه الأخيرة تهتم بقضايا تعلم اللُّغة بصفة عامة وفي أوساط ومجالات مختلفة، فإنَّ اللِّسانيات التربوية تهتم بتعلُّم اللُّغة داخل الوسط التَّعليمي بعامة، وأثناء سيرورة تعليمية تعلُّمية بخاصة، أيتعطي أهمية كبيرة للجانب التَّربوي والبيداغوجي داخل وخارج الصفِّ "الوسط المدرسي"، كما أنَّها تراقب وتستحضر عن كثب حاجات المتعلِّمين ورغباتهم واتجاهاتهم، والإهتمام بخطاباتهم اللُّغوية، وتكييف المواقف التَّعليمية حسب قدرات المتعلِّمين العقلية والفكرية، والعمل على بناء التَّعلمات بناءً هرمياً من السَّهل إلى الصَّعب، ومن البسيط إلى المركَّب، ومن الجزء إلى الكل.

المبحث الثَّاني: خصائص اللُّغة البشريَّة ووظائفها

مما لاشك فيه أن إنسانية الإنسان تتجلى في امتلاكه لهذه الأداة والجهاز التَّعبيري المتمثِّل في اللُّغة، وبذلك تعتبر أهم مظهر سلوكي، عقلي بالنسبة إليه في هذا الكون، من خلال الممارسة الفعلية للحدث اللِّساني في الواقع، وبذلك يعتبر تجسيداً للجانب العملي للقدرات العقليةِ التي يملكها الإنسان، الأمر الذي جعل أنَّه يحقِّق نزعته الإجتماعية، لأنَّه فردٌ بطبعه، ميَّال إلى الحياة الإجتماعية،وإلى التَّواصل مع أفراد مجتمعه، يقول "ابن خلدون" في مقدمته، "الإنسان ابن بيئته"، ويقول ابن سينا في ذلك: "لما كانت الطبيعة الإنسانية محتاجة إلى المحاورة، لاضطرارها إلى المشاركة والمجاورة، انبعثت إلى اختراع شيء يتوصَّل به إلى ذلك"[1].

1- خصائص اللُّغة: بغضِّ النَّظر عن ماهية اللُّغة من حيث نشأتها، أهي إلهامٌ من الله سبحانه وتعالى، أم هي ناشئة عن التواضع والإصطلاح، نريد أنْ نعرضَ الخصائص التي تميِّزها عن لغات الكائنات الحية الأخرى، نجد أنَّها:

1. تتَّسع اللُّغة البشرية اتساعاً للتعبير عن تجارب الإنسان وخبراته ومعارفه، وبذلك تكوناستطاعة اللَّغة في حد ذاتها، تفوق ما يملكه الفرد المتكلم/المستمع لها.

2. أنَّ نظام العلامات اللِّسانية في اللُّغة البشرية يقوم على التَّواضع والإصطلاح، في حين نجد فريقاً آخر يؤكِّد على أنَّ اللُّغة ذات مظهر عقلي، أي أنَّها تولد مع الفرد وتبقى كامنة فيه، وما المجتمع أو البيئة الإجتماعية إلاَّ مثيرات تثيرها.

3. يدرك الإنسان بوعي عميقٍ طبيعة العلامات اللِّسانية التي تكوِّن نظامه اللِّساني، سواء كان متكلماً أو مستمعاً لها، وهو يستخدمها عن قصد ورغبة لتحقيق التَّواصل بينه وبين أفراد مجتمعه المتجانس.

[1]- ابن سينا: العبارة من كتاب الشِّفاء "المنطق 03"، تر: محمود خضيري، الهيئة المصرية العامَّة للكتاب، ط1، 1952م، ص: 02.

4. يستعمل الإنسان اللُّغة الطبيعية للتَّعبير عن الأشياء الحسيَّة والمجرَّدة، أي سواء التي لها وجود في واقع الخبرة، أو تلك التي ليس لها مرجع حسي في الواقع.

5. أنَّ الإنسان يستعمل اللُّغة للدلالة على أحداثٍ بعيدةٍ عن المتكلم أثناء إنتاجه الفعلي للكلام، سواء أكانت بعيدة من حيث الزَّمان أو من حيث المكان[1].

6. تتميز اللُّغة البشرية بخاصية الإستبدال، أي أنَّ المتكلم يستطيع أن يستبدل كلمة بأخرى في ملفوظ معين إذا تغيرت المواقف والسياقات.

7. تتضمن اللُّغة البشرية نظاماً من القواعد موجودٌ بالقوة في ذاكرة المجتمع اللُّغوي لا يمكن للفرد المتكلم – المستمع أن يغيِّره أو يعدِّل فيه.

8. يتكوَّن النِّظام اللُّغوي من وحدات صغرى قابلة للبناء ضمن مستوى أكبر، عن طريق القواعد التركيبية.

9. تتنوَّع الألسنة الخاصة بكل مجتمع لغوي بتنوع الجماعات التي تستعملها، بفعل عاملي الزَّمان والمكان.

10. أن الإنسان مهيَّءٌ فطريا لاكتساب لغة المجتمع الذي ينشأ فيه[2].

11. تتميَّز اللُّغة البشريَّة بخاصيَّة الإبداع، على حد قول تشومسكي، وهي خاصية أخرى تتفرَّد بها اللُّغة البشريَّة دون سواها من الأنظمة التَّواصليَّة الأخرى المألوفة لدى الكائنات الحية، ودليلهم في ذلك أن الإنسان له القدرة على الإبداع المتجدِّد لنظامه التَّواصلي، وإنتاج ألوان جديدة من الجمل والتَّراكيب، الأمر الذي يتيح للنِّظام اللِّساني الإنساني نظاماً مفتوحاً، قابلاً للتجديد والتَّحول والإنتاج.

12. تتميَّز اللُّغة البشريَّة بخاصيَّة التَّقطيع المزدوج، وقد سبق لناوأنْ أشرنا إلى ذلك في المدرسة الوظيفيَّة التي ترى أنَّ اللُّغة البشريَّة قابلة للتَّقطيع إلى مستوين:

---

[1]– أحمد حساني: دراسات في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة، ص: 70-71 بتصرف.

[2]– د. جمعة سيد يوسف، سيكولوجيَّة اللُّغة والمرض العقلي، المجلس الوطني للثَّقافة والفنون والآداب، الكويت، 1990م، ص: 13.

- أحدهما على مستوى اللَّفاظم "Les monémes"، وهي الوحدات الدَّالة التي تقبل التَّحليل إلى وحدات أصغر عديمة الدَّلالة.
- والآخر على مستوى الفونيمات "Les phonémes"، وهي الوحدات الصَّوتية الدُّنيا التي ليست لها دلالة في ذاتها، ولكنَّها قادرة على تغيير المعنى، وبناءً على هذا التَّصور يكون التَّقطيع المزدوج قانوناً أساساً من قوانين اللُّغة البشريَّة[1].

وعلى هذا الأساس تعتبر اللُّغة البشرية هي الحامل المادي للحضارة الإنسانيَّة، والوسيلة الفعَّالة التي تربط بين الأجيال المتعاقبة، وعن طريقها تنتقل الخبرات والإنجازات العلمية والثَّقافية، وبهذا المفهوم أنَّ اللُّغة تُعين الإنسان على الإمتداد التاريخي لتسهم بذلك فكر الأجيال اللاحقة، وتشكيل وعيها الثَّقافي[2].

هناك العديد من الباحثين والدَّارسين الذين اهتموا بدراسة اللُّغة من عدَّة جوانب، وسلكوا خلالها عدة مناهج، التاريخي، الوصفي التحليلي، المقارن. وهذا حسب ما يتطلبه موضوع الدِّراسة والغرض منها توجيه البحث وتسهيل ممارسته ممارسة علمية، ناهيك على أنَّه مضمون النَّتائج التي يريد الباحث الوصول إليها، لقد طبَّق تشومسكي المنهج الوصفي التَّحليلي في نظرية النَّحو التَّوليدي التَّحويلي، يشاركه في ذلكأندري مارتيني عند دراسته للتَّقطيع المزدوج والصلات القائمة بين الوحدات اللِّسانية، ودي سوسير الذي استعان بالمنهج التاريخي في بداية دراسته ثم دعت الضرورة بعدذلك تطبيق المنهج الوصفيفي دراسة الظاهرة اللُّغوية كما هو الحال في الثُّنائيَّات اللُّغوية، أي دراسة اللُّغة في ذاتها ومن أجل ذاتها. والكلام هو الأداء الآني الفعلي المنجز بين الأفراد داخل بيئة لغوية متجانسة، وهؤلاء جميعاً درسوا اللُّغة دراسة علمية ممنهجة. لأنَّ المنهج يساعد الباحث على تقفي خطوات البحث وترقبها، ويوصله إلى نتائج مضمونة. وإذا حصل العكس فاعلم أنَّ المنهج المتَّبع لاَ يناسب نوع الدِّراسة والموضوع الذي يريد معالجته، بمعنى كل منهج له خصوصية يمتاز بها عن بقيَّة المناهج

[1]- أحمد حساني: مباحث في اللِّسانيات، سلسلة الكتاب الجامعي، كليَّة الدِّراسات الإسلاميَّة والعربيَّة، دبي، الإمارات، ط2، 2013، ص: 112.

[2]- أحمد حساني: دراسات في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة، ص: 72 بتصرف.

الأخرى، فإذا كان على سبيل المثال يريد الباحث تحليل موضوع وفق الجزئيات المكونة له، كان عليه إتباع المنهج التَّحليلي، وإذا كانت الدِّراسة عبارة عن دراسة مقارنة كان لزاماً عليه تطبيق المنهج المقارن، وقد تتداخل عدة مناهج في موضوع واحد، وهذه حتميَّة تفرضها طبيعة الموضوع والمادة المشكَّلة له من جهة، وحسب الغرض من الدِّراسة من جهة ثانية.

2- وظائف اللُّغة:

لقد تحدَّث الكثير من العلماء عن وظائف اللُّغة، مما أدى ذلك إلى ظهور بعض النَّماذج والآراء التي تسعى إلى ابراز الوظائف الأساسية التي تؤدِّيها اللُّغة البشرية، قد تكون غربية أو عربية، ومن هذه النَّماذج نجد:

1/2- نموذج بوهلر "Karl Buhler 1963/1879"[1]:

كارل بوهلر عالم لغوي نفسي ألماني الجنسية، انطلق من التَّصور النَّفسي في رصد وظائف اللُّغة التي ترتبط بالشخص المتكلم ذاته في علاقته بأفراد مجتمعه وثقافته وهذه الوظائف الثلاث هي:

1) الوظيفة التَّعبيرية أو الإنفعالية المرتبطة بالمرسل.

2) الوظيفة التأثيرية أو الإنتباهية أو النِّدائية المرتبطة بالمخاطب.

3)الوظيفة التمثيلية المرتبطة بالمرجع.

كما أنَّ "بوهلر" يقرُّ هو بنفسه بإمكان استنتاج وظائف أخرى إضافية للوظائف الثلاث السابقة الذِّكر[2]، ثمَّ تبعه في ذلك "كارل بوبر" (Karl Popper)، الذي أضاف وظيفة رابعة للُّغة، تمثَّلت في الوظيفة الحجاجيَّة سنة 1953م[3].

[1]- أحمد حساني: دراسات في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة، ص: 72.

[2]- جمعة سيد يوسف: سيكولوجيَّة اللُّغة والمرض العقلي، ص: 22.

[3]-كارل بوهلر www.wikipedia.ozg

2/2– وظائف اللُّغة عند بريتون: (AndréBretton) "1896م/ 1966م".

ينطلق من التَّصور التَّربوي التَّعليمي ليحدِّد ثلاثة أنواع من الوظائف هي:

1) الوظيفة التَّبادلية (Transactionelle) التي تهدف إلى تحقيق التَّخاطب وتبادل الأحداث والأدوار والتركيز على وظائف العلاقات بين مختلف المتخاطبين.

2) الوظيفة التَّعبيريَّة (Expressive).

3) الوظيفة الشِّعريَّة (Poétique)[1].

إنَّ الهدف من هذه الوظائف هو تثبيت القدرات الكفائيَّة لدى المتعلِّمين واستثمارها في مواقف تعليميَّة تعلُّميَّة أخرى،كالتَّعبير الكتابي مثلاً، لذا اعتمد الباحث إلى تصميم هذا النَّموذج الدِّيداكتيكي النَّفسي قصد تقويَّة هذه الوظائف لدى المتعلِّم وتدعيمها، وذلك في سياقها التَّعبيري التَّواصلي.

3/2–وظيفة اللُّغة عند موريس: (Mourise Audin) "1932م/ 1957م".

لقد انطلق "موريس" من البعد المنطقي في تحديداته التَّصنيفية لوظائف اللُّغة، ورصداً منه للكلام التَّعبيري المعبِّر عن مختلف الإنفعالات، والمشاعر، والأحاسيس الوجدانية، وما يختلج داخل نفسية الفرد المتعلِّم من مكبوتات ومكنونات، يستطيع أنْ يعبرَ عليها بواسطة اللُّغة، كما تحدَّث عن الكلام الإخباري الذي يتعلق بتبادل المعلومات والأخباريين الأطراف المتكلِّمة، والكلام الوظيفي أو الإستثماري الذي يتعلق بتوظيف الكلام في ماهو جمالي، وانتقل إلى الكلام التَّواصلي الذي يؤدي وظيفة حفاظية، ويشدُّ بُنيةُ التَّواصل بين الأطراف[2]، كما تأثَّر "رومان جاكبسون" كذلك بهذا النَّموذج في الستينات من القرن العشرين، خاصة فيما يتعلق بالوظيفة الحفاظية المرتبطة بالقناة.

[1]- Vue : Britton .J : langage ana dearningharmondsworthpemgium, 1970, p : 59.
[2]- Vue :Moris.D : the naked ape, London, Jonathan Cape, 1967, p : 71.

4/2–وظائف اللُّغة عند اللِّسانيين التَّداوليين:

لقد أشار كل من "أركان، وبوربو" (ArcandetBourbeou) في كتابهما "التَّواصل الفعَّال من المقصدية إلى وسائل التَّعبير"،سنة 1995م، إلى مقاربة تداولية مبنية على المقصدية، وليس الأساس عندهما هو القيمة المهيمنة، كما نجد ذلك واضحا عند "رومان جاكبسون"، بل المهم هو الوظيفة التَّداولية أو التَّواصلية للغة، بمعنى أنَّ السؤال لا يكمنفي ما هي الوظيفة المهيمنة في الإرسالية؟ بل السؤال المهم، لأيِّ غرضٍ استخدمت من أجله الإرسالية؟ وهنا ينبغي تحديد المقاصد العامَّة لكل مقطع تواصلي، كما ذهبا إلى التمييز بين الوظائف ذات المقاصد المباشرة، وغير المباشرة[1]، كما تحدثا أيضا عن وظائف الهدف، ووظائف الوسيلة، ووظائف السبب، ووظائف النتيجة. كما أضاف العديد من الباحثين ولاسيما السيميائيين منهم، من يزيد الوظيفة الأيقونيَّة أو البصرية للُّغة[2]، كما نجد ذلك واضحاً في تصوُّرات "ترنس هوكس" تهدف هذه النَّظرية إلى إعطاء الأهمية القصوى في تفسير دلالة الأشكال البصرية وألوانها والخطوط الأيقونية، وذلك بغية البحث عن المماثلة أو المشابهة بين العلامات البصرية ومرجعها الحالي[3]، بمعنى أنَّ جميع المنتجات البصرية والأيقونية والصور التَّشكيلية تحمل في طياتها معاني وتحقق أهدافاً عن طريق الرؤية والملاحظة، وبذلك تحقق وظيفة بصرية أو أيقونية بشكلٍ من الأشكال.

5/2– وظائف اللُّغة عند عبد اللَّه الغذامي:

يرى النَّاقد السعودي عبد الله الغذامي في كتابه "النَّقد الثَّقافي – قراءة في الأنساق الثَّقافية العربيَّة–" أنَّه لابد من ربط النَّقد الثَّقافي بالنَّسقية، فإذا كان جاكبسون حدَّد ست وظائف لستة عناصر التي ذكرناها سابقاً، فقد حان الوقت لإضافة الوظيفة النَّسقية للعنصر النَّسقي[4]، بمعنى أنَّ النَّقد الثَّقافي يهتم بالمضمر في النُّصوص والخطابات الرَّسمية وغير الَسمية، ويستقي اللَّاوعي النَّصي،

[1]-Arcand. R. et. N. Bourbeou.

[2]– ينظر: ترنس هوكز: البنيوية وعلم الإشارة، تر: مجيد الماشطة، دار الشؤون الثَّقافية العامة، بغداد، العراق،ط 2، 1996م، ص: 114.

[3]– ترنس هوكز: مدخل إلى السمياء، مجلَّة بيت الحكمة، العدد 05، المغرب، السَّنة الثَّانيَّة، 1987م، ص: 12.

[4]– د. عبد الله الغذامي؛د. عبد النبي اصطيف: نقد ثقافي أم نقد أدبي، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط 1،2004م، ص: 24.

وينتقل دلاليا من الدَّلالات الحرفية والتَّضمينية إلى الدَّلالات النَّسقية، ويعني كل هذا أنَّ النَّقد الثَّقافي يستند إلى ثلاث دلالات، الدَّلالة المباشرة الحرفية، والدَّلالة الإيحائية المجازية الرَّمزية، والدَّلالة النَّسقية الثَّقافية.

وهذه الأخيرة هي قيمة نحوية ونصية مخبوءة في المضمر النَّصي ضمن الخطاب اللُّغوي، ونحن نعترف بوجود الدَّلالتين الصَّرفية والضمنية، كونهما ضمن حدود الوعي المباشر كما في الصَّرفة، والوعي النَّقدي كما في الضمنية، فإنَّ الدَّلالة النَّسقيَّة هي في المضمر وليست في الوعي، تحتاج إلى أدوات نقدية مدقَّقة، تأخذ بمبدأ النَّقد الثَّقافي لكي تكتشفها، حتى تكتمل منظومة النَّظر والإجراء[1].

6/2– وظيفة اللُّغة عند مالينوفسكي: " (Malinowski) "1884م/1942م" هو بولندي الأصل مختص في علم الأنثروبولوجيا التَّطبيقي "علم الإنسان"، حيث قام بتصور انثروبولوجي في دراسة النَّص الثَّقافي في علاقته بسياقه التَّكويني وضمن بيئته التي تحيط به، وكل ذلك من أجل تحصيل الدَّلالة والوظيفة، ومن أجل هذه الغاية قام بدراسة استكشافية في احدى جزر المحيط الهادي وتحديداً عند أهالي تروبرياند Trobriandحاول التَّقرب والتَّأقلم مع حياة هؤلاء وتعلم لغتهم، ثم تمثَّل طريقة عيشهم، وبذلك استطاع البَاحث أنْ يعرف على لغتهم، ووظائفها التَّواصلية وصدق من قال: "من تعلَّم لغة قومٍ آمن شرَّهم"، الأمر الذي أدى به أنْ يبرز وظائف أخرى للُّغة التَّواصلية أهمها: الوظيفة البراجماتية "النَّفعيَّة" والوظيفة السحرية، وهناك وظائف أخرى تتعلق بالسرد والحدث.

7/2– نموذج هالداي "Michaal Halliday":

يتكوَّن النَّموذج الذي رسمه هالداي بشأن وظائف اللُّغة الإنسانية سنة 1973م من الوظائف التالية:

1/7/2– الوظيفة النَّفعية: تسعى اللُّغة الإنسانية تحقيق النَّزعة النَّفعية عند الفرد المتكلم–المستمع، إذ تسمح له منذ نشأته بالتَّعبير عن حاجاته ورغباته الذاتية، وعواطفه وأحاسيسه، وكل ما يريد الحصول عليه من الوسط الطبيعي والإجتماعي، يعبَّر عن هذه الوظيفة بوظيفة "أَنَا أُرِيدُ".

[1]– د. عبد الله الغذامي؛ د. عبد النبي اصطيف: نقد ثقافي أم نقد أدبي، ص: 26–27.

2/7/2– الوظيفة التَّنظيمية: تتجلى هذه الوظيفة في أثر الكلمة في توجيه سلوك الآخرين، عن طريق الأمر والنَّهي والطَّلب، تكتسب الكلمة خلاله، القدرة والاستطاعة على احداث الفعل وتجسيده وتطبيقه في الواقع الميدان، ففي الأفعال السُّلوكية أو الأدائية بمجرد التَّلفُّظ بملفوظات معيَّنة من طرف المعلِّم،كأن يقول له: أرسم أوأكتب أوأحسب، لابد على المتعلم أنْ ينفِّذ وإلاَّ يُعتبر مخالفاً للأوامر أوأمر بالنَّهي عن فعل كذا. تُنعت هذه الوظيفة بوظيفة "افعلْ كذا، ولا تفعلْ كذا".

3/7/2– الوظيفة التَّفاعليَّة: يستخدم المتعلِّم اللُّغة للتَّفاعل مع الآخرين الذين يشكِّلون معه المجتمع اللُّغوي سلباً أو إيجاباً، فالمتعلِّم المستعمل لنظام لساني ما، يشعر ويحس بأنَّه يتفاعل حضارياً وثقافياً مع الأفراد النَّاطقين لذلك اللِّسان، تنعت هذه الوظيفة بوظيفة "أَنَا، وأَنْتَ"[1].

4/7/2– الوظيفة الشَّخصيَّة: تعد اللُّغة الإنسانية مرآة عاكسة للعناصر المكونة لشخصية الفرد الذي يمكن له عن طريق الممارسة الفعلية للحدث الكلامي التَّعبير عن آرائه وأفكاره واهتماماته الخاصة، ومن ثمة نقل خبراته إلى الآخرين، وفي ذلك تأكيد لوجوده وتثبيت لشخصيته[2].

5/7/2– الوظيفة الإستكشافيَّة: من البديهي أنَّ المتعلِّم بطبعه ميَّال إلى اكتشاف ومعرفة ما يحيط به من أشياء وأحداث وحقائق وتغيُّرات، لذا هو في حاجة ماسة إلى استعمال اللُّغة في التَّجريب والإكتشاف والمحاكاة واستقراء محيطه الطَّبيعي والإجتماعي، ومحاولة الكشف عن الجوانب المبهمة في هذا المحيط.

6/7/2– الوظيفة التَّخيُّليَّة: يستعمل المتعلِّم خياله لـمَّا تصبح اللُّغة في حد ذاتها واقعاً تعسفياً لاَ يطبِّقه، وبالتالي تكون هذه اللُّغة ناتجاً لجماح طاقته الإنفعالية، يتمرد عنها ليبدع سلوكاً آخر يلبي انفعالاته وتجاربه وأحاسيسه[3]، وتتمظهر هذه الوظيفة على وجه الخصوص في الخطاب الأدبي.

7/7/2– الوظيفة الإخباريَّة: تعتبر اللُّغة أداة وصل وتوصيل فعَّالة بين أفراد المجتمع البشري بعامة، وبين المتعلم ومعلِّمه بخاصة. تعتبر الوظيفة الوحيدة التي لها القدرة على نقل المعلومات والأخبار على

[1]– أحمد حساني: دراسات في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة، ص: 73-74.

[2]– د. جمعة سيد يوسف: سيكولوجيَّة اللُّغة والمرض العقلي، ص: 26 بتصرف.

[3]– أحمد حساني: دراسات في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة، ص: 74.

مسافات بعيدة سواء كانت مسموعة أو مرئية، وهذه الوظيفة قد تتحوَّل إلى وظيفة تأثيرية وإقناعية، تستجيب لها الأفراد والجماعات، وتتجلى هذه الوظيفة جلياً في الإعلام الجماهيري.

8/7/2- الوظيفة الرَّمزيَّة: إنَّ اللُّغة في حد ذاتها "نسق من العلامات والإشارات هدفها التَّواصل، حينما يتحد الدال مع المدلول بنيوياً وعضوياً، أو حين تتقاطع الصورة السمعية "الدَّال" مع المفهوم الذِّهني "المدلول"[1]. وبهذا المفهوم تتشكَّل لدى اللُّغة نظاماً مكوناً من تلك العلامات الإصطلاحية التي تحيل إلى أشياء واقعية في العالم الخارجي، فهي من هذا الجانب تأخذ الطَّابع الرَّمزي، تستخدم من حيث هي وظيفة رمزية[2].

8/2- مراحل اكتساب اللُّغة عند هالداي:

ينتقل هالداي بعد ذلك للتَّعامل مع الطِّفل لغوياً، من خلال تحديد ثلاث مراحل أساسية يمرُّ بها أثناء اكتسابه وتعلُّمه اللُّغة هي:

1/8- المرحلة الأولى: تمتد هذه المرحلة من الشَّهر الأوَّل إلى الشَّهر الخامس عشر، يكون الطِّفل فيها غير متحكم في مجمل الوظائف الأساسية الخارجية عن مجال اللُّغة، نجد المستوى الصَّوتي لاَ يتوافق مع المستوى النَّحوي والدَّلالي، وأنَّ الكلمات لا تتبيَّن وتتَّضح بشكلٍ واضحٍ.

2/8- المرحلة الثَّانيَّة: تمتد هذه المرحلة من الشَّهر السَّادس عشر إلى الشَّهر الثَّاني والعشرين، كما أنَّ هذه المرحلة تعتبر مرحلة تحوُّل وانتقال نحو استعمال اللُّغة كما يستعملها البالغون، فيها تقوم اللُّغة بأدوارها الوظيفية المتنوِّعة.

3/8- المرحلة الثَّالثة: تمتدُّ هذه المرحلة من الشَّهر الثَّاني والعشرين إلى سن البلوغ، فيها تشبه لغة الطِّفل لغة البالغ، كما تظهر خلال هذه المرحلة ثلاثة وظائف جديدة هي[3]:

---

[1]- فرديناند دي سوسير: محاضرات في علم اللِّسان العام، تر: عبد القادر قنيني إفريقيا الشَّرق، الدَّار البيضاء، المغرب، ط1، 1987، ص: 143.

[2]- د.جمعة سيد يوسف: سيكولوجية اللُّغة والمرض العقلي، ص: 26.

[3]- د. جميل حمداوي، نظريات وظائف اللُّغة عند جاكبسون، مقال بعنوان: مفهوم التَّواصل، مجلَّة إلكترونيَّة للشِّعر المترجم، المغرب.

- **الوظيفة التَّفكيريَّة "La fonction d'idéation"**: هي وظيفة قريبة إلى حد كبير من وظيفة التَّمثيل والمعرفة، تسمح بتكوين فكرة حول الذَّات والمحيط، وذلك بالإرتكاز على مجموعة من التَّجارب الذَّاتية والموضوعية، كما تتخذ هذه الوظيفة صبغة منطقية، ومن ثم تنقلُ لنا جمل هذه الوظيفة معظم تجارب الذَّات في تشكل أحداث وعلاقات وظروف وأشياء وحالات.
- **الوظيفة العلائقيَّة "La fonction interpersonnelle" أو الشَّخصيَّة**: هذه الوظيفة تتحكَّم في جميع الوظائف التأثيرية، والإنفعالية،والتَّعبيرية، تساهم في بناء وتكوين الآراء، بمعنى أنَّ هذه الوظيفة قائمة على استحضار المرسل والمرسل إليه، ورصد مختلف العلاقات الشَّخصية الموجودة بينهما، وتبيان صيغ التَّعبير كالأمر والنداء والالتماس والرجاء، ... إلخ[1].
- **الوظيفة النَّصيَّة**: تحيل هذه الوظيفة على إنتاج النَّص بواسطة مجموعة من الرَّوابط والوسائل اللُّغوية، كالقرائن المعنويَّة واللَّفظية والظَّواهر السياقيَّة التي تعمل على اتِّساق النَّص وتماسكه وانسجامه.

[1]- Vue : Halliday, M.A.K, exploration sinthe functions, 1973, Language, London, Ed ward arnold, P :69.

المبحث الثَّالث: مناهج تعليم اللُّغات

مما لا شك فيه أنَّ المناهج تختلف وتتباين فيما بينها طبقاً للمرجعيَّة المعرفيَّة والتَّنظيريَّة التي يعتمد عليها المنهاج في حدِّ ذاته. وعلى هذا الأساس تتعدَّد مناهج تعليم اللُّغات وتعلُّمها، وعليه فكل منهاج ينفردُ بطريقةٍ ومنهجيَّةٍ خاصَّةٍ تميِّزه عن غيره في عمليَّة التَّبليغ والتَّوصيل من جهة، والسيَّاسة اللُّغويَّة المعتمدة في البلاد من جهةٍ ثانيَّةٍ، وهذه الأخيرة ترتبط ارتباطاً تكامليّاً، إنْ لم نقلْ موازيَّة مع النِّظام السيَّاسي والإجتماعي والإقتصادي الذي يَتبنَّى تلك السيَّاسة التَّربويَّة. وأنَّ تعليم اللُّغات تخضع لنفس الشُّروط مع المعطيات والظُّروف والأحوال التي تفرضها تلك السيَّاسة وتتأثَّر بها سلباً وايجاباً.

1- المنهج أو المنهاج لغةً:

لقد عرَّفه صاحب أساس البلاغة (ن ه ج) ومنه أخذ النَّهج والمنهج والمنهاج، ونهجتُ الطَّريق: بَيَّنْتَهُ، وانتهجته: استبنته،ونقول نهجُ الطَّريق: وضوحه قال يزيد بن حذاق الشنِّي:

ولقد أضاء لك الطَّريق وأنهجتْ منه المسالك والهدى يعدى[1]

وفي لسان العرب جاء تعريفه وافياً،أنَّ النَّهج هو الطَّريق، وأنهج الطَّريق : أوضحه واستبانه وصار نهجاً واضحاً بيِّناً[2]، ويقال فلان يستنهج سبيل فلان، أي يسلك مسلكه، والنَّهج، الطَّريق المستقيم[3]. لقوله تعالى:﴿**لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا**﴾[4].

---

[1]- تقي الدِّين أحمد بن عبد السَّلام بن تيمية: إقتضاء الصِّراط المستقيم بمخالفة أصحاب الجحيم، تح: ناصر بن عبد الكريم العقل، ج2، مكتبة الرشد، الرياض، المملكة السَّعوديَّة، د.ت، ص: 208.

[2]- المرجع نفسه، ص: 255.

[3]- د. محمد مصابيح: تعليميَّة اللُّغة العربيَّة وفق المقاربات النَّشطة "من الأهداف إلى الكفايات"، ص: 168.

[4]- سورة المائدة، الآية: 48.

2- اصطلاحا:

يعني الطَّريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامَّة التي تهيمن على سير العقل وتحدِّد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة[1]. أو أنَّه التَّنظيم الصَّحيح لسلسلة من الأفكار من أجل الكشف عن الحقيقة، أي أنَّه نسقٌ يَتبعه الباحث للوصول إلى الحقيقة[2]. أو أنَّه الأسلوب الذي يقود إلى هدف معين في البحث والتأليف، أو السلوك[3].

ومن النَّماذج المتَّبعة لتحديث مناهج تعليم اللُّغات وتعلُّمها ما يلي:

3- المنهج التَّقليدي: سمى بالمنهج الكلاسيكي الذي يقع الإعتماد الكلي على الفاعل التَّعليمي، باعتباره أساس عملية التعلُّم، ومَا المتعلِّم إلاَّ وعاءً تصب فيه المعلومات، كيف ما يحب المدرِّس وحسب ما تمليه طاقاته وقدراته العلمية، والفكرية، والتَّكوينية، بمعنى أنَّ المعرفة تكون عمودية، شاقولية من الأعلى إلى الأسفل. وعليه يمكن تحديد ركائز هذا المنهج في الخطوات التالية:

1-المعلِّم مالك المعرفة التِّلميذ مستقبل سلبي.

2-المعلِّم مرسل على الدَّوام التِّلميذُ مستقبلٌ على الدَّوام.

3-المعلِّم مهذِّبٌ ومرشدٌ لتلميذٍ شرير ينبغي مِلؤه وردعه.

4-العلاقة التَّواصلية علاقة اعطاء الأوامر وانتظار رد الفعل.

5-لا يسمح في أغلب الأحيان بالتَّعبير عن الرغبات أو الحاجات.

6-لا يسمح باقتراح وإبداء رأي يتعلق بعملية التَّعليم للمتعلِّم.

7-التَّغذية الرَّاجعة ضعيفة وغير وظيفية.

8-التَّواصل مع المتعلِّمين على المستوى الأفقي نادرةٌ إلاَّ في حالات معلومة ومقصودة.

---

[1]- أحمد بدر الدِّين: أصول البحث العلمي ومناهجه، المكتبة الأكاديميَّة، مصر، ط9، 1996م، ص: 05.

[2]- د. صالح بلعيد: في المناهج اللُّغويَّة وإعداد الأبحاث، دار هومة، الجزائر، ص: 14.

[3]- د.ة نور الهدى لوشن: مباحث في علم اللُّغة ومناهج البحث اللُّغوي، المكتبة الجامعيَّة الأزريطة، الإسكندريَّة، مصر، 2006م، ص: 284.

9-التركيز على المدرِّس أثناء العملية التَّعليميَّة التَّعلميَّة لاَ على المتعلِّم.

10-الطَّريقة المعتمدة في التَّدريس من اختيار المدرِّس، وعلى المتعلِّم أنْ يتفاعل معها إيجاباً مرغماً، ليستوعب المفاهيم والمعرفة المعطاة[1].

ما يمكن قوله من خلال هذه السلبيات والوقائع التَّعليمية إنْ صحَّ التَّعبير، نلاحظ أنَّ المناهج القديمة تعتمد على الفاعل التَّعليمي واهمال المتعلِّم، وجعلت من ذاكرة هذا الأخير خزَّاناً لصبِّ المعلومات والأفكار والمفاهيم، ضاربةً عرض الحائط درجةَ استيعابتلك المفاهيم والأفكار وفهمها، ومتناسية إنْ لم نقل أنَّها مهملةٌ لقدراته العقلية وحاجاته ورغباته،وكذا تجاهلها للفروق الفرديَّة المتواجدة بين المتعلِّمين أنفسهم، وأنَّ تمارين هذا المنهج هي آلية ميكانيكية تفتقر إلى التَّرابط والإنسجاموعديمة البناء المعرفي فيما بينها، خاصة على المستوى العرضي للأنشطة والمواد الأخرى، كما أنَّها ليست وظيفيَّة تحاكي وتُجسِّد الواقع المعاش للمتعلِّم، أمَّا التَّقويم فيها ينحصر في الإمتحان، وعلى إثره يتحدَّد مصير المتعلِّم النَّجاح أو الإخفاق.

وأمام هذه النَّظرة السلبية للمنهج التَّقليدي، ظهرت مناهج وطرائق جديدة، تنتقد استبدادية المدرِّس للمتعلِّم وظلمه ظلماً معرفياً وتربوياً. وأعطت لهذا الأخير الحق في المشاركة وابداء الرَّأي، وتبادل الأدوار بينه وبين مدرِّسه، وإتاحة له الفرصة للنِّقاش والمساءلة، ومن مقاصد وأهداف هذه المناهج أنَّ المتعلِّم عنصرٌ فاعلٌ ومهمٌ في سير سيرورة تعليمية تعلُّمية، بلْعمودها الفقري الذي أنشئت من خلاله، وأنَّ على المتعلِّم أنْ يكون ايجابياً وفعالاً، يملك كل المؤهِّلات والقدرات الذَّاتية للتطوُّر، إذا أعطيت له نصيب من الحرية والمشاركة، وإذا ما توفر المناخ المناسب لتفجير طاقاته المتوفرة"[2]، أي إتاحة الفرصة للمتعلِّم في ممارسة الأنشطة التَّعليمية أثناء سيرورة تعليميَّة، "وعلى المدرِّس أنْ يقف

[1]- د. صالح بلعيد: دروس في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة، ص: 30 بتصرف.

[2]- المرجع نفسه، ص: 31.

موقف القائد المشرف على فريقه بالتَّوجيه والإرشاد وتقديم المساعدة للمتعلِّم إذا رغِب أو تطلَّب الأمر إلى ذلك"[1].

4- المنهج البنيوي: رائد هذا المنهج العالم فاردیناند دي سوسير، والبنيوية مدرسة تمتلك جملة من الخصائص القومية والمعطيات التَّاريخية التي تختلف باختلاف البلدان، سبب ظهور هذا المنهج النُّمو السريع والمتنامي لحجم العلوم والمعارف في النِّصف الثَّاني من القرن العشرين، وخاصة ما تعلق منها بالجانب اللِّساني، مما أدَّت الضَّرورة الحتمية إلى وجود مناهج جديدة تفي بمتطلبات الدِّراسة اللِّسانية، والعمل على سد العجز البحثي والتَّعليمي الرَّاهن. والبنيوية مذهب علمي يستند إلى خلفية عقلانية بغية توضيح الوقائع والحالات الإجتماعية والإنسانية بالدِّراسة والتَّحليل وإعادة تركيبها"[2].

لقد استلهمت النَّظرية اللِّسانية المعاصرة مصطلح البنيوية، من عادات وتقاليد مختلف المجموعات الإجتماعية، باعتبارها منظومات تتماسك وفق بنيتها الدَّاخلية، والمنهج البنيوي جاء كرد فعل على المناهج اُلغوية وبخاصة "طريقة تعليم النَّحو والتَّرجمة"، التي كانت تهدف وتسعى إلى مقارنة اللُّغات الهنديَّة باللُّغات الأوروبيَّة، ثم بين اللُّغات على اختلاف أنواعها، ومن مبادئ الطَّريقة المباشرة في تعليم اللُّغات ما يلي:

- أنَّ التَّعليم في قاعة الدَّرس، يجب أنْ يتم كلُّه باللُّغة والإنغماس فيها.
- لا تعلمْ إلاَّ الجمل والكلمات اليومية المألوفة من قبل المتعلِّمين.
- يعلَّم النَّحو عن طريق الإستنباط والإستنتاج.
- تقدَّم الكلمات ذات الطَّابع الحسِّي بمساعدة الأشياء والصور، أمَّا الكلمات المجرَّدة عن طريق ربطها بالأفكار والأمثلة والمفاهيم الموحية الهادفة.

[1]- ينظر: خالد المير وآخرون: نظريات التَّعلم، المتعلِّم في جماعة الفصل، سلسلة التَّكوين التَّربوي، العدد 06، الرِّباط، المغرب، ط2، 1996م، ص:91.

[2]- د. صالح بلعيد: دروس في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة، ص: 32.

- التَّأكيد على صحة النُّطق بالنَّحو[1].

- تهتم بالجانب الشَّفهي للُّغة، أي المنطوق قبل المكتوب.

ما يمكن استخلاصه أنَّ المنهج البنيوي منهج ذو طابع علمي، يعمل على دراسة اللُّغة دراسة تحليلية وصفية، أي معرفة العناصر المكوِّنة للبنية والعمل على بنائها بناءً سليماً، لكن هناك عدَّة وسائل استخدِمت ووظِّفت من أجل اكتساب المتعلِّم القدرة على امتلاك اللُّغة نطقاً وكتابةً. ومن بين الوسائلالمساعدة على ذلك نجد:

1/4- التَّمارين البنيوية:

لقد ساهمت البنيوية في تعلُّم اللُّغة مساهمةًكبيرةً في اعتمادها على التَّمارين البنيوية، التي لعبت هذه الأخيرة دوراً مهمّاً في استدراج المتعلِّمين للضَّوابط اللُّغوية والعمل بها، ولا يتأتىذلك إلاَّ من خلال "الإستعمال المكثَّف للتَّمارين، التي تؤدِّي إلى تثبيت السُّلوكات اللُّغوية الهادفة[2]، وحسن توظيفها في مواقف تعليمية تعلُّمية أخرى. قصد ترسيخها وتثبيتها في أذهان المتعلِّمين، لتكونَ لهم عوناً وزاداً في التغلُّب على الصعوبات والعراقيل التي تصادف مسارهم المعرفي والتَّعليمي، إذ أنَّ التَّمرين يهدف أساسا إلى اكتساب المتعلِّم المهارات الكافية في استعمال البُنَى المورفولوجية والتَّركيبيَّة التي تشكِّل النَّماذج التلفظيَّة للسان مَا. كما أنَّ الأهداف أو المفاهيم التي ترمي إلى تحقيقها لا تحدَّد دائما بالدقَّة المطلوبة، بل هناك من المدرِّسين من يعتقد بأنَّ التَّمرين التَّطبيقي هدفاً في ذاته، الأمر الذي يجعله ينجزها ظناً منه أنَّه وصل إلى المطلوب، لكنْ في حقيقة أمرها لا تحقِّق الأهداف المرجوة منها بشقيها العامة والخاصة، أي أنَّها عديمة الفائدة التَّربوية والمعرفية.

---

[1]- هـ. دوجلاس: أسس تعلُّم اللُّغة وتعليمها ترجمة: عبده الرَّاجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النَّهضة العربيَّة، بيروت، لبنان، 1994م، ص: 80.

[2]- ينظر: عبد اللَّطيف الفرابي وآخرون، معجم علوم التَّربيَّة مصطلحات البيداغوجيا والدِّيداكتيك، سلسلة علوم التَّربيَّة،الرِّباط، المغرب، ط2، 1994م، ص: 138 بتصرف.

2/4- معايير اختيار التَّمرين اللُّغوي:

عند تحديد التَّمرين اللُّغوي التَّطبيقي، لا بدَّ من معاييرتراعى فيه، حتى يؤدِّي الغرض المطلوب والهدف المنشود، منها:

1)حسن انتقاء التَّمارين، بحيث تكون هادفة وصائبة تلبي حاجات المتعلِّمين المعرفية، وتعمل على تطويرها.

2)تحديد القصد والهدف من كل تمرين لغوي بدقة، يخدم جانباً من جوانب شخصية المتعلِّم المعرفية أو العاطفية أو الوجدانية أو الحس حركية.

3)ضرورة تكثيف التَّمارين اللُّغوية، وتنويعها خدمة لكفاءةٍ معينةٍ "التَّرسيخ والتَّثبيت" والغرض اكتساب المتعلِّم القدرة اللُّغوية وامتلاكها، وحسن توظيفها في مواقف أخرى مشابهة.

4)ضرورة مراعاة تحديد وقت انجاز التَّمارين[1]،وحث المتعلِّمين على احترامه، والعمل في إطاره، لأنَّ ذلك يُثبتُ مدى جاهزية المتعلِّمين وقدراتهم الفكرية، والمعرفية لمعالجة تلك التَّمارين، وبالتالي يتيح للمدرِّس فرصة تقييم مستوى المتعلِّمين المتباينة من جهة، وتساهم بشكل كبير في اعطاء نظرة ولو متواضعة عن الفروقات الفردية المتواجدة بينهم.

5)التَّدرج في معالجة التَّمارين المقترحة والمقدَّمة، بدءً من السَّهل إلى الصَّعب، ومن البسيط إلى المركب، ومن الجزء إلى الكل، مستعملاً في ذلك مفردات ومصطلحات مألوفة لديهم.

تعتبر التَّمارين اللُّغوية مؤشِّر حقيقي يُعوَّل عليه في تحسين المردود التَّربوي، إذ يلجأ إليها المدرِّسون لتلبية بعض الحاجات التَّعليمية المتمثِّلة في:

- اكتساب المتعلِّم القدرة على نطق مخارج الحروف نطقاً صحيحاً يليق بها.
- إثراء المعجم اللُّغوي لدى المتعلِّم وتعينه أثناء التَّواصل مع الآخرين.

[1]- أ. قيبوعة محمد: المعلم، حول تعليميَّة الأنشطة اللُّغويَّة في مرحة التَّعليم الإبتدائي، منشورات الأنيس، ط1، الجزائر، 2016م، ص: 166.

– تسمح للمتعلِّم اكتساب مهارة استعمال المفردات المناسبة للحدث الكلامي والتَّدريب عليها، بطريقة عفوية دون التَّفكير في القواعد النَّحوية[1]، وهذا يحصل بالدُّربة والمران.

– القدرة على الرَّبط بين الجمل، تمهيداً لإنشاء نصاً لغوياً سليم التركيب والمعنى، أي توظيف صائب ومناسب للكلمات والمفردات.

3/4– أنواع التَّمارين البنيوية:

تأخذ التَّمارين البنيوية أنواعاً وأشكالًا مختلفةً ووفقاً للمنهجيَّة المتَّبعة في اكتساب التَّعلمات الأساسية، وكذا نوعية الهدف المرغوب تحقيقه من أهمها:

1) **التَّمرين التِّكراري**: Exercice de répétition يعتبر من أبسط التَّمارين البنيوية ومدخل لأنواع التَّمارين البنيوية الأخرى، وهو ينقسم بدوره إلى عدَّةِ نماذج منها:

أ. **التِّكرار البسيط**: يهدف إلى إكساب المتعلِّم قدرة النَّطق الصَّحيح للحروف والجمل، باعتماد على مفهومي الأصل والفرع، مثل: الدرسُ مفهومٌ، إنَّ الدرسَ مفهومٌ، كانَ الدرسُ مفهوماً، ... الخ.

ب. **التِّكرار التَّراجعي**: يهدف هذا النَّموذج إلى تدريب المتعلِّمين على إعادة الجملة بطريقة مجزَّأةٌ مثل: قام التلاميذُ بجولةٍ إلى الغابةِ صباحَ كلَّ جمعةٍ، صباح كل جمعة يقوم التلاميذ بجولة إلى الغابة...الخ.

ج. **التِّكرار بالزيادة**: يهدف هذا النَّموذج بقراءة الجملة الأصل "النَّواة"، ثم التَّوسع فيها شيئا فشيئا، وذلك بإضافة عناصر لغوية في كل مرة، وهو في هذه الحالة استثمار حقيقي للإجراء الوظيفي التركيبي الذي جاء به اللساني الفرنسي "أندري مارتيني" النَّواة الإسنادية وما يضاف إليها هو إلحاق وتوسيع.

2) **تمرين الإستبدال**: يعتمد هذا النَّموذج في مجمله على استبدال لفظ بآخر، مع المحافظة على نفس البنية التركيبية، وله عدَّة أنواع.

[1]– د. صالح بلعيد: دروس في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة، ص: 34 بتصرف .

أ)**الإستبدال البسيط**:[1]هو الذي يخص الموضع الواحد الصيغة اللُّغوية، وينوب عنها مثلاً: سيصل عمر غداً من الرحلة، "الرجوع"، سيرجع غداً من الرحلة، "العودة"، ... الخ.

ب)**استبدال متعدد المواضع**: يهدف هذا النَّموذج إلى تغيير المادة اللُّغوية في عدَّة مواضيع[2] مثل: جاء عشر طلاب، جاءت طالبة واحدة، جاء عشر طالبات

ج) **الإستبدال بالزيادة أو الحذف**: في هذا النَّوع تضاف مواضيع أخرى إذا كانت الجملة أصلية، وتحذف مواضيع أخرى إذا كانت الجملة فرعية،كما في: جاء التَّلاميذ راكبين، جاء التَّلاميذ راكبين اليوم، جاء التَّلاميذ راكبين اليومفي الحافلة.

د)**الإستدلال بالرَّبط**: فيه يتم الإستبدال في مواضع متعددة،لأنَّ العنصر المقترح استبداله فيه، يؤثر على باقي المواضع الأخرى، أي ذو طابع تقريباً صرفي[3] نمثِّل لذلك:

التِّلميذ المجد نجح في الإمتحان

التِّلميذان المجدان نجحا في الإمتحان

التَّلاميذ المجدُّون نجحوا في الإمتحان

التِّلميذة المجدَّة نجحت في الإمتحان

3)**تمارين التَّحويل**: هي من أهم تمارين المدرسة البنيوية، لأنَّها تكسب المتعلِّم القدرة على التَّصرف في البنى التَّركيبية، وانتاج وتوليد نماذج لغوية جديدة ذات معاني جديدة[4].

4)**تمارين التَّركيب**: تهدف هذه التَّمارين بالدَّرجة الأولى إلى الرَّبط بين جملتين بسيطتين مستقلَّتين لتكوين جملة مركَّبة، أي الإنتقال من الجزء إلى الكل أو من البسيط إلى المركب مثل: جاء

[1]- د. صالح بلعيد: دروس في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة، ص:37-36بتصرف.

[2]- خيرة بلجيلالي: أثر اللِّسانيات في النُّهوض بمستوى مدرِّسي اللُّغة العربيَّة، مجلَّة حوليات التراث، العدد 17، جامعة مستغانم، الجزائر، 2017م، ص:75.

[3]- د. صالح بلعيد: دروس في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة، ص: 37 بتصرف.

[4]- أحمد حساني: دراسات في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة، ص: 150 بتصرف.

التَّلاميذ/التَّلاميذ يزاولون دراستهم في مدرسة لالا فاطمة أنسومر/جاء التَّلاميذ الذين يزاولون دراستهم في مدرسة لالا فاطمة أنسومر.

تمارين الزيادة: يرمي هذا النَّوع من النَّموذج إلى إضافة عنصر لغوي في كل مرة للجملة الأصلية، للحصول على جملة فرعية[1] طويلة مثل:

نال التَّلاميذ الجوائز"السَّنة السَّادسة".

نال تلاميذ السَّنة السَّادسة الجوائز.

نال تلاميذ السَّنة السَّادسة لمدرسة مولود معمري الجوائز.

ما يمكن استخلاصه أنَّ التَّمرين اللُّغوي يعتبر ركناً أساسياً في عملية استيعاب الأنشطة وفهمها، واستخلاص النَّتائج منها، أي تثبيت وتعزيز المفاهيم اللُّغوية والعلمية في أذهان المتعلِّمين من جهة، وبفضله يستطيع الفاعل التعليمي رصد واكتشاف مواطن الإصابة وتثمينها والعمل على تعزيزها، ومواطن الضعف والقصور والسهر على رصدها ومعالجتها من جهة ثانية.

4/4– مصادر التَّمارين اللُّغوية: يستقي التَّمرين اللُّغوي نوعيته ومنهجيته من مصادر مختلفة أهمها:

1) تمارين موجودة في كتاب المتعلِّم، يستعين بها هذا الأخير خدمةً وتدعيماً للدَّرس.

2) تمارين موجودة من كتاب المدرِّس أُنجزت وأُنشأت من قبل خبراء التَّربية ومشرفيها، أُعدَّت خصيصاً، لتوضيح خريطة طريق لتقديم نوعية المادة المدروسة، والطَّريقة المتَّبعة لتعليمها.

3) تمارين من اعداد المدرِّس نفسه، تراعي من جهتها النَّقائص والثَّغرات الملاحَظة أثناء عملية التَّدريس، والعمل على سدها، باعتباره طبيب ومهندس قسمه، وهو الوحيد الذي يعرف أكثر من أي شخص آخر، ما يصلح لتلاميذه من تمارين لغوية لتقوية مكتسباتهم.

[1]– د. صالح بلعيد: دروس في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة، ص: 38.

4) تمارين من إعداد مجموعة أساتذة تعمل في مؤسَّسة تربوية واحدة[1]، الهدف منها، توسيع رقعة التَّقييم والتَّقويم بين متعلمي المستوى الواحد.

5) تمارين تُعدُّ في القسم مباشرة بعد الإنتهاء من النَّشاط المقدَّم، قصد تثبيت المفاهيم وترسيخها.

ما يمكن استخلاصه أنَّ على مدرِّس الصف أنْ يبحث عن آلية وطرائق أخرى لترقية التَّمرين اللُّغوي وتحديد أهدافه التَّعليمية والبيداغوجية، والعمل على ضبط اجراءاته المختلفة لتذليل الصعوبات التي تعترض المتعلِّم أثناء عملية الإكتساب والتَّحصيل، وكذا رصد الخطأ وعلاجه من قبل المخطئ نفسه، ومشاركته في عملية التَّصحيح، واقناعه بالحجَّة والبرهان والشَّرح المستبين، سواء أكان ذلك مشافهةً أم مكتوباً.

5- المبادئ التي يقوم عليها المنهاج الحديث:

1) إنَّ المنهاج ليس مقررات دراسية وإنَّما هو جميع النَّشاطات التي يقوم بها المتعلِّم والخبرات التي يمر بها تحت اشراف المدرسة وبتوجيه منها بدءاً من الأهداف والإنتهاء بالتَّقويم.

2) إنَّ التَّعليم الجيد والفعَّال يقوم على أساس مساعدة المتعلِّم كي يتعلمَ وكيف يتعلمُ؟ من خلال توفير الشُّروط والظُّروف الملائمة لذلك بواسطة التَّعليم أو التَّلقين المباشر.

3) إنَّ التَّعليم الجيِّد يعمل على مساعدة المتعلِّمين على تحقيق الأهداف التَّربوية، مع الأخذ بعين الإعتبار مستوى قدراتهم العقلية والفروقات الفردية المتواجدة بينهم، والعمل على تلبية حاجاتهم وميولهم ورغباتهم.

4) ينبغي أنْ يكون المنهاج مرناً، يساعد على اتاحة الفرصة لجميع المتعلِّمين كي يوفقوابين الأساليب المناسبة للتَّعليم وخصائص الفئة المدرَّسة،مع الأخذ بعين الإعتبار متطلبات الحاضر وتطلعات المستقبل.

[1]- أحمد حساني: دراسات في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة، حقل تعليميَّة اللُّغات، ص: 151 بتصرف.

5) ينبغي أن يراعي اتجاهات المتعلِّم وحاجاته وقدراته واستعداده ومشكلاته، وأنْ يساعدهم على إحداث تغيُّرات مرغوب فيها في سلوكاتهم[1].

6) من هذه المبادىء يتَّضح أنَّ المنهاج يجب أنْ يكون شاملاً ومراعياً في الوقت نفسه كل ما يحيط بالعملية التَّعليمية التعلُّمية، أي توفير الشروط الملائمة لذلك سواء كانت مادية أو بشرية أو تلك المتعلقة بالمتعلم من جانبه النَّفسي من حاجات وميول ورغبات والعمل على تحقيقها واشباعها أو تلك العوامل الخارجية التي تساهم أو تؤثر بصفة غير مباشرة في العملية التَّعليمية التَّعلمية.

6- المنهاج الدِّراسي:

يعتبر المنهاج مرآة المجتمع إنْ صحَّ التَّعبير، يهتم بانشغالاته ومشاكله وإعطاء صورة نموذجية لأحواله، وصبها وصياغتها في مناهج البَّيئة المدرسيَّة للإطِّلاع عليها ومعايشتها، قصد تحسيس المتعلِّمين بها والعمل على إيجاد الحلول والميكانيزمات لمواجهتها، وجعل التَّعليم منها تعليماً فعالاً، يحقق جودته منها، ينعكس إيجابا على راحة الفرد وتحقيق سعادته. وعليه فإن تحسين الأداء التَّربوي، يرتبط أشدَّ الإرتباط بحسن اختيار المنهج المعتمد في تدريس اللُّغة سواء كانت لغة الأم أو اللُّغة الثَّانية، وبناءً على ذلك فإنَّ تطوير المجتمع وتقدُّمه يتوقف على اعتماد منظومة تربوية واضحة الرؤى والأهداف ولا يتأتى ذلك إلاَّ من خلال اتِّباع منهاج تربوي ثري، أقصد بذلك العناصر المكونة له التي تتمثل في حسن اختيار الأهداف وطريقة صياغتها، أو ما تعلق بالمادة المعرفية "المحتوى الدِّراسي" وما يتضمنه من مفاهيم وأفكار أكثر واقعية، أي ترجمة الواقع الإجتماعي والإقتصادي والثَّقافي والسيَّاسي للبيئة الصفية التي يعيشها كل من المتعلِّم والفاعل التَّعليمي فيها، كما يجب أنْ يحتوي المنهاج على طرائق تدريس واضحة المعالم والمحطَّات، وهنا على المدرِّس أن يُلمَّ بمجموعة لاَ بأس بها من طرائق التَّدريس خدمة لنوع المادة المعرفية المدرَّسة من جهة، ونظراً لتباين واختلاف قدرات المتعلمين العقلية والفكرية "الفروق الفردية" من جهة ثانية، إن الإلمام بهذه الطرائق وحسن انتهاجها أكثر أرياحية لإدارة العملية التَّعليمية التَّعلمية، وهذه الأخيرة قد تُؤدَّى بطريقة أو بطريقتين أو أكثر على حسب تموقع

[1]- أحمد بدر الدِّين: أصول البحث العلمي ومناهجه، ص: 11.

المفاهيم وسيرورة الموقف التَّعليمي، ضمن أسلوب فريد متفرد يرجع بالدَّرجة الأولى إلى خصوصية الفاعل التَّعليمي التَّكويني، وكذا الطَّريقة المتَّبعة أثناء عملية التَّدريس. وعليه "فإنَّ الأسلوب هو الكيفية التي يتناول بها المدرِّس طريقة التَّدريس أثناء سير العملية التَّعليمية التعلُّمية"[1]، قد تجد طريقة واحدة يتنوع فيها التَّدريس أكثر من أسلوب. ومن هذه الزَّاوية فإنَّ الأسلوب يرتبط أشدُّ الإرتباط بالخصائص الشَّخصية للمدرِّس، كما أنَّ من العناصر المكوِّنة للمنهاج الدِّراسي أيضاً التي يولى لها أهمية كبيرة الوسيلة التَّربوية، وهذه الأخيرة لغة من "وسل" "توسل" ونقول توسل العبد إلى خالقه، تقرب ورغب لأمر من الأمور، جمعها "وسائل"، والوسيلة تعني الواسطة، والوصلة، والقربة إلى المراد.[2] والوسائل لفظٌ يطلق على جميع الأدوات والمواد المختلفة التي يستعين بها المدرِّس ويوظِّفها خلال عملية التَّدريس، قصد تحقيق الغرض التَّعليمي منها[3]، سواء كانت هذه الأدوات حسية أو لفظية، تتجلى أهميتها بالدَّرجة الأولى في تثبيت وترسيخ المفاهيم والحقائق وتقريب المجرَّد في صورة حسية أكثر وضوحاً وبياناً، تساعد المتعلِّم على الفهم والإقبال أكثر على التعلُّم.

إنَّ التَّقويم هو الحكم على الشيء المُقوَّم، أو بعبارة أخرى هو كل نشاط تربوي يهدف إلى تحليل نتائج أو علامات آنية من القياس. والقياسُ لغة من "قَايَسَ"، مقايسة بين أمرين، قدَّر بينهما، كما عرَّفه "سبع أبو لبدة": "أنَّه كمية ما يوجد في الشيء من الخاصية أو السمة التي نقيسها"[4]. كما نجد مصطلح "التَّقييم" الذي يعني تقدير قيمة الشيء والحكم عليه، أمَّا ثورندايك عرَّفه على "أنَّه وصف شيء ما، ثم الحكم على قبول أو ملاءمة مَا وصف، وهو أيضا اعطاء قيمة لشيء مَا".

[1]- د. محسن علي عطيَّة: الكافي في أساليب تدريس اللُّغة العربيَّة، دار الشُّروق للنَّشر والتَّوزيع، الأردن، د.ت، ص: 57.

[2]- د. أبو عبد الرحمان محمد عبد الله قاسم: قاموس المعتمد، دار صادر، بيوت، لبنان، ط1، 2001م، ص: 779.

[3]- د. عبد اللَّطيف بن حسين فرج: التَّدريس الفعَّال، دار الثَّقافة للنَّشر والتَّوزيع، المملكة العربيَّة السَّعوديَّة، 2009م، ص: 109.

[4]- د. عماد توفيق السَّعدي: أساليب تدريس اللُّغة العربيَّة، دار الأمل للنَّشر والتَّوزيع، الأردن، ط1، 1992، ص: 119.

أمَّا التَّقييم من النَّاحية التَّربوية" فإنَّه عملية منظَّمة تهدف إلى جمع وتحليل المعلومات، بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف التَّربوية المسطَّرة، واتخاذ القرار بشأنها، لمعالجة جوانب الضُّعف والقصور، من أجل تطوير النَّماء التَّربوي والبيداغوجي السليم المتكامل، من خلال إعادة تنظيم وترتيب بيت البيئة التَّربوية وإثرائها، ومعالجة النَّقائص منها"[1].

[1]– د. رافدة الحريري: التَّنظيم التَّربوي الشَّامل للمؤسَّسة المدرسيَّة، دار الفكر للنَّشر والتَّوزيع، الأردن، ط1، 2011، ص: 15.

المبحث الرَّابع: التَّواصل وأثره على الإكتساب اللُّغوي

من الطَّبيعي أنْ الإنسان يعيش في هذه الحياة ضمن مجتمعات إنسانية، تختلف خصائصها ومميزاتها تبعا للظروف المحيطة بتلك المجتمعات، كما أنَّها تختلف من حيث العادات والتقاليد والمعتقدات طبقاً لاختلاف مرجعياتها الدِّينية والثَّقافية والإجتماعية، ولا يمكن للإنسان بأي حال من الأحوال أنْ يعيش بمعزلٍ عن بقية أفراد مجتمعه، لأنَّ ضرورة تبادل الحاجات والمنافع أمرٌحتميٌ بينهم وأنَّ كافة أنشطة الفرد اليومية مرتبطة أشدَّ الإرتباط بالجماعة التي تحيط به، لقوله تعالى: ﴿**يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا**﴾[1]، ولا يتأتى ذلك إلاَّ عن طريق الإتصال والتَّواصل فيما بينهم، سواء كان هذا الإتصال شفهياً أو عن طريق الكتابة، وحتى يتوصَّل الفرد إلى تحقيق ذلك لابدَّ أنْ يكون الإتِّصال فعَّالا من حيث سلامة عناصره،أنَّها تفي بالغرض المطلوب وأنَّ أي خلل يحدث ضمنها تنعكس سلباً على عملية الإتِّصال في حد ذاتها وبالتالي يضيع الهدف والغاية المرجوة منه.

1- التَّواصل لغة:

جاء في لسان العرب أنَّ أصل "تواصل" من الفعل الثلاثي "وَصَل"، ونقول: وصلت الشيء وصلاً وصلةً، والوصل ضد الهجران، وهو خلاف الفصل[2]، كما ورد اللَّفظ في القرآن الكريم بمعنى توصيل ذكر الأنبياء وأقاصيصم من معنى بعضها ببعض لعلَّهم يتذكَّرون ويعتبرون، لقوله تعالى: ﴿**وَلَقَدْ وَصَّلْنَا لَهُمُ الْقَوْلَ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ**﴾[3]، واتَّصل الشَّيء بالشيء: لم ينقطع، والتَّواصل: ضد التَّصارم[4]. أمَّا **من النَّاحية الإصطلاحية** فإنَّ ابن منظور يشير إلى مفهوم التواصل، على أنَّه تلك الصلة القوية بين النَّاس والتَّرابط المتين فيما بينهم، كما يحمل دلالة نقل الأخبار، وربط الشَّيء بالشيء، كما أَوْلت بعض الدِّراسات العربيَّة أهمية كبيرة في تحديد المصطلح، حيث لجأت إلى استعمال مصطلح

---

[1]- سورة الحجرات، الآية: 13.

[2]- ابن منظور: لسان العرب، مادة "تواصل"، الجزء 11، ص: 726.

[3]- سور القصص، الآية: 51.

[4]- ابن منظور: لسان العرب، مادة "تواصل"، الجزء 11، ص: 728.

"الإتِّصال" عوض مصطلح "التَّواصل" للدَّلالة على المعنى، أو الحقل المعرفي نفسه، ونرى أنَّ المصطلح الثَّاني "التَّواصل" أنسب في هذا المجال، لأنَّه يعبِّر أكثر دقَّةٍ عن الحمولة الدَّلالية للعملية التَّواصلية المبنية على التَّشارك والتَّفاعل وتبادل الأفكار والمعلومات، في حين أنَّ مصطلح "الإتِّصال يعبِّر فقط عن اتِّصال شيءٍ بشيءٍ آخر، يفتقر لهذا التَّشارك والتَّفاعل، ولذلك كان ضده "الإنفصال" واستعمال "التَّواصل" لا يتحقَّق إلاَّ إذا كان طرفا العملية التَّواصلية يتميَّزان –بلغة علم الدَّلالة– ولاَ يحصل ذلك إلاَّ بين بني البشر دون سواهم، لأنَّ العلاقات التي تحدث بين الحيوانات لا يمكن اعتبارها علاقات تواصلية، بقدر ما هي مجرَّد علاقات اتِّصالية غريزية تقتضيها الطَّبيعة الحيوانية فقط، التي تنتهي بمجرَّد تحقيق تلك الغريزة أو دافع بيولوجي، كالأكل والشرب والتناسل، وهذا خلافاً للتَّواصل عند الإنسان الذي لا يرتبط بهدف محدد وغاية معينة، بل قد يبدأ قبل بداية الفعل التَّواصلي وأثناءه وبعده، والمتمثل في استمرارية التَّفكير في الموضوع أو الفعل التَّواصلي.

أمَّا مفهومه في المعاجم الأجنبية، يتمثل في تعريف "يفيس وينكن" "Yvecwinkin"،حيث أشارت إلى أنَّ كلمة "تواصل" ظهرت في فرنسا منذ النِّصف الثَّاني من القرن 14م للدَّلالة على المشاركة "Participation".

وقد تنبَّهت البحوث والدِّراسات الغربيَّة إلى هذا الأمر، فجعلت لمصطلح "الإتِّصال" مقابلاً لـ "Contacte" وعبَّرت عن التَّواصل بمصطلح "Communication"، وبهذا التَّفريق يُعتبر التَّواصل على أنَّه علمٌ قائمٌ بذاته له مرجعيته المعرفية والمصطلحية ومفاهيمه ونظرياته.

أمَّا معجم تدريس اللُّغة واللِّسانيات التَّطبيقيَّة " Dictionary of Langage teaching et Appliedlinguistics"، أشار إلى أنَّ "تواصل" تدلُّ على تبادل الأفكار والمعلومات بين شخصين أو أكثر، ويكون عادة أثناء عملية التَّواصل متكلِّم أو مرسل واحد على الأقل، ورسالة مرسلة وشخصٌ أو أشخاص ترسل لهم هذه الرِّسالة "المرسل إليه"[1].

[1] -vue : Richards jackc-platt, john-platt, hiedi : dictionary of langage teaching apprliedlinguistiques, nueédition, langman 1996, P 64.

كما عرَّفه (جان دوبوا "J.Dubois")، في معجمه اللِّسانيات أنَّه: التَّبادل الشَّفوي بين منتج لخطاب يوجهه لشخص ينتظر منه السَّماع "مستمع"، والإستجابة الظَّاهرة والخفيَّة"[1].

2- التَّواصل في الدِّراسات المتخصِّصة:

من الصَّعب جداً إعطاء تعريف واحد جامع للتَّواصل، والسَّبب في ذلك يرجع إلى أنَّ التَّواصل الإنساني أصبح حقلاً معرفياً تتقاسمه العديد من المعارف والعلوم،"علم النَّفس، علوم التَّربية، علم الإجتماع، الفلسفة، الأنطوبولوجيا، اللِّسانيات،...الخ"، وعلى هذا الأساس نجد له عدَّة تعاريف متباينة ومختلفة باختلاف هذه الدِّراسات وتعدُّدها، يقول "ليتجون" (LITTEJOHN): "يصعب اعطاء تعريف علمي أو أكاديمي للتَّواصل، رغم أنَّ الفعل "تَوَاصَلَ" له وجود في القاموس العادي"[2].

وبالرجوع إلى قاموس اللِّسانيات نلمس صعوبة تحديد مفهوم مصطلح "التَّواصل"حيث نجده يعتمد تعريفين اثنين هما:

أ- التَّواصل هو تبادل لفظي بين ذات متكلِّمة ومنتجة للقول، موجَّه إلى ذات أخرى متكلمة وإلى مخاطب "محاور" يلتمس إجابة ضمنية أو معلنة، وعليه فالتَّواصل هو بين ذاتي.

ب- سيرورة التَّواصل هي قيام المتكلم وإشراك العلامة – المعنى مع الأصوات-، وفي مقابل ذلك يقوم المستمع بربط العلامة أي"المعنى" بهذه الأصوات ذاتها، وترجمة رموزها وفهم المقصود منها[3].

من خلال استقرائنا لهذه التَّعاريف، ورغم الإختلاف والتَّنوُّع فيها، إلاَّ أنَّ الدِّراسات الحديثة المنجزة حول هذا الموضوع تتَّفق في أنَّ "التَّواصل هو مجموع العلاقات والتَّفاعلات التي تنسجم بين مرسل ومتلقي، لتداول رسائل لفظية أو إشارية أو أيقونية، بواسطة قناة مشفَّرة. انطلاقاً من إطار مرجعي مشترك بين المتواصلين"[4].

---

[1]- ميلود التوري: أسس التَّكوين التَّربوي، سلسلة كتاب المدرِّس، مطابع الرِّباط نت، المغرب، 2016م، ص: 12.

[2]- د. م. أمحمد إسماعيلي علوي: التَّواصل الإنساني -دراسة لسانية- دار كنوز المعرفة العلميَّة، عمان، الأردن، ط1، 2013، ص: 18.

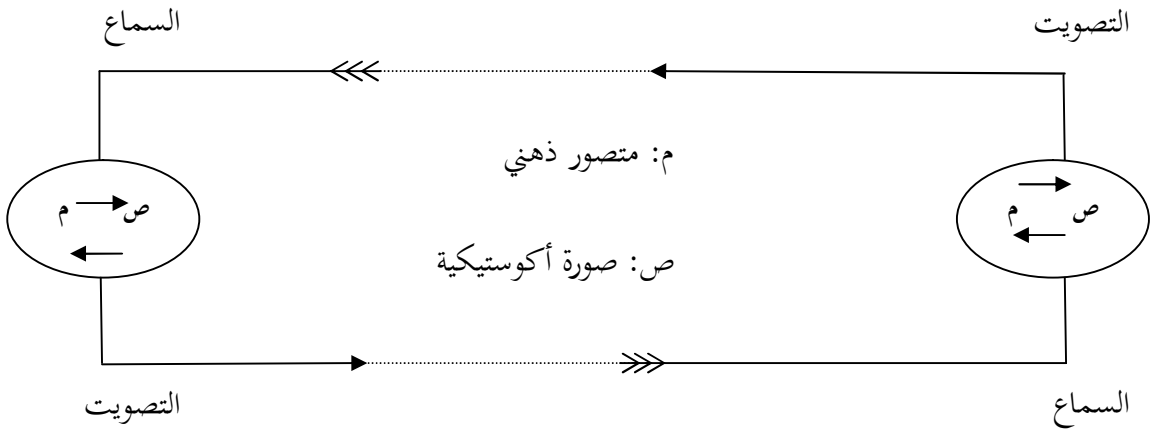
[3]- المرجع نفسه، ص: 19.

[4]- ميلود التوري: المرجع السابق، ص: 120.

يعد التَّواصل باللُّغة، من أرقى مظاهره بين النَّاس، لأنَّها تمثِّل الشَّكل التَّعبيري الأكثر انتشاراً وتداولاً، وعلى هذا الأساس ركَّزت أغلب الدِّراسات لاسيما اللِّسانية منها، على دراسة اللُّغة من كافة جوانبها الصَّوتية، والصَّرفية، والنَّحوية، والأسلوبية، والدَّلالية، والتَّداولية، وجعلها مستساغة للنَّاطقين بها، قصد تسهيل عملية الإتِّصال والتَّواصل وتحقيق الفهم والتَّفاهم.

3- النَّموذج البنيوي:

رائد هذا النَّموذج اللِّساني فرديناند دي سوسير الذي اعتبر التَّواصل اللَّفظي حدثاً اجتماعياً يرجع إلى اللُّغة في حدِّ ذاتها بواسطة اللَّفظ الكلامي، وبذلك يتحقق التَّواصل عبر ما أسمَاهُ دائرة الكلام، كما في المخطَّط الآتي[1]:



من خلال تأملنا للمخطَّط، نلاحظ أنَّ دائرة الكلام تتشكل من واجهتين:

1- واجهة الكلام / المتكلِّم: الذي يستحضر المفاهيم كأحداث واعية على شكل صورة سمعية (علامات لغوية) بفضل عمليات ذهنية، إلى أصوات تمثل استجابة الجهاز الصوتي لأوامر الدِّماغ.

2- واجهة المتلقي / المستمع: الذي يقوم بتفكيك المتوالية الصوتية في ذهنه، ليجيب بفعل نطقي أو ادراك سمعي جديد، ... وهكذا. ومنه فإنَّ النَّموذج البنيوي تحكمه ثلاث سيرورات هي:

1- سيرورة فيزيولوجية: تتمثَّل في النَّطق والسمع.

[1]- ميلود التوري، أسس التَّكوين التَّربوي، ص: 121.

2- سيرورة سيكوذهنية: تتمثَّل في التَّرميز، وفكِّه، والتَّوافقات الدَّلالية والصَّوتية بين المرسل والمتلقي وتبادل الأدوار فيما بينهم.

3- سيرورة فيزيائية: تتمثَّل في انتقال الأصوات عبر الموجات الصَّوتية الهوائية، من فم المتكلم، إلى أذن المستمع[1].

ما يمكن استخلاصه أنَّ السيرورة الأولى والثَّالثة من اختصاص علم الأصوات بشقَّيه الفيزيولوجي والأكوستيكي، بينما السيرورة الثَّانية من اختصاص علم النَّفس العام في شقِّه المتعلِّق بالعمليات العقلية، وكذا نظرية نموذج معالجة المعلومات.

4-نموذج جاكبسون اللِّساني:

اهتم "جاكبسون" بالجانب التَّواصلي للُّغة بين الأفراد، واعتباراً منه، أنَّه لا يتحقق إلاَّ بتوفُّر عناصر الإتِّصال التَّالية:

1.المرسل: يقوم بأداء وبعث الرِّسالة.

2.المتلقي: يقوم باستقبال الرِّسالة.

3.اقامة الإتِّصال بين المرسل والمتلقي، وحتى يتم ذلك، لابدَّ من وحدة التَّجربة بينهما، وذلك وفق قناة التَّحويل التي تحقق الإتِّصال وتبقيه قائماً.

4.لغة مشتركة يتكلَّمها المرسل والمتلقي على حد سواء، وهذا يساعد ويسهِّل عملية التَّواصل بينهما في حد ذاتها.

5.رسالة لغوية تتمثَّل، في المحتوى الكلامي الذي تشير إليه، ويفهمه المتلقي في الوقت نفسه.

6.محتوى لغوي ترمز إليه الرِّسالة،يتمثَّل في اللُّغة المشتركة بين المرسل والمتلقي.

وعلى إثر هذه العناصر، استطاع أنْ يمثِّل لها بمخطَّط يساعد على استيعاب وفهم عملية التَّواصل بين الباث والمتلقي[2].

---

[1]- ميلود التوري: أسس التَّكوين التَّربوي، ص: 122.

[2]- د.بوقرة نعمان: محاضرات في المدارس اللِّسانيَّة المعاصرة، ص: 109-110.

مرســـل ← سيـــاق ← متـلقـي

رسالـــة

اتصـــال

إنَّ كـل عنصـر مـن هـذه العناصـر يولِّـد وينـتج وظيفـة لسـانية مختلفـة عـن غيرهـا. وعليـه ميَّـز "جاكبسون" بين ست وظائف للُّغة هي:

1/4– وظيفة متعلِّقة بالمرسل:

الوظيفـة الإنفعاليَّة "La fonction émotive"، تسـمى أيضـا بـ "الوظيفـة التَّعبيريَّة"، تشـخص هـذه الوظيفـة اللُّغـة عـن طريـق اسـتعمال الأسـاليب الإنسـانية مـن مـدح، وتعجـب، وذم، وقسـم، ونـداء وغيرها.

2/4– وظيفة متعلِّقة بالمتلقي:

الوظيفـة النِّدائيـة أو "الطلبيـة "la fonction Conative" تتمثَّـل في هدفيـة الرِّسـالة إلى إثـارة انتبـاه المتلقـي لمضـمون الرِّسـالة أو أنْ تطلُـب منـه القيـام بعمـل مـا، ويـتم توظيـف خلالهـا مجموعـة مـن الأساليب الإنشائية ،كالأمر، والنفي، والتمني، والترجي،... إلخ.

3/4– وظيفتان تتعلَّقان بالرِّسالة:

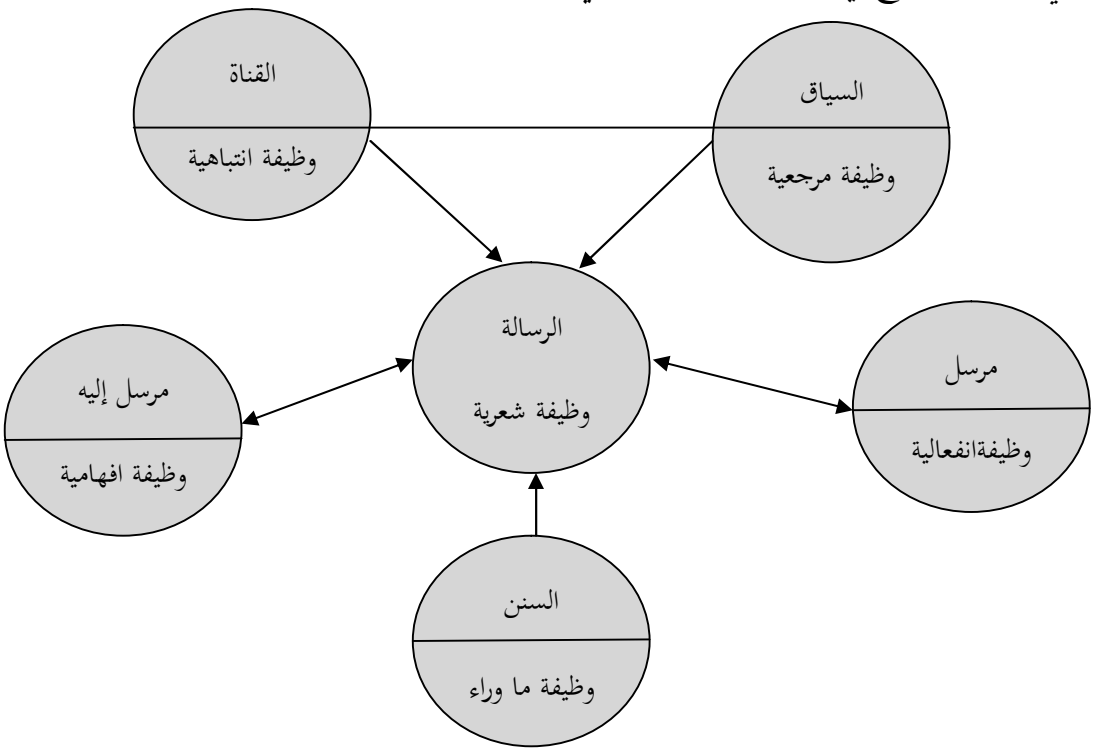
- الوظيفة المرجعية "La fonction Référentielle" هي من أكثر الوظائف في تواصلنا اليومي، بل أساس كل تواصل، والسبب في ذلك كونها تمثِّل الغاية التي من أجلها يقوم ويحدث التَّواصل من طرف البـاث أو المتلقـي، ترمـي إلى إقامـة التَّواصـل فعـلاً، تهـدف إلى نقـل معلومـات أوحقـائق أو معـارف إلى الطَّرف الآخر.
- الوظيفـة الشِّـعريَّة "La fonction poétique" تولي هـذه الوظيفـة أهميـة بالغـة إلى شـكل الرِّسـالة، وذلـك بـالتفنن في صـياغتها، وحسـن اختيـار علاماتهـا، واسـتعمالها للألـوان البيانيـة كالمجـاز والكنايـة

والإستعارة والتَّشبيه في النَّثر والشِّعر، وهي عكس الوظيفة المرجعية التي تهتم بمضمون الرِّسالة وهدفيتها[1].

4/4- وظيفتان تتعلَّقان بالقناة:

-الوظيفة التَّنبيهيَّة "La Fonction Phatique": تركِّز هذه الوظيفة على قناة التَّواصل، التي تظهر وتتجلى في عبارات تهدف إلى إقامة التَّواصل أو الحفاظ عليه أو إطالته أو مراقبته مثل: ألو، مفهوم، انتبه، اسمعني، ... الخ.

-الوظيفة اللُّغويَّة الواصفيَّة "La Fonction Métalinguistique": هي وظيفة ذات لغة تقنية، تستعمل لوصف اللُّغات الطَّبيعية كلغة النُّحاة، والبلاغيين، واللِّسانيين، مهمتها الأساسية التَّواصل اليومي كقولنا: اشرح لي ماذا تقول؟ ماذا تعني بهذا؟ ما المقصود بكذا؟



5- شروط الإتِّصال: حتى يتحقق الإتصال في مجال التعليم بخاصة، لابدَّ من توافر الشُّروط التالية:

1- معرفة كل من المرسل والمرسل إليه لمحيطهما الطَّبيعي والإجتماعي معرفة حقيقية، أي يجب أنْ يكونا على علم بالتَّحولات العلمية والثَّقافية لمجتمعهما.

[1]- ميلود التوري: أسس التَّكوين التَّربوي، ص: 122-123.

2- يجب أنْ يكون المرسل على وعي عميقٍ بمضمون الرِّسالة، ومدى تعبيرها عن الواقع كما هو موجود.

3- العمل على ربط خبرة المرسل، وأثرها في الوسط الخارجي لخبرة المستقبل للرِّسالة[1].

4- لا بدَّ أنْ يكون هناك تجانس وتفاهم تام في النِّظام التَّواصلي بين المرسل والمرسل إليه، من حيث اللُّغة الدَّائرة بينهما، وكذا العادات والأعراف والتقاليد المتشبِّعان بها.

5- يجب إعداد الوسيلة النَّاقلة إعداداً تماماً من حيث صلاحيتها وسلامتها من أي عيب أو عطب يعيق من شأنها عملية الإتِّصال والتَّواصل، بمعنى تكون مهيأةً لحمل المعلومات والخبرات كما أرادها المرسل إلى المرسل إليه[2].

6- أهميَّة النَّماذج اللِّسانية في العمليَّة التَّعليميَّة:

لقد ساهمت النَّماذج اللِّسانية في بناء منظومة شبكات تواصلية تربوية واضحة وعملت على تحديد وظائفها هي:

1- الشَّبكة التَّواصلية الإنفعالية: تقوم على هيمنة المرسل "المدرِّس" على العملية التَّواصلية، من حيث كونه مالكاً للمعرفة "الرِّسالة"، مجبراً المتلقي "التِّلميذ" على قبولها والإنصياع إليها، تظهر تحديداً في الطَّريقة التَّلقينية، التي تعتمد على حشو ذاكرة المتعلِّم لاغير.

2- الشَّبكة التَّواصلية الفاعلة: يكون فيها المتعلِّم حاضراً بقوة، وذلك بإتاحة له فرص التَّعبير عن رأيه ووجدانه بطريقة يتبادل فيها الحوار بينه وبين مدرِّسه، تظهر جلياً في طريقة الحوار، والطريقة الإستكشافية، وطريقة إنجاز المشروع.

3-الشَّبكة التَّواصلية التَّفاعليَّة: تقوم على التَّعاون والتَّفاعل بين كل أطراف عملية التَّواصل المشاركين (مدرِّس، تلميذ، جماعة الصفِّ)[3].

---

[1]- أحمد حساني: دراسات في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة، ص: 77.

[2]- محمد وطاس: أهمية الوسائل التَّعليميَّة في عملية التَّعلم عامَّة وفي تعليم اللُّغة العربيَّة للأجانب خاصة، المؤسَّسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1988م، ص: 42.

[3]- ميلود التوري، أسس التَّكوين التَّربوي، ص: 124.

كما أنَّ هناك فوائد تربوية جمة، مستخلصة من هذه النَّماذج اللِّسانية، تتمثَّل فيما يلي:

- تساعد على تعليم وتعلُّم اللُّغات، والعمل على ضبط الأفعال اللُّغوية المعبَّر عنها.
- وضع البرامج والمناهج، وصياغة محتوى المواد وطرائق التَّدريس، والعمل على رسم الأهداف المرجوة منها[1].
- المساهمة في إثراء العلاقات الصفية، وإنجاز حوار بنَّاء وفعَّال بين الجماعة المتعلِّمة "دينامية الجماعة".
- العمل على ضبط وصياغة السُّؤال التَّربوي، قصد الإحاطة بعملية التَّقويم.
- العمل على انتقاء وارتقاء الخطاب البيداغوجي المستعمل في العملية التَّعليمية التَّعلميَّة، لغةً وأسلوباً، حتى يكون مناسبا لمستويات المتعلِّمين وقدراتهم الذِّهنية والمعرفية ونموهم الوجداني والعاطفي والفكري.

[1]- ميلود التُّوري، أسس التَّكوين التَّربوي، ص: 124.

المبحث الخامس: الأمـراض اللُّغويَّة

اهـتم البـاحثون والدَّارسـون والمفكـرون بهـذه الظَّـاهرة منـذ القـدم وأولهـا عنايـة فائقـة، وأرادوا تحديدها ومعرفة أسبابها،وانتهى بهم الأمر أنَّ هذه الظَّاهرة لها صلة وارتباط وثيق بمخارج الأصوات، وهي في الحقيقة أسباب فيزيولوجية، باعتبار أنَّها منتجة للأصوات المحقَّقة"بالتَّلفُّظ والإستماع".

من المعلوم أنَّ دراسة الظَّاهرة اللُّغوية أصبحت تدرس من مستويات مختلفة بدءاً من المستوى الصَّوتي ثم الصَّرفي أو المورفولوجي ثم التركيبي، وأخيراً المستوى الدَّلالي، ولكنْ ما يهمُّنا في هذا المبحث هو المستوى "الصَّوتي" باعتباره اللَّبنة الأولى والأساسية المكوِّنة والمشكِّلة للمستويات اللِّسانية الأخرى.

يقوم البحث اللِّساني في هذا المستوى بدراسة الأصوات اللُّغوية من عدَّةِ جوانب سواء ما تعلَّق منها بأنَّها وحداتٌ صوتيةٌ مستقلةٌ ومنعزلةٌ عن السيَّاق الكلامي وهذا من اختصاص علم الأصوات (Phonétique) يهتم بكيان مخارج الحروف وكيفية نطقها وصفاتها.

1- علم الأصوات: يشتمل هذا العلم على نوعين من الدِّراسة الصَّوتية[1].

1/1-علم الأصوات النُّطقي: Phonétique articulatoire:

يهتم بدراسة علمية مخارج الأصوات وتحديد مصادرها في الجهاز النُّطقي لدى الإنسان، وكيفية حدوثه والنُّطق به، باعتباره الآلة المنتجة للصَّوت البشري، رغم أنَّ أعضاء جهاز النُّطق ليست خاصة بحدوث الصَّوت فقط، وإنَّما هي أعضاء لها وظائف أخرى عند الإنسان والحيوان، ولو كانت مختصة بالنُّطق فكان كل من توافرت له هذه الأعضاء السلمية أنْ يكون ناطقاً، إلاَّ أنَّها تعمل في أصلها لحفظ الحياة، وهي أعضاء الجهاز النُّطقي بالقوَّة عند الجميع وبالفعل عند الإنسان"[2].

إنَّ الحديث عن جهاز النُّطق والأعضاء المكوِّنة له بالتَّفصيل أمرٌ مستبعدٌ من هذا البحث ولاَ يناسب تحديداً موضوع هذه الرِّسالة، ولكن نستطيع أنْ نعرِّج عليه للتَّذكير فقط، فهو يبدأ من الحجاب الحاجز ثم القصبة الهوائية ثم الحنجرة ثم الحلق ثم اللسان والحنك، والتَّجويف الأنفي والأسنان

[1]- محمد محمد داود: العربيَّة وعلم اللُّغة الحديث، دار غريب للطِّباعة والنَّشر، مصر، 2001م، ص: 102.

[2]- مكي درر: الحروف العربيَّة وتبدُّلاتها الصَّوتية في كتاب سيبويه، إتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، ط1، 2007م، ص: 139.

مختوماً بالشَّفتين، وأنَّ كل عضو كما هو معلوم له دوره ووظيفته في إحداث الصَّوت المسؤول عن إصداره.

2/1- علم الأصوات السَّمعي "الإصغائي":

بما أنَّ الأعضاء الصَّوتية التي ذكرناها هي المجال الإجرائي لعلم الأصوات النُّطقي، فإنَّ استقبال الصَّوت اللُّغوي بواسطة حاسة السَّمع هو من اختصاص علم الأصوات الإصغائي "السَّمعي"، والدِّراسة التَّشريحيَّة لهذا الجهاز السَّمعي تتمثَّل في الأذن الخارجية والمتكوِّنة من الصِّوان والصَّماخ والأذن الوسطى التي بدورها تتكوَّن من قسمين رئيسين هما: الطَّبلة (Tympan) والعضيمات الثَّلاث (lestroisosselets)، التي تتكوَّن هي الأخرى من المطرقة (Marteau) والسندان (Enclume) والرِّكاب (Etrier) وهي تتَّخذ موقعاً تتابعياً من الخارج إلى الدَّاخل، ثم الأذن الدَّاخلية التي تتألَّف من القنوات الهلالية والقوقعة والعصب السمعي الذي له جانبان:

- **جانب نفسي**: يدرس تأثير الذَّبذبات الصَّوتية في السَّمع والإدراك السَّمعي للأصوات المنطوقة.
- **جانب فيزيولوجي**: يعنى بالذَّبذبات الصَّوتية عند استقبال أذن السَّامع لها[1].

إنَّ سبب هذا المسح السَّطحي لميدان علم الأصوات بشقَّيه"النُّطقي والسَّمعي"هو ضرورة فيزيولوجية تحتِّمها عملية نطق الأصوات اللُّغوية ثم سماعها، ولكن ما يهمُّنا في هذا المبحث هو معرفة وتحديد الأمراض اللُّغوية التي تعيق عملية التَّواصل بخاصة، وتعليم وتعلُّم اللُّغة بعامَّة، محدداً في الوقت نفسه أسبابها وكيفيَّة علاجها.

[1]- د.سليمان أبو بكر سالم: اللِّسانيات والمستوى الصَّوتي والدَّلالي في علم اللُّغة المعاصر، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2009م، ص: 57.

2- أسباب الأمراض اللُّغويَّة:

تنجم الأمراض اللُّغويَّة عن أسباب عضويَّة وأخرى نفسيَّة.

1/2-الأسباب العضويَّة:

لقد تضافرت جهود عدَّة دراسات، منها اللُّغويَّة والطبيَّة والنَّفسيَّة في تحديد أسباب ظاهرة الأمراض اللُّغوية، وخلصوا في نهاية أبحاثهم ودراستهم أنَّ السَّبب الرئيسي لهذه الظَّاهرة يرجع بالدَّرجة الأولى إلى خللٍ قد يصيب الأعضاء الخاصة بجهاز النَّطق أو السَّمع، وبالتالي جعلوا التَّشخيص الطبِّيسبيلاً للتَّعرف على الأسباب الحقيقية التي وقفت أمام النُّطق السليم للمقاطع والكلمات، ولا يقتصر هذا التَّشخيص على جهاز النُّطق فحسب بل تعدى ذلك إلى جهاز الإستقبال، وما قد يصيب الأذن من أمراض تعيق عملية الإستماع، الأمر الذي يجعلها تقف حاجزاً مانعاً أمامالفهم الصَّحيح لمعاني الكلمات والتَّراكيب، وبالتالي تتعذَّر عملية التَّواصل بين الباث والمتلقي.

وعليه أي تلفٍ أو تشوهٍ يصيب أعضاء الجهازين "النُّطقي والسَّمعي" سيؤثِّر، لا محالة على هذه الأعضاء في تأدية وظائفها الفيزيولوجية والإتِّصالية، مما يسبِّب عيباً واضحاً فاضحاً في عملية النُّطق للأصوات اللُّغوية في شكلها السَّليم والصَّحيح. يرجع كل هذا وكما أشرنا سابقاً إلى ما «قد يصيب بعض أجهزة الإنسان التي لها علاقة باللُّغة من اضطراب أو تلفٍ أو تشويهٍ يعطلها عن تأدية وظيفتها في إصدار الكلام أو في استقباله، قد يولد بعض الأطفال صماً بكماً، وقد يولد بعضهم بعيوب لها صلة بأعضاء النُّطق أو السَّمع، مثل شقٌّ في الحلق أو قصرٌ في اللِّسان أو انسدادٌ في الأذن الدَّاخلية أو الوسطى أو غير ذلك. وقد تحدث لهم أثناء الحياة اليومية إصابات تعوقهم عن أداء الكلام بصورة طبيعية»[1]، كما أنَّ هناك علاقة بين الخلايا العصبيَّة والإنتاج اللُّغوي وتطوُّره، وهذا بشهادة النَّتائج العديدة التي توصلت إليها الأبحاث والدِّراسات النَّفسيَّة منها، والتَّشريحيَّة التي أُجريت على الأطفال الذين يعانون من هذه الأمراض والعاهات، وفي هذا الصَّدد قال أحد الباحثين الغربيين: "أنَّ تطور اللُّغة يعتمد على الجهاز العصبي، وأي إجراء من شأنه أنْ يجعل الطِّفل ناطقاً لا جدوى منه

[1]- عاطف مذكور: علم اللُّغة بين القديم والحديث، دار الثَّقافة للنَّشر والتَّوزيع، مصر، د.ط، 1987م، ص: 78.

ما دام الجهاز العصبي مصابا"، وأضاف قائلاً: "أنَّ الطِّفل السَّليم يستطيع فهم اللُّغة المنطوقة قبل إمكانية التَّكلُّم".

يلعب الجهاز العصبي بتركيبته النَّسيجية وعدده الهائل لخلاياه التي لا تعد ولا تحصى، المحرِّك الأساس والفعَّال لقيادة أعضاء جسم الإنسان للقيام بالوظائف المنوطة بها، ليس فقط على مستوى الكلام أو اللُّغة بل كل ما يتعلق بالعمليات العقلية السَّيكولوجية من تفكيرٍ وإحساسٍ وانتباهٍ وتخيُّلٍ وإدراكٍ، وما يثبت صحة هذا القول، أنَّ علماءَ التَّشريح وأطباءَ المخِّ والأعصابِ بالإشتراك مع علماء اللُّغة، قد أثبتوا وبيَّنوا أنَّ أيَّ تلفٍ في منطقةِ "بروكا"* (Broca)، يحدث خللاً في النُّطق والتَّراكيب النَّحويَّة، أمَّا إذا أُصيبت منطقة "فِرنيكَا"** (Werniche)، فلا تتأثَّر طلاقة المريض الشَّفويَّة، ولكنَّه يجد صعوبةً في العثور على الكلمات المناسبة للمواقف المختلفة، وفي الكتابة أيضا، كما يعسر عليه فهم ما يُسمع أو يُقرأ.

الكثير من الأطفال يعانون من ظاهرة الأمراض اللُّغوية، وقد أرجعت الدِّراسات والأبحاث عوامل ذلك إلى أنَّ الطِّفل قد تعرض لإصابة على مستوى الدِّماغ، كالجلطة الدِّماغيَّة أو أي عاهة أو تشوه أصاب خلاياه، وأنَّ ولادته لم تكنْ طبيعيَّة، بمعنى قيصرية وما يصحبها من عدم اكتمال أعضائه البيولوجية، الشيء الذي يجعلها غير قادرة على تأدية وظائفها على أحسن وجه،"كنقص الأكسجين بعد الولادة مباشرة أو حادث إلتهابي أو ندوبي بعد الولادة"[1].

* – **البروكا**: منطقة "البروكا" بالإنجليزيَّة Broca's Area، نسبة إلى عالم الأعصاب الدكتور "بول بروكا"، تقع في الفص الأمامي في أحد جانبي المخ، وغالبا ما تكون في الجانب الأيسر من الدِّماغ، مسؤولة عن تنفيذ عملية الكلام حركياً، وعن تشكيل وبناء الكلمات والجمل، واختيار الكلمات الوظيفية والسيَّاق اللُّغوي، كما تشترك مع مناطق أخرى مسؤولة عن التَّحكم في حركة الجسم وعضلات الوجه والفك واللِّسان والحنجرة والإنفعال، اصابة هذه المنطقة يؤدِّي إلى اضطراب في اللُّغة التَّعبيريَّة (Expressiveaphasia) يكون الشَّخص قادراً على فهم الكلام المسموع، لكنَّه غير قادر على انتاج الكلام "التَّحدث".

** – **فِيرنيك**: منطقة "فيرنيك" بالإنجليزية (Wernichesarea) نسبة إلى مكتشفها الألماني "كارل فيرنيك"، طبيبٌ مختصٌ في الأعصاب، تُمثِّل جزء من الجزئين المرتبطين بالقدرة الدِّماغية، والآخر منطقة "بروكا". تقوم هذه المنطقة باستيعاب اللُّغة المنطوقة والمكتوبة، ينتج عن تلف هذه المنطقة حبسة فقد الطَّلاقة، والحبسة الإستقبالية أو الأفازيا الإستقباليَّة (Receptiveaphasia).

[1]–ينظر: ديديه بورو: اضطربات اللُّغة، تر: أنطوان إ.الهاشم، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، د.ط، 2000م، ص: 94.

كما أنَّ عزلة الطِّفل عن الأصحاب والأقران في البيئة التي يعيش فيها هي الأخرى تؤثِّر سلباً على محصِّلته اللُّغوية، بل يُحرم من حقه في التَّصوييات والتَّعديلات النُّطقية اللُّغوية التي يضطلع بها الأولياء خاصة قبل المدرسة، ومن هنا فإن "عزل الآباء لأبنائهم وفصلهم عن أبناء الجيران خوفاً منتربيتهم تربية مشينة، وتعلِّمهم أشياء مستقبحة، كان سجناً لا لِأَبدانهم فحسب، بل للعقول أيضاً وخاصة في اكتساب اللُّغة، وهذا العزلقد يؤدِّي إلى تأخُّر النُّمو اللُّغوي السَّوي لديهم"[1].

كما أنَّ الحالات الإجتماعية كالطلاق، والعنف بنوعيه الأسري والمدرسي يؤثر كثيراً على نفسيَّة الطِّفل، وخاصة في الفترة المبكرة من عمره، الشَّيء الذي يجعله شخصيته أكثر اضطراباً، وتزداد احتمالات إصابته بهذه الأمراض النُّطقية يوماً بعد يومٍ، وهذا راجع إلى أسباب نفسيَّة بحتَةٍ.

3- عيوب النُّطق والسَّمع:

لقد أثبتت الدِّراسات اللُّغوية المهتمَّة بهذا الميدان، أنَّ أكثر العيوب والأمراض تشخَّص على أساس المظهر الخارجي للمصابين، متخذةً مظاهر مختلفة منها:

1- التأخُّر في القدرة على الأداء الفعلي للكلام عند الطِّفل المصاب.

2- عيوب تتصل بعملية النُّطق لبعض الأصوات وتشكيلها أثناء عملية التلفُّظ[2]، وهي على أربعة أشكال:

1/3- الحذف: يكثر هذا النَّوع من العيب كثيراً عند الأطفال الصغار، ويكمن في حذف بعض الأحرف من الكلمة سواء في أوَّلها أو في وسطها أو في آخرها. الأمر الذي يعسر على الكبار فهم المقصود من هذه الكلمة. وهذا راجع ربَّما إلى خللٍ في موقعية الفكَّين، وحركية اللِّسان بداخلهما أو عدم اكتمال ظهور الأسنان أو وجود فرغات بينها.

[1]- أ. حنفي بن عيسى: محاضرات في علم النَّفس اللُّغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط 05، 2003م، ص: 287.

[2]- مصطفى فهمي:أمراض الكلام، دار مصر للطِّباعة، القاهرة، ط5، 1998م، ص: 33.

2/3– الإبدال: هو عيب من عيوب النُّطق، يلجأ الطِّفل المصاب إلى استبدال حرف بآخر مثلاً في كلمة "يسقي" يستبدل "السين" "زاي" ينطقها "يزقي". وهذا راجع لقرب مخرج الحرفين "السين والزاي" من بعضهما البعض أو خللٌ في جهاز النُّطق .

3/3– التَّحريف: هو نوع من الإختلاف والإنزياح البسيط، بين طريقة لفظ الحرف في حالة الإضطراب وطريقة لفظه الأصلية، مع بقاء الحرف قريباً من الحرف الأصلي[1]، والتَّحريف مصدر "حرَّف"، يحرف، تحريفاً، نقول: حرَّف الشَّيء، آماله[2]. لقوله تعالى: ﴿**يُحَرِّفُونَ الْكَلِمَ عَنْ مَوَاضِعِهِ**﴾[3]، أي يميلون به عن مواضعه التي وصفه الله فيها.

4/3– الإضافة: يتمثَّل هذا النَّوع من الإضطراب اللُّغوي في إضافة حرف أو أكثر على الكلمة المراد نطقها، إلاَّ أنَّ هذا النَّوع أقل انتشاراً مقارنةً بالأنواع السَّابقة الذِّكر، ولكنْ يعتبر عيباً من عيوب النُّطق.

5/3–العيوب التي تتعلق بطلاقة اللِّسان وانسيابه أثناء الأداء الفعلي للكلام، ومن أبرز عيوب هذه الحالة المرضية "اللَّجلجة أو التَّهتهة".

6/3–العيوب النَّاتجة عن نقص في القدرة السَّمعية أو العقليَّة[4].

انحباس الكلام أو فقدان القدرة على التعبير، وهذا النوع من العوائق ينعت في الثقافة النفسية بالأفازيا (Aphasia)[5].

الأسباب النَّفسيَّة:

يعتبر العامل النَّفسي والوجداني العامل المهم والفاعل في اكتساب العادات اللُّغوية السَّليمة والسَّويَّة أو العكس، فحالات الفزع والخوف والقلق والإكتئاب تسبِّب بدون شك أمراض نفسيَّةٍ

[1]– تعريف اضطراب اللُّغة www.mawdoo3.com

[2]– معجم المعاني الجامع، مادة "حرَّف".

[3]– سورة النساء، الآية: 46.

[4]– مصطفى فهمي: أمراض الكلام، المرجع السَّابق، ص: 34.

[5]– أحمد حساني: المرجع السَّابق، ص: 123.

خطيرةٍ للشَّخص بعامة وللطِّفل المتمدرس بخاصة، بحيث تؤثِّر تأثيراً واضحاً على قدراته العقلية ونمو ذكائه وإدراكه وتفكيره من جهة، وأنَّها تقف حاجزاً أمام عملية نطق الأصوات والتَّراكيب من جهة ثانية، الأمر الذي حتَّم على الباحثين والدَّارسين واللِّسانيين، الإهتمام باضطرابات الكلام وتشخيص أسبابها وإيجاد الحلول المناسبة لها، الشَّيء الذي دفعهم إلى الإنشغال والإهتمام بالمباحث النَّفسيَّة وعلاقتها بالنُّمو اللُّغوي عند الطِّفل، فراحوا يتدارسونها بكل اهتمام، وبوعي علمي عميق، إلى أنَّ وصل بهم الأمر إلى تصنيف مسبِّباتها تصنيفات عدَّةٍ، أرجعوها في مجملها إلى أسباب عضويَّة ونفسيَّة وأخرى وراثيَّة، وبناءًعلى ذلك تحدث في حالتين اثنتين:

-الحالة الأولى: تحدث اضطرابات الكلام "حينما يختلُّ نظام جهاز النُّطقي أو السَّمعي "الإصغائي"،كالتَّلف أو العاهة النَّاتجة عن إصابة أو تشوه لَحِقَ بالتَّلافيف الدِّماغية لسبب من الأسباب، محدثةً خللاً في التركيبة العضويَّة للجهازين" كما أوضحنا سابقا، أو ضعفاً في القدرات العقلية لأسباب وراثية، مشكلاً ذلك كله عيباً[1] من عيوب النُّطق، وعائقاً فاضحاً للعمليَّة التَّلفظيَّة.

- الحالة الثَّانيَّة: عندما يحدث الإضطراب عند المتكلِّم - المستمع، رغم سلامة الجهازين النُّطقي والسَّمعي لهما، قد يرجع إلى اضطراب يعود إلى عوامل أخرى غير عضويَّة، قد تكون نفسيَّة، وهو اضطراب يختلف من شخص لآخر، حسب نوعيته وشدَّة درجة قوة العوامل المتسبِّبة فيه، وانعكاس تأثيرها على الفرد[2].

4- أنواع الأمراض اللُّغوية:

قبل التَّطرق إلى الأمراض اللُّغوية يجب في البداية أنْ نميِّز بين نوعين من الإضطراب، اضطراب يمس اللُّغة ذاتها، أي طريقة التَّعبير التي يتَّبعها المتكلِّم في الإفصاح والبيان من خلال قدرة المتكلِّم في اختيار الألفاظ وحسن توظيفها أثناء التَّعبير. واضطراب في فهم هذه الرُّموز اللُّغوية وكيفية تحليلها، وهذا النَّوع من الإضطراب ينعت في الدِّراسات النَّفسيَّة اللِّسانيَّة بـ "الإضطرابات اللُّغوية

[1]-أحمد حساني: دراسات في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة، ص: 123.

[2]-المرجع نفسه، ص: 123 بتصرف.

(Troubles du langage)"، أمَّا الإضطرابات التي تلحق العملية التلفُّظية أثناء الإنجاز الفعلي لعملية الَّتلفُّظ للكلمات تنعت بـ "الإضطرابات الكلامية أو النُّطقيَّة أو الأدائية (Troubles Articulatoire) (Désordres Articultaire)"، ولكن رغم هذه المحاولة المتواضعة لتحديد وتعيين الحدود الفاصلة بين هذين النَّوعين من الإضطرابات، إلاَّ أنَّنا أمام كم من الآراء والرُّؤى النَّفسيَّة واللِّسانية حول التَّمييز بينهما[1]. ومع ذلك ما زالت هناك اجتهادات ودراسات متواصلة في هذه المسألة لم يحسم فيها بعد. وفي هذا الصَّدد قال جمعة سيد أحمد: «هناك خلافات قائمة بين الباحثين في التَّمييز بين اضطرابات اللُّغة واضطرابات الكلام»[2].

1/4– الأفازيا (Aphasia) لغة:هو مصطلح يوناني مكوَّن من مقطعين، الأوَّل (A) ويعني عدم أو خلو، والثَّاني (Phasia)[3] يعني الكلام، بمعنى عدم الكلام أو خلوه. في حين يطلق عليها في اللُّغة العربيَّة "الحبسة"، وعلى هذا الأساس كانت التَّرجمة إلى اللُّغة العربيَّة"بـ "احتباس الكلام". أمَّا **من النَّاحيَّة الإصطلاحيَّة** فإنَّها"الحبسة" حسب القاموس الطبي، وهي عبارة عن اضطراب في استعمال الأنظمة والقوانين الأساسية في إنتاج وفهم الرَّسائل اللَّفظية[4]، كما عرَّفها "د. دومارت"(Domart.D) هي اضطراب في الفهم واستعمال الرموز اللَّفظية أو الكتابيَّة للُّغة.

أمَّا جورج مونان (G.Mounin) عرَّفها قائلاً: "الأفازيا عبارة عن اضطراب في التَّواصل اللِّساني، تتعلق بآلات السَّمع والتصويت، ومن وجهة نظر اللِّسانيين يمكن تصنيف الأفازيا قياساً على شيوع الإضطرابات وانتشارها على مستوى التَّعبير أو الفهم"[5].

[1]– أ.د عيسى حميداني: ظاهرة الأمراض اللُّغويَّة وعلاقتها بعلم اللِّسانيات الأنثروبولوجي، أطروحة لنيل شهادة الدُّكتوراه في التَّعليميَّة والدَّرس اللِّساني العربي، إشراف: أ.د. عبد الجليل مرتاض، كليَّة الآداب واللُّغات، جامعة تلمسان، 2011م، ص: 252.

[2]– جمعة سيد يوسف: سيكولوجيَّة اللُّغة والمرض العقلي، ص: 174.

[3]– أحمد حساني: دراسات في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة، ص: 124.

[4] -Dictionnaire médicale, 1999, p : 68.

[5]-Georges Mounim : dictionnaire de la linguistique, p : 33.

أمَّا معجم اللِّسانيات وعلوم اللُّغة "لجون ديبوا" وآخران (Jean Duboisetautres) عرَّفوها قائلين: "الأفازيا أو الحبسات هي عبارة عن اختلال في التَّواصلات الكلامية يمكن أنْ تتمركز حول التَّعبير أو استقبال العلامات اللُّغوية الشَّفهيَّة والكتابيَّة، وترجع إلى ربطها بالشق الدِّماغي الأيسر، بالنسبة للأيمن "الذي يكتب باليد اليمنى"، وفي غالب الأحيان بالنسبة للأعسر "الذي يكتب باليد اليسرى" في الشق الدِّماغي نفسه، وقد أثبتت دراسات علم النَّفس العصبي، واللِّسانيات العصبيَّة في القرن التّاسع عشر وبداية القرن العشرين أنَّ مركز اللُّغة هو داخل هذه المنطقة "المشار إليها سابقاً"[1].

ما يمكن استخلاصه من هذه التَّعاريف المعجمية، أنَّالإضطراب الكلامي بنوعيه الشَّفهي والكتابي أنَّ القاسم المشترك بينهما هو التركيز على الخلل العضوي النَّاتج على مستوى التَّصويت أو الإستقبال، وبالتَّالي فإنَّ عضلات الجهازين النُّطقي والسَّمعي لا تقوم بعملها، إلاَّ إذا تلقَّت شُحنات السيَّالة العصبيّضة الحسيَّة ونقلها إلى مراكز التَّحريك عن طريق التَّرجمة الدِّماغية، فهي تتقلص بأمر من الأعصاب المحركة الموجودة في القشرة الدِّماغية وترتخي بانعدامه.

بناء على التَّفسير العلمي السَّابق للسيَّالة العصبيَّة الحسيَّة والحركيَّة، والتَّعريفات الخاصة بالأفازيا، يمكن اجمالها في خمسة أنواع هي:

- **الأفازيا الحركيَّة:**

تسمَّى أيضاً بـ"اللَّفظية"، يرجع الفضل في اكتشاف هذا النَّوع من العيوب النُّطقية إلى الجرَّاح الفرنسي "بروكا" أثناء فحصه لأحد مرضاه الذي يعاني من احتباس في كلامه، إلى خللٍ في القسم الخارجي من التَّلفيف الجبهي الثَّالث (c.f.3) الذي يوجد بالمخ والقريب من مراكز الحركة المتعلِّقة بأعضاء جهاز النُّطق[2]، ومنذ ذلك أصبحت تنعت "بـ "منطقةُ بروكا" نسبةً إلى هذا العالم، وهي مركز خاص في الدِّماغ باللُّغة كما أشرنا إلى ذلك سابقاً، أي أنَّ المريض في هذه الحالة لم يظهر عليه أي عيب عضوي، وإنَّما العائق والمشكل الكامن عنده يكمن في فقدان التَّعبير الحركي.

[1]-Jean Dubois et autres : Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, p : 41-42.

[2]- أحمد حساني: دراسات في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة، ص: 124-125.

- **الأفازيا الحسيَّة:**

تسمَّى أيضاً بـ "الوهميَّة" وهي من النَّتائج التي توصَّل إليها العالم الألماني "كارل فيرنيك"، من خلال أبحاثه التَّشريحيَّة الدِّماغية، انطلاقاً من تصوره من افتراض وجود مركز نطقي- سمعي يقع في الفص الصَّدغي من الدِّماغ، حيث أكَّد أنَّ "أي خلل يصيب هذا الجزء قد يؤدي حتماً إلى إتلاف الخلايا التي تساعد على تكوين الصور السمعية للكلمات، ومن ثم يصبح المصاب يعاني حالة مرضية أضحت تنعت في عرف العلماءبـ"العمى السَّمعي"، وهو نوع من الأفازيا الحسيَّة. قد تظهر هذه الحالة في التبدُّلات الصَّوتية التي تطرأ على نطق المصاب، مما يؤدِّي إلى الغموض والإبهام فيما يتلفَّظ به، ويصبح الكلام هنا متداخلاً وغير مفهوم"[1]، الأمر الذي يحتِّم على المصاب فقدان القدرة على تمييز الأصوات المسموعة، وربطها بالدَّلالات المنوطة بها، وعلى الرَّغم من أنَّ المصاب يسمع الأصوات بصورة جيِّدة كونها أحداث سمعية لاَ غير، إلاَّ أنَّه يصعب عليه ترجمتها وتحديد دلالتها.

- **الأفازيا الكليَّة أو الشَّاملة:**

من المؤكَّد أنَّ الدِّراسات العيَّادية (Clinique) قد بَيَّنتْ أنَّ هناك حالة مرضية شاملة تصيب المصاب، تتعلق بالكلام وسماعه تُسمَّى هذه الحالة بـ "الأفازيا الكليَّة" بمعنى ظهور الحالتين المذكورتين سابقاً "الأفازيا اللَّفظيَّة والأفازيا الحسيَّة" معاً وبصفة متزامنة، بحيث يظهر على المصاب احتباس أثناء الأداء الفعلي للكلام، مع اضطراب في قدرته على فهم مدلول الكلمات المنطوقة والمكتوبة، مصحوباً بعجز جزئي في الكتابة، والسبب يرجع إلى سببين اثنين:

أ- إمَّا إصابته بجلطة دماغيَّة تؤدِّي به حتماً، إلى انسداد الشِّريان المغذِّي للقسم المخي الباطني الذي تتجمَّع فيه الألياف الواردة من المراكز العليا للحركة بالفص الجبهي الثَّالث المتواجد بالمخ.

[1]- أحمد حساني: دراسات في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة، ص: 125، نقلاً عن: مصطفى فهي: أمراض الكلام، ص: 65.

ب-أو إصابته بنزيف مخي ناتج عن افتقار المنطقة المصابة إلى الإمداد بالدَّم، وينتج عنه أيضاً نزيف دموي في المخ، مما يشكِّل تورُّم وكتل صلبة، تضغط بدورها على بعض الألياف والأنسجة تحدُّ من وظيفتها ودورها الفيزيولوجي[1] المتمثِّل في نقل الدَّم بصفة عادية إلى الأعضاء وتغذيتها بذلك.

- **الأفازيا النِّسيانيَّة:**

تظهر هذه الحالة في عجز المصاب على تسمية الأشياء الموجودة في واقع الخبرة الحسيَّة، فإذا أومأنا إلى شيء وطلبنا منه تسميته، فإنَّ استجابته لذلك تأخذ أحد السبيلين التَّاليين:

أ- إمَّا أنْ يلتزم المريض الصَّمت ويصعب عليه إيجاد الإسم المناسب لذلك الشَّيء.

ب- وإمَّا أنْ يستطيع المصاب في الدَّرجات المتوسِّطة لهذه الحالة المرضية، ايجاد أسماء الأشياء المألوفة لديه، غير أنَّه في الوقت نفسه، يعجز عن ذكر الأسماء غير المألوفة، فإذا قدَّم الطَّبيب المختص للمصاب بهذه الحالة، شيئاً مما يكوِّن خبرته السَّابقة، ويطلب منه ذكر اسمه، فيؤكِّد المصاب معرفته لهذا الشَّيء، لكنَّه لا يتذكَّر إسمه، ويغلب عليه النَّسيان في هذه اللَّحظة بالذَّات[2].

- **الأفازيا الكتابيَّة:**

يُسمَّى هذا النَّوع لدى الدَّارسين والمهتمِّين بالعوائق التي تعوق الكلام المنطوق والمكتوب بـ "Agraphia"، والقصد به فقدان المصاب القدرة على التَّعبير عن طريق الكتابة، وتكون هذه الحالة مصحوبة عادة بشللٍ في الذِّراع الأيمن، ممَّا يشكِّل عائقاً منيعاً أمام وظيفته المتمثلة في عملية الكتابة، ويعود السَّبب في ذلك إلى وجود عاهة مرضية ناتجة عن إصابة العضو بمؤثِّر خارجي أو تلفٍ أصاب أليافه العصبية في مركز حركة اليدين الموجود في التَّلفيف الجبهي الثَّاني Deuxième gyrus (G.F.2) frontal بالدِّماغ[3]، كما تظهر أعراض هذا المرض، في عدم التَّنظيم أثناء الخطاب المكتوب، إلى درجة يصعب فيها فهم ما يريد الكاتب أنْ يعبِّر عنه، وبذلك تتجلى مظاهرها في الحالات التالية:

- ترك هوامش وفراغات كبيرة وغير مبرَّرة على جانبي الورقة.

[1]- مصطفى فهمي: أمراض الكلام، ص: 69.

[2]- المرجع نفسه، ص: 72.

[3]- أحمد حساني: دراسات في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة، ص: 127.

- ميل الأسطر إلى الأسفل بصورة كبيرة تثير الإنتباه.
- كتابة الحروف بطريقة مشوَّهة وغير ملائمة.
- يرتكب المصاب أخطاء فادحة في الإملاء.
- يكثر المصاب من التَّشطيب والعمل على إعادة الكلمات.
- سرعة الكتابة مما يؤدِّي إلى حذف حروف وكلمات كثيرة، في حين أنَّ بعض المصابين يتظاهرون ببطء الكتابة إلى درجة أنَّه لا يستطيع رفع القلم من وعلى الورقة[1].

2/4- التَّأتأة:

إسم، فعلها "تَأْتَأَ"، هي اضطراب في ايقاع الكلام، وتتجلى إمَّا في احتباس الكلام، أو تكرار بعض الأصوات، ونقول تَأتأَ الشَّخص: ردَّد التَّاءُ عند التكلُّم، لعيب في نطقه[2]، كما أنَّها اضطراب في الحديث والمقاطع اللَّفظيَّة، والكلمات، وتكرارٌ في الأصوات والإطالة فيها.

1/2/4- حالات التَّأتأة:

تعتبر التَّأتأة (Bégaiement) من الأمراض اللُّغوية الأكثر انتشاراً خاصة في مرحلة الطُّفولة، يرجع ذلك إلى أسباب وراثية بالدَّرجة الأولى، على الرَّغم من أنَّ في وقت من الأوقات كان يعتقد أنَّ جميع أنواع التَّأتأة ذات أسباب نفسيَّة تسببها صدمات عاطفية، التي تؤثِّر بدورها على الطِّفل من حيث اكتسابه للُغة الطَّبيعة أو حتَّى التَّواصل عن طريقها، الأمر الذي حتَّم على الكثير من العلماء في اختصاصات متعدِّدة إلى دراستها وحصر أهم أسبابها وكيفية علاجها.

إنَّ هذه الأمراض بدون شك تعيق العملية التَّواصلية، وتؤثِّر على السَّير العادي أو الطَّبيعي للكلام، وما يظهر عليه من تكرارات للمقاطع الصَّوتية، والتَّوقُّفات اللَّفظية للحظات، وهذه الظَّاهرة لم يسلم منها حتى نبيُّ الله موسى عليه السَّلام لقوله تعالى: ﴿**وَنَادَى فِرْعَوْنُ فِي قَوْمِهِ قَالَ يَا قَوْمِ أَلَيْسَ لِي مُلْكُ مِصْرَوَهَذِهِ الْأَنْهَارُ تَجْرِي مِنْ تَحْتِي أَفَلَا تُبْصِرُونَ(51)أَمْ أَنَا خَيْرٌ مِنْ هَذَا الَّذِي هُوَ مَهِينٌ وَلَا يَكَادُ**

[1]- مصطفى فهمي: أمراض الكلام، ص: 73 بتصرف.
[2]- معجم المعاني الجامع، مادة "تأتأة".

يُبِينُ﴾[1] وجاء في التَّفسير (وحينئذ "أنا خير من هذا)، أي موسى (الذي هو مهين) ضعيف حقير (ولا يكاد يبين) يظهر كلامه للثغته بالجمرة التي تناولها في صغره"[2]، وقال عز وجل في آية أخرى: ﴿**وَأَخِي هَارُونُ هُوَ أَفْصَحُ مِنِّي لِسَانًا فَأَرْسِلْهُ مَعِيَ رِدْءًايُصَدِّقُنِي إِنِّي أَخَافُ أَنْ يُكَذِّبُونِ**﴾[3]، أي أنَّ هارون عليه السَّلام كان رجلاً بليغاً فصيحاً واضحاً في لغته وبيانه وبلاغته، وفي موضع آخر قال:

﴿**وَيَضِيقُ صَدْرِي وَلَا يَنْطَلِقُ لِسَانِي فَأَرْسِلْ إِلَى هَارُونَ**﴾[4]، وعلى هذا الأساس، توسَّل موسى عليه السَّلام إلى خالقه أنْ يرسل أخاه معه عوناً يشدُّ عضده ويحمي ظهره، وهذا بسبب اللَّثغة التي في لسانه منعته من الفصاحة والبيان، قال الجاحظ، معلقاً على هاتين الآيتين الكريمتين: "رغبةً منه في غاية الإفصاح بالحجَّة الدَّامغة والمبالغة في وضوح الدَّلالة، لتكون الأعناق إليه أميل والعقول أفهم والنفوس إليه أسرع، وإنْ كان قد يأتي من وراء الحاجة ويبلغ افهامهم على بعض المشقة[5].

2/2/4- أنواع التَّأتأة:

التَّأتأة التَّطوريَّة: تظهر في الأطفال أثناء تعلُّمهم الكلام والمهارات اللُّغوية، كما اعتقد بعض العلماء والأطباء أنَّ التَّأتأة التَّطوريَّة تظهر حينما تكون القدرات اللُّغوية وكلام الطِّفل غير متوافقة مع متطلبات العقل الفعلية، كما أظهرت دراسات التَّصوير الدِّماغي مؤخراً العديد من الإختلافات المتكرِّرة في أولئك الذين يعانون من التَّأتأة مقارنة بالأقران غير المصابين بها، ومن الرَّاجح أيضاً أنَّ التَّأتأة التَّطوريَّة تجري في دماء العائلات مجرى الدَّم في العروق، بدليل أنَّ جل الأبحاث والدِّراسات أظهرت أنَّ العامل الجيني ساهم بشكل كبير في ظهور هذا المرض، وأنَّ الباحثين في المعهد الوطني

---

[1]- سورة الزخرف، الآية: 51-52.

[2]- جلال الدِّين السَّيوطي وجلال الدِّين المحلِّي: تفسير الجلالين الميسر، تح: الشَّيخ محمد الصادق القمحاوي، مكتبة الوقفيَّة، المجلد01، ط1، 2003م، ص: 414.

[3]- سورة القصص، الآية: 34.

[4]- سورة الشعراء، الآية: 13.

[5]- أبو عثمان عمرو بن بحر بن محبوب الكناني الجاحظ: البيان والتَّبيين، تح: عبد السَّلام محمد هارون، دار الفكر للطِّباعة والنَّشر، بيروت، لبنان، 2003م، ص: 07.

للبكم واضطرابات التَّواصل الأخرى توصَّلوا في بداية عام 2010م أنَّ هناك أربع جينات مختلفة لها علاقة بطفرات التَّأتأة"[1].

- **التَّأتأة العصبيَّة:** ينتج هذا المرض على مستوى الأعصاب الحركيَّة، أو قد تظهر بعد نوبة دماغيَّة ناتجة عن ضربة في الرَّأس أو أي إصابات أو تشوُّهات أخرى على مستوى الدِّماغ، الأمر الذي يحتِّم على هذا الأخير صعوبة التَّنسيق بين مناطق الدِّماغ المسؤولة عن التَّحدث، مما يحدث مشاكل كبيرة وعويصة في انتاج الكلام، الأمر الذي يفرض عليه عدم الوضوح، وانعدام طلاقة لسانه، وتعرف هذه الحالة بـ "التَّأتأة الدِّماغيَّة".

3/2/4- المضاعفات النَّاتجة عن التَّأتأة: للتَّأتأة عدَّة مضاعفات ونواتج، نذكر منها:

- الشُّعور بالقلق أثناء التَّحدث، مما يفقد توازن شخصية المتعلِّم، ويزيد من ارتباكه أثناء عملية الاكتساب والتَّحصيل.

- عدم التَّحدث أو تجنُّب المواقف التي تتطلَّب المشاركة والتَّحدث، تزيد من حدَّة عزلة المصاب، وهذه الأخيرة تسبِّب له الإنطواء، وهو مرض يؤدِّي إلى الإنغلاق والوحدةِ، النَّاتجين عن مكبوتات دفينة بشخصية الفرد المتعلِّم، لأسباب قد تكون نفسيَّة أو إجتماعية، وبالتالي تفقده المحاورة والمشاركة مع الأقران والأصحاب، وحرمانه من التَّعلم التَّفاعلي فيما بينهم.

- فقدان المشاركة يؤدِّي فقدان النَّجاح الإجتماعي والمدرسي والعملي، لأنَّ أساس التَّعلم التَّفاعل والإندماج في المواقف الإجتماعية والتَّعليميَّة، عن طريق المناقشة والمساءلة، وتبادل أدوار الحديث.

- تحدث لدى المصاب مشاكل أثناء التَّواصل مع الآخرين، وبالتالي يقلُّ لديه إنْ لم نقل ينعدم التَّعلُّم، لأنَّ هذا الأخير من شروطه التَّواصل الهادف والجيِّد والفعَّال.

- التعرض للتَّنمر والمضايقة الذَّاتية، وعليه يجب إعطاء فسحة للمتعلِّمين والإطمئنان عليهم، لأنَّ ذلك يزيد من إرادتهم وعزمهم على مواصلة المشوار الدِّراسي ورفع معنوياتهم، الأمر الذي يجعلهم أكثر إقبالاً وممارسة للأنشطة التَّعليميَّة على اختلاف أنواعها.

[1]- مقال مترجم عن المعهد الأمريكي للصم واضطرابات التَّواصل.

– انخفاض معدَّل الثِّقة بالنَّفس يؤدِّي إلى الإحباط والتَّضمر والعزوف بشكل أو بآخر عن عملية التعلُّم والإكتساب.

لقد أوضحت الدِّراسات والأبحاث التي أجريت على الأطفال الذين يعانون من ظاهرة التَّأتأة من قبل "ديفنباج" (Dieffenbach) في برلين، حيث أشار ولفت الإنتباه أنَّ السيِّدة "ليج" (Liegh) والدكتور "ياتس" (Yetes) قد فتحا في نيويورك عام 1830م عيادة في هذا الشَّأن، من أجل تصحيح الإضطرابات اللُّغوية، واستخلصوا أنَّ "التَّأتأء يجب عليه أنْ يضغط على لسانه أقصى ما يستطيع بين أسنانه العليا وأخذ نفس عميق كل ست دقائق، مع التزام الصَّمت مدَّة ثلاثة أيام، واحترام التَّعليمات السَّابقة بشكل تتابعي حتى في اللَّيل وهوعلى هذه الوضعية، "اللِّسان وموقعه بين الأسنان، والضَّغط المتواصل مع الصَّمت"، مع وضع تحت لسانه حبل رقيق جداً من أجل تصحيح الوجهة السَّليمة للِّسان في حالة النَّوم، وهناك علاج آخر لنفس المرض اللُّغوي، وذلك بوضع تحت لسان المصاب بالتَّأتأة حجرة صغيرة (Caillou) في فمه، مع وضع شيء على هيئة مغلاق بين أسنانه"[1]، وعلى هذا الأساس أنَّ التَّأتأة مرضٌ لغويٌ يمنع المصاب من النُّطق السَّليم والصَّحيح للأصوات والمقاطع الصَّوتية، الأمر الذي يمنعه من أنْ يتواصل بشكل جيِّد مع الآخرين.

ولكن المتتبعين والدَّارسين لهذه الظَّاهرة المرضية يلاحظون أنَّ الجنس الذكري أكثر عرضةً لهذا المرض مقارنة بالجنس الأنثوي، وذلك للأسباب التَّالية:

– تأخُّر نمو الطِّفل الفيزيولوجي مقارنة بالجنس الأنثوي.

– النَّشاط الغددي عند الطِّفل أقل منه عند البنت.

– الضَّغط النَّفسي المسلَّط على الطِّفل من قبل أفراد الأسرة أكثر منه على الجنس الأنثوي.

ومن بين هذه الأمراض اللُّغوية ما يلي:

[1]– مقال مترجم عن المعهد الأمريكي للصم واضطرابات التَّواصل.

3/4– التَّمتمة: إسم فعلها "تمتم، يتمتم، تمتمةً"، ويقول تمتم الرَّجل، تَلكَّأ، أي من لا يخرج الحروف من مخارجها ولا يُبِينَها[1]. أمَّا **من النَّاحيَّة الإصطلاحيَّة**، القصد بها التَّردُّد في التَّاء والميم، وسمَّاها بعضهم التَّأتأة[2]، وعرَّفها الأصمعي: "إذا تمنَّع اللِّسان في التَّاء فهو تمتام"[3]، ونلاحظ أنَّ هذا العجز اللِّساني أو المرض اللُّغوي، يكاد يكون مقصوراً على حرف التَّاء والميم دون سائر الصَّوامت الأخرى، ويرى الفيروزبادي في معجم القاموس أنَّ التَّمتمة تعني: "ردُّ الكلام إلى التَّاء والميم"، وقال ربيعة الرقي:

فــلا يحســب الَمتــام أنِّــي هجوتــه ولكنَّــي فضَّــلت أهــل المكــارم[4]

يفهم من التَّعريفين السَّابقين أنَّ التَّمتمة تظهر في حالتين:

أ) في حالة تكرار وتردُّد صوت التَّاء عند النُّطق به، خاصة في الكلمات التي تتوالى بها أكثر من حرف واحد، مثل: تتطلَّب، تتَّسع.

ب) إذا جاور التَّاءحرف مقارب له في الصِّفة والمخرج، فإنَّه يقع عليه "التَّاء" في التردُّد والتِّكرار مثل: تتدرَّب، تتذكَّر.

4/4–الفـأفـأة: إسـم، فعلهـا "فأفأ"[5]، ورجلٌ فأفاءٌ: إذا أكثر في كلامه تردُّد الفاء، وهو نوع من الحبسة تخص غلبة الفاء في الكلام[6]، قال الأصمعي: "إذا تمنَّع اللِّسان في الفاء فهو فأفأة"[7]، وقال أحد الشعراء في ذلك:[8]

---

[1]– معجم: المعاني الجامع، مادة "تمتم".

[2]–محمد كشاش: علل اللِّسان وأمراض اللُّغة، المكتبة العصرية للنَّشر والتَّوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1999م، ص: 31.

[3]– صالح سليم عبد القادر الفاخري: الدَّلالة الصَّوتية في اللُّغة العربيَّة، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، مصر، د.ت، ص: 86.

[4]– أبو العباس محمد بن يزيد المبرد: الكامل، تح: أبو الفضل وشحاتة، دار النَّهضة للطِّباعة والنَّشر، القاهرة، مصر، ط2، 2016م، ص: 222.

[5]– معجم المعاني الجامع، مادة "فأفأة".

[6]– محمد كشاش، علل اللِّسان وأمراض اللُّغة، ص: 31.

[7]– الجاحظ: البيان والتَّبيين، ج:1، ص: 37.

[8]– عبد الجليل مرتاض: اللِّسانيات الجغرافية في التُّراث اللُّغوي، ص: 13، نقلاً عن ابن عبد ربه "العقد الفريد"، تح: جماعة من الأساتذة، ج: 2، ط2، 1957م، ص: 477.

لـــــيس بفأفـــــاءٍ ولا تمتـــــا ولا محـــب ســـقط الكـــلام

4/5-العقدة: إسم، جمعها عُقُدَات وعُقَد، والعقد من اللِّسان: حالة خِلقية تنشأ عن قصر في حكمة اللِّسان تحد من حركته[1]، لقوله تعالى: ﴿**وَاحْلُلْ عُقْدَةً مِنْ لِسَانِي(27)يَفْقَهُوا قَوْلِي**﴾[2]، وهذه العلَّة اللِّسانية تقارب مفهوم الحبسة "الأفازيا" أو مفهوم اللَّجلجة. على اعتبار أنَّ هذه المصطلحات الثَّلاثة تدل على نقص في الأداء الكلامي واضطراب في فهم المعاني على من يتلقى الأداءات اللُّغوية، من المصاب بهذه الأمراض اللِّسانية، والسَّبب يرجع بالدَّرجة الأولى إلى العامل النَّفسي في مرحلة الطفولة، ثم يستفحل مع مرور الزَّمن ويتزايد، كلما تقدَّم الشَّخص المصاب في العمر[3].

4/6- الرُتّة: إسم، فعلها "رتّ"، والرتّة: العجمة في اللِّسان، وهي اللَّثغة والتَّردُّد في النُّطق[4] أمَّا الثَّعالبي عرَّفها على أنَّها "جعل اللَّام تاء"[5]، فإن حدث ذلك فهذا راجع إلى خلل في أعضاء جهاز النُّطق وتداخلٌ فيها، وقصور في مخرج الحرف، ولا حلَّ له إلاَّ عرض المصاب على طبيب مختص، لتحديد الخلل وعلاجه، إمَّا بالجراحة أو التَّدريب المكثَّف باستخدام الأجهزة المناسبة لهذه الحالة، وفي حديث "المِسْوَرِ" أنَّه رأى رجلاً أرت يؤُمُّ النَّاس فأخَّره، قال شاعر:

هزئـــت زنيبـــة أن رأت بـــي رتـــة وفمـــا بـــه قضـــم وجلـــدا اســـودا

4/7- اللِّيغ: يقصد به عدم الإبانة والإفصاح في الكلام، كما يروي الثَّعالبي عن أبي عمرو قوله: "اللِيغ أنْ لاَ يُبين الكلام"[6]. ومردُّ هذا الأمر، إلى خللٍ في تركيب بعض أعضاء النُّطق، المسؤولة عن تكوين صيغة الحرف، بمعنى أنَّ هناك حالات خلقية غير عادية في تمركز أعضاء جهاز النُّطق، كأن يكون حجم اللِّسان غير طبيعي مع الأسنان وسقف الحنك، مما يعيق حركته اللَّازمة بالسرعة المطلوبة

---

[1]- معجم المعاني الجامع، مادة "عُقَد".

[2]- سورة طه، الآية: 27-28.

[3]- مصطفى فهمي: أمراض الكلام، ص: 194.

[4]- معجم المعاني الجامع، مادة "رتّ".

[5]- أبو منصور عبد الملك بن محمد الثَّعالبي: فقه اللُّغة وسرُّ العربيَّة، تح: خالد فهمي، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط1، د.ت، ص: 72.

[6]- المرجع نفسه، ص: 91.

لإخراج صوت من أصوات اللُّغة التي تعتمد اللِّسانأساساً لإخراجها على نحوها وانسيابها السَّليم وشكلها القويم[1]، وقد يكون قصر اللِّسان أو قصر الحبل الذي يربط طرف اللِّسان بأسفله، سبباً في عرقلة نطق الحروف وخروجها خروجاً سليماً.

8/4-الحصر: يعني الحبس والتَّضييق، كما أنَّ المصطلح يدلُّ على العجز في النُّطق وعدم القدرة على الكلام[2]، والحصر: العِيُّ، وهو أيضاً ضيق الصَّدر، لقوله تعالى: ﴿**إِلَّا الَّذِينَ يَصِلُونَ إِلَى قَوْمٍ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ مِيثَاقٌ أَوْجَاءُوكُمْ حَصِرَتْ صُدُورُهُمْ أَنْ يُقَاتِلُوكُمْ أَوْ يُقَاتِلُوا قَوْمَهُمْ**﴾[3]، بمعنى ضاقت صدورهم عن قتالهم وقتال قومهم.

كما أورد الجاحظ في كتاب "البيان والتبيين" مثالاً طريفاً يكاد يخرج بالأمر عن مجرى الخلل اللِّساني، فقد ذكر أنَّ أمير المؤمنين ذكر في خطبة النِّكاح: "اللهمَّ إنَّا نحمدك ونستعينك"، فحصر فقال: "ونشرك بك"[4]، حيث ذكر كلاماً مناقضاً للأوَّل، وفي الحقيقة لا يمكن حمل هذا الأمر على محمل العيب اللِّساني، لأنَّ مثل ذلك يتكرَّر في العديد من الخطب والمواقف، والسَّبب يرجع إلى الإرتباك والنِّسيان، وربما حتى رهبة الموقف في حد ذاته له تأثير نفسي على نفسيَّة الخطيب، مما يؤدي إلى حدوث مثل هذا الحصر أو ذكر النقيض إن صحَّ التَّعبير.

9/4-الغُنة: إسم، فعلها "غنَّ"، وهي صوت رخيم يخرج من الخيشوم ومن اللهاة والأنف[5]، ولا عمل للِّسان به، والخيشوم هو الفتحة المتَّصلة ما بين أعلى الأنف والحلق، وقد يعبر عنه بالأنف الدَّاخلي، عرَّفها ابن منظورعلى أنَّها: "صوت في الخيشوم، وقيل صوت فيه ترخيم نحو الخياشم تكون من نفس الأنف، وقيل الغُنَّة أنْ يجري الكلام في اللهاة وهي أقل من الخُنَّة"[6]، وقال أبو زيد: "الأغنُّ الذي يجري

---

[1]- موسى فارس: اضطرابات النُّطق عند الأطفال العرب، الجمعيَّة الكويتيَّة لتقدُّم الطُّفولة العربيَّة، الكويت، 1987م، ص: 68-69.

[2]- معجم الرَّائد: مادة "حصر".

[3]- سورة النِّساء، الآية: 90.

[4]- الجاحظ: البيان والتَّبيين، ج2، ص: 25.

[5]- معجم المعاني الجامع، مادة "غنَّ".

[6]- ابن منظور، لسان العرب، ج4، ص: 123.

كلامه في لهاته، والأَخَنُّ السَّاد الخياشم"[1]، بمعنى انسداد في خيشومه، والغنَّة صفة ملازمة للنون والميم، ولهما مخرجان، مخرج لساني ومخرج خيشومي، وأنَّها تتفاوت بحسب حالة الحرف إذا كان متحرِّك أو ساكن أو مشدَّد أو مخفي أو مُدغم وأقواها المشدَّد مثل: (إنَّ)، (ثمَّ).

- **الإدغام الكامل**: مثل ﴿**مِنْ مَسَدٍ**﴾، سورة المسد/5، (إنْ نَشأ).

- **إدغام مثلين**: ﴿**أَطْعَمَهُمْ مِنْ جُوعٍ**﴾، سورة قريش/4.

- **إدغام الباء في الميم**: لقوله تعالى: ﴿**ارْكَبْ مَعَنَا**﴾، سورة هود / 42.

- **إدغام اللَّام الشَّمسية في النُّون، لقوله تعالى**: ﴿**قُلْ أَعُوذُ بِرَبِّ النَّاسِ**﴾سورة الناس / 01.

– الإخفاء الحقيقي: هو إخفاء النُّون السَّاكنة أو التَّنوين في حروف الإخفاء، وعددها 15 حرفاً، لقوله تعالى: ﴿**وَكَأْسًا دِهَاقًا**﴾سورة النبأ/34، ﴿**مَاءً ثَجَّاجًا**﴾سورة النبأ/14.

- **الإخفاء الشَّفوي**: هو إخفاء الميم السَّاكنة عند حرف الباء، لقوله تعالى: ﴿**تَرْمِيهِمْ بِحِجَارَةٍ**﴾،سورة الفيل/4 "يعتصم بالله".

- **السَّاكن المظهر**: إمَّا نون ساكنة مظهرة إذا جاء بعدها أحرف الإظهار الستَّة، وهي: (الهمزة، هـ، ع، ح، خ، غ) لقوله تعالى:﴿**أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ**﴾،سورة الفاتحة/7،﴿**مِنْ عَلَقٍ**﴾،سورة العلق/2 .

- أمَّا التَّنوين المظهر، هو أنْ يأتي بعده حرف مد أو أحد أحرف الإظهار وهي: (ء، هـ، ع، ح، خ، غ) لقوله تعالى: ﴿**سَمِيعٌ عَلِيمٌ**﴾ سورة البقرة/181، "من أحدٍ".

- **النُّون والميم المتحرِّكتان الخفيفتان**: ﴿**أَنَانَذِيرٌ**﴾ سورة الملك/26، ﴿**أَوْرَحِمَنَا**﴾ سورة الملك/28.

ما يمكن استخلاصه أنَّ الغنَّة تكون معينة ومحددة بحروفها السَّابقة الذِّكر، فإذا وقعت في غيرها كانت علَّةً لسانيَّةً، يجب تشخيصها وإقامة العلاج المناسب لها.

[1]- المصدر نفسه، ص: 123.

10/4–الغمغمة: مصدر، فعلها "غمغم"، يغَمْغمُ، ونقول: غمغم الكلام: لم يَبِينه، ولم يوضحه، أي أنَّه قطع الحروف وأصدر أصواتاً لم يفهمها النَّاس[1]، لقول الحارث بعد انهزامه أمام جيوش المسلمين يوم فتح مكة:

يفلِقـــن كـــل ســـاعد وجُمْجُمَـــة ضـــرباً فـــلا تســـمع إلا غَمْغَمَـــة

11/4–الحكلة: هي الثِّقل من العجمة[2]، أو هي عدم اكتمال العادات الصَّوتية، أو عدم قدرة الجهاز الصَّوتي على النُّطق، أو كما يقول الجاحظ: "نقصان آلة النُّطق عن النُّطق الواضح المبين"[3].

12/4–العقلة: جمعها عُقْلَات وعُقَلْ، واعتقال اللِّسان احتباسه[4]، وهي التواءٌ يصيب اللِّسان عند الكلام،لقول شاعر[5]:

وقـــد تعتريـــه عقلـــة فـــي لســـانه إذا هـــزّ نصـــل الســـيف غيـــر قريـــب.

13/4–اللَّكنة: مصدر، فعلها "لَكِنَ، يَلْكُنُ"، لكنًا، يقال في لسانه لكنَة: فيه عجمة ومنه فهو ألكن، بمعنى لا يقيم العربيَّة لعجمةٍ لسانه[6]، كما أنَّ اللَّكنة ظاهرة صوتية دخيلة على اللُّغة العربيَّة بسبب الفتوحات الإسلامية، مما أدى إلى اتِّساع الرُّقعة الجغرافية الإسلامية، وازدياد عدد الدَّاخلين إلى الـدِّين الإسـلامي، مـن روم وفـرس وغـيرهم مـن الأمـم الأخـرى، نـتج عـن ذلـك تفشِّـي هـذه الظاهرة"اللَّكنة" في المجتمع الإسلامي بشكل ملحوظ، بسبب الإختلاط والتَّعايش والتَّعامل فيما بينهم وخير ما استشهد به على ذلك أنَّ "صهيب الرومي" كان يرتضخ لِلَكنة رومية، وعبد الله بن زياد بن

---

[1]– مجد الدِّين أبي الطَّاهر محمد بن يعقوب بن محمد بن إبراهيم بن عمر الشيرازي الفيروز أبادي: القاموس المحيط، تح: محمد نعيم العرقسوسي، المجلد 1، مؤسَّسة الرِّسالة، ط8، 2005م، مادة "غَمْغَمَ".

[2]– ينظر:جار الله أبو القاسم محمود بن عمر بن محمد بن عمر الخورزمي الزمخشري: أساس البلاغة، تح: محمد باسل عيون السود، ج1، دار الكتب العلميَّة، ط1، 1998م، ص: 149.

[3]– محمود فهمي حجازي: علم اللُّغة العربيَّة، مدخل تاريخي مقارن في ضوء التُّراث واللُّغات السَّاميَّة، وكالة المطبوعات، الكويت، 1973م، ص: 250-251.

[4]– معجم الرائد، مادة "عقلة".

[5]– المبرد: الكامل، ص: 222.

[6]– معجم: القاموس المحيط، مادة "لَكَنَ".

أُبيَّة كان يرتضخ لِلَكنة فارسية، جاءته من قبل زوج أمِّه، وأبو مسلم الخراساني أراد أنْ يقول: "قلتُلكَ"، قال: "كلت لك"، أي تحويل القافكافاً، وممن اشتهر باللَّكنة "مولى زياد"، إذ قال مرة لزياد: اهدوا لنا "هُمارُ وهشٍ" بقلب الحاء هاء، والأصل "حمارُ وحشٍ"[1].

14/4-التَّرخيم: إسم، فعلها رَخَّم، يُرخِّم، تَرخيما. وترخيم الصَّوت: صيَّره رقيقاً ليناً رخيماً به، أي تنغيمه، ورخَّم الكلمة: حذف بعض حروفها للتَّخفيف. والتَّرخيم في النَّحو: حذف آخر المنادى للتَّخفيف[2]والتَّلميح والتَّحبُّب والإستهزاء والظَّرافة، وهذه الظَّاهرة مبثوثة بشكل وافر في كتب قواعد اللُّغة العربيَّة والكتب الأدبية التُّراثية، والغرض منه تحسين وتسهيل النُّطق ولا يتأتى "التَّرخيم" إلاَّ في مقام الرقَّة، واللِّين أو التَّعظيم أحياناً، لقول رسول الله صلى الله عليه وسلم: "**يا عائشُ**" والأصل "يا عائشةُ"، والنَّماذج من هذه الظَّاهرة كثيرة في تراثنا الشِّعري كقول لبيد بن ربيعة العامري:

يا أسم صبرًا على ما كان من حدث إن الحـــوادث ملقـــي ومنتظـــر

وقول امرئ القيس[3]:

أفـاطم مهـلا بعـض هـذا التـدلل وأن كنـت قـد أزمعـت صـرمي فـأجملي

وقول الفرزدق:

يـــا مَـــرْوُ أن مطيَّتِـــي محبوســـة ترجـــو الحبـــاء وربهـــا لـــم ييـــأسِ

فالملاحظ في هذه النَّماذج الشِّعرية، أنَّ لكل شاعر من هؤلاء الشُّعراء، كان يعتمد في حذف آخر المنادى، (أسماء، فاطمة، مروان)، والغرض من ذلك التَّحبُّب والرقَّة والتَّعظيم، مع العلم أنَّ العي أمر مستقبح بالنسبة للشَّاعر، على حدِّ قول أحد الشُّعراء القدامى[4]:

وانطـــق بحيـــث العـــي مســـتقبح واسـكت بحيـث الخيـر فـي سـكتِك

---

[1]- عبد الجليل مرتاض: بوادر الحركة اللِّسانيَّة الأولى عند العرب، مؤسَّسة الأشرف، بيروت، لبنان، ط1، 1988م، ص: 58.

[2]- الفيروز أبادي: القاموس المحيط، مادة "رخَّم".

[3]- أ.د. عيسى حميداني: ظاهرة الأمراض اللُّغوية وعلاقتها بعلم اللِّسانيات الأنثروبولوجي، ص: 272.

[4]- المرجع نفسه، ص: 272.

إذن فكيف يكون الأمر محبباً من جهة، وقد اعتراه عيباً لغوياً من جهة أخرى، إضافة إلى ذلك أنَّ بعض الباحثين والدَّارسين قد أضافوا ألقاباً أخرى تمثَّلت في "المقمقة، والهتهتة، والخنخنة"، وقد سميت هذه الأمراض عامة بالحبسة"[1].

وها هو عبد المجيد هريدي يجمل الأمراض اللُّغوية مجتمعة، نحاول أنْ نعرضها في هذا النَّص إذيقول: "تتنَّوع ألقاب العيوب في علاقتها، فمنها ما يتَّصل باللِّسان من التواءٍ، أو ثقلٍ، أو غلظ وتقبض كالتهتهة والحبسة، والحكلة، ومنها ما يرتبط بالخياشيم كالخنَّة والغنَّة، ومنها ما يتعلق بالشِّفة السفلى والأسنان كالظَّأظأة، ومنها يتعلق باللَّهاة كالأغن، ومنها ما يتعلق بالكلام والنُّطق عموما، وعدم الإبانة كاللَّثغة واللَّكنة والغمغمة، أو التَّردُّد في الكلام كالتَّمتمة والفأفأة واللَّفلفة، أو حذف الكلام، كالتَّرخيم، أو العجلة فيه، أو مضغ الكلام كاللَّجلجة، أو إدخال حرف في حرف كاللَّفلفة، وتكون اللَّثغة في عدد معين من الأصوات أبرزها "الرَّاء والسِّين واللَّام والقاف"[2].

تشكِّل الأمراض اللُّغوية فعلاً عائقاً كبيراً أمام تعلُّمات المصابين، مسبِّبة عقد نفسيَّة خطيرة، تمنعهم من المشاركة والتَّفاعل مع الأصحاب أثناء تناول الأنشطة البيداغوجية، وتزيد خطورتها أكثر، لـمَّا يُعامل المصابُ معاملةً سيئةً من قبل بعض الأقران بالسُّخريَّة والإستهزاء في أي مبادرة منه في توجيه سؤال أو اجابة عنه. لذا يجب على مدرِّس الصفِّ أنْ ينتبه إلى هذا الأمر، ويقف بالمرصاد أمام هذه التَّصرُّفات غير التَّربوية وضرورة محاربتها، والحرص الشَّديد منه على إعطاء نصائح وارشادت هادفة، ترمي إلى تربيتهم وتهذيب سلوكات المتسبِّبين في ذلك، وبهذه الكيفية والطَّريقة نضع المصاب في مأمنٍ تامٍ، وارجاع ثقته بنفسه أولاً ثم مع الأصحاب والأقران، واعادة دمجه على جناح السُّرعة إلى جماعة الصفِّ، واعطاء له رعاية نفسيَّة خاصة بالودِّ والحنان والعطف عليه، ودفعه إلى جو المشاركة والنِّقاش أثناء تناوله للأنشطة والوضعيات البيداغوجية، وأفضل فضاء لذلك الأنشطة الجماعية والعمل

[1]- د. صالح بلعيد: دروس في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة، ص: 176-177.

[2]- ينظر: أحمد عبد المجيد هريدي: الألعاب اللِّسانيَّة، دراسة صوتيَّة تركيبيَّة، الشَّركة الدَّوليَّة للطِّباعة، القاهرة، ط1، 1999م، ص: 176-177.

التَّعاوني، كما تلعب التَّمارين الريَّاضيَّة الجماعية دوراً مهماً في نسيان ماضيه الأليم، واعادته إلى الحياة الجماعية في أقرب وقت وعلى أفضل حال.

5- طرق علاج الأمراض اللُّغوية:

لقد تعدَّدت واختلفت الأمراض اللُّغوية حسب مصادرها وأسباب حدوثها، وهذا ما يحتِّم بالضرورة الفعلية اختلاف وتباين المصابين بها من شخص لآخر، ممَّا سيؤدي بالضَّرورة إلى اختلاف طرق علاجها، وبالتالي تتدخَّل عدَّة تخصُّصات في معرفة أسبابها وكيفية علاجها من باحثين نفسانيين ولسانيين وأطباء، ولاسيما منهم المتخصِّصين في الأعصاب، طبقاً للأسباب التي حصرناها سابقاً والمتمثِّلة في الأسباب العضويَّة، والفزيولوجيَّة، والإجتماعيَّة، والنَّفسيَّة، وعلى هذا الأساس تتعدَّد طرق الوقاية والعلاج ومنها.

1/5- العلاج الطبِّي:

مما لا شك فيه أنَّ بعض الأمراض اللُّغوية تعود بالدَّرجة الأولى إلى تشوُّهات وإصابات عضويَّة بحتة في جهاز النُّطق والإستقبال، في هذه الحالة يجب بالضَّرورة الحتميَّة عرض المصاب على طبيب مختص قصد الكشف عن الأسباب الكامنة وراء ذلك، وفحصها فحصاً دقيقاً، وعليه فإنَّ العديد من البحوث والدِّراسات أكَّدت أنَّ سبب هذا النَّوع من الأمراض مردُّه إلى خللٍ قد يصيب جهاز النُّطق أو الاستقبال، من السَّهل التحكُّم فيه وعلاجه، خاصة بعد ظهور علم النَّفس الإكلينيكي الذي ساهم بشكل كبير في معالجة هذه الظَّواهر اللُّغوية وعرضها على الفحص من جهة، وإكساب التَّجربة العلمية الطبيَّة في هذا الشَّأن من جهة ثانية ، ولا تقتصر هذه المعالجة على الجانب الطبِّي فحسب بل"اعتاد الباحثون والدَّارسون أنْ يعالجوا هذه الظاهرة من وجهة نظر لسانية أيضاً، وذلك من خلال الكشف عن العلاقة بين المرض الفيزيولوجي العضوي والمرض اللُّغوي المصاحب له"[1]، وأحياناً تكون هذه الأمراض اللُّغوية ناتجة عن عطب وخلل أصاب منطقةٍ ما من الدِّماغ، ولاسيما تلك المتعلقة

[1]- مازن الوعر: قضايا أساسية في علم اللِّسانيات الحديث، دار طلاس للدِّراسات والتَّرجمة والنَّشر، دمشق، سوريا، ط1، 1988م، ص: 534.

بمنطقتي "بروكا وفيرنيك" التي تكلَّمنا عنها سابقاً، مسبِّبة بذلك مشكلة في النُّطق وصعوبة في صياغة الجمل، وعدم إيجاد الكلمات المناسبة للمواقف المختلفة التي تصادف المصاب في حياته اليومية، وكذا صعوبة فهم وتحديد مدلولات هذه الكلمات والصيغ، أي كل ما له علاقة باللُّغة، لأنَّ أي اضطراب، أو تلف أو تشوُّه يصيب جهاز النُّطق والإستماع، يعطِّله عن تأدية وظيفته في إصدار الكلام أو استقباله، فقد يولَد بعض الأطفال صماَ بكماَ، وقد يولَد بعضهم بعيوبٍ لها صلة بأعضاء النُّطق أو السَّمع كحدوث شق في الحلق أو قصر في اللِّسان أو انسداد في الأذن الدَّاخلية أو الوسطى أو غير ذلك، أو قد يتعرَّضوا في حياتهم اليومية إلى إصابات خطيرة تعوقهم عن أداء الكلام بصورة طبيعيَّة"[1].في هذه الحالة ومثيلاتها يمكن تقديم المصاب إلى الطَّبيب المختص، وتقديم علاج طبي مناسب له، عن طريق إجراء عملية جراحية قد تكون مضمونة النَّتائج في جانبها العضوي لكنْ الدِّماغيَّة منها، فهي صعبة وعسيرة جدًّا ونتائجها مجهولة العواقب إذا ما قُرِنت بالجراحة العضوية.

2/5– العلاج الكلامي:

يعمل هذا النَّوع من العلاج، على تعديل الإستجابات اللُّغوية المتعلِّمة غير السويَّة، إلى استجابات لغوية مُرضِيَة ومناسبة عن طريق بدء تعليم الكلام لدى الفرد المصاب من جديد باستخدام الطَّريقة الجزئية في نطق مقاطع الكلمة، أو الطَّريقة الكليَّة التي تعتمد على نطق الكلمة المستهدفة دفعة واحدة، يستحسن البدء بالجزئية وانتهاءبالكليَّة، وتتم هذه العملية عن طريق اعادة تكرار الكلمات مع الإشارة إلى الأشياء الدَّالة عليها، قصد ربط الجانب الحسي بالجانب المفاهيمي للكلمة، حتى يتم تثبيتها وترسيخها في ذاكرة المصاب، وهو بهذا تتشكَّل لديه صورة واضحة ومألوفة للكلمة المستهدفة، تُعينُه على النُّطق الصَّحيح كلَّما صادفها في موقف من المواقف التَّعليميَّة، وأفضل طرق العلاج الكلامي القراءة المتزامنة، حيث يقرأ كل من الفرد المصاب والمعالج المقاطع الصوتية والكلمات في آن واحد.

[1]– أ.د. عيسى حميداني: مرجع سبق ذكره، ص: 276. نقلاً عن: عاطف مذكور: علم اللُّغة بين القديم والحديث، ص: 78.

3/5-العلاج النَّفسي:

يحتل العلاج النَّفسي مكانة أساسية وجِدُّ هامَّة في معالجة الأمراض اللُّغوية، بحيث يتحمَّل النَّفساني والمهتم بعالم الطِّفل المسؤولية الكافيَّة في تحديد واكتشاف العوامل النَّفسيَّة الكامنة وراء هذه الأمراض، قصد تشخيصها وتقديم العلاج المناسب لها، عن طريق التَّقليل من حِدَّة التَّوتر والقلق والخجل والإرتباك لدى الفرد المصاب، وبالتالي العمل على استخدام برنامج للتَّدريب على المهارات الإجتماعيَّة للحدِّ ما يُسمَّى بـ "الفوبيا الإجتماعيَّة"* وهذا البرنامج يقوم على تنميَّة ثلاثة أنماطٍ من المهارات الإجتماعية، هي:

- **مهارة المحادثة:**

تتمثَّل في التبادلات الكلامية بين الطَّبيب النَّفساني والمصاب، قصد تشخيص الخلل ومعالجته عن طريق المحادثة والإستمرار فيها، وذلك من خلال تقديم معلومات وشروحات، وتوجيه أسئلة مناسبة وهادفة، ثمَّ الإستماع الجيِّد لردَّة فعل الشَّخص المصاب.

- **المهارة التَّوكيديَّة:**

تتمثَّل في العمل على تنميَّة مهارة المجاملة والود، والإستحسان ومهارة التعاطف وحسن التَّعامل مع الآخرين، والعمل على إرجاع وكسب ثقة الشَّخص المصاب لذاته وكيانه وحاشيته .

- **مهارة الإدراك الإجتماعي:**

تتمثَّل في العمل على تنميَّة مهارات التَّفاعل الإجتماعي وتجاذباته الإيجابيَّة لدى المتعلِّم المصاب، من أجل فك عزلته وحثِّه على الإندماج في الجماعة المتواجدة في البيئة التي يسكن فيها، قصد الحصول على نوع من التَّفاعل الإجتماعي الحاصل بينه وبين الأقران، واكتساب عاداتهم

---

* - **الفوبيا**: تُسمَّى أيضاً اضطراب "القلق الإجتماعي" أو "الرُّهاب الإجتماعي" "SocialAnxietyDisorder"، مرضٌ ناتجٌ عن مرحلة متطوِّرة من الخوف المتواصل والشَّديد ومن غير المعقول من شيء مَا يشعر المصاب بالخوف والتَّوتر الزَّائد، يصيب أي شخص في أي عمر، وهو في النِّساء أكثر منه عند الرِّجال، لأنَّهن يعترفن به أكثر طبقاً للتركيبة الميزاجيَّة والعقليَّة التي فطرها الله سبحانه وتعالى بها، يتمُّ علاجها عن طريق تناول أدوية مضادَّة للمخاوف، وكذلك عن طريق العلاج السُّلوكي المعرفي المتمثِّل في عقد جلسات نفسيَّة مع المصاب، تعتمد على الإسترخاء والمواجهة المتدرجَّة، وتأكيد الذَّات وبناءِ الثِّقة بالنَّاس.

وتقاليدهم وسلوكاتهم اللُّغويَّة. كل هذه الممارسات تُعيد الثِّقة بالنَّفس، وتزيد من عزيمته وإرادته التَّعامليَّة والتَّربويَّة، وهذا كلُّه ينعكس بشكل واضح وإيجابي على شخصيته وتحصيله المعرفي، والوجداني، والعاطفي، وتنميَّة قدراته العقليَّة ومهارته اللُّغوية بشكل سليم وصحيح.

كما أنَّ للأسرة الدَّور المهمُّ والفعَّال ولاسيما الأولياء في معالجة هذه الأمراض اللُّغوية الملاحَظة لدى أبنائهم ومساعدتهم على تجاوزها خاصة في بدايتها الأولى عن طريق تكرار النُّطق الصَّحيح للمقاطع الصَّوتية والكلمات[1]، بالإضافة إلى ذلك المرافقة والدَّعم المعنوي والمادي، وكذا الرعايَّة الطبيَّة والإنسانية الكافية عن طريق تقديم فحوصات كلَّما تطلَّب الأمر ذلك، ومعاملتهم معاملة حسنة، وكسب ودِّهم بعين الرَّحمة والشَّفقة، والإنصات إلى انشغالهم واهتمامهم، ومبتغى ذلك تكوين شخصية سوية سليمة في منئ عن كل مظاهر الأمراض العضويَّة والنَّفسيَّة والإجتماعيَّة.

كما أنَّ المدرسة هي الأخرى لها دورٌ مهمٌ باعتبارها مرحلة هامة في مسار الطِّفل التَّعليمي، وهنا لابدَّللفاعل التَّعليمي أنْ يكون يقظاً في رصد هذه الحالات، والتَّكفل بها على وجه الخصوص أثناء استنطاق واستجواب المتعلِّمين للأصوات اللُّغوية ومَقاطِعها، فيقف على عين المقطع الصَّوتي الذي تعذَّر على المتعلِّم نُطقِه بالدُّربة والمران، وتكراره حتى يتمَّ نطقَه على وُجهته الصَّحيحة والسَّليمة، والعمل على إعطاء عناية خاصة لهذه الفئة، ومحاربة كل مظاهر السُّخرية والإستهزاء الصَّادرة عن الأقران والأصدقاء. ومَا يؤكد ذلك أنَّ الكثير من المدرِّسين توصَّلوا إلى نتائج مرضيَّة في معالجة وتقويم هذه الإنحرافات اللُّغوية لدى بعض المصابين[2]، ممَّا يتيح للمصاب جواً نفسيّاً مريحاً ومناسباً يرمي إلى إرجاع واسترجاع ثقته بنفسه، وبناء شخصيته بناءً سليماً، تساهم هذه الأخيرة بدورها في إتاحة الفرصة للمصاب بالتَّغلُّب على هذه الأمراض والتَّعثُّرات اللُّغوية بأقل جهدٍ ممكن.

[1]- أ.د عيسى حميداني: ظاهرة الأمراض اللُّغويَّة، ص: 277.

[2]- المرجع نفسه، ص: 277.

4/5-العلاج الجماعي:

يقوم العلاج الجماعي في علاج اضطرابات اللُّغة عن طريق اللَّعب والأنشطة الجماعية، وتبادل الأدوار بحيث يتم تشجيع المتعلِّمين المصابين على المناقشة والحوار، وإدماجهم في الحياة الجماعيَّة ودفعهم إلى المشاركة والتَّشارك وإبداء الرأي، كلُّ هذه التَّدخُّلات ساهمت بشكل كبير في ترويض اللِّسان وأجهزة النُّطق على تخطِّي هذه الحالات المرضيَّة، خاصة من جانبها النُّطقي، وكذا دفعهم وتشجيعهم على التَّعبير بكلِّ حريةٍ عن النَّقائص والحاجات والرغبات التي يطمحون إلتحقيقها. الهدف من ذلك الكشف عن المكبوتات والعقد النَّفسيَّة التي أثَّرت بشكل كبير على جهاز النُّطق لديه، مسبِّبة بذلك أمراضاً لغويةً انعكست سلباً على تحصيله اللُّغوي والدِّراسي. وعليه فإنَّ دفع المتعلِّم وإدماجه في الحياة الجماعية أمرٌ ضروريٌ، لما له من فوائد جمَّة في علاج بعض العادات والعاهات المرضية عن طريق التَّقليد والمحاكاة بخاصة، وعلى نموِّ شخصيته بعامَّة.

المبحث السَّادس: الأخطاءُ اللُّغويَّة

من المنتظر جداً أنْ يقع متعلِّموا اللُّغة الأم واللُّغة الثَّانيَّة جميعاً في أخطاء لغوية، وعلى هذا الأساس تعتبر الأخطاء اللُّغوية جزءاً مهمّاً في تعلُّم اللُّغة للنَّاطقين أو لغير النَّاطقين بها، وهي تختلف وتتفاوت حسب درجة الكفاية اللُّغوية التي يمتلكها المتعلِّم ، فكلَّما اتَّسعت مداركه اللُّغوية كلَّما قلَّت أخطاؤه، وفي الوقت نفسه لا بدَّ أنْ تُؤخذُ بعين الإعتبار وإيلاء أهميَّة قصوى في الكشف عنها ورصدها والتَّعرف عليها وتصويبها، وهذه العناية بدون شك تُسْهِم بشكل كبير في حصرها والتَّقليل منها من جهة، وازدياد دائرة معارف وحقائق المتعلِّم أكثر فأكثر من جهة ثانية، وبذلك تُعدُّ "الأخطاء" شريكاً أساسيّاً في إثراء وازدياد الكفاية اللُّغوية لدى المتعلِّم، كما أنَّ الوقوع في الخطأ يشكِّل لدى المدرِّس المعيار الحقيقي والصَّائب الذي يحتكم إليه لمعرفة حقيقة ومستوى متعلِّميه المعرفية واللُّغوية.

كما أنَّ جُل المعلِّمين يتَّفقون على أنَّ جميع المتعلِّمين معرَّضون للوقوع في الأخطاء اللُّغوية على اختلاف أنواعها وأشكالها، وهو أمرٌ طبيعيٌ وعاديُ من النَّاحية المنطقيَّة، لأنَّ الوقوع في الخطأ هو جزء من التَّعلُّم نفسه، يقول كوردر: "أنَّ دراسة الخطأ جزءٌ من البحث في تعلم اللُّغة، فهي على وفق ذلك تُشبهُ من حيث طريقة البحث دراسة اكتساب اللُّغة الأم، وتعطينا صورة للتَّطور اللُّغوي للمتعلِّم، وإشارةٌ واضحةٌ لتحقيق استراتيجية التَّعلُّم المستقبليَّة لديه"[1].

1- أهمية الأخطاء اللُّغوية:

تتجلى أهميَّة الأخطاء اللُّغوية في اكتساب اللُّغة الأم أو الثَّانيَّة، لأنَّها تساهم بشكل كبير في بناء تعلُّمات المتعلِّمين، يقول "براون": "أنَّه لا مفر من أنْ يقعَ الدَّارسون في أخطاءٍ أثناء عمليَّة

[1]- ينظر: محمود إسماعيل صيني؛ إسحاق محمد أمين: التَّقابل اللُّغوي وتحليل الأخطاء، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربيَّة السعوديَّة، ط1، 1982م، ص: 142. نقلا عن: S.P corder مقالة بعنوان: تحليل الأخطاء.

الإكتساب، وإذا لم يقعوا فيها فإنَّهم سيعوقون عملية الإكتساب ذاتها التي تعتمد على الخطأ والإفادة من تصحيحه"[1].

كما يرى هامرلي Hector Hammerly، أنَّ التَّعليم بامكانه أنْ يخلو من الأخطاء اللُّغوية شريطة تسهيل مَهَمَّةَ التَّعلُّم من قبل المدرِّس، وذلك بتجزئة سيرورة تعليميَّة تعلُّمية إلى خطوات ومراحل بسيطة يسهل استيعابها وفهمها، مراعياً في ذلك مستواهم التَّعليمي وقدراتهم العقلية والإدراكية، مما يتيح لهم بناء معرفي سليم، يستطيع من خلاله مجابهة العراقيل والمشاكل التي تقف أمام كل محاولة تحصيل ممكنة، وبذلك تكون لديهم الحصانة الكافيَّة والمقدرة على إدراك أخطائهم والعمل على تصويبها بعد رصدهاوالكشف عنها ولفت الإنتباه إليها، وفي حالة إهمالها، وغضِّ البصر عنها تتراكم لديهم وتزداد يوماً بعد يومٍ، ممَّا يَصعُب الأمر في الأخيرعلىمعالجتها لكثرة تعدُّدها وتشعُّبها، مشكِّلة بذلك عجزاً لغوياً فادحاً لديهم، يتعذَّر إنْ لم نقلْ يستحيلُ تَداركها. وعليه يستوجب على المتعلِّمين أنْ يُدركوا أخطاءهم كي لاَ يُسيطر عليهم القلق واليأس، وتقف أمامهم حجرة عثرة أثناء تعلُّماتهم البعديَّة للمفاهيم اللُّغوية، ودفع المتعلِّمين إلىالإقتناع به وتقبُّله، وجعله نقطةَانطلاقٍ فعليةٍ لعمليةِ تعلمٍ حقيقيةٍ. فإدراكهم إياها أنَّهم يهتمون بها، ويصحِّحونها بدراية وتمعُّن، وعدم إهمالها يجنِّبون أنفسهم العجزَ اللُّغوي"[2].

كما أكَّد "جين" MP Jain، أهمية فهم أخطاء متعلمي اللُّغة الأم أو الثَّانيَّة، لفهم عمليات اكتساب اللُّغة وأهميتها أيضاً في تخطيط المسافات التي تتضمن سيكولوجية تعلم اللُّغة الثَّانيَّة[3]، كما أنَّ أهمية دراسة الأخطاء اللُّغوية يمكن تحديدها بثلاثة طرق حسب "كوردر" هي:

[1]– د.هـ. دوجلاس براون: أسس تعلُّم اللُّغة وتعليمها، تر: عبده الرَّاجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النَّهضة العربيَّة، بيروت، لبنان، 1994م، ص: 203.

[2]– ينظر: هكتر هامرلي: النَّظريَّة التَّكامليَّة في تدريس اللُّغات ونتائجها العمليَّة، تر: راشد الدويش، جامعة الملك سعود، الرِّياض، المملكة العربيَّة السَّعودية، 1994م، ص: 122.

[3] –Vue : MP jaim : ErrorAnalysis perspectives, p : 189.

1- تعتبر هذه الأخطاء اللُّغوية أخطاء أساسيَّة ومهمَّة للمتعلِّم نفسه، لأنَّ الوقوع فيها تعدُّ أداة ووسيلة ينطلق منها المتعلِّم في بناءِ تعلُّماته الأساسيَّة، كما تعدُّ استراتيجيَّة حقيقيَّة يستفيد منها المتعلِّم الذي يكتسب لغته الأم أو لغته الثَّانية، وفي الوقت نفسه تشكِّل معياراً للمدرِّس في تقويم مكتسبات المتعلِّمين ورصدها وضرورة معالجتها.

2- أنَّها تُنبؤُ وتُخبر المدرِّس أنَّه أمام أمر الواقع، وأمام تحليل نظام يكشف له مدى قربه أو بعده عن المستوى الذي يهدف الوصول إليه، وبذلك تكون له القدرة على تقييم وتقويم عمله ومتعلِّميه.

3- تعمل على تزويد الباحث بأدلَّة ملموسة عن طبيعة تعلُّم اللُّغة واكتسابها والإستراتيجيَّات والإجراءات الواجب اتخاذها قصد تحليلها ودراستها، وكذاإعطاء وتزويد المتعلِّم بآليات وخطوات ميدانية يستعين بها ويوظفها أثناء تعلُّم اللُّغة[1].

إنَّ الأخطاء اللُّغوية تفيد وتضمن المعلومات الكافيَّة لتصميم برنامج التَّعليم، قد تتطلَّب إعادة مراجعته أثناء عملية الإصلاح، وربما إعادة النَّظر في استراتيجيَّة التَّخطيط اللُّغوي الواسع أو للمنظومة التربوية من جانبها البشري أو المادي أو المحتوى الدراسي لها.

2- نظرة علم اللُّغة التَّطبيقي للأخطاء اللُّغويَّة:

لقد أفاد علم اللُّغة التَّطبيقي في دراسة الأخطاء اللُّغوية دراسة علمية، حيث عمل على تحديدها ووصفها وتفسيرها وتقويمها، وبذلك يقوم التَّعلم على ممارسة الصَّواب والخطأ، "يعمل على عزل الخطأ بعد فهمه واستبداله بالصَّواب الممكن لذلك، ويتوقَّف تعلُّم اللُّغة على مدى الإفادة من تصحيح الأخطاء اللُّغوية وإجراء محاولات أخرى بالدُّربة والمران، واستثمار ذلك التَّصحيح في نماذج أخرى مشابهة قصد التَّثبيت والتَّرسيخ، حتى يتمكَّن متعلم اللُّغة من بناءِ قاعدةٍ لغويةٍ صحيحةٍ تسمحُ له بالرقي اللُّغوي وتسخيره لخدمة العلوم الأخرى، واستنطاقها لفهم الظواهر العلمية منها، وهذا هو الهدف المنشود والأفضل من كل الحالات"[2].

[1]- هـ. دوجلاس براون: أسس تعلُّم اللُّغة وتعليمها، ص: 203، بتصرف.

[2]- المرجع نفسه، ص: 203.

يقوم اتجاه تحليل الأخطاء اللُّغوية على تحديد الأخطاء في الأداء اللُّغوي للمتكلِّم، وتصنيفها وبيان مصادرها وتصحيحها، في حين يهتم اتجاه تحليل الخطاب اللُّغوي بمفهومَيْهِ النَّص اللُّغوي بصورة عامةٍ، والفقرات بصورة خاصةٍعلى تناسق الأفكار والجمل وتنظيمها لواقع الحال، مع التَّأكيد على خاصيةالتَّرابط بينها، يضفي ذلكإلى سلامة اللُّغة والأسلوب معاً[1].

كما أنَّ جاك ريتشارد Jacks Richard، يرى من خلال دراسته أخطاء لغوية في اللُّغة الإنجليزية للنَّاطقين بلغاتٍ مختلفةٍ، أنَّه يمكننا "أنْنضع أساليب وطرق أكثر سهولة ويسراً في التَّدريس إذا ما قُرِنت باللُّغة الأم، لأنَّ هذه الأخيرة أكثر توسعاً وممارسةً من قبل الأفراد والجماعات، آخذين بعين الإعتبار توجُّهات وقدرات المتعلِّم في اكتساب اللُّغة الثَّانيَّة"، وذلك بالتَّخطيط المحكم لكافة جوانب الحصَّة الدِّراسية، والعمل على تحفيز المتعلِّمين وتشجيعهم ودفعهم إلى الإقبال لعمليَّة التعلُّم بكل حريةٍ وأمانٍ، وكذا الإهتمام بالفروق الفردية، وفتح باب المناقشة والمشاركة والحوار أمام جميع المتمدرسين.

3- المخالفات اللُّغوية:

المخالفة لغة، من "خالف، يخالف، وهي خلاف المماثلة ويراد بها تحوُّل الأصوات المتقاربة من حال التَّماثل أو التَّشابه إلى حال التَّخالف والتَّباعد"[2]، ومنها المخالفات اللُّغوية، ولهذه الأخيرة عدَّة مصطلحات أشهرها الخطأ واللَّحن والغلط والزلَّة أو العثرة.

يعتبر مصطلح "الخطأ" المصطلح الأنسب الدَّال على المخالفات اللُّغوية بكافة صورها وأنواعها، وهو "المصطلح الذي شاع في الدِّراسات اللُّغوية التَّطبيقيَّة الحديثة في معظم اللُّغات،الذي يرادفه المصطلح الإنجليزي ERROR"[3]، ومن هذه المخالفات اللُّغوية نجد:

[1]- د. محمد أبو الرب: الأخطاء اللُّغوية في ضوء علم اللُّغة التَّطبيقي، دار وائل، عمان، الأردن، ط 1، 2005م، ص: 01.

[2]- معجم المعاني الجامع، مادة "خَالَفَ".

[3]- د. محمد أبو الرب: الأخطاء اللُّغوية في ضوء علم اللُّغة التَّطبيقي، ص: 30.

1/3- الخطأ لغة:

من خَطَّأ يُخطئُ تَخطِيئاً، ونقول خَطَّأَ فلان، أي نسب إليه الخطأ[1]، والخَطَأُ والخَطَاءُ: ضد الصَّواب وأَخْطأَ الرَّجل: غَلطَ وحادَ عن الصَّوابِ[2]، لقوله تعالى: ﴿**وَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ فِيمَا أَخْطَأْتُمْ بِهِ**﴾[3]، بمعنى عثرتم أو غلطتم. وقال في آية أخرى: ﴿**رَبَّنَا لَا تُؤَاخِذْنَا إِنْ نَسِينَا أَوْ أَخْطَأْنَا**﴾[4]، أي ارتكبنا ذنباً على غير عمدٍ. وهناك الخطأُ والخطيئَةُ، فالخطيئة درجةٌ أعلى من الخطأِلقوله تعالى: ﴿**قَالُوا يَا أَبَانَا اسْتَغْفِرْ لَنَا ذُنُوبَنَا إِنَّا كُنَّا خَاطِئِينَ**﴾[5]، والخطأُ ضدُّ العمدِ أحياناً، لقوله تعالى: ﴿**وَمَا كَانَ لِمُؤْمِنٍ أَنْ يَقْتُلَ مُؤْمِنًا إِلَّا خَطَأً**﴾[6]، كما أنَّ هناك أحاديث نبويَّةٌ كثيرةٌ واردة في هذا الشَّأن لقوله صلى الله عليه وسلم: "**وإذا حكم فاجتهد فأخطأ فله أجرٌ**"، وقال في حديث آخر: "**رُفِع عن أُمَّتي الخطأُ والنَّسيانُ**".

تعريف الخطأ: يعرَّفُ على أنَّه ارتكاب المتعلِّم ما يخالِفُ الصَّواب، كما ورد تعريفه في معجم "لالاند"، "بأنَّه حالةٌ ذهنيَّةٌ أو فعلٌ عقليٌّ يَعتبِرُ الصَّوابَ خطأٌ والخطأُ صواباً".

والخطأ ظاهرة بشرية تبقى تُذكِّر الإنسان بعامة والمتعلِّم بخاصة، بأنَّ الكمال ليس من خصائص البشر، بل إنَّ كمال الإنسان في كونه يُخطئ، لكنَّ كمال تكوينه لا يكتمل إلاَّ بكمال عقله، وكمال عقله الإعتراف بالخطأِ والسَّعي لإصلاحه،ولهذا كان تميُّزه عن باقي المخلوقات بالعقل الذي يزن الأمور ويثمِّنها"[7].

---

[1]- معجم المعاني الجامع، مادة "خَطَّأَ".

[2]- القاموس المحيط، مادة "خَطَّأَ".

[3]- سورة الأحزاب، الآية: 05.

[4]-سورة البقرة، الآية: 286.

[5]- سورة يوسف، الآية 97.

[6]- سورة النساء، الآية: 92.

[7]- د.سلمان بن فهد بن عبد الله العودة: موسوعة: مفهوم الخطأ، الرياض، المملكة العربيَّة السَّعودية.

أمَّا من المنظور البيداغوجي فإنَّ الخطأ عبارةٌ عن قصور لدى المتعلِّم في فهم واستيعاب التَّعليمات المعطاة له من قبل المدرِّسين، يترجم سلوكياً بإعطاء معرفة لا تنسجم ومعايير القبول المرتقبة، لسبب من الأسباب قد تكون بشرية أو مادية أو شخصية من قبل المتعلِّم نفسه.

وقد عرَّف "كريستال" الخطأ اللُّغوي في ضوء اللُّغويات التَّطبيقيَّة "بأنَّه استخدام متعلمي اللُّغة الهدف المادة اللُّغوية فيها بصورة مخالفة لقوانينها، لأنَّ معرفتهم بهذه القوانين غير كاملة"[1].

كما عرَّف الخطأ اللُّغوي في ضوء علم اللُّغة العصبي، "بأنَّه الخطأ النَّاتج عن االستخدام التِّلقائي أو العفوي للُّغة، يمكن إرجاعه إلى قصور عصبي عضلي يسيطر على الدِّماغ"[2].

كما عرَّف "صالح بلعيد" الخطأ بقوله: "خروج المتكلِّم عن قواعد اللُّغة ونظامها وهي ناتجة إما عن تعلُّم غير هادف، وإمَّا عن جهل بتلك المقاييس التي تضبط اللُّغة وتحكمَها. تتَّسم الأخطاء اللُّغوية بكونها تظهر باستمرار في لغة المتكلِّم"[3]، والخطأ اللُّغوي هو "انحراف عن طرائق اللُّغة من حيث نطق أصواتها أو بناء مفرداتها أو تركيب جملها وأساليبها أو دلالات ألفاظها وتركيباتها"[4].

والخطأ قد يكون في القول والعمل، وأنَّ اللَّحن بمعناه الأشمل صرْفُ الكلامِ عن جهته، ثمَّ صار إسماً لازماً لمخالفة الإعراب لا يكون إلاَّ في القول والحديث يقال، لَحِنَ في كلامه، ولا يقال لحن في فعله[5].

---

[1]-Vue : crystal david : CombridgeEmeyclopedia of langage, p: 420.

[2]- المرجع نفسه، ص: 420.

[3]- صالح بلعيد: ضعف اللُّغة العربيَّة في الجامعة الجزائرية، دار هومة، د.ط، الجزائر، 2009م، ص: 188.

[4]- ينظر: يوسف محمد علي البطش: الأخطاء اللُّغويَّة في الصَّحافة الفلسطينيَّة في إنتفاضة الأقصى، غزَّة، فلسطين، 2008م، ص: 14.

[5]-ينظر: أبو هلال الحسن ابن عبد الله العسكري: الفروق الفرديَّة، تع: محمد باسل عيون السُّود، دار الكتب العلميَّة، بيروت، لبنان، ط1، 2000م، ص: 67.

2/3- اللَّحـن:

هو الخطأ والإنحراف والميل عن الصَّواب.

1/2/3- أنواع اللَّحن:

أ- اللَّحن الجلي: هو خطأٌ يطرأُ على اللَّفظ، يُخلُّ بِعُرفِ القراءة ومبنى الكلمة، سواء أخلَّ بالمعنى، أم لم يُخل، واللَّحن قد يكون في الحروف أو الكلمات أو الحركات والسكنات.

- **في الحروف**: وله ثلاث صور:

- إبدال حرفٍ مكان حرفٍ: مثل ابدال الثَّاء من "ثيبات" بالسِّين.

- زيادة حرفٍ على مبنى الكلمة مثل "ولا تسألن" والصَّواب "ولَتسألن"، "فترميهم بحجارة" والصَّواب ﴿**تَرْمِيهِمْ بِحِجَارَةٍ**﴾[1].

- إنقاص حرفٍ من مبنى الكلمة مثل "إذا جاءت الطَّامة"، والصَّواب ﴿**فَإِذَا جَاءَتِ الطَّامَّةُ**﴾[2].

- **في الكلمات**: وله ثلاث صور.

- إبدال كلمةٍ بكلمةٍ،كما في الآية الكريمة : "والله غفور رحيم"، والصَّواب ﴿**وَاللَّهُ غَفُورٌ حَلِيمٌ**﴾[3].

- زيادةُ كلمةٍ،كما في الآية الكريمة : "أو تحرير رقبة مؤمنة"، والصَّواب ﴿**أَوْ تَحْرِيرُ رَقَبَةٍ**﴾[4].

- إنقاصُ كلمةٍ،كما في الآية الكريمة: "ولله ما في السماوات والأرض"، والصَّواب ﴿**وَلِلَّهِ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ**﴾[5].

---

[1]- سورة الفيل، الآية: 04.

[2]- سورة النازعات، الآية: 34.

[3]- سورة البقرة، الآية: 225.

[4]- سورة المائدة، الآية: 89.

[5]- سورة النساء، الآية: 132.

- **بالحركات والسَّكنات:**

– إبدال الضمَّة من ﴿**الْحَمْدُ لِلَّهِ**﴾[1] بفتحةٍ أو كسرةٍ. وإبدال السُّكون بفتحةٍ في ﴿**أنْعمْت**﴾[2].

– واللَّحن الجليّ إذا حدث في سورة الفاتحة، وأخلَّ بالمعنى يُبطل الصَّلاة، وفي غيرها لاَ يُبطل الصَّلاة إلاَّ إذا كان متعمِّداً.

ب– اللَّحن الخفيّ:

هو خللٌ يطرأُ على الألفاظ، فيخلُّ بالعرفِ ولا يخلُّ بالمبنى، سواء أخلَّ بالمعنى أم لم يخلْ به وهو نوعان:

– نوعٌ يعرفه عامَّة القرَّاء مثل: ترك الإدغام في مكانه، وترقيق المفخَّم، وتفخيم المرقَّق، ومد المقصور، وقصر الممدود، إلى غير ذلك ممَّا يخالف قواعد التَّجويد، وهذا اللَّحن محرَّم بالإجماع.

– نوعٌ لا يعرفه إلاَّ المهَرَةَ من المقرئين مثل: تكرير الرَّاءات، وزيادة المد في مقداره أو إنقاصه، مما يخلُّ باللَّفظ ويذهب برونقه وجماله، وفي هذه الحالة يجب المجاهدة والتَّمرين لإتقانه، واللَّحن الخفيّ قد يكون في الحركات أو في الحروف.

- **في الحركات:**

مثل نطق الضمَّة التي بعدها سكون حركة، بعد الضمة والفتحة ،كما في: "كُنتُم، آمَنْتُم"، ولتجنب ذلك لا بدَّ من مراعاة ضم الشَّفتين عند كل ضمَّةٍ بعد سكونٍ.

– في الضمَّة التي بعدها "واو" رغم أنَّهما متجانسان، غير أنَّ الواو أقوى من الضمة فتأكلها كلَّها، أو بعضها كما في قوله تعالى: ﴿**إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ**﴾، لذلك يلزم تحقيق ضمة الدَّال من غير إشباع، حتى لا تأكلَها أو بعضها "الواو"، وحتى لا يتولَّد بعدها واو مدية.

[1]– سورة الفاتحة، الآية: 01.

[2]– سورة الفاتحة، الآية: 06.

- **في الحروف:**

– مثل أكل بعض الحروف إذا توالى الحرف سواء كان بكلمة واحدة كما في "تتمارى" أو في كلمتينكما في قوله تعالى: ﴿**فَصَلِّ لِرَبِّكَ**﴾[1]، ﴿**كَيفَ فَعَلَ**﴾[2].

– إشباع الحركات بحيث يتولَّد مد زائد بعد الفتحة "ألف"،كما في: "بثَّ" تصبح "بثَّا"، و"تلك" تصبح "تلكَا"، وبعد الكسرة ياء كما في: "مالكِ" تصبح "مالكِي"، وبعد الضمَّة "واو" كما في: "ينشرُ" تصبح "ينشرُو".

2/2/3– أسباب اللَّحن:

– الجهل بمخارج الحروف وصفاتها، وهنا يستوجب على مدرِّس اللُّغة إحصاءها ومعرفة صفاتها وتدريب المتعلِّمين على نطقها نطقاً يليقُ بمدارجها.

– الجهل بحقائق الحركات والسَّكنات، وهنا يتطلَّب التَّعريف بها وتوظيفها والتَّمرُّن عليها واستعمالها في مواضع مختلفة، سواء تعلَّق الأمر بالحركات البسيطة أو الطَّويلة

– يبوسة اللِّسان والحنك يؤدِّي إلى خلط الحروف والحركات أو استبدالها أوتغييرها عن مسارها، هنا ضرورة رصد هذه الحالات وتقديمها إلى العيادة المختصَّة.

–العُجمة، بمعنى نطق الحروف التي لا مثيل لها في لغته الأصلية على غير حقيقتها، وعليه يجب العناية بالمصابين عن طريق الدُّربة والمران الشَّفويين.

– الأميَّة والتَّقدُّم في السنِّ.

– اللَّهجات المحليَّة: فإنَّها تؤدي إلى تغيُّر بعض الحروف ومسار الحركات، وعدم إعطاء الحروف حقها.

– الجهل بقواعد اللُّغة نحواً وصرفاً.

[1]– سورة الكوثر، الآية: 02.

[2]– سورة الفيل، الآية: 01.

3/2/3– معان اللَّحن: لِلَّحْن في اللُّغة ست معان هي:

أ– اللَّحن بمعنى الخطأ في الإعراب:

كما في قول أبو عبيد في قول عمر –رضي الله عنه–: "تعلَّموا اللَّحْنَ أي الخطأ في الكلام لتحترزوا منه"، وقال الحكم بن عبدل الأسدي:

ليـــت الأميـــر أطـــاعني فشـــفيته مـــن كـــل مـــن يكفـــي القصـــيد ويلحـــن[1]

ب– اللَّحن بمعنى اللُّغة:

فقد روي أنَّ القرآن الكريم نزل بلحن قريش، أي بلغتهم، وفي حديث عمر –رضي الله عنه– "تعلَّموا الفرائضَ والسنَّة واللَّحَن" بتحريك الحاء، أي "اللُّغة"[2].

وقال الزمخشري: تعلَّموا الغريب واللَّحَن لأن في ذلك علمُ غريبِ القرآن ومعانيه، ومعاني الحديث والسنَّة، ومن لم يعرفه لم يعرف أكثر كتاب الله ومعانيه ولم يعرف أكثر السنن، والقصد هنا "اللُّغة".

جـ–اللَّحن بمعنى الفِطنة:

لحَن بفتح الحاء، ومنه لحنٌ، معنى فَطِن لحجته وانتبه لها، نقول لاحِن النَّاس: فاطِنُهم والشَّاهد في ذلك قول سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم: "**فلعل بعضكم أنْ يكون بحجَّته ألحَن من بعضٍ**"[3].

د–**اللَّحْن**: من لحَّنَ، يلحنُ، تلحيناً، بمعنى أدَّى الكلام بنغمٍ حسب القواعد الموسيقيَّة، كما في قول يزيد بن نعمان نفس المراد والمعنى لقوله:

لقـــد تركـــت فـــؤادك مســـتجنا مطوقـــة علـــى فـــنن تغنـــي

---

[1]– ابن منظور: لسان العرب، مادة "لَحَنَ".

[2]– ينظر: مجد الدِّين المبارك بن محمد بن عبد الكريم الشيباني الجزري ابن الأثير: النِّهاية في غريب الحديث والأثر، تح: محمود الطناحي، ج4، دار ابن الجوزي، بيروت، لبنان، ط1، 1979م، ص: 241.

[3]– معجم المعاني الجامع، مادة "لحَنَ".

يميـــــل بهـــــا وتركبـــــه بلحـــــن إذا مـــــا غـــــنَّ للمحـــــزون أنَّـــــا[1]

هـ-اللَّحن بمعنى التَّعريض: والإيماء الذي شاهده قول القتَّال الكلابي:

ولقـــد لحنـــت لكـــم لكيمـــا تفقهـــوا ووحيـــــت وحيـــــا لـــــيس بالمرتـــــاب[2]

د-اللَّحن بمعنى المعنى والفحوى من القول:

لقوله تعالى: ﴿**وَلَتَعْرِفَنَّهُمْ فِي لَحْنِ الْقَوْلِ**﴾[3]، بمعنى الفاقة والحاجة والفقر.

يرى إبراهيم أنيس أنَّ أغلب الظنِّ أنَّ مصطلح "اللَّحن" أنَّه استخدِم لأوَّل مرةٍ بهذا المعنى، ودليله في ذلك أنَّ العرب تنبَّهوا لهذه الظَّاهرة لـمَّا اختلطوا بالأعاجم، ولاحظوا الفرق الواضح بين النُّطق الصَّحيح والنُّطق الملحون[4].

كما عرَّف محمد عيد "اللَّحن": "أنَّه خروج الكلام الفصيح عن مجرى الصحةِ في بنيةِ الكلامِ، أو تركيبه أو إعرابه، بفعل الإستعمال الذي يَشيع أوَّلاً بين عامَّة النَّاس، ويسرَّب بعد ذلك إلى لُغةِ الخاصَّة"[5]. معتمداً في هذا التَّعريف على قول ابن الجزري (ت 597 هـ): "واعلم أنَّ غلط العامَّة يتنوَّع، تارة يضمون المكسور وتارة يكسرون المضموم، وتارة يمدون المقصور، وتارة يزيدون في الكلمة، وتارة يضعونها في غير موضعها[6].

---

[1]- د.محمد أبو الرب: الأخطاء اللُّغويَّة في ضوء علم اللُّغة التَّطبيقي، ص: 31.

[2]- عبيد بن مجيب بن المبرحي بن ربيعة: ديوان القتال الكلابي: تح: إحسان عباس، دار الثَّقافة للطباعة والنَّشر والتَّوزيع، بيروت، 1989م، نقلا عن: محمد أبو الرب: الأخطاء اللُّغويَّة في ضوء علم اللُّغة التَّطبيقي، ص: 31.

[3]- سورة محمد، الآية: 30.

[4]- إبراهيم أنيس: محاضرات عن مستقبل اللُّغة العربيَّة المشتركة، جامعة الدول العربيَّة، معهد الدِّراسات العربيَّة العالية، القاهرة، مصر، 1960م، ص: 17 بتصرف.

[5]- ينظر: محمد عيد: المظاهر الطَّارئة على الفصحة، ص: 12، نقلاً عن: الدكتور محمد أبو الرب: الأخطاء اللُّغويَّة في ضوء علم اللَّغة التَّطبيقي، ص: 33.

[6]- ينظر: عبد الرحمن بن علي بن محمد ابن الجوزي القرشي البغدادي أبو الفرج: تقويم اللِّسان، تح: عبد العزيز مطر، دار المعارف للطِّباعة والنَّشر، مصر، المجلد 01، ط1، 1983م، ص: 74.

وبناءً على ذلك، فإنَّ أهم معنى للَّحن شهرةً وكثرةً من طرف علماء اللُّغة، الخطأُ في الإعراب[1].

3/3–الغلط:

لغةً من غلط، يَغْلَطُ، غَلَطًا، والغلط: أنْ تعيا بالشَّيء فلا تعرف وجه الصَّواب فيه، وجمعها الأغاليط. وذكر اللَّيث (ت 175 هـ)، "أنَّ ذلك يكون من غير تعمُّد"[2]، وقال أبو الهلال العسكري: "أنَّ الغلط هو وضع الشَّيء في غير موضعِهِ، وعلى هذا الأساس يجوزُ أنْ يكون الغلطُ صواباً في نفسه، في حين أنَّ الخطأ لا يكون صواباً على وجة، فالخطأ ما كان الصَّواب خلافه، وليس الغلط ما يكون الصَّواب خلافه"[3].

كما يمكن تعريف الغلط على أنَّه: "حالة تقوم بالنَّفس تحمل على توهُّمِ غير الواقع، إمَّا أنْ يكون واقعةً غير صحيحة، يتوهَّمُ الفرد صحَّتَها أو واقعة صحيحة يتوهَّمُ عدم صحَّتَها"[4].

4/3– الزلَّةُ Slip:

مصدر، فعلها "زلَّ" جمعها "زَلَل"، تعني السَّقطة والخطيئة، ونقول زلَّ لسانه، بمعنى تلفظ بما لا يريد قوله[5]، وتُسمَّى فلْتَةُ أو زلَقَةُ لسانٍ، وفي المثل: "زلَّةُ الرَّأي تُنسي زلَّة القدمِ"، والزلَّةُ تفيد أيضاً معنى العثرةِ والهفوةِ لقول شاعر:

أردت لِكَيْما لا ترى لي عثرة ومن ذا الذي يعطى الكمال فيكملُ

وقد عرَّف إبراهيم أنيس الزلَّةَ: "أنَّها انحراف العربي عن طرق أداء سليقته اللُّغوية، والسبَّب في ذلك يرجع إلى أمر طارئ ومفاجئ أو موقف رهيب أو لحظة غضب وانفعال"[6]، وأنَّ صاحب

---

[1]– ينظر: محمد عيد: المظاهر الطَّارئة على الفصحة، ج 1، المجلد 1، دار عالم الكتب للطِّباعة والنَّشر، مصر، 1980م، ص: 14.

[2]– ابن منظور: لسان العرب، مادة "غَلَطَ".

[3]– ينظر: أبو هلال الحسن ابن عبد الله العسكري: الفروق الفرديَّة، ص: 67.

[4]– معجم المعاني الجامع: مادة "غَلَطَ".

[5]– معجم المعاني الجامع، مادة "زلَّ".

[6]– إبراهيم أنيس: محاضرات عن مستقبل اللُّغة العربيَّة المشتركة، ص: 14.

السَّليقة اللُّغوية القح، إذا زلَّ لسانه يشعرُ ويحسُّ به، يستطيع أنْ يصلحه ويقوِّمَه بنفسِهِ دون عناءٍ، في حين أنَّ غيره ممن لم يتقن قواعد اللُّغة ونظامها، ولم يصل بعد إلى مرحلة الكفاءة اللُّغوية، يجوز ويفوت عليه الخطأ ولم ينتبه إليه، لأنَّه خطأ تجاوز كفايته اللُّغوية، والزلَّات هي أخطاء غير تنظيمية، وعلى هذا الأساس، من الأنفع والأصح تنحية هذا النَّوع من الأخطاء أثناء التَّعليم، كونه أغلاطا ناتجة عن الأداء الكلامي لا أخطاء ناتجة عن كفاية المتعلم اللُّغوية.

إنَّ هذا النَّوع من الأخطاء اللُّغوية المتمثِّلة في الزلَّات سواء أكانت زلَّات لسانٍ أم زلَّات أقلامٍ، هي ناشئة عن زلَّات الذَّاكرة وحالات التَّوتر البدنيَّة والنَّفسيَّة، مثل التَّعب والإنفعال الشَّديد، وهذه الأحوال جميعاً تنشأ عن مستوى الأداء عرضياً، فلا تسبِّب خللاً لمعرفتنا بلغتنا. وأنَّ الأخطاء والزلَّات تنتج عنهما تعبيرات غير صحيحة من قبل الفرد المتكلِّم، وغير مقبولة من طرف الفرد المستمع، وإضافة إلى هذه الأخطاء اللُّغوية هناك نوعٌ آخرٌ من المخالفات اللُّغوية سمَّاه "كوردر" الأغلاط Mistakes وهي ناتجة عن فشل في مقاربة اللُّغة ومواءمتها بالموقف، ومن أمثلتها "الأغلاط الإجتماعية أو الزلَّات الإجتماعية Social Gaffes" تتمثَّل هذه الأخيرة في حالة اختيار الأسلوب الغلط ممثلاً للَّهجة أو التَّنوُّع.

لقد تطرَّق علماء النَّفس إلى هذه الظَّاهرة "الزلَّة"وتدارسوها لتحديد أسبابها والوقوف على ماهيتها، يرى فرويد "أنَّ زلَّات اللِّسان، إنْ هي إلاَّ أعراض لقوى غير واعية أو صراعٌ عقلي بداخل الفرد نفسه، تحتاج إلى تفسير نفسي واعي، لكن معظم الدِّراسات الحديثة تناولتها بالدِّراسة والتَّحليل للتعرُّف إلى نظام العقل وطريقة عمله في ذلك"[1].والزلَّات نوعٌ من الأغلاط التي يقع فيها المتعلِّم، وهي من اهتمام اللُّغويين المهتمين بالأداء اللُّغوي، ومن نماذجها "كلماتٌ تحلُّ مَحَلَّ كلماتٍ أخرى أو نقل بعض مقاطع الكلام أو حذفه مثل، الصَّوت المفرد، والمورفيم، والكلمة، وشبه الجملة"[2]. الأمر الذي أدَّى باللُّغويين إلى القيام بدراسة تحليل الأخطاء اللُّغوية، والعمل على كشف نماذج تكرار هذه الزلَّات، ومعرفة الأسباب الكامنة وراء حدوثها، وترجمتها إلى قوانين ومعايير وضوابط، تمكِّن المدرِّس

[1] – د.محمد أبو الرب: الأخطاء اللُّغويَّة في ضوء علم اللُّغة التَّطبيقي، ص: 41.

[2] -vue : crystal david : a dictionary of linguistics and phonetics, p :125.

على وجه الخصوص من الإستفادة منها، وتوظيفها في حينها أثناء رصد ومعاينة تلك الأخطاء اللُّغوية، والعمل على معالجتها.

ما يمكن استخلاصه أنَّ المخالفات اللُّغويَّة نستطيع حصرها في نوعين اثنين في ضوء علم اللُّغة التَّطبيقي، هما الأغلاط والأخطاء اللُّغويَّة، فالأغلاط عبارة عن خطأٍ أدائي ناتج عن الفرد المتكلِّم في صورة زلَّة أو هفوة لسان، ناتجة عن سبب من الأسباب، قد تكون عضوياً، كما هو الحال في الأمراض اللُّغويَّة أو النَّفسيَّة، وجميع المتعلِّمين على وجه الخصوص يقعون في مثل هذه الأغلاط، ويمتلك كل فرد منهم القدرة على معرفتها ورصدها والشُّعور والإحساس بها،الأمر الذي يحتِّم عليه الكشف عنها بسهولة، والعدول عنها وتصحيحها . أمَّا الأخطاء اللُّغويَّة، هي أخطاء ناتجة عن مخالفة المتعلِّم لقوانين اللُّغة وقواعدها، تنتج عنها تعبيرات غير مقبولة يشوبُها اللُّبس والغموضُ، خارقة بذلكالنِّظام اللُّغوي ومخالفة له، وعلى هذا الأساس يمكن القول بأنَّ الأخطاء اللُّغويَّة هي عمليَّة طردية مع كفاية المتعلِّم اللُّغويَّة، كلَّما زادت كفايته باللُّغة قلَّتْ أخطاءه، وكلَّما تراجعت، زادت أخطاءه وكثرت، وبالتَّاليتعذَّر عليه رصدها والكشف عنها، لأنَّها تفوق مستواه التَّعليمي وكفايته اللُّغويَّة من جهة، وتعيق عملية التَّعلُّم والإكتساب اللُّغوي لديه من جهة ثانية، لكن من الأفضل استغلال الخطأ والإستثمار فيه وجعله نقطةَ انطلاقٍ في بناءِ تعلُّماتهم، وأصلاً عدم الوقوع في الأخطاء يعتبر مناقضاً للتركيبة البشريَّة التي جُبِلَ عليها التي تتميَّز بالنُّقصان وعدم الكمال. وعليه الوقوع في الخطأ أمرٌ طبيعيٌ وحتمي يجب استغلاله والإستثمار فيه. كما يجب على مدرِّس الصفِّ، أنْ يعتني بأخطاء متعلِّميه، والوقوف عليها في حينها، وعدم التَّهاون بها، ولفتِ مرتكبِيها إليها، قصد تصحيحها تصحيحاً ذاتياً إنْ أمكن ذلك، والإستفادة منها، وتحسيسه على أنَّها تساهم في بناءِ تعلُّماته وتعمل على تطويرها.

الفصل الثاني

المرجعيَّة التَّنظيريَّة للنَّظريات التَّعليميَّة

المبحث الأوَّل: النَّظريات السُّلوكيَّة الارتباطيَّة

المبحث الثَّاني: النَّظريات السُّلوكيَّة الوظيفيَّة

المبحث الثَّالث: النَّظريات الانتقائيَّة أو التَّوفيقيَّة

المبحث الرَّابع: النَّظريات المعرفيَّة

تمهيد:

يمكن اعتبار نظريات التَّعلم على أنَّها محاولات منظَّمة لتوليد المعرفة حول السُّلوك الإنساني وتنظيمها وتجميعها في أطر من الحقائق والمبادئ والقوانين بهدف تفسير الظَّاهرة السُّلوكية والتَّنبؤ بها وضبطها. ويكمن الهدف الأساسي لنظريات التَّعلم هو فهم السُّلوك الإنساني من حيث كيفيَّة تشكُّله وتحديد متغيِّراته وأسبابه، ومحاولة تفسير عمليات التَّغيُّر والتَّعديل التي تطرأ عليه، بهدف صياغة مبادئ وقوانين عامَّة لضبطه وتوجيهه، وعلى الرَّغم من تعدُّد نظريات التعلُّم وتباينها واختلاف مفاهيمها وتوجُّهاتها الفلسفيَّة والعلميَّة، إلاَّ أنَّها لا توجد لحد الآن، نظريَّة شاملة وجامعة يمكن الاعتماد عليها في تفسير كافة مظاهر السُّلوك الإنساني، وهذا راجع إلى اتِّساع عمليَّة التَّعلم وتعدُّد متغيراتها وعواملها والمجالات التي يتضمنها، وبذلك يمكن القول أنَّ النَّظر إلى الظَّاهرة السُّلوكيَّة، يتطلَّب الأخذ بعين الاعتبار العديد من الحقائق والمفاهيم والمبادئ التي جاءت بها نظريات التعلُّم المختلفة، قصد الإلمام برصيد معتبر من تلك المعارف والحقائق لفهم أفضل وأعمق لهذه الظَّاهرة، باعتبار أنَّ مفاهيم النَّظريَّة الواحدة لا تفي بالغرض المطلوب.

وعلى هذا الأساس يمكن تصنيف نظريات التَّعلم في مجموعتين إحداهما تسمى مجموعة نظريات التَّعلُّم السُّلوكية بشقَّيها الإرتباطي والوظيفي، والأخرى نظريات التَّعلم المعرفيَّة، تتوسَّط التيار السُّلوكي والعقلي، النَّظريات الانتقائية أو التَّوفيقيَّة. بحيث تنطلق كل مجموعة في تفسير عمليَّة التَّعلم من جملة افتراضات مختلفة جاءت من الأصول الفلسفيَّة القديمة حول العقل والمعرفة والجانب الوراثي والبيئي في ذلك.

المبحث الأوَّل: النَّظريات السُّلوكية الإرتباطيَّة

تعتبر النَّظريات الإرتباطيَّة من النَّظريات السُّلوكية التي اهتمَّت بشكل واضح بعملية التَّعلم وآلية حدوثه، تركِّز في مجموعها على عمليَّة الارتباط بين المثيرات والاستجابات، إمَّا لعدَّة مرات كما هو الحال في نظريَّة الإشراط الكلاسيكي، أو لمرَّةٍ واحدةٍ كما في نظريَّة التَّعلم الاقتراني. وهذه النَّظريات "الإرتباطية" تؤكِّد في مجملها على السُّلوك الظَّاهري القابل للملاحظة والقياس، وبناءً عليه يتوقَّف تقييم وتقويم الاستجابة الحاصلة من هذا الإشراط أو الاقتران، إمَّا بالدَّعم والتَّعزيز أو عن طريق الإقتران الزمني التي نادت به نظريَّة الاقتران، وما التَّعزيز والمكافأة من وجهة نظرها، إلاَّ شكلاً من أشكال المثير يؤدي من جهته إلى استجابة أخرى جديدة. ومن بين النَّظريات التي ركَّزت على الجانب الإرتباطي بين المثير والاستجابة نظريَّة الإشراط الكلاسيكي والتَّعلُّم الاقتراني.

I– نظريَّة الإشراط الكلاسيكي:

تسمى هذه النَّظرية بعدَّة تَسميات منها نظريَّة التَّعلم الإستجابي Respondent learning أو الإشراط الإنعكاسي Reflexive conditioning أو الإشراط البافلوفي Pavlovian conditioning ويرجع الفضل في ظهور هذه النَّظرية وبلورة أفكارها ومفاهيمها، إلى العالم الروسي الشَّهير إيفان بافلوف (1849م/1936م) كما ساهم العالم الأمريكي جون واطسون أيضاً في تطوير مفاهيم هذه النَّظريَّة، من خلال أفكاره وأبحاثه التي أجراها على الحيوانات والأفراد في الولايات المتَّحدة الأمريكيَّة. وقبل التَّطرق للمفاهيم الأساسيَّة لنظريَّة الإشراط الكلاسيكي لاَبُدَّ من التَّعريف ببعض المصطلحات منها[1]:

– مفهوم النَّظريَّة: هي نسقٌ من القوانين والمفاهيم في إطاره توصف الظَّواهر وتحلَّل وتفسَّر، ومن خصائصها:

– التَّعميم والشُّموليَّة.

[1]– ميلود التُّوري: أسس التَّكوين التَّربوي، ص: 10.

- توجيه البحث العلمي في حقل من الحقول المعرفيَّة.

-أنَّها تفضي إلى الممارسة العمليَّة.

-أنَّها فرضيات تمَّ التَّحقُّق منها بالتَّجربة.

– مفهوم المثير: حدث أو شيء يمكن أنْ نشعر به. أو أنَّه فعل المحيط في الذَّات[1]. قد يكون مادياً أو معنوياً، وحتى يكون فعَّالاً لاَبدَّ أنْ يكون فوق عتبة الإحساس.

– الاستجابة: تتمثَّل في نواتج السُّلوك أو نتيجة المثير، أوهي عبارة عن ردَّة فعلِ الذَّات اتِّجاه المحيط[2].

– أصناف المثيرات: تصنَّف المثيرات إلى صنفين اثنين:

أ– الصِّنف الأوَّل: مجموعة المثيرات الطَّبيعية أو المثيرات غير الشَّرطية، من مميزاتها أنَّها تستجر استجابة معينة من قبل الكائن الحي، وهي بطبيعة الحال يولد الكائن مزوَّدٌ بها فطرياً بآلية الاستجابة حيالها، ولا يتعلم كيف يسلك ضمنها، تسمَّى هذه المثيرات بـ "المثيرات الاستجرارية" (Elisting Stimuli)، لأنَّها تستجر الاستجابة على نحو لاَ إرادي مثل إغماض العين عند التَّعرض للضوء الشَّديد، ورمش العين عند النَّفخ فيها، وغيرها من الاستجابات الفطريَّة الانعكاسيَّة الأخرى، وهذه الاستجابات تُسمَّى بـ "المنعكسات"[3](Reflexe)، وهي استجابات قابلة للتكيُّف والتَّعديل من خلال عملية الخبرة والمواقف المشابهة، أي من خلال التَّعرض المستمر والدَّائم للمثيرات، قد تقوى أو تضعف، وهو ما يُعرف بعملية "التَّعوُّد"، وأنَّ المثيرات الطَّبيعية تنقسم إلى فئتين:

- **الفئة الأولى:** تُعرف بالمثيرات الطبيعية التَّنفيريَّة "العقابية"، لأنَّ مثل هذه المثيرات تسبِّب الألم مثل الضرب، والأطعمة ذات المذاق غير المستساغ، والحرارة والبرودة، وغيرها، وبالتَّالي يعمل صاحبها إلى الابتعاد والنُّفور منها.

[1]– ميلود التُّوري: أسس التَّكوين التَّربوي، ص: 78.

[2]– المرجع نفسه، ص: 79.

[3]– د. عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلم، دار الشُّروق، عمان، الأردن، ط1، 2015م، ص: 52.

- **الفئة الثَّانية:** تُسمَّى بالمثيرات الطَّبيعية الجذَّابة "التَّعزيزية"، وهي التي تحقق بدورها اللَّذة والمتعة واستحسانها، مثل الأطعمة اللَّذيذة والشراب المستساغ، وهي مثيرات محدودة العدد، مردُّ ذلك إلى قلَّة عدد الانعكاسات والاستجابات الطَّبيعية التي يولَد الإنسان مزوَّدٌ بها.

ب– الصِّنف الثَّاني: هي المثيرات المحايدة، التي لا يكون لها في الأصل أي تأثير في السُّلوك، بمعنى أنَّها لا تثير أيَّة ردود استجابية نحوها، ولكنْ عن طريق التَّعلم والممارسة، يمكن تشكيل أنماط سلوكية حيالها، ومثل هذه المثيرات تُعرف بـ "المثيرات غير الطَّبيعية"[1].

أوَّلاً: المفاهيم الأساسية لنظريَّة الإشراط الكلاسيكي:

لقد توصَّل "بافلوف" في نظريَّة الإشراط الكلاسيكي لعدَّة مفاهيم أهمَّها:

1– الإقتران Contiguity:

لغةً مصدر "إقترن"،"يقترن" ،"اقتراناً"، يقال اقترن بالشَّيء: اتَّصل به والتصق، واقترن بغيره، بمعنى اتَّصل به وصاحبه[2].

القصد بالاقتران، التَّجاور الزماني لحدوث مثيرين أحدهما محايد لا يستجير أيَّة استجابة من قبل الكائن الحي، والآخر طبيعي يمتاز بقدرته على استجرار ردَّة فعل طبيعيَّة "الإستجابة"، ونتيجة لهذا الاقتران وتكراره لعدَّة مرَّات، يصبح عندها المثير المحايد مثيراً شرطياً، أي قادراً على استجرار الاستجابة التي يحدثها المثير الطَّبيعي، مثل هذه الاستجابة تُعرف بـ "الاستجابة الشَّرطيَّة"[3].

2– عوامل قوَّة الإستجابة الشَّرطيَّة المكتسبة:

تتطلَّب قوة الإستجابة الشَّرطيَّة المكتسبة عدَّةَ عواملٍ أهمَّها:

1) أنْ يكون المثير المحايد على مستوى من الشدَّة، بحيث يقع ضمن أو فوق عتبة الإحساس لدى الكائن الحي، ويجب أنْ يمتاز بالقدرة على التَّنبيه.

---

[1]– د. عماد عبد الرَّحيم الزغول: نظريات التَّعلم، ص: 53 بتصرف.

[2]– أحمد مختار عمر: معجم اللُّغة العربيَّة المعاصرة، المجلد 01، عالم الكتب، القاهرة، مصر، مادة "اقترن".

[3]– د. عماد عبد الرَّحيم: نظريات التَّعلم، ص: 53.

2) يجب أنْ تكون المثيرات على تسلسل، وأنْ يسبق المثير المحايد"غير الشَّرطي" المثير الطَّبيعي، لأنَّ حدوث هذا المثير بعد المثير الطَّبيعي لاَ يؤدِّي إلى استجابة شرطيَّة، فالأصل هو تزامن حدوث هذين المثيرين معاً، أو أنْ يتقدَّم المثير الشَّرطي المثير الطَّبيعي.لقد قارن بافلوف بين أربعة أنواع من الإشراط من حيث قدرتها على إحداث تعلُّم الإستجابات الشَّرطيَّة للمثيرات الشَّرطية هي:

1/2– إشراط الأثر Trace conditionny: يتم فيه تقديم المثير الشَّرطي وإزالته قبل تقديم المثير الطَّبيعي، دون وجود تداخل بينهما، يُسمى أيضاً بـ "الإشراط المتعاقب".

2/2– الإشراط المؤجَّل Delayed conditionny يتم في هذا النَّوع تقديم المثير الشَّرطي أوَّلاً، ثم يتبعه المثير غير الشَّرطي، وبالتالي يحدث بينهما نوع من التَّداخل، بحيث يظهر المثير الطَّبيعي (م ط) أو (م غ ش)، قبل زوال المثير الشَّرطي (م ش)، وينقسم " الإشراط المؤجَّل" إلى نوعين هما:

- **الإشراط المؤجَّل قصير الأجل:**

أنْ يكون الفاصل الزَّمني قصيراً جداً، بين المثير الشَّرطي والمثير الطَّبيعي أجزاء من الثَّانية.

- **الإشراط المؤجَّل طويل الأجل:**

أنْ يكون الفاصل الزَّمني لثانية أو ثانيتين، ويعتبر الإشراط المؤجَّل من أفضل أنواع الإشراط لتعلُّم الإستجابة الشَّرطية للمثير الشَّرطي.

3/2– الإشراط المتزامن Simultaireous conditionny:

يتم فيه تقديم المثيرين الشَّرطي وغير الشَّرطي معاً وبالوقت نفسه، دون وجود أي فاصل زمني بينهما[1]، وبذلك يعتبر هذا النَّوع ضعيفاً في تعلُّم الإستجابة الشَّرطية للمثير الشَّرطي.

4/2– الإشراط الرَّجعي Backword conditionny:

يتم في هذا النَّوع تقديم المثير غير الشَّرطي، متبوع بتقديم المثير الشَّرطي، وهذا النَّوع من الإشراط يكون فعَّالاً في بعض أنواع الإشراط، وقد لا يصلح في حالات أخرى.

[1]– د. عماد عبد الرَّحيم: نظريات التَّعلم، ص: 54.

عدد مرات الاقتران: بحيث تزداد الاستجابة الشَّرطية قوةً واستمراريةً للمثير الشَّرطي، بزيادة عدد مراتِ الاقتران بينهما.

شدَّة المثير الطَّبيعي: يتوقَّف حدوث الإشراط بين المثير الشَّرطي والمثير الطَّبيعي، على قوَّة وشدَّة المثير الطَّبيعي، ومدى تأثيره في الكائن الحي[1]، مما يؤدِّي إلى قوَّة الاستجابة الشَّرطية بمقدار شدَّة ذلك المثير الطَّبيعي.

الفاصل الزَّمني: يتم تشكيل الاستجابة للمثير الشَّرطي على نحو أسرع عندما يكون الفاصل الزَّمني بين تقديم المثير الشَّرطي والمثير غير الشَّرطي قصيراً جداً، مما يجعل هذه الاستجابة أكثر قوة وديمومة، أمَّا في حالة كون الفاصل الزَّمني بينهما طويلاً، ففي أغلب الأحيان لا يحدث الاقتران بين المثير الشَّرطي والاستجابة الشَّرطيَّة.

3-المثير الطَّبيعي (م ط) Natural stimulus:

يُعرف بالمثير غير الشَّرطي (م غ ش) Unconditioned Stimulus لأنَّه قادر بطبيعته على استجرار استجابة ما، حيث لا يشترط تعلُّم هذه الاستجابة، وإنَّما تحدث تلقائياً أو عن طريق ردَّة فعل انعكاسية تمتاز بالثَّبات والاستقرار لدى الفرد، وبالتالي استعمل بافلوف مسحوق الطَّعام في تجربته على أنَّه المثير الطَّبيعي، لأنَّ هذا المثير يؤدي على نحو طبيعي إلى حدوث استجابة سيلان اللُّعاب لدى الكلب، وذلك لإشراط العديد من المثيرات المحايدة مثل صوت الجرس، والضوء وغيرها من المثيرات الأخرى.

4- الإستجابة الطَّبيعيَّة (س ط) Natural réponse:

تُسمى أيضاً بالاستجابة غير الشَّرطية (س غ ش) Unconditioned Réponse، لأنَّها تحدث على نحو طبيعي بفعل مثير ما. ومن أمثلة هذه الاستجابة سيلان اللُّعاب عند رؤية الطَّعام، وإبعاد اليد عن الأجسام السَّاخنة إلى غير ذلك، وهي استجابات فطريَّة غير متعلِّمة.

[1]- د. عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلم، ص: 54.

5-المثير الشَّرطي:

يُسمى أيضاً بالمثير غير الطَّبيعي (م غ ط)، وهو في حقيقة الأمر مجرَّد مثير محايد Neutral Stimulus، ليس له القدرة على إحداث أي استجابة لدى الكائن الحي، وقد يتعلَّم الكائن استجابة ما لهذا المثير من خلال عمليات التَّفاعل، وحسب هذه النَّظريَّة فإنَّ هذه الاستجابة يتمُّ تعلُّمها وِفق مبدأ الاقتران، أي من خلال تواجده لعدد من المرات مع مثير طبيعي معيَّن، وبالتَّالي هذا التَّواجد يكسبه صفة المثير الطَّبيعي، ويصبح قادراً على استجرار الاستجابة المطلوبة، وهكذا عندما يكتسب المثير المحايد، صفة المثير الطَّبيعي يصبح عندها مثيراً شرطياً[1]، وتُعرف الاستجابة النَّاتجة عن ذلك بالاستجابة الشَّرطية، لأنَّ تعلُّمها واكتسابها جاء نتيجة لمبدأ الإشراط والاقتران.

هذا المثير المحايد حتى يصبح مثيراً شرطياً قادراً على استجرار استجابة يحدثها المثير الطَّبيعي، بحيث لابدَّ لهذا المثير أنْ يسبق أو يتزامن حدوثه مع ذلك المثير الطَّبيعي، وبالتَّالي يجب أنْ يكون الفاصل الزمني بينهما قصيراً جدّاً لا يتجاوز أجزاء من الثَّانية، كما يجب أنْ يكون ضمن عتبة الإحساس، بمعنى الشُّعور والإحساس به، وأنْ تتوفَّر لهذا المثير خاصية جذب الانتباه لدى الكائن الحي، وتُعرف "بالانعكاس التَّوجيهي" Orienting Refles.

6- الاستجابة الشَّرطيَّة (س ش) Unconditioned Response:

تُسمى أيضاً بالاستجابة غير الطَّبيعية (س غ ط)، وهي استجابة ناتجة ومتعلَّمة عن المثير الشَّرطي نتيجة الاقتران للعديد من المرات مع المثير الطَّبيعي، وبالتَّالي هذه الاستجابة تصبح عادة انعكاسيَّة للمثير الشَّرطي بمجرَّد التَّعرض إليه، وهي شبيهةٌ إلى حد كبير بالاستجابة الطَّبيعية التي يحدثها المثير الطَّبيعي، لكنَّها أقل قوة منها، وتُسمى أيضاً بالاستجابة "الإعداديَّة" أو "التَّحضيريَّة" Preparatory Response، لأنَّها تهيِّئ الكائن الحي لاستقبال المثير الطَّبيعي، ومؤشراً لحدوث ما يُسمى "بالتَّعلم التَّرابطي" بين المثير الشَّرطي، والمثير غير الشَّرطي.

[1]- د. عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلم، ص: 55-56.

7- تعميم الإستجابة:

القصد بها تعلُّم الكائن الحي تقديم استجابة مماثلة لعدد من المثيرات المتشابهة، بمعنى هو ميل مثير محايد آخر مشابه للمثير الشَّرطي على استجرار نفس الاستجابة التي يستجرها المثير الشَّرطي، وبالتالي الكلب في بداية الإشراط كان يستجيب لسيلان اللُّعاب عند مجرَّد سماع صوت أي جرس، بصرف النَّظر عن شدَّته، أو مقدار تردُّداته، وقد أطلق بافلوف عليه اسم "انتشار الأثر" الذي يحدثه المثير الشَّرطي في مناطق القشرة الدِّماغيَّة الأخرى[1].

إنَّ عملية تعميم الاستجابة إجراءٌ تكيُّفي، يلجأ إليه في بداية التَّعلم، ولاسيما عندما تكون خبراتنا قليلة، أو عندما تكون المثيرات غامضة أو غير مألوفة، وبالتَّالي في هذه الحالة اللُّجوء إلى الارتباطات المخزَّنة في الذَّاكرة،لاستخدام وتفعيل المناسب منها حيال هذه المثيرات، وهي أكثر انتشاراً عند الأطفال نظراً لقلَّة خبراتهم، نجد مثلاً أنَّ طفلاً ما يعمِّم استجابة الخوف من كل شخص يلبس مئزراً أبيضاً على اعتبار أنَّه طبيب.

8-تمييز المثير Stimulus Discrimination:

القصد منه الاستجابة بطرق مختلفة، لمجموعة من المثيرات المتشابهة وغير المتماثلة أو المتطابقة، ففي تجارب بافلوف تعلَّم الكلب مع مرور الوقت التَّمييز بين المثيرات المتشابهة، "أصوات الجرس من التَّردُّدات المختلفة"، وبالتَّالي أصبح يستجيب لسيلان اللُّعاب فقط على نحو انتقائي للمثير الشَّرطي الأصلي، "صوت الجرس عند تردُّد معين"، وذلك كون هذا المثير يأتي بعده المثير الطَّبيعي "الطَّعام"، في حين لا يحدث هذا المثير بوجود المثيرات الأخرى المشابهة للمثير الشَّرطي.

9- الإشراط الفارق التَّمييزي Differential Conditionny:

أجرى "بافلوف" بعض التَّجارب للوقوف على الكيفيَّة التي من خلالها يتعلَّم الكائن الحي التَّمييز بين المثيرات المتشابهة، ففي إحدى التَّجارب كان يقدِّم مثيراً معيَّناً (م ش 1)، وكان يتبع مثل

[1]- د. عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلم، ص: 56-57.

هذا المثير بالمثير غير الشَّرطي وهو الطَّعام، ثم بعد ذلك كان يقدِّم مثيراً شرطيّاً آخر (م ش 2) مشابهاً تماماً للمثير الشَّرطي الأوَّل (م ش 1) ولم يتبع مثل هذا المثير بالطَّعام، فكانت الملاحظة أنَّ الكلب تعلَّم تدريجيّاً التَّمييز بين هذين المثيرين رغم تشابههما، حيث كان يستجيب بإفراز اللُّعاب للمثير الشَّرطي الأوَّل (م ش 1)، ولا يحدث ذلك مع المثير الشَّرطي الثَّاني (م ش 2)، وبهذا أصبحت الاستجابة الشَّرطية فارقة للمثير الشَّرطي الأوَّلي فقط، وبناءً على ذلك فإنَّ الكلب تعلَّم التَّمييز بين الإثارة المعزَّزة وتلك غير المعزَّزة، وأصبح يقتصر استجابته على الإثارة المعزَّزة فقط[1].

كما أنَّ تعلُّم الاستجابة الفارقة قد لا تحدث أحياناً، ولاسيما عندما تكون ذروة التَّشابه كبيرة جداً بين المثيرات الشَّرطيَّة المعزَّزة. مما يتعذَّر على الكائن الحي التَّمييز بينها، وهذا من شأنه يخلق حالة عصاب شديدة، تترافق بالتَّوتر والانهيار العصبي، والعجز عن الاستجابة.

يعدُّ التَّعميم والتَّمييز مظهرين هامين في التَّعليم الإنساني، فهي من المبادئ الأساسيَّة التي تساعد الإنسان عن التَّكيف مع المواقف والمثيرات المختلفة، من خلالها يتم تشكيل الشَّبكة المفاهيميَّة التي تُخزَّن في الذَّاكرة، التي على أساسها تتحدَّد طريقة تعاملنا وأساليب سلوكنا حيال المواقف والمثيرات المتعدِّدة، وهذا ما تنصُّ وتهدف إليه النَّظريات المعرفيَّة، وبالتَّالي فإنَّ تشكيل المفاهيم تعدُّ مؤشِّراً لعمليات التَّفكير المنظَّم، لأنَّها"المفاهيم" تمثِّل الوحدات الأساسيَّة لمثل هذه العمليات.

10- الإنطفاء Extinction:

يقصد بالانطفاء توقُّف الاستجابة الشَّرطية المتعلِّمة للمثير الشَّرطي نتيجة لتقديمه لعدد من المرات دون أنْ يُتبع بالمثير الطَّبيعي،"المثير غير الشَّرطي"، وبالتَّالي حدوث الانطفاء هو مؤشر لحدوث المحو في الاستجابة الشَّرطية المتعلِّمة، وغالباً ما يحدث هذا كنتاج لعدم اقتران المثير الشَّرطي بالمثير غير الشَّرطي لمرات متعدِّدة، وتجربة بافلوف بيَّنت ذلك، عندما توقف الكلب عن إفراز اللُّعاب بسبب استمرار تقديم حدوث الجرس "المثير الشَّرطي" لعدد من المرات دون إتباعه بالطَّعام "المثير غير

[1]- د. عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلم، ص: 57-58.

الَشَّرطي"، وهذا يعني أنَّ"المثير الشَّرطي" فقد قدرته التَّنبئيَّة بحدوث المثير غير الشَّرطي أو المعزَّز، وبذلك أصبح عاجزاً عن استجرار الاستجابة الشَّرطية، مع العلم أنَّ هذا الانطفاء لا يحدث فجأةً وإنَّما على نحو تدريجي حتى ينقطع[1].

11- الإسترجاع التِّلقائي Spontanous Recovary:

القصد منه العودة التِّلقائيَّة لظهور الاستجابة الشَّرطيَّة للمثير الشَّرطي، بعد انقطاعها لمدةٍ من الزَّمن على الرغم من عدم اقتران هذا المثير بالمثير غير الشَّرطي، وبالتَّالي الاستجابة الشَّرطية المتعلِّمة تمَّ تشكيلها للمثير الشَّرطي بعد انطفائها لعدم اقتران المثير الشَّرطي بالمثير غير الشَّرطي لعددٍ من المراتِ، تعود من جديد للظُّهور مرةً أخرى، إلاَّ أنَّ هذه الاستجابة لم تكن بنفس قوة الاستجابة الشَّرطية الأصلية، وبالتَّالي مجرَّد ظهورها وإحيائها من جديد هو بحد ذاته مؤشر للقدرة التنبئيَّة للمثير الشَّرطي لحدوث المثير الطَّبيعي "غير الشَّرطي"، ومثل هذه الاستجابة تقوى بالاقتران وتتوقَّف بعدمه، وعودة هذه الاستجابة يرجع إلى كون الكائن الحي تعلَّم سابقاً، وبذلك يعتبر المثير الشَّرطي بمثابة مُنبِّه أو مؤشر تنبئي لظهور المثير الطَّبيعي، وهكذا فإنَّ ظهور المثير الشَّرطي لاحقاً يعمل على استجرار الاستجابة الشَّرطية، لتوقع الكائن الحي ظهور المثير الطَّبيعي[2].

12- الكفُّ Inhibition:

المراد منه فشل المثير الشَّرطي على استجرار الاستجابة الشَّرطية، والتي كان قادراً على استجرارها في السَّابق وهو على نوعين:

1/12- الكفُّ الخارجي: يحدث عندما يوجد مثيراً آخر يُصرف انتباه العضويَّة عن المثير الشَّرطي، مما يتسبَّب في توقف الاستجابة الشَّرطية على نحو مؤقَّت للمثير الشَّرطي.

2/12- الكفُّ الدَّاخلي: يحدث نتيجة التَّغيُّرات التي تطرأ على المثير الشَّرطي. وهو على أربعة أنواع:

---

[1]- د. عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلم، ص: 58-59.

[2]- المرجع نفسه، ص: 55-60.

أ-الإنطفاء Extinction:

يحدث الانطفاء نتيجة عدم اقتران المثير الشَّرطي بالمثير الطَّبيعي لعدَّةِ مراتٍ، مما يؤدِّي إلى انطفاء الاستجابة الشَّرطيَّة المتعلِّمة وعدم ظهورها في حالة تقديم المثير الشَّرطي.

ب- الكفُّ الفارق Differential inhibition:

يحدث هذا النَّوع عندما يتم في بداية التعلُّم استجرار الاستجابة الشَّرطيَّة من قبل مثيرين محايدين مختلفين، وذلك من خلال اقترانها بالمثير الطَّبيعي وعدم إتباع الآخر بهذا المثير، فعندما تتوقَّف الاستجابة الشَّرطية لهذا المثير تبقى للمثير الآخر.

ج- الكفُّ الشَّرطي Conditinal inhibition:

يحدث عندما يتم تقديم المثير الشَّرطي مع مجموعة من المثيرات الأخرى المعزَّزة، عندها يكون هذا المثير قادراً على استجرار الاستجابة الشَّرطية، ولكن في حالة تقديمه ضمن مجموعة من المثيرات غير المعزَّزة، فإنَّه في أغلب الأحيان يفضل استجرار مثل هذه الاستجابة[1]، ممَّا يفسِّر ذلك أنَّ هناك استجابة لمثير معيَّن، في موقف معيَّن، ولاَ تكون هناك استجابة لهذا المثير في المواقف الأخرى.

د- كفُّ التَّأخير: Delayed inhibition:

يحدث عندما يكون الفاصل الزَّمني بين تقديم المثير الشَّرطي وغير الشَّرطي طويلاً نوعاً مَا، فالأصل في الاقتران أنْ يَتبع المثير الطَّبيعي المثير الشَّرطي مباشرةً، لأنَّ ذلك يجعل من الاستجابة الشَّرطيَّة أكثر قوة وأكثر تحقُّقاً وحدوثاً، لأنَّ طول الفاصل الزَّمني بينهما "المثير الشَّرطي والمثير غير الشَّرطي" قد يحول دون تعلُّم الاستجابة الشَّرطيَّة للمثير الشَّرطي، وبالتَّالي يحدث كفُّ الاستجابة لهذا المثير[2].

[1]- د. عماد عبد الرَّحيم: نظريات التَّعلم، ص: 61.

[2]- المرجع نفسه، ص: 61.

13- الإشراط من الدَّرجة الثَّانية Higher order conditioning:

يمكن للمثير الشَّرطي الذي أصبح قادراً على استجرار الاستجابة الشَّرطية أنْ يقوم مقام المثير الطَّبيعي، بحيث يمكن استخدامه لإشراط مثيرات محايدة أخرى، وتصبح قادرة على استجرار مثل هذه الاستجابة، لقد استخدم "بافلوف" صوت الجرس، بعد أنْ أصبح مثيراً شرطياً لا يشترط مثيرات محايدة أخرى، مثل مربع أسود/الضوء الأخضر. وعليه فإنَّ الضَّوء الأخضر نتيجة اقترانه لعددٍ من المرات مع صوت الجرس، أصبح مثيراً شرطياً له القدرة على استجرار الاستجابة الشَّرطية، وهي سيلان اللُّعاب، كما هو مبين في الآتي:

صوت جرس (م ش) ⟵ سيلان اللُّعاب (س ش).

ضوء أخضر (م ح) ⟵ لا استجابة

ضوء أخضر (م ح) + صوت جرس (م ش) ⟵ سيلان اللُّعاب (ش ش).

ضوء أخضر (م ح) + صوت جرس (م ش) ⟵ سيلان اللُّعاب (ش ش).

ضوء أخضر (م ح) + صوت جرس (م ش) ⟵ سيلان اللُّعاب (ش ش).

ضوء أخضر (م ش) ⟵ سيلان اللُّعاب (س ش).

ما لاحظه "بافلوف" أنَّ الاستجابة الشَّرطية التي يستجرها المثير الشَّرطي الثَّاني، هي أضعف من تلك التي يستجرها المثير الشَّرطي الأوَّل، فقد وجد أنَّ قوَّةَ هذه الاستجابة تبلغ 50% من قوَّةِ الاستجابة للمثير الشَّرطي الأوَّل[1].

ثانياً: نتائج تربويَّة مستخلصة:

1- تتمُّ عمليَّة التَّعلُّم من وجهة نظر النَّظريَّة الكلاسيكية عن طريق الاقتران لمثيرين أحدهما محايد والآخر طبيعي وتكراره لعددٍ من المرات خلال مدَّة زمنيَّة قصيرةٍ جداً.

[1]- د. عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلم، ص: 61-62.

2- يجب على المدرِّس فور الانتهاء من الموقف أو النَّشاط التَّعليمي الممارس، تدعيم ذلك مباشرة بمجموعة من التّمارين التَّطبيقيَّة التي تخدم تلك المفاهيم المتعلِّمة قصد تثبيتها وترسيخها، وبناءً عليها يستطيع المدرِّس أنْ يُقوِّم نسبة التَّعلُّم والإخفاق، والعمل على استدراك الخلل والنَّقص في حينه قبل استفحاله.

3- تؤكِّد وتُرغِّم نظريَّة التَّعلُّم الكلاسيكي المتعلِّم اللُّجوء إلى خبراته السَّابقة واستغلالها، عندما تكون خبرات الموقف التَّعليمي قليلة أو المثيرات المسخَّرة لإثارة الوضعيَّة التَّعليميَّة غامضة أو غير مألوفة لديه،"توظيف الرَّصيد المعرفي الشَّخصي".

II- نظريَّة التَّعلُّم الإقتراني Contiguous Conditioning:

تعد نظريَّة التَّعلُّم الإجرائي من النَّظريات السُّلوكية التي تؤكِّد مبدأ الاقتران في التَّعلُّم، رائدها أدوين جثري، وهي تقرب إلى حدٍ كبيرٍ من أفكار "واطسون" في التَّعلُّم، الذي أكَّد على مبدأ الاقتران متأثراً بأفكار كل من "بختريف" و"بافلوف" في هذا الشَّأن[1].

1-الاقتران:

هو علاقة تربط كل عنصر في المجال، بعنصر واحد فقط في المدى، تُسمَّى هذه العلاقة، علاقة اقتران، أو أنَّه إلحاقُ شيءٍ بشيءٍ في الحكم اقترانهما في اللَّفظ.

يرى جثري أنَّ اقتران استجابة ما لمثير ما في موقف ما، كاف لتكرار مثل هذه الاستجابة عندما يتعرَّض الكائن إلى نفس الموقف، بمعنى أنَّه يؤكِّد على عمليَّة الاقتران المباشرة بين المثير والاستجابة، إلاَّ أنَّه لم يتطرق في نظريَّته إلى الاقتران بين المثير الشَّرطي والمثير غير الشَّرطي واستجابة ما، كما هو الحال في نظريَّة الإشراط الكلاسيكي عند بافلوف.كما يرى جثري أنَّه ليس من المهم كيف تقترن الاستجابة مع المثير سواء بوجود أو عدم وجود المثير غير الشَّرطي، ولكن المهم هو أنْ

[1]- د. عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلم، ص: 64.

تقترن هذه الاستجابة مع المثير الشَّرطي، لأنَّ مجرَّد اقترانها به لمرة واحدة يعد كافياً لهذا المثير لاستجرار مثل هذه الاستجابة، فالتَّعلُّم يحدث لمجرد اقتران استجابة معيَّنة لمثير معيَّن[1].

وعليه نرى أنَّ جثري يؤكِّد على آخر فعل حركي أو إستجابي يقوم به الفرد في موقف ما، لأنَّ مثل هذا الفعل هو الذي يعمل الفرد على تكراره بلا شك لاحقاً. مؤكِّداً أنَّ التَّعلُّم هو عبارة عن تغيير سلوكي ليس بالضَّرورة أنْ يكون إيجابيّاً، ربَّما يتمُّل تعلُّم الاستجابات التي تؤدِّي إلى التَّلاؤم السَّيئ أو التَّلاؤم الجيِّد.

تأثَّر جثري كثيراً بأفكار من سبقوه من الفلاسفة وعلماء النَّفس، إلاَّ أنَّه انتقد وعارض الكثير منهم، فقد كان شديد التأثُّر بمبدأ الاقتران الذي جاءت به نظريَّة واطسون في الإشراط الكلاسيكي، إلا أنَّه اعترض هذه النَّظريَّة من حيث أنَّ الاقتران يتم بين مثير واستجابة وفق علاقة زمنيَّة، وليس بين مثيرين معاً لعددٍ من المراتِ كما هو الحال في نظريَّة بافلوف.

سار جثري على منهج ثورندايك التَّجريبي مع أجراء بعض التَّعديلات عليه، إلاَّ أنَّه انتقد قانون الأثر عنده، إذ يرى أنَّ ليس الأثر "المكافأة" الذي يؤدِّي إلى التَّحسُّن التَّدريجي في السُّلوك، وإنَّما الأداء ذاته الذي يصدر عن الكائن الحي.

كما تأثَّر أيضاً بأفكار عالم النَّفس "بي هولت" صاحب كتاب "حافز الحيوان وعمليَّة التَّعلُّم" Process animal drive and the learning، لكنَّه عارض "هولت" من حيث تأكيده لدور النُّضج والنُّمو في تعلُّم العديد من الأنماط السُّلوكية،كالمشي والنُّطق، ففي هذا الصَّدد يرى جثري أنَّه لا يمكن بأي شكل من الأشكال القول أنَّ جميع أشكال الارتباطات بين المثير والاستجابة تعتمد على الإشراط فقط وفقاً لعمليات التَّعلُّم وحدها، وإنَّما يعتمد البعض منها على نضج الجهاز العصبي[2]. كما اعترض "جثري" بعض أفكار وآراء نظريَّة "تولمان"، خاصة ما تعلَّق منها بالتَّعلُّم الإشاري، حيث رفض ما يُسمَّى بالعمليات العقلانية، وفكرة الهدفيَّة من تعلُّم السُّلوك، كما خالف

[1]- د. عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلم، ص: 11.

[2]- المرجع نفسه، ص: 115.

أيضاً آراء "هل" في التَّعلُّم من حيث أنَّ الارتباطات أو العادات لا يتم تعلُّمها على نحو تدريجي، ولكن يحدث دفعةً واحدةً، معتبراً في الوقت نفسه أنَّ التَّعزيز والعقاب أثر ثانوي، وليس رئيسي كما أكَّد "سكينر" ذلك في عمليات التَّعلُّم.

2- الافتراضات الأساسية لعمليَّة التَّعلُّم:

لقد افترض جثري جملة من الافتراضات حول موضوع التَّعلُّم مشكِّلة في الوقت نفسه الملامح الرئيسيَّة المميزة لنظريَّته في التَّعلُّم ومن بين هذه الافتراضات:

1/2- يحدث التَّعلُّم من خلال الإقتران: Learning bu contiguty: يعتبر التَّعلُّم عند جثري بمثابة عمليَّةُ تشكيل ارتباطات بين مثيرات واستجابات، وأنَّ هذه الارتباطات تتوقَّف على عامل الاقتران الزَّمني، وهو بذلك يرى أنَّ الاستجابة التي تصاحب مجموعة المثيرات من شأنها أنْ تَحدث مرةً أخرى كنتيجة لحدوث مثل هذا المثيرات، بمعنى أنَّ تزامن حدوث المثير والاستجابة معاً كاف لتكوين الارتباط بينهما، بحيث تبرز هذه الاستجابة للظُّهور مرةً أخرى حال وجود ذلك المثير.

لقد نفر واستعاض جثري من مفهوم الاستجابة واستخدم عوضاً منها مفهوم "الحركة"، على اعتبار أنَّ الحركة لها القدرة على التَّنظيم الذَّاتي كونها تنبُع عن الكائن ككل من جانبه النَّفسي والبيولوجي، والفيزيولوجي، وبالتَّالي هذا التَّنظيم المتناسق بين هذه الجوانب المكوِّنة للكائن، تساهم بشكل كبير لحدوث هذه الحركة، أمَّا الاستجابة لمجرد مثير هي عمليَّة آليةٌ ميكانيكيَّةٌ، لا ترقى إلى مستوى الحركة، منطلقاً من الافتراض الرئيسي التَّالي: "أنَّ مجموعة المثيرات التي تصبح حركة ما، تميل عند حدوثها إلى أنْ تستتبعها تلك الحركة، وعليه فإنَّ اقتران استجابة ما بمثير معيَّن لمرةٍ واحدةٍ كافٍ لارتباط مثل هذه الاستجابة "الحركة"، تكتسب قوَّةَ ارتباطها بالمثير وتصبح حركة مباشرةٌ له، وهذا خلافاً لنظريَّة الإشراط الكلاسيكي، التي تفرض ضرورة تكرار الاقتران بين مثير شرطي ومثير غير شرطي لعددٍ من المراتِ، حتى يصبح المثير الشَّرطي قادراً على استجرار الاستجابة التي يحدثها المثير غير الشَّرطي، ومنه يؤكِّد جثري أنَّ الاقتران بين مثير واستجابة يكفي حدوثه لمرةٍ واحدةٍ، بصرفِ

النَّظر عن وجود مثير غير شرطي أو عدم ذلك[1]، وعلى هذا الأساس نجد أنَّ الاقتران بين المثير والاستجابة يمثِّل المحور الأساس لنظريَّة جثري.

ما يمكن استنتاجه أنَّ نتائج كل حركة هي بمثابة مثير جديد لإنتاج الحركة الموالية، بمعنى أنَّ ما يقوم به الكائن الحي في وقت ما سيحدِّدُ مَا سيفعلُهُ في الخطوة اللَّاحقة، وبذلك نجد أنَّ جثري اهتمَّ بعمل الجهاز العصبي والعضلي، وأنَّ كل حركة هي بمثابة مثير للمستقبلات في الجهاز العصبي والعضلي، وهي في الوقت نفسه مُنبِّه للمثيرات الخارجية، ممَّا يَترتَّب عن ذلك استحداث حركات أخرى على نحو متسلسل إلى أنْ يتم تنفيذ الأداء أو العمل.

2/2- ينطوي التَّعلُّم على تعلُّم الكل أو لا شيء على الإطلاق: يحدث التَّعلم حسب جثري دفعةً واحدةً أو لاَ يحدث أبداً، وهو من هذا الاعتقاد أنَّه يرفض بشدَّة فكرة التَّعلم والإتقان في السُّلوك من خلال المحاولة والخطأ، أو من خلال المران والممارسة، أو أنَّ التَّعلم يحدث على نحو تدريجي مدعماً بالتَّعزيز، كما هو الحال في نظريات "ثورندايك" و"سكينر" و"هل"، بمعنى أنَّ الارتباط بين مثير واستجابة قد يحدث أولا يحدث.إذ يرى جثري أنَّ المواقف المختلفة إمَّا أنْ يحدثُ فيها التَّعلُّم أو لا يحدث. وهذا ما يُسمَّى "بتعلُّم الكل أو عدم التَّعلُّم"[2].

3/2- انطفاء الاستجابة يعني تشكيل ارتباط جديد: يرى جثري أنَّ محو العادات والارتباطات المتعلِّمة لا يتضمَّن التَّوقُّف عنها وعدم القيام بها، وإنَّما تتضمَّن عمليَّة إحلال وإبدال لمثل هذه الارتباطات من حيث أنْ تكسب عادة أو رابطة جديدة تحل مكانها، أي تشكيل رابطة جديدة بين مثير مَا واستجابة أخرى غير الاستجابة السَّابقة، وحتى يحدث انطفاء تلك الاستجابة لذلك المثير، ينبغي استبدالها باستجابة أخرى معارضة أو مناقضة لها، حتى تمنعها من الحدوث لذلك المثير[3].

---

[1]- د. عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلم، ص: 116.

[2]- المرجع نفسه، ص: 117.

[3]- نفسه، ص: 118.

4/2- التَّعزيز ليس ضرورياً لحدوث التَّعلُّم: لقد خالف جثري تماماً ما أكَّده كل من "ثورندايك، وسكينر، وهل"، حول أثر التَّعزيز في التَّعلُّم، ولا يمكن أنْ يحصل التَّعلُّم عن طريق المكافأة والتَّعزيز، بمعنى أنَّ الارتباطات بين المثير والاستجابة لا تتطلَّب وجود التَّعزيز أو التَّدعيم. إذ أنَّ الاقتران الزَّمني كافٍ لوحده لتقويَّة مثل هذا الارتباط والاحتفاظ به، وأنَّ التَّعزيز والمكافأة ما هي إلَّا شكلٌ من أشكال المثير أو نوعٌ من التَّغيُّر في المثير الذي يحدث في نهاية السِّلسلة السُّلوكية الحركيَّة، ومن هنا نجد أنَّ جثري أكَّد مبدأ "الحداثة" التي تعني آخر فعل أو حركة يقوم بها الكائن الحي ضمن السُّلوكات المعقَّدة، التي تتألَّف من عددٍ من الحركاتِ والاستجابات لتضفي إلى سلوك نهائي عن طريق التَّدريب أو المران.

3- نتائج تربويَّة مستخلصة:

1- يتم التَّعلُّم عن طريق الاقتران بين المثير والاستجابة لمرَّةٍ واحدةٍ كافٍ لتكرار مثل هذه الاستجابة"الحركة". وبالتَّالي يتوقَّف التَّعلُّم من وجهة نظر نظريَّة التَّعلُّم الاقتراني على آخر فعل حركي أو استجابي يقوم به الفرد المتعلِّم في موقف تعليمي معيَّن.

2- هذه النَّظريَّة تناسب بشكل كبير عمليَّة التَّعلُّم في مرحلة التَّعليم الابتدائي كونها تعتمدُ على مثير استجابة بطريقة آلية ومختصرة، ممَّا تساعد على تعلُّم المفاهيم البسيطة أكثر من غيرها.

3- يتوقَّف التَّعلُّم على عمليَّة النُّضج الحسي والعصبي والعضلي للمتعلِّم، حتَّى يتمكَّن من تعلُّم العديد من الأنماط السُّلوكية، أي أعطت أهميَّةٌ كبيرةٌ للجانب البيولوجي للمتعلِّم.

4- تنظر للتَّعزيز أو المكافأة على أنَّه شكلٌ من أشكالِ المثير يؤدِّي إلى استجابة أو حركة ما، تزيد من تثبيت التَّعلمات وتقويتها.

المبحث الثَّاني: النَّظريات السُّلوكيَّة الوظيفيَّة:

تؤدِّي النَّظريات السُّلوكية الوظيفيَّة دوراً مهمّاً في مجال عملية التَّعلم بعامَّة والاكتساب اللُّغوي بخاصَّة، محاولة إيجاد الآليات والإجراءات المناسبة والملائمة لتثبيت عمليَّة التَّعلم، وتذليل الصُّعوبات والعراقيل المعترِضة لذلك. إلاَّ أنَّ هذه النَّظريات تختلف فيما بينها في تحقيق عمليَّة التَّعلم وحصوله.

إنَّ نظريَّة التَّعلم عن طريق المحاولة والخطأ تعتمد على تكرار المحاولات وتجريبها قصد تحقيق الغاية والهدف منها، يسعى المُحاوِل بطبيعة الحال التَّخلِّي عن المحاولات الفاشلة والاحتفاظ بالعمليَّة النَّاجحة فقط، ويعمل على تعميمها كلَّما صادف موقفاً مشابهاً لها، وعليه فإنَّ هذه النَّظريَّة تعتمد على المواقف التي تتَّصف بحل المشكلات "التَّعلم عن طريق المحاولة والخطأ، هو تعلُّم يرتكز على الممارسة والأداء والنَّشاط الذَّاتي من قبل المتعلِّم، في حين نجد نوعٌ آخرٌ من النَّظريات الوظيفيَّة تختلف عن الأولى في عمليَّة الارتباط التي تتشكَّل وِفق مبدأ المحاولة والخطأ، وإنَّما تعتمد قياساً على نتائج الاستجابات "السُّلوك" عن طريق التَّعزيز أو العقاب كما هو الحال في نظريَّة التَّعلُّم الإجرائي، ومَا المثيرات القبلية التي تسبِق السُّلوك إلاَّ محدِّدات تميُّزيَّة تهيِّء وتُضفي إلى ظهور استجابة من نوع معين. وهناك نوعُ آخر من النَّظريات تؤكِّد على عمليَّة الاقتران بين المثير والاستجابة على نحوٍ تدريجي، يزداد هذا الاقتران بعدد مرات التَّعزيز أو المكافأة ينتج عن ذلك استجابة أو تعلُّم أطلق عليه اسم "العادة" وهذه الأخيرة تزداد بالتَّعزيز وتنخفض وتضمحل بانخفاضه.

I- نموذج التَّعلُّم بالمحاولة والخطأ:

من المعلوم أنَّ نموذج التَّعلُّم بالمحاولة والخطأ يُصنَّف ضمن النَّظريات السُّلوكية التَّرابطيَّة ولاَ سيما في الشق الوظيفي منها،إضافة إلى كون التَّعلُّم على أنَّه عمليَّة تشكيل ارتباطات بين مواقف مثيريَّة واستجابات معيَّنة ناتجة، إلاَّ أنَّه في نفس الوقت يؤدِّي وظيفةٍ أو قصدٍ معيَّنين،يُعرَف هذا النَّموذج بمسمَّياتٍ أخرى "التَّعلُّم بالاختيار والرَّبط"learning by selecting connectionism و"ربطيَّة ثورندايك" thorndike’connectionism نسبة إلى عالم النَّفس الأمريكي"ادوارد ثورندايك" الذي عمل على تطوير أفكارها.

ينطلق هذا النَّموذج في تفسير عمليَّة التَّعلُّم وفق مبدأ المحاولة والتَّجريب المتواصل، أي أنَّ الارتباطات بين الاستجابات والمثيرات تتشكَّل اعتماداً على خبرات الفرد بنتائج المحاولات السُّلوكيَّة التي يقوم بها حيال الموقف المثير الذي يواجهه ويتفاعل معها، بحيث يتعلَّم الاستجابة المناسبة من خلال تلك المحاولات[1].

لقد نظر ثورندايك إلى علم النَّفس على أنَّه علم القدرات والخصائص والسُّلوك الحيواني والإنساني، وأنَّ له علاقة مع العديد من العلوم ، علم التَّشريح والفيزيولوجيا وعلم الاجتماع وعلم الإنسان والتَّاريخ وغيرها، من حيث تركيزها على دراسة جسم الإنسان وطبيعته العقليَّة والنَّفسيَّة.

1- إسهامات علم النَّفس في مجال التَّربيَّة:

من أهم الإسهامات التي يستطيع أنْ يساهم بها علم النَّفس في مجال التَّربيَّة ما يلي:

- يساهم في تحقيق فهم أفضل لأهداف التَّربيَّة من حيث الغاية التي تصبوا إلى تحقيقها، والعمل على توضيحها وحسن ضبط صياغتها على نحوٍ يجعل منها قابلة للتَّحقُّق.
- يساهم في عمليَّة قياس الأهداف، والحكم على إمكانيَّة تحقيقها لدى الأفراد.
- يساهم في تحقيق فهم أفضل للوسائل والأساليب التَّربويَّة المناسبة في تحقيق واختيار طرائق التَّدريس للأنشطة التَّربويَّة، من أجل الوصول إلى الأهداف التَّربويَّة بأقلِّ وقت وجهد ممكن.
- يعمل ميدان علم النَّفس على تحديد الأساليب والوسائل الماديَّة والبشريَّة، قصد تحقيق مردود تربوي مثمر، يسهم بدوره في تطوير قدرات المتعلِّمين العلميَّة والمعرفيَّة والتَّعليميَّة، كما يحدِّد إجراءات استخدامها بصورة مثلى.
- يساهم في تحقيق مفهوم أفضل وأوضح للفروق الفرديَّة، في رصد وتمييز الخصائص والقدرات المتواجدة بين المتعلِّمين، مما يؤدِّي إلى حسن اختيار وتنويع الأنشطة والوضعيَّات وأساليب التَّعلُّم

[1]- د. عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلم، ص: 71.

وطرقه على نحو يساعد كل متعلِّم على اكتساب الخبرات والمعارف والمهارات طبقاً لقدراته العقليَّة وميوله الشَّخصي.

- يساهم في تحقيق فهم أفضل وأوسع لأثر كل من العوامل الوراثيَّة، والبيئيَّة "الماديَّة والاجتماعيَّة" في عمليات التَّعلُّم، ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة لتلك الحالات التي تقف عائقاً أمام عمليات التَّعلُّم[1].
- يساهم في تحقيق فهم أفضل لوسائل وأساليب التَّقويم المناسبة، للحكم على مدى تحقق الأهداف التَّربويَّة لدى المتعلِّمين، والعمل على إيجاد البدائل الممكنة لذلك.

2- اهتمامات ثورندايك في التَّعلُّم:

كانت اهتمامات ثورندايك بالتَّعلُّم في الفترة الواقعة بين عامي 1913م/1914م، وخلالها أصدر أوَّل مؤلَّف له تحت عنوان "علم النَّفس التَّربوي"، يحوي ثلاثة مجلَّدات وضَّح فيها بعض قوانين الارتباط، قانون التَّدريب وقانون الأثر، محدِّداً في الوقت نفسه استخداماتها التَّربويَّة في مجال عمليَّة التَّدريس، وإعداد المعلِّمين. وقد توصَّل إلى هذه المبادئ، من خلال نتائج أبحاثه التَّجريبيَّة والإحصائيَّة التي قام بها على أساس المشاهدة وحل المشكلات، كما انشغل في دراسته بسلوك الحيوانات، وكان موضوع رسالته في درجة الدُّكتوراه في "مجال ذكاء الحيوان"، كما انشغل أيضاً بدراسة الذَّكاء الإنساني، كلِّلت بميلاد نظريَّة بهذا الشَّأن سمَّاها "نظريَّة العوامل المتعدِّدة،" وفيها يرى أنَّ الذَّكاء هو محصِّلة تفاعل عدد من القدرات المتداخلة فيما بينها، وفيها تفسر القدرة الذَّكائيَّة من خلال نوعيَّة وعدد الوصلات العصبيَّة بين المثيرات والاستجابات، وبناءً على ذلك فسَّر أنَّ الفروق الفرديَّة في ذكاء الأفراد ترجع إلى طبيعة وعدد الوصلات العصبيَّة المساهمة في ذلك.

3- مقياس ثورندايك للذَّكاء:

لقد صمَّم ثورندايك مقياساً للذَّكاء يُعرَف باسم (CAVD) يشتمل على أربعِ مَهمَّاتٍ أساسيَّة هي:

[1]- د.عماد عبد الرَّحيم الزَّغلول: نظريات التَّعلم، ص: 72.

- القدرة على التَّعامل مع المجرَّدات (C).
- القدرة الحسابيَّة (A).
- القدرة على اكتساب المفردات واستعادتها (V).
- القدرة على اتِّباع التَّعليمات (D)[1].

وعلى إثر الدِّراسات والأبحاث التي قام بها ثورندايك، توصَّل إلى ثلاثةِ أنواعٍ من الذَّكاء هي:

1/3- الذَّكاء المجرَّد: يتمثَّل في القدرة على التَّعامل مع الأشياء المجرَّدة، كالمعاني والرُّموز والأفكار والمفاهيم والعلاقات الرياضيَّة.

2/3- الذَّكاء الميكانيكي: يتمثَّل في القدرة على التَّعامل مع الأشياء الماديَّة وأداء المهارات والمهمَّات الحركيَّة.

3/3- الذَّكاء الاجتماعي: يتمثَّل في القدرة على التَّواصل مع الآخرين،من خلال عمليات التَّفاعل الاجتماعي وتشكيل العلاقات والرَّوابط الإنسانيَّة[2]، كما عمل ثورندايك على تطوير آرائه حول الذَّكاء، حيث كان يعتقد في البداية أنَّه لا يوجد في الحياة العقليَّة أي شيء ينتمي إلى أي شيء، إلاَّ أنَّه غيَّر رأيه في ذلك، وعمد إلى تعريف الذَّكاء من خلال العمليات التي يستطيع الفرد القيام بها،التي يتوفَّر فيها بعض العناصر المشتركة، ووضع اختباراً للذَّكاء يشتمل على أربعةِ أجزاءٍ هي:

أ- إكمالُ الجملِ.

ب-العمليات الحسابيَّة.

ت-اختبارُ الكلماتِ.

ث-اختبارُ إتِّباع التَّعليمات[3].

---

[1]- د.عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلم، ص: 74.

[2]- المرجع نفسه، ص: 74.

[3]- نفسه، ص: 75.

لقد درس ثورندايك عمليات التَّعلُّم، وأجرى العديد من الأبحاث التَّجريبيَّة على العديد من الحيوانات، وعلى أساس هذه الدِّراسة والتَّجارب، صاغ مبادئ ومفاهيم نظريَّته التي تُعرَف بـ "نموذج" التَّعلُّم بالمحاولة والخطأ"، من خلال الأعمال والمؤلَّفات العديدة التي حقَّقها أهمَّها: "علم النَّفس التَّربوي"، "التَّربيَّة"، "مبادئ التَّعلُّم على أسس نفسيَّة"، "الطَّبيعة البشريَّة للنِّظام الاجتماعي"،"أسس التَّعلُّم" الذي يقدِّم فيه بالتَّفصيل مبادئ ومفاهيم نظريَّته في التَّعلُّم.

4- المفاهيم الأساسيَّة لنظريَّة المحاولة والخطأ Basic concepts:

لم يعترض ثورندايك في حقيقة الأمر على قوانين الإشراط، ولاسيما مبدأ الاقتران، إلاَّ أنَّه يرى أنَّ تفسير الارتباطات بين المثيرات والاستجابات وفقاً لهذا المبدأ يعدُّ غير كافٍ، لأنَّ الاستجابات التي يمكن تشكيلها وفق هذا المبدأ محدودةُ العددِ، لأنَّ الانعكاسات الفطريَّة التي يُولَد الإنسان مزودٌ بها قليلة العددِ، ومن هذا المنطق يرى أنَّ هناك آليات أخرى لتشكيل الارتباطات بين المثيرات والاستجابات ولاسيما حالة السُّلوكات الإراديَّة الإجرائيَّة.

لقد استخدم ثورندايك طريقة حل المشكلات في العديد من الأبحاث التَّجريبيَّة، متَّبعاً خلالها أسلوب المتاهات على العديد من الحيوانات بالإضافة إلى التَّجارب الأخرى التي أجراها على البشر، وفي نتائج هذه الأبحاث توصَّل إلى أنَّ التَّعلُّم وتشكيل الارتباطات يتمُّ وفق مبدأ المحاولة والخطأ وأنَّ عمليَّة التَّشكيل في حدِّ ذاتها هي بمثابة تكوين استجابات معيَّنة، بحيث تقوى هذه الارتباطات بالأثر البعدي الإيجابي وتضعف بالأثر البعدي السَّلبي، كما أنَّها تتشكَّل بين الخلايا العصبيَّة الحسيَّة النَّاقلة للسيَّالة العصبيَّة، والخلايا العصبيَّة الحركيَّة المترجمة لتلك السيَّالة في شكل سلوك معيَّن وحسب طبيعة المثير والاستجابة الحاصلة بينهما.

وإسقاطاً للتَّجربة الحيوانيَّة على السُّلوك الإنساني، يرى أنَّ الإنسان تواجهه أثناء تفاعلاته العديد من المواقف والمثيرات، وهي بمثابة مواقف إشكاليَّة تحوز في نفسه وتدفعه إلى التَّخلُّص منها بتعلُّمٍ أو أي استجابة يراها مناسبة لذلك الموقف المثيري. عندما يواجه الفرد موقفاً مثيراً معيناً، يلجأ بطبيعة الحال إلى محاولة تجريب جميع الاستجابات الممكنة والمتوفِّرة لديه، يحتفظ بالاستجابة النَّاجحة

ويتخلَّى تدريجيّاً عن المحاولات الأخرى الخاطئة، وبهذه الكيفية يتشكَّل الارتباط بين هذا المثير وتلك الاستجابة، حيث يفضِّل ويستحسن الفرد تكرار هذه الاستجابة عندما يصادف موقفاً مشابهاً لذلك الموقف. ومن هنا يؤكِّد ثورندايك مبدأ التَّعلُّم من خلال الخبرة والممارسة والتَّجريب، بمعنى أنَّ الفرد يتعلَّم السُّلوك المناسب والصَّحيح من خلال ارتكابه لأخطائه، أي أنَّ التَّعلُّم تغيُّر آلي في السُّلوك، يترتَّب عنه التَّخلي التَّدريجي للمحاولات الخاطئة والاحتفاظ بالاستجابات الصَّحيحة. على ضوء النَّتائج والدِّراسات التَّجريبيَّة المتعدِّدة التي أجراها على الإنسان والحيوان، استطاع أنْ يصوغ عدداً من المبادئ الخاصَّة بالتَّعلُّم أهمَّها:

1/4-تشكيل الارتباطات: من خلال نتائج تجاربه المتعدِّدة توصَّل إلى أنَّ الآلية الرَّئيسة في التَّعلُّم وتكوين الارتباطات تتم عن طريق المحاولة والخطأ[1]، وبالتَّالي فإنَّ الاستجابة المناسبة لموقف مثيري معيَّن يتم التَّوصل إليها على نحو تدريجي وبعد القيام بعدَّة محاولات، يتم اكتشاف الاستجابة المناسبة التي يتم تنفيذها حيال هذا الموقف. ومن أشهر تجاربه"تجارب المتاهات" و"تجارب الأقفاص"، ففي إحدى تجاربه وضع قطاً جائعاً في قفص يحتوي على رافعة، يؤدي الضَّغط عليها إلى فتح القفص والخروج منه، وتناول قطعة السَّمك الموجودة خارجه، وبذلك يشكِّل كل من القفص والجوع والطَّعام موقفاً إشكاليّاً بالنِّسبة للقط يجب التَّخلص منه.

أهم الملاحظات: أبدى القطُّ عدَّة محاولات عشوائيَّة للتَّخلص من المشكل أهمَّها المواء والقفز والخربشة والتَّسلق والجلوس.

النتيجة المستخلصة: من بين المحاولات العشوائيَّة التي قام بها القطُّ، الضَّغط على الرَّافعة، وفتح باب القفص والخروج منه وأكل السَّمكة.

أعاد ثورندايك القط مرَّةً أخرى إلى القفص، فلاحظ أنَّ الزَّمن الذي استغرقه القطُّ لفتح القفص في المرَّة الثَّانيَّة كان أقل منه في المرَّة الأُولى، وبعد تكرار هذا الإجراء لعددٍ من المراتِ، لاحظ

[1]- د. عماد عبد الرَّحيم: نظريات التَّعلم، ص: 76.

أنَّ عدد المحاولات العشوائيَّة لدى القط بدأت بالتَّناقص التَّدريجي، بحيث أصبح القطُّ يتخلَّى تدريجيّاً عن بعض المحاولات، ومع مرور الوقت تخلَّى عن جميع المحاولات الخاطئة والاحتفاظ فقط بالمحاولة الصَّحيحة والمتمثِّلة في الضَّغط على الرَّافعة وفتح باب القفص والخروج منه لأكل السَّمكة.

على ضوء هذه التَّجارب استنتج ثورندايك أنَّ القطَّ فعلاً تعلَّم الاستجابة الصَّحيحة من خلال المحاولة والخطأ. والسُّؤال الذي يطرح ويفرض نفسه هنا لماذا تخلَّى القطُّ عن المحاولات الخاطئة، واحتفظ بمحاولة واحدة فقط التي كانت صحيحة؟.

2/4–قانون الأثر Lawofeffect: يمكن تفسيره على أنَّه نتائج السُّلوك أو المحاولة التي يقوم بها الكائن الحي حيال الموقف المثيري الذي يواجهه، وبالتَّالي هي بمثابة التَّغذيَّة الرَّاجعة لهذه المحاولة، فالمحاولات التي تفشل ولا تحقِّق الغرض المقصود ينتج عنها حالة من القلق والانزعاج وعدم الرِّضا. في حين أنَّ المحاولات التي تحقِّق هدفها ينتج عنها حالة من الارتياح والرِّضا والاطمئنان. وهذه الأخيرة يتم الاحتفاظ بها والعمل على تقويتها وزيادة ارتباطها بالموقف المثيري، أمَّا تلك الفاشلة يتخلَّي عنها تدريجيّاً، ويضعف ارتباطها بذلك الموقف. وعلى ضوء هذه التَّجارب التي قام بها ثورندايك صاغ قانون الأثر على النَّحو التالي:

1) يتكرَّر تنفيذ استجابة مَا حيال موقف معيَّن إذا كانت ناجحة، نظراً لحالة الرِّضا والارتياح التي نتجت عنها، بمعنى تتقوَّى الارتباطات أكثر بين مثيرات واستجابات معيَّنة إذا رافقتها حالة من الرِّضا والارتياح[1].

2) يضعف تنفيذ استجابة ما حيال موقف معيَّن إذا كانت فاشلة، نظراً لحالة الانزعاج والقلق التي نتجت عنها، بمعنى تضعف الارتباطات بين مثيرات واستجابات معيَّنة، إذا أُتبعت بحالة من القلق، والضَّيق وعدم الارتياح[2].

[1]– د. عماد عبد الرَّحيم: نظريات التَّعلم، ص: 77.

[2]– المرجع نفسه، ص: 77.

3/4–قانون المران والتَّدريب: يرى ثورندايك أنَّ العلاقة بين الاستجابة والمثير تزداد قوَّةً بالممارسة والتَّدريب والتِّكرار، وتضعف بعدم ذلك، وعليه فإن قانون المران والتَّدريب يشمل شقَّين هما.

أ–قانون الاستعمال (Use):

يعني أنَّ تكرار ممارسة عادة معيَّنة يزيد من قوَّتها، بمعنى أنَّ الارتباط بين مثير واستجابة يقوى بالاستعمال والممارسة.

ب –قانون الإهمال (Disuse):

إنَّ عدم تكرار ممارسة عادة معيَّنة يضعفها، بمعنى أنَّ الارتباط بين مثير واستجابة يضعف بالإهمال وعدم الممارسة[1].

ما يمكن استخلاصه من هذا القانون، أنَّ قوَّةَ الرَّابطة بين مثير واستجابة تزداد بالاستعمال، والممارسة والتَّدريب. وتضعف وتضمحل تدريجيّاً بسبب الإهمال وعدم الممارسة.

والسُّؤال الذي يمكن طرحه هل بالضَّرورة أنَّ ممارسة الرَّابطة بحدِّ ذاتها هي مؤشِّر إلى إتقان التَّعلُّم وتحسينه؟، وعدم ممارستها يؤدِّي إلى إضعاف التَّعلَّم؟

إلاَّ أنَّ هذا التَّفسير لم يرق للعديد من علماء النَّفس، لأنَّ ذلك يكرس مبدأ الآليَّة أو الميكانيكيَّة في التَّعلُّم وفيه تأكيدٌ لسلبيَّة الكائن الحي، ففي هذا الشَّأن تساءل "بارتون "Barton حول ما الذي مارسه فعلاً، الأمر الذي أدَّى إلى تَنبُّه ثورندايك إلى هذه المسألة، وأعاد صياغة هذا المبدأ في ضوء قانون الأثر.فالممارسة تقوِّي الرَّابطة وتؤدِّي إلى تحسين التَّعلُّم إذا أُتبعت بالتَّغذيَّة الرَّاجعة التَّدعيميَّة والتَّصحيحيَّة[2].

لقد ساهم قانون الإهمال وعدم الممارسة إلى تطوير أفكار إحدى نظريات النِّسيان، وهي ما تُعرَف بنظريَّة "الاضمحلال أو التَّرك والصُّمود "Decaytheory"، التي ترى أنَّ نسيان المعلومات

[1]– د. عماد عبد الرَّحيم: نظريات التَّعلم، ص: 78.

[2]– المرجع نفسه، ص: 78.

يحدث بسبب عدم ممارستها، حيث تتلاشى آثارها تدريجيّاً بمرور الزَّمن، في حين أنَّ المعلومات التي يتم ممارستها تبقى حيَّةٌ تسهل عمليَّة تذكُّرها واسترجاعها.

4/4– قانون الاستعداد Lawr of readiness: القصد به التَّهيؤ أو النزعة إلى تنفيذ استجابة متعلِّمة مَا حيال موقف مثيري معيَّن، أو النَّزعة إلى تعلُّم استجابة جديدة، بحيث افترض ثورندايك أنَّ الاستعداد يلعب دوراً مهمّاً في حدوث عمليات التَّعلُّم، ويسهم بشكل كبير في تحديد الظُّروف التي يكون لدى الفرد فيها ميل للرضا والارتياح أثناء تنفيذ هذه الاستجابة، في حين أنَّ عدم توفُّر حالة التَّهيؤ والاستعداد يؤدي إلى عدم تنفيذ مثل هذه الاستجابة حسب "هيل Hill". لقد فسَّر ثورندايك مبدأ الاستعداد بدلالة حالات الوصلات العصبيَّة من حيث قابليتها للتَّوصيل من عدمه، وبالتَّالي حسبه أنَّ هذا الاستعداد يأخذ إحدى الحالات الثَّلاث التَّاليَّة:

1) إذا كانت وحدةُ التَّوصيل مستعدَّة للتَّوصيل وكانت في حالة تهيُّؤ واستعداد لتنفيذ استجابة مَا، فإنَّ وجود ما يشجِّعها على ذلك، تَسهل عمليَّة التَّوصيل ويتحقَّق الاستعداد، وبالضَّرورة تحدثُ الاستجابة المطلوبة، وينتج عن ذلك نوعٌ من الرِّضا والارتياح.

2) إذا كانت وحدةُ التَّوصيل العصبي قابلة للتَّوصيل ولديها استعداد لتنفيذ أو تعلُّم استجابة ما، ووجد ما يعيق ذلك، فإنَّ عمليَّة التَّوصيل لن تحدث، أي أنَّ الاستجابة لا يتم تنفيذها، وبالتَّالي الشُّعور بحالة من الضَّيق وعدم الارتياح.

3) إذا كانت وحدةُ التَّوصيل العصبي غير قابلة للتَّوصيل، ولم يكن لديها استعداد لتنفيذ استجابة مَا، ووجد ما يجبرها على ذلك،فإنَّ عمليَّة التَّوصيل قد لا تحدث على نحو مناسب، يترتَّب عن ذلك حالة من الضَّيق وعدم الارتياح، وقد يتولَّد لديه نوع من النُّفور والتَّهرُّب[1].

[1]– د.عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلم، ص: 79–80.

5/4– قانون انتشار الأثر Spread of effect:

ينصُّ هذا المبدأ على أنَّ إثابة رابطة معيَّنة لاَ يتوقَّف فقط على تقويتها فحسب، بل يتعدَّى ذلك إلى جميع الارتباطات التي تسبقها أو تتبعها أو تلك التي تتزامن بالحدوث معها، وبالتَّالي فإن أثر الإثابة يقلُّ بابتعاد الرَّوابط عن الرَّابطة التي يتم إثابتها، ويكون قويّاً للارتباطات القريبة الحدوث منها، وبالتَّالي أثر حالة الرِّضا لا يتوقَّف فقط على الاستجابة التي ينتمي إليها، بل يتعدَّى ذلك إلى الاستجابات الأخرى التي تقترب منها بالحدوث.

5–القوانين الفرعيَّة Se comdary principles:

هناك عددٌ من القوانين الثَّانويَّة التي صاغها ثورندايك التي تؤثِّر في عمليَّة التَّعلُّم وفي عمليات تشكيل الارتباطات بين المثيرات والاستجابات تتمثَّل فيما يلي:

1/5– قانون تنوُّع الاستجابة Response variation:

يُنعت هذا القانون بعدَّةِ مسمَّيات منها، مبدأ الاستجابات المتعدِّدة للموقف الخارجي الواحد، أو قانون الذَّخيرة السُّلوكيَّة.

من خلال هذا المبدأ يتبيَّن أنَّ للفرد محصولاً لا بأس به من الاستجابات السُّلوكية يمكن استخدامها واستثمارها حيال موقف معيَّن،مما يتيح لهذا الفرد القدرة على تنويع استجاباته وإظهار العديد من المحاولات وتجريبها عند مواجهة موقف مثيري معيَّن، بمعنى أنَّ الفرد لا يقف مكتوفَ الأيدي اتِّجاه المواقف المثيرة، بل يحاول تنفيذ وتجريب وبوعي تام كل ما في استطاعته من محاولات بهدف الحصول على الاستجابة المناسبة لتحقيق حالة من الرِّضا والاطمئنان. مما يدل على أنَّ المتعلِّم له القدرة على تغيير سلوكه وتنويعه وتعديله وتكييفه حيال الموقف المثيري الذي يواجهه، ولا يقف عند هذا الحد، بل يتعدَّاه إلى ابتكار وابتداع الأنماط السُّلوكيَّة والتَّفنن فيها، وهو بطبيعة الحال مؤشر إلى مبدأ الإرادة والقدرة الإنسانيَّة على التَّعلُّم وفرض الذَّات دون سواه من الكائنات الحيَّة الأخرى.

2/5– قانون قوَّة العناصرLaw of prepotimey of Eléments:

يفترض ثورندايك أنَّ الموقف الإشكالي الرَّئيسي الذي يواجهه الكائن يشتمل على عدَّة عناصر متباينة في قوَّتها من حيث التَّأثير فيه، وبذلك تجده يختار على نحو انتقائي عنصراً مَا في الموقف للاستجابة له دون غيره من العناصر الأخرى، بمعنى أنَّ الفرد في هذا الموقف يختار مثيراً معيناً للاستجابة له دون غيره،معتمداً ومسخِّراً في الوقت نفسه شدَّة الانتباه وقوَّة التَّركيز اتِّجاه هذا المثير دون سواه.

3/5– قانون الاتِّجاه Law of attitude:

يلعب اتِّجاه الكائن الحي حيال موقف مثيري معيَّن دوراً مهماً في تعلُّم استجابة معيَّنة وتنفيذها، كما يُعرَّف الاتِّجاه على أنَّه استجابة انفعالية مكتسبة حيال مواضيع مواقف مثيرية سواء أكانت أماكن أشخاص يعبِّر عنها الفرد عادة بـ أحبُّ أو أكره أو أؤيِّد أو أعارض أو أحايد وقد يكون الاتِّجاه سلبياً أو إيجابيّاً متفاوتاً في قوَّته، كما قد يكون قوياً أو ضعيفاً أو متوسِّطاً، ومن خلال تحديد اتِّجاه الفرد حيال مثير معيَّن، التَّنبؤ بسلوكه حيال ذلك الموقف[1].

4/5–قانون الانتماء Law of Belongingmess:

ينصُّ هذا القانون على أنَّ الارتباط بين وحدتين أو فكرتين يتشكَّل على نحو سهل وسريع إذا أدرك الفرد أنَّهما ينتميان إلى نفس الموقف أو الوضع المثيري، وبالتَّالي تكون الاستجابة أقوى إذا كانت تنتمي لنفس الموقف، على سبيل المثال استجابة العطشان لشرب الماء تكون أقوى من استجابته لركوب درَّاجة يتمتَّع بها، ولهذا فإنَّ هذا المبدأ تقترب أفكاره من نظريَّة الجشتلت حول مبادئ التَّنظيم الإدراكي ولاسيما ما يتعلَّق بمبدأ التَّقارب[2].

[1]– د.عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلم، ص: 81.

[2]– المرجع نفسه، ص: 82.

5/5– قانون الاستجابة بالمناظرة أو المماثلة Law of onse by analogg:

هذا المبدأ يشبه إلى حدٍ كبيرٍ مبدأ التَّعميم عند بافلوف، حيث يرى ثورندايك أنَّ الارتباطات التي تتشكَّل في موقف معيَّن، ربَّما يتمُّ استخدامها في مواقف مثيرية أخرى مشابهة لذلك الموقف الذي تشكَّلت فيه مثل هذه الارتباطات، بمعنى أنَّ استخدام استجابة متعلِّمة في مواقف جديدة يعتمد على تشابه هذه المواقف للمواقف الذي تمَّ فيها تعلُّم مثل هذه الاستجابة، وبالتَّالي تكون الاستجابة أقوى في حالة وجود شبه كبير بين الموقفين، وهذا ما أطلق عليه المنظِّرون فيما بعد اسم مبدأ الاستجابة[1] Réponse généralisation.

6/5–قانون الاستقطاب Law of polarity:

يعني أنَّ الاستجابات المتعلِّمة حيال مواقف معيَّنة يكون تنفيذها على نحو أسرع وأسهل في الاتِّجاه الذي تشكَّلت فيه، مقارنةً بتنفيذها على نحوٍ معاكسٍ، من السَّهل على سبيل المثال تنفيذ روابط تمَّ تعلُّمها على النَّحو التَّالي "سبع أولادٍ، خضرواتٌ لذيذةٌ" من تنفيذها بالاتِّجاه المعاكس على النَّحو الآتي "أولاد سبع، لذيذةٌ خضرواتٌ"[2].

7/5–قانون التَّعرف Law of identifiability:

القصد به، قدرة الفرد على تمييز عناصر الموقف المثيري أثناء تشكيل الارتباطات بين المثيرات والاستجابات، بمعنى يتمُّ التَّعرف على هذه العناصر من خلال استثمار وتسخير خبراته السَّابقة وبالتَّالي فإنَّ عمليَّة تشكيل الارتباطات في موقف مَا تحدث على نحوٍ سريعٍ إذا استطاع الفرد التَّعرف على هذه العناصر بشكل صائب وصحيح، ممَّا يجعله أكثر تكيُّفاً ومرونةً مع الموقف بشكل أسرع وأسهل، وعلى العكس من ذلك إذا لم تكن العناصر معروفة لديه، الأمر الذي قرَّب هذا المبدأ من

[1]– د.عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلم ، ص: 82.

[2]– المرجع نفسه، ص: 82.

وجهة نظر ثورندايك في التَّعلُّم من أفكار النَّظريَّة المعرفيَّة التي تركِّز على القدرات العقليَّة للفرد في عمليَّة التَّعلُّم[1].

6- مساهمات ثورندايك في مجال نظريات التَّعلُّم:

لقد أثمرت المجهودات الجبَّارة التي بذلها ثورندايك من خلال التَّجارب التي قام بها على الإنسان والحيوان، بعدَّةِ نتائج وأفكار دفعت بموضوع نظريات التَّعلُّم بخطوة جدُّ هامَّة إلى الأمام، كانت في مجملها مرجعاً للعديد من المنظِّرين في مجال التَّعلُّم والتَّعليم،أمثال"جون واطسون" و"كلارك هل" و"أودين جثري" و"سكينر" و"استس" وغيرهم، ومن بين إسهامات ثورندايك في مجال نظريات التَّعلُّم ما يلي:

1- لقد تنبَّه ثورندايك مبكِّراً إلى الدَّور الذي يمكن أنْ يُسهم فيه حقل علم النَّفس في مجال التَّربيَّة من حيث التَّخطيط لها وتنفيذها وتقويمها، كما أوضح الكيفيَّة التي من خلالها يمكن تحسين عمليَّة التَّعلُّم والتَّعليم لدى المتعلِّمين، وهذا بالاستفادة من المبادئ والقوانين النَّفسيَّة، ففي مجال التَّعلُّم المدرسي أكَّد ثورندايك ضرورة توفُّر عدداً من الشُّروط أهمَّها:

أ- العمل على تحديد نوعيَّة الأهداف والاستجابات التي يجب أنْ ترتبط بالمثيرات، والعمل على تقويتها عن طريق الممارسة والتَّدريب.

ب-تحديد وتهيئة الظُّروف التي تؤدِّي إلى حالة الرِّضا والارتياح لدى المتعلِّمين، وذلك بتدعيم المحاولات الصَّحيحة وتشجيعها.

ت-محاولة استعمال حالات الرِّضا وعدم الرِّضا، من أجل التَّحكم في توجيه سلوك المتعلِّمين ومرافقتها.

ث-توفير فرص الاكتشاف وتصميم مواقف التَّعلُّم، لنتصوَّر على أنَّها فعلاً مواقف إشكاليَّة التَّعلُّم، تستحقُّ التركيز والانتباه وإتاحة الفرص للمتعلِّم في إبداء المحاولات السُّلوكيَّة الممكنة اتِّجاهها.

[1]- د.عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلم، ص: 83 بتصرف.

2- لقد أسهم ثورندايك في تطوير أفكار نظريات التَّعزيز التي ظهرت على يد سكينر فيما بعد، وذلك من خلال صياغته لقانون الأثر، وعلى الرَّغم من أنَّ ثورندايك لم يستخدم مصطلحات مثل التَّعزيز والعقاب عند حديثه عن قانون الأثر إلاَّ أنَّ العديد من علماء النَّفس أمثال سكينر استخدم مثل هذه المصطلحات كتوابع للسُّلوك،إلاَّ أنَّه شكَّل التَّعزيز المفهوم الأساسي لديه في عمليَّة التَّعلُّم[1].

3- ساهم ثورندايك في إدخال طرق علميَّة في أبحاثه ودراسته لعمليَّة التَّعلُّم، التي تعتمد على المشاهدة والتَّجريب والتَّحليل الإحصائي، إضافة إلى تطويره لأساليب المتاهات وحل المشكلات التي كانت معتمدة من قبل الكثير من علماء النَّفس لدراسة عمليَّة التَّعلُّم.

من خلال الدِّراسات والأبحاث التي قام بها ثورندايك، أنَّه أكَّد فكرة أنَّ السُّلوك محكوم بوظيفة معيَّنة، بمعنى أنَّ كل سلوك يصدر عن الكائن الحي يخدم ويرمز إلى وظيفة معيَّنة، وليس مجرَّد رد فعل تلقائي.

4- تأثَّرت العديد من النَّظريات النَّفسيَّة بأفكار ثورندايك في التَّعلُّم، وفي هذا الصَّدد يقول تولمان: "بصفتنا علماء نفس لقد اتَّخذنا من نظريَّة ثورندايك بطريقة ظاهرة أو خفيَّة نقطةَ بداية في دراسة علم نفس التَّعلُّم".

تعدُّ نظريَّة ثورندايك من النَّظريات الهامَّة في مجال التَّعلُّم على الرَّغم من عدم وضوح بعض المفاهيم فيها ولاسيما مصطلحات حالة الرِّضا وعدم الرِّضا، وبإمكان هذه النَّظريَّة أنْ تفسِّر لنا العديد من السُّلوكات المتعلِّمة من حيث كيفيَّة حدوثها، ولماذا يتم الاحتفاظ بها في مجالات متعدِّدة سواء كانت سلوكات معرفيَّة عقليَّة أو اجتماعيَّة أو حركيَّة، بالإضافة إلى الأنماط السُّلوكية المتعلِّقة بكيفيَّة التَّعامل مع الانفعالات المتعدِّدة التي نواجهها[2].

[1]- د.عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلم، ص: 84.

[2]- المرجع نفسه، ص: 184-185.

7- نتائج تربويَّة مستخلصة:

1- يحدث التَّعلُّم عن طريق المحاولة والخطأ، بمعنى أنَّ المتعلِّم يقوم بعدَّةِ محاولات للوصول إلى الحل أو إلى النَّتيجة المطلوبة، وعليه هذه النَّظريَّة تُتيح للمتعلِّم فرصة التَّعلُّم الذَّاتي.

2-ترتكز عمليَّة التَّعلُّم فيها على التَّدريب والممارسة والمران، أي تدفع بالمتعلِّم إلى تحديد وصياغة وتحيين المحاولة الفاشلة، هو في الحقيقة تحديد للإرادة وعدم الاستسلام، إلى أنْ يحصل أو يصادف الاستجابة الممكنة أو المطلوبة، يحافظ عليها ويستثمرها في وضعيَّةٍ تعليميَّةٍ أخرى مشابهة.

3 - يجب على المدرِّس أنْ يختلق وضعيات تربويَّة وبيداغوجية تحوي مشكلةٍ مَا، ومطالبتهم بإيجاد الحل المناسب لها، مع توفير الوسائل الممكنة لذلك، والعمل على إتاحة الفرصة للمتعلِّم لتوظيف وتسخير تلك الوسائل،خدمةً للحل دون سواه.

4- التَّركيز على خلق وضعيات بيداغوجيَّة تنطلق من إثارة خبرات المتعلِّم السَّابقة، حتى يستطيع هذا الأخير، حسن التَّعامل معها وبنظرة واعيَّة لمراحل الحل المطلوبة والتَّحكم فيه.

5-كل محاولة لاَ تصلُ بالمتعلِّم إلى الحل، فهي بالنِّسبة إليه مرفوضةٌ وملغاةٌ، تجبره إلى إعادة البحث عن محاولة أخرى، إلى أنْ يحصلَ على الاستجابة التي تفي بالغرض المناسب والصَّحيح.

6- إنَّ الوصول إلى الحل بعد عدَّةَ محاولاتٍ، تحقِّق للفرد المتعلِّم المتعةَ والارتياح وكسب ثقته بنفسه، وهذا عاملٌ مهمٌّ في عمليَّة التَّعلُّم والإكتساب في حدِّ ذاتها، خاصَّة من جانبها النَّفسي.

II- نظريَّة التَّعلُّم الإجرائي:

تُنعت هذه النَّظريَّة بأسماء أخرى مثل نظريَّة التَّعلُّم الوسيلي أو الذَّرائعي أو الرَّاديكاليَّة السُّلوكيَّة، وهي عبارة عن نتاج نسق منظَّم من الأبحاث في مجال علم النَّفس يُعرَف باسم "التَّحليل التَّجريبي للسُّلوك "Expérimental Analysis".

يعدُّ بروس أف سكينر من أشهر علماء علم النَّفس المنظِّرين والمهتمِّين بهذا الاتِّجاه، حيث تولَّدت أفكار ومبادئ هذه النَّظريَّة أولاً من حصيلة النَّتائج المخبريَّة التي أجراها على الحيوانات، وإسقاط تلك المبادئ على السُّلوك الإنساني، ممَّا أدَّى إلى ظهور ما يُعرَف بتحليل السُّلوك التَّطبيقي

"Appléed Behavior Analysis"، وعليه شكَّل السُّلوك لديه المحور الأساسي لهذه النَّظريَّة، باعتبار أنَّ دراسته يشكِّل المنطلق الأساس والصَّائب لحل العديد من مشكلات علم النَّفس، وبات موضوع السُّلوك شُغله الشَّاغل بالنِّسبة إليه، محاولاً إعطاء تفسير واضح ودقيق عن كيفيَّة حدوثه؟ وما الأسباب الدَّافعة لإثارته؟ وما النَّتائج المترتِّبة عنه؟، كلِّلت أبحاثه بصدور كتابه المعروف باسم "سلوك الكائنات الحيَّة" "Th eBehavior of Organism" عالج فيه قوانين الإشراط والانعكاس متأثِّراً بأعمال "بافلوف" في الإشراط الكلاسيكي، وآراء جون واطسون في الارتباط، ونظريَّة أدوين جثري في الاقتران أسفرت هذه الجهود إلى استنتاج نوعين من الإشراط هُمَا:

"النَّوع الأوَّل القائم بوجود المثير أو ما يُعرَف بالإشراط الكلاسيكي، والنَّوع الثَّاني القائم على الاستجابة، وهو ما يُعرَف بالتَّعلُّم الوسيلي أو الإجرائي، وبناءً على هذه الأفكار انبثقت مفاهيم نظريَّته في التَّعلُّم الإجرائي"[1].

انصبَّ اهتمام سكينر أكثر إلى دراسة سلوك الحمام والفئران، ومن خلال دراسته لهذه الحيوانات استطاع من وضع جداول التَّعزيز وسنتوسَّع فيها لاحقاً، كما بحث في السُّلوك اللَّفظي، أصدر كتاباً في ذلك سمَّاه "السُّلوك اللَّفظي Verbel Behavior" أعاد فيه صياغة بعض أفكار "وليم جيمس" كما اهتمَّ بالسُّلوك اللُّغوي والاجتماعي والأخلاقي، بالإضافة إلى مسألة الاهتمام بالقضايا التَّربويَّة، تحديداً عمليات التَّعلُّم والتَّعليم وتكنولوجيا التَّعليم.

لقد انطلق سكينر في تفسيره لعمليَّة التَّعلُّم من قانون الأثر في نظريَّة ثورندايك لكنَّه اعترض وخالف على مفاهيم حالة الرِّضا وعدم الرِّضا، باعتبارهما توابعٌ ونواتجٌ للسُّلوك لعدم وضوح إجرائها وصعوبة قيَّاسها، مستخدماً في الوقت نفسه مفاهيم أكثر دقَّةً ووضوحاً تتمثَّل في التَّعزيز والعقاب. يرى "سكينر" إنَّ الارتباط بين مثير واستجابة قد يتشكَّل ليس وفقاً لمبدأ المحاولة والخطأ التي جاء به ثورندايك وإنَّما اعتماداً على نتائج الاستجابات التَّعزيزيَّة أو العقابيَّة، ففي الوقت الذي يرى ثورندايك

[1]- د.عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلم، ص: 88.

أنَّ الاستجابات التي تصدر عن الفرد ستتحوَّل إلى مثيرات قبلية يثيرها، وأنَّ هذه الاستجابات تتطلَّب تفاعلاً مباشراً مع هذه المثيرات، مؤكِّداً في الوقت نفسه أنَّ المثيرات القبليَّة التي تسبق السُّلوك، هي بمثابة محدِّدات تميُّزيَّة قد تُهيِّئ إلى ظهور استجابة من نوع معيَّن، وليس بالضَّرورة أنْ تكون سببها، وأنَّه لم يهمل دور الملاحظة والمحاكاة في تعلُّم مثل هذه الاستجابات وتحقُّقها.

لقد تأثَّر سكينر كثيراً بأفكار كل من واطسون وبافلوف في الإشراط، وعلى قدر حجم هذا التَّأثُّر ميَّز بين نوعين من التَّعلُّم، وفقاً لمبادئ الإشراط ونوع السُّلوك الذي يصدر عن العضويَّة هما:

أوَّلاً: التَّعلُّم الإستجابي:

يمثِّل جميع الأنماط السُّلوكية المكتسبة وفقاً لمبدأ الإشراط الكلاسيكي، تحديداً في الاستجابات أو المنعكسات الفطريَّة التي تستجر لمثيرات شرطيَّة "وهي مثيراتٌ محايدةٌ في الأصل" نتيجة اقترانها الزَّمني مع مثيرات طبيعيَّة معيَّنة"[1]، وأنَّ هذه الاستجابات هي محدِّدات انعكاسيَّة لاَ إراديَّة لا تُحدِث تأثيراً أو تغييراً في البيئة، وأنَّها لاَ تساعد الأفراد على التَّكيُّف مع المواقف البيئيَّة المختلفة، وأنَّها مجرَّد ردَّةُ فعلٍ متعلِّمة لمثيراتٍ تسبقها تعلُّم الكائن الحي الاستجابة لها وفقاً لعمليَّة الاقتران، وبالتَّالي هذا النَّوع من التَّعلُّم هو محدودٌ وضيِّقُ المجالِ، ولاَ نستطيع من خلاله تفسير جوانب السُّلوك الإنساني من جهة، وأنَّ عدد الانعكاسات الطَّبيعيَّة التي هي بمثابة استجابة طبيعيَّة لمثيراتٍ معيَّنة تُحدثُها هي قليلةُ العدد تبقى تناسب محدوديَّة غريزيَّة الحيوان ولاَ تناسب قدرات الإنسان غير المحدودة، باعتباره طاقةٌ مبدعةٌ وخلَّاقة يرغب في التَّطور والازدهار المعرفي والعلمي، وعلى هذا الأساس فإنَّ سكينر لم يهتم بهذا النَّوع من التَّعلُّم.

ثانياً: التَّعلُّم الإجرائي Operand learning:

هو جميع الاستجابات الإراديَّة التي تصدر عن الفرد على نحو إرادي في المواقف الحياتيَّة المتعدِّدة "هو يشمل كافة الأنماط السُّلوكية التي تُؤثِّر في البيئة وتُحدِث تغييراً فيها، تُسمَّى هذه

[1]- د.عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلم، ص: 90.

السُّلوكات، بـ "السُّلوكات الغرضيَّة أو الوظيفيَّة" لأنَّها تخدم غرضاً أو وظيفةً معيَّنة، وبالتَّالي هذا النَّوع من التَّعلُّم هو تعلُّم مفتوح أكثر من سابقيه "السُّلوك الإستجابي"، كما يرى أنَّ ليس جميع السُّلوكات إجرائيَّةُ الطَّابعِ، فالسُّلوك قد يكون فطرياً أو مكتسباً، وقد يعتمد على مثيرات تسبقه "الحوادث السَّابقة"، أو على مثيرات بعديَّة تتبعه، أو قد يعتمد على كلاهما، بكاء الطِّفل مثلاً استجابةٌ فطريَّةٌ غير متعلِّمة لحالة الجوع أو الألم التي يعاني منها، أو يكون سلوكاً متعلِّماً يهدف من وراءه كسب عطف وحنان الأم، أو إشباع رغبة بيولوجيَّة، وعلى هذا الأساس فإنَّ فهم السُّلوك يتطلَّب التَّحليل الموضوعي لمعرفة مصادره ومحدِّداته من حيث كونه استجابة لمثيرات طبيعيَّة أو شرطيَّة أو حوادث قبليَّة سابقة أو كونه إجراء إرادي لتحقيق وظيفة معيَّنة، ومن هنا جاءت فكرة سكينر لموضوع التَّحليل التَّجريبي للسُّلوك، رافضاً في الوقتِ نفسه اعتبار السُّلوك على أنَّه مجرَّد فعلٌ حركي آلي لاَ إرادي ناتج عن عمليَّة الاقتران على حدِّ قول "جثري"، كما رفض كذلك الجوانب السُّلوكية على أساس فيزيولوجي- عصبي، على اعتبار وجود تغيُّرات فيزيولوجية مصاحبة للسُّلوك يصعب التَّحكم فيها ومعرفة قياس كميَّة مساهمتها في إحداث هذا السُّلوك، وعلى هذا الأساس اهتم سكينر بالأداء الظَّاهري للسُّلوك، لأنَّ الكائن الحي بنية كليَّة هو الذي يقوم بالسُّلوك، وبذلك هو ينكر وجود عمليات عقليَّة داخليَّة مثل التَّفكير والتَّصور والإدراك وغيرها، ونظر إليها على أنَّها مجرَّد سلوكات داخليَّة لا دخل لها في إحداث السُّلوك. واعتماداً على ذلك نجد أنَّ سكينر حاول تحديد المبادئ والمفاهيم التي تحكم السُّلوك، منها:

- يمكن فهم السُّلوك الإنساني والتَّنبُّؤ به وضبطه تماماً، كما يتم فهم وضبط الظَّواهر الطَّبيعيَّة والتَّنبُّؤ بها من خلال القوانين المعياريَّة الفيزيائيَّة الخاصَّة بها.

- الاهتمام أكثر بالوظيفة التي يؤدِّيها السُّلوك والغرض المتوخَّى منه، أكثر من الشَّكل الذي يتم به وفق مبدأ الاقتران. معنى ذلك أنَّ الكثير من الأنماط السُّلوكيَّة تتشابه من حيث الشَّكل، إلاَّ أنَّها مختلفة من حيث الاستجابات تخدم وظائفاً متباينة[1].

- الاهتمام بالسُّلوك الإجرائي وما يترتَّب عنه من نتائج أو توابع، لأنَّها تمثِّل المحدِّدات الأساسيَّة للاحتفاظ بهذا السُّلوك وتكراره أو انطفائه. وعلى هذا الأساس يرى سكينر هو بمثابة مجموعة إجراءات يتم التَّعرُّف عليها من خلال الآثار التي تُحدثُها في البيئةِ، وليس من خلال المثيرات التي تستدعيها طبقاً لقاعدته المشهورة: "السُّلوك محكومٌ بنتائجه" (Behavioriscomtiolled by Itlousquences).

1- توابعُ السُّلوك:

إنَّ عمليَّة الاحتفاظ بسلوكٍ معيَّنٍ وتكراره، تتوقَّف على النَّتائج المترتِّبة عنه، التي تسمى بـ"المثيرات البعديَّة"، وهي بدورها تنقسم إلى فئتين: فئة المثيرات البعديَّة التَّعزيزيَّة التي تقوم على تقوية السُّلوك وتزيد من احتماليَّة تكراره ووقوعه، وفئة المثيرات العقابيَّة التي تعمل على أضعاف السُّلوك وإطفائه[2]، بداعي أنَّها سلوكات غير مرغوب فيها، ومن هذه التَّوابع نجد:

1/1- التَّعزيز Reinforcement: لغة مصدر "عَزَّز يعَزِّزُ تعزِيزاً"، ونقول عزَّز سلوك الطِّفلِ بالمكافأة، بمعنى قوَّاه ودعَّمه وأرضى دوافعه ورغباته[3].

-أهميَّة التَّعزيز: للتَّعزيز أهميَّةٌ كبيرةٌ في العمليَّة التَّعليميَّة تتمثَّل في النِّقاط التَّالية:

- يقوم التَّعزيز بإثارة دافعيَّة الفرد نحو التَّعلُّم ودفعه إلى بذل مجهود أكبر لتحقيق أهدافه ومبتغاه.
- يعمل على جلب المتعة والسُّرور لدى المتعلِّم المعزَّز والشُّعور بحالة من الرِّضا والاطمئنان.

[1]- د. عماد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلم، ص: 92 بتصرف.
[2]- المرجع نفسه، ص: 93.
[3]- معجم اللُّغة العربيَّة المعاصر، مادة "عَزَّزَ".

- يعدُّ التَّعزيز وسيلةً فعَّالةً لزيادةِ نشاطِ ومشاركة المتعلِّم في الأنشطة التَّعليميَّة المختلفة التي تؤدِّي بدورها إلى زيادةِ اتِّساع مداركِ المتعلِّم نحو التَّعلُّم.
- يساعدُ التَّعزيز المتعلِّم على تقدير ذاته، وازدياد ثقته بنفسه أكثر، وشعوره بالتَّفوُّق والنَّجاحِ.
- يساعدُ على زيادة تحصيل المتعلِّم وتثبيته.
- يؤدِّي التَّعزيز دوراً هاماً في حفظ النِّظام وتوازنه، وضبط الفصل.
- إنَّ تأثير التَّعزيز لا يقف عند حدِّ سلوك المتعلِّم المعزَّز وحدهُ، بل يتعدَّى ذلك إلى التَّأثير في سلوك بقيَّة الأقران وشحْنِ عمليَّة التَّنافس الإيجابي فيما بينهم.
- يعملُ التَّعزيز على خلق جو دراسي مقبول يسوده التَّنافس والاحترام بين المتعلِّمين، والعمل على استغلال الوقت المتاح أحسن استغلال.
- يعملُ على زيادة انتباه المتعلِّمين، والحرص على الاستزادة المعرفية والتَّعلميَّة.
- يمنع التَّعزيز السَّلبي تكرار السُّلوك غير المرغوب فيه من قبل المتعلِّمين.
- يعلِّم التَّعزيز السَّلبي كثيراً من القيم والآداب والواجبات لدى المتعلِّمين[1]، وبناءً على ذلك يمكن تقسيم المعزِّزات إلى قسمين هما:

1/1/1- المعزِّزات الخارجيَّة: تتمثَّل في:

- **المعزِّزات الماديَّة:** تتمثَّل في الطَّعام والشَّراب، والألعاب والمكافآت النَّقديَّة والملابس، ... إلخ.
- **المعزِّزات الاجتماعيَّة:** تتمثَّل في الثَّناء والمديح والابتسامة والاحتضان والتَّصفيق والاهتمام والحب والرِّعاية.
- **المعزِّزات الرَّمزيَّة:** تتمثَّل في العلامات الجيَّدة "الدَّرجات" تسجيل اسمه في لوحة شرفيَّة، عرض صور لمتفوِّقين في لوحة إشهاريَّة، ... الخ.

[1]- د. أحمد حسن محمد علي: مقال بعنوان: التَّعزيز في التَّدريس "تعريفه وأنواعه"، 2017م، بتصرف.

2/1/1– المعزِّزات الدَّاخليَّة: تتمثَّل في حالة إشباع الرَّغبات والشُّعور بالرِّضا وتحقيق المتعة والسُّرور والارتياح[1].

2/1– إجراءات التَّعزيز: إنَّ عمليَّة اكتساب اللُّغة عند الإنسان بصفة عامة عمليَّة جدُّ معقَّدة تتداخل فيها عدَّة جوانب فيزيولوجية، ونفسيَّة، وبيولوجيَّة، وبيئيَّة "إنَّ المحيط يتضمَّن العديد من المثيرات التي تتطلَّب من الكائن الحي استجابات معيَّنة. يمكن أنْ تتكرَّر حدوث هذه الاستجابات إذا لقيت تدعيماً خارجياً"[2].

وعلى هذا الأساس اعتبر سكينر اللُّغة مهارةٌ كغيرها من المهارات تنموا وتتطَوَّر عند الطِّفل عن طريق التَّعزيز والتَّأييد والمكافأة. الأمر الذي أدَّى إلى إعطاء مكانة هامَّة وبارزة للمحيط الذي يترعرع فيه المتعلِّم، ولكنَّه يؤكِّد في الوقت نفسه على أهميَّة العوامل الوراثيَّة التي تتوفَّرُ في الكائن الحي منذ ولادته[3]. ومنه لقد ميَّز سكينر بين نوعين من إجراءات التَّعزيز قصد تقويَّة ودعم استجابة مَا وزيادة احتماليَّة ظهورها لاحقاً.

1/2/1– التَّعزيز الإيجابي Positive Reinforcement:

يتحقَّق هذا النَّوع من التَّعزيز عن طريق الإضافة، لأنَّ الاستجابة تزداد قوَّةً عندما يضاف مثل هذا النَّوع من التَّعزيز إلى بيئة الكائن الحي، والعمل على تكثيف هذه المعزِّزات بُغية تقويَّة احتماليَّة تكرارها لاحقاً.

2/2/1– التَّعزيز السَّلبي NegativeReinforcement:

يتحقَّق هذا النَّوع من التَّعزيز عن طريق الإزالة، وفيه يتمُّ استبعاد المثيرات المؤلمة أو غير المرغوب فيها من البيئة التَّعليميَّة، كنتيجة لقيام الفرد بسلوك مرغوب فيه، وخير مثال على ذلك عندما كان

[1]– د.عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلم، ص: 94 تفرق.

[2]– د.عبد الحميد عيساني: نظريات التَّعلم وتطبيقاتها في علوم اللُّغة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط1، 2011م، ص: 71.

[3]– أحمد حساني: دراسات في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة، ص: 57.

الفأر يكرِّر الضَّغط على الرَّافعة لتأخير أو منع حدوث الصَّدمة الكهربائيَّة. كما نجد معزِّزات لها علاقة مباشرة بحدوث الاستجابة تُسمَّى بـ "المعزِّزات الأوَّليَّة"، هي" عبارة عن مثيرات من شأنها تُحدِث المتعةَ والارتياح لدى الكائن الحي، ولا تتطلَّب خبرة التعلُّم، تُعرَف أيضاً بـ "المعزِّزات الطَّبيعية أو غير الشَّرطيَّة"[1]، كالطَّعام، والشَّراب، والنَّوم، والدِّفء، أمَّا المعزِّزات غير المباشرة،هي"عبارة عن مثيرات محايدة في الأصل ليس لها أي أثر في سلوك الكائن الحي، ولكنَّها تصبح مثيرات تعزيزيَّة من خلال اقترانها بالمثيرات الطَّبيعيَّة"[2]، وخير مثال على ذلك صوت الجرس، وأصوات أقدام الحارس، هي مثيرات شرطيَّة تُحدِث استجابةً لمَّا تقترنُ بالمثير الطَّبيعي أو بالمعزِّز المباشر.

2/1–العقاب Punishment:

هواتِّباع سلوك يعمل على إضعاف احتماليَّة تكرار حدوث سلوك معيَّن، بمعنى أنَّه إجراء مؤلمٌ أو مثير غير مرغوب فيه، يتبع سلوكاً ما بحيث يعمل على إضعاف احتماليَّة تكرار مثل هذا السُّلوك لاحقاً، فالمتعلِّم قد يتوقَّف عن سلوك الغش في الامتحانات بسبب خبرته السَّابقة بنتائج مثل هذا السُّلوك العقابي، وهو على نوعين:

1/2/1–المثيرات العقابيَّة الخارجيَّة: وهي على أنواع:

- المثيرات العقابيَّة الماديَّة: تشمل الضَّرب، الجلد، والحرمان من كل المكافآت الماديَّة.
- المثيرات العقابيَّة الاجتماعيَّة: تشمل التَّوبيخ والتَّأنيب والشَّتم والإهمال.
- المثيرات العقابيَّة الرَّمزيَّة: تشمل النَّقل الإجباري، خسران الامتيازات.
- فقدان بعض العلامات.

2/2/1–المثيرات العقابيَّة الدَّاخليَّة: تتمثَّل في الشُّعور بالألم، والنَّدم، ووخز الضَّمير وتأنيبه[3].

---

[1]– د. عماد عبد الرَّحيم الزَّغلول: نظريات التَّعلم، ص: 95 بتصرف.

[2]– المرجع نفسه، ص: 95 بتصرف.

[3]– نفسه، ص: 96.

3/1- إجراءات العقاب: Punishment Procedures

يتم اللُّجوء إلى العقاب للتَّقليل من احتماليَّة حدوث استجابة مَا، وذاك بإتِّباع إجراءين مختلفين هما:

1/3/1- العقاب الإيجابي: Positive Punishment

يحصلُ هذا النَّوع من العقاب عن طريق الإضافة، وفيه يتم إضافة حدثٌ سلبيٌ نتيجة سلوك غير مرغوب فيه، بمعنى يجب إضافة مثيرات مؤلمة إلى بيئة الكائن الحي بغية إضعاف حدوث استجابة معينة، على سبيل المثال، عندما يتكلَّم المتعلِّم في الصفِّ أثناء شرح المدرِّس، يعاقِب هذا الأخير المتعلِّم ويؤنِّبه على فعلته أمام زملائه.

2/3/1- العقاب السِّلبي: Négative Punishment

يدعى هذا النَّوع من العقاب بـ "الإزالة"، وفيه يتم إزالة حدث سار، أو مثير غير مرغوب فيه من بيئة الكائن الحي، كنتيجة لقيامه بسلوك غير مرغوب فيه، نجد مثلاً قد يُحرم المتعلِّم من المشاركة في رحلةٍ مدرسيَّةٍ بسبب مخالفته للنِّظام الدَّاخلي للمدرسة.

2- الفرق بين الإشراط الكلاسيكي والإشراط الإجرائي:

يمكن التَّفريق بين هذين النَّوعين من خلال النِّقاط الآتية:

1) يتضمَّن الإشراط الكلاسيكي الاستجابات اللَّاإراديَّة أو المنعكسات الفطريَّة التي تثيرها مثيرات طبيعيَّة محدَّدة، في حين يُعنى الإشراط الإجرائي بالاستجابات اللَّاإراديَّة التي تصدر على نحوٍ حرٍ وهادفٍ من الفرد المتعلِّم، أي فئة الاستجابات المتعلِّمة "المكتسبة".

2) يكون الارتباط في الإشراط الكلاسيكي بين مثيرين (م1+م2) تتبعهما استجابة، أي أنَّ مثيراً معيَّناً يعقبه مثيراً آخر، في حين نجد أنَّ الاستجابة في الإشراط الإجرائي يتبعها مثير ما "استجابة – مثير"[1].

[1]- د.عماد عبد الرَّحيم الزَّغلول: نظريات التَّعلُّم، ص: 108.

3) الاستجابات في الإشراط الكلاسيكي هي بمثابة ردَّةُ فعل للمثيرات البيئيَّة، أي من النَّوع الاستجراري التي تقع تحت رحمة المحدِّدات البيئيَّة، في حين نجدها في الإشراط الإجرائي إراديَّةٌ ذات تأثير في البيئة، إذ أنَّ مثل هذه الاستجابات تُحدِث تغييراً فيها.

4) دور الفرد المتعلِّم في الإشراط الكلاسيكي سلبي ينتظر حدوث المثيرات كي يستجيب، في حين نجده في الإشراط الإجرائي نشطٌ وفعَّالٌ، حيث تصدر عنه المبادرات السُّلوكية دون أنْ يكون لها بالضَّرورة مثيرات تثيرها، ومثل هذه المبادرات يتوقَّف بقاءها على نتائجها أو المثيرات البعديَّة التي تتبعها.

5) يؤدِّي المثير غير الشَّرطي في الإشراط الكلاسيكي دور العقاب أو التَّعزيز الذي على أساسه يتحدَّد نمط الاستجابة للمثير الشَّرطي، في حين نجد أنَّ المثيرات التي تتبع الاستجابة في الإشراط الإجرائي ربَّما تكون تعزيزيَّة أو عقابيَّة وعلى درجتها يتحدَّد حدوث الارتباط بين الاستجابة والمثير في موقف مَا[1].

3- السُّلوك اللُّغوي: Verbal Behavior:

لقد انصبَّ اهتمام سكيز على وظائف السُّلوك اللُّغوي أكثر من البناء اللُّغوي لاهتمامه بما يُسمَّى بـ "الوصف الوظيفي للسُّلوك اللُّغوي"، من خلال الكيفيَّة التي تتم بها الاستجابات اللُّغوية، وكيفيَّة تحديد الشُّروط التي تستعمل ضمن نطاقها الاستجابات اللُّغويَّة، وما تُسفر عليها من نتائج، وعليه "فإنَّ السُّلوك اللُّغوي هو عبارة عن ارتباطات تتشكَّل بين مثيرات واستجابات تقوى وتضعف بمقدار عمليَّة التَّعزيز والعقاب من جهة، ومن خلال عمليَّة النَّمذجة والمحاكاة من جهة ثانية"[2]، وما يترتَّب عليها من عمليات تدعيم من قبل الآخرين، أو وفقاً لمبدأ المحاولة والخطأ الفرديَّة المتكرِّرة.

إنَّ تعديل السُّلوك يهدف بالدَّرجة الأولى إلى التَّغيير المقصود والهادف المرغوب فيه والمراد إحداثه في سلوك الفرد حسب الهدف المتوخَّى من برنامج التَّعديل التي يتم تطبيقه، إمَّا أنْ يكون

[1]- د. عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلم، ص: 109.

[2]- المرجع نفسه، ص: 109.

الغرض منه تشكيل سلوك جديد أو إطفاء سلوك واستبداله بآخر، أو العمل على تطويره وتحسينه، وعلى هذا الأساس يعتبر "برنامج تعديل السُّلوك أحد المضامين العمليَّة الهامَّة فيما يُسمَّى بـ"التَّحليل السُّلوكي التَّطبيقي"، الذي يعتمد على توظيف مبادئ ومفاهيم متنوِّعة منبثقة عن نظريات التَّعلُّم السُّلوكيَّة المتعدِّدة كالإشراط الكلاسيكي، والتَّعلُّم الاجتماعي، ونموذج المحاولة والخطأ والتَّعلُّم الإجرائي"[1]، قصد إحداث التَّغيُّرات المرغوب فيها في سلوك الأفراد.

لقد أسفرت دراسة السُّلوك اللُّغوي النَّاتجة عن دراسة نظريات التَّعلُّم السُّلوكية بعامَّة، ونظريَّة الإشراط الإجرائي بخاصَّة. إلى ميلاد مَا يُسمَّى بـ"التَّعليم المبرمج" Programme de Learning، الذي يعتبر من أهم التَّطبيقات التَّربويَّة لنظريَّة الإشراط الإجرائي في مجال التَّدريس، تقوم فكرته على تجزئة المادَّة التَّعليميَّة إلى وحدات جزئيَّة، تمثِّل كل وحدةٍ فكرةٍ معيَّنة أو هدف إجرائي خاص يكون على شكل سؤالٍ هادفٍ. يتطلَّب هذا النَّوع من التَّعليم تفاعل المتعلِّم مع المادة الدِّراسيَّة مباشرةً، أداءً وممارسةً وتوظيفاً، باعتباره محور العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلميَّة، أمَّا المدرِّس يقتصر دوره على الإشراف، والتَّوجيه وتحديد مصادر التَّعلُّم وتكييفها ضمن سيرورة تعليميَّة تعلميَّة هادفة.

يتدرج المتعلِّم في تحقيق أهداف التَّعلم خطوة وفق تسلسل تفرضه طبيعة المادَّة التَّعليميَّة، وكذا حسب الموضوع المدروس والهدف منه، عن طريق طرح أسئلة هادفة تُتْبَع وتدعَّم استجابته عادة بنوع من التَّغذيَّة الرَّاجعة، بحيث لاَ يسمح له الانتقال إلى السُّؤال الموالي، مَا لم يُتقن ويتمكَّن من الإجابة عن السُّؤال الأوَّل، وبالتَّالي نستطيع أنْ نُميِّز بين نوعين من التَّعليم المبرمج: الخطيَّة والمتشعِّبة، ففي البرامج الخطيَّة يتم بناء المفاهيم والأفكار عن طريق الانتقال التَّدريجي والتَّسلسلي لها، واحترام كل مرحلة من مراحل التَّعليم، ولا يحقُّ القفز لواحدةٍ منها ما لم يتم المرور على سابقتها، بينما البرامج المتشعِّبة يتم فيها القفز على بعض الأفكار التي هي بديهيَّةٌ وثانويَّةٌ إلى أفكار أكثر عمقاً، وهذا حسب مستوى التَّعليم المفروض والهدف المتوخَّى منه، وكذا حسب قدرات المتعلِّم المعرفيَّة والعقليَّة.

[1]- د. عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلم، ص: 110.

4- نتائج تربويَّة مستخلصة:

- التَّعلُّم يتم عن طريق الملاحظة والمحاكاة، ومن هنا يجب الاهتمام بالأنشطة التَّربويَّة التي تخدمُ الجانب المهاري للمتعلِّم، كأنشطة الرِّيَّاضة والأعمال الفنيَّة، وكذا الأشكال الهندسيَّة المختلفة.

- يجب تحفيز وتشجيع المتعلِّمين على الاستثمار في نواتج السُّلوك المتعلَّمة وتنميتها،قصد تحقيق الغاية من ذلك غير تلك الهدف المتعلَّم المستهدف. مثلاً ما الفائدة من تعلُّم مهارة ريَّاضيَّة؟ مَا لأنْ أكون بطلاً عالمياً ومَا الفائدة من تعلُّم هذه الأشكال الهندسيَّة؟ لأنْ أكون مهندساً معماريّاً ماهراً.

- تُشجِّع هذه النَّظريَّة على التَّعلُّم الظَّاهري للسُّلوك، أي الاعتماد على الأنشطة والوضعيات التي تؤدِّي إلى نتيجة تكون ظاهرةً للعيان، نستطيع قياسها وإدراكها بواسطة حواسنا، كالقراءة الجيِّدة، والحسابات الصَّائبة، والرُّسومات والأشكال المتقنة.

- إنَّ إهمال نظريَّة التَّعلُّم الإجرائي للعمليات العقليَّة هو إجحافٌ في حقِّ التَّعلُّم في حدِّ ذاته، ونكسةٌ للتَّعليم، لأنَّ تعلُّم الحركات الريَّاضيَّة والأعمال الفنيَّة السَّابقة الذِّكر هي سلوكات ظاهرةٌ في حقيقة الأمر،لكنَّها تحصيلُ حاصلٍ للعمليَّة الإدراكيَّة للسيَّالة الحسيَّة التي تعتمد على حاسَّة كل من "البصر والسَّمع".

- أنَّ مبادئ التَّعلُّم التي جاءت بها نظريَّة التَّعلُّم الإجرائي تخدمُ بالدَّرجة الأولى الجانب الأخلاقي للمتعلِّم، باعتبارها تركِّز على الظَّاهر من السُّلوك النَّاتج عن طريق الملاحظة والمحاكاة وإدراكها من قبل فاعل هذا السُّلوك، الحميدة منها تُعزَّز، والمشينة يلقى على صاحبها باللَّوم والعتاب.

- التَّعلُّم هو بمثابة نتيجة لاستجابة في حدِّ ذاتها، تدعَّم بالتَّعزيز والمكافأة، سواء كانت لفظيَّة، كأنْ نقول له أحسنت أو جيِّد أو عن طريق تعزيز مادي، كالبطاقات التَّشجيعيَّة، أو تعزيز معنوي كالمرافقة إلى نزهةٍ، أو بالعقاب السَّلبي للسُّلوكات غير مرغوب فيها.

III–نظريَّة الحافز Hall's Dzwetheory:

يُعتبر موضوع التَّعلُّم المفهوم الأساس في علم النَّفس التَّربوي، بحيث يشير إلى العمليَّة التي يمرُّ من خلالها بتغيُّرات دائمة نسبياً عن الكائن السَّليم في البنية الفيزيولوجيَّة، لقد بدأت الاهتمامات الأولى لعمليَّة التَّعلُّم النَّظري والتَّجريبي بالولايات المتَّحدة الأمريكيَّة، تحديداً في السَّنوات العشر الأولى من القرن العشرين، عندما أُدخِل النَّموذج الدَّاروِيني الذي يُؤكِّد على البقاء والتكيُّف مع البيئة المحيطة بالكائن الحي، الأمر الذي يجعل من التَّعلُّم الوسيلة الهامَّة والمهِمَّة التي تزيد من فرض بقاء ذلك الكائن وهيمنة وجوده.

تُنعَت نظريَّة الحافز بعدَّةِ مُسمَّيات أَهمَّها نظريَّة الدَّافع Dzwetheory، أو نظريَّة هل "في السُّلوك النِّظامي" أو "ترابطيَّة هل السُّلوكيَّة"، الأمر الذي جعلها تقع ضمن تصنيف النَّظريات السُّلوكيَّة التي تؤكِّد مبدأ الإرتباط بين مثير واستجابة، ومثير تعزيزي "مثير– استجابة – تعزيز" [1]، كما أنَّها تُعتبر من النَّظريات الوظيفيَّة التي ترى أنَّ للسُّلوك وظيفة معيَّنة، وهدف يسعى الكائن الحي إلى تحقيقه، وعلى هذا الأساس تنظر للتَّعلُّم على أنَّه العمليَّة التي من خلالها يَتمُّ ربط استجابات بمثيرات معيَّنة، وأنَّ مثل هذا التَّعلُّم يحدث على نحو تدريجي وفي الاتِّجاه الإيجابي، بحيث تزداد الارتباطات قوَّة عن طريق الدُّربة والمران والممارسة الآنيَّة الفعليَّة، قصد تقويَّة تلك الارتباطات المدعَّمة بالتَّعزيز أو المكافأة التَّحفيزيَّة.

1– اهتماماته:

لقد عمِل عالم النَّفس الأمريكي "كلارك هل" على تطوير هذه النَّظريَّة انطلاقاً من فهمه العميق لأفكارِ نظريَّة الإشراط الكلاسيكي لـ"بافلوف وواطسون" ونظريَّة التَّعلُّم الإجرائي أو الوسيلي لـ"سكينر"، والعمل على إعادة صياغة مبادئها وتطويرها، سادت أفكار هذه النَّظريَّة في مجال التَّعلُّم خلال فترة الخمسينيات والتَّسعينيات من القرن الماضي، تمحور اهتمامها بالدَّرجة الأولى حول مفهوم "العادة"(habit) مستمدَّة نتائجها من تجارب الإشراط الكلاسيكي لـ "بافلوف"، حيث لاحظ أنَّ

[1]– د. عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلم، ص: 127.

الكائن الحي يتعلَّمُ سلوكات من البيئة المحيطة به، الأمر الذي شدَّ انتباهه وراح يصيغ أسئلة وفرضيَّات تتعلَّق بأسباب وكيفيَّة تعلُّم تلك السُّلوكات، واقتراح الأجوبة الممكنة لها، أي أنَّ"هل" اهتمَّ بمسألة "لماذا وكيف" يتم تعلُّم الاستجابات التي سمَّاها "بـ"العادات".

إنَّ المنهجيَّة البحثيَّة التي اتَّبعها "هل" في دراسة التَّعلُّم، تعتمد أساساً على المنطق والقياس الرياضي في دراسة الظَّواهر السُّلوكيَّة، ساعده في ذلك اهتمامه الكبير في بداية مشواره بالهندسة، وبهذا تمكَّن "هل" من وضع نظريَّة شاملة لتفسير التَّعلُّم تعتمد على مفاهيم ومصطلحات Theoremd تُتْبع بمسلمات (Postulates)، هذه الأخيرة تشكِّل بحدِّ ذاتها فرضيَّات قابلة للاختبار المنطقي والتَّجريبي، أو اعتبارها نتائج يمكن اختبار صحَّتها تجريبيّاً، وعن طريق المؤشِّرات والقرائن الجامعة بين هذه المسلَّمات والمصطلحات يمكن إنتاج وصياغة فرضيَّات أو قياسات جديدة منها،وأنَّ هذه المسلَّمات عبارة عن "صياغات عامَّة عن العمليَّات الأساسيَّة للسُّلوك، وليست مبادئ وقوانين مشتقَّة على نحوٍ مباشرٍ من التَّجريب، ومثل هذه المسلَّمات لا تحتاج إلى برهان أو إثبات وتُؤخذ على أنَّها نقاط بداية براهين، يمكن منطقيّاً استخلاص عدد من الافتراضات من هذه المسلَّمات يصار إلى الحكم على صحَّتها أو خطئها باستخدام قواعد المنطق ثمَّ التَّجريب"[1]، إلاَّ أنَّ "هل" لم يبدأ في منهجه بفرضيات أو مسلَّمات محاولاً إثباتها لاشتقاق مبادئ أو مفاهيم حول التَّعلُّم، وإنَّما اتَّبع أسلوباً معاكساً تمثَّل في تقديم المفاهيم والمبادئ أولاً، ثم أتْبعها بمسلمات وفرضيَّات، أطلق على هذه الطَّريقة اسم طريقة "المتغيِّرات المتداخلة" «Intervention Variable »، فالمتغيَّر المتداخل هو بمثابة عمليَّة عضويَّة مستنتجة تتوسَّط بين المثير والاستجابة[2]، تتمثَّل في الحاجات والدَّوافع.

2- الافتراضات الأساسيَّة في نظريَّة "هل" Basic Hypothesis:

1/2- ينطوي التَّعلُّم على تشكيل عادات Habits:

تحدث عمليَّة التَّعلُّم عند "هل" على أساس اقتران مثير واستجابة، وفي هذه الحالة هو يتوافق مع "بافلوف" في نظريَّة الإشراط الكلاسيكي، يزداد هذا الاقتران قوَّةً على نحوٍ تدريجي بعددِ مراتِ

[1]- د. عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلُّم، ص: 129.

[2]- المرجع نفسه، ص: 129 بتصرف.

التَّعزيز أو التَّدعيم،أطلق على الرَّابطة بين المثير والاستجابة اسم "العادة" «Habit» بحيث تزداد هذه العادة قوَّةً بازدياد أو انخفاض عدد مراتِ التَّعزيز أو التَّدعيم. تشكَّل العادات لدى الكائن الحي نظراً لوجود الحاجات الفيزيولوجيَّة التي يتولَّد عنها دافع التَّحرك بسبب حالة الحرمان، والهدف المتوخَّى من العادة يكمن في مساعدة الكائن الحي على البقاء وتمكينه من التَّكيُّف مع الظُّروف البيئيَّة المتغيِّرة المحيطة به.

2/2– تأخير التَّعزيز يُضعف قوَّةَ العادةِ: تتشكَّل العادةُ بوجود تعزيزٍ معيَّن،وتضعف قوَّتها"العادة" عندما يتمُّ تنفيذ الاستجابة ويتأخَّر ظهور التَّعزيز.

3/2– ينعكس أثر حجم التَّعزيز في دافعيَّة الباعث: بمعنى أَنَّ كلَّما كان حجم التَّعزيز أكبر كان تخفيف الدَّافع أكبر، وبالتَّالي يتسبَّب عن ذلك زيادة أكبر في قوَّةِ العادة.

4/2– عدد مرات التَّعزيز يقوِّي العادة على نحو متناقص: من البديهي أنَّ قوَّة العادة تعتمد على عدد مرات التَّعزيز، وأنَّ كل تعزيزٍ إضافي يشتمل على تخفيف في شدَّة المثير الباعث، أي أنَّ أثر التَّعزيز في قوَّة العادة يتناقص على نحو تدريجي مع عدد مرات التَّعزيز، وأنَّ مرَّات التَّعزيز الأولى تسهم على نحو أكبر في قوَّة العادة مقارنة مع المرَّات اللَّاحقة، وتبقى قوَّة العادة في تزايدٍ إلى حدٍ معيَّنٍ، بحيث لا تضيف أي استجابات أخرى معزَّزة أيَّةَ زيادة إلى قوَّتها[1].

5/2– تتمثَّل آثار التَّعزيز في خفض الحافز "الباعث": بمعنى أنَّ دور التَّعزيز يتوقَّف على قدرته على خفض الباعث أو الدَّافع، وأنَّ التَّعزيز يرتبط بخفض الحاجات البيولوجيَّة. وقد يكون هذا مناسباً في حالة المثيرات الطبيعيَّة التي ترتبط بحاجات معيَّنة، مثل الطَّعام لخفض حاجة الجوع، والماء لخفض حاجة العطش، ولكن في حالة المثيرات المحايدة التي تصبح معزِّزات ثانويَّة وفقاً لمبدأ الإشراط كيف لها أنْ تحفظ الحاجة البيولوجيَّة؟ الأمر الذي دفع بـ "هل" إلى استخدام تعبير خفض الحافز "الباعث" بدلاً من خفض الحاجة. لأنَّ الحافز أو المثير الحافز، هو بمثابة متغيِّرات توسُّطيَّة ترتبط إلى درجة كبيرة

[1]– د. عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلُّم، ص: 131-132.

بالعمليات التي تنتج الحاجات البيولوجيَّة ويمكن خفض مثل هذا المثير الحافز في وقت يسبق خفض الحاجة الفعلي[1].

6/2- من خلال الإشراط الكلاسيكي، يمكن للمثيرات المحايدة أنْ تصبحَ مثيرات تعزيزيَّة شريطة اقترانها بالمثيرات التَّعزيزيَّة الأوَّليَّة، كالطَّعام والشَّراب والحاجات البيولوجيَّة الأخرى، التي هي مثيرات طبيعيَّة في الأصل، وعليه فالعمليَّة التي يصبح من خلالها المثير المحايد معزِّزاً ثانوياً، تتوقَّف على اقترانه بمثير طبيعي أو بباعث يرتبط بإشباع دافع أو حاجة[2].

7/2- يمكن تعميم العادات إلى مثيرات جديدة غير تلك المتضمنة في الإشراط الأصلي، ونفهم من مصطلح "التَّعميم" أنَّ الفرد يكون قادراً على توظيف سلوك قد تَعلَّمه في مواقف أخرى مشابهة، وعليه فإنَّ "هل" افترض ثلاثة أنواعٍ من التَّعميم هي:

تعميم المثير: القصد به أنَّ الاستجابة التي ارتبطت بمثير معيَّن أثناء عمليات الإشراط يمكن أنْ تُعمَّم إلى مثيراتٍ أخرى تترافق أو تتجاور مع ذلك المثير الأصلي.

تعميم الاستجابة: القصد بها أنَّ المثير الذي ارتبط باستجابة معزَّزة أثناء عمليَّة الإشراط يمكن أنْ يرتبط بمجموعة استجابات أخرى غير تلك المتضمَّنة بعمليَّة التَّعزيز أو "الأصليَّة".

تعميم المثير والاستجابة: يحدث هذا النَّوع عندما ترتبط مثيرات غير متضمِّنة بعمليَّة الإشراط أو التَّعزيز الأصلي باستجابات أو ردَّات فعلٍ هي أيضاً غير متضمنة في التَّعزيز، ولكنَّها تقع ضمن منطقة متعلِّقةٍ به[3].

8/2- تنشط السُّلوكات المتعدِّدة بفعل الدَّوافع: من المعلوم أنَّ الدَّوافع تعمل على إثارة السُّلوك وتنشيطه، لأنَّ الدَّافع يعكس الحاجة الكليَّة لدى العضويَّة، بمعنى يرتبط كل دافعٍ بحالةٍ بيولوجيَّةٍ محدَّدة

[1]- د. عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلُّم، ص: 132.

[2]- المرجع نفسه، ص: 132.

[3]- نفسه، ص: 133.

ترافقها تغيُّرات فيزيولوجيَّة معيَّنة نجد مثلاً: الجوع يرتبط بنقص كميَّة السكَّر في الدَّم بسبب الحرمان من الطَّعام لفترةٍ ما، وبذلك فإنَّ خَفضُ مثل هذه الحاجة يتطلَّب تناول الطَّعام.

إنَّ الحاجات الفيزيولوجيَّة تتحوَّل إلى حالة حافزٍ "دافع" عندما تصبح ملحَّة، ويتولَّد عن ذلك استجابة أو سلوك غالباً ما يوجَّه نحو المثير الباعث الذي يخفض مثل هذا الدَّافع، الذي يمثِّل المعزِّز أو المدعِّم لخفض الحافز، وعليه فإنَّ المكافأة أو التَّعزيز الذي يصلح لتقويَّة عادةٍ معيَّنةٍ، قد لا تصلح لتدعيم أخرى، والحوافز تعمل على خفض دافع معيَّنٍ "كالجوع" قد لاَ تنفع لخفض دافع آخر مثل "العطش"[1].

3- المفاهيم الأساسيَّة في نظريَّة هل:

1/3- العادة: تمثِّل العادة الوحدة الأساسية والمركزيَّة في نظريَّة "هل"، التي هي عبارة عن سلوك مكتسب مستقر نسبيَّاً بين مثير واستجابة معزَّزة، يلجأ الكائن الحيُّ إلى استخدامها وتوظيفها في مواقف أخرى مماثلة لها. إنَّ التَّعلُّم حسب "هل" يتمُّ من خلال تكوين اقتران بين مثير واستجابةٍ مَا بوجود التَّعزيز أو المكافأة، ويلعب كلٌّ من التَّدريب وممارسة العادة على زيادة قوَّتها، شريطة وجود المكافأة أو التَّعزيز.

2/3- الدَّافع الحافز: يشير مفهوم الدَّافع إلى الحاجات البيولوجيَّة الأوَّليَّة لدى الكائن، وتشمل الحوافز الرئيسيَّة كالجوع والعطش، ...إلخ، وبالتَّالي تعتبر الدَّوافع هي المحرِّكات الأساسيَّة لتعلُّم سلوك معيَّن، وأنَّ الحرمان منها يدفع الكائن الحي إلى توليد السُّلوك المناسب والمرغوب فيه، وينجم عن مثل هذه الدَّوافع حالة حفزٍ كليَّةٍ خاصَّة لدى الكائن الحي تختلف من دافعٍ لآخر، تسمَّى حالة الحفز هذه، بـ "المثير الحافز"، الذي هو بمثابة المكوِّن الحقيقي للدَّافع مثلاً: وجود الطَّعام في حالة الجوع يعدُّ مثيراً حافزاً ملائماً لهذا الدَّافع، في حين تعزيز الجوع في حالة العطش لا يعدُّ مثيراً حافزاً مناسباً له.

[1]- د. عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلُّم، ص: 133.

3/3–الحوافز الثَّانويَّة:

هي مثيرات محايدة في الأصل يتزامن حدوثها ووجودها مع الحوافز الأوَّليَّة، وبالاقتران تُصبح قادرة على توليد السُّلوك التي تحدثه المثيرات الأوَّليَّة[1].

4/3–الباعث Incentive لغةً: هو إثارة الشَّيء وتوجيهه وبعثه على الشَّيء الآخر، أي حَمَله على فِعلِه، وبَعثَه بمعنى أرسله.

مفهوم الباعث: هو موقف خارجي مادي أو اجتماعي يستجيب له الدَّافع، يؤدِّي إلى إشباعه، أي أنَّه مثيرٌ خارجيٌّ يحرِّك الدَّوافع داخل الفرد ممَّا يجعله يقوم بسلوك إرادي، فالطَّعام باعثٌ يثيرُ دافعَ الجوعِ، والماء باعث يثير دافع العطش، وسمي الباعث باعثاً لأنَّه يبعث الإنسان على الحركة للحصول عليه حتى يشبع الدَّافع، وهي على نوعين، بواعث إيجابيَّة تجذب إليها المرء كأنواع الثَّواب والمكافأة، وبواعث سلبيَّةٌ تُحمِّل المرء على تجنبها وتفاديها كاللَّوم والتَّوبيخ، ... إلخ.

مميِّزات الباعث: يتميَّزُ الباعث بما يلي:

1/ أنَّه قوَّة خارجةٌ عن الفردِ.

2/ أنَّه موقف خارجي مادي أو اجتماعي أو غيره.

3/ لا يؤثِّر الباعث على الفرد، إلاَّ بوجودِ دافعٍ لديه.

4/ الباعث يُرضي الدَّافع ويُشبعه في آنٍ واحدٍ[2].

أمَّا الباعث حسب نظريَّة "هل" يشير إلى كميَّة التَّعزيز أو التَّدعيم الذي يتمُّ الحصول عليه، وهذه الكميَّة لا تؤثِّر مباشرةً في قوَّة العادة، ولكنَّها تؤثِّر في مستوى الدَّافعيَّة للأداء والسُّلوك، أي أنَّها تؤثِّر في السُّلوك من خلال تغيُّر مستوى الدَّافعيَّة.

5/3– ديناميَّة شدَّة المثير: بمعنى أنَّ المثير الأقوى يُنتِج بلا شكٍ استجابةٍ قويَّةٍ.

---

[1]– د. عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلُّم، ص: 135.

[2]– أكاديميَّة علم النَّفس: الفرق بين الدَّافع والباعث، المكتبة النَّفسيَّة، قسم علم النَّفس، جامعة مؤتة، القاهرة، مصر، ص: 67.

6/3- جهد الاستجابة: يعني به الأداء النِّهائي الذي يظهر الكائن الحي في موقف مَا، يعتمد هذا الجهد على تفاعل مدخلات الاشتراط المتمثِّلة في قوَّة العادة (H)، والحافز (D)، والباعث (K)، وشدة المثير (V)، يمكن التَّعبير عن جهد الاستجابة بـ (E)في المعادلة التَّاليَّة:

جهد الاستجابة = قوَّة العادة × الحافز × الباعث × شدَّة المثير[1].

وعليه فإن: $E = H \times V \times K \times D$

7/3- قوَّة العادة المعمَّمة: القصد منها أنَّ الاستجابة التي ارتبطت بمثيرات معيَّنة في الإشراط الأصلي، يمكن لها أنْ ترتبط بمثيرات أخرى لم تتضمن في ذلك الإشراط، وهذه الاستجابة ربَّما تؤثِّر في جهد الاستجابة التي تظهره العضويَّة في موقفٍ مَا.

8/3- الكف الإستجابي والكف الشَّرطي: يشير مفهوم الكف الإستجابي إلى حالة حفز سلبيَّةٍ، تؤدِّي بالكائن الحيِّ إلى عدم الاستجابة، ويرتبط الكف الإستجابي بحالة العياء والتَّعب، إذ تميلُ العضويَّة إلى التَّوقُّف عن الاستجابة بسبب ذلك، كما يعتمد على مقدار الجهد اللَّازم لإنتاج استجابة ما، بحيث يتبدَّد هذا الكف بوجود فترات راحة بين مرات تنفيذ الاستجابة، وهو نوع مؤقَّتٌ يزول بوجود الرَّاحة[2]. أمَّا الكف الشَّرطي يحدث نتيجة الفشل في الاستجابة، بحيث هذا الفشل يتعزَّز ويُصبِح عادةً متعلِّمة تمتاز بالثَّباتِ والدَّيمومةِ، واتحاد الكف الإستجابي مع الكف المشروط ينتجُ مَا يسمَّى بـ "جهد الكف المُجمع للعادة".

9/3- التَّذبذب السُّلوكي: يمكن قياس جهد الاستجابة من خلال أربعة أبعاد هي:

احتمالات ظهور الاستجابة، وكمونها، وسعَّتها، ومقاومتها للانطفاء. وبذلك يحدث التَّذبذب السُّلوكي ويضطرب عندما تتغيَّر سعَّة الاستجابة ومدَّة كمونها من محاولةٍ إلى أخرى"[3]، بمعنى قد تحدث الاستجابة في محاولة ولا تحدث في التي تليها، أو أنَّها تكون قويَّة في محاولةٍ وضعيفة في محاولةٍ أخرى.

---

[1]- د. عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلُّم، ص: 136.

[2]- المرجع نفسه، ص: 136.

[3]- نفسه، ص: 136.

10/3– عتبة ردِّ الفعل: نرجع معنى مفهوم عتبة ردِّ الفعل إلى الحدِّ الأدنى من الجهد الإستجابي الذي يجب توفُّره للكائن الحي حتى يحدث الاستجابة، ويتوقَّف حساب الجهد الإستجابي بحاصل ضرب كل من قوَّة العادة (H)، والدَّافع (D)، والباعث (K)، وشدَّة المثير (V)، في الموقف الإشراطي.

11/3– التَّعزيز الأوَّلي: يحدث عندما يتمُّ تخفيض المثير الحافز، أمَّا في حالة عدم حدوث الخفض فيه فإنَّ الباعث لا يُعتبر معزِّزاً، ويشتمل التَّعزيز الأوَّلي على جميع المثيرات الطَّبيعيَّة "البواعث" التي تعمل على إشباع الحاجات مثل الطَّعام والشَّراب والدِّفء...الخ.

12/3– التَّعزيز الثَّانوي: يمكن لمثيرٍ محايدٍ مَا أنْ يُصبح معزِّزاً ثانوياً، إذا اقترن بالتَّعزيز الأوَّلي "المثيرات الطَّبيعيَّة" وُفْقَ آلية الإشراط الكلاسيكي، بحيث يُصبح مثل هذا المثير قادراً على استجرار جزء من الاستجابة المطلوبة[1].

مَا يمكن استخلاصه، أنَّ نظريَّة الحافز لـ "هل" هي من النَّظريات الوظيفيَّة، التي ترى أنَّ السُّلوك هو في حقيقة الأمر يؤدِّي وظيفة معيَّنة وقصدٍ يريد الوصول إليه، وبذلك اتَّخذت نظريَّة الإشراط الكلاسيكي كقاعدةِ انطلاقٍ لبناء مفاهيمها، باعتبار أنَّ التَّعلُّم يحدث عن طريق الاقتران بين مثير واستجابة بطريقة آليَّةٍ، لكنَّ "هل" لم يحصر التَّعلُّم إلى هذا الحدِّ فقط، بل يتحقَّق بشكل قصدي وهدفي وغاية مرجوَّةٌ منه، وذلك عن طريق الدُّربة والمران يتحوَّل هذا الإجراء إلى عادةٍ يكتسبها المتعلِّم عن طريق التَّعزيز أو المكافأة، وهنا نقطة الاختلاف بينها وبين نظريَّة الإشراط الكلاسيكي.

4– نتائج تربويَّة مستخلصة:

– يقوم التَّعلُّم حسب نظريَّة الحافز على أساس اقتران المثير بالاستجابة بشرط وجود التَّعزيز أو المكافأة.

[1]– د. عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلُّم، ص: 137 بتصرف.

– تشكِّل"العادة" الوحدة الأساسيَّة والمركزيَّة في نظريَّة الحافز،على أنَّها رابطة مستقرَّة نسبياً بين مثير واستجابة معزَّزة. بمعنى أنَّ العادة حالةٌ مستقرَّةٌ في حصيلته السُّلوكيَّة، حيث يستخدمها في مواقف تعليميَّة يطمح إلى تعلُّمها أو المواقف الأخرى المماثلة لها.

– تُعتبر الدَّوافع المحرِّك الأساس لعمليَّةِ التَّعلُّم، وعليه يجب على المدرِّس الاهتمام بها ومراعاتها بين المتعلِّمين والعمل على إشباعها، لأنَّها تُمثِّل تعلُّمات في حدِّ ذاتها.

– يمثِّل الباعث الأشياء الخارجيَّة التي ترتبط بإشباع الدَّوافع أو الحوافز، وحسب نظريَّة الحافز يشير إلى كميَّة التَّعزيز أو التَّدعيم الذي يتمُّ الحصول عليه. هنا يجب على المدرِّس استغلال وتوظيف كل الأشياء الماديَّة والمعنويَّة المحيطة بالموقف التَّعليمي التي تساهم من قريبٍ أو من بعيدٍ في تحقيق الهدف التَّربوي والبيداغوجي المطلوب، وهو في نفس الوقت تحقيق إشباع دافع معرفي بالنِّسبة للمتعلِّم.

– التَّدريب والممارسة من وجهة نظر نظريَّة الحافز غير كافٍ لزيادة قوَّة العادةِ، مَا لم يُدعم بالمكافأة أو التَّعزيز. باعتبار أنَّ التَّدريب عمليَّة آليَّةٌ تفتقر للَّذَّة والهدف واتِّجاهه غامضٌ غير محدَّد المعالم، وعلى هذا الأساس اقترنه "هل" وعزَّزه بالمكافأةِ والتَّعزيز تعويضاً وتدعيماً لذلك.

المبحث الثَّالث: النَّظريات الانتقائيَّة أو التَّوفيقيَّة:

لقد حاولت النَّظريات الانتقائيَّة، التَّوفيق والتَّوسُّط بين النَّظريات السُّلوكيَّة الارتباطيَّة والوظيفيَّة من جهة، وبين النَّظريات المعرفيَّة التي تعتمد على العمليات العقليَّةِ في عمليَّة التَّعلُّم من جهة أخرى.

لقد استطاعت نظريَّة التَّعلُّم الاجتماعي أو التَّعلُّم بالنَّمذجة من تحقيق هذا التَّوافق بين التيَّارين إنْ صحَّ التَّعبير "السُّلوكي والعقلي"، حيث نظرت إلى عمليَّة التَّعلُّم على أنَّها تتمُّ على نحو بديلي عن طريق ملاحظة الآخرين وتقليدهم، وتكمن عينُ الإبدال في أنَّ جميع السُّلوكات التي تصدر عن الفرد يمكن ملاحظتها وتقمُّصها وتقليدها دون الحاجة إلى مرور ذلك الفرد بهذه الخبرات أو السُّلوكات الملاحَظَة التي تحدث في الوسط الاجتماعي من جهة، وأنَّ عمليَّات الإدراك والتَّمثيل الرمزي لتلك السُّلوكات تكمن في التَّوسُّط بين ملاحظةِ السُّلوك وتعلُّمِه عن طريق الممارسة والأداء.

كما أثبتت نظريَّة التَّعلُّم القصدي أو السُّلوكية الغرضيَّة أو القصديَّة وجودها الانتقائي بين الجانب السُّلوكي والمعرفي الإدراكي، محاولة التَّوفيق والتَّوسُّط بينهما، حيث نظرت لعمليَّة التَّعلُّم على أنَّها عمليَّة ارتباط واقتران بين المثيرات والاستجابات، فضلاً عن ذلك أنَّها أضافت وأدخلت العمليات المعرفيَّة من إدراكٍ وتوقُّعٍ واعتقادٍ وأهمِّ التَّمثيلات الدَّاخليَّة بينها، تحت اسم "المتغيِّرات المتداخلة"، ولولا هذه الأخيرة مَا كان هناك توقُّعٌ ولا حصلت استجابةٌ، وعليه فإنَّ التَّعلُّم من وجهة نظر النَّظريات الانتقائيَّة يتوقَّف على الملاحظةِ والتَّقليدِ عن طريق الممارسة والأداء، وكذا التَّوقُّعات والإدراكات والتَّمثيل الدَّاخلي المنتظرة من هذه الأهداف والغايات التي يسعى المتعلِّم إلى تحقيقها من تلك المثيرات.

I- نظريَّة التَّعلُّم الاجتماعي:

تُسمى هذه النَّظريَّة بعدَّة مسمَّيات، نظريَّة التَّعلُّم بالملاحظة والتَّقليد أو نظريَّة التَّعلُّم بالنَّمذجة أو نظريَّة المحاكاة، وهي من النَّظريات الانتقائيَّة التَّوفيقيَّة بين النَّظريات المعرفيَّة والسُّلوكيَّة[1]، وعليه هي تستند إلى مجموعة من المفاهيم المختلفة المستمدَّة من تلك النَّظريات وخاصَّة نظريَّة التَّعلُّم الغرضي أو

[1]- د. عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلم، ص: 139.

القصدي لـ "تولمان". رائد هذه النَّظريَّة كلٌّ من عالمي النَّفس "ألبرت باندورا" و"ولترز" " bandura et welters". تعتمد على مبدأ الحتميَّة التَّبادليَّة في عمليَّة التَّعلُّم من حيث التَّفاعل الحاصل بين ثلاثة مكوِّنات رئيسيَّة هي: السُّلوك، والمحدِّدات المرتبطة بالشَّخص، والمحدِّدات البيئيَّة.يُعتبر السُّلوك وفقاً لهذه النَّظريَّة هو وظيفةٌ لمجموعة المحدِّدات المتعلِّمة السَّابقة التي تشمل كافَّة المتغيِّرات الفيزيولوجيَّة والوجدانيَّة، واللَّاحقة التي تمثِّل أشكال التَّعزيز والعقاب الدَّاخليَّة والخارجيَّة منها، فوفقاً لمبدأ التَّبادل بين الأحداث الدَّاخليَّة والخارجيَّة للفرد المتعلِّم تلعب خلالها العمليَّات المعرفيَّة العقليَّة دورها البارز في السُّلوك الإنساني، وهي عبارة عن نُظُم تمثيليَّة رمزيَّةٌ تأخذ شكل الأفكار والصُّور الذِّهنيَّة تتضمَّن أحداثاً معرفيَّةً مثل التَّوقُّعات والمقاصد والآليات الفطريَّة للتَّعلُّم[1].

1- افتراضات ومفاهيم النَّظريَّة:

مما لاشكَّ فيه أنَّ الفرد المتعلِّم كائنٌ اجتماعيٌّ يعيش ضمن مجموعات من الأفراد يتفاعل معها تأثيراً وتأثُّراً، وهو في هذا يلاحظ سلوكات وتصرُّفات الآخرين بالتَّقليد والمحاكاة، وجعلها نماذج "Models" يتمُّ الاقتداء بهم في سلوكهم على نحو بديلي من خلال ملاحظة فقط أنشطة تلك النَّماذج والأنماط، دون مرور الفرد بها في الواقع الميداني.

كما أنَّ هذه النَّظريَّة اعتمدت على العمليَّات المعرفيَّة التي تتوسَّط بين الملاحظة للأنماط السُّلوكيَّة التي تؤدِّيها النَّماذج، وتنفيذها من قبل الشَّخص الملاحِظ، وهي بهذا الطَّرح تقترب بصورة واضحةٍ مع ما جاء به "تولمان" ضمن نظريَّته "التَّعلُّم الغرضي أو القصدي" فقط الاختلاف بينهما يكمن في أنَّ "باندورا" قد وسَّط هذه العمليَّات المعرفيَّة بين الملاحَظة للأنماط السُّلوكيَّة وتنفيذها، في حين أن "تولمان" قد حصر هذه العمليَّات بين المثير والاستجابة، كما أنَّ هذه الأنماط قد لاَ تظهر على نحو مباشر ولكنْ قد تستقرُّ في البناء المعرفي لدى المتعلِّم إلى حين تنفيذها في وقتها المحدَّد والمناسب، وهذا ما أشار إليه تولمان "بالتَّعلُّم الكامن"[2].

[1]- د. عماد عبد الرَّحيم الزَّغلول: نظريات التَّعلُّم، ص: 140 بتصرف.

[2]- المرجع نفسه، ص: 141 بتصرف.

كما أنَّ هذه النَّظريَّة تميَّزت بالانتقائيَّة، حيث تتمثَّل هذه الأخيرة في كون المتعلِّم ليس بالضَّرورة تقليد كل الأنماط السُّلوكيَّة التي تعرِضها تلك النَّماذج، قد يتعلَّم المتعلِّم جانباً معيّناً من جوانب سلوك ذلك النَّموذج، والانتقاء لا يقتصر على عمليَّات التَّعلُّم فحسب، بل ينعكس أيضاً على عمليَّة الأداء[1]، حيث يتمُّ إعادة صياغة تلك الأنماط السُّلوكيَّة من قبل المتعلِّم على نحوٍ خاصٍ به، وعليه فإنَّ الانتقائيَّة في تعلُّم جوانب معيَّنة من سلوك النَّماذج وأدائها، يرتبط إلى حدٍّ كبيرٍ بمستوى الدَّافعيَّة والعمليَّات المعرفيَّة للفرد المتعلِّم الملاحِظ.

2- آليات التَّعلُّم الاجتماعي:

إنَّ التَّعلُّم عن طريق التَّقليد يتضمَّن ثلاث آليات رئيسيَّة هي:

1/2- العمليَّات الإبداليَّة:

يقصد بالعمليَّات الإبداليَّة، أنَّ الفرد المتعلِّم يمكن له تعلُّم خبرات وأنماط سلوكيَّة مختلفة واكتسابها على نحو بديلي، من خلال ملاحظة الآخرين دون الحاجة إلى مرور ذلك الفرد المتعلِّم الملاحِظ لهذه الخبرات على نحو مباشر وميداني. يقول باندورا في هذا الصَّدد: "أنَّ جميع الخبرات النَّاجمة عن الخبرة أو التَّجربة المباشرة يمكن أنْ تحدث على أساس بديلي من خلال ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجه على المتعلِّم الملاحِظ،[2]ومن هنا لاَ بدَّ على مدرِّس الصفِّ أنْ يشدَّ انتباه المتعلِّمين إلى محاكاته وتقليده من جهة، ومحاكاة سلوك بعضهم بعضاً الإجابيَّة منها من جهة أخرى.

2/2- العمليَّات المعرفيَّة:

تتمثَّل العمليَّات المعرفيَّة في الاستدلال والتَّوقُّع والقصد والإدراك وعمليَّات التَّمثيل الرَّمزي[3]، وهي عبارة عن عمليَّات وسيطيَّة بين ملاحظة سلوك النَّموذج وتعلُّم هذه الاستجابة وممارستها وأدائها.

---

[1]- د. عماد عبد الرَّحيم الزَّغلول: نظريات التَّعلُّم، ص: 142، بتصرف.

[2]- المرجع نفسه، ص: 142.

[3]- نفسه، ص: 142.

3/2- عمليَّات التَّنظيم الذَّاتي:

يهدف هذا المبدأ، على أنَّ المتعلِّم يمتلك القدرة الفطريَّة الكامنة لديه على تنظيم الأنماط السُّلوكيَّة في ضوء النَّتائج المتوقَّعة منها، يرى باندورا "أنَّ الأفراد يعملون على تنظيم سلوكهم وتحديد آلية تنفيذها في ضوء النَّتائج التي يتوقَّعون تحقيقها من جرَّاء القيام بها، إنَّ التَّوقُّع بالنَّتائج المترتِّبة على السُّلوك هو الذي يحدِّد إمكانيَّة تعلُّم هذا السُّلوك أو عدم ذلك"[1]، وبناءً على ذلك يمكن استنتاج القضايا التَّاليَّة حول التَّعلُّم بالملاحظة هي على النَّحو الآتي:

1) تفيد هذه النَّظريَّة أنَّ العديد من الأنماط السُّلوكيَّة تُعلَّم عن طريق ملاحظة النَّماذج السُّلوكيَّة على نحو بديلي غير مباشرٍ.

2) أظهرت هذه النَّظريَّة أنَّ النَّتائج المترتِّبة على سلوك النَّماذج مثل "العقاب أو التَّعزيز" لها دور هام في زيادة دافعيَّة الفرد وترغيبه على الإقدام لعمليَّة التَّعلُّم أو إضعافها.

3) لقد بيَّنت هذه النَّظريَّة أنَّ عمليَّة التَّعلُّم بالملاحظة لبعض الأنماط السُّلوكيَّة تتمُّ على نحوٍ انتقائي، وليس بالضَّرورة تقليد هذه النَّماذج حرفيّاً، وإنَّما قد يزيد عليها أو يُنقص منها، وما نقوله لعمليَّة التَّعلُّم ينطبق على عمليَّة تنفيذ التَّقليد، وهذا حسب دافعيَّة المتعلِّم، وديناميكيَّة العمليَّات المعرفيَّة المتوفِّرة لديه.

4) لقد أفادت هذه النَّظريَّة بأنَّ هناك عمليَّات معرفيَّة تتوسَّط بين ملاحظة سلوك النَّموذج وتعلُّم هذه الاستجابة وتنفيذها.

5) ليس بالضَّرورة أنَّ يتمَّ أداء كل ما تمَّ تعلُّمه من خلال الملاحظة المباشرة، أي بعد الانتهاء من عمليَّة الملاحظة، وإنَّما يتمُّ تمثيله وتخزينه في الذَّاكرة رمزيّاً على نحوٍ معيَّنٍ، إلى حين استدعائه وإثارته عندما يتطلَّب الأمر القيام ببعض الاستجابات في مواقف أخرى مشابهة.

[1]- د. عماد عبد الرَّحيم الزَّغلول: نظريات التَّعلُّم، ص: 143.

6) التَّعلُّم الاجتماعي هو من النَّوع الإجرائي[1]، الذي يعتمد في البداية على الملاحظة وقوَّة الانتباه، وثانياً على درجة وقيمة التَّنفيذ في ظل العمليَّات المعرفيَّة المتوفِّرة لدى الفرد المتعلِّم في حدِّ ذاته.

3- نواتج التَّعلُّم الاجتماعي:

يحتكم التَّعلُّم الاجتماعي الذي يعتمد على ملاحظة سلوك الآخرين وتقليدها، إلى ثلاثة أنواع من التَّعلُّم:

1- تعلُّم أنماط سلوكيَّة جديدة من خلال تفاعل المتعلِّم مع الآخرين وخاصَّة الأقران منهم، عن طريق القيام وتنفيذ المهارات والعادات والممارسات، يزداد هذا التَّعلُّم بازدياد فرص التَّفاعل والاندماج وممارسة سلوكهم بشكل أكثر وأوسع.

2- أنَّ المتعلِّم يتعلَّم الكف بمجرد ملاحظة نموذج يُعاقَب عليه، دون أنْ يقع في ارتكاب فعله، كما أنَّ تعلُّم سلوكٍ مَا يقع بمجرد مشاهدة نماذج تُعزَّزُ دون أنْ يقوم بعمليَّة تنفيذ هذا السُّلوك.

3- أنَّ سلوك المتعلِّم المكتسبة قد تتعرَّض لعامل النِّسيان أو لأسبابٍ أُخرى، وعليه يجب عند ملاحظته لسلوك النَّماذج يعمل هذا الأخير على إثارة وتسهيل ظهور وعودة تلك السُّلوك المنسي لدى الفرد المكتسِب له.

4- عوامل التَّعلُّم الاجتماعي:

لحدوث التَّعلُّم من خلال الملاحظة والتَّقليد يجب توفُّر أربعة جوانبٍ رئيسةٍ هي:

1/4- الانتباه والاهتمام بسلوك النَّماذج والتَّركيز عليها: ولا يتحقَّق ذلك إلاَّ إذا ارتبط بمجموعة من العوامل أهمها[2]:

أ. خصائص النَّموذج في حدِّ ذاته إذْ لاَ بدَّ أنْ يكون على درجةٍ كبيرةٍ من التَّأثير على الفرد المتعلِّم الملاحِظ لذلك النَّموذج وحصول التَّقبُّل وإلى كفاءة النَّموذج التي يتمُّ إدراكها، بالإضافة إلى القوَّة

[1] - د. عماد عبد الرَّحيم الزَّغلول: نظريات التَّعلُّم، ص: 143.

[2] - المرجع نفسه، ص: 150.

الاجتماعيَّة للنَّموذج، ومدى توفُّر خصائص مشتركة بين النَّموذج والمتعلِّم الملاحِظ من حيث مستوى العمر والجنس والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثَّقافي.

ب. خصائص الشَّخص الملاحِظ: من المعلوم أنَّ درجة الانتباه تتفاوت من فردٍ إلى آخر تبعاً لعددٍ من الخصائص نذكر منها، كفاءة الفرد ودافعيَّته للتَّقليد، المكانة الاقتصاديَّة والاجتماعيَّة المتواجد عليها، العرق والجنس، مستوى الذَّكاء وخبرات الفرد التَّعليميَّة السَّابقة.

ج. مكانة وظروف الباعث هي الأخرى تلعب دوراً بارزاً في عمليَّة الانتباه، وهذه الظُّروف قد تُعزِّز أو تُعيق عمليَّة الانتباه، وعليه فإنَّ وجود الباعث لدى الفرد لتعلُّم سلوكٍ مَا، يزيد من دافعيَّته نحو التَّعلُّم، وبالتَّالي يزيد من درجة انتباهه إلى سلوك النَّموذج بشكلٍ أكبر.

2/4– الاحتفاظ: يتطلَّب التَّعلُّم بالملاحظة قدرة الفرد المتعلِّم على التَّمثيل الرَّمزي للأنماط السُّلوكيَّة وتخزينها في الذَّاكرة، وكذا عمليَّة الممارسة والإعادة والتَّدريب تساهم هي الأخرى في عمليَّة الاحتفاظ لتلك الأنماط الملاحَظة وتسهيلها، مع إتاحة أكبر قدرٍ من الوقت للمتعلِّمين أثناء التَّعرض والمشاهدة لتلك النَّماذج، لأنَّ ذلك يساعد على استيعابها وترميزها بشكلٍ جيِّدٍ، والعمل على عرضها وتكرارها لعدَّة مرات وِفقَ النَّموذج الأصلي.

3/4– الدَّافعيَّة: إنَّ غيابها لدى الفرد المتعلِّم يُقلِّل مستوى الانتباه والاهتمام بما يعرضه الآخرون من نماذج سلوكيَّة، وهذا التَّعلُّم يرتكز خصِّيصاً على عمليَّة تنفيذ السُّلوك وأدائه ظاهريّاً، كما يتوقَّف الدَّافع على النَّتائج التَّعزيزيَّة أو العقابيَّة المترتِّبة على سلوك النَّماذج بالإضافة إلى العمليَّات المعرفيَّة المنظِّمة لذاتيَّة المتعلِّم، وقد يشكِّل السُّلوك الذي يعرضه النَّموذج دافعاً بحدِّ ذاته للملاحِظ لتعلُّم مثل هذا السُّلوك.

4/4– الإنتاج أو الاستخراج الحركي: لحدوث عمليَّة التَّعلُّم بالملاحظة الفعليَّة والكشف عنها، لاَ بدَّ من توفُّر قدرات لفظيَّةٍ وحركيَّة لدى المتعلِّمين، والغرض من ذلك ترجمة هذا التَّعلُّم إلى سلوك وأداء خارجي قابل للملاحظة والقياس.

5- مصادر التَّعلُّم الاجتماعي:

من أهمِّ مصادره نجد:

- التَّفاعل المباشر مع الأشخاص الحقيقيِّين في الحياة اليوميَّة "نماذج حيَّة من البيئة الاجتماعيَّة" عن طريق التَّفاعل الاجتماعي.

- التَّفاعل غير المباشر، يتمثَّل في وسائل الإعلام المختلفة، كالسينما والتِّلفزيون والرَّاديو، عن طريق التَّمثيل بالصُّورة والصَّوت.

- هناك مصادر أخرى غير مباشرة يمكن من خلالها تمثُّل بعض الأنماط السُّلوكيَّة، عن طريق التَّمثيل الرَّمزي والصُّوري لها[1]، ومن أمثلتها القصص والرِّوايات الأدبيَّة والدِّينيَّة.

6- نتائج تربويَّة مستخلصة:

- التَّعلُّم من وجهة نظر نظريَّة التَّعلُّم الاجتماعي يتمُّ عن طريق الملاحظة والتَّقليد لسلوك الآخرين. ومن هنا يتعيَّن على المدرِّس الانتباه إلى ذلك، كما هو الحال في حفظ السور القرآنيَّة عن طريق التَّسميع الصَّوتي، والأعمال الفنيَّة، كالرَّسم والأناشيد والمحفوظات والأشغال اليدويَّة. وكل الأنشطة التي تتطلَّب الملاحظة والآليَّة على تقليدها.

- أنْ يأخذ المدرِّس في الحسبان أنَّ هناك عمليَّات معرفيَّة تتوسَّط بين الملاحظة للأنماط السُّلوكيَّة التي تؤدِّيها النَّماذج وحين تنفيذها من قبل الشَّخص الملاحِظ، منها الاستدلال والتَّوقُّع والقصد والإدراك وعمليَّات التَّمثيل الرَّمزي "المعالجة الدَّاخليَّة للمتعلِّم الملاحِظ".

- تدريب المتعلِّمين على قوَّة التَّخزين والتَّحمُّل في الذَّاكرة من خلال حفظ الآيات القرآنيَّة، والأناشيد والقصائد الشِّعريَّة، والمتون والقواعد والخلاصات المستنتجة من التَّعلُّمات، وعن طريق التَّدريب والممارسة المستمرَّة للأنشطة والمفاهيم المتعلِّمة، يتفادى الإهمال والنِّسيان.

[1]- د. عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلم، ص: 153-154.

– يرتكز التَّعلُّم بالملاحظة على الانتقائيَّة، أي تقليد أساسيات الأنماط السُّلوكيَّة وليس الكل، وحسب درجة دافعيَّة المتعلِّم ورغبته إلى ذلك.

– من أساسيات التَّعلُّم بالملاحظة والتَّقليد الانتباه الجيِّد للنَّماذج السُّلوكيَّة، خصائص كل من النَّموذج الملاحَظ في حدِّ ذاته والشَّخص الملاحِظ، والقدرة على التَّمثيل الرَّمزي والتَّخزين للأنماط، وعلى دافعيَّة المتعلِّم لتعلُّم تلك الأنماط.

II–نظريَّة التَّعلُّم القصدي:

تُنعتُ هذه النَّظريَّة بمسمَّيات أُخرى،" نظريَّة التَّعلُّم الواقعي" أو "نظريَّة التَّعلُّم الإشاري" أو "السُّلوكيَّة الغرضيَّة أو القصديَّة". هي من النَّظريات الانتقائيَّة التي حاولت التَّوفيق والتَّوسُّط بين التَّرابطيَّة السُّلوكيَّة والنَّظريات المعرفيَّة العقليَّة[1]، رائد هذه النَّظريَّة عالم النَّفس الأمريكي "ادوارد تولمان" "Edward tolman"، أحد أعلام المدرسة السُّلوكيَّة، وبمرور الوقت أخذ يبتعد عنها، حيث غيَّر وجهة نظره اتِّجاه هذه المدرسة التي اعتبرت أنَّ التَّعلُّم عبارة عن ارتباطات بين مثيرات واستجابات على نحوٍ آلي ميكانيكي تقوى أو تضعف وِفقاً لآليات العقاب والتَّعزيز وفُرص التَّدريب. أمَّا تولمان يرى أنَّ لعمليَّة التَّعلُّم مظاهر معرفيَّة ترتبط بالتَّوقُّعات والاعتقادات والإدراكات التي تتمركز أساساً بين المثير والاستجابة، وهو بهذا الطَّرح يُخالف مبادئ النَّظريَّة الارتباطيَّة السُّلوكيَّة، إلاَّ أنَّه يحترم بشكلٍ واضحٍ الموضوعيَّة السُّلوكيَّة ومنهجها العلمي في دراسة السُّلوك، ظلَّ محافظاً عليها طيلة دراسته الخاصَّة لهذه النَّظريَّة، التي أثبت من خلالها أنَّ هناك "مظاهر معرفيَّة سلوكيَّة تؤدِّي إلى تفسير عمليَّات التَّعلُّم بدلالة العمليَّات المعرفيَّة، مثل التَّمثُّل والتَّفكير والتَّخطيط والاستدلال والقصد والنيَّة والتَّوقُّع والدَّافع" وعلى هذا الأساس فإنَّ هذه النَّظريَّة تصنَّف ضمن النَّظريات السُّلوكيَّة المعرفيَّة، بمعنى أنَّ تولمان يرفض فكرة اعتبار أنَّ السُّلوك هو مجرَّد مجموعة استجابات فوريَّة لمثيرات، وإنَّما يُؤكِّد على العلاقة مَا بين السُّلوك والأهداف، ففي هذا الصَّدد يقول: "أنَّنا لا نستجيب على نحوٍ آلي مباشر إلى المثيرات،

[1]– د. عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلم، ص: 157.

ولكنَّنا نعمل وِفقاً لمعتقداتنا وإدراكاتنا وتوقُّعاتنا حول الأهداف والغايات التي نسعى إليها"[1]، بمعنى أنَّ هناك قصديَّة مقصودةٌ من السُّلوك، وأنَّ المثيرات لا تستدعي الاستجابات على نحوٍ مباشرٍ كما في النَّظريَّات الارتباطيَّة، ولكن توجِّهُ المتعلِّم إلى حيث توجد الأهداف، وعمليَّة البحث عن تلك الأهداف هي التي تعطي للسُّلوك التَّوجيه والمعنى المناسب، وتجعل من المتعلِّم أنْ يُغيِّر ويُكيِّف وسائله وتفكيره نحو الهدف المطلوب مع الحفاظ على نفس الهدف المتوخَّى، ومنه فإنَّ عمليَّة التَّنبُّؤ بالسُّلوك لا يمكن أنْ تحدث على أساس معرفة الحوادث القبليَّة أو البعديَّة المترتِّبة عليه كما هو الحال في نظريَّة الإشراط الإجرائي، وإنَّما يجب على المتعلِّم تحديد الهدف الذي يسعى الوصول إليه، بالإضافة إلى المثيرات التي سيواجهها أثناء محاولاته لتحقيق ذلك الهدف، وبناءً على ذلك سمَّى نظريَّته بالسُّلوكيَّة القصديَّة، إذْ يقول "إنَّ السُّلوك نشاطٌ موجَّهٌ هدفي"[2]، بمعنى أنَّ سلوك المتعلِّم يوجَّه بدلالة النَّتائج المترتِّبة عن القصد والنيَّة التي يتوقَّعها من خلال هذا السُّلوك نفسه، أي أنَّ هذا الأخير قابل للتَّغيير والتَّعديل والتَّكييف تبعاً لتغيُّر الظُّروف البيئيَّة المساهمة في بنائه.

1- المفاهيم الأساسيَّة لنظريَّة التَّعلُّم القصدي:

بنى "تولمان" نظريَّته على مجموعة من المفاهيم تمثَّلت فيما يلي:

1/1- العمليَّات المعرفيَّة: هي مجموعة من العمليَّات المعرفيَّة والإدراكات والتَّوقُّعات وعمليَّات التَّمثيل الدَّاخلي والمعتقدات التي يشكِّلها الفرد نحو سلوكه والهدف الذي يسعى إلى تحقيقه، وأهم الظُّروف البيئيَّة المحيطة به، وقد سمَّى هذه العمليَّات "بالمتغيِّرات المتداخلة" حتى يُحظى بموافقة ورضى رواد التيَّار السُّلوكي. وهذه المتغيِّرات بطبيعة الحال تتدخَّل أو تتوسَّط بين المثير والاستجابة، لأنَّ الخبرة بمثيرات معيَّنة ينتج عنها إدراكات أو تمثُّلات معيَّنة يطوِّرها وينظِّمها ويرتِّبها المتعلِّم لتصبح دليلاً مرشداً أو هادياً للسُّلوك المرغوب فيه.

[1]- د. عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلُّم، ص: 158-159.

[2]- المرجع نفسه، ص: 159.

2/1– الخرائط المعرفيَّة: هي عبارة عن عمليَّة تمثُّل المعلومات الموجودة في البيئة الخارجيَّة إلى صورة ذهنيَّة إدراكيَّة داخليَّة عن تلك الموجودات البيئيَّة المقصودة.

3/1– التَّوقُّع: هو جزء من المعرفة يتعلَّمه المتعلِّم ويبقى كامناً في ذاكرته، حتى تصبح الحاجة ملحَّة لاستخدامه في تحقيق هدف ما، ولا يتحقَّق ذلك الهدف إلاَّ من خلال هذا التَّوقُّع"[1]، وعليه فإنَّه عبارة عن العلاقة بين المثير والاستجابة والمثير الذي يتبع تلك الاستجابة لنمثِّل ذلك على النَّحو التَّالي: (م1 – س1 – م2)، حيث يمثِّل (م1) مثير أوَّل، و(س1) استجابة ناتجة عن المثير الأوَّل، في حين أنَّ(م2) هو المثير الذي يتبع الاستجابة، فإذا ما أسقطنا تجارب بافلوف على هذا المثال نجد أنَّ مفتاح الجرس المثير الأوَّل (م1)، الضَّغط عليه يمثِّل الاستجابة (س1)، عندها نتوقَّع سماع صوت الجرس (م2). وهذا الأخير (م2) هو بمثابة نتائج السُّلوك يقوى بالتِّكرار، وهو عبارة عن توقُّع وقد سمَّاه السُّلوكيُّون بالمكافأة أو التَّعزيز أو التَّدعيم، في حين يضعف "التَّوقُّع" عندما لا يُتبع بالمثير (م2) ويسمَّى بـ"محو التَّوقُّع"، وقد سمَّاه السُّلوكيُّون بالإنطفاء عن طريق العقاب، أمَّا إذا حدث ارتباطٌ جديدٌ بين المثير الثَّاني(م2) ومثير آخر (م) فإنَّ ذلك سيؤدِّي بالمتعلِّم إلى الاستدلال على توقُّعٍ جديدٍ هو (م1 س1 م)، وعليه فإنَّ الاستدلال ينتج عن الأحداث التَّعزيزيَّة الجديدة على اختيار استجابة جديدة لاحقةٍ، وهكذا يكتسب المتعلِّم المعرفة من البيئة التَّعليميَّة، حيث يقوم بتنظيمها على شكل خرائط معرفيَّة للمكان ومواقع الأهداف والوسائل المساعدة والممكنة المؤدِّية لها وليس مجرَّد ارتباطات بين مثيرات واستجابات آلية صمَّاء.

4/1– التَّعلُّم مقابل الأداء: لقد ميَّز تولمان بين التَّعلُّم والأداء، ولاحظ أنَّه ليس بالضَّرورة ما تمَّ تعلُّمه يظهر على نحوٍ مباشرٍ ظاهر أو ضمني في السُّلوك نفسه، وإنَّما قد يبقى كامناً إلى حين إثارته في موقف من المواقف التي تتطلَّب استخدام تلك الخبرة المتعلِّمة، وهذا ما أطلق عليه "بالتَّعلُّم الكامن" وهذا الأخير عبارة عن تعلُّمات قبليَّة حسب النَّظرة التَّربويَّة للمفاهيم والمعارف والخبرات، وإعادة

[1]– د. عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلُّم، ص: 165 بتصرف.

تنشيطها واستثمارها في مواقف تعليميَّة تعلُّميَّة أخرى تتطلَّب تدخُّل واستخدام تلك التَّعلُّمات القبليَّة.أمَّا الأداء هو الإجراء العملي لتلك التَّعلُّمات القبليَّة للمفاهيم والخبرات وتسخيرها وترويضها وجعلها أكثر انسجاماً وتكيُّفاً وخدمة لتحقيق عمليَّة التَّعلُّم، وبهذا المفهوم يشكِّل التَّعلُّم الأطر الذي يعمل الأداء في كنفه، ولا يستطيع بأي حال من الأحوال أنْ يتجاوزه، وعليه فالأداء هو الآليَّة والوسيلة التي يمكن من خلالها الوصول إلى الغاية من عمليَّة التَّعلُّم، أو الهدف المرغوب فيه، وهذا التَّفسير يتَّفق إلى حدٍّ كبيرٍ مع أفكار "باندورا" في التَّعلُّم الاجتماعي الذي يرى "أنَّ ملاحظة سلوك النَّماذج وتعلُّمها من خلال التَّقليد والمحاكاة لا يعني بالضَّرورة ممارستها في الموقف الذي تمَّ تعلُّمها فيه، وإنَّما تخزَّن على نحوٍ معيَّنٍ من التَّمثيل ليصير استخدامها لاحقاً عندما تقتضي الحاجة إلى ذلك"[1].

2- أنواع التَّعلُّم:

لقد ميَّز "تولمان" ستَّة أنواعٍ من التَّعلُّم هي على النَّحو الآتي:

1/2- تعلُّم تركيز الطَّاقة النَّفسيَّة: يتمثَّل هذا النَّوع في الميل إلى تركيز الطَّاقة النَّفسيَّة على هدفٍ معيَّنٍ دون غيره من الأهداف الأخرى، والغاية من ذلك إشباع حاجةٍ أو دافعٍ، وهنا على مدرِّس الصفِّ أنْ يتحسَّس هذه الحاجات والدَّوافع ويعمل على إشباعها، لأنَّ عمليَّة التَّعلُّم في حدِّ ذاتها ما هي إلاَّ إشباع لحاجاتٍ وتحقيق دوافع المتعلِّمين، والعمل على تلبيَّة الباعث وتحقيقه لديهم، فالباعث مثلاً هو الطَّعام الذي يشبع الحاجة، والدَّافع الذي يمثِّل الجوع

2/2- تعلُّم التَّوقُّعات حول المجال[2]: يهدف هذا النَّوع إلى تكوين إدراكات مسبقة حول تنظيم البيئة والمثيرات الموجودة فيها، المتمثِّلة في الخرائط المعرفيَّة وذلك باستخدام المتعلِّم أنجع الطُّرق والوسائل للوصول إلى الهدف المرغوب فيه، وإثارة مثيرات قد تؤدِّي إلى مثيرات أخرى توصِل بدورها هذه الأخيرة إلى الهدف المطلوب، وهذا ما يسمَّى "بالتَّوقُّعات الإشاريَّة" أو "التَّعلُّم الإشاري"، بمعنى أنَّ بعض المثيرات قد تشكِّل إشارةٌ جديدةٌ لحدوث مثيرات أخرى ممثَّلةٌ في التَّعزيز أو المكافأة.

---

[1]- د. عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلُّم، ص: 165.

[2]- المرجع نفسه، ص: 167 بتصرف.

3/2– تمييز الدَّافع: يقصد بتمييز الدَّافع الأفضليَّة التي يمنحها المتعلِّم لدافعٍ دون الآخر، لضرورةٍ ملحَّةٍ وآليةٍ يتطلَّبها الوضع الحالي للمتعلِّم، وفي هذه الحالة على المدرِّس أنْ لاَ يُفوِّت الفرصةَ على إشباع الدَّوافع الآنيَّة إنْ صحَّ التَّعبير، ممَّا يستوجب على المتعلِّم تركيز طاقته النَّفسيَّة على الباعث الذي يرتبط بهذا الدَّافع ويعطيه حقَّ الأفضليَّة على غيره من الدَّوافع الأخرى.

4/2– تعلُّم أنماط الإدراك المجالي[1]: يرمي هذا النَّوع من التَّعلُّم الميل إلى تعلُّم بعض الخبرات على نحو أسهل، مقارنة بغيرها من الخبرات الأخرى، وبالتَّالي تشكِّل هذه الخبرات صيغاً من الإدراك المجالي تُسهم بدورها في تعلُّم خبرات أخرى، نجد مثلاً تعلُّم القراءة يساهم في تعلُّم العديد من الأشياء والمواد والأنشطة الأخرى المتعلِّقة بعمليَّة التَّعلُّم.

5/2– تعلُّم الاعتقادات المتكافئة[2]: يهدف هذا النَّوع من التَّعلُّم إلى أنَّ بعض المواقف التي يمارسها المتعلِّم هي في حدِّ ذاتها مكافئة ومساعدة للتَّعزيز أو العقاب، بمعنى إدراكات يشكِّلها المتعلِّم حول بعض الأوضاع والمواقف، هي معادلة للتَّعزيز أو العقاب.

6/2– تعلُّم الأنماط الحركيَّة: يهدف هذا النَّوع إلى تعلُّم أنماط حركيَّة متعدِّدة، تساعد المتعلِّم على تحقيق الأهداف المرجوة[3]، على سبيل المثال إذا كان دافع المتعلِّم إلى الكتابة عليه أنْ يتعلَّم كيفيَّة مسكِ القلم من جهة، وتحكُّمه في نسخ الحروف الهجائيَّة وقراءتها من جهة ثانيَّة.

ما يمكن استخلاصه أنَّ نظريَّة التَّعلُّم التي جاء بها "تولمان"، مبنيَّةٌ على نيَّة المتعلِّم وغرضه وقصده والهدف المتوخَّى من إثارة المثير لتحقيق استجابة غرضيَّة أو قصديَّة، كما أنَّه انتهج المنهج السُّلوكي في بداية دراسته إلاَّ أنَّه تبنَّى بشيءٍ من التَّستُّر المنهج العقلي المعرفي، تمثَّل ذلك في أنَّ عمليَّة التَّعلُّم تتمُّ من خلال تَشكُّل ارتباطات بين المثير والاستجابة حسب المنهج السُّلوكي إلاَّ أنَّه أضاف العمليَّات المعرفيَّة أو المتغيِّرات المتداخلة التي تتوسَّط بين المثير والاستجابة، وهو في هذه النُّقطة بالذَّات

[1]– د. عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلُّم، ص: 168 بتصرف.

[2]– المرجع نفسه، ص: 168 بتصرف.

[3]– نفسه، ص: 168.

لامس النَّظريَّة العقليَّة المعرفيَّة في جوهرها المتمثِّل في عمليَّة الإدراك، لذا نستطيع القول أنَّ هذه النَّظريَّة هي نظريَّةٌ "سلوكيَّة معرفيَّةٌ".

3- نتائج تربويَّة مستخلصة:

- تسعى النَّظريَّة القصديَّة أو الغرضيَّة إلى تحقيق التَّعلُّم عن طريق الأهداف والنيَّة والقصد.

- يتم التَّعلُّم من خلال العلاقة بين السُّلوك والهدف، بمعنى هناك نيَّةٌ وغرضٌ مسبقٌ مقصود حول نوعيَّة التَّعلُّم المرغوب فيه.

- أنَّ نظريَّة التَّعلُّم القصدي تعتمد على العمليَّات المعرفيَّة مثل الإدراك والتَّوقُّع والمعتقدات وعمليَّات التَّمثيل الدَّاخلي للمفاهيم والرُّموز، واستغلال جميع الوسائل المتاحة وتسخير كافَّة الظُّروف البيئيَّة الممكنة التي تساعد الفرد المتعلِّم الوصول إلى الهدف المطلوب.

- لابدَّ على المدرِّس أنْ يَعِي بأنَّ هناك عمليَّات معرفيَّة "المتغيِّرات المتداخلة" تتوسَّط ما بين المثير والاستجابة دورها المعالجة والتَّقرير.

- الحكم على التَّعلُّم من خلال نتائج الأفعال، هنا على المدرِّس استخدام وسائل وأدوات التَّقويم المختلفة لإثبات حالة التَّعلُّم الفعليَّة من عدمها.

المبحث الرَّابع: النَّظريات المعرفيَّة

تعتبر النَّظريات المعرفيَّة من أهمِّ النَّظريات المكمِّلة إنْ صحَّ التَّعبير للنَّظريات السُّلوكيَّة بشقَّيها الارتباطي والوظيفي، إلاَّ أنَّها تختلف وتتباين فيما بينها حول عمليَّة التَّعلُّم. لقد نظرت نظريَّة الجشتلت إلى التَّعلم على أنَّه قدرة الفرد المتعلِّم على تصوُّر وإدراك الموقف التَّعليمي ككل، أي معرفة واعيَّةٌ لعناصر الموقف المكوِّنة لهذا الكلِّ، وإعطاء تصوُّر ذهني ابتدائي للعلاقات القائمة بين عناصره، وعمليَّة التَّعلُّم من خلالها تظهر في شكل سلوكٍ على نحو مفاجئ عن طريق عمليَّة الاستبصار، يمكن من خلالها الفرد المتعلِّم إعادة تنظيمه وتكراره في مواقف أخرى مشابهة. أمَّا نموذج معالجة المعلومات فإنَّها ركَّزت على دراسة الذَّاكرة مستلهمةً تصوُّراتها لعمليَّة التَّعلُّم من التَّطوُّرات التِّكنولوجيَّة في مجال الاتِّصال والحاسوب الإلكتروني، معتبرةً أنَّ سلوك المتعلِّم هو نتاج لسلسلة من العمليَّات المعرفيَّة التي تتوسَّط المثير البيئي والاستجابة الممكنة، وبهذا أعطت أهميَّةٌ كبيرةٌ لدور الذَّاكرة في عمليَّة استقبال المثيرات والعمل على معالجتها وتخزينها واسترجاعها عند الضَّرورة. في حين أنَّ نظريَّة النُّمو المعرفي تنظر إلى عمليَّة التَّعلُّم على أنَّها نتاجات أفرزتها الأبنيَّة المعرفيَّة التي يشكِّلها الفرد من خلال عمليَّة النُّمو التي يمرُّ بها بيولوجيّاً وفيزيولوجيّاً، وأنَّ المتعلِّم يولد في نظرها وهو مزوَّدٌ ببعض الردَّات الانعكاسيَّة "قدرات التَّنظيم العشوائيَّة"، التي يتَّخذها كأساس لأصل المعرفة والنُّمو والتَّطوُّر وأساليب التَّفكير لديه. أمَّا نظريَّة التَّعلُّم الدِّماغي تركِّز على أنَّ التَّعلُّم الصَّحيح والفعلي يكمن من خلال معرفة البنية العضويَّة للدِّماغ البشري. لأنَّ معرفة دور مكوِّنات الدِّماغ يسهِّل ويدفع بشكلٍ كبيرٍ معرفة آلية المعالجة التي تتمُّ عبرها المفاهيم والأفكار المتعلِّمة بالإدراك والفهم، وهنا تكمن جوهر عمليَّة التَّعلُّم.

I–نظريَّة الجشتلت "Gestalt Théorie"

من المعلوم أنَّ النَّظريات السُّلوكيَّة فرضت نفسها بالقوَّة في الولايات المتَّحدة الأمريكيَّة لعدَّة عقودٍ من الزَّمن، كما أنَّها قُبِلت استحساناً فائقاً من قِبل علماء النَّفس الأمريكان، وما ينطوي عليه من محدِّدات ومفاهيم وقضايا لاقت قُبولاً وترحيباً من العقليَّة الأمريكيَّة، إلاَّ أنَّ هذا الفكر السُّلوكي

كان أقل تأثيراً وإقبالاً من قبل علماء النَّفس الأوروبي، وحتى من علم النَّفس كعلمٍ قائمٍ بذاته، وبذلك ظهر فكر جديد بمعالجة جديدة لعمليَّة التَّعلُّم في علم النَّفس الأوروبي، تمثَّلت في نظريَّة الجشتلت.

لقد ساهم في تطوُّر أفكار هذه النَّظريَّة كل من عالم النَّفس وولفانج كوهلر (1887م/1967م)، وكورت كوفكا (1886م/1941م)، هي من النَّظريات المعرفيَّة التي عارضت المدرسة السُّلوكية "نظريات المثير والاستجابة"، والمدرسة البنائيَّة التي أكَّدت على تحليل الظَّاهرة النَّفسيَّة إلى مكوِّناتها الأوَّليَّة كي يسهل بناءها واستيعابها.

1- المفاهيم الأساسيَّة لنظريَّة الجشتلت:

إنَّ الفكر الجديد التي جاءت به الجامعة الألمانيَّة بفعل تأثُّر علماءها بهذا التَّخصُّص المتمثِّل في علم النَّفس الإدراكي، أنتج عدَّة مفاهيمٍ ساهمت في بناء نظريَّة الجشتلت أهمَّها:

1/1- الجشتلت: كلمةٌ ألمانيَّةٌ تعني الكلُّ أو الشَّكل أو الهيئة أو النَّمط المنظَّم، الذي يتعالى على مجموع الأجزاء[1]. "فالجشتلت هو بمثابة كل مترابط الأجزاء على نحو منتظم ومتسق، يمتاز هذا التَّنظيم بالدِّيناميكيَّة والحيويَّة بحيث أنَّ كل جزء له دوره الخاص به ومكانته ووظيفته التي يفرضها عليه هذا الكل"[2].

عرَّف ميلود التُّوري الجشتلت على أنَّها تعني كلٌّ منتظم ذو معنى قابل للإدراك من خلال العلاقات التي تحكم مكوِّناته، وهذه العلاقات هي التي تعطيه صفة الكل، وبالتَّالي وظيفة الجشتلت الأسمى تشبه إلى حدٍّ كبيرٍ وظيفة المحرِّك في تمام تركيب أجزائه وقِطَعِ غياره وهو في حالة التَّشغيل، بحيث أنَّ كل جزءٍ فيه يقوم بوظيفة معيَّنة نستطيع القول بأنْ نسميها "وظيفة جزئيَّة أو صغرى"، ثم تتكامل وتتلاءم هذه الوظائف الجزئيَّة ليكوِّن لنا الوظيفة الشَّاملة لتلك الأجزاء وهي في حالة انتظام محكم وتناسق وترابط تام بينها، وهي الوظيفة الكليَّة التي أُنشئ من أجلها المحرِّك المتمثِّلة في تحريك آلة أخرى أو دفع سيَّارة أو ضخ ماء إلى يابس، صحيح أنَّ الجشتلت يراعي الأجزاء والعناصر المكوِّنة له

[1]- د.عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلُّم، ص: 171.

[2]- ميلود التُّوري: أسس التَّكوين التَّربوي، ص: 87.

وهي تؤدِّي دورها ووظيفتها الجزئيَّة، لكنْ تكمن الغاية منه"الجشتلت" في الوظيفة الكليَّة لتلك الأجزاء وهي تعمل في انسجام وتناسق تامَّين لتلك العناصر أو الأجزاء. وفي هذا الصَّدد يقول ميلود التُّوري: "أنَّ الجشتلت ليس مجموع الأجزاء بل هو شيءٌ يسمو على ذلك وينظِّمه في الوقت نفسه، وإنَّما هي الكل المنتظم في بنية عميقة ذات وظيفة"[1].

2/1– الاستبصار "Insight": "الفهم العميق" من الصَّعب إيجاد تعريف يحدِّد معناه، والقصد بالاستبصار يكمن في الرُّؤية الكليَّة والعامَّة التي تصل إليها الوظائف الجزئيَّة للعناصر والأجزاء المكوِّنة للموقف التَّعليمي على وجه التَّحديد.

1/2/1– الخصائص العامَّة للاستبصار: يتَّصف الاستبصار بالخصائص التَّاليَّة:

– تُعرِّف عناصر المجال.

– إعادة تنظيم هذه العناصر.

– النَّظر إلى المجال كوحدة كليَّةٍ تتكوَّن من عناصر تربطها علاقات.

– يظهر الاستبصار بشكل مفاجئ.

– قد يكون الاستبصار جزئيّاً أو كليّاً.

بناءً على هذه الخصائص التي يتَّصف بها الاستبصار يمكن تعريفه على أنَّه حالةُ إدراكٍ مفاجئ للعلاقات التي تحكم مكوِّنات الموقف/المشكِّل في كلِّيته "جشتلت"[2]، بمعنى أنَّه تصوُّر عامٌ مفاجئٌ لوظائف العناصر والأجزاء المكوِّنة له وهي في حالة اشتغال دائم ومستمر لتنتهي إلى الوظيفة الكليَّة للجشتلت.

[1]– ميلود التُّوري: أسس التَّكوين التَّربوي، ص: 87.

[2]– المرجع نفسه، ص: 87-88.

2/2/1– أهم تجارب الاستبصار: أجرى العالم الألماني "كوهلر" عدداً من التَّجارب على عمليَّة الاستبصار، أهمَّها تلك التي قام بها على القردة، استخدم مجموعتين من التَّجارب التي تُعرف بتجارب حلِّ المشكلات.

ففي إحدى تجاربه وضع قرداً جائعاً في قفص، علَّق في سقفه موزاً بحيث لا يستطيع القرد أنْ يتناوله مباشرة، وكان به صندوقاً وعصاً، والهدف الذي يسعى كوهلر إلى تحقيقه هو معرفة ما إذا كان القرد قادراً على إدراك العلاقة بين العصا والصُّندوق والموز أم لا، وهي التي تسمَّى بعناصر الموقف.

لاحظ كوهلر أنَّ القرد حاول لعدَّة مرَّاتٍ تناول الموز مباشرة لكنَّه فشل في ذلك، ممَّا حدا به الأمر إلى الجلوس والتَّأمُّل في الموقف المشكل، ونتيجة لمحاولاته المتعدِّدة التي باءت بالفشل أدَّى ذلك بالقرد إلى إعادة تنظيم وترتيب عناصر الموقف[1]، بمعنى أنَّ القرد قام بعمليَّة الإدراك لتلك العناصر، ومن خلالها اكتشف على نحوٍ مفاجئٍ طريقة الحلِّ، حيث استخدم الصُّندوق للوقوف عليه والعصا لإسقاط الموز، عندها تحقَّق له ذلك، بعدها أخذ يكرِّر مثل هذا السُّلوك أو الحلِّ في كل مرَّة يواجه فيه مثل هذا الموقف، وبذلك استنتج كوهلر أنَّ القرد توصَّل إلى هذا الحلِّ"السُّلوك" على نحوٍ مفاجئٍ من خلال عمليَّة الاستبصار، وليس عن طريق المحاولة والخطأ، إذ تمكَّن القرد من الحلِّ من خلال التَّأمُّل وإدراك العلاقات القائمة بين عناصر الموقف الثَّلاثة: الموز، الصُّندوق، العصا.

3/2/1– أسس عمليَّة الاستبصار:

تقوم عمليَّة الاستبصار على الأسس التَّاليَّة:

أ– مستوى النُّضج الجسمي: القصد بها اكتمال نمو أعضاء جسم الكائن الحي حتى يقوم بوظيفته المنوطة به، وبالتَّالي هذا النُّمو والاكتمال يوفِّر الإمكانيَّة العضويَّة لتحقيق عمليَّة الاستبصار نجد مثلاً لا يمكن تعليم الطِّفل الكتابة قبل أنْ تكتملَ نمو أصابع اليد لديه.

[1]– د. عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلم، ص: 174.

ب– النُّضـج العقلي: القصد به القدرة على التَّفكير والتَّحليل، بمعنى أنَّ الكائن الحي الأكثر نمواً ونضجاً عقلياً يكون أكثر قدرة على تنظيم مجاله، وبالتَّالي يتحدَّد مستوى الإدراك لديه تبعاً لمستوى ذلك النُّمو أو النُّضج، نجد تلميذ السَّنة الأولى ابتدائي مثلاً، لا يستطيع تعلُّم النَّحو المُظهر "Grammaire Explicite" بقواعده المعياريَّة، لأنَّ القدرة على فهم المجرَّد وتعميم تلك القواعد لم تتم عنده بعد، ولهذا يلجأ السَّادة المربُّون إلى النَّحو المُضمَر "Grammaire Inficite" في تعلُّم اللُّغة مشافهة، مع الحرص على النُّطق السَّليم والصَّحيح للعناصر داخل التَّركيب.

جـ– الخبـرة: القصد بها الأُلفة، وتعني المعرفة والدِّراية بعناصر الموقف المجاورة له، أو كما تُعرف بـ"المجال". إنَّ الفرد المتعلِّم الذي يعرف عناصر الموقف يسهل عليه تنظيمها أكثر من الفرد الذي لم يعرف عليها شيء. مثلاً التِّلميذ الذي يعرف كتابة الأعداد وعمليَّة الجمع في حدِّ ذاتها، يسهل عليه التَّعامل معها والجمع بينها، بينما التَّلميذ الذي لم يعرف حتى قراءتها وكتابتها من المستحيل يستطيع أنْ يقوم بعمليَّة الجمع بينها.

د– المعنى "Lesens": تعني خبرة شعوريَّة ضمنيَّة أو معرفة محدِّدة لموضوع ما، بشرط تكمل الرُّموز أو المفاهيم أو الدِّلالات فيه، وتتَّحد مع بعضها البعض لتكوِّن معنى قابلاً للإدراك والتَّصوُّر، الصُّور مثلاً على شاشة الكومبيوتر هي عبارة عن مجموعة من النِّقاط الفرعيَّة أو الجزئيَّة تتكامل فيما بينها في شكل كلِّي "جشتلتي"، يعبِّر عن صورة شاملة لتلك الصُّور تحمل معنى عام أو دلالة كليَّة.

2– المحاور الأساسيَّة لنَّظريَّة الجشتلت:

تبنى نظريَّة الجشتلت على ثلاثة محاور رئيسيَّة هي:

1/2–علاقة الكل بالأجزاء التي تكوِّنه: يعتبر هذا المحور من أهمِّ المحاور التي جاءت بها المدرسة الجشتالتيَّة،القصد به أنَّ الكل يختلف عن مجموع أجزائه، فالمستطيل مثلاً ليس محدَّداً بأربعة أضلاع متساوية مثنى مثنى، وأربع زوايا قائمة، ولكنَّه مجموع هذه المكوِّنات يضاف إليها الشَّكل الجشتلت التي أو الخاصيَّة الجشتالتيَّة للمستطيل، وقد تناول "فريميمر" علاقة الكل بالأجزاء التي تكوِّنه" معترضاً

فكرة جمع الأجزاء التي تكوِّن الكل، لأنَّ تنظيم هذه الأجزاء أكثر أهميَّة من مجرَّد جمعها، كما تناول علاقة الكل بالأجزاء التي تكوِّنه وحدَّدها بالأسس الآتية:

– أنَّ الكلَّ مدرك سابق منطقيّاً أو إدراكيّاً أو معرفيّاً على الأجزاء التي تكوِّنه، حيث لا تقوم بوظيفتها كأجزاء إلاَّ في إطار هذا الكل، فالأمر مثل قطعة الغيَّار عديمة الوظيفة بمفردها وإنَّما تظهر وظيفتها عند تركيبها بالمحرِّك.

– إنَّ تنظيم الكل من حيث البنية والاتِّساق بين مكوِّناته أو عناصره، أكثر أهميَّةٍ من مجموع هذه المكوِّنات أو العناصر، فقطعة الغيَّار إضافة إلى الوظيفة التي أُنشئت من أجلها، هناك وظيفة أشمل وأعمُّ لها تتمثَّل في مساهمتها في نجاح عمليَّة التَّشغيل لذلك المحرِّك.

– أنَّ هذا التَّنظيم الكلِّي من حيث البنية والاتِّساق هي أساس فكرة الجشتلت[1]، بمعنى أنَّ الأنواع المختلفة من الجشتلت "الكل" تشتمل على قوانين داخليَّة تحكم العلاقات القائمة بين العناصر المكوِّنة لها، وبالتَّالي إدراك الكل يتمُّ عن طريق التَّعرف على طبيعة هذه العلاقات القائمة بين تلك العناصر، وأي تغيير في عنصر من عناصر الكلِّ أو في طبيعة العلاقات القائمة، ينتج عنه تغيُّر في بنية هذا الكلِّ، وبالتَّالي تتأثَّر المعنى أو الوظيفة التي تشتمل عليها[2].

2/2– طبيعة عمليَّة الإدراك: يُشكِّل موضوع الإدراك من أهمِّ المواضيع التي نالت اهتمام علماء النَّفس عامَّة، لماله من صلة وعلاقة مباشرة بحياة النَّاس اليوميَّة، إذ يتعامل الفرد يوميّاً مع عدد لا يُحصى من المثيرات التي تتطلَّب منه الفهم والتَّحليل وأحياناً الاستجابة الفوريَّة لتلك المثيرات، لكن السُّؤال الذي يطرح نفسه هل جميع الأفراد يَصِلون إلى نفس الإدراك؟ وهل تُدرَك هذه المثيرات بنفس الطَّريقة؟ فإذا ما تأمَّلتْ مجموعة من الأفراد للوحةٍ تشكيليَّةٍ زيتيَّةٍ، فإنَّه بدون شكٍّ يفهم كل واحدٍ منهم معنى هذه اللَّوحة بمفهومه وطريقته الخاصَّة، بمعنى عند محاولة إدراك مثير ما، فإنَّنا نفرض عن هذا

[1]– د.حيدر عبد الكريم محسن الزهيري: مبادئ علم النَّفس التَّربوي، مكتبة المجتمع العربي، عمان، الأردن، ط1، 2017م، ص: 154.

[2]– د.عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلُّم، ص: 177.

المثير نظاماً خاصّاً ونضفي عليه ممَّا في داخلنا ليَسهل علينا التَّعامل معه وضبطه وتوجيهه، فالإدراك هو التَّعرُّف إلى العالم الخارجي عن طريق المثيرات الحسيَّة المختلفة[1]، كما أنَّ هناك أشياء تفرض وجودها علينا فرضاً تجذب انتباهنا دون غيرها، فعندما نبحث مثلاً عن صورة صديق لنا بين مجموعة من الصُّور من الأرشيف، فإنَّنا نُهمل بطبيعة الحال بقيَّة الوجوه في الصُّور الأخرى ونركِّز عن المبحوث عنه فقط، بهذه الكيفيَّة يكون الإدراك عمليَّةٌ عقليَّةٌ أساسيَّةٌ للتَّعرف إلى النَّاس والأشياء والمواقف وفهمها، والإدراك هو عمليَّة تأويلٍ وتفسيرٍ للمثيرات وإكسابها المعنى والدَّلالة. إنَّ الحروف وإشارات المرور وأصوات سيارات الإسعاف ليست مجرَّد رموزاً خاليَّةً من المعنى فحسب بل لكلِّ واحدةٍ منها معنى خاص يُدرك نتيجة نشاط عقلي يقوم به العقل للرَّبط بين هذه الإحساسات والمثيرات، مكوِّناً ما يسمَّى بـ "جشتلت الإدراك"[2].

3/2–شروط الإدراك: تخضع عمليَّة الإدراك لشروطٍ لابدَّ أنْ تتوفَّر حتى يحصل ذلك أهمَّها:

– وجود الذَّات المُدرِكة للشُّروط السَّليمة التي بدورها تُشعر وتَفهَم، وتُحلِّل، وتُفسِّر ما حولها، والقدرة على التَّنظيم، وبالتَّالي هي ترتبط أشدَّ الارتباط بالفرد المُدرك في ضوء خبراته السَّابقة.

– وجود البيئة الخارجيَّة التي تتميَّز بكونها عالم خارجي مادي مليء بالموضوعات والمثيرات الحسيَّة[3]، ذات المعاني الخاصَّة والمميَّزة، منظَّمة وِفْقَ قوانين يطلق عليها "قوانين التَّنظيم الحسي". أمَّا مراحل وأبعاد عمليَّة الإدراك وآلية حدوثه فإنَّنا قد أشرنا إليها في الفصل الثَّالث من هذه الرِّسالة في المبحث الخاص بـ "علاقة التَّعليميَّة بعلم النَّفس اللُّغوي" في مطلبه المتعلِّق بالعمليَّات العقليَّة "الإدراك".

4/2– مبادئ التَّنظيم الإدراكي: لقد أثمرت الأبحاث والتَّجارب والدِّراسات من قبل علماء نظريَّة الجشتلت إلى جملةٍ من المبادئ والقوانين التي تحكم عمليَّة الإدراك بصفته "الإدراك" يشكِّل المحور الرَّئيسي المميَّز لهذه النَّظريَّة، كما أنَّ هذه المبادئ بدورها تحكم عمليَّات تنظيم الخبرات في الذَّاكرة

[1]– د.حيدر عبد الكريم محسن الزهيري: مبادئ علم النَّفس التَّربوي، ص: 275.

[2]– المرجع نفسه، ص: 155.

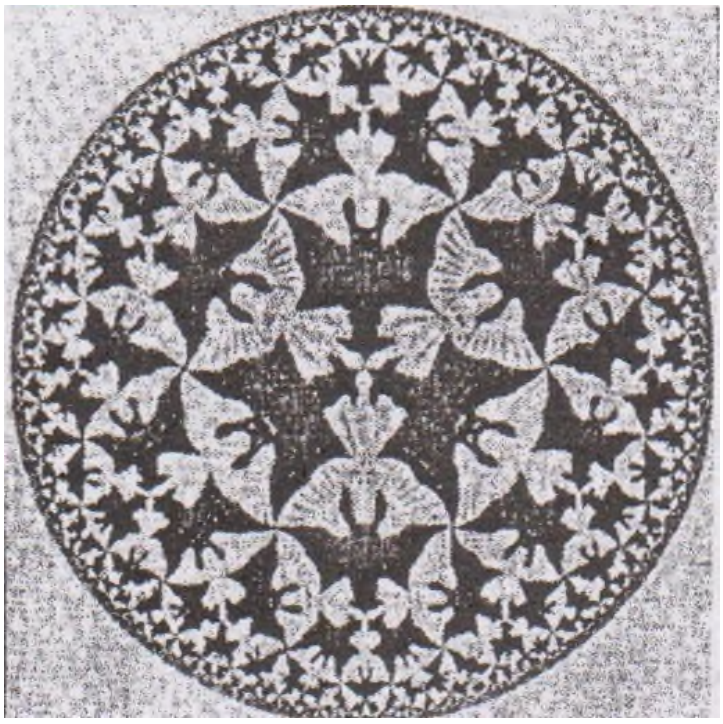
[3]– نفسه، ص: 276.

وتخزينها على شكل وحدات كليَّةٍ تخضع إلى قوانين وعلاقات تربط بين أجزاءها ووحداتها، بحيث تعطي مجتمعة معنى ما أو تؤدِّي وظيفة معيَّنة. يمكن تلخيص هذه المبادئ فيما يلي:

1/4/2– مبدأ الشَّكل والخلفيَّة "figure ground relationship": يُعتبر من أهمِّ المبادئ الأساسيَّة لعمليَّةِ الإدراك، إذ ترى نظريَّة الجشتلت أنَّه من الصُّعوبة تمييز الأشكال وإدراكها دون وجود محك مرجعي يتمُّ ضمن نطاقه تحديد ملامح هذه الأشكال، هذه الأخيرة لا توجد من فراغ وإنَّما تقع ضمن نطاق حسِّي معيَّن يُسمَّى بـ "المجال" الذي يتكوَّن عادةً من الشَّكل وهو الجزء الهام السَّائد والموحَّد الذي يحتلُّ مركز الانتباه، أمَّا بقيَّة المجال يُسمَّى بـ "الأرضيَّة"، وهي مجموعة الأجزاء المحيطة بالشَّكل، وتعمل الخلفيَّة بشكل متناسق يَبرزُ من خلالها هذا الشَّكل، كما يمكن التَّمييز بين الشَّكل والخلفيَّة وِفقاً لعددٍ من العوامل منها، الحجم واللَّون والموقع ودرجة التَّباين بينهما، فالكلمات المكتوبة مثلاً بلونٍ مغايرٍ على صفحة بيضاء تمثِّل الشَّكل، في حين أنَّ الصَّفحة البيضاء تمثِّل الخلفيَّة أو الأرضيَّة، فالفرد بطبيعة الحال يتعامل مع المثيرات المختلفة في البيئة التي يتواجد بها على أنَّها أشكالٌ محاطةٌ بمجموعة من المثيرات الأخرى التي تُشكِّل الخلفيَّة لتلك الأشكال، بحيث يتمُّ الانتباه إلى البعض منها وإهمال بعضها الآخر.

أمَّا في حالة تداخل الشَّكل مع الخلفيَّة كما هو الحال في الأشكال الغامضة أو المتجانسة فإنَّه يصعب تحديد الحدود الفاصلة للشَّكل، وبالتَّالي من غير الممكن التَّمييز بين الشَّكل والخلفيَّة، ففي الوقت الذي يكون إدراكنا لها على المستوى الكلِّي، ثمَّ يتمايز ويتباين الإدراك من فرد لآخر اعتماداً على درجة الانتباه التي يوليها هؤلاء الأفراد لبعض الأجزاء دون غيرها، فإنَّه قد يعتبِر البعض أنَّ جزءاً منها هو الهام والواقع على مركز انتباهه يمثِّل الشَّكل بالنِّسبة إليه وبقيَّة الأجزاء الأخرى على أنَّها الخلفيَّة، والعكس صحيح.

الشَّكل رقم (1): يوضِّح مبدأ الشَّكل والخلفيَّة



المرجع: عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلُّم، ص: 179.

عند ملاحظتنا للشَّكل رقم (1) يمكن إدراكه بنظرة كليَّة على أنَّه قطعة مزخرفة، وعند التَّدقيق بالنَّظر والانتباه، يتمُّ التَّمييز بين الأشكال المرسومة عليها المتمثِّلة في الخفافيش والفرشات، فإذا وقع التركيز والانتباه على الخفافيش السَّوداء فإنَّها تمثِّل الشَّكل، في حين بقيَّة الأجزاء المحيطة البيضاء "الفراشات" على أنَّها الخلفيَّة والعكس صحيح إذ وقع الانتباه والتركيز على الفراشات فإنَّها تمثِّل الشَّكل في حين بقيَّة الأجزاء المحيطة "السَّوداء" على أنَّها الخلفيَّة.

ما يمكن استنتاجه أنَّ تحديد الشَّكل والخلفيَّة يتمُّ عن طريق التَّركيز والانتباه ودرجة الإدراك لذلك الشَّيء من خلال ما رأيناه في الشَّكل (1).

الشَّكل رقم (2):

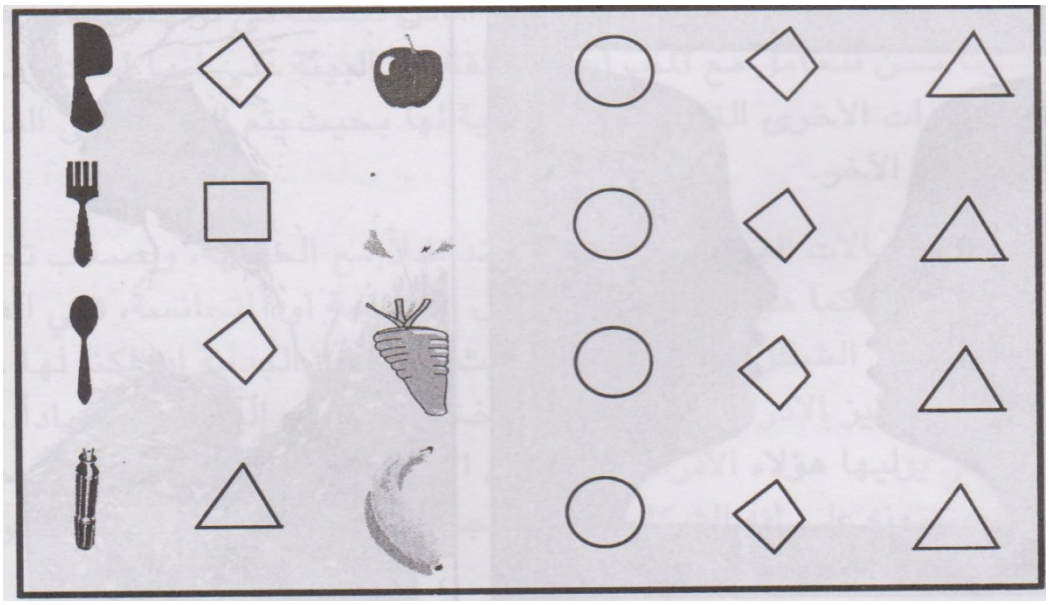
المرجع: عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلُّم، ص: 179.

إذا وقع إدراكنا للجزء الأبيض على أنَّه كأس يقع ضمن خلفيَّة سوداء أو إدراكه على أنَّه وجهان متقابلان على خلفيَّة بيضاء، كما في الشَّكل (2).

2/4/2–مبدأ التَّشابه: ترى نظريَّة الجشتلت أنَّ هناك عامل آخر مهمٌّ يؤثِّر في تخزين المعلومات في الذَّاكرة غير مبدأ الاقتران والتِّكرار، يتمثَّل في التَّشابه بين المواقف والمثيرات، وبالتَّالي عمليَّة تخزين المعلومات واسترجاعها من الذَّاكرة تستند على عمليَّة الإفادة من التَّشابه، فالأشياء التي تشترك بخصائص معيَّنة مثل اللَّون والشَّكل والحجم تنزاغ أنْ تُدرك على أنَّها تنتمي إلى مجموعةٍ واحدةٍ، وبالتَّالي تشكِّل هذه الأشياء فيما بينها كلٌّ موحَّدٌ ومنظَّمٌ ومتناسق، وتتمايز في الوقت نفسه عن الأشياء التي تدرك على أنَّها لا تنتمي إلى هذا الكل، نظراً لبعد الخصائص والصِّفات المشتركة بين المجموعتين[1].

[1]– د.حيدر عبد الكريم محسن الزهيري: مبادئ علم النَّفس التَّربوي، ص: 179–180.

الشَّكل رقم (3):



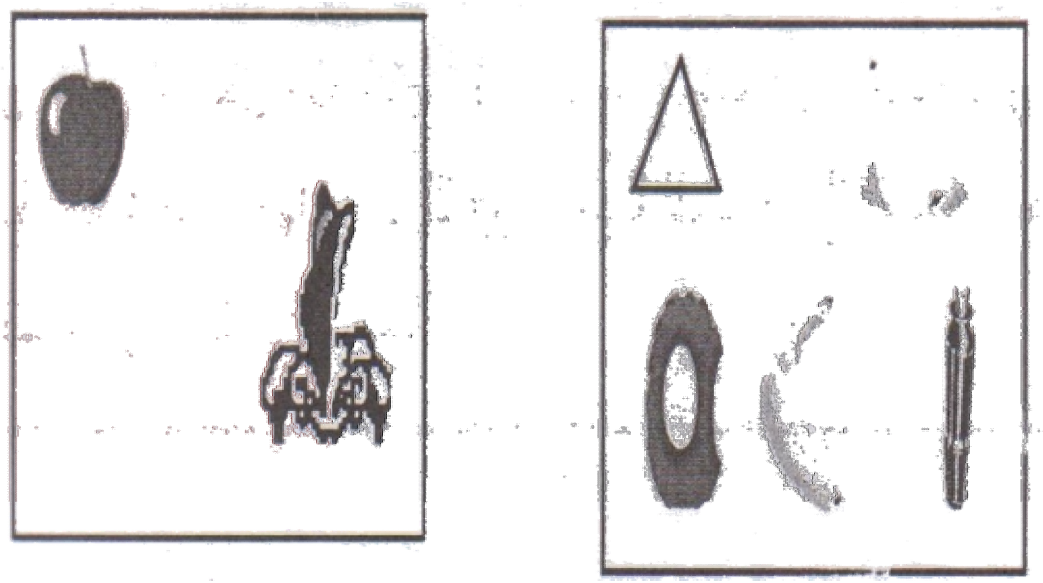
المرجع: د.حيدر عبد الكريم محسن الزهيري: مبادئ علم النَّفس التَّربوي، ص: 180.

عند ملاحظتنا للشَّكل رقم (3) نجد أنَّ من السُّهولة تمييز وإدراك الأعمدة كونها تشمل وتحتوي على أشكال متشابهة ومتجانسة مقارنة بالصفوف التي تشتمل على عناصر وأشكال مختلفة ومتباينة.

3/4/2- مبدأ التَّقارب "Proximity": يشير هذا المبدأ إلى أنَّ الأشياء والموضوعات القريبة من بعضها البعض في الزَّمان أو المكان تميل إلى إدراكها واستيعابها على أنَّها تنتمي إلى نفس المجموعة وتشكِّل كلاًّ موحَّداً، وبالتَّالي هذا المبدأ يشير إلى أنَّ الأشياء تميل إلى التَّجمُّع في تكوينات إدراكيَّة تبعاً لدرجة تقارب حدودها الزَّماني والمكاني، ممَّا يَسهل تخزينها في الذَّاكرة واسترجاعها في مواقف مثيرية متقاربة ومتشابهة يكون أسهلُ من غيرها من الأحداث الأخرى التي لا تترابط في الحدوث الزَّماني أو المكاني، وبالتَّالي هذا المبدأ يقترب إلى حدٍّ كبيرٍ من مبدأ التَّجاور الذي أشار إليه "أرسطو" في معرض حديثه عن عمليَّة تشكيل الارتباطات في الذَّاكرة، وكذا إلى مبدأ الاقتران في نظريَّة الاشتراط الكلاسيكي لـ بافلوف[1].

[1]- عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلُّم، ص: 181.

الشَّكل رقم (4):

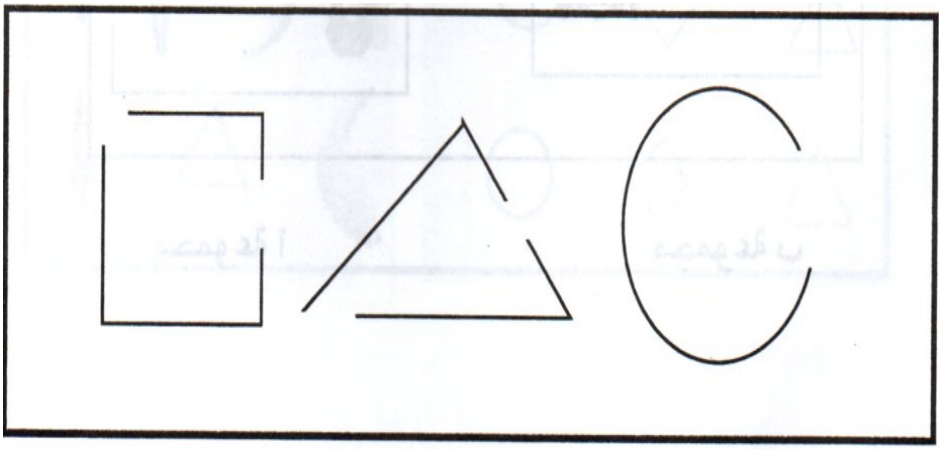


المرجع: عماد عبد الرَّحيم الزَّغول، نظريات التَّعلُّم، ص: 181.

4/4/2-مبدأ الإغلاق "Clousre": يمتاز النِّظام الإدراكي الإنساني بالدِّيناميكيَّة والابتعاد عن السُّكون، ممَّا يجعله نظاماً قادراً على إعادة تنظيم المدركات الحسيَّة لتكوين ما يُسمَّى بـ "الكل الجيِّد" الذي يمتاز بالانسجام والاتِّساق والتَّناغم والاستقرار، وبالتَّالي الإنسان بطبعه ميَّال إلى إدراك الأشياء التي تمتاز بالاكتمال والاستقرار على نحوٍ أسهلٍ من تلك غير المكتملة أو النَّاقصة، فالمساحات المغلقة أو المكتملة تشكِّل وحدات متناغمة يتمُّ إدراكها بشكل جيِّد أكثر من المساحات المفتوحة أو النَّاقصة كما في الشَّكل(5)، فالعبارة اللُّغويَّة المترابطة مثلاً يتمُّ فهمها واستيعابها أكثر من تلك النَّاقصة أو غير المترابطة الأجزاء، التي يسعى جاهداً إلى إكمالها لتصبح ذات معنى يسهل فهمها واستيعابها[1].

[1]- عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلُّم، ص: 182.

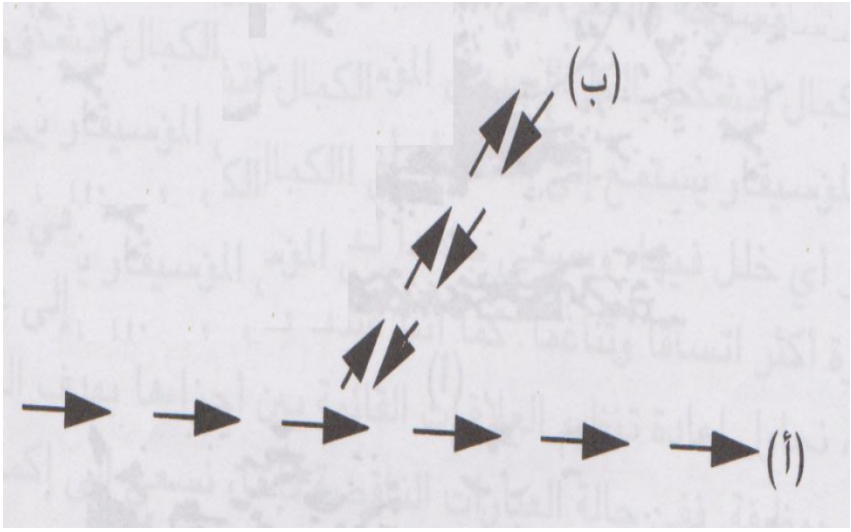
الشَّكل رقم (5):



المرجع: عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلُّم، ص:182.

5/4/2–مبدأ التَّشارك بالاتِّجاه "Common Direction": يشير هذا المبدأ على أنَّ الفرد يميل بطبعه إلى إدراك مجموعة الأشياء التي تسير في نفس الاتِّجاه مع أنَّها تدلُّ إلى استمرار لشيءٍ مَا، في حين يتمُّ إدراك الأشياء التي لا تشترك معها بالاتِّجاه على أنَّها خارج نطاق هذا الاستمرار، بمعنى أنَّ الأشياء التي تشترك بالاتِّجاه تُدرك على أنَّها تنتمي إلى نفس المجموعة، أمَّا الأشياء التي تعارضها بالاتِّجاه تُدرك على أنَّها تقع خارج نطاق هذه المجموعة.

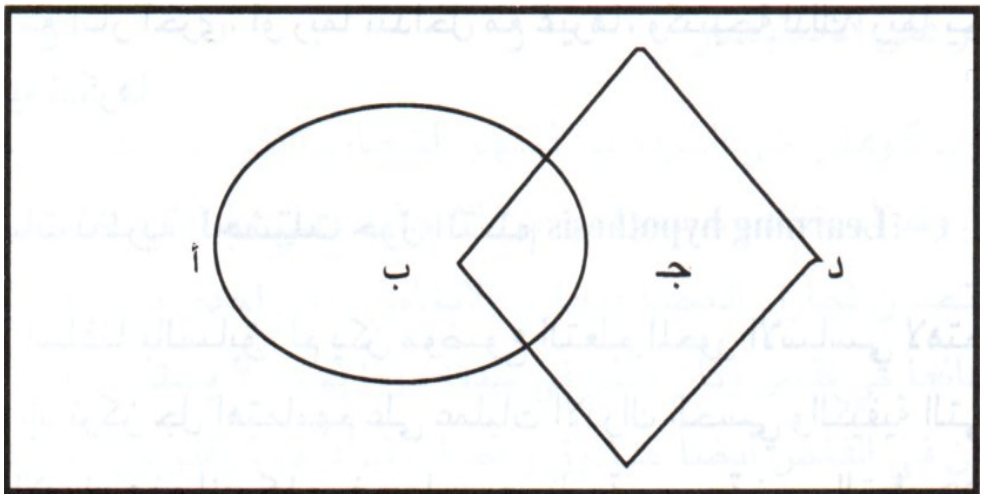
الشَّكل رقم (6):



المرجع: عماد عبد الرَّحيم الزَّغول، نظريات التَّعلُّم، ص: 184.

6/4/2– مبدأ البساطة "Simplicity": يشير هذا المبدأ إلى طبيعة البساطة التي يمتاز بها النِّظام الإدراكي الإنساني فوفقاً لهذا المبدأ، نسعى إلى إدراك المجال على أنَّه كل منظَّم يشتمل على أشكال منتظمة وبسيطة، بمعنى أنَّ إدراكنا للأشياء وتأمُّلها تدفعنا إلى مقارنة خصائص ومميزات الأشياء والبحث عنها لتعميمها على الأشياء الأخرى أثناء عمليَّة التَّعلُّم، كما في الشَّكل (7) يوضِّح مبدأ البساطة، نلاحظ فيه أنَّ مقطع بيضوي (أ.جـ) يتداخل مع المقطع (ب.د) الذي هو مربَّع. كما أنَّ من طبيعة الإنسان يميل إلى إدراك الأشياء وتبسيطها. فإنَّ المقطع (أ.جـ) يُدرَك على أنَّه شكلٌ بيضويٌّ ممثَّل للأشكال الدَّائريَّةِ يتداخل مع المقطع (ب.د) الذي هو المربَّع الممثَّل للأشكال المربَّعة[1].

الشَّكل رقم (7):



المرجع: عماد عبد الرَّحيم الزَّغول، نظريات التَّعلُّم، ص:185.

3– افتراضات نظريَّة الجشتلت حول التَّعلُّم "Learning hypothésis":

لم يكن موضوع التَّعلُّم المحور الأساسي لاهتمام الباحثين والدَّارسين الأوائل،بقدر مَا ركَّزوا جل اهتمامهم على عمليَّات الإدراك الحسِّي،ممَّا يُؤكِّد على أنَّها نظريَّةٌ موجَّهةٌ نحو موضوع الإدراك، والكيفيَّة التي يتمُّ من خلالها تفسير الأفراد لهذه المُدركات،الأمر الذي أدَّى بروادها إلى تقديم بعض المساهمات والافتراضات حول كيفيَّة التَّعلُّم تمثَّلت في:

[1]– د.عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلُّم، ص: 184-185.

أوَّلاً: يتمُّ التَّعلُّم من خلال الاستبصار

إنَّ عمليَّة التَّعلُّم من خلال وجهة نظرة الجشتلتيين تعتمد على قدرة الفرد على إدراك الموقف الكلِّي الذي يتفاعل معه وطبيعة العلاقات والارتباطات المنطقيَّة والموضوعيَّة التي تحكم عناصره، فالتَّعلُّم ليس مجرَّد عمليَّةُ تشكيل ارتباطات بين مثيرات واستجابات أو على نحو آلي كما في مبدأ المحاولة والخطأ، وإنَّما هو عمليَّات معرفيَّة عقليَّة تنطوي على إدراك عناصر الموقف ككل وعلى تصوُّر ذهني للعلاقات القائمة بين هذه العناصر، ومن هذه الزَّاوية ترى أنَّ عمليَّة اكتساب السُّلوك تتمُّ على نحو مفاجئ، يتمُّ اكتشافه من خلال عمليَّة الاستبصار "Insight"، التي يعمل الفرد فيها على إعادة تنظيم المدركات الحسيَّة في الموقف على نحوٍ يمكِّنه من اكتشاف البنية الكامنة فيه[1]، فالجشتالتيون يؤكِّدون أنَّ السُّلوك الذي يتمُّ تعلُّمه من خلال عمليَّة الاستبصار يمكن أنْ يتكرَّر في ذلك الموقف بل يمكن تعميمه على المواقف الأخرى المشابهة لذلك الموقف، بمعنى ما تمَّ تعلُّمه من خلال الاستبصار ليس مجرَّد استجابة لثيرٍ معيَّنٍ، بقدر ما هو علاقة معرفيَّةٌ تنظيميَّةٌ واعيَّة مُدركةٌ لأهداف وغايات التَّحكم، وكذا حسن اختيار وتسخير وتوظيف الوسائل المساعدة لتحقيق الهدف من ذلك التَّحكم.

ثانياً: يعتمد التَّعلُّم على الإدراك

على الرَّغم من اتِّساع مجال اهتمام نظريَّة الجشتلت ليشمل مجالات السُّلوك الاجتماعي والشَّخصيَّة وديناميَّة الجماعة، والتَّعلُّم في حدِّ ذاته يُعنى بعمليَّة اكتشاف البيئة المحيطة بالمتعلِّم، إلاَّ أنَّ الإدراك يشكِّل المحور الرئيسي والمميَّز لهذه النَّظريَّة، يحصل التَّعلُّم من خلال الكيفيَّة التي يُدرك بها الفرد للموقف التَّعليمي الذي يواجهه، وكذا إدراكه للكيفيَّة التي تترابط بها العناصر معاً في ذلك الموقف، فالمواقف الصَّعبة ما هي إلاَّ عجز الفرد لإدراك وتصوُّر تلك العناصر المكوِّنة له، والتَّجاذبات القائمة بينها.

[1]- د.عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلُّم، ص: 186.

ثالثاً: ينطوي التَّعلُّم على إعادة التَّنظيم

تركِّز نظريَّة الجشتلت بوجهٍ عامٍ على عنصر التَّنظيم، بمعنى حسن ترتيب وتنظيم عناصر الموقف المختلفة، يؤدِّي حتماً إلى تصوُّر عقلاني ذا معنى بالنِّسبة للفرد، وعلى إثر ذلك يحدث التَّعلُّم لديه.

رابعاً: ينطوي التَّعلُّم على إدراك البنية الدَّاخليَّة لما يتمُّ تعلُّمه

يتضمَّن التَّعلُّم جوانب معرفيَّة حقيقيَّة،وليس مجرَّد تشكيل سلاسل من الارتباطات بطريقة آلية، ولكنْ المعرفة الكاملة للعلاقات الدَّاخليَّة للمواقف المراد تعليمها، وكذلك بنيتها والأجزاء المكوِّنة لها، فما يتمُّ تعلُّمه هو في حقيقة الأمر يناسب مميزات وخصائص الشَّيء الذي نتعلَّمه في شكله الكلي، لأنَّ جوهر التَّعلُّم هو التَّعرف على القوانين الدَّاخليَّة والارتباطات الحاصلة بين أجزاء الموقف التَّعليمي، مثلاً عند إيجاد مساحة المربَّع من خلال قاعدة (ضلع×ضلع) فهذه القاعدة نتعلَّمها على أنَّها مجرَّد ارتباط يخزَّن في الذَّاكرة يمكن إثارته من جديد عند حساب مساحة الأشكال المربَّعة،ولكن التَّعلُّم الحقيقي لهذه القاعدة يتضمَّن إعطاء توضيحات وتفسيرات لماذا مساحة المربَّع هي حاصل ضرب ضلع في ضلع؟، ممَّا يتعيَّن معرفة معاني وفهم حقيقي لكلٍّ من المساحة والضِّلعين[1].

خامساً: يعني التَّعلُّم بالوسائل والنَّتائج

إنَّ حقيقة التَّعلُّم في جوهرها سلوك يقوم بها الفرد اتِّجاه موقف ما، فالنَّتائج المترتِّبة عن هذا السُّلوك هي في معظمها ذات معنى وقصد، ترتبط ارتباطاً وثيقاً بهذا السُّلوك، مثلاً عندما تضع المفتاح في خرم الباب وتُديره إلى اليمين من المؤكَّد أنْ ينفتح الباب، يعني هذا أنَّ التَّعلُّم هو بمثابة اكتشاف خصائص الأشياء ووظيفتها. وما يدور في كنف العلوم التَّجريبيَّة التي تعتمد التَّجارب والوسائل الدَّاخلة في تركيبها أو المساعدة لها أو تلك التي تترتَّب على نتائج سلوكنا من الأحداث.

[1]- د.عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلُّم، ص: 187-188 بتصرف.

سادساً: التَّعلُّم القائم على الاستبصار يُجنِّب الوقوع في الأخطاء

إنَّ عمليَّة فهم الموقف والبنية الكامنة فيه، غالباً ما يؤدِّي إلى تجنُّب الوقوع في الأخطاء، لأنَّ السُّلوك النَّاتج عن ذلك يكون صائباً وصحيحاً إلى حدٍّ كبيرٍ، بمعنى أنَّ التركيبة الماديَّة لهذا السُّلوك هي امتداد لتركيبة الأجزاء المكوِّنة لهذا الموقف، على العكس من ذلك التَّعلُّم القائم على تشكيل الارتباطات بين مثير واستجابة، قد يوقع الأفراد في الكثير من الأخطاء، لأنَّ بين المثير والاستجابة قد تحدث ظروف وعناصر طارئة تَحولُ بينهما، وبالتَّالي يكون هذا السُّلوك النَّاتج عن هذا الارتباط هجين بين عناصر ذلك الموقف وأخرى خارجة عنه.

سابعاً: كيفيَّة انتقال أثر التَّعلُّم

ينتقل أثر التَّعلُّم في نظر الجشتالتيين عن طريق عنصرين أساسيين هما: الفهم والاستبصار،اللَّذان يؤدِّيان إلى اكتساب مبدأ أو قاعدة ترتبط بموقف معيَّن، يمكن الاستعانة به في مواقف أخرى مشابهة، لأنَّ التَّعلُّم عن طريق الاستبصار هي أكثر بقاء وقابليَّة للانتقال إلى مواقف أخرى مماثلة، وبهذا يُعتبر تعلُّماً حقيقيّاً غير قابل للانطفاء أو النَّسيان، ممَّا يشكِّل رصيداً معرفيّاً ثابتاً في مخزون ذاكرة المتعلِّم.

4- نتائج تربويَّة مستخلصة:

- يجب على المدرِّس أنْ يضع بين يدي المتعلِّمين مواقف تعليميَّة بيداغوجيَّة في مستوى قدراتهم العقليَّة والفكريَّة، وهذا شرط أساسيٌّ ومهمٌّ حسب نظريَّة الجشتلت، حتى تكون لهم القدرة على إدراك الموقف ككل للوضعيَّة التَّعليميَّة والعناصر المكوِّنة له.

- يتمُّ التَّعلُّم من وجهة نظر الجشتالتيَّة من خلال تصوُّر كامل للموقف التَّعليمي، بشرط أنْ تكون لهدرايةٌ تامَّةٌ للعناصر المكوِّنة لذلك الموقف، فإذا قلنا: هات مجموع عددين يساوي 4. نجد أنَّ المتعلِّم الأوَّل يضع3+1، والثَّاني يضع2+2، والثَّالث يضع1+1+1+1 فهذه الإجابات كلُّها صحيحة، لكنْ إذا كان المجموع 4 يمثِّل الموقف ككل، فإنَّ كلاً من: 3+1 ، 2+2 ،1+1+1+1، هي عناصر لهذا الموقف، وعليه قبل إنجاز المجموع يكون المتعلِّم على درايةٍ ومعرفةٍ مسبقةٍ للأعداد الآتيَّة 1،2،3

المشكِّلة لهذا الموقف، وكذا معرفة مفهوم كل من عمليتي الجمع والمساواة وإلاَّ تعذَّر عليه أوَّلاً تصوُّر هذا الموقف الذي يمثِّل المجموع الكلِّي"4"، وثانياً أنَّه يخفقُ في عمليَّة الإنجاز أصلاً.

- تُركِّز هذه النَّظريَّة من النَّاحيَّة التَّعليميَّة على المواقف ذات البنية الكليَّة المتكاملة أثناء ممارسة الوضعيات التَّعليميَّة، مثلاً قولُنا "أرسم شجرة"، فالمتعلِّم يتبادر بذهنه أوَّلاً إذا كانت لديه خبرة أو دراية بالعناصر المكوِّنة للشَّجرة، المتمثِّلة في الجذع والأغصان والأوراق، وربَّما يشدُّ انتباهه حتَّى إلى الثِّمار، دون أنْ ينسى أنَّها مثبَّتة في التُّربة بواسطة الجذور. إذا أدرك فعلاً هذه العناصر فإنَّه بدون شك يستجيب لهذه الأمر وينفِّذه على أكمل وجهٍ، وأنْ يأخذها بعين الاعتبار أثناء عمليَّة الرَّسم.

II- نموذج معالجة المعلومات Injonnation Processing Model:

من العلوم أنَّ نموذج معالجة المعلومات ظهر في أواخر الخمسينيات من القرن الماضي،تحديداً عام 1948م على يد "شانون، ووينر" (Shanon et Winner)، هذا النَّموذج هو أحد النَّظريات المعرفيَّة الحديثة التي استفادت من التَّطوُّرات التِّكنولوجيَّة في مجال هندسة الاتِّصالات والحاسوب الإلكتروني[1]، كما أنَّها أعطت أهميَّةٌ قصوى لدراسة الذَّاكرة وعمليَّات التَّعلُّم الإنساني، فضلاً لدراستها للُّغة والتَّفكير، محاولة في الوقت نفسه توضيح وتفسير آلية حدوث العمليَّات المعرفيَّة ودورها في معالجة المعلومات وكيفيَّة إنتاج السُّلوك، هو بهذا يختلف عن النَّظريات المعرفيَّة القديمة التي كانت تهتمُّ بوصف تلك العمليَّات فقط.

وبناءً على هذا التَّفسير فإنَّ نموذج معالجة المعلومات، يرى "أنَّ السُّلوك ليس مجرَّد مجموعة استنتاجات ترتبط على نحو آلي بمثيرات تحدثها كما في الارتباطيَّة، وإنَّما هو نتاج لسلسلة من العمليَّات المعرفيَّة التي تتوسَّط بين استقبال هذا المثير وإنتاج الاستجابة المناسبة له"[2]، كما أنَّ زمن الرجع أو التَّرجمة أو التَّفسير بين استقبال المثير والاستجابة المناسبة له، يتوقَّف على طبيعة المعالجات

[1]- د. عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلم، ص: 191.

[2]- المرجع نفسه، ص: 191.

المعرفيَّة ونوعَهَا بالإضافة إلى الخصائص الشَّخصيَّة للأفراد المنفِّذين لتلك المعالجة، وعليه يجب أنْ نعرِّف النَّموذج وخصائصه.

مفهوم النَّموذج وخصائصه: هو تمثيلٌ مبسَّطٌ للواقع يرصد مكوِّناته والعلاقات الرَّابطة بينه. من خصائصه:

- أنَّه مجموعة من الفرضيات قد تصدِّقها التَّجربة أو تفنِّدها.
- يرتقي النَّموذج إلى نظريَّةٍ إذا صدَّقته التَّجربة.
- العلوم الإنسانيَّة يتمُّ العمل فيها بالنَّماذج شأنها شأن علم النَّفس التَّربوي وعلم الاجتماع البيداغوجي[1].

1- الافتراضات الأساسيَّة لنموذج معالجة المعلومات:

إنَّ نموذج معالجة المعلومات ينظر إلى الإنسان على أنَّه ذا تركيبة فيزيولوجيَّة جدُّ معقَّدة، وبناءً على ذلك فإنَّ هذا النِّظام يعتمد على العمليَّات العقليَّة في ترجمة وتحليل المدخلات، وهي عمليَّةٌ معقَّدةٌ في مجملها، وعلى هذا الأساس يمكن تفسير هذا النِّظام انطلاقاً من عدَّة افتراضات اتَّخذها سبيلاً في دراسة عمليَّة الإدراك والتَّعلُّم والذَّاكرة من بينها:

1) يتميَّز الإنسان عن بقيَّة الكائنات الحيَّة الأخرى بالحيويَّة والنَّشاط وبفاعليَّة أكبر أثناء عمليَّة التَّعلُّم، هو لا ينتظرُ وصول المعلومات إليه وإنَّما يسعى إلى البحث عنها وتطويرها عن طريق المعالجة واستخلاص النَّتائج منها، بعد إجراء العديد من العمليَّات والمعالجات المعرفيَّة عليها، موظِّفاً في ذلك خبراته السَّابقة، الأمر الذي يمكِّنه من إنتاج تمثُّلات معرفيَّة معيَّنة تحدِّد سلوكه حيال الموقف أو المثيرات التي يواجهها[2].

2) الاستجابة من منظور نموذج معالجة المعلومات، هي نتاج لسلسلة من العمليَّات والمعالجات المعرفيَّة وليس أنَّها تحدث نتيجة لمثير ما بطريقة آلية، كما هو الشَّأن في النَّظريات الارتباطيَّة.

---

[1]- ميلود التُّوري: أسس التَّكوين التَّربوي، ص: 77.

[2]- د.عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلُّم، ص: 192 بتصرف.

3) أنَّ المثير من منظور نموذج معالجة المعلومات، يمرُّ بعددٍ من عمليَّات التَّحويل وِفق مراحل متسلسلة، ففي كل مرحلةٍ يتمُّ تحويل هذه المعلومات الحسيَّة من شكلٍ إلى آخر، حتَّى يصل إلى المعالجة النِّهائيَّة التي تتمثَّل في الهدف المرغوب فيه، بمعنى "أنَّ المثيرات أثناء معالجتها تمرُّ عبر المراحل الرئيسيَّة الثَّلاث، التَّرميز، التَّخزين، الاسترجاع تخضع لعددٍ من التَّغيُّرات والتَّحولات يحدِّدها النِّظام المعرفي واعتماداً على الهدف من المعالجة"، تتكوَّن العمليَّات المعرفيَّة العليا مثل المعالجة العقليَّة Reasoning وفهم وإنتاج اللُّغة Language وحلِّ المشكلات Problem Solving من عددٍ من العمليَّات المعرفيَّة الفرعيَّة البسيطة، يتمُّ تنفيذها قصد الوصول بها إلى مصاف العمليَّات المعرفيَّة العليا، التي تتطلَّب تنشيط تلك العمليَّات الفرعيَّة البسيطة عن طريق عدد من الأداءات والإجراءات كاستخلاص خصائص معيَّنة لمثيرات وإحلال المعلومات في الذَّاكرة قصيرة المدى، والإحتفاظ بها لفترة، وتفعيل بعض المعلومات المخزَّنة في الذَّاكرة طويلة المدى وتسخيرها في شكل تمثُّلات، ومواءمتها مع المعلومات الجديدة، وتخزينها في الذَّاكرة طويلة المدى، اعتماداً على قواعد محدَّدة[1]، إلى غير ذلك من الآليات الفرعيَّة البسيطة الأخرى.

4) ما يمتاز به نظام معالجة المعلومات لدى الإنسان هو سعَّته المحدَّدة Rimited Capacity وقدرته على معالجة وتخزين المعلومات خلال مراحل المعالجة بالذَّاكرة قصيرة المدى من جهة، وكذا عدم قدرة الأجهزة الحسيَّة "المستقبلات الحسيَّة" على التَّركيز لعدد من المثيرات والاحتفاظ بها لفترةٍ طويلةٍ من جهة ثانيَّةٍ.

5) تتوقَّف نوعيَّة عمليَّات المعالجة التي تحدث لمعلومات عبر المراحل المتعدِّدة على طبيعة وخصائص وسعَّة مقدرة أنظمة الذَّاكرة الثَّلاثة: الذَّاكرة الحسيَّة، والذَّاكرة قصيرة المدى والذَّاكرة طويلة المدى، كما تساعد وبشكل كبير عوامل أخرى مثل الانتباه والإدراك وقدرة الفرد على استرجاع الخبرات السَّابقة

[1]- د.عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلُّم، ص: 193 بتصرف.

التي لها علاقة ودورٌ بارزٌ في تنفيذ عمليَّة المعالجة، ومنه ما يتمُّ معالجته هو مَا تمَّ تركيز الانتباه عليه فعلاً.

2- وظائف نظام معالجة المعلومات:

إنَّ دورة معالجة المعلومات المرتبطة بالمثيرات أو المستقبلات الحسيَّة التي يتفاعل معها الفرد تمرُّ بثلاثة مراحل رئيسيَّة هي: التَّرميز Encoding والتَّخزين Storage والاسترجاع Retrieval، وعليه فإنَّ عمليَّة المعالجة خلال هذه المراحل تتطلَّب تنفيذ عدداً من العمليَّات المعرفيَّة بعضها شعوري وإرادي، في حين أنَّ البعض الآخر يتمُّ على نحو لا إرادي ولا شعوري، بمعنى أنَّ الفرد يكون على وعيٍ تامٍّ لما يجري داخل هذا النِّظام تجريديّاً[1]، عبر أجهزة الذَّاكرة بأنواعها الحسيَّة، قصيرة وطويلة المدى، ومنه نظام معالجة المعلومات يقوم بثلاث وظائف أساسيَّة هي:

1) يعمل على استقبال المعلومات الخارجيَّة أو ما يسمَّى بـ"المدخلات الحسيَّةِ"inputsمن العالم الخارجي عبر المستقبلات الحسيَّة، والعمل على تحويلها إلى تمثُّلات معيَّنة "عمليَّة التَّرميز"[2]، قصد معالجتها في المراحل اللَّاحقة، تُسمَّى هذه المرحلة بـ "مرحلة الاستقبال والتَّرميز".

2) اتِّخاذ بعض القرارات حول مدى أهميَّة بعض المعلومات ومدى الحاجة إليها، بحيث يتمُّ الاحتفاظ بالبعض منها بعد أنْ يتمَّ معالجتها وتحويلها إلى تمثُّلات عقليَّة معيَّنة ليتمَّ تخزينها في الذَّاكرة،"مرحلة التَّخزين".

3) التَّعرُّف على التَّمثلات المعرفيَّة واسترجاعها عند الحاجة، للاستفادة منها أثناء التَّعامل معها بالدَّمج والتَّوظيف في المواقف والمثيرات الجديدة، وتحديد أنماط العقل السُّلوكي المناسب[3]، "مرحلة الاسترجاع".

---

[1]- د.عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلُّم، ص:194.

[2]- المرجع نفسه، ص: 195.

[3]- د.حيدر عبد الكريم محسن الزهيري: مبادئ علم النَّفس التَّربوي، ص: 234.

3- مكوِّنات نموذج معالجة المعلومات:

من البساطة أنَّ المفهوم الذي يتبادر في ذهن الفرد هو أنَّ الذَّاكرة ما هي إلاَّ عمليَّة يتمُّ من خلالها تخزين المعلومات والخبرات والأحداث المتعلِّمة عبر الزَّمن، وفي هذا الصَّدد يعتبر كل من "اتكنسون، وشيفرن" (Atkinson et Shiffren) من العلماء الأوائل اللَّذين أسهموا في حقل وصياغة نموذج معالجة المعلومات، وذلك من خلال اقتراح الثُّلاثي الأبعاد للذَّاكرة البشريَّة، المتمثِّلة في الذَّاكرة الحسيَّة أو ما يُسمَّى بـ"المسجِّلات الحسيَّة" Sensory Registers، والذَّاكرة القصيرة المدى أو الذَّاكرة العاملة[1] Short term memory/ working Memory، التي كانت هذه الأخيرة اهتمام كل من "أندرسون"Andersonو"بادلي"Baddeley، والذَّاكرة طوية المدى long term memory،كما أنَّ هذه الأنظمة الثَّلاثة للذَّاكرة تعمل في انسجام وتناسق تام وكأنَّها ثلاثة أنواعٍ من التَّنشيط (Activation) لنفس الموقع، أو أنَّها ثلاثة مستودعات لذاكرة بشريَّة شاملةٌ وكليَّةٌ، تعمل في كنفها هذه المستويات الثَّلاثة خلال فترة استمراريَّة التَّنشيط المطلوب، وعليه يمكن الإشارة إلى الأشكال التي يأخذها التَّنشيط في الأنواع التَّاليَّة:

1) التَّنشيط طويل المدى: هو عبارة عن تغيُّر مستمرٌّ ودائمٌ في الجهاز العصبي، وهذا ما يحدث في الذَّاكرة طويلة المدى.

2) التَّنشيط المؤقَّت السَّريع: مدَّته أقلُّ من ثانيَّةٍ يحدث في الذَّاكرة الحسيَّة، يرتكز على الخصائص الفيزيائيَّة للمثيرات.

3) التَّنشيط المؤقَّت القصير: مدَّته لبعض الثَّوان، يحدث في الذَّاكرة العاملة، يرتكز على التَّمثُّلات المعرفيَّة وعمليَّة التَّرميز للمثيرات[2].

[1]- د.عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلُّم، ص: 195.

[2]- المرجع نفسه، ص: 196.

4- كيفيَّة تنشيط الذَّاكرة:

التَّنشيط لغةً مصدر "نشَّط" ينشِّط تنشيطاً، نقول نشَّط المدرِّس تلاميذه، بمعنى بعث فيهم النَّشاط والحيويَّة، وشجَّعهم على الإقبال أكثر، ضده الكسل[1]. يمكن تنشيط الذَّاكرة من خلال الممارسات الآتيَّة:

أ- النَّوم الجيَّد من 7 إلى 9 ساعات في اليوم.

ب-التَّفاعل الاجتماعي يساعد على تجنُّب الاكتئاب والإجهاد اللَّذان يساهمان في فقدان الذَّاكرة بشكلٍ أكبر.

ج- الحفاظ على النَّشاط العقلي من خلال لعب الألعاب التي تخدم الجانب العقلي التي تعتمد على الفكر والتَّفكير مثل الكلمات المتقاطعة أو تعلُّم العزف على الآلات الموسيقيَّة، أو أي عمل يتطلَّب التَّركيز وإمعان العقل.

د- النَّشاط البدني لمختلف الرِّيَّاضات والحركات الفرديَّة، يساعد بدوره جريان وانسياب تدفُّق الدَّم في العروق بشكل عادي، والعمل على تنشيط الدَّورة الدَّمويَّة عبر كافة أنحاء الجسم بما في ذلك الدِّماغ.

هـ- تنشيط كافَّة الحواس، كلَّما زادت الحواس التي تستخدم في تعلُّم شيءٍ مَا زادت مناطق الدِّماغ التي ستشارك في التَّذكير والتَّذكر.

و- مواصلة التَّعلُّم واستمراره، يعتقد الخبراء أنَّ المستويات العاليَّة من التَّعلُّم، قد تساعد على الحفاظ على قوَّة الذَّاكرة ويجعل منها أكثر حيويَّةً ونشاطاً.

ز- النِّظام الغذائي مهمٌّ وضروري يعمل على تحسين الذَّاكرة، ومن الأطعمة التي يمكن أنْ تعزِّز وتقوِّي من الذَّاكرة ما يلي:

[1]- معجم اللُّغة العربيَّة، مادة "نشَّط".

-التُّوت يعزِّز من وظيفة الذَّاكرة لأنَّه غنيٌّ بـ"الأنثوسيانين"[*]Anthocyanins، خاصَّة التُّوت الدَّكن، كالعلِّيق والعنب البرّي والكرز.

-الخضروات الخضراء بأنواعها[1].

-الأحماض الدُّهنيَّة نجدها في المأكولات البحريَّة كالأسماك بأنواعها والطَّحالب، تعتبر من أفضل مصادر الأحماض الدُّهنيَّة خاصَّةً أوميغا[**] منها، التي تعمل على تحسين وتنشيط الذَّاكرة بفعاليَّة أكبر، خاصَّةً حمض "دوكاساهيكسانويك"[***].

5- التَّمييز بين أنظمة الذَّاكرة:

يمكن التَّمييز بين أنظمة الذَّاكرة الثَّلاثة من خلال المعايير التَّاليَّة:

- السِّعة Capacity، تمثِّل تركيبة المعلومات التي يستطيع النِّظام الاحتفاظ بها في لحظةٍ من اللَّحظات.

- شكل التَّمثُّلات التي يحتويها كل نظامٍ، تتمثَّل في نوعيَّة التَّحويلات والتَّغيُّرات التي تجري على المثيرات عبر هذه الأنظمة.

- مستوى التَّنشيط يحدث داخل النِّظام، يتمثَّل في مدى استمرار المعلومات في الذَّاكرة وديمومتها.

---

[*] - **الأنثوسيانين**: عنصرٌ غذائيٌّ مهمٌّ نجده في الأطعمة ذات اللَّون الأرجواني كالتُّوت الدَّكن، الكرز، العنب البرّي، الجزر، القرنبيط، يساعد على حماية الخلايا من التَّلف والوقاية من داء السَّرطان، تحسين الجهاز المناعي للجسم، حماية القلب من الأمراض، التَّحكم في القلق وتنظيم نسبةِ السكَّر في الدَّم، حماية الخلايا الدِّماغيَّة "الخلايا العصبيَّة".

[1] - عبد الله الكسواني: مقال بعنوان: كيفيَّة تنشيط الذَّاكرة، 2017م.

[**] - **الأوميغا**: هو أحد الأحماض الدُّهنيَّة، عنصرٌ حيويٌّ للجسم، هذا الأخير لاَ يقوم بإنتاجها بلْ يحصل عليها من الأغذيَّة والمكمِّلات الغذائيَّة، كما أثبتت الدِّراسات الحديثة أنَّ نسبةَ المواد الدُّهنيَّة في الدِّماغ تصل إلى حوالي 60% وأكثرها وجوداً حمض أوميغا3.

[***] - **دوكاساهيكسانويك**: هو أحدُ أحماض أوميغا3، ينتج عن نقصه في الجسم الاكتئاب ومرض الزهايمر الذي يصيب الذَّاكرة، يؤدِّي إلى فقدانها "النِّسيان"، وإلى أمراض القلب ينتج عن ذلك ضعف الدَّورة الدَّمويَّة، ممَّا يؤدِّي إلى تأثُّر الخلايا والأنسجة ولاسيما الدِّماغيَّة منها. وجوده في الجسم يمنع حدوث الالتهاب، يعمل على تحسين الأداء الذِّهني والتَّفكيري، يقوِّي جهاز المناعةِ.

– أسباب النِّسيان في كل نظامٍ Fergtiting، إنَّ فقدان المعلومات ونسيانها في كل نظامٍ من هذه الأنظمة الثَّلاثة، يرجع إلى أسباب مختلفة[1]، قد تكون تشوُّهات تُصيب الخلايا والأنسجة الدِّماغيَّة المكوِّنة للذَّاكرة النَّاتجة عن عاهات عضويَّةٍ، أو نقص في تناول الأغذيَّة المؤدِّية إلى إنتاج "الأنثوسيانين" أو حمض" دوكاساهيكسانويك".

6– أنواع الذَّاكرة:

للذَّاكرة ثلاثة أنظمةٍ هي:

أ–الذَّاكرة الحسيَّة: يكمن دورها في استقبال المدخلات الحسيَّة من العالم الخارجي،ومعرفة مقدار كبير من المعلومات عن خصائص ومميِّزات المثيرات التي تتفاعل معها بواسطة المستقبلات الحسيَّة، المتمثِّلة في السَّمعيَّة والبصريَّة واللَّمسيَّة والشَّميَّة والذَّوقيَّة، واعتماداً على هذا فإنَّ الذَّاكرة الحسيَّة تتألَّف من مجموعة من المستقبلات يختصُّ كلٌّ منها بنوعٍ معيَّنٍ من المعلومات،نجد المستقبل الحسِّي البصري مسؤول عن استقبال الخبرة البصريَّة التي غالباً ما تكون على شكل خيال الشَّيءِ، في حين المستقبل الحسِّي السَّمعي يُعنى باستقبال الخبرة السَّمعيَّة على شكل صدى، وهكذا مع بقيَّةِ المستقبلات الحسيَّة الأخرى، وهذا بشهادة الدَّلائل العلميَّة التي برهنت على ذلك، وما تمتاز به المستقبلات الحسيَّة في الذَّاكرة أنَّ لديها سرعةٌ فائقةٌ في نقل صورة العالم الخارجي وتكوين الصُّورة النِّهائيَّة لمثيراته وِفقاً لعمليَّة التَّوصيل العصبي، وهذا الأخير يساعد في سرعة اتِّخاذ الأنشطة السُّلوكيَّة اللَّاحقة، كما أنَّ لديها القدرة الكبيرة على استقبال كميَّات هائلة من المدخلات الحسيَّة في أي لحظةٍ من اللَّحظات، ولكنْ على الرَّغم من هذه القدرة على الاستقبال إلاَّ أنَّ المعلومات سرعان ما تزول وتتلاشى بداعي أنَّ قدرة الذَّاكرة الحسيَّة محدودةٌ جدّاً، بحيث لا تتجاوز أجزاء من الثَّانيَّةِ ممَّا يصعب فيها تفسير جميع المدخلات الحسيَّة للأسباب التَّاليَّة:

[1]– د. عماد عبد الرَّحيم الزَّغلول: نظريات التَّعلُّم، ص: 197.

– عدم القدرة على الانتباه إلى جميع المدخلات الحسيَّة كلَّها، وانتقاء منها ما يخدم هدفه وغرضه، وما تبقَّى منها غير مهم بالنِّسبة للفرد، الأمر الذي يدفعه إلى تجاهلها وعدم الانتباه إليها.

– المدخلات الحسيَّة الغامضة أو غير الواضحة لا تشدُّ انتباه الفرد، وبالتَّالي تذهبوتتلاشى.

– تعتبر الذَّاكرة بمثابة محطَّة يتمُّ فيها الاحتفاظ ببعض الانطباعات أو المدخلات الحسيَّة من خلال تركيز الانتباه عليها، ريثما يتسنَّى ترميزها ومعالجتها ونقلها إلى أنظمة الذَّاكرة الأخرى[1].

– يحدث النِّسيان في هذه الذَّاكرة بسبب عامل الاضمحلال التِّلقائي Automatic de Cay، والاضمحلال لغةً مصدر "اضمحلَّ" ،"يضمحلُّ"، نقول اضمحلَّ الشَّيءُ، بمعنى نفذ وتلاشى وزال وذهب[2]. واضمحلال الذَّاكرة، بمعنى تلاشى الأثر الحسِّي للمثيرات فيها مع مرور الوقت حتَّى لو لم يتعرَّض الفرد إلى مدخلات حسيَّةٍ جديدةٍ. كما يلعب التَّداخل والإحلال دوراً بارزاً في فقدان المعلومات من هذه الذَّاكرة، نتيجة التَّعرُّض إلى مثيرات جديدةٍ،ربَّما تتداخل مع السَّابقة أو تحلُّ محلَّها، وهي عمليَّةٌ لاشعوريَّةٌ خارجة عن وعيِ الفرد لا يستطيع أنْ يتحكَّم في بقائها أو زوالها.

– تشير الدِّراسة العلميَّة الحديثة،أنَّ الذَّاكرة الحسيَّة تتألَّف من مجموعة من المستقبلات على حسب حواس الإنسان الخمسة، ورغم هذه الحقيقة العلميَّةِ إلاَّ أنَّها لم تنل جميع هذه المستقبلات الاهتمام من قبل الباحثين والمهتمِّين بنموذج معالجة المعلومات، وأعطوا للذَّاكرة الحسيَّة البصريَّة والسَّمعيَّة القسط الأوفر من الاهتمام البحثي وبمزيد من التَّوضيح والتَّفصيل[3]. والسَّبب يرجع بالدَّرجة الأولى أنَّ حاسَّة البصر والسَّمع من أكثر الاستعمال لالتقاط المثيرات الحسيَّة الخارجيَّة، وعلى هذا الأساس كان لزاماً علينا التَّطرُّق إلى كل من الذَّاكرة الحسيَّة البصريَّة والسَّمعيَّة.

[1]– د.عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلُّم، ص:197-198 بتصرف.

[2]– معجم الوسيط مادة "اضْمَحَل".

[3]– د.عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلُّم، ص:199 بتصرف.

-الـذَّاكرة الحسـيَّة البصـريَّة: يقتصـر عمـل هـذه الـذَّاكرة على استقبال الصُّور الحقيقيَّة للمثيرات الخارجيَّة كما هي في الواقع، حيث يتمُّ الاحتفاظ بها على شكل خيال (Image)، تُدعى "أيقونة" "Icon" ومن خلالها تُعرف باسم "الذَّاكرة الأيقونيَّة"، حيث يتمُّ الاحتفاظ بالمعلومات على مستوى هذه الذَّاكرة، خاصَّة تلك التي يتمُّ معالجتها في الذَّاكرة العاملة، لكنْ بعض الدِّراسات أثبتت أنَّه يتمُّ تحليل بعض المعلومات وترميزها بشكل سطحي عن خصائص المثيرات الفيزيائيَّة كاللَّون مثلاً وعلى مستوى هذه الذَّاكرة لا يتمُّ استخلاص أي معنى للمثيرات.

-الذَّاكرة الحسيَّة السَّمعيَّة: تُسمَّى أيضاً "ذاكرة الأصداء الصَّوتيَّة"، تمتاز بإمكانيَّة استقبال أكثر من مدخل حسي سمعي، تساهم في تطوير ومعالجة المعلومات وتعلُّمها عن طريق السَّماع، لذا يُقال أنَّ "السَّمع أبو الملكات". وأنَّ عمليَّة تمييز الأصوات فيها يعتمد على السيَّاق الذي يحدث فيه، بالإضافة إلى طبيعة ونوعيَّة الأصوات التي تسبقها أو تتبعها.

ب- الذَّاكرة قصيرة المدى: هي المحطَّة الثَّانيَّة التي تستقرُّ فيها بعض المعلومات التي يتمُّ استقبالها من الـذَّاكرة الحسـيَّة، أطلـق علمـاء الـنَّفس المعـرفيين علـى هـذه الـذَّاكرة اسـم "الـذَّاكرة العاملـة working memory"[1]، حيث تقوم بترميز المعلومات كمرحلة أوَّليَّة التي شدَّت انتباهه بها في الذَّاكرة الحسيَّة، كما تتَّخذ على مستواها بعض القرارات المناسبة بشأنها من حيث استخدامها أو التَّخلي عنها أو إرسالها إلى الذَّاكرة طويلة المدى للاحتفاظ بها على نحوٍ دائمٍ، كما أنَّ نسبةَ النِّسيان في هذه الذَّاكرة كبيرةٌ جدّاً، نظراً لسعَّتها المحدودة على التَّخزين من جهة، ولِقِصر الزَّمن الذي تستطيع فيه الاحتفاظ بالمعلومات من جهة ثانيَّةٍ، وعليه فإنَّ انسياب النَّسيان في هذه الذَّاكرة يعود إلى:

- الإهمال وعدم الممارسة للأنشطة والمفاهيم التَّعليميَّة بصورة مستمرَّة، وكذا التَّسميع للمعلومات على المستوى الضِّمني أو العلني تساعد على تنظيم المعلومات وتجعلها ذات معنى بالنِّسبة للفرد المتعلِّم، أو عن طريق ما يسمى "بالتجميع أو التحزيم" بمعنى تجميع وحدات المعرفة المنفصلة المراد حفظها في

[1]- د. عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلم، ص: 202.

مجموعة من الوحدات وِفق ترتيب معيَّن تشكِّل في نهاية المطاف المجموعة الواحدة منها وحدةٌ واحدةٌ متكاملةٌ.

ج- الذَّاكرة طويلة المدى: تشكِّل هذه الذَّاكرة المستودع الثَّالث بعد الذَّاكرة الحسيَّة والذَّاكرة قصيرة المدى "الذَّاكرة العاملة" في نظام معالجة المعلومات التي تستقرُّ فيها الذِّكريات والخبرات في صورتها النِّهائيَّة، حيث يتمُّ تخزين المعلومات فيها على شكل تمثُّلات عقليَّة بصورةٍ دائمةٍ، وذلك بعد ترميزها ومعالجتها في الذَّاكرة العاملة، كما تمتاز بسعَّتها الهائلة على التَّخزين والحفظ، ساعدها في ذلك الجانب البيولوجي الفيزيولوجي، لأنَّها تشتمل على مَا يزيد عن (50) بليون خليَّة عصبيَّة يرتبط بها ما يقارب (من50 إلى500 ألف) وصلة عصبيَّة من الخلايا الأخرى[1]، وبعض المفسِّرين لنموذج معالجة المعلومات، أنَّ هذه الأخيرة تُعالَج وتُخزَّن في الذَّاكرة طويلة المدى في شكلين هما "ذاكرة الأحداث "Episodic Memory" كالخبرات الشَّخصيَّة والمعلومات التي تحمل معاني خاصَّة بالمتعلِّم، والشَّكل الآخر في "ذاكرة المعاني" "Semantic Memory" التي يتمُّ فيها تخزين المعارف والمفاهيم والحقائق المتعلِّمة.

7- أبعاد الذَّاكرة:

هناك وجهة نظر توافقيَّة تجمع بين وجهات النَّظر السَّابقة، بحيث تنظر إلى الذَّاكرة على أنَّها بنيةٌ متكاملةٌ ذات ثلاثة أبعادٍ هي:

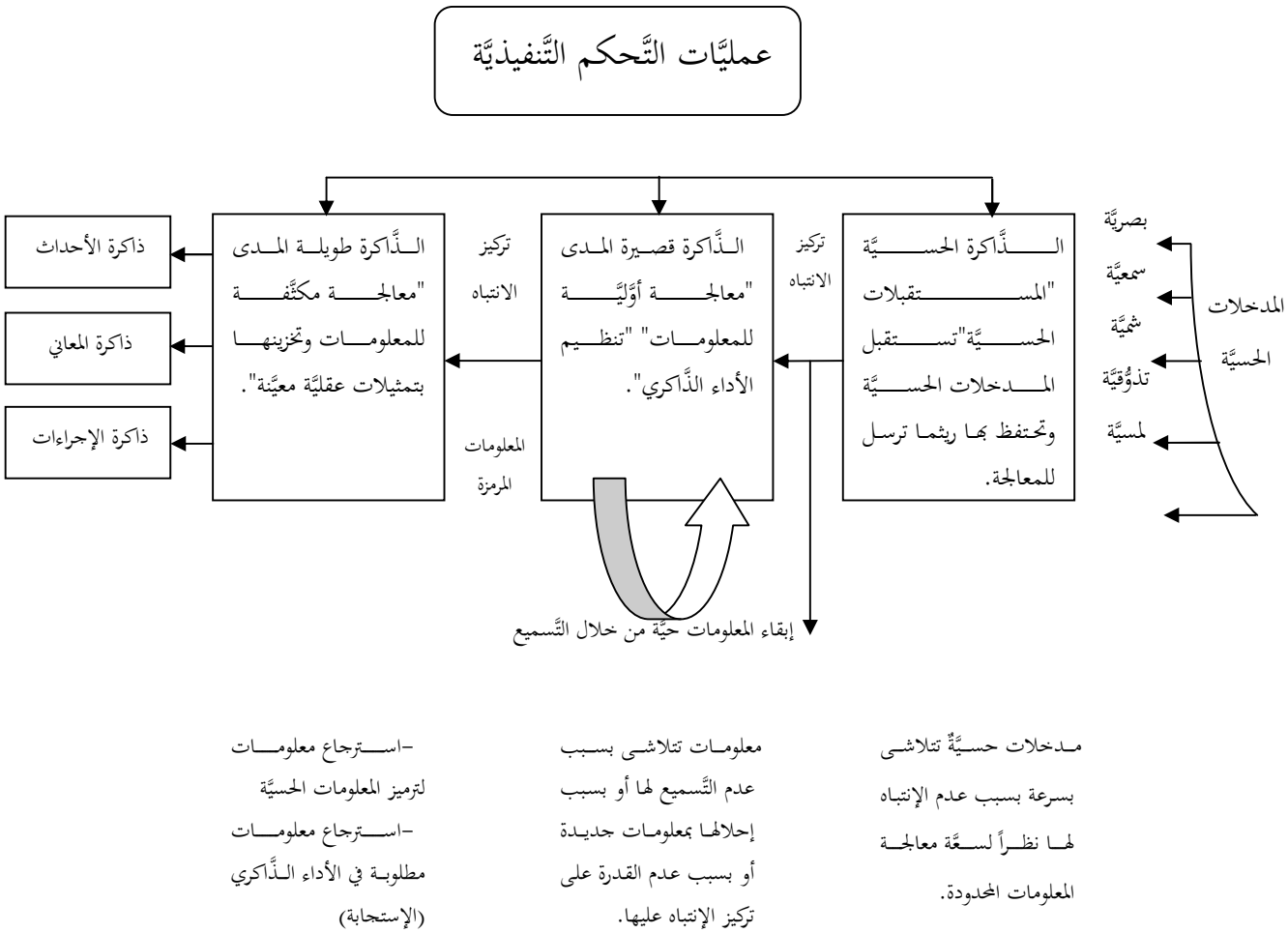
أ-ذاكرة المعاني: يخزَّن في هذه الذَّاكرة شبكات من المعاني التي ترتبط بالأفكار والحقائق، والمفاهيم والعلاقات والأشياء والمعاني والدِّلالات.

ب-ذاكرة الأحداث: تشتمل على جميع الخبرات التي مرَّ بها الفرد واكتسبها خلال مراحل حياته، وتحديداً الخبرات ذات الطَّابع الشَّخصي التي ترتبط بزمان أو مكان أو حدثٌ معيَّنٌ، فيها يتمُّ تخزين الأسماء والأماكن والهوايات والميول.

[1]- د. عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلم، ص: 206.

ج–الذَّاكرة الإجرائيَّة: تشتمل على الخبرات والمعلومات المرتبطة بكيفيَّة تنفيذ الإجراءات أو القيام بأشياءٍ أو أداء أفعالٍ وظروفِ استخدامها، كما تشتمل على الإجراءات التي تحدِّد خطوات تنفيذ الأداء وشروط تنفيذه[1]، وعليه يتمُّ استغلال هذا النَّوع من الذَّاكرة في الأنشطة التَّعليميَّة التي تهدف إلى تعلُّم مهارةٍ من المهاراتِ، وعليه يمكن التَّمثيل بمخطَّط توضيحي لأهمِّ مكوِّنات الذَّاكرة والعلاقات القائمة بينها.

الشَّكل رقم (6): مخطَّط تصوُّري لبنية الذَّاكرة



المصدر: د.عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلُّم، ص: 2013

[1]– د.عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلُّم، ص: 211–212.

8- نتائج تربويَّة مستخلصة:

أ- التَّعلُّم عملٌ عقليٌّ معرفيٌّ أكثر منه إستجابي، وعليه يجب تهيئة المتعلِّمين نفسيّاً وفكريّاً، وذلك بخلق وضعيات تعليميَّة تعلُّميَّة هادفة وألعاب تربويَّة مختلفة تعمل من جهتها على تنمية الذَّكاء باستمرار استعداداً لاستقبال المعلومة والمعرفة المدرَّسة

ب- المتعلِّم بطبعه كائن نشط وفعَّال أثناء عمليَّة التَّعلُّم، يسعى للبحث عن المعلومة أو المعرفة، ومن هنا يجب على الفاعل التَّعليمي حسن اختيار أنشطة ووضعيَّات التَّعلُّم التي تثير حيويَّته ونشاطه من أجل إفراغ طاقته الفكريَّة والمعرفيَّة عن طريق المناقشة والتَّعليل والتَّحليل والاستنتاج، واستخلاص المفاهيم والأفكار.

ج-أنْ يُدرك الفاعل التَّعليمي جيِّداً أنَّ العمليَّات المعرفيَّة التي يدرسها تشتمل على عددٍ من عمليَّات التَّحويل للمثيرات أو المعلومات عبر مراحل الاستقبال والمعالجة والتَّخزين والاسترجاع.

III- نظريَّة النُّمو المعرفي لـ "جان بياجيه":

إنَّ الملاحظ لنظريات التَّعلُّم المعرفيَّة يجد أنَّها تشترك في العديد من الافتراضات حول موضوع التَّعلَّم، وتأكيدها لمبادئ العقلانيَّة والكليَّة والفطريَّة والحدس، إلاَّ أنَّها تختلف وتتباين فيما بينها من حيث تفسيرها لآلية التَّعلُّم،من هذه النَّظريات نظريَّة الجشتلت التي تؤكِّد على عمليَّة الإدراك الحسي والآليات التي يلجأ إليها الفرد في تنظيم مدركاته الحسيَّة معتمدةً في ذلك على عنصر الاستبصار الذي يتَّخذ من عمليَّة تصوُّر الفرد المتعلِّم للموقف ككل والعلاقات القائمة بين العناصر المكوِّنة له سبيلاً، كما نجد نظريَّة معالجة المعلومات تهتمُّ أساساً بتفسير ثلاث عمليَّات رئيسة يتحدَّد من خلال السُّلوك المرغوب فيه، بدءً من عمليَّة كيفيَّة استقبال المثيرات والمعالجة التي تخضع لها وكيفيَّة تخزينها في الذَّاكرة بأنواعها الحسيَّة والقصيرة والطَّويلة المدى، والعمل على استرجاعها وقت الضَّرورة، كما تلعب عوامل أخرى دوراً بارزاً وفعَّالاً في تنفيذ والإشراف على عمليَّة المعالجة كالانتباه والإدراك وقدرة الفرد على استرجاع الخبرات السَّابقة وتذكُّرِها، في حين أنَّ نظريَّة بياجيه في النُّمو المعرفي التي نحن بصدد الحديث عنها وبسطها، هي تُعنى بتفسير التَّغيُّرات الكميَّة والنَّوعيَّة التي تطرأ على إدراك وتفكير الفرد

خلال مراحل نموِّه العمريَّة المختلفة،أي هي من النَّظريات المعرفيَّة النِّمائية التي تنظر للمعرفة لدى الفرد أنَّها تنمو وتتطوَّر باستمرار تبعاً لمراحل نموِّه العمريَّة المتعدِّدة، وبالتَّالي فإنَّ كل مرحلةٍ من مراحله لها ميزة ونظرة تفكير خاصَّة بها. وضرورة الانتباه ومتابعة التَّغيُّرات التي تطرأ على نمو التَّفكير لديه والعوامل المعرفيَّة التي تسيطر على مثل هذه التَّغيُّرات، ومن هنا فإنَّ بياجي لم يرتكز على قياس الذَّكاء أو وظائف المكوِّنات العقليَّة، وإنَّما اهتمَّ بشكلٍ واضحٍ بدراسة النُّمو الذي يحدث في العمليَّات المعرفيَّة، معتمداً في ذلك على الطَّريقة الإكلينيكيَّة "Clinique"، في الكشف عن أفكار الأطفال، لأنَّ هذا المنهج "يساعد الباحث على تتبُّع تفكير الطِّفل أينما ذهب، فلا يقتصر دور الباحث على مجرَّد رصد المعلومات والملاحظات السَّطحيَّة "كما يفعل السُّلوكيون"، وإنَّما يهدف إلى الكشف عمَّا يكمن وراء السُّلوك الظَّاهري للطِّفل وتحليل كل ملاحظةٍ أو تعليقٍ يقدِّمه هذا الأخير"[1].

1- الافتراضات الأساسيَّة لنظريَّة بياجيه:

تتميَّز نظريَّة النُّمو المعرفي أو البنائيَّة بعدَّة سماتٍ نابعةٍ من الافتراضات الرئيسيَّة لموضوع التَّعلُّم من جهة، والنُّمو الإنساني وتطوُّره من جهةٍ ثانيةٍ، من بينها نجد:

1) أنَّ نظريَّة بياجيه ذات طابع بيولوجي تنظر للإنسان على أنَّه بناءٌ ذاتي التَّنظيم، وبالتَّالي يُعتبَر مصدر كل الأنشطة التي يقوم بها، بمعنى يمتلك القدرة الذَّاتيَّة التي جُبِل عليها حتَّى يستطيع بواسطتها إعادة تنظيم نفسه وترتيب أموره بكل وعيٍ وبإرادةٍ قويَّةٍ.

2) يتفرَّد الإنسان عن باقي الكائنات الحيَّة الأخرى، كونه "يمثِّل نظاماً متكاملاً ذا بعدين أساسيين هما: مجموعة العلاقات الفيزيولوجيَّة المتبادلة بين مكوِّناته وخصائص شخصيَّته، وعمليَّات التَّفاعل الحاصلة والمستمرَّة مع البيئة التي يترعرع فيها"، وعلى هذا الأساس فإنَّ التَّغيُّر أو النُّمو المرتقب من جرَّاء هذا التَّفاعل،وهو كلِّي وليس جزئي، بمعنى يحدث النُّمو في هذا النِّظام الإنساني ككل وليس في بعض أجزائه.

[1]- محمد جاسم محمد: نظريات التَّعلُّم، دار الثَّقافة للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان، الأردن، ط1، 2007م، ص: 167.

3) ترى هذه النَّظريَّة أنَّ الاستجابات ما هي إلاَّ نتاجات أفرزتها الأبنيَّة المعرفيَّة التي يشكِّلها الفرد من خلال عمليَّات النُّمو، وليست ارتباطات آلية بين المثيرات كما يدَّعي أصحاب النَّظريَّة السُّلوكيَّة.

4) أنَّ هذه النَّظريَّة تُفنِّد تفنيداً قاطعاً بأنَّ الفرد البشري يولد صفحةٌ بيضاء بَلْ يولد مزوَّد ببعض الأبنيَّة والأفعال تتمثَّل في الحركةِ والصُّراخ والمصِّ، التي تعبِّر عن ردَّات فعلٍ انعكاسيَّة "قدرات التَّنظيم"، وانطلاقاً منها فإنَّها تُعتبَر الحجر الأساس في أصل المعرفة ونمو العقل، وتطوُّر أساليب التَّفكير وأنماط المعرفة المتعدِّدة لديه.

2- عوامل النُّمو المعرفي:

تتضافر عدَّة عوامل فيما بينها لحدوث النُّمو المعرفي أهمَّها:

1/2- النُّضج: تضمُّ عمليَّة النُّضج جميع التَّغيُّرات التي تطرأ على الجهاز العصبي والحواس وأعضاء الجسم، التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمخطَّط البيولوجي التي تُحدِّده الجينات الوراثيَّة، وبالتَّالي أي خللٍ يحدث لهذه الأجهزة والأعضاء سينعكس سلباً على الاكتساب اللُّغوي لدى الفرد،وتقف عائقاً أمام النُّمو المعرفي لديه، كما أنَّ النُّضج العادي والسَّليم يضمن للفرد فُرصُ التَّفاعل السَّديد والصَّحيح مع المثيرات البيئيَّة الخارجيَّة، وكلَّما حصل تفاعل هادف يساهم بدوره من جديد في بناء تفاعلات أخرى جديدة وهادفة وهكذا دواليك، أي ما تكون استجابة في التَّفاعل الأوَّل قد تكون تفاعلاً في الحالة المواليَّة تضفي إلى تفاعل موالي جديد، "استجابةٌ ثانيَّةٌ".

2/2- التَّفاعل مع العالم المادي: يقصد بالعالم المادي جميع الموجودات التي يستطيع الفرد الإحساس أو الوعي بها، فالتَّفاعل مع هذه الأشياء الماديَّة الموجودة في العالم الخارجي، تمكِّنه من معرفة العديد من الخبرات والمعارف التي تُعِين وتساعد الفكر على اكتمال بنية المفهوم وتصوُّره، مكوِّنة الأبنيَّة المعرفيَّة اللُّغويَّة والمنطقيَّة والرياضيَّة التي اتَّخذت من هذه الأشياء منطلقاً، وعلى إثر هذه الأبنيَّة تتحدَّد أنماط التَّفكير واتِّجاه السُّلوك لدى الفرد حيال الأشياء المختلفة التي تحيط به.

3/2- التَّفاعل مع العالم الاجتماعي: القصد بالعالم الاجتماعي الأفراد اللَّذين يتعامل معهم الفرد داخل مؤسَّسات المجتمع المختلفة كالأسرة والمدرسة والنَّوادي والجمعيَّات والمساجد والمؤسَّسات الاقتصاديَّة والثَّقافيَّة والأماكن العامَّة، كل هذه الأوساط ستساهم بدون شك في حدوث النُّمو المعرفي من خلال تعلُّم لغة أو ثقافة ذلك المجتمع، وكذا أنماط السُّلوك الاجتماعي المختلفة من عاداتٍ وتقاليدٍ وأعرافٍ وقيمٍ. كما يتعلَّم العديد من المهارات التي تتَّخذُ من المجتمع فضاءً لتعلُّمها واكتسابها.

4/2- التَّوازن: تُعدُّ قدرة التَّوازن نزعةٌ فطريَّةٌ موروثةٌ، تولد مع الإنسان تشرف على التَّنسيق بين العوامل الثَّلاثة السَّابقة الذِّكر، كما يعمل على توفير وتحقيق الاتِّساق والانسجام بين مكوِّناته وخصائصه والتَّفاعلات الحاصلة بين محيطه الاجتماعي من جهة، وبين الحصيلة المعرفيَّة السَّابقة لديه وبين الخبرات الجديدة التي يواجهها من جهة ثانيَّةٍ، كما أنَّ دوره لا يقتصر على إيجاد توازنات وتعادلات بين مجموعة قِوى فحسب وإنَّما يهتمُّ أيضاً بإعادة التَّنظيم الذَّاتي للبُنى المعرفيَّة التي تنتجُ عنها سلسلة من الأفعال والأنشطة كالاستجابة للاختلال أو الاضطراب في البنية الخارجيَّة لتحقيق نوع من التَّوافق أو التَّكيف"[1]، بمعنى عن طريق إجراء سلسلة من حالات التَّوازن العقلي أو عدمه يتمكَّن الفرد من إحداث تغيير نوعي وكيفي في البُنى المعرفيَّة الجديدة، قد يعدِّل في محتوياتها المعرفيَّة بالزيادة أو النُّقصان أو استحداث بُنى معرفيَّة وأساليب تفكير جديدة"[2]، وهذا هو حدُّ التَّطوُّر والنُّمو المعرفي بعينه.

3- أنواع المعرفة عند بياجيه:

يميِّز بياجيه بين نوعين من المعرفة هما:

1/3- المعرفة الشَّكليَّة أو المباشرة: هي معرفة مباشرة ترتبط بخصائص الأشياء والمثيرات بالمعنى الحرفي أو أنَّها معرفة ترتبط بالشَّكل الذي تكون عليه الأشياء في العالم الخارجي، دون أنْ تخضع

[1]- محمد جاسم محمد: نظريات التَّعلُّم، ص:237.

[2]- المرجع نفسه، ص:237.

للمحاكمات العقليَّة المتمثِّلة في الفهم والتَّحليل والاستنباط، ...الخ، أي جعلت من الشَّكل الخارجي للأشياء منطلقاً لاكتساب المعرفة.

2/3- المعرفة الإجرائيَّة أو غير المباشرة: تُنتَج هذه المعرفة من طبيعة المحاكمات والعمليَّات العقليَّة التي يجريها الفرد من فهمٍ واستيعابٍ وإدراكٍ وتخيُّلٍ وتذكُّرٍ، وتقديم أهمَّ الاستدلالات المنطقيَّة للأشياء، وهي في حالات متغيِّرة وتبعاً لعمليَّات النُّمو التي يمرُّ بها الفرد خلال المراحل العمريَّةِ المختلفة.

4- العناصر الأساسيَّة في النُّمو:

يُعتبَر التَّوازن من أهمِّ العناصر التي تقوم عليها نظريَّة النُّمو المعرفي، هي عمليَّةٌ ديناميكيَّةٌ نشطةٌ وفعَّالةٌ تلازم وتساير الفرد طيلة عمليَّات تفاعله المستمر مع هذا العالم، وبفضلها يتمُّ التَّخلُّص من كل مظاهر الاضطراب والقلق والاختلال التي تثيرها البيئة الاجتماعيَّة وبتفاعل منه، متَّخذاً كل من الاتِّزان والتَّوازن معياراً في التَّغيُّر الكمِّي والنَّوعي على مستوى الأبنيَّة المعرفيَّة والعمليَّات العقليَّة على مستوى الإجراء لدى الفرد.

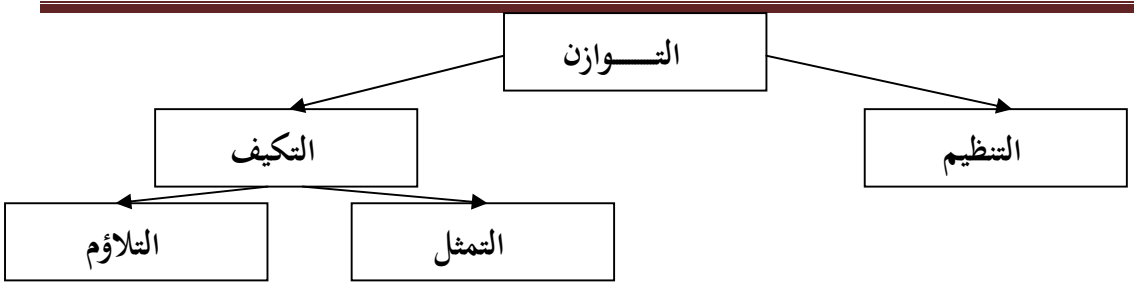
وتزامناً مع هذا التَّغيُّر، وخلال النُّمو العقلي للفرد، تصبح لديه القدرة على تنظيم أفكاره وانسجامها وإنتاج أنماط سلوكيَّة معيَّنة من أجل التَّكيُّف مع البيئة الخارجيَّة، وهذه العمليَّة تُوصل إلى توليد بُنى نفسيَّة داخليَّة أطلق عليها بياجيه اسم "السكيما"، وعليه فإنَّ عمليَّة التَّوازن تشتمل على قدرتين فطريتين هما:

1/4- قدرة التَّنظيم: هي عبارة عن نزعة فطريَّة تُولد مع الفرد، تمكِّنه من تنظيم خبراته ومعارفه في بُنى معرفيَّة نفسيَّة، يكون من خلالها عنصراً فاعلاً في البيئة المحيطة به تأثيراً وتأثُّراً.فالتَّنظيم يتضمَّن تكامل البُنى النَّفسيَّة والفيزيولوجيَّة والبيولوجيَّة والحسيَّة استجابة للمثيرات البيئيَّة التي تواجه الفرد،وتُتيح له حتَّى إعادة ترتيب البُّنى المعرفيَّة الموجودة لديه، ومن هنا نستطيع القول أنَّ التَّنظيم ينطوي على عمليَّات الجمع والتَّرتيب وإعادة التَّشكيل وإنتاج الأفكار والخبرات لتصبح نظاماً معرفيّاً متكاملاً يساهم بدوره في إيجاد الحلول المناسبة لمواقف أخرى مستعصية.

2/4– قدرة التَّكيُّف: هو الآخر نزعةٌ فطريَّةٌ تولد مع الإنسان، تمكِّنه من التَّأقلم والتَّعايش مع البيئة الخارجيَّة بسلاسةٍ وليونةٍ تامَّةٍ، من خلال تعديل وإعادة النَّظر في أنماطه السُّلوكيَّة والاستجابة لمطالب البيئة المتعارف عليها،ويعمل من خلاله على تنويع طرق وأساليب تفكيره باختلاف فرص التَّفاعل والمرحلة العمريَّة التي يتواجد عليها، وكذا نوعيَّة المطالب البيئيَّة التي تحكم وتوجِّه السُّلوك المرغوب تحقيقه،فإذا كانت قدرة التَّنظيم تعمل داخل الفرد فإنَّ قدرة التَّكيُّف تعمل خارجه، وبالتَّالي تتيح له نوع من التَّوزان مع ما تُمليه متغيِّرات البيئة ونواي ومقاصد الفرد الذي يرغب فيه، وبهذا يُعتبَر التَّكيُّف الهدف النِّهائي لعمليَّةِ التَّوازن ولا يتحقَّق "التَّكيُّف" إلاَّ من خلال عمليتين متكاملتين هما: التَّمثُّل والتَّلاؤم بحيث تكون علاقة تلازم بينهما لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر، أو بعبارة أخرى هما وجهان لعملةٍ واحدةٍ هي التَّكيُّف، وهذا شرط مهمٌّ وأساسيٌّ لحدوث النُّمو المعرفي السَّليم، كما أنَّها وظائفٌ ثابتةٌ غير قابلة للتَّغيير.

- **عمليَّة التَّمثُّل:** تؤدِّي عمليَّة التَّمثُّل إلى تعديل الخبرات الجديدة بما يناسب الأبنيَّة المعرفيَّة الموجودة لدى الفرد، حتَّى تصبح خبرات ممكنة ومألوفة لديه، وعلى هذا الأساس يمكن النَّظر إلى التَّمثُّل على أنَّه "تشويه في الواقع الخارجي ليتلاءم مع البناء الدَّاخلي للفرد، أو هي عمليَّةُ دمج العالم الخارجي في البناء المعرفي لديه"[1]، مستعملاً في ذلك البُنى المعرفيَّة وأساليب التَّفكير المتوفِّرة لديه أدواته التَّصوُّر والتَّخيُّل والتَّذكُّر، قصد تفسير وتحليل الواقع الخارجي وتمثُّلِه.
- **التَّلاؤم:** يشير مفهوم التَّلاؤم إلى عمليَّة تغيير أو تعديل في البُنى المعرفيَّة الموجودة لدى الفرد، لتتناسب مع العناصر الخارجيَّة المستهدفة، وفي إطار هذه العمليَّة يسعى الفرد إلى تعديل خبراته وأساليب تفكيره لتتلاءم مع الواقع الخارجي الذي يريد التَّعامل معه، ومن هنا يتَّضح أنَّ عمليَّة التَّلاؤم عمليَّةٌ عكسيَّةٌ لعمليَّةِ التَّمثُّل، على الرَّغم من أنَّهما متلازمان ومتكاملان، والمخطَّط التَّالي يوضِّح العمليَّات الأساسيَّة للنُّمو المعرفي حسب نظريَّة بياجيه.

[1]– محمد جاسم محمد: نظريات التَّعلُّم، ص: 240.



ما يمكن استخلاصه أنَّ التَّكيُّف مع المثيرات البيئيَّة أمرٌ ضروريٌّ ومهمٌّ حتَّى يكون هناك نوعٌ من التَّأقلم والسَّلاسة بين عناصر البيئة الخارجيَّة وكيفيَّة استقبال مثيراتها من قبل الفرد المتعلِّم عن طريق التَّمثُّل. وبالتالي تُحقِّق لدى الفرد نوع من التَّلاؤم والتَّوازن بين البُنى المعرفيَّة ومطالب البيئة التي يتفاعل معها.

5- نتائج تربويَّة مستخلصة:

- تفيد نظريَّة النُّمو المعرفي المجال التَّربوي من خلال إعطاء معلومات تخصُّ التَّطوُّر والنُّمو المعرفي خلال مراحل نمو الفرد المتعلِّم النَّفسي والبيولوجي والفيزيولوجي والعصبي، باعتبار أنَّ مدارك المتعلِّمين تختلف من مرحلةٍ إلى أخرى،وعليه كلُّ مرحلةٍ تتطلَّب معرفة خاصَّة تُناسب وتُراعي النُّمو الجسمي والعقلي للمتعلِّمين.

- تساهم نظريَّة النُّمو المعرفي تزويد الفاعل التَّعليمي بمعلومات حول الفروقات الفرديَّة بين المتعلِّمين، وبناءً على ذلك يسعى إلى تكييف أنشطة ووضعيَّات تعليميَّة تُراعي تلك الفروقات، منفَّذةً في نفس الوقت بطرائق وأساليب متنوِّعة.

- تنظر إلى عمليَّة التَّعلُّم على أنَّها نتاجات لأبنيَّة معرفيَّة يشكِّلها المتعلِّم من خلال عمليَّة النُّمو الجسمي والعقلي التي تساهم بدورها في اتِّساع مداركه.

- ترى أنَّ المتعلِّم يولد وهو مزوَّد ببعض الأبنيَّة الأوَّليَّة التي تشكِّل أصل المعرفة، وبناءً عليها ينمو العقل وتتطوَّر أساليب التَّفكير لديه.

IV- نظريَّة التَّعلُّم الدِّماغي:

إنَّ التَّجارب التي أُجريت في القرن الماضي في مجال علم الأعصاب وعلم النَّفس الفيزيولوجي وعلم النَّفس المعرفي، أفرزت اتِّجاهًا جديداً في دراسة عمليَّة التَّعلُّم الإنساني، تسمَّى بالتَّعلُّم القائم على الدِّماغ أو ما يُعرَف "بالتَّعلُّم الدِّماغي"، ممَّا يستدعي الأمر ضرورة معرفة التَّركيبة التي يتشكَّل منها الدِّماغ والوظائف التي يقوم بها، لأنَّ فهم هذه البنية الدِّماغيَّة تُعِيننا بشكلٍ كبيرٍ في تفسير السُّلوك الإنساني بعامَّة والتَّعلُّم اللُّغوي للمتعلِّم بخاصَّة.

إنَّ أصحاب هذا الاتِّجاه يتجاوزون الاعتبار القائم على أنَّ التَّعلُّم هو عمليَّة تفاعل مستمر مع المثيرات البيئيَّة والاجتماعيَّة، وكذا فكرة التَّعلم القائم على النَّظريات المعرفيَّة، بقدر ما هو عمليَّة تخصُّ الدِّماغ ضمن وظيفته الطَّبيعيَّة لذلك، باعتبار أنَّ كل كائن بشري يولد له دماغٌ خاصٌّ به يميِّزه عن غيره من الكائنات الحيَّة الأخرى، وبه تتميَّز ذاته وشخصيَّته التي تترجم خبراته وكيفيَّة معالجة معلوماته، شريطة أنْ يكون سليماً من أي إصابةٍ أو عاهةٍ تَحُدُّ من تنفيذ عمليَّاته العقليَّة، ومنه يجب دراسة بنية الدِّماغ والوظائف التي يقوم بها، لأنَّ ذلك يساهم بشكل كبير في تفسير العمليَّات العقليَّة من تذكُّرٍ وتخيُّلٍ وتفكيرٍ وتصوُّرٍ وترجمتها إلى سلوك أو استجابة قابلة للملاحظة والقياس والتَّجسيد.

1- بنية الدِّماغ:

لقد أثبتت الدِّراسات العلميَّة في مجال الأعصاب على أنَّ الدِّماغ البشري يتألَّف من عدَّةِ مناطق، يشتمل كلٌّ منها على ملايين الخلايا العصبيَّة أو "العُصُونَات" Neurons يصل عددها إلى حوالي أكثر من 100 بليون خليَّة عصبيَّة، كلَّ واحدةٍ من هذه لها القدرة على الاشتباك مع الخلايا العصبيَّة الأخرى، تُعرَف "بالشَّبكات العصبيَّة" Neuralnets عن طريق الوصلات العصبيَّة Neural Connections التي تعتبر ممرَّات يتمُّ من خلالها عمليَّة التَّعلُّم تُسمَّى بـ"خرائط التَّعلُّم"، التي يصل عددها مابين 50-500 ألف وصلة عصبيَّة يتوقَّف نشاطها حسب مكان وجودها أو عمليَّة الإثارة التي تتعرَّض لها، بمعنى يزداد نشاط وقدرة الخليَّة العصبيَّة على التَّعلُّم على مستوى الإثارة أو التَّنشيط من جهة وعلى عدد الوصلات التي تشترك بها مع الخلايا العصبيَّة الأخرى من جهةٍ ثانيَّةٍ،

أي كلَّما زادت عدد الوصلات التي ترتبط بها الخليَّة مع الخلايا العصبيَّة الأخرى زادت قدرتها على التَّعلُّم أكثر والقدرة على تنفيذ الوظائف المنوطة بها، لأنَّ الخليَّة العصبيَّة تستمدُّ حيويَّتها ونشاطها من خلال إثارتها لتشكيل وصلات عصبيَّة جديدة مع الخلايا الأخرى، وهنا تكمن قوَّة الخليَّة العصبيَّة وفعاليَّتها، لأنَّ عمليَّة التَّعلُّم تعتمد أساساً على عدد الوصلات العصبيَّة بين الخلايا وعلى مستوى التَّنشيط والإثارة لمثل هذه الوصلات[1].

يتكوَّن الدِّماغ من أربعة هياكل رئيسيَّة تلعب دوراً مهمّاً في تنظيم وظائف الجسم وعمليَّة التَّعلُّم والذَّاكرة والتَّذكر وهذه المناطق هي:

1/1– جذع الدِّماغ: يقوم هذا القسم بالوظائف الحيويَّة والضَّروريَّة للبناء من خلال تنظيم عمل الأجهزة الجسميَّة المختلفة.

2/1– المخِّيخ: مسؤولٌ عن الأنشطة الحركيَّة الأتوماتيكيَّة كالمشي والرَّكض واللَّمس والمهارات الجسميَّة المختلفة التي تشكِّل في مجموعها مكوِّنات "الذَّاكرة الإجرائيَّة"[2].

3/1–الجهاز اللَّمفاوي: وظيفته نقلُ المعلومات من الذَّاكرة قصيرة المدى إلى الذَّاكرة طويلة المدى، بالإضافة إلى إثارة وتنظيم الانفعالات.

4/1– القشرة الدِّماغيَّة: تُعتبر القشرة الدِّماغيَّة مركز استقبال المعلومات الحسيَّة عن طريقها تُحلَّل المعلومات ويُتَّخذُ القرار حِيالها،بالإضافة إلى توليد الاستجابات السُّلوكيَّة.

بناءً على النَّتائج التَّجريبيَّة التي أُجريت على الدِّماغ البشري بيَّنت أنَّه ينقسم طولياً إلى نصفين متناظرين يُدعى كلُّ نصفٍ منهما "نصفي الكرة الدِّماغيَّة الأيمن والأيسر يربطهما الحُصيْن أو الجسم الجاسئ Callosum، من وظائف هذا الأخير "الحُصيْن أو الجسم الجاسئ" ما يلي:

- يسمح بمرور الملايين من الرَّسائل في كلِّ ثانيَّةٍ بين هذين النِّصفيْن
- يُساهم النِّصفين معاً في تخطيط وتنفيذ الكثير من الأنشطة والوظائف.

[1]- د. عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلُّم، ص: 260 بتصرف

[2]- المرجع نفسه، ص: 261.

- يساهم بشكل كبير في زيادة قدرة الفرد على التَّعلُّم إذا استخدم هذين الشقَّيْن أحسن استخدام.

2- وظائف النِّصف الأيمن من الدِّماغ:

من أهمِّ الوظائف التي يقوم بها هذا النِّصف ما يلي:

- مسؤول على الأنشطة الحركيَّة للجانب الأيسر من الجسم.
- له امتياز أكثر ومسؤول في مجال الحدس والوجدان والانفعال والخيال، وبناءً على ذلك يُطلقُ عليه اسم "الدِّماغ الإبداعي".
- له مساهمةٌ كبيرةٌ في تنفيذ الدِّماغ من العمليَّات كاللُّغة مثلاً.

3- وظائف النِّصف الأيسر من الدِّماغ:

من أهمِّ وظائفه نجد:

- مسؤول على الأنشطة الحركيَّة للجانب الأيمن من الجسم.
- يشارك النِّصف الأيمن في تنفيذ الدِّماغ من العمليَّات كاللُّغة مثلاً
- مسؤول عن التَّفكير والمنطق والاستدلال، وبناءً على ذلك يسمَّى بـ"الدِّماغ الأكاديمي".

4- مبادئ التَّعلُّم الدِّماغي:

يُعتبر الدِّماغ وحدةُ معالجةِ معلومات فريدة من نوعها وهو مركز التَّعلُّم، يختلف من شخصٍ لآخر، حيث تتباين وتختلف خبرات ومعارف الأفراد تَبَعاً لمدى توظيف أدمغتهم لعمليَّات التَّعلُّم، ومن أهمِّ المبادئ التي تحكم هذا الصِّنف من التَّعلُّم ما يلي:

- أنَّ النِّظام الدِّماغي تكيُّفي معقَّد، أي له القدرة على معالجة وتنفيذ عدد من الوظائف والنَّشاطات في آنٍ واحدٍ. نجد مثلاً أنَّ كافَّة الجوانب الفيزيولوجيَّة كالأفكار والمشاعر والانفعالات والتَّخيُّلات والاستعدادات تتفاعل وتنسجم في نظامٍ واحدٍ مع المثيرات لإحداث تعلُّم هادف وصائب.

– تكون للدِّماغ قابليَّة الانخراط في التَّفاعلات وتكوين العلاقات الاجتماعيَّة بعد عامين من الولادة، ممَّا يساهم ويؤثِّر ذلك على طبيعة التَّعلُّم[1].

– أنَّه "الدِّماغ الإنساني" يسعى دوماً على نحو فطري إلى البحث عن المعنى وفهم المفهوم، وأنَّ لخبراتنا ومعارفنا تحمل معاني في ذاتها يجب الكشف عنها، الهدف من ذلك الحفاظ على البقاء والاستمراريَّة في الحياة وتسخير موجوداتها لخدمته.

– تتمُّ عمليَّة البحث عن المعنى من خلال توظيف الأنماط الموجودة لدى الفرد التي تتكوَّن من الخرائط العقليَّة والفئات الفطريَّة والمكتسبة[2]. كلُّ هذه الأنماط تتظافر بشكلٍ أو بآخرٍ قصد الوصول إلى المعنى الحقيقي للمثيرات.

– إنَّ مصدر التَّعلُّمات يكمن في الانفعالات والمجموعة العقليَّة بما في ذلك التَّوقُّعات والتَّغيُّرات الشَّخصيَّة، واحترام الذَّات والحاجة إلى التَّفاعل الاجتماعي، حيث جميعها تعمل على تنظيم خبرات التَّعلُّم، تؤثِّر الانفعالات والأفكار في بعضها البعض وتعمل كلُّ منهما في تشكيل الآخر، بحيث لاَ يمكن الفصل بينهما.

– كلُّ دماغٍ يُدرِك ويَبتكِر الأجزاء والكليَّات في آنٍ واحدٍ.

– يعمل الدِّماغ على امتصاص المعلومات التي يتمُّ تركيز الانتباه عليها[3]، بمعنى أنَّه أكثرَ استجابةً للمثيرات التي تقع ضمن دائرة الوعي أو الانتباه.

– يوفِّر الدِّماغ أسلوبيْن لتنظيم الخبرات وتخزينها بالذَّاكرة، ففي الذَّاكرة المكانيَّة تُخزَّن المعلومات ولا تحتاج إلى التَّسميع من أجل الاحتفاظ بها، أمَّا الذَّاكرة الأُخرى تُعرَف بالذَّاكرة الصمَّاء، فيها تُخزَّن المعلومات عديمةُ المعنى أو المعلومات غير المترابطة، والتَّعلُّم الأفضل يكمن عندما تقع معارفنا ضمن الذَّاكرة المكانيَّة.

---

[1]– د. عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلم، ص: 265.

[2]– المرجع نفسه، ص: 265.

[3]– المرجع نفسه، ص: 266 بتصرف.

– أنَّ الدِّماغ البشري يمتاز بالمرونة وقابل للتَّغيير تركيبيّاً ووظيفيّاً عبر مراحل النُّمو، تَبَعاً لتفاعل مجموعة العوامل الجينيَّة والخبرات البيئيَّة، تزداد كفاءة الأفراد على التَّعلُّم مع عمليَّات النُّمو بشكل أكبر لأنَّ الخلايا العصبيَّة تُصبح أكثر قدرة على تكوين وصْلات جديدة مع الخلايا الأخرى.

– يعمل الدِّماغ بأقصى طاقته على تكوين ارتباطات ووصلات عصبيَّة عندما يُستثار على نحو مناسب،وفي المواقف التي تتطلَّب مواجهة التَّحدي أو من خلال بيئات تُشجِّع على المجازفة والمخاطرة، وفي المقابل تضعف قدرة التَّعلُّم وتكوين الوصْلات في أوضاع التَّهديد حيث يُصبح أقلَّ مرونةً ويتراجع إلى استخدام إجراءات بدائيَّةٍ تُعيق من جهتها حدوث عمليَّة التَّعلُّم.

– على الرَّغم من أنَّ الجنس البشري يمتلك نفس أجهزة الدِّماغ وتكوينها إلاَّ أنَّ قدرتها وتنظيمها تختلف من شخصٍ لآخرٍ[1]. ومردُّ ذلك يرجع بالدَّرجة الأولى إلى الاختلاف الجيني بينهم أوفي الخبرات والبيئات التي ترعرعوا فيها، ممَّا يؤدِّي بالضَّرورة إلى اختلاف أنماط التَّعلُّم والمواهب والذَّكاء فيما بينهم.

5– نتائج تربويَّة مستخلصة:

– تتوقَّف عمليَّة التَّعلُّم على معرفة بُنية الدِّماغ ووظائفه.

–إنَّ آليَّة التَّعلُّم تتوقَّف على قدرة الخليَّة العصبيَّة على مستوى الإثارة والتَّنشيط من جهة، وعلى عدد الوصلات التي ترتبط بها هذه الخليَّة مع الخلايا العصبيَّة الأُخرى من جهةٍ ثانيَّةٍ.

– ضرورة التَّكفُّل الطبِّي بالمتعلِّمين اللَّذين يُعانون من عاهات وإصابات على مستوى الدِّماغ "الخلايا العصبيَّة"، لأنَّ ذلك يَحدُّ من عملِ الوصلات العصبيَّةِ التي تربط بين الخلايا العصبيَّة المساهمة في عمليَّة التَّعلُّم.

– التَّغذيَّة الجيِّدة كمّاً ونوعاً، لأنَّ ذلك يساعد على النُّمو السَّليم والصَّحيح والطَّبيعي للدِّماغ بصفة عامَّة والخليَّة العصبيَّة بخاصَّة، حتَّى تقوم هذه الأخيرة بوظائفها والدَّور المنوط بها "التَّعلُّم"، وذلك من خلال تفعيل دور المطاعم المدرسيَّة أكثر، وتحسين الوضعيَّة الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة لأسرةِ المتعلِّم.

[1]– د. عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلُّم، ص: 267 بتصرف.

الفصل الثَّالث:

التَّعليميَّة وروافدها في العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلميَّة

المبحث الأوَّل: دور التَّعليميَّة في العمليَّة التَّعليميَّة.

المبحث الثَّاني: المحتوى التَّعليمي.

المبحث الثَّالث: علاقة التَّعليميَّة بالعلوم الأخرى.

المبحث الرَّابع: المهارات اللُّغويَّة.

تمهيد:

ترتكز المنظومة التَّربويَّة على مجموعة من العلوم، تتقاسم الدَّور فيما بينها من أجل تطوير الكيفيَّة الإجرائيَّة لهذه العمليَّة، قصد تحقيق تعلُّم هادف ووظيفي، والعمل على رفع جودة التَّعليم وتحقيق مردوديَّته. لقد استفاد العمل التَّربوي كثيراً ممَّا وصلت إليه نتائج أبحاث المهتمِّين بشؤون علوم التَّربية، خاصَّة ما يتَّصل بها بالفعل الدِّيداكتيكي، ومعرفة التَّفاعلات الحاصلة بين أقطابه، فاستقت التَّربيَّة الكثير من المفاهيم والنَّظريات الفلسفيَّة في تحديد السياسة التَّربويَّة المنتهجة وتوجُّهاتها الإيديولوجيَّة والاستثمار فيها، كما تمَّ استغلال معطيات علم النَّفس التَّربوي في تحديد أساليب التَّعامل مع المتعلِّم بصفته قطباً مهمّاً ومحوراً أساسيّاً في العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلميَّة، قصد معرفة اتِّجاهاته ورغباته وحاجاته والعمل على إشباعها وتطويرها، كما يساعد على كشف صائب للحالات المعيقة لعمليَّة التَّعلُّم ومحاولة إيجاد الحلول الممكنة والمناسبة لها، وإعطاء فكرةً واضحةً عن مفهوم التَّعلُّم وطرائق التَّدريس وأساليبه. كلُّ هذه الاستثمارات وغيرها بدون شكٍّ سيكون لها انعكاسٌ واضحٌ على العمل التَّعليمي داخل الفصل، الأمر الذي أدَّى بالقائمين والدَّارسين والممارسين لعمليَّة التَّعلُّم والتَّعليم من استخلاص واستنتاج جملة من المفاهيم والتَّصوُّرات والآراء التي تستند عليها الممارسة البيداغوجيَّة على ضوء الدِّيداكتيك وبتوجيهٍ منها. إلاَّ أنَّ هذه الأخيرة لا تستطيع أنْ تفي بالغرض المطلوب لأداء هذه المهمَّة بمعزلٍ عن العلوم الأخرى المساعدة، بلْ يجب تسخير واستثمار هذه الرَّوافد إنْ صحَّ التَّعبير في خدمة الأداء التَّربوي بعامَّة والعمليَّة التَّعليميَّة بخاصَّة. أي كلُّ واحدةٍ منها تساهم من جهتها وفي حدود اختصاصها تسهيل دور ووظيفة الدِّيداكتيك، باعتبارها المحور الأساسي الذي تدور حوله جميع هذه الرَّوافد أو العلوم. كما يجب العناية القصوى بالمهارات اللُّغويَّة والعمل على تطويرها والرقيِّ بها، لأنَّها تمثِّل السَّبيل الوحيد والأوحد لاكتساب المعرفة واللُّغة على حدٍّ سواء.

المبحث الأوَّل: دور التَّعليميَّة في العمليَّة التَّعليميَّة.

من المعلوم أنَّ مصطلح الدِّيداكتيك في الأدبيَّات التَّربويَّة خصوصاً على مستوى علوم التَّربيَّة لم يحسم في معطياته الإبستيمولوجيَّة* والعلميَّة داخل مجموعة من الصنَّافات التي تنتمي لهذا الحقل العلمي، من جهةٍ كمقاربةٍ لتحليل الوضعيَّة الدِّيداكتكيَّة، ومن جهةٍ ثانيَّةٍ كعلمٍ من علوم التَّربيَّة غايته بالدَّرجة الأُولى تحليل هذه الوضعيَّة التَّعليميَّة التَّعلميَّة تحليلاً خاضعاً للأسس والقواعد العلميَّة، قصد تحقيق العقلنة المناسبة له والتَّخطيط والبرمجة لمكوِّناتها وأبعادها المعرفيَّة والمهاريَّة[1]، وعلى هذا الأساس نلاحظ بأنَّه مازال هناك جدالٌ قائمٌ حتى لدى بعض روَّاد الدِّيداكتيك أنفسهم،حيث يرى بروسو BROUSSEAU" أنَّ الدِّيداكتيك عموماً لا يمكن نعتها بأيِّ صفة أخرى إلاَّ بصفةِ العلمِ "وهو ما يتناقض مع مؤسسي علوم التَّربيَّة ومن ضمنهم "غاستونميلاري GASTONMIALARET" "الذي يدرجها كفرعٍ من فروعِ علوم التَّربيَّة"، وأيضاً "كي أفاتزيني في سنة 1987م، غير أنَّ الدِّيداكتيك فرض نفسه في الثَّمانينات بالضَّبط كحقلٍ علميٍّ لا يقتصر دوره على التَّأمل في الممارسات التَّعليميَّة، كما هو الحال بالنِّسبة للبيداغوجيا، وإنَّما أصبح يتدخَّل في وضع استراتيجيات التَّعلُّمات بالنِّسبة للمنهاج الدِّراسي ككل بعد عمليَّة التَّجريب والتَّنقيح والتَّعديل، الشَّيء الذي أهَّله ليكون علماً قائماً بذاته ضمن دائرة علوم التَّربيَّة، كما تُعتبر الدِّيداكتيك مُلتقى الطُّرق للعديد من العلوم،كعلوم التَّربيَّة وعلم النَّفس العام والتَّربوي واللُّغوي والاجتماعي، وهذا نظراً لتعدُّد مهامه ووظائفه، وكذا التَّعاون الذي تفرضه مقاربته الميدانيَّة والتَّحليليَّة مع تلك العلوم، إضافة إلى مقاربته مع نظريات التَّواصل والبحث عن طرائق التَّدريس الأكثر نجاعة، والمزيد من التَّعمُّق في فهم نظريات التَّعلُّم المختلفة والمتباينة وغيرها من العلوم الأخرى التي تهتم بالوضع التَّعليمي التَّعلُّمي.

---

* – **الإبستمولوجيا**: مصطلحٌ يعود أصله لكلمةٍ يونانيَّة الأصل Epistémologie مكوَّنة من مقطعين: Epistème تعني المعرفة وLogos وتعني نظريَّة أو دراسة أو فلسفة، وبتركيب هذين المقطعين تُصبح معنى الكلمة "نظريَّة المعرفةِ أو دراسة المعرفة"، استخدم المصطلح لأوَّلِ مرَّة من قبل الفيلسوف الاسكتلندي"جيمس فريدريك. فيرير James Frederick Frerier عام 1854م في معاهد الفيلسوف "فيرير".

[1] – محمد لمباشري: الخطاب الدِّيداكتيكي بالمدرسة الأساسيَّة بين التَّصور والممارسة "مقاربة تحليليَّة نقديَّة"، دار الثَّقافة، الدَّار البيضاء، المغرب، ص: 15.

تشير بعض المعاجم المتخصِّصة بأنَّ كلمة الدِّيداكتيك ظهرت كصفةٍ في القرون الوسطى، حيث تمَّ إدراجها في le grand Larousse encyclopédique سنة 1954م، وهو مصطلح مشتقٌّ من كلمةٍ يونانيَّة الأصل ديداكتكوس Didaktikos، منحدرٌ من لفظ "ديداسكين" Didaskine التي تعني "درَسَ" enseigner والقصد بها كل ما يهدف إلى التَّثقيف والتَّزوُّد بالمعارف والأفكار والمعلومات بهدف بناء شخصيَّة الفرد المتعلِّم بناءً صحيحاً وسليماً.

كما قُبِل إصطلاح الدِّيداكتيك كحال في الأكاديميَّة الفرنسيَّة سنة 1835م، كما أشار أحد الباحثين بأنَّ اسم الدِّيداكتيك المنطوق به الآن لم يتم إدراجه لاَ في Le Darmesteter المؤرَّخ سنة 1888م، ولاَ في لروبير في أجزائه العشر، ولاَ أيضاً في le quiller بمجلَّداته الستَّة، ولا حتَّى في لاروس الموسوعة لسنة 1961م، أمَّا في معجم لروبير سنة 1955م، وليتري سنة 1960م، تمَّ إدراج الدِّيداكتيك كفنٍّ للتَّعليم[1].

1- من البيداغوجيا إلى الدِّيداكتيك:

ما يمكن الاعتراف به أنَّ اصطلاح كل من البيداغوجيا والدِّيداكتيك ليس وليد العصر الحديث، وإنَّما ظهرا كمفهومين أوَّلاً في الثَّقافة اليونانيَّة، وارتبطا ثانياً بمجال المدرسة والتَّعليم، إلاَّ أنَّ عمليَّة تطويرهما كتصوُّرات وممارسات إجرائيَّة في الحقل التَّعليمي لم تتم إلاَّ في أواسط القرن العشرون، خصوصاً بعد التَّحول الذي عرفته المجتمعات البشريَّة من جهة على المستوى السيَّاسي والاقتصادي، والسوسيوثقافي، ومن جهةٍ ثانيَّةٍ بعد التَّعقُّد الذي عرفته الوضعيَّة التَّعليميَّة وطموح المهتمِّين والفاعلين التَّعليميْن إلى إرساء قواعد وأركان العمليَّة الدِّيداكتيكيَّة عن طريق وضع إستراتيجيَّة تعليميَّة تعلُّميَّة تعكس توجُّهاً تربويّاً فعّالاً مبني على أسس علميَّة دقيقة لاَ تضع مجالاً للصدفةِ والارتجالِ، قصد تحقيق الأهداف المرجوَّة وتطوير قدرات المتعلِّمين المعرفيَّة والفكريَّة، والتَّطلُّع إلى رفع المردوديَّة التَّربويَّة المراهن عليها[2].

[1] - Cornu، Laurence ; VERGNIUVAlain: La didactiqueen Question. Hachette Éducation1992.

[2] – محمد لمباشري: الخطاب الدِّيداكتيكي بالمدرسة الأساسيَّة بين التَّصوُّر والممارسة" مقاربة تحليليَّةٍ نقديَّةٍ، ص: 16-17.

1/1-مفهوم البيداغوجيا:

البيداغوجيا نظامٌ من الفكر قائمٌ على تصوُّرات نظريَّة وتأمُّلات تربويَّة حول الأحداث والوضعيات التَّعليميَّة، كما أنَّها قائمةٌ بالفعل داخل الحقل المؤسَّساتي المدرسي.

2/1-مفهوم الدِّيداكتيك:

لقد عرَّف كومينيوس "Comenieus" في كتابه Le grand didactique سنة 1660م هو فنُّ التَّعليم، كما تعني مجموعة من الوسائل والأساليب التي ترمي إلى استعمال المعرفة أو العمل على معرفة موضوع ما، وبشكل عام معرفة إختصاص علمي أو لغوي أو فنِّي[1].

أمَّا "لالاند. أ" A.Lalande عرَّف الدِّيداكتيك على "أنَّها مجرَّد شقٌّ من البيداغوجية موضوعه التَّدريس"[2]، وأيَّده في ذلك "آبلي هانس Aeblihan" بقوله: "أنَّ الدِّيداكتيك علمٌ مساعدٌ للبيداغوجيا التي تعهد إليه بمهمَّات تربويَّة أكثر عموميَّة، وذلك لإنجاز بعض تفاصيلها، وكيف تستدرج المتَّعلِّم لاكتساب هذه الفكرة أو هذه العمليَّة؟ أو تقنيَّة عملٍ مَا؟ هذه هي المشكلات التي يبحث الدِّيداكتيكي عن حلِّها، باستحضار معرفته السَّيكولوجيَّة للطفل وبتطوُّره التَّعليمي[3].

كما عرَّف "لافالي" "La valleé"، "الدِّيداكتيك على أنَّها"الدِّراسة العلميَّة لتنظيم وضعيات التَّعلُّم التي يعيشها المتربى من أجل الوصول إلى هدف معرفي أو وجداني أو حركي"[4]. بينما "لايف" LIFE، يعرِّفها قائلاً" أنَّها كل نشاطٍ أو فعلٍ أو خطوةٍ يكون موضوعها التَّثقيف بواسطة التَّعليم[5].

ما يمكن استنتاجه من هذه التَّعاريف أنَّ الدِّيداكتيك لم يرق بعد للمستوى العلمي الذي عرفه هذا العلم في بداية الثمانينات من القرن العشرون، خصوصاً بعد أنْ منح لنفسه صفة المساعد الخاص للمعلِّم، وبالتَّالي يتسنَّى لهذا الأخير من تنظيم وضعيات التَّعلُّم تنظيماً يراعي فيه إمكانات المتعلِّمين

[1]- معجم علوم التَّربيَّة، ص: 68.

[2]- معجم علوم التَّربيَّة، ص: 69.

[3]- معجم علوم التَّربيَّة، ص: 67.

[4]- محمد الدريج: التَّدريس الهادف، دار الكتاب الجامعي، مج1، المغرب، ط1، 2016م، ص: 23.

[5]- محمد لمباشري: الخطاب الدِّيداكتيكي بالمدرسة الأساسيَّة بين التَّصور والممارسة "مقاربة تحليليَّة نقديَّة"، دار الثَّقافة، ص: 20.

العقليَّة والنَّفسيَّة والحس حركيَّة والوجدانيَّة، قصد تحقيق الأهداف البيداغوجيَّة المنتظرة والمرتقبة من النَّشاط التَّعليمي التَّعلُّمي، نعني بالتَّنظيم هنا أنَّ المعلِّم يكون مسؤول عن تنظيم وترتيب وتحديد وخلق وضعيات التَّعلُّم المناسبة والضَّروريَّة الهادفة، قصد الوصول إلى الأهداف المرغوب فيها، وهذه الأخيرة بطبيعة الحال هي التي عمل المدرِّس إلى ترجمتها إلى أهدافٍ خاصَّةٍ تتلاءم مع قدرات المتعلِّمين العقليَّة والوجدانيَّة والعاطفيَّة والحس حركيَّة.

وقبل التَّطرُّق إلى العلاقات القائمة بين أقطاب المثلَّث الدِّيداكتيكي كان لزاماً علينا التَّعريف ببعض المفاهيم الأساسيَّة في العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلميَّة، وهذه الأخيرة هي أساس المثلَّث الدِّيداكتيكي ومنها:

2- مفهوم التَّعليم:

هو جعل الآخر يتعلَّم ويقع على العلم والصَّنعة، كما "أنَّه نقل المعلومات منسَّقة إلى المتعلِّم، أو عبارة عن معلومات تُلقى ومعارف تُكتسب، إذن هو نقلٌ للمعارف والخبرات والمهارات وإيصالها إلى فردٍ أو مجموعة أفرادٍ بطريقة معيَّنة[1]. بينما "محمد الدريج" عرَّفه: "أنَّه نشاطٌ تواصلي يهدف إلى إثارة التَّعلُّم وتحفيزه وتسهيل حصوله"، أو بالأحرى هو مجموعة الأفعال التَّواصليَّة والقرارات التي يتمُّ اللُّجوء إليها بشكل قصدي ومنظَّم[2].

3- مفهوم التَّدريس:

يقصد بالتَّدريس إحاطة المتعلِّم بالمعارف وتمكينه من اكتشافها، هو لاَ يكتفي بالمعارف التي تُلقى وتُكتسب إنَّما يتجاوزها إلى تنميَّة القدرات والتَّأثير في شخصيَّة المتعلِّم والوصول به إلى التَّخيُّل والتَّصوُّر الواضح والتَّفكير المنظَّم، كما "أنَّه مجموعة النَّشاطات التي يؤدِّيها المدرِّس في موقف تعليمي لمساعدة المتعلِّمين الوصول إلى أهداف تربويَّة محدَّدة"[3].

---

[1]- محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللُّغة العربيَّة، دار الشُّروق، عمان، الأردن، ط1، 2006م، ص: 55.

[2]- محمد الدريج: تحليل العمليَّة التَّعليميَّة، قصر الكتاب، البليدة، 1991م، ص: 13.

[3]- معجم المعاني الجامع: مادة "تعلَّم".

وللتَّفريق بين التَّعليم والتَّدريس يمكن القول، أنَّ التَّعليم يُستخدم في ثلاثة مجالات هي المعارف والمهارات والقيم، إذ نقول علَّمته قيادة السيَّارة، وعلَّمته آداب المجالسة، ولا نقول علَّمته النَّحو بلْ نقول درَّسته النَّحو ولاَ نقول درَّسته قيادة السيَّارة أو درَّسته آداب المجالسة، وبناءً على هذا يمكن القول أنَّ التَّعليم أكثر شمولاً واتِّساعاً من التَّدريس يُستخدَم في مواضع كثيرة من الحياة، أمَّا التَّدريس فإنَّه يشير إلى نوعٍ خاصٍّ من طرائق التَّعليم، بمعنى أنَّه تعليمٌ مخطَّطٌ له ومقصود، ومن خلاله "التَّدريس" يتحدَّد السُّلوك المرغوب فيه لدى المتعلِّم والوقت التَّعليمي المناسب الذي تتحقَّق فيه الأهداف، ويتجسَّد داخل المؤسَّسات التَّعليميَّة، بينما عمليَّة التَّعلُّم يمكن أنْ تحدث بقصدٍ أو من دون قصد، كما أنَّ التَّعليم قد يحدث خارج المؤسَّسة التَّعليميَّة، كالبيت والمجتمع، وقد يحدث داخلها أو في الاثنين معاً.

4- مفهوم التَّدريب:

هو تعليمٌ، غير أنَّه مختص بالمهارات وتمكين المتعلِّم منها، مثل التَّدريب على الخطِّ والرَّسم، والإلقاء والسِّباحة وغيرها من المهارات، لذا هو أقل شمولاً من التَّعليم أيضاً.

5- مفهوم التَّعلُّم:

التَّعلُّم لغةً: مصدر "تعلَّم، يتعلَّم، تعليماً، ونقول تعلَّم أمراً ما، بمعنى أتقنه وعرفه، ومنه العلم إدراك الشَّيء بحقيقته[1]، والعلم نقيض الجهل، ورجلٌ عالمٌ، وعليمٌ، بمعنى من قوم علماء فيهم جميعاً[2]. ومن صفات الله عزَّ وجل العليم والعالم والعلَّام، قال الله تعالى: ﴿**أَوَلَيْسَ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ بِقَادِرٍ عَلَىٰ أَنْ يَخْلُقَ مِثْلَهُمْ بَلَىٰ وَهُوَ الْخَلَّاقُ الْعَلِيمُ**﴾[3]، وقال أيضاً: ﴿**عَالِمُ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ**

[1]- ابن منظور: لسان العرب، مادة "عَلِمَ".

[2]- معجم اللُّغة العربيَّة المعاصر، مادة "عَلِمَ".

[3]- سورة يس، الآية: 81.

الْكَبِيرُ الْمُتَعَالِ﴾[1]، وقال في آيةٍ أُخرى: ﴿**أَلَمْ يَعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ يَعْلَمُ سِرَّهُمْ وَنَجْوَاهُمْ وَأَنّ اللَّهَ عَلَّامُ الْغُيُوبِ﴾**[2].

أمَّا إذا رجعنا إلى معجم"وارين Warren للمصطلحات السَّيكولوجيَّة وجدناه يقدِّم لمصطلح التَّعلُّم ثلاثة معان:

1. التَّعلُّم عمليَّة اكتساب قدرة تتيح للفرد البشري أنْ يستجيب لموقف سبق أو لم يسبق له أنْ عاشه.
2. التَّعلُّم هو عمليَّة تثبيت للعناصر في الذَّاكرة بحيث يمكن استعادتها أو التَّعرف عليها[3]، أو بالأحرى هو القدرة على توظيف العناصر المتعلِّمة واستثمارها في مواقف أخرى مشابهة.
3. التَّعلُّم نشاطٌ مستمرٌّ يتحقَّق بواسطة اكتساب خبرات وقدرات جديدة تثري رصيد الخبرات السَّابقة[4].

ومن التَّعاريف التي تشير إلى أنَّ التَّعلُّم تغيُّرٌ في السُّلوك نجد:

- تعريف "جيتش Gates" التَّعلُّم تغيُّرٌ في الأداء أو تعديلٌ في السُّلوك عن طريق الخبرة والتَّدريب والمران، يؤدِّي إلى إشباع الدَّوافع وتحقيق الأهداف.
- تعريف "وودورث Woodwarth" التَّعلُّم هو النَّشاط الذي يصدر عن الفرد يؤدِّي به إلى تعديل سلوكه.
- تعريف "أندر وود Under Wood" التَّعلُّم "هو اكتساب استجابات جديدة، أو نبذ التَّخلُّص من استجابات قديمة.

[1]- سورة الرَّعد، الآية: 09.

[2]- سورة التُّوبة، الآية: 78.

[3]- سيد خير اللَّه: علم النَّفس التَّعليمي: النَّظريَّة التَّطبيقيَّة، مكتبة الفلاح، الكويت، 1992م، ص: 47.

[4]- أحمد حساني: دراسات في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة -حقل تعليميَّة اللُّغات-، ص: 49.

- تعريف "جيلفورد Guilford" التَّعلُّم هو أي تغيُّر في السُّلوك يحدث نتيجة استثارة ما[1].

- التَّعلُّم في جوهره هو تغيُّر إيجابي متطوِّر في سلوك المتعلِّم[2].

- التَّعلُّم هو عمليَّة افتراضيَّة "عدم ملاحظة عمليَّة التَّعلُّم على نحوٍ مباشرٍ" يُستدلُّ عليها من خلال السُّلوك أو الأداء الخارجي[3].

كما عرَّف محمد الدريج "التَّعلُّم" بأنَّه "التَّحصيل، أي العمليَّة التي يدرك الفرد بها موضوعاً ما، ويتفاعل معه ويستدخله ويتمثَّله. أو بالأحرى هو عمليَّة يتمُّ بفضلها اكتساب المعلومات والمهارات وتطوير الاتِّجاهات[4].

كما ينتج عن نشاط التَّعلُّم إضافةً إلى تحصيل المعلومات والمهارات وغيرها، حصول تغيير دينامي داخل الفرد يتقبَّله عن رضى وطواعيَّة ودون إكراه، يؤدِّي به إلى التَّطوُّر والنُّمو لكافَّة جوانب شخصيته، ممَّا يسمح له بتشكيل تمثُّلات وخلق تصوُّرات جديدة لديه في الواقع من خلال دمج التَّعلُّمات المكتسبة واستثمارها في إحداث أنماط جديدة أكثر تركيبة، تتوافق مع اتِّساع مداركه ومُخيِّلته.

كما يُعرَّف أنَّه "عمليَّة تكييف لنماذج استجابات سابقة من تغيُّرات بيئيَّة جديدة، إذ ينطوي على تعديل سلوك الفرد وإعادة تنظيمه"[5].

وللتَّفريق بين الظَّاهرتين التَّعلُّم والتَّعليم يكون على أساس وظيفي مبني على طبيعة عمل كل منهما وليس على أساس وضع فواصل نهائيَّة بينهما، ذلك أنَّ التَّعليم هو مجموعة المواقف والأحداث المعقلنة والمخطَّطة لتمهيد وتعزيز التَّعلُّم وتنشيطه لدى المتعلِّم خلال سيرورة تعليميَّة تعلُّميَّة[6].

وعليه فإنْ كانت ظواهر التَّعلُّم تشكِّل موضوعاً من مواضيع علم النَّفس العام "سيكولوجيَّة التَّعلُّم"، فإنَّ ظواهر التَّعليم تشكِّل محوراً أساسيّاً لعلم التَّدريس "الدِّيداكتيك"، الذي يعني الدِّراسة

---

[1]- سيد خير اللَّه: علم النَّفس التَّعليمي، النَّظريَّة التَّطبيقيَّة، ص: 52.

[2]- أحمد حساني: دراسات في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة، ص: 47.

[3]- عماد عبد الرَّحيم الزَّغول: نظريات التَّعلُّم، دار الشُّروق، عمان، الأردن، الإصدار6، ط1، 2015م، ص: 37.

[4]- محمد الدريج: تحليل العمليَّة التَّعليميَّة، قصر الكتاب، البليدة، ص: 13.

[5]- حيدر عبد الكريم الزهيري: مبادئ علم النَّفس التَّربوي، دار الإعصار العلمي، عمان، الأردن، ط1، 2017م، ص: 34.

[6] -Dictionnaire actuel de l'éducation , par: Renald Legendre Larousse ،Pris, 1988, P 228.

العلميَّة لطرائق التَّدريس وتقنياته ولكافَّة أشكال تنظيم مواقف التَّعلُّم التي يخضع لها المتمدرس قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو المعرفي أو الوجداني أو الحس حركي، وبالتَّالي الموضوع الأساسي للدِّيداكتيك إضافة إلى كيفيَّة عمليَّة التَّعلُّم، دراسة وتهيئة الظُّروف المحيطة لعمليَّته، ومختلف الشُّروط والوسائل التي توضع أمام المتعلِّم لتسهيل عمليَّة الاكتساب والقدرة على تصوُّر التَّمثُّلات لديه،إمَّا بتوظيفها أو إبعادها أو وضعها موضع تغيير ومراجعة، لخلق تصوُّرات وتمثُّلات جديدة.

6- مفهوم الطَّريقة:

لغةً: المذهب والسيرة والمسلك،جمعها طرائق[1]، لقوله تعالى: ﴿**وَأَنَّا مِنَّا الصَّالِحُونَ وَمِنَّا دُونَ ذَٰلِكَ كُنَّا طَرَائِقَ قِدَدًا**﴾[2]، بمعنى فرقاً مختلفةً. وقال عزَّ وجل في موضع آخر: ﴿**وَأَنْ لَوِ اسْتَقَامُوا عَلَى الطَّرِيقَةِ لَأَسْقَيْنَاهُمْ مَاءً غَدَقًا**﴾[3]، أي لو استقاموا على طريقة الهدى. وتُجمع الطَّريقة خطأ على طرق، والصَّواب أنَّ طرق جمع طريق وهي السَّبيل أو الدَّرب التي يطرقُها النَّاس.

الطَّريقة اصطلاحاً: تعني الكيفيات التي تحقِّق التَّأثير المطلوب في المتعلِّم، بحيث تؤدِّي إلى التَّعلُّم،أو إنَّها الأداة أو الوسيلة أو الكيفيَّة التي يستخدمها المدرِّس في توصيل محتوى المادة التَّعليميَّة، أثناء قيامه بالعمليَّة التَّعليميَّة التَّعلُّميَّة.

7- تعريف العمليَّة التَّعليميَّة:

ترتكز العمليَّة التَّعليميَّة على ظاهرتين أساسيتين كما أشرنا سابقاً، هما التَّعلُّم والتَّعليم، وقلنا أنَّ التَّعلُّم هو التَّحصيل والاكتساب. بينما التَّعليم هو ذلك النَّشاط التَّواصلي الذي يهدف إلى إثارة التَّعلُّم وتحفيزه وتسهيل حصوله، لقد حظي التَّعلُّم باهتمام كبير لدى علماء النَّفس منذ القدم، نظراً لما له من امتدادات داخل المدرسة وخارجها، الأمر الذي سهَّل ومهَّد السَّبيل إلى ظهور وفرة من النَّظريات لتفسيره وفهم طبيعته. بينما العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلميَّة لم تعرف نفس العناية والاهتمام على

[1] - محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللُّغة العربيَّة، دار الشُّروق، الأردن، ط1، 2006م، ص: 65.

[2] - سورة الجن، الآية: 11.

[3] - سورة الجن، الآية: 16.

الأقل على مستوى الدِّراسات النَّظريَّة، ممَّا جعل العناية بها متأخِّرة نسبيّاً. ولعلَّ سبب هذا التَّأخير، مردُّه إلى اهتمام علماء النَّفس بدراسة التَّعلُّم، متناسين في الوقت نفسه موضوع التَّعليم واعتبروه مرآةً عاكسةً لظاهرة التَّعلُّم. إلاَّ أنَّ العمليَّة التَّعليميَّة في حقيقتها مرتبطةٌ ارتباطاً تلازميّاً ووظيفيّاً بالتَّعلُّم، من خلال سيرورة من التَّرابطات العلائقيَّة بمنحها خصوصيَّة خاصَّة. يبرزها "كاج Cage" في هذا التَّعريف قائلاً: "نعني بالعمليَّة التَّعليميَّة في مجال البحث، كل تأثير يحدث بين الأشخاص ويهدف إلى تغيير الكيفيَّة التي يسلك وِفقها الآخر، ويتضمَّن هذا التَّحديد في إطار التَّأثير المتبادل بين الأشخاص باستثناء العوامل الفيزيائيَّة والفيزيولوجيَّة والاقتصاديَّة التي تؤثِّر في سلوك الأفراد، مثل إبعادهم عن عملهم وحرمانهم منه، فالتَّأثير المقصود إذاً هو الذي يعمل على إحداث تغييرات في الآخر، بفضل وسائل تصوُّريَّة معقولة وبالطَّريقة التي تجعل من الأشياء والأحداث ذات مغزى بالنِّسبة للأفراد[1].

8- العقد الدِّيداكتيكي:

يحتلُّ العقد الدِّيداكتيكي أهميَّةً بالغةً في مجال العلاقات القائمة بين الفاعل التَّعليمي والمتعلِّمين خاصَّة في مجال اكتساب التَّعلُّمات وتحقيق الأهداف المرجوَّة من النَّشاط التَّعليمي التَّعلُّمي، وفي هذا الشَّأن يحدِّد "كي بروسو" Cuy brousseau، العقد الدِّيداكتيكي على أنَّه مجموعة من السُّلوكات الصَّادرة عن المعلِّم والمرتقبة من قبل المتعلِّم ،كما أنَّه مجموعة من السُّلوكات الصَّادرة عن المتعلِّم والمنتظرة من قبل المعلِّم، ويتمثَّل هذا العقد في مجموعة من القواعد التي تحدِّد بشكل ضمني أو صريح دور كل واحدٍ في العلاقة الدِّيداكتيكيَّة التي تربطهما"[2].

كما يَعتبِر "كورني Cornu" العقد الدِّيداكتيكي "أنَّه مجموعة من التَّفاعلات الواعيَّة وغير الواعيَّة الموجودة بين الفاعل التَّعليمي والمتعلِّمين التي ترمي إلى تحقيق المعارف"[3].

إنَّ المتمعِّن لهذه العلاقة الدِّيداكتيكيَّة بينهما، يجد أنَّها تحكمها ضوابطٌ وشروطٌ لا يمكن لأي طرف الحياد عنها ومنها:

[1]- Cagein: Postic ،Observation Formation Des Enseignants ،PUF, Paris 1977, P 34.
[2]- Cuy ،BROUSSEAU ، le contrat didactique ،Le milieu R،D،M،V، P 09.
[3]- Cornu،Laurence ; VERGNIUV ،Alain: La didactique en question. Hachette ،éducation .1992. P 46.

– أنْ يرتبط هذا العقد بالوضعيَّة التَّعليميَّة التَّعلُّميَّة لا غير، في جميع الظُّروف والأحوال ويدور في كنفها.

– الإستجابة لخطوات العمل والإنجاز الفعلي للوضعيَّة التَّعليميَّة والتَّفاعل معها بصدقٍ وبجديَّةٍ بالنِّسبة للمتعلِّم، والمراقبة والتَّوجيه والإرشاد والتَّصويب والحرص على أداء هذه المهمَّة بكل أمانةٍ بالنِّسبة للمعلِّم.

– يجب أنْ تكون العلاقة بين المتعلِّمين والفاعل التَّعليمي علاقة حميميَّةٌ، يسودها الودُّ والحبُّ والتَّفاهم، وبالتَّالي يحصل التَّجاذب والارتياح والرَّاحة النَّفسيَّة بينهما، والعمل على تفعيل العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلُّميَّة بين أوساط المتعلِّمين أنفسهم، لأنَّ المتعلِّم بطبعه يركن إلى أقرانه يحاورهم ويناقشهم ويمدَّهم برأيه، وبالتَّالي يشعر بأنَّه عنصرٌ فعَّالٌ ونشطٌ في هذه العمليَّة، يزداد إرادةً وحيويَّةً على الإقبال والتَّعلُّم أكثر.

– ضرورة إزالة أثناء العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلميَّة كل مظاهر العنف والرُّعب والخوف، لأنَّ هذه المظاهر تزيد من تعقيد خيوط العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلُّميَّة، حتى وأنَّ هذه الأخيرة هي في حدِّ ذاتها معقَّدة تتطلَّب المهارة والفراسة والكفاءة العاليَّة لدى المربِّي في إدارتها.

– أنْ تضع هذه العلاقة صوبها تجسيد الأهداف المسطَّرة والانشغال بالسَّيرورة التَّعليميَّة التَّعلُّميَّة دون سواها بين الفاعل التَّعليمي والمتعلِّمين.

1/8– مدَّة العقد الدِّيداكتيكي:

من البديهي أنَّ كلمة "عقد" توحي إلى أنَّ هناك علاقة التزام بين الطَّرفين خلال مدَّة زمنيَّة محدودة ومعيَّنة، يعيش فتراتها كلٌّ من الفاعل التَّعليمي والمتعلِّم عل حدٍّ سواءٍ. فما هي هذه الفترات؟ ومتى تبدأ؟ ومتى تنتهي؟

2/8- زمن التَّعلُّم:

يقصد به المدَّة الزَّمنيَّة المخصَّصة لتعليم وضعيَّةٍ تعليميَّةٍ تعلميَّةٍ خاصَّة بكل متعلِّم، وبالتَّالي هذا الزَّمن لاَ يطابق بشكل آلي زمن التَّعليم بل أحياناً يَعرِف هذا التَّعلُّم تأخُّرات وتراجعات للوراء، تتحكم فيه بالدَّرجة الأولى التَّاريخ التَّعليمي والتَّعلُّمي للمتعلِّمين، إمكاناتهم العقليَّة والمعرفيَّة، ظروفهم الاجتماعيَّة والثَّقافيَّة.

من خلال الملاحظة الميدانيَّة أنَّ زمن التَّعلُّم لا يسير خطيّاً وبانتظام في جميع الظُّروف والأحوال، قد يعرف تذبذبات وتقطُّعات وقفزات أحياناً. قد يحرز المتعلِّم تقدُّماً باهراً في مادَّةٍ دون الأخرى، وقد تجده متقدِّماً في مادَّة الفيزياء مثلاً ولكن في مادَّة الرِّياضيات قد يعرف تأخُّراً ملحوظاً، وهذا ما يمكن التَّعبير عنه بالعوائق الدِّيداكتيكيَّة، قد ترجع أسبابها إلى الفاعل التَّعليمي، من حيث التَّكوين والطَّرائق البيداغوجيَّة المتَّبعة أو إلى ظروفه الاجتماعيَّة أو إلى أسباب خاصَّة بالمتعلِّم في حدِّ ذاته، قد تكون عقليَّة أو اجتماعيَّة أو صحيَّة أو إلى المادة المعرفيَّة المبرمجة والمطبَّقة في محتوى البرامج والمقررات لعدم مراعاة معايير اختيار المحتوى الدِّراسي وانعدام التَّدرُّج به، ومهما يكن من أمر فإنَّ البحث الدِّيداكتيكي يعتبر نقلة علميَّة أساسيَّة في تحسين وضعيات التَّعلُّم وترقيته، كما تساعد الفاعل التَّعليمي بالدَّرجة الأولى على تخطي الصُّعوبات والعراقيل التي من شأنها تساهم بشكل كبير في تفكيك العمل التَّعليمي وانفصام سيرورته والانحراف به عن تحقيق الأهداف المسطَّرة آنفاً، وعليه فإنَّ الدِّيداكتيك العام يقدِّم الحلول ويعطي للمعلِّم صلاحيَّة التَّدبير وحسن التَّسيير لوضعيات التَّعلُّم، قصد الارتقاء بمستوى المتعلِّمين العقلي والوجداني والحس حركي، وإكسابهم المهارة اللَّازمة التي تمكِّنهم من تحصيل معارفهم وبناءها، الأمر الذي يساعد في تحقيق وتحسين المردود التَّربوي لديهم.

3/8- زمن التَّعليم:

يقصد به الزَّمن المحدَّد من خلال المعرفة التي يجب إكسابها للمتعلِّمين، المتمثِّلة بشكل واضح في البرنامج الدِّراسي، الذي بدوره يرسم إيقاعاً زمنيّاً منتظماً ورسميّاً للتَّعليم، فعندما لا يُحترم زمن التَّعليم يكثر الحديث عن التَّأخير الدِّراسي، وهو بهذا الشَّكل يُنعت بالفشل وعدم احترام البرنامج

الدِّراسي، ممَّا ينعكس سلباً على تحصيل المتعلِّم ، فالمعلِّم يجب أنْ يعرف بشكل مسبق المعرفة التَّعليميَّة التي سيوجِّهها للمتعلِّم، وهذا ما نسميه بالزَّمن التَّكويني للمعرفة Le Chrono Genèse Du Savoir، ومن هنا تختلف نظرة كل من المعلِّم والمتعلِّم للمعرفة، فالمعلِّم قد يتَّخذها موقفاً أو وضعيَّة نظريَّة، في حين يحتلُّ المتعلِّم فيها وضعيَّة تطبيقيَّة، بمعنى أنَّ المتعلِّم يطبِّق ويمارس إجرائيّاً الوضعيات التَّعليميَّة التَّعلميَّة، والمعلِّم يعمل على تكييف القوانين العامَّة للمعرفة العلميَّة، ويجعلها في متناول قدرات المتعلِّمين العقليَّة عن طريق النَّقلة الدِّيداكتيكيَّة. وفي هذا الصَّدد يشير "كي بروسو" أنَّ الفاعل التَّعليمي أصبح اليوم يشكِّل ذاكرة مرجعيَّة، فهو على علم بالاتِّفاقيات المبرمة بينه وبين المتعلِّمين، والمفاوضات والأحداث الملائمة، وهكذا بواسطة هذا الدَّور يراقب ويقود التَّعلُّمات"[1].

9- النَّقل الدِّيداكتيكي:

تعتبر النَّقلة الدِّيداكتيكية حسب شوفلار "Chouvallard" مجموعة من المتغيِّرات والتَّعديلات التي تطرأ على المعرفة العلميَّة المتخصِّصة، بهدف تحويلها إلى معرفة مدرسيَّة أو "مادَّة تعليميَّة"، وحتى تتجسَّد هذه العمليَّة وتتحقَّق، لابدَّ من الأخذ في الحسبان مجموعة من المتغيِّرات والظُّروف التي تخصُّ من جهة خصوصيَّة المتعلِّم من جانبه العقلي والنَّفسي والاجتماعي، ومن جهة أخرى المستوى العلمي والثَّقافي، وكذا درجة التَّكوين التَّربوي والبيداغوجي للفاعل التَّعليمي التي يمتلكها، بصفته طرف أساسيٌّ وفعَّالٌ في إدارة العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلميَّة والإشراف عليها، وكل هذه المتغيِّرات السَّابقة الذِّكر، بطبيعة الحال تسبح في فضاء البيئة المحليَّة المحيطة بالمؤسَّسة من عاداتٍ وأعرافٍ وقيمٍ وثوابتٍ لا يمكن بأي حالٍ من الأحوال أنْ نتعارض أو نصطدم بها، لأنَّها في الحقيقة هي في حدِّ ذاتها مدرسةٌ يستقي منها كل من المتعلِّم والمعلِّم مبادئه وأخلاقه وهويَّته في تكوين شخصيَّته وبناءها.

[1] – محمد لمباشري: الخطاب الدِّيداكتيكي بالمدرسة الأساسيَّة بين التَّصوُّر والممارسة "مقاربة تحليليَّة نقديَّة"، ص: 24-25.

10- العلاقة بين المتعلِّم والمعرفة:

تهدف هذه العلاقة إلى تجسيد التَّمثُّلات "Représentations" والتَّصوُّرات للمواقف والمفاهيم المدرَّسة من قبل المدرِّس، القصد بها "التَّمثُّلات" المنظومة المعرفيَّة والفكريَّة التي يتربَّع عليها المتعلِّم، التي تسمح له بالقدرة على تفسير الظَّواهر ومواجهة المشاكل التي يصطدم بها أثناء العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلُّميَّة، أو أنَّها الكيفيَّة التي يوظِّف بها المتعلِّم معرفته السَّابقة وتحيينها لمواجهة مشكل معيَّنٍ في وضعيَّةٍ تعليميَّةٍ معيَّنةٍ، وهي مرتبطة أشدَّ الإرتباط بالنُّضج العقلي للمتعلِّم، وقد أثبتت الدِّراسات العلميَّة واللُّغويَّة عن وجود تطابق بين المعطيات المتعلِّقة بنمو الذَّكاء عند الطِّفل والتَّمثُّلات المناسبة لكل مفهوم، كما أنَّ السيَّاق الاجتماعي والثَّقافي الذي يترعرع فيه المتعلِّم يلعب هو الآخر دوراً أساسيّاً في ترسيخ بعض التَّمثُّلات وتسهيل استيعابها وتصوُّرها، ممَّا يسمح بتعايشها جنباً إلى جنبٍ مع الحقائق والمفاهيم المعرفيَّة المكتسبة والمترسِّبة في أذهان المتعلِّمين، تتشكَّل التَّمثُّلات المعرفيَّة حسب برونر Bruner عبر ثلاث مراحل هي:

أ- **المرحلة العلميَّة**: هي مرحلة تشكيل المفهوم، تتأسَّس وتعتمد على الفعل الحس حركي والتَّفاعل المباشر مع الأشياء.

ب-**المرحلة الأيقونيَّة** Iconique: تُبنى هذه المرحلة على الصُّورة الدَّاخليَّة أو الذِّهنيَّة للأشياء؛ بحيث يستحضر المتعلِّم صورة الأشياءِ عِوض المفاهيم.

ت-**المرحلة الرَّمزيَّة**: تتمثَّل في مرحلة التَّجريد واستخدام الرُّموز والاعتماد على البعد التَّخيُّلي والتَّصوُّري للخبرات المكتسبة، والعمل على توظيفها في جمل وعبارات ذات دلالات رمزيَّة. أمَّا "أوزبيل Ausebel" فقد ميَّز بين مرحلتين في تشكيل التَّمثُّلات هما مرحلة تشكيل المفهوم ومرحلة تعلُّم اسم المفهوم.

ما يمكن استخلاصه، أنَّ الفعل الدِّيداكتيكي يكتسي أهميَّة قصوى في العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلميَّة، إنْ لم نقل عمودها الفقري ومحورها الأساسي مهما اختلفت الإجراءات البيداغوجيَّة المتَّخذة والمناهج التَّربويَّة المطبَّقة وطرائق التَّدريس المتَّبعة والسيَّاسة الإيديولوجيَّة المعتمدة في توجيه المنظومة

التَّربويَّة. كما يلعب المدرِّس الدَّور الفعَّال في إدارة العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلميَّة، شريطة أنْ يكون على درايةٍ تامَّةٍ بأدوار وأهميَّة المكوِّنات الأساسيَّة للمثلَّث الدِّيداكتيكي، وكذا العلاقات العرضيَّة القائمة بين هذه المكوِّنات، ولا يتحقَّق ذلك إلاَّ إذا كان يمتلك الكفاءة العلميَّة والتَّربويَّة والبيداغوجيَّة التي تُؤهِّله إلى فهم طبيعة شخصيَّة المتعلِّم النَّفسيَّة والاجتماعيَّة والمعرفيَّة، والقدرة على تكييف وتبسيط المفاهيم من مصادرها الأصليَّة والقيام بالإجراءات البيدغوجيَّة والتَّربويَّة اللَّازمة أثناء تجسيد المحتوى الدِّراسي، مراعياً في الوقت نفسه مستوى قدرات المتعلِّمين العقليَّة والمعرفيَّة والحس حركيَّة أثناء التَّجسيد والممارسة، في ظل توفير الإمكانات والوسائل التَّعليميَّة المناسبة، وكذا تهيئة الظُّروف الماديَّة منها والبشريَّة الكفيلة بتفعيل تلك العلاقة المتبادلة والشَّاملة بين عناصر العمليَّة من جهة، والحدث الكلامي التَّواصلي الفعَّال بين الفاعل التَّعليمي والمتعلِّمين من جهةٍ أخرى. قصد تنشيط الفعل الدِّيداكتيكي بفعاليَّةٍ أكبر، وعلى إثره يكتب النَّجاح أو الإخفاق للعمليَّة التَّعليميَّة التَّعلُّميَّة.

المبحث الثَّاني: المحتوى التَّعليمي

من المؤكَّد أنَّ عمليَّة التَّعلُّم عمليَّة معقَّدة فعلاً تساهم فيها عدَّةَ جوانب، الجانب النَّفسي لكل من المتعلِّم والمعلِّم، نوعيَّة المعرفة المقدَّمة فيه والهدف منها، والوسائل المناسبة والمعينة على تحقيقه، والطَّريقة المتَّبعة لبلوغه، والأسلوب المنتهج لتنفيذه، كل هذه الجوانب تتفاعل فيما بينها وفي انسجام تام أثناء تطبيق سيرورة أو وضعيَّة تعليميَّة تعلميَّة.

لقد كشفت التَّجربة الميدانيَّة أنَّ التَّعلُّم يتَّصف بالحيويَّة والنَّشاط كونه عمليَّةٌ ديناميكيَّةٌ تساهم فيه عدَّة جوانب السَّابقة الذِّكر، وهو يعتمد على طرفي العمليَّة التَّعلميَّة، أوَّلاً المتعلِّم ودرجة استعداده، وتهيُّئه واندفاعه كطرف أساسيٌّ وركنٌ مهمٌّ في هذه العمليَّة، وثانياً المعلِّم ومقدرته وكفاءته العلميَّة والتَّكوينيَّة ومهارته الشَّخصيَّة والفرديَّة، ونظرته المتبصِّرة لتجسيد الأهداف المسطَّرة عن طريق إثارة مواقف هادفة للتَّعلُّم وتوجيه المتعلِّمين وتصويبهم إلى تلك الأهداف عن طريق الإرشاد وتصحيح الأخطاء المرتكبة، وجعل المتعلِّم يتفاعل مع تلك المعرفة المقدَّمة بإقبال وشغف كبيرين وبإرادة قويَّة، والعمل على تثبيت الثِّقة لديه على الارتقاء بمعارفه وتحسينها وتجديدها وهذا هو الهدف الأسمى من العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلميَّة، وعلى هذا الأساس يمكن طرح جملة من التَّساؤلات تُعدُّ من صلب واهتمامات هذه العمليَّة، وهي ماذا نعلِّم من اللُّغة؟ وما هي النَّظريات اللِّسانية المساعدة على ذلك؟ وما التركيبة المنتهجة في بناء المناهج الدِّراسيَّة التي يمكن الاعتماد عليها في بناء إستراتيجيَّة المنظومة التَّربويَّة التي يمكن أنْ نعوَّل على تطبيقها؟ وما هي أهمّ الحاجات الأساسيَّة للمتعلِّم التي يمكن مراعاتها أثناء عمليَّة التَّحضير؟ وقبل الإجابة عن هذه الأسئلة لابدَّ من تعريف المعرفة لغةً واصطلاحاً.

1-المعرفة لغةً:

هي مصدر ميمي من الفعل "عرف"، جمعها معارف، وتعني إدراك الشَّيء على ما هو عليه، كما أنَّها محصِّلة عمليَّة التَّعلُّم عبر العصور.يقال عرَّفه بالأمر أي أعلمه إياه[1]، وهي من العرف مضاد النُّكر. والعرفان مضاد للجهل، والمعرفة تحصل بعد العدم، ويكون العدم بسبب الجهل بالأمر أو

[1]- غادة الحلايقة: مقال بعنوان: تعريف العلم والمعرفة، أفريل 2017م.

نسيانه واختفائه من الذِّهن، وبالمعرفة يمكن تمييز الشَّيء عمَّا يشبهه أو يختلط به[1]. أمَّا من **النَّاحيَّة الاصطلاحيَّة** تعني الإدراك وفهم الحقائق من خلال التَّفكير المجرَّد أو من خلال اكتساب المعلومات عن طريق التَّجارب والخبرات أو التَّأمُّل في مكنونات الأمور أو هي العلم بذات الشَّيء وتفصيله عن ما سواه، والمعرفة تُستخدم للدَّلالة عمَّا تمَّ الوصول إليه بتدبيرٍ وتفكيرٍ[2].

2-أنواع المعرفة:

للمعرفة عدَّة أنواعٍ وهذا حسب طبيعة الموضوع الذي يحويها من جهة، وحسب الهدف المتوخَّى منها من جهةٍ أخرى، وهي تتفاوت فيما بينها نذكر منها:

- معرفة مباشرة: هي معرفة ناتجة عن اللَّفظ ذاته أو عن تركيب معيَّن.
- معرفة غير مباشرة: هي تلك المعرفة النَّاتجة عن فهم واستنطاق ما بين السُّطور، بمعنى معرفة ضمنيَّةٌ مستترةٌ وراء اللَّفظ أو التَّركيب.
- معرفة موضوعيَّة: هي المعرفة الواصفة للحقائق كما هي في الواقع دون تدخُّل ذاتيَّة الفرد وعواطفه وميوله، وعكسها معرفةٌ ذاتيَّةٌ.
- معرفة علميَّة: هي تلك المعرفة التي تستند إلى المنطق والاستدلال، وهي معرفة حتميَّةٌ ثابتةٌ أثبتتها التَّجربة العلميَّة، وعكسها معرفة خرافيَّة تعتمد على الأساطير والخرافات، تتَّخذ الهزل وسيلة لكينونتها ووجودها، وهي في حقيقة أمرها نتائج البحث العلمي الذي توصَّل إليها العلماء بعد جهدٍ مريرٍ، وهي تتميَّز بالثَّبات والمصداقيَّة والشُّموليَّة، وهي عبارة عن استنتاجات وقوانين عمل الباحثون والدَّارسون على استنباطها من دراسة ظاهرةٍ مَا.
- معرفة عميقة: هي معرفة تتطلَّب إعمال العقل والفكر للوصول إليها أو إنتاجها، وعكسها معرفة سطحيَّة يصل إليها عامَّة النَّاس.

[1]- إسلام الزَّبون: مقال بعنوان مفهوم المعرفة لغةً واصطلاحاً، أفريل، 2017م.

[2]- المرجع نفسه.

أمَّا من النَّاحيَّة التَّعليميَّة نجد:

أ- المعرفة المدرسيَّة:

يقصد بها محتويات الكتب المدرسيَّة لمختلف المستويات التَّعليميَّة، سواء تلك التي تتعلَّق بالمعلِّم أو المتعلِّم ويُشترط فيها:

- أنْ تكون قابلة للتَّقطيع إلى وحدات "البرنامج الدِّراسي".
- أنْ تخضع لتسلسل منطقي في بناء الأفكار من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى.
- أنْ تحتوي على رسومات وبيانات وتفسيرات واضحة تُجنِّب المعلِّم عناء البحث عن مدلولها وتفسير مفهومها أو ما يوازيها داخل مراجع أخرى.
- أنْ تكون قابلة لاقتراح واستنتاج تعاريف تقويميَّةٍ بهدف التَّعرُّف على أهمِّ الاختلالات والثَّغرات، والعمل على إيجاد الحلول الممكنة لها.
- أنْ تخضع المعرفة المدرسيَّة بالنِّسبة للمستويات الأولى من التَّعليم، للتَّطوُّر البنائي عن طريق:

- ربط الموضوع بذات الطِّفل.
- فصل الموضوع عن ذات الطِّفل وربطه بما حوله.
- التَّعميم أو التَّجريد[1].

ب- المعرفة التَّعليميَّة:

تعتبر المعرفة التَّعليميَّة أساس العلاقة الدِّيداكتيكيَّة حيث يعمل المعلِّم على هضم هذه النَّقلة التَّعليميَّة، وذلك بتكييف وتسخير طاقته التَّكوينيَّة الذَّاتيَّة مع المواضيع الواجب تعليمها، والعمل على ترويضها وتوجيهها وإدراجها ضمن المعرفة المدرسيَّة، مع الأخذ بعين الاعتبار الجانب العقلي للمتعلِّمين، وكذا ميولهم ورغباتهم والجانب الزَّمني المخصَّص والكافي لتلقِّي هذه المعرفة، الأمر الذي كان لزاماً على المعلِّم أنْ يهيِّئ مجموعة من المتغيِّرات الدِّيداكتيكيَّة التي تساهم بشكل كبير في التَّغيير الإيجابي لوضعيَّة التَّعلُّم وتحسينه من الحسن إلى الأحسن، سواء تعلَّق الأمر بالجانب العلائقي "معلِّم،

[1] - محمد لمباشري: الخطاب الدِّيداكتيكي بالمدرسة الأساسيَّة بين التَّصور والممارسة "مقاربة تحليليَّةٍ نقديَّةٍ"، ص: 32.

متعلِّم، معرفة" الذي يُطلق عليه "بتفاعلات عناصر المثلَّث الدِّيداكتيكي"، أو على مستوى اختيار الطَّرائق والوسائل المعينة والمناسبة والهادفة التي يستعين بها المعلِّم في إدارة العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلميَّة، وكل هذه الاختيارات التي سيقوم بها المعلِّم تكون بدون شك لها نتائج واضحة على التَّرويض والإدراك الكلِّي للمعرفة العلميَّة، والعمل على تكييفها وتبسيطها ضمن معرفة مدرسيَّة هادفة، ووِفق ما شرَّعته الوزارة الوصيَّة في مناهج التَّعليم من محتويات تعليميَّة وأهداف مسطَّرة ضمن البرنامج التَّعليمي التي عملت على تجسيده وتقييده في كتب مدرسيَّة عبر مختلف المستويات الدِّراسيَّة في حلَّةٍ ذات معرفة تعليميَّة، يتجلَّى ذلك بوضوح أثناء التَّحضير اليومي للمعلِّم لمذكِّرة درسه، وبذلك تُعتبر هذه المرحلة نقلةٌ ديداكتيكيَّةٌ مهمَّةٌ بين المعلِّم والمتعلِّم في نجاح أو إخفاق العلاقة الدِّيداكتيكيَّة بينهما.

جـ- المعرفة المكتسبة: يقصد بها المعرفة التي اكتسبها المتعلِّم فعلاً وأصبحت ضمن رصيده المعرفي، بعد هضمها وإدراكها واستيعابها من قبله، والقدرة على إعادة بناءها وتوظيفها في مواقف تعليميَّةٍ أخرى مشابهة.

3- خطوات تجسيد المعرفة:

يمكن للمدرِّس أنْ يُجسِّد ويبسط المعرفة المراد تدريسها للمتعلِّمين وِفق آليتين اثنتين:

أ-المادة: هي مشتقَّة من مضامين ومحتويات مجال معرفي معيَّن، كمادَّة القراءة والتَّعبير والكتابة ...إلخ، وتكون منظَّمةٌ لأجل التَّدريس في زمن محدَّد ولمستوى دراسي معيَّن، والمادَّة تُوحي بفرض سلطان المعرفة وهي من الأساليب المنتهجة ضمن الطَّريقة التَّقليديَّة الهدف الرَّئيسي لها نقل وتبليغ المعارف والمحتويات المقرَّرة إلى ذهن المتعلِّم بغضِّ النَّظر عن الآليات والوسائل والظُّروف النَّفسيَّة والبيداغوجيَّة التي يتوفَّر عليها المتعلِّم أثناء العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلميَّة.

ب-النَّشاط: هو مجموع الإجراءات والأداءات التي يقوم بها المدرِّس والمتعلِّم في وضعيَّة تعليميَّة تعلُّميَّة مَا، وفي حيز زمني محدَّد، وفي مجال معرفي معيَّن، بحيث تتيح لهذا الأخير "المتعلِّم" أنْ يلاحظ ويفكِّر ويناقش ويقارن ويعبِّر ويستنتج ويجرِّب، وهو بهذا يمارس جميع الأداءات البيداغوجيَّة والتَّربويَّة التي تفرضها الوضعيَّةِ التَّعليميَّة، الهدف من النَّشاط تحقيق واكتساب العادات والمهارات اللُّغويَّة، وبلوغ

الأهداف المسطَّرة واكتساب الكفاءات المستهدفة من تلك الوضعيَّة أو النَّشاط[1]، وعلى هذا الأساس استخدمت المناهج الجديدة مصطلح النَّشاط عِوض المادَّة، لأنَّ مصطلح النَّشاط يوحي إلى أنَّ هناك نوعٌ من الحركة والحيويَّة تثار في نفسيَّةِ المتعلِّم، تولِّد لديه دافعيَّةٍ أكبر نحو التَّعلُّم والإقبال عليه، وتُبعِد عنه كل مظاهر الخمول والجمود، وبهذا الفهم يكون عنصراً فاعلاً ومحوراً أساسيّاً في إدارة الوضعيَّة التَّعليميَّة التَّعلميَّة، وتوظيف جميع الإمكانات الماديَّة والبشريَّة وجهد المتعلِّم وطاقته الفكريَّة والمعرفيَّة من أجل اكتساب المعارف والمهارات وبناء كفاءات قاعدية بنفسه لاَ حشوَ للذَّاكرة بالمعلومات وتلقينها.

4- عرض المادَّة اللُّغويَّة:

تؤدِّي طريقة عرض المادَّة اللُّغويَّة دوراً كبيراً في نجاح العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلميَّة أو إخفاقها، ومردُّ ذلك بالدَّرجة الأُولى يرجع إلى الكفاءة اللُّغويَّة والعلميَّة والفنِّيات والمهارات التي يتمتَّع بها الفاعل التَّعليمي التي تساعده بدون شك تحقيق الهدف المطلوب، وهي مسألةٌ ذاتيَّةٌ مرتبطةٌ بدرجة ونوعيَّة تكوينه ورغبته في العمل وخصائصه الشَّخصيَّة التي تؤهِّله على ذلك، كما أنَّ عرض المادَّة اللُّغويَّة تعتمد بشكل أوفر على الوسائل المعينة وكيفيَّة انتقائها واستغلالها فيما يخدم أهداف الدَّرس، ولتنفيذ ذلك يجب على المدرِّس القيام بالآليات والإجراءات التَّاليَّة:

- حسن اختيار الوسيلة المناسبة لعرض الموضوع، واستغلالها استغلالاً أمثل، خدمةً لأهداف الدَّرس.

- ضرورة مراعاة الجوانب اللِّسانية، كالعناصر اللُّغويَّة المطلوبة التي يجب التَّركيز عليها، والتي تكون في صلب الموضوع، وكذا الأمثلة الهادفة والموحيَّة التي تعمل على تبسيط المفاهيم الصَّعبة والمعقَّدة التي تستعصي على المتعلِّم فهمها، مصحوباً بالإشارات والإيماءات والتَّقمُّصات الممكنة التي تزيد من شأن تقريب فهم المعلومة إلى أذهان المتعلِّمين أكثر.

- ضرورة تطبيق الآليات اللُّغويَّة المناسبة أثناء العرض، قد يكون الحوار هو الأسلوب الأنجع لتحقيق المطلوب أو قد تكون الكتابة أو السُّؤال والجواب أو غير ذلك ممَّا يناسب في عرض الموضوع أكثر، وتطبيق آليَّةٌ عن الأخرى هي مسألة تفرضها طبيعة الموضوع أو خبرة المدرِّس أثناء القيام بالعمل.

[1]- أ. محمد الصَّالح حثروبي: الدَّليل البيداغوجي لمرحلة التَّعليم الابتدائي، دار الهدى، الجزائر، 2012م، ص: 132.

– أنَّ عرض المادَّة اللُّغويَّة عرضاً جيِّداً عمليَّة نفسيَّة بحيث يكون المتعلِّم أكثر انتباه من المدرِّس وتعلُّقاً بالموضوع بطريقة أكثر فاعليَّة، تزيد من دافعيَّته وعزيمته على ممارسة الأنشطة اللُّغويَّة. فكم من طريقة وأسلوبَ تدريسٍ أفسد هضم هذه المادَّة اللُّغويَّة وخيَّم عليها الغموض واللُّبس، لأنَّ طريقة العرض هذه لم تكن مناسبة أو أنَّ المدرِّس يفتقد إلى الآليات والإجراءات التَّرتيبيَّة الملائمة لعرض تلك المادة[1]، وهي بدورها ترتكز على:

أ–المعلومة: هي البيانات التي عولجت لتصبح ذات معنى ومغزى معيَّن لاستعمال محدَّد لأغراض اتِّخاذ القرارات ولذلك يمكن تداولها وتسجيلها ونشرها وتوزيعها لأنْ تكون حقائق ينتهي إليها البحث العلمي بعد عدَّة مراحل من التَّنقيب والاستقصاء والاستقراء والتَّجارب التي بُنيت على المنهج العلمي[2]، ومن أشكالها، المعلومة التَّعليميَّة وهي المعلومات التي يتلقَّاها المتمدرسون خلال مراحلهم الدِّراسيَّة ضمن الصفِّ النِّظامي وهي أداةٌ لتحقيق المعرفة.

ب–التَّرسيخ: هو عمليَّة تثبيت المعلومات في ذاكرة المتعلِّم والمحافظة عليها والعمل على تقويتها في الذِّهن لاسترجاعها عند الحاجة. أو هو عمليَّة لانتقال المعلومات من الذَّاكرة اللَّحظيَّة الآنيَّة إلى الذَّاكرة المتوسِّطة أو الدَّائمة[3]، تظهر آثاره حينما يوظِّف تلك المعارف والمفاهيم في مواقف ومشكلات تعليميَّة أخرى، ومن الآليات لتحقيقه الممارسة الفعليَّة والتَّطبيق الميداني للُّغة مشافهةً وكتابةً، وكذا التَّمارين اللُّغويَّة المتنوِّعة هو السَّبيل الأكثر فاعليَّة لتحقيق التَّرسيخ وتثبيته ولكي يتمَّ لاَ بدَّ من:

–حفظ بعض النُّصوص النَّموذجيَّة، لتكون زاداً ورصيداً لغويّاً يرجع إليه أثناء استعماله لتلك اللُّغة في مواقف معيَّنة.

–الاهتمام باللُّغة والتَّدريب عليها عن طريق تبادل الحوار، التَّمارين بأنواعها، تقمُّص أدوار الممثِّلين في المسرحيات أو عن طريق الإرادة الشَّخصيَّة في تعلُّم اللُّغة والرَّغبة في ذلك.

---

[1]– د. عبد المجيد عيساني: نظريات التَّعلُّم وتطبيقاتها في علوم اللُّغة –اكتساب المهارات اللُّغوية الأساسيَّة–، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2011م، ص: 136 بتصرُّف.

[2]– تعريف المعلومة وأهم أشكالها: www.mawdou3.com.

[3]– د. عبد المجيد عيساني: نظريات التَّعلُّم وتطبيقاتها في علوم اللُّغة–اكتساب المهارات اللُّغويَّة الأساسيَّة–، ص: 138–139.

-الإكثار من المطالعة بتلك اللُّغة وقراءة نصوصها والاستماع المستمر لها، يثبِّت المفاهيم ويكسب المتعلِّم الملكة اللُّغويَّة[1].

5- مفهوم المحتوى الدِّراسي:

يعتبر المحتوى الدِّراسي الجزء الأساس والمهم التي تدور حوله كافَّة عناصر المنهاج الدِّراسي، من أهداف وكيفيَّة صياغتها، وطرائق التَّدريس المتَّبعة لتبليغه، والوسائل المعينة على معرفة مادَّته ومعانيها، وصولاً إلى تقويم تعلُّمات المتعلِّمين إمَّا بتعزيزها أو تصويبها بالدَّعم والمعالجة. كما يقصد بالمحتوى التَّعليمي المعارف والمعلومات المنظَّمة على نحو معيَّنٍ التي تتضمَّنها معارف ونشاطات المنهاج بما فيها تلك المتواجدة في الكتاب المدرسي، قصد تحقيق الأهداف التَّربويَّة المرجوَّة"[2].تخدم في مجملها الجانب المعرفي والمهاري والوجداني والفكري للمتعلِّم"[3].

6- مبادئ اختيار المحتوى الدِّراسي:

من المبادئ الأساسيَّة لاختيار وتسطير المحتوى الدِّراسي ما يلي:

-النَّظر إلى المحتوى الدِّراسي على أنَّه أداةٌ لتحقيق أهداف بيداغوجيَّة وتربويَّة معيَّنة، وليس غايةٌ في ذاته، ممَّا يستوجب أنْ يكون قابل للتَّطوُّر والمراجعة في ضوء الأهداف المرسومة وحاجات المتعلِّمين اللَّامتناهيَّة والعمل على تلبيتها، والمشكلات التي تفرزها الحياة الاجتماعيَّة وضرورة علاجها.

-ملائمة محتوى الدِّراسة لواقع حياة المتعلِّمين والدُّنو منها وإسهامه في حل المشكلات التي تعترض سبيلهم، وكذا استجابتهم للتَّطوُّرات والتَّغيُّرات الحاصلة في المجتمع في جميع ميادينه الاجتماعي والسيَّاسي والاقتصادي والعلمي والأدبي والثَّقافي.

-توافر عنصر الوحدة والانسجام بين الموضوعات والأنشطة التَّعليميَّة التَّعلُّميَّة الواجب تقديمها للمتعلِّمين، مراعياً في ذلك مستويات تعليمهم.

---

[1]- د. عبد المجيد عيساني: نظريات التَّعلُّم وتطبيقاتها في علوم اللُّغة-اكتساب المهارات اللُّغويَّة الأساسيَّة-، ص: 139 بتصرف.

[2]- د. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المنهاج التَّعليمي والتَّدريس الفاعل، دار الشُّروق للنَّشر والتَّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006م، ص: 83.

[3]- د. رشدي أحمد طعيمة، المنهج الدِّراسي المعاصر، دار المسيرة للنَّشر والطِّباعة،الأردن، 2010م، ص: 151.

-مراعاة المرونة والتَّوسُّع طبقاً للقدرات العقليَّة والمعرفيَّة للمتعلِّمين وتلبية حاجاتهم وإشباع رغباتهم وميولهم.

-أنْ يكون مُؤكِّداً على المفاهيم والمبادئ الأساسيَّة "الأهداف" وتنميَّة أساليب التَّفكير.

-أنْ يكون رابطاً بين الجانب النَّظري والتَّطبيقي، بمعنى مادته تكون معدَّة ومكيَّفة خصِّيصاً للجانب التَّعليمي يُطلق عليها المعرفة التَّعليميَّة.

-أنْ يتَّصف المحتوى الدِّراسي بالصِّدق والثَّبات، أي أنْ تكون نتائجه مضمونة ومنطقيَّة وبعيدة عن كل غموض أو لبس، وقابل للتَّغيُّر والمراجعة والتَّنقيح.

-أنْ يتوفَّر على الأهميَّة اللَّازمة لاكتساب عمليَّة التَّعلُّم والتَّعليم، وذلك عن طريق حسن انتقاء وتوظيف المفاهيم الأساسيَّة التي تخدم الأهداف المسطَّرة وتجسدها، وتُنمِّي القيم والاتِّجاهات المرغوب فيها.

-أنْ يكون المحتوى الدِّراسي اقتصادياً في الجهد والوقت أثناء تطبيقه، وأكثر تبسيطاً واستيعاباً لمفاهيمه ومادته من قبل المتعلِّمين[1].

7- معايير اختيار المحتوى الدِّراسي:

يتمُّ اختيار المحتوى في العمليَّات التَّربويَّة وِفق المعايير الثَّلاثة التَّاليَّة:

-يتمُّ اختيار المحتوى اعتماداً على حاجات المتعلِّمين ومشكلاتهم، وأهمِّ المعارف والمهارات التي يحتاجون إليها في حياتهم اليوميَّة ومتطلَّبات أعمالهم، بمعنى محتوى معرفي يلبِّي ويشبع ويحقِّق تلك الحاجات والرَّغبات ويساهم بشكل كبير في حلِّ المشكلات.

-يتمُّ اختيار المحتوى اعتماداً على نوعيَّة المادَّة المعرفيَّة التي تُقدَّم لمستوى من المستويات، وبالتَّالي تكون منسجمة وملائمة مع بقيَّة المواد الدِّراسية الأخرى، وتحقِّق التَّرابط المعرفي بينها، مع مراعاة التَّدرج في بناء تلك المعرفة.

[1]- د. هدى علي جواد الشَّمري: مناهج اللُّغة العربيَّة وطرق تدريسها، دار وائل للنَّشر والتَّوزيع، الأردن، 2006م، ص: 68-69 بتصرف.

-يتمُّ اختيار المحتوى بناءً على خبرات رجال التَّربيَّة وخبراءها من مفتِّشين ومؤطِّرين في تحديد ورسم الإستراتيجيات والغايات الواجب تحقيقها على المدى المتوسِّط أو البعيد، مع ضبط أنشطة تحقِّق الأهداف العامَّة والخاصَّة. ومنهاج اللُّغة العربيَّة يركِّز على هذا الاختيار دون أنْ يُهمل حاجات المتعلِّمين ورغباتهم، وكذا نوعيَّة المادَّة المعرفيَّة المقدَّمة لهم، وأنَّ المنهج أو المنهاج يبحث عن كل معرفة مفيدة مهما كان مصدرها[1]، لقوله صلى الله عليه وسلَّم: "**الحكمة ضالَّة المؤمن حيثما وجدها فهو أحقُّ النَّاس بها**"، وعليه المنهاج هو وثيقة رسميَّة صادرة عن السُّلطة الوصيَّة لوزارة التَّربيَّة الوطنيَّة، تمَّ إعداده من قبل خبراء أكاديميين في التَّربيَّة والتَّعليم، دورهم إعداد البرامج والتَّخطيط لها من كافَّة جوانبها المعرفي والمادي والبشري، آخذين بعين الاعتبار مستويات التَّعليم وأطواره.

8- اتِّجاهات تحليل المحتوى:

هناك اتِّجاهان اثنان لتحليل المحتوى التَّعليمي هما:

1/8-الاتِّجاه الوصفي:

من أشهر تعريفات هذا الاتِّجاه، تعريف "بيرسلون Berslon"، حيث أشار فيه أنَّ تحليل المحتوى هو "أسلوب بحث وصفي كمِّي منتظم موضوعي للمحتوى الظَّاهري"، كما عرَّفه "كابلان Kaplan"، " أنَّه الدِّلالات الإحصائيَّة لألفاظ الموضوعات الأساسيَّة"[2].

وهذا الاتِّجاه يتحدَّد بنقاطٍ أربع هي:

أ- أنْ يركِّز على الاستعمال الوصفي فقط لتحليل المحتوى.

ب- أنْ يرتبط هذا الاستعمال بالمحتوى الظَّاهر للاتِّصال وليس بالمعاني الكامنة.

ج-أنْ تستعمل نتائج التَّحليل في تفسير المعاني الكامنة.

[1]- د. سعدون محمود السَّاموك: مناهج اللُّغة العربيَّة، دار وائل للنَّشر والتَّوزيع، الجامعة الأردنيَّة، 2006م، ص: 73.

[2]- المرجع نفسه، ص: 74.

د-إنَّ وجود تحليل على وفق هذا الاتِّجاه يجب أنْ يقف عند مجرَّد الوصف من دون أنْ يتعدَّى ذلك إلى رسم علاقة بين عناصر العمليَّة والاتِّصال أو التَّنبؤ باتِّجاهات هذه العناصر وردود أفعالها"[1].

أ-الاتِّجاه الاستدلالي:

الاتِّجاه الاستدلالي يتعدَّى مجرَّد وصف المحتوى إلى الخروج باستدلالات يغلب عليها المنطق والقياس والتَّجربة العلميَّة، والعمل على ربط القرائن والخصائص المميِّزة وتصهيرها لخدمة المفاهيم المستنتجة، والقدرة على تحليل المعاني الضِّمنيَّة الكامنة خلف الألفاظ والعبارات والجمل والنُّصوص، ورصدها وفهمها فهماً منطقيّاً صحيحاً وفق ما تحمله هذه الألفاظ والجمل من تلك المعاني، وعليه يمكن تحديده من خلال النِّقاط التَّاليَّة:

-إسقاط الاهتمام بالمحتوى الظَّاهري السَّطحي، والتَّركيز على الجانب الباطني العميق للمفهوم.

-أنَّ الهدف الأساسي من عمليَّة تحليل المحتوى هو الكشف عن المعاني الضِّمنيَّة الخفيَّة المستترة خلف الألفاظ والعبارات عرضيّاً وطوليّاً.

-الاستدلال من خلال المحتوى عن الأبعاد المختلفة لعمليتي الاتِّصال والتَّواصل وتأثيراته المتبادلة بين أطراف هذه العمليَّة.

-الاهتمام بالجانب المنطقي والعلمي لتحليل المحتوى الدِّراسي المبني على التَّجريب والقياس والإحصاء، لأنَّ هذا المنهج أكثر تحقيقاً للموضوعيَّة وأدق للنَّتائج التي يفرزها هذا التَّحليل[2].

[1]- د. سعدون محمود السَّاموك: مناهج اللُّغة العربيَّة، ص: 75.

[2]- د. هدى راشد الشمري: مناهج اللُّغة العربيَّة وطرق تدريسها، ص: 75.

9- مستويات تنظيم المحتوى الدِّراسي:

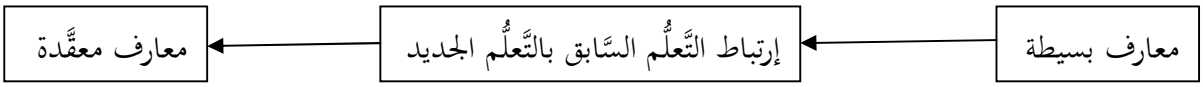
يتم تنظيم محتوى المنهاج الدِّراسي إلى مستويْن:

أ-مستوى رأسي Vertical من مبادئه:

-التَّدرُّج من المحسوس إلى المجرَّد: حسب قدرات المتعلِّمين العقليَّة والمعرفيَّة.

-التَّدرج من المعروف إلى المجهول: وفيه يتم التَّطرُّق إلى المفاهيم المألوفة والمعروفة في وسطهم الاجتماعي حتى يسهل فهمها واستيعابها ثمَّ الانتقال إلى معرفة مركبَّة عن طريق وسيلة تقريبيَّة معروفة.

-التَّدرج من البسيط إلى المعقَّد[1]: حسب قدرات المتعلِّمين العقليَّة وفروقاتهم الفرديَّة، وجعل التَّعقيد غاية يمكن الوصول إليه عن طريق وسيلة البساطة.



-التَّدرُّج من الجزء إلى الكل: بمعنى إذا عرفت الأجزاء سهل عليك معرفة الكل المتكامل، والعكس صحيح أي من الكل إلى الجزء ومن العام إلى الخاص حسب مستويات المتعلِّمين التَّحصيليَّة.

-مبدأ التَّتابع الزَّمني: أي لاَ بد من مراعاة التَّسلسل الزَّمني للموضوعات والمفاهيم والحوادث[2]، وبناءها بناءً منطقيّاً صحيحاً يسهل استيعابه وتقبُّله من جهة، وأنَّ دراسة اللَّاحقة تعتمد وترتكز على دراسة السَّابقة.

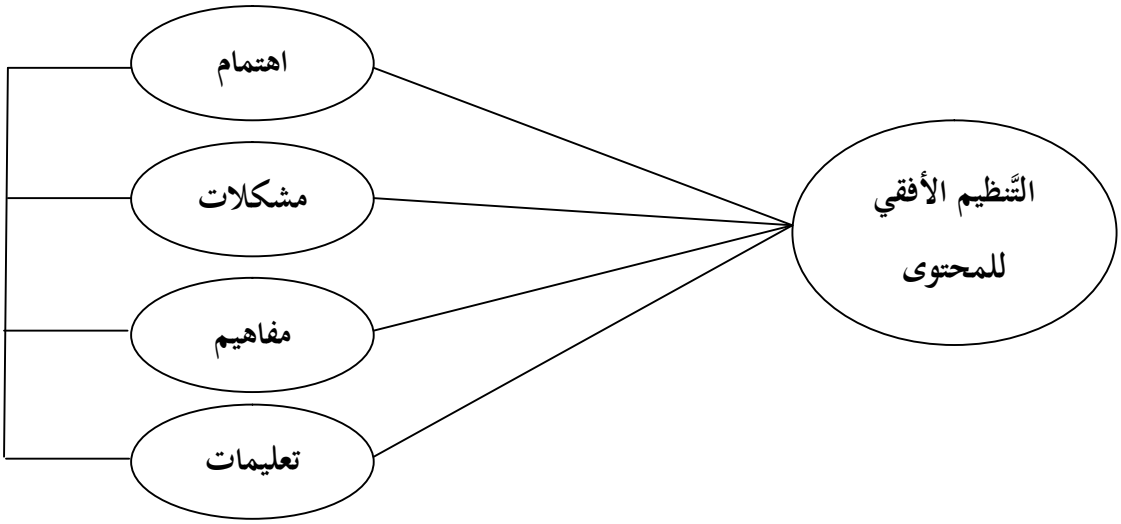
ب-المستوى الأفقي Horizontal:

القصد به إحكام الصلة بين موضوعات كل مادَّة دراسيَّة وموضوعات المواد الدِّراسيَّة الأخرى، إحكام يسوده الانسجام بين الوحدات الدِّراسيَّة، والعمل على بناء المفاهيم ودمجها، قصد تحقيق التَّكامل فيما بينها[3]، وكذا استثمار وتوظيف الخبرات المكتسبة في حل مشكلات الحياة الاجتماعيَّة التي يصادفها المتعلِّم في حياته، والمخطَّط الآتي يبيِّن ذلك:

[1]- د. هدى راشد الشَّمري: مناهج اللُّغة العربيَّة وطرق تدريسها، ص: 77 بتصرف.

[2]- المرجع نفسه، ص: 77.

[3]- نفسه، ص: 78 بتصرف.



ما يمكن استخلاصه أنَّ المحتوى التَّعليمي يشكِّل المحور الأساسي والعمود الفقري للمنهاج الدِّراسي، وعن طريقه تدور جميع العناصر المكوِّنة له، من أهداف تربويَّة وطرائق التَّدريس والوسائل التَّعليميَّة المُعينة، وصولاً إلى عمليَّة تقويم تلك المعارف والمفاهيم بالدَّعم والتَّعزيز أو عن طريق المعالجة التَّربويَّة وتدارك النَّقائص والاختلالات الملاحظة التي وقفت أمام تعلُّم المتعلِّمين وتحصيلهم.

المبحث الثَّالث: علاقة التَّعليميَّة بالعلوم الأخرى

يمثِّل الدِّيداكتيك العمود الفقري الذي تدور حوله جميع أنشطة العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلُّميَّة ومن المهمَّات الأساسيَّة له،والعمل على تقارب أقطاب هذه العمليَّة والتَّنسيق بين أطرافها، ودراسة أهمِّ التَّجاذبات القائمة فيما بينها، لأنَّ العمليَّة التَّعليميَّة عمليَّةٌ كليَّةٌ وشاملة تتَّصف بالتَّفاعل الحاصل لهذه الأقطاب مجتمعة. وأنَّ البنية التَّركيبيَّة لعلم الدِّيداكتيك أنَّها مزيج من عدَّة مكوِّنات تبعاً لتلك البنية التَّركيبيَّة للأقطاب المكوِّنة لها، فإذا جئنا للمتعلِّم والمعلِّم على حدٍّ سواءٍ أنَّهما يتميَّزان بتركيبة فيزيولوجية وبيولوجية ونفسيَّة تختلف تماماً عن الآخرين، إضافة إلى ذلك مكان تواجدهما والبيئة التي نشأ فيها، أمَّا من جهة المعرفة فإنَّ الدِّيداكتيك من مهمَّته الأساسيَّة كيفيَّة تطبيق وممارسة هذه المادَّة، أمَّا ماهيتها وكيفيَّة تكوينها يرجع الفضل إلى علم اللُّغة وفروعه، مثل علم الأصوات، وعلم الأصوات الوظيفي، وعلم اللُّغة التَّطبيقي.ونظراً لهذا التَّباين في التَّركيبة الخاصَّة بكل قطبٍ من أقطاب المثلَّث الدِّيداكتيكي دفعت الضَّرورة الحتميَّة إلى إشراك مجموعة من العلوم، بداعي أنَّ العمليَّة التَّعليميَّة عمليَّةٌ جدُّ معقَّدة ومتشابكة تحتاج إلى روافد وعلوم أخرى مساعدة من أجل أداء هذه المهمَّة على أكمل وجهٍ وفي أحسن حالٍ، وبهذا التَّشارك يكتمل نصاب العمليَّة التَّعليميَّة في إدارة الأنشطة التَّعليميَّة بكل أريحيَّة وبمردود تربوي أفضل.

تحتاج التَّعليميَّة بعامَّة والفعل الدِّيداكتيكي بخاصَّة إلى علم النَّفس في جانبها السُّلوكي وأهم التَّغيُّرات التي تطرأ عليه، لأنَّ التَّعلُّمات في حدِّ ذاتها سلوكات قد تكون حركيَّة أو لفظيَّة أو وجدانيَّة أو كامنة تظهر عند ضرورةٍ ما. كما يساهم علم النَّفس النُّمو بإطِّلاع الدِّيداكتيك بأهمِّ المراحل العمريَّة التي يمرُّ بها الفرد المتعلِّم، وخصوصيَّة كل مرحلة منها، وهو بهذا "الدِّيداكتيك" يعمل على تكييف المادَّة المعرفيَّة التي تناسب كل مرحلة من هذه المراحل، وأهم الوسائل التَّعليميَّة الملائمة لذلك، ناهيك عن إعطاء رؤية واضحة عن الفروقات الفرديَّة بين المتعلِّمين. كما يرتبط الدِّيداكتيك بعلم النَّفس اللُّغوي في الجانب المتعلِّق بالعمليات العقليَّة أو المعرفيَّة من إدراكٍ وتوقُّع وتفكير وتذكُّر، وهو بهذا يفيد الفاعل التَّعليمي على وجه الخصوص في إعطاء صورة واضحة عن عمليَّة معالجة المعلومات

وتخزينها واسترجاعها وتوظيفها في مواقف تعليميَّة أخرى مشابهة، أي تفعيل دور الذَّاكرة والعمل على تنشيطها. كما استفادت من علم النَّفس التَّربوي من خلال معرفة حاجات المتعلِّمين ورغباتهم وميولهم ودوافعهم والعمل على الاهتمام بها وإشباعها، كما يفيدها في معرفة مفهوم التَّعلُّم وأهمِّ العوامل المساعدة على ذلك، من نضجٍ واستعدادٍ وتدريبٍ وتكرارٍ وممارسةٍ. وعليه فإنَّ تظافر هذه العلوم مع الدِّيداكتيك كلٌّ في مجال اختصاصه ومن زاويَّة رؤيته ومساهمته لها، تشكِّل فعلاً بُنيةٌ تعليميَّةٌ متكاملة الأطراف والأركان، تجعل من العمليَّة التَّعليميَّة أكثر نجاعةً وتحقيقاً للأهداف والغايات بصفة خاصَّة، والعمل على رفع جودة التَّعليم وتطوير المنظومة التَّربويَّة بعامَّة، وهذا هو الهدف الأسمى والغاية المرجوَّة من تلك البنية.

I–علاقة التَّعليميَّة بعلم النَّفس:

من المعلوم أنَّ كل علم من العلوم يتميَّز بموضوعه ومنهجه، وهذان الأخيران "الموضوع والمنهج" مرتبطان أشدَّ الإرتباط فيما بينهما، لأنَّ موضوع البحث هو الذي يفرض طبيعة ونوعيَّة المنهج المتَّبع لدراسته، ويحدِّد طريقة العمل فيه، هذا بالنِّسبة لموضوع العلوم الماديَّة ومناهج البحث فيها، في حين لاَ يزال السَّيكولوجيون يثيرون من وقتٍ لآخر مشكلة موضوع علم النَّفس ومنهجه، وكذا التَّأويل للحقائق وتصنيف المظاهر النَّفسيَّة وتقرير خصائصها، بل حتَّى في مدلول المصطلحات نفسها.

إنَّ سبب هذا الاختلاف القائم حول طبيعة الظَّاهرة النَّفسيَّة يرجع بالدَّرجة الأولى إلى تعدُّد المدارس السَّيكولوجيَّة كالسلوكيَّة والغرضيَّة والجشتلتيَّة ومدرسة التَّحليل النَّفسي لـ"سيغموند فرويد" من جهة، وإلى تباين المذاهب الفلسفيَّة التي تنتمي إليها تلك المدارس من جهة أخرى، إمَّا بطريقة مباشرة صريحة أو ضمنيَّةٍ غير مباشرة. وهناك عامل آخر حال دون الوصول إلى إنشاء علم النَّفس واحد موحَّد متماسك الأطراف والأركان يرتاح له بال كل من القارئ والباحث والدَّارس على حدٍّ سواء، الذي تمثِّل في تعقُّد الحياة النَّفسيَّة وتشعُّب مظاهر السُّلوك فيها التي تتميَّز بالحيويَّة والنَّشاط المستمرَّين، ممَّا زاد الأمر صعوبة أكثر في التَّعرف عليها وفهمها ، فما علم النَّفس يا ترى؟

1- تعريف علم النَّفس:

هو العلم الذي يهتم "بالدِّراسة العلميَّة للسُّلوك، ومن هذا المنطلق فإنَّه يصف السُّلوك "ماذا وكيف يحدث؟"، محاولاً في نفس الوقت تفسير وتوضيح أسباب السُّلوك "لماذا يحدث؟"[1].

2- مراحل تطور علم النَّفس:

إنَّ البوادر الأولى لظهور هذا العلم،كان في القرن السَّابع والثَّامن عشر، تُعرَف هذه المرحلة بـ "المرحلة الفلسفيَّة"، تحدَّد فيها بصفته علماً للروح والنَّفس معاً، اهتمَّ الفلاسفة فيها بدراسة العلاقات التي تربط الجسم بالرُّوح، اعتقاداً منهم أنَّ وجود روح مستقلَّةٌ تماماً عن الجسد، كما اصطلحوا على تسميته بأنَّه "علم العقل". أمَّا "ديكارت" (1650م/1596م) نعته بـ "علم الشُّعور"، وذلك في بداية القرن "17م". إلاَّ أنَّ "وودورث" عرَّفه بهذا التَّعريف الطَّريف قائلاً: "أنَّ علم النَّفس بدأ بدراسة الرُّوح لكن زُهقت روحه، ثمَّ أصبح علم العقل لكن ذهب عقله، ثمَّ أصبح علم الشَّعور وأخشى أنْ يُفقد شعوره"[2].

أمَّا المرحلة الثَّانيَّة المتزامنة مع القرن التَّاسع عشر، التي تميَّزت بمحاولة فصل علم النَّفس عن الفلسفة والتَّحوُّل به إلى علم تجريبي، إلاَّ أنَّ هذه المحاولة في حقيقة الأمر لم تأتي بجديد، بل حلَّ موضوع الوعي أو الشُّعور محل الرُّوح فيها، كما تميَّزت بإثارة موضوع الإحساس وعلاقته بالمثيرات الفيزيائيَّة وإنشاء مخابر متخصِّصة لعلم النَّفس بالجامعات، كلِّلت هذه المحاولة باستعمال المنهج التَّجريبي في دراسة الموضوعات النَّفسانيَّة، وعلى الرَّغم من ذلك إلاَّ أنَّ أعمالهم ما زال يُسيطر عليها المنهج الاستبطاني، بحكم أنَّ موضوع الوعي أو الشُّعور ما زال يُنسب إلى علم النَّفس، وبعدها نشأت بعض المحاولات لتطوير هذا المنهج نحو الاتِّجاه التَّجريبي سمي "بالاستبطان التَّجريبي".

أمَّا المرحلة الثَّالثة ظهرت مع النِّصف الأوَّل من القرن العشرين، فيها تمَّ تحديد علم النَّفس بأنَّه الدِّراسة العلميَّة للسُّلوك، المتزامنة مع ظهور المدرسة السُّلوكية ورائدها "واطسون"، التي أكَّدت في

[1]- خيري وناس، بوصنوبرة عبد الحميد: مدخل إلى علم النَّفس، ص: 16.

[2]- د.سليمان جميلة: محطَّات في علم النَّفس العام، ص: 15.

مبادئها أنَّه يستحيل إنشاء علم النَّفس علميّاً على أساس دراسة معطيات الوعي أو الشُّعور، معتبرة في نفس الوقت أنَّ السُّلوك هو الذي يشكِّل الدِّراسة الموضوعيَّة والعلميَّة لهذا العلم، باعتباره يخضع للملاحظة الموضوعيَّة والقياس التَّجريبي، وعليه "ركَّزت هذه المدرسة على العناصر الموضوعيَّة التي يمكن ملاحظتها، المتمثِّلة في المثيرات (م) والاستجابة (س)، النَّاتجة عن هذه المثيرات وفق الكيفيَّة الآتيَّة[1]:

م ⟵ كائن حي ⟵ س

إلاَّ أنَّ هذه النظْرة للسُّلوك تتناسب وتتوافق مع بعض أنماط السُّلوك الحيواني والأفعال البسيطة، كالأفعال الانعكاسيَّة التي لا تتلاءم تماماً مع الأنماط المعقَّدة للسُّلوك الإنساني، باعتبار هذا الأخير "الإنسان"، كائن حيٌّ معقَّد التَّركيب، تتحكَّم بداخله عدَّة عمليات فيزيولوجيَّة ونفسيَّة، من المستحيل ظهورها في استجابات ظاهرة، ما عدا تلك الملامح الخارجيَّة المعبِّرة عن ذلك، وعلى إثر هذه الانتقادات الموجَّهة إلى "واطسون"، ظهر ضمن المدرسة السُّلوكيَّة اتِّجاه جديد سُمي بـ"السُّلوكيَّة المحدثة"، التي أسَّسها كل من "تولمان" و"هل"، التي تعتبر في حقيقة الأمر توسعةٌ للمدرسة الأولى، التي حصرت السُّلوك بالعلاقة الآليَّة بين المثيرات الخارجيَّة والاستجابات الظَّاهرة الموجَّهة نحو الخارج من جهة، والتَّمهيد للأرضيَّة العقليَّة المعرفيَّة، باعتبارها أنَّها رسمت وربطت السُّلوك ببعض العمليَّات الذِّهنيَّة مثل، الإدراك والتَّفكير والتَّخيُّل والعاطفة والانفعال التي يتميَّز بها الكائن البشري دون سواه.

بينما المرحلة الرَّابعة تمثَّلت في المرحلة المعاصرة، التي تحدَّد فيها علم النَّفس بشكل أكثر وضوح ودقَّة عن سابقيه، بأنَّه "العلم الذي يدرس سلوك الكائنات الحيَّة بمعناه الواسع"[2]، وهو بهذا المفهوم يشتمل مجموع التَّصرفات الحركيَّة واللَّفظيَّة بوجه خاصٍ التي يقوم بها الكائن الحي، قد تكون قصديَّة أو غرضيَّة أو أفعال انعكاسيَّة، تجلَّى ذلك من خلال التَّنظيم والتَّوجيه اللَّذان يميِّزان العديد من التَّصرفات والسُّلوكات المعقَّدة، وقد تكون عفويَّة لا إراديَّة، كما عرَّف علماء النَّفس، علم النَّفس

[1]- د.عبد الرَّحمن الوافي: مدخل إلى علم النَّفس، دار هومة للطِّباعة والنَّشر، الجزائر، 2006م، ص: 19.

[2]- المرجع نفسه، ص: 20.

الحديث أنَّه: "العلم الذي يدرس القوانين العامَّة للسُّلوك الإنساني"[1]، وما دام محوره الأساسي هو السُّلوك الإنساني، كان لزاماً علينا التَّعريف بالسلوك على أنَّه "نشاطٌ يصدر عن الفرد يمكن ملاحظته وتعزيزه إنْ كان إيجابيّاً، وإزالته إنْ كان سلبيّاً"[2]، ومن أهمِّ نظريات تعديل السُّلوك، النَّظريَّة السُّلوكيَّة بشقَّيها الإرتباطيَّة والوظيفيَّة، والنَّظريَّة الإنسانيَّة التي تركِّز على تغيير إدراك الفرد لذاته ومعرفته لها، عامل مهم ورئيسي وراء أنماط سلوكه المختلفة. والنَّظريَّة المعرفيَّة التي تهتمُّ بالعمليَّات العقليَّة التي تحدث داخل الفرد، كالإدراك والانتباه والتركيز والتَّذكُّر والنِّسيان والتَّخيُّل والتَّفكير والحكم والاستدلال، كلُّها تتَّصل بموضوعات أخرى مساعدة ومكمِّلة لوظيفة تلك العمليَّات تحت عامل الحاجة والرَّغبة والميل، والاتجاه والدَّافع من جهة، وخدمةً لعمليَّة التَّعلُّم والعوامل المساعدة لتلك العمليَّات العقليَّة من جهةٍ ثانيَّةٍ، ومن ثمَّ وجد علماء النَّفس أنفسهم أمام مشكلة السُّلوك اللُّغوي، لما له من صلة بهذه الموضوعات جميعاً، وبالتَّالي كان لزاماً الاهتمام بموضوع اللُّغة، باعتبارها من الأمور الهامَّة والمناسبة لدراسة هذه الموضوعات وإثراءها، الأمر الذي أدَّى إلى انشقاقها وانفصالها عن علم النَّفس، وأصبحت فرعاً جديداً عنه تحت مظلَّة "علم النَّفس اللُّغوي"[3]، وعليه فإنَّ خصوصيَّة وطبيعة المشكلات اللُّغويَّة والنَّفسيَّة التي صادفت الدِّراسات اللُّغويَّة اليوم، تفرض على الباحثين واللُّغويين ضرورة معرفة المعرفة المتبادلة بين العلميْن، علم اللُّغة وعلم النَّفس، وكيفيَّة التحامهما من أجل نجاح هذه التَّوءمة، ومعرفة المورِّثات والجينات المكوِّنة للفرد النَّاتج عنهما، والمتمثِّل في "علم النَّفس اللُّغوي"، أيأخذ هذا الأخير كل الصِّفات والسِّمات البيولوجيَّة والميل لأحدهما دون الآخر، أم يتقاسم تلك الملامح بينهما؟، وبالتَّالي معرفتنا لتلك التَّوأمة وما ينتج عنها، كفيل وبدرجة كبيرة تشخيص تلك العلاقة، والعمل على تحديد تلك المشكلات اللُّغويَّة، وإيجاد العلاج المناسب لها، ترى "جودت جرين" "Judithgreen" أنَّ علماء النَّفس الذين درسوا اللُّغة قد تأثَّروا بمؤثِّرين هما: نظريَّة المعلومات

[1]- ينظر: د.سيد غنيم: الفكر واللُّغة عند الطِّفل، ص: 94.

[2]- فهد خليل زايد: فنُّ التَّعامل مع الطُّلاب، جسور للنَّشر والتَّوزيع، الجزائر، ط1، 2012م، ص: 11.

[3] -Vue: hartmann. R. and stork.F ; Dictionary of languge and linguistics ; london, 1972, P : 189.

Infomation Théory، ونظريات التَّعلُّم Learn Theory، فأمَّا نظريَّة المعلومات تبحث في عمليَّة الاتِّصال عامَّة، وفي الاتِّصال اللُّغوي خاصَّة، وهي تنطلق من حقيقةٍ أنَّ اللُّغة تتطلَّب من مستخدميها دراية وخبرة تمكِّنهم من تتبُّع أي جانب من جوانب الرِّسالة الكلاميَّة، ويتطلَّب إنتاج هذه الرَّسالة استخدام نظام رمزي Code أو شفري يعمل أساساً على انتقال الرِّسالة من المرسل Sender إلى المستقبل Receiver، حيث يتوقَّف إدراك الرِّسالة على مدى معرفة المستقبِل لهذا النِّظام الرَّمزي الذي يستخدمه المرسل، ويهتمُّ عالم اللُّغة بهذا النِّظام عن طريق دراسة طبيعة الوحدات المكوِّنة له وتحديدها. أمَّا عالم النَّفس يهتمُّ بالعمليَّات التي تحدث أثناء إنتاج المرسَلة أو الإرساليَّة من قبلِ الباث، وحين وصولها واستقبالها من قبل المستقبِل، أي يهتمُّ بعمليَّة الإنتاج والاكتساب لهذا النَّظام الرَّمزي وإدراك علاقاته الصَّوتيَّة والمورفولوجيَّة والوظيفيَّة، في حين أنَّ نظريات التَّعلُّم تتمثَّل في أراء وأفكار كل من المدرسة السُّلوكيَّة والمعرفيَّة والجشتلتيَّة"[1]، تراوحت على التَّرتيب بين المثير والاستجابة والإدراك والاستبصار في عمليَّة تعلُّم المفاهيم والمعلومات وتثبيتها.

II–علاقة التَّعليميَّة بعلم النَّفس النُّمو:

يركِّز علم النَّفس النُّمو على دراسة مراحل نمو الفرد بعامَّة والمتعلِّم بخاصَّة، والعوامل المؤثِّرة فيه، والخصائص النِّمائيَّة لكلِّ مرحلةٍ من مراحله في شتَّى مجالاته المعرفيَّة والوجدانيَّة والعقليَّة والحس حركيَّة، وتوظيف هذه الخصائص النِّمائيَّة في عمليَّة التَّعلُّم، مع مراعاة الفروق الفرديَّة بين المتعلِّمين في المستوى الواحد.

يبحث علم النَّفس النُّمو بالدَّرجة الأولى أهمَّ التَّغيُّرات الخاصَّة بالسُّلوك المرتبط ارتباطاً منتظماً بالعمر الزَّمني للفرد المتعلِّم، بمعنى يدرس أهمَّ الظَّواهر والمستجدَّات الخاصَّة لمراحل النُّمو العمريَّة للمتعلِّم، وعلى هذا الأساس يزوِّد المدرِّس بأهمِّ المفاهيم والمعارف المرتبطة بكلِّ مرحلة من مراحل المتعلِّم العمريَّة، كما يفيده بأهمِّ التَّنبُّؤات والإختلالات الملاحظة للفرد خلال مرحلة من مراحله، قصد

[1] -Vue : Greene Gudith : Psychiolinguistics, penguin books, 1973, P : 14-15.

الوقوف عليها، ومعرفة أسبابها وكيفيَّة علاجها تربوياً، كالانبساط والانطواء والنُّضج والفروق الفردية بين المتعلِّمين، وتأثيرها السَّلبي على التَّحصيل الدِّراسي.

1- النُّمو لغةً:

مصدر "نما" ينمو، نماء، بمعنى الزِّيادة وبلوغ منتهى الشَّيء[1]، ونقول نما الزَّرع أي ازداد طولاً وكثر[2]، والنُّمو في علم النَّفس، يراد به التَّغيُّر المطرد في الكائن الحي يتَّجه به نحو تمام النُّضج.أمَّا من **النَّاحيَّة الاصطلاحيَّة** هو تغيير يطرأ على الأبعاد الفيزيولوجيَّة والبيولوجيَّة والسَّيكوذهنيَّة لشخصيَّة الفرد بعامَّة والمتعلِّم بخاصَّة، وهو إمَّا نمو فطرة أو نمو خبرة[3]، فإذا كانت التَّغيُّرات تطرأ على الجوانب البيولوجيَّة والفيزيولوجيَّة وتطال بنية الجسم الإنساني ووظائف أعضائه نتيجة للعوامل الوراثيَّة فإنَّها تكون في عداد نمو الفطرة، وهو نماء لاَ إراديٌ لا يستطيع أنْ يتحكَّم فيه صاحبه، بلْ مفروض عليه بالقوَّةِ. أمَّا إذا كانت التَّغيُّرات الطَّارئة على شخصيَّة الفرد النَّاتجة عن المحيط الاجتماعي والظروف البيئيَّة فإنَّها تكون في عداد نمو الخبرة أو التَّعلُّم، بمعنى خاضع لرغبة الفرد في اكتسابها.

2- خصائص النُّمو:

للنُّمو عدَّة خصائص نذكر منها:

أ- النُّمو عمليَّة كليَّة: يتَّصف النُّمو بالكليَّة، أي أنَّ شخصيَّة الفرد سواء تعلَّق الأمر بالجانب الفيزيولوجي أو البيولوجي تسير في اتِّجاه واحدٍ سواء في طور البناء أو في الهدم، وهذا ما يمكِّننا من التَّنبؤ بمعدل النُّمو في أحد الجوانب أو الأبعاد إذا عرفنا معدَّله في جوانبِ أخرى، لأنَّ هناك معدَّل سرعةٍ للنُّمو في مراحله المختلفة، فمثلاً إذا كان هناك طفل ينمو ذكاؤه بمعدَّلِ أعلى من المتوسِّط، يمكن أنْ نتوقَّع أنَّ نموه الجسمي سيكون أعلى من المتوسِّط، والعكس صحيح[4].

---

[1]- معجم المعاني الجامع: مادة "نَمَا"

[2]- المعجم الوسيط: مادة "نَمَا".

[3]- ميلود التُّوري: أسس التَّكوين التَّربوي، ص: 70

[4]- المرجع نفسه، ص: 70.

ب- النُّمو عمليَّة فرديَّة: لاشك أنَّ كل فرد يتميَّز ببنيةٍ فيزيولوجيَّة وبيولوجيَّة وسيكوذهنيَّةٍ تختلف تماماً عن الآخرين، وهذا الاختلاف يجعله يتميَّز عن غيره بنمو شخصيته تبعاً لتلك البنية، وبالتَّالي كلُّ فردٍ ينمو بطريقته وبمعدَّله الخاص به، ومع ذلك فإنَّ موضوع النُّمو يخضع للدراسة العلميَّة المنظَّمة[1]. يتناول البحث العلمي فيه حالات فرديَّة ثمَّ يحسم هذه الحالات على ظواهر مماثلة تحت مظلَّة الثِّقة والموضوعيَّة"[2]، باعتبار أنَّ السُّلوك الإنساني ينتمي للعلوم الإنسانيَّة التي تتَّصف وتمتاز بالتَّعقيد والتَّشعُّب والدِّيناميكيَّة المستمرَّة مقارنةً بنظيرتها في العلوم التَّجريبيَّة.

ج- النُّمو عمليَّة فارقيَّة: على الرَّغم من أنَّ كثيراً من المعلومات المنبثقة عن بحوث النُّمو تستشفُّ ما يسمَّى بـ "المعايير السُّلوكيَّة"، لكنْ يجب أنْ نحذر دائماً من أنْ تتحوَّل هذه المعايير إلى قيود، فما يعتبره النَّاس سلوكاً معتاداً أو متوسِّطاً، قد لاَ يكون ذلك، بمعنى أنَّ هناك اعتقاد سائد بين النَّاس بوجود أوقات ومواعيد ملائمة لكلِّ سلوكٍ، وبهذا يصبح المعيار العمري البَسيط تقليداً اجتماعيّاً، يقع النَّاس أسرى السَّاعة الاجتماعيَّة، بها يحكمون على كل نشاط اجتماعي، وبذلك يحدِّدون لكلِّ نشاط "ساعةٌ عمريَّةٌ" أو "اجتماعيَّةٌ"، أو موعد زمني يصدق هذا على زمن دخول المدرسة أو إنهاء الدِّراسة أو الحصول على عمل. مثلاً حينما يُقبل الفرد على الزَّواج في سنِّ الأربعين فإنَّه يوصف بالتَّأخر حسب السَّاعة الاجتماعيَّة، بينما إقباله على ذلك في سنِّ الثَّامن عشر من عمره يجعله مبكِّراً[3].

3-التَّطبيقات التَّربويَّة لعلم النَّفس النُّمو:

بناءً على مفهوم النُّمو وخصائصه، يمكن استخلاص مفاهيم تربويَّة تكون عوناً ودليلاً يسترشد بها المدرِّس خلال مساره التَّربوي، وأثناء إدارة العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلميَّة منها:

- يزيد من معرفتنا لطبيعة الفرد المتعلِّم "شخصيَّة المتعلِّم" من جهة، وعلاقته بالبيئة المحيطة به، سواء تعلَّق الأمر بالجانب البشري أو المادي من جهةٍ أخرى.

[1]- ميلود التُّوري: أسس التَّكوين التَّربوي، ص: 70 بتصرف.

[2]- د. حيدر عبد الكريم محسن الزهيري: مبادئ علم النَّفس التَّربوي، مكتبة المجتمع العربي للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان، الأردن، ط1، 2017م، ص: 64.

[3]- المرجع نفسه، ص: 71.

- يفيد المدرِّس بمعلوماتٍ تساعد على توجيه الأطفال والمراهقين والرَّاشدين حسب حاجاتهم ورغباتهم وميولهم، والعمل على تلبيتها وِفق ما تمليه تلك الحاجات، وإثارة الدَّافعيَّة لديهم لتحقيقها.

- يساعد المدرِّس على معرفة خصائص نمو المتعلِّمين، حسب المراحل العمريَّة المقابلة للأطوار الدِّراسيَّة، والعمل على وضع وتكييف المادَّة المعرفيَّة المناسبة لذلك النُّمو "العقلي والمعرفي"، والبحث عن الطَّرائق والوسائل التَّعليميَّة المناسبة لمستواهم.

- يساهم فهم النُّمو العقلي والعمليَّات العقليَّة للمتعلِّمين إلى تطبيق وانتقاء أحسن الأساليب التَّربويَّة والبيداغوجيَّة، لتحقيق تعلُّمٍ هادفٍ ذو مردودٍ أوفر.

- يساعد أخصائي علم النَّفس الإرشادي والتَّربوي التَّعامل مع المتعلِّمين بكلِّ وعيٍ وثباتٍ على تشخيص العقد النَّفسيَّة والمشاكل المعيقة لتحصيلهم عبر كافَّة مراحلهم العمريَّة والدِّراسيَّة، والعمل على إيجاد العلاج المناسب لذلك.

- يساعد المدرِّس ما يمكن توفيره من وسائل وآليات وشروط كفيلة لإثارة اهتمامات المتعلِّمين أثناء الموقف التَّعليمي التَّعلُّمي، بناءً على الخصائص النَّمائيَّة لديهم وما تحتاجه من ذلك.

4-النَّماذج النَّظريَّة للنُّمو:

هناك عدَّة نماذج نظريَّة للنُّمو منها: نموذج فرويد للنُّمو النَّفسي، نماذج إريك إريكسون Erec Erecsson (1902-1994)،"نموذج النُّمو الاجتماعي"، نموذج بياجي"النُّمو العقلي المعرفي".

1/4- نموذج فرويد للنُّمو النَّفسي:

يرى فرويد أنَّ الطِّفل يولد وهو مزوَّد بطاقةٍ غريزيَّةٍ قِوامها الجنس والعدوان وهذه الطَّاقة هي ما يسمِّيها فرويد: "اللِّيبيدو"Libido[1].

[1]- ميلود التُّوري: أسس التَّكوين التَّربوي، ص: 71.

- **مفهوم اللِّيبيدو**: هو عبارة عن طاقة غريزيَّةٌ مخزَّنةٌ لدى الفرد يسعى من خلالها تحقيق ذاته، الشَّيء الذي تؤدِّي بصاحبها إلى الدُّخول في صدام محتدم مع أفراد المجتمع، المتمثِّلة في قيمه، وعاداته، وتقاليده، وأعرافه. وعلى أساس شكل ودرجة الصِّدام ونتيجته، تتحدَّد صورة وملامح شخصيَّة الفرد في المستقبل، وهذه الطَّاقة الغريزيَّة بطبيعة الحال تمرُّ بمراحل محدَّدة في حياة الفرد حسب فرويد، ويعتبر النُّضج البيولوجي المحدِّد الأساس بالنِّسبة لانتقال الطِّفل من مرحلةٍ إلى أخرى. ولكنْ نوع وطبيعة المواقف التي يمرُّ بها خلال مرحلةٍ مَا هي التي تحدِّد النَّتاج السَّيكولوجي لهذه المرحلة، كما تحدِّد مدى انتظام سير الطَّاقة في خطِّها المرسوم سلفاً أو تعثُّرها في السَّير أو تخلُّفها، وهذا التَّخلُّف هو الذي أطلق عليه فرويد "التَّثبيت".
- **التَّثبيت**:هو تأخُّر يصيب الطَّاقة الغريزيَّة لدى الفرد مقارنة بمرحلته العاديَّة، وبذلك يتأثَّر التَّثبيت في رواق تلك الطَّاقة،ففي جانبه الأيمن الاتِّساع المسرف "المبالغ فيه" في سني المهد والطُّفولة المبكِّرة الذي يجعل الطِّفل لاَ يريد أنْ يترك هذا المستوى الذي ينعمُ فيه بإشباع حاجاته ورغباته، وتحقيق المتعة المتوفِّرة فيه، في حين أنَّ النُّمو يتابع ويواصل سيره إلى المرحلة الثَّانيَّة أو الموالية دون توقُّفٍ. بعد أنْ يكون قد تخلَّف قدر كبير من الطَّاقة اللِّيبديَّة في المرحلة التي حدث بها التَّثبيت، أمَّا جانبه الأيسر، يتمثَّل في الإحباط الشَّديد الذي يجعل الطِّفل يجد صعوبة في تخطِّي هذا المستوى الثَّاني طلباً للإشباع وتحقيق المتعة التي يتلقَّاها في هذه المرحلة.

2/1/4-مراحل النُّمو النَّفسي:

يمرُّ الفرد خلال نموه البيولوجي والفيزيولوجي والنَّفسي بعدَّة مراحل حسب نموذج فرويد[1].

أ- المرحلة الفميَّة المصيَّة: تكون هذه المرحلة في العام الأوَّل من حياة الطِّفل، يعتمد على فمِّه في إشباع حاجاته، حيث يلجأ إلى مصِّ أصابعه أو جزء من يده، والإشباع النموذجي في هذه المرحلة يتمثَّل في مصِّ ثدي أمِّه وفي غيابه يعتمد على وضع أصبعه في فمه، تسمَّى هذه المرحلة عند فرويد بمرحلة "الإدماج القائمة على الأخذ".

[1]- ميلود التُّوري: أسس التَّكوين التَّربوي، ص: 71-72 بتصرف.

ب– المرحلة الفميَّة العضيَّة: تظهر جليّاً في العام الثَّاني من عمر الطِّفل معتمداً في ذلك على فمِّه لكنْ اللذَّة تحصل لديه من خلال العضِّ وليس المصِّ، وذلك بسبب بداية ظهور الأسنان لديه، وبالتَّالي يريد عضُّ كل ما يصل إليه، وفي هذه المرحلة يرى فرويد أنَّ أوَّل عمليَّة إحباط تصيب الطِّفل في حياته حينما يعمد إلى عمليَّة عضِّ ثدي الأم، وما يترتَّب عن ذلك من سحب الأم للثَّدي من فمِّه أو عقابه، وبالتَّالي يوقعه في صراع لأوَّل مرَّة، الأمر الذي يجعله حائراً بين ميله إلى إشباع رغبته في العضِّ، وبين خوفه من عقاب الأم، ممَّا يجعل الطِّفل في هذه المرحلة ثنائي العاطفة يحبُّ ويكره، إشباع رغبة أو إحباط، تسمَّى هذه المرحلة بمرحلة "الإدماج أيضاً تقوم على الأخذ والاحتفاظ.

جـ– المرحلة الإستيَّة: تشمل العام الثَّالث من عمر الطِّفل بحيث تنتقل منطقة الإشباع الشَّهَوي من الفمِّ إلى الشَّرج، حيث يأخذ لذَّته من تهييج الغشاء الدَّاخلي لفتحة الشَّرج عند عمليَّة الإطراح، والسُّلوك السَّائد في هذه المرحلة هو العطاء ويغلب على مشاعر الطِّفل الثُّنائيَّة أيضاً كما في المرحلة السَّابقة، الضحك البكاء، الحزن الفرح.

د– المرحلة القضيبيَّة: تظهر هذه المرحلة في العام الرَّابع والخامس من العمر الزَّمني للطِّفل، وفيها ينتقل مركز الإشباع من الفرج إلى الأعضاء التَّناسليَّة، بحيث يحصل الطِّفل على لذَّته من اللَّعب بأعضائه التَّناسليَّة، أي يمرُّ بالمركب الأديبي*، الذي يتمثَّل في ميل الطِّفل الذَّكر إلى أمِّه والنَّظر إلى أبيه منافس له في حبِّ أمِّه، وميل الأنثى إلى الأب وشعورها بالغيرة من الأم تدعى بـ"عقدة إليكترا".

هـ– مرحلة الكمون: في هذه المرحلة يشغل الطِّفل بمن حوله وينصرف عن ذاته، في هذه المرحلة يتقدَّم النُّمو العقلي والانفعالي والاجتماعي، تمتدُّ من سنِّ السَّادسة حتى البلوغ الجنسي في الثَّانيَّة عشرة للبنات والثَّالثة عشر للبنين، من مميِّزات الطِّفل في هذه المرحلة طاعة الكبار والامتثال لأوامرهم

* – **مركَّب أوديب**: هو مفهوم أنشأه سيغموند فرويد واستوحاه من أسطورة أوديب الإغريقيَّة بالإنجليزيَّة (Oedipus Compeex) وهي عقدة نفسيَّة تُطلق على الذَّكر الذي يحبُّ والدته ويتعلَّق بها، ويغير عليها من أبيه فيكرهه،يقابله "عقدة إليكترا" عند الأنثى في نظريَّة التَّحليل النَّفسي، أمَّا مصطلح عقدة أوديب تدلُّ على المشاعر والأفكار والأحاسيس التي تبقى مكبوتة في العقل الباطن للطِّفل اتِّجاه أمِّه.

ونـواهيهم راجيـاً الحصـول علـى رضـاهم، لـذلك فـإنَّ هـذه المرحلـة هـي مرحلـة الهـدوء مـن النَّاحيَّـة الانفعاليَّة.

و– المرحلة الجنسيَّة الرَّاشدة: في هـذه المرحلة تأخذ الميول الجنسيَّة الشَّكل النِّهائي لها، وهو الشَّكل الذي سيستمرُّ في النُّضج، يحصل الفرد السَّويُّ على لذَّته من الاتِّصال الجنسي الطَّبيعي مع فردٍ راشدٍ من أفراد الجنس الآخر.

بناءً على هذه المراحل السَّابقة الذِّكر فإنَّ الفرد السَّويُّ هو من يحصل على إشباع مناسب لرغباته وحاجاته في كلِّ مرحلةٍ نمائيَّةٍ، أمَّا إذا تعطَّلت مسيرة النُّمو في مرحلةٍ من مراحل العمر قد يترتَّب على ذلك الفرد حدوث ما أسماه فرويد بـ"التَّثبيت"، وبالتَّالي يكون الفرد راكن إلى النُّكوص إلى المرحلة التي حدث فيها التَّثبيت وعدم القدرة على مسايرة المرحلة اللَّاحقة، ممَّا يضطرُّ الرُّجوع إلى المرحلة السَّابقة، نجده فيها يأتي بسلوكات لا تناسب نموِّه البيولوجي والفيزيولوجي كأنْ يسلك سلوك المراهقين وهو في مرحلة الكهولة.

2/4–نموذج إريك إريكسون: (1902م/ 1994م) "النُّمو النَّفسي الاجتماعي"*

أ– مرحلة الثِّقة مقابل عدم الثِّقة: هي مرحلة تكون من تاريخ الميلاد إلى السَّنة الثَّانيَّة، وتشمل المرحلتين المصيَّة والقضيبيَّة عند فرويد. إنَّ الاتِّجاه النَّفسي الاجتماعي الذي على الطِّفل تعلُّمه، هو أنْ يثق في العالم الخارجي بتلمُّس ما يؤثِّر على هذه الثِّقة ويضمن استمرارها ويتمُّ ذلك بإشباع الوالدين لحاجاته الضَّروريَّة والأساسيَّة، وبهذا الإشباع يُعتبَران على أنَّهما محطَّة ثقةٍ خصوصاً فيما يتعلَّق بالجانب العاطفي والوجداني[1]، وبالتَّالي يشعر الطِّفل بالاطمئنان والارتياح النَّفسي، وأنْ يثقْ كل الوثوق في عالمه

* – **إريك سميث إريكسون:** يُعتبر من أشهر علماء النَّفس الأمريكيين، من أصل ألماني ولد في 1902/06/15 بفرانكفورت الألمانيَّة، خريج جامعة فيينا، درس علم النَّفس الأطفال، كان شديد التَّأثُّر بالمدرسة الفرويديَّة، صاحب نظريَّة التَّطوُّر الاجتماعي للإنسان، المراحل النَّفسيَّة الثَّمانيَّة لنظريَّة التَّطوُّر، ألَّف كتاباً بعنوان (Childhood and society) عام 1950م شارحا فيه "مفهوم أزمة الهويَّة"، متأثِّراً بذلك بسبب جهله لوالده البيولوجي، توفِّي في 1994/05/12م ببلدة "هارويتش" بولاية "بارنستابل" الأمريكيَّة.

[1] – ميلود التُّوري: أسس التَّكوين التَّربوي، ص: 73.

الذي يحيط به، أمَّا إذا كانت رعاية الوالدين قاصرة وغير متَّسقة فإنَّه بدون شك يشعر بالخوف والشكِّ في كلِّ ما يحيط به، لأنَّه افتقد إلى تحقيق وقضاء حاجياته الأساسيَّة.

ب– مرحلة الاستقلال مقابل الشكِّ:"السَّنة الثَّالثة": هي المرحلة الإستيَّة عند فرويد، وبالتَّالي هذه المرحلة بعد حصول الطِّفل على الثِّقة أو عدم الثِّقة في المرحلة السَّابقة ينبغي أنْ يلجأ الطِّفل فيها إلى الحصول على قدر من الاستقلال، فمثلاً إذا أُتيح له الحبوُ وتشجَّع على أنْ يصل إلى ما يقدر ويستطيع الوصول إليه بطريقته الخاصَّة وبقدراته الجسميَّة، وطبعاً تحت إشراف الوالدين فإنَّه ينموا إحساسه بالاستقلال الذَّاتي، أمَّا إذا كانت هذه المحاولات بمساعدة الوالدين والقيام بالكثير من الأعمال نيابةً عن الطِّفل فإنَّهما يشكِّكان في قدرته على التَّكيُّف مع المحيط الخارجي، وبالتَّالي الطِّفل يجد نفسه عاجزاً على تلبيَّة حاجاته بنفسه.

د–مرحلة المبادرة "المبادأة" مقابل الخجل: (من السَّنة 4 إلى 5)، توازي هذه المرحلة القضيبيَّة عند فرويد، إنَّ قيام الطِّفل لعدَّة حركات خاصَّة الأنشطة الجسميَّة منها، يعدُّ مظهراً من مظاهر المبادأة التي تضيف إلى الاستقلال الذَّاتي خاصيَّة القدرة على المشاركة والقيام بالفعل والتَّخطيط والمعالجة الممكنة لذلك،فالطِّفل إذا ما أُتيحت له حريَّة الاكتشاف والتَّجريب يكون بدون شكٍّ أكثر حيويَّةً ونشاطاً، وكذلك إذا اهتمَّ الأولياء والمعلِّمون بأسئلته وأجابوا عنها فإنَّه يكون محلَّ ثقةٍ بهم وبنفسه، ممَّا يدفعون به نحو المبادرة، والعكس إذا ما قُيِّد الطِّفل في هذا العمر وأشعروه بأنَّ أنشطته وأسئلته لا معنى لها، ولا فائدة منها، وعدم الاستجابة لها، فإنَّهم بدون شكٍّ يزرعون فيه الخمول والجمود واللَّامبالاة.

هـ–الاجتهاد مقابل التَّقصير "النُّقص": تبدأ من السَّنة 6 حتَّى 12[1]، وهذه المرحلة توازي مرحلة الكمون عند فرويد، حيث يلتحق الطِّفل بالمدرسة في هذه المرحلة من نموه ويسيطر على سلوكه حبُّ الاكتشاف والاستطلاع والأداء الفعلي للسُّلوك، إنَّه يتعلَّم الآن كيف يحصل على التَّقدير من خلال القيام بأفعال ذهنيَّةٍ جسديَّة وهو جادٌ ومجتهدٌ، وبذلك تُعتبر من أهم المراحل الهامَّة وأساسيَّة يجب

[1]– ميلود التُّوري: أسس التَّكوين التَّربوي، ص: 74 بتصرف.

إعطاءها الأهميَّة القصوى من الرِّعاية والاهتمام، لأنَّ الخطر الذي يُداهم الطِّفل عندما يشعر بالعجز والنُّقص فيما يبذله من جهود، وبالتَّالي لابدَّ من تشجيعه على مواصلة الجهد بالتَّرغيب والتَّحفيز والجزاء حتى يشعر بلذَّة الاجتهاد والانتصار على المواقف التي تعترض سبيله الحياتي بصفة عامَّةٍ، والتَّعليمي بصفةٍ خاصَّةٍ.

و– الهويَّة مقابل تمييع الهويَّة: "تبدأ من السنة 12 – إلى 18": وتوازي هذه المرحلة، المرحلة الجنسيَّة الرَّاشدة عند فرويد، فالشَّاب يتقدَّم شيئاً فشيئاً نحو التعامل مع الوالدين والمعلِّمين، وذلك بفضل اكتمال نموِّه الجسمي والعقلي، بحيث تجده أكثر ميولاً للأشخاص اللذين يؤثِّرون فيه، والهدف الأساسي من هذه المرحلة، هو تنميَّة هويَّة الذَّات، بمعنى أنَّ الفرد يكون أكثر ثقة في استمراريَّة شخصيته واستقرارها وتماثلها، وأهم ما يتعرَّض له الشاب في هذه المرحلة هو التَّشكيك في هويَّته الجنسيَّة والمهنيَّة، وإذا نجح المراهقون في تحقيق تكامل أدوارهم ومواقفهم فإنَّ هوايتهم تنمو بشكلٍ طبيعيٍّ وسليمٍ، وإذا عجزوا عن تحقيق ذلك فإنَّه ينتج لديهم نوعاً من الخلط والارتباك وعدم الثِّقة بالنَّفس.

ز– مرحلة الألفة مقابل العزلة: "تبدأ من السَّنة 18– إلى 35": إنَّ اندماج الفرد في الجماعة له أثرٌ كبيرٌ وإيجابي على تكوين شخصية الفرد، وبالتَّالي تجده مضطرٌّ إلى تكوين علاقةٍ حميميَّةٍ بشخصٍ آخر، يلجأ إليه بالمحاورة والاستئناس، والعمل على إفراغ مكنوناته النَّفسيَّة أثناء مجالسته والحديث معه، وبالتَّالي فالصَّديق الحميم بمثابة العيادة النَّفسيَّة للطَّرف الآخر، والإخفاق في تكوين العلاقات الاجتماعيَّة يؤدِّي حتماً إلى العزلة وما ينجرُّ عنها من أمراضٍ وعاهاتٍ نفسيَّةٍ مختلفةٍ يصعب أحياناً الشِّفاء منها.

ي– مرحلة الإنتاج مقابل الرُّكود: "تبدأ من السَّنة 35 – إلى 60": في هذه المرحلة يكون الفرد منتجاً ومهتمّاً بفضل خبراته الحياتيَّة، وتجاربه الشَّخصيَّة، وبالتَّالي ينصبُّ اهتمامه بإرشاد وتوجيه النَّشئ القادم تنشئة سليمة وصحيحة، تتحرك نحو الهدف المطلوب، أمَّا اللَّذين يعجزون عن الاندماج في عمليتي الإنتاج والتَّوجيه يصبحون بلا شكٍّ ضحايا الانغماس في الذَّات والملذَّات والرُّكود.

ل– مرحلة التَّكامل مقابل اليأس: "تكون من سن 60 سنة فما فوق": التَّكامل بمعناه الواسع تقبُّل الفرد لدورة حياته من جميع جوانبها النَّفسي والاجتماعي والجسمي والوجداني والعاطفي، باعتبارها الدَّورة المناسبة له بالضَّرورة ولم يكن لها بديل، يقابلها في الجهة الأخرى اليأس الذي هو تعبير عن أنَّ الزَّمن الآن قصير ولا يستطيع احتواء مراحل هذه الدَّورة، ولاَ يسمح بالبدء في حياة جديدة تجري بطرق بديلة لتحقيق ذلك التَّكامل.

3/4–نموذج بياجي"النُّمو العقلي المعرفي":

لقد اكتشف بياجي أنَّ الطَّفل في نموِّه العقلي يمرُّ بمراحلٍ محدَّدة يتَّصف سلوكه وتفكيره في كلٍّ منها بخصائص معيَّنة، ومسايرة لنموِّه الجسمي والفيزيولوجي، ويشير بياجي إلى أنَّ مراحل النُّمو العقلي تتَّصف بالثَّبات في نظام تتابعها لدى كلِّ فرد وفي كلِّ ثقافة، ولا يعني هذا ثبات الحدود الزَّمنيَّة بل تختلف الحدود الزَّمنيَّة من طفلٍ لآخر في ذات الثَّقافةِ التي تشبَّع بها، وهذه المراحل هي:

أ– المرحلة الحسيَّة/الحركيَّة: "تبدأ من الولادة – إلى السَّنة 2": في هذه المرحلة يحصل الطِّفل على المعرفة من خلال توظيف حواسه وحركاته وتسخيرها لتلبيَّة رغباته، كالنَّظر واللَّمس والحبو والمشي، كما يمتلك في هذه المرحلة مجموعة من أساليب السُّلوك الفطريَّة كالمصِّ والقبض والعضِّ وغيرها. فتراه يواجه الأشياء والمواقف بحركات عشوائيَّةٍ بعيدة كلَّ البعد عن أسلوب التَّفكير، أمَّا وجود الأشياء بالنِّسبة إليه مرهون بإدراكها لها، فالسؤال الذي يفرض نفسه، كيف يتمُّ مساعدة الطِّفل على بناء معارفه في هذه المرحلة؟

– أنْ تضع أمام الأطفال أشياء تثير حواسهم من خلال تزيين غرفهم وألعابهم بموضوعات وأشكال وصور ملوَّنة سارَّةٌ، وتعليق الألعاب البلاستيكيَّة خصوصاً في أماكن مراقد الأطفال.

– أنْ تراعى الألعاب التي تجذب اهتمام الطِّفل أكثر من غيرها، كالألعاب المربوطة بالسَّرير التي يستحسن أنْ تكون قابلة للتَّحريك من قبل الطِّفل.

– أنْ تعطي فرصة للطِّفل لتقليد تغيُّرات الوجه[1].

[1]– ميلود التُّوري: أسس التَّكوين التَّربوي، ص: 75 بتصرف.

ب– مرحلة ما قبل العمليَّات "قبل المفاهيميَّة": " تبدأ من السَّنة 2 – إلى 7": في هذه المرحلة تحصل المعرفة لدى الطِّفل، وذلك بتوظيف اللُّغة والرُّموز السيميوطيقيَّة* ، (مفردات، رموز، حركات)، كما يُطلق عليها مرحلة "التَّفكير الرَّمزي"، حيث يتحوَّل خلالها الطِّفل من مرحلة توظيف الحواس والحركات إلى استخدام الكلمات والحركات والإشارات[1]، وما يساعد الطِّفل على النُّمو العقلي في هذه المرحلة ما يلي:

– استخدام وسائل معينة أو "وسائط" ديداكتيكيَّة توضيحيَّة أثناء تناول الأنشطة والوضعيَّات التَّعليميَّة.

– ترك الأطفال يقومون بعمليَّات الجمع والطرح باستخدام الوسائل الخاصَّة بالعدِّ كالخشيبات والأقلام...إلخ.

– العمل على تدريب الأطفال اللُّغة بالحركات والإشارات وتمثيل وتقمُّص المواقف وشخصيات الأدوار.

– ضرورة إبعاد المواضيع الصُّوريَّة التي تعتمد على التَّفكير المجرَّد، لأنَّها تفوق وتتجاوز قدراتهم العقليَّة في هذه المرحلة.

– إعطاء الحريَّة للأطفال من خلال التَّعبير عن وجهات نظرهم، ودفعهم إلى المشاركة في الموقف التَّعليمي وتحفيزهم عليه.

– تقديم للمتعلِّمين حروف وكلمات مشوَّشة ومبعثرة، ومطالبتهم ببناء ها في كلمات وجمل صحيحة ومفيدة.

– مطالبة الأطفال شرح الكلمات الصَّعبة وتوظيفها في جمل مفيدة من إنشائهم.

---

* – **السيميوطيقا**: Semeotics أو علم الرُّموز: هو علم يُعنى بدراسة الإشارات والرُّموز التي تتناول لغةَ الإنسانِ والحيوان وغيرها من اللُّغات غير الإنسانيَّة، باعتبارها نسقاً من الإشارات والرُّموز، مثل علامات المرور،الإشارات البحريَّة الخاصَّة بالسُّفن والسِّكك الحديديَّة،أساليب العرض في واجهات المحلَّات التِّجاريَّة،الرُّسوم البيانيَّة ومفاتيح الخرائط باعتبارها أدوات اتِّصال، سمَّاها دي سوسير بـ "السيميولوجيا" أو "علم العلامات"، معرِّفاً إياه: "أنَّه العلم الذي يدرس الرُّموز بصفةٍ عامَّةٍ، وعلم اللُّغة أحد فروعه".

[1] – ميلود التُّوري: أسس التَّكوين التَّربوي، ص: 75.

- تنظيم دورات وزيارات إلى أماكن التَّسليَّة والتَّرفيه، كالحدائق والمسارح والغابات، وهذا يخدم الجانب الوجداني والحركي والعقلي لديهم.

جـ- مرحلة العمليَّات المحسوسة: "تبدأ من السَّنة 7 – إلى 11": تكون للطِّفل في هذه المرحلة القدرة على العدِّ والتَّرتيب وتأسيس العلاقات والتَّطبيق لها، بمعنى أنْ تبدأ عمليَّة التَّفكير لديه عن طريق أن يستخدم أو يشارك أو يقارن أو يحلِّل أو يحسب ...الخ.

د- مرحلة العمليَّات الصُّوريَّة: "تبدأ من السَّنة 12 فما فوق": في هذه المرحلة يكون الطِّفل قادراً على تحصيل المعرفة الميتافيزيقيَّة بالأشياء المحسوسة كالمسافة والسُّرعة والسِّعة...إلخ[1]، وبالتَّالي يستطيع الاستدلال والاستنباط المنطقيْن انطلاقا من وضعيَّات تعليميَّة تعلُّميَّة، وفيها يكسب القدرة على التَّفكير الصُّوري المجرَّد، ومن الوسائل التي تساعد على النُّمو المعرفي في هذه المرحلة:

- حثِّه على معالجة وضعيَّات تتطلَّب استخدام التَّفكير والاستدلال الفرضي.
- تدريب الطِّفل على ربط السَّبب بالمسبِّب في وضعيَّات تعليميَّة، ودفعه لمعالجة القضايا المجرَّدة.
- إشعاره أنَّ الاعتماد على معالجة الأشياء الماديَّة لا تقوده إلى فهم كامل وشامل لمشكلاته.

III- علاقة التَّعليميَّة بعلم النَّفس اللُّغـوي:

لقد ساهمت الدِّراسات النَّفسيَّة بشكلٍ كبيرٍ في تهيئة الأرضيَّة الملائمة للاكتساب اللُّغوي بعامَّة وتعلُّم اللُّغات بخاصَّة، باعتبار أنَّ اللُّغة تسير في رواقٍ طرفاه اتِّجاه سلوكي والآخر عقلي معرفي، وكِلَا الاتِّجاهين يرتكزان ارتكازاً كبيراً على الجانب النَّفسي سواء تعلَّق الأمر بالمتعلِّم أو المعلِّم، والباحث المشتغل بدراسة علم النَّفس، يستعين بما أَدرَّ عليه علم اللُّغة من مادَّة لغويَّة ومناهج تساعده على البحث والدِّراسة، وأهمِّ الطَّرائق المناسبة لحلِّ المشكلات النَّفسيَّة، تنير له الطَّريق السَّليم الذي يجب إتِّباعه للكشف عن الحقيقة، وتساعده في فهم وقراءة واستنطاق تلك الأمراض والعاهات ومعرفة أسبابها ومصادرها، ولا يتأتَّى ذلك إلاَّ بالاستعانة بعلم النَّفس اللُّغوي، باعتبار هذا الأخير قاسمٌ مشتركٌ بين علم النَّفس وعلم اللُّغة. وكلُّ واحدٍ منهما يساعد الأخر بالمفاهيم والمعلومات التي من

[1]- ميلود التُّوري: أسس التَّكوين التَّربوي، ص: 76.

شأنها تدفع بالبحث والدِّراسة إلى التَّقدُّم بنسبة نجاحٍ أوفرٍ، وعليه فإنَّ إعانة "علم النَّفس اللُّغوي" لهما أحقَّ من غيره، لأنَّ العلاج في هذه الحالة ومثيلاتها يتطلَّب الحوار والمحاورة بين النَّفساني والمصاب لا يكون إلاَّ باللُّغة، وهذه الأخيرة هي الحوار بذاته. ظهر هذا العلم مع نهاية القرن التَّاسع عشر، موضوعه دراسة العلاقة بين علم النَّفس واللُّغة، أي دراسة اللُّغة من الوجهة النَّفسيَّة والعقليَّة الخاصَّة بها،[1] ودراسة علم النَّفس من النَّاحيَّة اللُّغويَّة، معناه العمل عن طريق ترجمة النَّتائج المستخلصة من الدِّراسة النَّفسيَّة بأسلوب وأداء لغوي واضح يمكِّن المصاب من فهم علاج مرضه أو عاهته في شكل وصفةٍ لغويَّةٍ شافيَّة، وبناءً عليها ما على المصاب إلى تطبيقها والعمل بها، إمَّا في شكل نصائح وإرشادات أو من خلال عمل إجرائي يقوم به، فما هو إذن علم النَّفس اللُّغوي؟

1- تعريف علم النَّفس اللُّغـوي:

هو العلم الذي يدرس العمليَّات العقليَّة التي تسبق صدور العبارات اللُّغويَّة المنطوقة، بمعنى مرتبط أشدَّ الارتباط بـ"الجهاز العصبي" و"جهاز أعضاء النُّطق" عند المتحدِّث أو السَّامع، الغرض منه دراسة أهمَّ التَّغيُّرات والملامح المصاحبة لعمليَّةِ نطق الأصوات اللُّغويَّة أو سماعها، بمعنى يهتم ويدرس كيفيَّة تحويل المتحدِّث أو السَّامع للاستجابة إلى رموز لغويَّةٍ معيَّنة «To encode» وهذه عمليَّةٌ عقليَّةٌ ينتج عنها إصدار الجهاز الصَّوتي للُّغة، وعندما تصل اللُّغة إلى المخاطَب أو المتلقي، يقوم بترجمة وتحويل هذه الرُّموز في ذهنه إلى المعنى المراد منها «To decode» وعندها تتمُّ عمليَّةٌ عقليَّةٌ أخرى[2]. ومن ثم فإنَّ عالم النَّفس حين تعامل مع اللُّغة باعتبارها سلوكاً يمكن إخضاعه للدِّراسة باستخدام المناهج والأساليب السَّيكولوجيَّة المختلفة، أي هو يهتمُّ بعمليَّةِ الإدراك، وإسقاطا على ذلك في المجال التَّعليمي فإنَّ من الضَّروري الإطِّلاع وقراءة مواضيع هذا العلم وخاصَّة ما تعلَّق منها بالجانب الإدراكي، لأنَّ هذا الأخير هو الذي ترتكز عليه العمليَّة البيداغوجيَّة في نقل المفاهيم والمعلومات والقواعد والنَّظريات من المدرِّس الباث إلى المتعلِّم المتلقِّي من جهة، والعمل على إعطاء فكرة واضحة

[1]- أنسي محمد أحمد قاسم: مقدِّمة في سيكولوجيَّة اللُّغة، مطبعة موسكي، القاهرة، مصر، 1997م، ص: 09.

[2]- المرجع نفسه، ص: 10.

عن فهم المتعلِّم لتلك الرِّسالة أم لاَ، وقد يصل إلى تشخيص الخلل، ويقدِّم بدائل صائبة ومفيدة تساعد المتعلِّم على تخطِّي عقبة معوِّقات التَّعلُّم، كما أنَّالمتعلِّمين في حدِّ ذاتهم يختلفون في مداركهم للكلمات والألفاظ والتَّراكيب، وتأثير ذلك على عمليَّة تعلُّم اللُّغة واكتسابها، وكذا السُّبل التي تمَّ بها التَّواصل بين المعلِّم والمتعلِّم عن طريق استخدام تلك اللُّغة[1]، وتتجلَّى أهميَّة اللِّسانيات النَّفسيَّة في دراسة اللُّغة من جانبيْن:

أ- الإتِّجاه السُّلوكي: ظهر هذا الاتِّجاه منذ أنْ صدر عدد خاص من مجلَّة علم النَّفس الأمريكي سنة1930م حيث تخصَّص هذا العدد في القضايا العلميَّة لعلم النَّفس اللِّساني في رحاب الثُّنائيَّة الشَّهيرة التي شاعت عند دي سوسير"لسان/كلام"[2]، مدعوماً بالأفكار الأوليَّة التي قام بها "واطسون" Watson مؤسِّس علم النَّفس السُّلوكي منذ بداية سنة 1921م، حيث اقترح دراسة السُّلوك الظَّاهر فقط، وبناءً على هذه الفكرة أضحت اللُّغة حينئذٍ سلوكاً ظاهراً[3]، أيْ لاَ تتعدَّى أنْ تكون مجموعة من ردود الأفعال المشروطة النَّاتجة عن مثير استجابة، ثمَّ تطوَّرت هذه الأفكار وأخذت طابعها العلمي المميَّز على يد الباحث في علم النَّفس السُّلوكي "هيل" Hill سنة 1930م وسكينر سنة 1957م الذي يُعتبر من المؤسِّسين البارزين لعلم النَّفس السُّلوكي، ضمن كتابه "السُّلوك اللَّفظي" وبذلك يُعتبَر محاولة جادَّةٌ في سبيل تطوير البحث اللُّغوي، أمَّا الأمريكي "ليونارد بلومفيلد" هو من أشدِّ المهتمِّين بهذا الاتِّجاه مرتكزاً على مَا أفرزته نتائج البحث في ميدان علم النَّفس، وظهر ذلك بصورة جليَّةٍ في كتابه (Language) "اللُّغة"، الذي تأثَّر فيه بالمنهج السُّلوكي مقتنعاً في الوقت نفسه أنَّ الطَّريقة الوحيدة التي يمكن على ضوئها دراسة الدِّلالات اللُّغويَّة هو علم النَّفس السُّلوكي[4].

ب- الإتِّجاه العقلي: رائده الأمريكي "نعوم تشومسكي" الذي ارتكز في بداية الأمر على الاتِّجاه التَّوزيعي لبلومفيلد، إلاَّ أنَّه تفطَّن إلى فكرة مآلها أنَّ اللُّغة الإنسانيَّة مظهراً عقليّاً يعكس القدرات

[1]- أحمد حساني: دراسات في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة، ص: 39 بتصرف.

[2]- المرجع نفسه، ص: 39.

[3]- محمود سليمان ياقوت: منهج البحث العلمي، الكويت، ط1، 1997م، ص: 166.

[4]- المرجع نفسه، ص: 167.

العقليَّة لدى الإنسان في أصفى صورها ويظهر ذلك جليّاً في الإبداع المتجدِّد للنِّظام التَّواصلي، وتلك خاصيَّة يتميَّز وينفرد بها الإنسان دون سواه من الكائنات الحيَّة الأخرى[1].

2-العمليَّات العقليَّة:

تعتبر هذه العمليَّات أهم ميزة يتفرَّد بها الإنسان بصفة عامَّةٍ والمتعلِّم بصفة خاصَّةٍ، تؤدِّي به إلى المعالجة والفهم الواعي للحدث اللُّغوي ومنها:

أوَّلاً: الميل: (Interest)

- **تعريف وارن Warren . H. C:** على أنَّه شعور يصاحبه انتباه إلى موضوع معيَّن، أو هو"عبارة عن اتِّجاه يتميَّز بتركيز الإنتباه على موضوعات خارجيَّةٍ معيَّنةٍ".
- **تعريف جيلفورد Guilford F . P 1956:** الميل نزعةٌ سلوكيَّةٌ عامَّة لدى الفرد لانجذابه نحو نوع معيَّن من الأنشطة، والقصد بالنَّزعة السلوكية العامَّة، سمة عامَّة كما يعنى ويهتم بالانجذاب، وأنَّ الفرد يتَّجه نحوه أو يبحث عنه، أو رغبة في الوصول إلى شيء له قيمةٌ كامنةٌ بالنِّسبة له[2].

كما يُعرَّف بأنَّه "شعور بالتَّفضيل لمناشط أو أشياء أو أفكار معيَّنة بحيث يتَّجه الفرد إليها"[3].

- **خصائص الميل:** من هذه التَّعاريف السَّابقة نستخلص الخصائص التَّاليَّة:

-أنَّه شعوري ويصدر عن قصدٍ.

-أنَّه سلوك ظاهري قابل للقياس.

-أنَّه يتميَّز عن الاتِّجاه بقوَّة الانتباه.

-أنَّ له اتِّصال بالموضوعات الخارجيَّة.كما أنَّ قياس الميل يتَّصل بالشَّخصيَّة اتِّصالاً وثيقاً، لأنَّه أمرٌ مكتسبٌ وتعبير عن حاجات الفرد وسمات شخصيَّته[4].

---

[1]- أحمد حساني، دراسات في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة، ص: 24.

[2]- د. سيد محمود الطراب: الصحَّة النَّفسيَّة والإرشاد النَّفسي، دار الهناء، الإسكندريَّة، مصر، ص: 139.

[3]- د. محمد شحاته ربيع: قياس الشَّخصيَّة، دار المسيرة للطِّباعة والنَّشر، عمَّان، الأردن، ط3، 2011م، ص: 221.

[4]-المرجع نفسه، ص: 239.

ما يمكن قوله أنَّ الميل نزعة سلوكيَّة ينفرد بها كل فرد متعلِّم عادي البنية، يتميَّز بالشُّموليَّة والدَّيمومة، وأكثر شدَّةً وتمركزاً للانتباه مقارنةً بالرَّغبة، وأقل فسحة وشأناً من الاتِّجاه، وعليه يجب على المدرسين والقائمين الميدانيين منهم مراعاة ميول المتمدرسين، والعمل على تحقيقها وإشباعها ومرافقتها، لأنَّ ذلك يساهم بشكل كبير في تنميَّة قدراتهم ومواهبهم وتفجير طاقاتهم الإبداعيَّة.

ثانياً: الحاجة Need:

- **تعريف الحاجة:** هي الشُّعور بالفقد والنُّقص والحرمان من شيء ما، عاطفيّاً أو معنويّاً أو ماديّاً أو اجتماعيّاً، يسعى الإنسان بكافَّة الطُّرق المشروعة وأحياناً غير المشروعة لتلبيَّة تلك الحاجات التي يفتقر إليها من وجهة نظره، كما أنَّها عبارة عن حالة نفسيَّة جسميَّة يشعر فيها الفرد بنقص في أحد جوانبه النَّفسيَّة أو الجسميَّة على شكل توتُّر يدفعه إلى البحث عن تحقيق وإشباع هذا النَّقص لإعادة التَّوازن وتحقيق التَّكيُّف المستمر[1].
- **أنـــواع الحاجـــات:** من المعلوم أنَّ حاجات الفرد تتعدَّد وتتكاثر يوم بعد يوم ولا يستطيع الفرد أنْ يتخلَّى عنها، خاصَّة الحاجات البيولوجيَّة، لذا تجده دوماً يبحث عنها قصد إشباع تلك الحاجة، وأيَّ نقصٍ أو خللٍ في الحصول عليها بدون شك يفقد توازنه ويعيش حالة من الفوضى والاضطراب، وأنَّ هذه الحاجات بمجالاتها الثَّلاث لا يمكن الفصل بينها، بل هي متلازمة ومرتبطة ببعضها البعض، أي أنَّها تتكامل فيما بينها، وأي خللٍ في واحدةٍ منها تؤثِّر بدون شك في الأخرى، وتنعكس سلباً على شخصيَّة الفرد، فالحاجات الجسميَّة تؤثِّر سلباً أو إيجاباً على الحاجات النَّفسيَّة والعكس صحيح، كما أنَّ هاتين الحاجتين تؤثِّران كذلك على الحاجات المعرفيَّة، وأنَّ هذه الأخيرة إذا رُوعيت بشكل جيد فإنَّها تعمل على تطوير الحاجتين السَّابقتيْن وتزيد من درجة الوعي بهما، الهدف من كل هذا تطوير الفرد وترقيته من جميع جوانبه الجسميَّة والصحيَّة والانفعاليَّة والاجتماعيَّة والمعرفيَّة حتَّى يكون فرداً متعلِّماً ذا أهليَّةٍ عاليَّةٍ لقيادة أعلى مناصب في الأمَّة والعمل على ترقيتها من جميع جوانبها

[1]– أ.د. سيد محمود الطواب: الصحَّة النَّفسيَّة والإرشاد النَّفسي، دار الهناء للطِّباعة والنَّشر، القاهرة، مصر، ص: 117.

الاجتماعي والاقتصادي والثَّقافي والسيَّاسي، الأمر الذي يتيح له رؤية واضحة ومتبصِّرة في إدارة شؤون الأمَّة وقضاء حاجاتها ومنها:

أ- الحاجات الجسميَّة:

- الحاجة للغذاء والشَّراب يجب توفير ذلك للمتعلِّم، يبقى على عاتق الأولياء والمشرفين على المطاعم المدرسيَّة.

- الحاجة إلى اللَّعب والنَّشاط الحركي،هنا يجب تفعيل الأنشطة الريَّاضيَّة والنَّوادي الثَّقافيَّة والتَّرفيهيَّة.

- الحاجة إلى الملبس والسكن المناسب "الحاجة إلى الدفء"، هنا دور الأولياء والسُّلطات المحليَّة.

- الحاجة إلى النَّوم، تتوقَّف على الحالة النَّفسيَّة للمتعلِّم النَّائم إنْ كانت سويَّةٌ أو غير ذلك، الرِّعاية النَّفسيَّة والطبيَّة والعائليَّة.

- الحاجة إلى الوقاية من الحوادث والأمراض والأوبئة[1]، دور الأسرة والأمن العمومي والصحَّة والإعلانات الإشهاريَّة.

ب- الحاجات الانفعاليَّة والاجتماعيَّة:

- الحاجة إلى الأمن Safety Needs وعكسها الخوف النَّاتج عن الحروب والفوضى وعدم الامتثال.

- الحاجة إلى الحبِّ والحنان Love Needs وعكسها الكرهُ والسُّخريَّة والاستهزاء.

- الحاجة إلى القبول Acceptence وعكسها النُّفور والتَّفرقة والرَّفض.

- الحاجة إلى الانتماء Affiliation Needs وعكسها الوحدة والانطواء.

- الحاجة إلى الصحَّة[2] Friends hip وعكسها الأمراض والأوبئة الفتَّاكة التي تؤثِّر على الجسم والنَّفس والمعرفة.

- الحاجة إلى التَّقرير الاجتماعي Social Apprechension Needs وعكسها العزلة والتَّفرُّد بالرَّأي والتَّعصُّب.

---

[1]- أ.د. سيد محمود الطواب: الصحَّة النَّفسيَّة والإرشاد النَّفسي، ص: 126.

[2]- المرجع نفسه، ص: 109 بتصرف.

- الحاجة إلى تأكيد الذَّات Self Asertiveness Needs ومعناها الشُّعور بالتَّميُّز عن غيره من الأقران والأصحاب، وهي وسيلة لإشباع الذَّات وتأكيدها، وذلك عن طريق القيام بالعديد من الأمور الشَّخصيَّة دون مساعدة من الآخرين[1]، وبالتَّالي على الوالدين والأساتذة التَّشجيع على الاستقلال والاعتماد على النَّفس بقدر ما تسمح به قدراته وإمكانياته.

جـ- الحاجات المعرفيَّة:

- الحاجة إلى المعرفة والفهم Need of Kenowledje Anderstanding، عكسها الجهل وعدم الفهم وتشرُّد الذِّهن.

- الحاجة إلى حبِّ الاستطلاع Curiosity Need، عكسها الرُّكود وانهزام الذَّات الإنسانيَّة وجعلها حبيسة نفسها.

- الحاجة إلى تنميَّة القدرات Improving Abulity Need[2]، وتعني إتاحة المزيد من الفرص والمواقف لتزويد الطِّفل بالخبرات التي تستثير حواسه المختلفة وتنميتها للقيام بوظائفها على أحسن وجه، خاصَّة قدرة الطِّفل على استرجاع الصُّور البصريَّة والسَّمعيَّة التي مرَّت به[3]، والعمل على تذكُّرها واسترجاعها،وتوظيفها في الموقف التَّعليمي الذي تستحقُّه، وكذا حثِّه وتدريبه على دقَّة الانتباه وتركيزه، وحسن الإدراك للمواقف والمثيرات الماثلة أمام حواسه، واستغلالها والإفادة منها.

ما يمكن استخلاصه أنَّ حاجات المتعلِّم ورغباته غير متناهية، كلَّما حقَّق حاجةً إلاَّ وظهرت لديه حاجات، وهنا على المدرِّس والأسرة التَّربويَّة إيلاء العناية الكبيرة للجانب النَّفسي والمادي والمعرفي والاجتماعي للمتعلِّم، والتَّقرُّب منه أكثر ومحاورته قصد معرفة مطالبه وحوائجه الكامنة في نفسيَّته، والعمل على تلبيتها وإشباعها، وعدم ذلك تشكِّل لديه مكبوتات وصدمات نفسيَّة خطيرة، ناهيك

[1]- أ.د. سيد محمود الطواب: الصحَّة النَّفسيَّة والإرشاد النَّفسي، ص: 126.

[2]- نفسه، ص: 126 بتصرف.

[3]- ينظر: ممدوح الكناني، وحسن الموسوي: سيكولوجيَّة الطُّفولة المبكِّرة، الخصائص والمشكلات، مكتبة الفلاح للنَّشر والتَّوزيع، مصر، 1996م، ص: 63، نقلاً عن: أ.د. سيد محمود الطواب: الصحَّة النَّفسيَّة والإرشاد النَّفسي، ص: 127.

إذا كانت مدعَّمة بالاستهزاء والاحتقار واللَّامبالاة، وبالتَّالي تؤدِّي به إلى الانحراف والتَّصرف تصرفات غير مقبولة كالسَّرقة مثلاً لتعويض ذلك النُّقص المادي. وعليه يجب الاهتمام بمطالب المتعلِّم والإصغاء إليه، وتحقيق ما يمكن ذلك، حتَّى يسترجع ثقته وتوازنه النَّفسي والوجداني والعاطفي، ممَّا ينعكس إيجاباً على تحصيله الدِّراسي ورصيده المعرفي.

ثالثاً: الدَّافعيَّة Motivation:

من الطَّبيعي أنَّ كل إنسان له دوافع وحاجات يريد تحقيقها، وبالتَّالي كل سلوكٍ يصدر عنه هو في حقيقة الأمر إشباع لتلك الدَّوافع والحاجات.

يخضع السُّلوك الإنساني لتأثير عوامل إنسانيَّة ثلاثة هي السَّبب والدَّافع والهدف، بمعنى لحدوث هذا السُّلوك لا بدَّ من سبب لإثارته ونشأته أصلاً، بالإضافة إلى ذلك هناك دائماً دافع يحدِّد اتِّجاهه ودرجة الإصرار عليه، وأخيراً يمثِّل الهدف نقطة النِّهاية التي يهدف إليها هذا السُّلوك، أي النَّتيجة المرغوب الوصول إليها من ورائه. إنَّ الحاجات أو الرَّغبات هي أساس ظهور الدَّافعيَّة كالحاجة إلى الاستكشاف، وإلى العمل، وإلى إظهار الذَّات وإلى النَّشاط"[1].

كما يحمل الدَّافع معاني متعدِّدةٌ، المنبه، الحافز، الباعث، الحاجة، الرَّغبة، أمَّا في اللُّغة اللَّاتينيَّة يقابل هذا المصطلح كلمة "Mover" التي تعني "الحركة"[2].

- **تعريف الدَّافع**: هو كل حالةٍ داخليَّةٍ جسميَّة أو نفسيَّة تثير السُّلوك في ظروف ما حتَّى يصل إلى غايةٍ معينة[3]

كما عرَّفه "قطامي يوسف" (1984م) "أنَّه قوَّة تدفع الفرد للقيام بسلوك قصد إشباع حاجة أو تحقيق هدف. كما أنَّه حاجةٌ يسعى الفرد لإشباعها وتزداد حِدَّة الدَّافع وقوَّته كلَّما كانت درجة

[1]- ينظر: دوجلاس براون: أسس تعلُّم اللُّغة وتعليمها، ترجمة: د. عبده الرَّاجحي؛ د. علي علي أحمد شعبان: دار النَّهضة العربيَّة، بيروت، 1994م، ص: 143.

[2]- وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة: مادة التَّربيَّة وعلم النَّفس، تكوين المعلِّمين، الإرسال الأوَّل، 2009م، ص: 33.

[3]- ينظر: د.أحمد غزت راجح: أصول علم النَّفس، الدَّار القوميَّة للطِّباعة والنَّشر، القاهرة، ط6، 1961م، ص: 89.

إشباع تلك الحاجة أقل من المطلوب[1]. وعرَّفه آخر أنَّه عمليَّة استثارة وتحريك السُّلوك أو العمل وتعضيد النَّشاط وتنظيمه وتوجيهه نحو هدفٍ معيَّنٍ[2]. ولذلك يعتبر الدَّافع شكلٌ من أشكالِ الاستثارة الملحَّة التي تخلق نوعاً من النَّشاط والفعاليَّةِ.

على ضوء التَّعريفات السَّابقة الذِّكر نستطيع القول أنَّ الدَّافع يعتبر بمثابة قوَّةٌ محرِّكةٌ وموجِّهةٌ للسُّلوك في آن واحد، لأنَّه يثير الفرد أنْ يسلك طريقاً معيَّناً، ويوجِّهه نحو الهدف المطلوب والمرغوب، لذلك ارتبط مفهوم الدَّافع بالحافز والحاجة والرَّغبة.

- **تعريف الدَّافعيَّة:** تُعرَّف على أنَّها القوَّة الذَّاتيَّة التي تحرِّك سلوك الفرد وتوجِّهه لتحقيق غايةٍ معيَّنةٍ يشعر بالحاجة إليها أو بأهميَّتها العاديَّة أو المعنويَّة "النَّفسيَّة" بالنِّسبة له.

- كما عُرِّفت على أنَّها عبارة عن الحالات الدَّاخليَّة أو الخارجيَّة للإنسان التي تحرِّك السُّلوك وتوجِّهه نحو هدفٍ أو غرضٍ معيَّنٍ، وتحافظ على استمراريَّته حتَّى يتحقَّق ذلك الهدف.

- أمَّا "منسي" فقد عرَّفها بأنَّها حالات فيزيولوجيَّة وسيكولوجيَّة داخل الفرد تجعله ينزَع إلى القيام بأنواع من السُّلوك في اتِّجاه معيَّن.

- **أنواع الدَّوافع:** هي على نوعين هما:

أ- الدَّوافع الأوَّليَّة "الفطريَّة":هي تلك الدَّوافع التي يولد الإنسان وهو مزوَّدٌ بها، لا يحتاج المتعلِّم إلى تعلُّمها، وهي عامَّةٌ عند جميع البشر، أي أنَّها دوافعٌ موروثةٌ، تسمَّى بـ "الدوافع الفيزيولوجيَّة"، من أمثلتها دافع الجوع والعطش والخوف، كما أنَّها ضروريَّةٌ لحياة الإنسان وبقائه، وعدم إشباع هذه الدَّوافع يؤدِّي إلى الموت المحقَّق.

[1]- د. محمد حسن محمد حمادات، السلوك التنظيمي والتحديات المستقبلية في المؤسسات التربوية، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008م، ص: 250.

[2]- د. عمر عويرة: علم النَّفس التَّربوي، دار الهدى للنَّشر والتَّوزيع، عين مليلة، الجزائر، ط6، 2004م، ص: 34.

ب–الـدَّوافع الثَّانويَّـة "المكتسـبة": هـي دوافـع يسـتطيع أنْ يكتسـبها الفـرد مـن البيئـة والمحـيط الاجتمـاعي الـذي ينتمـي إليـه، وذلـك عـن طريـق التَّفاعـل والتَّـأثير المتبـادل بينـه وبـين أفـراد مجتمعـه، كالدَّافع إلى الانتماء والإنجاز والتَّحصيل، "تعتبر دافعيَّة التَّحصيل هي الرَّغبة للمشاركة في النَّشاطات العقليَّة المعقَّدة أو الحاجة إلى المعرفة، تختلف من فردٍ إلى آخر، وهذا حسب حاجته ودرجة رغبته في الوصول إلى الهدف"[1]، وعليه يمكن ملاحظة دافعيَّة التَّحصيل من خلال جهود المتعلِّم وتغلُّبه على الصِّعاب التي تحول دون تفوُّقه، والميل إلى تحقيق الأهداف التَّعليميَّة المسطَّرة.

بناءً على هذه المفاهيم يجب على المدرِّس العمل على تلبيَّة الحاجات النَّفسيَّة والماديَّة، قصد إشباع دوافع ورغبات المتعلِّمين المعرفيَّة والوجدانيَّة والعاطفيَّة، وإيلاء اهتمام خاص لها، لأنَّ ذلك يزيد من اهتمامـات المتعلِّمـين نحـو الاكتسـاب والتَّحصـيل، وإشـباع تلـك الـدَّوافع يقـوِّي مـن إرادة المتعلِّمـين ويكسبهم المزيد من العزيمة والثِّقة بالنَّفس أكثر، وحب التَّطلُّع إلى مستقبل أفضل.

رابعاً: الإحساس:

يعرَّف الإحساس على أنَّه نقل العناصر الأوَّليَّة لعمليَّة الشُّعور، ويتمُّ ذلك بإيصال المنبِّهات من أعضاء الحس عبر الأعصاب الحسيَّة إلى الدِّماغ، كما أنَّ إضافة الصُّور الذِّهنيَّة لخلق معان ذاتيَّةٍ أو عامَّة لهذه المنبِّهات يجعل من الإحساس عمليَّة إدراكيَّة حسيَّة[2]. والإحساس بمفهومه الحديث هو الأثر النَّفسي الذي ينشأ مباشرةً عند انفعال حاسَّة أو عضو الإحساس الذي يعتبر هو حاسَّة من الحواس. والحواس في مجملها تعتبر بمثابة النَّوافذ التي يطلُّ من خلالها الفرد على العالم الخارجي، والإحساس ظاهرةٌ فيزيولوجيَّةٌ نفسيَّةٌ تعبِّر عن الانطباع الحاصل لإحدى حواسنا نتيجة مثير خارجي، حيث أنَّ هناك منبِّهات حسيَّةٌ تقرع حواسنا، وينتقل أثرها عن طريق أعصاب خاصَّة إلى مراكز عصبيَّة معيَّنة في المخِّ، يترجم هذا الأخير هذه الحالات إلى شعوريَّة نوعيَّة بسيطة تسمَّى "بالإحساسات" كالإحساس بالملوحة والحرارة والبرودة، والمذاقات والرَّوائح والأصوات.

[1]– د.حيدر عبد الكريم محسن الزهيري: مبادئ علم النَّفس التَّربوي، دار الإعصار العلمي للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان، الأردن، ط1، ص: 297.

[2]– الفرق بين الإدراك الحسي والعقلي/ www.mawdoo3.com

- **أصناف الإحساس:** يصنَّف الإحساس بوجهٍ عامٍ إلى ثلاثة أصناف هي:

– إحساسات خارجيَّة المصدر: وهي تمثِّل جميع الإحساسات التي يتلقَّاها الشَّخص من العالم الخارجي "المثيرات الخارجيَّة" سواء كانت بصريَّة أو سمعيَّة أو جلديَّة، حيث تتألَّف هذه الأخيرة من الإحساس باللَّمس والضَّغط والألم والحرارة والبرودة، كما نجد الإحساس عن طريق الشمِّ، أو عن طريق الذَّوق.

– إحساسات حشويَّة: هي تلك التي تنشأ عن الأحشاء الدَّاخليَّة للجسم كالمعدَّة والأمعاء والقلب وغيرها من الأحشاء، من أمثلتها الإحساس بالعطش والجوع، وانقباض النَّفس، وسرعة ضربات القلب...الخ.

– إحساسات عضليَّة حركيَّة: تنشأ من تأثُّر أعضاء خاصَّة في العضلات والأوتار، لتزويد الفرد بمعلومات عن ثقل الأشياء وضغطها، وعن وضع الأطراف وحركاتها واتِّجاهها وسرعتها، وعن وضع الجسم وتوازنه[1].

وحتى يتمُّ الإحساس ويأخذ معناه، لاَ بدَّ من عمليَّة أخرى تأتي بعده وتعمل مساره مباشرة، يُطلق عليها اسم"الإدراك الحسي" أو نستطيع تسميَّته بـ "الإدراك الأوَّلي للأشياء"، الذي هو عبارة عن عمليَّة تأويل الإحساسات تأويلاً هادفاً يزوِّدنا بمعلومات ما في عالمنا الخارجي من أشياء[2].

خامساً: التَّخيُّل:

هو تأليف صورة ذهنيَّة تُحاكي ظواهر الطَّبيعة تعبِّر عن شيء حقيقي موجود.وعليه يجب تدريب المتعلِّمين على ذلك، وذلك بتسطير أنشطة تربويَّةٍ أو تمارين لغويَّةٍ أو قصص مشوِّقة وترك نهايتها مجهولة ومطالبتهم بإيجاد لها نهاية مناسبة أو متوقِّعة، هذه الأنشطة تكون هادفةٌ وتُنمِّي ذاكرته وقدراته العقليَّة والفكريَّة، وتتيح له فرصة التَّخيُّل والتَّصوُّر،وبالتَّالي تفتح له العِنان لذاكرته أنْ تصول وتجول من أجل إيجاد حلٍّ لمشكلةٍ استعصى حلَّها بالطُّرق العاديَّة، والتَّخيُّل الهادف يوقع بصاحبه إلى

[1]– أ. عبد الرَّحمان الوافي: مدخل إلى علم النَّفس، دار هومة، الجزائر، ط2، 2007م، ص: 55 بتصرف.

[2]– المرجع نفسه، ص: 56.

الإبداع والابتكار. كلُّ هذا وذاك يحصل إذا تلقَّى المتعلِّم الرِّعاية الكافيَّة في هذا المجال، والعمل على إعطاء أهميَّة كبيرة للجانب الوجداني والعاطفي، لأنَّها تمثِّل آليَّة مهمَّة من الآليات التي تخدم الذاكرة ومخيِّلة المتعلِّم.

سادساً: التَّذكُّر:

- **لغـــةً:** من الفعل "ت ذ ك ر"، يتذكَّر، تذكيراً، فهو متذكِّر، والمفعول منه متذكَّر، ونقول تذكَّر الشَّيء، بمعنى استحضره بعد نسيان وفطن له، وتذكَّر حادثة أو واقعة جرت على لسانه بعد النِّسيان، كلُّنا ننسي أكثر ممَّا نتذكَّر[1]، لقوله تعالى: ﴿**إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ**﴾[2]، بمعنى يتعظ ويعتبر، وقال عز وجل في آية أخرى: ﴿**إِنَّ الَّذِينَ اتَّقَوْا إِذَا مَسَّهُمْ طَائِفٌ مِنَ الشَّيْطَانِ تَذَكَّرُوا فَإِذَا هُمْ مُبْصِرُونَ**﴾[3]، ونقول تذكُّر المعلومات، أي استرجاعها بعد تحصيلها، وفي علم النَّفس تعني استعادة الصُّور والمعاني الذِّهنيَّة الماضيَّة عفواً أو عن قصدٍ[4]، وفي آية أخرى: ﴿**وَذَكِّرْ فَإِنَّ الذِّكْرَى تَنْفَعُ الْمُؤْمِنِينَ**﴾[5]، والذِّكر والذِّكرى بكسر الذَّال، نقيض النِّسيان[6]، قال الفرَّاء: الذِّكر ما ذكرته بلسانك وأظهرته، والذُّكر بالقلب، أي لم أنسه، ومنه تذْكِرةٌ، أي ما تستحضر به الحاجة في الذِّهن[7]، لقوله تعالى: ﴿**كَلَّا إِنَّهَا تَذْكِرَةٌ**﴾[8].
- **تعريف التَّذكُّر:** هو من العمليَّات العقليَّة التي تمكِّن الفرد من استرجاع الصُّور الذِّهنيَّة والبصريَّة والسَّمعيَّة وغيرها، التي مرَّت به في ماضيه وحاضره الرَّاهن[9].
- **عوامل التَّذكُّر:** حتى يتم تذكُّر المفاهيم المتعلِّمة من قبل المتعلِّم يجب عليه القيام بما يلي:

---

[1]- أحمد مختار عمر: معجم اللُّغة العربيَّة المعاصرة، عالم الكتب، مصر، 2008م، مادة "تذكر".

[2]- سورة الرَّعد، الآية: 19.

[3]- سورة الأعراف، الآية: 201.

[4]- معجم المعاني الجامع، مادة "تذكَّر".

[5]- سورة الذَّاريات، الآية: 55.

[6]- ابن منظور: لسان العرب، مادة "تذكَّر".

[7]- المعجم الغني، مادة "تذكَّر".

[8]- سورة عبس، الآية: 11.

[9]- د.صالح حسن أحمد الداهري: أساسيَّات علم النَّفس التَّربوي ونظريات التَّعلُّم، دار الحامد للنَّشر والتَّوزيع، مصر، ط1، 2011م، ص: 38.

- التَّعامل مع الأنشطة والمفاهيم بطرق إجرائيَّة واضحة وبتمعُّنٍ تام.

- الإكثار من الممارسة والتَّدريب لتلك المفاهيم عن طريق الأمثلة والتَّمارين التَّطبيقيَّة والمساءلة الهادفة.

- الاستعمال الأمثل للوسائل المعينة أثناء إدارة الوضعيَّات التَّعليميَّة التَّعلميَّة، لأنَّ ذلك يساعد بشكل كبير في عمليَّة ترسيخ الحقائق والأفكار والمعلومات المكتشفة.

- أنْ يعيش الفرد المتعلِّم في سكينةٍ وطمأنينةٍ تامَّةٍ، بعيداً عن كل مظاهر القلق والفوضى والعنف والاضطراب، لأنَّ ذلك يؤثِّر على الجهاز العصبي لديه، تحديداً على النِّهايات العصبيَّة "المشبك العصبي".

- المراجعة المستمرَّة والدَّائمة للدُّروس والمفاهيم بالحفظ والممارسة والتَّطبيق.

سابعاً: الإدراك Perceptuel:

- **تعريفه:** هو عمليَّةٌ ذهنيَّة معرفيَّة تساعدنا على تفسير وفهم ما يحيط بنا، أو أنَّه عمليَّة استقبال المثيرات الخارجيَّة وتفسيرها من قبل المُدرِك تمهيداً لترجمتها إلى سلوك[1]، وعرَّفه "حريم" أنَّه عمليَّة تفكيريَّةٌ تشتمل على انتقاء المعلومات وإعطائها معنى معيَّناً، أمَّا"العمري" عرَّفه "بأنَّه العمليَّة المعرفيَّة الأساسيَّة الخاصَّة بتنظيم المعلومات التي ترد إلى العقل من البيئة الخارجيَّة في وقت معيَّنٍ"، وعرَّفه (Drever) "أنَّه العمليَّة التي تؤدِّي بالمتعلِّم إلى أنْ يُصبح واعيّاً لشيء ما في محيطه، وتحدث هذه العمليَّة في العادة بشكل فوري ومفاجئ". والإدراك هو استجابة عقليَّةٌ لمثيرات حيَّةٌ حسيَّةٌ أو رموز لها دلالتها[2].

ما يمكن استنتاجه من هذه التَّعاريف أنَّ الإدراك عمليَّةٌ عقليَّةٌ تساهم حواسنا فيه بشكلٍ كبيرٍ، حيث تعمل على استقبال المثيرات الخارجيَّة عبر السيَّالة الحسيَّة إلى العقل، وهذا الأخير يعمل على ترجمتها وتفسيرها وتصنيفها وتنظيمها ثمَّ انتقاء المعلومات اللَّازمة والضَّروريَّة منها وإعطائها معنى

[1]- د. محمد حسن حمادات: السُّلوك التَّنظيمي والتَّحديَّات المستقبليَّة في المؤسَّسات التَّربويَّة، دار الحامد،عمَّان، الأردن، 2007م، ص: 328.

[2]- د.وجيه محجوب: علم الحركة "التَّعلُّم الحركي"، دار الكتب للطِّباعة والنَّشر، جامعة الموصل، العراق، 1989م، ص: 32.

يتوافق مع العناصر المكوِّنة لتلك المثيرات وربطها بطبيعة الموضوع من أجل اتِّخاذ قرار هادف إلى حدٍّ بعيدٍ، وإلى ما تصبوا إليه التَّرجمة لتلك المثيرات. فالإدراك وظيفةٌ من الوظائف العقليَّة التي يقوم بها الإنسان كالتَّفكير والانتباه والتَّصوُّر وغيرها.

- **كيفيَّة حدوث عمليَّة الإدراك:** تحدث عمليَّة الإدراك عبر المراحل الآتيَّة:

- استلام الفرد للمثيرات الخارجيَّة عن طريق الحواس، وعند دخولها تسمَّى إحساساً.

- تُنقل هذه الإحساسات عبر السيَّالة الحسيَّة أو اللَّيف الحسي إلى الدِّماغ.

- يقوم الدِّماغ بمعرفة وتحديد نوعيَّة هذه الإحساسات، والعمل على تفسيرها وتصنيفها وتنظيمها، "دور الغربلة والانتقاء".

- يقوم العقل بإدراك نتاجات الدِّماغ التي انتقاها من خلال عمليَّة التَّفسير والتَّنظيم والتَّعليل لتلك المثيرات.

- تُنقل نتاجات الإدراك التي أدركها العقل عبر السيَّالة الحركيَّة إلى الأعضاء في شكلِ سلوك قابل للقياس والملاحظة أو في حالة انطباع عن موقف ما، أو في حلِّ مشكلٍ، أو الإجابة عن سؤالٍ.

- **مراحل تطـوُّر الإدراك:** حتَّى ينمو ويتطوَّر الإدراك لا بدَّ من مراحلٍ يمرُّ بها، يمكن إدراجها على النَّحو التَّالي:

أ–مرحلة التَّعرُّض للمثير وإدراكه بشكلٍ عامٍ: تكمن هذه المرحلة بإدراك الشَّخص لما يدور حوله بشكل عام ودونما تمييز دقيق، وتتمثَّل الخطوة الأولى له بتعرُّض الفرد لمثير خارجي تستقبله حواسه، قد يُدرك الطِّفل لأوَّل وهلة أنَّ كل ما يمشي على بطنه هي حيَّات دون أنْ يكون قادراً على التَّمييز بين مختلف أنواع هذه الحيَّات.

ب–مرحلة انتقاء المعلومات والتَّمييز بينها: يصبح إدراك الفرد في هذه المرحلة أكثر دقَّة بفعل الخبرة والتِّكرار التي اكتسبها في المرحلة الأولى، فالطِّفل بعد تعرُّفه على حيَّةٍ مَا كالثُّعبان مثلاً لعدَّة

مرَّاتٍ تصبح هذه التَّسميَّة محفوظة وراسخة في ذهنه يدرك لا محالة أنَّه يميِّزه "الثُّعبان" عن الفئة العامَّة من الحيَّات التي كان يعتبر الثُّعبان أحدها[1].

جـ–مرحلة التَّصنيف والتَّكامل: هي مرحلة متقدِّمة من الإدراك في تصنيف المعلومات وتنظيم المدرَكات المختلفة حسب الأطر المرجعيَّة والخبرات السَّابقة المكتسبة والمتوافرة لدى الفرد، تكسبه بطبيعة الحال خبرة متكاملة تؤهِّله لاتِّساع سعَّة مخيِّلته ومداركه، ولا يقتصر مثلاً مفهوم الحيَّات عنده على الثُّعبان بل يتعدَّى ذلك ليشمل أنواع أخرى منها.

د–مرحلة التَّحليل والاستقرار: في هذه المرحلة يستطيع الفرد أنْ يحلِّل المعلومات التي تمَّ تصنيفها، للوصول إلى صيغ وحقائق تفكيريَّة ثابتةٌ يمكن استغلالها في مواقف مثيريَّةٍ لاحقة ولو تغيَّرت أشكالها وألوانها وأحجامها، وبالتَّالي تشكِّل له مرجعيَّة معرفيَّة ثابتة يستطيع من خلالها تبويب خبرات كثيرة[2].

هـ–عمليَّة الاستقراء والاستنباط: في هذه المرحلة يتمُّ الوصول إلى الاستنتاجات والمفاهيم والأحكام والتَّفسيرات للظَّواهر التي هي محلَّ المشاهدة.

- **مراحل النُّمو الإدراكي لـ "حريم"**: قسَّم "حريم" مراحل تطوُّر ونمو عمليَّة الإدراك إلى ستةِ خطوات، وبذلك يرى أنَّ هناك مراحل متشابهة أساسيَّة يتَّفق تواليها في عمليَّة الإدراك هي:

–تعرض الإنسان لمثير: الإنسان يعيش في وسط محفوف بمثيرات عديدة ومختلفة لكنَّه لا يستطيع أنْ ينتبه إليها جميعاً ويترصدها، لذا يقع انتباهه على مثيراً معيَّناً يهمُّه ويستجيب له.

–تسجيل المعلومات وتبسيطها: هنا يعمل الإحساس عبر السيَّالة الحسيَّة إلى توصيل معلومات خام إلى الدِّماغ من أجل تفسيرها وترجمتها في صورة مخطَّطات ذهنيَّة "فئات معرفيَّة، مسمَّيات...إلخ"، ولا يقوم الدِّماغ بتخزين المعلومات الخام المنقولة إليه بصورتها الأصليَّة "عمليَّة التَّشفير".

---

[1]– د. محمد حسن حمادات: السُّلوك التَّنظيمي والتَّحديَّات المستقبليَّة في المؤسَّسات التَّربويَّة، دار الحامد للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان، الأردن، 2007م، ص: 333.

[2]– ينظر: محمد قاسم القريوتي: السُّلوك التَّنظيمي، دراسة السُّلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظَّمات المختلفة، دار الشُّروق للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان، الأردن، ط3، 2000م، ص: 123 بتصرف.

–تنظيم المعلومات: في هذه الحالة يتدخَّل العقل بتنظيم المعلومات المترجمة في شكل صيغ ورموز ذهنيَّة والعمل على تصنيفها وترتيبها في وحدات أو مجموعات أو فئات مستقلَّة على أسس التَّشابه به أو التَّكامل أو التَّقارب، ومن ثمَّ تخزينها والاحتفاظ بها في الذَّاكرة.

–تحليل وتفسير المعلومات: يتمُّ انتقاء واختيار المعلومات المنظَّمة والمخزَّنة، وإعطائها التَّحليل والمعنى المناسب لها في ضوء خبرات الفرد السَّابقة يمثِّل هذا الموقف شخصيَّته وقيمه وغيرها، وهذه المرحلة تعتبر أهم جانب معرفي في عمليَّة الإدراك.

–الاستجابة السُّلوكيَّة: تتمثَّل هذه المرحلة في إقدام الفرد على سلوك معيَّن في ضوء تفسيره للمثير، والمعنى الذي كوَّنه وتصوَّره في ذاكرته، وقد تتَّخذ الاستجابة سلوك ظاهري أو ضمني.

–النَّتيجة: هي آخر خطوة في عمليَّة الإدراك، قد تكون إيجابيَّة أو سلبيَّة بالنِّسبة للفرد أو المنظَّمة أو كلاهما معاً[1].

- **مراحل النُّمو الإدراكي لـ "برونر":** قسَّم برونر مراحل النُّمو الإدراكي على النَّحو التَّالي:

أ–المرحلة الحركيَّة النَّشطة: "من المولد حتَّى سن 4 سنوات".

في هذه المرحلة يفهم الطِّفل البيئة المحيطة به عن طريق الحركة واللَّعب وما تحمله من موجودات، وأنَّ دور اللُّغة يكاد يكون منعدماً لديه، وإنَّما يعتمد على إدراكه الحركي من مسكٍ ونقلٍ وعضٍّ ومسحٍ ولمسٍ...إلخ.

ب–المرحلة التَّشكيليَّة الحسيَّة: "من سن 4 إلى سن 11 سنة".

يرتقي إدراك الطِّفل في هذه المرحلة من الحركة إلى التَّصوُّر، حيث يستعمل حواسه الخمس وذاكرته المرئيَّة في وصف الأشياء، مع افتقاده للقدرة اللُّغويَّة "اللَّفظيَّة" إلاَّ مع بلوغ سن السَّابعة، حيث تستقرُّ اللُّغة في عقله أو تتذوت إدراكيّاً لديه مكوِّنة نظاماً رمزيّاً كافيّاً للتَّفكير والاتِّصال والتَّأمُّل النَّظري للأشياء.

[1]– د. محمد حسن حمادات: السُّلوك التَّنظيمي والتَّحديَّات المستقبليَّة في المؤسَّسات التَّربويَّة، ص: 334.

جـ–مرحلة الإدراك الرَّمزي: "من سن 12 سنة فما فوق": في هذه المرحلة يتمُّ تسخير اللُّغة لديه كنظامٍ للإدراك والاتِّصال معاً، وبالتَّالي يتمكَّن من تنظيم أفكاره وتشريع الحلول المنطقيَّة لمشاكله وإنتاج الفكر الاستنتاجي الريَّاضي[1].

- **أنواع الإدراك:** هناك نوعان من الإدراك، الحسِّي والعقلي:

أ- **الإدراك الحسِّي:** هو ما يدركه الإنسان عن طريق حواسه المختلفة كالشمِّ واللَّمس والسَّمع والبصر والذَّوق...الخ.

ب- **الإدراك العقلي:** يتجسَّد هذا النَّوع من الإدراك في تفاعل الخبرات الحسيَّة مع المخزون المعرفي لدى الفرد المدرِك، وهو إدراكٌ متطوِّرٌ نسبيّاً يتمخَّض عن المعاني والأفكار والمفاهيم[2].

- **العوامل المؤثِّرة في الإدراك:**

يمكن تقسيم العوامل المؤثِّرة في الإدراك إلى ثلاثة أقسام هي: المثير أو الشيء محل الإدراك، والبيئة والفرد.

أ–دور المثير أو الشَّيء محل الإدراك:

يتوقَّف إدراك وتفسير الأشياء والمثيرات التي من حولنا على خصائص هذه المثيرات نفسها، يتم ذلك عن طريق عمليتين أساسيتين هما:

أوَّلاً: ما يتعلَّق باختيار المثيرات أو المدركات: هناك خصائص تجعل الشَّيء متميِّزاً عن غيره من الأشياء ممَّا يزيد من احتمال الانتباه إليه وإدراكه أكثر، وهذه الخصائص هي:

–الشدَّة: كلَّما كان المثير الخارجي قوي، كانت فرصة إدراكه أكبر[3]، لذلك يجب على المعلِّمين الأخذ بهذا المبدأ لجذب انتباه التَّلاميذ، بمعنى كلَّما كانت نبرة المعلِّم قويَّة ومركِّزة على المفهوم المقصود كان إدراك المتعلِّمين له أقوى وأهم.

---

[1]– د. محمد حسن حمادات: السُّلوك التَّنظيمي والتَّحديَّات المستقبليَّة في المؤسَّسات التَّربويَّة، ص: 335 بتصرف.

[2]– ينظر: محمد قاسم القربوتي: السُّلوك التَّنظيمي، دراسة السُّلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظَّمات المختلفة، دار الشُّروق، ط3، عمَّان، الأردن، 2000م، ص: 126 بتصرف.

[3]– د. محمد حسن حمادات: السُّلوك التَّنظيمي والتَّحديَّات المستقبليَّة في المؤسَّسات التَّربويَّة، ص: 336 بتصرف.

–الحجم: كلَّما كان حجم الشَّيء المدرك كبير، كانت فرصة إدراكه أكبر، مثلاً اللَّوحة الإشهاريَّة الكبيرة أكثر إدراكاً من اللَّوحات الصَّغيرة.

–التَّباين: كلَّما كان المثير متبايناً ومتميِّزاً عن غيره من المثيرات التي من حوله، يكون على درجة كبيرة من الانتباه إليه بشكل أكبر، فالطَّالب الذي يجيب على كرَّاسة الإجابة، ويضع الكلمات المهمَّة بألوان مغايرة، ويكتب بخطٍ واضحٍ وجميلٍ يثير انتباه المصحِّح لإجابة هذه الورقة أكثر من غيرها.

–التِّكرار: كلَّما تكرَّر وجود المثير أمام الشَّخص، زاد من احتمال إدراكه له أكثر، هنا يجب على المدرِّس إعادة المفاهيم الأساسيَّة في الدَّرس حتَّى يستطيع المتعلِّم إدراكها، ويسهل ترسيخها وتثبيتها في ذاكرته، لأنَّ في الإعادة إفادة.

–الحركة: إنَّ الأجسام المتحرِّكة تثير انتباه الفرد أكثر من الأجسام السَّاكنة، فالمدرِّس الذي يستعمل الصُّور المتحرِّكة على اللَّوحة المغناطيسيَّة أثناء القيام بأدوار التَّحدُّث في حصَّة المحادثة تكون أكثر أهميَّة وإدراكاً من المدرِّس الذي يستعمل لغة المشافهة فقط.

ثانياً: ما يتعلَّق بتنظيم المثيرات أو المدركات: يحاول الفرد في هذه العمليَّة جمع المثيرات وربط عناصرها مع بعضها البعض كي تكوِّن نظاماً متكاملاً يوحي لمعنى عامٍ وشاملٍ، وحتَّى يصل إلى ذلك لابدَّ من الارتكاز على جملة من الخصائص التي يتحلَّى بها المثير أو الشَّيء محلَّ الإدراك حتَّى تساعد الفرد على تكوين تلك الارتباطات أو العلاقات المتواجدة بينها، منها مبدأ التَّشابه والتَّقارب الزَّماني والمكاني، والإغلاق والبساطة والتَّشارك بالاتِّجاه، التي سبق أنْ تكلَّمنا عنها في الفصل الثَّاني من هذه الرِّسالة ضمن مطلب نظريَّة الجشتلت[1].

ب–دور البيئة في الإدراك:

من المؤكَّد أنَّ البيئة بيت المثيرات تؤثِّر لا محالة على كيفيَّة إدراكنا لها والعمل على إبرازها "المثيرات"وعليه يجب أنْ نميِّز بين نوعين من البيئة التي تؤثِّر في عمليَّة الإدراك.

[1]– د. محمد حسن حمادات: السُّلوك التَّنظيمي والتَّحديَّات المستقبليَّة في المؤسَّسات التَّربويَّة، ص: 338.

-الجانب الطَّبيعي من البيئة:

القصد بذلك المسافات والمساحات والأبعاد والأجواء والظُّروف الطَّبيعيَّة عامَّة، أي كل ما له اتِّصال وناتج عن الطَّبيعة، بعيداً عن تدخُّل الإنسان والتَّأثير فيه "على الشَّيء الطَّبيعي".

-الجانب الاجتماعي من البيئة:

إنَّ الخلفيَّة الاجتماعيَّة من عادات وتقاليد وقيم التي تحيط بالمثيرات قد تضيف لها معاني جديدة للمثيرات التي يدركها الفرد.

ج-دور الفرد في عملية الإدراك:

هناك عدَّة أمور تؤثِّر في عمليَّة الإدراك ترجع بالدَّرجة الأولى إلى الفرد المدرِك خاصَّة تلك المتعلِّقة بالفروق الفرديَّة،مثل الخبرات السَّابقة التي قد اكتسبها الفرد من بيئته الاجتماعيَّة أو تلك المفاهيم التي استقرأها وتعلَّمها وتمَّ استيعابها أو المتعلِّقة بالجنس البشري، لأنَّ الرَّجل يختلف عن المرأة في أسلوب الإدراك، نجد أن العنصر النسوي يهتمُّ بالمدركات الحسيَّة وينتبه إليها أكثر من الرِّجال،بينما الرَّجل تجده يعتمد في إدراكه على التَّحليل بصورة أعمق وبنوع من التَّبصُّر، وأكثر تحمُّلاً على ذلك، هذا إضافة إلى شخصيَّة الفرد ومكوِّناتها الفيزيولوجيَّة لها تأثير واضح على الإدراك يختلف باختلاف تفاوت تلك التَّركيبة الفيزيولوجيَّة، كما أنَّ ثقافة الفرد هي الأخرى تؤثِّر على عمليَّة الإدراك، أي كلَّما حاز الفرد على ثقافةٍ واسعةٍ، اتَّسع مجاله الإدراكي أكثر[1].

- **دور الإدراك في التَّعلُّم:**

يعدُّ الإدراك أحد المفاتيح الرئيسيَّة والوسائل الهامَّة لنجاح عمليَّة التَّعلُّم، إنْ لم نقل عمودها الأساسي، حيث أنَّ التَّعلُّم الفعَّال يتطلَّب إدراك نوعي هادف، وقوي للمثيرات التي يستقبلها المتعلِّم من البيئة المحيطة، وإعطاء لها قيمة ومعنى، حتى يسهل عمليَّة استرجاعها في المستقبل، لأنَّ التَّعلُّم في حدِّ ذاته هو تغيُّر في السُّلوك النَّاتج عن تغيُّر في ظروف البيئة المحيطة، لذلك يكمن دور الإدراك في تفسير تغيُّرات البيئة ودمجها مع خبرات المتعلِّم السَّابقة بطريقة تساعد على تنميَّة البنية المعرفيَّة

[1]- د محمد حسن حمادات: السُّلوك التَّنظيمي والتَّحديَّات المستقبليَّة في المؤسَّسات التَّربويَّة، ص: 341.

للمتعلِّم، ومن أهمِّ شروط الإدراك الجيِّد الذي يهدف إلى تعلُّم فعَّال ومثمر لدى المتعلِّم لا بدَّ من الأمور الآتيَّة:

-توفير بيئة غنيَّة بالمثيرات الحسيَّة المتنوِّعة والمرتبطة بالمهارات المختلفة، التي تعمل على توسيع آفاق الإدراك والبنية المعرفيَّة للمتعلِّم، كما أنَّ الممارسة والتِّكرار للمثيرات المتعدِّدة تساهم بشكل أكبر في توفير الدَّوافع اللَّازمة لتوجيه المتعلِّم نحو تحقيق الفهم السَّليم للمواقف المختلفة.

-سلامة أعضاء الحس المختلفة حيث أنَّها تمثِّل الوسائل التي يتمُّ من خلالها نقل المعلومات إلى الدِّماغ تمهيداً لإدراكها.

-سلامة الجهاز العصبي خصوصاً الدِّماغ أثناء استقبال المعلومات الحسيَّة بصفة عاديَّةٍ ومريحةٍ، كما أنَّها تساهم مساهمةً فعَّالةً في توجيه الانتباه وتركيزه، وتعطي المقدرة على تحليل البيانات وتفسيرها، وكذا على دمج وتوظيف وتكييف الخبرة السَّابقة وِفق المستجدَّات الجديدة للمثير خلال عمليَّة الإدراك نفسها.

-سلامة أجهزة الحركة التي تسمح للمتعلِّم بالتَّنقل والحركة التي تزيد من الكشف عن مثيرات البيئة، التي يستزيد من خلالها عدد المثيرات الحسيَّة التي يستقبلها المتعلِّم.

-ضرورة تدريب الأطفال على تعلُّم مهارة الإدراك حيث أنَّها قابلة للنُّمو والتَّطوُّر، ممَّا يستوجب على النِّظام التَّعليمي أو التَّدريبي إعطاء الفرصة الكافيَّة للمتعلِّمين الجدد على فهم وتفسير المثيرات.

-الحاجة إلى التَّدريب على مهارات الإدراك العليا حيث تشير الدِّراسات الحديثة على تنميَّة التَّفكير العالي المستوى لدى المتعلِّمين بعامَّة والموهوبين بصفة خاصَّةٍ، لأنَّ التَّدريب عليها باستمرار ينعكس إيجاباً على قدرات المتعلِّم الإدراكيَّة، وحسن التَّعامل مع مثيرات البيئة المحيطة به، وكيفيَّة استقبالها [1].

-توفِّر التَّغذيَّة الرَّاجعة معلومات هامَّةٍ حول الخبرات الخاصَّة بالإدراك، ويُعرَّف مصطلح "التَّغذيَّة الرَّاجعة" بالإنجليزيَّة بـ (Feedback)، التي تعني في العمليَّة التَّعليميَّة على أنَّها شكل من أشكال التَّصحيح والإرشاد والتَّوجيه الفوري من قبل المعلِّم للمتعلِّم للنَّقائص والاختلالات الملاحظة أثناء

[1]- ينظر: د.وسام صلاح عبد الحسين: محاضرات في: دور الإدراك في التَّعلُّم، جامعة كربلاء، كليَّة التَّربيَّة الريَّاضيَّة، بتصرف.

عمليَّة الاكتساب، وتكمن ضرورتها في تطوُّر السُّلوك، والقيام بالوظائف المختلفة، ودفع الأفراد نحو التَّعلُّم وتعديل أعمالهم بصورةٍ مستمرَّةٍ[1]، وعليه فإنَّ محاولا تطوير التَّفكير والتَّفسير يستند إلى التَّغذيَّة الرَّاجعة السَّديدة التي توفِّر درجة عاليَّة من الدَّافعيَّة للتَّعلُّم الهادف والمنتج.

وجود الشَّخصيَّة السَّويَّة والمتَّزنة انفعاليّاً والبعيدة عن مواقف القلق والاضطرابات النَّفسيَّة التي تعيق الإدراك السَّليم والفعَّال[2]، وصدق من قال "العقل السَّليم في الجسم السَّليم"، هنا يتوقَّف الأمر على الرِّعاية والرَّقابة الصحيَّة، وذلك بتقديم فحوصات دوريَّة للمتعلِّمين يتمُّ من خلالها رصد الحالات الممكنة، وضرورة علاجها في حينها.

IV- علاقة التَّعليميَّة بعلم النَّفس التَّربوي:

يعتبر علم النَّفس التَّربوي من أهمِّ فروع علم النَّفس العام، باعتباره يهتم ويعالج القضايا المتعلِّقة بأمور التَّربيَّة بصفةٍ عامَّةٍ والعمليَّة التَّعليميَّة التَّعلُّميَّة بخاصَّةٍ، يتمظهر بشكل جليٍّ في دور الأقطاب الأساسيَّة للمثلَّث الدِّيداكتيكي المتمثِّلة في المعلِّم والمتعلِّم والمعرفة، وأهمِّ التَّفاعلات والتَّجاذبات الحاصلة بينها، ولاَ يتأتَّى ذلك إلاَّ من خلال عمليَّة تواصليَّة هادفة ومعرفة احتياجات كل طرف للآخر، وكذا الإمكانيَّات والاستعدادات التي يتوفَّر عليها كل من المعلِّم وقدراته الشَّخصيَّة والمعرفيَّة والعلميَّة والتَّكوينيَّة، والمتعلِّم واستعداده العقلي والمعرفي والحس حركي التي يتوفَّر عليها، والعمل على تشخيص حاجاته ورغباته وميوله وكيفيَّة تلبيتها وإشباعها، وكذا إثارة دافعيَّته نحو التَّعلُّم أكثر، وذلك بتوفير ظروف وشروط بيئة صفيَّة مناسبة تزيد من اهتمامه بالموقف التَّعليمي التَّعلُّمي بشكل أكبر، وتهيئة جو ملائم يساعد على الاستزادة من الإقبال على الدَّرس بشوقٍ ورغبةٍ نابعة عن قناعته وإرادته التَّعليميَّة وعن طواعيَّة منه ودون إكراه، ولاَ يتحقَّق ذلك إلاَّ بتوفير الوسائل التَّعليميَّة المساعدة المعينة والهادفة التي تعمل على تحقيق وتقريب المفاهيم المجرَّدة والمستعصيَّة، إلى مستوى قدرات المتعلِّمين المعرفيَّة والفكريَّة، يُجسَّد هذا بواسطة طرائق تدريس واضحة وهادفة تُراعي خصوصيَّة الفرد

[1]- ينظر: أ.حنافي جواد: أهميَّة التَّغذيَّة الرَّاجعة في العمليَّة التَّعلميَّة، الألوكة الاجتماعيَّة، "مقال"، بتصرف.

[2]- ينظر: د. وسام صلاح عبد الحسين: محاضرات في: دور الإدراك في التَّعلُّم، جامعة كربلاء، كليَّة التَّربيَّة الرِّياضيَّة، بتصرف.

المتعلِّم العقليَّة والوجدانيَّة والحس حركيَّة"، إنَّ التَّدريس النَّاجح يتطلَّب فهماً جيِّداً لكيفيَّة حدوث التَّعلُّم، وأهم الطَّرائق المطبَّقة، والشُّروط المناسبة التي يتمُّ فيها، لأنَّ التَّعلُّم الفعَّال يعني حدوث تغيُّرات إيجابيَّة في سلوك المتعلِّم وِفق شروط وظروف بيئيَّة موجَّهة ومهيَّأة خصِّيصاً لذلك"[1]، ومنه إنَّ إلزاميَّة وجود المعلِّم والمتعلِّم يتطلَّب حضور محتوى دراسي معيَّن، والمتمثِّل في تلك المعرفة التَّعليميَّة أو المدرسيَّة التي كُيِّفت وهُيِّأت خصِّيصاً من قبل المشرفين والباحثين والمؤطِّرين للمنظومة التَّربويَّة، ووضعها بين أيدي المتعلِّمين لاستقرائها وفهمها وتحليلها وإجراء تطبيقات عمليَّة عليها، الغرض من ذلك تحقيق تحصيل هادف، وهذا هو الهدف الذي يسعى جان بياجي الوصول إليه من خلال نظريَّة النُّمو المعرفي. وعليه فإنَّني تعمَّدت التَّطرُّق إلى موضوع علم النَّفس التَّربوي، وإلى العلاقة بينه وبين المتعلِّم، باعتبار هذا الأخير ذا طابع تكويني فيزيولوجي، كما تساهم في التَّغيُّرات الدَّاخليَّة عواملٌ وراثيَّةٌ، وجانب بيولوجي يتمثَّل في دور وظائف الأعضاء المساهمة في عمليَّة التَّعلُّم بشكل مباشر أو غير ذلك.

1-عوامل التَّعلُّم:

هناك عوامل معيَّنةٌ تتكامل في نجاح عمليَّة التَّعلُّم منها:

أ- النُّضج:

يتَّصل التَّعلُّم بالنُّضج إلى درجة يصعب الفصل بينهما، تحكمها علاقة تلازم وتفاعل تام فيما بينها، لأنَّ التَّعلُّم يعتمد على النُّضج، وهذا الأخير يُهيِّء الأرضيَّة المواتيَّة للتَّعلُّم، وأنَّهما يسهمان بشكل كبير في نمو الكائن الحي عامَّة والفرد البشري خاصَّة، نموّاً متكاملاً من جوانب شتَّى النَّفسي والعقلي والوجداني والحركي ضمن وسط اجتماعي معيَّن، يساعد من جهته على إعطاء نماذج ميدانيَّة تساهم في عمليَّة التَّعلُّم عن طريق التَّقليد والمحاكاة. والنُّضج في حقيقة الأمر"هو عمليَّة نمو داخلي يشمل جميع جوانب الكائن الحي، يحدث بطريقةٍ غير شعوريَّة، فهو حدثٌ غير إرادي، يفرض نفسه

[1]- ميلود التُّوري: أسس التَّكوين التَّربوي، ص: 71-72.

بالقوَّة خارج إرادة الفرد ذاته، أمَّا التَّعلُّم عمليَّة إراديَّةٌ في الغالب خاصَّة عند الإنسان، تعتمد على الظُّروف والإمكانات التي يوفِّرها الوسط الطَّبيعي من جهة والاجتماعي من جهةٍ أخرى للمتعلِّم"[1].

يُحدِث التَّعلُّم بالضَّرورة آثار واضحة على السُّلوك المكتسب لدى المتعلِّم تدريجيّاً، بحيث يؤدِّي إلى تغيير سلوكات المتعلِّمين من الحسن إلى الأحسن، ويحاول في كلِّ مرَّة الاقتراب من الصَّواب وملازمته، كما أنَّ التَّعلُّم والخبرة المكتسبة يرتبطان أشدُّ الارتباط بالظُّروف البيئيَّة التي تحدثُ فيها عمليَّة التَّعلُّم نفسها، في حين أنَّ النُّضج يظهر جليّاً عند جميع أفراد النَّوع الواحد دون تمييز، وهذا راجعٌ إلى عوامل وراثيَّة خاصَّة بالفرد، وما دام النُّضج والتَّعلُّم متلازمان فيما بينهما، كان على المشرفين والمؤطِّرين والمهتمِّين بعمليَّة التَّعلُّم على وجه الخصوص أنْ يكونوا على وعيٍ تامٍ وعميق بمراحل النُّمو المختلفة التي يمر بها المتعلِّم، حتَّى تكون لديهم الخبرة الكافيَّة في إعداد البرامج والمناهج والعمل على تكييفها حسب تلك المراحل، ونوع وكميَّة المعرفة الواجب تدريسها للمتعلِّمين التي تناسب قدراتهم العقليَّة، وتنمِّي مهاراتهم الحسيَّة والحركيَّة والوجدانيَّة، ومن التَّرتيبات الواجب على الفاعل التَّعليمي الدِّراية بها ما يلي:

- معرفة حالة النُّمو وضبطها عند الطِّفل وحصر مراحلها المختلفة.

- العمل على تحديد خصائص نمو شخصيَّة الطِّفل من جانبها الفيزيولوجي والعقلي والانفعالي والاجتماعي، الغرض من ذلك تهيئة القاعدة السيكولوجيَّة لعمليَّة التَّعلُّم.

- بما أنَّ عمليتي النُّضج والتَّعلُّم متلازمتان تكمِّل الواحدة الأخرى، فإنَّه لا يستطيع المعلِّم أنْ يُقدِم على تعليم المتعلِّم مهارة من المهارات أو خبرة من الخبرات قبل نضج عناصر هذه المهارة أو الخبرة، عضويّاً وعقليّاً.

- إنَّ إهمال وإغفال جانب النُّضج أثناء عمليَّة التَّعلُّم، سينعكس سلباً على عمليَّة اكتساب المهارات والمفاهيم والخبرات، ممَّا يؤثِّر ذلك على تحصيلهم المعرفي[2].

[1]- ينظر: رمزيَّة الغريب: التَّعلُّم -دراسة نفسيَّة تفسيريَّة وتوجيهيَّة-، مكتبة الأنجلو مصرية، مصر، 1997م، ص: 42.

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص: 43 بتصرف

من هذه التَّرتيبات يتبيَّن أنَّ عمليَّة التَّعلُّم تعتمد بشكل واضح على مواضيع علم النَّفس العام والتَّربوي على وجه الخصوص، فالنُّضج والنُّمو وخصائصهما من المحاور الأساسيَّة لعلم النَّفس، بينما التَّعلُّم تتقاسمه كل من علم النَّفس، وعلم النَّفس التَّربوي، والدِّيداكتيك.

ب- الاستعداد:

يرتبط تهيُّء المتعلِّم واستعداده لتعلُّم مهارة من المهارات، على نموِّه العضوي والعقلي والعاطفي والاجتماعي، بحيث تشكِّل هذه الجوانب فيما بينها أرضيَّة الاستعداد لعمليَّة التَّعلُّم[1]، يمكن أنْ نستدل على ذلك بمهارة القراءة التي ترتبط في الظَّاهر بالعمر العقلي للمتعلِّم، ولكنَّها في الواقع ترتكز على مجموعة من الأسس العضويَّة والنَّفسيَّة والاجتماعيَّة نذكر منها:

- اكتمال النُّضج العضوي للمتعلِّم واهتمامه الخاص بالقراءة من حيث هي مهارة قابلة للتَّعلُّم والاكتساب.
- خبرة المتعلِّم السَّابقة تجعله أكثر ثقة بالنَّفس، وبالتَّالي تُهيِّأ له الجو التَّعليمي المناسب، وتتيح له فرصة الإفادة من الأفكار والمفاهيم الآنيَّة المدرَّسة، واستثمارها في مواقف تعليميَّةٍ أخرى.
- قدرة المتعلِّم على التَّفكير المجرَّد وتجاوز العوائق والصُّعوبات النَّفسيَّة أثناء تعلُّم مهارة القراءة.
- قدرة المتعلِّم على تذكُّر واستظهار الكلمات من حيث أصواتها ودلالتها.
- قدرة المتعلِّم على التَّمييز والتَّفريق بين الأشكال المرئيَّة وتحويلها إلى منطوق، وربطها بالصُّورة السَّمعيَّة الدَّالة[2].

يعتبر الاستعداد أهم عامل نفسي في عمليَّة التَّعلُّم، لأنَّ فقدانه هو فقدان لرغبة التَّعلُّم أصلاً، كما يكون عائقاً وكابحاً لطاقة المتعلِّم النَّفسيَّة ممَّا يعرقل وتضمحل تحقيق الغاية المتوخَّاة من عمليَّة

[1]- أحمد حساني: دراسات في اللِّسانيَّات التَّطبيقيَّة -حقل تعليميَّة اللُّغات-، ص: 53.

[2]- فاخر عاقل، التَّعلُّم ونظريَّاته، دار العلم للملايين، ط7، مصر، 1993م، ص:17.

التَّعلُّم.[1] وعليه قبل البدء في عمليَّة التَّعلُّم يجب تهيئة المتعلِّمين نفسيّاً بنشاط تربوي يخدم هذا الجانب، قصد دفعهم وتوليد دافعيتهم نحو عمليَّة التَّعلُّم.

جـ- الفهم:

يعد الفهم عند علماء النَّفس عاملاً إنسانيّاً في عمليَّة التَّعلُّم، وبذلك يعتبر مرحلة تسبق الاستيعاب، ومن شروط تحقيق الفهم بين المعلِّم والمتعلِّم، لابدَّ أنْ يكون هناك تجانس في النِّظام التَّواصلي بينهما، لأنَّ العمليَّة التَّعليميَّة في جوهرها هي عمليَّة تواصليَّة بحتة، ومن شروط نجاح عمليَّة التَّواصل أنْ يكون هناك توافق في السِّنن والقواعد بين المرسل والمرسل إليه، وحتَّى تكون العمليَّة التَّعليميَّة موفَّقة لابدَّ أنْ تكون هناك لغة مشتركة بينهما لكي تحدث الاستجابة الملائمة والممكنة لعمليَّة التَّعلُّم التي تؤدِّي به إلى اكتساب خبرة جديدة تضاف إلى رصيده المعرفي[2]، وتباعد تلك الخبرات والمفاهيم بينهما بدون شكٍّ تؤدِّي إلى تعثُّر عمليَّة التَّعلُّم، وبذلك يجب توحيد ميادين الخبرة السَّابقة المتمثِّلة في اللُّغة المشتركة بينهما والنُّزول عند لغة الطِّفل، حتى يحدث التَّفاهم والإدراك الجيِّد للخبرة الجديدة المكتسبة.

كما أنَّ نظام العلامات الدَّالة التي تكوِّن بُنية النِّظام التَّواصلي في مجتمعٍ ما التي أشار إليها دي سوسير في كتابه "دروس في اللِّسانيَّات العامَّة"، ما هي في حقيقة الأمر إلاَّ خبرة مشتركة بين أفراد هذا المجتمع، فإذا أردنا استثارة الفهم لدى المتعلِّم لابدَّ أنْ ننطلق ونستثمر ونوظِّف خبرتنا السَّابقة المألوفة في مجال النِّظام اللِّساني الذي نتكلَّم به، باستعمال الوسائل البيداغوجيَّة المساعدة لعمليَّة الفهم التي تُعين بدورها إلى انتقال الخبرة من المجرَّد الى المحسوس. بمعنى أنَّ اكتساب المفاهيم يتطلَّب الحضور الفعلي للواقع الحسي للأشياء، وقد يظهر ذلك جليّاً في تعليميَّة اللُّغات للنَّاطقين ولغير النَّاطقين بها، فصياغة الأهداف البيداغوجيَّة تتوقَّف على استعمال الخبرة المباشرة واستثمارها استثماراً جيِّداً. ومن العيوب البيداغوجيَّة الدَّفع بالمتعلِّم إلى استظهار واستنطاق عدد من الكلمات

[1]- أحمد حساني: دراسات في اللِّسانيَّات التَّطبيقيَّة -حقل تعليميَّة اللُّغات-، ص: 54.

[2]- المرجع نفسه، ص: 54.

دون أنْ يفهم دلالتها ومعناها، وأنَّ إدراك علاقة هذه الدِّلالة بمرجعيَّتها الحسيَّة يساعد على الفهم وتثبيته أكثر من جهة، وعلى اكتساب المعرفة بأقلِّ جهدٍ ممكن من جهة أخرى[1].

د- التِّكرار:

القصد منه إعادة واستمرار لفعل العلاقة القائمة بين المثير والاستجابة، وهو إجراء خارجي للعمليَّة التَّعليميَّة، يرتكز على بعض الجوانب الخاصَّة بشخصيَّة المتعلِّم، كالميول والرَّغبات والدَّوافع، وأصبح دور التِّكرار في عمليَّة التَّعلُّم بَيِّنٌ وواضحٌ أكثر خاصَّة في تعليم اللُّغات، الأمر الذي يجعل منه عادة يكتسبها المتعلِّم لفهم المفاهيم، تكون أكثر استيعاباً في سياقات تعليميَّة مختلفة، وحتى يتحقَّق هذا الاقتران بين المثير والاستجابة، لابدَّ أنْ يكون التِّكرار هادفاً ومقصوداً وموجَّهاً وِفق خطَّة تربويَّة وبيداغوجيَّة واضحةٍ ومحكمةٍ، إنَّ اكتساب العادة اللِّسانيَّة في أصلها قائمٌ على أساس التِّكرار والدُّربة والمران، بمعنى تكرار اللَّفظ بمتواليَّة صوتيَّة معيَّنة، أو التَّلفُّظ ببنية تركيبيَّة محدَّدة والنَّسج على منوالها إلى غير ذلك من مكوِّنات النِّظام اللِّساني لدى المتعلِّم، بفعل الممارسة الفعليَّة للحدث الكلامي في مواقف وسياقات مختلفة، ومن هنا يكون التِّكرار عاملاً ضرورياً في العمليَّة التَّعليميَّة بعامَّة، وتعلميَّة اللُّغات بخاصَّة[2].

ما يمكن استخلاصه أنَّ تظافر هذه العوامل فيما بينها في شخصيَّة المتعلِّم، تجعله أكثر إقبالاً واستيعاباً وفهماً للوضعيات البيداغوجيَّة والمفاهيم التَّربويَّة المقدَّمة بأقلِّ جهدٍ وربح للوقت، تتيح له قدرة وفرصة التَّفكير الصَّائب والهادف، كما تشكِّل لديه محفِّزات قويَّة تؤهِّله باقتدار إلى تلقي المفاهيم والوضعيَّات بكل يُسر وفي منتهى السُّهولة، على العكس من ذلك المتعلِّم الذي يُعاني من اضطرابات نفسيَّة وعضويَّة تعيق من شأنها عمليَّة الاكتساب اللُّغوي لديه، إذن الشَّخصيَّة المكتملة البناء من النَّاحيَّة النَّفسيَّة والعضويَّة تكون أكثر إقبالاً واندفاعاً واستعداداً للممارسات البيداغوجيَّة أثناء سير وضعيَّة تعليميَّة، وخاصَّة إذا ما دُعِّمت بمدرِّس حاذقٍ ومتبصِّرٍ له دراية كافيَّة بالتِّقنيات والممارسات

[1]- محمد وطاس: أهميَّة الوسائل التَّعليميَّة في عمليَّة التَّعلُّم، المؤسَّسة الوطنيَّة للكتاب، الجزائر، 1988م، ص: 31.

[2]- أحمد حساني: دراسات في اللِّسانيَّات التَّطبيقيَّة -حقل تعليميَّة اللُّغات-، ص: 55.

التَّربويَّة والبيداغوجيَّة التي استقاها من مجاله التَّكويني، وكذا كفاءته العلميَّة والمعرفيَّة، وتسخيرها وصهرها مع محتويات تلك الأنشطة، والعمل على بلورتها في منتوج تربوي يستجيب لقدرات المتعلِّمين العقليَّة والمعرفيَّة. فالمتعلِّم المهيَّء نفسيّاً وعضويّاً يكون أكثر إقبالاً واستيعاباً وفهماً لتلك المفاهيم، تعود بالنَّفع على مداركه المعرفيَّة واتِّساعها، يكون بفضلها أكثر تخيُّلاً وتصوُّراً لحلِّ المشكلات اليوميَّة التي تعترض سبيله، كما أنَّها تساهم بشكل كبير في تنميَّة جميع جوانب شخصيَّته المعرفيَّة والعلميَّة والعاطفيَّة والوجدانيَّة والحس حركيَّة. وهذا هو الهدف المتوخَّى من العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلُّميَّة برمَّتها.

المبحث الرَّابع: المهارات اللُّغويَّة

من المعلوم أنَّ الإنسان يسعى في هذه الحياة إلى التَّطلُّع والمعرفة والعمل على تحقيق رغباته وفرض وجود إنسانيَّة في هذه المعمورة، وعلى هذا الأساس يطمح إلى الرُّقي والنَّماء، ولتحقيق ذلك كان لزاماً عليه ولوج باب العلم والمعرفة عن طريق اللُّغة بالدِّراسة والتَّحليل والمشافهة، ومعرفة ماهيتها وطبيعتها ووظيفتها في الحياة وحاجة المتعلِّم إلى تعلُّمها، واللُّغة من أرقى وظائفها الاتِّصال بين بني البشر، وهو عمليَّة تفاعليَّة بين طرفين بهدف المشاركة وتحقيق الاحتكاك والتَّجاذب بينهما، الأمر الذي أدَّى إلى ظهور دراسة فكرة المهارات اللُّغويَّة، قصد تحقيق أهداف وطموحات الإنسان التي يرغب الوصول إليها وتحقيقها.

1-المهارة لغةً:

المهارة اسم من "مَهَرَ"، مهارة فهو ماهر والمفعول ممهور، نقول مهر الشَّخص الشَّيء، أتقنه وبرع فيه وأجاده، جمعها «مهارات»[1]، أمَّا مفهومها هي التَّمكُّن من إنجاز مهمَّة معيَّنة بكيفيَّة محدَّدة وبدقَّة متناهيَّة، وكذا السُّرعة في التَّنفيذ، بمعنى أنَّها ترتكز على ثلاثة عناصر، هي الجهد والوقت والإتقان لقوله صلى الله عليه وسلَّم: «**مثل الماهر بالقرآن مَثَل السَّفَرَة**»، والسَّفَرَة من سافِر أي كاتب، أحد الملائكة اللَّذين يحصون الأعمال ويدوِّنونها، لقوله تعالى ﴿**بِأَيْدِي سَفَرَةٍ كِرَامٍ بَرَرَةٍ**﴾[2].

2-تعريف المهارة:

المهارة كما في موسوعة علم النَّفس الحديث: "تعني القدرة على الأداء المنظَّم والمتكامل للأعمال الحركيَّة المعقَّدة، بالدقَّة والسُّهولة المتناهيَّة، والتَّكيُّف مع الظُّروف المتغيِّرة المحيطة بالعمل"[3]، أي أنَّها تتَّخذ السُّهولة والمرونة والدِّقة والسُّرعة، والاقتصاد في الجهد سبيلاً لتحقيقها، ومنها المهارات اللُّغويَّة، التي تعني الاستماع والكلام والقراءة والكتابة والتَّفكير، وهي بدورها تعتمد على نظريَّة

---

[1]- معجم المعاني الجامع، مادة «مَهَرَ».

[2]- سورة عبس، الآية: 15.

[3]- محمد عبد الرحمان العيسوي: موسوعة كتب علم النَّفس الحديث، دار الرَّاتب الجامعيَّة، لبنان، مج9، ط1، 2002م، ص: 277.

الاتِّصال وأركانها الأساسيَّة المتمثِّلة في: المرسل، والمرسل إليه،والرسالة،والوسيلة، وهذه الأخيرة تعني اللَّغة، ألفاظها وتراكيبها الحاملة للمعاني. لأنَّ المرسل لا يكون إلاَّ متكلِّماً أو كاتباً، والمرسل إليه "المتلقي" لا يكون إلاَّ مستمعاً أو قارئاً. وعلى هذا الأساس تتشكَّل اللُّغة من أربع مهارات أساسيَّة تتمثَّل في "الاستماع والكلام" عندما يكون الحديث آنياً ومباشراً، و"القراءة والكتابة". والرَّابط بين هذه المهارات الأربع وعمليَّة الاتِّصال يكمن في أنَّ إمَّا الإنسان يكون متحدِّثاً أو مستمعاً، وإمَّا كاتباً أو قارئاً.

3-أهداف تعلُّم اللُّغة:

إنَّ من أهداف تعليم اللُّغة وتعلِّمها، التي يسعى متعلِّم اللُّغة بعامَّة، واللُّغة العربيَّة بخاصَّة، تتمُّ من خلال تحقيق ثلاثة أهداف أساسيَّة هي:

-التَّحكُّم الجيِّد لمستويات اللُّغة المتمثِّلة في النِّظام الصَّوتي والصَّرفي والنَّحوي وصولاً إلى المعنى، إنتاجاً واستماعاً، وهضم قوانينها وقواعدها نظريّاً وتطبيقاً، بمعنى تجسيد تلك القواعد وظيفيّاً أثناء الكلام،والإلمام بالقدر الكافي من مفردات اللُّغة ومعرفة معانيها ومدلولها أثناء الاستعمال، قصد إثراء رصيده المعرفي اللَّغوي.

- الكفاية الاتِّصاليَّة، هي قدرة المتعلِّم على استخدام اللُّغة بصورة تلقائيَّة، والتَّعبير بطلاقة عن أفكاره وخبراته وخلجات نفسه، وفي الوقت ذاته استيعاب ما يتلقَّاه من اللُّغة في يسر وسهولة تامَّة، لأنَّ الأصل في اللُّغة المشافهة والمنطوق، والوظيفة الأساسيَّة لها هي التَّواصل، بمعنى أنَّ متعلِّم اللُّغة يكون لزاماً عليه امتلاك القدرة أو الكفاية الاتِّصاليَّة إلقاءً واستيعاباً[1].

وقبل التَّطرُّق إلى المهارات اللُّغوية كان لزاماً علينا أنْ نشير إلى أمرين اثنين هما:

الأمر الأوَّل: حتَّى يكون الاتِّصال ملائماً وجيِّداً ينبغي تحقيق الصِّفات والمواصفات الآتيَّة:

[1]- عبد المجيد عيساني: نظريَّات التَّعلُّم وتطبيقاتها في علوم اللُّغة، ص: 106-107 بتصرف.

أنْ يكون المرسل على بيِّنة من حسن نطق الأصوات نطقاً سليماً بحيث يصدر الصَّوت من المخرج وبالصِّفة التي يتميَّز بها، مع وضوح الكلمة والعبارة، وأنْ يكون الكلام لائقاً ومناسبًا، وهنا تتطلَّب سلامة جهاز النُّطق.

أمَّا إذا كان الإرسال كتابة يجب مراعاة حسن الخطِّ وإيفاء الحرف حقَّه من الرَّسم، والاهتمام أكثر بعلامات الوقف والتَّرقيم وغيرها، ممَّا يجعل الكتابة مفهومة وموحيَّة تؤدِّي الغرض المطلوب، أمَّا المستقبل ينبغي أنْ يكون قادرًا على حسن استقبال الرِّسالة وقراءتها وفكِّ رموز شفراتها وتفسيرها واستيعابها وأخيراً فهمها[1].

الأمر الثَّاني: يتعلَّق بكيفيَّة تدريس هذه المهارات الأربع وفي هذه الحالة برز اتِّجاهان اثنان:

-يدعوا الاتِّجاه الأوَّل إلى تدريس اللُّغة وحدة متكاملة، لأنَّ المتعلِّم يسمع اللُّغة كلاًّ متكاملاً. وهذا ما نادت به النَّظريَّة الجشتالتيَّة في تعلُّم اللُّغة. وعلى هذا الأساس تفضِّل أنْ تُدرَّس المهارات اللُّغويَّة دفعةً واحدةً، وعلى يد معلِّم واحد، ومهما يكن لهذه الطَّريقة من إيجابيَّات فإنَّها تتضمَّن بعض السَّلبيَّات في كون أنَّ بعض الأطفال الصِّغار لم يتدربوا بعد على معرفة العناصر اللُّغويَّة كاملة متكاملة[2].

-أمَّا الثَّاني يدعوا إلى التَّعامل مع عناصر اللُّغة مجزَّأة، عملاً على إعطاء كل عنصر حقَّه من الفهم والدِّراسة والوقت الكافي لذلك، في بناء تصاعدي بدءً من الحرف أو الصَّوت إلى المقطع إلى الكلمة إلى الجملة إلى الفقرة وصولاً إلى بناء النَّص، ولهذا يرى أنَّ المهارات اللُّغويَّة لابدَّ أنْ تُدرَّس مجزَّأة مفصولة عن بعضها البعض والدَّعوة إلى التَّخصُّص في تدريس تلك المهارات، أي يتولَّى كل مدرِّس تدريس مهارة من المهارات. إلاَّ أنَّ هذه الكيفيَّة تشكِّل عبءً ثقيلاً على المشرفين والقائمين على التَّسيير الإداري والتَّربوي، وكذا حتى على المدرِّسين والمتعلِّمين في حدِّ ذاتهم، الأمر الذي يؤدِّي إلى زيادة التَّكلفة البشريَّة والماديَّة، وكذا انعدام التَّرابط والتَّنسيق بين هذه المهارات. ممَّا يفقدها روح

[1]- عبد المجيد عيساني: نظريَّات التَّعلُّم وتطبيقاتها في علوم اللُّغة، ص: 107.

[2]- ينظر: عبد العليم إبراهيم: الموجَّه الفنِّي لمدرسي اللُّغة العربيَّة، دار المعارف،القاهرة، ط5، 1981م، ص: 50.

الفعاليَّة والانسجام، لأنَّ اللُّغة في حدِّ ذاتها منطوقة ومكتوبة، كما أنَّها مسموعة ومرئيَّة، وعلى هذا الأساس تُفضَّل أنْ تُدرَّس المهارات دفعةً واحدةً يتولَّى المدرِّس الواحد تدريسها بالكامل.

أوَّلاً: مهارة الاستماع:

يعتبر الاستماع أولى المهارات اللُّغويَّة بل مفتاح بقيَّة المهارات الأخرى، لأنَّ اللُّغة سماعٌ قبل كلِّ شيء، "والسَّمع أبو الملكات"[1]. وبما أنَّ اللُّغة أصوات معبِّرة، ينبغي أنْ تُدرَك بحاسَّة الأذن، وعليه نلاحظ أنَّ هناك عدَّة مصطلحات متداخلة يجب التَّمييز والتَّفريق فيما بينها وهي: الاستماع، والسَّماع والسَّمع، والإصغاء والإنصات.

- **الاستماع**: هو الانتباه إلى شيءٍ مسموعٍ وفهم كلامه كالاستماع إلى متحدِّثٍ أو مذياعٍ، كما أنَّه سماع باهتمامٍ وقصدٍ وإعمالِ الفكرِ. كأنْ نقول استمع له وإليه، بمعنى أَصغى إليه باهتمامٍ كبير[2].
- **السَّماع**: هو عمليَّة فيزيولوجيَّة يتوقَّف حدوثها على سلامة جهاز الاستقبال، ولا يحتاج إلى إعمال الذِّهن أو الانتباه لمصدر الصَّوت[3]، بمعنى أنَّ الإنسان يسمع كلاماً من مختلف المصادر ولاَ يُعيره أيَّ اهتمام، لقوله تعالى: ﴿**وَإِذَا سَمِعُوا اللَّغْوَ أَعْرَضُوا عَنْهُ**﴾[4]، بمعنى لم ينتبهوا ولم يقصدوا إليه.
- **السَّمع**: هو إحدى الحواس الخمس آلته الأذن.
- **الإنصات**: هو استماع مستمرٌّ ومتواصلٌ، بحيث يكون بالغ الاهتمام والتَّركيز، والاستماع يسبق الإنصات، لقوله تعالى ﴿**وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآَنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ**﴾[5]. وهو نفسه الإصغاء، أي أُحسن الاستماع[6].

---

[1]- عبد العليم إبراهيم: الموجَّه الفنِّي لمدرِّسي اللُّغة العربيَّة، ص: 560.

[2]- معجم: المنجد في اللُّغة والإعلام، دار الشُّروق، ودار المشرق، ط28، بيروت، ص: 351.

[3]-Harris, T.L. et al : A Dictionary of reading and related terms. International reading association. new delaware. 1982. P : 182- 183.

[4]- سورة القصص، الآية: 55.

[5]- سورة الأعراف، الآية: 204.

[6]- عبد المجيد عيساني: نظريَّات التَّعلُّم وتطبيقاتها في علوم اللُّغة، اكتساب المهارات اللُّغويَّة الأساسيَّة، دار الكتاب الحديث، ط1، القاهرة، مصر، 2012م، ص: 109 بتصرف.

أهميَّة تدريس الاستماع: كثيراً من الدِّراسات الغربيَّة وعلى رأسها دراسة"رانكين" 1926م، تعتبر الأولى من نوعها في ميدان الاستماع لدعم الرَّأي القائل "بأنَّ الاستماع هو أكثر أساليب الاتِّصال شيوعاً واستخداماً، فالشَّخص يستطيع أنْ يستمع ثلاثة أضعاف ما يقرأ"[1]، وعلى هذا الأساس يشكِّل الجزء الأكبر في برامجنا التَّعليميَّة، إذْ يُخصَّص معظم أوقات حصصنا التَّعليميَّة للعمل الشَّفهي أكثر من الكتابي، وأنَّ أي خلل يصيب عضو السَّمع "الأذن"، يؤثِّر سلباً على حاسَّة السَّمع، الأمر الذي يؤدِّي إلى فقدان عمليَّة السَّماع،وتضيع بالضَّرورة الحتميَّة مهارة الاستماع، وبذلك يفقد المتعلِّم إحدى عناصر الاتِّصال المتمثِّلة في "المستمع أو المتلقِّي". ممَّا تصعب عليه عمليَّة التَّواصل مع الآخرين.

ثانياً: مهارة الكلام:

1-الكلام لغةً: اسم من الفعل الرُّباعي المتعدِّي "كلَّم" يكلِّمُ تكليماً، فهو مكلِّمٌ، والمفعول منه مكلَّمٌ، ونقول: كلَّمَ فلاناً أي حدَّثه وخاطبه[2]، لقوله تعالى: ﴿**وَكَلَّمَ اللَّهُ مُوسَى تَكْلِيمًا**﴾[3]، وفي آيةٍ أخرى: ﴿**تِلْكَ الرُّسُلُ فَضَّلْنَا بَعْضَهُمْ عَلَى بَعْضٍ مِنْهُمْ مَنْ كَلَّمَ اللَّهُ**﴾[4]. والكلام هو القول أو ما كان مكتفياً بنفسه، ويعني في الوقت نفسه الأصوات المفيدة[5].

أمَّا ابن فارس فقد أشار أنَّ الكلام لغةً "يدل على نطق مُفهَم"[6]. بينما نجد أنَّ ابن هشام الأنصاري في شرح «شذوذ الذَّهب» يشير أنَّ للكلام معنيين، المعنى اللُّغوي يطلقه على ثلاثة أمور:

-الحدث الذي هو التَّكلُّم.

- ما في النَّفس ممَّا يُعبِّر عنه باللَّفظ المفيد، وفي هذا الصَّدد يقول الأخطل:

---

[1]- حسن شحاتة: تعليم اللُّغة العربيَّة "بين النَّظريَّة والتَّطبيق"، ص: 76.

[2]-معجم اللُّغة العربيَّة المعاصر، مادة "كلَّم".

[3]- سورة النِّساء، الآية: 164.

[4]- سورة البقرة، الآية: 253.

[5]- معجم القاموس المحيط، مادة "كلَّم".

[6]- أبو فارس أحمد بن فارس بن زكريا: مقاييس اللُّغة، ج5، ص: 331.

إنَّ الكـــــلام لفـــــي الفـــــؤاد وإنَّمـــــا جعـــــل اللِّســـــان علـــــى الفـــــؤاد دلـــــيلاً

– ما تحصل به الفائدة سواء كان لفظاً أو خطّاً أو إشارةً.لقوله تعالى: ﴿**آيَتُكَ أَلَّا تُكَلِّمَ النَّاسَ ثَلَاثَةَ أَيَّامٍ إِلَّا رَمْزًا**﴾[1]. وقد أشار الأخطل إلى ذلك:

أشـــارت بطـــرف العـــين خيفـــةَ أهلهـــا إشـــــارة محـــــزون ولـــــم تـــــتكلَّم.

فأيقنـــت أنَّ الطـــرف قـــد قـــال مرحبـــاً وأهـــلاً وســـهلاً بالحبيـــب المتـــيم.

2– اصطلاحاً: لقد حدَّد ابن فارس المعنى الاصطلاحي للكلام إلى ما فيه أربعة أمور:

–أنْ يكون لفظاً، أي يكون صادراً عن متكلِّم ناطقٍ.

– أنْ يكون مركَّباً، بمعنى الكلمة المفردة وحدها لا تُفيد المعنى المطلوب.

– أنْ يكون مفيداً، بمعنى دالاً على معنى، يفي بالغرض المطلوب في إيراد المعنى.

– أنْ يكون موضوعاً بالوضع العربي[2].

أمَّا ابن هشام الأنصاري حدَّد الكلام على أنَّه يدلُّ على القول المفيد الدَّال على معنى يُحسِن السُّكوت عليه.

أمَّا ابن جنِّي عرَّفه بقوله " الكلام لا يكون إلاَّ أصواتاً تامَّةً مفيدةً"[3].

وفي موضع آخر: "الكلام إنَّما وضع للفائدة، والفائدة لا تُجنى من الكلمة الواحدة، وإنَّما من الجملة"[4]، بمعنى الكلمة لا تقدِّم معنى تامّاً بمفردها وإنَّما بائتلافها مع كلمات أخرى مكوِّنة جملاً مفيدةً.

3–مفهوم الكلام: هو عمليَّة تفاعليَّة بين اثنين أو أكثر، قصد إفادة معنى وتوصيلها، يتضمن إنتاج واستقبال ومعالجة معلومات وِفق مقتضى الحال أو السِّياق الذي يحدث فيه، بما في ذلك تجاربهم

[1]– سورة آل عمران، الآية: 41.

[2]– إبن فارس: مقايس اللُّغة،ج5، ص: 131.

[3]– أبو الفتح عثمان بن جني: الخصائص: تح: محمد علي النجَّار، ج1، دار الكتب المصريَّة، مصر، 2006م، ص: 17.

[4]– المرجع نفسه، ج2، ص: 331.

الجماعيَّة والبيئة الماديَّة التي يدور فيها الحديث والغرض منه.والكلام هو الإنجاز الفعلي للُّغة والممارسة الفعليَّة لها، تحقيقاً لغرضها الأساس الذي هو التَّواصل وتحقيق المراد[1].

4–مفهوم مهارة الكلام: هي من المهارات الأساسيَّة بعد مهارة الاستماع، يسعى المتعلِّم إلى إتقانها في اللُّغات عموماً، وبذلك تعتبر من أهمِّ الأنشطة التي ينبغي العناية والتركيز عليها، باعتبار أنَّ اللُّغة عرفت الأصوات المنطوقة قبل المكتوبة، وأنَّ الحاجة إليها اشتدَّت لـمَّا زادت أهميَّة الاتِّصال الشَّفهي بين النَّاس لتحقيق أغراضهم، وأنَّ من الضَّرورة عند تعلُّم أي لغةٍ من اللُّغات كان لزاماً الاهتمام بالجانب الشَّفهي لها. وهذا هو الاتِّجاه الأصلح الذي يسلكه مدرِّس اللُّغات، بغية تمكين المتعلِّمين من تطويع ألسنتهم على التَّحدُّث بها بطلاقة وسهولة تامَّةٍ، كما أنَّ مهارة الكلام تشتمل على المحادثة والتَّعبير الشَّفهي:

المحادثة لغةً من حادث، يحادث، محادثة، ونقول حادث فلاناً، كالمه وشاركه في الحديث، والمدرِّس يُحادث تلاميذه، بمعنى يناقشهم ويكلِّمهم في أمورهم التَّربويَّة[2].

لقد عرَّف الفيلسوف اليوناني "سقراط" (470- 399 ق م) المحادثة، "أنَّها طريقةٌ من طرائقِ التَّعليم والتَّدريس والتَّعلُّم، تعتمد على السُّؤال والجواب كوسيلةٍ لاكتساب التَّلاميذ المعارف، قصد إثارة تفكيرهم في الاتِّجاه الذي يريده"، أي عن طريق الأسئلة يستطيع المدرِّس أنْ يتحكَّم في توجيه التَّلاميذ نحو الهدف المطلوب وتحقيق القصد والفهم من ذلك. أي اعتماد المتعلِّم على خبراته الذَّاتيَّة وتفاعله مع الأسئلة الموجَّهة إليه، يستطيع أنْ يستنتج أو يستخلص معارف جديدة، وعلى هذا الأساس سُميت هذه الطَّريقة بطريقة الاستنتاج أو الاكتشاف (Héuréstic).

[1]– عبد المجيد عيساني: نظريَّات التَّعلُّم وتطبيقاتها في علوم اللُّغة، ص: 113.

[2]– المعجم المعاني الجامع، مادة "حَادَثَ".

ثالثاً: مهارة التَّعبير:

1-التَّعبير لغةً: هو من "عبَّر"، "يعبِّر"، "تعبيراً". نقول عبَّر عمَّ في نفسه، أعرب ووضَّح وبيَّن بالكلام، جمعها تعبيرات وتعابير[1]، بمعنى أنَّ التَّعبير هو الإبانة والإفصاح عمَّ في النَّفس من مفاهيم ومشاعر وأحاسيس، "والاسم منها"العِبرة"و"العِبارة"و"العَبارة"، وعَبَّر عن فلان تكلَّم عنه، واللِّسان يعبِّر عمَّ في الضَّمير[2].

2-مفهوم التَّعبير التَّربوي: إنَّ التَّعبير من النَّاحيَّة التَّربويَّة هو "عمل منهجي يسير وِفق خطَّةٍ متكاملةٍ في المؤسَّسات التَّعليميَّة، وصولاً بالمتعلم إلى مستوى يمكِّنه من ترجمة أفكاره وخلجات نفسه ومشاهداته وخبراته الحياتيَّة بلغةٍ سليمةٍ وِفق نسق فكري معيَّن[3]، وبهذا يكون التَّعبير أو مهارة الكلام من أهمِّ الأنشطة التي يجب العناية بها، باعتبار أنَّ اللُّغة عُرِفت أصواتاً منطوقةً قبل أنْ تُعرَف كلمات مكتوبة. والتَّعبير عند المتعلِّم قد يكون لفظاً أو إشارةً أو حركةً أو رسماً أو علامةً من علامات الوجهِ وملامحه عند الإفصاح عمَّ بداخله من مشاعرٍ وأحاسيس وعواطف وأفكار.

إنَّ التَّعبير بشقَّيه الشَّفوي والكتابي هو الصُّورة النِّهائيَّة والحقيقيَّة التي تظهر وتكشف عن القدرة اللُّغويَّة عند الفرد المتعلِّم، وتبيِّن لديه مستوى الأداء اللُّغوي في عمليَّة التَّحدُّث بهذه اللُّغة، كما أنَّه هو مظهرٌ عفويٌّ للُّغة، وعلى هذا الأساس جعل"رومان جاكبسون"، وظيفة التَّعبير التي هي إحدى وظائف اللُّغة السِّت مفصولة عن وظيفة التَّبليغ، لأنَّ عمليَّة التبليغ تتطلَّب مستقبِلاً "مرسلاً إليه"، في حين أنَّ التَّعبير لا يتطلَّب ذلك[4].

---

[1]- المعجم المعاني الجامع، مادة " عبَّر".

[2]- ابن منظور: لسان العرب، ص: 2782.

[3]- ينظر: نايف معروف: خصائص العربيَّة وطرائق تدريسها، دار النَّفائس، بيروت، لبنان، 1985م، ص: 197.

[4]- عبد المجيد عيساني: نظريَّات التَّعلُّم وتطبيقاتها في علوم اللُّغة، ص: 114-115.

3-أهداف تدريس مهارة التَّعبير:

هناك أهداف كثيرة ومتنوِّعة لتعليم التَّعبير بنوعيه الشَّفوي والكتابي أهمَّها:

- القدرة على امتلاك اللُّغة كوسيلة للتَّعبير والتَّفكير والاتِّصال، وهذا يقودنا إلى العناية ببناء مهارة التَّعبير على التَّحدُّث والتَّواصل بشكل صحيح وسليم، اعتماداً على وظيفة اللُّغة التَّواصليَّة.

- الحرص على سلامة اللُّغة نطقاً وتركيباً، وفي هذا يركِّز المربُّون على تحقيق التِّلقائيَّة والعفويَّة والطَّلاقة في الكلام والاسترسال فيه.

- تدريب المتعلِّمين على الملاحظة الصَّائبة والدِّقة في وصف الأشياء والأحداث والتَّنوع فيها والعمل على تنسيق ألفاظها وِفق معانيها، وبهذه الكيفيَّة تجعل المتعلِّم أكثر استجابة وذوقاً للُّغة الموحيَّة.

- تكسب المتعلِّم الحريَّة والاستقلاليَّة أثناء التَّحدُّث، هنا على المدرِّس أنْ يُطلق العِنان للمتعلِّمين في التَّعبير عن الموضوع دون قيدٍ بسؤالٍ أو لفظٍ أو معنى يلتزم بها.

- إعطاء فرصة للمتعلِّم، التعبير عن أفكاره ومشاعره وأحاسيسه بأسلوب واضح وراق ومؤثِّر فيه روح التَّفكير والتَّخيُّل والإبداع[1].

- تدريب المتعلِّمين على تثبيت قوَّة الشَّخصيَّة والابتعاد عن الارتجال، وتعزيز مشاعر الثِّقة بالنَّفس والاعتماد عليها من خلال إزالة الخوف والخجل وما ينتابه من تردُّد، باعتبار أنَّ التَّعبير ممارسة فرديَّةٌ لا غير.

- مهارة التَّعبير الشَّفهي تكسب الفرد المتعلِّم السُّرعة في التَّفكير والاستجابة الآنيَّة لمطالب المواقف الشَّفويَّة المفاجئة، والقدرة على ابتداع وابتكار معاني جديدة عن طريق مَا يسمَّى بـ"العصف الذِّهني".

4-أبعاد التَّعبير: إنَّ التَّعبير ليس فرعاً لغويّاً معزولاً عن باقي فروع اللُّغة الأخرى، وإنَّما في شقِّه الشَّفهي متشابك ومتداخل مع القواعد النَّحويَّة والصَّرفيَّة، ومع ما استخلصه من النُّصوص النَّثريَّة والشِّعريَّة على حدٍّ سواءٍ، ومع الأساليب البلاغيَّة المتنوِّعة. وبالتَّالي تتضافر وتتداخل وتتمازج هذه

[1]- حسن شحاته: تعليم اللُّغة العربيَّة بين النَّظريَّة والتَّطبيق، ص: 243 بتصرف.

الفروع فيما بينها مشكِّلةً كوكتال لغويٌّ، أصبغ عليه التَّعبير عن طريق الانتقاء والتَّرتيب والتَّوظيف والممارسة لهذا الخليط ذوق ونكهة مميَّزة، تميِّز تعبيراً عن الآخر. وعلى هذا الأساس يمكن تحديد أبعاد التَّعبير بـ:

أ- البعد اللُّغوي: يتمثَّل في مجموعة من المهارات اللُّغويَّة التي يجب أنْ يتقنها المتعلِّم حتَّى يصبح متمكِّناً ممَّا يريد أنْ يُعبِّر عنه في يُسرٍ وطلاقةٍ تامَّةٍ[1]. أو هو عبارة عن الكفاءة اللُّغويَّة التي بحوزة المتعلِّم تجعل منه أكثر تعاملاً وسلاسةً للأحداث والمواقف لغويّاً.

ب-البعد المعرفي: يتمثَّل في ذاك الرَّصيد المعرفي الذي يتوفَّر لدى المتعلِّم، النَّاتج عن تحصيل المعلومات والحقائق والأفكار والخبرات المرصودة طوال حياته الدِّراسيَّة عن طريق القراءة والمطالعة المتنوِّعة، ومن هذا المنطلق يكون البعد اللُّغوي وسيلة لتحقيق البعد المعرفي. وعلى هذا الأساس نجد أنَّ جل المدرِّسين يدفعون متعلِّميهم إلى ممارسة القراءة، والحثِّ على المطالعة المستمرَّة والاستزادة منها، والهدف من ذلك اتِّساع مداركهم وإثراء قاموسهم اللُّغوي.

5-أنواع التَّعبير: إنَّ الحديث عن التَّعبير هو في حقيقة الأمر حديث خاص عن مهارتي التَّحدث والكتابة، فإذا ارتبط التَّعبير بالحديث فهو المحادثة أو التَّعبير الشَّفهي، وإذا ارتبط بالكتابة فهو التَّعبير الكتابي، ومنه فإنَّ الشَّق الأخير هو القاسم المشترك بين التَّعبير والكتابة باعتبار هذه الأخيرة"الكتابة" المهارة الرَّابعة من المهارات اللُّغويَّة.

أ- التَّعبير الشَّفهي: هو نوع من أنواع التَّعبير، يعتمد على الاستعمال الفعلي للُّغة، وأنَّ جوهر اللُّغة البشريَّة تكمن في الحديث بها. وعلى هذا الأساس يعتبر كل من الحديث والمحادثة ركنان لا يستهان بهما في مراحل التَّعليم المبكِّر للمتعلِّمين، وهذا ما أكَّده "ستون"،"حيث وضع المحادثة في المرتبة الأولى من حيث الأهميَّة، ثمَّ القراءة ثانياً، فالكتابة ثالثاً"[2]، وعليه فإنَّ التَّعبير الشَّفهي هو العمليَّة التَّعليميَّة التي تتيح الفرصة للمتعلِّم في إبراز فنُّ التَّعامل مع الغير، وكذا التَّعبير عن مشاعره وخلجاته قصد تلبيَّة

[1]- حسن شحاتة: تعليم اللُّغة العربيَّة "بين النَّظريَّة والتَّطبيق"، ص: 242.

[2]- عبد المجيد عيساني: نظريَّات التَّعلُّم وتطبيقاتها في علوم اللُّغة، ص: 117.

مقاصده وتحقيق حاجاته ومطالبه. وعلى هذا الأساس يُعتبر التَّعبير الشَّفهي المنطلق الأوَّل للتَّدرُّب والتَّمرُّس على التَّعبير بصفة عامَّة، لأنَّ مهارته هي"غرس الثِّقة بالنَّفس، وزيادة القدرة على اختيار وانتقاء الأفكار وتنظيمها،وعلى استخدام الكلمات المعبِّرة والموحيَّة، وعلى الصَّوت المعبِّر، والنُّطق المتميِّز، والعمل على استخدام الحركات الجسميَّة والوقفة المناسبة، والقدرة على تكييف الكلام وتنظيمه وتوظيفه بحسب الموقف المطلوب"[1].

ب– التَّعبير الكتابي: هو مهارة مرتبطة بالكتابة أشدَّ الارتباط، وعلى هذا الأساس هو أكثر تعقيداً من التَّعبير الشَّفهي، إضافة إلى المواصفات التي يجب أنْ تُراعى أثناء التَّعبير، هناك شقٌّ ثاني منه هو الكتابة، وهذه الأخيرة تتطلَّب مراعاة عدَّة مقاييس يجب احترامها، أهمَّها الوضوح، وإرسال اليد، انسجام الحروف وتناسقها وسُبكِها داخل الكلمات، وهنا تكمن صعوبة التَّعبير الكتابي مقارنةً بالتَّعبير الشَّفهي، ممَّا يتطلَّب أنْ تتكاثف وتتَّحد فيه عدَّة تقنيات ومهارات لتشكيل عملاً منسَّقاً ومتكاملاً، وعليه نستطيع القول أنَّه "تدريب عملي على التَّفكير من ناحية، وعلى استخدام اللُّغة نحوها وصرفها وتراكيبها من ناحيَّة أخرى"[2].

وعلى هذا الأساس يصعب على المدرِّس تعيين طريقة يتمُّمن خلالها تعليم التَّلاميذ كيفيَّة إيجاد الأفكار وحتَّى الكلمات المعبِّرة عن المقصود، ناهيك عن بعد الموضوعات المقترحة للمعالجة التي لا تفي برغبات المتعلِّم وميوله، أو تلك التي لاَ تنسجم مع كفايته اللُّغويَّة والفكريَّة، ممَّا يشكِّل لديهم صعوبة في ترجمة ما بأذهانهم إلى كلمات وعبارات مكتوبة تعبِّر عن ذلك، وعليه يعتبر التَّعبير الكتابي، عمليَّة تحويليَّة للأفكار والمعلومات والآراء الموجودة في الذِّهن إلى حروف مرسومة وعبارات منتقاة في

[1]– طه علي حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللُّغة العربيَّة مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشُّروق للنَّشر والتَّوزيع، رام الله، فلسطين، ط2، 2005م، ص: 138.

[2]– محمد رجب فضل الله: عمليَّات الكتابة الوظيفيَّة وتطبيقاتها، تعليمها وتقويمها، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2002م، ص: 19.

شكل عمل مكتوب، يُترجم الأفكار ويعكسها في صورة مرئيَّةٍ، بمعنى نقل من التَّجريد المتوقَّع إلى الحسي المرئي المجسَّد[1].

جـ- التَّعبير الوظيفي: هو تعبير، القصد من ورائه تحقيق منفعة،أو مصلحة أو قضاء حاجة، لأنَّ الفرد البشري بطبعه اجتماعي يجب أنْ ينفع، ويحبُّ أنْ ينتفع، بمعنى أنَّه "يؤدِّي وظيفة إنسانيَّة في مختلف مواقفه الحياتيَّة، قد تكون مشافهة أو في صورة مكتوبة"[2]. وأسلوبه تغلب عليه الموضوعيَّة والبعد عن الذَّاتيَّة، ومن هنا فإنَّ العناية فيه تنصبُّ على المضمون على حساب الشَّكل، لأنَّ الغرض من ذلك إيصال الرِّسالة وإفادة المعنى، وعلى هذا الأساس تتميَّز ألفاظه بالدِّقة والوضوح والاختصار، والابتعاد عن الإيحاء والحشوي والتَّلوين، تظهر بشكل واضح في سرد الأخبار والمحادثات والمناقشات ...الخ.

د- التَّعبير الإبداعي:هو كلُّ ما ينبع من ذاتيَّة المتعلِّم و"تجود به قريحته لنقل عواطف ومشاعر وأحاسيس وخواطر نفسيَّة إلى الآخرين بأسلوب أدبي مشوِّق ومثير"[3]، أو بالأحرى هو تعبير يتَّصف بالفنيَّة في العرض والأداء، يميِّزه أسلوب مصقول ومحبوك ذا عبارات تمَّ انتقاءها بكيفيَّة جيِّدةٍ ومؤثِّرة، قادرة على جلب اهتمام المستمعين، ويظهر ذلك جليّاً في نظم الشِّعر، وتأليف المسرحيَّات والرَّسائل الوجدانيَّة، والقصص العاطفيَّة والتَّمثيليَّات، وكل ماله علاقة بالعمل الأدبي البحت.

6-المصادر المدعمة على إجادة التَّعبير وترقيَّته: من أهمِّ المصادر المدعمة لذلك نجد:

أ-القراءة: من البديهي والمتعارف عليه عند عامَّة النَّاس أنَّ القراءة هي معرفة الحروف والكلمات والنُّطق بها نطقاً سليماً وصحيحاً، لكنَّ أهميَّتها لا تقف عند هذا الحدِّ بلْ "معرفة الأفكار والمعاني التي تشتمل عليها المادَّة المقروءة وفهمها جيِّداً ثمَّ نقدها والتَّمييز بين التَّافه منها والمفيد، حتَّى أصبحت القراءة أسلوباً من أساليب حلِّ المشكلات التي تواجه المرء في حياته"[4]، ومن هذا الجانب أنَّ القراءة

[1]- عبد الحميد عيساني: نظريَّات التَّعلُّم وتطبيقاتها في علوم اللُّغة -اكتساب المهارات اللُّغويَّة-، ص: 118.

[2]- المرجع نفسه، ص: 118.

[3]- حسن شحاتة: تعليم اللُّغة العربيَّة "بين النَّظريَّة والتَّطبيق"، ص: 244.

[4]- محمود أحمد السيد: الموجز في طرائق تدريس اللُّغة العربيَّة، ص: 87.

تعمل على إثراء القاموس اللُّغوي لدى القارئ، وتنمّي ملكة التَّفكير فيه، فضلاً على أنَّها تُروِّض لسانه على النُّطق الصَّحيح والسَّليم للمقاطع والحروف.

ب–المطالعة: لغةً مصدر "طالَعَ"، يُطالع، مطالعةً، ونقول طالع الكتاب، أي قرأه، ومنه قاعة المطالعة، وهي حجرة تُكيَّف خِصِّيصاً لترتيب الكتب والقصص قصد القراءة والاطِّلاع[1]. أو هي هواية يميل إليها كل منْ يهوى القراءة والاستزادة من اكتساب المعرفة. وصدق من قال،"هي شراع القارئ في بحر المعرفة الواسع"، ومن هنا أنَّ المتعلِّم الهاوي للمطالعة تكون له معرفة واسعة وذخيرة معرفيَّة لا بأس بها، يرجع إليها كلَّما دعت إلى ذلك الظُّروف والمناسبات، وهي بذلك "تعتبر المخزون اللُّغوي والثَّقافي الذي يستمدُّ منه المتعلِّم مختلف الأفكار والمعارف، حيث تساعد في تدريب التَّلاميذ على ضبط لغتهم بقواعدها المختلفة،"حديثاً وقراءةً وكتابةً"[2]، ومن أهميَّتها أنَّها تُعين بشكل كبير المعلِّم في إدارة حصَّة التَّعبير بالمادَّة المعرفيَّة المتوفِّرة لدى الفرد المطالع، كما أنَّها تساهم بفعاليَّةٍ أكبر في ترويض وتدريب الألسن والأقلام على استخدام القوالب اللُّغويَّة، ناهيك عن فهم وإدراك ما يُسمَع في ظلِّ معرفته بقواعد نحو اللُّغة، واستيعاب المعاني والأفكار المقروءة.

– **الإملاء:لغةً:**من "أملى" و"أملَلَ"، نقول أملى الدَّرس عليهم، أي ينطق بالكلمات والجمل والآخرون يكتبون ما يسمعونه[3]، لقوله تعالى ﴿**وَقَالُوا أَسَاطِيرُ الْأَوَّلِينَ اكْتَتَبَهَا فَهِيَ تُمْلَى عَلَيْهِ بُكْرَةً وَأَصِيلًا**﴾[4]، وفي آيةٍ أخرى: ﴿**وَلَا يَأْبَ كَاتِبٌ أَنْ يَكْتُبَ كَمَا عَلَّمَهُ اللَّهُ فَلْيَكْتُبْ وَلْيُمْلِلِ الَّذِي عَلَيْهِ الْحَقُّ**﴾[5]. أمَّا **من النَّاحيَّة الاصطلاحيَّة،** هو عمليَّة التَّدريب على الكتابة السَّليمة، لتصبح عادةً يعتادها المتعلِّم من أجل نقل رأي أو حاجة دون لبسٍ أو غموضٍ بطريقة صحيحة وسليمة. أو هو ذلك العلم الذي يُعنى بالقواعد الاصطلاحيَّة التي بمعرفتها يُحفَظ قلم الكاتبِ من الزِّيادة أو النُّقصان،

[1]– جبران مسعود: معجم الرَّائد، دار العلم للملايين، مادة «طالع».

[2]– عبد الحميد المجيد عيساني: نظريَّات التَّعلُّم وتطبيقاتها في علوم اللُّغة، ص: 119.

[3]– المعجم المعاني الجامع، مادة، "أَمَلِى".

[4]– سورة الفرقان، الآية: 05.

[5]– سورة البقرة، الآية: 282.

بمعنى أنَّ الإملاء تتحكَّم فيه قواعد وقوانين معياريَّةٌ لا يجب تجاوزها أو الحياد عنها،وعليه هو علم مقيَّد بتلك القواعد، قد تكون نحويَّة أو صرفيَّة. كما أنَّه عمليَّة "تحويل الأصوات المسموعة والمفهومة إلى رموز مكتوبة "حروف"، على أنْ توضع هذه الأخيرة في مواضعها الصَّحيح من الكلمة حتَّى يستقيم اللَّفظ، ويظهر المعنى المراد منه"[1].

وعلى هذا الأساس يعتبر الإملاء فرع أساسي من فروع اللُّغة، وخاصَّة في شقِّها "التَّعبير الكتابي"، "فإذا كانت قواعد النَّحو والصَّرف وسيلة لصحَّة الكتابة نحويّاً واشتقاقيّاً، فإنَّ الإملاء وسيلة لها من حيث الصُّورة الخطيَّة"[2]، ومن هنا فإنَّه يتطلَّب مهارة الإصغاء إلى المضمون، والانتباه والتَّركيز لمخارج الحروف والكلمات وإيفائها حقَّها من الرَّسم والنَّسخ حتى تؤدِّي الغرض المطلوب وتتحقَّق الفائدة المرجوَّة.

رابعاً: مهارة القراءة:

1-القراءة لغةً: اسم من"قرأ"، يقرأ، قراءة، وجمعها "قراءات"[3]، ومنها "القراءات العشر"، والقراءة صوت النُّطق بالكلام المكتوب[4]، وقرأ الشَّيء قرآنا، جمعه وضمَّ بعضه إلى بعضٍ، فالقرآن معناه الجمع، وقرأت القرآن، لفظت به مجموعاً[5]، لقوله تعالى: ﴿**إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ**﴾[6]. وفي آية أخرى ﴿**اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ**﴾[7]، فهذا أمر من الله عزَّ وجل إلى رسوله الكريم محمد صلى الله عليه وسلَّم، ليلهمه القراءة والكتابة، حتَّى يبلِّغ رسالته على أكمل وجهٍ، وحتَّى يتمكَّن من تحقيق وجوديَّته في هذه المعمورة، المأمور بها من عند خالق الوجود، وفسَّر البيضاوي هذه الآية، بمعنى اقرأ القرآن

---

[1]- عبد الحميد عيساني: نظريَّات التَّعلُّم وتطبيقاتها في علوم اللُّغة-اكتساب المهارات اللُّغويَّة الأساسيَّة-، ص: 120. نقلا عن: محمود أحمد السيِّد: شؤونٌ لغويَّةٌ، ص: 157.

[2]- حسن شحاتة: تعليم اللُّغة العربيَّة "بين النَّظريَّة والتَّطبيق"، ص: 327.

[3]- المعجم: اللُّغة العربيَّة المعاصرة، مادة، "قَرَأ".

[4]- مهند منذر الحاج ياسين: معجم الأصوات، مادة "قَرَأَ".

[5]- إبن منظور: لسان العرب، مادة (قَرَأَ).

[6]- سورة القيَّامة، الآية: 17.

[7]- سورة العلق، الآية: 01.

مفتَّحاً بإسمه سبحانه وتعالى أو مستعيناً به، أمَّا الطَّبري فسَّرها، بمعنى اقرأ يا محمَّد "ص" بذكر ربِّك "الذي خلق". أمَّا من **النَّاحيَّة الاصطلاحيَّة**، لقد تعدَّدت دِلالات المصطلح بتعدُّد المستويات المطلوبة من مهارة القراءة نجد أنَّها:

-تعتبر القراءة فنٌّ من فنون اللُّغة، وركن أساسي من أركان الاتِّصال اللُّغوي ووسيلة لاكتساب خبرات جديدة، لذا يجب الاهتمام بها وتنميَّتها لدى الفرد المتعلِّم.

- أنَّ القراءة عمليَّة آليَّة ميكانيكيَّة تهدف إلى التَّعرف على الحروف وربطها، ومن ثمَّ نطقها تدريجيّاً بدءً بالحرف إلى الكلمة إلى الجملة البَّسيطة إلى المركَّبة إلى الفقرة إلى النَّص، وهذا هدف المرحلةِ الابتدائيَّة.

- ضرورة فهم المقروء وذلك من خلال ربط الرَّمز بمدلوله.

- إنَّ القراءة هي مفتاح لعمليَّات عقليَّة تاليَّة يقوم بها القارئ كالتَّصنيف والتَّحليل والنَّقد والتَّنبُّؤ[1]، بمعنى أنَّ المعنى المستهدف يكمن في السيَّاق اللُّغوي "المادَّة المكتوبة"، والسيَّاق العقلي المتمثِّل في خبرات القارئ وأساليب تفكيره معاً، وهو تفاعل غير مرئي بين هذين السيَّاقين، أي أنَّ القراءة عمليَّة تفاعل بين هذه الخبرات والمعاني المودعة في النصِّ. كما أنَّها ترتبط بشكل واضح وتتحدَّد مستوياتها طبقاً لشخصيَّة القارئ وتكوينه التَّعليمي، ودرجة معرفته للمادَّة اللُّغويَّة المتواجد عليها، فضلاً عن الغرض المطلوب من القراءة في حدِّ ذاتها.

- أنَّ القراءة هي عمليَّة يتمُّ من خلالها " إعادة بناء نصٍّ بصورة فكريَّة عن طريق التَّواصل الفكري والوجداني والثَّقافي بين القارئ وكاتب النصِّ،إذن هي عمليَّة تفكيريَّة هدفها الخلق والإبداع"[2]، ناهيك على أنَّها وسيلة للتَّرفيه والاستمتاع وحلِّ المشكلات.

2-أهداف القراءة في المرحلة الابتدائيَّة:

تكوِّن القراءة وحدةً متماسكةً للكلام "التَّعبير الشَّفهي"، كما تهدف القراءة والكتابة إلى:

[1]- حسن شحاتة: تعليم اللُّغة العربيَّة "بين النَّظريَّة والتَّطبيق"، ص: 109.

[2]- المرجع نفسه، ص: 110.

-النُّطق السَّليم والصَّحيح للحروف والأصوات، ووصل بعضها ببعض، وإدراك شكل الحرف والنُّطق به حسب موقعه من الكلمة.

- التَّعرُّف إلى أجزاء الكلمات من حروف ومقاطع من خلال القدرة على التَّحليل البصري والسَّمعي.

- أنْ يمتلك القدرة على إدراك حدود الكلمات والجمل المعبِّرة عن دِلالة الصُّورة.

- ربط الصَّوت بالرَّمز المكتوب والعكس صحيح.

- تمكين المتعلِّم من معرفة الأصوات المتَّصلة بالحرف وحركاته المختلفة البَّسيطة والطَّويلة وصحَّة نطقها.

- تمكين المتعلِّم من قراءة نصوص قصيرة، قراءة متَّصلة والقدرة على فهم معنى المقروء.

- تدريب المتعلِّم احترام علامات الوقف والتَّرقيم المختلفة.

- القدرة على التَّعرُّف إلى معاني الكلمات والجمل من خلال السيَّاقات[1]، والمواقف الواردة فيها.

3-أنواع القراءة: للقراءة عدَّة أنواعٍ، يمكن اعتمادها أو تقسيمها بناءً على عدَّةِ اعتبارات:

-بحسب الشَّكل أو طريقة الأداء أو المقام،وقُسِّمت إلى جهريَّة وصامتة.

- بحسب الغرض،القراءة للدَّرس أو الاستمتاع أو حسب حلِّ المشكلات.

- من حيث مستويات القراءة، سطحيَّة أو معمَّقة.

-حسب مستويات القدرات العقليَّة،"قراءة معرفيَّة، فهميَّة، تحليليَّة، تركيبيَّة، ناقدة"، إلى غير ذلك من التَّقسيمات بحسب الدَّافع والهدف منها[2].

أ-القراءة الصَّامتة: هي قراءة العين والعقل معاً، بمعنى أنَّها النَّظر إلى ما هو مكتوب للتَّعرُّف عليه وإدراك معناه من خلال تحديد الحروف بواسطة البصر، أو هي ترجمة الرَّموز المكتوبة إلى حروف،

[1]- عبد المجيد عيساني: نظريَّات التَّعلُّم وتطبيقاتها في علوم اللُّغة، ص: 123.

[2]- المرجع نفسه، ص: 124.

ومنها إلى كلمات يفهمها القارئ دون أنْ يجهر بنطقها، إذن هي ذهنيَّة"[1]، أو هي عمليَّة النُّطق بالعقل لاَ باللِّسان"[2].

- **مزايا القراءة الصَّامتة:** تتوفَّر هذه القراءة على عدَّة مزايا أهمَّها:

– تسمح للذِّهن بأنْ يشتغل بالمعاني وتحليلها، وفهم الأفكار واستيعاب المضمون.

– أنَّها تنمِّي القدرة على الفهم والتَّركيز وزيادة التَّحصيل.

– توفِّر جوّاً من الهدوء، يساعد على التركّيز أكثر في استيعاب المعاني وترسيخها، واحترام شعور الآخرين عن طريقها.

– أنَّها اقتصاديَّة للزَّمن والجهد والطَّاقة.

– أنَّها توطِّد العلاقة بين القارئ ومصادر القراءة، يتعامل فيها بحريَّةٍ تامَّةٍ مع نفسه، وبذلك تجلب لديه نوع من التَّذوُّق والمتعة والاستمتاع بما يُقرأ.

– أنَّها تنمِّي لدى المتعلِّم الإطلاع أكثر، والاعتماد على النَّفس في فهم المقروء.

– أنَّها تُيسِّر الحصول على المعارف، وتزوِّد المتعلِّم بالخبرات الكافيَّة، وتزيد من حصيلته اللُّغويَّة والفكريَّة[3].

– هي السَّبيل الأنجح للإعداد للقراءة الجهريَّة.

– أنَّها قراءة الحياة الطَّبيعيَّة لدى عامَّة المهتمِّين بالمقروئيَّة.

- **عيوب القراءة الصَّامتة:** لهذه القراءة عدَّة عيوبٍ نذكر منها:

- أنَّها تهمل صحَّة النُّطق وعدم العناية باللَّفظ.

- أنَّها لا تعطي فرصة للمعلِّم لمعرفة مواطن الضُّعف والقوَّة للنصِّ المقروء والقرائيَّة لدى المتعلِّم.

- أنَّها قراءة فرديَّةٌ ذهنيَّةٌ لا تساعد الأطفال على مواجهة المواقف الكلاميَّة الحياتيَّة.

---

[1]– عبد المجيد عيساني: نظريَّات التَّعلُّم وتطبيقاتها في علوم اللُّغة، ص: 125.

[2]– ينظر: عابد توفيق الهاشمي: الموجّه العلمي لمدرِّس اللُّغة العربيَّة، الشَّركة المتَّحدة للنَّشر والتَّوزيع، ط1، قطر، ص: 50.

[3]– عبد الحميد عيساني: نظريَّات التَّعلُّم وتطبيقاتها في علوم اللُّغة – اكتساب المهارات اللُّغويَّة الأساسيَّة، ص: 125 بتصرف.

- **أسس تدريس القراءة الصَّامتة:** ينبغي للمدرِّس أثناء تدريس القراءة الصَّامتة من إتِّباع الخطوات التَّاليَّة:

– أنْ ينمِّي المدرِّس لدى المتعلِّم الميل إلى هذه القراءة وترغيبها لديه، وذلك باستشعاره أنَّها تضيف لمعارفه أشياءً جديدة. وأنَّها تطلعه على أشياء كانت مجهولة عليه، وتستجيب لحاجاته وتساهم في بناء ثقته وشخصيَّته.

– أنْ يحدِّد المدرِّس الغاية والغرض من هذه القراءة، وبالتَّالي يكون المتعلِّم على إثرها أكثر تحضيرًا ورغبةً ومثابرةً في الوصول إلى ذلك الغرض.

– أنْ يُحسِن المدرِّس اختيار المادَّة المقروءة التي تكون صعبة في لغتها أو بُعدها عن محيط القارئ ومواطن اهتمامه، بحيث تكون هذه المادَّة جذَّابة ومشوِّقة تستهوي القارئ وترغِّبه في الاستزادة منها.

– أنْ يوفِّر المدرِّس الفضاء المناسب والمريح للقراءة، من إضاءةٍ ودفءٍ وتهويَّةٍ، بحيث يشعر القارئ فيه براحة البال، وتجهيزه بكافَّة الأدوات اللَّازمة والممكنة.

– أنْ يكون الكتاب جيِّدَ الطَّبع ذا حروف واضحة تناسب قدرات المتعلِّم العقليَّة والوجدانيَّة. يحوي صور جذَّابة، موحيَّة ومشوِّقة ومعبِّرة عن النَّص المكتوب، يتَّخذها المتعلِّم إذا اقتضى الأمر وسيلة لفهم النَّص الذي قرأه، ولو بفكرة عامَّة أو عدَّة أفكار أساسيَّة عنه.

– على المدرِّس أنْ يرشد المتعلِّمين إلى طريقة القراءة بواسطة العين وإمعان واستحضار العقل، دون همسٍ أو تحريكٍ للشَّفتيْن، والوقوف على الكلمات الصَّعبة بالشَّرح وفهم معانيها، ومطالبتهم بتوظيفها في جملٍ مفيدةٍ من إنشائهم[1].

– على المدرِّس أنْ يطرح أسئلةً هادفةً ومقصودةً، خصِّيصاً لأهمِّ الأفكار البارزة في الموضوع، بعد الانتهاء من القراءة الصَّامتة، والغرض من ذلك اختبار ما فهمه المتعلِّمين من تلك القراءة.

– على المدرِّس أنْ يُنوِّع في أساليب شرح المفردات الصَّعبة، وذلك بالاستعانة بالرَّسم أو عرض صور موحيَّة أو عن طريق نماذج تقريبيَّة أو وضع الكلمة المستهدفة في جملة مفيدة تساعد على التَّوضيح

[1]– حسن شحاتة: تعليم اللُّغة العربيَّة "بين النَّظريَّة والتَّطبيق"، ص: 138–139 بتصرف.

والفهم. وبالتَّالي هذا التَّنوُّع يعطي بدون شك لجميع المتعلِّمين على اختلاف فروقاتهم الفرديَّة والمتواجدين داخل الصفِّ الحق في حصول وإيفاد المعنى، وهذا هو الهدف الأسمى.

– ضرورة دفع المتعلِّمين إلى تلخيص فقرات النَّص المقروء بتعابيرهم الخاصَّة وبتوجيه من المدرِّس،الهدف من ذلك جعل المقروء وسيلة للتَّدريب على التَّعبير وإثارة جو المنافسة بين المتعلِّمين ودفعهم وتشجيعهم على ذلك.

– على المدرِّس أنْ يُراعي الاتِّجاهات والمهارات اللَّازمة للاستنتاج أثناء القراءة[1]، وذلك بفحص المادَّة المقروءة أثناء الإعداد والتَّحضير، والوقوف على المعاني الكامنة وراء الألفاظ والتَّراكيب، وإعداد أسئلة هادفة للكشف عن تلك المعاني الضمنية، بهذه الكيفيَّة يتعلَّم الدَّارسون ويدركون أنَّ في المادَّة المقروءة معاني ما بين السُّطور يجب البحث عنها، وعن طريقها يتمُّ نَماء عادة استنتاج الأحكام ورصدها.

- **أهداف تدريس القراءة الصَّامتة:** تكمن أهداف تدريسها في:

–إكساب المتعلِّم مهارة القراءة بالعين دون استخدام أجهزة النُّطق.

– إكساب المتعلِّم عادة القراءة الصَّامتة السَّريعة والفهم السَّريع داخل الصفِّ، وفي مطالعتهم الحرَّة التي تستمر معهم مدى الحياة.

– إكساب المتعلِّم القدرة على التَّعبير بشقَّيه الشَّفهي والكتابي بفعاليَّة عاليَّة، وذلك باستخدام الأساليب المختلفة، واستعمال التَّراكيب اللُّغويَّة المتنوِّعة.

– العمل على زيادة مفردات القاموس اللُّغوي للمتعلِّم وإثراءه.

- **أنواع القراءة الصَّامتة:** هي كثيرةٌ ومتنوِّعةٌ بحسب غرضها، ومنها قراءة الاستطلاع والقراءة العابرة أو التَّصفُّح وأحسن أنواع القراءة الصَّامتة في تعلُّم اللُّغات، "قراءة الدَّرس" وهي قراءة تتطلَّب التَّأمُّل والتَّفكير، والقارئ فيها يحاول أنْ يترجم المادَّة المقروءة إلى إجابات لأسئلة يقوم بطرحها ضمنيّاً عند قراءته[2]، يسعى جاهداً لأنْ تكون المادَّة المقروءة مألوفة لديه من قبل، وجزءٌ لا يتجزَّأ من خبراته

[1]– حسن شحاتة: تعليم اللُّغة العربيَّة "بين النَّظريَّة والتَّطبيق"، ص: 139-140.

[2]– أنواع القراءة الصَّامتة: www.Manhal.net

الخاصَّة، وبذلك تشكِّل هذه المادَّة منطلقاً يساعده على الفهم والتَّفكير، وزيادة دائرة خبراته في مجال الموضوع المطروق، ولهذا تأخذ قراءة الدَّرس وقتاً أطول إذا ما قُرنت بأنواع القراءات الأخرى.

ب–القراءة الجهريَّة:

هي عكس القراءة الصَّامتة، تقوم على نطق وجهر حروف وإخراجها من مخارجها، مع التزام واحترام علامات ومواقع الوقف، والقراءة الصَّحيحة هي التي تخلوا من أي أخطاء ممكنة، وهي تعتمد على الصَّوت المرتفع المعبِّر عن الكلمات التي تمَّ قراءتها حتَّى تفي بالمعنى التي تصبوا إليه،تتخلَّلها معرفة القارئ لمواطن النَّبر والتَّنغيم فيها.

- **شروط وفوائد القراءة الجهريَّة:** لها مجموعة من الشُّروط نذكر منها:

– أنْ تكون هذه القراءة ذات جودة عاليَّة في نطق المقاطع والكلمات، والأداء بطريقة حسنة وسليمة، يجب فيها الالتزام بالمخارج الصَّحيحة للأصوات.

– التَّقيُّد بالوقف الملائم والمناسب عند علامات التَّرقيم.

– ضرورة الالتزام بالضَّبط الصَّحيح لحركاتِ الإعرابِ.

– يجب أنْ يتمتَّع بالسُّرعة المناسبة لعمليَّة الفهم والإفهام[1].

إنَّ القراءة النَّموذاجيَّة التي يؤدِّيها المدرِّس في بدايةِ الحصَّة تسمَّى بقراءة الاستماع، وهي نوعٌ من القراءة الجهريَّة يؤدِّيها فرد أمام الحاضرين، فإذا كان القارئ يعتمد على جهاز النُّطق فيها فإنَّ الحاضر يعتمد على حاسَّة السَّمع في التقاط وفهم المادَّة المقروءة، ولهذه القراءة فوائدٌ جمَّةٌ أهمَّها:

– أنَّها تنمِّي الاستماع لدى المنصت، وحصر العقل فيما يقوله المتكلِّم.

– أنَّها تكسب المتعلِّم السُّرعة العاليَّة في فهم الكلمات والجمل والتَّراكيب.

– أنَّها وسيلة جيِّدةٌ في الكشف عن المواهب والإمكانات الأدائيَّة المختلفة بين المتعلِّمين، وسهولة رصد الفروقات الفرديَّة بينهم.

– أنَّها وسيلة فعَّالة في تلقي المكفوفين العلم والمعرفة المناسبة "التَّعلُّم عن طريق السَّماع".

[1]– عبد المجيد عيساني: نظريَّات التَّعلُّم وتطبيقاتها في علوم اللُّغة، اكتساب المهارات اللُّغويَّة الأساسيَّة، ص: 126 بتصرف.

– أنَّها طريقة جيِّدةٌ وفعَّالةٌ في المراحل الجامعيَّة والدِّراسات العليا وإلقاء المحاضرات.

- **أهميَّة القراءة الجهريَّة:** تكمن أهميَّة القراءة الجهريَّة فيما يلي:

– أنَّها تُتيح للمتعلم القدرة على امتلاك مفاتيح الشَّيء المقروء.

– أنَّها تُدرِّب المتعلِّم على جودة الإلقاء ومستوياته، وتمثيل المعنى نبرًا وتنغيمًا.

– أنَّها تُعطي فرصة للمدرِّس من تشخيص مواطن الضُّعف وعيوب النُّطق وأمراض الكلام، وبذلك يكشف عن أخطاء المتعلِّمين والعمل على تصويبها وعلاجها.

– أنَّها تمكِّن المدرِّس من اختبار طاقتهم ودرجة تحكُّمهم في القراءة، ممَّا يَسهل عليه عمليَّة كل من التَّقويم والعلاج.

– أنَّها تساعد على تدريب المتعلِّمين على الشَّجاعة في مواجهة السَّامعين، وتعزِّز شعور الثِّقة بالنَّفس لديهم. وتُبعد عنهم الارتباك والخجل، "تتطلَّب هذه القراءة جهداً وطاقةً كبيرةً لعمل أجهزة النُّطق والتَّفكير والسَّمع والبصر.

– أنَّها تُنمي التَّواصل الجماعي الممتع بين القارئ والمستمع. وعلى هذا الأساس لها قيمة اجتماعيَّة وثقافيَّةٌ وتربويَّةٌ. فهي وسيلة لإنماء روح المناقشة في الجماعة»[1].

- **عوامل نجاح القراءة الجهريَّة:**

تسعى القراءة الجهريَّة إلى تحقيق النُّطق السَّليم والصَّحيح للمقاطع الصَّوتيَّة والكلمات، واحترام علامات الوقف المختلفة، ضمن أداء حسن وراق، يتخلَّله الفهم الهادف والصَّائب للمادَّة المقروءة، ولكي تُحقِّق القراءة هدفها يجب:

–الحث على تقليد ومحاكاة المتعلِّمين لمدرِّسهم، ومراعاة قواعد اللُّغة، لأنَّ قراءته"المدرِّس" تُعدُّ لهم النَّموذج العملي الميداني الصَّحيح الذي ينبغي الإقتداء به.

– استهلال القراءة الجهريَّة بالمتفوِّقين في القراءة، قصد إعطاء النَّموذج الحي لغيرهم ممَّن هم أقل منهم مستوى في ذلك.

[1]– عبد الحميد عيساني: نظريَّات التَّعلُّم وتطبيقاتها في علوم اللُّغة –اكتساب المهارات اللُّغويَّة الأساسيَّة–، ص: 127.

– تذليل الصُّعوبات والعراقيل قبل القراءة، وذلك بشرح المفردات والتَّراكيب الصَّعبة.

– اعتماد التَّصحيح الذَّاتي المنظَّم من قبل المتعلِّمين أنفسهم، لأنَّ ذلك يساعدهم على التَّعلُّم من جهة، والتَّقليل من ارتكاب الأخطاء مرَّة ثانيَّة من جهةٍ أخرى.

–تدريب المتعلِّمين على القراءة والاسترسال فيها، وذلك بعدم مقاطعتهم أثناءها، ومراعاة علامات الوقف المختلفة، ومواطن النَّبر والتَّنغيم من ارتفاع الصَّوت وانخفاضه، والجهر بالحروف المجهورة والهمس بالأخرى.

– اللُّجوء إلى القاعدة الإملائيَّة أو النَّحويَّة أثناء التَّصحيح، وذلك بشرحها والتَّوسُّع فيها بأمثلةٍ هادفةٍ، تؤسِّس لقاعدةٍ لغويَّةٍ صحيحةٍ ومتينةٍ للمتعلِّم مستقبلاً.

– مباغتة المتعلِّم بالقراءة من حين لآخر، قصد التَّأكُّد من المتابعة وعدم الشُّرود بالذِّهن خارج الحصَّة[1].

– ضرورة تنويع الأنشطة المتعلِّقة بالقراءة، والعمل على مزج فنون اللُّغة فيما بينها عرضيًّا ،كالنَّحو والمفردات والبلاغة والأصوات، ودفعهم إلى تفهُّم العلاقات المتواجدة بينها، وتأكيد مساهمة كل منها في تكملة المفهوم سواء تعلَّق الأمر بالشَّكل أو المضمون.

- **كيفيَّة تدريس حصَّة القراءة الجهريَّة:**

يمرُّ درس القراءة الجهريَّة بالخطوات الآتيَّة:

–**المقدِّمة:** يستهِّل المدرِّس مقدِّمته بمناقشة الصُّورة الموجودة في صفحة الدَّرس، أو عرض صور ونماذج متَّصلة بالدَّرس، أو الانطلاق من وسيلة هادفة، أو بإعداد أسئلة مثيرة لانتباه التَّلاميذ وتهيئتهم لتناول الدَّرس.

– **العرض:** يكون ذلك بالقراءة العامَّة للدَّرس وفهم موضوعه فهماً عاماً، وإخراج الحروف من مخارجها الصَّحيحة[2]، ضرورة احترام علامات الوقف المختلفة، تتخلَّلها أسئلة محضَّرة مسبقاً من قبل

[1]– عبد الحميد عيساني: نظريَّات التَّعلُّم وتطبيقاتها في علوم اللُّغة، اكتساب المهارات اللُّغويَّة الأساسيَّة، ص: 127.

[2]– حسن شحاتة: تعليم اللُّغة العربيَّة "بين النَّظريَّة والتَّطبيق"، ص: 166.

المدرِّس تكون هادفةً وصائبةً، تهدف الوصول إلى معاني الكلمات الصَّعبة والضِّمنيَّة بين التَّراكيب والجمل، وكذا ضرورة تقسيم الموضوع إلى فقرات، واستخراج الأفكار الأساسيَّة والعامَّة له.

-**مرحلة الاستثمار**: فيها يتمُّ إعادة قراءة الدَّرس من قبل أحد التَّلاميذ النُّجباء، أو من قبل المتعلِّمين قراءة عامَّةٌ، تليها طرح أسئلة من قبل المدرِّس تفيد الفهم العام للموضوع والغرض المرجوا منه، أو مطالبة المتعلِّمين بتلخيص الموضوع شفهيّاً، وهنا نقطة التقاء القراءة مع التَّعبير الشَّفهي، أو عن طريق كتابة ملخَّص عنه خارج الحصَّة، وهنا نقطة التقاء القراءة مع الكتابة، وإعداده للتَّمثيل إنْ كان الموضوع ذي طابع حواري[1].

- **إرشادات للمدرِّس أثناء سير حصَّة القراءة الجهريَّة:**

– أنْ يكون جهدك موجَّهاً إلى تحقيق الغرض الأساسي من درس القراءة، وهو أنْ يُجيد المتعلِّمين القراءة مع السُّرعة المناسبة، وأنْ يفهموا ما قرؤوه.

– لاَ تسهبْ كثيراً في المقدِّمة، كنْ هادفاً مختصراً مشوِّقاً.

– شاركْ جميع التَّلاميذ أثناء سير الدَّرس في جميع مراحله، واجعل لهم أثراً بارزاً فيه في شرح المعاني وتصحيح الأخطاء والأغلاط على الخصوص.

– سخِّرْ جميع الوسائل لإيضاح المعنى، ولكنْ لاَ تُفرط كثيراً في استعمالها، لأنَّ ذلك مضْيعةٌ للوقت وشرودٌ للذِّهن.

– كنْ مُشجِّعاً ومنشِّطاً لجميع محاولات المتعلِّمين، لأنَّ ذلك يزيد من ثقتهم وإرادتهم نحو التَّعلُّم.

– بادرْ بالتَّصحيح الذَّاتي للمتعلِّم أثناء رصد الأخطاء والأغلاط، وبعد ما ينتهي التَّلميذ من قراءة الجزء المخصَّص له.

– إذا كانت هناك أخطاء منتشرة كثيرًا بين المتعلِّمين، عندها تصبح ظاهرة يجب الوقوف عندها ومعرفة أسبابها، وإعطائها حقَّها من العناية والعلاج[2].

[1]– حسن شحاتة: تعليم اللُّغة العربيَّة "بين النَّظريَّة والتَّطبيق"، ص: 166 بتصرف.

[2]– المرجع نفسه، ص: 167 بتصرف.

4-التَّخلُّف في القراءة: التَّخلُّف لغةً، مصدر "تخلَّف"، يتخلَّف، ومنه تخلَّف عن القوم، قعد ولم يذهب معهم، أي بمعنى "تأخَّر"[1]، ومنه تأخَّر التَّلميذ دراسيّاً عن زملائه النَّاجحين، أو تخلَّف عن المستوى التَّحصيلي الذي كان سيستفيد منه لولا رسوبه، ومنه التَّخلُّف العقلي، الذي هو عبارة عن حالة تأخُّر عدم اكتمال النُّمو العقلي لدى الفرد عند الولادة، أو تحدث في سنٍّ مبكِّرة من حياته لعواملٍ وراثيَّةٍ أو مرضيَّة أو بيئيَّة، تؤثِّر في الجهاز العصبي للفرد "خاصَّة الدِّماغ" تؤدِّي إلى نقص الذَّكاء، تتَّضح آثارها في ضعف مستوى أداء الفرد في المجالات التي ترتبط بالنُّضج بشقَّيه الفيزيولوجي والعقلي التي من شأنها تفقده التَّوازن النَّفسي، وتحرمه من عمليَّة التَّعلُّم والتَّحصيل.

إنَّ القراءة نشاط كبقيَّة الأنشطة التي يمارسها المتعلِّم داخل الصفِّ وخارجه. وبذلك قد يتأخَّر ويتخلَّف بعض المتعلِّمين فيها. والمتخلِّف في القراءة هو كل متعلِّمٍ يكون تحصيله الدِّراسي في القراءة أقل من تحصيله في باقي المواد الدِّراسيَّة الأخرى، ومن مستوى ذكائه العام بمقدار سنة ونصف السنة[2]، وقد عرَّفه " فارنون" بأنَّه الطِّفل الذي تقلُّ درجاته في اختبارات القراءة المقنَّنة من سنةٍ إلى ثلاث سنوات فأكثر عن متوسِّط الدَّرجة التي تُناسب عمره الزَّمني أو العقلي[3].

5- أسباب التَّخلُّف في القراءة: أسباب التَّخلُّف في القراءة كثيرةٌ ومتنوِّعةٌ يمكن حصرها فيما يلي:

- **الأسباب الجسميَّة:** إنَّ الأمراض والعاهات المختلفة التي تصيب جسم المتعلِّم تؤثِّر لا محالة على قدراته القرائيَّة وعلى شخصيَّته، وبالتَّالي يبقى حبيس مرضه الأمر الذي يفقده الثِّقة بالنَّفس، والاضطرار إلى الغيابات المتكرِّرة والتَّخلُّف عن الأقران. فتتأثَّر محصِّلته الدِّراسيَّة وتتقهقر، وبتفاقم وتراكم المادَّة المعرفيَّة الضَّائعة تشكِّل له عائقاً وصعوبةً كبيرة في بناء المفاهيم وتدرُّجها في المستقبل، ناهيك عن الغدد التي لها علاقة موجبة بالعجز في القراءة والسَّمع والبصر، هما كذلك يؤثِّران على تعلُّم اللُّغة.

[1]- جرجي شاهين عطية: قاموس المعتمد، دار صادر للطِّباعة والنَّشر، ط6، 2008م، مادة "تخلَّف"، ص: 160.

[2]- Cho. F.j : Back wardmess in subjects, univ of london press, 1945, p : 65.

[3]- Vermon, M, D : Back wandmess in reading , Astudy of its nature and origin. Combridg univ. Press, 1957, p : 06.

● **عوامل الاستعداد:** هي عوامل ترتبط ارتباطاً وثيقاً"بالعمر العقلي للمتعلِّم كمحك للدَّلالة على القدرة على تعلُّم القراءة، غير أنَّ هذا المحك وحده لا يصلح للتنبُّؤ بالقدرة على القراءة، لأنَّ القرَّاء القادرين يملكون بدايةً ناجحةً في أوَّل اتِّصالهم بالقراءة. وهي ما تسمَّى بـ "عوامل الاستعداد للقراءة". ومن أهمِّ هذه العوامل، القدرة على تصوُّر العلاقات ومتابعة تعاقب وتسلسل الأفكار، وتنظيم المادَّة وترتيبها وِفقًا لأفكارها وقوَّة الذَّاكرة المخزَّنة فيها"[1].

● **الذَّكاء:** لقد أثبتت العديد من الدِّراسات، خاصَّة تلك المتعلِّقة بدراسة شخصيَّة الفرد، أنَّ الأطفال الأذكياء يقرءون بسهولة ويسر تامٍّ عن الأطفال الأقل ذكاء. غير أنَّ جميع الأطفال الأذكياء لا ينجحون في تعلُّم مهارة القراءة. وكذلك يفشل الأقل ذكاء في تعليمها، كما أنَّ هناك عوامل كثيرة بالإضافة إلى الذَّكاء، يمكن أنْ تؤثِّر بشكلٍ أو بآخر في نجاح الطِّفل في القراءة، كالخوف والعنف والانطواء، وهي اضطرابات نفسيَّةٌ ونتائج حتميَّةٌ تصيب المتعلِّم أثناء تعرُّضه لحوادثٍ في حياته اليوميَّة، ناهيك عن أسلوب المدرِّس المتَّبع، ونوعيَّة ودرجة المادَّة المعرفيَّة المدرَّسة، والوسائل اللُّوجستيكيَّة المساهمة في تقديم الموقف التَّعليمي.

لقد أجمع جميع الخبراء المتخصِّصين في علم النَّفس العام وتحديدًا موضوع الشَّخصيَّة، أنَّ العمر العقلي الذي يبلغ أربعاً وثمانين شهراً "07 سنوات" يُعتبر عمراً مقبولاً للبدء الرَّسمي للطِّفل في القراءة، بمعنى أنَّ الطِّفل السَّوي الذي يبلغ من العمر اثنين وسبعين شهراً "06 سنوات" ربَّما يكون أقل استعداداً لتعلُّم القراءة[2].

● **اللُّغة:** هناك مجموعة من الاعتبارات يجب توافرها في اللُّغة التي يستخدمها كتاب القراءة، وإلاَّ ساعدت في تعويق الطِّفل وتخلُّفه في اكتسابها منها:

– أنْ تكون الصَّفحة المطبوعة خاصَّة في بداية القراءة تمثيلاً للُّغة الشَّفهيَّة التي يمارسها الطِّفل[3] في وسطه الأسري والاجتماعي.

[1] – حسن شحاتة: تعليم اللُّغة العربيَّة "بين النَّظريَّة والتَّطبيق"، ص: 169.

[2] - Kottmeyer. W: hand book for remedial reading, u, s, a, 1949, p : 137.

[3] – حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية "بين النظرية والتطبيق"، ص: 169–170.

– أنْ تُراعي الفروقات الفرديَّة بين المتعلِّمين وقدراتهم العقليَّة، والتَّرجيح دائماً إلى الجانب الحسي لإكساب المفردات والجمل والتَّراكيب.

– أنْ تتماشى مادَّة القراءة مع النُّضج اللُّغوي لدى المتعلِّم، والمتمثِّل في السِّن العمري "ستُّ سنواتٍ"فما فوق، ولهذا نجد أنَّ بعض الأطفال لا يصلون إلى هذا النُّضج،الأمر الذي يجعلهم لا يُتقنون التَّكلُّم بالجمل والكلمات.

● **الخبرات السَّابقة:** تشكِّل الخبرات السَّابقة الأرضيَّة الحقيقيَّة لتعلُّم الطِّفل لغة بيئته، بلْ البيئة المناسبة لاحتضان المفاهيم الجديدة والتَّكيُّف معها. فبفضلها يستطيع المتعلِّم استقبال المفهوم الجديد وتصنيفه في خانته التَّطبيقيَّة المناسبة. وتوظيفه ودمجه في مواقف وسياقات أخرى مختلفة.

6–تشخيص التَّخلُّف في القراءة: يُنشئ المدرِّسون سجلَّات خاصَّة عن التَّلاميذ المتخلِّفين قرائيّاً وإحصائهم، وهذه السجلَّات هي في حقيقة الأمر قوائم تشخيصيَّة وضعها هؤلاء المدرِّسون عن تلاميذهم، وهي تُعدَّل باستمرار حسب التَّطوُّر المعرفي الحاصل لدى التَّلميذ المتخلِّف، بالإضافة إلى اختبارات القراءة، وجهاز سماع الأصوات، والسجلَّات الصحيَّة أثناء المتابعة الصحيَّة للمتعلِّمين، وتتكوَّن القائمة من أربعة أقسام هي:

– القسم الأوَّل تُخصَّص لمعلومات عامَّة عن المتعلِّم ،كاسم المدرسة التي يدرس بها، وتاريخ ميلاده والصف الذي يدرس فيه، وعدد أيَّامه في الرَّوضة، وحضوره في المدرسة وغيابه، وعدد سنوات الرُّسوب، واتِّجاهه نحو القراءة، والحالة النَّفسيَّة المتواجد عليها كالانفعال والانبساط والانطواء والخوف، والخلفيَّة الأسريَّة الماديَّة والمعنويَّة، ودرجة تكيُّفه واندماجه الاجتماعي كالتَّعاون والمشاركة مع الأقران، الجلوس بمفرده، اختبار ومعرفة محصِّلة خبراته السَّابقة، قصد معرفة نقطة انطلاق تعلُّماته وتحديدها.

– أمَّا القسم الثَّاني يُخصَّص للاختبارات الجسميَّة والحسيَّة للمتعلِّم، وتشمل هذه الاختبارات الرِّئتين والأسنان والقلب واللَّوزتين والَوائد الأنفيَّة، واضطرابات الغدد، وعيوب الكلام وجهاز السَّمع، ومشكلات البصر، ونقص الفيتامينات النَّاتجة عن سوء التَّغذيَّة.

– القسم الثَّالث يُخصَّص لاختبارات الذَّكاء والتَّحصيل، هي اختبارات يستخدِم المدرِّس المُعالِج فيها الورقة والقلم، تطلب من الطِّفل أنْ يقرأ أسئلة الاختبار، وتقديم إجابات على شكل محاولات، تثبت قدرته وذكائه، ومن نماذج هذه الاختبارات "اختبار ستانفورد بينيه" أو "اختبار الذَّكاء الابتدائي" أو "اختبار الذَّكاء الثَّانوي"، من أحسن ما يعتمد عليه من مقاييس القدرة العامَّة[1].

كما يجب استخدام اختبار القراءة الجهريَّة بهدف تشخيص العجز، وبالتَّالي يعطي للمدرِّس فرصة تحليل مهارات القراءة التي لا يمكن أنْ يكتشفها عن طريق القراءة الصَّامتة، وبالتَّالي تكون لهذه الأخيرة عيب من العيوب، في حين أنَّها مزيَّة من المزايا للقراءة الجهريَّة، فضلاً على أنَّها تكشف لنا معرفة الكلمات المستخدمة، وأصوات الحروف والإدغام والنُّطق الجيِّد، والوقوف على الحالة الأعرابيَّة للكلمة ،كما يمكن لها أنْ تُظهِر الأخطاء اللُّغويَّة وتكشف عنها، مثل النُّطق المعكوس للكلمات والحروف، والإبدال والحذف، وإهمال علامات التَّرقيم وعيوب النُّطق.

أمَّا اختبارات القراءة الصَّامتة تصنَّف عادة في اختبارات المسح واختبارات التَّشخيص، والغرض من ذلك الإمداد بدرجة واحدة يمكن أنْ تُعبِّر بالتَّقريب عن مستوى قراءة التَّلميذ[2].

– أمَّا القسم الرَّابع والأخير لقائمة تشخيص التَّخلُّف في القراءات، يُخصَّص لتحليل العجز في القراءة، وهو يختلف باختلاف شكل القراءة من جهريَّةٍ إلى صامتةٍ، ويتمُّ ذلك عن طريق استخدام اختبارات مقنَّنة موضوعة خصِّيصاً للرَّصد والتَّشخيص، فاختبارات القراءة تمنح المدرِّس فرصة رصد المهارات التي يتقنها المتعلِّم، والتي لا يتقنها، وبالتَّالي تسهُل حصر مواطن الضُّعف لدى المتعلِّم، واقتراح العلاج المناسب والأنسب لذلك.

7– القراءة العلاجيَّة: يتَّصف المتخلِّف قرائيّاً عموماً بعدم قدرته على الاستقلال وانعدام الثِّقة لديه، وبالتَّالي يتطلَّب على المدرِّس المعالِج القيام بالتَّرتيبات التَّاليَّة،خاصَّة في المرحلة الابتدائيَّة:

– العمل على اكتشاف الحرف والتَّعرُّف عليه نطقاً وكتابةً.

[1]– حسن شحاتة: تعليم اللُّغة العربيَّة "بين النَّظريَّة والتَّطبيق"، ص: 172.

[2]– المرجع نفسه، ص: 173.

- استعمال الحرف المكتشَف مع الحركات البسيطة والطَّويلة.

- توظيف الحرف المكتشَف في كلمات، وفي مواضع مختلفة منها.

- تثبيت الحرف المدروس في الكلمة، إمَّا بتلوينه أو وضعه ضمن دائرة أو بخطٍ ملوَّنٍ تحته.

- على المدرِّس أنْ يعمل على بناء ومزج وتركيب أصوات الحروف بدءً من الحرف الثَّالث المكتشَف، تمهيداً لتشكيل الكلمة ثم الجملة.

- ربط الدَّال "الكلمة" بالمدلول "الشَّيء المعبَّر عنه في الواقع المحسوس".

خامساً: مهارة الكتابة:

تحتلُّ مهارة الكتابة المرتبة الأخيرة في المهارات اللُّغويَّة، هي بهذا التَّرتيب تمثِّل محصِّلة المهارات السَّابقة، خاصَّة مهارة القراءة، لأنَّها ترتبط بها وتثبيتاً لها. كما أنَّها وسيلة من وسائل الاتِّصال التي بواسطتها يستطيع التَّلميذ أنْ يُعبِّر عن أفكاره ومشاعره، ويسجِّل ما يستطيع تسجيله من حوادث ووقائع وخواطر، وأنْ يقف على أفكار غيره بالقراءة والتَّمعُّن لكتابتهم، وأنَّ أيَّ خطأٍ أو خلل في الكتابة سيغيِّر لا محالة المعنى المراد، وعدم وضوح الفكرة أصلاً، ومن هنا "تعتبر الكتابة الصَّحيحة عمليَّة مهمَّة في التَّعليم على اعتبار أنَّها عنصر أساسي من عناصر الثَّقافة، وضرورة اجتماعيَّة لنقل الأفكار والتَّعبير عنها، والوقوف على أفكار الغير والإلمام بها"[1]. ومهارة الكتابة هي على ثلاثة أنواع، الرَّسم الهجاني، والخط، والتَّعبير الكتابي. تمثِّل في مجملها المراحل والمستويات التَّعليميَّة بالتَّدرج.

1- الكتابة لغةً: مصدر "كَتَبَ"، وكتب الشَّيء، يكتبه، كتباً، وكتاباً، وكتابةً، وكتَّبُهُ "تشديد التَّاء"، خطَّه ونسخه. والكتاب اسم لما كُتِب مجموعاً[2]. لقوله تعالى ﴿**اكْتَتَبَهَا فَهِيَ تُمْلَى عَلَيْهِ بُكْرَةً وَأَصِيلًا**﴾[3]. أي استكتبها. والكتاب قد يدلُّ على الفرض والحكم والقدر. لقوله تعالى ﴿**كُتِبَ عَلَيْكُمُ**

[1]- حسن شحاتة: تعليم اللُّغة العربيَّة "بين النَّظريَّة والتَّطبيق"، ص: 315.

[2]- إبن منظور: لسان العرب، مادة "كتب".

[3]- سورة الفرقان، الآية: 05.

الصِّيَامُ﴾[1]، بمعنى فرض. ومنه قول النَّبي محمَّد صلَّى الله عليه وسلَّم لرجلين احتكا إليه: «**لأقضين بينكما بكتاب الله**»، أي بحكم الله الذي أنزل في كتابه.

وقال الجعدي:

يـــا إبنـــة عمِّـــي كتـــاب الله أخرجنـــي عـــــنكم وهـــــل أمـــــنعن الله مـــــا فعـــــلَا

بمعنى قدر الله أخرجه، وقد تُطلق الكتابة على العلم، لقوله تعالى ﴿**أَمْ عِنْدَهُمُ الْغَيْبُ فَهُمْ يَكْتُبُونَ﴾**[2]، أي يعلمون.أمَّا **من النَّاحيَّة الاصطلاحيَّة**، هي عمليَّةٌ معقَّدةٌ في ذاتها كفاءة أو قدرة على تصوُّر الأفكار وتصويرها في حروفٍ وكلماتٍ وتراكيبٍ صحيحةٍ إملاءً ونحوًا، وفي أساليب متنوِّعة المدى والعمق والطَّلاقة مع عرض تلك الأفكار في وضوح ومعالجتها في تتابعٍ وتدفُّقٍ، ثم تنقيح الأفكار والتَّراكيب التي تعرضها بشكل يدعوا إلى مزيد من الضَّبط والتَّفكير[3].

كما عرَّفها "مدكور" أنَّها " القدرة على الاتِّصال اللُّغوي الكتابي"، أو هي نقل فكرة أو رسالة من الكاتب إلى القارئ عن طريق النِّظام الرَّمزي المكتوب، أو المتَّفق عليه بين أبناء اللُّغة الواحدة[4]. أي هي اتِّفاق إنساني على تثبيت الأصوات في صورةٍ منقوشةٍ، تضمن لها البقاء والدَّيمومة لأطول فترة ممكنة، لأغراض محدَّدةٍ في كلِّ مجتمع إنساني"، أو "أنَّها حروف أو رموز مرسومة تصدر ألفاظاً دالَّة على المعاني التي قصدها الكاتب من النَّص المكتوب[5].

2-أركان الكتابة: إنَّ مفهوم الكتابة لا يكمن في حدود رسم الحروف وإجادة الخطِّ. هي إضافةً إلى ذلك، عمليَّة تبدأ برسم الحروف وكتابة الكلمات بالطَّريقة التي تُيسِّر على القارئ ترجمتها إلى

[1]- سورة البقرة، الآية: 183.

[2]- سورة القلم، الآية: 47.

[3]- حسني عبد الباري عصر: الاتِّجاهات الحديثة لتدريس اللُّغة العربيَّة في المرحلتين الإعداديَّة والثَّانويَّة، مركز الإسكندريَّة للكتاب، مصر، 2005م، ص: 248.

[4]- علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللُّغة العربيَّة، مكتبة الفلاح للنَّشر والتَّوزيع، القاهرة، مصر، د.ت، ص: 43.

[5]- حسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللُّغة العربيَّة، دار الشُّروق، ط1، الأردن، د.ت، ص: 213.

مدلولاتها، وتكوين الجمل والعبارات والنُّصوص بطريقة تمكِّن الكاتب التَّعبير ممَّا يجول بخاطره من أفكار ومشاعر وأحاسيس بطريقة صحيحة وواضحة.

وعلى هذا الأساس يمكن القول أنَّ الكتابة تتكوَّن من ركنيْن اثنيْن هما:

الأوَّل: ركنٌ آليٌّ أو ظاهري، يتمثَّل في رسم الحروف وسلامة هجاء الكلمات، وهذا ما يمكن أنْ يُطلقَ عليه جانب المهارة الحركيَّة في الكتابة أو الجانب الشَّكلي.

الثَّاني: فكري باطني، يعكس التَّعبير عن الأفكار تعبيراً منظَّماً وواضحاً، والكتابة بهذا المعنى، القدرة على التَّعبير عن مجموعة أفكار وعرضها وتدوينها بطريقة منظَّمة، وبلغةٍ صحيحةٍ، وأسلوبٍ سليمٍ طبقاً لنظام تركيب اللُّغة، وهذا ما يمثِّل جانب المضمون، أو المهارة العقليَّة، أو الفكريَّة في الكتابة.

ومن هنا، فإنَّ هذان الرُّكنان متلازمان يكمِّل أحدهما الآخر، فلا كتابة دون صحَّة رسم الحروف والكلمات، ولا فائدة لصحَّةِ الحروف والكلمات إذا خلت من فكرةٍ، أو مضمون هادفٍ.

وعلى هذا الأساس يرتبط مفهوم الكتابة بعناصر ثلاثة لفروع اللُّغة، التي لها ارتباط وثيقٌ بعضها ببعض، هي التَّعبير الكتابي بما يمثِّله في جانب مضمون الكتابة، والإملاء والخطِّ لما يمثِّلانه من جانب شكل الكتابة، وتتجلَّى بوضوح أثر تكامل هذه الفروع فيما بينها حيث أنَّ "كثير ما يكون الخطأ الكتابي في الإملاء، أو في عرض الفكرة سبباً في قلبِ المعنى، وعدم وضوح الفكرة، وضياع الفائدة"[1]. ومن هنا يركِّز جل المدرِّسين أثناء الممارسة والتَّدريب لنشاط الكتابة على الجانب الآلي، أو الشَّكلي لها ،كرسم الحروف بطريقة سليمة وصحيحة، وكذا الحرص على الضَّبط بالشَّكل "أي وضع الحركات القصيرة والطَّويلة على الحروف" واحترام علامات التَّرقيم، وكيفيَّة مراعاة الهمزة والتَّاء المفتوحة والمربوطة...إلخ.

3- أهداف تعليم الكتابة:

- أنَّها وسيلة لنقل وتخليد التُّراث الإنساني عبر الأجيال.
- أنَّها وسيلة لإفراغ محتوى فكر الباحث المبدع بمختلف العلوم والمعارف.

[1]- حسن شحاتة: تعليم اللُّغة العربيَّة "بين النَّظريَّة والتَّطبيق"، ص: 315.

– أنَّها وسيلة التَّعليم المعتمدة في جميع التَّخصُّصات، والمراحل التَّعليميَّة، ولا يمكن فصلها عن القراءة، فهما وجهان لعملةٍ واحدةٍ هي اللُّغة.

– أنَّها وسيلة تسجيل وحفظ التُّراث المادِّي والمعنوي. وكل ما يتعلَّق بالمواثيق والعقود والأحكام، لقول الشَّافعي رحمةُ الله عليه، "العلم صيدٌ والكتابة قيده".

– أنَّها تساعد بامتياز على تدريب مهارات الاتِّصال اللُّغوي الكتابي السَّليم، الذي أصبح يشمل جميع مناحي الحياة وشؤونها والالتزام بشروطها الوضوح، والسُّرعة، والجمال[1].

4– أهميَّة تعليم الكتابة في المرحلة الابتدائيَّة:

نهدف ونأمل تعليم مهارة الكتابة في المراحل الأولى، إلى تعليم الطِّفل جملة من القضايا الهامَّة، التي تُعينه على إجادة الخطِّ والكتابة معاً، منها:

–تدريب المتعلِّم على الجلسة الصَّحيحة أثناء الكتابة، وكيفيَّة مسك القلم بطريقة تناسب الكتابة السَّويَّة المقروءة.

– مراقبة الأدوات المستعملة أثناء الكتابة، وتهيئتها للكتابة كالقلم والكرَّاسة والكتاب.

– حث المتعلِّمين على احترام مقاييس الحرف صعودًا ونزولاً.

– من الأفضل البدء بكتابة الحروف المنفردة ثمَّ المقطع ثمَّ الكلمة فالجملة.

– الدقَّة في الميل والانحدار في كتابة الحروف[2].

– ضرورة احترام السَّطر، مع إعطاء عناية كبيرة لكتابة نظيفة.

سادساً: مهارة التَّفكير:

1–التَّفكير لغةً: مصدر "فكَّر"، "يفكِّر"، "تفكيراً"، واسم الفاعل منه مفكِّر، واسم المفعول مفكَّر، ونقول فكَّر في الأمر، بمعنى تأمَّله وأعمل العقل فيه، ليصل إلى نتيجةٍ أو حلٍّ أو قرارٍ[3].

[1]– عبد المجيد عيساني: نظريَّات التَّعلُّم وتطبيقاتها في علوم اللُّغة –اكتساب المهارات اللُّغويَّة الأساسيَّة– ص: 130 بتصرف.

[2]– المرجع نفسه، ص: 131 بتصرف.

[3]– معجم المعاني الجامع، مادة "فكَّر".

والفَكْر والفِكْر والأصح بفتح الفاء إعمال الخاطر في الشَّيء[1]. قال الزَّاهد مالك بن دينار[*]:

أنظـر لنفسـك يـا مسـكين فـي مهـل مـا دام ينفعـك التَّفكيـر والنَّظـر

أمَّا من **النَّاحيَّة الاصطلاحيَّة**، هو كلُّ نشاط عقلي يستخدِم الرُّموز كأدوات له، أي يستعيض عن الأشياء والأشخاص والأحداث والمواقف برموزها بدلاً من معالجتها في الواقع الميداني، كما أنَّه يشمل كل العمليَّات العقليَّة، كالتَّخيُّل والتَّذكُّر والتَّصوُّر والفهم والاستدلال والتَّعليل والتَّصميم والتَّخطيط.

إنَّ الباحث والمتصفِّح في كتب علم النَّفس يجد عدَّة تعاريف لعمليَّة التَّفكير أهمَّها:

التَّفكير هو"إعادة تنظيم ما نعرفه في أنماط وعلاقات جديدة، لم تكن معروفة من قبل[2].

وعرَّفه آخر: أنَّه نشاط عقلي أدواته الرُّموز والقصد بها "الرُّموز" كل ما ينوب عن الشَّيء أو يشير إليه، أو يحل محلَّه في غيابه[3]، بمعنى إنْ صحَّ التَّعبير يتعامل مع الرُّموز التي تدلُّ على الأشياء والأشخاص والأحداث والمواقف، ولا يتعامل معها كمادَّة في الواقع المعاش.

إنَّ الرُّموز التي يستند إليها التَّفكير تتمثَّل في أدوات معنويَّة مختلفة كل الاختلاف عن تلك الحسيَّة، وهي أدوات تنوب عن العالم المادِّي، كالصُّور الذِّهنيَّة والمعاني والألفاظ، ومنها الذِّكريات والإشارات والتَّغيُّرات والصيغ الريَّاضيَّة...إلخ.

2-طرائق استبطانيَّة للتَّفكير: لقد دلَّت تجارب الاستبطان على أنَّ من الممكن استرجاع أحداث الماضي بطرق مختلفة نذكر منها:

أ-الصُّورة الذِّهنيَّة: تشمل الصُّور الحسيَّة والصُّور اللَّفظيَّة وهذا ما يعبِّر عنه بالتَّصوُّر أو التَّخيُّل، والصُّورة الذِّهنيَّة هي خبرة أو واقعة ذات طابع حسي في حقيقة الأمر يستحضرها الشَّخص في

---

[1]- معجم اللُّغة العربيَّة المعاصرة، مادة "فكرَ".

[*] - مالك بن دينار: هو أبو يحي مالك بن دينار البصري من أعلام التَّابعين، اشتهر بزهده وكَثرة وَرَعِه، قال مقولته الشَّهيرة: "خرج أهل الدُّنيا من الدُّنيا، ولم يذوقوا أطيب شيءٍ فيها. قالوا: وما هو يا أبا يحي؟ قال: معرفة الله".

[2]- د.عمر لعويرة: علم النَّفس التَّربوي، دار الهدى للطِّباعة والنَّشر والتَّوزيع، الجزائر، 2004م، ص: 128.

[3]- أ.عبد الرحمن الوافي: مدخل إلى علم النَّفس، دار هومة للطِّباعة والنَّشر والتَّوزيع، الجزائر، ط2، 2007م، ص: 101.

ذهنه[1]، يرجع إليها عند الضَّرورة، يعمل على إثارة تلك المثيرات الحسيَّة ويستجمعها في نهاية المطاف في شكل صورةٍ ذهنيَّةٍ تمثِّل حكم نهائي لتلك الصُّور الحسيَّة واللَّفظيَّة.

ب–اللُّغة الصَّامتة: يرتكز التَّفكير بشكل واضح على اللُّغة الصَّامتة أثناء نشاط جهاز التَّفكير، حيث يتَّخذ الشَّخص من نفسه حواراً، الذي لا يكون إلاَّ مع قطبين أو أكثر بمعنى أنَّ الإنسان ثنائي الشَّخصيَّة، قطباه الضَّمير والنَّفس، فالضَّمير أعلى درجة من النَّفس إنْ لم نَقُل الضَّابط لها، وتعمل تحت سلطته، فالشَّخص عندما يحاور نفسه تنزل اللُّغة منزلة النَّفس، عندها يعقد الشَّخص المفكِّر حواراً معها، قد يصدر من خلالها أوامر أو يقدِّم بواسطتها نصائح، بمعنى استعمل اللُّغة وسيلة لتأديَّة ذلك الحوار.

جـ–المعاني واللُّغة: المعاني في حقيقة الأمر هي حصيلة خبراتنا بالأشياء التي نتعامل معها، وبالتَّالي يتَّخذ التَّفكير المعاني وسيلة للوصول إلى هدفه، أي أنَّه يستحضر جملة من المعاني الخاصَّة بالموقف أو المشكل، ويعمل على رصٍّ وتنظيم ومعالجة تلك المعاني من أجل الوصول إلى هدف، أو حلٍّ لذلك الموقف أو المشكل.

د–اكتساب المعاني: تسمَّى عمليَّة اكتساب المعاني عمليَّة الإدراك الكلِّي أو العقلي، القصد منها تصوُّر المعاني والأفكار العامَّة التي ترمز إلى الأشياء، وذلك في مقابل الإدراك الحسي الذي هو تصوُّر المفردات الجزئيَّة الخارجيَّة بتأثير المنبِّهات الحسيَّة مباشرة، والتَّفكير أعمُّ من الإدراك، وما هذا الأخير إلاَّ همزة وصلٍ مؤديَّةٍ إلى التَّفكير، الذي يعتمد على مجموعة من المدركات، كما تتمُّ عمليَّة اكتساب المعاني عن طريق التَّعميم والتَّمييز، وهما عمليَّتان أساسيَّتان في تعلُّم الأطفال تقييم وتمييز ما يحيط بهم من أشياء، وحتى يصل الطِّفل إلى مستوى التَّعميم والتَّمييز يجب عليه أنْ يقوم بعمليَّة التَّجريد، التي هي عزل أو انتزاع بعض الصِّفات والخواص المشتركة البعيدة عن الشَّيء المادِّي المحسوس، وهي من اختصاص الإدراك العقلي لاَ الحسِّي.

[1]– أ.عبد الرَّحمن الوافي: مدخل إلى علم النَّفس، ص: 102 بتصرف.

وبناءً على هذا المعنى العام، فإنَّ التَّفكير يشمل جميع العمليَّات العقليَّة كالتَّصوُّر والتَّذكُّر والتَّخيُّل وصولاً إلى مرحلة الحكم والفهم والاستدلال والنَّقد.

3–خصائص النَّشاط الفكري: يتميَّز النَّشاط الفكري بالخصائص التَّاليَّة:

- القدرة على إدراك العلاقات الأساسيَّة في الموقف أو المشكل.
- القدرة على اختيار بديل من عدد كبير من البدائل المتاحة.
- القدرة على الاستبصار وإعادة تنظيم الخبرات المناسبة.
- القدرة على إعادة تنظيم الأفكار المتاحة من أجل الوصول إلى أفكار جديدة، تنهي المشكل وتأتي بالحلِّ[1].

4–أنماط التَّفكير: للتَّفكير ثلاث أنماطٍ يدور في فلكها.

أ–تفكير ملموس "تفكير عياني": يدور هذا النَّوع من التَّفكير في دائرة الأشياء الملموسة التي نراها ونسمعها ونلمسها، بمعنى أنَّنا نتعامل معها في طبيعتها الماديَّة الخاصَّة، وكما تظهر في مجال الإدراك الحسِّي للمثيرات البيئيَّة الخارجيَّة.

ب–تفكير مجرَّد: هو تفكير يرتكز على تجريد واستخلاص علاقات من الأشياء المحسوسة، واستخدام هذه العلاقات للوصول إلى تنظيمات أخرى، بمعنى الخروج من المثيرات الحسيَّة الملموسة إلى معناها وما ترمز إليه، ويدور هذا النَّوع من التَّفكير حول المفاهيم المجرَّدة مثل: الدِّيمقراطيَّة والحريَّة و البرغماتيَّة...إلخ.

جـ–تفكير موضوعي علمي: هو تفكير، يدور حول الحقائق الموجودة في عالمنا، أو الأشياء ذات الوجود الفعلي الموضوعي، مثل التَّفكير في مشكلة المواصلات أو أزمة السَّكن[2].

[1]– د.عمر لعويرة: علم النَّفس التَّربوي، دار الهدى للطِّباعة والنَّشر والتَّوزيع، الجزائر، 2004م، ص: 131.

[2]– المرجع نفسه، ص: 132.

5-مستويات التَّفكير:

أ-المستوى التَّصوُّري: يستعين التَّفكير في هذا المستوى بالصُّور الحسيَّة المختلفة، وهو تفكير أكثر استخداما عند الأطفال، من حيث مقداره ووضوح صوره، ويظهر دوره في حلِّ المشكلات لديهم، أمَّا عند الكبار فقد يكون عاملاً من العوامل التي تساعدهم على حلِّ بعض المسائل، أو يكون عقبة لتفكيرهم، لأنَّهم يستخدمون المعاني والألفاظ والأرقام بدل الصُّور البصريَّة أو الحسيَّة.

ب-مستوى التَّفكير المجرَّد: هو تفكير يعتمد على معاني الأشياء، وما يقابلها من ألفاظ وأرقام، لا على أدواتها الماديَّة المحسوسة أو صورها الذِّهنيَّة، بمعنى هو تفكير يرتفع عن مستوى الجزئيَّات الحسيَّة الملموسة، لذلك يُعرَّف التَّفكير المجرَّد أنَّه التَّفكير عن طريق المعاني[1].

ما يمكن استخلاصه أنَّ للمهارات اللُّغويَّة أهميَّةٌ كبيرةٌ في حياة الفرد المتعلِّم، إذ بواسطتها يستطيع أنْ يَطرق أبواب العلوم المختلفة، التي تمكِّنه من تطوير أساليب حياته المعاشيَّة والمعرفيَّة، وعليه يجب الاهتمام بها، والعمل على تنميتها وتطوير أساليب تدريسها، وجعلها سهلة المنال للفرد المتعلِّم عن طريق الممارسة والتَّوظيف في جميع الأنشطة والوضعيَّات التَّعليميَّة التَّعلُّميَّة، الغرض من ذلك الوصول إلى فرد واعي، صالح، قادر على تحمُّل أعباء حياته الاجتماعيَّ والاقتصاديَّة والسيَّاسيَّة والثَّقافيَّة.

[1]- أ.عبد الرَّحمن الواقي: مدخل إلى علم النَّفس، ص: 106.

الفصل الرَّابع:

أثـــر اللِّسانيات التَّطبيقيَّة على اللُّغة العربيَّة

المبحث الأوَّل: المستوى الصَّوتي

المبحث الثَّاني: المستوى الصَّرفي

المبحث الثَّالث: المستوى النَّحوي "التَّركيبي"

المبحث الرَّابع: المستوى الدَّلالي

تمهيد:

من المعلوم أنَّ العالم الذي نعيشه اليوم يشهد ثورة مصطلحيَّة في كافَّة المجالات العلميَّة، لها مفاهيم ومصطلحات مستقلَّة باستقلالها، وعلوم اللُّغة بصفة عامَّة واللِّسانيات التَّعليميَّة بخاصَّةٍ، كل هذه العلوم هي جزء لا يتجزأ من هذه المنظومة العلميَّة تخدم بعضها بعضاً، تأثيراً وتأثُّراً. تأثيراً فرضته المنهجيَّة العلميَّة التي يتطلَّبها الموضوع المراد دراسته، قد تتكامل أو تتقاطع في ما بينها لضرورةٍ معرفيَّةٍ أو علميَّة، تساهم بدورها في تطوير واتِّساع تلك المنظومة، واللُّغة في حقيقة أمرها هي إحدى هذه المنظومات لها قوانينها وقواعدها التي تشكِّل الرِّواق الذي تسير وِفقه، وإلاَّ تصبح لغة مهلهلة فاقدة التَّوازن والاعتدال، تتجلى أهميتها في كونها وسيلة تعبير عن مقاصد الفرد وأغراضه وأداة تواصل واتِّصال وتفاهم بين أبناء المجتمع الواحد المتجانس، وهي في الوقت نفسه قناة ناقلة لتراث البشريَّة على مرِّ الأزمان، وانعكاس ذلك على شخصيَّة الفرد النَّاشئ وتكوينه الإجتماعي، تصوِّر حياتهم، وتعكس تطورهم الحضاري والإنساني، وتتماشى مع إبداعاتهم العلميَّة والثَّقافيَّة عن طريق التَّطوُّر اللُّغوي، كما أنَّها غاية في حدِّ ذاتها، جلبت إهتمام الباحثين والدَّارسين لها بالبحث والدِّراسة، من أجل تطويرها، وآليَّة كيفيَّة تعليمها وتعلُّمها للنَّاشئة.

إنَّ الهدف المتوخى من تطرُّقنا إلى دراسة هذا الفصل المعنون بـ "أثر اللِّسانيات التَّطبيقيَّة على اللُّغةالعربيَّة"، هو الوقوف على ما قدَّمه علم اللُّغة التَّطبيقي في تعليم اللُّغات بعامَّة، وعلى اللُّغة العربيَّة بخاصَّة، والعمل على إيجاد الآليات والوسائل والميكانيزمات المتَّبعة من أجل استثمار معطيات وآراء وأفكار النَّظريَّة اللِّسانيَّة المعاصرة بعامَّة، وتجسيدها على أرض الواقع التَّعليمي التَّعلمي، والعمل على تكييفها وتبسيطها بشكل يساعد على إدارة الأنشطة التَّربوية والبيداغوجيَّة بأقل جهدٍ، وأكثر استيعاباً، وجعل المادة المعرفيَّة في وضعيَّة مستساغة تناسب قدرات المتعلِّمين العقليَّة والفكريَّة من جهة، وكذا الوقوف على ما أدرَّه علم اللُّغة التَّطبيقي على اللُّغة العربيَّة، تزيد من إثراء مستوياتها الصَّوتي والصَّرفي والنَّحوي والدَّلالي والمعجمي. وبيان وتبيان كيفيَّة توظيف هذه المفاهيم والنَّظريات في إثراء تلك المستويات، وجعلها لبناً سائغاً شرابه للمتعلِّمين في الميدان التَّربوي والبيداغوجي.

المبحث الأوَّل: المستوى الصَّوتي

ممَّا لا شكَّ فيه أنَّ اللُّغة نعمةٌ من نعم الله عز وجل لعباده، بها يتميَّز ويتفرَّد على سائر المخلوقات. ومن المؤكَّد فإنَّ المظهر المادي للُّغة الإنسانيَّة هي الأصوات التي ينتجها جهاز النُّطق ويلتقطها جهاز السَّمع، والأصوات هي المادة التي تتألَّف منها الكلمات والجمل والتَّراكيب التي طيَّعها الإنسان بفضل مواهبه وعقله الخلَّاق وخواطره وأفكاره، لتكون مادة تواصل بينه وبين أفراد مجتمعه، وبها يتمُّ التَّعبير عن الحاجات والرَّغبات والعواطف والأحاسيس التي تَحزُّ في نفسيَّة بني البشر.ولما كانت اللُّغة عبارة عن أصوات، فقد اهتمَّ بها الدَّارسون والعلماء والباحثون حقَّ الإهتمام ورعوْها حقَّ الرِّعاية، لِما لها من أهميَّةٍ كبرى في التَّعبير عن نوايا ومقاصد الفرد البشري، معتبرين في ذلك أنَّ الدِّراسات الصَّوتيَّة من أفضل العلوم اللُّغويَّة والدِّينيَّة، وهذا بشهادة التَّاريخ العربي بدءً من الخليل إلى سيبويه إلى المحدثين والمعاصرين، والهدف من ذلك تحسين الأداء والإلقاء لتوضيح المعنى وإفادته وتحصيل الفهم والإفهام.كما أنَّ للصَّوتيات مكانة لا بأس بها عند علماء الدِّين تمثَّلت أهميَّتها أكثر في القراءات القرآنيَّة وأحكامه قراءة تُضفي إلى جماليَّة الصَّوت وإيقاعه واستفاء الأصوات والمقاطع الصَّوتية حقَّها الذي تستحقُّه من مخرجها الصَّحيح، ممَّا أدَّى إلى فهمٍ سليمٍ لكلماته وتراكيبه وأسلوبه ومعانيه. وكل دراسةٍ لغويَّةٍ تخصُّ لغةٍ من اللُّغات، إلاَّ ولها مستويات، تتقدَّمها بالدِّراسة والتَّحليل المستوى الصَّوتي ثمَّ الصَّرفي، ثمَّ النَّحوي أو التَّركيبي، ثمَّ الدَّلالي والمعجمي، عند جهابذة روَّاد هذا الاختصاص.

ترتبط الدِّراسة الصَّوتيَّة بمجالات محدَّدة تتمثَّل في الجانب الفيزيولوجي العضوي النُّطقي، إهتمَّت به قديماً كل من الدِّراسات الهنديَّة والإغريقيَّة والرومانيَّة، والمجال السَّمعي الأكستيكي الذي هو أقل قِدماً من سابقيه، بينهما المجال الفيزيائي المتمثِّل في الذَّبذبات الصَّوتيَّة المنبعثة من فم المتكلِّم إلى أذن السَّامع، هو بطبيعة الحال مجال حديث النَّشأة مقارنةً بالمجالين السَّابقيْن.

1-الصَّوت لغةً واصطلاحاً:

مصدر "صات"، يصوت فهو صائت، وصوَّتَ تصويتاً فهو مُصوِّت، هو مصطلح عام غير مختص، يُقال سمعت صوت الرَّجل، وصوت الحمار، وصوت الرِّيح[1]. ومنه الصَّوت: الأثر السَّمعي الذي تُحدثه تموُّجات ناشئة من اهتزاز جسمٍ ما[2]. وعليه فإنَّ هذا النَّوع من الأصوات يمكن أنْ يُطلق على أي صوت من الأصوات الموجودة في الطَّبيعة، ومن هذا المنظور أطلق عليه اسم "الصَّوت العام" لقول شاعرٍ:

لا يستوي الصَّوتان حين تجاوبا صوت الكريب وصوت ذئب مقعر

بينما المعنى الخاص للصَّوت، هو الذي يختصُّ بالأصوات الإنسانيَّة الذي يندرج ضمن التَّعريف الذي قدَّمه ابن جني، "الصَّوت عرض يخرج عن النَّفس مستطيلاً متَّصلاً"[3]. أمَّا **من النَّاحيَّةالإصطلاحيَّة**، نعني به الصَّوت الإنساني دون غيره من الأصوات، الأمر الذي أدَّى باللُّغويين المحدثين إلى التَّعريف به على"أنَّه صوتٌ يصدر من جهاز النُّطق الإنساني، يختلف عن سائر الأصوات التي تحدث عن أسباب أو أدوات أخرى"[4]. وبناءً على هذا التَّعريف يتَّضح أنَّ الصَّوت اللُّغوي مصدره الإنسان ويُبعد بذلك كل الأصوات التي يحدثها جسم الإنسان أو آلات أخرى معيَّنة.وعلى هذا الأساس جاءت فكرة الصَّوتيات التي تتَّخذ من الكلام موضوعاً لدراسة طبيعة الصَّوت ومخرجه وصفته وما حظي به من نمو وتطوُّر.

2-الصَّوت اللُّغوي:

هو ذلك الأثر السَّمعي الذي يصدر طواعيَّةً واختياراً من تلك الأعضاء التي تُسمَّى بـ "أعضاء النُّطق"، وهذا الأثر يظهر في صورة ذبذبات معدَّلة وموائمة لـمَّا يصاحبها من حركات الفم بأعضائه

---

[1]- أبو الفتح عثمان بن جني: سرُّ صناعة الإعراب، تحقيق مصطفى السقَّار وآخرون، ج1،شركة مكتبة ومطبعة البابي الحلبي،مصر، ط1، 1998م، ص: 11.

[2]- معجم المعاني الجامع، مادة "صات".

[3]- أبو الفتح عثمان بنجني: سرُّ صناعة الإعراب، ص: 60.

[4]- محمود السَّعران: علم اللُّغة مقدِّمة للقارئ العربي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 1997م، ص: 85.

المختلفة،كما يتطلَّب الصَّوت اللُّغوي وضع أعضاء النُّطق في وضعيَّةٍ معيَّنةٍ محدَّدة أو تحريكها بطرق معيَّنة أيضاً[1]. ولهذا يُعتبر الصَّوت اللُّغوي موضوع علم الأصوات، وللعرب السَّبق في دِراسته ومُدارستِه أمثال الخليل بن أحمد (ت 175هـ)،وسيبويه (ت 177هـ) أو(ت 180هـ)، أمَّا نصيب الغربيين منه إضافة بعض الإضافات المتعلِّقة بالمناهج والمعلومات،في هذا الصَّدد يقول "برجشترسر": "لم يسبقْ الغربيين في هذا العلم إلاَّ قومان من أقوام الشَّرق، هما أهل الهند "البراهمة"* والعرب"، وقد كان علم الأصوات في بدايته جزءً من أجزاء النَّحو، ثم استعاره أهل الأداء والمقرئين وزادوا فيه تفصيلات كثيرة مأخوذة من القرآن الكريم"[2].

3-الأعضاء الصَّوتيَّة أو أعضاء النُّطق:

على الرَّغم من أنَّ محور الدِّراسة، الصَّوت اللُّغوي وكيفيَّة حدوثه إلاَّ أنَّنا مجبرين ببسط أعضاء النُّطق، وذلك للارتباط الوثيق بين حدوث الصَّوت اللَّغوي وموضع خروجه،التي تتمثَّل في: الرِّئة والقصبة الهوائيَّة والحنجرة والبلعوم وفراغ الأنف، وفراغ الفم، واللِّسان وسقف الحنك والأسنان والشَّفتان والأذن.

4-كيفيَّة إصدار الصَّوت:

يحدث الصَّوت بصفة عامَّة من احتكاك جسمٍ بآخرٍ، مكوِّناً بذلك إهتزازات أو ذبذبات تنتشر في الوسط النَّاقل عبر الهواء، حتى يصل إلى أذن السَّامع، بمعنى لكل صوتٍ مصدره ووسط إنتقاله ونهايةٍ ينتهي إليها، إمَّا أذن السَّامع أو أقصى حدٍّ تبلغه شِدَّة الصَّوت.

ينتج الصَّوت الإنساني عن طريق الزَّفير الذي يخرج "من الرِّئتين، مروراً بالقصبة الهوائيَّة إلى أنْ يصل إلى الحنجرة، هنا يجد الوترين الصَّوتيين مشدودين أو مرتخيين، بحيث تكون فتحة المزمار ضيِّقة

---

[1]- د. كمال بشر: دراسات في علم اللُّغة، القسم الأوَّل "الأصوات"، دار المعارف، مصر، ط2، 1971م، ص: 10.

*- البراهمة: إسم يطلق على أفراد الطَّبقة العليا، وهي طبقة الكهنوت أو رجال الدِّين عند الهندوس، ينسبون إلى رجلٍ منهم يقال له "براهم"، وكانت تُسمَّى من قبل الهندوسيَّة "وهم" والبراهمة هي إحدى الطَّبقات الأربع للمجتمع الهندي، النُّبلاء، البرجوازيون.

[2]- ينظر: برجشتراسر: التَّطوُّر النَّحوي للُّغة العربيَّة، 1929م، ص:05، نقلاً عن: د. أ. سليمان أبو بكر سالم: اللِّسانيات والمستوى الصَّوتي والدَّلالي في علم اللُّغة المعاصر، دار الكتاب الحديث، مصر، 2009م، ص: 27.

في الحالـة الأولى، وإمَّـا واسـعة في الحالـة الثَّانيَّـة، وينـتج عـن هـذا الاهتـزاز صـوت تضـخِّمه الحنجـرة والفراغـات الأخرى الأنفيَّة أو الفميَّة، وقد لا تجد أمامه أي اعتراض يعترض طريقه من الحنجرة حتى الشَّـفتين، وبـذلك يخـرج دون أنْ يحـدث صـوتاً مـرَّة أخـرى، والعكـس بـالعكس"[1]، وهـذا كلُّـه بفضـل استغلال الهواء الفاسد المطرود من الرِّئتين أحسن استغلال. هل لك أنِ تدلَّني على أحد يستطيع أنْ يستغل النِّفايات بطريقـة أنفـع وأكثـر كفـاءة وأهميَّـة مـن استغلال واستعمال الإنسـان لنفايـات عمليَّـة التَّنفس الخاصَّة به.

5-تصنيف الأصوات اللُّغويَّة:

تصنَّف الأصوات وتتباين فيما بينها على أساس الموضع المحدَّد في جهاز النَّطق الذي يتم عنده الاعتراض في مجرى الهواء الذي يخرج الصَّوت منه، أطلق اللُّغويون العرب على ذلك "المخارج" وسمَّاها ابن دريد (ت 321هـ) "المجرى"[2]، وسمَّاها ابن سينا (ت 428هـ) "المحابس".

أمَّا المحدثون من علماء اللُّغة، يسمُّون ذلك "موضع النُّطق" Point of Articulation، والصَّـوت اللُّغـوي عنـد القـدامى هـو "الحـروف والحركـات"، وعنـد المحـدثين ينقسـم إلى صـامت Consonant، وصائت Vowel، والفرق بينهما يكمن في النُّطق، بحيث أنَّ الصَّامت يتمثَّل في كل حرف من الحروف الصَّحيحة التي "تخرج من الرِّئتين وتمر من خلال جهاز النُّطق مثل الرِّئة واللهاة والحلق والحنك والأسنان واللِّسان والشفتين، خروجاً ليس حرّاً، بل تعترضه حواجز من هذه الأعضاء في مواضع معيَّنة تسمَّى مخارج الأصوات، في حين أنَّ الصَّائت هو الحركة، قد تكون فتحة أو ضمَّة أو كسرة، وهذه الحركات في نظر المحدثين حرَّةٌ لا يعترض سبيلها عارضاً منذ اندفاعها مع الهواء إلى غاية خروجها من فم النَّاطق بها"[3].

---

[1]- د. عبد الرَّحمان أيوب: أصوات اللُّغة، مطبعة الكيلاني، مصر، ط2، 1968م، ص 122.

[2]- ينظر: أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد الأزدي: جمهرة اللُّغة، تح: المستشرق فريتس كرنكو ومحمد نجيب السُّورتي، ج1،المقدِّمة، ص: 02.

[3]- د. عبد المجيد عابدين: محاضرات في علم اللُّغة الحديث، ص: 3-4.

6-مخارج الحروف الهجائيَّة وصفاتها:

الهمزة: من أقصى الحلق، حرف مجهور عند القدماء، بينما عند المحدثين، حرف صامت حنجري انفجاري لا مجهور ولا مهموس عند بعضهم، والبعض الآخر قال مجهور مثل رأي القدماء.

الباء: مخرجه من الشَّفتين مع انطباقهما، حرف مجهور عند القدماء. حرف صامت شفوي انفجاري مجهور عند المحدثين.

التَّاء: من ظهر رأس اللِّسان وأصول الثَّنايا العليا مخرجاً، حرف مهموس عند القدماء، وعند المحدثين صامت بين الثَّنايا احتكاكي مهموس.

الجيم: من وسط اللِّسان مع ما فوقه من الحنك الأعلى مخرجاً، حرف مجهور عند القدماء، وعند المحدثين صامت لثوي حنكي، احتكاكي، إنفجاري مجهور "صوت مركَّب لأنَّه جمع بين صفتي الاحتكاك والانفجار"[1].

الثَّاء:من طرف اللِّسان وأطراف الثَّنايا العليا، مهموس عند القدماء. صامت بين الثَّنايا، إحتكاكي مهموس عند المحدثين.

الحاء: من وسط الحلق، مهموس عند القدماء. صامت حلقي احتكاكي، مهموس عند المحدثين.

الخاء: من أدنى الحلق من جهة اللِّسان، مهموس عند القدماء. يخرج من أقصى الحنك إحتكاكي مهموس عند المحدثين.

الدَّال: من ظهر رأس اللِّسان وأصول الثَّنايا العليا مخرجاً، مجهور عند القدماء. يخرج من اللِّسان، إنفجاري مجهور عند المحدثين.

الذَّال: من طرف اللِّسان مع أطراف الثَّنايا العليا، حرف مجهور عند القدماء. عند المحدثين يخرج من بين الثَّنايا، احتكاكي، انفجاري مجهور.

[1]- د. سليمان أبو بكر سالم: اللِّسانيات والمستوى الصَّوتي والدَّلالي في علم اللُّغة المعاصر، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2009م، ص: 49.

الرَّاء: من طرف اللِّسان مع ظهره ما يلي رأسه، حرف مجهور منحرف مكرَّر، لكن إختلف القدماء في ذلك فالبصريون لا يصفون الرَّاء بالانحراف، وإنَّما وصفوا بذلك اللَّام وحدها، أمَّا الكوفيون يصفون الرَّاء بالإنحراف[1]، أمَّا التِّكرار صفة الرَّاء لارتعاد طرف اللِّسان عند النُّطق، وظاهر ذلك أنَّ مذهب سيبويه أنَّ التِّكرار صفة ذاتية للرَّاء[2]، أمَّا المحدثون قالوا أنَّ الرَّاء حرفٌ صامتٌ لثويٌّ مكرَّرٌ مجهورٌ.

الزَّاي: من طرف اللِّسان مع ما بين الثَّنايا العليا قريبة إلى السُّفلى مع انفجار قليل بينهما، مجهور ومن حروف الصَّفير عند القدماء، حرف صامت لثوي حرفي إحتكاكي مجهور عند المحدثين.

السِّين: من طرف اللِّسان مع ما بين الثَّنايا العليا قريبة إلى السُّفلى مع انفراج قليل بينهما، من حروف الصَّفير، مهموس عند القدماء. صامت لثوي طرفي إحتكاكي مهموس عند المحدثين[3].

الشِّين: من وسط اللِّسان مع ما فوقه من الحنك الأعلى، ومن حروف التَّفشي، يعني انتشار صوت الحرفن وهي صفة للشين باتفاق وإلغاء عند قوم[4].من الحروف المهموسة عند القدماء. عند المحدثين صامت لثوي حنكي إحتكاكي مهموس.

الصَّاد: من طرف اللِّسان مع الثَّنايا العليا والسُّفلى قريبة إلى السُّفلى مع انفراج قليل بينهما، حرف صفيري مستعل مطبق مهموس عند القدماء. صامت لثوي احتكاكي مهموس عند المحدثين.

الضَّاد: من إحدى حافتي اللِّسان مع ما يحاذ بهما من الأضراس العليا، هي ليست محاذية لمخرج القاف والكاف، بل هي أدنى منهما إلى الفم، ولذلك عدَّها الخليل بن أحمد من الحروف الشَّجريَّة[5] وهي من حروف الاستعلاء والاستطالة والإطباق والجهر عند القدماء. أمَّا المحدثين يصفونها بالشدَّة بدلاً من الرَّخاوة، هي عندهم حرف سني انفجاري مجهور مطبق.

---

[1]– د. سليمان أبو بكر سالم: اللِّسانيات والمستوى الصَّوتي والدَّلالي في علم اللُّغة المعاصر، ص: 50.

[2]– أبي بشر عمرو "سيبويه": الكتاب، تحقيق عبد السَّلام محمد هارون، ج2، المكتبة الوقفيَّة للكتب، الخانجي، ص: 406.

[3]– د. سليمان أبو بكر سالم: اللِّسانيات والمستوى الصَّوتي والدَّلالي في علم اللُّغة المعاصر، ص: 51.

[4]– ينظر: شمس الدِّين أبو الخير ابن الجزري، محمد بن محمد بن يوسف: التَّمهيد في علم التَّجويد، تح: د. غانم الحمد، مؤسَّسة الرِّسالة، لبنان،ط1، 2001م، ص: 97.

[5]– الخليل بن أحمد الفراهيدي: العين، تحقيق عبد الحميد هنداوي، ج1، دار الكتب العلميَّة، بيروت، لبنان، مج2003،1م، ص: 65.

الظَّاء: من رأس اللِّسان وأصول الثَّنايا العليا، حرف مجهور، ولولا الرَّخاوة واختلاف المخرجين لكانت الظَّاء ضاد لمشاركتها لها في غير ذلك من الصِّفات، وتشبه الظَّاء الذَّال أيضاً لأنَّها من مخرجها ولولا الإطباق والإستعلاء اللَّذان في الظَّاء لكانت ذالاً، فالتَّحفظ بلطف الظَّاء واجب لئلا تدخله شائبة لفظ الضَّاد أو لفظ الذَّال[1].

العين: من وسط الحلق، حرف مجهور منفتح مستفل متوسط بين الشدَّة والرَّخاوة عند القدماء، لكنَّه صامت حلقي إحتكاكي مجهور عند المحدثين.

الغين: من أدنى الحلق من جهة اللِّسان، من الحروف المجهورة المستعليَّة وتتَّصف بصفتان من صفات الضعف وهما الرَّخاوة والإنفتاح عند القدماء. عند المحدثين صامت حنكي قصي احتكاكي مجهور.

الفاء: من بطن الشفَّة السُّفلى مع أطراف الثَّنايا العليا، من الحروف المهموسة الرَّخوة المستفليَّة والمنفتحة، كما تتَّصف بالصفة المتوسِّطة "الذَّلاقة"[2]. أمَّا عند المحدثين صامت شفوي سنى احتكاكي مهموس.

القاف: من أقصى اللِّسان مع ما فوقه من الحنك الأعلى، من الحروف المجهورة المستفلية الشَّديدة ذو قلقلة، ومن صفات الضعف الإنفتاح عند القدماء، وعند المحدثين صوت لثوي إنفجاري مهموس.

الكاف: من أقصى اللسان مع ما فوقه من الحنك الأعلى تحت مخرج القاف، من الحروف المهموسة الشَّديدة المستفليَّة عند القدماء. صوت حنكي قصي إنفجاري مهموس عند المحدثين.

اللَّام: ما بين حافتي اللِّسان معاً بعد مخرج الفاء مع ما يحاذيها من اللثَّة، من الحروف المجهورة المتوسطة بين القوَّة والضُّعف، وبين الرَّخاوة والشدَّة وفيه إنحراف[3]. قد أصاب قدامى اللُّغويين العرب في تسميته بـ "الصَّوت المنحرف"، لأنَّ اللِّسان ينحرف فيه مع الصوت، وتتجافى فيه مع الصوت

[1]- ينظر: أبو محمد مكي بن أبي طالب القيسي: الرِّعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التِّلاوة، ج1، تح: د. أحمد حسن فرحات، دار ابن كثير، بيروت لبنان، ط1، 2018م، ص: 695.

[2]- د. سليمان أبو بكر سالم: اللِّسانيات والمستوى الصَّوتي والدَّلالي في علم اللُّغة المعاصر، ص: 53.

[3]- المرجع نفسه، ص: 54.

وناحيتا مستدق اللِّسان عن اعتراضهما على الصَّوت، يخرج عندها من تلك النَّاحيتين وما فويقها[1]، وهو عند المحدثين صوت سني جانبي مجهور.

الميم: من الشَّفتين معاً إذا كانت مظهرة ومن الخيشوم إذا كانت مخفاةٌ مدغمةٌ، من الحروف المجهورة المستفلية والمنفتحة ذات غنَّة[2]، والتَّوسط بين الرَّخاوة والشدَّة، ومن الصِّفات المتوسطة الإذلاق والغنَّة حسب علماء التَّجويد، صوت يخرج من الخيشوم مستقر في النُّون والميم[3]. عند المحدثين صوت شفوي مجهور أغن.

النُّون: من طرف اللِّسان مع ما يحاذيه من لثَّة الأسنان العليا، اعتنى علم التَّجويد بهذا الحرف كثيراً قالوا إنَّ النُّون لها مخرجان، أحدهما الفم والثَّاني الخيشوم، فالمتحرِّكة السَّاكنة مظهرةٌ من الفم، والسَّاكنة المخفاة من الخيشوم، أمَّا سيبويه إكتفى من الخيشوم فقط، كما أنَّه صوت مجهور مستفل منفتح أغن متوسط بين الرُّخوة والشدَّة، ومن الصفات المتوسِّطة الذَّلاقة. عند المحدثين صوت لثوي أنفي مجهور[4].

الهاء: من أقصى الحلق، ومن أخفى الحروف، كما أنَّها مهموسة رخوة ومستفليَّة ومنفتحة عند القدماء. صوت حنجري إحتكاكي مهموس عند المحدثين.

الواو: المديَّة منها تخرج من جوف الفم والحلق، وغير المديَّة من الشَّفتين مع انفتاحهما، من الحروف المجهورة الرخوة المعلولة. عند المحدثين صوت ساكن أونصف حركة من أقصى الحنك، شفوي مجهور.

الياء: المديَّة منها تخرج من جوف الفم والحلق، وغير المديَّة من وسط اللِّسان، صوت مجهورمن جانب القوَّة، ورخو مستفل منفتح ليِّن من صفات الضُّعف. أمَّا عند المحدثين هي صوت ساكن أو نصف حركة، حنكي وسيط مجهور[5].

---

[1]- سيبويه: الكتاب، ج2، ص: 406.

[2]- د. سليمان أبو بكر سالم: اللِّسانيات والمستوى الصَّوتي والدَّلالي في علم اللُّغة المعاصر، ص: 54.

[3]- ينظر: أحمد بن علي بن أحمد بن خلف الأنصاري الغرناطي أبو جعفر المعروف بابن الباذش: الإقناع في القرارات السَّبع، تحقيق: د. عبد المجيد قطامش، جامعة أم القرى، المملكة العربيَّة السَّعوديَّة، مج2، ط1، ص: 176.

[4]- د. سليمان أبو بكر سالم، اللِّسانيات والمستوى الصَّوتي والدَّلالي في علم اللُّغة المعاصر، ص: 55.

[5]- ابن جني: سرُّ صناعة الإعراب، ج1، ص: 61.

ما يمكن استخلاصه أنَّ قدماء اللُّغة كان لهم السَّبق في دراسة مخارج الأصوات وصفاتها، وتحدَّثوا عنها بشيءٍ من التَّفصيل،واعتمدوا التَّصنيف فيها عن طريق نطق الحرف والتَّحسسبه، أو عن طريق حسن الإصغاء للصَّوت المنطوق. أمَّا المحدثين أضافوا للدِّراسة الصَّوتيَّة مباحث كثيرة منها، علم الأصوات النُّطقي والسَّمعي التي تكلَّمنا عنها في الفصل الأوَّل من هذه الرِّسالة في المبحث المتعلِّق بـ "الأمراض اللَّغوية".

7-علم وظائف الأصوات "الفونولوجيا" Phonology:

إنَّ مصطلح الفونولوجيا أو علم وظائف الأصوات مصطلح متعدِّد التَّرجمات على حسب تعدُّد مذاهب المترجمين والدَّارسين العرب المحدثين والمعاصرين على اختلاف مشاربهم ومناهلهم في إدخال هذا المصطلح إلى اللُّغة العربيَّة، منهم من اكتفى بالتَّرجمة الجزئيَّة لمصطلح "فونولوجيا "phonology" أمثال كل من محمود سعران في كتابه "علم اللُّغة"، وإبراهيم أنيس "الأصوات اللُّغويَّة"، وكمال بشر "علم الأصوات"، وفريقاً آخر نعته بتسميات عربيَّة خالصة منها، "منهج التَّشكيل الصَّوتي" و"علم الأصوات التَّشكيلي"،و"علم الأصوات التَّنظيمي"، و"علم وظائف الأصوات"، و"علم النُّطق"، و"دراسة وظائف الأصوات"، و"علم الأصوات الشَّفهيَّة"[1].

8-العلاقة بين الفونتيك والفونولوجيا:

من المؤكَّد أنَّ جل آراء الباحثين المعاصرين، يتَّفقون على أنَّ الفونتيك والفونولوجيا يهدفان إلى هدف واحد وغاية واحدة، هي دراسة اللُّغة الإنسانيَّة، إلاَّ أنَّ علم الفونتيك يسبق علم الفونولوجيا من حيث التَّأسيسن، وكذا منطق الدِّراسة المتمثِّلة في أنَّ أسبقيَّة دراسة مخارج الحروف وصفاتها وكيفيَّة إنتقالها من المتكلِّم إلى المستمع أحقُّ بالسَّبق من دراسة وظائفها، لأنَّ الأولى أمرٌ يتعلَّق بإنتاج الأصوات، والثَّانيَّة كيفيَّة تسويق هذا الإنتاج إنْ صحَّ التَّعبير، إلاَّ أنَّ جل المراجع تكاد تجمع على أنَّ إستعمال لفظة الفونتيك هي من وضع دي سوسير (ت 1913م)، إذْ وظَّف الكلمة للدَّلالة على العلم التَّاريخي الذي يحلِّل الأحداث والتَّطوُّرات عبر السِّنين، وبذلك إعتبرها جزءٌ من اللِّسانيات،

[1]- د. أحمد محمد قدور: مبادئ اللِّسانيات، دار الفكر المعاصرة،بيروت، لبنان، 1999م، ص: 42.

وأخرج التَّصويتيَّة (Phonology) خارج الزَّمن، معتبراً الفونولوجيا علماً مساعداً لعلم اللُّغة[1]. في حين أنَّ مدرسة براغ نظرت للفونتيك نظرة مخالفة دلاليّاً في إستعمال ما ذهبت إليه المدرسة البنيويَّة بقيادة رائدها فاردينانـد دي سويسر، واعتبرت أنَّ الفونتيك علماً طبيعيّاً وليس علماً لسانيّاً، بل مساعد للِّسانيات، ودليلهم في ذلك، أنَّه يخضع للمنهج التَّجريبي الذي يعتمد على المخابر والوسائل التي تكشف بدورها عن مخارج الحروف وتحديد صفاتها وكيفيَّة النُّطق بها، بينما الفونولوجيا علم لغوي يهتم ويعالج الظَّواهر الصَّوتيَّة من ناحيَّة وظيفتها اللُّغويَّة[2]، ودورها في تغيير المعنى سواء داخل اللَّفظة الواحدة أو داخل التَّركيب، كما اعتبرت المدارس الغربيَّة ولاسيما الإنجليزيَّة والأمريكيَّة منها، أنَّ كل من الفونتيك والفونولوجيا على أنَّه العلم الذي يدرس الأصوات الكلاميَّة، يصنِّفها ويحلِّلها دون الإشارة إلى تطوُّرها التَّاريخي، وهذا ما أشارت الدِّراسات إليه في كيفيَّة إنتاج الأصوات وانتقالها من المتكلِّم إلى السَّامع، ثم استقبالها من هذا الأخير. وبهذا فإنَّ الفونتيك عند هاتين المدرستين، هو فرع من اللِّسانيات الوصفيَّة[3].

يكمنالفرق بينهما أنَّ الفونولوجيا تُدرس تحت مظلَّة اللِّسانيات التَّاريخيَّة، أمَّا الفونتيك تدرس تحت غطاء اللِّسانيات الوصفيَّة، وهذا ما أكَّده أحد الباحثين العرب لـمَّا قال: "الفونتيك هو علم لا يتناول من اللُّغة إلاَّ عنصر الصَّوت فقط يحدِّد مخارج الأصوات وصفاتها، والطُّرق المختلفة في إحداثها وتصنيفها، ويدرس ما يتَّصل بها من أعضاء النُّطق وأثر بعضها في بعض، وما يفرض لها من تبديلات خلال الزَّمان، وسبب ذلك وعلله"[4]. كما وقف أحد الباحثين "ماريوباي"، موقفاً وسطاً في مسألة الفصل بين الفونتيك والفونولوجيا بقوله: "وأنَّنا في مجال الاصطلاح نختار هنا موقفاً وسطاً بين موقفين، يفيد أحدهما الفونولوجي (Phonology) بالدِّراسة التَّاريخيَّة للتغيِّرات الصَّوتيَّة، والفونتيك

[1]- كمال بشر: علم الأصوات، ص: 84.

[2]- المرجع نفسه، ص: 78.

[3]- د. أحمد محمد قدور: مبادئ اللِّسانيات، ص: 40.

[4]- محمد الأنطاكي: دراسات في فقه اللُّغة، دار الشَّرق العربي، بيروت، لبنان، ط4، 1969م، ص: 12.

(Phonitique) يوصف الأصوات عند نقطة معيَّنة من الزَّمن"[1]. وفريق آخر يشير إلى"أنَّ المصطلحين مترادفين مع اتِّباعها بكلمة التَّاريخي أو الوصفي على حسب الحالة"[2]، بمعنى حسب طبيعة موضوع البحث ونوعيَّة الدِّراسة المتوخى من ذلك، أمَّا عبد العزيز مطر يرى حتميَّة ارتباط الفونتيك بالفونولوجيا ولا يمكن الفصل بينهما بأي حال من الأحوال، على أنَّهما في النِّهاية وجهان لشيءٍ واحد هو "علم الأصوات اللُّغويَّة"،ويبحثان في عنصر واحد من عناصر اللُّغة هو "الصَّوت"[3]، وما يؤكِّد هذا التَّرابط والتَّكامل بينهما، ما استدل به كمال بشر قائلاً: "إنَّ هذين النَّوعين من الظَّواهر متكاملان ومتعاونان في سبيل تحقيق أهدافهما الفرديَّة والاجتماعيَّة"[4].

9-ظهور مصطلح الفونولوجيا:

تعود بداية ظهور مصطلح الفونولوجيا أو الفونيم حسب مزاعم الفرنسيين إلى العالم الفرنسي "ديفريش ديجنات Defrich Desgene، في ماي 1973م، ثم استعمله لويس هافي Louis Havet، ثم ديسوسير بمعنى أنَّ المصطلح وليد الأرض الفرنسيَّة، على الرَّغم من أنَّ الدِّراسات تشير إلى أنَّ "بودوان دي كورتناي Boudouinde Courtenay" البولوني "1845م-1929م" كان متفهِّماً وواعيّاً لطبيعة الفونيم، وسبَّاقاً في إعطاء تحديداً دقيقاً لهذا المصطلح[5]، ممَّا يشكِّل هذا الرَّأي تناقضاً صريحاً للقول السَّابق، الذي يرجِّح ظهور الفونولوجيا على يد دي سوسير، ثم بعدها تعدَّى حدود فرنسا ليحطَّ رحاله بالمملكة المتَّحدة "بريطانيا"، وتحديداً في لندن عام (1911م) على يد "سيرب" "L.Scerbe" "1880م-1944م"، ثم وُظِّف المصطلح "فونيم" من قبل "دانيال جونز " Daniel Jounes"، وذلك في محاضرة ألقاها عام 1917م[6]، ثم انتقل إلى أمريكا، وتحديداً بين أحضان اللُّغوي

---

[1]- ماريو باي: أسس علم اللُّغة، ترجمة وتعليق: د. أحمد مختار عمر، عالم الكتب،القاهرة، مصر، ط3، 1987م، ص: 47.

[2]- د. عبد القادر شاكر: علم الأصوات العربيَّة "علم الفونولوجيا"، ص: 19.

[3]- عبد العزيز مطر: علم اللُّغة وفقه اللُّغة تحديد وتوضيح، دار قطر بن الفجاعة، قطر، ص: 40.

[4]-كمال بشر: علم الأصوات، ص: 82.

[5]- ينظر جورج مونان: تاريخ علم اللُّغة منذ نشأتها حتى القرن العشرين، ترجمة: بدر الدِّيني القاسم مطبعة دمشق،سوريا، 1972م، ص: 225-226. نقلاًعن:أ.د.عبد القادر شاكر، علم الأصوات العربيَّة "علم الفونولوجيا"، ص: 23-24.

[6]- أحمد مختار عمر: دراسة الصَّوت اللُّغوي، عالم الكتب،القاهرة، مصر، 1997م، ص: 170.

الأمريكي "إدوارد سابير" "EdwardSapir" "1884م-1939م"، حيث ظهر في بحثه الذي نشره سنة"1933م"، ومنذ ذلك الوقت ازداد إثراء المصطلح بين الأمريكيين، والإعلان عن ميلاد نظريَّة الفونيم الذي هو أساس البحث الفونولوجي، ولاسيما مع بلومفيلد Bloomfieldفي كتابه اللُّغة "Langage" سنة 1933م[1].

يتناول التَّحليل الفونولوجي أصوات اللُّغة بغضِّ النَّظر على أنَّها "حروف صحاح أو علل" عناصر رمزيَّة تتكوَّن منها اللُّغة، بمعنى أنَّها تهتم بالشقِّ الثَّاني الوظيفي لعلم الأصوات، إنَّ علم الفونولوجيا ينظر إلى الفونتيك في جزئه النُّطقي والفيزيائي والسَّمعي والمخبري، على أنَّه وسيلة وليس غاية في حدِّ ذاته، بل يجعل منه مجرَّد وسيلة لتحديد الصَّوت اللُّغوي في داخل اللُّغة أو البنية اللُّغويَّة"[2]، بمعنى أنَّ الفونولوجيا لا تهتم بالجانب الآلي أو الفيزيائي للصَّوت، بل بجانبه الوظيفي الإجرائي داخل التَّركيب، وأهم التَّغيُّرات التي يحدثها فيه، يأتي في المرتبة الثَّانيَّة لتكملة عمل علم الصَّوتيات. كما تنبَّه الدكتور تمَّام حسان إلى هذه المسألة وراح يفسِّر هذا التَّرابط والتَّلاحم والتَّكامل بين العلمين مستعملاً في نفس الوقت مصطلح "التَّشكيل الصَّوتي" بدلاً من الفونولوجيا "فالمقابلة بين مجهور ومهموس، ثم مضخَّم ومرقَّق، ثم صحيح وعلَّه، ثم شديدورخو،...إلخ،وكل هذا وما يتَّصل به من فهم دلالة كل مقابل من هذه المقابلات هو الأساس الذي ينبني عليه علم التَّشكيل الصَّوتي"[3]، إلاَّ أنَّ تسميَّة "التَّشكيل" تشكِّل نوعاً ما اللُّبس والغموض في حدِّ ذاتها، والتَّشكيل يعني تكوين الشَّيء من العدم، وهذا يقودنا إلى الجانب الفونتيكي في كيفيَّة إنتاج الصَّوت ونطقه.ومن العناصر التي اهتمَّت بها الدِّراسات الفونولوجية أو علم الأصوات الوظيفي أو التَّشكيلي. باعتبار أنَّ وظيفة الصَّوت داخل البنية أو السيَّاق التَّركيبي هو الغاية التي تسعى الدِّراسة الوصول إليها هي"الفونيم"، إذن ما هو الفونيم؟، وما هي مكوِّناته؟، وما دوره اللُّغوي؟، وماهي إتِّجاهاته؟.

[1]- د. عبد القادر شاكر: علم الأصوات العربيَّة "علم الفونولوجيا"، ص: 24.

[2]- د. محمود فهمي حجازي: مدخل إلى علم اللُّغة، دار قباء للطِّباعة والنَّشر، القاهرة، مصر، ص: 36.

[3]- د. تمام حسان: مناهج البحث في اللُّغة، دار الثَّقافة للنَّشر والتَّوزيع،الدَّار البيضاء، المغرب، 1987م، ص: 140.

أوَّلاً: الفونيم (Phonéme):تعدُّ نظريَّة الفونيم من النَّظريات اللِّسانيَّة حديثة النَّشأة، مقارنة بعلم الأصوات، إقتحمت الدِّراسات اللِّسانية في نهاية القرن التَّاسع عشر، يرجع الفضل في اكتشاف مفهوم الفونيم، العالم البولندي "جان بادوين كورتني" باتِّفاق جل العلماء، إذ ظهرت بوادر المفهوم الأولى ضمن مقالٍ نشره عام "1869م". إذْ أدرك خلال دراسته هذه، أنَّ أصوات اللُّغة تمارس وظيفة لغويَّة تُميِّز به بين التَّنوعات النُّطقيَّة التيتشكِّل الكلمات، ثم ظهرت إشارته الثَّانية بشكلٍ من التَّفصيل عندما نشر كتابه الأوَّل عام "1873م"[1]، وقد أكَّد هذا الطَّرح، جورج مونان إذ قال: "لقد تكوَّن مفهوم الفونيم لدى "بادوين" بشكل واضح أثناء إقامته في "كازان" وخلال لقائه مع تروبتسكوي"[2]، وقد تبنى "مونان" هذا الرَّأي "أنْ يظم إليه رومان جاكبسون تلميذ بادوين، الذي عمل على تطوير نظريَّة أستاذه المتعلِّقة بالفونيم، إلاَّ أنَّه لم ينف خصوصيَّة هذا المفهوم لـ "بادوين"، ولم يخرج عن حدود التَّفسير النَّفسي الذي جاء به أستاذه"[3]، كما أشار د/عصام نور الدِّين إلى أنَّ: "لفظة فونيم قد استخدمت لأوَّل مرَّة في معجم روبر (Robert) سنة 1873م"[4]، كما دلَّت بعض المؤلَّفات أنَّ "دينفريش وبسجيت" هو أوَّل من استخدم مصطلح الفوانيم في إجتماع الجمعيَّة اللُّغويَّة الفرنسيَّة عام 1973م، وثانيه لـ "لويس هافيت"، ومنه إنتقل إلى دي سوسير[5].

إنَّ ولوج المصطلح إلى أمريكا قد بدا عند "سابير" الذي كان حذراً نوعاً ما في استخدامه في باديء الأمر، مكتفيّاً بالتَّلميح له في كتابه (Language)، الذي نشره عام 1921م، ولكنَّه ظهر عنده جليّاً في بحث خصَّه خصِّيصاً لدراسة الفونيم عام 1933م، منذ ذلك الحين لقي رواجاً واهتماماً

[1]– محمود السعران: علم اللُّغة مقدِّمة للقارئ العربي، مكتبة النَّهضة العربيَّة، بيروت، لبنان، ط1، ص: 195.

[2]– المرجع نفسه، ص: 196.

[3]– ينظر: جورج مونان: علم اللُّغة في القرن العشرين، ترجمة: نجيب غزاوي، وزارة التَّربيَّة والتَّعليم العالي، الجمهوريَّة العربيَّة السُّوريَّة، د.س، ص: 30.

[4]– د. عصام نور الدِّين: علم وظائف الأصوات اللُّغويَّة "الفونولوجيا"، دار الفكر اللُّبناني، بيروت، لبنان، ط1، 1992م، ص: 62.

[5]– عمر أحمد مختار: دراسة الصَّوت اللُّغوي، عالم الكتب للطِّباعة والنَّشر والتَّوزيع، القاهرة، مصر، 1997م، ص: 169.

كبيرين من قبل الباحثين والدَّارسين، حيث ظهر ذلك بوضوح أكثر عند بلومفيلد في كتابه (Language) عام 1933م[1].

أ- الفونيم في الدِّراسات العربيَّة:

إنَّ علم الفونولوجياأوعلم وظائف الأصوات، علم غربي بامتياز، ولد بالغرب، إلاَّ أنَّ الباحثين العرب في العصر الحديث، إهتموا وتنبَّهوا لهذه الظَّاهرة الصَّوتيَّة، وراحوا يتدارسونها ويبحثون عنها بين ثنايا مصنَّفاتهم وكتبهم التُّوراثيَّة، ليجدِّدوا عهد وتاريخ حضارتهم الفكريَّة وبالخصوص اللُّغويَّة التي نافست في زمن إزدهارها الثَّقافة اليونانيَّة والرُّومانيَّة، دفعهم إلى الإطِّلاع وزادهم على ذلك الإرث الأوربي اللُّغوي من خلال البعثات العلميَّة، وازدهار التَّرجمة، وكذا إزدياد درجة الوعي السيَّاسي والفكري والحضاري لديهم، فأخذوا عنهم ما يفيدهم في الجانب الفكري والعلمي، والدَّليل على ذلك عندما "دخل مصطلح اللِّسانيات والفونولوجيا والفونيم إلى البيئة اللُّغويَّة ترجموا ما استطاعوا ترجمته كترجمة مصطلح الفونيم إلى"وحدةٍ صوتيَّةٍ" و"صوت مجرَّد" و"صوتيَّة" و"صوت"، وعرَّبوا ما أمكن تعريبه، كتعريب مصطلح الفونيم إلى "صوتيم"، و"صوتم"، و"فونيم"، و"فونيمية"[2]، إلاَّ أنَّهم لم يقفوا عند حدِّ التَّرجمة والتَّعريب، بل أبدوا آرائهم النَّقديَّة والتَّحليليَّة إتِّجاه موضوع الفونيم، وقدَّموا تعريفات تخصُّه، نجد الدكتور تمام حسان قد عرَّفه قائلاً: "الفونيم في أحد معانيه،القصد به معنى الحرف"[3]، وعرَّفه آخر: "بأنَّه أصغر وحدة صوتيَّة غير قابلة للتَّجزئة"[4] أو "أنَّه أصغر وحدة صوتيَّة عن طريقها يمكن التَّفريق بين المعاني"[5]، أمَّا محمود فهمي حجازي عرَّفه: " على أنَّه "الفونيم" مرادف لوحدة صوتيَّة في اللُّغة العربيَّة"[6].

---

[1]- عمر أحمد مختار: دراسة الصَّوت اللُّغوي، عالم الكتب،القاهرة، مصر، 1997م، ص: 170 بتصرف.

[2]- د. أحمد محمد قدور: مبادئ اللِّسانيات، دار الفكر المعاصرة، بيروت، لبنان، ط2، 1999م، ص: 98.

[3]- تمام حسان: مناهج البحث في اللُّغة،ص: 158.

[4]- د. عبد القادر عبد الجليل: التَّنوعات اللُّغويَّة، دار صفاء للطِّباعة والنَّشر، عمَّان، الأردن، ط1، 1997م، ص: 32.

[5]- د. أحمد محمد قدور: مبادئ اللِّسانيات، ص: 104.

[6]- د. محمود فهمي حجازي: مدخل إلى علم اللُّغة الحديث، دار قباء للنَّشر، القاهرة، د.ت، ص: 37.

ب–الاتِّجاهات المحدِّدة للفونيم:

إنَّ تعـدُّد تعريفـات الفـونيم وتباينهـا مـن عـالم إلى آخـر، يعـود بالدَّرجـة الأولى إلى اخـتلاف مشاربهم ومذاهبهم ومدارسهم التي استقوا منها أفكارهم، ومن هذه التيَّارات والاتِّجاهات نجد ما يلي:

– الاتِّجاه العقلي: أو "الاتِّجاه النَّفسي" عرَّف أصحاب هذا الاتِّجاه الفونيم على " أنَّه فكرة عقليَّة تقوم في الذِّهن ذات طابع عقلي تجريدي"، ويعدُّ "بادوين ديكورتيني" من الأوائل الذين تبنوا هذا الطَّرح، وفسَّر الفونيم تفسيراً نفسيّاً، أي أنَّه أسقط الفونيم في عالم الصُّورة الذِّهنيَّة، في حين يرى جاكبسون أنَّ هذا الطَّرح غامض ولا يقدِّم تصوُّراً واضحاً للفونيم[1]، باعتبار أنَّ نفسيَّة الفرد، لا تعرف استقراراً ولا ثباتـاً، بـل هـي في حالـة ديناميكيَّـة مستمرَّة، وفي تفاعـل داخلـي دائـم، لـذلك يـرى جاكبسون: "أنَّ الفونيم صورة أكوستيكيَّة بإمكان المتكلِّم نفسه أنْ يحدِّده في موقع معيَّن"[2]. وبناءً على هذا التَّصوُّر استطاع "بادوين" أنْ يفرِّق بين علمين من علوم الأصوات هما، علم الأصوات العضوي الذي يدرس الأصوات المنوي نطقها على مستوى الذِّهن"[3]، أمَّا تلميذه سيربا "scerba" اعتبر أنَّ "اللُّغة ظاهرةٌ عقليَّةٌ خارجة عن نوامس الفيزياء المعروفة، ونفى وجود الأصوات وهي عنده تحيا بأمثلتها وصورها في العقل"[4]، أمَّا تروبتسكوي فقد حذا حذو بودوان في بداية الأمر، وأرجع "الفونيم" على أنَّه يمثِّل الصُّورة العقليَّة للصَّوت، ثم بعدها تراجع واعتبره فكرةٌ لغويَّةٌ وظيفيَّةٌ نفسيَّة"[5]، مؤيِّداً بذلك التيَّار الوظيفي.

[1]– ينظر: رومان جاكبسون:ست محاضرات في الصَّوت والمعنى، ص: 67.

[2]– عمر أحمد مختار: دراسة الصَّوت اللُّغوي، ص: 69.

[3]– د. تمام حسان: مناهج البحث في اللُّغة، ص: 139.

[4]– د. محمود السَّعران: علم اللُّغة، مقدِّمة للقارئ العربي، دار النَّهضة العربيَّة، بيروت، لبنان، د.ت، ص: 174.

[5]– د. عبد القادر شاكر: علم الأصوات العربيَّة "علم الفونولوجيا"، ص: 38.

أمَّا الأمريكي "إدوارد سابير" (EdxardSapir) يميل إلى النَّظرة النَّفسيَّة العقليَّة، معتبراً أنَّ "الفونيم صوت مثالي نحاول تقليده في النُّطق، ولكنَّنا نفشل في إنتاجه تماماً كما نريد أو بنفس الصُّورة التي نسمعه بها"[1].

– الاتِّجاه المادي أو الفيزيائي: رائد هذا الاتِّجاه "دانيال جونز D.Jones"، إذ عرَّف الفونيم على أنَّه "عائلة من الأصوات في لغة معيَّنة، متشابهة الخصائص، المستعملة بطريقة لا تسمح لأحد أعضائها أنْ يقع في كلمة في نفس السيَّاق الصَّوتي الذي يقع فيه الآخر"[2]، بمعنى أنَّ التَّنوع النُّطقي للفونيم الواحد متعدِّد الوجوه ويختلف من شخصٍ لآخر، لكنَّه في الكتابة الصَّوتيَّة له صورة كتابيَّة واحدةٌ تمثِّله.

– الاتِّجاه الوظيفي: يمثِّله "تروبتسكوي" بشكل خاص، ومدرسة براغ بشكل عام، ينظر للفونيم على "أنَّه أصغر وحدة مميَّزة للكلمات في المعنى، ولا يمكن تقسيم هذه الوحدات إلى عناصر صوتية أصغر من الوجهة اللَّغوية"[3]. وعليه فإنَّ الفونيم حسب هذا الإتِّجاه "يؤدِّي وظيفتين،إيجابية وأخرى سلبية كما وضَّحنا ذلك في مدخل هذه الرِّسالة.

– الاتِّجاه التَّجريدي: يمثِّل هذا الاتِّجاه كل من الياباني "جيمبو" (Jimbo) والإنجليزي "بلمر" (palmer)، إذ يعتقدان أنَّ الفونيم لا علاقة له بالواقع المادي ولا النَّفسي، وإنَّما هو مستقل استقلالاً كاملاً عن الخصائص الصَّوتيَّة المرتبطة بها، وأيَّدهم في هذا الطَّرح "دانيال جونز" في فترة متأخِّرة من حياته[4].

---

[1]– د. أحمد محمد قدور: مبادئ اللِّسانيات، دار الفكر المعاصرة، ط 2، 1999م، بيروت، لبنان، ص: 99.

[2]– عمر أحمد مختار: دراسة الصَّوت اللُّغوي، عالم الكتب، 1997م، القاهرة، ص: 177.

[3]– د. تمام حسان: مناهج البحث في اللُّغة، دار الثَّقافة للنَّشر، 1987، الدَّار البيضاء، المغرب، ص: 130.

[4]– ينظر: د. حسام البهنساري: الدِّراسات الصَّوتيَّة عند العلماء العرب والدَّرس الصَّوتي الحديث، مكتبة زهراء الشَّرق، ط 1، 2005م، القاهرة، مصر، ص: 162.

جـ–أهميَّة الفونيم الوظيفيَّة:

مهما اختلفت الآراء والتَّوجُّهات، وتعدَّدت تعاريف الفونيم، إلاَّ أنَّه يقدِّم فوائد قيِّمة للُّغة بصفة عامَّة، وللعربيَّةبخاصَّة، أهمها:

– يساعد على إيجاد كتابة دقيقة وواضحة، حين يخصِّص رمز واحد لكل فونيم، مع استحداث علامات كتابيَّة مساعدة للدَّلالة على الصِّفات البارزة أو الصُّور الصَّوتيَّة الفرعيَّة أو التَّغيُّرات الكتابيَّة.

– يؤدِّي الفونيم وظيفة دلاليَّة، بحيث تأتي الدَّلالة من الفونيمات والمورفيمات والكلمات والجمل.

– يساعد على فهم وتعلُّم النَّحو والصَّرف، وبقيَّة الدِّراسات اللُّغويَّة، بما فيها تفسير بعض مسائل المعجم النَّاتجة عن وجود كلمات أو مداخل متقاربة أو مترادفة بسبب استبدال فونيم مكان آخر، نحو "صقر" و"سقر" أو تلك المتعلِّقة بالمسائل التَّركيبيَّة التي تعتري الأصوات كالإبدال والإدغام[1].

د–مكوِّنات الفونيم:

من الرَّافضين فكرة تحليل الفونيم إلى وحدات، اللُّغوي الروسي "سيدروف"Sidrov" الذي يقول: "إذا نحن تحدَّثنا عن الفونيم كرمز، فإنَّ الفونيم ليس فقط غير منقسم إلى وحدات صغرى، ولكن لا يمكن أنْ يحلَّل إلى عناصره الأكوستيكيَّة، إنَّه مجموع كلي، وكيفيَّة غير قابلة للتَّقسيم"[2]، كما أشار د. "مختار عمر" إلى مصطلح "الفونيم" بـ"فُون" و"أَلفُون"[3]، وهما مصطلحان غير قابلان للتَّجزأة إلى وحدات صغربدالة. ولكن من النَّاحيَّة الوظيفيَّة يمكن إيجاد ذلك، كما في "ينهى" فإنَّ النُّطق بـ"النون" مظهرة ، أمَّا النُّونفي "يَنْسَى" فإنَّها مُخْفاةٌ، لأنَّ حرف "السين" الواقع بعدها من حروف الإخفاء. وهي تغيُّرات طارئة تعرَّض لها الصَّوت في حالة الإستعمال.

ما يمكن استخلاصه أنَّ المورفيم هو أصغر وحدة دالة على معنى، يسمى في اللُّغة العربيَّة بـ "الوحدة الصَّرفية"، يمكن أنْ يُطلق عليه إسم "الكلمة"، إلاَّ أنَّنا نستطيع القول أن كل كلمة هي مورفيم وليس كل مورفيم هو كلمة، بمعنى أنَّ الكلمة أشمل من المورفيم. وهذا الأخير يأخذ عِدَّة

[1]– د. عبد القادر شاكر: علم الأصوات العربيَّة "علم الفونولوجيا"، ص: 42.

[2]– عمر أحمد مختار: دراسة الصَّوت اللُّغوي،ص: 183.

[3]– المرجع نفسه، ص: 183.

أشكال، منه الحرُّ والمقيَّد، فالأوَّل له حرية التَّنقل داخل السِّلسلة الكلاميَّة وغير مقيَّد بعناصر أخرى تحكمه. أمَّا المورفيم المقيَّد هو عديم الإستقلالية، بمعنلا بدَّ من اتِّصاله بمورفيم آخر لأداء وظيفته بمفرده أو داخل التركيب. مثلاً نأخذ كلمة "يجلسون" نجد "الياء" الدَّالة على المضارعة، و"الواو والنون" الدَّالة على جمع المذكر السالم هما مورفيمان مقيَّدان لا يؤدِّيان وظيفة بمفردهما، أمَّا جذر الكلمة "جلس" يمثِّل مورفيم حر، لأنَّه يستطيع أنْ يؤدِّي وظيفة بمفرده أو داخل التركيب.

ثانيا: المقطع Syllable:

إذا كان الفونيم يمثِّل أصغر الوحدات التي لا يمكن أنْ تخضع للتَّجزئة والتَّحليل اللُّغوي، فإنَّ المقطع هو أعم وأشمل من الفونيم بمعنى أنَّ المقطع قد يتعدى الحرف أو الفونيم الواحد، والحديث عنه هو الآخر متشابك نسبياً، ووقف عنده الباحثون والدَّارسون من مؤيِّدٍ ورافضٍ لوجوده. وعليه ارتأينا أنْ نركِّز على أهم النِّقاط الرئيسيَّة التي تتعلَّق بالمقطع من حيث الماهية والأهمية وأنواعه وأشكاله في اللُّغة العربيَّة، وقبل الخوض في ذلك كانت ضرورة البحث تقودنا إلى التَّعريف اللُّغوي والاصطلاحي.

أ-المقطع لغةً:

المقطع بفتح الميم والطَّاء، مصدر الجذر اللُّغوي "قطع"، "يقطع" جمعه "مقاطع"، فالقطع وقطعت النَّهر: عبرته، والمقطع منه: الموضع الذي يعبر منه، ومقطعات الشِّعر مقاطعه: ما تحلل إليه وتركب عنه من أجزاء التي يسميها عروضيوا العرب الأسباب والأوتاد[1]، والقطع في العروض، حذف آخر الوتد المجموع الواقع في عروض البيت وقيل ضربه[2]، ومقاطع الكلام، مواضع الوقوف، كما أنَّ المقطع يمثِّل الوحدة الصَّوتيَّة اللُّغويَّة التي تتألَّف منها الكلمة، وهو إمَّا مفتوح، وإمَّا مغلق[3].

[1]- ابن منظور: لسان العرب، ص: 223.

[2]- معجم:المعاني الجامع، مادة "قطع".

[3]- المعجم: القاموس المحيط، مادة "قطع".

ب–اصطلاحاً:

لقد تعدَّدت تعاريف المقطع بتعدُّد مناهج ورؤى الدَّارسين له واختلاف اللُّغات، وهذا لا يعني إنعدام التَّشابه بين كثير من اللُّغات في بعض الخصائص المقطعيَّة[1]، كما في "فتح" FA/TA/HA والتَّعدُّد والتَّنوع هذا ناتج عن إختلاف وجهات النَّظر بين الدَّارسين إلى المقطع، بعضهم تناوله من الوجهة الفيزيولوجيَّة أي الجانب النُّطقي، وبعضهم تناوله من الوجهة الصَّوتيَّة، وآخرون تناولوه من الجانب الفيزيائي، ومنهم من تناولوا المقطع من النَّاحية الوظيفيَّة[2].

لقد أشارت الدِّراسات الحديثة، ولاسيما الأصواتيَّة منها، أنَّه لم تصل إلينا دراسات كافية خاصة بالمقطع، ما عدا تلك الإبتكارات التي ابتكرها الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 175هـ)، والمتعلِّقة بنظام التَّقطيع للشعر العربي المتمثلة في التَّفعيلات العروضيَّة المتكوِّنة من الأسباب والأوتاد، وهذين الأخيرين لهما صلة قويَّة بأصل المقطع الصَّوتي ضمن الوحدة الصَّوتيَّة في بيت شعري أو في عبارة نثرية ما[3]، وعلى هذا الأساس فإنَّ المقطع الصَّوتي عند المحدثين لا يخرج في أحسن وأدق وصف له عن نظام الإيقاع العروضي باستخدام مفهوم الشَّرطة (/) توضع تحت الحرف الصَّحيح المتبوع بحركة "أيّاًكانت"، إلى أنْ يخلص إلى تطابق وضع رموز الحروف الصَّحيحة السواكن، ووضع إشارة للحركات القصيرة، والحركات الطَّويلة المصاحبة للحرف الصَّحيح[4]، وبذلك عرَّفوا المقطع على أنَّه أصغر وحدة صوتيَّة، المراد به الحرف. على الرَّغم من أنَّ مصطلح المقطع غير محدَّد المعالم فإنَّ عدد حروف العربيَّة "حروف الهجاء" ورسمها وشكلها كانت واضحة ومعروفة عند العرب حتى قبل مجيء الإسلام، بما في ذلك حركات المد الطَّويلة "ا، و، ي" هي قديمة وجزء لا يتجزَّأ عن الحروف الهجائيَّة، في حين أنَّ الحركات القصيرة هي حديثة العهد إذا ما قرنت بالحروف الهجائيَّة، ظهرت تحديداً مع أبي الأسود

[1]– كمال بشر: علم الأصوات، ص: 503.

[2]– ينظر: د.عبد العزيز أحمد علام، د. عبد الله ربيع محمود: علم الصَّوتيات، مكتبة الرشد،الرياض، السَّعوديَّة، 2004م، ص: 278، نقلا عن: د. عبد القادر شاكر: علم الأصوات العربيَّة "علم الفونولوجيا"، ص: 48.

[3]– د. عبد القادر شاكر: علم الأصوات العربيَّة "علم الفونولوجيا"، ص: 49 بتصرف.

[4]– ينظر: د.يحي بن علي بن يحي المبارك: المدخل إلى علم الصَّوتيات العربي، المكتبة العلميَّة للنَّشر،جدَّة، المملكة العربيَّة السعوديَّة، 2007م، ص: 175، نقلاً عن: د. عبد القادر شاكر: علم الأصوات العربيَّة "علم الفونولوجيا"، ص: 48.

الدُّؤلي على شكل نقاط إعراب ليميِّز بها أواخر الكلمات، والحركة لصيقةٌ بالحرف أثناء النُّطق إنْ لم نقل أنَّها متبلورة معه في الذِّهن والنُّطق، إلى أنْ ضُبطت بشكل نهائي وبالصُّورة التي هي عليها الآن من قبل اللُّغوي الخليل بن أحمد الفراهيدي.

أثمرت الدِّراسة الغربيَّة الإعتراف بوجود المقطع على أنَّه ركن رئيس من أسس التَّحليل اللُّغوي، ومهما اختلفت رؤى الأصواتيين في تحديده وإعطاء تعريف دقيق له، فإنَّ اللُّغويين خاضوا في هذا البحث في ماهيته وأهميته متَّفقين بأنَّ هناك إتِّجاهين أساسيين يساعدان بشكل كبير في تحديد مفهومه "المقطع" هما: "الإتِّجاه الفونتيكي" و"الإتِّجاه الفونولوجي"، وكل صوت لغوي لابدَّ أنْ يُجتمع فيه هذان العنصران، ومتى إكتمل ونضج الصَّوت اللُّغوي بشقيه الفيزيائي والفيزيولوجي إنتقل حدُّه وتعريفه من مفهوم الحرف إلى مفهوم الصَّوت. لأنَّ الصَّوت صورة نطقيَّةٌ متغيِّرةٌ، والحرف وحدة ذهنيَّةٌ ثابتةٌ، واقتران الصَّوت بالصَّوائت "الحركات" هو ما يُطلق عليه إسم"المقطع"[1].

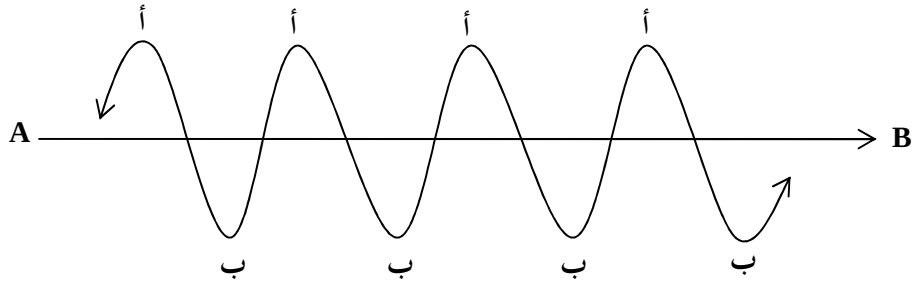
يعتبر المقطع في جانبه الفونتيكي "عبارة عن تتابع فونيمي في تيار الكلام أثناء النُّطق، أو بالأحرى هو مجموعة من الأصوات المفردة تقع بين كل انفتاح من انفتاحات الفم أثناء الكلام وبين الإنفتاح الذي يليه"[2]. أمَّا من الجانب الفيزيولوجي يعتبر المقطع "ذلك الضَّغطة الصَّدريَّة بدءً من الحجاب الحاجز إلى الرئتين إلى القصبة الهوائيَّة إلى الحنجرة إلى الوترين الصَّوتيين إلى اللسان وصولاً إلى الشَّفتين كلُّها تشترك في إحداث النَّبضة النَّفسيَّة المشكلِّة لإنتاج الصوت"[3]، ومنهم من ينظر إلى المقطع من النَّاحيَّة الفيزيائيَّة بأنَّه عبارة "عن تتابع من الأصوات يحتوي على قمة واحدة من الوضوح، أي قمة إسماع أو بروز وقاعدة"[4] كما في الشَّكل الآتي:

[1]- د. حلمي خليل: مقدِّمة لدراسة علم اللُّغة، دار المعرفة الجامعيَّة، 1999م، الإسكندريَّة، مصر، ص: 75.

[2]- د. عبد القادر شاكر: علم الأصوات العربيَّة "علم الفونولوجيا"، ص: 52.

[3]- المرجع نفسه، ص: 53 بتصرف.

[4]- نفسه، ص: 53.



الشكل (1) صورة المقاطع على ضوء تعريفاته

حيث (أ) يمثِّل أعلى قمَّة سماع

و(ب) يمثِّل أدنى قمَّة سماع.

و(A, B) يمثِّل الوسط أو المحور الذي ينتقل بواسطة الكلام أو نستطيع تسميته بـ "عتبة الكلام".

في حين أنَّ أصحاب الاتِّجاه الفونولوجي عرَّفوا المقطع "أنَّه عبارة عن وحدة تركيبية أو بنائيَّة تعبِّر بصورة اقتصاديَّة عن أنواع من اقترانات الأصوات الصَّامتة والصَّائتة داخل اللُّغة[1]، وعليه فإنَّ الفونولوجيين ينظرون إلى كل صوت صامت أو حركة، نظرة شاملة من النَّاحية الفيزيولوجيَّة "العضويَّة"، والفيزيائيَّة "الأكوستيكيَّة أو الآليَّة" السَّمعيَّة والوظيفيَّة، حتى يكون تشخيصه كاملاً وواضحاً، وبناءً على ذلك فإنَّ المقطع عندهم عبارة عن "مجموعة من الأصوات اللُّغويَّة تشتمل على حركة واحدة"[2].

جـ–المقطع في اللُّغة العربيَّة:

تتميَّز اللُّغة العربيَّة بعدَّة خصائص تميِّزها عن غيرها من اللُّغات، منها أنْ تقبل الحروف الزَّائدة في أولها تسمى السَّوابق"سينتصر"، وتقبل في الوسط تسمى الدَّواخل"رجل، رجال"، كما تقبل حروف زائدة في آخر الكلمة تسمَّى اللَّواحق "مدرِّس، مدرُّسون"، إضافة إلى ذلك أنَّها لغة معربة أي تقبل التَّعريب من لغات أخرى، يتوافق وميزانها الصَّرفي، وبناءً على هاتين الخاصيتين "فإنَّ عدد المقاطع الصَّوتية لا يزيد عن سبعة مقاطع وهذا قليل جدّاً إذا ما قُرنت بعدد المقاطع في اللُّغة العربيَّة الفصحى

[1]– د. عبد القادر شاكر: علم الأصوات العربيَّة "علم الفونولوجيا"، ص: 55.

[2]– ينظر" د.عبد العزيز أحمد علام، د. عبد الله ربيع محمود: علم الصَّوتيات، مكتبة الرُّشد، الرياض، المملكة العربيَّة السعوديَّة، 2004م، ص: 279.

الذي يتراوح بين ثلاثة وخمسة مقاطع، نجد خمسة بعد إطالة حروف العلَّة"[1]، كما أضاف الدكتور تمام حسان مقطعا آخر سماه "المقطع الأقصر"، فتلك ستَّة مقاطع، هذا من حيث المادة والنَّوع. أمَّا من حيث الشَّكل فإنَّ المقطع في اللُّغة العربيَّة، إمَّا أنْ يكون مفتوحاً أو مغلقاً مهما كان نوعه، وقبل التَّطرق إلى أنواع المقاطع لابدَّ أنْ نشير بالرَّمز "ص" للحرف الصَّامت، و"ع" للصَّائت القصير، و"ع ع" للصَّائت الطويل.

د– أنواع المقاطع في اللُّغة العربيَّة:

– المقطع الأقصر: هو ذلك المقطع الذي يمثِّل حرفاً صحيحاً"ص" مشكلاً بالسُّكون مثل: لام التَّعريف، وسين الاستقبال، وحتى يكون هذا الحرف مقطعاً كاملاً لابدَّ أنْ يكون مشكَّلاً بالسُّكون متلوا بحرف متحرِّك، وأنْ يكون في بداية الكلمة حتى يصدق عليه أنَّه حين يمتنع الإبتداء به تسبقه همزة الوصل، لأنَّ العرب من طبعها لا تبدأُ النُّطق بساكنٍ[2].

– المقطع القصير المفتوح: هو ذلك المقطع الذي يتكوَّن من صامت وصائت، نجد كلمة "جلس" مكونة من ثلاثة مقاطع قصيرة هي: جَ: /ص ع/، لَ: /ص ع/، سَ: /ص ع/.

– المقطع المتوسِّط المفتوح: هو مقطع مبدوء بصامت "حرف" وينتهي بحركة مد طويلة، مثل "كَا" /ص ع ع/ في كلمة "كاتب"، وطَا: /ص ع ع/ في كلمة "طاب"،... الخ[3].

– المقطع المتوسِّط المغلق: هو مقطع مبدوء بصامت وحركة قصيرة، ومنتهي بصامت مثل: أُرْسُمْ فعل أمر مكوَّن من مقطعين متوسطين مغلقين، أُرْ: /ص ع ص/، سُمْ: /ص ع ص/، إضافة إلى الحروف أحادية المقطع كما في حروف الجر "عن، من"، وأداة الجزم "لم"، وأداة النَّصب "لن": /ص ع ص/.

– المقطع الطَّويل المغلق: هو مقطع مبدوء بصامت وحركة طويلة وينتهي بصامت، مثل كلمة عَادْ: /ص ع ع ص/، و"مُودْ": /ص ع ع ص/ في كلمة "ثمود"[4].

---

[1]– د.محمود السَّعران: دراسة الصَّوت اللُّغوي، ص: 301.

[2]– د.تمام حسان: اللُّغة العربيَّة معناها ومبناها، عالم الكتب للنَّشر والتَّوزيع، القاهرة، مصر، ط3، 1998م، ص: 69.

[3]– د. عبد القادر شاكر:علم الأصوات العربيَّة "علم الفونولوجيا"، ص: 61 بتصرف.

[4]– المرجع نفسه، ص: 61 بتصرف.

– المقطع الطَّويل المزدوج الإنغلاق: هو مقطع مبدوء بصامت وحركة قصيرة ومنتهي بحرفين صامتين ساكنين مثل: بَرْقْ، رَعْدْ، مِصْرْ، عَبْدْ: /ص ع ص ص/، وفي تصغير "دابَّةٌ" تصير "دُوَيْبَة" نجد المقطع الطَّويل المزدوج الانغلاق ممثل في جزء الكلمة هو "وَيْبْ"[1].

هـ–مقاطع الكلمة في اللُّغة العربيَّة:

تتألَّف الكلمة في اللُّغة العربية على وجه التَّحديد من "عدَّة مقاطع سواء أكانت فعلاً أم اسماً مجرداً أم مزيداً، أقلَّها مقطعٌ واحدٌ، وأكثرها سبعة مقاطع"[2]، وقد تصل إلى عشرة مقاطع حسب بعض المزاعم، ولكن في الغالب والواقع اللُّغوي أنَّ الكلمة في اللُّغة العربيَّة تتركَّب ما بين مقطعين وخمسة مقاطع"[3]، وهذه أمثلة عن أنواع الكلمات والمقاطع المشكِّلة لها في اللُّغة العربيَّة:

– كلمة أحادية المقطع: "عِ، رِ، قِ"، هي أفعال أمر من فعل "وعى، رأى، وقى"، تشتمل على مقطع قصير مفتوح : /ص ع/، أي تتألف من صامت + صائت، و"قُمْ" فعل أمر كذلك من "قام" تشتمل على مقطع واحد متوسط مغلق: / ص ع ص/، أي تتألَّف من صامت+ صائت + صامت، وكذلك حروف الجر، من، عن، وأدوات الجزم والنَّصب لم، ولن.

– كلمة ثنائيَّة المقطع: مثل فعل الأمر "أُرْسُمْ، تتألَّف من مقطعين متوسِّطين مغلقين أرْ: /ص ع ص/، سُمْ: /ص ع ص/، وقس على ذلك من الأفعال: جاهد، اعمل، سافر، جاء، قام، وبعض الأسماء عند الوقوف عليها بالسُّكون، عمر، عمرو، أحمد، عثمان، وبعض الأسماء الموصولة وأسماء الإشارة وأسماء الاستفهام، وأسماء الشرط وبعض الظُّروف على التَّرتيب تتألَّف من مقطعين مثل: الذي، التي، هذا، ذاك، متى، كيْف، حيْثما، فوْق، ليْل، تحْت.

– كلمة ثلاثيَّة المقطع: الأفعال الثلاثيَّة الصَّحيحة كلها تتألَّف من ثلاثة مقاطع مثل: كتب، قرأ، جلس، فتح، ضرب، وكثير من الأسماء مثل حمزة، طلحة، رضوان، جبل، مطر، نهار، طائر.

---

[1]– د. تمام حسان: اللُّغة العربيَّة معناها ومبناها، ص: 69.

[2]– د. إبراهيم أنيس: الأصوات اللُّغويَّة، مكتبة الأنجلو مصريَّة، مصر، ط 5، 1979م، ص: 162.

[3]– ينظر: د. أبو السَّعود أحمد الفخراني: دراسات في علم الصَّوتيات، مكتبة المتنبي، الدمام، السعوديَّة، ط 1، 2005م، ص: 200، نقلاً عن: د.شاكر عبد القادر: علم الأصوات العربيَّة، ص: 62.

- كلمة رباعيَّة المقطع: مثل تعلَّم، تَـ: /ص ع/، عَلَـْ: /ص ع ص/، لـَ: /ص ع/، مَ: /ص ع/، وقس على ذلك، نفقه، استعلمَ، وكذلك الأسماء مثل: سَيَّارَةٌ: سَيْ: / ص ع ص/، يَا: /ص ع ص/ رَ: /ص ع/، ثُنْ: /ص ع ص/ وقس على ذلك من الأسماء ك: باخرة، شجرة، تفاحة.

- كلمة خماسيَّة المقطع: مثل كلمة"إجتماعات"، تُجزَّأ على المقاطع الآتية: اجْـ /ص ع ص/ + تِ /ص ع / + مَا /ص ع ع/ عَا: /ص ع ع/ + تُ: /ص ع/، وقس على ذلك مثل "إحتفالات"، "مقتصدات".

- كلمة سداسيَّة المقطع: مثل كلمة "متقدِّمة" تُجزَّأ كما يلي: مـُ /ص ع / + تَ: /ص ع / + قدْ: /ص ع ص/ + دِ: /ص ع/ + مـــَ: /ص ع / + تُـــنْ: /ص ع ص/، وقـــس علـــى ذلـــك مثـــل "سيارتكما"، "متفهِّمة".

- كلمة سباعيَّة المقطع:[1] مثل كلمة "الجزائريَّة" التي تتألَّف من المقاطع الآتية: الْـ: /ص/ + جـَ: /ص ع/ + زَا: /ص ع ع/ + ءِ:/ص ع/ + رِيْ: /ص ع ص/ + يَ: /ص ع/ + ـةُ: /ص ع/.

و- مميِّزات مقاطع اللُّغة العربيَّة:

يتميَّز المقطع في اللُّغة العربيَّة بعدَّة مميِّزات أهمَّها:

- أنْ يبدأ المقطع في اللُّغة العربيَّة بصامت (حرف) /ص ع/ وليس بمتحرِّك / ع ص/، وقد أجاز ذلك الدكتور تمام حسان "في كل ما يبتدئ بهمزة الوصل، وهذه الهمزة تدخل على الكلمة في أولها ولا تأتي في وسطها، وكذلك الكلمات التي على وزن استفعال، إنفعال، إفتعال، وفي أفعال هذه المصادر "إستفعل، إنفعل، إفتعل" وفي أداة التَّعريف"[2].

- لا يبدأ المقطع في العربيَّة بصامتين متتاليين: /ص ص/.

- أنْ يشتمل المقطع على صائت قصير: /ع/، أو طويل: /ع ع/.

[1]- د. عبد القادر شاكر:علم الأصوات العربيَّة "علم الفونولوجيا"، ص: 62-63 بتصرف.

[2]- د.تمام حسان: مناهج البحث في اللُّغة، ص: 164.

– لا يوجد في اللُّغة العربيَّة كلمة مكوَّنة من أربعة مقاطع قصيرة مفتوحة و4: /ص ع/ حدها ثلاثة مقاطع قصيرة مفتوحة كما في الأفعال الثلاثيَّة "كَتَبَ".

– لا يجوز في اللُّغة العربيَّة وقوع المقطع "الطَّويل المزدوج الانغلاق: /ص ع ص ص/ في صدر الكلمة ولا في حشوها، لأنَّه مقطع خاص بحالة الوقف في آخر الكلمة، ولكن يجوز في الكلمة الثلاثية المنتهية بصامتين ساكنين[1]، مثل: فجر، عبد، مصر،...إلخ.

– الكلمة العربيَّة لا تقبل أنْ يتألَّف تركيبها المقطعي "من مقطع متوسط مغلق: /ص ع ص/ بعده مقطعان متوسطان مفتوحان: / ص ع ع/ + /ص ع ع/، وإنْ كان هذا فاعلم أنَّ الكلمة أعجميَّة الأصل مثل غردايا، سرغايا، فيكون تقطيع كل منهما كالآتي: غرْ: / ص ع ص/ + دَا: / ص ع ع/ + يَا: / ص ع ع/"[2]، كما لا تقبل الكلمة العربيَّة أنْ يتألَّف تركيبها المقطعي من المقطع المتوسط المفتوح / ص ع ع/ بعده مقطعين متوسطين مغلقين / ص ع ص/، / ص ع ص/[3]، ولا من ثلاثة مقاطع متوسطة مغلقة متتالية / ص ع ص/، / ص ع ص/، / ص ع ص/.

ما يمكن استخلاصه أنَّ تجزئة الكلمة إلى مقاطع صوتيَّة لها دور مهم وفعَّال من النَّاحيَّة الأدائيَّة والقرائية للمتعلِّم، وخاصَّة اللذين يعانون من صعوبات القراءة، وأنَّ الوقوف على المقطع واستنطاقه دليلٌ قاطعٌ على معرفته للحروف والكلمة التي تحويه واستنطاقها، وبالتَّالي الوصول إلى المعنى الظَّاهري والضمني لها والوعي به وإدراكه، الأمر الذي يؤدي بالمتعلِّم إلى نمو الوعي بالتَّقارب الصَّوتي للكلمات لديه، كما تساهم المقاطع الصوتيَّة في نماء قدراتهم المعرفيَّة والعقليَّة والإدراكيَّة، وكذا مساعدتهم على القراءة المسترسلة السَّليمة والصَّحيحة.

[1]– د. عبد القادر شاكر:علم الأصوات العربيَّة "علم الفونولوجيا"، ص: 64.

[2]– د. حسام البهنساوي: الدِّراسات الصَّوتيَّة عند العلماء العرب والدَّرس الصَّوتي الحديث، مكتبة زهراء الشَّرق،القاهرة، مصر، ط 1، 2005م، ص: 218.

[3]– د. عبد القادر شاكر:علم الأصوات العربيَّة "علم الفونولوجيا"، ص: 65.

ثالثا: النَّبر Stress:

يعتبر النَّبر عنصر من عناصر الوحدات الصوتية للدرس الفونولوجي، وبذلك يلعب دور مهم ومميز على التعرف على حدود الكلمة والجملة، وانتقال موضع النبر له بالغ الأهمية سواء داخل الكلمة أو الجملة حتى تفي بالغرض المطلوب.

أ– النبر لغة: مصدر "نبر"، ينبره نبرا، همزه، ومنه النبر بالكلام: الهمز، وفي الحديث: قال رجل للرسول – صلى الله عليه وسلم–: "يا نبيءَ الله"، فقال عليه السلام: "**لا تنبر باسمي، أي لا تهمز**[1]"، النبر في النطق، يعني إبراز أحد مقاطع الكلمة عند النطق"[2]، والمنبر: مرقاة الخاطب، سمي منبرا لارتفاعه وعلوه، وانبر الإمام، ارتفع فوق المنبر.

ب– تعريف النَّبر: عرَّف الأصواتيون "النَّبر" أنَّه وضوح نسبي لصوت أو مقطع، إذا قرن ببقية الأصوات والمقاطع الأخرى في الكلمة"[3]، وهو من النَّاحية الأدائية الضَّغط على الصَّوت "الحرف" أو على مقطع معين من مقاطع الكلمة، وللنبر عدة مصطلحات منها: الارتكازُ والتَّطريحُ، والبروزُ، والجهارةُ، والضغطُ، ولكن مصطلح "النَّبر" أكثر شيوعا وأَهمَّها استعمالاً عند اللُّغويين"[4].

كما زعم "هنري فليش"، هو من المحدثين إلى القول، "أنَّ اللُّغويين العرب القدماء لم يعرفوا النبر بدلالة الضغط على بعض مقاطع الكلام"[5]، ورداً على هؤلاء أن ابن جني قد "أشار إلى النَّبر واستعمل "المطلُ"، الحركة في ذلك بمعنى إطالة بعض الحركات للكلمة"[6].

---

[1]– ابن منظور: لسان العرب، ص: 14-18.

[2]– المعجم:الوسيط، مادة "نَبَرَ".

[3]– د.تمام حسان: مناهج البحث في اللغة، ص: 160.

[4]– ينظر: د.عبد العزيز أحمد علام، د. عبد الله ربيع محمود: علم الصوتيات، مكتبة الرشد، الرياض، السعودية، 2004م، ص: 329.

[5]–ينظر: هنري فليش: العربية الفصحى، ص: 49، نقلا عن: د. سليمان أبو بكر سالم، اللسانيات والمستوى الصوتي والدلالي في علم اللغة المعاصر، دار الكتاب الحديث، الجزائر، 2009م، ص: 61.

[6]– ابن جني: الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الكتب، مصر، ط 3، 1985م، ص: 123.

جـ- كيفية حدوث النَّبر: لقد أثبتت الدراسات العلمية التجريبية، أن النبر يحدث نتيجة نشاط وظيفي لأعضاء النطق في وقت واحد، بدءا من الحجاب الحاجز إلى الرئتين، إلى الوترين الصوتيين اللذين يقتربان من بعضهما، خاصة في الأصوات المجهورة أو المقطع المنبور، "حتى لا يسمحان إلاَّ بتسرب أقل مقدار من الهواء، مما يعظم بذلك مقدار الذبذبات، وكذا تحركات الأعضاء التي فوق الحنجرة، كالحلق وسقف الحنك واللسان والشفتان تكون أحكم وأدق"[1]، ينجم عن ذلك صوتاً عالياً واضحاً في السمع يُدعى "المقطع المنبور"، وعلى العكس من ذلك "مع الأصوات المهموسة حيث يتباعد الوتران الصوتيان عن بعضهما، مما يسمح بمرور مقدار أكبر من الهواء يجعل الإحتكاك أو الإنفجار أقل وضوحاً في أذن السامعِ"[2].

د-النَّبر في اللُّغة العربيَّة: لقد أثبتت الدِّراسات اللُّغويَّة الحديثة بوجود النَّبر، فكل لهجة أو لغة من لغات العالم لا تخلو من النَّبر، واللُّغة العربيَّة إحدى هذه اللُّغات التي عرفت النَّبر كما سبق ذكره مع ابن جني. وهذا عكس ما كان يظن الباحثين الأصواتيين الغربيين، أنَّ لا وجود للنَّبر في التراث العربي، بل كان حاضراً منذ زمنٍ بعيدٍ، وخاصَّة في العربيَّة الفصحى المسموعة عند قراءة القرآن الكريم وتجويده، وما يؤكِّد هذا الطَّرح في جانبه المكتوب، تمام حسان "حينما أوعزَ النَّبر في العربيَّة من وظيفة الميزان الصَّرفي لا من وظيفة المثال، كما في صيغة "فاعل" نجد صوت "الفاء" أكثر الأصوات وضوحاً في الصيغة المذكورة، وذلك لوقوع النَّبر عليها، وباعتبار هذه الصيغة ميزاناً صرفيّاً فإنَّكل كلمة على هذه الصيغة يكون النَّبر فيها حاضراً على الحرف الأوَّل "فا" مثل: صائم، دارس، فاتح، غارس، ...إلخ"[3]، والنَّبر يختلف من لغةٍ إلى أخرى من حيث الموقعيَّة، "قد يكون ثابتاً أو مقيَّداً وهذا النَّوع يخص الكلماتُ لا الجمل، تمتاز به اللُّغة العربيَّة والفرنسيَّة"[4].

---

[1]- د. عبد القادر شاكر:علم الأصوات العربيَّة "علم الفونولوجيا"، ص: 68.

[2]- د.إبراهيم أنيس: الأصوات اللُّغويَّة، ص: 169.

[3]- د.تمام حسان: مناهج البحث في اللُّغة، ص: 195.

[4]- د. إبراهيم أنيس: الأصوات اللُّغويَّة، ص: 170.

أمَّا في اللُّغة العربيَّة فإنَّ مواطن النَّبر فيها يكون بحسب نوع الكلمة من حيث عدد مقاطعها، نجد في الكلمة التي تتألَّف من مقطع واحد مثل فعل الأمر (تُبْ، قُمْ) والحروف "عن، من، في" والأدوات "لن، لم، لا، ما"، فإنَّ النَّبر يقع على هذا المقطع مثل (تُبْ) : /ص ع ص/، لم: /ص ع ص/، وهكذا مع بقيَّة الكلمات السَّابقة.

هـ–أقسام النَّبر: ينقسم النَّبر في اللُّغة العربيَّة بحسب القاعدة من حيث القوَّة والضُّعف إلى قسمين:

–النَّبر الأوَّلي: يكون في الكلمات والصيغ جميعاً لا تخلو منه واحدة منها، سمي بذلك لسببين، أوَّلاً لأنَّه أقوى من النَّبر الثَّانوي، وهو الهدف من معرفته ودراسته، وثانياً لأنَّ موضع النَّبر الثَّانوي إنَّما تقاس مسافته في المقاطع بالنِّسبة للأولى، فإذا وضعت قاعدة المسافة بين الأوَّلي والثَّانوي لعدد من المقاطع ظهر الإيقاع اللُّغوي الخاص باللُّغة العربيَّة"[1]. كما في المقطع "رَجْ" في "أخرَجْتَ"و"قَا"في "قَاتل" لأنَّ المقطع الأخير فيها قصيراً ومتوسِّطاً على التَّوالي...الخ.

–النَّبر الثَّانوي: يكون في الكلمة أو الصيغة الطَّويلة نسبيّاً بحيث يمكن لهذه الكلمة أنْ تبدوللأذن كما لو كانت كلمتين، بعبارة أخرى عندما تشتمل الكلمة على عددٍ من المقاطع يمكن أنْ يتكوَّن منه وزن كلمتين عربيتين كما في "مستحيل"، فإنَّنا نكوِّن منها وزن كلمتين عربيتين هما"بعد" و"ميل" ومنه أنَّها تشتمل على نبر أوَّلي على المقطع الأخير"حيل"، ونبر ثانوي على المقطع الأوَّل منها "مُسْتَ". كما أظهرت الدِّراسات الغربيَّة ولاسيما الأصواتيون منهم، أنَّ اللُّغة الإنجليزيَّة والأمريكيَّة لها أربع درجات من النَّبر هي: أوَّلي، ثانوي، وثالث وضعيف[2]، في حين اقتصرت اللُّغة العربيَّة على ثلاث درجات منه "النَّبر" هي: النَّبر القوي والوسيط والضَّعيف.

و–درجات النَّبر في اللُّغة العربيَّة:

– النَّبر القوي: هو بروز أحد مقاطع الكلمة عند النُّطق مقارنة بالمقاطع الأخرى، مثلاً "كَتَبَ" تتكوَّن من ثلاثة مقاطع قصيرة متساوية من حيث الكم، لكنَّها تختلف من حيث الشدَّةِ والوضوحِ،

[1]– د.كمال بشر: علم الأصوات، ص: 514.

[2]– المرجع نفسه، ص: 514.

كما في نطق الصَّوت "كَ" بارتكاز أكبر على الحرف مقارنة بالحرفين تَ + بَ، وقس على مثل هذه الكلمة، وقد سماه "تمام حسان" النَّبر الأوَّلي.

– **النَّبر الوسيط**: يقصد به قوَّة الصَّوت الذي يوازي عتبة شدَّة الصَّوت، نجد في كلمة "مُسْتَقْبَل" تتألَّف من ثلاث مقاطع: مُسْ/ تَقْ/ بَلْ، نجد أنَّالإرتكاز يقع على المقطع الأوَّل من الكلمة بناءً على نطق هذه الكلمة، وبذلك فإنَّ النَّبر الوسيط يقع على مقطع /مُسْ/ في حين أنَّ النَّبر القوي يقع على المقطع الثَّاني /تَقْ/، ونسميه "النَّبر المعتدل.

– **النَّبر الضَّعيف**: هو نبر يقع تحت عتبة شدَّة الصَّوت، وأنَّه يقع على المقطع الثَّالث "بَلْ" من كلمة "مستقبل" وعلى حرف الباء في "ذهبَ"، وعلى حرف الميم من "سالمْ"[1].

إنَّ معرفتنا لأقسام النَّبر المذكورة آنفاً نستطيع أنْ نتدرج في دراسة مواطن النَّبر في شتى أنواع الكلمة العربيَّة المكوَّنة من مقطعين، فإنَّ النَّبر الأوَّلي يقع في المقطع الأوَّل منها مثل "عالم" ومثيلاتها وفي فعل الأمر "أُكتبْ"، نجد أنَّالنَّبر القوي أو الرَّئيس أو الأوَّلي يقع على مقطع "عَا" في "عَالم"، و"أُكْ" في "أُكْتب"، في حين أنَّ النَّبر الثَّانوي يقع على المقطع الثَّاني "لِمْ" في "عالِمْ"، و"تُبْ" في "أكتُبْ".

أمَّا الكلمة التي تتكوَّن من ثلاثة مقاطع مثل: "كِتَاب" النَّبر الأوَّلي فيها يقع على مقطع "تَا" أي المقطع الثَّاني من اليمين إلى اليسار، والنَّبر الثَّانوي يقع على المقطع الأوَّل "كِ".في حين أنَّ الكلمة التي تتكوَّن من أربعة مقاطع كما في "اسْتَغْفَرَ"، النَّبر الأوَّلي يقع على المقطع الثَّاني "تَغْ" من اليمين إلى اليسار، في حين أنَّ النَّبر الثَّانوي يقع على المقطع الثَّالث "فَـ" والمقطع الرَّابع "رَ" باعتبارهما مقطعان قصيران مكوَّنان من صامت + صائت: /ص ع/، وكذلك المقطع الأوَّل "اسْ" فإنَّنبره ثانوي[2]، هذا عن نبر الكلمة، فماذا عن نبر الجملة؟.

[1]– د.شاكر عبد القادر:علم الأصوات العربيَّة "علم الفونولوجيا"، ص: 73 بتصرف.

[2]– د. عبد القادر عبد الجليل: الأصوات اللُّغويَّة، ص: 252، 253 بتصرف.

ز- نبر الجملة: يسمَّى بـ"نبر السيَّاق"، فيه يعتمد المتكلِّم على زيادة في نبر كلمة ما من كلمات الجملة، والهدف من هذه الزيَّادة هو تبيان وتوضيح الكلمة المنبورة وتمييزها عن غيرها من كلمات الجملة، قصد تأكيدها أو الإشارة إلى غرض خاص يريد المتكلِّم الوصول إليه، وقد سمَّاه تمام حسان بـ "النَّبر الدَّلالي"[1]، من أمثلة نبر الجملة نذكر المثال الآتي: "تعلَّم الطَّالب العلوم المختلفة"، هذه جملة فعليَّةٌ خبريَّةٌ مكوَّنة من فعل وفاعل ومفعول به وصفة، يمكن أنْ يقع النَّبر على أي كلمة منها، وبناءً على اختلاف مواضع النَّبر على أجزاء الجملة يختلف الغرض الدَّلالي، فإذا وقع النَّبر الأوَّلي أو الزَّائد مثلاً على كلمة "تَعَلَّمَ" فإنَّ دلالاتها أنَّ المتكلِّم يشك في حدوث عمليَّة التَّعلُّم الذي تعلَّمه الطَّالب، وهل هو تعلُّم كلي أم جزئي، وإنْ وقع النَّبر على كلمة "الطَّالبُ"، الذي هو فاعل الفعل "تعلَّمَ" فإنَّ دلالة الكلمة الأساسيَّة، الشك في الفاعل "الطَّالب" إنْ كان هو من تعلَّم العلوم، أم آخر.أمَّا إنْ وقع النَّبر على كلمة "العلوم" فإنَّ دلالتها تجعلنا نشك في نوعيَّة العلوم التي تعلَّمها الطَّالب[2]، وهل هي علوم تجريبيَّة أم إنسانيَّة، أم تقنيَّة، وإذا وقع النَّبر الأوَّلي على كلمة "المختلفةِ" فإنَّ دلالتها تدل على حالة تلك العلوم التي تعلَّمها الطَّالب وتحصَّل عليها، هل هي فعلاً علوم مختلفة ومتنوِّعة، أم البعض منها، وعن أي صنف منها.

حـ- انتقال موضع النَّبر: إنَّ الحديث عن إنتقال النَّبر، سواء أكان النَّبر يتعلَّق بالكلمة أو ما يخصُّ السيَّاق "النَّبر الدَّلالي"، مرجعه بالدَّرجة الأولى إلى خصائص اللُّغة العربيَّة وخاصَّة في جانبها الإشتقاقي، مثلاً كلمة "كَتَبَ" ذات ثلاثة مقاطع قصيرة، مركَّب كل مقطع منها من صامت وصائت فإنَّالنَّبر يقع على حرف "كَ"، وإذا صرَّفنا الفعل إلى المضارع نحو: "أنت تَكْتب"، فإنَّ النَّبر ينتقل بطبيعة الحال من "كَ" إلى "تُ"، وعند دخول ياءُ المضارعة على الفعل يصبح "يَكْتُب"، هنا تمت زيادة مقطع في أوَّل الكلمة المذكورة، وهذه الزيَّادة تجلب إليها نبر المقطع "كَ" إلى "يَ" وهذا يؤدِّي إلى

[1]- د.تمام حسان: مناهج البحث في اللُّغة، ص: 197 بتصرف.

[2]- د.إبراهيم أنيس: الأصوات اللُّغويَّة، ص: 174 بتصرف.

حذف حركة المقطع "ك" وبذلك تصبح الصيغة الجديدة "يَكْتُبُ"[1]، وبذلك ينتقل النَّبر من الكافِ إلى التَّاءِ، وإذا أُجْزِمَ تُصبح الصيغة "لم يكتبوا" فإنَّ النَّبر ينتقل من "التَّاءِ" في "يكتُب" إلى "يَكْ" في "لم يَكْتبوا"[2].

ط- وظائف النَّبر: يؤدِّي النَّبر عدَّة وظائف في اللُّغة العربيَّة، نوجز أهمَّها:

- يؤدِّي النَّبر وظيفة تمييزيَّة بين النَّبر الأوَّلي والنَّبر الثَّانوي، يعمل على تحديد درجاته من قوي ووسيط وضعيف.

- يساعد النَّبر بشكل واضح على تحديد حدود الكلمة "مقاطعها" كما في "كَتَبَ" التي لها ثلاثة مقاطع قصيرة متجانسة.

- أنَّ حركيَّة النَّبر وانتقاله من موضع لآخر له دور مهمٌّ وفعَّالٌ في تغيير صوت الكلمة وتطوُّرها.

- يفرِّق بين الكلمات المركبَّة من أكثر من مورفيم، عند إسناد تاءُ المتكلِّمِ إلى الفعلِ "جلَسَ" مثلاً تصبح "جلستُ"، ومنه هذه الكلمة الأخيرة تتألَّف من مورفيمين الأوَّل "جَلس" ويقع النَّبر فيه على المقطع الأوَّل "جَـ" والثَّاني "التَّاء" ضمير الرَّفع المتكلِّم، وبذلك ينتقل النَّبر من "جَـ" إلى "لَسْ"، والضَّمير المتَّصل المتحرِّك "تُ" المضاف إلى آخر الفعل يُعتبر مقطعاً جديداً /ص ع/[3].

- للنَّبر وظيفةٌ صرفيَّةٌ كما في "جَلس" النَّبر يقع على المقطع الأوَّل "جَـ"، وفي "يجلِس" النَّبر يقع على المقطع الثَّاني (لِـ)، وفي "جَالس" يقع على المقطع الأوَّل "جَا"،... الخ.

- للنَّبر وظيفةٌ نحويَّةٌ يمكن قراءة كلمة "ماذا" بقراءتين، الأولى بنبرٍ واحدٍ ينتج عنه مقطعان ما/ ذا/: / ص ع ع/، /ص ع ع/، والثَّانيَّة ماذا؟ مكوَّنة من كلمتين هما "ما" أداة استفهام، و"ذا" إسم إشارة، وكلتا الحالتين لهما نبر واحد، ما: /ص ع ع/، ذا: /ص ع ع[4].

---

[1]- د. إبراهيم أنيس: الأصوات اللُّغويَّة، ص: 176 بتصرف.

[2]- المرجع نفسه، ص: 177 بتصرف.

[3]- د. عبد القادر شاكر: علم الأصوات العربيَّة "علم الفونولوجيا"، ص: 73.

[4]- ماريو باي: أسس علماللُّغة، ترجمة وتعليق: د. أحمد مختار عمر، عالم الكتب، ط 3، القاهرة، مصر، 1987م، ص: 53.

– للنَّبر وظيفة دلاليَّة كما أشرنا إلى ذلك في المثال السَّابق "تعلَّم الطَّالب العلوم المختلفة"، وبينا أنَّ اختلاف مواضع النَّبر على أجزاء الجملة يؤدِّي حتماً إلى اختلاف الغرض الدَّلالي.

ما يمكن قوله أنَّ للنَّبر أهميَّةٌ كبيرةٌ في تحديد وتغيير صوت الكلمة من حالةٍ صرفيَّةٍ إلى أخرى، كما له دور تميُّزي بين النَّبر الأوَّلي والثَّانوي من حيث درجاته قويٌ ووسيطٌ وضعيفٌ، وله أيضاً وظيفة نحويَّة، كما يؤدِّي كذلك وظيفة دلاليَّة وذلك بتغيير مواطن النَّبر من كلمةٍ إلى أخرى داخل الجملة الواحدة كما بينا سابقاً.

رابعا: التَّنغيم Intonation:

إنَّ الحديث عن التَّنغيم أو النَّغم، مسألة مهمَّة في الدِّراسات الصَّوتيَّة الحديثة، لما له من أهميَّة كبيرة في تحديد دلالة معاني وظيفة الجملة العربيَّة، وهو يشكِّل عضواً رئيسيّاً من أعضاء مجموعات الفونيمات الأخرى المتمثِّلة في الفونيم والمقطع والنَّبر.

أ– التَّنغيم لغةً: مصدر "نَغَّمَ، ينغّم، تنغيماً": طرب في الغناء[1]، ونغَّم الكلام، أدَّاه بنغمةٍ معيَّنةٍ، والنَّغمةُ: جرس الكلمةِ وحسن الصَّوت في القراءة وغيرها، بمعنى حسن النَّغمة، والجمع نَغْمُ[2]. كما أنَّ علماء الأصوات نظروا إلى التَّنغيم أو النَّغم على أنَّهما مصطلحان مترادفان يُطلقان على منحى الجملة اللَّحني، أي على إرتفاع الصَّوت في السِّلسلة الكلاميَّة[3].

ب–تعريف التَّنغيم من النَّاحيَّة الصَّوتيَّة:

عرَّف محمود السَّعران التَّنغيم، أنَّه المصطلح الصَّوتي الدَّال على الإرتفاع "الصُّعود" والإنخفاض "الهبوطِ" في درجة الجهر بالكلام، وهذا التَّغيُّر في "الدَّرجة" يرجع إلى التَّغيُّر في نِسبيَّة ذبذبة الوترين

[1]– معجم الرَّائد:مادة "نغّم".

[2]– ابن منظور: لسان العرب، ص: 222.

[3]– ينظر: د. عصام نور الدِّين: علم وظائف الأصوات اللُّغويَّة، دار الفكر اللبناني، بيروت، لبنان، ط 1، 1992م، ص: 119، نقلاً عن: د. عبد القادر شاكر: علم الأصوات العربيَّة "علم الفونولوجيا"، ص: 82.

الصَّوتيين، هذه الذَّبذبة هي التي تحدث نغمة موسيقيَّة، وعليه فإنَّ التَّنغيم يدل على العنصر الموسيقي في الكلام وعلى لحن الكلام[1].

وقبل التَّطرُّق إلى الفرق بين اللَّحن والتَّنغيم، كان لزاماً علينا تعريف النَّغمة (Tone) وهي عبارة عن الأثر السَّمعي للصَّوت النَّاتج عن إزدياد عدد الذَّبذبات خلال قيام الوترين الصَّوتيين من الأداء الوظيفي أثناء التَّصويت، وتخص الكلمة[2]، والنَّغمةُ تعني التَّنغيم حسب الدكتور تَّمام حسان، أمَّا النَّغمة القصد بها تنغيم المقطع الواحد في عموم المجموعة الكلاميَّة"[3]، وبهذا التَّعريف يشاطره الدكتور محمود السَّعران "أنَّ الفصل بين النَّغمة والتَّنغيم أمرٌ صعبٌ في بعض الأحيان، وبخاصة إذا كانت الكلمة مثل "نعم" قد تستعمل كلمة أو تدل على جملة تامَّة المعنى التي هي جواب على من سألك: هل تسافر غدا ؟ فتردُّ عليه بـ "نعم"، أو تذكر جملة سأسافر إنْ شاء الله"[4]، أمَّا اللَّحن هو "ما ينشأُ عن ترتيب النَّغمات المتتابعة في المجموعة الكلاميَّة"[5].

كما عرَّف الدكتور جمعة سيد يوسف التَّنغيم قائلاً: "هو تنوُّع الأصوات بين الإرتفاع والإنخفاض أثناء الكلام، نتيجة تذبذب الوترين الصَّوتيين يحسب ذلك نغمة موسيقيَّة"[6].

جـ-تعريف التَّنغيم من النَّاحيَّة الوظيفيَّة:

-إنَّ ارتفاع الصَّوت وانخفاضه أثناء الكلام، قد يكون له وظيفة نحويَّة هي تحديد الإثبات والنَّفي في جملة لم تستعمل فيها أداة الإستفهام.

-قد يكون رفع الصَّوت وخفضه أثناء الكلام للدَّلالة على المعاني المختلفة للجملة الواحدة[7].

---

[1]- د.محمود السَّعران: علم اللُّغة مقدِّمة للقارئ العربي، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999م، ص: 159.

[2]- د.شاكر عبد القادر: علم الأصوات العربيَّة "علم الفونولوجيا"، ص: 82.

[3]- د.تمام حسان: مناهج البحث في اللُّغة، ص: 2000.

[4]- د. أحمد مختار عمر: دراسة الصَّوت اللُّغوي، عالم الكتب، القاهرة، 1997م، ص: 2216.

[5]- د.محمود السَّعران: علم اللُّغة مقدِّمة للقارئ العربي، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999م، ص: 160.

[6]- جمعة سيد يوسف: سيكولوجيَّة اللُّغة والمرض العقلي، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثَّقافة والفنون والآداب، الكويت، ص: 77.

[7]- رمضان عبد التوَّاب: المدخل إلى علم اللُّغة ومناهج البحث اللُّغوي، مكتبة الخانجي، مصر، ط3، 1997م، ص: 106.

-يقول عبد السَّلام المسدي: "إنَّ التَّنغيم في العربيَّة له وظائف نحويَّة لأنَّه يفرِّق بين أسلوب وآخر من أساليب التَّركيب"، وعليه فالتَّنغيم يساهم بقدر وافر في تحديد عناصر الجملة المكوَّنة لها.نأخذ المثال الآتي: "أولئك الرِّجال المناضلون" إذا وقفنا على "أولئك الرِّجالُ" عنصراً واحداً كان محلَّه الإعرابي مبتدأ "مبدَّل منه وبدل" و"المناضلون" خبره، أمَّا إذا وقفنا على "أولئكَ" بمفردها كانت مبتدأ و"الرِّجالُ" خبراً له، و"المناضلون" صفة للموصوف "الرِّجالُ"، وبالتَّالي الذي أحدث هذا التَّغيير والتَّحرُّك في الإعراب والعناصر النَّحويَّة هو "التَّنغيم"[1].

تُؤدِّي النَّغمة في المعنى مَأدَّى الصيغة في الصَّرف، لأنَّالصيغة الصَّرفية التَّنغيميَّة منحنى نغمي خاص بالجملة، يُعِينُ الكشفَ عن معناها اللُّغوي، كما في المثال الآتي: "هي جميلةٌ جدّاً" بنغمة صوتية "صاعدة-هابطة" حتى آخرها، فإنَّنا نعني بذلك جملة خبريَّة، أمَّا إذا قمنا بنغمة "هابطة-صاعدة" تكون جملة استفهاميَّة[2]، وشتَّانَ بين الإخبارِ والاستفهام عن جمالها، ومنه يعتبر التَّنغيم جزءًا من المعنى الدَّلالي المقصود من الجملة.

يؤدِّي التَّنغيم مَأدَّى بعض الأدوات عند حذفها، كما في نغمة الدُّعاء في قول الدَّاعي "لا شفاك الله" بدون الواو اعتماداً على تنغيم الجملة بالوقف والاستئناف[3]، وهذا ما أجاز للشَّاعر - عمر بن أبي ربيعة - أنْ يحذف الأداة "الهمزة"، دون لبسٍ أو غموضٍ في المعنى حين قال:

ثــم قــالوا تُحبَّهــا؟ قلــتُ بهــراً عــدد الرَّمــل والحصــى والتُّــراب[4].

فتنغيم "تُحبَّها" أغنت عن أداة الاستفهام "الهمزة"، وعوض عن ذلك بعلامة الاستفهام (؟) ولم يتأثَّر المعنى، وقد تغني النَّغمة أيضاً عن أدوات النِّداء وذلك بتنغيم المنادي، وكذلك في الاختصاص تظافراً مع العلامة الإعرابيَّة في قولهم: "نحنُ العرب نُكرمُ الضَّيفَ"[5].

---

[1]- ينظر: د.نادية رمضان النَّجار: اللُّغة وأنظمتها بين القدماء والمحدثين، ص: 87 بتصرف.

[2]- ينظر: د. خليل أحمد عمايرة: أسلوب النَّفي والإستفهام، مطبوعات جامعة اليرموك، د ط، د ت، عمان، ص: 30.

[3]- د. تمام حسان: اللُّغة العربيَّة مبناها ومعناها، ص: 227.

[4]- ينظر: عمر بن أبي ربيعة: الدِّيوان، تحقيق الشَّيخ محمد محي الدِّين، النَّهضة المصريَّة للكتاب، ذ. ط، 1978م، ص: 30.

[5]- ينظر: د. نادية رمضان النَّجار: اللُّغة وأنظمتها بين القدماء والمحدثين، ص: 85.

كما للتَّنغيم دلالة وظيفيَّة على معاني الجمل، تتَّضح صلاحيتها التَّأثيريَّة المختصرة نحو دلالة "نعم"، "ياسلام"، "الله"،...إلخ، ولا يفرِّق بينها إلاَّ التَّنغيم الذي يتصاحب مع القرائن الحاليَّة لحركة اليد وملامح الوجه من إنقباض وانبساط وخلافه، فجملة "يا سلام" قد تدل على التَّحقير والإستهزاء والسُّخريَّة، أو قد تدل على التَّأثير أو الشك، أو غير ذلك، وبالتَّالي يتلاشى أي لبس في الكلام[1].

د–معايير تحديد التَّنغيم: حسب الدِّراسات اللُّغويَّة الحديثة وتحديداً الصَّوتيَّة منها، أثبتت أنَّ لتحديد درجة التَّنغيم هناك معياران:

الأوَّل: يعتمد على نغمة الحرف الأخير، وهي إمَّا صاعدة تتَّجه من أسفل إلى أعلى، تظهر تحديداً في الاستفهام بالهمزة، وهل، فقط، والعرض. وإمَّا هابطة تصدر من أعلى إلى أسفل، تظهر في الإثبات والاستفهام والنَّفي والشَّرط والدعاء. ويظهر الفرق بين النَّغمتين في الجملتين "هل جاء زيد؟" فإنَّك تنطق "زيد" بنغمةٍ هابطةٍ، بينما "متى جاء زيد؟" تكون بنغمةٍ صاعدةٍ لكونها إستفهاماً بغير أدواته وإنَّما بالظَّرف[2]، وإمَّا تكون نغمة مسطَّحة على حدِّ قول تمَّام حسان، هي نغمة لا صاعدة ولا هابطة، وإنَّما تكون عند الوقف قبل تمام المعنى[3]، لقوله تعالى: ﴿**فَأَمَّا مَنْ أَعْطَى وَاتَّقَى (5) وَصَدَّقَ بِالْحُسْنَى (6) فَسَنُيَسِّرُهُ لِلْيُسْرَى (7)**﴾[4]، بعد القراءة والتَّمعن لهذه الآيات، فإنَّ المعنى المقصود من الآية الخامسة غير مستوفٍ، وبذلك تبقى نغمة الكلام مسطَّحة أفقيَّة موازية لعمليَّة النُّطق، وأنَّ المعنى في الآية السَّادسة الموالية مسطَّحة لكونها لم تفي بالغرض والقصد، إلاَّ بعد قراءة الآية السَّابعة، فإنَّنا نصل إلى تمام المعنى. والتَّنغيم هنا هو تمن، والتَّمني يكون سلبيّاً صاعداً، وكذلك يكون التَّنغيم مسطَّحاً في الآيات 8، 9، 10 الموالية للآيات السَّابقة[5]، وكذلك في الآيات الكريمات: ﴿**فَإِذَا بَرِقَ**

[1]– د.تمام حسان: مبحث أمن اللُّبس ووسائل الوصول إليه، ص: 125.

[2]– ينظر: د. نادية رمضان النَّجار: اللُّغة وأنظمتها بين القدماء والمحدثين، ص: 85.

[3]– د. عبد القادر شاكر: علم الأصوات العربيَّة "علم الفونولوجيا"، ص: 93.

[4]– سورة الليل، الآية: 5، 6، 7.

[5]– د. عبد القادر شاكر: علم الأصوات العربيَّة "علم الفونولوجيا"، ص: 93.

الْبَصَرُ (7)وَخَسَفَ الْقَمَرُ (8) وَجُمِعَ الشَّمْسُ وَالْقَمَرُ (9) يَقُولُ الْإِنْسَانُ يَوْمَئِذٍ أَيْنَ الْمَفَرُّ (10)﴾[1]، وهي تنغيمات مسطَّحة تظهر عند التَّوقف دون تمام المعنى كالوقوف على البصر والقمر الأولى والثَّانيَّة، على حين تنطق "المفر" بنغمةٍ صاعدةٍ.

الثَّاني: يعتمد على المدى بين أعلى نغمة وأخفضها في الصَّوت وهي:

- إمَّا واسعة هابطة "التَّنغيم الإيجابي" في الحالات الآتيَّة:

- تأكيد الإثبات: أنت قمت بفعل كذا، فالتَّنغيم يبدأ بنبر الضَّمير "أنت" بصوتٍ عالٍ، ثم يميل إلى الانخفاض مع توالي الجملة.
- تأكيد الإستفهام بـ "كيف" و"أين" و"متى" وبقيَّة أدوات الاستفهام فيما عدا "هل" و"الهمزة"، فإنَّ التَّنغيم بهذين الأداتين يكون إيجابياً صاعداً.
- مع الجمل التي تفيد النَّفي والشَّرط والدعاء.

- يكون التَّنغيم إيجابيّاً صاعداً مع أدوات الاستفهام: "هل" و"الهمزة" و"متى".

-يكون التَّنغيم النِّسبي أو المتوسِّط هابطاً في الحالات الآتيَّة:

- عند التَّحيَّة والكلام التَّام، وتفصيل المعدودات، والاستفهام بغير "هل" و"الهمزة"، وعند المحادثات العاديَّة.
- يكون التَّنغيم نسبيّاً صاعداً أو إيجابيّاً صاعداً كذلك عندما يكون الكلام مستفهماً عنه بأداة "هل" و"الهمزة"[2].

- يكون شكل التَّنغيم سلبي أو ضيِّقاً هابطاً في الحالات الآتيَّة:

- في الجمل أو الكلام الذي تصحبه عاطفة كالحزن واليأس والتَّضجُّر، وفي الحوار الذي يدور بين إثنين لا يريدان أنْ يسمعهما ثالثٌ، وكذلك في تعبيرات التَّسليم بالأمر نحو قولك: "لا حول ولا قوَّة إلاَّ بالله" وفي عبارات الأسف والتَّحسُّر.

[1]- سورة القيامة، الآية: 7، 8، 9، 10.

[2]- د. عبد القادر شاكر: علم الأصوات العربيَّة"علم الفونولوجيا"، ص: 91.

- يكون شكل التَّنغيم سلبيّاً صاعداً في الحالات الآتيَّة:

إذا كان الكلام يدل على تمن أو عتاب[1].

هـ-أنماط التَّنغيم في اللُّغة العربيَّة: تظهر باللُّغة العربيَّة عدَّة أنماطٍ أهمَّها:

- نغمة التَّعبير: القصد هنا بالتَّعبير مجموعة من الكلمات لا تقل عن كلمة واحدة وتزيد إلى بعض كلمات أو أكثر، ويقع بين وقفتين يجمعها سياق محدَّدٌ مثل: يا دار / تكلَّمي أين الأحبَّة // ويمكن أنْ يتغيَّر حدود هذا التَّقسيم على تعبيرين" يا دار تكلَّمي/ أين الأحبَّة//، ويمكن أيضاً أنْ تقسَّم إلى ثلاث تعبيرات: يا دار/ تكلَّمي/ أين الأحبَّة؟ وكل تعبيرة تشكِّل وِحدة دلاليَّة كونها دلالة أو دلالات مترابطة[2].

- نغمة التَّعبير المعترضة: يقصد بها الكلمة أو التَّركيب أو الجملة التي يعترض بها كلام لا يتَّصل بها نحويّاً مثل: محمد - في ظنِّي - ناجحٌ، فالتَّعبيرة "في ظنِّي" لها نغمة خاصَّة تختلف عمَّا اعترضته[3].

- تنغيم النِّداء: غالباً ما يتصدَّر الجملة، الأمر الذي يؤدِّي بالنِّداء إلى اكتساب تنغيماً وقدرة تعبيريَّة مُثلى تتشكَّل من النَّغميَّة والشدَّة والطُّول والحدَّة المحمَّلة بالشُّحنة الشُّعوريَّة والانفعاليَّة، أمَّا الشَّطر الذي يليه تكون نغمته أضعف من الأولى مثل: "يا زيد – اتَّقِ الله" فالنَّغمة التَّعبيريَّة الصَّاعدة للنِّداء "يا زيد"، أعلى من النَّغمة التَّعبيريَّة الثَّانيَّة الهابطة "اتَّقِ الله".

- تنغيم البدل: نقصد به الكلمات والتَّراكيب التي تدل على البيان "البدل" كما بينا في المثال السَّابق، والتَّوكيد والحصر والتَّحديد والتَّخصيص، وهي تعبيرات يمكن أنْ تكون مختلفة في مكوناتها وأنماطها النَّحويَّة، إلاَّ أنَّها جميعاً متشابهة في لفظها التَّنغيمي[4] مثل:

الأستاذ حسان، مدير التَّحرير، موجود.

هناء ابنتي، ستأتي غداً.

---

[1]- د. تمام حسان: اللُّغة العربيَّة معناها ومبناها، ص: 228.

[2]- ينظر: د. رضوان القضماني: الأنماط التَّنغيميَّة في اللِّسان العربي في علوم اللُّغة، ع 1، ج 13، 2001م، ص: 90.

[3]- المرجعنفسه، ص: 243.

[4]- نفسه، ص: 258.

نحن الفلاسفة نقدِّم العقل على النَّقل.

العجوز، والدنا يركب الدَّراجة.

– **تنغيم التَّعبيرات التِّعداديَّة:** تتشكَّل التَّعبيرات التِّعداديَّة نحويّاً عادة، إمَّا من تكرار المسند إليه أو المسند أو الفضلة، لينتج عن هذا التِّكرار تعبيرات لا يختلف تنغيم الواحدة منها عن الأخرى إلاَّ قليلاً، نتيجة تلون دلالي بسيط يكسب كل واحدة منها تميزه، مثل: سعيد كريم/ محب للخير/ محسن إلى النَّاس//، نلاحظ أنَّ تعدُّد الخبر "كريمٌ، محبٌّ، محسنٌ" شكَّلت تعبيرات مهمَّتها الدَّلاليَّة أنْ تنسب مجموعة من الأحكام إلى محكوم واحد[1]، وكلُّها تعبيرات ذات تنغيمة هابطة، ما عدا الأخيرة هي ذات نغمة صاعدة "محسنٌ إلى النَّاس".

– **تنغيم الاستفهام:** هو تنغيم يبدأ بأداة الاستفهام، يتَّسم بنمط تنغيمي صاعد هابط، كما في قوله تعالى: ﴿**قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ**﴾[2] فالنَّغمة ترتفع على "يستوي" بالقدر الذي يوضِّح دلالة الأسلوب.

كما يوجد استفهام بلا أداة كما في قولنا: "كنتَ تكتب في أوراق أم في دفاتر صغيرة"، فالتَّنغيمة الواقعة على التَّعبيرة الأولى "كنتَ تكتب في أوراق" أغنت عن أداة الاستفهام، ويبقى أعلى مستوى محور النَّغمة الأساسي[3].

– **تنغيم الطَّلب:** ينقسم تنغيم الطَّلب إلى أربعة أقسام:

الأوَّل: يشمل ما كان مسنده فعل أمر، لقوله تعالى: ﴿**قُلْ كُونُوا حِجَارَةً أَوْ حَدِيدًا**﴾[4].

الثَّاني: يشمل كل ما كان يبدأ بدعاء يليه طلب يبدأ بفعل أمر، لقوله تعالى: ﴿**ربِّ اجْعَلْ هَذَا بَلَدًا آمِنًا**﴾[5].

---

[1]– ينظر: نادية رمضان النَّجار: اللُّغة وأنظمتها بين القدماء والمدثين، ص: 91.

[2]– سورة الزمر، الآية: 9.

[3]– ينظر: أ. رضوان القضماني: الألفاظ التَّنغيميَّة في اللِّسان العربي في علوم اللُّغة، ص: 268.

[4]– سورة الإسراء، الآية: 50.

[5]– سورة البقرة، الآية: 126.

الثَّالث: يشمل طلب أو نهي يبدأ بفعل مضارع مجزوم، لقوله تعالى: ﴿**ربَّنَا لَا تُؤَاخِذْنَا إِنْ نَسِينَا أَوْ أَخْطَأْنَا**﴾[1].

الرَّابع: يشمل طلب حذف مسنده، مثل: "الجهاد الجهاد"[2].

ما يمكن استخلاصه أنَّ التَّنغيم يلعب دوراً مهمّاً في تحديد المعنى المراد عن طريق النُّطق فقط، ولا يظهر أثره على المستوى الكتابي داخل الجملة العربيَّة، أو نستطيع تحسُّسه من خلال السَّمع المتمعِّن للميزات الصَّوتيَّة. والتَّنغيم من النَّاحية الصَّوتيَّة هو ارتفاع وانخفاظ بين الأصوات اللُّغويَّة. أمَّا من النَّاحيَّة الوظيفيَّة قد يؤدِّي وظيفة نحويَّة أو صيغة صرفيَّة أو ينوب عن بعض الأدوات عند حذفها كما في نغمة الدعاء في قول الدَّاعي "لا شفاك الله"، بدون "واو" إعتماداً على تنغيم الجملة بالوقف أو الاستئناف، كما له دلالة وظيفيَّة على معاني الجمل مثل "نعم" ،"الله"، لا يفرِّق بينها إلاَّ التَّنغيم.

خامسا: المَفْصِل:

يسمى باللُّغة الإنجليزيَّة (Juncture) أو الانتقال، هو من الظَّواهر الصَّوتيَّة كالنَّبر والتَّنغيم التي إهتم بها علم الفونولوجيا أو علم وظائف الأصوات، "وهو عبارة عن سكتةٌ خفيفةٌ بين كلمات أو مقاطع في حدث كلامي بقصد الدَّلالة على مكان إنتهاء لفظ ما أو مقطع ما وبداية آخر"[3]، كما عرَّفه الدكتور كمال بشر على أنَّه: "مصطلح نطلقه نحن على مجموعة من الظَّواهر الصَّوتيَّة التي تشكِّل ظواهر أخرى "كالنَّبر والتَّنغيم" تلويناً موسيقيّاً خاصّاً بالمنطوق يحدِّد طبيعة التَّركيب وماهيته ودلالته، هذه الفواصل هي: الوقفة (Stop) والسَّكتة (Pause) والإستراحة وأخذ النَّفس"[4]، ومن مكوِّناتها:

[1]- سورة البقرة، الآية: 286.

[2]- ينظر: أ. رضوان القضماني: المرجع السَّابق، ص: 270.

[3]- د. حلمي خليل: الكلمة، ص: 48.

[4]- د.كمال بشر: علم الأصوات، ص: 553.

أ- الوقفة لغةً: تعني الكَفُّ والحبسُ عن مطلق شيء، يقال أوقفتُ الدَّابةَ أي حبستها[1] وعكسها الإبتداء. أمَّا **من النَّاحيَّة الإصطلاحيَّة،** تعني قطع الصَّوت عن الكلمة زمناً ما، يتنفَّس فيه القارئ عادةً بِنيَّةِ إستئناف القراءة لا بنيَّة الإعراضِ والعزوفِ عنها"[2].

ب- السَّكت لغةً: المنع، يقال سكت الرَّجل عن الكلام، أي إمتنع عنه[3].أمَّا **من النَّاحيَّة الإصطلاحيَّة،** المراد به "قطع الكلمة عَمَّا بعدها من غير تنفس بِنيَّةِ إستئناف القراءة، وهو أَخفُّ من الوقفةِ وأدنى منها زمناً، كما يكون السَّكتُ في وسط الكلمةِ وفي آخرها"[4]، وهو مقيَّدٌ بالسَّماع والنَّقل ولا يستطيع أيَّ قارئ أنْ يختلق ويخترق مواضع السَّكتِ حسب هَواهُ، قال ابن الجزري (ت 833هـ): السَّكت هو مقيَّدٌ بالسَّماع، فلا يجوز إلاَّ فيما ثَبُتَ فيه النَّقلُ وصحَّتْ به الرِّوايةُ"[5].

كما أنَّ المتقدِّمين أطلقوا على الوقف والسَّكت، والقطع شيئاً واحداً هو "الوقف"، وهذا ما أشار إليه ابن الجزري بقوله: "الوقف والقطع والسَّكت هذه العبارات جرت عند كثير من المتقدِّمين مراداً بها الوقف غالباً"[6].

أمَّا علماء الصَّوت المحدثين منهم من سار على نهج القدماء، ونظروا إلى هذه المصطلحات "الوقف والسَّكت والقطع" على أنَّها شيءٌ لمفهومٍ واحدٍ، عبَّروا عنها بالسَّكتةِ. من هؤلاء د/ كمال بشر إذ يقول: "السَّكتة في إصطلاحنا أحقُّ من الوقفةِ وأدنى منها زمناً وهي في حقيقة الأمر لا تعني إلاَّ مجرَّد تغيير مسيرة النُّطق بتغيير نغماته إشعاراً بأنَّ ما يسبقها من كلام مرتبط أشدُّ الإرتباط بما

[1]- ابن منظور: لسان العرب، ج: 09، مادة "وقف"، ص: 3059.

[2]- ينظر: د. عطية قابل نصر: غاية المزيد في علم التَّجويد، ص: 233.

[3]- أبو الخير محمد بن الجزري: النَّشر في القراءات العشر، قدم له الشَّيخ علي محمد الضباع، دار الكتب العلميَّة، ج 1، ط 2، بيروت، 2002م-1423هـ، ص: 337.

[4]- ينظر: د.محمود زين العابدين محمد: الأصوات العربيَّة بين اللُّغويين والقرَّاء، مكتبة دار الفجر الإسلاميَّة، المدينة المنوَّرة، المملكة العربيَّة السَّعوديَّة، 1998م، ص: 194، نقلاً عن: د. عبد القادر شاكر: علم الأصوات العربيَّة "علم الفونولوجيا"، ص: 95.

[5]- أبو الخير محمد بن الجزري: النَّشر في القراءات العشر، ج 1، ص: 192.

[6]- المرجع نفسه، ص: 190.

يلحقها ومتعلق به، ومن ثم يسميها بعضهم وقفةٌ أو سكتةٌ معلَّقةٌ"[1]. ومنهم من نظر لهذه الظَّاهرة بكونها صفة صوتيَّة ذات مغزى أو قيمة في التَّراكيب المتَّصلة، "فأطلق عليها الفونيمات الثَّانويَّة أو فوق التَّركيبيَّة أو فوق قطعيَّة « Supra – Segmental phonemes » لأنَّ الكلام ليس مجرد فونيمات قطعيَّة يتبع بعضها بعض، بل يتضمَّن شيئاً إضافيّاً هو ما يمكن تسميته بموسيقى الكلام أو بالتَّلوين الكلامي"[2].

كما نجد الدكتور حسام البهنساوي قد عمَّمَ مصطلح "المِفْصَلُ" للظَّواهر الصَّوتيَّة قائلاً: "وتشمل اللُّغة العربيَّة على أنواع ثلاثة للمَفْصِل وهي: الوقفات والسَّكتات والاستراحات"[3].

كما نجد في التَّعريف الإصطلاحي لكل من الوقف والسَّكت، أنَّهما يتقاطعان ويشتركان في القطع، فالأوَّل القطع يحدث على مستوى الصَّوت، والثَّاني يحدث على مستوى الكلمة،

جـ–القطع لغة: هو الإبانة والإزالة، نقول قطعت الشَّجرة، إذا أبنتها وأزلتها. أمَّا **من النَّاحيَّة الإصطلاحيَّة** يعني قطع القراءة رأساً والإنصراف عنها إلى أمرٍ خارجي لا علاقة له بها، والقطع لا يكون إلاَّ على رأس الآية، لأنَّ رأس الآية مقطَّعٌ بين الوقف وبين السَّكت، في حين أنَّ الوقف يأتي في رؤوس الآي وأواسطها، ولابد معه من التَّنفس، ولا يأتي في وسط الكلمة، ولا في ما إتَّصل رسماً مثل: أَينمَا تسافرُ أُسافرُ[4].

د–موانع الوقف والسَّكت: تمتاز اللُّغة العربيَّة بتعدُّد سياقاتها، ولا يمكن بأي حال حصرها وتحديدها، وظاهرة الوقف والسَّكت فيها أشدَّ الارتباط بصور التَّراكيب الماديَّة ونوعيتها ومعانيها المنتظمة إليها، إلاَّ أنَّ الباحثين اللُّغويين إجتهدوا واستطاعوا أنْ يقفوا على أهم أماكن الوقف والسَّكت والمنع في التَّراكيب اللُّغويَّة، منها:

---

[1]– د.كمال بشر: علم الأصوات، ص: 557.

[2]– المرجع نفسه، ص: 499.

[3]– د. حسام البهنساوي: الدِّراسات الصَّوتيَّة عند العلماء العرب، ص: 247.

[4]– ينظر: د. محمود زين العابدين محمد: الأصوت العربيَّة بين اللُّغويين والقرَّاء، ص: 193–194، نقلاً عن: د. عبد القادر شاكر: علم الأصوات العربيَّة العربيَّة "علم الفونولوجيا"، ص: 95–96.

-لا يجوز الوقف والسَّكت بين المضاف والمضاف إليه[1]، مثل: "خرجتُ إلى حديقةِ الدَّارِ"، ولا بين الفعل وفاعله " كتبَ الولدُ"، ولا بينهما وبين المفعول به، مثل: "كتبَ الولدُ الدَّرسَ".

-لا يجوز الوقف ولا السَّكت بين حرف الجر وإسمه المجرور، مثل: "دخل التِّلميذ إلى القسمِ"، ولا بين أداة الجزم والنَّصب التي تدل على الفعل المضارع مثل: "خرج الطَّالب ولم يعدْ"، و "أجتهدُ كي أنجحَ"، وكذا أداة الإستثناء والمستثنى مثل: "حضر الطُّلاب إلاَّ زيداً"، ومع أداة النَّفي والإستفهام "لَمْ يكتبْ درسه"و "لاَ تلعبْ بالنَّار".

-لا يمكن الوقف أو السَّكت، أنْ يقع بين إسم الإشارة وبدله أو عطف البيان المحلى بالألف واللام[2] كما في قوله تعالى: ﴿**ذَلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ فِيهِ**﴾[3]، لا وقف ولا سكت على قراءة من جعل "الكتابُ" بدلاً من "ذلك"، وخبر "ذلك" جملة "لاَ ريبَ فيهِ". ويجوز السَّكتة الخفيفة على"ذلك" لِمَنْ اعتبر "الكتابَ" خبراً"لذلك"، وهذه السَّكتة لها دلالة على أهميَّة الخبر، وهي في هذه الحالة تشير وتنبئ بمجيء ضمير الشَّأن أو ضمير الفصل بين المبتدأ والخبر[4]، مثل قوله تعالى: ﴿**ذَلِكَ هُوَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ**﴾[5].

-لا يجوز الوقف، ولا السَّكت بين الصفة والموصوف مثل: "دخل الطَّالب إلى القاعةِ الواسعةِ".

-لا يجوز الوقف، ولا السَّكت في الحال المفرد وما جاء لبيان حالة مثل: "جاء الرَّجلُ ضاحكاً".

هـ-مواقع السَّكتة:

- تقع السَّكتة في حالة النَّعت المقطوع عن منعوته مثل: "تحدَّثت إلى الطَّالب، الذَّكي".
- تقع السَّكتة الخفيفة عندما يكون الحال جملة[6]، مثل: "عاد الفارس، يبتسمُ"، أو "هُوَ مُبتسِمٌ".

[1]- د. عبد القادر شاكر: علم الأصوات العربيَّة "علم الفونولوجيا"، ص: 96.

[2]- المرجع نفسه، ص: 96.

[3]- سورة البقرة، الآية: 02.

[4]- د. عبد القادر شاكر: علم الأصوات العربيَّة "علم الفونولوجيا"، ص: 96.

[5]- سورة التُّوبة، الآية: 72.

[6]- د.كمال بشر: علم الأصوات، ص: 556.

- تقع السَّكتة في الجمل الشَّرطيَّة المسبوقة بأداة شرط جازم، أو غير جازم أي تقع السَّكتة بين فعل الشَّرط وجوابه، مثل: "مَنْ يجتهِدْ، يَنجحْ".

- تقع السَّكتة قبل أداة الإستدراك "لكنَّ" مثل: "النَّحوُ سهلٌ، لكنَّ قواعده متشعبَّةٌ"، وأداة الإضراب "بَلْ" هي حرف عطف إذا سبقتها جملة خبريَّة أو أمر، مثل: "جاءَ عمرُ، بَلْ خالدُ"، "أكتبُ قِصَّةً، بَلْ مقالةً". وكذلك عندما تفيد "بَلْ" الاستدراك إذا سبقها نفيٌ أو نهيٌ، مثل: "مَا حضرَ عمرُ، بَلْ خالدُ".

- تقع السَّكتة بعد القول وحكايته، مثل "سافرتُ إلى مِصرَ، ولكنَّني عدتُ بعدَ مضي أسبوعٍ"[1].

ما يمكن قوله أنَّ هذه المصطلحات الوقف والسَّكت والقطع تختلف وتتباين فيما بينها، فالوقفة، تعني قطع الصَّوت عن الكلمة لمدة زمنيَّةٍ قصيرةٍ بِنيَّة إستئناف القراءة، أمَّا السَّكتُ المراد به قطع الكلمة عما بعدها من غير تنفس بِنيَّة إستئناف القراءة وهو أخفُّ من الوقف، في حين أنَّ القطع، هو قطع القراءة نهائيّاً والانصراف إلى أمرٍ خارجٍ عنها.

[1]- د.كمال بشر: علم الأصوات، ص: 559 بتصرف.

المبحث الثَّاني: المستوى الصَّرفي

يعتبر المستوى الصَّرفي، المستوى الثَّاني من مستويات التَّحليل اللِّساني، هو العلم الذي يعنى بدراسة الكلمة وأبنيتها، يسمى"عِلمُ الصَّرفِ"، يقابله باللُّغة الأجنبيَّة مصطلح (Morphologie) أي هو علم يهتم بدراسة صيغ الكلمات[1]، بمعنى خضوع الكلمة إنْ كانت "فعلاً"إلى ضمائر المفرد و المخاطب و الغائب، وفي جميع الأزمنة الماضي والمضارع والأمر، وإنْ كانت "إسماً"يخضع لحروف الزيَّادة سواء كانت سوابق أو لواحق أو دواخل . الهدف من ذلك حسن صياغة اللَّفظ واستقامته، وكذا بناء مفردات جديدة. "إنَّعلم الصَّرف هو العلم الذي يبحث فيما يقع في الكلمات "الجذور" من تغيير، هدفه بناء كلماتجديدة[2]، أو هو العلم الذي يهتم بالنَّظرِ في المورفيمات وصياغتها Morphèmes.

1-الكلمة لغةً:

"كلمة" لفظة مفردة مشتقَّة من الفعل كلَّم يكلِّم تكليماً، فهو متكلِّم ومفعوله متكلَّم، ونقول: كلَّم فلان بمعنى حدَّثه وخاطبه، جمعها كَلِمْ[3]، لقد ورد لفظ "كَلِمْ" بصيغة (75) مرَّة في القرآن الكريم بصيغة الفعل بتصريفاته وبصيغة إسم المصدر لقوله تعالى: ﴿**وكلم الله موسى تكليما**﴾[4] وهو كلام الله العام المطلق، وقال في آية أخرى: ﴿**وَإِنْ أَحَدٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ اسْتَجَارَكَ فَأَجِرْهُ حَتَّى يَسْمَعَ كَلَامَ اللَّهِ**﴾[5]، بمعنى حتى يسمع القرآن الكريم. وقال في محكم تنزيله: ﴿**قَالُوا كَيْفَ نُكَلِّمُ مَنْ كَانَ فِي الْمَهْدِ صَبِيًّا**﴾[6].

كما أنَّ لفظة "كلمة" لم تخرج عن استعمالاتها المعجميَّة، فاللَّفظ "كلمةٌ" لا يوجد في لغة العرب إلاَّ إسماً لجملةٍ تامَّةٍ- إسميَّة أو فعليَّة، كما في قول النَّبي صلى الله عليه وسلم- "**كلمتان**

---

[1]- د. بن زروق نصر الدِّين: دروس ومحاضرات في اللِّسانيات العامَّة، كنوز الحكمة، ط1، 2011، الجزائر، ص: 63.

[2]- د. ابراهيم محمود خليل: في اللِّسانيات ونحو النَّص، ص: 67.

[3]- معجم:المعاني الجامع، مادة "كلم".

[4]- سورة النِّساء، الآية: 164.

[5]- سورة التُّوبة، الآية: 06.

[6]- سورة مريم، الآية: 29.

خفيفتان على اللِّسان حبيبتان إلى الرَّحمن ثقيلتان في الميزان– سبحان الله وبحمده، سبحان الله العظيم"[1]، وقال في حديث آخر: "**أعوذ بكلمات الله التامات**"، قيل هي القرآن. قال ابن الأثير: إنَّما وصف كلامه بالتَّمام لأنَّه لا يجوز أنْ يكون في شيء من كلامه نقص أو عيب، كما يكون في كلام عامَّة النَّاس، وفي حديث آخر: "**أوتيت جوامع الكلام**".

تعتبر الكلمة عند "النُّحاة" اللَّفظة الدَّالة على معنى مفرد بالوضع، قد تكون إسماً يدل على موصوف أو فعلاً يدل على حالة أو حدثاً أو حرفاً[2].

2–مفهوم الكلمة:

تعتبر الكلمة موضوع علم الصَّرف إلاَّ أنَّ علماءنا القدامى لم يضعوا تعريفاً جامعاً مانعاً لها، والسَّبب يرجع ربَّما إلى ربطهم بين النِّظام الصَّرفي والنِّظام الكتابي، ولكنَّ ما قاموا به النُّحاة القدامى في هذا الأمر هو تقسيمهم لأنواع الكلمة، إلى فعلٍ وإسمٍ وحرفٍ، لأنَّها "الكلمة"تعرف في حدِّ ذاتها حركيَّة حسب السيَّاق، وأنَّها غير مستقرَّة من حيث الشَّكل"المبنى" والمضمون "المعنى"، بمعنى أنَّها قابلة للاشتقاق، وأنَّها تقبل السَّوابق والدَّواخل واللَّواحق، وأنَّها تأتي إسماً مفرداً، وقد تكون مركَّبة من لفظين إثنين مثل "جمال الدِّين"، ممَّا يتيح لها تغيِّر معانيها ودلالتها، الأمر الذي يحتِّم علينا أنَّه من الصَّعب أنْ ندرج كل هذه الأصناف والنَّماذج المختلفة من العناصر اللُّغويَّة تحت تسميَّةٍ واحدةٍ هي "الكلمة"، مثلاً نجد كلمة "رجال"، هي كلمةٌ واحدةٌ لكنَّها تحمل دلالتين هما:

– الدَّلالة على معنى الرُّجولة "جنس الرُّجولة".

– الدَّلالة على الجمع بإضافة حرف الألف إلى كلمة "رجل" تصبح "رِجال" مع تغيير حركة الحرف الأوَّل من الفتح إلى الكسر[3]، كما نجد في كلمة "يتعلَّمون" إضافة إلى ما تحمله من دلالة التَّعلُّم، هي

[1]– أبو عبد الله محمد بن اسماعيل النَّجاري الجعفري: صحيح البخاري، دار الفكر، ج 11، 1981م، ص 575.

[2] -www.wiki.dorar-Aliraq.net/lisanalarab

[3]– د. بن زروق نصر الدِّين: دروس ومحاضرات في اللِّسانيات العامَّة، ص: 67.

في الوقت نفسه تحمل دلالات أخرى، هي الدَّلالة على الحاضر والمستقبل والجمع والغياب، ونتجت هذه المعاني كلَّها عن تغيير بنية الكلمة، وعن ما لحِقها من إضافات[1].

إنَّ هذه الدِّراسة حديثة النَّشأة إذا ما قرنت بتاريخ نشأة الدِّراسات اللُّغويَّة، مع ذلك أنَّ معظم اللُّغات قد عرفت منذ العهد القديم بعض المفاهيم المتعلِّقة بالمورفيم، مثل الصيغ الصَّرفيَّة كالإسميَّة والظَّرفيَّة والحرفيَّة وغيرها، وإنْ لم تكن تسميها بأسمائها الحديثة.

إنَّ هذه المباحث في حقيقة الأمر لم تكن مستقلَّة بذاتها، وإنَّما كانت تدرس ضمن علم النَّحو الذي كان يعتمد في دراسته للُّغة على منهج معياري تعليمي يقوم على مبدأ الخطأ والصَّواب[2]،كماجاء في كتاب سيبويه "الكتاب"، حيث كان يدرس فيه النَّحو والصَّرف تحت عنوان واحد، وكذلك ابن جني "ت 392 هـ"،الذي يعتبر واحداً من أبرز اللُّغويين العرب القدامى، الذين أدرجوا مباحث علم الصَّرف ضمن كتب النَّحو، معرِّفاً بذلك التَّصريف "إنَّما هو لمعرفة أنفس الكلمة الثَّابتة، والنَّحو إنَّما هو لمعرفة أحوالها المتنقِّلة". وإنْ كان ذلك، فقد كان من الواجب على من أراد معرفة النَّحو، عليه أنْ يبدأ بمعرفة التَّصريف، لأنَّ معرفة ذات الشَّيء الثَّابت، ينبغي أنْ يكون أصلاً لمعرفة حاله المتنقِّلة"[3].

3-أنواع الكلمة:

هناك من قسَّم الكلمة إلى ثلاثة أصناف هي:

أ-الكلمة الصَّوتيَّة: هي التي ينظر إليها من النَّاحيَّة الصَّوتيَّة، بغض النَّظر إلى المعنى الذي تدل عليه، نجد في اللُّغة العربيَّة "إلى" و "في"، وفي اللُّغة الفرنسيَّة (So) و(Son)، هي كلمات غير قابلة للتَّقسيم إلى وحدات أصغر منها دالة، وأنَّها لا تقبل التَّصريف.

ب-الكلمة النَّحويَّة: هي الكلمة الواحدة التي قد تدل على معنيين مختلفين أو أكثر، مثلاً "على" و"علا" من "علا، يعلوا، علواً"، فالكلمتان "على" و"علا" متطابقتان من النَّاحيَّة الصَّوتيَّة، إلاَّ أنَّهما

[1]- حلمي خليل: مقدِّمة لدراسة علم اللُّغة، دار المعرفة الجامعيَّة، القاهرة، 1989، ص: 89.

[2]- د. أحمد محمد قدور: مبادئ اللِّسانيات، ص: 138.

[3]- ينظر: ابن جني: المنصف في شرح كتاب التَّصريف، ص: 360.

مختلفتان اختلافاً بيِّناً من النَّاحيَّة النَّحويَّة، من باب"على" حرف جر، و"علا" فعل، كما نجد أيضاً كلمتي "فتى" التي تدل على مرحلة من مراحل العمر لشخص ما[1]، والفعل "فتا" فتوّت، أُفتو، اِفتُ، مصدر فَتوٌ. يقال فتا رفيقه، بمعنى غلبه في الفُتُوَّةِ[2]، كما يدل الفعل "فتا" على بلوغ مرحلة زمنيَّة معيَّنة.

جـ- الكلمة المعجميَّة:تتمثَّل في جذر الكلمة الذي يمثِّل النَّواة، أو المادة الخام التي نستخدمها في تأليف الكلام، وهي بهذا المفهوم كلمة مجرَّدة يتنوَّع إستعمالها تبعاً لتنوُّع المعاني المراد تبليغها والمقامات التي يرد فيها الكلام، يمكنني مثلاً من كلمة "كتب"، هي كلمة معجميَّة، أنْ نشتق منها عدَّة كلمات ذات أشكال وصور مختلفة، كَتبتُ، كَتبتمْ، أكتبُ، كاتبٌ، مكتوبٌ، مكتبةٌ، ...إلخ[3]، وكلها تشترك في معنى الكتابة.

4-مفهوم المورفيم:

هو مصطلح أطلقه اللِّسانيون الأمريكيونعلىأصغر وحدة دالة، ينتهي عندها التَّقطيع اللُّغوي، كماأطلق الفرنسيون المحدثون أمثال "مارتيني" على هذا العنصر اللُّغوي مصطلح (Monéme) المونام أو المورفيم ويسمى في اللُّغة العربيَّة "بالوحدة الصَّرفيَّة"، يمكن أنْ يطلق أيضاً على الكلمة، فكل كلمة وحدة دالة هي مورفيم، وليست كل وحدة دالة كلمة، عند تحليلنا مثلاً لكلمة "تكتبون" داخلالتَّركيب "أنتم تكتبون"، نلاحظ أنَّها تتكوَّن من وحدة دالة هي حرف "التَّاء" وسماه النُّحاة بحرف المضارعة، والفعل "كتب" يمثِّل جذر الفعل الذي يدل على حدث الكتابةالمحدَّد بزمانه، و"الواو والنون"الدَّالة على الجمع[4]. من هنا نجدأنَّالتَّاء دالة على المضارعة، والواو والنون دالة على الجمع، هي وحدات دالة ولها وظيفة داخل التَّركيب، لكنَّها لا تمثِّل في حدِّ ذاتها "كلمة".

[1]- د. بن زروق نصر الدِّين: دروس ومحاضرات في اللِّسانيات العامَّة، كنوز الحكمة، ط1، 2011، الجزائر، ص: 66.

[2]- معجم: المعاني الجامع، مادة "فتا".

[3]- د. مصطفى حركات: اللِّسانيات العامَّة وقضايا العربيَّة، المكتبة العصريَّة، بيروت، لبنان، ط1، 1998م، ص: 47.

[4]- د. بن زروق نصر الدِّين: دروس ومحاضرات في اللِّسانيات العامَّة، كنوز الحكمة،الجزائر، ط1، 2011، ص: 64-65.

5-أقسام المورفيم:

لقد قسَّم الدكتور محمد السَّعران المورفيمات إلى ثلاثة أقسام:

الأوَّل: هو الأغلب أنْ يكون "المورفيم" عنصراً صوتيّاً، وهذا الأخير قد يكون صوتاً واحداً أو مقطعاً أو عدَّة مقاطع.

الثَّاني: أنْ يكون المورفيم من العناصر الصَّوتيَّة المعبِّرة عن المعنى أو التَّصوُّر أو"الماهية"أو من ترتيبهما.

الثَّالث: الموضع الذي يمثِّله في الجملة كل عنصر من العناصر الدَّالة على المعنى[1].

6-الفرق بين الكلمة والوحدة الدَّالة "المورفيم":

الكلمة أكبر من المورفيم، بمعنى أنَّه يمكن للكلمة الواحدة تشتمل على عدَّة مورفيمات، فكلمة "الطَّالبان" مثلاً، يمكن تجزئتها إلى ثلاثِ وحدات دالة هي"ال" الدَّالة على التَّعريف، و"طالب" التي تمثِّل جذر الكلمة، وإلى الألف والنون الدَّالين على التَّثنيَّة، يقول بلومفيلد في تعريفه للكلمة بأنَّها "أصغر شكل حر"، لقد اعتمد في هذا التَّعريف على التَّمييز بين نوعين من العناصر اللُّغويَّة هي "الشَّكل الحر"، و "الشَّكل المقيَّد"، فالحرُّ حسبه هو الذي يمكن أنْ يظهرَ وحده في الخطاب، خلافاً للشَّكل المقيَّد الذي يفتقد إلى هذه الخاصيَّة، فلا يمكن مثلاً "ال" التَّعريف في كلمة "المنزل"، والضمائر المتَّصلة في مثل "جلستُ، جلستُمَا، جلستُمْ،.."إلخ، وحروف المضارعة "أَنَيْتُ" المتَّصلة بالفعل "درسَ،" يدرس، أدرس، ندرس،..الخ، أنْ تظهر وحدها في الخطاب.

ما يمكن استخلاصه أنَّ مفهوم الكلمة أعمُّ من المورفيم ، فكل كلمة وحدةٌ دالةٌ، وليس كل وحدة دالة هي كلمة. كما أنَّ الكلمة لا يمكن تجزئتها إلى كلمات أخرى، لكنْ يمكن تجزئتها إلى وحدات دالة "مورفيمات".

[1]- د.محمود السَّعران: علم اللُّغة، مقدِّمة القارئ العربي، ص: 36.

7-علاقة الكلمة بالمورفيم:

من خلال الحديث عن الفرق بين الكلمة والمورفيم، وجدنا أنَّ مفهوم الكلمة أعمُّ وأشمَلُ من المورفيم، وأنَّ هذا الأخير جزء منها، الأمر الذي أجاز للسانيين المحدثين تسميَّة المورفيم "كلمة" وبناءً على ذلك يمكن تقسيم الكلمة إلى ثلاثة أنواع هي:

أ- الكلمة الأحاديَّة المورفيم: هي كلمة تحتوي على مورفيم واحد، نجد في اللُّغة العربيَّة حروف الجر وظروف الزَّمان والمكان وحروف العطف وأدوات النَّصب والجزم.

ب- الكلمة المشتملة على مورفيمين أو أكثر:

إنَّ كلمة "قرأتُ" تتكوَّن من مورفيمين إثنين، "الفعل قرأ" وضمير الرَّفع المتحرِّك "تاء الفاعل"،كما نجد في كلمة "المعلِّمان" ثلاثة مورفيمات، هي "ال" التَّعريف، وجذر الكلمة "معلِّم"، وعلامة التَّثنية "الألف والنون"، وفي كلمة "مدرِّسون"، نجد أنَّها تتألَّف من مورفيمين إثنين، جذر الكلمة "مدرِّس"، وعلامة الجمع "الواو والنون"[1].

8-الأشكال المختلفة للمورفيم:

لقد أثبت علماء اللُّغة، خاصَّة اللِّسانيون منهم، وبعد جهد جهيد بالبحث والتَّفتيش، أخلصوا أنَّ هناك أشكالاً مختلفة للمورفيم يمكن حصرها فيما يلي:

أ-المورفيم الحر: يتمثَّل في "أنَّه عنصر لغوي مستقل في الخطاب وغير مقيَّد بعناصر أخرى من الكلام[2]، أي أنَّه يتميَّز بالحركة والانتقال داخل التَّركيب، يمثِّل الكلمات المجرَّدة "الجذور اللُّغويَّة" الخاليَّة من الزيادة والتَّسكين والحذف[3]، مثلاً في كلمة "يخرجون" باستثناء ياء المضارعة، والواو والنون الدَّالة على الجمع يبقى الجذر اللُّغوي للكلمة المتمثِّل في الفعل "خرج" وهو مورفيم حر، وأمثلته في اللُّغة العربيَّة كثيرة كأسماء الأعلام، أحمد، عماد، جمال، عائشة،...إلخ، وأسماء الأجناس مثل، رجل، إمرأة،

[1]- د. بن زروق نصر الدِّين: دروس ومحاضرات في اللِّسانيات العامَّة، ص: 68 بتصرف.

[2]- د. ابراهيم محمود خليل: في اللِّسانيات ونحو النَّص، ص: 72.

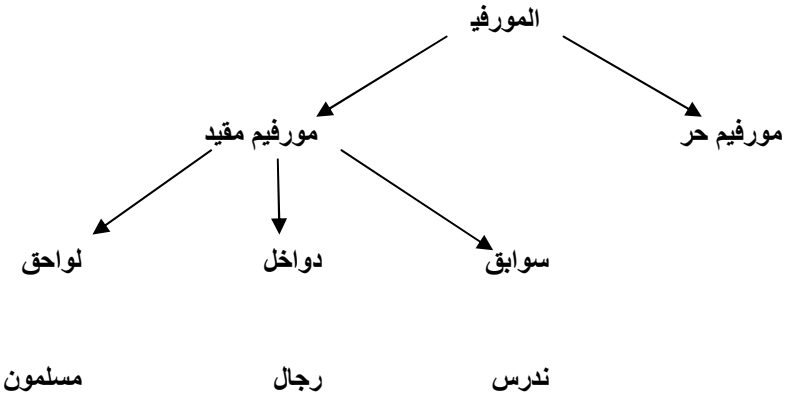
[3]- المرجع نفسه، ص 73.

ذكر، أنثى،... إلخ، والصِّفة المشبَّهة مثل، قصير، كبير، هزيل، سمين،...الخ، والضَّمائر المنفصلة، هو، هي، هذا، ذلك،...الخ، وسميت هذه المورفيمات حرَّةٌ لسببين إثنين هما:

- أنَّها تظهر وتستعمل في الكلام مستقلَّة ومنفردة عن أي مورفيم آخر دون أنْ تفقد وظيفتها اللُّغويَّة.

- أنَّها تستعمل في أي موقع من التَّركيب، في الموضع الذي يختاره المتكلِّم أو الكاتب، قد تكون فاعلاً أو مفعولاً أو إسماً مجروراً.

ب- المورفيم المقيَّد: هو مورفيم لا يمكن أنْ يظهر منفردا في السياق الكلامي، أي أنَّه لا يمتلك خاصيَّة الاستقلاليَّة في ذلك، فلا بدَّ من إتِّصاله وإلتصاقه بمورفيم آخر سواء كان حرّاً أو مقيَّداً، كما أنَّه علامة لغويَّة "صوتيَّة" تتألَّف من فونيم واحد أو أكثر، أو من مقطع صوتي واحد قصير أو طويل مغلق أو مفتوح، يضاف إلى المورفيم الحر للحصول على صيغة "بنية" صرفيَّة جديدة منه، أو لأداء وظيفة نحويَّة[1]. وأمثلة المورفيم المقيَّد عديدة في اللُّغة العربيَّة، منها حروف المضارعة "أنيْتُ"، وعلامة التَّثنية "كالألف والنون" في "طالبان"، وعلامة الجمع والتَّذكير "الواو والنون" في "مدرِّسون"، أو علامة الجمع والتَّأنيث "كالألف والتَّاء" في "مسلمات"، وتاء التَّأنيث المربوطة في آخر الأسماء "جميلة"، أو تاء التَّأنيث التي تقع في آخر الأفعال الماضيَّة في "جلستُ"[2]. والمخطَّط الآتي يبين ذلك:



وسميت هذه المورفيمات بالمقيَّدة لسببين إثنين هما:

[1]- د.إبراهيم محمود خليل: في اللِّسانيات ونحو النَّص، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2009، ص: 73.

[2]- د. بن زروق نصر الدِّين: دروس ومحاضرات في اللِّسانيات العامَّة، كنوز الحكمة،الجزائر، ط1، 2011، ص: 71.

- أنَّه لا يظهر في الكلام، ولا في الكتابة إلاَّ متَّحداً، مع المورفيم الحر أو متَّصلاًبه لسبب من الأسباب،أي أنَّه لا يستعمل مستقلاً منفصلاً عن غيره مثلما هو الحال في المورفيم الحر.

- أنَّ هذا النَّوع من المورفيم يشغل موضع معين من التَّركيب يحدِّده لنا النَّحو أو المعجم أو علم الصرف نفسه، فأداة التَّعريف "ال" في العربيَّة هي مورفيم مقيَّد، لا يمكن وضعها مثلاً بعد الإسم، أو في وسطه، وإنَّما ينبغي ويجب أنْ تلتصق بالصَّوت الأوَّل الذي يبدأ به الإسم، وقد علَّمنَا هذه القاعدة معجم اللُّغةِ، لأنَّه أسند إلى هذه الأداة وظيفة التَّعريف شرط أنْ تتَّصل بالأسماء، وأنْ تكون البادئة، فنقول: "رجلٌ، الرَّجلُ"،"خزانةٌ، الخزانةُ".[1]

جـ- المورفيم الإشتقاقي أو المعجمي:هو المورفيم النَّاتج عن التَّغيرات والإضافات التي تلحق الفعل المجرَّد، فيتغيَّر على إثرها المعنى "الخاص"، وهي الأفعال التي يطلق عليها في علم الصَّرف إسم الأفعال المزيدة مثل، علَّم" من "علِمَ"، واسْتنفرَ من "نَفَرَ"، وصَاحَبَ من "صَحِبَ"، ويندرج تحت هذا النوع أيضا المصادر وأسماء المدة وأسماء الهيئة وأسماء الزَّمان والمكان[2].

9-أنواع المورفيم من حيث الوظيفة:

لقد اختلف النُّحاة والصَّرفيون منذ القدم أيَّ من المورفيمات هو أَخصُّ بالتَّصريف، وأيُّهما خاص بالاشتقاق، إلاَّ أنَّ اجتهاد المحدثين في ذلك، توصَّلوا إلى وضع معيارٍ لحسمِ هذا الخلافِ، يرتكز على قيدين إثنين هما:

أ- أنْ يؤدي المورفيم إلى تغيير معنى الكلمة تغييراً كلِّياً[3]، كأن يصبح معناها عكس معناها الأَوَّل، مثل "شُفِيَ من مرضه، بمعنى برئ، أي ذهب عنه المرض[4]، والفعل "أشفى" كقولنا "أشفى المريض على الموت[5]، بمعنى إقترب من الموت، نلاحظ أنَّ الفعلان "شَفِيَ" و"أَشفَى" يدلان على معنيين

[1]- د.إبراهيم محمود خليل: في اللِّسانيات ونحو النَّص، ص: 73.

[2]- د. بن زروق نصر الدِّين: دروس ومحاضرات في اللِّسانيات العامَّة، ص: 71.

[3]- د. إبراهيم محمود خليل: في اللِّسانيات ونحو النَّص، ص: 75.

[4]- معجم:المعاني الجامع، مادة "شَفِيَ".

[5]- المعجم:الرَّائد، مادة "أَشْفَى".

متعاكسين، وكذلك الفعلان "عَجمَ" و"أَعْجمَ"،"أعجم" بمعنى أفصح، في حين نجد"عجم" يعني اللُّبسُ والغموضُ.

ب-أنْ يؤدي إلى تغيير صنف الصيغة الصرفيَّة، كأن يحوِّل الفعل إلى إسم، أو العكس، مثل الفعل "كتب" بإضافة ألف داخلة وتاء مربوطة لاحقة يصبح "كِتابة"، أو "كاتبة"[1]، وقد يتحوَّل الإسم إلى فعل، مثل "ملاعب" بحذف "حرف الميم السَّابق والألف الدَّاخل يصبح "لعب" فعلاً.

10-وظائف المورفيم الصَّرفي:

هو مورفيم لايغيِّر معنى الكلمة، ولا يغيِّر صيغتها الصَّرفيَّة، له عدَّة وظائف يمكن حصرها فيما يلي:[2]:

- يقوم بتحديد الحالة الإعرابية في حالة الرَّفع، بالنِّسبة للجمع المذكر بوجود المورفيم الصَّرفي"الواو والنون"في"مسلمون"، و"الألف والنُّون" الدَّالة على المثنى في"مسلمان".

- التَّذكير والتَّأنيث، قد يكون المورفيم الصَّرفي هذا متعدِّد الوظيفة، ففي الوقت الذي يحدِّد فيه جنس الإسم مذكراً أم مؤنَّثاً، يمثِّل علامة إعرابيَّة، كما هو الحال في الواو والياء في جمع المذكر السالم "مسلمون، مسلمين"، والألف والياء في المثنى "مسلمان، مسلميْن"، والألف والتاء في جمع المؤنث السَّالم "مسلماتِ" الذي ينصب بالكسرة شُذوذاً.

- تغيير الاسم من المفرد إلى المثنى إلى الجمع، مثل "معلم، معلمان، معلِّمون" في حالة الرَّفع، أو "معلِّمَيْن معلمِين" في حالة النَّصب والجر، أو العكس من الجمع إلى المثنى إلى المفرد.

- يعمل المورفيم على تحديد زمن الفعل أو تحويله من الماضي إلى المضارع أو إلى المستقبل أو إلى الماضي المستمر، أو إلى المضارع المستمر، أو إلى المبني للمجهول بدلاً من المبني للمعلوم، نقول في العربيَّة، "جلس، يجلس، أجلس، نجلس، تجلس، إجلسْ، سيجلس، جالسٌ"، هذه المورفيمات هي في الغالب إمَّا ياء أو تاء أو همزة أوالسين للتَّسويف، وسوف تحدِّد في الوقت ذاته نوع الفاعل وجنسه،

[1]- د. إبراهيم محمود خليل: في اللِّسانيات ونحو النَّص، ص: 75.

[2]- المرجع نفسه، ص: 76 بتصرف.

فالهمزة للفاعل المتكلِّم "أجلسُ"، والنُّون للجمع المتكلِّم "نجلسُ"، والياء للغائب "يجلسُ"، والياء للغائبة "تجلسُ"، وهمزة الوصل في أوَّل الفعل السَّاكن الآخر "إجلسْ"، للمخاطب المذكر، والمؤنث منه "إجلسِي"، أمَّا في كلمة "جالسٌ" أُضيفت ألف داخلة بعد الجيم في "جلسَ"، يحسب القارئ أنَّ هذا المورفيم اشتقاقي، هذا من النَّاحيَّة الشَّكليَّة يبدو صحيحاً، لكنَّ في نظر النُّحاة لم تتجاوز الصيغ الفعليَّة هي تدل على الفعل المضارع المستمر، ونال هذا الطَّرح كذلك المدرسة الكوفيَّة التي أطلقت على إسم الفاعل مصطلح الفعل المستمر، إلاَّ أنَّ التَّنوين دلالة على الإسم ولا يظهر في الأفعال[1].

- يقوم المورفيم ببيان المفاضلة أو التَّفاوت في الصِّفة، نجد في اللُّغة العربيَّة صيغة ودرجة واحدة للتَّفاضل يقال لـ كبير أكبر، وفي هزيل أهزل، وذلك بإضافة سابق في أوَّل الجذر "الألف" وحذف الصائت الطَّويل الذي يقع في حشو الكلمة "الياء".

- من وظائف المورفيم الصَّرفي التَّصغير، وهو إضافة ياء بعد الصَّوت الثَّاني من الأصوات التي يتألَّف منها الجذر المجرَّد من الزيادات، مثل "قصر""قُصيْرٌ"، و"جبل" "جُبيْل"، أمَّا إذا كان الصَّوت الثَّالث من أصوات الجذر ألفاً زائدة، فإنَّها تقلب ياء، لصعوبة الانتقال من الوسطي إلى الأمامي "تماثل"، مع إدغام هذه الياء الجديدة، يقال في تصغير كتاب "كُتيِّبْ" وفي "حصان حُصَيِّنْ" مع إعادة النَّظر في حركات الجذر القصيرة.

11-أنواع المورفيمات المقيَّدة من حيث الدَّلالة:

أ-المورفيم المتعدِّد الدَّلالة:

هو مورفيم كثير في اللُّغة العربيَّة، نجد التاء مثلاً تدل على التأنيث في "فاطمة"، وفي أوَّل الفعل تدل على المضارع الذي فاعله مؤنث "تكتبُ"، وهي تدل على الجمع في مثل "قياصرة"، وعلى التكثير والمبالغة مثل "علاَّمة ونسَّابة"، وعلى التمييز بين المفرد والجمع مثل،"تفاحٌ وتفاحةٌ"[2].

[1]- د. إبراهيم محمود خليل: في اللِّسانيات ونحو النَّص، ص: 75.

[2]- المرجع نفسه، ص: 78.

ب–المورفيم النَّبري:

هو تشكيل نطقي فونولوجي محض، يتم من خلاله تحويل الفعل مثلاً من مضارع إلى ماض، أو تحويل الإسم إلى فعل أو العكس. عن طريق تغيير موقع النَّبر فقط، وهو قريب جدّاً من "مورفيم المغايرة"، هو تغيير يقع في الصَّائت دون أنْ يترتَّب عليه تغيير في النَّبر، يحوِّل المفرد إلى جمع أو المضارع إلى ماض، وفي هذا النَّوع يصعب تقسيم الكلمة إلى مورفيم حر وآخر مقيَّد.

جـ–المورفيم الوظيفي:

هو مورفيم يتم إقحامه في الكلمة، لتحسين وتسهيل وتخفيف النُّطق بها، كما هو الحال في إقحام الهاء في جمع كلمة "أم" على "أمَّهات"، وإقحام اللام في كلمة "مدلهم" والأصل هو "دهم"، أو "أدهم"[1]، لقوله تعالى: ﴿**مُدْهَامَّتَانِ**﴾[2] أي مدلهمتان.

د–المورفيم المقيَّد معجميّاً:

هو مورفيم لا يستعمل إلاَّ في كلمات نَصَّ عليها المعجم، وهذا القيد يشبه مورفيم النِّسبة المقيَّد معجميّاً في العربيَّة، فالنِّسبة إلى مَرْو مَرْوزي، وإلى الرَّيْ رازيّ مع أنَّ النِّسبة في العربيَّة تتم بإلحاق الكلمة بياء مشدَّدة نحو، "عربيّ، دمشقيّ، جزائريّ ،... الخ، وكذلك الألف والنون في طبرائي وبحراني وعمَّاني، نسبة إلى طبرية والبحرين وعمان[3].

هـ–المورفيم الصِّفري:

هذا النَّوع يمكن إستنتاجه من خلال الكلام، ولا يظهر على المستوى الخطي، يتمثل تحديداً في الضَّمائر المستترة سواء أكانت مستترة جوازاًكما في: "هو خرج"، أم كانت مستترة وجوباً كما في: "أنا درستُ"، إذن المورفيم الصِّفري في المثالين السَّابقين هو الفاعل المستتر، يرمز له في علم اللِّسانيات بالعلامة العدميَّة (Ø)[4]، أو أنَّه انعدام وجود المورفيم، على الرَّغم من أنَّ الجذر يتغيَّر معناه أو صيغته

[1]– د. إبراهيم محمود خليل: في اللِّسانيات ونحو النَّص، ص: 79.

[2]– سورة الرحمان، الآية: 64.

[3]– المرجع نفسه، ص: 79.

[4]– د. بن زروق نصر الدِّين: دروس ومحاضرات في اللِّسانيات العامَّة، ص: 71.

أو استعماله وفقاً للسياق دون تعديل في بنيته الصَّوتيَّة، كما نجد في العربية كلمات كثيرة تستعمل في وصف المذكر والمؤنث من غير حاجة إلى علامة التأنيث مثل: "عجوز" و"صبور"، وثمة كلمات يستوي فيها المفرد والجمع نقول مثلاً، "الله نصير الضُّعفاء"، إذن المورفيم الصِّفري هو أنْ تتغيَّر دلالة الجذر أو معناه أو استعماله داخل السيَّاق الكلامي من غير حاجةٍ إلى مورفيم[1].

[1]– د. إبراهيم محمود خليل: في اللِّسانيات ونحو النَّص، ص: 80.

المبحث الثَّالث: المستوى النَّحوي "التَّركيبي"

يقصد بالتَّحليل اللُّغوي الجانب الميداني الأدائي للُّغة، باعتماد المنهج التَّحليلي الوصفي في تجزئة الظَّاهرة اللُّغويَّة إلى عناصرها الأساسيَّة التي تتكوَّن منها، كما أنَّ خطوات التَّحليل اللُّغوي تختلف وتتباين من عنصر إلى آخر، تبعاً لاختلاف وتنوُّع المستوى اللُّغوي الذي تنتمي إليه تلك الظَّاهرة اللُّغويَّة المراد تحليلها، إنَّ تحليل الظَّاهرة في المستوى الصَّوتي تختلف عنها في المستوى الصَّرفي والتركيبي والدَّلالي والمعجمي.

يعتبر المستوى النَّحوي "التركيبي" أحد مستويات اللُّغة بعامَّة، واللُّغة العربيَّة بخاصَّة، القصد به الجانب التَّركيبي لوحدات الجملة، التي تشكِّل بدخولها في هذا التَّجانس نسقاً اعتدنا على تسميته بـ"الوظائف النَّحويَّة"، التي هي عبارة عن شبكة من العلاقات القواعديَّة تحكم بناء الوحدات اللُّغويَّة داخل التركيب. إنَّ للدِّراسات اللُّغويَّة العربيَّة السَّبق والفضل في استيفاء الجملة حقَّها من تلك الدِّراسة، وبذلك تمكَّنت عبر بوابة النَّحو من ضبط قواعد ومعايير في غاية الدقَّة والأهميَّة لتحليل الظَّاهرة اللُّغويَّة، وإعطاء الدَّور الوظيفي للكلمة داخل النَّسيج اللُّغوي، والغرض من ذلك الوصول إلى المعنى الصائب الذي يؤديه التَّركيب، بناءً على التَّمركز الحقيقي والوظيفي للكلمة ورتبتها داخل ذلك، إنْ لم نقل أنَّ التَّمركز هذا في حدِّ ذاته وظيفة بعينه، فعل، فاعل، مفعول به، ...الخ. فإذا جئنا إلى مكونات الفعل الماديَّة مثل "كَتَبَ"، لها مخارج وصفات ومقاطع، هي من اختصاص الجانب الصَّوتي، وإذا جئنا إلى مجموعة المعاني الصَّرفيَّة، كالإسميَّة والفعليَّة والحرفيَّة، والصيغ الصَّرفيَّة، واللَّواحق، والأدوات، والعلاقات العضويَّة الإيجابيَّة، فإنَّ ذلك مرتبط بالتَّقسيم والمباني والقيم الخلافيَّة، فإنَّ هذا من اختصاص الجانب الصَّرفي، أمَّا إذا تأمَّلنا الفعل "كَتَبَ"، ووقفنا على حدثيته وزمن وقوعه فإنَّه بحاجة إلى فاعل يُتم إفادته ، فإنَّنا عند ذلك، تجاوزنا المستوى الصَّرفي ودخلنا إلى حدود المستوى التَّركيبي أو النَّحوي من النَّاحيَّة الشَّكليَّة، أمَّا من ناحية المضمون فلا حدود بين الصَّرف والنَّحو، وأنَّهما مرتبطان ومتلاحمان لا يمكن الفصل بينهما.

1-النَّحو لغةً واصطلاحاً: مصدر"نحا"، "ينحو" ، يعني القصد والطَّريق والاتِّجاه والمقدار، وما رواه ابن منظور عن ابن السَّكيت، أنَّ أصل اشتقاق المصطلح، إنَّما هو من "نحا نحوه، إذا قصده"[1]. أمَّا من **النَّاحيَّة الإصطلاحيَّة**، هو العلم الذي تُعرف به الضَّوابط التي تحكم التَّراكيب اللُّغويَّة، ويترتَّب عليها صحَّة الكلام وسلامة الإعراب[2]، يقول ابن جني: "هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعرابٍ وغيره، كالتَّثنية والجمع والتكسير والإضافة والنسب والتَّرتيب"[3].

كما ترجح بعض الرِّوايات أنَّ واضع علم النَّحو، النَّحوي المشهور أبو الأسود الدؤلي (ت 69 هـ)، قام بوضع النِّقاط على الأحرف العربيَّة، وشكَّل أحرف المصحف الشَّريف، خوفاً من تسرب اللَّحن إليه، وهذا بأمر من الإمام علي بن أبي طالب "كرَّم الله وجهه"، كما عمل على ضبط قواعد النَّحو، فوضع باب الفعل والمفعول به والمضاف وحروف النَّصب والرَّفع والجر،... الخ[4].

كما نجد أن عبد القاهر الجرجاني سمَّاه "النَّظم"، هو علم شامل للإعراب والدَّلالة والبلاغة معاً، أي "المعيار الذي يميز به نقصان الكلام أو رجحانه، والأساس الذي به يحكم عليه من حيث الإجادة والإصابة في تصوير المعاني وملاءمتها للموضوع الذي تعبِّر عنه، وذلك أنَّ الفكر يتعلَّق بمعاني النَّحو، أي بالكلام مضموماً بعضه إلى بعض، وآخذاً بعضه بأطراف بعضٍ، ضمن نظريَّة جديدة سمَّاها "نظريَّة النَّظم" حيث قال: "لست بواحد شيئا يرجع صوابه إنْ كان صواباً وخطأه إنْ كان خطأ إلى النَّظم، ويدخل تحت هذا الإسم إلاَّ وهو معنى من معاني النَّحو وأحكامه"[5].

أمَّا علماء لسان العرب المعاصرين أمثال "مهدي المخزومي" يرى "أنَّ مصطلح النحو معبرٌ عن مفهوم شامل، يعالج صرح اللِّسان العربي، وينبني على دراسة متكاملة لمستويات اللُّغة مثل الصَّرف والتَّركيب والأسلوب والدَّلالة وغيرها. ودراسة مختلف الأساليب النَّحويَّة التَّقليديَّة من توكيدٍ وشرطٍ

---

[1]- ابن منظور: لسان العرب، ج 15، مادة "نحا"، ص: 309-311.

[2]- د. ابن حويلي ميدني: واقع النَّحو التَّعليمي العربي بين الحاجة التَّربويَّة والتَّعقيد المزمن، مجلَّة كليَّة الآداب والعلوم الإنسانيَّة والإجتماعيَّة، العدد 05/ جوان، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2009م، ص: 517

[3]- أبو الفتح عثمان بن جني: الخصائص، ص: 34.

[4]- ينظر: الطَّيب عمر عبد المجيد: منزلة اللُّغة العربيَّة بين اللُّغات السَّاميَّة، جامعة أم درمان، السُّودان، ط 2، د.ت، ص: 176.

[5]- ينظر: مهدي المخزومي: في النَّحو العلمي -نقد وتوجيه-، المكتبة العربيَّة،صيدا، بيروت، 1964م، ص: 17-18.

ونفيٍ واستفهام واستثناء، ...الخ، واستعمال هذه الأساليب على النَّحو الذي يتَّفق مع ما تتطلَّبه مناسبة القول أو حال المخاطب".

2-النَّحو في المفاهيم اللِّسانيَّة المعاصرة: النَّحو في المفهوم الحديث يشمل نظامين فرعيين معاً هما، "الصَّرف Morphologie"، ينصب نشاطه أساساً على دراسة التَّغيُّرات الشَّكليَّة للكلمة، وما يلحقها من سوابق وحشو ولواحق، تزيد ويزيد من تلوينات المفردة الشَّكليَّة ومرونتها داخل التَّركيب، "والنَّظم Syntaxe" ينصب نشاطه على دراسة العلائق الوظيفيَّة بين الكلمات، وبفضله يتَّضح الأثر في معالجة أجزاء الجملة من حيث المكانة والتَّرتيب والعلاقة بين عناصرها، وكل واحد منهما له حيزه ودوره في الإطار العام للوظيفة، المتمثِّلة في الحفاظ على الكلام البليغ والنُّطق السَّليم، كما اعتقدوا فيه شفاء من داء اللَّحن وعيوبه، وتعلُّم النَّحو وتطبيقه على لسان المتعلِّمين، ترياقٌ كاف شاف من كل خطأ أو زلل أو لبس أو عيٍّ وانحطاط، قال أحد الشُّعراء:

لو تعلم الطَّير ما في النَّحو من شرف غنَّـــت ورنَّـــت إليـــه بالمنـــاقير
إنَّ الكـــلام بـــلا نحـــوٍ يُزينـــه نـــبح الكـــلاب وأصـــوات السَّـــنانير[1]

3-الوظائف النَّحويَّة: إنَّ بنية اللُّغة بصفة عامَّة واللُّغة العربيَّة بصفة خاصَّة، لا تكتفي بمجرد صياغة المفردات وفق القواعد الصرفيَّة، بل تحتاج إلى وظائف معيَّنة تسمى "الوظيفة النَّحويَّة"، كما أشرنا في مقدِّمة هذا المبحث، التي تمثِّل الكلمات فيها مواقع معيَّنة "رتب"، وتشير إليها علامات معينة نسميها في العربيَّة "علامات الإعراب"، التي تدل وتوضِّح نوع العلاقة الوظيفيَّة والدَّلاليَّة التي تربط بين الكلمات أو المفردات داخل التَّركيب، ومنها القرائن اللَّفظيَّة.

[1]- د. ابن حويلي الأخضرميدني: واقع النَّحو التَّعليمي العربي بين الحاجة التَّربويَّة والتَّعقيد المزمن، ، ص: 71-72.

أوَّلاً: القرائن اللَّفظيَّة:

أ- القرينة لغةً واصطلاحاً: إسم جمعها قرينات، وأقران، والقرينة ما يرافق الكلام ويدل عليه، بحيث يؤدي إلى المطلوب، وقد يستدل عليها بالإشارة أو السيَّاق[1]. بمعنى هي علامة يرتكز عليها القارئ أو العارف بأحوال النَّحو، قصد معرفة وجه الصوابوحقيقة الظَّاهرة النَّحويَّة، أمَّا من **النَّاحيَّة الإصطلاحيَّة**، هي دلالة مصاحبة يُعرَف بها مراد المتكلِّم حين يكون الكلام خارجاً عن الأصل أو قد تتظافر مع قرائن أخرى لرفع اللُّبس أو الغموض، ومن هذه القرائن نجد:

ب- العلامة الإعرابيَّة: تعتبر العلامة الإعرابيَّة من أوفر القرائن حظّاً من قبل إهتمام النُّحاة واللُّغويين بصفة عامة، الأمر الذي أدى بهم إلى تخصيص نظريَّة كاملة سميت بـ "نظريَّة العامل"، تكلَّموا فيه عن الحركات ودلالتها، والحروف ونيابتها عن الحركات، ثم تكلَّموا عن الإعراب الظَّاهر والمقدَّر والمحل الإعرابي"[2]، كما أنَّنا أحياناً نستغني عن الرُّتبة نقِّدم ونؤخِّر، ونغيِّر ترتيب الكلمات داخل التَّركيب المعتاد للجملة من أجل غرض بلاغي معيَّن، في هذه الحالة تبقى علامات الإعراب هي العلامة والمؤشِّر الدَّال على الوظيفة، كما في قوله تعالى: ﴿**إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ**﴾[3]، نلاحظ أنَّ هذه الآية خرجت عن النسق المعتاد، فعل، فاعل، مفعول به، حيث تقدَّم المفعول به لفظ الجلالة (اللهَ)، على الفاعل "العلماءُ"، وذلك لغرض بلاغي هو الحصر، ومن هنا نجد أنَّ العلامة الإعرابيَّة، هي الدَّالة على أنَّ المفعول به هو المتقدِّم، والمتأخَّر هو الفاعل.

جـ- حروف العطف: مثل الواو والباء والفاء، ...الخ، هي نوع آخر من المورفيمات ليست مستقلة ولا مقيَّدة، وإنَّما هي مورفيمات وظيفيَّة تدخل تحتها، الظُّروف وحروف المعاني والأدوات بشكل عام، نجد "الواو" على سبيل المثال تكون للقسمِ، وللعطفِ، وللحالِ، وللمعيَّةِ. ومنه فإنَّ الذي يحدِّد معناها ووظيفتها السيَّاق اللُّغوي، كما أنَّ اللاَّم تكون للأمر وللتعليل وللجحود وللجر.

---

[1]- ابن منظور: لسان العرب مادة "قرِن".

[2]- د. تمام حسان: اللُّغة العربيَّة معناها ومبناها، ص: 205.

[3]- سورة فاطر، الآية: 28.

د- صيغة الماضي: نجد أنَّ صيغة الفعل الماضي "قَرَأَ"، يتجاوز معنى الماضي إذا كانت في جملة. ففي المثال الآتي "إنْ قرأتَ هذا الكتابَ، وجدتَّهُ سهلاً"، الفعل الماضي هنا يفيد المستقبل "الشَّرط"، وبذلك خرج عن معناه الأصلي، كذلك في "حماك الله" و"رعاك الله"، الفعل فيهما دالاً على الدُّعاء، ومنه الفعل الماضي الدَّال على الدُّعاء لا يفيد الماضي وحده، بل يتعدَّاه إلى المستقبل.

هـ- مبنى الصيغة: هي المبنى الصَّرفي للأسماء والأفعال والصِّفات، هي قرينة لفظيَّة يقدِّمها علم الصَّرف للنَّحو، تتَّخذُ عدَّة أشكالٍ وفروعٍ، نجد للأسماء صيغ وللصِّفات والأفعال صيغ كذلك، كما أنَّ الفاعل والمفعول به والمبتدأ والخبر ونائب الفاعل، تشترك كلُّها في الإسميَّة، بمعنى أنْ تكون أسماءً لاَ أفعالاً، وعليه لا يمكن أنْ تتوقَّع أن يأتي الفاعلُ فعلاً "خرج، كتب"، أمَّا إذا قلنا "جاء تأبط شرّاً" لجأنا إلى التَّأويل عن طريق إعراب الحكاية، أي "جاء المسمى تأبطا شرّا"، ومن هنا نرى أنَّ معاني الصيغ الصَّرفيَّة تكون وثيقة الصِّلة بالعلاقات السيَّاقيَّة[1].

و- الموقع "الرُّتبة": هو المكان الذي تشغله المفردة داخل النَّسيج اللُّغوي أو التَّركيب، ومنه"الموقع" هو في حدِّ ذاته وظيفة، يقوم بتحديد المحتوى الدَّلالي لتلك المفردة، بمعنى هو إشارة "الموقع أو الرُّتبة" إلى وظائف. والوظائف في حدِّ ذاتها علاقات دلاليَّة تربط الكلمات بعضها ببعض في الكلام أو في الجملة، أي أنَّ كل ظاهرة نحويَّة تحتل موقعاً خاصّاً بها، عن طريقه تعرف نوع هذه الظَّاهرة، مثلاً نجد في الأصل أنَّ الفعل يتصدَّر الجملة في اللُّغة العربيَّة، يليه مباشرة الفاعل، ثم المفعول به، ورتبة التَّمييز عن فعله، ورتبة الحال بعد فعله وصاحبه وهكذا، ففي جملة "ضرب موسى عيسى"، و"ضرب عيسى موسى"، نلاحظ بينهما إختلاف مردُّه الى إختلاف الرُّتبة، فالمألوف في جملة اللُّغة العربيَّة أنَّ الفاعل يأتي بعد الفعل مباشرة، والمفعول به بعد فاعله، وبناءً على هذا فإنَّ موقع الكلمة داخل التَّركيب حسم الأمر، في معرفة الظَّاهرة النَّحويَّة في كلتا الجملتين، نلاحظ في الجملة الأولى، أنَّ موسى فاعل وعيسى مفعول به، في حين أنَّ في الجملة الثَّانيَّة، عيسى فاعل وموسى مفعول به، ومنه يصبح الموقع ذا وظيفة نحويَّة ودلاليَّة، لأنَّ التَّركيب لا تظهر عليه علامات الإعراب، لأنَّها أسماء مقصورة، كما

[1]- د. تمام حسان: اللُّغة العربيَّة معناها ومبناها، ص: 206.

تلتحم هذه العلاقات الدَّلاليَّة بالعلامات الإعرابيَّة التي هي مؤشر إضافي تزيد من بيان تلك العلاقة النَّحويَّة والدَّلاليَّة.

لقد أشار عبد القاهر الجرجاني إلى الرتبة "بالتَّرتيب" "قاصداً بذلك شيئين إثنين، أوَّلهما ما يدرسه النُّحاة تحت عنوان "الرُّتبة"، وثانيهما ما يدرسه البلاغيون تحت عنوان "التَّقديم والتَّأخير"، ولكن هذا الأخير، تقتصر دراسته على دراسة أسلوب التَّركيب، لا التَّركيب في حدِّ ذاته"[1].

هذا ما أشار إليه بلومفيلد لمفهوم "التَّوزيع"، الذي يعني به "الموقع الذي يحتلُّه العنصر اللِّساني ضمن حواليته المألوفة"[2]، ومن هنا نجد أنَّ اللِّسانيات التَّوزيعيَّة تنفرد بالرؤية الوصفيَّة الظَّاهريَّة للأشكال اللُّغويَّة، وعليه فإنَّ بلومفيلد يولي أهمية بالغة للسيَّاق اللُّغوي، ومن هذه الزَّاوية فإنَّه تبنَّى المقاربة العلميَّة للظَّاهرة السُّلوكيَّة، وإغفاله للبنية الضِّمنيَّة المستترة خلف البنية الظَّاهرة، وهي على نوعين:

– **رتبة محفوظة:** مثل تقدم الموصول على الصلة، والموصوف على الصفة، والفعل على الفاعل، والمضاف على المضاف إليه، أدوات الشَّرط والإستفهام والجزم والنَّفي، ومن الرُّتب المحفوظة أيضاً حرف الجر على المجرور، وحرف العطف على المعطوف، وأداة الإستثناء على المستثنى، وحرف القسم على المقسم به، وواو المعيَّة على المفعول معه، وهذه الحروف والأدوات تحتل الصَّدارة دوماً.

– **رتبة غير محفوظة:** مثل رتبة المبتدأ والخبر، ورتبة الفاعل والمفعولبه، ورتبة الحال والفعل المتصرِّف، ورتبة الفاعل والتَّمييز بعد نعم، ومنه الرُّتبة بنوعيها المحفوظة وغير المحفوظة، تمثِّل قرينة من القرائن، لأنَّها تزيل اللُّبس والغموض وتوضِّح الضَّاهرة الإعرابيَّة، وعليه هي تحدِّد معنى الأبواب المرتَّبة بحسبها وتعيين معناها.

ز– المطابقة: هي قرنية لفظيَّة توثِّق الصِّلة بين أجزاء التَّركيب، وتعين على إدراك العلاقة التي تربط بين المتطابقين، مسرح المطابقة هو الصيغ الصَّرفيَّة والضَّمائر، وتكون المطابقة فيما يلي:

[1]– د. تمام حسان: اللُّغة العربيَّة معناها ومبناها، ص: 207.

[2]– أحمد حساني: دراسات في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة، ص: 20.

- العلامة الإعرابيَّة.

- الشَّخص "التَّكلُّم والخطاب والغيبة".

- العدد "الإفراد والتَّثنية والجمع".

- النَّوع "التَّذكير والتَّأنيث".

- التَّعيين "التَّعريف والتَّنكير".كالمركَّب الإسمي والفعلي، والمسند والمسند إليه، لأنَّ هذا الإهتمام مرده إلى خصوصية لغات الغرب.

إنَّ تحديث النَّحو العربي يتطلَّب دراسة كافيَّة شافيَّة لكل تفاصيل ومفاصل الظَّاهرة النَّحويَّة، حتى يستطيعأنْ يتدرَّج الدَّارس في دراسته، بنوع من الثِّقة والثَّبات في إصدارالأحكام والحجج خلال مراحل الدِّراسةالتي تمكِّن الإنتقال من التَّقليد إلى الحداثة والتَّيسير.

4- الجملة في اللُّغة العربيَّة: تحتل الجملة في اللُّغة العربيَّة مكانة هامَّة وأساسيَّة،خاصة في شقِّها النَّحوي التَّركيبي، وعلى هذا الأساس نالت إهتمام الكثير من اللُّغويين والدَّارسين، قصد التَّعريف بها، ومعرفة مكوناتها وأنواعها. عرَّفها الزَّمخشري: "على أنَّها اجتماع كلمتين فأكثر، مسندتين إلىبعضهما، لتكوِّنا كلاماً مفيداً ذا معنى"[1]، تبنى الجملة في اللُّغة العربيَّة من الوظائف التي تقوم بها الأنواع المختلفة من الكلم، كالإسم والفعل والحرف. فالإسم ما دلَّ على شيءٍ لا يقترن بزمن معيَّنٍ، سواء كان هذا الزمن ماضياً أو حاضراً أو مستقبلاً. وله أنواع عدَّة، إسم العين، هو ما دل على معنى بذاته، مثل إسم "محمد"، وإسم المعنى هوما لم يدل على معنى بذاته، وإنَّما يُستدل عليه من خلال أسبابه ونواتجه،"كإسم الظُّلم"، والإسم المنسوب، والإسم الذي ينتهي بياء مشدَّدة، تبيِّن نسبة الشَّيء إلى شيءٍ آخر[2]، مثل قولنا "عربي".

[1]- ينظر: علوية موسى عيسى: البناء النَّحوي للجملة العربيَّة، دراسة تطبيقيَّة على سورة آل عمران، رسالة ماجستير، تخصص النَّحو والصَّرف، إشراف د. أ دفع الله حمد الله حسين، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلاميَّة، السُّودان، 2012م، ص: 03.

[2]- ينظر: علي بن محمد السيِّد شريف الجرجاني: معجم التَّعريفات، تح: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة للنَّشر والتَّوزيع، القاهرة، مصر، مج1، 2013م، ص: 03.

أمَّا الفعل، ما إرتبط الحدث فيه بزمن معين، عرَّفه ابن يعيش على أنَّه "كل كلمة تدل على معنى في نفسها ومقترنة بزمان، قد يكون ماضياً أو حاضراً أو مستقبلاً"[1]، وهوعلىثلاثة أنواع الماضي والمضارع والأمر، بينما الحرف ما دلّ على معنى في غيره، أي أنَّه لفظٌ وصوت لا يدل على معنى إلا بارتباطه باسم أو فعل. عرَّفه ابن جني قائلاً "ما لم تحسن فيه علامة من علامات الأسماء، ولا علامات الأفعال، وإنَّما لمعنى في غيره"[2]، وله عدَّة وظائف في الجملة، بحسب مكان وروده، ونوعه، ومنها للعطف والجر والاستفهام والتَّعجُّب، ...إلخ.

1/4–الجملة لغةً واصطلاحاً: مصدر،"جمل"، يجملُ"، والجملة جماعي الشَّيء، ونقول: أجمل الشَّيء: جمعه عن تفرقةٍ، وجمعها جملات وجُمل، وهي عند البلاغيين والنَّحويين كل كلام إشتمل على مسند ومسند إليه[3]، أمَّا **من النَّاحيَّة الاصطلاحيَّة**، "هي وحدة إسناديَّة تتضمَّن مسنداً ومسنداً إليه يكوِّنان عمدة هذه الجملة ويحقِّقان المعنى المفيد[4]، ومنه فإنَّ الجملة في اللُّغة العربيَّة هي الأداة والوسيلة التي يعبِّر بها المتحدِّث عما يراوده من أفكار ومشاعر وخلجات نفسه والتَّواصل المتبادل قصد تحقيق الفهم والإفهام، ومن هنا فإنَّ الكلام ما هو إلاَّ مجموعة من الجمل المفيدة.

2/4–أنواع الجمل في اللُّغة العربيَّة: في اللُّغة العربيَّة نوعان من الجملهما:

أ–الجملة الاسميَّة: هي الجملة التي تبدأ بإسم أو وصف يدل على الثبوت. وهي تتكون من ركنين هما: المبتدأ الذي يتصدَّر الجملة في الأصل، وتستند إليه بقيَّة عناصر الجملة، أي أنَّه يعتبر موضوع الكلام، والخبر يأتي في الأصل بعد المبتدأ ليكمل ويوضِّح المبتدأ، وعلى إثره يتحدَّد معنى الجملة، وتتحقَّق فائدتها. مثل "الطَّالبُ مجتهدٌ".

---

[1]– ينظر: علي بن محمد السيِّد شريف الجرجاني: معجم التَّعريفات، ص: 32.

[2]– ينظر: أ.ابن الشَّيخ هيبة، حروف الجر بين المعاني والوظائف، مذكرة ماستير، تخصص: علوم اللُّغة، إشراف أ. د. عبو لطيفة، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر،2017م، ص: 11.

[3]– ابن منظور: لسان العرب، مادة "جَمَلَ".

[4]– د.محمد خليفاتي: الجملة العربيَّة" دراسة وصفيَّة تحليليَّة"، ص: 13.

ب–الجملة الفعليَّة: هي الجملة التي تبتدأ بفعل، يعتبر العنصر الرئيسي فيها، الذي استندت إليه بقيَّة عناصر الجملة[1]، وهي بذلك تتكون من الفعل سواء كان ماضياً أو مضارعاً أو أمراً، والفاعل من وقع عليه الفعل، والمفعول به الذي يقع عليه فعل الفاعل مثل: "قرأ الطَّالبُ الكتابَ".

3/4–تركيب الجملة في اللُّغة العربيَّة: تتكوَّن الجملة كما ورد في التَّعريف اللُّغوي والإصطلاحي، من عمدتين أساسيتين، لا يمكن بأي حال من الأحوال أنْ توضع الجملة بنقصان أحدهما، أي تفقد معناها، وتضييع الفائدة منهاهما:

أ–المسند: هو ما تضمَّن حكماً مسندا إلى إسم تقدَّم أو تأخَّر عنه[2]. يأتي في المواضع الآتية:

– الفعل التَّام: "جاء"، في جملة "جاءَ الرَّجلُ".

– إسم فعل: هو كلمة تدل على معنى الفعل وتقوم بعمله، إلاَّ أنَّها لا تقبل حركته، وإسم الفعل ينقسم من حيث زمنه، إلى إسم فعل ماضي، مثل "شتَّان ما بين الرَّجلين"، وإسم فعل مضارع مثل،"آه"، و "أف"، وإسم فعل أمر، مثل "أمين" و "حي".

– خبر المبتدأ: سواء كان خبراً حقيقيّاً للمبتدأ، مثل "معتدلٌ" في جملة "الجوُّ معتدلٌ"، أو ما كان أصله خبراً لمبتدأ مثل خبر كان وأخواتها، أو خبر إنَّ و أنَّ وأخواتهما، أو ظنَّ وأخواتها مثل"كان العملُ شاقاً"، "شاقاً خبر"، "أنَّ العملَ شاقٌ"، "شاقٌ خبر.

– المبتدأ المكتفي بمرفوعه: هو النَّوع الثَّاني من أنواع المبتدأ إلى جانب المبتدأ الذي له خبر، مثل،"أقائم الحارس"؟، تعرب كلمة "قائم" مبتدأ، في حين تعرب كلمة "الحارس" فاعل أو نائب فاعل في جمل أخرى سدَّ مسدَّ الخبرِ.

– المفعول به الثَّاني أو الثَّالث للأفعال المتعديَّةمثل،"أعلمتُ المجتهدَ النَّجاحَ محقَّقاً".

[1]– أ.بغالي فتيحة، خصال الجملة الفعليَّة والإسميَّة ودلالتها في القرآن الكريم، 2012م، ص: 15.

[2]– د.محمد خليفاتي، الجملة العربيَّة، ص: 13.

– المصدر النَّائب عن فعل أمر: هو مصدر ينوب عن فعل الأمر يؤدي معناه، بحيث لا يجتمع هذا النَّوع من المصادر مع فعله[1]، ذلك أنَّه إحتلَّ مكانه مثل "انقضاضاً" في جملة "إنقضاضاً على العدو" وأصل الجملة هو "انقضَّ انقضاضاً على العدو".

ب–المسند إليه: هو ما أسند إليه حكم من الأحكام يكون واجب الذِّكر، إلاَّ إذا دلَّ عليه دليل[2]، ويأتي في المواقع الآتية:

– فاعل الفعل التَّام في "فازَ المجتهدُ"، أو شبه الفعل التَّام المعلوم المراد به إسم الفاعل، والمصدر، وإسم التَّفضيل، والصفة المشبَّهة، وصيغ المبالغة، وإسم الفعل.

– نائب الفاعل: الذي يأتي بعد الفعل مجهول فاعله، مثل "القصرُ"، في جملة "بُنيَ القصرُ".

– المبتدأ: سواء أكان مبتدأ له خبر، مثل"الجوُّ"، في جملة "الجوُّ معتدلٌ"، أو ما كان أصله مبتدأ كإسم كان وأخواتها، وإنَّ وأخواتها، مثل "الجوُّ" في جملة "كان الجوُّ معتدلاً"، و "الجوَّ" في جملة "إنَّ الجوَّ معتدلٌ".

– مرفوع المبتدأ المكتفي به عن الخبر، مثل "الحارسُ" في جملة "أنائم الحارسُ؟"، هنا تعرب كلمة "نائمُ" خبر مقدَّم مرفوع،في حين تعرب كلمة"الحارسُ" مبتدأ مؤخَّر مرفوع.

– المفعول به الأوَّل في الأفعال المتعدِّية: مثل "الحق" في جملة رأى محمدُالحقَّ واضحاً".

– المفعول به الثَّاني في الأفعال المتعدِّية[3]، مثل: "الأخبارَ" في جملة "أنبأ المذيع النَّاسَ الأخبارَ صادقةً".

يعتبِر النَّحو التَّقليدي أنَّ الجمل الخبريَّة البسيطة مبنيَّةٌ كلها على تركيب يحتوي إجبارياً على مسند ومسند إليه، أمَّا بقيَّة العناصر الأخرى هي عبارة عن تكملة وزائدة، مثلاً نجد في جملة: "خرج الرَّجل صباحاً من منزله"، المسند هو "خرج"، والمسند إليه هو "الرَّجلُ"، أمَّا "صباحاً" هو محدِّدٌ للزمان، و"من منزله" محدِّدٌ للمكان، وعليه يمكن حذفها والتَّركيب ما زال سليماً، كأن نقول "خرج الرَّجلُ"، أمَّا في حالة حذف أحد ركني الإسناد "المسند أو المسند إليه"، كأن نقول "الرَّجلُ صباحاً من

[1]– د.محمد خليفاتي، الجملة العربيَّة، ص: 14-15.

[2]– أ.عبد العزيز عتيق، علم المعاني في البلاغة العربيَّة، دار النَّهضة العربيَّة، بيروت، ط1، 2009م، ص: 122.

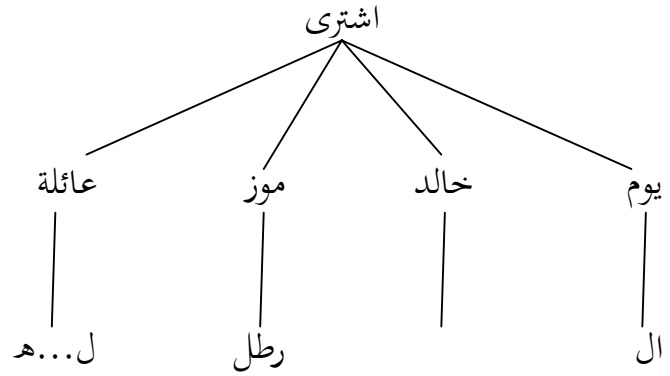
[3]– محمود قحطان، علم المعاني "الإنشاء الطلبي" المكتبة الشاملة، بيروت، لبنان، 2011م، ص: 119.

منزله"، فإنَّ الإفادة ناقصة وغير مكتملة، وكذلك في جملة "خرج صباحاً من منزله"، فإنَّ المفهوم يبقى غامضاً دون ذكر الفاعل، إلاَّ إذا كان مشاراً إليه في كلامٍ سابقٍ، ومنه يشكِّل كل من المسند والمسند إليه "نواة الجملة"[1]. وقد أشارت المدرسة التَّجميمية بقيادة زعيمها "كينيث باك" إلى ذلك، حيث اعتبر أنَّ التِّجمام هو عبارة عن الموقع الذي تحتله الوحدة في البنية النَّحويَّة أو الصَّرفيَّة له وظيفة. قد تكوِّن المسند والمسند إليه، فالمثال السَّابق يحلِّل حسبها كما يلي:مسند:فعل"خرج"، مسندإليه: إسم "الرَّجل"، زمان: ظرف "صباحاً"، مكان: محل "من منزله". وبناءً على هذا التَّحليل، نرى أنَّ المدرسة التَّجميمية أعطت أهمية كبيرة للوحدة المعجميَّة، أي كل عنصر له وظيفة يقوم بها داخل التَّركيب. كما أشارت المدرسة الوظيفية بقيادة أندري مارتيني إلى ذلك، يمكن تحليل المثال السَّابق كما يلي: لفظم مكتفي بذاته، هو "صباحاً"، وركن مكتفي بذاته، هو "من منزله"، وبما أنَّ الرُّكن الباقي خارج العنصرين السَّابقين "خرجَ الرَّجلُ" قادر على إنشاء الرِّسالة، وتحقيق الغاية بمفرده، هو ركن مستقل بذاته، إذن هو ركن إسنادي أو مركزي، وبذلك يشكِّل النَّواة الإسناديَّة، وما يضاف إلى هذهالنَّواة هو تكملةٌ وتوسعةٌ. أمَّا الإجراء التَّوزيعي الذي جاء به الأمريكي بلومفيلد، فإنَّه يقوميعتمد على الموقع الذي يحتله العنصر اللِّساني في كل مرة أو محاولة "السيَّاق اللُّغوي"، ضمن التَّركيب، يميناً ويساراً، قصد الحصول على دلالات إضافيَّة، طبقاً لعدد المرات أو المحاولات، وكلُّها مساهمة لمعنى التركيب الأصلي أو الظَّاهري للسلسلة الكلاميَّة. فالتَّركيب "خرج الرَّجلُ صباحاً من منزله" هذا تركيب أصلي، في حين أنَّكل من التَّراكيب الآتية هي توزيع للعنصر اللِّساني ضمن حواليته، لنأخذ العنصر"صباحاً" نقول:خرج "صباحاً" الرَّجلُ من منزله، أو نقول: "صباحاً" خرج الرَّجل من منزله، أو نقول: خرج الرَّجلُ من منزله "صباحاً". عندما نتحسَّس ونتذوَّق معنى كل تركيب، نجد أنَّ كل واحد منها، له دلالة تختلف نوعاً ما عن التَّراكيب الأخرى من جهة، وتقديم دِلالات إضافيَّة وتدعيميَّة للتَّركيب الأصلي أو الظَّاهري.

[1]– مصطفى حركات: اللِّسانيات العامَّة، المكتبة العصريَّة للنَّشر، بيروت، ط1، 1993، ص: 84 بتصرف.

4/4-الإسناد عند الغربيين:

أ-عند تينيري Tesmieré: يعتبر "تينير المسند هو العنصر الذي ترجع إليه كل العلاقات، وتدور في كنفه، كما حدَّد لكل جملة مخطَّطاً خاصّاً بخصوصية تلك الجملة سماه "stemma" حيث عمد إلى ربط كل عنصر وعنصر آخر تابع له بخط[1]. نجد في جملة "اليوم اشترى خالد رطل موز لعائلته" يمكن التَّمثيل لها كالآتي:



فالعنصر "اشترى" الموجود في الأعلى هو المسند، أساس الجملة ونواتها، وكل ما يضاف إلى هذه النَّواة الإسناديَّة هو توسيع وتكملة من الدَّرجة الأولى،"اليوم، خالد، موز، عائلته" وتحت هذه العناصر مكمِّلَات أخرى من الدَّرجة الثَّانيَّة، تتمثَّل في "أداة التَّعريف، العدد، حرف الجر، المضاف إليه".

أمَّا المسند إليه فإنَّه أصبح عنصراً كباقي العناصر مرتبطاً هنا بالفعل الذي أسندت له أربعة عناصر: ثلاثة منها أسماء يسميها "تينير Lesactants"[2]، أوَّلها الفاعل "خالد"، والثَّاني المفعول به "رطل موز"، والثَّالث المستفيد "العائلة"، أمَّا "اليوم"، فإنَّه عامل ظرفي، سماه مارتيني لفظم مستقلبذاته يحمل دلالة ذاتية، قادر على التَّحرك وتغيير موقعه، أمَّا "اشترى خالد" ركن مستقل بذاته وظيفيّاً، قادر على إنشاء الرِّسالة بذاته، هو إذن ركن إسنادي، وما يضاف إليه، هي إضافات ولواحق.

[1]- مصطفى حركات: اللِّسانيات العامَّة، ص: 87.

[2]- المرجع نفسه، ص: 88 بتصرف.

ب–عند أندري مارتيني: تتكوَّن البنية التَّركيبية للجملة السَّابقة من لفظم مكتفي بذاته "اليوم"، وركن مكتفي بذاته هو "لعائلته"، بالإضافةإلى المحدِّد"رطل موز"،ومنها الرُّكن المكتفيبذاته بالنِّسبةللعناصر، يعود في الأوَّل إلى دلالة اللَّفظم المكتفي بذاته "اليوم"، ويعود في الثَّاني إلى الدَّور الذي يقوم به اللَّفظم الوظيفي "لـ" وبقية عناصر الملفوظ "عائلته"، يشكِّلان معاً ركناً مكتفياً بذاته، والمحدِّد، تميز المقادير، وبما أنَّ الرُّكن الباقي خارج العناصر المذكورة،الذي يمثله "اشترى خالدُ"، هما عنصران قادران على إنشاء الرِّسالة بذاتهما، دون إضافات وإلحاقات، إذن هو ركن مستقل بذاته وظيفيّاً،ومنه هو "ركن اسنادي"[1]، وما يضاف إلى هذه النواة الإسنادية، هو "إلحاق و توسيع Expansion" غير أنَّ هذا الإلحاق لا يغيِّر العلاقات الوظيفيَّة في الرُّكن الإسنادي، سواء أكان ذلك بالعطف (Coordination) أو بالتَّبعيَّة (Subordination)[2].

ج–عند بايك: بنى "بايك" نظريته الخاصة بالتِّقمام Tagmème، الذي هو عبارة "عن موقع في بنية نحويَّة وصرفيَّة تحققه فئة تعويضية ذات وظيفة معيَّنة، وكل وحدة في التِّقمام تملك وجهتين:

– وظيفيَّة (مثل مسند، مسند إليه، مفعول به، ...إلخ).

–الآخر يتمثَّل في أجزاء الكلم (اسم، فعل، ضمير، نعت، مضاف إليه، ...إلخ).

مثلاً في التركيب التالي: "قرأت الكتاب"، يمكن تمثيلها بالتِّجمام كالآتي: مسند فعل+مسند إليه: ضمير + مفعولبه: إسم ...إلخ.

ما يمكن استخلاصه أنَّ كل عنصر من التَّركيب ممثل بالوظيفة النَّحويَّة التي يشغلها داخله، مرفوقة بالصنف الذي ينتمي إليه من ركني الإسناد "المسند والمسند إليه وتوابعهما".

د–عند تشومسكي: إنَّ القواعد التَّوليديَّة التَّحويليَّة التي جاء بها تشومسكي، أعطت ثمارها في مجال البحث اللُّغوي بعامَّة والدِّراسة النَّحويَّة بخاصَّة، وذلك بإعطاء تلك "القواعد الصيغة الرياضيَّة تظهر بوضوح من خلال مجموعة من الرُّموز المتوالية والمتعاقبة تسمى قواعد إعادة الكتابة"ونرمز لها بـ"ق إ

[1] -Vue : Emdzé Martinet : Emmènes de linguistique Générale, P 124.

[2]– أحمد حساني: دراسات في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة، ص: 19.

ك" Les Règles de récritures)، حيث تعاد كتابة كل رمز من اليمين إلى اليسار بالتَّدرج، ومن الكل إلى الجزء، حتى يتوصل إلى آخر سلسلة من الرُّموز التَّجريديَّة التي لا تقبل الإشتقاق"[1].

بناءً على تلك المفاهيم التي جاء بها تشومسكي، فإنَّ الجملة حسبه "تتكوَّن من ركنين أو من مكوِّنين: إسمي وفعلي، فإنَّ توليدها يتمُّ على النَّحو التالي:

ج ⟵ م ف + م ا س

م ف ⟵ جذر (ف) + زمن

جذر (ف) ⟵ خرج

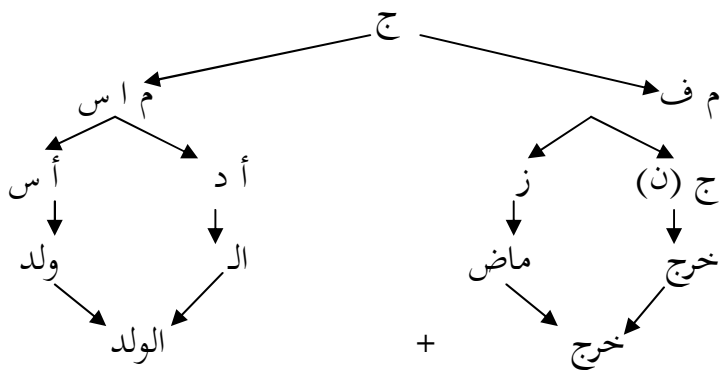
زمن (ز) ⟵ ماض

م ا س ⟵ أ د + أ س

أد ⟵ تعريف (أل)

أس ⟵ ولد

وبتعويض هذه الرُّموز بالمشجِّر، بحيث تشكِّل كل عقدة منه، مؤلِّفاً مباشراً يتوالى ويتواصل تشجير هذه المؤلَّفات، حتى يتحصَّل على آخر الوحدات الكلامية، التي لا يمكن توليدها إلى وحدات أصغر منها دالة ،كما في الشَّكل الآتي[2]:

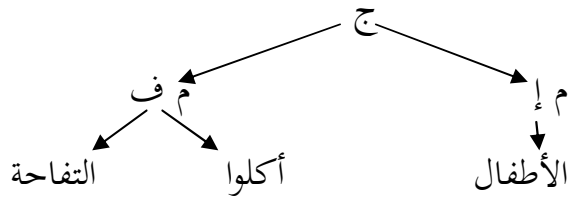


الشكل رقم (1)

[1] -Vue : Ruwet : introduction à la grammaire Générale,1968, P 122.

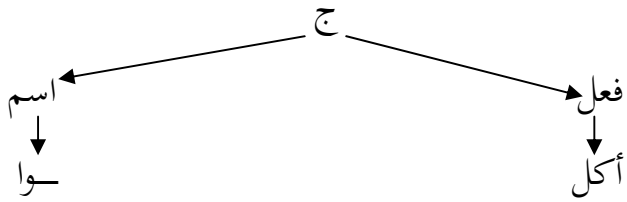
[2]– د.شفيقة العلوي: محاضرات في المدارس اللِّسانية المعاصرة، ص: 42–43 بتصرف.

ما يمكن استخلاصه أنَّ توالي هذا المشجِّر وتتابعه يتوافق مع مبدأ اللُّغة العربيَّة، لأنَّ الأصل فيها أنَّ الجملة هي: فعل+اسم وهو أمر طبيعي وعادي بالنِّسبة لها، وخلاف ذلك يقودنا إلى ممارسات معقدة تخالف بدون شك بساطة تحليل النَّحو التَّقليدي كما في المشجَّر الآتي للجملة التاليَّة "الأطفال أكلوا التفاحة".



الشكل رقم (2)

إنَّالملاحِظ لهذا المشجَّر أنَّ الفعل "أكلوا" مخالفة لما قاله النَّحويون العرب من أنَّ الواو ضمير وهو في محل رفع فاعل، ولذيك كان تحليلهم كالآتي[1]:



الشكل رقم (3)

إذا تأمَّلنا الشَّكلين (2) و (3) نلاحظ أنَّ الأطفال في الشَّكل (2) محلها الإعرابي مبتدأ، وإذا استبدلنا الضَّمير "الواو" في الشَّكل (3)، بما يقابلها التي هي "الأطفال" فإنَّ هذه الأخيرة تصير فاعلاً وشتَّان فرقاً بين الفاعليَّة والإبتداء، لأنَّالإبتداء يحتاج إلى خبر يوضِّح غموضه، بينما الفاعل يحتاج إلى فعل لكي ينفِّذ حدثيَّة الفعل في زمن معيَّن، أو إلى مفعول به يقع عليه فعل الفاعل، وبذلك تختلف الفاعلية عن الإبتداء على الرغم من إشتراكهما في الإسميَّة.

[1]- مصطفى حركات: اللِّسانيات العامَّة، ص: 112.

وبالتالي هذا التَّحليل مبني على تقسيم الجملة إلى:

1-المسند إليه: سواء كان فاعلاً، أو مبتدأ في الجملة العربيَّة، مع كل ما يتعلق به (كالمحدِّدات والنعوت والمضاف إليه،...إلخ)، وهو عموماً مركَّب إسمي "الأطفال".

2-المسند: (سواء كان خبراً أو فعلاً)، مع كل ما يتعلق به، (كالمفعول به والحال وظرف الزمان، وظرف المكان،...إلخ)، ويكون مركباً فعليّاً أوإسميّاً[1]، وهو في المثال المقدَّم مركَّب فعلي "أكلوا التُّفاحة".

[1]- مصطفى حركات: اللِّسانيات العامَّة، ص: 107.

المبحث الرَّابع: المستوى الدَّلالي

من البديهي أنَّ دراسة أي لغة من اللُّغات تقوم على مستويات عدَّة، تتداخل فيما بينها قصد تكميل هذا البناء والنَّسيج اللُّغوي، من هذه المستويات، المستوى الصَّوتي والصَّرفي والنَّحوي والدَّلالي، وهذا الأخير يعتبر من أهم مستويات التَّحليل اللُّغوي وأصعبها، لأنَّ حقيقة اللُّغة وطبيعتها تكمن في فهم معاني ألفاظها وصيغها الصَّرفية والتَّركيبية، وفي هذا الصَّدد يقول إبراهيم أنيس "أنَّ دراسة الدَّلالة هي قِمَّة التَّحليل اللُّغوي وهدفه النِّهائي، إذ الغاية من اللُّغة هي الإتِّصال والتَّفاهم، ودون دراسة المعنى يصبح التَّحليل اللُّغوي لغواً لا فائدة من ورائه"[1].

يعتبر المستوى الدَّلالي من أهم مستويات اللُّغة بعامَّة واللُّغة العربيَّة بخاصَّة، نال نصيبه من الدِّراسة والإهتمام على يد الكثير من علماء الغرب والعرب على حدٍّ سواء، خاصَّةً في مجال الدِّراسات اللِّسانيَّة التَّطبيقيَّة، وذلك لما يعطيه للغة الإنسانيَّة من حيوية ونشاط، ترتبط بحياة الإنسان وفهم وجوده وكينونته، كماأنَّ جل الباحثين يتفقونأنَّ واضع مصطلح "علم الدَّلالة" SEMANTICS هو اللِّساني المشهور "ميشيل بريال"(Michel breal)[2]، ظهر في عام 1900م أوَّل كتاب له بعنوان "دراسة في علم السيمانتيك" أو "في علم الدَّلالة"[3] كان يعنى بتحليل المعنى الحرفي للألفاظ اللُّغويَّة ووصفها، ولا تقتصر إهتمامات هذا العلم على الجوانب المعجمية من المعنى فقط، بل تشمل أيضاً الجوانب القواعديَّة"[4].

---

[1]- إبراهيم أنيس: دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلو مصريَّة، 1991م، ص:39.

[2]- د.محمد يونس علي: مقدِّمة في علمي الدَّلالة والتَّخاطب، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2004، ص:11.

[3]- د. صلاح الدِّين زرال: الظَّاهرة الدَّلاليَّة عند علماء العربيَّة حتى نهاية القرن الرَّابع الهجري، منشورات الإختلاف، الجزائر، ط1، 2008م، ص:58.

[4]- محمد يونس علي: مقدِّمة في علمي الدَّلالة والتَّخاطب، ص:11-12.

1-الدَّلالة لغةً واصطلاحاً: الدَّلالة والدِّلالة اسم،فعلها "دَلَّ" و"دَلَلَ" ومنه الدَّليل الذي نستدل به والمرشد إلى المطلوب، يراد به الدَّال، ومنه دليل المتحيرين، أي هاديهم إلى ما تزول به حيرتهم[1]،ونقول دلَّه على الطَّريق، أي سدَّده إليه وأوصله إلى معرفته به، وأدْلَلْتُ الطَّريق: اهْتديْتُ إليه[2]، و"دلَّ" و"دللَ" أهدى وأرشد"[3]. أمَّا **من النَّاحيَّة الإصطلاحيَّة**، فإنَّ مفهومه في تراث العربيَّة، ولا سيما عند المناطقة والفلاسفة، وجدناه يعني "كون الشَّيء بحالة يلزم من العلم به العلم بشيء آخر، الشَّيء الأوَّل هو الدَّال، والثَّاني هو المدلول"[4]، فإذا كان ذلك الدَّال لفظاً كانت الدَّلالة لفظيَّة، وإنْ لم يكن لفظاً فإنَّ الدَّلالة غير لفظيَّة، مثل دلالة الخطوط والعقود والنصب والإشارات[5]. وللدَّلالة عدَّة مسميات منها"، السيماتولوجي" (sematology)، والسيمولوجي (semology)، والسيمانتيم (semantim)، وقد نقل هذا الإصطلاح إلى الإنجليزيَّة وحظي بإجماع جعله متداولاً بإسم (Semantics).[6]

2-تعريف علم الدَّلالة: لقد عرَّف "انجليش" علم الدَّلالة،" أنَّه علم معاني الكلمات وما يتعلق بالمعنى والدَّلالة"، وعرَّفه "فورمان" أنَّه علم تصنيف التَّغيير في معاني الكلمات". أمَّا "موريس" عرَّفه بأنَّه "علاقات العلامات بالأشياء التي بها تكون العلامات قابلة للإستعمال"[7]. في حين عرَّفها كمال بشر قائلاً: "إنَّ مهمَّة هذا العلم هي البحث في معاني المفردات ومشكلاتها، فضلاً عن معاني الجمل

---

[1]- الخليل بن أحمد الفراهيدي: العين، تح : د. مهدي المخزومي، د. ابراهيم السامرائي، دار الحرية للطِّباعة، بغداد، ج8، 1985م، ص: 08.

[2]- ابن منظور: لسان العرب، ص: 247.

[3]- المرجع نفسه، ص: 249.

[4]- سعد الدِّين مسعود بن عمر التفتازاني :مختصر المعاني، دار البيان العربي، بيروت، لبنان،ط4، 1992م، ص: 04.

[5]- الجاحظ: البيان والتبيين، تح: عبد السَّلام هارون، دار الفكر، بيروت، لبنان،ج1، (د ت)، ص: 81.

[6]- د. فايز الداية: علم اللُّغة العربي "النَّظريَّة والتَّطبيق"، ديوان المطبوعات الجامعيَّة،الجزائر،1973م، ص: 06.

[7]- د. ترات حاكم الزيادي: الدَّرس الدَّلالي عند عبد القاهر الجرجاني، دار صفاء للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان، الأردن، ط1، 2011، ص: 25.

والعبارات، هو يدرس القوانين والقواعد التي تخضع لها معاني الألفاظ من حيث علاقتها بالظروف الاجتماعية والثقافية، من حيث ما يطرأ عليها من تغيير كالتوسع أو التضييق[1].

ما يمكن استخلاصه أنَّ جل التَّعاريف تدل على أنَّ علم الدَّلالة، يهدف إلى دراسة المعنى، لكن في حقيقة الأمر أنَّ كل من المعجم والبلاغة يهتمان بالمعنى، ولكن المفهوم الوظيفي الحقيقي لهذا العلم يمكن إعتباره أنَّه العلم الذي يدرس معاني الرُّموز اللُّغويَّة والإشاريَّة والإحائيَّة وِفق سياقاتها، وبناءً على ذلك "علم الدَّلالة" نستطيع توزيع المفردات طبقاً لمعانيها وفق حقول دلاليَّة معيَّنة، بحيث تحقق التَّرابط بين الكلمات ودلالتها حول المفهوم المركزي للجذر اللُّغوي الذي تنتمي إليه تلك الكلمات، وعلى هذا الأساس هو العلمُ المُعِينُ على فهم العلاقة بين الدَّال ومدلوله، ومنه فإنَّ علم الدَّلالة لا يقتصر على الجوانب المعجمية المتمثِّلة في المعنى الحرفي للألفاظ اللُّغويَّة ووصفها، بل تشمل أيضاً الجوانب القواعديَّة وبنى الجمل، وكذا الجانب السيَّاقي الذي يُعرَّف "بأنَّه تلك الإجراءات التي تسبق النَّص أو تليه مباشرة التي يتحدَّد من خلالها المعنى المقصود، وهو يشمل ضم الكلمات بعضها إلى بعض، وترابط أجزائها واتِّصالها أو تتابعها وما توجبه من معنى وهي مجتمعة في النَّص"[2]. يقول "ستيفن أولمان" مبرزاً دور السيَّاق في تحديد المعنى، "أنَّ السيَّاق وحده هو الذي يوضِّح لنا ما إذا كانت الكلمة ينبغي أنْ تُؤخذ على أنَّها تعبير موضوعي صرف أو أنَّها قصد بها أساساً التَّعبير عن العواطف والإنفعالات"[3]. وعليه فإنَّ السياق هو الذي يحدِّد قيمة الكلمة ويوفِّر لها الجو المناسب والملائم أثناء التَّوظيف والإستعمال، كما يعمل على كشف أهم الفروق والاختلافات في المعاني الدَّقيقة بين تركيب وآخر وظِّفت فيه نفس الكلمة المعجميَّة. وهذا ما أشار إليه العالم البريطاني "فيرث" في "النَّظريَّة السياقيَّة" ضمن موضوع العلاقة البنيويَّة السيَّاقية بين المفردات المعجميَّة تحت إسم مصطلح" التَّصاحب اللَّفظي" أو "الإقتران اللَّفظي"، إذْ لاحظ أنَّ المفردة تتَّجه دائماً إلى الاقتران والتَّصاحب

[1]- د. كمال بشر: دراسات في علم اللُّغة "القسم الثَّاني"، دار المعارف،مصر، 1969م، ص: 13.

[2]- د. عبد القاهر الجرجاني: الدَّرس الدَّلالي، ص: 114، نقلاً عن: د. مجيد عبد الحميد ناجي: الأسس النَّفسيَّة لأساليب البلاغة العربيَّة، ص: 72-73.

[3]- ستيفن أولمان: دور الكلمة في اللُّغة، ص: 212.

بمفردات أخرى معيَّنة في العبارة أكثر من غيرها، ومن هنا ترى هذه النَّظريَّة ضرورة إقحام السيَّاق في أي بحث يحاول تجليَّة أبعاد الظَّاهرة الدَّلاليَّة[1]، مضيفاً في الوقت نفسه قائلاً:"إنَّ قائمة الكلمات المتراصفة مع كل كلمة، تُعدُّ جزءاً من معناها، بحيث يستدعي حضور كلمة مَا حضور سلسلة من الكلمات التي تتراصف معها سيَّاقياً وتتوافق معها في الوقوع"[2]. وعليه فإنَّ من النَّاحيَّة التَّعليميَّة يجب الإهتمام بالجانب الصَّرفي للكلمة، خاصَّةً عنصر الإشتقاق، لأنَّ معرفة المتعلِّم بالصيغ الصَّرفيَّة للجذر اللُّغوي تجعله قادراً على تصنيف تلك الكلمة ضمن الحقل الدَّلالي التي تنتمي إليه نظريّاً في المرحلة الإبتدائيَّة ثم الميلُ التَّدريجي للجانب التَّطبيقي في مرحلتي المتوسِّط والثَّانوي، وعن طريق الدُّربة والمران يستطيع المتعلِّم توظيف الكلمة الواحدة في سيَّاقات مختلفة وبمعان متباينة.

3-نظريات الدَّلالة: من المعلوم والبديهي أنَّ الدِّراسات الغربيَّة توصَّلت إلى العديد من النَّظريات، التي تصف المعنى وتوضِّحه، وتعمل على شرح طبيعته وتفسره وتصنفه إلى أنواع متباينة وفقاً لمعايير مختلفة، ومن بين تلك النَّظريات، نظريَّة أفعال الكلام، نظريَّة التَّحليل التَّكويني للمعنى، نظريَّة الإشارة، نظريَّة الحقول الدَّلالية، النَّظريَّة السُّلوكية والنَّظريات اللِّسانيَّة.

أ-نظريَّة الإشارة: ترجع جذور هذه النَّظريَّة إلى أصول فلسفيَّة ومنطقيَّة وسيكولوجيَّة،تكمن إسهاماتها في المجال التَّعليمي والإستثمار فيها، وذلك أنَّ وجود الشَّيء يتطلَّب تصوُّر صورة للشَّيء المعبِّر عنه ثم حضوره ورؤيته من قبل المتعلِّمين، وهنا تلعب الوسيلة التَّربويَّة الدَّورُ المنوط بها، ثم في الأخير تسميته نطقاً وكتابةً. وهنا يقودنا الحديث إلى التَّفريق بين الإشارة والإحالة، فالأولى هي "علاقة بين اللَّفظ وما يشير إليه في المقام المستخدم فيه"[3]، أي أنَّ الإشارة أداة آنيَّة مقاميَّة سياقيَّة تؤدي إلى الدَّلالة المقصودة، في حين أنَّ الإحالة هي علاقة اللَّفظ بالمفهوم العام الذي يحيل عليه في

[1]- ينظر: عودة خليل أبو عودة: التَّطوُّر الدَّلالي بين لغة الشِّعر ولغة القرآن، مكتبة المنار، الزرقاء، الأردن، ط1، 1985م، ص:77-78، نقلاً عن: د. ترات حاكم الزيادي: الدَّرس الدَّلالي عند عبد القاهر الجرجاني، ص: 146.

[2]- أحمد مختار عمر: علم الدَّلالة، مؤسَّسة الخليج للطِّباعة والنَّشر، مكتبة دار العروبة للنَّشر والتَّوزيع، الكويت، ط1، 1982م، ص:77.

[3]Vue : jolin Lyons : semantics cambridge university Paris, 1977, p174.

ذهن المخاطب، بغض النَّظر عن المقام أو السيَّاق الخاص الذي وردت فيه"، بمعنى أنَّ الإحالة مرتبطة بالوضع اللُّغوي، أي أنَّها تندرج في المعاني لاَ في المقاصد التي لا تنكشف إلاَّ بتوضيح الإشارات وفهمها.[1]

كما يلعب "التَّعيين" (deixis) دوره في تحديد الدَّلالة وتوضيح المقصود منها، ويشمل تعيين الأشخاص عن طريق استعمال وتوظيف الضَّمائر المختلفة التي تختص بالنَّوع والعدد، في الأماكن والمواقع المخصَّصة لها بطريقة صحيحة وسليمة، أو عن طريق تعيين الزمان والمكان والعمل على توظيف الألفاظ الدَّالة على ذلك، مثل: غدا، أمس، حينئذ، الشَّهر المقبل، والمكانية منها: فوق، تحت، أمام...إلخ. إنَّ التَّعيين يعمل على تحديد المشار إليه بدقة ونقل الألفاظ من حيز الإحالة إلى حيز الإشارة.

ب–النَّظريَّة السُّلوكيَّة: تهتم وتركِّز هذه النَّظريَّة في مبادئها، على أنَّ تعلُّم أي لغة من اللُّغات يعتمد أساساً على السُّلوك الظَّاهري القابل للملاحظة والتَّجريب، عن طريق المثير والاستجابة، والتعلُّم من وجهة نظر السُّلوكيين ما هو إلاَّ عادات إكتسبها المتعلِّم عن طريق إثارة وجدانه ودوافعه في موقف تعليمي ما، وما عمليَّة الاكتساب اللُّغوي إلاَّ استجابات لتلك المثيرات. وعليه يجب على المدِّرس خلق مثيرات هادفة وصائبة تلفت إنتباه المتعلِّمين وتدفعهم إلى التَّفاعل معها ضمن الموقف التَّعليمي المقصود، والعمل على تعزيز الاستجابات الصَّحيحة وإطفاء الخاطئة منها، وتعديل وتصويب الاستجابات التي تحتاج إلى ذلك، كما يجب عليه أنْ يوظِّف الأفعال السُّلوكيَّة القابلة للقياس والملاحظة والتَّجريب خاصَّة في المرحلة الإبتدائيَّة مثل "أنْ يرسمَ" أو"أنْ يكتبَ"، عندما يرسم، ويكتب المتعلِّم بكيفيَّةٍ عمليَّةٍ ممارستيَّة يستوعب وبسهولة مفهوم الرَّسم والكتابةِ في حدِّ ذاتها. "إلاَّ أنَّ عدم الإهتمام بالأنظمة العميقة المفسِّرة للسُّلوك سواء أكان ظاهراً أو مستتراً، إنَّما هو تعبير عن

[1]– د.محمد محمد يونس علي: مقدِّمة في علمي الدَّلالة والتَّخاطب، دار الكتاب الجديد، بيروت، لبنان، ط1، 2004، ص: 19.

الافتقار إلى الاهتمام بالتَّنظير والتَّفسير"[1]، وما الفائدة من الموضوعيَّة التي تدعها السُّلوكيَّة إذا لم نتوصَّل إلى شيءٍ من التَّبصر والفهم.

جـ–النَّظريَّة السيَّاقيَّة: ترتبط هذه النَّظريَّة "contextualtheory" باللِّساني البريطاني "جون روبرت فيرث"، كما سبق التَّطرُّق إليه في مدخل هذه الرِّسالة، "تهدف وتنظر إلى المعنى بوصفه "وظيفة في السياق"[2]، بمعنى أنَّ المعنى يحصل من تركيب العلاقات السياقيَّة من جهة، وكذا التَّركيز على الوظيفة الدَّلالية للألفاظ المستخدمة في الموقف الكلامي من جهةٍ ثانيَّة، وعلى هذا الأساس فإنَّ"فيرث" فرَّق بين خمس وظائف أساسيَّة مكوِّنة للمعنى:

–الوظيفة الأصواتيَّة Phonitic Function، مثل: نام، قام، صام، جام..إلخ.

–الوظيفة الصَّرفيَّة Morphological Function مثل: كتب– يكتب– أكتب..إلخ.

–الوظيفة المعجمية Lexical Function مثل: حضر التِّلميذ الدَّرس، قرأ التِّلميذ الدَّرس

–الوظيفة التَّركيبية Syntactical Function مثل: كتب الطَّالب المحاضرةَ، كُتبت المحاضرةُ

–الوظيفة الدَّلاليَّة Semantics Finction[3] رجل"لفظ"، إنسان، عاقل، بالغ تدل على"معنى" وكل وظيفة من هذه الوظائف تتحدَّد في إطار منهج يُعرَف بـ "منهج الإبدال" Method of Substitution ولا يظهر معنى العنصر اللُّغوي إلاَّ بتميزه السيَّاقي من مقابلاته التي يمكن أنْ تقع موقعه في ذلك السياق. في حين أنَّ العنصر اللُّغوي الذي ليس له بديل سياقي لن يكون له معنى، ففي المثال التَّالي "هذا أحسن بسن"، نجد أنَّ العنصر اللُّغوي "الكلمة" المتمثِّل في"بسن" ليس لها معنى، وهذا لعدم تأديتها الوظيفة السياقيَّة، لأنَّ الوظيفة تتطلَّب بديلاً ممكناً لغيرها من الكلمات، وهنا كلمة "سن" ليس لها بديل، إذن ليس لها معنى، أمَّا في المثال الثَّاني "حضرت عشر مدرِّسات"، نلاحظ أنَّ كل عنصر من هذه العناصر اللُّغويَّة لها بديل لكثيرٍ من الألفاظ والكلمات، فالفعل "حضرت" يمكن

[1]-Vue : chomsky , n : aspects of the theory of syntax cambridge . (mass the mit press 1965, p : 193 .

[2]-Vue : C, E, Bzell, J , C, Cat jord , M, A ,K, Halliday and R,H, Robins (eds) in memory of J,R, firth (long man, 1969), p : 07.

[3]-Vue : J,R, firth, papers in linguistics 1934-1951 (london : oxferd universty press (1957), p :19.

استبداله بـ "نجحت"،"غابت"، وكذلك كلمة "عشر" يمكن استبدالها بـ"تسع"، "سبع"، "عشرون"، وكلمة "مدرِّسات" يمكن استبدالها بكلمات أخرى "طبيبات"، "ممرِّضات"، ...الخ. وإسقاطاًلهذه النَّظريَّة على الجانب التَّعليمي على المدرِّس أنْ يحث متعلميه ويدربهم على عملية الإبدال والإستبدال، ولفت إنتباههم إلى التَّغيير الحاصلفي المعنى الذي يحصل في كل حالة من الحالات الممكنة، وبهذه الكيفيَّة يثري المتعلِّم رصيده المعجمي من الكلمات، ويعمل على توظيفها أثناء الحدث الكلامي، وكذا كيفيَّة الحصول على المعنى الصَّحيح والمطلوب سواء أكان ظاهري أو خفي، وهذا بالطَّبع حسب تدرج مستوى ومراحل التعلُّم، وتعريفهم بالألفاظ والكلمات التي تخصُّ الموقف التَّعليمي، فإذا كان عنوانالموضوع المراد تدريسه مثلاً "في المدرسة"، لا بدَّ على المتعلِّم أنْ يعرف كل ما في المدرسة وتسمية مسمياتها، التَّلاميذ، الأقسام، المدير، المعلِّمين، الطَّاولات، خزانة، الكتب، السَّاحة، السَّبورة، الطبشور، اللوحة، المسطرة، ... إلخ"، ونفس العمل مع موضوع الفلاحة مثلاً، يجب ذكر ومعرفة كل ما يتعلق بأدوات الفلاحة، وبهذه الكيفيَّة نلاحظ أنَّ الموضوع، أو الموقف الواحد يؤدِّي، إلى معرفة واستيعاب الكثير من الألفاظ والكلمات، وهذا إثراء في حدِّ ذاته للقاموس اللُّغوي لدى المتعلِّم، ثم تأتي مرحلة توظيف تلك الكلمات في مكانها وحسب السيَّاق المنتظر منها، مثلاً إذا أردنا توظيف كلمتي "قلم والسَّاحة" نقول: أكتب بالقلم، نكتب بالقلم، نلعب في السَّاحة، نجري في السَّاحة، نقف في السَّاحة،...إلخ، نلاحظ أنَّ في كل حالة تتغيَّر المعنى حسب كل مقام أو سياق كل موقف، وعليه فإنَّ التعلُّم عن طريق "الموقف أو الموضوعات" مهمٌ جدّاً بالنِّسبة لمرحلة التَّعليم الإبتدائي، وخاصَّة في المستويات الثَّلاثة الأولى، وقد سمَّاه "فيرث" "بسيَّاق الموقف" و"هو العامل الأخير والحاسم في تحديد المعنى، وشامل وحاصل لجميع السياقات الأخرى بدءاً من الصَّوتي مروراً بالصَّرفي والنَّحوي والمعجمي وانتهاءً بالسيَّاق الدَّلالي"[1]. ومن مزايا هذه النَّظريَّة أنَّها رعت السِّمة التَّراكميَّة للعناصر اللُّغويَّة وتسلسلها وتفاعل بعضها مع بعض في عمليتي الفهم والإفهام، قصد تحقيق تخاطب لغوي ناجح، كما ركَّزت على الجانب الوظيفي للعناصر اللُّغويَّة"الكلمات"، "في أنْ يوجِّهوا اهتمامهم إلى

[1]– د. محمد محمد يونس علي: مقدِّمة في علمي الدَّلالة والتَّخاطب، ص: 31.

تلك العناصر نفسها والأنماط التي تنتظم فيها، بدلاً من صرف إنتباههم إلى العلاقات النَّفسيَّة بين اللُّغة والذِّهن أو اللُّغة والخارج أو إلى العمليات النَّفسيَّة التي تحدث في الدِّماغ"[1]. وعليه فإنَّ التَّعلُّم عن طريق "سياق الموقف" يفيد في حشد الكثير من الكلمات والمصطلحات لدى المتعلِّمين من جهة، ومعرفتها يؤدي إلى تطبيقها وتوظيفها أثناء الحدث الكلامي التَّخاطبي، ومنه حسن التَّوظيف دليل قاطع على حسن إصابة واستيعاب المعاني وفهمها.

د–نظريَّة التَّحليل التَّكويني للمعنى: تتَّخذ نظريَّة التَّحليل التَّكويني للمعنى Theory of Componentialanalysis of Meaning، مبدأ التَّجزئة والتَّحليل التَّكويني للمعاني المعجمية إلى المكونات الأساسيَّة الخاصَّة بها"[2]، أي التَّحليل عن طريق الخصائص والمميزات التي تتميَّز بها تلك الوحدة المعجميَّة، مثلاً مكوِّنات "إنسان" أنَّه "حيوان عاقل"، ومكوِّنات "رجل"أنَّه "حيوان، عاقل، ذكر، بالغ"، ومن هنا يجب التَّركيز أثناء العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلُّمية معرفة خصائص ومميزات الوحدة المعجمية "الكلمة"، تشكِّل إضافة وزيادة نوعيَّة لرصيده اللُّغويالتي تساهم بدورها في معرفة معاني ودلالة الوحدة المعجميَّة من خلال خصائصها والصِّفات التي تتربَّع عليها"، كما تفيد في تحديد نوع العلاقة بين معاني الوحدات المعجمية "أهي ترادف أم تضاد أم تضمُّن"[3]، والعمل على إضافة معاني جديدة غير المعنى الذي يحمله الجذر اللُّغوي للمصطلح الأصل.

هـ–نظريَّة أفعال الكلام (Theory of Speachacts): رائد هذه النَّظريَّة اللِّساني. Austin جاء بها على إثر المحاضرات التي ألقاها في جامعة هارفارد سنة1955م في كتاب سمَّاه "كيف تفعل الأشياء بالكلمات"، ثم طوَّرها العالم البراغماتي "جون سيرل "john R searle" خلال فترة السَّبعينات والثمانينات[4]، تقوم هذه النَّظريَّة على أساس أنَّ اللُّغة أداء الأعمال مختلفة في آن واحدٍ، وما القول إلاَّ واحداً منها، فالمتكلِّم عندما يتحدَّث هو في الواقع يُخبر عن شيء أو يأمر أو ينهي أو يشكر أو

[1]– د.محمد محمد يونس علي: وصف اللُّغة العربيَّة، ص: 31–32.

[2]– المرجع نفسه، ص: 105.

[3]– نفسه، ص: 33.

[4]– نفسه، ص: 34.

يعتذر، ...الخ، بمعنى أنَّ نظريَّة أفعال الكلام تنظر إلى عمليَّة التَّخاطب على أنَّها مخاطبة مرتبطة بموقف تعبِّر عنه، فالطَّلب يعبِّر عن رغبة في شيء ما، والنَّهي يعبِّر عن الإبتعاد عن ذلك الشَّيء أو الفعل، والشُّكر يعبِّر عن الإمتنان، والإعتذار يعبِّر عن النَّدم، وعليه فإنَّ الطَّلب يهدف إلى تحقيق رغبة، والنَّهي يدل على مضرة، والشُّكر يدل على الجزاء، والإعتذار يدل على الإعتراف بالخطأ والنَّدم عليه، وكل واحدة من هذه تدل على موقف واحد يعبِّر عنه، وعليه فإنَّ نظريَّة أفعال الكلام تفيد المتعلِّم في معرفة المواقف التَّعليميَّة المختلفة ومجالاتها، كما أنَّها تتَّخذ عمليَّة التَّخاطب وسيلة لتجسيد الحدث الكلامي، يقاس نجاح هذه الأخيرة بمقدار إكتشاف وفهم المتلقي للموقف المعبَّر عنه من خلال فهم قصد المتكلِّم ومبتغاه، وعليه قسَّم "أوستن" أفعال الكلام إلى ثلاثة أقسام:

-الفعل اللَّفظي Loculionaryact: "القصد به عمليَّة النُّطق بالجملة المفيدة التي تَتَّفق مع قواعد ومعايير اللُّغة"[1]، التي يتكلَّم بها، وعليه يجب تدريب المتعلِّمين على النُّطق الصَّحيح للوحدة المعجميَّة والجملة، لأنَّ ذلك يساهم بشكل كبير في رفع اللُّبس واستقامةِ المعنى.

-الفعل غير اللَّفظي Illoculionaryact: القصد به الحدث الذي يقصده المتكلِّم بالجملة، كالأمر أو النَّصيحة[2].مما يتطلَّب توجيه المتعلِّمين نحو الحدث الكلامي المرغوب فيه، وتعريفهم بالألفاظ والصيغ الدَّالة على ذلك، وتوظيفها في جمل مماثلة قصد التَّرسيخ والتَّثبيت.

-الفعل المترتِّب عن النُّطق Perfocutionaryact: يقصد به التَّأثير المترتِّب عن الحدث اللُّغوي بين الباثِ والمتلقي[3]،كما مثَّلنا لذلك في المثال السَّابق كطاعة الأمر أو الاقتناع بالنَّصيحة. وهو بمثابة استجابة لمثير حسب النَّظرة السُّلوكيَّة. وعليه يجب تدريب المتعلِّمين على سرعة الاستجابة وفق ما يتطلَّبه ويرغبه المتكلِّم "المدرِّس" وحتى الزملاء والأقران عند مخاطبتهم ومحاورتهم، وهنا يجب تفعيل وبشكل مكثَّف دور المحادثة وتبادل الأدوار وتمثيلها حسب الواقع من قبل المتعلِّمين أنفسهم.

[1]- محمد محمد يونس علي: مقدِّمة في علمي الدَّلالة والتَّخاطب، ص: 34.

[2]- المرجع نفسه، ص: 34 بتصرف.

[3]- نفسه، ص: 35.

و–نظريَّة الحقول الدَّلاليَّة Champ simantique: تعتبر نظريَّة الحقول الدَّلالية من أهم النَّظريات المعوَّل عليها في المجال التَّعليمي التَّعلُّمي، وهذه الحقول ماهي في الحقيقة "إلاَّ تصنيف للألفاظ المستعملة في نص من النُّصوص أو لغة من اللُّغات ترتبط فيما بينها برباط دلالي معيَّن"[1]. بمعنى أنَّ كل كلمة من الكلمات أو وحدة من الوحدات المعجميَّة،إلاَّ ولها حقل دلالي تنتمي إليه من جهة "، وأنَّ معرفة الحقل الدَّلالي الذي تنتمي إليه يساعد بشكل كبير في تعريف وتحديد معناها، كما أنَّ موقع الكلمة بين أخواتها في الحقل يعني درجة من تحرير معناها في الحقول المقابلة لذلك التَّرتيب"[2]، ومن هنا فإنَّ الحقل الدَّلالي"هو مجموعة من الكلمات المتقاربة في المعنى يجمعها صنف عام مشترك بينها، وتعني نظريَّة الحقول الدَّلالية بإدماج الوحدات المعجميَّة المشترك في مكوِّناتها الدَّلالية في حقل دلالي واحد"[3]. وأقرب تعريف للحقل الدَّلالي هو تعريف جورج مونان الذي بَيَّن أنَّه: "مجموعة من الوحدات المعجميَّة التي تشتمل على مفاهيم تندرج تحت مفهوم عام يحدِّد الحقل"[4]، فكلمة "شجرةٌ" مفهوم عام تندرج تحته أنواع كثيرة من الأشجار،"البرتقال، الرمان، التُّفاح المشمش، اللَّوز، ...الخ"، هي بهذا تعتبر نظريَّة "الحقول الدَّلالية" من أهم النَّظريات التي فرضت نفسها على تحليل المفردات خلال بعض الحقول أو المجالات المتَّصِلة بالمعنى، ومن هذه الزَّاوية لها إسهاب كبير في المجال التَّعليمي التَّعلُّمي، ومن المبادئ التي ترتكز عليها ما يلي:

–لا وحدة معجميَّة "كلمة" تنتمي إلى أكثر من حقل.

–لا وحدة معجميَّة "كلمة" لا تنتمي إلى حقل معيَّن.

–يجب العناية بالسيَّاق الذي ترد فيه الكلمة.

[1]– حلمي خليل: الكلمة دراسة لغويَّة ومعجميَّة، دار المعرفة الجامعيَّة، ط2، 1996م، الإسكندريَّة مصر، ص: 192.

[2]– أحمد مختار عمر: علم الدَّلالة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط5، 1998م، ص: 79.

[3]– د. صلاح الدِّين زرال: الظَّاهرة الدَّلاليَّة، منشورات الإختلاف، الجزائر، ط1، 2008م، ص: 190–191.

[4]– د. أحمد عزوز: أصول تراثيَّة، إتحاد كتَّاب العرب،دمشق، سوريا، 2002م، ص: 13.

-يجب دراسة المفردة داخل التَّركيب،[1]على الرَّغم من أنَّ "بعض الباحثين من عدَّ"الكلمة" وحدة دلالية صغرى"[2]، وحتى تستطيع الوحدة المعجميَّة أنْ تُبرهن عن حقيقة معناها، لا بدَّ أنْ تنسجم داخل التَّركيب، لأنَّ هذا الأخير هو الذي يُضفي إلى الدَّلالة النِّهائيَّة المتكاملة والمقصودة من التَّعبير، وعليه فإنَّ الجملة تشكِّل وحدة دلاليَّة أكثر شموليَّة، وهذه الدَّلالة ناتجة من إتِّحاد الدَّلالات الصغرى للوحدات المعجميَّة المكوِّنة لتلك الجملة، وبناءً على ذلك فإنَّ على الفاعل التَّعليمي "المدرِّس" الإلمام والإحاطة بعدد كافي من الكلمات، وإعطاء آليَّة التَّصنيف المتَّبعة والهادفة للمتعلِّمين قصد تصنيفها وتبويبها في مجموعات تمهيداً لمعرفة مفهوم الحقل الدَّلالي، ثم توظيف تلك الوحدات المعجميَّة "الكلمات" في جمل مفيدة قصد إظهار معانيها، بحيث كلَّما وُظِّفت في سياقات مختلفة بالضَّرورة الحتميَّة تحصل على معاني جديدة، وبهذه الكيفيَّة يستطيع إدراك المعنى المعجمي للكلمة، ثم بعد ذلك لا تظهر الدَّلالة الوظيفيَّة للكلمة إلاَّ في الجمل والعبارات.إنَّ الوصول إلى بحث دلالي متكامل وملائم للدَّلالة يقتضي عدداً من الإختبارت القاعديَّة التي تفترض تجاوز الكلمة إلى العبارات أو إلى الجمل التي تتكوَّن منهاهذه الكلمات، أي مجموعة من الوحدات الدَّلاليَّة التي تتراصف فيما بينها وصولاً إلى الدَّلالة المتكاملة والمقصودة من التَّعبير[3]. "إنَّقيمة الكلمة المفردة تُعدُّ عنصراً أو جزءاً واحداً من عناصر المعنى، بحيث تزداد هذه القيمة عندما تتَّصل بغيرها من الكلمات"[4]، وعلى هذا الأساس لا تحدد الكلمة إلاَّ بموقعها داخل مجال دلالي محدَّد. يقول "ترير Trier" في هذا الصَّدد: "إنَّ قيمة كلمة مَا لا يمكن تحديدها إلاَّ بتعريفها ضمن علاقتها بقيمة الكلمات المجاورة لها والمتباينة معها، وأنَّها لا تحصل على معنى إلاَّ باعتبارها جزءاً مِنْ كل، ولهذا فإنَّه ليس هناك من معنى إلاَّ داخل المجالِ".

[1]- د. صلاح الدِّين زرال: الظَّاهرة اللُّغويَّة عند علماء العربيَّة القدامى، ص: 191.

[2]- د. أحمد مختار عمر: علم الدَّلالة، ص: 32.

[3]- د. تراث حاكم الزيادي: الدَّرس الدَّلالي عند عبد القاهر الجرجاني، ص: 39.

[4]- ينظر: فريد عوض حيدر: علم الدَّلالة "دراسة نظريَّة وتطبيقيَّة"، ص: 173.

4-أنواع الدَّلالة: يرى الباحث "أحمد مختار عمر" أنَّ بعض اللُّغويين وسَّع مفهوم الحقل الدَّلالي ليشمل الأنواع الآتيَّة:[1]

-الكلمات المترادفة والكلمات المتضادَّة.

-الأوزان الإشتقاقيَّة، وسميت بالحقول الدَّلاليَّة الصَّرفيَّة.

-أجزاء الكلام وتصنيفاتها النَّحويَّة.

-الحقول السنتجماتيَّة، وتشمل مجموعة من الكلمات التي تترابط عن طريق الاستعمال ولكنَّها لا تقع في نفس الموقع النَّحوي مِثل "كلب، نباح"

ومنهم من نظر إلى أنواع الدَّلالة بحسب أنواع المعنى قسَّمها إلى خمسة أنواع هي:[2].

-المعنى المركزي أو الأساسي أو الأوَّلي، كما يسميه البعض بالدَّلالة المركزيَّة.

-المعنى الإضافي أو الثَّانوي، يسميها بعضهم بالدَّلالة الهامشيَّة، من مميزاتها أنَّها زائدة عن الدَّلالة المركزيَّة وغير ثابتة، متغيِّرة بحسب تغيُّر السيَّاق الذي تَرِدُ فيه.

-المعنى الأسلوبي أو ما يُعرف "بالدَّلالة الأسلوبيَّة"، هو ذلك النَّوع من المعنى الذي تحمله قطعة من اللُّغة بالنِّسبة للظُّروف الاجتماعيَّة لمستعملها والمنطقة الجغرافيَّة التي ينتمي إليها.

-المعنى النَّفسي أو الدَّلالة النَّفسيَّة، تعني الحالة النَّفسيَّة التي يكون حالها الفرد عند التَّلفُّظ.

-المعنى الإيحائي أو الدَّلالة الإيحائيَّة، هو نوع من المعنى الذي يتعلق بكلمات ذوات مقدرة خاصة على الإيحاء، وقد حصر "أولمان" تأثيرات هذا النَّوع من المعنى في ثلاثة جوانب:

أ) التَّأثير الصَّوتي.

ب) التَّأثير الصَّرفي

ت) التَّأثير الدَّلالي، ويتعلق الأمر بالكلمات المجازيَّة.

---

[1]- د. صلاح الدِّين زرال: الظَّاهرة الدَّلاليَّة عند علماء العربيَّة القدامى، ص: 191. نقلاً عن: أحمد مختار عمر: علم الدَّلالة، ص: 81.

[2]- أحمد مختار عمر: علم الدَّلالة، ص: 36.

أما إبراهيم أنيس في كتابه "دلالة الألفاظ" فإنَّه قسَّم الدَّلالة إلى أربعة أنواع، ومعياره في ذلك حسب مصدر الدَّلالة، أي بحسب المصدر الذي تستمدُّ منه الدَّلالة، وهذه الأنواع هي:[1]

-الدَّلالة الصَّوتيَّة: هي التي تستمدُّ من طبيعة بعض الأصوات.

-الَدَّلالة الصَّرفيَّة: هو نوع من الدَّلالة يستمدُّ من الصيغ والمباني الصَّرفية.

-الدَّلالة النَّحويَّة: هي الدَّلالة التي تستمدُّ من التَّرتيب الهندسي الخاص بنظام الجمل.

-الدَّلالة المعجميَّة أو الاجتماعيَّة: هي دلالة مستمدَّة من المعنى المعجمي للكلمات، بالإضافة إلى الدَّلالات الزَّائدة على الدَّلالة الأساسيَّة لها"الكلمات" التي يُطلق عليها بـ "الدَّلالة الاجتماعيَّة".

5-أسس بناء الحقول الدَّلاليَّة: من أهم الأسس والطُّرق المساهمة في بناء الحقل الدَّلالي ما يلي:

أ. **الطَّريقة الشَّكليَّة:** تعتمد هذه الطَّريقة وبشكل واضح على شكل ملاحظة الدَّوال، مثل كلمة "جمع" وأسرتها الإشتقاقيَّة، جمع، يجمع، تجميع، جامع،...إلخ.إنَّ الملاحِظ من النَّاحيَّة الشَّكليَّة أنَّها تتشابه وتشترك في جذر لغوي واحد أصله "الجيم والميم والعين" "جمع"[2]، وهذه الطَّريقة تُلائِم وتناسب المرحلة الإبتدائيَّة إذْ يعمل الفاعل التَّعليمي على رصد وتصنيف الكلمات والألفاظ المدروسة، في أسر لغويَّة تحت طائلة جذر لغوي واحد تنتمي إليه،محاولةً مِنه تشكيل معجم مدرسي في نهاية كل موسم دراسي، يُساعده على إحصاء ومعرفة عددُ الكلمات والمفردات التي تمَّ تَدريسها وتحصيلها للمتعلِّمين خلال مستوى تعليمي معيَّن، ومن جهة هذه العمليَّة تساهم بشكل كبير في عملية تقويم مكتسبات المتعلِّمين، وهكذا يتم بناء المعارف بصفة عامَّة واللُّغويَّة بصفة خاصة، إلاَّ أنَّ هذه الطَّريقة لا تخلو من النَّقائص والإختلالات، فالنَّظر إلى الجانب الشَّكلي لا يفي بالغرض المطلوب، لأنَّ هناك كلمات تترادف فيما بينها في جانب المعنى، لكن تختلف من النَّاحيَّة الشَّكليَّة مثل "جمع، لَمَّ، ...إلخ).

[1]- د.إبراهيم أنيس: دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلو المصريَّة، مطابع سجل العرب، مصر، ط3، 1973م، ص: 46.

[2]- د. صلاح الدِّين زرال: الظَّاهرة الدَّلاليَّة عند علماء العربيَّة القدامى، ص: 02 بتصرف.

ب. **الطَّريقة السيَّاقيَّة:** تتم هذه الطَّريقة على أساس أنَّ معرفة معنى كلمة من الكلمات لا يتمُّ إلاَّ بالرُّجوع إلى جميع حالات إستعمالاتها في اللُّغة، وقد عبَّر "مايبه" "Meillat" عن ذلك بقوله: "إنَّ معنى كلمة ما لا يمكن تحديده إلاَّ بواسطة معدَّل الإستعمالات اللُّغويَّة من جانب والأفراد والفئات في مجتمع واحدٍ من جانب آخر"[1]، كما أكَّد "لبرتراندراسل" هذا الفهم قائلاً : الكلمة تحمل معنى غامضاً لدرجة ما، ولكن المعنى يكتشف فقط عن طريق ملاحظة إستعماله، بمعنى الاستعمال يأتي أوَّلاً، وحينئذ يَتقطَّرُ المعنى منه"، ثم إزداد الأمر تأكيداً على يد "أولمان" بَيَّن فيه "أنَّ المَعجميُّ يجب أوَّلاً أنْ يلاحظ كل كلمة في سياقها، ويصبح المجال مفتوحاً أمام المنهج التَّحليلي"[2]، روَّاد هذه الطَّريقة اللِّسانيون التَّوزيعيون وعُرِفَ منهجهم بالتَّحليل التَّوزيعي الذي ينفي التَّرادف في اللُّغة ضمن حقل دلالي واحد، وعليه هذه الطَّريقة تناسب إلى حدٍّ كبيرٍ المرحلة المتوسِّطة من التَّعليم، لأنَّها طريقة تناسب قدرات المتعلِّمين العقليَّة والفكريَّة، وهذا أمر بديهي وعادي يتناسب مع تلك المرحلة في بناء التَّعلمات اللُّغويَّة، دون أن نُنقِص من قيمة الطَّريقة الشَّكليَّة في هذه المرحلة،لأن هذه الأخيرة تناسب وتلاءم المتأخِّرين منهم في عمليَّة التَّحصيل، وبالتَّالي تشكِّل لهم دعماً ومعالجةً لاستدراكِ النُّقص الملاحظ عليهم، قصد الالتحاق وتكملة نصاب العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلميَّة، وتجانسها لجميع فئات الصفِّ الواحدِ، وهنا عين الهدف المرجوا من ذلك.

جـ–طريقة المجالات الدَّلاليَّة: إنَّ هذه الطَّريقة، تهدف إلى تصنيف كلمات في حقول دلاليَّة ليس حسب تصنيف المدلولات تقابلها بالتَّوازي دوال كما في الطَّريقة الشَّكليَّة، وإنَّما على أساس معنوي، أي اعتماد التَّصنيف في هذه الطَّريقة على الكلمات التي لها صِلة قَرابَة واضحة ومتواجدة فيما بينها، أو على ما يوجد بينها من علاقات دلاليَّة كعلاقة التَّرادف أو التَّضاد أو الاشتراك اللَّفظي أو علاقة الصَّغير بالكبير إلى غير ذلك"[3]، كما اتَّسعتْ رُؤيةُ هذه الطَّريقة لتشمل التَّرابط بين الكلمات على أساس وظيفي استعمالي، وذلك من خلال وجود علاقة بين الأفعال والأسماء كتآلف وتناسق "يرى"

[1]- Vue : mounin clefs pour la semantique p : 55 .

[2]– أحمد مختار عمر: علم الدَّلالة، ص: 72.

[3]– د. صلاح الدَّين زرال: الظَّاهرة الدَّلاليَّة عند علماء العربيَّة القدامى، ص:214.

و"عين"، أو "يسمع" و"أذن"، أو "يشم" و"أنف"،...الخ[1]. ومن هنا فإنَّ طريقة المجالات الدَّلاليَّة تتطلَّب إعمال الفكر أكثر، لأنَّها ترتكز وتُركِّز على الجانب المعنوي غير قابل للملاحظة، أي أنَّها ترتقي إلى الفهم المجرَّد البعيد عن المحسوسات والماديات، تفيد بشكل كبير في معالجة النُّصوص الطَّويلة، إذا ما قرنت بالطَّريقة السيَّاقيَّة التي تصلح للنُّصوص القصيرة على أكثر تقدير.

6-مفهوم الصِّيتة: ممَّا لا شك فيه أنَّ جهاز النُّطق عند الإنسان، يستطيع أنْ ينطق عدداً لا يُحصى من الأصوات، وكل لغة من اللُّغات لا تستطيع أنْ تستثمر كل إمكانات هذ الجهاز البشري العجيب، بل تكتفي كل لغة بعدد محدود من الأصوات. وهذه الأخيرة تختلف وتتباين فيما بينها من حيث المخارج والصِّفات، وإذا أراد اللُّغوي دراسة لغة مَا دراسة صِيَاتيَّة، يتحتَّم عليه أنْ يقوم بدمج كل مجموعة من الأصوات المتقاربة في المخرج والصفة والمشتركة في الوظيفة تحت مسمى واحد هو "الصيتة"، إنَّالفرق بين الصَّوت والصِّيتة، هو أنَّ الصَّوت Speech Sound، "وحدة صوتيَّة مميزة أصواتياً Phonetically أي "كل وحدة صوتيَّة محدثة بواسطة أعضاء النُّطق، يمكن للأصواتي أنْ يميِّزها عن سائر الوحدات الصَّوتية الأخرى التي تحدثها أعضاء النُّطق Phoneme، أمَّا الصِّيتة Phoneme سأمثِّل بأمثلة توضيحيَّة لمعرفة مفهومها، إنَّ صوت النون في السِّلسلة الصَّوتيَّة "يَنْهَى" يختلف في كيفيَّة نطقه والصِّفة لديه عن صوت النون في السِّلسلة "يَنْسَى"، وعليه سأرمز للأوَّل بـ (ن[1]) والثَّاني بـ (ن[2])،نجد في المثال الأوَّل "ينْهى" تكون النون مظهرة، أمَّا في المثال الثَّاني "ينْسى" فهي في هذا الموقع مخفاة وهذا حسب أحكام التَّجويد، والجامع بينهما (ن[1]) و(ن[2]) أنَّهما ينتميان إلى صوت واحد الذي نرمز إليه في الكتابة بحرف النون (ن)، الذي يمثل أحد الحروف الألفبائيَّة للُّغة العربيَّة، بدليل أنَّهما متماثلان تماماً في نطقهما وصفاتهما عند عزلهما عن سياقهما الصَّوتي"نطقهما منفردين"، ما يدل أنَّ التَّغيُّرات الحاصلة عن نطقهما هي تغيرات طارئة وظرفيَّة تعرض لهاالصَّوت عند وضعه في سياقه، وتنزاح عنه في حال إنفراده، لأنَّ الحرف الذي يلي (ن[2]) هو حرف "السين" في كلمة "ينسى" وهذا الأخير حرف "السين" ينتمي إلى حروف الإخفاء التي هي: (ت، ث، ج، د،

[1]- د. صلاح الدِّين زرال: الظَّاهرة الدَّلاليَّة عند علماء العربيَّة القدامى، ص: 214.

ز، س، ش، ص، ض، طن ظ، ف، ق، ك)، مَّما جعل صوت النون في "ينسى" يخفى عند نطقه، وهذه صفة عارضة للصَّوت تزول بزوال السَّبب "حرف السين"، الذي يليه في هذا المثال، وعليه فإنَّ الصَّوت (ن) في حالة انفراده وبقائه بعيداً عن الإستعمال يسمونه الغربيون "صِيتةٌ" Phoneme، أمَّا إنْ وضِع ضمن السِّلسلة الصَّوتيَّة كما هو الحال (ن[1]) و(ن[2]) في "ينْهى" و"ينْسى" على التَّرتيب سُمي "تنوُّعاً صوتيّاً" Allophone ، وما تقوله عن الصَّوت (ن) ينطبق على جميع أصوات اللُّغة العربيَّة، التي يصل عددها إلى أربع وثلاثين صيته، تنقسم هذه الأخيرة إلى صوامت (Consonants) يصل عددها إلى ثمانية وعشرين صيتة، وصوائت (Vowels) وعددها ستَّةٌ، منها ثلاثة قصيرة تمثِّلها الحركات، وثلاثة طويلة المعروفة بحروف المد واللَّين[1].

لقد شدَّت انتباه اللُّغويين، دراسة الصيتة من واحدٍ لآخر، كما اختلفوا في تعريفها، ومردُّ ذلك إلى اختلاف مناهجهم ومذاهبهم ومناهلهم، وبناءً على ذلك عرَّفوا الصِّيتة من وجهة نظر ثلاثة إتِّجاهات هي:

أ. **الاتِّجاه العقلي**: لقد عرَّف "بودان دو كورتيني" Boudouin de Cortenay ضمن نظريته التي اهتم فيها بدراسة الصِّيتة دراسة نفسيَّة، وبناءً على ذلك فإنَّ الصيتة، هي صورة عقليَّة (Mental Image)، وتبعاً لذلك فإنَّه فرَّق بين نوعين من علم الأصوات، سمَّاهما علم أصوات وظائف الأعضاء Physio Phonetics، وعلم الأصوات النَّفسي Psycho Phonetics، حيث نظر إلى علم أصوات وظائف الأعضاء على دراسة الأصوات المنطوقة فعلاً، واستخدم "علم الأصوات النَّفسي" للإحالة على دراسة "الصُّور العقليَّة المُمثَّلة بالأصوات المنطوقة[2].

[1] – د.محمد محمد يونس علي: المعنى وظلال المعنى، ص: 242 بتصرف.

[2]- Jones Daniel, the phoneme, its nature and use, combridge University press, 1976, P 213.

ب. **الاتِّجاه الوظيفي**: مثَّل هذا الاتِّجاه العالم اللُّغوي "تروبتسكوي"، الذي عرَّف الصِّيتة بالرجوع إلى وظيفتها في بنية الكلمة، معتبراً في الوقت نفسه أنَّ الصيتات هي العناصر الجزئيَّة الصُّغرى للغة القادرة عن طريق الإبدال Substitution على تمييز كلمة من أخرى، مصرِّحاً بأنَّ الصيتة "فكرة لغويَّة لا نفسيَّة"، وهو بهذا الطَّرح يتَّفق مع بلومفيلد في أنَّ الصيتة تعرف حقيقتها أثناء توظيفها في بنية اللُّغة وليس في معزل عنها، وأنَّ الصيتة هي أصغر الوحدات تحدث اختلافاً في المعنى.

ج. **الاتِّجاه الفيزيائي**: صاحب هذا الاتِّجاه العالم اللُّغوي دانيال جونز Daniel jones، الذي عرَّف الصيتة "على أنَّها أسرة من أصوات متألفة من صوت مهم من أصوات اللُّغة، مع أصوات أخرى متقاربة، تلك التي تحل محلَّه في سلاسل صوتيَّة معيَّنة أو تحت اشتراطات معيَّنة، من كمية طولٍ أو نبرٍ أو تنغيمٍ"[1].

7-علاقة الصِّيتة بالدَّلالة:

يرمي أثر الصيتة من النَّاحيَّة الدَّلاليَّة على التَّمييز والتَّفريق بين كلمات اللُّغة، وكذا التَّمييز بين المصرِّفات، بمعنى أنَّها تمثِّل عنصراً مؤسِّساً في بناءِ المصرِّفات والكلمات، والصيتة ليس لها معنى في نفسها، ولكن يكون لها ذلك مع غيرها، وهذا ما جعل "فيرث" تسمية الوظيفة الأصواتيَّة "بالوظيفة الثَّانويَّة"، معتبراً أنَّ الوظائف المعجميَّة والتَّصريفيَّة والتَّركيبية الوظائف الأهم. وهكذا فإنَّ للصيتة دلالة، ولكنَّها ليست مستقلَّة بل هي مشروطة بوضع الصِّيتة قرينة لصيتات أخرى تؤلِّف معها مصرِّفاً أو كلمة تحت إسم "ترابط العناصر اللُّغويَّة"، الذي لولاه لما كان للمصرِّف المقيَّد معنى،كما في تاء التَّأنيث السَّاكنة ونحوها من اللَّواصق التي لا يمكن أنْ تؤدي معنى،إلاَّ بارتباطها بوحدة معجميَّة معيَّنة "كَتَبَتْ".

[1]- Jones D, an outline of english phonetics, combridge university press, 1976, P 49.

كما قد تُفقِد الصيتة ملامحها التَّميُّزيَّة في موقع معيَّنوتصبح صيتة أخرى، يُطلق على هذه الحالة مصطلح "الإبطال" Neutralization أي إبطال التَّمييز بين الصِّيتات في مواقع معيَّنة، ترتبط هذه الظَّاهرة بما يُعرَف "بالصِّيتة الرَّئيسة" Archphoneme هو مصطلح لتروبتسكوي القصد به الوحدة الصَّوتيَّة النَّاشئة على إبطال ملامح معيَّنة للصيتات في محيط ما، وقد مثَّل د/ أحمد مختار عمر لهذه الظَّاهرة في العربيَّة بإبطال التَّمييز بين الطَّاء والتَّاء في مواقع معيَّنة مثل "اطَّرد"و"اصطبر" و"اضطرب"، ... ألخ، على أنَّ من الواجب وضع رمز يبيِّن ويشير إلى هذه الصِّيتة الكبيرة أو الرَّئيسة التي نشأ عنها الإبطال.كما في كلمة "خادمه" المنتهية بهاء الضَّمير "هو"، وكلمة "خادمة" المنتهية بتاء التَّأنيث المربوطة، واقترح للصيتة الرَّئيسة التي يشملها الرَّمز O[1].

وعليه وطبقاً للدِّراسات التُّراثيَّة للغة العربيَّة في هذا الشَّأن، ضرورة تبني تصوُّراً آخر للصيتة الرَّئيسة يقوم على أساس تقسيمها إلى صيتة أصليَّة وصيتة مناوبة، فالصيتة "ت" في صيغة افتعل صيتة أصليَّة في حين أنَّ الصيتة "ط" في مبنى الكلمة "اضطرب" صيتة مناوبة، لأنَّها تنوب عن الصِّيتة الأصليَّة التي هي "ت"، وأساس ذلك أنَّ الصيتة الأصلية تنتمي إلى البنية الدَّاخليَّة حسب هذا المثال، أمَّا الصِّيتة المناوبة تنتمي إلى البنية الخارجيَّة وهذا هو السَّائد في اللُّغة العربيَّة[2]، إلاَّ أنَّنا قد نجد أمثلة خلاف ذلك، نجد مثلاً كلمة "يَنْبُتُ" المكوَّنة من الوحدة المعجميَّة "ن.ب.ت"، التي على صيغة "يَفْعُلُ"، فبنيتها الدَّاخليَّة هي"يَنْبُتُ"، والخارجيَّة "ي.م.ب.ت"، ومنهنا نلاحظ أنَّ الكتابة تُظهِر البنية الدَّاخليَّة "يَنبتُ" خلافاً للطَّريقة السَّائدة، ونفس الكلام عن "قائل"، و"ادَّكر"، وقد نجد في بعض كلمات العربيَّة "البنية الوسطى"، كما في "ادَّكر" تتحوَّل إلى "اذتكر"، ثم أصبحت "اذدكر"، ثم تحوَّلت إلى "اذكر".

[1]- محمد محمد يونس علي: المعنى وظلال المعنى، ص: 254.

[2]- المرجع نفسه، ص: 254 بتصرف.

ما يمكن استخلاصه أنَّ الصيتة تشكل الوحدة الأساسية الصُّغرى لبناء الكلمة أو المصرِّف، وهي التي يؤدي أثرها من النَّاحيَّة الدَّلالية إلى التَّمييز بين كلمات اللُّغة العربيَّة، وعلى إثر هذا التَّمايز ينتج التَّغير في المعنى الدَّلالي.

8-علاقة الكلمة "المصرِّف" بالدَّلالة:

إنَّ علماء اللُّغة قديماً وحديثاً قد وجدوا صعوبة في تحديد مفهوم الكلمة، الأمر الذي حتَّمإلى تعريفها أكثر من أربعمائة تعريف حسب ما ذكره "مونان"[1]، مما أدى إلى إبعادها عن التَّحليل والدِّراسة اللُّغويَّة، واضطرارهم إلى استخدام مصطلح المصرِّف Morpheme في مكانها "الكلمة"، وقد اعتبر "مالينوفسكي" الكلمات أوهاماً Figments لغوية"[2]. وسبب هذا التَّباين والاختلاف في الرأي، حول تحديد مفهوم الكلمة، يرجع إلى اختلاف المدارس التي ينتمون إليها ونهلوا منها، وبذلك تباينت طرائقهم حول تناول مفهوم الكلمة.

9-معايير تحديد مفهوم الكلمة:

من المعايير التي إحتكم إليها اللُّغويون في تحديد مفهوم الكلمة ما يلي:

أ. **المعيار الإملائي**: عرفت الكلمة طبقاً لهذا المعيار على أنَّها سلسلة من الحروف المحدودة في الممارسة الكتابيَّة النَّموذجية بفراغ"[3]، لقد أفاد هذا المعيار فعلاً في تحديد مفهوم الكلمة، التي تدغم مع ما قبلها أو ما بعدها من كلمات عند النُّطق، بحيث يعسر تمييزها عن غيرها، كما في كلمتي "بَلْ" و"رديه" في قول الشَّاعر:

عافــت المــاء فــي الشَّــتاء فقلنــا بـــــر ديـــــه تصـــــادفيه ســـــخينا[4]

[1]- ينظر: جورج مونان: مفاتيح الألسنيَّة، عربه: الطَّيب البكوش، تقديم: صالح القرمادي، منشورات سعيدان،سوسة، تونس، 1994م، ص: 78.

[2]- Robins, general linguistics, Forth edition, London, 2013, P 184.

[3]- Lyons, Sementics Semantics Cambridge university Paris, 1977, P 18.

[4]- محمد محمد يونس علي: المعنى وظلال المعنى، ص: 254.

لقد علَّق السَّيوطي عن هذا البيت في باب "الملاحن" فصل "الألغاز، "بقوله: "بل رديه" ،ثم كتب على لفظ الألغاز، ولولا إرادة الألغاز لكتبت "بل رديه" بالفصل بين الكلمتين، وبذلك تتَّضح الحدود بينهما وتتجلى المعنى.

ب. **معيار الوقف الاحتمالي**: إنَّ تعريف الكلمة من وجهة نظر أصحاب هذا المعيار هي "جزءٌ من الجملة محدود بنقاط متعاقبة يمكن الوقوف عليها"[1]، وبالرُّجوع إلى المثال السَّابق، أنَّه بامكان المتكلِّم أنْ يقف على كلمة "بَلْ"ويفصلها عن كلمة "رديه"، وبناءً على ذلك نحكم على كلاً من "بل" و"رديه" كلمة مستقلَّة عن الأخرى، ومن الملفت للإنتباه أنَّ الضَّمير "الهاء" المتَّصل بـ "رديه"، لا يمكن الوقوف على "ردي" دون وصلها بالضَّمير المتَّصل بها، وعليه لانقول أنَّ هذا الضَّمير كلمة مستقلَّة[2].

جـ– المعيار الدَّلالي: يمكن تعريف الكلمة من منظور هذا المعيار على أنَّها: "إتِّحاد معنى معين بتجمع من الأصوات القابل لاستخدام قواعدي معيَّن"[3]، يبدوا أنَّ هذا هو عين التَّعريف الذي نسبه "فندريس"إلى "مييه"Meillet، والظَّاهر أنَّه ليس في هذا التَّعريف ما يمنع إعتبار المركَّب الإضافي في نحو "رسول الله"، و"الموصول والصلة"، نحو"الذي قام"، وأداة التَّعريف "ال"كلمة، كما أنَّه لا يفرِّق بين الكلمات والمصرِّفات، لأنَّه لا يضع حدوداً صارمة للكلمة تميِّزها عن ما هو أكبر أو أصغر منها من الوحدات اللُّغويَّة، وكان تركيزه على الارتباط بين السِّلسلة الصَّوتيَّة والمعنى والاستخدام القواعدي لها.

[1]- Lyons, Introduction to theoretical linguistics, Cambridge university, 1968, P 199.

[2]– محمد محمد يونس علي: المعنى وظلال المعنى، ص: 254.

[3]– المرجع نفسه، ص: 255.

د- معيار الاستقلال: نعني به أنَّ العنصر اللُّغوي المتمثل في الكلمة هو قبوله للانفصال عن العناصر اللّغوية السَّابقة والموالية له، أي امكان وجوده منفرداً، ومن أشهر التعريفات في هذا الشأن، تعريف "بلومفيلد الذي يرى "أنَّ الكلمة هي أصغر مبنى حر، وبمقتضى هذا التعريف فإن الضميرين في نحو"حدثْتَنا" ليسا بكلمتين لأنَّهما لا يستقلان، ولا شك أن هذا يؤدي عند تطبيقه على اللُّغة العربية إلى اعتبار العنصر اللُّغوي ذاته كلمة في بعض المواضع، وجزءُ كلمةٍ في موضع آخر، كما في الضمائر "هما" و"هم"و"هن"، فالأوَّل منها مثلاً كلمة في موقع الإبتداء، مثل "هما اللذان أخبرتهما"، وجزء كلمة في موقع المفعول به كما في المثال السابق "حدثتنا"، وهكذا مع الضميرين الآخرين.

كما حاول "أولمان" أن يجمع بين المعيار الدَّلالي ومعيار الاستقلال، معرِّفاً الكلمة "بأنَّها أصغر وحدة ذات معنى"، يمكن افرادها والنظر إليها من هذه الناحية"[1]. إلاَّ أنَّ هذا الجمع غير قادر على حل مشكلة تحديد مفهوم الكلمة الزئبقي، مما دفع بالباحثين اللُّغويين إلى ابعاد الكلمة عن التحليل اللغوي، والبحث عن وحدة أخرى أكثر ملاءمة وطواعية تنصاعُ للدِّراسة والتحليل، باعتبار أنَّ الكلمة ليست الوحدة الأساسية في البنية القواعدية، وبعد جهد مرير، وتفكير معمق وجدوا ضالتهم في دراسة المفردة فيما يعرف بالمصرِّف Morphem الذي يكون أكثر خضوعا لمقاييس عملية موضوعية أكثر بكثير من مفهوم الكلمة ولقد عرَف المصرِّف في اللغة تعريفات متقاربة أذكر منها، أنَّه أصغر وحدة ذات معنى، أو أنَّه أصغر وحدة تقبل التحليل القواعدي.

أمَّا في تراثنا اللُّغوي والدَّلالي، فإنَّ قدماء اللُّغة لم يشغلوا بالهم كثيراً بها "الكلمة"، لأنَّهم إقتنعوا بإحساسهم المُرهِف، وسليقتهم اللُّغويَّة، بَلْ كانت محدَّدة وواضحة المعالم في أذهانهم، وعلى الرَّغم من هذا، إلاَّ أنَّ هناك محاولات من بعض المتأخِّرين، الذين درسوها وحدَّدوا حدودها، نجد جار الله الزَّمخشري (ت 538هـ)، أوَّل مَنْ طرق هذا الباب، وحدَّد فيه الكلمة "بأنَّها اللَّفظة الدَّالة على معنى

[1]- ينظر: ستيفن أولمان: دور الكلمة في اللُّغة، ص: 32. نقلاً عن: محمد محمد يونس علي: المعنى وظلال المعنى، ص: 265.

مفرد بالوضع"[1]، أمَّا ابن هشام الأنصاري عرَّفها قائلاً "أنَّ الكلمة قولٌ مفردٌ، والقصد بالقول، اللَّفظ الدَّال على معنى"[2].

10–مواصفات الكلمة: من خلال تتبعنا لهذه التَّعاريف نلاحظ أنَّ الكلمة تتميز بعدَّة معايير ومواصفات أهمَّها:

أ–مفهوم اللَّفظة: هي كل ما يتلفَّظ به المتكلِّم، سواء أكان مفيداً أو غير ذلك، فما كان غير مفيدٍ، يمكن ائتلافه من الحروف وليس له معنى مثل "بج"و"فح"، ...إلخ، أمَّا اللَّفظ المفيد هو الموضوع والمقصود بإزاء معنى معين ،"واللَّفظ عند أهل اللُّغة يطلق على ما هو حقيقة مفهومة، مثل زيد، رجل، كتاب، أو تقديراً مثل الضَّمائر المستترة"[3].

ب–دلالتها على المعنى: هذه الخاصيَّة تبعد الجانب المهمل من اللُّغة، وبالأخص من عمليَّة التَّلفُّظ وإبقاء دلالته على المعنى، وهو على نوعين:

– المعنى المعجمي مثل: ضرب،شجرة، رجل،...الخ.

–المعنى القواعدي مثل:"إنَّ ، لم، كان، أنَّ، ...الخ.

جـ–الإفراد: القصد به "المعنى الذي لا يدل جزءُ لفظه على جزئهِ، سواء كان ذلك المعنى جزء نحو معنى "ضَرَبَ" الدَّال على الحدث والزَّمان أو لا جزء له مثل معنى "ضرْبْ" و"نصْرْ""[4].

د– الوضع: يردُّ هذا القيد في تعريفهم للكلمة، عادة للإحتراز ممَّا يأتي:

– الألفاظ الدَّالة على معنى بالطَّبع لا بالوضع،لقول النَّائم "أَخْ" فإنَّه يفهم منه إستغراقه في النَّوم، وكذلك قوله عند السُّعال "أُحْ أُحْ" فإنَّه يفهم منه أذى الصَّدر أو الزُّكام.

---

[1]– ينظر: موفق الدِّين ابن يعيش: شرح المفصل، عالم الكتب للطِّباعة والنَّشر، ج1، بيروت، لبنان، ط1، د.ت، ص: 18.

[2]– جمال الدِّين محمد بن يوسف بن أحمد بن عبد الله بن هشام الأنصاري: شرح شذور الذَّهب في معرفة كلام العرب، تحقيق: محمد محي الدِّين عبد الحميد، دار الكوخ للطِّباعة والنَّشر، مصر، ط1، (د.ت)، ص: 11.

[3]– ينظر: خالد بن عبد الله بن أبي بكر بن محمد الجرجاوي الأزهري: شرح التَّصريح على التَّوضيح، دار الكتب العلميَّة، بيروت، لبنان، ط1، 2000م، ص: 20.

[4]– محمد محمد يونس علي: المعنى وظلال المعنى، ص: 272.

11-المشترك القواعدي: القصد بالمشترك اللَّفظي اللَّفظ الواحد الدَّال على معنيين مختلفين فأكثر دلالة على السَّواء عند أهل تلك اللُّغة[1]، وغالباً ما يدل المشترك اللَّفظي على الألفاظ المشتركة في دلالتها المعجميَّة، كما في لفظ "العَمُّ" الدَّالة على "أَخُ الأَبِ" وعلى الجمع الكثير. في حين أنَّ"المشترك القواعدي"الذي هو مبنى المصرِّف الدَّال على معنيين قواعديين فأكثر كما في صيغة "فَعِيلْ" التي تدل أحياناً على معنى "فَاعِلْ" كما في نحو "سَلِيمْ" بمعنى "سَالِم"، وقد تدل على معنى "مفعول" كما في "جَرِيحْ" بمعنى "مَجْرُوحْ".

كما أنَّ ظاهرة المشترك القواعدي لا تقتصر على المصرِّفات الصيغية كما في الأمثلة السَّابقة، بَلْ توجد كذلك في المصرِّفات اللَّاصقة كما في التاء المربوطة "ة" التي تدل على تاء التَّأنيث كما في "خادمة"، وقد تدل على الوحدة كما في "حمامة"، أو على المبالغة في الوصف كما في "علاَّمة"، وسميت بهذا الإسم "المشترك القواعدي"، لأنَّ المعاني التي تدل عليها هي معاني قواعديَّة، أي تصريفيَّة أو تركيبيَّة "نحويَّة"، وقد يجتمع في المصرِّف الواحد معنى تصريفي وآخر تركيبي، كما في الواو في نحو "إنتصر المسلمون"، هو مصرِّف تصريفي دال على جمع المذكر السَّالم، ومصرِّف تركيبي دالٌ على الرَّفع الدَّالة على الفاعليَّة، ممَّا يدل ويؤكِّد أنَّ هناك علاقة وطيدة بين التَّصريف والتَّركيب، لأنَّأغلب المصرِّفات ذات دلالة مشتركة بينهما، نجد صيغ المشتقات مثلاً لها وظائف تركيبية إضافة إلى دلالتها التَّصريفيَّة، وكذا "ال" تدل على التَّعريف وعلى العهد أو الجنس، علاوة على دورها التَّركيبي في التَّطابق كما في الصِّفة والموصوف[2].

ما يمكن استخلاصه أنَّ علماء اللُّغة وجدوا صعوبة في تحديد مفهوم الكلمة، وهذا راجع إلى تعدد مناهلهم ومشاربهم من جهة، وأنَّها تعرف حركة غير مستقرَّة بسبب التَّصريف، وأنَّها قابلة للإشتقاق والسَّوابق والدَّواخل واللَّواحق من جهة أخرى. ولهذه الأسباب عوَّضوها علماء اللُّغةِ

[1]- المرجع نفسه، ص: 274.

[2]- د. محمد يونس علي: المعنى وظلال المعنى، ص: 291 بتصرف.

بـ"المصرِّف" بحيث يكون هذا الأخير أكثر ملاءمة واستساغة وخضوعاً للدِّراسة والتَّحليل اللُّغوي، باعتبار أنَّ المصرِّف هو المبنى الأصغر الذي يحمل معنى[1]، أو القابل للتَّحليل القواعدي[2].

وهكذا فإنَّهم يطلقون الكلمة على نحو "ضرْبْ" كما يطلقونها على نحو "ضَرَبَ"، لأنَّهذه الأخيرة دالة على الحدث وزمانه و"ضَارِبْ" الدَّالة على الضَّرب وفاعله، يمكن تجزئة كل منهما إلى معنيين على الأقل، وكل معنى منهما، جزء من دلالة "ضَرَبَ" ودال على جزء من معناها المركَّب من حدث وزمان.

يتبيَّن ممَّا سبق أنَّ تعريف وتحديد مفهوم الكلمة من قبل اللُّغويين القدماء يوافق نظريّاً تعريف المحدثين للمصرِّف من حيث أنَّ كِلاَ المصطلحين "الكلمة" و"المصرِّف" يحيلان على أنَّهما أصغر وحدة ذات معنى.

12-الدَّلالة التَّركيبيَّة: القصد بها تلك الدَّلالة النَّاشئة عن مجموع الدَّلالات الجزئيَّة النَّاتجة عن دلالة الكلمات أو المصرِّفات، بالإضافة إلى الدَّلالة التي يحدثها التَّركيب في حدِّ ذاته، فإذا تأمَّلنا التَّركيبين التَّاليين:

-يذهبُ خالدُإلى عملهِ.

-عمله خالد إلى يذهب.

من خلال الموازنة بين التَّركيبين نفهم أنَّ الدَّلالة المفهومة من (1) تختلف بكثير عما يفهم من الكلمات المنفصلة في التَّركيب (2)، وأنَّ الدَّلالة في (1) هي أغنى وأبلغ بكثير من الدَّلالة في(2)، لأنَّ الجملة (1) تشتمل علاوة على معاني الأجزاء المركَّبة منها مثل "يذهب" الدالعلى الفعل المضارع والحاضر، و"خالد" الدَّال على فاعل الفعل وهو شخص و"إلى عمله" الدَّال على مكان العمل، بالإضافة إلى هذه المعاني هناك دلالة تركيبيَّة زائدة على دلالات الأجزاء المذكورة تتمثَّل في أنَّ (1) جملة وليس كلمة أو لفظة وأنَّها جملة فعليَّة تتكوَّن من فعل مضارع وفاعل وحرف جر وإسم مجرور،

[1]- Langaker. R. W, language and its structure, Harcourt, Brace Jovanovich INC, 1973, USA, P 75.

[2]- Greeberg Joseph. H, Essays in dingrustics the university of chicago press, London, 1961, P 18.

ومضاف إليه المتمثِّل في ضمير الغائب الهاء". في حين أنَّ التَّركيب (2) خال من أيَّة دلالة مركَّبة، كما أنَّ التَّركيب ما هو إلاَّ جملة فإنَّنا نقوم بدراسة هذه الأخيرة من النَّاحيَّة الدَّلاليَّة.

13–مفهوم الجملة عند الغربيين:

ساد اللُّبس والغموض في الدِّراسات اللُّغويَّة الغربيَّة للجملة، مثلها مثل العديد من المصطلحات اللُّغويَّة الأخرى مثل "الكلمة"، ومن المعايير التي استندوا إليها في تحديدها والمراد منها"الجملة" ما يلي:

-المعيار الاسنادي: تُعرَّف الجملة على أنَّها مجموعة من الكلمات التي تشمل على مستند ومسند إليه" جاء الطَّالبُ" جاء مسند، الطَّالب مسند إليه.

-المعيار الدَّلالي: تنعت الجملة من منظور هذا المعيار أنَّها ما يعبِّر عن فكرة كاملة مفهومة.

-معيار الوقف الاحتمالي: توصف الجملة من منظور هذا المعيار أنَّها القول الذي يقع بين سكتتين[1].

من خلال التَّطرُّق إلى هذه المعايير نلاحظ أنَّ المعيارين الأوَّليين متلازمان ومتكاملان، ولذلك أجاز اللُّغويون الجمع بينهما، وعرَّفوا الجملة أنَّها: "مجموعة من الكلمات المشتملة على مسند ومسند إليه والمعبِّرة عن فكرة كاملة[2]. كما أنَّ "أندري مارتينيه" اعتبر أنَّ المعيار الأوَّل كافٍ لتحديد الجملة قائلاً "أنَّها قولة، وكل العناصر فيها ملحقة بمسند إليه واحد أو مسانيد إليها مختلفة معطوف بعضها على بعض"[3]. في حين أنَّ "هاريس" إستند إلى المعيار الثَّالث، وبناءً عليه عرَّف الجملة، "أنَّها كل امتداد من حديثٍ لشخصٍ واحدٍ يقع بين سكتتين من قبل ذلك الشَّخص نفسه". أمَّا بلومفيلد أعطى للجملة تعريف أوسع من سابقيه قائلاً: أنَّها عبارة عن مبنى لغوي مستقل غير محصور بمقتضى أيَّة تركيبة قواعديَّة في أي مبنى لغوي أكبر، مضيفاً بدوره معياراً آخر تَمثَّل في معيار "الاستقلال

[1]– ينظر: جورج مونان: مفاتح الألسنيَّة، ص: 101.

[2] -Vue Kalammer , E : sentence sense , Harcortbracejavanevich INC U.S.A.,1977 ,p :15.

[3] -Vue martinet : Elements of general l'inguistics, p :152.

القواعـدي". بعـده حـاول "لاينـز" أنْ يعيـد صـياغة هـذا التَّعريـف بإيجـاز أكـبر، علـى أنَّهـا "الجملـة" "الوحدة الكبرى للوصف القواعدي" أو "الوحدة الكبرى للتَّحليل القواعدي"[1].

14–دلالة الجملة ودلالة القولة:

حتى تؤدي الجملة دلالة معيَّنة لابدَّ من إشتمالها على طرفي الاسناد على الأقل "المسند والمسند إليه"، مثل "دخلَ الطَّالبُ إلى الجامعةِ"، أمَّا القولةُ يمكن الإستغناء على أحد الطَّرفين بِمعُونة سياق الحال الذي يعطي للقولة المعنى التي تهدف إليه كما في "غزال"، "غزال" إذا قيلت لصائدٍ يبحث عن غزالة يصطادها. وعليه فإنَّ السيَّاق هو مصدر ثراء القولة وهو الذي يعوِّض النُّقص الكمِّي فيها من جهة، ويعطيها القدرة على التَّعبير عن غرض المتكلِّم من جهة أخرى[2]. وإذا أردتَ دراسة القولة دراسة نحويَّة، لابدَّ أنْ تستعين وتتصوَّر محذوفاً منها عند إعتبارها جملة، حتى يمكن إرجاعها إلى منوال الجملة الذي تمثِّله تلك القولة وهي بمعزل عن الإعتبارات التَّخاطبيَّة، أمَّا في التَّحليل التَّخاطبي يكفي النَّظر في سياق المحادثة أو قرينة الحال، باعتبارهما سببي الإفادة، لقوله تعالى: "﴿**فَوَيْلٌ لِلْمُصَلِّينَ**﴾[3]، هذه القولة مفيدة تشتمل على المسند والمسند إليه، إلاَّ أنَّها لا تفي بالغرض "للمصلين"البلاغي، ولعل معيار السُّكوت عندها هو المعيار الأفضل الذي يمكن الإعتماد عليه في رسم حدود القولة التَّامة، وإذا احتكمنا إلى هذا المعيار، سنجد قوله تعالى: ﴿**فَوَيْلٌ لِلْمُصَلِّينَ**﴾ ليس قولة تامَّة، ممَّا جعل المقرئين والمفسِّرين على حدٍّ سواء يمنعون الوقوف عليها على الرَّغم من أنَّها جملة تامَّةٌ ومفيدةٌ ترتكز على المسند والمسند إليه[4].

15–البنية الدَّاخليَّة والخارجيَّة على مستوى التَّركيب:

قد نجد في اللُّغة العربيَّة بعض المعاني متطابقة في صورتها الخارجيَّة مع إختلاف بناها الدَّاخليَّة ومن أمثلة ذلك:

---

[1]-Lyons : introduction to theorticall'iguistic, p :172-176.

[2]– د.محمد محمد يونس علي: المعنى وظلال المعنى، ص: 307.

[3]– سورة الماعون، الآية: 04.

[4]– د.محمد محمد يونس علي: المعنى وظلال المعنى، ص: 307 بتصرف.

1) أُفضِّلُ ثوب الحريرِ، 2) أُفضِّلُ كتاب الضَّيفِ 3) أُفضِّل نوم اللَّيلِ.

من خلال ملاحظة هذه الجمل نلاحظ أنَّها مشتركة في بنياتها النَّحويَّة الخارجيَّة، هي تتألَّف جميعاً من فعل وفاعل ومفعول به ومضاف إليه، ومحل الشَّاهدِ في هذه الأمثلة جميعاً هو المضاف والمضاف إليه.نجد في الأولى أنَّ المراد منها الثَّوب الذي صُنِعَ من الحريرِ، ومن الثَّانيَّة الكتاب الذي للضيف، ومن الثَّالثة النَّوم الذي في اللَّيل، أي أنَّ الإضافة في المثال الأوَّل على معنى "مِنَ"، وفي الثَّانية على معنى "اللام، وفي الثَّالثة على معنى "في"، على الرَّغم من أنَّ البنية الخارجيَّة لهذه الأمثلة لا تنص على هذا الاختلاف والتَّباين[1].

16-نماذج اللُّبس:

القصد باللُّبس Ambiguity اختلاط المعاني واشتباهها بسبب كون اللَّفظ يحتمل أكثر من معنى، وهي ظاهرةٌ شائعةٌ في جميع اللُّغات ومن أمثلة ذلك في اللُّغة العربيَّة "زيدٌ طبيبٌ بصيرٌ" نجد أنَّه يحتمل أنْ يكون المعنى زيد طبيب وهو بصير كذلك، ويحتمل أنْ يكون بمعنى أنَّ له بصراً بالطب[2]، على المعنى في الإحتمال الأوَّل تكون كلمة "بصير" خبراً ثانياً لزيد، وعلى المثال الثَّاني تكون نعتاً لطبيب.

17-الدَّلالة التَّركيبيَّة والإئتلافات النَّحويَّة:

ترتبط الدَّلالة التَّركيبية بمفهوم الفائدة وتتعلق بها، ولا تتحقق الفائدة إلاَّ بائتلاف الكلام وتعانقه وضم بعضه إلى بعضٍ على وجه من الوجوه النَّحويَّة المألوفة والمعتادة، فإذا أراد أنْ يُخبرَ بمجيء زيد يكفيه الإتيان بطرفي الإسناد يقول: "جاء زيدٌ" أو "زيدٌ جاء"، وإذا أراد أنْ يُبيِّن الهيئة والحالة التي يكون عليها زيد خلال مجيئه، عليه أنْ يأتي بما يدل على ذلك يقول: "جاء زيدٌ راجلاً"،نعرب "راجلاً" إسم منصوب يتعلق بزيد ويختص به، يبين هيئة قيامه بفعل "جاء"[3].

---

[1]- د.محمد محمد يونس علي: المعنى وظلال المعنى، ص: 311-312 بتصرُّف.

[2]- ينظر: أبو حامد الغزالي: معيار العلم في فن المنطق، شرح: أحمد شمس الدِّين الغزالي، دار الكتب العلميَّة، بيروت، لبنان، 1990م، ص: 155.

[3]- د.محمد محمد يونس علي: المعنى وظلال المعنى، ص: 315 بتصرف.

18-الدَّلالة التَّركيبيَّة والقرائن النَّحويَّة:

تستند الدَّلالة التَّركيبيَّة على القرائن النَّحويَّة التي تُعين على الافصاح عن مقصود المتكلِّم، وتمكِّن السَّامع من الفهم، ويرجع الفضل كل الفضل إلى اللُّغوي تمام حسان الذي بسط هذا الموضوع بسطاً يليق بمقام الرَّجلِ، وشكَّل إضافة لغويَّة وعلميَّة أَلَمَّ بها من جميع جوانبها بالدِّراسة والتَّحليل، وإعطاء الأمثلة الدَّاعمة والصَّائبة لتلك المفاهيم والمصطلحات النَّحويَّة، وقبل التَّطرُّق إلى دور القرائن النَّحويَّة في تحديد الدَّلالة التَّركيبيَّة لا بدَّ أنْ نُعرِّف مفهومُ القرينةِ.

-مفهوم القرينة: تطلق القرينة في اللُّغة على الفقرة وهي "فعليَّة بمعنى الفاعلة مأخوذة من المقارنة، وفي الإصطلاح، أمر يشير إلى المطلوب"[1]، هي إمَّا لفظيَّة كالتَّرتيب في نحو "ضَرَبَ مُوسَى عِيسَى" حيث دلت القرينة هنا أنَّ الفاعل "موسى" والمفعول به "عيسى"، أو معنويَّة مثل "أَرضعتْ الصُّغرى الكُبرى" حيث دلت القرينة المعنويَّة هنا أنَّ "الصُّغرى" مفعول به مقدَّم، في حين أنَّ "الكبرى" فاعل مأخَّر، لأنَّ العادة والمنطق "الكبرى" هي المرضعة، و"الصُّغرى" هي الرَّاضعة. وقد تكون القرينة حاليَّة نحو "راشداً مهديّاً" إذا قيلت لحاج مهيَّأ للسَّفر، والتَّقدير "إذهبْ راشداً مهديّاً" فإنَّإعراب "راشداً" حالاً لكونها منصوبة وهذه قرينة إعراب لكونها وصفاً مشتقّاً من جهة ثانيَّة.وعليه تنقسم القرائن إلى قسمين هما:

أ-دور القرائن اللَّفظيَّة في تحديد الدَّلالة: وهي تشتمل على:

- **العلامة الإعرابيَّة:** أو كما سمَّاها النَّحويون "نظريَّةُ العاملِ"

- ما أحسنَ زيدًا، أ1 ما أَحسنَ زيدٌ
- ما أجملَ السَّماءَ، ب2 ما أجملُ السَّماءِ؟
- ضرب زيدُ عمرًا، جـ3 ضَرَبَ زيدًا عمرو.
- أُسيءُ إلى أَخي، هـ4 أُسيءَ إلى أخي[2]

[1]- ينظر: الشَّريف الجرجاني، شرح التَّصريح على التَّوضيح، ص:93.

[2]- محمد محمد يونس علي: المعنى وظلال المعنى، ص:322.

نلاحظ في المثال (أ) أنَّ"زيدًا" وقع منصوباً دلاً على أنَّ المتكلِّم يتعجَّب من حسن زيد، ووقع مرفوعاً في (أ1) فدلَّ على أنَّ المتكلِّم ينفي أنْ يكون زيد قد أحسن.

نلاحظ في المثال (ب) أنَّ كلمة "السَّماءَ" قد نُصبت مع فتح لام أجملَ، فكان أنَّ المعنى تعجُّباً، ثمَّ جرت في (ب2) مع ضم "لام" أجملُ عندها تحوَّل المعنى إلى جملة استفهاميَّة، وصار المعنى "أيُّ شيءٍ في السَّماءِ أجمل"

نلاحظ في المثال (جـ) قد تم تمييز الفاعل من المفعول به عن طريق الحركات الإعرابيَّة والرُّتبة، بينما في (جـ3) متوقِّفٌ على معرفة أيُّهما المرفوع، وأيُّهما المنصوب.

نلاحظ في المثال (هـ) أنَّ ضمة لام الفعل "أُسيءُ" قد دلَّت على أنَّ الفعل مضارع مسند إلى المتكلِّم المفرد، وعند إحلال الفتحة محل تلك الضمَّة في الفعل "أُسيءَ" أصبح الفعل ماضياً مبنيّاً للمجهول، وبذلك تغيَّر معنى الجملة طبقاً لتغيُّرِ تلك الحركاتِ.

ما يمكن استخلاصه أنَّ القاسم المشترك بين هذه الأمثلة هو العلامة الإعرابيَّة، التي تعتبر من أهم القرائن الدَّالة على إختلاف المعنى.

- **قرينة التَّرتيب**: هي على ضربين ما يدرسه النُّحاة تحت عنوان "الرُّتبة" في مثل ضَربَ زيدُ عمرًا فالمألوف في اللُّغة العربيَّة أنَّ الجملة الفعليَّة تتكوَّن من فعل وفاعل ومفعول وِفق هذا التَّرتيب، أي ما يقع في الرُّتبة الأولى هو الفعل، وفي الثَّانية الفاعل، وفي الثَّالثة المفعول به، أمَّا ما يدرسه البلاغيون تحت عنوان التَّقديم والتَّأخير حتى وإنْ هذه الدِّراسة تخصُّ أسلوب التَّركيب لا للتَّركيب في حدِّ ذاته.
- **المطابقة**: يقصد بالمطابقة ما يحدث من توافق بين كلمة وأخرى في التَّعريف والتَّنكير وفي العدد "كالإفراد والتَّثنيَّة والجمع"، وفي النَّوع "كالتَّذكير والتَّأنيث"[1]، وسأُبيِّن بأمثلة على ذلك.

- "جاء الطَّالبُالمجدُّ" مطابقة بين الصِّفة والموصوف "الطَّالبُ المجدُّ" في التَّعريف والإفراد والإعراب والتَّذكير.
- "التِّلميذان المحترمان يقومان" مطابقة في التَّثنيَّة والتَّعريف والتَّذكير والإعراب

[1]- محمد محمد يونس علي: المعنى وظلال المعنى، ص: 335.

- **الرَّبط:** هو قرينةٌ لفظيَّةٌ تدل علىإتِّصال أحد المترابطين بالآخر[1]، ففي المثال الآتي:

(أ) "البيْضُأكثرُه من الدَّجاجِ" (أ1) "البيْضُأكثرٌ من الدَّجاجِ"

نلاحظ أنَّ الجملة التي إشتملت على ضمير يعود على المبتدأ "البيْضُ" أصبحت مرتبطة بما قبلها باعتبارها خبراً له، وعند حذف هذا الرَّابط "ضمير الغائب الهاء" كما في المثال (أ1) أصبح الخبر هو "أكثرٌ" وبذلك تتغيَّر المعنى تبعاً لهذا الحذف.

- **الأداة:** يقصد بها ما يرادف مفهوم المصرِّف القواعدي الحر، وغالباً ما تكون الأداة إسماً أو حرفاً، تُعدُّ من أهم الوسائل التي تؤدِّي إلى تماسك التَّركيب، وتساهم بشكل كبير في تغيير المعنى النَّحوي في الجملة العربية[2]، مثلاً:

1- "جاءَ خالدُ وسعيدُ"

2- "جاءَ خالدُ فسعيدُ"

3- "جاءَ خالدُ ثم سعيدُ".

من خلال هذه الأمثلة نلاحظ أنَّ حروف العطف "الواو، الفاء، ثم" قد أفادت المعنى المطلوب واختلفت فيما بينها، نجد في المثال (1) أنَّ الجملة تفيد مجيء كل من خالد وسعيد، وليس هناك ما يدل على أنَّهما قد جاءا معاً. أمَّا الجملة (2) تفيد بالإضافة إلى إشتراك خالد وسعيد في المجيء إلاَّ أنَّ سعيد قد جاء بعد خالد مباشرة، والأداة التي أفادت ذلك هي حرف العطف "الفاء"، في حين أنَّ الجملة (3) تختلف عن ما أفادت به الجملتين (1) و(2)، وهي تدل على أنَّ مجيء سعيد كان بعد مجيء خالد بمدَّةٍ معيَّنةٍ من الزَّمن، والأداةُ التي أفادت ذلك هي حرف العطف"ثُمَّ".

- **التَّضام:** يقصد به أحد الوجهين:

[1]- د. تمام حسان: اللُّغة العربيَّة معناها ومبناها، ص: 213.

[2]- محمد محمد يونس علي: المعنى وظلال المعنى، ص: 333-333 بتصرف.

أ- الطُّرق الممكنة في وصف جملة ما، تختلف طريقة منها عن الأخرى تقديماً وتأخيراً، فصلاً ووصلاً وهلُّم جَرْ، يسمِّي تمام حسان هذا النَّوع من التَّضام "التَّوارد" وقد أغفله بحجَّة أنَّه أقرب إلى إهتمام دراسة الأساليب التَّركيبيَّة البلاغيَّة منه إلى دراسة العلاقات النَّحويَّة والقرائن اللَّفظيَّة[1].

ب- أنْ يستلزم أحد العنصرين التَّحليلين النَّحويين عنصراً آخر يسمَّى التَّضام هنا "التَّلازم" أو يتنافى معه فلا يلتقي به يسمَّى "التَّنافي"[2]، فعندما يستلزم أحد العنصرين الآخر، فإنَّ هذا الآخر قد يدل عليه بمعنى وجودي على سبيل الذِّكر أو يدل عليه بمبنى عدمي على سبيل التَّقدير بسبب الإستتار أو الحذف. فالمضاف والمضاف إليه يتطلَّب أحدهما الآخر، ويحذف كل منهما مع وجود قرينة تشير إلى ذلك، نحو قوله تعالى: ﴿**وَاسْأَلِ الْقَرْيَةَ**﴾[3] والتَّقدير "واسأل أهل القرية"، والتَّلازم في اللُّغة العربيَّة له مواقعٌ كثيرةٌ مثل تلازم حرف الجر لمجروره، والمبهم وتمييزه، و"واو" الحال وجملة الحال، ...الخ.

- **النَّغمة:** تعتمد النَّغمة على المنوال اللَّحني المحدث عن طريق التَّغيير في درجة الجهر والخفظ بالصَّوت أثناء الكلام، عندما نقول: 1) أنَا لصٌّ، 2) أنَا لِصْ؟ 3) أنَا لص! [4]، نجد في هذه الأمثلة تنعدم القرينة النَّحويَّة الدَّالة على التَّفريق بين معاني هذه الجمل، ولا يصل السَّامع إلى الهدف إلاَّ من خلال تتبع النَّغمة التي يحدثها المتكلِّم أثناء النُّطق، "تسمَّى بالتَّنغيم" Intonation ففي المثال الأوَّل ينطق بها بشكل مستوي دال على أنَّها خبريَّة، وفي المثال الثَّاني يجهر بالكلمة الأولى ويخفضبالثَّانيَّة يدل على أنَّها استفهام، وفي الثَّالثة يخفض الكلمة الأولى ويجهر بالثَّانيَّة عندها يريدُ التَّعجُّب.

ب- دور القرائن المعنويَّة في تحديد المعنى: هي قرائن إدراكيَّة إنْ صحَّ التَّعبير، تُفهم عن طريق إعمال العقل في فهم العلاقات المنطقيَّة بين ما تدل عليه الدَّوال في اللُّغة، كما أنَّها تساعد المتكلِّم على إستخدام اللُّغة استخداماً سليماً، فهماً وإفهاماً، وهي تعتمد بشكل كبير على القرائن اللَّفظيَّة

[1]- محمد محمد يونس علي: المعنى وظلال المعنى، ص: 320.

[2]- د. تمام حسان: اللُّغة العربيَّة معناها ومبناها، ص: 217.

[3]- سورة يوسف، الآية: 82.

[4]- د.محمد محمد يونس علي: المعنى وظلال المعنى، ص: 346.

التي تساعد رفقة القرينة المعنويَّة في إيضاح المعنى الواحد[1]، فالعلاقة الإسناديَّة مثلاً هي العلاقة الرَّابطة بين المبتدأ والخبر، أو بين الفعل والفاعل أو نائبه، تصبح عند فهمها وإعمال العقل فيها قرينة معنويَّة على أنَّ الأوَّل مبتدأ والثَّاني خبر، وهكذا. كما أنَّ التَّخصيص علاقة سياقيَّة كبرى، وإنْ شِئتَ قُلْ أنَّها قرينة معنويَّة كبرى تتفرَّع عنها قرائن معنويَّة نذكر من بينها[2]:

المثال	القرينة المعنويَّة	المعنى الذي تدل عليه
-حضرَ الطالبُ الدَّرسَ	التَّعديَّة	المفعول به
-أَتَيْتُ رغبةً في لقائك	الغائية	المفعول لأجله
-مَشيتُ والطَّريقَ	المعيَّة	المفعول معه
-لا تأكلْ السَّمك وتشربِ اللَّبن	المعيَّة	فعل مضارع بعد الواو
-صَحوتُ إِذْتطلعُ الشَّمسُ	الظَّرفيَّة	المفعول فيه"التَّخصيص"
-شَرحَ الأستاذُ الدَّرسَ شرحاً	التَّحديد والتَّوكيد	المفعول المطلق"تعزيز المعنى"
-جاءَ زيدٌ راكباً	الملابسة	الحال
-غرستُ الأرضَ شجراً	التَّفسير	التَّمييز
-جاءَ القومُ إلاَّزيداً	الإخراج	الاستثناء
-نحنُ العربَ نكرمُ الضيفَونغيثُ الملهوفَ	المخالفة	تفيد الإختصاص وبعض المعاني الأخرى

تساهم القرائن اللَّفظيَّة بشكل كبير في إيضاح ظاهرة هامة جدّاً في التَّعليق "القرائن المعنويَّة" هي ظاهرة تظافر القرائن لإيضاح المعنى الواحد، ففي المثال الآتي "ضربَ زيدٌ عمراً"، إذا عرِبنا "زيدٌ" فاعلاًمثلاً هذا بشهادة سبع قرائن واحدة منها فقط معنويَّة هي الإسناد، أمَّا البقيَّة هي لفظيَّة، كما أعربنا "عمراً" مفعول به بخمس قرائن، إحداها معنويَّة هي التَّعديَّة.

[1]- د.محمد محمد يونس علي: المعنى وظلال المعنى، ص: 348 بتصرف.

[2]- د.تمام حسان: اللُّغة العربيَّة معناها ومبناها، ص: 194 بتصرف.

19-الدَّلالة الأسلوبيَّة "دلالة الأساليب النَّحويَّة":

أ-الأسلوب لغةً واصطلاحاً:" كل طريق ممتد"، والطَّريق والوجه والمذهب وهو الفن، يقال: أخذ فلان في أساليب فن القول، أي أفانين منه[1]. من المعنى اللُّغوي يتبيَّن أنَّ الأُسلوب في حقيقته هو "المسلك" والمنهج المتَّبع للوصول إلى الهدف المطلوب، أمَّا **من النَّاحيَّة الإصطلاحيَّة**أشار الخطابي (ت388هـ) إلى مفهوم الأسلوب على أنَّه "الطُّرق والمذاهب وأوديَّة الكلام المختلفة"[2]، إلاَّ أنَّ ابن خلدون (ت808هـ) قد فصَّل فيه تفصيلاً حين قال: أنَّ الأُسلوب "هو المنوال الذي تنسج فيه التَّراكيب أو القالب الذي يُفرَغُ فيه الكلام، وأنَّ لكل فن أساليب تختصُّ به ولا تَصلحُ لغيره"[3]،

ب-دلالة الأساليب النَّحويَّة: من أهم ألوان التَّعابير الأسلوبيَّة أو "معاني النَّحو" ما يلي:

-التَّقديم والتَّأخير: هو أسلوب فني من أساليب العربيَّة، دليل من دلائل فصاحتها وقدرتها العاليَّة على حسن التَّصرُّف في فنون الكلام، ومجال تتبارى فيه القابليات الإبداعيَّة، وبه يُفصَح الذَّوق الرَّفيع عن نفسه[4]. لقوله تعالى: ﴿**وَجَعَلُوا لِلَّهِ شُرَكَاءَ الْجِنَّ**﴾[5] فتقدَّم "الشُّركاءَ" عن الجنَّ، إثبات قاطع على أنَّه ما كان ينبغي أنْ يكون لله شريك لاَ من الجنِّ ولا غير الجن، في حين أنَّ تأخير "الجن" لا يكون دالاً على شيء أكثر من الاخبار عنهم بأنَّهم عبدوا الجن مع الله تعالى[6]. وفي آية أخرى: ﴿**أَأَنْتَ فَعَلْتَ هَذَا بِآَلِهَتِنَا يَا إِبْرَاهِيمُ**﴾[7]. هنا أفاد التَّقديم "استفهام تقرير فما الذي جرَّأك، ومَا الذي أوجب لك الاقدام على هذا الأمر"[8].

---

[1]- ابن منظور: لسان العرب، ص: 471.

[2]- أبو بكر عبد القاهر بن محمدالجرجاني: شرح التَّصريح على التَّوضيح، ص: 42.

[3]- عبد الرَّحمان بن محمد بن خلدون: مقدِّمة، تح: علي عبد الواحد وافي، دار الكتاب اللبناني للطِّباعة والنَّشر، بيروت،لبنان، ط3، 1967م، ص: 570.

[4]- د. تراث حاكم الزيادي: الدَّرس الدَّلالي عند عبد القاهر الجرجاني، ص: 223.

[5]- سورة الأنعام، الآية: 100.

[6]- عبد القاهر الجرجاني: شرح التَّصريح على التَّوضيح، ص: 286.

[7]- سورة الأنبياء، الآية: 62.

[8]- عبد الرَّحمان بن ناصر السَّعدي: تيسير الكريم الرَّحمان في تفسير كلام المنَّان، تح: عبد الرَّحمان بن معلا اللويحق، دار ابن حزم،بيروت، لبنان، ط2003،1م، ص: 498-499.

-الحذف والذِّكر: من المعلوم أنَّ النِّظام اللُّغوي بعامَّة والجملة بخاصَّة، تتطلَّب ذكر طرفي الإسناد "مسند ومسند إليه" حتى تتحقق الإفادة وقد بيَّن الجرجاني القيمة الجماليَّة لهذا الأُسلوب بقوله: "هو باب دقيق المسلك، لطيف المأخذ، عجيب الأمر، شبيه بالسِّحر فإنَّك ترى به ترك الذِّكر أفصح من الذِّكر، والصَّمت عن الإفادة أزيد للإفادة تجدك أنطق ما تكون إذا لم تنطق، وأتم ما تكون بَياناً إذا لم تُبِنْ"[1]، وهو في هذا الطَّرح يؤيِّده تمَّام حسان أنَّه" لا ينبغي لنا أنْ نفهم الحذف على معنى أنَّ عنصراً كان موجوداً في الكلام ثم حُذِف بعد وجوده، ولكنَّ المعنى الذي يفهم من كلمة الحذف هو الفارق بين مقرِّرات النِّظام اللُّغوي وبين مطالب السيَّاق الكلامي الإستعجالي"[2]. ومن الأمثلة الدَّالة على ذلك أنَّ المفردة التي ترد على التَّفاعل وعلى صورة المضارع المبدوء بتاء، نلاحظ أنَّه توالت في الفعل (تاءان) ملحقتان بأوَّلِه هما، تاء المضارع وتاء التَّفاعل وعندئذ تظهر حقيقة الإستعمال التي تكره توالي الأمثال، فتحذف التاء الثَّانية لتسهيل النُّطق وانسيابه لقوله تعالى: ﴿**وَلَا تَنَابَزُوا بِالْأَلْقَابِ**﴾ وقول حديث الرَّسول (ص): "**لا تنازعوا ولا تحاسدوا ولا تباغضوا...وكونوا عباد الله إخوانا**". وقد تتوالى ثلاث تاءات، هنا من الواجب حذف تاء التَّفاعل أمر أكثر تفضيل نحو:" ولا تتابعوا في الشرِّ"[3]، ولكن من النَّاحيَّة الكتابيَّة "ولا تتتابعوا"، وبالتالي عيب في نطق توالي الأمثال لذا وجب حذف تاء "التَّفاعل".

-التَّعريف والتَّنكير:الأصل في اللُّغة العربيَّة التَّنكير، أمَّا التَّعريف هو فرع دال على الأصل، لأنَّنا لا نتمكن من تعريف شيء من العدم، بمعنى التَّعريف يُوحي بأنَّ الأصل موجود أصلاً، ومَا التَّعريف إلاَّ زائد عنه، عندما نقول "زيدٌ منطلقٌ" نفهم أنَّإخبار بحصول الإنطلاق[4] لمن لم يعلم أنَّإنطلاقاً كان لا من زيد ولا من عمر، وإنَّما هو إثبات لفعل الإنطلاق فقط، أمَّا "زيدُ المنطلقُ" بتعريف الخبر هو إثبات لفعل الإنطلاق، وأفاد التَّعريف أنَّ فعلاً زيدُ هو المنطلق دون غيره.

---

[1]- عبد القاهر الجرجاني: شرح التَّصريح على التَّوضيح، ص: 146.

[2]- د. تمام حسان: اللُّغة العربيَّة معناها ومبناها، ص: 298.

[3]- د. تمام حسان: نفسه، ص: 298.

[4]- د. تراث حاكم الزيادي: الدَّرس الدَّلالي عند عبد القادر الجرجاني، ص: 254 بتصرف.

–التَّأكيد: نقول التَّأكيد أو التَّوكيد بمعنى واحد، يقال: "وكَّد العقدُ والعهدُ، أوثقهُ، والهمزة فيه لغة[1]، فالنَّحويون يستعملون التَّوكيد في مقدِّمتهم الخليل بن أحمد الفراهيدي، أمَّا البلاغيون يفضِّلون استعمال التَّأكيد بالهمز وتابعهم في ذلك "الجرجاني" إذ يقول:" أعلم أنَّ التَّأكيد على الوجهين المذكورين أحدهما، تكرير اللَّفظ والمعنى..، والآخر، تكرير المعنى دون اللَّفظ"[2]، كما أنَّ التَّأكيد "تمكين الشَّيء في النَّفس وتقويةِ أمرِهِ وفائدته، وإزالة الشُّكوك والشُّبهات عمَّا أنتَ بصدده[3].

ما يمكن استخلاصه أن الدَّلالة الأسلوبيَّة لها أهميَّة كبيرة في توصيل المعنى وإدراكه بين الباث والمتلقي، وتعمل على رفع اللُّبس والغموض، وتزيد المعنى أكثر وضوحاً. وعليه على المدرِّس من النَّاحيَّة التَّعليميَّة أنْ يهتم بالأساليب اللُّغويَّة، شريطة التَّدرُّج في المفاهيم والمصطلحات من السَّهل إلى الصَّعب ومن الجزء إلى الكل، ومن البسيط إلى المركَّب والعمل على تذوُّق هذه الأساليب وتوظيفها في أساليب أخرى مشابهة.

20–الدَّلالة البيانيَّة:

أ–البيان: هو الظُّهور والوضوح والكشف، نقول بَانَ الشَّيءُ وأبان، إذا إتَّضح وانكشف، وفلان أَبِين من فلان أي أوضح كلاماً منه[4]. وفي لسان العرب بَانَ الشَّيءُ بَيَاناً إتَّضح، هو بَيِّنٌ، واستَبَانَ الشَّيءُ، ظهر، واسْتَبِنَتْه: عَرَفْتَهُ، ومنه البيان والتَّبيين، بمعنى الوضوح والإيضاح[5]. أمَّا من **النَّاحيَّة الإصطلاحيَّة،** حدَّد الجاحظ مفهومها قائلاً: "البيانُ إنَّه الدَّلالة الظَّاهرة على المعنى الخفي"[6]، وهي على أنواع، الدَّلالة الحقيقيَّة والمجازيَّة والتَّشبيهيَّة والإستعاريَّة، إنَّ حقيقة المفرد هي الكلمة التي يراد بها المعنى الذي

---

[1]–ابن منظور: شرح التَّصريح على التَّوضيح، ص: 482.

[2]– د. تراث حاكم الزيادي: الدَّرس الدَّلالي عند عبد القادر الجرجاني، ص: 268.

[3]– المرجع نفسه، ص: 269.

[4]– ابن الحسين أحمد بن فارس زكريا : مقاييس اللُّغة مادة "بين"، تح: عبد السَّلام محمد هارون، دار الكتب العلميَّة، (دت) إيران، ص: 62.

[5]– ابن منظور: لسان العرب، ص: 135.

[6]– أبو عثمان عمرو بن بحر بن محبوب بن فزارة الليثي الكناني البصري الجاحظ: البيان والتَّبيين، تح: عبد السَّلام هارون، دار الفكر،ج1، (دت) بيروت، لبنان، ص: 75.

وضع لها أصلاً، معرِّفاً في نفس الوقت الجرجاني الحقيقة في الجملة بقوله: هي كل جملة وضعتها على أنَّ الحكمَ المفادُ بها على ما هو عليه في العقل وواقع موقعه فيها حقيقة، ولن تكون لذلك حتى تُعْرى من التَّأوُّل"[1]، وبذلك إحتكم الجرجاني إلى العقل ولم يكتفي بالوضع. والمجازُ على عكس ما أقرَّ في الإستعمال على أصل وضعه في اللُّغة[2]، أمَّا الدَّلالة التَّشبيهيَّة التي اتَّخذت من التَّشبيه وسيلة للبلوغ إليها،والتَّشبيه من شَبَّهَ يُشبِّهُ تَشْبيهاً، ونقول شَبَّهتُ هذا بهذا، أي مَثَّلته بِه، والشَّبَهُ والشِبْهُ والشَّبِيهُ: المِثْلُ والجمع: أَشْبَاهُ[3]، بناءً على هذا المفهوم اللُّغوي "للتَّشبيه" يتبيَّن أنَّ أصحاب اللُّغة لم يفرِّقوا بين التَّشبيه والتَّمثيل، في حين رعى أهل البلاغة هذا التَّفريق على حدِّ قول أبو هلال العسكري من أنَّ التَّشْبِيه هو" الوصفُ بأنَّ أحد الموصوفين ينوب مناب الآخر، بأداة التَّشبيه"[4]. وللتَّشبيه أربعةُ أركانٍ: المشبَّهُ والمشبَّهِ بِهِ وأداةُ التَّشبيهِ وَوَجْهُ الشَّبَهِ، كما أنَّ الدَّلالة التَّشبيهيَّة تعتمد على النَّظم وسُبْكِالكلمات بعضها إلى بعض، ولو غيَّرت مواقع ذلك لاختلَّت واضطربت الدَّلالة المقصودة من هذا التَّشبيه. وعليه يجب على المدرِّسين إيلاء الأهميَّة القُصوى في تدريب المتعلِّمين على هذه الأساليب البيانيَّة، لأنَّ التَّشبيه في حدِّ ذاته من النَّاحيَّة التَّربويَّة هو وسيلة لفظيَّة يستعين بها المدرِّس لتقريب المجرَّد البعيد إلى محسوس قريب.

21-الدَّلالة الإستعاريَّة:

أ-الإستعارة: مأخوذة من لفظ "العارية"، هو إسم من الاعارة، أي نقل الشَّيء من شخص لآخر، ونقول أعرته الشَّيء، أُعِيرُه إعارةً بمعنى أعطيته له مجَّاناً لمدَّةٍ ما، ونقولإستعار الشَّيء واستعاره منه: طلب أنْ يعيره إياه[5]، أمَّا من **النَّاحيَّة الإصطلاحيَّة** هي" تسميَّة الشَّيء بإسم غيره، إذا قام مقامه"[6]، وعرَّفها الجرجاني قائلاً: "الاستعارة أنْ تريد تشبيه الشَّيء بالشَّيء، فتدع أنْ تفصح بالتَّشبيه، وتَجيءُ

[1]- د. تراث حاكم الزيادي: الدَّرس الدَّلالي عند عبد القادر الجرجاني، ص: 285.

[2]-أبو الفتح عثمان بن جنى: الخصائص، ص: 442.

[3]- ابن منظور: لسان العرب، ص: 220.

[4]- الحسن بن عبد الله بن سهل أبو هلال العسكري: الصِّناعتين، ص: 239.

[5]- ينظر ابن منظور: لسان العرب، ص: 300.

[6]- ينظر: عمر بن بحر الجاحظ: البيان والتَّبيين، ص:25.

إلى إسم المشبَّه بِه فتعيرَهُ المشبَّه، وتجريهِ عليه"[1]، وللإستعارة نفس الأركان المكوَّنة للدَّلالة التَّشبيهيَّة ما عدا حذف المشبَّه به تمييزاً عنها، يمثِّل المستعار منه هو الأصل والمستعار له هو الفرع طرفا الإستعارة، وعليه فالصُّورة الإستعاريَّة قائمة على العلاقة بينهما.

كما يجب أنِ يكون "المستعار منه "الأصل" أقوى تمكُّناً في الدَّلالة على الصِّفات المراد إثباتها من المستعار له "الفرع"، وهو ما ينسجم مع غرض الدَّلالة الإستعاريَّة في توكيد المعنى المراد نقله في نفس المتلقي عن طريق المبالغة في إثبات تحقُّق الصِّفة فيه"[2].

كما أنَّ أساس إدراك العلاقة بين طرفي الاستعارة أحد الأسس المهمَّة في فهم الدَّلالة الاستعاريَّة، ولا شك في أنَّ وضوح هذه العلاقة أو إخفاءها يشكِّل عنصراً يستند إليه ذلك الوضوح أو الاخفاء في حدِّ ذاته.

[1]- عبد القاهر الجرجاني: شرح التَّصريح على التَّوضيح، ص: 435.

[2]- د.مجيد عبد المجيد ناجي: الأسس النَّفسيَّة لأساليب البلاغة العربيَّة، ص: 220.

خاتمـــة

من البديهي جدّاً أنَّ لكل بدايةٍ نهايةٍ، وبعد هذه الرِّحلة البحثيَّة المتميِّزة، وبعد جهدٍ عسيرٍ، وبحثٍ متواصلٍ في جمع ما يليق بالموضوع، وما يستحقُّه من مادة معرفية وعلميَّة، وطرائق علاجية خاصة، لكل ماله علاقة بموضوع هذا البحث الموسوم بـ "دور اللِّسانيات التَّطبيقيَّة في تطوير نظريات تعليميَّة اللُّغات، ومدى استفادة اللُّغة العربيَّة منها"، والعمل على إبراز الدَّور الفعَّال الذي لعبته اللِّسانيات التَّطبيقيَّة في تطوير المفاهيم وتطويعها وتقريبها من الفاعل التَّعليمي، حتى يستطيع هذا الأخير التَّعامل معها بيسر وبنجاعة أكثر في إدارة المادَّة المعرفيَّة المدرَّسة، وتحقيقاً لذلك لقد توصَّلتُ بكل تواضعٍ علمي إلى جملةٍ من النَّتائج أهمَّها:

1- يعتبر العالم السويسري الأب الرُّوحي للِّسانيات الحديثة، بفضله شقَّ الدَّرس اللُّغوي اللِّساني طريقه إلى مستوى أفضل ما كان عليه، وأرسى قواعده بمنهجيَّة علميَّة واضحة المعالم، من خلال تفسيره للعلاقة الاعتباطيَّة بين الدَّال والمدلول"العلامة". وهذه الأخيرة هي وحدة النِّظام اللِّساني في أيِّ لغةٍ من اللُّغاتِ.

2- اهتمام المدرسة الوظيفيَّة بالجانب الوظيفي للُّغة،حيث أعطت أهميَّة كبيرة للدِّراسة الصَّوتيَّة الوظيفيَّة معتبرة أنَّ "الفُونيم" هو أصغر وحدةٍ فونولوجيةٍ في النِّظام اللِّساني لأيِّ لغةٍ، والتَّغيُّرات التي تطرأ عليه عند استبداله بفونيم آخر، والمعنى النَّاتج عن هذا التَّغيير، بمعنى أنَّها أولتْ أهميَّة كبيرة للجانب الأدائي من اللُّغة أثناء الحدث الكلامي، وأنَّ هذا التَّجسيد الفعلي للُّغة لاَ يتمُّ إلاَّ بمعيَّة حضور واستحضار المظاهر العقليَّة من إدراكٍ وتذكُّرٍ وإحساسٍ، وهي من هذا الجانب أعطتْ نصيباً من الاعتبار للقدرات العقليَّة المساهمة لتفعيل هذا الحدث الكلامي.

3- أنَّ المدرسة الوظيفيَّة فصلت بين المنطوق والمكتوب، واعتبرت الأوَّل مادي مجرَّد وأنَّه ذو مظهرٍ فيزيائي بحت، والثَّاني مادي مرئي مجسَّدٌ حرفيّاً، وفي هذا الصَّدد نستطيع القول، وبكل تواضعٍ علميٍّ أنَّ العلاقة بين المنطوق والمكتوب هي علاقةُ تعارفٍ واصطلاحٍ وتواضعٍ، بمعنى أنَّ هناك تعلُّم مسبق للأصوات اللُّغويَّة لأيِّ لغةٍ من اللُّغات بين أصواتها الماديَّة المجرَّدة، والمرئيَّة "المكتوبة"، وإلاَّ تساوى القارئ مع الأميِّ في التَّعامل مع اللُّغة قراءةً وكتابةً.

4- أنَّ اللُّغات تختلف وتتباين فيما بينها من حيث المستوى التَّعبيري الممثل لجانبها الصَّوتي، والمحتوى الممثَّل للمضمون أو جانبها الدَّلالي.

5- لقد نظرت المدرسة الإنجليزية إلى اللُّغة على أنَّها ليست مجرد أصوات وإشارات واصطلاحات تُفيد معنى مَا، وإنَّما هي إضافة إلى ذلك، الرَّصيد الثَّقافي والاجتماعي المتوارث جيل عن جيل، ضمن سياق لغوي معيَّن يساعد بدوره في تحديد المعنى وتوضيحها.

6- لقد ركَّزت المدرسة الأمريكيَّة في بداية مشوارها على الموقع الذي يحتلُّه العنصر اللِّساني ضمن حواليه، وأغفلتِ البنية الضمنية المستترة خلف البنية الظَّاهرة متأثِّرةً بالنَّزعة السُّلوكية التي تعاملتْ مع شكل اللُّغة لا مضمونها.

7- يُشكِّل الإجراء التَّوليدي التَّحويلي مرحلة هامَّة في ميدان الدِّراسات اللِّسانية من خلال تبنِّيه النَّزعة العقليَّة، حيث نظر إلى اللُّغة على أنَّها ذات مظهر عقلي ضمني استبطاني، يرتكز على العمليَّات الذِّهنيَّة المساهمة في إنتاج جمل جديدة، وهنا تكمن عين إبداعيَّة اللُّغة لديه، أو كما قال أحد العلماء "اللُّغة استعمالٌ غير متناهٍ بوسائل متناهية".

8- لقد شكَّلت النَّظريَّة اللِّسانيَّة المعاصرة ضرورة حتمية لميلاد علم اسمه "اللِّسانيات التَّطبيقيَّة" أو "علم اللُّغة التَّطبيقي"، أفضتْ إلى تزويده بأهم الأفكار والمصطلحات والحقائق التي تنير دربه وتثري مجاله المعرفي والعلمي. باعتبار أنَّ هذا الأخير مصطلح جامع يدل على تطبيقات متنوِّعة لعلوم اللُّغة لتكملة مهمَّته ودوره.

9- إنَّ اللِّسان البشري ينفرد بجملةٍ من الخصائص والمميزات، هي في الحقيقة وظائف لهذا اللِّسان به يعبِّر ويفسِّر ويناقش ويحلِّل ويعلِّم ويتعلَّم ويتواصل ويبدع بفضل خاصيَّة الاستبدال على مستوى الفونيمات أو المونيمات"الجانب المورفولوجي".

10- يعتبر المنهج المتَّبع أساس كلَّ بحثٍ علمي أكاديمي، على سبيل المثال لا الحصر أنَّ المنهج المتَّبع في هذه الدِّراسة هو المنهج الوصفي التَّحليلي، الغرض من ذلك الوقوف على حقيقة العيِّنة أو الظَّاهرة

ووصفها كما هي عليها، وتحليلها إلى وحداتها وأجزائها قصد معرفة نوعيَّة مادَّتها والخاصية التي تَتَّصف بها.

11- من المؤكَّد أنَّ الأمراض اللُّغويَّة على مختلف أنواعها وأشكالها، تشكِّل عائقاً كبيراً أمام تعلُّم أيِّ لغةٍ من اللُّغات، مِمَّا يستجوب محاربتها والتَّصدي لها قبل استفحالها، وذلك بإقامة مقاربة علاجية بين هؤلاء المصابين ووحدة الكشف التَّابعين لها،"تفعيل وحدة الكشف والمتابعة".

12- يشكِّل الخطأ اللُّغوي في حد ذاته حقيقة معرفيَّة جديدة لدى متعلِّم اللُّغة، إذا تمَّ الانتباه إليه واستغلاله والاستثمار فيه، لأنَّ ذلك يمثِّل نقطة انطلاق فعليَّة لتعلُّمات جديدة من جهة، كما يُفيد المدرِّس أثناء تقويم مكتسبات المتعلِّمين، ويضعه أمام الأمر الواقع، مما يجبره على مراجعة جميع جوانب العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلميَّة.

13- تعتبر نظريات التَّعلم، مرجعية حقيقية يُعوَّل عليها في تجسيد آليات التَّعلم، وفي إدارة شؤون العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلميَّة، وكل واحدةٍ منها تنظر إلى تعلُّم اللُّغة واكتسابها من خلال رؤية روَّادها، منهم من اعتبر أنَّ التَّعلم عمليَّة ارتباط بين المثير والاستجابة بطريقة آلية، كما هو الحال في نظريَّة التَّعلُّم الكلاسيكي ونظريَّة الاقتران. ومنهم من نظر إلى ذلك على أنَّه نتاج لسلوك إجرائي مقصود ومرغوب فيه يحقِّق غايةً معينةً من خلال توظيف العناصر اللُّغوية ضمن سلسلة كلامية، كما هو الحال في نظريَّة التَّعلُّم الإجرائي والنَّظريَّة القصديَّة. في حين نجد صنف آخر من النَّظريات يهتم ويولي أهميَّة كبيرةٍ للجانب العقلي أو المعرفي، مبرزاً دور العمليات العقليَّة في عمليَّة التَّعلُّم من إدراكٍ وتوقُّعٍ، وتذكُّرٍ، تؤدي بدورها إلى التَّفسير والتَّرميز والتَّرجمة والتَّخزين والاسترجاع للمفاهيم والأفكار وتوظيفها في مواقف تعليمية مشابهة كما في نظريَّة الجشتلت ونموذج معالجة المعلومات، ونظريَّة التَّعلُّم الدِّماغي. وهناك نوع آخر يعتمد على محاكاة وتقليد الآخرين أو ما يُسمَّى التَّعلُّم عن طريق "النَّمذجة" كما في نظريَّة التَّعلُّم الاجتماعي.

14- يسعى الدِّيداكتيك بالدَّرجة الأولى إلى إعادة ترتيب بيت بيئة التَّعلُّم والتَّعليم على حد سواء، فمن جهة التَّعلم يعمل على ربط العلاقة بين أقطاب المثلث الدِّيداكتيكي "معلِّم، متعلِّم، معرفة" بعد

معرفة خصوصية كل قطب من هذه الأقطاب، وأهم التجاذبات القائمة بينها، أمَّا من جهة التَّعليم فإنَّ غايته تحليل هذه الوضعية تحليلاً خاضعاً للأسس والقواعد العلميَّة، ووضع التَّرتيبات اللَّازمة لها، قصد تحقيق العقلنة المناسبة له، وكذا التَّخطيط والبرمجة لمكوِّناتها وأبعادها المعرفيَّة والمهاريَّة، وكذا وضع استراتيجيات التَّعلمات المناسبة للمنهاج الدِّراسي ككل تراعى فيه الجانب النَّفسي والاجتماعي والمعرفي للمتعلِّم، إلاَّ أنَّ هذه المَهمَّة لا يستطيع أن يؤديها بمفرده بَلْ يحتاج إلى مجموعة من العلوم، كل في مجال اختصاصه ومن زاويته يساهم في بناء ذلك البيت، وما الدِّيداكتيك إلاَّ ملتقى الطرق التي تلتقي عندها هذه العلوم.

15- ضرورة الاهتمام بالمهارات اللُّغوية، والعمل على ترقيتها وتنميتها لدى الفرد المتعلِّم، وذلك بتدريبه على الاستماع والإصغاء الجيد لمجريات النَّشاط التَّعليمي، ودفعه إلى امتلاك آلية القراءة والمحادثة والكتابة السَّليمة الواضحة، لأنَّها تشكِّل في مجموعها الآلية التي يستطيع من خلالها الفرد المتعلِّم الولوج إلى عالم المعرفة بعامة والاكتساب اللُّغوي بخاصة.

16- لقد تمكَّنت اللُّغة العربيَّة فعلاً بفضل خصائصها المتنوِّعة التي تميِّزها عن لغات العالم، أنَّها لغةٌ اشتقاقية، طيعة، لينة، مستساغة، ثرية، غنية بمفرداتها، ساعدها في ذلك توزيع مخارج حروفها توزيعاً عادلاً ومتوازناً عبر كافة جهاز النطق، كما أنَّها لغةٌ سلسةٌ وهجائيةٌ في كتابتها يسهل إملاؤها. الأمر الذي ساعدها على نيل إعجاب الدَّارسين اللُّغويين المحدثين على وجه الخصوص إلى دراستها والاهتمام بها، دراسة أعطت بدورها إضافة نوعية للدَّرس اللُّغوي بعامة، واللُّغة العربيَّة بخاصة، على كافة مستوياتها الصَّوتي والصَّرفي والنَّحوي والدَّلالي والمعجمي، زادت من إثراء قاموسها اللُّغوي، وكذا تيسير تناولها وتعلُّمها.

قائمة المصادر

والمراجـــع

- **القرآن الكريـم برواية ورش عن نافع.**

1-قائمة المصـادر:

1. أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد الأزدي: جمهرة اللُّغة، تح: المستشرق فريتسكرنكو ومحمد نجيب السُّورتي، ج1.
2. ابن جني: الخصائص، تح: محمد علي النَّجار، دار الكتب، مصر، ط3، 1985م.
3. أبي بشر عمرو "سيبويه": الكتاب، تحقيق عبد السَّلام محمد هارون، ج2، المكتبة الوقفيَّة للكتب، الخانجي.
4. أحمد بن علي بن أحمد بن خلف الأنصاري الغرناطي أبو جعفر المعروف بابن الباذش: الإقناع في القرارات السَّبع، عبد المجيد قطامش، جامعة أم القرى، المملكة العربيَّة السَّعوديَّة، مج2، ط1.
5. أحمد مختار عمر: معجم اللُّغة العربيَّة المعاصرة، المجلد 01، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2008م.
6. جار الله أبو القاسم محمود بن عمر بن محمد بن عمر الخورزمي الزَّمخشري: أساس البلاغة، تح: محمد باسل عيون السُّود، ج1، دار الكتب العلميَّة، ط1، 1998م.
7. جرجي شاهين عطيَّة، قاموس المعتمد، دار صادر للطِّباعة والنَّشر، ط6، 2008م.
8. جلال الدِّين السَّيوطي وجلال الدِّين المحلي: تفسير الجلالين الميسَّر، تح: الشَّيخ محمد الصَّادق القمحاوي، مكتبة الوقفيَّة، المجلد01، ط1، 2003م.
9. جمال الدِّين محمد بن يوسف بن أحمد بن عبد الله بن هشام الأنصاري: شرح شذور الذَّهب في معرفة كلام العرب، تح: محمد محي الدِّين عبد الحميد، دار الكوخ للطِّباعة والنَّشر، مصر، ط1، (د.ت).
10. أبو هلال الحسن ابن عبد الله العسكري: الفروق الفرديَّة، تع: محمد باسل عيون السُّود، دار الكتب العلميَّة، بيروت، لبنان، ط1، 2000م.

11. أبو حامد الغزالي: معيار العلم في فن المنطق، شرح: أحمد شمس الدِّين الغزالي، دار الكتب العلميَّة، بيروت، لبنان، 1990م.

12. ابن الحسين أحمد بن فارس زكريا: مقاييس اللُّغة مادة "بين"، تح: عبد السَّلام محمد هارون، دار الكتب العلميَّة، (دت) إيران.

13. أبو محمد مكي بن أبي طالب القيسي: الرِّعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التِّلاوة، ج1، تح: د. أحمد حسن فرحات، دار ابن كثير، بيروت لبنان، ط1، 2018م.

14. أبو منصور عبد الملك بن محمد الثَّعالبي: فقه اللُّغة وسر العربيَّة، تح: خالد فهمي، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط1، د.ت.

15. ماريو باي: أسس علم اللُّغة، ترجمة وتعليق: د. أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط3، 1987م.

16. مجد الدِّين أبي الطَّاهر محمد بن يعقوب بن محمد بن إبراهيم بن عمر الشِّيرازي الفيروز أبادي: القاموس المحيط، تح: محمد نعيم العرقسوسي، المجلَّد 1، مؤسَّسة الرِّسالة، ط8، 2005م.

17. مجد الدِّين المبارك بن محمد بن عبد الكريم الشَّيباني الجزري ابن الأثير: النِّهاية في غريب الحديث والأثر، تح: محمود الطناحي، ج4، دار ابن الجوزي، بيروت، لبنان، ط1، 1979م.

18. محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدِّين ابن منظور الأنصاري الرويفعي الإفريقي: لسان العرب، ج1، دار صادر، بيروت، لبنان.

19. معجم اللُّغة العربيَّة، المعجم الوسيط، ج1، ط1، القاهرة، مصر، 2011م.

20. ابن سينا: العبارة من كتاب الشِّفاء "المنطق 03"، تر: محمود خضيري، الهيئة المصريَّة العامَّة للكتاب، ط1، 1952م.

21. سامي عيَّاد حنا: معجم اللِّسانيات الحديثة، مطبعة المساحة، ط 1، القاهرة، مصر، 2008م.

22. سعد الدِّين مسعودبن عمر التفتازاني: مختصر المعاني، دار البيان العربي، بيروت، لبنان، ط4، 1992م.

23. أبو عبد الرَّحمان محمد عبد الله قاسم: قاموس المعتمد، دار صادر، بيوت، لبنان، ط1، 2001م.

24. أبو عبد الله محمد بن اسماعيل النَّجاري الجعفري: صحيح البخاري، دار الفكر، ج 11، 1981م.

25. أبو عثمان عمرو بن بحر بن محبوب بن فزارة الليثي الكناني البصري الجاحظ: البيان والتَّبيين، تح: عبد السَّلام هارون، دار الفكر، ج1، (دت) بيروت، لبنان.

26. ابن عبد ربَّه "العقد الفريد"، تح: جماعة من الأساتذة، ج:2، ط2، 1957م.

27. أبو العبَّاس محمد بن يزيد المبرد: الكامل، تح: أبو الفضل وشحاتة، دار النَّهضة للطِّباعة والنَّشر، القاهرة، مصر، ط2، 2016م.

28. عبد الرَّحمان بن محمد بن خلدون: مقدمة، تح: علي عبد الواحد وافي، دار الكتاب اللبناني للطِّباعة والنَّشر، بيروت، لبنان، ط3، 1967م.

29. عبد الرَّحمان بن ناصر السَّعدي: تيسير الكريم الرَّحمان في تفسير كلام المنان، تح: عبد الرَّحمان بن معلا اللويحق، دار ابن حزم.

30. عبد الرَّحمن بن علي بن محمد ابن الجوزي القرشي البغدادي أبو الفرج: تقويم اللِّسان، تح: عبد العزيز مطر، دار المعارف للطِّباعة والنَّشر، مصر، المجلَّد 01، ط1، 1983م.

31. عبد اللَّطيف الفرابي وآخرون، معجم علوم التَّربيَّة مصطلحات البيداغوجيا والدِّيداكتيك، سلسلة علوم التَّربيَّة، الرِّباط، المغرب، ط2، 1994م.

32. عبيد بن مجيب بن المبرحي بن ربيعة: ديوان القتَّال الكلابي: تح: إحسان عباس، دار الثَّقافة للطِّباعة والنَّشر والتَّوزيع، بيروت، 1989م.

33. علي بن محمد السَّيد شريف الجرجاني: معجم التَّعريفات، تح: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة للنَّشر والتَّوزيع، القاهرة، مصر، مج1، 2013م.

34. عمر بن أبي ربيعة: الدِّيوان، تح: الشَّيخ محمد محي الدِّين، النَّهضة المصريَّة للكتاب، د. ط، 1978م.

35. فرديناند دي سوسير: علم اللُّغة العام، تر:يوئيل يوسف عزيز، دار آفاق، العراق، 1985م.

36. شمس الدِّين أبو الخير ابن الجزري، محمد بن محمد بن يوسف: التَّمهيد في علم التَّجويد، تح: د. غانم الحمد، مؤسَّسة الرسالة، لبنان، ط1، 2001م.

37. أبو الفتح عثمان بن جني: الخصائص: تح: محمد علي النَّجار، ج1، دار الكتب المصريَّة، مصر، 2006م.

38. أبو الفتح عثمان بن جني: سر صناعة الإعراب، تحقيق مصطفى السقار وآخرون، ج1، شركة مكتبة ومطبعة البابي الحلبي، مصر، ط1، 1998م.

39. تشومسكي: اللُّغة والمسؤوليَّة، تر: حسام البهنساوي، مكتبة زهراء الشَّرق، ط2، القاهرة، مصر، 2005م.

40. تقي الدِّين أحمد بن عبد السَّلام بن تيميَّة: اقتضاء الصِّراط المستقيم بمخالفة أصحاب الجحيم، تح: ناصر بن عبد الكريم العقل، ج2، مكتبة الرُّشد، الريَّاض، المملكة العربيَّة السَّعوديَّة، د.ت.

41.

42. أبو الخير محمد بن الجزري: النَّشر في القراءات العشر، قدَّمه الشَّيخ علي محمد الضَّباع، دار الكتب العلميَّة، ج 1، ط 2، بيروت، 2002م-1423هـ.

43. خالد بن عبد الله بن أبي بكر بن محمد الجرجاوي الأزهري: شرح التَّصريح على التَّوضيح، دار الكتب العلميَّة، بيروت، لبنان، ط1، 2000م.

44. الخليل بن أحمد الفراهيدي: العين، تح : د. مهدي المخزومي، د. ابراهيم السَّامرائي، دار الحريَّة للطِّباعة، بغداد، ج8، 1985م.

45. الخليل بن أحمد الفراهيدي: العين، تحقيق عبد الحميد هنداوي، ج1، دار الكتب العلميَّة، بيروت، لبنان، مج1، 2003م.

2-قائمة المراجع باللُّغة العربيَّة:

أوَّلاً: الكتـــب:

1. إبراهيم أنيس: الأصوات اللُّغويَّة، مكتبة الأنجلو مصريَّة، مصر، ط 5، 1979م.
2. إبراهيم أنيس: دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلو المصريَّة، مطابع سجل العرب، مصر، ط3، 1973م.
3. إبراهيم أنيس: محاضرات عن مستقبل اللُّغة العربيَّة المشتركة، جامعة الدُّول العربيَّة، معهد الدِّراسات العربيَّة العاليَّة، القاهرة، مصر، 1960م.
4. ابراهيم محمود خليل: في اللِّسانيات ونحو النَّص، دار المسيرة، عمَّان، الأردن، ط 2، 2009م.
5. أحمد عبد المجيد هريدي: الألعاب اللِّسانيَّة، دراسة صوتيَّة تركيبيَّة، الشَّركة الدَّوليَّة للطِّباعة، القاهرة، ط1، 1999م.
6. أحمد عزوز: أصول تراثيَّة، إتِّحاد كتَّاب العرب، دمشق، سوريا، 2002م.
7. أحمد عزَّت راجح: أصول علم النَّفس، الدَّار القوميَّة للطِّباعة والنَّشر، القاهرة، ط6، 1961م.
8. أحمد محمد قدُّور: مبادئ اللِّسانيات، دار الفكر المعاصرة، بيروت، لبنان، ط2، 1999م.
9. أحمد محمود مومن: اللِّسانيات النَّشأة والتَّطوُّر، ديوان المطبوعات الجامعيَّة، الجزائر، 2002.
10. أحمد مختار عمر: علم الدَّلالة، مؤسَّسة الخليج للطِّباعة والنَّشر، مكتبة دار العروبة للنَّشر والتَّوزيع، الكويت، ط1، 1982م.
11. استيتية سمير: اللِّسانيات المجال، الوظيفة والمنهج، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2005م.
12. أبو السَّعود أحمد الفخراني: دراسات في علم الصَّوتيات، مكتبة المتنبي، الدمام، العربيَّة السَّعوديَّة، ط 1، 2005م.
13. أمحمد إسماعيلي علوي: التَّواصل الإنساني -دراسة لسانيَّة- دار كنوز المعرفة العلميَّة، عمَّان، الأردن، ط1، 2013م.

14. أنسي محمد أحمد قاسم: مقدِّمة في سيكولوجيَّة اللُّغة، مطبعة موسكي، القاهرة، مصر، 1997م.

15. بوقرة نعمان: محاضرات في المدارس اللِّسانيَّة المعاصرة، منشورات جامعيَّة باجي مختار، عنابة، الجزائر، 2006م.

16. جمعة سيد يوسف، سيكولوجيَّة اللُّغة والمرض العقلي، المجلس الوطني للثَّقافة والفنون والآداب، الكويت، 1990م.

17. جورج مونان: تاريخ علم اللُّغة منذ نشأتها حتى القرن العشرين، ترجمة: بدر الدِّين القاسم مطبعة دمشق، سوريا، 1972م.

18. جورج مونان: علم اللُّغة في القرن العشرين، تر: نجيب غزاوي، وزارة التَّربيَّة والتَّعليم العالي، الجمهوريَّة العربيَّة السُّوريَّة، 1982م.

19. جورج مونان: مفاتيح الألسنيَّة، عربَّه: الطَّيب البكوش، تقديم: صالح القرمادي، منشورات سعيدان، سوسة، تونس، 1994م.

20. جيفري سامسون: المدارس اللِّسانيَّة "التَّسابق والتَّطوُّر"، تر: محمد زياد كبة، جامعة الملك سعود، المملكة العربيَّة السَّعوديَّة، 1997م.

21. دوجلاس براون: أسس تعلُّم اللُّغة وتعليمها، ترجمة: د. عبده الرَّاجحي؛ د. علي علي أحمد شعبان: دار النَّهضة العربيَّة، بيروت، لبنان، 1994م.

22. ديديه بورو: اضطربات اللُّغة، تر: أنطوان إ.الهاشم، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، د.ط، 2000م.

23. هـ. دوجلاس: أسس تعلُّم اللُّغة وتعليمها، تر: عبده الرَّاجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النَّهضة العربيَّة، بيروت، لبنان، 1994م.

24. هدى علي جواد الشَّمري: مناهج اللُّغة العربيَّة وطرق تدريبها، دار وائل للنَّشر والتَّوزيع، الأردن، 2006م.

25. هكتر هامرلي: النَّظرية التَّكاملية في تدريس اللُّغات ونتائجها العملية، تر: راشد الدَّويش، جامعة الملك سعود، الرِّياض، المملكة العربيَّة السَّعودية، 1994م.

26. وجيه محجوب: علم الحركة "التَّعلم الحركي"، دار الكتب للطِّباعة والنَّشر، جامعة الموصل، العراق، 1989م.

27. وزارة التَّربية الوطنيَّة: مادة التَّربية وعلم النَّفس، تكوين المعلِّمين، الإرسال الأوَّل، 2009م.

28. بن زروق نصر الدِّين: دروس ومحاضرات في اللِّسانيات العامَّة، كنوز الحكمة، ط1، 2011، الجزائر.

29. يحي بن علي بن يحي المبارك: المدخل إلى علم الصَّوتيَّات العربي، المكتبة العلمية للنَّشر، جدَّة، المملكة العربية السَّعودية، 2007م.

30. يوسف محمد علي البطش: الأخطاء اللُّغوية في الصَّحافة الفلسطينية في انتفاضة الأقصى، غزَّة، فلسطين، 2008م.

31. حسام البهنساوي: الدِّراسات الصَّوتيَّة عند العلماء العرب والدَّرس الصَّوتي الحديث، مكتبة زهراء الشَّرق، القاهرة، مصر، ط 1، 2005م.

32. حسن علي عطيَّة: الكافي في أساليب تدريس اللُّغة العربيَّة، دار الشُّروق، ط1، الأردن، د.ت.

33. حسني عبد الباري عصر: الاتِّجاهات الحديثة لتدريس اللُّغة العربيَّة في المرحلتين الإعداديَّة والثَّانويَّة، مركز الإسكندريَّة للكتاب، مصر، 2005م.

34. حلمي خليل: الكلمة دراسة لغويَّة ومعجميَّة، دار المعرفة الجامعيَّة، ط2، 1996م، الإسكندريَّة مصر.

35. حلمي خليل: اللُّغة والطِّفل "دراسة في ضوء علم اللُّغة النَّفسي"، دار النَّهضة العربيَّة للنَّشر، مصر، ط 1، 1986م.

36. حلمي خليل: دراسات في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة، دار المعرفة الجامعيَّة، الإسكندريَّة، مصر، 2010م.

37. حلمي خليل: مقدِّمة لدراسة علم اللُّغة، دار المعرفة الجامعيَّة، الإسكندريَّة، مصر. 1999م.

38. حنفي بن عيسى: محاضرات في علم النَّفس اللُّغوي، ديوان المطبوعات الجامعيَّة، الجزائر، ط5، 2003م.

39. حيدر عبد الكريم محسن الزهيري: مبادئ علم النَّفس التَّربوي، دار الإعصار العلمي للنَّشر والتَّوزيع، ط1، عمَّان، الأردن.

40. حيدر عبد الكريم محسن الزهيري: مبادئ علم النَّفس التَّربوي، مكتبة المجتمع العربي للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان، الأردن، ط1، 2017م.

41. طه علي حسين الدِّيلْمِي، سُعاد عَبْد الكريم عبّاس الوائلي: اللُّغة العربيَّة مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشُّروق للنَّشر والتَّوزيع، رام الله، فلسطين، ط2، 2005م.

42. الطَّيب دبَّة: مبادئ اللِّسانيات البنيويَّة "دراسة تحليليَّة إبسيمولوجيَّة"، جمعيَّة الأدب للأساتذة الباحثين، ديوان المطبوعات الجامعيَّة، الجزائر، 2001م.

43. الطَّيب عمر عبد المجيد: منزلة اللُّغة العربيَّة بين اللُّغات السَّاميَّة، جامعة أم درمان، السُّودان، ط2، د.ت.

44. كمال بشر: دراسات في علم اللُّغة، القسم الأوَّل "الأصوات"، دار المعارف، مصر، ط2، 1971م.

45. كمال بشر، التَّفكير اللُّغوي بين القديم والجديد، دار غريب للطباعة والنَّشر، مصر، 2005م.

46. مازن الوعر: دراسات في اللِّسانيات التَّطبيقية، دار طلاس للدِّراسات والتَّرجمة والنَّشر، ط 1، دمشق، سوريا، 1989م.

47. مازن الوعر: قضايا أساسية في علم اللِّسانيات الحديث، دار طلاس للدِّراسات والتَّرجمة والنَّشر، دمشق، سوريا، ط1، 1988م.

48. محسن علي عطيَّة: الكافي في أساليب تدريس اللُّغة العربيَّة، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2006م.

49. محمد أبو الرَّب: الأخطاء اللُّغوية في ضوء علم اللُّغة التَّطبيقي، دار وائل، عمان، الأردن، ط1، 2005م.

50. محمد الأنطاكي: دراسات في فقه اللُّغة، دار الشرق العربي، بيروت، لبنان، ط4، 1969م.

51. محمد الحنَّاش: البنيوية في اللِّسانيات، دار الرَّشاد الحديثة، الدَّار البيضاء، المغرب، 1980م.

52. محمد الدَّريج: التَّدريس الهادف، دار الكتاب الجامعي، مج1، المغرب، ط1، 2016م.

53. محمد الدَّريج: تحليل العملية التَّعليمية، قصر الكتاب، البليدة، 1991م.

54. محمد الصَّالح حثروبي: الدَّليل البيداغوجي لمرحلة التَّعليم الابتدائي، دار الهدى، الجزائر، 2012م.

55. محمد جاسم محمد: نظريات التَّعلم، دار الثقافة للنَّشر والتَّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007م.

56. محمد حسن عبد العزيز: مدخل إلى علم اللُّغة، دار النَّمر للطِّباعة، مصر، 1983م.

57. محمد حسن عبد العزيز: مدخل في اللِّسانيات التَّطبيقية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000م.

58. محمد حسن محمد حمادات، السُّلوك التَّنظيمي والتَّحديَّات المستقبلية في المؤسسات التَّربوية، دار الحامد للنَّشر والتَّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008م.

59. محمد رجب فضل الله: عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها، تعليمها وتقويمها، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2002م.

60. محمد شحَّاته ربيع: قياس الشَّخصية، دار المسيرة للطِّباعة والنَّشر، عمان، الأردن، ط3، 2011م.

61. محمد عيد: المظاهر الطَّارئة على الفصحة، ج1، المجلد1، دار عالم الكتب للطباعة والنَّشر، مصر، 1980م.

62. محمد قاسم القريوتي: السُّلوك التَّنظيمي، دراسة السُّلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة، دار الشروق للنَّشر والتَّوزيع، عمان، الأردن، ط3، 2000م.

63. محمد كشاش: علل اللِّسان وأمراض اللُّغة، المكتبة العصرية للنَّشر والتَّوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1999م.

64. محمد لمباشري: الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التَّصور والممارسة "مقاربة تحليلية نقدية"، دار الثَّقافة، الدَّار البيضاء، المغرب.

65. محمد محمد داود: العربيَّة وعلم اللُّغة الحديث، دار غريب للطِّباعة والنَّشر، مصر، 2001م.

66. محمد محمد يونس علي: مقدِّمة في علمي الدَّلالة والتَّخاطب، دار الكتاب الجديد، بيروت، لبنان، ط1، 2004م.

67. محمد وطّاس: أهمِّية الوسائل التَّعليميَّة في عملية التَّعلُّم عامَّة وفي تعليم اللُّغة العربيَّة للأجانب خاصَّة، المؤسَّسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1988م.

68. محمود إسماعيل صيني؛ إسحاق محمد أمين: التَّقابل اللُّغوي وتحليل الأخطاء، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرِّياض، المملكة العربية السَّعودية، ط1، 1982م.

69. محمود السَّعران: علم اللُّغة مقدِّمة للقارئ العربي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 1997م.

70. محمود زين العابدين محمد: الأصوات العربيَّة بين اللُّغويين والقرَّاء، مكتبة دار الفجر الإسلامية، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، 1998م.

71. محمود سليمان ياقوت: منهج البحث العلمي، دار المعرفة الجامعية، ط1، مصر، 2000م.

72. محمود فهمي حجازي: البحث اللُّغوي، دار غريب للطِّباعة والنَّشر، القاهرة، مصر، ط1، 1994م.

73. محمود فهمي حجازي: علم اللُّغة العربيَّة، مدخل تاريخي مقارن في ضوء التُّراث واللُّغات السَّامية، وكالة المطبوعات، الكويت، 1973م.

74. محمود فهمي حجازي: مدخل إلى علم اللُّغة الحديث، دار قباء للنَّشر، القاهرة، د.ت.

75. محمود قحطان، علم المعاني "الإنشاء الطلبي" المكتبة الشاملة، بيروت، لبنان، 2011م.

76. مصطفى حركات: اللِّسانيات العامَّة وقضايا العربيَّة، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، ط1، 1998م.

77. مصطفى فهمي: أمراض الكلام، دار مصر للطِّباعة، القاهرة، ط5، 1998م.

78. مكِّي درر: الحروف العربيَّة وتبدلاتها الصَّوتية في كتاب سيبويه، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، ط1، 2007م.

79. ممدوح الكنَّاني، وحسن الموسوي: سيكولوجية الطُّفولة المبكرّة، الخصائص والمشكلات، مكتبة الفلاح للنَّشر والتَّوزيع، مصر، 1996م.

80. مهدي المخزومي: في النَّحو العلمي -نقد وتوجيه-، المكتبة العربية، صيدا، بيروت، 1964م.

81. موسى فارس: اضطرابات النُّطق عند الأطفال العرب، الجمعية الكويتية لتقدم الطُّفولة العربيَّة، الكويت، 1987م.

82. ميشال زكريا: الألسونية "علم اللُّغة الحديث" -المبادئ والأعلام-، المؤسسة الجامعية للدِّراسات والنَّشر والتَّوزيع، ط2، بيروت، لبنان، 1983م.

83. ميشال زكريا: مباحث في النَّظرية الألسنية وتعليم اللُّغات، المؤسَّسة الجامعية للدِّراسات والنَّشر والتَّوزيع، بيروت، لبنان، 1985م.

84. ميلكا إفيتش: اتِّجاهات البحث اللِّساني، تر: سعد عبد العزيز مصلوح ووفاء كامل فايد، المطبعة الأميرية، المجلس الأعلى للثَّقافة، مصر، ط2، 2000م.

85. ميلود التُّوري: أسس التَّكوين التَّربوي، سلسلة كتاب المدرِّس، مطابع الرِّباط نت، المغرب، 2016م.

86. نايف معروف: خصائص العربيَّة وطرائق تدريسها، دار النَّفائس، بيروت، لبنان، 1985م.

87. نهاد الموسى: اللُّغة العربيَّة نحو توصيف جديد في ضوء اللِّسانيات الحاسوبية، المؤسَّسة العربيَّة للدِّراسات والنَّشر، ط1، بيروت، 2000م.

88. نور الهدى لوشن: مباحث في علم اللُّغة ومناهج البحث اللُّغوي، المكتبة الجامعية الأزريطة، الإسكندرية، مصر، 2006م.

89. سعدون محمود السَّاموك: مناهج اللُّغة العربيَّة، دار وائل للنَّشر والتَّوزيع، الجامعة الأردنيَّة، 2006م.

90. سليم بابا عمر وباني عميري: اللِّسانيات العامَّة الميسَّرة "علم التَّراكيب"، دار الأنوار، تونس، 1990م.

91. سليمان أبو بكر سالم: اللِّسانيات والمستوى الصَّوتي والدَّلالي في علم اللُّغة المعاصر، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2009م.

92. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: المنهاج التَّعليمي والتَّدريس الفاعل، دار الشُّروق للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان، الأردن، ط1، 2006م.

93. سيد خير الله: علم النَّفس التَّعليمي، النَّظريَّة التَّطبيقيَّة، مكتبة الفلاح، الكويت، 1992م.

94. سيد محمود الطواب: الصحَّة النَّفسيَّة والإرشاد النَّفسي، دار الهناء للطِّباعة والنَّشر، القاهرة، مصر.

95. عابد توفيق الهاشمي: الموجَّه العلمي لمدرِّس اللُّغة العربيَّة، الشَّركة المتَّحدة للنَّشر والتَّوزيع، قطر، ط1.

96. عادل فاخوري: اللِّسانيات التَّوليديَّة التَّحويليَّة، دار الطَّليعة للطِّباعة والنَّشر، بيروت، لبنان، ط2، 1988م.

97. عاطف مذكور: علم اللُّغة بين القديم والحديث، دار الثَّقافة للنَّشر والتَّوزيع، مصر، د.ط، 1987م.

98. عبد الجليل مرتاض: بوادر الحركة اللِّسانيَّة الأولى عند العرب، مؤسَّسة الأشرف، بيروت، لبنان، ط1، 1988م.

99. عبد الحميد عيساني: نظريات التَّعلم وتطبيقاتها في علوم اللُّغة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، ط1، 2011م.

100. ع

بد الرّحمان الوافي: مدخل إلى علم النَّفس، دار هومة، الجزائر، ط 2، 2007م.

101. عبد الرّحمان أيّوب: أصوات اللُّغة، مطبعة الكيلاني، مصر، ط2، 1968م.

102. عبد الرّحمن الحاج صالح: مدخل إلى علم اللِّسان الحديث، مج:02، الجزائر، 1972م.

103. عبد الرّحمن الوافي: مدخل إلى علم النَّفس، دار هومة للطِّباعة والنَّشر والتَّوزيع، الجزائر، ط2، 2007م.

104. عبد السَّلام المسدّي: اللِّسانيات وأسسها المعرفيَّة، الدَّار التُّونسيَّة للنَّشر، تونس، 1986م.

105. عبد العزيز أحمد علام، د. عبد الله ربيع محمود: علم الصَّوتيات، مكتبة الرشد، الرّياض، المملكة العربيَّة السَّعوديَّة، 2004م.

106. عبد العزيز عتيق، علم المعاني في البلاغة العربيَّة، دار النَّهضة العربيَّة، بيروت، ط1، 2009م.

107. عبد العزيز مطر: علم اللُّغة وفقه اللُّغة تحديد وتوضيح، دار قطر بن الفجاعة، قطر.

108. عبد العليم إبراهيم: الموجَّه الفنّي لمدرّسي اللُّغة العربيَّة، دار المعارف، القاهرة، ط5، 1981م.

109. عبد القادر عبد الجليل: التَّنوُّعات اللُّغويَّة، دار صفاء للطِّباعة والنَّشر، عمان، الأردن، ط1، 1997م.

110. عبد القاهر الجرجاني: الدّرس الدّلالي، ص: 114، نقلاً عن: د. مجيد عبد الحميد ناجي: الأسس النّفسية لأساليب البلاغة العربية.

111. عبد اللطيف بن حسين فرج: التّدريس الفعَّال، دار الثّقافة للنَّشر والتَّوزيع، المملكة العربية السَّعودية، 2009م.

112. عبد الله الغذامي؛ د. عبد النَّبي اصطيف: نقد ثقافي أم نقد أدبي، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط 1، 2004م.

113. عبد المجيد عيساني: نظريات التَّعلم وتطبيقاتها في علوم اللُّغة -اكتساب المهارات اللُّغويِّة الأساسية-، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2011م.

114. عبده الرَّاجحي: علم اللُّغة التَّطبيقي وتعليم العربيَّة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1995م.

115. عصام نور الدِّين: علم وظائف الأصوات اللُّغويِّة "الفونولوجيا"، دار الفكر اللبناني، بيروت، لبنان، ط1، 1992م.

116. علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللُّغة العربيَّة، مكتبة الفلاح للنَّشر والتَّوزيع، القاهرة، مصر، د.ت.

117. عماد توفيق السَّعدي: أساليب تدريس اللُّغة العربيَّة، دار الأمل للنَّشر والتَّوزيع، الأردن، ط1، 1992م.

118. عماد عبد الرَّحيم الزَّغُول: نظريات التَّعلم، دار الشُّروق، عمان، الأردن، الاصدار6، ط1، 2015م.

119. عمر أحمد مختار: دراسة الصَّوت اللُّغوي، عالم الكتب للطباعة والنَّشر والتَّوزيع، القاهرة، مصر، 1997م.

120. عمر لعويرة: علم النَّفس التَّربوي، دار الهدى للنَّشر والتَّوزيع، عين مليلة، الجزائر، ط6، 2004م.

121. عودة خليل أبو عودة: التَّطور الدَّلالي بين لغة الشِّعر ولغة القرآن، مكتبة المنار، الزرقاء، الأردن، ط1، 1985م.

122. فاخر عاقل، التَّعلم ونظرياته، دار العلم للملايين، ط7، مصر، 1993م.

123. فايز الدَّاية: علم اللُّغة العربي "النَّظرية والتَّطبيق"، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1973م.

124. فرديناند دي سوسير: محاضرات في الألسنة العامَّة، يوسف غازي ومجيد النَّصر، المؤسسة الجزائرية للطِّباعة، الجزائر، 1986م.

125. فرديناند دي سوسير: محاضرات في علم اللِّسان العام، تر: عبد القادر قنيني إفريقيا الشرق، الدَّار البيضاء، المغرب، ط1، 1987م.

126. فهد خليل زايد: فن التَّعامل مع الطلاب، جسور للنَّشر والتَّوزيع، الجزائر، ط1، 2012م.

127. صالح سليم عبد القادر الفاخري: الدَّلالة الصَّوتيَّة في اللُّغة العربيَّة، المكتب العربي الحديث، الإسكندريَّة، مصر، د.ت.

128. صالح بلعيد: دروس في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة، دار هومة، الجزائر، ط 8، 2017م.

129. صالح بلعيد: ضعف اللُّغة العربيَّة في الجامعة الجزائريَّة، دار هومة، د.ط، الجزائر، 2009م.

130. صالح حسن أحمد الدَّاهري: أساسيات علم النَّفس التَّربوي ونظريات التَّعلم، دار الحامد للنَّشر والتَّوزيع، مصر، ط1، 2011م.

131. صلاح الدِّين زرال: الظَّاهرة الدَّلاليَّة عند علماء العربيَّة حتى نهاية القرن الرَّابع الهجري، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008م.

132. صلاح فضل: النَّظريَّة البنائيَّة في النَّقد الأدبي، مكتبة الأنجلو مصريَّة، دار الشُّروق، القاهرة، مصر، ط 2، 1980م.

133. قيبوعة محمد: المعلم، حول تعليمية الأنشطة اللُّغوية في مرحة التَّعليم الإبتدائي، منشورات الأنيس، ط1، الجزائر، 2016م.

134. رافدة الحريري: التَّنظيم التَّربوي الشَّامل للمؤسَّسة المدرسيَّة، دار الفكر للنَّشر والتَّوزيع، الأردن، ط1، 2011.

135. رشدي أحمد طعيمة، المنهج الدِّراسي المعاصر، دار المسيرة للنَّشر والطِّباعة، الأردن، 2010م.

136. رمزية الغريب: التَّعلُّم -دراسة نفسيَّة تفسيريَّة وتوجيهيَّة-، مكتبة الأنجلو مصريَّة، مصر، 1997م.

137. رمضان عبد التَّواب: المدخل إلى علم اللُّغة ومناهج البحث اللُّغوي، مكتبة الخانجي، مصر، ط3، 1997م.

138. روبنز: موجز تاريخ علم اللُّغة في "الغرب"، تر: أحمد عوض، عالم المعرفة، الكويت، 1997م.

139. شفيقة العلوي: دروس في المدارس اللِّسانيَّة الحديثة، كنوز الحكمة، الجزئر، 2013م.

140. ترات حاكم الزيادي: الدَّرس الدَّلالي عند عبد القاهر الجرجاني، دار صفاء للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان، الأردن، ط1، 2011م.

141. ترنسهوكز: البنيويَّة وعلم الإشارة، تر: مجيد الماشطة، دار الشُّؤون الثَّقافيَّة العامَّة، بغداد، العراق، ط 2، 1996م.

142. تمام حسان: اللُّغة العربيَّة معناها ومبناها، عالم الكتب للنَّشر والتَّوزيع، القاهرة، مصر، ط3، 1998م.

143. تمام حسان: مناهج البحث في اللُّغة، دار الثَّقافة للنَّشر والتَّوزيع، الدَّار البيضاء، المغرب، 1987م.

144. خليل أحمد عمايرة: أسلوب النَّفي والإستفهام، مطبوعات جامعة اليرموك، د.ط، د.ت، عمَّان.

ثانياً: الرَّسائل والمذكِّرات الجامعيَّة:

1. محمد مصابيح: تعليميَّة اللُّغة العربيَّة وفق المقاربات النَّشطة "من الأهداف إلى الكفايات"، مذكِّرة ماستر.

2. محمد وطَّاس: أهمية الوسائل التَّعليمية في عملية التَّعلم عامَّة وفي تعليم اللُّغة العربيَّة للأجانب خاصَّة، المؤسَّسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1988م.

3. علوية موسى عيسى: البناء النَّحوي للجملة العربيَّة، دراسة تطبيقية على سورة آل عمران، رسالة ماجستير، تخصُّص النَّحو والصَّرف، إشراف د. أ دفع الله حمد الله حسين، جامعة القرآن الكريم والعلوم الاسلامية، السُّودان، 2012م.

4. عيسى حميداني: ظاهرة الأمراض اللُّغوية وعلاقتها بعلم اللِّسانيات الأنثروبولوجي، أطروحة لنيل شهادة الدُّكتوراه في التَّعليمية والدَّرس اللِّساني العربي، إشراف: أ.د. عبد الجليل مرتاض، كلية الآداب واللُّغات، جامعة تلمسان، 2011م.

5. ابن الشيخ هيبة، حروف الجر بين المعاني والوظائف، مذكِّرة ماستر، تخصُّص: علوم اللُّغة، إشراف أ. عبُّو لطيفة، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر، 2017م.

ثالثاً: المجلَّات والمقالات العلميَّة:

1. أحمد حسن محمد علي: مقال بعنوان: التَّعزيز في التَّدريس "تعريفه وأنواعه"، 2017م.

2. إسلام الزبون: مقال بعنوان مفهوم المعرفة لغة واصطلاحا، أفريل، 2017م.

3. أكاديمية علم النَّفس: الفرق بين الدَّافع والبَّاعث، المكتبة النَّفسية، قسم علم النَّفس، جامعة مؤتة، القاهرة، مصر.

4. بغالي فتيحة، خصال الجملة الفعلية والإسمية ودلالتها في القرآن الكريم، 2012م.

5. بن حويلي الأخضر ميدني: واقع النَّحو التَّعليمي العربي بين الحاجة التَّربوية والتَّعقيد المزمن، مجلَّة كليَّة الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 05 جوان، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2009م.

6. جميل حمداوي، نظريات وظائف اللُّغة عند جاكبسون، مقال بعنوان: مفهوم التَّواصل، مجلَّة إلكترونية للشعر المترجم، المغرب.

7. وليد أحمد عفَّاني: اللِّسانيات الحاسوبية -المفهوم-التَّطبيقات-الجدوى، مجلَّة الزَّرقاء للبحوث والدِّراسات، الأردن، المجلد 07، العدد 02، 2005م.

8. حنافي جواد: أهمية التَّغذية الرَّاجعة في العملية التَّعلمية، شبكة الألوكة الاجتماعية، 2021م.

9. سلمان بن فهد بن عبد الله العودة: موسوعة: مفهوم الخطأ، الرِّياض، المملكة العربية السَّعودية.

10. عبد الله الكسواني: مقال بعنوان: كيفية تنشيط الذَّاكرة، 2017م.

11. رضوان القضماني: الأنماط التَّنغيمية في اللِّسان العربي في علوم اللُّغة، ع1، ج13، جريدة العرب الدَّولية، 2001م.

12. اليوبي بلقاسم: اللِّسانيات الحاسوبية "مفهومها وتطوُّراتها ومجالاتها تطبيقاتها"، مجلَّة مكناسة، المغرب، العدد 12، 1998م.

13. محمد عبد الرَّحمان العيسوي: موسوعة كتب علم النَّفس الحديث، دار الراتب الجامعية، لبنان، مج9، ط1، 2002م.

14. محمود فهمي حجازي: أصول البنيوية والدِّراسات الإتنولوجية، مج3، عدد1، عالم الفكر، الكويت، 1976م.

15. محمود فهمي حجازي: النَّظريات الحديثة في علم اللُّغة وتطبيقاتها في تعليم العربيَّة على المستوى الجامعي "مجلَّة التَّعريب"، دمشق، المركز العربي للتَّعريب والتَّرجمة والتَّأليف والنَّشر، السَّند 2، العدد 4، 1992م.

16. مقال مترجم عن المعهد الأمريكي للصُّم واضطرابات التَّواصل.

17. مهديوي عمر: توليد الأسماء من الجذور الثلاثية الصَّحيحة في اللُّغة العربيَّة –مقاربة لسانية حاسوبية، الجزء 1، المجلد 4، العدد 3، جامعة الحسن الثاني، الدَّار البيضاء، المغرب، 2018م.

18. وسام صلاح عبد الحسين: محاضرات في: دور الإدراك في التَّعلم، جامعة كربلاء، كليَّة التَّربية الرِّياضية، العراق، 2014م.

19. ترنس هوكز: مدخل إلى السِّمياء، مجلَّة بيت الحكمة، العدد 05، المغرب، السَّنة الثانية، 1987م.

20. خالد المير وآخرون: نظريات التَّعلم، المتعلِّم في جماعة الفصل، سلسلة التَّكوين التَّربوي، العدد 06، الرِّباط، المغرب، ط2، 1996م.

21. خيرة بلجيلالي: أثر اللِّسانيات في النُّهوض بمستوى مدرسي اللُّغة العربيَّة، مجلَّة حوليات التُّراث، العدد 17، جامعة مستغانم، الجزائر، 2017م.

22. غادة الحلايقة: مقال بعنوان: تعريف العلم والمعرفة، أفريل 2017م.

رابعاً: قائمة المراجع باللُّغة الأجنبيَّة:

1. Bolshakor (I) And Gelbukh (A); computational linguistics, Models resources applications, institute politecnico National, Mexico, 2004.

2. Britton .J : language and learning Harmond worth pengium, 1970.

3. Cafein: Postic M observation et formation des enseignants, PUF Paris 1977.

4. Chomsky : Aspects de la théorie Sémantique, édition de seul, Paris.

5. Chomsky : Dialogue avec R. Mitsout, édition de seul, Paris, 1977.

6. Chomsky : Linguistique cartésienne, édition du seuil, Paris, 1969.

7. Chomsky : Question de sémantique, ed seuil, Paris, 1975.

8. Chomsky, N : aspects of the theory of syntax cambridge . mass the Mit, press 1965.

9. Cornu Laurence ; Vergniuv Alain: La didactique en question .Hachette education, 1992.

10. CRYSTAL David : a dictionary of linguistics and phonetics, six edition.

11. CRYSTAL David : The Combridge Encyclopedia of language, Revue Belge de Philology et d'histoire, 1989.

12. Dictionnaire de linguistique, 2019..

13. Dictionnaire médicale, 1999.

14. Ferdinand de Saussure, Cours de linguistique générale, ED critique, Harrassowits, 1916.

15. Georges Mounin : dictionnaire de la linguistique coll, N° 153, Paris, Press universitaire de France, XXXVII..

16. Greene Gudith : psychio linguistics, penguin books, 1973.

17. Guy. B ROUSSEAU, Le contra didactique, Le milieu R, D, M, V, 1988.

18. Halliday, M.A.K, exploration sin the functions, 1973, Language, London, Ed ward Arnold.

19. Harris, T.L. et al : A Dictionary of reading and related terms. International reading assaciation. new delaware. 1982.

20. Hartmann. R. and stork. F ; Dictionary of language and linguistics ; London, 1972.

21. J. R. Firth 1957, papers in linguistics, 1934-1951, London, Oxford university, Press, 1957.

22. Jean Dubois et autres : Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Larousse, Février 2001.

23. John Lyons : Semantics Cambridge university Paris, 1977.

24. Jones Daniel, The phoneme, le maître phonétique, 1957.

25. Jones. D, An outline of English phonetics Combridge university, Press, 1976.

26. Kottmeyer. W: hand book for remedial reading, U, S, A, 1949.

27. Lyons, Introduction to theoretical linguistics, Cambridge university, 1968.

28. M. Chomsky, Réflexions sur le langage, trad. Par. Jadith Miler, librairie François Maspero, Paris, 1977.

29. Martinet André : Eléments de l'linguistique générale, Colin, 1970, Paris.

30. Moris. D : the naked ape, London, Jonathan Cape, 1967.

31. Mounin, clefs pour la sémantique, Revue philosophique de Louvain, 1973.

32. MP jain : Error Analysis perspectives on second langage acquisition, New York, 1984.

33. N. Chomsky, le langage et pensée, traduit par ; Louis Jean Calvet, edition Payet, 1963.

34. Renald Legendre, Dictionnaire actuel de l'éducation, Larousse, Paris 1988.

35. Richard jackc-platt, Hiedi : dictionary of language teaching applied linguistics, new edition, langman 1996.

36. Robins, general linguistics, Forth edition, London, 2013.

37. Scho. F. J, Back wordness in subjects, univ of Lon don, Press, 1954.

38. Stork and Widdowson, learning about linguistics, Routledge library edition, 1974.

39. Vermon, M, D : Back wardenss in reading , A study of its nature and origin. Cambridge univ. Press, 1957.

خامساً: قائمة المواقع الإلكترونيَّة:

1. www.wiki.dorar-Aliraq.net/lisanalarab

2. www.wikipedia.org/tagmama.

3. www.wikipedia.ozg

4. www.immantral.net.

5. www.mawdou3.com.

6. www.sehatok.com

7. www.wiki.dorar-Aliraq.net/lisanalarab

8. www.Manhal.net

قائمة السُّور القرآنيَّة

السُّورة	رقم الآية	الآيـــــــة	الصَّفحة
الفاتحة	01	﴿الْحَمْدُ لِلَّهِ﴾	127
	04	﴿إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ﴾	127
	06	﴿أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ﴾	111
البقرة	02	﴿ذَلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ فِيهِ﴾	391
	126	﴿ربِّ اجْعَلْ هَذَا بَلَدًا آمِنًا﴾	387
	181	﴿سَمِيعٌ عَلِيمٌ﴾	111
	183	﴿كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصِّيَامُ﴾	340
	225	﴿وَاللَّهُ غَفُورٌ حَلِيمٌ﴾	126
	253	﴿تِلْكَ الرُّسُلُ فَضَّلْنَا بَعْضَهُمْ عَلَى بَعْضٍ مِنْ هُمْ مَنْ كَلَّمَ اللَّهُ﴾	316
	282	﴿وَلَا يَأْبَ كَاتِبٌ أَنْ يَكْتُبَ كَمَا عَلَّمَهُ اللَّهُ فَلْيَكْتُبْ وَلْيُمْلِلِ الَّذِي عَلَيْهِ الْحَقُّ﴾	324
	286	﴿رَبَّنَا لَا تُؤَاخِذْنَا إِنْ نَسِينَا أَوْ أَخْطَأْنَا﴾	124
آل عمران	41	﴿آيَتُكَ أَلَّا تُكَلِّمَ النَّاسَ ثَلَاثَةَ أَيَّامٍ إِلَّا رَمْزًا﴾	317
النِّساء	46	﴿يُحَرِّفُونَ الْكَلِمَ عَنْ مَوَاضِعِهِ﴾	98
	90	﴿إِلَّا الَّذِينَ يَصِلُونَ إِلَى قَوْمٍ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ مِيثَاقٌ أَوْ جَاءُوكُمْ حَصِرَتْ صُدُورُهُمْ أَنْ يُقَاتِلُوكُمْ أَوْ يُقَاتِلُوا قَوْمَهُمْ﴾	110
	92	﴿وَمَا كَانَ لِمُؤْمِنٍ أَنْ يَقْتُلَ مُؤْمِنًا إِلَّا خَطَأً﴾	124
	132	﴿وَلِلَّهِ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ ﴾	126
	164	﴿وَكَلَّمَ اللَّهُ مُوسَى تَكْلِيمًا﴾	316
المائدة	89	﴿أَوْ تَحْرِيرُ رَقَبَةٍ﴾	126
الأنعام	100	﴿وَجَعَلُوا لِلَّهِ شُرَكَاءَ﴾	452

الأعراف	201	﴿نَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾	296
	204	﴿وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ﴾	315
التَّوبة	06	﴿وَإِنْ أَحَدٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ اسْتَجَارَكَ فَأَجِرْهُ حَتَّى يَسْمَعَ كَلَامَ اللَّهِ﴾	392
	72	﴿ذَلِكَ هُوَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ﴾	391
	78	﴿أَلَمْ يَعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ يَعْلَمُ سِرَّهُمْ وَنَجْوَاهُمْ وَأَنّ اللَّه عَلَّامُ الْغُيُوبِ﴾	248
هود	42	﴿ارْكَبْ مَعَنَا﴾	111
يوسف	82	﴿وَاسْأَلِ الْقَرْيَةَ﴾	450
	97	﴿قَالُوا يَا أَبَانَا اسْتَغْفِرْ لَنَا ذُنُوبَنَا إِنَّا كُنَّا خَاطِئِينَ﴾	124
الرَّعد	09	﴿عَالِمُ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ الْكَبِيرُ الْمُتَعَالِ﴾	247
	19	﴿نَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾	386
إبراهيم	05	﴿وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوْمِهِ﴾	09
الحجر	09	﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾	
الإسراء	50	﴿قُلْ كُونُوا حِجَارَةً أَوْ حَدِيدًا﴾	387
مريم	29	﴿قَالُوا كَيْفَ نُكَلِّمُ مَنْ كَانَ فِي الْمَهْدِ صَبِيًّا ﴾	392
طه	28-27	﴿وَاحْلُلْ عُقْدَةً مِنْ لِسَانِي(27) يَفْقَهُوا قَوْلِي﴾	109
الأنبياء	62	﴿أَأَنْتَ فَعَلْتَ هَذَا بِآلِهَتِنَا يَا إِبْرَاهِيمُ﴾	452
الشُّعراء	13	﴿وَيَضِيقُ صَدْرِي وَلَا يَنْطَلِقُ لِسَانِي فَأَرْسِلْ إِلَى هَارُونَ﴾	105
الفرقان	05	﴿وَقَالُوا أَسَاطِيرُ الْأَوَّلِينَ اكْتَتَبَهَا فَهِيَ تُمْلَى عَلَيْهِ بُكْرَةً وَأَصِيلًا﴾	324
	34	﴿وَأَخِي هَارُونُ هُوَ أَفْصَحُ مِنِّي لِسَانًا فَأَرْسِلْهُ مَعِيَ	105

القصص		﴿رِدْءًا يُصَدِّقُنِي إِنِّي أَخَافُ أَنْ يُكَذِّبُونِ﴾	
	51	﴿وَلَقَدْ وَصَّلْنَا لَهُمُ الْقَوْلَ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ﴾	84
	55	﴿وَإِذَا سَمِعُوا اللَّغْوَ أَعْرَضُوا عَنْهُ﴾	315
الأحزاب	05	﴿وَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ فِيمَا أَخْطَأْتُمْ بِهِ﴾	124
فاطر	68	﴿إنما يخشى الله من عباده العلماءُ﴾	407
يس	81	﴿أَوَلَيْسَ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ بِقَادِرٍ عَلَىٰ أَنْ يَخْلُقَ مِثْلَهُمْ بَلَىٰ وَهُوَ الْخَلَّاقُ الْعَلِيمُ﴾	247
الزُّمر	09	﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾	386
الزُّخرف	52-51	﴿وَنَادَى فِرْعَوْنُ فِي قَوْمِهِ قَالَ يَا قَوْمِ أَلَيْسَ لِي مُلْكُ مِصْرَ وَهَذِهِ الْأَنْهَارُ تَجْرِي مِنْ تَحْتِي أَفَلَا تُبْصِرُونَ(51)أَمْ أَنَا خَيْرٌ مِنْ هَذَا الَّذِي هُوَ مَهِينٌ وَلَا يَكَادُ يُبِينُ﴾	104
محمَّد	30	﴿وَلَتَعْرِفَنَّهُمْ فِي لَحْنِ الْقَوْلِ﴾	130
الحجرات	11	﴿وَلَا تَنَابَزُوا بِالْأَلْقَابِ﴾	453
	13	﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا﴾	84
الذَّاريات	55	﴿وَذَكِّرْ فَإِنَّ الذِّكْرَى تَنْفَعُ الْمُؤْمِنِينَ﴾	296
الرَّحمن	64	﴿مُدْهَامَّتَانِ﴾	402
الحاقَّة	3-2-1	﴿الْحَاقَّةُ(1)مَا الْحَاقَّةُ(2)وَمَا أَدْرَاكَ مَا الْحَاقَّةُ(3)﴾	34
الملك	26	﴿أَنَا نَذِيرٌ مُبِينٌ﴾	111
	28	﴿أَوْ رَحِمَنَا﴾	111
القلم	47	﴿أَمْ عِنْدَهُمُ الْغَيْبُ فَهُمْ يَكْتُبُونَ﴾	341

الجـن	11	﴿وَأَنَّـــا مِنَّـــا الصَّـــالِحُونَ وَمِنَّـــا دُونَ ذَلِـــكَ كُنَّا طَرَائِقَ قِدَدًا﴾	250
	16	﴿وَأَنْ لَـوِ اسْـتَقَامُوا عَلَـى الطَّرِيقَـةِ لَأَسْـقَيْنَاهُمْ مَـاءً غَدَقًا﴾	250
القيَّامـة	7-8-9-10	﴿فَإِذَا بَرِقَ الْبَصَرُ (7) وَخَسَفَ الْقَمَرُ (8) وَجُمِعَ الشَّـمْسُ وَالْقَمَـرُ (9) يَقُـولُ الْإِنْسَـانُ يَوْمَئِـذٍ أَيْـنَ الْمَفَرُّ (10)﴾	385
	17	﴿إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ﴾	326
النَّبـأ	14	﴿مَاءً ثَجَّاجًا﴾	111
	34	﴿وَكَأْسًا دِهَاقًا﴾	111
النَّازعات	34	﴿فَإِذَا جَاءَتِ الطَّامَّةُ﴾	126
عبس	11	﴿كَلَّا إِنَّهَا تَذْكِرَةٌ﴾	297
	15	﴿بِأَيْدِي سَفَرَةٍ كِرَامٍ بَرَرَةٍ﴾	313
القدر	01-02	﴿إِنَّـا أَنْزَلْنَـاهُ فِـي لَيْلَـةِ الْقَـدْرِ(1)وَمَـا أَدْرَاكَ مَـا لَيْلَـةُ الْقَدْرِ(2)﴾	33
اللَّيل	5-6-7	﴿فَأَمَّا مَنْ أَعْطَى وَاتَّقَى (5) وَصَدَّقَ بِالْحُسْنَى (6) فَسَنُيَسِّرُهُ لِلْيُسْرَى (7)﴾	384
العلق	01	﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴾	326
	02	﴿مِنْ عَلَقٍ﴾	111
الماعون	04	﴿فَوَيْلٌ لِلْمُصَلِّينَ﴾	446
الكوثر	02	﴿فَصَلِّ لِرَبِّكَ﴾	128
قُريش	04	﴿أَطْعَمَهُمْ مِنْ جُوعٍ﴾	111
المسد	05	﴿مِنْ مَسَدٍ﴾	111
النَّاس	01	﴿قُلْ أَعُوذُ بِرَبِّ النَّاسِ﴾	111

قائمة الأحاديث النَّبويَّة

الحديث	الصَّفحة
"وإذا حكم فاجتهد فأخطأ فله أجرٌ"	124
"رُفِع عن أُمَّتي الخطأُ والنَّسيانُ"	124
"فلعل بعضكم أنْ يكون بحجَّته ألحَن من بعضٍ"	129
"الحكمة ضالة المؤمن حيثما وجدها فهو أحق النَّاس بها"	265
"مثل الماهر بالقرآن مَثَل السَّفَرَة"	313
"لأقضينَّ بينكما بكتاب الله"	340
"كلمتان خفيفتان على اللِّسان حبيبتان إلى الرحمن ثقيلتان في الميزان، سبحان الله وبحمده، سبحان الله العظيم"	493
"أعوذ بكلمات الله التَّامات"	394
"أوتيت جوامع الكلام"	394
"لا تنبر باسمي"	375
"لا تنازعوا ولا تحاسدوا ولا تباغضوا... وكونوا عباد الله إخواناً"	454

قائمة الأبيات الشِّعريَّة

الآبيات الشِّعريَّة		الصَّفحة
ولقد أضاء لك الطَّريق وأنهجتْ	منه المسالك والهدى يعدى	71
يهيم بهندٍ وهند تهـ	ـيم بآخر علق من لا تهيم	33
فلا يحسب التَّمتام أنِّي هجوته	ولكنَّني فضَّلت أهل المكارم	108
ليس بفأفاءٍ ولا تمتا	ولا مِحبَّ سقط الكلام	109
هُزئت زنيبة أن رأت بي رتَّةٌ	وفما به قضم وجلدا أسودا	109
يفلِقن كل ساعدٍ وجُمْجُمَة	ضرباً فلا تسمع إلاَّ غَمْغَمَة	112
وقد تعتريه عقلة في لسانه	إذا هزّ نصل السيف غير قريب	112
يا أسم صبرًا على ما كان من حدث	إنَّ الحوادث ملقي ومنتظر	113
أفاطم مهلاً بعض هذا التَّدلُّل	وأن كنت قد أزمعت صرمي فأجملي	113
يا مَرْوُ أن مطيَّتِي محبوسة	ترجو الحباء وربها لم ييأسِ	113
وانطق بحيث العي مستقبحٌ	واسكت بحيث الخير في سكتتِك	113
ليت الأمير أطاعني فشفيته	من كل من يكفي القصيد ويلحن	129
لقد تركت فؤادك مستجناً	مطوقة على فنن تغنِّي	129
يميل بها وتركبه بلحن	إذا ما غنَّ للمحزون أنَّا	130
ولقد لحنت لكم لكيما تفقهوا	ووحيت وحياً ليس بالمرتاب	130
أردت لِكَيْما لا ترى لي عثرةً	ومن ذا الذي يعطى الكمال فيكملُ	131
إنَّ الكلام لفي الفؤاد وإنَّما	جعل اللِّسان على الفؤاد دليلاً	317
أشارت بطرف العين خيفة أهلها	إشارة محزون ولم تتكلَّم	317

فأيقنت أنَّ الطَّرف قد قال مرحباً	وأهلاً وسهلاً بالحبيب المتيم	
يا ابنة عمِّي كتاب الله أخرجني	عنكم وهل أمنعن الله ما فعلا	340
أنظر لنفسك يا مسكين في مهل	ما دام ينفعك التَّفكير والنَّظر	343
لايستوي الصَّوتان حين تجاوبا	صوت الكريب وصوت ذئب مقعر	350
ثم قالوا تُحبَّها؟ قلت بهراً	عدد الرَّمل والحصى والتُّراب	383
لو تعلم الطَّير ما في النَّحو من شرف	غنَّت ورنَّت إليه بالمناقير	406
إنَّ الكلام بلا نحوٍ يُزينه	نبح الكلاب وأصوات السَّنانير	406
عافت الماء في الشَّتاء فقلنا	بر ديه تصادفيه سخينا	438

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

بسملة

دعاء

كلمة شكر وتقدير

إهــداء

مقدِّمة .....أ

المدخل: المرجعيَّة المعرفيَّة للنَّظريَّة اللِّسانيَّة

البنيويَّة لغةً 07

البنيويَّة اصطلاحاً.....07

I-مدرسة جنيف 08

II-المدرسة الوظيفيَّة.....11

III- المدرسة الدَّانماركيَّة "الغلوسيماتيكيَّة" 18

IV-المدرسة الإنجليزيَّة "نظريَّة السيَّاق" 23

V-المدرسة الأمريكيَّة.....26

VI-المدرسة التجميميَّة "بايك" 30

VII-النَّظريَّة التَّوليديَّة التَّحويليَّة 33

الفصل الأوَّل: دور اللِّسانيات التَّطبيقيَّة في الاكتساب اللُّغوي

تمهيد **42**

المبحث الأوَّل: اللِّسانيات التَّطبيقيَّة "مفاهيم ومجالات" **43**

1- نشأة اللِّسانيات التَّطبيقيَّة 43

2- تعريف علم اللُّغة التَّطبيقي 45

3- الفرق بين علم اللُّغة وعلم اللُّغة التَّطبيقي.....46

4- خصائص علم اللُّغة التَّطبيقي.....48

5- فروع اللِّسانيات التَّطبيقيَّة 49
1/5- اللِّسانيات النَّفسيَّة.....50
2/5- اللِّسانيات الاجتماعيَّة 52
3/5- اللِّسانيات التَّقابليَّة 53
4/5- اللِّسانيات العصبيَّة 53
5/5- اللِّسانيات الحاسوبيَّة.....53
6/5- اللِّسانيات التَّعليميَّة.....55
7/5- اللِّسانيات التَّربويَّة 57
المبحث الثَّاني: خصائص اللُّغة البشريَّة ووظائفها.....61
1- خصائص اللُّغة 61
2- وظائف اللُّغة 64
1/2- نموذج بوهلر "Karl Buhler1963/1879" 64
2/2- وظائف اللُّغة عند بريتون: (André Bretton) "1896م/ 1966م" 65
3/2- وظيفة اللُّغة عند موريس: (Mourise Audin) "1932م/ 1957م" 65
4/2- وظائف اللُّغة عند اللِّسانيين التَّداوليين 66
5/2- وظائف اللُّغة عند عبد الله الغذامي 66
6/2- وظيفة اللُّغة عند مالينوفسكي" 67
7/2- نموذج هالداي "Michaal Halliday" 67
8/2- مراحل اكتساب اللُّغة عند هالداي 69
المبحث الثَّالث: مناهج تعليم اللُّغات 71
1- المنهج أو المنهاج لغةً 71
2- اصطلاحاً.....72

3- المنهج التَّقليدي.....72
4- المنهج البنيوي 74
1/4- التَّمارين البنيويَّة 75
2/4- معايير اختيار التَّمرين اللُّغوي 76
3/4- أنواع التَّمارين البنيويَّة 77
4/4- مصادر التَّمارين اللُّغويَّة 79
5- المبادئ التي يقوم عليها المنهاج الحديث 80
6- المنهاج الدِّراسي.....81
المبحث الرَّابع: التَّواصل وأثره على الاكتساب اللُّغوي 84
1- التَّواصل لغةً واصطلاحا.....84
2- التَّواصل في الدِّراسات المتخصِّصة 86
3- النَّموذج البنيوي.....87
4- نموذج جاكبسون اللِّساني.....88
1/4- وظيفة متعلِّقة بالمرسل.....89
2/4- وظيفة متعلِّقة بالمتلقي.....89
3/4- وظيفتان تتعلَّقان بالرِّسالة.....89
4/4- وظيفتان تتعلَّقان بالقناة 90
5- شروط الاتِّصال.....90
6- أهميَّة النَّماذج اللِّسانيَّة في العمليَّة التَّعليميَّة.....91
المبحث الخامس: الأمـراض اللُّغويَّة 93
1- علم الأصوات 93
1/1- علم الأصوات النُّطقي 93

2/1- علم الأصوات السَّمعي "الإصغائي" 94
2- أسباب الأمراض اللُّغويَّة 95
1/2- الأسباب العضويَّة 95
3- عيوب النُّطق والسَّمع 97
4- أنواع الأمراض اللُّغويَّة 99
1/4- الأفازيا 100
2/4- التَّأتأة 104
3/4- التَّمتمة 108
4/4- الفـأفأة 108
5/4- العقدة 109
6/4- الرُتَّة 109
7/4- اللِّيغ 109
8/4- الحصر 110
9/4- الغُنَّة 110
10/4- الغمغمة 112
11/4- الحكلة 112
12/4- العقلة 112
13/4- اللَّكنة 112
14/4- التَّرخيم 113
5- طرق علاج الأمراض اللُّغويَّة 115
1/5- العلاج الطبِّي 115
2/5- العلاج الكلامي 116

3/5- العلاج النَّفسي.....117
4/5- العلاج الجماعي 119
المبحث السَّادس: الأخطـاء اللُّغويَّـة 120
1- أهميَّة الأخطاء اللُّغويَّة.....120
2- نظرة علم اللُّغة التَّطبيقي للأخطاء اللُّغويَّة 122
3- المخالفات اللُّغويَّة 123
1/3- الخطأ 124
2/3- اللَّحـن.....126
3/3- الغلط.....131
4/3- الزلَّة 131

الفصل الثَّاني: المرجعيَّة التَّنظيريَّة للنَّظريات التَّعليميَّة

تمهيد 135
المبحث الأوَّل: النَّظريات السُّلوكيَّة الارتباطيَّة.....136
I- نظريات الإشراط الكلاسيكي 136
- مفهوم النَّظريَّـة 136
- مفهوم المثيـر 137
- مفهوم الاستجابة 137
- أصناف المثيرات 137
أوَّلاً: المفاهيم الأساسيَّة لنظريَّة الإشراط الكلاسيكي.....138
1-الاقتران 138
2-عوامل قوَّة الإستجابة الشَّرطيَّة المكتسبة.....138
3- المثير الطَّبيعي (م ط) 140

4- الإستجابة الطَّبيعيَّة (س ط) 140
5-المثير الشَّرطي 141
6- الإستجابة الشَّرطيَّة (س ش) 141
7- تعميم الإستجابة 142
8- تمييز المثير 142
9- الإشراط الفارق التَّمييزي 142
10- الإنطفاء Extinction 143
11- الإسترجاع التِّلقائي 144
12- الكفُّ 144
13- الإشراط من الدَّرجة الثَّانيَّة 146
ثانياً: نتائج تربويَّة مستخلصة 146
II- نظريـَّة التَّعلُّم الإقتراني 147
1-الإقتران 147
2-الإفتراضات الأساسيَّة لعمليَّة التَّعلُّم 149
3-نتائج تربويَّة مستخلصة 151
المبحث الثَّاني: النَّظريات السُّلوكيَّة الوظيفيَّة 152
I- نموذج التَّعلُّم بالمحاولة والخطأ 152
1- إسهامات علم النَّفس في مجال التَّربيَّة 153
2- اهتمامات ثورندايك في التَّعلُّم 154
3- مقياس ثورندايك للذَّكاء 154
4- المفاهيم الأساسيَّة لنظريَّة المحاولة والخطأ 156
5- القوانين الفرعيَّة 161

6- مساهمات ثورندايك في مجال نظريات التَّعلُّم 164
7- نتائج تربويَّة مستخلصة 166
II- نظريَّة التَّعلم الإجرائي 166
أوَّلاً: التَّعلُّم الاستجابي 168
ثانياً: التَّعلُّم الإجرائي 168
1- توابع السُّلوك 170
2- الفرق بين الإشراط الكلاسيكي والإشراط الإجرائي 174
3- السُّلوك اللُّغوي 175
4- نتائج تربويَّة مستخلصة 177
III- نظريَّة الحافز 178
1- اهتماماته 178
2- الافتراضات الأساسيَّة في نظريَّة "هل":.....179
3- المفاهيم الأساسيَّة في نظريَّة هل 182
4- نتائج تربويَّة مستخلصة 186
المبحث الثَّالث: النَّظريات الانتقائيَّة أو التَّوفيقيَّة 187
I- نظريَّة التَّعلُّم الاجتماعي 187
1- افتراضات ومفاهيم النَّظريَّة 188
2- آليات التَّعلُّم الاجتماعي.....189
3- نواتج التَّعلُّم الاجتماعي 191
4- عوامل التَّعلُّم الاجتماعي.....191
5- مصادر التَّعلُّم الاجتماعي.....193
6- نتائج تربويَّة مستخلصة 193

II- نظريَّة التَّعلُّم القصدي.....194
1- المفاهيم الأساسيَّة لنظريَّة التَّعلُّم القصدي.....195
2- أنواع التَّعلُّم.....197
3- نتائج تربويَّة مستخلصة 199
المبحث الرَّابع: النَّظريات المعرفيَّة 200
I- نظريَّة الجشتلت.....200
1- المفاهيم الأساسيَّة لنظريَّة الجشتلت 201
2- المحاور الأساسيَّة لنظريَّة الجشتلت.....204
3- افتراضات نظريَّة الجشتلت حول التَّعلُّم 213
4- نتائج تربويَّة مستخلصة 216
II- نموذج معالجة المعلومات 217
1- الافتراضات الأساسيَّة لنموذج معالجة المعلومات.....218
2- وظائف نظام معالجة المعلومات 220
3- مكوِّنات نموذج معالجة المعلومات 221
4- كيفيَّة تنشيط الذَّاكرة.....222
5- التَّمييز بين أنظمة الذَّاكرة 223
6- أنواع الذَّاكرة.....224
7- أبعاد الذَّاكرة 227
8- نتائج تربويَّة مستخلصة 229
III- نظريَّة النُّمو المعرفي لـ "جان بياجيه" 229
1- الافتراضات الأساسيَّة لنظريَّة بياجيه 230
2- عوامل النُّمو المعرفي.....231

3- أنواع المعرفة عند بياجيه 232
4- العناصر الأساسيَّة في النُّمو 233
5- نتائج تربويَّة مستخلصة 235
IV- نظريَّة التَّعلُّم الدِّماغي 236
1- بنية الدِّماغ 236
2- وظائف النِّصف الأيمن من الدِّماغ 237
3- وظائف النِّصف الأيسر من الدِّماغ 238
4- مبادئ التَّعلُّم الدِّماغي 238
5- نتائج تربويَّة مستخلصة 240

الفصل الثَّالث: التَّعليميَّة وروافدها في العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلميَّة

تمهيد 242
المبحث الأوَّل: دور التَّعليميَّة في العمليَّة التَّعليميَّة 243
1-من البيداغوجيا إلى الدِّيداكتيك 244
2-مفهوم التَّعليم 246
3-مفهوم التَّدريس 246
4-مفهوم التَّدريب 247
5-مفهوم التَّعلُّم 247
6-مفهوم الطَّريقة 250
7-تعريف العمليَّة التَّعليميَّة 250
8-العقد الدِّيداكتيكي 251
9-النَّقل الدِّيداكتيكي 254
10-العلاقة بين المتعلِّم والمعرفة 255

المبحث الثَّاني: المحتوى التَّعليمي.....257
1- المعرفة لغةً واصطلاحاً.....257
2- أنواع المعرفة.....258
3- خطوات تجسيد المعرفة.....260
4- عرض المادة اللُّغويَّة.....261
5- مفهوم المحتوى الدِّراسي.....263
6- مبادئ اختيار المحتوى الدِّراسي.....263
7- معايير اختيار المحتوى الدِّراسي.....264
8- اتِّجاهات تحليل المحتوى.....265
9- مستويات تنظيم المحتوى الدِّراسي.....267
المبحث الثَّالث: علاقة التَّعليميَّة بالعلوم الأخرى.....269
I- علاقة التَّعليميَّة بعلم النَّفس.....270
1- تعريف علم النَّفس.....271
2- مراحل تطوُّر علم النَّفس.....271
II- علاقة التَّعليميَّة بعلم النَّفس النُّمو.....274
1- النُّمو لغةً.....275
2- خصائص النُّمو.....275
3-التَّطبيقات التَّربويَّة لعلم النَّفس النُّمو.....276
4-النَّماذج النَّظريَّة للنُّمو.....277
1/4- نموذج فرويد للنُّمو النَّفسي.....277
2/4- نموذج إريك إريكسون.....280
3/4- نموذج بياجي "النُّمو العقلي المعرفي".....283

III- علاقة التَّعليميَّة بعلم النَّفس اللُّغـوي.....285
1- تعريف علم النَّفس اللُّغـوي 286
2-العمليَّات العقليَّة.....288
أوَّلاً: الميل 288
ثانياً: الحاجـة 289
ثالثاً: الدَّافعيَّة 292
رابعاً: الإحساس 294
خامساً: التَّخيُّل.....295
سادساً: التَّذكُّر 296
سابعاً: الإدراك.....297
IV- علاقة التَّعليميَّة بعلم النَّفس التَّربوي.....305
1-عوامل التَّعلُّم 306
أ- النُّضج 306
ب- الاستعداد 308
جـ- الفهم 309
د- التِّكرار 310
المبحث الرَّابع: المهارات اللُّغويَّة 312
1-المهارة لغةً.....312
2-تعريف المهارة.....312
3-أهداف تعلُّم اللُّغة 313
أوَّلاً: مهارة الاستماع 315
ثانياً: مهارة الكلام 316

ثالثاً: مهارة التَّعبير 319
رابعاً: مهارة القراءة 325
خامساً: مهارة الكتابة 339
سادساً: مهارة التَّفكير 342

الفصل الرَّابع: أثـــر اللِّسانيات التَّطبيقيَّة على اللُّغة العربيَّة

تمهيد 348
المبحث الأوَّل: المستوى الصَّوتي 349
1-الصَّوت لغةً واصطلاحاً.....350
2-الصَّوت اللُّغوي 350
3-الأعضاء الصَّوتيَّة أو أعضاء النُّطق 351
4-كيفيَّة إصدار الصَّوت 351
5-تصنيف الأصوات اللُّغويَّة 352
6-مخارج الحروف الهجائية وصفاتها 353
7-علم وظائف الأصوات "الفونولوجيا" 357
8-العلاقة بين الفونتيك والفونولوجيا 357
9-ظهور مصطلح الفونولوجيا 359
أوَّلاً: الفونيم.....361
ثانيا: المقطع.....366
ثالثا: النَّبر 374
رابعا: التَّنغيم.....380
خامسا: المِفْصِل.....387
المبحث الثَّاني: المستوى الصَّرفي 392

1-الكلمة لغةً.....392
2-مفهوم الكلمة 393
3-أنواع الكلمة.....394
4-مفهوم المورفيم 395
5-أقسام المورفيم 396
6-الفرق بين الكلمة والوحدة الدَّالة "المورفيم": 396
7-علاقة الكلمة بالمورفيم.....397
8-الأشكال المختلفة للمورفيم.....397
9-أنواع المورفيم من حيث الوظيفة.....399
10-وظائف المورفيم الصَّرفي 400
11-أنواع المورفيمات المقيَّدة من حيث الدَّلالة 401
المبحث الثَّالث: المستوى النَّحوي "التَّركيبي" 404
1-النَّحو لغةً واصطلاحاً.....405
2-النَّحو في المفاهيم اللِّسانيَّة المعاصرة.....406
3-الوظائف النَّحويَّة 406
أوَّلاً: القرائن اللَّفظيَّة 407
4- الجملة في اللُّغة العربيَّة 410
1/4-الجملة لغةً واصطلاحاً 411
2/4-أنواع الجمل في اللُّغة العربيَّة.....411
3/4-تركيب الجملة في اللُّغة العربيَّة 412
4/4-الإسناد عند الغربيين.....415

المبحث الرَّابع: المستوى الدَّلالي.....420
1-الدَّلالة لغةً واصطلاحاً.....421
2-تعريف علم الدَّلالة.....421
3-نظريات الدَّلالة.....423
4-أنواع الدَّلالة.....431
5-أسس بناء الحقول الدَّلاليَّة.....432
6-مفهوم الصيتة.....434
7-علاقة الصيتة بالدَّلالة.....436
8-علاقة الكلمة "المصرَّف" بالدَّلالة.....438
9-معايير تحديد مفهوم الكلمة.....438
10-مواصفات الكلمة.....441
11-المشترك القواعدي.....442
12-الدَّلالة التَّركيبيَّة.....443
13-مفهوم الجملة عند الغربيين.....444
14-دلالة الجملة ودلالة القولة.....445
15-البنية الدَّاخليَّة والخارجيَّة على مستوى التَّركيب.....445
16-نماذج اللُّبس.....446
17-الدَّلالة التَّركيبيَّة والائتلافات النَّحويَّة.....446
18-الدَّلالة التَّركيبيَّة والقرائن النَّحويَّة.....447
19-الدَّلالة الأسلوبيَّة "دلالة الأساليب النَّحويَّة".....452
20-الدَّلالة البيانيَّة.....454
21-الدَّلالة الاستعاريَّة.....455

خاتمة 458
قائمة المصادر والمراجع 463
فهرس الآيات القرآنيَّة 485
فهرس الأحاديث النَّبويَّة 490
فهرس الأبيات الشِّعريَّة 492
فهرس الموضوعات 495
الملخَّص

ملخص:

من المعلوم أنَّ علم اللُّغة التَّطبيقي علمٌ قائمٌ بذاته، حديثُ النَّشأة، استمدَّ مادَّته المعرفيَّة والمصطلحيَّة من مفاهيم وأفكار النَّظرية اللِّسانيَّة المعاصرة، يعمل على تطوير نظريات التَّعلُّم التي ترتكز في مجملها على مذهبين اثنين هما: المذهب السُّلوكي والمذهب العقلاني.

يسعى علم اللُّغة التَّطبيقي إلى فهم وتصنيف وترتيب تلك النَّظريات والأهداف التي تصبوا إلى تحقيقها، والعمل على تجزأة المفاهيم والأفكار وتبسيطها وتكييفها بما يناسب قدرات المتعلِّمين العقليَّة والفكريَّة أثناء التَّعلُّم.

تعتبر التَّعليميَّة من أهم فروع علم اللُّغة التَّطبيقي، إنْ لمْ نقلْ عمودها الفقري، مهمَّتها وضع البرامج والمقرَّرات والتَّخطيط لها وتسطير الأهداف والغايات التي تطمح البلوغ إليها، والبحث عن طرائق تعليميَّة أكثر نجاعة، ووسائل معينة هادفة، إلاَّ أنَّ التَّعليميَّة لوحدها لا تفِ بالغرض المطلوب، ممَّا حتَّم عليها الإستعانة ببعض العلوم خاصَّة تلك التي تهتم بمعرفة شخصيَّة المتعلِّم، كما تساهم بدورها في إعطاء الفاعل التَّعليمي قراءة واضحة عن تركيبته الفيزيولوجيَّة وعن ميوله ورغباته وكيفيَّة سدِّ نقائصه.

لقد قدَّم علم اللُّغة التَّطبيقي للُّغة العربيَّة مساهمات كثيرة تجسَّد ذلك من خلال إثراء مستوياتها الصَّوتي والصَّرفي والنَّحوي والدَّلالي ببعض المفاهيم والمصطلحات زادت من عمليَّة عمق التَّحليل اللُّغوي لديها، ساعدها في ذلك نوعيَّة الخصائص المميَّزة لها التي تستجيب لتلك التَّغيُّرات الدَّاخلة عليها بكل يسر وبفعاليَّة أكبر.

الكلمات المفتاحيَّة: علم اللَّغة التَّطبيقي، نظريات التَّعلُّم، التَّعليميَّة، مستويات اللُّغة العربيَّة.

Abstract :

It is known that applied linguistics is a stand-alone science, newly established. It derived its cognitive and terminological subject from the concepts and ideas of contemporary linguistic theory.

It works to develop learning theories that are based on the totality of fulfilling two doctrines: the behavioral doctrine and the rationalist doctrine. Applied linguistics seeks to understand and classify Arranging those theories and goals that they aim to achieve, and working on dividing concepts and ideas, simplifying them and adapting them to suit the mental and intellectual capabilities of the learners during learning.

Language teaching is considered one of the most important branches of applied linguistics, if it does not move its backbone to be interested in setting programs and decisions and planning for them, delineating the goals and objectives that they aspire to attain, and searching for more effective educational methods, and specific purposeful means, but educational alone does not fulfill the required purpose Which necessitated the use of some sciences, especially those that are concerned with the personality of the learner, and thus give the educational actor a clear vision of his deficiencies, inclinations, and methods of filling and satisfying them.

Applied linguistics has made many contributions to the Arabic language, embodying this by enriching its phonological, morphological, grammatical and semantic levels with some concepts and terminology, which increased its linguistic analysis process.

Key words : Applied Linguistics, Learning Theories, Educational, Arabic language levels.