

## بناء التعلّيمات لدى تلميذ الطور الثانوي من خلال نظرية الأفضية الذهنية- نموذج تطبيقي

### Constructing Learning in Secondary School Students through Mental Space Theory – An Applied Model

د. بهجت أومودن \* - oumouadene bahdja

جامعة محمد بوقرة بومرداس (الجزائر)

bahdjaoumouadene@yahoo.com

تاريخ النشر: 2026/06/07

تاريخ القبول: 2026/05/10

تاريخ الاستلام: 2025/03/09

#### ملخص:

تسعى هذه الدراسة إلى محاولة استقراء حقل التعليميّة من خلال تتبع مسار الممارسات البيداغوجية في المنظومة التربوية الجزائرية، وتبيين مدى استفادتها من نظرية الأفضية الذهنية، فقد وفرت هذه الأخيرة آليات واستراتيجيات نشطة، فسّرت الكيفية التي تبنى بها التعلّيمات، وكشفت الطرق التي يخوضها المتعلم لاكتساب المهارات اللغوية والأدائية والمعرفية. إنّ الاستفادة من هذه النظرية مكسب مهم لتحسين مستوى المتعلمين، كونها تركز على عمليات ذهنية مفتوحة تتفاعل فيها إدراكات المتعلم مع محيطه الخارجي، وهو ما يسمح له بفتح مجال التعبير بمخزون تجربته.

**الكلمات المفتاحية:** التعليميّة، الأفضية الذهنية، المتعلم، اللسانيات الإدراكية، المنظومة التربوية الجزائرية.

#### Abstract:

This study aims to investigate the field of didactics by examining the evolution of pedagogical practices within the Algerian educational system and assessing their integration of Mental Space Theory. This theoretical framework offers dynamic mechanisms and strategies that elucidate the processes of knowledge construction and the pathways through which learners develop linguistic, performative, and cognitive competencies. Leveraging this theory constitutes a significant advancement in enhancing learners' proficiency, as it is grounded in open-ended cognitive operations that enable the interaction between learners' mental representations and their external environment. This interaction facilitates the articulation of knowledge through experiential cognition.

**Keywords:** Didactics; Mental Space Theory; learner; cognitive linguistics; Algerian educational system.

## 1. مقدمة:

شهد حقل التعليم قفزة نوعية في مجال الاهتمام بالطرق والآليات التي تساهم في تنشيط العملية التعليمية-التعلّمية، فراحَت تنفتح على علوم ومآخذ متعدّدة، كان فيها للسانيات الإدراكية نصيب وافر، إذ هيمنت في الآونة الأخيرة على مختلف البحوث بفعل ثراء المادة التي انطلقت منها، فقد ضمت علومًا معرفية متعدّدة كعلم الحوسبة والدّكاء الاصطناعي والأنثروبولوجيا، وعلم النفس وعلم الأعصاب والدماغ، وكذا مختلف علوم اللّغة كالنحو الوظيفي، والتوليد الدّلالي والتحويل والتداولية، وغيرها من العلوم التي ترتبط بالتواصل واللّغة وأنشطة التفكير البشري، فانقل عبرها موضوع الدرس اللساني إلى البحث في الآليات والكيفيات التي يشتغل بها الذهن البشري أثناء توالد المعاني وتناسلها وبناء الدلالات.

تهتم اللسانيات الإدراكية بكل ما له علاقة بالذهن البشري وما يحويه من تجارب وإدراكات واتصالات بالحيث الخارجي، بغية اكتشاف الطرق والآليات التي يسعى عبرها الفرد لبناء معارفه، فأكدت "أنّ الدماغ البشري في عمله العام يخلط العناصر الوجودية خلطاً فريداً ويمزجها مزجاً عجبياً لأجل أن يبلور المعاني والدلالات المرتبطة بها"<sup>1</sup>، لذلك استقر ميدان البحث حول الكيفيات والطرق التي يشتغل بها الدماغ لفهم وتفسير الأنظمة التواصلية، فالبنية الدلالية أي المعلومات المحمّلة عن طريق اللغة يتم صياغتها بالطريقة التي ينظم بها الذهن تجاربه، فيعتمد على جملة من العمليات العقلية التي تنتظم بواسطتها التجارب والمعارف والإدراكات المختلفة، أطلق عليها اسم البنية التصوّرية<sup>2</sup>، أي أنّ ذهن الإنسان يقيم مجموعة من الأنساق التصوّرية أثناء تلقيه أو مصادفته للمعلومات المختلفة فيستعين بها إلى جانب اللغة لبناء الدلالة، وهذا ما يجعلنا نعتبر أن هذه النظرية تهتم بالتصوّرات الدلالية أكثر من اهتمامها باللغة الشكلية "المعجم-الصرف"، فالفرد لا يستعين باللغة فحسب للتعبير عن انشغالاته، بل يضاف إليها تجاربه ومعارفه وثقافته.

تضم اللسانيات الإدراكية مجموعة من النظريات المتنوعة والمتعدّدة منها: نظرية الطراز، ونظرية العرفنة المجسّدة، والنظرية التصوّرية، ونظرية الأفضية الذهنية، استطاعت أن توقّر جملة من الأدوات والآليات التي لها نجاحاتها في حقل التعليم لقدرة على استيعاب مختلف المفاهيم والسلوكيات اللغوية وغير اللغوية التي ترتبط بالفكر البشري، ولعل نظرية الأفضية الذهنية (theory of mental space) إحدى النظريات المهمة التي استفاد منها حقل التعليم، فهي مصدر مهم لنشوء المعارف والتمثيلات وتناسل الدلالة، وعليه تأتي هذه الدراسة لتخوض في الأساليب والمناويل التي تحفز المتعلمين وتولّد فيهم القابلية للتعلّم وتمكينهم من الوصول إلى الكفاءات المرجوة من العملية التعلّمية- التعليمية متسلحين في ذلك بمعطيات نظرية الأفضية الذهنية، حاولنا من خلالها أن نجيب على جملة من التساؤلات ترتبط أساساً بالكيفية التي يبني بها المتعلّم تعلّماته، وفي هذا الموضع نتساءل عن الطرق التي يثير بها المعلّم دافعية المتعلمين حتى تتحقق الكفاءة التعلّمية، لذلك افترضنا اختباراً يرتبط بمدى قدرة نظرية الأفضية الذهنية على خلق الدافعية والرغبة عند الدارس كونها تجعل المتعلّم مفكراً ومدركاً للدلالات ومكتسباً للمهارات المختلفة.

وبناء على هذا الاختبار تفرعت عن الدراسة أسئلة عديدة من قبيل: ما دور نظرية الأفضية الذهنية في بناء التعلّيمات؟ ما هي الآليات التي يستعين بها المتعلّم أثناء العملية التعليمية؟ كيف تتناسل المعارف وتتوالد الدلالة أثناء عملية التلقي؟ كيف يصبح المتعلّم بانياً لتعلّماته؟

وتأسيساً على هذه المعطيات اخترنا نموذجاً تطبيقياً من كتاب "المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجّهة" للسنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم، ممثلاً بنص المطالعة الموجّهة "الكوكب المهّدّد" لنجيب صعب،<sup>3</sup> في محاولة منا استكشاف افتراضية تطبيق الأدوات الواصفة للسانيات الإدراكية بتحليل نموذج نوضّح به مدى ملاءمة هذه المقاربة في حقل التعليميّة، وتوضيح كيف يمكن لنظرية الأفضية الذهنية أن تساهم في اكتساب المهارات المعرفية واللغوية والأدائية من جهة، وتبيين مدى قدرتها على إثارة الدافعية لدى المتعلم من جهة أخرى، واعتمدنا في ذلك على المنهج الاستقرائي المناسب لطبيعة الدراسة، متسلحين بالتحليل والتفسير والاستنباط، فبعد معاينتنا لنظرية الأفضية الذهنية، وضعنا اختباراً توصلنا بموجبه إلى نتائج مميزة أكدت فاعلية الأفضية الذهنية ودورها في حقل التعليميّة.

## 2. الحدود المفهومية والإجرائية لنظرية الأفضية الذهنية:

### 1.2. مفهوم الفضاء:

جاء في معجم الوسيط "فضا المكان فضاءً وفضوًا: اتسع وفضل وخلا وأفضى فلان، خرج إلى الفضاء، وأفضى إلى فلان وصل.... وأفضى المكان: وسعه وخلاه"،<sup>4</sup> وبهذا يأخذ الفضاء معنى الاتساع والوصول إلى الغاية، ومنه استمد هذا المصطلح معناه، ليشير في النّظرية العرفيّة إلى العمليات الذهنية المفتوحة التي يستعين بها المتلقي للوصول إلى الدلالة، فيرتبط الفضاء الذهني بقرائن تركيبية أو مقامية أو ثقافية أو اجتماعية، وهي آليات مقولبة في النظام اللغوي تضبط الإحالة الدلالية، وتجعلنا ننقل من فضاء إلى فضاء بواسطة عمليات ذهنية تربط بين عناصر متباعدة ذهنيًا أو دلاليًا أو زمنيًا أو مكانيًا ينتجها المتكلم انطلاقًا من البنية اللغوية ويهتدي إليها المخاطب اعتماداً على تلك القرائن.<sup>5</sup> وبهذا يحوي مفهوم الفضاء أنشطة الحياة اليومية وكل ما يتعلق بالعمل والمحادثات والتنقّلات والأسفار، وكل ما يتصل بالمحيط الخارجي من تضاريس وأقاليم ومفاهيم وممارسات، لذلك تتحقق عبرها الأبنية اللغوية وتضم صوّرها وتشغل وتتوالد عبرها.

### 2.2. مفهوم الذهن:

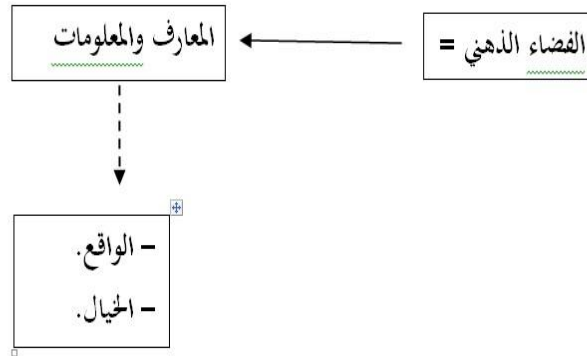
جاء في لسان العرب الذّهن «الفهم والعقل والذّهن أيضاً حفظ القلب وجمعها أذهان [...] والذّهنُ مثل الذّهن وهو الفطنة والحفظ [...] والذّهن أيضاً القوّة»،<sup>6</sup> ومنه كان الذهن أساس اللسانيات الإدراكية، إذ تهتم بكل العمليات العقلية وما يرتبط بالدماغ البشري وقدرته على الحفظ وتخزين المعارف، وفي هذا الموضع يتحدث راي جاكندوف (Ray Jackendoff) عن التفاعل الحاصل في الذّهن البشري ومجموعة المدخلات التي تتم بها عملية التفكير أو بما يعرف بالتمثيل الذهني حيث "تكون فيه المعلومة التي تؤدّيها اللغة منسجمة والمعلومات الآتية من الأنظمة المحيطة مثل الرؤية والسمع غير اللغوي والشم والشعور والحركة وهكذا"،<sup>7</sup> وتعدّ البنية التصورية المستوى

الذي يتعلّق بالتمثيل الذهني، فينبغي لها أن تكون ثرية ثراء في قدرتها التعبيرية كي تتناول كل الكائنات التي يمكن أن تعبّر عنها باللغة، كما تتناول كذلك طبيعة كل الصيغ التجريبية الأخرى.<sup>8</sup>

### 3.2. مفهوم الفضاء الذهني:

يرتبط الفضاء الذهني بمجموع المعارف والمفاهيم التي يملكها الفرد والتي تأسست بفعل تجاربه المتعدّدة التي ترسخت في عرفانه، إذ إنّ تعلّم النظم التركيبية والنحوية والدلالية والاجتماعية والنفسية والمقامية من مواضيع متنوعة يستطيع بموجبها أن يبني الدلالات عبر فضاءاتها وينتقل من فضاء إلى آخر عبر آليات ذهنية يشترك فيها المتكلم والمتلقي، فأثناء العملية التواصلية بين المرسل والمرسل إليه يتم تحيين جملة من المعارف المتمركزة في ذهننا يتحقق بها فعل التواصل من جهة وقد يتم عبرها بناء معارف جديدة، وبهذا يمكننا أن نعرّف الفضاء الذهني على أنه "جملة المعلومات المنظمة المتعلقة بالمعتقدات والأشياء، ويتكوّن من عناصر وليس من الضروري أن تكون لتلك العناصر مراجع"،<sup>9</sup> فيمكن أن يكون الفضاء الذهني عالماً متخيلاً، وليس بالضرورة أن يخضع للتقييم العقلي المنطقي،<sup>10</sup> وهذا يعني أنّ المتلقي يستعين بخزان المعلومات التي يوفّرها ذهنه ومكتسباته السابقة أو يهتدي إليها خياله لتفسير ظاهرة لغوية، قد تتطابق كلياً أو جزئياً مع عناصر الواقع.

إنّ الأبنية اللغوية المنجزة في إطار النشاط الخطابي، يتشارك فيها المتكلم والمتلقي، وتأويلها يخضع لتفاعل مدركات وتجارب كل طرف، وهذا ما يطلق عليه اسم "الفضاء الذهني"، ويمكننا أن نمثل له بالخطاطة التالية:



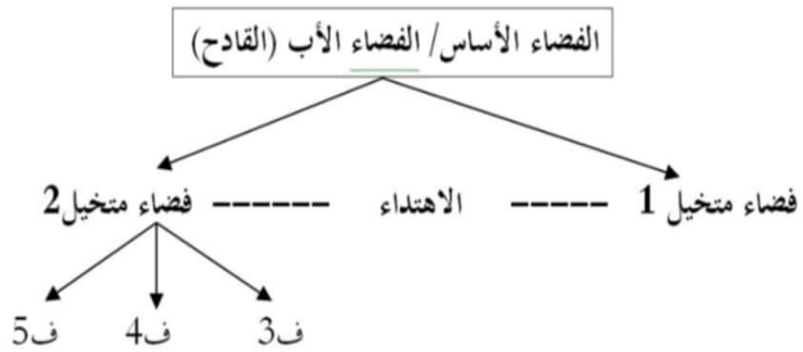
الشكل (1) رسم تخطيطي لمكونات الفضاء الذهني

المصدر: الباحثة

ولتوضيح ذلك نستعين بنص المطالعة الموجهة المقترح للدراسة "الكوكب المهديد"، فالتلميذ يمكنه أن ينطلق من فضاء أول هو الفضاء الواقعي الذي يمثل الأرض التي نعيش فيها وما فيها من مشاكل وأخطار، وفي هذا الموضوع قد يتخيل التلميذ أفضية أخرى تمثل المخاطر التي تهدّد كوكبنا غير التي ذكرت في النص، كما يمكنه أن يستدعي كواكب أخرى كالمريخ أو المشتري وإمكانية أن تكون فيها حياة للإنسان أو أن يقارنها بكوكب الأرض، وما إلى ذلك من الأفضية الافتراضية التي يتم بناؤها عبر وسائط ذهنية وإدراكية واجتماعية وثقافية، فيتم الانتقال من الفضاء الأول الواقعي إلى فضاء ثانٍ تخيلي، وثالث وما إلى ذلك، وعملية البناء هذه التي تختص بتعيين الدلالات وتناسلها ترتبط ارتباطاً شديداً باللغة.

وعلاوة على هذا الطرح يتكيف الفضاء الذهني مع كل الوضعيات التي يدركها التفكير البشري مهما كانت درجة تعقيدها، فهو يضم شبكة مفاهيمية ومجموعة من العناصر والعلاقات المترابطة في ما بينها، تستدعيها الأبنية اللغوية كلما كانت الحاجة لذلك، وتقودنا "إلى إقامة شبكات من المزج المفهومي"<sup>11</sup>، كالتذكر والاستدلال والإدراك. فيمثل النشاط اللغوي المركز الأساس لنشوء وتوالد مختلف الأفضية الذهنية، كون المتكلم أثناء محادثاته الواقعية والخيالية، يعمل على إنشاء ما لا نهاية له من الأفضية الذهنية التي تتكاثر أثناء الكلام.

يعتبر جيل فوكونيني (Gille Fauconnier) الأفضية الذهنية في حركية ودينامية متواصلة ومستمرة ومتطورة، فهي تتكاثر لدى المتلقي وتتوالد وتتناسل تلقائياً عبر اللغة، "فبعض التعبيرات اللغوية تقيم بالفعل فضاءات ذهنية أو تعين فضاءات موجودة، والتي تسمى العناصر البانية للفضاء" (Space-builders)<sup>12</sup>، وتنطلق هذه الأخيرة دوماً من الفضاء الأصل أو الفضاء الأب (Parent space) كما أطلق عليه اسم القادح (Trigger) الذي يحيل إلى مركز الدلالة أو النواة، أما الفضاء الابن (Child space)، فيمثل التشجير المتحصل عليه من توالد الأفضية الأخرى ويسميه "الفضاء القرين" أو "الهدف"، وعملية الإحالة تسمى اهتداءً (Access)<sup>13</sup> أو "علاقة تضمين"، وهو ما يمكن التمثيل له بالخطاطة التالية:



الشكل (2) رسم تخطيطي لتوالد الأفضية الذهنية

المصدر: الباحثة

### 3. بناء الأفضية الذهنية وفاعليتها:

اعتبر فوكونيني الأفضية الذهنية "بنيات جزئية تتوالد عند التفكير والكلام محدثة تقسيمات دقيقة في بنيتها المعرفية والخطابية"<sup>14</sup>، ويستلزم هذا أنّ ذهن البشري يجري شبكة من الترابطات بين البنى اللغوية المنجزة في الخطاب والمجالات التصورية للدلالة المتولدة عبر انفتاح الفضاء الأساس، وبناء أفضية أخرى افتراضية لكنها تقيم روابط مع الفضاء الأساس، وبذلك يتحقق فعل التواصل، لهذا يلجأ المعلم أثناء العملية التعليمية-التعلمية إلى استهداف بعض الوضعيات واختيار الأساليب التي تزيد من دافعية التلميذ وتحفّزه لأن يكون مشاركاً وبالتالي بانياً للتعلمات.

إنّ العناصر البانية للفضاء تمثل مختلف الآليات التي يستعملها المعلّم قصد جعل التلميذ يؤسس أفضية ذهنية جديدة تقود إلى استنباط الدلالة، وهي ضرورية في عملية إنتاج المعنى وتدفع بإقامة عمليات الربط بين مختلف السياقات التي يمكن أن تبني المعنى، وتكون إما:

أ- عن طريق التراكيب اللغوية: وتشمل الآليات اللغوية والأدوات المعجمية والنحوية "وتتكون من الأسماء والصفات وكلّ ما يعبر عن الزمان والمكان وغيرها"<sup>15</sup> من التعابير التي تبني التصورات والافتراضات.

ب- الاستدلال عليها تداولياً: وذلك عبر مجموعة من الاستراتيجيات التي يستعين بها الذهن البشري وعبرها تتوالد الدلالات فتسمح بالانتقال من فضاء إلى آخر أي من وضعية دلالية ما إلى وضعية أخرى، أطلق عليها اسم الخطاطات، والأطر، والأدوار والقيم، فهذه الأخيرة مترسخة في مدركاتنا بفعل التجربة لهذا يستعين بها المرسل والمرسل إليه أثناء العملية التواصلية.

### 1.3. العناصر المعجمية:

لوسائل اللغوية النصيب الأوفر في اشتغال الأفضية الذهنية، ومما يمكن أن نجده في هذا "المركبات الاسمية" وتمثل أغلب عناصر الفضاء الذهني، وتشمل أسماء الأعلام والصفات والضمائر، ويمكن أن ترد هذه الأسماء على شاكلتين، إما مصحوبة بأداة التعريف أو أن تكون نكرة، وتقتضي الأسماء المعرفة تفعيل المكتسبات السابقة أثناء عرضها كون المتلقي قد كوّنها فضاء ذهنياً بفضل تجربته، في حين المركب الاسمي المنكر يكشف عن خصائص معينة يعمل المتلقي على اكتشافها، وعليه "لا يكون للمركب الاسمي إن كان مبنياً بواسطة أداة التعريف "ال" أو من خلال أداة التنكير الأثر نفسه في فضاء ما، فالمركب الاسمي (الواقع معرفة) (ال + س) يدل على عنصر سبق بناؤه في الفضاء في حين يبني المركب الاسمي (الواقع نكرة) (س) عنصراً جديداً في الفضاء"<sup>16</sup> كما نجد بعض التعابير التي تبني الاعتقادات مثل ( في تصوّر ... وفق ل ... يعتقد أن ... وغيرها)، تفتح مجال التصرّو أمام المتعلم، كما تعمل بعضها على تعين التمثيلات والصّور أو القصص (على صورة كذا الشّمسية ... على رسم كذا.... في الفيلم.... في الرواية....)، وينبغي أن نضيف إلى ذلك الأفضية الافتراضية المبنية بواسطة أدوات الشرط (إن....، لو....، ف....)، أو من خلال عبارات جبهة من قبيل (على الأرجح... يمكن الافتراض أن.... إلخ).<sup>17</sup>

### 2.3. الأطر والخطاطات:

مادامت الأفضية الذهنية حزم تصوّرية تنشأ أثناء التفكير والكلام وتشتغل فيها الدلالة في سيرورة متتالية ومتراطة، فإنها تنتظم وفق مناويل عرفانية أطلق عليها تسمية الخطاطة والأطر.

أ. الخطاطات: أكد اللسانيون الإدراكيون على دور الإدراك والقدرات الحركية في تنظيم المفاهيم والمعارف، فالذهن البشري يتّبع خطاطات لخلق نظامه التواصلية ونجد تجلياتها في العديد من الوضعيات التي تصادفه، فالتلميذ مثلاً يدرك من البنية اللغوية "كوكب الأرض" على أنّ هناك سكان وأقاليم ودول وبحار وغابات وغيرها من الخطاطات التي ينشئها لينظم معارفه وفق ما يتيح له فضاء الدرس، وعليه يمكننا أن نعرف الخطاطة على أنّها "شبكة تصوّرية تنظّم نشاطاتنا الجسدية ومعارفنا الذهنية، وتؤسس لضروب سلوكياتنا، وتحكم رؤيتنا المنسجمة للحياة والكون"<sup>18</sup>.

كما أنّها أبنية على غاية من العموم والتجريد تساعد الفرد على بناء الاستدلال المناسب، وملء الفراغات بأن توفّر ما هو مسلّم به من المعلومات، فهي جارية في استعمالنا وتشترك فيها الجماعات لأنّها تنشأ عن طريق عمليات عرفية متداخلة متعدّدة ومتواصلة في الزمن.<sup>19</sup>

ب- الأطر: تعرّف بكونها تمثّلات أو تصوّرات منظمة لوجوه اشتغال الكون، تمكّننا من استعمال كلّ ما يتوفّر من معطيات وإجراءاتها في وجوه عديدة ممكنة، فهي تفهم دون عناء لأنّ مكوّناتها مستمدة من تجارب الحياة وماثلة دوماً في الذهن،<sup>20</sup> فالإنسان عندما يواجه سلوكات أو أحداث معيّنة، فإنّه يستمد من مخزون ذاكرته أحد أجزاء البنية لتأويل ما وقع أو ما يريده.<sup>21</sup>

ويتكوّن الإطار من:

- **عقد:** وهي فضاءات فارغة يتم ملؤها ببعض البنيات أو التعابير التي تدعى بالمالئة، وبعض هذه التعابير قد يتشعب إلى عقد جديدة على أن بعضها قد يتوقف.<sup>22</sup> فالعقدة في نص المطالعة الموجهة هي "مشاكل كوكب الأرض" والتي تتفرع عنها عقد صغرى هي "مشكل التلوث ونقص المياه والتصحر وغيرها".

- **الروابط:** تشير إلى العلاقة بين الإطار الأم والعقد الفرعية،<sup>23</sup> بحيث نجد أنّ مشاكل كوكبنا من تلوث وتصحر ونقص المياه تتحقق في جوانب متعدّدة:

- اقتصاديا: نقص الإنتاج الفلاحي جراء نقص المياه، عجز اقتصادي ...

- اجتماعيا: الحاجة إلى المياه، نقص احتياجات الأفراد ...

- سياسيا: البحث عن الحلول، ...

- **الشغالون:** هي الآلية التي تقوم بدور الربط بين العقد وتنشيطها حينما تدعو الحاجة، وتتعلق بعملية الاستدلال،<sup>24</sup> ففي هذا المقام يمكن للتلميذ أن يقرّ بـ:

- الوضع: (بيئة متوازنة: قبل)

- زمن الاشتغال: وجود ما يعيق التوازن: تلوث، تصحر، نقص المياه، زوال الغابات ...

- شكل الأداء: ضرورة البحث عن الحلول (الحكومات والهيئات والمنظمات العالمية).

- النتيجة: الحلول قد تكون مستعصية (المخاطر).

وعلى هذا الاعتبار لا يرتبط الإطار "بمتوالية جمل في الخطاب وإمّا يتعلّق كذلك بمجموعة من القضايا التي تتعلق بمقتضيات الأحوال والمقامات وتفاعل مختلف التجارب"<sup>25</sup> الأمر الذي يجعل التلميذ قادرا على بناء مفاهيمه الخاصة.

#### 4. فاعلية الأفضية الذهنية في نص المطالعة الموجهة - نموذج تطبيقي:

تلعب نصوص المطالعة الموجهة دورا بارزا في اكتساب المهارات الأدائية واللغوية والمعرفية، فهي أنشطة توفّر قرائن لسانية ولغوية، وتفتح على عوامل معرفية وإدراكية، تتأزّر لتحقيق الكفاءة التعليمية للتلميذ، فالمفاهيم

والمضامين التي يتم تشكيلها وبنائها عبر فضاءات النصوص تتداعى في ذهنه وتؤثر فيه كونها مستمدة من محيطه فتدغدغ أفكاره وقناعاته، وهو ما يجعله يخوض في مسار التأويل والفهم والنقاش عبر تقنية التعبير الشفهي أو الكتابي، وعبر العمليات الذهنية التي تسبق التحقق اللساني أين يتم تفسير المواقف والأفكار، ومنه اكتساب المهارات الأدائية واللغوية.

#### 1.4. خطوات تسيير نشاط المطالعة الموجهة:

يمكننا تصنيف النصوص المختارة لمستوى أولى ثانوي جذع مشترك علوم في المطالعة الموجهة إلى مجموعتين أساسيتين:

- **المجموعة الأولى:** وتشمل النصوص التي ترتبط بالواقع المعاش والمشاكل الراهنة كنص مشكلة الموارد الطبيعية، الكوكب المهدد، من سمات الثورة العلمية والتكنولوجية المعاصرة، ونلمس فيها ثمة دعوة ضمنية لدمج المتعلم بعالمه الواقعي، وتنبيهه بالمخاطر والمشاكل التي تتعقبه .

- **المجموعة الثانية:** اختير لها الطابع القصصي المشوق الذي يهدف إلى ترسيخ عبرة أو فكرة كقصة: انتظار، يا أيها الكرز المنسي، مسرحية الفيل يا مالك الزمان.

تأثت هذه النصوص بجمولات دلالية تخضع لمدرجات التلميذ ونظام تفكيره، وتتوالد عبر اشتغال ذهنه فضاءات واسعة من المعارف والمدرجات والمتواليات اللسانية، "وتترابط داخل علاقات واسعة"،<sup>26</sup> فيحدث التفاعل بين التلميذ ومفاهيم النص، وفي هذه المرحلة يلعب المعلم دورا حاسما من خلال تسييره لهذا النشاط، وذلك باتباع خطوات وآليات لها نجاعتها للوصول إلى الكفاءة المستهدفة، ويمكن أن نلخصها في النقاط التالية:

أ- **وضعية الانطلاق:** تعدّ بمثابة المحرك للدافعية المتعلمين، يتم عبرها تهيئة أذهانهم لاستقبال الوحدة التعليمية، ويعمل المعلم على ايقاظ تجاربهم ليطمّ التّعبير عن أفكارهم ومدرجاتهم بطريقة مسترسلة ومتناسلة، وكل ما كان عنصر التشويق مثيرا للدافعية كانت نتائجه مضمونة، لذلك عادة ما يختار المعلم أسئلة تثير فضول المتعلم وتدججه نفسيا مع نص المطالعة، وتحقق عبرها مهارة الإنصات والتعبير عن الرأي بمخزون الذاكرة، كون وضعية الانطلاق تتوفر على روابط ذهنية عرفية تجعل التلميذ مستمعا في البداية ثم مناقشا للأفكار، فينتقل من فضاء إلى آخر ومن إطار إلى آخر، وبهذا تصوّر ينجز أبنية لغوية يعبر بها عن مواقفه وتجارب، وباستطاعته "أن يحزّر الكلمات الدالة على المفاهيم من مضامينها الدلالية، فالدماغ البشري يجري أنواعا من الارتباطات بين عقده العصبية وتجمع الشبكة الدلالية للمفاهيم"<sup>27</sup> التي تثيرها وضعية ما.

وإذا عدنا إلى النص المختار "الكوكب المهدد" يمكننا أن نرجح وضعية الانطلاق التي يحاول المعلم فيها أن يدمج التلميذ داخل الإطار العام للمشكلة المطروحة من خلال إثارة فضوله حول قضية معينة ترتبط ببيئته كالتلوث مثلا أو التغيرات المناخية التي يشهدها العالم، وفي هذا الإطار بإمكانه أن يبيّن أفضية ذهنية كثيرة يستمدّها من محيطه أو من تجاربه، الأمر الذي يسمح له ببناء تعلّماته .

**ب- مرحلة القراءة:** وتبدأ بالقراءة الصامتة ثم القراءة الجهرية، ويعتمد فيها على تصويب أخطاء المتعلم ومراعاة السلامة النطقية والنحوية بضبط الحركات، وهو ما يوقّر "عددا كبيرا من الصور البديلة في وصف مشهد ما"،<sup>28</sup> فقد أصبح النحو عند العرفنيين يتعلق بالعمليات الذهنية التي تؤسس للأبنية والتراكيب، ورأى أصحابه ضرورة الجمع بين الدلالة والتركيب،<sup>29</sup> وفي هذا المستوى نكون "بحاجة لإثارة مفهوم الأفضية الذهنية نظرا لأهميتها في دراسة معاني العبارات اللغوية،<sup>30</sup> التي تقتنص دلالاتها من شبكة المفاهيم المحيطة في ذهن المتعلم.

**ج- مرحلة اكتشاف ومناقشة معطيات النص:** وتنطلق من الأفضية الأساسية للنص أو كما يسميها فوكوي "القادح"، وتحمل معان ذهنية لمعارف ومفاهيم متعدّدة مستمدة من المحيط الخارجي ومن السياق الداخلي للنص، وتفتح على أكثر من معنى يفهمه التلميذ، وهو ما يمثل المجال الهدف، فالبنى اللغوية عند العرفنيين تحمل معنى أول والذي بدوره يخضع لتشجير توجهه المعارف والتجارب والثقافة المشتركة بين الأفراد، وفي هذه المرحلة تتطور مهارة التعبير الشفهي شيئا فشيئا، وتنداعى المفاهيم الذهنية للمتعلّم و"يربط ما يقرأ بخبرته السابقة ويفسّر المادة المقروءة ويقدمها مستعينا في ذلك بقدرته على التخيل والتفكير"،<sup>31</sup> وهي في الآن نفسه قدرة على توظيف اللغة في مختلف مقامات التبليغ اللغوي، لهذا يحرص المعلّم على إثارة الأسئلة التي تفتح الفضاء الذهني للتلميذ وتحفز خياله لمشاركة أفكار النص، ف "الفهم والخيال والتجسّد مفاتيح أساسية لإدراك المعنى كما يؤسس له علم الدلالة العرفاني"،<sup>32</sup> ومن ذلك ما جاء في الكتاب المدرسي:

- اذكر أهم القضايا البيئية البارزة في محيطك. مقترحا حلولاً لها".<sup>33</sup>

يفتح هذا السؤال خيال المتعلّم بما يجسّده الفضاء الأساس "المحيط الذي يعيش فيه"، فينقل صورّه ومجالاته بما توقّره له مدركاته وتراكمات تجاربه ورؤيته للكون، ويتمكن من بناء أفضية عديدة تعزّز أفكاره وتحفّزه للمشاركة وابداء الرأي.

**د- مرحلة استثمار النص:** وفي هذه المرحلة يتم توجيه التلميذ إلى كفاءات أخرى تتعلق بدراسة الظواهر اللغوية والمعجمية، وغالبا ما يطلب من التلميذ البحث في القاموس عن المدلولات المتعدّدة للفظّة الواحدة، وهنا يتمكن التلميذ من بناء معارف جديدة تنطلق من الفضاء الأساس وهو النص المقترح للدراسة.

والملاحظ أنّ الخطوات المعتمدة في تدريس نشاط المطالعة الموجهة، تحفّز التلاميذ على استخدام رصيدهم اللغوي ومكتسباتهم الجديدة من النص المختار، بدءا من إثارة مهارة الإنصات والاستماع وصولا إلى تحريك النقاش والخوض في التعبير عن مواقفهم وأفكارهم، وتعدّد طبيعة الأسئلة المختارة ذات الطابع العرفاني مجالا مستقطبا لبناء الأفضية التصورية وبالتالي التداعي الحر للملكة اللسانية.

#### 2.4. نموذج تطبيقي: نص "الكوكب المهدّد" لنجيب صعب

يضعنا النص المختار في المطالعة الموجهة للسنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم أمام رزم من الأفضية الذهنية التي ينطلق منها التلميذ لبناء تعلّماته اللغوية والمعرفية، وتتّوحد بتنوع المعارف والمضامين والأبنية اللغوية التي يتشكل منها.

### (أ) الظواهر اللغوية:

يستقبل ذهن التلميذ البنيات اللغوية عبر نواقل عصبية تتمركز في عرفانه، ثم يقيم بينها وبين روابطه الذهنية ومدرّكاته السابقة تفرّعات دلالية متنوعة يحاول من خلالها استدلال المعنى المقصود، وخير ما نجده في هذا النص:

- أسلوب الشرط: ومن نماذج ذلك أن يطلب من المتعلّم تصوّر حالة كوكب الأرض إذا استمرت مشاكل البيئة في التفاقم واستعصى على العلماء والحكومات والمنظمات إيجاد الحلول، ف "إذا نفذت"،<sup>34</sup> الحلول يمكن للتلميذ التوصل إلى أفضية ذهنية جديدة جراء تفعيله أسلوب الشرط، وترتبط بالفكرة أو الفضاء الأساس وهو ما سينتج في حالة نفاذ الحلول الطبيعية لمشاكلنا البيئية، ويتمكن بفعل تجربته الواقعية من استنتاج أفضية مفترضة يربط عبرها كل الاحتمالات الواردة في عالمه الذهني الافتراضي، ساعيا إلى البحث عن تفسير يرضيه ويرضي قناعاته.

إن المشكلة التي تواجهنا حقيقية مرتبطة بالأفضية الذهنية التي تبني من الفضاء الأساس وهو فضاء واقعي يرتبط بوجود المشاكل البيئية الراهنة من تلوث وتصحر ونقص المياه وزوال الغابات، حيث توقّر هذه الأخيرة معان مفاهيمية خفية تبني أنساقها التصورية من تجربة التلميذ ومعارفه، ومنها يحصل التنقل بين الأفضية البانية القائمة على إنشاء سيناريوهات بين الواقع المعاش وما سنعيشه في حالة عدم وجود حلول، فالتلميذ يستطيع أن يتخيل ما سيحدث له في حالة عدم وجود مياه أو غابات وغيرها من الأمور التي يمكن أن يستنتجها.

- الأفعال المضارعة: تضمن الأفعال المضارعة تشغيل عدد من الأفضية التي تقترن بالسياق الإدراكي للتلميذ أثناء انفتاح الدلالة واسترسالها من البنية الخطابية، فال بشرية تتخبط في مشاكل عديدة، وهي بذلك تهدّد الإنسان من خلال الأخطار التي تلحقها به الأمر الذي يتطلّب البحث عن الحلول العاجلة، وقد مثل لها النص مجموعة من الأفعال المضارعة المرتبطة بالتسويق منها: "ستنشأ - ستكونان - ستتعاقد - سيبقى...."،<sup>35</sup> ما سمح بتكاثر الأفضية لوجود علاقة حيوية في البنية التسويقية للأفعال المضارعة، فمثلا في قوله: "سيبقى عالم القرن الواحد والعشرين متخبطا في دوامة بيئية لا قرار لها"<sup>36</sup> تفتح الفضاء المعرفي للتلميذ وتجعله يتخيّل ما لا نهاية من الاحتمالات المتوقعة لهذه المشاكل التي تتفاقم يوما بعد يوم.

- الصفات: تستخدم بمعناها الواسع لتشمل أصنافاً نحوية متعدّدة مثل: ظرف الزمان، وظرف المكان والحال، والصفات البعدية والصفات القبلية،<sup>37</sup> وتعمل هذه الأصناف على تناسل وتوالد الأفضية التصورية، وما نجده في النص:

- الصفات البعدية والقبلية: تخلق توزيعا للمفاهيم الذهنية وتوليد سلسلة من التأويلات المفجرة للدلالة، ومن بين الصفات التي نجدها في الكتاب المدرسي "السياسات البيئية الحالية لا تؤدي إلى مستقبل دائم...بلغ دمار الغابات

الاستوائية حدا تتعدّر منه المعالجة... اختفت أنواع نباتية وحيوانية كثيرة... ما دام العمل التعاوني الهادف غائبا، فسيتبقى (الاختلال)<sup>38</sup> فتعدّ الصفات هنا عناصر بانية للدلالة إذ تربط القادح "مشاكل كوكب الأرض"، مع مجال الهدف "عدم وجود الحلول"، الأمر الذي يسمح باستدعاء أفضية ذهنية أخرى تخضع للأطر التي تنظم أفكارنا، وهي أفضية جديدة يقوم المتعلم برصدها افتراضيا من تجاربه وثقافته ومن مضامينها "مشاكل كوكب الأرض لا حلول لها = الخطر المستمر" وهو ما يعني "زوال الحياة".

## ب) الأطر:

ينطلق الفضاء البؤرة من بنية كبرى تصوّر كوكب الأرض، فوقّر هذا الفضاء "الأب" أطر متعدّدة وهي:

- فضاء التوتّر: اختلالات النظام البيئي.
- فضاء التساؤل: ماذا سيحدث لو استمر هذا الاختلال؟ هل من حلول؟
- فضاء الإجابة: ستبحث الحكومات والمنظمات العالمية على حلول عاجلة.
- الفضاء المفتوح: ستبقى المشاكل إلى حين العثور على الحلول، فبقي فضاء النص مفتوحا أمام المتعلم لينشئ أفضية ذهنية افتراضية.

ومادامت هذه الأطر تمثل التصوّرات والتمثيلات التي تنتظم أفكارنا، فإنّ التلميذ يفعلها ضمن أدوار مشاركة

فنجند:

- إطار الزمان: الحاضر والمستقبل.
  - إطار المكان: كوكب الأرض (العالم).
  - الإطار الاجتماعي: قد يسقط هذه المشاكل على وطنه الجزائر.
- وتستدعي هذه الأطر ترابطا عبر علاقات معجميّة، يثيرها كلّ إطار فنجد أنّها تصنف ضمن:
- تقابلات تناقضية وتضادية: المشاكل/الحلول.
  - الخطر/الحياة.
  - الاختلال/التوازن.
  - تقابلات تكاملية: توفرها بنيات من قبيل:
  - التلوّث/عدم التلوّث.
  - نقص المياه/توفر المياه.
  - زوال الغابات/وجود الغابات.

إنّ عملية الانتقال بين الأفضية يؤكد انفتاح المعنى واحتمالية معان أخرى، وهذا ما ييسر للمتعلّم فهم البنى اللغوية والاهتداء إلى الدلالة المقصودة بالاعتماد على تجاربه.

## 5. خاتمة:

وقّرت نظرية الأفضية الذهنية أدوات وآليات فتحت المجال للتلميذ لاكتساب المهارات اللغوية والمعرفية والأدائية، فقد كشفت الخطوات المعتمدة في تدريس نشاط المطالعة الموجهة، على الطابع البنائي لمعارف التلميذ وهو ما ساهم في تحفيزه وتعزيز الدافعية لديه، فكان مشاركا في بناء تعلّماته ومبديا لرأيه ومناقشا لمختلف القضايا المثارة.

إنّ طبيعة الأسئلة المختارة في الكتاب المدرسي الجزائري، ذات الطابع العرفاني كانت مجالا مستقطبا لبناء الأفضية الذهنية للتلميذ، كونها تركّز على المحيط الثقافي والاجتماعي وتجارب المتعلّم وكل ما يتعلّق بمدرّكاته، وهو ما ساهم في إثارة مهارة الإنصات والاستماع ثم تحريك النقاش والخوض في التعبير عن موافقه وأفكاره، وبالتالي التداعي الحر للملكة اللسانية.

أكّد النموذج التطبيقيّ لنص المطالعة الموجهة كيف أنّ المعارف تختزن في ذاكرة التلميذ على شكل ترابطات بين السمات اللغوية والسمات المعرفية والذهنية، وهو ما يؤكّد أنّ هذه النصوص ليست مجرد وحدات معجمية وتركيبية، وإنّما تشغيل لكلّ المعارف الثقافية المكتسبة عبر مسار التجارب والمحيط الذي أنتجها.

قدمت نظرية الأفضية الذهنية توضيحات عن كيفية اكتساب المهارات اللغوية وأكدت أنّ "العملية التعليمية التعليمية" لم تعد قائمة على مجرد تلقي التلميذ للمعارف، وإنّما تتدخل المدرّكات الذهنية السابقة التي تتمركز مع عرفانه عن طريق التذكر والاستدلال والادراك.

تتحرك الأبنية اللغوية عبر مجموعة من القرائن الذهنية العرفية، وتتناسل بطريقة تسمح للمتعلم استيعاب مضامين النصوص ومفاهيمها، وهو ما يحفز على التعبير عن أفكاره وقناعاته باستعمال متواليات لسانية قصد تحقيق التواصل.

## 6. الهوامش:

<sup>1</sup> - عبد الرحمن طعمة، البناء الذهني للمفاهيم بحث في تكامل علوم اللسان وآليات العرفان، ط1، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان 2018، ص17.

<sup>2</sup> - عطية سليمان أحمد، الاستعارة القرآنية والنظرية العرفانية، المكتبة الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، مصر 2013، ص36.

<sup>3</sup> - وزارة التربية الوطنية، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر 2013، ص52.

<sup>4</sup> - مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ط1، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة 2004، ص693.

<sup>5</sup> - ينظر: لطفي الذويبي، قدرة نظرية الفضاءات الذهنية على تأويل الأبنية، مجلة العلامة، ع3، ديسمبر 2016، ص11-27.

<sup>6</sup> - ابن منظور، لسان العرب، ج7، ط1، دار الحديث، القاهرة، ص1550.

<sup>7</sup> - راي جاكندوف، علم الدلالة والعرفانية، تر: عبد الرزاق بنور، مراجعة: مختار كريم، منشورات دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة، تونس 2010، ص68.

- 8 - ينظر: المرجع نفسه، ص 69.
- 9 - الأزهر الزناد، نظريات لسانيّة عرفانيّة، دار محمد علي للنشر، تونس 2010، ص 206.
- 10 - ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
- 11 - مارك تورنر، مدخل في نظرية المزج، تر: الأزهر الزناد، وحدة البحث اللسانيات العرفية واللغة العربية، جامعة منوبة، تونس 2011، ص 40.
- 12 - جاك موشلر، آن ريبول، قاموس الموسوعة التداولية، تر: مجموعة من الأساتذة والباحثين، ط 2، دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة، تونس 2010، ص 163.
- 13 - ينظر: الأزهر الزناد، نظريات لسانيّة عرفانيّة، ص 206.
- 14- Gille Fauconnier, Mappings in Thought and Language, Cambridge University press, 1997, p11.
- 15 - الأزهر الزناد، نظريات لسانيّة عرفانيّة، ص 207.
- 16 - جاك موشلر، آن ريبول، قاموس الموسوعة التداولية، ص 167.
- 17 - ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
- 18 - محمد الصالح البوعمراني، دراسات نظرية وتطبيقية في علم الدلالة العرفاني، ط 1، دار نحي، صفاقس، تونس 2009، ص 91.
- 19 - ينظر: الأزهر الزناد، نظريات لسانيّة عرفانيّة، ص 164 - 170.
- 20 - ينظر: المرجع نفسه، ص 204.
- 21 - ينظر: محمد مفتاح، مجهول البيان، ط 1، دار توبقال للنشر، المغرب 1990، ص 68.
- 22 - ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
- 23 - ينظر: المرجع نفسه، ص 69.
- 24 - محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، ط 2، المركز الثقافي العربي، المغرب 2006، ص 133.
- 25 - فان دايك، النص والسياق، استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي، تر: عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق، المغرب 2000، ص 221.
- 26 - جرج لايكوف، مارك جونسون، الاستعارات التي نخبها، تر: عبد المجيد جحفة، ط 1، دار توبقال للنشر، المغرب 1996، ص 09.
- 27 - عبد الرحمن طعمة، البناء الذهني للمفاهيم بحث في تكامل علوم اللسان وآليات العرفان، ص 64.
- 28 - الأزهر الزناد، نظريات لسانيّة عرفانيّة، ص 100.
- 29 - ينظر: عبد الجبار بن غريبة، مدخل إلى النحو العرفاني، نظرية رونالد لانفاكر، ط 1، مكتبة لسان العرب، تونس 2010، ص 29.
- 30 - ينظر: المرجع نفسه، ص 41.
- 31 - فواز بن سعيد الأسود القرني، الصعوبات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية في تعلم مهارة قراءة اللغة الانجليزية في مدينة مكة المكرمة، مذكرة ماجستير، إشراف: الحبيب موسى بن محمد صالح، جامعة أم القرى، السعودية 2009، ص 21.

- 32 - محمد الصالح البوعمراني، دراسات نظرية وتطبيقية في علم الدلالة العرفاني، ص 09.
- 33 - وزارة التربية الوطنية، المشوق في الأدب والتّصوص والمطالعة الموجهة، ص 55.
- 34 - المرجع نفسه، ص 53.
- 35 - ينظر: المرجع نفسه، ص 52-54.
- 36 - المرجع نفسه، ص 54.
- 37 - محمد محمّد يونس علي، علم التخاطب الإسلامي، دراسة لسانية لمناهج علماء الأصول في فهم النص، ط 1، دار المدار الإسلامي، طرابلس، الجماهيرية العظمى 2006، ص 262.
- 38 - ينظر: وزارة التربية الوطنية، المشوق في الأدب والتّصوص والمطالعة الموجهة، ص 53، 54.

## 7- قائمة المصادر والمراجع:

### القواميس:

- ابن منظور، لسان العرب، ج 7، ط 1، دار الحديث، القاهرة.
- مجمع اللّغة العربيّة، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدوليّة، ط 1، القاهرة 2004.
- جاك موشر، آن ريبول، قاموس الموسوعة التداولية، تر: مجموعة من الأساتذة والباحثين، دار سيناترا، (د ط)، تونس 2010.

### المصادر:

- وزارة التربية الوطنية، المشوق في الأدب والتّصوص والمطالعة الموجهة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر 2013.

### المراجع باللغة العربية:

- البوعمراني محمد الصالح، دراسات نظرية وتطبيقية في علم الدلالة العرفاني، ط 1، دار نهي، صفاقس، تونس 2009.
- خطابي محمد، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، ط 2، المركز الثقافي العربي، المغرب 2006.
- الزناد الأزهر، نظريات لسانية عرفانية، دار محمد علي للنشر، تونس 2010.
- طعمة عبد الرحمن، البناء الذهني للمفاهيم بحث في تكامل علوم اللسان وآليات العرفان، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط 1، عمان 2018.
- عطية سليمان أحمد، الاستعارة القرآنية والنظرية العرفانية، المكتبة الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، مصر 2013.
- بن غربية عبد الجبار، مدخل إلى النحو العرفاني، نظرية رونالد لانقار، ط 1، مكتبة لسان العرب، تونس 2010.
- محمّد محمّد يونس علي، علم التخاطب الإسلامي، دراسة لسانية لمناهج علماء الأصول في فهم النص، ط 1، دار المدار الإسلامي، طرابلس، الجماهيرية العظمى 2006.
- مفتاح محمد، مجهول البيان، ط 1، دار توبقال للنشر، المغرب 1990.

### المراجع المترجمة:

- جرج لايكوف، مارك جونسون، الاستعارات التي نحيا بها، تر: عبد المجيد جحفة، ط1، دار توبقال للنشر، المغرب 1996.
- فان دايك، النص والسياق، استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي، تر: عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق، المغرب 2000.
- راي جاكندوف، علم الدلالة والعرفانية، تر: عبد الرزاق بنور، مراجعة: مختار كريم، منشورات دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة، تونس 2010.
- مارك تورنر، مدخل في نظرية المزج، تر: الأزهر الزناد، وحدة البحث اللسانيات والعرفية واللغة العربية، جامعة منوبة، تونس 2011.

#### المراجع الأجنبية:

- Gille Fauconnier, Mappings in Thought and Language, Cambridge Universitypress, 1997.

#### المقالات:

- لطفي الذويبي، قدرة نظرية الفضاءات الذهنيّة على تأويل الأبنية، مجلة العلامة، ع3، ديسمبر 2016.

#### الرسائل الجامعية:

- فواز بن سعيد الأسود القرني، الصعوبات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية في تعلم مهارة قراءة اللغة الانجليزية في مدينة مكة المكرمة، مذكرة ماجستير، إشراف: الحبيب موسى بن محمد صالح، جامعة أم القرى، السعودية 2009.