الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف – المسيلة

كلية: الآداب واللغات

قسم: اللغة والأدب العربي

الرقم التسلسلي: .....

رقم التسجيل: C/ LEG3 /17/02

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه

ميدان : اللغة والأدب العربي

شعبة : دراسات لغوية تخصص : لسانيات عامة

اللسانيات العرفنية وتعليمية اللغة العربية في الجزائر (المرحلة الثانوية نموذجا)

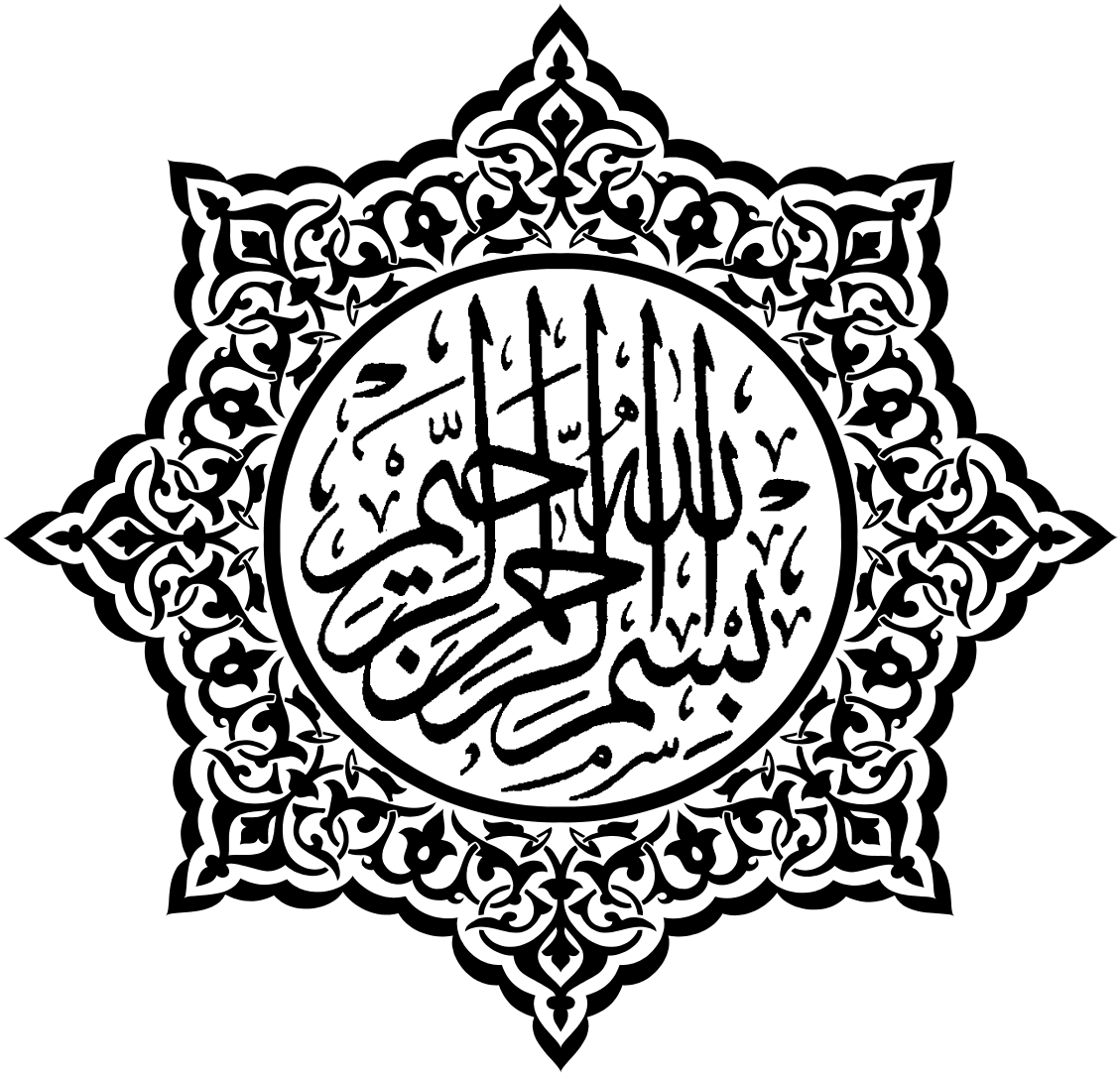
من إعداد : نزيهة زكور

تاريخ المناقشة : ...../ ...../ .....

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة الأساتذة:

الرقم	الاسم و اللقب	الرتبة العلمية	المؤسسة	الصفة
1	قويدر شنان	أستاذ التعليم العالي	جامعة المسيلة	رئيسا
2	صالح غيلوس	أستاذ التعليم العالي	جامعة المسيلة	مشرفا و مقررا
3	الربيع بوجلال	أستاذ محاضر (أ)	جامعة المسيلة	ممتحنا
4	عز الدين عماري	أستاذ محاضر (أ)	جامعة المسيلة	ممتحنا
5	إسماعيل بوزيدي	أستاذ محاضر (أ)	المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة	ممتحنا
6	عبد الكريم بن محمد	أستاذ محاضر (أ)	جامعة برج بوعريريج	ممتحنا

السنة الجامعية: 2022/2021م


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

أتوجه بالشكر والتقدير إلى:

الأستاذ الدكتور **صالح غيلوس**، الذي تفضل بقبول الإشراف على هذا العمل برحابة صدر .

مقدمة

يحاول هذا العمل التعريف بواحدة من أهم الاتجاهات اللسانية الحديثة، والمتمثلة في اللسانيات العرفنيّة، والتي نشأت كتيار مناهض للشكلة الغالبة على اللسانيات التوليدية التحويلية؛ حيث أخذت على عاتقها البحث في اللغة، وبالتالي إعادة دراستها، ومقاربتها في ضوء الأفكار الجديدة المنبثقة عن مختلف اتجاهات النظرية اللسانية العرفنيّة، خاصة ما تعلق بالآليات التي يعتمد عليها الذهن البشري في بناءه للغة، وممارسته لوظيفته المعرفية. فهي تهتم بالدرجة الأولى بدراسة العلاقة بين اللغة البشرية، والذهن، والتجربة، كما أنّها اهتمت وبشكل كبير بالاستعارة العرفنيّة كونها تمثل مرتكزا مهما في بناء المعرفة عند الكائن البشري، فكان التركيز على علاقة الاستعارة بالذهن، والمعرفة البشرية، وبعلاقتها بالمخرجات اللغوية على اعتبارها تحققات لها.

ولأنّ النظريات اللسانية تعتبر دائما منهلا تأخذ منه تعليمية اللغة، فإن هذا العمل يحاول أن يسلط الضوء على الأفكار الجديدة التي طرحتها اللسانيات العرفنيّة حول اللغة، وتموضعها في الذهن البشري، وكيف أنّ الاستعارة تعد واحدة من أهم الآليات التي تكتسب بها اللغة، والمعرفة بصفة عامة، إضافة إلى توضيحها لبعض آليات اشتغال الذهن البشري، وكيفية تعامله مع اللغة، فكان العمل في هذا البحث على الربط بين هذه المخرجات التي قدمتها اللسانيات العرفنيّة، وما هو متوافر من استراتيجيات نشطة؛ للكشف عن أهم السبل التي تأخذ بيد المتعلم لمعرفة قدراته الذهنية، التي جبل عليها، وعليه أن يستغلها، ويوظفها أثناء بنائه لتعلماته، إضافة إلى تنبيه الأستاذ الذي يعد الحلقة الرابطة بين المتعلم، والمعرفة، ليحسن بناء، واستغلال الوضعيات التعلمية حسب متطلبات كل إستراتيجية من الاستراتيجيات المعتمدة، وللبحث في قضايا هذا الموضوع طرحت الإشكالية الآتية:

ما دور اللسانيات العرفنية في تعليمية اللغة العربية في الجزائر؟ وتندرج تحت هذه الإشكالية إشكاليات فرعية تمثلت في مايلي: ما هي آليات أجرأتها في المرحلة الثانوية؟ كيف تصاغ الوضعيات التعليمية التعلمية في ضوئها؟ ما مدى نجاعة الاستراتيجيات النشطة المختارة في البحث في زيادة تحصيل المتعلمين لنشاط البلاغة؟

وتحاول هذه الدراسة توضيح أهمية الربط بين النتائج المتوصل إليها في اللسانيات العرفنيّة ، وما تسعى إلى تحقيقه تعليمية اللغة، ولذلك ارتأينا أن نوظف موضوع الاستعارة في الجانب التطبيقي من الدراسة، كونها جزء مهما من نشاطنا الفكري العادي، فهي تبنين تصوراتنا، وتجاربنا، وأغلب أفكار المتعلم تستعمل بصورة لا واعية نسقا من التصورات الاستعارية، يبنيها من مجال فكري معين لفهم مجال آخر مختلف تماما عن سابقه.

إضافة إلى لفت انتباه الجهات الوصية ممثلة في معدي المناهج للأخذ بعين الاعتبار مخرجات أبحاث اللسانيات العرفنيّة، وتوعية الأساتذة، والمتعلمين بطبيعة العلاقة بين القدرات الذهنية، وتعلم اللغة، والدور الفعال الذي تلعبه استراتيجيات التعلم، والأساليب العرفنيّة في العملية التعليمية، وكذا إبراز أهمية الاستعارة كآلية أساسية لترميز المعرفة اللغوية وبنائها.

وقد دفعتني مجموعة من الأسباب لاختيار هذا الموضوع من أهمها:

– محاولة معرفة طبيعة اللسانيات العرفنيّة واتجاهاتها، بغية الإلمام بأهم الأطر الفكرية التي قامت عليها اللسانيات العرفنيّة.

– البحث في نقطة التحول من البرنامج الأدنوي كآخر أبحاث اللسانيات التوليدية التحويلية إلى اللسانيات العرفنيّة.

– سبر أغوار مصطلحات يبدو من الوهلة الأولى للمطّلع عليها أنّه يكتنفها الغموض على غرار لامركزية الإعراب، الهندسة الثلاثية المتوازية، الجسدنة... وهي المصطلحات التي ارتبطت باللسانيات العرفنيّة.

– البحث في الآليات، والأساليب العرفنيّة التي يمكن من خلالها الاستفادة من مخرجات اللسانيات العرفنيّة في مجال تعليمية اللغة في المرحلة الثانوية.

– إبراز العلاقة بين توظيف الاستراتيجيات النشطة وتحسن الأداء التعلمي في نشاط البلاغة عند متعلمي المرحلة الثانوية.

وللبحث في هذا الموضوع تم الاعتماد على مجموعة من المراجع كان لها الفضل في تيسير الفهم وفتح الأفق للإلمام بفحوى الموضوع المدروس، ونذكر من هذه الكتب: كتاب نظريات لسانية عرفنيّة للأزهر الزناد، إضافة إلى كتاب اللغة والجسد للأزهر الزناد، كتاب مدخل في نظرية المزج لمارك تورنر ترجمة الأزهر الزناد، وكتاب دور اللسانيات المعرفيّة في تعليم اللغة العربية دراسة تطبيقية لحليمة أغربي وكتاب التلقي والإنتاج في ضوء العرفنيّة تنظير وإجراء لصالح غيلوس، وكذا كتاب مباحث لسانيات عرفنيّة، لصالح غيلوس، وكتاب منهج البحث الأدبي واللغوي تأليف علي عبد الكريم الرديني، وشلتاغ عبود.

وللإجابة عن الإشكالية المطروحة، والسير في إنجاز البحث تم بناؤه على النحو التالي:

مقدمة، يليها مباشرة مدخل وثلاثة فصول وفيما يلي إيجاز لمحتوى كل من هذه الفصول، مدخل والذي يحمل عنوان: **تطورات اللسانيات التوليدية وانبثاق اللسانيات العرفنيّة**، ويبحث في الانشقاق الذي حصل في اللسانيات التوليدية التحويلية، وبداية ظهور اللسانيات العرفنيّة.

أما **الفصل الأول والمعنون: اللسانيات العرفنيّة وأهم مفاهيمها**، فقد تم التطرق فيه لطبيعة اللغة في ضوء النظرية العرفنيّة، والأسس العامة للسانيات العرفنيّة، والتعريف باللسانيات العرفنية، وذكر أهم نظرياتها بداية بنظرية الهندسة المتوازية لراي جاكندوف، ونظرية الأفضية الذهنية لفوكونياي، ونظرية المزج وتطبيقاتها، ونظرية الجسدنة التي ظهرت بالموازات مع نظرية الاستعارة العرفنية، ونظرية النحو العرفنيّ.

الفصل الثاني والذي يحمل عنوان: اللسانيات العرفنيّة واستراتيجيات تعلم اللغة العربية في الجزائر، فقد تناول أهم الاستراتيجيات المعمول بها في المدرسة الجزائرية، وخاصة استراتيجية العصف الذهني الخطاطة الذهنية، وحل المشكلات، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، فكان أن تم تحديد لمحة تاريخية

لكل استراتيجية من هذه الاستراتيجيات على حدى والتعريف بها، وتحديد قواعدها ومبادئها التي تقوم عليها، والبحث في أهميتها في التدريس وشروط نجاحها.

أما **الفصل الثالث والمعنون: اللسانيات العرفنيّة وتعلم البلاغة:** جاء فيه تعريف بالبلاغة والاستعارة العرفنية، وكذا عرض لأهم الأساليب العرفنيّة، وفي جزئه الأخير تم إدراج الدراسة الميدانية والتي تم من خلالها تحديد عينة الدراسة لتطبيق الاستراتيجيات النشطة السابقة الذكر، وفي الأخير تم رصد النتائج المتحصل عليها، وتحليلها إحصائيا.

وأخيرا **خاتمة** العمل وتم التركيز فيها على أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

لتحقيق أهداف هذه الدراسة تمّ إتباع المنهج الوصفي، الذي يعتمد على جمع الحقائق، وتحليلها وتفسيرها، انطلاقا من صياغة المشكلة، والفروض، واختيار عينة البحث، وتحديد الأساليب الاحصائية المناسبة لمعالجة البيانات، وتصنيفها.

أما **الصعوبات** التي واجهتنا يمكن حصرها في:

- نقص المراجع التي تتناول موضوع اللسانيات العرفنيّة، وتعليمية اللغة العربية.

وفي الأخير لا يسعني إلا أن أتقدم بشكري للأستاذ الدكتور المشرف صالح غيلوس، وأنوه بالمجهودات التي بذلها معي، وما قدمه من نصائح وتوجيهات أنارت لنا طريق البحث، وذللت الصعوبات، كما أتقدم بالشكر الجزيل الموصول إلى لجنة المناقشة التي تجشمت عناء القراءة والتصويب.

والله الموفق إلى طريق السداد

مدخل

تطورات اللسانيات التوليدية وانبثاق اللسانيات العرفنيّة

1- مراحل تطور اللسانيات التوليدية

2- البرنامج الأدنوي

3- نشأة اللسانيات العرفنيّة(نقطة التحول من اللسانيات التوليدية إلى اللسانيات العرفنية)

ارتبط ظهور اللسانيات العامة بالمفكر الفرنسي(فرديناند دي سوسور)؛ حيث اعتبر أبو اللسانيات فهو الذي دعا إلى دراسة اللغة لذاتها و بذاتها. ودراسة اللغة ليست وليدة الساعة، وإنما تعود إلى ما قبل ظهور كتاب دروس في اللسانيات العامة سنة 1916. ومع التسارع الحاصل في البحث العلمي عامة، واللسانيات بمختلف تفرعاتها بصفة خاصة، ظهرت جملة من التساؤلات تبحث في كيفية اشتغال الدماغ البشري، وتحصيله للغة. ومن جملة هذه التساؤلات: كيف نتمثل العالم من حولنا؟ وكيف نكتسب المعلومات والمعارف ونخزنها ونوظفها؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة وغيرها تتضافر جملة من العلوم كعلم النفس المعرفي، وعلوم الدماغ، وعلم الحاسوب، وكذا اللسانيات العرفنيّة، هذه الأخيرة، مثلها مثل باقي العلوم لم تنشأ هكذا من فراغ، وإنّما كانت لها إرهاصات أولى، فالمتتبع للتسلسل الزمني لظهور اللسانيات العرفنيّة يجد أنّها تلي اللسانيات التوليدية التحويلية(لتشومسكي). خاصة وأنّ أهم أعلام اللسانيات العرفنيّة هم من تلامذته، لذا يعود بنا الحديث إلى المجهودات التي قدمها تشومسكي من خلال تتبع التطورات التي شهدتها النظرية التوليدية التحويلية.

على الرغم من الإسهامات التي قدمتها اللسانيات التوليدية التحويلية في دراستها للغة إلا أنّها شهدت جملة من الانتقادات؛ حيث عبرت هذه الانتقادات عن عدم رضا مجموعة من تلامذة تشومسكي عما قدمته اللسانيات التوليدية، ومرد ذلك أنّها تقوم في دراستها للغة على فكرة قوامها أنّ التركيب مستقل عن المعنى، والسياق، والخلفية المعرفية، والذاكرة، وكل مظاهر الجسد.

منذ نشأتها أخذت اللسانيات التوليدية التحويلية تتطور"بدء من شومسكي 1955 وتتفاعل مع تمثلات، وتصورات للقدرة اللغوية أو الملكة، ولمكونات ووسائط الاشتراك أو التباين بين اللغات الطبيعية. وقد تركزت ثوابت البرنامج التوليدي حول نقطتين أساسيين:

- بناء نماذج صورية واضحة لما يمثل معرفة لغة(أو لغات) طبيعية معينة.
- تقديم تفسير لمشكل التعلم، أو كيف يصل متكلم لغة إلى اكتساب ما يكتسبه من معرفة عن لغته."[1].

1- مراحل تطور اللسانيات التوليدية:

فيما يلي عرض للمراحل التي مرت بها اللسانيات التوليدية، والتي تتمثل في:

1-1- **التوليدية ما قبل الأدنوية:** شهدت اللسانيات التوليدية التحويلية في هذه المرحلة عدة محطات تعرض فيما يلي:

- مرحلة البنى التركيبية.
- مرحلة النظرية اللسانية المعيارية.

1 عبد القادر الفاسي الفهري، المقارنة و التخطيط في البحث اللساني العربي، دار بوتقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب،ط1، 1998، ص 15.

- مرحلة النظرية اللسانية المعيارية الموسعة.

2-1- **المرحلة الأدنوية:** يكون الحديث في هذه المرحلة عما وصلت إليه اللسانيات التوليدية التحويلية من تطورات، فإذا كانت سنة 1916 بداية عهد جديد في دراسة اللغة البشرية من خلال كتاب(دروس في اللسانيات العامة)، فإنّ" عام 1955 فاتحة عهد النظرية التوليدية التحويلية بنشر كتاب البنية المنطقية للنظرية التوليدية التحويلية الذي أحدث ضجة كبيرة لما تضمّنه من أفكار لسانية ثورية، فقد تشكل النحو التوليدي في سياق ما يسمى أحيانا" الثورة العرفنية" للسنوات الخمسين من القرن العشرين وأسهم بشكل حاسم في تطويرها، سواء أكان لفظ الثورة مشروعا أم لا، فقد جدّ تغيير الرؤى. فقد مررنا من دراسة السلوك وآثاره إلى دراسة الآليات الداخلية للفكر. إنّها مقاربة ذهنية لا جدال فيها."[1]

1. **مرحلة البنى التركيبية(1957 إلى 1965):** يعد كتاب البنيات التركيبية الصادر سنة 1957 انطلاقة لما سمي في الأدبيات اللسانية المعاصرة بالنحو التوليدي التحويلي، سعى فيه صاحبه إلى تجاوز قصور النحو المركّبي الذي كان سائدا في الخمسينيات من القرن(20) العشرين، وتطعيمه بمكون جديد هو المكون التحويلي[2]، وفي هذه المرحلة تم التركيز والاهتمام بجملة من القواعد تسمى(أنحاء أو نماذج) تفسر العلامة اللسانية، وقامت هذه المرحلة على مجموعة من الأهداف نوجزها فيما يلي:

- الجملة هي الركن الأساسي في دراسات النظرية التوليدية التحويلية، ولهذا الاعتبار عرف(تشومسكي) اللغة" على أنّها مجموعة متناهية أو غير متناهية من الجمل"[3]
- سعى تشومسكي في هذه المرحلة إلى" تجاوز قصور النحو المركّبي الذي كان سائدا في الخمسينيات من القرن العشرين، وتطعيمه بمكون جديد هو المكون التحويلي"[4] وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ طرح تشومسكي لمسألة التحويلات في النحو التوليدي يختلف عن الطرح الذي قدمه اللساني التوزيعي هاريس فإذا كان هذا الأخير يقدم مسألة التحويل على أنّها" تربط بين الجمل داخل إطار عام هو العلاقة بين مكونات الخطاب(أي الجمل) من حيث ترادفها وشرح بعضها البعض. ويقوم التحليل التحويلي للخطاب عند هاريس على أسس تركيبية ذات طابع صوري (شكلي)"[5] وإذا كان هاريس يدرس التحويلات ضمن الخطاب/ النص؛ أي في علاقة الجمل فيما بينها، فإن تشومسكي يرى بأنّ الأمر" يتعلق

---

[1] الحسين بوسته، تصميم اللغة و هندستها: من الأدنوية إلى الأطوار أو من هندسة اللغة إلى هندسة الجملة، رسالة ماجستير، كلية الآداب و الفنون و الانسانيات قسم العربية، جامعة منوبة، تونس، 2015/2014، ص 16.

[2] ينظر: مصطفى غلفان، اللسانيات التوليدية من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي: مفاهيم و أمثلة، عالم الكتب الحديث، الأردن،دط، 2010، ص 95.

[3] نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب، دط، 2003، ص 144.

[4] اللسانيات التوليدية من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي ، ص 95.

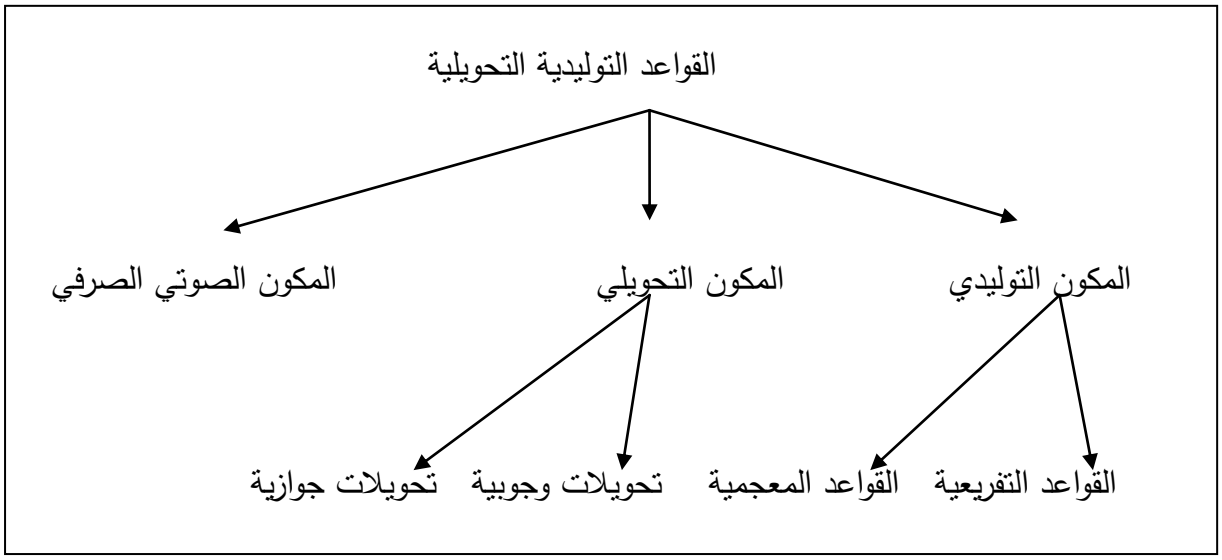
[5] نفسه ، ص 99.

بالتحويلات والاختلافات التي قد تعرفها الجملة الواحدة. وبعبارة أدق، فإن التحويلات تربط البنية العميقة للجملة(الترتيب البنيوي) ببنيتها السطحية"[1]

- اهتم تشومسكي خلال هذه المرحلة بتحليل اللغة إلى ثلاث مكونات هي:[2]

1. المكون التوليدي: الذي يجعل البنية العميقة أساسا في توليد التراكيب اللغوية. وتبعا لذلك ينظر الباحث في القواعد التفريعية التي تجعل البنى السطحية فروعا للبنى العميقة، ولا يستطيع الباحث أن يفعل ذلك في معزل عن المعاني المعجمية للألفاظ.
2. المكون التحويلي: ويشمل القواعد التحويلية الوجوبية، والقواعد التحويلية الجوازية.
3. المكون الصوتي الصرفي: الذي يدل على المباني الصرفية المختلفة، باعتبارها التأثيرات الصوتية في تكوينها، ولم يعرض تشومسكي لدلالة التراكيب في هذه المرحلة: فقد اكتفى بالحديث عن الدلالة المعجمية والصرفية.

وهذا ما يبينه المخطط التالي[3]:



لم يتطرق(تشومسكي) في هذه المرحلة لموضوع الدلالة؛ حيث تحدث عن استقلالية نظام القواعد الذي يعتبر مسؤولا عن تحديد الجمل واللا جمل، واعتمد في ذلك على الجملتين الشهيرتين:

1. الأفكار الخضراء التي لا لون لها تنام بشدة.
2. بشدة تنام الخضراء التي لا لون لها الأفكار.

[1] اللسانيات التوليدية من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي، ص 100.

[2] سمير شريف استيته، اللسانيات المجال، و الوظيفة، و المنهج، عالم الكتب الحديث، ط2، 2008، ص 182.

[3] نفسه، ص 182.

في هذه المرحلة بين تشومسكي أنّه" لا يمكن تشخيص مفهوم القواعدية (...) فالجملتان لا معنى لهما ولكن أيّ متكلم للغة الإنجليزية يعرف أنّ الجملة الأولى فقط هي القواعدية"[1]

2. المرحلة الثانية: النظرية اللسانية المعيار 1965

تبدأ هذه المرحلة مع صدور كتاب تشومسكي" مظاهر من النظرية النحوية" سنة 1965، هذا الكتاب جاء لتدارك النقائص، والفجوات التي ظهرت من خلال كتاب" البنى النحوية"؛ أي ما شهدته المرحلة الأولى من نقائص افرزتها قراءات، وانتقادات الباحثين اللسانيين أمثال(كاتز، و فودور، و بروندال...) وأخذ تشومسكي هذه الانتقادات بعقل متفتح أدخل بعض التعديلات على نظريته فتميزت هذه المرحلة بما يلي:

1. التمييز بين البنى العميقة والبنى السطحية.
2. التمييز بين الكفاية اللغوية والأداء الكلامي.
3. التمييز بين الجملة الأصولية وغير الأصولية.

وكما سبقت الإشارة فإنّ كل من كاتز وفودور قد أقاما بحثهما على النقد الموجه إلى نظرية البنى التركيبية؛ أي المرحلة الأولى من النظرية التوليدية التحويلية، والتي أهمل فيها تشومسكي علم الدلالة أو المعنى، إلا أنّ كل من كاتز وفودور ومنذ سنة 1963 قد اهتما" بالقضية الدلالية وحاولا تطويرها، وذلك بوضع أنموذج تأويلي دلالي على غرار الأنموذج التركيبي، إذ وضعا نوعين من القواعد الدلالية: القواعد المعجمية، والقواعد التفسيرية."[2]

واتسعت الدراسات في هذا المجال(مجال الدلالة/ المعنى) حتى إنّه تم تقديم مفهوم جديد للقواعد التفسيرية من قبل كل من كاتز، وبوستال هذه الدراسات شجعت تشومسكي ومع دراساته العلمية الدقيقة أعاد النظر في نظرية(البنى التركيبية) دمج فيها المبادئ الدلالية ليقدم نظريته من جديد بثلاثة مستويات:

1. المستوى المركبي.
2. المستوى الدلالي.
3. المستوى الصوتي.

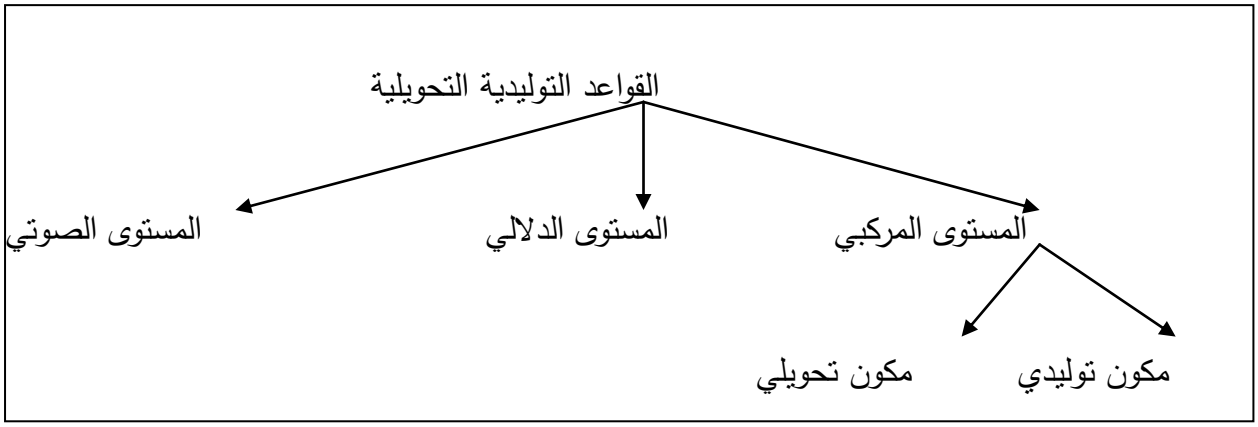
و يوضح المشجر التالي هذه المستويات:[3]

---

[1] نوم جومسكي، البنى التركيبية، تر: يؤيل يوسف عزيز، دار الشؤون الثقافية العامة، ط1، 1987، ص 19.

[2] المدارس اللسانية المعاصرة ، ص 159.

[3] اللسانيات المجال، و الوظيفة، و المنهج، ص 183.



3. المرحلة الثالثة: مرحلة النظرية المعيار الموسعة

واصل اللغوي تشومسكي تعديلاته على النظرية التوليدية التحويلية ودائما انطلاقا من الانتقادات الموجهة للنظرية، فــهو لم يكن" مرة أخرى راضيا عما توصل إليه، خاصة بعد الانتقادات التي وجهت له من قبل علماء الدلالة؛ فأعاد النظر من جديد في نظريته وعدّلها، وذلك بوضع فرضيات جديدة لتبسيط القواعد التوليدية التحويلية، وللتغلب على المشاكل ربط تشومسكي التمثيل الدلالي البنية العميقة، والبنية السطحية على السواء. وذلك من خلال:

أ. قاعدة تفسيرية دلالية أولى للبنية العميقة.

ب.قاعدة تفسيرية دلالية ثانية للبنية السطحية."[1]

وقد عدل تشومسكي نظريته المعيارية في عام(1971/1970) إلى المعيارية الموسعة، وانصرف إلى إبراز الدلالة المعجمية، وتقديمها على القواعد التحويلية؛ لأنّ القواعد التحويلية لا تبرز الدلالة المعجمية للكلمات، وقد وضع فرضيتين هما:[2]

1. الفرضية المعجمية القائمة على اعتبار معاني المفردات الأصلية وكل ما اشتق منها.
2. الفرضية التفسيرية القائمة على اعتبار رؤية المتكلم، من تركيز، وقصد، واهتمام، أو نقيض ذلك.

لم تتوقف أعمال تشومسكي عند هذا الحد، بل شهدت عدة تطورات ومناهج على غرار المنهج النحوي الدلالي، المنهج الدلالي التصنيفي، منهج الربط العاملي فيما يلي محاولة لتلخيص كل منهج من هذه المناهج على حدى، وتمثل هذه المناهج استكمالا لما سبق من أعماله في إطار نظريته التوليدية التحويلية.

وفيما يلي عرض موجز لأهم هذه المناهج:

[1] المدارس اللسانية المعاصرة ، ص 161.

[2] اللسانيات المجال و الوظيفة و المنهج ، ص 184.

1. **المنهج النحوي الدلالي:** في هذا المنهج انطلق تشومسكي من حيث انتهى جاكندوف وجروبر حتى سنة 1976، وكان التركيز في هذا المنهج على المعطيات الدلالية التي تقدمها التراكيب. فمن هذه المعطيات ما هو عمدة كالمبتدأ والفاعل والمفعول به، ومنها ما هو فضلة كالزمن، والمكان، والهيئة وغير ذلك.

2. **المنهج الدلالي التصنيفي:** كان اعتماد تشومسكي في هذا المنهج على ما قدمه(كوك) حيث أعاد النظر في المكونات السابقة لنظريته فصنف دلالات الألفاظ باعتبار ما يميزها من حركة، أو سكون، وباعتبار ظرفيتها، وبكونها سببا أو نتيجة. وما هذا المنهج إلا استكمالا لما كان نقصا في نظريته لا غير.

3. **منهج الربط العاملي:** يعد هذا المنهج تطورا كبيرا في نظريته ويتكون هذا المنهج من الفرضيات النظرية الأساسية التالية:

1.3 فرضية زمرة السينات(X- bar Theory)

2.3 فرضية الأدوار المحورية(Ø- Theory)

3.3 فرضية الحالة(Case Theory)

4.3 فرضية الربط(Binding Teory)

5.3 فرضية العامل(Government Theory)

1.3 فرضية زمرة السينات(X- bar Theory): تقوم هذه الفرضية على أساس أنّ الجملة تتكون من زمر متلاحقة من الوحدات المعجمية، وعددها ليس ثابتا ولا محددا في الجملة؛ حيث تسمى كل واحدة منها: المكون المعجمي، وجاءت تسميتها بالزمرة السينية X-bar؛ إذ إنّ(X) تشير إلى عدد غير محدد، ويرمز لكلّ واحدة من هذه المكونات بـ(س^{1}،س^{2}، س^{3}...) ويقع كل واحد في موقعه المحدد ترتبط هذه المكونات في ائتلاف نظمي مولد من البنية العميقة التي تحتمل أن يولد منها صور متعددة من التراكيب مثل:(الرجلان مكرمان أخاهما) تتكون من ثلاث وحدات مركبات اسمية، كل واحد منها مركب من عدد من المكونات المعجمية، والوحدات الصرفية؛ حيث:

الرجلان مكرمان أخاهما.

[مركب اسمي] [مركب اسمي] [مركب اسمي]

[تعريف+ اسم+ تثنية] [اسم+ تثنية] [اسم+ ضمير+ تثنية]

ويمكن أن يولد من هذه الجملة جملا أخرى مثل: الرجلان مكرمان لأخيهما. وذلك بمقتضى قاعدة إدخال حرف الجر على المركب الاسمي الأخير.

2.3 فرضية الأدوار المحورية(Ø–Theory): تهدف هذه الفرضية إلى تحديد الأدوار المحورية في الجملة، والتي تتمثل المواقع ذات الدلالة المركزية في الجملة، وتشمل هذه المواقع المركبات الاسمية، والفعلية، والتي قد تكون كل منها عمدة. فمثلا جملة" في الغرفة رجل" ذات أدوار محورية: إذ إنّ كل ما فيها عمدة وليس فيها فضلة. ولكن ضمن هذه الأدوار المحورية قد تكون هناك عناصر ثانوية كما في: رجل واحد في الغرفة، فإنّ الوصف" واحد" فضلة مع أنّه ضمن المركب الاسمي(رجل واحد).

3.3 فرضية الحالة(Case Theory): تقوم هذه الفرضية على استقراء التغييرات، واستنباط القواعد التي تحكم تحول المركب الاسمي أو الفعلي إلى مصادر مؤولة. ومثال ذلك في جملة" يعجبني استعدادك للعمل" وأصل هذه الجملة" يعجبني أن تستعد للعمل"[1]

4.3 فرضية الربط(Binding Theory): تقوم هذه الفرضية على دراسة أنماط الإحالة والعود الضميري، فالربط في هذه الحالة هو أنّ العنصر(أ) يربط العنصر(ب) إذا كان الأول يتحكم في الثاني، كما يدرس "طبيعة السياق النحوي الذي يحكم هذا الاشتراك في الإحالة"[2] وفيما يلي نأخذ مثالا ونحاول من خلاله توضيح حالات الربط

1. جرحت زينب نفسها.
2. زينب جرحتها.

الجملتان تحتويان على ثلاث أنواع من العبارات الاسمية: أسماء الأعلام(زينب) والمضمرات: ضمير المفعول(ها)، والضمائر الانعكاسية: نفسها. فأسماء الأعلام تحيل على شخص أو كائن حي خارج السياق اللغوي ، فاسم العلم هو تعبير محيل، وهي لا تقترن بأيّ تعبيرات أخرى سابقة عليها داخل الجملة أو السياق وإذن فهي حرة.[3] أمّا النوع الثاني: وهو المضمرات، ويحيل المضمر عموما إلى تعبير آخر يشترك معه في قرينته؛ أي إنّه يعود على سابقه[...] ويتضح من خلال الجملة الثانية(2) أنّ المضمر (ها) لا يعود على العبارة الاسمية(زينب). هذا يدل على أنّ الأمر له صلة بالعلاقة البنيوية بين هذين العنصرين، والضمير له أن يحيل على سابق خارج الجملة، وليس له أن يعود على سابق في نفس الجملة. إنّه حر في جملته، أما العائد فيمثله الضمير الانعكاسي ففي الجملة الأولى(1) الضمير الانعكاسي(نفسها). فإنّه يحيل على سابق له يرد في الجملة نفسها، وهو هنا(زينب). أما إذا افترضنا أنّ للضمير الانعكاسي ولاسم العلم احالتين مختلفتين لم يصح تأويل الجملة.[4]

---

[1] ينظر: اللسانيات المجال و الوظيفة و المنهج ، ص،185،186.

[2] مرتضى جواد باقر، مقدمة في نظرية القواعد التوليدية، دار الشروق للنشر و التوزيع، ط1، 2002، ص 171.

[3] ينظر: نفسه، ص 171،172.

[4] ينظر: مقدمة في نظرية القواعد التوليدية ، ص 172.

5.3 فرضية العامل(Government Theiry): تدرس هذه الفرضية عناصر السيطرة، والتحكم التي تستخدمها اللغة في بناء التراكيب والجمل، ويمكن أن تستوعب جوانب نظرية العامل في النحو العربي، أو بعضها، ضمن التصور الذهني لفرضية العامل. وتعمل فرضيات فرعية ضمن هذه الفرضية، من أهمها فرضية القيد(Bounding Theory) وكذلك فرضية التحكم(Control Theory)[1]

وبما أنّ المعرفة عملية دينامية، متطورة ومتجددة؛ أي كلما ظهر تيار معرفي إلا وظهرت فيه نقائص و سلبيات تدفع بالباحثين إلى وضع حلول لهذه النقائص وذات الشيء حدث مع النحو التوليدي التحويلي. فمنذ ظهور النظرية التوليدية التحويلية وهي في تطور مستمر؛ حيث"عرفت تحوّلين نظريّين كبيرين: مقاربة المبادئ والوسائط والبرنامج الأدنوي؛ الأولى شكلت محاولة للإجابة عن مشكل الكفاية التفسيرية، وشكّل الثاني محاولة للإجابة عن أسئلة تتجاوز الكفاية التفسيرية إلى ما وراء الكفاية التفسيرية".[2]

إنّ محرك الدراسات اللسانية ضمن النظرية اللسانية التوليدية التحويلية هو محاولة البحث في مشكلة" افتراض نظام يمكن اكتسابه أو نموه في فترة وجيزة كتلك التي يستغرقها تعلم اللغة من قبل الطفل"[3] فكان هذا الإشكال هو المحرك لكل القضايا، والاقتراحات التي نوقشت ضمن ما يعرف بنظرية المبادئ والوسائط، وفي هذه الأخيرة يمكن التمييز بين مرحلتين الأولى سادت في فترة الثمانينات وعرفت بنظرية العمل والربط – سبق التطرق إليها – والثانية هي التي بدأت بأعمال تشومسكي في بداية التسعينات وعرفت باسم" برنامج أدنوي للنظرية اللسانية 1993"[4] وفيما يلي محاولة لمناقشة محتوى، وقضايا البرنامج الأدنوي.

2- **البرنامج الأدنوي(Minimalist Program)** " يندرج ضمن توجه إشكالي مماثل، يروم بلوغ التفسيرية عبر الأدنوية. والذي يمثل نهجا نظريا مفاده أن يقوم العلم بتغطية أكبر عدد من الوقائع والتجارب عبر استنتاجات منطقية مرتبطة بعدد قليل من الافتراضات والمسلمات. وهو مفهوم مرتبط بالبساطةSimplicity والتقليصReduction والتقتيرParsimony "[5]

---

[1] اللسانيات المجال و الوظيفة و المنهج ، ص 187.

[2] نعوم تشومسكي، اللسانيات التوليدية من التفسير إلى ما وراء التفسير، تر: محمد الرحالي، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، 2013، ص 13.

[3] مقدمة في نظرية القواعد التوليدية، ص 190.

[4] نفسه، ص 90.

[5] المقارنة و التخطيط في البحث اللساني العربي، ص 17.

ويمتاز البرنامج الأدنوي بأنّه لا يشكل نسقا نظريا دقيقا، وأنّه تقوده فكرة موجّهة أو أطروحة عامة، لكنّه يختلف عنه في أمرين:[1] إعادة صياغة هذه العبارة.

1. عمق و ترابط و تعقيد القضايا المراد حلُّها في إطار البرنامج.
2. استقلاله عن نظرية خاصة أو مقاربة خاصة لمعالجة الظواهر.

البرنامج وكما يدّل عليه اسمه مخطّط عمل، أو دليل بحث عام يتفحص ويعالج أسئلة عابرة للنظريات المتنافسة في حل ظاهرة معيّنة، وأنّه مفهوم مرتبط بمبادئ منها البساطة، والتقليص، والتقتير(الانطولوجية)، وبما أنّه يقوم على مبدأ التبسيط" ينبغي إعادة النظر في النساج النحوي حتى نتمكن من التبسيط والحذف وإعادة الهيكلة"[2] وللإلمام بجميع جوانب الدراسة فقد ركز تشومسكي على "التقليص من مستويات التمثيل النحوية، وكيفية بناء التمثيلات(أو معالجة المعلومات الصوتية، والدلالية/ المنطقية)، وكيفية التوفيق بين السمات الواردة في البنيات(أو التسويغ عبر الفحص) والقيود على النقل، وعلاقة المكونية بالخطية."[3]

والبرنامج الأدنوي يمثل نموذج نظري صاغه(تشومسكي) ابتداء من سنة 1992 يتميز باختزال مستويات التمثيل إلى مستويين وهما الصورة المنطقية والصورة الصوتية، كما يتكون النحو في إطار هذه المقاربة من مكونين هما النسق الحاسوبي، والمعجم. والبرنامج الأدنوي ينطلق في معالجته للغة من مسلمات أساسية أهمها:

- النحو نسق كامل ذو تصميم أمثل.
- جهاز اللغة مصمم لكي تبلغه الأنساق الخارجية.
- تستجيب الملكة اللغوية لمتطلبات الأنساق الوجاهية حيث لا تتضمن سوى المعلومات التي تحتاجها هذه الأنساق.
- جميع القيود والمبادئ والاشتقاقات مصاغة بطريقة أدنوية.[4]

التعمق في البرنامج الأدنوي هو بحث وإعادة نظر في النساج النحوي، فقد عمل تشومسكي في إطار برنامجه الأدنوي على التقليص من مستويات التمثيل النحوية، وكذا كيفية معالجة المعلومات اللغوية(صوتية، ودلالية) حيث تم تقليص عدد مستويات التمثيل النحوية" فبعد أن كان نموذج نظرية الربط العاملي يتضمن أربع مستويات اقترح تشومسكي أن ينحصر التمثيل في مستويين"[5].

---

[1] المقارنة و التخطيط في البحث اللساني العربي، ص 12،13.

[2] نفسه، ص 17.

[3] نفسه، ص 18.

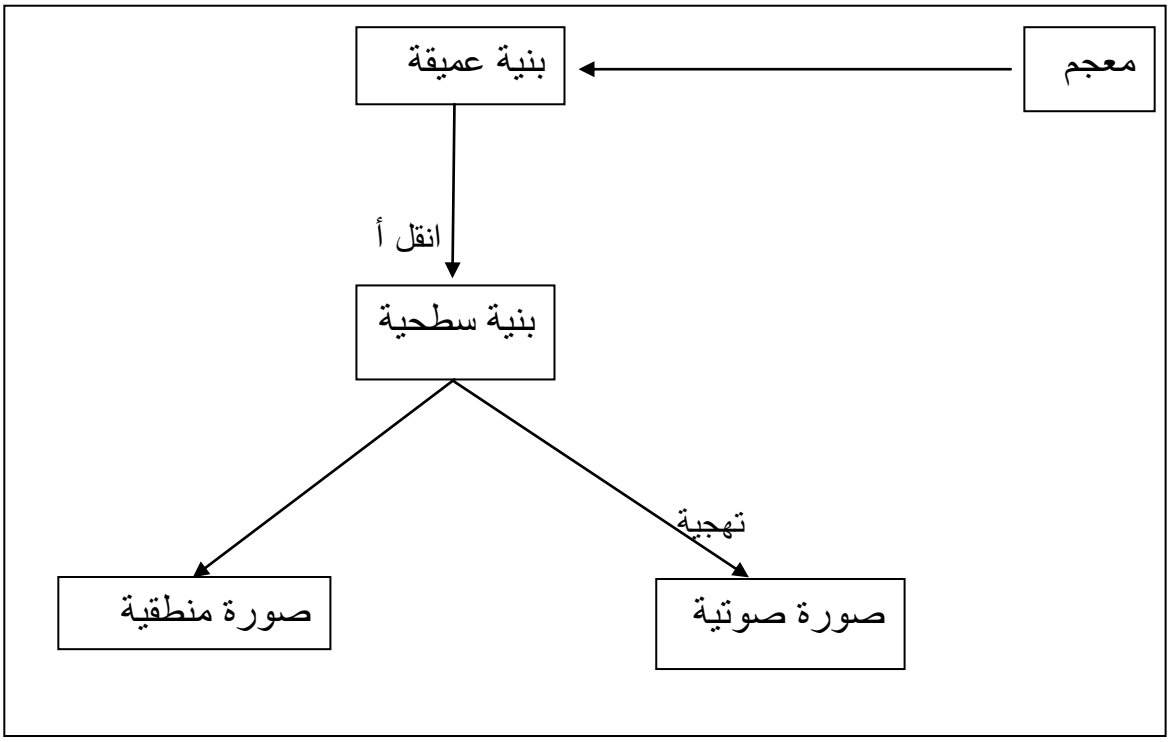
[4] محمد الملاخ، حافظ إسماعيل علوي،اللسانيات التوليدية من نظرية العمل و الربط إلى البرنامج الأدنوي، دار كنوز المعرفة، عمان، ط1، 2016، ص 256،257.

[5] المقارنة و التخطيط في البحث اللساني العربي، ص 18.

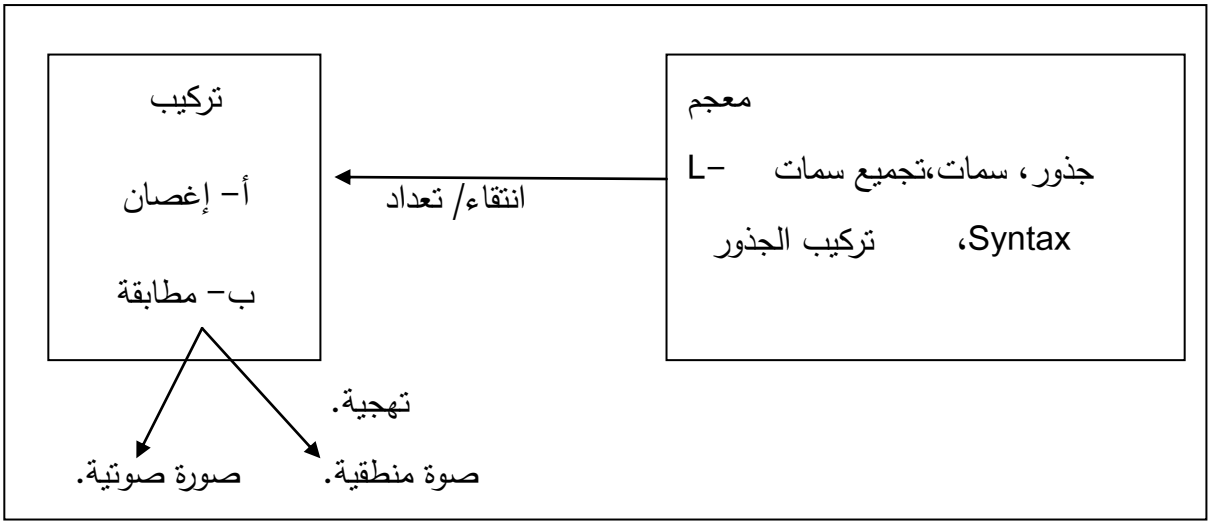
وفيما يلي عرض لخطاطة توضح مستويات التمثيل النحوي التي عرفها نموذج نظرية الربط العاملي، والمستويات التي استقر عليها البرنامج الأدنوي، بعد جملة التعديلات التي قام بها تشومسكي، وذلك للوقوف على نقاط المفارقة بين المستويات في كل من المرحلتين التوليديتين.

خطاطة توضح مستويات(النموذج المعيار، والبرنامج الأدنوي):[1]

1. النموذج المعيار الموسع:



2. نموذج أدنوي:



[1] عبد القادر الفاسي الفهري، ذرات اللغة العربية و هندستها دراسة استكشافية أدنوية، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، 2010، ص 7.

إنّ متتبع الدراسات التوليدية المندرجة ضمن البرنامج الأدنوي يميّز بين مظهرين للأدنوية: تتعلق الأولى بالمنهج فهو(منهج أدنوي قائم على البساطة) ويصطلح عليه الأطروحة الأدنوية الضعيفة. في حين تتعلق الثانية بالموضوع(تصميم اللغة و اشتغالها) ويصطلح عليها الأطروحة الأدنوية القوية، التي تقوم على فكرة مفادها" اللغة أفضل حل ممكن للربط بين النسق الحسي- الحركي(الصوت) والنسق التصوري- القصدي(المعنى)".[1] وتعتبر هذه الأطروحة(الأطروحة الأدنوية القوية) الموجه الأساسي للبرنامج الأدنوي، حيث ترسم له طريق البحث الذي ينبغي أن يسير فيه، من أجل تحقيقه مهمة تفحص واستجلاء المفاهيم المتضمنة في(الأطروحة الأدنوية القوية) وإعادة وضع المقاربة الملائمة للهدف التقليدي للنحو التوليدي المتمثل في" تعيين الخصائص الخاصة بالملكة اللغوية للإنسان[أي] تحديد التجهيز الوراثي الخاص بالملكة اللغوية."[2]

إنّ الأطروحة الأدنوية القوية ترتبط بأطروحة أخرى تعرف" بأطروحة الوحدة القوية، مفادها أنّ الخصائص الخاصة بالملكة اللغوية، الممثلة للحالة الذهنية الأولى(أو النحو الكلي) موحدة افتراضيا عند الجنس البشري".[3] ولهذا فإنّ الأدنوية الأنطولوجية تسعى للإجابة عن سؤالين جوهريين هما:[4]

1. سؤال الماهية: إلى أي حدّ يعدّ تصميم الملكة اللغوية(أمثل)؟
2. سؤال الغاية: لأيّ غرض تُعدُّ اللغة مصممة على نحو أمثل؟

يهتم السؤال الأول بالبحث في خصائص التصميم، ويهتم الثاني بمعرفة ما إذا كان التصميم المفترض يقدم حلّا لمجموعة من القيود التي عليه أن يستجيب لها ليكون أفضل رابط للصوت بالمعنى. وعليه فإن التصميم الأمثل للغة، أو الهندسة النحوية يوضع للاستجابة لهدف معين أو لحل مشكل معيّن؛ أي تحقيق الربط بين الصوت والمعنى. وفيما يلي مخطط،[5] يوضح تصميم النحو/اللغة في البرنامج الأدنوي.

---

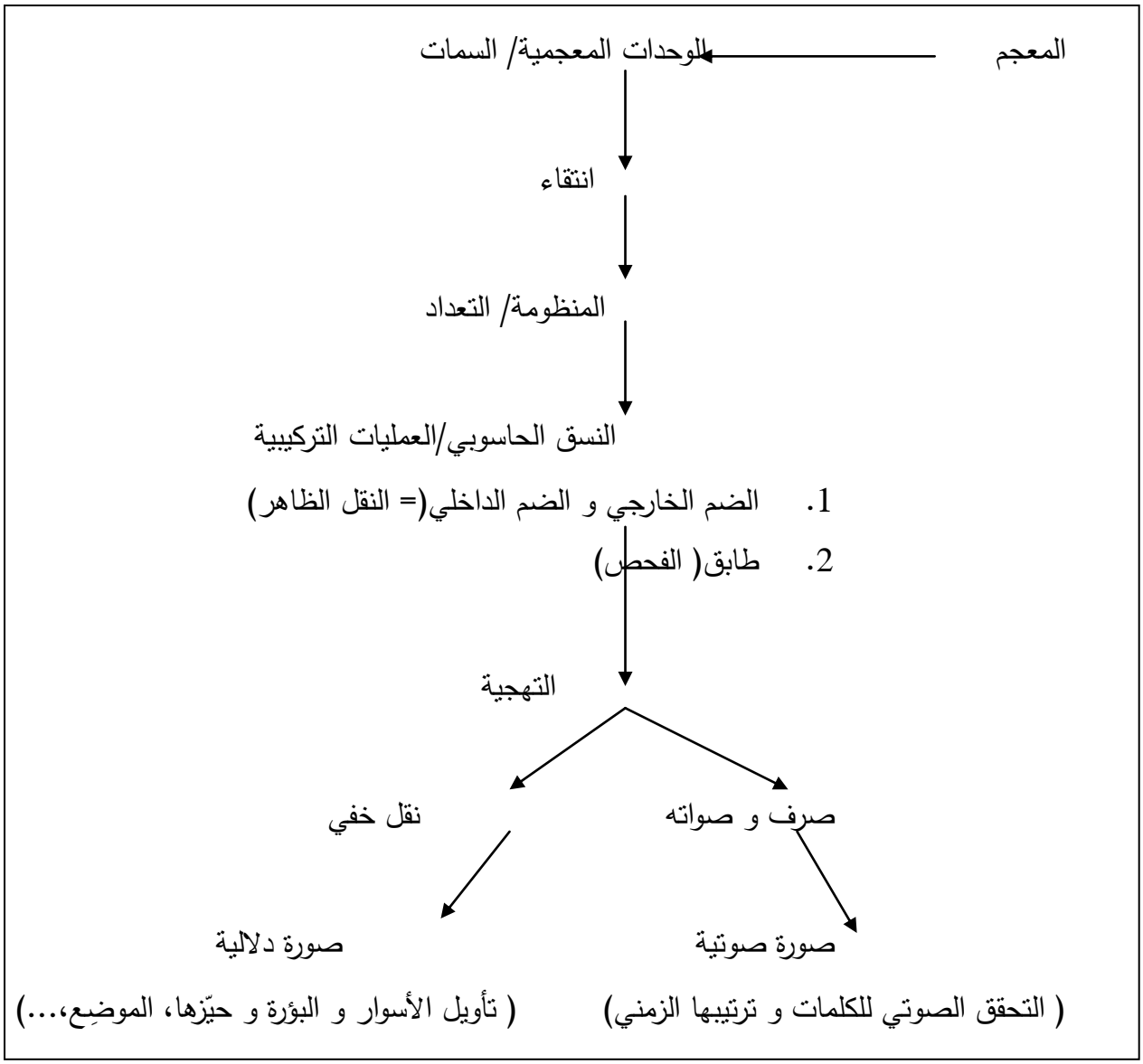
[1] نعوم تشومسكي، اللسانيات التوليدية من التفسير إلى ما وراء التفسير، تر: محمد الرحالي، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ط1، 2013، ص 18.

[2] نفسه، ص 18.

[3] نفسه، ص 19.

[4] نفسه، ص 19.

[5] اللسانيات التوليدية من التفسير إلى ما وراء التفسير ، ص 20.



أراد تشومسكي من خلال البرنامج الأدنوي الوصول إلى أبسط تمثيل لهندسة وتصميم اللغة/ النحو؛ حيث ابتعد عن التعقيد، وتعدد مستويات التمثيل اللغوي، كما وصل في معالجته للغة إلى مستويين وجيهيين وهما: (الصوت والمعنى)، فيتم الربط بينهما من خلال نسق حاسوبي؛ حيث تتم الإشارة إلى الصوت بالصورة الصوتية(ص،ص)، والمعنى بالصورة الدلالية(ص،د) وكل من الصورة الصوتية، والصورة الدلالية " يقعان في نقطة التماس بين النسق اللغوي الداخلي، والنسقين الخارجيين عن اللغة، وهما تباعا: النسق الحسي- الحركي(السمعي والنطقي) والنسق التصوري- القصدي(أنساق الفكر والاعتقاد والعمل)"[1] .

[1] اللسانيات التوليدية من التفسير إلى ما وراء التفسير ، ص 21.

3- نشأة اللسانيات العرفنية(نقطة التحول من اللسانيات التوليدية إلى اللسانيات العرفنيّة):

على الرغم من أنّه يصعب دائما الوصول إلى تحديد دقيق، ومضبوط لميلاد أي نظرية، إلا أنّ هناك جملة من العوامل التي تساعد في الكشف عن نشأة هذه النظريات، وذلك بالعودة إلى العلوم التي تأثرت بها، وانبثقت منها، والبحث عن نشأة اللسانيات العرفنيّة كنظرية قائمة بذاتها يعود بنا للبحث في ما تأثرت به من أبحاث سبقتها وهيأت لها الظروف للبروز في ساحة الدراسات اللغوية، فإذا كانت اللسانيات العرفنيّة تبحث في"كيف نفكر؟ كيف نتمثل العالم من حولنا؟ كيف نكتسب المعلومات ونخزنها ونوظفها؟ أسئلة نشأت في حضن علم النفس العرفنّي(cognitive psychology) وأضحت اليوم محلّ تقاطع علوم مختلفة كالسبرنيطيقا، وعلم الأعصاب، واللسانيات، والأنثروبولوجيا، والفلسفة، وعلوم الدماغ، وعلم الحاسوب وغيرها".[1]

وفي هذا تأكيد على أنّ اللسانيات العرفنيّة تتقاطع مع علوم عدة كان لها الفضل في نشأتها، خاصة وأنّها تحاول هي الأخرى البحث في كيفية اشتعال الذهن في معالجة اللغة، وهذا التقاطع له الفضل في بلورة الفكر الذي قامت عليه اللسانيات العرفنيّة. فالبحث عن الجذور والامتدادات التاريخية لنشأة اللسانيات العرفنيّة تبدأ من" محاولات فهم العقل، وعملياته، وتعود على الأقل إلى فلاسفة اليونان كأرسطو وأفلاطون"[2]هذا من جهة، وفي المقابل يحاول بعض الدارسين استظهار جذور أقرب لنشأت اللسانيات العرفنيّة؛ تتضح معالمها مع نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين أين بدأ الاهتمام" بتفسير العمليات الادراكية المتضمنة في الانتباه والذاكرة، وتفسير تجربة الوعي الذي سيعود الاهتمام به مجددا في تسعينيات القرن العشرين"[3]

يبدوا أنّ بعض الباحثين يربطون بين الادراكيات ومدرسة الجشطالت(Gestalt) في علم النفس التي ازدهرت في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، وهذا الربط يتعلق بصفة خاصة بفكرة العقل Mind ينبثق من الخصائص الفيزيقية للدماغ Brain، ويتعلق بالأفكار المتصلة بالإدراك عموما، وبالإدراك البصري خصوصا.

في حين هناك من يربط الريادة في التأسيس للسانيات العرفنيّة بأسماء محددة من العلماء أو المفكرين، فتم الإشارة إلى عالم النفس الألماني(أوتو سيلز Otto Selz 1943/1881) هو رائد مبكر

[1] محمد الصالح البوعمراني، دراسات نظرية و تطبيقية في علم الدلالة العرفاني، مكتبة علاء الدين، صفاقص، تونس، ط1، 2009، ص 7.

[2] محي الدين محسب، الادراكيات أبعاد إبستيمولوجية و جهات تطبيقية، دار كنوز المعرفة، ط1، 2017، ص 10.

[3] نفسه، ص 10.

في البحث الإدراكي(= العرفانيّ)، وهو أحد أهم طلائق الثورة الإدراكية؛ حيث أكد دور المشكلات والمخططات الذهنية في توجيه عمليات التفكير والإبداعية.[1]

ويعد ليف فيجوتسكي Vygotsky(1934/1896) من الرواد الأوائل للسانيات العرفنيّة، ف "فيجوتسكي وبياجيه يمثلان الجذور الأوروبية في علم النفس المضاد للسلوكية التي تزامنت سيطرتها في أمريكا مع أعمالهما الإدراكية الرائدة. خاصة وأنّهما يعدان من المدافعين عن أنّ العقل الإنساني هو نتاج عمليات بيولوجية وثقافية، وأنّ دراسة هذا العقل لا يمكن تحققها بدون دراسة آليات النمو التي منها تنبثق القدرات الإدراكية(= العرفنيّة) الذهنية والتي تقيّد تنظيم هذه القدرات.[2]

في حين تمت الإشارة إلى أنّ هناك بدايتين مختلفتين لقيام اللسانيات العرفنيّة:

1. هيوارد جاردنر الذي يرى أنّ علم اللسانيات العرفنيّة تعود بدايته إلى" ندوة هيكسون The Hixon Symposium في معهد كالفورنيا للتقنية التي عقدت في خريف عام 1948، وكان موضوعها(آليات المخ في السلوك)، وقد التقى فيها لمدة أسبوع تسعة عشر عالما من أعلام عدة حقول علمية (الرياضيات والكيمياء، والتشريح، والعصبونات، وعلم النفس، والتحليل النفسي) وقد نشرت أوراق هذه الندوة ومناقشتها عام 1951. ويرى(جاردنر) أنّ هذه الندوة تمثل بداية الانطلاق نحو تطوير نظريات عن العقل تستطيع الإقلاع بعيدا عن مقاربات دوسوسير، وعن تقاليد فلسفية تجريدية وتأملية ممتدة."[3]

2. أما (جورج ميلر)(2012/1920) وهو أحد المؤسسين لعلم النفس المعرفي، واللسانيات النفسية فيرجع بدايات اللسانيات العرفنيّة إلى بداية" ندوة نظرية المعلومات Symposium On Information Theory التي عقدت في معهد ماساتشوسيتس للتقنية MIT، والتي نظمتها جماعة خاصة معنية بنظرية المعلومات في الحادي عشر من سبتمبر 1956."[4]

ومع ذلك" مثّل منتصف الخمسينيات من القرن العشرين تاريخ النشأة الفعلية للعلوم العرفنيّة كان فيه اللقاء في قضايا الذهن بين عدد من الباحثين في مجالات مختلفة ثمّ اكتسبت العلوم العرفنيّة مظهرا تنظيميا مؤسسيا في منتصف السبعينات من القرن الماضي بتأسيس جمعية العلوم العرفنيّة، وإصدار مجلة العلوم العرفنيّة، وكان أن انتشرت أقسام بحث وتدريس في كبريات الجامعات بشمال أمريكا وبأوروبا."[5]

---

[1] ينظر: الإدراكيات، ص10، 12.

[2] ينظر: نفسه، ص 13.

[3] نفسه، ص 24، 25.

[4] نفسه، ص 25.

[5] الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفنيّة، منشورات الاختلاف، تونس، 2009، ص 16.

وهناك من يرجع ظهور اللسانيات العرفنية إلى"حوالي سنة 1975، وهي السنة التي استخدم فيها لايكوف مصطلح اللسانيات الإدراكية(=العرفنيّة) للمرة الأولى"[1]. ففي هذه المرحلة تخلى لايكوف عن محاولاته في العمل على تطوير علم الدلالة التوليدي، إضافة إلى هذا أدرك أثناء دراساته أنّ الصور البلاغية كالاستعارة، والكناية، لا تعدان انزياحات لغوية فحسب" بل تمثل جزء من الكلام اليومي الذي يؤثر على طرائق الإدراك والتفكير والفعل، وبهذا بدأ تعاونه مع الفيلسوف مارك جونسن Mark Johnson سنة 1979، وألفا كتابهما المشترك(الاستعارات التي نحيا بها) سنة 1980، وكان أول تأليف يلفت نظر جمهور واسع إلى اللسانيات الإدراكية"[2]

وعلى الرغم من أنّ ظهور اللسانيات العرفنيّة كاتجاه لساني" تم إرجاعه إلى عدم رضى جملة من المفكرين اللغويين على ما كان سائدا في بداية السبعينيات من القرن العشرين في الدراسات اللسانية بشقيها الأوروبي والأمريكي، إلا أنّه يمكن اعتبار سنة 1970 بداية اهتمام عدد قليل من اللغويين باللسانيات العرفنيّة خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية، ومع بداية عام 1980 بدأت البحوث العرفنيّة تمتد جذورها إلى أوروبا، وخاصة بلجيكا، وهولندا، وألمانيا، ومع حلول سنوات التسعينيات أخذت البحوث في اللسانيات العرفنيّة تتزايد في جميع أنحاء أوروبا، وشمال أمريكا، ومن ثمة تعرّف اللغويون العرفنيّون على بعضهم البعض، وأطلقوا على أنفسهم اسم اللغويين العرفنيّين، لتكون سنه 1990/1989 سنة إنشاء جمعية العلوم العرفنيّة مع إصدار مجلة العلوم العرفنيّة بالموازاة مع إنشاء الجمعية."[3]

شهدت فترة الخمسينيات من القرن العشرين محطات مهمة في تطور اللسانيات العرفنيّة، ففي عام 1956 عقدت ندوة ماساتشوسيتس وظهر مقال ميللر الرائد في الادراكيات، والذي استحوذ على انتشار علمي هائل، وجاء تحت عنوان(الرقم السحري 7 زائد اثنين أو ناقص اثنين: بعض القيود على قدرتنا على تشغيل المعلومات) وفيها يدل على أنّ مدى الذاكرة القصيرة الأمد لدى البشر لا تتسع لأكثر من سبعة عناصر(قد تزيد إلى تسعة، أو قد تنقص إلى خمسة) في وقت واحد، سواء كانت هذه العناصر نغمات، أو أرقاما، أو كلمات، أو تعبيرات مركّبة، الأمر الذي يعني أنّ الذهن البشري محصور بالرقم سبعة؛ أي بسبع وحدات أسماها ميللر بالقطع تزيد أو تنقص اثنين.

---

[1] بريجيت نرليش وديفيد كلارك، اللسانيات الإدراكية وتاريخ اللسانيات، تر: حافظ إسماعيلي علوي، مجلة أنساق، العدد الأول، المجلد الأول، ماي 2017، ص 272.

[2] ينظر: نفسه، ص 273.

[3] Vyvyan Evens,Aglossary of cognitive linguistics, Edinburgh university press,2007,p vi.

وفي عام 1960 تأسس على يد جورج ميللر، وجيروم برونر في الولايات المتحدة الأمريكية(مركز الدراسات الادراكية.

وعام 1973 بدأ مصطلح(العلوم الإدراكية) على يد هاف لريستوفر لينجيت- هيجنز Hugh Christopher Longuet-Higgins(1923/2004م) الذي جمع بين الاشتغال بالكيمياء النظرية ودراسة الذهن البشري، والذكاء الاصطناعي؛ حيث يرى هيجنز أنّ هذه العلوم الإدراكية ربما يمكن تجميعها تحت أربعة اتجاهات رئيسية:

1. الاتجاه الرياضي: ويشمل المنطق الصوري، ونظرية البرامج ولغات البرمجة، والنظرية الرياضية في التصنيف وفي البنيات المركبة.
2. الاتجاه اللساني: ويشمل الدلاليات، والتركيب، والصوتيمات، والصوتيات.
3. الاتجاه النفسي: ويشمل سيكولوجية الإبصار، والسمع، واللمس.
4. الاتجاه الفيزيولوجي: ويشمل دراسة وظائف الأعضاء الحسية، والدراسة المفصلة لمختلف أعضاء الدماغ brain.[1] وفي عام 1980 يرسم دون نورمان للعلوم الإدراكية جدول أعمال يتكون من اثنتي عشر مسألة هي كما في الجدول التالي:

جدول دون نورمان(1980):12 مسألة في العلم الادراكي

Development	Consiousness	Be lief Systems
النمو	الوعي	أنساق الاعتقاد
Emotion Learning	Interaction	Language perception
إدراك اللغة	التفاعل	تعلم العواطف
Thought	Memory Skill	Performance
التفكير	مهارة الذاكرة	الأداء

ومع بداية سنوات الثمانينيات من القرن العشرين تمت الإشارة إلى ستة رواد وإلى المجال الذي برزوا فيه؛ حيث برز جورج ميللر في علم النفس الإدراكي، وجون مكارثي J.Mccarthy ومارفن مينسكيMarvin Minsky وألين نيوويلAllen Newell وهربرت سيمونHerbert Simon في الذكاء الاصطناعي، ونوام تشومسكي في اللسانيات، وهكذا اعتبر هؤلاء هم مؤسسو العلم الإدراكي.[2]

[1] ينظر: الادراكيات أبعاد إبستيمولوجية وجهات تطبيقية، ص 25 إلى 28.

[2] الادراكيات أبعاد إبستيمولوجية وجهات تطبيقية، ص28.

عرفت اللسانيات العرفنيّة جملة من التطورات، والتقدم في الأبحاث في سنوات الثمانينيات، وما تلاها؛ حيث" تشكل ذلك في العمل على التصنيف الاستعاري لايكوف، وعلى خطاطات الصوّر جونسون، وعلى النحو الإدراكي لانغاكير، وعلى الأحياز الذهنية والمزج فوكونيي وتورنر، وعلى دلالات الطراز جيرايرتس، وفي سنه 1989 نظم روني ديرفنRene Dirven والذي كان له دور فعال في توسيع اللسانيات الإدراكية المؤتمر الدولي الأول في اللسانيات الإدراكية في دويسبورغDuisburg في ألمانيا، وقبل ذلك عقد ديرفن مؤتمرا تمهيديا في مدينة(ترير) بألمانيا سنة 1985، ومن ثمة تأسست الجمعية الدولية للسانيات الإدراكية ICLA ومجلة اللسانيات الإدراكية في مدينة ديوسبورغ الألمانية، وكان جيرايرتس أول رئيس تحرير لها.

وخلال التسعينيات غيرت اللسانيات الإدراكية من حالتها الثورية إلى وضع الاستقرار فقد أصبحت مؤتمرات الجمعية الدولية للسانيات العرفنيّةICLA تعقد كل سنتين ونظمت على التوالي في سنتاكروز(1991)، ولوفن(1993)، وألبوكيرك(1995)،وأمستردام(1997)، وستكهولم(1999)، وسنتاباربارا(2001)، ولوغرييو(2003)،ثم سيول(2005) وقد شهدت بانتظام عددا متزايدا من الحضور، يمكن القول إنّ اللسانيات الإدراكية أضحت إطار عمل يحظى بشعبية كبيرة ضمن اللسانيات بوجه عام.[1]

[1] ينظر: اللسانيات الإدراكية وتاريخ اللسانيات، ص 273،274.

الفصل الأول:

اللسانيات العرفنيّة وأهم مفاهيمها

أولا: اللسانيات العرفنية المفهوم والمجال.

ثانيا: نظريات اللسانيات العرفنيّة.

1- نظرية الهندسة المتوازية وتطبيقاتها.

2- نظرية الأفضية الذهنية وتطبيقاتها.

3- نظرية المزج وتطبيقاتها.

4- نظرية الجسدنة وتطبيقاتها.

5- نظرية النحو العرفنيّ وتطبيقاتها.

اللسانيات العرفنيّة واحدة من الاتجاهات اللسانية التي أحدثت ثورة في مجال البحث اللساني والفلسفي، لكونها مجوعة من الدراسات تعنى بالاشتغال الذهني" متخذة من اللغة قاعدة، بوصفها قدرة ذهنية مركزية في محيط الإدراك وما يرتبط بها من علامات وترميز وتشفير وتعبير وتفكير...إلخ"[1] وقبل الخوض في ماهية اللسانيات العرفنيّة، ومجالات اشتغالها واهتماماتها، تكون هناك وقفة مع تحديد معناها الاصطلاحي، خاصة وأنّها مصطلح شهد عدة ترجمات للمرادف الإنجليزي(cognitive lingustics) نذكر منها: اللسانيات المعرفية، اللسانيات الإدراكية، اللسانيات العرفانية، اللسانيات العرفنيّة. ومع هذا التعدد المصطلحي إلا أنّ المفهوم واحد، وفيما يلي عرض لرأي الأزهر الزناد لأنّه تم الاعتماد على المصطلح الذي اقترحه هذا الأخير.

يرى الأزهر الزناد أنّ هناك بعض التساؤلات التي أثيرت حول مصطلح العرفنة والذي اتخذه كمرادف للمصطلح الإنجليزي(cognitive) فيبين أنّ هناك اختلاف في المقابلات العربية للمصطلح الأجنبي الواحد ويردُّ ذلك إلى اختلاف الأقطار أو المجموعات من الباحثين أو الباحث الواحد. كما أنّه يرى أنّ هذا الأمر طبيعي، وذلك أنّ الباحث الواحد/المجموعة من الباحثين يقترح المصطلح المقابل بناء على معرفته بلغته العربية وسائر اللغات وبحال المعرفة.

وأمام هذه الاختلافات في الترجمات اتخذ الدكتور الأزهر الزناد مصطلح(عَرفَنَة) كمقابل لـ(cognitiion) مؤكدا أنّ اتخاذه لهذا المصطلح ليس من قبيل" خالف تعرف" وإنّما اختياره لهذا المصطلح دونما سواه مؤسس على روية وحجج، وفيما يلي عرض لها:[2]

أولا: كلمة(عرفان) مشتركة في الاستعمال القديم وفي الاستعمال الحديث، إذ تدّل على معنى الشكر ولها جريان واسع في مجال التعبّد والتصوف وفي مجال البحوث الفلسفية الماورائية(الغنوصيّة) وكلمة(معرفة) مقابلة لمفهوم(knoledge)،(connaissance) كما أنّ(إدراك) تقابل مفهوم(perception)، وجميعها ذو مرجعيّات نظريّة كلاسيكيّة، وفي هذا يوافقنا كل من نعرف من المشتغلين بالفلسفة، على الأقل في حدود ما دار فيه النّقاش بيننا في هذا الموضوع.

ثانيا: العرفنة هي نشاط الذّهن في عموم مظاهره، يشكل التذكر، والتعقّل، وحلّ المسائل، والتخيّل والحلم، والتخطيط ،والإحساس، والشّعور، والتعلّم، والتبرير، والتكلم، والرّسم، والرّقص، وجميع ما تتصوّرون من الأنشطة الذهنيّة الحسّيّة العصبيّة ممّا له صلة بالذكاء الطبيعيّ.

---

[1] عبد الرحمن محمد طعمة، البناء العصبي للغة دراسة بيولوجية تطوريّة في إطار اللسانيات العرفانية العصبية، دار كنوز المعرفة، ط1، 2017، ص 231.

[2] الأزهر الزناد: "العرفنة و مشتقاتها" في: lazharzanned.blogspot.com/2012/.../blog-post-22.htm...

ثالثا: عندما نأخذ الجدول الاشتقاقي في الإنجليزية الدائر حول(cognitin) نجده منسجما: الفعل هو(to cognize)، اسم الفاعل هو(cognizer)، والنسبة هي(cognitive , system, ability, faculty,etc) أو(metacognitive) وما إلى ذلك ممّا يتعلّق بالجذر(cogn). فلم لا تكون مراعاة ذلك في الخطاب العلميّ العربيّ؟ حيث هي ضرورة أكاديمية علميّة.

وفي هذا يرى الدكتور الزناد أن تتم المحافظة على الحروف الأصول من الثلاثي(ع ر ف) وننشىء جدولا اشتقاقيا مقبولا في العربية قياسا وسماعا منطلقه: عرفن(to cognize) والمضارع منه(يعرفن)(cognizes) والمصدر(عرفنة)(cognition) فهو معرفن(cognizer) وذو ملكة عرفنيّة(cognitive faculty) يلحق بذلك الميتاعرفنة (metacognition) إلخ.

و يردف الدكتور الأزهر الزناد قائلا: هذا– في ظننا– أحسن من أن نقول فكّر فهو مفكّر وما إلى ذلك وننتقل إلى عرفان أو معرفة أو إدراك، بما فيها من الاشتراك الذي أشرنا إليه، في عبارة تتعلق بالعلوم أو باللسانيات المهتمة بما يجري عليه المصطلح الواحد منها.

رابعا: وفي هذه الحجة الرابعة يبين الدكتور الزناد أنّ العرفانيات عندما وصلتنا فهمت بتصورات أرسطيّة ونفسية قديمة، هي عندنا نحن كما عند الغرب، دون شك، ولم ننتبه(على الأقل ممن سبقونا في الكتابة في هذا المجال) إلا أنّ العرفانيات خرجت عنها وفي ذلك كانت استعاضتهم بمصطلح(cognition) عن الثالوث المعروف:(knowledge, connaissance, perception)

استطاع الدكتور الأزهر الزناد من خلال المقالة المنشورة على شبكة الأنترنت بعنوان(العرفنة ومشتقاتها) تقديم أربعة حجج لتدعيم رأيه في اختيار مصطلح العرفنة كمقابل للمصطلح الإنجليزي (cognition) من بين المصطلحات الأخرى، والتي عرفت، وانتشرت في مختلف أقطار الوطن العربي في فترة زمنية متقاربة هذا إن لم نقل أنّها كانت متزامنة، ومع ذلك عرف التباين في استعمال المصطلحات.

أولا: مفهوم اللسانيات العرفنيّة و مجالاتها.

لم يعد ينظر لمختلف العلوم والتخصصات العلمية على أنّها منفصلة عن بعضها البعض، بل بات واضحا التكامل القائم بين مختلف هذه العلوم والتوجهات الفكرية، فكما سبقت الإشارة فإنّ اللسانيات العرفنيّة تتكامل– تقريبا– مع" خمسة حقول معرفية وهي علم النفس، والفلسفة، والذكاء الاصطناعي وعلم الأعصاب والإعلامية. وتنصّ الفرضية الأساسية التي يدافع عنها هذا التيار على أنّ كلّ هيكل أو نظام

عرفاني يكون فاعلا في محيطه عن طريق تشكيله تمثيلات ذهنية عن هذا المحيط تشكيلا تمليه عليه الثقافات والعقائد والرغائب."[1]

وعملت هذه العلوم الجديدة على وصف الدماغ البشري ووصف قدراته كالتعبير باللغة والاستدلال والإدراك، وعلى تفسير أسبابها وكيفيات اشتغالها. فالعلوم العرفانية برنامج أبحاث علمية وفلسفية يفترض أنّ الإنسان آلة ويمكن وصفه كذلك، ويعيد إثارة الأسئلة الابستيمولوجية القديمة من أجل فكّ لغز اللغة والعرفان اعتمادا على البحوث التجريبية، ولأجل ذلك يعول على الدعائم التالية:" التمثيلات الذهنية، المنوال الحاسوبي، المعطيات التجريبية (الشعور، والثقافة، والسلوك في الحياة اليومية)، والتضافر المعرفي، والمشكلات الابستمولوجية. لقد أولت العلوم العرفنّية أهمية كبرى للتمثيلات الذهنية والتضافر المعرفي والقضايا الابستمولوجية والمنوال الحاسوبي، والمعطيات الثقافية والشعورية والسياقية، ولكن بمقادير مختلفة راجعة إلى اختلاف مجال التخصص العلمي."[2]

يتداخل مجال العلوم العرفنيّة مع تخصصات تشترك جميعا في اشتغالها على الذهن، والذكاء البشري، والنّظام المفهومي الذي يستعمله البشر في تمثيل المعلومات، وبنائها في الدماغ، وتتضافر تلك التخصصات في البحث عن الشيء المشترك بين جميع البشر في عملية التفكير، وما ينتج عنها، وفي ظل هذه التداخلات بين العلوم استطاعت اللسانيات العرفنيّة الاستفادة من الفكرة التي توصلت إليها نظرية الإدراك الجشطلتية، والتي تتعلق بالقيد المعرفي، وعلاقته بالسلوك البشري، والتي توضح أنّ القيد المعرفي" يتلخص في وجوب افتراض مستويات للتمثيل الذهني تتضافر فيها المعلومات القادمة من أجهزة بشرية أخرى، مثل جهاز البصر، والجهاز الحركي، والأداء غير اللغوي، وجهاز الشم... فبواسطة هذا الربط يستطيع البشر أن يتحدث عما يراه ويسمعه... وبدون افتراض هذه المستويات التمثيلية يستحيل أن نقول إنّنا نستعمل اللغة في وصف احساساتنا وادراكاتنا وتجاربنا المختلفة بوجه عام."[3]

يعرف(أندلر 1989) العلوم العرفنيّة بقوله:" إنّ هذه العلوم ترمي إلى وصف استعدادات الذهن البشري وقدراته كاللغة والإدراك والتنسيق الحركي والتخطيط... وتفسيرها ومحاكاتها عند الاقتضاء"[4]هذا

---

[1] وسيمة نجاح مصمودي، المقاربات العرفانية و تحديث الفكر البلاغي، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن، ط1، 2017، ص 13.

[2] نفسه، ص 13،14.

[3] جورج لايكوف، ومارك جونسن، الاستعارات التي نحيا بها، تر: عبد الحميد جحفة، دار توبوقال للنشر، ط2، 2009، ص 6.

[4] مصطفى الحداد، اللغة و الفكر و فلسفة الذهن، منشورات جمعية الأعمال الاجتماعية و الثقافية لكلية الآداب، تطوان، دط،1995، ص 41.

التعريف هو الآخر يقود إلى ظهور جملة من التساؤلات على غرار: كيف تشتغل العرفنة؟ وماذا تفعل العرفنة؟ وفيما تتمثل العرفنة؟

اللسانيات العرفنيّة تمثل تيارا لسانيّا حديث النشأة يقوم على دراسة العلاقة بين اللغة البشرية والذّهن والتجربة بما فيها الاجتماعيّ والماديّ البيئيّ.كما أنّها تبحث في الآليات التي يعمل بها الدماغ/الذهن البشري لتوليد المعرفة واللغة، وذلك في سياق تكاملي مستفيدة في ذلك من كل العلوم وثيقة الصلة بهذه الغاية كعلم الأعصاب والتشريح والرياضيات والحاسوب وبطبيعة الحال اللسانيات.[1]

يتضح مما سبق أنّ اللسانيات العرفنيّة قوامها التكامل بين جملة من العلوم كالسيبرنطيقا، والفلسفة، والذكاء الاصطناعي، وعلم النفس المعرفي...وهذا التضافر بين مختلف العلوم هدفه الأساس دراسة عمل العقل وتفسير آليات اشتغاله لتوليد المعرفة واللغة، فهي" مجموعة الدراسات التي تتناول الاشتغال الذهني وسيروراته العامة، متخذة من اللغة قاعدة، بوصفها قدرة ذهنية مركزية في محيط الإدراك، وما يرتبط بها من علامات وترميز وتشفير وتعبير وتفكير..."[2] وتهتم بدراسة كل ما يتعلق باشتغال الذهن البشري" فالعمليات العرفنيّة لا تتمثل فقط في القدرة على التفكير واستخدام اللغة، ولكنّها تهتم أيضا بعملية الإدراك، والتعلم، والذاكرة."[3]

ثانيا: اللغة في ضوء النظرية العرفنيّة:

كغيرها من التوجهات اللسانية، اهتمت اللسانيات العرفنيّة بدراسة اللغة، وإن اختلفت طبيعة دراستها ومعالجتها للظاهرة اللغوية عن باقي التيارات اللسانية التي سبقتها سواء تعلق الأمر باللسانيات البنوية، أواللسانيات التوليدية التحويلية. فاللغة من منظور اللسانيات العرفنيّة" وعند لانقاكر(R. Langacker) بصفة خاصّة مسترسل من الأبنية الرمزية، وكل الوحدات اللغويّة(...) وحدات رمزية تربط بين قطب دلالي وقطب فونولوجي ولا يمكن الفصل بين مختلف مستوياتها."[4] وعليه فاللغة عبارة عن وحدات رمزية (معجمية، صرفية، تركيبية) تربط بين مستويين دلالي وفونولوجي لا يمكن الفصل بينهما.

---

[1] عبد السلام عابي، و النذير ضبعي، من اللسانيات التوليدية إلى اللسانيات العرفانية: تحولات المباحث و المفاهيم، مجلة اللسانيات، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، المجلد 24، العدد1، ص 129.

[2] البناء العصبي للغة دراسة بيولوجية تطورية في إطار اللسانيات العرفانية العصبية، ص231.

[3]Maria Bednarikova, Introduction to cognitive linguistics , edition cognitive studies,fftu,2013,p 15.

[4] عبد الجبار بن غريبة، مدخل إلى النحو العرفانيّ، ميسكيلياني للنشر،ط1، 2010، ص 18.

كما يتبين من خلال الدراسات التي طرحها التيار العرفنيّ أنّه لا وجود لعضو ذهني مخصوص باللغة، بل إنّ" اللغة مثل سائر الأنشطة الرمزيّة فهي وليدة نشاط عرفنيّ مركوز في المولدة العرفنيّة العامة التي تمثل نشاط الدماغ عضوا ماديّا."[1]

ثالثا- الأسس العامة للسانيات العرفنيّة:

جاء فيما سبق أنّ اللغة وفق المنظور العرفنيّ، هي ظاهرة نفسية ذهنية لا يمكن فهمها إلا في علاقتها بباقي الظواهر الذهنية الأخرى كالاستراتيجيات الميتامعرفية والمعرفية التي تلعب دورا فعالا في تحديد علاقة الإنسان/الفرد بعالمه. وفيما يلي ذكر لأبرز الأسس والمفاهيم التي تشهدها اللسانيات العرفنيّة، والتي ستتضح من خلالها أكثر طبيعة اللغة، وماهيتها:

1. وفق التصور العرفنيّ يستخدم الذهن جملة من القدرات، والآليات الذهنية في معالجة مختلف الأنشطة التي يقوم بها الفرد من أبسط الحركات إلى أعقدها مثل المشي، النظر، التفكير، فالمسلّم به في اللسانيات العرفنيّة" أنّ[اللغة] مندمجة فيه[الدماغ] غير مستقلة عن بقية القدرات الذهنية، وهكذا استقرّ أنّ اللغة جزء لا يتجزأ من العرفان البشري"[2] هذا التصور العرفنيّ للغة بكونها مدمجة في الدماغ، وغير مستقلة عنه مخالف للتصور الذي طرحه وقدمه(Fodor) بأنّ اللغة منظومة مستقلة في الدماغ؛ ولأنّ اللغة وفق التصور العرفنيّ هي من منتجات قدرات العرفان العام، فإنّه على اللساني أن يقبل بما يسميه لايكوف بـالالتزام العرفني" Cognitive commitment"، وهذا التقديم جعله يميّز بين الالتزامات التوليدية أو التزامات تشومسكي، والالتزامات العرفانية.

أما الالتزامات التوليدية فتتمثل في وصف اللغة باعتبارها أنظمة المعالجة الرمزية، والالتزامات العرفانية هو أن يُجعل تفسير معيّن للغة البشرية مرتبطا بما يعرف بشكل عام حول الدماغ، والذهن من العلوم الأخرى غير اللسانيات، والتقيّد بهذا الانتظام يجعل الباحث ذي الوجهة العرفانية مستجيبا للنتائج التجريبية التي تمّ التوصّل إليها من علم النفس العرفاني والتطور" cognitive and developmental psychology" والأنثروبولوجيا العرفانية cognitive Anthropology" وعلم الأعصاب" Neurobiology" وغيرها.[3]

---

[1] النص و الخطاب مباحث لسانية عرفنيّة، ص 22.

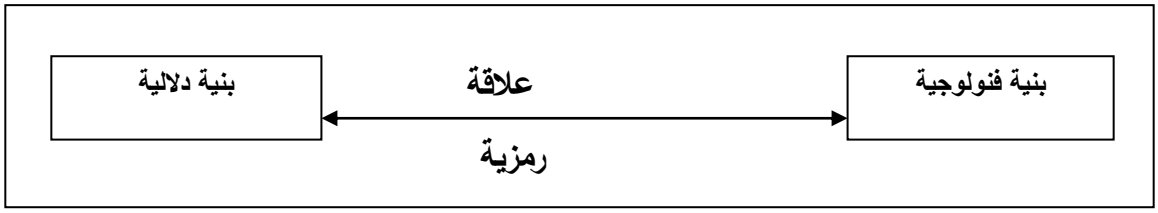
[2] توفيق قريرة، الشعرية العرفانية مفاهيم و تطبيقات على نصوص شعرية قديمة و حديثة، دار نهى للطباعة، تونس، ط1، 2015، ص 85.

[3] ينظر: نفسه، ص 86.

يفهم من خلال الالتزام العرفنيّ أننا أمام نظرية إدماجية ومفتوحة على جملة من التخصصات التي تستفيد منها في فهم آليات عمل الذهن البشري، هذه النظرية ترى أنّ اللغة" في داخل العرفان لذلك فإنّ التحليل الدلالي هو تحليل تصوّري بالإضافة إلى تحليل كيف صيغ المحتوى التصوريّ و كيف بُنيّ"[1]

2. اللغة ذات طابع رمزي:

حسب العلوم العرفنية فإنّ اللغة مخزونة في الدماغ؛ أي" يخزن المتكلمون في الذهن وحدات رمزية يتواضعون عليها ليست كلمات بالمعنى التقليدي للكلمة بل هي تمثيلات ذهنية مجردة بمثابة وحدات رمزية ليس بين قطبها الدلالي، والفنولوجي أيّ تحفيز ففي الوحدة العربية(يد) يوجد قطب فونولوجي[ي – دَ] وقطب دلالي هو عبارة عن اجتماع المعنى المباشر(الجارحة) والحاف(النعمة مثلا)"[2] فنجد من خلال الوحدة(يَد) ترابط بين قطبين الأول هو القطب الفنولوجي والثاني يتمثل في القطب الدلالي، وهذا الترابط بين القطبين هو ترابط رمزي. وهذا ما يوضحه الشكل* التالي:



وعبارة الوحدة الرمزية هي" عبارة تستخدم في النحو العرفاني لتعيين البنية المعجمية، والبنية النحوية سواء بسواء"[3] فلنقاكر يرى بأنّ اللغة رمزية بطبعها؛ حيث أنّ الجديد في طرح لنقاكر" أنّ الرمزية لا تعني الوحدات المعجمية بل كل الوحدات اللغوية بما في ذلك النحو يقول لنقاكر:" تصوري للغة على أنّها رمزية في طبيعتها يمتدّ إلى ما بعد المعجم أي إلى النحو: فالبنى المرفولوجية والبنى التركيبية(الاعرابية) نفسها رمزية بشكل ملازم قبل وبعد العلاقات الرمزية المضمنة في العناصر اللغوية التي تستخدمها"[4] وهكذا يؤكد لنقاكر على رمزية النحو مما يعني أنّه" نظام دال فلفظة(طفل)+(ة) التي تعطينا في العربية(طفلة) إنما هي رمز لاندماج دلالي كوّن بنية دلالية مركبة."[5]

---

[1] الشعرية العرفانية ، ص 86.

[2] نفسه، ص 86.

*البنية الفنولوجية هي البنية المادية للوحدة اللغوية، والبنية الدلالية هي محمول الوحدة اللغوية، والبنية الرمزية هي التي تربط بين البنيتين في الاتجاهين مما يعني أنّ" كل واحد من القطبين يحدث الآخر."

[3] نفسه، ص 87.

[4] نفسه، ص 87.

[5] نفسه،ص 87.

3. المعنى ذو طابع موسوعي:

يقوم التيار العرفنيّ على تصور قوامه أنّ المعنى موسوعي، وهو بذلك يختلف عن التصور التقليدي" الذي يميّز بين مستوى معجمي للدلالة، وآخر موسوعي بل المعنى بأكمله موسوعي، ويقتضي هذا التصور الموسوعي عدم فصل بين مستوى دلالي وآخر تداولي فلا فرق بين معرفة دلالية وأخرى تداولية."[1] وعليه فإنّ المعنى يكون متاحا في إطار السياق/المقام، وتشكل الوحدات اللغوية المدخل للوصول إلى المعرفة الموسعة.

وحسب النظرية العرفنيّة فإنّ للمعنى طابع تجريبي وموسوعي؛ لا يرجع إلى الوحدات اللغوية فحسب بل هو يبني مباشرة في ذهن مستعملي اللغة" وبناء المعنى هو نشاط مباشر أو على الخط On– line mental activity ويكون باختلاف وجهات النظر في تصوير الوضعية الواحدة أو نقلها وكل ذلك بفضل القدرة البشريّة التي اسمها تصويريّةImagery، وبناء المعنى تتحكم فيه مبادئ عرفانية فيمكن أن تعتمد على آلية الاستعارة أو المجاز أو غيرها."[2]

4. فرضية الجسدنة:

هذه الفرضية واحدة من الفرضيات التي تقوم عليها اللسانيات العرفنيّة، وقد نجدها باسم فرضيّة العرفان المجسدَن Embodied Cognition Thesis؛ حيث تعني أنّ" طبيعة التنظيم الإدراكيّ ينبثق من التجربة الجسديّة التي يرتبط بها ذلك التصوّر".[3] وأساسه أنّ الذهن مجسدن، مما يعني أنّ الذهن ليس خاليا من أثر الجسد بل ينشأ من طبيعة أدمغتنا وأجسامنا وتجربتنا مع أجسادنا، ذلك أنّ بنية التفكير تنبثق من جزئيات جسدنتنا" فالآليات العصبيّة والعرفنية نفسها التي تجعلنا ندرك ونتحرك هي التي تصنع أيضا أنظمتنا التصورية وطرق تفكيرنا. وإذن فلفهم التفكير علينا أن نفهم تفاصيل نظامنا البصريّ، ونظامنا الحركيّ، وآليات الربط العصبي العامة."[4]

في هذا دعوة إلى تأمل طرق تفكيرنا، وكيف أنّ اللسانيات العرفنيّة ربطت بين التفكير، وبين آليات اشتغال الذهن، وتأثير النظام البصري والحركي، وكيف أنّ عملية التفكير هي عملية عرفنيّة تقوم على فرضية الجسدنة؛ أي تم توظيف النظام البصري والحركي، وغيرهما من أجل الوصول إلى فهم عملية التفكير، وكيف أنّ البصر كحاسة تلعب دورا حاسما في عملية التفكير.

---

[1] الشعرية العرفانية، ص 88.

[2] نفسه، ص 88.

[3] ينظر: نفسه، ص 90.

[4] نفسه، 91.

ثانيا: نظريات اللسانيات العرفنيّة:

تقوم النظرية العرفنيّة على دراسة وتحليل اشتغال الذهن عامة، ومعالجة اللغة خاصة، ومن أجل التوصل إلى النتائج المقنعة في كيفية اكتساب، وتعلم اللغة قامت النظرية العرفنيّة على مجموعة من الفرضيات أو النظريات إن صح التعبير، والتي نستهلها بـــ:

1. نظرية الهندسة المتوازية و تطبيقاتها:

تجدر الإشارة إلى أنّ نظرية الهندسة المتوازية ظهرت في إطار ما عرف بنظرية الدلالة التصورية"وما يميز نظرية الدلالة التصورية هو دقة فروضها، ووضوح تصورها، وسهولة أجرأتها"[1] فصاحب نظرية الدلالة التصورية راي جاكندوف استطاع من خلال عمله الطويل مع تشومسكي أن يقيم نظريته(الدلالة التصورية) على جملة من الافتراضات ساهمت في شيوع نظريته، وتفوقها على غيرها من النظريات الدلالية الأخرى. فمن بين" الافتراضات الهندسية التي تختلف بصددها نظرية الدلالة التصورية عن التيار التوليدي الرئيسي الذي يمثله أساسا تشومسكي؛ حيث تتبنى نظرية الدلالة التصورية، افتراضات هندسية منها:

- تقوم التقانة الصورية على أساس القيود.
- يتجلى البناء التأليفي التوليدي بصورة مستقلة في الصواته والتركيب و الدلالة.
- المعجم جزء من الوجاه الرابط بين الصواته والتركيب والدلالة."[2]

الحديث عن نظرية الدلالة التصورية بطريقة أو بأخرى يقودنا للبحث عن ماهية فرضية هندسة التوازي، والتي يعمل جاكندوف على تحويلها إلى نظرية قائمة بذاتها لمقاربة المعرفة اللغوية، والمعرفة الإنسانية بشكل عام، وعليه فهو يسعى إلى البحث في اللغة، وكيف تفهم، وكذا سبر أغوار الدماغ، أضف إلى ذلك البحث في كيفية تشكل قواعد اللغة في ذهن الطفل؟ وما هي المعرفة المسبقة التي يجب أن يمتلكها حتى يتمكن من لغته؟

1.1 مفهوم هندسة التوازي:

اعتدنا سماع مفهوم(هندسة) مرتبطا بالمعمار، لكن بعد تطور العلوم، وانتشار قضية الترحال المصطلحي بين العلوم، أو ما يمكن نعته بالاستعارة المصطلحية، أصبح بالإمكان الحديث عن

---

[1] محمد غازيوي، السيرورات المعرفية الثلاثية الأبعاد في النظرية الدلالية المعاصرة نموذج نظرية الدلالة التصورية، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط1، 2019، ص20.

[2] ينظر: محمد غاليم، النظرية اللسانية و الدلالة العربية المقارنة مبادئ و تحاليل جديدة، دار توبوقال للنشر، ط1، 2007، ص 18.

مفهوم(الهندسة) في كل العلوم، والتي منها اللسانيات، لنقف أمام ظهور مصطلح(هندسة النحو) والذي يعني في أبسط معانيه معمارية المكونات اللسانية، وطريقة انبنائها، علما أنّ كل النظريات اللسانية تفترض مستويات تمثيلية، ثلاثة منها لا اختلاف حولها(البنية الصواتية، البنية التركيبية، البنية الدلالية) لكن هناك مستويات أخرى لا يقع حولها الاتفاق(البنية الصرفية، البنية الوظيفية...)[1]

وما يمكن تقديمه لتصور مفهوم هندسة التوازي، هو أنّ الهندسة التي تفرضها نظرية الدلالة التصورية تتخلى عن مركزية التركيب، وتبرز الخاصية التأليفية المستقلة للصواتة والدلالة؛ حيث" ينبني النحو على مكونات توليدية متوازية قائمة على قيود، ويخلق كل مكون من هذه المكونات نمطه التأليفي الخاص، ويتعلق الأمر بمكونات صواتية وتركيبية ودلالية مستقلة، مع إمكان وجود مكونات فرعية أو صفوف. كما يتضمن النحو مجموعات من القيود هي المكونات الوجاهية، تحدد كيفية تعالق المكونات المتوازية."[2]

بناء على ما سبق فإنّ ما يمكن استنتاجه عن مفهوم هندسة التوازي أنّها تقوم على فكرة أساسية مفادها أنّ" الفونولوجيا والتركيب والدلالة هي مكونات توليدية مستقلة في اللغة."[3] ومن أهم النقاط التي تمت إعادة النظر فيها هي مكانة التركيب؛ حيث ذكر جاكندوف في مقاله المعنون بـ:(التعالق في هندسة التوازي والبنية التصورية / Compounding in the parallel architecture and comceptual semantics) أنّ الفونولوجيا والتركيب والدلالة مكونات توليدية مستقلة في اللغة، وكل مكون له أولياته ومبادئه التأليفية الخاصة به أما في مقاله(مظاهر هندسة التوازي في السيرورة اللغوية/.Aparallel architecture perspective on language processing) فقد أكد على أنّ هندسة التوازي هي مقاربة لبنية النحو تعارض هندسة التيار الرئيس في النحو التوليدي، وتعالج الفونولوجيا والتركيب والدلالة كمكونات توليدية مستقلة، وبنيات هذه المكونات مترابطة بواسطة القواعد الوجاهية.[4]

1- **البنية الفونولوجية:** اعتمد جاكندوف في إثبات أنّ البنية الفونولوجية لها وحداتها، ومبادئها التأليفية غير المتناسبة مع الوحدات التركيبية على الرغم من ترابطها معها. وللتمثيل على ذلك قدم المثال التالي:

[1] السيرورات المعرفية الثلاثية الأبعاد في النظرية الدلالية المعاصرة، ص 20.

[2] النظرية اللسانية والدلالة المقارنة مبادئ وتحاليل جديدة، ص 20.

[3] السيرورات المعرفية الثلاثية الأبعاد في النظرية الدلالية المعاصرة، ص 21.

[4] ينظر: نفسه، ص 22.

التركيب:[زنقة سيزام][كانت[إنتاجا[لـ[الورش التلفزي للأطفال]]]]

الصواتة: أ- [زنقة سيزام كانت إنتاجا لـ][الورش التلفزي للأطفال]

ب- [زنقة سيزام][كانت انتاجا][للورش التلفزي للأطفال]

فالبنية التركيبية(1) تفرض مركبا اسميا(زنقة سيزام) متبوعا بالمركب الفعلي(باقي الجملة)، والمركب الفعلي يتوقف على فعل وإضافته مركب اسمي، مرتبط كذلك بمركب اسمي آخر(الورش التلفزي للأطفال). خلافا لذلك تلفظ هذه الجملة لا يتطلب بالضرورة مطابقة هذه البنية بل يمكن تقسيمها إلى محيطات تنغيمية تظهر في عدد من الصور المختلفة كما تم توضيحه في(أ) و(ب)[1] وفي هذا تأكيد على أنّ البنية الفونولوجية تتمتع بنوع من الاستقلالية عن البنية التركيبية، وهذا ما توضحه المحطات التنغيمية التي قد يتوقف عليها تلفظ الجملة" فوحدات البنية الصواتية التي تمثلها كيانات مثل: القطع(Segments)، والمقاطع(Syllables)، والمركبات التنغيمية، لا توافق بشكل أحادي الوحدات التركيبية، فأداة التعريف مثلا تشكل مع الكلمة الموالية لها وحدة صواتية، سواء شكلت معها مكونا تركيبيا أم لا"[2]

البنية الفونولوجية هي بنية توليدية مستقلة، وأكثر من ذلك هي بنية مكونة من طبقات أو صفوف أساسية مستقلة، كل صف له نمطه من البنية التوليدية: البنية القطعية- المقطعية، والشبكة العروضية، المحيط التنغيمي و(في اللغات التنغيمية الصف التنغيمي). وهذه الصفوف تترابط فيما بينها بواسطة القواعد الوجاهية، وهي قواعد غير اشتقاقية، كما أنّ هذه الصفوف لا يمكن اشتقاقها بواسطة التركيب، وهذا يعني أنّ الاتصال بين التركيب والفونولوجيا يجب أن يكون بتوسط القواعد الوجاهية.[3] وعليه فإنّ الوحدات الفونولوجية ليست هي نفسها الوحدات التركيبية، إلا أنّ هناك اتصال بين الفونولوجيا والتركيب يكون بواسطة القواعد الوجاهية- والتي سيتم شرحها في موضع آخر من البحث- أضف إلى ذلك فإنّ الوحدات الفونولوجية" تملك مبادئها التنظيمية، وصفوفها الخاصة. لذلك حدود المقاطع ليست دائما متطابقة مع الحدود المورفوتركيبية، والعناصر العروضية لا يمكن أن تكون معَرفة بالعناصر التركيبية. والنبر يسلك مبادئ إيقاعية لا صلة لها بالتركيب."[4]

---

[1] السيرورات الثلاثية الأبعاد في النظرية الدلالية المعاصرة نموذج نظرية الدلالة التصورية ،ص 30،31.

[2] النظرية اللسانية والدلالة العربية المقارنة مبادئ وتحاليل جديدة، ص 16.

[3] السيرورات المعرفية الثلاثية الأبعاد في النظرية الدلالية المعاصرة نموذج نظرية الدلالة التصورية،ص 32.

[4] نفسه، ص 32.

وما يمكن الإشارة إليه في الأخير، هو أنّ البنية الفونولوجة وبعد الدراسات التي أجراها جاكندوف للوصول إلى إجابة عن التساؤل القائل: هل الفونولوجيا خاصة بالإنسان؟ فإنّه تم التأكيد" على أنّ الفونولوجيا في العمق هي لسانية، وأنّه رغم امتلاك كائنات أخرى أنظمة تأليفية لإشارات صوتية، فإنّه ولا واحدة من هاته الكائنات تملك تمفصلا فونولوجيا دقيقا، أو مقاطع مكونة من قطع، وقطع مكونة من سمات تمييزية"[1]

2- البنية التركيبية: سبقت الإشارة إلى أنّ المكون التركيبي في إطار نظرية هندسة التوازي، هو على خلاف ما كان عليه في نظرية تشومسكي التوليدية التحويلية، أصبح ينظر إليه على أنّه مجرد مكون من مكونات اللغة الأخرى؛ فتسهم جميعها في إبداعية اللغة، وتعقدها، وطابعها المجرد، ويطرح مشاكله بخصوص الاكتساب.

وخلال العشرين سنة الأخيرة بدأت دراسات حديثة في الظهور تقوم على إعادة النظر في طريقة معالجة مستويات اللغة، فقد بدأت تتضح ضرورة التشكيك والمعارضة إن لم نقل رفض التصور الذي يفصل بمقتضاه اللغويون بين مختلف مستويات اللغة التي تساهم في بناء المعنى، فمثلا" شُهِدت إعادة نظر عميقة في التصور القائم على الفصل بين المعجم والنحو؛ وذلك في عدة نظريات بديلة أبرزها نحو الأبنية(فيلمور 1988، كولدبرغ 1995) ونحو البنية المركبية التي يقودها الرأس(بولار وساغ 1994،1987)، والنحو المعرفي (لانغاكر 1998) والنحو المعجمي الوظيفي*(بريزتان 1982)، ونظرية هندسة التوازي(كوليكوفر 1999، جاكندوف 2002، كوليكوفر و جاكندوف 2005)"[2]

وتحصر نظرية هندسة التوازي دور البنية التركيبية في ائتلاف الكلمات، والمورفيمات في الجمل، ويحضر التركيب في نظام اللغة كمنظم، إنّه يساعد ويحدد كيفية ارتباط معاني الكلمات بمعاني المركبات والجمل، وللبنية التركيبية/التركيب أربعة أدوار تأليفية على الأقل:

- يجمع الكلمات سلميا في مركبات تركيبية.
- يرتب الكلمات أو المركبات داخل مركب.
- تحقيق الانسجام، والذي بواسطته يتم تصريف الأفعال والصفات لتناسب العدد، والشخص، والجنس النحوي، أو بعض السمات التمييزية للتركيب المرتبط بالأسماء.

---

[1] السيرورات المعرفية الثلاثية الأبعاد في النظرية الدلالية المعاصرة نموذج نظرية الدلالة التصورية، ص 33.

[2] محمد غاليم، المعجم و التوازي النحوي، مجلة دراسات ، كلية الآداب و العلوم الانسانية، أكادير، ع15، 2012، ص 162.

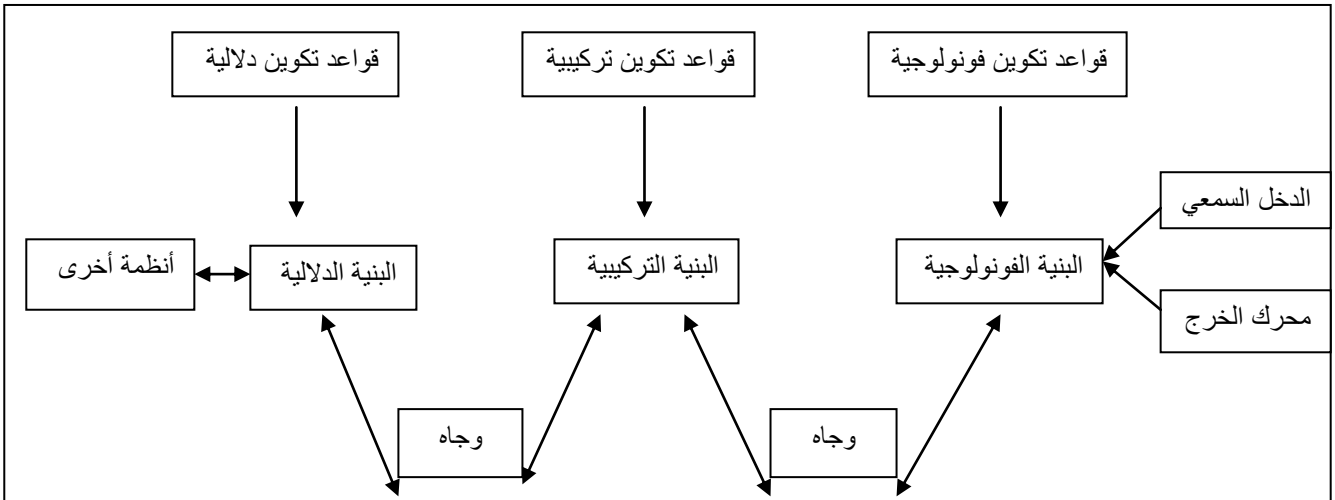
*هو نحو يميز أصحابه بين مستوى التركيب و الوظائف و يعتبرون أنّ البنية الوظائفية تهتم ببعض الجوانب الوظائفية و الدلالية، و من أبرز من يمثله الباحثانBresnnanو Kaplan.

- وسم الحالة، وبواسطتها المركبات الاسمية تُميز بالتصريفات(حالة النصب، وحالة الرفع...) تبعا للدور النحوي للمركب.[1]

1. البنية الدلالية:

البنية الدلالية في نظرية الدلالة التصورية تختلف عما قامت عليه في التيار الرئيسي للنحو التوليدي؛ فالمعنى الذي يفهم من جملة ما يجب أن يأتي من الكلمات التي تكون الجملة، أو من الطريقة التي تأتلف فيما بينها الكلمات في التركيب، وهذا يقود للقول بأنّ المعنى هو نتاج مجموع الأجزاء. أما الفكرة الأساسية التي قامت عليها نظرية هندسة التوازي فهي" رد الاعتبار للمكونيين الدلالي والفونولوجي ومنحهما القدرة التوليدية"[2] وفي هذا إشارة إلى أنّ نظرية هندسة التوازي قامت على فك الارتباط أو تبعية البنية الدلالية عن نظيرتها البنية التركيبية؛ حيث أصبح للبنية الدلالية قدرة توليدية مستقلة، ولا تقل أهمية عن البنية الفونولوجية، والبنية التركيبية.

بيد أنّه تجدر الإشارة إلى أنّ جاكندوف يؤكد على استقلالية المكونيين الفونولوجي والدلالي واعتبرهما مكونيين توليديين، مما يعني أننا أمام هندسة نحوية بمحركات توليدية ثلاثة وهذا ما سيوضحه التمثيل التالي



المحركات التوليدية لهندسة التوازي.

يعلق جاكندوف عن الخطاطة بالقول إنّ الأسهم ذات الاتجاهين تدل على ترابط البنيات فيما بينها لا على أنّ الواحدة منها مشتقة من الأخرى؛ حيث إنّه يرى هذه المستويات الثلاث(الصواتة، التركيب، الدلالة) كلها في نفس المستوى والقيمة، ولا تفاضل في إحداها على الأخرى، وما يربط بينها هي الوجاهات. ثم إنّ الحديث عن الوجاهات في إطار نظرية هندسة التوازي، ونظرية الدلالة التصورية بصفة

[1] السيرورات المعرفية الثلاثية الأبعاد في النظرية الدلالية المعاصرة نموذج نظرية الدلالة التصورية، ص 35.
[2] نفسه، ص 36.

عامة، هو إشارة إلى ما عرف بالسمات، ذلك أنّها مع الوجاهات من المفاهيم الأساسية في هندسة التوازي وتصميم النحو" وتربط بين المفهومين علاقة وثيقة باعتبارين عام وخاص فالاعتبار العام أنّ المفهومين ينتميان معا إلى مجال نظري واحد حديث النشأة، وهو نظرية هندسة النحو التي تعنى بأنماط العمليات والقواعد التي يقوم عليها النحو، بتخصيص سمات الظواهر التي ينطبق عليها كل نمط، وكيفية تفاعل الأنماط المختلفة بينها، وبتحديد مستويات التمثيل اللغوي وعددها وعلاقتها الوجاهية ببعضها. والاعتبار الخاص أنّ هناك سمات لا تمحص لهذا القالب اللغوي أو ذاك، وإنّما هي سمات عابرة للقوالب، وما دام هذا العبور لا يكون إلا بفضل الوجاهات، فإنّ هذه السمات تكون سمات وجاهية بامتياز، كما هو حال سمات الشخص والعدد والجنس مثلا."[1]

2. مفهوم السمات: إنّه لمن أهم المواضيع التي قدمتها اللسانيات الحديثة للدرس اللغوي، لما لها من أهمية في تحديد العناصر اللغوية القابلة للتجاور والتأليف، وعليه يمكن اعتبارها دراسة ذات صلة وطيدة بدراسة النحو لكونها" تختص بالهندسة العامة للنحو من قواعد وعمليات التي يتأسس عليها، وعندما نتحدث عن هندسة نحوية فإننا نستهدف بالدرجة الأولى الذهن من خلال البحث عن الطرق التي تكتسب من خلالها السمات وتُعلم"[2]

ويمكن تعريف السمات بكونها إحالة على" خصائص الكيانات اللغوية بمختلف مستوياتها وأنماطها، وتحيل خصوصا على مجموعات محددة من العناصر المجردة القابلة للتأليف الذي يمكّن من تخصيص الموضوعات اللغوية صواتيا(وصرفيا) وتركيبيا ودلاليا(وذريعيا) فتشكل السمات هدفا لمختلف آليات هذا التأليف من عمليات وقواعد."[3] ويثير موضوع السمات ثلاث قضايا:[4]

أ- قضايا المادة: تتعلق أساسا بتحديد مختلف مستويات النحو، وحصر لائحة السمات في كل طبقة وتمييز الكلي منها من الخاص. وفي هذه القضية يكون الاهتمام بأنساق السمات المولدة للكيانات والعلاقات التركيبية، ومنها سمات المقولات التركيبية(الاسمية والفعلية والوصفية) والمقولات الوظيفية (كالزمن والجنس والشخص، والإعراب...إلخ) والمولدة للكيانات والعلاقات الصواتية، ومنها السمات الصواتية المميزة، والمولدة للكيانات والعلاقات الدلالية، وسمات المقولات الدلالية(كالأشياء والأحداث، والحالات، والخصائص، والأزمنة، والمقادير، والمقاصد، والفضاءات، والأعمال) وسمات الحقول الدلالية،

[1] عبد العالي العامري، المسارات الفضائية في اللغة العربية، دار كنوز المعرفة، البلد ط1، 2019، ص 29.
[2] عبد الكبير الحسني، الدلالة المعرفية و مشروع بناء هندسة للمعنى، دار كنوز المعرفة، البلد ط1، 2020، ص 181.
[3] المسارات الفضائية في اللغة العربية، ص 29.
[4] نفسه، ص 30،31.

والسمات الجهية التي تخص بنية الأشياء والفضاءات، والأحداث على أساس اعتبارات تهم المحدودية، والبنية الداخلية، والبعد، والاتجاه...إلخ.

ب- **قضايا الهندسة:** وتتعلق بالكيفية التي تتبني بها السمات في مختلف المستويات، سواء داخل الطبقة الواحدة أو عبر الطبقات، ومن أبرز ما يشمله هذا النوع من القضايا. تحديد أصناف هندسة السمات أو صور انتظامها. كما يشمل على وجه الخصوص دور هذه الهندسة في تنفيذ مختلف العمليات التي يمكن أن تخضع لها السمات كالضم أو النقل أو الحذف أو التعديل ...إلخ، وفي ضبط إمكانات التأليف بينها.

ت- **قضايا التفاعل:** تهم الاتصال بين سمات وعمليات تنتمي إلى مستويات أو أنساق مستقلة، مبدئيا، بسماتها ومبادئها؛ سواء داخل النسق اللغوي أو بينه وبين أنساق إدراكية ومعرفية أخرى.[1] من خلال عرض القضايا السابقة، يتضح ما لهذه الأخيرة(السمات) من أهمية بالغة في الدرس اللساني الحديث، لما لها من دور في تحديد الكيانات اللغوية، والعلاقات التركيبية الرابطة بين الوحدات اللغوية، وهذا بالاقتران مع الوجاهات.

3. مفهوم الوجاهات: دراسة الوجاهات مقسم إلى نمطين هما وجاهات داخلية لغوية، ووجاهات خارجية لغوية- معرفية

1.3 وجاهات داخلية لغوية- لغوية: تتعلق بالصلات التفاعلية الداخلية بين مكونات النسق اللغوي، المكون الصواتي والتركيبي والتصوري(الدلالي). فتفرض هذه المكونات على بعضها قيودا عبر الوجاهات؛ لتكون البنية النحوية للجملة انتظاما ثلاثيا: صواتيا- تركيبيا- تصوريا.[2] فالوجاهات الداخلية هي الوجاهات التي تهتم برصد التفاعل الذي يكون بين الأنساق اللغوية، وهي التي تكون بين مكونات النحو الثلاثة(الصوت، الدلالة، التركيب)

2.3 وجاهات خارجية لغوية- معرفية:

تتعلق بالصلات التفاعلية بين الملكة اللغوية وباقي الملكات الأخرى. وهذه الوجاهات هي التي تمكننا مثلا من استخدام أنساقنا الحسية- الحركية لا لاستقبال الكلام وإرساله، كما هو الحال في الوجاهين الواصلين بين اللغة والنسقين السمعي والنطقي. ومن استخدام اللغة للتعبير عن إدراكاتنا وأفكارنا، كما هو الحال في الوجاه الواصل بين المعنى اللغوي ونسق الاستنتاج الذي تقوم عليه عمليات التفكير.[3]

وتتميز الوجاهات الخارجية هي الأخرى بالتوافق الجزئي، وتنقسم من حيث تفاعلها مع الوجاه اللغوي إلى صنفين أساسيين هما: الوجاه اللغوي والنسق الإدراكي، والوجاه اللغوي والنسق المعرفي.

---

[1] ينظر: المسارات الفضائية في اللغة العربية ، ص .30

[2] نفسه، ص 32.

[3] نفسه، ص 32.

ما يمكن أن نخلص إليه من خلال موضوع الوجاهات، هو أنّ كل من المكون الفونولوجي، والتركيبي، والدلالي، تحكمهم قواعد وجاهية، ولا يتوقف الأمر عند هذا الحد بل إنّ القواعد الوجاهية تربط أيضا بين النسق اللغوي، والنسق الإدراكي، وكذلك النسق اللغوي، والأنساق المعرفية، ضمن ما عرف بالوجاهات الخارجية. وإضافة إلى قضية الوجاهات التي تحكم العلاقات بين المكونات الثلاثة(الصواتة، التركيب، الدلالة) فهي تتجاوز العلاقات بين المكونات الداخلية إلى إقامة تشاكلات، وإن كانت جزئية(بين النسق اللغوي، والنسق الإدراكي) فيما يتجاوز اللغة إلى تفاعل هذه الأخيرة مع أنساق خارجية مثل النسق الإدراكي، والأنساق المعرفية.

فنظرية هندسة التوازي ظلت محتفظة ببعض الأسس، والمبادئ التي قامت عليها اللسانيات التوليدية مثل التوليفة، التي تعتبر خاصية" من خصائص اللغة البشرية التي لا تتوفر في سائر النظم التواصلية أنّها تسمح في آن بتكوين عدد غير محدود من الأقوال وفهمها في عدد غير محدود من الموضوعات. ويعود ذلك إلى خصيصة أساسية فيها قوامها الانطلاق من عدد محدود من العناصر يجري التوليف بينها بوجوه غير محدودة. ذاك ما يطلق عليه جاكندوف التوليفية."[1]

بيد أنّه لابد من الإشارة إلى أنّ جاكندوف يختزل نظرية الهندسة الثلاثية المتوازية فيما يعرف بالقيود، وهي من الفرضيات التي ورثتها نظرية الدلالة التصورية بصفة عامة، ونظرية الهندسة الثلاثية بصفة خاصة عن النظرية التوليدية التحويلية، وعلى ما يبدو فإن فرضية القيود لم تتبنها النظرية التوليدية فحسب بل أخذت بها عديد النظريات اللسانية، واللافت للنظر أنّ جاكندوف عندما تبنى فرضية القيود سرعان ما قدم لها تصورا واضحا، وأكثر دقة، فهو قد حدد مفهوم القيود، ومجالاتها، واختصاصاتها.

وتعود"قضية القيود لدى جاكندوف إلى أعماله الأولى(1987) حين قال بأنّ البنية الدلالية ليست فقط مشتقة من البنية التركيبية بواسطة قواعد الإسقاط ولكنّها بنية مستقلة تخضع لقيود سلامة خاصة بها وينحصر دور الدلالة اللغوية في تخصيص قواعد الإسقاط وقواعد السلامة الدلالية."[2] وهذا التصور سرعان ما تغير مع التطورات التي شهدتها نظرية الدلالة التصورية، خاصة وأنّها ابتعدت عن مركزية الإعراب التي سادت النظرية التوليدية التحويلية، وبالتالي ظهرت للوجود نظرية هندسة التوازي، وضمن هذه النظرية ركز جاكندوف بالأساس على القيود، وما سيتم الحديث عنه في هذه النقطة هو القيد النحوي والقيد المعرفي، إلا أنّ هذا لا يمنع من التعريج للحديث عن أهم القيود التي لابد على النظرية الدلالية مراعاتها ومحاولة تحقيقها لضمان الكفاية وهذه القيود هي:[3]

1. **القيود التعبيرية:** يتعلق الأمر بقدرة النظرية الدلالية على التعبير عن كل الفروقات الدلالية الموجودة في اللغة الطبيعية، وإجرائيا لا توجد نظرية قادرة على اختيار كل الجمل الممكنة، لكن كل شخص يفترض أنّ القطع الدلالية يجب أن تكون مفسرة.

---

[1] نظريات لسانية عرفنية، ص 64.

[2] السيرورات المعرفية الثلاثية الأبعاد، ص 66.

[3] نفسه، ص 70،71.

2. **القيود الكلية:** من أجل تفسير واقع أنّ اللغات قابلة للترجمة المتبادلة، فإنّ مخزون البنيات الدلالية المتاح، والمستعمل بواسطة اللغات الخاصة يجب أن يكون كليا، وحتى يمكن ترجمة حرفية لجملة من لغة إلى أخرى يجب أن تتقاسم الجملتان بنية دلالية. وهذا لا يعني أنّ كل لغة من الضروري أن تتمكن من التعبير عن كل المعاني، فبالنسبة للغة ما يمكن أن تُحدد بواسطة معجمها، أو بنيتها النحوية أو قواعد التناسب.

3. **القيود التأليفية:** يتعين على النظرية الدلالية التوفر على طريقة أساسية لتأليف معاني أجزاء الجملة في معنى كلي. وهو أمر يمكن أن يؤخذ بحزم أو بدونه تبعا لنظر المقاربات، وطلبها أو عدمه لتضمن لكل مكون من مكونات الجملة تأويلا مستقلا.

4. **قيود الخصائص الدلالية:** على النظرية الدلالية أن تكون قادرة على تفسير المعالجة الشكلية لما يسمى بـ(الخصائص الدلالية) للتعابير مثل: الترادف، الشذوذ الدلالي، التحليلية، الاستلزام، وخاصة مبدأ" الاستدلال السليم" الذي يفسره، ومع الأهمية التي تبلغها القيود السالفة الذكر إلا أنّها لا تكفي لتفسير كيف يعكس الشكل التركيبي للغة طبيعة الفكر، وعليه كان يتوجب على النظرية الدلالية أن تستعين بقيدين آخرين وهما القيد النحوي والقيد المعرفي، وفيما يلي محاولة لشرح هذين القيدين.

5. **القيد النحوي:** يرى هذا القيد(الإكراه) أنّه على المرء أن يختار النظرية الدلالية ليفسر بطريقة مختلفة التعليمات الاعتباطية في المعجم والنحو، وما يركز عليه هذا القيد هو مهمة متعلم الغة الذي يتوجب عليه أن يرسم روابط التوافق بين الشكل الضمني والمعنى. إذ يبدو أنّ متعلم اللغة غير قادر على اكتساب نحو لغة ما دون استعمال قواعد التناسب، ويجب عليه أن يتكهن بطريقة مستقلة معاني الأقوال انطلاقا من السياق وأن يستخدمها في نظم يجدد شكلها.

أثبت كل من فاكسلار ومامبورغ وكوليكوفر في بعض الفرضيات المتعلقة بطبيعة النظم، أنّه يستحيل تعلّم النّظم دون أن يوظف المتعلم المعلومات التي توفرها الأبنية التحتية للجمل، وهم يعتبرونها ممكنة انطلاقا من المعنى. ومن جهة أخرى فمن أهم ما قدمه جاكندوف 1972 أنّ كثيرا من الإكراهات النظمية تنتج في الظاهر عن إكراهات دلالية، تجعل طالب اللغة إذا ما تعلم معنى التركيب المطروح تعلم آليا التوزيع النظميّ الملحوظ.[1]

إنّ الإكراه النحوي وحده غير كاف لإقامة الحجة على طبيعة التفكير، وهذا يستدعي الحديث عن ما عرف بالقيد العرفنيّ، الذي يسعى إلى تفسير سيرورة الإدراك البشري وعلاقته بالسلوك اللغوي، ويعتمد ذلك إلى ما توصلت إليه نظريات علم النفس المعرفي. ومن خلال القيد العرفنيّ يتضح أنّه أصبح لزاما لدراسة اللغة ربطها بالبنيات الذهنية غير اللغوية، فاللغة ليست مستقلة، ولا مغلقة على ذاتها.

[1] راي جاكندوف، علم الدلالة العرفانية، تر: عبد الرزاق بنور، المركز الوطني للترجمة، تونس، 2010، ص 63،64.

يرى جاكندوف أنّ القيد العرفنيّ يقوم على وجود" مستويات من التمثيل الذهني تكون فيها المعلومة التي تؤديها اللغة منسجمة، والمعلومة الآتية من الأنظمة المحيطة مثل الرؤية، والسماع، والشم، والشعور بالحركة، وهكذا. وإذا لم توجد مثل هذه المستويات يكون من المستحيل استعمال اللغة في الإخبار عن المدخات الحسية، ولا نستطيع الحديث عما نرى ونسمع"[1] وعليه تتضح أهمية القيد العرفني في كونه" يجسد وضعية خاصة للحقيقة النفسية للمعلومة اللسانية، وأنّه يشتغل كرابط بين النظرية اللسانية، والنظرية المعرفية ونشير كذلك إلى أنّ القيد المعرفي يحاول تفسير سيرورات الإدراك البشري، وعلاقته بالإدراك اللغوي."[2] والإكراه العرفنيّ إذن هو تقرير محدد عن الحقيقة النفسانية للمعلومة اللغوية، وهو يربط كذلك بين النظرية اللغوية، والنظرية العرفنيّة، وكلا الإكراهين(الإكراه النحوي والإكراه العرفاني) يستخدمان في جعل النظرية الدلالية مسئولة عن وقائع النحو وعن وقائع علم النفس العرفاني، وهما كذلك ما يلزم لتقييم نظرية تسعى لاستعمال القرائن اللغوية لدراسة طبيعة التفكير.[3]

والبحث في القيد العرفنيّ يقود للحديث عن نوعين أساسيين من القيود هما:[4]

1. **قيد التخزين الذّاكري:** تخزن الوحدات المعجمية في الذاكرة البعيدة المدى، وكذلك التصورات المعجمية، ويقتضي هذا تخصيص معاني الكلمات باعتبارها مجموعة من السّمات المميزة عوض اعتبارها لائحة الماصدقات في العالم، أو في كل العوالم الممكنة، فالدماغ البشري قدراته محدودة لا يمكنه تخزين كل شيء.

2. **قيد قابلية التعلم:** يقتضي تخصيص كيفية تعلم التصورات المعجمية حتى تجد طريقها إلى الذاكرة بعيدة المدى، وتسمح لذهن المتعلم من تكوين بنيّة تأليفية للمعاني انطلاقا من أجزائها الصغرى.

المعالجة المعجمية في الهندسة الثلاثية المتوازية: إنّه وعلى حسب رأي جاكندوف تخزن الكلمة في الذاكرة طويلة المدى على هيأة ترابطات بين سمات صوتمية وإعرابية ودلالية، وليس كما كان عليه الحال عند تشومسكي فيما عرف بالإدراج، وإنّما الوحدة المعجمية ثلاثية التكوين وثلاثية التصافح فهي تشكل ترابط ثلاثي نووي من الصوتميّة، والإعراب، والدلالة، وجريانها في الجملة يقوم على الموافقة بين المستويات الثلاثة في التصافحات فكلمة " أسد" مثلا فيها بنية صوتمية تشتغل بقواعد التكوين المقطعي والعروضي بالتوليف بين القطع(الحروف، والحركات) وبنية إعرابية تشتغل بقواعد التكوين

[1] علم الدلالة العرفانية، ص 68.

[2] السيرورات المعرفية الثلاثية الابعاد في النظرية الدلالية المعاصرة نموذج نظرية الدلالة التصورية، ص 72،73.

[3] علم الدلالة العرفانية، ص 70.

[4] صالح غيلوس، التلقي والإنتاج في ضوء العرفنيّة تنظير وإجراء، البدر الساطع للطباعة والنشر،ط1، 2017، ص 103.

الإعرابي من حيث تحمل سمات الاسمية، والأفراد، وقابلية العدّ، وبنية دلالية تشتغل بقواعد التكوين الدلالي من حيث تحمل سمات مفهومية من قبيل: كون المفهوم شيئا، نوعا من الحيوان. فالوحدات المعجمية نتاج لقواعد التصافح، والمعجم كاملا يعتبر جزء من مكونات التصافح، وقواعد التناسب بين الثلاث(صوتمية، والإعرابية، والدلالية) تشتغل في مستوى الكلمة المفردة اشتغالها في مستوى التراكيب الكبيرة.

وعليه فإنّ المعجم في إطار هندسة التوازي يقوم على التصافح بين المعلومات الثلاث(صوتمية، دلالية، تركيبية) وفي الهندسة الثلاثية المتوازية يعتبر التصافح المعجمي جزء من التصافحات الأساسية الثلاثية لا مستقلا في ذاته. وفرضية الإجازة تتيح الحفاظ على استقلال كل نمط من المعلومات في كل مستوى من المستويات.[1]

الاهتداء المعجمي:

لنظرية جاكندوف مظهر نفسي لغوي يهم المعالجة اللغوية إدراكا وإنتاجا، وتحدث هاتين العمليتين من إدراك وإنتاج للغة عبر مراحل وفي كل مرحلة هناك جملة من عمليات المعالجة المتنوعة، والمتكاملة، وتحدث في مستويين من الذاكرة(الذاكرة العاملة، والذاكرة طويلة المدى) ومراحل الاهتداء المعجمي هي كالتالي:[2]

1. **الإنشاط:** هو عملية تكون بها إثارة الوحدة المعجمية في الذاكرة طويلة المدى، ومما به يكون ذلك إشارة من الذاكرة الصوتمية العاملة إلى البنية الصوتمية المحفوظة للوحدة المعجمية، كما يكون بالتداعي عن طريق الانشاط الانتشاريّ ما بين الوحدات المعجمية المترابطة.
2. **الربط:** هو استحضار الوحدة من الذاكرة طويلة المدى عن طريق إحداث نظير منها أو نسخة منها.
3. **الإدماج:** هو عملية توليف الوحدة المعجمية المستحضرة ووحدة أو وحدات أخرى في بنية أكبر وفق مقتضيات البنية الإعرابية، مثلا كما يكون في هذه العملية المحافظة على عدد من الوحدات المترشحة التي تتساوي حظوظها في التعبير عن مفهوم ما في عبارة ما، ريثما تجري عملية ضبط التناسق.

[1] ينظر: التلقي والإنتاج في ضوء العرفنيّة تنظير وإجراء ، ص 73،77

[2] نفسه، ص 76.

4. **ضبط التناسق:** هي عملية تجميع لكل الإمكانيات التي يمكن أن يكون بها الإدماج ومقارنة بعضها ببعض، وإلغاء ما لا يصلح منها بإبطال جميع العمليات السابقة. كما يكون بها التثبت من حدوث الإدماج على أحسن وجه في جميع المستويات بوجه يكون به التناسق فيها جميعها.

وإنّه لبيان القيمة العلمية لنظرية الهندسة الثلاثية المتوازية لابد من العودة إلى الأعمال، والكتابات التي قدمها جاكندوف للدفاع عن هذه النظرية، و همها كتابه الذي يحمل عنوان:(المعنى والمعجم: هندسة التوازي 1975،2010) والذي يعد مسارا كرونولوجيا للنظرية اللسانية عند جاكندوف وهو مقسم إلى ثلاث محاور هي: هندسة التوازي كنظرية لسانية، العلاقة بين الرؤية واللغة، والتركيب. قد خصص الفصل الأول لهندسة التوازي، ولكيفية تفاعل المكونات التوليدية الثلاث(الصوتمية، والتركيب، والدلالة). كما يوضح في هذا الكتاب أنّ هندسة التوازي جاءت لإحداث التوازن بين توجهين لسانيين: الأول يمثله تشومسكي، والذي يعتبر أنّ الخصائص التأليفية لكل من الصوتمية، والدلالة تشتق من التركيب، وذلك في السنوات(1975،1981،1995) والتوجه الثاني الذي تزعمه(لانغاكر 1987) الذي يقوم على أنّ كل أو على الأقل جل البنيات التركيبية هي محركة دلاليا.

ويضيف جاكندوف أنّ أهمية هندسة التوازي تظهر في كونها تمكن الشخص من أن يتصور سيناريوهات مختلفة، ومن خلالها تتطور القدرة اللغوية عبر مراحل، وإذا أضفنا إليها تصور النظام التواصلي الذي يسمه البعض بالفعالية والمرونة، فإنّه بإمكاننا أن نقول إن هندسة التوازي تملك أهمية كبرى في تفسير القدرة اللغوية، وأيضا في تقديم افتراضات مختلفة حول تطور اللغة.[1]

أما في مقال له بعنوان(مظاهر هندسة التوازي في السيرورة اللغوية) فيشير جاكندوف إلى أنّ هندسة التوازي تقود نفسها إلى علاقة مباشرة بين نظريات البنية اللسانية، ونظريات سيرورة اللغة، وهذا ما يجعلها تتفوق على تلك العلاقة التي يسمح بها التيار الرئيسي في النحو التوليدي(MGG). وتزداد أهمية نظرية هندسة التوازي في كونها تتجاوز التمثيل للقدرات المعرفية الإنسانية المتنوعة، وهكذا تتجاوز دراسة هندسة اللغة إلى هندسة الدماغ.

تطبيقاتها:

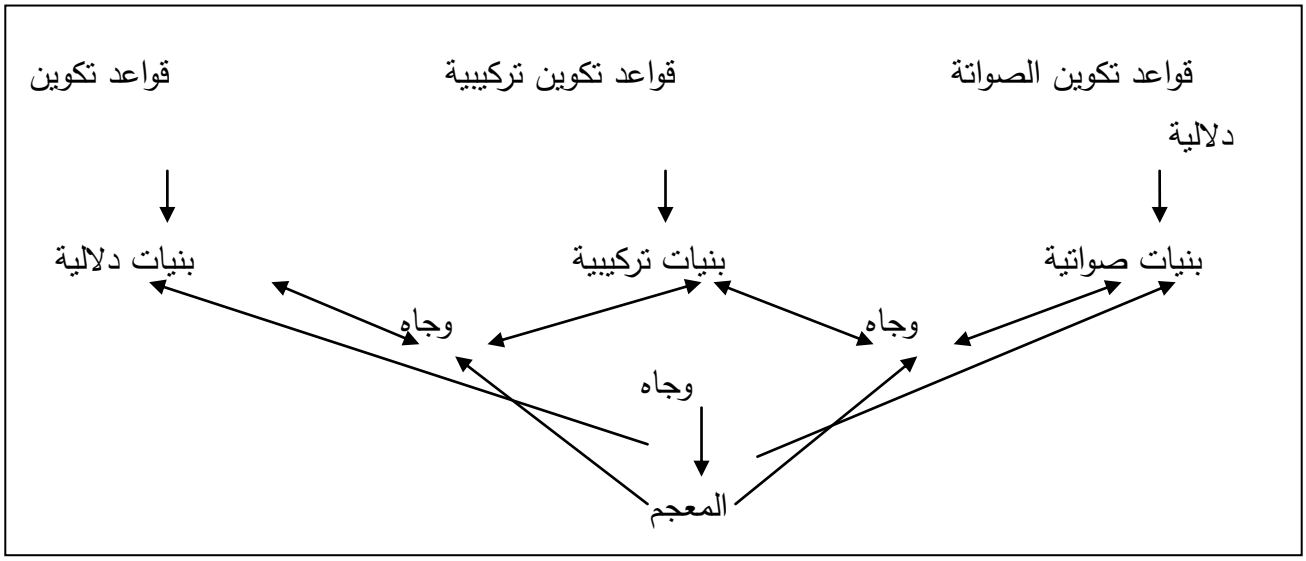
إنّ اهتمام تشومسكي بقضية النحو واعتبارها المحور المركزي الذي تفهم من خلاله عملية الاكتساب اللغوي، واعتبار المكونين الصوتي والدلالي مكونان تأويليان أدى إلى ظهور تيار آخر مخالف لما يراه تشومسكي، تبناه جاكندوف" فانطلق من هذا الأساس لنقد النحو التوليدي، فهو يرى أنّ الدور المبالغ فيه الذي أسند إلى التركيب والإعلاء من شأنه هو الذي جعل النظرية النحوية عاجزة عن الاقتران بالنظرية

[1] ينظر: السيرورات المعرفية الثلاثية الأبعاد في النظرية الدلالية المعاصرة نموذج نظرية الدلالة التصورية، ص 23،24.

اللغوية العرفانية والحقول الموازية لها. لذلك اقترح بديلا أطلق عليه اسم الهندسة الثلاثية أو الهندسة المتوازية"[1] والتي حاول من خلالها إدراج المكون الصوتي والدلالي بالموازاة مع المكون التركيبي، كما أنّه بحث في قضية العلاقة بين المعجم، والتركيب، وما مدى صدق أطروحة أسبقية النحو عن المعجم هذه القضايا، وغيرها نحاول التطرق إليها من خلال نموذج الهندسة الثلاثية المتوازية.

ومع أنّ هناك اختلاف في الطرح الذي قدمه كل من تشومسكي وجاكندوف فيما يتعلق بقضية الاكتساب اللغوي إلا أنّهما يتفقان حول طبيعة الملكة اللغوية من حيث هي قابلة للنمو والتطور، وفي ارتباطها ببنية الذهن، ولوقت طويل كان التركيب في النحو التوليدي" الخاصية المميزة للغة والمكون الذي يسبغ عليها طابعها الإبداعي، ويحظى بأعلى درجات التعقيد والتجريد، وكانت الاعتبارات التركيبية أساس صياغة المسائل المركزية للاكتساب والفطرية والاستدلال عليها"[2] إلا أنّ دور التركيب أخذ يتراجع، ولم يعد مركزيا في إطار هندسة النحو الثلاثي.

ويمكن القول أنّ هندسة النحو الثلاثية" قائمة على ثلاثة مكونات مستقلة متوازية، مكون صواتي، وآخر تركيبي، وثالث تصوري، وتفرض هذه المكونات على بعضها قيودا عبر الوجاهات، فتكون البنية النحوية للجملة انتظاما ثلاثيا: صواتيا، تركيبيا، تصوريا"[3] وللتمثيل للهندسة اللغوية المتوازية يقترح جاكندوف الترسيمة التالية:[4]



من خلال هذه الترسيمة يتضح أنّ نظرة جاكندوف لبناء اللغة تكون انطلاقا من تكامل المستويات الثلاث الصوتية، والتركيبية، والدلالية، اعتمادا على المكونات الوجاهية؛ حيث يخلق كل مكون من هذه المكونات نمطه التأليفي الخاص" كما يضمن النحو مجموعات من القيود هي المكونات الوجاهية، التي

[1] منية عبيدي، التمثيل الدلالي للجملة منوال جاكندوف1983، منشورات علامات، المغرب، ط1، 2013، ص55،56.
[2] نفسه، ص 15.
[3] نفسه، ص16.
[4] نفسه، ص53.

تحدد كيفية تعالق المكونات المتوازية. فيتبين من خلال هذا الافتراض الهندسي أنّ اللغة تقيم ربطا بين الصوت، والمعنى عن طريق تخصيصات مستقلة للصوت، والتركيب، والمعنى من جهة، واستعمال المكونات الوجاهية للربط بين هذه التخصيصات من جهة ثانية"[1]

ونشير إلى أنّ التصافح عند جاكندوف وريث لفكرة التأويل التام في مستوى الشكل الصوتي، ومستوى الشكل المنطقي في النحو التوليدي. وأساس التصافح عنده يتمثل في ما يلي: ليكون التصافح لابد من توفر أركان ثلاثة: صفيح أول، وصفيح ثان، وقواعد تناسب بينهما. الصفيح الأول هو النظام أو جملة التمثيلات التي يتضمنها ذلك النظام الأول، والتي يشتغل عليها التصافح، والصفيح الثاني هو النظام أو جملة التمثيلات التي يتضمنها ذلك النظام الثاني، والتي يشتغل عليها التصافح. أما قواعد التناسب فهي ما به يتحقق التصافح بين النظامين على أساس التناسب أي ما به تتحول عناصر الصفيح الأول إلى نظائرها من عناصر الثاني، والعكس. وهناك ثلاث أنواع للتصافح هي: (التصافحات النطقية– الإدراكية، التصافح الصوتمي–الإعرابي، التصافح المفهومي– الإعرابي).[2]

ونشير هنا إلى أنّ علم الدلالة الإدراكي أكد" أنّ المعرفة اللغوية جزء من الإدراك العام، وليس ثمة حاجز بين المعرفة اللغوية والمعارف العقلية العامة، ردا على التوليديين الذين يرون أنّ اللغة قابلية عقلية منفصلة مدعومة بصيغ خاصة من المعرفة، وأنّ المعرفة بالتركيب والصيغ اللغوية مقدرة مستقلة بذاتها عن الأفعال الذهنية الأخرى، كالانتباه والتذكر والتعليل والتعلم...إلخ"[3]

ويعنى علم الدلالة الإدراكي ببحث العلاقة بين اللغة، والعقل، وتجربة الإنسان في العالم الطبيعي، وفي الفضاء الاجتماعي والثقافي، إنّ بناء المعنى نابع من التجربة الإنسانية، ولاسيما التجربة الجسدية أو الحسية اتكاء على المبدأ القائم على أنّ طبيعة التصورات الإنسانية ما هي إلا نتاج الطبيعة الحسية العضوية، التي تدخل في تكوين الفهم، والتي يفهم بها العالم الخارجي، وتتمثل هذه البنى الفهمية التصورية في عدد من الآليات الإدراكية التي تشمل ما يأتي:

- ✓ استقبال المعطيات الحسية الناجمة من تفاعل الجسد والعالم المحيط.
- ✓ تحويل هذه المعطيات إلى(مفاهيم/تصورات) وتخزينها.
- ✓ إيجاد تصورات مجردة من الأمثلة المحسوسة.
- ✓ تمثيل المواقف الحاضرة باستخدام التصورات التي تحيل إلى الإحساسات.[4]

ومن ثمة فإن المعلومات التي تحملها اللغة، والتي يتواصل بها الأفراد تكون" مصوغة بالطريقة التي ينظم بها الذهن التجربة، ولا يمكن لهذه المعلومات المتجلية في تعابير البنية التصورية أن تحيل إلى

---

[1] التمثيل الدلالي للجملة منوال جاكندوف1983، ص 54.

[2] نفسه، ص 66.

[3] ينظر، دلخوش جار الله حسين دزه يى، علم الدلالة الادراكي: المبادئ و التطبيقات، مجلة الآداب، العدد 110، 2014، ص56.

[4] ينظر: علم الدلالة الادراكي المبادئ و التطبيقات، ص 56 إلى 63.

العالم الواقعي، وإنّما إلى عالم مسقط ناتج من هذه البنية"[1] ولعل ما يدعم هذه الفكرة ما نراه عند الطفل في المراحل الأولى من اكتساب اللغة فهو يبدأ أولا بالحديث عن الأشياء الموجودة في عالمه المحيط به من والديه، وأفراد العائلته، وكذا الأشياء المادية التي تقع عليها عينه لأنّه" يغلب على لغة الطفل تعلقها بالمحسوسات لا بالمجردات"[2]؛ أي أنّه يبدأ بالأسماء قبل الأفعال، ولعل ذلك راجع لكون الأسماء أسبق من مسمياتها، وهذا ما بينه القرآن الكريم في قوله تعالى:﴿ وعلم آدم الأسماء كلها﴾[3]حيث عبر عن المداليل مباشرة.

ومن خلال كل ما تقدم فإن راي جاكندوف" يربط بين النظرية اللغوية والنظرية العرفنيّة من خلال التركيز على التوليفة التي تعتبر الركيزة الأساسية في نظريته"[4] والمكانة التي حظيت بها التوليفة مردها أنّ الدماغ البشري لا يمكنه أن يختزن كل المعلومات التي تعترض مساره، ومن أجل حفظ ذلك الكم اللانهائي من المعلومات فإنّه وجب أن يكون في الدماغ أدوات محدودة وطاقة على توليد اللامحدود، فالوحدات التي تمثل مادة التوليف هي المعجم بعناصره، والطاقة هي قواعد التوليف متمثلة في النحو تركيبا، وتحويلا، ونقلا وما إلى ذلك، من هنا يتضح أن عملية إنتاج اللغة تكون وفق عمليتين هما تخزين الوحدات المعجمية، ثم التوليف بينها في إطار النحو تركيبا وتحويلا، ثم إنّ هذا التصور يفرض الاستجابة لقيدين أساسيين هما: قيد التخزين الذاكري، وقيد قابلية التعلم.

الكلام عن قيد التخزين الذاكري وقيد قابلية التعلم يقودنا إلى الحديث عن مكانه المعجم، وضرورة امتلاك الطفل لمعجم لغوي يمكّنه من التعبير عن تمثلاته، وتجاربه في الحياة. خاصة بعد ما تبلورت فكرة لا مركزية الاعراب في أبحاث اللسانيات العرفنيّة؛ فتبين" تأخر قيام الإعراب في سلسلة التطور اللغويّ. فمن الفرضيات القائمة في هذا المجال ما يذهب إليه بيكرتن(1990) من أنّ البشر الأوائل كانوا قادرين على اتخاذ الأصوات رموزا بالمواضعة، هي اللغة الأولى التي لا إعراب فيها"[5]

كما يمكن الانطلاق في تدعيم فكرة أسبقية المعجم عن النحو مما انتهت إليه اللسانيات النفسية واللسانيات العصبية، وخاصة المعطيات المستخلصة من النظر في بنية اللغة الذهنية عند الحبساء من المرضى، وعند الأطفال في مراحل اكتسابهم للغة، ففيما يتعلق بالحبساء نجد دراستي كل من (بروكا) والتي عرفت بحبسة النحو، ودراسة (فرنيك) والتي عرفت بحبسة فرنيك وتتعلق بالقدرة التصنيفية التي تحصل في مستوى العلاقات المعجمية، وتتمثل في العجز عن إدراك الهويات المعجمية، والتمييز بين المعاني، وبالإضافة إلى هاتين الدراستين نجد دراسة العالمة النفسانية الأمريكية متمثلة في حالة الصبية

---

[1] المسارات الفضائية في اللغة العربية ، ص 33.

[2] عبد الفتاح أبو معال، تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال، دار الشروق للنشر و التوزيع،عمان، الأردن، ط1،2000، ص66.

[3] سورة البقرة، الأية 31.

[4] التلقي والإنتاج في ضوء العرفنيّة تنظير وإجراء، ص 102.

[5] نفسه، ص 64.

"جني" التي عزلت من سن اثنين وعشرين شهرا إلى أن قاربت سن الرابعة عشرة، وقد بينت(سوزان كرتيس) من خلال هذه الدراسة أنّ الصبية لم تكن قادرة بعد خروجها من العزلة أن تتجاوز القدرة التركيبية والتصريفية البدائية لكنّها استطاعت أن تكتسب بسرعة قدرة دلالية متطورة نسبيا مشتملة على المفردات الدالة على الألوان، والأعداد، والأشكال، والأحجام، وأصناف المفردات المحتوية والأساسية ...إلخ وفي حديثها تسلسل في الوحدات المعجمية التامة، ذات المعاني الجزلة الواضحة في الغالب، لكن حديثها ذو بنية نحوية ضعيفة. وهذا أيضا ما انتهت إليه الباحثة الأمريكية(فكتوريا فرمكين) المختصة في اللسانيات النفسية.

وما وضحته الدراسات المتعلقة بالحبساء، وحالات العجز اللغوي حول ثنائية التكوين في النظام اللغوي، والفصل بين المكونين المعجم، والنحو يمكن أن يستنتج أيضا من خلال النظر في قضية اكتساب الأطفال للغة. فإنّ المعطيات الاختبارية المتحصل عليها من تجارب المختصين في الاكتساب اللغوي عند الأطفال تدل على أنّ المعجم، والنحو لا يظهران عند الأطفال في وقت واحد بل هما قدرتان منفصلتان تلحق إحداهما الأخرى في الظهور. وأنّ ظهور الكلام الفعلي عند الأطفال يكون باستعمال المفردات، وهذا الاستعمال الأول يكون بين الشهر الحادي عشر والشهر الرابع عشر، إلى أن يحدث في السنة الثانية ما يسمى بالانفجار المعجمي.

والحالات الثلاثة التي سبق الحديث عنها من الحبساء، وحالات العجز اللغوي، واكتساب الأطفال للغة تبين أنّ المعجم يظهر عندهم سابقا للنحو، ومستقلا عنه، بل إنّ للمعجم أثرا واضحا في ظهور النحو في كلامهم، وليس للنحو أثر في ظهور المعجم.[1]

فالطفل ومن أجل أن يستعمل اللغة في تواصله لابد له من اكتساب معجم لغوي، وتمثلات ذهنية يستطيع من خلالها التعبير عن تجاربه، واحتياجاته ضمن المجموعة وذلك" لأنّ قدرة المتكلم على إنتاج ما لا حصر له من الجمل الممكنة في لغته تتطلب أن يكون في ذاكرته البعيدة المدى، ليس فقط قواعد تأليف، وإنّما أيضا أشياء يمكن لهذه القواعد أن تؤلف بين عناصرها، فالمعجم لذلك ضرورة تصورية وخزان ذاكري للقطع اللغوية التي يبني منها النسق التأليفي بنيات أوسع"[2] ثم إنّ هذا الاتجاه الذي دعا إليه جاكندوف يؤكد على أنّ الطفل يأخذ التمثلات الذهنية من خلال السياق فاكتساب اللغة يفترض أنّ"المتعلم بنى المعنى من القول اعتمادا على السياق ويستعمله باعتباره جزء جوهريا في عملية البناء الداخلي لبنية القول المعجمية والنحوية"[3] وهكذا يمكن القول بأنّ البنية التصورية سابقة عن البنية اللغوية.

أما المعجم وفي إطار هندسة التوازي يعتبر جزء من المكون الوجاهي، وتعتبر الوحدات المعجمية قيودا وجاهية تسوغ الترابط بين أجزاء البنيات الثلاث(الصوتية،الدلالية، التركيبية) فالتصور التقليدي

---

[1] ينظر :إبراهيم بن مراد، المعجم و المعرفة، مجلة المعجمية، جمعية المعجمية العربية، تونس، العدد 11، 1995،ص 25إلى30.

[2] المعجم والتوازي النحوي، ص 32.

[3] نفسه، ص 33.

للمجال اللساني قائم على(الصواتة، الصرف، التركيب والدلالة والمعجم) لم يعد واردا، فهندسة التوازي تقتضي تقسيما ثلاثيا قائما على ثلاث مكونات توليدية(الصواته،التركيب، والدلالة)

وجاكندوف يري" أنّ بأدمغتنا مكافئات وظيفية تختص بكل عنصر من عناصر التركيب اللغوي، فلا توجد رموز بالصورة المعهودة داخل الذهن، وهذه المكافئات متماثلة في عقل المرسل لأجل توصيل المعنى، في منطقة الذاكرة العاملة في قشرة المخ، ويرى أنّ الجملة ليست سلسلة من الكلمات كل منها يمثل عقدة في الشبكة الدلالية العصبية، أو شيئا من هذا القبيل، ولكنها عبارة عن ثلاث أو أكثر من الأبنية المترابطة: الأصوات، والنحو، والدلالة، وكل بناء منها له دور يؤديه ينشأ من خلال مجموعة من العناصر الأساسية داخل المخ وفق مبادئ ائتلاف معينة"[1]

كما يقدم أيضا شرحا لآلية التمثيل العقلي للغة، فيرى أنّه يجب أن تشتمل التمثيلات العقلية المعنية باللغة على الرسائل(الأفكار أو المفاهيم) التي تنتقل عن طريق اللغة... ويجب أن تكون هناك تمثيلات عقلية للعبارات التي تصلح لأن تكون صيغة لنقل الأفكار، ويجب استخدام هذه التمثيلات سواء في إرسال الرسائل وفي استقبالها، ويجب أن تشتمل التمثيلات العقلية التي في الدماغ على الفكرة أولا؛ ثم التمثيل العقلي اللغوي للفكرة، وذلك من خلال العبارة التي تحملها ثانيا، النطق بالعبارة على شكل جمل مخزنة سلفا في بنية الدماغ، والتي يتم استدعاؤها من المعجم/المكنز الذهني للمتكلم عندما يريد إخراجها في صورة منطوقة ثالثا، وسيلة ربط بين الفكرة والعبارة، وأخيرا أمر من المخ إلى أعضاء النطق بالتلفظ بالعبارة.

كما قدم توضيحا حول كيفية نمو البيانات التصورية عند الطفل؛ حيث يرى أنّ الطفل يولد ولديه قدرة فطرية على بناء تصوراته، وهو يطورها كلما زادت معارفه، ونمت مداركه، وتطورت مفاهيمه، وهذا الأمر راجع إلى تطور قواعد سلامة الأبنية التصورية في دماغه، وكذلك قدرته الحسابية.

يقول أيضا حيثما وجد التطور في قدرات الطفل التصورية وجبت نسبته إلى تنامي ثراء المفهومات وتطورها فيما بينها، بل من الأفضل أن ننسبها إما إلى قواعد سلامة البنية التصورية أو إلى القدرات الحسابية التي ليس للطفل ولا للبيئة عليها إلا قليل السيطرة. فالأصل في تكوين دماغ الطفل وجود قدرة على بناء التصورات تولد معه، ثم ينميها ويطورها.

ويرجع التطور في قدرة الطفل على التصور، والتخيل إلى تنامي مفاهيمه، وتطورها بتزويد الآباء له بمفاهيم جديدة تدخل ضمن بنيته التصورية، ويرى أيضا أنّ من الأفضل نسبة هذا النمو في التصور لدى الطفل، إما إلى قواعد سلامة البنية التصورية أو إلى القدرة الحسابية؛ فقواعد سلامة البنية التصورية لديها القدرة على مراقبة، وتصحيح تصوراته الخاطئة، وكذا القدرة الحسابية التي تتكون بالتعلم والاكتساب. كل هذا يمكن الطفل من تطوير بنيته التصورية ليتفاعل مع بيئته بها.[2]

---

[1] التطور اللغوي من منظور اللسانيات العصبية قراءة بينية معاصرة لبعض القضايا الأولية، رسالة المشرق، ص 508.

[2] ينظر: عطية سليمان أحمد،اللسانيات العصبية اللغة في الدماغ(رمزية. عصبية. عرفانية)،الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، تونس،دط، 2019، ص 340/ 347.

2. نظرية الأفضية الذهنية و تطبيقاتها(فوكونياي):

إنّ اتساع مجال الدراسة، وتداخل التخصصات في سبر أغوار اللغة فسح المجال لظهور دراسات تهتم بعلاقة اللغة بالفكر، خاصة مع جملة التطورات التي شهدتها، وتشهدها الدراسات في مجال علوم الأعصاب، والذكاء الاصطناعي أين بات واضحا البحث في علاقة اللغة بالذهن/الدماغ، وأخذت تتجدد التساؤلات، ويعاد البحث فيها، ومن جملة هذه التساؤلات كيف يمكن أن تكون البنية اللغوية عاكسة للبنية الفكرية؟ هل لما يحدث في الذهن/الدماغ من عمليات دور في إنتاج اللغة، واكتسابها، وتعلمها؟ كيف يمكن للذهن إدراك ما حوله، والتعبير عنه باستخدام اللغة؟ وبعبارة أخرى: كيف نتمثّل العالم من حولنا؟

وإذا ما انطلقنا من واحدة من الأفكار التي تقوم عليها اللسانيات العرفنيّة، والقائلة بأنّ المعنى ذو طابع تجريبي موسوعي، وهذا يعني أنّه لا يرجع إلى الوحدات اللغوية فحسب بل هو يبني في أذهان مستعملي اللغة، ويكون مباشرا ونلمس فيه اختلاف وجهات النظر في تصوير المشهد أو الوضعية الواحدة. تكون بذلك نظرية الأفضية الذهنية لفوكونياي هي المناسبة للبحث في كيفية بناء الأفضية الذهنية في الخطاب ليكون مترابطا متماسكا منتظما. وفيما يلي بحث في ماهية الأفضية الذهنية، أو كما تسمى أيضا الفضاءات الذهنية.

نظرية الأفضية الذهنية ظهرت مع عمل جيل فوكونياي عام 1984 بالفرنسية، وعام 1985 بالإنجليزية؛ حيث أول كتاب تعرض لها، ووضع أسسها هو كتاب: الأفضية الذهنية: مظاهر من بناء المعنى في اللغات الطبيعية. وتكمن أهمية هذا العمل الذي قدمه فوكونياي في أنّه بيّن أنّ أدوات المنطق الصوري تخفق حين تواجه جميع ظواهر اللغة الطبيعيّة. ورأى أنّ ما يُحتاج إليه بدلا من ذلك، إنّما هو نظريّة عرفنيّة: نظرية تقوم على قدرات الذّهن الإنسانيّ لا على قدرات الأنظمة الرّياضيّة التي يستعملها المناطقة[1]

كما أنّه أراد تجاوز الأبحاث التي كانت تعتمد الجملة موضوعا أساسيا للدراسة– كما كان سائدا في الأنحاء التقليدية– ولعل الفكرة التي انطلق منها لإثبات ذلك أنّ مجموع الأجزاء لا يعبر دائما عن الكل في عموميته و" قلّما يكون الجزئيّ المحدود المتواتر متضمنا الأحوال العامة، ثم إنّ هذا يؤدي إلى إساءة توزيع في المعطيات وصفا وتحليلا"[2]. فنظرية الفضاءات الذهنية مزج بين لسانيات الخطاب الفرنسية والفلسفة التحليلية الأنجلوساكسونية، وكانت بدايتها مرتبطة بالمنطق الصوريّ، وفلسفة اللغة، والأفضية الذهنية مشروع يهتم ببناء المعنى في الخطاب، هذا المشروع الذي أقامه فوكونياي على أساس منوال نظرية المجموعات، والذي يقوم على تمثيل الأفضية الذهنية بالمجموعات المنطقية، قد اختفى في كتاب فوكونياي وتورنر 2002.

---

[1] ينظر: محمد عبد الودود أبغش، نظرية الأفضية الذهنيّة مبادئها وتطبيقاتها، يافا للبحوث والدراسات والنشر والتوزيع، تونس، ط1، 2018، ص34.

[2] نظريات لسانية عرفنية، ص 198.

ونطرية الأفضية الذهنية نظرية ذهنية، وعليه فقد ارتبطت بها مصطلحات تتسم بالطابع الذهني على غرار الفضاء الذهني، مبدأ الاهتداء، بناة الأفضية، الفضاء الأب، الفضاء الابن، القادح، الهدف...وفيما يلي إحاطة بأهم المفاهيم التي قامت عليها هذه النظرية.

1- الأفضية الذهنية:

يعرفها فوكونياي في كتابه Mappings in thought and language بأنّها أبنية جزئية تتكاثر حينما نفكر ونتكلم؛ حيث تمكن من تقسيم دقيق للبنية المعرفية والبنية الخطاطية.[1] والأفضية الذهنية هي متصورات نظرية وضعت في الدلالة العرفنية لتيسر جوانب من بناء المعنى مهمة، فتتصور أنّها أماكن، أو أطر، كثيرا ما تبنيها أدوات معجمية أو نحوية تنشأ في سياقات تحل فيها المعلومات الدلالية- التداولية وتنتظم تبعا لمظاهر من الخلفية المعرفية، وكثيرا ما يمثل العالم الواقعي- أو تصور المتكلم لما عليه ذلك العالم- باعتباره فضاء الواقع/ الفضاء الأساس.[2]

والأفضية الذهنية هي أبنية وقتية وافتراضية تُبنى، وتتحرّك أثناء الخطاب، ويتطور المعنى ويتغير في هذه التمثيلات الذهنية بتطور سيرورته، فعندما نفكر، وعندما نتكلم تنشط مجموعات من العصيبات المجتمعة، ويحدث بينها ترابط من جراء تنشيطها تنشيطا مشتركا. وهذا يحدث في أنشطتنا العادية، وفي كلامنا لأنّه ما من نشاط إلا وهو مركب، وما من كلام أو تفكير إلا وهو مركب.[3] وعلى سبيل المثال قول أحدهم: كان أحمد طالبا متميزا العام الماضي.

ينقلنا هذا القول أو البنية الخطابية إلى الاعتقاد بأنّ المتكلم قد اعتمد مسارا تركيبيا معينا مستعينا بالعناصر اللغوية التي تخدمه للوصول على هدفه المرغوب؛ حيث يريد أن ينقل للمتلقي تصوره الذهني حول الطالب أحمد، وهكذا يبني المتلقي تصورا ذهنيا مفاده أنّ الطالب أحمد كان طالبا متميزا في العام الماضي، من خلال ما يسميه فوكونياي الأطر(إطار التميز وزمانه) وما يربط بين الفضائين الذهنيّ والواقعي هو الشخص أحمد، وهذا ما يسمى رابط التماثل، وما تجدر الإشارة إليه أنّ روابط التماثل تربط بين العناصر في كل من الفضاء الذهني الافتراضي، والفضاء الذهني الواقعي من غير أن تفيد أنّ لها السمات نفسها، والخصائص ذاتها.

---

[1] Fauconnier.G, Mappings in thought and langauge, Cambridge, cambridge university Press, 1997, p 11.

[2] نظرية الأفضية الذهنية مبادئها و تطبيقاتها، ص 40.

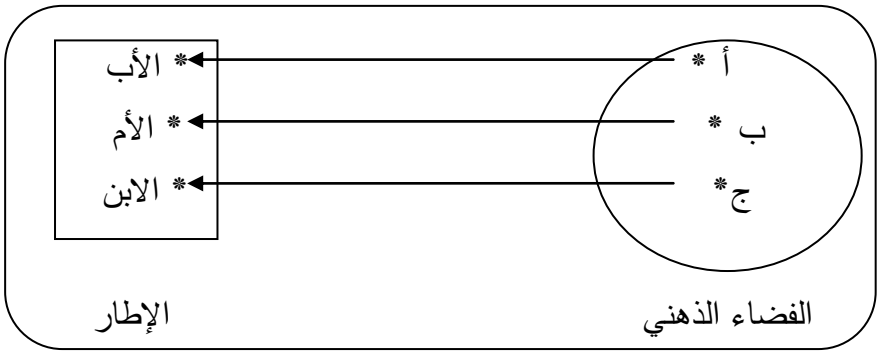
[3] الشعرية العرفانية مفاهيم و تطبيقات على نصوص شعرية قديمة و حديثة، ص 205.

والأفضية الذهنية هي رزم تصورية صغيرة تنشأ حين نتكلم أو نفكر، من أجل فهم وعمل محليّن(مخصوصين) فهي تجمعات شديدة الجزئيّة تضم عناصر تُبَنيِنها أطر، ومناويل عرفنيّة، وهي مترابطة، ويمكنها أن تتغير كلما انفتح الخطاب والفكر. فتتكاثر في انفتاح الخطاب، ويسقط بعضها على بعض بطرق متداخلة، وتزوّد ببنية ذهنيّة مجرّدة لنقل وجهة النظر والبؤرة، لتتيح لنا أن نوجه تركيزنا في أي وقت على أبنية شديدة الجزئية والبساطة، بينما نحتفظ بشبكة متبلورة من الترابطات في ذاكرة العمل، وفي الذاكرة الطويلة المدى.[1]

نظرية الأفضية الذهنية تسعى كغيرها من النظريات التي تشتغل تحت مظلة اللسانيات العرفنيّة إلى معالجة اللغة في إطار أوسع؛ حيث ترى أنّ هناك علاقة بين النحو، والتجربة فيبني المتكلم عباراته اللغوية بناء على الواقع والتجربة، أو اعتمادا على الخيال...ومن أفكار فوكونياي في هذا المجال" أنّنا نستعمل اللغة للحديث عن الأشياء الموجودة كما هي في حال الكون والتجربة، وعما يمكن أن يوجد، وعما سيوجد، وعما نعتقد أو نتصوّر وجوده، وعما نتمناه أو نفترضه كائنا، وعما نراه رؤية العيان، وعما به نُقنع، وما نتخيله في القصص والروايات وعما كان وعما كان من المفروض أن يكون وغير ذلك"[2]

ولأنّ الأفضية الذهنية تمثل أبنية ذهنية وقتية، وافتراضية تبنى وتحرك أثناء الخطاب، اعتمادا على الأطر، وأنّ الترابط بين هذه الفضاءات الذهنية قوامه روابط التماثل، يمكن اختصار مفهومي كل من الأطر وروابط التماثل فيما يلي:

أ- **الأطر:** تعرف الأطر بكونها تمثلات أو تصورات منظمة لوجوه اشتغال الكون، وهذه الأطر تمكننا من استعمال كل ما يتوفر من معطيات وإجرائها في وجوه عديدة ممكنة تضمن التفاهم على أساس واضح غير مكلف؛ حيث تحيل الوحدة الجارية على معناها، وتفهم دون عناء ما كان الإطار الذي تدخل في تكوينه ماثلا في الذهن[3] وهكذا يمكن اعتبار الإطار هو ما تثيره الوحدة المعجمية من تمثلات وتصورات تدور في نفس الحقل الدلالي، وهذا ما سيوضحه أكثر الشكل التالي:



[1] نظرية الأفضية الذهنية مبادئها و تطبيقاتها، ص 39.

[2] نفسه، ص 199.

[3] نظريات لسانية عرفنيّة، ص 204.

إنّ الإطار إضافة إلى كونه يتضمن الوحدات التي تشكله فإنه يتضمن أيضا دور هذه الوحدات سواء كانت مفردة أو متعددة، وتحديد الأدوار لهذه الوحدات يكون في ضوء تأطير للتجربة الفيزيائية المادّية أو الثقافية الاجتماعية، فالدور الذي تلعبه الوحدة يكون بناء على تصورنا لبنية الإطار الذي تكون فيه الوحدة. ومن أمثلة ذلك أنّ دور الأبوّة والبنوّة لا يتصوّر إلا في إطار الأسرة، وكذا الأستاذ، المدير، المتعلم، وما إليها تفهم في إطار المدرسة. وأثناء الحديث عن الأطر فقد نبه فوكونياي أنّ بنية الأطر، والأدوار تمثل واحدا من أحسن ما يمثّل الاهتداء العرفنيّ الاختلافيّ، ومن أمثلة ذلك قولنا:

- للمدير أنف أفطس

حيث تنتسب الصفة إلى الشخص في ذاته لا إليه قائما بدور المدير[1]، أو تسند إليه صفتان أو أكثر بناء على تعدد الأدوار كما في قولنا:

- جمال مقاتل ممتاز، وصديق رائع، ولكنه مدير فاشل.

ب- **الروابط:** تترابط عناصر الأفضية الذهنية بروابط؛ حيث تقوم هذه الأخيرة بالربط بين الفضائين الذهني الافتراضي، والفضاء الواقعي من غير أن تفيد هذه الروابط أنّ عناصر الفضاءين لهما السمات والخصائص نفسها، وعادة" يتحقق الترابط في أداة أو قرينة ظاهرة"[2] ولأنّ البنية اللغوية تعكس، وبكل دقة مظاهر العرفنة البشرية، وما يساعد على ذلك هي التجربة؛ فتكون لنا القدرة على تسمية الأشياء، والاهتداء إلى المقصود منها بالاعتماد على الترابطات العرفنيّة، وهذا ما سيوضحه المثال التالي في قول أحدهم مثلا:

- امرِؤ القيس الملك الضليل.كان في عصره شاعر الجزيرة العربية.

حيث إنّ المركب الحرفي في عصر(هـ) باني فضاء، فينشئ فضاء جديدا هو(العصر الجاهلي) فنلاحظ أنّ الضمير(هـ) يحيل على شخص واحد هو" امرؤ القيس" وهذا ما يعرف في الدراسات اللغوية بالإحالة بالضمير، والعبارة المعتمدة(هـ) تسمى العائد، والعبارة التي تعتمد عليها في بيان معناها تعرف بالمفسر(امرؤ القيس) وقد ذكر ايفانس وقرين أنّ في إنشاء علاقة بين العائد، والمفسر نوعا من الاستدلال، فهو تأويل نحصل عليه بإنشاء تقارن إحاليّ بين العبارتين، والسبب في اعتماد العائديّة على الاستدلال افتقار العبارة(هـ)- على خلاف الاسم" امرؤ القيس- إلى خصائص دلالية لبيان مرجعها الذي تنفرد به: ذلك أنّها يمكن أن تحيل على أيّ كيان مذكر؛ أي إنّ على السامع/القارئ أن يحصل على الكيان المحال عليه بالبحث في السياق عن المرشح المناسب. ومما لا شك فيه أنّ لذلك البحث ضوابط ينضبط بها، منها أنّ الضمير يعود إلى أقرب مذكور يوافقه نحويا ويطابقه.[3]

---

[1] ينظر: نظريات لسانية عرفنية، ص204،205.

[2] نفسه، ص 206.

[3] ينظر: نظرية الأفضية الذهنية مبادئها و تطبيقاتها، ص 50،51.

إنّ الربط بين الأفضية الذهنية يكون باعتماد ما تحققه الأدوات أو القرائن اللغوية الظاهرة، إضافة إلى أنّه يمكن أن" تترابط عناصر الأفضية الذهنية بروابط تنشئ إسقاطات بين العناصر المتناظرة، ويكون تحديد النظائر بالدالة التداولية بيان ذلك أنّه حين تكون لعنصرين أو أكثر في أفضية ذهنية متعددة دالة تداولية تربطهما فهما نظيران والدالة التداولية أنواع متعددة، من أبرز أنواعها التطابق"[1] وقد يكون التطابق نتيجة استخدام الرابطة، وهي بالإنجليزية ممثلة في(be) ويمكن أن تعتبر أفعال مثل(بقى، مازال، صار، أصبح...) روابط بين الأفضية، ويبين فوكونياي ذلك بالنظر في البنية النحوية للصورة، وقد بين ذلك من خلال: م.س1Ø م.س2 بحيث يكون م.س1 وم.س2 مركبان اسميان، ويعينان العنصرين أ1، وأ2 على التوالي؛ حيث يكون أ1 في الفضاء س وأ2 في الفضاء ص ولنفترض الدالة(f) الرابط الوحيد الذي يجمع بين الفضاءين س، وص، فالعبارة اللغوية م.س1 Ø م س2 ستبين أن أ2 الموجودة في ص نظير أ1 الموجود في س بواسطة الرابط د: أ2□ د(أ1)

وجاء في الثقافة العربية القول بأنّ " خالد بن الوليد سيف الله المسلول" وهو لقب عرف به ويعنيه من بين غيره، هنا يمكن القول أنّ الاسمين(خالد بن الوليد، وسيف الله المسلول) نظيران: والدالة التداولية التي تربط بينهما هي التقارن الإحاليّ أو التطابق؛ أي إنّ العبارتان تحيلان على شخص واحد، وتكونان سلسلة إحالية. والأمثلة كثيرة في مثل هذه الإحالة/ الترابط على غرار الألقاب التي تكون بين الأصدقاء، أو الرموز(كلمات السر) التي تطلق في الواقع(بين الأفراد، أو في المؤسسات المدنية، أو العسكرية) لتعيين جندي أو عميل... برقم أو عبارة. ففي هذه الأمثلة وغيرها حيثما تكون عناصر الأفضية الذهنية مقترنة إحاليا(نظائر يربطها التطابق) فإنّ رابط التطابق هو الذي يربطها.[2]

تتكاثر الأفضية الذهنية أثناء انبِنَاء الخطاب، فالفضاء الذهني الواحد يقود إلى بناء وتوليد أفضية ذهنية أخرى جديدة، وقبل الحديث عن بواني الأفضية نعرج للتعريف بالفضاء الذهني.

الفضاء الذهني: هو جملة المعلومات المنظمة المتعلقة بالمعتقدات، والأشياء، ويتكون من عناصر، وليس من الضروريّ أن تكون لتلك العناصر مراجع(في المعنى السوسيري) وقد يحدث أن يطابق فضاء ذهني حالا من حال الأشياء في الكون(مطابقة كلية أو جزئية) فيكون التطابق بين عنصر من عناصره، وشيء من الواقع، ويكون التطابق بين خصائص ذلك العنصر، وخصائص الشيء الواقعي. ويمكن أن يمثل الفضاء الذهني عالما متخيلا منبنيا بوجه من الوجوه فليس من الضروريّ أن يكون خاضعا للتّقييم العقليّ المنطقي فيعتبر مستقيما أو غير منطقيّ[3] ولأنّ الفضاء الذهني بنية عرفنيّة تتبني فيها المجالات، وتنتظم اعتمادا على جملة من الروابط.

---

[1] ينظر: نظرية الأفضية الذهنية مبادئها و تطبيقاتها، ص 49.

[2] نفسه، ص 49،50.

[3] نظريات لسانية عرفنيّة، ص 206.

أنواع الفضاء الذهنيّ: في هذا السياق يمكن الإشارة إلى أنّ الفضاء قد يكون

1- **الفضاء الأساس:** وهو الذي يعبر عن عالم الواقع؛ أي حالة الموضوع الذي يجري الحديث عنه كما في الواقع.

2- **الفضاء الابن:** وهو فضاء يتم الاهتداء إليه من خلال تطابقه مع نظيره الفضاء الأساس.

والمثال التالي سيوضح نوعي الفضاء الذهني ففي قولنا:(في الصورة تبدو خولة أجمل.) هنا الفضاء الأساس يتمثل في ما نفهمه من خلال الجملة أي ملامح خولة في الواقع، أما الفضاء الابن فتمثله عبارة(في الصورة) أين تبدو ملامح خولة أجمل[1].

والأفضية الذهنية أبنية جزئية وهي أيضا أبنية، وقتية، وافتراضية تتكاثر حينما نفكر، ونتكلم، وهذه الأبنية الجزئية التي يمثل كل بناء جزئي منها فضاء ذهنيا يرتبط بفضاء لاحق له أو سابق عنه، وبناء على هذا الترابط يتشكل الخطاب، ويتم التواصل بين الأفراد، وبناء الأفضية الذهنية يحتاج إلى أدوات وآليات عرفت ببناة الأفضية.

بناة الأفضية: هي آليات تتباين في الخطاب فقد تكون(مركبات أو وحدات نحوية) كلها تعمل مجتمعة على بناء الخطاب، وهنا يمكن الإشارة إلى أن فوكونياي اعتبر أنّ" العبارة اللغوية ليس لها معنى في ذاتها؛ بل لها معنى ممكن، وإنّه فقط في الخطاب التام، وفي السياق ينتج المعنى فعليا"[2] وعليه يمكن القول إنّ المعنى يتحقق اعتمادا على كل من القرائن اللغوية، والسياقية والمقاميّة. وعلى الرغم من أهمية القرائن النحوية فإنّها غير كافية لوحدها لتحديد بناء الخطاب، ومعناه. وقبل الحديث عن الأدوات النحوية المساهمة في بناء الأفضية الذهنية نوضح أنّ:

بناة الافضية هي آليات يستعملها المتكلم ليجر سامعه إلى تأسيس فصاء ذهني جديد، وهي العبارات المتحققة في الخطاب(مركبات أو وحدات نحوية) تؤسس فضاء ابنا لفضاء أساس يترابطان بوجه ما، ولا تحمل بناة الأفضية في ذاتها معلومات عن الفضاء الجديد، ويتكون من الأسماء، والصفات، وكل ما يعبر عن الزمان، والمكان، وغيرهما من الأطر الافتراضية. أما اشتغال بناة الأفضية فيكون في جميع مفاصل الخطاب؛ حيث إذا وردت في بداية الخطاب أسست فضاء ذهنيا أساسا، وإذا ما كانت في ثنايا الخطاب أسست فضاء جديدا يضاف إلى سابقيه. وهنا تجدر الإشارة إلى أنّ بناة الأفضية ليس بالضرورة أن تكون لغوية فقد تنشأ أفضية جديدة، وتتأسس بأدوات غير لغوية من قبيل الهيأة، أو عناصر المقام.

---

[1] ينظر: نظريات لسانية عرفنيّة، ص 207.

[2] نظرية الأفضية الذهنية مبادئها وتطبيقاتها، ص 40.

ومن بناة الأفضية الذهنية ما يعتبر أطرا لحدث القول أو الكتابة، وهي عبارات تبنى عند السامع، بفعل التعود، تطلعا إلى نوع مخصوص من الإطار تجري فيه الأحداث، وتتموضع فيه الأشياء. ومن ذلك وعلى سبيل الذكر ما يكون في الخرافات، والنوادر، والمقامات...إلخ وأيضا من الأدوات بناة الأفضية البسملة، وما إليها من فواتح الخطب وأسماء الإشارة إلى المكان من قبيل" هنا لندن" ومنها يحدثكم فلان. في المراسلات الإعلامية، وفي" كان يا مكان في قديم الزمان" أو" يحكى أنّ" أو" زعموا أنّ" و ما إليها في الخرافات أو الأمثال. أضف إلى أنّ هناك أدوات تبني الأفضية الممكنة، والتي تعبر عن الإمكان كالتمني، والتوقع، والالتماس، وما إليها، وعن الشرط، وما يلابسه من الظرف، وذلك من قبيل حروف الشرط" إن" و" لو" والتي تبني فضاء ذهنيا يكون فيه مضمون العبارة بعدها قائما وإن افتراضيا.[1]

إنّ بناء الأفضية الذهنية يكون متزامنا مع تفكير، وحديث المتكلم؛ أي يكون آني، ومن بين بناة الأفضية العبارات النحوية التي تقوم بإنشاء فضاء جديد، أو تنقل البؤرة إلى فضاء حاصل؛ حيث من صور بواني الأفضية النحوية نجد على سبيل المثال؛ المركبات الحرفية، والظروف، أدوات الشرط، والتخيير، ومركبات الفعل– الفاعل(من أبرزها سياقات الاعتقاد)[2] وتكون بعدها جملة فرعية مثل(يظن زيد[أنّ عمرا يريد قهوة]) حيث إنّه من أبرز خصائص بواني الأفضية أنّها تقود السامع/القارئ إلى إنشاء تصورات ذهنية تتجاوز الزمان، والمكان المتواجد بهما، فإما تقود للعودة إلى الماضي أو تحمله إلى توقع المستقبل، كما تحيله على أماكن تتجاوز المكان الذي يكون فيه أو تضعه أمام مقامات افتراضية أين تتبين له أفكار، ومعتقدات جديدة.

ويرى الباحث ميشل ب.سميث أنّ بعض العبارات اللغوية تنشئ أفضية ذهنية؛ وأنّه في بعض الحالات البنية النحوية نفسها هي التي تمثل، وتحيل على تلك الأفضية الذهنية، وعليه اعتبر أنّ هناك من اللغات ما ليس لديها بناة أفضية فحسب، وإنّما لها أيضا عبارات سماها معيّنات الأفضية، ويمكن التمثيل لذلك بضمير الشأن في اللغة العربية باعتباره أحد أدوات الإحالة على ما سيكون ذكره لاحقا في الخطاب؛ أي أنّها تحيل، وترتبط بجزء من الخطاب لم يذكر بعد كقولك مثلا:

أكره أن يسافر جمال غاضبا.

فضمير الشأن في مثل هذا المثال اتصل بفعل يعتبر من أفعال بناء الأفضية المعبرة عن المشاعر؛ حيث يلاحظ أنّ ضمير الشأن هنا قد بيّن ووضح البعد التصوري بين الفاعل العمدة، والعلاقة(المكروهة) القائمة في الأفضية الفضلة.

---

[1] ينظر: النص والخطاب مباحث لسانية عرفنية، ص 207،208.

[2] ينظر: نظرية الأفضية الذهنية مبادئها وتطبيقاتها، ص 43.

ووظيفة ضمير الشأن في الخطاب هو استباق الأفضية الذهنية التي تنشئها بواني الأفضية مثل(كره، أغاظ) بأن يشير نحويا بالضمير إلى الأفضية نفسها؛ أي القضايا المعبر عنها لغويا(أن يسافر جمال غاضبا)[1] وبهذا يتضح أن ضمير الشأن(ه) قد ربط بين الفضاء الذهني الذي قدمه الفعل(كره) وبين الفضاء الذهني اللاحق- الذي أحال عليه الضمير- في كره الفاعل العمدة لسفر صديقه غاضبا، وهذا ما عبر عنه لغويا في جملة(أن يسافر جمال غاضبا) و أشار الباحث" ب. سميث" أنّ" فوكونياي" لم يذكر هذه الفكرة حول ضمير الشأن في كتبه، إلا أنّ" ب.سميث" اعتمد في إثبات دور ضمير الشأن على ما تقدم من بعض الأمثلة في لغات مثل الإنجليزية، والألمانية، والروسية؛ حيث ثبتت صحته، وبالتالي على نظرية الافضية الذهنية أن توسع لتشمله.

ت- العناصر:

لأنّ الأفضية الذهنية هي مجالات تصورية تبنى أثناء إنتاج الخطاب؛ فهي تحتوي عناصر لغوية إما تكون هذه العناصر جديدة تبنى أثناء القول أو إنّ هذه العناصر هي كيانات موجودة سابقا في النظام التصوري، والعناصر المقصودة هنا هي: المركبات الاسمية(م.س) ممثلة في:

- أسماء الأعلام مثل(زيد، هند، زيد بن عمرو، حصان...)
- الصفات: مثل(الملك، الوزير الأول، عيون خضراء، حصان عربي...)
- الضمائر:(هو، هي، هما، هذه، ذلك، تلك...)

والمركبات الاسمية يكون ورودها في الخطاب على شاكلتين، إما تكون مصحوبة بأداة التعريف" ال" فتكون بذلك ذات تأويل معرّف كقولك(الحصان العربي، وفي أسماء الأعلام كخالد بن الوليد، عمرو بن العاص...) وإذا ما كانت مجرّدة من" ال" التعريف فهي أسماء ذات تأويل منكّر كقولك(حصان عربي، وأحصنة...) ولكلا المركبين المركب الاسمي المعرف، والمركب الاسمي المنكّر، خصائص يكشف للقارئ عنها، فالمركبات الاسمية المنكرة غالبا ما تدخل عناصر جديدة في الخطاب ولم يسبق أن ذكرت في الخطاب وبالتالي فهي تنتج فضاء ذهنيا جديدا في قولك(اشتريت كتابا جديدا) وعلى النقيض من ذلك فإنّ المركبات الاسمية المعرفة وظيفتها هي إعمال الوجه الاقتضائي، ذلك أنّها تقتضي معرفة سابقة؛ أي تعود بالمتلقي إلى عناصر يهتدي إليها في ما سبق من الخطاب؛ أي أنّها معروفة عند كل من المتكلم والسامع؛ إما لكونها معهودة عند كليهما(المتكلم/السامع) أو لأنّه سبق ذكرها في الحديث مثل(كان الكتاب الجديد مفيدا) وهذه العبارة تعود بالسامع إلى فضاء ذهني سابق، وهو الحديث الذي دار بينه، وبين المتلقي في كونه اشترى كتابا جديدا.

[1] نظرية الأفضية الذهنية مبادئها وتطبيقاتها ، ص 44،45.

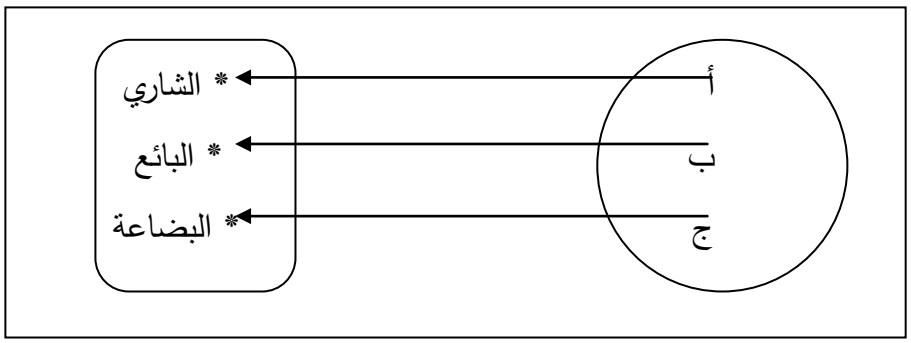
ث- الخصائص و العلاقات:

الفضاء الذهني يتأسس على جملة من العناصر، تقوم بين هذه العناصر علاقات، وما تسعى إليه نظرية الأفضية الذهنية هو البحث في الكيفية التي تترابط بها تلك العناصر، فتبيّن بواني الأفضية الذهنية الخصائص المسندة إلى العناصر، والعلاقات القائمة بين عناصر الفضاء الواحد. وما يساعد على تَبَنيُّن الأفضية الذهنية داخليا هو البنيات المعرفية الحاصلة في المعرفة الثقافية، والمعرفة بالعالم، وذلك اعتمادا على الأطر، والمناويل العرفنية، وقد ذكر فوكونياي أنّ لايكوف بيّن أنّ الأفضية الذهنية تبنينها مناويل عرفنيّة مؤمثلة، وهو ما اعتبره فوكونياي نوعا من الترابط الخطاطي؛ حيث مثّل لذلك بالحالة التي يكون فيها المنوال العرفني المؤمثل إطارا- كما جاء به فيلمور- مثل إطار" البيع والشراء" وما يحتويه من(بائع، شار، بضاعة، نقود، ثمن) وغيرها من الاستدلالات المتعلقة بالملكية، والعهود، وغيرها.

فإن جرت في الخطاب جملة من قبيل:

- اشترى زيد ذهبا من عمرو.

فإن كان زيد، وعمرو، وذهب يتطابقون مع العناصر أ، ب، ج في فضاء ذهنيّ، فإنّ تلك العناصر تُسقط على الخانات المناسبة لها في إطار" البيع و الشراء" كما يبينه الشكل التالي:[1]



بيد أنّه تجدر الإشارة إلى أنّ الأطر، والمناويل العرفنيّة المؤمثلة هي أبنية معرفيّة حاصلة قبل بناء الخطاب، لتجذرها في النّظام التصوّريّ. وأنّ كل من البواني الأفضية، والعناصر(المدرجة في الفضاء الذهنيّ) والخصائص، والعلاقات تدفع إلى اجتذاب هذه البنية المعرفية الماقبليّة، وتسمّى العمليّة التي تقوم باجتذاب الأطر، والمناويل العرفنيّة المؤمثلة عملية الخطاطة. وهذا ما سيوضحه المثال التالي:

- في الحكاية، يشتري جحا دقيقا.

فباني الفضاء(في الحكاية) يدفعنا إلى اجتذاب إطار السرد، وتدفع العناصر المدمجة في الفضاء(جحا والدقيق) إلى اجتذاب أطر متعلّقة بالشخصيات الخرافية والطرائف، والطعام وما يؤكل(مثل الدقيق) وأخيرا فإنّ عبارة يشتري تعبّر عن علاقة بين عنصرين، وتدفع إلى إطار الشراء(أ، ب) بدورين: دور المشتري الذي أسقط على العنصر(أ)(الذي أدخلته عبارة جحا) ودور المُشتَري الذي أُسقط على العنصر(ب)(وقد

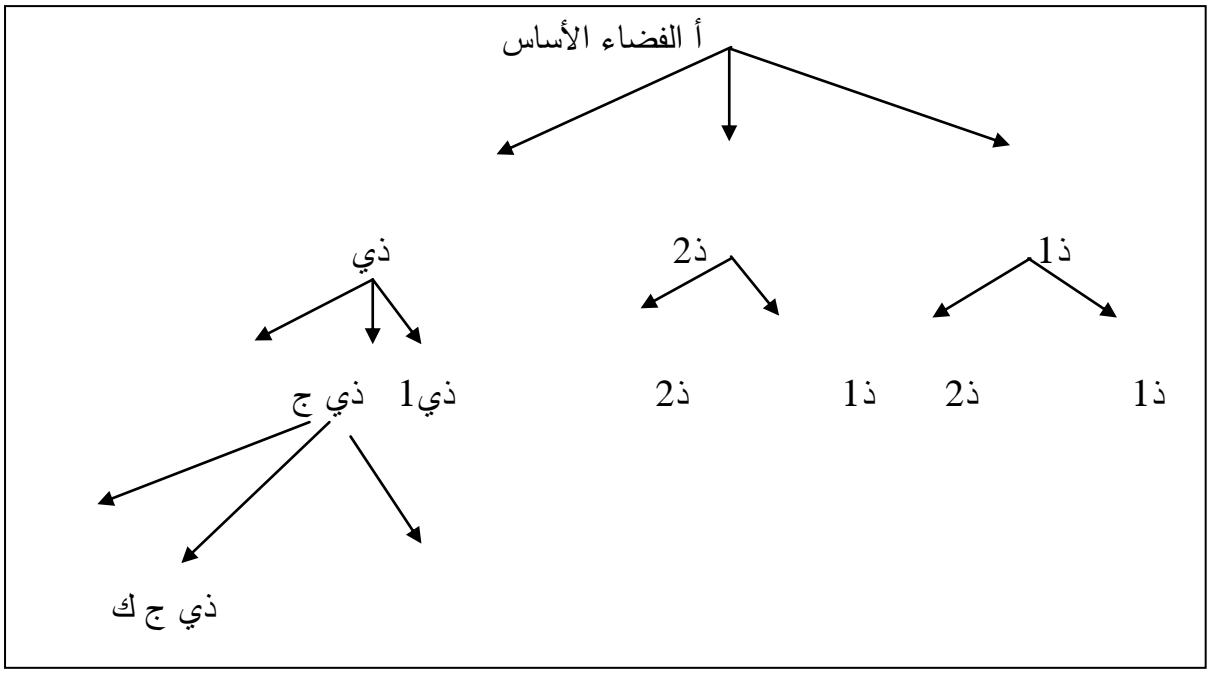
[1] ينظر ، نظرية الأفضية الذهنية مبادئها وتطبيقاتها، ص 46،47.

أدخلته عبارة دقيقا). هذا يقيم علاقة بين عنصري الفضاء الذهنيّ(فضاء الحكاية) وبذلك تنشأ بنية إضافيّة ناتجة عن استنتاج الخطاطة تكمّل الفضاء الذهني، وتزيده ثراء.[1]

ج- شبكات الأفضية الذهنية:

تبين أنّ الفضاء الذهني عند إنبنائه يرتبط بغيره من الأفضية الذهنية في الخطاب سواء كانت هذه الأفضية سابقة له أو لاحقة إليه، ويكون قوام هذا الترابط خاصية التبعيّة، فتنشأ في الخطاب شبكة مرتبة ترتيبا جزئيا. وفي أثناء إنبناء الخطاب يكون أحد الأفضية أساسا للنظام(نظام الأفضية) وأحد الأفضية يكون في البؤرة، وهذا الفضاء الذي يكون في البؤرة(قد يكون الفضاء الأساس) والبناء في المرحلة اللاحقة ينتسب إلى الفضاء الأساس أو إلى الفضاء البؤرة. وما وضحه فوكونياي في هذه النقطة أنّ وجهة نظر المشاركين في الخطاب تنتقل في شبكة الأفضية من فضاء إلى فضاء لاحق، مع محافظة الفضاء الأساس على قابلية الاهتداء إليه باعتباره نقطة انطلاق ممكنة إلى بناء آخر.

شبكة الأفضية[2]



د- النظائر والروابط:

إنّ الأفضية الذهنية تترابط فيما بينها بالاعتماد على روابط تقيم إسقاطات بين العناصر المتناظرة. أين يكون لعنصرين أو أكثر في أفضية ذهنيّة متعدّدة الدالة التداولية تربطهما معا كونهما نظيران؛ حيث يمثل التطابق أحد أهم، وأبرز أنواع الدالة التداولية، وما يجسد التطابق جملة من الأفعال الرابطة مثل(بقي،

[1] نظرية الأفضية الذهنية مبادئها وتطبيقاتها ، ص 47.

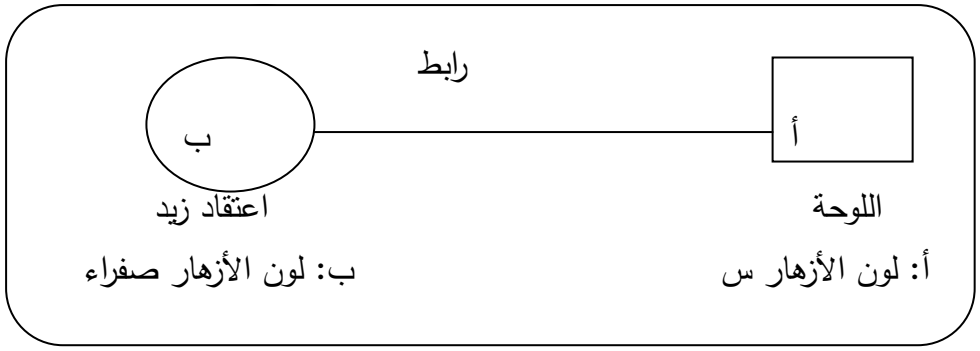
[2] ينظر: نفسه، ص 48.

مازال، صار، أصبح...فتعمل هذه الأفعال على الربط بين الأفضية. ففي الثقافة العربية، وأثناء الاطلاع على خطاب يحمل عبارتان من قبيل" امرؤ القيس" وهو اسم لشاعر مشهور، وعبارة الملك الضّليل وهي لقب يعرف به ويعينه، فنقول إنّهما نظيران. والدالة التداولية التي تربط الكيانين المحال عليهما بامرئ القيس، والملك الضّليل هي(التقارن الاحالي أو التطابق) فحيثما وجدت عناصر في أفضية ذهنية مقترنة إحاليا فرابط التطابق هو الذي يربطهما.[1]

وظيفة الروابط هي الوصل ما بين المجالات والأفضية؛ حيث تضمن الروابط استمرار الإحالة على نمط واحد مستقيم خلال الخطاب، وتضمن خاصة توزع المعلومات بشكل يحقق الفهم وذلك بأن يقترن كلّ عنصر بكلّ ما له من نظائر في المجالات المختلفة بما له من الخصائص والأطر.[2] وعليه أثناء إنبناء الخطاب فإنّ المتكلم يتكلم، ويفكر في آن واحد، وباسترسال الخطاب تبنى الأفضية الذهنية وتترابط، وذلك بناء على جملة من القيود النحوية، والسياقية المقامية، والثقافية. ونشير إلى أنّ التناظر الذي يكون بين فضائين ذهنيين(أ وب) لا يحكمه التطابق دائما، صحيح أنّ التطابق ييسر الربط بين عناصر الفضائين؛ ومثال ذلك:

- يظن زيد أنّ الأزهار في اللوحة صفراء.

في هذا المثال تعتبر(اللوحة) فضاء والدا، واعتقاد زيد فضاء ابنا، وهذا الفضاء مدمجا في الفضاء الأكبر وهو اللوحة؛ حيث تم الإقحام بين الحقيقة التي تحملها اللوحة، وما يتصوره ذهن زيد بواسطة الفعل(يظن) وهو يعتبر فعل مدمج introructeur والرابطconnecteur هو اللوحة– الذهن كما يوضحه الشكل التالي:



فالتناظر هنا بين الفضاء الأب(النمط) والفضاء الابن(الهدف) ليس هو لون الزهور في اللوحة ولونها في ذهن زيد، فإن كان التناظر بيّنا في الموضوع(الأزهار) والاختلاف في الصفة(لون الأزهار) فإنّه

[1] ينظر: نظرية الأفضية الذهنية مبادئها وتطبيقاتها، ص 50.

[2] النص والخطاب مباحث لسانية عرفنيّة، ص 208.

يجعل للعناصر التي في الفضاء الأب(أ) والتي في الفضاء الابن(ب) نوعا من التطابقcorrespondance الذي يسّر الترابط بين الفضاءين أو عناصر الفضائين فخلق في ذهن زيد مطابقا لما هو في اللوحة.

إلا أنّ ما يثير الاهتمام هو الاختلاف بين الفضاءات الذهنية في الكلام العادي، واليومي، وبين الفضاءات الذهنية في الأدب، والإبداع الفني، وهذا ما نجده في الفضاءات الذهنية المولدة في القصائد؛ حيث نلمس التباعد في الموضوع والتوصيف معا أو بعبارة أخرى يوجد اختلاف في نوعية العناصر بين كل من الفضاء الأب والفضاء الابن ومثال ذلك يوضحه قول" محمود درويش"

- ألهو بالرغوة الشبيهة بغيمة تلمع فيها ألوان موسمية وتنطفئ.

من خلال المثال يتضح الاختلاف في نوعية العناصر بين الفضاء الأب، والفضاء الابن، ففي الأول(الفضاء الأب) الرغوة محمول اسميّ يدل على مجموعة من الدوائر الهوائية المترابطة والشفافة في ميدان مائي محدود، ولكن الغيمة شكل غير شفاف في فضاء سماوي واسع.

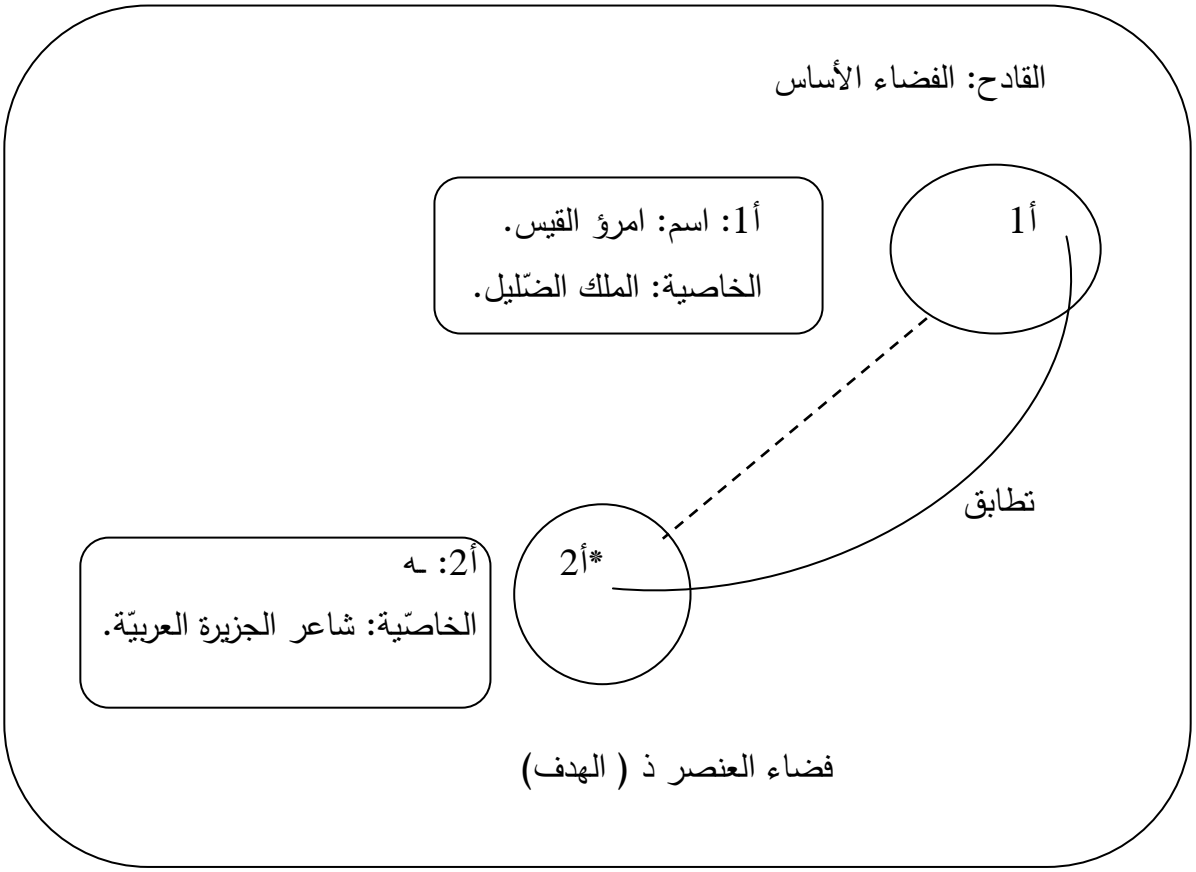
وعليه فهذا يقود إلى القول إنّ التناظر الذي يحدث بين فضاءين بعيدا عن مقتضيات العلاقة التطابقية بين كيانات كلا الفضاءين، يعود هذا الترابط إلى الوظيفة التداولية على حد تعبير(نونبارغG.Nunberg) ويعني بها وفق ما نقل عنه فوكونياي: القدرة على إقامة علاقات بين أشياء لها طبيعة مختلفة لأسباب سيكولوجية، وثقافية أو تداولية محلية: الروابط المقامية بهذا الشكل تسمح بالإحالة على شيء بواسطة شيء آخر مرتبط به بشكل مناسب.[1]

د- مبدأ الاهتداء:

يقدم فوكونياي لمبدأ الاهتداء التعريف التالي يمكن لعبارة تسمّي أو تصف وحدة معلومة من مجال ما أن تجريَ للإحالة على وحدة أخرى من مجال آخر، تسمى الوحدة الأولى قادحا، وتسمى الثانية هدفا وعملية الإحالة اهتداء.[2] وبالعودة إلى المثال الذي سبق ذكره في عنصر الروابط يتضح مبدأ الاهتداء؛ حيث ينشأ رابط التطابق بين العائد(ه) ومفسره امرؤ القيس، فيصل رابط التطابق بين النظيرين، العنصرين أ1، وأ2 فيهدي هذا الرابط إلى نظير واقع في فضاء ذهني آخر، فيحصل الاهتداء إلى ذلك النظير. وخاصية التطابق هنا بين القادح(المحيل) والهدف(المحال عليه) تكون من خلال الإسقاط، وهذا الأخير(الإسقاط) هو عملية ربط تصورية ينشئها الاستدلال، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:

[1] ينظر: الشعرية العرفانية، ص 209،210.

[2] نظريات لسانية عرفنية، ص 206.



ويقوم مبدأ الاهتداء على أنّ العبارة التي تسمّى عنصرا في فضاء ذهنيّ أو تصفه يمكن أن تستعمل للاهتداء إلى نظير ذلك العنصر في فضاء ذهني آخر. وقد وضح فوكونياي أنّه أثناء الاهتداء، وتعيين العنصر المسمى أو الموصوف في الفضاء الذهني الأول يكون قادحا، والعنصر المعين الثاني هو الهدف. وقد استنتج كل من إفانس وقرين من مبدأ الاهتداء نتيجتين:

الأولى: إنّ العبارات المحيلة على نظير مخصوص كثيرا ما يمكن لها أن تقدم اهتداء إلى كيانات في الأفضية الذهنية في أيّ اتجاه؛ أي إنّ الرّوابط يمكن لها أن تربط الأفضية صاعدة أو تربطها نازلة، فإنّ حدث هذا كان الرّابط رابطا مفتوحا.

الثانية: أنّه يمكن الاهتداء إلى نظائر متعددة،[1] ويمكن توضيح ذلك من خلال المثال التالي:

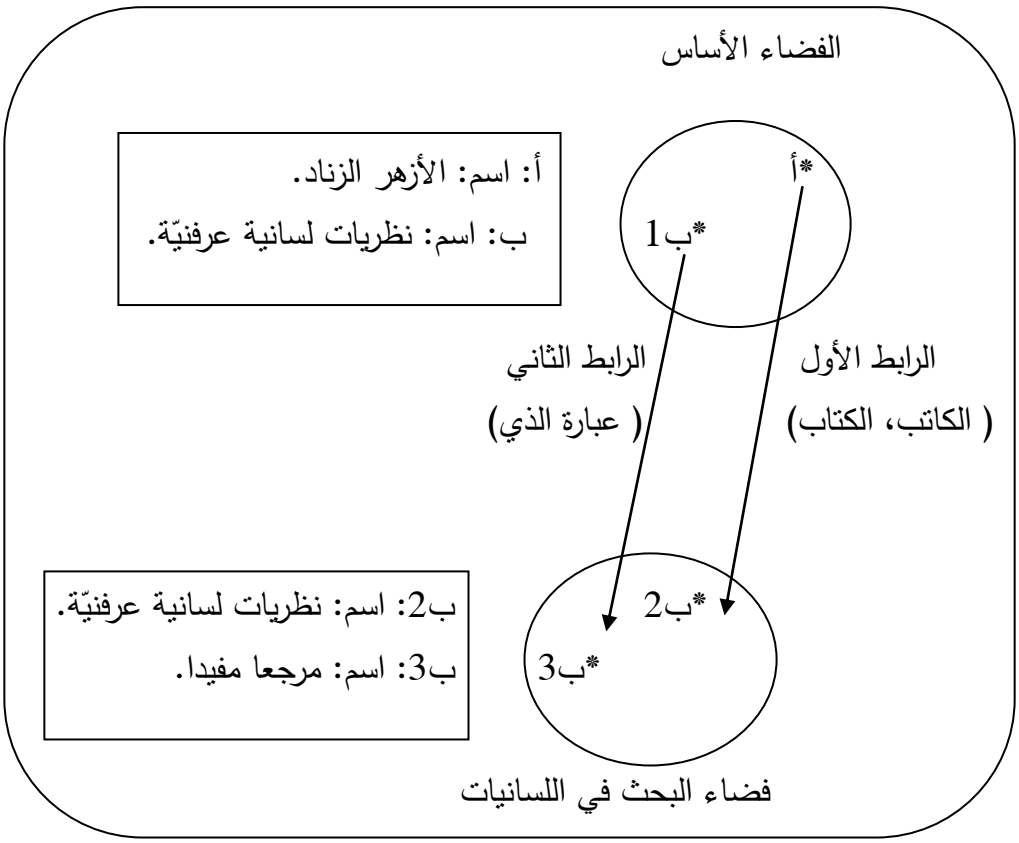
- في اللسانيات ألّف الأزهر الزناد نظريات في اللسانيات العرفنيّة، الذي مثّل مرجعا مفيدا.

في هذا المثال ينشئ باني الفضاء(في اللسانيات) فضاء علم اللسانيات؛ حيث يتضمن هذا الفضاء معلومات عن اللسانيات من: باحثين وكتاب وكتب، وأبحاث ونحو ذلك، وهي معلومات لم ترد صراحة في الجملة بل يتم استنتاجها من معرفتنا بإطار" اللسانيات" الذي ينشئ بدوره روابط بين الكتاب الباحثين وكتبهم.

[1] ينظر: نظرية الأفضية الذهنية مبادئها وتطبيقاتها ، ص 51إلى 54.

فالفضاء الأساس يمثل فضاء الواقع للمؤلف" الأزهر الزناد" وفيه العنصران اللذان أدخلتهما عبارتا"الأزهر الزناد" و"نظريات لسانية عرفنيّة" والمعلومات التلقائية والثقافية التي تؤكد على العلاقة بين الباحث ومؤلفه.

أما فضاء البحث اللسانيات، ففيه يتم الربط بين" نظريات لسانية عرفنيّة" و" مثل مرجعا مفيدا" هذا الربط الذي أنشأته عبارة" الذي" والتي تقدم أمرا بإنشاء رابط بين هذين النظيرين.



هـ) **الأدوار والقيم:** لما كانت الأطر تعبر عن تمثلات التصورات منظمة لوجوه اشتغال الكون، وهذه الأطر تمكننا من استعمال كل ما يتوفر من معطيات وإجرائها في وجوه عديدة ممكنة؛ وعليه تفهم معاني الوحدات المشاركة في بناء الخطاب ما دام الإطار الذي تدخل ضمنه هذه الوحدات ماثلا في ذهن كل من الملقي/المتلقي، وعادة ما يكون تحديد الأدوار مرتبطا بالتجربة الفيزيائية والمادية أو الثقافية الاجتماعية.[1]

وعادة ما تُحدث المركبات الاسمية المعرفة نوعا من اللبس أثناء محاولة فهم المعنى المقصود من الخطاب، ومرد ذلك أنّ المركبات الاسمية المعرفة قد تكون لها قراءة الدّور، أو قراءة القيمة، وهذا ما سعت نظرية الأفضية الذهنيّة توضيحه؛ حيث اعتبر فوكونياي أنّ المركبات الاسمية المعرفة ليست لها إحالة ثابتة: فقد تحيل على مرجع واحد، وقد لا تحيل عليه. وفي المثالين التاليين توضيح لذلك:

[1] ينظر: نظريات لسانية عرفنية، ص 204.

1. يتغير الرئيس كل خمس سنوات.
2. سيارتك المرسيدس في تبدل دائم.

فالالتباس الذي يقع في هاتين الجملتين أنّ كل من المركبين الاسميين(الرئيس، سيارتك) قد ترتبط قراءتهما بالدور، أو بالقيمة؛ حيث إذا ارتبطت قراءة المركب الاسمي(الرئيس) بالدور فهنا يكون التركيز على وظيفته بقطع النظر عمن يقوم بذلك الدور، فيكون التأويل أنّ الشخص الذي يشغل منصب الرئيس يتم تغييره كل خمس سنوات. أما إذا ارتبطت قراءة المركب الاسمي بالقيمة فترتبط بالشخص(الذات، الفرد) وبالتالي تعني أنّ الشخص الذي يشغل منصب الرئيس يتغير فيه مظهر من المظاهر كل خمس سنوات، كأن يتغير لون شعره أو تظهر عليه ملامح التقدم في العمر...أو نحو ذلك، وما قيل عن المركب الاسمي(الرئيس) يقال عن المركب الاسمي(السيارة) [1]

ولتقريب المعنى أكثر فإنّه من الواضح أنّ المركبات الاسمية في قراءة الدور تدل على الجنس(أيّ فرد) وفي قراءة القيمة يدّل على فرد بعينه[2] وما قيل عن المركبات الاسمية المعرفة يقال أيضا عن المركبات الاسمية النكرة، وهذا ما يوضحه المثال التالي:

- أبحث عن أستاذة.

ومن خلال المثال فإنّه إما أن تكون هناك أستاذة حاضرة في ذهن المتكلم أو أنّه يبحث عن أي شخص تتحقق فيه خاصية الأستاذية، والتي تجعلها بذلك تنتمي إلى مجموعة الأستاذات، والفعل أبحث يحيلنا إلى وجود فضاءين مختلفين فضاء ذاتي للمتكلم، يختلف عن الفضاء الواقعي الذي يتحدث فيه المتكلم. وذلك يعني أنّه يبحث عن أي امرأة تتوفر فيها صفة الأستاذة، أما إذا كانت الأستاذة المعنية موجودة في الوقت نفسه في الفضاء الواقعي، وفي الفضاء الذاتي للمتكلم، فهذا يعني أنّ المتكلم يتحدث ويقصد أستاذة معينة، ولا يبحث عن أي أستاذة كانت، ففي الحالة الأولى لا توجد أي علاقة بين الأستاذة الموجودة في فضاء المتكلم، وفي الفضاء الواقعي، على العكس من ذلك فإنّ هناك علاقة تطابق بين الأستاذة في فضاء المتكلم، والفضاء الواقعي في الحالة الثانية. وعليه فإنّ المركب الاسمي النكرة قد يكون دالا على الجنس أو على فرد بعينه. وهذه القراءات الممكنة للمركبات الاسمية هي ما عرفت عند اللسانيين بالمقابلة المشهورة(القراءة العامة la lecture générique والقراءة المحددة/ الخاصة la lecture spécifique)[3].

---

[1] نظريات لسانية عرفنية ، ص 55.

[2] مدخل إلى النحو العرفاني، ص 41.

[3] نفسه ، ص 41.

نظرية الأفضية الذهنية نظرية دلالية بامتياز تبحث في الترابط النص/ الخطاب، وفي تجلي المعنى، وكل ذلك يكون بناء على توظيف جملة من القواعد، والأسس قامت عليها نظرية الأفضية الذهنية بداية من الفضاء الأساس(فضاء الواقع) إلى الأفضية التي تتولد عنه، والترابطات التي تكون بين هذه الأفضية، ويهتدي إليها عن طريق بناة الأفضية، ومبدأ الاهتداء، هذه وغيرها من المصطلحات التي قدمتها نظرية الأفضية الذهنية كآليات تساعد على التوصل إلى المعنى المقصود من الخطاب/ النص، وكل هذا بالاشتراك مع المؤثرات الثقافية، والتداولية بين المتخاطبين(الملقي/ المتلقي).

ر- تطبيقات نظرية الأفضية الذهنية:

كغيرها من النظريات اللسانية تسعى نظرية الأفضية الذهنية إلى إثبات نجاعتها في تحليل النصوص/الخطاب، والتوصل إلى المعنى الكلي المقصود من الخطاب، والذي يتم التوصل إليه بتتبع الأفضية الذهنية المترابطة فيما بينها من خلال (الإسقاط، ترابطات الدالة التداولية، الترابطات الخطاطية) وأثناء تطبيق آليات النظرية يحتاج المحلل إلى توظيف، واستحضار ما يقدمه السياق، وما تتيحه التجربة، والمعارف الثقافية السابقة فتتضافر كل هذه العوامل مع بعضها البعض أثناء عملية التأويل، والتحليل النصي" فالغرض من نظرية الأفضية الذهنية دراسة كيفية أو كيفيات بناء الفضاءات(= الأفضية) والعلاقات بين الفضاءات(=الأفضية)"[1]

يضعنا النص المختار من كتاب المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى ثانوي أدب(نص بعنوان المواجهة الصفحة 135)[2] أمام تعريشة الأفضية وفيما يلي محاولة للوقوف على بعض الآليات التي قامت عليها نظرية الأفضية وتطبيقها على النص المختار

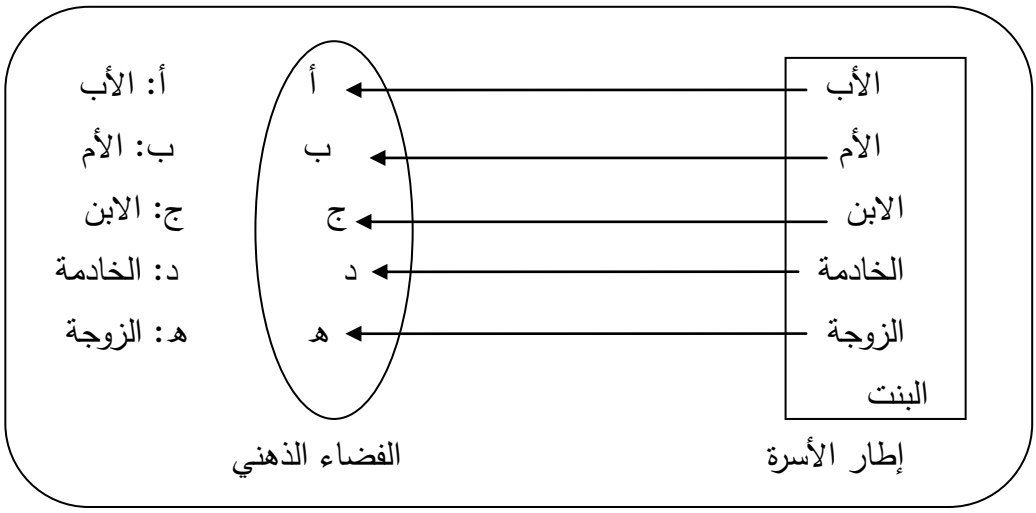
أهم الأطر التي تضمنها النص:

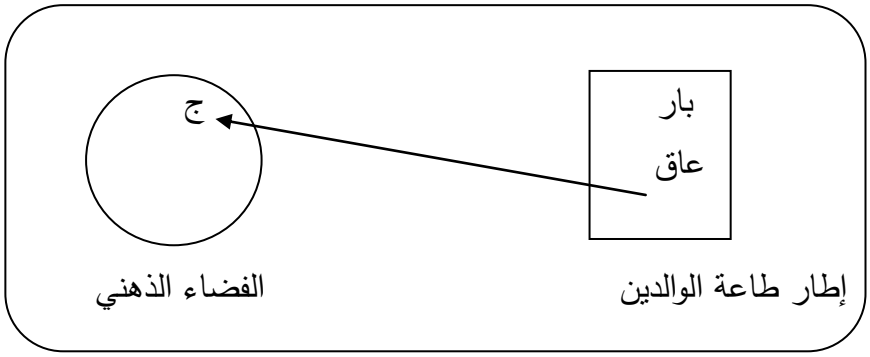
1. إطار الأسرة: الأب، الأم، الابن، البنت، الزوجة، الخادمة،...
2. إطار طاعة الوالدين: بار، عاق.
3. إطار المكان: القرية، الريف، المدينة، العاصمة،...
4. إطار العمر: طفل، مراهق، شاب، كهل، شيخ، عجوز...

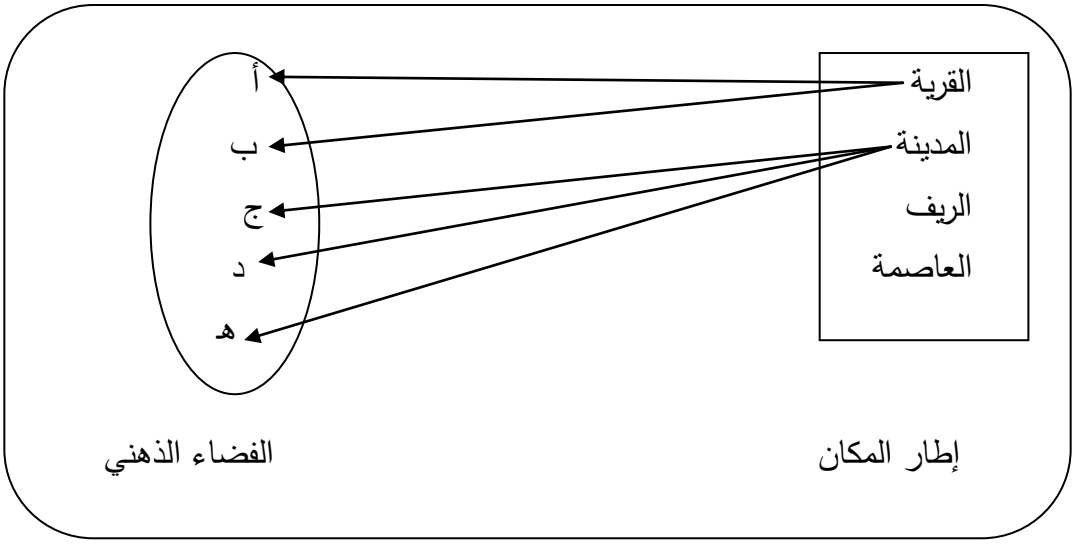
وبالاعتماد على رابطة الإسقاط يمكن تحديد ما يتوافق وشخصيات النص

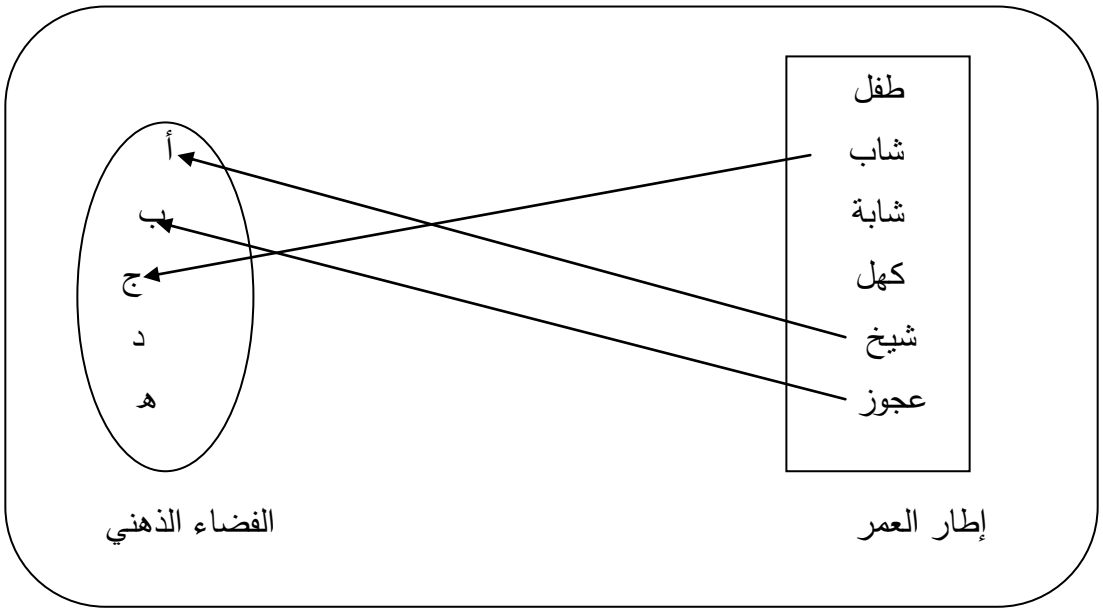
[1] جاك موشلر،آن ريبول، القاموس الموسوعي للتداولية، تر: مجموعة من الأساتذه والباحثين، دار سيناترا، تونس،دط، 2010،ص 162.

[2] وزارة التربية الوطنية، المشوق في الآداب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2013/2012، ص 135.


أ: الأب
ب: الأم
ج: الابن
د: الخادمة
هـ: الزوجة
أ
ب
ج
د
هـ
الأب
الأم
الابن
الخادمة
الزوجة
البنت
الفضاء الذهني
إطار الأسرة


ج
بار
عاق
الفضاء الذهني
إطار طاعة الوالدين


أ
ب
ج
د
هـ
القرية
المدينة
الريف
العاصمة
الفضاء الذهني
إطار المكان



- **الأفضية في نص (المواجهة) وتعريشتها:**

النص المختار للتحليل وفق نظرية الأفضية الذهنية، والذي يحمل عنوان(المواجهة) هو قصة أرادت من خلالها الكاتبة التعبير باستعمال اللغة طبعا عن فضاء ذهني هو أولا متصورا ذهنيا في ذهن الكاتبة، يحكي عن واقع معاش، ويعاني من آلامه الكثير من الأولياء ألا وهو موضوع عقوق الوالدين، أين يختار الابن حياته ورفاهيته، واستقلاليته على حساب حياة من سهرا على تربيته وهو صغير، فاختارت الكاتبة عنوان(المواجهة) ليكون مدخلا لمعالجة متصورها الذهني حول قضية عقوق الوالدين، ونقلها للمتلقي/القارئ، وتبعا لذلك كان على الكاتبة استعمال العناصر البانية للأفضية اعتمادا على خطة في سردها لأحداث القصة أين تضمن تمكن المتلقي من الاهتداء إلى تأويل البنية الخطابية، وبناء المعنى؛ فاستطاعت الكاتبة أن تصور حالة البؤس، والفقر التي يعاني منها الوالدان، وفي المقابل صورت لنا الفضاء الذهني الآخر، والمتمثل في حياة الترف، والرفاهية التي يعيشها الابن العاق مع زوجته.

إذا ما انطلقنا من كون الفضاء الذهني إما أنّ يقوم على بنية مجازية أو بنية تعبر عن موقف أو انفعال، يكون أمامنا فضاءين أحدهما الفضاء الأساس، وعادة ما يتصل بالواقع، وفضاء ثان يكون متولدا عن الأول فهو إما واقعيا أو معتقدا أو متخيلا أو مفترضا منتقلا إليه ذهنيا. وعليه فإنّ الفضاء الأول الذي تصوره الكاتبة، والذي يمثل الفضاء البؤرة: فقد تمثّل في الفضاء الواقعي المفقود: فضاء بر الوالدين، وما يترتب عنه من راحة، وهناء، واستقرار، والذي تولد عنه فضاء أساس واقع: تمثل في فضاء عقوق الوالدين، وما ترتب عنه من ألم ومعاناة. وبدوره انبَنَى عن هذا الفضاء الأساس أفضية متولدة عنه ومرتبطة به، ومترابطة فيما بينها فقد مثل كل فضاء منها سببا لانبناء الفضاء الذي يليه، وفي ما يلي سرد للأفضية التي وردت في تعريشة النص:

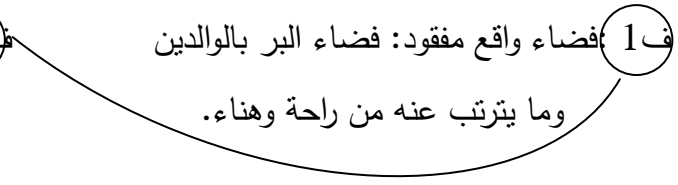
- ✓ فضاء هموم وشرود الأم: والذي دلت عليه القرينة الزمانية(منذ الصبح) فقد قادتنا هذه القرينة إلى تحديد الزمن مع لفت انتباه القارئ إليه.

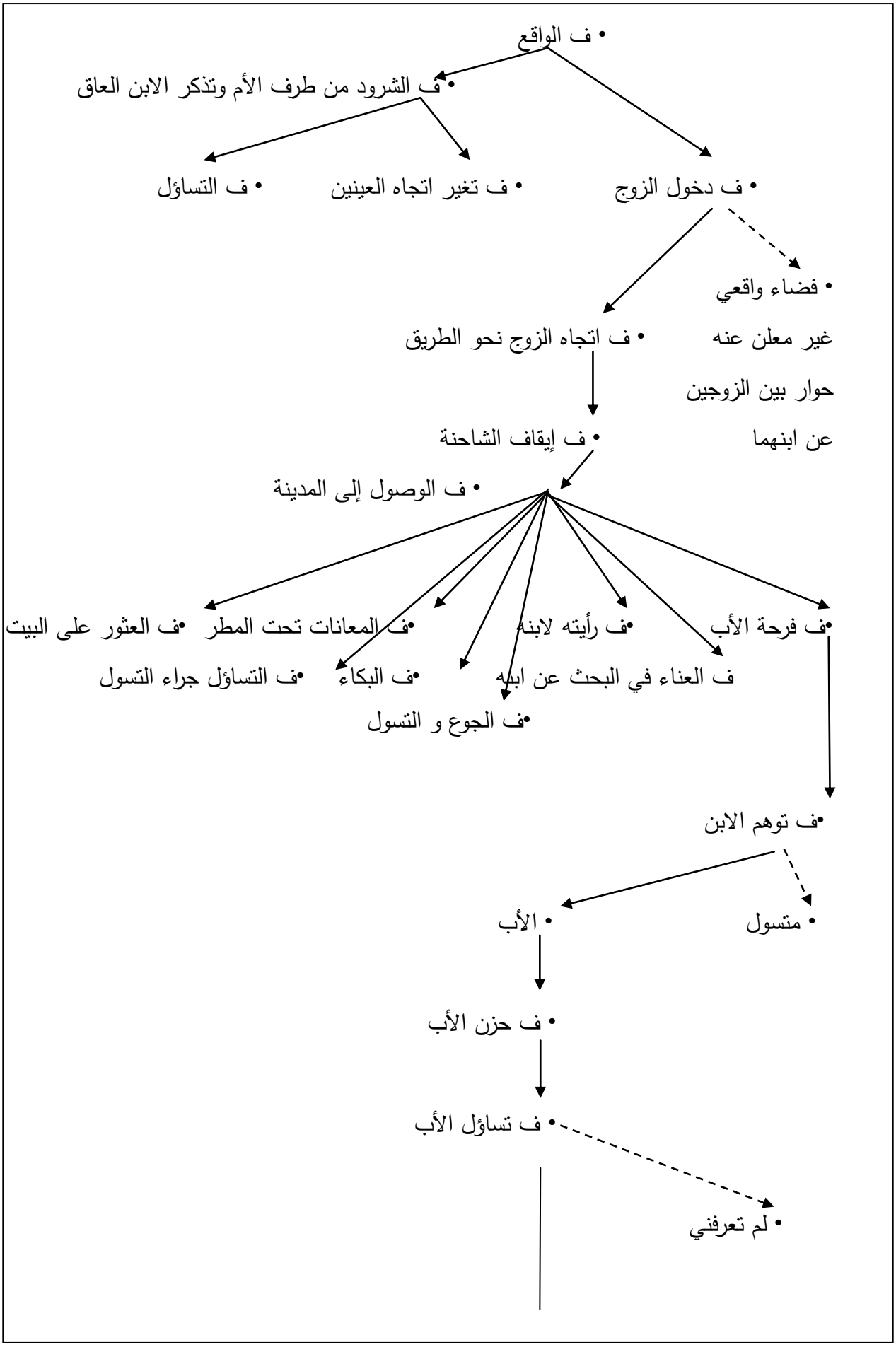
- ✓ فضاء التساؤل: ودلت عليه القرينة اللغوية(كيف استطاع؟)
- ✓ فضاء تغيير اتجاه العينين:(أدارت العجوز... نحو الباب...)
- ✓ فضاء دخول الزوج فارغ اليدين: في هذا الفضاء أيضا يظهر فضاء مفقود غير معلن عنه يتمثل في فقر هذين الوالدين، وحاجتهما لابنهما في مثل هذه الظروف، وهذا ما دلت عليه عبارة(فارغ اليدين)
- ✓ فضاء توجه الزوج/الشيخ نحو الطريق: والذي حددته القرينة الزمانية والمتمثلة في(طلع النهار) أين شوهد الشيخ متجها نحو الطريق.
- ✓ فضاء إيقاف الشاحنه: (استوقف شاحنة)
- ✓ فضاء الوصول إلى المدينة: (وصل المدينة الكبيرة)
- ✓ فضاء الجوع والتسول: (نظر إلى يده المعوقة تمتد في وجوه المارة...)
- ✓ فضاء الاستغراب من حالته التي آلت إلى التسول: انبنا هذا الفضاء على التساؤل (أهذه يدك طاوعتك حقا وامتدت تستجدي الآخرين)
- ✓ فضاء البكاء:(بكى حتى غمرت الدموع مقلتيه)
- ✓ فضاء العناء في البحث عن ابنه:(كسا العناء ملامح وجهه)
- ✓ فضاء العثور على البيت وعدم إزعاج أهله:(وعثر على البيت)
- ✓ فضاء المعانات تحت المطر:(نزل المطر غزيرا...)
- ✓ فضاء رأيت الأب لعودة ابنه: حيث نقلتنا القرينة الزمانية(حين رآه) من فضاء المعانات تحت المطر إلى الاستبشار والفرح بعودة الابن.
- ✓ فضاء فرحة الأب و أمله:(أشرقت الفرحة في عيني الشيخ وانبثق أمل في قلبه)
- ✓ فضاء الظن والتوهم: نتج هذا الفضاء تابعا للفضاء الذي قبله فقد ظن الابن ان اباه متسولا ودل على هذا الفضاء القرينة اللغوية(ظن)(ظنه الابن متسولا فهرب منه)
- ✓ فضاء سطوة الحزن على فرحة الأب:(سطا الحزن على فرحة الأب)
- ✓ فضاء التساؤل: والذي عبرت عنه أداة الاستفهام(أولم تعرفني حقا يا بني)
- ✓ فضاء ارتباك وخجل الابن:(ارتبك الابن...ثم راح يداري خجله)
- ✓ فضاء انتباه الابن من حالة البؤس التي عليها والده:(نظر إلى أسفل...أصابع قدمي والده...من النعل المثقوب)
- ✓ فضاء الاتجاه نحو البيت:(اتجها معا نحو البيت)
- ✓ فضاء استقبال المرأة للابن والأب:(استقبلتهما امرأة ضاحكة...)
- ✓ فضاء تساؤل الأب: فكان هذا الفضاء متولدا/منبنيا عن سابقه ودلت عليه القرينه اللغوية(أهي زوجتك).

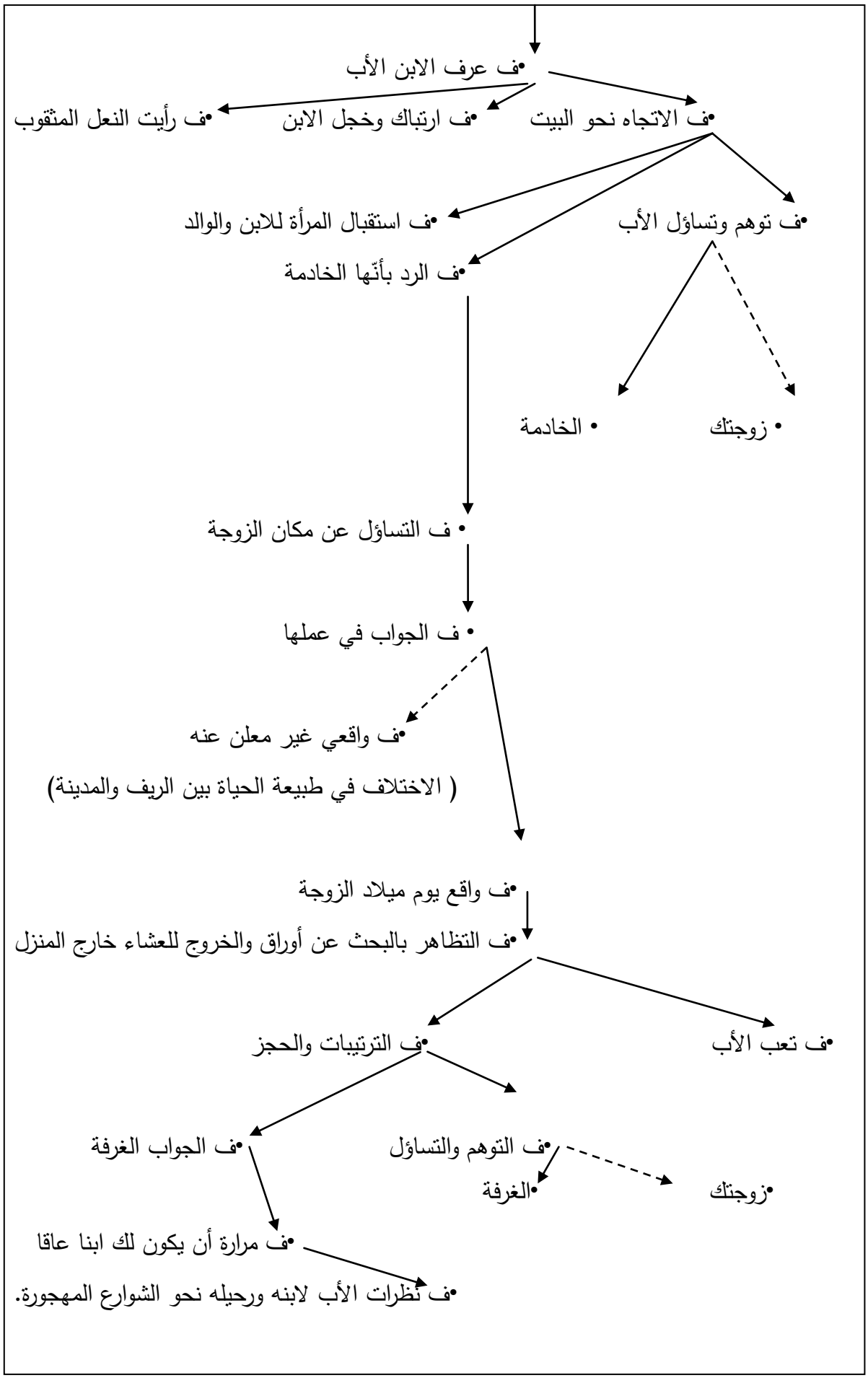
- ✓ فضاء الرد من طرف الابن: نفى الابن أنها زوجته (إنها الخادمة)
- ✓ فضاء تساؤل آخر من طرف الأب:(أين زوجتك؟ إذن؟)
- ✓ فضاء الجواب:(في عملها) بعد هذا الفضاء تقودنا الكاتبة إلى فضاء ذهني آخر ينبني على فضاء ذهني واقعي غير معلن عنه متمثلا في(طبيعة الحياة التي يعيشها الابن مع زوجته في المدينة والتي لا تتوافق مع أخلاقيات وطبيعة الحياة التي عاشها الوالدان ويعيشانها في الريف)
- ✓ فضاء يوم ميلاد الزوجة ووجوب رحيل الأب قبل بداية الحفلة:(اليوم عيد ميلادها) والذي نعده فضاء أساسا انبَنَت عليه أفضية تابعة وناتجة عنه.
- ✓ فضاء التظاهر بالبحث:(تظاهر بالبحث عن بعض الأوراق...طالبا من أبيه مرافقته للعشاء)
- ✓ فضاء التعب الظاهر على الأب:(رفع الشيخ عصاه وقد جلده التعب)
- ✓ فضاء الاتجاه نحو بناية كبيرة:(اتجه نحو بناية كبيرة...)
- ✓ فضاء الترتيبات وحجز الغرفة:(أجرى بعض الترتيبات... تم طلب من أبيه التوجه لرؤيتها)
- ✓ فضاء التساؤل:(زوجتك؟)
- ✓ فضاء الرد:(لا بل الغرفة)
- ✓ كان هذا الجواب بمثابة نقلة أخرى ليتولد فضاء واقعي يعايشه الشيخ في ذلك الموقف وهو فضاء مرارة أن يكون لك ابنا عاقا(تحجر الشيخ وملأ طعم الرماد فمه...)
- ✓ فضاء نظرات الأب لابنه ورحيله:(خرق ابنه بنظرات ثاقبة وجر قدميه نحو الشوارع المهجورة)

وبهذا ترك النص مفتوحا أمام التلاميذ لتوليد أفضية ذهنية تكون منبنّية على ما سبقها من أفضية ليخلصوا في الأخير إلى فضاء ينهي القصة، وذلك اعتمادا على الخيال طبعا، وعلى التجربة، والثقافة الخاصة بكل تلميذ.

- **تعريشة الأفضية في نص المواجهة:**




• ف الواقع
• ف الشرود من طرف الأم وتذكر الابن العاق
• ف التساؤل
• ف تغير اتجاه العينين
• ف دخول الزوج
• فضاء واقعي
غير معلن عنه
حوار بين الزوجين
عن ابنهما
• ف اتجاه الزوج نحو الطريق
• ف إيقاف الشاحنة
• ف الوصول إلى المدينة
•ف العثور على البيت
•ف المعانات تحت المطر
•ف رأيته لابنه
•ف فرحة الأب
•ف التساؤل جراء التسول
•ف البكاء
ف العناء في البحث عن ابنه
•ف الجوع و التسول
•ف توهم الابن
• متسول
• الأب
• ف حزن الأب
• ف تساؤل الأب
• لم تعرفني


ف عرف الابن الأب
ف رأيت النعل المثقوب
ف ارتباك وخجل الابن
ف الاتجاه نحو البيت
ف استقبال المرأة للابن والوالد
ف توهم وتساؤل الأب
ف الرد بأنّها الخادمة
زوجتك
الخادمة
ف التساؤل عن مكان الزوجة
ف الجواب في عملها
ف واقعي غير معلن عنه
(الاختلاف في طبيعة الحياة بين الريف والمدينة)
ف واقع يوم ميلاد الزوجة
ف التظاهر بالبحث عن أوراق والخروج للعشاء خارج المنزل
ف تعب الأب
ف الترتيبات والحجز
ف الجواب الغرفة
ف التوهم والتساؤل
الغرفة
زوجتك
ف مرارة أن يكون لك ابنا عاقا
ف نظرات الأب لابنه ورحيله نحو الشوارع المهجورة.

3. نظرية المزج و تطبيقاتها:

نظرية المزج واحدة من النظريات العرفنيّة التي تبحث في قضايا المعنى، وهي وثيقة الصلة بنظرية الأفضية الذهنية، ونظرية الاستعارة التصورية، وقد عرفت بمسميات مختلفة على غرار: المزج، المزج المفهومي،أو الإدماج المفهومي.[1] ولأنّها وثيقة الصلة بنظرية الأفضية الذهنيّة، ونظرية الاستعارة التصورية فقد عملت على تبيين، وتوضيح ما لم تتمكن النظريتين السابقتين من بيانه، وتوضيحه، فكان لها بذلك نوعا من التدقيق النظري ما ضمن لها التميز.

أ- **مراحل نشأة المزج التصوري:** مرّ العمل على نظرية المزج التصوري بالمراحل التالية:[2]

1. بداية المزج التصوري: كانت هذه المرحلة بداية التسعينيات؛ حيث شرع كل من فوكونياي وتورنر ببحث نظريّ واختباري في المزوج التصورية اعتمدا على ما قدمته نظرية الأفضية الذهنية، ونظرية الاستعارة التصورية بمعطياتهما الماقبل عصبية؛ حيث قامتا على استعمال الترابطات التصورية، دون الاعتماد على الأساس العصبي، وفي هذه المرحلة أدخل فوكونياي، وتورنر مفهوم المستوى الجامع.

وفي هذه المرحلة قامت نظرية المزج التصوري على عدّة أفضية ذهنية، وترابطات بينها؛ حيث يكون هناك فضاء جامع، وأفضية دخل، وفضاء مزيج، مع وجود ترابطات بين الأفضية المدخلات، والفضاء المزيج، وكما سبق الذكر فإنّ ما ميّز هذه المرحلة هو اعتبار الترابطات تصورية خالصة من غير مكون عصبيّ، إلا ما كان فكرة معقولة مفادها أنّ ترابطات الأفضية تجسدها ترابطات عصبية. وفي هذه المرحلة أيضا اعتبرت الاستعارات التصورية ترابطات بين فضاء دخل، وفضاء آخر، ونُظر إلى الترابطات من منظور المزج باعتبارها تعميمات على ترابطات الأفضية الذهنية، والترابطات الاستعارية، والترابطات التي تكوّنها المزوج.

2. التوسع في نظرية المزج:[3] في هذه المرحلة أخذت نظرية المزج في التوسع إلى مجالات عدة؛ حيث قام عدد كبير من الباحثين، والدارسين بالعمل عليها، وكان ذلك خلال السبعينيات أيضا؛ فبيّن نيلي مندلبليت دور المزج في النحو، والصرف، ودرست سينا كولسون المزوج المتعددة العاملة في الاستعارة، واللاواقعيات، ووضعت تقنيات Event-Related Polatentials (الجهود المرتبطة بالحدث) وهي تقنية من تقنيات تصوير الدماغ واسعة الانتشار في علم الأعصاب العرفنيّ الحديث، تستعمل لتبيين الكيفية التي يخزن بها الدماغ فهم اللغة. وعملت سينا كولسون بهذه التقنية لتأكيد الحقيقة النفسانية للمتصورات النظرية. وحللت سويتسر دور المزج، والاستعارة في الطقوس الاجتماعية وبناء

---

[1] ينظر: نظريات لسانية عرفنيّة، ص 223.

[2] ينظر: نظرية الأفضية الذهنية مبادئها وتطبيقاتها، ص 78.

[3] نفسه ، ص 79.

المعنى غير التأليفيّ. كما قدم أدوين هوتشينس نظرية المراسي المادية، والتي بين من خلالها دور المزج في الثقافة المادّية.

3. مرحلة التكثيف والمبادئ الحاكمة للنظرية: حدث منعرج جديد في الدراسات المتعلقة بنظرية المزج، وذلك عام (1999) قام به كل من فوكونياي، وتورنر حيث كشفا عن الطبيعة المطردة للتكثيف في شبكات الإدماج، فكان ذلك تقدما نظريا قائما على الاختبار، فمكنت هذه الأبحاث، والتقدم في الانجازات من صياغة المبادئ الحاكمة لعمليات المزج، وقيود الأفضلية المفروضة عليها[1]

حاول الباحثان من خلال نظرية المزج التصوري الكشف عن العلاقات الخفية، واللاواعية التي يستطيع من خلالها الفرد إنتاج متصورات عرفنيّة تظهر بسيطة في مستوى الوعي هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإنّ الباحثان قد استفادا مما قدمته نظرية الاستعارة التصورية متمثلة في أفكار جورج لايكوف في كتابه(Women Fire And Dangerous Things) كما أنّ نظرية المزج مرتبطة بنظريات معرفية أخرى ذات صلة كنظرية الهندسة المعرفية(Cognitive Architectur) والنظريات القائمة على الأطر النموذجية(Frame-based Theories)[2].

كان لكتاب فوكونياي، ومارك تورنر الذي يحمل عنوان(في ما به نفكر The Way we think) الدور في تحديد أسس، ومعالم نظرية المزج التصوري في سنة(1993) وتعمل النظرية على" تفسير اشتغال الذهن البشري، فنظام تفكيرنا قائم على بناء الأفضية الذهنية والربط بينها، وهي آلية عرفانية تحكم تفكير الإنسان وتميزه، والتفكير ذاته هو دمج بين فضاءات(= أفضية) ذهنية مختلفة، ونحن في شتى ضروب تفكيرنا، حتى البسيط منها، نقوم بالدمج بين الفضاءات(= الأفضية) الذهنية"[3] وكما تتأسس هذه النظرية على" خصيصة لغوية مدارها أنّ لكل وضع، واقعيا كان أم خياليا، سبيلا إلى استعمال بنية لغوية تعبر عنه وعن مجمل أفكارنا عموما ويطلق على هذه الخصيصة مصطلح الشمولية."[4] وعليه فنظرية المزج تهتم بتفسير اشتغال الذهن البشري أثناء قيامه بالدمج بين أفضية ذهنية، تعبر إما عن واقع معاش أو خياليا، وقوام ذلك استعمال اللغة التي تكون الحامل، والمعبر عن جل أفكارنا. أضف إلى ذلك فإنّها محاولة لتفسير قدرة البشر على التجديد السريع، وعلى" اختراع المعاني الجديدة اختراعا ذهنيا، وينتج عن

[1] نظرية الأفضية الذهنية مبادئها وتطبيقاتها ، ص 79،80.

[2] ينظر: نصر الله بن شرقي، قراءة في الاستعارة توظيف المقاربة المعرفية في الترجمة، المترجم، العدد25، 2011-2012، ص 38.

[3] محمد الصالح البوعمراني، السميائية العرفانية الاستعاري والثقافي، تونس، دط، 2015، ص 14.

[4] نظريات لسانية عرفنيّة، ص 223.

هذا المعنى الجديد مظاهر ثابتة جديدة في العالم"[1] ويكون بناء هذه المعاني الجديدة اعتمادا على عملية عرفنيّة قوامها المزج بين بنيات جزئية من مجالين(فضاءين) منفصلين في بنية واحدة فتنبثق خصائص جديدة في مجال ثالث.

ب- أنواع المزج المفهومي:

قدم العالم اللغوي مارك تورنر أنواعا للمزج المفهومي معتبرا المزج شبكات فكان بذلك أن اقترح الأنواع التالية:

1. **المزج المفهومي(الشبكات المرآة):** على اعتبار أنّ هذا النوع من المزج هو ابسطها؛ حيث تشترك جميع الأفضية المشكلة للمزج في الإطار المفهومي نفسه، ومن الأمثلة التي قدمها تورنر، وفوكونياي في كتابهما(في ما به نفكر)" لغز الراهب البوذي" هذا اللغز الذي استخدم في علم النفس كتمرين في الذكاء، وقد استخدمه كارل دانكر، ونقله عنه أرثير كوسلر وبالطريقة التي قدمه تورنر، وفوكونياي هو محاولة لحل اللغز أكثر من محاولة تقديم وشرح لهذا اللغز.

يقوم اللغز على أنّ هناك راهبا بوذيا يشرع في تسلق الجبل عند الفجر، ويصل إلى القمة عند الغروب فيتأمل اللّيل كله حتى طلوع الفجر فينطلق نازلا إلى أسفل الجبل حيث يصل عند الغروب. اللّغز: هل يوجد موضع على امتداد المسلك(الرحلة) يكون فيه الراهب في نفس الوقت من النهار في الرحلتين المختلفتين صعودا أو نزولا؟ الموضع الذي نبحث عنه هو ذاك الموضع الذي يلتقي فيه الراهب مع نفسه، فيلتقي الراهب وهو صاعد مع نفسه وهو نازل، فالموضع هو حيث يلاقي الراهب نفسه، وهنا يتضح أنّ المركب(يلاقي نفسه) مركب لاحن، وكذلك عبارة(الموضع الذي يلتقي فيه نفسه) فكلا العبارتين غير مقبولة نحويا في هذا المشهد(قصة الراهب البوذي)

لكن في مثل هذه الحالة يمكن أن يُجرى مزجا من المشهدين الاثنين يلعب فيه الخيال دورا فاعلا فيكون الفرد قادرا على إجراء جملة من الإسقاطات الانتقائية فينشئ فضاء مزيج.[2] وفي هذا المثال هناك إسقاطا انتقائيا، وهو إسقاط الوقت من النهار- منتصف النهار- الثالثة ظهرا... وبوجه مفيد نسقط تشكلات أبعاد الزّمان- المكان الطبولوجية، دون إسقاط التاريخ من الفضائين الدّخلين لأنّ التاريخ في الواحد، والتاريخ في الآخر متنافران. والبنية الناشئة في هذا المزيج: وجود راهبان متمايزان على المسلك نفسه، وهناك لقاء بينهما فيستنتج اللقاء لأنّ أي شخص عندما يكون الواحد منهما ماشيا في اتجاه، والآخر في الاتجاه المعاكس حتما يتقاربان ويلتقيان.

---

[1] مارك تورنر، مدخل في نظرية المزج(محاضرات كليةالآداب بمنوبة2010) تر: الأزهر الزناد، سلسلة ترجمة المنشورات الجامعية بمنوبة، تونس، ط1، 2013، ص 6.

[2] نفسه، ص 25،26.

ويعد هذا المزج شبكة مرآة لأنّ جميع الأفضيّة فيه تشترك في الإطار المفهومي نفسه، ويقصد بالإطار هنا البنية الناظمة من قبيل البنية الزمانية، وبنية المشاركين، والبنية الوجهية– الوجوب، الاحتمال...وفي كل من الفضاءين يوجد راهب ينتقل في مسلك جبلي، وتطابق الزمن وإن كان هناك اختلاف في التاريخ، وفي الفضاء المزيج قُدم الراهبان المتطابقان في الهوية على أنّهما مختلفان.[1]

2. **مزج الشبكة المفردة:** في هذا النوع من المزج هناك فضاء دخل واحد في إطار مفهومي قائم على أساس انطباقه على مجال مفهومي من نوع مخصوص، ويوجد في الدخل الآخر عناصر ملائمة لذلك المجال المفهومي. ومثال ذلك عبارة(الخوف أبو القسوة) ففي هذه العبارة لا وجود لناس معيّنين على الاطلاق، إلا أنّهم معنيون بالخوف، والقسوة، فورد الخوف في دور (الأب) والقسوة في دور(الابن).[2]

3. **المزج الدوامة(الشبكات الدوامة):** هذا النوع من المزج ينشأ عندما يكون للأفضية الدخل أطر تتضيد تتصادم في بنية مركزية– السببية، بنية المشاركين، الوجهة، الاحتمال...وما إلى ذلك، وعلى الرغم من وجود التصادم بين الأفضية الدخل إلا أنّ ذلك لا يمنع قيام المزج، خاصة وأنّ المزج بين أفضية متصادمة مركزيا هو ما يختص فيه بنو البشر، وبالتالي فإنّ هذا التصادم يهيّئنا لنستخدم ما لنا من قدرة متقدمة على المزج المفهوميّ.

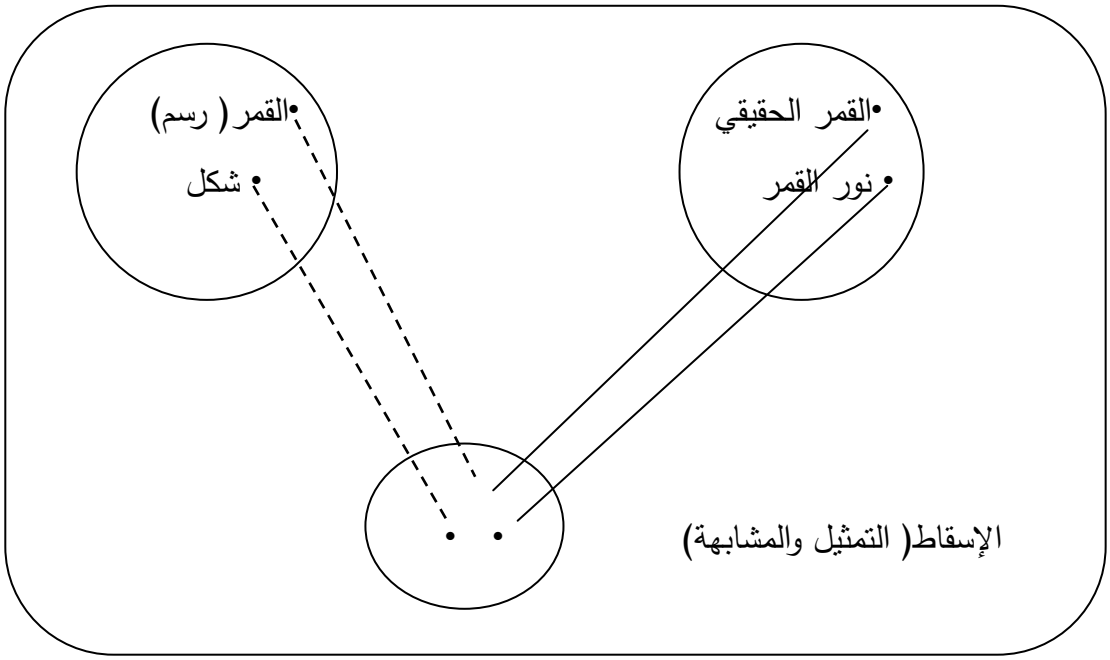
ومن الأمثلة التي يقدمها تورنر لتوضيح المزج الدوامة مثال(هارولد والقلم البنفسجي) وقوام هذا المزج أنّ" هارولد" له قلم، وكل ما يرسمه هذا الفتى يصبح حقيقيا، فيقرر الخروج في نزهة فيرسم قمرا ويكون لهذا القمر ضوء، ويظل مرافقا له. فكانت رحلته بأن رسم مسلكا طويلا مستقيما حتى لا يتيه ثم خرج حاملا معه قلمه البنفسجي الكبير. في هذا المزج الفضاء الدخل الأول هو الذي فيه القمر الحقيقي بخصائصه المعروفة فهو يرسل نورا وبما أنّه على علوّ شديد يبدو وكأنّه يلاحقنا، ونحن نتنقل، ولأنّ القمر لم يخلقه بنو البشر، لا يمكن بذلك أن نخلقه بالرسم، أما الفضاء الدخل الثاني: فهو الذي جسده"هارولد" من خلال عملية الرسم؛ حيث لا يمكن أن يكون للقمر المرسوم نورا إلا أنّه وأثناء القيام بالعمليات، والآليات العرفنيّة التي تنتج لنا الفضاء المزيج من خلال الإسقاط ينتج لنا في الفضاء المزيج قمرا مرسوما يعطينا نورا ويلازمنا أيضا.

وفي هذا تكثيف لنوعين من العلاقات الأساسية بين الأفضية الذهنية(التمثيل والمشابهة) فالقمر المرسوم مشابه طوبولوجيا لشكل القمر في عمومه الذي نراه في السماء، فتكون تلك العلاقات الأساسية قد علبت معا في الفضاء المزيج. وحسب مارك تورنر فإنّ المزيج الدوامة على درجة من التقدم، وهو بناء قائم على أساس قدرات مزجية بدئيّة بسيطة، وقائم على ما بلغته سائر المكونات العرفنيّة البشرية من

[1] ينظر: مدخل في نظرية المزج ، ص 27،26.

[2] نفسه، ص 34،33.

تقدم/ مشيرا أيضا إلى أنّ الأطفال يطوّرون قدراتهم على المزج الدوامة في سنّ مبكرة جدا. خاصة وأنّ المثال الذي قدمه في قصة(هارولد والقلم البنفسجي) بالرغم مما يحمله من استكشاف عجيب للمزج في إنشاء كون مستحيل، إلا أنّه موجه للأطفال في سن الثالثة من العمر، ومع ذلك يفهمونه[1] ويمكن أن نمثل لهذا المزج بالمخطط التالي:



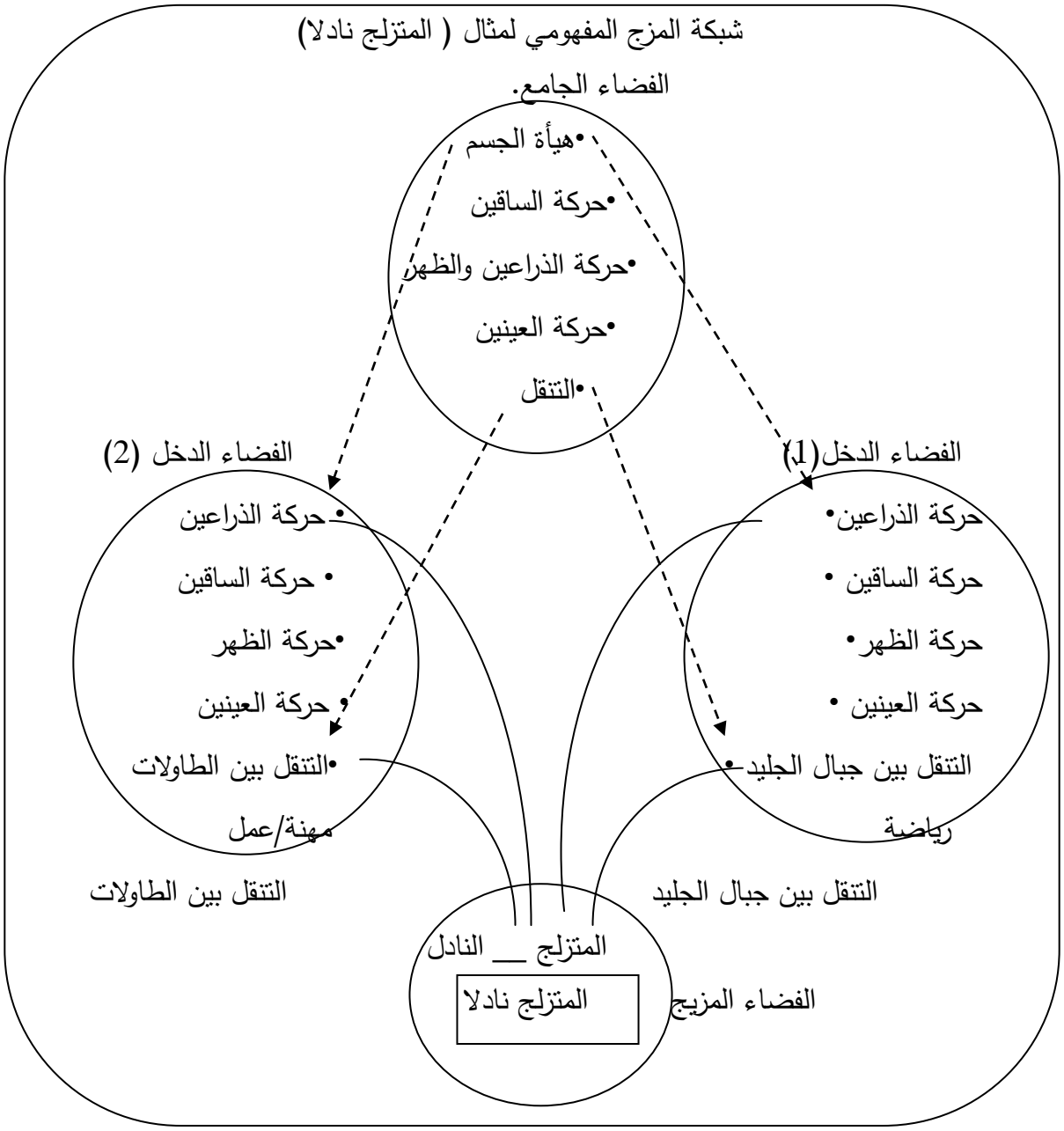
بالإضافة إلى هذه الأنواع الثلاثة من المزج يضاف إليهم

4. المزج المجسدن:

من خلال المصطلح يتبين أنّ المزج هو آلية عرفنيّة تعتمد على الجسد، وتفاعله مع محيطه، وهنا نكون أمام مزج غير لغوي قوامه وضعيات مادية متنوعة يكون فيها ناتج المزج حركة أو هيأة، ومن أمثلة ذلك ما يشير إليه فوكونياي في حالة وجود مدرب يعلم شخصا التزلج على الجليد؛ فيركيز على تلقين الشخص المتعلم جملة من الهيئات يقتضيها عمل التزلج تكون للجسم كاملا، وللذراعين، وللعينين، مع مراعاة التضاريس، وخاصة عند الانحدار، وما يستدعيه هذا الوضع من آليات لابد أن يتقنها المتزلج، وهذا يعد الفضاء الذهني الدخل الأول، وفي مقابل هذا الفضاء الأول قد يعمد المدرب إلى أن يطلب من المتزلج أن يتمثل، ويستحضر هيأة النادل في المطعم أو المقهى، وهو يحمل الأطباق بما عليها من أكواب مليئة أو فارغة، ويجول بها بين الطاولات دون أن يريق أو يسقط منها شيئا، وهذا يمثل الفضاء الذهني الدخل الثاني. أما الفضاء المزيج فهو ما يتولد من مزج الفضائين الدخلين في ذهن المتدرب فتكون له هيأة، وحركات قريبة من المطلوب أثناء الانحدار.

[1] ينظر: مدخل في نظرية المزج ، ص 31إلى 38.

ويمكن التمثيل لهذا المزج بالمخطط التالي:



وكما سبق الذكر فإنّ المزج ينبني على وجود أفضية دخل يكون بينها تطابقا جزئيا؛ حيث ينعكس قسم من عناصر كل هذه الأفضية على الآخر عن طريق الانتقاء يظهر بذلك فضاء جديدا هو الفضاء المزيج. ويشرح الدكتور عماد عبد اللطيف نظرية المزج بكونها تستخدم مفهوم الفضاء(space) بدلا من مفهوم المجال، وتحمل أربعة أفضية: الأول والثاني فضاءان مغذيان، وهما مقابل المصدر والهدف بمصطلحات لايكوف والفضاء الثالث هو الفضاء التوليدي(Generic Space) والرابع هو فضاء المزج(Blena Space) ويمثل لها باستعارة(الدولة عائلة) ففضاء التغذية الأول(Imput Space) هو الذي يحتوي على مكونات مفهوم العائلة والعلاقات التي توجد بين أفرادها، وفضاء التغذية الثاني يحتوي على مكونات مفهوم الدولة، والعلاقات التي توجد بين عناصرها، أما الفضاء التوليدي فيتضمن العناصر

التي تشترك فيها مفهوم الدولة ومفهوم العائلة، ويأتي الفضاء المزج الذي تمتزج فيه مكونات الفضاءات(=الأفضية) الثلاثة الأخرى.[1]

والفضاء المزيج "فضاء تتوالف فيه مكونات مختلفة من فضاءين[الدخل] فينشأ فيه عن طريق الاستدلال معان جديدة ما من اثر لها في الفضاءين الدخلين. ويقوم المزج على عدد من العمليات هي التركيب، والإكمال، والبلورة"[2] – وهذه العمليات سيأتي ذكرها لاحقا– وحتى نصل إلى تشكل وانبناء الفضاء المزيج لابد من أن يكون أمامنا فضاءين دخلين، وفضاء جامعا أو كما عبر عنه د.عماد عبد اللطيف فضاء توليدي

فضاءا الدخل: د1 ود2 وهما يقابلان الميدان الهدف، والمصدر في نظرية الاستعارة التصورية الإدراكية يضمّان أطرا، ومخصّص أدوار، وعلاقات، وأعمالا مخصّصة، ويضمّان العناصر التي بينها تطابق وتكوّن نظائر ويتحقق بين كل متناظرين رسم تطابقي عابر للأفضية يربط الأدوار، والعلاقات بين الفضاءين، وترسم الإسقاطات عبر الفضاءين المتناظرين بخطوط تامة بينما ترسم الإسقاطات باتجاه الفضاء الجامع والفضاء المزيج بخط متقطع.

أما **الفضاء الجامع** فهو فضاء يضمّ الهيكل للبنى المتقاسمة، وانطلاقا من فضاءي الدخل فإنّ البنية المتقاسمة تُنقل إلى الفضاء الجامع. هذا الفضاء يمثّل بنية مجردة، وعامة جدا تضمّ كل مشترك بين فضاءي الدخل، وكل ما يحتاج إليه كي يفهم المزيج النهائيّ، وحسبGrea فإنّ الفضاء الجامع ضروريّ للمزج التصوري بما أنّه يقيده بسمات مشتركة.[3]

ينبني الفضاء المزيج بواسطة واحدة من أهم الآليات التي تعمل على بناء المعنى الجديد ألا وهي عملية الإسقاط، وحسب تورنر" فالإسقاط عملية انتقائية جدا فالمزيج يأخذ أجزاءه من كل إطار، ويمزج بينهما ويجعل منها إطارا مزيجا ذا بنية ناشئة"[4].

ويعتبر الإسقاط" ذو طبيعة جزئية إذ لم يتم إسقاط كل العناصر الموجودة في فضاءي الادخال(1) و(2) وفي المقابل نلاحظ بروز عناصر جديدة في الفضاء الممزوج، ولا يتضمنها الإدخالان. والإسقاط الانتقائي في نظرية المزج، تقابله الآلية الاستنتاجية في الاستعارة التصورية، والتي تعتبر مجرد إسقاط من المصدر إلى الهدف، وأنّها ليست كشفا لبنية مشتركة بينهما، ولذلك أقام كل من فوكونياي، وتورنر مقارنة

[1] بلخير شنين، وظائف الاستعارة في الخطاب السياسي من منظور الدكتور عماد عبد اللطيف، منشورات المركز الاكاديمي للدراسات الثقافية والأبحاث التربوية، فاس، دط، 2020، ص 225،226.

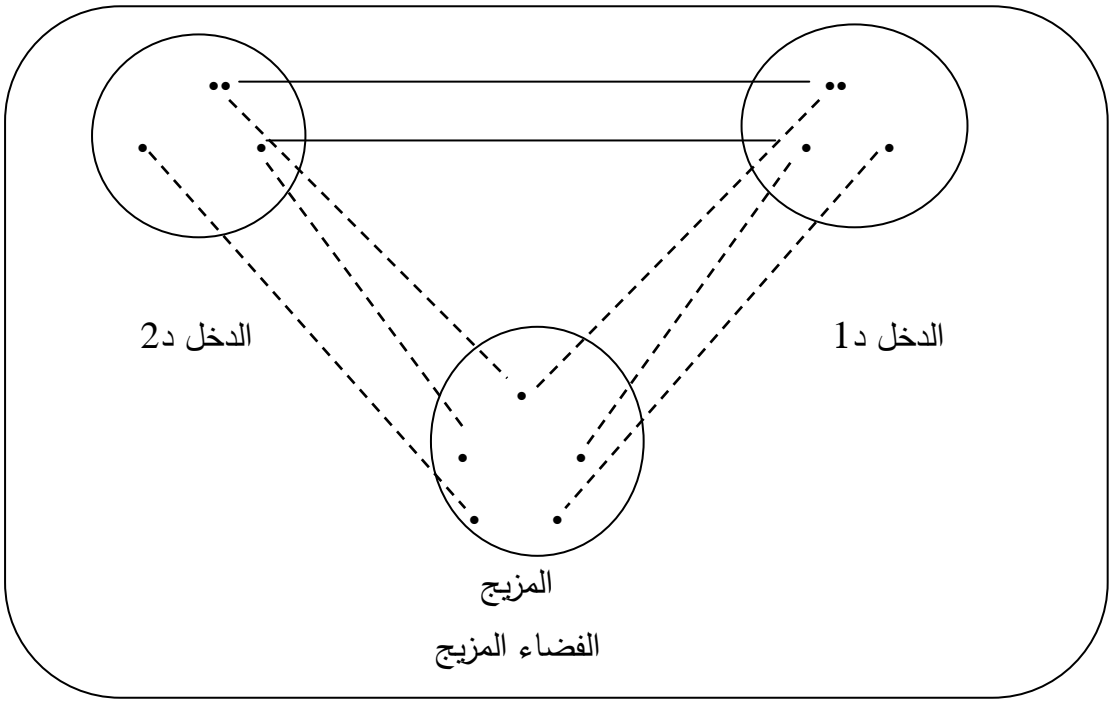
[2] النص والخطاب مباحث لسانية عرفنية، ص 266.

[3] الشعرية العرفانية مفاهيم وتطبيقات على نصوص شعرية قديمة وحديثة، ص 225.

[4] مدخل في نظرية المزج(محاضرات كلية الآداب بمنوبة 2010)، ص 81.

بين الإسقاط الانتقائي، والإسقاط الاستعاري الذي جاء في نموذج الاستعارة التصورية، وذلك من خلال طرح جملة من الأمثلة لنقد الرؤية المعيارية للاستعارة؛ أي نظريات الاستعارة التصورية ذات المجالين(مصدر، هدف) التي تحدد الاستعارة، والقياس من خلال ما يسهمان به عنده إسقاط بنية من المصدر إلى الهدف أو باكتشاف بنية مشتركة بينهما. هذه الفكرة يعارضها النموذج المزجي، بسبب أنّ هناك أمثلة استعارية لا توافق هذه الرؤية؛ أي وجود توافق واشتراك بين فضاء الدخل(1) وفضاء الدخل(2) ومن هذه الأمثلة عبارة: "إنّها سيف ذو حدين" التي تستخدم بصفة وضعية للإشارة إلى حجّة أو خطة محفوفة بالمخاطر بما أنّها قد تساعد صاحبها، وقد تعيقه في الوقت نفسه.[1]

المزج يكون بين فضاءين دخلين وفضاء جامع، وفي الأخير ينتج عندنا الفضاء المزيج، وقوام انبناء الفضاء المزيج جملة من الترابطات، والإسقاطات بين الأفضية، ويمكن التمثيل لعملية المزج بالمخطط التالي:[2]



جاء فيما سبق أنّ الدمج بين فضاءي الدخل ينتج بنية جديدة، ومعنا جديدا، وتسمى هذه البنية الجديدة بالبنية المنبثقة، وحتى نصل إلى البنية المنبثقة(الفضاء المزيج) يكون ذلك عبر ثلاث عمليات

[1] ينظر:عمر بن دحمان، الاستعارة والخطاب الأدبي مقاربة معرفية معاصرة، أطروحة لنيل درجة الدكتوراه، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2012، ص 196.

[2] ينظر: نظرية الافضية الذهنية مبادئها وتطبيقاتها، ص81 إلى 84.

أساسية للمزج وهي: التأليف Composition والتتميم أو الإكمالCompeletion والإنشاء(البلورة) Elaboration وفيما يلي توضيح لكل عملية على حدى:[1]

أولا: التأليف(compsition) يكون التأليف بإسقاط مضامين كلّ من الفضاءين الدخلين رأسا في الفضاء المزيج، وذلك بأن تنشأ علاقات جديدة لم تكن موجودة في ذينك الفضاءين منفصلين.

ثانيا: الإكمال(completion) في هذه العملية يتم إكساب المعاني أو التصورات الناشئة جملة من الأبعاد تستمدّ من المعارف العامّة المشتركة، ومن التّجربة الجماعية المحفوظة في الذاكرة طويلة المدى، فهي عملية لا واعية تبعا لمصادرها، وطبيعتها، والإكمال في العموم إنشاء لمعان جديدة لا يحملها منطوق الفضاء المزيج.

ثالثا: البلورة(elaboration) تمثل هذه العملية تطوير للمزيج من حيث تصوّره، وتخيّله بتوسيع مداه، وتفاصيله، وأبعاده، وتحميله بدلالات مخصوصة رمزيّة كانت أو غير رمزية.

ت- مبادئ نظرية المزج التصوري: يبدو المزج عملية ذهنية بسيطة؛ إذ يقوم على وجود فضاءين ذهنيين دخلين من خلالهما يمكن إنشاء فضاء ثالث جديد، يتمثل في الفضاء المزيج، وبالتالي تتولد البنية المنبثقة التي تعطي معنا جديدا. إلا أنّه من ناحية إجرائية، وتطبيقية يقوم على جملة من المبادئ، فقد وضح كل من فوكونياي وتورنر من خلال دراستهما الموسومة بعنوان(Conceptual Integration Networks) أنّ هناك مبادئ مثالية Optimality Principles تقوم على أساسها عملية المزج مبينين أنّ المزوج ليست جميعها بنفس القدر من الدقة، والوضوح، وقد قدم الباحثان المبادئ التي تحتكم إليها نظرية المزج في المقال المذكور أعلاه، وهي تتمثل في: الإدماج، التعالق، الاتصال، التفكيك، التبرير.

1) **الإدماج(Integration)**: يؤكد الباحثان أنّ المزج يجب أنّ يكون مندمجا متكاملا بإحكام؛ حيث يشكل وحدة واحدة.

2) **التعالق(Topology)**: أساس هذا المبدأ أنّ العناصر التي يتم إسقاطها في الفضاء المزيج من الأفضل أن تكون لها نفس العلاقات مع نظيراتها من العناصر المكونة للفضاء الدخل.

3) **الاتصال(Web)**: يقوم هذا المبدأ على أساس ضرورة المحافظة على شدة الاتصال ما بين الفضاء المزيج، والفضاءين الدخلين، وذلك دون مراقبة إضافية أو استدلال؛ حيث يُمكّن مبدأ الاتصال من التعرف على التناسب القائم بين الفضاء المزج، والفضاءين الدخلين بسهولة.

4) **التفكيك(Unpacking)**: هذا المبدأ يؤكد على ضرورة أن يتضمن المزج ما به يمكن إعادة بناء الفضاءين الدخلين أو على الأقل أحدهما، وكذلك الفضاء الجامع، وشبكة العلاقات الجامعة بين جميع هذه الأفضية.

[1] النص والخطاب مباحث لسانية عرفنية، ص 267.

5) **التبرير(Cood Reason)**: قوام هذا المبدأ أنّ كل العناصر التي تظهر في الفضاء المزيج متساوية القيمة، وظهور هذه العناصر في الفضاء المزج لها سبب أو مبرر لوجودها فهي ذات صلة بالعناصر الواردة في الفضاءين الدخلين، وبوظيفتها في اشتغال الفضاء المزج.[1]

ث-تطبيقات نظرية المزج التصوري:

نظرية المزج هي عملية عرفنيّة لا واعية يقوم بها الذهن البشري في مدة وجيزة؛ حيث ينتج معنى جديد من خلال ما توفر له من معارف سابقة، وذلك من خلال الجمع بين أفضية مختلفة، وإذا ما بحثنا في آلية عمل هذه النظرية يمكن القول إنّها تبدأ بسماع عبارة مثل(الناقة سفينة الصحراء) فيدرك السامع المعنى المقصود من العبارة غير المنطوقة؛ أي الذي يفهم منها بإسقاط الدخل(1) الناقة بكل سماتها، وصفاتها على الفضاء المزيج، وإسقاط الدخل(2) السفينة بكل سماتها، وصفاتها على الفضاء المزيج، وذلك في شكل خطوط مستقيمة، فتتجمع داخل الفضاء المزيج، ثم الفضاء الجامع، فيحدث بذلك تقابل بين تلك الصفات، والسمات المتشابهة من الشيئين في الدخل(1) و(2) لتبني صورة جديدة في البنية التصورية للمتلقي، وهي التي تشكل المعنى الجديد، ويتم هذا عن طريق عمليات المزج(التركيب، الإكمال، البلورة) ثم تلي تلك العملية عملية الإسقاط الانتقائي التي يجتهد فيها الذهن في البحث عن نقاط التشابه بين الفضاءين الدخلين في الفضاء الجامع ليتشكل المعنى الجديد المقصود(الصبر) وهو مستقل عن اللفظتين(الناقة، السفينة)[2].

كما أنّها تعالج، وتهتم بقضايا المعنى في النص، وكيف ينتج لنا المعنى الجديد، والذي لا نلمسه في كل كلمة من الكلمات المكونة للعبارة مفردة بعيدة عن تركيبها كما رأينا ذلك مع المثال السابق الذكر(الدولة عائلة) وأمثلة كثيرة من هذا النوع تحمل معنى غير المعنى الذي تحمله كل، وحدة لغوية على حدى كقولنا(الأم مدرسة) أضف إلى أنّ الدكتور الأزهر الزناد أشار في كتابه(النص والخطاب مباحث لسانية عرفنية) أنّ المزج لا يدرس العبارات المفردة، والأقوال المحدودة فقط، بل يمكن أن يتوسّع ليشمل الخطاب، والنص بشكل عام، والنص السرديّ، أو الشعريّ، أو المسرحيّ، أو السياسيّ بشكل خاص. وقد بين أنّ مثل هذه الإشارات قد وردت في كتاب(مدخل في الإنشائيّة العرفنيّة) لـ" ستوكوال 2002"؛ حيث

[1]Gilles Fauconnier, Mark Turner, Conceptaul Integration Networks, Cognitive science,vol 22(2),1998, p 163.

[2] ينظر: عطية سليمان أحمد، الاشهار القرآني والمعنى العرفاني في ضوء النظرية العرفانية و المزج المفهومي والتداولية(سورة يوسف نموذجا)، الاكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، 2014، ص149.

يرى صاحبه أنّ المزج عمليّة ممكنة في النصوص المطولة، وهي حادثة بإنشاء عوالم ذهنية مزجيّة موسّعة.[1]

و من العبارات التي نحاول من خلالها تطبيق ما جاءت به نظرية المزج العبارة التي وردت في أبحاث كل من " تورنر، وفوكونياي" في كتابهما(في ما به نفكر) وهي:

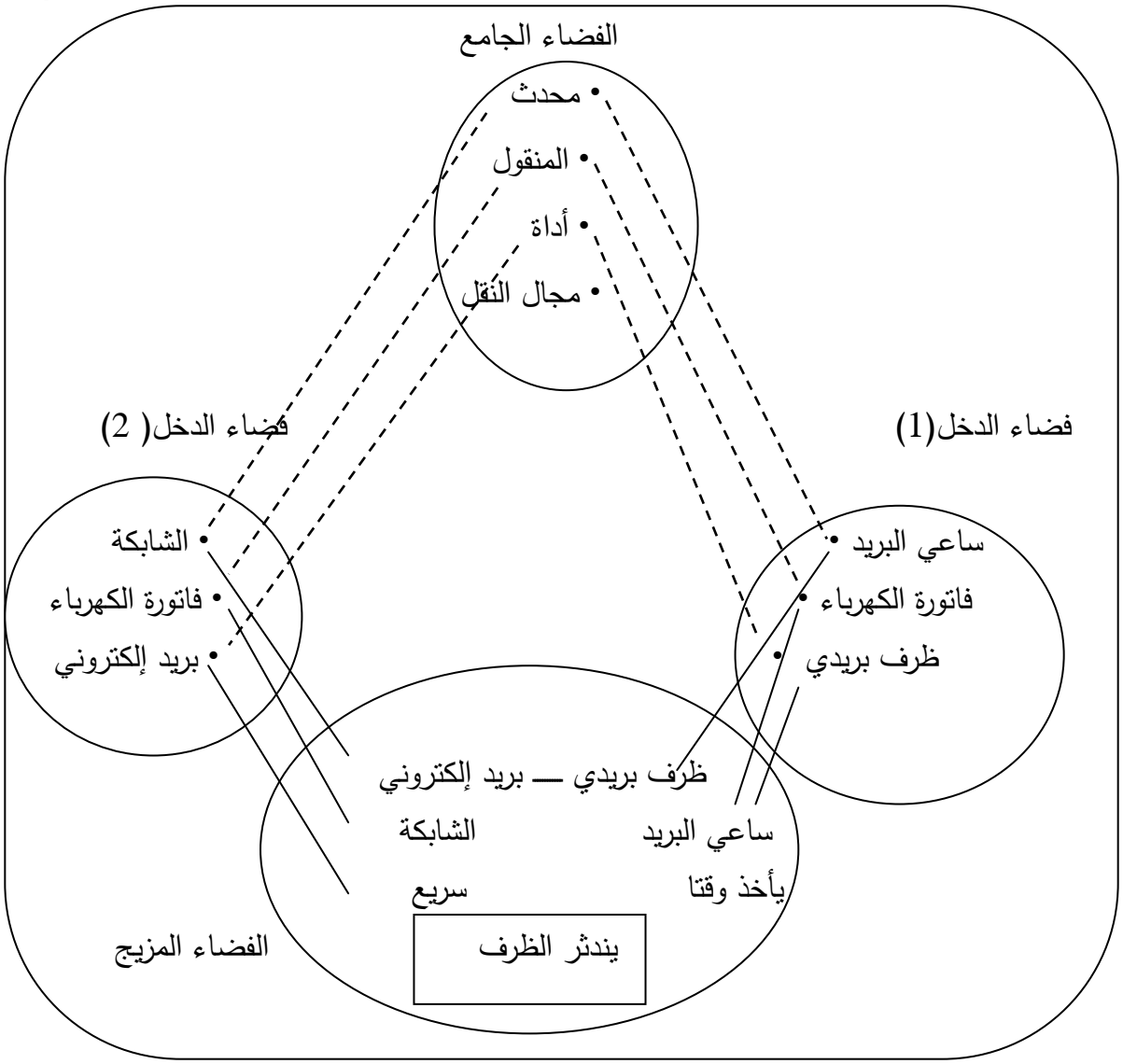
- اجعل هذا الظرف يندثر.

جيل فوكونياي قدم هذا المثال عندما وصلته فاتورة الكهرباء وقد كتب على الظرف عبارة(اجعل هذا الظرف يندثر) فكان ذلك دعوة إلى أن يسجل اسمه في قائمة من يرغبون في أن تصلهم فاتورة الاستهلاك بواسطة إلكترونية بدل الحامل الورقيّ المكتوب. فهذه العبارة تهيئنا لبناء شبكة دمج مفهوميّ، وهنا يمكن القول إنّ للخيال، والاستنتاج دور في فهم هذا المزيج؛ حيث يستحيل أن نجعل هذا الظرف يندثر خارج المزيج، وفي هذه الحالة يندثر الظرف حالما تكون قد سجلت في قائمة من يرغبون في خدمة التبليغ الالكتروني، وهذا التباين بين الإعلام بالفاتورة ورقيا في الماضي، وكونه إلكترونيا في المستقبل، يجري تعبئته في تغير، هو(الظرف يندثر).[2]

وفيما يلي مخطط يوضح المزيج(الظرف يندثر)

[1] ينظر: النص والخطاب مباحث لسانية عرفنية، ص 269.

[2] مدخل في نظرية المزج، ص 85.



وهناك دراسة للأستاذ الدكتور عطية سليمان أحمد في كتابه الإشهار القرآني والمعنى العرفاني في ضوء النظرية العرفنيّة والتداولية سورة يوسف نموذجا، ومن هذه الدراسة ندرج المثال التالي في قوله تعالى﴿ ياَ صاَحِبَي السِّجن أأرباَبٌ مُتَفرِّقُونَ خَيرٌ أَم اللَّهُ الواَحِدُ القَهاَّرُ﴾[يوسف: 39] فيقوم المزج في هذه الآية على وجود الأفضية الأربعة، فضاء الدخل(1) وهو(أرباب متفرقة متصارعة) والفضاء الدخل(2) وهو(إله واحد قهار) حيث هناك تطابق بين الفضاءين الدخلين في كون كل منهما يتحدث عن وجود رب له السيادة، والسيطرة، وصفة الربوبية لكنّ هذا التطابق ليس تاما، وذلك راجع لأنّ الرب صاحب الفضاء الدخل الأول في صراع مع غيره من الأرباب، أما في الفضاء الدخل الثاني فهو الواحد القهار لا يصارعه أحد. والفضاء الجامع يجتمع فيه الفضاءين الدخلين، ويتمحور حول الربوبية. أما الفضاء المزيج ففيه يتم التوليف بين مكونات الفضاءين الدخلين، فتنشأ عن طريق الاستدلال معان جديدة ما من أثر لها في الفضاءين الدخلين، وهنا تنشأ الحاجة إلى(رب) بصفات جديدة(قاهر، واحد) هو إله يوسف– عليه السلام– الذي له وحده هذه الصفات التي لم تذكر في الحوار مثل القوة، والعظمة، وغيرها.

وفي عملية التركيب في هذا المزج يكون إسقاط مضامين كل من الفضاءين الدخلين في الفضاء المزيج، فالدخل الأول يسقط لنا صورة الأرباب في حالة صراع، وتفرق، والدخل الثاني يسقط لنا صورة رب واحد قهار، فتسقِط عملية التركيب هاتين الصورتين في الفضاء المزيج فتنشأ علاقات جديدة، لم تكن موجودة في الفضاءين الدخلين منفصلين ذاك أنّ الفضاء المزيج يقوم بتركيب المعاني الجديدة. لينشأ من هذا التركيب في أذهانهم صورة جديدة للرب لم تذكر في الآية الكريمة، والتي من معانيها، وحدانية الله، وأنّه من يملك السيطرة، والحماية، وأنّه يقهر، ولا يقهر، وهذا ما أراد الله- عز وجل- إيصاله لصاحبي السجن على لسان يوسف –عليه السلام-

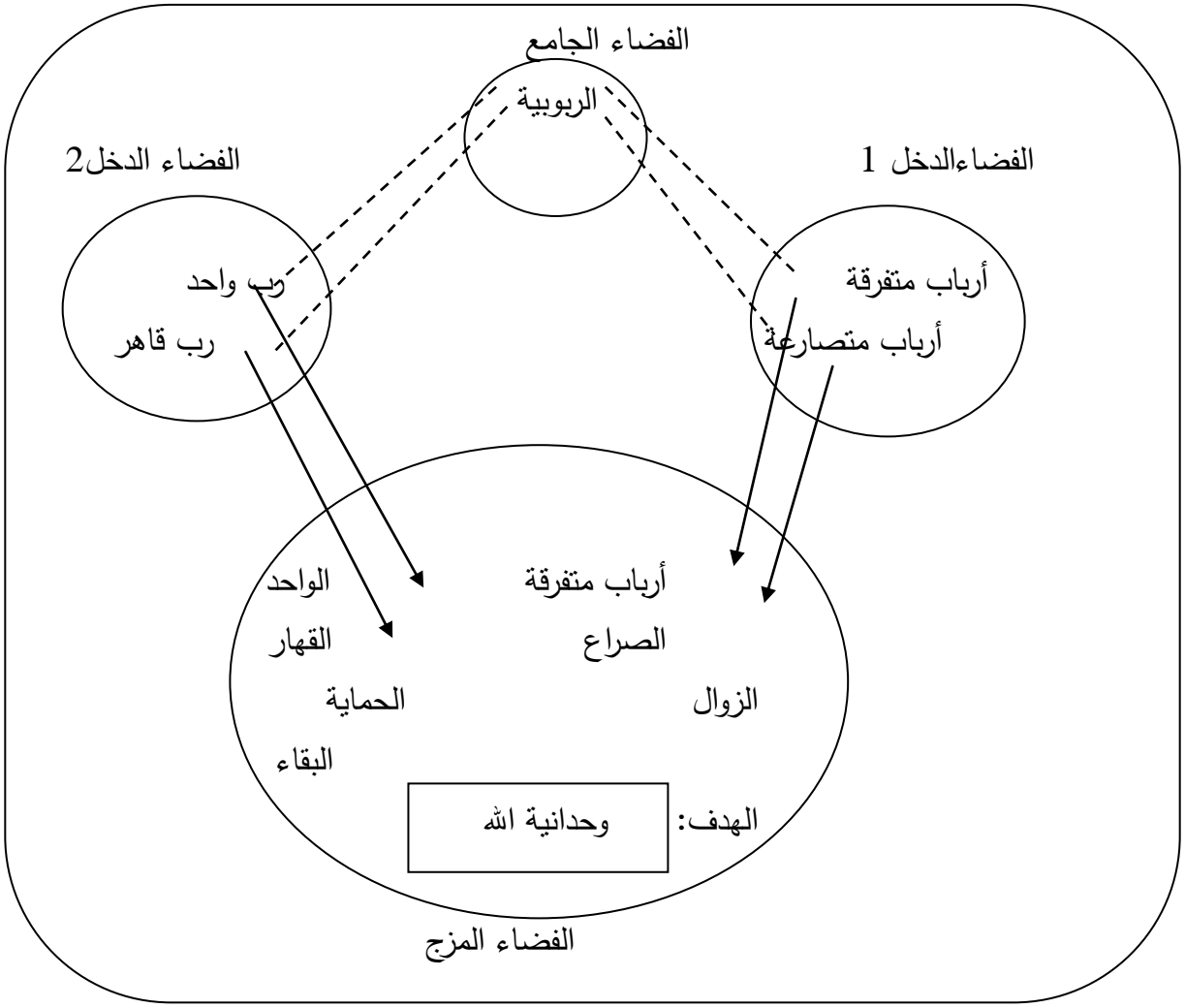
وفي عملية الإكمال يكون إعطاء المعاني أو التصورات الجديدة جملة من الأبعاد، تكون مستمدة من المعارف العامة المشتركة، والتجربة الجماعية التي في الذاكرة البشرية عن الرب، فالإكمال هو إنشاء لمعان جديدة لا يحملها منطوق الفضاء المزيج.

أما أثناء عملية البلورة تتم عملية تطوير المزيج بتوسيع مداه وتفاصيله وأبعاده، فيخرج بذلك معنى الربوبية من معناه الضيق المتداول بين السجناء إلى معنى أوسع، فيحمل دلالات مخصوصة رمزية كانت أو غير رمزية، وكل هذا طبعا يكون نتاج المراحل السابقة في عملية المزج، فيتم إعطاء صورة للرب المقصود في الآية[1]

وبهذا تكون هذه الآية التي أعلن فيها يوسف- عليه السلام- عن ربه ضربت على وتر الحاجة الدفينة في داخل السجناء، وهي الحاجة إلى الحماية، والأمن، فجعلهم هذا الأمر في شوق لمعرفة كل شيء عن هذا الرب، فانطلق يوسف- عليه السلام-مستغلا هذه اللحظة، وتلك الحاجة؛ ليصفه لهم في حديث مطول في الآية التالية التي جمعت جل صفات الله تبارك وتعالى، في قوله تعالى:﴿ ما تَعبُدونَ من دُونِهِ إلاَّ أسماءً سَمَيتُموهَا أَنتُم وآبَاؤُكم ما أنزلَ الله بِهاَ من سُلطَان إنّ الحُكمُ إلاّ لِلَه أَمَرَ ألاّ تَعبُدوا إلاَّ إيَاهُ ذَلِكَ الدِّينُ القَيِّمُ ولَكنَّ أَكثَرَ النّاسِ لاَ يَعلَمُونَ﴾[يوسف: 40][2] ويمكن أن نمثل للفضاء المزيج الذي أنتجته الآية الكريمة في المخطط التالي:

[1] ينظر: الإشهار القرآني والمعنى العرفاني في ضوء النظرية العرفانية والمزج المفهومي والتداولية(سورة يوسف نموذجا)، ص 245،246.

[2] نفسه، ص 247.



ما يمكن قوله واستخلاصه حول نظرية المزج التصوري/المفهومي أنّها نظرية تعتمد في جانب كبير منها على خيال الملقي/المتلقي وكذا اعتماده على الاستدلال والاستنتاج خاصة وأنّ الفرد(الملقي/المتلقي) يعتمد على فضاءين دخلين يجمع بينهما فضاء جامع يشمل كل ما يتعلق بالفضاء الدخل الأول، وما هو ناتج من الفضاء الدخل الثاني، ويتم إنتاجه اعتمادا على آليات عرفنية سبق ذكرها من(تركيب، توليف، البلورة) وقوام كل هذا تناسب الإسقاط، والتي تكون بين الفضاءات المتماثلة كما تكون بين المتباينة منها، والإسقاط عادة يرتبط بالمستويات العليا من الفضاءين الدخلين.

4. نظرية الجسدنة وتطبيقاتها:

" أنا لست أمام جسمي، أنا في جسمي، وبالأحرى أنا جسمي، يقول ميرلو– بونتي، هذا الرائي– المرئي هو وسيلتنا العامة لامتلاك العالم"[1]

[1] جورج لايكوف، ومارك جونسن، الفلسفة في الجسد الذهن المتجسد وتحديه للفكر الغربي، تر: عبد المجيد جحفة، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان، ط1، 2016، ص9.

ما هو الجسد؟ وكيف استطاع أن يأخذ هذا الحيز الكبير من الدراسة؟ وكيف نظرت الفلسفة الكلاسيكية للجسد، وكيف تعاملت معه الدراسات الحديثة، وخاصة العرفنيّة منها؟ وكيف قدمته اللسانيات العرفنيّة؟ هذه التساؤلات، وغيرها توجه البحث للإحاطة بالدور الذي يلعبه الجسد في بناء التصورات الذهنية، وإنتاج اللغة بصفة عامة.

قبل البحث في طبيعة الجسدنة نعرج للتعريف بالجسد

أ- **الجسد والجسدنة:** في ابسط تعاريفه الاصطلاحية هو كتلة منظمة مكوناتها أعضاء، ذو حدود، مستقل بذاته ماديا، يحتل حيزا في الفضاء، فتصوره يقوم أساسا على البعد المادي الفيزيائي: بنية عضوية ذات وجود موضوعيّ يستمر زمنا. والجسد كذلك كائن يعيش بين مجموعة من الأجساد، فردا من بني جنسه، ولذلك يكون له مظهر تفاعليّ يمنحه بعدا آخر تجريديّا يتضمن الاجتماعي، والرمزيّ ،والخياليّ بما في الواحد منها من تصورات ثقافية، وجمالية، وعقائدية، وقدسية، وما إلى ذلك.[1]

وعليه فإنّ للجسد بعدين اثنين هما البعد المادي الفيزيائي، الذي تمثله الكتلة المنتظمة بكل أعضائها، والبعد الثقافي الرمزي، والخيالي الذي يكتسبه هذا الجسد من خلال تفاعله مع بني جنسه فيبني بذلك تصوراته الثقافية، والعقائدية، وما إلى ذلك، وهذا يضعنا أمام الخلاف الذي كان قائما بين الفلسفة الكلاسيكية، والحديثة خاصة العلوم العرفنيّة، لأنّه كان لها الفضل في تقديم دراسة الجسد على أنّه مدخلا في تنظيم العالم، والواقع ببعديهما الفيزيائي، والعرفنيّ الرمزي، والمنطلق في هذه الدراسة أنّ" الجسد كائن في الفضاء وفي الزمان وفي العالم، وعلى هذا المدار تتوزع فروع القضايا، وذلك ما اجتمع في العرفنة المجسدنة"[2]

وقبل أن تأخذ اللسانيات العرفنيّة الطابع الذي هي عليه الآن، وتتطرق لموضوع عودة الجسد الغائب، وتكون لها دراسات حول نظرية الجسدنة فقد كانت للفلسفة القديمة وقفة مطولة حول موضوع الجسد، وموقعه من المعرفة ما أن يقدمه لبناء التصورات، والحالات الذهنية هذا وغيره من النقاط التي عالجتها الفلسفة القديمة في إطار مشكل الارتباط بين الروح/ العقل(الذهن) والجسم/الجسد(الدماغ).

فقد كان البحث قائما على بيان، وإبراز قيمة كل من الجسد، والذهن في بناء التصورات، لذلك برزت وجهات نظر تختلف في معالجتها لهذه القضية فمنها من يرفض التجسّد؛ أي لا علاقة للجسد البشري في انبناء التصورات الذهنية، ومنها الرأي المعارض، والقائم على التّجسّد أين يكون هذا الجسم، وبتجاربه في بيئته هو وسيلتنا العامة لامتلاك العالم على حد تعبير ميرلو- بونتي فقد وضح لايكوف أنّ الفكر الكلاسيكي قائم على اعتبار العقل/الفكر تجريديا صرفا لا صلة له بالمادة أو بالجسد؛ وإنّ حدث وتجسدت المفاهيم(وهي مادة العقل) في أجسام من الأحياء والأناسيّ والآلات، وما إليها ولكنّها تظّل ذات وجود تجريديّ مستقل عن كل حامل جسديّ[3]. وفي مقابل هذه الفكرة الكلاسيكية التي تُنَحي الجسد، نجد

[1] الأزهر الزناد، اللغة والجسد، مركز النشر الجامعي، تونس، دط، 2017، ص 6.

[2] نفسه، ص7.

[3] نظريات لسانية عرفنية، ص 184.

فكرة حديثة ترى أنّ للعقل أسسا جسدّية، فهو يمثل كل ما له صلة بالذوات المفكرة، بل هو وظيفتها فيصبح على هذا الجسد المفكر بما له من طرق، وأدوات في العيش في المحيط مركزا للمباحث المهتمة بالعقل.[1]

خاضت الفلسفة بشقيها الكلاسيكي، والحديث في موضوع الجسد والدماغ/الذهن، فتبنت كل منهما آراء تختلف عن الثانية، وما يهمنا هو ما طرحته الفلسفة الحديثة من أفكار استفاد منها باحثو اللسانيات العرفنيّة، على رأسهم جورج لايكوف، ومارك جونسون على اعتبارهما أول من أولى الاهتمام بالتجسد؛ حيث ربطا الجسد بنظرية الاستعارات التصورية، وخاصة الاستعارات الاتجاهية.

نشأت فكرة الجسدنة أو تجسّد الذهن موازية لفكرة الاستعارة المفهومية، ولمّا كانت الاستعارة المفهومية تمثل لمجال على أساس مجال آخر، فإنّ مفهوم الجسدنة هو: تمثل للمفاهيم المجرّدة على أساس الجسد من قبيل الغضب والفرح والخوف، والحزن والقلق[2]. إضافة إلى هذا فإنّ نظرية الجسدنة(Embodiment Theory) هي: انتظام الذهن وفق خصائص الجسد، وتجربته في المحيط المعيش اليوميّ فالبنية التصوريّة العرفانية تنشأ من طبيعة أجسادنا، وتجربتنا الجسديّة. فتوافق الجسدنة جملة الآليات العصبية، والعرفانية التي تمكننا من الإدراك والتحرك في محيطنا، وهي أيضا التي تمكننا من إنشاء أنظمتنا التصورية وطرقنا في التفكير، وعلى هذا يكون النظام التصوري بما في ذلك النظام اللغوي نتاجا لتجاربنا التي تتشكل بدورها بواسطة الجسد، فالأنظمة الإدراكية، والحركيّة المرتبطة بالجسد تلعب دورا رئيسا في تشكيل تصوراتنا، وأبنيتنا التصورية، والملكات الذهنية العرفانية هي ما تحصله قدراتنا الجسديّة. وهو ما أثبتته المباحث العرفنيّة من خلال مفهوم الذهن المجسدن(Embodied mind) الذي هو نحت للجسد وتفاعلاته مع العالم الخارجي.[3]

وعليه فإنّ الجسدنة هي ذلك التشارك، واللاتمايز بين الجسد، والدماغ/الذهن، وكل قدراتنا على الإدراك، وبناء التصورات الذهنيّة مبنية من خلال تجاربنا في محيطنا المعاش وبناء على جملة الآليات العصبية التي تحدث في الدماغ، والذي يعتبر بدوره مكون مادي فيزيائي وهو جزء من الجسد، وتعبيرنا عن العالم المحيط بنا(البيئة) بالاعتماد على النظام اللغوي، فنعبر باللغة عن العالم الخارجي، وتكون اللغة بذلك هي المرآة العاكسة لما يحدث من آليات عصبية عرفنيّة في الدماغ/الذهن، وبهذا يكون للجسد أثر واضح في اللغة والعكس. كما يقدم جورج لايكوف، ومارك جونسون في كتابهما الفلسفة في الجسد مفهوما للجسدنة من حيث هي جملة الآليات العصبيّة، والعرفنيّة التي تمكننا من الإدراك، ومن التنقل في ما يحيط بنا، وهي الآليات نفسها التي تنشئ أنظمتنا المفهوميّة، وطرق التفكير عندنا.[4]

---

[1] نظريات لسانية عرفنية ، ص184.

[2] نفسه، ص 186.

[3] سرور الحشيشة، مبدأ التأليفيّة في معالجة دلالة القول، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2020، ص 242،241.

[4] نظريات لسانية عرفنيّة، ص 190.

إنّ العقل ليس متحررا من الجسد كما صورت ذلك الفلسفة التقليدية، لأنّ العقل البشري ينشأ من أدمغتنا وأجسادنا، وتجربتنا الجسدية، وهذا دعما للفكرة القائلة إنّ بنية العقل نفسها تنشأ من تفاصيل تجسدنا، ولذلك يرى الباحثان أنّه لفهم العقل لابد من فهم تفاصيل النسق البصري، والنسق الحركي، وكذا الآليات العامة للترابطات العصبية. ولأنّ العقل يتشكل بصورة حاسمة بخصوصيات أجسادنا البشرية، وبالتفاصيل الاستثنائية للبنية العصبية لأذهاننا، وبمميزات اشتغالها اليومي في العالم.[1] وهذا يؤكد بطريقة مباشرة علاقة نظرية الجسدنة بأبحاث العلوم العصبية، وخاصة اللسانيات العصبية لما لها من دور في البحث، والكشف عن كيفية إنتاج اللغة في العقل البشري.

وعلى خلاف ما سبق هناك من يرى بأنّ الجسدنة لا ترقى إلى كونها نظرية متكاملة، بل يعتبرونها "برنامج بحث، وليست نظرية متكاملة المعالم، قوامها تصوّر العرفنة مع محيطها بتوسط الجسد، وهي إطار نظريّ يبني شيئا فشيئا، ويتسارع وتنام في الموضوعات، والمسائل وتزايد الكتابات فيها. ولعل ما كتبه لايكوف وجونسون 1987 ومن لف لفّهما في العقد الثامن من القرن الماضي يمثل المعالم الأولى، و كتاب فاريلا وطومسون وروش 1991(علم العرفنة: الذهن المجسدن والتجربة البشرية) يمثل أبرز المعالم في تبلور نظرية العرفنة المجسدنة مقابل العرفنة حوسبة على تمثيلات"[2] من خلال المقابلة التي وضعها الثلاثي فاريلا، طمسون، وروش(في كتابهم السابق الذكر كان يقصد من ورائها أن تحل العرفنة المجسدنة التي تقوم على أنواع التجارب الفيزيائية التي تتيحها لنا أجسادنا بمختلف قدراتنا الحسية الحركية المتنوعة، محل العرفنة الحوسبية.

يرى الثلاثي السابق الذكر أنّ العرفنة ترتبط بالقدرات الحسية الحركية التي تعكس طبيعة الخصائص الجسدية والإدراكية للكائن.[3]مما يعني أنّ العرفنة أعادت إحياء الجسد الغائب؛ فهناك من الباحثين من يرى أنّ الجسد هو نقطة التصافح، والمدخل الرابط لفهمنا العالم، وهذا ما حاولت إثباته تيلان وجماعتها من خلال نظرية النُظم الحركية"dynamical systems theory" ومن أهم النتائج التي توصلت إليها في دراسة العرفنة أنّ العرفنة مجسدنة؛ أي أنّها تنشأ من خلال تفاعلات الجسد مع العالم.

وهي بذلك ترتبط بالتجارب التي يعيشها الكائن المعرفن، فهو يمتلك قدرات حسيّة حركية مخصوصة متصل بعضها ببعض، وهذه القدرات تكون الحاضنة التي تتشابك فيها جملة الأنشطة العرفنيّة من قبيل التفكير، والذاكرة، والشعور، واللغة، وسائر الأنشطة الذهنية. وهذا التصور مناقض للتصور التقليدي الذي يرى بأنّ الذهن أداة في معالجة الرموز فيكون بذلك نشاطه مقتصرا على العناية بالقواعد، والعمليات الشكلية، التي تمثل العالم الواقعي تمثيلا مناسبا، وتقترح مقابل ذلك أن تكون العرفنة مجسدنة من حيث تنشأ من تفاعل حركي نشيط بين ثالوث عناصره الجسد، والإدراك، والعالم.[4]

---

[1] ينظر: الفلسفة في الجسد، ص 38.

[2] اللغة والجسد، ص 9.

[3] الفلسفة في الجسد، ص 10.

[4] ينظر: نفسه، ص 11.

فكرة الجسدنة في مباحث اللسانيات العرفنية قد ارتبطت بقضية المعنى، وهذا على خلاف ما كانت عليه الدراسات الفلسفية القديمة التي تعتبر أنّ" الفكر شيء مجرد وغير متجسّد ومستقل عن وضعه في الجسد الإنسانيّ وعن النظام الإدراكي الحسيّ الإنساني وعن النظام العصبي الإنسانيّ"[1]

أما الجسدنة عند" لايكوف" فهي نوعان:

1. **الجسدنة المفهومية:** تتمثل في كون خصائص بعض المقولات نتيجة لطبيعة الجسم البشريّ من حيث هو كائن حيّ ذو طاقات معلومة، وهي كذلك نتيجة لتجربة العيش في بيئة مادّية، ومحيط اجتماعي، وهذا خلافا للمعتقد الذي يسلّم بقيام المفاهيم قياما ذاتيا مستقلا عن طبيعة الجسد في الذات المفكرة، وعن تجربتها الجسدية في المحيط.

2. **الجسدنة الوظيفية:** قوامها أنّ بعض المفاهيم لا يُتمثّل تمثلا تجريديّا، وإنّما يستعمل بصفة آلية غير واعية، ودون عناء أي جزء من اشتغال الجسد[2]

من أجل إثبات دور الجسد في توجيه الذهن/العقل أثناء بناء التصورات الذهنية، تم الاعتماد على التجربة اليومية في المحيط ،لأنّ طبيعة الجسم البشري تمثل نقطة التصافح بين العالم، والذهن. فيكون للجسد، وخاصة من المدخل الحسي–الحركي الدور الفعال في توجيه لغة الفرد، وفي تصوره للعالم المحيط به، وتجاربه اليومية، وتفاعلاته الاجتماعية، وخير دليل على تجسد الذهن هو البحث في موضوع اللغة في الجسد، والذي كشفت عنه العلوم العصبية، وموضوع تمثل العالم في أذهاننا بناء على بنية الأجسام وهذا ما وضحته الاستعارة المفهومية، لأنّ تصورنا للعالم، وتعبيرنا عنه يكون بجملة من الاستعارات. وفيما يلي عرض لعلاقة الجسدنة بعلوم أخرى.

أ- الجسدنة والعلوم العصبية:

تسعى اللسانيات العرفنيّة ومنذ نشأتها إلى البحث في كيفية اشتغال الذهن البشري، وما هي العمليات الواعية، واللاواعية التي يعتمد عليها في اكتساب اللغة باعتبارها جزء من الملكة العرفنيّة العامة، فمعرفة اللغة لا تنفصل عن معرفة الفرد للعالم، ولتجاربه اليومية في محيطه، إضافة إلى اعتبار" النظام العرفنيّ مجسدنا، متجذرا في بيئة الجسد الذي يحمله، وينتج ويعيش فاعلا في محيطه بعناصره ومنفعلا بها فيه"[3] وما يدعم هذا الطرح هو التعريف الذي قدّمه هودي وآخرون للسانيات المعرفية(= العرفنيّة)" باعتبارها حقلا جديدا للمعرفة الذي يحاول التوضيح عن طريق التجريد لنمذجة، واستعمال التقنيات سرّ الذهن في علاقته بالمادة: الذهن*، الجسد، والحاسوب"[4].

---

[1] دراسات نظرية وتطبيقية في علم الدلالة العرفاني، ص 16.

[2] نظريات لسانية عرفنيّة، ص 189.

[3] النص والخطاب مباحث لسانية عرفنيّة، ص 34.

[4] ذهبية حمو الحاج، مقدمة في اللسانيات المعرفية، مجلة الخطاب، العدد14، 13مارس،2013، ص 36.

*تجدر الإشارة إلى أنّ الذهن والعقل لفظان أطلقا على شيء واحد هو العمليات التي يقوم بها الدماغ عند معالجة المعلومة التي فيها والمعلومة التي تصلها من مراكز الإدراك المختلفة في المخ، لهذا فإنّ الذهن والعقل هما النشاط الوظيفي للدماغ.

وهنا لابد من الإشارة إلى أنّه كثيرا ما يقع الخلط في استخدام المصطلحات التالية:

المخ/الدماغ والعقل/الذهن، فإذا كان الأول المخ هو المكون البيولوجي في جسم الإنسان، ودراسته من اهتمامات علم الأعصاب، فالعقل/الذهن هو النشاط الوظيفي للمخ/الدماغ. وقد أثبتت بعض الدراسات أنّ العمليات العقلية لا يمكن أن تكون في غياب المخ/العقل؛ حيث يقول سيمز" لا يمكن للعملية العقلية أن تتم دون وجود المخ البشري، فالمخ يعمل ما يطلق عليه بولاني اسم الشروط الحدّية لأنشطة العقل"[1] وفي هذا تأكيد على أنّ العقل البشري الذي يمثل التفكير وباقي العمليات العقلية تتوقف على الإمكانيات التي يوفرها المخ كمكون بيولوجي.

ولأنّ التحليل البيولوجي الذي تقوم به العلوم العصبية على المخ لا يقدم تفسيرات واضحة لخصائص العقل/الذهن البشري فإنّها استبعدت دراسة الذهن/العقل من دائرة دراساتها لأنّ له مقاييسه الخاصة، وفي المقابل هناك دراسة غرينفيلد التي أعادت صياغة البحث من زاوية علاقة العقل بالمخ البيولوجي؛ أي البحث في" سمات العقل كمفكر للإنسان وطبيعة تكوين المخ البيولوجية، وتأثير مكونات أخرى على المنتج الذي يصدر عن المخ(نشاطه الوظيفي) الذي نسميه العقل/الذهن متمثلا في التفكير، والعمليات العقلية، فعندما يقدم لنا المخ نشاطا ما، يجب أن نحلله ليس في ضوء تكوينه البيولوجي فحسب؛ بل في ضوء المؤثرات الأخرى مثل التكوين البيئي له، وظروفه الاجتماعية، والعلمية، وغيرها لنصل إلى نتيجة مفادها أنّ الظروف الخارجية تؤثر على تكوين المخ، وسلوكه المتمثل في العمليات العقلية لصاحبه"[2] إنّ ما سبق يحيل للاعتراف بأنّ الذهن/العقل مجسدن فهو ينشأ من طبيعة أدمغتنا/ أمخاخنا، وأجسامنا، وتجاربنا الخاصة في محيطنا الذي نعيش فيه، وأنّ الوظيفة المعرفية المكتسبة الناتجة عن التفاعل مع البيئة تؤثر على البنية العصبية المرتبطة بها من حيث خصائصها البنائية، فتظهر العلاقة بين الأسس العصبية، والأسس المعرفية للنشاط العقلي من خلال:

- مشاركة الميكانيزمات العصبية في النشاط العقلي المعرفي.
- تفاعل وتكامل كل من العمليات العصبية، والمعرفية خلال أداء النشاط العقلي المعرفي لوظائفه.
- آثار هذا التفاعل على التعلم، والتذكر، والتفكير، وحل المشكلات، وكفاءة النشاط العقلي المعرفي بشكل عام.
- بناء العقل كتكوين سيكولوجي من خلال التنشيط الاشتثاري للمخ.[3]

نلمس من العلاقة بين البنية العصبية، والبنية المعرفية، أنّ الجسد كمادة يأثر بطريقة أو بأخرى في انبناء التصورات الذهنية، والمعارف المختلفة، وعلى رأسها اللغة، وذلك بالاطلاع على ما قدمته الدراسات العصبية الحديثة أثناء معالجة الدماغ العمليات اللغوية(كالقراءة، والكتابة، والكلام وغيرها)، والتي كشفت عن وجود مناطق على القشرة الدماغية متخصصة في اللغة، وثنائية النصف الأيمن، والنصف الأيسر

[1] اللسانيات العصبية في الدماغ(رمزية، عصبية، عرفانية)، ص 303.

[2] نفسه، ص 304.

[3] محمد العربي بدرينة، وركزة سميرة، علم النفس المعرفي، دار الخلدونية، الجزائر،دط، 2016، ص 123.

من الدماغ، كما وضحت الدراسات أنّ لكل من الانتباه، والإدراك، والذاكرة مناطق مخصوصة على القشرة الدماغية، ووضحوا ميكانيزمات وآليات عمل المناطق، مبينين بذلك دور الخلايا العصبية، والتشابكات، ودورها في الترميز، وتعلم اللغة عند الأطفال، وغيرها من القضايا التي ترتبط بعمل الدماغ/المخ لينتج لنا في الأخير الفكر، والتصورات، واللغة التي نتواصل بها. فإذا كانت اللغة من نتاج آليات عمل الدماغ/المخ فإنّها من جهة أخرى تكشف عن خبايا هذا الأخير(المخ).

قدم اللغويون آراءهم، وأفكارهم حول العقل، منهم راي جاكندوف، ومارك جونسن؛ حيث تحدثا عن أنّ العقل/ الذهن هو من يقوم بصياغة البنية التصورية، وخلصا إلى أنّ الذهن/العقل مجسدن، ومن أبرز استنتاجاتهما:

- أنّ العقل ليس متحررا من الجسد؛ فالعقل ينشأ من طبيعة أدمغتنا، وأجسادنا، ومن تجربتنا الجسدية. وهذا يعبّر عن الفكرة التي تقول إنّ بنية العقل الفعلية نفسها تنشأ من تفاصيل تجسدنا، فالآليات العصبية، والمعرفية التي تتيح لنا أن ندرك، وأن نتحرك هي نفسها التي تخلق صيغ تفكيرنا، وعليه فلكي نفهم العقل علينا أن نفهم تفاصيل نسقنا البصري، ونسقنا الحركي، والآليات العامة للترابطات العصبية.
- العقل ليس واعيا تماما، بل غير واع في أغلبه.
- العقل ليس حرفيا صرفا، إنّه استعاري بشكل كبير، وواسع الخيال.[1]

يتضح من خلال هذه النقاط التي جاء بها كل من جورج لايكوف ومارك جونسون أنّ هناك إشارة واضحة إلى دور البنية العصبية في بناء التصورات الذهنية، وأنّ الآليات العصبية، والمعرفية هي التي تمكننا من الإدراك، ومن التفكير، وذلك بالاستعانة بالنسق البصري والنسق الحركي، إضافة إلى تأكيدهم على أهمية اللاوعي المعرفي، وأنّ الفكر في أغلبه استعاري.

ب- الجسدنة والاستعارة التصورية:

عرضنا فيما سبق أنّ نظرية الجسدنة أو كما يسميها البعض برنامج البحث في الجسدنة أنّ ظهورها كان مقترنا وموازيا لظهور نظرية الاستعارة التصورية، فإذا كانت الجسدنة هي تمثل للمفاهيم المجردة على أساس الجسد من قبيل الغضب، والفرح، والخوف، والقلق...إلخ أي ما يعبر عن شعور الفرد أثناء مروره بتجارب مختلفة، ولأنّ اللغة ملكة عرفنيّة ومرتبطة بباقي العمليات العرفنيّة الأخرى فإنّها تعبر عن تجاربنا اليومية الواقعية، وتعكس أفكارنا وتصوراتنا متأثرة بتجاربنا الجسدية؛ أي أنّ تصوراتنا تنتج من تجاربنا الجسدية، ويمثل لذلك لايكوف بما يعرف بالاستعارة الاتجاهية" مثل إسقاطنا تجربتنا الاتجاهية مع أجسادنا في بناء بعض الوضعيات بناء اتجاهيا يتماشى مع وضعية أجسادنا من نوع أعلى- أسفل لنجعل الأعلى في تعابيرنا الاستعارية اليومية للشيء الموجب مثل السعادة والغنى، ونجعل الأسفل للأشياء السالبة كالشقاء والفقر، وفي عباراتنا اليومية نجعل للأشياء رؤوسا(رأس الجبل، رأس المال، رأس الدولة)

[1] الفلسفة في الجسد، ص 38،39.

وأياديّ(يد النعمة، يد المهراس...)[1] وعليه فإنّ المتكلم كثيرا ما يستعير من تفاعلاته الجسدية مع العالم ليعبر عن تصورات، وأفكار لا توجد من قبل.

ث- نظرية الجسدنة والخطاطة:

الخطاطة واحدة من المصطلحات التي عرفت استعمالا واسعا في اللسانيات العرفنيّة، ففي أبسط مفاهيمها هي البنية التصورية المخزونة في العقل/الذهن البشري وبعبارة أخرى فالخطاطات هي" قوالب ثابتة تركّب المدركات والمتصورات لتكوين تمثيلات ذات معنى"[2] وفي هذا المقام لسنا بصدد التنظير لمصطلح الخطاطة، ولا تتبع مراحل نشأته بقدر ما ستكون معالجة موضوع الخطاطة من حيث علاقته بالجسدنة، وكيف للجسد ولنشاطه الحس- حركي الدور البارز في بناء الخطاطات أو الصور الذهنية، فالخطاطة محرك مركزي للظواهر العرفنيّة في الذهن، وهي مفهوم أساسيّ لنظريات عرفنيّة عديدة تقوم كلها على مبادئ الإدراك الجشطلتيّ مثل نظرية المناويل العرفانية المؤمثلة.

والخطاطة مفهوم نفسي عرفنيّ، وهي من الآليات المركزية التي يقوم عليها نشاط الذهن، وترتبط بها المعالجة العرفنيّة عموما. وهي في الأصل وسيلة لتمثّل السلوك الجسديّ تسمى الخطاطة الحركيّة، فتكون وظيفتها أنّ الذهن يتمثّل عبرها ما تستوجبه تجارب الجسد في الفضاء وتحركاته خلاله من هيآت تتحول باستمرار تسيّرها في ذلك الخطاطات الحركية. ثم امتدت لتشمل جميع الأنشطة الذهنية، والمسارات الإدراكية العرفنيّة، وكل نشاط يؤخذ على أنّه جزء من خطاطة عامّة تستوعب البرنامج الذي يشمل جميع الأنشطة وهو ما أثبته خاصّة" بارتلات bartlett" في مجال الذاكرة ونشاط التذكر.

ج. نظرية الجسدنة والمقولة:

العالم مليء بالأشياء المادية، والأحداث المتسارعة، والمتغيرة باستمرار، وكذا يشهد تنوعا في الثقافات، واللغات، إلا أنّ هذا التنوع لا ينفي وجود التقارب، والتشابه بين الأشياء، وأمام هذا الكم الهائل من المعطيات، والأحداث المتشابه والمتباين يقف العقل/الذهن البشري أمام تحد كبير لتنظيم، وترتيب، وكذا تخزين كل ما يتعرض له من مواضيع ومعارف في ذاكرته لأنّ" من الخصائص الأساسية والمميزة للكائن البشري ميله إلى احتواء العالم المحيط به"[3] فلا يكتفي بتخزين معلومات عن الأشياء المادية فحسب بل يتعدى ذلك إلى تخزين الانفعالات، والمشاعر، والعلاقات الاجتماعية، والأفكار... فأدى البحث في كيفية تعامل العقل/الذهن البشري مع هذا الكم من المعلومات تنظيما، وترتيبا، واكتسابا إلى البحث في قضية مهمة، وهي قضية المقولة، ففي أبسط معانيها هي شكل من أشكال التصنيف، أو هي الكيفية التي نتمثل بها العالم من حولنا، ونرتب بها المعارف، والمعلومات سواء المحسوسة منها أو المجردة، وفيما يلي من البحث محاولة لإبراز دور الجسد كمقولة ناظمة.

---

[1] الشعرية العربية، ص 92.

[2] نفسه، ص 162.

[3] بنيات المشابهة في اللغة العربية مقاربة معرفية، ص 5.

المقولة: هي العملية التي تقوم على ضم مجموعة من الأشياء المختلفة في صنف يجمعها. لذلك فكل شيء متعلق بعالم الإنسان محكوم بالمقولة. فأفكارنا، وإدراكنا الحسي، وحركاتنا، وكلامنا، جميعها نشاطات تقوم على المقولة، فكلما قصدنا إلى انجاز نوع من الحركة أو قول شيء ما أو كتابة شيء ما فنحن نستعمل المقولات. كما أنّ :

- المقولة أمر مركزي في فهم عملنا الإنساني.
- المقولة تتم بصورة آلية، ولا واعية ففي حركتنا في هذا العالم نحن نمقول بصورة آلية الناس والحيوانات والأشياء الفيزيائية وغيرها.
- لا تقتصر المقولة على الأشياء الطبيعية التي نراها في العالم فقط، فنسبة كبيرة من المقولات ليست مقولات أشياء بل هي مقولات كيانات مجردة؛ حيث تتم مقولة الأحداث والحركات والمشاعر وعلاقة القرابة والعلاقات الاجتماعية والحكومات والسياسات وغيرها.[1]

وقد ارتبطت فكرة المقولة(Categorization) ببناء المعرفة فهي أداة يستعملها البشر لتصنيف المعطيات قصد السيطرة عليها وفهمها. هذا ما جعل الباحثين يقرّون بأهميتها البالغة وينكبون على دراسة الآليات الواقفة وراءها[2]؛ حيث إذا أردنا فهم العالم نحتاج إلى مقولة الأشياء، والتجارب التي تصادفنا بكيفية ذات دلالة بالنسبة إلينا، وذات أبعاد طبيعية تحددها:

- أبعاد إدراكية على تصوراتنا للأشياء عن طريق جهازنا الحسي.
- أبعاد حركية قائمة على طبيعة التفاعلات الحركية للأشياء.
- أبعاد وظيفية قائمة على تصورنا لوظائف الأشياء.
- أبعاد غرضية قائمة على الاستعمالات التي تصلح لها بالنسبة إلينا في أوضاع معينة[3]

و**المقولة** عملية ذهنية تعالج بواسطتها الكيانات المختلفة باعتبارها متكافئة، لذلك تعتبر في جوهرها تجميعا للأشياء في مقولة واحدة، وهي أساسية لأنّها لا تسمح لنا بفهم الأشياء والأحداث فحسب وإنّها تسمح لنا أيضا بصياغة التوقعات بشأنها، وهو ما يؤكد وجود صلة وثيقة بين المقولة، والاستدلال وبين المقولة والذاكرة القصيرة والبعيدة المدى، بل تبدو المقولة في مركز النظام العرفانيّ بأكمله لأنّ التعرف على المقولات الجديدة يقتضي استعمال المعارف المكتسبة سابقا.[4]

---

[1] دراسات نظرية وتطبيقية في علم الدلالة العرفاني، ص 13،14.

[2] جليلة محمود، المعنى وآليات مقولته في اللغة العربية مقاربة دلالية عرفانية، الدار التونسية للكتاب، تونس، ط1، 2017، ص9.

[3] صالح غيلوس، دور التصور الذهني في تشكيل المعنى في ضوء النظرية التصورية – جاكوندوف–، المجلة العربية مداد، العدد13، المجلد الخامس، أفريل 2021، ص 158.

[4] عبد العزيز المسعودي، المعاني الجهية والمظهرية بحث لساني في المقولة الدلالية، كلية الآداب، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، سوسة، تونس، دط،2013، ص21.

تندرج فكرة المقولة ضمن مسألة قديمة تتعلق بتنظيم المعارف البشرية واعتبرت هذه العملية أساسا لفهم العالم، ولكنّ هذا المفهوم شهد تطورا على ثلاث مراحل(مرحلة الفلسفة الكلاسيكية" أرسطو"، مرحلة علم النفس العرفاني" روش"، مرحلة اللسانيات العرفنيّة" لايكوف")[1] فاختزل أرسطو المقولة في البنية المنطقية وحدها، وكان ينظر إليها انطلاقا من قاعدة الشروط الضرورية، والكافية على اعتبارها الشروط التي تأهل عنصرا ما لينتميّ إلى مقولة ما وفق نظرية الصدق التوافقي، والتي بمقتضاها يأخذ العنصر المقصود قيمة صادق أو قيمة كاذب. واستمر العمل بهذه الطريقة(الشروط الضرورية الكافية) إلى أن جاءت أبحاث فيتجنشتاين مجسدة في كتابه(بحوث فلسفية) خاصة فيما تعلق بقضية التشابه العائلي في سياق الحديث عن"ألعاب اللغة" أين أحدث تغييرا في التصورات المتعلقة بفلسفة اللغة والمنطق.[2]

ثم ظهرت أبحاث تداولية ومعرفية مخالفة للتصورات التقليدية فتغيرت بذلك التصورات المرتبطة بالمقولة من الاعتماد على قاعدة(ش. ض. ك) إلى الاعتماد على التشابه العائلي؛ أي التشابه القائم بين العناصر التي تنطوي عليها المقولة، ومع توظيف مفهوم التشابه العائلي في علم النفس المعرفي واللسانيات المعرفية لنقد، ودحض النظرية التقليدية للمقولة، ومع انتشار أبحاث إليانور روش والتي اعتمدت في بداية دراستها على ما توصل إليه فيجتشتاين فاشتغلت على مفهوم التشابه العائلي لتحدث ما يعرف بـ"الثورة الروشية"" لتهدم نهائيا نظام المقولة التقليدي مؤسسة لما بات يُعرف بنظرية الطراز ناقلة بذلك المصطلح من الميدان الفلسفي إلى الميدان السيكولوجي"[3] ومع نتائج الأبحاث التي قامت بها إليانور روش ومن نهج نهجها خلصت إلى أنّ المقولة" تقوم على قاعدة التماثل الأفضل ، لذلك قال لانقاكر إنّ الطراز هو المعبّر النموذجي للمقولة وبقية العناصر تنضوي تحت هذه المقولة على قاعدة التشابه الملاحظ مع الطراز"[4] ولم تتوقف الأبحاث في نظرية المقولة مع ما قدمته إليانور روش بل استمرت الأبحاث في هذا الموضوع مع اللسانيين العرفانيين وعلى رأسهم لايكوف الذي فتح مجالا واسعا لدراسة ظاهرة المقولة بأخذ جوانب عدة منها : ما هو لساني، وما هو فيزيولوجي عصبي.

ارتبطت المقولة عند لايكوف بالنماذج المعرفية من قبيل: الاستعارة، والفهم، والتجربة المتجسدة، والبنيات اللاواعية. والمقولة مرتبطة بالأشياء المخلوقة، والمصنوعة وتهم الأفكار المجردة والأعمال والعلاقات الفضائية والاجتماعية...إلخ واعتمد لايكوف في تصوره هذا على النماذج المعرفية المؤمثلة والتي تمثل الأساس الذي تنطوي عليه المقولة[5]، فقد بينت هذه النماذج المعرفية قصور نظرية الطراز من جهة، وقصور نظرية الشروط الضرورية الكافية من جهة أخرى. فتصور لايكوف أساسه أنّ للبشر ملكة

---

[1] المقاربات العرفانية وتحديث الفكر البلاغي، ص 88.

[2] أحمد جوهاري، المقولة ظاهرة معرفية من التأسيس إلى التوسيع، مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية، العدد55، ص 115.

[3] دراسات نظرية وتطبيقية في علم الدلالة العرفاني، ص 64.

[4] نفسه، ص 66.

[5] ينظر: المقولة ظاهرة معرفية من التأسيس إلى التوسيع، ص 123.

تصورية مفهومية قوامها عدد من القدرات منها القدرة على تكوين الأبنية الرمزية وهي أساس المفاهيم الأساسية والخطاطات المفهومية، ومنها القدرة على الإسقاط الاستعاريّ ما بين أبنية من مجالات مادية ومجالات تجريدية، ومنها القدرة على تكوين(إنشاء) المقولات العامة والمفاهيم والأحداث والتصنيفات بمختلف درجاتها عموما وخصوصا.[1]

يشتغل المنوال العرفنيّ في نظر" لايكوف" بواسطة أبنية يطلق عليها المناويل العرفنيّة المؤمثلة، وهي بدورها قائمة على أساس جملة من الخطاطات الصور؛ ينظم ويفهم من خلالها البشر الكون، وكل عنصر في منوال عرفنيّ يمثّل مقولة مفهومية/ تصورية تقوم على شبكة من العقد والترابطات، تمثل كل عقدة فيها مقولة مفهومية، وخصائصها مستمدة من دور العقدة في الشبكة، ومن علاقاتها بسائر العقد في الخطاطة ومن علاقة الخطاطة كاملة بسائر الخطاطات، ومن التفاعل الكائن ما بين الخطاطة، وسائر الملكات العرفنيّة في النظام العرفنيّ، يضيف" لايكوف" أنّه من المناويل العرفنيّة ما يكون مركبا، و أطلق عليه تسمية" المناويل المجمّعة"[2]؛ حيث تتوالف المناويل بعضها مع بعض لتشكل في الأخير منوالا مجمع/مركب مثل(منوال الأم) يعتبر منوالا مجمّعا لأنّه ينتج عن تركيب عدد من النماذج: منوال الإنجاب، والمنوال الجيني، منوال الرضاعة والرعاية، ومنوال الزواج ، ومنوال النسب وغيرها كما يرتبط هذا المنوال بمجموعة من العقد الناتجة عن تطور العادات والعلاقات الاجتماعية مثل منوال التبني والأم البيولوجية، وعقد أخرى متعلقة بما تسمح به الهندسة الجينية من توليفات جديدة. ولهذا يعتبر منوال الأم منوالا جامعا لعدد من النماذج المعرفية الأخرى دون أن يطابقها جميعها خصوصا ما تعلق بتوليفات استعارية أو مجازية من قبيل" أم الباب" و" العقدة الأم" و" العقدة الأخت" و" الفضاء الأب" و"الفضاء الابن" وغيرها من النماذج المرتبطة بها ارتباطا استعاريا.[3]

البحث في الدلالة العرفنيّة هو بحث في المعنى، مما دفع بـ لايكوف ومن اتبعه في مساره البحثي في موضوع المقولة وكيف ينظم الكائن البشري هذا العالم بكل ما يحتويه من معارف ومواضيع تتسم بالطابع الفوضوي فيقوم بتبويبها وتصنيفها والبحث في ما هي المداخل التي يعتمد عليها في عملية التصنيف، وكيف تنتظم اللغة وفق مقولات بعينها في استعمالاتنا اللغوية اليومية، فانطلاقا من أنّ المعنى متجسد و"لا وجود للمعنى والخيال بعيدا عن عالمنا المتجسد، فنحن ندرك العالم، ونفهم الأشياء من حولنا انطلاقا من حضورنا الجسدي في الزمان والمكان، فمكان الإدراك ومسافة الإدراك، وطريقة الإدراك، وزاوية الإدراك هي التي تحدد طبيعة فهمنا للشيء المدرك، فكل متكلم– كما يقول عبد الله صولة– هو عند نفسه محور العالم فذاته ومكانه وزمانه هي المرجعيات العرفانية التي تحدد وجود الأشياء وطريقة كلامه عليها"[4]

---

[1] نظريات لسانية عرفنيّة، ص 173.

[2] نفسه، ص 173،174.

[3] ينظر: المقولة ظاهرة معرفية من التأسيس إلى التوزيع، ص 124.

[4] دراسات نظرية وتطبيقية في علم الدلالة العرفاني، ص8،9.

وحقيقة أنّ الجسم ناظم للمقولة، وأنّ خبراتنا في جانب كبير منها مجسدنة يعني أنّها" مبنية جزئيا على طبيعة الأجساد لدينا، ومن قبل منظمتها العصبية ولها نتائج على الإدراك، وبعبارة أخرى فإنّ المفاهيم التي نستطيع الوصول إليها، والطبيعة في الواقع الذي نفكر ونتحدث عنه هي وظيفة تجسيدنا: ولا يسعنا إلا أن نتحدث عن ما يمكننا إدراكه وتصوره، والأشياء التي يمكن أن ندركها ونتصورها مستمدة من التجربة المجسدة، ومن وجهة النظر هذه، يجب أن يتحمل العقل البشري بصمة التجربة المجسدة."[1]

مما يعني أنّ تأويلنا للواقع يعتمد بدرجة كبيرة على طبيعة أجسادنا فعلم النفس العرفنيّ يرى" وجوب افتراض مستويات للتمثيل الذهني تتضافر فيها المعلومات القادمة من أجهزة أخرى مثل: جهاز البصر، والجهاز الحركي، والأداء غير اللغوي، وجهاز الشم...وبواسطة هذا الربط يستطيع الانسان أن يتحدث عما يراه ويسمعه، وبدون افتراض هذه المستويات يستحيل أن نقول أننا نستعمل اللغة في وصف إحساساتنا وإدراكاتنا، وتجاربنا المختلفة بوجه عام، ففي الوقت الذي ننتج فيه أو نفهم فيه قولا ما، فإننا نستعمل العديد من المقولات، في الصوت، والكلمة، والجمل، والفقرة، والخطاب"[2] فيظهر من خلال اللغة أنّ الجسد يعد ناظما للمقولة، وهذا ما توضحه الأبنية التصورية الاستعارية والكنائية والمجازية، خاصة بعد أن ثبت أنّ الجسد يلعب دورا مركزيا في بناء تصوراتنا الذهنيّة" فنظامنا التصوري مؤسس على نظامنا الإدراكي والحركي والعصبي، وأكثر مفاهيمنا تجريدا لا يمكنها أن تتشكل إلا من خلال الجسد"[3] وعليه تظهر في لغتنا اليومية ألفاظ الجسد فنقوم بإسقاط* لذواتنا على الأشياء من حولنا في العالم وعلى سبيل المثال نذكر:

(1) رأس: رأس الجبل.

رأس الفتنة.

رأس العصابة.

(2) صدر: صدر المجلس.

صدر الكتاب.

---

[1] فيفيان إيفانز، ميلاني جرين، طبيعة اللسانيات الإدراكية، تر: عبده العزيزي، مجلة فصول الإدراكية، المجلد(25،4)، العدد 100، صيف 2017، ص 54.

[2] هبه عبد الرحمن سلام، كتاب: علم الدلالة العرفانية" دراسة تحليلية"، مجلة فصول، المجلد(25،4)، العدد 100، صيف 2017، ص 208.

[3] ريم الهمامي، الجسد مقولة تخاطبية، كلية الآداب والفنون والانسانيات، منوبة، تونس، 2018،ص 78، نقلا عن الموقع:http://search.man dumah.com/Record/1023349

*الإسقاط مصطلح مستعار من مجال الرياضيات ولكن طريقة اعتماده والمجالات التي يوظّف فيها للدرس تجاوزت مجال الرياضيات، فصارت الإسقاطات" جزء من مؤسسة عرفانية كبرى تأخذ بعين الاعتبار الأنماط السوسيولوجية والقدرة على التعلّم والتطور السيكولوجي والإسقاطات العصبية" وقد عدد" فوكونيي" ثلاث ضروب من الإسقاط، وهي:(الإسقاط الجزئي، وإسقاط الوظيفة التداولية، وإسقاط الخطاطة) ولمزيد من الاطلاع يمكن العودة إلى كتاب المقاربات العرفانية وتحديث الفكر البلاغي، ص 141.

(3) القلب: قلب الرحى.

قلب المعركة.

والحديث عن البنية التصورية، وكيف أنّ العقل البشري يقوم بعمليات الإسقاط ما بين الأشياء المادية، والمواضيع المجردة مستخدما في ذلك الاستعارة، والكناية، والمجاز المرسل، وكثيرا ما تكون بنية الجسد هي الباني لمثل هذه الاستعارات" معنى ذلك أنّنا عندما ندرك شيئا على أنّ له بنية مجردة فنحن ندرك تلك البنية في شكل رسم تصويري"[1] فعلى سبيل المثال عندما نستمع للقول التالي:(يد الله فوق أيديهم) فإنّ البنية التصويرية أساسها فوق/تحت، وكذلك الأمر بالنسبة إلى:(أصابه في القلب) فالبنية التي يخضع لها هذا التعبير هي بنية مركز/محيط ولكنّها بنية أسست لها التجربة الجسدية، فنحن ننظر إلى أجسادنا على أنّ لها مركزا تمثله أعضاء مركزية، وأنّ لها محيطا تمثله الأصابع، وشعر الرأس على سبيل الذكر لا الحصر. وبهذا المعنى يُنظر إلى المركز على أنّه أهم من المحيط مما سيكون له انعكاس على تصورنا للأشياء.

وللتوضيح أكثر في هذه النقطة نجد أنّ لايكوف قد عرض أنواعا من الرسم التصويري، وكلها ذات منحى دلالي، وفيما يلي نعرض لما له علاقة بمقولة الجسد.

- الجسد باعتباره وعاء، يذهب لايكوف إلى أنّ أجسادنا تعتبر دائما أوعية من ناحية، وأشياء داخل أوعية في الوقت نفسه(الأشياء في الغرفة) فكان تحديده لمكوناته البنيوية على أساس داخل/خارج مع وجود حدود[2] فالخطاطة التفسيرية لهذه الصورة التصورية تكون على شكل: إذا كان الوعاء(أ) داخل الوعاء(ب) و(س) داخل(أ)، فإنّ(س) يكون داخل(ب) وفي هذا الإطار نقدم أمثلة تقوم على الاستعارة والكناية، وذلك لأنّ التصورات الاستعارية تصورات تتحكم في تفكيرنا، وليست ذات طبيعة ثقافية صرف، فهي تتحكم في سلوكاتنا اليومية البسيطة بكل تفاصيلها. فتصوراتنا تُبَنيِن ما ندركه وتبنين أيضا الطريقة التي نتعامل بواسطتها مع العالم، كما تُبَنين كيفية ارتباطنا بالناس.

أمثلة تتعلق بالعلاقات البشرية:

(القلب): دخلت قلبي.

أعطيتها مفتاح قلبي.

فالقلب يصبح فضاء له داخل وله خارج، وعلى أساسه تفهم العلاقات البشرية على أنّها وعاء/أوعية والأفراد يقعون داخله أو خارجه، فهذا الضرب من هذه الاستعارة طبيعية ناتجة عن كونها حين ننظر إلى مجال معيّن، فإنّ مجال رؤيتنا يقيم حدودا لهذا الفضاء فيكون له أمام/خلف، أعلى/ أسفل، داخل/ خارج.[3]

ولأنّ الواقع اللغوي والممارسة اليومية للغة تضعنا أمام العديد من الأمثلة المشابهة لما سبق ذكره من حيث إنّ الجسد وعاء فإنّ لايكوف وجونسون في حديثهم عن استخدام الاستعارة الأنطولوجية وضّحا

[1] الجسد مقولة تخاطبية ، ص 82.

[2] نفسه، ص 82،83.

[3] نفسه، ص 84.

أنّها تستخدم لفهم الأحداث والأعمال والأنشطة والحالات، فيكون تصور الأحداث والأعمال استعاريا باعتبارها أشياء، والأنشطة باعتبارها مواد، والحالات باعتبارها أوعية، وإذا أردنا أن نمثل لسباق مثلا على اعتباره كيانا مستقلا فإنّ السباق يتم في مكان وزمان، ولهذا ننظر إليه باعتباره شيئا/ وعاء يوجد فيه المتسابقون(وهم أشياء) وتوجد فيه أحداث كالانطلاقة، والوصول، ويوجد فيه نشاط الجري(الذي يعتبر استعاريا مادة) وهكذا نقول: بصدد سباق ما

- هل ستكون في السباق يوم الأحد؟ (السباق شيء/ وعاء)
- لقد كان الوصول في السباق رائعا. الوصول حدث داخل شيء/ وعاء.[1]

يلعب الجسد، الثقافة، التجربة دورا مركزيا في بنية تصوراتنا الذهنية، وفي إنشاء تعابيرنا اللغوية وفي فهم الوجود، والتعامل مع عناصره كل ذلك بناء على بنية الجسد بجميع مدخلاته(البصر، الشم، الحس-حركي...) تتفاعل جميعها لبناء اللغة والتعبير عن التجارب، فالجسد يحدد إدراكنا للمعنى والتعبير عنه.

5- نظرية النحو العرفنيّ وتطبيقاتها:

بعد إدراج المكون الدلالي في جملة القضايا التي عالجها مشروع كاتز، وفودور في نموذج (1963) وكاتز، وبوستال في نموذج(1964) بدأت الدراسات في النحو تأخذ منحى آخر، فتوجه الاهتمام نحو الدلالة، وفيما بعد أخذت أبحاث كل من جاكندوف، وطالمي، ولانقاكر، وغيرهم تولي جميع مكونات اللغة(صوت، تركيب، دلالة) نفس الدرجة من الأهمية في الدراسة والبحث.

وفيما يلي نقف عند التعريف بالنحو العرفنيّ عند لانقاكر، والإحاطة ببعض العناصر المتعلقة به، فهو بحاجة إلى قراءة متأنيّة لما يعتريه من مزالق في بعض الجوانب إن لم نقل كلها، وإن بدا سهلا للوهلة الأولى إلا أنّه يحتاج من الباحث عمق التمعن، والدراسة، والتتبع.

أ- **مفهوم النحو العرفنيّ:** يعود الفضل في إرساء أركانه كنظرية عرفنيّة في النحو إلى اللساني(رونالد لانقاكر Ronald Langacker) الذي" اصطلح عليها اسم النحو العرفانيّ Cognitive grammar وسمّي قبل ذلك بـ: النحو الفضائي space grammar(...) في سبعينيات القرن الماضي في أثر من مجلدين يحمل عنوان أسس النحو العرفانيّ foundations of cognitive grammar صدر المجلد الأول سنة 1987، وخصصه اللساني لقضايا عامة، ونظرية تخصّ هذا النحو سمّاه: المستلزمات النظرية الأولية theoritical prerequisites، وصدر المجلد الثاني عام 1991 وخصصه للتطبيقات، ولذلك كان عنوانه الفرعي: تطبيق وصفي Descriptive Application"[2]

هذا الإنجاز الذي قام به اللساني لانقاكر يعتبر نقلة نوعية، مخالفة بآرائها لما كان سائدا، ومعتمدا في النظريات اللسانية السابقة؛ حيث اعتبر هذا الأخير أنّ جملة المبادئ التي قامت عليها تلك النظريات

[1] الاستعارات التي نحيا بها، ص 48.

[2] توفيق قريرة، الاسم والاسمية والإسماء في اللغة العربية مقاربة نحوية عرفنيّة، مكتبة قرطاج للنشر والتوزيع، ط1، 2011، ص 11.

هي" مبادئ قائمة على أساس خاطئ، فاللغة ليست نظاما مكتفيا بذاته، ولا تقبل الوصف بمعزل عن العمليات العرفنيّة، ولا يمكن تفسير السلوك اللغوي دون اعتبار آليات المعالجة العرفنيّة، فاللغة جزء لا ينفصل عن العرفنة البشريّة، ومن المفروض على كل تفسير لساني أن يكون ملائما لما هو معلوم ثابت في المعالجة العرفنيّة العامة ملتزما به"[1] فحسب ما جاءت به نظرية النحو العرفنيّ لا يمكن الفصل بين الملكة اللغوية، وباقي المظاهر العرفنيّة مما يعني الاعتماد على الآليات العرفنيّة في تفسير، وتحليل السلوك اللغوي على خلاف ذلك فإنّ قصور النظريات الشكلية في الإحاطة بالظاهرة اللغوية مردّه أنّها اتخذت الشكلنة، وسيلة لتحليل الظاهرة اللغوية، وتركيزها على مكون واحد، وهو المكون التركيبي، وإهمال المكون الدلالي، والمكون الصوتي.

ومن المبررات التي يقدمها النحو العرفنيّ في عدم استقلالية النحو" لو كان حقيقة مستقلا عن المعنى، لكان المحلل حرا في وصفه دون أن يولي أيّ عناية للاعتبارات الدلالية، مقابل ذلك ترغم النظرة الرمزية إلى النحو المحلل على الملائمة بين كل من الشكل والمعنى"[2] فالنحو العرفنيّ يقوم في دراسته للغة على ضرورة توفر ثلاث أبنية هي البنية الدلالية، البنية الصوتية، البنية الرمزيّة؛ حيث البنية الدلالية هي: تصورات تستغل لغايات لسانية، لا سيما من حيث هي معان للعبارات، والبنية الصوتمية لا يدرج تحتها الأصوات فقط بل يكون ضمنها أيضا الإشارات، والتمثيلات الإملائية، أما الأبنية الرمزية فهي لا تختلف عن الأبنية الدلالية، والصوتمية، ولكنّها تشتمل عليهما معا؛ حيث تكون الواحدة منهما قادرة على استحضار الأخرى، فيعبر عن الوحدة/البنية الرمزية(Σ) بكونها ثنائية القطب: قطب دلالي(S)، وقطب صوتمي(P)[3].

تسعى نظرية النحو العرفنيّ إلى تحقيق هدف أساس، وهو وضع كل الأبنية اللغوية على قدم المساواة أثناء التحليل اللغوي لتكون بذلك البنية الصوتية، والبنية الصرفية، والبنية الدلالية كلّها ذات اعتبار مركزي كما هو الحال بالبنية النحوية(المركب النحوي).

يركز لانقاكر في دراسته، وتحليله للغة على عدم مركزية مكون على حساب مكون آخر إضافة إلى اعتبار أنّ اللغة رمزية بطبعها، فجعل من نظرية النحو العرفنيّ" نظرية حول الكيفية التي تحلل بها العبارات اللغوية بواسطة العلاقات الرمزية... واعتبر أنّ اللغة رمزية بطبعها. والنحو نظرية دلالية شاملة تظم التركيب والمعجم والدلالة، وتعتبر اللغة نظاما رمزيّا قائما على تشكلات الأبنية الرمزيّة من المعجم والتركيب والتصريف والدلالة"[4] ولأنّ نظرية النحو العرفنيّ نظرية دلالة شاملة، فإنّها ومنذ ظهورها وقفت

---

[1] نظريات لسانية عرفنيّة، ص 98.

[2] رونالد لانقاكر، مدخل في النحو العرفنيّ، تر: الأزهر الزناد، مراجعة الحبيب عبد السلام، منشورات دار سيناترا، ط1، 2018، ص 33.

[3] ينظر: نفسه، ص 34.

[4] يحي صلاح الدين، نظرية النحو العرفاني مستوى الثالوث من الأبنية ذات التكوين الجيد(الدّلالة، التركيب، المعجم)، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، عدد2، المجلد 4، 2020،ص 79.

في وجه الاتجاهات اللسانية التي فصلت بين المستويات اللغوية التي تساهم مجتمعة مع بعضها البعض في بناء المعنى وتشكيله.

يقوم النحو العرفنيّ على" أنّه لا يمكن التسليم بأنّ أيّ ذهن مفرد يحوي كلّ اللغة بل يحوي جزء من المعرفة باللغة، ويشترك المتكلمون في الخصائص الموحّدة للغة وهي التي تمكنهم من تفاهم متبادل؛ ويتم تثبيت تلك الخصائص بالتعامل المشترك بينهم."[1] من خلال هذه الفكرة يرى لانقاكر أنّ اللغة لا توجد في ذهن فرد واحد فقط بل يعرف كل فرد جزء من المعرفة باللغة، ليصل أفراد المجتمع الواحد إلى تثبيت خصائص لغتهم من خلال التعامل المشترك بينهم، وفي موقف آخر يرى لانقاكر أنّ المعاني هي الأخرى لا تكون في ذهن فرد واحد ، ومن جهة أخرى يدحض فكرة أن المعاني تواضعية، والتأكيد على أنّها تكون على المستوى الاجتماعي بدل المستوى الفردي" فكلمة[إلكترون] على سبيل المثال تفهم بوجوه مختلفة جدا عند عالم الفيزياء، ومهندس في الكهرباء، وعند شخص مثلي أنا، لا فكرة له عن مضمونها إلاّ بصفة غائمة وجزئية واستعارية، نخلص حينئذ إلى أنّ المعاني موزعة بين أفراد المجموعة اللغوية بأكملها ولا يمكن أن توجد في رأس شخص فرد"[2] ويذكرنا هذا الرأي للانقاكر، برأي اللساني البنيوي فرديناند دو سوسير الذي اعتبر"أنّ اللغة توجد على شكل مجموعة من البصمات مستودعة في دماغ كل عضو من أعضاء الجماعة على شكل معجم تقريبا؛ حيث تكون النسج متماثلة موزعة بين جميع الأفراد... وهي لا تتأثر بإرادة المودعين، ويمكن صياغة نمط وجودها بهذا الشكل:1+1+1+1...= I(نموذج جمعي)"[3]

والمسألة الأساسية في النظرية اللسانية، حسب لانقاكر هي طبيعة المعنى، وكيف نتحدث عنه، فيعتقد أنّ المعنى ظاهرة عرفنيّة، وينبغي أن يعالج على هذا الأساس ففي النحو العرفنيّ مساواة بين المعنى، والتصور conceptualization تجعل المعنى يُتناول على أساس كونه عملية عرفنيّة[4] وتقوم معالجة المعنى في نظرية النحو العرفنيّ بالاعتماد على ثلاث مستويات، وهي المستوى الرمزي متمثل في المستوى النحوي، والمستوى المعجمي، ومستوى التركيب الدلالي، على اعتبار أنّ المستوى الدلالي هو الهدف المنشود في نظام اللغة، لأنّ غاية اللغة هي الاستعمال، وبالتالي ستتكون" أبنية دلالية مركبة هي عبارة عن تمثلات ذهنية بمصطلح تالمي وأبنية مفهومية بمصطلح لانقاكر، وفضاءات ذهنية عند فوكونياي"[5]

ب- **موضوع النحو العرفنيّ:** النحو العرفنيّ، نحو ذهني، كما أنّه قائم على الاستعمالات في الواقع فلا مجال أيضا للفصل بين النحو والتداولية، على خلاف ما شهده النحو التوليدي من فصل مما أدى إلى قيامه على جملة من الثنائيات على غرار(القدرة/الإنجاز، النحو المضمر/ النحو

[1] الاسم والاسمية والإسماء في اللغة العربية مقاربة نحوية عرفنيّة، ص 15.

[2] مدخل في النحو العرفنيّ، ص 60.

[3] أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2005، ص 123.

[4] الإسم والإسمية والإسماء في اللغة العربية مقاربة نحوية عرفنيّة، ص 15.

[5] نظرية النحو العرفاني مستوى الثالوث من الأبنية ذات التكوين الجيد(الدلالة، التركيب، العجم)، ص 79.

المظهر...)" فالعرفان يتحقق بالاستعمال كما أنّ الاستعمال مسيّر بالعرفان"[1] ثم إنّ لانقاكر يضيف بأنّ كل من اللغة، والنحو رمزيان.

ويوضح لانقاكر أنّ اعتباره للغة رمزية لا يقتصر على المعجم فقط بل يمتد إلى النحو أيضا مؤكدا على أنّ" النظام الرمزي يقتضي ثلاث بنى رمزية هي: بنية فنولوجية، وبنية دلالية، وبنية رابطة بينهما هي البنية الرمزية"[2] فالبنية الفنولوجية هي البنية المادية للوحدة اللغوية، والبنية الدلالية هي محمول الوحدة اللغوية، أما البنية الرمزية فهي التي تربط بين البنيتين في اتجاهين مما يعني أنّ كلّ واحد من القطبين يحدث الآخر. وهنا نكون أمام ثلاث أفضية هي الفضاء الدلالي، والفضاء الفنولوجي، والفضاء الرمزي وهي كما يلي:[3]

1. **الفضاء الدلالي:** حقل تصوري متعدد الجهات يمتزج فيه التفكير بالإدراك، ويمكّن هذا الحقل البنية الدلالية من أن تتشكل في فضاء دلالي دقيق، فنحن ندرك إذن دلالة الكلمات بالنسبة إلى فضاء إدراكي معين، فالمحمول الدلالي[يَد] مثلا يدرك في ميدان محدّد من الفضاء الفيزيائي ثلاثي الأبعاد، وهو ميدان الجسم البشري. ومن المستحيل علينا إدراك هذه العبارة دون تصورها بهذا الشكل الذي ينزلها في ميدان إدراكي دقيق.

2. **الفضاء الفنولوجي:** فيتحدّد في فضائي الزمان والتواتر ذلك أنّ الصوت المدرك يقع بالنسبة إلى هذين الفضاءين، مثال ذلك أنّ البنية الفنولوجية المكوّنة لـ[يَد] وهي[ي ـَ د] هي على حد رأي لانقاكر مدركات حقيقية ليست فيزيائية بل سيكولوجية فيزيائية. فما يحدث على صعيد الإدراك لدى النطق بالبنية الفنولوجية[ي ـَ د] أنّ الصورة السماعية لكل صوتم من هذه الصواتم تتشَّط، وتقوم تلك الصورة بتنميط الدّخل الصوتي لكل جزء من الأصوات لكنّ الأهم من ذلك أنّ لانقاكر يعتبر الأصوات كيانات تصورية إدراكيّة، بمعنى أنّه لا يمكن أن ندرك خارج الفضاء الدلالي؛ ولذلك تعدّ البنية الفنولوجية جهة فرعية في الفضاء الدلالي بمعناه المتسع.

3. **الفضاء الرمزي:** هو فضاء مزدوج القطب يتبلور بالربط بين الفضاءين السابقين، وبلغة أخرى فإنّ الفضاء الرمزي يتألف من البنية الدلالية من جهة ومن البنية الفنولوجية من جهة أخرى.

ويمكن الإشارة هنا إلى أنّ لانقاكر قد ميّز بين الترميز والتشفير، أما الترميز فهو علاقة تربط بين بنية في الفضاء الدلالي، وأخرى الفضاء الفنولوجي، وهذه العلاقة تكوّن وحدة نحوية في لغة من اللغات، أما التشفير فهو جملة الروابط بين التواضع، والاستعمال، ويكون التشفير للبحث عن بنية هدف تتناسب مع بنية جائزة(توافقها).

وعملية الربط بين الفضاء الدلالي والفضاء الفنولوجي لتحقيق الوحدة اللغوية عرفت في النحو العرفنيّ بـ" التزاوج" و" يرى لانقاكر أنّ من استتباعات هذا التزاوج أنّ النحو لا يكون منفصلا عن الدلالة بل

---

[1] فدوى العذاري، النظام والعرفان، مجلة الميادين للدراسات في العلوم الإنسانية، العدد2، ص 104.

[2] الإسم والإسمية والإسمائية في اللغة العربية مقاربة نحوية عرفنيّة ، ص 20.

[3] نفسه، ص 20،21.

يكوّنان مسترسلا واحدا ويندمجان على أنّهما قطب واحد وأنّ أيّ بناء نحوي صحيح ينبغي أن يكون ذا دلالة"[1] حيث يعني الاسترسال أنّ العبارات المعجمية هي في أصلها مرتبة دلاليا على طول طيف من الخصيصة العليا إلى أقصى تجريد تصوري ويضرب لانقاكر لذلك مثالا:

[شيء] ⟵ [كيان مادي]⟵ [أداة] ⟵[مطرقة]⟵[مطرقة مخلبية(لنزع المسامير)]

وإضافة إلى هذا فإنّ رونالد لانقاكر يرى أنّ" الوحدات النحوية أكثر تجريدا من الوحدات المعجمية، ومردّ ذلك أنّ النحو قسم عام يربطه بعناصره علاقة عموم بخصوص، أو بعبارة أخرى أدق علاقة سكيمية(تصورية مجردة) تجعل المكونات النحوية بحكم ما فيها من تجريد أقصى قابلية لأن تتخصص في نماذجها أو تجسم فتتوزع إلى أمثلة أو عيّنات هي الأنواع المخصصة للسكيمة. فالاسم صورة مجردة أو سكيمة تحيل على متصور[شيء] الذي يمكن أن تجسم إلى[آلة] وهي بدورها سكيمة أقل تجريدا من[شيء] غير أنّها يمكن أن تجسم إلى[مطرقة] وما يقال ههنا ينطبق على جميع الكيانات اللغوية مهما كان نوعها"[2] وهناك بعض العناصر النحوية فيها نسبة كبيرة من المضمون الدلالي الحقيقي أو المادي مثل بعض حروف الجر(في)/ (على) والظروف(تحت، فوق) فهذه الحروف، والظروف تقع في المسترسل ضمن دائرة قريبة من القطب المادي، وتقع الأسماء المعجمية التي من نوع(كيان) و(هوية) في موضع أقرب إلى القطب التجريدي ولا يمكن بالتالي الفصل بين مكون نحوي وآخر معجمي فصلا بالطريقة التي سادت في التفكير اللساني المألوف.[3]

ويؤسس النحو العرفنيّ" تصوره للمعنى على مبادئ نظرية الإدراك الجشطلتيّ، ويتناول تحليل الدلالة باعتبارها بنية لا تنفصل عن التصور العام للبنية النحويّة، فالمعنى غير معزول عن النحو، فيكون التصور الكلي تصورا عاما تبني عليه نظريّة النحو العرفانيّ من خلال مبدأ الجشطلتية، وما يتصل بها من مبادئ كالخطاطيّة"[4] فالنحو العرفاني ومن هذا المنطلق هو نحو تصوُّري ذهنيّ قام على جملة من المفاهيم الأساسية نورد أهمها:

أولا: **الميدان العرفاني والأساس والجانب:** ولتوضيح هذا الثلاثي من المفاهيم أُخذ المحمول الدلالي[حبّة] فإنّ عمليّة الإبراز أو التجنيب ستتعلق بجزء من[السنبلة] وهو الواقع في بعض جيوبه الكثيرة، فالإبراز أو التجنيب تناول هذا الجانب الصغير من ذلك الكيان الأكبر منه الذي يحويه نعني السنبلة التي لن يشملها التجنيب حين يستدعي حديثنا الحبّة، وستكون السنبلة هي الميدان العرفاني المباشر الذي يتم فيه التجنيب. وهكذا فإنّ التجنيب هو إبراز إدراكي لشيء يظهر، وكأنّه بؤرة الانتباه والمنطقة التي يسلط عليها الضوء أكثر من غيرها، وبهذا الشكل يتم تعيين الأشياء والعلاقات في اللغة.[5] ففي هذا المثال[الحبة] وفي

---

[1] الإسم والإسمية و الإسمائية في اللغة العربية مقاربة نحوية عرفنيّة، ص 22.

[2] نفسه، ص 24.

[3] نفسه، ص 24.

[4] سرور الحشيشة، مبدأ التأليفية في معالجة دلالة القول، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط1، 2020، ص 269.

[5] الإسم والإسمية والإسمائية في اللغة العربية مقاربة نحوية عرفنيّة، ص 26.

علاقتها بـ[السنبلة] يتضح أنّ" السنبلة الأساس الذي تتحدد بالنسبة إليه الحبة، وعملية التجنيب لابد أن تقع في وجه ما من ذلك الأساس الذي يمكن أن تجنب فيه وجوه أخرى(...) والفرق بين الميدان، والأساس يكمن في أنّ الأول محيط واسع من المعرفة يتم في محيطه التصّور بينما يعدّ الأساس المحتوى التصوّري الذي يثار بالضرورة عندما تذكر العبارة."[1] وحسب لانقاكر فإنّ القيمة الدلالية للعبارة اللغوية لا تكمن في جانب من الجوانب بمعزل عن الآخر وإنّما من خلال التوليف بين كل من الأساس والجانب.

ثانيا: الصورة والصّوريّة(Image– Imagery): للإنسان قدرة على بناء وضعية من الوضعيات بطرق مختلفة، وهذه القدرة هي التي يصطلح عليها لانقاكر اسم imagery والتي ترجمت بمصطلح صُوَّريَة نسبة إلى الصور، يرى لانقاكر أنّ العبارات تختلف في معناها باختلاف طرق تبئيرنا علة الوضعية الواحدة؛ أي باختلاف الطرق التي نبنيها بها وصور متنوعة، وبناء على هذا المعطى يعتقد لانقاكر أنّ الوحدات اللغوية تنتمي بالأساس إلى الوضعيات المدركة أو المشاهدة. لنفترض وضعية من يريد أن يخبر عن وجود هاتفه النقال في جيبه فقد يقول بعضنا:

- النقال في جيبي.
- جيبي فيه المحمول.
- الهاتف في جيبي.

فجميع هذه الأقوال قد عينت هاتفا محمولا وجيبا وعلاقة محلية تجمع بينهما. لكنّ كلّ متكلم عيّن الوضعية بطريقة مختلفة. وبعبارة لانقاكر بنى كل طرف الوضعية الواحدة بواسطة" صور بدائل" ويتم ذلك باستعمال أصناف متعددة مما يسمى التعديل البؤري. والتعديل البؤري يتصل بتنويع الكيفيات التي تدرك بها وضعية من الوضعيات، وهذا التعديل يكون إمّا بالاختيار وإمّا بالاعتبار وإمّا بالتجريد.

أما **التعديل البؤري بالاختيار**: فيتم حين تتخصص المحمولات الدلالية بالاعتماد على انتخاب ميادين معينة على النحو الذي في المثال[سنبلة القمح الصفراء الكبيرة دليل خصوبة]

أما **التعديل البؤري بالاعتبار**: فيكون بتنظيم المدركات اعتمادا على ما يسميه لانقاكر الترصيف وجه– محيط، هذه الثنائية قد استفادها تالمي بداية من السبعينيات(1975/1972) من سيكولوجيا الجشطلت ومنها بيّن أنّ رأيتنا لمشهد من المشاهد يكون بتقسيم الحقل المدرك إلى ثنائية الطرف الأبرز منه هو الوجه، والثاني أقل بروزا هو المحيط وفيه يتحرك الوجه ويبرز. وقد وظف تالمي الترصيف وجه– محيط في دراسة الجملة المركبة، ولكن لانقاكر اعتمدها في مستويات البنية اللغوية جميعا، ولا يخرج تعريف الوجه– المحيط عند لانقاكر عن هذا الخط النظري فالوجه بنية فرعية تبرز أكثر من محيطها وبروزها نابع من كونها ذات أهمية بالغة، إذ حولها ينتظم المشهد ولأجلها تتوفر أطره الخلفية مثال ذلك أنّ النقطة السوداء في محيط أبيض تكون الوجه ويكون البياض المحيط.[2]

[1] الإسم والإسمية والإسمائية في اللغة العربية مقاربة نحوية عرفنيّة ، ص 27.

[2] نفسه، ص 29،30.

أما **التعديل البؤري بالتجريد:** يتمثل في العلاقة بين السكيمة وعناصرها التي تمثلها(نماذجها)، فالسكيمة يمكن أن تشمل كل الميادين والخصائص التي تتوفر في النماذج أو العينات، ومفهوم السكيمة Schematicity ينتمي إلى درجات التخصيص أي إلى صفاء الدقة التي يمتاز بها شيء من غيره. فحين نقول عن شخص ما إنّه طويل فعبارة طويل أكثر تجريدا من قولنا(طوله متران) وهذه العبارة هي بدورها أكثر تجريدا من قولنا(طوله حوالي مترين و3 صنتا).[1]

ت- المسار والمعلم:

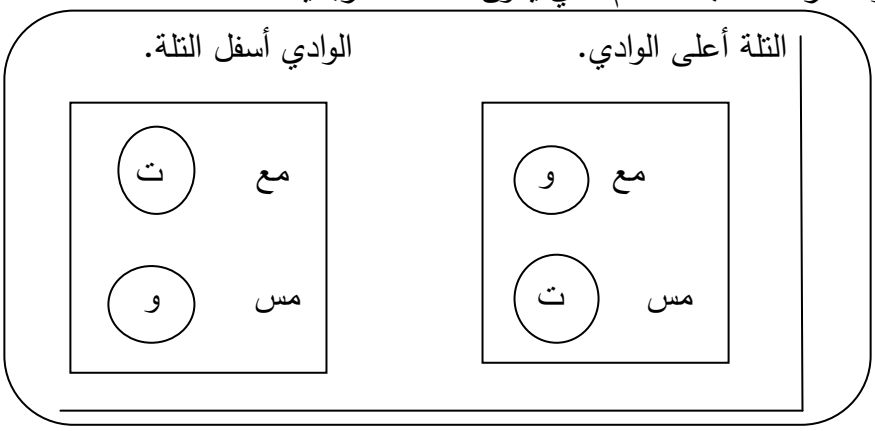
المسار والمعلم هي ثنائية متفرعة عن مفهوم الترصيف وجه- محيط المذكور في الفقرة السابقة، فهذه الثنائية تُطرح في المحمولات الدلالية التي تجنّب علاقة(الأفعال والرديفات، وحروف الجر) ويصطلح عليها لانقاكر اسم المحمولات العلاقية. يعين المسار الكيان الأبرز في العلاقة، بينما يعيّن المعلم الكيان الأقل بروزا أو الذي يتحرك فيه المسار، وبناء على ذلك يرتبط المسار بالوجه والمعلم بالمحيط.

لنأخذ المثالين التاليين: التلة(س) أعلى الوادي(ش).

الوادي(ش) أسفل التلة(س).

الجملتان تصفان الوضعية نفسها غير أنّ كل جملة تبني تلك الوضعية بشكل مختلف وفي الجملتين كيانين (تلة، ووادي) وعلاقة تربط بينهما في الفضاء العمودي(أسفل/أعلى)

وعبارة المسار مثلما يرى" لانقاكر" تفرض وجود حركة، ولذلك يكون المسار في الأعمال متصلا بالنشاط الفيزيائي، والكيان الذي يمثله في العلاقة ينبغي أن يتحرك داخل مسار فضائي، غير أنّ ذلك لا يعني قصر المسار على الحركات، بل يشمل المفهوم كل العلاقات بما فيها تلك التي تنم عن حركة، فالمسار هو الطرف المقابل للمعلم الذي يكون النقطة المرجعية.[2]



في هذا المثال يكون للمتكلم القدرة على جعل المسار معلما والعكس، ذلك راجع إلى معرفة المتكلم بالوضع المدرك وكيفية تصويره وتنظيمه، وهذه القدرة التي يمتلكها الفرد والتي بها" يكون تنضيد المواقف أو الوضعيات وبناؤها على وجوه مختلفة[يسميها لانقاكر] التّصوير."[3] فالمتكلم عند استعماله لوحدات

[1] الإسم والإسمية والإسمائية في اللغة العربية مقاربة نحوية عرفنيّة، ص 30.

[2] نفسه، ص 31،32.

[3] نظريات لسانية عرفنيّة، ص 100.

لغوية أو أبنية نحوية مخصوصة ينتقي بذلك صورة مخصوصة بها ينضّد الموقف الحاصل في ذهنه لغايات تواصلية.

ج- أسس ومبادئ النحو العرفنيّ:

كغيره من الأنحاء قام النحو العرفنيّ كنظرية لدراسة اللغة على مبادئ وأسس تكون القاعدة والمنطلق الذي يقيم عليه هذا النحو دراساته، وتحديد منهجه وطريقته في دراسة اللغة، ومحاولة الفصل ما بين المبادئ، والأسس التي قام عليها النحو العرفنيّ أمر تشوبه بعض المزالق خاصة، وأنّ هناك تداخل وصلة وثيقة بين كل من الأسس والمبادئ.

من أبرز الأسس التي قام عليها النحو العرفنيّ.

1. **اللغة نظام عرفنيّ:** يرى لانقاكر أنّ أغلب مشاكل المقاربة اللسانية مأتاها النظرة الخاطئة التي ترى أنّ اللغة نظام شكليّ مستقل. ويقرّ في المقابل بأنّ النحو نظام ذهنيّ يجب أن يستند إلى أرضية عرفنيّة تعتبر أنّ البنية اللغوية لا يمكن أن تفهم أو توسم إلا في سياق يقرأ حساب المعالجة العرفانيّة. ويعتبر أنّ اللغة جزء من عمليات المعالجة الذهنيّة لا يمكن وصفها إلا في الإطار، ولا يمكن تفسير أيّ سلوك من سلوكاتها إلا من خلال أدوات المعالجة العرفانية ومبادئها.[1]

2. النحو نظام من الوحدات الرمزية:

أ- **مفهوم الوحدة:** الوحدة كما يعرفها لانقاكر بنية يعرفها المتكلم معرفة تمكنه من استعمالها استعمالا لا يحتاج معه إلى التنبّه على أجزائها الخاصّة ولا إلى انتظام هذه الأجزاء وتعالقها، وهي من هذه الجهة روتين عرفاني(...) والوحدة اللغوية في النحو قد تكون صوتمية مثل الصواتم والمقاطع، كما قد تكون وحدات تركيبية مثل الكلمات والمركبات والجمل، ووحدات دلالية مثل المتصورات.[2] فالوحدة الرمزية في النحو العرفنيّ تمتد من أصغر وحدة ممثلة في الصوتمية إلى أكبر وحدة رمزية ممثلة في المركبات والجمل والمتصورات؛حيث تتمثل الوحدة الرمزية في التآلف بين بنيتين صوتمية وأخرى دلالية تآلفا رمزيا دالا لا يكون قابلا للتجزئة.

يتم اختيار الوحدات عند الاستعمال في إطار الأنماط النحوية والتي هي" وحدات خطاطية رمزية لا تختلف عن سائر الوحدات الرمزية إلا في درجة الخصوصية، وهي تمثل الكيفية التي يصمّم بها الذّهن البنية التي تستعمل فيها الوحدات اللغويّة المستقرة المخزّنة ليعبر عن الدلالية لوحدة رمزية تواضعية ما كانت هذه البنية حافزا للذهن لاستحضار البنية الصوتمية لتلك الوحدة"[3]

ب- **النحو مسرد مبنين للوحدات اللغوية التواضعية:** عرّف رونالد لانقاكر النحو في اللغات الطبيعية بأنّه مسرد من الوحدات اللغوية التواضعية، وهو مسرد ذهنيّ، على اعتباره نحو ذهني تصوري،

---

[1] مبدأ التأليفية في معالجة دلالة القول ، ص 270.

[2] نفسه، ص 271.

[3] نفسه، ص 271.

وقد خصّه " بثلاث أنواع أساسية من الوحدات التي هي عبارة عن بنى ذهنية، وهذه الأنواع هي الدلاليّة والصوتميّة والرمزية. ويعرف البنية الرمزية بأنّها تتكون في قطب أوّل من بنيّة دلالية، وفي قطب آخر من بنية صوتمية وما بينهما تناسب يربطهما معا."[1]؛ ويعرّف الرمز على أنّه تقارن زوجي بين بنية دلالية، وبنية صوتميّة، بوجه يكون الواحد منهما قادرا على أن يستحضر الآخر.

و تنقسم الوحدات الرمزية من زاوية دلالية إلى مقولات نحوية:

- الاسم: ما كان معروضه شيئا وذلك من قبيل: كتاب، فكرة، ذكاء، وما إلى ذلك.
- الفعل: ما كان معروضه عمليّة أي كل ما مثّل علاقة تتناول من زاوية تطوّرها أو تبلورها عبر الزّمن، وذلك من قبيل الأفعال المصرّفة والمشتقات المتصلة بها حاملة الدلالة الزمانيّة تصريفا أو اشتقاقا.
- مجموعة خليط من الصفات، والظروف المبنيات، والحروف مما يدّل على علاقات ليست من العمليات أي لا دور للزمن في تصويرها أو في تطوّرها أو في بنائها، فهي لا عملية ولا زمانيّة من قبيل أحمر، فوق، في، وما على ذلك.

ومن المبادئ الأساسية أيضا في نظرية النحو العرفنيّ هو تعريف الدلالة بأنّها التصور، وهما حسب لانقاكر متماهيان يقول" يكمن المعنى في التصوّر في معناه الواسع، وكل محتوى تصوريّ ممكن هو محتوى دلالي، ولا سبيل إلى تمثّل المعنى إلا بالتصور، وحسب لانقاكر ليس موضوع علم الدلالة إلا البحث في الأبنية التصورية بوصفها أنماطا من المعالجة العرفانيّة تمثّل بدورها وقائع عرفانيّة هي تجارب ذهنيّة مخصوصة."[2]

وما دامت الدلالة تصوّرية فإنّ لانقاكر قدم النحو العرفنيّ على أنّه نحوا تصويريّا؛ حيث" مبدأ التصويريّة هو الذي يفسّر قدرة هذا النحو على معالجة الوضع الواحد بطرق تتنوع تصورا وترميزا. وهو ما يفسّر اعتبار النحو قدرة ذهنيّة تتجلّى في ما يتيحه المخزون الرمزيّ للّغة من إمكانات التصوير، وما تعدد الأقوال في التعبير عن الوضع الواحد إلا تعدّد لزوايا التصوير التي يُتناول منها ذلك الوضع، وهذا هو الأساس الذي ينطلق منه لانقاكر لتفسير كون النحو لا يكون توليديا."[3] وهذه القدرة الذهنيّة التصويرية التي يتميز بها الأفراد ويتمثلونها، عملية البحث فيها، وفي آليات اشتغالها هي غاية النظريّة النحويّة لاكتشاف الكيفية التي يوظّف بها المتكلم هذه الموارد الرمزية في التعبير عن المعنى، و من هنا فإنّ هذه القدرة على تناول الوضع الواحد(نقلا ووصفا، وتمثلا)" يطلق عليها تسمية نمط التناول أو زاوية التناول وتتجدد دلالة العبارة اللغويّة بالمضمون التّصّوري المدلول عليه بها وبزاوية التناول التي يصوّر من خلالها ذلك المضمون"[4]

---

[1] مبدأ التأليفية في معالجة دلالة القول ، ص 272.

[2] نفسه، ص 274.

[3] نفسه، ص 277.

[4] نظريات لسانية عرفنيّة، ص 104،105.

إنّ اهتمام النظريات الدلالية التأليفية وكذا النحو العرفنيّ بالبحث في المعنى، وإخراجه من دائرة التهميش إلى دائرة المركز، وكذا رفض فكرة التحويلات التي قامت عليها النظرية التوليدية اعتمادا على مفهوم التصوير، أو نمط التناول من حيث هو تمثيل خطاطي كلي يقوم على الجشطلت فعلى سبيل المثال نحد في:

- أعطى زيد عمرا مالا.
- أخذ عمرو من زيد مالا.

فالجملتان(1) و(2) تختلفان في المعنى؛ من حيث كان كل واحد منهما تصويرا مخصوصا لحدث انتقال المال من حوزة زيد إلى حوزة عمرو، وعلى هذا ليس القولان(1) و(2) توليدا دلاليا لمستوى قبل معجمي، ولا بأن يكون أحد القولين مشتقا من الآخر، ولا بتحويلات من قبيل تحويل الفاعلية أو ما شابه، وإنما هما من البدائل التصويرية الممكنة للمضمون التصوريّ نفسه، فكل قول منهما هو بديل تصويريّ لغيره من الإمكانات التصويريّة المتاحة، وتعكس الفوارق التصويرية بين القولين فوارق في تمثيل المضمون التصوريّ ذهنيا وتمثيله لغويا، فتوافق الاختلافات المعجمية والتركيبية بينهما اختلافات دلالية لا ترجع إلى اختلاف المضمون التصوريّ، بل هي راجعة إلى اختلاف في زاوية تصويره.[1]

إضافة إلى ما سبق فإنّ النحو العرفنيّ يقوم على أساس عدم التسليم بمبدأ التعميم إذ" ينفي هذا النحو الفكرة السائدة القائلة بوجود قائمة من القواعد بها يمكن أن نتنبأ سلفا بالدلالة"[2] وما دعا لانقاكر على تنحية ورفض التنبؤية وإحلال محلها الطرازية راجع لجملة من المبررات منها:

- الصلة الوثيقة التي للطرازات في تحديد ما يتواضع عليه من أبنية، من ذلك القول مثلا إنّ طراز الفعل المتعدي إلى مفعولين يدور حول الأفعال القلبية أو أفعال الاعتقاد(ظنّ، حسب، خال...) وأنّ أفعال المنح(أعطى، وهب، منح...) ليست طرازية في هذه الأفعال بناء على سلوك نحوي يتمثل في أنّ أفعال الاعتقاد لا تخرج عن تعديتها إلى مفعولين مثلما تخرج إليه أفعال المنح التي يمكن أن تتعدى بحرف جر فيقال:
  - أعطيت زيدا مالا.
  - أعطيت مالا لزيد.

ولكن يقال في الأفعال القلبية:

- اعتقد زيد صالحا مريضا.
- اعتقد زيد صالحا لِمريض.

[1] مبدأ التأليفية في معالجة دلالة القول، ص 365.

[2] الاسم والإسمية والإسمائية في العربية، ص 25.

رفض التنبئية القصوى تتمثل في قيمة المواضعة الصّورية، وهي مواضعة دائمة التبدّل قليلة الثبات ذلك لأنّ للمتكلم مجالا واسعا من الحرية الإدراكية تخول له أن يبني وضعيّة واحدة بطرق مختلفة، ولا يمكن لنا أن نتنبأ بالصور الخصوصية التي يمكن أن يختارها أو يواضع عليها غيره.[1]

إنّ اعتبار اللغة مجموعة من المواد الرمزية، والدلالة تصوّريّة والمتكلم يختار من هذه المواد الرمزية ما يخدم تصوراته، ويصوغها في تآلف منظم وفق نمط من أنماط التصوير، دليل على أنّ لانقاكر قد أقام نحوه التصوريّ على فرضيات أساسية متمثلة في فرضية البنية الرمزية، وفرضية البنية المكونيّة، وفرضية النحو التصوري، إضافة إلى جملة الأسس، والمبادئ السابق ذكرها تمكن النحو العرفني من"تجاوز الجانب الصوري للتحليل النحوي، والذي لم تخل منه النماذج التوليدية. إذ يمثل مبدأ التصويرية في معالجة المعنى بديلا أغنى النظرية النحوية العرفانية عن كل الأدوات المنطقية التي ما انفكت النظريات النحوية تستعملها حتى عهد قريب."[2] وإلى جانب هذه الفرضيات والأسس أقام لانقاكر نظرية النحو العرفنيّ على جملة من المناويل العرفنيّة شرح من خلالها آلية تنظيم تصورنا للعالم وما يحيط بنا.

ح- المناويل العرفنية الأساسية: اعتمد لانقاكر في نحوه على منوالين عرفانيين أساسيين هما منوال لعبة الكريات الخشبية ومنوال المشاهد، ومن خلال هذين المنوالين عالج لانقاكر جانبين من جوانب انتظام اللغة؛ حيث يهتم المنوال الأول(منوال الكريات الخشبية) بتحديد خصائص مضمون التراكيب، والأبنية النحوية التصورية، أما المنوال الثاني(منوال المشاهد) فيهتم بمعالجة وتمثل تجارب الإنسان الحسيّة،. وخاصة منها البصرية. وفيما يلي تقديم للنموذجين:

1. منوال لعبة الكريات الخشبية: استقى لانقاكر هذا من خلال تصورنا للعالم المحيط بنا؛ حيث يتصور" الإنسان العالم عامرا بأشياء وذوات متمايزة يمكن إدراكها بالحواس هذه الأشياء والذوات تتحرك في الفضاء وتتفاعل فيما بينها ويؤثر كل منها في الآخر عندما يلتقي بها أو يتصل بها اتصالا مباشرا."[3] وعليه فإنّ تصورنا للعالم بهذا الشكل يوحي بوجود ذوات مختلفة تتفاعل فيما بينها، وتؤثر ذات من الذوات التي تحمل طاقة في ذاتها في ذوات أخرى ليس لها طاقة. وإنما يمكنها أن تكتسب الطاقة التي ترد عليها أو تأتيها من الخارج، وبهذا الشكل تكون هناك حركة، وتفاعل بين جميع الذوات سواء التي تملك طاقة في ذاتها أو الذوات التي لا طاقة لها.

من خلال منوال لعبة الكريات الخشبية استطاع لانقاكر أن يوضح التصور المتعلق بمقولتي الاسم والفعل، فبيّن أنّ" الذوات المادية المتمايزة تمثل نموذج مقولة الاسم، والتفاعل بينهما يمثل نموذج مقولة الفعل. ووجود هاتين المقولتين في أغلب لغات العالم والمنزلة التي تحتلانها في البنية النحوية يتناسبان مع اعتبار منوال لعبة الكريات الخشبية نموذجا مثاليا يقوم عليه الفكر والتفكير البشريين"[4].

---

[1] الاسم والإسمية والإسمائية في العربية، ص 25،26.

[2] مبدأ التأليفية في معالجة دلالة القول، ص 381.

[3] مدخل إلى النحو العرفني، ص 56.

[4] نفسه، ص 57.

2. **منوال المشاهد:** أساس منوال المشاهد هو" الدور الذي يقوم به الشخص الذي يدرك الأشياء، والأحداث إدراكا حسيّا"[1] ولأنّ الفرد لا يستطيع أن يشاهد كل ما يحيط به، ويدقق على كل التحركات، والتفاعلات فإنّه" لا يغطي إلا جزء مما يوجد أمامه أو يحيط به، فيركز رؤيته على مشهد من المشاهد أو على جزء من مشهد، خصوصا وأنّ كل مشهد يتكون من إطار ساكن ثابت يتحرك داخله عدد من الممثلين والفاعلين المتفاعلين، ويتميز هؤلاء المشاركون في الحركة بأنّهم أصغر من مكونات الإطار المحيط بهم وأكثر حركية منها، وهكذا فالإدراك الحسي وكذلك التصور إنّما هو تنظيم خاص، وبناء أو إعادة بناء لمكونات وضعيّة من الوضعيات أو مشهد من المشاهد."[2]

ومن خلال هذا المنوال يمكن أن تظهر جملة من المبادئ، والأسس، والمفاهيم التي قام عليها النحو العرفنيّ، فإذا ما اعتبرنا أن الفرد لا يحيط بكل ما يراه فإنّنا نكون أمام مفهوم البروز، وإذا ما عبّر هذا الفرد/المتكلم عن مشهد من المشاهد فإنّه سيعتمد على معارفه، ومعلوماته التي يدركها ويعيها جيدا، وبالتالي سيتضح المعلم من المسار، ثم إنّ اختلاف التعبير عن مشهد من المشاهد من شخص لآخر يؤكد على القدرة التصويرية التي يمتلكها الفرد، ولا يمكن التنبؤ بها عند غيره من الأفراد.

ح- تطبيقات نظرية النحو العرفنيّ: من أهم القضايا التي اهتم النحو العرفني بدراستها هي قضية المعنى/ الدلالة، وربطه بالتصورات الذهنيّة، فركز في دراسته للمعنى على كونه عمليات ذهنيّة تصورية لا على اعتباره لائحة تبحث في مطابقة الشيء للحقيقة أو العالم الخارجي، بمعنى آخر أنّه يجب أن ندرس المعاني باعتبارها عمليات ذهنية تصورية، وهي العمليات التي ستسعفنا في فهم جديد للمعنى ينطلق بناؤه من الذهن نحو اللغة، وليس العكس[3] فلانقاكر قد رأى أنّ اللغة عبارة عن أبنية ذات بعد رمزيّ تجد تأويلها في ما ينسجه الذهن من مقولات نحويّة حركية تترابط عبر خط مسترسل، ولذلك بنى تصوّره للنحو العرفانيّ على منطلقات حركيّة منها عدم الفصل بين المعجم، والتركيب واعتبارهما مندرجين ضمن مسار دلالي مسترسل"[4]

وأكثر ما اهتمت بدراسته المقاربات العرفنيّة هو الكيفية التي يتم بها إنتاج المعنى، فاعتبرت هذه المقاربات أنّ المعنى يتميز بالحركية فهو" ظاهرة حركية" هذا من جهة ومن جهة أخرى يعد المعنى" رابطة بين اللغة من ناحية، والأشياء والأحداث في العالم من ناحية أخرى"[5] فقد بدأ الاهتمام بدراسة المعنى مع الأبحاث المتعلقة بفكرة السبرنيتية إلى استوائها كفكرة أخذت حضا وافرا من الاهتمام وذلك ضمن النزعة الترابطية والتي تعد آخر نزعات العلوم العرفنيّة، فالمعنى وحسب جملة الدراسات والمحطات العلمية التي

---

[1] مدخل إلى النحو العرفني ، ص 58.

[2] نفسه، ص 58.

[3] ينظر: عبد الكبير الحسني، الدلالة المعرفية ومشروع بناء هندسة للمعنى، داركنوز المعرفة، ط1، 2020، ص 171.

[4] منجي العمري، حركية المعنى النحوي مقاربة عرفانية لمقولة الربط، دار كنوز المعرفة، ط1، 2019، ص 62.

[5] عبد الرحمن طعمة، اللغة والمعنى والتواصل النموذج العرفاني وأبعاده التداولية، دار كنوز المعرفة، ط1، 2020، ص 48.

مرّ بها يتميز بسمتين أساسيتين هما" خاصية الطبيعية فالمعنى مستمد من البنية الطبيعية للمتكلم ويدعم ذلك قيام البنية التصورية للذهن على أصول استعارية مستمدة من تجارب الجسد في الطبيعة، ومن جهة ثانية يتميز المعنى بالحركية فهو ليس بنية ساكنة سواء على خط الزمان أو في مستوى طريقة اشتغال العناصر المتفاعلة ضمن أبنيته التصورية"[1]

وفيما يلي محاولة لدراسة حركية معنى الربط من خلال بنية العطف النحوية، وذلك لأنّ العطف يعتبر مثالا مجسما لخطاطة الربط عامة، والحديث عن العطف هو إشارة أيضا إلى جانب آخر من الربط، وهو التعليق. وإلا أنّ التركيز في هذه النقطة من البحث ستكون حول العطف بحرف(الواو) وإذا كانت مقولة الربط(العطف/ التعليق) ذات طابع خطاطي، ما الذي يجعل من المتكلم/ السامع يؤول الربط على أنّه واو عطف أو استئناف أو واو رب أو واو للمعية؟ مما يعني كيف يمكن حل المشكل المتعلق بوحدة الحرف الرابط في الأساس النحوي وتعدد مقولاته النحوية في مستوى الإنجاز؟

قبل الإجابة عن هذا التساؤل بأمثلة بسيطة، وموضحة يكون لنا حديث عن الفرق بين العطف والتعليق، يلعب السياق دورا بارزا في الكشف عن المعنى الذي يكتسبه حرف الربط الواو، والذي يكون بين عطف، وتعليق، فأما العطف فله" مضمون أدنى ذاتي مضاف يجعله قادرا على إيواء عدد كبير من المعاني الجزئية الأخرى، وعلى إقامة تكافؤ، ومساواة بين العناصر التي يربط بينها، أما التعليق النموذجي فيكون له مضمون موضوعي صارم يصعب إدخال تحويرات عليه، أضف إلى ذلك أنّه لا يعامل العناصر التي يربط بينها بنفس الطريقة، وإنّما يجعل من أحدها عنصرا أساسيا بارزا، ومن الآخر عنصرا فرعيا ثانويا."[2]

بعد التعرف على الفرق بين العطف، والتعليق يمكن العودة إلى البحث في التساؤل السابق، والمتمثل في كيف يؤول المتلقي الواو بين عطف، وتعليق. والإجابة تكون بالعودة إلى الرأي الذي أقام عليه العرفانيون دراساتهم، والمتمثل في ربط" تصنيف الروابط على الجانب التصوري الحادث في الذهن لا على الجانب البنويّ المرتبط بالمستوى التلفظي المنجز"[3] فالسياقات التركيبية لوحدها غير كافية للتمييز بين الواو العاطفة، وباقي الواوات الأخرى كما توضحه الأمثلة التالية:

1. قدم زيد وعمرو.
2. قدم زيد وقدم عمرو.
3. قدم زيد وهو يمسك بعمرو.
4. سار زيد والطريق.

فإذا كان الاعتراض على عدم كفاية الاعتماد على السياقات التركيبية للتمييز بين هذه الواوات فإنّ الاعتراض الأول يكمن في طبيعتها، إذ هي ليست مختلفة مقوليا اختلافا جذريّا، فالواو في المثال(1)

[1] حركية المعنى النحوي مقاربة عرفانية لمقولة الربط، ص 62.

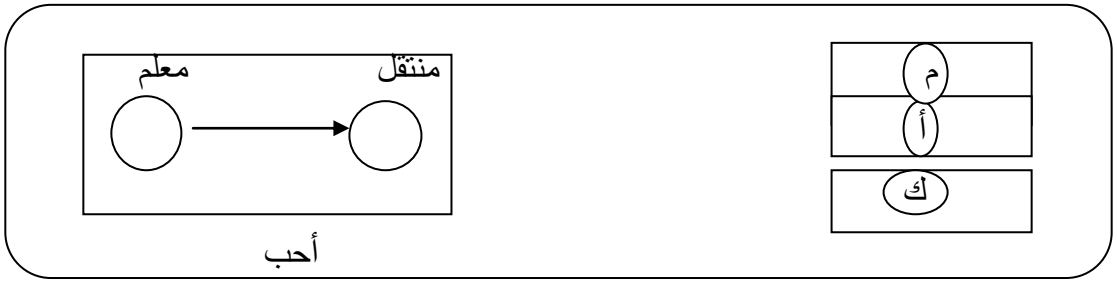
[2] مدخل إلى النحو العرفنيّ، ص 129.

[3] حركية المعنى مقاربة عرفانيّة لمقولة الربط، ص 131.

استخدمت للعطف بين المفردات، أما في المثال(2) فالعطف بين الجمل، ويتمثل الاعتراض الثاني بوجود تشابه دلالي بين معاني هذه الواوات، فهذا التشابه يجعلها جميعا حروفا مضطلعة بدلالة نحوية قائمة على مفهوم الربط، وفي المثال(3) تدلّ الواو على معنى التزامن في وجود ذاتين على سبيل المصاحبة لا الاشتراك في القيام بالحدث.[1]

من الملاحظ أنّ الحرف لا يكتفي بوسم بنية العطف كما في المثال(1) بل يسم أبنية نحوية مختلفة منها ما يتصل بالتعليق كما يظهره المثال(3) أو الربط بين جملتين كما في المثال(2) كما قد تدل الواو على الحال في مثل قولنا: خرج محمد وخالد يقرأ.

على الرغم من تعدد أدوات الربط، وكذا الكيفية التي تترابط بها المتعاطفات سواء تعلق الأمر بترابط مفردات أو ترابط جمل مركبة، يبقى أكثر أنواع الربط تواترا هو العطف بحرف الواو" الذي يمثل نوعا بسيطا أساسيا يتمثل مضمونها الأساسي في التجاور الذهني بين عناصر متساوية. هذه ببساطة مسألة تتعلق بالعناصر التي يكون تصوّرها معا، في إطار انتباه وحيد."[2] فيتم اللجوء إلى استخدام حرف الربط الواو إذا احتاج المتكلم إلى الربط بين عناصر متساوية بحسب تصوره الذهنيّ لها. فالمضمون الأساسي في الواو جعل العناصر المتساوية متجاورة ذهنيا، وإذا كان في لغات مثل اللغة الإنجليزية يتعلق حرف الواو بالمعطوف الأخير فقط، فإنّه على خلاف من ذلك يتم ذكر حرف الواو مع جميع العناصر المتساوية في اللغة العربية، ومثال ذلك قولنا: (هو أحب المكتب والأقلام والكتب.) وهذه الجملة يمكن أن تخصص لها الخطاطة التالية: والتي تقتضي في المستوى الانجازي بنية لفظية ذات ثلاث عناصر متحققة أو على الأقل يكون بعضها متحققا وهي العنصر المعطوف عليه[م.ع] والحرف الرابط[ر] والعنصر المعطوف[م] لتكون[م.ع]+[ر]+[م][3] كما يمكن أن نمثل للجملة السابقة بالمخطط التالي:[4]



ففي هذه الجملة يستوي كل من(المكتب والأقلام والكتب) فيناسب كل من هذه العناصر معلم الفعل(أحب)، وإذا ما رجعنا إلى منوال لعبة الكريات الخشبية أين يتحدث لانقاكر عن وجود انتقال القوة من العنصر الأساسي في التركيب، والمتمثل في هذه الجملة في الفعل(أحب).

[1] حركية المعنى مقاربة عرفانيّة لمقولة الربط ، ص 132.

[2] مدخل في النحو العرفني، ص 673.

[3] حركية المعنى النحوي مقاربة عرفانية لمقولة الربط، ص 130.

[4] ينظر: مدخل في النحو العرفنيّ، ص 669.

وإذا ما بحثنا في تطبيق المنوال الأساسي الثاني الذي جاء به لانقاكر والمتمثل في منوال المشاهد والذي يقوم على الاعتماد على حواس، وإدراك المتكلم أين يمكننا القول أنّه يعتمد على مبدأ قامت عليه النظرية الجشطلتية، والمتمثل في مبدأ الشكل، والأرضية فيكون الشكل العنصر الأكثر أهمية، وهو محط الانتباه في الإدراك الشخصي، وأما الأرضية فهي كل ما يأتي خلف الشكل، وتقريبا هذا المبدأ الأساس الذي قام عليه منوال المشاهد؛ حيث يبني المتكلم لغته انطلاقا من مشاهدته لما يحيط به، ويتم التركيز على أحد الجوانب أكثر من الجوانب الأخرى فيكون له البروز بذلك؛ ولأنّ اللغة تنقل المعلومات" عن العالم المتوقع أو المسقط، والإسقاط هنا هو درجة الوعي التي تربط بين العالم الحسيّ، والعقل الباطن، إذ يأخذ من عالم الحقيقة صورة عن مادتها الواقعية قبل أن يحولها إلى تمثيل أو صورة ذهنية تتموقع في الذاكرة أو الخيال..."[1]

ولأنّ منوال المشاهد يعتمد على الإدراك الحسي للمتكلم، فيكون تركيزه على حيز معين من المشهد، فيكون أمام تصور خاص به كمشاهد للواقع الخارجي الذي سيصوره ويترجمه كبناء لغوي، وهذا ما تظهره العديد من التراكيب اللغوية المختلفة، والمعبرة عن نفس المشهد، ولكن بأبنية لغوية مختلفة، ومن أمثلة ذلك مايلي :

- يمتدّ هذا السياج من الهضبة إلى الوادي.
- يمتد هذا السياج من الوادي إلى الهضبة.

هذين المثالين يثبتان ما جاء في منوال المشاهد من أهمية معطاة للإدراك الحسي وخاصة" أفق البصر، وتحركات البصر ممتدة على طول المشهد الرابط بين الهضبة والوادي(...) كلها تجليات متطابقة مع الملاحظة التي نقر من خلالها أنّنا نعتمد على حركة البصر في إدراك العالم الخارجي."[2]

[1] الدلالة المعرفية ومشروع بناء هندسة للمعنى، ص 144.

[2] نفسه، ص 149.

الفصل الثاني:

اللسانيات العرفنيّة واستراتيجيات تعلم اللغة العربية في الجزائر

أولا: مفهوم الاستراتيجية

ثانيا: استراتيجية العصف الذهني

ثالثا: استراتيجية الخطاطة الذهنية

رابعا: استراتيجية التفكير الإبداعي

خامسا: استراتيجية التفكير الناقد

سادسا: استراتيجية حل المشكلات

توطئة:

اللسانيات العرفنيّة واحدة من الاتجاهات اللسانية التي أولت أهمية كبرى لدراسة اللغة بمختلف ظواهرها(الدلالية، الفنولوجية، التركيبية...) فكان أن ربطت دراسة اللغة بالعمليات الذهنيّة للمتكلم/مستعمل اللغة، فبحثت في آليات اكتساب اللغة عند الطفل، وهذا ما قدمه راي جاكندوف في دراسته للهندسة الثلاثية في إطار نظرية الدلالة التصورية. إضافة إلى نظرية الأفضية الذهنية التي ربطت دراستها للغة بالآليات، والعمليات الذهنية؛ أين يستطيع أن ينظم المتكلم ما يحيط به في عالمه الخارجي في شكل تمثلات، وتصورات ذهنية عرفت باسم الأطر فيرتبط تنظيم الأطر، وتبويبها بالاعتماد على التجربة الفيزيائية المادية، أو الثقافية الاجتماعية.

أما نظرية الجسدنة فقد أعادت احياء الجسد الغائب، وبينت دوره، ومكانته في عملية بناء اللغة وإنتاجها، فيكون للجسد بعد مادي فيزيائي عندما يتحدث عما يراه، أو يسمعه...مستعملا اللغة ، ومن جهة أخرى فإنّ للجسد بعد ثقافي رمزي، وخيالي يكتسبه من خلال تفاعله مع أبناء بيئته فتكن له بذلك تصورات ثقافية، وعقائدية تحكم لغته بطريقة أو بأخرى فيكون بذلك الجسد هو نقطة التصافح التي يستوعب من خلالها مستعمل اللغة/المتكلم العالم من حوله.

استطاعت اللسانيات العرفنية، ومن خلال اشتغالها على الذهن أن تبحث في مجالات متعددة منها علاقة اللغة بالفكر، وعلاقتها بالأدراك، التذكر، الاستنتاج، الذكاء، وبالعمليات اللاواعية التي يقوم بها الذهن حتى يتوصل إلى انتاج اللغة، والتواصل بها مع غيره وعليه فهي خلافا للدراسات التوليدية التحويلية التي كانت ترى" أنّ القدرة اللغوية الموجودة في ذهن المتكلم تمثل مكونا من مكونات الدماغ مستقلا عن المكونات الأخرى غير اللغوية التي تتحكم في الإدراك والتذكر والمعرفة"[1] في حين اللسانيات العرفنيّة نظرت إلى اللغة نظرة إدماج، وتكامل فهي لا ترى أنّ دراستها تكون بمعزل عن باقي ملكات الذهن، بما في ذلك البنيات الذهنية غير اللغوية" فاللغة ليست مستقلة، ولا مغلقة على ذاتها، فهي ليست مستقلة عن الخبرة البشرية، إذ يفرض القيد المعرفي في الدلالة التصورية مستويات للتمثيل الذهني، تجتمع فيها المعلومات المستقبلة من أجهزة بشرية، كجهاز الشم، والبصر، والحركة، والأداء غير اللغوي."[2] وإذا ما تعاملنا مع اللغة على أنّها مستقلة عن باقي المكونات الأخرى(غير اللغوية) يتعذر علينا استعمال اللغة في وصف إدراكاتنا، وتجاربنا المختلفة، وحتى أحاسيسنا.

والاتجاه العرفنيّ مثلا لا يهتم بالنظام اللغوي فقط بل يتعداه إلى الكيفية، والاستراتيجيات التي يتم التوصل بها إلى المعرفة اللغوية. وكما يوضح جاردنر Gardner 1985 فإنّ الاتجاه العرفنيّ عنيّ بالجهود التجريبية المعاصرة التي هدفت للإجابة عن الأسئلة المرتبطة بأساليب حصول الانسان على

---

[1] إبراهيم النجار لطيفة،آليات التصنيف اللغوي بين علم اللغة المعرفية والنحو العربي، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد 17، 2004، ص 3.

[2] حليمة أغربي، دور اللسانيات المعرفية في تعليم اللغة العربية دراسة تطبيقية، دار كنوز المعرفة، عمان، ط1، 2020، ص 33.

المعرفة، كما أنّ هذا الاتجاه قد اعتمد على ما توصل إليه كل من" بياجيه وبرونر، وأوسوبل" ليقوم الاتجاه العرفنيّ على الافتراضات التالية: [1]

إن دراسة طرق التفكير واستراتيجياته، وعملياته، وتطوره، والبنى المعرفية تزود المتعلم بركائز فهم أساسية، لفهم عملية التعلم وهي:

- تتطور البنى العرفانية وتزداد بالتفاعل مع المواقف التي تتهيأ للمتعلم.
- إنّ أداة المعرفة هي العقل، وهو آلة التعلم الذي يهيأ لمعالجة العمليات الذهنية: الانتباه، الإدراك، التفكير، الاستبصار، الترميز، التنظيم، التصنيف، الإدماج، التكامل، التخزين، التذكر، الاسترجاع، والتعرف.
- لكل متعلم أسلوبه، وسرعته في إعادة بناء، وتنظيم أبنيته العرفنيّة.
- التعلم العرفنيّ مقاوم للنسيان.
- الفروق بين الطلاب ترجع إلى العمليات الذهنية المستخدمة في المواقف التي يواجهونها، وإلى طرق المعالجة التي يوظفونها في مواقف التعلم.
- التعلم تطوير وإعادة بناء للبنى العرفنيّة المتوافرة لدى المتعلم.
- إنّ معرفة البنى العرفنيّة المتوافرة لدى المتعلم تحدد نقاط البدء في التعليم.
- إنّ ترميز المعرفة على صورة مخططات يسهم في إدماجها، واستخدامها، ونقلها إلى مواقف جديدة.

أولا: مفهوم الاستراتيجية: كثيرا ما درست في إطار أبحاث علم النفس العرفنيّ، وقد ارتبطت بالآليات التي يعتمد عليها المتعلم لتحليل المعلومات، وبنائها، من تذكر، واسترجاع، وتصنيف، والبحث في المجال التربوي، والغوص في أغواره يطرح مشكلة المصطلحات، فكثيرا ما يتم التعامل مع كل من الاستراتيجية، والطريقة، والأسلوب بنوع من التداخل، وصعوبة في التمييز بينها في بعض المراجع، وربما مردّ ذلك عملية الترجمة على اعتبار أنّ هذه المصطلحات نقلت من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية، وفيما يلي عرض موجز لكل من مصطلح الطريقة والأسلوب وبعدها يكون الحديث عن الاستراتيجية على اعتبار أنّها موضوع البحث.

أ- **الطريقة:** عرّفت الطريقة على أنّها: مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المدرس في الصف لتنفيذ مفردات المناهج، وإيصال المادة التعليمية، والخبرات إلى التلاميذ، من أجل تحقيق الأهداف المنشودة.[2] وتنميتهم تنمية شاملة، وعليه يمكن القول إنّ الطريقة هي تلك الإجراءات، والأساليب التي

[1] محمد جهاد جمل، العمليات الذهنية ومهارات التفكير، دار الكتاب الجامعي،ط2، البلد 2005، ص 83،84.

[2] سعد على زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، ط1، 2015، عمان، ص132.

يعتمدها الأستاذ من أجل نقل المعارف، والمعلومات التي تحتويها المناهج للمتعلم، والوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة.

ب- **الأسلوب:** الأسلوب هو الآخر لقيّ العديد من التعريفات منها اعتباره:" جزء من الطريقة بل هي الجزء الإجرائي من طرائق التدريس"[1] والأسلوب من خلال هذا التعريف يمكن القول إنّه الكيفية التي يعتمدها الأستاذ لتنفيذ طريقة التدريس في الحجرة الصفية، وهو بالتالي يختلف من أستاذ لآخر.

ت- **مفهوم استراتيجيات التعلم:** عبارة الاستراتيجيات هي جمع استراتيجية كانت تعني في الأصل الكيفية أو الخطة التي يتبعها الشخص لبلوغ هدف معين، وهي مشتقة من اليونانية؛ تتركب من جزئين: جيش Stratos وقائد العمليات Agei، وشقي الكلمة هما: Stratos+ Agei= Strategei وتعني في القانون اليوناني: فن التغلب. إضافة إلى هذا فإنّ(فيرجون Fergon) يشير من جهته أنّ عبارة استراتيجية ظهرت في أوروبا في مطلع القرن السادس عشر في المجال العسكري لكن استخدامها لم يعمم إلاّ في القرن التاسع عشر.[2] إن دلّ هذا على شيء فإنّه يدل على أنّ مصطلح الاستراتيجية أول ما كان كان في الميدان العسكري لما يحتاجه هذا الميدان من تخطيط، وتدقيق، واتباع منهج دقيق، ووسائل بناءة لتحقيق الأهداف المسطرة دون أي خسائر. ومع التقدم في الأبحاث، والتدقيق في تحديد المصطلحات انتقل استخدام مصطلح الإستراتيجية من الميدان العسكري إلى المجال التربوي ليعمل به المجال التربوي على أنّه خطة أو مجموعة تكتيكات مختلفة لتحقيق هدف تعليمي محدد. فكان أن جاء في الموسوعة الدولية للتربية" أنّ الإستراتيجية عبارة عن تتابع للأحداث والتفاعلات الجوهرية التي تحدث بين المعلم والمتعلم والتي تمثل مجموعة من الأفعال المصممة للحصول على المخرجات التعليمية المرغوبة"[3]

- هي مجموعة الأفكار والمبادئ التي تتناول ميدانا من ميادين النشاط الإنساني بصورة شاملة ومتكاملة، وتكون ذات دلالة على وسائل العمل، ومتطلباته واتجاهات مساره لغرض الوصول إلى أهداف محددة مرتبطة بالمستقبل.[4]
- وتم تعريف الاستراتيجية من قبل تشاموت Chamot 2005 بشكل عام على أنّها:" الإجراءات التي تسهل مهمة التعلم، فالاستراتيجيات تكون في أغلب الأحيان واعية ومدفوعة بالأهداف"[5]
- أما استراتيجية التعلم فهي نمط لتصور النشاط المعرفي للمتعلمين انطلاقا من وصف السلوكات الذهنية الفعالة في الوضعيات التعليمية المحدّدة، وعليه فاستراتيجية التعلم ترتبط بالأسلوب المعرفي

---

[1] اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص143.

[2] عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، دط، 2016، ص 182.

[3] نفسه، ص 182.

[4] صالح غيلوس، إعادة بناء النص التعليمي في ضوء المقاربة النصية، دار التعليم الجامعي، دط، 2019،ص 18.

[5] Douglas Brown,principles of language learning and teaching, library of congress cataioging- in bublicacion data, fifth edition, 2006,p132.

الشخصي الذي يكون ثابتا نسبيا، وترتبط كذلك بموضوع التعلم ومن بين متغيراتها يمكن ذكر درجة التوجيه، واستخدام التفاعل الاجتماعي.

- استراتيجية التعلم هي نشاط خاص موجه لهدف ما، ينهمك فيه المتعلم لتحقيق مهمة معيارية، إنّها تتمثل في تحديد أسلوب تعلم الطالب.
- استراتيجية التعلم هي سلوك أو كل فعل يعزم المتعلم السير فيه في مرحلة التعلم، والذي يكون موجها نحو التأثير في اكتساب، أو تخزين أو إدماج أو استحضار قصد استخدام لاحق لكفاءات جديدة ومعارف جديدة.[1]
- استراتيجية التعلم هي أداءات خاصة يقوم بها المتعلم ليجعل عملية التعلم أسهل وأسرع، وأكثر إمتاعا وأكثر ذاتية، وأكثر فعالية، وأكثر قابلية على أن تطبق في المواقف الجديدة.[2]
- يعرف وترك Wittrock استراتيجيات التعلم بأنّها أنماط السلوك أو الأفكار التي يندمج فيها ذهن المدرس ومع ذهن المتعلم أثناء عملية التعلم، ويقصد منها التأثير في فهم المتعلم، ويمكن ان يكون الهدف من أي استراتيجية تعلم معرفة، هو التأثير في دافعية المتعلم، أو الطريقة التي ينتقي فيها المعرفة الجديدة، أو يكتسبها، وينظمها، ويدمجها.[3]

يمكن القول إنّ الاستراتيجية هي نمط أو أسلوب أو الأداء الخاص، الذي يلجأ إليه المتعلم من أجل اكتساب معارف جديدة، وتخزينها، أو استرجاع معارف سابقة، وتوظيفها أو دمجها مع معارف جديدة، وتوظيفها في حل مشكلات تعليمية حالية، كما يعتمد المتعلم على الاستراتيجيات من أجل تنظيم تعلماته، وجعل عملية التعلم أسهل، وأسرع فيكون بذلك المتعلم أكثر قابلية لعملية التعلم وبالتالي، الوصول إلى الهدف المحدد بأقل جهد، ووقت ممكنين.

وبعد التعرف على مصطلح الاستراتيجية يمكن القول إنّ الاستراتيجية أعم، وأشمل من الطريقة، والأسلوب فهي تشمل كل مواقف العملية التعليمية التعلمية من طرائق، وأساليب، ووسائل وإجراءات، وتقويم النتائج، في حين أنّ الطريقة أشمل من الأسلوب، ذلك أنّ الأسلوب يعد الكيفية التي يعتمدها كل أستاذ من أجل تطبيق طريقة تعليمية، فالأسلوب شخصي خاص بكل أستاذ في حين الطريقة أعم، وأشمل منه.

ث- **التمييز بين استراتيجيات التعلم واستراتيجيات التعليم:** استراتيجيات التعلم تبين أنّها آليات أو أساليب يستخدمها المتعلم لإنجاز مهمة محددة، والوصول إلى هدف واضح، ولتحقيق الغاية المثلى من عملية التعلم أصبح أمر ضروري، وملح أن يوظف المتعلم الاستراتيجيات على أن تكون الاستراتيجية التي يعتمد توظيفها منبثقة من داخل المتعلم لتتوافق بذلك مع قدراته وميولاته، وإمكاناته، فاستراتيجيات التعلم تتميز بطابعها الانبثاقي، هذا ويعرفها" دعدور" نقلا عن لومباردي Lombardi" بأنّها عمليات أو أساليب

---

[1] principles of language learning and teaching, P 184 ,185

[2] ربيكا أكسفورد، إستراتيجيات تعلم اللغة، تر : السيد محمد دعدور، مكتبة الأنجلومصرية، دط، مصر، 1996، ص 21.

[3] يوسف قطامي، النظرية المعرفية في التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2013، ص77.

يستخدمها المتعلم لإنجاز مهمة محددة، ويصفها بأنّها خريطة لعمليات التفكير. كما يرى أيضا أنّ المادة الأساسية التي يرتبط بها التفكير هي المفاهيم ذلك لأنّ التفكير يتعامل مع المعلومات المجردة. والتفكير يتناول المادة التي دخلت بالفعل إلى النظام المعلوماتي للفرد، وهكذا يطلق على كل الجهود التي يبذلها المتعلم لإعادة تنظيم، وترتيب المعلومات استراتيجيات التعلم."[1]وعليه فإنّ عملية ترتيب، وتنظيم المعلومات تكون عندما يصادف المتعلم، ويتلقى معلومات جديدة فتكون منه عملية تنظيمها، وترتيبها بطريقة منظمة لتوظيفها هي الأخرى عند الحاجة في حل مشكلات تعلمية جديدة لاحقة، واستراتيجيات التعلم عرفت أيضا بتسمية" الاستراتيجيات المعرفية Stratégies Cognitive "[2] ولعل مرد التسمية كونها ترتبط بتحقيق الأهداف التعلمية المعرفية أكثر من ارتباطها بالأهداف السلوكية.

فإذا كانت استراتيجيات التعلم تتميز بطابعها الانبثاقي، والتي ترتبط بقدرات المتعلم التي يوظفها أثناء تعلماته(الفعل التعلمي) فإنه خلافا لهذا فإنّ استراتيجيات التعليم" تعني مجموع العمليات والمصادر التربوية المخططة من طرف المعلم من أجل المتعلم. فاستراتيجيات التعليم لا تثير بالضرورة التعلم المرغوب فيه لدى جميع المتعلمين(...) واستراتيجية التعليم لابد أن تكون مخططة بصفة دقيقة أي بعد تحليل دقيق للوضعية التعليمية التي تندرج فيها، وتبنى قبل سريان الوضعية التعليمية مع التنبؤ بدرجة تلاؤمها بينما استراتيجية التعلم تظهر، وتستخدم خلال ممارسة الفعل التعلمي. وقد جاء في وصف" بارث Barth" أنّ استراتيجيات التعلم تعود إلى الميكانيزمات التي يستخدمها الفرد لاكتساب مفاهيم، بينما استراتيجيات التعليم هي المساعي التي يصممها المعلم للتمكين من هذا الاكتساب"[3]

وفي إطار البحث في الاستراتيجيات ميّز الباحثون من أمثال" دانسيرو" وزملاءه بين نوعين من الاستراتيجيات المعرفية(الأولية) والاستراتيجيات الميتامعرفية(ما وراء المعرفية)، فأما الاستراتيجيات المعرفية: فهي التي لها علاقة مباشرة بالتعلم، وتستهدف الفهم، والتخزين، والاسترجاع، واستخدام المعلومات فهي إذن موجهة مباشرة نحو المعلومات المراد اكتسابها، وبالتالي تكوين صورة ذهنية لتحسين تذكر المعلومة. أما الاستراتيجيات الميتامعرفية: فقد عرفها هالان وكوفمان بأنّها" وعي المتعلم بأنماط التفكير التي يستخدمها، وادراكه لأساليب التحكم والسيطرة الذاتية على محاولات التعلم التي يقوم بها لتحقيق أهدافه من عملية التعلم."[4] وكما يعرفها بورش على أنّها" العمليات العقلية التي يستخدمها المتعلم لفهم واستدعاء محتوى التعلم"[5] ومع اختلاف التعاريف التي قدمت للاستراتيجيات الميتا معرفية، إلا أنّ

---

[1] المرجع في التعليمية، ص 192.

[2] نفسه، ص 192.

[3] نفسه، ص 193.

[4] مشرق محمد مجول، استراتيجيات ما وراء المعرفة رؤية نظرية في عملية اكتساب المفاهيم النحوية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، ع21، العراق، 2015، ص 394.

[5] نفسه، ص 394.

هناك اتفاق على أنّ الميتامعرفة تعني تفكير المتعلم في تفكيره، وقدرته على استخدام استراتيجيات تعلم معينة، وعلى النحو المناسب.

وعليه يمكن القول إنّ استراتيجيات التعلم هي ميكانيزمات/ عمليات إما معرفية أو ميتامعرفية غايتها تسهيل الفهم، والتخزين، واستخدام المعلومات، وتحسين تذكرها، ومن جهة أخرى فهي تستهدف تحسين العمل الذهني للمتعلم للتحكم في توظيف هذه الاستراتيجيات المعرفية بما يتلاءم، والظروف، والعوامل المرتبطة بالتعلمات. ولأنّ الاتجاه المعرفي غيّر وجهة النظر لكل من المتعلم والمعلم، فبعد أن كان المتعلم ذلك المتلقي السلبي في عملية التعليم، وتقتصر مهمته ووظيفته التعلمية في التسجيل وحفظ المعلومات المقدمة إليه من طرف المعلم؛ مما يثبت سلبيته في عملية التعلم، في حين يعد المعلم هو مركز العملية التعليمية التعلمية، ومع تنحيَة الاتجاه السلوكي الذي يهتم بدراسة وملاحظة سلوكات المتعلم وإحلال محله الاتجاه المعرفي" سيطرت النظرة المعرفية في هذا المجال وتركّز الاهتمام على فهم الطرائق والأساليب التي يعالج فيها المتعلم المعارف والخبرات الجديدة، وتنظيمها وتخزينها في المخزن الذاكري الطويل الأمد."[1] وعليه فإنّ من سلك هذا المنحى اهتم بفهم ما يدور في ذهن المتعلم من عمليات، وآليات تساعد على حفظ، واسترجاع، وتنظيم، وتبويب ما يُقدم له من معارف، ومعلومات؛ حيث يوظفها في حل المشكلات التي تواجه، وهكذا تحول المتعلم إلى فرد نشط في العملية التعليمية التعلمية، وأصبح التركيز منصبا على المهارات، والقدرات الذهنية للمتعلم، وعلى الأساليب التي يعتمد عليها ليجعل تعليمه أكثر فاعلية، وحيوية، وسهولة ويصل بذلك إلى الهدف المنشود من التعلمات بأقل جهد ووقت ممكنين.

وفي هذا البحث تم اختيار جملة من الاستراتيجيات النشطة في تعليم اللغة العربية والمتمثلة في استراتيجية العصف الذهني، استراتيجية الخطاطة الذهنية، استراتيجية النقد الإبداعي، استراتيجية التفكير الناقد، واستراتيجية حل المشكلات؛ حيث ستتم مناقشة كل واحدة على حدى فيما يلي:

ثانيا: استراتيجية العصف الذهني وتوظيفها في مناهج تعليم اللغة العربية السنة الثالثة ثانوي في الجزائر.

مع أنّ استراتيجية العصف الذهني استخدمت في المجال التربوي؛ إلا أنّ استخدامها في هذا المجال كان متأخرا مقارنة مع باقي المجالات، فالاعتماد عليها في مناهج تعليم اللغة العربية السنة الثالثة ثانوي ارتبط بجملة التغيرات، والتطورات التي شهدها القرن العشرين في المجال التعليمي خاصة، ورغبة القائمين عليه في ربط المؤسسات التربوية بالمجتمعات لمسايرة هذه التطورات الحاصلة في شتى مجالات الحياة، فازداد الاهتمام بالبحث في إعداد المناهج، وطرائق، وأساليب التعليم لتكون أكثر إثارة للمتعلم ومحفزة له على التفكير، وأن يكون عضوا نشطا فعالا وصاحب الدور الأساس خاصة في تعامله مع القضايا، والمسائل الأساسية المتعلقة باكتساب المهارات اللغوية، وكذا قواعد اللغة، وتعلمها.

[1] النظرية المعرفية في التعلم، ص 77.

أ- **مفهوم العصف الذهني(Brainstorming)**: تتعدد تعاريف مصطلح العصف الذهني، وهذا راجع للأهمية التي حضي بها خاصة بعد دخوله للمجال التربوي.

- يعنى استخدام الدماغ أو العقل في التصدي النشط للمشكلة، وتهدف جلسة العصف الذهني أساسا إلى توليد قائمة من الأفكار التي يمكن أن تؤدي إلى حل للمشكلة مدار البحث.[1]
- كما عُرّف على أنه: أداة لتوليد أكبر عدد من الأفكار لمعالجة مسألة من المسائل في فترة زمنية قصيرة، وفي جو تسوده الحرية، والأمان في طرح الأفكار بعيدا عن المصادر، والتقويم.[2]
- و يعرفه" أوزبورن Osborn ": بأنّه مؤتمر تعليمي يقوم على أساس تقديم المادة التعليمة في صورة مشكلات تسمح للمتعلمين بالتفكير الجماعي لإنتاج وتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار أو الحلول التي تدور بأذهانهم مع إرجاء النقد أو التقييم إلى ما بعد الوقت المحدد للمشكلة.
- وعرف العصف الذهني على أنّه: عبارة عن أسلوب إبداعي جماعي أو فردي يتم من خلاله بذل الجهود للتوصل إلى نتيجة، وحل مشكلة محددة من خلال جمع قائمة من الأفكار التي يساهم بها تلقائيا أعضاء المجموعة، وقد تم تعميم هذا المصطلح بواسطة أوزبورن في كتابه الخيال التطبيقي عام 1953، واليوم يستخدم هذا المصطلح لجميع جلسات التفكير الجماعي.[3]
- وعرفه(الكبيسي 2008): بأنّه أسلوب تعليمي وتدريسي يقوم على حرية التفكير، ويستخدم من أجل توليد أكبر كم من الأفكار لمعالجة موضوع من الموضوعات المقترحة من المهتمين أو المعنيين بالموضوع خلال جلسة قصيرة.[4]

العصف الذهني استراتيجية تعتمد على استخدام الدماغ/الذهن من خلال تحفيزه وإثارته للتفكير، والحصول على أكبر قدر ممكن من الأفكار التي تساعد على حل المشكلة موضوع النقاش، وهو استراتيجية تعتمد على المحاولات الجماعية، وحتى الفردية(أي العمل في مجموعات أو العمل الفردي) وذلك لحل مشاكل محددة أو تطوير أفكار جديدة من خلال التداعي الحر للأفكار دون أي قيد أو نقد أثناء إسترسال الأفكار، تتميز هذه الأفكار المتولدة عن استراتيجية العصف الذهني بأنّها تزداد تحسنا كلما زاد التفاعل بين أعضاء المجموعة، وكذا كلما ابتعدنا عن النقد السريع، والمباشر للأفكار، مما يعني ضرورة الاعتماد على التعزيز الإيجابي، والذي يعد عاملا من عوامل زيادة الأفكار التي تخدم الموضوع محل النقاش، والابتعاد عن التعزيزات السلبية.

---

[1] فتحي عبد الرحمان جروان، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر، ط3، ص 103.

[2] عبد الله بن محمد المفلح، التفكير واللغة والتفاعل النفسي، مركز الكتاب الأكاديمي، الأردن، ط1، 2018، ص 104.

[3] Octavian Prostean,and others, brain- writing vs, brainstorming case study for power engineering education, procedia-ocial and behavioral sciences 191(2015),p 387,388.

[4] أسماء فوزي التميمي، العصف الذهني وعلاقته بالألغاز الرياضية، مجلة دراسات تربوية، العدد الثامن عشر، 2012، ص 59.

أما في سياق التعليم يعد العصف الذهني واحدا من الاستراتيجيات النشطة وهو أداة وآلية من آليات التعليم، والتعلم يستخدمها المعلم من خلال التوجيه المحكم والبناء؛ حيث يسمح بمشاركة المتعلمين إلى أقصى حد من خلال عرض تصوراتهم ووجهات نظرهم حول المشكلة المطروحة للنقاش، وهذه الاستراتيجية تسمح بتشجيع توليد الأفكار وذلك لابتعادها عن النقد والتعزيزات السلبية، وهذا ما يشجع المتعلم على الإبداع لتوفير الأمان، والظروف الملائمة لتعلمه.

ب- **قواعد استراتيجية العصف الذهني:** تقوم استراتيجية العصف الذهني على مبدأين أساسيين لتحقيق لأهدافها التدريسية، ونجاحها

المبدأ الأول: تأجيل إصدار أي حكم على الأفكار المطروحة أثناء المرحلة الأولى من عملية العصف الذهني.

المبدأ الثاني: الكمية تولد النوعية، بمعنى أن أفكارا كثيرة من النوع المعتاد يمكن أن تكون مقدمة للوصول إلى أفكار قيمة أو غير عادية في المرحلة اللاحقة من عملية العصف الذهني.[1]

أما القواعد التي قامت عليها إستراتيجية العصف الذهني فهي:

- أن لا يكون هناك أي انتقاد أو حكم أو دفاع عن الأفكار خلال جلسة العصف الذهني فالغرض هو توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتعلقة بالموضوع قدر الإمكان في الوقت المسموح به للجلسة، أما التقييم والحكم على الأفكار واختيار الأفضل فهي أغراض المراحل اللاحقة- وهذا ما يتوافق مع المبدا الأول من مبادئ استراتيجية العصف الذهني-
- تشجيع المشاركين على إعطاء أكبر عدد ممكن من الأفكار بغض النظر عن مدى غرابة الأفكار، أو عدم توافقها مع الموضوع.
- التركيز على الكمية، فالكمية مطلوبة أكثر من الجودة، فيتم تشجيع أعضاء المجموعة على المساهمة بأكبر عدد من الأفكار التي يفكرون فيها؛ حيث كلما زاد عدد الأفكار كلما كانت احتمالات نشوء العديد من الأفكار المفيدة والعلمية- وهذا يتوافق والمبدأ الثاني لاستراتيجية العصف الذهني-
- تشجيع البناء على الأفكار السابقة، بإعادة التركيب، أو الإضافة، أو اقتراح تحسينات أو الدمج بين فكرتين أو أكثر لإبداع أفكار جديدة قد تكون هي الحل المراد.
- التوثيق: تسجيل كل الأفكار مهما كانت الفكرة بسيطة ليتم عرضها على الآخرين.[2]

---

[1] عبد الرحمان عبد الهاشمي، وآخرون، التعلم النشط استراتيجيات وتطبيقات ودراسات، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2016، ص 44.

[2] Mojbaba Najafpour, and others,The effect of the using the brainstoming methot on the academic achivement of students in grade five in tehran elementary schools,2end world conference on educational technology researches-wcetr 2013 procedia social and behavioral sciences 2013,p 231.

ت- **أهمية التدريس باستراتيجية العصف الذهني:**

- يمكن لهذا الأسلوب أن يفتح المجال أمام الجهد الجماعي الخلاق.
- يولد الحماسة للتعلم، فبواسطة السيطرة على الخيال يتقدم معظم التلاميذ بسرعة.
- ينمي مهارات الاتصال لدى متعلمي السنة الثالثة ثانوي
- ينمي مهارات القيادة لدى متعلمي السنة الثالثة ثانوي
- ينمي الوعي بأهمية الوقت.
- يساعد المعلم على إدارة الصف.
- ينمي مهارة التأمل في الأمور والنظر إليها من عدة جوانب.
- يدرب المتعلمين على نقد الأفكار وتطويرها والاستفادة منها.
- ينمي لديهم مهارة إبداء الرأي والمشاركة في حل المشكلات.[1]

ث- أهداف التدريس باستراتيجية العصف الذهني: للعمل بإستراتيجية العصف الذهني جملة من الأهداف؛ خاصة وأنّها استراتيجية تعتمد على القدرات الذهنية للمتعلم وبالتالي فهي" تعمل على تنشيط الدماغ من خلال طرح أسئلة سابرة سواء كانت تقاربية ام تباعدية فيعمل الدماغ كله للاستجابة للمثيرات التعليمية، وإنتاج أفكار لمواجهة الموقف، ويعمل على مساعدة المتعلمين على فهم وتلخيص وتركيب أفكار لمواجهة الموقف، ويعمل على مساعدة المتعلمين على فهم وتلخيص وتركيب أفكار معقدة، وانتقاء الأفكار الهامة والتفاصيل الجزئية والعلاقات غير الواضحة، وتعزيز التفكير غير النمطي، وبالتالي يهدف إلى تفعيل الدماغ كله بجانبيه الأيسر والأيمن والتعلم بهذه الاستراتيجية يعمل على حل المشكلات بطرق ذكية إبداعية وتحفيز وتسريع التفكير"[2].

ويمكن أن تلخص أهداف استراتيجية العصف الذهني في النقاط التالية:

- تفعيل دور المتعلم في المواقف التعليمية.
- تحفيز المتعلمين على توليد الأفكار الإبداعية حول موضوع معين، من خلال البحث عن إجابات صحيحة، أو حلول ممكنة للقضايا التي تعرض عليهم.
- أن يعتاد المتعلمين على احترام وتقدير آراء الآخرين.
- أن يعتاد المتعلمين على الاستفادة من أفكار الآخرين، من خلال تطويرها والبناء عليها.[3]

---

[1] عبد الله هنانو، مهارات العصف الذهني ودورها في تنمية التفكير الإبداعي عند الطلاب، 2008، نقلا عن موقع: .noor-book.com

[2] علي الكساب، أثر استخدام استراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلبة كليات التربية في الجامعات الأردنية في مساق التربية الوطنية واتجاهاتهم نحوها، مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية)، المجلد 27(10)، 2013، ص 4، بالاسترجاع من:Journals.najah.edu/media/journals/full-texts/5-8.pdf

[3] خير سليمان شواهين، تقنيات العصف الذهني و المناهج المدرسية، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2016، ص21.

- حل المشكلات إبداعيا، وخلق مشكلات للخصم، لإيجاد حلول أو مشاريع جديدة، وتحفيز وتدريب تفكير وإبداع المتعلمين.[1]

ج- **شروط نجاح العصف الذهني:** لتكون جلسة العصف الذهني/الزوبعة الذهنية ناجحة، ومحققة للأهداف المنوطة بها لابد من توفر عدة شروط تساعد على نجاح جلسة العصف الذهني، والوصول إلى حل للمشكلة أو موضوع النقاش، وهذه الشروط هي خلاصة المبادئ، والقواعد التي قامت عليها استراتيجية العصف الذهني، ومنها:

- يكون موضوع النقاش محددا.
- تكون القضية المطروحة أو التساؤل يحتمل تنوّع الآراء والاختلافات.
- يطرح الموضوع بأسلوب جذاب وشيق.
- يؤجل الحكم على الأفكار وتقييمها إلى مرحلة لاحقة.
- يتم تدوين جميع الأفكار واحترامها.
- تقبل الأفكار الغريبة والتي قد تبدو لنا للوهلة الأولى سخيفة.
- يتم توزيع الأدوار على المشاركين بحيث لا يُسمح لشخص واحد بالسيطرة على الجلسة.
- يسود الجلسة جوّ من خفة الظل والمتعة.
- يتم اجتناب عبارات قتل الأفكار مثل(لاداعي لهذه الأفكار السخيفة، جربنا ذلك من قبل، لا يمكن...وغير واقعيّ)[2]

ح- **نظريات العصف الذهني:** على ما يبدو وحسب بعض المراجع التي تم الاطلاع عليها، وعرض فيها الحديث عن الأصول النظرية التي قامت عليها إستراتيجية العصف الذهني، فإنّ مؤسس هذه الإستراتيجية أوزبورن لم يكن مهتما للجانب النظري للإستراتيجية بقدر ما كان يشغله هدف الوصول إلى حلول إبداعية وعملية للمشكلات التي تعانيها المؤسسات التي كان يديرها، وعلى العكس من ذلك نجد أن من تبنوا هذه الاستراتيجية من بعده قد اهتموا بخلفياتها النظرية فكان أن أرجعوها إلى نظريتين وهما: النظرية الترابطية، ونظرية التحليل النفسي لـ"فرويد"[3]

1. **النظرية الترابطية:** تقوم استراتيجية العصف الذهني على مبادئ النظرية الترابطية؛ حيث تهتم هذه الاستراتيجية بالكم على حساب الكيف أثناء الجلسة، وهذا من المبادئ التي تلتزم بها النظرية الترابطية والتي تفترض أن المتعلم يكون قادرا على توليد الأفكار الأقرب إلى الذهن وهي الأفكار المعتادة والمألوفة، أو هي الأفكار الأكثر قبولا لدى الآخرين، ومن خلال تقبل هذه الأفكار المألوفة، والتي يستمدها المتعلم

---

[1] خالد الأنصاري، الديداكتيك والمقاربة بالكفايات المفاهيم والمرجعيات، بنفو برانت للطباعة والنشر والتوزيع، المغرب، ط1، 2017، ص 111.

[2] مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق واستراتيجيات، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، لبنان، 2011، ص142.

[3] ختام سحيمات، التفكير المفاهيم والأنماط، دار الراية للنشر والتوزيع، الأردن، دط، 2010، ص 183،184.

من أفكاره، وخبراته السابقة يمكن في الأخير التوصل إلى الأفكار الأصيلة، والتي تتصف بالتميّز، والتفرد.

2. **نظرية التحليل النفسي لفرويد:** تلتقي نظرية التحليل النفسي الفرويدي مع استراتيجية العصف الذهني في كون هذه الأخيرة، وحسب ما سبق ذكره في تعريفها أنّها تفتح المجال أمام المتعلم أن يقدم كل ما يجول في ذهنه من أفكار ذات علاقة بموضوع المناقشة، وعليه فإنّها تتفق مع التحليل النفسي في كون الطبيب يعالج المريض بأن يطلب منه الاسترجاع والتعبير عن كل ما يدور في باله حتى وإن كان تافها، وهذا يؤكد على أنّ طريقة المعالج هذه تقوم على التداعيات الحرة، وكذلك نلاحظ أنّ طريقة العصف الذهني تسير على نفس المبدأ، فهي تقوم على الترابطات الحرة، وتشكل نموذجا من نماذج المداولة الجماعية، وإن اختلفت في أهدافها، وأصولها الإيحائية عن طريقة التحليل النفسي الفرويدي.

د- **معوقات العصف الذهني:** تعد إستراتيجية العصف الذهني من الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها، وبشكل فعال في الصفوف الدراسية، فهي تعمل على تدعيم، وتفعيل دور المتعلم في المواقف التعليمية من خلال تحفيزه على توليد الأفكار، وتنظيمها، وترتيبها، والتركيب فيما بينها للوصول على الأفكار الإبداعية التي يتوصل بها إلى الحل المناسب، والفعال للمشكلة موضوع الدراسة، إضافة إلى أنّها تساعد المتعلمين على احترام آراء الآخرين وأفكارهم، والأهم من كل هذا وكما جاء في تعريف الإستراتيجية أنّها تضع ذهن المتعلم في حالة من الاثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات للإبداع في توليد الأفكار، وتقديم الحلول، إلا أنّها قد تواجه جملة من العوائق نذكر منها:[1]

1. **عوائق إدراكية:** تتمثل في تبني الإنسان لطريقة واحدة للتفكير، والنظر للأشياء وهذا يرجع إلى طبيعة البيئة التي يعيشها المتعلم في البيت، والمدرسة، والمجتمع، لذا من واجب المعلم أن يسعى بالارتقاء بمستوى التفكير عن طريق العصف الذهني وغيره من استراتيجيات التعلم.

2. **العوائق النفسية:** تتمثل العوائق النفسية في الخوف الذي يشعر به المتعلم أثناء جلسة العصف الذهني، فيتملكه الشعور بالخوف من عدم القدرة على إقناع الآخرين بآرائه الخاصة أو الشك في قدراته، وفقدان ثقته بنفسه، ومن أجل التغلب على هذا النوع من الخوف عند المتعلمين كان لابد من تشجيع المتعلمين، وعدم احباطهم، ومقاطعتهم أثناء تقديم أفكارهم خاصة وأنه كما سبق الذكر فاستراتيجية العصف الذهني تهتم بالكم أكثر من الكيف إلى أن تصل في نهاية جلسة العصف الذهني إلى تبني الأفكار الأهم، والمناسبة للمشكلة المطروحة، و من خلال هذه الإستراتيجية يستطيع الأستاذ أن يبعث في المتعلم الثقة في النفس وأن يشجع قدراته الإبداعية وتنمية مواهبه.

3. **التركيز على ضرورة التوافق مع الآخرين:** يكون هذا العائق إذا فكر المتعلم في ضرورة أن توافق الأفكار التي يقدمها أفكار زملائه، وكل ذلك من أجل أن لا يكون في موقف يدعو للسخرية لأنّه جاء بشيء أبعد عن المألوف بالنسبة لما قدمه غيره من الزملاء.

[1] التفكير والأنماط، ص 186،187.

4. القيود المفروضة ذاتيا: يعتبر هذا العائق من أكثر عوائق التفكير صعوبة، ذلك أنّه يعني أن يقوم الشخص من تلقاء نفسه بوعي أو بدون وعي بفرض قيود عليه لدى تعامله مع المشكلات.

5. التقيد بأنماط محددة للتفكير: يكون التقيد بنمط محدد للبحث، والنظر في المشكلات عائقا إذا تمسك المتعلم بهذا النوع من الأنماط دون تغييره أو تكييفه حسب تنوع المشكلات المطروحة للدراسة، ومن جهة أخرى قد يعتقد المتعلم أن هناك حلا واحدا، ومحددا للمشكلة عليه البحث عنه دون العمل على محاولة تجريب غيره من الحلول.

6. التسليم الأعمى للافتراضات: وهي عملية وأسلوب يعتمد عليه بعض المتعلمين بغرض تسهيل، وتقليل الاحتمالات المختلفة الواجب دراستها.

7. التسرع في تقييم الأفكار: من بين العوائق التي قد تقف عائقا أمام تقدم المتعلم سواء في تقديم آرائه، وأفكاره أو في اكتسابه للتعلمات خاصة إذا ما تعرضت أفكاره للنقد من البداية ولم يترك له المجال لعرض كل تصوراته، كأن يقول له الأستاذ هذه الفكرة تم تقديمها من قبل، إو هذه الفكرة سابقة لأوانها، وهذه الفكرة غير وظيفية وغيرها من الانتقادات.

8. الخوف من اتهام الآخرين لأفكارنا بالسذاجة: وهذا من أهم العوائق التي قد تقف أمام بناء التعلمات، خاصة إذا ما شكك المتعلم في قابلية الآخرين لأفكاره فهو بهذه الطريقة يحرم نفسه من المشاركة بآرائه وبذلك لا يكون قادرا على تقييمها ولا تقويمها.

9. التسرع في تقويم الأفكار: تكون عملية تقويم الأفكار عائقا أمام المتعلم إذا صاحبتها العبارات السلبية التي تصيب المتعلم بالإحباط كأن يسمع عبارة تم تجريب هذه الأفكار سابقا ولم تنجح، أو يقال له هذه الأفكار قديمة جدا وغير عملية.

ذ- خطوات إستراتيجية العصف الذهني: حسب الأبحاث فإنّ إستراتيجية العصف الذهني تمر جلساتها بعدة خطوات نذكر منها:[1]

1. **تحديد المشكلة:** والتي تعني أنّه على المتعلم أن يكون على علم ودراية بموضوع وتفاصيل المشكلة المطروحة، وعلى الأستاذ أن يقدّم للمتعلمين جملة من المعلومات التي تساعدهم في فهم المشكلة.

2. **إعادة صياغة الموضوع:** على المتعلمين وبمعية الأستاذ إعادة صياغة الموضوع من خلال تحديد جميع جوانبه، وذلك باعتماد أسئلة كيف؟ لماذا؟...

3. **تهيئة جو الابتكار والابداع والعصف الذهني:** وهذه الخطوة تحتاج من الأستاذ على الأقل فترة خمسة دقائق من أجل طرح أسئلة وتوجيه جلسة العصف الذهني.

[1] ينظر: التعلم النشط استراتيجيات وتطبيقات ودراسات، ص48،49.

4. **العصف الذهني(استمطار الأفكار)** حيث؛ يكتب الأستاذ السؤال الذي أُعيدت صياغته للمشكلة، ثم يفتح المجال أمام المتعلمين لتقديم أفكارهم بكل حرية، وفي هذه الأثناء يتم تسجيل الملاحظات على السبورة بخط واضح وبتسلسل كما وردت.

5. **تحديد أغرب فكرة إبداعية:** في هذه الخطوة يطلب الأستاذ من التلاميذ تحديد أغرب فكرة من بين الأفكار، حتى يتم التفكير بها، وتحويرها، وجعلها فكرة عملية، ومفيدة قابلة للتنفيذ.

6. **جلسة تقويم** وتتضمن نوعا من التفكير التحليلي الانكماشي الذي يبدأ بمجموعات من الأفكار يتم تفعيلها حتى تصل إلى القلة الجيدة.

ر- **أشكال العصف الذهني:** لإستراتيجية العصف الذهني عدة أشكال من حيث عدد المشاركين، نوع المثير، الأسلوب، ومن حيث طريقة التنفيذ وهي كالتالي:[1]

من حيث العدد:

- فردي: أين يستطيع المتعلم توظيف استراتيجية العصف الذهني لوحده كطريقة للتفكير، أو البحث عن الحلول، أو النظر في مسألة ما.
- جماعي: حيث يستخدمها الأستاذ داخل الصف للعمل ضمن مجموعات من أجل التوصل إلى الحلول.

من حيث نوع المثير:

- معنوي مجرد: في هذه الحالة يكون المثير الذي ينطلق منه المتعلم في العمل هو مثير مجرد قد يكون طرح تساؤل، أو الطلب من المجموعة التفكير في حل.
- مادي حسي: يستخدم مثير عملي من خلال حواسنا كأن نستخدم الرسومات الأدوات، لعبة، الصور، مجسمات.

من حيث الأسلوب:

- شفهي: من خلال جلسات الحوار والنقاش وطريقة التداعي الحر للأفكار.
- كتابي: كتابة جميع الأفكار وتدوينها بحيث يراها جميع المتعلمين.

من حيث طريقة التنفيذ:

- مباشر: مسير المجموعة يثير سؤالا ثم يدون مباشرة الاستجابات وردود الفعل.
- متدرج: يمر العصف الذهني في مراحل متدرجة، فردي ثم ثنائي أو مجموعات صغيرة ثم مشاركة في المجموعة الكبيرة.

[1] التعلم النشط استراتيجيات وتطبيقات ودراسات ، ص 47،48.

ز- خطوات التدريب بأسلوب العصف الذهني في مناهج تعليم اللغة العربية: هناك مجموعة من الخطوات التي يمكن من خلالها تطبيق استراتيجية العصف الذهني في الصفوف التعليمية، وبجميع مستوياتها، وبما فيها المرحلة الثانوية، ويمكن اجمال هذه الخطوات فيما يلي:[1]

1. يتم تقسيم تلاميذ إلى مجموعات تتكون من(خمسة إلى عشرة متعلمين) ويتم تعيين رئيس الفوج، والمُقرر لها يدير الحوار، وفي هذه الحالة ومادام المتعلمين في القسم سيكون الأستاذ هو المشرف الأول، والموجه، والشارح لموضوع المشكلة، فيخلق بذلك جوا للحوار، وإثارة الأفكار.
2. بعد شرح الأستاذ يتولى رئيس الفوج هو مهمة الشرح لزملائه أعضاء الفوج طريقة العمل باستراتيجية العصف الذهني، ويسجل هو، والمقرر كل الأفكار التي يقدهما أعضاء الفوج.
3. في كل مرة يقوم رئيس الفوج طبعا بما لديه من قدرات تميزه عن زملائه بإعادة شرح أبعاد المشكلة لبقية زملائه موظفا ما توفر لديه من وسائل تعليمية متاحة لهذا الغرض.
4. يذكر رئيس الفوج أعضاء المجموعة بالقواعد الأساسية للعصف الذهني والتي عليهم العمل بها.
5. يفتح رئيس الفوج المجال أمام زملائه من أعضاء المجموعة لتقديم أفكارهم حول المشكلة المطروحة، ليتم تسجيل هذه الأفكار في الأخير على السبورة أو أي وسيلة أخرى لعرض الأفكار.
6. عند توقف سيل الأفكار عند المجموعات أثناء جلسة العصف الذهني، يوقف الأستاذ الجلسة لمدة دقيقة للتفكير في طرح أفكار جديدة، وقراءة الأفكار المطروحة سلفا، وتأملها ثم فتح الباب مرة أخرى للأفكار الجديدة للتدفق، وفي حالة قلة الأفكار المطروحة فإنّه يحاول استثارتهم بعبارات أو كلمات تولد لديهم مزيدا من هذه الأفكار، كما قد يقدم هو ما لديه من أفكار.
7. بعدما تنتهي جلسة العصف الذهني يتم تقديم الأفكار التي جمعت من طرف المتعلمين، ومن مختلف المجموعات ليتم تقييمها من طرف الأستاذ، وكل المتعلمين؛ حيث يتم اختيار 10٪ من الأفكار التي يعدها أفضل الحلول للمشكلة المطروحة، وبذلك يتم اعتمادها.

إستراتيجية العصف الذهني واحدة من الاستراتيجيات النشطة، والتي تعتمد على العمل الجماعي، وهي من الاستراتيجيات التي تعمل بها المدرسة الجزائرية حتى وإن كان بغير قصد من الأستاذ، خاصة بعد تبني المقاربة بالكفاءات أين بدأ العمل بطريقة الأفواج والمشروع، فيوجه أستاذ اللغة العربية مثلا الحصة بتحديد موضوع المشكلة، وتقديم أسئلة تخدم الموضوع ليعمل المتعلمين على تقديم أفكار، وأراء للوصول إلى الحل الإبداعي للمشكلة؛ حيث تطبق استراتيجية العصف الذهني في المرحلة الثانوية مع حصص النصوص الأدبية، و التعبير الكتابي فيكون من الأستاذ أن يطرح أسئلة لتتباين الإجابات بين المتعلمين، وفي أحايين كثيرة يكون من بعض المتعلمين أن يقوموا بالتركيب بين الأفكار المقدمة من طرف أصدقاءهم فيكون منهم إبداع أفكار جديدة لم تطرح من قبل، وبهذه الاستراتيجية تتاح الفرصة أمام

[1] فراس السليتي، استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، عالم الكتب الجديد، عمان، ط1، 2008، ص 92،93.

المتعلم لإبداء رأيه دون تردد خاصة، وأنّه من مبادئها عدم مقاطعة المتعلم أثناء تقديمه لفكرته بعبارات النقد السلبية.

ثالثا: استراتيجية الخطاطة الذهبية وتوظيفها في مناهج تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية:

نقف فيما يلي أمام إستراتيجية الخطاطة الذهنية، والتي في أبسط معانيها تقوم على الربط بين المعلومات السابقة وجديدة، أو بين معلومات موزعة على عدة عناصر أو متواجدة في عدة مراجع، فتعمل إستراتيجية الخطاطة الذهنية على ربط، وتنظيم هذه المعلومات لتحاكي في ذلك الطريقة المتسلسلة للخلايا العصبية التي تنتشر في الدماغ، والتي تعيدنا بدورها إلى تفرعات الأفضية الذهنية كما وصفها فوكونياي فما هي إستراتيجية الخطاطة الذهنية، وما مدى فاعليتها في الميدان التربوي، وخاصة في تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية؟

أ. **مفهوم الخطاطة الذهنية:** شهدت استراتيجية الخطاطة الذهنية عدة تعريفات نذكر منها:

- تعد الخريطة الذهنية من المنظمات الرسومية، وهي هامة ومفيدة للتعلم؛ حيث يمكن استخدامها لتسجيل الملاحظات، والمعلومات، وتنظيمها بشكل أكثر فاعلية، بهدف تسهيل حفظها والرجوع إليها، وتستخدم بفاعلية لتدعيم المستويات العليا لمهارات التفكير. هذا بالإضافة إلى أنّها أداة فعالة في مساعدة المتعلمين منخفضي التحصيل حتى يصلوا إلى أعلى مستوى يمكنهم الوصول إليه من التحصيل، ويسهم استخدام الخرائط الذهنية في الذاكرة طويلة الأمد للحقائق العلمية وتحسين العمليات المعرفية كما أنّها تشجع على استخدام مستويات اعمق من معالجة الحقائق واستيعابها وإعادة ترتيب الذاكرة بشكل أفضل.[1]
- يرى" توني بوزان Tony Buzan" أنّ خرائط العقل/ الخطاطة الذهنية هي جهاز لاسترجاع البيانات الموجودة فعليا في الذهن والوصول إليها، وهي تساعد على اكتساب، وتنظيم، وتخزين أكبر قدر تريده من المعلومات، كما تساعد على تصنيف المعلومات بالطرق الطبيعية التي تجعل عملية الوصول إلى ما تريده عملا سهلا وسريعا. وهي استراتيجية تساعد على الترابط بين كل المعلومات الموجودة فعليا في الذهن ومع وجود المزيد من تلك الروابط التي تربط بين المعلومات داخل الذهن تزداد سهولة إخراج أي معلومة تحتاج إليها. وبخرائط العقل(= الخطاطة الذهنية) تزداد معارفك، وتزداد العلوم التي تكتسبها، وتزداد سهولة اكتساب المزيد من المعلومات وسهولة تعلمها.[2]
- وعرفها" توني بوزان" أيضا بأنّها: رسم بياني يجمع بين المخطط والكتابة، وتسمح الخطاطة الذهنية للمتعلم وكذا المعلم بتنظيم استمارة(= مخطط) مكتوبة لتسهيل الامر على العقل من حيث استعادة واسترجاع المعلومات. ووفقا لـ: "واندرسي Wandersee1987" فإنّ الرسم التخطيطي(= الخطاطة

[1] حامد مبارك العابدي، ويونس أحمد جرادات، أثر استخدام الخريطة الذهنية الإلكترونية في تنمية الاستيعاب القرائي في مادة الإنجليزية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 11، عدد4، 2015، ص 471.

[2] توني بوزان، كيف ترسم خريطة العقل، تر: خالد الجاسم، مكتبة جرير، ط7، 2005، ص 27،28.

الذهنية) يسهل على المتعلمين بناء وتنظيم المفاهيم.كما تعتبر الخطاطات الذهنية أسهل طريقة لتمكين العقل من تلقي المعلومات واسترجاعها وذلك ربط عمل النصف الأيمن مع النصف الأيسر من الدماغ، وعليه فالخطاطة الذهنية تستطيع تعزيز عمل الذاكرة.[1]

- وهناك من يعتبر أنّ الخطاطة الذهنيّة: هي وسيلة يستخدمها الدماغ لتنظيم الأفكار وصياغتها بشكل يسمح بتدقيق الأفكار ويفتح الطريق واسعا أمام التفكير الإشعاعي، الذي يعني انتشار الأفكار من المركز إلى كل الاتجاهات.[2]
- الخطاطة الذهنية: عبارة عن وسيلة تعبيرية عن الأفكار باستخدام المخططات عوضا عن الكلمات فقط بحيث تستخدم الفروع، والصور، والألوان في التعبير عن الفكرة، وتستخدم كطريقة من طرق استخدام الذاكرة في إدراك الأشياء؛ فهي تعتمد على الذاكرة البصرية من رسم توضيحي سهل للمراجعة، والتذكير بقواعد، وتعليمات ميسرة، وهذه هي الطريقة الفعلية التي يستخدمها العقل البشري في التفكير(ربط الكلمات ومعانيها بصورة، وربط المعاني المختلفة ببعضها البعض بالفروع) ويساعد استخدام الألوان والصور، والأشكال الهندسية المختلفة على توضيح صورة الخارطة، وتقسيماتها، وتوضيح المعنى العام للموضوع، والمعاني الجزئية.[3]

يمكن اعتبار الخطاطة الذهنية: منهج وآلية، وأسلوب يساعد المتعلم على التنظيم الجيد للمعارف وتساعده أيضا على التفكير الاشعاعي، وعلى التركيز، والتذكر من حيث هي آلية تجمع بين الجانب الكتابي، والجانب التخطيطي مع استعمال الألوان، والخطوط مما يساعد على ربط الشيء المراد تذكره بالرسم الذي يعيّنه، وهي بذلك تحاكي عمل الدماغ البشري في التفرعات التي تكون بين الخلايا العصبية المشكلة له.

ب.**المرجع النظري للخطاطة الذهنية:** ترجع الخطاطة الذهنية في مبادئها، وأسسها التي قامت عليها إلى نظريتين هما: النظرية البنائية، ونظرية أوزبل.

1. **النظرية البنائية:** يرى بياجيه صاحب النظرية البنائية أنّ تعلم الانسان يكون من بيئته الاجتماعية والمادية، ويضيف إلى عوامل التعلم الاجتماعية، والمادية، والنضوجية عاملا آخر هو عملية الموازنة، التي تقود التعلم؛ حيث هي الطريقة التي يستطيع من خلالها" الإنسان تنظيم المعلومات المتناثرة في نظام معرفي غير متناقض، وهي لا تنجم عما يراه الإنسان بل إنّها تساعد الإنسان على فهم ما يراه، وعن

---

[1] Ali Khaled Bawaneh, The effectiveness of using mind mapping on tenth grade student's immediate achievement and retention of electric energy concepts,journal of turkish science education, vol16, issue1, march 2019, p 124.

[2] غادة محمد عبد الرحمن المهلل، أثر برنامج الخرائط الذهنية على تحصيل المفاهيم العلمية وتنمية الإبداع لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، رسالة مقدمة كجزء من متطلبات الحصول على درجة الماجستير، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين، مخطوط 2012، ص 17.

[3] شايع سعود الشايع، الخارطة الذهنية للقرآن الكريم لتيسير الفهم والحفظ، مكتبة آفاق، البلد ط2، 2014، ص 15.

طريق هذه القدرة الموروثة التي نطلق عليها اسم الموازنة يستطيع الإنسان تدريجيا الاستدلال inference على الكيفية التي ينبغي أن تكون عليها الأشياء في هذا العالم"[1] يعيدنا إلى نظرية المقولة، والتي ارتبطت ببناء المعرفة فهي الأداة التي يعتمد عليها البشر لتصنيف المعطيات قصد التحكم فيها وفهمها، كما أنّها تعتبر من المنظور العرفنيّ من أكثر الأنشطة العرفنيّة مركزية كونها لا تسمح لنا بفهم الأشياء، والأحداث فحسب، ولكنها تسمح لنا أيضا بصياغة التوقعات بخصوص أي موضوع من المواضيع، وهذا ما دعا إلى تأكيد الصلة الوثيقة بين المقولة، والاستدلال، وبين المقولة، والذاكرة القصيرة، والبعيدة المدى، فعدت مركز الأنشطة العرفنيّة كون التعرف على التصنيفات الجديدة(المقولة الجديدة) يقتضي استدعاء واستعانة بالمعارف المكتسبة سابقا. ومن هنا وبالاعتماد على المفاهيم السابقة حول مفهوم الخطاطة الذهنية التي"تستخدم كتقنية لإعادة تمثيل المعرفة عن طريق تنظيمها في مخطط شبكي غير خطي، ويرى كثير من العلماء والباحثين أنّ هذه التقنية منسقة مع النظرية البنائية في التعليم والتي تؤكد أنّ الأفراد يبنون فهمهم أو معرفتهم الجديدة من خلال التفاعل بين معرفتهم السابقة وبين الأفكار والأحداث التي هم بصدد تعلمها"[2]

وإذا كانت الخطاطة الذهنية آلية يعتمد عليها المتعلم لإعادة بناء، وتنظيم معارفه وربط السابق منها باللاحق اعتمادا على وسائل بسيطة من مخططات، ورسوم، وألوان وصور فيظهر التنظيم في الخطاطة الذهنية بأنّ تأخذ الفكرة الأهم مركز الخطاطة ثم تتفرع المعارف المرتبطة بها في اشعاعات، وفي كل اتجاه، أين يستطيع أن يوافق المتعلم ويوازن في توزيع المعارف الثانوية كلٌ في الاتجاه الذي يحدده المتعلم بما يخدم تعلماته، كما أنّ بياجي في أثناء شرحه لعملية تكوين البنيات المعرفية انطلق من قدرتين فطريتين هما: قدرة التنظيم، وقدرة التوافق، اللتان تندمجان معا لبناء المعرفة.

أما **التنظيم:** يعني العلاقة الجديدة الناتجة عن ترتيب موقع المعلومات الجديدة في البنية الذهنية للمتعلم؛ حيث يستطيع المتعلم إدماج معارف جديدة وفق البنى المعرفية الموجودة لديه.

أما **التوافق:** فهو الهدف النهائي لعملية التوازن ويتضمن التغيرات التي تطرأ على المتعلم استجابة لمطالب البيئة وشرح بياجيه ذلك بآليتي(التمثل+ التكيف= التوافق)

أما **التمثل:** فهو تعديل الخبرات الجديدة بما يتناسب مع الأبنية المعرفية الموجودة لدى المتعلم فهي عملية تغيير في هذه الخبرات لتصبح مألوفة، وهو آلية تقتضي إدخال معارف جديدة في مخطط داخلي بنى معرفية متوفرة سابقا عند المتعلم.

---

[1] مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، عالم المعرفة، العدد70، 1990، ص 284.

[2] وسام صلاح عبد الحسين، التعلم المتناغم مع الدماغ تطبيقات لأبحاث الدماغ في التعلم، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 2015، ص 105.

التكيف(التلاؤم أو التواؤم): تعديل الاستجابة التي أصدرها المتعلم في عملية التمثل والتي أثارها نتيجة جمعه المعلومات الجديدة.[1]

وفي النظرية البنائية يرى بياجي أنّ" المتعلم يحتل المركز الأساسي في العملية التعليمية؛ حيث يقوم ببناء معارفه بنفسه مستخدما منطقه الخاص"[2] وعليه فإنّ إستراتيجية الخطاطة الذهنيّة تعد استراتيجية متسقة مع النظرية البنائية، ذلك أنّ المتعلم يقوم بتصميم الخطاطة الذهنية اعتمادا على معرفته، وأفكاره السابقة المخزنة في بنيته المعرفية. إضافة إلى أنّ بياجيه يركز على أفضل منهج يتبع في التعليم وهو"المنهج النشط الذي يمكّن المتعلم من الوصول إلى الحقائق بنفسه"[3]

2. **نظرية أوزبل:** يعد التعلم من وجهة نظر أوزبل مجموعة من الأحداث والعلاقات والارتباطات بين المعلومات الموجودة بالفعل في البناء المعرفي للمتعلم، وما يقدم له من معلومات جديدة.[4] وهذه تعد من أهم الأفكار التي تأسست عليها إستراتيجية الخطاطة الذهنية. والتي من خلالها يربط المتعلم المعلومات الجديدة مع السابقة باستخدام رسومات تخطيطية توضح العلاقة بين هذه المعلومات مميزة بذلك بين الأفكار المهمة، والأقل أهمية، وهكذا كما أنّ" التفاعل بين ما هو موجود في البناء المعرفي والمعلومات الجديدة يؤدي إلى إعادة تنظيم البنية المعرفية للمتعلم، ويحقق لهذه المعلومات الجديدة الثبات والاستقرار"[5] ومن خصائص الخطاطة الذهنية أنها تسعى إلى محاكاة عمل الدماغ البشري من حيث ترتيب وتنظيم المعارف والمعلومات باعتمادها على خاصية التفرع الإشعاعي فأزوبل فيترض أنّ التعلم يحدث إذا نظمت المادة الدراسية في خطوط مشابهة لتلك التي تنتظم بها المعرفة في عقل المتعلم.

والخطاطة الذهنيّة تعمل على تحقيق تعلم ذا معنى، فهي تزود المتعلم بصورة بصرية قوية تمثل العلاقات والمعلومات المعقدة، وتربط بين المعلومات السابقة والجديدة، وأنّ المعرفة تنتظم في الخريطة الذهنيّة بنفس الطريقة التي تنتظم بها في عقل المتعلم، انطلاقا من المفاهيم والأفكار الأكثر شمولا إلى الأقل شمولا ثم المعلومات التفصيلية الدقيقة كما تعمل الخطاطة الذهنية على تنظيم المحتوى التعليمي بشكل خطي(متشعب) عن طريق وضع المفهوم الرئيسي في الوسط، وعمل فروع متصلة به في شكل متسلسل، وهذا يجعل التعلم قوي وذو معنى؛ حيث أثبتت العديد من الدراسات بأنّ الخرائط الذهنيّة تسهل عمل الدماغ بصورة أكثر من الإنشاءات الخطية التقليدية بسبب طبيعتها الشعاعية بالإضافة لاستعمال الألوان.[6]

---

[1] عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة واكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، دط، 2012، ص 85.

[2] نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة واكتساب المهارات اللغوية الأساسية ، ص 87.

[3] نفسه ، ص 88.

[4] أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، دط، 2012، ص 137.

[5] نفسه، ص 138.

[6] التعلم المتناغم مع الدماغ تطبيقات لأبحاث الدماغ في التعلم، ص 107.

3. فوائد وأهمية الخطاطة الذهنيّة في المواقف التعليمية في مناهج تعليم اللغة العربية.

تعتمد إستراتيجية الخطاطة الذهنيّة في المجال التربوي، على الجاذبية البصرية من خلال الألوان والرموز والصور، وتشجيع المتعلمين على فهم الأفكار من خلال بنائها بطرق ذات معنى، وهذا ما يجعلها مثالية لتعزيز التعلم النشط، وتعزيز دافعية التعلم، والثقة عند المتعلمين، حتى أنّ المتعلمين يجدونها ممتعة، وثبت أنّ الخطاطة الذهنية تجلب الإحساس المتجدد بالحماسة، والتفاعل داخل الفصل الدراسي، وهذا ما يزيد ويعزز من ثقة المتعلم بقدراته، وإتقانه للمواد الدراسية، وعلاوة على هذا فإنّ رسم الخطاطة الذهنيّة يتلاءم مع كل من الذكاء اللفظي اللغوي، والبصري، والمكاني، ومردّ ذلك المزج بين الرسومات والرموز والكلمات، وعليه يتم تعزيز التفكير التعبيري، وتقديم وسائل بديلة للمتعلمين لمشاركة معارفهم وفهمهم. وفيما يلي مجموعة من النقاط التي تأكد على أهمية إستراتيجية الخطاطة الذهنية:[1]

- تنظم البناء المعرفي والمهاري لكل من المعلم والمتعلم.
- تراعي الفروق الفردية لدى المتعلمين حيث إنّ كلا منهم يرسم صورة خاصة للموضوع بعد مشاهدة خريطة الشكل التي توضحه على حسب قدراته ومهاراته.
- توسيع الفهم وتضيف بيانات ومعلومات جديدة لما هو موجود.
- تراجع البيانات السابقة: فالفضاء الفسيح الذي ترسمه الخريطة الذهنية للمتعلم تمنحه فرضة مراجعة معلوماته السابقة عن الموضوع.
- تنمي قدرات المتعلمين في الإبداع الفني لتوضيح البيانات والمعلومات المكونة للموضوع.
- أداة تحسين الذاكرة ومهارات التعلم حيث يرى" بوزان"(2006) أنّ الخريطة الذهنيّة من معينات الذاكرة، وتستخدم كوسيلة مساعدة للذاكرة، فكل خريطة ذهنيّة لها مظهر بصري فريد، ولذلك يكون تذكر المعلومات أسرع والعملية التعليمية أسرع وتدوم المعلومات لفترة أطول، كما تساعد على الاستدعاء والتلخيص.
- أداة تحسين التفكير الابتكاري، فالخريطة الذهنيّة أداة ناجحة في تعزيز وتدعيم كل جوانب التفكير الابتكاري فتوليد الأفكار والقدرة على رؤية النماذج والعلاقات بين الأفكار والقدرة على تنظيم الأفكار ووضعها في كل له معنى هو التعبير الخارجي للتفكير الابتكاري.
- أداة لتنمية الذكاءات المتعددة وخاصة الذكاء اللفظي/ اللغوي، البصري المكاني، الرياضي والمنطقي، الذكاء الشخصي، الحركي والحسي.

ج- مميزات وخصائص الخطاطة الذهنيّة:

حدد" توني بوزان" مجموعة من الخصائص التي تتفرد بها استراتيجية الخطاطة الذهنية نذكر منها:[2]

---

[1] أمل السيد خلف، فاعلية برنامج قائم على الخريطة الذهنيّة في تنمية بعض المفاهيم البيولوجية ومهارات التفكير التوليدي لدى أطفال الروضة، مجلة الطفولة العربية، العدد الخامس والسبعون، 2017، ص 48،49.

[2] غادة محمد عبد الرحمن المهلل، أثر برنامج الخرائط الذهنيّة على تحصيل المفاهيم العلمية وتنمية الإبداع لدى تلميذات الصف الخامس ابتدائي في المملكة السعودية، ص 32.

1. تسمح للعقل بأن يستوعب على الفور نطاقا كاملا للمعلومات المعقدة ذات الروابط الداخلية الخاصة بالمعلومات، مما يلقي الضوء على كل القضايا.
2. تستخدم النطاق الكامل لمهارات القشرة المخية مما يؤدي إلى التوصل لقرارات كاملة التمحيص.
3. خرائط العقل تستخدم الصور، الألوان، والأبعاد لكي تضفي الإبداع اللازم على خطوات اتخاذ القرار.
4. تستخدم الصور لإضفاء الاستجابات الحيوية، وتساعد على إلقاء الضوء على النقاط الأساسية.
5. تولد الخطاطة الذهنية عددا كبيرا من المفردات المحددة تفوق أي طريقة قائمة على إعداد القوائم.
6. تستخدم الخطاطة الذهنية نطاقا من المهارات المخية يفوق المألوف، وبالتالي تحرر الحدس، والقدرات المنطقية الفائقة.

ما يمكن أن نستخلصه من خلال هذه الخصائص التي قدمها" توني بوزان" لاستراتيجية الخطاطة الذهنيّة، هو أنّها تملك من النجاعة ما يساعد المتعلم على تحصيل التعلمات بصورة أفضل ذلك أنها تعتمد على عدة عناصر كلها محفزة لعملية التذكر والاستنتاج وكذا الذكاء، خاصة إذا ما اعتمد كل متعلم على قدراته الذهنية الخاصة في إعداد الخطاطة الذهنية الخاصة به من انتقاء الصور، وشكل الخطوط التي تربط بين الأفكار، والكلمات المفاتيح، واختياره الخاص للألوان المستعملة، حيث كل لون مستعمل أو صورة أو مخطط إلا وله دلالة، ومعنى محفز على عملية التذكر، والربط بين المعلومات، وترتيبها، واستنتاج العلاقة بينها، فمن خلال هذه الاستراتيجية يستطيع المتعلم تبسيط، وتسهيل المعلومات المركبة بما يتلاءم وقدراته الذهنية، ثم إنّها تمنحه الثقة بالنفس كلما حاول إعادة عرض المعلومات المسجلة على الخطاطة الذهنية، ولأنّ هذا الاستراتيجية تحتاج إلى إعمال القدرات العقلية من أجل ترتيب، وتبويب المعلومات المدونة على الخطاطة فإنّها حتما تطور من القدرات الإبداعية عند المتعلمين.

وعلاوة على ما سبق فإنّ الخطاطة الذهنيّة تقدم العديد من المزايا إذا ما قورنت بالطريقة العريضة أو العروض التقليدية؛ حيث يمنح التصميم الإشعاعي المنبثق من مركز الموضوع الفكرة الرئيسية إلى كل مواضيعه الفرعية القريبة منه، هذا الترتيب المتولد عن الترابط بين الأفكار يحافظ على الصورة الكبيرة في بؤرة التركيز، ويسهل رؤية العلاقات والروابط. ولأنّ الخطاطة الذهنيّة أكثر مرونة من الطريقة التقليدية، فإنّها تشجع على الإبداع، وعرض جميع الموضوعات ذات الصلة على نفس الخطاطة الذهنيّة مع التركيز على الكلمات المشار إليها بالصور والرموز والألوان، مما يساعد على تحسين الذاكرة في عملية استقبال المعلومات وفهمها مما يوفر الوقت على المتعلم.[1]

ح- **أنواع الخطاطة الذهنية:** قسم" بوزان" الخطاطة الذهنية إلى عدة أنواع وهي كالتالي:[2]

1. **الخرائط الذهنية الثنائية:** وهي الخرائط التي تحوي فرعين مشعبين من المركز

[1] Diane Murley, Technology for everyone mind mapping complex information, law library journal, vol, 99 :1, 2007- 11, p 176.

[2] التعلم المتناغم مع الدماغ تطبيقات لأبحاث الدماغ في التعلم، ص 102،103.

2. **الخرائط الذهنية المركبة أو متعددة التصنيفات:** تشمل عدد من الفروع الأساسية، وقد ثبت من خلال التجربة أنّ متوسط عدد الفروع يتراوح بين ثلاثة، وسبعة وهذا يرجع إلى كون العقل المتوسط لا يستطيع أن يحمل أكثر من سبع مفردات أساسية من المعلومات، أو سبعة بنود في الذاكرة قصيرة المدى، ومن أهم مميزات هذا النوع من الخرائط أنّها تساعد على تنمية القدرات العقلية الخاصة بالتصنيف، وإعداد الفئات، والوضوح، والدقة.

3. **الخرائط الذهنيّة الجماعية:** يقوم بتصميمها عدد من الأفراد معا في شكل مجموعات، وأهم ميزة للخرائط الذهنية الجماعية أنّها تجمع بين معارف ورؤى عدد من الأفراد؛ حيث إنّ كل فرد يتعلم مجموعة من المعلومات تخصه وحده وعند العمل في مجموعات سوف تتجمع معارف أفراد كل مجموعة ويحدث ارتجال جماعي للأفكار وتكون نتيجة خريطة ذهنية جماعية رائعة ومميزة.

4. **الخرائط الذهنية المعدة عن طريق الحاسوب:** وحديثا يمكن أن تقوم بتصميم الخرائط الذهنية عن طريق الحاسوب؛ حيث هناك العديد من البرامج التي تساعد في إعداد وحفظ الخرائط، فهناك برامج تساعد على رسم الخريطة الذهنية، وبرامج أخرى تعتبر تطبيق متكامل على الموضوع بصورة مباشرة.

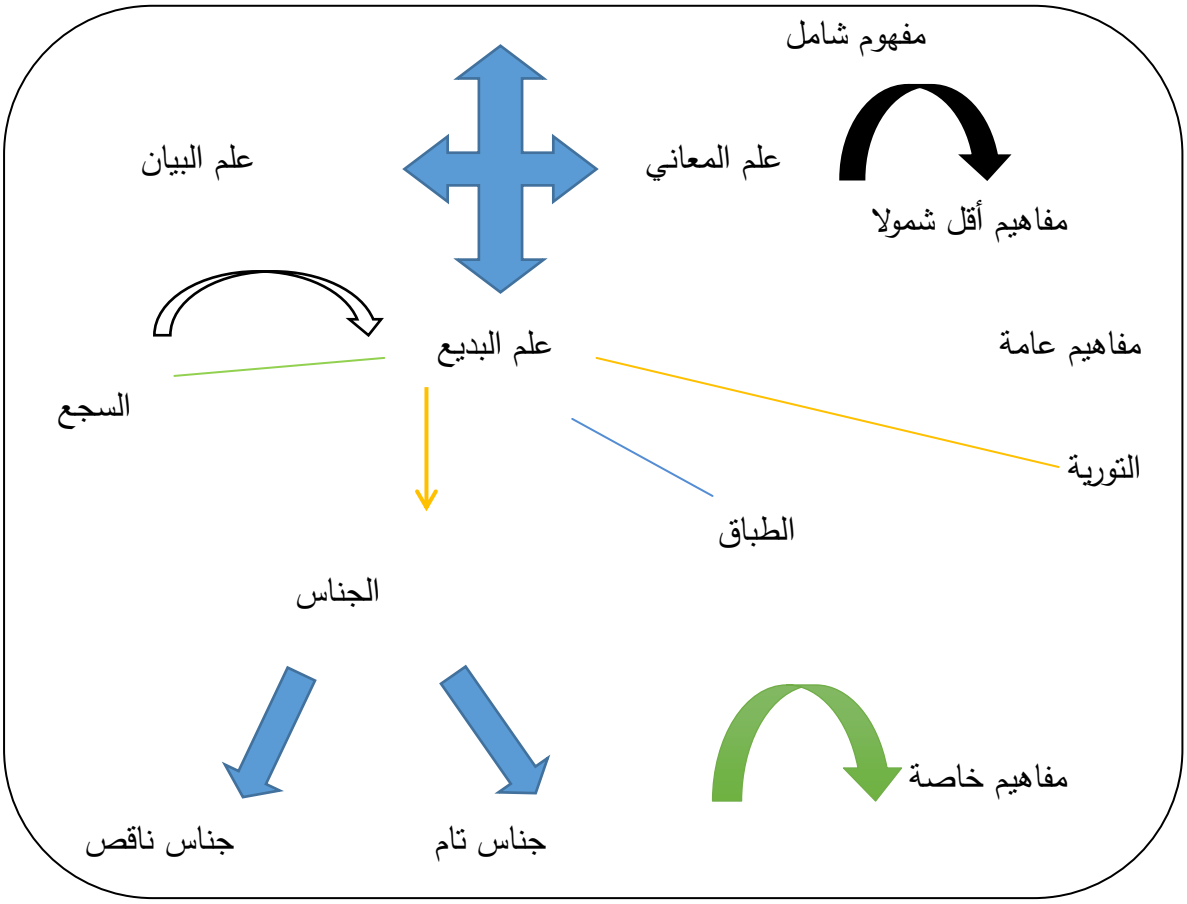
وبتتبع هذا التقسيم وتحديد أنواع الخطاطة الذهنية فإنّه تم الاعتماد على الأداة والطريقة المعتمدة في اعداد الخطاطة وعليه فإنّه إذا تم الاعتماد على الأوراق في اعداد الخطاطة الذهنيّة فإنّنا أمام خطاطة ذهنية تقليدية وإذا ما تم الاعتماد على جهاز الحاسوب في إعداد الخطاطة فهي خطاطة الكترونية؛ وبين الخطاطة الورقية التقليدية والخطاطة الالكترونية فروقات وامتيازات يوضحها الجدول الموالي:[1]

جوانب المقارنة	الخطاطة الذهنية اليدوية	الخطاطة الذهنية الالكترونية
الأدوات	الأقلام، أقلام ملونة، أوراق	جهاز الحاسوب، احدى برامج الخرائط الذهنيّة أو أحد أدوات الخرائط الذهنية المتاحة على الشبكة العنكبوتية.
السرعة	يتطلب اخراج خريطة ذهنية بمظهر جيد بعض الوقت وقد يمتد إلى ساعات حتى ولو كان من يعدها فنان بارع وذلك بسبب قوالب أو نماذج موجودة	تتميز بسرعة عالية نظرا لكونها لا تتطلب مهارات فنيّة لتنفيذها، هذا بالإضافة إلى أنّها مزودة بصور ورموز وقصاصات فنية جاهزة للاستخدام، وتوجد قوالب عديدة جاهزة للاستخدام، كما يمكن العمل على خريطة معدة مسبقا.
المرونة	أقل مرونة من ناحية تعديل	مرونة في إعادة ترتيب الموضوعات

[1] منال علي سوراج الرشيدي، أثر استخدام الخرائط الذهنية الالكترونية على تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم دولة الكويت، أطروحة مقدمة لاستيفاء جزء من متطلبات درجة الماجستير، المناهج وطرق التدريس، مخطوط، 2019، ص 24،25.

	الأخطاء التحريرية ولكنها مرنة في اختيار تصميم ونمط الخريطة الذهنيّة	وتحرير الأخطاء، وتغيير نمط وتصميم الخريطة. يمكن تصدير الخريطة إلى تنسيقات مختلفة من الملفات مثل الصور والعروض التقديمية، وصفحة الويب وغيرها، كما يتيح تصميم خريطة ذهنية بالتزامن مع أشخاص آخرين.
نمط التصميم	يمكن إنشاء أي نمط للخريطة فليس هناك قيود على استخدام أنماط معينة	عدد محدود من أنماط التصميم هناك ميزة رائعة وهي أنّه بالإمكان التغيير من نمط إلى آخر فقط بنقرات قليلة.
التكلفة المادية	تكلفتها المادية قليلة؛ حيث إنّ كل ما يتطلبه هذا النوع من الخرائط هو الأوراق والأقلام	إذا كان البرنامج مجانيا فهذا لن يكلف أي مبالغ مادية فقط كل ما يتطلبه هو جهاز حاسب آلي
الجودة	قد لا تبدو بشكل جذاب إذا كان معدها لا يمتلك أي مهارات فنية ويمكن أن تفقد جودتها بسهولة.	تبدو أكثر احترافا وجمالا وذلك لأنّ الصور والرموز والقصاصات الفنية المتوافرة في البرامج مصممة بصورة جيدة. يمكن الاحتفاظ بالخريطة لفترات طويلة مع الحفاظ على جودتها

خطاطة ذهنية إلكترونية توضح علوم البلاغة



وفي سياق الحديث عن أنواع الخطاطات، والتمييز، والمقارنة بينها فيمكن الإشارة إلى أنّ هناك تمييز بين الخطاطة الذهنية، والخطاطة المفاهيمية/ المعرفية، أما الخطاطة الذهنية فقد سبق التعريف بها

وأما **الخطاطة المفاهيمية:** فقد طورها" نوفاك Novak" كما ورد في اللمحة التاريخية من فكرة التمثيل الهرمي للمفاهيم إلى ما أسماه بالخرائط المعرفية cognitive maps أو الخرائط المفاهيمية concept maps، وهي عبارة عن تمثيل تركيبي بين العلاقة بين المفاهيم كما يمثل سمة هامة للمعرفة التقريرية للمتعلم في مجال المحتوى. ويعرفها كل من(Moreira and Marco 1997) بأنّها: مجموعة من الرسوم التوضيحية ثنائية الأبعاد، تبرز العلاقات المتدرجة بين المفاهيم بصورة هرمية، ويعرفها" واندسي Wandersee 1990 " بأنّها عبارة عن رسم تخطيطي لتوضيح مجموعة من المعاني المتضمنة للمادة التعليمية في إطار من الاقتراحات.

ويعرف كل من(نوفاك وجوين Novak and Gowin) الشبكة المفاهيمية بأنّها عبارة عن أداة تخطيطية تمثل مجموعة من معاني المفاهيم المترابطة ضمن شبكة من العلاقات بحيث يتم ترتيب

المفاهيم فيها بشكل هرمي تتسلسل من المفاهيم الأكثر عمومية وتجريدا إلى الأقل عمومية وتجريدا وفق نظرية أوزبل للتعلم.[1]

من خلال تتبع كل من مفهوم الخطاطة الذهنية والخطاطة المفاهيمية تتضح بينهما عدة نقاط تشابه نذكر منها:

- كلاهما يعتمد على نفس الخلفية النظرية(نظرية أوزوبل التعلم ذو المعنى)
- كلاهما يعتمد على الرسومات التخطيطية ذات المدخل البصري.
- كلاهما يوظف كأداة للتفكير والتعلم والتعليم.
- كلاهما يساعد على التلخيص وتثبيت المعلومات وسرعة استرجاعها.

ومع ذلك فإنّ هناك أوجه اختلاف بين الخطاطتين وهذا ما سيوضحه الجدول التالي:[2]

وجه المقارنة	الخطاطة المفاهيمية	الخطاطة الذهنية
التسمية	خرائط المفاهيم، خرائط المعرفة، خرائط شجرية	خرائط التفكير، خرائط العقل، خرائط الذاكرة، خرائط الذهن.
الشكل العام	هرمي بحيث المفهوم العام والرئيسي يكون في الأعلى ثم تتدرج العناوين الفرعية الأقل عمومية فالأقل.	شعاعي بحيث الفكرة العامة في المنتصف والأفكار الفرعية منتشر منها في كل اتجاه.
التكوين	يعتمد هذا النوع من الخرائط على العلاقات بين المفاهيم لأنّ أحدها فرع عن الآخر ويصل بين المفاهيم وفروعها بكلمات رابطة توضح العلاقة بين هذه المفاهيم.	يعتمد هذا النوع من الخرائط على التفرعات الشجرية أو التركيب الشجري.

[1] هيثم القاضي، أثر استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في اللغة العربية، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الخامس عشر، العدد الرابع، 2017، ص 246.

[2] طارق عبد الرؤوف، الخرائط الذهنية ومهارات التعلم طريقك إلى بناء الأفكار الذكية،المجموعة العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط2، 2016، ص 124،125.

الاعتماد	تعتمد على المفاهيم وترتيبها والروابط بين المفاهيم.	تعتمد على البنية المعرفية ككل من مفاهيم وقواعد ومبادئ ونظريات أي تحليل المحتوى ككل.
المفاهيم	إبراز المفاهيم المجردة التي في النص وإظهار العلاقات الموجودة بينها فقط.	إبراز المفاهيم بتفاصيلها التي في النص وإظهار العلاقات الموجودة بينها، وإبراز امتداداتها وتحولاتها وتحديد العمليات والظروف التي تؤدي إلى تلك التحولات. (وتعتمد على التفسير والتحليل للجزئيات المكونة للموضوع)
تتكون من	مفاهيم علمية، كلمات ربط، روابط عرضية، الأمثلة.	مفاهيم علمية، روابط بين المفاهيم، حقائق، نظريات، ويستخدم في ذلك الخيال، الصور، الرموز، الأشكال، الرسوم التوضيحية، الألوان.
الشمول	هي خريطة مكتملة، وهي أقل شمولية من الخريطة الذهنية وتعتمد على الشكل الهرمي فقط.	ناقصة يمكن استكمالها بشكل دائم، وهي أشمل من الخريطة المفاهيمية؛ حيث يمكن أن تضم أكثر من خريطة مفاهيمية أو شجرية أو تحليل أو تدفق أو فقاعات أو دائرية.
التشابه	الخرائط المفاهيمية متشابهة خاصة إذا وضعها المعلم	لكل متعلم أو أستاذ خريطة ذهنية خاصة به، لا يمكن إيجاد خريطتين متشابهتين تماما.
الإفادة منها	يمكن لأي شخص فهم الخريطة والإفادة منها.	لا يمكن استخدامها وفهمها الفهم الصحيح إلا من قبل صاحبها.
فهم النص	لا تسهل فهم النص لأنها تعتمد على المفاهيم المجردة فقط	تسهل فهم النص لأنه يبنى على طبيعة الذاكرة البشرية.
التفكير	مقيدة التفكير(تفكير محدد) تلتزم بحدود الدرس	غير مقيدة التفكير(تفكير متشعب) تحوي علاقات جديدة.

خ- **أدوات الخطاطة الذهنيّة:** لإعداد خطاطة ذهنيّة يكون المتعلم بحاجة إلى أدوات بسيطة لينجز الخطاطة الخاصة به، أو كما جاء في كتاب" توني بوزان"(The ultimate book of mind maps) ما الذي تحتاجه لرسم الخطاطة الذهنية، فكان أن اعتبر أنّ الخطاطة الذهنيّة سهلة جدا، وطبيعية جدا فإنّ الأدوات التي نحتاجها لرسمها قليلة جدا وهي:[1]

- ورق أبيض فارغ.

[1] Tony buzan,The ultimate book of mind maps,Thailand :Imago,2005, p 24.

- أقلام رصاص وأقلام ملونة(الألوان).
- الدماغ/ الذهن.
- الخيال.

بالإضافة إلى هذه العناصر يمكننا إضافة عناصر أخرى وهي أيضا تتميز بالبساطة نستشفها من خلال التعاريف التي سبق وأن قدمت لتحديد مفهوم الخطاطة الذهنية فنضيف ما يلي:

- **الأسهم:** والتي من خلالها يتم تحديد العلاقة والترابط بين الأفكار الأساسية والمهمة مع باقي الأفكار الفرعية لتنتشر هذه الأسهم في شكل شعاعي وفي عدة اتجاهات أمامية أو خلفية وتأخذ الأسهم عدة أشكال منها:

- **الرموز:** هي الأخرى يستعين بها المتعلم إلى جانب الكلمات المفاتيح، والكلمات التوضيحية وقد تتمثل هذه الرموز في علامات الترقيم مثل: ؟، ...، !، ؛، ( )، أو الاستعانة بالرموز المتوفرة في برامج التشغيل في جهاز الحاسوب.

- **الأشكال الهندسية والأرقام:** يحتاج المتعلم لإعداد الخطاطة الذهنية الأشكال الهندسية خاصة لتدوين الأفكار المهمة والكلمات الأساسية داخل هذه الأشكال وهي بطبيعة الحال عديدة منها: المربع، الدائرة، الشكل البيضوي، وغيرها كثير وكلها متاحة إذا ما استعمل المتعلم جهاز الحاسوب.

خ- **مراحل عمل الخطاطة الذهنيّة:** عرفنا في عنصر أنواع الخطاطة الذهنيّة أنّ من أنواعها الخطاطة الذهنيّة اليدويّة والخطاطة الذهنيّة الالكترونيّة وهذا يفتح المجال للبحث في الشبكة العنكبوتية عن برامج لرسم الخطاطة الذهنيّة ليتبين أن هناك العديد من البرامج التي يسهل تحميلها على جهاز الحاسوب، أو الهاتف الذكي، ومنها على سبيل الذكر لا الحصر(Ayoa. Maind maps وiMind Map 10) فهي برامج تعمل بالاتصال بالأنترنت، أما البرامج التي يمكن تحميلها على الهواتف الذكية نذكر منها هي الأخرى(miMind–Easy Mind Mapping, Mind Map and Concept Map, Maker– Mindomo, Orbit Mind– Mind Mapping, Mind Map Free)

وقد حدد" توني بوزان" مجموعة من الخطوات التي يجب اتباعها عند اعداد أي خطاطة ذهنية خاصة إذا ما تعلق الأمر بالخطاطة اليدوية وهي التي تكون في متناول المتعلمين لأنّها تعتمد على وسائل بسيطة جدا. فيوصي باستخدام ورقة بيضاء فارغة كبيرة وقلبها على الطول؛ أي في اتجاه أفقي

واحضار أقلام ألوان متعددة وبسمك متفاوت ليكون هناك اختلاف في سمك الخطوط التي تربط بين الأفكار. وفيما يلي تقديم الخطوات لكيفية رسم خطاطة ذهنية يدوية:[1]

1. وضع الفكرة المركزية أو الرئيسية أو نقطة التحكم في مركز الورقة، وسيساعدنا في ذلك وضع الورقة في الاتجاه الأفقي ليسهل عملية الرسم.

2. استخدام الخطوط والأسهم والفروع بالألوان المختلفة كطرف لعرض العلاقة بين الموضوع المركزي، أو الفكرة الرئيسية والأفكار الفرعية.

3. تجنب إنشاء تحفة فنيّة، ويجب أن ترسم بسرعة ودون توقف كبير، لأنه مهم في المراحل الأولى من العمل على الخطاطة الذهنية التفكير في كل الأفكار التي ترتبط بها حتى تلك التي قد لا تستخدم.

4. اختيار ألوان مختلفة للترميز للأشياء المختلفة، والطريقة متروكة لمصمم الخطاطة الذهنية مع المحافظة على اتساق العمل حتى يمكن استغلالها في المرحلة اللاحقة.

5. ترك مساحة فارغة في الصفحة، والسبب في ذلك أننا نستطيع الاستمرار في الإضافة للرسم التخطيطي الخاص بنا.

ذ- **التطبيقات التربوية للخطاطة الذهنيّة:** أثبتت الخطاطة الذهنيّة فعاليتها في التعليم، من حيث هي أداة لتنظيم المعلومات، وترتيبها، وربطها ببعضها البعض، وكذا من حيث هي تحاكي عمل الدماغ البشري في تفرعها الاشعاعي، وبالتالي تسهل عملية تذكر المعلومات المدونة على الخطاطة ومن بين التطبيقات التي نجدها تعتمد على الخطاطة الذهنية ما يلي:

1. **الخطاطة الذهنية أداة تدريسية:** يتم الاعتماد على الخطاطة الذهنية كأداة تدريسية كونها تيسر عملية التعلم فهي تستخدم لتوضيح العلاقة بين المفاهيم، والمعلومات في الموضوع الواحد أو الوحدة الدراسية الواحدة أو قد تعد لتوضيح مقرر ككل. وبهذه الطريقة تقدم الخطاطة الذهنية صورة متكاملة للعلاقة القائمة بين المفاهيم، والمصطلحات الموجهة للمتعلم فقد استخدمت بنجاعة وفي عديد المواد وذلك لزيادة فعالية التعلم ذي المعنى. كما نجد أنّ" نوفاك Novak " يؤكد على فعالية هذا النوع من الخرائط لأنّه يسهل على المتعلم مهمة ربط المفاهيم الجديدة مع ما قد تعرف عليه سابقا. وكلما شارك المتعلم في إعداد الخطاطة الذهنية كلما كانت نتائجها في عملية التعلم أفضل، فالمنفعة الأساسية للخرائط الذهنية تنشأ لدى المتعلم الذي يقوم ببنائها. ويمكن العمل بها كخطاطة توضيحية في بداية الدرس لإعطاء فكرة عامة عن الموضوع، كما تعتمد كتلخيص للمفاهيم الأساسية في نهاية الدرس.[2]

---

[1] Teddy Fiktorius, The use of mind- mapping technique in the E F L classroom Aritique and demonstration of methods, postgraduate Study of English language Education, university of tanjungpura pontianok, Indonesia, 2013, p4,5.

[2] ينظر: الخرائط الذهنية ومهارات التعلم، ص 61.

2. **الخطاطة الذهنية أداة للتقويم:** تم اعتبار الخطاطة الذهنية أداة للتقويم لأنّها تقيس قدرة المتعلم على ربط، وتحديد، وتمييز المفاهيم الرئيسية، وكذا تحدد درجة تمكنه من ربط هذه المفاهيم الرئيسة بالمفاهيم الفرعية؛ حيث يستطيع الأستاذ توظيف الخطاطة الذهنيّة كأداة للتقويم بعدة أساليب منها:

- يمكن أن يطلب الأستاذ من المتعلمين إعداد خطاطات ذهنية حول الموضوعات التي تم التطرق إليها، ليتم فيما بعد المقارنة بين إنجاز المتعلمين، والخطاطة النموذجية التي أعدها الأستاذ، ومن ثم يتمكن الأستاذ من تحديد نقاط القصور عند المتعلمين، وتحديد الفجوات الموجودة في الخريطة التي أعدها المتعلم، ومن خلال هذه الفجوات يمكن إعداد برنامج المعالجة لتنبيه المتعلم.
- يمكن بعد إعداد أسئلة التقويم والحصول على إجابات المتعلمين، وتحديد مدى معرفة واكتساب المتعلمين للمفاهيم، وتحديدهم للعلاقات بينها، يتم في الختام اعتماد إجابات المتعلمين لإنشاء خطاطة ذهنية خاصة بهم لتتم مقارنتها بالخطاطة الذهنية النموذج، وعليه تتبين للأستاذ جوانب القصور والخلل في الخطاطة الذهنية التي تم اعتماد إجابات المتعلمين في اعدادها.[1]

3. **الخريطة الذهنيّة أداة لإعداد المعلم تربويا:** كما أنّ الخطاطة الذهنية أداة تساعد المتعلم على تنظيم وترتيب وربط العلاقات بين المفاهيم التي يكتسبها، فهي أيضا أداة تساعد على تبيين ما وراء التعلم وما وراء المعرفة؛ حيث يؤكد" نوفاك Novak" على أنّ الخطاطة الذهنيّة وما وراء المعرفة لها دور فعال في إعداد المعلم من جانبين، أما الأول فهو اعتمادها كأداة تزيد من قدرة المعلم على استخدام أساليب تؤدي إلى التعلم ذي المعنى، والأقل حفظا للمتعلمين. وأما الثاني فهو اكتساب المعلم مهارة لاستخدام أدوات ما وراء المعرفة بما في ذلك جهاز الحاسوب.[2]

4. **الخطاطة الذهنيّة أداة لتنظيم وتخطيط المنهج:** فالخطاطة الذهنية تستخدم لتنظيم وتخطيط المنهج ورسم مسار عملية التعلم، وتستخدم كوسيلة للاتصال الفعال بين المتعلمين.[3]

د. **إيجابيات وسلبيات الخطاطة الذهنيّة:**

لكل طريقة أو استراتيجية تعليمية مميزات تجعلها تتفرد عن غيرها من الاستراتيجيات، وهذا ما استطاعت أن تناله استراتيجية الخطاطة الذهنيّة فهي استراتيجية تمتلك من المميزات، والايجابيات ما يؤهلها أن تكون استراتيجية تعلم وتعليم، خاصة وأنّها تحاكي في تنظيمها، واشعاعها الخلايا العصبية في الدماغ، ومع ذلك فإنّها لا تخلو من العيوب، والنقائص فمن سلبياتها أنّها تكون صعبة القراءة، والفهم من قبل من لم يشارك في اعدادها أو ليس له اطلاع على موضوعها الأساسي، وأحيانا تكون العلاقات بين المفاهيم، والروابط غير واضحة ومعقدة. أما الإيجابيات فيمكن تحديدها فيما يلي:[4]

- تعمل على بث روح التشويق لدى المتعلم، فيكون أكثر تعاونا واستعدادا لتلقي المعرفة.

---

[1] ينظر: الخرائط الذهنية ومهارات التعلم، ص 62.

[2] ينظر: نفسه، ص 63.

[3] نفسه، ص 63.

[4] التعلم المتناغم مع الدماغ تطبيقات لأبحاث الدماغ في التعلم، ص 105.

- تجعل من تقديم الدروس أكثر ابداعا وإمتاعا بالنسبة للمتعلم والمعلم معا.
- تمثل الخطاطة الذهنية مادة الكتاب أو الدرس في شكل واضح وبسيط قابل للتذكر لما تتوفر عليه من صور وألوان وأشكال وغيرها.
- تحقق التعلم ذو المعنى لأنها تقدم المعارف وتبين العلاقات، والحقائق بين هذه المعارف.
- تعد الخطاطة الذهنية أداة مساعدة لذوي صعوبات التعلم، وخاصة صعوبة القراءة والكتابة.
- لها قالب قابل للتمديد؛ حيث إنّه لا يوجد قيود على الأفكار، فيمكن إضافة عدد غير متناهي من الأفكار، وتشجع على التفكير الإبداعي.

رابعا: إستراتيجية التفكير الإبداعي: إنّه من أهم ما نبدأ به هذا العنصر من البحث قوله تعالى﴿ وأنزلنا إليك الذكر لتبين للناس ما نزل إليهم ولعلهم يتفكرون﴾ [الآية 44 من سورة النحل] فقد ميّز الله عز وجل الانسان بالعقل، حتى يتدبر ويتفكر في كل ما يواجهه في حياته اليومية ليكون بذلك قادرا على التمييز بين الحق، والباطل بفضل نعمة العقل والتدبر، ونظرا للأهمية التي أولاها القرآن الكريم للعقل، وإعماله فيما ينفع الكائن البشري، هذا من جهة، ومن جهة أخرى ما آلت إليه العملية التعليمية التعلمية التي اعتمدت على مخرجات النظريات السلوكية، والتي ركزت على الحفظ، والاسترجاع دون أدنى تدخل أو إبداع من المتعلم، لهذا فقد أخذت اللسانيات التعليمية على عاتقها مهمة الاعتناء بالقدرات العقلية التي يمتلكها الفرد المتعلم، والتي تأهله إلى تخطي الأساليب التعليمية التقليدية التي تعتمد على الحفظ، والتلقين والتلقي السلبي، إلى تبني الأساليب الحديثة المسندة إلى القدرات العقلية/الذهنية والقائمة على الحوار والمناقشة، وتوالد الأفكار، وترتيبها، وكذا الأساليب التي تعتمد على التفكير، والاستدلال، والنقد، والاستنتاج...وكل هذا من أجل الوصول إلى بناء متعلم مفكر مبدع في حل المشكلات. فعملية اكتساب اللغة، وتعلمها تحتاج إلى متعلم واع بقدراته العقلية، ومؤهلاته الفكرية، يكون قادرا على التخيل، والتفكير والإبداع، وربط التعلمات السابقة بالمواقف التعليمية الجديدة لم تكن موجودة من قبل. فما هو تفكير؟ وما أساليب تعليميه للمتعلم؟ وما هو التفكير الإبداعي؟ وأين تكمن فوائده؟ هذه التساؤلات وغيرها نحاول الإجابة عنها في هذه الصفحات القليلة التالية.

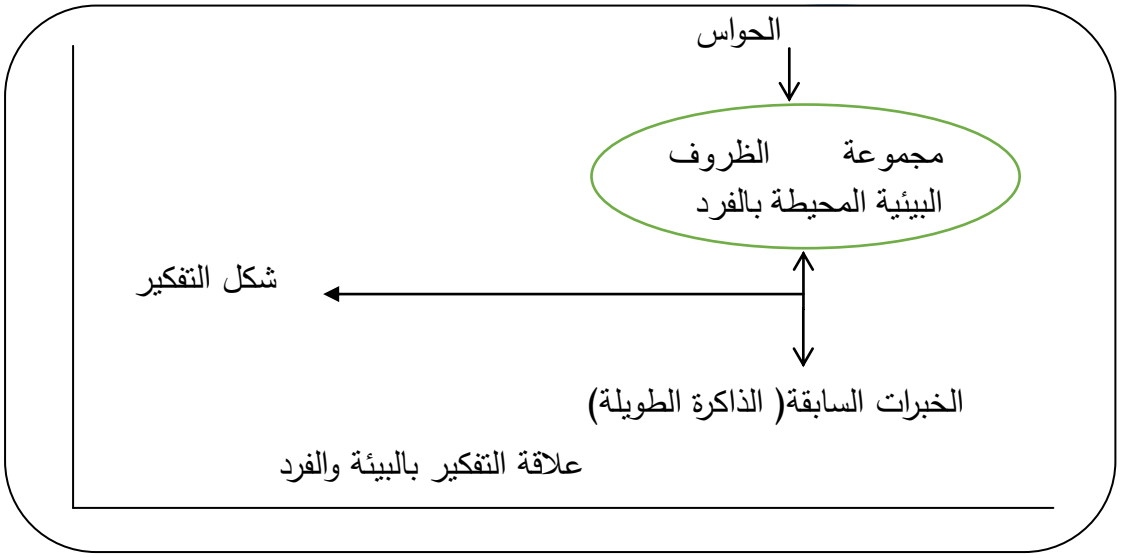
أولا: التفكير

أ- **مفهوم التفكير:** عرفه جملة من المفكرين نذكر منهم:[1]

- كوستا(Costa1985): يرى أنّ التفكير هو المعالجة العقلية للمدخلات الحسية بهدف تشكيل الأفكار، من إدراك المثيرات الحسية، والحكم عليها. -يعيدنا تعريف كوستا Costa إلى نظرية الجسدنة في اللسانيات العرفنية والتي قامت على أنّ بناء اللغة يعتمد على تجاربنا الجسدية في البيئة، وكذا من خلال المدخلات الحس- حركية (البصر، اللمس، الشم...)

[1] عدنان يوسف العتوم، وآخرون، تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات علمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط5، 2014، ص 18،19.

- باريل(Barell 1991): يرى أنّ التفكير بمعناه البسيط، يمثل سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عند تعرضه لمثير ما، بعد استقباله عن طريق إحدى الحواس الخمس، أما بمعناه الواسع فهو عملية بحث عن المعنى في الموقف أو الخبرة.
- قطامي(2001): يعرف التفكير على أنّه عملية ذهنيّة يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد، وما يكتسبه من خبرات بهدف تطوير الأبنية المعرفية، والوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة.
- وعرفته موسوعة علم النفس التربوي بأنّه كل نشاط ذهني أو عقلي يتضمن سيلا من الأفكار تبعثه وتثيره مشكلة أو مسألة تحتاج إلى حل، فهو لا يحدث إلا إذا سبقته مشكلة تتحدى عقل الفرد. فالتفكير مفهوم افتراضي يتضمن سيلا أو تواردا غير منظم من الأفكار، والصور، والذكريات، والانطباعات العالقة في الذهن.
- ويعرف التفكير بأنّه نشاط معرفي يعمل على إعطاء المثيرات البيئية معنى ودلالة من خلال البنية المعرفية التي تساعد الفرد على التكيف والتلاؤم مع ظروف البيئة. وهذا ما توضحه الخطاطة التالية:



التفكير هو عملية عقلية/ ذهنية يستطيع من خلالها المتعلم أن يعالج مدخلاته الحسية- الحركية على اعتبارها مثيرات وبناء تصورات ذهنية ذات معنى، كما أنّه العملية الذهنيّة التي يستطيع من خلالها المتعلم تطوير أبنيته اللغوية، والوصول إلى بناء أخرى جديدة من خلال تفاعلاته الذهنية مع ما يعترضه من خبرات جديدة. وتنشيط عملية التفكير إذا ما تعرض المتعلم إلى مشكلة أو مسألة تحتاج إلى الحل.

ب- **خصائص التفكير**: للتفكير خصائص متعددة يمكن إجمالها فيما يلي:[1]

- التفكير سلوك متطور، ونمائي يختلف في درجته ومستوياته من مرحلة عمرية إلى مرحلة أخرى، وعليه فإنّ التفكير سلوك تطوري، يتغير كماً ونوعاً، تبعا لنمو الفرد، وتراكم خبرته.

[1] عبد الواحد حميد الكبيسي، حيدر حامد الخطيب، السرعة الإدراكية والبديهية ومستويات التفكير، مكتبة المجمع العربي للنشر والتوزيع، ط1، 2015، ص 88.

- التفكير سلوك هادف، فهو لا يحدث في فراغ، أو بلا أهداف، وإنّما يحدث في مواقف معيّنة.
- التفكير يأخذ أنماطا متعددة: التفكير الإبداعيّ، والناقد، والاستدلالي، والتأمليّ، والعلميّ، والمنطقيّ وغيرها.
- التفكير الفعال: هو التفكير الذي يوصل إلى أفضل المعاني، والمعلومات الممكن استخلاصها.
- التفكير مفهوم نسبي، فلا يعقل لفرد ما أن يصل إلى درجة الكمال في التفكير، أو أن يمارس أنماط التفكير جميعها ويحققها.
- يحدث التفكير بأشكال مختلفة(لفظية، ورمزية، وكميّة، ومنطقيّة، ومكانيّة، وشكليّة) لكل منها خصوصية.

ت- **أهمية التفكير وأهدافه:** جاء فيما سبق من الحديث أنّ الأسلوب التعليمي التقليدي الذي يعتمد على التلقين، والحفظ لم يعد ذا فائدة خاصة مع التطورات التي يشهدها العصر أين بات لزاما على التعليم أن يتخذ أشكالا، وأساليب، واستراتيجيات حديثة، ومعاصرة للتعليم، والتعلم معا فكان الاهتمام بالتفكير كعمليات عقلية تساعد المتعلم على إيجاد حلول جديدة، وفعالة لمشكلاته التعليمية أو الحياتية اليومية التي قد تواجهه. وعليه لابد من الاهتمام بتعليم المتعلمين مهارة التفكير لما لها من أهمية في تسهيل، وتسريع عملية التعلم، ويمكن أن نوجز أهم النقاط التي تأكد على أهمية تنمية التفكير فيما يلي:[1]

- التفكير ضرورة للإيمان، ولاكتشاف نواميس الحياة؛ حيث أمرنا ديننا بالتأمل، والتفكير في الكون ومخلوقات الله.
- التفكير الفعال لا ينمو تلقائيا، ولكن يلعب التعليم، والتدريب دورا فعالا في تنمية عمليات التفكير، ومهاراته، التي تمكن الأفراد من تطوير كفاءتهم التفكيرية.
- التفكير يعد قوة متجددة لبقاء الفرد، والمجتمع في عالم اليوم والغد، فالعلم يشهد تغيرات في مختلف جوانب الحياة، التي تتطلب مهارات تفكير فعالة في التعامل معها، ومواجهتها.
- مهارات التفكير تفيد المعلمين، والمتعلمين أيضا، وتسهم في تحقيق أهداف التعليم، وتحسين مستوى التحصيل.

كما يمكن للتفكير أن يحقق مجموعة من الأهداف المنوطة به كعملية عقلية/ذهنية إذا ما تم تدريب المتعلمين وتعليمهم آليات التفكير، وحثهم على التوظيف الأمثل له، ومن هذه الأهداف نذكر ما يلي:

- تطوير كفاية العمل الذهني.
- تمكين الفرد من توظيف مهارات التفكير في مواجهة مشكلات االتعلم.
- مساعدة الفرد في زيادة الثقة بالنفس.
- التشجيع على الأخذ بأساليب التفكير، وتوظيفها في المواقف المختلفة.

[1] عبير عيد العقباوي، التفكير الإبداعي في حل المشكلات، دار كنوز المعرفة، ط1، 2019، ص 22،23.

وأيضا يهدف التفكير إلى احداث تغيير إيجابي في قدرات الفرد العقلية، وتنميتها، بحيث يمكنه من توظيفها في مواقف الحياة المختلفة، ما يساعده على اكتساب مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار.[1]

ث- **مستويات التفكير:** اعتمد الباحثون في تصنيفهم لمستويات التفكير على مدى مستوى صعوبة وتجريد المهمة المطلوبة إنجازها، فالأمور التي اعتاد الفرد التعامل معها، والاجابة عن كل الأسئلة التي تتعلق بها كالاسم والعمر، والمستوى الدراسي...فإنّه يجيب عنها دون أدنى جهد عقلي. لكن في حالة وجهت إليه أسئلة غير معتاد عليها، كأن يطلب منه تخيل العالم من دون كهرباء، فإنّه بلا شك سيجد نفسه أمام تحد ومهمة أكثر صعوبة من المهمات في الحالة الأولى، وبالتالي تستدعي منه القيام بنشاط عقلي أكثر تعقيدا، واستنادا إلى هذا التمايز بين أنواع المهمات ميّز الباحثون في مجال التفكير بين مستويين للتفكير هما:

- تفكير من مستوى أدنى أو أساسي.
- تفكير من مستوى أعلى أو مركب.

أما التفكير الأساسي فيتضمن مهارات كثيرة من بينها المعرفة(اكتسابها وتذكرها)،والملاحظة والمقارنة والتنصيف، وهي مهارات يتفق الباحثون على أنّ إجادتها أمر ضروري قبل أن يصبح الانتقال ممكنا لمواجهة مستويات التفكير المركب بصورة فعالة[2]، إذ كيف يعقل أن يطلب من شخص لا يملك معرفة، ولا يحسن الملاحظة، والمقارنة، والتصنيف، أن يجيب على أسئلة تحتاج إلى إعمال العقل، والقيام بنشاطات عقلية معقدة.

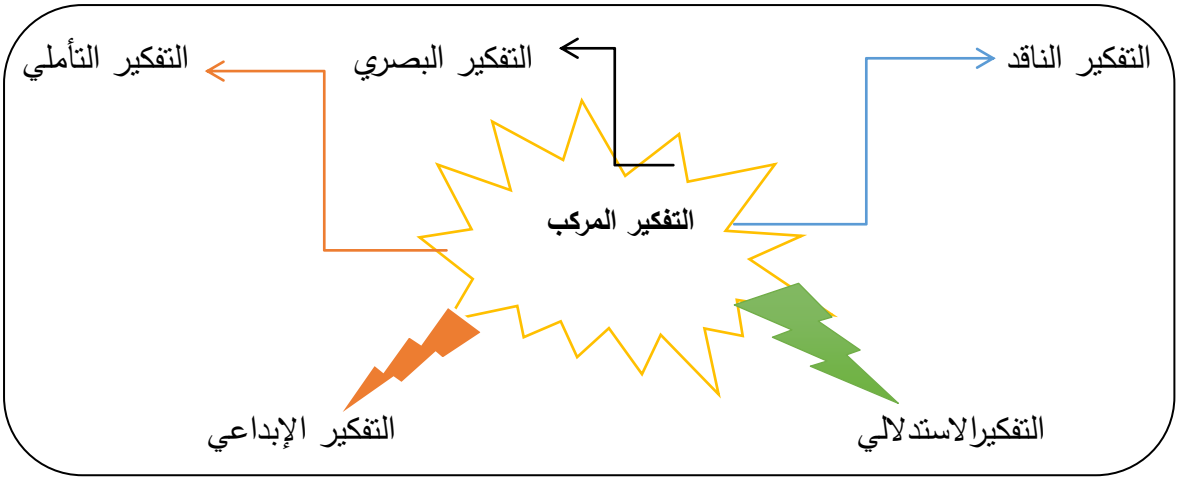
أما التفكير المركب: فهو مستوى آخر من المهارات تتطلب الاستخدام الواسع، والمعقد للعمليات العقلية، وخاصة عندما يقوم الفرد بتفسير، وتحليل المعلومات، ومعالجتها للإجابة عن سؤال، أو حل مشكلة لا يمكن حلها من خلال الاستخدام العادي لمهارات التفكير الدنيا؛ حيث تتطلب إصدار أحكام أو إعطاء رأي، واستخدام معايير، ومحكات متعددة للوصول للنتيجة، وتشمل هذه المهارات التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، وما وراء المعرفي، والاستدلالي والتأملي، وغيرها.[3] وهنا يمكن إدراج خطاطة توضح أنواع التفكير المركب.

---

[1] التفكير الإبداعي في حل المشكلات، ص 21.

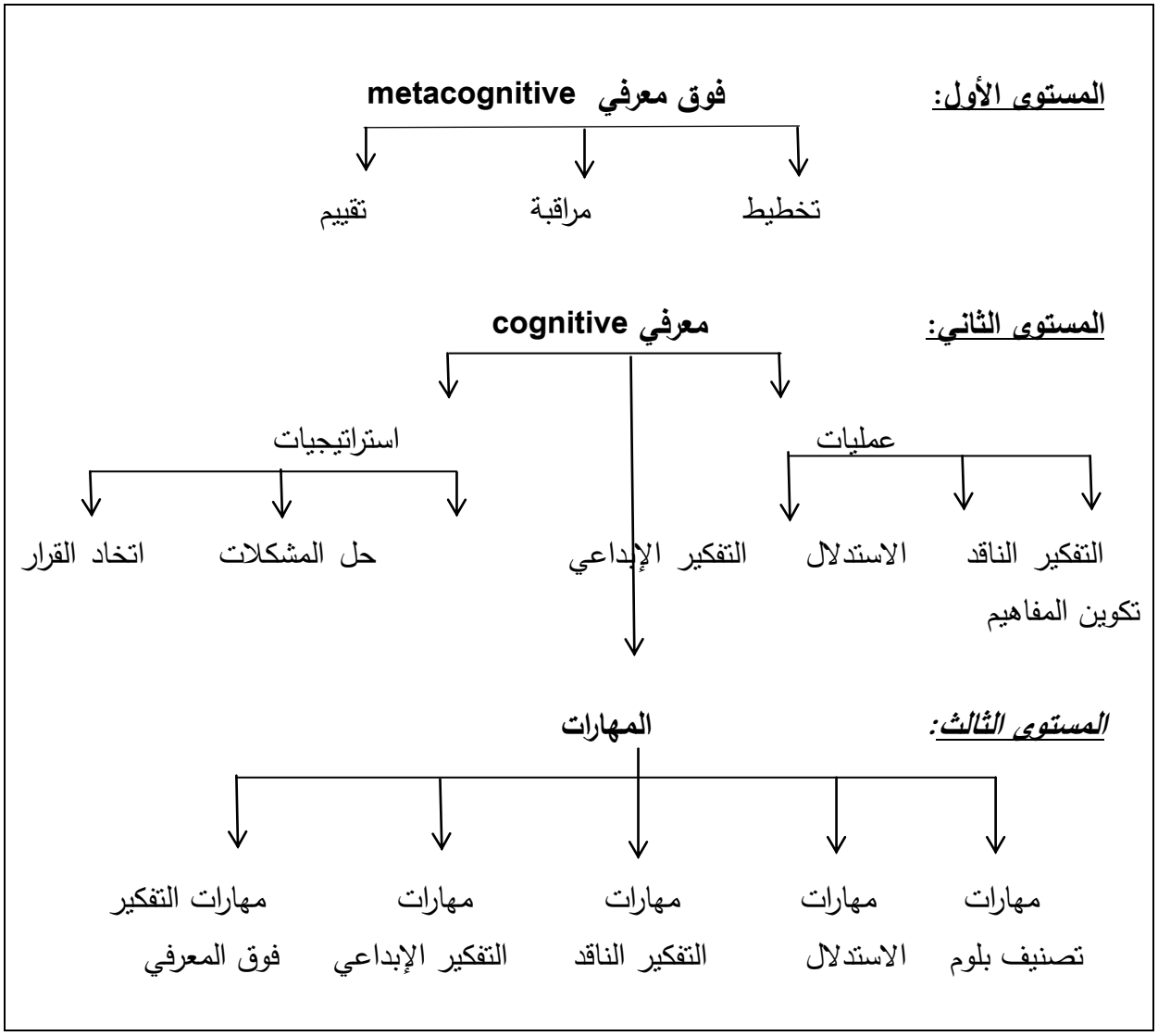
[2] تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ص 37.

[3] التفكير المفاهيم والأنماط، ص 23.



وإذا كان الاعتماد على مستوى صعوبة المهمات ونشاطات التفكير، والعمليات العقلية فإنه يوضحها المخطط التالي:[1]

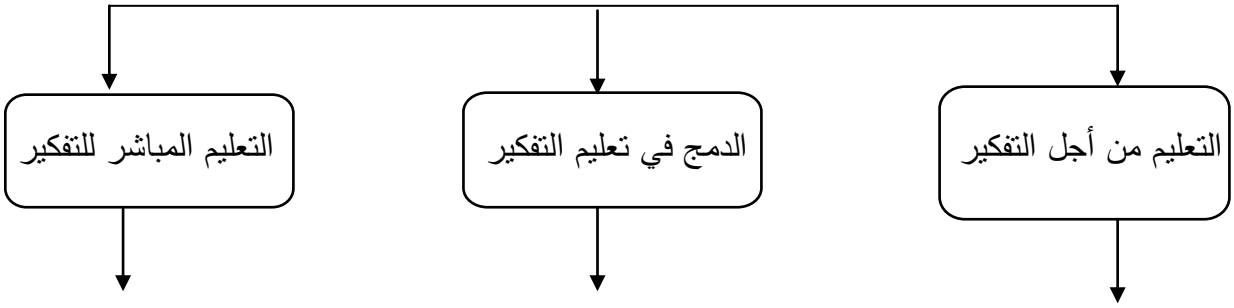
مستويات التفكير



[1] تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ص 38.

ج- **اتجاهات في تعليم التفكير**: تم تقسيمها إلى ثلاث مجموعات رئيسية، تمثلت في: التعليم المباشر للتفكير، التعليم من أجل التفكير، التعليم المدمج للتفكير. وقد جاء الحديث عن هذه الاتجاهات الثلاث(في كتاب تعليم التفكير لـ: زيتون) في عدة فصول؛ حيث أسهب الحديث عن كل نوع من هذه الأنواع، والمخطط التالي يوضح المنظورات الثلاثة لتعليم التفكير على أن يتم توضيح الأساس الذي قام عليه كل منظور:[1]

منظورات تعليم التفكير



تتم عملية تعليم مهارات التفكير بشكل ضمني في سياق تدريس محتوي المواد الدراسية.

تتم عملية تعليم مهارة التفكير بشكل مباشر وصريح في إطار محتوى المواد الدراسية.

تتم عملية تعليم مهارة التفكير بشكل مباشر وصريح بعيدا عن محتوى المواد الدراسية.

وفيما يلي شرح لكل منظور على حدى:

1. **التعليم من أجل التفكير**: ينادي مناصروه بتعليم مهارات التفكير بشكل مستقل عن محتوى المواد الدراسية التي يدرسها المتعلم لتلك المواد فلا يوظف محتوى الدروس اليومية عادة في هذا التعليم حتى وإن كان له صلة بعملية التفكير محل التعليم؛ فطبقا لهذا المنظور فإنّ الطالب يتعلم مهارة التصنيف مثلا بشكل مباشر وصريح من خلال أنشطة، وتدريبات معينة تنمي لديه هذه المهارة دون أن يتضمن تعليمه هذه العملية أي محتوى له صلة مباشرة بما يدرسه الطلاب من موضوعات دراسية عن التصنيف.

2. **التعليم من أجل التفكير**: يرى أصحاب هذا الاتجاه أن تعليم عمليات التفكير يكون ضمنيا في أثناء تدريس المواد الدراسية، وذلك من خلال القيام بممارسات تدريسية معينة مثل تهيئة البيئة الصفية، واستخدام أساليب، وطرائق، واستراتيجيات تدريسية، وتقويمية معينة، تنمي هذه العمليات لدى المتعلم فإذا استخدم المتعلم أسلوب طرح الأسئلة المفتوحة فمن المتوقع أن ينمي هذا الأسلوب عددا من عمليات التفكير: مثل بعض عمليات حل المشكلات، والتفكير الناقد، والتفكير الابتكاري وغيرها. ومن أهم رواد هذا الاتجاه" لورين رسنك Lauern Resnick" أحد علماء تدريس التفكير.

[1] حسن حسين زيتون، تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2006، ص 103.

3. **الدمج في تعليم التفكير:** ينادي أصحاب هذا الاتجاه بضرورة تعليم مهارة واحدة من مهارات التفكير للطلاب بشكل مباشر وصريح، في إطار محتوى دروس المواد الدراسية التي يدرسونها في منهجهم الدراسي النظامي العادي، مما يعني توظيف المعلم محتوى الدروس اليومية لتعليم مهارة التفكير المستهدفة بشكل مباشر ومقصود.[1]

ح- **معوقات تعليم التفكير:** على الرغم من أهمية التفكير ومهاراته في إنجاح العملية التعليمية التعلمية، وعلى الرغم مما حدده المفكرون من أساليب، وطرق لتعليم التفكير ليكون أحد الركائز الأساسية التي يعتمد عليها المتعلم في بناء تعلماته انطلاقا من التفكير، والإبداع، والنقد، والاستنتاج، والاستدلال وغيرها من العمليات الذهنية. إلا أنّ الواقع ومن يعايش الأوضاع في مدارسنا، وفي جميع مستوياتها(الابتدائي، المتوسط، والثانوي) يجد أنّ أغلب الأساتذة لا يزالون يعتمدون على الطرائق التقليدية (طريقة التلقين) على اعتبارها أكثر فعالية في تزويد المتعلم بالمعرفة أما" استخدام طرق التدريس الحديثة التي ترتكز على طرح الآراء والأفكار والحوارات الساخنة لا تشجع إلا فئة قليلة من التلاميذ، في الوقت الذي يسيطر فيه الحرج والخوف على فئة أخرى تفضل نقل ما تحفظه من معارف، ومعلومات من خلال الإجابة عن أسئلة الامتحانات التي تقيس الكم المعرفي المهم في الحياة."[2]

هذه النظرة التقليدية للتعليم تقف بطريقة أو بأخرى عائقا أمام التوجه إلى تبني، وتطبيق الأساليب، والاستراتيجيات المعاصرة في مدارسنا، وتنمية مهارات المتعلمين، ومع ذلك فإنّ هذه النظرة التقليدية لا تمثل العائق الوحيد بل هناك عراقيل أخرى نذكر منها:[3]

- الاعتماد في الأغلب(في صفوف الدراسة، وحتى في وضع المناهج الدراسية والكتب المقررة) على أساليب نقل المعلومات بدلا من توليدها.
- صعوبة تحديد مفهوم التفكير، ومكوناته بصورة واضحة تساعد في تطوير أنشطة، واستراتيجيات فعالة تخدم التفكير.
- افتراض أنّ ما يتعلمه الفرد من نظريات، وأساليب التعلم يتحول في شكل تلقائي إلى ممارسة عملية.
- اعتماد النظام التربوي على أسئلة تتطلب مهارات معرفيّة متدنيّة.

خ- **نظريات التفكير:** عالجت معظم النظريات، والاتجاهات الفكرية التي اهتمت بالتعليم، والتعلم، والاكتساب اللغوي، قضية التفكير من حيث مهفومه، ومستوياته، وأنواعه وغيرها من القضايا التي تتصل بالتفكير محاولة في ذلك تفسير كل قضاياه انطلاقا من توجهاتها الفكرية. وفيما يلي محاولة لتقصي ماهية التفكير عند كل من النظرية السلوكية، والنظرية المعرفية.

---

[1] تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة، ص 101،102.

[2] بسام عبد الله طه إبراهيم، التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2009، ص 25.

[3] التفكير الإبداعي في حل المشكلات، ص 36.

1. **النظرية السلوكية:** لم تركز المدرسة السلوكية على تفسير التفكير بشكل مباشر، وإنّما اعتبرت أنّ الخبرة أو التعلم الذي يتشكل نتيجة العلاقة بين المثير، والاستجابة هي بمثابة التفكير. ويرى السلوكيين الجدد أنّ المثيرات الضمنيّة، والتعزيزيّة تلعب دورا هاما في تشكيل السلوك، وحدوث التعلم، من خلال الدور الذي تلعبه هذه المثيرات في تنمية التفكير، والاستفادة من معلومات الذاكرة، ويعد التركيز على الخبرة ودورها في التعلم بمثابة اعتراف من السلوكيين الجدد بدور التفكير، لأنّ الخبرة لا يمكن أن تحدث دون التخزين في الذاكرة، والاسترجاع لهذه الخبرات عند الحاجة.

2. **النظرية المعرفية:** تعد من اهم الاتجاهات التي فسرت عملية التفكير، وذلك من خلال دراستها للأسس الفيسيولوجية للمعرفة، واتجاه معالجة المعلومات ونظرية" بياجيه": فكان لكل اتجاه من هذه الاتجاهات تفسيره لعملية التفكير وهي كما يلي:[1]

- **الاتجاه الفيسيولوجي:** حاول هذا الاتجاه تفسير السلوك الإنساني بشكل عام، والتفكير بشكل خاص، من خلال ربط سلوك الإنسان بما يجري داخل الجسم من عمليات فيسيولوجية عديدة في الجهاز العصبي، والغدد والحواس وغيرها. كما أنّ محاولة التفكير تتطلب فهم ما يجري داخل الدماغ، بدلا من التركيز على محاولة فهمها كعملية مجردة. ويرى أصحاب هذا الاتجاه أنّه لفهم كيف ينجز المتعلم مسألة ما لا يتأتى ذلك إلا بتتبع التغيرات التي تطرأ على دماغه خلال محاولته لحل المسألة التي تعرض إليها، وعليه فإنّ دراسة التفكير تطلب التعرف على مناطق الإدراك والانتباه، والحواس، واللغة، والذاكرة، والتعلم، وغيرها، والتعرف على طبيعة تركيب هذه المناطق، ودورها في ضبط هذه العمليات المعرفية، ومعرفة آلية انتقال المعلومات في هذه الأجزاء حتى يحدث التفكير.
- **اتجاه معالجة المعلومات:** رأى هذا الاتجاه خاصة مع التطور الحاصل في نظم الحواسيب والاتصال أنّ الدماغ البشري يحاكي نظم معالجة المعلومة في الحاسوب، لذلك فإنّ العديد من المهتمين بالتفكير يحاولون النظر إلى الإنسان على أنّه يعمل كالحاسوب من حيث تكوين المعلومات ومعالجتها؛ حيث يرى" سولسو Solso 1988" أنّ اتجاه معالجة المعلومات يفترض أنّ التفكير يحدث نتيجة سلسلة من العمليات المعرفية للمعلومات الحسية القادمة من البيئة الخارجية كالكشف عن المثيرات والتعرف عليها واختيار الاستجابة المناسبة. وقد بين أصحاب هذا الاتجاه أنّ الفرد عندما يمارس التفكير أو الادراك أو حل المشكلات، فإنّه قد مارس الاستقبال، التعرف، والاسترجاع ضمن منظومة تتسم بالتسلسل والدقة، حتى يصل إلى مرحلة الاستجابة.
- **نظرية" بياجيه" في النمو المعرفي:** يرى" بياجيه" أنّ هناك وظيفتان أساسيتان للتفكير هما التنظيم والتكيف، وتتمثل وظيفة التنظيم من خلال نزعة الفرد إلى ترتيب، وتنسيق الأنشطة المعرفية بشكل متكامل بينما تشير وظيفة التكيف إلى نزعة الفرد إلى التلاؤم والتآلف مع البيئة الخارجية. وقد أكدت نظرية بياجيه على أهمية تطور التفكير وفقا لمراحل النمو المعرفي التي تتميز بسلسلة من عمليات التنظيم، ونزعات

[1] تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات علمية، ص 31،32.

التكيف الداخلية، والخارجية في كل مرحلة، وهذه المراحل هي(مرحلة العمليات الحس–حركية، ومرحلة ما قبل العمليات، ومرحلة العمليات المادية، ومرحلة التفكير المجرد.)

3. **النظرية الجشطالتية:**

يعتبر كوهلر رائد هذا الاتجاه، والذي أشار إلى أنّ المتعلم يمكنه إدراك الموقف من خلال الكل المتكامل، فالتفكير يتم من خلال النظرة الكلية للموقف، وإدراك العلاقات القائمة بين عناصر الموقف واستخدموا الاستبصار، وهو نوع من التفكير المنطقي الذي يعتمد على الربط بين عناصر الموقف للوصول إلى الحل. لذلك لابد أن يوضع المتعلم في مواقف بحيث تكون جميع معطيات الحل موجودة ليقوم المتعلم بتنظيمها والتوصل إلى البناء الجيد الذي يؤدي إلى الحل.[1]

ثانيا: الإبداع:

أ- **مفهوم الإبداع:** ذكرت له العديد من التعاريف نأخذ منها:

- الابداع من وجهة نظر بعض علماء النفس، ومنهم مارلوك Marlok 1978 يرى أنّه: يتمثل في قدرة المتعلم على إنتاج أفكار وأفعال أو معارف تعتبر جديدة أو غير مألوفة للآخرين، وقد يكون نشاطا خياليا وإنتاجيا، أو يمثل صورة جديدة لخبرات قديمة أو ربط علاقات سابقة بمواقف جديدة، وكل ذلك ينبغي أن يكون لأجل هدف معين، ويأخذ طابعا علميا أو فنيا أو أدبيا أو غيره.
- بينما يرى" جيلفورد Guilford 1986" أنّ الإبداع: تنظيم لعدد من القدرات العقلية البسيطة مثل الطلاقة الفكرية، والمرونة التكيفية، والأصالة؛ حيث تشكل ما يسمى بعوامل التفكير الإبداعي.
- ويعرفه الجبالي على أنّه: عملية الإحساس بالصعوبات والمشكلات والتغيرات في المعلومات والنماذج الفكرية التقليدية في مواجهة مشكلة أو موقف معين، وصولا إلى إنتاج يتصف بالأصالة والطلاقة والمرونة في التحسين المستمر لهذا الإنتاج.[2]

ويشير" فؤاد أبو حطب وآمال صادق(1994)" إلى أنّ الإبداع باعتباره عملية أو ناتج، فوصول الفرد إلى منتج جديد من عملية التفكير عادية يعتبر تفكيرا إبداعيا، وبالعكس قد تكون العملية جديدة والناتج غير جديد(معروف)، وهذا يعتبر تفكيرا إبداعيا أيضا. ويشير إلى أنّ العلاقة بين العملية الإبداعية والناتج الإبداعي تأخذ إحدى الصور الآتية:

- جدة العملية وجدة النتائج(أرقى صور الإبداع)
- جدة العملية وعدم جدة النتائج(إحدى صور الإبداع) إبداع ناقص.
- جدة الناتج وعدم جدة العملية(عملية تقليدية)
- عدم جدة العملية وعدم جدة الناتج(ليس من صور الإبداع)[3]

---

[1] التفكير المفاهيم والأنماط، ص 49.

[2] هشام سعيد الحلاق، التفكير الإبداعي مهارات تستحق التعلم، الهيئة العامة السورية للكتاب، دط، 2010، ص 26.

[3] ممدوح عبد المنعم الكناني، سيكولوجية الطفل المبدع، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011، ص 42.

والإبداع هو قدرة عقلية، وخاصية إنسانية متاحة للجميع، ولا تقتصر على فئة الموهوبين فقط، وعليه فإن كل المتعلمين مبدعين وبأساليب مختلفة خاصة إذا ما تم تنمية هذه القدرة عند المتعلم وإعطائها الأولوية والاهتمام الذي تستحقه، وما يمكن إضافته إلى التعاريف السابقة هو أنّ الإبداع هو قدرة المتعلم على توظيف كل ما يملكه من إمكانيات وقدرات ومعارف ومعلومات، من أجل إعادة ترتيبها وتبويبها في شكل جديد لتحقيق فائدة محددة؛ أي نجاح المتعلم في التوصل إلى الحل المناسب للمشكلة المعروضة أمامه من خلال توظيف مكتسباته القبلية والمتاحة له.

ب- **مكونات الإبداع:** يمكن استخلاص مكونات الإبداع من خلال التعريف الذي قدمه" رودس Rhodes" والذي حدد أربعة أبعاد يمكن تلخيصها في التعبير Four P's Creativity؛ والتي تتحدد من خلال الحرف(P) مكونات الابداع(الشخص Person، العملية Process، المناخ الإبداعي Press، الناتج الإبداعي Product)

- الشخص Person: حيث تهتم بدراسة متغيرات الشخصية السلوكية، والمعرفية، ومن بين هذه الخصائص الاستقلالية، طاقة التفكير ومرونته، والأصالة، روح المغامرة، الفضول، الحساسية للمشكلات، القدرة على تخيل أكثر من بديل في نفس الوقت، المبادرة التي يبديها الفرد المتعلم في قدرته على الخروج من النمط التفكيري، وإبداع نمط جديد من التفكير.
- المناخ الإبداعي Press: ويقصد به مجموعة الظروف والمواقف المختلفة التي توفرها البيئة للفرد المتعلم، والتي تسهل الأداء الإبداعي لديه. وإنّ الفرد يصبح جديرا بوصف المبدع إذا تجاوز تأثيره على المجتمع حدود المعايير العادية.
- العملية الإبداعية Process: فالإبداع هو عبارة عن عملية تجميع عدة عناصر ومكونات في بناء جديد يحقق منفعة أو حاجة معينة، وكلما كانت الترابطات للعناصر الأساسية للمشكلة أكبر، فإن الفرد يتمكن من الوصول إلى حل إبداعي أكبر، والشخص المبدع هو الذي يقوم بتكوين أكبر عدد من الروابط اللفظية وغير اللفظية للأفكار.
- الناتج الإبداعي Product: فالإبداع هو عمل هادف يؤدي إلى ظهور إنتاج جديد غير معروف سابقا من خلال التفاعل بين الفرد، وما يواجهه من خبرات، فيوصله إلى صورة جديدة.[1]

ت- **أهمية الإبداع:** ازداد الاهتمام بالتفكير والإبداع خاصة بعد كل هذه التغيرات الحاصلة في جميع مجالات الحياة، مما يحتم علينا ضرورة الوقوف وبكل جديّة أمام هذا الزخم الهائل من التسارع المعرفي واتساع التقنية، لهذا بات لزاما أن تساير المناهج التعليمية هذه التغيرات لإنتاج متعلمين مبدعين وتزاحم بذلك الدول العربية باقي الدول الغربية في عدد الاختراعات والإنجازات. وعلينا الاهتمام بالتفكير وتنمية مهاراته والتركيز على الجانب الإبداعي منه، وذلك للأهمية التي للإبداع ويمكن إجمالها في النقاط التالية:[2]

---

[1] التفكير المفاهيم والانماط، ص 86.

[2] التفكير الإبداعي في حل المشكلات، ص 44،45.

- يسهم في إقبال المتعلمين على التعلم.
- يمنح المتعلم القدرة على تقويم كل الأفكار بدقة للحصول على الحقائق.
- يزيد من قدرة المتعلمين في توظيف مهارات التفكير اللازمة في حل المشكلات.
- غرس حب الاستطلاع لدى المتعلمين.
- يشجع المتعلمين على تطوير نمط التعليم الخاص بهم.
- ينمي لدى المتعلمين القدرة على التحليل المنطقي.
- ينمي لدى المتعلم القدرة على التمييز بين المعلومات الهائلة التي يتلقاها في ضوء التفجر المعرفي.
- يزيد في نقل أثر التدريب والخبرة في تطبيقها بميادين الحياة المختلفة.

ث- **مستويات الإبداع:** جاءت العديد من التقسيمات لمستويات الإبداع من بينها تقسيم" دوفي Duffy 1998" والتي قسمته إلى أربع مستويات هي:(حب الاستطلاع والفضول، الاكتشاف، اللعب، الابتكار) وهناك من يرى أن مستويات الإبداع هي الإبداع الكبير والصغير، في حين أن" تايلور Taylor" قد قسمه إلى خمسة مستويات وهي كما يلي:[1]

1. مستوى الابتكارية التعبيرية Expressive: وهو يتمثل في الرسومات التلقائية أو العفوية للأطفال، وهو يعد ضروريا لظهور المستويات التالية جميعها، وهو يبدو في التعبير المستقل التلقائي الحر دون حاجة إلى المهارة أو الأصالة أو نوعية الإنتاج، وهذا المستوى متوافر لدى الطفل بدرجة كبيرة. فالابتكار /الابداع عند الطفل هو إبداع تعبيري، وليس قدرة إبداعية، لأن التعبير استعداد يولد به الطفل وقابل للنمو من خلال تدريبه.

2. مستوى الابتكار التقني أو الإنتاجي Productive: وفيه يظهر الميل إلى تقييد وضبط النشاط الحر التلقائي، وتحسين أسلوب الأداء في ضوء قواعد معينة، وفي هذا النوع ليست هناك اختلافات بين إنتاج الأفراد، وهذا النوع يتوفر عند الطفل بدرجة متوسطة أو أقل من المتوسط، وفيه يكون التعبير واقعيا.

3. مستوى الابتكار الاختراعي Inventive: ويختص هذا المستوى بالاختراع والاكتشاف، وهذا المستوى يتطلب مهارة ومرونة في إدراك علاقات جديدة بين موضوعات موجودة منفصلة عن بعضها سابقا، وهو يخضع لمعايير ومواصفات تحددها مراكز تسجيل براءات الاختراع، مثل ابتكارات أديسون.

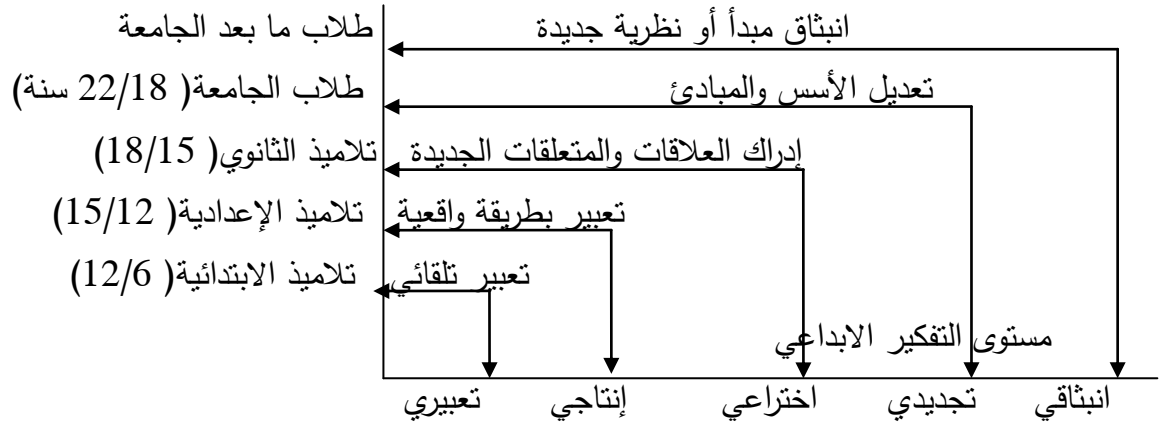
4. مستوى التجديد الإبداعي Innovative : وهو مستوى لا يظهر إلا عند قليل من الناس، ويتطلب تعديلا مهما في الأسس أو المبادئ العامة التي تحكم ميدانا كليا في الفن أو العلم أو الأدب، كما أن هذا المستوى يشير إلى القدرة على اختراق قوانين ومبادئ أو مدارس فكرية ثابتة، وتقديم منطلقات وأفكار جديدة كتلك التي قدمها" يونج" وذكرها في نظريته المبنية على نظرية" فرويد"، وغيرها.

[1] سيكولوجية الطفل المبدع، ص 55،56.

5. مستوى الابداع الانبثاقي Emergencies: يتضمن هذا المستوى مبدأ أو افتراضا جديدا تماما ينبثق عندما يكون أكثر أساسية وأكثر تجريدا. وهذا المستوى هو أعلى مستويات الابداع وأندرها؛ حيث يتحقق فيه الوصول إلى مبدأ أو نظرية أو افتراض جديد كليا. كما يظهر في أعمال" آينشتين وفرويد" وغيرها.

وفيما يلي إدراج مخطط توضيحي لعلاقة مستويات الابتكار وعلاقتها بمراحل ومستويات العمر الزمني:[1]

مراحل العمر المناسبة لكل مستوى.



ج- **مراحل عملية الإبداع:** حتى نصل إلى النتيجة النهائية ونكون أمام عمل أو إنجاز إبداعي، فإنّ عملية الإبداع هذه تمر بعدة مراحل، وقد اختلف الباحثون في تحديدها؛ حيث حددها موريس شتان Stein في ثلاثة مراحل، وقد اعتبر أنّه ليس من الضروري أن تمر عملية الابداع بهذه المراحل الثلاث والتي هي:(مرحلة تكوين الفرضيات، مرحلة اختيار الفرضيات، مرحلة التوصل إلى النتائج وتعميمها). في حين أن والاس Wallas and Marksberry يرى أنّ عملية الإبداع تمر بالمراحل التالية:[2]

1. مرحلة الإعداد: في هذه المرحلة يمكن للمتعلم أنّ يجمع المعلومات المرتبطة بالمشكلة ومن جميع جوانبها، بالإضافة إلى إمكانية الاستفادة من الخبرات المختلفة، وبعد جمع المعلومات يمكن للمتعلم أن يحدد ويضع عناصر المشكلة؛ فيكون المتعلم في هذه المرحلة أمام محاولات لحل المشكلة المطروحة، وما يستفيده المتعلم أثناء محاولاته لإيجاد الحل هو تعرفه بشكل أعمق على جزئيات المشكلة وتحديد العلاقة القائمة بين جزئيات وعناصر المشكلة.

2. مرحلة الاحتضان: يكون الشخص المبدع المتعلم مثلا في هذه المرحلة في حالة خمول لا يظهر أيّ نشاط فكري؛ حيث يستطيع المتعلم في هذه المرحلة أن يحرر عقله من الكثير من الأفكار التي ليس لها علاقة بالمشكلة المطروحة كما يمكنه خلال هذه المرحلة أن يستوعب كل المعلومات التي لها علاقة

[1] سيكولوجية الطفل المبدع، ص 57.

[2] التعلم النشط استراتيجيات وتطبيقات ودراسات، ص 82.

بالمشكلة؛ حيث يكون الخيال في هذه المرحلة نشطا وتدور المشكلة في عقل المتعلم/ المبدع، وفي هذه المرحلة يشعر المبدع بالقلق حيال المشكلة.

3. مرحلة الاشراق أو الالهام: يذكر هويدلي 1993 أنّه في هذه المرحلة يجد المبدع ضالته التي كان يبحث عنها؛ ففي هذه المرحلة تتولد الأفكار الجديدة التي تساعد المبدع/المتعلم على إيجاد الحل للمشكلة، فبعد مرحلة الاحتضان أين شعر المتعلم بالقلق حيال المشكلة وكان في تفكير دائم وعمل عقلي مستمر يتوصل في مرحلة الاشراق إلى الاهتداء إلى جملة من الأفكار وكأن هناك شخص آخر يمده بالأفكار.

4. مرحلة التقويم أو التحقيق: في هذه المرحلة يتم تجريب واختبار الفكرة الجديدة من أجل التحقق منها وعلى الشخص المبدع ألا يصدر الحكم النهائي على كمال الفكرة المبدعة التي توصل إليها.

ثالثا: التفكير الإبداعي: وما كانت لتصل المجتمعات إلى ما وصلت إليه من تطور على المستوى الثقافي، والتكنولوجي لولا دقة التفكير والإبداع، ولأنّ التفكير الإبداعي واحد من أهم أنواع التفكير بات لزاما في عصرنا هذا الاهتمام به لتنمية عقليات المتعلمين لمواكبة التطورات المتسارعة ليكون المتعلم قادرا على حل المشكلات بطريقة إبداعية، والوصول إلى أفكار أو إنجازات لم يسبق إليها أحد.

ولإعداد متعلم قادر على تنمية قدراته الفكرية والذهنية، وحل المشكلات بأساليب إبداعية، لابد من توفير الإمكانات اللازمة في المؤسسات التربوية من مناهج تخدم الهدف المطلوب، وتوفير الوسائل التي تساعد المتعلم على الإنجاز والمعلم المتخصص، والحريص على إقحام المتعلم للمشاركة الفعالة من خلال التركيز على اهتماماته وحثه على التمعن والاستغراق في التفكير ومحاولة مناقشة، وعرض خطوات الإنجاز دون التركيز على الناتج فقط حتى يتمكن المتعلمين من تطوير نماذج التفكير، فإذا كان الابداع يتعلق بالناتج(الابداع) فإنّ التفكير الإبداعي يصف العمليات التي يمر بها التفكير. فما هو التفكير الإبداعي؟

أ- **مفهوم التفكير الإبداعي:** تعددت تعاريف التفكير الإبداعي بتعدد المفكرين ونأخذ فيما يلي بعضها

- يعرفه أحمد عزت بأنه: تفكير توليدي للأفكار، والمنتجات يتميز بالخبرة، والأصالة والمرونة والطلاقة والحساسية للمشكلات، والقدرة على إدراك الثغرات والعيوب في الأشياء وتقديم حلول جديدة(أصلية) للمشكلات، وأنّ الإبداع أو الإبتكار هو إيجاد حل جديد وأصيل لمشكلة علمية أو فنية أو اجتماعية، ويقصد بالحل الأصيل الحل الذي لم يسبق صاحبه فيه أحد.
- ويعرفه" جوردن Gordon1995": هو الموهبة للإنتاج ويحدث التغيير القوي، والمفيد في حل أقوى المشكلات.

- ويعرفه منير كامل 1996 بأنّه: الأسلوب الذي يستخدمه الفرد في إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار حول المشكلة التي يتعرض لها(الطلاقة الفكرية) وتتصف هذه الأفكار بالتنوع والاختلاف(المرونة) وعدم التكرار أو الشيوع(الأصالة).[1]
- ويعرف التفكير الإبداعي أيضا على أنّه: العملية الذهنيّة التي نستخدمها للوصول إلى الأفكار والرؤى الجديدة، أو التي تؤدي على الدمج والتأليف بين الأفكار أو الأشياء التي يعتبر سابقا أنها غير مترابطة.[2]

وما يمكن التوصل إليه أن جميع التعاريف تتفق على أنّ التفكير الإبداعي عملية عقلية/ذهنيّة يستطيع من خلالها المتعلم التوصل إلى إبداع حلول جديدة لمشكلات محددة أو يتمكن من إعادة ترتيب، وتنظيم معلومات، ومعارف سابقة بطرق جديدة تتيح له الفرصة لتقديم حلول متعددة لمشكلة واحدة. كما يتميز التفكير الإبداعي بالشمولية، والتعقيد والمرونة؛ حيث يستطيع المتعلم التنقل بأفكاره، وخياله في مجالات واتجاهات مختلفة من أجل التوصل إلى حلول فعالة، وجديدة لم يسبق إليها أحد، والملاحظة التي تبرز بين الإبداع، والتفكير الإبداعي كفرق بينهما هي كون الإبداع هو الناتج المتوصل إليه من خلال التفكير الإبداعي الذي يعتبر الطريقة المستخدمة في التفكير.

ب- **مهارات التفكير الإبداعي:** استطاع الباحثون ومن خلال تتبع ومراجعة اختبارات التفكير الإبداعي لأهم المختصين في هذا المجال، وخاصة ما تعلق باختبارات تورنس، واختبارات جيلفورد، فتم استخلاص أهم المهارات، والمتمثلة في:(الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحساسية تجاه المشكلات، التفاصيل) وفيما يلي نوجز كل مهارة من هذه مهارات:

1. الطلاقة Fluency: هي القدرة التي من خلالها يستطيع المتعلم استدعاء، وتوليد أفكار متعددة، وحلول جدية مع مراعاة السرعة أو السهولة التي بها يتمكن من استدعاء استعمالات، ومرادفات لأشياء محددة، فالمتعلم المبدع متفوق من حيث عدد الأفكار، وكميتها في موضوع معين، وفي مدة زمنية ثابتة بالمقارنة بغيره. مما يعني أنّ لديه درجة عالية من القدرة على توليد الأفكار. وللطلاقة أنواع تتعدد بتعدد أنواع المحتوى أو الأداء العقلي بدء من الأشياء المدركة حسيا إلى النواحي المجردة؛ حيث تم التوصل إلى وجود خمسة أنواع هي:(طلاقة الأشكال، طلاقة الرموز والكلمات، طلاقة المعاني أو الأفكار، الطلاقة التعبيرية، طلاقة التداعي)

2. المرونة Flexibility: تجمع جميع الدراسات على أنّ المرونة هي قدرة المتعلم على تغير الحالة الذهنيّة بمجرد تغير الموقف التعليمي، فالمرونة، وكما جاء في التعريفات التي عرضت للتفكير الإبداعي فهي أحد شروط الإبداع أين يمكن للمتعلم التنقل بين خبراته واستدعاء خبرات متنوعة ومن ميادين مختلفة

[1] عبد الواحد الكبيسي، تنمية التفكير بأساليب مشوقة، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 2017، ص 110.

[2] محمد حضر عبد المختار، وإنجي صلاح فريد عدوي، التفكير النمطي والإبداعي، مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث، ط1، 2011، ص 9.

من أجل الوصول إلى حل المشكل المطروح، وعليه فإنّ المرونة" عكس عملية الجمود الذهني"[1] والمتعلم المبدع يتميز بخاصية المرونة في التفكير وهذا ما يجعله يتمتع بدرجة عالية من القدرة على تغيير حالته الذهنية لكي توافق تعقد الموقف الإبداعي. وللمرونة نوعين أساسيين هما المرونة التلقائية والمرونة التكيفية

فالمرونة التلقائية: تعني قدرة المتعلم السريعة على إعطاء أكبر عدد ممكن من الاستجابات لمثير معين لا تنتمي إلى فئة أو نسق واحد، وإنّما تنتمي إلى عدد متنوع؛ أي الإبداع في أكثر من إطار أو شكل. أما المرونة التكيفية فتعني قدرة الفرد على تطوير وتعديل سلوكه أو استجاباته بهدف التوصل إلى المواءمة مع مثير معين؛ وإذا لم يظهر هذا السلوك فإنّ الفرد يفشل في حل المشكلة أو مواجهة الموقف. وكلما ازدادت لدى الفرد القدرة على تغيير استجاباته لكي يتلاءم مع الموقف أو المواقف الجديدة، تطورت لديه المرونة التكيفية الإبداعية المطلوبة.[2]

3. الأصالة Originality: تشير الأصالة إلى ناتج عن عملية التفكير الإبداعي فما توصل إليه المبدع سواء المتعلم في المدرسة أو أي مبدع آخر من نتائج تتميز بالجدة فالأصالة هنا تحمل معنى الجدة والتفرد، وهذا ما كشفت عنه التعاريف السابقة للإبداع، وعادة ما يصل المتعلم المبدع إلى نتائج جديدة لاتباعه أفكار، وطرق جديدة في التعامل مع مشكلات فهو غاليا ما يمل من اتباع الأفكار والطرق التقليدية فيما يعترضه من مشكلات جديدة، وعامل الأصالة يختلف عن العاملين السابقين(الطلاقة والمرونة) من حيث:[3] إنّه لا يشير إلى كمية الأفكار الإبداعية التي يقترحها الشخص بل يعتمد على قيمة تلك الأفكار، ونوعيتها، وجدتها، وهذا ما يميزها عن الطلاقة. وكما أنه لا يشير إلى نفور من تكرار تصوراته، أو أفكاره هو شخصيا، كما هو في المرونة بل يشير إلى نفور من تكرار ما يفعله الآخرون، وهذا ما يميزه عن المرونة.

4. التفاصيل Elaboration: ما يوحي به المصطلح يدل على أنّه يتمثل في قدرة المتعلم على إضافة تفاصيل جديدة من أجل توظيفها في حل مشكلة محددة، وهناك من المفكرين من اعتمد مصطلح الإفاضة كمقابل لترجمة المصطلح الإنجليزي Elaboration وهي تأدي إلى" المزيد من المعلومات أو الإضافات الأخرى ويمكن تسميتها أيضا بالقدرة على الإثراء فهي القدرة على القيام بإعطاء تكوينات كبيرة من فكرة أو أفكار قليلة متاحة"[4] ومن أمثلتها أن يكتب المتعلم نهاية لقصة ما.

5. الحساسية تجاه المشكلات Sensitivityto Problems: يستطيع المتعلم المبدع أن ينتبه ويلاحظ وجود مشكلات تتعلق بالموضوع أو الشكل المطروح لتقديم حلول له، وبالتالي فهو قادر على تحليل المشكل لسد الثغرات التي فيه، ويستدعي بذلك المعارف، والمعلومات التي تساعده على حل

---

[1] يوسف قطامي، المرجع في تعليم التفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2014، ص 768.

[2] التفكير المفاهيم والأنماط، ص 89.

[3] المرجع في تعليم التفكير، ص 770.

[4] التفكير المفاهيم والأنماط، ص 91.

المشكلة المطروحة؛ حيث تتمثل مهارة الحساسية تجاه المشكلات في" الوعي بوجود مشكلات أو حاجات أو عناصر ضعف في البيئة أو الموقف(...) ولاشك أنّ اكتشاف المشكلة يمثل خطوة أولى في عمليّة البحث عن حل لها، ومن ثم إضافة معرفة جديدة أو إدخال تحسينات وتعديلات على معارف أو منتجات موجودة، ويرتبط بهذه القدرة ملاحظة الأشياء غير العادية أو الشاذة أو المحيرة في محيط الفرد، أو إعادة توظيفها أو استخدامها وإثارة تساؤلات حولها."[1]

ت- **أساليب تنمية التفكير الإبداعي:** أصبح الأمر ضروري وملح من أجل تعليم وتنمية مهارات التفكير الإبداعي للمتعلمين من أجل فتح السبل أمام المتعلم لتحقيق إنجازات إبداعية مما يساعده على اختصار الوقت، والجهد، ولذلك فقد حددت الدراسات بعض الأساليب/ البرامج العالمية لتعليم التفكير الإبداعي نذكر منها:

1. برنامج بيردو لتنمية التفكير الإبداعي(The Purdue Creative Thinking Program): تم تضميم هذا البرنامج من طرف مجموعة من الباحثين في جامعة" بيردو" في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد استهدف متعلمي المرحلة الابتدائية لينمي لديهم القدرات الإبداعية كالطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل، وكذا لزيادة ثقة المتعلمين بما يمتلكون من قدرات إبداعية، ودعم الاتجاهات الإيجابية لممارسة التفكير الإبداعي، ويضم هذا البرنامج(28) موقفا مسجلا على أشرطة كاسيت؛ حيث يلتقي المتعلمين من خلال هذه الأشرطة معلومات تخص التفكير الإبداعي، ويرافق كل شريط مسجل تمرينات مطبوعة تلي كل جلسة تدريب، وقد أثبتت الدراسات فعالية هذا البرنامج في العمل على تنمية التفكير الإبداعي.[2]

2. برنامج الكورت لتعليم التفكير الإبداعي (The Cort Thinking Program): ويتكون هذا البرنامج من ستة أجزاء تحتوي كل وحدة على عشرة دروس لتعليم التفكير الإبداعي المباشر، ويركز على تعليم التفكير كموضوع مستقل يعمل على توسيع إدراك المتعلمين ومساعدتهم على تنظيم المعلومات وحل المشكلات، وحثهم على طرح الأسئلة، وزيادة الثقة بالنفس.[3] وقد أثبتت الدراسات التي اهتمت بهذا البرنامج أنّه صالح لجميع المستويات بداية من المدرسة الابتدائية وحتى المرحلة الجامعية وهو برنامج ذو فعالية في تنمية التفكير الإبداعي.

3. برنامج هاميلتون Hamilton Program: يعد هذا البرنامج منهجا مستقلا لتعليم مهارات التفكير العليا، طوره "هاميلتون"، وهو برنامج موجه للمتعلمين وكذا للمعلمين؛ حيث يهدف إلى تطوير عمليات عقلية ذات مستوى عال عندهم، واكسابهم عمليات ذهنيّة مرنة وتخيلية في عالم أكثر تقنية، ومبني على المعلومات.

4. برنامج تورانس للمهارات الأربع (Torrance Program): يستهدف هذا البرنامج المهارات الأربع في التفكير الإبداعي(الطلاقة، المرونة، والأصالة، والتفاصيل) حيث قام" تورانس" في عام 1988

---

[1] تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ص85.

[2] ينظر: التفكير المفاهيم والأنماط، ص 108.

[3] نفسه، ص107.

بصياغة هذا البرنامج التدريبي الذي يحتوي المهارات الأربع السابقة الذكر؛ بحيث يتم تدريب المتعلمين عليها باستخدام الأساليب الإبداعية مثل: الأسئلة التشعيبية، والمفتوحة والعصف الذهني، كما يقدم هذا البرنامج فرصا واسعة للتصورات الخيالية حيث يوجه المتعلم خياله للبحث عن إيجاد حلول للأسئلة والمواقف المطروحة.[1]

ث- **مراحل التفكير الإبداعي:** التفكير الإبداعي واحد من أنواع التفكير، ويمثل بدوره عملية عقلية يلجأ إليها المتعلم في حل المشكلات اللغوية التي تواجهه في مشواره التعليمي التعلمي، والتفكير الإبداعي كغيره من العمليات العقلية فإنّه يمر عبر مراحل نوضحها من خلال الخطاطة التالية ليتم شرح كل مرحلة من المراحل على حدى:

- مرحلة الإعداد أو التحضير(Preparation): في هذه المرحلة تحدد المشكلة، وتفحص من جميع جوانبها، وتجمع المعلومات حولها، ويربط بينها بصورة مختلفة تحدد المشكلة، وهي بذلك تشكل الخلفية الشاملة، والمتعمقة في الموضوع الذي يبدع فيه الفرد.[2] وعليه فإنّ في هذه المرحلة والتي هي الخطوة الأولى التي يلجأ إليها المتعلم؛ حيث يجمع المعلومات التي تخدمه في حل هذه المشكلة، ويقوم بعملية الترتيب، والربط بين المعلومات بالطريقة التي تخدمه في التوصل إلى المشكلة فيأخذ المتعلمون الوقت الكافي لتحليل، وتشخيص المشكلة، وفهم جميع عناصرها، وذلك قبل الشروع في حلها.
- مرحلة الاحتضان Incubation: بعد جمع المعلومات، والتي تكون في مرحلة الإعداد يبدأ المتعلم في هذه المرحلة باحتضان الأفكار وتبنيها، فتشهد هذه المرحلة قلق وتوتر المتعلم أمام المشكل، والمعلومات المتاحة أمامه وهل هي قادرة على الأخذ بيده إلى حل المشكل الذي أمامه؛ حيث يكون على التعلم أن يضع أمامه جميع الاحتمالات، والبدائل إلى أن يجد الحل المناسب، والذي يخدم المشكل المطروح، وتعد هذه" المرحلة الأصعب في التفكير الإبداعي لكونها تأتي بعد محاولات محيطة للتوصل لحل استثنائي للمشكلة، وفي جو نفسي يلفه القلق، والخوف اللاشعوري، والتردد في البحث عن الحلول أو الإقدام نحوها."[3] وعليه فإنّ هذه المرحلة تحتاج من المتعلم العمل المتواصل من خلال ترتيب، وتنظيم المعلومات ليكون في الختام قادرا على تجنب الأفكار التي لا تخدم الموضوع محل الدراسة، وتشهد هذه المرحلة العمل المتواصل والمثابرة.
- مرحلة الإشراق(الإلهام) Illumination: بعد مرور المتعلم بالمرحلة الأولى ثم مرحلة الاحتضان أين يرتب، وينظم كما ينتابه القلق فيعمل على البحث المستمر للوصول إلى الحل، هكذا يجد نفسه أمام مرحلة ثالثة عرفت باسم مرحلة الإشراق، وما يفهم من هذا المصطلح أنّ المتعلم قد وصل أو على الأقل

---

[1] طه محمود وآخرون، تنمية التفكير الإبداعي في المدرسة، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، العدد 1، جوان 2016، ص 8.

[2] هشام سعيد الحلاق، التفكير الإبداعي مهارات تستحق التعلم، منشورات الهيئة العامة لاسورية للكتاب، دط، 2010، ص 40.

[3] التفكير الإبداعي مهارات تستحق التعلم ، ص 41.

أوشك على الإمساك بالحل المرغوب، والذي يخدم المسألة المطروحة للنقاش، وهناك من يطلق على هذه المرحلة تسمية" اللحظة الإبداعية} حيث يقصد بالإشراق تلك اللحظة التي يتفتق فيها التفكير فجأة مع حل أو بوادر حل للمشكلة"[1] هنا يكون قد وصل إلى عملية عقلية ناضجة استطاع من خلالها، ومن خلال الخطوات السابقة أن يصل إلى الترتيب المناسب، والمبدع الذي تمكن من خلاله إلى التوصل إلى الحل المناسب، والفعال للمشكل المطروح.

- مرحلة التحقيق/ البرهان Verification: مع ظهور بوادر الحل والتوصل إلى النتيجة في المرحلة الثالثة، يكون المتعلم أمام آخر مرحلة من مراحل التفكير الإبداعي، والمتمثلة في مرحلة التحقق والبرهان، أين يكون عليه التأكد واختبار صحة النتائج الإبداعية التي توصل إليها لحل المشكل المطروح" فهي مرحلة تجريب الحل واختباره، والتثبت منه، والتحقق من فائدة وعلمية هذه الاستراتيجية في مواقف كثيرة وقد يدخل على الفكرة بعض التعديل والتطوير؛ حيث يتم التقويم والحكم والاستنتاج والنشاط العقلي حتى يصل العمل الإبداعي إلى كماله"[2]

خامسا: استراتيجية التفكير الناقد

التفكير هو سلسلة النشاطات العقلية التي تحدث في دماغ المتعلم عندما يكون أمام مشكلة تحتاج للحل، فيكون تفاعله مع المثيرات التي يستقبلها عن طريق الحواس هي الدافع، والمحرك للعمليات، والآليات الذهنية أين تقوم بدورها بالدراسة، والتحليل، والاستدلال، والاستنتاج حتى يتوصل المتعلم لحل المشكلة التي تواجهه. ونظرا للأهمية التربوية للتفكير فقد اهتمت به عديد الدراسات، وخاصة الدراسات المختصة في التربية وعلم النفس.

أ- **مفهوم التفكير الناقد:** تعددت التعاريف للتفكير الناقد فهناك من عرفه بأنّه:"يعتمد على استخدام مهارات وعمليات التفكير المنطقي واستخلاص النتائج والتفسيرات في معاني خاصة...ويتمثل التفكير الناقد في قدرة المتعلم على انتاج نتاج يتميز بأكبر قدر ممكن من الطلاقة الفكرية والمرونة والتلقائية والأصالة"[3]

ويعرفه جونسون جونسون Johnson and Johson 1988 :"بأنّه استخدام قواعد الاستدلال المنطقي وتجنب الأخطاء الشائعة في الحكم."[4]

ويعرفه جيرليد(Gerlid 2003) على أنه التفكير بالتفكير بهدف تنمية وجعل مخرجاته ذات مغزى وأهمية للفرد.[5]

---

[1] التفكير المفاهيم والأنماط، ص 94.

[2] نفسه، ص 95.

[3] محمد هشام ريان، مهارات التفكير وسرعة البديهة وحقائق تدريبية، مكتبة فلاح للنشر والتوزيع، ط1، 2006، ص120.

[4] تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات علمية، ص72.

[5] نفسه، ص 72.

وهناك من يرى أن جون ديوي هو أول من بحث في التفكير الناقد المعاصر، فيرى أنه نابع من المتعلم نفسه؛ حيث يفكر في الأمور، والمسائل التعليمية بنفسه فيلقى على نفسه الأسئلة، ويبحث لها عن الإجابات عن طريق الاستنتاج، والاستدلال، وغيرها من العمليات الذهنية التي تقود المتعلم إلى التوصل إلى حل المشكلة، أما اعتبار جون ديوي أن التفكير الناقد متشبث وحذر فإنّه يميزه عن التفكير غير التأملي الذي يقع فيه المتعلم أحيانا، عندما يتسرع بإصدار نتيجة ما أو عندما يرتجل قرارا دون أن يفكر فيه مليّا.[1]

إضافة إلى هذا عرف التفكير الناقد بأنّه:" الأحكام التي نصدرها أو الحلول التي نقترحها للمشكلات، فهو الذي يعيّن بتأن وحذر الأحكام المقبولة أو المرفوضة أو المعلقة. وهو بذلك يعد وسيلة لاختبار الحلول المقترحة لمعرفة ما إذا كانت صحيحة أم غير صحيحة."[2] وعليه فإنّ أغب التعاريف التي عرضت التفكير الناقد تقوم على أن المفكر يعتمد على التأمل، والاستدلال، وبالتالي التفكير الناقد يقوم على مجموعة العمليات العقلية، والاستراتيجيات التي يتخذها المتعلم كخطوات لحل المشكلات، ويبتعد عن الاعتقاد القائم على الإفراط في النقد، ويعتبر عملية عقلية تتيح لدماغك القدرة على اكتشاف جوانب القوة وجوانب القصور في إنتاج معين بغية تدعيم، وتطوير هذا الإنتاج، ومن جهة أخرى فهو يتعامل مع الاعتقادات لتحديد صدقها أو كذبها، وهذا لا يعني أنّه لا يتعامل مع المعارف التي تتفق الجماعة على صدقها، بل يقوم على النظرة الدقيقة، والفاحصة لعمل معين بهدف الخروج باستنتاجات، وقيم جديدة، وذلك من خلال قواعد التحليل، والتفسير، والتقويم، وأكثر ما يتم الاعتماد عليه في التفكير الناقد هو براعة التعليل؛ حيث يعتمد على نهج منطق الأسئلة، وتعليلها من أجل اتخاذ القرارات وحل المشكلات.

ب- **مهارات التفكير الناقد:** هناك العديد من التصنيفات لمهارات التفكير الناقد، وذلك تبعا للنظريات المفسرة له، ومن بين هذه التصنيفات نأخذ تصنيف كل من واطسن وجليسر Watson and Glaser 1980 وتصنيف فاسيون Fascion1998، أما تصنيف واطسن وجليسر فقد قسما مهارات التفكير الناقد كما يلي:[3]

1. الافتراضات: وهي قدرة المتعلم على التعرف على درجة صدق المعلومات، والحقائق والمغالطات(الادعاءات) وكذا صياغة الفرضيات، والتنبؤات.

2. التفسير والفهم: وتعني قدرة المتعلم على تحديد المشكلة مع فهمها وشرحها، مع التعرف على التفسيرات المنطقية، وممارسة التصنيف واستخراج المعنى من المعطيات، وتحديد دقة المعلومات ومصادرها.

---

[1] ينظر : آلك فيشر، التفكير الناقد، تر :ياسر العيتي، دار السيد للنشر والتوزيع،ط1، 2009، ص 15.

[2] عصام زكريا جميل، المنطق والتفكير الناقد، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2012، ص195.

[3] عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،ط3، 2012، ص 244.

3. الاستناد إلى قواعد المنطق: وتعني قدرة المتعلم على توظيف وممارسة قدراته العقلية من استنباط واستنتاج واستدلال بأشكالها المختلفة.

4. التقويم: وفي هذه المهارة يكون المتعلم أمام تقويم الحجج والبراهين والأدلة والادعاءات وتحديد قوتها وتنفيذها، والتمييز بين الحقائق والادعاءات.

أما تصنيف فاسيون فقد صنّف مهارات التفكير الناقد كما يلي:[1]

1. التفسير(Interpretation): تتمثل هذه المهارة في قدرة المتعلم على استيعاب وفهم للمواقف والتجارب والأحداث التي يمرّ بها والتعبير عنها، وتدخل ضمن هذه المهارة مهارات ثانوية/فرعية كمهارة التصنيف مثلا، والتي يستطيع من خلالها المتعلم تحديد ما هو مهم في المشكلة، وفهمها فهما جيدا يتيح له فرصة صياغة الأفكار من جديد دون أن يطلق عليها أحكامه. وهذه المهارة اعتبرها **بلوم** احدى مهارات الاستيعاب.

2. التحليل(Analysis):تمثل هذه المهارة القدرة على تحديد العلاقات الاستقرائية، والاستنتاجية بين العبارات، والجمل، والأسئلة، والمفاهيم، والاحداث التي تهدف إلى التعبير عن مواقف، أو آراء أو خبرات أو أسباب، ويشمل التحليل مهارات فرعية مثل تفحص الأفكار، واكتشاف الحجج وتحليلها.

3. التقويم(Evaluation): ويشمل الجزء المهم في التعامل مع المشكلة؛ حيث يقوم المتعلم بفحص صدق العبارات والمواقف، ودقة الأحكام والمعتقدات للحكم على نوعيتها، فيقوم المتعلم بتحديد معيار التقييم ويتأكد من وجود معلومات ذات علاقة كافية عن الشيء الذي يحاول إطلاق الحكم عليه. ويطلق الحكم وفقا للمعيار الذي اختاره ويبتعد عن إطلاق الأحكام الذاتية.

4. الاستدلال(Inference): تعتمد هذه المهارة على تحديد العناصر اللازمة للتوصل إلى استنتاجات منطقية، ومعقولة لصياغة الفرضيات، مع الأخذ بالاعتبار المعلومات ذات العلاقة لاستنتاج النتائج، وتتضمن مهارة الاستدلال مهارات فرعية مثل البحث عن الدليل، والتوصل إلى الاستنتاجات.

5. الشرح(Explanation): ويقصد بها القدرة على التبرير من خلال توضيح الأدلة، والمفاهيم، والمعايير التي اعتمدت عليها النتائج، ومهارة الشرح هي الأخرى تشمل مهارات فرعية كإدراج النتائج، وتبرير الإجراءات التي أُتُبِعت.

6. تنظيم الذات(Selfregulation): وتعرف هذه المهارة بالمهارة الفوق معرفية، وهي من أعقد المهارات وأعلاها في سلم التفكير الإنساني، ويقصد بها مراقبة الفرد لتفكيره، والنشاط المعرفي الذي يؤديه، والتأمل في النتائج، والمعتقدات التي يتوصل إليها، وذلك من خلال تطبيق مهارات التقييم، والتحليل، والتأكد، والبحث عن الأدلة أثناء النشاط الفكري. وتشمل هي الأخرى مهارات فرعية كالتأمل الذاتي وتصحيح التفكير.

[1] ينظر: التفكير المفاهيم والأنماط، ص60،61.

ت- **خصائص المفكر الناقد:** على الرغم من الاختلافات بين العلماء ونظرتهم للتفكير الناقد إلا أنّه تبقى له مجموعة من الخصائص التي تميزه عن غيره من أنواع التفكير ويتفق أغلب العلماء المهتمين بالتفكير الناقد على هذه الخصائص التي تميز المفكر الناقد ونذكر منها ما حدده جروان نقلا عن"Ennis"[1]

- منفتح على الأفكار الجديدة.
- يعرف الفرق بين نتيجة ربما تكون صحيحة ونتيجة لا بد أن تكون صحيحة.
- يعتمد الطريقة المنظمة في التعامل مع المشكلات.
- يأخذ جميع جوانب الموقف بنفس القدر من الأهمية.
- يتساءل عن أي شيء يبدو غير معقول أو غير مفهوم له.
- يحاول فصل التفكير العاطفي عن التفكير المنطقي.
- يحاول بناء مفرداته اللغوية بحيث يكون قادرا على فهم ما يقوله الآخرون وعلى نقل أفكاره بوضوح.
- يتخذ موقفا أو يتجلى عن موقف عند توافر أدلة وأسباب كافية لذلك.
- يأخذ جميع جوانب الموقف بنفس القدرة من الأهمية.
- يبحث عن الأسباب والبدائل.
- يتعامل مع مكونات الموقف المعقد بطريقة منظمة.
- يستخدم مصادر علمية موثوقة ويشير إليها.
- يبقى على صلة بالنقطة الأساسية أو جوهر الموضوع.
- يعرف المشكلة بوضوح.

تمثل هذه الخصائص مميزات يمتاز بها المفكر الناقد، وقد أشارت الأبحاث أنّ المتعلم بإمكانه أن يتعلم، ويتدرب على التفكير الناقد، وذلك إذا ما توفرت له الظروف الملائمة في الصفوف الدراسية، وكذا نجاعة المعلم في حث المتعلمين على التفكير، والتعمق في دراسة جوانب المسألة المطروحة للنقاش، والابتعاد عن اتخاذ القرارات السريعة، وتقديم الإجابات المباشرة لرفض أو قبول حل معين دون التمعن في هذه الاقتراحات؛ حيث نجد أنّ هارندك Harnadek اعتبرت أنّه بإمكان كل متعلم أن يتعلم كيف يفكر تفكيرا ناقدا "وعليه فإنّ واجب المعلّم أن يوفر لطلبته مناخا تعليميا مشجعا لا يشعرون فيه بالإحراج أو التهديد"[2] وإذا كان المفكر الناقد يمتاز بهذه الخصائص التي تميزه عن غيره فإنّ للتفكير الناقد هو الآخر خصائص تجعله يختلف عن غيره من أهمها ما يلي:[3]

---

[1] تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ص64.

[2] نفسه، ص 65.

[3] التفكير المفاهيم والأنماط، ص56.

- إنّ التفكير الناقد بحاجة إلى تطبيق معايير ومحكات ملائمة متفق عليها قبل الشروع في إعطاء حكم أو اتخاذ قرار.
- يمثل التفكير الناقد نشاطا إيجابيا خلاقا يُشعر الأفراد بالقيمة والثقة بأنفسهم.
- لا يسير التفكير الناقد وفق قواعد وأنظمة محددة وصارمة إنّما ضمن مجموعة من المهارات العقلية والتي لا تسير وفق نسق معين.
- يهتم التفكير الناقد بوجهات النظر المختلفة فينظر للمشكلة من زوايا مختلفة وذلك للاستفادة منها والوصول إلى القرار الأكثر دقة وصوابا.
- يؤدي التفكير الناقد إلى تطوير القدرات العقلية لدى الأفراد وفق منظومة مهارات تفكيرية تقودهم لإصدار الأحكام والتوصل إلى رأي بشكل موضوعي دقيق بعيد عن التحيز أو المحاباة.

ث- **معايير التفكير الناقد:** من أجل تحقيق التفكير الناقد، والارتقاء به من المستويات الأولى إلى مستويات أعلى يرى الباحثون المختصون ضرورة توفر مجموعة من المعايير تعد موجهات ودلائل على فعالية التفكير الناقد والارتقاء به. ومن هذه الخصائص نذكر ما يلي:[1]

1. الوضوح(Clarity): وهي من أهم الخصائص التي يجب توفرها في مهارات التفكير الناقد، من أجل الفهم الدقيق من الآخرين بإتباع أسلوب التوضيح، والتفصيل، وطرح الأمثلة.
2. الصحة(Accuracy): يجب أن تتميز العبارات التي يستخدمها الفرد بدرجة عالية من الصحة والموثوقية وتدعيمها بالأدلة والبراهين.
3. الدقة(Precision): وتعني معالجة الموضوع بدقة وتمعن وإعطائه حقه من المعالجة والتعبير عنه بدرجة عالية من التحديد والتفصيل.
4. الربط(Relevance): أن تتميز عناصر المشكلة أو الموقف بدرجة عالية من وضوح الترابط بين العناصر أو بين المعطيات والمشكلة.
5. العمق(Depth): ويرتبط بطبيعة دراسة المشكلة أو الظاهرة التي يجب معالجتها بدرجة عالية من التفكير والتفسير والتنبؤ لإخراج الظاهرة من المستوى السطحي للمعالجة إلى المستوى الأعلى والأدق.
6. الإتساع(Breadth): مما يعني التمعن في مختلف وجهات النظر المتاحة وطرقهم في معالجة المشكلة وبالتالي الإحاطة بجميع الجوانب المتعلقة بهذه المشكلة والوصول إلى الحل الأمثل لها.
7. المنطق(Logic): يجب أن يكون التفكير الناقد منطقيا من خلال تنظيم الأفكار وترابطها بطريقة تؤدي إلى معاني واضحة ومحددة.
8. الأدلة والأهمية(Significance): وذلك من خلال التعرف على أهمية المشكلة أو الموقف مقارنة بالمشكلات والمواقف الأخرى التي تعترض الفرد.

[1] ينظر : علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، ص247.

ج- **أهمية تعليم التفكير الناقد:** مع كل هذا التطور المتسارع في جميع المجالات، لم نعد بحاجة إلى متعلم يحفظ ويستظهر المعلومات بقدر ما نحن بحاجة إلى متعلم مفكر، لذلك أصبح من أولويات المؤسسات التربوية، والجهات الوصية على اعداد المناهج، وكذا الأساتذة بمختلف تخصصاتهم السهر على تعليم المتعلمين كيف يفكرون، وكيف يصلون إلى المعرفة ويتعاملون معها فيقيّمونها بفعالية؛ أي الوصول إلى ما يُعرف بالتفكير في التفكير من أجل بناء شخصية ناقدة، فتعليم التفكير الناقد يعد هدفا أساسيا يجب السعي لتحقيقه، وذلك من أجل مساعدة المتعلمين على معالجة القضايا والمواقف التي تواجههم، وحل المشكلات، وفيما يلي نعرض لدراسة(الشريدة 2003) والتي وضحت أهمية تعليم التفكير الناقد فيما يلي:[1]

1. إنّ التفكير بشكل ناقد يجعل من المتعلم أكثر صدقا مع نفسه، ولا يخاف من الاعتراف بالخطأ كما يمكنه التعلم من أخطائه، وبالتالي يكوّن معتقداته الخاصة به، ويكون أكثر استقلالية.
2. يساعد التفكير الناقد المتعلم على أن يتخيل نفسه مكان الآخرين، ومن ثمّ يستطيع أن يفهم وجهات نظرهم، وكذا يطور قدرة الاستماع لدى المتعلم للآخرين وإن كانت وجهات نظرهم مخالفة لاعتقاداته وتوقعاته.
3. يساعد التفكير الناقد على استخدام العقل بدل العاطفة، وبالتالي تطوير مستويات أفضل من التفكير.
4. إنّ تعليم التفكير الناقد يكسب الطلبة منهجية في دراسة الكثير من المواد، كالمنطق والأدب، والفن، والتاريخ بحيث يستطيع المتعلم تقييمها ودراستها موضوعيا.
5. يسهل التفكير الناقد على المتعلم الاستفادة من وسائل التكنولوجيا المتاحة لديه، والأدوات ووسائل الاتصال.
6. يحسن مستوى المتعلم في جميع المواد الدراسية.
7. يشجع التفكير الناقد المتعلمين على ممارسة العديد من مهارات التفكير، كمهارة حل المشكلات، ومهارة التفكير المتشعب، والتفكير الإبداعي.
8. يحسن التفكير الناقد من قدرة المتعلم على التعلم الذاتي ويساعده على البحث الجاد في الكثير من الأمور.

ج- **استراتيجيات تعليم التفكير الناقد:** تعددت الاستراتيجيات التي تسعى إلى تعليم التفكير، وكما جاء في كتاب(تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات علمية، لعدنان يوسف العتوم وآخرون) أنّه تم تصنيف هذه الاستراتيجيات إلى نوعين من قبل كل من(بينكر وجسنسون وكريكلو) كما يوضح ذلك الجدول التالي:[2]

---

[1] ينظر: علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، ص249.

[2] تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات علمية،ص 87،88.

الاستراتيجيات الانفعالية	الاستراتيجيات المعرفية
استراتيجيات تركز على التفكير باستقلالية تامة. استراتيجيات تعمل على تطوير القدرة على التبصر. استراتيجيات تطور العقل المنفتح. استراتيجيات توازن الانفعالات والأفكار. استراتيجيات تركز على تطوير سمات الإخلاص والصبر والتحمل. استراتيجيات تركز على تطوير الثقة بالحجج والبراهين والأسباب.	استراتيجيات تركز على تطوير القدرة على التعميم والابتعاد عن التبسيط. استراتيجيات تركز على تطوير الحجج والبراهين والحقائق. استراتيجيات تركز على تطوير القدرة على عقد المقارنات بين المعتقدات والحجج والأفكار والحقائق ومعرفة أوجه الشبه أو التناقض. استراتيجيات تركز على تطوير القدرة على النقد والتقويم للحلول والأفكار والحقائق والافتراضات. استراتيجيات تركز على تطوير القدرة على التساؤل. استراتيجيات تركز على تطوير التفكير بالتفكير والوعي به.

ح- **مكونات التفكير الناقد:** تقوم وتستقيم عملية التفكير الناقد بتوفر مكوناتها الخمسة؛ حيث إذا أُفتقد مكون من مكوناتها اختلت عملية التفكير الناقد حتى إنّها لا تتم بالمرة وهذه المكونات هي:[1]

1. القاعدة المعرفية: وهي ما يعرفه المتعلم؛ أي مكتسباته القبلية وكذا ما يَعتقده وهي ضرورية لكي يحدث الشعور بالتناقض.
2. الأحداث الخارجية: وهي المثيرات التي تحدث التنبيه لدى المتعلم لأنّ هناك تناقض، أين لا تتوافق هذه المثيرات مع ما يعرفه المتعلم أو يعتقده.
3. النظرية الشخصية: وهي الصبغة الشخصية التي استمدها الفرد من القاعدة المعرفية بحيث تكون طابعا مميزا له(وجهة نظر شخصية) ثم إنّ النظرية الشخصية هي الإطار الذي يتم في ضوئه محاولة تفسير الأحداث الخارجية، فيكون الشعور بالتباعد أو التناقض من عدمه.
4. الشعور بالتناقض أو التباعد: الشعور بالتناقض والتباعد يساعد المتعلم ويكون له بمثابة دافع لمواصلة باقي خطوات التفكير الناقد.
5. حل التناقض: وهي المرحلة التي تضم جميع الجوانب المكونة للتفكير الناقد؛ حيث يسعى المتعلم إلى حل التناقض.

[1] ينظر: المنطق والتفكير الناقد، ص 206.

خ- **خطوات التفكير الناقد ومراحله:** يمكن تحديد الخطواته فيما يلي:[1]

1. يجمع المتعلم سلسلة من الدراسات أو المعلومات المتعلقة بموضوع الدراسة.
2. يستعرض المتعلم الآراء والأفكار المختلفة المتعلقة بموضوع الدراسة.
3. متابعة ومناقشة الآراء التي تم جمعها من أجل تمييز وتحديد الصحيح منها وغير الصحيح.
4. يميز المتعلم مواطن القوة والضعف في الآراء المتضاربة.
5. يقيم المتعلم الآراء بطريقة موضوعية بعيدا عن الذاتية.
6. البرهنة وتقديم الحجج المدعّمة للرأي الذي تتم الموافقة عليه.
7. الرجوع والاستفادة من المعلومات المجموعة سابقا إذا ما استدعى الأمر ذلك للبرهنة ودعم الرأي الصائب والمختار من بين الآراء المتاحة.

وهناك من يضيف مجموعة من الخطوات التمهيدية للتفكير الناقد والتي تشمل ما يلي:[2]

1. قراءة النص واستيعابه.
2. تحديد الأفكار الأساسية في الموضوع المراد تقييمه.
3. تحديد المفاهيم المهمة في الموضوع.
4. صياغة محتوى النص على هيئة جملة خبرية.
5. الاحتفاظ بالجملة الخبرية في الذهن.
6. الاهتمام بمجموعة الأفكار المتضمنة في النص.
7. تنظيم المعلومات بشكل متسلسل ومنطقي.
8. تقويم المعلومات المتسلسلة والمنطقية.

د- **علاقة التفكير الناقد بالتفكير الإبداعي:** يعد كل من التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي شكلين من أشكال التفكير العليا، وهذا حسب ما أكده عديد العلماء من أمثال ليبمان Lipman 1991؛ حيث يعتبر التفكير العالي الرتبة هو مزيج بين كل من التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، ومن أجل تحديد أوجه المقارنة نستعين بالجدول التالي:[3]

أوجه المقارنة	التفكير الناقد	التفكير الإبداعي
أوجه الاختلاف	تفكير متقارب، وذاتي التقويم، وتأملي، وحساس للسياق، يلتزم بمبادئ، ومعايير محددة مسبقا	تفكير متشعب(تباعدي)ومتجاوز للذات، وتأملي/غير تأملي، ومحكوم بالسياق، لا يلتزم بمبادئ محددة.
	يتحدد بقواعد المنطق العلمي فحص	لا يتحدد بقواعد المنطق العلمي

[1] محمد عبد السلام، مهارات التفكير الناقد دراسة نظرية وتطبيقات عربية وعالمية، مكتبة نور،دط، 2020،ص 58.

[2] نادر خليل أبو شعبان، أثر استخدام استراتيجية تدريس الأقران على تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات الصف الحادي عشر قسم العلوم الإنسانية(الأدبي) بغزة، ص 82.

[3] علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، ص 262.

	وتقييم للحلول المعروضة.	ويتأثر بالقدرة على التخيل.
أوجه الشبه	كلاهما يتطلب الدافعية والرغبة والاستعداد للعمل بجد ومثابرة.	
	كلاهما يتضمن التفكير الاستدلالي والمرونة الذهنية وحل المشكلات.	
أوجه التداخل	التفكير الناقد يكمل التفكير الإبداعي للتحقق من المنتج والتفكير الإبداعي يكمل التفكير الناقد للتوصل إلى حلول وفرضيات إبداعية.	

سادسا: استراتيجية حل المشكلات(Problem Solving)

يمثل التعليم الملاذ الوحيد الذي يأخذ بيد التعلمين، والمجتمع بصفة عامة إلى التطور، والازدهار، ونظرا للأهمية التي يحظى بها المجال التعليمي فإنّه بحاجة ماسة إلى مواكبة التغيرات، والتطورات الحاصلة في العالم، والتي من أهمها التخلي عن الاستراتيجيات، والطرق التقليدية في التعليم، والتركيز على الدور الفعال الذي يلعبه المتعلم في العملية التعليمية التعلمية، والحرس على العمل بالاستراتيجيات الحديثة التي توضح للمتعلم قدراته الذهنية التي كلما أدركها كلما استطاع أن ينجح ويتميز في تعلماته، وإضافة إلى الاستراتيجيات التي سبق عرضها نعرض في هذا العنصر إستراتيجية حل المشكلات؛ والتي تعني في الأدب التربوي السلوكيات والعمليات الفكرية الموجهة لأداء مهمة ذات متطلبات عقلية معرفية.

أ- **مفهوم استراتيجية حل المشكلات:** وتعرف حل المشكلات على أنّها" عملية تفكيرية يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقة، ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفا له، وتكون الاستجابة بمباشرة عمل ما يستهدف حل التناقض أو اللبس أو الغموض الذي يتضمنه الموقف.[1] في حين يرى المعرفيون أنّ حل المشكلة هو ذلك النشاط الذهني المعرفي الذي يتم فيه تنظيم التمثيل المعرفي للخبرات السابقة، ومكونات موقف المشكلة معا، وذلك بغية تحقيق الهدف.[2] وهذا النشاط الذهني الذي يسطييع من خلاله المتعلم تنظيم خبراته السابقة، وجعلها تتماشى ومكونات المشكلة محل المعالجة يكون وفق استراتيجية الاستبصار، والتي بمقتضاها يتمكن المتعلم من محاولة صياغة نظام علاقات تمكنه من حل المشكلة.

وتعرف أيضا بأنّها" استراتيجية تعليمية ترتكز على المتعلم كمحور للتعلم النشط، حيث يختار المعلمون مشكلات أصلية، ويتميز باستخدام مشكلات العالم الحقيقية، ويتطلب المعرفة الناقدة، والبراعة في حل المشكلات، ومهارات الفريق المشارك؛ حيث أنّ المشكلة تقود عملية التعلم، مما يساعد في استكشاف، وتعلم المفاهيم، والمبادئ الأساسية، ودور المعلم الرئيسي مساندة الطلاب في أسئلتهم.[3] وما يمنك قوله هو أنّ معظم التعاريف تتفق على أنّ استراتيجية حل المشكلات هي قدرة المتعلم على توظيف

[1] تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ص 95.

[2] المرجع في تعليم التفكير، ص 676.

[3] التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير، ص65.

واستغلال المعارف، والمعلومات السابقة من أجل الوصول لحل المشكلة موضوع النقاش، ومع تبني المدرسة الجزائرية للمقاربة بالكفاءات أصبحت حل المشكلات أحد أهم الاستراتيجيات التي يعول عليها في تسهيل عملية التعليم، والتعلم وتحقيق الكفاءة؛ حيث يتم اعداد المناهج بربطها بالمشكلات الواقعية ليتمكن المتعلم من تجربتها وملاحظتها. فاستراتيجية حل المشكلات هي مجموعة العمليات الذهنية التي يقوم بها المتعلم من أجل الوصول إلى حل المشكلة، وتحقيق الهدف المرغوب فيه، كما تمكنه من ضبط عمليات التفكير الخاصة به، وكل ذلك بالاعتماد على المعلومات، والمعارف، والمهارات التي يمتلكها وسبق له وأن تعلمها.

ب- **أنواع المشكلات:** قبل الحديث عن أنواع المشكلات نعرج إلى التعريف بالمشكلة؛ فهي تعتبر حالة يشعر فيها المتعلم بأنّه أمام موقف جديد أو سؤال محير يجهل الإجابة عنه، فيخلق فيه ذلك الشعور الرغبة في معرفة الإجابة والبحث عنها" وهكذا يمثل الموقف مشكلة لمتعلم ما إذا كان على وعي بوجود هذا الموفق/المشكل ويعترف بأنّه يتطلب فعلا عملا ما ويرغب في أو يحتاج إلى القيام بإجراء ما ويقوم به ولا يكون الحل جاهزا في جعبته"[1] وقد صنفت المشكلات إلى ثلاثة أنواع هي:

1. مشكلات الترتيب: في هذا النوع من المشكلات يكون المتعلم أمام موقف فيه نوع من الفوضى وعدم الترتيب، وبالتالي يكون المطلوب من المتعلم" إعادة ترتيب[العناصر] وفق شروط معينة بحيث تحقق معيارا معينا"[2] وعليه فإنّ المتعلم قد يقدم عدّة نماذج لهذا الترتيب إلا أنّ هناك ترتيبا واحدا يحقق المعيار المطلوب وإنّه من أجل الوصول إلى حل هذا النوع من المشكلات سيحتاج المتعلم إلى استخدام جملة من الاستراتيجيات الفرعية المساعدة على غرار استراتيجية المحاولة والخطأ؛ حيث يرى جرينو أنّ المتعلم ومن أجل حل مشكلات الترتيب هو بحاجة إلى المهارات التالية:[3]

- الطلاقة في الوصول إلى كثير من الاحتمالات، والحلول الجزئية، ومن ثم استبعاد غير المناسب منها وابقاء المناسب.
- استدعاء أنماط حلول ملائمة؛ حيث يستطيع المتعلم الاعتماد على المعلومات، والمعارف المخزنة في الذاكرة.
- معرفة المتعلم للمبادئ التي تحكم البحث أو تحدده يساعده ذلك على الوصول للحل.

2. مشكلات استقراء البنية/ مشكلات التشبيه والمناظرة: هذا النوع من المشكلات يحتاج إلى القيام بعمليات عقلية معقدة؛ ومتداخلة؛ حيث يلجأ المتعلم إلى استدعاء أفضية ذهنية متتابعة محاولا بذلك إيجاد

---

[1] عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، 2005، ص127.

[2] رافع النصير الزغلول، عماد عبد الرحيم الزغلول، علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر والتويع، دط، دت، ص 272.

[3] ينظر : علم النفس المعرفي، ص 271،272.

نقاط التشارك، والتداخل للمزج بينها، والوصول إلى حل المشكلة المطروحة أمامه، وكما اقترح ستيزنبرغ 1977 أن هناك" نموذج للعمليات العقلية التي تتم خلال حل هذه المشكلات وهذه العليات هي التمثل أو الاستدخال أو التركيز، والاستدلال، ووضع خارطة ذهنية، ثم التطبيق"[1] فإذا كان هذا النوع من المشكلات يقوم على إعطاء بعض عناصر المشكلة، والمطلوب هو اكتشاف العلاقة بين عنصرين، وإيجاد عنصر يتوافق مع العنصر الثالث؛ تكون علاقة الترابط بين العنصر الثالث، والعنصر المجهول، والمطلوب ايجاده علاقة تماثل أو مناظرة، وهذا يعود بالمتعلم إلى تطبيق ما جاء في نظرية المزج أين يقوم بإسقاط خصائص الفضاء"أ" على الفضاء"ب" بما يتناسب معه. وهذا ما سيوضحه المثال" المستشفى للمرض كالمدرسة لـ....."[2] فالمتعلم أمام هذا المثال يقوم بعملية الاستدلال فبما أنّ المستشفى يعالج، ويقضي على المرض فإنّ الكلمة المطلوب إيجادها، والتي توضع في الفراغ ستكون" الجهل" فكما يقضي المستشفى على المرض تحارب المدرسة الجهل.

3. مشكلات النقل والتحويل: في هذا النوع من المشكلات على المتعلم أنّ يستوعب الحالة الابتدائية للمشكلة، والحالة الهدفية؛ أي المطلوب، وعليه البحث في الأساليب، والعمليات التي من خلالها ينتقل من الحالة الابتدائية إلى تحقيق الهدف المطلوب. فالأمر يتطلب من المتعلم لحل هذا النوع من المشكلات" إيجاد سلسلة إجراءات أو عمليات متتابعة عن طريق البحث، والاختبار من بين مجموعة البدائل أو إمكانيات للإجابة"[3] وتقديم الحل الأنسب للمشكلة.

ت- **النظريات التي قامت عليها استراتيجية حل المشكلات:** لاستراتيجية حل المشكلات خلفياتها النظرية فقد أسهم جيلفورد، وغيره في شرح كيفية عمل دماغ المتعلم أثناء محاولته لحل المشكلات، وفيما يلي شرح لأهم النظريات المفسّرة لهذه الاستراتيجية.

1. نظرية جيلفورد Guilford Theory: من خلال نظريته في البناء العقلي، والتي أطلق عليها تسمية نموذج البناء العقلي لحل المشكلات، والتي استطاع من خلالها أن يشرح نموذجه لحل المشكلات؛ حيث يبدأ النظام العصبي للمتعلم كخطوة أولى في استقبال المثيرات، وفي هذه الحالة تتمثل المثيرات في المشكلات التعليمية التعلمية، وقد تكون هذه المثيرات خارجية أو أنّها تكون من ذات المتعلم، وفي هذه الأثناء وبعد استقبال المتعلم للمثيرات فإنّها ستتعرض" لعملية تنقية Filtering في الجزء السفلي من الدماغ عن طريق نسيج شبكي يعمل بمثابة بوابة تتحكم في عبور كل المثيرات القادمة إلى مراكز الدماغ العليا؛ حيث الإدراك والمعرفة"[4] وفي هذا تنبيه على ضرورة التركيز على الجانب العصبي من الدماغ حتى يكون كل من المتعلم، والمعلم على دراية بأهمية هذا الجانب، والدور الذي يلعبه في التوصل إلى

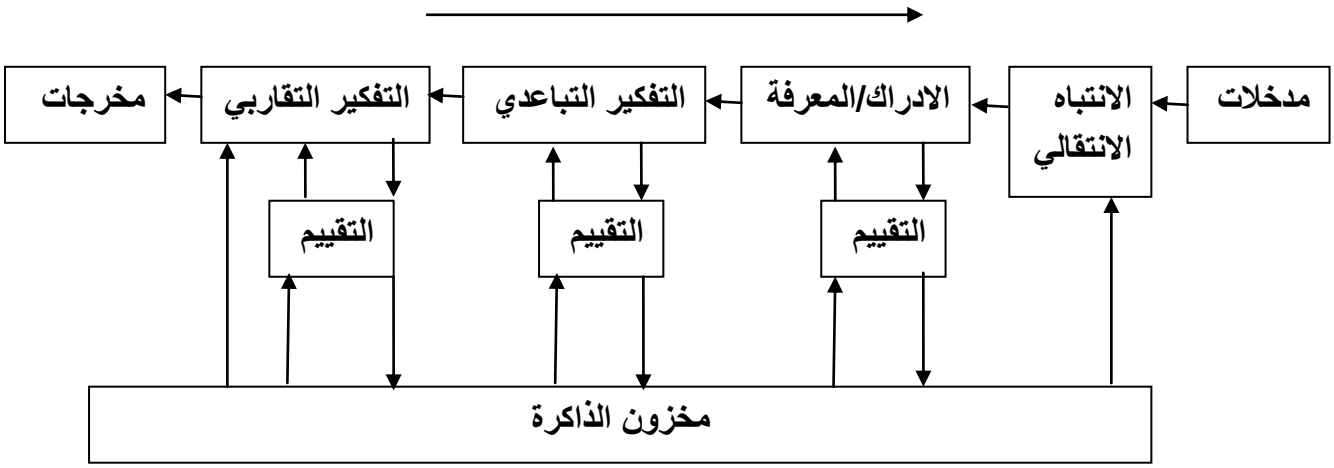
[1] ينظر : علم النفس المعرفي ، ص 273.

[2] نفسه، ص 273.

[3] تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ص 110.

[4] التفكير الإبداعي في حل المشكلات، ص 85.

حل المشكلات، فحسب جيلفورد فإنّ تعرض المتعلم للمشكلات/المثيرات يدفع بذلك النظام العصبي تنبيها للمتعلم بأنّ هناك مشكلة هذا كمرحلة أولى، وكمرحلة ثانية يكون إدراك المشكلة، وبعد الإدراك يبدأ الفرد في البحث عن الحل المناسب لهذه المشكلة مستعينا بالمخزون المعرفي في ذاكرته، وفي حالة عدم وجود الحل من خلال المعارف، والمكتسبات القبلية؛ فإنّه يلجأ إلى البحث عن الحل بالاستعانة بحقائق، ومعطيات جديدة خارجية وفي هذه الحالة وأثناء البحث عن الحقائق تجري عملية التقييم المستمر لجل المعطيات، والأفكار المساعدة على الحل، وفيما يلي شكل توضيحي[1] للبناء العقلي لحل المشكلات كما قدمه جيلفورد.



2. نظرية أوسبورن Osborn Theory: استطاع أوسبورن أن يقدم من خلال نظريته أربعة أساليب يتمكن من خلالها المتعلم تقديم حل للمشكلة المعروضة أمامه، وتمثلت الأساليب التي قدمها أوسبورن في:[2]

- استبعاد نقد الأفكار بمجرد ظهورها، وتأجيل ذلك إلى وقت لاحق.
- عرض أية أفكار تخطر في ذهن المتعلم مهما كانت غريبة.
- تشجيع أكبر قدر ممكن من الأفكار المتدفقة.
- إنشاء الروابط بين الأفكار بمختلف الطرق، بهدف الوصول إلى الأفكار الإبداعية.

3. نظرية تريز Triz Theory: عرفت نظرية تريز عدة مراحل من بداية نشأتها إلى تبلور أفكارها واستقامتها؛ حيث تمثل الهدف العام لهذه النظرية في الأخذ بيد المتعلم إلى تنمية قدراته على التفكير الإبداعي في المشكلات التي تواجهه. وما ميز نظرية ألتشولر Altshuller هو انتقالها من مجال الهندسة والتكنولوجيا إلى مجالات أخرى غير هندسية، وذلك للاستفادة من مبادئها في تعزيز التعليم المدرسي وذلك" لاعتبارها طريقة في التفكير تزود المتعلم بالوسائل المناسبة لتعزيز قدراته على التفكير، وتأمل

[1] التفكير الإبداعي في حل المشكلات، ص 86.

[2] نفسه، ص 86.

الواقع وكشف المغالطات وتحديد المشكلات والسعي للوصول إلى الحل الأمثل للمشكلات"[1] وعليه يمكن القول أنّ أهم الأهداف التي قامت عليها نظرية تريز لصاحبها ألتشولر والتي يمكن استغلالها في العملية التعليمية التعلمية تتمثل في:[2]

- زيادة اهتمام المتعلم بالمشكلات التي تواجههم.
- تطوير دافعية المتعلم نحو التفكير بطريقة إبداعية.
- زيادة وعي المتعلم بالمشكلات والتحديات الموجودة في بيئته.
- زيادة وعي المتعلم بأهمية الإبداع في كل الوضعيات التعلمية.
- تشجيع المتعلم بشكل مستمر على التعامل النشط مع المشكلات التي تواجهه في مختلف مناحي الحياة.

ث- **أهمية استراتيجية حل المشكلات كأسلوب للتعلم:** أخذت استراتيجية حل المشكلات من أفكار الباحث جون ديوي، والذي أسهب الحديث في طريقة تعلم الفرد؛ حيث يرى أن المتعلم يأخذ التعلمات من خلال التعامل مع المشكلات التي تواجهه؛ فالتعلم وحسب جون ديوي" يجب أن يكون كل درس جوابا وحلا لمشكل ما"[3] فهو الذي دعى إلى أن يكون المنهاج معتمدا على المشكلات، وليست أي مشكلة بل مشكلات لها علاقة وطيدة بثقافة المجتمع، كما تثير اهتمامات المتعلم، ومن أهم النقاط التي اعتبر جون ديوي أنّها في صالح المتعلم، أنّ المشكلات تأخذ بيد المتعلم لكي لا يكون متلق سلبي يقبل آراء الآخرين دون أي نقد أو تمحيص، بل تقحمه هذه المشكلات سواء الصفية أو الحياتية، فيرى جون ديوي أنّ المتعلم" يتعلم من البحث، وجمع الأفكار، ومعالجة المعلومات، ومن ثم تجريب الأفكار عمليا"[4] وعليه يمكن تلخيص أهمية استراتيجية حل المشكلات كأسلوب للتعلم في النقاط التالية:[5]

- تساعد المتعلم على تحصيل المعرفة بنفسه، أو تزوده بآليات الاستقلال.
- تمنح المتعلم الفرص لاستخدام معلوماته في مواقف ومشكلات مختلفة.
- تحسن من قدرة المتعلم على التذكر والاحتفاظ بالمعلومات/ التعلمات.
- تساعد المتعلم على اتخاذ قرارات هامة في تعلماته وحياته.
- تنمي مهارات التفكير عند المتعلم.

---

[1] مصطفى محمد الشيخ عبد الرؤوف، أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (Triz) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، المجلة التربوية، العدد التاسع والأربعون، 2017، ص5 بالرجوع إلى: plat form.almanhal.com/files/2/112348

[2] التفكير الإبداعي في حل المشكلات، ص 95.

[3] سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار المنهجية للنشر والتوزيع، ط1، 2015، ص188.

[4] نفسه، ص 189.

[5] التفكير المفاهيم والأنماط، ص145.

- نجاح المتعلم في حل المشكلة تزيد من ثقته بنفسه.

ج- **خصائص التعليم المبني على المشكلات:** استراتيجية حل المشكلات أو التعلم المبني على المشكلات، أو ما يسمى أيضا التعليم على أساس المشروع، والتعليم القائم على الخبرة، وإن اختلفت التسميات فإنّ الاستراتيجية واحدة، ومن أهم خصائص استراتيجية حل المشكلات ما يلي:[1]

1. وجود سؤال أو مشكلة توجه التعلم: انطلاقا من هذه الخاصية يكون على الأستاذ بناء مشكلات هامة، وذات مغزى عند المتعلم؛ حيث تثير اهتمامه، ولا تقبل الإجابات البسيطة، بل تحتاج إلى بحث، وتفكير للوصول إلى حلها.
2. التخصصات المتباينة/متعددة Interdisciplinary Focus: ما يفهم من هذه الخاصية أنّه وإذا كانت المشكلة المطروحة مرتبطة بتخصص واحد ومحدد إلا أنّ البحث عن الحل المناسب لهذه المشكلة يعتمد على قدرة المتعلم على المزج بين كثير من المواد، والموضوعات الدراسية.
3. استقصاء أصيل حقيقي Authentic Investigation: ما يقود إليه هذا العنصر من خصائص التعلم المبني على حل المشكلات، هو أنّه يتطلب من المتعلم القيام ببحث جاد وأصيل للوصول إلى حلول واقعية لمشكلات تعلمية واقعية؛ حيث يقوم المتعلم بتحليل المشكلة، وتحديدها ووضع فروض لها، كما يقوم بالاستنباط للوصول إلى النتائج الموافقة لحل المشكلة.
4. التعاون Collaboration:التعلم المبني على حل المشكلات يشجع العمل التعاوني ضمن العمل الثنائي أو في جماعات صغيرة، مما يوفر دافعية التعلم لدى المتعلمين، كما ينمى مهارات الاتصال، والتعلم الذاتي، والمهارات ما وراء المعرفية، إنّ التعلم في مجموعات صغيرة يضع الطلبة في صلب خبرات التعلم من خلال توفير إطار من التساؤل، والتحليل والتركيب، وبناء الفرضيات والتقييم.
5. التعلم يرتكز على المتعلم Learning is student– centered: جاء في الخصائص السابقة الذكر أنّ التعلم المبني على المشكلات لابد أن تكون المشكلة هادفة، وتلبي رغبة المتعلم هذا من جهة ومن جهة أخرى ينمي المهارات ما وراء المعرفية لدى المتعلم، وهذا فيه تأكيد على أن التعلم المبني على حل المشكلات من خصائصه التركيز على المتعلم؛ حيث يحدد ما يريد تعلمه، وكيف، ومن أين يمكنه الحصول على المعلومة لحل المشكلات المعروضة أمامه.

ح- **الأسس التربوية التي تستند إليها استراتيجية حل المشكلات:** تقوم استراتيجية حل المشكلات على مجموعة من الأسس نذكر منها:[2]

- تتوافق استراتيجية حل المشكلات مع طبيعة عملية التعلم التي تقتضي أن يوجد لدى المتعلم هدف يسعى لتحقيقه.
- تتفق مع مواقف البحث العملي، لذلك فهي تنمي روح الاستقصاء لدى المتعلم.

---

[1] ينظر: التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير، ص96،70.

[2] عبد العظيم صبري عبد العظيم، استراتيجيات طرق التدريس العامة والالكترونية، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، ط1، 2015، ص 46.

- تجمع في إطار واحد بين محتوى التعلم، أو مادته وبين استراتيجية التعلم وطريقته.

خ- **مراحل استراتيجية حل المشكلات:** تتم استراتيجية حل المشكلات بإتباع عدة خطوات، ولأنّ حل المشكلات هو نشاط ذهني معرفي مرتب ومنظم في ذهن المتعلم فإنّه يمكن تحديد هذه الخطوات في النقاط التالية:[1]

1. الشعور بوجود مشكلة: وفي هذه المرحلة يدرك المتعلم وجود مشكلة أو عقبة تحول بينه وبين الوصول إلى الحل الأمثل للمشكلة.

2. تحديد المشكلة: وفي هذه المرحلة يعتمد المتعلم إلى تحديد جميع جوانب موضوع المشكلة بمعرفة خصائصها، والحقائق المتعلقة بالمشكلة محل الدراسة، ليتمكن بذلك من صياغة هذه المشكلة في سؤال او عدة تساؤلات.

3. جمع المعلومات والحقائق المتصلة بالمشكلة: من أجل أن يتوصل المتعلم إلى الاستدلال لحل المشكلة عليه أولا الحصول على المعلومات والحقائق، وإدراك العلاقات بينها، وفي هذه المرحلة يكون تدخل الأستاذ لتوجيه وإرشاد المتعلم بتوجيه ومناقشة ما توصلت إليه المعلومات والحقائق وتنظيمها، إضافة إلى نقد وتقويم المعلومات التي يوظفها المتعلم.

4. التوصل إلى فرضيات تتصل بحلول المشكلة: في هذه المرحلة وبمعية الأستاذ يقدم المتعلم فرضيات لحل هذه المشكلة، مع ترجيح الفرضية الأكثر ملاءمة لحل المشكلة موضوع الدراسة بدعمها بالحقائق والأدلة والبراهين العلمية قبل الحكم على مدى صلاحيتها كحل للمشكلة المطروحة.

5. اختبار مدى صحة الفرضيات والحلول: في هذه المرحلة وبعد وضع وتحديد الفرضية المناسبة ودعمها بالأدلة، يعاد النظر فيها من جديد للتحقق من مدى صحتها وبالتالي قبول الحل الصحيح الذي تدعمه الأدلة والبراهين الكافية، ثم يتم تطبيق هذا الحل على مشكلات ومواقف للتعرف على الجوانب التي يصدق عليها هذا الحل.

إضافة إلى ما سبق عرضه حول مراحل حل المشكلات وفي إطار توضيح ما يحتاجه المتعلم للوصول إلى الحل الأمثل للمشكلة، وكذا السعي المستمر للكشف عن العلاقة بين تنظيم المعرفة، وعملية الوصول إلى الحل المطلوب، والأنسب، ركز الباحثون على طبيعة المعلومات المقدمة للمتعلم من خلال الموقف التعليمي، فكان أن أكد جون ديوي على ضرورة توفير المعلومة للمتعلم من أجل تسهيل عملية التوصل لحل المشكلة المطروحة[2]

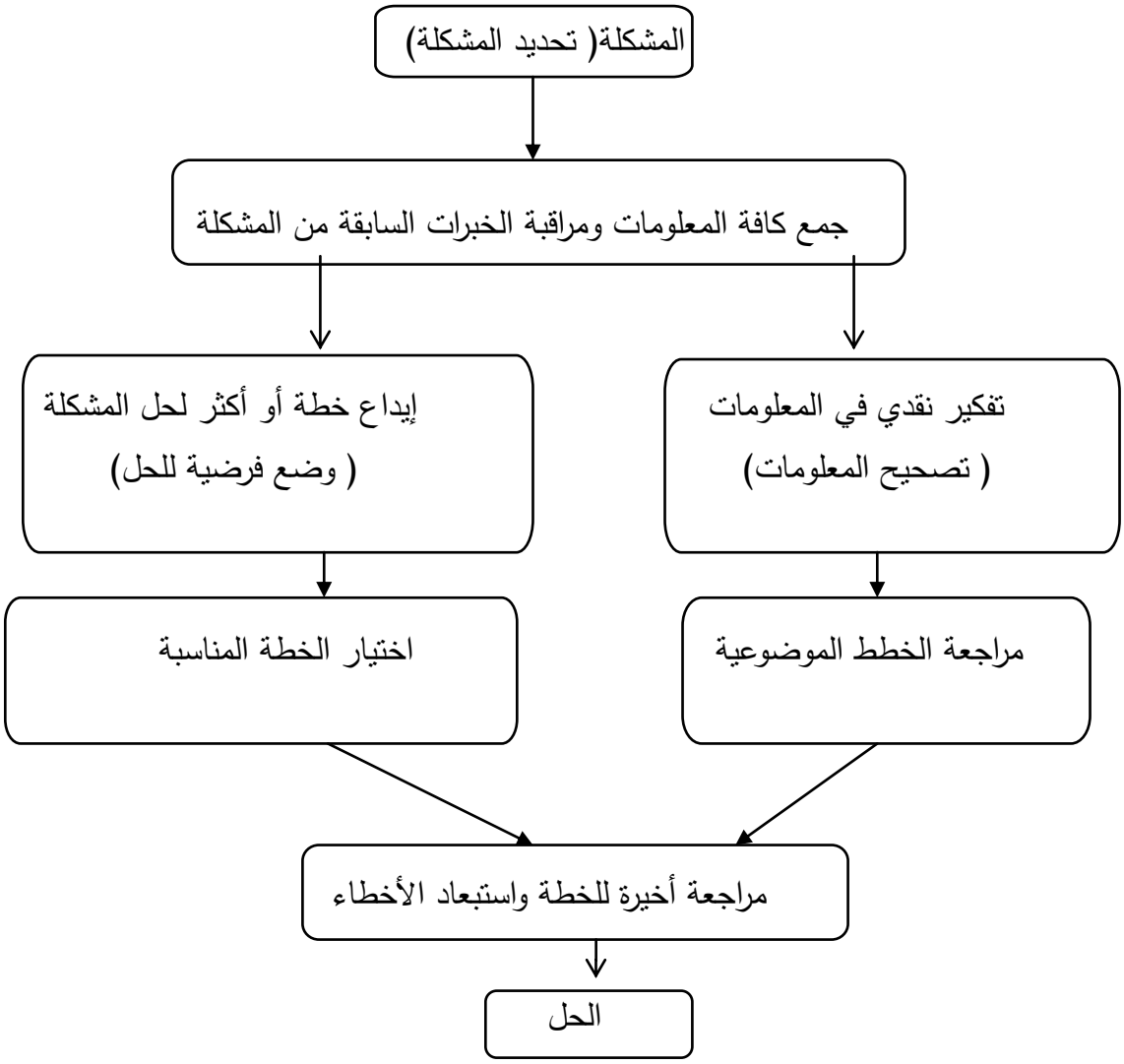
وإضافة إلى العرض السابق لمراحل حل المشكلة، هناك تقديم آخر لخطوات حل المشكلة قدمه عبد المعطي سويد في المخطط الموالي:[3]

---

[1] ينظر: محمد حميد المسعود، وآخرون، بروتوكولات تنويع التدريس في استراتيجيات وطرائق التدريس(ميثاق قيمي)، دار المنهجية للنشر والتوزيع، ط1، 2015، ص 137،138.

[2] ينظر: المرجع في تعليم التفكير، ص685.

[3] سويد عبد المعطي، مهارات التفكير ومواجهة الحياة، الإمارات المتحدة العربية، دار الكتاب، دط، 2003،ص 98.



د- **مبررات استخدام استراتيجية حل المشكلات في التعليم:** لكل استراتيجية من الاستراتيجيات مبررات تدفع بالمتعلم أو الأستاذ على حد سواء لاختيارها واتباع خطواتها للتوصل للحل الأنسب للمشكلة المطروحة، والاعتماد على استراتيجية حل المشكلات له مبرراته عند كل من المتعلم، والأستاذ، وذلك تماشيا مع التطورات التي شهدها التعليم، ومن هذه المبررات:[1]

- تغير دور المعلم: فهو لم يعد ذلك الملقن الذي ينقل المعلومات إلى المتعلم بل أصبح في ظل التربية الحديثة موجه ومرشد يهيئ للمتعلمين الفرصة للبحث والعمل.
- تنمى لدى المتعلمين القدرة على البحث وتقصي الحقائق.
- تعالج هذه الاستراتيجية المشكلات الحياتية التي تحاكي عقل المتعلم، وتحفز عنده الدافعية للتعلم.
- تنمي لدى المتعلم القدرة على التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، واكتشاف مصادر المعرفة المختلفة، وتحمل المسؤولية في حل المشكلات بأنفسهم.

[1] ينظر : التفكير المفاهيم والأنماط، ص151،152.

د- **استراتيجية حل المشكلات من منظور معرفي:** قدم المعرفيون تعريفا لحل المشكلة بأنها" ذلك النشاط الذهني المعرفي الذي يتم فيه تنظيم التمثيل المعرفي للخبرات السابقة، ومكونات المشكلة ما، وذلك بغية تحقيق الهدف"[1] وعليه فإنّ المعرفيون قدموا استراتيجية حل المشكلات على أنّها ذلك النشاط العقلي الذي يستطيع من خلاله المتعلم أن ينظم، ويرتب معارفه السابقة، وخبراته مع مكونات المشكلة، وذلك من أجل الوصول إلى الحل الأنسب للمشكلة موضوع الدراسة، وقد أردف المعرفيون في توضيحهم أنّ النشاط الذهني الذي يقوم به المتعلم أثناء عمله على حل المشكلة يكون" وفق استراتيجية الاستبصار* التي تتم فيها محاولة صياغة مبدأ، أو اكتشاف نظام علاقات يؤدي إلى حل المشكلة"[2]

فاستراتيجية حل المشكلات وفق هذا التصور هي تلك العملية الذهنية التي تتضمن عملية الاستبصار، والآليات الذهنية، وكذا الحسية تشترك جميعها كنشاط ذهني هادف يتوصل من خلاله المتعلم إلى حل المشكلة التي تشغله، وتختلف العمليات الذهنية التي يقوم بها المتعلم من أجل الوصول إلى حل المشكلة فتكون وفق مستويين أحدهما بسيط، والثاني معقد. أما المستوى البسيط فيكون عندما يقوم المتعلم باستخدام معطيات مادية ظاهرة قابلة للاختبار متمكن من معانيها، هنا يتمكن من إدراك العلاقات بين مكوناتها، والمفاهيم التي تضمها. أما المستوى المعقد ففي هذه الحالة يتطلب الأمر من المتعلم أن يقوم بعمليات ذهنية تحتاج إلى مستوى من الخبرات السابقة، والمعارف إضافة إلى حاجته إلى زمن أطول لمعالجة المشكلة، ومثل هذه المشكلات المعقدة تحتاج من المتعلم صياغة فرضيات ثم العمل على التأكد من صحتها، وكثيرا ما ترتبط هذه المشكلات بأعمار المتعلمين، وخبراتهم، وكذا نسبة ذكائهم.[3]

ذ- **أهمية استراتيجية حل المشكلات في التعلم:** أدلى كل مفكر بدلوه في مجال التبرير للأخذ باستراتيجية حل المشكلات، فكان بذلك إبراز دورها، وفاعليتها في المجال التربوي كاستراتيجية تأخذ بيد المتعلم إلى تعلم فعال، ونشط، ويعود عليه، وعلى المعلم بالفائدة ،ومن أبرز النقاط التي أوضحها المفكرين كنقاط قوة، وأهمية لاستراتيجية حل المشكلات نذكر ما يلي:[4]

---

[1] النظرية المعرفية في التعلم، ص129.

* الاستبصار حسب أوزوبل هو نقل بسيط لمبدأ سابق متعلم إلى موقف جديد مشابه له، ويكون الاستبصار نشاطا ذهنيا مفاجئا يصل إليه المتعلم عند إدراكه للموقف الكلي وفق خط متسق مع اتجاه حل المشكلة التي ينشغل المتعلم في حلها وتسمى حالة الاستبصار حالة الانحراف مما يعني التغير في نمط النشاط الذهني السائد عند المتعلم إلى إدراك مفاجئ وجديد وهو الوصول على حل المشكلة.

[2] نفسه، ص 129.

[3] ينظر: نفسه، ص 130.

[4] ينظر: دنيا خالد أحمد الفلمباني، فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلات لدى منخفضي التحصيل من تلاميذ الصف الأول الاعدادي، رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير في التربية، قسم علم النفس التربوي، جامعة القاهرة، 2011، ص56،57.

- يذكر فريدريك هـ.بل(1994) أنّ استراتيجية حل المشكلات تساعد في تحسين قدرات المتعلمين التحليلية، وتعلم الحقائق، والمهارات، والمفاهيم، والمبادئ، كما تساعد على تحسين دافعية التلاميذ مما يجعل المادة أكثر إثارة، ومتعة.

- أما سكينر فيجمل أهمية استراتيجية حل المشكلات في كونها تزيد من قدرة الطلاب على التحليل، والنقد، والتقييم، والمرونة في التفكير، ومحاولة الوصول إلى الحل بأقصر الطرق.

- التمكن من استراتيجية حل المشكلات، واتقانها يضمن للمتعلم القدرة على اتخاذ القرارات الصائبة في أبحاثهم التعليمية، وفي حياتهم.

إضافة إلى هذه النقاط التي ذكرت في أهمية استراتيجية حل المشكلات يمكن إضافة ما يلي

- تساعد استراتيجية حل المشكلات المتعلمين على تحسين قدراتهم التحليلية، والتفسيرية لاستخدامها في وضعيات مختلفة، كما تأخذ بأيديهم إلى التركيز على المشكلة، وبالتالي فهمها بصورة أعمق مما يساهم في احتفاظهم بالمعلومات المتوصل إليها لمدة أطول.

- تمكن المتعلمين من ربط خبراتهم الحياتية بالمدرسية.

تستهدف استراتيجية حل المشكلات إثارة انتباه المتعلمين إلى المشكلة المطروحة بغية الوصول إلى الحل الأنسب لها.

الفصل الثالث:

تعلم البلاغة (الاستعارة العرفنيّة نموذجا)

أولا: مفهوم التعلم.

ثانيا: مفهوم البلاغة.

ثالثا: البلاغة العرفنيّة.

رابعا: الاستعارة العرفنيّة/التصورية.

خامسا: دور الاستعارة في تنمية اللغة.

سادسا: أساليب التعلم العرفنيّة.

يعد هذا الفصل حقلا يتلاقح فيه الجانب النظري، والجانب التربوي البيداغوجي بشكل واضح؛ حيث قسم الفصل على الشكل التالي: في جزئه الأول يتضمن شرح مبسط للبلاغة العرفنيّة، وأنواع الاستعارة العرفنيّة، ودورها في تنمية لغة المتعلم، وكذا تضمنت هذه الفقرة من البحث حديث عن أساليب التعلم العرفنيّة، وفي الأخير الدراسة الإحصائية لفاعلية كل من الاستراتيجيات النشطة التي سبق الحديث عنها في الفصل السابق(الفصل الثاني) بعد إجراء الاختبارين القبلي، والبعدي على عينة من المتعلمين.

في محاولة لتتبع مسار المتعلم في المرحلة الثانوية تسلط هذه الدراسة الضوء على تعليمية البلاغة كونها مادة حيوية، وتصاحب المتعلم في مشواره التعلمي منذ ولوجه السنة الأولى ثانوي إلى ما بعد المرحلة الثانوية مع العلم أنّه قد تعرف على عديد الجوانب منها في المراحل التعليمية السابقة، والمتعلم دائم الحاجة إلى البلاغة سواء من ناحية توظيفها لفهم النصوص الأدبية وتذوق مختلف فنون الأدب، أو من أجل توظيفها للإنتاج الأدبي. ولأنّ البلاغة عرفت العديد من التطورات نتيجة ما توصلت إليه أبحاث الدراسات اللغوية/اللسانية كان لزاما لذلك إعادة النظر في طرق تدريسها وتقديمها للمتعلم، فقد بينت الدراسات السابقة أنّ تدريس البلاغة نمطي، وتقليدي يحتاج إلى دراسات معمقة تعطي للبلاغة مكانتها الحق/ وتأخذ بيد المتعلم لفهمها، واستيعابها، وتوظيفها بما يخدم تعلماته. وفيما يلي عرض لأهم المصطلحات الواردة في هذا الفصل

أولا: مفهوم التعلم: لغة: هو مصدر تعلم، وتعلم الشيء اكتسبه بالمعرفة، جاء في لسان العرب:" علمت الشيء أعلمه علما: عرفته"[1]

أما **اصطلاحا** فقد لقي موضوع التعلم دراسات كثيرة، خاصة في السنوات الأخيرة؛ حيث بدأ الاهتمام بعملية التعليم، والتعلم يتزايد مع جملة التغيرات التي شهدتها، وتشهدها كل دول العالم، فكان أن ازدادت إسهامات المفكرين، والباحثين في هذا المجال، وقد عرف التعلم على أنّه" تغير دائم في سلوك الإنسان واكتساب مستمر لخبرات، ومهارات جديدة تؤدي بالضرورة إلى إدراك جديد، ومعرفة عميقة للمحيط الطبيعي والاجتماعي الذي يعيش فيه الإنسان"[2] كما عرف التعلم على أنّه" عملية تكيف نماذج استجابات سابقة مع متغيرات بيئية جديدة ويشتمل على تعديل سلوك الفرد وإعادة تنظيمه، ويتضمن كل ما يكسبه الفرد من معارف، وأفكار واتجاهات، وعواطف، وميول، وقدرات، وعادات، ومهارات متنوعة."[3] إذا كان التعلم يعني ذلك التغير في الاستجابات الحاصلة عند المتعلم من خلال سلسلة المراحل التي يمر بها سواء من ناحية النمو العقلي أو النمو المعرفي، والذي يمكن المتعلم من إعادة تنظيم، وترتيب تعلماته

[1] ابن منظور، لسان العرب، تح: عامر أحمد حيدر،ج1، دار الكتب العلمية، لبنان،ط1، 2003، ص 418.

[2] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، دط، 1993، ص 45،46.

[3] كامل عبد السلام الطروانة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، 2013،ص 19.

ومعارفه حسب احتياجاته، وما تتطلبه المشكلات التعلمية التي يتعرض لها. وللعرفنيين تصور آخر لمفهوم التعلم فحسب وجهة نظرهم فإنّ التعلم، وكما يحدده ر.ب.كورمان 1991 R.B.Kozman" أنّه عملية نشيطة وبناءة يستعمل خلالها المتعلم بصفة إستراتيجية الموارد العرفنيّة الجاهزة بحيث يولّد منها معارف جديدة باستخراج المعلومات من المحيط، وإدماجها في بنية معلوماتية متواجدة في الذاكرة"[1]

ويعرف **التعلم المعرفي(=العرفني)** على أنّه" عملية يتفاعل فيها المتعلم مع ما يواجه من خبرة أو موقف منظم أو غير منظم، وينمو المتعلم ويتصور في تفاعله ما يبذله من عمليات ذهنية معرفية كالتنظيم، والإدخال والإدماج والتخزين، ويتفاعل معها ويطور خبرات ذاتية خاصة به تظهر في أسلوب تعلمه وتفكيره"[2] هذه العمليات التي يقوم بها المتعلم من إدخال، وتنظيم، وإدماج، وتخزين، للمعلومات كلها تتفاعل مع معارفه السابقة ليتحصل على تعلمات جديدة، فالتعلم بطريقة أو بأخرى هو ما لدى المتعلم من معرفة سابقة؛ أي بنيته المعرفية، وهذا ما يدعونا كأساتذة إلى الاعتماد عليها، وأن يتم بناء التعلمات الجديدة، وتدريسها بصفة عامة انطلقا مما يمتلكه المتعلم من خبرات، وتعلمات سابقة.

نموذج التعلم العرفني يمكن إرجاعه إلى أبحاث البيداغوجيين أمثال بياجي، ومونتصوري Montessori، وفريني Freinet وغيرهم فقد أعادوا النظر في الطرق البيداغوجية التقليدية مثل الطريقة التلقينية(نموذج التبليغ) ودعوا إلى الإشراك النشط للمتعلم، كما انبثق النموذج العرفنيّ من المقاربات البيداغوجية، والمقاربات النفس اجتماعية التي نظّر لها أمثال مازلو Maslow Abraham وروجاوز Garl Rogers، والاتجاه العرفنيّ يصف المعرفة بأنّها عملية، ومنتجا يعطي الأولوية إلى استعمال الملكات الذهنية، والمعارف، والتعلمات التي تم اكتسابها بواسطة الإستراتيجيات؛ حيث تمثل المعارف في مفهومها الواسع.

والتعلم العرفنيّ يقوم على جملة من المرتكزات تكون أولا بالبناء المتدرج للمعارف، ثانيا بربط المعارف السابقة بالمعلومات الجديدة. ثالثا: بتنظيم المعارف والانطلاق من المهام الشاملة. على أن يكون المتعلم:(نشيطا، بناء، وله دافعية يحددها جزئيا تصوره لقيمة المهمة التي ينجزها، وقدرته على ضبط نجاحه فيها، ويتعلم عن طريق الاكتشاف والخبرة الشخصية) أما الأستاذ فيشترط فيه(أن يكثف من تدخلاته، أن يكون مدربا، وأن يقوم بدور الوسيط بين المعارف والمتعلم).[3]

---

[1] عبد الرزاق عمار، العرفانية وبناء المعرفة، دار سحر للنشر مركز النشر الجامعي، تونس، دط،2010، ص 151.

[2] عبد الرحمن بن بريكة، العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الانجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة(في مدينة الجزائر)، أطروحة دكتوراه دولة في علوم التربية، جامعة بوزريعة، 2007، ص 38.

[3] ينظر: عبد الرزاق عمار، التعليم والتعلم في الجامعة، مركز النشر الجامعي، تونس، دط، 2017، ص 120،119.

وكثيرا ما يرتبط المنظور العرفنيّ للتعلم بالتجربة، والمعارف الشخصية التي يمتلكها المتعلم، وهذا ما أكدت عليه أبحاث النظرية البنائية؛ حيث قدمت متضمنات تعليمية هامة، ووضحت بعض النقاط المهمة في عملية التعلم حتى إنّ أحد روادها وهو أرنست فون غللازرفالد Ernst.von.Glasersfeld1995 أقرّ أنّ التعلم يقوم على مبدأين" أولا: التعلم ظاهرة نشيطة، يبني خلالها المتعلم معارفه بصفة نشيطة على أساس معارفه الشخصية السابقة، وهي غير متلقاة بصفة غير نشيطة أو منقولة من الخارج. ثانيا: إنّ ما هو في متناولنا هو عالم تجربتنا، وهكذا فإنّ معارفنا المبنية ينظر إليها على أنّها ملائمة لأنّها تتلاءم مع تجاربنا المعيشة، لا لأنّها كونية مطلقة، وممثلة لعالم يتجاوز تجاربنا."[1]

ودائما حسب النظرية البنائية فإنّ المفاهيم اللغوية تتطور عند المتعلم وفق رؤيته الخاصة للعالم الخارجي؛ حيث يُكوّن صورة توفيقية؛ أي أنّها وبطريقة ما تتجمع هذه الصور(الأدلة / المفاهيم) في مزيج واحد يعيها المتعلم ويتمثل من خلالها المعنى، ومنه فالمفاهيم اللغوية لاتظهر عنده فجأة فهي تنمو وتتطور تدريجيا عبر مراحل هي:[2]

1. **مرحلة الأكوام:** يكدس المتعلم الأدلة مع بعضها البعض، ويركز بشكل أساسي على الأشياء الواقعية في مجال بصره، فكل عمل استكشافي يشغل ذهن المتعلم، فهو يتضمن شكلا من أشكال التصنيف(صوتي، صرفي، معجمي، دلالي) وللارتباطات الأولية أهمية بالغة في نفسه، فهي تتراكم لتكون قاعدة من خبرات المفاهيم اللغوية المكتسبة، وتستمر هذه الأخيرة عن طريق التداعي الحر، لتكون أرضية صلبة ومادة خام لبناء المفاهيم اللغوية الجديدة.
2. **العقد الترابطية:** يقوم المتعلم بتصنيف المفاهيم اللغوية حسب النشاط المدروس(الفاعل، الحال، تواصل لفظي/كتابي) ومن ثم يعمل على إيجاد العلاقات كـ: أوجه التشابه، والتقارب(الجزئي/ الكلي) غير أنّ عمليات التصنيف هذه لا تتغير دائما.
3. **مرحلة تكوين المجاميع:** يبدأ المتعلم مع كل مرحلة عمرية في تكوين المجموعات المتقابلة أو المتكاملة، ثم يضع الأشياء معا على أساس وجود شبه بينها، أو إنتمائها للفئة نفسها(الصفات، الحال، البدل...) أو تؤدي الوظيفة نفسها.

[1] التعليم والتعلم في الجامعة ، ص 133.

[2] صالح غيلوس، النظرية البنائية الاجتماعية الثقافية(فيحوتسكي) في مناهج لتعليم اللغة(الجيل الثاني)، جسور المعرفة، العدد 12، المجلد 03، ديسمبر 2017، ص 122.

4. **مرحلة العقد المتسلسلة:** يصنف المفاهيم اللغوية على أساس صفة معينة ثم يشرد ذهنه إلى صفة أخرى، وهذا في حد ذاته يعد تطورا هاما، ويعني أنّ المتعلم بدأ يدرك أنّ للشيء الواحد عددا من الصفات، وكل منها يصلح أساسا للتصنيف.

5. **مرحلة العقد الانتشارية:** يحدث فيها صقل قابلية تعلم اللغة، وتزداد مرونة الممارسة الأدائية، وفيها يلاحظ إبداع المتعلم فذهنه غير محدود بمعايير الكبار أثناء التصنيف، وهنا ينبغي على الأستاذ أن يشجع الاستجابات اللغوية.

6. **مرحلة أشباه المفاهيم:** سرعان ما ينتقل المتعلم من العقد الانتشارية إلى أشباه المفاهيم اللغوية، فهو يقوم بتكوين تجميعات هذه المفاهيم، فحين يجمع الأسماء أو الأفعال المطلوبة، يدرك العلاقة بينها، بالرغم من عدم قدرته على تحديد القاعدة التي اعتمدها.

والتعلم حسب المقاربة العرفنيّة هو عملية معالجة المعلومات، وما يساعد المتعلم على هذه المعالجة هي قدراته الذهنية إضافة إلى توظيفه لمجموعة من الاستراتيجيات؛ حيث تسهل عليه مهمة التعلم، والمعالجة الجيدة للمعلومات، ودمجها وترتيبها، والربط فيما بينها ثم في الأخير يكون تخزينها في الذاكرة. وحتى يتمكن المتعلم من تحليل، ومعالجة المعلومات لابدّ له من توظيف العمليات العرفنيّة؛ حيث قد تمت الإشارة إلا أنّ التعلم يقوم على العمليات الذهنيّة العرفنيّة الخاصة بالمتعلم ذاته، وتتمثل هذه العمليات العرفنيّة في:[1]

1. التلقي والترميز: يعطي الترميز دلالة للمثير، ويمكّن من الفهم، والاحتفاظ بالمعلومة، وتوظف في الترميز آليا الانتباه، وفك الرموز، وتأطير المعلومة، وتأويلها، وكل ما يسمح بفهمها، وموقعتها.
2. عمليات التغيير: تخضع المعلومة بعد ترميزها إلى عدة تغييرات عن طريق التمييز، والمقارنة، والتبويب، والتصنيف، وربط العلاقات، والاستباق، ويطابق هذا الصنف من العمليات القدرة على التحليل.
3. عمليات التذكر: تحيل العمليتان السابقتان على تذكر المعارف السابقة، ويميز الباحثون بين الذاكرة الطويلة المدى، وبين الذاكرة القصيرة المدى أو ذاكرة العمل، التي تسمح بانتقاء المعلومات واستعادتها.
4. عمليات الاستنتاج: تغطي هذه العمليات فكرة الاستدلال الشاملة، ولا يخلو الفهم، وتذكر بيانات الكلام منها.

[1] العرفانية وبناء المعرفة، ص 175.

5. عمليات الانتاج: تتطابق عمليات الانتاج مع عمليات الإنتاج المبدع، وخلق المعارف، واكتشاف الحلول إنها التفكير الخلاق.

ثانيا: مفهوم البلاغة: تعرف البلاغة **لغة:** البلاغة في اللغة تعني الوصول والانتهاء، يقال بلغ الشيء يبلغ بلوغا وبلاغا وصل وانتهى ومنه قول أبي قيس بن الأسلت السلمي:

قالت ولم تقصد لقيل الخنا مهلا فقد أبلغت أسماعي.

ويقال رجل بليغ وبَلَغَ وبلغ حسن الكلام فصيحه، يبلغ بعبارة لسانه كنه ما في قلبه.[1]

أما **اصطلاحا** فقد تعددت التعاريف عند علماء العرب فكان أن عرّفها عمرو بن عبيد(144ه) بقوله:" تخير اللفظ في حسن الإفهام"[2] وأغلب التعاريف التي عرضت للبلاغة تشترك في كون هذه الأخيرة هي اختيار اللفظ الأنسب، والأحسن للتعبير عن الأفكار، والتصورات، وبالتالي إيصال المعنى في أحسن صورة للمتلقي.

إنّ ما نروم دراسته في هذا البحث هو البلاغة في صورتها التعليمية، وكيفية تقديمها لمتعلمي المرحلة الثانوية في المدرسة الجزائرية، وذلك من خلال ما تشهده المدارس الثانوية، وما تكشف عنه المناهج التعليمية، وما تم إدراجه من مواضيع البلاغة في كتب المتعلمين، يتضح أنّ نشاط البلاغة العربية ضروري للناشئة في مرحلة التعليم الثانوي؛ لأنّها تجمع في طبيعتها بين جانبين لا غنا لأحدهما عن الآخر وهما جانبا العلم والفن، وهما مهمان لتنمية شخصية المتعلم المبتدئ عن طريق تضمين البلاغة الجوانب التربوية، المعرفية والوجدانية، والمهارية، فهي تحقق بعضا من وظائف اللغة العربية وتكشف لمتعلميها عن دقائق اللغة، وأسرارها، وتنمي لديهم مهارات التذوق والنقد، والقدرة على المفاضلة مما يجعلها قادرة على الإقناع والتأثير، فالبلاغة العربية ليست علما من العلوم يراد بها زيادة معلومات جديدة للمتعلمين، وليست مادة دراسية يعتمد في تدريسها على التصورات المنطقية، ولكنها في الأصل فن أدبي له قواعده وتطبيقاته.

إنّ من يطلع على منهاج السنة الأولى ثانوي جذع مشترك، وفي ثنايا صفحاته يجد أنّ مُعِدّي المنهاج قد وضحوا المقاربة بالكفاءات، وما هي طرائق التدريس أو استراتيجيات التدريس التي تتوافق، وهذه المقاربة، وأسهبوا الحديث عن طريقة حل المشكلات، وبيداغوجيا المشروع، كما وضحوا طبيعة كل نشاط من أنشطة اللغة العربية التي تقدم لمتعلمي السنة الأولى ثانوي، والهدف من كل نشاط فكان أن تم شرح النص الأدبي، النص التواصلي، نشاط التعبير الشفوي، والتعبير الكتابي، والمطالعة، وقواعد النحو، والبلاغة، ونشاط العروض، والنقد الأدبي، وصولا إلى إحكام موارد المتعلم وضبطها(الأعمال التطبيقية) وما يلفت الانتباه في موضوع البلاغة على اعتباره موضوعا لهذا البحث كون معد المنهاج قد نجح في

---

[1] بلخير أرفيس، البلاغة العربية بحث في الأصول والامتدادات، دار البدر الساطع للطباعة والنشر، الجزائر، ط1، 2016،ص 1، نقلا عن:ابن منظور، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة، مصر، مادة" بلغ" ج1 ص 346.

[2] نفسه، ص2.

توضيح أنّ البلاغة لا يمكن أن تأتي ثمارها ويستفيد منها المتعلم بعيدا عن النصوص الأدبية، وأنّه لا فائدة ترجى من تدريس البلاغة بالأسلوب المعتاد، وتقديم الدرس البلاغي كحصة قواعد جافة، إضافة إلى أنّه لا فائدة من الطريقة الحالية التي" تفصل درس البلاغة عن دروس الأدب، وتعالجها في حصص مستقلة بأسلوب يغلب عليه الطابع النظري، زيادة على ما في هذا الفصل من خطأ تربوي، فإنّه يشعر المتعلم بأنّ درس البلاغة شيء متكلف، فيقف منه موقف الحيرة والشك في قيمته الأدبية"[1] ويردف المنهاج قائلا: أنّ الواجب ألا يكون للبلاغة درسا خاصا تشرح فيه قواعدها، وإنّما يجب أن تعلم في حصص الأدب، ومن خلال نصوص ليتبين التلاميذ منزلتها الرفيعة من الدراسات الأدبية ليسهل على المدرس أن يتجه بها دائما اتجاها ذوقيا خالصا.

مع هذه التوجيهات والانتقادات التي عرضت في المنهاج ماذا سيكون رأي الأستاذ، والذي بعد الاطلاع على المنهاج يفهم أنّه من الأفضل، والأنجع أن يقدم درس البلاغة ضمن النصوص الأدبية، وبالتالي يضمن تحقيق الأهداف المنوطة من درس البلاغة كما ذكرها المنهاج، ومن جهة أخرى ما هو رأي المتعلم، والذي ينفق وقتا وجهدا من أجل أن يعرف أنّ هذه استعارة، وهذه كناية، وهذا مجاز مرسل أو استفهام خرج عن معناه الأصلي إلى معنى آخر، وبالتالي لم يصل من درس البلاغة إلى غايته في أن يكوّن لديه ذوق أدبي أو أن يتخذ من هذه الصورة البيانية، وسيلة لبيان قيمة النصوص الأدبية.

ما يمكن التصريح به هو أنّ البلاغة قد تمت وراثتها هكذا بشكلها القديم، وتم تداولها كما هي بدون أي تعديل يذكر، حتى وإن ظهر بعض التعديل عليها مع جملة الإصلاحات التربوية التي شهدتها المنظومة التربوية الجزائرية، أما الجوهر فقد بقي هو ذاته؛ أي أنّه يتم التعامل مع مادة البلاغة تعامل القواعد النحوية قواعد جافة يتم حفظها من طرف المتعلم فقط، وكأنّ الشغل الشاغل من درس البلاغة هو تقديم المصطلح، وتعريفه، وأمثلة توضيحية عنه، بعيدة كل البعد عن تجارب المتعلم اليومية، من عواطف، وأخيلة، وأفكار، وكأنّ البلاغة بكل فروعها(المعاني، البديع، البيان) حكرا على الشعراء، والأدباء، ولا تتأتى لغيرهم من الناس.

وللدرس البلاغي في مرحلة التعليم الثانوي جملة من الأهداف حددها المنهاج فيما يلي:[2]

- تبصير المتعلمين بالأسس والأصول التي تقوم عليها بلاغة الكلام وجودة الأسلوب من حيث الجمال والقوة والوضوح وروعة التصوير ودقة التفكير.
- تربية الإحساس بقيمة اللفظ وأهميته في تأدية المعنى المناسب.
- السمو بالإحساس والوجدان من خلال الوقوف على ما في الأساليب من روائع الكلام.
- تنمية الذوق الأدبي للمتعلمين وإرهاف أحاسيسهم، وتمكينهم من فهم الأدب فهما دقيقا ومن معرفة سماته ومزاياه.

[1] وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، 2006، ص22.

[2] نفسه، ص 22.

- إدراك قيمة الأثر الأدبي في النفوس باكتشاف ضروب المهارة الفنية للأدباء وما يصوره أدبهم من حالات نفسية، وانفعالات.
- تمكين المتعلمين من المفاضلة بين الأدباء ومن الموازنة بين الآثار الأدبية بعد التوضيح لهم أنّ الفكرة يمكن أن تؤدى بأساليب مختلفة، وأنّ اللاحق يمكن أن يأخذ عن السابق، فيسمو عليه أو يدانيه.

وهذه النقطة الأخيرة من أهداف تدريس البلاغة تقرّ بأنّ للمتعلم الحرية الابداعية متى ما امتلك مخزون لغوي ثري، وتجارب متنوعة لتُتاح له فرصة التعبير عن الفكرة الواحدة بأساليب مختلفة، حتى إنّه في كثير من المواقف التعليمية يطلب من المتعلم التعبير عن معنى واحد بصور مختلفة، ليتخير منها صورة يراها أجمل في نظره، وأبلغ في تقديره، وهذا تدريب عملي حسن إذا كان المتعلم يملك زمام لغته ويستطيع التصرف فيها. هذا إضافة إلى إمكانية محاكاة المتعلم لصيغ، وتراكيب من سبقه لإنتاج صور بلاغية استعارية.

يمكن استغلال الاستعارة في تعليم اللغة، وزيادة الثروة اللغوية للمتعلم، وكذا إكسابه لغة جمالية تساعده على إنتاج نصوص على مستوى جيد من الإبداعية، وهذا ما تسعى الدراسات الأخيرة للخوض فيه مع ظهور المقاربة العرفنيّة، ونتائج أبحاث علم التربية البنائي؛ حيث غيرت النظرية العرفنيّة، وبالموازاة مع أبحاث علم النفس العرفنيّ، طريقة معالجة، ودراسة اللغة، وما ساهم في فهم الاستعارة، وآلياتها، وكيفية إنتاجها فهو راجع أيضا إلى التطور الذي عرفه الدرس البلاغي في رحاب اللسانيات العرفنيّة، والتداولية.

ولأنّ ما يهمنا من الدرس البلاغي في هذا البحث هو الاستعارة لما لها من دور في إكساب المتعلم اللغة؛ حيث بين جان بياجي" أنّ اكتساب الطفل للغة ينطلق من سلسلة عمليات استعارية تفرضها عليه معرفته المحدودة لأنّ إدراكه للموجودات بشكل تدريجي بنائي يدفعه إلى بناء علاقات بين الأسماء الحاصلة في رصيده اللغوي، والمسميات الجديدة فينتج بذلك استعارات مختلفة"[1]

ثالثا: البلاغة العرفنية.

منذ ظهورها حظيت اللسانيات العرفنية باهتمام جملة من الباحثين الذين عملوا على الجانب النظري منها، وكذا التطبيقي، وأكثر مجالات اهتماماتها كان البحث في الجانب الذهني للغة، والعرفنيّ فكان أن ظهرت دراسات على غرار الشعرية العرفنيّة، الأسلوبية العرفنيّة، وكذا البلاغة العرفنيّة، وهي موضوع البحث والنقاش؛ حيث يعد الباحثان جورج لايكوف، ومارك جونسن من أوائل الباحثين في مجال الاستعارة والكناية. ولأنّ البلاغة العرفنيّة ظهرت ضمن أبحاث اللسانيات العرفنيّة محاولة بذلك تطبيق مبادئها على

[1] صالح بن الهادي رمضان، النظرية الإدراكية وأثرها في الدرس البلاغي الاستعارة أنموذجا، ندوة الدراسات البلاغية الواقع والمأمول، جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية، ص 817، بالرجوع إلى https://search.mandumah.com/record/920775

النص/الخطاب، خاصة تعرضها للاستعارة العرفنيّة على اعتبارها بنية ذهنيّة لا يستغني عنها التفكير الإنساني[1] لأنّها نمط من أنماط التفكير.

والبحث في مجال الاستعارة العرفنيّة، وامتداداتها قاد الباحثين إلى اعتبار أنّ" إيفانز ريتشاردز يعد أبا للبلاغة الجديدة التي جعلت مركزها الإبستيمولوجي كيفية اكتشاف المعرفة وفهمها"[2] حيث ربط ريتشاردز بين الاستعارة، وعمل العقل، وتجاوز بذلك النظرة القاصرة التي كانت تعرف بها الاستعارة عند أرسطو، وفي هذا السياق فإنّ لريتشاردز السبق في نقل الظاهرة البلاغية من كونها أداة للحجاج، والإقناع إلى كونها ترتبط بمسائل الفهم، والإفهام، ولأنّه يرى أنّ اللغة هي وسيلة فهم الفكر، وأنّ الكلمات واستعمالاتها هي الطريق إلى المعاني، والأغراض، فإنّ على النظرية البلاغية أن تكتشف الوسائل التي يمكن بها علاج المعوقات التي تكتنف استعمال اللغة، والتي تحول دون تحقيق الاتصال الناجع[3] وعليه فإنّ ما لفت ونبه إليه هو كون المعنى لا يكمن في الكلمات ذاتها، وإنما هو في عقول مستخدمي اللغة، كما يرى بأنّ العقل هو من يقوم بعملية إيجاد الروابط لتحقيق المعنى، ويضيف أيضا" أنّ الكلمات هي نقاط الالتقاء التي يجتمع فيها مناطق من التجربة لا يمكن أن ترتبط في الحس أو الحدس إنّها المناسبة، والوسيلة لهذا النمو هو محاولة العقل التي لا تنتهي لكي ينظم نفسه، وهذا هو السبب في أنّ لدينا لغة"[4]

ولأنّ ريتشاردز قد ربط بين الاستعارة، والعقل فإنّه يكون بذلك قد سبق زمن اللسانيات العرفنيّة، وقدم ومضات قد ساعدت في النقلة النوعية التي عرفتها الاستعارة العرفنيّة/الذهنيّة ضمن المقاربة العرفنيّة في الستينيات من هذا القرن. وهنا يمكن الإشارة أيضا إلى روبرت سكوت الذي رأى أنّ المعرفة لا ترتبط بالاستعارة فقط بل إنّ البلاغة أيضا" تقوم بخلق المعرفة وليس مجرد نقلها، أو إعطائها قوة التأثير"[5]

رابعا: الاستعارة العرفنية/ التصورية.

وكما جاء في مقدمة كتاب" الاستعارات التي نحيا بها" فإنّ جزء هاما من تجاربنا وسلوكاتنا وانفعالاتنا استعارية من حيث طبيعتها، وعليه فإنّ النسق التصوري هو الآخر يكون مبنيا جزئيا بواسطة الاستعارة، وبهذا لن تكون الاستعارات تعابير مشتقة من حقائق أصلية، بل تكون هي نفسها عبارة عن حقائق بصدد الفكر، والنسق التصور البشري.[6] مما سبق يتأكد أنّ الاستعارة لم تعد ذلك الزخرف اللفظي

---

[1] ينظر: إبراهيم بن منصور التركي، دراسات في البلاغة الإدراكية، مكتبة الملك فهد الوطنية، ط1، 2019، ص 10.

[2] الإدراكيات أبعاد ابستيمولوجية وجهات تطبيقية، ص 146.

[3] نفسه، ص 147.

[4] نفسه، ص 148.

[5] نفسه، ص 150.

[6] الاستعارات التي نحيا بها، ص 12.

بل أصبحت مع اللسانيات العرفنيّة تعبر عن حقائق تصورية نتعامل بها مع محيطنا، وتجاربنا المعاشة، بطريقة أو بأخرى يحكمها البعد التجريبي عند البشر.

إنّ من أهم الآليات التي يتعلم من خلالها الطفل لغته حسب المقاربة العرفنيّة آلية الاستعارة. وهذا ما أشار إليه جونسون في كتاب(الفلسفة في الجسد) فيما عرف بالاستعارة الأولية أين يكون الطفل غير قادر على التمييز بين التجربة الحسية، والذاتية عندما يصادفهما معا. مثلا تقترن التجربة الذاتية للعاطفة عند الطفل نمطيا بالتجربة الحسية للدفء، وخلال مرحلة الدمج تبنى بصورة آلية ترابطات بين المجالين(العاطفة/ الدفء) وخلال مرحلة التمايز يصير الأطفال قادرين على الفصل بين المجالين، ولكنّ الترابطات العابرة للمجالين تظل قائمة، وهذه الترابطات هي التي تمكن الطفل فيما بعد إلى إنتاج استعارات أخرى مثل: ابتسامة ساخنة، ابتسامة دافئة، مشكل كبير، صديق قريب.[1] وعليه فالاستعارة العرفنيّة" تنطلق من وضعية الجسد البشري، واشتغاله في محيطه، وهذا ما يعطي لنسقنا التصوري توجها فضائيا؛ حيث تنظم الفكر الذي يوجه موقفنا واعمالنا حتى نفهم من خلالها العالم الخارجي، الذي نمارس فيه تجاربنا بشكل اعتيادي، ويرى لايكوف أنّ الاستعارة ليس لها موقع في اللغة على الإطلاق؛ وإنّما موقعها في الكيفية التي نُمَفهِمُ بها مجالا ذهنيا ما وفقا لمجال آخر، فإنّنا نستخدم الاستعارة يوميا لإعطاء معنى لما نفعله بواسطة أذهاننا"[2]

تقوم الاستعارة على مبدأ أساسي عرفنيّ وهو أنّنا نتمثل مجالا ما على أساس مجال آخر بتوسط علاقات الإسقاط المفهوميّ، وعليه فإنّ الاستعارة ليست زخرفا بلاغيا فحسب بل هي آلية عرفنيّة يتمكن من خلالها المتعلم من أن يُبَنيِّن تجاربه اليومية بإسقاط مكونات المجال المصدر على المجال الهدف، وهذا ما ستعكسه لغته المستعملة. فالاستعارة" تتغلغل في عمق نشاطنا الفكري، وتتمظهر في أدنى ملابسات التفكير اليومي ذلك لأنّ نسقنا التصوري العادي الذي يسير تفكيرنا، وسلوكنا له طبيعة استعارية بالأساس"[3] وعليه يمكن اختصار الاستعارة العرفنيّة في كونها تقديم أو طرح فكرة، وتصور ما بناء على تصور أو فكرة سابقة معروفة عند المتكلم، وهي أيضا التفكير في شيء خيالي مثلا أو غير واقعي بواسطة مجال مستمد من التجربة المجسدنة .

1. **خصائص الاستعارة العرفنيّة:** تتميز الاستعارة بخصائص تتمثل في دقة العلاقات في الربط بين الخرائطي بين المصدر والهدف، ويطلق على هذه الخاصية الأولى مسمى(الوضوح) فكلما كانت تلك المحمولات متنوعة زادت كثافة حمولة الاستعارة، وثرائها في مجال المصدر نحو مجال الهدف، أما الخاصية الثانية فتسمى(الثراء) الذي يعمل، ويتكاثف بالموازاة مع الوضوح، فحين يرتفع الثراء ينخفض آليا الوضوح وتطغى سمة الغموض.[4]

---

[1] الفلسفة في الجسد، ص 90.

[2] صالح غيلوس، مباحث لسانيات عرفنية، البدر الساطع للطباعة والنشر، ط1، 2020، ص82.

[3] الشعرية العرفانية، ص 174.

[4] مباحث لسانيات عرفنية، ص 81.

2. أصناف الاستعارة العرفنيّة: استطاع الباحثان مارك جونسون، وجورج لايكوف في كتابهما الاستعارات التي نحيا بها أن يصنفا الاستعارة إلى ثلاثة أصناف هي: الاستعارة البنوية، الاتجاهية، الأنطولوجية. وهذه الاستعارات على حد تعبير الباحثين السابقين هي عبارة عن حقائق مثبتة في نسقنا التصوري، تجعلنا ندرك العالم من حولنا، ونمارس فيه تجاربنا بشكل استعاري.

1- الاستعارة البنيوية Structural Metaphor: إذا كان كل من لايكوف، وجونسون قد عرفا الاستعارة البنيوية على أنّها تَبنيُّن تصور ما استعاريا عن طريق تصور آخر، فإنّ ما يمكن قوله عن الاستعارة البنيوية هي استعارة" مجالها التصورات لا الألفاظ أو التراكيب، ولهذا فإنّ لايكوف يفصل في مقاربته بين التصورات الاستعارية، والعبارات الاستعارية. فالتصورات مجردة مجالها الذهن/الفكر، والعبارات مجالها الألفاظ، وهي وسيلة تواصل تتيح إظهار التصورات وفهمها وتبادلها"[1]

ومن أمثلة الاستعارة البنيوية ما يلي:[2]

- إنّ ألوان نشاط الفرد وأفكاره في كل مجتمع تنسج دائما على منوال الوراثة.
- هذه اللحظة هي نقطة الانكسار في منحى التطور التاريخي، وهي لحظة انقلاب القيم داخل حضارة معينة.
- إنّ التركيب الأساسي نفسه قد تحلل فتحللت معه الحياة الاجتماعية.

استطاع الكاتب مالك بن نبي في نص بعنوان(إنسان ما بعد الموحدين) أن يولد هذه العبارات الاستعارية السابقة الذكر وغيرها من خلال التصوّر الاستعاري لنشاط الفرد وأفكاره على أنّها(ألوان) وإذا ما تمعنا في هذه الاستعارة نلحظ أنّ تصور الكاتب للأنشطة التي يمارسها الإنسان، والأفكار التي يفكر فيها، ويؤمن بها وجدناها لا تدل على شيء مخصوص من الألوان(أزرق، أخضر، أبيض...) لأنّ المقصود من الاستعارة ليس اللون في حد ذاته بل ما يتعلق به من تعدد، واختلاف في الألوان يعبر به الكاتب هاهنا عن اختلاف، وتعدد الأنشطة التي يمارسها الفرد في المجتمع الذي يعيش فيه وكذا الأفكار والعقائد التي يؤمن بها هذا الأخير. وعليه يمكن القول أنّ العناصر، والروابط المكونة لتصوّر(ألوان) موجودة في الذهن، فالتصور إذا" مبنين استعاريا ومعنى ذلك أنّ الأنشطة واللغة مبنينان استعاريا"[3]

ولأنّ الاستعارات تبدع مشابهات مثل ما هو في الاستعارة النموذج الثالث(إنّ التركيب الأساسي نفسه قد تحلل فتحللت معه الحياة الاجتماعية) والنقطة الأساسية التي يشار إليها هي الدور الذي تلعبه الأشياء في العالم، والتي تقيد نسقنا التصوري، وتقيده أيضا التجربة الفردية، وحتى تتحكم فيه ثقافة المجتمع الذي ينتمي إليه الفرد فالكاتب هنا يقدم تصورا استعاريا يبنين من خلاله تركيب المجتمع على أنّه مادة كيميائية قابلة للتحلل؛ حيث واصل حديثه قائلا أنّ هذا التركيب قد تحلل وتحللت معه الحياة

[1] المقاربات العرفانية وتحديث الفكر البلاغي، ص 116.

[2] وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، ديوان المطبوعات،2018/2017، ص 21.

[3] الاستعارات التي نحيا بها، ص 23.

الاجتماعية والتي قد اعتبرها هي الاخرى كمادة كيميائية قابلة للانحلال والتحلل. وعليه يمكن اختصار الاستعارة البنيوية" في كونها عملية ذهنية يبنين فيها تصوّر ما استعاريا بواسطة تصور آخر."[1]

2- الاستعارة الاتجاهية Orientational Metaphor: على حد تعريف كل من لايكوف وجونسون فإنّ الاستعارة الاتجاهية تعطي" تصورات اتجاها فضائيا من نوع أعلى- أسفل، داخل- خارج، أمام- وراء، فوق- تحت، عميق- سطحي، مركزي- هامشي"[2] وعليه فإنّ هذا النوع من الاستعارات التصورية تعطي لهذه التصورات التي يبنيها الفرد بعدا فضائيا. كما ترتبط الاستعارة التصورية بالتجربة الفردية وكذا لها علاقة بالثقافة السائدة في المجتمع وطبيعة لغته. ومن أمثلة هذه الاستعارة تصور السعادة فوق في قولك مثلا: إنني في قمة السعادة، أو العكس من ذلك تصور الشقاء والمعاناة في الأسفل(تحت) في مثل: لقد سقط فيما لا يحمد عقباه.

3- الاستعارة الانطولوجية Ontological Metaphor: هي الأخرى تقوم على التجسيد؛ أي على التجربة وما مدى فهم الشخص للعالم المحيط به وذلك ليتمكن من فهم وتصور واستيعاب شيء ما لم يكن من جملة مدركاته من خلال فهمه لشيء أو تصور مدرك لديه سابقا، فالاستعارة الأنطولوجية هي"عملية عقلية يتم فيها فهم غير المنظور بالشيء المنظور، فنحن نستعير الشيء المنظور لفهم ما لم نره من قبل من أحداث وأنشطة وأحاسيس وأفكار، ولكننا نرى هذه الأشياء من خلال آثارها علينا وتجاربنا معها، ولهذا تتحول هذه الأشياء غير المنظورة لذوات لها كيانات ووجود مادي"[3] وعليه فإنّ الاستعارة الأنطولوجية وعلى اعتبارها فهم ما لا نراه من خلال ما نراه تفتح بذلك المجال واسعا أمام العقل/الذهن البشري لفهم وإدراك العالم غير المنظور من خلال:[4]

أ- الكيان والمادة: ويظهر ذلك من خلال تصور التضخم كيان في مثل: يجب محاربة التضخم.

ب- الاستعارة وعاء للأنشطة: وفي هذا النوع من الاستعارة يتم تصور النشاط وعاء في مثل: هل ستكون في السباق يوم الأحد. وأيضا وجدت نفسي بدون قوة.

ت- تصور الحالة وعاء: في مثل إنّه في سعادة لا توصف، ومثال آخر في مثل إنّه يعيش في قلق دائم.

إنّه بتوظيف العقل/الذهن لهذه القدرة، والخاصية التي تمكنه من معالجة، وإدراك الأشياء غير المنظورة من خلال أشياء منظورة؛ إلى أن يصل إلى التعامل معها على أنّها متجسدة ومتأصلة لا كونها استعارات، وبدلك يتحول العالم المحيط بنا بكل موجوداته إلى وسيلة لفهم كل الأشياء غير المنظورة.

وللاستعارة الأنطولوجية أهمية بالغة خاصة إذا ما تم استغلالها في العملية التعليمية التعلمية فهي تتيح للمتعلم فرصة فهم، وإدراك الكثير من الوقائع غير المنظورة، والمجردة وغير الواقعية من خلال ما هو

---

[1] المقاربات العرفانية وتحديث الفكر البلاغي، ص 117.

[2] نفسه، ص 118.

[3] الاستعارة القرآنية والنظرية العرفانية، ص 45.

[4] المقاربات العرفانية وتحديث الفكر البلاغي، ص 120:119.

متوافر أمامه من أشياء ووقائع، كما أنها تساهم في خلق لغة إبداعية، وتبدو أهمية هذه الاستعارة من خلال:[1]

أ- **التجسيد:** أي تجسيدها الواقع غير المنظور من خلال واقع منظور، والتفاعل معه على أنّه كيان موجود، فيبدو متجسدا، ليسهل التعامل والتفاعل معه.

ب- **الفهم:** وذلك باستخدام الواقع الملموس في إدراك وفهم الواقع غير الملموس، فيفتح ذلك بابا أكبر للفهم والإدراك، بتوظيف ما حولنا في فهم وإدراك ما لا نرى.

ت- **الخيال:** يضيع الخيال في هذه العملية، لأنّ التصور الجديد قد يرسخ في الذهن؛ حتى يبدو كأنّه الواقع، فينسي الواقع الخيال الذي قامت عله الاستعارة.

وفيما يلي نماذج من الاستعارة الأنطولوجية من كتاب اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي، مختارات من نص(من وحي المنفى)

فإن يك الجنس يا ابن الطلح فرّقنا إنّ المصائب يجمعن المصابينا

لكن مصر وإن أغضت على مِقَةٍ عينٌ من الخُلدِ بالكافور تسقينا

إلى أن يصل في البيت الثامن إلى قوله:

كأُمِّ موسى، على اسم الله تكفلنا وباسمه ذهبت في اليم تلقينا

يا ساري البرق يرمي عن جوانحنا بعد الهدوء ويهمي عن مآقينا

لما ترقرق في دمع السماء دما هاج البكا فخضبنا الأرض باكينا

ولأن الاستعارة العرفنية ليست مجرد زخرف لفظي بل هي أداة لتعلم اللغة، وزيادة الحصيلة اللغوية للمتعلم، فالاستعارة العرفنيّة" مسألة تتعلق بدراسة طبيعة التفكير الإنساني، وطبيعة عمل الذهن البشري في تشييد معرفته بالعالم وبعلاقاتهم بهذا العالم"[2] ولا أدل على ذلك ما وضحه النص الشعري السابق(من وحي المنفى) أين استطاع الشاعر أن يوظف خياله، وفهمه لهذه الطبيعة، والأشياء المادية المرئية للتعبير عن تصوراته، وما يختلج نفسه فكان أن عبر باللغة عن تشبيهات مختلفة كأن شبه المصائب بالمسعف مثلا أو ذلك الشخص المسؤول عن جمع المصابين في مكان واحد مخصص لهم، وفي بيت شعري آخر قد نقل الشاعر المتلقي إلى أن يتصور مصر مثل أم موسى عليه السلام في كونها بسم الله تلقيهم في اليم/الغربة، هذا وغيره يؤكد أن الاستعارة العرفنيّة تقوم على التجربة، والثقافة، والتجسدن، وفيما يلي جدول يوضح بعض الاستعارات الأنطولوجية انطلاقا من الأبيات الشعرية سابقة الذكر من قصيدة(من وحي المنفى).

[1] الاستعارة القرآنية والنظرية العرفانية، ص 47.

[2] الادراكيات، ص 168.

الاستعارة	قيمتها	التفسير/المعنى
فإن يك الجنس يا ابن الطلح فرّقنا إنّ المصائب يجعن المصابينا	الفهم	استطاع الشاعر من خلال الواقع الملموس والذي يعيشه، إضافة إلى جملة الآليات العرفنيّة التي يوظفها الشاعر ومخزونه المعرفي، توضيح فكرة أنّه مع اختلاف الأجناس والتي بدورها تفرق بين المهاجرين إلا أنّ المعاناة التي تلقاها هته الفئة من الناس في بلاد الغربة توحدهم وتجمع بينهم
كأم موسى، على اسم الله تكفلنا وباسمه ذهبت في اليم تلقينا	الخيال	استطاع الكاتب أن يوظف معارفه السابقة وبخياله الشعري أن ينسج تشبيها بين أم موسى عليه السلام ووطنه مصر، كما بنا في عجز البيت الشعري استعارة بنيوية تمكن الشاعر من خلالها بناء علاقة بين قصة أم موسى عليه السلام وكيف ألقته في اليم خوفا عليه وحفاظا على سلامته، وكيف أن مصر قد ذهبت هي الأخرى تلقى بالشاعر إلى بلاد المهجر حفاظا على سلامته.
لكن مصر وإن أغضت على مقة عين من الخلد بالكافور تسقينا	التجسيد	من شدة تعلق الشاعر بوطنه جسده في كونه العين التي تسقيه بالذكريات الطيبة كرائحة الكافور، وهذا ما وضح علاقة حب وتعلق الشاعر بوطنه.
• يا ساري البرق يرمي عن جوانحنا بعد الهدوء ويمهي عن مآقينا. • لما ترقرق في دمع السماء دما هاج البكا فخضبنا الأرض باكينا.	التجسيد	هنا تمكن الشاعر من خلال توظيفه للمفردات التالية: يمهي، دما، هاج، مآقينا، خضبنا، باكيا، والتي استطاع الشاعر من خلالها الأخذ بالمتلقي إلى استيعاب وتصور الحالة النفسية التي آل إليها الشاعر في بلاد المهجر ودرجة وشدة شوقه إلى أرض الوطن.

خامسا: دور الاستعارة في تنمية اللغة.

أكدت أبحاث اللسانيين العرفانيين، وعلى رأسهم لايكوف ومارك جونسون على أهمية الاستعارة العرفنية في تنمية اللغة، وذلك من خلال تتبع ما صادفاه من الاستعمالات اللغوية اليومية منذ المراحل العمرية الأولى للطفل؛ حيث يحتاج الطفل في تواصله مع غيره للغة وعليه" تكثر المعاني مع قلة الألفاظ، وهنا

تلجأ اللغة إلى وسائل أخرى لتسد بها هذا العجز اللغوي في مفرداتها، وتلاحق هذا السيل الكبير المتلاحق من الأفكار والمعاني فتدخل باب المجاز"[1]وهنا يكون المجال مفتوحا أمام استخدام الاستعارة للتعبير عن المعاني، والتصورات المختلفة فهي وسيلة المتعلم في التعبير عن إمكاناته وقدراته، وفي التعبير عن الأشياء المتباينة ومن زوايا مختلفة، وذلك بالاعتماد على التشابهات التي يقيمها المتعلم، ويكتشفها من خلال تجاربه في محيطه، وهذا ما أكدت عليه الدراسة العرفنيّة الحديثة في كون الاستعارة" عملية تنظيم لغتنا وفكرنا وسلوكنا ومعظم أعمالنا اليومية"[2].

أضف إلى ذلك ما أكد عليه" بلاك" أنّه ولكي تفهم الاستعارة ينبغي أن تتكئ على" موسوعية وليس قاموسا"[3] فمثلا إذا كان المتعلم أمام استعارة مثل: الإنسان ذئب، فهو ليس بحاجة إلى تعريف مستقى من القاموس، بل هو في حاجة إلى نسق من المبادئ المرتبطة بهذا الذئب لأنّ ارتباط الاستعارة بالموسوعية هو الذي يوجد خصائصها، وهو الذي تستقي منه مميزاتها، فمجالها واسع يجمع خصائص معنوية، وفكرية تتعدى الشرح البسيط الذي يمليه القاموس، وهذا ما يفتح المجال أمام المتعلم لتشغيل وإعمال مخيلته لفهم مثل هذه الاستعارات التي تبني له عوالم ممكنة[4]؛ حيث يعالجها المتعلم معالجة حرفية، ثم بعد ذلك يقوم بإسقاط مضمونها على العوالم الممكنة التي تبنيها، وتفتح المجال أمام تصوراته لإنتاج أمثلة عديدة مثل:(تسيل الورود، تطير الأحلام...) وهنا يكون قد فتح لعقله المجال لاستحداث عالم ممكن يختلف عن العالم الواقعي الذي يعيشه، وكل هذا بالاعتماد على قاموسه اللغوي المحدود لبناء تراكيب وعبارات جديدة. وعليه تعد الاستعارة الأداة التي يلجأ إليها المتعلم للتعبير عن تجربته الذاتية فينتج جملة من الاستعارات وفق رؤيته، وتفاعله مع العالم الخارجي، فيأتي بنتاج لغوي جديد، ومميز لم يسبق التطرق له من قبل.

وإذا ما تم تتبع دور الاستعارة في الاستعمال اللغوي لدى المتعلمين، وكذا الأطفال في بداياتهم الأولى مع الكلام، ومحاولة تواصلهم مع غيرهم كثيرا ما يلجئون إلى الاستعارة على اعتبارها الأداة التي تمكنهم من شرح، وتفسير تصوراتهم، والتعبير عمّا يحيط بهم من مظاهر وأشياء والتي تتميز بكونها" غير معزولة عن بعضها، بل إنّها تنتظم في ما بينها داخل مقولات تتقاسم فيها العناصر مجموعة خصائص، وعادة ما يكون التقاسم ذا طابع جواري أو تشابهي"[5] فيكون التشابه أو التجاور هو الأساس الذي يعتمد عليه متعلم اللغة في تنظيمه لكل ما يحيط به والتعبير عن تجاربه ورُآه للعالم الذي يعيشه، فالاستعارة تجاوزت كونها

[1] الاستعارة القرآنية والنظرية العرفنية، ص 11.

[2] بنيات المشابهة في اللغة العربية مقاربة معرفية، ص 57.

[3] لخذاري سعد، الدرس البلاغي العربي بين السيميائيات وتحليل الخطاب، منشورات الاختلاف، ط1، 2017، ص 104.

[4] ينظر: نفسه، ص 104.

[5] نفسه، ص 57.

زخرف لفظي إلى كونها الأداة الطيعة التي يعتمدها متعلم اللغة في تجاوزه للحبسات الدلالية، فالاستعارة" آلية فعالة للمتعلم وتجاوز الحبسات الدلالية لدى الأطفال والبالغين"[1].

سادسا: أساليب التعلم العرفنيّة Cognitive Learning Styles: إنّ عمل المدرسة الجزائرية بالاعتماد على المقاربة بالكفاءات على اعتبارها مقاربة تساير التطورات المعرفية والتكنولوجية، كما أنّها مسايرة لجديد أبحاث علم النفس المعرفي، وتقوم على بيداغوجيات حديثة في التعليم، أتاح الفرصة للمعلم بأن يضع في حسبانه أنّ أساس ومحور العملية التعليمية التعلمية هي المتعلم؛ وذلك لأنّ قوام المقاربة بالكفايات هي التعلم الذاتي، والمساواة بين المتعلمين، وأنّها تقوم على احترام الفروق الفردية بين المتعلمين هذا لا يعني تهميش دور المعلم، ولكن أخذ دوره منحى آخر في العملية التعليمية التعلمية فقد أصبح موجها، ومرشدا كما أنّه من يحدد الهدف من التعلمات، وكذا هو من يعد العدة للوصول إلى تحقيق الأهداف التعلمية.

إنّ الحديث عن التعلم الذاتي واحترام الفروق الفردية بين المتعلمين يفتح المجال واسعا للنقاش في كيفية تعلم واكتساب اللغة، ومختلف المعارف عند المتعلم فما هي الآليات أو الإجراءات والأساليب التي يعتمد عليها المتعلم لتحصيل تعلماته؟ والخوض في موضوع أساليب التعلم يجعلنا نقف عند تعدد المصطلحات والمسميات لمفهوم أساليب التعلم فقد تسمى" أنماط التعلم، أساليب التحكم المعرفية، أو الأبنية المعرفية، أو الاستراتيجيات المعرفية، ولعلّ تعدد مثل هذه المسميات يرجع إلى عدم وجود اتفاق واضح على تعريفها بالرغم من أنّ جميع الباحثين يرون أنّها مكونات نفسية تدخل في العمليات المعرفية، وترتبط نوعا ما بالجوانب الشخصية، والتي على أساسها تبرز الفروق بين الأفراد في تناول المعلومات ومعالجتها"[2] وعليه فإنّ المتعلمين يعتمدون في بناء تعلماتهم على أساليبهم الشخصية، وحسب ميسك Messick et Associates تحيل الأساليب العرفنيّة" على الفوارق الفردية في كيفية تنظيم المعلومات، والخبرات ومعالجتها. كما تحيل على الاتجاهات النفسية الثابتة، والتفضيلات الثابتة، والاستراتيجيات المعتادة المحددة لكيفيات إدراك شخص وتذكره، وتفكيره، وحله للمشاكل"[3]

موضوع الأساليب العرفنية يركز كل التركيز على طبيعة المتعلم بكشف الفروقات الفردية، وكيفية معالجته للمعلومات، وإدراكها وترتيبها، وما هي الاستراتيجيات التي يتّبعها هذا الأخير في الوصول إلى الحل الأنسب للمشكلات التعليمية التي تعترضه، ومن بين التعاريف التي قدمت للأساليب العرفنيّة ندرج ما يلي:

---

[1] الدرس البلاغي العربي بين السيميائيات وتحليل الخطاب، ص 61.

[2] علم النفس المعرفي، ص85.

[3] التعليم والتعلم في الجامعة، ص 145.

يعرف جيلفورد الأساليب العرفنيّة على أنّها" قدرات عقلية معرفية Cognitive Abilities أو أنّها ضوابط عقلية معرفية Cognitive Controls أو الاثنين معا"[1].

ويعرف وكتن وزملاؤه الأسلوب المعرفي بأنّه" الطريقة التي يتميز بها الفرد أثناء معالجته للموضوعات التي يتعرض لها في مواقف الحياة اليومية، مما يجعله خاصية للشخصية واعتباره منبئا بالفروق الفردية، سواء في المجال المعرفي أو في المجال الاجتماعي"[2]

وكما تعرف أنماط/أساليب التعلم على أنّها مجموعة من السمات المعرفية والنفسية والحسية(السمعي، والبصري، والحركي) والتي تشكل في مجملها الطريقة التي يتعلم بها المتعلمون الموضوعات المرتبطة بالمواد الدراسية المختلفة بشكل أفضل وأسرع من غيرها من الطرق والأساليب، كما تحدد طريقة تفاعله مع بيئة التعلم والاستجابة لها.[3]

وما يمكن أن نقدمه كتعريف إجرائي للأسلوب العرفنيّ هو تلك القدرة العقلية التي تميّز المتعلم عن باقي أقرانه، وتكشف عن الفروق الفردية بين المتعلمين؛ حيث لكل منهم أسلوبه الخاص في إدراك، وتنظيم، وتبويب الكم الهائل من المعارف، والمعلومات التي يتعرض لها في حياته التعليمية، والاجتماعية بصفة عامة، كما أنّ الأساليب العرفنيّة هي الطريقة التي تمكن المتعلم من التوصل إلى المعرفة، ثم كيفية تذكرها، والتفكير فيها، وكذا حله للمشكلات التعليمية التعلمية.

أ- **أنواع الأساليب العرفنية:** هناك عدة تصنيفات للأساليب العرفنية وفيما يلي نذكر الأنواع التالية مع إيجاز الشرح لكل منها: البساطة/ التشعب، المقاربة الحسية/ المجردة، التروي/الاندفاعية، التبعية/الاستقلالية)

ب- **أسلوب البساطة/ التشعب Simplicité-Compescité Cognitive:** بين البساطة والتشعب نجد نوعان من المتعلمين فالنوع الأول يميل إلى الوضعيات المستقرة، والملموسة كما تظهر كذلك في تفضيلهم للتفكير المتقارب، والقدرة على تأويل مبسط ونمطي للمحيط، أما التشعب فيتمثل في ميل المتعلم إلى تناول عدة جوانب لنفس القضية، واللجوء إلى التفكير الخلاق(التفكير المتباعد) كما يتمثل في القدرة على القيام بتأويل متعدد الأبعاد.

ت- **الأسلوب المجرد والأسلوب الحسي(المقاربة الحسية/ المقاربة التجريدية):** لا يتناول المتعلمون الأحداث، والقضايا التعليمية بنفس الطريقة أو الأسلوب فمثلا أصحاب الأسلوب الحسي يكون اشتغالهم على الأحداث بأقل دقة وأقل ترابط من أصحاب الأسلوب المجرد، كما أنّهم يفضلون القضايا والمهمات

[1] أنور محمد الشرقاوي، علم النفس المعرفي المعاصر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط2، 2003، ص 232.

[2] علم النفس المعرفي المعاصر، ص 233.

[3] كوثر حسين كوجك، تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي، مكتبة اليونيسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت، دط، 2008، ص 69.

ذات الطبيعة الحسية الحركية، في حين النوع الثاني وهم أصحاب الأسلوب المجرد فهم يفضلون المهمات الجديدة، والصعبة التي تتطلب منهم التفكير.

ث- **أسلوب التروي/ الاندفاعية:** لأسلوب التروي والاندفاعية علاقة بمدى تمكن متعلمي كل نوع من تكوين المفاهيم والاحتفاظ بها. تظهر قضية التروي أو الاندفاعية عند المتعلمين أثناء الإجابة أو البحث عن الحل للمشكلات التعليمية فالمتروين من المتعلمين يميلون إلى تأجيل الإجابة، وتحليل أعمق للمفاهيم، كما يظهر أنّ لهم تفوق في تعلم الاحتمالات، وفي قطع المتاهات الذهنية، وفي استخراج القوانين من مجموع المعطيات، والتذكر(تعلم قائمات، نصوص...) في المجال اللفظي.كما تبين أيضا لكانغ أن المتعلمين المتروين لهم القدرة على مواصلة نشاطهم، وأنهم قادرون على ضبط لفظي اكثر حسما، وهم أكثر انتباها في الفصل.

أما المندفعين من المتعلمين فهم مندفعون لتقديم أول إجابة تخامر أذهانهم، وذلك مع المخاطرة بأن تكون غير صحيحة نتيجة لرد فعل سريع إزاء مشكل ما. كما تبين أنّ المندفعين من المتعلمين قد تغلب عليهم الحيرة مع أنفسهم، ومع غيرهم إضافة إلى عدم مواصلتهم لإنجاز الأنشطة المطلوبة منهم. ومن الوسائل المستعملة في الحد من الاندفاعية فرض وقت محدد على المتعلم قبل أن يقدم إجابته، وتدعيم إيجابي عندما يستعمل وقت تروّ قبل الإجابة، ودعوته إلى تقليد المتروين.

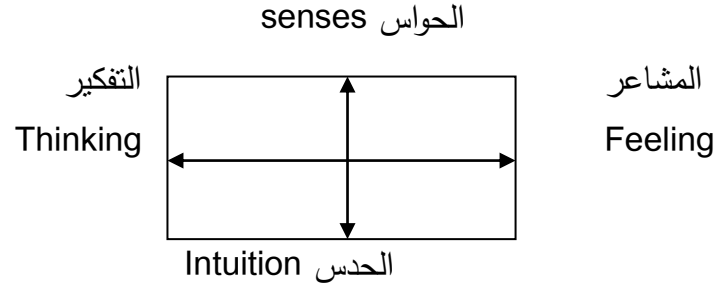
ج- **التبعية/ الاستقلالية:** أقام الباحثون دراساتهم في تحديد أسلوب الاستقلالية، والتبعية بناء على تموقع المتعلم في الفضاء ومدى الاعتماد على المرجعية البصرية، وكذا مرجعية وضع الجسم وكل ذلك لإدراك الاتجاه، وإدراك كل ما يدور حول المتعلم في عالمه المحيط به، فكان أن انقسم المتعلمون إلى فئتين الأولى تهيمن عليها المرجعية البصرية ويعتبرون تابعين للمجال البصري، أما الثانية فتهيمن عليهم مرجعية وضع الجسم؛ حيث تعتبر هذه الفئة مستقلة إزاء المجال البصري، وبعد جملة الدراسات التي قام بها ولكين Witkin فإنّه اعتبر الاستقلالية تجاه المجال(القدرة على التحليل) بمعنى أن ينظر الفرد إلى المعلومات على أنّها كيانات مستقلة دون أخذ المجال أو السياق بعين الاعتبار، كما تعني القدرة على استخراج العناصر الهامة لوضعية ما يتجاوز صعوبات السياق.

أما التبعية إزاء المجال فتتمثل في أخذ المعلومات بعين الاعتبار بالنظر إلى السياق أو المجال حيث توجد؛ ويعني ذلك عدم القدرة على تمييز العناصر المهمة في مشكل ما. وما يمكن تحديده كنقاط اختلاف بين أصحاب أسلوب الاستقلالية وغيرهم من المتعلمين هو:

- المستقلين إزاء المجال يتميزون بامتلاكهم لعمليات عرفنيّة تمكنهم من تفكيك البنية، والتحكم في السياق المعقد، وعزل عنصر من عناصر السياق. كما لديهم القدرة على إعادة البناء؛ حيث لهم القدرة على فرض بنية على مجال غير مهيكل أو ضعيف الهيكلة، وهذا ما يساعدهم على أن يكونوا أكثر فاعلية في التعلم المتعلق بمادة ضعيفة الهيكلة.

- إنّ المستقلين أقدر على تكوين المفاهيم، ويتناولون الوضعيات بوضع الفرضيات، وهم أكثر مرونة في حل مشاكل الذكاء العلمي من التابعين.
- أما التابعين إزاء المجال فهم أكثر انشغالا بإعادة إنتاج إجابات تدّعم رأيهم بصفة إيجابية.
- إنّ التابعين أكثر تأثرا بعوامل المحيط، ويتميزون بسلوكهم الاجتماعي عن المستقلين، ويتأثرون بالظواهر الاجتماعية شريطة ألا تبقى الوضعية غامضة.
- إنّ التابعين أقل ضبط للمجال الوجداني(التظاهرات الانفعالية والحركية) على خلاف المستقلين عن المجال.

هذا وكما أسفرت نتائج الأبحاث المتواصلة في مجال المخ البشري عن أربعة أنماط للتعلم، هذه الأنماط تختلف من متعلم إلى آخر، وذلك حسب قدرات وميولات كل متعلم إلى جانب ضرورة الإيمان بالفروقات الفردية بين المتعلمين، وهذا ما سيوضحه الرسم التالي:[1]



يتضح من خلال الرسم أنّ هناك بعدين أو إتجاهين للتعامل مع المعلومة فإذا كان الاتجاه الأول والذي يأخذ الشكل العمودي يعتمد على الحواس في التحقق من المعلومة الجديدة؛ ف المتعلم في هذه الحالة يتعامل مع المعلومة كأنه يراها، أو يلمسها بيديه، أو يشم رائحتها أو يتذوقها. أما البعد الثاني، والذي يأخذ الشكل الأفقي فإنّ متعلمي هذا الاتجاه لديهم إحساس عقلي داخلي؛ حيث يدركون المعلومات الجديدة بناء على تجاربهم السابقة، وتقديراتهم للمواقف.

[1] تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي، ص 72.

الدراسة الميدانية

1- مفهوم تحليل المحتوى
2- الكتاب المدرسي المقرر في مرحلة التعليم الثانوي بالجزائر
3- إجراءات الدراسة الميدانية
4- فرضيات الدراسة
5- منهج الدراسة
6- عينة الدراسة
7- أدوات الدراسة
8- صدق الدراسة
9- ثبات الدراسة
10- خطوات تنفيذ الدراسة
11- الأساليب الإحصائية المستخدمة.

في هذا العنصر من الدراسة تم الاعتماد على منهجين لتتبع الدراسة، وقد تمثلا في منهج تحليل المحتوى، والمنهج التجريبي، حيث اعتمد على منهج تحليل المحتوى في العنصر الأول من الدراسة الميدانية، والتي تناولت تحليل محتوى كتاب اللغة العربية وآدابها الموجه لتلاميذ المرحلة الثانوية بمختلف المستويات والشعب، مع التركيز على كتاب المشوق في الآداب والنصوص والمطالعة جذع مشترك آداب، وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا.

1. **مفهوم تحليل المحتوى:** التحليل لغة(التجزئة) واصطلاحا تجزئة الشيء إلى مكوناته الأساسية وعناصره التي يتركب منها، كما عرف تحليل المحتوى بأنه مجموعة الأساليب، والإجراءات الفنية التي صممت لتفسير، وتصنيف المادة الدراسية بما فيها النصوص المكتوبة، والرسومات، والصور، والأفكار المتضمنة في الكتاب.

ولتحليل محتوى الكتاب المدرسي أهمية تتمثل في:

- إعداد الخطط التعليمية الفصلية واليومية.
- اشتقاق الأهداف التعليمية.
- اختيار الاستراتيجيات التعليمية المناسبة.
- اختيار الوسائل التعليمية والتقنيات المناسبة.
- بناء الاختبارات التحصيلية وفق الخطوات العلمية.
- تبويب أو تصنيف عناصر الكتاب المدرسي لتسهيل تنفيذ الخطة.
- الكشف عن مواقف القوة والضعف في الكتاب المدرسي.[1]

2. **الكتاب المدرسي المقرر للبلاغة في مرحلة التعليم الثانوي بالجزائر:** الكتاب المدرسي هو وسيلة مساعدة للتعليم والتعلم، وتعرف الكتب المدرسية المقررة بأنّها" الكتب الموجهة لخدمة مقررات دراسية معينة، وهو أحد أدوات المؤسسة التربوية، وتعرفه اغلب البحوث الديداكتيكية بأنّه مرافق للمتعلم داخل الفصل وخارجه، فهو أداة يدوية قبل أن يكون أداة فكرية لأنّه موجه- مؤسسيا وديداكتيكيا- لأجل التشغيل، والاشتغال الذاتي، والكتاب المدرسي فوق ذلك هو أداة ديداكتيكية وسيطة، فهو لا يتوجه مبدئيا من مؤلف إلى متلق معين، بل هو أحد أدوات المؤسسة المدرسية"[2] وعليه فالكتاب المدرسي هو كل كتاب يؤلف طبقا لمنهج دراسي قررته وزارة التربية والتعليم على أي فئة من المتعلمين، وفي أي مرحلة من مراحل التعليم(الابتدائي، المتوسط، الثانوي) فكل كتاب يشمل على جزء من منهج دراسي ويعالجه على مستوى متعلمي الصف المقرر عليه، وهذا المنهج يعتبر كتابا مدرسيا.

---

[1] مشرق محمد مجول، كيفية تحليل الكتاب المدرسي، ص 7،8 بالرجوع إلى:
Researchgate.net/publication/309121968_kyfyt_thlyl_alktab_almadrasy

[2] أحمد راجع، تعليمية نشاط البلاغة في المرحلة الثانوية دراسة وصفية ميدانية(أدرار عينة)، أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في اللغة والأدب العربي تخصص اللغة والأدب العربي، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة قاصدي مرباح ورقلة،2017/2016، ص 168.

أما الكتاب الخاص بالبلاغة في المرحلة الثانوية غير مستقل عن الكتاب الخاص بالنصوص الأدبية، فكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي يحمل عنوان المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة جذع مشترك آداب، ومثيله بذات العنوان، وهو موجه للسنة الأولى من التعليم الثانوي شعبة علوم، من إشراف وتأليف حسين شلوف، وأحسن تليلاني، ومحمد القروي، ومحفوظ كحوال، ومحمد خيط، الذي قررته وزارة التربية الوطنية الجزائرية، وكتاب الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجه للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لشعبتي الآداب والفلسفة، والآداب واللغات الأجنبية، إشراف وتأليف أبو بكر الصادق سعد الله، وكمال خلفي، ومصطفى هواري، الذي قررته وزارة التربية الوطنية الجزائرية كذلك، وكتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، لشعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية، إشراف وتأليف الشريف مريبعي، دراجي سعيدي، سليمان بورنان، ومدني شحامي والمؤرخ بـ: 28 أكتوبر 2008م، أما السنة الثانية الشعبة العلمية فلم يقرر لها درس البلاغة العربية.

والملاحظ في هذه الكتب أنّها تجعل دروس البلاغة العربية ضمن الإطار العام للنص الأدبي، الذي تبدأ به الوحدة التعليمية، وبالتالي لا تستقل مادة البلاغة العربية في كتاب منفصل كما كان معمولا به سابقا، أما حصة البلاغة فتستمد مادتها التطبيقية من النص الأدبي، وينجز درس البلاغة كدرس مكمل لدرس النص الأدبي الذي يعتبر وحدة متكاملة من عناصر اللغة العربية وآدابها، وبعد الإطلاع على جميع كتب اللغة العربية الموجهة لمختلف المستويات التعليمية في الثانوية اتّضح أنّ السنة الأولى من التعليم الثانوي هي السنة المستهدفة للتعرف على مفاهيم الدروس البلاغية المقررة في المرحلة الثانوية لهذه الفئة من المتعلمين في حين غياب الدرس البلاغي في كتاب السنة الثانية علمي، أما السنة الثالثة من التعليم الثانوي فإنّ ما تم إدراجه لهذه الفئة من المتعلمين هو التعرف على بلاغة بعض الصور البيانية التي تعرف عليها في السنة الأولى من التعليم الثانوي على غرار بلاغة التشبيه، بلاغة الاستعارة وبلاغة الكناية، وعليه تم اعتماد متعلمي السنة الأولى من التعليم الثانوي شعبة آداب وشعبة علوم لتكون عينة للدراسة الميدانية؛ حيث طبقت عليها استراتيجيات التعلم المختارة والمحددة مسبقا.

وفيما يلي تحليل لمضمون كتاب المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، وكذا الموجه للسنة الأولى جذع مشترك علوم وتكنولوجيا على اعتبارهما يمثلان عينة الدراسة؛ حيث جاء نشاط البلاغة بعد النص الأدبي تحت عنوان البلاغة إضافة إلى عنوان الدرس المستهدف.

3. كتاب المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة أولى ثانوي شعبتي(الآداب والعلوم):

أ- **كتاب المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة أولى ثانوي آداب:** هو الكتاب المدرسي المقرر على متعلمي السنة الأولى ثانوي آداب، والذي صدر عن وزارة التربية الوطنية بالجزائر، ويحمل رقم الإيداع القانوني التالي: 2005-1285، وصادقت عليه لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية طبقا للقرار رقم: 624/م ع/2009 المؤرخ في 03 ماي 2009، ويمكن إجمال مواصفاته فيما يلي:

1. **الواجهة:** تتضمن معلومات الجهة الرسمية التي أعدت الكتاب وعنوانه مع خلفية بها صورة ملونة، كما أنّ الصفحة التي بعد الواجهة مباشرة تتضمن نفس المعلومات إضافة إلى أسماء الأفراد الذين أشرفوا على إعداد الكتاب ووظيفة كل واحد منهم.

2. **العنوان:** المشوق وقد كتبت باللون الأصفر وعبارة في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة قد كتبت باللون الأخضر، أما عبارة السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب فقد كتبت باللون الأبيض.

3. **العدد الكلي للصفحات:** 222 صفحة.

4. **الفهرس:** قد أدرج في آخر الكتاب، ويتضمن محتويات الكتاب موزعة حسب نصوص القراءة، وأنشطة اللغة العربية(قواعد اللغة، عروض وبلاغة، نقد أدبي)

5. **المحتوى:** يتضمن تقديما للكتاب في صفحتين، ثم شرحا لخطوات دراسة النص الأدبي في أربع صفحات ثم مختلف النصوص والأنشطة موزعة على(25) أسبوعا، وعلى اثنا عشر(12) وحدة دراسية، أما المواضيع التي أدرجت تحت عنوان البلاغة فهي اثنا عشر(12) درسا وهي كالتالي: (التشبيه وأركانه، المجاز اللغوي، المجاز العقلي، المجاز المرسل، الاستعارة المكنية والتصريحية، الكناية، الجملة الخبرية والجملة الإنشائية، أضرب الجملة الخبرية، أنواع الجملة الإنشائية، الجناس، الطباق والمقابلة) حيث أرفق كل درس بمثال للشرح والتوضيح إضافة إلى أستنتج الخلاصة، ويختم الدرس بإحكام موارد المتعلم وضبطها. فيما عدا ثلاثة(03) دروس لم يتم تقديم شرح لها وهي(المجاز العقلي، الاستعارة المكنية والتصريحية، أنواع الجملة الإنشائية)

ب- **كتاب المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة أولى ثانوي علوم:** وهو الكتاب المدرسي المقرر على متعلمي السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، والذي صدر عن وزارة التربية الوطنية بالجزائر، ويحمل رقم الإيداع القانوني التالي: 2005_1284، وصادقت عليه لجنة الاعتماد والمصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية طبقا للقرار رقم: 623/م ع/2009 المؤرخ في 03 ماي 2009، ويمكن إجمال مواصفاته فيما يلي:

1- **الواجهة:** تتضمن معلومات الجهة الرسمية التي أعدت الكتاب وعنوانه مع خلفية بها صورة ملونة، كما أنّ التي بعد الواجهة مباشرة تتضمن نفس المعلومات إضافة إلى أسماء الأفراد الذين أشرفو على إعداد الكتاب ووظيفة كل واحد منهم.

2- **العنوان:** المشوق وقد كتبت باللون الأصفر، وعبارة الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة قد كتبت باللون الأبيض، أما عبارة السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا فقد كتبت باللون الأصفر.

3- **العدد الكلي للصفحات:** 208 صفحة.

4- **الفهرس:** وقد أدرج في بداية الكتاب، ويتضمن محتويات الكتاب موزعة حسب نصوص القراءة، وأنشطة اللغة العربية(بلاغة، قواعد اللغة)

5- **المحتوى:** يتضمن تقديما للكتاب في صفحتين، ثم شرحا لخطوات دراسة النص الأدبي في أربع صفحات ثم مختلف النصوص والأنشطة موزعة على(30) أسبوعا، وعلى اثنا عشر وحدة دراسية، أما المواضيع التي أدرجت تحت عنوان البلاغة فهي اثنا عشر درسا وهي كالتالي:(التشبيه وأركانه، المجاز اللغوي، الاستعارة التصريحية والمكنية، الكناية، الجملة الخبرية، الجملة الإنشائية، أضرب الجملة الخبرية، أنواع الجملة الإنشائية، الطباق، المقابلة، الجناس، أسماء الاستفهام) وقد أردف كل درس من دروس البلاغة بأمثلة من النص الأدبي الخاص بالوحدة، ثم أستنتج الخلاصة، وبعدها أبني الخلاصة وختاما إحكام موارد المتعلم وضبطها.

ونتيجة للتشابه الكبير بين دروس البلاغة المقدمة للسنة الأولى من التعليم الثانوي سواء تعلق الأمر بالشعبة الأدبية أو الشعبة العلمية وقع الاختيار على متعلمي السنة الأولى من التعليم الثانوي ليمثلوا عينة الدراسة الميدانية؛ حيث سيتم تقديم دروس البلاغة المقررة عليهم وفق الاستراتيجيات النشطة والمختارة سابقا على أن يتم اختبارهم في درس الاستعارة وأنواعها.

ت- **نتائج تحليل محتوى كتاب المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة شعبة(آداب_ علوم):** بعد التعرف والاطلاع على كتاب المشوق للسنة الأولى من التعليم الثانوي، وفي جزء البلاغة منه توصلت الدراسة إلى مجموعة من الملاحظات نذكر أهمها:

- أنّ الكتاب لم يوضع على أساس موضوعي ودراسات ميدانية للتعرف على نوعية المتعلم المستهدف؛ حيث يشتكي أغلب المتعلمين من صعوبة النصوص الأدبية المختارة بسبب لغتها الأدبية.
- تضمن كتاب المشوق الموجه لشعبة العلوم أمثلة توضيحية إضافة إلى أستنتج الخلاصة وتدريبات للمتعلم في كل درس من دروس البلاغة، في حين غياب ذلك في ثلاثة دروس بلاغية- كما سبق ذكرها- في كتاب المشوق الموجه للشعب الأدبية.
- تنوع محتوى الكتاب في مجال البلاغة فقد زود المتعلمين بالمعارف البلاغية وفي فنونها(المعاني، البيان، والبديع)
- إنّ طبيعة الاتجاهات السائدة في محتوى الكتاب تشير إلى سعي معد المنهاج إلى تقوية ألسنة وتنمية الاستعمال اللغوي لديهم، وذلك بتنويع أنشطة إحكام موارد المتعلم وضبطها.
- عدم التوافق بين النص الأدبي المختار ودرس البلاغة المدرج معه في أغلب الأحيان؛ حيث يصعب على المتعلم استخراج الأمثلة من النص.
- عدم تضمين الكتاب ما ينمي عند المتعلم مهارات التحليل والنقد في درس البلاغة.
- من ناحية الشكل يعد الكتاب مقبولا وموافقا لمواصفات الكتاب المدرسي؛ من حيث مناسبة حجمه وملائمة عناوينه.

4. إجراءات الدراسة الميدانية: ولأنّ البلاغة من أهم المواضيع التي اشتغلت عليها اللسانيات العرفنيّة وأولتها اهتماما كبيرا، وبخاصة الاستعارة منها، أضف إلى ذلك مكانة البلاغة كأحد أهم فروع اللغة العربية، والتي كثيرا ما يعاني المتعلمون في مدارسنا الثانوية من صعوبات في تحصيل هذه المادة،

والتي تعرض عليهم في شكل قواعد جامدة يتم حفظها مما يصّعب عليهم الأمر أثناء محاولة توظيفها في إنتاجاتهم الشفوية أو الكتابية، وفي محاولة لتوظيف الأبحاث التي أسفرت عنها الدراسات اللسانية، وعلوم الأعصاب،وعلوم التربية، والتي توضح آليات اشتغال الذهن؛ حيث يتم استغلالها في تحديد وبناء الاستراتيجيات الصديقة للذهن موضع التنفيذ في الصفوف الدراسية لتأخذ بيد المتعلم لتطوير وتحسين قدراته الذهنية.

هذا ما شجع على ضرورة البحث الجاد عن آليات، وأساليب تعليمية تأخذ بيد المتعلم إلى استيعاب مادة البلاغة، وتذكرها، وتوظيفها في تذوق النصوص الأدبية عند قراءتها أو في حالة إنتاج نصوص أدبية، فتسارعت بذلك الأبحاث إلى توظيف الأساليب الحديثة، والتي تتوافق مع آليات اشتغال الذهن في المدارس الجزائرية، واخص بالذكر الثانويات منها، وهذا ما يجده المطلع على المناهج الموجهة للطور الثانوي، والتي تشرح طرق العمل بالأفواج، وطريقة حل المشكلات كواحدة من الاستراتيجيات النشطة مما يعني تنوع طرق تقديم المواضيع للمتعلمين بتنوع الفروع والمواد الدراسية. كل هذا من أجل الوقوف على مدي فاعلية هذه الاستراتيجيات في تحسين المستوى التعليمي، والتحصيلي لدى المتعلمين، إضافة إلى الوقوف على مدى توافق آليات، وأسس هذه الاستراتيجيات، والمادة التعليمية في مختلف المراحل التعليمية.

وفيما يلي من البحث تطبيق للاستراتيجيات المختارة، والمذكورة سابقا لتوظيفها في تدريس مادة البلاغة للسنة الأولى من التعليم الثانوي شعبة آداب وشعبة العلوم، ليكون في الأخير تطبيق الاختبار على موضوع الاستعارة بأنواعها، وذلك من أجل تتبع الدراسة تتبعا إحصائيا للوقوف على مدى فاعلية الاستراتيجيات في تحسين التحصيل، وتنمية الإبداع البلاغي لدى متعلمي العينة المختارة، إضافة إلى الوقوف على أنسب إستراتيجية من هذه الاستراتيجيات في تدريس مادة البلاغة.

أ- **فرضيات الدراسة:** تم بناء هذه الدراسة الميدانية على فرضية عامة، وتتدرج تحتها خمس فرضيات فرعية وهي:

الفرضية العامة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل تلاميذ السنة الأولى ثانوي لمفهوم الاستعارة وأنواعها تعزى لإستراتيجية التعليم المستخدمة.

الفرضيات الفرعية:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي في تحصيل تلاميذ السنة الأولى ثانوي لمفهوم الاستعارة وأنواعها تعزى لإستراتيجية الخطاطة الذهنية.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في تحصيل تلاميذ السنة الأولى ثانوي لمفهوم الاستعارة وأنواعها تعزى لإستراتيجية التفكير الناقد.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في تحصيل تلاميذ السنة الأولى ثانوي لمفهوم الاستعارة وأنواعها تعزى لإستراتيجية العصف الذهني.

4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في تحصيل تلاميذ السنة الأولى ثانوي لمفهوم الاستعارة وأنواعها تعزى لإستراتيجية التفكير الإبداعي.

5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في تحصيل تلاميذ السنة الأولى ثانوي لمفهوم الاستعارة وأنواعها تعزى لإستراتيجية حل المشكلات.

وبعد تحديد الفرضيات التي تقوم عليها الدراسة، وتحديد منهج العمل والمتمثل في المنهج التجريبي المناسب لهذا النوع من الدراسات، وبوصفه المنهج المعتمد في الدراسة الميدانية، وبيان هيكلة الدراسة وخطواتها، وتحديد العينة، وإعداد أدوات الدراسة لجمع البيانات ووضعها موضع المعالجة الإحصائية اللازمة، وذلك تمهيدا لتفسير النتائج، وفيما يلي تفصيل لذلك:

ب- **منهج الدراسة:** اعتمدت الباحثة على المنهج التجريبي؛ حيث تم اختيار عينة الدراسة وهي عينة مترابطة، وبعدها تم تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي، وبعد الاعتماد على الاستراتيجيات المختارة في التعليم تم تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي ليكون في الأخير معالجة المعلومات الإحصائية المتحصل عليها، وفي الختام جاءت عملية ضبط النتائج.

ت- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 164 متعلما موزعين على خمسة(05) أقسام من ثانوية محمد ميهوبي(بلعايبة) ولاية مسيلة؛ منها ثلاثة أقسام أدبية، وقسمين علميين؛ حيث يمثل كل قسم من الأقسام عينة للدراسة تطبق عليه إستراتيجية من الاستراتيجيات الخمس المختارة، ليشكل كل قسم مجموعة تجريبية مترابطة؛ حيث درست كل مجموعة من المجموعات في الفصل الأول مادة البلاغة بالاعتماد على الطريقة الاعتيادية، أما الفصل الثاني فقد تم تدريس المجموعات(الأقسام) المختارة بالاعتماد على الإستراتيجية المختارة لكل قسم من الأقسام.

ث- **أدوات الدراسة:** تمثلت أدوات الدراسة في اختبار موضوعي في التحصيل لدرس الاستعارة تضمن الاختبار خمس(05) أسئلة، ويحتوي كل سؤال على مجموعة من الأسئلة بمعدل عشرون سؤالا فرعي في الاختبار القبلي، ومثلها في الاختبار البعدي. وقد تم بناء هذا الاختبار ليعالج مجموعة من الأهداف التعلمية كالتذكر والاسترجاع، والتحليل، والإنتاج، والتصنيف، ومن أجل بناء المادة التعليمية المنظمة للاختبار وفق الاستراتيجيات المختارة للدراسة تم إتباع الخطوات التالية:

1. الإطلاع على الدراسات السابقة والتنظيرات التي بحثت في إستراتيجية الخطاطة الذهنية، وإستراتيجية التفكير الناقد، وإستراتيجية التفكير الإبداعي، وإستراتيجية حل المشكلات، وإستراتيجية العصف الذهني، وذلك بدراسة، وفهم مكوناتها، وعناصرها، وأسسها، وخطوات بنائها، واجراءات التعليم المتعلقة بهذه الاستراتيجيات المختارة.

2. الإطلاع وتحليل محتوى دروس البلاغة العربية للسنة الأولى ثانوي(المناهج والكتب المدرسية 2021/2020) الفصل الدراسي الأول؛ حيث وجدنا في الشعبة العلمية دروس البلاغة التالية(التشبيه وأركانه، المجاز اللغوي، الاستعارة التصريحية والمكنية، الكناية، الجملة الخبرية،الجملة الإنشائية،أضرب

الجملة الخبرية، أنواع الجملة الإنشائية) أما الشعبة الأدبية فتتمثل دروس البلاغة للفصل الأول في(التشبيه وأركانه، المجاز اللغوي، المجاز العقلي، المجاز المرسل، الاستعارة التصريحية والمكنية، الجملة الخبرية والجملة الإنشائية، أضرب الجملة الخبرية)

3. اختيار درس الاستعارة التصريحية والمكنية ليكون الدرس الذي سيقدم باستخدام إستراتيجية من الاستراتيجيات المختارة لكل قسم من أقسام مجموعة الدراسة.

4. إعداد مذكرات سير الحصة وفق آليات، وأسس كل إستراتيجية من الاستراتيجيات المختارة للاستئناس بها من طرف الأستاذات اللواتي قدمنّ الدرس.

5. تم تدريب كل أستاذة من الأستاذات على خطوات الاستراتيجيات المتبعة في هذه الدراسة.

وقبل الشروع في تطبيق الاختبارين تم التأكد من صلاحيتهما ميدانيا، أي فحص صدقهما وثباتهما وفق ما يلي:

ج- **صدق الدراسة:** ونعني به قدرة الاختبار على قياس ما صمم من أجله أو السمة المراد قياسها، وللتأكد من صدق الاختبار وصلاحيته لقياس الكفاءات التحصيلية المستهدفة (الاستعارة وأنواعها) تم قياس الصدق من خلال انتهاج ما يلي:

1. استشارة المحكمين: تم عرض الاختبار وصورته المكافئة بصورتهما الأولية على مجموعة من المحكمين عينة من أساتذة ومفتشي التعليم الثانوي لمادة الأدب العربي، وكان لهؤلاء مجموعة من الملاحظات والآراء حول الموضوعين المقترحين، والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

- الاختباران صالحان لقياس الهدف الذي وضعا من أجله.
- الأسئلة مناسبة لتلاميذ السنة الأولى ثانوي (موجود ضمن البرنامج، الاستعارة وأنواعها).

ومن خلال الملاحظات المقدمة قمنا بإجراء التعديلات اللازمة على الاختبارين، وأخرجناهما في صورتهما النهائية، ثم قمنا بتطبيقهما على عينة استطلاعية ممثلة لمجتمع البحث والمتكونة من 30 تلميذا، ومن خلال النتائج المتحصل عليها قمنا بحساب الصدق، والثبات للاختبارين.

2. طريقة الاتساق الداخلي: وتم ذلك من خلال حساب قيم معاملات الارتباط بين كل سؤال جزئي والدرجة الكلية للاختبار، فصدق الاختبار يعتمد على صدق أسئلته الجزئية، وجاءت النتائج كما يبينها الجدول الموالي:

الجدول رقم (1) يبين ارتباط الدرجة الكلية للاختبار والصورة المكافئة له بدرجات الأسئلة الفرعية لكل منهما

	السؤال 1	السؤال 2	السؤال 3	السؤال 4	السؤال 5	الاختبار
الاختبار التحصيلي	0.776**	0.822**	0.804**	0.628**	0.815**	1
الصورة المكافئة للاختبار التحصيلي	0.806**	0.727**	0.754**	0.669**	0.797**	0.931**

من خلال الجدول نلاحظ أن معامل الارتباط بين درجات أسئلة الاختبار، والدرجة الكلية من جهة وبين درجات أسئلة الصورة المكافئة، والدرجة الكلية من جهة أخرى مرتفع ودال إحصائيا عند مستوى 0.01 وقد تراوحت بين **(0.628)** و **(0.822)** بالنسبة للاختبار التحصيلي، في حين تراوحت بين **(0.669)** و**(0.806)** بالنسبة لصورة المكافئة.

أما فيما يتعلق بقيمة معامل الارتباط بين الاختبار وصورته المكافئة فقد كانت كبيرة وتساوي **(0.931)** وهي دالة إحصائيا عند مستوى0.01 وهذه العلاقة القوية الدلالة إحصائيا تعطي مؤشرا للتجانس والاتساق الداخلي للاختبار ولصورته المكافئة وهو ما يعتبر مؤشرا مقبولا للصدق.

ح- ثبات الدراسة: ونعني بالثبات دقة الأداة في تحقيق النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقها في ظروف مشابهة باستعمال مجموعات أو مواقف أخرى مشابهة، وقد اعتمدنا في ذلك طريقتين:

1. طريقة التطبيق وإعادة التطبيق

حيث تعتمد هذه الطريقة على تطبيق أداة الدراسة على مرحلتين شرط أن تكون هناك مدة زمنية فاصلة بينهما تتراوح ما بين أسبوعين إلى غاية 15 يوما على أن يعاد التطبيق على نفس العينة التي تم التطبيق عليها في المرحلة الأولى ثم بعد ذلك يتم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين الدرجات الكلية للتطبيقين.

والجدول رقم (2) يوضح ثبات أداة الدراسة وصورتها المكافئة عن طريق إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية (خارج عينة الدراسة)

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الثبات بإعادة التطبيق	مستوى الدلالة
درجات الاختبار المقترح	**التطبيق الأول**	9.867	2.7258	**0.895****	**0.01**
	إعادة التطبيق	9.700	2.2152		
درجات	**التطبيق**	9.750	2.4380	**0.809****	

الصورة المكافئة	الأول				
	إعادة التطبيق	9.717	2.2038		

من خلال النتائج المتحصل عليها تبين أن الاختبار المقترح وصورته المكافئة يتمتعان بدرجة ثبات مقبولة، حيث بلغ معامل الثبات بطريقة الإعادة للاختبار المقترح **0.895**، في حين بلغ معامل ثبات الصورة المكافئة **0.809**. وكلها معاملات دالة عند مستوى الدلالة **0.01**، مما يجعلنا نقر بثبات الاختبار المقترح وصورته المكافئة.

2. طريقة معامل ألفا كرونباخ:

للتحقق من ثبات الاختبار التحصيلي المقترح وصورته المكافئة تم الاعتماد على طريقة معامل ألفا كرونباخ، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (3): يبين قيمة معامل (Cronbach's Alpha) للاختبار وصورته المكافئة

المحاور	عدد الأسئلة	قيمة معامل Cronbach's Alpha
الاختبار التحصيلي	**5**	**0.791**
الصورة المكافئة للاختبار التحصيلي	**5**	**0.794**

يتبين من الجدول (03) أن معامل ثبات الاختبار وصورته المكافئة باستخدام هذه الطريقة أعطى مؤشرات مطمئنة حول ثبات هذين الأخيرين، حيث كان معامل **(Cronbach's Alpha)** لجميع أسئلة الاختبار التحصيلي المقترح يساوي **(0.791)**، أما فيما يتعلق بالصورة المكافئة له، فقد كانت النتائج تشير إلى قيم ثبات مقبولة أيضا قدرت ب **(0.794)**.

وهذه النتائج تدل على أن الاختبار المقترح والاختبار المكافئ له بصورتهما الحالية وبأسئلتهما الجزئية يتسم بدرجة عالية ومقبولة من الثبات مما يبين مدى صلاحيتهما للتطبيق الميداني.

من خلال نتائج معاملات الصدق والثبات المتحصل عليها نستطيع القول بصلاحية الاختبار التحصيلي وصورته المكافئة للتطبيق الميداني، ومنه يمكن الاعتماد عليها في قياس مستوى اكتساب عينة البحث لمفهوم الاستعارة وتحديد أنواعها.

خ- خطوات تنفيذ الدراسة: اتبعت الباحثة في تنفيذ الدراسة الخطوات التالية:

- مراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة بالاستراتيجيات المختارة، وكذا المتعلقة بتعليمية البلاغة.
- إعداد أدوات الدراسة والمتمثلة في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي.
- تم التأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة.
- تم تطبيق اختبار الدراسة على عينة استطلاعية، للتعرف على مدى مناسبة الزمن، وأسئلة الاختبار.

- صياغة درس الاستعارة التصريحية، والمكنية وفق الاستراتيجيات المختارة، وفي كل مرة يتم إتباع الخطوات الملائمة لكل إستراتيجية.
- توضيح إجراءات تنفيذ الدرس المختار باستخدام هذه الاستراتيجيات للأستاذات اللواتي سيقمن بتدريس المادة.
- استغرقت الدراسة مدة أربعة أسابيع خلال الفصل الدراسي الأول للموسم الدراسي(2021/2020)
- تطبيق الاختبار البعدي للدراسة على مجموعات العينة حسب الإجراءات المتبعة في التطبيق القبلي.
- تصحيح الاختبارين القبلي والبعدي وفق إجراءات ومعايير التصحيح التي سبق توضيحها، ورصد علامات المتعلمين.
- إدخال البيانات في الحاسوب، واستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة لأسئلة الدراسة، وفرضياتها، واستخراج النتائج عبر جدول يتضمن مجموعة من التحليلات الإحصائية، ووضع مجموعة من التوصيات على ضوئها.

د- **عرض نتائج الدراسة:** يتضمن هذا الفصل عرضا لنتائج البحث وتفسيرا لها، لمعرفة فاعلية التدريس باستخدام استراتيجيات التعليم في تحصيل تلاميذ السنة أولى ثانوي في مادة البلاغة العربية وآدابها، وفي تعلم مفهوم الاستعارة، وأنواعها بشكل خاص.

وقبل البدء في تحليل، ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية على ضوء الفرضيات المقترحة، سنقوم بعرض مفصل لتلك النتائج من خلال إحصاء وصفي لعلامات التلاميذ في مجموعات البحث الخمسة ، ثم سنعرض نتائج كل مجموعة على حدة لمعرفة تأثير الاستراتيجية المتبعة، وقد جاءت النتائج كما توضحه الجداول اللاحقة .

1- عرض نتائج المجموعات:

جدول رقم (4): يوضح إحصاء وصفيا لنتائج عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي حسب استراتيجية التدريس المعتمدة .

المجموعات		استراتيجية التدريس المعتمدة	حجم العينة	أدنى قيمة	أعلى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التطبيق القبلي	المجموعة الأولى	استراتيجية الخطاطة الذهنية	18	8.0	14.0	10.361	1.4932
	المجموعة الثانية	استراتيجية التفكير الناقد	45	5.5	15.0	9.444	1.9313
	المجموعة الثالثة	استراتيجية العصف الذهني	37	5.5	15.0	9.986	2.3585
	المجموعة	استراتيجية التفكير	41	5.0	13.0	10.524	1.4661

	الرابعة الإبداعي						
	المجموعة الخامسة	استراتيجية حل المشكلات	23	4.5	14.0	9.804	2.3048
التطبيق البعدي	المجموعة الأولى	استراتيجية الخطاطة الذهنية	18	10.0	17.0	13.333	1.5435
	المجموعة الثانية	استراتيجية التفكير الناقد	45	7.0	17.0	11.478	2.3011
	المجموعة الثالثة	استراتيجية العصف الذهني	37	9.0	16.5	12.216	2.0157
	المجموعة الرابعة	استراتيجية التفكير الإبداعي	41	8.0	16.5	12.902	1.5977
	المجموعة الخامسة	استراتيجية حل المشكلات	23	8.0	17.0	12.761	2.1366

جاءت نتائج أفراد العينة في المجموعات الخمس على الاختبار التحصيلي المقترح محصورة بين (4.5) كأدنى علامة مسجلة و **(17)** كأعلى علامة تحصل عليها التلاميذ، وبالرجوع إلى كل مجموعة على حدة، فقد أظهرت النتائج ما يلي :

* **المجموعة الأولى** : والتي تم تدريسها بالاعتماد على **استراتيجية الخطاطة الذهنية**، فقد تراوحت علامات التلاميذ في هذه المجموعة في الاختبار القبلي بين **(8)** و **(14)** ، بمتوسط حسابي بلغ **(10.361)**، وبانحراف معياري قدر ب**(1.4932)**، أما في الاختبار البعدي فقد تراوحت علامات التلاميذ في هذه المجموعة بين **(10)** و **(17)** ، بمتوسط حسابي بلغ **(13.333)**، وبانحراف معياري قدر ب**(1.5435)**.

* **المجموعة الثانية** : والتي تم تدريسها بالاعتماد على **استراتيجية التفكير الناقد**، فقد تراوحت علامات التلاميذ في هذه المجموعة في الاختبار القبلي بين **(5.5)** و **(15)** ، بمتوسط حسابي بلغ **(9.444)**، وبانحراف معياري قدر ب**(1.9313)**، أما في الاختبار البعدي فقد تراوحت علامات التلاميذ في هذه المجموعة بين **(7)** و **(17)** ، بمتوسط حسابي بلغ **(11.478)**، وبانحراف معياري قدر ب**(2.3011)**.

* **المجموعة الثالثة** : والتي تم تدريسها بالاعتماد على **استراتيجية العصف الذهني** ، فقد تراوحت علامات التلاميذ في هذه المجموعة في الاختبار القبلي بين **(5.5)** و **(15)** ، بمتوسط حسابي بلغ **(9.986)**، وبانحراف معياري قدر ب**(2.3585)**، أما في الاختبار البعدي فقد تراوحت علامات التلاميذ في هذه المجموعة بين **(9)** و **(16.5)** ، بمتوسط حسابي بلغ **(12.216)**، وبانحراف معياري قدر ب**(2.0157)**.

* **المجموعة الرابعة** : والتي تم تدريسها بالاعتماد على **استراتيجية التفكير الإبداعي** ، فقد تراوحت علامات التلاميذ في هذه المجموعة في الاختبار القبلي بين **(5)** و **(13)** ، بمتوسط حسابي بلغ **(10.524)**، وبانحراف معياري قدر ب**(1.4661)**، أما في الاختبار البعدي فقد تراوحت علامات التلاميذ في هذه المجموعة بين **(8)** و **(16.5)** ، بمتوسط حسابي بلغ **(12.902)**، وبانحراف معياري قدر ب**(1.5977)**.

* **المجموعة الخامسة** : والتي تم تدريسها بالاعتماد على **استراتيجية حل المشكلات** ، فقد تراوحت علامات التلاميذ في هذه المجموعة في الاختبار القبلي بين **(4.5)** و **(14)** ، بمتوسط حسابي بلغ **(9.804)**، وبانحراف معياري قدر ب**(2.3048)**، أما في الاختبار البعدي فقد تراوحت علامات التلاميذ في هذه المجموعة بين **(8)** و **(17)** ، بمتوسط حسابي بلغ **(12.761)**، وبانحراف معياري قدر ب**(2.1366)**.

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى

والتي تنص على :" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في تحصيل تلاميذ السنة الأولى ثانوي لمفهوم الاستعارة وأنواعها تعزى لاستراتيجية الخطاطة الذهنية** ".

تم تطبيق الاختبار تطبيقا قبليا على عينة الدراسة ثم رصدت العلامات، ووضعت على أوراق التلاميذ ثم تعرضت العينة للمعالجة التجريبية (تقديم دروس البلاغة الخاصة بالاستعارة وفقا لاستراتيجية الخطاطة الذهنية)، وبعد الانتهاء من الأنشطة تم تطبيق الصورة المكافئة للاختبار.

وجاءت النتائج كما هو مبين في الجداول التالية :

جدول رقم (5) يبين الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي في المجموعة الأولى

المجموعة الأولى		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	معامل الارتباط	اختبار (ت) T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
استراتيجية الخطاطة الذهنية	التطبيق القبلي	18	10.361	0.3519	0.3320	0.570	8.951	17	0.000	دال عند 0.01
	التطبيق البعدي		13.333	0.3638						

من خلال الجدول السابق نلاحظ أنّ هناك فرقا ظاهرا بين متوسطي درجات المجموعة الأولى في التطبيقين القبلي والبعدي حيث كان المتوسط الحسابي لدرجات هؤلاء في التطبيق البعدي بلغ $\overline{X}$ =13.333، بانحراف معياري قدره 0.3638 وهو أعلى من المتوسط الحسابي لنتائج العينة ذاتها في التطبيق القبلي والذي بلغ $\overline{X}$ =10.361، وبانحراف معياري قدره: 0.3519.

وبناء على المتوسطات الحسابية لأفراد العينة نلاحظ أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي ، وذلك لصالح القياس البعدي ، وهذا ما أكدته

قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (**T**) والذي بلغ (**8.951**) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (**α=0.01**) ودرجة الحرية (**df=18**).

ويؤكد تلك العلاقة قيمة معامل الارتباط (**R**) والذي بلغ (**0.570**) والذي يعبر عن ارتباط موجب فوق المتوسط، ودال إحصائيا بين درجات التلاميذ على التطبيقين القبلي والبعدي.

وهذا ما يؤكد صحة الفرضية الأولى والتي مفادها :" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في تحصيل تلاميذ السنة الأولى ثانوي لمفهوم الاستعارة وأنواعها تعزى لاستراتيجية الخطاطة الذهنية "

وهذا ما يدل على أنّ التدريس بالاعتماد على استراتيجية الخطاطة الذهنية يزيد من قدرة تلاميذ السنة أولى ثانوي على استيعاب مفهوم الاستعارة وتحديد أنواعها.

3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية: والتي تنص على :" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في تحصيل تلاميذ السنة الأولى ثانوي لمفهوم الاستعارة وأنواعها تعزى لاستراتيجية التفكير الناقد** ".

تم تطبيق الاختبار تطبيقا قبليا على عينة الدراسة ثم رصدت العلامات، ووضعت على أوراق التلاميذ ثم تعرضت العينة للمعالجة التجريبية (تقديم دروس البلاغة الخاصة بالاستعارة وفق استراتيجية التفكير الناقد)، وبعد الانتهاء من الأنشطة تم تطبيق الصورة المكافئة للاختبار.

وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي :

جدول رقم (6) يبين الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي في المجموعة الثانية

المجموعة الثانية		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	معامل الارتباط	اختبار (ت) T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
استراتيجية التفكير الناقد	التطبيق القبلي	45	9.444	1.9313	0.1936	0.826	10.504	44	0.000	دال عند 0.01
	التطبيق البعدي		11.478	2.3011						

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن هناك فرقا ظاهرا بين متوسطي درجات المجموعة الثانية في التطبيقين القبلي والبعدي حيث كان المتوسط الحسابي لدرجات هؤلاء في التطبيق البعدي بلغ $\overline{X}$ =11.478، بانحراف معياري قدره 2.3011 وهو أعلى من المتوسط الحسابي لنتائج العينة ذاتها في التطبيق القبلي، والذي بلغ $\overline{X}$ =9.444، وبانحراف معياري قدره: 1.9313.

وبناء على المتوسطات الحسابية لأفراد العينة نلاحظ أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي ، وذلك لصالح القياس البعدي ، وهذا ما أكدته

قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T) والذي بلغ (10.504) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) ودرجة الحرية (df=45).

ويؤكد تلك العلاقة قيمة معامل الارتباط (R) والذي بلغ (0.826) والذي يعبر عن ارتباط موجب قوي ودال إحصائيا بين درجات التلاميذ على التطبيقين القبلي والبعدي.

وهذا ما يؤكد صحة الفرضية الثانية والتي مفادها : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في تحصيل تلاميذ السنة الأولى ثانوي لمفهوم الاستعارة وأنواعها تعزى لاستراتيجية التفكير الناقد "

وهذا ما يدل على أنّ التدريس بالاعتماد على استراتيجية التفكير الناقد يزيد من قدرة تلاميذ السنة أولى ثانوي على استيعاب مفهوم الاستعارة وتحديد أنواعها.

4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة: والتي تنص على :" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في تحصيل تلاميذ السنة الأولى ثانوي لمفهوم الاستعارة وأنواعها تعزى لاستراتيجية العصف الذهني**"

تم تطبيق الاختبار تطبيقا قبليا على عينة الدراسة ثم رصدت العلامات ووضعت على أوراق التلاميذ ثم تعرضت العينة للمعالجة التجريبية (تقديم دروس البلاغة الخاصة بالاستعارة وفق استراتيجية العصف الذهني)، وبعد الانتهاء من الأنشطة تم تطبيق الصورة المكافئة للاختبار.

وجاءت النتائج كما هو مبيّن في الجداول التالية :

جدول رقم (7) يبين الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي في المجموعة الثالثة

المجموعة الثالثة		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	معامل الارتباط	اختبار (ت) T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
استراتيجية العصف الذهني	التطبيق القبلي	37	9.986	2.3585	0.1874	0.876	11.986	36	0.000	دال عند 0.01
	التطبيق البعدي		12.216	2.0157						

من خلال الجدول السابق نلاحظ أنّ هناك فرقا ظاهرا بين متوسطي درجات المجموعة الثالثة في التطبيقين القبلي، والبعدي حيث كان المتوسط الحسابي لدرجات هؤلاء في التطبيق البعدي بلغ $\overline{X}$ =12.216، بانحراف معياري قدره 2.0157 وهو أعلى من المتوسط الحسابي لنتائج العينة ذاتها في التطبيق القبلي، والذي بلغ $\overline{X}$ =9.986، وبانحراف معياري قدره: 2.3585.

وبناء على المتوسطات الحسابية لأفراد العينة نلاحظ أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي ، وذلك لصالح القياس البعدي ، وهذا ما أكدته

قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T) والذي بلغ (11.986) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) ودرجة الحرية (df=37).

ويؤكد تلك العلاقة قيمة معامل الارتباط (R) والذي بلغ (0.876) والذي يعبر عن ارتباط موجب قوي، ودال إحصائيا بين درجات التلاميذ على التطبيقين القبلي والبعدي.

وهذا ما يؤكد صحة الفرضية الثالثة والتي مفادها : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في تحصيل تلاميذ السنة الأولى ثانوي لمفهوم الاستعارة وأنواعها تعزى لاستراتيجية العصف الذهني "

وهذا ما يدل على أن التدريس بالاعتماد على استراتيجية العصف الذهني يزيد من قدرة تلاميذ السنة أولى ثانوي على استيعاب مفهوم الاستعارة وتحديد أنواعها.

5- **عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:** والتي تنص على :" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في تحصيل تلاميذ السنة الأولى ثانوي لمفهوم الاستعارة وأنواعها تعزى لاستراتيجية التفكير الإبداعي** ".

تم تطبيق الاختبار تطبيقا قبليا على عينة الدراسة ثم رصدت العلامات ووضعت على أوراق التلاميذ ثم تعرضت العينة للمعالجة التجريبية (تقديم دروس البلاغة الخاصة بالاستعارة وفق استراتيجية التفكير الإبداعي)، وبعد الانتهاء من الأنشطة تم تطبيق الصورة المكافئة للاختبار.

وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (8) يبين الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي في المجموعة الرابعة

المجموعة الرابعة		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	معامل الارتباط	اختبار (ت) T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
استراتيجية التفكير الإبداعي	التطبيق القبلي	41	10.524	1.4661	0.2151	0.599	11.055	40	0.000	دال عند 0.01
	التطبيق البعدي		12.902	1.5977						

من خلال الجدول السابق نلاحظ أنّ هناك فرقا ظاهرا بين متوسطي درجات المجموعة الرابعة في التطبيقين القبلي، والبعدي حيث كان المتوسط الحسابي لدرجات هؤلاء في التطبيق البعدي بلغ $\overline{X}$ =12.902، بانحراف معياري قدره 1.5977 وهو أعلى من المتوسط الحسابي لنتائج العينة ذاتها في التطبيق القبلي، والذي بلغ $\overline{X}$ =10.524، وبانحراف معياري قدره: 1.4661.

وبناء على المتوسطات الحسابية لأفراد العينة نلاحظ أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي ، وذلك لصالح القياس البعدي ، وهذا ما أكدته

قيمة اختبار الدلالة الإحصائية **(T)** والذي بلغ **(11.055)** وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** ودرجة الحرية **(df=40)**.

ويؤكد تلك العلاقة قيمة معامل الارتباط **(R)** والذي بلغ **(.0)** والذي يعبر عن ارتباط موجب قوي ودال إحصائيا بين درجات التلاميذ على التطبيقين القبلي والبعدي.

وهذا ما يؤكد صحة الفرضية الرابعة والتي مفادها : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في تحصيل تلاميذ السنة الأولى ثانوي لمفهوم الاستعارة وأنواعها تعزى لاستراتيجية التفكير الإبداعي "

وهذا ما يدل على أنّ التدريس بالاعتماد على استراتيجية التفكير الإبداعي يزيد من قدرة تلاميذ السنة أولى ثانوي على استيعاب مفهوم الاستعارة وتحديد أنواعها.

6- **عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة:** والتي تنص على :" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في تحصيل تلاميذ السنة الأولى ثانوي لمفهوم الاستعارة وأنواعها تعزى لاستراتيجية حل المشكلات** ".

تم تطبيق الاختبار تطبيقا قبليا على عينة الدراسة ثم رصدت العلامات ووضعت على أوراق التلاميذ ثم تعرضت العينة للمعالجة التجريبية (تقديم دروس البلاغة الخاصة بالاستعارة وفق استراتيجية حل المشكلات)، وبعد الانتهاء من الأنشطة تم تطبيق الصورة المكافئة للاختبار.

وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (9) يبين الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي في المجموعة الخامسة

المجموعة الخامسة		حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	معامل الارتباط	اختبار (ت) T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
استراتيجية حل المشكلات	التطبيق القبلي	23	9.804	2.3048	0.3049	0.786	9.705	22	0.000	دال عند 0.01
	التطبيق البعدي		12.761	2.1366						

من خلال الجدول السابق نلاحظ أنّ هناك فرقا ظاهرا بين متوسطي درجات المجموعة الخامسة في التطبيقين القبلي والبعدي حيث كان المتوسط الحسابي لدرجات هؤلاء في التطبيق البعدي بلغ $\overline{X}$ =12.761، بانحراف معياري قدره 2.1366 وهو أعلى من المتوسط الحسابي لنتائج العينة ذاتها في التطبيق القبلي والذي بلغ $\overline{X}$ =9.804، وبانحراف معياري قدره: 2.3048

وبناء على المتوسطات الحسابية لأفراد العينة نلاحظ أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي، وذلك لصالح القياس البعدي، وهذا ما أكدته

قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (**T**) والذي بلغ (**9.705**) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (**α=0.01**) ودرجة الحرية (**df=22**).

وهذا ما يؤكد صحة الفرضية الخامسة والتي مفادها: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في تحصيل تلاميذ السنة الأولى ثانوي لمفهوم الاستعارة وأنواعها تعزى لاستراتيجية حل المشكلات "

ويؤكد تلك العلاقة قيمة معامل الارتباط (**R**) والذي بلغ (**0.786**) والذي يعبر عن ارتباط موجب قوي ودال إحصائيا بين درجات التلاميذ على التطبيقين القبلي والبعدي.

وهذا ما يدل على أنّ التدريس بالاعتماد على استراتيجية حل المشكلات يزيد من قدرة تلاميذ السنة أولى ثانوي على استيعاب مفهوم الاستعارة وتحديد أنواعها.

ذ- قياس حجم الأثر : ولمعرفة حجم أثر عملية التدريس باستخدام استراتيجية معينة في **تحصيل تلاميذ السنة الأولى ثانوي لمفهوم الاستعارة وأنواعها**، نقوم بحساب حجم الأثر بمعامل **cohen's d** لأن العينتين مترابطتين والمتغيرات كمية .

وبالرجوع إلى جدول تفسير معامل التأثير **cohen'sd** التالي :

cohen's d	−0.2 0.49	−0.5 0.79	−0.8 1.09	−1.10 وما فوق
التأثير	صغير	متوسط	كبير	كبير جدا

وانطلاقا من المعطيات السابقة أتت نتائج العينة في مجموعاتها الخمس كما يوضحها الجدول الموالي:

جدول رقم (10) يوضح نتائج اختبار **cohen's d** لقياس حجم التأثير .

المجموعات	الاستراتيجية المتبعة	cohen's d (حجم التأثير)	التفسير
المجموعة الأولى	استراتيجية الخطاطة الذهنية	**2.11**	أثر كبير جدا
المجموعة الثانية	استراتيجية التفكير الناقد	**1.56**	أثر كبير جدا
المجموعة الثالثة	استراتيجية العصف الذهني	**1.95**	أثر كبير جدا
المجموعة الرابعة	استراتيجية التفكير الإبداعي	**1.72**	أثر كبير جدا
المجموعة الخامسة	استراتيجية حل المشكلات	**2.02**	أثر كبير جدا

من خلال الجدول السابق يتضح ما يلي :

- قيمة **cohen'sd** للمجموعات الخمس تتجاوز **1.10** ،أي أنّ حجم التأثير كبير جدا ، وهذا يعني أنّ أفراد العينة استفادوا من استراتيجيات التدريس المتبعة بشكل كبير جدا، وذلك للرفع من مستوى تحصيلهم في مادة البلاغة، ومعرفتهم لمفهوم الاستعارة وأنواعها، وقد اختلفت درجة الاستفادة بين المجموعات الخمس؛ حيث استفاد أفراد المجموعة الأولى من تطبيق استراتيجية الخطاطة الذهنية بدرجة

كبيرة جدا، وهذا ما تفسره قيمة **cohen's d** حيث قدرت ب **(2.11)**، وكانت استفادة أفراد المجموعة الخامسة من تطبيق استراتيجية حل المشكلات بدرجة كبيرة جدا أيضا ، وهذا ما تفسره قيمة **cohen's d** حيث قدرت ب **(2.02)**، كما استفاد أفراد المجموعة الثالثة من تطبيق استراتيجية العصف الذهني بدرجة كبيرة جدا أيضا، وهذا ما تفسره قيمة **cohen's d** حيث قدرت ب **(1.95)**، في حين استفاد أفراد المجموعة الرابعة من تطبيق استراتيجية التفكير الإبداعي بدرجة كبيرة جدا أيضا ، وهذا ما تفسره قيمة **cohen's d** حيث قدرت ب **(1.72)**، أما أفراد المجموعة الثانية فقد استفادوا من استراتيجية التفكير الناقد بدرجة كبيرة جدا، وهذا ما تفسره قيمة **cohen's d** حيث قدرت ب **(1.56)**.

وبذلك فقد أظهرت النتائج فاعلية تلك الاستراتيجيات ، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى الفرص التي تتيحها تلك الاستراتيجيات من فرص للتعلم والتصحيح الذاتي، وكذا التغذية الراجعة .

ر- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة: والتي تنص على :" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل تلاميذ السنة الأولى ثانوي لمفهوم الاستعارة وأنواعها تعزى لاستراتيجيات التدريس المستخدمة** ".

ولفحص هذه الفرضية تم إجراء اختبار **(ANOVA)** لاكتشاف هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل تلاميذ السنة الأولى ثانوي لمفهوم الاستعارة وأنواعها تبعا لاستراتيجيات التدريس المطبقة .

وقبل فحص فاعلية إستراتيجية معينة مقارنة بالأخرى، كان لزاما علينا حساب الفروق بين درجات أفراد عينة المجموعات الخمس في الاختبار القبلي (أي قبل المعالجة التجريبية)، وذلك للتأكد من تجانس المجموعات، وعدم وجود اختلافات أو تباينات جوهرية بينهم .

ومن أجل ذلك قمنا بإجراء اختبار **(ANOVA)** على نتائج المجموعات في الاختبار القبلي.

ويوضح الجدول رقم (11) نتائج الاختبار والدلالة الإحصائية .

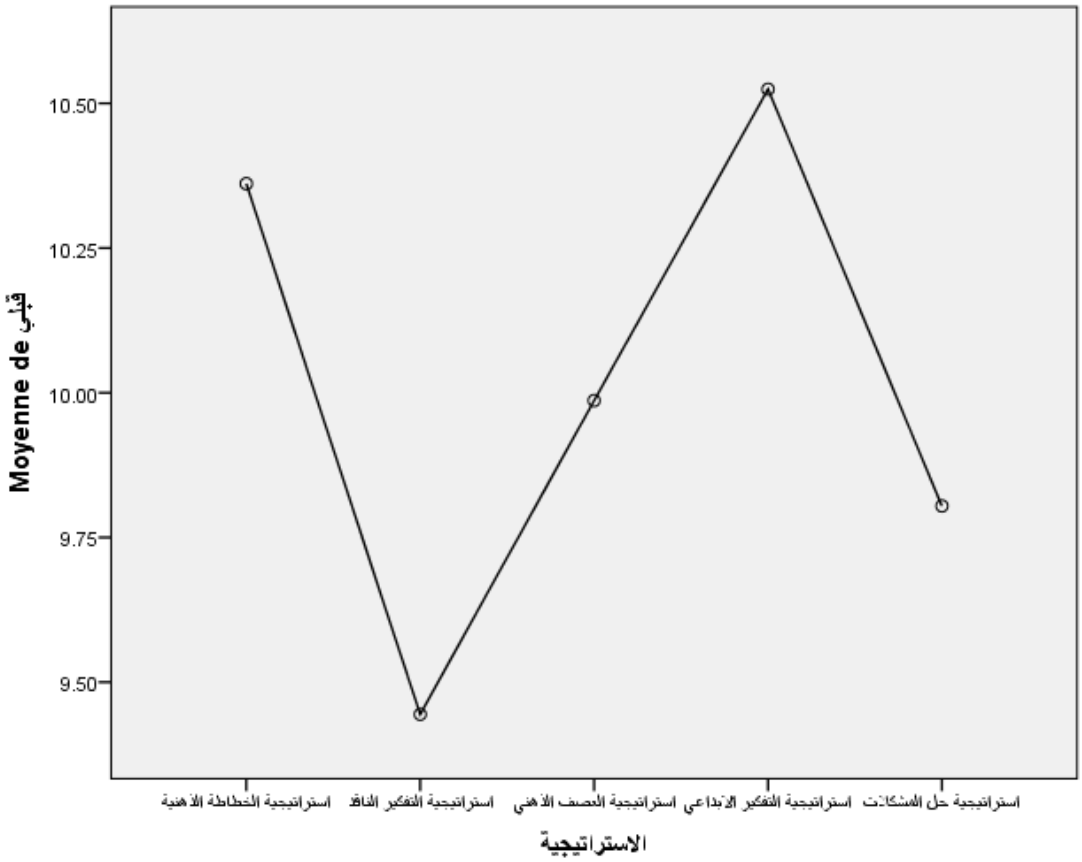
جدول رقم (11) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للمقارنة بين متوسطات علامات تلاميذ المجموعات الخمسة في التطبيق القبلي على اختبار التحصيل في مادة البلاغة.

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مربعات التباين	قيمة (ف) F	مستوى الدلالة
التطبيق القبلي	بين المجموعات	28.373	4	7.093	1.864	0.119
	داخل المجموعات	605.102	159	3.806		
	المجموع	633.476	163	-		

يبين الجدول أعلاه عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين المتوسطات الحسابية لعلامات تلاميذ المجموعات الخمس في الاختبار القبلي، حيث كانت قيمة (ف) تساوي (1.864)

بمستوى دلالة (0.119) ، وهي قيمة أكبر من (0.05) بمعنى أنّه لا يوجد اختلاف جوهري بين متوسطات المجموعات الخمسة قبل القيام بالمعالجة التجريبية، ويمكن ملاحظة ذلك بالرجوع إلى جدول البيانات الوصفية المذكور سابقا، حيث لوحظ تقارب كبير بين القيم المسجلة، مما يتيح لنا فيما بعد الحكم على فاعلية إستراتيجية ما مقارنة بالاستراتيجيات الأخرى.

ويمكن تمثيل النتائج السابقة بالرسم البياني التالي :



الشكل رقم (1) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للمقارنة بين متوسطات علامات تلاميذ المجموعات الخمس في التطبيق القبلي على اختبار التحصيل في مادة البلاغة.

وبعد التأكد من تكافؤ المجموعات، وعدم التباين في درجات أفرادها قمنا بإجراءاختبار **(ANOVA)** لاكتشاف هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل تلاميذ السنة الأولى ثانوي لمفهوم الاستعارة وأنواعها تبعا لإستراتيجية التدريس المطبقة، وذلك على نتائج الاختبار البعدي، أي بعد المعالجة التجريبية، بمعنى التدريس وفق إحدى الاستراتيجيات المختارة.

وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الموالي :

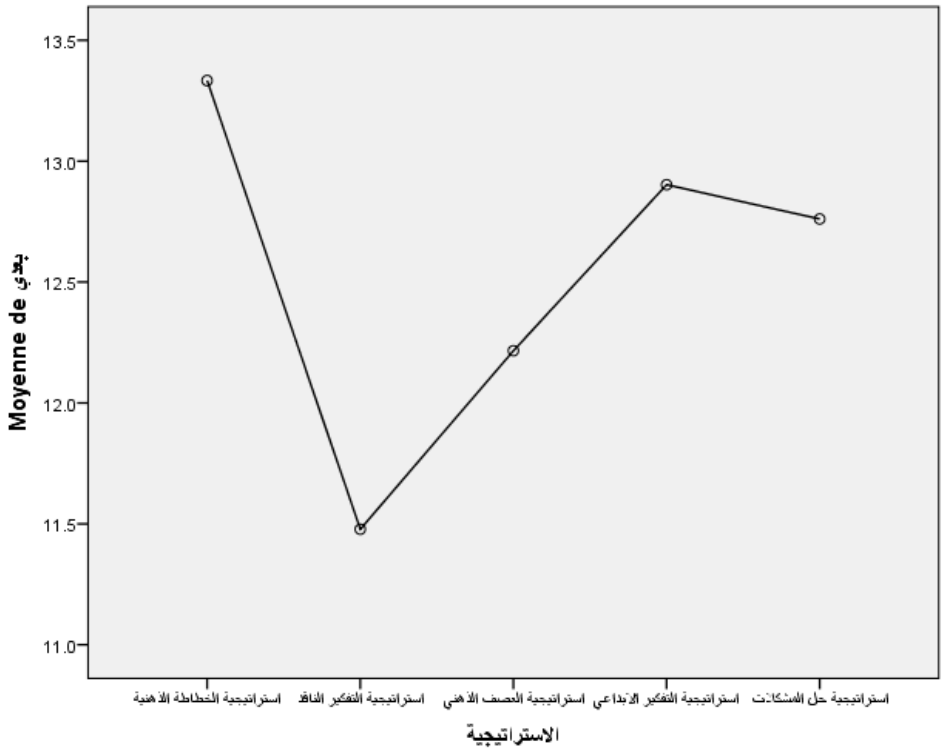
جدول رقم (12) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للمقارنة بين متوسطات علامات تلاميذ المجموعات الخمسة في التطبيق البعدي على اختبار التحصيل في مادة البلاغة

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مربعات التباين	قيمة (ف) F	مستوى الدلالة
التطبيق البعدي	بين المجموعات	68.506	4	17.127	4.376	0.002
	داخل المجموعات	622.293	159	3.914		
	المجموع	690.799	163	-		

من خلال نتائج الجدول أعلاه يتضح لنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي تبعا للإستراتيجية المتبعة في تدريس البلاغة، وبالأخص درس الاستعارة وأنواعها؛ حيث كانت قيمة (ف) تساوي (4.376) بقيمة احتمالية (0.002) أصغر من 0.01 دالة إحصائيا، بمعنى أنّه يوجد اختلاف جوهري بين متوسطات المجموعات الخمس بعد القيام بالمعالجة التجريبية.

ويمكن ملاحظة ذلك بالرجوع إلى جدول البيانات الوصفية المذكور سابقا؛ حيث نجد إخلافا واضحا بين القيم المسجلة؛ حيث كانت القيمة الأعلى لأفراد المجموعة الأولى والذين درسوا بالاعتماد على إستراتيجية الخطاطة الذهنية بمتوسط حسابي قدره (13.333)، تليها المجموعة الرابعة الخاصة بإستراتيجية التفكير الإبداعي بمتوسط حسابي قدره (12.902)، ثم المجموعة الخامسة الخاصة بإستراتيجية حل المشكلات بمتوسط حسابي قدره (12.761)، ثم المجموعة الثالثة والتي تخص الأفراد اللذين درسوا بالاعتماد على إستراتيجية العصف الذهني بمتوسط حسابي قدره (12.216)، وأدنى قيمة كانت لأفراد المجموعة الثانية والذين طبقت عليهم إستراتيجية التفكير الناقد بمتوسط حسابي قدره (11.478).

ويمكن تمثيل النتائج السابقة بالرسم البياني التالي :



الشكل رقم (2) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للمقارنة بين متوسطات علامات تلاميذ المجموعات الخمسة في التطبيق البعدي على اختبار التحصيل في مادة البلاغة .

ولمعرفة سبب الفروق تم اختبار المقارنات البعدية **شيفيه (Scheffe)** ، وجاءت نتائج التحليل الإحصائي كما يوضحه الجدول الموالي

جدول رقم (13) يوضح نتائج اختبارات المقارنات البعدية شيفيه (Scheffe)

اكتساب مفهوم الاستعارة وأنواعها لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي تبعا لاستراتيجيات التدريس		الفرق في المتوسطات	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
إستراتيجية الخطاطة الذهنية	إستراتيجية التفكير الناقد	1.8556	0.027	دال عند 0.05
	إستراتيجية العصف الذهني	1.1171	0.428	غير دال عند 0.05
	إستراتيجية التفكير الإبداعي	0.4309	0.964	غير دال عند 0.05
	إستراتيجية حل المشكلات	0.5725	0.932	غير دال عند 0.05
إستراتيجية التفكير الإبداعي	إستراتيجية التفكير الناقد	1.4247	0.029	دال عند 0.05
	إستراتيجية العصف الذهني	0.6862	0.674	غير دال عند 0.05
	إستراتيجية حل المشكلات	0.1416	0.999	غير دال

				عند 0.05
إستراتيجية حل المشكلات	إستراتيجية التفكير الناقد	1.2831	0.177	غير دال عند 0.05
	إستراتيجية العصف الذهني	0.5447	0.898	غير دال عند 0.05
إستراتيجية العصف الذهني	إستراتيجية التفكير الناقد	0.7384	0.588	غير دال عند 0.05

يتضح لنا من الجدول أعلاه رقم (13) أنّ سبب الفروق الدالة إحصائيا في اكتساب مفهوم الاستعارة وأنواعها لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي تبعا لاستراتيجيات التدريس المتبعة تعود إلى الفرق بين درجات التلاميذ الذين درسوا وفق إستراتيجية الخطاطة الذهنية بفارق معنوي قدره **(1.8556)** عن نظرائهم الذين درسوا باستخدام إستراتيجية التفكير الناقد، وفارق معنوي قدره **(1.4247)** بين درجات التلاميذ الذين درسوا وفقا لإستراتيجية التفكير الإبداعي عن من درسوا بالاعتماد على إستراتيجية التفكير الناقد أيضا؛ حيث جاءت القيمة الاحتمالية (**0.027** ، **0.029**) على التوالي وهي قيم أقل من 0.05.

بينما الفرق بين بقية درجات التلاميذ الذين درسوا وفقا للاستراتيجيات المتبقية لم يكن دالا إحصائيا؛ حيث جاءت القيم الاحتمالية لها أكبر من 0.05، وعليه فإنّنا ومن خلال ما سبق نقبل الفرضية البحثية التي تنص على:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب مفهوم الاستعارة وأنواعها تعزى لمتغير إستراتيجية التدريس المتبعة لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي محل الدراسة، وذلك لصالح إستراتيجية الخطاطة الذهنية.

ز- الأساليب الإحصائية المستخدمة: استعملنا في تحليل البيانات بعض المفاهيم المرتبطة بالإحصاء الوصفي والاستدلالي، وتم باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS:.V24) لتسهيل الحساب، والحصول على نتائج دقيقة، وتم الاعتماد على بعض الاختبارات، بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية الوصفية، والتحليلية نلخصها فيما يلي :

- ❖ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على الاختبارين التحصليين المقترحين.
- ❖ الانحراف المعياري للدرجات عن المتوسط الحسابي.
- ❖ معامل الارتباط بيرسون لقياس الارتباط بين متغيرين كميين.
- ❖ اختبار T للفروق المعرفة الفروق بين الدرجات الكمية للاختبارين القبلي والبعدي.
- ❖ معامل الأثر d 's cohen لمعرفة حجم التأثير للمعالجة التجريبية.
- ❖ اختبار تحليل التباين الأحادي(ANOVA) لمعرفة الفروق بين أكثر من متغيرين.
- ❖ اختبارات المقارنات البعدية شيفيه (Scheffe) لتحديد اتجاه الفروق.
- ❖ معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للتحقق من ثبات الاختبار
- ❖ معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للتحقق من ثبات الاختبار.

س- **تفسير وتحليل النتائج على ضوء الفرضيات السابقة:** بعد إجراء الدراسة الميدانية بكل حيثياتها، والحصول على النتائج الكمية والمفسرة لأثر استخدام استراتيجيات التعلم المختارة في التحصيل وتنمية الإبداع والذوق البلاغي لدى متعلمي السنة الأولى ثانوي تبين للباحثة أنّ هناك فروق ذات دلالات إحصائية في الاختبار البعدي، وهذه الفروق جاءت لصالح الاختبار البعدي أين تم تعليم التلاميذ بالاعتماد على الاستراتيجيات النشطة المختارة.

تأكد الدراسة أنّ متعلمي السنة الأولى ثانوي(شعبة علوم/ شعبة آداب) تحسن تحصيلهم الدراسي وأدائهم البلاغي تحسنا ملحوظا، ويعزى ذلك إلى استخدام الاستراتيجيات النشطة المختارة، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات عديدة اهتمت بدراسة فاعلية الاستراتيجيات في تحسين أداء المتعلمين؛ حيث تبين الدراسة الحالية أنّه ومع نجاعة جميع الاستراتيجيات المختارة في تحسين مستوى التحصيل عند تلاميذ السنة الأولى ثانوي، إلا أنّه قد بينت الدراسة أنّ هناك تفاوت في هذا التحسين الملحوظ، ويرجع ذلك إلى فاعلية إستراتيجية مقارنة بإستراتيجية أخرى، فمثلا ومن خلال ما بينته النتائج الإحصائية فإنّ الإستراتيجية الأكثر فاعلية مع متعلمي السنة الأولى ثانوي هي إستراتيجية الخطاطة الذهنية بنسبة(13.33) ومردّ ذلك اعتماد الخطاطة الذهنية على الخطوط الواصلة بين الأفكار، وهذا ما يميل إليه الدماغ البشري وبالتالي دماغ المتعلم أيضا، وما يعزز التشابك العصبي؛ حيث يربط المتعلم بين معارفه السابقة، واللاحقة من خلال مجموعة من الإجراءات التي تعتمد عليها إستراتيجية الخطاطة الذهنية، والتي ذكرت سابقا في الفصل النظري الثاني، ولا ضير في أن نذكر بعضها في هذا المقام والتي من أهمها:

- الألوان بدلا من استعمال لون واحد أو لونين(سيالة زرقاء، وخضراء)
- الخطوط والمنحنيات، بدلا من الخطوط المستقيمة أو غيابها كليا.
- الكلمات المنفصلة والمقتضبة بدلا من الجمل والعبارات، واعتماد الرموز بدلا من النصوص.
- التسلسل المنطقي في ترتيب الأفكار الرئيسة، والأفكار الجزئية، بدلا من الاعتماد على العشوائية.

هذه النقاط وغيرها كلها تعمل على تعزيز التذكر والاسترجاع عند المتعلم، ويمكن رد النسبة العالية التي بيّنتها الدراسة الميدانية لصالح إستراتيجية الخطاطة الذهنية على الفئة العمرية؛ حيث في هذه السنة من التعليم الثانوي يكون المتعلم قد تخطى مرحلة الاعتماد على الأستاذ في تلخيص الدروس وتقديمها جاهزة، ويكون بذلك قد بدأ مرحلة الميل للإيجاز والاختصار.

وما أثبتته الدراسة من خلال نتائجها الإحصائية هو أنّ هناك فروق في النتائج التي توصلت إليها الاستراتيجيات المختارة، وكانت نتيجة لصالح إستراتيجية الخطاطة الذهنية كما سبق الذكر، إلا أنّه تجدر الإشارة إلى أنّ الفارق لم يكن بالفارق الكبير على خلاف إستراتيجيتي التفكير الناقد، وإستراتيجية العصف الذهني.

الخاتمة

يمكننا أن نخلص في ختام هذا العمل إلى أنّ اللسانيات العرفنيّة تعمل على توضيح الكيفية التي تتمثل بها اللغة في الذهن البشري، وما هي الآليات التي يتقنها الدماغ من أجل ذلك، والتي تبينها الملكة اللغوية، كما تم البحث أيضا في أهم ما توصلت إليه اللسانيات العرفنية من نظريات نتيجة تداخلها مع جملة من التخصصات الأخرى كعلم النفس المعرفي، والذكاء الاصطناعي، والحوسبة...وليس هذا فحسب بل امتدت أبحاث اللسانيات العرفنيّة لتتداخل مع العملية التعليمية التعلمية، ويظهر ذلك من خلال البحث في آليات اشتغال الذهن، والاكتساب اللغوي، وكذا البحث في الاستراتيجيات النشطة، ودورها في العملية التعليمية، وهذا ما فتح المجال أمام الباحثين، والأكاديميين للخوض في أغوار تعليمية اللغة العربية بالاعتماد على الاستراتيجيات النشطة.

أما الجانب الميداني من هذه الدراسة فقد حاول البحث في مدى نجاعة الاستراتيجيات النشطة في تقديم نشاط البلاغة، وخاصة الاستعارة منه لتلاميذ المرحلة الثانوية؛ حيث تم توظيف الاستراتيجيات لأنّها تعمل على تحفيز عمل الدماغ، وتمكين المتعلم من التحليل، والتصنيف، والترتيب، والتطبيق، ودمج المكتسبات القديمة بالجديدة، كما أنّها تجعل المتعلم مسؤولا عن تقدمه التعليمي، وتمنحه الحرية الكاملة لاختيار أنسب طريق يوصله إلى مبتغاه.

وبعد البحث في متغيرات الدراسة نظريا وإثراء الجانب التطبيقي منها بإعداد أداة الاختبار وتطبيقها على عينة الدراسة، والموضوع المخصص للدراسة الميدانية، وتحليل النتائج المتوصل إليها ومناقشتها، توصلنا إلى مجموعة من النتائج كانت كالآتي:

- وضحت اللسانيات العرفنية علاقة اللغة بالذهن، مما يفتح المجال أمام الدراسات للبحث الجاد في إقامة علاقات توضح آليات اكتساب وتعلم اللغة العربية والعمل على أجرأتها في المدرسة الجزائرية بجميع أطوارها.
- أثبتت اللسانيات العرفنيّة تأثير الجسد والتجارب الخاصة بالفرد في بناء تصوراته، التي يعبّر عنها ويترجمها باستخدام اللغة.
- اللسانيات العرفنيّة جزء من العرفنة البشرية وهي تتقاطع مع مجموعة من العلوم الأخرى كعلم النفس، وعلم الذكاء الاصطناعي، وعلم الأعصاب، والسيبرنيتية...؛ وهذا ما فتح المجال أمام الباحثين العرفنيين إلى التوسع في البحث عن آليات اشتغال الذهن/الدماغ؛ حيث اتخذته مجالا للدراسة والتحليل.
- اهتمت اللسانيات العرفنيّة بالظاهرة اللغوية وكذا كيفية اكتسابها، وهذا ما بحث فيه راي جاكندوف من خلال الهندسة الثلاثية المتوازية، ووضح مكانة المعجم، وكيف أنّ الكلمة تخزن في الذاكرة على شكل ترابطات بين سمات صوتميّة وإعرابية ودلالية، وليست الوحدة المعجمية في البنية المركبية الإعرابية مجرد إدراج كما هو الحال عند شومسكي.

- تبين من خلال البحث في اللسانيات العرفنية أن الاستعارة لم تعد ظاهرة لغوية(مجازا) بل ثبت من خلال الدراسات اللسانية العرفنيّة أنّها ظاهرة مركزيّة غالبة في دلالة الكلام العاديّ اليوميّ، كما تمثل جزء من الفكر؛ حيث مثلت أداة في تصور العالم فهي جزء من النظام العرفنيّ.
- تعتبر الاستعارة أداة مفهمة وتمثيل وتصور لكل مظاهر الفكر بما في ذلك المفاهيم المجردة والمتصلة بالمجالات الأساسية من قبيل الزمن والمكان والأحداث والعلاقات، وهذا ما أعطى للاستعارة المكانة لتكون الأداة الأساسية التي نتمثل بها المفاهيم المجردة، وبها نفكر لذلك يكثر جريان الاستعارة في اللغة بما فيها اللغة اليومية العادية التي تكون بين عامة الناس.
- تعد الاستعارة من أهم الآليات العرفنيّة التي تساهم في الثراء اللغوي للمتعلمين مما يدعونا كأساتذة إلى التنبه إلى أهميتها والاعتماد عليها في تعلم وتعليم اللغة.
- تعد الاستراتيجيات النشطة صديقة للدماغ، وعليه فهي واحدة من اهم الأساليب العرفنيّة التي يمكن من خلالها أجرأت مخرجات اللسانيات العرفنيّة؛ خاصة ما تعلم منها باللغة وتمثلها في الذهن لاستغلالها في إنجاح العملية التعليمية التعلمية والأخذ بيد المتعلم أولا لمعرفة قدراته الذهنية، وثانيا من أجل استغلالها وتوظيفها لتحسين مستواه وتحصيله للغة.
- تساهم الاستراتيجيات النشطة في تسهيل مهمة التعلم والمعالجة الجيدة للمعلومات ودمجها وترتيبها والربط فيما بينها ثم في الأخير يكون تخزينها في الذاكرة.

تجدر الإشارة غلى أنّ البحث توصل إلى الفكرة التي مفادها تمكن اللسانيات العرفنية، وبفضل انفتاحها على علوم أخرى كعلم النفس المعرفي، والحاسوبية، والسبرنيتية...من إعطاء بعد التوضيحات عن كيفية حصول التعلم بصفة عامة وتعلم اللغة بصفة خاصة؛ حيث تعتبر عملية التعلم عملية معالجة للمعلومات فلم يعد التعلم كما كان سابقا يقوم على تلقي المتعلم للمعلومات، وإنّما يقوم بمعالجتها وتأويلها، فالتعلم حسب مخرجات اللسانيات العرفنية وابحاثها يعتمد على كيفية اشتغال العمليات الذهنية والاعتماد على الاستراتيجيات العرفنيّة والميتاعرفنيّة، فالمتعلم ينشّط معارفه ويعبئها، ويربطها بالمعارف الجديدة، وينظمها مستعينا بأهم الاستراتيجيات منها الخطاطة الذهنية، كما يبني تعلماته بالتعاون مع رفاقه، وبالتحفيز من أساتذته يتمكن من تدعيم وتطوير قدراته على التفكير الإبداعي والنقدي.

إضافة إلى ما سبق يمكن اعتبار هذا البحث نافذة على ما قدمته اللسانيات العرفنيّة من نظريات، حيث يمكن استغلال كل مخرجاتها وأبحاثها لتحسين تعلم اللغة العربية.

وبهذا اختم بحثي، وآمل أن يكون بداية لأبحاث أخرى ذات فائدة وأهمية.

قائمة المصادر

والمراجع

- القرآن الكريم.

1. إبراهيم بن منصور التركي، دراسات في البلاغة الإدراكية، مكتبة الملك فهد الوطنية، ط1، 2019.
2. ابن منظور ابو الفضل، لسان العرب، المجلد الخامس، دار صادر، بيروت، دط، دت.
3. ابن منظور، لسان العرب، تح: عامر أحمد حيدر،ج1، دار الكتاب العلمية، لبنان، ط1، 2003.
4. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، دط، 1993.
5. أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2005.
6. الأزهر الزناد، اللغة والجسد، مركز النشر الجامعي، تونس، دط، 2017.
7. الأزهر الزناد، النص والخطاب مباحث لسانية عرفنية، مركز النشر الجامعي، تونس، دط، 2011.
8. الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفنيّة، منشورات الاختلاف، تونس، 2009.
9. آلك فيشر، التفكير الناقد، تر: ياسر العيتي، دار السيد للنشر والتوزيع، ط1، 2009.
10. إلينا سيمينو، الاستعارة في الخطاب، تر: عماد عبد اللطيف وخالد توفيق، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط1، 2013.
11. أنور محمد الشرقاوي، التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الانجلو المصرية، دط، 2012.
12. أنور محمد الشرقاوي، علم النفس المعرفي المعاصر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط2، 2003.
13. بسام عبد الله طه إبراهيم، التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2009.
14. بلخير أرفيس، البلاغة العربية بحث في الأصول والامتدادات، دار البدر الساطع للطباعة والنشر، الجزائر، ط1، 2016.
15. بلخير شنين، وظائف الاستعارة في الخطاب السياسي من منظور الدكتور عماد عبد اللطيف، منشورات المركز الأكاديمي للدراسات الثقافية والأبحاث التربوية، فاس، دط، 2020.
16. توفيق قريرة، الاسم والاسمية والإسماء في اللغة العربية مقاربة نحوية عرفنيّة، مكتبة قرطاج للنشر والتوزيع، ط1، 2011.
17. توفيق قريرة، الشعرية العرفانية مفاهيم وتطبيقات على نصوص شعرية قديمة وحديثة، دار نهى للطباعة، تونس، ط1، 2015.
18. جاك موشلر، آن ريبول، القاموس الموسوعي للتداولية، تر: مجموعة من الأساتذة والباحثين، دار سيناترا، تونس، دط، 2010.

19. جليلة محمود، المعنى وآليات مقولته في اللغة العربية مقاربة دلالية عرفانية، الدار التونسية للكتاب، تونس، ط1، 2017.

20. جنان بنت عبد العزيز التميمي، الزمن في العربية من التعبير اللغوي إلى التمثيل الذهني(دراسة لسانية إدراكية)، جامعة الملك سعود، كرسي الدكتور عبد العزيز المانع لدراسات اللغة العربية وآدابها، الرياض، ط1، 2013.

21. جورج لايكوف، ومارك جونسن، الاستعارات التي نحيا بها، تر: عبد الحميد جحفة، دار توبوقال للنشر، ط2، 2009.

22. جورج لايكوف، ومارك جونسون، الفلسفة في الجسد الذهن المتجسد وتحديه للفكر الغربي، تر: عبد المجيد جحفة، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، 2016.

23. حسن حسين زيتون، تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2006.

24. حليمة أغربي، دور اللسانيات المعرفية في تعليم اللغة العربية، دراسة تطبيقية، دار كنوز المعرفة، ط1، 2020.

25. خالد الأنصاري، الديداكتيك والمقاربة بالكفايات المفاهيم والمرجعيات، دنفوبرانت للطباعة والنشر والتوزيع، المغرب، ط1، 2017.

26. ختام سحيمات، التفكير المفاهيم والأنماط، دار الراية للنشر والتوزيع، الأردن، دط، 2010.

27. خير سليمان شواهين، تقنيات العصف الذهني والمناهج المدرسية، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2016.

28. رافع النصير الزغلول، عماد عبد الرحيم الزغلول، علم النفس المعرفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، دط، دت.

29. راي جاكندوف، علم الدلالة العرفانية، تر: عبد الرزاق بنور، المركز الوطني للترجمة، تونس، 2010.

30. راي جاكندوف، علم الدلالة والعرفانية، تر: عبد الرزاق بنور، مراجعة: مختار كريم، دار سيناترا، تونس، دط، 2010.

31. ربيكا أكسفورد، إستراتيجيات تعلم اللغة، تر: السيد محمد دعدور، مكتبة الأنجلومصرية، دط، 1996.

32. رونالد لانقاكر، مدخل في النحو العرفنيّ، تر: الأزهر الزناد، مراجعة الحبيب عبد السلام، منشورات دار سيناترا، ط1، 2018.

33. سرور الحشيشة، مبدأ في التأليفية في معالجة دلالة القول، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2020.

34. سعد علي زاير، وسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، ط1، 2016.
35. سمير شريف استيته، اللسانيات المجال والوظيفة والمنهج، عالم الكتب الحديث، ط2، 2008.
36. سويد عبد المعطي، مهارات التفكير ومواجهة الحياة، الإمارات المتحدة العربية، دار الكتاب، دط، 2003.
37. شايع سعود الشايع، الخارطة الذهنية للقرآن الكريم لتيسير الفهم والحفظ، مكتبة آفاق، ط2، 2014.
38. صالح غيلوس، إعادة بناء النص التعليمي في ضوء المقاربة النصية، دار التعليم الجامعي، دط، 2019.
39. صالح غيلوس، التلقي والإنتاج في ضوء العرفنيّة تنظير وإجراء، البدر الساطع للطباعة والنسر، ط1، 2017.
40. صالح غيلوس، مباحث لسانيات عرفنية، البدر الساطع للطباعة والنشر، ط1، 2020.
41. طارق عبد الرؤوف، الخرائط الذهنيّة ومهارات التعلم، المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر، ط2، 2016.
42. عبد الإله سليم، بنيات المشابهة في اللغة العربية مقاربة معرفية، دار توبوقال للنشر، المغرب، ط1، 2001.
43. عبد الجبار بن غريبة، مدخل إلى النحو العرفاني، ميسكيلياني للنشر، ط1، 2010.
44. عبد الرحمن طعمة، البناء العصبي للغة دراسة بيولوجية تطورية في إطار اللسانيات العرفانية العصبية، دار كنوز المعرفة، ط1، 2017.
45. عبد الرحمن طعمة، اللغة والمعنى والتواصل النموذج العرفاني وأبعاده التداولية، دار كنوز المعرفة، ط1، 2020.
46. عبد الرحمن عبد الهاشمي، وآخرون، التعلم النشط استراتيجيات وتطبيقات ودراسات، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط1، 2016.
47. عبد الرزاق عمار، التعليم والتعلم في الجامعة، مركز النشر الجامعي، تونس، دط، 2017.
48. عبد الرزاق عمار، العرفانية وبناء المعرفة، دار سحر للنشر مركز النشر الجامعي، تونس، دط، 2010.
49. عبد العالي العامري، المسارات الفضائية في اللغة العربية، دار كنوز المعرفة، ط1، 2019.
50. عبد العزيز مسعودي، المعاني الجهية والمظهرية بحث لساني في المقولة الدلالية، كلية الدداب والعلوم الإنسانية، سوسة، تونس، دط، 2013.

51. عبد العظيم صبري عبد العظيم، استراتيجيات طرق التدريس العامة والإلكترونية، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، ط1، 2015.

52. عبد الفتاح أبو معال، تنمية الاستعداد اللغوي عند الطفل، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000.

53. عبد القادر الفاسي الفهري، المقارنة والتخطيط في البحث اللساني العربي، دار توبوقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998.

54. عبد الكبير الحسني، الدلالة المعرفية ومشروع بناء هندسة للمعنى، دار كنوز المعرفة، ط1، 2020.

55. عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعئرين، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، 2005.

56. عبد الله بن محمد المفلح، التفكير واللغة والتفاعل النفسي، مركز الكتاب الأكاديمي، الأردن، ط1، 2018.

57. عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة واكتساب المهارات اللغوية الاساسية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، دط، 2012.

58. عبد الواحد الكبيسي، تنمية التفكير بأساليب مشوقة، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 2017.

59. عبد الواحد حميد الكبيسي، حيدر حامد الخطيب، السرعة الإدراكية والبديهة ومستويات التفكير، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ط1، 2015.

60. عبير عيد العقباوي،التفكير الإبداعي في حل المشكلات، دار كنوز المعرفة، ط1، 2019.

61. عدنان يوسف العتوم، علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط3، 2012.

62. عدنان يوسف العتوم، وبخرون، تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات علمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط5، 2014.

63. عصام زكريا جميل، المنطق والتفكير الناقد، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2012.

64. عطية سليمان أحمد، الإشهار القرآني والمعنى العرفاني في ضوء النظرية العرفانية والمزج المفهومي والتداولية(سورة يوسف نموذجا)، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، 2014.

65. عطية سليمان أحمد، اللسانيات العصبية اللغة في الدماغ(رمزية، عصبية، عرفانية)، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، تونس، دط، 2019.

66. فتحي عبد الرحمن جروان، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر، ط3، 2007.

67. فراس السليتي، استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، عالم الكتب الجديد، عمان، ط1، 2008.

68. كامل عبد السلام الطروانة، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، 2013.

69. كوثر حسين كوجك، تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي، مكتبة اليونيسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت، دط، 2008.

70. لخذاري سعد، الدرس البلاغي العربي بين السيميائيات وتحليل الخطاب، منشورات الاختلاف، ط1، 2017.

71. مارك تورنر، مدخل في نظرية المزج(محاضرات كلية الآداب بمنوبة 2010)، تر: الأزهر الزناد، سلسلة ترجمة المنشورات الجامعية بمنوبة، تونس، ط1، 2013.

72. محمد الصالح البوعمراني، السيميائية العرفانية الاستعاري والثقافي، تونس، دط، 2015.

73. محمد الصالح البوعمراني، دراسات نظرية وتطبيقية في علم الدلالة العرفاني، مكتبة علاء الدين، صفاقص، تونس، ط1، 2009.

74. محمد العربي بدرينة، وركزة سميرو، علم النفس المعرفي، دار الخلدونية، الجزائر، دط، 2016.

75. محمد جهاد جمل، العمليات الذهنية ومهارات التفكير، دار الكتاب الجامعي، ط2، 2005.

76. محمد حميد المسعود، وآخرون، بروتوكولات تنويع التدريس في استراتيجيات وطرق التدريس(ميثاق قيمي)، دار المنهجية للنشر والتوزيع، ط1، 2015.

77. محمد خضر عبد المختار، وإنجي صلاح فريد عدوي، التفكير النمطي والإبداعي، مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث، ط1، 2011.

78. محمد عازيوي، السيرورات المعرفية الثلاثية الأبعاد في النظرية الدلالية المعاصرة نموذج نظرية الدلالة التصورية، دار كنوز المعرفة، ط1، 2019.

79. محمد عبد السلام، مهارات التفكير الناقد دراسة نظرية وتطبيقات عربية وعالمية، مكتبة نور، دط، 2020.

80. محمد عبد الودود أبغش، نظرية الأفضية الذهنية مبادئها وتطبيقاتها، يافا للبحوث والدراسات والنشر والتوزيع، تونس، ط1، 2018.

81. محمد غاليم، النظرية اللسانية والدلالة العربية المقارنة مبادئ وتحاليل جديدة، دار توبوقال للنشر، ط1، 2007.

82. محمد هشام ريان، مهارات التفكير وسرعة البديهة وحقائق تدريبية، مكتبة فلاح للنشر والتوزيع، ط1، 2006.

83. محي الدين محسب، الادراكيات أبعاد إبستيمولوجية وجهات تطبيقية، دار كنوز المعرفة، ط1، 2017.

84. مرتضى جواد باقر، مقدمة في نظرية القواعد التوليدية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2002.

85. مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق واستراتيجيات، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، لبنان، 2011.

86. مصطفى الحداد، اللغة والفكر وفلسفة الذهن، منشورات جمعية الأعمال الاجتماعية والثقافية لكلية الآداب، تطوان، دط، 1995.

87. مصطفى غلفان، اللسانيات التوليدية من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي، مفاهيم وأمثلة، عالم الكتب الحديث، الأردن، دط، 2010.

88. ممدوح عبد المنعم الكناني، سيكولوجية الطفل المبدع، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011.

89. منجي العمري، حركية المعنى النحوي مقاربة عرفانية لمقولة الربط، دار كنوز المعرفة، ط1، 2019.

90. منية عبيدي، التمثيل الدلالي للجملة منوال جاكندوف 1983، منشورات علامات المغرب، ط1، 2013.

91. نعمان بوقرة، المدارس اللسانية المعاصرة، مكتبة الآداب، دط، 2003.

92. نعوم تشومسكي، اللسانيات التوليدية من التفسير إلى ما وراء التفسير، تر: محمد الرحالي، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، 2013.

93. نعوم جومسكي، البنى التركيبية، تر: يؤيل يوسف عزيز، دار الشؤون الثقافية العامة، ط1، 1987.

94. هشام سعيد الحلاق، التفكير الابداعي مهارات تستحق التعلم، الهيئة العامة السورية للكتاب، دط، 2010.

95. هشام سعيد الحلاق، التفكير الإبداعي مهارات تستحق التعلم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دط، 2010.

96. وزارة التربية الوطنية، اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة ثانوي، ديوان المطبوعات، 2018/2017.

97. وزارة التربية الوطنية، المشوق في الآداب والنصوص والمطالعة الموجهة، مالسنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2013/2012.

98. وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية وآدابها للسنة الأولى ثانوي العام والتكنولوجي، 2006.

99. وسام صلاح عبد الحسين، التعلم المتناغم مع الدماغ تطبيقات لأبحاث الدماغ في التعلم، دار الكتاب العلمية، لبنان، ط1، 2015.

100. وسيمة نجاح مصمودي، المقاربة العرفانية وتحديث الفكر البلاغي، دار كنوز المعرفة، ط1، 2017.

101. يوسف قطامي، المرجع في تعليم التفكير، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2014.

102. يوسف قطامي، النظرية المعرفية في التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2013.

المنشورات العلمية:

103. إبراهيم النجار لطيفة، آليات التصنيف اللغوي بين علم اللغة المعرفية والنحو العربي، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد 17، 2004.

104. إبراهيم بن مراد، المعجم والمعرفة، مجلة المعجمية، تونس، العدد 11، 1995.

105. أحمد جوهاري، المقولة ظاهرة معرفية من التأسيس إلى التوسيع، مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية، العدد 55.

106. أسماء فوزي التميمي، العصف الذهني وعلاقته بالألغاز الرياضية، مجلة دراسات تروية، العدد الثامن عشر، 2012.

107. أمل السيد خلف، فاعلية برنامج قائم على الخريطة الذهنية في تنمية بعض المفاهيم البيولوجية ومهارات التفكير التوليدي لدى أطفال الروضة، مجلة الطفولة العربية، العدد الخامس والسبعون، 2017.

108. بريجيت نرليش، وديفيد كلارك، اللسانيات الإدراكية وتاريخ اللسانيات، تر: حافظ إسماعيلي علوي، مجلة أنساق، المجلد الأول، العدد الأول، ماي 2017.

109. حامد مبارك العابدي، ويونس أحمد جرادات، أثر استخدام الخريطة الذهنية الإلكترونية في تنمية الاستيعاب القرائي في مادة الإنجليزية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 11، عدد 4، 2015.

110. دلخوش جار الله حسين دره يى، علم الدلالة الإدراكي المبادئ والتطبيقات، مجلة الآداب، العدد 110، 2014.

111. ذهبية حمو الحاج، مقدمة في اللسانيات المعرفية، مجلة الخطاب، العدد 14، 13 مارس، 2013.

112. صالح غيلوس، النظرية البنائية الاجتماعية الثقافية(فيجوتسكي) في مناهج لتعليم اللغة(الجيل الثاني)، جسور المعرفة، العدد 12، المجلد 03، ديسمبر 2017.

113. صالح غيلوس، دور التصور الذهني في تشكيل المعنى في ضوء النظرية التصورية–جاكوندوف–، المجلة العربية مداد، العدد 13، المجلد الخامس، أفريل 2021.

114. طلال عبج الله الزعبي، رنده سليمان التوتنجي، أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تدريس مفاهيم القواعد والتطبيقات اللغوية في التحصيل ومستوى البنية المفاهيمية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في مدارس النمو التربوي الأردن، مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي، المجلد الأول، العدد الأول، 2019.

115. طه محمود وآخرون، تنمية التفكير الإبداعي في المدرسة، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، العدد 1، جوان 2016.

116. عبد الرحمن طعمة، التطور اللغوي من منظور اللسانيات العصبية قراءة بينية معاصرة لبعض القضايا الأولية، رسالة المشرق

117. عمر بن دحمان، المعرفة/ الإدراك/ العرفنة بحث في المصطلح، مجلة الخطاب، عدد خاص بأعمال الملتقى الدولي حول(واقع البحوث المعرفية وتحليل الخطاب)، العدد 14، 2016.

118. فدوى العذاري، النظام والعرفان، مجلة الميادين للدراسات في العلوم الإنسانية، العدد2.

119. فيفيان إيفانز، ميلاني جرين، طبيعة اللسانيات الإدراكية، تر: عبده العزيزي، مجلة فصول الإدراكية، المجلد(4.25)، العدد 100، 2017.

120. محمد غاليم، المعجم والتوازي النحوي، مجلة دراسات، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، أكادير، العدد 15، 2012.

121. مشرق محمد مجول، استراتيجيات ما وراء المعرفة رؤية نظرية في عملية اكتساب المفاهيم النحوية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد 21، 2015.

122. مصطفى ناصف، نظريات التعلم دراسة مقارنة، عالم المعرفة، العدد 70، 1990.

123. نادر خليل أبو شعبان، أثر استراتيجية تدريس الأقران على تنمية مهارات التفكير الناقد في الرياضيات لدى طالبات الصف الحادي عشر قسم العلوم الإنسانية(الأدبي) بغزة.

124. نصر الله بن شرقي، قراءة في الاستعارة توظيف المقاربة المعرفية في الترجمة، المترجم، العدد 25، 2011.

125. هبه عبد الرحمن سلام، كتاب علم الدلالة العرفانية دراسة تحليلية، مجلة فصول، المجلد(4.25)، العدد 100، 2017.

126. هيثم القاضي، أثر استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في اللغة العربية، مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الخامس عشر، العدد الرابع، 2017.

127. يحي صلاح الدين، نظرية النحو العرفاني مستوى الثالوث من الأبنية ذات التكوين الجيد(الدلالة، التركيب، المعجم)، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، المجلد 4، العدد 2، 2020.

الرسائل الجامعية:

128. أحمد راجع، تعليمية نشاط البلاغة في المرحلة الثانوية دراسة وصفية ميدانية(أدرار عينة)، أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في اللغة والأدب العربي تخصص اللغة والأدب العربي، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة قاصدي مرباح ورقلة،2017/2016.

129. أمان عبد الحي محمود المبحوح، أثر استخدام استراتيجية تدمج الاستقصاء العلمي والعصف الذهني في تنمية الوعي البيئي لدى طالبات الصف السادس الأساسي يغزة، الجامعة الإسلامية، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، بكلية التربية، سبتمبر 2016.

130. الحسين بوسته، تصميم اللغة وهندستها من الأدنوية إلى الأطوار أو من هندسة اللغة إلى هندسة الجملة، رسالة ماجيستير، كلية الآداب والفنون والانسانيات قسم العربية، جامعة منوبة، تونس، 2015/2014.

131. دنيا خالد أحمد الفلمباني، فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلات لدى منخفضي التحصيل من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في التربية، قسم علم النفس التربوي، جامعة القاهرة، 2011.

132. عبد الرحمن بن بريكة، العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الانجاز الدراسي لدى طلبة المدارس العليا للأساتذة(في مدينة الجزائر)، أطروحة دكتوراه دولة في علوم التربية، جامعة بوزريعة، 2007.

133. عمر بن دحمان، الاستعارة والخطاب الأدبي مقاربة معرفية، أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2012.

134. غاده محمد عبد الرحمن المهلل، أثر برنامج الخرائط الذهنية على تحصيل المفاهيم العلمية وتنمية الابداع لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين، 2012.

135. منال على سوراج الرشيدي، أثر استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية على تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم دولة الكويت، أطروحة مقدمة لنيل درجة الماجستير في المناهج مطرق التدريس، 2019.

مواقع الويت:

136. الأزهر الزناد،العرفنة ومشتقاتها في lazhazaned.blogpos.com/2012/.../blog-post-22.htm...

137. ريم الهمامي، الجسد مقولة تخاطبية، كلية الآداب والفنون والإنسانيات منوبة، تونس، 2018 نقلا عن الموقع: http://search.mandumah.com/Record/1023349

138. صالح بن الهادي رمضان، النظرية الإدراكية وأثرها في الدرس البلاغي أنموذجا، ندوة الدراسات البلاغة الواقع والمأمول، جامعة الإمام محمد بن عود الاسلامية، بالرجوع إلى:
https://search.mandumah.com/Record/920775

139. عبد الحميد الأقطش، التوليد اللغوي على وزن(فعلنة) في الاستعمال العربي المعاصر، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني على الموقع:

140. http://www.majma.org.jo/majma/index.php/2009-02-10-09-36-00/417-79-2.htm

141. عبد الله هنانو، مهارات العصف الذهني ودورها في تنمية التفكير الإبداعي عند الطلاب، 2008، نقلا عن موقع: noor-book.com

142. على الكساب، أثر استخدام استراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلبة كليات التربية في الجامعات الأردنية في مساق التربية الوطنية واتجاهاتهم نحوها، مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية)ن المجلد 27(10)، 2013 بالاسترجاع من:
Journal.najah.edu/media/journals/full-texts/5-.pdf.i

143. قاموس المحيط للمعاني، لكل رسم معنيين، نقلا عن: https://www.almany

144. مشرق محمد مجول، كيفية تحليل الكتاب المدرسي، ص 7،8 بالرجوع إلى:
Researchgate.net/publication/309121968_kyfyt_thlyl_alktab_almadrasy

145. مصطفى محمد الشيخ عبد الرؤوف، أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز(triz) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، المجلة التربوية، العدد التاسع والأربعون، 2017، بالرجوع إلى:

146. platform.almanhal.com/files/2/112348

المراجع الأجنبية:

147. Ali Khaled Bawaneh, The effectiveness of using mind mapping on tenth grade student's immediate achievment and retetion of electic energy concepts, journal of turkish science education,vol 16, issue 1, march 2019.

148. Diane Murley, Technology for every one mind mapping complex imformation, law library journal, vol, 99 :1,2007.

149. Douglas Brown, principles of language learning and taeching, library of congress cataioging- in bublicacion data, fifth edition, 2006.

150. G.Fauconnier, Mappings in thougth and langauge, cambridge, cambridge university press, 1997.

151. Gilles Fauconnier, Mark Turner, conceptaul integration Networks, cognitive science, vol 22(2), 1998.

152. Maria Bednarikova, Introduction to cognitive linguistics, edition cognitive studies, fftu,2013.

153. Mojbaba Najafpour, and others, the effect of the using the brainstoming methot on the academic achivement of students in grad five in tehran elementary scools, 2end world conference on educational technology researches-wcetr 2013 procedia social and behavioral sciences 2013.

154. Octavian Prostean, and Others, brain- writing vs, brainstorming case study for por power engineering education, procedia- ocial and behavioral sciences 191, 2015.

155. Teddy Fiktorius, The use of mind- mapping technique in the EFL classrom Aritique and demonstratio of methods, post gradute study of English language Education, universitu of tanjungpura pontianok,Indonesia,2013.

156. Tony Buzan, The ultimate book of mind maps, thailand : Imago, 2005.

157. Vyvyan Evens, Aglossary of cognitive linguistics,Edinburgh university press,2007.

ملاحق

ملاحق الدراسة:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية الآداب واللغات

الرقم : ..... / 2021

المسيلة في : 16 فيفري 2021

إلى السيد : مدير التربية لولاية المسيلة

الموضوع : التماس مساعدة

يشرفنا أن نلتمس من سيادتكم الفاضلة تسهيل مهمة الطالب(ة) : نزيهة زكور

المولودة بتاريخ : 1985/02/17 بـ : أولاد عمار – باتنة ، والمسجلة تحت رقم : LEG/3C/02/17

و التي تحضر أطروحة الدكتوراه الموسومة بـ :

اللسانيات العرفنية وتعليمية اللغة العربية في الجزائر- المرحلة الثانوية أنموذجا -

بإشراف الأستاذ الدكتور : صالح غيلوس ، وذلك قصد الاطلاع وجمع المعلومات التي تهمها في بحثها .

ولكم منا جزيل الشكر، ووافر الاحترام .

العميد

عميد كلية الآداب واللغات

عمار بن لقبشي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية المسيلة
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التكوين
رقم :2021/131

المسيلة في : 29 مارس 2021
مدير التربية
الى الســـــادة :
مدراء ثانويات دائرة مقرة

الموضـوع : ترخيص بإجراء (دراسة ميدانية)

بناء على مراسلة جامعة محمد بوضياف بالمسيلة ، كلية الاداب واللغات رقم: 14 المؤرخة في:2021/02/16

يرخص للطالبة:

الرقم	اللقب والاسم	تاريخ ومكان الميلاد	رقم التسجيل
01	زكور نزيهة	1985/02/17	/

بالدخـــول :

الى المؤسسات المذكورة أعلاه ، ابتداءً من 2021/04/04 إلى غاية 2021/05/04

لإجراء (دراسة ميدانية) مع احترامهم للشروط التالية :

- ✓ العمل وفق ما يسمح به القانون وعدم التطرق إلى ما يمس السر المهني .
- ✓ استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التربص في خدمة الجانب العلمي للمحاور السالفة الذكر لا غير.
- ✓ وضع رزنامة عمل لفائدة المتربصين من طرف المسؤول الاول للمؤسسة المستقبلة خلال الفترة المحددة.
- ✓ مراعاة السير العادي لأنشطة المؤسسة .

*** المطلوب من مسؤول مؤسسة الاستقبال اتخاذ كل الترتيبات اللازمة لانجاز العملية في ظروف عادية طبقا للتوجيهات الأنفة الذكر.**

مديرية التربية لولاية المسيلة
مصلحة التكوين والتفتيش

من مدير التربية وبتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش
سالمي المهدي

مثال تطبيقي لتدريس مادة البلاغة العربية وفق إستراتيجية العصف الذهني.

موضوع الدرس: الاستعارة التصريحية والمكنية.

أهداف الدرس:

1. يقدم تعريفا واضحا ومحددا للاستعارة.
2. يقدم شرحا لكل نوع من أنواع الاستعارة.
3. يستخرج الاستعارة ويشرحها ويحدد نوعها.
4. ينتج استعارات ويوظفها في الإنتاج الشفوي والكتابي.
5. يتعرف على الفرق بين التشبيه والاستعارة.
6. يتدرب على إستراتيجية العصف الذهني ويتحكم في آلياتها.

الإعداد وبداية الدرس: بعد أن تكون الأستاذة قد قدمت معلومات مفصلة حول إستراتيجية العصف الذهني لمتعلميها في الحصة السابقة، وذلك من خلال توضيح إجراءات الإستراتيجية، ومزاياها وأهدافها، تقوم في هذه الحصة بتقسيم المتعلمين إلى مجموعات، كل مجموعة تضم من(5إلى 10 متعلمين) حسب الفوج، ثم تبدأ الأستاذة في تقديم درس الاستعارة بطرح الأسئلة على المتعلمين وهم بدورهم يقومون بتقديم الأفكار والإجابات دون تقييم أو نقد من الزملاء والأستاذة؛ حيث تعتمد جلسات العصف الذهني على أهم مبدأين مهما: تأجيل النقد إلى ما بعد استكمال توليد الأفكار. والإستفادة من العدد الكبير من الأفكار التي تؤدي في النهاية إلى توليد أفكار تتصف بالأصالة والجدة.

أدوات الدراسة: أعدت الأستاذة لكل مجموعة(أقلام للكتابة، السبورة، أوراق بيضاء متوسطة الحجم، طاولات معدة على شكل مجموعات)

وضعيات التعلم	أنشطة التعليم	أنشطة التعلم	التقويم
وضعية الانطلاق تحديد ومناقشة المشكلة(الموضوع)	تعد الصور البيانية والانزياحات؛ أي اللغة المجازية بصفة عامة أهم الركائز التي يعتمد عليها الكاتب أو الشاعر في كتاباته من اجل أن يضفيّ		تشخيصي

	نوعا من الجمال والخصوصية لكتاباته، ومن بين هذه الصور البيانية لدينا التشبيه وقد تعرفت عليه في الحصة السابقة، كما لدينا الاستعارة والتي تقوم هي الأخرى على عنصر المشابهة.		
إعادة صياغة المشكلة	هنا تحدد الأستاذة الإشكالية التي تريد معالجتها من خلال درس الاستعارة. ما هي الاستعارة؟ وما أنواعها؟ أين يكمن الاختلاف بين الاستعارة والتشبيه؟ كيف تستطيع إجراء استعارات انطلاقا من ألفاظ بسيطة ومتداولة؟		تكويني
تهيئة جو الإبداع والعصف الذهني	في هذه المرحلة تقوم الأستاذة بشرح طريقة العمل وتذكير المتعلمين بقواعد العصف الذهني. للإجابة عن الأسئلة السابقة اقرأ الأمثلة التالية،		تكويني

	ثم ميّز التشبيه من الاستعارة في جدول. أمطرت لؤلؤا وسقت نرجسا وعضت على العناب بالبرد أخلاق الصالحين كالنسيم في الرقة. حاتم مثل البحر في الكرم. التصحر الفكري قاتل للمعرفة. اعتمادا على هذه الأمثلة وبعد التمييز بين التشبيه والاستعارة أجب عن الأسئلة السابقة.		
العصف الذهني	هنا تفتح الأستاذة المجال للمتعلمين.	وهنا تبدأ إبداعات المتعلمين بعد التمييز بين التشبيه والاستعارة التشبيه الاستعارة 3/2 4/ 1 الاختلاف بين التشبيه والاستعارة يتمثل في: 1. التشبيه تذكر فيه الأداة ووجه الشبه.	تكويني

		2. يذكر في التشبيه المشبه والمشبه به معا. 3. في الاستعارة لا نجد اداة التشبيه ولا وجه الشبه. 4. في الاستعارة يحذف أحد الركنين إما المشبه به أو المشبه. 5. لا تحضر في الاستعارة جميع أركان التشبيه، وإنّما هي تقوم على المشابهة مع قرينة مانعة من إرادة المعنى الحقيقي.	
	إذن ما هي الاستعارة؟ تحديد الطرف المحذوف في الاستعارة ماذا يوضح لنا. كيف يمكن تحويل التشبيه إلى استعارة؟	الاستعارة: هي تشبيه حذف أحد طرفيه إما المشبه أو المشبه به. يوضح الطرف المحذوف من الاستعارة نوعها فهي إما أن تكون: تصريحية: وهي ما حذف فيها المشبه وذكر المشبه به. أو مكنية: وهي ما حذف	

	كيف تستطيع إجراء استعارات انطلاقا من ألفاظ بسيطة ومتداولة؟	فيها المشبه به وأُبقيّ على المشبه. يمكن تحويل التشبيه إلى استعارة أولا: تحديد أركان التشبيه في الجملة. ثانيا: حذف وجه الشبه. ثالثا: حذف الأداة. رابعا: حذف المشبه لإنتاج استعارة تصريحية، وذلك بتوظيف لفظة المشبه به في حملة مفيدة من إنتاج المتعلم. خامسا: حذف المشبه به لإنتاج استعارة مكنية، وذلك بتوظيف لفظة المشبه في جملة مفيدة من إنتاج المتعلم. استطيع إنتاج استعارات انطلاقا من ألفاظ بسيطة ومعتادة باتباع الخطوات التالية: 1. إذا كانت فعلا اسندها إلى فاعل غير حقيقي مثل: ضحك الزمان.	

		2. إذا كانت اسما فإنّه يتم نقل الاسم عن مسماه الأصلي مثل: أبديت نورا.	
التقويم	• حدد نوع الاستعارة فيما يلي واشرحها: إني شديد العطش إلى لقائك. إنّه سمين المال مهزول المعروف لا تعجبي يا سلم من رجل ضحك المشيب برأسه فبكى. عضنا الدهر بنابه ليت ما حل بنا به. • حول التشبيهات التالية إلى استعارات. إنّ الرسول لنور يستضاء به أنا غرس يديك. قال الله تعالى﴿ ثم		تحصيلي

	قست قلوبكم من بعد ذلك فهي كالحجارة أو أشد قسوة﴾ • أجر استعارات بالكلمات التالية: الشمس، البحر، الليل، رأى.		

مثال تطبيقي لتدريس مادة البلاغة العربية وفق إستراتيجية الخطاطة الذهنية.

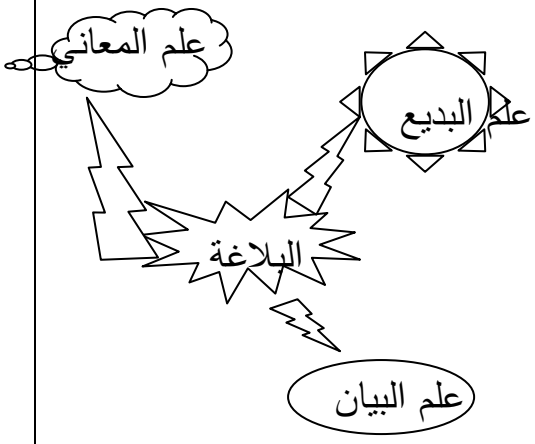
موضوع الدرس: الاستعارة التصريحية والمكنية(من كتاب السنة الأولى ثانوي شعبة الآداب، ص 98)

أهداف الدرس:

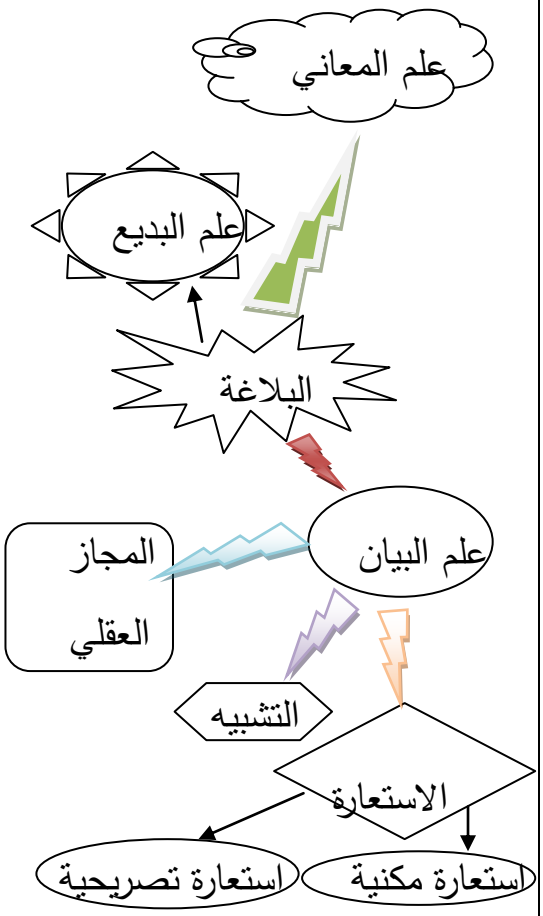
1. يتدرب على استراتيجية الخطاطة الذهنية ويتحكم في آلياتها.
2. يقدم تعريفا واضحا للاستعارة بناء على المعلومات المقدمة إليه.
3. يقدم شرحا لكل نوع من أنواع الاستعارة.
4. يستخرج الاستعارة ويشرحها ويحدد نوعها.
5. ينتج استعارات ويوظفها في الإنتاج الشفوي والكتابي.

الإعداد وبداية الدرس: بعد أن قامت الأستاذة بشرح إستراتيجية الخطاطة الذهنية وبينت آليات العمل بها والوسائل الواجب توفرها لنجاح هذا النوع من الاستراتيجيات في الحصة السابقة، تُعدُ المتعلمين اليوم لتقديم درس الاستعارة بنوعيها التصريحية والمكنية وفقا لإستراتيجية الخطاطة الذهنية.

وضعيات التعلم	أنشطة التعليم	أنشطة التعلم	التقويم
مرحلة الإعداد	تقوم الأستاذة في هذه المرحلة بإعادة تذكير المتعلمين بمجالات البلاغة		تشخيصي

وطرح الإشكال	المعنيين بدراستها حتى تتخذ من البلاغة العنوان الرئيس الذي تتفرع من خلاله الخطاطة الذهنية. ماهي مجالات البلاغة التي عرفتها كخطاطة أولية:  ما هي الصور البيانية التي تعرفت عليها سابقا؟ إلى أيّ علم من علوم البلاغة ينتميان؟ تضيف هنا الاستاذة المجاز العقلي والتشبيه إلى الخطاطة التي بدأت بها.	علم البيان، علم البديع، علم المعاني المجاز العقلي، التشبيه. علم البيان.	
بناء التعلمات	لاحظ المثال التالي: محمد كالبحر في العطاء. ما نوع هذه الصورة البيانية؟ احذف وجه الشبه، ماذا يصبح عندك؟ ما نوع الصورة البيانية الناتجة عندك	تشبيه. محمد كالبحر. تشبيه والدال على ذلك أداة التشبيه.	تكويني

	وما الدال على ذلك؟ احذف الأداة ما هي الصورة البيانية الناتجة الآن؟ وما نوعها؟ احذف لفظ محمد، واجعل لفظة بحر في جملة مجازية من إنشائك. رأيت بحرا ينفق بسخاء. هل هذه الصورة البيانية تشبيه؟ ماذا مثلت لفظة محمد المحذوفة من الجملة. إذن ماذا يصبح التشبيه الذي حذف أحد طرفيه؟ ما هي الاستعارة؟ إلى أيّ علم من علوم البلاغة تنتمي الاستعارة؟ تضيف الأستاذة الاستعارة إلى علم البيان في الخطاطة الذهنية. بعد أن تم تحديد الاستعارة بأنها استعارة تشبيه حذف أحد طرفيه، لاحظ الأمثلة التالية وحدد الطرف المحذوف • قال الله تعالى﴿ واخفض لهما جناح الذّل من الرحمة﴾	محمد بحر. تشبيه بليغ. رأيت بحرا ينفق بسخاء. لا مشبه. استعارة الاستعارة: هي تشبيه حذف أحد طرفيه. تنتمي الاستعارة إلى علم البيان.	

	• ألسنة المدافع تلهب العدو. ما نوع الاستعارة الأولى التي حذف منها المشبه به؟ ما نوع الاستعارة الثانية التي حذف منها المشبه؟ في هذه الأثناء تصنيف الأستاذة نوعا الاستعارة مع تحديد العنصر المحذوف في الخطاطة الذهنية لتخرج بملخص لدرس الاستعارة.  	استعارة مكنية. استعارة تصريحية. للمتعلم الخيار في رسم الخطاطة بالأشكال والألوان التي يراها مناسبة.	

التقويم	حدد نوع الاستعارة فيما يلي: 1. يؤدون التحية من بعيد إلى قمر من الإيوان باد 2. تبتسم الأرض في الربيع. 3. أنشب الموت أضفاره وأنيابه في سكان البلدة. حول التشبيهات التالية إلى استعارات: • الأستاذ كالبحر في العلم. • المعرفة قوة. • العلماء كمصابيح الدجى في الهداية. أجر استعارات انطلاقا من الكلمات التالية: سال، سماء، غرّد.		تحصيلي

مثال تطبيقي لتدريس مادة البلاغة وفق إستراتيجية التفكير الإبداعي.

موضوع الدرس: الاستعارة التصريحية والاستعارة المكنية(من كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، ص 98)

أهداف الدرس: في نهاية الدرس يكون المتعلم قادرا على

1. تقديم تعريفا للاستعارة بناء على المعلومات المتاحة أمامه.
2. يقدم شرحا لكل نوع من انواع الاستعارة.
3. يستخرج الاستعارات من مختلف النصوص ويحدد عناصرها.
4. ينتج استعارات ويوظفها في حل المشكلة المطروحة أمامه.

سيرورة الدرس: تم بناء خطوات الدرس بالاعتماد على مراحل التفكير الإبداعي وبالاستناد غلى كتاب المتعلم للسنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة آداب.

الإعداد وبداية الدرس: تقوم الأستاذة بإعداد المتعلمين بعد أن قدمت لهم في الحصة الماضية فكرة عن ماهية التفكير الإبداعي وما يستهدفه من مهارات عليا لدى المتعلمين على غرار مهارة الطلاقة، مهارة المرونة، ومهارة الأصالة، وهذا ما يتأتى له من خلال توظيف العمليات العقلية لاستغلال المدخلات الحسية للمعرفة وعمل مراجعات لهذه المدخلات للوصول إلى نهاية محددة ومفيدة من خلال استخدام الاستدلال والاستنباط.

وضعيات التعلم	أنشطة التعليم	أنشطة التعلم	التقويم
مرحلة الإعداد والتحضير (تحديد المشكلة)	بعد أن تحضر الأستاذة السبورة بكتابة كل المعلومات الخاصة بنشاطها تترك الموضوع فارغا (ليكتشفه المتعلم لاحقا) ثم تسأل المتعلمين على سبيل المثال: كيف أعرف أنّ عبارة ما قد تضمنت تشبيها؟ لاحظ إذا العبارات المدونة على السبورة. • تحتاج إليهم في أيام الأمن لينهجوا لها سبيل السعادة في الحياة، ويغذوها من علمهم وآرائهم بما يحملها على الاستقامة والاعتدال.	عندما تتضمن العبارة أداة التشبيه(الكاف، مثل، يشبه، كأنّ)	تشخيصي

	• ...الأخلاق أن تزيغ. • اتفقت المشارب. (اقتباسات من نص منزلة المثقفين في الأمة، محمد البشير الإبراهيمي) اعد قراءة العبارات ثم حدد نوعها؟ واشرحها.		
مرحلة الاحتضان	تذكرنا في بداية الحصة التشبيه كلون من ألوان البلاغة، هل تضمنت العبارات التي أمامك أداة للتشبيه؟ تذكر جيدا ما هو المجاز اللغوي واعقد مقارنة بينه وبين العبارات التي بين يديك. هل يمكن اعتبارها مجازا أم أنّها لون آخر من ألوان المجاز؟	يقرأ المتعلم العبارات ويتذكر كل من : • التشبيه. • المجاز اللغوي. • المجاز العقلي. ولأنّها معلومات سابقة فهو ملم بها. في هذه المرحلة من الدرس يحتاج المتعلم للعمل المتواصل من خلال ترتيب وتنظيم المعلومات وذلك بإرشاد من الأستاذة ليكون في الختام قادرا على تجنب الأفكار التي لا تخدم الموضوع محل الدراسة.	تكويني
مرحلة	لاحظ جيدا بماذا شُبه كل من:	شبه كل من:	تكويني

الإشراق	• العلم. • الأخلاق. • المشارب. هل ذكر وجه الشبه بين العلم والطعام. إذا لم يذكر وجه الشبه ولا أداة التشبيه بما تعرف هذه الصورة البيانية؟ ما نوع الاستعارة الواردة في الأمثلة السابقة؟ ما هي الاستعارة إذا؟ وما أنواعها؟ لاحظ المثال التالي: لنا جلساء لا نمل حديثهم ألبّاء مأمونون غيبا ومشهدا من هم الجلساء الذين لا يُمل	العلم مثل الطعام. الأخلاق مثل البصر. المشارب مثل الإنسان. يبدو من خلال الأمثلة أنّ العلم شبه بالطعام، فحذف الطعام وهو المشبه به وأُبقى الكاتب على قرينة تدل عليه وهي الفعل يُغذي. لم يذكر. هي استعارة. في العبارة الأولى جاءت استعارة مكنية. وكذلك في كل من العبارة الثانية والثالثة فهي استعارة مكنية. الاستعارة: هي تشبيه حذف أحد طرفيه مثل: تفتحت أزهار السماء. يتحدث الشاعر عن الكتب.	

	الحديث معهم. كيف بنا الشاعر هذه الاستعارة؟ اشرحها	شبه الشاعر الكتب بالجلساء فحذف المشبه وهو الكتب وصرح بالمشبه به وهم الجلساء على سبيل الاستعارة التصريحية. أنواع الاستعارة هي: استعارة مكنية: ماحذف فيها المشبه به ورمز له بشيء من لوازمه. استعارة تصريحية: ما صرح فيها بالمشبه به.	
مرحلة التحقق	حول التشبيهات التالية إلى استعارات • إنّ الرسول- صلى الله عليه وسلم- لنور يستضاء به. • أسد عَلَيَّ وفي الحرب نعامة ربداء تجعل في صفير الصافر.	في هذه المرحلة يكون المتعلم أمام اختبار صحة النتائج التي توصل إليها. ظهر النور في جزيرة العرب فبهر الناس بما أوحى إليه الله من الهدى والفرقان. إذا لقيّني زأر وزمجر، وإذا نزل ساحة الحرب أعمل جناحيه وجفل من صفير الصافر.	تحصيلي

	بين الاستعارة فيما يلي وبين نوعها • زارنا القمر في بيتنا. • فأمطرت عين الطفل لؤلؤا. • افترس الجندي الأعداء. أجر أكبر عدد من الاستعارات من خلال الألفاظ التالية: رأى، باع.	الاستعارة نوعها زارنا القمر تصريحية لؤلؤا تصريحية الأعداء مكنية رأيت قول الحق والتزامه. باع كرامته.	

مثال تطبيقي لدرس مادة البلاغة العربية وفق إستراتيجية التفكير الناقد.

موضوع الدرس: الاستعارة التصريحية والمكنية من كتاب السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، ص 50.

أهداف الدرس:

1. يتعرف ويطبق آليات إستراتيجية التفكير الناقد.
2. يقدم تعريفا للاستعارة بناء على المعلومات المقدمة إليه.
3. يقدم شرحا لكل نوع من أنواع الاستعارة.
4. يستخرج الاستعارة ويشرحها ويحدد نوعها.
5. ينتج استعارات ويوظفها في الإنتاج الشفوي والكتابي.

الإعداد وبداية الدرس: بعد أن عرفت الأستاذة متعلميها وقدمت لهم فكرة عامة حول إستراتيجية التفكير الناقد، وحثهم على تبني خطواتها أثناء عملية التعلم.

<table>
<tr><th>وضعيات التعلم</th><th>أنشطة التعليم</th><th>أنشطة التعلم</th><th>التقويم</th></tr>
<tr><td>تمهيد مرحلة الإعداد وطرح المشكلة والفرضيات</td><td>درست في حصة سابقة موضوع التشبيه. أذكر مثالا مع تحديد أركانه؟
ما هو المجاز؟
تعلمت سابقا أنواعا من الصور البيانية أذكرها؟
ما الفرق بين التشبيه والاستعارة؟</td><td>المجاز هو لفظ اللفظ المستعمل في غير ما وضع له مع قرينة مانعة من إرادة المعنى الحقيقي.
الصور البيانية هي: التشبيه، الاستعارة، والكناية.
يقدم المتعلمين إجابات تكون عبارة عن افتراضات</td><td>تشخيصي</td></tr>
<tr><td>مرحلة التفسير والفهم</td><td>لاحظ الأمثلة التالية ثم صنفها بين تشبيه واستعارة
• الحق كالنور يهدي الناس.
• لا أملك وقتا أعطيك إياه.
• الأم مدرسة إذا أعددتها أعددت شعبا طيب الأعراق.
• نسي الطين</td><td>هنا يوظف المتعلم مهارة التصنيف
<table><tr><th>التشبيه</th><th>الاستعارة</th></tr><tr><td>1</td><td>2</td></tr><tr><td>3</td><td>4</td></tr></table>
هنا توظيف مهارة التوضيح يعد تعابير مجازية لأنّها بعيدة عن الحقيقة.</td><td>تكويني</td></tr>
</table>

	ساعة أنّه طين. عد إلى المثالين الثاني والرابع ما نوع هذه التعابير؟ مبررا إجابتك. عد إلى المثال الأول: حول هذا التشبيه إلى استعارة. ما الذي يربط بين العبارتين التاليتين: 1. الحق كالنور يهدي الناس. 2. النور يهدي الناس. ما الذي تستنتجه كتعريف للاستعارة؟	هنا يوظف المتعلم مهارة استنباط العلاقات • النور يهدي الناس. • الحق يهدي الناس. يذكر المتعلم مثلا: كلا العبارتين قام على عنصر المشابهة إلا أنّه في العبارة الأولى كانت تشبيها لأنّه ذكر فيها أداة التشبيه، ووجه الشبه، والمشبه، والمشبه به. في حين العبارة الثانية هي استعارة فقد ذكر فيها المشبه به وحذف المشبه والأداة ووجه الشبه على سبيل الاستعارة التصريحية. هنا يبني المتعلم استنتاجاته اعتمادا على مهارة استخلاص الاستنتاجات المعقولة. الاستعارة: هي تشبيه حذف أحد طرفيه. وهي نوعان: استعارة تصريحية: ما صرّح فيها بالمشبه به.	

		استعارة مكنية: ماحذف فيها المشبه به ورمز له بشيء من لوازمه.	
مرحلة التقويم	صنف العبارات التالية حسب الجدول أدناه. • حدثني التاريخ عن أمجاد أمتي فشعرت بالفخر والاعتزاز. • فإنك شمس والملوك كواكب إذا طلعت لم يبد منهن كوكب • طار الخبر في المدينة. • كشّر الدهر عن أنيابه. التشبيه الاستعارة حول التشبيهات السابقة إلى استعارات. أجر استعارات اعتمادا على الألفاظ التالية: الشمس، سال، طار.		تشخيصي

مثال تطبيقي لتدريس مادة البلاغة العربية وفق إستراتيجية حل المشكلات.

موضوع الدرس: الاستعارة التصريحية والاستعارة المكنية.

أهداف الدرس: يتوقع أنّه في نهاية الدرس يكون المتعلم قادرا على:

1. يتعرف على إستراتيجية حل المشكلات وآلياتها ويوظفها.
2. يقدم تعريفا للاستعارة بناء على المعلومات المقدمة له.
3. يشرح كل نوع من أنواع الاستعارة.
4. يحدد العناصر التي تقوم عليها الاستعارة.
5. ينتج استعارات، ويوظفها في حل المشكلة المطروحة أمامه.

الإعداد وبداية الدرس: تم بناء خطوات الدرس بالاستناد إلى الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى ثانوي العام والتكنولوجي(لغة عربية وآدابها) وزارة التربية الوطنية، ماي، 2006.

تقوم الأستاذة بإعداد الأدوات اللازمة للحصة، ونعمل على تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة لا تتجاوز خمس(05) متعلمين، تحثهم الأستاذة على العمل سويا من أجل تحديد المشكلة المطروحة؛ بحيث كل مجموعة من هذه المجموعات تسجل على الورقة المشكلة التي حددتها.

وضعيات التعلم	أنشطة التعليم	أنشطة التعلم	التقويم
إثارة المشكلة	تقوم الأستاذة بتسجيل البيت الشعري المستهدف على السبورة هَبَت جَنوُبٌ بأولاَهُ ومَالَ بهِ أعجازُ مُزنٍ يَسُحُّ الماءَ دلاجُ تطلب الأستاذة من أحد المتعلمين ذوي الصوت الجيد	يسجل المتعلم على دفتره. يقرأ المتعلم البيت الشعري. يسجل كل فوج اقتراحاته	تشخيصي

	لقراءة البيت الشعري. تسأل الأستاذة: ما هي المشكلة التي تواجهكم في فهم النصوص الشعرية التي تعرض عليكم؟ حدد هذه المشكلة، مبينا أسبابها. وما هو الحل المناسب برأيك لتخطي هذه المشكلة وفهمها؟	للمشكلة وقد تتمثل في: يعود السبب إلى لغة الشعر المجازية، وتعدد الصور البيانية.	
المشكلة وجمع البيانات والمعلومات	بعد مناقشة المشكلات التي اقترحها المتعلمون؛ حيث سيكون هناك تكرار للمشكلة التي تواجه المتعلمين مسجلة عند رؤساء الأفواج، ومنه تستغل الأستاذة تحديد المشكلة في لغة النص المجازية وكثرت الصور البيانية والجمل الاستعارية. هنا تبدأ الأستاذة في إثارة انتباه المتعلمين لاستذكار معلوماتهم السابقة والتي حتما ستساعدهم في بناء التعلمات الجديدة فمثلا تسأل: ما هو المجاز اللغوي؟ عرفت أيضا التشبيه سابقا أذكر طرفا التشبيه. عد إلى البيت الشعري		تكويني

	المسجل على السبورة هل يمكن أن تعد هذه الصورة البيانية تشبيها؟ بماذا يعرف هذا النوع من الصور البيانية؟ وكيف يمكن تحديد طرفيها؟ وما تعريفها؟		
صياغة الفروض	في هذه المرحلة يبدأ المتعلمون بتقديم إجابات للأسئلة السابقة بناء على افتراضاتهم ومعارفهم السابقة. وبعد ذلك تكون المناقشة مع الأستاذة والزملاء. الفرضية الأولى: البيت الشعري يتضمن مجازا لغويا. ما هو المجاز اللغوي؟ بعد هذا التعريف والمثال يتضح للمتعلم أنّ البيت الشعري في المثال ليس مجازا. الفرضية الثانية: البيت الشعري يتضمن استعارة. أنا إن نظرت إلى الجزيرة أجهشت	البيت الشعري يمثل مجازا لغويا البيت الشعري يمثل تشبيها بليغا البيت الشعري استعارة المجاز هو اللفظ المستعمل في غير ما وضع له مع قرينة مانعة من إرادة المعنى الحقيقي مثل: والخيل تعلم والفوارس أنّني فرّقت جمعهم بطعنة فيصل	تكويني

	عيناي بحرا، وانفجرت بيانا لاحظ الجملة: أجهشت عيناي بحرا. هل هي تشبيه؟ لماذا؟ اجعل الجملة السابقة تشبيها.	ليست تشبيها، لأنّها لا تتضمن أداة التشبيه ووجه الشبه والمشبه(الدموع) أجهشت عيناي دموعا كالبحر في غزارتها.	
التوصل إلى الأمثل أو الصحيح وصياغتها في صياغتها في صورة استنتاجات أو تعميمات	لماذا استعمل الشاعر كلمة بحرا عوضا عن الدموع. هذا التعبير هل هو حقيقي أم مجازي؟ ما العلاقة بين المجاز والاستعارة. اشرح هذه الاستعارة. لاحظ أنّ الشاعر ذكر المشبه به والمتمثل في كلمة بحرا وحذف المشبه وهو دموعا وذلك لوجود شبه قائم بين الدموع والبحر.	لأنّ هناك علاقة مشابهة بين الدموع والبحر في كونهما(ماء) وأيضا للدلالة على كثرة الدموع وشدتها. استعمل الشاعر التعبير المجازي. يمكن اعتبار الاستعارة مجازا يقوم على المشابهة. شبه الشاعر الدموع بالبحر فحذف المشبه وصرح بالمشبه به على سبيل الاستعارة التصريحية. أستنتج الخلاصة: الاستعارة هي تشبيه حذف أحد طرفيه ولها نوعان استعارة تصريحية: ما صرح فيها بالمشبه به. استعارة مكنية: ماحذف فيها المشبه به ورمز له بشيء من	تكويني

		لوازمه.	
تطبيق التعميم في مواقف جديدة	لاحظ المثال التالي: • زارني القمر في بيتي. • أرسلت الشمس شعرها الذهبي على الجبال. عن الاستعارات الواردة فيما يلي محددا نوعها ومبينا العنصر المحذوف فيها.	الاسد نوعها الركن تعارة المحذوف زارني تصر المشد يحية به شعره تصر المشد ا الذهبي يحية به	تكويني
التقويم	عين الاستعارات الواردة فيما يلي: • أتجرع الغيظ دفعا لما هو أشد منه. • نسج الربيع زرابي وشّاها بكل الألوان الزاهية، وملأ الدنيا بألحان عذبة تتلوها العصافير طربا لزوال الظلام. اجعل التشبيهات الآتية استعارات • الدين حبل امتد من السماء إلى الأرض فمن اعتصم نجا. • الكتاب كالصديق في المؤانسة.		تحصيلي

ملاحظة: تم العمل مع المتعلمين حسب ما هو معمول به في البروتوكول الصحي؛ أي تقسيم القسم الواحد إلى فوجين، فكان العمل من أجل تقديم درس الاستعارة حسب الجدول التالي:

المحاور الأساسية	المدة	عدد الحصص	
التعريف بالإستراتيجية المستهدفة وآلياتها	45د	01	حصة الفوج الأول
		02	حصة الفوج الثاني
سير درس الاستعارة وفي الإستراتيجية المختارة	60د	01	حصة الفوج الأول
		02	حصة الفوج الثاني

الاختبار القبلي

الاسم واللقب:

الشعبة:

<u>تعليمات الاختبار</u>: أخي التلميذ/ أختي التلميذة

- الاختبار الموجود بين يديك هو اختبار يتعلق بقدرتك على توظيف قدراتك الميتامعرفية واستعمال أسلوبك الخاص في حل المشكلات التعلمية التي تواجهك في موضوع الاستعارة، ويعطيك الفرصة كي تستخدم التفكير، الخيال، الاستدلال، والاستنتاج لاكتشاف أو إنتاج جمل استعارية مفيدة.
- ليس هناك إجابات صحيحة أو خاطئة، وإنّما الهدف هو قياس كم عدد الأفكار التي بإمكانك الإتيان بها.

- عليك الالتزام بالوقت المحدد من طرف الأستاذ، والعمل الجاد والفردي.
- هذا الاختبار تجريبي لا يؤثر على علاماتك في الفروض والاختبارات الفصلية.

الأسئلة:

السؤال الأول: حدد الاستعارة فيما يلي

1. عن العلم قال شوقي: أخرجت هذا العقل من ظلماته وهديته النور المنير سبيلا.
2. ضحك الزمان.
3. بكت السماء.
4. افترس الجندي الأعداء.

الاستعارة	نوعها

السؤال الثاني: حول التشبيهات التالية إلى استعارات

التشبيهات	الاستعارات
مرّ الوقت كالصاروخ.	
الملاكم كالأسد في قوته وشجاعته.	
الأرض كالإنسان في ابتسامته.	
الموت كالوحش في قسوته.	

السؤال الثالث: حول الجمل الحقيقية التالية إلى جمل استعارية

الجمل الحقيقية	الجمل الاستعارية
ضحك التلميذ.	
طار العصفور عاليا.	
ابتسمت الفتاة	
سال الماء.	

السؤال الرابع: أنتج استعارات وفقا لما يلي

1. تخيل أنّك نقلت خبرا مفرحا لزميلك، عبر عن ردة فعله في جملتين استعاريتين.

أ- .....

ب- .....

2. استخدم اللفظتين التاليتين(طار، غرد) في جملتين استعاريتين

أ- .....

ب- .....

السؤال الخامس: استخرج الاستعارة مما يلي ثم اشرحها

1. قال الله تعالى:﴿رب إني وهن العظم مني واشتعل الرأس شيبا﴾
2. قال عبد الحميد بن يحي الكاتب:(أما بعد فإنّ الله جعل الدنيا محفوفة بالمكاره والشرور، فمن ساعده الحظ فيها سكن إليها، ومن عضّته بنابها ذمها ساخطا عليها)
3. رأيت بحرا يتصدق على الفقراء.
4. اللغة ظل أصحابها إن تقدموا تقدمت، وإن تأخروا تأخرت.

الاستعارة	شرحها

الاختبار البعدي

الاسم واللقب:

الشعبة:

تعليمات الاختبار: أخي التلميذ/ أختي التلميذة

- الاختبار الموجود بين يديك هو تتمة للاختبار السابق وعلى ضوئه يتم قياس مدى تحسن قدراتك غلى التذكر، التفكير، الاستنتاج، والاستدلال لاكتشاف، وإنتاج جمل استعارية.
- عليك الالتزام بالوقت المحدد، والعمل الفردي.
- هذا الاختبار تجريبي ولا يؤثر على علاماتك في الفروض والاختبارات الفصلية.

الأسئلة:

السؤال الأول: حدد نوع الاستعارة فيما يلي

1. قال الله تعالى:﴿ واعتصموا بحبل الله جميعا ولا تفرقوا﴾
2. أيها الذئب ارحم الضعفاء.
3. قال المتنبي: وأقبل يمشي على البساط فما درى إلى البحر يسعى أم إلى البدر يرتقي
4. عالج الإسلام الفقر والجهل.

الاستعارة	نوعها

السؤال الثاني: حول التشبيهات التالية إلى استعارات

التشبيه	الاستعارة
العلم سلاح مهم في وجه الظلم.	
الكتاب النافع صديق صالح.	
نصائح العلماء كالمصباح المنير.	
وجه الطفلة كالقمر.	

السؤال الثالث: حول الجمل الحقيقية التالية إلى جمل استعارية

الجمل الحقيقية	الجمل الاستعارية
غرّد العصفور.	
أضحك البهلوانيّ الجمهور.	
أشرقت الشمس.	
سافر الكاتب بعيدا.	

السؤال الرابع: أنتج استعارات وفقا لما يلي

1. صف حال الأرض في فصل الربيع بجملتين استعاريتين

أ- .....

ب- .....

2- استخدم الكلمتين التاليتين في جملتين استعاريتين(قمة، سقط)

أ- .....

ب- .....

السؤال الخامس: استخرج الاستعارة مما يلي تم اشرحها

1. قال الله تعالى:﴿ أولئك الذين اشتروا الضلالة بالهدى، فما ربحت تجارتهم، وما كانوا مهتدين﴾
2. قال أبو العتاهية: وإذا العناية لاحظتك عيونها نم فالمخاوف كلّهُنَّ أمانُ.
3. أيها الذئب ارحم الضعفاء.
4. نامت أحلام الأطفال في فلسطين فمتى تستيقظ؟

الاستعارة	**شرحها**

فهرس

الموضوعات

فهرس الموضوعات	الصفحة
شكر وعرفان	
مقدمة	أ
مدخل: تطورات اللسانيات التوليدية وانبثاق اللسانيات العرفنيّة	
1- مراحل تطور اللسانيات التوليدية.	05
2- البرنامج الأدنوي.	12
3- نشأة اللسانيات العرفنيّة (نقطة التحول من اللسانيات التوليدية إلى اللسانيات العرفنيّة).	17
الفصل الأول: اللسانيات العرفنيّة وأهم مفاهيمها	
أولا: اللسانيات العرفنية المفهوم والمجال.	23
ثانيا: نظريات اللسانيات العرفنيّة.	30
1- نظرية الهندسة المتوازية وتطبيقاتها.	30
2- نظرية الافضية الذهنية وتطبيقاتها.	47
3- نظرية المزج وتطبيقاتها.	69
4- نظرية الجسدنة وتطبيقاتها.	82
5- نظرية النحو العرفنيّ وتطبيقاتها.	95
الفصل الثاني: اللسانيات العرفنيّة واستراتيجيات تعلم اللغة العربية في الجزائر	
أولا: مفهوم الاستراتيجية	112
ثانيا: استراتيجية العصف الذهني	116
ثالثا: استراتيجية الخطاطة الذهنية	125
رابعا: استراتيجية التفكير الإبداعي	139
خامسا: استراتيجية التفكير الناقد	156
سادسا: استراتيجية حل المشكلات	164

الفصل الثالث: تعلم البلاغة (الاستعارة العرفنيّة نموذجا)	
أولا: مفهوم التعلم.	175
ثانيا: مفهوم البلاغة.	179
ثالثا: البلاغة العرفنيّة.	181
رابعا: الاستعارة العرفنيّة/التصورية.	182
خامسا: دور الاستعارة في تنمية اللغة.	187
سادسا: أساليب التعلم العرفنيّة.	189
الدراسة الميدانية	
1- مفهوم تحليل المحتوى	194
2- الكتاب المدرسي المقرر في مرحلة التعليم الثانوي بالجزائر	194
3- إجراءات الدراسة الميدانية	197
4- فرضيات الدراسة	198
5- منهج الدراسة	199
6- عينة الدراسة	199
7- أدوات الدراسة	199
8- صدق الدراسة	200
9- ثبات الدراسة	201
10- خطوات تنفيذ الدراسة	202
11- الأساليب الإحصائية المستخدمة	215
خاتمة	218
قائمة المصادر والمراجع	221
ملاحق	233
ملخص	

الملخص بالعربية:

يتمثل موضوع هذه الدراسة في اللسانيات العرفنيّة وتعلم اللغة العربية في الجزائر المرحلة الثانوية نموذجا؛ ويعنى بمسألة التحول إلى اللسانيات العرفنيّة، وتحديد المفاهيم العامة الخاصة بها وبمجالاتها المختلفة(نظرية الدلالة التصورية لجاكندوف، ونظرية الأفضية الذهنية لفوكونيي، ونظرية المزج التصوري، ونظرية الجسدنة، ونظرية النحوالعرفني لرونالد لانغاكر).

من هذا المنطلق كان البحث في هذه الدراسة منصبا على الربط بين ماتقدمه اللسانيات العرفنيّة ومخرجات الأبحاث التعليمية والتربوية للبحث في الشق الثاني من الدراسة والذي يتعلق بالاستراتيجيات التعليمية التعلمية النشطة والتي بدورها تعمل في توافق مع آليات اشتغال الدماغ؛ حيث توفر للمتعلم الآليات التي تساعده وتتوافق مع قدراته الذهنية لحل مشكلاته التعليمية.

وفي الأخير تم بناء برنامج مبسط لتقديم الدرس البلاغي المستهدف لعينة الدراسة في المرحلة الثانوية والمتمثل في درس الاستعارة؛ معتمدين في الجانب التطبيقي من الدراسة على المنهج التجريبي، وعلى المعالجات الإحصائية لحساب الصدق والثبات وكذا حساب نتائج الدراسة على نظام التحليل الإحصائي spss.

الكلمات المفتاحية: اللسانيات العرفنيّة، استراتيجيات التعلم، التعلم العرفنيّ، البلاغة العرفنيّة، أساليب التعلم، الاستعارة العرفنيّة.

الملخص بالانجليزية:

Abstract:

The subject of this study is presented in the field of cognitive linguistics and applied linguistics of Arabic in Algeria–Secondary School Model-. It is concerned with the shift made by cognitive linguistics and the specification of itsgeneralterms and itsdifferent disciplines (conceptual semantic theory by Jaykondoff, mental space theory by Fauconnier, conceptual blending theory, the embodiment theory, and cognitive grammar by Langacker).

From this stand point, the research in this study fo cuses on the connection made between what cognitive linguistic spresents and the outputs of applied applied and education alresearches for active strategic educational and learning which works hand in hand with mechanisms of brain working ; thus providing the learner with mechanisms that will help him and correspond with his mental abilities to solve educational problems.

Finally, I have built a simple program to present the targetedrhetoriccourse to the sample of study in the secondary school which is the lesson of metaphor ; depending in the practicalsideof the studyon experimental approach, and the statistical processing to the calculus of truthand Constance, and the calculus of products of the studyusing SPSS.

Key words : Cognitive linguistics, learning strategies, cognitive learning, cognitive rhetoric, learning methods, cognitive metaphor.