

## تعلّم اللغة العربية وتعليمها بين المنظورين العصبي والتربوي

## The Didactics of the Arabic Language: A Neuro-Educational Approach

*La didactique de la langue arabe: une approche neuro-éducative*

أ. فوزية سعيود

د. عبد الحميد بوفاس

Dr/boufas abdelhamid

Saayoud fouzia

جامعة عبد الحفيظ بو الصوف، ميله .university of mila

.university of constantine1

جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 1

## ملخص:

يعالج هذا المقال بعض الحقائق العصبية والتربوية المتعلقة بتعليم اللغة العربية وتعلّمها ، من ذلك مراكز اللغة في الدماغ وما يتعلق بالصور والكلمات ممّا يمكن أن يؤسس لرؤية علمية تفيد في هندسة الصورة التربوية والكتابة في الكتاب المدرسي ، إضافة إلى قضيتي: الملكة اللغوية وكيف تتشكل في الدماغ ، والبلاغة العربية من منظور عصبي، متناولا التشبيه أنموذجا. أما عن المقاربة التربوية فقد أشرنا إلى المضمون الدراسي والمعلّم ورهان القيم في تعليمية اللغة العربية.

*الكلمات المفتاحية:* لغة ، دماغ، ملكة، قيم ، بلاغة.

## Abstract :

The present article deals with some neurological and educational facts related to the teaching and learning of the Arabic language, particularly language areas in the brain and all that concerns images and words, which can stand as a basis for a scientific vision that contributes to the architecture of the educational view and writing within textbooks. In addition to that, it sheds light on the issue of language innateness and how it emerges in the brain, and Arabic rhetoric from a neural perspective, taking comparison as an exemplar. As for the educational approach, I have referred to the learning content and the teacher as well as the significance of values in the didactics of the Arabic language.

**Key words:** language, brain, innate ability, values, rhetoric

## Résumé :

*Le présent article traite de certains faits neurologiques et éducatifs liés à l'enseignement et à l'apprentissage de la langue arabe, en particulier les zones du cerveau et tout ce qui concerne les images et les mots pouvant servir de base à une vision scientifique qui contribue à l'architecture de la vision éducative et de l'écriture dans les manuels scolaire. En outre, il met en lumière la question de l'innéité du langage et de la façon dont il émerge dans le cerveau, et la rhétorique arabe d'un point de vue neuronal, prenant la comparaison comme exemple. En ce qui concerne l'approche pédagogique, j'ai évoqué le contenu de l'apprentissage et l'enseignant ainsi que la signification des valeurs dans la didactique de la langue arabe.*

**Mots-clés:** Langage, cerveau, capacité innée, valeurs, rhétorique

مقدمة :

إنّ تعلّم اللغة العربية وتعليمها في الوقت الراهن ، لم يبق حبيس نظرة تقليدية تعتمد على عنصر من دون آخر ، أو علم واحد أو اثنين يكادان لا يخرجان عن التربية والمنهج ، كما أنّ الاعتماد على الكمّ فقط مضر بمستوى اللغة العربية ، وعليه صار لزاماً أن تجمع الأبحاث والدراسات في مجال تعليمية اللغة العربية بكل علم يمكن أن يفسّر نظام اللغة وجوهرها ، من جهة ، ويمكّن من تيسير تعلّم اللغة واستعمالها في مواقف مختلفة، من جهة أخرى. ولذلك لم تبق اللغة العربية معزولة عن مختلف العلوم الأخرى ، من : علم الاجتماع ، وعلم النفس وعلم التشريح وعلم الأعصاب ، وعلم الحاسوب ، وغيرها من العلوم التي أثبتت اللغة العربية مرونة في استيعابها وإفادة منها. ولعلّ خير دليل على ذلك تفسير اللغة في مراكز الدماغ ، وأين تتشكل الكلمات والجمل والمعاني ، وكيف يتمكّن الإنسان من تعلّم اللغة على مستوى الدماغ ، وكيف يمكنه أن يعبر عن المعاني انطلاقاً من الأصوات المسموعة أو الصور المبصرة .

فكلّ تلك الحقائق أسهمت في تيسير تعلّم اللغة العربية وتعليمها ، خاصة إذا استفدنا منها في صياغة المقررات الدراسية وعرفنا أي الأصوات أكثر سهولة وتعلماً وتذكراً على مستوى الدماغ ، وأي نوع من الجمل أكثر استرجاعاً ، وكيف يمكن للصورة أن تنوب عن الصوت المسموع أو المقروء ، فكلّ ذلك سيسهم من دون شك ، في صياغة مقرّر دراسي يراعي تلك الخصوصيات التي تيسّر تعلّم وتعليم اللغة العربية.

وحتى تتضح الرؤية حول كيفية استفادة اللغة العربية من التفسيرات العصبية ومختلف العمليات التي تحدث في الدماغ من تصنيف الأصوات وترتيب الجمل ، ارتأينا الإشارة في البداية إلى المناطق المسؤولة عن اللغة في الدماغ .

أولاً : منطقتا بروكا وفرنيك واللغة :

1-منطقة بروكا واللغة :

يعود اكتشاف تلك المنطقة للعالم بول بروكا( 1824-1880 م) ، من خلال الأبحاث التي قام بها على مرضى أصيبوا بفقدان الكلام إثر تلف في الدماغ من الجهة اليسرى. وقد أطلق بروكا مصطلح أفيميا Aphemia على ظاهرة فقدان الكلام ، إلا أنّ العالم أرماند تروسو اعترض على المصطلح بشدّة ، واقترح بديلاً وهو أفازيا Aphazia الذي صار يستعمل في الأبحاث إلى غاية اللحظة<sup>1</sup>.

## تعلّم اللغة العربية وتعليمها بين المنظورين العصبي والتربوي

وبعد جملة من البحوث المتكررة ، وبحلول عام 1864 م ، اقتنع بروكا بأهمية النصف الأيسر للمخ في وظيفة الكلام ، وكتب تقريره الآتي : " لقد أدهشني كثيرا أن مرضاي الأوائل الذين كانوا يعانون من فقدان القدرة على الكلام كان التلف عندهم موجودا ليس فقط في الجزء نفسه من المخ ، بل في النصف الأيسر نفسه للمخ أيضا. ومنذ ذلك الحين وبفحص الكثير من المرضى بعد وفاتهم ، تأكّد لي تماما وجود التلف في النصف الأيسر للمخ ... يتضح من ذلك أنّ ملكة اللغة المنطوقة تتموضع في النصف الأيسر للمخ أو على الأقل تعتمد على ذلك النصف من المخ اعتمادا رئيسيا." <sup>2</sup>

### 2- منطقة فرنيك واللغة :

إذا كان بروكا قد أشار إلى ما يحدث في النصف الأيسر من المخ ، من خلال الأبحاث التي أقامها على المرضى ، ووصل إلى نتيجة أنّ المنطقة اليسرى من المخ هي المسؤولة عن إنتاج الكلام " فإن هذه البحوث قد أغفلت أن بعضا من هؤلاء المرضى كانوا يعانون من عدم القدرة على فهم الكلام." <sup>3</sup>

وهنا تظهر جهود ( كارل فيرنيك ) سنة 1874 م ، وهو طبيب أعصاب ألماني بيّن أنّ التلف الذي يلحق بالجزء الخلفي من الفص الصدغي من النصف الأيسر للمخ ، قد يترتب عليه ظهور صعوبات في قدرة الشخص على فهم كلام الآخرين.<sup>4</sup>

### 3- القدرات البصرية المكانية :

من البحوث التي تمّ تطبيقها حول معرفة آثار إصابات المخ على السلوك مجموعة اختبارات سيكولوجية مقننة تقيس أبعادا مختلفة ، مثل القدرة اللفظية ، فهم العلاقات المكانية ، القدرة على إعادة بناء الأشكال ، على عيّنة تشكلت من مائتي ( 200 ) شخص مريض ، بعضهم يعاني من تلف النصف الأيسر للمخ ، وبعضهم الآخر يعاني من تلف النصف الأيمن للمخ. وتم تقنين أربعين ( 40 ) اختبارا واستغرق اختبار كل مريض تسع عشرة ( 19 ) ساعة في المتوسط. وقد تبين للباحثين أنّ الإصابات في النصف الأيسر للمخ ينتج عنها ضعف في الأداء على الاختبارات التي تقيس القدرات اللفظية ، والإصابات في النصف الأيمن للمخ ينتج عنها أداء ضعيف بكثير على الاختبارات التي تقيس إعادة بناء الأشكال والنماذج إلى جانب الاختبارات التي تستخدم الأشكال والمسافات والعلاقات المكانية.

ومن خلال الأبحاث والدراسات السابقة اتضح أن بعض المصابين توصّل بهم الأمر إلى :

1- عدم القدرة على التوجه الكلامي.

2- إغفال أو عدم الدراية بنصف المجال البصري المكاني والأشياء الموضوعة إلى اليسار.

- 3- اضطرابات في القدرة على فهم المعاني أو التعرّف على المثيرات الحسية المألوفة.
- 4- ضعف القدرة على فهم العلاقات بين المسافات والأعماق.
- 5- ضعف القدرة على ما تعنيه الخرائط والنماذج المختلفة.
- 6- عدم القدرة على التعرف على وجوه الأشخاص أو التمييز بين الناس ، على أساس من الاختلافات في ملامح وجوههم.<sup>5</sup>

#### 4-وظيفة اللغة بين نصفي المخ المشطور:

تقام هذه الدراسات بعد فصل الثفنين الكرويين عن بعضهما البعض ، ومن ثم يتوقف نشاط الجسم الجاسيء ( الثفني) ، وتُعرض كلمات أو صور أو أشخاص على كل نصف كروي على حدة ليلاحظ سلوك المريض .

في إحدى الدراسات حول هذا الموضوع استخدم الباحثون كلمات مطبوعة تعرض في المجالين البصريين بحيث يدركها إمّا النصف الأيسر للمخ أو النصف الأيمن للمخ كلّ على حدة. وعندما كانت تعرض أسماء بسيطة على النصف الأيمن للمخ لم يكن المرضى يجدون إلا صعوبة في التقاط الشيء الذي تدل عليه الكلمة باستخدام اليد اليسرى من بين عدة أشياء لا يراها المفحوص.

ولكن الصعوبات اللغوية بدأت تظهر بوضوح في النصف في النصف الأيمن للمخ ، عندما بدأ الباحثون استخدام الأفعال . فعندما يتم عرض فعل يضحك على النصف الأيسر للمخ كان المرضى جميعهم يتبسمون دون استثناء أمّا عندما يعرض الفعل نفسه على النصف الأيمن للمخ فلم يكن يصدر عن المرضى أية استجابات .

وفسّر العلماء الاختلافات النحوية هذه بين نصفي المخ بكون الأفعال مثيرات لغوية أعقد من الأسماء. كما يدل ذلك على قصور النصف الأيمن للمخ في المهارات اللغوية.<sup>6</sup>

#### 5- اقتراحات حول الصورة التربوية والكتابة

بناء على ما سبق ذكره من عمل منطقتي بروكا وفرنيك ، وأيضا التجارب التي أقيمت على مشطوري المخ . وبناء كذلك على أنّ " المثيرات التي تعرض في يمين المجال البصري تصل أولا إلى النصف الأيسر للمخ. أما المثيرات التي تعرض في يسار المجال البصري تصل أولا إلى النصف الأيمن للمخ."<sup>7</sup>

فإنه يمكن اقتراح ما يلي:

## تعلّم اللغة العربية وتعليمها بين المنظورين العصبي والتربوي

1- وضع الصور التربوية في الكتاب المدرسي عن اليسار ، لأن الجانب الأيمن من الدماغ هو المختص بها؛ فالبصر يلتقطها مباشرة إلى الجهة اليمنى المختصة بمعالجة الصور والفضاءات.

2- أن تكون الكتابة في النصف الأيمن من ورقة الكتاب، لأنها تنقل مباشرة إلى النصف الأيسر من الدماغ. قد نسأل لا فرق إذا وضعت في اليسار أو من اليمين إلى اليسار لأن ذلك يرجع إلى نظام كتابة كل لغة. فأقول صحيح إن تعلّم الكتابة من اليمين إلى اليسار أو من اليسار إلى اليمين للغة ما يعود إلى العادة والتدريب ، ولكن ذلك لا يغيب عنا حقيقة انتقال البصر إلى اليسار يؤدي إلى نقل صورة الحروف إلى اليمين ثم نقلها إلى اليسار عبر الجسم الجاسميء، وذلك يؤدي إلى استغراق وقت، ومن ثمّ بذل جهد أكبر في عملية وصول المعلومات ومعالجتها في الذهن.

3- الأمر نفسه بالنسبة للمعلّم أثناء الكلام وشرح الدرس، فعليه أن ينوع مكان الوقوف أثناء الحديث ، فأحيانا يغفل المعلّم أو لا يدرك أصلا علاقة مكان وقوفه بمسارات الصوت أثناء نطقه ، أهو من جهة يمين التلاميذ أم من جهة يسارهم ، لكي يتمكن من تغطية الجوانب اليمنى التي ينتقل عبرها الصوت إلى نصف المخ الأيسر.

4- لعلّ الاقتراح السابق يقودنا إلى الحديث عن بيداغوجيا الفصل والمقصود هنا وضعية التلاميذ داخل القسم ومكان جلوسهم ، حيث يشيع في الغالب وضع طاولات الصف الأول على جهة اليمين ملتصقا بالجدار وذلك لا يسمح مطلقا بتنقل الأستاذ أو المعلم في الجهة اليمنى للتلاميذ ، وعليه فإنه ينصح بترك مسافة في جهة يمين الصف الأول حتى يتمكن المعلم من التنقل والوقوف في الجهة اليمنى من الصف الأول .

5- إذا كان البصر يميل إلى ما هو وجداني تأثيري أو ما هو بصري أو لفظي فإن هذا الأمر مهم في وضع مقررات الشعب الدراسية ، ووضع محتوى ملائم لما هو أدبي أو علمي أو تقني ، ولا يكون المحتوى محلّ صدفة.

6- التمارين القائمة على التقابل ، وعليه يكون ما يتعلق بالأشخاص والأمكنة والصور في الجهة اليسرى وما يتعلق بأفعال اللغة في الجهة اليمنى ، سنشرح هذا الأمر بمثال :

يسبح	الخيال
يركض	أحمد

يطلب من التلميذ الربط بين كل كلمة وما يناسبها ، فنلاحظ أننا جعلنا الأفعال عن اليمين وذلك لسهولة التقاطها من طرف النصف الكروي الأيسر، كما جعلنا اسم الشخص

والحيوان في الجهة اليسرى ، وذلك لسهولة التقاطها من طرف النصف الكروي الأيمن المختص بذلك .

ثانيا: النسق القيمي :

#### 1- المدرسة والمضمون التربوي ورهان القيم:

إنّ المدرسة تستهدف ثلاثة جوانب رئيسة في شخصية المتعلّم ، وإن كان الفصل بينها فصل منهجي فقط . وهي الجانب المعرفي ، الجانب المهاري والجانب الوجداني . هذا الأخير هو القناة الرئيسة التي يتم من خلالها تمرير سلّم القيم.<sup>8</sup>

و الكتاب المدرسي يشكّل إلى جانب المدرّس أكبر سلطة محرّكة للفعل التربوي . لذا ينبغي أن يكون ملائما من الناحية الثقافية والقيمية ، فهو لم يعد مجرد سفر لمعارف معينة فحسب، بل أضحي حمّال قيم ، ومن خلاله تتشكل تصورات معينة حول الذات والحياة. والكلمات والعبارات التي يتضمنها ليست مجرد مصفوفات فونيتيكية جوفاء أو ألفاظ في الدرجة الصفر من الدلالة ولكن الكلمات أفكار وسلطة وهي تستند إلى مرجعيات لمراتب معينة من القيم وتعكس طريقة في التفكير ونهجها في الحياة وتمثلا ذهنيا حول الوجود والموجود والذات.<sup>9</sup>

وينبغي أن نشير أنّ التعليم بالقيم من المقاربات الحديثة التي لم تتبلور بشكل فاعل وجدي، ذلك أنّه يجب أن تكون الأهداف المسطرة من التعليم واضحة ودقيقة ومضبوطة ، ومدوّنة في الكتاب المدرسي. لأنه كلّما اتضحت الأهداف كلّما تيسّر التعلّم ، والعكس صحيح.

" من الأهمية بمكان معرفة الأهداف التي ترمي إليها الأنساق المفتوحة أي تلك التي تتناول التأثير والتأثير. ويعتبر النسق القيمي نسقا مفتوحا لكونه يستقبل من المحيط الخارجي عناصره الثقافية والفلسفة التربوية الرامية إلى تكوين الشخصية . كما تصب مخرجاته في المحيط ، وهكذا يتبادل التأثير والتأثير." <sup>10</sup>

وعليه تكثرت الاستفسارات حول علاقة المضمون التربوي بشخصية المتعلّم ، وكذا علاقة المدرسة بالأهداف المسطرة من التعليم . ليختلف الباحثون في الرؤية التي تتأرجح بين عدم بيداغوجية المضمون التربوي المحتكم للحدس والمعارف النظرية أكثر منه للدراسة العلمية والتربوية والنفسية والاجتماعية ، وكذا النظر إلى المدرسة باعتبارها مؤسسة فاعلة تسهم في حل مشاكل الأفراد ، وهنا كان التساؤل هل هذا التوجه صحيح أم أنّ الاهتمام ينبغي أن يوجه إلى المتعلّم والنظر في حاجاته .

## تعلّم اللغة العربية وتعليمها بين المنظورين العصبي والتربوي

" إن كثيرا مما تقدمه المدرسة للناشئة يأتي فاقدا لأية قيمة بيداغوجية ، ولعلّ أبرز ما يميز الأعمال والأنشطة التي تتعاطاها هذه المؤسسة أنها في مجملها غير واقعية ، فهي تقابل نمو التلميذ المستمر وتطور شخصيته في مختلف أبعادها بجمود في أساليب وطرائق واستراتيجيات التعليم. كما أنها لا تراعي مستوى التلميذ الحقيقي عند انتقاء وعرض الموضوعات المبرمجة . وفي المقابل تعتمد مستوى نظري يفترض المربون أن يناسب أغلبية عناصر الوحدة التربوية . وهو اختزال للواقع الثري والمتنوع وتشويه لحقيقته . من ناحية أخرى يتم توجيه العملية التربوية وجهة يدعي من يقف وراءها أنها قراءة استشرافية للمستقبل. فالمدرسة في نظرهم تسعى لتقديم حلول لمشاكل يمكن أن تواجه الفرد في مستقبل أيامه. ولكنها تنسى أن التكيف مع ظروف ومع معطيات مرهون بقدرة الفرد على رفع تحديات الحاضر أولا.

كذلك يلاحظ طغيان شعار تحقيق المصلحة العامة في المناهج التربوية على حساب إمكانية الالتفات إلى حاجات وتبني اهتمامات وانشغالات الأفراد . علما بأن مثل هذا الإشباع لا يتعارض بالضرورة مع ما ينفع المجتمع أو ما يصبو إليه. وهكذا تهيكلت الممارسات داخل اطر وقوالب تحتلها المثالية وغاب فيها الواقع ومتطلبات التعامل معه ، فحكمت المدرسة على نفسها بالفشل والموت البطيء بعد أن عجزت عن تبرير مكانتها ووظيفتها في المجتمع."<sup>11</sup>

إنّ النظر في احتياجات التلميذ هو في اعتقادنا من الأهداف التي تسطرها المدرسة، إلا أنّ هذه الأخيرة لا تقصر برامجها على ما هو تعليمي فقط ، لأنّ المعارف إن لم تكن وظيفية لن نتمكّن من تحقيق السلوك المرغوب فيه ، ولن نتمكّن الحديث عن ذلك الإنسان الصالح المتبني قيم المجتمع .

والمدرسة لا تأخذ فلسفة بناء الإنسان من الخيال ، كما لا تجعل ما هو مسطر دون تخمين أو تخطيط ، أو سياسة تعليمية ، تحدّد التوجه العام لتعليمها.

ولذلك فإنه " توجد في المجتمع نماذج معينة من الأنساق ، تعمل بطريقة مختلفة للتأثير على الأفراد للوصول إلى تحقيق ذلك النموذج الإنساني المنشود في مواطنها. فتعمل المؤسسات المختلفة على ضبط النماذج الثقافية المحملة بالقيم التي تكون في مجموعها صورة الإنسان المنشود في سلوكه التقني والاجتماعي . " <sup>12</sup>

### 2- المعلّم ورهان القيم :

إنّ المضامين التعليمية لا تعدم وظيفة تأهيل المتعلّم والرقى بسلوكه ، وإكسابه القيم اللازمة التي تجعله قادرا على التكيف والتفاعل مع مختلف المواقف ، وإن لم يعيشها في المدرسة.

ولا يمكن أن نبعد من التصور أنّ " مضامين المادة التعليمية تغذي فكر ووجدان المتعلمين، وتعدّهم في الوقت نفسه، إلى الحياة المستقبلية، فتعرفهم على أنماط الحياة، وطرق التكيف، مع الأوضاع الاجتماعية، وهي بذلك تعكس الواقع المعيش، حتى يتم انتقال الطفل من الخطاب الذي تلقاه في المدرسة إلى الحياة في انسجام وجداني متوازن.<sup>13</sup>

إلا إنّ المتعلّم هو ابن بيئته، وعليه لا يمكن أن نفصل نجاح تقديم المضامين التعليمية عن المحيط والظروف الاجتماعية التي نشأ فيها المتعلّم، فقد يكون هذا الأخير يعاني من حرمان عاطفي أو اضطهاد أو ظروف اجتماعية مزرية، فيؤدي ذلك إلى خلق عقد نفسية، تتراكم مع مرور الزمن ممّا يؤدي إلى اضطرابات سلوكية.

" ولكن تضعف الشروط الموضوعية في تحقيق دور المضامين التعليمية في التأثير على شخصية واتجاهات المتعلمين أمام القواعد النفسية والاجتماعية لهذه العلاقة، كما أن الخطاب في تمرير القيم لا يؤدي دوره بمفرده، بل يلزمه التطبيق حتى يتم التأثير والوصول إلى الهدف. ليس هناك في العمل التربوي أفضل من النشاط والعمل، ثم تأتي المعرفة كأساس منطقي لذلك النشاط الواعي، إن احترام الآخر لا يعلم كخطاب، وإنما يتم أولاً داخل التعاونيات المدرسية، ثم ثانياً كمعرفة علمية.<sup>14</sup>

وكما أسلفنا الذكر فإنّ تلك المضامين منوطة بالمعلّم الذي يعدّ عنصراً مهماً في المثلث الديدكاتيكي، حيث يتفاعل المعلّم والمضمون التعليمي وكذا المتعلّم. ومنه فإنّ تسلّح المعلّم بزيادة معرفي بيداغوجي في اعتقادنا غير كاف لتحقيق تلك المهمة الجليلة الملقاة على عاتقه. ذلك أنّ فهم الجوانب النفسية والاجتماعية التي يحياها المتعلّم تعدّ أمراً ضرورياً للتمكّن من فهم كثير من صعوبات الفهم أو العزوف عن الدراسة أو عدم القيام بالواجبات المدرسية.

" وهنا يأتي التساؤل: هل يمكننا تفسير التوافق لبعض التلاميذ بانعدام الانسجام القيمي بين النظرية والتطبيق؟

إنّ إكساب التلميذ مواقف وقيماً مثل: المعرفة، حب الاستطلاع، الغيرية، الشعور بالمسؤولية، الوعي بمشكلات المحيط والبيئة وغيرها من القيم لا يتوقف على مضامين البرامج الدراسية والعلاقات التي تتم مع المسؤولين المشرفين على العملية التربوية: المدير، والمؤطرين التربويين، بل يضاف إليها السلوك التربوي للمعلم والمواقف إزاء أمور الحياة المختلفة، كالمتابرة، والجد، والصدق، والتعاون، والحرية، والحق والعدالة، أو عكسها من القيم السلبية كالتعاسس والكسل والفضل والفضوى والتسلط والأناية مما يدفع بالتلاميذ إلى تمثيلها واكتسابها بطرق مباشرة عبر الخطاب والمعاملة.<sup>15</sup>



## تعلّم اللغة العربية وتعليمها بين المنظورين العصبي والتربوي

إنّ التعلّم في بعض معانيه هو " بناء حالة من التواصل الإيجابي والعاطفي بين المعلّم والتلميذ، وشعور كلّ واحد منهما بمشاعر وعواطف الآخر ، لذلك يجب على المعلّم مراقبة تصرفاته ، وأفكاره ، وأن يكون دائما في حالة إيجابية ، ومظهر مؤثر".<sup>16</sup>

فالمردود الفكري للتلاميذ مرتبط بالقدرات العاطفية ، إذ توجد عدة أسباب لضعف المردود الدراسي لدى التلاميذ ، منها : النفسية والجسمية والمحيط المدرسي ، والمحيط الاجتماعي. وتعدّ المؤثرات العاطفية من أخطر الأسباب " فالخ يتغذى بالعاطفة أكثر مما يتغذى من الغذاء المادي، فعندما يضعف الغذاء العاطفي الذي يتلقاه الولد ، وينقص، يضعف لديه المردود الفكري والتحصيل العلمي والمدرسي".<sup>17</sup>

وهذا يقودنا إلى الحديث عن الوعي والتفكير عند الإنسان ، وكيف يتميز بهما عن الحيوان ، أو بالأحرى كيف نتجنب كبت الشعور أو العاطفة لدى المتعلم ، حتى نتجنب بذلك لا وعي سلوكه ، لأن ترجمة الأحاسيس هي أساس التفكير ، وذلك ما لا يوجد عند الحيوان ، فلا نحوّل الإنسان إلى حيوان ببعض التصرفات أو الكلام القبيح الذي يؤدي إلى وأد إرادة الإنسان. إنّ الوعي هو " حالة تفاعلية بين الخبرات الحسية عند الإنسان ونظام الكلام ، ينتج عنها ترجمة للأحاسيس ، وتعد عنصرا فاعلا في عملية التفكير عند الإنسان".<sup>18</sup>

أما عملية التفكير " فهي تداعيات ترابطية لنظام الكلام ناتجة عن الوعي، تعمل بتداخل تفاعلي مع خط الزمن باتجاهيه المتعاكسين، الماضي والمستقبل مروراً بالحاضر الذي هو نقطة الحد الفاصل الوهمية بين الاتجاهين المتعاكسين".<sup>19</sup> فكيف تحصل مختلف العمليات العقلية بدءاً من الإحساس وصولاً إلى السلوك، مروراً بالإرادة؟.

" إنّ العمليات المتسلسلة هذه تبدأ بالإحساس ثم تلمها مرحلة الوعي أو الإدراك ومن ثم تتكون الفكرة التي هي صورة تجريدية للمؤثر الخارجي المحسوس، تنتقل بعدها العملية إلى مرحلة أخرى وهي مرحلة تكون الرغبة التي تتحول بدورها إلى إرادة، وقد تترجم هذه الإرادة إلى سلوك أو تكبت عند حدود الإرادة، فإذا ما كبتت هذه الإرادة فإن قوس الفعل المنعكس الشرطي سوف ينتهي عند نقطة معينة في البيئة الداخلية للإنسان . وإذا ترجمت الإرادة إلى سلوك (حركة عضوية أو موجات إشعاعية فايكترونية) فإن هذا القوس تكون نقطة انتهائه في البيئة الخارجية للإنسان"<sup>20</sup>

وعلى هذا الأساس لا بد من التركيز أيضا على الشحنة الدلالية للمفردات التي تغطي الجانب العاطفي ، إذ من دون التوفيق في هذا الجانب لن يكون هناك تعلم حقيقي ، وسوف نقضي على أطفالنا وعلى قدراتهم الإبداعية .

وهنا نستشهد بتجربة<sup>21</sup> الدكتور " ماسارو إيموتو" التي أجراها على طلبة في اليابان. وملخص تلك التجربة أن الدكتور "إيموتو" قام بملء كوب من الماء ، ووضعه على المنضدة في مكتبه ، ثم قام بتصوير بلورات الماء فوتوغرافيا ، فأظهرت الصورة أنها مشوهة ومفتتة . بعد ذلك اتصل "إيموتو" بخمس مائة ( 500 ) من طلابه ، وطلب منهم أن يرسلوا مشاعر حب للماء في يوم معين ، وفي وقت محدد، وطلب من كل واحد منهم أن يرسل كلمات لطيفة وعبارات حسنة .

ليقوم بعدها الدكتور "إيموتو" بتصوير الماء ، فوجده مختلفا من الناحية المادية ، فكانت أشكال البلورات فيه متماسكة ومتماثلة ومتناسقة .

ولعل ذلك يذكرنا بقول الشاعر:

وجرح السيف تدمله فيبيرا      وجرح الدهر ما جرح اللسان

جراحات الطعان لها التئام      ولا يلتام ما جرح اللسان<sup>22</sup>

إن الجانب القيمي في المحتوى الدراسي يشكّل مدخلا مهما في التدريس ، ويعدّ مقارنة تقضي على إشكال النصوص من أي فترة تؤخذ ، لأنّ طرح فكرة أن تكون النصوص مأخوذة كلها من البيئة التي يعيش فيها المتعلّم ، والدعوة إلى التخلي عن عيون النصوص الشعرية والنثرية التي يزخر بها تراثنا العربي ، لا يخلو من خلفيات تسعى إلى ضرب اللغة العربية في الصميم .

فالقيمة الدينية أو الخلقية ، لا تقتزن بزمن ، ولا تفقد قيمتها في ذاتها ، وإنّما ما يحمله الفرد من تصور ، وما يشكّله من فكرة ترتسم في ذهنه حول تلك القيمة هو الذي يتغيّر ، ويؤثر سلبا أو إيجابا في سلوك الفرد.

ومن ثم فالبحث عن الأنساق القيمية التي تحقق لنا النموذج الإنساني المرغوب فيه ، تتقاطع فيه النصوص الحديثة والنصوص القديمة ، وتبقى اللغة ، كما أشرنا في ثنايا هذا البحث مجال بحث واستقصاء ، في النماذج السهلة والواضحة والقريبة من لغة الطفل ، وتراثنا لا يخلو من ذلك .

ثالثا: الملكة اللغوية والنظام الذهني للغة:

كما أسلفنا الذكر، فبعض النوايا في التخلي عن النصوص التراثية الجيدة التي تعلّم اللغة والقيم ، غير بريئة . وسنستدل على هذه المسألة بالحديث عن الملكة اللغوية، وكيف تتشكل، ليقف القارئ على خطورة الأمر.

## تعلّم اللغة العربية وتعليمها بين المنظورين العصبي والتربوي

يقول ابن خلدون : " وعلى قدر جودة المحفوظ وطبقته في جنسه وكثرته من قلته تكون جودة الملكة الحاصلة للحافظ."<sup>23</sup>

ويضيف قائلاً : " وللنفس في كل واحد منها لون تتكيف به وعلى حسب ما نشأت الملكة عليه من جودة أو رداءة تكون تلك الملكة في نفسها . فملكة البلاغة العالية الطبقة في جنسها إنما يحصل بحفظ العالي في طبقته من الكلام."<sup>24</sup>

لذلك عندما يقرن ابن خلدون بلاغة الإسلاميين- من عاشوا في العصر الإسلامي- والجاهليين – من عاشوا في فترة الجاهلية- من العرب ، يجعل كلام الفئة الأولى أعلى طبقة في البلاغة وأدواقها من كلام الفئة الثانية في منثورهم ومنظومهم.<sup>25</sup>

والسبب في ذلك حسب رأي ابن خلدون " أنّ هؤلاء الذين أدركوا الإسلام سمعوا الطبقة العالية من الكلام في القرآن والحديث اللذين عجز البشر عن الإتيان بمثلهما ، لكونها ولجت في قلوبهم ونشأت على أساليها نفوسهم فهضت طباعهم وارتقت ملكاتهم في البلاغة على ملكات من قبلهم من أهل الجاهلية ممن لم يسمع هذه الطبقة ولا نشأ عليها."<sup>26</sup>

إنّ هذه الحقيقة تفتن لها بعض أعداء اللغة العربية فراحوا يزحزون مكانة النص القرآني من المقررات الدراسية، أو يجعلونه شاذاً وفي آخر الكتاب أو مغموراً لا ترد إلا آيات قلائل في ثنايا الكتاب .

إنّ اللغة في جانبها الذهني المعياري تؤسس قواعدها وأنظمتها من النموذج المعياري الذي يرتسم في الذهن ، وعليه فإنّ القرآن الكريم يمثل الطبقة العليا في مراتب البلاغة ، ويأتي بعدها الحديث الشريف ، ثم بلاغة الأدباء والخطباء .

وعليه فإنّ النص القرآني في الدرجة الأولى، أثناء قراءته أو سماعه أو تدارسه ، يخلق في الدماغ القواعد الذهنية للغة في أعلى مراتبها وأزخر استعمالها ، لترتسم تلك القواعد في شكل تجريدي ، وتشكّل قوالب ، مقترنة بالمحفوظ في الذاكرة طويلة المدى ، وإذا أراد المتكلم التعبير مشافهة أو كتابة ، فإنه لا شعوريا ينهل وينسج جملاً تحتكم في قواعدها لتلك النماذج المحفوظة في الذهن . ولذلك ركّز ابن خلدون على حفظ القرآن الكريم ، والحديث الشريف، ثم عيون الشعر العربي ، لتحقيق للمتكلم أو السامع ملكة اللغة التي تصير صناعية بفعل التمرّن والتدريب.

و هذا الطرح يقودنا إلى الربط بين ما هو قيمي يتصل ببناء شخصية التلميذ ، وما هو نصي معتمد عليه . فالنص أو الخطاب الذي يتمكن من تحقيق الخاصة السابقة هو القرآن الكريم والحديث الشريف. وهنا نحقق أمرين معا الجانب الديدداكتيكي المتعلق بتعليم اللغة ،

والجانب القيمي المرتبط بتكوين شخصية المتعلم والتمكن من تحويل الإرادة إلى سلوك وعدم إبطال الفعل المنعكس الشرطي بفعل ما قد تحمله النصوص أو ما قد يسمعه المتعلم من كلمات لا تحقق الوظائف السابقة.

إنّ الحديث عن الملكة اللغوية والنص القرآني، يقودنا إلى الحديث عن الفكر المبدع عند المتعلم، وكيف ينمو ويتطور بفعل البلاغة . والحقيقة التي أودّ أن أشير إليها هو تغييب الحديث عن البلاغة في مراحل التعليم الابتدائي، وهذا من الأخطاء الجسيمة، ليبقى الحديث فقط عن قواعد اللغة وكيفية تعليمها وتعلّمها.

حينما نتحدّث عن اللغة فإننا نتحدث عن البلاغة ، فاللغة تتجلى إبداعيتها في القدرة على تأليف كلام أو جمل لا حصر لها ، مما لم يسمعه مستعمل اللغة بتاتا . كما أنّ مستعمل اللغة في حقيقة الأمر يمارس البلاغة لا شعوريا ، فالمتكلم قد يقدّم ويؤخّر كلمة لمقصد معيّن ، وقد يعرّف أو ينكر لمقصد معيّن ، كما قد يستفهم أو ينادي أو يتعجب أو يخبر ، لأغراض معيّنة، وبذلك فإن البلاغة مبحث لغوي لا يمكن فصله عن تعلّم اللغة وتعليمها.

## 2-نظام المشابهة في التراكيب اللغوية:

أردنا هنا أن نشير إلى مسألة غير مفصلة عن تنظيم اللغة في الذهن، مما سبق الإشارة إليه، من خصائص التشابه الصوتي أو الدلالي أو الصيغة ( اسمية أو فعلية)، إنها المشابهة في التراكيب المجازية.

" يتصور الناس العلاقات بين الأشياء بشكل تلقائي ، تسمه العرفية عادة . إلا أنّ المبدعين يرفضون الاكتفاء بهذا الحد من العلاقة، بل يتجاوزونه للبحث عن المشابهة بين المتباعدات، فيكون لهم بذلك نصيب من الابتكار والإجادة." <sup>27</sup>

فالسّمات المشتركة تؤسس لمشابهة عرفية ، قد يشترك فيها بعض الناس ، إلا أنّ تلك المشابهة قد تولّد معان وسمات من ابتكار الشخص ، الذي يملك قدرة على التخيل والإبداع.

" يتعارف الناس على التقريب بين موضوعات تبدو فيما بينها سمات مشتركة ، ويفترض أنها متجاوزة جدا في الوجود . نعتبر هذا النوع من الربط مشابهة عرفية .

تؤدي أساليب المشابهة التصورية من تشبيه واستعارة ومثل ورمز دورا فضائيا بحيث إنها تفتح أفق التوحد بين الموضوعات المتباينة لدرجة يمكن القول معها : إن العالم يتوحد ضمن أفق وجودي مشترك، كما أن هذه الأساليب تكشف عن أي الموضوعات في العالم تتحيز ضمن نسق تجاوري ، حيث إنها تعيّن بعضها بواسطة نماذج معرفية مؤمثلة كالمشابهة الاستعارية والمجاورة الكنائية والأطر المعرفية." <sup>28</sup>

## تعلّم اللغة العربية وتعليمها بين المنظورين العصبي والتربوي

وبذلك تعمل المشابهة على التقريب بين المواضيع المختلفة والمتباينة في مجال واحد مشترك أو متقارب " وكلّما كان تنشيط هذه الأساليب مكررا ومعروفا كلما كانت المسافة الفضائية والجهد المعرفي المبذول بسيطين.<sup>29</sup>

ومن الأساليب البلاغية التي أثبتت أهميتها في تعلّم اللغة نجد البيان بمختلف طرقه ، من تشبيه واستعارة وكناية ، لما في ذلك من تصرف في التعبير عن المعنى الواحد ، والبحث في مجالات عناصر الالتقاء والتقاطع بين العناصر اللغوية ، ومن ثم استثارة الذاكرة وتكوين صور جديدة غير موجودة من قبل في ذهن المتعلّم.

" إن أساليب المجاز تظهر مبكرة على ألسنة الأطفال دون أن يكون لهم أي قصد جمالي. لقد راكمت الأدبيات في السنين الأخيرة عدة أبحاث ذات طابع تجريبي إحصائي أكدت أن الطفل ينتج على الأقل الاستعارة بامتياز واستخلصوا من ذلك أنها أساسية في التعلم ، حيث إنّ عملية سحب وحدات معجمية مخزنة على وضعيات جديدة تساعد الطفل على تنظيم العالم المحيط به ، وعلى تجاوز الحُبسات التواصلية . ثم إن التشبيهات والاستعارات والكنيات انعكاس لمرونة اللغة التي لا تقبل الحواجز والحدود الصارمة بين المجالات والموضوعات ... إن أساليب المشابهة والمجاورة لا تنتظم داخل نسق لغوي من مستوى ثان، يأتي لیساعد الوظيفة الإبلاغية أو الإفهامية ، وإنما هي أساليب من صميم خصائص اللغة الطبيعية ، وتستمد شرعيتها من ورودها على السنة الأطفال من السنوات الأولى من أعمارهم.<sup>30</sup>

وهنا وجب الإشارة إلى أنّه إذا كانت مراحل الطفولة الممتدة من سن السادسة إلى الحادية عشر تميل إلى التجسيد والتشخيص واستعمال الصور الحسية خاصة من الطبيعة والمحيط البيئي والاجتماعي ، فإن فترة ما بين الحادية عشرة والثانية عشرة لا بد أن تميل إلى ما هو بلاغي عفوي أو مقصود ينتقي من التراكيب المعتمدة على المشابهة والاستعارة والكناية ، ذلك أن التوحد مع العالم الخارجي يكمن في هذه الأساليب أو أن الإبداع يتشكل عبر هذه الطرق التي لا تحملها الدوال والمدلولات بطريقة مباشرة ، فالملخ قد يرسم المطابقة بالنقل المماثل أي من خلال مشاهدة الصورة وقد يخلق صورة دون مشاهدتها صورة تترجم لفظيا ويكون لها معادل مما خزن ويتفق دلاليا والوصف المقدم لتلك الصورة.

صحيح " إن عوامل تكون الفكرة بالدرجة الأساس هي خبرات حسية سابقة تكونت لدى الإنسان من خلال تفاعله مع البيئة الخارجية إلا أن هناك عوامل أخرى مصدرها طبيعة القدرات الخاصة التي تملكها ( الحالة الخاصة للمادة) أي الحالة المادية التي يتكون منها الدماغ البشري.

إنّ هذه القدرات الخاصة تتمثل في إمكانية هذا الدماغ على سبر أغوار القوانين الكونية غير المدركة من خلال عملية الربط التفاعلي بين ما هو مدرك، وما هو غير مدرك، فيتمكن من استكشاف قوانين جديدة لم تكن مدركة من قبل.<sup>31</sup>

ولذلك يشير فيجوتسكي إلى " أن اللغة هي التي توجه العمليات العقلية الداخلية ، وأن الرقي أو التطور المتوقع للعمليات العقلية المعرفية يصبح قائما على اللغة ، وتصبح هي الأداة التي عن طريقها نفكر ونتواصل مع الآخرين وعن طريقها نقوم بعملية التمثيل العقلي لكافة المثبرات والخبرات.

كما إن للتمثيلات الشفوية صلابة ومستويات أعلى من التمثيلات الصورية ، ولها قيود تقوم على التراكيب النحوية ، كما أن الكلمات لا تخلق بالضرورة من التمثيلات الصورية ، وقد تعمل المعالجة كنمط مهم لفهم المشكلات.<sup>32</sup>

وللاستدلال على الفكرة السابقة، نقدّم مثالا توضيحيا:

#### 1-2- نموذج عن التشبيه الابتكاري :

اندفع الرّازي بكل قواه في دراسة الطبّ، وأطلّع على فنون العلاج لدى الإغريق والفُرس والهنود والعرب، فلما ارتوى من علوم الطبّ كلّها، رجع على بلده.

إن التركيب الدال على التشبيه هو: فلما ارتوى من علوم الطبّ كلّها.

ويمكن أن نحدّد السمات الخاصة بكل من المشبه والمشبه به ووجه الشبه:

المشبه (أبو بكر الرازي) : + إنسان+ عالم+ طبيب+ حي+ مذكر

المشبه به ( الماء): + سائل+ اسم جامد+ طبيعة+ عنصر حيوي

وجه الشبه أو الترابط الفضائي: +الإشباع+ تلبية الحاجة+ العطاء+ الغذاء (غذاء

الفكر، غذاء الروح).

ويمكن أن نصنف هذا التشبيه ضمن ما هو ابتكاري، ذلك أنّ البحث في السمات المشتركة هو بحث في خزان السمات الهامشية التي يختص بها كل طرف من دون الآخر. وهو بحث عميق يقتضي التأمل والمقارنة والاستنباط. إضافة إلى أنّ ما هو متقاطع بينهما يبدو منفصلا بعيدا.

#### 2-2- المشابهة العرفية:

أحمد كالأسد

المشبه ( أحمد): + إنسان+ حي+ مذكر+ اسم ذات

الأسد: + حيوان + مفترس+ حي

## تعلّم اللغة العربية وتعليمها بين المنظورين العصبي والتربوي

وجه الشبه ( الترابط الفضائي): الشجاعة

فنلاحظ أنّ التشبيه هنا كان عرفيا ، بسيطا ، بحيث تسقط السمات المتعلقة بالمشبه والمشبه به على موضوع الشجاعة فقط ، وهو معروف لدى الناس ، على خلاف التشبيه الأول الذي يفتح التركيب على أفق التعدد الدلالي ، وتوليد جمل وتراكيب عديدة.

خاتمة:

من خلال هذا البحث يمكن تسجيل النتائج والاقتراحات الآتية:

- 1- إذا كانت التجارب العصبية تثبت أن تعلّم اللغة المنطوقة يمكّن الدماغ من تشكيل صور انطلاقا من السمع ، وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى ، فإننا نقترح الاهتمام بالجانب السمعي البصري داخل مؤسسات التعليم الابتدائي خاصة ، وإنشاء مخابر صوتية ، تمنح فرص الاستماع لمختلف الأصوات اللغوية ، حتى تتشكل الذاكرة السمعية بشكل صحيح ، لتؤسس للتفكير بالفصيح .
- 2- ضرورة تعزيز الجوانب البلاغية في مراحل التعليم الابتدائي ، كونها تعدّ ممارسة لغوية تمكّن من فهم اللغة ، وليست تركيبيا إضافيا في بنية اللغة ، هذا من جهة ، كما أنها تلتقي ومبدأ تعلّم الأصوات أو الجمل أو المعاني في ميزة المشابهة ، من جهة أخرى.
- 3- ضرورة اعتماد المقاربة القيمية في التعليم ، كونها تترجم العادات والقيم والأعراف والمعتقدات والظروف التي يعيشها المتعلّم ، وبذلك يتحقق هدف آخر ، وهو تعليم معجم لغوي سهل الاكتساب ، باعتباره يعبر عما هو إنساني بالدرجة الأولى ، وإن كان من عصر غير حديث.
- 4- أن يستثير المضمون الدراسي جميع الحواس ، لأن تشريح الدماغ البشري أثبت أنّ المعرفة المستقبلية أو الخبرات التي يشكّلها المتعلّم تنقل عبر الحواس جميعا، وحتى إذا تعطلّت حاسة، يمكن لحواس أخرى أن تعوضها وتنوب عنها ، وإن كانت بدرجة أقل، إلا أن المخ يبحث دوما عن بدائل .
- 5- التدرج في التعليم بين الحسي والمجرد ، مع التركيز على الجانب الأول من سن السادسة إلى الحادية عشرة ، والتركيز على الجانب المجرد بدءا من الحادية عشرة من العمر.
- 6- إنّ التركيز على ما هو حسي في المراحل الأولى من التعليم لا يتعلّق فقط بإدراج الصور في الكتاب المدرسي، بل لا بد من تخصيص أماكن لتجسيد الصور على الجدران مثلا داخل الصف، وجدران فناء المدرسة، وجدران قاعة المطالعة. كما يجب خلق فرص للأشغال اليدوية التي تنمي حواس اللمس، والإكثار من المسرح الذي يخلق فرص التعبير الشفهي.

7- استشارة المحللين النفسانيين أثناء تصميم الصور ، لمعرفة حجمها ولونها ، لأنّ الألوان الخضراء مثلا تحدث البهجة وتنشرح لها الصدور ، وذلك بفعل الهرمونات المحفزة التي تفرزها في الدماغ ، وذلك يقوي عملية التعلّم .

8- بما أنّ الميزة الموسيقية كانت وراء تذكر واسترجاع الأصوات أو الكلمات أو الجمل ، من خلال المشابهة الصوتية أو التنغيم في الأساليب ، فإنّ هذا الطرح يعزز ما ذهبنا إليه – في ثانيا هذا البحث- في جعل القرآن الكريم هو الأساس في تعليم وتعلّم اللغة العربية. وهذا يسلمنا إلى ضرورة الإكثار من الأساليب البلاغية التي تعتمد على الجانب الصوتي أكثر، من ذلك : الجناس والسّجع، والتطريز والتشطير.

9- إنّ الجانب الصوتي الإيقاعي المتوفر في القرآن الكريم أو البلاغة العربية أو الشعر العربي ، يقود إلى حتمية تدريس فن الموسيقى وكذا الأناشيد والمحفوظات ، فإنّ ذلك ينمي قدرات الحفظ والاسترجاع بسهولة .

10- إذا كان النصف الكروي الأيمن مختصا بالأشكال والأمكنة والفضاءات فإننا نقترح عدم التخلي عن تدريس مادة الرسم وتعليم الخط العربي مستقلين، لتعزيز ما يقدّم من رسومات وأشغال يدوية في حصة اللغة العربية. فالتدريب على معرفة الأشكال والفرق بينها، هو السبيل نحو تعلّم الحساب ، وإدراك العلاقات المجردة والحقائق .

#### الهوامش والإحالات :

- 1.شير معمرية: السيادة النصفية للمخ والتحكم في السلوك، دار الخلدونية للنشر، والتوزيع ، الجزائر، 2012 م، ص/22.
- 2.المرجع نفسه، ص/23.
- 3.المرجع نفسه ، ص/24.
- 4.المرجع نفسه ، ص/25.
- 5.المرجع نفسه، ص/27.
- 6.المرجع نفسه ، ص/27.
- 7.المرجع نفسه، ص/41 ، 42.
- 8.المرجع نفسه، ص/51.
- 9.محمد بلهادي : (إشكالية القيم في المنظومة التربوية)، مجلة علوم التربية، ع 52 يونيو المغرب ، 2012 م، ص/53.
- 10.المرجع نفسه، ص/57.
- 11.الطاهر بوغازي : القيم التربوية ، مقارنة نسقية، ط(1)، منشورات الحبر ، الجزائر، 2010م، ص/21.
- 12.منصوري عبد الحق : ( اعتماد الواقعية مطلب تربوي) ، مجلة علوم التربية، المجلد 2، العدد 18، الرباط، المغرب ، 200م، ص/37.
- 13.الطاهر بوغازي : القيم التربوية ، مقارنة نسقية، ص/21.
- 14.المرجع نفسه، ص/93.
- 15.المرجع نفسه ، ص/93.



## تعلّم اللغة العربية وتعليمها بين المنظورين العصبي والتربوي

- 16 المرجع نفسه، ص/94.
- 17 سليمان بن محمد موسلمال : أسرار التعليم والتعلّم، دار المعرفة ، الجزائر ، 2013 م، ص/217.
- 18 المرجع نفسه ، ص/183.
- 19 محمد جاسم عيسى: قدرات الدماغ البشري الفائقة، ط(1)، دار عدنان للطبع والنشر والتوزيع ، سوريا ، دمشق، 2014 م، ص/66.
- 20 المرجع نفسه ، ص/66.
- 21 المرجع نفسه ، ص/80.
- 22 عيسى المسكري : سحر الكلمة ، ط(1)، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان، 2006م، ص/41 ، 42.
- 23 إبراهيم البيهقي : المحاسن والمساوئ ، الموسوعة الشاملة ، ص http://www.alwarraq.com.168/
- 24 عبد الرحمن بن محمد بن خلدون : المقدمة ، شروتق : محمد الإسكندري ، ط(2)، دار الكتاب العربي ، بيروت ، 1998 م، ص/529.
- 25 ابن خلدون : المقدمة ، ص/530.
- 26 المصدر نفسه ، ص/531.
- 27 عبد الإله سليم : بنيات المشابهة في اللغة العربية ، ط(1)، دار توبقال للنشر، المغرب، 2000 م، ص/165.
- 28 المرجع نفسه ، ص/163.
- 29 المرجع نفسه، ص/163.
- 30 المرجع نفسه ، ص/46، 47.
- 31 محمد جاسم عيسى: قدرات الدماغ البشري الفائقة ، ص/61.
- 32 سليمان عبد الواحد إبراهيم : علم النفس التعليمي، ط(1)، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، 2013 م، ص/187 ، 188.
- 33
- قائمة المصادر والمراجع :**
1. إبراهيم البيهقي : المحاسن والمساوئ ، الموسوعة الشاملة ،، http://www.alwarraq.com.
  2. بشير معمريّة: السيادة النصفية للمخ والتحكم في السلوك، دار الخلدونية للنشر، والتوزيع ، الجزائر، 2012 م.
  3. ابن خلدون ( عبد الرحمن المغربي) : المقدمة ، شروتق : محمد الإسكندري ، ط(2)، دار الكتاب العربي ، بيروت، 1998 م.
  4. سليمان بن محمد موسلمال : أسرار التعليم والتعلّم، دار المعرفة ، الجزائر ، 2013 م.
  5. سليمان عبد الواحد إبراهيم : علم النفس التعليمي، ط(1)، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، 2013 م.
  6. الطاهر بوغازي : القيم التربوية ، مقارنة نسقية، ط(1)، منشورات الحبر ، الجزائر، 2010م.
  7. عبد الإله سليم : بنيات المشابهة في اللغة العربية ، ط(1)، دار توبقال للنشر ، المغرب، 2000 م.
  8. عيسى المسكري : سحر الكلمة ، ط(1)، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان، 2006م.
  9. محمد بلهادي : (إشكالية القيم في المنظومة التربوية)، مجلة علوم التربية، ع 52 يونيو المغرب ، 2012 م.
  10. محمد جاسم عيسى: قدرات الدماغ البشري الفائقة، ط(1)، دار عدنان للطبع والنشر والتوزيع ، سوريا ، دمشق، 2014 م.
  11. منصوري عبد الحق : ( اعتماد الواقعية مطلب تربوي) ، مجلة علوم التربية، المجلد 2، العدد 18، الرباط، المغرب ، 200م.