جامعة محمدخيضر بسكرة
كلية الأداب واللغات
قسم الأداب واللغة العربية

مذكرة ماستر

لغة وأدب عربي
دراسات لغوية
لسانيات تطبيقية
رقم: 79

إعداد الطالبة:
أسماء بدري
يوم: 2022/06/28.

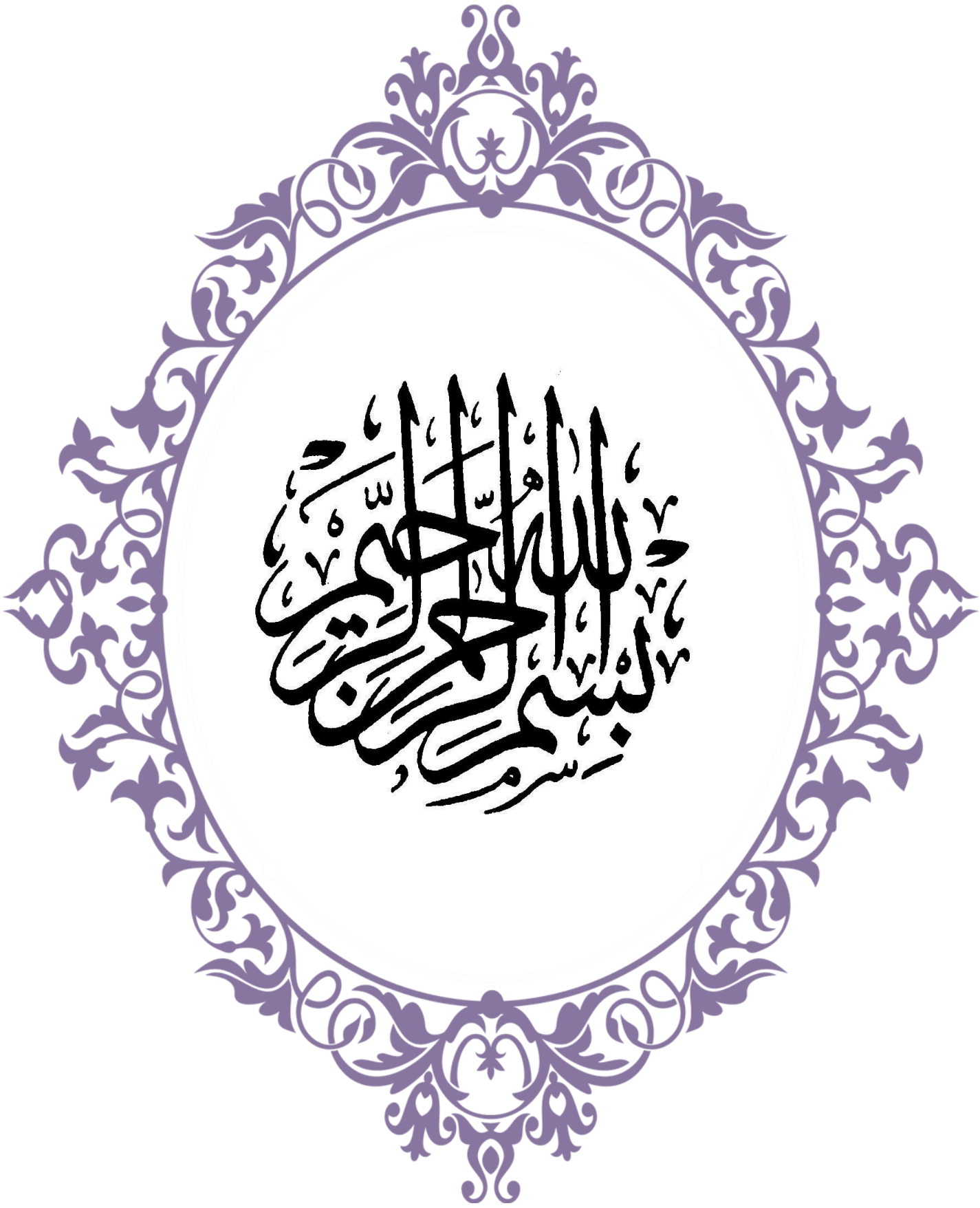
العملية التعليمية التعلمية من منظور اللسانيات النفسية.

دراسة تحليلية في الأسس والمفاهيم

لجنة المناقشة:

نبيل زياني	أ. م . ب	جامعة محمد خيضر بسكرة	رئيسا
محمد بودية	أ. م . ب	جامعة محمد خيضر بسكرة	مشرفا ومقررا
عزيز كعواش	أ. م . أ	جامعة محمد خيضر بسكرة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2022/2021م


بسم الله الرحمن الرحيم

تشكر وعرفان

أشكر الله العلي القدير الذي أنعم علينا بنعمة العقل والدين القائل: في محكم التنزيل﴿ ﴾سورة يوسف الآية76.

وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: { من صنع إليكم معروفا فكافئوه فإن لم تجدوا ما تكافئونه به فأدعوا له حتى تروا أنّكم كافأتموه } راوه أبو داوود

أتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى الأستاذ (محمد بودية) المشرف على هذه المذكرة، على كل ما قدمه لي من توجيهات ومعلومات قيمة أسهمت في إثراء موضوع المذكرة في جوانبها المختلفة.

مقدّمـــة

مقدمة:

بسم الله الذي خلق الإنسان علّمه البيان، و وهبه التمييز والحكمة وكرّمه على سائر مخلوقاته بالعقل، واللهم صلّ وسلّم على سيدنا محمد خير البرية أما بعد :

تعتبر اللسانيات التطبيقية من الحقول المعرفية الحديثة، التى أسهمت في نقلة نوعية للحصيلة العلمية والمعرفية لعلوم اللغة،لاسيما تركيزها على العملية التعليمية التعلمية، حيث بحثت عن الآليات التى تطورها وترقّيها حتى تواكب ماهو حاصل في هذا المجال الهام، فهي تعد من أبرز القضايا التى طرحت في بساط المناقشة فتداولتها أقلام المختصين على اختلاف آرائهم واختلاف مجالاتهم، فحظيت باهتمام علماء النفس بحيث ظهرت العديد من النظريات السيكولوجية التى تساعد على فهم العملية التعليمية التعلمية، و تراعي الخصائص النفسية للمتعلم، باعتباره المحور الأساس الذي تدور حوله عملية التّعلم والتعلّيم وفق المقاربات البيداغوجية الحديثة، في ظل ما يلحظ المعلم من اختلافات وفروقات في القدرات العقلية و اللغوية بين التلاميذ، وكذا تعدد الميولات والاهتمام بالنضج العقلي والمعرفي واللغوي، وعليه فإنّ العملية التعليمية التعلمية تستهدف اكتساب مهارات وفنون اللغة، ولا يكتمل هذا الأمر إلا بالاعتماد على النتائج التى أفرزتها اللسانيات النفسية أو(علم اللغة النفسي) كون هذه الأخيرة علم يجمع بين إشكاليات وتعقيدات كل من علم اللغة وعلم النفس، وهو فرع يسهل عملية الاتصال الإنساني في المجموعة اللغوية الواحدة، و يتناول دراسة اللغة كظاهرة نفسية ويعمل على معرفة كيفية اكتساب اللغة وفهم عملية الكلام، وقدرة الإنسان على إنتاج اللغة.

شملت التعليمية العديد من الحقول المعرفية بمختلف فروعها، و كان لها الفضل في التعمق في العملية التعليمية التعلمية، ورؤيتها بمنظور جديد، ممّا جعلها تحتل مكانة مرموقة بين جميع العلوم المعرفية، كونها تشمل علوم اللغة وعلوم الاجتماع وعلم النفس، وعلوم التربية.

غير أنه في وقتنا الراهن نلحظ أنّ العملية التعليمية التعلمية تحتاج إلى التفعيل النفسي لمختلف أطرافها، أو ما يسمى بعلم اللغة النفسي، وضمن هذا الإطار كان موضوع مذكرتي الموسوم بـ: (العملية التعليمية التعلمية من منظور اللسانيات النفسية) التى استمدّت أصولها الفكرية من علم اللغة وعلم النفس لتُكون لنا محوراً هامًا يشتمل على جميع إسهامات اللسانيات النفسية في العملية التعليمية التعلمية.

ومن بين أهم الأسباب الذاتية التي دفعتني إلى إنجاز هذا البحث هي حب الإطلاع على الجوانب اللغوية والنفسية في العملية التعليمية التعلمية، ومدى تأثيرها على العملية التعليمية التعلمية، وميولي إلى الدراسات النفسية وما مدى ارتباطها باللسانيات، أما عن الأسباب الموضوعية فتمثلت في أهمية اللسانيات النفسية وما مدى تأثيرها على العملية التعليمية التعلمية، والتى بدورها قادرة على التطوير في عملية التعلم والتعليم، إضافة إلى سَّد كلّ ثغرة موجودة ومتعلقة بهذا المجال، كي تصبح دراستنا شاملة لكل المفاهيم والأسس.

وبناءً على هذا تمحورت إشكالية هذا البحث حول : كيف تسهم اللسانيات النفسية في تطوير العملية التعليمية التعلمية؟ وما هي الأسس والمفاهيم المشتركة بين اللسانيات النفسية والتعليمية؟ وكيف يمكن الاستفادة من النّظريات النفسية في تحسين العملية التعليمية التعلمية؟

الفرضيات:

_ يمكن الاستفادة من أبحاث اللسانيات النفسية في العملية التعليمية التعلمية؟

_ يتم مراعاة الأسس النفسية المرتبطة بالعملية التعليمية التعلمية؟

_ يمكن للنظريات اللسانية النفسية أن تفسر عملية التعلم والتعليم وتساعد في اختيار الطريقة المناسبة لتوصيل المعرفة للمتعلم؟

ولإنجاز هذا الموضوع وما يتصل ببنيته كانت خطة البحث كالآتي:

مقدمة ومدخل تمهيدي بعنوان (العلاقة بين اللسانيات التطبيقية والتعليمية واللسانيات النفسية) لفهم صلة الترابط بين هذه العلوم وتقديم فكرة عامة حول موضوع المذكرة، وفصلين. بحيث عنون الفصل الأول ب: التعليمية واللسانيات النفسية(دراسة في المفاهيم والوسائل والمجال) وخصصنا فيه كل ما يتعلق من مفاهيم حول التعليمية واللسانيات النفسية، إذ قسم إلى مبحثين رئسيين: الأول تضمن التعليمية (المفاهيم والعناصر والوسائل) وشمل كل من مفهوم التّعليم ومفهوم التعلّم، وعناصر العملية التعليمية،بالإضافة إلى الوسائل التعليمية وفي الأخير العوامل المؤثّرة في العملية التعليمية ،أمّا الثاني تحت عنوان اللسانيات النفسية (المفهوم، النشأة، المجال)، واحتوى على مفهوم كل من علم اللغة وعلم النفس، والعلاقة بين علم اللغة وعلم النفس، و نشأة علم اللغة النفسي، و كان آخر عنصر وهو مجالات علم اللغة النفسي وأهدافه.

أما الفصل الثاني فجاء بعنوان:(أسس ونظريات اللسانيات النفسية وإسهامتها في العملية التعليمية التعلمية) وتفرع بدروه إلى مبحثين أساسيين: الأول بعنوان (أسس ونظريات اللسانيات النفسية في العملية التعليمية التعلمية) وفيه نظريات التعلم السلوكية ونظريات التعلم المعرفية،والفطرية، والثاني جاء موسوماً ب:(إسهام اللسانيات النفسية في العملية التعليمية التعلمية)، فتضمن اكتساب اللغة بين مرحلة ما قبل التعلم ومرحلة التعلم،وفهم وإنتاج اللغة في ظل مفاهيم اللسانيات النفسية، ثم الإضطرابات اللغوية وأمراض الكلام.

وأخيرا خاتمة تضمّنت أهمّ النّتائج المتوصل إليها.

ولتحقيق هذا البحث، اعتمدت على المنهج الوصفي مع آليات التحليل لكونه الأنسب لهذه الدراسة.

ومن أبرز المصادر والمراجع التى استعنتُ بها في هذا البحث نذكر على سبيل المثال:

_كتاب أحمد حساني دراسات في اللسانيات التطبيقية(حقل تعليمية اللغات).

_كتاب عماد عبد الرحيم الزغول نظريات التعلم، وكتاب مصطفى ناصف نظريات التعلم

_كتاب عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي علم اللغة النفسي، وكتاب توماس سكوفل علم اللغة النفسي.

واجهت بعض الصعوبات أثناء إنجازي لهذا البحث وتمثلت في طبيعة الموضوع حيث اتّسم الموضوع بالشّمول، فلم نقتصر على نموذج معين، إضافة إلى غزارة المادة العلمية وكثرتها، وبالتالي تؤدّي إلى تشتت الأفكار، وكثرة المفاهيم فيصعب اختيار المعلومة المضبوطة والأنسب.

مدخل تمهيدي:

العلاقة بين اللّسانيات التطبيقية والتعليمية واللّسانيات النفسية

1- اللّسانيات التطبيقية والتعليمية.

2- اللّسانيات التطبيقية واللسانيات النفسية.

3- التّعليمية واللسانيات النفسية.

تعد اللسانيات التطبيقية حقلا من حقول المعرفة الحديثة فهي استثمار لمعطيات علمية نظرية لسانية في ميادين مختلفة كميدان تعليمية اللغات، وميدان علم النفس وعلم الاجتماع وغيرها من مختلف العلوم، ظهرت سنة 1946م في الوقت الذي ظهر الاهتمام بمشاكل تعليم اللغات، لذلك فإنّ ميدان التعليمية هو الأكثر صلة وترابط مع اللسانيات التطبيقية، وذلك عن طريق تطبيق ما هو في الإمكان، ونقل النتائج والنظريات إلى مستوى تطبيقي، بحيث تفيد اللسانيات التطبيقية في مواقف التعلّم اللغوي المختلفة، لأنّ موضوعها هو الإفادة من مناهج علم اللغة[1] كما أنها تشير إلى المصطلح الجامع الذي يدلّ على« تطبيقات متنوعة لعلوم اللغة في ميادين علمية ذات صلة باللغة واكتسابها» [2]، ومنه فاللسانيات التطبيقية مجال متعدد التخصصات ويهدف إلى تطبيق النظريات والأساليب الممكن تطبيقها وكذلك تطوير النظريات اللغوية والأطر المنهجية في علم اللغة العام، ولا يمكن القول عن اللسانيات التطبيقية إنّها تطبيق اللسانيات العامة (علم اللغة العام)، وإنما هو ميدان تلتقي فيه علوم مختلفة بحيث تتصدى لمعالجة اللغة الإنسانية[3]، أي أنها تعتبر جسرا يربط العلوم التي تعالج النشاط اللغوي كعلم اللغة والعلوم الأخرى مثل: علم النفس وعلم الاجتماع وعلوم التربية وغيرها من مختلف العلوم، فهي بمثابة خيط اتّصال بين اللسانيات العامة، بوصفها علما يقدم مفاهيم مبنية على وصف اللغة وبين مجموعة من العلوم الأخرى، فهي «تتضمن أمرين الأول علم اللغة، الدراسة العلمية للغة أيّة لغة، ثم (التطبيقي) هذا التطبيق لا يقتصر على النظريات اللغوية فقط

---

[1] – ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار الهومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، (د ط)، 2000م، ص 11–12.

[2] – حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، (د ط)، 2003م.

[3] –ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، (د ط)، 1995م، ص 12.

بل يحتاج هذا التطبيق في دراسة أي مشكلة تمت إلى اللغة إلى علوم أخرى علم النفس علم الاجتماع، الجغرافيا التاريخ ... الخ » [1].

للسانيات التطبيقية خصائص، و من أهمّ خصائص هذا العلم:

1-**البراجماتية:**لأنها مرتبطة بحاجات المتعلّم، وكل ما يحرك المنتج من معتقدات وظنون وأوهام لإيجاز الكلام.

2-**الفعالية:** و ذلك لأنّ هذا العمل يبحث عن الوسائل الفعالة، والطرق الناجعة للتّعليم سواء أكانت هذه اللغة وطنية أو أجنبية.

3-دراسة نقاط التّشابه والاختلاف بين اللغة الأم واللغات الأجنبية من أجل الوصول إلى طريقة فعالة في التدريس

4-**الانتقائية:** يعني أنّ الباحث يختار ما يراه ملائمًا للتعليم والتعلم[2].

تعتبر اللسانيات التطبيقية في علاقة تبعية مع اللسانيات البحتة شأنها شأن تقنيات المهندس والطبيب في علاقتهما مع معطيات العلوم الأساسية التي يقوم عملها عليها، وتسهم في التطوير النّظري لهذه العلوم، وعلى هذا فإنّ تطبيق معطيات اللسانيات النظرية على المشكلات العلمية التي تتصدى لحلّها ؛ خليق بأن يرفض الأسس المعرفية للّسانيات النظرية ويحددها ومنه أنّه لم تتحقق حتى الآن حالة من التوازن بين العلم النظري وتطبيقاته العلمية[3].

---

[1] – أحمد مصطفى أبو الخير، علم اللغة التطبيقي، بحوث ودراسات، دار الأصدقاء للطباعة، المنصورة، (د ط)، 1428هـ- 2006م، ص 05.

[2]– ينظر: سامية جباري، اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة الجزائر1، العدد 21، 2014م، ص 96.

[3] – ينظر: شارل بوترن، اللسانيات التطبيقية، تر: قاسم المقداد ومحمد رياض المصري، دار الوسيم للخدمات الطباعة، دمشق،(د ط)،(د ت)، ص 07-08.

وبناءا على هذه التعريفات والمفاهيم للسانيات التطبيقية يمكن القول عنها إنّها الاستعمال الفعلي للمعطيات النّظرية التي جاءت بها اللسانيات العامة، حيث استمرت هذه المعطيات في التطبيقات الوظيفية للعملية البيداغوجية والتعليمية من أجل تطوير طرائق التعليم والتعلم وتفرّعت عنها عدّة مجالات وفروع ومن بين أهم هذه الفروع التعليمية (اللسانيات التعليمية)، علم اللغة النفسي، علم اللغة الاجتماعي، اللسانيات الحاسوبية، علم اللغة الإحصائي، علم اللغة التقابلي، وكذا اللسانيات الجنائية، والتخطيط اللغوي، وصناعة المعاجم والترجمة، ووسائل الاتصال غير اللفظية، علاج العيوب الكلامية التي يعاني منها المتعلّم، واللسانيات الجغرافية[1].

نستخلص ممّا سبق أنّ اللسانيات التطبيقية قد اكتسبت طابعا علميّا مستقلاّ، يركّز على أسس علمية مستمدة من النظريات اللسانية المعاصرة، وأنّ مجالاتها وفروعها المتعدّدة تحتاج إلى دراسة وعمل متقن لفهم هذه العلوم التي تتخذ الظاهرة اللغوية ميدانيا لها، ومن ثم حسن الاستفادة منها.

1- اللسانيات التطبيقية والتعليمية:

بين اللسانيات التطبيقية والتعليمية علاقة تتأرجح بين التعاضد والتوتر، أما التعاضد فيقصد به الاستفادة من الأسس اللسانية التي ساهمت أكثر من غيرها في تحديد المنهج العلمي، للعملية التعليمية ومنه (تعليم اللغات) وكذا اختيار المواد التعليمية، أما التوتر فيتمثل فيما يفرزه إسقاط منهج تنظيري على حقل مثل تعليم اللغات من إشكاليات سواء في المواد التعليمية أو في وضع منهج في التأليف أو تصنيف المواد المدروسة[2].

---

[1] – ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 09.

[2] – ينظر: رضا الطيب الكشو، توظيف اللسانيات في تعلم اللغات، مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، مكة المكرمة، (د ط)، 1426 هـ، ص 398.

يمكن القول عن العلاقة بين اللسانيات التطبيقية والتعليمية إنّها علاقة تكامل بالرغم من أنه يتخللها بعض الغموض والتوتّر في بعض الحالات، ذلك أنّ تعليم اللغات المرتبط بالعملية التعليمية التعلمية، يرتبط بالأبحاث اللسانية وبعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي والتداولية وعلوم الفلسفة، وعلم اللغة التربوي ممّا يبين لنا أن التعليمية (تعليم اللغات) عملية معقّدة، وذلك لاتصالها بحقول معرفية متعددة، ولاتصالها بمفهوم اللغة[1]،«ولا يستقيم لها أمرا إلا إذا أثبتت على الرصيد المعرفي للفكر اللساني المعاصر، وما يوفره هذا الفكر من نظريات وإجراءات تطبيقية مؤهلة سلفا لإيجاد التفكير الكافي في كل القضايا التي تتعلق بكل جوانب الظاهرة اللغوية»[2]، وهذا يؤكد على دور اللسانيات التطبيقية في التعليمية فقد أسهمت في نشأة طرق التدريس، والكشف عن مكنونات اللغة.

فالتعليمية تهتم بطرق اكتساب اللغة وبآليات تواصلها، و تهتم بتطوير المعارف واكتسابها، وذلك بطرق علمية معتمدة على مناهج البحوث، التي أثبتت في اللسانيات التطبيقية، وعلوم أخرى كعلم التربية، وعلم النفس، وعلم أمراض الكلام وعلم الاجتماع ... إلخ، فهذه العلوم تختلف أهدافها و مناهج البحث فيها أشدّ اختلاف، ولكل واحد منها نظريات خاصة به[3].

وفي هذا الصدد يقول "عبد الرحمان الحاج صالح" سيؤدي البحث التطبيقي الجماعي المشترك إلى أن تستفيد النّظريات المختلفة بين الباحثين لمختلفي الاختصاصات، مثل متخصصين في علم النفس، وعلوم التربية وحتى الأطباء

---

[1] – ينظر: رضا الطيب الكشو، المرجع السابق، ص 305.

[2] – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2009م، ص 02.

[3] – ينظر: لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، معهد الآداب واللغة، جامعة بشار، 2003م، ص 09.

المتخصصين في علم الأعصاب (علاج أمراض التعبير)[1]، وبناءً على ذلك تعدّ التعليمية همزة وصل تجمع بين مجالات مختلفة وعلوم متعددة تسعى لتحقيق هدف مشترك بينها وهو دراسة الظاهرة اللغوية، فهي «الوسيط المنضبط بين التطورات النظرية في العلوم اللغوية وممارسة التعليم » [2]، لذلك نستخلص من اللسانيات التطبيقية والتعليمية، أنّ التعليمية تُعدّ مجالاً من مجالات اللسانيات التطبيقية، وهي أولى العلوم التي التصقت باللسانيات التطبيقية، فالبحث اللساني له أهمية عند تطبيقه على التعليمية، بحيث تمتاز الدراسة اللسانية بالصفة العلمية كونها اهتمت بالدراسة النظرية أكثر من دراسة التطبيقية، فالإسهامات التي تمدها اللسانيات التطبيقية لحقل التعليمية تؤكد على شدة الترابط، والدور الفعال الذي تلعبه اللسانيات التطبيقية في الكشف عن مختلف الظواهر اللغوية.

مصطلح التعليمية هو مصطلح « مستقل بنفسه لم يكن وليد البحث اللساني فالتعليمية مجال بحث ودراسة ليست مقصورة على تعليمية اللغات و حسب، بل هي في مفهومها العام علم يهتم بالمتعلمين وقضاياهم النفسية و الاجتماعية، وهذا ما جعلها تتقاطع مع علم التربية أو فن التدريس » [3]، وبذلك فإنّ التعليمية تتضمن مختلف المكونات المتعلقة بالتعليم ومجموعة الأنشطة التي تمارس داخل وخارج الصف، والتي تساعد المتعلم على تفعيل نشاطه، وتتعلق موضوعاتها بالتخطيط للوضعية البيداغوجية، وكيفية تنفيذها و مراتبها، وتعديلها عند الحاجة.

---

[1] – ينظر: عبد الرحمان حاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مدخل إلى علم اللسان الحديث، مجلة اللسانيات، العدد 4، 1974 هـ، ص 23.

[2]– السيد العربي يوسف، علم اللغة التطبيقي وتعليمه للغات، مركز الألوكة، (د ب)، ط 1،(د ت)، ص 08.

[3]– مسعودة خلاف، بين اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات دروس في اللسانيات التطبيقية، قسم اللغة العربية والأدب العربي، جامعة جيجل، 2018م، ص 06.

2- اللسانيات التطبيقية واللسانيات النفسية:

تعد اللسانيات النفسية فرعا من فروع اللسانيات التطبيقية، وتهتم بالظّاهرة النفسية بكل أبعادها، حيث تتناول اللغة بوصفها ظاهرة نفسية لها ارتباطات مع العوالم الداخلية للنفس البشرية، فتتقاطع حينئذٍ مع الدرس النفسي واللسانيات، وفيما يخص تعريف اللسانيات النفسية أو علم اللغة النفسي فهو« علم يدرس ظواهر اللغة ونظرياتها وطرق اكتسابها وإنتاجها من الناحية النفسية مستخدمًا أحد مناهج علم النفس » [1]، ومن منظور علماء اللغة فهو فرع من فروع علم اللغة التطبيقي ومن منظور علماء النفس فهو فرع من فروع علم النفس المعرفي، فهو يتناول اللغة بوصفها ظاهرة نفسية عند المتكلم والسامع « ظهر في النصف الثاني من القرن العشرين، يركز اهتمامات على الجانب اللغوي وكذا الجوانب المصاحبة لعملية اكتساب اللغة ونموها وتطورها عند الطفل » [2]؛ حيث جعل علم اللغة التطبيقي من الظاهرة النفسية بكل أبعادها مجالا خصبًا لتحليل الظاهرة اللغوية، فيكون الباحث فيه من المشتغلين بدراسة علم اللغة ويستعين بما في علم النفس، في تجاوز العوائق التي يتعرضون لها في أبحاثهم[3]، ومجال بحثه هو اكتساب اللغة وتعلمها، وفهم السبل التي يتم التواصل بها عن هذه اللغة، فهو يختص باللغة المنطوقة، وكذلك دراسة أمراض الكلام، واضطراب النطق، وعيوب الكلام، وغير ذلك من الظواهر ذات صلة باللغة المنطوقة، وهي تؤدي إلى عدم البيان وهو ضدّ الفصاحة، وتؤدّي –أيضا– إلى "اللحن" بكل جوانبه الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية ومن أمثلة تلك الأمراض: تأخر الكلام والحبسة، كما أنه جمع بين إشكالية وتعقيدات كل من اللغة وعلم النفس،

---

[1] – جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي، مناهجه ونظرياته وقضاياه، توزيع مؤسسة الثقافة الجامعية، الإسكندرية، (د ط)، ج 1، 2003م، ص 10.

[2]– جلايلي سمية، اللسانيات التطبيقية مفهومها ومجالاتها، مجلة الآثر، العدد 29، ديسمبر 2017، ص 127.

[3] –ينظر: عزيز كعواش، سيكولوجية اللغة واللسانيات المعاصرة، دراسة في مبادئ البحث اللغوي النفسي، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، المجلد 13، 2021م، ص 452.

وشكل وسيلة الاتصال[1]، بحيث تكمن العلاقة بين اللسانيات التطبيقية واللسانيات النفسية في أن اللسانيات النفسية أو(علم اللغة النفسي) فرع من فروع اللسانيات التطبيقية وذلك لاحتواء اللغة على الجانب النفسي الذي يتحكم في إنتاج اللغة و فهمها وهو جانب من اختصاص علم النفس.

3- التعليمية واللسانيات النفسية:

مما سبق لدينا نرى أن اللسانيات النفسية (علم اللغة النفسي) نشأ من تقاطع، علم اللغة مع علم النفس، تقاطعاً أفاد العلمين معًا، مما جعل اللسانيات النفسية تتبوأ منزلة معتبرة في التعليمية، من خلال جملة من المرتكزات، كما أنه بإمكان المختصين في حقل تعليمية اللغة استثمار معطيات الاكتساب اللغوي عند الطفل قبل دخوله إلى المدرسة، وهذا الأخير يعتبر مجالا من مجالات علم اللغة النفسي[2]، فالتعليمية تنتمي إلى اللسانيات التطبيقية باعتبار هذه الأخيرة حقلا تنتهي إليه كلّ التخصصات إلى جانب كل من اللسانيات النفسية والاجتماعية، وتعتبر التعليمية « حقلا معرفيا، قوامه التفكير الفلسفي والسيكولوجي في غايات وتوجهات الأفعال والأنشطة المطلوب ممارستها في وضعية التربية و تعليم علم الطفل الراشد »[3]، بناءً على هذا نرى أنّ التعليمية في مفهومها الأدق تحتاج إلى علم النفس ومنه علم اللغة النفسي، في ميدان تعلم واكتساب اللغة فهي مجال لتطوير المعارف العلمية في شتى أنواع العلوم لكل مراحل التعليم، وتهتم بكلّ أنواع المعارف للمادة المدروسة من النّاحية التربوية والنّفسية والاجتماعية قصد نقلها و استعمالها في دروس.

---

[1] – ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 17.

[2]– ينظر: حبيب بوزوادة ويوسف ولد النبية، تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية، قضايا وأبحاث، مكتبة الرشاد للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2020م، ص 201.

[3]– نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبيعي، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي و التربية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 08، 2010م، ص 36.

فتعتبر اللسانيات النفسية من وجهة علماء اللسان أن لها علاقة وثيقة « بالدراسات اللغوية التطبيقية بسبب حاجة علماء النفس إلى علوم اللغة بغية فهم العقل الإنساني، وهذه وظيفة من وظائف سيكولوجية اللغة التي تحاول تسليط الضوء على مختلف المهام النفسية المرتبطة باللّغة وسبل اكتسابها والوقوف على مراحل إنتاج الملفوظ والمنطوق وبينها التركيبية وعلاقتها بالأفكار ودراسة السلوك اللساني ... من خلال البحث الوضعي والتحليلي لعناصر اللغة في إطار الدراية التامة بميدان التربية والتعليم » [1].

ترتبط كل من التعليمية واللسانيات النفسية بنظريات التعلم وهنا تكمن العلاقة بينهم، فقد اهتم علماء النفس بنظريات التعلم، وهي عندهم كثيرة ومتنوعة، ولكن ما يهتم منها باكتساب اللغة وتعلمها نظريتان فقط ، تبناهما اللسانيون والتعليميون واستثمروهما تطبيقيا في تعليمية اللغات خاصة، وفي العملية التعليمية بصفة عامة[2].

مما سبق نستخلص أن كل من التعليمية واللسانيات النفسية فرع من فروع اللسانيات التطبيقية، والتفاعل القائم بين كل من اللسانيات وعلم النفس قد أثمر ثمارًا في حقل التعليمية، وتسعى إلى تحسين كفاءة عمل علمي، وتكون اللغة هي عنصره الأساسي حيث تتميز اللسانيات التطبيقية، بدورها في تحليل العملية التعليمية التعلمية وترتيبها ولا تقتصر على هذا الجانب فقط بل تنفتح على عدة حقول معرفية أبرزها اللسانيات النفسية.

---

[1]– دايلي خيرة، دور اللسانيات النفسية في تعليمية اللغة العربية، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث، تخصص تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية، قسم اللغة العربية والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة مصطفى اسطمبولي معسكر، 2020– 2021، ص 11.

[2]–أحمد سعدي، التطبيقات التعليمية لنظريات الاكتساب اللغوي، التعليمية، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، العدد 10، المجلد 04، مارس 2010، ص 114.

الفصل الأول:

التّعليمية واللّسانيات النفسية

(دراسة في المفاهيم والوسائل والمجال)

أولا : التعليمية (المفاهيم والعناصر والوسائل).

1_ مفهوم العملية التعليمية (التّعليم).

2_مفهوم العملية التّعلمية (التعلّم).

3_ عناصر العملية التعليمية.

4_ وسائل العملية التعليمية.

5_العوامل المؤثرة في العملية التعليمية.

ثانياً : اللسانيات النفسية (المفهوم، النشأة، المجال).

1_مفهوم علم اللغة.

2_ مفهوم علم النفس .

3_العلاقة بين علم اللغة و علم النفس.

4_ نشأة علم اللغة النفسي.

5_مجالات علم اللغة النفسي وأهدافه.

أولا: التّعليمية (المفاهيم والعناصر والوسائل)

التّعليمية "didactique-éducatif" من بين الدراسات الجديدة، التي حظيت باهتمام الدارسين والباحثين في مجال التعليمية، وقد اشتقت من الكلمة اليونانية "Didactikas" بمعنى فلنتعلم، أي نعلم بعضنا البعض، كما نجد أن كلمة "Didactique" استعملها السفسطائيون للإشارة إلى فَنِّهم أو حرفتهم كمعلمين للعلم[1] وعمومًا كانت كلمة ديداكتيك أو التعليمية تدل على فن أو مهارة تنظيم عرض، والغرض منها عرض مبادئ أو قواعد منهجية لتعلم عمل ما.

ظهرت التعليمية كعلم جديد في حقل علوم التربية، وكمجال بحث وتفكير علمي حديث، ويقوم أساسًا على تفحص وتحليل إشكاليات التعلم والتعليم في مختلف أطواره، لتصبح بذلك علما قائما بذاته له مفاهيم ومصطلحات، وطرق ووسائل خاصة به.

فما هو مفهوم العملية التعليمية؟

1-مفهوم العملية التّعليمية (التعليم):

تعتبر المصطلحات مهمة لكل أهل اختصاص، فهي أساس بناء المعارف ونواة المنهج، وللمعنى الاصطلاحي علاقة بالمعنى اللغوي، لذلك أردنا أن نتطرق أولا للمفهوم اللغوي.

1-1-لغة:

كلمة التعليمية في اللغة تعدّ مصدرا صناعيا لكلمة تعليم، وهذه الأخيرة جاءت على الصيغة الصرفية للمصدر على وزن "تفعيل" وأصل اشتقاقها من "عَلَمَ". جاء في

[1] - ينظر: إبراهيم حمروش، التعليمية موضوعها مفاهيمها الآفاق التى تفتحها، المجلة الجزائرية للتربية، مجلو تربوية علمية دورية تصدرها وزارة التربية الوطنية، العدد الثاني، مارس 1995م، ص 63_64.

لسان العرب «علم وفقه وعلم الأمر وتعلمه وأتقنه»[1] بمعنى عرفه، و«مصدر علم يعلم معنى عرف»[2]، وعَلَم من صفات الله عز وجل العليم والعالم والعلاّم، قال عز وجل (هو الخلاق العليم) وقال (عالم الغيب والشهادة)، ونقول «علمه العلم... تعليما... وعلمه إيّاه فتعلمه».[3]

1-2-اصطلاحا:

تطرح المصطلحات في ميدان التعليمية مشكلة أولى أمام الدارس العربي، فيدخل في متاهات المصطلح وذلك نظرًا لتعددها واختلافها بين الباحثين في هذا المجال.

إن أول ظهور لمصطلح التعليمية (didactique) في الفكر اللساني والتعليمي المعاصر، كان يعود إلى "MF. Makey" الذي بعث من جديد المصطلح القديم (Didactique) للحديث عن المنوال التعليمي.[4]

ويعرف التعليم بـ « يعرف التعليم بأنه تيسير التعلم وتوجيهه، وتمكين المتعلم منه، وتهيئة الأجواء له»[5]، وهو «مجموعة الجهود و النشاطات المنظمة والهادفة إلى مساعدة المتعلم على تفعيل قدراته وموارده في العمل على تحصيل المعارف والمكتسبات والمهارات والكفايات على استثمارها في تلبية الوضعيات الحياتية المتنوعة»[6]، فالتعليم هو النشاط الذي يسهم به كل من المعلم والمتعلم، وبذلك تقودنا العملية التعليمية إلى تحقيق أهداف بمثابة الإطار العام التي تنتهي إليه كل العمليات التعليمية، وتكون النتيجة هي تنمية

---

(1) – ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت–لبنان، ط1، ج4، 1997م، مادة (ع ل م)، ص416.

(2) – مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004م، ص 624.

(3) – الفيروز أبادي، محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، دار الجيل، بيروت، لبنان، (دط)، ج4،(دت)، مادة (ع ل م)، ص 155.

(4) – ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية –حقل تعليمية اللغات–، ص130.

(5) – دوجلاس بروان، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر:عبد الراجحي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، (دط)، 1994م، ص26.

(6) – انطوان صياح، تعليمية القواعد العربية، دار النهضة العربية، بيروت، (د ط)، 2001م، ص74.

مجموع الخبرات والقدرات لدى المتعلم، فهي العجلة المحركة للتزويد بالمعلومات والخبرات وتحويلها إلى معارف وخبرات يتزود بها المتعلم.

التعليم يعرف كذلك بأنه «نقل المعلومات منسقة إلى المتعلم، أو أنه معلومات تلقى، ومعارف تكتسب»[1]وهو « الذي يوجه المتعلم عبر مسالك التزويد والاستزادة بالمعلومة لتحويلها إلى معرفة»[2].

ترتبط العملية التعليمية بركنين أساسيين هما المعلم والمتعلم، حيث يقوم المعلم بدور الإرشاد والتوجيه إلى طرق الحصول على المعرفة، بينما يقوم المتعلم بتلقي هذه المعارف، وهي مجموعة منظمة ومنسقة من الأنشطة والإجراءات التي تهدف إلى تلبية الاحتياجات التعليمية، فهي تلك الأنشطة والإجراءات التي تحدث داخل الصف الدراسي، أو الفصل الدراسي، وذلك بهدف اكتساب الطلاب مهارات علمية، أو معارف نظرية، وذلك ضمن نظام مبنى على مدخلات، ومعالجة ثم مخرجات،[3] فهي تهتم بالطرق والوسائل التي ستساعد الطالب والمعلم على التعلم، والتعليم.

تعدّ العملية التعليمية نظام من الأحكام المتعلقة بنظام التعليم وعملية التعليم والتعلم، فهي علم من علوم التربية مبنى على قواعد ونظريات مرتبطة بالمواد الدراسية من حيث محتواها، وكيفية التخطيط لها، وتنظيمها وتعديلها.

---

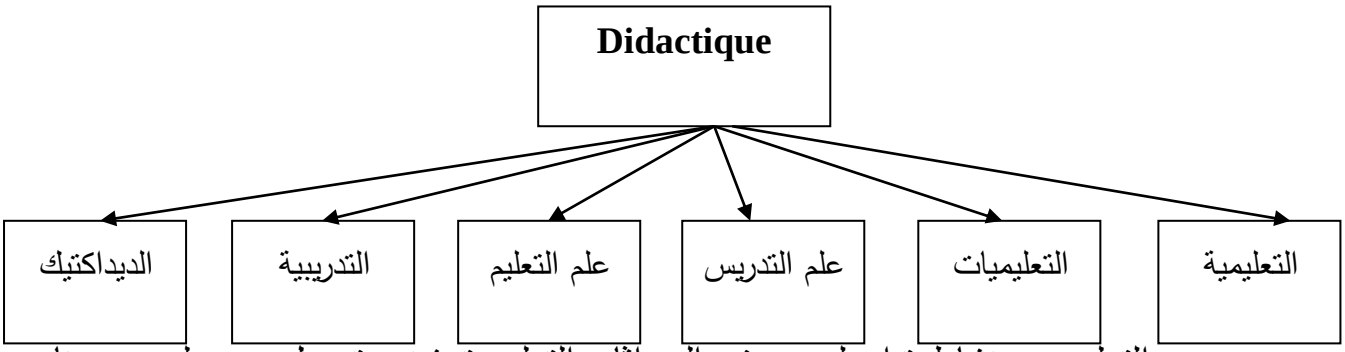
[1] – زردومي محمد، معنى التعلم وإشكاليات التعليم في ظل التحولات المحلية والرهانات المستقبلية، الملتقى الأول حول تعليمية المواد في نظام الجامعي، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة الجزائر، أفريل 2010، ص25.

[2] – محسن على عطية، الكافي أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان–الأردن، ط1، 2006م، ص35.

[3] – ينظر: كمال روبيح، العملية التعليمية التعلمية بين النظرية والتطبيق في ظل المقاربة بالكفايات النشاط البدني الرياضي المدرسي أنموذجا، مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعيات، جامعة زيان عاشور الجلفة (الجزائر)، العدد 33، مارس2018، ص372.

في حين تذهب "سهيلة كاظم الفتلاوي" إلى تعريف التعليم على أنه «...العملية التعليمية التي تتم داخل وسائل التربية النظامية معتمدًا على مكونات عدة أهمها: المنهج، التدريس، التقويم، الإدارة، والإرشاد والتوجيه»[1].

وهذا المخطط يبين لنا أشهر المصطلحات التي عرف بها هذا العلم.[2]



التعليم هو نشاط تواصلي يهدف إلى إثار التعلم وتحفيزه وتسهيل حصوله من هنا عرف التعليم على أنه «عملية عقلية تسهم فيه وظائف عقلية مهمة كالإدراك والتذكر والتفكير، ويؤثر هو بدوره فيها»[3]

بعد طرح هذه التعريفات المقدمة للتعليمية نجد أنها تختلف بحسب المواضيع التي تعالجها ومنطلقاتها الفكرية، وبذلك تؤكد على نقاط هامة ومشتركة على ما يلي:

1-أنها دراسة علمية منتظمة قائمة على مجموعة من الطرق ووسائل تستخدمها في عملية التعليم والتعلم، وتؤدي إلى إيصال معرفة يكتسبها المتعلم.

2-تدل المتعلم، ومعنى هذا أنها علم نظري وممارسة بيداغوجية.

---

[1] – سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، (د ط)، 2010م، ص31.

[2] – ينظر: بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007م، ص18.

[3] – أحمد محمد عبد الخالق، مبادئ التعلم، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، ط1، 2001، ص17.

3-هي إجراء نظري يهتم بالتخطيط وتنظيم استراتيجيات التدريس، وبناء مناهج تعليمية

2-مفهوم العملية التعلّمية (التعلّم):

بعدما تطرقنا إلى مفهوم العملية التّعليمية وجب التفريق بين مصطلحي التَّعليمية والتعلُّمية.

-التعلُّمية في اللغة مصدر صناعي للتعلم، حيث إنّ التعلم يعتمد على امتداد حياة الإنسان من المهد إلى اللّحد، وهو في كل مرحلة من المراحل النمائية يختلف من حيث الشكل والمضمون.

2-1- لغة:

علم من صفات الله عز وجل، قال عز وجل:﴿ وهو الخلاّق العليم﴾ [يس81] وقال:﴿ هو الله الذي لا إله إلا هو عالم الغيب والشهادة﴾ [الحشر22] وعلمَ الشيء أي علمه بمعنى عرفه، ويعرف التعلم في اللغة بأنه تحصيل المعرفة بالأمور، وفي مختار القاموس يعرف الزاوي بـ «عَلِمَه: عِلْمًا عرفه. وهو عَلِم هو فِي نفسه: ورجل عالم وعليم، ج عُلَماء، وعُلَماء، وعُلَّم، وعَلَّمه العلم تعليما، وأعلمه إياه فتعلمهُ».[1]

2-2-اصطلاحا:

يستخدم مصطلح التعلم في علم النفس بمعنى أوسع بكثير من استخداماته في الحياة اليومية، فهو لا يقتصر على التعلم المدرسي المقصود، بل يشتمل على «كل ما يكتسبه الإنسان عن طريق الممارسة والخبرة، كاكتساب الإتجاهات، والميول، والمدركات،

[1] – الطاهر أحمد الزاوي، مختار القاموس، الدار العربية للكتاب، ليبيا– تونس،(د ط)،(د ت)، مادة (ع ل م)، ص435.

والمهارات الاجتماعية والحركيّة والعقليّة»[1]سواء تم هذا الاكتساب بطريقة متعمدة أو عرضية، فالتعلم هو المفهوم الأساسي الذي ترتكز عليه النظريات النفسية والتربوية والاجتماعية المختلفة في فهم السلوك الإنسانية.

قد اختلفت التعريفات والمفاهيم، فيعرفه "صالح بلعيد" على أنه، «عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات والدوافع وتحقيق الأهداف، وهو كثيرا ما يتخذ صورة لحل المشكلات، ويقوم التعلم على تفاعل عناصر أساسية هي الفرد المتعلم وموضع التعلم، ووضعية التعلم»[2].

وعند "جيليفورد Guilford" ماهو «إلا تغيير في السلوك ناتج عن استثارة ما، هذا التغيير في السلوك قد يختلف نتيجة منبهات بسيطة، وقد يكون نتيجة لموقف معقد»[3].

وعند "ماكنديس "Macandess" التعلم عنده هو «اكتساب المهارات الجديدة وإدراك الأشياء والتعرف عليها، عن طريق الممارسة بما في ذلك تجنب بعض أنماط السلوك التي يتضح للكائن الحي عدم فعاليتها أو ضررها»[4].

وهذا يعني أنّ التعلم هو إحداث وتغيير واكتساب، وإدراك لمهارات ومعارف وأساليب، وتقوم أساسًا على الفرد المتعلم وإيجابياته، وتفاعله مع البيئة التي يعيش فيها وينبغي عليه تجنب كل سلوك سلبي، وهو المصدر الأساس الذي يزود السلوك بعناصر التغيير والتجديد، وهو الطاقة التي تجعله ديناميكيًا مرنًا، وتعمل على تحسينه وترقيته، أو

---

(1) – نادر فهمي الزيود، وآخرون، التعلم والتعليم الصفي، دار الفكر، عمان– الأردن، ط4، 1419هـ–1999م، ص9.

(2) – صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 55.

(3) – عواطف محمد محمد حسانين، سيكولوجية التعلم –نظريات–عمليات معرفية– قدرات عقلية، الناشر المكتبة الأكاديمية، الجيزة–مصر، ط1، 2012م، ص31.

(4) – رمضان القذافي، نظريات التعلم والتعليم، الدار العربية، ليبيا–تونس، ط2، 1981م، ص12–13.

جموده وانحطاطه، سِوائه أو إنحرافه، عمقه وكذا انتشاره، ويتميز بطبعه العقلي المعرفي، والمكتسب.

ويعرف التعلم كذلك بأنه «عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد لا يلاحظ بشكل مباشر، ولكن يستدل عليه من السلوك ويتكون نتيجة الممارسة، كما يظهر في تغيير الأداء لدى الكائن الحي»[1] فهو تغير ينجم عن مواجهة الفرد لموقف جديد مماثل أو مشابه لموقف سبق له أن واجهه، كما أنه «إحداث تعديل في سلوك المتعلم نتيجة التدريس والتعليم والتدريب والممارسة والخبرة»[2] وكذلك يعرفه "الزغول" بأنه «عملية حيوية تحدث لدى الكائن البشري، وتتمثل في التغير في الأنماط السلوكية، وفي الخبرات ويستدل عليها من خلال السلوك»[3].

إذا ألقينا نظرة متفحصة على هذه التعريفات للتعلم تظهر لنا أفكار رئيسة، ومشتركة انطوت عليها معظم التعريفات المذكورة وهي:

إنّ تغيرات السلوك دالة على حدوث التعلم، ويجب أن تكون ناجمة عن تدريب أو خبرة سابقة.

يستدلّ على حدوث التعلم من الأداء، فالتعلم هو الأداء ذاته فقد يحدث التعلم في وضع تعلمي ما، ومع ذلك لا يظهر الأداء إلا في وضع آخر.

التعلم يحتاج إلى وجود دافع وحافز لتنشيط إمكانيات المتعلم وقدراته.

التعلم يحتاج إلى وسائل وتقنيات يستعين المتعلم بها من أجل القيام بالنشاط التعليمي المطلوب.

---

[1] – أنور محمد الشرقاوي، التعلم– نظريات وتطبيقات.، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر،(د ط)، 2012م، ص11.

[2] – سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مدخل إلى التدريس، ص29.

[3] – عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ط1، 2010م، ص35.

انطلاقا من مفهوم التعليمية والتعلمية، يمكن تحديد العلاقة بين التعليمية والتعلمية، فالتعليمية هي عملية مقصورة أو غير مقصودة تتم داخل المدرسة أو المؤسسة أو الجامعة أو خارجها، في أي وقت ويقوم بها المعلم أو المتعلم فهي «الدراسة العلمية يخض لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو على المستوى الحس، الحركي»[1] وهناك نوعين من التعليمية:

أ- **التعليمية العامة:** أو علم التدريس العام، ويقابله التربية العامة التي تهتم بمختلف أشكال التدريس مثل: محاضرات، دروس، أشغال تطبيقية.

ب- التعليمية الخاصة: أو علم التدريس الخاص ويقابله التربية الخاصة التي تتعلق بمختلف المواد مثل: الكتابة، والقراءة، والإملاء والحساب[2].

أما التعلم فهو تغير ثابت نسبيا في السلوك أو الخبرة، وينجم عن النشاط الذاتي للفرد.

ومما تقدم يمكن استخلاص ما يلي:

-**التعليم:** يشترط وجود (معلم+ متعلم+ مادة تعليمية)

-**التعلم:** يشترط وجود (متعلم+ مادة تعليمية) فهو ناتج عن تفاعل بين المتعلم والمادة التعليمية.

إن التعليم والتعلم يتداخلان من حيث المفهوم، فهما عمليتان متبادلتان متفاعلتان وملتصقتان، أما الفرق بينهم فهو كون الأولى تعتمد على مختلف النشاطات، وطرائق التدريس ومرتبطة ومحددة بزمان ومكان، بينما التعلم عملية يتم اكتسابها في أي وقت،

---

[1] – محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب للنشر، المغرب،(د ط)، 2000م، ص13.

[2] – ينظر: المرجع نفسه، ص04.

غير محددة بزمان ومكان، وعلى الرغم من الاختلافات إلا أنه هناك علاقات ترتبط بينهما كونهما ملتصقتان ومتشابكتان لا يمكن الفصل بينهما، فالعلاقة بينهما هي تأثير وتأثر[1].

3- عناصر العملية التعليمية:

تعتبر العملية التعليمية «عملية تنظيمية للإجراءات التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف، وخاصة لدى عرضه للمادة الدراسية وتسلسله في شرحها، وبمعنى آخر فإنّ العملية التعليمية ما هي في جوهرها إلا عملية تنظيم لمحتوى المادة المدروسة والتي كثيرًا ما تأخذ شكل التسلسل الهرمي»[2]، فهي تتضمن مجموعة من العناصر تقوم فيما بينهما علاقات تفاعلية، وتقوم في الأساس على مجموعة من الأسئلة و المتمثلة في:

- من تعلم؟ هنا يقصد العينات المستهدفة (المتعلمين)
- لما تعلم؟ يقصد بها الأهداف المتوفاة.
- لماذا تعلم؟ ويقصد به المحتوى التعليمي.
- كيف تعلم؟ يخص النظريات والطرائق

ترتبط العملية التعليمية بثلاث أطراف أساسية تسمى بالمثلث التعليمي أو الديداكتيكي، أو المثلث التربوي وتعني به المعلم، والمتعلم، والمحتوى التعليمي أو المادة التعليمية، وهناك من يضيف طرفًا آخر في هذه العملية التعليمية وهي الطريقة.

---

[1] – ينظر: صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، دار الميسرة، عمان –الأردن، ط2، 1421هـ–2000م، ص349.

[2] – أفنان نظيرة دروزه، النظرية في التدريس وترجمتها علميا، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان–الأردن، ط2، 2000م، ص44.

3-1-المعلّم:

يعتبر المعلم هو العنصر والعامل الرئيس في العملية التعليمية، حيث يؤدّي دورًا مهما في تفاعل المتعلم، وبنائه، وللمعلم عدة تسميات تختلف باختلاف وتعدد مهامه فيطلق عليه، المدرس، والمرشد، والموجه، ويعرفه "دي لاندشير" بأنه هو «الفرد المكلف بتربية التلاميذ في المدرسة»[1]، وحسب تعريف "تورستن حسين" «هو منظم لنشاطات التعلم الفردي للمتعلم، عمله مستمر ومتناسق فهو مكلف بإدارة سير وتطور عملية التعليم وأن يتحقق من نتائجها»[2].

ومن خلال هذين التعريفين، يمكن القول أنّ للمعلم ماكنة خاصة في العملية التعليمية، ولا يتم نجاح العملية التعليمية إلا بمساعدة المعلم، فيتمثل دوره في مساعدته للطلاب على التفكير، وتوليد الأفكار، وكذلك استخدام المادة العلمية استخداما مرنًا يعمل على تحقيق الأهداف، وأن يتسم بالموضوعية والعدل والمعاملة، وأن يكون مثقفا ومهتما[3]،«بحيث ينحصر دور الأستاذ في تسهيل عملية تعلم التلميذ وذلك بتصنيف المادة التعليمية تصنيفا يناسب حاجات التلميذ ومستواه، وتحديد الطرق الملائمة لتعلمه، وتحضير التقنيات والسائل الضرورية والمساعدة على هذا التعلم واختيار، أداوت التقويم»[4].

---

[1] – ناصر الدين زبدي، سيكولوجية المدرس– دراسة وصفية تحليلية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2007م، ص44.

[2] – هبة عبد المجيد محمد، معجم مصطلحات التربية وعلم النفس، دار البداية، جزائر– وهران، ط1، 2008م، ص45.

[3] – ينظر، بوجملين لبوخ، المنهج اللساني في تعليم اللغة العربية، مجلة الأثر، ورقلة، العدد14، 2012م، ص77.

[4] – محمد الدريج، ديداكتيك اللغات واللسانيات التطبيقية، منشور مجلة كراسات تربوية، تطوان، (د ط)، 2019م، ص14.

بعدما حددنا دور المعلم أو الأستاذ يمكننا استخلاص مواصفات وميزات المعلم الكفء الذي ينبغي أن تتوفر فيه ، ويمكننا تقسيمها إلى ثلاث خصائص أساسية وهي:

أ-**الخصائص المعرفية:** تشمل أن يكون المعلم مُلِمًّا بالمادة التعليمية وله كفاية لغوية شاملة حول المادة التعليمية، ويملك مهارة تعليم، كما أنّ هناك أمورا يجب أن يعلم بها المعلم في ميدان عمله وهي:

«الإلمام الجيد بطرائق التدريس

-توزيع المواد في أوقات كافية خلال التوزيع السنوي

-حمل التلميذ على العمل الفردي، واستغلال جهوده الخاصة في ترتيب دروسه وأوقاته.

-مجاراة المعلم لأهم الدراسات العلمية والديداكتيكية في مجال اختصاصه وتمثله لها».[1]

ب_الخصائص الشخصية: وتتمثل في ضبط النفس (المراقبة الذاتية)، والحماس، التكيف والمرونة، وعدم التسرع (التعقل في الحكم)، الصبر، الصدق، والأمانة، التقوى، والاتزان والتسامح، التواضع، واحترام التلاميذ، عدم التعصب.[2]

ج_الخصائص المهنية والفنية: على المعلم أن يكون قادرًا على تحقيق الأهداف التعليمية، وأن يقدم المادة التعليمية بشكل متسلسل ومترابط.

-وكذلك يجب أن تتوفر في المعلم ثلاثة شروط أساسية يمكن حصرها في:

---

[1] – صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص72.

[2] – ينظر: عادل أبو العز سلامة وآخرون، طرائق التدريس العامة– معالجة تطبيقية معاصرة–، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009، ص37.

-الكفاية اللغوية.

-مهارة تعليم اللغة

-الإلمام بمجال بحثه[1].

3-2- المتعلم:

هو ذلك الفرد أو التلميذ أو الطالب الذي «يمتلك قدرات وعادات واهتمامات، فهو مهيأ سلفا للانتباه والاستيعاب»[2] وهو طرف مهم في العملية التعليمية، فهو المحرك الرئيسي للعمل التعليمي، فلا يمكن أن تتم العملية التعليمية في غيابه: فهو يملك مشروعًا تعليميا هو خلاصة خبرته من محيطه، الذي يعيش فيه ويتفاعل معه، والمتعلم عادة يسعى إلى بناء معرفته، كي تصبح جزءًا من بنيته الفكرية[3]

وللمتعلم الكفء صفات ينبغي أن تتوفر فيه، يمكننا أن نلخصها في ما يلي:

«-أن يكون الطالب زاهد، وأن يبتعد عن الأهل والوطن طلبا للعلم

- أن يكون متواضعا لا يتكبر على العمل، ولا يتآمر على المعلم.
- أن يكون مطيعا مجادلاً
- أن يستوعب علوم عصره المحمودة
- أن يكون له منهج في التعلم»[4]، هذه الصفات لخصها "الغزالي" من وجهة نظره، ومن هنا يمكننا القول بأن المتعلم مطالب بشكل أو بآخر للاستجابة والامتثال، لمطالب وأوامر معلمه.

---

[1] – ينظر، محمد الطيطي وآخرون، مدخل إلى التربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2002م، ص247.

[2] – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ص142.

[3] – ينظر: انطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، ص20.

[4] – محسن على عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص39.

يعتبر المتعلم محور ومركز العملية التعليمية، فهو المستهدف منها، لذلك ينبغي الاهتمام به من الناحية النفسية والاجتماعية ومراعاة كل العوامل التي تؤثر عليه.

3-3- المادة التعليمية (المحتوى):

تعرف المادة التعليمية بأنها المادة المعرفية أو المحتوى، من أهم مصادر التعلم، ويعرفها علماء التربية بأنها «مجموعة الخبرات التربوية والثقافية، والاجتماعية، والرياضية والفنية، التي تهيئها التربية للتلاميذ، داخل المؤسسة وخارجها، بقصد تأمين نموهم الشامل في جميع النواحي، وتعديل نشاطهم طبقا للأهداف التربوية المطلوبة، إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم»[1]، وتعد المادة التعليمية ركيزة العملية التعليمية، فهي جملة من المحتويات والأهداف والأنشطة الصفية واللاصفية وآليات التقسيم والتقويم، ويتكون «المحتوى من معارف و خبرات مباشرة وغير مباشرة من المفيد التعريف بمكونات النظام المعرفي عند الإنسان وتعريف بالخبرات المباشرة وغير المباشرة»[2] ويقصد بالمادة التعليمية (المحتوى) «المقررات الدراسية وموضوعات التعلم وما تحتويه من حقائق ومفاهيم ومبادئ، وما يصحبها أو ما تتضمنه من مهارات عقلية وجسدية وطرائق البحث والتفكير الخاصة بها والقيم والاتجاهات التي تنميها، وتشمل كل فروع المعرفة المنظمة التي تنشأ نتيجة الدراسة أو البحث»[3]

إذن المادة التعليمية تكون دائما لصيقة بالتعليمية كونها تشتمل على ما يعلم ويتعلمه التلميذ في مراحله المختلفة.

---

[1] – أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 1995، ص10.

[2] – محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان–الأردن، ط1، 2013م، ص66.

[3] – سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان، ط1، 2005م، ص61.

لذلك وجب على المعلم أن يكون على دراية في اختيار المادة التعليمية، ومراعاة مستوى المتعلم واهتماماته، كأن تكون المادة التعليمية مقاربة لواقعه ومحدودة؛ نظرا لمراعاة طاقته في الاستجابة.

3-4- الطريقة:

تعد الطريقة هي العنصر الرابع من عناصر العملية التعليمية فهي «مجموعة الأساليب التي يتم بواسطتها تنظيم المجال الخارجي للمتعلم من أجل تحقيق أهداف تربوية معينة»[1]، ولكلّ مادة تعليمية طريقة المعلم لتحقيق أهداف عملية التعلم.

وتعرف الطريقة كذلك بأنها «منظومة تضم عدة عناصر ومكونات مترابطة متفاعلة تحقق أهداف تعليمية محددة»[2]، وهي «سلسلة فعاليات منظمة يديرها في الصف ومعلم يوجه انتباه طلابه إليه، ويشاركهم في هذه الفعاليات لتؤدي بهم إلى التعلم»[3]، كما أنها تعرف بأنها «الوسيلة التواصلية والتبليغية أي إجراء عملي يهدف إلى تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم، ومن ضروري أن تكون هذه الطرائق التعليمية قابلة للتطرق، وأن يهتم بوضع مقاييس علمية دقيقة لعملية تقويم المهارات والعادات اللغوية المكتسبة»[4].

هناك علاقة تجمع عناصر العملية التعليمية فهي عبارة عن مجموعة منظمة ومنسقة من الأنشطة والإجراءات التي تهدف إلى تلبية الاحتياجات التعليمية، فالمعلم هو

---

[1] – رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، المملكة العربي السعودية، ج2، (د ط)، (د ت)، ص214

[2] – ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف، المدخل للمناهج وطرق التدريس، الناشر سلسلة الكتاب الجامعي العربي، المملكة العربية السعودية، ط1، 2009، ص11

[3] – حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003م، ص209.

[4] – التونسي فائزة، العملية التعليمية مفاهيمها وأنواعها وعناصرها، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الأغواط، العدد 29، الملجلد07، مارس2018، ص181.

العنصر الأساسي والأكثر أهمية والمتعلم هو الفرد المتهيأ سلفًا للاستيعاب والتعلم للمادة التعليمية التي يعلمها له المعلم وفق طريقة ومنهاج مناسب، فكل عناصر العملية التعليمية متكاملة مع بعضها.

4- وسائل العملية التعليمية:

الوسائل التعليمية في العملية التعليمية التعلمية كثيرة ومتنوعة وهذه الأخيرة تقوم أساسًا على الاتصال بين المعلم والمتعلم، مستعينا بوسائل لتوضيح مادته التعليمية، وتعنى الوسائل التعليمية في مفهومها هي «كل الأدوات التي تساعد التلميذ على اكتساب معارف أو طرائق أو مواقف، وعلى العموم فإنّ الوسائل التعليمية هي كل ما لها علاقة بالأهداف الديداكتيكية المتوفاة التي تشغل وظيفية تنشيط الفعل التعليمي»[1]، فهي استخدام المعلم لكل ما من شأنه تسهيل العملية التعليمية والتربوية على نحو فعال، كما يعرفها أحمد حساني بأنها: «كل وسيلة تتدخل لمساعدة المعلم في تحقيق الأغراض التعليمية والبيداغوجية، أثناء تعامله المباشر مع مادته من جهة، ومع المتعلم من جهة أخرى»[2]، كما يحدها "محمد محمود الحيلة" بأنها: «أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم، وتقصير مدتها وتوضيح المعاني، وشرح الأفكار وتدريب التلاميذ على المهارات»[3]، وهي «كل أداة أو مادة يستعملها المعلم لكي يحقق للعملية التعليمية جوا مناسبا، يساعد على الوصول بتلاميذه إلى العلم والمعرفة الصحيحة وهم بدورهم يستفيدون منها في عملية التعلم واكتساب الخبرات»[4]، وتعرف أيضا على أنّها

---

[1] – صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص107.

[2] – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ص152.

[3] – ليلى سهل، دور الوسائل في العملية التعليمية، مجلة الأثر، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد 26، سبتمبر 2016م، ص146.

[4] – سمير جلوب، الوسائل التعليمية، دار من المحيط إلى الخليج للنشر والتوزيع، المملكة الأردنية الهاشمية، ط1، 2017م، ص7.

وسائط تربوية يستعان بها لإحداث عملية التعلم، فهي كل ما يستعين به المعلم في تدريسه لجعل درسه أكثر إثارة وتشويقا لطلابه أو تلاميذه، بغية تسهيل التعليم والتعلم مما يسهم في تحقيق الأهداف التعليمية.

تعرف الوسائل التعليمية بأنها: «الأداة التي يوظفها المعلم ويقدم عبرها العناصر التعليمية، أو ليوضح بها في أثناء تفاعله مع المتعلمين سواء كان ذلك في الصف، أو بالرزم، أو الحقائب أو بالأشرطة المسجلة»[1].

للوسائل التعليمية دور مهم في العملية التعليمية، فلم تعد العملية التعليمية تقتصر على ثقل المعلومات من جانب واحد، وهو المعلم، بل تستعين بالوسائل التعليمية، حيث أنّها تحقق نجاح وفوائد تربوية يمكن حصرها في أنها، تثير تفكير التلاميذ وتجذب انتباههم نحو الدرس، وتعمل على تسهيل عملية التعليم، وتساعد على تثبيت المعلومات في أذهان التلاميذ وتوسيع مجال خبراتهم، كما أنّها تساعد المعلم على مواجهة الفروق الفردية بين التلاميذ.[2]

تكمن أهمية استخدام الوسائل التعليمية وفوائدها من خلال تأثيرها العميق على عناصر العملية التعليمية (المعلم- المتعلم- المادة التعليمية -المحتوى- الطريقة) فهي تتيح فرصة التنويع والتجديد في الأنشطة، مما يسهم في علاج الفروق الفردية، وتحول المعلومات النظرية إلى أنماط سلوكية إذ تمكن الطالب من ترجمة المعرفة إلى نمط سلوكي في حياته، فيؤدّي استخدام الوسيلة إلى تنمية روح النقد لدى المتعلمين كما تنمي فيهم دقة الملاحظة و«كذلك تساعد على إيضاح الجوانب الغامضة والمعقدة وتقليل

---

[1] – عصام أحمد الكوني، أهمية استخدام الوسائل التعليمية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة مدرسيها (معلمو مدارس تعليم حي الأندلس أنموذجا)، مجلة كليات التربية، جامعة الزاوية، العدد 24، يونيو 2019، ص95.

[2] – ينظر: عبد المحسن بن عبد العزيز أبانمي، الوسائل التعليمية مفهومها وأسس استخدامها ومكانتها في العملية التعليمية، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط1، 1414هـ، ص12-13.

الضجر، وتبرز الأفكار المهمة التي تحتاج إلى تركيز بالإضافة إلى أنها تساعد المعلم على التحضير الجيد للدرس»[1].

وعلى هذا الأساس يمكننا القول إنّ الوسائل التعليمية تحتل دورًا رئيسيا وموقعًا متميزًا في العملية التعليمية، ولذا من الضروري مراعاة واختيار الوسائل التعليمية اختبارًا دقيقًا يلائم مستوى التلاميذ، مع صحة مصدر المادة التعليمية التي تقدمها الوسائل، بالإضافة إلى النظر، أن توافق هذه الوسائل المستوى الفكري للتلميذ وكذا للواقع المعيشي والمنطقة الجغرافية، مع الاهتمام بالفروق الفردية بين المتعلمين، فلا يمكن استخدام وسيلة واحدة ونعممها على الجميع.

من خلال مفهوم الوسائل التعليمية ودورها في العملية التعليمية يمكننا أن نقول هناك أنواع من الوسائل التعليمية، حيث أنّ كل مستوى تعليمي يفرض وسائل تعليمية معينة.

يمكن تصنيف الوسائل التعليمية إلى:

4-**1**- **وسائل بصرية:** وهي التي تستعمل فيها حاسة البصر مثل الكتب المدرسية، والمجلات، والسبورة، وجهاز عرض الصور، والخرائط، والوثائق، والرسومات.

4-**2**- **وسائل سمعية:** وهي مجموعة الوسائل التي تستخدم حاسة السمع، مثل المذياع، المسجلات الصوتية، والأشرطة.

[1] – ضياء عبد القادر أبو فاشة، الاتجاهات نحو استخدام الوسائل التعليمية ودرجة استخدامها وصعوبات استخدامها لدى معلني العلوم في محافظة رام الله، استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير في التربية، كلية الدراسات العليا، جامعة ببرزيت، فلسطين، 2008م، ص24.

4-3- **وسائل سمعية بصرية:** وهي التي تعتمد على حاستي السمع والبصر مثل: التلفاز، الفيديو المصور، الكمبيوتر، وجهاز استقبال التلفزيوني، وأجهزة عرض الأفلام المتحركة.[1]

5- العوامل المؤثرة في العملية التعليمية:

حدد المختصون في علم النفس التربوي عدة عوامل تؤثر في العملية التعليمة منها عوامل ذاتية وعوامل خارجية:

5-1- العوامل الذاتية (الداخلية)

العوامل الذاتية وهي العوامل التي تعتمد على ذات المتعلم وتنقسم إلى خمسة أقسام، هي:

5-1-1- النضج Maturité- Maturation

يشير مفهوم النضج إلى جميع التغيرات الداخلية والخارجية والتلقائية المتتابعة التي تطرأ على الكائن الحيّ ؛ الناتجة عن المخطط الجيني الوراثي للفرد.و يعبر النّضج «عن أنماط من التغيرات التي تحدث في الخصائص الجسمية أو العضوية أو التشريحية، والتي تعكس تغيرات في الأنماط السلوكية المصاحبة والتي لها دلالات تربوية»[2]، يمكننا أن نقول عن النضج إنه هو النمو؛ فالسلوكيات الناتجة عن النضج كثيرة مثل: الحبو، والوقوف، والمشي عند الأطفال، ويعرفه "الزغول" بأنه: «جميع التغيرات الحسية والجسدية والعصبية التي تطرأ على الكائن الحي والمحكومة بالمخطط الجيني الوراثي»[3]

---

[1] – ينظر: عبد المحسن بن عبد العزيز أبانمي، المرجع السابق، ص56.

[2] – فتحي الزيات، سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، دار النشر للجامعات، القاهرة، ط2، 2004م، ص32.

[3] – عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، ص40.

وتكمن أهمية النضج بالنسبة إلى العملية التعليمية في أنه يحدد إمكانات سلوك الفرد، وفي ضوئه يمكن التنبؤ بمدى كنجاحه في تعلم مهارة أو خبرة محددة، فهو يأتي من داخل الفرد كما أنه ينمو ويتطور، هناك طردية بين النضج والعملية التعليمية حيث كلما زاد النضج داخل الفرد كلما زادت قابليته للتعلم.

إنّ النضج هو عملية نمو داخلية لا علاقة لها بالتدريب أو أي عامل من العوامل الخارجية، فالجهاز العصبي ينمو وفقا لخصائصه الذاتية.[1]

5-1-2- الاستعداد Readiness

إنّ مجموع ما لدى الفرد من قدرات وإمكانيات وخصائص نمائية في لحظة ما هو الاستعداد، فالاستعداد هو درجة تهيؤ الفرد للاستفادة من خبرات البيئة، ويكون الاستعداد نفسيا وجسميا للفرد، ويعرف الاستعداد بأنه «القدرة الكامنة في الفرد وهي نظرية، ويقابل الاستعداد في المعنى البيولوجي مصطلح النضج، والذي هو مستوى معين من الاستعداد لتعلم شيء ما، إذ لا يمكن حدوث التعلم ما لم تكن العضوية مستعدة أي ناضجة»[2] حيث يتجلى الاستعداد في الإنجاز المحتمل، وليس في الأداء الفعلي، فالاستعداد يعد خطوة تمهيدية سابقة لظهور القدرة أو الكفاءة، ويرتبط الاستعداد بعامل النضج، فالنضج يوفر له الإمكانيات والقابليات التي من شأنها أن تثير الاستعداد لدى الفرد لتعلم مهارة معينة، فالنضج -هنا- يؤدّي دورًا محفزا ومعززا، فالتعزيز هو «العملية التي بموجبها يكتسب المثير أو الحدث قوة تزيد من إحتمالية تكرار السلوك»[3]، إذن كل من عامل

---

[1] – ينظر: فتحي الزيات، المرجع نفسه، ص33-34.

[2] – محمد بن يحي زكريا، عبد مسعود، التدريس عن طريق: المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات والمشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر،(د ط)، 2006م، ص88.

[3] – كفاح يحي صالح العسكري وآخرون، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، تموز طباعة، نشر، توزيع، دمشق، ط1، 2012، ص20.

النضج والاستعداد هو في خانة العوامل التي تعتمد على ذات المتعلم، فدرجة النضج وحالة الاستعداد للمتعلم كلما زادت، ازدادت حصيلته المعرفية.

5-1-3- الدافعية: Motivation

وتعرف الدافعية بأنها حالة توتر أو نقص داخلي تستثار بفعل عوامل داخلية، كالحاجات والميول والاهتمامات، أو عوامل خارجية كالمثيرات التعزيزية،بحيث تعمل على توليد سلوك معين لدى الفرد، وتوجه هذا السلوك وتحافظ على استمراره.

لقد اختلف مفهوم الدافعية لدى الكثيرين وهناك من يميز بين الدافع والدافعية، فالدافع هو «إعادة التكامل وتجديد النشاط، الناتج عن التغير في الموقف الوجداني»[1]، أما الدّافعية فعُرّفت بأنها:«حالة داخلية تستهل وتوجه وتدعم الاستجابة ويجب أن تدرس بوصفها مفهومًا مستقلاً، لأنّ خصائص الدافع لا يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة، ولكن يمكن أن يستدل عليها من الحالات السابقة»[2]، وتسهم الدافعية في حدوث عملية التعلم، كونها متعلقة بجهود الفرد، واجتهاداته أثناء عملية التعلم.

5-1-4- التدريب والخبرة Experience

ويتمثل عامل التدريب والخبرة في فرص التفاعل التي تتم بين الفرد والمثيرات المادة والاجتماعية التي يتعرض لها في البيئة؛ ويقصد بالخبرة الموقف الذي يواجهه التعلم في مثيرات بيئية يتفاعل معها ويحدث تغير لديه بفعل هذا التفاعل، ويعرف التدريب على أنه «الجهد المخطط والمنظم والمستمر والهادف إلى إحداث تغيير في سلوكيات وأداء الموارد

---

[1] – عبد اللطيف محمد خليفة، الدافعية للإنجاز، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، (د ط)، 2000م، ص10.

[2] – مروة حسين علي، العوامل النفسية المؤثرة في الأداء الدراسي، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د ط)، 2016م، ص28.

البشرية عن طريق إكسابهم المهارات والمعارف والقدرات والاتّجاهات التي تقود إلى رفع مستوى فعالية وكفاءة الأداء الفردي»[1].

5-1-5-الذكاء Intelligence

«الذكاء مصطلح يتضمن عادة الكثير من القدرات العقلية المتعلقة بالقدرة على التحليل، والتخطيط، وحل المشاكل، وسرعة المحاكمات العقلية، كما يشمل القدرة على تفكير المجرد، وجمع وتنسيق الأفكار، وسرعة التعلم»[2] فهو التكيف العقلي مع المواقف والمشاكل الحياتية الجديدة، ويعرفه "ديفيد وكسلر" أنه هو «القدرة الكلية لدى الفرد على التصرّف الهادئ، والتفكير المنطقي، والتفاعل المجدي مع البيئة»[3]، وعرف كذلك بأنه «درجة تشابك التبادلات البعيدة المدى، والتي يستحسن أن نسميها تبادلات عقلية»[4]

من خلال هذه العوامل الذاتية للمتعلم يجب الاهتمام به من الناحية النفسية والاجتماعية لأنّه محور ومركز العملية التعليمية وذلك من خلال مراعاة العوامل التالية: «النضج العقلي للتلميذ، والاستعداد الفطري والدوافع والانفعالات وحتى القدرات الفكرية والمهارات ومستوى ذكائه وما يؤثر فيه من عوامل بيئية في البيت والمجتمع»[5].

---

[1] – عصام حيدر، التدريب والتطوير، من منشورات الجامعة الافتراضية الصورية، الجمهورية العربية السورية، (د ط)، 2020م، ص2.

[2] – عواطف محمد محمد حسانين، سيكولوجية التعلم –نظريات– عمليات معرفية قدرات عقلية، ص331.

[3] – محمود فتوح سعدات، تقنين مقياس وكسلر –بلفير لقياس الذكاء المجتمع العربي، دار الهدى للطباعة والنشر، (د ب)، ط1، 2020م، ص13.

[4] – جان بياجيه، سيكولوجيا الذكاء، تر: بولاندا إيمانويل، عويدات للنشر والطباعة، بيروت، لبنان، (د ط)، (د ت)، ص15.

[5] – محسن على عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2003، ص25.

5-2- العوامل الخارجية:

تعدّ العوامل الخارجية أو القوى الخارجية هي تلك العوامل التي تؤثر في موقف المتعلم اتّجاه العملية التعليمية وفاعليتها، وهي كثيرة ومتنوعة مثل البيئة الثقافية، والمنزل، والجيران، ونظرة المجتمع.

بالإضافة إلى العامل الجغرافي فهو يؤثر تأثيرا كبيرًا على مستوى الثقافة والحضارة والتعليم بصفة عامة وكذلك هناك العامل الاقتصادي؛ فالنّظام الاقتصادي يحدد طبيعة النظام التعليمي، فنلحظ وجود فروق بين التعليم في الدول المتقدمة والتعليم في الدول النامية. والعامل السياسي كذلك يؤثر في تشكيل النظام التعليمي والتخطيط له.

من خلال ما سبق نرى أن العوامل الخارجية «ناتجة عن العوامل الأسرية، والعوامل الاقتصادية والعوامل المدرسية، واستراتيجية التعلم التي يستخدمها المعلم في التعامل مع الأطفال الذي يعانون من صعوبات التعلم في المدرسة».[1]

ثانيا: اللسانيات النفسية (النشأة والمفهوم والمجال).

تعتبر اللسانيات النفسية أو ما تسمى بعلم اللغة النفسي "Psycholinguistics"فرع من فروع اللسانيات التطبيقية، وتربط بين علم اللغة وعلم النفس، وهو من العلوم الحديثة، كما أنّه يهتم بمعرفة أثر اللغة في النفس الإنسانية، أو بالأحرى هو الدراسة النفسية للعمليات اللغوية؛ فهو يركز على السلوك اللغوي خاصة من حيث اكتساب وفهم وإنتاج اللغة عند الإنسان وبالأخص الطفل[2].

---

[1] – مبرورة، أملية صفى، استراتيجية التعلم للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم في المدرسة المتوسطة دار الصالحين تانجونجانوم لمانجوك، استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير في علم النفس، كلية علم النفس، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، مالانج، أندونيسيا، 2021، ص15.

[2] – ينظر: توماس سكوفل، علم اللغة النفسي، تر: عبد الرحمن بن عبد العزيز العبدان، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، الرياض، (د ط)، 1424هـ، ص 8.

بما أن اللسانيات النفسية علما يجمع بين علم اللغة من جهة وعلم النفس من جهة أخرى، لذلك فهي توصف بأنها علم ما بين فرعين؛ ونحن بصدد دراسة اللسانيات النفسية ونشأتها ومفهومها ومجالاتها، لذلك كان ينبغي أولا التطرق لمفهوم اللغة أو علم اللغة، فاللغة ظاهرة بشرية، ووسيلة اتّصال، وتبادل أفكار ومشاعر، وهي مجموعة رموز صوتية منطوقة ومسموعة.

1- مفهوم علم اللغة:

ميّز الله عز وجل الإنسان وخصّه باللغة، ومنحه إيّاها عن سائر الكائنات الحية لتكون سبيلا لمعرفة نفسه أولا، ثم لمعرفة العالم، واللّغة هي المادة والأداة بالنسبة للإنسان

1-1- لغة:

اللغة: اللسن، وهي من لغو ويعرفها "ابن فارس" في كتابه مقاييس اللغة، «مالا يعتد به من أولاد إلابل في الديِّة».[1]

وقيل «مصدرها: اللغو، وهو الطرح فالكلام لكثرة الحاجة إليه يرمى به»[2] ويقال اللغو «ما لا يعتد به من كلام وغيره، ولا يحصل منه على فائدة ولا نفع»[3].

1-2- اصطلاحا:

عرفها "ابن حزم" فقال: «ألفاظ يعبر بها عن المسميات وعن المعاني المراد إفهامها،

---

[1] – أبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، مقاييس اللغة، تح عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، (د ط)، ج5، (د ت)، مادة (ل غ و)، ص255.

[2] – محمد بن محمد عبد الرزاق الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تح: عبد المجيد قطاش، دار الكويت، ط2، ج39، 1422هـ، مادة (ل غ و)، ص 462.

[3] – مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ص831.

ولكل أمة لغتهم»[1].

ويعرفها "الجرجاني" فيقول: «هي ما يعبر بها كل قوم عن أغراضهم»[2] فاللغة ألفاظ وتراكيب يتداولها قوم، كانوا قد اصطلحوا عليها، وذلك من أجل تحقيق التفاهم والتواصل فيما بينهم، ولكل قوم لغته كما عرفها "ابن جني" فقال: «أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم»[3]، إذن اللغة أصوات، ووسيلة للتعبير، وتختلف من قوم إلى آخر، وكذلك تعتبر ظاهرة اجتماعية، ويعرفها "ابن خلدون" بأنها: «عبارة المتكلم عن مقصوده»[4] فاللغة عنده هي تعبير الناس عن مقاصدهم، وهي الوسيلة والغاية التي يمتلكها المتكلم ويعبر بواسطتها عن آراءه وأفكاره ومشاعره.

كلّ هذه التعريفات للعرب القدامى، وهي تشترك في تعريفها الاصطلاحي فاللّغة هي أصوات، وألفاظ وتراكيب، ومقاصد، يعبر بها المتكلم عن أغراضه وحاجاته، «ويلاحظ في هذه التعريفات أنها لم تذكر الأساليب التي تتميز بها اللغة كالحذف والاختصار والكناية والاستعارة وغيرها من الأساليب العربية التي لها أثر في الفهم حال التخاطب بين المتخاطبين بها».[5]

بعدما تطرقنا إلى مفهوم اللغة عند العرب القدامى نطرح بعض المفاهيم حول علم اللغة من وجهة نظر المحدثين، فيعرفه "عبده الراجحي" بقوله: «هو العلم الذي يدرس

---

[1] – أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم، الإحكام في أصول الأحكام، تح: أحمد محمد شاكر، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط2، 1403م، ص52.

[2] – على بن محمد السيد الشريف الجرجاني، معجم التعريفات، تح: محمد صديق النشاوى، دار الفضيلة للنشر والتوزيع والتصدير، القاهرة، (د ط)، 2004م، ص161.

[3] – مساعد بن سليمان بن ناصر الطيار، التفسير اللغوي للقرآن الكريم، دار ابن جوزي، (د ط)، (د ت)، ص34.

[4] – عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تح درويش الجويدي، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ط1، 1415هـ-1995م، ص548.

[5] – مساعد بن سليمان بن ناصر الطيار، المرجع نفسه، ص35.

اللغة على منهج "علمي" مقدما "نظرية" لغوية، و "وصفا" لظواهر اللغة»[1]، بمعنى دراسة اللغة دراسة موضوعية بطريقة علمية بمختلف المناهج كالمنهج الوصفي، وبمختلف مستوياتها، كالمستوى الصرفي والدلالي والتركيبي والصوتي، وهو «العلم الذي يدرس اللغة الانسانية دراسة علمية تقوم على الوصف ومعاينة الوقائع بعيدًا عن النزعة التعليمية والأحكام المعيارية»[2].

أمّا اللغة عند الألسنيين فهي كما يعرفها الأمريكي "سابير" (sapir) فيقول: عنها أنها، «اللغة نظام بشري غير غريزي لتبليغ الأفكار والأحاسيس والرغبات بواسطة رموز (Symbols) مستحدثة بطريقة إرادية»[3]، من خلال ما ذكره سابير فإنّ اللغة ظاهرة إنسانية وهي غير غريزية مهمتها تبليغ الأفكار والمشاعر بواسطة رموز، إذن فاللغة مكتسبة، ولا تولد مع الإنسان بل يكتسبها منذ الولادة، وهي خاصة بالإنسان فقط، على غرار "تشومسكي" الذي يرى بأنّ «اللغة ملكة فطرية عند المتكلمين بلغة ما، لتكوين وفهم جمل نحوية»[4]، فاللغة عند تشومسكي فطرية، أي أن الإنسان يولد وتولد معه اللغة، فهو مزود بقدرة لغوية فطرية.

أما عند "دي سوسير" «اللغة هي نظام من الأصوات يرتبط به نظام من الأفكار، وهي نتاج جماعي»[5]، نستنتج أنّ اللغة عندهم نظام من الأصوات وبذلك فهي تتشكل من رموز صوتية، أمّا عن أن اللغة نتاج جماعي فهي ليست نتاجا فرديا بل هي ظاهرة اجتماعية وإنسانية عامة في المجتمعات.

---

[1] – عبد الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعلم اللغة العربية، ص18.

[2] – أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، دار الفكر، دمشق، ط1، 2008م، ص15.

[3] – أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط5، 205م، ص3.

[4] – صبحا عواد سليم الخوالدة، المسألة اللغوية بين ابن جني وتشومسكي، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة آل البيت، 2006، ص20.

[5] – بول كوبلي وليتساجنز، علم العلامات، تر: جمال الجزيري، المجلس الأعلى للثقافة القاهرة، ط1، 2005م، ص21.

2- مفهوم علم النفس: (psychology)

يعود أصل المصطلح إلى أصل يوناني حيث تتكون كلمة علم النفس "Psychology" في اللغة الإنجليزية من مقطعين لهما أصل يوناني هما: Psyche وتعني النفس أو الروح أو العقل، أما المقطع الثاني "logos" فيعني الحديث أو الكلام أو الأقوال، أو المعرفة أو الدراسة، وباجتماع الكلمتين معا نجد معناها هو دراسة العقل.[1]

2-1- لغة:

تدل كلمة النفس في اللغة العربية على «خروج النسيم كيف كان، من ريح أو غيرها، وإليه يرجع في فروعه»[2] بمعنى النفس هو الهواء، وهو كذلك «الرُّوح، وخرجت نفسه»[3] أي خرجت نفسه، وجاء بنفسه: مات، نستخلص أن النفس في اللغة العربية تتعلق بذلك الجانب الروحي والمعنوي لدى الإنسان، كما يشمل الاحساسات والرغبات وكذا الإرادة والأخلاق.

2-2- إصطلاحا:

لعلم النفس تعريفات عديدة ومختلفة منها:

-هو العلم الذي يسعى إلى «فهم سلوك الإنسان وغيره من الكائنات الحية»[4].

---

[1] – ينظر: أحمد محمد عبد الخالق، أسس علم النفس، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، الاسكندرية، ط3، 2000م، ص19.

[2] – شادي رباح حسين دريدي، المعجم الجامع حرف النون، أطروحة لاستكمال متطلبات درجة الحصول على الماجستير، نابلس، فلسطين،1424هـ-2003م، ص284.

[3] – الطاهر أحمد الزاوي، مختار القاموس، مادة (ن ف س)، ص213.

[4] – أحمد محمد عبد الخالق وعبد الفتاح محمد دويدار، علم النفس أصوله ومبتدئه، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، الاسكندرية، دط، 1999م، ص12.

–وهو «العلم الذي يدرس "الحياة النفسية" وما تتضمنه من أفكار ومشاعر وإحساسات وميول ورغبات وذكريات وانفعالات».[1]

من خلال هذين التعريفين نستنتج أنّ علم النفس هو دراسة علمية للسلوك أو العقل، فهو يهتم بتفكير وشخصية الإنسان، وذلك بهدف فهم هذا السلوك وتفسيره وتحليله، وبالتالي القدرة على التنبّؤ به.

كما أنّه يهتم بالعلميات العقلية كالإدراك والتفكير والتعلم والتذكر.

أما عن مفهوم علم النفس أو النفس عند "الفلاسفة اليونان"، هو «العالم الخفي الذي ينطوي فيه العالم الأكبر»[2]بمعنى أنه ذاك العلم الذي يدرس الحياة العقلية، واللاشعورية والشعورية والنفس عند "أفلاطون" هي «العنصر الجوهري في الإنسان وأنها ذات مستقلة ولا يدخل البدن في تعريفها ولا يعدّ جزءً من حقيقتها»[3] فحقيقة النفس عنده هي الروح والنواة في الإنسان.

وعند "سقراط" مفهوم النفس ارتبط بالإله، فيقول: إنّ النفس تشبه الإله إلى حد كبير، حيث إنّ الإله يعتبر قوة خفية تعجز عقولنا عن إدراكها، كذلك النفس فإن خفيت على حواسنا، فإنها توجد في الجسم بأسره وتقوم بالعناية به، كالإله الذي يحيط بنا وكل شيء يوليه عناية.[4]

---

[1] – أحمد عزت راجح، أصول علم النفس، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، ط7، 1968م، ص3.

[2] – محسن صدار، علم النفس والفلسفة مقاربة جينيالوجية تاريخية، مجلة الناصرية للدراسات الاجتماعية والتاريخية، جامعة معسكر، العدد22، جوان2011، ص269.

[3] – حياة سعيد باخضر، النفس عند الفلاسفة الاغريق، عرض ونقد، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة والدراسات الاسلامية، جامعة مكة المكرمة، العدد46، 1430هـ، ص123.

[4] – ينظر: محمود قاسم، في النفس والعقل لفلاسفة الاغريق والاسم، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ط3، (د ت)، ص28–29.

نرى أن مفهوم النفس أو علم النفس عند الفلاسفة اليونان ارتبط بمفهوم الفلسفة أي ما وراء الطبيعة (الميتافيزيقية) أما مفهوم النفس عند "سقراط" لا يختلف كثيرًا عن مفهومها عند "أفلاطون"، فهي الجوهر الخالد والأبدي فهي بمثابة الإله وأنها ذات مستقلة غير متصلة بالبدن.

نالت الدراسات النفسية، ومفهوم النفس عند العرب والفكر الإسلامي حظًا وافرًا من الاهتمام، وذلك لارتباطها بالإنسان وجوهره ومفهوم النفس عند "ابن سينا" يتمثل في أنّ النفس هي «مبدأ الثبات وهي التي تدرك ما يحدث من تغيرات في البدن»[1]، هذا التعريف يشابه تعريف أفلاطون وسقراط فالنفس هي جوهر الإنسان وهي المسؤولة عن ما يحدث من تغيرات.

ومن بين فلاسفة العرب الذين اهتموا بعلم النفس هم "الفارابي" و"الغزالي" و"ابن رشد" بالإضافة إلى "ابن خلدون"، وتعدّدت موضوعات كلّ منهم في "النفس"، فيرى "ابن رشد" أنها أحوالاً تدرس فيما وراء الطبيعة، كما اعتمد الغزالي على التأمّل الباطني الدقيق في أعماق نفسه، وعلى الملاحظة الخارجية لنشاط الناس وأنواع سلوكهم، حتى يتمكن من التنبؤ به، أما "الفارابي" فكان شأنه شأن الفلاسفة الإغريق فالنفس هي جوهر الروح غير المحسوس.[2]

لقي علم النفس العديد من الدراسات الحديثة، والمواكبة للعصر، حيث يعرفه "حلمي الملجي" في كتابه "علم النفس المعاصر" بأنه هو «فرع من العلوم يبحث في السلوك والأفعال والعمليات العقلية للإنسان، أو هو العلم الذي يبحث في السلوك والخبرة التي يمر

---

[1] – عبد العزيز خيرة، مفهوم النفس عند ابن سينا إرهاص الصياغة لنظرية في علم النفس، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف، العدد 16، جوان2016، ص48.

[2] – ينظر، أحمد محمد عبد الخالق، أسس علم النفس، ص56_ 59.

بها الكائن الحي خلال تفاعله مع بيئته»[1]، إذن علم النفس المعاصر أو الحديث هو ذاك العلم الذي يهتم بدراسة سلوك الإنسان في بيئته وتفاعله مع هذه البيئة، ويمكن تعريفه كذلك بأنه تلك «الدراسة المنسّقة للخبرة والسلوك»[2] بمعنى أنّ السلوك والخبرة، التي يكتسبها الفرد من خلال سلوكه، أي أنّ السلوك هو موضوع علم النفس ويشمل ما هو ظاهر لأعيننا، وما هو بباطنها من نشاطات فكرية ووجدانية.

ويعرف « علم النفس اليوم بأنّه العلم الذي يدرس السلوك والعمليات العقلية»[3] بذلك يشمل كل الأسس الفيسيولوجية للسلوك بما فيه من تعلم، إدراك، والذاكرة والوعي، واللاوعي، والتّفكير، بالإضافة إلى اللغة بوصفها سلوك.«وهكذا فإنّ علم النفس بأوسع معانيه هو اتجاه طريقة في التفكير وفي التصرف حيال مشكلات إنسانية»[4]

3- العلاقة بين علم اللغة وعلم النفس:

بعدما تطرّقنا إلى مفهوم كل من علم اللغة وعلم النفس، حيث تعد اللغة مظهرًا سلوكيا لدى الإنسان، وبما أن علم النفس هو دراسة سلوك الإنسان؛ وبما أنّ اللغة تدخل في أصل معظم العلوم الإنسانية، فهي تدخل كعنصر أساسي في ميدان البحث أو أداة للتعبير عن معطيات هذا العلم، وبهذا فقد تداخلت مفاهيم علم اللغة في معظم العلوم الإنسانية، كعلم الاجتماع وعلم النفس[5] وبذلك فإنّ دراسة السلوك اللغوي هي أحد نقاط الإلتقاء بين علم اللغة وعلم النفس، «وأما العلاقة الفعلية التي نشأت بين علمي اللغة

---

[1] – حلمي الملجي، علم النفس المعاصر، دار النهضة العربية لطباعة والنشر، بيروت، ط8، 2000م، ص36.

[2] – ركس نايت ومرجريت نايت، المدخل إلى علم النفس الحديث، تع: عبد علي الجسماني، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط2، 1993، ص8.

[3] – لندال. دافيدوف، مدخل إلى علم النفس، تر: سيد الطواب، الدار الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط3، 1992م، ص24.

[4] – قدري حنفي، تاريخ علم النفس العام، معهد الدراسات العليا للطفولة، (د ب)، (د ط)، (د ت)، ص23.

[5] – ينظر، جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، كويت، 1990م، ص15.

والنفس، أرجعت إلى حامل لواء السلوكية اللغوي الأمريكي ليونارد بلومفيلد (L.Bloom. Fielled) الذي مزج دراسة اللغة بمعطيات علم النفس»[1]أي أنه إذا كان علم اللغة يوجه اهتمامه إلى الرسالة التي يريد المتكلم نقلها إلى السامع فإنّ العمليات العقلية التي تسبق إنتاج الرسالة، تقع خارج نطاقه وبالتالي هي تقع ضمن المعطيات التي يهتم بها علم النفس عند دراسة اللغة، فهو يهتم بعمليات اكتساب وفهم واستعمال اللغة، وكذا إنتاجها.

يتصل علم النفس باللغة بكونه العلم الذي يدرس المواضيع العامة للسلوك الإنساني مثل: التعلم والدوافع والإدراك وهي بدورها تتصل مع التخيل والتفكير والحكم والاستدلال، وبهذا وجد علماء النفس أنفسهم أمام مشكلة السلوك اللغوي الذي بدوره يتصل بهذه الموضوعات، لذا كان لابد لهم من الاهتمام الخاص بموضوع اللغة لأنّه من الأمور الهامة التي يحتاجون إليها في دراسة مثل هذه المواضيع، فبالتالي أصبحت دراسة السلوك اللغوي موضوعا هامًا في علم النفس.[2]

هناك علاقة «وثيقة بين علم اللغة وعلم النفس؛ بسبب العلاقة الوثيقة بين اللغة الإنسانية والنفس البشرية؛ إذ لا يطلق على الكلام لغة إلاّ إذا أدى وظيفة نفسية قائمة على التحليل والتصور وردود الفعل»[3] بمعنى أنّه لا يمكن دراسة اللغة بمعزل عن الجانب النفسي والعوامل المؤثرة فيه، كما لا يمكن إنكار الجوانب الشكلية من اللغة.

«ترجع العلاقة بين علم اللغة وعلم النفس إلى طبيعة اللغة باعتبارها أحد مظاهر السلوك الإنساني، وحيث إنّ علم النفس يُعنى بدراسة السلوك الإنساني عامة، فإنّ دراسة

---

[1] – عزيز كعواش، علم اللغة النفسي Psycholinguistique بين الأدبيات اللسانية والدراسات النفسية، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد7، جوان2017، ص8.

[2] – ينظر: حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، (د ط)، 2003، ص93-94.

[3] – عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، جامعة الإمام محمد بن مسعود الإسلامية، عمادة البحث العلمي، الرياضي، (د ط)، 1427هـ، ص33.

السلوك اللغوي تعتبر حلقة اتّصال بين علم اللغة وعلم النفس»[1]؛ بما أنّ سبب التقاء علم اللغة وعلم النفس هو دراسة السلوك اللغوي، وهذا ما اهتمت به المدرسة السلوكية اهتماما كبيرًا، وإذا نظرنا إلى مباحث اللغة وقضاياها من وجهة نظر اللغويين نجدها تختلف عن وجهة نظر علماء النفس، فلكلّ منهم منطلقاته، ونتاج هذا ظهر لدينا مصطلحان: علم اللغة النفسي، وعلم النفس اللغوي؛ حيث يظهر أنّ هذين المصطلحين مترادفان، وهما اسمان لعلم واحد؛ كأنّ علم النفس اللغوي هو الأسبق في الظهور من مصطلح علم اللغة النفسي، لكنّ المتتبّع للدراسات اللغوية والنفسية والتربوية يجد أنّ ثمة فروقا دقيقة بين المصطلحين من الناحية الوظيفية، فيعد علم النفس اللغوي فرعًا من فروع علم النفس، أما الثاني فيعد فرعا من فروع علم اللغة، ولكلّ منهم وظائفه ومجالاته، ولكل منهم منطلقاته.[2]

ورغم هذا فإن عمل اللغوي يختلف عن عالم النفس، فعالم اللغة يحاول إيجاد وصف للغة معينة من حيث صعوبتها وتراكيبها والمعجم التاريخي لها، وكيفية كتابتها، وهذه أمور لا تعنى عالم النفس الذي يتعامل مع اللغة باعتبارها سلوكًا، ويمكن إخضاعها للدراسة باستخدام المناهج والأساليب السيكولوجية.

يعتبر علم اللغة النفسي هو حاصل العلاقة بين علم اللغة وعلم النفس، ويعرف علم اللغة النفسي أنه أحد فروع علم اللغة التطبيقي وهو «العلم الذي يهتم بدراسة العمليات العقلية التي تتم في أثناء استعمال الإنسان للغة فهمًا وإنتاجًا، كما يهتم باكتساب اللغة نفسها»[3].

---

[1] – نوال محمد عطية، علم النفس اللغوي، المكتبة الأكاديمية، الدقى –القاهرة، ط3، 1995م، ص22.

[2] – ينظر: عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي ، المرجع السابق، ص28–29.

[3] – السيد محمود أحمد، علم النفس اللغوي، منشورات جامعة دمشق، ط2، 1995، 1996م، ص 12.

ويعرفه "العصيلي" بأنه: «علم يهتم بدراسة السلوك اللغوي للإنسان، والعمليات النفسية العقلية المعرفية التي تحدث في أثناء فهم اللغة واستعمالها»[1] أي أنه ذاك العلم الذي يهتم بدراسة الترابط بين العوامل اللغوية والجوانب النفسية التي تمكن الإنسان من اكتساب ملكة اللغة وفهمها ونطقها.

علم اللغة النفسي أو اللسانيات النفسية هو ذاك «العلم الذي يدرس الوظائف السيكولوجية للغة، وآثار اللغة على الفرد والجماعة ووظائفها الأولية وتطوير الاتصال والتواصل بين الناس وتحسينه ليمكننا من استخدام المفاهيم كأدوات للتفكير وأن يدرس اللغة كوسيط للتعبير عن المشاعر والانفعالات»[2]، فهو يدرس الوظائف النفسية للغة وآثارها ويسعى إلى تسهيل عملية الاتصال، وتوظيف الوسائل اللغوية المتاحة للغة المستخدمة، لأنه يدرس السلوك اللغوي الذي هو اتصال بين علم اللغة وعلم النفس.

4-نشأة علم اللغة النفسي:

يعتبر علم اللغة النفسي "psycholinguistic" واحدا من بين أهم فروع علم اللغة التطبيقي (اللسانيات التطبيقية)؛ الذي يهتم بدراسة اللغة واكتسابها واستعمالها وفهمها، حيث نشأ من حيث المنهج وفي الإطار النظري، في وقت ما قبل نهاية القرن التاسع عشر، وهو نتيجة الاتصال الوثيق بين علم اللغة من جهة وعلم النفس من جهة، فهو يهتم بدراسة العوامل النفسية المؤثرة في اللغة بعامة، وفي اكتسابها بصفة خاصة.

نشأ علم اللغة النفسي وظهر كعلم مستقل، وفق خمسة مراحل من وجهة نظر "العصيلي"، ونبدأ بأول مرحلة وهي:

---

[1] – عبد العزيز إبراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، ص27.

[2] – ميمون مجاهد، أثر تعدد التخصصات وتكاملها في تعليمية اللغة العربية ونجاعتها، مجلة الباحث، جامعة الملك عبد العزيز جدة–السعودية، العدد 17، ص19.

4-1- المرحلة الأولى: مرحلة ما قبل البنيوية.

كانت هذه المرحلة هي البذرة الأولى لنشوء العلاقات النفسية اللغوية، وقد نشأت في ظل حاجة كل من علماء اللغة والنفس؛ للإفادة من معطيات الآخر، وتكمن إرهاصاتها في اللقاءات الرسمية بين علماء اللغة والنفس، حيث كانت الانطلاقة لدى علماء النفس ومرتبطة بالفكر الفلسفي، تحديدا عند أرسطو،[1] بما أن الدراسات النفسية كانت أسبق من دراسات اللغوية، فقد ظهرت هذه المرحلة النفسية على يد عالم النفس "ويليام فند Wilhelm wundt" المؤسس الألو لعلم النفس، وحيث بدأ الاهتمام بالجوانب النفسية لعلم اللغة، حين دعا اللغويين إلى دراسة اللغة دراسة علمية تتضمن الجوانب النفسية المعرفية، وما يتعلق بسلوك اللغوي،[2] حيث يقول "دي سوسير" عن ارتباط علم اللغة بعلم النفس: «فكل شيء في اللغة إنّما هو في جوهره نفسي، بما في ذلك مادة اللغة ومظاهرها الآلية»[3]، يقصد "دي سوسير" بمظاهرها الآلية الصوت وما يتعلق به من تغيرات؛ لأنه هو من دعا إلى دراسة اللغة دراسة علمية، فبالتالي تمثلت المرحلة الأولى لنمو علم اللغة النفسي، في الإشارة إلى الجوانب النفسية في دراسة اللغة ودراستها دراسة علمية، ذلك أن الملامح الأولى لعلم اللغة النفسي كانت وفق مفاهيم علم النفس.

4-2-المرحلة الثانية: المرحلة البنيوية السلوكية:

تعد هذه المرحلة هي النشأة الحقيقية لعلم اللغة النفسي، فقد ظهرت بتمازج علم اللغة مع علم النفس بفضل عالم النفس الأمريكي "برس سكنر"، واللساني البنيوي "ليونارد بلوم فيلد" في منتصف القرن العشرين، بحيث يفسر "سكنر" أنّ اللغة «سلوك إنساني آلي،

---

[1] – ينظر: خلود صالح، فاطمة جازي، الفكر البيئي في اللسانيات الحديثة: اتجاهات في اللسانيات النفسية، مجلة الدراسات العربية، كلية دار العلوم-جامعة المنيا، ص2587.

[2] – ينظر: عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، ص38-39.

[3] – فرديناند دي سوسير، علم اللغة العام، تر: يوئيل يوسف عزيز، دار أفاق عربية بغداد، (د ط)، 1985م، ص24.

تكتسب بطريقة حسية آلية كما تكتسب الجوانب الأخرى من السلوك الإنساني»[1] وهذا يتفق مع نظرة البنيويين للغة فاللّغة عندهم تدرس بشكل سطحيّ ؛ أي يمكن ملاحظته وكذلك أصحاب المدرسة السلوكية فاللغة عندهم مظهر سلوكي يمكن ملاحظته أيضا.

وبتأثر اللساني البنيوي "بلوم فيلد" بالمدرسة السلوكية تغيرت آراءه؛ لأنّه وجدها قريبة من نظرته البنيوية الشكلية للغة.

حيث تعد هذه المرحلة مرحلة إلتقاء واتّفاق بين آراء اللغويين البنيويين مع آراء النفسيين السلوكيين في النظرة إلى اللغة وتعلمها وتعليمها.[2]

بالرغم من اتفاق آراء اللغويين البنيويين والنفسانيين السلوكيين لم يتكون علم اللغة النفسي في هذه المرحلة، فقد اقتصرت لنا أن مفهوم اللغة ارتبط بالسلوك، فهي تعتبر مظهرًا من مظاهر السلوك الإنساني.

4-3-المرحلة الثالثة: مرحلة التكوين:

وتسمى هذه المرحلة بمرحلة التكوين أو التأسيس ويطلق عليها اسم" Formative Period"بمعنى أنّها امتداد للمرحلة السابقة ومكملة لها، حيث أدرك بعض السلوكيين أن القوانين التي وضعوها غير كافية لنفسر العوامل النفسية والباطنية للغة، وظهرت بما يسمى بالسلوكية الجديدة، مع ظهور نظريات المعلومات التي أسهمت في ظهور الكمبيوتر، كما أسهمت في فهم انتاج الكلام وفهمه وكيفية إرساله واستقباله، وتميزت هذه المرحلة بارتباط علم اللغة وعلم النفس وعلم المعلومات مع غلبة الجانب النفسي المعرفي

[1] – عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي،علم اللغة النفسي، ص41.

[2] – ينظر، عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، مجلة جامعة الإمام، العدد22، ربيع الآخر 1419هـ، ص314.

المعلوماتي على الجانب اللّغوي، لكن علم المعلومات سرعان ما خرج من هذا الارتباط، وبقى علم اللغة وعلم النفس[1]

4-4-المرحلة الرابعة: مرحلة الاستقلال

بدأت هذه المرحلة في أواخر الخمسينيات مع ظهور آراء "تشومسكي" حول طبيعة اللغة، ونظريته اللغوية وخاصة فيما يتصل بعلاقة اللغة بالعقل الإنساني، والتغيير الأساسي والحيوي الذي أحدثته نظريته بحيث وضعت تعريف للغة بحكم الصلة فيما بين التحليل اللغوي وجوانب معينة في كل من نظريات التعلم ونظرية المعلومات، حيث يرى أنّ نظرية التعلم قائمة على العلاقة بين المثير والاستجابة، لا تصلح لتفسير قدرة المتكلم على استخدام اللغة بل ينبغي أن تنظر للغة في ضوء الأصول النفسية والعقلية[2]، كما يرى تشومسكي أنّ اللغة «مجموعة (محدودة أو غير محدودة) من الجمل، كل جملة فيها محدودة في طولها»[3]؛ ذلك أنّ جميع اللغات لها عدد محدود من الفونيمات (الوحدات الصوتية) حيث يرى أنّ وصف اللغة يركز على الجانب العقلي المعرفي، وتميزت هذه المرحلة بالاهتمام بدراسة العمليات العقلية التي تحدث في أثناء فهم الكلام وإنتاجه؛ ويرجع هذا إلى تشموسكي الذي فتح بابا من التفسيرات والمعلومات بطرحه للنظرية التحويلية التوليدية والتي بدورها أعطت تفسيرات لكيفية إنتاج ملايين التراكيب من مجموعة كلمات محددة، وقواعد محدودة.

---

[1] – ينظر: عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي، المرجع السابق، ص44.

[2] – ينظر: حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص99-100.

[3] – نعوم تشومسكي، البنى النحوية، تر: يؤيل يوسف عزيز، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1، 1987م، ص17.

4-5- المرحلة الخامسة: المرحلة العلمية المعرفية

اتّسمت هذه المرحلة باستقرار المفاهيم المكونة لعلم اللغة النفسي، إضافة إلى ظهور أساليب وطرق البحث فيه، حيث «يعالج علم اللغة النفسي موضوعات عديدة ومهمة؛ منها: الفكر، وتوقيف اللغة واصطلاحها، واكتساب اللغة و(نظرياتها والبنية العميقة والسطحية، ولغة الحيوانات، ولغة الإشارة، وأمراض الكلام وغير ذلك من الموضوعات»[1]

كما تميّزت هذه المرحلة باستفادة علم اللغة النفسي كغيره من العلوم الحديثة، من علم الحاسوب الذي بُني على أساس بنية العقل البشرى ووظائفه، بالرغم من هذا مازال علم اللغة النفسي في نمو وتطور، واستفادته من العلوم الأخرى كعلم النفس المعرفي، وعلم الذكاء الصناعي، وعلم الأعصاب، والفلسفة، وعلم الاجتماع، وعلم الأجناس المعرفي.[2]

5- مجالات علم اللغة النفسي وأهدافه:

إنّ من أهم مجالات علم اللغة النفسي وأهدافه هو الإجابة على الأسئلة التالية:

1-كيف يكتسب الأطفال اللغة (اكتساب اللغة)؟

2-كيف يفهم الناس اللغة (فهم اللغة)؟

3-كيف ينتج الناس لغة (إنتاج اللغة)؟

---

[1] – جاسم علي جاسم، علم اللغة النفسي في التراث العربي، مجلة الجامعة الإسلامية، السعودية، العدد154، 2010، ص504.

[2] – ينظر: عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، ص52-53.

4-كيف يكتسب الأشخاص الذين يعرفون لغة واحدة لغة أخرى (اكتساب اللغة الثانية)؟

بشكل تمثل هذه الأسئلة وإجاباتها مجالات علم اللغة النفسي وأهدافه بالإضافة إلى الأسئلة مثل: ما وظيفة القواعد العقلية في العمليات التواصلية؟ وما المشكلات التي تؤثر في اكتساب اللغة وفهمها واستعمالها؟

يمكننا إيجاز بعض من مجالات علم اللغة النفسي وأهم أهدافه في النقاط التالية:

5-1-إنتاج اللغة:

إنتاج اللغة هو من أهم مواضيع بحث علم اللغة النفسي فهو معرفة الكيفية التي يتم بموجبها تحويل المعلومات التي ينوى الشخص نقلها إلى موجات سمعية أو حروف مكتوبة، إنّ انتاج اللغة في الدماغ يطرح أمامنا جدلية من الأسبق اللغة أم التفكير، بمعنى هل اللغة موجودة في الدماغ مسبقا أم أن التفكير أولا، بين اللغة والتفكير علاقات توضح ارتباطهم حيث إنّ:

«1-اللغة هامة ومحددة للفكر

2-الفكر يسبق اللغة وهو هام لتطويرها.

3-لكل من اللغة والفكر جذوره المستقل»[1]، حيث إنّ التمييز بين اللغة والفكر هو غاية في الأهمية لفهم إنتاج اللغة، حيث يوجد من يرى أنّ اللغة والتفكير هما شيء واحد ولا يتم أحدهما بغير الآخر، وهناك من يرى أنّهما مستقلين عن بعضهم.

[1] – جوديث جرين، التفكير واللغة، تر: عبد الرحيم جبر، الهيئة المصرية العامة للكتب، مصر، (د ط)، 1992م، ص115.

يتم إنتاج اللغة في الدماغ وهناك علاقة بين زيادة حجم المخ وعملية التعلم، فكلما زاد تعلم الفرد نما وزاد مخه؛ لهذا تمّ الرّبط بين التوقيت الزمني لنمو المخ وعملية التعلم المتزايد من مرحلة الطفولة؛ لذلك عملية انتاج ونمو اللغة مرتبطة بالنمو الفسيولوجي للمخ والنمو الإدراكي والنمو اللغوي لجهاز النطق، فكل مرحلة في عمره يقابلها نمو في نطقه للغة؛ بحيث تنتج اللغة داخل المخ، والتلفظ هو المؤدي إلى انتقال اللغة عبر شفرات من المتكلم إلى المتلقي وإدراكه وفهمه للمعنى، وتتفق معظم الدراسات أن منطقة "بروكا Broca" التي تمركز في النصف الأيسر من الدماغ هي المسؤولة عن إنتاج اللغة، حيث أنها مرتبطة بعملية نطق اللغة بصورة عام، وكذلك على إنتاج لغة الإشارة.[1]

5-2-اكتساب وفهم واستعمال اللغة:

يقصد باكتساب اللغة هي العملية التي يتعلم بها الفرد لغته ويفهمها ويقوم باستعمالها، هناك مدرستان فكريتان تهتمان بكيفية اكتساب الطفل للغة، مازالتا تتضاربان في آرائهما وفرضياتهما، حيث تخبرنا الأولى أنّ الطفل بإمكانه تعلم جميع اللغات واكتسابها، أمّا الثانية فترى وجود نظام لغوي موحّد لا يمكن تعلّمه بل هو فطري، ومن خلال هذا نخرج بنظريتين الأولى تقول إنّ اللغة مكتسبة والثانية إنّ اللغة فطرية،

«وعلى أي حال، فاكتساب اللغة لدى الطفل البشري يبدأ بالأصوات، ثم تبدأ هذه الأصوات في التمايز لتصبح كلمات لها معنى، ثم تركب هذه الكلمات لتصبح جملا نحوية ذات معنى»[2]، إذن فاللغة بداية تكون أصواتًا تم تتطور، حيث يصاحب هذا التطور لنمو اللغة واكتسابها العوامل الفردية والفروق بين الأفراد، وكذا البيئة المؤثرة في نمو اللغة واكتسابها

---

[1] – ينظر: عطية سليمان أحمد، اللسانيات العصبية اللغة في الدماغ (رمزية، عصبية، عرفانية)، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، مصر، (د ط)، 2019م، ص257.

[2] – جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، ص 103.

«إنّ اكتساب اللغة علامة على أن الطفل أخذ يتبوأ مكانه في المجتمع، كما أنه دليل واضح على أن بنية الطفل العقلية أخذت تتطور من التمركز حول الذات إلى الموضوعية ومن الإدراك السطحي النقطي إلى إدراك العلاقة القائمة بين الأشياء».[1]

أمّا فهم اللغة فهو قدرة الفرد على معرفة معنى الكلمة المفردة، ومعرفة معاني الجمل والعبارات، حيث يعتمد هذا المجال على الدّراسات التفصيلية للعمليات العصبية والعقلية، أما استعمال اللغة أو إصدار الكلام فهو يركز على إنتاج الكلام فسيولوجيا، ثم مروره بالوسط الفيزيائي الناقل له، حتى وصوله إلى أذن السامع.[2]

5-3-اختلال السلوك اللغوي:

اختلال السلوك اللغوي أو اضطرابات العمليات اللغوية هو مجال يضع عيوب النطق والكلام، بمعنى أمراض اللغة، وقد تكون لاضطرابات اللغة عدة تفسيرات تطرح مشاكلا على المستوى الفيزيولوجي المرضي وتفسيرات ذلك متنوعة وقد تكون لها علاقة بصدمة عابرة، أو نوبة صرع معممة، أو الشقيقة المصاحبة (العرض الحبسي المؤثر المرتبط باضطرابات التعبير والفهم على مستوى اللغة المنطوقة والمكتوبة[3]، ومهمة هذا المجال هي تشخيص مشكلات النطق والكلام وصعوبتها، وأسباب ذلك ومحاولة طرح حلول انطلاقا من دراسات لشخصية الفرد الذي يعاني هذا الاختلال في سلوكه اللغوي، والعمل على جعله يحقق نموا لغويا سليما؛ يضمن للفرد التأقلم السريع في مجتمعه.

---

[1] – حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط5، 2003م، ص2.

[2] – ينظر: عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، ص35.

[3] – ينظر: الجمعي بولعراس، مدخل إلى اللسانيات النفسية العصبية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي، المملكة العربية السعودية، الرياض، ط1، 1437هـ، 2017م، ص182-183.

5-4-سيكولوجيا التعلم:

يشكل هذا المجال عاملا هامًا من عوامل التعليمية عامة وعوامل تعليمية اللغات خاصة، وتشمل سيكولوجيا التعلم النظريات السيكولوجية التي تهدف إلى تفسير التعلم وآلياته، وبما أنّ العملية تقوم على التفاعل بين أطراف عديدة يعتبر التلميذ أو "المتعلم" عنصرها المركزي فإنّ مباحث سيكولوجيا التعلم تقدم للباحث الديداكتيكي العديد من النظريات والمقاربات التي يمكن الاستفادة وتوظيفها لتنمية آليات الاكتساب والاستعمال اللغوي خاصة السيكولسانيات والسوسيولسانيات.[1]

وهناك مجالات كثيرة، لا يتسع السياق هنا لذكرها جميعًا والخوض فيها على أهميتها، لكننا حاولنا أن نركز على أهم المجالات شديدة الصلة بميدان بحثنا الذي يرتبط بمجال التعليم والتعلم،ومن بين المجالات علم اللغة النفسي يمكننا إضافة.

-الذكاء الصناعي.

-لغة الإشارة عند الصم، من حيث الاستعمال والاكتساب.

_الثنائية والتعددية اللغوية وما يتعلق بهما.

-العمليات التواصلية وما يرتبط بها من نواحي فسيولوجية وفيزيائية وسمعية وعصبية، والعوامل المؤثرة في ذلك، إضافة إلى دراسة العمليات النفسية التي تحدث أثناء القراءة.[2]

---

[1] – ينظر: على آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط1، 1998م، ص23-24.

[2] – ينظر : ميمون مجاهد ، أثر التخصصات وتكاملهافي تعليمية اللغة العربية ونجاعتها، ص 19.

الفصل الثاني:

(أسس ونظريات اللسانيات النفسية وإسهاماتها في العملية التعليمية التعلمية)

أولا: أسس ونظريات اللسانيات النفسية في العملية التعليمية.

1- نظريات التعلم السلوكية.

2- نظريات التعلم المعرفية.

3-نظريات التعلم العقلية.

ثانيا: إسهام اللسانيات النفسية في العملية التعليمية.

1-اكتساب اللغة بين مرحلة ما قبل التعلم ومرحلة التعلم.

2- فهم وإنتاج اللغة في ظل مفاهيم اللسانيات النفسية.

3-الاضطرابات اللغوية وأمراض الكلام.

أولا: أسس ونظريات اللسانيات النفسية في العملية التعليمية التعلمية.

تلعب اللسانيات العامة واللسانيات التطبيقية بصفة خاصة، أدورا أساسية في نشأة العملية التعليمية التعلمية، حيث استفادت هذه الأخيرة استفادة جمّة من التراث المعرفي اللغوي بداية من "فريديناند دي سوسير" إلى "نعوم تشومسكي"، مما أدى إلى ظهور نظريات تفسر كيفية التعلم بصفة عامة، وتعلم اللغة بصفة خاصة، ويقصد بنظريات التعلم هي « تلك الأسس الموضوعة من طرف علماء النفس التربويين، من الفرضيات المستخلصة من التجارب المتعددة، حتى يتمكنوا من معرفة سر النفس الإنسانية، وما تنطوي عليها من ميول وغرائز واستعدادات، ومواهب حتى يكون بامكانهم وضع طرق التبليغ المناسبة، والتى تكون مبنية على أسس هذه النظرية»[1]، فهي مجموعة المبادئ المترابطة التى توجه العملية التربوية وتتحكم في الممارسات التعليمية.

أمّا عن مفهوم النظرية فهو «مجموعة من المصطلحات والتعريفات والافتراضات التى لها علاقة ببعضها البعض، و التى تقترح رؤية منظمة للظاهرة، وذلك بهدف عرضها والتنبؤ بمظاهرها»[2] ، حيث تكمن أهمية النظرية في الوظيفة التى تضطلع بها في حقل العلوم المعرفية، وذلك لأنها تقدم تفسيرا وتوضيحا لعدد من الظواهر الطبيعية والإنسانية والكونية.

تنقسم نظريات اللسانية في العملية التعليمية التعلمية التى تفسّر ظاهرة التعلم إلى ثلاث نظريات، ولكل منها وجهة نظر مختلفة عن الآخرى (نظريات التعلم السلوكية والمعرفية و الفطرية).

---

[1] – محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم العامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، ط 1 ، 1988م ، ص 33.

[2]– وشنان حكيمة، النظرية العلمية وعلاقتها بالبحث العلمي–البحث الإجتماعي نموذجا–، مجلة آفاق للعلوم، جامعة الجلفة، العدد السابع،(د ت)، ص266.

1- نظريات التعلم السلوكية:

ترى هذه النظريات بأنّ المعرفة والتعلم ينبعان من التجربة والتطبيق، وذلك من خلال دراسة سلوك الكائن الحي وفق المفاهيم الآتية : المتغيرات أو المثيرات والاستجابات او المخرجات.[1]

1_1_نظرية التعلم الإجرائي ل "سكنر" نموذجا:

يعود الفضل في الاشتراط الإجرائي ل "بروس فردريك سكنر"B.F.Skinner* ، وهو عالم نفساني، ويكمن أساس هذه النظرية في السلوك بحيث يركز على عامل التعزيز كعامل أساسي في عملية التعلم، وذلك لحلّ مشكلات تربوية.

1_1_1_ تجربة "سكنر":

قام "سكنر" بعدة تجارب على الحيوانات أهمها، تجربة "الصندوق" حيث تتلخص هذه التجربة في صندوق صغير ذي غطاء زجاجي ولايحتوى إلاّ على وعاء صغير وقضيب من المعدن بجوار الوعاء، وخارج الصندوق آلة إن دارت أسقطت قطعا صغيرة من الطعام في منحدر يصل إلى هذا الوعاء، ويوضع فأر جائع في الصندوق فإن ضغط على القضيب ظفر بالطعام [2].

كذلك قام بوضع حمامة في صندوق وهي في حالة جوع شديد، فأخذت تتجوّل بحثا عن الطعام، وفي الوقت نفسه كانت ترفع رأسها للعلامة التى وضعها "سكنر"، وهو كان

---

[1]– ينظر: كاظم محسن كعبي، علم النفس والعمليات المعرفية، دار الكتب والوثائق، بغداد، ط1، 2021م، ص 103.

*–" بروس فردريك" Burhus Frederic skinner هو من علماء النفس الأمركيين ، ولد في بلدة سيسكوبهانا بولاية "بنسلفانيا" بالوم أ ، عام 1904م، حيث كان لديه ميل للدراسة سلوكيات الحيوانات، درس في جامعة "هارفرد" في مجال علم النفس جتى تحصل على دكتوراه 1931م ، وهو من أشهر رواد النظرية السلوكية ، وقد أحذ مفاهيم وتعاليم نظرية " جون واطسون" ومن أشهر كتبه "كتاب السلوك اللفظي". ينظر : باربرا إنجلر ، مدخل إلى نظريات الشخصية ، تر فهد عبد الله الدليم ، دار الحارثي للطباعة والنشر ، الطائف ، دط، 1411هـ _1991م ، ص 346.

[2] – ينظر: أحمد عزت راجح ،أصول علم النفس، ص 208.

يقوم باسقاط القمح للحمامة، و بعد تعزيز حركتين أو ثلاث حركات نحو العلامة ،فإنّه كان يقوم بتعزيز الحركات التى يصحبها مدّ الحمامة لمنقارها أو رفع رأسها للعلامة أوالمفتاح.[1]

من خلال هذين التجربتين نرى أنّ أساس التعلم عند "سكنر" هو التعزيز أي بمعنى أنّ التعلم يحدث عندما تعزز الاستجابة، ويكون ذلك عن طريق التدعيم.

1_1_2_أساسيات نظرية " سكنر" :

تقوم نظرية "سكنر" على مجموعة من المنطلقات والأسس، وتمثل الدعائم التى قامت عليها النظرية وهي :

التعزيز حيث يرى"سكنر": « أننا إذا راقبنا السلوك عن قرب ، فإننا نرى أن الفرد يتعلم أي شئ يقدم له نتائج، بصورة أخرى إننا إذا حددنا مكافأة تلحق بسلوك معين، فإننا نلاحظ أنّ ذلك السلوك يزداد ظهوره بشكل متكرر، وأن السلوك الذي لا يتبعه تعزيز يتناقص». [2]

و السلوك الاستجابي الناتج عن مثير محدد كإفراز اللعاب التي يستجرها الطعام، والسلوك الاجرائي وهو السلوك الذي لا يرتبط بمثيرات محددة، بل يصدر عن الكائن الحي تلقائيا.[3]

و عند "سكنر" مفهوم يعرف بمفهوم " تمايز الاستجابات" وذلك أنّ الاستجابات ليست متماثلة أو متشابهة تماما، ولكنها تشترك في مظاهر عامة ، فلو كانت متشابهة لصارت عندنا سوى صورة عامة للسلوك.[1]

---

[1] – ينظر: مصطفى ناصف ،نظريات التعلم ، تر على حسين حجاج ، المجلس الوطني للثقافة و الفنون والآداب عالم المعرفة ، الكويت ، (د ط) ، 1983م ، ص 154.

[2] – محي الدين توق ، يوسف قطامي ، أسس علم النفس التربوي ، دار الفكرللطباعة والنشر و التوزيع ،دب، ط3، 1424هـ_2003م، ص 258.

[3] – ينظر: حنان عبد الحميد ، علم النفس التربوي ، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان ، ط5، 1435هـ_2014م، ص 178.

و يقوم التعلم الإجرائي على « وضع مثيري ، و استجابة تصدر في هذا الوضع و تعزيز يتلو هذه الإستجابة »[2].

و العقاب هو من مفاهيم نظرية " سكنر " حيث هو إجراء أو حدث غير سار يتبع سلوكا ما بحيث يعمل على إضعاف احتمالية تكرار أو حدوث إستجابة.

نستنتج أن "سكنر" في نظريته يعتبر السلوك هو وحدة الدراسة النفسية، و يركز بدوره على التعزيز كونه العامل الأساس في عملية النجاح عملية التعلم فالتعلم هو « عملية ربط بين المثيرات والاستجابات عن طريق التعزيز».[3]

1_1_3 التطبيقات التربوية لنظرية " سكنر" :

قدمت نظرية "سكنر" إسهامات كبيرة في العملية التعليمية، ومن أهم ما قدمته من مقترحات:

-استخدام التعزيز في العملية التعليمية.

_ ضرورة تقديم التغذية الراجعة، سواء أكانت في صورة التعزيز موجبا أو سالبا

_ و كذلك ضبط المثيرات المنفرة في غرفة الصف و تقليلها، حتي لا يزداد استخدام العقاب أو التعزيز السلبي.

«إفساح المجال للفروق الفردية بين المتعلمين و سبل مواجهتها و التغلب عليها، وهذا لن يتأتّى إلا بتنوع المعززات» [1].

---

[1] – ينظر: نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، المجلس الوطني للثقافة والفنون و الآداب، الكويت، (د ط)، 1978م ، ص 55.

[2] – عبد المجيد النشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر و التوزيع، عمان، ط4، 1423هـ_2003م، ص 344.

[3] – أمل الأحمد ، التعلم الذاتي في عصر المعلومات ، مؤسسة الرسالة للطباعة و النشر ، بيروت_لبنان ، ط1 ، 2002م ، ص48.

[1] – نجاة أحمد الزليطني، نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية "نظرية سكنر أنموذجا"، المجلة الجامعة، قسم التربية وعلم النفس، كلية الآداب، جامعة الزاوية، العدد18، المجلة3، أغسطس 2016م، ص 46.

يرى "سكنر" كغيره من السلوكيين أنّ التعلّم ينبغي أن يسير من البسيط إلى المركب.

و الدافعية عند "سكنر" كمثلها عند "ثورندايك" فهيا تكتسب أهميتها من خلال تجديدها للسلوك أو الاستجابة، والتي تعتبر معززة[1].

_ « المعاملة الإيجابية لأفراد التلاميذ من خلال التعلم والتعليم حتي يكون وجوده معهم وتدريسه لهم معزّزا ومكافئا يبعث على الانتباه والإقبال على التحصيل[2].

_ " التعليم المبرمج" هو من أهمّ التطبيقات التربوية لنظرية "سكنر" فهو « برمجة المادة الدراسية و عرضها في الآلات التعليمية إلى برمجة الكتب، أو عرض المادة الدراسية في فيلم أو شريط تسجيلي»[3]، فهو يقوم على الاستفادة من مبادئ التعلم الإجرائي، حيث يسهم في حل مشكلة الفروق الفردية، و يركز على المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية مع تنبيه الدافعية و تعزيزه.

1_2_ نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ ل " ثورندايك ":

تزعّم هذه النظرية العالم " ثورندايك"* Thorndike، الذي بدأت تأثير أبحاثه على موضوع التعلم مطلع القرن العشرين، حيث كان من أوائل علماء النفس الذين حاولوا

---

[1] – ينظر: فتح الزيات، سيكولوجية التعلم بين المنظور الإرتباطي و المنظور المعرفي، دار النشر للجامعات، القاهرة، ط2، 1424هـ_2004م، ص229.

[2] – عبد المجيد النشواتي ، علم النفس التربوي ، ص 319.

[4] – أنور محمد الشرقاوي، التعلم _نظريات وتطبيقات_، ص 80.

* – يعتبر" ادوارد لى ثورندايك" F.L.Thorndike (1874هـ_1939) عالم نفس ، وكان يعمل بجامعة كولومبيا ، وقد اهتم بالدراسة التجريبية المعملية ، وأجرى العديد من التجارب على الحيوان خاصة القطط ، وجّل تجاربه قامت على حل المشكلات بالرغم من الانتقادات التى وجهت له إلا أنه من أبرز علماء النفس الذي وضع نظرية كانت بمثابة قوة دافعة لباقي النظريات. ينظر: أنور محمد الشرقاوي، المرجع السابق، ص 50.

تفسير التعلم بحدوث ارتباطات بين المثيرات والاستجابات، فيحدث ذلك عن طريق المحاولة والخطأ، فالتعلم عنده هو تغير آلي في السلوك من الابتعاد عن الخطأ والمحاولة للوصول إلى نتيجة.

1_ 2_1_تجربة ثورندايك :

كانت تجربة " ثورندايك" تعتمدعلى حل مشكلة، حيث صمم تجربته و وضع «قطا جائعاً في صندوق أو قفص " مشكل" حيث، يمكن فتحه باستجابة معينة، كشّد الحبل، أو ضغط زر أو سقاطة ...إلخ، بحيث يتخلص القط من السجن، ويندفع خارج القفص باتجاه قطعة اللحم أوسمك»[1]، ففي هذه التجربة كان القط يقوم بعدة محاولات للخروج من القفص، فكان يدور داخل القفص، وأحيانا يحاول شّد الحبل أو الضغط على الزر، حتى انتهى به المطاف خارج القفص باتجاه قطعة اللحم.

من خلال هذه التجربة نرى أن التعلم عند ثورندايك ينحصر بين المحاولة والخطأ،فحين يواجه المتعلم موقفا مشكلا ويريد أن يصل إلى هدف معين،فإنه نتيجة لمحاولاته المتكررة يبقى استجابات معينة ويتخلص من أخرى وبفعل التعزيز تصبح الاستجابات الصحيحة أكثر تكرارا وأكثر احتمالا للظهور، وقد وضع "ثورندايك" عدداً من القوانين التى تفسر التعلم بالمحاولة والخطأ.

1_2_2_قوانين التعلم ل " ثورندايك":أهم قوانين التعلم عند "ثورندايك " هي:

أ_ قانون الأثر Law of effect: «وينص على أن أيّ ارتباط قابل للتعديل بين موقف واستجابة يزداد إذا ما صاحبته حالة إشباع ويضعف إذا ما صاحبته أو أعقبته حالة ضيق»[2]، فهو نتيجة المحاولة التى يقوم بها الكائن الحي اتجاه الموقف الذى يواجهه، فإذا أعقبت الاستجابة حالة من الرضا والاشباع فإن الاستجابة تسجل وتزداد، إذا أعقبتها حالة من عدم الرضا والضيق فإنها تفشل.

---

[1] – عبد المجيد النشواتي، علم النفس التربوي، ص 319.

[2] – مصطفى ناصف، نظريات التعلم _دراسة مقارنة_، ص 20.

ب_قانون الاستعداد Law of readiness : ويقصد به « حالة التهيؤ أو النزعة إلى تنفيذ استجابة متعلمة ما حيال موقف معين، والنزعة إلى تعلم استجابة جديدة».[1]، فإذا الكائن الحي مهيأ نفسيا فيمكنه أداء استجابة بارتياح ويصبح التعلم أكثر تقدما،ويسراً ونتيجتها في الفاعلية وتجنب الأخطاء .

ج_قانون المران (التكرار أو التدريب) Law of escerise : يتضمن هذا القانون أثر الاستعمال والممارسة في تقوية الارتباطات أو إضعافها ،حيث يقصد بتقوية الارتباطات زيادة حدوث الاستجابة، أما إضعاف فيعني إعاقة حدوثها وينقسم قانون التدريب إلى فرعين:

1_قانون الممارسة Law of use: ويشير إلى تقوية الارتباطات بالاستعمال والممارسة.

2_قانون الاهمال Law of disuse: ويشير إلى إضعاف الارتباطات نتيجة الاهمال وعدم الممارسة.[2]

1_2_3_ مفاهيم التعلم ل "ثورندايك":

الاستجابة من بين أهم مفاهيم التعلم عند "ثورندايك "، وتحدث من خلال « إصدار الكائن الحي لعدد من الاستجابات في مواجهة مثير ما إلى أن توجد الاستجابة التى تحقق الهدف ».[3]

وكذلك التهيؤ العقلي ويقصد به الميل أو النزعة على الاستعدادات النفسية التى تصاحب نشاطا ما، والنشاط الجزئي الذي يتعلق بالاستجابة والاستيعاب أو التمثيل بمعنى

---

[1]– عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم ، ص 70.

[2]– ينظر: عبد المجيد النشواتي ، علم النفس التربوي ، ص323.

[3]– عواطف محمد محمد حسانين ،سيكولوجية التعلم _نظريات _عمليات معرفية _قدرات عقلية_، ص 89.

أنّ الفرد عندما يقبل على موقف جديد يعتمد على خبراته السابقة، وذلك لإصدار استجابة ملائمة.[1]

الارتباط ويقصد به الارتباط بين المثير والاستجابة، ويقوى بالتمرين،أما التكرارغير الفوري الذي تخلله فترات زمنية متباعدة فمن شأنه أن يضعف الاستجابة.[2]

1_2_4_ التطبيقات التربوية لنظرية " ثورندايك " :

من أبرز ما استغل في نظرية " ثورندايك " في التطبيقات التربوية هو قانون الأثر؛ وذلك من خلال تكوين عادات جيدة من خلال التدريس، فالتعلم هو جوهرة الظواهر النفسية.

_ كذلك الاستفادة من قانون التدريب أو التكرار، ولذلك فإنّ نجاح المحاولات، والقيام بتكرارها أو التدريب عليها، يرتد أساساً إلى وضوح الهدف من العملية التعليمية في ذاتها، وإمكانية استفادة المتعلم من خبراته.[3]

_كما يشير أيضاً قانون الاستعداد، أن حالتى الرضا والإحباط تتوقفان على الحالة الاستعدادية للعضوية بمعنى استعداد الحالة النفسية في ذاتها في حالة تسهيل أداء استجابة معينة أو إعاقتها [4]، فإذا كان التلميذ راغباً ومستعدّا من المنزل للتعلم، فإنه سيبدأ داخل القسم ويسهل عليه تحقيق رغبته في التعلّم، أما إذا كان مستعدّا من المنزل للتعلم ، وإذا به تفاجأ بعقاب المعلم له ومعاملته السيئة لباقي التلاميذ، فسيؤدي إلى شعوره بالإحباط وعدم الرضا وبذلك فإنه يعيق الاستجابة.

2_ نظريات التعلم المعرفية:

---

[1]– ينظر: فتحي الزيات ، سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي ، ص 193.

[2]– ينظر : أنور محمد الشرقاوي ، التعلم _نظريات وتطبيقات_ ، ص 55.

[3]– ينظر: أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية _حقل تعليمية اللغات_، ص 62.

[4]– ينظر : المرجع نفسه ، ص 63.

وهي المجموعة الثانية من نظريات التعلم، وتضم عدة نظريات أبرزها : النظرية الجاشطالتية، ونظرية النمو المعرفي ل "بياجييه".

ترتكز نظرية التعلم المعرفية على أهمية مصادر المعرفية واستراتيجيات التعلم (كالإنتباه والذاكرة والفهم والإدارك والاستقبال ومعالجة وتجهيز المعلومات)، فوعي المتعلم بما اكتسبه من معرفة وبطريقة اكتسابها،حيث تأسست هذه النظرية بالأفكار التى جاء بها " بياجييه " في مجال تفسير تعلم اللغة عند الطفل وتتعارض هذه النظرية مع المرتكزات الفكرية للنظرية العقلية ل "تشومسكي"، ومن منطلقاتها أنّ المصدر الأساسي للتعلم هوالمعرفة والنشاط الذاتي للفرد مع بيئته عن طرق التقليد والمحاكاة .[1]

إنّ المعرفة التى يكتسبها الفرد هي المصدر الأساسي للمعرفة الإنسانية والتى تكمن في الخبرة والنشاط الذاتي للفرد وتفاعلته مع عناصر البيئة المحيطة به [2]، بحيث « تفترض النظرية المعرفية أنّ التعلم المعرفي (التفكير) هو نتيجة لمحاولة الفرد الجادة لفهم العامل المحيط به عن طريق استخدام أدوات التفكير المتوفرة لديه» .[3]

فيمايلي نستعرض أشهر نظريات التعلم المعرفية :

2_1_ النظرية الجاشطالتية (الإدراكية) :

يعتبر كل من " ماكس فيرتهايمر" و " كوفكا" و "كوهلر"من أهم روادها، بحيث ظهرت هذه النظرية في أوائل القرن العشرين، وترى بأن التعلم يرتبط بإدراك الكائن الحي

---

[1] – ينظر : أحمد حساني ، المرجع السابق ، ص 96.

[2] – ينظر : عمر التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية، دار الثقافة ، بيروت_لبنان ، (د ط) ، 1971م، ص342_343.

[3] –يوسف قطامي ، النظرية المعرفية في التعلم، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، ط1 ، 1434هـ_2013م ، ص 32.

لذاته ولموقف التعلم، فالإدراك كان من بين الأمور الهامة التى ركزت عليه النظرية، فكان التعلم من وجهة نظرهم يعتمد على الإدراك الحسي [1].

2_1_1_ مفهوم النظرية الجاشطالتية :

الجاشطالت هي كلمة ذات أصل أماني "**Gestalt**" وتعني " الصورة" أو " الشكل" ،أما عن مفهوم جاشطالت في علم النفس فتعني أنها وحدات عضوية تتفرد وتتحد ضمن الحقل المكاني والزماني للإدراك او للامتثال[2]، ذلك أنها تهتم بالكل بدل الجزء؛ لأن الكل له معنى مختلف عن الجزء، وتشير عملية الإدراك إلى « عملية كلية أو صيغة كلية لا مكان لعملية التجزئة الذرية التحليلية »[3].

لقد كانت بداية نظرية " جاشطالت " على يد "ماكس فيرتهايمر" وطورها كل من "كوفكا" و"كوهلر" ولقد تأثر رواد هذه النظرية بدرجة كبيرة بالفلسفة، والتى كانت تؤكد على أهمية العمليات العقلية والمعرفية وفاعليتها في التعلم[4]، وانطلاقا مما سبق نرى أن التعلم يقوم على الإنطلاق من الكل إلى الجزء ، وفهم كل جزء على حدة في إطار المضمون العام للمادة، ومحاولة الربط بين تلك الأجزاء وإدراكها بالرغم من أن موضوع التعلم لم يكن المحور الأساسي لهذه النظرية، إلا أنها قدمت لنا مبادئ حول الإدراك وقواعد التنظيم الإدراكي و الإستبصار فهي تساهم في عملية التعلم والتعليم، فالتعلم من وجهة نظرهم هو إدراك الأشياء على حقيقتها.

2_1_2_ أسس نظرية جاشطالت :

---

[1] – ينظر: على السيد سليمان ، نظريات التعلم وتطبيقاتها في التربية الخاصة ، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر ، الرياض ، ط1 ، 1421هـ_2000م ، ص 188.

[2] – ينظر: بول جبيوم ، علم نفس الجشطلت ، تر: صلاح مخيمر ، عبده مخائيل رزق ، مؤسسة سجل العرب ، القاهرة ، (د ط) ، 1963م ،ص 32.

[3] –محمد شحاتة ربيع ، تاريخ علم النفس ومدارسه ، دار الغريب للطباعة والنشر ، القاهرة ، (د ط) ، 2004م ، ص 263.

[4] – ينظر: بديع القشاعلة ، مدارس علم النفس ، مركز السيكولوجي للنشر الإلكتروني النقب ، فلسطين ، (د ط)، 2021م، ص35.

يرى أصحاب هذه النظرية بأن الحاصية الجوهرية لدى الإنسان هي قدرته على «التنظيم الإدراكي و إدراك الأشياء ككليات منتظمة »[1]، ومن بين أهم أسس هذه النظرية:

أ_ الإدراك Perception":وهو « عملية تفكيرية غالبا مرتبطة بالبنى المعرفية لدى الفرد، ومتأثر بميوله وقدراته المختلفة المختلفة »[2] أي أنه عملية ذهنية تحاول تفسير المعلومات للدماغ، وهذا ما ينطبق في عملية التعلم والتعليم (كالذاكرة، التفكير، والاستدلال، والإستنباط).

ب_ الإستبصار"**Insight**" : وهو الاستجابة لظروف الموقف ككل فهو الفهم الكلي للعلاقات العامة في كل موقف .

ج_ البنية أو(التركيب) "**Structure**" و**التنظيم** "**Organisation**" و**إعادة التنظيم** "**Réorganisation**" و**الفهم** أو **المعنى** "**Meaning**" : كل هذه المفاهيم نظرية "جاشطالت"، بحيث تفسر التعلم أو ظاهرة التعلم بأنه يعتمد على الإدراك وينطوي على إعادة الاستبصار، فمثلا: إذا نظر التلميذ للصورة فهو يدركها ككل، كوحدة ذات معنى ثم يدرك جزئياتها[3].

د_الإنتقال"**Transfer**": وهو إمكان إنتقال الاستبصار الذى تم الحصول عليه إلى مواقف آخرى مشابهة وتعميمها.

---

[1]– عماد عبد الرحيم الزعول ، على فالح الهندواي ، مدخل إلى علم النفس ، دار الكتاب الجامعي ، العين _الإمارات العربية المتحدة ، ط 8 ، 1435هـ_2014م ، ص39

[2] – عدنان يوسف العتوم ، علم النفس المعرفي _النظرية والتطبيق_ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان _ الاردن ، (د ط) ، 2004م ، ص 105.

[3] – ينظر: نايف خرما ، على حجاج ، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها_دراسة مقارنة_، ص 60

هـ_ الدافعية الأصيلة "**Intrinisc Motivation**" : يعتبر تحقيق الاستبصارأهم أشكال المكأفاة الأصلية، فالدافع الأصيل لمحاولة عمل شئ له معنى جديد كاف في حد ذاته[1].

2_1_3_قوانين التنظيم الإدراكي المساهمة في التعلم بالاستبصار:

أ_ قانون التقارب "**Law of Proscimity**": في معناه أن كل المنبهات أو عناصر المجال القريبة من بعضها البعض شكلا وصوتا وفي أسلوب الحدوث والخصائص، يميل الفرد تبويبها وتصنيفها في مجموعات متجانسة معا مثل: الزوايا الهندسية، والفواكه ...إلخ.

ب_ قانون التشابه "**Law of Similarity**": وهو وسيلة للتبويب وتصنيف في الحوادث والأشياء في مجموعات كلية منظمة يسهل إدراكها والتعامل مع سلوكها، بحيث يكون التشابه بمعايير وخصائص مثل: الشكل واللون والوظيفة والدور[2].

ج_ قانون التبسيط "**Law of Simplicity**": ومعناه أن « الفرد في الأحوال العادية يعي الأشياء التى تتحرك معا بصيغ كلية مهذبة او متساوقة أو مبسطة غير معقدة»[3].

د_ قانون المصير العام "**Law of Common destiny**": وفي معناه أن العناصر أو الأشياء التى تتحرك معا أو بصيغة متتابعة متجانسة، يميل إدراكنا إلى استيعابها مجموعة معا حسب معنى أو مفهوم، أو فكرة، أو وظيفة كلية[4].

هـ_ قانون الشمول أو الإحتواء "**Law of Inclusveness**": وهو ما ندركه من حوادث وأشياء تشتمل على أكبر قدر من المنبهات، فالفرد يستوعب ويرى الأكثر حدوثا

---

[1] – ينظر: جورج إم غازاد، ريموند جي كورسيني ، نظريات التعلم _دراسة مقارنة_ ، تر: على حسين حجاج ، المجلس الوطني للثقافة والفنون و الآداب، الكويت، (د ط) ، 1983م، ص 238.

[2] – ينظر محمد زياد حمدان ، نظريات التعلم _تطبيقات علم نفس التعلم في التربية_ ،ص 96_97.

[3]– المرجع نفسه، ص 98.

[4] – ينظر: المرجع نفسه، ص 97.

وتكرارية، أو الأكبر حجما والأعم بحيث تلفت انتباهه.[1]

و_ قانون الغلق "**Law of Closure**": وهو المفردات التى تكون نمطاً متكاملاً مغلقاُ، وينظر إليها كوحدة واحدة أي إذا كونت لنا خصائص في شئ معين فنميزها بتلك الخصائص .

ز_ قانون الإستمرار"**Law of Good Continuation**": وهو المفردات التى تخلق بصورة طبيعية سلسلة مفردات آخرى ، ينظر إليها كمفردات تنتمي إلى السلسلة ذاتها مثل: الأشياء المتصلة والمتسلسلة يسهل إدراكها.[2]

2_1_4_ التطبيقات التربوية لنظرية " جاشطالت ":

يمكن أن نستفيد من فكرة التعلم بالاستبصار لنظرية "جاشطالت" في عدة نواحي نذكر منها مايلي :

_تعليم القراءة والكتابة للأطفال وذلك بإتباع الطريقة الكلية بدلا من الطريقة الجزئية مثل: البدء بالكلمات ثم الأصوات ثم الحروف.

_استخدام النظرية الكلية (التنظيم الادراكي) في تقديم خطوات الدرس.

_ربط المادة العلمية بالواقع عن طريق حل المشكلات.

_استثارة دافع الاستطلاع لدى المتعلم.

_تنظيم موقف التعلم بحيث يمكن المتعلم من اكتشاف وإدراك العلاقات؛ وذلك بإعطاء الدرس على شكل مواقف تعليمية ذات معنى.[3]

_اعتماد التفكير و ذلك بحل المشكلات باستخدام النظرية الكلية عن طريق حصر المجال الكلي للمشكلة، ويساعد هذا في فهم العلاقات التى توصل إلى حل مشكلة.

_استخدام الطريقة الكلية في التعليم وطرق التدريب و إعداد المناهج .

---

[1] – ينظر: محمد زياد حمدان، المرجع السابق، ص 99.

[2] – ينظر : مصطفى ناصف ، نظريات التعلم _دراسة مقارنة_ ، ص 211.

[3] – ينظر : يوسف قطامي ، النظرية المعرفية في التعلم ، ص 115.

_استخدام أسلوب حل مشكلات في التدريس.

_ضرورة تقديم بعض التوجيهات والإرشادات للمتعلم لمساعدته على تنظيم عملية الإدراك والتفكير.[1]

2_2_ النظرية البنائية ل" بياجيه " :

وتسمى كذلك بنظرية "التعلم المعرفي" ويعتبر "بياجيه"*رائدها، وتبحث هذه النظرية في طريقة تفكير الإنسان ؛ فترى أنّ العمليات العقلية جزء مهم في كيفية التعلم.

2_2_1_ مفهوم نظرية "بياجيه":

وهي مشتقة من « كلمة البنائية(Constructivisn) من البناء(Construction)أو البنية (Structurc) والتى هي من أصل اللاتيني (Sturee) بمعنى الطريقة التى تقام بها مبنى ما»[2] فتعتبر من نظريات التعلم وليست أسلوب تدريس، بحيث تهتم بالعمليات العقلية التى تحدث في عقل المتعلم، فكان تساؤل أصحاب هذه النظرية: هو كيف يكتسب الفرد المعرفة؟ أوكيف يمكن التوصّل إلى معرفة ما لا نعرف؟

---

[1] – ينظر : عماد عبد الرحيم الزغول ، مبادئ علم النفس التربوي ، دار الكتاب الجامعي ، العين _الإمارات العربية المتحدة ، ط 2 ، 1433هـ_2012م ، ص 138.

*–"جان بياجييه" "Jhoun Biaget" (1896_1980) ولد في نيوشانل بسويسرا، وظهر اهتمامه بعلم الأحياء ، ثم درس التاريخ ونال درجة الدكتوراه في التاريخ الطبيعي ثم ذهبت اهتماماته إلى الفكر عند الاطفال ونموهم ن خاصة فيمايتعلق بكيفية اكتساب المعرفة والتعلم عند البشر، بحيث يعتقد أن النمو المعرفي يرتكز على جوانب بيولوجية وسلوكية، وبهذا تحول ألى دراسة مجال علم النفس ، توفي في آواخر سبتمبر1980م، وترك كمجموعة من الكتب والمقالات عن النمو المعرفي عند الأطفال. ينظر: كفاح يحي صالح العسكري وآخرون ، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية ، ص 128_129.

[2] – زيد سليمان العدوان ، أحمد عيسى داوود ، النظرية البنائية الأجتماعية وتطبيقاتها في التدريس ، مركز ديبونو لتعليم التفكير ، دبي_الإمارات العربية المتحدة ، ط 1 ، 2016م ، ص 33.

فالتعلم أو المعرفة عندهم هو التكيف الحادث في المنظمات المعرفية الوظيفية (Functioning Schenes)[1] فهي تتبنى المفهوم القائل بأنّ الفرد يعتمد في بناء هيكله الداخلي على حساب البيئة المحيطة به.

2_2_2_المفاهيم والعمليات الأساسية التى تقوم عليها نظرية "بياجييه" :

قام "جون بياجييه" بدراسة التفكير والإدراك لدى الإنسان من خلال مراحل نموه :

أ_مفهوم النمو عند "جون بياجييه" :

توصل "بياجييه" في مفهومه للنمو، ونقصد هنا بالنمو"النموالمعرفي" إلى فرضية مفادها أنّ التطور المعرفي يحدث وفق مراحل، وتتغير بشكل كبير مع زمن،[2]حيث يرى أن النمو هو« عملية تفاعل مستمرة بين الفرد والبيئة لكي يتكيف الفرد مع متطلبات البيئة المتجددة»[3].

ب_ مراحل النمو عند "بياجييه" :

1_ المرحلة الحس حركية :وهي مرحلة الحس بالأشياء والتحرك اتجاهها، فتمثل مرحلة القدرة على اختيار الأشياء والوصول إلى نواتج جديدة، وتمتد من مرحلة الميلاد إلى سّن الثانية.[4]

---

[1] – ينظر: حسن حسين زيتون ، كمال عبد الحميد زيتون ، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية ، عالم الكتب، القاهرة ، ط 1 ، 1423هـ_2003م ، ص 81.

[2] – ينظر : يوسف قطامي ، النظرية المعرفية في التعلم ، ص 170.

[3] – صالح حسن الداهري ، أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم ، دار الحامد للنشر والتوزيع ، عمان ، ط 1، 1432هـ_2011م ،ص 87.

[4] – ينظر : يوسف قطامي ، نمو الطفل المعرفي واللغوي ، الأهلية للنشر والتوزيع ، المملكة الأردنية الهاشمية_ عمان، ط 1 ، 2000م ، ص 186.

2_ المرحلة ماقبل الإجرائية أو مرحلة ماقبل العمليات (التفكير التصوري):

وتمتدّ من السنة الثانية حتى السابعة، وسميت بهذا الاسم لأنّ الطفل في بداية هذه المرحلة لا يستطيع القيام بإجراءات كثيرة، كتلوين مفاهيم حفظ المادة، وعدم القدرة على تصنيف الأشياء ولاترتيبها.

3_ المرحلة الإجرائية أو العمليات العينة المحسوسة (الملموسة): وتمتد من سّن السابعة حتى سّن اثنى عشر، وفيها يبدأ الطفل بحفظ مايتعلم ولكن تفكيره يكون مقيّدا بدرجة كبيرة بالأشياء المحسوسة وتفاعلاته معها، فيكون قادرا على ترتيب الأشياء والقيام ببعض العمليات المعقدة طالما أنّه يتعامل معها.

4_ المرحلة الإجرائية الصورية (المجردة): وتبدأ من سّن الثالثة عشر تقريباً إلى سّن الرشد، ويكون الطفل في هذه المرحلة قادرا على التعامل مع الأشياء المجردة، ويستطيع ذهنه أن يخزّن عددا كبيرا من المعلومات، ويكون قادرا على التصور و التخييل، وممارسة الحلول بطرق عقلية، وحل المشكلات باستخدام أكثر من عامل ومؤثر في ذات الوقت.[1]

ج_ عوامل النمو العقلي والمعرفي عند "بياجييه" :

من بين أهم العوامل المساعدة في النمو العقلي والمعرفي التي بنيت عليها نظرية "بياجيه"هي:

1_النضج : وهو«مجموعة التغيرات الداخلية للكائن الحي والتى ترجع لتكوين إلى تكوينه البيولوجي»[2]، وهو أهم عامل مؤثر لفهم العالم من حولنا.

---

[1] – ينظر : محمود محمد ميلاد، علم نفس نمو الطفل المعرفي، دار الإعصار العلمي للنشر والتزيع، عمان، ط 1، 1436هـ_2015م، ص 153_154.

[2] – صالح حسن الداهري، المرجع السابق، ص 160.

2_ عامل التدريب (الخبرة): وهو التفاعل مع الأشياء لاستخراج مميزاتها، ويعتبر تجربة فزيائية وتجربة منطقية ورياضية، فالتفاعل بين الخبرة والنشاط حتماً سيؤثر في النمو العقلي والمعرفي.

3_ الخبرات الاجتماعية: وهي القدرة على التفاعل الاجتماعي، فالكلام يعتبر عامل نمو فتفاعل الفرد داخل المجتمع فكرياً وعقائدياً وثقافياً، يساعد في نموه المعرفي.[1]

4_عملية التوازن: وهي « الأشياء لايمكن أن نفسرها عن طريق محددات مادية أو اجتماعية، بل من خلال ردّها إلى عامل أساسي يسميه بياجييه الموازنة»[2] ، وهو أن نوازن بين المنبهات المحيطة في العالم الخارجي والعمليات الذهنية.

2_2_3_ القضايا الأساسية في نظرية "بياجييه" :

ترتكز القضايا الأساسية في نظرية "بياجييه" على مفهومين أساسيين :

أ_ التعلم: وهو عملية بنائية نشطة ومستمرة بمعنى أن المعرفة تتكون من تراكيب معرفية سابقة، ونشطة بمعنى أن المتعلم يبذل جهدا عقليا للوصول إلى اكتشاف معرفة جديدة بنفسه.[3]

ب_ المعرفة: اهتم "بياجيه" بالمعرفة وكيفية تطورها وقسمها إلى معرفة شكلية تعتمد على التعرف على الشكل العام، ومعرفةعقلية تتبع من المحاكمة العقلية[4]، والمعرفة تتطور وفق النضج البيولوجي.

---

[1] – موريس شربل ، التطور المعرفي عند بياجيه ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت ، ط 1، 1406هـ_1986م ، ص 104_105.

[2] – حفيظة تازورتي ،اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري ، دار القصبة للنشر ، الجزائر ، (د ط) ، 2003م، ص68.

[3] – ينظر: عايش محمد زيتون، النظرية البنائية و استراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان، ط 1، 2007م، ص 45.

[4] – ينظر : نايف خارما، على حجاج ، اللغات الاجنبية تعليمها وتعلمها ، ص 61.

2_2_4_التطبيقات التربوية لنظرية "بياجييه" :

من بين أهم التطبيقات التربوية لنظرية البنائية ل"بياجييه" مايلي :

التركيز على مراعاة قدرات الطفل ونموه في بناء البرامج التربوية والتعليمية له.

_ إتاحة العديد من فرص التفاعل بين المتعلم وبيئته الطبيعية و الاجتماعية، فذلك يؤدي إلى تطورالنمو المعرفي.

_ تتناول نظرية "بياجييه" عدة أمور متعلقة بالتّطور المعرفي، فقد عالجت الفروق الفردية و الاستعداد و الدافعية وعلاقتها بتطور المعرفة.[1]

« معرفة المعلم للمرحلة العمرية التى يعيشها الطفل بالمقارنة بالمراحل التي يقدمها"بياجييه.

_تحديد المرحلة الإدراكية التى يعيشها الطفل، وذلك باستعمال المعلم لما يناسب من اختبارات ومقابلات شخصية وعيادية»[2].

_ توفير الألعاب التربوية ودعم الأنشطة التعليمية باللعب، وجعل المتعلم يشعر بالحرية والتلقائية أثناء التعلم.

3_ نظريات التعلم العقلية (الفطرية) :

وهي المجموعة الثالثة من نظريات التعلم، وتعتمد في تفسيرها على عملية التعلم واكتساب اللغة على افتراض موهبة فطرية بيولوجية لدى المتعلم :

---

[1] – ينظر: يوسف محمود قطامي ، نظريات التعلم والتعليم ، دار الفكر ناشرون و موزعون ، الأردن ، ط 1 ، 1426هـ_2005م ، ص 282.

[2] – محمد زياد حمدان ، نظريات التعلم تطبيقات علم نفس التعلم في التربية ، ص 118.

3_1_النظرية التوليدية التحويلية ل"تشومسكي":

يعتبر " أفرام نعوم تشومسكي"*هو صاحب هذه النظرية ويرى أنّ الإنسان مزود بمعارف لغوية بحيث يعدّ التعلم واكتساب اللغة عنده موهبة فطرية.

3_1_1_ نشأة النظرية التوليدية التحويلية ل"تشومسكي":

انطلقت هذه النظرية من استفادتها من النحو التقليدي، والنحو الوصفي فقد أخذت نقاط قوتهما وانتقدت نقاط ضعفهما، وفيما يخص النظرية السلوكية فإنّ "تشومسكي" رفضها وحاربها في عقر دارها.[1]

وكانت الإرهاصات الأولية لهذه النظرية على يد الباحث اللساني "هاريس" "Haris"، وهوأحد أصحاب المدرسة التوزيعية، فقد اهتدى إلى هذه النظرية الجديدة، فكان له الفضل في إحداث قطيعة على الدراسات اللسانية [2]، ويعد«كتاب "تشومسكي" "أوجه النظرية التركيبية" Aspect de la théorie syntaxique عام1965، هو الصورة النهائية للنظرية التوليدية والتحويلية التى طرحتها في مجال تطبيقها".[3]

إنّ الفكرة الأساسية في هذه النظرية تتجاوز الوصف إلى محاولة تحديد مجموع الإمكانيات التعبيرية في اللغة قيد الدراسة،وهذه الإمكانيات الكامنة عند مستخدم اللغة

---

*–"أفرام نعوم تشومسكي" "Avram Naom Chomsky" ولد في 7سبتمبر عام 1928م عاش في "فلادلفيا" وله مكانة مرموقة في عدة مجالات معرفية في القرن العشرين، ومن أهمها إسهاماته في علم اللغة وفلسفة اللغة وفلسفة العقل، ويعد من أكبر المعارضين للمنهج السلوكي والتقليد البلومفيلدي، بحيث يعتبر كتابه " البنى التركيبية" الشرارة التى فجرت الثورة اللغوية، و وضعت مفاهيم جديدة، وأدت إاى ظهور النحو التوليدي، بحيث سيطر الفكر التشومسكي على الساحة اللغوية إلى يومنا هذا. ينظر: هناء صبري ، فلسفة اللغة عند نعوم تشومسكي ، المكتب العربي للمعارف، القاهرة_مصر ،ط 1، 2015م ،ص 16.

(1)– ينظر : أحمد مومن ، اللسانيات النشأة والتطور، ص 203.

(2)– ينظر : أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية _حقل تعليمية اللغات_ ، ص 24.

(3)– المرجع نفسه، ص 26.

حتى يستطيع –بالمختزن الذي لديه– أن يقدّم جملا، لم يسمع عنها من قبل ولم يقرأها، وبالإضافة إلى فهم عدد غير متناه من جمل هذه اللغة وصياغتها.[1]

3_1_2_ المسائل اللغوية للنظرية التوليدية التحويلية:

من وجهة نظر "تشومسكي" أن للغة وجهان أحدهما ذهني والآخر عملي منطوق وسماهما:

أ_ الكفاية اللغوية"**Langage Compétence**": وهي القدرة على إنتاج جمل، فهي المعرفة الضمنية باللغة، أي مجموع القواعد التى تعلمها[2].

ب_ الأداء الكلامي" **Verbal Performance**": وهو« مايقوم به المتكلم عند إحداث الكلام».[3]

هذا التقسيم للغة يقابله تقسيم "دي سوسير" للغة، حيث قابل اللغة بالكفاية والكلام بالأداء، وجب التفريق بين هذين المصطلحين حيث «الكفاءة تقويض المعنى من خلال العلامة اللسانية على أن يتم ذلك في الباطن، والأداء هو استنطاق هذه العلامة وإظهار المعنى من خلال الاستعمال الفعلي للغة».[4]

ج_ الجمل الأصولية" **Fondamentaliste Sentence**": وهي «الجمل الموافقة للأصول اللغوية» [5]، فهي الجمل الصحيحة التي تتبع القواعد التوليدية التحويلية.

---

[1]– ينظر: تواتي بن التواتي ، المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث ، دارالوعي للنشر والتوزيع ، رويبة_ الجزائر ، ط 2 ، 1433هـ_2012م ، ص55_56.

[2]–ينظر: ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية(الجملة البسيطة)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت_لبنان، ط 2، 1406هـ_1986م، ص07.

[3]– خولة طالب إبراهيمي ، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر ، الجزائر ، ط 2، 2006م ، ص 104.

[4]– مختار درقاوي، نظرية تشومسكي التوليدية التحويلية الأسس والمفاهيم، الأكادمية للدراسات الإجتماعية والإنسانية، قسم الآداب والفلسفة ، جامعة حسيبة بن بوعلي_شلف_،العدد154، جوان 2014م، ص 9.

[5]– ميشال زكريا ، المرجع السابق ، ص 9.

3_1_3_ القواعد التوليدية التحويلية ومكوناتها:

أ_القاعدة التوليدية "**Générative Gammare**": وهي نظام من القوانين التى تتعهد بوصف تركيب جمل لغة ما ، بطريقة في غاية الوضوح، فالتوليد هو أن تكون للقواعد القدرة الذاتية على تمييز الجمل الصحيحة من سواها.[1]

ب_ القاعدة التحويلية " **Transformational Gammare**": وهي «أية قواعد تعطي لكل جملة في اللغة تركيباً باطنياً و تركيباً ظاهرياً، وتربط بين التركيبين بنظام خاص يمكن أن تكون قواعد تحويلية ولو لم تصف نفسها بها الوصف» [2]؛ أي أنها نظام يقوم على تحويل الجمل إلى أخرى إذا تقاربت معانيها.

ج_ مكونات القواعد التوليدية و التحويلية:

تتكون القواعد التوليدية والتحويلية من تنظيم قواعدي بمقدوره توليد أو تعداد جمل اللغة، يتم تحليل هذا التنظيم من خلال مكونات ثلاث هي: المكون الفونولوجي، والمكون التركيبي، والمكون الدلالي.[3]

3_1_4_ البنية العميقة والبنية السطحية:

أ_ البنية العميقة: وهي القواعد التي تتمثل في ذهن المتكلم أو المستمع المثالي، فهي عبارة عن حقيقة عقلية يعكسها التتابع اللفظي.

ب_ البنية السطحية: وهي البنية الظاهرة عبر تتابع الكلمات التى تصدر عن المتكلم.[4]

---

[1]–ينظر: محمد على الخولي، قواعد تحويلية للغة العربية، دار الفلاح للنشر والتوزيع ، ط 1999، 1999م ، ص 8.

[2]–المرجع نفسه ، ص6.

[3]–ينظر : ميشال زكريا ، المرجع السابق ، ص 15.

[4]–ينظر : نعمان بوقرة ، المدارس اللسانية المعاصرة ، مكتبة الآداب ، القاهرة_ مصر ، ط 1، 2003م ، ص 157.

من خلال هذين التعرفين، نرى أنّ البنية العميقة تتعلق بالعمليات العقلية الكامنة في حين البنية السطحية تمثل الأداء الواقعي الظاهر للجملة المسموعة أو المكتوبة.

3_1_5_ التطبيقات التربوية لنظرية " تشومسكي":

_ إنّ ماقدمته نظرية "تشوسكي" من تربوية كانت في جانب تعليم اللغة بصفة خاصة، وعلى مستوى تحليل اللغة بصفة عامة فقد توصلت إلى فهم أفضل لطبيعة اللغة وعملها.

_ النحو التوليدي التحويلي، قادر على أن يشكل ويبين بشكل فعال خصائص اللغة.

_ تساعد نظرية "تشومسكي" في إبراز مشكلات التعلم عن طريق تحليل الخطأ، من وجهة نظر "تشومسكي" في وسيلة ممتازة للتعلم.

_ التركيز على المتعلّم باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية، وذلك يقتضي تحديد حاجاته في مجال تعلمه وتلبيتها، ونقصد بحاجاته هنا تعليمه النحو.[1]

_ التركيز على النحو التربوي بمعنى القدر الأساسي من قواعد اللغة التى يحتاجها المتعلم، طبقاً لأهداف التعليم وظروف العملية التعليمية.

_ إنّ القواعد التوليدية و التحويلية هي قواعد علمية تقوم على وصف اللغة، وهي ليست قواعد تربوية، وإنما بالإمكان الاستعانة بها في تحضير المواد التربوية لتعليم اللغة العربية.

3_2_ نظرية التعلم الدماغي:

من خلال الأبحاث التى أجراها كل من علم الأعصاب، وعلم النفس المعرفي وعلم النفس الفزيولوجي، أثمرت باتّجاه جديد في دراسة السلوك وعملية التعلم والتعليم الإنساني وهو التعلم الدماغي أوالتعلم المستند للدماغ.

---

[1]–ينظر : ميشال زكريا ، المرجع السابق ، ص 21.

3_2_1_ مفهوم نظرية التعلم المستند للدماغ:

يعرف التعلم المستند للدماغ " Brian Based Learning" بأنه « التعلم المبني على الفهم الكامل للدماغ البشري، وهو مستقى من عدة فروع من العلوم كالكمياء، وعلم النفس، وعلم الأعصاب...وباستخدام مانعرفه عن المخ فإننا نتخذ قرارات أفضل، ونصل لأكبرعدد من المتعلمين دون أن نفقد انتباه أحدهم»[1] ، فهي النظرية التى يعتمدها الباحث في بناء البرنامج التعليمي القائم على التعلم المستند للدماغ، وذلك فيما يتعلق بخصائص التعلم المتناغم مع الدماغ للتدريس والوصول إلى تعلم أفضل، فهو يشترط حضور الذهن.

3_2_2_ خصائص نظرية التعلم المستند للدماغ:

_ التعلم المستند للدماغ غير ثابت فهو يتأثر بالخبرات البيئية والتجارب العلمية، مما يزيد من قدرة المتعلم على التعامل مع الأشياء بصورة أفضل، وذلك طبقاً لعمليات التعلم المكتسبة حيث تتجدد الخلايا الدماغية والعصبية كلما فكر الإنسان واكتسب أنماط تفكيرية جديدة.

_ يتأثر التعلم المستند للدماغ بمراحل نمو الفرد حيث ينمو بنموه وتتطور قدراته بسرعة في مرحلتى الطفولة والمراهقة.[1]

3_2_3_ مبادئ التعلم الدماغي :

حددت مبادئ التعلم الدماغي، اثنى عشر مبدأ لهذه النظرية وقد تم تعديل هذه المبادئ عدة مرات لتناسب علم الأعصاب والتربية والتعليم، وهذه المبادئ حددها "كين" "Caine" وهي:

---

[1]– وائل أحمد راضي سعيد، فاعلية استراتيجية تدريسية مقترحة للتعلم المستند للدماغ في تنمية مهارات التفكير البصري لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة حلوان، العدد46، أكتوبر2016، ص 57.

[1]– ينظر:عاطف عبد العزيز الغوطي، العمليات الرياضية الفاعلة في جانبي الدماغ عند طلبة الصف التاسع بغزة، استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير، تخصص مناهج وطرق التدريس، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة ، 1428هـ_2007م ، ص 24_25.

أولا: الدماغ نظام تكييفي معقد.

ثانيا:الدماغ اجتماعي بطبيعته.

ثالثا: البحث عن المعنى عملية فطرية.

رابعا: عملية البحث عن المعنى تتم من خلال أنماط.

خامسا: الانفعالات عنصر حاسم في التعلم وتكوين الأنماط

سادسا: كل دماغ يدرك ويبتكر الأجزاء والكليات في آن واحد.

سابعا:تشمل عملية التعلم على الانتباه المركز والإدراك الحسي.

ثامنا: يتضمن التعلم العمليات الشعورية واللاشعورية.

تاسعا: هناك طريقتان لتنظيم المعلومات بالذاكرة (ذاكرة مكانية، ذاكرة صماء).

عاشرا: التعلم ذو صبغة تطورية.

احدى عشر: يتم تدعيم التعلم بمواجهة التحدي وإعاقته من خلال التهديد.

اثنى عشر: كل دماغ منظم على نحو فريد.[1]

3_2_4_ التطبيقات التربوية لنظرية التعلم المستند للدماغ :

لنظرية التعلم الدماغي تطبيقات تربوية من ضمنها :

_ تخطيط المنهج و ذلك باختيار وتقديم محتوى ذي معنى معين في ضوء خصائص البيئة المحيطة بالمتعلم ، و بالتالي يسهل دمج الخبرات في بنية الدماغ.

_ للمعلم دور مهم في هذه النظرية فهو يقوم باكتساب أنماط التعلم الخاصة لكل طالب وما يتمتع من قدرات دماغية.

_ للمتعلم دور متمثل في المشاركة في اكتساب المعرفة بالإضافة إلى التفاعل مع الآخرين، وتأمل عمليات تفكيره.

_ القيام بالأنشطة التى تيسر عمل نصفى الدماغ.

---

[1]–ينظر: عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، ص 265_266_267.

_ بيئة الصف هي التى تدعم التعلم التعاوني و بالتالي التعلم الدماغي كونها آمنة بالإضافة إلى أنها غنية بالمثيرات والتى يمكن من خلالها التعلم.[1]

ثانيا: إسهام اللسانيات النفسية في العملية التعليمية التعلمية.

في اللسانيات النفسية تدرس اللغة كظاهرة سيكولوجية، ومتصلة بالمؤثرات الخارجية، وكذا عوامل بيولوجية وذاتية خاصة بالفرد، وعلى هذا الأساس خضعت اللغة (اكتساب اللغة) إلى دراسة من قبل اللسانيين و النفسانيين على حد سواء، حيث سعوا إلى تطوير نماذج تبين كيفية اكتساب اللغة وإنتاجها، وكذا عرض الاضطرابات اللغوية وأمراض الكلام، وإتاحة المجال لفهم الكثير من الظواهر اللغوية فهماً عميقاً.

1- اكتساب اللغة بين مرحلة ماقبل التعلم ومرحلة التعلم:

تعد مرحلة اكتساب اللغة، ونقصد هنا باللغة (اللغة الأم) من أهم ماتبحث فيه اللسانيات النفسية، وقبل التطرق إلى مراحل اكتساب اللغة، نستعرض أهم العوامل المؤثرة في الاكتساب اللغوي.

1_1_ العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة:

إنّ عملية اكتساب اللغة وإنتاجها من أهم المواضيع التى سلطت عليها الضوء اللسانيات النفسية، غير أن هذه العملية قد تختلف في مقدار النمو اللغوي وهذا راجع إلى عدة عوامل تؤثر في اكتساب الحصيلة اللغوية، ويمكن تصنيفها إلى :

1_1_1_ العوامل البيولوجية (الفطرية):

تهدف هذه العوامل إلى«دراسة اللغة كظاهرة بيولوجية للكائن الحي، مع التركيز على الجوانب العصبية والفيزيولوجية والوراثية، وغير ذلك»[1]، فهي تهتم بالعلاقات الكامنة داخل الفرد ومن بين أهم العوامل البيولوجية المؤثر على الاكتساب اللغوي نذكر:

---

[1]– ينظر: سحر عز الدين ، التعلم المستند للدماغ في تدريس العلوم ، مركز ديبونو لتعليم التفكير ، عمان ، دبي ، ط 1، 2015م ، ص 65_ 66.

[1]– أحمد عمر مختار ، محاضرات في علم اللغة الحديث ، دار عالم الكتب ، القاهرة ، ط 1 ، 1995م ، ص 54.

أ_ عامل الجنس:

أوضحت لنا الدراسات التى تبحث في النمو اللغوي عند الذكور والإناث إلى أنه في مرحلة الطفولة، أن الإناث يتفوقن على الذكور من حيث الكفاءة اللغوية أي عدد وصحة المفردات وتركيبها وطوله[2]، ويمكننا أن نرجح هذا إلى أن الإناث أكثر ارتباطاً بالأم ممّا يسهل عليها اكتساب اللغة، ف« نمو اللغوي للبنات أسرع نظرا لإلتصاقهن بالأسرة بشكل أكثر والأولاد يتفوقون في القدرات الميكانكية والرياضة»[3]، لكن مع التقدم في السّن والوصول إلى السّن الصفي أي سّن السادسة تبدأ هذه الفروق اللغوية بين الجنسين بالزوال.

ب_ عامل الذكاء:

يتأثر النمو اللغوي بالذكاء، « فنمو القدرات العقلية أثناء فترة ما قبل المدرسة شئ غير عادي، وجدير بالملاحظة مثله مثل النمو الجسمي ونمو القدرات الحركية أثناء فترة الطفولة».[1] فالذكاء يشمل العديد من المهارات الفكرية و القدرات العقلية « فقد أثبتت غالبية الدراسات وجود علاقة بين اللغة والذكاء، فالأطفال المتفوقون عقليا يبدؤون الكلام قبل غيرهم، كما أنه من المعروف أنّ الأطفال الذين يعانون من تخلف عقلي توجد لديهم صعوبات كبيرة في الكلام».[2]

---

[2]– ينظر: فاخر عاقل، علم النفس التربوي، منشورات كلية التربية بالجامعة السورية،سوريا_دمشق، د ط، ج 2، 1957م، ص 105.

[3]– أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، سامي محسن الختاتنة، علم نفس النمو، دار ديبونو للنشر والتوزيع، عمان_الأردن، ط 1، 2011م، ص 130.

[1]– عادل عز الدين الأشول ، علم نفس من الجنين للشيخوخة، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، (د ط)، 2008م، ص 274.

[2]– فاطمة الزهراء فرحات، العوامل المؤثرة في النمو اللغوي عند الطفل، التعليمية، جامعة حسيبة بن بوعلى الشلف_الجزائر، العدد10، المجلد4، مارس2017م، ص86.

ج_ عامل النضج والعمر الزمني:

تعتمد عملية الاكتساب اللغوي كليا على النضج البيولوجي والعمر الزمني، لأنّ « بلوغ أعضاء الكلام والمراكز العصبية عند الطفل يهيأ الطفل للكلام وخاصة ببلوغها درجة كافية من النضج العقلي، فالنضج هو الذي يحدد معدل التقدم كما يزداد المحصول اللفظي للطفل كلّما تقدّم في السن» [1]؛ أي أنه كلما زادت درجة النضج عند الطفل، كلّما نضج الجهاز الكلامي و النضج العقلي.

د_ الوضع الصحي والحسي للفرد:

ونقصد به الجوانب الصحية و الجسمية والحسية والسمعية للفرد، وعلاقتها بالنمو اللغوي، إذ يتأثر النمو اللغوي بسلامة هذه الجوانب، فكلما كان الطفل سليم من الناحية الجسمية كلما كان أكثر نشاط وبالتالي أكثر قدرة على اكتساب اللغة.[2]

1_1_2_ العوامل البيئية:

تتمثل العوامل البيئية في المؤثرات الخارجية المحيطة بالطفل فكلما، كانت هذه المؤثرات ملائمة كلما كلما زاد ثراءه اللغوي، ويمكن تصنيف هذه المؤثرات إلى:

أ_دور الأسرة: تعتبر« الأسرة الوحدة الاجتماعية الأولى والبيئة الأساسية التى ترعى الفرد» [3]، ذلك أنّ الطفل يكتسب لغته من خلال محيط أسرته، و بالتحديد علاقته مع والديه إذ يساعد اختلاط الطفل بالراشدين نمو اللغة لديه.

ب_ المستوى الثقافي والاجتماعي: يتأثر اكتساب اللغة عند الطفل بالوسط الاجتماعي والثقافي، الذي يتربى فيه حيث أنّ هناك علاقة بين المنشأ الاجتماعي للطفل واكتساب لغته، بحسب نظرية "برشتاين" فيقول: إنّه ينبغي أن تؤخذ ثلاث أقطاب بعين

---

[1]– فاطمة الزهراء فرحات ، مرجع سابق ، ص 86.

[2]– أديب عبد الله محمد النوايسة، إيمان طه طايع القطاولة، النمو اللغوي والمعرفي للطفل، الإعصار للنشر والتوزيع، عمان_ الأردن، (د ط)، 1436هـ_2015م، ص54.

[3]– فؤاد البهى السيد، الأسس النفسية للنمو، دار الفكر العربي، مصر، ط 1، 1956م، ص 43.

الاعتبار: الوسط الإجتماعي الثقافي، واللغة والطريقة التى يوجه الوسط بها من عائلة ومدرسة بالأخص سلوك الطفل وكذا التفاعلات التى تربط هذه الأقطاب [1].

ج_ الروضة: تلعب الروضة دوراً مهماً في الاكتساب اللغوي، فهي تهتم بتربية الطفل وفقا لمنهجية تربوية مقصودة، ضمناً لتحقيق أهداف تربوية واجتماعية واقتصادية، مع الاهتمام بحاجات الطفل ونموه الشامل بدنيا وعقلياً.[2]

د_ التلفاز: في ظل التطور و العولمة، أصبح التّلفاز أهم الوسائل الترفيهية والمعرفية لطفل ماقبل المدرسة، فشاشة التلفاز التى ينظر منها الطفل على العالم الخارجي ويستطلع مافيه منخبرات ومشاهدات، قد يعجز المحيطون به إعلامه إياه، وهذا يساعد على النمو في شتى المجالات منها النّمو اللغوي والعقلي والاجتماعي بما يشاهده ويسمعه .[3]

1_2_ مرحلة الاكتساب اللغوي ما قبل التّعلم :

تعد مرحلة الاكتساب اللغوي من أساسيات البحث اللغوي النفسي، فهو يعالج المسائل السيكولوجية التى يتضمنها استعمال اللغة، ويشير مصطلح الاكتساب اللغوي إلى «العملية تاتى تنمو بها القدرة اللغوية لدى الإنسان»[4]، وهي عملية غير شعورية وغير مقصودة، ذلك أنّ الطفل لا يتلقى دروساً منظمة في قواعد اللغة واستعمالها، بل يعتمد

---

[1]– ينظر: حفيظة تازورتي، اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، ص 15.

[2]– ينظر: محمد هاشمي ، المحيط اللغوي وأثره في اكتساب اللغة العربية الفصحى_ دراسة وصفية تحليلية لمنطقة لبويرة_، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللغة العربية ، قسم اللغة العربية والآداب، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر، 2005م_2006م ، ص45.

[3]– ينظر: عزة محمد رزق شرف الدين ، برامج الأطفال الفضائية في تأصيل اللغة العربية لدى طفل ماقبل المدرسة ، مجلة الطفولة العربية ، كلية العلوم والآداب_جامعة القصيم_، المملكة العربية السعودية ، العدد 78، سبتمبر2018م، ص 66.

[4]– على القاسمي ، الطفل واكنساب اللغة بين النظرية والتطبيق ، مجلةالممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو ، العدد الرابع، 2011م ، ص 228.

على نفسه في عملية التعلم بالقدرات التى زوده الله تعالى بها والتى تمكنه من اكتساب اللغة، ويمكن تقسيم مرحلة الاكتساب اللغوي ماقبل التّعلم إلى مرحلتين:

1_2_1_ مرحلة اكتساب النظام الصوتي(غير لفظي):

تعد مرحلة اكتساب النظام الصوتي (غير لفظي) هي « قدرة نضج الجهاز النطقي، فالنموالصوتي مرتبط بنمو جهاز النطق» [1]، وتتمثل في ثلاث مراحل: وهي الصراخ، والمناغاة، و تقليد الأصوات(المحاكاة).

أ_ مرحلة الصراخ: وتتمثل هذه المرحلة في الأثر السمعي في الصرخة الأولى التى يصدرها الطفل، وهي دلالة قاطعة على أنّ الطفل بدأ يتنفس وبذلك وظيفتها هي التنفس [2]، وهي أولى مراحل اكتساب النظام الصوتي، وهذه الصرخة ليست من أجل التواصل بل تعتبر مقدمة لحدوث اللغة والكلام، وبمعنى آخر هي ضرب من لغة بدون كلام، ولكن يكون الصراخ تهيئة مباشرة للاتصال الصوتي لدى الإنسان.[3]

ب_ مرحلة المناغاة: وتبدأ هذه المرحلة حوالي الشهر الخامس إلى الشهر التاسع أو الثاني عشر، وتتمثل في تكرار الطفل مجموعة من الأصوات بشكل ثابت ويكون الطفل مستمتع من استماعه لهذه الترديدات ، ويكون العائد السمعي بمثابة تدعيم لإصدارها [4]، وبذلك فهي تعتبر مقاطع صوتية معبرة عن حاجات الطفل استنادا على تكرارهافيحدث تعلمها وترسيخها في ذهنه.

ج_ مرحلة تقليد الأصوات(المحاكاة): و« تبدأ هذه المرحلةعند الطفل سليم الجسم من أواخر السنة الأولى وتنتهي في الخامسة أو السادسة أو السابعة، بحيث يقوم الطفل بتقليد أصوات الحيوان ومظاهر الطبيعة بقصد التعبير عن مصدرها أو عن أمور تتصل

---

[1]– فهد محمد ديب الجمل، الطفل واكتساب اللغة ، مكتبة النور الإلكترونية ، غزة_فلسطين ، ط 1 ، 2021م،ص 13.

[2]– ينظر: أحمد حساني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية_ حقل تعليمية اللغات_ ، ص 25.

[3]– ينظر : توماس سكوفل ، علم اللغة النفسي، ص 25.

[4]– ينظر: جمعة السيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي ، ص 104.

بها، ويبدأ الطفل في بداية هذه المرحلة بمحاكاة الكلمات التى يسمعها محاكاة خاطئة إلى أن يتغير ويحل محل المحاكاة صوتاً قريب من الصوت الأصلي» [1]، وهذا يدل على أن الطفل يتعلم لغته من محيطه والجماعة المحيطة به، وهذا يساعده على تطوير قدرته في التقليد.

1_2_2_ مرحلة اكتساب النظام الصوتي اللفظي (مرحلة الكلام):

اتّفق علماء اللغة على أنّ « هذه المرحلة تبدأ عند الأطفال العاديين في سّن(15) شهراً و(38) شهراً عند الأطفال المتخلفين عقليا...وفي مرحلة السنتين يبدأ الطفل بتركيب جملة بسسطة مكونة من كلمتين وتكون أكثر الكلمات عيانية حسية» [2]، حيث يكون نمو مفرداته بطيئ، وتسمى هذه المرحلة بمرحلة المعاني بحيث « تلتصق المعاني بالحروف و الكلمات لتؤدّي معان محددة فكلمة ماما تعنى الأم و بابا تعنى الأب...وهكذا»[3] ، وتبدأ هذه المرحلة بسلم تدريجي ينطلق من كلمة واحدة ثم كلمتين إلى أن يصل إلى الكلام المتتابع.

أ_ مرحلة الكلمة الواحدة: ليس سهلاً دوماً معرفة متى ينطق الطفل كلمته الأولى ذات المعنى، بحيث تبدأ هذه المرحلة حوالي الشهر الخامس عشر [4]، و« تعد هذه المرحلة بداية النطق الحقيقي عند الطفل وتتطور لديه الرموز اللغويةالممثلة للأشياء والأفعال والأحداث والعلاقات والأفكار، ومن خصائص هذه المرحلة التعميم الزائد حيث يستخدم الطفل كلمة ليعطى عددا من المثيرات والمفاهيم» [5]، فالكلمة الواحدة تؤدي دوراً

---

[1]– ينظر: على عبد الواحد وافي، نشأة اللغةعند الإنسان والطفل، نهضة مصر العربية للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة، (د ط)، 2002م، ص179_180.

[2]– شريف ابراهيم بحيري الجمل، لغة الطفل في ضوء علم اللغة النفسي ، مجلة كليةالآداب، جامعة الزقازيق، العدد22، 2009م ، ص 138.

[3]– حامد عبد السلام زهران ،علم نفس النمو الطفولة والمراهقة، دار المعارف، مصر ، 1986م، ص 142.

[4]– ينظر: محمد محمود عبد الرحمان، علم نفس الطفولة ، دار البداية ، عمان ، ط 1 ، 2013م ، ص 291.

[5]–أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، محسن على الختاتنة ، علم نفس النمو ، ص 223.

فعالاً ومهما؛ ذلك أنها تعتبر جزءً من الكلام الذي يعبر به الطفل عن معنى كلي لأشياء مختلفة ، وبالتالي تشكل هذه المرحلة نقطة تحول بارزة في عدد من الكلمات التى يستخدمها الأطفال.

ب_ مرحلة الكلمتين: تبدأ هذه المرحلة في منتصف السنة الثانية من العمر إلى نهايتها، بحيث يستعمل الطفل اللغة في هذه المرحلة للتعبير عن الملكية الخاصة به، وتسمى لغته بلغة التلغراف لأنها تمتاز بالإيجاز و الاختصار وتعبر في الوقت نفسه- عن معنى كبير مثل: يقول الطفل (ماما مَمْ) فإنه بذلك يشير إلى حاجاته للطعام.[1]

ج_ مرحلة الجملة: تبدأ هذه المرحلة خلال السنة الثالثة من العمر وما بعدها، فيبدأ الطفل باستخدام أشباه الجمل التى تتألف من ثلاث أو أربع كلمات، وتزداد قدرته اللغوية خلال هذه المراحل العمرية، ويلاحظ أنّ نمو اللغة في هذه المرحلة يكون بطيئا [2]، والجدير بالذكر أن في بداية ظهور الجمل على لغته « تبدو عارية من الروابط والحروف، ويبدو تركيبها ساذجا، وتبدو كلماتها بدون تنسيق ولا ترتيب فيوضع بعضها بجانب بعض كيفما اتفق».[3]

وقد قسم علماء اللغة والنفس هذه المرحلة إلى قسمين وهما كالآتى :

1_ مرحلة الجمل القصيرة: وتبدأ هذه المرحلة في العام الثالث من العمر، ويكون الطفل قادرا على تكوين جمل بسيطة متكونة من ثلاث أو أربع كلمات، وتؤدي إلى معنى واضح ومقصود.

---

[1]- عماد عبد الرحيم الزغول ، مبادئ علم النفس التربوي، ص204.

[2]- ينظر: رافع النصير الزغول ، عماد عبد الرحيم الزغول ، علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عملن_ الأردن، ط 1 ، 2011م ، ص 188.

[3]- على عبد الواحد وافي ، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، ص 188.

2_ مرحلة الجملة الكاملة: وتتم هذه المرحلة في السّن الخامسة من العمر فيُكون جملا كاملة، ويعرف معاني الأرقام والأشكال وتصبح لغة الطفل في نهاية هذه المرحلة أكثر فاعلية ومرونة، كما أنّ حديث الطفل يزداد ويصبح أكثر قابلية للفهم.[1]

وتتواصل عملية الارتقاء اللغوي بعد دخول الطفل للمدرسة، وتزداد ثراءً وتنوعاً من الناحية المعجمية، أو الدلالية، أو الوظيفية.

1_3_ مرحلة اكتساب اللغة حيز التعلم:

اهتمّ كل من اللسانيون و النفسانيون والمختصون في علم التربية، بموضوع النمو اللغوي لدى الطفل، وتفسير كيفية تطور اللغة لديه حيث إنّ للمدرسة دور مهم في إتمام بعض الجوانب اللغوية المهمة لترقية ذخيرته اللغوية ونذكر منها مايلي:

1_3_1_ التلفظ (النطق) " **Prononciation**": يعتبر النطق في بداية المراحل التعليمية الأولى مهم، ذلك أنّ معظم أطفال الصف الأول يملكون صوتيات لغتهم الأصلية[2]، وهنا يظهر دور المعلم في تعليمه لنطق الحروف ويستعمل لذلك وسائل سمعية تساعده في إدارك اللغة الصحيحة وكذا تدريبه على القراءة.

1_3_2_ القواعد "**Syntasc**": بما أن الطفل تكونت لديه قدرة على اتقان أساسيات تشكيل الكلمات وتنظيم المفردات وحسن القراءة إلا أن «استخدام الجمل المعقدة كالجمل الطويلة وجمل النفي، وجمل التشابه، والجنس، والطباق تحتاج لوقت أطول حتى يتمكن الطفل من امتلاكها، وفي مرحلة المدرسة الابتدائية يبدأ الطفل بتعلم مبادئ قواعد اللغة (النحو) كصيغ الجموع وأنواع الجمل وأنواع الأفعال وتصاريفها».[3] وكل هذا يحتاج إلى إطلاع دائم بهدف تحصيل النحو بالشكل المطلوب في مرحلة تعليمية معينه.

---

[1]– ينظر: بدر ابراهيم الشيباني ، سيكولوجية النمو ، منشورات مركز المخطوطات و التراث والوثائق ، الكويت ، ط 1، 2000م ، ص 163_164.

[2]– ينظر: شذى عبد الباقي محمد، مصطفى محمد عيسى ، اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1 ،2011م ، ص 215.

[3]– المرجع نفسه، ص 215_216.

1_3_3_ توظيف اللغة "**Pragmatique**": ونقصد هنا بتوظيف اللغة هو استعمالها الصحيح بهدف التواصل والتفاهم، بحيث يتطلب توظيف اللغة أسلوب محادثة بين الأطفال، وفي مرحلة المراهقة يصبح المراهقون يهتمون بتحليل مشاعرهم، و وجهات نظر الطرف الآخر.[1]

2-فهم وإنتاج اللغة في ظل مفاهيم اللسانيات النفسية:

تدرس اللسانيات النفسية العمليات العقلية لفهم وانتاج اللغة، بأدوات مستقاه من اللسانيات، وأخرى من علم النفس، ويسعى الباحثون في هذا المجال إلى تطوير كيفية فهم وانتاج اللغة، وفي هذا العنصر سوف نركز على قسمين مهمين في مجال اللسانيات النفسية وهما: فهم اللغة وإنتاجها والمراحل المرافقة لها.

2_1_ فهم الملكة اللسانية من وجهة نظر اللسانيات النفسية:

إنّ عملية الفهم اللغوي تركز في العملية التعليمية على فهم الملكة اللسانية وبالتالى نركزعلى مهارة كلّ من الاستماع والقراءة، فالفهم هو« حسن تصور المعنى، جودة استعداد الذهن للاستنباط وهو إدراج معرفة جديدة ضمن مجموعة سابقة من المعارف» [2]، وبذلك فالفهم في الإطار النفسي هو عملية معرفية تقوم بإنتاج معنى لفهم وتفسير محتوى المعارف انطلاقا من مجموعة سابقة من المعارف و الأفكار.

أمّا الملكة اللسانية هي «الملكة المتعلقة بالإنجاز الكلامي فهي ملكة كلّية يمتلكها كلّ إنسان، ويستطيع أن يطورها إذا كانت أجهزته المساعد على اكتسابها وانتاجها سليمة، كالجهاز النطقى، والجهاز العصبي، والجهاز السمعي، والجهاز التنفسي» [3]، وبتطور

---

[1]– ينظر: شذى عبد الباقي محمد، مصطفى محمد عيسى، المرجع السابق، ص216.

[2]– بدر الدين بن تريدي ، قاموس التربية الحديث ، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية ، الجزائر، (د ط) ، 2010م، ص244_245.

[3]– سعاد سليماني، الملكات اللغوية وأهميتها في العملية التعليمية ، مجلة اللغة العربية ، المركز الجامعي بعين تموشنت، العدد 40 ، 2018م ، ص 180.

ملكته اللسانية يؤهل الفرد المتلقي على فهم دلالة المعاني أو الرسائل اللغوية سواء كانت مكتوبة أو شفهية، ويحتاج فهم الكلام الإنساني المرور بأربع مستويات مهمة وهي:

2_1_1_ المستوى الفونولوجي (إدراك اللغة): ويهتم هذا المستوى بالخصائص الفزيائية للجهاز النطقي، وكيفية إنتاج الصوت حيث إنّ المستوى الفونولوجي« يتعلق بإصدار الفونيم من أجل تكوين كلمة» [1]، تشكيل الكلمات التى تتفرع إلى جمل ومن ثم إلى فقرات ومن ثم إلى نصوص مختلفة لتشكّل في النهاية معاني ودلات. لذا فإنّ فهم الكلام عملية نفسية كونها تبدأ من استقبال الصوت اللغوي في مراكز السمع وتنتهي بمراكز اللغة في الدماغ، واجتماعية بكونها مرتبطة بالمتلقى وكفايته في اللغة التى يسمعها من محدّثه سواء كانت لغته الأصلية أومكتسبة [2]، بحيث يتطلب فهم هذه القدرات الإدراك الصائب والملاحظة وقدرته على التصور والتخييل والتحليل، ليتم في نهاية هذه العملية تشكل الأصوات.

2_1_2_ المستوى المعجمي: ويهتم هذا المستوى بما يتضمنه اللفظ من دلالات ومعانى عند الفرد[3]، فهو يبحث عن الملامح الدلالية لمعانى الألفاظ، ويساعد في تحديد العلاقات بين المعانى الكلمات.

2_1_3_ المستوى التركيبي: « يعد المستوى التركيبي من أنسب المستويات اللغوية التى تسمع للمرسل بتوظيفه لإبراز استراتجيات الخطاب تداوليا»[4]، فمن خلال هذا المستوى نستطيع التعرف على بناء العبارة إن كانت فعلية أو اسمية، ويحدد العلاقات الوظيفية بين الكلمات داخل التركيب اللغوي.

---

[1]– زعزاعي خديجة، بوفولة بوخميس، تحليل اضطرابات الإنتاج الفونولوجي والدلالي على مستوى الكلمة لدى حبسي بروكا، مجلة الروائز، جامعة باتنة 1، العدد02، 2021م ، ص 153.

[2]– ينظر: عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي ، علم اللغة النفسي ، ص 210.

[3]– ينظر: المرجع نفسه ، ص 103.

[4]– عبد الهادي بن ظافر الشهرى، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بنغازي _ليبيا، ط 1 ، 2004م، ص 71.

2_1_4_ مستوى الخطاب: يعتبرفهم الخطاب الإنساني نظاما خاصا حيث تتداخل فيه مجموعة من العمليات المعرفية المستعملة في اللغة، تستند بالدرجة الأولى على ترتيب الجمل ثم تعتمد على الدلالات، ذلك أن الخطاب المترابط المتسلسل ييسر فهم اللغة، فعملية الفهم هي عمل الذاكرة واسترجاعها وربطها بالخطاب الذي يتعامل معه، وبالتالي فهم اللغة أو الجمل المتتابعة في سياقها تحقق التفاعل التواصلي بين المخاطَب والمخاطِب.[1]

2_2_ إنتاج الكلام من منظور لساني نفسي:

« إن إنتاج الكلام من الناحية النفسية و العصبية، أكثر تعقيدامن عملية صعود صعود درجات السلم»[2]، كون العملية الكلامية عبارة عن مجموع من الرموز الصوتية، الخاضعة لنظام معين، حيث اهتم كل من علماء اللغة والنفس بدراسة العمليات الذهنية التى تمكن من إنتاج الكلام.

2_2_1_ عمليات إنتاج الكلام: تعتبر العملية الكلامية الحاصلة بين شخصين غاية في البساطة، غير أنها تتطلب مهارات لتأدية الكلام، وصياغته قالب لغوي صحيح، وهذا ما جعل علماء اللغة وعلم النفس أن تستحوذ بحوثهم على البحث في هذه المهارات والتى يمكن حصرها في مايلي :

أ_ الإيقاع " **Rythme**": يهتم الإيقاع بتنظيم الكلام اللساني « بحيث يتولد عن رجوع الظاهرة الصوتية أو ترددها على مسافات زمنية متساوية أو متجاوبة أو متقالبة».[3]

ب_ النبر"**Stress**": وهو «وضوح نسبي لصوت أو مقطع إذا قورن ببقية الأصوات و المقاطع في الكلام ويتكون نتيجة عامل أو أكثر من عوامل الكمية و الضغط

---

[1]– ينظر: دايلي خيرة ، دور اللسانيات النفسية في تعليمية اللغة العربية، ص 80_81.

[2]– توماس سكوفل ، علم اللغة النفسي ، ص 58.

[3]– محمد مندور ، في الميزان الجديد ، مؤسسة الهنداوي، مصر، (د ط) ، 2018م ، ص 193.

والتنغيم ».[1] فهو يعتمد على مقطع صوتي دون الآخر والتنغيم يحدد موضعه ويصدر أحيانا أثناء زيادة الصوت، أمّا الضغط والتنغيم هم من عوامل تكون النبر، حيث يسهم النبر في توضيح المقاطع الصوتية قبل إصدار الكلام.

ج_ التنغيم " **Intonation**": « يرى (سيبويه) أنّ التنغيم أداة مهمة للتفريق بين دلالات الأساليب اللغوية المختلفة».[2] إذ هو يعبر عن الحالة السيكولوجية الانفعالية للإنسان، فكلّ حدث نمرُّ به نعبر به عنه بتنغيم خاص، فهذا التغيير الصوتي الصادر منا هو في الوقت نفسه نميز به بين المعانى النفسية المرافقة لسلوكتنا اللغوية.

2_2_2_ الأجهزة العضوية المسؤولة عن إنتاج الكلام:

يتطلب انتاج الكلام الإنساني توفر ثلاث شروط عضوية وهي:

أ_ الجهاز التنفسي "**Respiration**": تشترط عملية الكلام توفر كمية من الهواء الصادر من الرئتين « وهما مصدر الهواء الذى لولاه لما حدث الكلام، ومما يلفت النظر أنّ الهواء الفاسد(الذي هو الزفير) منه نصنع الكلام الجميل».[3] ، وعليه فإن هناك علاقة بين الجهاز التنفسي وإنتاج الأصوات ؛ حيث لاتتم عملية الكلام إلا اذا كان تنفس الإنسان سليما.

ب_ الجهاز النطقي: يتكون جهاز النطق من مجموعة من الأعضاء، والتى يقوم كل واحد منها بعمل خاصٍ به، وعلى الرغم من اختلاف وظائفها إلا أنها تشترك من أجل النهوض بعملية النطق، ويتكون الجهاز النطقي من الرئتين، و القصبة الهوائية، والحنجرة، والحلق، التجويف الأنفي، والتجويف الفموي.[4]

---

[1]– تمام حسن، مناهج البحث في اللغة ، دار الثقافة ، الدار البيضاء_ المغرب ، ط 2 ، 1974م ، ص 160.

[2]– فرهاد عزيز محي الدين ، التنغيم وأثره في التعبير عن المعانى النفسية ، مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية ، كلية التربية للعلوم الإنسانية ، العدد 01 ، 2015م ، ص 83.

[3]– محمد على الخولى، مدخل إلى علم اللغة ، دار الفلاح للنشر والتوزيع ، الأردن ، (د ط) ، 2000م ، ص 30.

[4]– ينظر: محمد جواد النوري ، علم أصوات ، العربية ، منشورات جامعة القدس المفتوحة ، عمان_الأردن ، ط 1، 1996م ، ص 62.

ج_ الجهاز الصوتي: ويتكون الجهاز الصوتي من الحنجرة والوتران الصوتيان، حيث الحنجرة، عبارة عن حجرة متسعة نوعا ما، وتتكون من ثلاث غضاريف، الأول منها ناقص الاستدارة من خلف وعريض بارز من الأمام، أما الثاني فهو كامل الاستدارة، والثالث مكون من قطعتين موضوعتين فوق الغضروف الثاني من خلف، أما عن الوتران الصوتيان فهما رباطان مرنان يشبهان الشفتين، حيث يمتد أفقيا من الخلف إلى الأمام، ويلتقيان عند ما يسمى تفاحة آدم، والفراغ الذي بين الوترين يسمى المزمار، وفتحته تنقبض وتنبسط مع نسب مختلفة تبعاً لدرجة الصوت.[1]

2_3_ مراحل إنتاج اللغة:

« يتعبر إنتاج اللغة المجال الثاني من مجالات اللغة التى تثير اهتمام علماء النفس، وتستحوذ على جزء من بحوثهم ودراساتهم، وتنتج اللغة في شكلين متمايزين، إمّا منطوقة (وتسمى في هذه الحالة كلاماً) وإما مكتوبة»[2] وقد اجتهد علماء اللغة النفسانيون في البحث عن مراحل إنتاج اللغة، ويمكن تقسيمها إلى ثلاث مراحل:

2_3_1_مرحلة تأطير الأفكار اللغوية للعملية الكلامية " Conceptualisation":

وهي البداية الأولى للألفاظ التى نتكلمها، حيث أجرى عالم اللغة النفسي الأمريكي(ديفيد ماكنيل) تفسيرا ذهنيا للكيفية التى يحدث بها التأطير اللغوي للكلام بداية داخل ذهن الإنسان، فيرى أن الإنسان يكوّن المفاهيم اللغوية الأولى على هيئة أسلوبين متزامنين ومتوازيين من التفكير، فالأسلوب الأول هو التفكير النحوي والذي يولد سلسلة الكلمات التى تخطر لنا عندما نتحدث عن كيفية البدء في اللغة، والأسلوب الثاني هو التفكير التصوري والذي يخلق أسلوب التواصل اللغوي الذي تغلب عليه صفة الشمولية و المشاهدة[3]، حيث تمثل هذه المرحلة الانطلاق التصوّري والتمهيدي للخطاب المطلوب

---

[1] – ينظر: ابراهيم أنيس ، الأصوات اللغوية ، مكتبة النهضة ، مصر،(د ط) ، 1975م ، ص 18_ 19.

[2] – جمعة السيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، ص 87.

[3] – ينظر: توماس سكوفل ، علم اللغة النفسي، ص 59.

قبل البدء في التعبير عنه بألفاظ منطوقة، فالكلام يكون في البداية عبارة عن معلومات مخزنة في الذهن ويريد المخاطب إرسالها للسامع.

2_3_2_ مرحلة صياغة الكلام "Formulation":

في هذه المرحلة نقترب أكثر من الناتج الفعلي لهذه العملية العملية[1]فإنتاج اللّغة هو القدرة على التعبير أو تقديم منتج لغوي، فهذه المرحلة مكملة للتى سبقتها فهي تتعلق بتحقيق النتاجات الفعلية لمرحلة التخطيط أو التصور المبدئي للأفكار اللغوية، حيث يتم فيها إنشاء الشّكل اللغوي المناسب للتعبير عن الرسالة المطلوبة، وتشمل كل من صياغة الترميز النحوي والشكلي والصوتي، من خلال تفعيل الأبنية النحوية الملائمة، وتفكيك الكلمات إلى مقاطع صوتية ، كي يتم إنتاجها في لغة منطوقة.[2]

2_3_3_ مرحلة نطق الكلام" Articulation ":

وهي المرحلة التى يتم على إثرها العملية الكلامية، وإنتاج اللغة مستندة على الأعضاء النطقية المختلفة، فهي « العملية التى ينقل فيها الفرد فكرة لفرد آخر عن طريق التحدّث اللفظي، أو الكلمات المكتوبة، وصورة، والإيماءات غير اللفظية»[3]، فالتواصل الفعال يستلزم تنظيم الأفكار قبل نطقها وإيصالها للفرد الآخر، ولذلك تسعى الدراسات الحديثة لفهم هذه العملية عن طريق فحص الطريقة التى يبرمج بها الدّماغ البشري الحركات العضلية العصبية، وبالتالى أعضاء النطق لكي ننطق الأصوات بطلاقة[4]، فعملية نطق الكلام تشبه عملية الحاسوب حين يقوم بمعالجة النصوص، كذلك الدماغ يبرمج أعضاء النطق أو (الجهاز النطقي) لأنّه هو المحرك الرئيسي للأصوات المسموعة، وهذا ماجعل علماء اللغة النفسانيين ، يهتمون بالوظيفة الكلامية للأعضاء النطقية.

---

[1] – ينظر: توماس سكوفل، المرجع السابق، ص 59.

[2] – ينظر: دايلي خيرة ، دور اللسانيات النفسية في تعليمية اللغة العربية، ص 91.

[3] – فكري لطيف متولى، اضطرابات النطق وعيوب الكلام، مكتبة الرشد، القاهرة، ط 1، 1436هـ_2014م، ص14.

[4] – ينظر: توماس سكوفل، المرجع السابق، ص 88.

3- الاضطرابات اللغوية وأمراض الكلام:

تعد الاضطرابات اللغوية وأمراض الكلام من بين أهم مجالات اللسانيات النفسية، حيث ترتبط بمرحلة الطفولة بصفة خاصة عن غيرها من المراحل الأخرى، ولهذا خصصت لها اللسانيات النفسية نصيباً من دراساتها، من خلال الاهتمام بالمشكلات اللغوية والاضطرابات الكلامية.

3_1_ ماهية الاضطرابات اللغوية:

اختلف العلماء في تسمية المشكلات اللغوية التى يعاني منها بعض الأطفال حيث سماها "الجاحظ" بـ "عيوب الكلام"، وحديثا سميت بتسميات متعددة منها: القصور أو العجز اللغوي أو التأخر اللغوي أو الإعاقة اللغوية، و يعرفها (القانون الأمريكي الخاص بذوي الاحتياجات الخاصة) بأن يتعدى عن وصفها بالاضطرابات أو العجز أو الإعاقة اللغوية، فهو يرى بأن هؤلاء المصابين بشر يتمتعون بقيمة إنسانية ونفسية واجتماعية، ولهم حقوق لذلك اختار تسميتهم بالأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية، وفي موضع آحر يعرفها "آرام" " Aram" بأنها الاضطرابات التى تتضمن الأطفال الذين يعانون من سلوكيات لغوية مضطربة تعود إلى نقص في الوظيفة المعالجة التى قد تظهر على شكل أنماط مختلفة من الأداء، وتتشكل بواسطة الظروف المحيطة في المكان الذي تظهر فيه.[1]

يعرفها كذلك القاموس الطبي بأنها « خلل في النمو اللغوي الطبيعي للطفل يقود إلى ضعف القدرة الإنتاجية اللغوية العامة المتمثلة في صعوبة الحصول على كلمات جديدة، وقصور في تركيب الجمل واختيار الكلمة المناسبة في مكانها».[2]

---

[1] – ينظر: يوسف صادق الدباس ، الاضطرابات اللغوية وعلاجها ، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد 29 ، 2013م ، ص 297.

[2] – محمد النوبي محمد على ، صعوبات التعلم بين المهارات و الاضطراب، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان ط 1 ، 1032هـ_2011م، ص 170.

ويعرفها " قحطان أحمد الظاهر" بأنها «مشاكل الفهم واستخدام اللغة للتواصل مع الآخر سواء كانت هذه اللغة منطوقة أو مكتوبة».[1]

وخلاصة القول من هذه التعريفات ؛ على رغم من اختلافها، إلا أنّها تصب في قالب وهو أنّ الاضطرابات اللغوية تتمثل في صعوبة استعمال اللغة واستقبالها، من ناحية الفهم أو التعبير أو القراءة ، ومنه عرقلة وظيفتها التواصلية.

3_2_ أسباب الاضطرابات اللغوية:

ذكر علماء اللغة النفسانيون جملة من العوامل والأسباب المؤدية إلى الاضطرابات اللغوية وأمراض الكلام، ويمكن حصر هذه الأسباب في مايلي:

3_2_1_ أسباب عضوية:

وهي اضطرابات أو خلل في بعض الأجهزة العضوية والجسمية مثل: فقدان السمع، وانحراف التركيب الفمي (كعوب الأسنان وشق الحلق)، والعيوب العضلية والنيرولوجية في أجهزة الكلام (كالتلف العصبي أو الشلل المخي) و التخلف العقلي، غالبا ما يكون ذا أثر واضح في الكلام [2]، وعليه فإنّ كل من الجهاز السمعي والنطقي له أكبر أثر في ظهور العجز اللغوي، بالإضافة إلى الأسباب الفيسيولوجية كتلف الدماغ لأنه المسؤول عن اللغة، ومراكز إنتاج اللغة، فإذا كان الدّماغ في حالة سليمة فإنّ الطفل سيكتسب قدرة على إدراك وفهم اللغة.

3_2_2_ أسباب نفسية:

تعد العوامل النفسية التى يتعرض لها الطفل من بين التأثيرات السلبية على الاضطرابات اللغوية ، حيث إنّ كلاّ من القلق والتوتر الناتج عن الخوف أو مكبوتات، ومبالغة الأم في رعاية ابنها، أو رغبتها في أن يصبح دائما صغيرا أو الكعس كالحرمان

---

[1] – قحطان أحمد الظاهر، اضطرابات اللغة والكلام ، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان ، ط 1 ، 2009م ، ص 18.

[2] – ينظر: فكري لطيف متولى ، اضطرابات النطق وعيوب الكلام ، ص 85_86.

العاطفي [1]، والصدمات الانفعالية، وضعف الثقة بالنفس، كلّ هذا يمكن أن نرجح سببه إلى الوالدين وخلافاتهم، أو انفصالهم، أو التنمر الذي يحصل للطفل في المدرسة من طرف زملائه قد يسبب له ضعف الثقة بالنفس، و الانطواء، كل هذه الأسباب تؤدي إلى عرقلة النمو اللغوي لدى الطفل، وتحدث له عجز في عملية التواصل.

3_2_3_ أسباب إجتماعية:

للتنشئة الاجتماعية دور في النمو اللغوي، فإذا عاش في مجتمع يمارس أشكالا من الألفاظ غير الملائمة فإنه حتما سوف يأخذ من هذه الألفاظ، بحيث « تعودهذه الأسباب إلى التنشئة الأسرية والمدرسية وأساليب العقاب الجسدي الذي يؤدي بدوره إلى الاضطرابات اللغوية، ويلعب تقليد الأطفال لآبائهم الذين يعانون اضطراب في الكلام و اللغة، ويؤثر الحرمان الثقافي و البيئي في التواصل» [2]، فالأماكن التى لا تتوفر على عوامل تنشئة اجتماعية جيدة، حتما تؤثر سلباً على حصيلة الطفل اللغوبة.

3_2_4_ الأسباب التعليمية:

تمثل البيئة التعليمية مكاناً مناسباً للنمو اللغوي، فإن كل من « مهارات اللغة والكلام مهارات (مكتسبة) متعلّمة، لذلك قد يحدث اضطرابا في طبيعة التفاعل بين المتحدث والمستمع ممايؤثر في النمو اللغوي، لذلك يجب توافر بيئة تعليمية مناسبة للتلاميذ» [3]، حيث للمعلم دور كبير في الكشف عن التلاميذ الذين يعانون اضطرابات لغوية، ذلك أنّ العديد من الاضطرابات لا تظهر إلا عند دخول الطفل للمدرسة،

---

[1] – ينظر: سيرجيو سبيني ، التربية اللغوية للطفل ، تر: فوزي عيسى ، عبد الفتاح حسن ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، د ط ، 2001م ، ص 64.

[2] – ميساء أبو شنب، فرات كاظم الكعبي، مشكلات التواصل اللغوي، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان ، ط 1 ، 2015م ، ص 108.

[3] – المرجع نفسه، ص109.

كمحدودية المفردات، و وجود اضطرابات في الجوانب النحوية والدلالية [1]، لذلك ينبغي على العامِلِين في مجال التربية والتعليم الاهتمام بذوي الإعاقات اللغوية، وجعل لهم دورات تدريبية وذلك لتطوير مستوى وضوح الكلام لديهم.

3_3_ نماذج حول بعض أمراض الكلام المؤثرة في عملية التعلم:

اهتمت اللسانيات النفسية بالأداء اللغوي، والعمليات العقلية التى تجري في الدماغ وربطت بينهم، فقامت بدراسة عيوب النطق والاضطرابات اللغوية وذلك من خلال الاهتمام بالأمراض الكلامية المتعلقة بالعوامل السيكولوجية المؤثرة على عملية الكلام وبالتالي سنذكر في هذا النطاق بعض النماذج حول أمراض الكلام ومن بينها:

3_3_1_ الحبسة الكلامية "Aphasie":

وتتمثل أعراضها في فقدان القدرة على التعبير بالكلام أو الكتابة أو عدم القدرة على فهم معنى الكلمات المنطوقة، وكذاك عدم التذكر(كتذكر الأشياء و المرئيات)، وفي الغالب تكون نتيجة خلل أو ضربة في منطقة أو أكثر من المناطق المسؤولة عن اللغة في الدماغ، أو ورم في الدّماغ أو فقدان الوظائف العقلية كالتفكير و التذكر والاستدلال.[2]

3_3_2_ اللجلجة " Stuttering":

ويمكن القول بأن اللجلجة هي «اضطراب في التدفق السلس للكلام تظهر في شكل تشنجات عضلية توقفية أو تكرارية أو إطالة، هذه التشنجات خاصة بوظائف التنفس و النطق والصياغة» [3]، وبذلك يكون لدى الفرد المصاب بالجلجة تكرار في الأصوات، ويرى العلماء أنّ الجلجة «تنشأ نتيجة حالة صراع تدور دائما داخل الفرد بين رغبة المتلجلج في الكلام لكي يتواصل مع الآخرين، ورغبته في الصمت خوفاً وخجلاً من

---

[1] – موسى محمد عمايرة، ياسر سعيد الناطور ، مقدمة في اضطرابات التواصل ، دار الفكر، عمان ، ط 2 ، 1435هـ_2014م ، ص 31.

[2] – ينظر: قحطان أحمد الظاهر ، اضطرابات اللغة والكلام ، ص 120.

[3] – حمدى على الفرماوي، نيروسيكولوجيا معالجة اللغة واضطراب التخاطب، مكتبة الأنجلو المصرية ، مصر ، ط 1، 2006م ، ص165.

حدوث اللجلجة، وغالبا مايكون ضحية الشعور بالعجز والخوف مما يؤدّي بالفعل إلى حدوث اللجلجة».[1]

3_3_3_ التلعثم " Stammering":

يعرف التلعثم بأنه « اضطراب بسبب طلاقة كلام المرسل وتكون العثرات في صورة تكرار أو إطالة أو وقفة (صمت) أو إدخال بعض المقتطع أو الكلمات التى لاتحمل علاقة بالنص الموجود».[2] مثال: يقول الشخص المصاب _ هو هو هو يلعب_، أو يقول: – أنا إس إس إسمي خالد– وهو أحد العيوب الكلامية، ويعرفها "هيرلوك_ Hurlock " بأنه « حالة من التوقف أثناء الكلام ترافق عملية التأتأة، يكون فيها الشخص المتأتي، غير قادر على إخراج الأصوات، يتبعها مباشرة وبشكل مفاجئ انسياب الكلام»[3]، وبذلك يشعر الطفل المتلعثم بعدم القدرة على التكلم بطلاقة.

3_3_4_ عسر القراءة " Dyslescia":

تمثل القراءة نشاطاً هاما للطفل عند دخوله للمدرسة بالأخص في الصفوف الابتدائية، فالقراءة من بين أحد المهارات الخاصة باللغة فهي نشاط فكري و بصري يصاحبه إخراج أصوات، وتحريك شفاه من أجل الوصول إلى فهم المعاني، ويرتبط مصطلح صعوبة القراءة بعسرالقراءة ويعرفة "فريسون" بأنه عجز جزئي في القدرة على القراءة، أو فهم ما يقوم بقراءته الفرد قراءة صامتة أو جهرية.[4]

---

[1] – سمير محمود أمين ، الجلجة أسبابها وعلاجها ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ط 1 ، 1420هـ_2000م ، ص23.

[2] – فيصل العفيف، اضطرابات النطق واللغة ، مكتبة الكاتب العربي، بيروت ، (د ط)، 2014م ، ص 34.

[3] – هالة ابراهيم الجرواني، رحاب محمود صديق ، اضطرابات التأتأة روية تشخيصية علاجية، دار المعرفة الجامعية، مصر، (د ط) ، 2013م ، ص67.

[4] – ينظر: جمال مثقال مصطفى القاسم ، أساسيات صعوبات التعلم، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان_الأردن، ط 3، 1436هـ_2015م ، ص 119.

كما يعرفها (مركز تقييم نمو الطفل التابع للمركز الطبي بجامعة أنديانا) بأنها «حالة قصور في القدرة على القراءة، الصحيحة، بالدرجة التى يتقنهاأقران الطفل من الذين هم في مثل عمره ومرحلته التعليمية، وتحدث نتيجة عوامل عضوية أو عصبية».[1]

3_4_ بعض النماذج العلاجية للأمراض الكلامية:

تستلزم معالجة الاضطرابات اللغوية و أمراض الكلام، تضافر جهود مجموعة من المختصين في مجالات عديدة أهمها: الأرطوفونيا وعلماء الأعصاب وعلماء النفس و كذا المختصون في اللغويات، وعلوم التربية والأسرة، وفي مايلي بعض المقترحات العلاجية لأمراض الكلام يمكن تصنيفها كالآتى:

3_4_1_ العلاج النفسي "Psychologie Therapy":

يعتبر الاهتمام بالصحة النفسية من بين أهم المقترحات العلاجية لأمراض الكلام، باعتبارها مؤشّرا فعّالا وذلك من خلال تعزيز الثقة النفسية، وإطالة الكلام لعلاج أمراض التعلثم والتّأتأة، بالإضافة إلى استخدام أسلوب العلاج الجماعي والعلاج السلوكي، وكذا استخدام أسلوب الكافأة والتدعيم [2]، لتقليل من مشاعر الخوف والقلق، وتوفير جو أسري ومدرسي مريح ومتفهم لمعاناة المصاب بالاضطراب اللغوي النفسي، فكلّ هذه الأمور تساعد على تحقيق الصحة النفسية والكلامية للمصاب.

3_4_2_ العلاج الطبي:

ويشتمل العلاج الطبي على الفحوصات التى يجريها المصاب بالاضطراب اللغوي، بحيث يركز على دراسة خصائص الفرد السلوكية الناتجة عن الخلل النمائي أو اضطراب نفسي، فيحدد سبب الاضطراب ويقدم العلاج المناسب وذلك من خلال الفحص الطبي الفيسيولوجي، لمعرفة مدى سلامة الأجزاء الجسمية ذات العلاقة بالنطق واللغة

---

[1] – أحمد عبد الكريم حمزة ، سيكولوجيا عسر القراءة(الديسلكسيا) ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان_الأردن، ط 1، 2008م، ص53.

[2] – ينظر : هالة ابراهيم الجرواني ، رحاب محمود صديق ، المرجع السابق ، ص 96.

كالأذن، والأنف، والحبال الصوتية، واللسان، والحنجرة [1]، كون العلاج الطبي يهدف لعلاج الإصابات العضوية.

3_4_3_دور المعلم في علاج الاضطرابات اللغوية:

للمدرسة والوسط التربوي دور هام في الكشف عن المصابين بالاضطرابات اللغوية، وكذا علاجهم و بالأخص المعلم فهو يكشف حالات التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات التواصل، ذلك أنّ العديد من الحالات لاتظهر إلاّ عند دخول الطفل للمدرسة ودور المعلم أساسي في إنجاح عملية العلاج ؛ فهو يعتبر مساعدا أخصائيّا في نطق اللّغة داخل الصف من خلال إنجاز بعض الأنشطة الصفية اليومية و المساعدة على النطق [2]، كاستعمال الألعاب التعليمية والصور و الاهتمام بالأنشطة الفنية والرياضية.

3_4_4_ دور التكنولوجيا في علاج الاضطرابات اللغوية:

قامت الدراسات اللغوية المعاصرة بإثبات الدور الفعال الذي تقوم به التكنولوجيا في حل مشاكل الاضطرابات اللغوية بحيث قامت بعض الدّراسات باستخدام برنامج لعلاج اضطرابات النطق وذلك من خلال تصحيح النطق الخاطئ لدى هؤلاء الأطفال بالاعتماد على مهارات التواصل ولغة الجسد [3]، لذلك سهّلت التكنولوجيا وبالأخص البرامج التى تقوم بالدّراسات الصوتية لتحسين وضع النطق والكلام لدى الكثير من المتعلمين الذين يعانون من أمراض الكلام، والاضطرابات اللغوية.

---

[1] – ينظر: سامية عرعار، إكرام هاشمي ، اضطرابات اللغة والتواصل ، مجلة العلوم الإنسانية و الإجتماعية ، جامعة عمار ثلجي ، الأغواط_الجزائر ، العدد 24 ، جوان 2016م ، ص 11_12.

[2] – ينظر: محمد موسى عمايرة ، ياسر سعيد الناطور، مقدمة في اضطرابات التواصل، ص 32_33.

[3] – ينظر: محمد النوبى محمد على، فعالية برنامج باستحدام الحاسب الآلى في خفض حدة بعض اضطرابات النطق لدى ضعاف السمع، المؤتمر السنوى الثانى عشر، مركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين الشمس_ مصر، 2017م، ص 183.

خاتـمـــة

في خاتمة عناصر هذا البحث نخرج بجملة من النتائج نذكر أهمها في مايلي :

1/ تعدّ العملية التعليمية التعلمية من الأولويات في حياة الإنسان، بها ترقى الحضارات وتزدهر الأمم.

2/ تقوم العملية التعليمية التعلمية على عناصر أساسية هي :

المعلّم، المتعلّم، المادة التعليمية، الطريقة (المحتوى)

3/ لايمكن أن تتمّ العملية التعليمية التعلمية إلا بوجود وسائل مختلفة سواء سمعية، أو بصرية وهذه الوسائل لها فوائد جمّة تعود على المعلم والمتعلم.

4/ العملية التعليمية التعلمية ؛ هي دراسة تقوم بتنظيم وضعيات التعلم التى يندرج فيها الطالب أو التّلميذ لبلوغ أهداف معرفية وتربوية ونفسية.

5/ تتأثر العملية التعليمية التعلمية بعدة عوامل تؤثر على سيرها ، وتنقسم هذه الى عوامل ذاتية، وعوامل خارجية .

6/ تعدّ اللسانيات التعليمية حقلا من حقول المعرفية الحديثة، وتتقاطع مع عدة علوم من بينها: اللسانيات النفسية؛ وذلك من أجل ترقية الحصيلة العلمية والمعرفية، وتطوير طرق و وسائل العملية التعليمية التعلمية.

7/ الباحث في مجال التعليمية مدعوّ إلى ضرورة الاطّلاع على علم اللغة النفسي ومجالاته . وهذا الأخير يدرس العلاقات بين النفس الإنسانية والظواهر اللغوية.

8/ يعمل علم اللغة النفسي أو(اللسانيات النفسية) على الربط الدقيق بين علم النفس وما له من علاقات في علم اللغة.

9/ نشأ علم اللغة النفسي، نتيجة اهتمام اللغويين المعاصرين بدراسة اللغة دراسة نفسية.

10/ لعلم اللغة النفسي مجالات متعددة التخصصات؛ تتمثّل في إنتاج اللّغة واكتسابها، وأمراض الكلام، ويهدف الى فهم طبيعة العمليات التي يخضع لها الدّماغ لفهم اللغة و إنتاجها.

11/ التفاعل بين اللسانيات وعلم النفس، أنتج ثمارا في حقل اللسانيات التعليمية .

12/ لنظريات التعلم دور بارز في حلّ أكثر مشكلات التعلّم؛ وذلك من خلال ماقدّمته من رؤى، وما وصلت إليه من نتائج.

13/ تعدّد النظريات اللسانية وتنوعها، يعتبر عنصرا مهمّا لإيجاد الطريقة البيداغوجية الناجعة وتحسينها باستمرار.

14/ إنّ الاطلاع على النظريات اللسانية النفسية، يساعدنا على فهم كيفية اكتساب اللغة و وظيفتها.

15/ دراسة النّظريات اللسانية النفسية، تجعل المدرسين قادرين على أن يحدّدوا فرضياتهم حول عملية التعلم والتعليم.

16/ لاتوجد نظرية واحدة يمكن الاعتماد عليها في العملية التعليمية التعلمية، بل عدة نظريات مصنفة الى ثلاث (سلوكية، معرفية، فطرية)، و يمكن الاستفادة من مجموع مبادئها.

17/ اللسانيات النفسية مساعد مهني للمعلم أثناء أدائه للعملية التعليمية، لأنها تزوّده بالأسس المعرفية التى تمكّنه من إدراك كيفية إنتاج متعلم اللغة جملا.

18/ للسانيات النفسية دور أساسي في تحليل العملية التعليمية .

19/ على مدرس اللغة الجيّد الاطلاع على مواضيع اللسانيات النفسية من أجل اختيار الطرائق التعليمية الصحيحة.

20/ إنّ الاهتمام بالجانب النفسي في الحيز المدرسي ؛ يكون بتوفير مستشارين نفسانيين وأخصّائيين في التّخاطب في المؤسّسات التعليمية.

21/ أدّى التقاطع القائم بين اللّغويات وعلم النفس إلى ثمار مجدية في مجال التعليمية، وذلك بمعرفة العوامل السيكولوجية التى من شأنها عرقلة التحصيل اللّغوي للتلاميذ و تقديم خطط علاجية لأصحاب الأمراض الكلامية و اللغوية والنطقية.

22/ تبحث اللسانيات النفسية عن الأسباب النفسية المعرقلة لاكتساب اللغة وتعالجها ؛ وتسطّر للمعلّم أهداف درسه بناءً على حاجات المتعلم وشخصيته.

قائمة المصادر والمراجع

•القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

أولا: المصادر والمراجع:

1. إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، مكتبة النهضة، مصر، (د ط) ، 1975م .
2. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2009م.
3. أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 1995.
4. أحمد عبد الكريم حمزة، سيكولوجيا عسر القراءة (الديسلكسيا)، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان_الأردن، ط 1، 2008م.
5. أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، سامي محسن الختاتنة، علم نفس النمو، دار ديبونو للنشر والتوزيع، عمان_ الأردن ، 2011م .
6. أحمد عزت راجح، أصول علم النفس، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، ط7، 1968م.
7. أحمد عمر مختار، محاضرات في علم اللغة الحديث، دار عالم الكتب، القاهرة، ط 1 ، 1995م.
8. أحمد محمد عبد الخالق وعبد الفتاح محمد دويدار، علم النفس أصوله ومبتدئه، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، الاسكندرية، (د ط)، 1999م.
9. أحمد محمد عبد الخالق، أسس علم النفس، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، الاسكندرية، ط3، 2000م.
10. أحمد محمد عبد الخالق، مبادئ التعلم، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، ط، 2001.
11. أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، دار الفكر، دمشق، ط1، 2008م.

12. أحمد مصطفى أبو الخير، علم اللغة التطبيقي، بحوث ودراسات، دار الأصدقاء للطباعة، المنصورة، د ط، 1428هـ- 2006م.

13. أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط5، 205م.

14. أديب عبد الله محمد النوايسة، إيمان طه طايع القطاولة، النمو اللغوي والمعرفي للطفل، الإعصار للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، 1436هـ_2015م.

15. أفنان نظيرة دروزه، النظرية في التدريس وترجمتها علميا، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط2، 2000م.

16. أمل الأحمد، التعلم الذاتي في عصر المعلومات، مؤسسة الرسالة للطباعة و النشر ، بيروت_لبنان ، ط1 ، 2002م .

17. أنطوان صياح، تعليمية القواعد العربية، دار النهضة العربية، بيروت، (د ط)، 2001م.

18. أنور محمد الشرقاوي، التعلم_ نظريات وتطبيقات_، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، (د ط)، 2012م.

19. بدر ابراهيم الشيباني، سيكولوجية النمو، منشورات مركز المخطوطات و التراث والوثائق، الكويت، ط 1، 2000م .

20. بديع القشاعلة، مدارس علم النفس، مركز السيكولوجي للنشر الإلكتروني النقب ،فلسطين ، (د ط)، 2021م.

21. بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007.

22. تمام حسن، مناهج البحث في اللغة، دار الثقافة، الدار البيضاء_ المغرب، ط 2، 1974م .

23. تواتي بن التواتي ، المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث ، دارالوعي للنشر والتوزيع ، رويبة_ الجزائر ، ط 2 ، 1433هـ_2012م.

24. جلال شمس الدين، علم اللغة النفسي، مناهجه ونظرياته وقضاياه، توزيع مؤسسة الثقافة الجامعية، الإسكندرية، (د ط)، ج 1، 2003م.

25. جمال مثقال مصطفى القاسم، أساسيات صعوبات التعلم، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان_الأردن، ط 3، 1436هـ_2015م.

26. جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، كويت، 1990م.

27. الجمعي بولعراس، مدخل إلى اللسانيات النفسية العصبية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي، المملكة العربية السعودية، الرياض، ط1، 1437هـ، 2017م.

28. حامد عبد السلام زهران، علم نفس النمو الطفولة والمراهقة، دار المعارف، مصر،(د ط)، 1986م.

29. حبيب بوزوادة ويوسف ولد النبية، تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية، قضايا وأبحاث، مكتبة الرشاد للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2020م.

30. حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب، القاهرة، ط 1 ، 1423هـ_2003م.

31. حفيظة تازورتي، اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر، (د ط) ، 2003م.

32. حلمي الملجي، علم النفس المعاصر، دار النهضة العربية لطباعة والنشر، بيروت، ط8، 2000م.

33. حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، (د ط)، 2003.

34. حمدى على الفرماوي، نيروسيكولوجيا معالجة اللغة واضطراب التخاطب، مكتبة الأنجلو المصرية ، مصر ، ط 1، 2006م .

35. حنان عبد الحميد ، علم النفس التربوي ، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان ، ط5، 1435هـ_2014م.

36. حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط5، 2003م.

37. خولة طالب إبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط 2، 2006م .

38. رافع النصير الزغول، عماد عبد الرحيم الزغول، علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان_ الأردن، ط 1 ، 2011م .

39. رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، المملكة العربي السعودية، ج2، (د ط)، (د ت).

40. رضا الطيب الكشو، توظيف اللسانيات في تعلم اللغات، مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، مكة المكرمة، (د ط)، 1426 هـ.

41. رمضان القذافي، نظريات التعلم والتعليم، الدار العربية، ليبيا–تونس، ط2، 1981م.

42. زيد سليمان العدوان، أحمد عيسى داوود، النظرية البنائية الأجتماعية وتطبيقاتها في التدريس، مركز ديبونو لتعليم التفكير، دبي_الإمارات العربية المتحدة ، ط 1 ، 2016م .

43. سحر عز الدين، التعلم المستند للدماغ في تدريس العلوم ، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، دبي ، ط 1، 2015م.

44. سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، عمان، ط1، 2005م.

45. سمير جلوب، الوسائل التعليمية، دار من المحيط إلى الخليج للنشر والتوزيع، المملكة الأردنية الهاشمية، ط1، 2017م.

46. سمير محمود أمين، الجلجة أسبابها وعلاجها، دار الفكر العربي، القاهرة ، ط 1، 1420هـ_2000م .

47. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان–الأردن، (د ط)، 2010م.

48. السيد العربي يوسف، علم اللغة التطبيقي وتعليمه للغات، مركز الألوكة، (د ب)، ط 1، (د ت).

49. السيد محمود أحمد، علم النفس اللغوي، منشورات جامعة دمشق، ط2، 1995، 1996م.

50. شذى عبد الباقي محمد، مصطفى محمد عيسى، اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان ،2011م .

51. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار الهومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، (د ط)، 2000.

52. صالح حسن الداهري، أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 1432هـ_2011م.

53. صالح محمد علي أبو جادو، علم النفس التربوي، دار الميسرة، عمان – الأردن، ط1، 1421هـ–2000م.

54. عادل أبو العز سلامة وآخرون، طرائق التدريس العامة– معالجة تطبيقية معاصرة–، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009.

55. عادل عز الدين الأشول، علم نفس من الجنين للشيخوخة، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، (د ط)، 2008م.

56. عايش محمد زيتون، النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2007م .

57. عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تح: درويش الجويدي، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ط1، 1415مه–1995م.

58. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، علم اللغة النفسي، جامعة الإمام محمد بن مسعود الإسلامية، عمادة البحث العلمي، الرياضي، (د ط)، 1427هـ.

59. عبد اللطيف محمد خليفة، الدافعية للإنجاز، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، (د ط)، 2000م.

60. عبد المجيد النشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان ، ط4، 1423هـ_2003م .

61. عبد المحسن بن عبد العزيز أبانمي، الوسائل التعليمية مفهومها وأسس استخدامها ومكانتها في العملية التعليمية، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط1، 1414هـ.

62. عبد الهادي بن ظافر الشهرى، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بنغازي _ليبيا، ط 1 ، 2004م.

63. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، (د ط)، 1995م.

64. عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي _النظرية والتطبيق_، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان _ الاردن ، (د ط) ، 2004م.

65. عصام حيدر، التدريب والتطوير، من منشورات الجامعة الافتراضية الصورية، الجمهورية العربية السورية، (د ط)، 2020م.

66. عطية سليمان أحمد، اللسانيات العصبية اللغة في الدماغ (رمزية، عصبية، عرفانية)، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، مصر، (د ط)، 2019م.

67. على السيد سليمان، نظريات التعلم وتطبيقاتها في التربية الخاصة، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، الرياض، ط1 ، 1421هـ_2000م .

68. على آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط1، 1998م.

69. على عبد الواحد وافي، نشأة اللغةعند الإنسان والطفل، نهضة مصر العربية للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، (د ط) ، 2002م.

70. عماد عبد الرحيم الزعول، على فالح الهندواي، مدخل إلى علم النفس، دار الكتاب الجامعي، العين_الإمارات العربية المتحدة ، ط 8 ، 1435هـ_2014م .

71. عماد عبد الرحيم الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، العين _الإمارات العربية المتحدة ، ط 2 ، 1433هـ_2012م .

72. عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2010م.

73. عمر التومي الشيباني ، تطور النظريات والأفكار التربوية ، دار الثقافة ، بيروت_لبنان ، (د ط) ، 1971م .

74. عواطف محمد محمد حسانين، سيكولوجية التعلم –نظريات–عمليات معرفية–قدرات عقلية، الناشر المكتبة الأكاديمية، الجيزة–مصر، ط1، 2012م.

75. فاخر عاقل، علم النفس التربوي، منشورات كلية التربية بالجامعة السورية، سوريا_دمشق، (د ط)، ج 2، 1957م.

76. فتحي الزيات، سيكولوجية التعلم بين المنظور الإرتباطي والمنظور المعرفي، دار النشر للجامعات، القاهرة، ط2، 1424هـ_2004م.

77. فكري لطيف متولى، اضطرابات النطق وعيوب الكلام، مكتبة الرشد، القاهرة، ط 1، 1436هـ_2014م.

78. فهد محمد ديب الجمل، الطفل واكتساب اللغة ، مكتبة النور الإلكترونية ، غزة_فلسطين ، ط 1 ، 2021م.

79. فؤاد البهى السيد، الأسس النفسية للنمو، دار الفكر العربي، مصر، ط 1، 1956م.

80. فيصل العفيف، اضطرابات النطق واللغة ، مكتبة الكاتب العربي، بيروت، (د ط)، 2014م .

81. قحطان أحمد الظاهر، اضطرابات اللغة والكلام ، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان ، ط 1 ، 2009م .

82. قدري حنفي، تاريخ علم النفس العام، معهد الدراسات العليا للطفولة، (د ب)، (د ط)، (د ت).

83. كاظم محسن كعبي، علم النفس والعمليات المعرفية، دار الكتب والوثائق ، بغداد، ط1، 2021م، ص 103.

84. كفاح يحي صالح العسكري وآخرون، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، تموز طباعة، نشر، توزيع، دمشق، ط1، 2012.

85. ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف، المدخل للمناهج وطرق التدريس، الناشر سلسلة الكتاب الجامعي العربي، المملكة العربية السعودية، ط1، 2009.

86. محسن على عطية، الكافي أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان–الأردن، ط1، 2006م.

87. محسن على عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2003.

88. محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان–الأردن، ط1، 2013م.

89. أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم، الإحكام في أصول الأحكام، تح: أحمد محمد شاكر، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط2، 1403م.

90. محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب للنشر، المغرب، (د ط)، 2000م.

91. محمد الدريج، ديداكتيك اللغات واللسانيات التطبيقية، منشور مجلة كراسات تربوية، تطوان، (د ط)، 2019م.

92. محمد الطيطي وآخرون، مدخل إلى التربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2002م.

93. محمد النوبي محمد على، صعوبات التعلم بين المهارات و الاضطراب، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان ط 1 ، 1032هـ_2011م.

94. محمد بن يحي زكريا، عبد مسعود، التدريس عن طريق: المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات والمشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، (د ط)، 2006م.

95. محمد جواد النوري، علم أصوات العربية، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان_الأردن، ط 1، 1996م .

96. محمد زياد حمدان، نظرية التعلم – تطبيقات علم نفس التعلم في التربية– دار التربية الحديثة، الجمهورية العربية السورية، (د ط) ، 1471هـ_1997م .

97. محمد شحاتة ربيع، تاريخ علم النفس ومدارسه، دار الغريب للطباعة والنشر ، القاهرة ، (د ط) ، 2004م .

98. محمد على الخولى، مدخل إلى علم اللغة، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن ، (د ط) ، 2000م .

99. محمد على الخولي، قواعد تحويلية للغة العربية، دار الفلاح للنشر والتوزيع، ط 1999، 1999م .

100. محمد محمود عبد الرحمان، علم نفس الطفولة، دار البداية، عمان، ط 1، 2013م .

101. محمد مندور، في الميزان الجديد، مؤسسة الهنداوي، مصر، (د ط)، 2018م.

102. محمد موسى عمايرة، ياسر سعيد الناطور، مقدمة في اضطرابات التواصل، دار الفكر ناشرون وموزعون، المملكة الاردنية الهاشمية، عمان، ط 2، 2014م.

103. محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم العامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر، ط 1 ، 1988م .

104. محمود فتوح سعدات، تقنين مقياس وكسلر –بلفير لقياس الذكاء المجتمع العربي، دار الهدى للطباعة والنشر، (د ب)، ط1، 2020م.

105. محمود قاسم، في النفس والعقل لفلاسفة الاغريق والاسم، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ط3، (د ت).

106. محمود محمد ميلاد، علم نفس نمو الطفل المعرفي، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع ، عمان، ط 1، 1436هـ_2015م.

107. محي الدين توق، يوسف قطامي، أسس علم النفس التربوي، دار الفكر للطباعة والنشر و التوزيع ،(د ب)، ط3، 1424هـ_2003م.

108. مروة حسين علي، العوامل النفسية المؤثرة في الأداء الدراسي، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (د ط)، 2016م.

109. مساعد بن سليمان بن ناصر الطيار، التفسير اللغوي للقرآن الكريم، دار ابن جوزي، (د ط)، (د ت).

110. موريس شربل، التطور المعرفي عند بياجيه ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت، ط 1، 1406هـ_1986م.

111. موسى محمد عماير، ياسر سعيد الناطور، مقدمة في اضطرابات التواصل، دار الفكر، عمان ، ط 2 ، 1435هـ_2014م.

112. ميساء أبو شنب، فرات كاظم الكعبي، مشكلات التواصل اللغوي، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، ط 1 ، 2015م .

113. ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية(الجملة البسيطة)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ،بيروت_لبنان، ط 2، 1406هـ_2006م .

114. نادر فهمي الزيود، وآخرون، التعلم والتعليم الصفي، دار الفكر، عمان– الأردن، ط4، 1419هـ–1999م.

115. ناصر الدين زبدي، سيكولوجية المدرس– دراسة وصفية تحليلية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2007م.

116. نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، المجلس الوطني للثقافة والفنون و الآداب، الكويت، (د ط)، 1978م .

117. نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب، القاهرة_ مصر، ط 1، 2003م .

118. نوال محمد عطية، علم النفس اللغوي، المكتبة الأكاديمية، الدقى –القاهرة، ط3، 1995م.

119. هالة ابراهيم الجرواني، رحاب محمود صديق ، اضطرابات التأتأة روية تشخيصية علاجية، دار المعرفة الجامعية، مصر، (د ط) ، 2013م .

120. هناء صبري ، فلسفة اللغة عند نعوم تشومسكي، المكتب العربي للمعارف، القاهرة_مصر، ط 1، 2015م .

121. يوسف قطامي، النظرية المعرفية في التعلم، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 1434هـ_2013م .

122. يوسف قطامي ، نمو الطفل المعرفي واللغوي، الأهلية للنشر والتوزيع، المملكة الأردنية الهاشمية_ عمان، ط 1، 2000م .

123. يوسف محمود قطامي، نظريات التعلم والتعليم، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن، ط1 ، 1426هـ_2005م.

ثانيا: المراجع المترجمة:

124. باربرا إنجلر، مدخل إلى نظريات الشخصية ، تر: فهد عبد الله الدليم ، دار الحارثي للطباعة والنشر، الطائف ، (د ط)، 1411هـ _1991م .

125. بول جبيوم ، علم نفس الجشطلت، تر: صلاح مخيمر، عبده مخائيل رزق ، مؤسسة سجل العرب ، القاهرة ، (د ط) ، 1963م .

126. بول كوبلي وليتساجنز، علم العلامات، تر: جمال الجزيري، المجلس الأعلى للثقافة القاهرة، ط1، 2005م.

127. توماس سكوفل ، علم اللغة النفسي ، تر: عبد الرحمن بن عبد العزيز العبدان، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر، الرياض ، السعودية، (دط)، 1424هـ،.

128. جان بياجيه، سيكولوجيا الذكاء، تر: بولاندا إيمانويل، عويدات للنشر والطباعة، بيروت_ لبنان، (د ط)، (د ت).

129. جوديث جرين، التفكير واللغة، تر: عبد الرحيم جبر، الهيئة المصرية العامة للكتب، مصر، (د ط)، 1992م.

130. جورج إم غازاد، ريموند جي كورسيني ، نظريات التعلم _دراسة مقارنة_، تر: على حسين حجاج ، المجلس الوطني للثقافة والفنون و الآداب، الكويت ، (د ط) ، 1983م .

131. دوجلاس بروان، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر:عبد الراجحي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، (د ط)، 1994.

132. ركس نايت ومرجريت نايت، المدخل إلى علم النفس الحديث، تح: عبد علي الجسماني، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط2، 1993.

133. سيرجيو سبيني، التربية اللغوية للطفل ، تر: فوزي عيسى ، عبد الفتاح حسن ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، (د ط) ، 2001م .

134. شارل بوترن، اللسانيات التطبيقية، تر: قاسم المقداد ومحمد رياض المصري، دار الوسيم للخدمات الطباعة، دمشق، (د ط)، (د ت).

135. فرديناند دي سوسير، علم اللغة العام، تر: يوئيل يوسف عزيز، دار أفاق عربية بغداد، (د ط)، 1985م.

136. لندال دافيدوف، مدخل إلى علم النفس، تر: سيد الطواب، الدار الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط3، 1992م.

137. مصطفى ناصف، نظريات التعلم، تر: على حسين حجاج، المجلس الوطني للثقافة و الفنون والآداب عالم المعرفة ، الكويت ، (د ط) ، 1983م ، ص 154.

138. نعوم تشومسكي، البنى النحوية، تر: يؤيل يوسف عزيز، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1، 1987م.

ثالثا: المعاجم والقواميس:

139. بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية ، الجزائر، (د ط) ، 2010م.

140. حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003م.

141. أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، مقاييس اللغة، تح عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، (د ط)،ج5، (د ت).

142. الطاهر أحمد الزاوي، مختار القاموس، الدار العربية للكتاب، ليبيا– تونس، (د ط)، (د ت).

143. علي بن محمد السيد الشريف الجرجاني، معجم التعريفات، تح: محمد صديق النشاوى، دار الفضيلة للنشر والتوزيع والتصدير، القاهرة، (د ط)، 2004م.

144. الفيروز أبادي، محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، دار الجيل، بيروت، لبنان، (د ط)، ج4، (د ت).

145. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004م.

146. محمد بن محمد عبد الرزاق الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تح: عبد المجيد قطاش، دار الكويت، ط2، ج39، 1422هـ.

147. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت–لبنان، ط1، ج4، 1997م.

148. هبة عبد المجيد محمد، معجم مصطلحات التربية وعلم النفس، دار البداية، جزائر– وهران، ط1، 2008م.

رابعا: المجلات والدوريات:

149. إبراهيم حمروش، التعليمية: موضوعها، مفاهيمها، الآفاق التي تفتحها، المجلة الجزائرية للتربية، مجلة تربوية علمية دورية تصدرها وزارة التربية الوطنية، العدد الثاني، مارس سنة 1995.

150. أحمد سعدي، التطبيقات التعليمية لنظريات الاكتساب اللغوي، مجلة التعليمية، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، العدد 10، المجلد 04، مارس 2010.

151. بوجملين لبوخ، المنهج اللساني في تعليم اللغة العربية، مجلة الأثر، ورقلة، العدد14، 2012م.

152. التونسي فائزة، العملية التعليمية مفاهيمها وأنواعها وعناصرها، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الأغواط، العدد 29، الملجلد07، مارس2018.

153. جاسم علس جاسم، علم اللغة النفسي في التراث العربي، مجلة الجامعة الإسلامية، السعودية، العدد 2010،154.

154. جلايلي سمية، اللسانيات التطبيقية مفهومها ومجالاتها، مجلة الآثر، العدد 29، ديسمبر 2017.

155. حياة سعيد باخضر، النفس عند الفلاسفة الاغريق، عرض ونقد، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة والدراسات الاسلامية، جامعة مكة المكرمة، العدد46، 1430هـ.

156. خلود صالح وفاطمة جازي، الفكر البيئي في اللسانيات الحديثة: اتجاهات في اللسانيات النفسية، مجلة الدراسات العربية، كلية دار العلوم–جامعة المنيا.

157. زعزاعي خديجة، بوفولة بوخميس، تحليل اضطرابات الإنتاج الفونولوجي والدلالي على مستوى الكلمة لدى حبسي بروكا، مجلة الروائز، جامعة باتنة 1، العدد02، 2021م .

158. سامية جباري، اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة الجزائر1، العدد 21، 2014م.

159. سامية عرعار، إكرام هاشمي ، اضطرابات اللغة والتواصل ، مجلة العلوم الإنسانية و الإجتماعية ، جامعة عمار ثلجي ، الأغواط_الجزائر ، العدد 24 ، جوان 2016م .

160. سعاد سليماني، الملكات اللغوية وأهميتها في العملية التعليمية ، مجلة اللغة العربية ، المركز الجامعي بعين تموشنت، العدد 40 ، 2018م.

161. شريف ابراهيم بحيري الجمل، لغة الطفل في ضوء علم اللغة النفسي ، مجلة كليةالآداب، جامعة الزقازيق، العدد22 ، 2009م.

162. عبد الرحمان حاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مدخل إلى علم اللسان الحديث، مجلة اللسانيات، العدد 4، 1974 هـ.

163. عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، مجلة جامعة الإمام، العدد22، ربيع الآخر 1419هـ.

164. عبد العزيز خيرة، مفهوم النفس عند ابن سينا إرهاص الصياغة لنظرية في علم النفس، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف، العدد 16، جوان2016.

165. عزة محمد رزق شرف الدين، برامج الأطفال الفضائية في تأصيل اللغة العربية لدى طفل ماقبل المدرسة، مجلة الطفولة العربية، كلية العلوم والآداب_جامعة القصيم_، المملكة العربية السعودية ، العدد 78، سبتمبر2018م.

166. عزيز كعواش، سيكولوجية اللغة واللسانيات المعاصرة، دراسة في مبادئ البحث اللغوي النفسي، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، المجلد 13، 2021م.

167. عزيز كعواش، علم اللغة النفسي Psycholinguistique بين الأدبيات اللسانية والدراسات النفسية، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد7، جوان2017.

168. عصام أحمد الكوني، أهمية استخدام الوسائل التعليمية في مرحلة التعليم الثانوي من وجهة مدرسيها (معلمو مدارس تعليم حي الأندلس أنموذجا)، مجلة كليات التربية، جامعة الزاوية، العدد 24، يونيو2019.

169. على القاسمي، الطفل واكتساب اللغة بين النظرية والتطبيق ، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري،تيزي وزو، العدد الرابع، 2011م .

170. فاطمة الزهراء فرحات، العوامل المؤثرة في النمو اللغوي عند الطفل، التعليمية، جامعة حسيبة بن بوعلى الشلف_الجزائر، العدد10، المجلد4، مارس2017م.

171. فرهاد عزيز محي الدين ، التنغيم وأثره في التعبير عن المعانى النفسية، مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية، كلية التربية للعلوم الإنسانية، العدد 01 ، 2015م .

172. كمال روبيح، العملية التعليمية التعلمية بين النظرية والتطبيق في ظل المقاربة بالكفايات النشاط البدني الرياضي المدرسي أنموذجا، مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعيات، جامعة زيان عاشور الجلفة (الجزائر)، العدد 33، مارس2018.

173. ليلى سهل، دور الوسائل في العملية التعليمية، مجلة الأثر، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد 26، سبتمبر 2016م.

174. محسن صدار، علم النفس والفلسفة مقاربة جينيالوجية تاريخية، مجلة الناصرية للدراسات الاجتماعية والتاريخية، جامعة معسكر، العدد22، جوان2011.

175. مختار درقاوي ، نظرية تشومسكي التوليدية التحويلية الأسس والمفاهيم ، الأكادمية للدراسات الإجتماعية والإنسانية، قسم الآداب والفلسفة ، جامعة حسيبة بن بوعلي_شلف_ ، جوان 2014م .

176. ميمون مجاهد، أثر تعدد التخصصات وتكاملها في تعليمية اللغة العربية ونجاعتها، مجلة الباحث، جامعة الملك عبد العزيز جدة–السعودية، العدد 17، (د ت).

177. نجاة أحمد الزليطني، نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية "نظرية سكنر أنموذجا"، المجلة الجامعة، قسم التربية وعلم النفس، كلية الآداب، جامعة الزاوية، العدد18، المجلة3، أغسطس 2016م.

178. نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبيعي، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي و التربية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 08، 2010م.

179. وائل أحمد راضي سعيد، فاعلية استراتيجية تدريسية مقترحة للتعلم المستند للدماغ في تنمية مهارات التفكير البصري لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة حلوان، العدد46، أكتوبر 2016.

180. وشنان حكيمة، النظرية العلمية وعلاقتها بالبحث العلمي–البحث الإجتماعي نموذجا–، مجلة آفاق للعلوم، جامعة الجلفة، العدد السابع، (د ت).

181. يوسف صادق الدباس، الاظطرابات اللغوية وعلاجها ، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد 29 ، 2013م.

خامسا: الملتقيات:

182. زردومي محمد، معنى التعلم وإشكاليات التعليم في ظل التحولات المحلية والرهانات المستقبلية، الملتقى الأول حول تعليمية المواد في نظام الجامعي، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة الجزائر، أفريل 2010.

183. محمد النوبى محمد علي، فعالية برنامج باستحدام الحاسب الآلى في خفض حدة بعض اضطرابات النطق لدى ضعاف السمع، المؤتمر السنوى الثانى عشر، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين الشمس_ مصر، 2017م.

سادسا: المحاضرات:

184. لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، معهد الآداب واللغة، جامعة بشار، 2003م.

185. مسعودة خلاف، بين اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات دروس في اللسانيات التطبيقية، قسم اللغة العربية والأدب العربي، جامعة جيجل، 2018م.

سابعا: الأطروحات والرسائل الجامعية :

186. دايلي خيرة، دور اللسانيات النفسية في تعليمية اللغة العربية، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث، تخصص تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية، قسم اللغة العربية والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة مصطفى اسطمبولي معسكر، 2020- 2021.

187. شادي رباح حسين دريدي، المعجم الجامع حرف النون، أطروحة لاستكمال متطلبات درجة الحصول على الماجستير، نابلس، فلسطين،1424هـ-2003م.

188. صبحا عواد سليم الخوالدة، المسألة اللغوية بين ابن جني وتشومسكي، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة آل البيت، 2006.

189. ضياء عبد القادر أبو فاشة، الاتجاهات نحو استخدام الوسائل التعليمية ودرجة استخدامها وصعوبات استخدامها لدى معلني العلوم في محافظة رام الله، استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير في التربية، كلية الدراسات العليا، جامعة ببرزيت، فلسطين، 2008م.

190. عاطف عبد العزيز الغوطي، العمليات الرياضية الفاعلة في جانبي الدماغ عند طلبة الصف التاسع بغزة، استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير، تخصص مناهج وطرق التدريس، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة ، 1428هـ_2007م .

191. مبرورة، أملية صفى، استراتيجية التعلم للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم في المدرسة المتوسطة دار الصالحين تانجونجانوم لمانجوك، استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير في علم النفس، كلية علم النفس، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، مالانج، أندونيسيا، 2021.

192. محمد هاشمي، المحيط اللغوي وأثره في اكتساب اللغة العربية الفصحى_ دراسة وصفية تحليلية لمنطقة لبويرة_، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللغة العربية، قسم اللغة العربية والآداب، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر، 2005م_2006م .

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات:

الموضوع	الصفحة
مقدمة	أ–د
مدخل تمهيدي: العلاقة بين اللسانيات التطبيقية والتعليمية واللسانيات النفسية	
1- اللسانيات التطبيقية والتعليمية	9
2- اللسانيات التطبيقية واللسانيات النفسية	12
3- التعليمية واللسانيات النفسية	13
الفصل الأول:التعليمية واللسانيات النفسية(دراسة في المفاهيم والوسائل والمجال)	
أولا: التعليمية (المفاهيم والعناصر والوسائل)	16
1_ مفهوم العملية التعليمية (التّعليم)	16
2_مفهوم العملية التعلمية (التعلّم)	20
3_ عناصر العملية التعليمية	24
4_ وسائل العملية التعليمية	30
5_العوامل المؤثرة في العملية التعليمية	33
ثانياً : اللسانيات النفسية (المفهوم، النشأة، المجال)	37
1_مفهوم علم اللغة.	38
2_ مفهوم علم النفس .	41
3_العلاقة بين علم اللغة و علم النفس.	44
4_ نشأة علم اللغة النفسي.	47
5_مجالات علم اللغة النفسي وأهدافه.	51
الفصل الثاني: أسس ونظريات اللسانيات النفسية وإسهاماتها في العملية التعليمية التعلمية	
أولا: أسس ونظريات اللسانيات النفسية في العملية التعليمية.	57

فهرس الموضوعات:

1- نظريات التعلم السلوكية.	58
2- نظريات التعلم المعرفية.	65
3-نظريات التعلم العقلية.	74
ثانيا: إسهام اللسانيات النفسية في العملية التعليمية.	81
1-اكتساب اللغة بين مرحلة ما قبل التعلّم ومرحلة التعلّم.	81
2- فهم وإنتاج اللغة في ظل مفاهيم اللسانيات النفسية.	89
3-الاضطرابات اللغوية وأمراض الكلام.	95
خاتمة	103
قائمة المصادر و المراجع	107
فهرس الموضوعات	129
ملخص	

ملخص:

لا شّك أن العملية التعليمية التعلمية لاتقوم على المادة المعرفية فقط بل، هناك عناصر آخرى منها ما يرتبط بالمتعلم والمعلم والطريقة المتوخاة في تحضير الدرس، وجانب آخر يتعلق بكافة مكوناتها النفسية والإجتماعية، وبذلك فهي عملية معقدة باعتبارها منظومة واسعة من الدوائر المعرفية، وتشتمل على عدة علوم معرفية أهمها اللسانيات النفسية بحيث أن التفاعل القائم بين علم اللغة وعلم النفس، ساهم في تطوير العملية التعليمية التعلمية وذلك في محاولته لترقية نظريات التعلم ومراعاته الأسس النفسية في العملية التّعليمية التعلّمية.

Abstract:

There is no doubt that the educational process is not based on the knowledge material only, but there are other elements, including those related to the learner and the teacher and the method envisaged in preparing the lesson, and another aspect related to all its psychological and social components, and thus it is a complex process as a wide system of cognitive circles, and includes several sciences Knowledge, the most important of which is psychological linguistics, as the interaction between linguistics and psychology contributed to the development of the teaching-learning process in his attempt to promote learning theories and take into account the psychological foundations in the educational process.