الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
وزارة التعليـــم العالـــي والبحث العلمـــي
جامعة الشهيد حمه لخضر ـ الوادي ـ
قسم اللغة والأدب العربي
كلية الآداب واللغات

عنوان المذكرة:

استراتيجية التعلم النشط في ظل اللسانيات العرفانية في نشاط الفهم المنطوق المرحلة الابتدائية ـ أنموذجا ـ

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والآداب العربي
تخصص لسانيات عامة

إعداد الطلبة: إشراف الأستاذة د:
– ريحانة عيشاوي *فاطمة جابري
– محمد ياسين درويش

ناقشت وأجيزت أمام لجنة المناقشة بتاريخ 2021/06/25

د/ نعيمة عيشوش	أستاذ محاضر أ	بجامعة الشهيد حمه لخضر	رئيسا
أ/ فاطمة جابري	أستاذ مساعد أ	بجامعة الشهيد حمه لخضر	مشرفا ومقررا
أ/ قمرة كرام	أستاذ مساعد أ	بجامعة الشهيد حمه لخضر	مناقشا

السنة الجامعية: 1442/1441هـ الموافق لـ 2021/2020م

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

يقول عمر بن عبد العزيز:

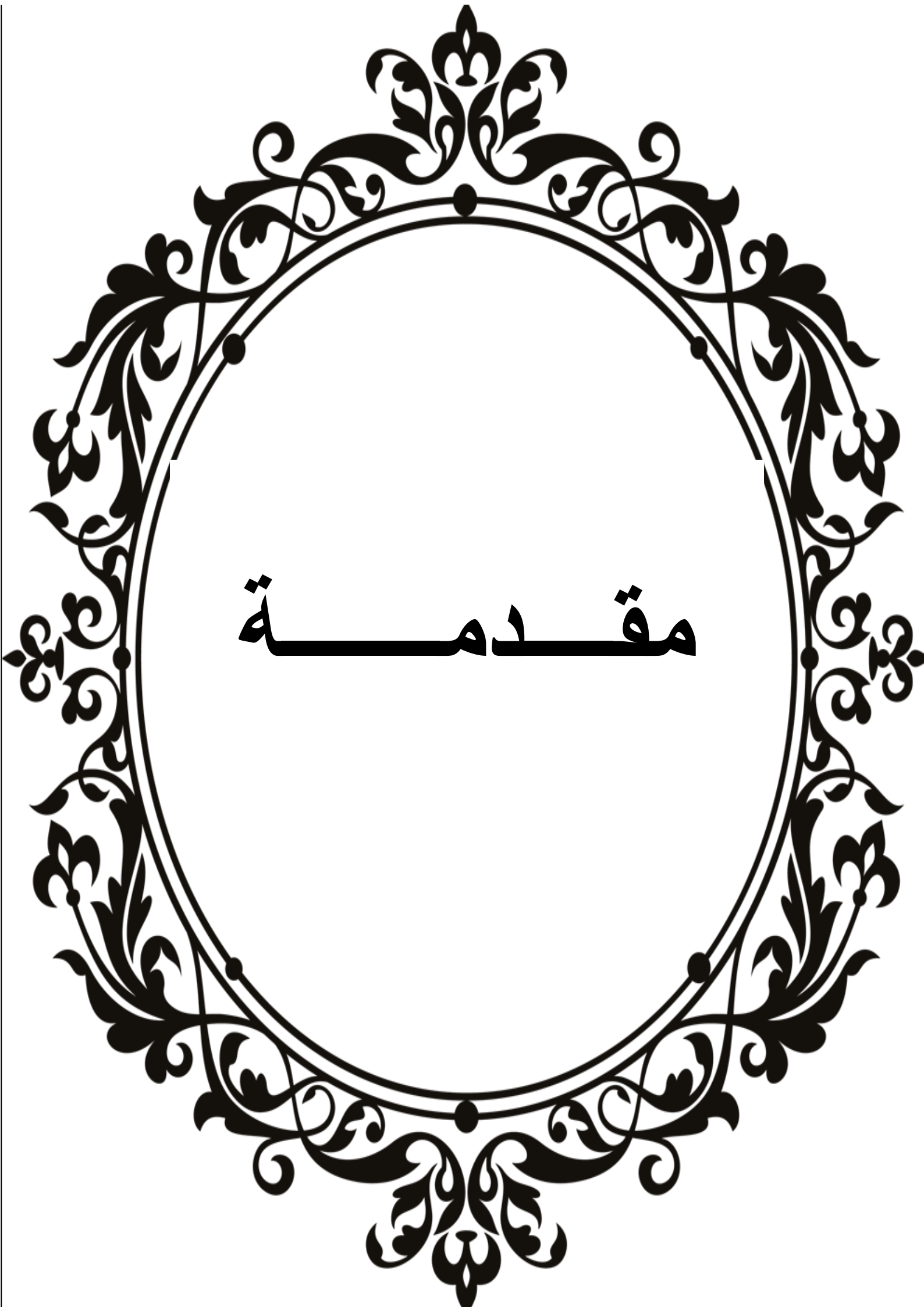
كن عالما، فإن لم تستطع فكن متعلما، فإن لم تستطع فأحب العلماء فإن لم تستطع فلا تبغضهم .

بعد رحلة بحث و اجتهاد تكللت بإنجاز هذا البحث، نحمد الله عز وجل على نعمه فاللهم لك الحمد حتى ترضى ولك الحمد إذا رضيت ولك الحمد بعد الرضا.

و لا يسعني إلا أن أخص بعبارات الشكر والتقدير الأستاذة الدكتورة **فاطمة الزهراء حفري ** التي قذفت شعلة الأمل في داخلي للمواصلة و أزف عبارات الامتنان و التقدير إلى الأستاذة الفاضلة **فاطمة جابري وإلى من بسط لي مفاهيم العرفانية بقوله لم نولد وفي فمنا ملعقة من ذهب الأستاذ محفوظ الدواجي.**

وإلى الوالدين الكريمين حفظهما الله

و إلى عائلتي احتراما و تقديرا


مقـــدمـــــة

إنّ حياتنا الإنسانية تتطور بصفة مستمرة ضمن نطاق بنيوي مركب يتسم بالحركة والشمولية والتعقيد يحمل جملة من المفاهيم الأدبية والأخلاقية والاجتماعية ومجموعة من التقاليد والقيم والعادات، في داخل هذا المركب الضخم يوجد إنسان يحمل في داخله أحلاما وطموحات وتصورات، ولكي تتحقق هذه الأحلام وتستمر لابد من أدوات ووسائل تكنولوجية وفكرية ومنهجية معينة.

وتماشيا مع هذه التغيرات المتسارعة شمرت المنظومة التربوية على ساعديها من أجل تحسين الفعل التربوي وتكييف المعلمين والمتعلمين مع هذه المستجدات والرغبة في إكسابهم التصور الفلسفي الصحيح المؤدي إلى ممارسة البيداغوجيا المعتمدة فتمخضت عنها فكرة استراتيجية التعلم النشط بهدف الترميم الشامل للمؤسسة التربوية وبناء نظام تربوي متماسك تتمكن من خلاله مدرستنا الجزائرية من الوقوف أمام تحديات الحاضر والمستقبل المتعددة وتحقيق الشروط العلمية والتكنولوجية التي بإمكانها ضمان تنمية مستديمة فضمان تربية موجهة نحو الازدهار والتنمية يتطلب إنتاج جيل يفكر ويبدع انطلاقا من مكتسباته القبلية ومعلوماته الجديدة ليستعملها في حل مشكلة تصادفه فينشأ هنالك خيط رفيع يربط بين المدرسة والبيئة التي يعيشها المتعلم. حيث يلعب المعلم دور محوريا في هذه العملية وذلك بتوظيف الاستراتيجية المناسبة والحرص على مشاركة و تفاعل جميع أفراد الصف في تطبيقها.

لهذا فكرت وزارة التربية في جعل دورات تدريبية لتعريف بهذه الاستراتيجية وكيفية ممارستها من أجل تحسين المردود التربوي، إلا أن المعلمين وجدوا صعوبة في ممارسة هذا البرنامج الجديد في غياب الوسائل اللازمة والعدد المناسب داخل الصف بالإضافة إلى أسباب أخرى.

الأمر الذي دفعنا إلى دراسة مدى فعالية هذا البرنامج في الصفوف الابتدائية والصعوبات التي يواجهونها أثناء التطبيق و في نفس الوقت محاولة وجود آليات ناجحة في التطبيق فاخترنا نظريات اللسانيات العرفانية.

وبناء على هذا كانت هناك أسباب عديدة لاختيار هذا الموضوع كأسباب ذاتية وموضوعية منها:

-الرغبة والميول الشخصي للاطلاع على ميدان التدريس كوننا أساتذة المستقبل.

-إبراز نقاط التشابه بين استراتيجية التعلم النشط واللسانيات العرفانية.

-الوقوف على برنامج التعلم النشط ومعرفة كيفية ممارسته والنتائج المترتبة عنه.

-هل تحقق الطرق الحديثة للتعلم النشط نتائج أفضل من الطرق التقليدية؟

ومن المعروف أن موضوع بحثنا جديد لأننا حاولنا دراسة التعلم النشط من وجهة نظر عرفانية و رصد نقاط التشابه بين النظريتين، فكانت دراستنا تتخذ التساؤلات التالية:

إلى أيّ مدى يمكن تحقيق استراتيجية التعلم النشط في نشاط الفهم المنطوق في المرحلة الابتدائية؟

هل يمكن اعتبار آليات العرفانية كبديل مناسب لاستراتيجية التعلم النشط؟

هل يوجد علاقة بين التعلم النشط و اللسانيات العرفانية؟

وللإجابة على هذه الأسئلة احتوت خطة بحثنا على جانبين جانب نظري وجانب تطبيقي ويتكون الجانب النظري من فصلين، عرض في الفصل الأول تعريف التعلم النشط وجذوره وعناصره ومكوناته وأهدافه و أهميته كما تناولنا التعريف باستراتيجياته

و ذكرها و الفصل الثاني جاء فيه التعريف بالعرفانية وجذورها ومبادئها و أسسها ومجالاتها ونظرياتها كما تحدثنا عن العلوم العرفانية وتاريخها وعلاقة هذه الأخيرة بالعرفانية، أما الجانب التطبيقي قمنا فيه بمعالجة نتائج الدراسة الميدانية وتحليلها ثم تفسير النتائج في ضوء الإطار النظري.

وتكمن أهمية هذا الموضوع فيما يلي :

-بيان دور المعلم في التعلم النشط فهو الذي يختار النشاط المناسب في غرفة الصف ويشرك التلاميذ في تنفيذه وإعداده.

-يجعل هذا البرنامج المتعلم مسؤولا ومشاركا في العملية التعلمية إلى جانب المعلم مما يزيد من ثقته وحبه لمدرسته ومعلمه.

-معرفة النظرية العرفانية وخصائصها وأبعادها وأهدافها ومحاولة إسقاطها على العملية التعلمية ورصد أهم نقاط التشابه بينها وبين استراتيجية التعلم النشط.

ولتحقيق هذه الأهداف والإجابة عن كل هذه التساؤلات اعتمدنا في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لوصف الكثير من المفاهيم التي ارتكز عليها بحثنا وكذا المنهج الإحصائي لأن الدراسة في جزئها الأخير تعتمد على تعداد النتائج ومعالجتها.

ومن أهم المصادر والمراجع التي اعتمدنا عليها ما يلي: نظريات لسانية عرفانية للأزهر الزناد، دراسات نظرية وتطبيقية في علم الدلالة العرفاني لمحمد الصالح حثروبي

و التعلم النشط بين النظرية والتطبيق لجودت أحمد سعادة وآخرون.

وككل باحث لابد أن يواجه في مسيرة بحثه صعوبات وعراقيل فمن الصعوبات التي واجهتنا هي جهل المعلمين في المرحلة الابتدائية لنظرية العرفانية وبالتالي تعذر عليهم الإجابة على أسئلة الاستبيان مما جعلنا نلغي الكثير من الأسئلة التي تتعلق بهذه النظرية و نبقي على سؤالين بسيطين فقط.

ومما أسلفنا ذكره نكون قد ألممنا و لو بجوانب موضوع البحث أملا في أن يكون لدراسة أكثر تعمقا مستقبلا، تفيد بشكل كبير في تحسين مستوى المتعلم من جهة وسير التعلم في الابتدائية بشكل أفضل.

والله من وراء القصد و هو يهدي السبيل.

الفصل الأول

الجهاز المفاهيمي لاستراتيجية التعلم النشط (المفاهيم –الجذور –الاستراتيجية)

***تمهيد:**

أولا: مفهوم التعلم النشط حدوده

ثانيا: استراتيجيات التعلم النشط.

خلاصة الفصل

التعلم النشط أحد البرامج التعلمية الجديدة يتميز بمجموعة من الاستراتيجيات التي تمكن المتعلم من استيعاب درسه في حين أن النظرية العرفانية حقل معرفي جديد يهتم بكيفية اشتغال الذهن وإدراك المتكلم للغة وتتميز النظرية بمجموعة من الآليات من شأنها أن تستغل في العملية التعلمية.

ومن خلال ما سبق نهدف من خلال هذا الفصل التعريف بهذه الاستراتيجية أولا لرصد نقاط التقاطع والعلاقة بينهما.

أولا: مفهوم التعلم النشط وحدوده:

1- تعريف التعلم النشط:

* يعرفه سُعادة وآخرون أن التعلم النشط طريقة تعليم و تعلم في أن واحد يشترك فيها الطلبة بأنشطة متنوعة تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي والتفكير الواعي والتحليل السليم لمادة الدراسة حيث يتشارك المتعلمون في الآراء في وجود المعلم الميسر لعملية التعلم مما يدفعهم نحو تحقيق أهداف التعلم.[1]

* ورد في كتاب" منال حسن رمضان " أن التعلم النشط هو طريقة تدريس تشرك المتعلمين في عمل أشياء تجبرهم على التفكير فيما يتعلمونه.[2]

* و ورد في كتاب "يوسف دياب عواد "و"ومجدي علي رامل " بأنه التعلم الذي يعني ببساطة إشغال المتعلم بشكل مباشر ونشط في عملية التعلم ذاتها بمعنى التعلم بالأنشطة التي تنفذ داخل الصف، وإن لم يكن الوضع والحالة هذه فإن تعليمه يقتصر على استقبال المعلومة اللفظية والمرئية بدلا من المشاركة والتفكير.[3]

---

[1] جودت أحمد سعادة وآخرون: التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، دار الشروق لنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011،ص42.

[2] منال حسن رمضان: إستراتيجيات التعلم النشط، ضبط الذات التفكير الإيجابي الإبداع والشعور الإبداعي، دار الأكاديميون لنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1436 ،2016 ص 29.

[3] يوسف دياب عواد، مجدي علي رامل: التعلم النشط نحو فلسفة تربوية تعليمية فاعلة، دار المناهج لنشر والتوزيع، عمان، الأردن ،1431 ،2010 ،ص 22.

* و ورد في كتابهما أيضا أن التعلم النشط هو الذي يتطلب من المتعلمين أن يستخدموا مهارات تفكير عليا كالتحليل والتركيب والتقويم النشط.[1]

من خلال هذه التعريفات نستنتج أن التعلم النشط يتيح للمتعلمين فرصة التفاعل والمشاركة في العمل التجريبي و تفجير طاقاته وإبداعاته ويساعده التعلم النشط على التفكير العميق والتحليل السليم، فالمتعلمون يتعلمون بجد عندما نشاركهم المسؤولية وتكون لهم الحرية في إبداء الرأي، ويكون تعلمهم أكثر ايجابية وعمقا بوجود المعلم حولهم يوجههم ويدعمهم بعبارات ترفع معنوياتهم.

2- جذور التعلم النشط:

ورد في كتاب "لمياء حميري "أن التعلم النشط ليس فكرة جديدة فهو يعود على الأقل إلى عام 490 هجري حيث أدخل "**سقراط**"**(469-399)** طريقة جديدة في الحوار إذ كان يطرح مشكلة جديدة على طلابه ويطلب منهم البحث عن حلول وتشجيع طريقته على طرح سلسة من الأسئلة ليس بحثا عن أجوبة فردية بل لتَّشجيع على التبصر العميق في المشكلة المطروحة.

وفي القرن الخامس دعا المفكر والفيلسوف الصيني "**لاوتسي lawitsi**" إلى تعليم ذي نوعية مختلفة حين قال:

إذا حدثتني: سأستمع إليك.

إذا رأيتني: سأكتفي بالمشاهدة.

لكن إدا تركتني أختبر: فسأتعلم.[2]

ومنه نستنتج أن " **لاوتسي**" أن العمل التجريبي داخل الصف واختبار قدرتهم يسهم في تعلمهم واستيعابهم للمعلومة.

وقد شدد الفيلسوف الفرنسي على أهمية استخدام الحواس في تعليم الأطفال وإعمال العقل والاستنتاج.

---

[1] يوسف دياب عواد، مجدي علي رامل: التعلم النشط نحو فلسفة تربوية تعليمية فاعلة، دار المناهج لنشر والتوزيع، عمان، الأردن ،1431 ،2010 ،ص 22..

[2] لمياء محمد أيمن خيري: التعلم النشط، (د،ط)،(د،ب)،ص 21.

ويبرز أيضا في هذا المجال الفيلسوف وعالم النفس الأمريكي "**جونديوي jon dywy**" الذي كان من أوائل مؤسسي الفلسفة البرغماتية والتي تعتمد على حل المشكلات والقضايا بواسطة وسائل علمية وقد ركز "**ديوي**" على أهمية الخبرة الحياتية ودورها في تحفيز عملية التعلم حيث يتفاعل المتعلم مع بيئته ومجتمعه ،وشدد "**ديوي**" على أن المعرفة تأتي من التجربة والخبرة وتستمد أهميتها من خلال البحث العلمي ،كما كان أول من أطلق فكرة طريقة المشروع التي تهدف إلى تنمية عدة جوانب تتعلق بشخصية المتعلم كالثقة بالنفس والعمل الجماعي وحل المشكلات بالإضافة إلى المهارات الذهنية واللغوية ،وقد ركز "**ديوي**" على أن المشروع يجب أن يصدر عن حاجة حقيقية عند المتعلم ويكون مستمدا من بيئته ،كما ينبغي في المشروع أن يرمي إلى غاية خاصة ويؤدي إلى الإنتاج .[1]

3- عناصر التعلم النشط:

تحدث "سعادة "وآخرون في كتابه عن عناصر التعلم النشط وهي كالتالي:

3-1 عنصر الحديث والإصغاء: يعتبر الحديث والكلام أحد عناصر التعلم النشط، حيث نجد في الكثير من الأحيان عينات من الطلبة يكثرون من الأسئلة والنقاش داخل الصف إزاء مسألة غامضة بالنسبة إليهم.

وكذلك الطفل الصغير في بداية تعلمه وإدراكه للأشياء يطرح الأسئلة على من هم أكبر منهم سنا ويلح على معرفة إجابتها.

وقد اعتبر "**مايز** "**وجونز**" بأن الكلام يوضح التفكير حيث نتحدث عن الأفكار التي تدور في عقولنا بصوت عال ونحاول مناقشتها مع الآخرين أو الأشخاص الذين يملكون خلفية معرفية جيدة، فيقوم المتلقي بالإصغاء الإيجابي لكي يساعدنا ذلك في تنظيم الأفكار وتوضيح الغموض.

[1] لمياء محمد أيمن خيري: التعلم النشط، (د،ط)،(د،ب)،ص 21.

و للإصغاء دور كبير وأهمية بالغة في العملية التعلمية إذ تربي المتعلم على الإصغاء إلى الأخر والتفاعل معه، ومن جهة أخرى تمنح المتعلم فرصة التعقيب والانتقاد وإبداء الرأي.

3-2 عنصر الكتابة: الكتابة من بين العناصر التي تدعم عملية التعلم النشط فهي توضح ما يفكر به المتعلم، كما يمكن المعلم من اكتشاف مستويات تلاميذه في الكتابة ويتعرف على قدراتهم العقلية فيهدف إلى تحسين مواطن الضعف بتقديم الواجبات المتكررة والتمارين المنزلية.

كما تحدث المؤلف عن بعض المفاهيم التربوية المتعلقة بالكتابة والتي يجب على المعلم توضيحها لتلاميذه عندما يأمرهم بالكتابة وهي:

***حلل:** اعمل على تجزئة المشكلة أو الشيء أو الأمر أو الحدث أو الموضوع أو المفهوم أو المادة التعليمية إلى أجزاء وأقسام وانظر إليها عن قرب.

***قارن:** انظر إلى جوانب الشبه وجوانب ونقاط الاختلاف في الأمر أو المشكلة مع على الأمور المتشابهة بينهما

***ناقض:** انظر إلى نقاط الشبه وجوانب الاختلاف مع التركيز على الأمور المختلفة.

***عرف:** وضح ماذا يعني الشيء المراد تعريفه تماما.

***صف:** وضح ماذا يبدو الشيء ولا سيما الخصائص الطبيعية.

* **قيم:** اعمل على إعطاء حكم قيمي بناء على بعض المعايير والمحكمات.

***فرز:** جادل من أجل دعم شيء من أجل إيجاد أسباب مقنعة

هذه بعض عناصر الكتابة التي يجب على التلاميذ استيعابها فالذين يملكون قدرات كتابية جيدة سيكونون موظفين جيدين في المستقبل.[1]

3-3 عنصر القراءة: تعتبر القراءة عنصرا مهما في التعلم النشط فمن خلالها يتمكن التلميذ من استخراج الشخصيات والأحداث كما يقوم بإحصاء الأفعال ويصنفها حسب

[1] سعادة وآخرون: ص56. ص58.

الزمن، فليس كل نص نستخرج منه فكرة عامة وأفكار أساسية لأن هذه الطريقة الروتينية تشعر التلميذ بالملل.

ومن أجل جعل التلاميذ أكثر اهتماما بالقراءة فيجب تزويدهم بأسئلة مشوقة قبل قراءة النص مثلا: **ماهي النصوص التي تحبون قراءتها؟** هل **صادفتكم مشكلة ما في حياتكم؟** وهذا يعطي دافعا للتلاميذ لقراءة النص، فيجب على التلاميذ أن يتعرفوا على نصهم في الحصة الأولى وبالتالي يصبح له حافز للقراءة ومعرفة محتوى النص.

ويطالب المعلم في عملية القراءة أن يقرأ النص بنبرة القصة إن كان قصة وبنبرة الشعر إن كان كذلك.

3-4 عنصر التأمل والتفكير: لقد أكد المربون على ضرورة منح التلاميذ مساحة واسعة لتفكير العميق والتأمل في موضوع جديد أو سؤال معين يطرح عليهم لأول مرة حيث يتيح وقت التأمل فرصة للتلاميذ يقومون فيها بفرز معلوماتهم وتصنيفها وفهمها بعمق، مع التفكير السليم في ربطها جيدا بما لديهم من معلومات ومعارف سابقة، ومن جهة أخرى يساعدهم هذا على بناء معارف جديدة وأفكار وأسئلة أكثر عمقا.[1]

4- مبادئ التعلم النشط وخصائصه:

لتعلم النشط مجموعة من لمبادئ وهي كالتالي:

* تشجيع التفاعل بين المعلم والمتعلم.
* التشجيع على التعاون بين المتعلمين.[2]
* إشراك المتعلمين في تحديد أهدافهم التعلمية.

*استخدام استراتيجيات التدريس المتمركزة حول المتعلم والتي تتناسب مع قدراته واهتماماته وأنماط تعلمه والذكاء الذي يتمتع بها.

*إشاعة جو من الطمأنينة والمرح أثناء التعلم.

---

[1] سعادة وآخرون ص 60.ص61.

[2] طيباوي سعدية وورمي أسمهان: مقال بعنوان إستراتيجية التعلم النشط، مجلة بيداغوجيا، مجلد 1 ،ع 1 جانفي 2019 ص186.

* مساعد التلميذ في فهم ذاته، واكتشاف نواحي القوة والضعف لديه.
* إشراك المتعلمين في اختيار نظام العمل وقوامه.[1]

5- خصائص التعلم النشط:

5-1 التعلم النشط تعلم هادف: التعلم النشط له أغراض وأهداف ولهذا لا يجب أن يفهم على أنه مضيعة للوقت ولا يحصل فيه التلميذ على المعرفة ولا يكتسب المهارة بل بالعكس يمكن استثماره وبصورة جيدة لتحقيق تلك الأشياء لأن المتعلم هو محور التعلم النشط.

5-2 التعلم النشط مخطط: أي أن التعلم النشط لا يحقق أهداف دون تخطيط مسبق من قبل المعلم فالتخطيط هو سمة التعلم الجيد، وإذا ما أردنا تعلما نشطا فعالا محققا لأهدافه فيجب أن يخطط له بشكل جيد.

5-3 التعلم النشط حركة وإجراء وأداء وممارسة: التعلم النشط تعلم متعدد فيما يقوم به التلميذ من أعمال، ففيه يقوم التلميذ بأدوار تتطلب حركة مثل القفز أو الجري أو إجراء مثل عمل تجربة أو أداء مثل القيام بتمثيل أدوار أو الممارسة مثل ممارسة نشاط رياضي أو فني

5-4 التعلم النشط مسؤولية: مسؤولية التعلم النشط لتلميذ لأن له الدور الأكبر في العملية العلمية فهو يتحمل مسؤولية كبيرة في تعلمه كما أن للمعلم أيضا مسؤولية في التعلم النشط من خلال تهيئة البيئة المناسبة للتلاميذ لتطبيق مبادئ التعلم النشط.

5-5 التعلم النشط مستقر: التعلم النشط مسؤولية مستمرة لا تتوقف عند موقف تعليمي واحد أو اثنين حتى يحقق أهدافه وعلى المعلم الانتباه لذلك إذا ما أراد تبني وتطبق إستراتيجيات التعلم النشط.[2]

---

[1] فرح أسعد: إستراتيجية التعلم النشط، دار الحكمة الوطنية، عمان 2017،ص 14.

[2] عبد الله بن خميس أبو سعيدي وهدى بنت علي الحوسنية: إستراتيجية التعلم النشط- 180 إستراتيجية مع الأمثلة التطبيقية، دار المسيرة لنشر والتوزيع، عمان، ط1 1437، 2016 ،ص26.ص27.

6- دور المعلم في التعلم النشط:

يعتبر المعلم هو رائد النشاط داخل غرفة الصف، فهو الذي يختار النشاط المناسب ويشرك التلاميذ في إعداده وتنفيذه ويتمثل دوره في النقاط التالية:

*يشجع الأطفال ويساعدهم على التعلم النشط وإيجاد التوازن بين الأنشطة التعلمية الفردية والجماعية.

* يركز على القضايا الخاصة بأخلاقيات التعلم، ويحافظ على استمرارية الدافعية في عملية التعلم

*يقوم بدور الباحث وموثق المعلومات ويشارك في بناء المعرفة

*يختار الاستراتيجيات والأساليب الملائمة لعملية التعلم النشط.

*يوظف المنهج الدراسي وينقله من التعلم التقليدي إلى التعلم النشط.

* يهيئ الأطفال نحو المستقبل وترغيبهم في العلم والتعلم.

*يقوم بدور المشخص والمعالج لمواطن الضعف عند الأطفال.[1]

ومنه نستنتج أن المعلم ليس موجها ومرشدا في العملية التربوية فحسب، بل يسعى كذلك إلى تحسين وتطوير العملية التعلمية من خلال الأنشطة المناسبة التي تساعد في نضج تفكيرهم.

7- دور المتعلم في التعلم النشط:

يعتبر المتعلم المحور الأساسي في العملية التعلمية في ظل المناهج الحديثة وله دور مهم في عملية التعلم النشط ويتمثل فيما يلي:

*يبحث عن المعلومة بنفسه من مصادر متعددة.

*يمارس التلميذ أنشطة تعلميه متنوعة.

* يشترك التلميذ مع زملائه في تعاون جماعي

* يشارك التلميذ في تقييم نفسه ويحدد مدى ما حققه من أهداف.

[1] إيمان أحمد محمد: برنامج قائم على إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية بعض المفاهيم البيئية والمهارات الحياتية الوظيفية، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، كلية التربية لطفولة المبكرة ' قسم العلوم التربوية ،2019ص42. ص 43.

*يكون التلميذ مشاركا في تخطيط وتنفيذ الدروس.

*تكون له القدرة على المناقشة وإدارة الحوار.

*يبادر التلميذ بطرح الأسئلة أو التعليق على ما يقال أو يطرح أفكارا أو أراء جديدة.

* يكون له دور ناقد في عملية التعلمية.[1]

ومنه نستنتج أن التعلم النشط اهتم بالمعلم والمتعلم وجعل لكل منهما دور بارز في عملية التعلمية فكلاهما يتعاونان من أجل تحصيل نتائج أفضل.

8- معوقات التعلم النشط:

تنوعت معوقات التعلم النشط فمنها ما هو مرتبط بالمعلم ومنها ما يرتبط بالمتعلم ومنها ما يرتبط بالتطبيق نذكرهم على التوالي:

8-1 معوقات مرتبطة بتطبيق التعلم النشط:

*ضيق الوقت المخصص لتطبيق والحاجة إلى الوقت لتخطيط والإعداد.

*صعوبة التطبيق في الصفوف ذات الأعداد الكبيرة.

* نقص المصادر والموارد والوسائل المساعدة.

8-2 معوقات مرتبطة بالمعلم:

*التعود على الأساليب التقليدية وعدم الرغبة في التغيير لأن في لك راحة.

*نقص أو ضعف المهارات اللازمة لتعلم في إطار التعلم النشط.

*التخوف من فقدان السيطرة على الصف أو من انتقاد مدير المدرسة والأهالي لإتباع المعلم أساليب غير تقليدية.

*التخوف من عدم تغطية المناهج.

8-3 معوقات مرتبطة بالمتعلم:

*التعود والراحة على أساليب التعلم التقليدية وعدم الرغبة في التغيير وبالتالي عدم المشاركة في التعلم النشط.

*نقص الثقة بالنفس.

[1] سهام عبد المنعم بكري: التعلم النشط، دار الكتب، القاهرة، ط1 ،2015،ص36.ص37.

*عدم وجود خبرة للمتعلم في أساليب التعلم النشط.[1]

9- مزايا التعلم النشط:

هناك العديد من المميزات التي تتحقق خلال تطبيق التعلم النشط في العملية التعلمية وهي:

*يحفز المتعلمين على الإنتاج والاندماج في العمل ويجعل التعلم متعة وبهجة.

*ينمي العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين والتفاعل الإيجابي بينهم.

*يقوي روح المسؤولية والمبادرة لدى المتعلمين.

*يعود المتعلمين على إتباع قواعد العمل وينمي لديهم اتجاهات وقيم ايجابية

*يزيد الثقة بالنفس والقدرة على التعبير عن الرأي لدى المتعلمين.

*يساعد على استيعاب المواد التي تحتوي على قدر كبير من التجريد.

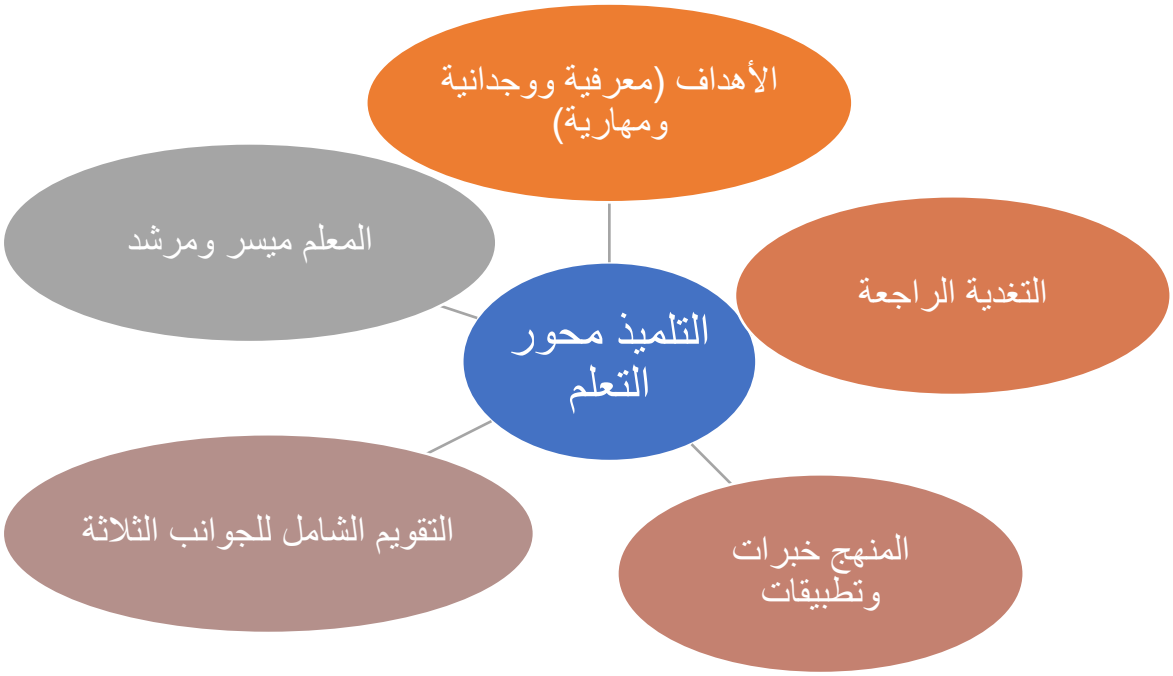
*يعمل على تنمية قدرة المتعلمين على استغلال مهارتهم بصورة متكاملة.

*ينمي قدرات المتعلمين على استخدام أساليب حل المشاكل لأداء المهام المطلوبة بصورة أفضل.[2]

10- مكونات منظومة التعلم النشط: أما بالنسبة لمكونات التعلم النشط يمكن توضيحها في الشكل الموالي وهي خمسة عناصر:

[1] سليمان تويح: علي خلف الزهراني مدخل إلى التعلم النشط، دار اللؤلؤة لنشر والتوزيع، ط1 ،1439، 2018،ص36.ص37.

[2] مرفت سيد مدني شاذلي: برنامج أهداف التربية الأمانية لطفل الروضة قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط، مجلة الطفولة والتربية، ع 5 يناير 2015.



خطاطة رقم 1: تمثل مكونات التعلم النشط

11- أهداف التعلم النشط:

لتعلم النشط الكثير من الأهداف نذكر منها ما يلي:

*تشجيع التلاميذ على اكتشاف مهارات التفكير الناقد.

*تشجيع التلاميذ على اكتساب مهارات التفكير العليا (التحليل –التركيب –التقويم)

*تشجيع التلاميذ على حل المشكلات.

*تحديد كيفية تعليم التلاميذ للمواد الدراسية

*اكتساب التلاميذ المعارف والمهارات والاتجاهات الإيجابية المرغوب فيها.

*تشجيع التلاميذ وتدريبهم على التعلم الذاتي والاعتماد على النفس في اكتساب المعارف.

*مرور الطلاب بخبرات تعلميه عملية، ومرتبطة بالواقع من حولهم

*زيادة الأعمال الإبداعية لذي التلاميذ.

*قياس قدرة التلاميذ على بناء الأفكار الجديدة.[1]

ومنه نستنتج أن التعلم النشط من أنجح الاتجاهات الحديثة في العملية التعلمية والتي تهدف إلى تحسين نمو المتعلم من الجانب العقلي والنفسي والجسمي ....

12- أهمية التعلم النشط:

*يشجع التلاميذ على العمل الإيجابي.

*يساعد التلميذ على اكتساب لخبرة وتقدير ذاته.

*يعود التلاميذ على الممارسة الديمقراطية باحترام الرأي والرأي الأخر.

*يدرب التلاميذ على تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس.

*تقلل على التركيز من نقل المعلومة بينما يزداد التركيز على تنمية مهارات التلميذ.

*توفير تغذية راجحة وفورية

* يحصل التلاميذ على تعزيزات كافية حول فهمهم للمعارف الجديدة.[1]

[1] سهام عبد المنعم البكري ص23.

نستنتج أن إستراتيجية التعلم النشط تهدف إلى تحسين قدرات ومعارف المتعلم، وتدريبه على حل المشكلات والصعوبات التي تواجهه في الصف، ليكون بذلك متعلما مستقلا تستفيد منه الأمة مستقبلا.

ثانيا: استراتيجيات التعلم النشط:

إن العمل الجماعي يركز على حل المشكلات وإيجاد الحلول لها فيكون بذلك المعلم هو المحرك الأساسي والميسر والموجه، فيساعد التلاميذ على البحث والتحري الذاتي، وتفجير طاقتهم الكامنة، فينشأ نوع جديد من العلاقات بين التلميذ ومعلمه باعتبارهما شريكين في العملية التعلمية، وفي هذا الإطار نتناول مجموعة من الاستراتيجيات أهمها:

1- تعريف استراتيجية التعلم النشط:

هي كلمة يونانية الأصل مشتقة من كلمة (strategy) وهي تعني القيادة العسكرية في معركة ضد عدو معين ويستخدم مصطلح استراتيجية في معظم المواقف العسكرية بمعنى خطة محددة للوصول إلى هدف معين.

واستراتيجية التدريس هي مجموعة من الإجراءات والفعاليات والأنشطة التي تسهم في تحقيق النواتج التعلمية من المعارف والمعلومات والقيم والاتجاهات والسلوكيات والمهارات.[2]

2- أنواع استراتيجيات التعلم النشط:

2-1 الاستراتيجية الحوارية: جاء في كتاب "فايز مراد دندش" أن الطريقة الحوارية هي الطريقة التي ابتدعها "**سقراط** "إذ كان يهاجم الناس متهكما ساخرا من عقائدهم التي كونوها لي غير أساس، فيزلزل ما في نفوسهم من عقيدة ثم يأخذ في الحوار والأخذ في الرد.[3]

---

[1] عائشة شاهر المستحي: مقال بعنوان التحديات التي تواجه معلمات الدراسة الاجتماعية أثناء تطبيق إستراتيجية التعلم النشط دراسة وصفية تحليلية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 3،ع16 يوليو 2019 ص107. ص108.

[2] سهام عبد المنعم البكري: المرجع السابق ص43.

[3] فايز مراد دندش: اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس ' دار الوفاء الإسكندرية '2003' ط1،ص77.

أي أن طريقة الحوار تقوم على المناقشة وتبادل الأدوار، والتفاعل في العملية الكلامية من أجل الوصول إلى حقيقة الأشياء وتنطوي تحتها ميزات عديدة منها:

*منح المجال لجميع التلاميذ بالمشاركة في العملية التعلمية.

*توليد الحماس لدى الطلبة فيشاركون بفعالية ونشاط في الدرس.

*جعل الطالب يفكر بعمق ويبدع.

2-2 الاستراتيجية التكاملية: هي استخدام المدرس لأكثر من طريقة تدريسية في الموقف التدريسي، شريطة أن ينتقل من طريقة إلى أخرى انتقالا طبيعيا وليس مفاجئا كأن يبدأ بالطريقة الإلقائية لمخاطبة التلاميذ ثم الاستنتاجية تمهيدا للدرس ثم الحوارية لطرح الأسئلة والحوار والمناقشة.[1]

2-3 الاستراتيجية الاستقرائية: تأثرت هذه الطريقة بالخطوات التي جاءبها المربي الألماني"**هاربرت Herbert**" ولقد طبقت هذه الطريقة على جميع المواد.[2]

أي أن الطريقة الاستقرائية تستخدم عندما يراد الوصول إلى قاعدة أو قانون ما، حيث يبدأ العقل فيها من الخاص إلى العام ومن خلالها يستنبط التلميذ المتعلم القاعدة المارد الوصول إليها فعلى سبيل المثال:

*التفاح فاكهة (مقدمة صغرى).

*وكل فاكهة مفيدة (مقدمة كبرى).

*إذن التفاح مفيد(نتيجة).

2-4 الاستراتيجية الاستنباطية: هذه الأخيرة صورة موسعة للخطوة الأخيرة من الاستراتيجية السابقة حيث ومن المتعلم من معرفة الأحكام العامة والحقائق التعلمية، من خلال الاستنباط والبحث فتعتمد في البحث على الجزيئات أولا وصولا إلى القاعدة.

---

[1] ينظر صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر 2009،ص58.

[2] محمود أحمد السيد: الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها، دار العودة، بيروت ' ط1'1980،ص127.

2-5 استراتيجية التدريس الجمعي[1]: نقصد به ذلك النشاط الجمعي الذي يعمل على استثارة النمو العقلي في الفرد والجماعة، بحيث يعمل كل فرد نحو أهداف مرسومة ويتحمل عبء مسؤولية الوصول إليها.[2] ومن مزاياها ما يلي:

*التعاون بين تلاميذ الفصل للوصول إلى الحقائق العامة.

*ملاحظة الفروق الفردية و العمل على التوفيق بين مختلف رغباتهم وحاجياتهم.

2-6 استراتيجية حل المشكلات:

من أهم الطرق التي يتم التركيز عليها في التدريس و ذلك لمساعدة المتعلمين على إيجاد الحلول بأنفسهم، انطلاقا من مبدأ هذه الطريقة التعلمية التي تهدف إلى تشجيع المتعلمين على البحث و التنقيب والتساؤل و التجريب الذي يمثل قمة النشاط العلمي الذي يقوم به المتعلمين و عليه يصبح الغرض من طريقة حل المشكلات هو مساعدة المتعلمين على إيجاد الحلول بأنفسهم و لأنفسهم عن طريق القراءة العلمية و توجيه الأسئلة وعرض المواقف و الوصول إلىحلها، فالمختصون مقتنعون بنجاح هذه الطريقة في معالجة القضايا و المشكلات التي صادفتهم في حياتهم اليومية و بذلك تقترب إلى أذهانهم صفات العالم الحقيقية.[3]

تتميز هذه الطريقة بمجموعة من الخصائص نذكر منها مايلي:

*إثارة الدافعية باعتبار المشكلة حافزا للبحث والتجريب بدافع التحدي وحبا لاستطلاع والكشف عن المجهول.

*تعلم المفاهيم، حيث يتعرض المتعلم أثناء المعالجة والبحث عن الحل إلى كثير من المفاهيم تمكنه من اكتساب المهارات المرغوب فيها.

*تعديلا لأطروحة المرجعية أو تغييرها، حيث يختبر المتعلم إمكانياته وخبراته أثناء عملية البحث عن الحلول فيصحح المفاهيم عنده أو يعدلها، و تمر طريقة حل المشكلات بالخطوات التالية:

---

[1] ينظر حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط2ص24. ص25.

[2] صالح عبد العزيز: التربية الحديثة، مادتها مبادئها تطبيقاتها العلمية، دار المعارف، ج3،ط1 ،ص 227.

[3] عبد اللطيف بن محسن فرج: طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، ط1،دار المسيرة '2005ص125.

2-6-1 الشعور بالمشكلة: ينبغي على المعلم أن يهيئ مواقف المشكلة، بحيث يشعر فيها الطلبة بالرغبة والعامة إلى طرح الأسئلة، كما يمكن للمتعلم أن يطرح الأسئلة التفكيرية التي تتضمن التفسير والتعليل، على سبيل المثال يمكن للمعلم أن يكتب جملة على السبورة ولتكن: "**يذهب محمد إلى المدرسة باكرا**" **ثم يسأل:** التلاميذ **ما نوع الفعل في هذه الجملة؟** فيجيب وليد: فعل **مضارع،** فيقول الأستاذ **لماذا سمي الفعل المضارع مضارعا؟،** فتبدأ الحيرة على وجوه التلاميذ ويتوقع المعلم أنهم شعروا بالمشكلة، وما عليهم إلا أن يحددوا السبب الذي جعلنا نطلق عليها هذه التسمية.

2-6-2 تحديد المشكلة: يمكن للمعلم أن يسأل المتعلمين لكتابة المشكلة أو صياغتها ومن ثم يمكن أن تقرأ في الصف أو تكتب على السبورة لمناقشتها وعليه يمكن للمتعلمين صياغة بعض الجمل والتساؤلات التي تتعلق بالمشكل.[1]

مثلا: لماذا سمي **الفعل المضارع مضارعا؟ لماذا جاء الفعل المضارع مرفوعا؟ لماذا الفعل المضارع معرب** وباقي **الأفعال ليست معربة؟** ولعل السؤال الأخير هو المشكلة المطلوب حلها، فيبدأ التلميذ بتحليل المشكلة من خلال التفكير في الكلمات الأساسية مثلا: الفعل المضارع معربا الفعل المضارع مرفوعا وهذا يمنح التلميذ تلميح المعرفة الإجابة الصحيحة وتدوينها على السبورة.

2-6-3 جمع المعلومات: تتطلب هذه الخطوة أن يسعى المتعلم إلى البحث في المصادر والمراجع ثم بعد ذلك تصنف المعلومات بطريقة تبين ما بينهما من علاقات حتى تساهم في وضع الحلول، وقد تساهم في حل مشكلة.

وضع الفرضيات: في هذه الخطوة يقوم الدارس بتحديد الفرضيات الممكنة لحل هذه المشكلة ويشترط فيها الوضوح والتلاؤم لحل هذه المشكلة، وعلى المعلم مساعدة المتعلمين لوضع الفرضيات المناسبة وتشجيعهم على اقتراح الحلول المختلفة.[2]

---

[1] ينظر عبد اللطيف بن حسن فرج: نفس المرجع السابق ص129.

[2] محمد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر ،2002ص84.

فتكون إجابات التلاميذ: يسمى **الفعل المضارع مضارعا لأنه يشبه الاسم**، سمي **الفعل المضارع مضارعا لأنه مرفوع، سمي الفعل المضارع مضارعا لأنه يشبه الاسم في الوزن والإعراب.**

2-6-4 اختيار الحل المناسب: في هذه المرحلة يعمل التلميذ على اختيار أنسب الفرضيات وذلك بدارستها ومناقشة مختلف مضامينها ومن ثم العمل معا على الربط والموازنة بين المتشابه في الأمثلة وصولا إلى القانون أو القاعدة التي تنظم هذا التشابه،[1]فعلى سبيل المثال يسمي الفعل المضارع مضارعا لأنه يشبه الاسم في الوزن والإعراب.

2-6-5 حل المشكل: في هذه الخطوة يكون المتعلم قد تأكد من الحل المناسب، من خلال الخطوة السابقة، وفيها يناقش المعلم تلاميذه فيما أنجزوه؛ فيقدمون انجازاتهم وملاحظاتهم ويقيمون ما حققوه من أهداف ومدى نجاحهم في عملية التخطيط والتنظيم والتنفيذ، وذلك لتعرف على أماكن الضعف والخطأ وتجنبها حتى لا يقعون فيها مستقبلا.[2]

من خلال ما درسناه من خطوات طريقة حل المشكلات، يتبين لنا أنها طريقة فعالة في عملية التدريس؛ حيث يتمكن المعلم من تشخيص الضعف في تلاميذ هو معرفة مهارة كل واحد منهم، ومدى استيعابه وذلك من خلال مناقشتهم وتوصلهم لحل المشكلة فيتمكن المعلم عندئذ من فهم تلاميذ هو كيفية التعامل معهم بطريقة مستلهمة جل خطواتها المهارية من إستراتيجية التعلم النشط.

[1] وليد أحمد جابر: طرق التدريس العامة، دار الفكر، ط2، 2005،ص234.

[2] محمد الصالح حثروبي: ص85.

وعليه نستنتج أن استراتيجية التعلم النشط تنضوي تحتها عدة مزايا، حيث تجعل المتعلم يشارك في المسؤولية التعلمية ،وبالتالي يكون قادرا على مواجهة أي مشكل يصادفه في المدرسة أو في مجتمعه ،كما تدربه هذه الاستراتيجية على التفكير العميق والتحليل السليم وتنمي مهارته وتمنحه فرصة للمشاركة والتفاعل في العمل التجريبي ،وبالتالي اهتم التعلم النشط بكل من المعلم والمتعلم وجعل لهما دور بارز في العملية التعلمية

في حين أن النظرية العرفانية تهتم بتلك العمليات الغيبية التي تحدث لذهن المتكلم عند استقطابه للمعلومة وأسست نظريات وآليات في هذا المجال ومن هذا المنطلق هل يوجد علاقة واضحة بين النظريتين؟ هل يمكن أن تستغل العرفانية و آلياتها كبرنامج جديد في العملية التعلمية مستقبلا كونها تهتم بنشاط الذهن؟ كل هذه التساؤلات سنجيب عليها من خلال ما سنعرفه عن حقل العرفانية في الفصل الموالي.

الفصـل الثـانــي

الجهاز المفاهيمي للسانيات العرفانية (المفاهيم –الجذور – الأسس – الفرضيات.....)

تمـهيد:

***أولا: مفهوم اللسانيات العرفانيّة وحدودها.**

***ثانيا: العلوم العرفانيّة وتاريخها.**

***ثالثا: ملامح العرفانيّة في العملية التعلمية.**

خلاصــة الفصــل

إنّ ظهور العرفانية خلال سبعينيات القرن الماضي يعتبر نقطة تحول حاسمة لاقت اهتمام كل من الباحثين العرب والغرب إذ تمثل العرفانية تيارا لسانيا حديث النشأة يقوم على العلاقة القائمة بين اللغة البشرية والذهن والتجربة.

ونحن نروم من خلال هذا الفصل إلى معرفة اللسانيات العرفانية وماضيها وعلاقتها بالعلوم الأخرى.

أولا: مفهوم اللسانيات العرفانية وحدودها:

1-1 العرفان لغة:

العرفان في اللغةّ مشتق من "عَرَفَ "ويعنى به المعرفة. يقول ابن منظور: " عَرَفَ: العرفان: .....العلم عَرَفَهُ، يَعْرِفُه، عَرِفَة، وعِرْفانًا ومَعْرِفةَ و اعترفه... ورجل عروفٌ وعروفةٌ: عارف يعرف الأمور ولا ينكر أحدا رآه مرة..... والعريف والعارف بمعنى مثل عليم وعالم... والجمع عرفاء....."[1]

1-2 العرفان اصطلاحا:

ورد العرفان في كتاب **اليزدي** أنه هو المعرفة الحاصلة عن طريق المشاهدة القبلية لا العقل ولا بفضل التجربة الحسية.[2]

وقد ميز الراغب **الأصفهاني** بين المعرفة والعرفان فقال: المعرفة والعرفان إدراك الشيء بتفكير وتدبر لأثره وهو أخص من العلم وضاده الإنكار فيقال: فلان يعرف الله ولا يقال فلان يعلم الله.[3]

ومنه فاللسانيات العرفانية تهتم بطريقة إشغال الذهن ومعالجته للمعلومة حيث "أن العرفان هو القدرة التي للذهن على معالجة المعلومات وتخزينها في الذاكرة واتخاذ قرارات تنفيذ الأعمال والتحكم في التصورات وتنظيم المدركات.[1]

---

[1] أبي الفضل جمال الدين ابن مكرم منظور: لسان العرب، نشر أدب الحوزة، إيران، مادة عرف، ج9 ص236.

[2] اليزدي محمد تقي مصباح: محاضرات في الأيديولوجية المقارنة، تر عبد المنعم الخاقاني، دار في طريق الحق ط 1 ، 1361،ص 20.

[3] الراغب الأصفهاني: مفردات ألفاظ القران، تح صفوان عدنان داودي، دار القلم، دمشق، ط5 ،2011، ص 560.

وقد عرفته مجلة اللسانيات العربية فقالت: العرفانية الإدراكية عند أهل النظر نهج في التفكير عرف مند منتصف السبعينيات من القرن العشرين.[2]

2- تعريف اللسانيات العرفانية:

ورد في كتاب "**الأزهر الزناد**" أن اللسانيات العرفانية هي تسمية عامة على تيار أو حركة تجمع عددا من النظريات التي تشترك في الأسس والمنطلقات ولكنها متنوعة ومختلفة في بنائها ومشاغلها وتوجهاتها ومجالات العناية فيها وهي تنقسم في المطلق إلى اتجاهين كبيرين متصارعين الأنحاء العرفانية والنحو التوليدي في أخر تطور له البرنامج الأدنوي أو الأدنوية وللسانيات العرفانية صلات بالعلوم العرفني من حيث برنامجها ومفاهيمها العامة ونقضها لما ليس عرفنياً في المطلق وفي اللسانيات الشكلية بوجه خاص.[3]

ورد في مقال "**عبد اللاوي نجاة** " تعريف اللسانيات العرفانية فقالت: أما العرفانية فهي حقل معرفي أتيح له أن ينفتح على اختصاصات معرفية متعددة من قبل اللسانيات وعلم النفس وعلم الذكاء الاصطناعي فضلا عن الفلسفة والتصوف وعلم الإناسة وتحليل الخطاب والإنسانية ومدار هذا الحقل يقصي العمليات الذهنية المتوخاة في التفكير والإدراك والتعرف والتذكر والتصنيف كما تبحث العرفانية الحديثة في مجالات مركبة ترصد فيها دور العقل (الذهن) وأنماط الاستدلال في تواصلها وتقاطعها داخل النشاط اللساني.[4]

ومنه فرقت صاحبة المقال بين اللسانيات الطبيعية العرفانية فالأولى تعالج اللغة كنظام طبيعي عام مشترك بينما الثانية تركز على ما هو باطني وتسميه البنية العميقة، كما

---

[1] توفيق قريرة: الاسم والأسماء والاسمية، مقاربة نحوية عرفانية، تقديم عبد القادر مهري، مكتبة قرطاج لنشر والتوزيع، ط1 ،2011،ص 14.

[2] مناني حمزة الصفاقسي: الدلالة العرفانية الإدراكية وتراجع التراكيب الإعراب في إنتاج الكلام وتأويله، مجلة اللسانيات العربية، الثاني، ذو القعدة ' 1436، سبتمبر 2015، ص86.

[3] الأزهر الزناد: نظريات لسانية عرفنية، دار محمد علي لنشر، الدار العربية للعلوم ناشرون، تونس، ط2 ،2009،ص 27.

[4] عبد اللاوي نجاة ودين العربي: اللسانيات العرفانية في دراسة مرتكزات الذهن للغة مقاربة عرفانية، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، المجلد 3،عدد خاص 2019،ص 112.

تبحث في أصول الاستدلال مثلا: كتب الطلبة الدرس هي تبحث في معنى التركيب لا في شكله المادي حيث يمكننا من جانب عرفاني أن ننجز التركيب التالي: وهو كتب الطلبة الدرس.

ورد في كتاب "**عطية سليمان أحمد** " أن اللسانيات العرفانية هي دراسة عمل العقل في إدراك وفهم كل ما حولنا وكيف نتفاعل معه وهل نحن سواء في هذا الإدراك أو الفهم، هذه العملية تبدو غيبية رغم أننا نلاحظها في سلوكنا وسلوك من حولنا وغيبيتها تأتي من درستها لشيء غيبي وهو عمل العقل وحقيقتها تبدو في واقعنا الملموس الذي يؤكد وجود هذه العمليات لعقلية في حياتنا.[1]

ومنه نستنتج أن اللسانيات العرفانية هي كيفية اشتغال الذهن فهذه العمليات التي تحدث داخل الأذهان غير مرئية لكن تظهر عند الأداء أو الفعل، ثم يطرح قضية مهمة حول القدرات العقلية حيث أنها غير متساوية عند البشر ولولا ذلك لكان جميع التلاميذ في الصف لهم مستوى واحد وبالتالي فالمعرفة ليست فطرية فحسب فهي مكتسبة كذلك.

كما عرفها في كتاب أخر فقال :اللسانيات العرفانية تيار لساني حديث النشأة يقوم على دراسة العلاقة بين اللغة والذهن والتجربة بما فيها الاجتماعي والمادي والبيئي أي أن العلاقة بين اللغة +الذهن والتجربة الاجتماعية والمادية والكونية فإذا كانت النظرية التوليدية تقوم على أساس النحو الكوني الذي ترى أنه مركوز في عضو ذهني من الدماغ مخصوص هو اللغة وخلافا لهذا الرأي يهدف التيار العرفاني إلى تلك المبادئ الكونية في الملكة العرفانية فينتقي بذلك وجود عضو ذهني مخصوص باللغة فاللغة مثل سائر الأنشطة الرمزية إنما هي وليدة نشاط عرفاني مركوز في المولدة العرفانية العامة التي تمثل نشاط الدماغ عضوا ماديا .[2]

---

[1] عطية سليمان أحمد الإشهار القرآني والمعنى العرفاني في ضوء النظرية العرفانية والمزج المفهومي، التداولية الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي القاهرة، مصر 2014 ص 137.

[2] عطية سليمان أحمد: الاستعارة القرآنية في ضوء النظرية العرفانية، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة ' مصر ،2017ص 52.

ومنه نستنتج أن اللغة عند التوليدين لها نظام قواعدي أي افتراض سابق موجود في الذهن ثم تحدث عملية الدلالة على مستوى السطح في حين اللغة في العرفانية ملكة كونية لها دلالة قبل ن تنحصر في ذهن المتكلم والسامع المثالي فنجده في التعريف يصرح بأن اللغة تمثل نشاط الدماغ المادي لكن الدماغ ليس عضوا واحدا فقط فقد اكتشفت الأبحاث وجود منطقتين في الدماغ منطقة بروكا وفرنك حيث تقع منطقة فرنك في المنطقة الخلفية للفص الصدغي وتقوم بتجهيز الكلام وربطه ببعضه البعض ثم تنقله لمنطقة بروكا المتواجدة في القسم الأيسر من الدماغ والتي تسمح للإنسان بالنطق ولها دور في تحريك الفم واللسان لنطق الكلام .[1]

3- تاريخ اللسانيات العرفانية:

انبثقت اللسانيات الإدراكية من عدم رضاها عن التقاليد اللسانية المهيمنة في القرن العشرين ومنها تقاليد البنيويين/الصوريين في علم الدلالة الأوربي وتقاليد التولد بين الصوريين التي هيمنت على البحث في علم التراكيب في شمال أمريكا والمقارنة الصورية الحاسوبية لعلم الدلالة التي سادت شمال أمريكا طيلة النصف الثاني من القرن العشرين وعلى النقيض من ذلك فقد كان الحلفاء الطبيعيون للسانيات الإدراكية هم الوظيفيون والسياقيون بجميع أطيافهم بداء من مدرسة براغ وغيرها النحو الوظيفي، والنحو الوظيفي النسقي "**هاليداي Halliday** " والنظريات الوظيفية النمطية للغة "**جيفون Givon**" وتداوليات فلسفة اللغة العادية غرايس Grice والصرافة الطبيعية والصواتة "**ستامب Stampe ودرسيلر Dresser**" بالإضافة إلى مدرسة كولومبيا للسانيات مع رئيسها ويليام ديفر William Diver الذي حدا حذو أندري" **مارتيني M. Andrée**" وبحسب "**لانقاكر Langker**" فإن التيار المسمى باللسانيات الإدراكية ينتمي إلى التقاليد الوظيفية وهذا يعني بخلاف المقاربات الصورية لم يعد

[1] ينظر حسين بن علي الزراعي: اللسانيات وأدواتها المعرفية، تطبيقات نظرية وتجريبية على اللغة العربية ط1 ،2016،ص 54.

ينظر إلى اللغة باعتبارها نظاما مستقلا بل باعتبارها وجها أساسيا من وجوه الإدراك وليست قالبا منفصلا أو مملكة ذهنية مستقلة.[1]

ومنه فاللسانيات الإدراكية جاءت كردة فعل على التيارات السابقة كالبنيويون الذين يقرون بموت المؤلف ويدرسون النص باعتباره بنية مغلقة الصوريون الذين يعتمدون على مبدأ المحاسبة ويعملون على ربط مستويات اللغة بالمنطق الصوري الرياضي وبالتالي فهي تدرس مستويات اللغة على شكل رموز صورية حيث نجد أن اللسانيات الإدراكية تتقاطع مع الوظيفية لأن مبادئ هذه الأخيرة تحدد تواصلية اللغة بين البشر كنظام عالمي مشترك سابق للإدراك الفسيولوجي ،وكذا مبدأ التبليغ في حين اللسانيات لصورية علم حديث أخد مفاهيمه من اللسانيات الحاسوبية والرياضية وهي لا تهتم بالمعنى وتؤخره وتعود بداية اللسانيات الإدراكية إلى سنة **1970** وقد كانت أول انطلاقة بكتاب الاستعارات التي نحيا بها لكل من "**جورجلايكوفGeorgelakof** "**وماركجونسونMarkJohnson**" الذي كان بمثابة ثورة على الأفكار السابقة حول الاستعارة حيث انتبها إلى أن الاستعارة حاضرة في كافة مجالات حياتنا وبالتالي أطلق جورج **لايكوف** صرخة مدوية في فضاء الفلسفة الغربية فأعلن عن أخطاء الفلسفة القديمة في مقدمات كتبه ومقالاته وخواتيمها أحيانا ودعا إلى فلسفة جديدة لا ترى صدقا مطلقا ولا معنى موضوعيا ولا يتعالي فيها الفكر على الجسد.[2]

وبالتالي فإن الفرق بين أصحاب اللسانيات العرفانية وأصحاب النظرة التقليدية فيما يتعلق بالدراسات اللغوية العرفانية هو أن هذه الأخيرة تقصي الخيال في عمليات الإدراك والتفكير حيث ترى أن هناك بنية موضوعية للحقيقة وللعالم الخارجي مستقلة

[1] بريجين نرليش، ديفدكلارك: اللسانيات الإدراكية وتاريخ اللسانيات، تر حافظ إسماعيل علوي، مجلة أنساق، كلية الأدب والعلوم الدوحة، قطر، ع 1 ،مج 1، 2017، ص 271 ،ص 272.

[2] لامية قداش وخليدة بن عياد: الاستعارة وتحليل الخطاب السياسي الإعلامي مقاربة عرفانية، المجلد 7،ع 1،جوان 2010 ،ص398.

عن معتقدات البشر وأنه لابد لكي نصف هذه البنية من أن نستعمل التفكير الموضوعي المنطقي الذي ليس للخيال أثر فيه.[1]

ويتهم "**جورج لايكوف**" النظرية الموضوعية بالفشل لأنها أهملت دور الجسد على إضفاء المعاني على التصورات ودور ملكة الخيال في إبداع التصورات وهما أساس النظرية العرفانية التجريبية.[2]

فالخيال يعد قدرة إنسانية مهمة ذات أثر فعال وعميق في تشكيل القهم البشري وبناء المعرفة الإنسانية فهو يمثل آلة أساسية من الآليات التي يلجأ إليها العقل البشري لفهم الأشياء من حوله ولنقل هذا الفهم للآخرين.[3]

وابتداء من سنة **1980** وما بعدها أصبحت اللسانيات الإدراكية تزدهر وذلك بظهور التصنيف الاستعاري **للايكوف** وخطاطات الصور لجونسون والنحو الإدراكي **للانقاكر** والأحياز الذهنية والمزج" **لفيوكوني Fauconnier**" و "**تورنر Turner**" .... وفي سنة **1989** أصبحت اللسانيات الإدراكية موضوعا متداولا في المؤتمرات والندوات العربية فأضحى هذا العلم يحض بشعبية كبيرة ودراسة معمقة من قبل الباحثين والعلماء اللغويين الغرب.[4]

3-1 اللسانيات العرفانية عند العرب:

عند تتبع المسار النقدي والبلاغي في التراث العربي القديم نجد أن هناك ملامح من اللسانيات العرفانية حيث طرح العرب بفكرهم الموسوعي العديد من القضايا واعتمدوا على استراتيجية التداخل المعرفي في تفسير العملية الإبداعية، فعمدوا إلى الحديث عن المؤشرات التي يحتاجها الخطاب الإبداعي قبل عملية الإنتاج كالإدراك والذكاء والذاكرة

[1] لطيفة ابراهيم النجار: آليات التصنيف اللغوي بين علم اللغة المعرفي والنحو العربي، مجلة جامعة الملك سعود ،2004 ص6.

[2] وسيمة نجاح مصمودي: المقاربة العرفانية وتحديث الفكر البلاغي، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن ،2017ص 24.

[3] لطيفة ابراهيم النجار: مرجع سابق: ص7

[4] بريجين نرليشوديفدكلارك: المرجع السابق: ص 273.

الإبداعية وتعمقوا في عرض آليات الصياغة العرفانية بالوقوف عند ميكانزمات البناء والتركيب والتصور كما تحدثوا عن آليات التلقي والمعالجة العرفانية

واعتبروها مرحلة لاحقة للإبداع ترتبط بالمتلقي وتعتمد على منوال الاستدلال من أجل بناء الفهم وتشكيل لدلالة لتكتمل مقاربتهم للعملية الإبداعية وفق براديغم الصناعة العقلية والتمثيلات الاجتماعية التي فرضتها الذائقة الأدبية.[1]

ومنه نجد أن العرب اعتمدوا على استراتيجية التداخل المعرفي في تفسير العملية الإبداعية وذلك عند وصولها إلى درجة الكمال عند وجود تضافر معرفي بين العلوم فمثلا عملية كتابة الشعر هي عملية سهلة ولممارستها على أكمل وجه يجب أن يكون لشاعر خبرة ودراية وخيال وحس مرهف كما تحدثت صاحبة المقال عن مصطلح البراديغم الصناعة وهو مصطلح يشير إلى نمط التفكير ضمن تخصص معرفي معين وهو متصل بالنظرية المعرفية واستخدمه "**سوسير**" على مجموعة من العناصر اللغوية ذات العلاقة التشابهية مثل الضمائر في اللغة العربية يمكن وضعها في براديغم واحد أي نموذج واحد هو الإحالة .

ولم يعد هذا المصطلح حكرا على التخصصات العلمية فقد انتقل هذا البراديغم إلى الدراسات الأدبية كذلك والمتصفح لهذه الورقة البحثية سيجد أن لهذا العلم أصول تأسيسية في العالم العربي الإسلامي خاصة في مجال النقد والبلاغة والأدب ويظهر ذلك من خلال ما يلي:

*اهتمام العرب القدماء بمتعلقات الكفاءة الذهنية من خلال تعرضهم لشروط العرفانية التي تحتاجها عملية الإبداع بحيث وقفوا عند المعطيات التي تخدم عملية الخلق وتسبق الإبداع فأشاروا إلى وجود ميكانزمات عرفانية تحرك قول الشعر وهو ما نجده عند "**ابن قتيبة** "حيث قال: "ولشعر دواع تحث البطيء وتبعث المتكلف منها الطمع ومنها الشوق ومنها الشراب ومنها الطرب ومنها الغضب". [2]"فالمتكلف عند "**الدينوري**"

[1] صليحة شتيح: الممارسة العرفانية في التراث العربي من نسق الإنتاج إلى نسق الاستقبال، مجلة اللغة العربية، العدد 44،المجلد 21 ،2019ص 55

[2] ابن قتيبة: الشعر والشعراء: تحقيق أحمد محمد شاكر، دار المعارف، القاهرة، ط2 1958، ص 78.

هو الذي قوم الشعر ونقحه بطول التفتيش وإعادة النظر فيه كزهير والحطيئة وأشبههما".[1] فالشاعر لا ينظم قصيدة في غرض معين إلا وكان وراءها قصد معين وحالة نفسية معينة يعيشها في تلك اللحظة فيكون الغضب دافعا لنظم قصيدة في الهجاء والشوق دافع لنظم قصيدة في الغزل وهكذا ...وبالتالي لا يمكن فصل الخطاب الشعري عن البواعث التي أدت إلى إنتاجه. ونجد "**ابن رشيق القيرواني**" اعتبر هذه الدوافع قوانين تحكم الشعر العربي فقال : " أن قواعد الشعر أربعة الرغبة والرهبة والطرب والغضب، فمع الرغبة يكون المدح والشكر ومع الرهبة يكون الاعتذار والاستعطاف ومع الطرب يكون الشوق والنسيب" .[2]

نلاحظ أن "**ابن رشيق القيرواني**" وضح العلاقة بين الدوافع والأغراض الشعرية قبل الإبداع حيث ربط بين الحالة النفسية لشاعر التي يحسها في لحظة ما والأغراض الأدبية التي تنتج عنها فالحالة النفسية محرك قوي تجعل من الشاعر يبدع ويعبر عن أهوائه وميوله.

*كما تحدثوا عن أهمية عن أهمية العمليات العقلية الكبرى في تحصيل الكفاءة الإبداعية ونجد "**عبد العزيز الجرجاني**" تحدث عن مقومات الكفاءة الذهنية فقال: " أن الشعر علم من علوم لعرب يشترك فيه الطبع والرواية والذكاء ثم تكون الدربة مادة وقوة لكل واحد من أسبابه فمن اجتمعت له هذه الخصال فهو المبرر يقدر نصيبه منها تكون مرتبته من الإحسان".[3]

تحدث "**عبد العزيز**" عن الخصال التي يجب أن تتوفر في الشاعر ومنها الذكاء إذ له دور على تنمية القدرة الإبداعية عند الأفراد فالذكاء أحد القدرات العرفانية التي تساهم في إنتاج الخطاب الإبداعي.

*كما تحدثوا عن المؤشرات العرفانية ونجد ذلك عند "**ابن الأصبع**" الذي حدد لنا المؤشرات فقال :"يجب من كان له ميل إلى عمل الشعر وإنشاء النثر أن يختبر نفسه

[1] ابن قتيبة الشعر والشعراء: ص 78.

[2] أبو علي الحسن رشيق القيروان: العمدة في محاسن الشعر وأدبه ونقده، دار الجبل لنشر والتوزيع، سوريا 1981.ص 120.

[3] علي بن عبد لعزيز الجرجاني: الوساطة بين المتنبي وخصومه، المكتبة العصرية بيروت ،2006 ص23.

أولا ويمتحنها بالنظر في المعاني وتدقيق الفكر في استنباط المخترعات فإذا وجد لها فطرة سليمة وجبلة موزونة و ذكاء وقادا وخاطرا سمحا وفكرا ثاقبا وفهما سريعا وبصيرة مبصرة وألمعية مهذبة وقوة حافظة وقدرة حاكية وهمة عالية ولهجة فصيحة وفطنة صحيحة وإن كانت هذه الأوصاف غير لازمة لرب الإنشاء ويضطر إليها أكثر الشعراء لكنها إذا اكتملت في الشاعر والكاتب كان موصوفا في هذه الصناعة بكامل الأوصاف النفسية التي أضيفت إليها هذه الصفات الدراسية تكمل وتجمل.[1]

ومنه تحدث "**ابن الأصبع** "عن القدرات الإبداعية التي يجب أن تتوفر في الشاعر ليصلح الخطاب الشعري فنجد كل من الذكاء والدقة والبصيرة والاستنباط والحفظ قدرات عقلية ذهنية وهذا دليل على أن لذهن دور في توليد الخطاب الشعري وخلق قدراته الإبداعية التي تتمثل في الحفظ والاستذكار وحضور البديهة وفصاحة الكلام ومعرفته ومنه تتشكل لنا العلاقة التكاملية بين اللغة كنظام بشري له قواعد وبين القدرات الذهنية المذكورة سابقا وهنا يشير إلى لا محدودية البنية الدلالية "ومن هنا يحدث التأثير الذي تقوم به المؤشرات العرفانية السابقة على الخطاب الشعري الذي يخرج من نمط المألوف ويعكس الحس الإبداعي عند منتجه.[2]

*استراتيجية البناء والتشكيل :إن اعتماد الفكر التراثي العربي على الشمولية في التعامل مع الظاهرة الإبداعية جعل الممارسة العرفانية تتوسع على أقطاب العملية الإبداعية وتركز على كل ما يخدم معايير الجودة في الأحكام التي يصدرها الفعل النقدي على الخطابات الشعرية فتم توجيه الاهتمام نحو الإستراتيجيات التي تتماشى مع مطلب الجودة من خلال التركيز على الأبعاد التي يتشكل منها الخطاب الشعري في ظلها والإستراتيجيات التي يعتمد عليها في مفصلات بنائه ،وفي هذا المقام نجد "**الجاحظ** "يركز على أهم معايير الجودة في الخطاب الشعري وهو التلاحم فيقول: "أجود الشعر ما رأيته متلاحم الأجزاء سهل المخارج فيعلم بذلك أنه أفرغ إفراغا واحدا

[1] ابن الأصبع: تحرير التحبير في صناعة الشعر والنثر وبيان إعجاز القران الكريم، تح، محمد شرف، المجلس الأعلى لشؤون الإسلامية، الجمهورية العربية المتحدة، القاهرة ،1963ج3 ص 406 ص407.

[2] صليحة شتيح: الممارسة العرفانية في التراث العربي: المرجع السابق: ص 61.

وسبك سبكا واحدا فهو يجري على اللسان كما يجري على الأذهان ". [1]حيث جعل التلاحم أساس في جودة الشعر لأنه يجمع بين الوحدات اللغوية في النص الشعري.

*وأما فيما يخص مراحل الصياغة العرفانية ليجعل المشاكلة مرحلة مهمة في البناء أي مطابقة اللفظ للمعنى نجد **عبد القاهر الجرجاني** يزودنا بفكرة تخرجنا من الصراع الذي دار بين أنصار اللفظ وأنصار المعنى حيث انقسم نقاد العرب وبلاغيهم مند العهود المتقدمة في هذه القضية إلى طوائف فمنهم من ينظر إلى أن مقومات العمل الأدبي ترجع إلى جانب المعنى مفصلا شأن الفظ والصياغة ،وآخرون أرجعوها إلى اللفظ مهملين شأن المعاني ومنهم من سوى بين اللفظ والمعنى وفريق منهم من ينظر إلى الألفاظ من جهة دلالتها على معانيها في نظم الكلام.[2] ومن هنا نرى أن "**عبد القاهر الجرجاني**" جمع بين اللفظ والمعنى عن طريق ما يحث بينهما من التحام في الصياغة التصوير،[3] فقال:" ترتيب الألفاظ بحسب ترتيب المعاني في النفس".

وفي الأخير نجد أن التراث العربي مليء بالقضايا العرفانية التي تتعلق بمجال الإبداع الأدبي خاصة في مجال النقد والبلاغة ،وذلك فيما يخص مراحل إنتاج الخطابات الشعرية حيث يتعلق الأمر بعملية عرفانية ذهنية داخل الدماغ البشري ،حيث عندما تلقى قصيدة تنتقل في شكل رسالة حسية عبر الألياف العصبية الحسية لتصل إلى الدماغ فيتم على مستوى باحة فرنك تفكيك هذه الرسالة ومعالجتها ثم تنقلها إلى باحة بروكا المسؤولة بالسماح بالنطق فينطق السامع محركا فكيه ولسانه بكلمة شكرا أو يبتسم مثلا بمعنى وصلني إحساسك وفهمت مضمونة القصيدة .

---

[1] الجاحظ: البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة ط 1 ،1998، ص67.

[2] فوزي السيد عبد ربه: المقاييس البلاغية عند الجاحظ في البيان والتبيين، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ،2005، ص 190.

[3] حاتم الضامن: نظرية النظم تاريخ وتطور منشورات وزارة الثقافة والإعلام، دار الحرية لطباعة، العراق 1979 ،ص 46.

ملامح العرفانية في التراث العربي.
اهتمام العرب بمتعلقات الكفاءة الذهنية من خلال تعرضهم لشروط العرفانية التي تحتاجها عملية الإبداع
اعتماد العرب استراتيجية التداخل المعرفي من خلال الحديث عن مؤشرات الخطاب الإبداعي قبل عملية الإنتاج
تعمقوا في آليات الصياغة العرفانية بالوقوف عند ميكانزمات التركيب والتصوير
تحدثوا عن آليات التلقي والمعالجة العرفانية
مثل قتيبة وحيته عن دوافع إنتاج الشعر التي توجه الشاعر إلى الغرض الذي يتماشى مع مقصده وحالته النفسية وهذه الدوافع هي الشوق والطرب والغضب ...
ابن الأصبع عند حديثه عن المؤشرات الخطابية وهي الدقة في التفكير والاستنباط والفطرة السليمة والجبلة الموزونة والذكاء الوقاد واللهجة الفصيحة
الجاحظ عند جعل التلاحم معيار للجودة في القصيدة العربية والجرجاني عندما قال ترتيب الألفاظ في النفس بحسب ترتيب المعاني
الجرجاني حين قسم المعرفة إلى قسمين:
طريقة الاستنباط.
طريقة الاستدلال

- العرفانية ومشتقاتها:

لقد تعددت ترجمة مصطلح **cognition** إلى العربية فظهر بعدة مسميات منها **المعرفة/العرفان /الإدراك /العرفانية /المعرفية** .فكل من الباحثين استخدم واحدا من المصطلحات المذكورة استنادا لحجج معينة فاستعمل عبد الرزاق بنور مصطلح الإدراك والعرفان وقد صرح بذلك عندما قال :اتبعنا التقاليد التونسية في ترجمة **cognition** بالمعرفة والعرفان أو العرفانية حيث يترجمها سائر العالم العربي بالإدراك ولكن قد عرفت عنا هذه الترجمة وقبلت فإننا لا نرى ما يمنع مواصلة ترجمتها بهذه الطريقة خاصة إذ لم تكن ثمة حجج ترجح كفة احديهما ،ثم إن استعمال "**جاكندوف jakinduf** " بكثرة عبارة **perception** التي تترجم بالإدراك مرتبطة و غير مرتبطة ب الحسي هو ما جعلنا لا نفكر في ترجمة **cognition**ب الإدراك وكي لا نقع في الخلط بين **perception** و**cognition** فضلنا الإبقاء على العرفانية لـ **cognition** و الإدراك لـ **perception** .[1]في المقابل نجد المشارقة قد استخدموا لفظ الإدراك في بحوثهم ومجلاتهم وكتبهم فهذه مجلة " **النقد الأدبي فصول** " في عددها المئة تستخدم لفظ إدراكيات ومجلة "**أنساق الدولية** "هي الأخرى كذلك.

والحجة في ذلك أن" **جاكندوف jakinduf**" استعمل مصطلح **cognition** بمعنى الإدراك وهو ما أشار إليه عبد الرزاق بنور سابقا في ترجمته للكتاب، ومنه فإن عبد الرزاق بنور جمع بين الإدراك العرفانية وهذا يجعلنا في حيرة وتسأل.

ثم جاء "جلال الدين شمس" ليفرق لنا بين المصطلحين في كتابه علم اللغة النفسي حيث يقول :لقد ترجمها بعض صناع المعاجم بكلمة إدراك وكان يمكن الموافقة على ذلك لولا أن كلمة إدراك ترجمة ل **perception** بالإنجليزية وهو بحكم تعريفه للعملية العقلية التي تتم بها معرفتنا للعالم الخارجي عن طريق التنبيهات الحسية أي أن الإدراك عملية حسية وعقلية معا ومن ثم فهو لا يصلح أن يكون ترجمة لكلمة **cognition**

[1]راي جاكندوف: علم الدلالة العرفانية، تر عبد الرزاق بنور، مر عبد الكريم مختار، المركز الوطني لترجمة سيتاترا، تونس ،2010،ص24.

التي تعني العمليات العقلية دون الحسية بالإضافة إلى أنه مصطلح مستقر في علم النفس سواء في العربية أو الإنجليزية فلا ينبغي المساس به بأن نعطيه مفهوما جديدا فنضيق من دلالته مثلا .[1]

ومنه يمكن التميز بين المصطلحين فالإدراك يقابله **perception** بالأجنبية وهو يعني العمليات الحسية والعقلية بينما العرفان يقابله **cognition** ونعني به العمليات العقلية فقط.

في حين نجد الأزهر الزناد يستخدم مصطلح العرفنة مقابل **cognition** وصرح بأن الأمر ليس عبثا وقدم لنا مجموعة من الحجج هي:

*كلمة عرفان مشتركة في الاستعمال القديم وفي الاستعمال الحديث إذ تدل على معنى الشكر ولها جريان واسع في مجال التعبد والتصوف.

*العرفنة هي نشاط الذهن الذي تجري بداخله مختلف العمليات الحسية والعصبية الغير مرئية وقد حددها الأزهر بقوله: العرفنة هي نشاط الذهن في عموم مظهره يشمل التذكر والتعقل وحل المسائل والتخيل والحلم والتخطيط والإحساس والشعور والتعلم والتبرير والتكلم والرسم والرقص وجميع ما تتصورون من الأنشطة الذهنية الحسية العصبية مما له صلة بالذكاء الطبيعي. فما هو النشاط الجامع لهذه التسمية؟ وكيف نسمي هذه الملكة؟[2]

*من الحجج التي قدمها اقتراحه لجدول اشتقاقي لمصطلح العرفنية كما هو الحال في اللغة الانجليزية، وذلك عند اطلاعه على الجدول الاشتقاقي في اللغة الإنجليزية لمصطلح cognitionبقوله: وهناك حجج أخرى يضيق هذا المجال عن ذكرها فيكون الحال –في أن نحافظ على الحروف الأصول من الثلاثي (ع–ر–ف) وننشئ جدولا

[1] جلال شمس الدين علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياه، توزيع مؤسسة الثقافة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ط1، 2003 ،ص89.

[2] الأزهر الزناد: في مصطلح العرفانية ومشتقاتها، htt//lazharannad.blogspot./2012/04/blog–post22.html25جانفي2021 9:33سا.

اشتقاقيا مقبولا في العربية قياسا وسماعا منطلقه عرفن **tocognition** فهو معرفن **cognition** ودو ملكة عرفنية **cognitive faculté** ويلحق بذلك الميتاعرفنية **tométacognition**.[1]

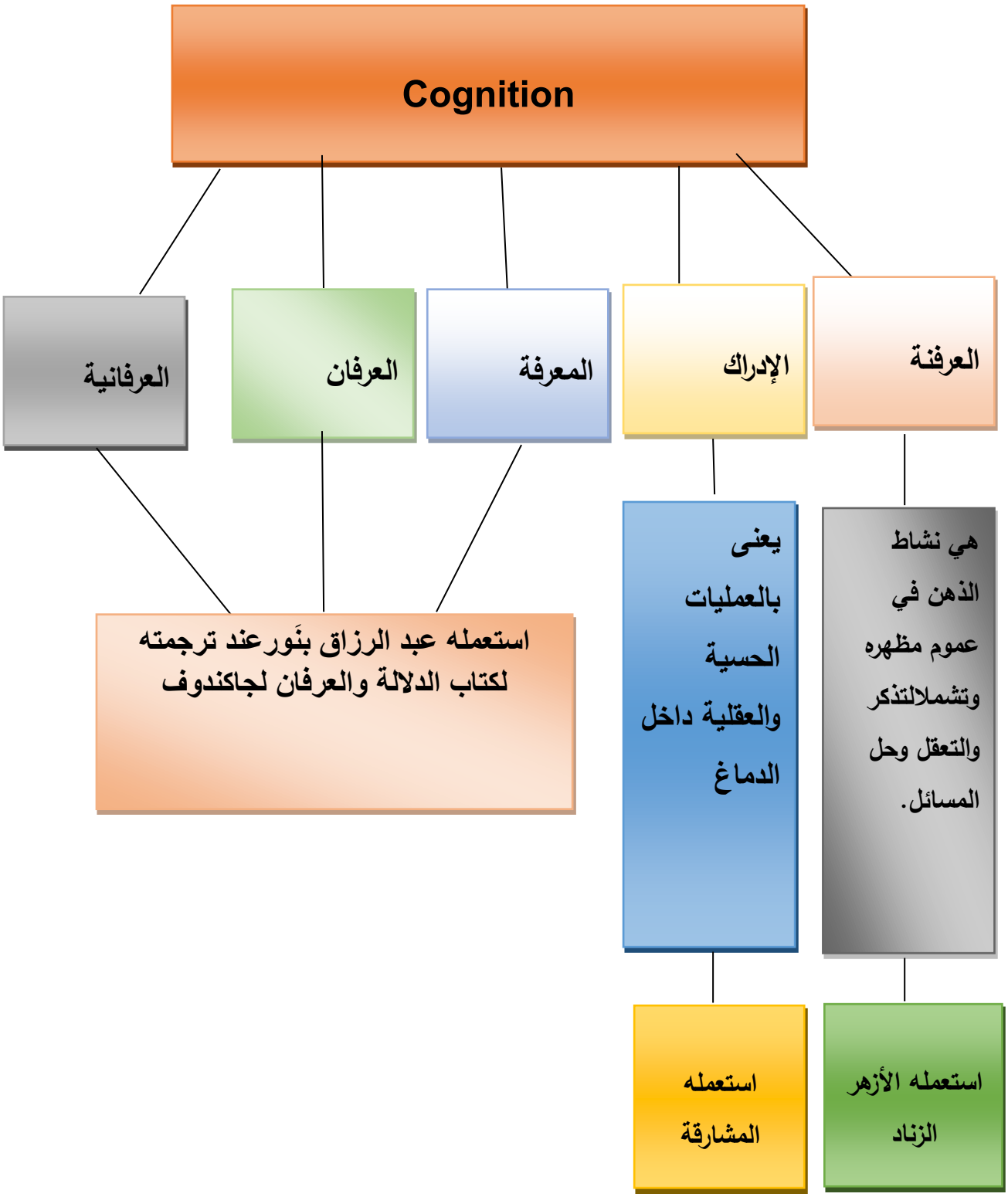
*في مصطلح العرفنيات يقول: يبدو أن العرفنيات لما وصلتنا فهمت بتصورات أرسطية ونفسية قديمة، هي عندنا نحن كما هي عند الغرب دون شك، ولم ننتبه على الأقل (ممن سبقونا في الكتابة في هذا المجال) إلا أن العرفنيات خرجت عنهم وفي ذلك كانت استعاضتهم بمصطلح **cognition**.[2]

من خلال هذه الحجج علمنا سبب عدم استعمال الأزهر الزناد لمصطلح العرفان وذلك لأنه له دلالة أخرى مغايرة في الفكر الصوفي والفلسفي وتبنى مصطلح العرفنة كونه أكثر دقة في التعبير عن المفهوم خلافا للمصطلحات السابقة التي قد توقع القارئ أو الباحث في اللبس والغموض.

وقد ارتأينا أن نجعل هذه الخطاطة لنوضح اشتقاقات هذا المصطلح واستعماله عند الباحثين العرب.

[1] [1]الأزهر الزناد: في مصطلح العرفانية ومشتقاتها، htt//lazharannad.blogspot./2012/04/blog-post22.html25جانفي2021 9:33سا.

[2]الأزهر الزناد: في مصطلح العرفانية ومشتقاتها، htt//lazharannad.blogspot./2012/04/blog-post22.html25جانفي2021 9:33سا.



خطاطة رقم 2: تبين مصطلح cognition واستعماله عند الباحثين العرب

5- مبادئ اللسانيات العرفانية:

تحض اللسانيات العرفانية بمجموعة من المبادئ الأمر الذي جعلها علما مميزا وذلك من خلال تناولها التزامين مهمين وهما: مبدأ الالتزام ومبدأ التعميم وهما مبدآن رئيسيان.

5-1 مبدأ التعميم: جاء في "مجلة فصول" أن مبدأ التعميم هو الالتزام بتوظيف المبادئ العامة والمسؤولة عن جميع جوانب اللغة البشرية ومبدأ الالتزام هو أحد الافتراضات التي يطرحها علماء اللغة الإدراكية أي أن هناك مبادئ مشتركة تعقد عبر جوانب مختلفة من اللغة وأن وظيفة مهمة من علم اللغة هي تحديد هذه المبادئ المشتركة وفي اللسانيات الحديثة غالبا ما يتم تقسيم دراسة اللغة إلى مجالات متمايزة مثل علم الأصوات الوظيفي، علم الدلالة، التداولية، علم الصرف، وعلم النظم.[1]

حيث يهتم هذا المبدأ بدراسة مختلف مظاهر النشاط اللغوي من صوت وصرف ودلالة وغيرها من المظاهر التي يعتمدها الدماغ البشري في تكوين اللغة وقد تمثل الالتزام بالتعميم في العرفانية في السعي إلى أن يستوعب الدرس اللساني العرفني جميع مظاهر في النشاط اللغوي وليس لهذا المبدأ صلة مباشرة بالتعميم المعهود من سعي إلى إدراك الخصائص الكلية فما تفرضه اللسانيات العرفانية تناول اللغة على أنها منظومات مستقلة بعضها عن بعض صوتي ،صرفي، إعرابي ،دلالي ،معجمي، تداولي ،وبدلا من ذلك تسعى إلى دراستها جميعا في تفاعلها وتكاملها واشتغالها ببيان انبثاقها من الأرضية العرفانية وتفاعلها معها .[2]

ومنه فاللسانيات العرفانية تختلف عن اللسانيات الحديثة فالأولى لا تفصل بين مستويات اللغة بينما الثانية غالبا ما تعمد إلى ذلك.

ويرى اللسانيون العرفانيون أنه من الأفضل عدم التعامل مع المجالات اللغوية العرفنية كعلم الأصوات والتركيب اللغوي وعلم الدلالة على أنها أكوان لغوية متمايزة مفهوميا،

[1] ففيان ايفانز وميلاني جرين: طبيعة اللسانيات الإدراكية، تر عبد العزيز، مجلة فصول، ع100 ،2017، ص 24.

[2] الأزهر الزناد دراسات لسانية عرفنية: المرجع السابق ص33.

لأن اللسانيات العرفانية تبعا لمبدأ التعميم لا توافق على اعتبار القوالب أو الأنساق الفرعية للغة منظمة بكيفيات مختلفة بل حتى على اعتبار هذه القوالب أو الأنساق الفرعية موجودة أصلا.

ومن المجالات اللغوية التي توضح الكيفية التي يمكن أن تشترك بها مكونات لغوية منفصلة في الظاهرة في سمات تنظيمية أساسية مشتركة في مجال المقولة والتعدد الدلالي والاستعارة.[1]

أ/المقولة تعد هذه المقولة واحدة من المقولات التي صاغها علم النفس العرفني وتوضح لنا أن العناصر اللغوية صفين أحدهما ضروري ومهم والأخر أقل أهمية منه لذلك يكون مهمشا وفي نفس الوقت تربط كلا العناصر ببعضها البعض علاقة حيث لا يمكن أن يقوم أحدهما بعمله بمعزل عن الأخر ، وقد تحدثت **مجلة فصول** عن الفكرة نفسها عند حديثها عن التصنيفات اللغوية ومثلتها بالفئات البشرية فقالت :" الفئات البشرية في الكثير من الأحيان غامضة في طبيعتها، حيث يبدو أن بعض أعضاء فئة ما أكثر مركزية وعلاوة على ذلك فإن درجة المركزية غالبا ما تكون دالة على الطريقة التي تتفاعل بها فئة معينة في أي وقت من الأوقات .[2]

أما الأساس الذي قامت عليه هذه المقولة فيكمن في جملة من التصورات حول العقل البشري أهمها؟

*الفكر هو معالجة آلية لرموز مجردة

*الذهن هو آلة مجرة تعالج الرموز مثل معالجة الحاسوب لها عن طري جملة من الخوارزميات

*إن الرموز الذهنية مقل (الكلمات والتمثيلات الذهنية تتحصل عن معانيها عن طريق علاقتها بالأشياء في العالم الخارجي

*الرموز المرتبطة بالعالم الخارجي هي تمثيل دخلي لواقع خارجي

[1] غسان ابراهيم الشمري: عن أسس اللسانيات المعرفية ومبادئها العامة، جامعة طيبة، كلية الأدب بينبع، السعودية ص3 ص4.

[2] فيفان ايفانز وميلاني جرين: ص39.

*الفكر هو شيء مجرد وغير متجسد ومستقل في وضعه عن الجسد الإنساني ونظام الإدراك الحسي الإنساني والنظام العصبي الإنساني

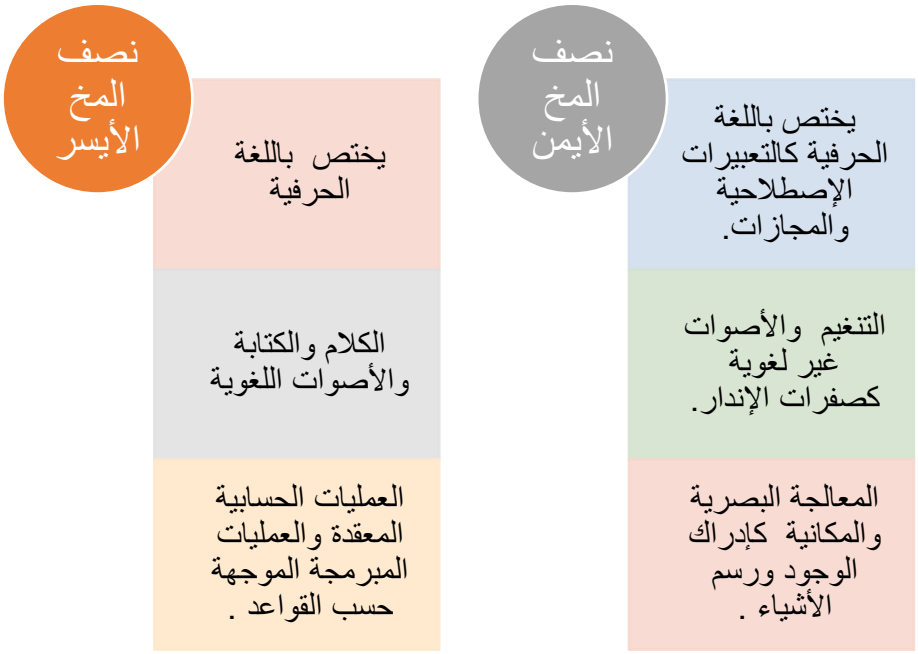
*الفكر منطقي بالمعنى الفلسفي وقابل لصياغة الرياضية.[1]

من خلال هذه الأسس نستنتج أن المقولة جملة من التصورات تتعلق بالذهن البشري، بالنسبة للمقولة يمكن أن نضرب نفس المثال من حياتنا اليومية حيث نجد تباين واختلاف في مناصب البشر فهذا طبيب يملك مالا وفيرا ومكانة عالية وهذا فلاح فقير يقتات من خيرات أرضه فيكون الرجل الأول أكثر شعبية من الثاني ولكن هذا لا يمنع أن يقصد الطبيب متجر الفلاح لشراء الخضر الطازجة وكذلك الفلاح يقصد عيادة الطبيب لعلة أصابته وبالتالي فإن الشخصين الذين أشرنا إليهما سابقا رغم اختلاف منصبهما وحالتهما الاجتماعية إلا أن بينهما علاقة ترابط تجمعهما في وظيفة واحدة داخل المجتمع الأسري وهي خدمة الوطن ،ونستطيع أن نسقط هذا على مستويات التحليل اللغوي فالأمر لا يتعلق بالأشياء المادية كمقولة الفناجين التي قدمها علم النفس العرفني واعتمدتها اللسانيات العرفانية كثيرا ولا الطبيب والفلاح في مثالنا التوضيحي ،بل يصلح كذلك في المقولات اللغوية كالصرفيات والكلمات وباقي المقولات سواء تعلق الأمر بالصرف أو الصواتة أو التركيب "وتكمن أهمية هذه المقولات كونها تنشط خلايا الفصين الأيمن والأيسر للمخ فتيسر مختلف العمليات الذهنية كالحفظ والانتباه والتعرف والتذكر ،حيث أن نصف المخ الأيسر يوصف بأنه المعالج التحليلي للمثيرات بينما النصف الأيمن هو المعالج الكلي لها حيث يوجد فارق نوعي بين الفصين لكن كلاهما يعملان بصورة منظمة وبشكل متداخل ومتكامل داخل الدماغ ".[2] فالنصف الأيسر يختص بالوظائف التحليلية بينما الأخر يختص بالوظائف الكلية الحدسية والخطاطة

[1] محمد الصالح البوعمراني دراسات نظرية وتطبيقية في علم الدلالة العرفاني، دار نهى صفاقس، تونس، ط1 ،2009،ص 15 ص16.

[2] ينظر: عبد الرحمن محمد طعمة: المقاربة العرفانية للقراءة النصية، دراسة مرتكزات الإدراك الذهني للغة، مجلة دورية تربوية، العدد الأول يناير 2017،ص 9.

التالية توضح باختصار عمل كل منهما .



خطاطة رقم 2: توضح عمل كل من الفص الأيمن والفص الأيسر

2-5 المبدأ الإدراكي: وهو الالتزام بتوفير توظيف للمبادئ العامة للغة التي تتفق مع ما هو معروف عن العقل والدماغ من التخصصات الأخرى .وقد وضح غسان ابراهيم الشمري في مقاله فقال :أن مبدأ المعرفي الإدراكي يتعلق بافتراض مفاده أن البنية اللغوية يجب أن تعكس المبادئ التي تقوم عليها المعرفة البشرية المنتقاة من مجالات علمية أخرى وخاصة تلك التي تدخل في اهتمامات العلوم المعرفية كالفلسفة وعلم النفس والذكاء الاصطناعي والعلوم العصبية ،أو بعبارة أخرى فالمبدأ المعرفي يستلزم قيام التنظيم اللغوي على مبادئ معرفية عامة وليست خاصة به من حيث هو تنظيم لغوي للذهن ولا تقول بوجود قالب خاص باللغة بل ترى أن النسق اللغوي يعكس نفس المبادئ التي تبنى عليها الوظائف المعرفية العامة ومن ذلك الانتباه والمقولات المبهمة والاستعارات .[1]

[1] غسان ابراهيم الشمري: ص6.

6- فرضيات اللسانيات العرفانية:

جاءت هذه الفرضيات كردة فعل العرفانية على النحو التوليدي الذي يرى أن الملكة اللغوية عند الإنسان فطرية وليست مكتسبة وهذه الفرضيات هي:

*اللغة ليست قدرة إدراكية مستقلة.[1]

*القواعد اللغوية هي نوع من التجريد يبني مفاهيم وتصورات

*المعرفة اللغوية تنبثق من استعمال اللغة وتداولها.[2]

7- مجالات العرفانية:

للسانيات العرفانية مجالات منها:

*التركيب والبناء في العقل.

*النماذج التمثيلية للقواعد المعرفية والفضاءات الذهنية

*موارد المعرفة ومصادرها.

*البحث في الاكتساب اللغوي

*الكشف عن الأجهزة المولدة للمعرفة.

*البحث في الأسس العصبية للغة البشرية

*البحث في بناء الدلالة والمقاييس المعتبرة للمعرفة اللسانية.[3]

ومنه نستنتج بأن العرفانية تعالج التمثل الذهني والعقلي ومن تمثيلاتها الكفاءة وهي نظام قواعدي شبكي يتكون من تصورات وتخيلات، هذا الجانب نسقط عليه مجالات العرفانية. بالإضافة إلى جانب الأداء كما تعتمد هذه المعالجة على الأسس اللغوية ومستوياتها كالجانب الصوتي والدلالي والتركيبي ولكل مستوى قيود وأسس، فهي لا

---

[1] لرجاني خديجة أسماء: اللسانيات العرفانية بين اكتساب اللغة وتعلمها، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، المجلد 3 ع خاص ،2019،ص 126.

[2] عبد الكريم جيدور: اللسانيات العرفانية ومشكلات تعلم اللغة واكتسابها، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، وحدة البحث اللساني وقضايا اللغة العربية في الجزائر، مجلة العلامة، ع الخامس ديسمبر ،2017،ص 306.

[3] عبد اللاوي نجاة ونور الدين العربي: ص112.

تخلط بين المستويات بل تعالج كل مستوى على حدة من زاوية الاكتساب لا من زاوية الأداء.

ثانيا: العلوم العرفانية

تتميز العلوم العرفانية بالتشعب والغنى وهو علم له علاقة بالذهن البشري والذكاء الإنساني ظهر هذا العلم في منتصف الخمسينات من القرن العشرين من خلال لقاء ثلة من الباحثين من مختلف التخصصات وبالتالي كيف عرف الباحثون هذا العلم؟ وماهي علاقته باللسانيات العرفانية؟

1 – تعريف العلوم المعرفية:

ورد في كتاب اللسانيات العصبية" **لعطية سليمان أحمد**" أن العلوم المعرفية هي العلوم المتعلقة بوصف وتفسير القدرات والاستعدادات التي يملكها الذهن البشري وكيفية تحفيزها ليقوم بتلك العمليات المتصلة بالدماغ وداخلها من تفكير وإدراك وتخطيط ولغة باعتبارهم عمليات تتم داخل الدماغ ولا ترى بالعين المجردة كالحركات الجسدية وهذه العمليات في مجملها ترجع إلى القدرات الكامنة في الدماغ البشري.[1]

كما ورد في مقال "**حمو الحاج ذهبية**" بأن العلوم المعرفية ترتبط بدراسة الذهن –دماغ على المستوى المزدوج –المستوى الوظيفي (باعتباره معالجة للمعلومات وإنتاجها) والمستوى المادي باعتباره نظاما فيزيائيا متشكلا من الترابطات العصبية الداخلية[2].

ومنه نستنتج أن العلوم المعرفية تدرس الذهن على مستويين: المستوى المادي في كيفية معالجته للمعلومة والمستوى الوظيفي كيفية أداء هذه المعلومة على أرض الواقع (البنية السطحية).

---

[1] عطية سليمان أحمد: اللسانيات العصبية اللغة في الدماغ (رمزية –عصبية –عرفانية) الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، مصر 2019 ،ص19.

[2] حمو الحاج ذهبية: مقدمة في اللسانيات المعرفية مجلة الخطاب، منشورات مخبر الخطاب، دار الأمل انشر والتوزيع، تيزي وزو 2013 ،ص33.

2- تاريخ العلوم المعرفية:

تهدف العلوم المعرفية إلى دراسة المعرفة من مختلف مستوياتها وقد ظهرت هذه العلوم كردة فعل على التيار السلوكي كونها تهتم بطريقة اشتغال الذهن ودوره في اكتساب المعرفة وتطويرها.

ونرصد لكم اليوم في هذه الورقة البحثية بديات هذه العلوم وفقا لما عرفناه من مختلف المراجع والكتب.

حيث يعود ظهور العلوم العرفانية إلى خمسينيات القرن الماضي و ذلك سنة 1956 بصدور مقالات "**تشومسكي Chomsky**" و"**ميلر Miller**" و"**توال Newell**" وآخرون وكان السبب وراء ذلك في ربط أطروحة كل من "**دانسبرير Dansaevber**" و"**دريدرولسن DeirderWilson**" بالتداولية المعرفية.[1]

وقد كانت في البداية موضوعات العلوم المعرفية مرتبطة بالأسئلة الفكرية التي عالجتها الفلسفة سابقا ومع تطور العالم وظهور البرمجيات الحاسوبية استقلت هذه العلوم عن الفلسفة وتجردت منها.

وقد ظهرت السبر نطيقا نقطة تحول حاسمة في التفكير اللغوي المعاصر حيث اهتمت هذه الأولى بالحاسوب وطريقة اشتغاله بهدف الوصول إلى الكيفية التي يشتغل بها الدماغ البشري وهذا ما تتفق معه في العلوم المعرفية التي تهدف إلى دراسة المعرفة في كل ما يتعلق بالأشكال التي تتخذ الآليات التي تقوم ببنائها والتعبير عنها وتطويرها بالإضافة إلى إمكانيات محاكاة الذكاء الطبيعي من خلال الآليات الصناعية ومحاولته تميز مختلف مستويات معالجة المعلومة والتعامل معها سواء مع البشر أو مع الآلة.

لقد أصبح البحث في الذهن ومجالاته حديث البحثين في القرن العشرين فقد توصلت الأبحاث في معرفة المادة في مجال الفيزياء ومعرفة جسم الإنسان في مجال البيولوجيا ثم انتقلت إلى معرفة الذهن البشري لفهم المعرفة واستعانت بذلك بمجموعة من العلوم وهي علم النفس المعرفي والعلوم العصبية وعلم الاجتماع والإعلام الآلي والفلسفة

[1] فليسي آمين: ملامح العرفانية وعلاقتها بالتداولية الغرايسية، جامعة مولود معمري، تيزيوزو، ص 130.ص131.

والذكاء الاصطناعي ولعلوم الهندسية.[1]وجميع هذه العلوم تتضافر للوصول إلى هدف واحد وهو كيفية اكتساب المعرفة وتوظيفها والبحث في استعمال هذه القدرات للتطور البشري في المحيط الاجتماعي.

وترتبط نشأة لعلوم العرفانية في الغالب بالمؤتمر الشهير" **ماسي**" عام **1946** وتبعته مؤتمرات أخرى إلى غاية 1953 إذ التقى ثلة من الباحثين في الفيزيولوجيا وعلم الأعصاب والإعلام الآلي والرياضيات حيث تقرر بناء برنامج بحثي مشترك حول العلوم المعرفية وبشكل خاص الذكاء البشري ومختلف لعمليات العقلية التي تحدث على مستوى دماغ الإنسان وعلاقته بالآلة، كما يستهدف هذا البرنامج التمكن من تميز السلوك الذكي وتحفيزه عن طريق برنامج الإعلام الآلي ومنه جاءت فكرة خلق ما يعرف بالذكاء الاصطناعي.[2]

وبعد هذه التخصصات التي ساهمت في إعداد البرنامج البحثي، ظهرت في ندوة نظمها معهد "**ماستوشوس**" لتكنولوجيا أسماء جديدة أخرى ساهمت في وضع الإرهاصات واللبنات الأولى لهذا العلم ومن بينهم" **شانون C.schonnon**" "**وميلر Miller**" و"**ماككليوج M.Cullogh**"وغيرهم وبحلول النصف الثاني من القرن العشرين كان الاهتمام بالعمليات المعرفية من طرف الباحثين اهتماما كبيرا حيث شكل عدة مصطلحات مثل الإدراك والتذكر والاستدلال.[3]

3- علاقة اللسانيات بالعلوم العرفانية:

حسب ما ورد في كتاب" **الأزهر الزناد** "نظريات لسانية عرفنية "فإنه يمكن تناول العلاقة من زاويتين :إفادة اللسانيات من العلوم العرفانية وإفادتها إياها وذلك من حيث الحقائق والنتائج ووجوه التناول .وتتجلى إفادة اللسانيات العرفنية من العرفنة عامة ومن علم

[1] انظر حمو الحاج ذهبية: العلوم المعرفية بحث في النشأة والمفاهيم، مجلة أبوليوس، كلية الأدب واللغات، جامعة مولود معمري تيزي وزو. الجزائر، مجلد 6 ،العدد 2 جوان 2019،ص37. ص38.

[2] حسان الباهي: الذكاء الاصطناعي وتحديات مجتمع المعرفة حنكة الآلة أمام حنكة العقل، إفريقيا، الشرق ' الدار البيضاء 2012 ص 32.

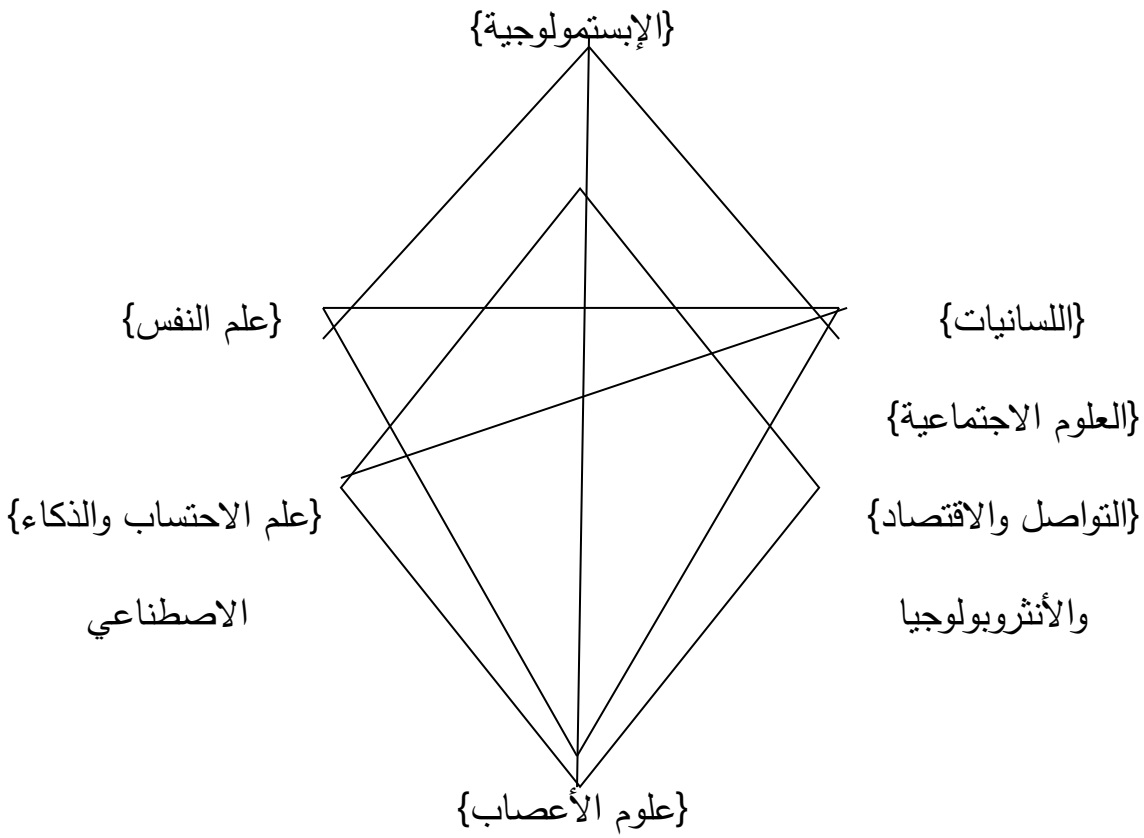
[3] ينظر حمو الحاج ذهبية العلوم المعرفية: المرجع السابق ص 32.

النفس العرفني بوجه خاص تواتر المفاهيم المعتمدة في مختلف النظريات من قبيل الخطاطة و التصور الذهني والجلشطالت والمسح والطراز ونظرية الإبصار وما إليها عند لانقاكرو لايكوف وطالمي و جاكندوف على سبيل المثال ومن الحوسبة واللغة وأنواع الذاكرة الحاسوبية وما إليها عند جاكندوف وتشو مسكي ومن علوم الدماغ تستعار مفاهيم الشبكة الترابطات والتوزع والتزامن في المعالجة.[1]

بمعنى أن اللسانيات العرفانية جاءت كردة فعل على النظرية التحويلية التوليدية لتشومسكي حيث استغلت نتائج النظرية اللسانية الحديثة فطورت آليات المعالجة اللغوية ،وأضافت إلى اللسانيات الحاسوبية كما أضافت المعنى في منهج معالجة المدونة اللغوية وكيفية استثمار المباحث البلاغية والتركيبية في العملية التعلمية وأنتجت لنا مفاهيم جديدة مثل الطراز والخطاطة والمجال التي تعمل على دراسة المعنى بطريقة مختلفة فالطراز هو الوضع النحوي للجملة وكذلك وضعها الدلالي مثلا أنشب الأسد أظفاره جملة موضوعة على الطراز لكن أنشبت المنية أظفارها خرجت عن طرازها إلى وجه من وجوه البلاغة.

وقد وضح" **لاموانـي lemoigne**"علاقة هذه العلوم ببعضها البعض في الخطاطة التالية:

[1] الأزهر الزناد نظريات لسانية عرفنية: ص32.



أ–العلاقة بين علوم النفس والاحتساب تمثل السبرنيتية Cybernétique

ب– العلاقة بين اللسانيات وعلوم الأعصاب تمثل اللسانيات العصبية Neurolinguistique

ج–العلاقة بين علم النفس وعلوم الأعصاب تمثل علم النفس العصبي Neuropchologie

د–العلاقة بين الاحتساب واللسانيات الإحتسابية تمثل الإحتسابية l linguistique computationnelle

هـ–العلاقة بين اللسانيات وعلم النفس تمثل اللسانيات النفسية psycholinguistique

ثالثا: تمظهرات المناويل العرفانية في العملية التعلمية:

تسعى النظرية العرفانية إلى دراسة اللغة البشرية وهي متواجد في أذهان المتكلمين والمستمعين ويشرف على ذلك مجموعة من العناصر في الذهن تتعاون فيما بينها فجاءت العرفانية بمجموعة من النظريات لتفسر لنا عمل الذهن في فهم هذه الصور وكيف تكون البنية التصورية لناس ومن هذه النظريات نذكر:

1-الخطاطة:

يرجع مفهوم الخطاطة إلى بداية القرن العشرين في كل من أعمال بياجيه "**وبارتلات** "ومنهم من يقول إنها تعود إلى "**كانط**" في القرن الثامن عشر حيث اعتبر الخطاطة بأنها أداة تتوسط ما بين المدركات والمفاهيم.

وقد ظهر مفهوم الخطاطة في مجال الذكاء الاصطناعي إذ تمثل الخطاطات أطرا أو حزم معلومات متواجدة مسبقا في الذهن ونستدل من خلالها عند الوقوع في حالة مشابهة مثلا عندما نقوم بإعطاء وصف لحيوان معين (ضخم –أدنان كبيرتان – وخرطوم طويل –) نستدل من خلال خطاطة هذه المعلومة أن الحيوان فيل.[1]

***الخطاطة عند مارك جونسون:**

كما ترجمها" **صابر حباشة** "هي تشكيلة من المعرفة التي تمثل مسارا أجنسيا أو شيئا أو إدراكا أو حدثا أو مقطعا. [2]بمعني أن الخطاطة مجموعة من المعلومات تصنف في الذهن حسب التجارب التي مررنا بها سابقا (سمعية – بصرية – لمسية) تنظم في الذهن في شكل مجموعة من الأطر يمثل كل إطار تفاصيل خاصة نستدل بها عند نشاط الذهن.

---

[1]الأزهر الزناد نظريات لسانية عرفنية:

[2]صابر جباشة: مسارات المعرفة والدلالة، دار كنوز المعرفة العلمية لنشر والتوزيع، الأردن عمان، ط1 ،2011، ص 117.

*** الخطاطة عند الأزهر الزناد:**

يعرفها بقوله هي أبنية معرفية على غاية من العموم والتجريد تساعد الفرد في بناء الاستدلال المناسب والخطاطة تساعد في ملأ الفراغ بأن توفر له ما هو مسلم به من المعلومات (المعلومات المسلمات) فيتيسر بذلك الاهتداء إلى الأعمال أو الأحداث انطلاقا من معلومات جزئية أو مقتضبة.[1]

مثال: لو فرضنا معلما يقول لتلاميذه وليد غاب عن المدرسة اليوم يذهب ظن التلاميذ إلى ربط غياب وليد بسبب المرض الذي سبب له الفشل والعجز وهناك من يفسر غياب وليد بسبب السفر وهنا من يفسره بسبب التأخر ويكون هذا الربط بحكم ما مررنا به من تجارب سابقة. وهذا الربط غير موجود في الجملة التي ذكرها الأستاذ وإنما يقوم ضمن خطاطة تنتظم وفقها المعلومات بطريقة توجه استدلالنا.

***الخطاطة عند محمد الصالح البوعمراني:**

الخطاطة هي بنية ذهنية عالية في التجريد كمنة في العرفان [العرفنية] انطلاقا من إدراكنا لعالمنا الخارجي وهي بمثابة الإطار المنظم الذي ينشئه الذهن لمعارفنا ومدركتا المتكررة فهي تقوم بعملية تنظيم للوجود من حولنا وتجعلنا ندركه بشكل منتظم ومتناسق.[2]

والخطاطة تقوم بوضع حدود تقريبية لصورة فتبنى الصورة الذهنية انطلاقا من تلك الخطوط وتسمى هنا خطوط المساحة فتهبط حدود تقريبية في ذهن المتلقي لشيء ما.

ومثال ذلك :في نص بين الريف والمدينة يصف المعلم المدينة بأن لها هواء غير نقي بفعل دخان السيارات وشوارعها ضيقة وبناياتها عالية فمن خلل هذه اللغة والدليل المادي الذي يراه التلميذ من حوله كالسيارات والشاحنات والشوارع يستطيع أن يضع تصورا للمدينة وحدود شوارعها وبالتالي لا يحتاج لمعجم حتى يفسر كلمة مدينة .حيث استطاعت خطاطة الصورة أن توصل الفكرة إلى أذهاننا فعندما ينظر حوله يستطيع أن

[1] الأزهر الزناد: 164.

[2] محمد الصالح البوعمراني: الفضاء وتمثيل اللغة والخطاب مجلة سياقات، المجلد 3 ع 1 ' جامعة قفصة، تونس 2011،ص 66.

يتخيل شكل المدينة وشوارعها وربما لم يسبق لتلميذ رؤية المدينة من قبل لكن عندما يذكر العلم أن فيها (سيارات ،شوارع ضيقة ،بنايات عالية)فانطلاقا من هذه الأدلة المحسوسة في عالمه تكون الصورة قريبة لذهنه ويقتنع بما يسمع فيرسم حدودا لهذه المدينة .

1-1 أنواع الخطاطة:

سنستقر على ذكر نوعين فقط من الخطاطة:

***خطاطة المسار:**

إنما ترتبط مع العالم الذي نعيش فيه عبر مسارات مختلفة مثلا المسار من السرير إلى الحمام ومن المنزل إلى المدرسة ولكل مسار نقطة انطلاق ونقطة نهاية، حيث كل انطلاق من مصدر نقطة وصول عبر مسلك يقتضي مرورا بكل موضع من المواضع الوسيطة بينهما.[1]

مثلا: عندما يطلب المعلم من التلاميذ أن يرسموا أربعة نقاط على استقامة واحدة (أ– ب –د –ج) ثم يأمرهم بوصل النقطة د بالنقطة أ فحتما سيمر التلميذ أثناء الرسم بالنقطتين ج وب ليشكل مسار وهو ما يعرف في الرياضيات بالمستقيم (مجموعة من نقاط متتالية على استقامة واحدة ولو نظرنا إلى حياتنا اليومية لوجدنا أنفسنا أننا نسير وفق مسارات محددة حيث ننطلق من الصفر ونعبر محطات معينة لنصل إلى الهدف.

***خطاطة الوعاء:**

يعتبر الاحتواء أهم ما يميز تجربتنا الجسدية وجسدنا هو النموذج الطراز للوعاء .حيث نتعامل جسديا مع الأشياء باعتبارها أوعية وتفاعلنا مع محيطنا يكشف هذه الأوعية التي تحكم تجربتنا الحياتية ،فنحن نتحرك داخل الغرفة وخارجها وداخل هذا الفضاء أو خارجه ونحن نعيش دائما داخل وخارج فضاء .[2]فالمتعلم ينطلق من مبدأ أن لكل شيء وعاء حيث يدرك وظائف الأشياء وخصائصها من خلال خطاطة الوعاء بدءا

[1] ينظر الأزهر الزناد: ص 62.

[2] محمد الصالح البوعمراني: ص107.

من الأشياء المحسوسة في محيطنا مثلا :فالفنجان وعاء لسوائل والقفة وعاء لحمل السلع والعقل وعاء لحفظ المعلومات والذكريات والأسرة احتواء للأبناء والمدرسة احتواء للمتعلمين تشرف على إعدادهم وتربيتهم والمجتمع احتواء لمجموعة من الأفراد تجمعهم لغة واحدة وخصائص مشتركة ومن هنا يدرك المتعلم أنه بعيش ضمن نظام محدد (داخل– وخارج) فلكل شيء حاوية تحميه حتى دقائق الأشياء فالمقلمة حاوية للأقلام والكراس حاوية لدروس والمحفظة حاوية لكل هذه الأشياء .

2– الاستعارة:

في القديم كانت الاستعارة في القديم كانت الاستعارة استبدال لفظ لغوي بلفظ أخر على أساس المشابهة ولكن هذا المفهوم تغير بظهور العرفانية فالاستعارة لم تعد ظاهرة يحتكرها الشعراء والأدباء فقط بل أصبحت ظاهرة يشترك فيها الجميع الناس فالاستعارة موجودة ومتغلغلة في تجاربنا الحياتية.

***الاستعارة عند العرفانيين:**

ورد في كتاب محمد الصالح البوعمراني أن الاستعارة عند العرفانيين تعرف باعتبارها عملية لفهم لميدان تصوري ما (conceptuel Domain) عن طريق ميدان تصوري أو ميدان تصوري ب فالأول ميدان هدف والثاني ميدان مصدر ويتحقق الفهم انطلاقا من فهم ميدان الهدف عن طريق ميدان المصدر.[1]

مثلا استعارة النجاح رحلة فنحن نتعامل مع النجاح باعتباره رحلة طويلة لها محطات وبداية ونهاية، أي نستعمل ميدان المصدر رحلة لنفهم ميدان الهدف وهو النجاح.

3–الأفضية الذهنية:

أسسها "**فيونكياي**" وتنطلق هذه النظرية من القول بوجود فضاء ذهني يتضمن مجموعة معارف، والتعريف العرفاني لهذا الفضاء الذهني يتلخص في كونه جملة من المعلومات المنظمة المتعلقة بالمعتقدات والأشياء، ويتكون من عناصر وليس من الضروري أن تكون لتلك العناصر مراجع في (المعنى السويسري) وقد يحدث أن يطابق الفضاء

[1] محمد الصالح البوعمراني: ص124.

الذهني حالا من حال الأشياء مطابقة كلية وجزئية فيكون التطابق بين عنصر من عناصره وشيء من الواقع ويكون التطابق بين خصائص لك العصر وخصائص الشيء الواقعية.[1]

مثال: صورة شيء في الذهن مثل زرافة تطابق شيء في الواقع (صورة إنسان طويل) وبالتالي يطلق على هذا الإنسان زرافة نتيجة للمطابقة بين شيئين أحدهما في الواقع (إنسان طويل) والأخر في الفضاء الذهني للمتكلم (الزرافة الطويلة) وهذا هو المعنى الذهني ومفهومه العرفاني، والمتكلم ينشئ ما لانهاية من الأفضية الذهنية ،ويكون نشوء هذه الأفضية الذهنية نشؤا آنيا أو فوريا أثناء العملية الكلامية وهذه الأفضية الذهنية تتعدد وتتوالد وعادة ما يبني فضاءان ذهنيان فضاء ذهني وفضاء واقعي. ومنه فالفضاء الذهني بنية عرفانية تتكون من فضاءان أحداهما ذهني والأخر واقعي ولنشاط اللغوي دور في توالدها وتعددها .

[1] الأزهر الزناد: نظريات عرفنية: ص206.

نستنتج أن اللسانيات العرفانية حقل معرفي جديد وفدت إلى عالمنا العربي وأحدثت ثورة كبيرة في ميدان الدراسات اللسانية، ولقد لقيت العرفانية اهتمام كبير حيث تناول العرب هذا العلم الجديد وقاموا باحتواء مبادئه ومفاهيمه والتطبيق عليها ويظهر ذلك من خلال مؤلفات الأزهر الزناد ومحمد الصالح البوعمراني.

ولا يخفى علينا أن لهذا العلم جذور ضاربة في تراثنا العربي فقد ظهر الفكر العرفاني عند العرب القدماء في مجال النقد والبلاغة.

الفصل الثالث

الدراسة الميدانية التطبيقية في نشاط الفهم المنطوق.

أولا: تحليل الدراسة الميدانية.

ثانيا: نتائج الدراسة الميدانية.

ثالثا: عروض وإحصاء نتائج الاستبيان.

*خلاصة الفصل

أولا: تحليل الدراسة الميدانية:

النشاط: قراءة **الزمن45 دقيقة**

المحتوى: محمول جدتي **المستوى: ثالثة ابتدائي**

الهدف التعلمي: يقرأ التلميذ النص قراءة صحيحة ويحترم القواعد.

المعلمة: جهيدة السوفي

مراحل الحصة	المدة	وضعيات وأنشطة التعلم	مستوى الكفاءة
وضعية الانطلاق	5د	تفتح المعلمة الدرس بطرح أسئلة عامة وهي: *ماهي الوسيلة التي نستعملها للاتصال بشخص بعيد عنا؟ -**التلميذة:** نتصل بشخص بعيد عنا عن طريق الهاتف. * **المعلمة:** هل تملكون هاتفا في البيت؟ -**التلميذة:** نعم يملك أبي هاتفا كبيرا * **المعلمة:** متى نستخدم الهاتف؟ -فكانت إجابات التلاميذ مختلفة: **سمية:** استخدم الهاتف في التحدث مع أبي. **زهرة:** استعمله لسماع الموسيقى. **وائل:** استخدم الهاتف للالتقاط الصور. بعد سماع المعلمة إجابات التلاميذ تطلب منهم الوقوف وتشبيك الأيادي ثم الجلوس من جديد كمؤشر لبداية الحصة.	الكفاءة القاعدية
		بعد تلميح المعلمة لموضوع القراءة تطلب منهم فتح الكتاب المدرسي على الصفحة 112وقراءة النص قراءة صامتة، وبعد انتهاء التلاميذ من	

وضعية بناء المتعلم	30د	القراءة الصامتة ضرعت المعلمة في توجيه بعض الأسئلة الاستطلاعية مثلا: **ما هو عنوان النص؟ ماهي الشخصيات الموجودة في النص؟** ثم يتم قراءة النص قراءة نموذجية للمعلمة في جو يعمه السكوت والاستماع من طرف التلاميذ، تليها مباشرة قراءة التلاميذ، ثم بعد ذلك تشرع المعلمة في طرح الأسئلة من جديد. **المعلمة:** ماهي الهدية التي تحصلت عليها الجدة في عيد ميلادها. **زهرة:** هاتف نقال. **المعلمة:** ما هو الشيء الذي كان يزعج الجدة **عبد الرحيم:** المرأة التي كانت تقاطع كلامها. **المعلمة:** ما هو الشيء الذي كان مميزا في الهاتف وأعجب الجدة؟ **جواد:** هو أنها أصبحت تسمع وتحفظ القران الكريم. بعد الإجابة عن الأسئلة يستأنف أحد التلاميذ القراءة من جديد والباقية يتابع في صمت عند قراءة مجموعة من التلاميذ تسأل **المعلمة** عن مفهوم المفردات الصعبة تناءت وناهيك. يجيب **كريم:** تناءت بمعنى ابتعدت. تطلب المعلمة من التلاميذ توظيف كلمة تناءت في جملة مفيدة على اللوحة، فكانت إجابات التلاميذ متنوعة كالتالي: -تناء أبي عن المنزل. -تناءت المدرسة عن المنزل.	الكفاءة المرحلية

	–تناء أخي عن شرب الحليب.		
الوضعية الختامية	في الأخير تكتب المعلمة كلمة مسافات على السبورة وتسأل التلميذ عن سبب كتابة التاء مفتوحة في هذه الكلمة. يجيب سراج: تكتب التاء مفتوحة لأنها جمع مذكر سالم.	**5**د	الكفاءة الختامية

النشاط: النحو والصرف الزمن :45 دقيقة

المحتوى: الصفة المستوى: الثالثة ابتدائي

الهدف التعلمي: يميز الظاهرة اللغوية ويوظفها توظيفا صحيحا. المعلمة: جهيدة السوفي

مراحل الحصة	المدة	وضعيات وأنشطة التعلم	مستوى الكفاءة
وضعية الانطلاق	5د	بدأت حصة النحو والصرف بكتابة المعلمة هذا المثال على السبورة "في عيد ميلادها السبعين تحصلت جدتي على هاتف نقال " طلبت **المعلمة** من التلاميذ قراءة المثال على السبورة. قرأ كل من خالد وأحمد وزهرة وخديجة المثال.	الكفاءة القاعدية
وضعية بناء التعلم	34د	*سألت المعلمة عن نوع الكلمات التي كتبتها بلون مغاير على السبورة: وهي كلمة هاتف نقال -**التلميذة:** نوع كل من كلمة نقال ونقال هو اسم ***المعلمة:** هل الكلمتين مفرد أم مثنى أم جمع؟ -**التلميذة:** كلا الكلمتين مفرد. ***المعلمة:** ما نوع الحركة؟ - نوع الحركة في الكلمتين هي الضمة. تدون المعلمة الإجابة على السبورة كما هو موضح: هاتف: اسم /مفرد/ مذكر/مرفوع بالضمة. نقال: اسم/مفرد/مذكر/مرفوع بالضمة. في هذه المرحلة يعجز التلاميذ على استنتاج القاعدة فتساعد المعلمة بالشرح البسيط وضرب	الكفاءة المرحلية

	الأمثلة لصياغة القاعدة فتقول: إذا جاء اسمان لهما نفس العدد ونفس الحركة ومن نفس الجنس تسمى الكلمة الأولى موصوف لأننا وصفناه وتسمى الكلمة الثانية صفة تكرر المعلمة الشرح وتقدم أمثلة مختلفة وعند استيعاب التلاميذ تطلب تكوين جمل مماثلة. بعد ذلك يخرج التلاميذ دفاترهم ويكتبون القاعدة من السبورة وهي الصفة: هي اسم يأتي بعد الموصوف ليصفه ويتبعه في الجنس والعدد والحركة الأعرابية: مثال الدخان كثيف		
الوضعية الختامية	تطلب المعلمة من التلاميذ بفتح الكتاب على الصفحة 77 وحل التمرين الثاني بوضع سطر تحت الصفة؟ تعلق جدتي نظارة كبيرة تملك جدتي هاتفا ذكيا أعجب هاتف الجدة الأحفاد الصغار أستمع إلى موسيقى عذبة من الهاتف النقال	5د	الكفاءة الختامية

النشاط: فهم المنطوق **المدة الزمنية 45 دقيقة**

المحتوى: في حديقة المنزل **المستوى: أولى ابتدائي**

الهدف التعلمي: يستمع التلميذ للنص يفهمه ويجيب عن الأسئلة **المعلمة: سلمى بن خدوجة**

مراحل الحصة	المدة	وضعيات وأنشطة التعلم	مستوى الكفاءة
وضعية الانطلاق	5د	ترحب المعلمة بالتلاميذ ثم تفتح الحصة بمجموعة من الأسئلة مثل: * **المعلمة:** هل تحبون فصل الربيع؟ **سمية:** نعم أحب فصل الربيع. *بما يتميز فصل الربيع؟ **جابر:** يتميز فصل الربيع بالورود *ماذا يوجد في الحديقة؟ **حفصة:** يوجد في الحديقة الحشيش بعد إجابة التلاميذ تطلب منهم المعلمة الاستعداد والجلوس بانتظام وتباشر في قراءة النص على مسامع التلاميذ تستعمل المعلمة أثناء القراءة لغة الإشارة والإيماءات عند الوصف. تقرأ المعلمة النص مرتين ثم تطرح الأسئلة التالية: **المعلمة:** ما عنوان النص؟ **توفيق:** عنوان القصة في حديقة المنزل **المعلمة:** ماذا فعلت خديجة؟ **سمية:** أطلت خديجة من النافذة. **المعلمة:** ماذا رأت خديجة؟	الكفاءة القاعدية

وضعية بناء المتعلم	35د	**مروة:** رأت خديجة الأزهار تفتحت بألوانها المختلفة. ثم بعد ذلك تعيد المعلمة قراءة النص من جديد وبعد الانتهاء تطرح جملة من الأسئلة: **المعلمة:** ما هو الشيء الذي زاد المنظر جمالا؟ **التلميذة:** الفراشات المزركشة. **المعلمة:** ما معنى مزركشة؟ **التلميذة:** مزركشة يعني فيها ألوان كثيرة. **المعلمة:** ما هو الشيء الذي يطير مع الفراشات؟ **التلميذة:** الشيء الذي يطير مع الفراشات هو النحل. **المعلمة:** ماذا تفعل النحلة؟ **التلميذة:** تمتص العسل. توضح المعلمة بأن النحل لا تمتص العسل بل رحيق الأزهار لتصنع منه العسل، وتحاول أن تعطيهم مثالا تجريبيا من الواقع حيث الأم هي من تصنع الطعام كما تصنع النحلة العسل. **المعلمة:** من غرس شجرة الليمون؟ **التلميذة:** غرس شجرة الليمون أحمد. **المعلمة:** متى وقعت أحداث القصة؟ **التلميذة:** في الصباح. **المعلمة:** ماهي الشخصيات الموجودة في القصة **التلميذة:** أحمد وخديجة والراوي	الكفاءة المرحلية
		في الأخير تطلب المعلمة من التلاميذ بتمثيل القصة على المنصة، فصعد خالد وماريه لتمثيل ولعب سفيان دور الراوي فقدم كل من التلاميذ	

الوضعية الختامية	5د	عرضا مسرحيا شفويا ومن حين لأخر تساعدهم المعلمة على استذكار الجمل بواسطة حركة الجسد ولغة الإشارة. وهكذا بعد انتهاء خالد وماريه من التمثيل يصعد تلاميذ جدد لتمثيل الدور مرة ثانية.	الكفاءة الختامية

النشاط: تعبير شفوي **المدة الزمنية: 45 دقيقة**

المحتوى: صيغة التعجب **المستوى: ثانية ابتدائي**

الهدف التعلمي: يوظف ويستعمل التلميذ صيغة التعجب **المعلمة: جهيدة عيشاوي**

مراحل الحصة	المدة	وضعيات وأنشطة التعلم	مستوى الكفاءة
وضعية الانطلاق	2د	تطرح المعلمة سؤالا وهو: أعجب أحمد بفصل الربيع ماذا قال؟ أيوب: قال أحمد ما أجمل فصل الربيع.	الكفاء القاعدية
وضعية بناء التعلم	30د	تكتب المعلمة جملة ما أجمل الربيع! على السبورة بخط واضح مع كتابة حرف (ما) بلون مغاير. تسأل المعلمة: عندما يعجبك القسم كيف تعبر عنه؟ إكرام: ما أجمل قسمنا! المعلمة: عندما تكون سيارتكم سريعة كيف تعبر؟ جميلة: ما أسرع سيارتنا! المعلمة: عندما يكون قسمنا واسع كيف نعبر؟ زكرياء: ما أوسع قسمنا!	الكفاءة المرحلية
الوضعية الختامية	5د	في الأخير تطلب المعلمة من التلاميذ أن يكونوا جملا عن أشياء تعجبهم فكانت إجابات التلاميذ متنوعة ومختلفة. -ما أجمل دراجتي! - ما أجمل هذه الأرقام! -ما أجمل علمنا الوطني! -ما أجمل أستاذتنا!	الكفاءة الختامية

ثانيا: نتائج الدراسة الميدانية:

1-الحصة الأولى: نشاط القراءة:

*نلاحظ أن نشاط القراءة يحتوي على ثلاثة حصص وهي: الحصة الأولى يتم فيها استخراج الفكرة الأولى للفقرة وشرح بعض الكلمات، تليها الحصة الثانية يتم فيها استخراج الفكرة الأولى والثانية وهكذا وأخيرا الحصة الثالثة يتم فيها استخراج الفكرة العامة والقيمة، أما الوضعية الختامية تكون عبارة على نشاط استثمار.

*في نشاط القراءة يطلب المعلم من التلاميذ قراءة النص في البيت عدة مرات لتكون قراءتهم منظمة في القسم لكن من الأفضل أن يتعرف المعلم على نصه في الحصة الأولى وذلك بطرح المعلمة أسئلة عامة تحفزهم على قراءة النص.

*نلاحظ أن نشاط القراءة في الابتدائي يسير بطريقة روتينية فليس كل نص نستخرج منه الفكرة العامة والأفكار الأساسية من المفترض توظيف المناهج الحديثة، حيث نتناول بعض المستويات اللغوية المختلفة بعض مفردات المفاتيح، أبحث عن الشخصيات والأحداث، وأحصي الأفعال والأسماء ...

2- الحصة الثانية: نشاط النحو والصرف

*نلاحظ أن هذا النشاط يأتي مباشرة بعد حصة القراءة حيث تختار المعلمة مثالا من نص القراءة السابق لتطبق عليه الظاهرة النحوية أو الصرفية.

*تبدأ حصة النحو والصرف بكتابة المثال على السبورة، يقرأ التلاميذ المثال، ثم تشرع المعلمة في طرح الأسئلة فوضعية الانطلاق بالنسبة لهذا النشاط قصيرة جدا.

* في هذه الحصة لا يكتفي المعلم بدور الموجه بل الملقن والمقدم للمعلومة في نفس الوقت، حتى يتحقق الفهم خاصة إذا كانت الدروس جديدة ولا يملك خلفية عنها.

* الوضعية الختامية لهذا النشاط تتمثل بتقديم تمارين موجودة في الكتاب المدرسي تدور حول موضوع الدرس ويقوم التلميذ بإنجازها في القسم، ويراقب المعلم جميع إجابات أفراد الصف ويقيمها، ثم يكتب الحل على السبورة ويعمل التلاميذ على تصويب الخطأ.

*كما لاحظنا في النشاط السابق أن المعلم لا يوظف استراتيجية التعلم النشط داخل الصف وهذا راجع لسببين هما:

1-الخوف من ضياع الوقت عند شرحه لتلاميذ كيفية تطبيقه للإستراتيجية

2-عدم معرفة الإستراتيجية المناسبة لكل النشاط، وكيفية تطبيقها.

3- حصة الثالثة: نشاط الفهم المنطوق

*في حصة الفهم المنطوق يستمع التلميذ إلى النص ويجيب عن الأسئلة التي يطرحها المعلم حيث ينشط ذهن المتعلم في عملية الاستذكار والتخيل فيرسم حدود تقريبية لشكل الحديقة ومحتواها بالاعتماد على الإسقاط في علمه الخارجي والأدلة المحسوسة المحيطة به.

*لا حضنا أن نشاط الفهم المنطوق تحققت فيه كل وضعيات التعلم، حيث افتتحت المعلمة الموضوع بطرح أسئلة عامة، أما الوضعية الثانية تمثلت في القراءة النموذجية للمعلمة بصوت واضح مع توظيف لغة الجسد والإشارة عند الوصف وفي الوضعية الختامية كانت عبارة عن تمثيل مسرحي من طرف التلاميذ على منصة القسم.

*خلال هذا النشاط لاحظنا أن المعلم طبق إحدى استراتيجيات التعلم النشط وهي" استراتيجية التدريس الجمعي "حيث تعاون تلاميذ القسم على تمثيل مسرحية تحمل كل فرد فيها تقمص الشخصية المسندة إليه.

*لاحظنا أن أغلب المعلمين يعمدون في الوضعية الختامية لنشاط الفهم المنطوق إلى مسرحة الأحداث دوما، إلا انه لابد من الإشارة إلى أن استراتيجيات التعلم النشط عديدة مثل استراتيجية العصف الذهني واستراتيجيه الكرسي الساخن كلها صالحة لهذا النشاط، فالتنويع يجنب المتعلم الملل ويحفزه على الإبداع.

4-الحصة الرابعة: حصة التعبير الشفوي

*هذا النشاط يأتي مباشرة بعد حصة الفهم المنطوق حيث يستغل المعلم أحد الصيغ التي مرت بهم في الحصة السابقة كموضوع لدرس التعبير الشفوي.

*لاحظنا أن حصص التعبير الشفوي والإملاء بسيطة جدا وأحيانا لا تستوفي 45 دقيقة كاملة.

*لاحظنا أن المعلم في الوضعية الختامية كلف التلاميذ بتكوين جمل من إنشائهم لكن من المفترض في كما هو مقرر عليهم في المنهج أن يكلف التلاميذ بحل تمارين من كراس النشاطات وأحيانا يقترح عليهم تمارين موجودة في دليل الأستاذة.

ثالثا: عرض وإحصاء نتائج الاستبيان

حرصا من على عرض وإحصاء نتائج الاستبيان قمنا بتوزيع 20 نسخة من الاستبيان على المعلمين في المدرسة الابتدائية، وقراءة كل الأجوبة الواردة فيها ثم العمل على تفريغ هذه البيانات في جدول وحساب التكرارات والنسب المئوية لكل عبارة بغية تحديد الفروق الإحصائية بين إجابات المعلمين عن كل سؤال.

1-محور المعلومات الشخصية:

***بطاقة تعريف المعلم:**

1-من حيث الجنس:

الإجابات	العدد	النسبة المئوية
ذكر	7	%35
أنثى	13	%65

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور، حيث قدر نسبة المعلمين ب 35%معلما بينما نسبة المعلمات ب 65% معلمة.

2- مؤسسة التخرج:

مؤسسة التخرج	العدد	النسبة المئوية
مدرسة عليا	17	85%
جامعة	3	15%
مؤسسة أخرى	0	0%

يشير هذا الجدول إلى أن نسبة 85% من المعلمين خريجي الجامعة في حين احتلت نسبة 15 %من المعلمين خريجي المدرسة العليا، أما بالنسبة للمؤسسات الأخرى كانت النسبة منعدمة 0%.

3- الصفة في العمل.

الصفة في العمل	العدد	النسبة المئوية
مرسم	17	85%
متربص	1	5%
مستخلف	2	10%

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة 85 %من المعلمين المرسمين مقابل نسبة 10% من المعلمين المتربصين ونسبة 5% من المعلمين المستخلفين وهي نسبة طبيعية.

2- محور المعلومات العلمية.

2-1 هل عندك رغبة في الاطلاع على العرفانية؟

الإجابات	العدد	النسبة المئوية
نعم	15	75%
لا	5	25%

نلاحظ أن نسبة 75% من المعلمين يرغبون بالتعرف على النظرية العرفانية في مقابل 25% من المعلمين يرفضون ذلك، وهذا مؤشر ايجابي.

2-2 هل تؤيد تطبيق الخطاطة على نصوص الفهم المنطوق؟

الإجابات	العدد	النسبة المئوية
نعم	15	75%
لا	3	15%
أحيانا	2	10%

يشير الجدول إلى أن نسبة المعلمين الذين يرغبون في تطبيق الخطاطة على نصوص الفهم المنطوق تقدر ب 75% في مقابل 15% من المعلمين الذين يرفضون ذلك، و10 %من المعلمين الذين يرون أنها تجدي نفعا في بعض الأحيان.

2-3 هل تؤيد وجود علاقة واضحة بين النظرية العرفانية واستراتيجية التعلم النشط؟

الإجابات	العدد	النسبة المئوية
نعم	12	60%
لا	8	40%

نلاحظ أن نسبة 60% من المعلمون يؤيدون بوجود علاقة بين النظرية العرفانية والتعلم النشط في مقابل 40% من المعلمين يرون عكس ذلك.

2-4 هل توافق على استخدام استراتيجية التعلم النشط؟

الإجابات	العدد	النسبة المئوية
نعم	18	90%
لا	0	0%
أحيانا	2	10%

يشير الجدول إلى أن نسبة 90%من المعلمين يوافقون على تطبيق استراتيجية التعلم النشط مقابل نسبة 10%من المعلمين يوافقون على تطبيقها في بعض الأحيان ونسبة0% من المعلمين يرفضون تطبيقها تماما، وهذه نتيجة جيدة.

2-5 هل 45 دقيقة كافية لتطبيق درس تتحقق فيه جميع أركان التعلم النشط؟

الإجابات	العدد	النسبة المئوية
نعم	1	5%
لا	16	80%
أحيانا	3	15%

يشير الجدول إلى أن نسبة 80%من المعلمين يرون أن 45 دقيقة غير كافية لتقديم درس تتحقق فيه جميع أركان التعلم النشط مقابل نسبة 15% من المعلمين يرونها كافية في بعض الأحيان ونسبة 5%يرونها كافية لتقديم درسهم وهي نسبة ضعيفة جدا.

2-6 هل تؤيد إقامة دورات تدريبية لتفعيل استراتيجية التعلم النشط؟

الإجابات	العدد	النسبة المئوية
نعم	20	100%
لا	0	0%

نلاحظ أن نسبة 100% من المعلمين يوافقون على إقامة دورات تدريبية حول استراتيجية التعلم النشط مقابل 0%من المعلمين الذين لا يوافقون على ذلك وهذه نتيجة مشجعة.

2-7 هل تواجه مشكلات عند التقييد باستراتيجية التعلم النشط؟

الإجابات	العدد	النسبة المئوية
نعم	15	%57
لا	0	0%
أحيانا	11	55%

نلاحظ من الجدول أن نسبة 57% من المعلمين تواجه مشاكل عند تطبيق استراتيجية التعلم النشط مقابل نسبة 55% من المعلمين الذين تواجههم صعوبة في بعض الأحيان عند تطبيقها أما نسبة المعلمين الذين لا يجدون صعوبة في تطبيقها نسبتهم معدومة 0% ولكل سببه في ذلك.

2-8 هل أنت راض على عدد التلاميذ داخل القسم؟

الإجابات	العدد	النسبة المئوية
نعم	2%	10%
لا	18%	90%

نلاحظ من خلال الجدول أن أغلب المعلمين غير راضين على عدد التلاميذ داخل الصف وتقدر نسبتهم ب 90% مقابل نسبة 10%من المعلمين الذين يرون أن عدد التلاميذ مناسب لتطبيق استراتيجية التعلم النشط.

2-9 هل دور المعلم موجه ومرشد كاف للتلميذ؟

الإجابات	العدد	النسبة المئوية
نعم	1	5%
لا	19	95%

يشير الجدول أن نسبة المعلمين الذين يعملون على إرشاد تلاميذهم تقدر ب 5% مقابل 95% من المعلمين الذين لا يكتفون بالتوجيه والإرشاد.

مناقشة نتائج الدراسة الميدانية:

البند الأول: الاطلاع على النظرية العرفانية:

يتضح من خلال الجدول أن أغلب المعلمون يرغبون بالاطلاع على النظرية العرفانية بغية تنمية مهارتهم وتطويرها والإفادة من آلياتها منها في حل المشكلات التي تواجههم في العملية التعلمية وتقدر نسبتهم بـ 75% في حين نجد 25% لا يرغبون في تطبيقها ويعود ذلك للأسباب التالية:

*لا يملكون معرفة سابقة على العرفانية وبالتالي من الطبيعي أن يرفض الإنسان شيئا لا يعرفه.

*المعلم أصبح مرهق من كثرة التحسينات التي تفرضها عليه المنظومة التربوية عليه دون أن توفر له الوسائل والظروف اللازمة لقيامها هذا الضغط جعل المعلم ينفر من التعليم وعدم تقبله لأي جديد.

*بعض المعلمين مازالوا لم يتمكنوا من استراتيجية التعلم النشط، ناهيك أن تفرض عليهم برنامج أخر لتطوير العملية التعلمية كالنظرية العرفانية وآلياتها.

البند الثاني: تطبيق الخطاطة على نصوص الفهم المنطوق.

هناك نسبة من المعلمين يوافقون على تطبيق الخطاطة على نصوص الفهم المنطوق وتقدر نسبتهم ب 75% وذلك للأسباب التالية:

*الخطاطة تساعد التلاميذ على الاستذكار والربط بين المتشابهات.

*الخطاطة تساعد على تنشيط الذهن عند المتعلم وتدربه على التخيل فيرسم حدود تقريبية لمشهد معين دون أن يراه.

*الخطاطة تنظم حياتنا باحتوائها على مجموعة من القوانين التي ينطلق منها المتعلم في إدراكه للعالم من حوله.

وفي المقابل توجد نسبة 15%من المعلمين يرفضون تطبيق الخطاطة على نصوص الفهم المنطوق ويرجع ذلك لعدم فهمهم للخطاطة.

البند الثالث: وجود علاقة بين استراتيجية التعلم النشط والنظرية العرفانية.

يوجد نسبة 60 % من المعلمين بأنه توجد علاقة بين النظريتين وذلك لأنها تشتركان في النقاط التالية:

*ربط كل ما يتعلمه التلميذ بعالمه وواقعه من خلال الاعتماد على قانون خطاطة الوعاء وخطاطة المسار ..... وغيرهما وهذا ما يروم إليه التعلم النشط.

*تشجيع المتعلم على تنشيط الذهن من خلال توسيع دائرة خياله برسم حدود تقريبية للأشياء التي لم يراها وهذه أحد أهداف التعلم النشط.

في المقابل نجد نسبة 40 % يرون بعدم وجود نقاط مشتركة بين النظريتين ولكل حجته في ذلك.

البند الرابع: استخدام المعلم لاستراتيجية التعلم النشط.

هناك مجموعة كبيرة من المعلمين الذين يوافقون على تنشيط عملية التعلم باستخدام الطرق الحديثة وتقدر نسبتهم ب 90% وهي نسبة عالية وذلك بإجراء أنشطة متنوعة ومختلفة وإعطاء فرصة للتلميذ كي يبدع ويفجر طاقته، وذلك يسهل عملية التواصل بين المعلم والمتعلم ويخلق علاقة جيدة بينهما، في حين تقدر نسبة المعلمين الذين يرفضون ذلك بـ 10 % وهي نسبة قليلة جدا ويعللون ذلك بما يلي:

*عدم توفر الوسائل اللازمة أبسط مثال عدم توفر مشاهد ليعبر عليها التلميذ في حصة التعبير الشفوي.

*ضيق الوقت وعدد التلاميذ غير مناسب.

*لأن بعض هذه النشاطات تأخذ منك وقتا لتجهيز القسم وتنظيم جلسة التلاميذ كاستراتيجية الكرسي الساخن.

البند الخامس :45 دقيقة كافية لتطبيق درس تتحقق فيه جميع أركان التعلم النشط.

تبلغ نسبة المعلمين الذين يرون بأن 45 دقيقة غير كافية لتطبيق درس تتحقق فيه جميع أركان التعلم النشط بـ 80 % ويعود ذلك إلى ما يلي:

*المدة الزمنية غير كافية حيث يضيع الوقت أثناء توضيح المعلم لتلاميذه كيفية تطبيق الاستراتيجية، ناهيك عن الزمن الذي يتبقى لتطبيقها.

*في بعض الأحيان يمارس بعض التلاميذ النشاط ولا يكفي الوقت للإلمام بكل أفراد الصف، والتعلم النشط لكي يكون ناجحا يجب أن تشمل المشاركة جميع الأفراد في الصف وهذا ما لا يمكن تطبيقه خلال 45 دقيقة لكل حصة.

وفي المقابل بلغ عدد المعلمين الذين يرون بأنها كافية في بعض الأحيان نسبة 15% أما نسبة المعلمين الذين يرونها غير كافية قدرت بـ 5% وهي نسبة ضعيفة جدا مقابل النسب الأخرى.

البند السادس: وجود دورات تدريبية لتفعيل استراتيجية التعلم النشط.

تحتل نسبة 100% من المعلمين الذين يوافقون على إقامة دورت تدريبية حول استراتيجية التعلم النشط ويعود ذلك إلى ما يلي:

*جهلهم وقلة معرفتهم لاستراتيجية التعلم النشط.

*عدم الاطلاع عن أنواع هذه الاستراتيجيات حيث أن لكل نشاط استراتيجية خاصة به فما يصلح للفهم المنطوق من طريقة لا تصلح لحصة الرياضيات.

*عادة عند إقامة دورات تدريبية يقومون باختيار معلمين من كل المدرسة يشرحون لهم الطريقة والكيفية بغية إيصالها لباقي الزملاء في العمل لكن أغلبهم لا يبلغون الأمانة ويكتفون بالشرح السطحي لتعلم النشط.

البند السابع: المشكلات التي يوجهها المعلم عند التقيد باستراتيجية التعلم النشط.

هناك نسبة من المعلمين يواجهون في التدريس عند إتباع هذه الإستراتيجية وتقدر بـ 45%ويعود ذلك إلى النقاط التالية:

*أن أغلب المعلمين مبتدؤون ومازالوا لم يتحكموا في هذا النوع من التدريس.

*وجود مواضيع لا توافق التلميذ في سنه وتفوق قدراته العقلية.

*عدد التلاميذ الكثير داخل الصف وبالتالي يصعب أن يشمل النشاط جميع أفراد الصف.

في المقابل نجد نسبة 55% من المعلمين تواجههم صعوبات في بعض الأحيان، أما نسبة المعلمين الذين لا يواجهون مشكلات فهي معدومة تماما.

البند الثامن: عدد التلاميذ داخل القسم يوافق العمل باستراتيجية التعلم النشط.

نلاحظ أن نسبة المعلمين الذين يرون أن عدد التلاميذ داخل القسم غير مناسب للعمل بهذه الاستراتيجية يقدر ب90% لأنه يوجد في بعض الأقسام ما يفوق 25 تلميذا وهذا يؤثر على عملية التعلم النشط واستيعاب التلميذ لدرسه فالتطبيق وفق هذه الاستراتيجية يتطلب عددا أقل حتى يتمكن المتعلم من تطبيق النشاط داخل الصف ويشارك فيه جميع التلاميذ ،في حين نجد 10 %من المعلمين يرون أن العدد مناسب لتدريس بهذه

الاستراتيجية وهي نسبة قليلة ،وإجابتهم منطقية في ظل الأوضاع التي نعيشها عند تفشي الوباء واعتمادهم على طريقة التفويج حيث تقلص عدد التلاميذ إلى20 تلميذا في الصف.

ولما سألنا الفئة الأولى عن سبب رفضها لعدد التلاميذ داخل القسم حيث أننا في وضع مختلف وعدد التلاميذ مناسب يسمح لكم بتطبيق استراتيجيات التعلم النشط فكانت إجابتهم كالتالي: ربما المنظومة التربوية أفلحت في حل مشكل العدد في الصف لكن ضيقت على المعلم في الحجم الساعي وجعلته مرهق من كثرة التكرار فنحن مجبرون على تغطية البرنامج والتحايل مع الوقت وإيصال المعلومة بالطريقة التي نراها نحن مناسبة لمستوى المتعلم، فكل ما تمليه علينا المنظومة التربوية يبقى حبرا على ورق في غياب الوسائل والتجهيزات المناسبة.

البند التاسع: دور المدرس في الميدان التوجيه والإرشاد.

تبلغ نسبة المعلمين الذين يرون أن التوجه وحده غير كاف ب 95% وذلك لأسباب معينة حيث أن بعض الدروس في سنوات متقدمة كالثالثة والرابعة ابتدائي لا يملك التلميذ عنها خلفية من قبل فهي جديدة بالنسبة إليه.

في المقابل تقدر نسبة المعلمين الذين يرون أن التوجيه وحده كاف بنسبة 5% وحجتهم في ذلك أن التلميذ يسخر كل حواسه أثناء شرح المعلم ويتحمل مسؤولية القيام بالعمل الذي كلف به.

ومنه نستنتج أن استراتيجية التعلم النشط من بين البرامج التعلمية الجديدة التي تنطوي تحتها عدة مزايا فهي من بين الطرق البيداغوجية التي تجعل المتعلم مشاركا في المسؤولية في العملية التعلمية إلى جانب المعلم، إذ تعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة له على سبيل المثال انجاز المشاريع وحل المشكلات ويكون ذلك بشكل منظم ووفق استراتيجيات متنوعة تشمل كل أفراد الصف لكن هذه الاستراتيجية غير صالحة في كل الأوقات لأنها تحتاج إلى الوسائل والعدد المناسب من التلاميذ في الصف.

أما النظرية العرفانية فهي حقل معرفي جديد وفد الساحة العربية ورغم وجود نقاط تشترك فيها مع النظرية السابقة إلا انه من الصعب تطبيقها في الميدان، لأنها لا تلقى قبولا من طرف المعلمين ضف إلى ذلك يحتاج استيعابها وهضم آلياتها وقت طويلا من الزمن فالعرفانية عبارة عن طلاسم لغوية وكأنك تدور في بوتقة كبيرة لا نهاية لها و لا قاع فوضعها ضمن برنامج تعلمي يحتاج سنوات من الخبرة و التمحيص.

الخـاتمـــــــــة

الخاتمة:

تعتبر اللسانيات العرفانية حقلا معرفيا جديدا ظهر مع أواخر القرن العشرين مع كتاب **لايكوف Laykof** وقد تبنى اللسانيون العرفانيون هذا العلم من خلال دراسة علاقة اللغة بالذهن وبعد دراستنا للأصول الإبستمولوجية لهذا العلم وعلاقته بالعلوم الأخرى وآلياته توصلنا إلى النتائج الآتية:

1-تقوم اللسانيات العرفانية على أسس تختلف عن تلك التي عهدنها في لسانيات القرن العشرين.

2-تعد خطاطة الصورة آلية ذهنية تنظم نشاطنا الجسدي وترتب معارفنا السابقة على شكل أطر نستحضرها عند موقف مماثل.

3-نقل العرفانيون مفهوم الاستعارة من مجرد زخرفة كلامية تقوم على استبدال لفظ لغوي بلفظ آخر على أساس المشابهة إلى ظاهرة يشترك فيها جميع الناس متغلغلة وموجودة في حياتنا اليومية.

4- تعرف اللسانيات العرفانية بتسميات عدة وهي: اللسانيات العصبية /اللسانيات الإدراكية /اللسانيات الذهنية /بيولوجيا اللسانيات /اللسانيات المعرفية /العرفان /اللسانيات العرفانية.

5-تقوم اللسانيات العرفانية على محورين أساسيين هما:1-دراسة اللغة بنحو تكاملي وترفض دراسة اللغة بوصفها منظومة مستقلة 2- الالتزام العرفاني.

6- للسانيات العرفانية جذور في التراث العربي حيث كان للجاحظ لمحة مميزة عن أهمية الاستقبال الذهني عند المتلقي.

7-كان لابن طباطبا وابن قدامة إشارات مهمة في المجال الذهني.

8-كان لتونس فضل السبق في هذا المضمار وتجلى ذلك في جهود الأزهر الزناد إذ أطلق على هذا المنهج اسم عرفنة وذلك في كتابة نظريات لسانية عرفانيّة.

9-تفهم الخطاطة عرفينا على أنها شبكة تصورية تنظم نشاطنا الجسدي وتحفظ معارفنا السابقة على شكل حزم من المعلومات نستحضرها وقت الحاجة.

10-اللسانيات العرفانية تيار لغوي ولساني ظهر في أمريكا يهتم بدراسة علاقة اللغة بالذهن وعلاقة بنيتها بالأشياء الخارجية عنها ويقوم على مجموعة من النظريات وهي: الجسدية والخطاطة والاستعارة المفهومية.

11-استراتيجية التعلم النشط من بين البرامج الحديثة التي تهدف إلى تطوير وتحسين العملية التعلمية.

12-لا يمكن أن تتحقق استراتيجية التعلم النشط إلا بوجود الوسائل اللازمة وعدد مناسب من التلاميذ.

ومن خلال دراستنا للجانب التطبيقي حاولنا أن نرصد لكم أهم الاقتراحات:

*إحساس وإقناع المعلمين بضرورة تطبيق استراتيجية التعلم النشط لأنها اختيار جيد للمعلم والمتعلم والمنظومة التربوية ككل وذلك بالتنازل والتواضع ومحاولة التمكن من هذا البرنامج ومعرفته بشغف وحب واطمئنان

*توفير الوسائل اللازمة والعدد المناسب من التلاميذ داخل الصف بحيث لا يفوق عددهم 25 تلميذا.

و في الأخير يبقى باب العرفانية وفق استراتيجية التعلم النشط يناشد بحوثا أخرى تحلل الكثير من الحيثيات داعمة التطور المعرفي.

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تشخيص واقع التعلم وفق برنامج استراتيجية التعلم النشط في ظل اللسانيات العرفانية وأثرها على التحصيل المعرفي في نشاط الفهم المنطوق لتلاميذ السنة الثانية ابتدائي بحيث انبثقت هذه الدراسة من التساؤلات التالية:

***كيف يمكن استغلال النظريات العرفانية في العملية التعلمية؟**

***هل يمارس المعلمين استراتيجية التعلم النشط خلال التدريس؟**

***ماهي الصعوبات التي يوجهها المعلمين اثنا التقيد بالتعلم النشط؟**

وللإجابة عن هذه الأسئلة أجرينا دراسة ميدانية في ابتدائية في مدينة سيدي عمران وهي ابتدائية "**فضل السعيد** "ولقد لاحظنا مدى تطبيق برنامج التعلم النشط وتحكم المعلمين في ممارسة استراتيجياته من خلال حضورنا الشخصي.

حيث اخترنا عينة مكونة من 20معلما تم توزيع الاستبيانات عليهم لنتأكد من مدى فعالية هذا المنهج في العملية التعلمية، ومدى رغبتهم في معرفتهم للسانيات العرفانية وتطبيق آلياتها بعدها عالجنا البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية وتوصلنا إلى النتائج التالية:

- أغلب المعلمين لا يمارسون استراتيجية التعلم النشط لضيق الوقت وعدم توفر الوسائل اللازمة والعدد المناسب من التلاميذ داخل الصف.
- سبب رفضهم لمعرفة العرفانية والاطلاع على آلياتها يعود إلى طبيعة المعلمين القدماء الذين أرهقهم التعليم وأصبحوا ا يرفضون أي جديد في المنهاج التربوي في حالة عدم توفر الوسائل والظروف لممارسته.

ومنه نقترح على النظام التربوي أن يجعل المناهج في متناول المعلمين وذلك بتوفير الوسائل والشروط اللازمة للحصول على نتائج مرضية، بالإضافة إلى التحقق من المفاهيم والحد من قسط المعارف لأن الحالة التي نعيشها اليوم هي

أن معظم التلاميذ ينفقون سنوات في الدراسة ليكتسبوا معارف يعجزون عن توظيفها مستقبلا.

كما ندد على المعلمين بتوسيع كفاءتهم وتطويرها عن طريق الاهتمام بكل ما يخدمهم في العملية التعلمية فالعرفانية علم جديد لكنه ليس من المستحيل أن نستغله في العملية التربوية ومنه يكون تساؤلنا **إلى أي مدى يمكن استغلال النظريات العرفانية في العملية التربوية؟**

Study Summary

The Study aims to diagnose the reality of learning and to roll the program of active learning strategy in the shadow of impact on cognitive attainment customary linguistics and its in the activity of spoken understanding of primary school pupils where this study emerged pupils where this study emerged from the following questions

***how to exploit customary theories in the learning process?**

***Do teachers practice the strategy of active learning during teaching?**

***What difficulties teachers face while adhering to learning doubt?**

To answer these questions, we conducted a field study in we have and Sidi omran the primary of **Al-Saeed fadl** observed the extent to which active learning programs are applied and how teachers control the practice of their strategies through our personal presence.

We selected a sample of 20 when the questionnaires were distributed to ensure the effectiveness of this program in the learning process and their desire to know the customary linguistics and apply their mechanisms after

which we processed the data using statistical methods and reached the following results.

Most teachers do not practice active learning strategy because of lack of time and lack of means.

–the reason why they refuse to know the gratitude and see its mechanisms because of their ignorance of it.

From there we suggest that the educational system make the curriculum accessible to teachers by providing the necessary conditions for obtaining satisfactory results because customary is new science but it is not impossible to use it in education from **which we wonder to what extent the customary theory can be exploited in the educational process?**

قائمة المصادر والمراجع:

أولا: المصادر

1-أبي الفضل جمال الدين بن مكرم: لسان العرب، أدب الجوزة، إيران، مادة عرف، ج9.

ثانيا: الكتب:

2-اليزدي محمد تقي الدين مصباح: محاضرات في الأيديولوجية المقارنة، تر عبد المنعم الخاقاني، دار في طريق الحق، ط،1316.

3-الراغب الأصفهاني مفردات ألفاظ القرآن الكريم، تح صفوان عدنان داودي، دار القلم، دمشق ' ط5، 2011.

4-الأزهر الزناد: نظريات لسانية عرفنيّة، دار محمد علي لنشر، العربية للعلوم ناشرون، (د،ب) (د،ط) .

5-الجاحظ: البيان والتبيين، تح عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط2، 1958.

6- ابن أبي الأصبع: تحرير التحبير في صناعة الشعر والنثر وبيان إعجاز القرآن الكريم، تح محمد شرف، المجلس الأعلى لشؤون الإسلامية الجمهورية العربية المتحدة، القاهرة 1963،ج.

7- توفيق قريرة الاسم والأسماء: والاسمية: مقاربة نحوية عرفانية، نقد عبد القادر مهري، مكتبة قرطاج لنشر والتوزيع ط1، 2011.

8-حازم القرطاجني: منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تح الحبيب بن الخوجة، الدار العربية للكتاب، تونس ،2008.

9-حاتم الضامن: نظرية النظم تاريخ وتطور، منشورات وزارة الثقافة والإعلام دار الحرية لطباعة، العراق، 1979.

10-حسان الباهي: الذكاء الاصطناعي وتحديات مجتمع المعرفة حنكة الآلة أمام حنكة العقل، الدار البيضاء، إفريقيا، الشرق ،2012.

11- حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط2.

12-جلال الدين شمس: علم اللغة النفسي مناهجه ونظرياته وقضاياه، توزيع مؤسسة ثقافة الجامعة الإسكندرية، مصر ط1، 2003.

13-جودت أحمد سعادة وآخرون: التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، دار الشروق لنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1 ،2011.

14- راي جاكندوف: علم الدلالة والعرفانية، ترجمة عبد الرزاق بنوّر، مراجعة عبد الكريم مختار، المركز الوطني لترجمة سيتاترا، تونس ،2010، 2011.

15-سليمان سليمان تويح وعلي خلف الوهراني: مدخل إلى التعلم النشط، دار اللؤلؤة لنشر والتوزيع، ط1، 1439 ،2011.

16-سهام عبد المنعم البكري: التعلم النشط تجربة ناجحة في معالجة صعوبات القراءة والكتابة، دار الكتب، (د،ب) (د،ط) .

17- صابر حباشة مسارات المعرفة والدلالة، دار كنوز للمعرفة العلمية لنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1 ، 2011.

18- صالح عبد العزيز: التربية الحديثة مادتها مبادئها تطبيقاتها العلمية، دار المعارف ج3،ط1.

19- عطية سليمان أحمد: الإشهار القرآني والمعنى العرفاني في ضوء النظرية العرفانية والمزج المفهومي، التداولية الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، مصر 2014.

20-عطية سليمان أحمد الاستعارة القرآنية في ضوء النظرية العرفانية، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي القاهرة، مصر 2017.

21-علي بن عبد العزيز: الجرجاني: الوساطة بين المتنبي وخصومه، المكتبة العصرية، بيروت .2016.

22-عبد الله بن خميس أبو سعدي وهدى بنت علي الحوسنية: استراتيجية التعلم النشط 180 استراتيجية مع الأمثلة، دار المسيرة لنشر والتوزيع، عمان ط1 ،2016.

23-عبد اللطيف بن محسن فرج: طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة، ط1، 2005.

24- فايز مراد دندش اتجاهات في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء، الإسكندرية، ط1 ،2003.

فوزي السيد عبد ربه: المقاييس البلاغية عند الجاحظ في البيان والتبيين، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة ،2005.

25-فرح أسعد استراتيجية التعلم النشط: دار الحكمة الوطنية، عمان 2017.

26-فوزي عقل ومجدي زامل: التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، دار الشروق لنشر والتوزيع، عمان، ط1 ،2011.

27- لمياء محمد خيري: التعلم النشط (د،ط)(د،ب).

28- محمد الصالح البوعمراني: دراسات نظرية وتطبيقية في علم الدلالة العرفاني، دار النهى، صفاقس، تونس، ط1، 2005.

29-محمد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر ،2002.

30-وسيمة نجاح مصمودي: المقاربة العرفانية وتحديات الفكر البلاغي، دار كنوز المعرفة عمان، الأردن ، 2017.

31-وليد أحمد جابر: طرق التدريس العامة، دار الفكر ط2 ،2005.

32-يوسف دياب عواد وعلي مجدي زامل: التعلم النشط نحو فلسفة تربوية تعليمية فاعلية، دار المناهج لنشر والتوزيع، عمان الأردن ،1431، 2010.

ثالثا: الأطروحات والمجالات:

33- إيمان أحمد محمد: برنامج قائم على استراتيجية التعلم النشط في تنمية بعض المفاهيم البيئية والمهارات الحياتية الوظيفية لطفل الروضة رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير، كلية التربية لطفولة المبكرة، قسم العلوم التربوية ،2019.

34-بريجيت نرليش وديفيد كلارك: اللسانيات الإدراكية وتاريخ اللسانيات، تر حافظ إسماعيل علوي، مجلة أنساق، كلية الأدب والعلوم، الدوحة، قطر، مج 1، 2017.

35-تمارة طلال وأنور عبد القادر: فاعلية استخدام إحدى استراتيجيات التعلم النشط في التوافق الشخصي والاجتماعي لدى أطفال رياض الأطفال، جامعة الموصل، كلية التربية الأساسية، شبكة المؤتمرات العربية.

36 حمو الحاج ذهبية: مقدمة في اللسانيات المعرفية، مجلة الخطاب، منشورات مخبر الخطاب، دار الأمل لنشر والتوزيع، تيزي وزو،2013.

37-حمو الحاج ذهبية: العلوم المعرفية بحث في النشأة والمفاهيم، مجلة أبوليوس، كلية الأدب واللغات، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، مجلد 6،العدد 2 جوان 1019.

38-صليحة شتيح: الممارسة العرفانية والدلالة، في التراث العربي من نسق الإنتاج إلى نسق الاستقبال، مجلة اللغة العربية، المجلد 21 ،العدد 44، 2019.

39-طيباوي سعدية ورمي اسمهان: استراتيجية التعلم النشط، مجلة البيداغوجيا، مجلد 1 ،العدد 1 ،جانفي 2019.

40-عبد اللاوي نجاة ودين العربي: اللسانيات العرفانية في دراسة مرتكزات الإدراك الذهني للغة – مقاربة عرفانية، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل الخطاب، المجلد 3 ،عدد خاص ،2019.

41 -عبد الرحمان محمد طعمة: المقاربة العرفانية للقراءة النصية دراسة مرتكزات الإدراك الذهني للغة، مجلة دورية تربوية، العدد الأول يناير 2017.

42- عبد الكريم جيدور: للسانيات العرفانية ومشكلات تعلم اللغة واكتسابها، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير للغة العربية، وحدة البحث اللساني وقضايا اللغة العربية، الجزائر، مجلة العلامة، العدد الخامس، ديسمبر 2017.

43-عائشة شاهر المستحي: التحديات التي تواجه معلمات الدراسة الاجتماعية، أثناء تطبيق استراتيجية التعلم النشط، دراسة وصفية تحليلية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 3 ،العدد 16،يوليو 2019.

44- ففيان ايفانز وميلان جرين: طبيعة اللسانيات الإدراكية، ترجمة عبد العزيز، مجلة فصول، العدد 100، 2017.

45-لرجاني خديجة أسماء: اللسانيات العرفانية بين اكتساب اللغة وتعلمها، مجلة العمدة في اللسانيات وتحليل لخطاب، المجلد 3 ،عدد خاص ،2019.

46- لامية قداش وخليدة بن عياد: الاستعارة وتحليل الخطاب السياسي الإعلامي مقاربة عرفانية، المجلد 7 العدد جوان 2010.

47 -مناني حمزة الصفاقسي: الدلالة العرفانية الإدراكية وتراجع تراكيب الإعراب في إنتاج الكلام وتأويله، مجلة اللسانيات العربية، العدد الثاني، دو القعدة 1436،سبتمبر 2015.

رابعا: الوثائق التربوية والمقالات:

48 -فليسي محمد آمين: ملامح العرفانية في التداولية وعلاقتها بالتداولية الغرايسية، جامعة مولود معمري تيزي وزو.

49-ماشي بن محمد الشمري 101 استراتيجية في التعلم النشط، وزارة التعليم المملكة العربية السعودية، ط1.

خامسا: المراجع الأجنبية:

50- François Rastier linguistique et recherche cognitive histoire Épistémologie langage revue 11-I 1989P11

سادسا: المراجع في الدراسة الميدانية:

*ابتدائية فضل السعيد في بلدية سيدي عمران.

*المعلمة جهيدة السوفي.

* المعلمة جهيدة عيشاوي.

*المعلمة سلمى بن خدوجة.

فهـرس الموضـوعـات

فهرس الموضوعات:

المحتويات	الصفحة
شكر وعرفان	
المقدمة	أ-ج-د
الفصل الأول الجهاز المفاهيمي لاستراتيجية التعلم النشط (المفاهيم –الجذور – الاستراتيجيات)	
التمهيد	6
أولا: مفهوم التعلم النشط:	6
1-تعريف التعلم النشط	6
2-جذور التعلم النشط	8-7
3-عناصر التعلم النشط	10-8
4-مبادئ التعلم النشط	10
5-خصائص التعلم النشط	11
6-دور المعلم في التعلم النشط	12
7-دور المتعلم في التعلم النشط	13-12
8-معوقات التعلم النشط	13
9-مزايا التعلم النشط	14
10-مكونات التعلم النشط	15-14
11-أهداف التعلم النشط	16
12-أهمية التعلم النشط	16
ثانيا: استراتيجية التعلم النشط	17
1-تعريف الاستراتيجية	17
2-أنواع استراتيجيات التعلم النشط	21-17
خلاصة الفصل	22
الفصل الثاني: الجهاز المفاهيمي للسانيات العرفانية (المفاهيم –الجذور-النظريات)	

أولا مفهوم اللسانيات العرفانية	24
1-تعريف العرفان لغة واصطلاحا	24
2-تعريف اللسانيات العرفانية	25-27
3-تاريخ اللسانيات العرفانية	27-34
4-العرفانية ومشتقاتها	35-38
5-مبادئ العرفانية	39-42
6-فرضيات العرفانية	43
7-مجالات العرفانية	43
ثانيا: العلوم العرفانية	44
1-تعريف العلوم العرفانية	44
2-تاريخ العلوم العرفانية	45-46
3-علاقة اللسانيات بالعلوم العرفانية	46-48
ثالثا ملامح المناويل العرفانية في العملية التعلمية	49
1-الخطاطة	49-51
2-الاستعارة	52
3-الأفضية الذهنية	52-53
خلاصة الفصل	54
الفصل الثالث: الدراسة الميدانية التطبيقية في نشاط الفهم المنطوق	
أولا تحليل الدراسة الميدانية	56
1-حصة القراءة	56-58
2-حصة النحو والصرف	59-60
3-حصة الفهم المنطوق	61-63
4-حصة التعبير الشفوي	64
ثالثا: عرض وإحصاء نتائج الاستبيان	67
1-محور المعلومات الشخصية	67

2-محور المعلومات العلمية	71-68
مناقشة الدراسة الميدانية	75-71
خلاصة الفصل	76
الخاتمة	
ملخص الدراسة بالعربية	
ملخص الدراسة باللغة الأجنبية	
قائمة المصادر والمراجع	
فهرس المحتويات	
الملاحق	

ملاحـــــق

الجمهورية الجزائرية الشعبية الديمقراطية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر –الوادي –

كلية: الأدب واللغات **تخصص:** لسانيات عامة

قسم: اللغة العربية وآدابها

إعداد الطلبة: **الأستاذة د:**

- ريحانة عيشاوي ***فاطمة جابري**

–محمد ياسين درويش

استمارة استبيان

بغرض الدراسة والبحث العلمي في إطار نيل شهادة الماستر في علم اللسانيات العامة وبصفتك قائد ومحور أساسي في العملية التعلمية نرجو منك مساعدتنا ومد يد العون لنا وذلك بالإجابة على كافة فقرات الاستبيان بدقة موضوعية بوضع علامة () في الخانة التي توافق وجهة نظرك

ولكم منا فائق الاحترام والتقدير

1-محور المعلومات الشخصية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

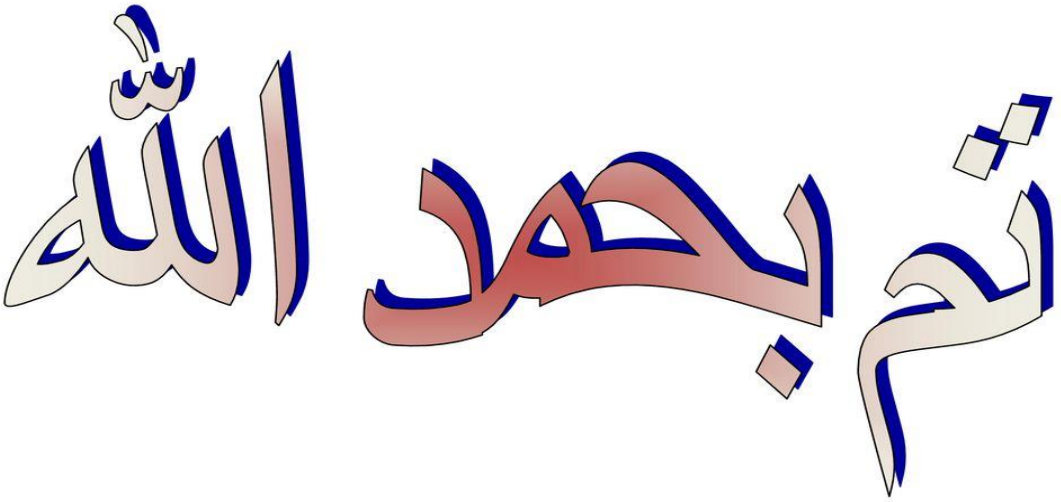
الأقدمية في التعليم: ☐

مؤسسة التخرج: جامعة ☐ مدرسة عليا ☐ مؤسسة أخرى ☐

الصفة في العمل: مرسم ☐ متربص ☐ مستخلف ☐

2-محور المعلومات العلمية:

الرقم	طبيعة العلاقة بين استراتيجية التعلم النشط والنظرية العرفانية	نعم	لا
01	هل عندك رغبة في الاطلاع على العرفانية؟		
02	هل تؤيد تطبيق الخطاطة على نصوص الفهم المنطوق؟		
03	هل توجد علاقة واضحة بين النظرية العرفانية واستراتيجية التعلم النشط؟		
04	هل توافق على استخدام استراتيجية التعلم النشط؟		
05	هل 45 دقيقة كافية لتطبيق درس تتحقق فيه جميع أركان التعلم النشط؟		
06	هل تؤيد إقامة دورات تدريبية لتفعيل استراتيجية التعلم النشط؟		
07	هل تواجه مشكلات عند التقيد باستراتيجية التعلم النشط؟		
08	هل أنت راض على عدد التلاميذ داخل القسم؟		
09	هل دور المعلم موجه ومرشد كاف للتلاميذ؟		


تم بحمد الله