



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشاذلي بن جديد الطارف



قسم اللغة العربية وآدابها

كلية الآداب واللغات

مذكرة تخرج

مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

الميدان: اللغة والأدب العربي

النماذج الذهنية للإقناع في الخطاب التعليمي

نصوص القراءة في كتاب اللغة العوبية للسنة الثانية من التعليم المتوسط أنموذجا
- دراسة لسانية إرواكية -

الشعبة: لغة عربيّة

تخصّص: لسانيات تطبيقية

إعداد الطالبتين:

- أميرة غسول

- لمياء شويب

إشراف الأستاذ:

د/ سحالية عبد الحكيم

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
محمد رضا بركاني	أستاذ تعليم عالي	الشاذلي بن جديد - الطارف	رئيسا
سحالية عبد الحكيم	أستاذ تعليم عالي	الشاذلي بن جديد - الطارف	مشرفاً ومقرراً
عبد اللطيف عطروش	أستاذ محاضر - ب -	الشاذلي بن جديد - الطارف	مناقشا

السنة الجامعية: 2025 / 2026



شُكْرٌ وَعِرْفَانٌ

عرفانا بالفضل نود أن نسدي شكرنا العميق الذي ندين به
لأستاذتنا الدكتور - سحاليّة عبد الحكيم - الذي كان يلحظنا
بعين العالم الغيور على العلم وأهله وما قدّمه لنا من علم ووقت
وخبرة وما كان إلّا لدّققتها العلميّة ومنهجها الذي يفيض ثراءً
ولأياديهِ البيضاء الأثر البارز في إخراج هذا البحث.

وشكرنا العميق موصول لأسرة جامعة الشاذلي بن جديد بالطّارف
ومنهم أساتذتنا الأجلّاء أعضاء لجنة المناقشة الموقّرين
آملين الاستفادة من تقويمهم العلميّ وملاحظاتهم القيّمة
وفّقنا الله لما فيه الخير وهدانا لحسن القصد.



إهداء

إذا اتّسعت الرؤية ضاقت العبارة ...
إلى من تتسابق الكلمات لتخرج معبرة عن مكنون ذاتها
إلى التي تمتهن الحبّ وتغزل الأمل في قلبي عصفورا يرفرف فوق ناصية الأحلام
إلى والداي اللذان مهما كبرت فسأبقى طفلتهم التي تكتب اسمهما على دفتر قلبهما
أهديكما عملي لتهدياي الرضا والدعاء
إلى من كان كلّ مساعي يصبّ في سبيل رؤية نظرات الفخر بعيونهم
إلى مصدر سعادتي في هذه الحياة
إخوتي وأخواتي الأعزّاء أدامكم الله فوق رأسي
إلى كلّ من مدّ لي يد العون ولم ييخل عليّ بما تزخر ذاكرته ومكتبته
في جميع مراجع هذه الدّراسة وتذليل مسالكها الوعرة
إليكم يا أحقّ وأحسن النّاس بصحبي أهدي ثمرة نجاحي
إليكم منّي أسمى معاني الحبّ ودمتم لقلب أنتم وريده

أميرة غسول





إهداء

إذا اتّسعت الرؤية ضاقت العبارة ...

إلى من تتسابق الكلمات لتخرج معبرة عن مكنون ذاتها ، إلى التي تمتهن الحب وتغزل

الأمل في قلبي عصفورا يرفرف فوق ناصية الأحلام

إلى والدي اللذان مهما كبرت فسأبقى طفلتهم التي تكتب اسمهما على دفتر قلبهما

أهديكما عملي لتهديني الرضا و الدعاء

-إلى من كان قوّتي عندما تسَلَّل الضّعف

في لحظات التعب إلى قلبي، الداعم الأول لي

سندي بعد الله زوجي الغالي -صبري-

إلى من كان كلّ مسعاي يصبّ في سبيل رؤية نظرات الفخر بعيونهم، إلى مصدر

سعادتي في هذه الحياة أبنائي: إسحاق ورقية

إلى من أشعر بدعواتهم تحيط بي، تلمس عثراقي وتكلّلها بالتّجاحات

إخوتي وأخواتي الأعزاء أدامكم الله فوق رأسي

إلى كلّ من مدّ لي يد العون ولم يخل عليّ بما تزخر ذاكرته ومكتبته في تجميع مراجع

هذه الدّراسة وتذليل مسالكها الوعرة

إليكم يا أحقّ وأحسن النّاس بصحبتني أهدي ثمرة نجاحي

إليكم منّي أسمي معاني الحبّ ودمتم لقلب أنتم وريده

لمياء شويب



مقدمة

مقدمة:

الحمد لله الذي لا يحصى ثناؤه ولا يعدّ آلاؤه، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه ومن والاه أما بعد:

يعتبر التعليم ركيزة من ركائز المجتمع وهو ركن من أركان الأمة، حيث أخذ حصة الأسد من الدراسات القديمة والحديثة للسانيات على وجه العموم واللسانيات الإدراكية على وجه الخصوص، كون هذه الأخيرة كان شغلها الشاغل كيفية تنمية المهارات والقدرات العقلية والإدراكية للمتعلم بطريقة مواكبة لعصرنة المناهج التربوية التعليمية، وذلك من خلال تطبيق وتجسيد المبادئ التي تقوم عليها اللسانيات الإدراكية وإستثمارها في تلقين المادّة التعليمية والوصول إلى الغاية المنشودة والهدف المرجو وهو نجاح العملية التعليمية التعليمية، ومن بين هذه الطرق الناجعة التي ساهمت بشكل كبير وفَعّال النماذج الذهنية: والتي هي: مجموعة من الآليات والتصورات المعرفية التي يجعل منها عنصرا محوريا ورئيسيا لفهم الرسالة التعليمية والإقتناع بها وترسيخها في ذهنه ونجد من أبرزها: الفهم، الإدراك، الوعي، التكرار... الخ، وعليه جاء بحثنا هذا الموسوم بـ : "النماذج الذهنية للإقناع في الخطاب التعليمي -دراسة لسانية إدراكية-".

ومنه تشكلت لدينا الإشكالية الرئيسية المتمثلة في:

❖ إلى أي مدى حققت النماذج الذهنية الوظيفية الإقناعية في الخطاب التعليمي وبأيّ

آليات إدراكية يتمّ استقبالها في ذهن المتعلّم؟

وقد تفرّعت عن هذه الإشكالية المحورية عدة تساؤلات فرعية أهمّها:

❖ ما هو مفهوم اللسانيات الإدراكية؟

❖ ماهي العملية التعليمية وأهمّ عناصرها؟

❖ ما هو الخطاب التعليمي؟

❖ ما هو مفهوم النماذج الذهنية في الخطاب التعليمي؟

❖ ما هي الآليات الإدراكية التي اعتمدها الخطاب التعليمي في بناء النماذج الذهنية؟

ويهدف بحثنا هذا إلى إثراء البحوث والدّراسات السابقة التي تمّ تناولها في هذا الصّدّد، سعياً منّا إلى فتح آفاق جديدة للتمهيد في تعبيد الطريق لتجسيد النّماذج الذهنيّة للإقناع ضمن الإصلاحات الجديدة في المنظومة التربوية التعليمية.

وللإجابة على الإشكالية المطروحة، قسّمنا بحثنا إلى مقدمة وفصلين: فصل أول وفصل ثاني وخاتمة تضمّنت أهمّ النتائج المتوصّل إليها، فجاء الفصل الأول بعنوان: ماهيم النماذج الذهنية واللسانيات العرفانية، اندرجت ضمنه عدة عناصر مفاهيمية أهمها: اللسانيات الإدراكية، الخطاب التعليمي، النماذج الذهنية للإقناع. أمّا الفصل الثاني حيث جاء موسوماً بـ: تطبيق النماذج الذهنيّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثانية متوسط.

وقد ذيلنا بحثنا هذا بخاتمة أجمالنا فيها مجموعة من النتائج التي توصلنا إليها، وتلتها قائمة المصادر والمراجع مثل:

- أحمد المتوكل، الخطاب وخصائص اللغة العربية.
 - صالح بلعيد، المفاهيم العامة في اللسانيات التطبيقية.
 - جورج موان، معجم اللسانيات.
 - صالح نصيرات، طرق تدريس اللغة.
 - أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية.
- والتي مهّدت لنا الطريق لإتمام بحثنا وكانت بمثابة زاد وذخيرة للإستناد عليها في جمع المعلومات، وفهرس تفصيلي لما جاء فيه.

وفي ضوء هذا التّحديد يكون قد اتضح الغرض العلمي لهذا البحث وتحديد منهجه والذي اعتمدنا فيه على المنهج الوصفي وفق المقاربة العرفانية والذي يعتبر الأنسب والأمثل لمثل هذه الدراسات والبحوث.

وقد إستقّدنا من بعض الدّراسات السابقة مثل: دكتوراه في اللّسان العربي لرزقي حورية، لغة الخطاب التربوي في صحيح البخاري بين التبليغ والتداول، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

وهدفنا من هذا البحث الوصول إلى إبراز أهمية النماذج الذهنية وإقناع المتعلمين وتنمية المهارات التعليمية التعلمية.

وكانت لنا مجموعة من الدوافع التي مكنتنا من اختيار هذا الموضوع نذكر منها:

➤ الذاتية:

-الميل وقوة الارتباط بمثل هذه المواضيع والتي تشغل إهتمامنا الشخصي بالتعليم وذلك لأننا نشغل ضمن هذا الميدان.

-حبا في تأدية هذه الرسالة النبيلة وتقديمها على أحسن وجه.

-وأخيرا وليس آخرا تلبية لرغبة الأستاذ الفاضل.

➤ الموضوعية:

-قلة الدراسات السابقة والأبحاث في هذا المجال سعيا منا لفتح وتمهيد الطريق لدراسات أخرى في المستقبل القريب.

-نظرا لصلة الموضوع بالمنظومة التربوية التعليمية ولأهداف علمية نروم لتحقيقها خدمة للتعليم.

أما عن الصعوبات التي واجهتنا في إنجاز هذا البحث نذكر منها:

-ضيق الوقت لإنجاز هذا البحث ودراسته دراسة شاملة والإحاطة به من كل النواحي وهذا راجعا لالتزاماتنا المهنية.

-قلة المصادر والمراجع التي تخدم هذا الموضوع وحدثته، وفي الختام نحمد الله ونشكره على سعة فضله وتوفيقه لإتمام هذا البحث، كما نتقدم بخالص الشكر والتقدير للدكتور "سحالية عبد الحكيم" على رحابة صدره وما قدمه لنا من توجيهات علمية ومنهجية، كما لا ننسى تقديم خالص الشكر للجنة المناقشة لتفضلها علينا بقراءة وفحص هذا العمل.

وأخيرا ليس آخرا نتمنى أن نكون قد أحطنا بكل جوانب بحثنا ونسأل الله السداد والتوفيق لما يحبه ويرضاه.

الفصل الأول



أولاً: اللّسانيات الإدراكية والنماذج الذهنية:

1- اللّسانيات الإدراكية:

1.1- تعريف اللّسانيات الإدراكية:

يمكننا القول أنّ اللّسانيات الإدراكية أو ما يطلق عليها "باللّسانيات العرفانية" أنها هي: "هي الدراسة العلمية المنتظمة للألسن البشرية من خلال الوحدات والترتيبات المسؤولة عن تنظيم العمليات الإدراكية وبصفة خاصة التبويب، التشكيل، التمثيل، المنطق".⁽¹⁾

أي هي أبحاث ودراسات علمية بحتة للسان البشري من خلال مجموعة العمليات والوسائل التنظيمية للعملية الإدراكية والعملية العقلية البشرية.

-أو بتعريف آخر: "هي تسمية عامة على تيار أو حركة تجمع عددا من النظريات التي تشترك في الأسس والمنطلقات، ولكنها مختلفة متنوعة متداخلة في بنائها ومشاعلها وتوجهاتها ومجالات العناية فيها".⁽²⁾

إذن نستنتج أنّ اللّسانيات العرفانية هي تلك التيار الذي يحمل عددا من الأسس والنظريات والمنطلقات، وهذه الأسس والنظريات تكون متداخلة فيما بينها بشكل كبير بحيث أنها تدرس بصفة عامة اللسان البشري وكيفية تنظيم العملية الإدراكية لدى الإنسان.

ويمكننا تعريف اللّسانيات العرفانية كذلك على أنّها: "هي عملية إدراك للأشياء التي في عالمنا، تقوم المدركات التي بداخلها بنقلها إلينا، وتتعاون عملية الإدراك مع المخ في عملية بناء التصور بأنّ تقدّم لها كل موجودات العالم الخارجي المحيط بالمرء، ليبنى تصورا صحيحا عنه فكلاهما يكمل عمل الآخر".⁽³⁾

(1) عبد الكريم حيدور، اللّسانيات العرفانية ومشكلة تعلم اللغات واكتسابها، مجلة العلامة، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، وحدة البحث اللساني وقضايا اللغة العربية، العدد 05، ورقلة، الجزائر، 2017، ص 303.

(2) الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفانية، الدار البيضاء للعلوم ناشرون، دار محمد علي للنشر، دط، ص 17.

(3) عطية سليمان أحمد، اللّسانيات العصبية اللغة في الدماغ (رمزية عرفانية، عصبية)، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، دط، مصر، 2019، ص 334.

-أي هي عملية ترابطية بين المدركات الداخلية للإنسان مع المخ لتحويل التصور الخيالي إلى تصور حقيقي مع إمكانية بناء تصورا حقيقيا دون شوائب أو غموض، فهما عنصران يكملان بعضهما البعض.

أو بتعريف آخر في قول الزناد في كتابه: "نظريات لسانية عرفانية" أنها تنقسم إلى اتجاهين فيقول: "وهي تنقسم إلى اتجاهين كبيرين، متصارعين، الأنحاء العرفانية والنحو التوليدي، في آخر تطور له (البرنامج الأدنى أو الأدنى)، واللّسانيات العرفانية لها صلة بالعلوم المعرفية من حيث برنامجها ومفاهيمها العاملة ونقضها لما ليس عرفانيا في المنطلق وفي اللّسانيات الشكلية بوجه خاص".⁽¹⁾

إذن اللّسانيات الإدراكية أو ما يطلق عليها بالعرفانية هي العلوم التي تختص بالذهن البشري وهي التي يمكن من خلالها تنظيم الإدراك لدى الإنسان وربط المخ بالمحيط الخارجي المحاط به وتحويل التصورات الذهنية إلى تصورات حقيقية.

2.1-المبادئ والأسس للّسانيات الإدراكية:

وبهذا فإن اللّسانيات الإدراكية تقوم على مجموعة من الأسس والمبادئ والتي تتمثل في:

-**اللغة جزء من الإدراك البشري:** تنطلق العرفانية من هذا المنطلق من مسلمة ذهنية مفادها أن اللغة الطبيعية بنية المعلومات مرمّزة في ذهن البشري أي: "المعلومات المتحصل عليها من اللغة مصوغة بالطريقة التي تنظم بها الذهن التجربة، ولا يمكن لهذه المعلومات المتجلية في التمثيلات اللغوية أن تحيل على العالم الخارجي... فهدف عام اللغة العرفاني هو توضيح الكيفية التي تربط بها اللغة والعالم ببعضهما في الذهن البشري".⁽²⁾ أي يمتلك الإنسان قدرة بالغة على التعبير اللغوي عن أشياء لا وجود لها من الصحة في العالم، بل هي عبارة عن مجرد صورة معنوية يتم تجميعها بفعل التأويل الذهني.

⁽¹⁾ ينظر: غسان إبراهيم الشمري، بحث مقدم بعنوان أسس اللّسانيات المعرفية ومبادئها العامة، جامعة طيبة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ينبع، الأردن، ص01.

⁽²⁾ الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفانية، منشورات الاختلاف، ط1، تونس، 2010، ص35.

-**الدماغ:** لقد ارتبطت العرفانية ارتباطاً وثيقاً بالدماغ حيث: "تطورها من طورين أولهما قوامة الحاسوب، فيما يعرف باستعارة الحاسوب، وثانيهما قوامة الدماغ وهو الطور الترابطي فيما يعرف باستعارة الشبكات"⁽¹⁾، وهو تصور لتطور مفهوم العرفانية، حيث الأول يتصور المخ حاسوبياً فقد باستعارة الجهاز الصناعي لتصوير وتجسيد عمل المخ في معالجة المعلومات والثاني أساسه الدماغ من خلال تحليل وتصوير بيولوجي للخلية العصبية.

-**التجسيد:** تنطلق هذه النظرية أن الخبرات الجسدية والحسية تؤثر بشكل كبير في تكوين المفاهيم والمعاني اللغوية.

-**النماذج الذهنية والتصورات المعرفية:** يعتمد الإنسان على فهم اللغة على البنى الذهنية التي يشكلها الإنسان لتنظيم معارفه وخبراته، وهي عبارة من مجموعة من التصورات فكل ماضي أذهاننا معلومات راسخة منظمة عن المعتقدات: "حيث تنشأ هذه الأفضية الذهنية نشوء فوراً أثناء الكلام، وتتعدد وتتنازل كل ذلك بشكل فوري آني، لأن الفضاء الذهني بنية عرفانية تبنى فيها المجالات وتنظم وتتربط فيما بينها"⁽²⁾، إذ هو عبارة عن عناصر ووضعية معقدة بحيث يشمل على عناصر وعلى علاقات معينة كالحالات الشعورية ورغبات المتكلم وتصوره للواقع. إذن فهذه بعض المبادئ التي تستند عليها اللسانية الإدراكية، ومن أبرزها اعتبارها اللغة جزء لا يتجزأ من المنظومة المعرفية للإنسان، والتركيز على المعنى بوصفه أساس التحليل اللغوي، وربط البنى اللغوية بالتجربة الجسدية والذهنية للمتكلم إضافة إلى اعتماد النماذج الذهنية والتصنيف النموذجي في تفسير الظواهر اللغوية لأن بطبيعة الحال اللسانية الإدراكية مبدؤها الأساسي والأول والأخير هو الدماغ البشري للإنسان حيث تستعمل الأساليب الاقناعية والتكرار، الإدراك، الفهم، القراءة السطحية والعميقة، النماذج الذهنية ... الخ.

وهذا كله لتثبيت وترسيخ المعلومات الذهنية والإدراكية لدى المتلقي وذلك بهدف تطوير وتنمية القدرات والمعارف الذهنية والإدراكية وكذلك الجسدية لدى الإنسان.

(1) الأزهر الزناد، نظريات لسانية عرفانية، الدار البيضاء للعلوم ناشرون، دار محمد علي للنشر، دط، دس، ص17.

(2) ينظر: عطية سليمان أحمد، الإشهار القرآني والمعنى المعرفي في ضوء النظرية العرفانية، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة، مصر، 2014-2015، ص90.

* النماذج الذهنية وآلياتها:

أ- مفهومها:

هو تفسير لعملية تفكيرية لشخص ما حول كيفية تجسيد عمل ما على أرض الواقع. وهي بمثابة عملية افتراضية تمثيلية للعالم المحيط والعلاقة بين أجزائه المتنوعة والإدراك الحدسي لشخص ما حول الأفعال ونتائجها يتم استخدام مصطلح النماذج الذهنية بكثرة في عالم النفس للإشارة إلى التمثيلات الذهنية، أو ما يعرف بالحاكاة الذهنية بشكل عام. ويستعمل تارة أخرى للإشارة إلى النماذج الذهنية والتفكير المنطقي وللنظرية العقلية، وذلك حول تطوير التفكير المنطقي.

ويخمن الناس أيضا أن النتيجة صحيحة إذا كانت تحتوي على جميع الاحتمالات. إذ أنها تؤسس إثباتا عبر ضمان أن النتيجة تحتوي على نماذج المقدمات المنطقية. إذن فالنماذج الذهنية هو ترميز داخلي أو هو بمثابة تمثيل للواقع الخارجي الذي يفترض أن يلعب دورا رئيسا في الإدراك والتفكير وكذلك صناعة القرار.

ب- خصائصها:

تمتاز هذه النماذج الذهنية بمجموعة من الخصائص المتمثلة فيما يلي:

- مبني على حقائق غير قابلة للتحديد كميًا. ولا يمكن الوثوق بها وغامضة وغير مكتملة.
- متغير إلى حد كبير من الناحية الإيجابية وكذلك السلبية.
- ينتسب الإدراك الانتقائي. وهو إدراك للعناصر المختارة من المعلومات.
- محدود جدا مقارنة مع الغموض والعقد السائدة في العالم.
- تعتمد على مصادر المعلومات التي لا يمكن العثور عليها أو احضارها من مصدر آخر حيث تكون متاحة في أي وقت ويمكن استخدامها بالطريقة المناسبة.
- وعليه فالنماذج الذهنية هي طريقة أساسية لفهم التعلم التنظيمي، حيث تم وصفها بأنها لغة العلم الشائع، وأنها كذلك أمثلة مكبوحة عن التفكير والسلوك.⁽¹⁾

(1) <https://ar.wikipedia.org/wiki/> تاريخ الإطلاع: 2026/05/25 ساعة الإطلاع: 9.30 صباحا.

* الآليات الإدراكية لمعالجة الخطاب التعليمي، وبناء النموذج الذهني:

تتشكّل الآليات لمعالجة الخطاب التعليمي من منظومة وظيفية متكاملة، يتكامل فيها "الوعي" كآلية انتباه وتوجيه ذهني، مع "الإدراك" كآلية لتفسير المثيرات وإعطائها الدلالة، لتنبثق عنها "القراءة" كآلية معالجة بصرية أو سمعية تفضي إلى "الفهم" واستخلاص المعنى العميق.

وتكتمل هذه المنظومة بتفعيل آليات "الذاكرة" التي تُدير العبء المعرفي، مستعينة بـ "التذكّر" لاستدعاء المكتسبات السابقة، و"التكرار" كآلية تثبيت وتعميق للروابط العصبية، ممّا يمهد لآلية "التصوّر" التي تخلق الصور العقلية المجردة وتتوجّه هذه الآليات مجتمعة في هندسة بناء النموذج الذهني كأعلى مستويات التمثيل الإدراكي للمتعلم.

أولاً: مستوى المدخل والانتقاط (المستقبلات):

1- القراءة (Rading): تعد القراءة في المنظور العرفاني نشاطاً ذهنياً معقّداً يتجاوز التفكير الآلي لحروف والرموز، فهي عملية فك تشفرات المدخل اللغوي البصري، وتحويل النصوص الخطية إلى طاقة إدراكية تنشّط المسارات العصبية والمعرفية في الدماغ لبدء بناء المعنى وتشكيله. (1)

2- الوعي والانتباه (Attention): هو الآلية الذهنية الانتقائية المحدودة السعة، والتي تقوم بتركيز الطاقات الإدراكية للمتعلم نحو مثيرات لغوية وسياقية محددة داخل النص التعليمي، مما يسمح بفرز المعلومات المهمة وتوجيه القصدية نحو الرسالة الإقناعية المراد تمريرها في الخطاب. (2)

(1) جان فرانسوا لاني، علم النفس المعرفي لفهم النصوص، تر: علي جاب الله، دار التنوير، بيروت، 2011، ص45.

(2) فتحي مصطفى الزيات: الأسس المعرفية لتجهيز ومعالجة المعلومات، دار النشر للجامعات، القاهرة، 2001، ص112.

3- الإدراك (Perception): هو السيورة المعرفية التي يتم من خلال استقبال المثيرات اللغوية والجمالية (كالنص والصورة المرافقة له)، ثم تنظيمها وتفسيرها داخل العقل وربطها بالخبرات الحسية والحركية السابقة المخزنة في ذهن المتعلم، لتحويل المثير الخام إلى معطى مفهوم. (1)

ثانيا: مستوى المعالجة وبناء المعنى (العمليات الذهنية):

4- التصوّر (Conceptualization): هو القدرة الذهنية على بناء "بنى معرفية" ومخططات داخل العقل لتمثيل المفاهيم التجريدية، والصوّر هو جوهر الدلالة العرفانية، حيث يحوّل المتعلم استعارات النص إلى صور مستمدة من تجاربه الجسدية مثل: تصوّر "الصحة" كـ "درع ومقاومة". (2)

5- الفهم (Compréhension): هو الوصول إلى حالة من "الاتساق المعرفي"، أي نجاح المتعلم في دمج وتبيئة المعلومات الجديدة المستقاة من النص ضمن شبكة مفاهيمية ونماذجه الذهنية السابقة، وبناء تمثيل عقلي متكامل يطابق المقاصد الإقناعية للخطاب التعليمي. (3)

ثالثا: مستوى التخزين والترسيخ (المستبقيات المعرفية):

6- الذاكرة (Memory) :

ويركز البحث هنا على الذاكرة العاملة: وهي النظام المعرفي ذو السعة المحدودة المسؤول عن المعالجة المؤقتة والتخزين المرحلة للمعلومات أثناء قراءة النص، والتي تسعى الهندسة المعرفية للخطاب إلى تخفيف العبء عنها ليتفرغ عقل التلميذ لاستيعاب الفكرة الإقناعية. (4)

(1) رافع النصير الزغلول وعماد عبد الرحيم الزغلول: علم النفس المعرفي، دار الشروق، عمان، ط1، 2003، ص89.

(2) جورج لايكوف ومارك جنوسون: الاستعارات التي نحيا بها، تر: عبد المجيد جحفة، دار توبال للنشر، الدار البيضاء، ط2، 2009، ص22.

(3) مسعود صحراوي، اللسانيات العرفانية، مقدمة وتطبيق، دار الآفاق، الجزائر، 2015، ص74.

(4) محمد مير غيث، علم النفس المعرفي، الذاكرة وتجهيز المعلومات، دار المسيرة للنشر، عمان، ص142.

7-التذكر والاستدعاء (Retrieval): هو قدرة النظام المعرفي على استرجاع واستحضار النماذج الذهنية والقيم السلوكية والخططات الإدراكية التي تم تثبيتها سلفا في الذاكرة طويلة المدى، وتطبيقها الفوري عندما يواجه المتعلم وضعية مشكلة في حياته اليومية. (1)

8-التكرار (Répétition):

هو استراتيجية لسانية وهندسية لغوية تعتمد على إعادة تفعيل الأطر الاستعارية والمفاهيمية (سواء في متن النص أو عبر الأسئلة التوجيهية الحافزة)، والهدف الإدراكي التربوي منه ليس الحشو، بل تقوية الروابط العصبية وتثبيت النموذج الذهني الجديد في عقله ليقاوم النسيان. (2)

إذن فهذه الآليات الإدراكية ترتبط ارتباطا وثيقا بالإقناع، فهو ليس مجرد حجة قوية بل هو عملية تشكيل للمنتج الذهني لدى المتعلم، ولكي تتجح الرسالة الإقناعية يجب أن تمر عبر هذه الآليات.

(1) فتحي مصطفى الزيات، الأسس المعرفية لتجهيز ومعالجة المعلومات، مرجع سابق، ص254.

(2) مسعود صحراوي، اللسانيات العرفانية، مقدمة وتطبيق، مرجع سابق، ص101.

ثانيا: مفهوم التّعليم:

1- لغة:

ورد في معجم لسان العرب في مادة (ع-ل-م) علم من صفات الله عزّ وجل العلم والعالم والعلام، قال الله عز وجل: ﴿وَهُوَ الْخَلَّاقُ الْعَلِيمُ﴾⁽¹⁾، "فهو الله العالم بما كان وما يكون قبل كونه وبما يكون ولما يكون ولا يخف عليه خافية في الأرض ولا في السماء سبحانه وتعالى أحاط علمه بجميع الأشياء باطنها وظاهرها حقيقا وجليها على أتمّ الإمكان".⁽²⁾

وجاء في معجم تاج العروس: "العلم إدراك الشيء بحقيقته وذلك ضربان: إدراك الشيء والثّاني: الحكم على الشيء بوجود شيء وهو موجود له أو نفي الشيء هو منفي عنه".⁽³⁾ وكذلك جاء في معجم مقياس اللّغة: "علم العين واللام والميم أصل صحيح واحد يدلّ على أثر بالشيء يتميّز به عن غيره".⁽⁴⁾

من خلال التعاريف اللغوية للكلمة نستنتج أنّها تحمل في طياتها صفات من صفات الله عزّ وجلّ في الدرجة الأولى، أمّا إذا تعلّق بالأمر الدنيوي فهو يعني ضدّ الجهل وفي سياق آخر يحمل معنى المعرفة على حدّ قول ابن منظور: علّمه العلم وأعلمه إيّاه فتعلّمه إذن العلم هو المعرفة والإطلاع.

(1) سورة يس، الآية 81.

(2) ابن منظور، لسان العرب، مادة (ع-ل-م)، دار المعارف، ط1، ج24 / م4، القاهرة، ص3082-3083.

(3) محمد مرتضي الحسيني الزبيدي، تاج العروس، ج33، ط2، 2000، الكويت، ص127.

(4) أبي الحسين أحمد فارس بن زكرياء، مقياس اللغة، تح: عبد السلام هارون، دار الفكر، ج28، ط1، 1979،

بيروت، ص109.

2- اصطلاحا:

من المتعارف عليه أنّ التعليم يخص فئة المتعلمين فقط، على الرغم من تداخله مع الكثير من المصطلحات الرائجة في عصرنا هذا مثل مصطلح التدريس، التعلّم، إلّا أنّه يعدّ من أهم وأبرز المصطلحات المفاهيمية التي ترتبط بالجانب التربوي والرقّي للمتعلّم في مختلف مراحل العمرية، حيث لم يعد التّعليم في عصر التكنولوجيا قضية خدمات وإنّما تعدّى ذلك ليصبح قضية استثمار ومن ثمّ أصبح آلية للانطلاق والتقدّم في ظلّ التنافس العالمي في جميع مجالات الحياة.⁽¹⁾

وهو كذلك "نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة دافعية المتعلّم وتسهيل التّعليم ويتضمّن مجموعة من النّشاطات والقرارات التي يتّخذها المعلم أو الطالب في الموقف التّعليمي، كما أنّه علم يهتم بدراسة طرق التّعليم وتقنياته وبأشكال تنظيم مواقف التّعليم التي يتفاعل معها الطلبة من أجل تحقيق الأهداف المنشودة وهو أيضا تصميم مقصود أو هندسة للموقف التّعليمي بطريقة ما، بحيث يؤدّي ذلك إلى تعلّم أو إدارة التعلّم الذي سيشرف عليها المعلم.⁽²⁾

إذن نستنتج أنّ التّعليم يعدّ عملية فعلية، حيث يجعل الطفل يتعلّم بشكل محدّد لتحقيق هدفه كما أنّه يمثل أسلوب فنّي ووجداني هدفه التأثير في المتعلّم لتمكينه من تطوير ذاته وإبداعه في مجال مخصّص.

⁽¹⁾ مفهوم التعلّم والعلم وعلاقتهما بالتدريس، <http://TARBIYAA> بتاريخ: 2026-04-15

على الساعة: 30: 10 صباحا.

⁽²⁾ عبد الحي السبجي، محمد بن عبد الله القسايميّة: طرائق التدريس العام وتقويمها، دار خوارزم العلميّة للنشر والتوزيع، 2011، دط، ص32.

ثالثاً: الخطاب التعليمي:

1.3- مفهوم الخطاب التعليمي:

1.1.3- مفهوم الخطاب:

1- لغة:

ورد في مادة (خطب) الحَظْبُ: الأمر الذي تقع فيه المخاطبة والخطاب والمخاطبة: مراجعة الكلام وقد خاطبه بالكلام مخاطبة وخطاباً، وهما يتخاطبان⁽¹⁾. وجاء أيضاً في معجم الوسيط "خاطَبه، مخاطَبه وخطاب كلّمه وحادثه، وجّه إليه كلاماً"⁽²⁾.

2- اصطلاحاً:

يقول أحمد المتوكّل: "يعدّ خطاباً كلّ ملفوظ مكتوباً يشكّل وحدة تواصلية قائمة الذات"⁽³⁾ وعليه فإنّ للخطاب صنفين أولهما مجموع الألفاظ والكلمات بين السامع والمتكلّم أي الحوار والكلام المتبادل بينهما، مشافهة، أي هو خطاب لفظي بالمشافهة وليس مدوّن أو مكتوب، وثاني عنصر هو الخطاب المكتوب والذي يتضمّن الخطاب المدوّن المكتوب، والذي يكون موجّهاً من الكاتب إلى القارئ، ويعرّفه ميشال فوكو على أنه: "شبكة معقّدة من النظم الاجتماعية والسياسيّة والثقافيّة التي تبرز فيها الكيفيّة التي يُنتج فيها الكلام كخطاب"⁽⁴⁾. نستنتج من التعريفات السابقة للخطاب أنّه عبارة عن كلام متبادل بين طرفين أو مجموعة من الأفراد أو أكثر يضمّ مجموعة من النظم.

(1) ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، مادة (خ.ط.ب)، مج1، ط1، بيروت، لبنان، 1994، ص 360-361.

(2) مجمع اللغة العربيّة، معجم الوسيط، مادة (خ.ط.ب)، المكتبة الإسلاميّة، تركيا، دس، ص243.

(3) أحمد المتوكّل، الخطاب وخصائص اللغة العربيّة، ط1، الجزائر، 2010، ص124.

(4) مريم بوقرة، الخطاب مفهوم أنماطه وظيفته من وجهة نظر المتوكّل، مجلّة تاريخ العلوم، العدد10، ديسمبر

2017، ص157.

2.1.3- مفهوم الخطاب التعليمي:

حيث عرّفه صالح بلعيد بأنه: "سلسلة من الملفوظات الشفهية أو المكتوبة يتّجه بها الديداكتيكي".⁽¹⁾

أي هو عبارة عن كلام وألفاظ شفهية أو ألفاظ مكتوبة ومدونة تتجه بها الديداكتيكي ويلجأ إليها المعلم أحيانا في العملية التعليمية التعلّمية.

وعرفته أيضا "نواره بوعياذ": "بأنّه خطاب يتمّ فيه تحويل المادّة العلميّة إلى مادّة ذات طابع تعليمي وهو أيضا خطاب يتكرّر فيه خطاب الآخر".⁽²⁾

أي في الخطاب التّعليمي يتمّ تحويل المادّة العلميّة إلى مادّة تعليميّة بامتياز ويتسم الخطاب التعليمي بخطاب يتم فيه تكرار محاوره الآخر أو الفرد الآخر وهدفه الأساسي هو إنتاج خطاب تعليمي موجّه للقارئ من طرف الكاتب.

ويعرّف كذلك على أنه: "الكلام الذي يدور حول التّربية وأوضاعها وقضاياها ومشكلاتها وهمومها سواء أكان هذا الكلام شفويّا أو كلاما مكتوبا وسواء أكان هذا الكلام تعبيرا عن فكر علمي منظمّ أو كلاما مرسلا عامّا ومن ذلك نقول أنّ الخطاب التّعليمي كلام موجّه قد يكون شفويّا أو مكتوبا هدفه بناء شخصيّة شاملة ومتكاملة غايته المصلحة العامة".⁽³⁾

كما تمّ تعريفه أيضا: "الخطاب عبارة عن نصوص وتركيبات ذات معنى من مفردات تؤدّي أغراض من أجل التّواصل والتّعبير عن مجموعة من الأحداث والغايات والمصالح والقضايا في ضوء السّياقات الاجتماعية والثقافيّة والظروف المحيطة".⁽⁴⁾

(1) صالح بلعيد، المفاهيم العامّة في اللّسانيّات التّطبيقيّة، دار هومة للطباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، 2003، ص192.

(2) نوار بوعياذ، مفهوم الخطاب التّعليمي والجامعي، مجلّة التّبيين، عدد17، أفريل 2001، ص26.

(3) رزقي حورية، لغة الخطاب التربوي في صحيح البخاري بين التّبليغ والتّداول، دكتوراه في اللّسان العربي، قسم اللغة العربيّة، كليّة الآداب واللّغات، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2014، ص22.

(4) صلاح الدّين محمد توفيق، اتّجاهات الخطاب التّربوي، دراسة في سياق بناء وإنتاج المعرفة التّربويّة، مجلة كليّة الآداب، ع71، مج17، ص....

إذن نستخلص من التعاريف السابقة للخطاب التعليمي أنّه عبارة عن خطاب موجه لفئة معينة وهي فئة المتعلمين والمتلقّين وتميّز الخطاب التعليمي عن باقي الخطابات الأخرى بكثرة استعمال الضمير أنا سواء أكان بصيغة المفرد أو بصيغة الجمع.

حيث أنّ الخطاب التعليمي هو بمثابة كلام خاص بالتربية من أوضاع ومشكلات وقضايا، وهو كذلك عبارة عن مجموعة الجمل والتراكيب التي تؤدّي إلى معنى من أجل التّواصل والاتصال والتّعبير.

رابعاً: مفهوم التّعليميّة:

تنوّعت وتعدّدت التعاريف الخاصة بمصطلح التّعليميّة كمصطلح منفرد وكتخصص علمي قائم بذاته حيث انقسمت هذه التعاريف إلى تعاريف لغويّة وأخرى اصطلاحية.

1- لغة:

جاءت في لسان العرب الذي وردت فيه مادّة (ع-ل-م): "علم من صفات الله عز وجلّ: العليم العالم العلام، قال تعالى: ﴿وَهُوَ الْخَلَّاقُ الْعَلِيمُ﴾، وقال: ﴿عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ﴾ وقال: ﴿عَلَّامِ الْغُيُوبِ﴾ ... والعلم نقيض الجهل علّم علماً، علّم نفسه، ورجل عالم وعلیم من قوم علّما فيهما جميعاً".⁽¹⁾

والتّعليمية لفظة من المصدر تعلّما فنقول: علّم، يُعلّم، تعلّماً...، وقد وردت في عدّة معاجم وقواميس عربيّة قديمة وحديثة ومن أهمّ هذه القواميس نذكر القاموس العربي "المحيط" الذي وردت فيه بالشكل التالي: "علّمه، كسمعه، علّماً بالكسرة أي عرفه... والتّعلّامة: العالم جدّاً والنّسابة، وعالمه فعلمه: كنظره: غلبه علماً... والعلمة بالضمّ، والعلمة والعلم محرّكتين شقّ في الشّقة العليا... والعلامة: السّمة والعلم محرّكة الحبل الطّويل".⁽²⁾

أمّا في المعاجم الحديثة وهما معجم الرائد حيث شرح علم ب علم بعلم ويعلم علماً عرفه وأدرك حقيقته شعر به أتقنه علم تعلّما وعلّما جعله يتعلم علم المعلم التّلميذ.⁽³⁾ أي أنّ مفهوم التّعليمية وهي لفظ مشتقّ من المصدر "علّم" وهو نقيض الجهل ونعني به إدراك الحقيقة والتّعلّم ونقول مثلاً: رجل عالم وعلیم أي بمثابة القول: رجل متعلّم ورجل حكيم.

(1) ابن منظور، لسان العرب، تح: رشيد القاضي، دار الأبحاث، ج8، دط، دت، ص362-364.

(2) الفيروز أبادي، القاموس المحيط، تح: أبو الوفاء الهوريني والمصري الشافعي، دار الكتب العلمية، دط، دت، ص1151.

(3) جبران مسعود، الرائد، دار العلم للملايين، دط، دس، مصر، ص623.

2-اصطلاحا:

نستطيع القول أنّ التعريف الاصطلاحي في أبسط حلّته بمصطلح التعليميّة كعلم قائم بذاته ولذاته له أسس وقواعد التي يتأسّس عليها، ونجد أنّها هي العلم الذي يهتم بالطرائق والأساليب النّاجحة والناجعة في توصيل محتوى علمي معيّن، إذ تهتمّ بالمعلّم والمتعلّم والعملية التعليميّة بشكل خاص، وتقف وقفة دؤوبة على حدود كلّ منهما: "فهي تعتبر تخصّص يستفيد من عدّة معارف وحقول معرفية مثل: علم الاجتماع، اللسانيات العامة، علم النفس، علوم التربية ... يختار منها ما يتناسب مع مقومات معرفيّة ومعارف مناسبة ليؤسّس عليها لإقامة وبناء تخصّص جديد في ميدان التدريس".⁽¹⁾

أي أنّ التعليميّة علم قائم بذاته ولذاته متداخل مع جميع المجالات والدّراسات الحديثة حيث عرفها كذلك "جورج موان" في معجمه الشّامل للألفاظ اللّسانية تحت مصطلح تعليمي لساني Pédalanguistique "والذي يرادف تقريبا تعليميّة اللّغات... حيث تلتقي البيداغوجيا واللّسانيات لدراسة وتحليل ما يسبق إنجاز طرق تعليم اللّغات والتعريف بالمنهجية وبالطريقة والتّطبيق بطريقة مناسبة ... إنّّه في حقل في طريقة التّشكيل ولكنه يملك مسبقا الطريقة والتقنيات الخاصة مثل التعليميّة التحليلية، وهو تحليل كمّي ونوعي لطرق التّعليم سواء أكانت هذه من منظور بيداغوجي لساني، أو التحليل التّقابلي نحو الأخطاء، وتضمّ مجمل التّقنيات التي تسمح بوضع اللّغات الأساسيّة، وتقسيم مادّة التّعليم إلى مستويات".⁽²⁾

⁽¹⁾ ينظر: بشير أبرير وآخرون، مفاهيم التعليميّة بين التّراث والدّراسات اللّسانية الحديثة، كتيبة الآداب والعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، دط، دس، عناية، ص84.

⁽²⁾ ينظر: جورج مومان، معجم اللّسانيات، تر: جمال الحضري، مجد المؤسسة الجامعيّة للدّراسات والنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، 2012، ص144.

أي مجموعة من الطّرائق والوسائل البيداغوجية تُستخدم لتلقين محتوى تعليمي من المعلّم للمتعلم، فالعملية التّعليمية لا تتمّ إلاّ بتوفّر مجموعة من العناصر، والتي تتمثّل في عناصر العملية التّعليمية ألا وهي: المعلّم، المتعلّم، المادّة الدراسية، الطّريقة، فهي تتداخل وتتشابك وتتكامل هذه العناصر من أجل تحقيق هدف أو غاية تعليميّة معيّنة، لذلك قيل في هذا الصّدّد ما يلي: "أكدت التّجارب والدراسات المعاصرة في علوم التّربية أن التّعليم والتّعلّم كل متكامل، حيث أنّ نشاطات كل طرف في العمليّة التّعليميّة يربطها التفاعل المنطقي مع الطرف الآخر".⁽¹⁾

أي أنّ التّعليم والتّعلّم عنصران متكاملان ومتربطان ارتباطا وثيقا ببعضهما البعض حيث أنّ كل واحد فيهما يكمل الآخر وخاصّة في تفاعل العمليّة التّعليمية ونشاطها. حيث تمّ تعريفها كذلك من طرف كل من "سميث أب" و"ميلاري" و"بروسو" على النحو الآتي: "إنّ الموضوع الأساسي للتّعليميّة هو دراسة الشروط اللازم توفرها في الوضعيّات أو المشكلات التي تقترح للتلميذ قصد السماح له بإظهار الكيفيّة التي ينتقل بها تصوراتّه المثاليّة أو رفضها"⁽²⁾، أي يجب توافر مجموعة من المقترحات والحلول للوضعيّات أو المشكلات التي تصادف التّلميذ في تصوّراته التّعليمية.

إذن نستنتج ممّا سبق أنّ التّعليميّة أخذت حصّة الأسد من الأبحاث اللّسانية القديمة وخاصة الحديثة، حيث أننا نجد أن الموضوع الأساسي التي تهتم بها التّعليمية هو التّعليم والتّعلّم بالتركيز وإعطاء الأولوية والأهميّة البالغة لعنصر المتعلم، فهو بمثابة عنصر فعّال في العملية التّعليمية أكثر من عنصر المعلّم، فهو يعتبر المحرك الأساسي لهذه العمليّة التّعليميّة لأنها تعتبر مادّة تطبيقية بحتة، حيث تطبّق مجموعة من المبادئ على مواد التّعلّم، وهي بذلك تقدّم معطيات أساسية ضرورية ومساعدة لحلّ كل موضوع دراسي ولكل وسيلة تعليميّة.

(1) عبد القادر لوسي، المرجع في التّعليمية الزاد النّفيس والسند الأنيس في علم التّدريس، دار جسر، المحمدية، الجزائر، 2016، ص21.

(2) طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجيّة، أمثلة عميقة في التّعليم الابتدائي والمتوسّط، دار الأمل، سط، دت، تيزي وزو، ص96.

* عناصر العملية التعليمية:

تتكوّن العملية التعليميّة من عناصر لا تتحقّق غايتها إلا بتوفّر هذه العناصر ولهذا نحن بصدد ذكر عناصر العملية التعليمية وتبيان أهميتها ودورها في تحقيق أهداف وغايات تعليمية هادفة والتي تتمثل في أربعة عناصر مشتركة ومترابطة مع بعضها البعض وهي: المعلم، المتعلم، والمادة التعليمية (المحتوى)، طريقة التعليم (التدريس).

ولهذا نحن بصدد التفصيل والشرح في عناصر العملية التعليمية أو ما يطلق عليها المثلث الديداكتيكي على النحو التالي:

➤ المعلم:

يعتبر المعلم "أحد الدعامات الأساسيّة لإصلاح التّعليم في أي مجتمع ... وهو الركيزة الأساسيّة التي من خلالها تحقيق الأهداف الاستراتيجية للدولة، وتوفّق أهميّة المعلم أهمية الإمكانات المادية والبشرية التي يتوقف عليها نجاح التّعليم وفاعلية، وذلك بصفته حجز الزاوية في تحقيق أهداف المشاركة الاجتماعيّة من خلال تعاونه مع تلاميذه في الفصل وهو القدوة التي يُحتذى بها تحقيقاً للمصلحة العامّة للأفراد".⁽¹⁾

إذ يعتبر المعلم أحد الركائز الأساسيّة في العملية التعليميّة وهو أحد الأعمدة التي ترتكز عليها الحقل التّعليمي، وهذا راجع للمكانة الكبيرة ولأهميّة الكبرى التي يحتلّها عنصر المعلم في كلّ المدارات الفاعلة في نجاح عملية التعليم، انطلاقاً من كونه أنّه بمثابة السراج المضيء والمنير والبوصلة التي تحدد الطريق لتحقيق الأهداف الاجتماعيّة، ناهيك عن هذا فهو القدرة الحسنة والمثل الأعلى التي يُقتدى بها عامّة الأفراد.

(1) طارق عبد الرؤوف محمد عامر، دراسات في إعداد المعلم، دار اليازوري العلميّة، دط، عمان، الأردن، 2007،

وإنّ تحدّثنا عن المعلّم في المقاربات الجديدة بعيدا عن الدّراسات القديمة التي ألغت دور المعلّم في العمليّة التعليميّة، نجد أنّه اكتسب وأصبحت له أدوار جديدة بالإضافة إلى الأدوار القديمة نذكر منها:

- المعلم مسهل ومسير لعملية التعلم أي أنه هو المحرك الأساسي لعملية التعلم ومسير لها، حيث تتحكّم في العملية التعليمية وخاصة المحتوى أي الدّرس كيفما يشاء.
 - المعلّم لا يمارس دور الخبير المودع للمعلومات في أذهان الطلبة أي أنّ المعلّم لا يمارس دور الخبير الناقل والمودع في أدمغة الطلبة بدون تفسير أو شرح فهو ناقل ومودع للمعارف والمعلومات للمتلقّين مع الشرح والتفصيل الدقيق للمعلومات والمعارف التي يتم تلقينها من طرف المعلّم.
 - يغيّر المعلّم أساليب التّعليم وطرائقه ليناسب أساليب التّعلم المختلفة عند طلبته أي أنّ المعلّم يحاول جاهدا في تنويع طريقة تدريسه وتلقينه وإلقاء المعلومة وذلك يكون من خلال استخدام وسائل تعليمية حديثة مثل: استعمال الخريطة الذهنية، الحاسوب... إلخ وذلك لتوصيل الذّكرة لمختلف الفئات الموجودة لديه في الصّفّ الدراسي (القسم) لأنّه توجد فوارق ذهنيّة وفكريّة بين التلاميذ.
 - يمارس عملية تقويم الآراء العامة للطلّبة من خلال وسائل متعدّدة ومتنوّعة.⁽¹⁾
- أي كما ذكرنا سابقا أنّ المعلّم يستعمل أدوات مختلفة وحديثة في إلقاء الدّرس مثل استعمال مكبّر الصوت، الماسح الضوئي، الحاسوب، اللّوحة الذّكية... إلخ.
- وهذا كلّه لتحسين العمليّة التعليمية وتحقيق الأهداف والغايات المرجوّة.
- فالיום المعلّم هو الجسر الرابط وهمزة وصل بين العنصران الأساسيين للعمليّة التعليميّة ألا وهما: المعارف والمعلومات المطروحة من قبل الباحثين والعلماء والمتعلّم، حيث يحاول ويسعى دائما لإيجاد المعبر السهل الذي يتم من خلاله وصول المعارف وذلك بأسلوب سهل ومرن، وبطريقة سلسلة لتصل وتترسّخ في ذهن المتعلّم.

⁽¹⁾ صالح نصيرات، طرق تدريس اللّغة، دار الشروق، عمان، الأردن، 2006، ص48.

فالمهام الأساسية للمعلّم تطرّق لهما العالمان "قيج" و"بيير لينير" في خمس نقاط يجب على المعلّم الالتزام بها وتنفيذها وهي:

- اختيار وتحديد الأهداف السلوكية.
- محاولة فهم التلاميذ وخصائصهم النمائية.
- معرفة المعلم لطرائق التدريس وأساليبها.
- القدرة على تقييم عملية التعلم.
- معرفة المعلم للعمليات التعلم المختلفة وطرق تحفيز الدافعية.⁽¹⁾

أي نستنتج ممّا سبق أنّ المعلّم هو محور العملية التعليمية، حيث يعتبر هو المحرك الديناميكي للعملية، حيث بواسطته يتمّ تحقيق الأهداف والغايات المنشودة والنّهوض بقطاع التّعليم من خلال إحداث فروقات جديدة واصطلاحات، وذلك لرفع المستوى التّعليمي وتحقيق نتائج جيدة في المؤسسات التعليمية الجزائرية.

➤ المتعلّم:

يمكننا القول أنّ المتعلّم هو العنصر الثاني الأساسي في العملية التعليمية بحيث أنه هو: "الشّخص الذي يمتلك قدرات وعادات واهتمامات، فهو مهياً سلفاً للانتباه والاستيعاب، أمّا دور المتعلّم بالدرجة الأولى هو أن يحرص على التدعيم المستمر لإهتماماته وتعزيزها ليتمّ تقدّمه وارتقاؤه الطّبيعي الذي تقتضيه استعداداته للمتعلم.⁽²⁾

أي هو شخص يملك قدرات وكفاءات وهو يعتبر المحور الرئيسي في العملية التعليمية حسب المنظور الجديد في البيداغوجيا الجديدة، حيث يقوم بتأدية دور التّعلّم والتّعليم معاً في آنٍ واحد، وانطلاقاً من هذا التّعريف لعنصر المتعلّم تجدر بنا الإشارة أنّه لكل متعلّم خصائص وأساليب التي يجب أن تتوفّر عند أي متعلّم دون غيرها في شتّى المراحل، فمتعلّم المرحلة الابتدائية ليس كما متعلّم مرحلة المتوسط والثانوي... وهكذا.

(1) عدنان يوسف العتّون وآخرون، علم النفس التربوي [النظرية والتّطبيق]، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2005، ص40.

(2) أحمد حسّاني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية، جامعة وهران، دط، الجزائر، 1996، ص142.

➤ الخصائص العمرية لمتعلّم المرحلة الابتدائية:

نجد الكثير من علماء النفس، والتربية، علم الاجتماع، وخاصة علماء النفس، حيث أكدوا أن المتعلّمين في هذه المرحلة لديهم قدرات متميّزة في الحفظ والتعلم بشكل عام، ونجد من أهم العلماء الرائجة في دراساتهم في هذا المجال العالم السويسري الاجتماعي "جان بياجيه" الذي قسّم ف دراسته المتعلّقة بخصائص أطفال هذه المرحلة إلى مرحلتين وذكر لكلّ مرحلة خصائصها:

- مرحلة ما قبل العمليات سن 3- إلى 7 سنوات: ينظر الأطفال إلى أنفسهم على أنّهم محور الكون، أي يجب أن يحظوا وأن يكونوا محلّ اهتمام من قبل الأمّهات والآباء، ولذلك فهم بحاجة إلى خبرات محسوسة لتطوير قدراتهم التعلّيميّة.
- المرحلة المحسوسة 7-10 سنوات: في هذه المرحلة لا يزال الأطفال بحاجة إلى خبرات محسوسة ولكن لديهم قدرات محدودة للتعامل مع المشاكل بشكل منطقي ويخرجون من إطار التفكير بالذات. (1)

فالطفل عند "بياجيّه" من سنّ الثالثة إلى عمر السابعة يكون ممتلكا لفكرة الذاتيّة ونوع من الأنانية، إذ يرى نفسه هو بؤرة هذا العالم وأنّه هو الوحيد الذي يحب الالتفات له والاهتمام به. أمّا من سن الثامنة إلى العاشرة من عمره تظهر محدوديّة تعامله مع المشاكل وحلّها بشكل منطقي. ونجد كذلك إلى جانب "بياجيّه" أيضا العالم الكندي "يرن أيفن" كانت له وجهة نظر خاصّة في هذا الموضوع، حيث رأى أنّ الأطفال يستجيبون للعالم من حولهم من خلال الحب والكره والمتعة والخوف والتعامل مع الأشياء بطريقة أحادية، لذلك من الضروري أن تكون خطة التدريس مبنية على أساس العناصر الآتية:

- تفسير التعلّم من خلال العواطف.
- بناء الخبرات من خلال المقاربات.
- تقديم معان واضحة لا تحتمل التأويل. (2)

(1) صالح نصيرات، طرق تدريس العربية، ص 92.

(2) المرجع نفسه، ص 92.

ومن خلال وجهة نظر "أيفن" أنّ هذه الطريقة تتلاءم والخصائص المكونة في الطفل خلال هذه المرحلة، حيث انطلق في ذلك كون أنّ المتعلّم وهو طفل مرتبط بالعالم الذي يحيط به ويستجيب له من خلال المشاعر والعواطف التي تحتاجه من كره، خوف، حب، فربط في خطّه التي اقترحتها التدريس عمليّة التعليم بالعواطف والمقارنات والبعد عن التفسير والتأويل أي الوضوح والسهولة.

➤ الخصائص العمرية لمتعلّم مرحلة المتوسط والثانوي:

في هذه المرحلة العمرية أي ما بين (13 سنة إلى 17 سنة) تطرأ على المتعلّم تغييرات جذرية والتي تتمثل في تغييرات نفسية جسدية وعقلية واجتماعية... إلخ، وغيرها من التغييرات الأخرى التي تحدث خلال المرحلتين -المتوسط والثانوي- حيث هذه التغييرات نلاحظها ونلمسها بدقّة في شخصيّة المتعلّم، فلما نجري حديثاً مع التلميذ نجده قد بلغ قدراً كافياً من الرشد، وأصبح شخصاً مسؤولاً وشخصيّة أضحت تختلف تماماً عن الشخصيّة التي يمتلكها في المرحلة الابتدائية، "لذلك نجد الطالب في هذه المرحلة العمريّة أكثر رغبة في الحقيقة عن هذه التغييرات وآثارها الإيجابية والسلبية عليه، فضلاً عن ذلك اهتمامه البالغ بشكله وذاته، والصورة التي يتلقاها الآخرون عليه مهمة جداً، وذلك بإطلاق وصف أو تسمية هؤلاء الطلاب المتعلّمون بالمتعلم الرومانسي الذي يقوم بتعلّم لذات العلم، كما أنّهم يتنافسون في إظهار قدراتهم ومهاراتهم إضافة إلى أنّهم ينتقلون من مرحلة حسية مباشرة إلى مرحلة أكثر تجريداً، حيث يصبح اكتساب مهارات التفكير ومعالجة المعلومات بطيء جداً".⁽¹⁾

إذن نستنتج من خلال ما سبق أنّ المتعلم هو محور العملية التعليمية إذ يعتبر العنصر الفعال دائم التفاعل لأنّه محرك العملية ويسعى دائماً إلى البحث واكتساب معارف وخبرات تعليمية جديدة.

(1) ينظر: صالح نصيرات، طرق تدريس العربيّة، ص 96-97.

❖ المادّة المعرفية (المحتوى):

يتمّ تعريفها على أنّها: "وهي مجموعة المعارف والمفاهيم والمعلومات والقواعد والقوانين التي تطرح على المتعلّم من طرف المعلّم، فهي وسيلة للوصول للغاية والأهداف المرجوة وتحقيق النتائج المطلوبة".⁽¹⁾

إذن هي مجموعة من المعارف والمفاهيم التي يُلقِيها المعلم على المتعلّم من أجل الوصول إلى الغاية والهدف الذي يصبو إليه العملية التعليمية.

يعدّ المحتوى أو ما يدعى بالمادّة المعرفية عنصرًا أساسيًا من عناصر المنهاج، كما يعتبر عنصرًا فعّالًا في العملية التعليمية، حيث أنّه: "يشير إلى مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم المراد إكسابها للمتعلّمين وبعبارة أخرى إنّهُ كلّ ما يضعه مخطّط المنهاج من خبرات سواء أكانت معرفية أو مهارية أو وجدانية، بهدف تحقيق النموّ الشامل المتكامل أي أنّ المحتوى هو مضمون المنهج ويجب عن التّساؤل ماذا ندرس؟".⁽²⁾

أي أنّ المادّة المعرفية هي الطريق المعبّد إلى الغاية والهدف المنشود.

ولكن هذه المادّة المعرفية أو ما يطلق عليه بالمحتوى المعرفي، معارفها ومحتواها ومهاراتها لا تأتي هكذا بطريقة عشوائية أو كطفرة، بل ترتب وتركب فوق نسق وتخطيط معيّن ومسبق، وتقتضي عمليّة التركيب هذه عدّة معايير تنظّم بها المادّة المعرفية وهي كالآتي: الاستمرارية، التتابع، التّكامل، الترتيب المنطقي والترتيب النّفسي.

1-الإستمرارية: ويقصد بها هو التكرار الرّأسي للمفاهيم الأساسية في المنهج، وتؤكد على العلاقة الرّأسية بين خبرات المنهج أو مكّونات المحتوى.

2-التّتابع: التّرتيب الذي تعرض به مكّونات محتوى المنهج على إستعداده على امتداد زمني معيّن.

(1) محمد محمود الخوالدة، مقدمة في التربية، دار المسيرة، عمان، ط1، 2003، ص181.

(2) محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة، عمان، 2011، ص33.

3-التّكامل: "هو الذي يبحث في العلاقات الأفقيّة بين مكوّنات المحتوى لمساعدة المتعلّم على بناء نظرة أكثر توحّد توجّه سلوكه⁽¹⁾، أي هو الذي يقوم بتوجيه المتعلّم ومساعدته على إنشاء نظرة وتعبيد الطريق له لتوجيه سلوكه.

4-التركيب المنطقي: ويقصد به عرض مكوّنات المحتوى وفقاً لطبيعة المادّة الدراسية وخصائصها بغضّ النظر عن خصائص المتعلمين، وهنا وضع المادّة الدراسية أهمّ عنصر في العمليّة التعليمية.

5-الترتيب النّفسي: "عرض وتقديم مكوّنات المحتوى وفقاً لخصائص المتعلّمين"⁽²⁾ أي استعراض وتقديم جميع المواد والمعارف التي تنطوي تحت المادّة والمحتوى المعرفي والتي تتطابق مع خصائص المتعلّمين.

إذن نستنتج من خلال ما سبق أن هذه المعايير هي المحكمات التي يتمّ من خلالها ترتيب مكوّنات المادّة المعرفية (المحتوى) حول محور معين، حتى يكون له معنى ويمكن تقديمه للدارسين، ويحقّق أهداف المنهج المنشودة والغايات المرجوة بأكبر قدر ممكن.

(1) المرجع السابق، ص 42- 43.

(2) المرجع نفسه، ص 43.

خامسا: طرائق التّدرّيس:

1.5- مفهوم طرق التّدرّيس:

هي عبارة عن "مجموعة من الإجراءات التي ينفّذها المعلّم داخل الفصل لمساعدة الطلبة على التعلّم وتحقيق الأهداف التعليميّة والتربويّة للدرس".⁽¹⁾

أي هي مجموعة الأساليب التي يتخذها المعلم كوسيلة ويقوم بتنفيذها داخل الصف المدرسي، وذلك بغية لمساعدة الطلبة على التعلّم وتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المرجوة للدرس التعليمي.

ويعرفها كذلك "علي عطية" على أنها: "الإجراءات المخطّطة التي يؤدّيها المدرّس لمساعدة المتعلمين في تحقيق أهداف محددة وتتضمن كافة الكيفيات والأدوات والوسائل التي يستخدمها المدرس في أثناء العملية التعليمية تحقيقاً لأهداف محدّدة".⁽²⁾

ويعني "علي عطية" من خلال هذا القول أنّه جميع التّخطيطات والإجراءات المخطّطة من طرف المدرس التي يقوم بتأديتها بغرض مساعدة الطلاب على تحقيق أهداف معينة، وهي تتضمن كافة الوسائل وطرق والكيفيات التي تساهم في الوصول للأهداف المبتغاة تحقيقها.

كما تعرّف كذلك على أنها: "مجموعة من الإجراءات والتحركات والانفعالات التي يؤدّيها المعلم أثناء الموقف التعليمي من خطوات متتابعة يتّبعها المعلّم بهدف تيسير حدوث تعلّم أحد الموضوعات الدّراسية".⁽³⁾

⁽¹⁾ يوسف القطامي، استراتيجيات التعلّم والتّعليم المعرفيّة، دار المسيرة للنشر والتّوزيع، (دت)، 2003، ص262.

⁽²⁾ محمد علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التّدرّيس، دار المناهج للنشر والتّوزيع، الأردن، 2013، ص263.

⁽³⁾ مصطفى محمد عبد القوة، التّدرّيس ومهاراته واستراتيجياته، دب، دت، دط، ص256.

إنّ فطرائق التدريس هي تلك الإجراءات المتمثلة في تلك الانفعالات والتحركات المخطّط لها مسبقاً من طرف المعلم موجهة نحو المتعلّم من أجل تحقيق أهداف وغايات معينة. ولقد تعدّدت طرائق التدريس واختلفت وتطوّرت مع تطور الزمن، حيث تمثّلت هذه الطرائق تدريس قيمة وأخرى حديثة، وهذا ما يهمننا في هذه الدّراسة، وها نحن بصدد ذكر هذه الطرائق بشكل مفصّل ودقيق .

2.5-أنواع طرائق التدريس:

-الطّرائق القديمة: إنّ هذه الطرائق عبارة عن طرائق استعملت زمن قديم على الأقل منذ تقريباً نصف قرن، ولا يمكن القول عليها أنّها طرائق غير نافعة في الوقت الحاضر، وإنّما هي طرائق فعّالة في وقتنا الحالي وتؤتي أكلها في العملية التعليمية، وإنّما هذه الوسائل والطرائق هي نتاج الزمن القديم وليس نتاج الزمن الحالي ومن أبرزها ما يلي:

➤ طريقة المحاضرة.

➤ طريقة المناقشة.

➤ طريقة الاستنتاج.

➤ طريقة الاستقراء.

-طريقة المحاضرة: وهي عبارة عن "عرض شفوي مستمر للخبرات والمعارف والآراء والأفكار يقدّمه المدرّس للطلبة من دون مقاطعة أو استفسار... وفي ضوء هذا المفهوم فإنّ الطالب في هذه الطريقة سلبي ولا يتعدّى دور الاستماع والتلقّي، أمّا المدرّس فهو محور العمليّة التعليميّة ومركزها".⁽¹⁾

حيث تعدّ هذه الطريقة من أوّل طرائق التدريس المعروفة والمنشرة عند عامة الناس وأهل الاختصاص أيضاً، حيث يقوم العنصر الأوّل من العمليّة التعليمية ألا وهو المعلم بتلقين وإلقاء المعلومات على الطلبة والتلاميذ، حيث يقف على المتعلّم موقف المستمع.

⁽¹⁾ محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص294.

يعتبر المعلّم محور هذه العملية أو الطريقة فهو المساهم الأول وبشكل أساسي ومحوري في هذه الطريقة، وهذا بسبب أنه المحور الذي تركز عليه طريقة المحاضرة التي يطلق عليها تسمية طريقة الإلقاء، "كما يصبح فيها العنصر الثاني من العملية التّعليمية وهو المتعلم أي التّلميذ آلة صمّاء، لا يتفاعل مع المعلم بل ينصت فقط، وعليه فالرسالة التّعليمية تنحو منحى آخر وواحد فقط من المعلّم إلى المتعلم"⁽¹⁾، فهنا تعتبر وتعدّ هذه الطريقة غير تفاعليّة.

- **طريقة المناقشة:** يطلق على هذه الطريقة كذلك الطريقة الحوارية، وأساس قيام هذه الطريقة هو الحوار الشفوي بين المعلّم والمتعلمين، ويكون ذلك عبر استحداث وإثارة مجموعة من التساؤلات التي يقوم المعلّم بعرضها وطرحها على تلاميذه، فهنا يحضر عنصرا الحوار والمناقشة خلال عمليّة التدريس"⁽²⁾.

كما يرى "توفيق الهنداوي" أن طريقة المناقشة تعتمد على: "إثارة سؤال أو مشكلة أو قضية يدور حولها الحوار بين المدرس والطلبة أو بين أنفسهم بإشراف المدرس وإدارته، يبدأ المدرّس بتوجيه الأسئلة أو أمثلة أو أسباب أو استنتاجات أو تعميمات"⁽³⁾. كما يمكننا القول بأنّ الطريقة الحوارية أو المناقشة تركز "في الأساس على مفهوم الفلسفة التربويّة التي تؤكد أنّ التعليم الحقيقي عن طريق المشاركة والمساهمة الجادّة من المتعلّم"⁽⁴⁾.

من هنا نفهم بأن الطريقة الحوارية أو المناقشة تشرك المتعلّم في العملية التعليمية التربوية وتجعله هو المسبر الرئيسي، حيث تجعل منه عنصرا متفاعلا في العملية التدريسيّة. -**طريقة الاستقراء:** يعرفها "حمزة أبو النصر" بقوله: "أنّها عملية ينتقل فيها الفعل من الوقائع إلى القانون أو القاعدة من الجزء إلى الكلّ وصيغته، أمثلة، تعميم"⁽⁵⁾.

(1) ينظر: توفيق مرعي أحمد ومحمود الحيلة، طرائق التّدرّس العامّة، دار المسيرة، دب، 2002، ص38.

(2) ينظر: ردينة عثمان يوسف، طرائق التّدرّس، دار المناهج للنشر والتّوزيع، الأردن، 2005، ص67.

(3) صفوت توفيق الهنداوي، استراتيجيّات التّدرّس، قسم المناهج وطرائق التّدرّس، مصر، دت، ص25.

(4) سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق التّدرّس، الأدب والبلاغة والتّعبير، دار الشّروق، الأردن، 2004، ص59.

(5) حمزة أبو النصر، الشامل في التّعليم والتّعلّم والتّدرّس، مكتبة الإيمان، مصر، 2008، ص211.

وبما أنّنا نتحدث في هذه الطريقة التّعليمية داخل المؤسسة التربوية فسوف تتّبع خطوات معينة والتي تتمثل على النحو الآتي:

- يبدأ المعلم مع تلاميذه من مجموعة من الأمثلة وذكرها.
- يتم التحليل لكل مثال واستخلص صفات الأمثلة واستخراج الصفة الرئيسية.
- يحاول المعلم مع مشاركة التلاميذ استقراء الخواص المشتركة ووضعها كلها في إطار واحد يحميها مع بعض.⁽¹⁾

- طريقة الاستنتاج [الاستنباط / القياسيّة]: تعدّ طريقة من طرائق التدريس القديمة، لكن هذه الطريقة يتمّ العمل بها من الكلّ إلى الجزء عكس الطريقة السابقة التي تكلمنا عنها سابقا وهي طريقة الاستقراء حين أنّه: "حيث يكون سير التدريس من الكلّ الى الجزء أيمن القاعدة إلى الأمثلة والحالات الفردية، وتقوم على قدرة التلميذ على استخدام القواعد لحل مواقف خاصة أو حالات خاصة"⁽²⁾ أي أنّ التلميذ يقوم بحل المشكلة من الكلّ الى الجزء وليس العكس أي فيقوم بحلّ القاعدة الرئيسية ثم يقوم بحل أمثلة من الحالات الفردية.

تمتلك هذه الطريقة ثلاث خطوات والمتمثلة في:

- التمهيد: عرضه بث الاثارة والتشويق في نفوس التلاميذ من أجل جذب انتباههم وتركيزهم مع المعلم أثناء إلقاء وشرح الدّرس.

- عرض القاعدة.

- كتابة القاعدة.

- أن تكون القاعدة واضحة وبلغة سليمة وغير معقّدة.

- أن تُقرأ من المعلم أوّلا ثم تتم قراءتها من طرف التلاميذ وتكرارها أكثر من مرة.

- أن يقوم المعلمّ بتتبيه التلاميذ على أركان وجزئيات القاعدة.⁽³⁾

(1) المرجع السابق، ص 211.

(2) عبد الحميد حسن شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدّمة واستراتيجيات التّعليم وأنماط التّعلّم، د.د، الاسكندرية، 2011، ص 32.

(3) ينظر: محمد حسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص 317.

- عرض الأمثلة: يطلب المعلم من التلاميذ أمثلة تنطبق عليها القاعدة الرئيسية المكتوبة على السبورة.

إنّ نلاحظ من خلال ما سبق أنّ هذه طرائق التدريس القديمة التي كانت تستعمل من طرف المعلم قديماً، حيث كانت تركز أحياناً بالدرجة الأولى على المعلم وتارة أخرى تركز على المتعلم وأحياناً يتم الجمع بينهما.

-الطرق الحديثة:

كما قدمنا سابقاً طرائق التدريس القديمة، فمع تطور العصر والزمان تطورت هذه الطرائق التربوية وأصبحت لدينا طرائق التدريس جديدة وتغيرت المفاهيم التدريس القديمة وظهرت وسائل طرائق جديدة. وبهذا اختلفت عن الطرائق القديمة في كونها تأخذ بميولات ورغبات المتعلم وإنّ من أبرز تلك الطرائق التدريسية الحديثة في ميدان التدريس والرقّي العملية التعليمية التربوية نجد ما يلي:

- طريقة حلّ المشكلات.
- طريقة التدريس الجمعي
- طريقة التمثيل أو لعب الأدوار.

فنحن في هذا العنصر سنحاول أن نتطرّق إلى التعريف بكلّ طريقة من أجل بيان مدى عمل كل عملية ومدى نجاعتها وتحقيق الأهداف المنشودة في العملية التربوية التعليمية.

-طريقة حلّ المشكلات:

هذه طريقة من طرائق التدريس نجد نجاعة كبيرة في عملية تلقين العلوم، حيث تقوم هذه الطريقة على: "مساعدة الطلبة على إيجاد الحلول للمواقف المشكّلة بأنفسهم انطلاقاً من مبدأ هذه الطريقة التي تهدف إلى تشجيع الطلبة على البحث والتنقيب والتساؤل والتجريب الذي يمثل قمة النشاط العلمي"⁽¹⁾، وتهدف هذه الطريقة على استكشاف والبحث والتساؤل والرغبة منهم لا مجبرين، وهي تمثل قمة من قمم النشاط العلمي.

(1) عبد اللّطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة، الأردن، 2005، ص125.

وتشجّعهم كذلك على: "استرجاع خبراتهم السابقة لبناء معارف واكتساب مفاهيم جديدة".⁽¹⁾

حيث تقوم هذه الطريقة على المكتسبات القبليّة، واسترجاعها لبناء عليها مكتسبات جديدة ومعارف ومعلومات حديثة، وتقوم هذه الطريقة الحديثة على جملة من الشروط الأساسيّة والتي تتمثّل في ما يلي:

- محاولة ربط التعلم بالحياة.
 - تنمية التفكير عند المتعلّم ومحاولة تنمية التفكير العلمي المنطقي والبعد عن التكهّن والحدس.
 - إعطاء التلاميذ الاستقلالية للوصول إلى حلّ المشكلات الصعبة.
 - محاولة الجادة للوصول إلى نتائج وتعميمها والاستفادة منها في مواقف أخرى متماثلة.
 - تعلّم وضع خطط مسبقة وبرامج للسير والتوصل إلى حلّ هذه المشكلات المدرسيّة.⁽²⁾
- طريقة التدريس الجمعي:**

ونعني بهذه الطريقة التدريسية الحديثة "ذلك النشاط الجمعي الذي يعمل على استثارة النّمو في الفرد والجماعة ... بحيث كلّ فرد منهم نحو أهداف مرسومة ويتحمّل عبء مسؤولية الوصول إليها".⁽³⁾

وتوجد تسمية أخرى لهذه الطّريقة التّدرسية في كتب مناهيج التدريس وطرائقه تحت تسمية "التعلّم التّعاوني"، هذه الطريقة تحاول خلق العمل الجماعي والتّعاوني بين التلاميذ، حيث تتيح لهم العمل جماعة بعيدا عن العمل الفردي، حيث إنتاجيّة العمل داخل مجموعة صغيرة من التلاميذ تكون أكبر عكس الإنتاجية الفردية للتلميذ.

⁽¹⁾ عبد الحميد حسن شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدّمة واستراتيجيات التعلّم وأنماط التعلّم، ص42.

⁽²⁾ ينظر: المرجع نفسه، ص42.

⁽³⁾ عبد اللّطيف بن حسن فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، ص98.

- طريقة تمثيل لعب الأدوار:

تعدّ هذه الطريقة من الطرائق التي يتمّ فيها الاستفادة من حب وشغف التلميذ (الطفل) للّعب، فهي تعدّ "أسلوب من أساليب التّعليم ويقوم على أساس محاكات التي يؤدّيها المتعلّمون يحاكون بها أدوار آخرين التي تمارس في مواقف حقيقية".⁽¹⁾

أي يقوم الطفل بمحاكاة أو تبادل دوره مع دور تلميذ آخر والتي تكون هذه الأدوار قد حدثت بالفعل في المواقف الحقيقيّة، وعلى هذا الأساس تقوم هذه الطريقة على "افتراض أن للطلاب دورا يجب أن يقوم به معبّرا عن نفسه أو عن أحد آخر في موقف محدد".⁽²⁾

ومن هنا نلاحظ أن هذه الطريقة تعتمد بالدرجة الأولى على تمثيل ولعب الأدوار داخل القسم الصّفي، أي داخل الحصّة التّدرسية والتي تكون تحت رعاية المعلّم، حيث يقوم فيها المعلم التلاميذ يلعب أدوار تمثليّة مسرحية، ليس الغرض منها الترفيه واللّعب فقط، بل الغرض والهدف الحقيقي منها هو التّدرّس وإلقاء الدّرس وإيصال المتعلّم إلى أهداف تعليميّة هادفة وإيجابيّة مستغلّا بذلك عنصر حبّ التلاميذ للّعب والتمثيل.

- طريقة ممارسة طريقة لعب الأدوار:

يمكننا تلخيصها في نقاط والمتمثلة في:

- يتمّ توزيع النص من طرف المعلّم على المتعلّمين وإعطاءهم مهلة للقراءة.
- عندما يحسّ المعلّم بأن التلاميذ (المتعلّمين) قد استوعبوا الأدوار ينتقل للنّشاط.
- قراءة الوصايا والتّعليمات من طرف المعلّم على التلاميذ تهيئة مكان اللّعب.
- إعداد مشاهدين داخل القسم.
- الأداء ثمّ بعده عملية التّقييم.
- إعادة الأداء إنّ لزم الأمر.
- المناقشة والتّعليم.

⁽¹⁾ محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التّدرّس، ص344.

⁽²⁾ إيمان محمد سحتوت وزينب عباس جعفر، استراتيجيات التّدرّس الحقيقيّة، دار الرشد، السعودية، 2014، ص211.

إذن من خلال ما تمّ ذكره سابقا لطرائق التدريس سواء القديمة أو الحديثة، نستنتج أن العملية التعليميّة تهتمّ بالمتعلّم لأنه هو الهدف المنشود، وتستخدم كلّ الطرائق لتوصيل المعلومة لكل الطرق التّدرّسية الناجحة والناجعة، لذلك اختلفت وتعدّدت طرائق التدريس ولا تزال في تطور مستمرّ مع تطور الزمان، حيث تسعى جاهدة لخلق وتوفير وسائل وطرائق جديدة وحديثة لتمكين المتعلم من فهم المعلومة وبلوغ مستوى تعليمي متقدم، وتحقيق الهدف المنشود وهو نجاح العملية داخل المدارس الجزائريّة.

الفصل الثاني

تمهيد:

يعتبر الجانب الذهني أمرا حساسا ومحورا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية، وهو بمثابة نقلة نوعية للمتعلم، حيث يفيد في الكثير من النواحي منها: الاستيعاب، الكفاءة، أخذ المعلومات وترسيخها في ذاكرته، وعليه فإننا نقدم هذا الجانب التطبيقي:

أولا: نبذة عن الكتاب المدرسي وتحليل واجهة غلافه

ثانيا: تحليل بعض نصوص الكتاب المدرسي

النموذج الأول: نص "تحية العلم الوطني" للكتاب "أنطون جميل"، كتاب المطالعة العربية ص311.

النموذج الثاني: نص "إنسانية الأمير" للكاتب "نزار أباظة"، الأمير عبد القادر الجزائري: العالم المجاهد، ص16-18.

النموذج الثالث: نص "أخلاق صديق" للكاتب "ابن المقفع"، ضمن: نصوص من التراث لأبي الحسن الندوي، ص75-76.

النموذج الرابع: نص "صحة أطفالنا والعادات الخاطئة"، للكاتبة "دينا توفيق"، مجلة العربي، ص156-158.

1-تعريف كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط:

كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط هو كتاب مدرسي تربوي وتعليمي موجّه لتلاميذ الطور المتوسط، يهدف إلى تنمية قدراتهم اللغوية والتواصلية بشكل متكامل، يعتمد هذا الكتاب على مجموعة من النصوص المتنوعة الأدبية منها والعلمية مثل: القصص، والمقالات والنصوص الحوارية والوصفية، والتي تساهم في تنمية مهارة القراءة والفهم والتحليل لدى التلميذ. كما يشتمل الكتاب على أنشطة لغوية تشمل قواعد النحو والصرف والاملاء والبلاغة حيث تساعد هذه الأنشطة التلميذ على اكتساب القواعد الأساسية للغة العربية واستعمالها بطريقة صحيحة في مختلف الوضعيات، بالإضافة إلى ذلك يهتم الكتاب بتنمية مهارات التعبير الشفهي والكتابي، من خلال تمارين وأنشطة تدفع التلميذ إلى إنتاج نصوص خاصة والتعبير عن أفكاره بوضوح تنظيم.

ويهدف هذا الكتاب أيضا الى غرس القيم التربوية والأخلاقية في نفوس التلاميذ، مثل التعاون، واحترام الآخرين وحب الوطن، وذلك من خلال المواضيع التي يعالجها، كما يسعى إلى تعزيز رصيدهم اللغوي والمعرفي، وتنمية ذوقهم الأدبي وتحفيزهم على المطالعة والبحث. بصفة عامة يعد كتاب اللغة العربية ذو النسخة الثانية متوسط وسلبية أساسية لمساعدة التلميذ على انقان اللغة العربية قراءةً وكتابةً وتعبيرا، وجعل القراءة فعّالة للتواصل والتعلم في حياته الدراسية واليومية.

2-تحليل واجهة الكتاب:

تعدّ واجهة كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط أول عنصر بصريّ يواجه التلميذ وهي تعكس بشل مباشر مضمون الكتاب وأهدافه التعليمية، ضمّ الغلاف بطريقة تجمع بين الجاذبية والبساطة، حيث يهدف إلى شدّ انتباه المتعلّم وتحفيزه على الاطلاع على محتوى الكتاب.

في الجزء العلوي من الغلاف، يظهر عنوان الكتاب "اللغة العربية" مكتوباً بخط واضح وكبير، وغالباً ما يكون بلون مميز يبرز أهميته، ممّا يساعد التلميذ على بسرعة على المادة الدراسية، وتحت العنوان مباشرة نجد عبارة "السنة الثانية متوسط" وهي تحدّد المستوى التعليمي المستهدف وتساهم في تنظيم الكتب المدرسيّة حسب المراحل الدراسية.

أمّا وسط الغلاف فتوجد صورة أو رسم تعبيري له دلالة تربوية وثقافية، مثل مشهد لتلاميذ داخل القسم، أو أطفال يقرؤون ويكتبون، أو رموز مرتبطة باللغة العربية كالكتاب أو القلم، هذه الصورة ليست عشوائية، بل تختار بعناية لتعكس مضمون الكتاب وتشجّع التلميذ على التعلّم، كما تنشئ لديه الحس الجمالي والذوق الفني.

الألوان المستعملة في الغلاف تكون عادة متناسقة ومريحة للعين حيث يتم اختبار ألوان جذابة دون إفراط، مما يساعد على خلق توازن بصري، وقد تحمل هذه الألوان دلالات معيّنة مثل الهدوء أو الحيوية، بما يتماشى مع طبيعة المادة التعليمية.

في أسفل الغلاف نجد اسم الجهة الناشرة وغالباً ما تكون وزارة التربية الوطنية، إضافة إلى شعار رسمي يعكس الطابع المؤسسي للكتاب، وجود هذه العناصر يمنح الكتاب مصداقية ويؤكد أنّه معتمد في المنظومة التربوية.

كما يتميّز الغلاف بالتنظيم الجيد، حيث توزع العناصر "العنوان، الصورة، المستوى، الجهة الناشرة" بشكل يسهل قراءتها وفهمها، فلا يوجد ازدحام في المعلومات، بل وضوح وانسجام في النص والصورة.

وفي المجمل، فإنّ واجهة كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط ليست مجرد تصميم جمالي بل هي وسيلة تواصل تربوية تهدف إلى جذب اهتمام التلميذ وتعريفه بمحتوى الكتاب وتحفيزه على التعلّم، كما تعكس الهوية الثقافية والتعليمية للمادة.

3- تحليل نماذج من نصوص اللغة العربية في كتاب السنة الثانية متوسط:: النموذج الأول: نص "تحية العلم الوطني":

أقرأ نصي

02

تحية العلم الوطني



أثري لغتي

في هذه القطعة تمجيد عاطفي للعلم الوطني، يظهر ذلك في مشهد تحية العلم وبيان ما يرمز إليه وما يشير به من إحياءات وآثار في خوض المعارك وتحقيق الانتصار.

على صورة البلاد، على آية المعجّد، على عُربون الظفر، على راية الشرف، على محرك النفس، على جامع القلوب، على علم الأوطان أَلْف تحية وسلام.

أَلْف تحية وسلام عليك أيها العلم، تجسّمت فيك روح الوطن المحبوب، فبانتت تُنشد أغاني الشرف و أناشيد الحمية كلما حرك الهواء طياتك، وتمثل صور التقاني والوطنية كلما تلاعبت أشعة الشمس بألوانك.

على بنودك الزاهرة يتلو الوطني الصادق ألفاظ المعجّد وسطور الشرف، فإن قصيدة الوطنية قد رسمت على نسجك بحروف خفية.

حائكك يد الأمهات، وطرزتك يمين الأخوات، وزر كشتك دماء الآباء والأجداد، فبات الوطن وكل من نحب في الوطن ممثلاً في طياتك. فسلاماً عليك.

دق النفير فكهرب القلوب، ضجت الطبول، وصهلت الخيول، عبست الجباه، وتلمظت الشفاه، صاح صائح المعجّد بين القوم: والله إن يومي هذا اليوم.

عند مرآك تختلج القلوب في الصدور الأبية، وترتفع الأيدي إلى الرؤوس المحنية، وتصيح الأفيدة قبل الأفواه: «على الزاية المحبوبة سلام».

ونحن أيها العلم المحبوب، نأخذ على أنفسنا العهد أن نخدمك بكل قسوانا، وإذا افتضى الأمر نفديك بالمهج ونموت هاتفين: «سلام عليك يا علم البلاد، سلام الله عليك».

[أنطون جميل. كتاب المطالعة العربية. ص311]

الحمية: الانتصار للأهل

بنود: ج مفردة بُند: العلم الكبير

النفير: قيام العامة لقتال العدو تلمظت: تذوقت تختلج القلوب: تضطرب الأبية: العزيزة - لها أنفة

37

التحليل:

تطبيق النماذج الذهنية للإقناع في الخطاب التعليمي - دراسة لسانية إدراكية - على نص "تحية العلم الوطني لأنطوان جميل" - كتاب المطالعة ص 311 - من كتابة القراءة سنة ثانية متوسط.

1 . القراءة (مرحلة الاستقبال الأولي للنص):

تعدّ القراءة الخطوة الأولى والأساسية في التعامل مع النص، فهي المدخل إلى الفهم في هذه المرحلة يركّز المتعلم على:

أ-العنوان: ماذا نفهم منه؟

"تحية العلم الوطني" نحلل العنوان:

• تحية = احترام وتقدير.

• العلم الوطني = رمز الوطن.

إذن قبل قراءة النص يتوقع المتعلم أنّ النص يتحدث عن احترام العلم وهو سلوك يقوم به المتعلمين (الوقوف، الانضباط).

فالعنوان يحمل دلالة قوية، فكلمة "تحية" تفيد الدّعاء بالدّوام والاستمرارية و"العلم الوطني" يرمز إلى سيادة الدولة ووحدتها.

ب-أنواع القراءة:

-القراءة الصامتة في الذهن: التي تسمح للمتعلم بالتركيز الداخلي واكتشاف المعنى العام دون تشويش، فالتعلم يقرأ الجملة بدون صوت ويفهم بسرعة والتلاميذ يقفون في السّاحة، وهي عملية ذهنية إدراكية.

-القراءة الجهرية: في هذه القراءة يلتزم المتعلم بالنطق الصحيح للحروف واحترام علامات الوقف (النقطة، الفاصلة) وضبط التنغيم خاصّة في الجمل التعجبية "فسلام عليك"⁽¹⁾ لتمثيل المعنى الصوتي.

نقرأ مثلاً: على صورة البلاد في هذه الجملة ينتبه المتعلم للنطق على-صورة البلاد- فنلاحظ الربط بين الصوت (التنغيم والذهن).

⁽¹⁾كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسي، 2025-

-القراءة التحليلية: قبل التعمق في محتوى النص، يتوقع المتعلم أن النص يتحدث على مكانة العلم الوطني، ومشاعر الاعتزاز به، وذلك من خلال الصورة الموافقة للنص، وهي صورة العلم الوطني الذي يرفرف عالياً، وكذلك نسأل على سبيل المثال: لماذا نقف؟ احتراماً للعلم: أين نقف؟ في ساحة المدرسة.

-هنا بدأ المتعلم يفهم المعنى العميق وليس فقط الكلمات يعني الانطلاق من الكلمات إلى المعاني الذهنية.

ج-تفكيك الكلمات الموجودة في النص: هنا ينتقل المتعلم من مجرد رؤية الكلمات إلى استخلاص المعاني، مثال: نأخذ كلمة "بنود".

-العلم الكبير: وهو رمز الوطن.

-الحمية: الانتصار للأهل، وهو استقلال الوطن.

-تنشد أغاني الشرف ← تنشد = تغني أغاني الشرف = النشيد الوطني.

-حرك الهواء طياتك ← يرفرف ← حركة العلم في الهواء.

من خلال هذه المراحل يصل المتعلم إلى أهم مرحلة وهي الانتقال من الكتابة إلى الذهن وهنا يبين كيف نفهم النص ذهنياً.

مثال 1: العلم رمز الوطن.

-يقرأ المتعلم الجملة بالعين، بعد ذلك يفكك كلمات الجملة: العلم + رمز + الوطن: يفهم المتعلم أن العلم ليس قطعة قماش فقط، بل يمثل الوطن ويكون صورة ذهنية أنه يرى العالم بمثل أو يساوي الجزائر والانتماء

مثال 2: تحية العلم، يرى المتعلم الجملة تم تفكيكها ليصل إلى فهم المعنى وهو الوقوف احتراماً للعلم، بعد ذلك يكون صورة ذهنية وهي:

- تلاميذ واقفون في الساحة.

- العلم مرفوع.

- الجميع يحترمه.

إذن من خلال القراءة يصل المتعلم إلى أن:
-العلم شيء مهم يجب احترامه، وتحيته واجب وهو يمثل الوطن والشهداء، وذلك من خلال رؤية الكلمات بالعين ثم تفكيكها في الدماغ ثم تحويلها إلى معان، ثم إلى صور وفي الأخير يصل إلى الأفكار والقيم.

2- الفهم:

هو الوصول إلى اللب أو الرسالة التي أراد الكاتب إيصالها.

-**الفهم الحرفي:** استيعاب أنّ الكاتب يحيي العلم ويصف تاريخ صناعته ومكانته عند الناس.

-**الفهم الاستنتاجي:** استنتاج أنّ "يد الأمهات ودماء الأبناء"⁽¹⁾ ترمز إلى أنّ الوطن مجهود جماعي مشترك بين العمل العاطفي والتضحية الجسدية.

-**الفهم النقدي:** إدراك أن الكاتب استخدم أسلوب "أنسنة" العلم "مخاطبته كإنسان"، "سلام عليك"، "حاكتك يد الأمهات"، لتعميق الروابط الوجدانية.

-**الفهم يُعدّ أداة فعّالة في تعليم النصوص، إذ يسمح بتحويل المتعلّم من متلق سلبي إلى فاعل في بناء المعنى وهو ما ينسجم مع المقارنات الحديثة في التعليم.**

ويظهر ذلك فالنص من خلال مطالبة المتعلم باستخراج وشرح المفردات الأساسية في النص:

- العلم — رمز الوطن و السيادة

- التحية — تعبير عن الاحترام و التقدير

- الانضباط — الالتزام بالنظام

مما يسهّل عليه إزالة الغموض اللغوي، كذلك مطالبته باستخراج الفكرة العامة وهي تحية العلم سلوك وطني يعكس حب الوطن واحترام رموزه و استحضار تضحيات الشهداء.

-**الأفكار الجزئية:**

فكرة1: وصف اصطفاة التلاميذ في نظام.

فكرة2: رفع العلم وترديد النشيد.

فكرة3: الشعور بالفخر.

فكرة4: استحضار قيمة الوطن.

أيضا ربط النص بالواقع وذلك من خلال الإشارة إلى أنّ المدرسة مجال لغرس القيم، والإشارة إلى تضحيات الشهداء هنا التذكير بالتاريخ (سياق تاريخي).

⁽¹⁾كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسي، 2025-

الانطلاق من الكلمات المجردة والمفردات المعجمية المعزولة عن السياق إلى مفاهيم ومدلولات ذهنية مدركة تسهم في تنمية إحساس المتعلّم بالقيم عامة ومن بينها احترام رمز من رموز الدولة والهوية الوطنية وهو العلم.

3- الإدراك (مرحلة الفهم والتحليل):

الإدراك يتجاوز مجرد القراءة إلى فهم المعاني وهو أعمق من الفهم، و هنا نتعمق في النص ونستخرج دالته.

-القيم المستفادة:

❖ حب الوطن.

❖ احترام الرموز الوطنية.

❖ الانضباط والمسؤولية.

المعنى العام لنص تحية العلم الوطني هو أنّ العلم الوطني ليس مجرد قطعة قماش بل هو رمز لتاريخ الأمة وتضحياتها، ويجب احترامه والاعتزاز به.

كذلك في هذه المرحلة يدرك المتعلم الحركات الإعرابية التي تضبط إيقاع القراءة مثل: "وَاللّٰهُ لَا يَهُونُ وَطْنِيّ".

هنا القسم "والله"، كذلك "حاكتك يد الأمهات" فالحركات الإعرابية تساعد المتعلم على إعراب الكلمات إعرابا صحيحا.

كما ذكر سابقا أنّ الإدراك يتجاوز مجرد القراءة إلى فهم المعاني ويتضح ذلك في:

فهم المعاني المباشر ومثل: مفردات (العلم، الوطن، المجد، التّضحية).

-فهم المعاني الضمنية: إدراك أن العلم ليس مجرد قماش بل رمز للاستقلال والحرية وهذا ربط بين الكلمات والذهن من خلال فهم التلميح.

-تحليل الرموز: ألوان العلم (الأخضر الأبيض الأحمر) ترمز إلى معاني (الأمل، السلام، دماء الشهداء).

-الربط بين الأفكار: كيف يرتبط العلم بتاريخ الأمة ونضالها هنا يدرك المتعلم أن الكاتب يعبر عن حب عميق للوطن من خلال تمجيد العلم، ويستوعب أن كل عنصر في النص يحمل دالة رمزية.

4- الوعي:

نص "تحية العلم الوطني"، هو نص تربوي يحمل أبعاد نفسية واجتماعية ووطنية، من خلال نموذج الذهني الوعي يمكن تفكيكه إلى مستويات أعمق.

-النص يعتمد على إثارة العاطفة:

❖ الشعور بالرهبة و الاحترام عند رفع العلم.

❖ الإحساس بالانضباط والهدوء أثناء التحية.

❖ الشعور بالفخر الوطني.

-هذا يعني أنّ الكاتب لا يكتفي بالمعلومة بل يوجّه مشاعرك لتتفاعل مع الرمز (العلم).

-العلم في النص ليس قطعة قماش بل هو رمز الحرية والسيادة، ويمثّل تضحيات الشهداء ويعكس وحدة الشعب.

-النص يرسّخ سلوكا جماعيا ويتمثّل ذلك في الوقوف بانضباط ترديد النشيد، الالتزام بالنظام.

-وهذا يعكس فكرة الفرد الصالح = جزء من مجتمع منظم.

كما أن النص يربط بين المدرسة — مكان تعليم

الوطن — مجال للتطبيق

-حتى لو لم يذكر النصّ تفاصيل تاريخية صريحة، فهو يحيل إلى تضحيات الشعب الجزائري، قيمة الاستقلال، أهمية الحفاظ على المكتبات الوطنية.

فالكاتب في هذا النص يسعى إلى:

❖ تعليم المتعلم سلوكا يوميا " تحية العلم".

❖ تحويل هذا السلوك إلى قناعة داخلية، غرس قيم الانتماء، الاحترام المسؤولية.

فالنموذج الذهني الوعي يظهر في الفعل التأثيري، والفعل الإنجازي في نص تحية العلم الوطني.

يتجلى الفعل الإنجازي في العبارات التي ينطق بها التلاميذ أثناء تحية العلم حيث ينجزون

فعل الاحترام بمجرد القول، بينما يظهر الفعل التأثيري في تأثير النص على القارئ، إذ يثير

فيه مشاعر الفخر والانتماء للوطن ويدفعه إلى الالتزام بالقيم الوطنية.

5-التكرار:

التكرار يعني أن الكاتب يكرر الكلمات أو عبارات أو أفكار بشكل مقصود من أجل:

- ترسيخ فكرة مهمة.
 - تقوية الاحساس بالعاطفة (الوطنية مثلا).
 - التأكيد على قيمة أو رسالة.
- في هذا النص تظهر تقنية التكرار في عدة مستويات:

الفكرة الأساسية هي:

احترام العلم الوطني والتعبير عن حب الوطن

هذه الفكرة تتكرر عبر المعاني التالية:

- العلم رمز للوطن.
- الوقوف له دليل احترام.
- التحية له واجب وطني.
- تكرار الكلمات والمعاني.

قد نجد تكرار المعاني مثل: الوطن، العلم، الاحترام، الفخر، حتى لو لم تتكرر الكلمات حرفيًا فإن المعنى يتكرر بصيغ مختلفة.

يصف الكاتب كيف يقف الناس أو التلاميذ أمام العلم في لحظة هدوء واحترام وكأن الجميع يقف على قدسيته.

هذا التكرار يجعل القارئ يشعر بأهمية الموقف، كذلك تكرار فكرة الانتماء للوطن:

- الوطن فوق كل شيء.
- العلم يمثل هوية الشعب.
- الانتماء يظهر في احترام الرموز الوطنية.

مثال: عندما يرفرف العلم يشعر المواطن بفخر لأنه جزء من هذا الوطن.

-النص لا يكرر الكلمات فقط بل يكرر الإحساس نفسه، الفخر، الاعتزاز، الحب للوطن، الانتماء، ففي النص كلّ النص يذكر فيها العلم، يرتبط ذلك بالشعور بالفخر والاعتزاز.

استعمال التكرار في تحية العلم الوطني له عدة فوائد:

- 1 . ترسخ الفكرة: القارئ لا ينسى أن العلم رمز الوطن ويجب احترامه.
- 2 . التأثير العاطفي: التكرار يجعل النص أكثر حماسا، أكثر وطنية أقرب إلى المشاعر.
- 3 . توضيح الرسالة: الكاتب يريد أن تصل رسالة واجدة بوضوح وهي احترام العلم الوطني واجب وطني وأخلاقي، هنا الانطلاق من عملية التكا لترسيخ الفكرة (احترام العلم) في الذهن.

6-الذاكرة:

نركّز على كيفية تنظيم المعلومات وحفظها واسترجاعها بسهولة، الفكرة الأساسية، تقسيم النص إل عناصر بسيطة وربطها بصور أو كلمات مفتاحية.

1-نبدأ بالفهم الجيد الذي يساعد الذاكرة على التثبيت، فالنص عادة يتحدّث عن:

- احترام العلم الوطني.
- رمزيته (التضحية، الشهداء، الوطن).
- الشعور بالفخر والانتماء.

2-نقسّم النص(التجزئة): نقسّم النص على أجزاء صغيرة أو وحدات ليسهل تخزينه في الذاكرة
فقرة 1: وصف العلم (شكله وألوانه).

فقرة 2: دلالاته (يرمز إلى الشهداء أو يعبر عن الحرية الاستقلال).

فقرة 3: تحية العلم(كيفية أداء والوقوف بانتباه).

فقرة : واجبنا (احترام العلم والحفاظ على قيم الوطن).

هذا التقسيم يساعد الدماغ على التعامل مع معلومات صغيرة بدل نصّ طويل.

3-نستخرج كلمات مفتاحية تساعد المتعلم على التذكّر، كما أشار في التقسيم، هذه الكلمات

مثل: ألوان، رمز، وطن، شهداء، حرية، استقلال، احترام، وقوف، نظام، انتماء، حب الوطن،

الحفاظ، عند تذكرها يتذكر النصوص المتعلم الفقرة متكاملة.

4- نربط كل فكرة بصورة ذهنية لأنّ الدماغ يتذكر كل صورة بسهولة أكثر من النصوص

المجردة، مثل:

- تخيل العلم مرفوعا في ساحة المدرسة.
- تخيل المتعلّمين مصطفىين يؤدون التحية.
- تخيل الشهداء الذين ضحوا من أجل الوطن.

5-نرتّب الأفكار في تسلسل منطقي:

1. ما هو العلم؟

2. ماذا يمثل؟

3. كيف نحياه؟

4. ماذا يجب علينا؟

-هذا الترتيب يساعد المتعلم على استرجاع النص دون نسيان
6- التكرار:

. إقرأ النص 3 إلى 5 مرات.

. كرر الكلمات المفتاحية.

. تلخيص النص.

فالتكرار يعزز تثبيت المعلومات في الذاكرة.

7-التذكّر (المكتسبات القبلية):

التذكّر هو طريقة يعتمد فيها الكاتب على ما تعلمه المتعلم سابقا في المدرسة أو المجتمع، أي: المعارف أو الخبرات التي اكتسبها المتعلم قبل قراءة النص، هذه المعلومات تسمى المكتسبات القبلية بمعنى آخر الكاتب لا يشرح كل شيء من البداية، بل يبني فهم النص على معلومات يعرفها المتعلم مسبقا.

ففي هذا النص، يعتمد الكاتب كثيرا على ما يعرفه المتعلم مسبقا عن الوطن والعلم والطقوس المدرسية.

فالكاتب يفترض أن المتعلم يعرف: العلم يرمز الدولة، احترام العلم واجب وطني، الألوان الوطنية لها معنى، لذلك لا يشرح معنى العلم من الصفر، بل يذكر فقط. مثال من المعنى:

-العلم الجزائري رمز الوطن وكرامته وهذا أمر تعلمه المتعلم منذ الصغر.
النص يعتمد على تجربة يعيشها المتعلم ألا وهي تجربة الطابور الصباحي وهي:

- الوقوف في ساحة المدرسة.

- تحية العلم.

- سماع النشيد الوطني.

هذه كلها مكتسبات قبلية مدرسية، لذلك عندما يقرأ المتعلم النص يتخيّل مباشرة هذا المشهد في هذا النص الكاتب يفترض أن المتعلم يعرف معلومات وطنية سابقة مثل:

- معنى الانتماء للوطن.

- أهمية الرموز الوطنية.

- قيمة احترام العلم.

هذه المعلومات تعرف عليها المتعلم في:

- التربية المدنية

- التاريخ

- الحياة المدرسية

وفي هذا النص أيضا الكاتب لا يحتاج إلى شرح المشاعر الشعور بالفخر الوطني لأن هذا الشعور موجود مسبقا في المتعلم كالفخر بالوطن، حب الجزائر، الاعتزاز بالهوية الوطنية، بل يستدعيها فقط.

ومن هنا يتبين لنا أنّ التذكّر في النصّ يسهّل الفهم لأنّ المتعلم يعتمد على معلومات يعرفها مسبقا، ويربط النص بالواقع لأنّ المتعلم هنا يشعر أنّ النص يتحدث عن حياته اليومية بالإضافة إلى تعزيز التعلم لأن المعلومات الجديدة تُبنى على معلومات قديمة، ممّا يساعد على الحفظ.

8- التصورات: (الصور الذهنية والبلاغية)

التصورات هي المرحلة التي ينتقل فيها المتعلم من الفهم العقلي إلى بناء صورة ذهنية وفنية داخل ذهنه أثناء قراءة النص وهي نوعان:

أ- التصورات الذهنية (الصور العقلية):

هي الصور التي يرممها المتعلم في ذهنه:

- تخيل العلم الوطني مرفوعا عاليا يرفرف في سماء الوطن.
- تصور الشعب وهو يحتفل بالأعياد الوطنية.
- تخيل لحظة الوقوف احتراما للنشيد الوطني.
- استحضار مشاهد التضحية والشهداء الذين قدموا حياتهم من أجل الوطن.

هذه الصور تساعد على ربط النص بالواقع وتعميق الانتماء الوطني.

ب- التصورات البلاغية (الصور الفنية في النص):

وهي الصور التي يصنعها الكاتب بأسلوبه، مثل:

-الاستعارة: عندما يشبه علم بالكرامة أو المجد دون التصريح.

-التشبيه: مثل تشبيه العلم بالشمس التي تضيء الوطن.

-الكناية: مثل التعبير عن الوطن بالعلم أو الراية.

-التعبيرات الانفعالية: مثل تحية العلم الوطني التي تحمل دعاء وفخرا.

وفي هذا النص تتكون لدى المتعلم:

-صورة ذهنية للعلم مرفوعا في السماء.

-صور بلاغية تفيد أن العلم ليس مجرد رمز مادي بل هو رمز للحرية والمجد والتضحية.

- إحساس وجداني قوي بالفخر والانتماء.

ويمكن الإشارة أيضا إلى النص بدأ بالجار والمجرور "على صورة"⁽¹⁾ لأن الكاتب أراد

تحقيق دلالات بلاغية وتربوية معينة، فالجار والنص في بداية النص يجعل التركيز مباشرة

⁽¹⁾كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسي، 2025-

على الوطن أو العلم الوطني، بالإضافة إلى أن الجار والمجرور يعطي للنص نبرة وجدانية وحماسية فيشعر المتعلم منذ السطر الأول بروح الانتماء والاحترام والاعتزاز بالعلم الوطني. كذلك البداية بالجار والمجرور في البلاغة العربية يفيد الاختصاص أو التوكيد أو التعظيم، فكأن الكاتب يخص العلم الوطني بمكانة مميزة داخل الخطاب ليبرز قيمته الرمزية والوطنية.

من هنا تبين لنا أن التصورات هي المرحلة التي يندمج فيها المتعلم بينما يتخيله (صور ذهنية) وما يكتشفه من صور بلاغية داخل النص، مما يجعل فهمه أعمق وأكثر تأثيرا.

النموذج الثاني: نص إنسانية الأمير:

03

أقرأ نصي

إنسانية الأمير

في دمشق وقعت حادثة بين المسلمين والمسيحيين، تصدى لها الأمير بحنكة العظماء، وسجل موقفا تاريخيا لا يصدر إلا من عظيم.



أثري لغتي

ندالة: حقارة
الحثالة: الأراذل

يفتر: يضعف
الشكالي: اللواتي
فقدن أولادهن

القناصل: جمع.
مفرده قنصل؛
النائب عن دولة في
دولة أخرى
الرهبان: رجال
الدين النصاري

عظماء الإنسانية

جَمَعَ الأميرُ العُلَمَاءَ وَالْوُجَهَاءَ وَالْأَعْيَانَ مِنْ أَهَالِي دِمَشْقَ وَجَمَاعَةِ الْمُهَاجِرِينَ الْمَغَارِبَةِ وَخَاطَبَهُمْ قَائِلًا : « إِنَّ الْأَدْيَانَ وَفِي مُقَدِّمَتِهَا الدِّينَ الْإِسْلَامِيَّ أَجَلٌ وَأَقْدَسُ مِنْ أَنْ تَكُونَ خِنْجَرَ جِهَالَةٍ أَوْ مَعْوَلَ طَيْشٍ أَوْ صَرَخَاتٍ نَدَالَةٍ تُدَوِّي بِهَا أَفْوَاهُ الْحُثَالَةِ مِنَ الْقَوْمِ . أُحَذِّرُكُمْ أَنْ تَجْعَلُوا لِشَيْطَانِ الْجَهْلِ فِيكُمْ نَصِيبًا ، أَوْ أَنْ يَكُونَ لَهُ فِي نَفُوسِكُمْ سَبِيلًا » .

وَمَعَ تَحْذِيرِ الأميرِ انْطَلَقَتْ شَرَارَةُ الْفِتْنَةِ بِدِمَشْقَ يَوْمَ الْاِثْنَيْنِ 20 ذِي الْحِجَّةِ 1276 هـ الموافق لـ 9 جويلية 1860 وَبَقِيَ الأميرُ أَرْبَعَةَ عَشَرَ يَوْمًا مُتَوَالِيَةً لَمْ يَفْتُرْ فِيهَا لَحْظَةً عَنْ نُصْرَةِ الْمَظْلُومِينَ وَإِنْقَادِهِمْ مِنَ الْقَتْلِ ، وَأَشْرَفَ عَلَى تَطْيِيبِ الْجَرْحَى ، وَقَامَ عَلَى تَعْرِيزَةِ الشَّكَالِي وَالْأَرَامِلِ وَالتَّيَامَى . وَكَانَ يَقْضِي أَكْثَرَ اللَّيَالِي سَاهِرًا وَبُنْدُقِيَّتُهُ فِي يَدِهِ حَرَصًا عَلَى مَنْ فِي جَمَاهُ ، فَإِذَا غَلَبَ عَلَيْهِ النَّعَاسُ أَسْنَدَ رَأْسَهُ إِلَى قُوْهَتِهَا قَلِيلًا وَغَفَا .

وَبَلَغَ عَدَدُ الَّذِينَ أَنْقَذَهُمُ الأميرُ مِنَ الْقَتْلِ وَالْعَذَابِ مِمَّنِ التَّجَآؤا إِلَى دَارِهِ نَحْوًا مِنْ خَمْسَةِ عَشَرَ أَلْفَ شَخْصٍ مِنَ الْقَنَاصِلِ وَأَعْيَانِ النَّصَارَى وَالرُّهْبَانِ وَالرَّاهِبَاتِ .

وَكَتَبَ الأميرُ بَعْدَ الْفِتْنَةِ مُعَبِّرًا عَنْ سَبَبِ مَوْقِفِهِ النَّبِيلِ الَّذِي فَسَّرَهُ النَّاسُ تَفْسِيرَاتٍ مُخْتَلِفَةً يُخَاطَبُ مَلِكَةَ بَرِيطَانِيَا : « إِنِّي لَمْ أَفْعَلْ إِلَّا مَا تَوَجَّبُهُ عَلَيَّ فَرَائِضُ الدِّينِ وَلَوَازِمُ الْإِنْسَانِيَّةِ » .

[نزار أباظة. الأمير عبد القادر الجزائري: العالم المجاهد. ص 16-18]

التحليل:

1-القراءة:

أ-المستوى المعجمي: في اللحظة التي فيها عين المتعلم على النص تبدأ الذاكرة باستدعاء الحقل الدلالية وهنا يقف المتعلم على مسارين:

-مسار العنف: (المرفوض) مثل: فتنة، خنجر، طيش، نذالة، الحثالة، فقرة هذه الكلمات تثير في الذهن حالة من الرفض التلقائي.

-مسار السلم: (المطلوب) مثل: حكمة، قداسة، نصرة، تعزية، النبيل، فهذه الكلمات تثير في الذهن حالة من القبول.

فالنص هنا يلامس عواطف المتعلم منذ الكلمة الأولى ليصطف حول النموذج الإنساني.

ب- القراءة الاستدلالية:

فالمتعلم الذكي هنا يقرأ ما وراء السطور أي يفهم المعنى الخفي مثال: عندما يقرأ: "كان يقضي أكثر الليالي ساهرا وبندقية في يده"⁽¹⁾ فهذا يفهم من خلال القراءة البسيطة أن الأمير حارسا، لكن القراءة الاستدلالية تبني نموذجا ذهنيا وهو معنى -التضحية-.

فالمتعلم هنا يقرأ المسؤولية في حمل البندقية فهي ليست وسيلة للهجوم بل للحماية.

ج- القراءة التصورية:

يحتوي النص على جمل بصرية يستطيع المتعلم من خلالها بناء مشهد مثل: "إذا غلب عليه النعاس أسند رأسه إلى فوهتها وغفا".⁽²⁾

أثناء القراءة سيتحضر المتعلم صورة الأمير المتعب وهنا انتقال من المعالجة اللغوية إلى المعالجة العصبية.

⁽¹⁾ كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسي، 2025-

2026، ص57.

⁽²⁾ المرجع نفسه، ص57.

د-القراءة النقدية:

في ختام النص يقرأ المتعلم تبرير الأمير لفعله، حيث قال: ما توجه علي فرائض الدين ولوازم الإنسانية"، هنا يكتمل دور القراءة، المتعلم الذي كان له تصوّر مسبق بأنّ الحب تعني الكراهية، يجد نفسه أمام قراءة تصحيحية للحرب، كما تصبح الإنسانية قيمة أساسية يجب الالتزام بها.

2-الفهم:

يتمحور النص حول البعد الإنساني للأمير عبد القادر ويتجلى ذلك في تعامله مع الأسرى والضعفاء، وهنا يقوم المتعلم بربط هذه المعلومات بخبراته السابقة فينتقل الفهم من صورة الأمير القائد العسكري إلى صورة ذلك البطل الذي يحمل مشروعا أخلاقيا إنسانيا.

-مستويات الفهم:

أ- الفهم الحرفي:

فالمتعلم يفهم أنّ هناك فتنة وقعت في دمشق عام 186م، وأنّ الأمير عبد القادر تدخل لحماية المسيحيين وفتح بيته لهم، وهذا المستوى من الفهم يركّز على استخراج المعطيات الصريحة الزمان، المكان، الشخصيات، وهنا الفهم يكون غير كاف للإقناع.

ب-الفهم الاستنتاجي: هنا يبدأ الفهم الحقيقي، فالمتعلم لا يقرأ ما هو مكتوب فقط بل يستنتج معنى الغائب.

مثال: "... أسند رأسه على فوهة البندقية"⁽¹⁾ فهي دلالة على شجاعة الأمير، أمّا النص فلا يقولها بصراحة.

وقوله "وغفا"⁽²⁾ فالمتعلم هنا يفهم أنّ الأمير وصل لمرحلة قصوى من التعب في سبيل حماية الآخرين، وهنا الفهم يتحوّل إلى تقدير عظمة الأمير وهو أولى خطوات الإقناع.

ج- الفهم السياقي:

يدرك المتعلم أنّ موقف الأمير ليس مجرد شجاعة وشهامة بل هو تطبيق لفهم عميق للدين، حيث يفكّ التصوّرات الخاطئة حول الصراع الديني، ويستبدلها بنموذج ذهني قائم على التعايش ويفهم العلاقة بين فرائض الدين وحماية النصارى مثال: "إنّني لم أفعل إلا ما توجبه علي من فرائض الدين ولوازم الإنسانية".

(1) كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط من التّعليم المتوسّط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسي، 2025-

2026، ص57.

(2) المرجع نفسه، ص57.

- د-الفهم التأويلي: يُدمج المتعلّم قيم الأمير في منظومته الأخلاقية ويفهم أنّ إنسانيّة الأمير هي نموذج يُحتذى به في كلّ زمان ومكان، وهي بهذا تتجاوز الجغرافيا والديانات.
- هـ-الفهم النقدي: يحلّل المتعلّم لغة الأمير حيث يفهم لماذا استخدم الأمير كلمات قاسية: حثالة، شيطان الجهل، اتجاه المعتادين، وكلمات نبيلة اتجاه الضحايا، وهنا نرى أنّ الكاتب يريد دع المتعلّم لاتخاذ موقف أخلاقي حازم ضدّ العن ومؤيّد الذهنيّة للإقناع ضد العنف ومؤيّد للسلام، وعليه فالفهم يتحوّل إلى وعي مستدام يغيّر نظرة المتعلّم للحياة وللآخر.
- فمن فهم الحادثة إلى فهم الدوافع فتفهم الرسالة ويقتنع بها المتعلّم، أخيرا يصبح الأمير قدوة له.

3- الإدراك:

يمثل الإدراك مرحلة حاسمة في سيرورة الفهم لأنّه ينتقل فيها المتعلّم من مجرد قراءة الألفاظ إلى فهم المعاني العميقة واستيعاب القيم الإنسانية والرسائل الأخلاقية. ينطلق الإدراك من العنوان نفسه: "إنسانية الأمير"، حيث يضع القارئ أمام مفارقة تجمع بين السلطة والرحمة.

فالأمير يرمز إلى القوة والحكم، بينما تشير الإنسانية إلى التعاطف والتسامح. هذا التداخل يدفع القارئ إلى التساؤل: "كيف يمكن أن يجتمع بين الحزم واللين؟" وهنا تبدأ عملية الإدراك إذ لا يكفي المتعلّم بفهم المعنى المباشر، بل يحاول بناء معنى أعمق يربط بين المفهومين.

ومع بداية النص يتعرف القارئ على شخصية الأمير فيدرك أنّه ليس حاكما تقليدياً يعتمد على القوة بل نموذج إنساني يتعامل مع الآخرين برحمة وعدل، ومن هنا يتشكّل في ذهن المتعلّم صورة الأمير المتسامح في موضع كان يتوقّع فيها العقاب. ومن هنا ينتقل المتعلّم من الفهم السطحي إلى الإدراك بأنّ القوة الحقيقية تكمن في ضبط النفس لا في فرض العقاب.

ومع تطوّر الأحداث في النص نجد أن المتعلّم يبدأ في الرّبط بين السلوك الأمير والقيم الأخلاقية التي يحملها النص مثل الرحمة والعدل والاحترام، فهذه القيم لا تبقى مجرد كلمات بل تتحول إلى معان حية تتجسّد في أفعال الشخصية، وعليه فالمتعلّم يدرك أن السلوك الإنساني يجب أن يكون قائماً على التعاطف والاحترام، حفظ كرامة الآخرين.

أمّا في نهاية النص فيكتمل البناء الإدراكي، حيث يستخلص المتعلّم جملة من القيم ليصل إلى مستوى أعلى من الفهم، يتجاوز ظاهر النص إلى مقاصده التربويّة، فيدرك أن السلوك الإنساني هو الأساس في بناء مجتمع متوازن.

فالنص يوظّف الإدراك توظيفاً فعالاً فيتحوّل إلى وسيلة تربويّة تُتمّي وعي المتعلّم وتغرس فيه قيم الرحمة والتسامح ليصبح الإدراك جسراً يربط بين المعرفة والسلوك.

4-الوعي:

يستهدف الخطاب التعليمي في بداية الصفحة خلق تهيئة حسية بصرية تفتح قنوات الوعي الأولي لدى المتعلم عبر آليتين:

أ-الأيقونة البصرية (الصورة): وضع صورة للأمير عبد القادر بلباسه الأبيض التاريخي وملامحه الموقرة، هذه الصورة لم توضع لمجرد الزينة بل تشكّل صورة للمتعلم صورة للبطل القدوة مما يُضفي قبولاً نفسياً مسبقاً لمضمون النص.

ب-العنوان والتأطير الجانبي:

العنوان "إنسانية الأمير" متبوعاً بالوسم العمودي الملفت "عظماء الإنسانية" هذا التأطير يوجّه وعي المتعلم فوراً نحو سياق قيمى محدّد "العظمة الإنسانية" مما يمنع تشتت الذهن ويجعل المتعلم متشوّقاً لمعرفة القصة التي ترتبط بالقيم الإنسانية وليس مجرد سرد تاريخي جاف، أمّا عند الغوص في أحداث النص نجده ينطلق من واقعه شديدة الحساسية: "فتنة في دمشق وقعت حادثة بين المسلمين والمسيحيين" وهنا التفكير العادي للمتعلم قد يتوقّع أن القائد العسكري المسلم سينحاز أو يبتعد لكن هذا النص يصدم هذا التوقّع عندما يظهر الأمير وهو يوبخ الغوغاء ويقول: "أحذركم أن تجعلوا لشيطان الجهل فيكم نصيباً"⁽¹⁾

ومن هنا تنشأ فجوة وعي المتعلم، فالأمير يدافع فالأمير يدافع عن المختلفين معه في الدين، هذا التنافر الإيجابي يجعله متشوّقاً ومستعداً للمعرفة، لماذا فعل الأمير ذلك؟ وما هو المفهوم الحقيقي للدين؟ وعليه تتشكّل فكرة جديدة في ذهن المتعلم وهو أن الدين هو الإنسانية وحماية الضعيف.

والنص لم يكن بالكلام النظري بل استخدم ثلاث حجج قوية يسهل على الدماغ استيعابها:

- حجاج الأقوال (مفهوم الدين): قول الأمير "إنّ الأديان... أجل وأقدس من أن تكون خنجر جهالة"، هنا يفهم المتعلم أن العنف باسم الدين هو جهل.

⁽¹⁾ كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسي، 2025-2026، ص57.

- **حجاج الصورة الحية (إثارة العواصف):** ويظهر ذلك في وصف الحالة الأمير وهو يسهر الليالي وبندقيته في يده يحرس العائلات، وعندما يتعب، "أسند رأسه إلى فوهتها قليلا وغفا" فهذه اللوحة تجعل المتعلم يتأثر عاطفيا ويقتنع بنبيل السلوك.

حجاج الأرقام: ذكر النص رقما ضخما "بلغ عدد الذين أنقذهم الأمير نحو من خمسة عشر ألف شخص"، وهنا ذكر الرقم يثبت للمتعلم عملية الانقاذ كانت حقيقية وليست مجرد كلام. وفي الأخير يختم النص بجواب الأمير الحاسم لملوك أوروبا حول سبب فعله وهو مساعدة النصارى وإنقاذهم بقوله: "إنني لم أفعل إلا ما توجبه علي فرائض الدين ولوازم الإنسانية"، وعليه يعطي المتعلم القاعدة التي يخرج بها إلى حياته اليومية ليطبقها، فتتحول القصة من مجرد قصة تاريخية إلى قاعدة سلوكية يتبناها وعيه إلا جزائي: "أن أكون إنسانا وأحمي الضعيف، فهذا هو التطبيق الحقيقي للدين".

5-التكرار:

التكرار في نصّ "إنسانية الأمير"، يتجاوز كونه ظاهرة لغوية ليصبح إستراتيجية معرفية وحاجية تهدف إلى إعادة برمجة النموذج الذهني للمتعلم وتثبيت الفكرة في الذاكرة.

-مستويات تفكيك التكرار في النص:

أ- التكرار الدلالي(الحقول المفاهيمية):

لا يكرّر النص كلمات يعينها فحسب بل يكرّر المعنى عبر مفردات مترادفة لبناء إلحاح إدراكي.

-تكرار مفهوم الحماية (نصرة، إنقاذ، أشرف، حماه، إلجؤوا): هذا التكرار المتراكم يهدف إلى إقناع القارئ بأنّ وظيفة الأمير الأساسية في تلك اللحظة لم تكن "عسكرية" بل "إنسانية رغبوية".

-تكرار مفهوم القداسة والدين: (الأديان، الدين الإسلامي، أجل، أقدس، فرائض الدين) تكرار هذه المفردات يسعى لفك الارتباط الذهني بين الدين والعنف وإعادة ربطه بالحكمة.

ب-التكرار البنيوي (توازي الأحداث):

يستخدم النص تكرار البنى الفعلية لإظهار استمرارية الجهد وعمقه، "بقى الأمير أربعة عشر ليلة متوالية" أشرف على تطبيب الجرحى ... قام على تعزية الثكالى.... يقضي أكثر الليالي ساهرا.

-تكرار صيغ الأفعال (أشرف، قام، يقضي): يخلق إيقاعا ذهنيا يوحى أنّ الإنسانية ليست موقفا عابرا بل هي سلوك مستمر، هذ التكرار يحوّل القيمة من فكرة إلى منهج حياة في ذهن المتعلم.

د-التكرار التقابلي (تكرار الأضداد):

يعتمد النص على تكرار ثنائية (الجهل مقابل الحكمة) لخلق وعي نقدي.

-يكرر الأمير في خطابه أوصاف سلبية للطرف الآخر (جهالة، طيش، ندالة، الحثالة، شيطان الجهل)، في المقابل يكرّر النص صفات الأمير والعلماء: الحكمة، العظماء، الوجهاء، الأعيان،

النبيل)، هذا التكرار التقابلي يسهل على المتعلم تصنيف النماذج الذهنية فيحدث الإدراك التلقائي بأن الانحياز للأمير هو انحياز للعقل والفضيلة.

هـ-التكرار الأيقوني (الصورة الذهنية المتكررة):

هناك تكرار خفي في النص يركز على بصرية الحدث.

-تكرار الإشارة إلى "البندقية" أو "السلاح" ولكن في سياق السلم (بندقية في يده ساهرا، أسند رأسه إلى فوهتها).

-تكرار هذه الصورة يهدف إلى تعديل التصور الذهني للمتعلم، فالبندقية التي تظهر في النص مرارا لا تقتل بل تحرس وتتعب من أجل الآخرين.

و-التكرار الختامي (الترسيخ النهائي):

في نهاية النص يأتي تكرار المبررات: "فرائض الدين ولوازم الإنسانية".

- هذا التكرار في الخاتمة يعمل كملخص معرفي، لكل ما سبق، إنه يجمع كل تكرارات النص في جملة واحدة ليتم تخزينها كقاعدة ثابتة في الذاكرة.

6-الذاكرة:

الأمير عبد القادر شخصية تاريخية بارزة فهو ليس مجرد قائد عسكري خاض حروبا دفاعية، بل هو أيقونة أخلاقية استطاعت أن تحوّل الذاكرة التاريخية من سجلّ المعاك إلى دستور للقيم:

في نص: "إنسانية الأمير" نجد أن الذاكرة لا تعمل كأداة لاسترجاع الماضي، فحسب بل هي آلية لبناء نموذج إنساني يتجاوز حدود الزمان والجغرافيا.

-فهي ليست مجرد سرد للأحداث فتنة دمشق 1860م بل هي ذكرى حيّة تعيد صياغة مفهوم البطل من المقاتل إلى حامي الإنسان.

-فالأمير في النص لا يستدعي الذاكرة من أجل الفخر بالماضي، بل يستحضرها كأداة لردع الجهل والفتنة.

-ويظهر ذلك بقوله للأعيان والمهاجرين: "إنّ الأديان وفي مقدّمتها الدين الإسلامي أجلّ وأقدس من أن تكون خنجر جهالة أو معول طيش....".

-فالذاكرة هنا ترفض التفسيرات المشوهة للدين وتستعيد الجوهر الأخلاقي الذي يحمي دماء الجميع.

-كما أنّ النص يوثق الأحداث بدقّة بذكر الزمان، المكان، الأعداد لبناء ذاكرة جماعية لا تقبل التشكيك في إنسانية البطل.

-حيث يذكر النص تاريخ انطلاق الفتنة بدقّة يوم الإثنين 20 ذي الحجة 1276هـ الموافق لـ9جويلية 1860.

-ويحدد مدة استبسال الأمير الدفاع "أربعة عشر يوما متوالية" وعدد من أنقذهم "نحو خمسة مئة عشر ألف شخص....".

-فهذه الأرقام والتواريخ تحول الذاكرة من "أسطورة إلى واقعة تاريخية" تثبت تفوق الأمير الأخلاقي بالأدلة القاطعة.

-كما لا يكتفي النص بذاكرة القرار السياسي بل يركز على ذاكرة الجسد والمعاناة الشخصية للأمير من أجل الآخرين، حيث يصف نص الأمير وهو: "يقتضي أكثر الليالي ساهرا وبندقية في يده.... فإذا غلب عليه النعاس أسند رأسه إلى فوهتها قليلا وغفا".

-فهذه الصورة البصرية تظهر في الذاكرة القارئ نموذجاً البطل الساهر وهي ذاكرة عاطفية تربط النبل بالتعب الشخصي والتضحية بالراحة.

-كما تظهر ذاكرة المبادئ حيث يربط الأمير أن يخلد كبطل أساسي بل يفضل أن يذكر كإنسان قام بواجبه يظهر ذلك في قوله: "إنني لم أفعل إلا ما توجبه على فرائض الدين ولوازم الإنسانية".

-فالأمير عبد القادر في هذا النص يتحول من شخصية تاريخية إلى شخص محفور في ذاكرة الأجيال يجمع بين قداسة الدين ولوازم الإنسانية.

7-التذكّر:

يعدّ التذكّر من الركائز الأساسيّة التي يقوم عليها الخطاب التعليمي لأنّه يمثل المرحلة التي تتحول فيها المعرفة من مجرد فهم مؤقت إلى أثر دائم في ذهن المتعلم. وفي نص "إنسانية الأمير" يتجلّى هذا النموذج بوضوح حيث ينطلق النص من عرض مواقف إنسانيّة مرتبطة بشخصيّة الأمير مثل: عفوّه عن الأسرى رغم قدرته على معاقبتهم. -هذا المثال لا يقدّم بوصفه فكرة مجردة، بل في شكل موقف حيّ يحمل تسلسلا: أسرى وقدرة على الانتقام.

-اختيار العفو هذا البناء القصصي يجعل الحدث يخزّن في الذاكرة، بحيث إذ تذكّر المتعلّم الأسرى استحضّر مباشرة العفو ومنه الإنسانيّة، وهنا يتجلّى دور السرد في تقوية التذكّر، كما يعتمد النص على التكرار الدلالي، حيث تتكرّر القيم نفسها عبر مواقف مختلفة، فنجد مثلا:

- مساعدة المحتاجين.

- رحمة بالضعفاء.

- إحسانه إلى من حوله.

-هذه الأمثلة رغم اختلافها الظاهريّ تعود إلى معنى واحد وهو الرحمة فهذا التكرار لا يكون لفظيّا ومعنويّا، حيث يعاد تقديم الفكرة نفسها في صور متعدّدة، والنتيجة أن المتعلّم عند استرجاع أي موقف من هذه المواقف يستدعي تلقائيا القيمة المشتركة بينها ممّا يعزّز تثبيتها في الذاكرة.

-ومن أهم ما يدعم التذكّر أيضا التمرکز حول شخصية واحدة، إذ ترتبط جميع المواقف بشخص واحد هو الأمير، فبدل أن يقول النص يجب أن نكون رحماء يقدّم مثلا حيا "الأمير يعفو، الأمير يساعد، الأمير يرحم".

-هذا للتكرار المرتبط بالشخصيّة يجعل الذاكرة تختزل القيم في صورة واحدة بحيث يصبح الأمير = الإنسانية وعند الاسترجاع، يكفي أن يتذكّر المتعلّم الأمير حتى تنفتح في ذهنه كلّ القيم المرتبطة به.

-كما أنّ النص يوظف مشاهد يمكن تخيلها بسهولة مثل:

- صورة إطلاق سراح الأسرى.
- صورة مساعدة المحتاجين.
- صورة التعامل اللطيف مع الضعفاء.

-وهذا ما يجعلها تخزن في الذاكرة كصورة لا ككلمات فقط والمعلوم أن المتعلم يثبت الصورة أكثر من العبارة لأنها ترتبط بالحواس والخيال.

-كما أن كمية المشاعر التي برزت في النص ساهمت في شكل كبير في تقوية الذاكرة، فالفكرة المرتبطة بعاطفة تكون أكثر قابلية للاسترجاع وهو ما يجعل التذكر في هذا النص تذكرًا حيًا مؤثرًا. وعلى هذا الأساس فالتذكر ليس مجرد حفظ للمعلومات، بل يتحول إلى آلية توجيه سلوكي فالمتعلم عندما يواجه في حياته اليومية يتطلّب لتسامح أم مساعدة قد يسترجع صورة للأمير وهو يعفو أو يسامح فيميل إلى تقليده، وهنا يتحقّق الهدف التربوي للنص حيث تنتقل القيم من المستوى المعرفي إلى المستوى التطبيقي.

ومن خلال ما تقدم نقول بان النص إنسانية الأمير نجح في بناء نموذج التذكّر من خلال:

- السرد القصصي.
- التكرار الدلالي.
- الصورة الذهنية والشحنة العاطفية.

-وهذه العناصر مجتمعة تجعل القيم الإنسانية راسخة في ذهن المتعلّم وقابلة للاسترجاع في مختلف السياقات، ممّا يمنح الخطاب التعليمي فعاليته الإقناعية والتربوية.

8-التصورات:

يعتبر التّصوّر الذهني هو المحطّة النهائيّة التي يسعى النصّ التعليمي لزرعها في ذهن المتعلّم تفكيك هذا العنصر يكشف عن عمليّة "هندسة معرفيّة" دقيقة تنتقل من الكلمة المكتوبة إلى بناء صورة ذهنيّة متكاملة تحكم سلوك وفكر القارئ مستقبلاً.

أ-إعادة بناء نموذج البطل:

يعمل النص على تعديل التّصوّر التقليدي للبطل الذي غالبا ما يرتبط في ذهن المتعلّم بالقوة البدنية أو الغلبة العسكريّة إلى تصوّر جديد:

-التصور المبدئي: القائد = شخص يهاجم ويحقّق انتصارات.

-التصوّر الذي يبنيه النص: القائد = شخص يحمي الضعفاء، يسهر للتّطبيب، ويعزّي الأرامل.

-هذا التحوّل في التّصوّر هو جوهر الإقناع، فالنص يقنع المتعلّم بأنّ العظمة ليست في السيطرة بل في الاحتواء.

ب-التصوّر القيمي للدين:

النص يواجه تصوّراً مشوّهاً (الفتة باسم الدين ويبني بدلاً منه تصوّراً مقدّساً)، فالنص يربط العنف "بالجهل"، و"النذالة"، و"شيطان الجهل"، وهنا يتمّ عزل العنف عن مفهوم الدين في ذهن المتعلّم، كما يربط الدين بالحكمة والعظمة والقداسة، ومن هنا يتشكّل لدى المتعلّم تصوّر ذهني بأنّ أي فعل عنيف هو جهالة وليس ديناً وهذا أعلى مستويات الإقناع.

ج-تصوّر الآخر:

النصّ يكسر التّصوّر العدائيّ السّابق من خلال ذكر النصاري، الرهبان، القناصل، الراهبات، في سياق المظلومين الذين يجب حمايتهم، ويبني تصوّراً قائماً على الأخوة الإنسانيّة، فالأديان في هذا التّصوّر هي جسور وليست خناجر.

د- التّصوّر الزماني والمكاني:

النصّ ينقل المتعلّم من الجزائر إلى دمشق أي من مكان الانتماء إلى مكان الحدث، ومن هنا يبني المتعلّم في ذهنه بأنّ القيم الجزائرية التي مثّلها الأمير هي قيم عالميّة تتخطّى الحدود الجغرافيّة، ومن هنا يرسخ في وعي المتعلّم أنّ إنسانيّة الإنسان تتجزأ باختلاف المكان. وفي الأخير فإنّ النصّ ينجح في أقناع المتعلّم، وذلك باستبدال تصوّرات صراعيّة بتصوّرات إنسانية متّزنة مستخدماً شخصيّة الأمير كجسر معرفي لهذا العبور.

النموذج الثالث: نص: أخلاق صديق



كَانَ لِي أَخٌ مِنْ أَعْظَمِ النَّاسِ فِي عَيْنِي . وَكَانَ رَأْسُ مَا عَظَّمَهُ فِي عَيْنِي صِغَرُ الدُّنْيَا فِي عَيْنِيهِ ؛ كَانَ خَارِجًا مِنْ سُلْطَانِ بَطْنِهِ ؛ فَلَا يَشْتَهِي مَا لَا يَجِدُ ، وَلَا يُكْثِرُ إِذَا وَجَدَ . وَكَانَ خَارِجًا مِنْ سُلْطَانِ لِسَانِهِ ، فَلَا يَقُولُ مَا لَا يَعْلَمُ ، وَلَا يُمَارِي فِي مَا عَلِمَ . وَكَانَ خَارِجًا مِنْ سُلْطَانِ الْجَهَالَةِ ؛ فَلَا يَتَقَدَّمُ أَبَدًا إِلَّا عَلَى ثِقَةٍ بِمَنْفَعَةٍ . وَكَانَ لَا يَبْطُرُ عَنْ نِعْمَةٍ ، وَلَا يَسْتَكِينُ عِنْدَ مُصِيبَةٍ .

أثري لفتي

خارجا من سلطان

بطنه: أي لا

تتملكه بطنه

يبطر: أي يتكبر

بز: أفحم

وَكَانَ أَكْثَرَ دَهْرِهِ صَامِتًا ، فَإِذَا نَطَقَ بَزُّ الْقَائِلِينَ . وَكَانَ يُرَى ضَعِيفًا مُسْتَضْعَفًا ، فَإِذَا جَدَّ الْجَدُّ فَهُوَ اللَّيْثُ عَادِيًا . . . وَكَانَ لَا يَدْخُلُ فِي مِرَاءٍ ، وَلَا يُدْلِي بِحُجَّةٍ حَتَّى يَرَى قَاضِيًا فَهَمًا ، وَشُهُودًا عَدْلًا . وَكَانَ لَا يَلُومُ أَحَدًا فِيمَا يَكُونُ الْعُذْرُ فِي مِثْلِهِ حَتَّى يَعْلَمَ مَا عُذْرُهُ . وَكَانَ لَا يَشْكُو وَجَعَهُ إِلَّا عِنْدَ مَنْ يَرْجُو عِنْدَهُ الْبُرءَ ، وَلَا يَسْتَشِيرُ صَاحِبًا إِلَّا أَنْ يَرْجُو مِنْهُ النُّصِيحَةَ .

مرء: المرء: هو

الجدال

بدلي: يقدم

ويتفضل

برأي

يتسخط: يكثر

الشكوى

وَكَانَ لَا يَنْبَرِّمُ ، وَلَا يَتَسَخَطُ ، وَلَا يَتَشَهَّى ، وَلَا يَنْتَقِمُ مِنَ الْعَدُوِّ وَلَا يَغْفُلُ عَنِ الْوَلِيِّ ، وَلَا يَخْصُ نَفْسَهُ دُونَ إِخْوَانِهِ بِشَيْءٍ مِنْ اِهْتِمَامِهِ وَحِيلَتِهِ وَقُوَّتِهِ . . .

أطقتها: استطعت

القيام بها

فَعَلَيْكَ بِهَذِهِ الْأَخْلَاقِ إِنْ أَطَقْتَهَا ، وَلَنْ تُطِيقَ . وَلَكِنْ أَخَذَ الْقَلِيلَ خَيْرٌ مِنْ تَرْكِ الْجَمِيعِ .

[ابن المقفع. ضمن: نصوص من التراث لأبي الحسن الندوي. ص: 75 - 76]

-تطبيق القراءة على نص: "أخلاق صديق لعبد الله بن المقنع" الذي يعالج صفات الصديق الحقيقي وأثره في حياة الإنسان.

الانطلاق من العنوان الذي يمثّل مدخل الفهم.

-أخلاق: تشير إلى السلوكيات والقيم.

-الصديق: الشخص القريب المراقب للإنسان.

من هنا يستنتج المتعلم دلالة العنوان حيث أن النصّ يدور حول صفات الصديق الحقيقي وكيفية اختياره بناء على الأخلاق.

بعد ذلك ينتقل المتعلم إلى القراءة والتي تنقسم إلى أنواع:

أ-القراءة الاستطلاعية: وهي قراءة سريعة للنص حيث يقوم المتعلم باستخراج كلمات مفتاحية مثل: صدق، وفاء، نصيحة، غدر، من خلال هذه الكلمات يصل المتعلّم إلى نتيجة وهي: أن النص يعالج موضوع الصّداقة وأخلاقيها.

ب . القراءة الفهمية: في هذه المرحلة من القراءة يطالب الأستاذ من المتعلّمين تحديد الفكرة العامة والأفكار الجزئية وذلك بتقسيم أو تجزئة النص إلى فقرات، ومن خلال القراءة يتوصل المتعلّم إلى أن المتعلّم إلى أن الفكرة العامة لهذا النص هي: الصديق الحقيقي يتميز بالصدق والنصيحة، أمّا الأفكار الأساسية:

الفكرة1: صفات الصديق الصالح

الفكرة2: صفات الصديق السيئ

الفكرة3: ضرورة حسن اختيار الصديق

ج. القراءة التحليلية: الهدف من قراءة دراسة الأسلوب والمعان على سبيل المثال يطرح الأستاذ سؤال: ما نوع أسلوب النص؟ فيستنتج المتعلم أن النص نصيحي (النصح والإرشاد)

بالإضافة إلى استخراج القيم الموجودة فيه ألا وهي: الصدق والوفاء.

د. القراءة النقدية: في هذه المرحلة من القراءة يدفع الأستاذ المتعلّم لإبداء رأيه على سبيل المثال: هل توافق الكاتب رأيه؟ ولماذا؟

-هنا المتعلم يربط النص بواقعه، بعد الانتهاء من القراءة بأنواعها ينتقل الأستاذ إلى مرحلة التحليل المعجمي أي تفكيك الكلمات وذلك بمطالبة المتعلمين باستخراج الكلمات الأساسية وشرحها:

-الصديق، أخلاق، لا يبتتر، لا يتسخط، النصيحة، الحيلة.

لا يبتتر ———— < أي لا يتكبر.

لا يتسخط ———— < لا يكثر من الشكوى

النصيحة ———— < الإرشاد للخير

الحيلة ———— < الغدر والخيانة

-من هنا يصنف المتعلم هذه الكلمات في السلبية الايجابية:

كلمات ايجابية	كلمات سلبية
صدق	غدر
وفاء	خداع
النصيحة	ضرر

ومن هنا يقوم المتعلم بربط العناصر السابقة ليتوصل إلى أنّ الصديق يعتمد على الأخلاق فإذا كانت الأخلاق حسنة كانت الصداقة ناجحة، أمّا إذا كانت الأخلاق سيئة كانت الصداقة فاشلة.

في الأخير ينتقل المتعلم من النصّ البري إلى النصّ الذهني أي من النص كما هو مكتوب بجمله إلى تفاصيله إلى نص ذهني بأفكار مختصرة ورموز، وهنا يحوّل القراءة من فهم كلمات إلى بناء نموذج فكريّ، نأخذ الجمل ونحوّلها.

الصديق الصادق: ينصحك = صديق جيد = صدق، نصح، وإرشاد للخير

صديق السوء: يضر صاحبه < صديق سيء < حيلة، غدر، ضرر

نحوّل هذه الجمل إلى مفاهيم ذهنية:

النص البري < صديق صادق النص الذهني < دعن نصيحة إرشاد

النص البري < صديق سيء النص الذهني < خداع مصلحة ضرر

من هنا يحول المتعلم النص إلى قاعدة عامة وهي إذا كان الصديق صادق يجب المحافظة عليه، وإذا كان الصديق سيء فهو صديق يجب الابتعاد عنه، يصل في النهاية المتعلم إلى الخروج من النصّ إلى الواقع وذلك باختيار الأصدقاء في المستقبل.

2. الفهم:

في اللسانيات الإدراكية ينظر إلى الفهم على أنه عملية بناء نموذج ذهني يتكون من ثلاثة مستويات:

- المستوى السطحي (النصي) ← الكلمات والتراكيب.
- المستوى الدلالي ← فهم العلاقات بين الأفكار.
- المستوى الذهني ← بناء تصور (صورة الصديق)

أ- المستوى السطحي:

يعتمد نص "أخلاق صديق في المستوى السطحي على جمل خبرية مباشرة مثال: "كان لي أخ من أعظم الناس في عيني"(1)

-أفعال توجيهية (اختر، احذر، صاحب) مثال: فعليك بهذه الأخلاق.

-تراكيب شرطية (إن.....فإن.....) مثال: "إن أطقها، ولن تطيق"(2)

من هنا يتبين لنا أن اللغة البسيطة والمباشرة، تساعد المتعلم على التقاط المعنى بسرعة دون تعقيد.

ب- المستوى الدلالي:

يظهر مستوى الدلالي في هذا النص على العلاقات الأساسية والتي تتمثل في السبب والنتيجة الصديق الصالح = سلوك حسن ومن هنا نقابل الصديق الصالح والصديق السيئ لنصل إلى تصنيف أنواع الأصدقاء (مفيد/ ضار).

كذلك يتجلى في الحقول الدلالية والمتمثلة في القيم الأخلاقية (الصدق، الوفاء، النصيحة) والتحذير (الغدر، الكذب، الخيانة)، فالمتعلم لا يفهم الكلمات فقط، بل يبني شبكة علاقات بين القيم والسلوك.

ج. المستوى الذهني:

هنا بيت القصيد فالنص يدفع المتعلم إلى بناء نموذج ذهني يتكون من: تمثيل الصديق المثالي: صادق- ناضج - وفي - يعين على الخير.

(1) كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسي، 2025-

2026، ص82.

(2) المرجع نفسه، ص82.

تمثيل الصديق السيئ: مخادع . غير آمن يقود إلى الخطأ
من هنا يبني المتعلم داخليا قاعدة وهي اختيار الصديق = تحديد السلوك.
ومنه يتشكل نموذج ذهني معياري يوجه الحكم والسلوك.

3- الإدراك:

الإدراك هو الطريقة التي يفهم بها المتعلم المعاني والقيم من خلال اللغة والصورة الذهنية التي يبينها النص داخل العقل.

ففي هذا النص تدور الفكرة العامة حول الصديق الحقيقي، ويحث الكاتب على اختيار الصديق الصالح الذي يتّصف بالأخلاق الحسنة كالصدق والوفاء والأخلاق. فالنص لا يقدم فكرة مجردة فقط، بل يبني مخططاً ذهنياً لدى المتعلم "فئة الصديق" وتقسيمة إلى صالح، سيئ، فالدماغ يميل إلى التصنيف الثنائي (جيد/سيئ) لأنه أسهل في المعالجة.

من هنا يتبين الإدراك في اختزان المتعلم للفكرة العامة في شكل قاعدة بسيطة ألا وهي الصديق إما نافع أو ضار ويجب الاختيار.

- الإدراك عبر القواعد النحوية: فالقواعد النحوية ليست شكلاً فقط، بل أدوات لتوجيه الفهم ويقصد بالإدراك النحوي فهم المعاني من خلال التراكيب والأساليب النحوية المستعملة في النص:

أ. **الجملة الخبرية:** اعتمد المقطع على الجمل الخبرية لتقديم الحكم والنصيحة بطريقة مقنعة: مثال: "وكان يُرى ضعيفاً مستضعفاً، فإذا جدّ الجدُّ فهو اللئيمُ عادياً....". (1) هذا يعني أن الصديق الوفي يعين صديقه وقت الشدة، هذا الإدراك يجعل المتعلم يقتنع بالفكرة باعتبارها حقيقة وتجربة واقعية.

ب. **أسلوب النص والإرشاد:** استعمل الكاتب تراكيب تدل على التوجيه الأخلاقي.

مثال: "اختر صديقك بدقة"، هنا يدرك المتعلم أهمية حسن اختيار الصديق.

ج- **النعته (الصفة):** كثرة الصفات مثل: الصديق الصالح، الصديق الوفيّ تساعد المتعلم على تكوين صورة ذهنية واضحة للصديق المثالي.

د- **الأفعال المضارعة:** مثل: يشتهي، يعلم، يرجو، يستشير، ينتقم، هذه الأفعال المضارعة تدلّ على الاستمرار التجدد، ممّا يعزز معنى دوام الصداقة الحقيقية.

(1) كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسي، 2025-

-من هنا يتضح أنّ نص "أخلاق صديق" وفق اللسانيات الإدراكية لا يعلم القيم مباشرة، بل يوظف الفكرة العامة والبنية النحوية لبناء نموذج إدراكي موجّه يجعل المتعلّم (يفهم، يصنّف، ثم يتصرّف).

4-الوعي:

يُقصد به الطريقة التي يوجّه بها الخطاب ووعي المتلقي يؤثر في إدراكه وسلوكه، من خلال اللغة والأساليب الحجاجية، فالخطاب التعليمي لا يقدم المعلومة فقط، بل يبني وعيا أخلاقيا واجتماعيا لدى المتعلم.

أ -الفعل الإنجازي: يعتمد ابن المقفع في هذا النص على أعمال إنجازية توجيهية مثل:

- الحثّ على اختيار الصديق الصالح.

- النهي عن مصاحبة سيء الأخلاق.

- الدعوى إلى الوفاء وحفظ السرّ.

فعندما صفات الصديق الحقيقي، فقد لا يقدم وصفا محايدا بل يقوم بفعل إنجازي يتمثل في:

- التوجيه الأخلاقي.

- بناء معيار للسلوك.

فالفعل الإنجازي يوجه ووعي المتعلم نحو تبني قيم معينة فيتحول النص إلى أداة تربوية

للإرشاد.

ب-الفعل التأثيري: يسعى النصّ إلى إحداث تأثيرات متعدّدة لدى المتعلم:

-تأثير معرفي: يتمثل في فهم المتعلم لمعنى الصداقة الحقيقية.

-تأثير وجداني: ويتمثل في تنمية المشاعر الثقة والوفاء.

-تأثير سلوكي: ويتمثل في دفع المتعلم إلى: اختيار الأصدقاء الصالحين، تجنب رفقاء السوء،

الالتزام بالأخلاق الحسنة.

إذن في هذا النص الفعل الإنجازي متمثل في النصّ والتوجيه والفعل التأثيري في

الاقتناع وتعديل السلوك.

من هنا يتبين أن نص أخلاق صديق يعتمد على:

• تنشيط نماذج ذهنية إيجابية للصديق.

• ربط القيم بصورة ذهنية واضحة.

• استعمال لغة أخلاقية تؤثر في الإدراك و الوعي

وبذلك يصبح الخطاب التعليمي وسيلة لب نار الوعي القيمي، لا مجرد نقل للمعلومات

بل ترسيخها في ذهن المتعلم.

5- التكرار:

هو إعادة عنصر لغوي أو معنوي أكثر من مرة داخل الخطاب، وقد يكون تكرار كلمة أو جملة أو معنى أو تركيب نحوي أو صورة ذهنية ولا يعد التكرار حشوا لغويا، بل هو إستراتيجية تداولية وإدراكية تُستعمل للتأكيد والإقناع والتأثير النفسي وهو أنواع:

أ- **التكرار المعجمي**: يتكرر في نص أخلاق صديق ذكر: الصديق، الأخلاق، الوفاء، النصح هذا التكرار يجعل مفهوم الصديق الصالح، محورا ذهنيا أساسيا في النص.

ب- **التكرار الدلالي**: عندما لا تكرر الكلمة نفسها فإن المعنى يتكرر من خلال:

- الدعوة إلى الخير.
- التحذير من سوء.
- التأكيد على حسن المعاملة.

وذلك من أجل ترسيخ شبكة دلالية مرتبطة بالقيم الأخلاقية.

ج- **التكرار التركيبي**: يستعمل الكاتب تراكيب متشابهة في عرض الصفات والنصائح لإضفاء إيقاع لغوي يسهل الحفظ والفهم.

- **التنغيم المعنوي في النص**:

* **تنغيم النصح والإرشاد**: عندما يقدم ابن المقفع صفات الصديق الحقيقي تكون النبذة هادئة مطمئنة مثال: الجمل التي تدعو إلى حفظ السر، الوفاء، الصدق مع الصديق.

يقرأ المتعلم هذه الجمل بصوت معتدل ومنخفض نسبيا، لأنّ المقام مقام نصح وتوجيه وذلك لإشعار المتعلم بالحكمة وتقريب المعنى النصي، وتعزيز القبول والإقناع.

* **تنغيم التحذير**: عندما يحذر الكاتب من الصديق السيئ أو من بعض الصفات السلبية، مثال: العبارات التي تتحدث عن: "خيانة الصديق، إفشاء السر، سوء الأخلاق"، هنا ترتفع النبذة قليلا مع التشديد على الكلمات المعنوية مثل: الخيانة، الكذب، الغدر لتنبيه المتعلم وإثارة انتباهه وخلق نفور نفسي من السلوك السيئ.

* **تنغيم التأكيد**: يظهر في الجمل الحكمية التي تحمل معنى أخلاقيا ثابتا.

مثال: عندما يؤكد الكاتب أنّ الصديق الحقيقي يعين صديقه ويصدقّه ويحفظ ورده.

- يكون الأداء الصوتي قويا نسبيا مع وقفات واضحة لترسيخ الفكرة بذهن المتعلم وإعطاء الكلام قوة اقناعية، بالإضافة إلى تثبيت القيمة الأخلاقية.

6-الذاكرة:

عند قراءة نص أخلاق صديق يقوم المتعلم بعملية ذهنية ثلاثية:
أ . استدعاء المكتسبات السابقة: هنا يسترجع المتعلم:

- . مفهوم الصداقة في حياته اليومية.
- . تجارب سابقة مع أصدقاء (مواقف ايجابية أو سلبية).
- . نصوص قرأها سابقا عن الأخلاق (حكايات، أمثال).

هذه المرحلة تسمى التنشيط المعرفي للذاكرة

ب-المطابقة بين القديم والجديد: هنا يقارن المتعلم بين تصورات الشخصية عن الصديق، وما يقدمه النص من نموذج أخلاقي عند ابن المقفع، في هذه المرحلة يتم: تعديل بعض الأفكار، ورفض تصورات خاطئة.

ج-إعادة بناء النموذج الذهني: ينتج عن ذلك نموذج جديد مثل:

-الصديق الحقيقي هو من يعين على الخير ويمنع الضرر، وهذا النموذج ليس موجود في النص فقط، بل يبني داخل ذهن المتعلم.

فنموذج الذاكرة يوضح أن الاقتناع في النص لا يتم بالقوة، بل عبر: الاستثناء إلى معرفة مألوفة (الصداقة تجربة يومية)، إعادة تفسيرها أخلاقيا، إدماجها في نموذج قيمي جديد.

إذن الإقناع يصبح داخليا أي من داخل المتعلم نفسه وليس مفروضا عليه.

-يستخدم النص ألفاظا ذات حمولة أخلاقية قوية مثل: الصديق، الوفاء، الأخلاق، النصيحة هذه الكلمات تحمل معاني جاهزة في الذاكرة الدلالية للمتعلم، فتثير استجابات ذهنية وعاطفية مباشرة وتجعله يكون حكما إيجابيا تجاه الصديق الصالح.

-يميل عبد الله ابن المقفع إلى الأسلوب الحكمي والإرشادي، وهو أسلوب يعتمد على العبارات المكثفة التي يسهل حفظها واسترجاعها وهذا يسهم في:

- تثبيت القيم في الذاكرة طويلة المدى.
- تسهيل استدعائها في المواقف الحياة اليومية.
- تعزيز الاقتناع بالسلوك الأخلاقي المطلوب.

7-التذكّر:

يعتمد التذكّر في اللسانيات الإدراكية على استحضار المتعلّم لمعارفه وخبراته السابقة أثناء تلقّي الخطاب، حيث لا يفهم النص بمعزل عن مخزونه المعرفي والثقافي، بل يربط المعاني الجديدة بما اكتسبه سابقاً، ويظهر هذا النموذج بوضوح في نص "أخلاق صديق" إذ يوظف الكاتب القيم والمفاهيم المألوفة لدى المتعلم من أجل تحقيق الاقتناع والتوجيه الأخلاقي.

أ-التذكّر من خلال المكتسبات الأسرية والاجتماعية:

-عندما يقرأ المتعلم الحديث عن: الصديق الصالح، الوفاء، النصيحة، حسن المعاملة.

-فإنه يستحضر مباشرة ما تعلمه داخل الأسرة والمجتمع عن أهمية الصداقة الحسنة وضرورة الابتعاد عن رفقاء السوء، وهذه المعارف السابقة تساعد على فهم النص بسرعة والتفاعل معه.

ب-التذكّر من خلال الخبرة المدرسية:

-سبق للمتعلّم أن درّس نصوصاً وقيماً أخلاقية متتابعة في المراحل التعليمية السابقة مثل: التعاون، الصدق، الإخلاص، لذلك فإنّ نص "أخلاق صديق" لا يقدّم مفاهيم غريبة، بل يعيد تنشيط مكتسبات قلبية موجودة في ذاكرته التعليمية مما يسهل عملية الإقناع.

ج-التذكّر اللغوي والدلالي:

-يستخدم النص ألفاظاً مألوفاً تحمل دلالات أخلاقية واضحة مثل: الصديق، الأخلاق، الخير والنصيحة، هذه الكلمات تستدعي معاني جاهزة في ذهن المتعلّم فيربط بينها وبين مواقف وتجارب سابقة عاشها أو تعلّمها فتزداد فاعلية الخطاب.

اعتمد النص على التذكّر لتحقيق أهدافه التربوية من خلال:

- ربط القيم الجديدة بالمعرفة السابقة.
- تنشيط المخزون الأخلاقي للمتعلّم.
- تقرب المعاني من تجربته اليومية.
- جمل النص أكثر تأثيراً أو قابلية.

وهكذا يصبح المتعلّم مقتنعاً برسالة النصّ لأن مضمونها يتوافق مع ما هو راسخ في ذاكرته ومكتسباته القلبية.

8- التصورات:

يقوم نموذج التصورات الذهنية في اللسانيات الإدراكية على أنّ اللغة لا تنقل المعنى بصورة مباشرة فقط، بل تبني صوراً ذهنية، وتمثّلات تساعد المتلقّي على الفهم والإقناع، كما تساهم الوسائل البلاغية في تقوية هذه التصورات وترسيخها في ذهن المتعلّم، ويتجلى ذلك بوضوح في نص "أخلاق صديق" حيث يوظّف الكاتب اللغة البلاغية لتكوين صورة مثالية للصديق الصالح وصورة سلبية للصديق السيء.

أ-التصوّر الذهني للصديق الصالح:

يبني النص صورة ذهنية ايجابية للصديق من خلال صفات مثل: (الوفاء، الصدق، النصيحة، حسن الخلق).

هذه الصفات تجعل المتعلّم يتخيل نموذجاً مثالياً للصديق فيتكوّن في ذهنه تمثّل واضح للعلاقة الإنسانية القائمة على التعاون والمحبة والثقة.

ب- التصوّر الذهني للصديق السيئ:

في المقابل يقدم صورة ذهنية سلبية للصديق غير الصالح من خلال التحذير: (الغدر، الكذب، سوء الأخلاق، الخيانة)، فيتشكّل لدى المتعلّم تصوّر ذهني قائم على النفور من هذا النوع من الأصدقاء، وهو ما يعزّز الوظيفة التوجيهية للنص.

ج-الوسائل البلاغية في بناء التصورات:

اعتمد ابن المقفّع على أساليب بلاغية متعدّدة منها:

-المقابلة: ويتّضح ذلك في المقارنة بين صفات الصديق السيء وصفات الصديق الصالح ممّا يوضّح المعنى ويقوّي التأثير في الدّهن. مثال: لا يبطر عن نعمة، ولا يستكين عند مصيبة.

-الحكمة: يستعمل الكاتب العبارات الحكمية والإرشادية التي تحمل معاني مركزة وسهلة الحفظ، فتتحوّل إلى صورة بلاغية مستقلة في الذاكرة مثال: "فعليك بهذه الأخلاق إن أطقتها، ولن تطيق، ولكنّ أخذ القليل خير من ترك الجميع".

-الوصف: يعتمد النص على وصف أخلاق الصديق وصفا مباشرا، فيساعد المتعلم عن تخيل السلوك المرغوب والسلوك المرفوض مثال: "كان لا يُدخل في مراءٍ، ولا يُدلي بحجة حتى يرى قاضيا فهما، وشهودا عدلاً".⁽¹⁾

- التكرار الدلالي: يتكرر الحديث على الأخلاق والوفاء والنصيحة، وهو ما يعزز حضور هذه القيم ذهنيا ويجعلها أكثر رسوخا، مثال: تكرار "كان" في بداية النص ليس عفويا، بل هو اختيار أسلوب وبلاغي مقصود يهدف إلى:

- ترسيخ المعاني الأخلاقية.
- إضفاء طابع الحكمة والخبرة.

• تسهيل الحفظ والفهم وتعزيز الإقناع والتأثير في المتعلم.

-ومن هنا يتبين أنّ التصورات الذهنية والوسائل البلاغية أسهمت في تقريب المعنى إلى ذهن المتعلم، وإثارة الجانب العاطفي والقيمي، وترسيخ صورة الصديق المثالي، وتوجيه السلوك بطريقة غير مباشرة.

-فالمتعلم لا يكتفي بفهم المعنى بل يبني تمثّلات ذهنية تؤثر في موافقه واختياراته الاجتماعية.

⁽¹⁾كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسي، 2025-

النموذج الرابع: نص "صحة أطفالنا والعادات الخاطئة"

08

صحة أطفالنا والعادات الخاطئة

نشاهد على شاشات التلفزيونات كثيرا من الرسائل الإشهارية التي تحث على الحفاظ على الصحة، ولكن عادة ما يُسيء الأطفال والمراهقون فهم تلك الرسائل فينجرون إلى المبالغات.

من الأمثلة التي شاهدتها عن مخاطر أساليب التخسيس التي يتبعها أبناءنا دون وعي أو استشارة طبيب، ما حدث لإحدى الفتيات وعمرها خمسة عشر عاماً، عندما أُصيبَتْ بإغواء شديد، وصُداع...

ومن ملاحظة نحافتها الزائدة اكتشف الطبيب أنها تحولت إلى نباتية منذ ما يقرب العام؛ فقاطعت اللحوم بجميع أنواعها الحمراء والبيضاء!... وكانت النتيجة عدم حصولها على البروتينات اللازمة لبناء ونمو الأنسجة، والعضلات، والدم والعظام. سلوكك معاكس قد يُسبب المتاعب... كقصبة ابنتي ذات السنوات التسع التي تعرضت لنوبة برد حادة، وعندما سألها الطبيب عن أي تغيير قد تم في نظامها الغذائي قالت إنها تتناول يومياً كميات كبيرة من عصير البرتقال الطبيعي، لأنها سمعت أن تلك الجُرعات تحميها من البرد. فتعرضت... لحساسية شديدة نتيجة إفراطها في تناول حامض الستريك.

والمبالغات - أيضاً - تدخل تحتها محاولات السعي للحصول على جسد رشيق بالرياضة. فالمراهق... يسعى لبناء عضلاته التي توجي بالرجولة، وحين يُقدم على ذلك دون توجيه يتعرض للخطر؛ فقد تكون التمرينات غير ملائمة لسنه وبناء جسمه. والصغير الذي أعرفه أقدم على رفع الأثقال وعمره ثلاثة عشر عاماً، ظناً منه أنه بذلك يبنّي عضلاته. ولكنّه بالفعل ألحق الضرر بجسده النحيل؛ لأن الهرمونات التي تُساعد على ذلك البناء لم تكتمل بعد أو لم توجد أصلاً! فلم تظهر النتيجة على الفتى، ولم تظهر تلك العضلات التي يطمح في الحصول عليها.

[دينا توفيق. مجلة العربي. ص: 156 - 158]



أثري لغتي

التخسيس: نظام

غذائي يُتبع لإزالة

الدهون والشحوم من

الجسم

البروتينات: مفردتها

بروتين؛ وهو عنصر

يدخل في تركيب

الخلية، ويحتوي على

الأحماض المفيدة

للمنمو والصحة. نجده

في اللحوم، ومشتقات

الحليب، وبمقادير أقل

في الحبوب والخضار.

نوبة برد: نزلة برد،

وعكة.

إفراطها: إكثارها.

حامض الستريك:

وهو حمض يوجد

في الموالح. كما أنه

مادة حافظة طبيعية.

ويستخدم لإضافة مذاق

حمضي في المشروبات

المصنعة.

1-القراءة:

من الملاحظ عن نص: صحة أطفالنا والعادات الخاطئة، أنّ الكاتبة "دنيا توفيق" عمدت إلى استخدام القراءة بأنواعها كخطّة لتغيير قناعات المتعلمين وهذا ما سنبيّنه كما يلي:

أ-القراءة البصريّة:

المتعلّم في هذه المرحلة سيقوم بمسح الصفحة بصريّاً ومن هنا سنشدّ انتباهه للنص حيث يرى الكلمات مشكّلة وكذا الصورة التي تمثّل طفل يأكل الهامبرغر، ومن هنا يبني المتعلّم في ذهنه أنّ النصّ سيحاكي حياته اليومية وسيتحدث عن أضرار الأكلات السريعة، كما أنّ النص لم يأتي ككتلة واحدة بل قسّم إلى فقرات قصيرة، وهذا ما يجعله مشوّقا أكثر للقراءة، والنص يفك شفرة الكلمات الصعبة على هامشه الجانبي وهذا ما يساعد المتعلّم على الفهم وعدم التشبّث الذهني مثل كلمة "التخسيس" يعطي المعنى مباشرة وهو نظام غذائي لإزالة الدّهون، فهذه الشروحات تريح عقل المتعلّم وتجعله يتابع القراءة بتركيز أكثر.

ب-القراءة التحليليّة:

في هذه المستوى سيربط المتعلّم الأحداث ببعضها وسيكون أمام توقّعات جديدة مغايرة تماما لتوقعاته القديمة مثل عصير البرتقال فيتامينات ودواء للبرد، الذهاب لقاعة الرياضة صحة ورجولة، نلاحظ أنّ النص يقنع المتعلّم بعكسها تماما فالإكثار من شرب عصير البرتقال لطفلة عمرها 9سنوات يسبب الحساسيّة، وكذا التمرينات الرياضيّة الغير ملائمة لطفل عمره 13سنة قد تعرّضه للخطر.

وعليه يقتنع المتعلّم أنّ أي عمل أو فعل إيجابي فيه مبالغة أو جهل سيوصل حتما إلى نتيجة كارثيّة. فالنص هنا هاجم السلوكات الخاطئة والمبالغ فيها، ويستنتج المتعلّم أنّ الشيء المفيد قد يقتلنا إذا تداولناه بغباء.

ج-القراءة النقدية:

يبدأ المتعلّم هنا بقراءة منطقية أكثر حيث يزن الكلام بميزات العقل، فالنص يبدأ بـ: "نشاهد على شاشات التلفزيون كثيرا من الرسائل الاشهارية..."، ومن هنا المتعلّم سيتفطن إلى أنّ ما يراه في التلفزيون ليس حقيقة دائما بل قد يكون فخا ويحتاج إلى غربة ووعي أكثر. وهنا نرى أن الكاتبة خاطبت كلا الجنسين:

-البنات: ركزت على النحافة ومقاطعة اللحوم وهي تفهم الفتيات في سن الـ15 سنة يتأثرن بشكل هوسي بصور عارضات الأزياء، وهنا قدّمت حجة مقنعة أنّ الفتاة أصيبت بصداغ وإعياء، والفتيات يكرهن الضعف والشحوب فأقنعتهن أنّ الرّجيم القاسي يدمّر الجمال والصحة معا.

-الأولاد: ركزت على رفع الأثقال وبناء العضلات التي توحى الرّجولة في سن 13 سنة فالكاتبة لم تقل للفتى "أنت صغير" بل استخدمت حجة علمية قاسية على غروره بقولها: "لأنّ الهرمونات التي تساعد على ذلك البناء لم تكتمل بعد أو لم توجد أصلا!..."، فأقنعت الأولاد بأن رفع الأثقال لن يعطيه عضلات قوية لأن جسمه بيولوجيا غير مستعدّ، لذلك بعد وهذا الإقناع قائم على حقائق علمية وليس مجرد فرض رأي.

د-القراءة الإبداعية:

وهنا لحظة خروج المتعلّم من الكتاب المدرسي إلى الحياة اليومية، حيث يقتنع الطفل بهذا النص عندما يجلس أمام شاشة التلفاز ويرى إعلانا برّاقا عن مشروب طاقة سحريّ يمنح القوة مثلا هنا لن يصرخ طالبا من والديه شراءه بل سيتذكّر قصة عصير البرتقال أو رفع الأثقال ويقول في نفسه هذا مجرد إشهار والمبالغة فيه قد تضرّني، كما أنّ المتعلّم المراهق الذي يفكر في إنقاص وزنه أو ممارسة الرياضة سيتولّد لديه سلوك جديد ناتج عن القراءة الإبداعية وهو الذهاب إلى الطبيب أو استشارة الأستاذ والوالدين بدلا من تقليد فيديوهات التيك توك أو منصّات التّواصل الاجتماعي.

2- الفهم:

في نص: "صحة أطفالنا والهادات الخاطئة" ينقسم عنصر الفهم إلى مستويات وأنواع مترتبة فالهدف منه ليس مجرد القراءة فقط بل الانتقال بالمتعلم من الفهم السطحي (اللفظي) إلى الفهم العميق الذي يغير سلوكه وبنيتة المعرفية.

أ- الفهم الحرفي:

وهو المستوى الأول ويتمثل في استيعاب المتعلم للمعلومات الواضحة والمباشرة التي صرّحت بها الكاتبة في النص دون الحاجة للتحليل العميق.

مثال: أن يعرف المتعلم أن الفتاة عمرها 15 سنة والفتى عمره 13 سنة، وأن الطفلة الصغيرة أصيبت بحساسية، فالسؤال: ماذا حدث؟ ومن هم الأشخاص؟ إجابته واضحة ومباشرة في النص.

ب- الفهم السببي:

هنا يبحث المتعلم عن الأسباب فلا يكتفي بمعرفة النتيجة فقط والنص مبني على هذا ليقنع المتعلم، مثال: الفتاة مريضة لأنها قاطعت البروتينات بغرض التخسيس العشوائي. السؤال: لماذا حدث هذا؟ ربط الفعل بالنتيجة.

ج- الفهم النقدي:

هدفه اتخاذ المتعلم موقف من النص، ومحاكمة سلوكيات الشخصيات بناءً على منطق علمي أو قيمي، وهو أنضج لأنواع الفهم.

مثال: النص يبدأ بالمبالغات الإعلانية على شاشات التلفزيون وهنا يتشكل لدى المتعلم فهم نقدي يجعله يدرك أن ما تعرضه الشاشات ليس حقيقة مطلقة دائماً.

كما يضع النص ثنائيات متضادة لجبر ذهن المتعلم على نقد السلوك المبالغة والإفراط ← مقابل: الوعي والاستشارة.

د - الفهم الإبداعي:

وهو ذروة الفهم وأعلى درجات الإقناع في هذا النوع يأخذ المتعلم الموعظة من النص ويسقطها على نفسه وحياته الواقعية، كما يطبقه في سياقات جديدة خارج الكتاب المدرسي. مثال: عندما يقرأ المتعلم عن فتى في مثل عمره (13 سنة) آذى نفسه برفع الأثقال يحدث له إسقاط ذاتي فيفهم أنه هو أيضا قد يؤدي نفسه لو قلّد هذا السلوك فيقرر تعديل تصرفاته في الواقع، ومن هنا سيعرف كيف يتصرّف في مثل هذه الحالات. وأخيرا نجد أن المتعلم يفهم الكلمات، ثم يفهم العلاقات بين الخطأ والمرض ثم ينتقد الإعلانات والتقاليد لينتهي بفهم سلوكي يحمي صحته في الواقع.

3- الإدراك:

عند تحليل عنصر الإدراك في نص "صحّة أطفالنا والعادات الخاطئة" نجد أن الكاتبة لم تخاطب العقل المجرد بل خاطبت المنظومة الإدراكية للمتعلم على النحو التالي:

أ- الإدراك الحسي الجسدي:

في النص كلمات تنشّط الإدراك الحسي المباشر.

مثال: إعياء، صداع، برد حاد، حساسية شديدة، جسده النحيل، رفع الأثقال.

- فعندما يقرأ المتعلم كلمة صداع أو إعياء فإنّ الدماغ لا يتعامل معها كرموز نحويّة جافة، بل يحدث محاكاة عصبية تعيد تنشيط مناطق الألم الحسي في الدماغ بناء على تجاربه الجسدية السابقة.

- المتعلم يدرك خطورة العادات الخاطئة لأنه يشعر بأثرها الحسي من خلال لغة النص المادية.

ب- مخطط الصدمة الإدراكية:

لكي تغير الكاتبة الإدراك القبلي المغلوط لدى المتعلم استخدمت آلية حاجيّة تعتمد على المفارقة الإدراكية الصادمة.

- توقع ايجابي مقابل نتيجة سلبية حتمية.

مثال: إدراك الفتاة المراهقة (المخطط الذهني القبلي).

مقاطعة اللحوم = جسم رشيق وجميل

- الصدمة إدراكية في النص: إصابتها بإغماء شديد وصداع.

- إدراك الفتاة المراهقة (إدراك ذهني قبلي).

- شرب كميات ضخمة من عصير البرتقال: حماية مطلقة من البرد

- الصدمة الإدراكية في النص.

- تعرّضت لحساسية شديدة نتيجة إفراطها.

- إدراك الفتى الصغير.

- المخطط الذهني القبلي.

-رفع الأثقال في سن 13 = عضلات مفتولة وتجسيد للرجولة.

-الصدمة الإدراكية في النص.

- "ألحق الضرر بجسده... فلم تظهر له العضلات".

-فالدماغ البشري يتعلم وتتغير قناعاته بسرعة عندما يواجه مفارقة غير متوقعة.

-فالكاتبة تقنع المتعلم عبر ضرب توقعاته الإدراكية، حيث أنّ الوسيلة التي ظنّ الأطفال أنهم ستمنحهم الجمال والصحة (الرجيم، البرتقال، ورفع الأثقال) هي نفسها التي ستسبب لهم المرض والضعف.

ج- الانتقال من الإدراك الحسي إلى الإدراك المفهومي:

الطفل في سنّ الثانية متوسط يميل بطبعه إلى الإدراك الحسي الملموس فهو يريد رؤية العضلات القويّة، تذوق العصير، رشاقة الجسم.

-والكاتبة بدّاء تنقله إلى الإدراك المفهومي العلمي المجرد، مثال:

• نقل إدراك اللحم من طعام شهّي إلى مفهوم: البروتينات اللازمة لبناء الأنسجة والدّم والعظام.

• نقل إدراك عصير البرتقال من مشروب منعش ولذيذ إلى مفهوم إلى مفهوم... (حامض الستريك).

• نقل إدراك الرياضة من حركات استعراضية للرجولة إلى مفهوم: "الهرمونات التي تساعد على ذلك البناء".

فبمجرد أن يدمج المتعلم هذه المصطلحات (بروتينات، حامض الستريك، هرمونات) في جهازه اللغوي بتغيير إدراكه للجسد، فيراه كمختبر بيولوجي دقيق يجب حمايته وتسييره بعقل وليس مجرد مظهر خارجي يغيّره وفقا للإشهار أو الموضة.

4-الوعي:

في هذا النص نجد أنّ الكاتبة بنت النص ليكون رحلة لتوكيد الوعي عبر الانتقال بالمتعلّم من رحلة عبر الانتقال بالمتعلّم من حالة الوعي الرّائف إلى حالة الوعي النّقدي الصّحي.

أ-تفكيك الوعي الرّائف:

يدخل المتعلّم النص وفي وعيه أنّ الإعلانات التلفزيونية تقدّم دائما ما هو مفيد وأن هنالك بعض السلوكات سواء الغذائيّة أو الرياضيّة دليلا على الرّشاقة والرّجولة. ولكن يصطدم أنّ النص يغير وعيه الشخصي ويقول له بأنّ ما تراه على شاشات التلفزيونات وتظنّه ثقافة صحيّة صحيحة هو في الحقيقة انجراف وتقليد أعمى.

ب-توليد الوعي النّقدي:

لكي يتشكّل الوعي الصّحيح يلزم أدلّة من الواقع بحيث تجعل المتعلّم يفكّر في عواقب أفعاله والنصّ يذكر ثلاث حالات (قصة فتاة النحافة)(التخسيس)، قصة طفلة البرتقال، قصة فتى رفع الأثقال:

أ-قصة فتاة النحافة(التخسيس):

المتعلّم يرى الفتاة في سن 15سنة قاطعت أكل اللّحوم تماما لتتحف فتصاب بإعياء شديد وصداع هنا يتشكّل لدى المتعلّم وعي بيولوجي بأنّ الجسم يحتاج إلى بروتينات وأنّ محاولة تزوير احتياجات الجسم بالقوة تؤدي إلى إنهياره (الوعي بحدود الجسد)

ب-قصة طفلة البرتقال:

الطفلة تشرب كميات كبيرة من البرتقال لتشفى فتصاب بحساسيّة حادة، وهنا يرتدّ وعي المتعلّم ليتجاوز الأحكام المطلقة (برتقال=صحة دائمة). ويتبنّى وعيا نسبيا قائما على مقياس الاعتدال هو شرط الفائدة، والافراط يولّد الضرر (الوعي) بمقياس النسبيّة والاعتدال.

ج- قصة فتى رفع الأثقال:

فتى في سن الـ13 سنة يرفع الأثقال ليظهر بمظهر الرجل القوي فيُلحق الضرر بنفسه لأنَّ هرموناته لم تكتمل بعد. هذا المقطع يضرب وعي المراهق في الصِّميم، فهو يدرك نقدياً أنَّ الرجولة والقوة لا تأتي بتقليد الأبطال في الشاشات قبل الأوان بل باحترام مراحل النمو الطبيعي لجسده (الوعي بالنضج البيولوجي مقابل هوس المظهر).

كما يلاحظ أنَّ الكاتبة زرعت الوعي في ذهن المتعلِّم لغوياً وذلك باستخدام عبارة مفتاحية تكرّرت بأشكال مختلفة مثل: "دون وعي أو استشارة الطبيب"⁽¹⁾ "وحين يقدم على ذلك دون توجيه"⁽²⁾، فالخطاب هنا يوجه المتعلم إلى استعارة سلطة المعرفة أي استشارة الطبيب أو المدرب، ومن هنا يرسخ في ذهن المتعلِّم ضرورة الرجوع إلى أهل الاختصاص قبل اتّخاذ أي قرار يخصَّ جسمه.

وعليه فالنص نجح في إيقاظ وعي المتعلم في الحفاظ على صحّته بالطريقة الصحيحة والابتعاد عن التقليد الأعمى لما يعرض على شاشات التلفزيون من إعلانات زائفة.

⁽¹⁾ كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط من التّعليم المتوسّط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسي، 2025-

2026، ص157.

⁽²⁾ المرجع نفسه، ص157.

5- التّكرار:

في نص " صحة الأطفال والعادات الخاطئة " تكرّرت عدة مفاهيم وتراكيب معينة وكان الهدف منها هو الإقناع حيث نلاحظ:

أ- التكرار اللفظي المباشر:

-اللفظ المتكرّر: مثل: الأطفال المراهقون، أبناؤنا، الأطفال، المراهقون، الصّغير، الفتيات، الفتى، ابنتي.

-الشواهد من النص: تكررت ثنائية (الطفولة، الشباب) في كلّ فقرات النص من العنوان إلى السطر الأخير من النص، فالكاتبة من خلال تكرار هذه الألفاظ تسعى إلى إدراك المتعلّم أنّ النص ليس غريباً عنه، وعن من هم في سنه، وهذا يرفع من درجة انتباهه واقتناعه بالرسالة التربوية.

ب-التكرار المفهومي الدّلالي: ويعني تكرار الفكرة بعبارات أخرى عبر ترادفات وسياقات مختلفة قصد ترسيخ المعلومة في ذهن المتعلّم.

-تكرار مفهوم غياب العقل والإرشاد: مثل عبارة "دون الوعي"، "دون استشارة الطبيب"، "دون توجيه"، فهذا التّكرار يبني في ذهن المتعلّم أنّ أي عمل يقدم عليه فعليه أولاً استشارة من هو مختص به وأن أي فعل يقدم عليه في جانبه الصحي ناقص التّوجيه هو فعل مرفوض علمياً

-تكرار مفهوم النتيجة (العكسية الحتمية): مثال: مخاطر أصابتها بإغماء

يسبب المتاعب ← فتعرضت لحساسية

يتعرض للخطر ← ألحق الضرر

-فهذه التكرارات لحقل الضّرر الصحيّ تخلق في ذهن المتعلّم رابطاً شرطياً وثيقاً فمن الرغبة في التقليد إلى الخوف من النتيجة.

ج-التكرار الهيكلي البنيوي:

هنا لا تتكرر الكلمات بل تتكرر بنية هيكله القصص

مثال 1: قصة الفتاة ذات 15 سنة.

الدافع=التخسيس

السلوك=مقاطعة اللحم

النتيجة=إغماء وصداع

مثال 2: قصة الطفلة ذات 9 سنوات.

الدافع=الوقاية

السلوك=الإفراط في شرب عصير البرتقال

النتيجة=حساسية شديدة

مثال 3: قصة الفتى 13 سنة

الدافع=الرجولة

السلوك=رفع الأثقال

النتيجة=إلحاق الضرر بجسمه

وعليه فهذا التكرار الثلاثي يجعل المتعلم يجزم بصحة النتيجة فحالة وحدها سيعتبرها

استثناء وحالتان قد يشكّ، لكن الثالثة سيتأكد ويعمل بها كقانون عام.

فالتكرار هنا هو تكرار ذكي وليس تكرارا مملاً لأنه في كل مرة يحيي مفهوم الوعي

الصحي بثوب جديد حتى يقتنع المتعلم ويفهم.

6-الذاكرة:

الخطاب التعليمي ليست غايته أن يفهم المتعلم المادة التعليمية داخل القسم فقط بل يطمح إلى تخزين وتثبيت المعرفة في ذاكرته ليوظفها في حياته اليومية، وعند الحاجة إليها وفي هذا النص صحة أطفالنا والعادات الخاطئة، نرى تحفيزا واضحا للذاكرة البعيدة للمتعلم، مثل: نشاهد على شاشات التلفزيونات كثيرا من الرسائل الاشهارية فالكاتبة هنا لا تقدم معلومة جديدة في السطر الأول بل تستدعي ملقا مخزنا في ذاكرة المتعلم البصرية (صور، إعلانات، أجساد الرياضيين، شعارات الرشاقة)، كما أن النص يسرد علينا ثلاث قصص واقعية مختلفة (قصة فتاة الـ15 سنة مع النحافة، الطفلة ذات الـ9 سنوات مع البرتقال، الصغير ذو الـ13 سنة مع الأثقال).

والمعروف عن القصص أنها الأسرع في التذكر بمئات المرات من القوانين والنصائح الجافة فالذاكرة ترفض الأوامر المجردة مثل: لا تفرط في الفيتامينات، لا تتبع رجيمًا عشوائيًا كما أن المتعلم عندما يوضع في سياق واقعي لن يسترجع القاعدة الطبية الجافة بل يستدعي ذاكرته الواقعية فوراً.

اعتمد النص أيضا على لغة سلسة وجمل بسيطة قصية وبنية سردية متطابقة وموقعة سلوك خاطئ نتيجة مرضية حتمية، فهذا التبسيط اللغوي قلل العبء على الذاكرة العاملة مما أتاح للمتعلم توفير طاقته للتفكير في مضمون الرسالة ونقد سلوكه الشخصي بدلا من استهلاكها في فك شفرات مصطلحات طبية معقدة.

كما أن النص عمد إلى توجيه الذاكرة المستقبلية، وهي ذاكرة تذكر القيام بفعل ما في المستقبل مثل: الخواتيم الاستشارية في قول الكاتبة "دون وعي أو استشارة الطبيب"، "حين يقدم على ذلك دون توجيه"، فالنص يظهر للمتعلم ما يحتاج له مستقبلا إذا أراد القيام بحمية أو ممارسة رياضة عالية أولا استشارة الطبيب أو المدرب.

فالنص هنا لا يخاطب ذاكرة حفظ آلي بل يخاطب ذاكرة تفاعلية حية تدمج العلم بالقصة مما يضمن بقاء الأثر المعرفي للنص في ذهن المتعلم.

7-التذكّر:

أثار هذا النص المكتسبات القبلية لدى المتعلم وذلك بتفكيك النموذج المغلوط وبناء نموذج آخر صحيح.

أ-استشارة المكتسبات الحياتية:

فالكاتبة لم تنطلق من تعريفات طبية جافة بل انطلقت من مكتسب قبلي مشاع يعيشه متعلمي هذا الطور يوميًا.

مثال: "نشاهد على شاشات التلفزيون كثيرا من الرسائل الاشهارية"، فهذه الجملة بمجرد قراءتها يستدعي دماغ المتعلم مجموعة من الإشهارات كإشهارات مساحيق التجميل، إشهارات التخسيسالخ

ب-استدعاء المكتسبات المفهوميّة:

كما أنّ النص يستدعي مكتسبات قبلية تلقاها المتعلم في مشواره التعليمي خاصة في مادة علوم الطبيعة والحياة الخاصة ببرنامج التغذية عند الإنسان.

مثل: البروتينات اللازمة لبناء ونموّ الأنسجة، والعضلات والدم والعظام.

- "الهرمونات التي تساعد على ذلك البناء"، فالمتعلم يعلم مسبقا أنّ البروتينات تبني الجسم وعند توظيفها في النص وفي سياق قصة الفتاة النّحيفة يحدث في دماغ المتعلم تطابق معرفي فيقول الذهن أنا أعرف أنّ البروتينات تبني الجسم وهذه الفتاة قاطعت اللحم إذن سيكون إغماءها حتميا فالنص لم يأت بمعلومات غريبة عن رصيد المتعلم المعرفي.

ج-آلية التذكّر والتّصحیح:

يعتمد النص إلى تصحيح المكتسبات القبلية المشوهة مثل قصة البرتقال الذي هو مفيد دائما ضد البرد وهذا مكتسب من البيئة المحيطة بالمتعلم والقصص الشعبيّة المتداولة.

مثال: لأنها سمعت أنّ تلك الجرعات تحميها من البرد.

-وهنا يأتي التّصحیح بأنّ الاعتدال هو الأنسب، فالإفراط في المادّة المفيدة يحولها إلى ضرر (حامض الستريك).

د- وظيفة التذكّر في بناء القياس الإدراكي:

يعتمد النصّ على عرض ثلاث حالات مختلفة (فتاة، طفلة، فتى) وذلك لتنشيط الذاكرة أثناء القراءة فالمتعلّم يقرأ الحالة الأولى ثم ينتقل إلى الحالة الثانية يتذكّر فوراً سيناريو الفتاة الأولى، وهنا يقيس الدماغ القصة الثانية على الأولى والثالثة على الثانية فيتولّد لديه اقتناع مبني على الاستقراء، فكّما غاب الوعي حدث الإفراط وكان الضرر.

8- التصورات:

في نص "صحة أطفالنا والعادات الخاطئة" لا نجد مجرد تقديم لنصائح طبية بل نجد إعادة هندسة للتصورات الذهنية لدى المتعلم حيث يقوم النص بخلخلة تصورات قديمة وبناء تصورات جديدة تؤدي إلى الإقناع وتغيير السلوك على النحو التالي:

أ- تصوّر الجسد البشري من الآلة إلى البناء الديناميكي المترابط:

يقرأ المتعلم النص ولديه تصور سطحي على جسده ربما يراه كآلة تعمل بكل تلقائي أو محرك يملأه بما يشاء وقتما يشاء، أمّا النص فجأة لتعديل هذا التصور، حيث تشكّل لدى المتعلم تصوّر جديد وهو أن الجسد بنيان حساس وأي خلل في لبناته الأساسية يؤدي إلى انهياره (الإعياء والصداع).

ب- تصوّر المفيد والضار:

كسر التصوّر الخطي المطلق عقل الطفل المراهق يعتاد على تصنيف العالم ضمن ثنائيات مطلقة بيضاء أو سوداء.
مثال: البرتقال = صحة وشفاء بشكل مطلق.

والنص كسر هذا التصور وبنى مكانه تصوّر نسبي مشروط.

-ومن هنا فالمتعلم يقتنع أن الفائدة والضرر ليستا صفتين ثابتتين في المادة، بل هما مرتبطتان بمفهوم المقياس والجرعة فالمفيد يتحوّل إلى ضارّ إذا تجاوز الحدّ المقبول.

ج- تصور الرجولة والقوّة من المظهر الخارجي إلى النضج الطبيعي:

في هذه المرحلة بالذات يتشكّل لدى فئة الذكور تحديد التصوّر خاص على الرجولة فيربطها عادة بالقوّة العضلية والمظهر الخارجي العميق العنيف المقلّد من الشاشات.
والنص يكسر هذا التصور بقصة فتى الـ13 سنة الذي ألحق الضرر بنفسه عند رفعه للأثقال لأن هرموناته التي تساعد على هذا البناء لم تكتمل بعد أو لم توجد أصلاً، ولم تظهر النتيجة التي كان يتمناها، فإظهار القوّة قبل أوانها البيولوجي لا تنتج رجولة، بل تنتج عجزاً وضرراً.

-وهذا يغير تصدر المتعلم من الركض وراء الوهم البصري للإشهارات إلى احترام الواقع البيولوجي للنمو.

-وأخيرا نجح النص في إقناع المتعلم بأنه استبدل تصوراتهِ القائمة على الظاهر والمطلق والسرعة بتصورات علمية ناضجة قائمة على العمق والنسبية والتوازن واستشارة المختصين.

خلاصة الفصل:

ونستخلص من تطبيق الآليات الإدراكية على مجموعة من النماذج النصية في كتاب القراءة للسنة الثانية متوسط، أنها طريقة فعّالة وناجعة لترسيخ المعلومات وإحداث نقلة نوعية في ذهن المتعلّم، وذلك بتغيير المكتسبات القبلية لدى المتعلّم وتلقينه أفكار ومعارف مغايرة تماما للمكتسبات التي تمّ ترسيخها في ذهنه بطرق تقليدية.



خاتمة

خاتمة:

- بعد هذه الرحلة العلمية توصلنا إلى جملة من النتائج أهمها:
- يعتبر التعليم ركيزة أساسية لتقدّم الأمم من خلال استعمال مناهج حديثة من بينها اللسانيات العرفانية.
 - تعتبر اللسانيات الإدراكية مفتاح وعامل من عوامل تطوير المنظومة.
 - النماذج الذهنية التي اعمدنا عليها في تحليل النصوص.
 - استطاعت أن ترتقي بمستوى المتعلمين وتدفع بهم إلى التعلّم.
 - أحدثت العملية التعليمية ضجة واسعة في المجال التعليمي وذلك من خلال إدخال وسائل تعليمية جديدة، تساعد المتعلم بالدرجة الأولى في تلقي المعلومات والمعارف وترسيخها في الذهن.
 - تنوعت وتعددت طرائق التدريس الحديثة بحيث أصبحت النماذج الذهنية طريقة تدريسية فعالة وناجعة تحقق الأهداف التعليمية المرجوة.
 - أصبحت اللسانيات الإدراكية حقلاً خصباً، من خلال تطبيق وممارسة النماذج الذهنية، حيث أخذت حصة الأسد من الدراسات اللسانية الحديثة.
 - النماذج الذهنية وسيلة وطريقة من طرق الإقناع والتأثير في المتعلم لتنمية مهاراته التعليمية والربوية.
 - الخطاب التعليمي خطاب موجّه لزرع القيم الأخلاقية والتربوية في الاجتماعية في المتعلمين للرفي بالمجتمع.
 - وجب العناية بالمناهج التربوية في مرحلة المتوسط لأنها مرحلة حساسة.
 - حققت النماذج الذهنية الوصول إلى ذهن المتعلم من خلال سبل الاقناع المختلفة.



قائمة المراجع

❖ القرآن الكريم

المصادر:

المدونة:

كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسي، 2025 - 2026.

المراجع:

الكتب:

- 1- أحمد المتوكل، الخطاب وخصائص اللغة العربية، ط1، الجزائر، 2010.
- 2- أحمد حسّاني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، جامعة وهران، دط، الجزائر، 1996.
- 3- إيمان محمد سحتوت وزينب عباس جعفر، استراتيجيات التدريس الحقيقية، دار الرشد، السعودية، 2014.
- 4- توفيق مرعي أحمد ومحمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة، دب، 2002.
- 5- جبران مسعود، الرائد، دار العلم للملايين، دط، دس، مصر.
- 6- جورج لايكوف ومارك جنوسون: الاستعارات التي نحيا بها، تر: عبد المجيد جحفة، دار توبال للنشر، الدار البيضاء، ط2، 2009.
- 7- جورج مومان، معجم اللسانيات، تر: جمال الحضري، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2012.
- 8- حمزة أبو النصر، الشامل في التعليم والتعلم والتدريس، مكتبة الإيمان، مصر، 2008.
- رافع النصير الزغلول وعماد عبد الرحيم الزغلول: علم النفس المعرفي، دار الشروق، عمان، ط1، 2003.
- 9- ردينة عثمان يوسف، طرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، 2005.
- 10- سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق التدريس، الأدب والبلاغة والتعبير، دار الشروق، الأردن، 2004.

- 11-صالح بلعيد، المفاهيم العامة في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2003.
- 12-صالح نصيرات، طرق تدريس اللغة، دار الشروق، عمان، الأردن، 2006.
- 13-صفوت توفيق الهنداوي، استراتيجيات التدريس، قسم المناهج وطرائق التدريس، مصر، دت.
- 14-طارق عبد الرؤوف محمد عامر، دراسات في إعداد المعلم، دار اليازوري العلمية، دط، عمان، الأردن، 2007.
- 15-طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية، أمثلة عميقة في التعليم الابتدائي والمتوسط، دار الأمل، دط، دت، تيزي وزو.
- 16-عبد الحميد حسن شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعليم وأنماط التعلم، د.د، الاسكندرية، 2011.
- 17-عبد الحي السبحي، محمد بن عبد الله القسايمي: طرائق التدريس العام وتقويمها، دار خوارزم العلمية للنشر والتوزيع، 2011، دط.
- 18-عبد القادر لوسي، المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، دار جسر، المحمدية، الجزائر، 2016.
- 19-عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة، الأردن، 2005.
- 20-عدنان يوسف العتون وآخرون، علم النفس التربوي [النظرية والتطبيق]، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2005.
- 21-فتحي مصطفى الزيات: الأسس المعرفية لتجهيز ومعالجة المعلومات، دار النشر للجامعات، القاهرة، 2001.
- 22-محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة، عمان، 2011.

- 23- محمد علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، 2013.
- 24- محمد محمود الخوالدة، مقدمة في التربية، دار المسيرة، عمان، ط1، 2003.
- 25- محمد مرتضي الحسيني الزبيدي، تاج العروس، ج33، ط2، 2000، الكويت.
- 26- محمد مير غيث، علم النفس المعرفي، الذاكرة وتجهيز المعلومات، دار المسيرة للنشر، عمان.
- 27- مريم بوقرة، الخطاب مفهوم أنماطه وظيفته من وجهة نظر المتوكل، مجلة تاريخ العلوم، العدد10، ديسمبر 2017.
- 28- مسعود صحراوي، اللسانيات العرفانية، مقدمة وتطبيق، دار الآفاق، الجزائر، 2015.
- 29- مصطفى محمد عبد القوة، التدريس ومهاراته واستراتيجياته، دب، دت، دط.
- 30- نوار بوعباد، مفهوم الخطاب التعليمي والجامعي، مجلة التبيين، عدد17، أبريل 2001.
- يوسف القطامي، استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، (دت)، 2003.
- 31- جان فرانسوا لاني، علم النفس المعرفي لفهم النصوص، تر: علي جاب الله، دار التنوير، بيروت، 2011.
- المعاجم:**
- 32- ابن منظور، لسان العرب، تح: رشيد القاضي، دار الأبحاث، ج8، دط، دت.
- 33- أبي الحسين أحمد فارس بن زكرياء، مقياس اللغة، تح: عبد السلام هارون، دار الفكر، ج28، ط1، 1979، بيروت.
- 34- الفيروز أبادي، القاموس المحيط، تح: أبو الوفاء الهوريني والمصري الشافعي، دار الكتب العلمية، دط، دت.
- 35- مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، مادة (خ.ط.ب)، المكتبة الإسلامية، تركيا، د.س.

المجلات:

- 36- بشير أبرير وآخرون، مفاهيم التّعليميّة بين التّراث والدراسات اللّسانيّة الحديثة، كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، قسم اللّغة العربيّة وآدابها، دط، دس، عناية.
- 37- صلاح الدّين محمد توفيق، اتّجاهات الخطّاب التّربوي، دراسة في سياق بناء وإنتاج المعرفة التّربويّة، مجلة كليّة الآداب، ع71، مج17.

الدكتوراه:

- 38- رزقي حورية، لغة الخطّاب التّربوي في صحيح البخاري بين التّبليغ والتّداول، دكتوراه في اللّسان العربي، قسم اللغة العربيّة، كليّة الآداب واللّغات، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2014.

المواقع الإلكترونيّة:

- 39- مفهوم التعلّم والعلم وعلاقتهما بالتّدرّيس، <http://TARBIYAA> بتاريخ: 15-04-2026

ملخص باللغة العربية:

تعدّ النماذج الذهنية من الركائز الأساسية في علم اللغويات المعرفية وعلم النفس الإدراكي وعند ربطها بالإقناع فإنها تتحول الى اداة لفهم كيفية تحويل المتعلم تجاربه وعاداته السابقة إلى افكار جديدة وكيفية استقبله للخطاب التعليمي وتعديل قناعاته وتصوّراته الذهنية، وذلك من خلال بحثنا الموسوم بـ: النماذج الذهنية للإقناع في الخطاب التعليمي-دراسة لسانية إدراكية-، والذي تضمّن إشكالية رئيسية:

* إلى أي مدى حققت النماذج الذهنية للإقناع في الخطاب التعليمي؟

ومن خلال دراسة تطبيقية بحتة لبعض نصوص القراءة في كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط وبتوظيفنا لآليات التحليل الذي يعتبر آلية من آليات المنهج الوصفي واتباعنا لمجموعة من العناصر وتجسّدت في عناصر وأفضية النماذج الذهنية من خلال توظيف الآليات الادراكية الذهنية والمتمثلة في الفهم، الوعي، الادراك، التذكّر، التّصوّرات...إلخ. توصلنا إلى أنّ النماذج الذهنية تعدّ عاملا أساسيا من العوامل التي ساعدت على تطوير وتنمية القدرات والمهارات العقلية الإدراكية.

Summary :

Mental models are fundamental pillars in cognitive linguistics and cognitive psychology. When linked to persuasion, they become a tool for understanding how learners transform their past experiences and habits into new ideas, how they receive educational discourse, and how they modify their beliefs and mental perceptions.

This is through our research entitled: Mental Models of Persuasion in Educational Discourse - A Cognitive Linguistic Study - which included a main problem:

*** To what extent have mental models of persuasion been achieved in educational discourse?**

Through a purely applied study of some reading texts in the Arabic language textbook for the second year of middle school, and by employing analytical mechanisms, which are considered a mechanism of the descriptive method, and by following a set of elements, which were embodied in the elements

And the spaces of mental models through the use of mental cognitive mechanisms represented in understanding, awareness, perception, memory, perceptions...etc.

We concluded that mental models are a key factor that helped develop and enhance cognitive mental abilities and skills.

الفهرس

الصفحة	العنوان
	الشكر والتقدير
	الإهداء
أ-ب-ج	مقدمة
	الفصل الأول: مفاهيم النماذج الذهنية واللسانيات العرفانية
5	أولاً: اللسانيات الإدراكية والنماذج الذهنية
5	1- اللسانيات الإدراكية
5	1.1- تعريف اللسانيات الإدراكية
6	2.1- المبادئ والأسس لللسانيات الإدراكية
12	ثانياً: مفهوم التعليم
12	1- لغة
13	2- اصطلاحاً
14	ثالثاً: الخطاب التعليمي
14	1.3- مفهوم الخطاب التعليمي
14	1.1.3- مفهوم الخطاب
14	1- لغة
14	2- اصطلاحاً
15	2.1.3- مفهوم الخطاب التعليمي
17	رابعاً: مفهوم التعليمية
17	1- لغة
18	2- اصطلاحاً
27	خامساً: طرائق التدريس
27	1.5- مفهوم طرق التدريس
28	2.5- أنواع طرائق التدريس

	الفصل الثاني: تطبيق النماذج الذهنية في كتاب اللغة العربية-السنة الثانية متوسط
36	تمهيد
37	1-تعريف كتاب اللغة العربية للسنة الثانية متوسط
38	2-تحليل واجهة الكتاب
40	-تحليل نماذج من نصوص اللغة العربية في كتاب السنة الثانية متوسط
101	خلاصة الفصل
103	خاتمة
105	المراجع
109	الملخص
111	الفهرس