



من الصور الذهنية إلى كفاية التعبير:
نحو مقارنة عرفانية لتعليم الإنتاج الشفهي

**From Mental Imagery to Expression Competence:
Towards a Cognitive Approach to Teaching Oral
Production**

عدار الزهرة¹

¹ المعهد الوطني للبحث في التربية (الجزائر)، zohra.addar@inre.dz

ملخص:

أثبتت الدراسات الحديثة أن متعلمي اللغة العربية يواجهون صعوبات في التعبير الشفهي التلقائي، خاصة مع المفاهيم المجردة والمواقف التواصلية المركبة؛ ويعود ذلك إلى غياب مقارنة تستند إلى البنية الذهنية العميقة للغة، وفي هذا السياق تنطلق هذه الدراسة من فرضية أن اللغة تجل للتمثيلات الذهنية والخبرات الإدراكية، وأن التعبير الفعال يقوم على صور ذهنية غنية، وللتحقق من الفرضية توظف الدراسة مفاهيم اللسانيات العرفانية كالصور الذهنية والاستعارات التصورية لتطوير الإنتاج الشفهي. معتمدة على نماذج نظرية أساسية، ومركزة على العلاقة بين هذه المفاهيم ومهارات التعبير. وتقتصر في الأخير إطارا بيداغوجيا يعتمد على تنشيط التمثيلات الذهنية والاستعارات المعرفية وخرائط المفاهيم، مما يحقق الإنتاج الشفوي الفعال والتعبير العفوي في مواقف تواصلية حقيقية.

كلمات مفتاحية: المقارنة العرفانية؛ الاستعارة التصورية؛ التواصل؛ الإنتاج الشفوي؛ اللغة؛ الخرائط المفاهيمية

Summary:

Recent studies have demonstrated that learners of Arabic encounter difficulties in spontaneous oral expression, particularly when confronting

abstract concepts and complex communicative situations. This difficulty is attributed to the absence of an approach grounded in the deep cognitive structure of language. Within this context, the present study proceeds from the hypothesis that language is a manifestation of mental representations and perceptual experiences, and that effective expression is predicated upon rich mental imagery. To verify this hypothesis, the study employs concepts from cognitive linguistics—namely mental imagery and conceptual metaphors—to develop oral production competence. The study is based on foundational theoretical models and focuses on the relationship between these concepts and expressive skills. Finally, it proposes a pedagogical framework that activates mental representations through conceptual metaphors and concept mapping, thereby achieving effective oral production and spontaneous expression in authentic communicative situations.

Keywords: cognitive approach; conceptual metaphor; communication; oral production; language; concept mapping

1. مقدمة :

يعد التعبير الشفهي حجر الزاوية في عملية تعليم اللغة وتعلّمها والغاية النهائية من ذلك، باعتباره المجال الذي تتجلى فيه الكفايات اللغوية والمعرفية للمتعلمين ضمن سياقات تواصلية واقعية، ورغم الأهمية البيداغوجية لهذه الكفاية، وتطور أساليب تعليم اللغات، ما زال العديد من متعلمي اللغة العربية يجدون صعوبة في تجاوز مرحلة "الكفاءة اللغوية" المتمثلة في معرفة القواعد والمفردات، إلى "الكفاءة التواصلية" وبخاصة في شقها الشفهي العفوي، كما تكشف الممارسة التعليمية عن استمرار معاناة المتعلمين من عوائق عديدة تحول دون بلوغهم مستوى الطلاقة والتلقائية في التعبير، إذ غالباً ما ينحصر التكوين في أنشطة مقيدة تركز على الجانب البنيوي أو القواعدي للغة، من غير أن تولي العناية الكافية للبعد الإدراكي الذي يشكل جوهر بناء المعنى.¹

لقد كشفت عديد البحوث التربوية واللسانية الحديثة عن الفجوة بين ما يتلقاه المتعلم من معارف لغوية شكلية، وما يتطلبه الفعل التواصل من مرونة في تنظيم الخطاب، واستدعاء سريع للصور الذهنية، وتوظيف الاستعارات التصورية التي تمثل جزءاً من التفكير اليومي؛ فاللغة ليست نسقاً شكلياً منفصلاً عن الذهن، بل هي وعاء للتجارب الإدراكية ووسيط لتنظيم المعرفة²، ومن هنا تتبدى الحاجة إلى مقارنة تعليمية قادرة على ربط تعلم اللغة بالآليات المعرفية التي تنتج المعنى وتوجه عملية التعبير. وفي هذا السياق تطرح اللسانيات العرفانية نفسها بوصفها إطاراً نظرياً خصبا يتيح فهماً أعمق لعلاقة اللغة بالفكر؛

إذ تقوم على مبدأ أساسي مؤداه أنّ البنى اللغوية ليست اعتباطية أو محض أنظمة صورية، وإنما هي انعكاس للصور الذهنية التي يبنها الإنسان في ضوء خبراته الجسدية والثقافية. وقد شكّلت أعمال لانغكر³ في القواعد المعرفية (Cognitive Grammar) أساسا لهذا التوجّه، حيث أبرزت أن اللغة ليست نظاما شكليا مستقلا، بل إنها مرتبطة بعمليات إدراكية تتداخل فيها البنى النحوية والدلالية في شبكة مفاهيمية واحدة⁴، وأنّ المعنى لا ينفصل عن الشكل وإنما يتجسد في منظورات ذهنية متعددة، كما قدّم⁵ من خلال نظرية الفضاءات الذهنية والتزاوج التصوري نموذجا يوضح كيف يبدع العقل البشري في خلق معان جديدة في فضاءات الإدراك الأصلية من خلال الدمج بين فضاءات ذهنية متباينة.

تؤكد هذه النماذج أنّ عملية التعبير الشفهي لا يمكن النظر إليها باعتبارها مجرد إعادة إنتاج لقوالب لغوية، وإنما هي فعل معرفي يتطلب استدعاء صور ذهنية غنية، وتنشيط استعارات تصورية تمكّن المتعلم من الانتقال من المحسوس إلى المجرد، ومن الخاص إلى العام. ولعلّ التحدي الذي يواجه تعليمية اللغة العربية اليوم يتمثل في غياب استراتيجيات بيداغوجية تستثمر هذه الآليات الإدراكية في تنمية مهارات الخطاب الشفوي. فالمتعلم- حتى وإن امتلك رصيدا لغويا جيدا- قد يعجز عن إنتاج خطاب متماسك إذا لم يكن قادرا على تنظيم معرفته ضمن صور ذهنية أو خرائط مفاهيمية تتيح له ترتيب أفكاره وتوسيع دلالاتها⁶ أبانت بعض الدراسات فعالية دمج عناصر اللسانيات العرفانية- لا سيما الاستعارة التصويرية- مع تمثيلات بصرية مثل الخرائط الذهنية في تنمية مهارات التعبير الشفهي. فالمراجعات المنهجية التي قدّمها Boers تبين أنّ المقاربات التي تستثمر الاستعارات والتشكلات التصويرية في تعليم المفردات توفر أساسا نظريا وتقنيا يمكن توظيفه في تصميم أنشطة صفية تعزّز التذكّر والتوليد اللغوي⁷ وعلى مستوى التجربة الصفية، أظهرت دراسة تطبيقية حديثة في سياق تعلم العربية أنّ توظيف استراتيجية الخرائط الذهنية حسّن أداء المتعلمين الشفهي ورفع من قدراتهم على إنتاج مفردات وصفية وبناء مقاطع خطابية مترابطة بعد التطبيق⁸ ومع ذلك فإن هذا التوجّه ما يزال في مراحله الأولى في السياقات التعليمية العربية، ويحتاج إلى تأصيل نظري وتجريب ميداني واسع.

وبناء على ما سبق أعلاه تأتي هذه الورقة البحثية المتمحورة إشكالياتها حول القصور الملاحظ في المقاربات التقليدية لتعليم الإنتاج الشفهي، والتي غالباً ما تركز على المخرجات اللغوية السطحية (النطق، القواعد، المفردات) وتهمل العمليات الذهنية العميقة التي تشكل أساس التعبير الفعال؛ هذا القصور الذي يؤدي دون شك إلى إنتاج خطاب شفهي متكلف، بطيء، وغير قادر على التعامل مع المفاهيم المجردة أو المواقف التواصلية المركبة. حيث تنطلق الإشكالية من سؤال محوري مفاده: كيف يمكن توظيف مفاهيم اللسانيات العرفانية، مثل الصورة الذهنية والاستعارة التصورية، والخرائط المفاهيمية، في بناء إطار بيداغوجي فعال لتنمية كفاية الإنتاج الشفهي لدى متعلمي اللغة العربية؟ ويتفرع عن هذا السؤال مجموعة من التساؤلات أهمها: ما الأسس النظرية التي يقدمها التيار العرفاني لفهم آليات التعبير الشفهي؟ وكيف يمكن تحويل هذه الأسس إلى ممارسات بيداغوجية ملموسة؟ ما هي الاستراتيجيات والأنشطة التطبيقية التي يمكن تصميمها لتنشيط التمثيلات الذهنية (الصور، الاستعارات، الخرائط المفاهيمية) في فصول تعليم الإنتاج الشفهي؟

تهدف الدراسة إلى الإجابة عن هذه التساؤلات من خلال مقارنة مزدوجة: تحليلية تستعرض الإطار النظري للسانيات العرفانية، وتطبيقية تقترح إطاراً بيداغوجياً لتعليم الإنتاج الشفهي قائماً على تنشيط الصور الذهنية والاستعارات المعرفية، وبذلك تسعى الورقة إلى المساهمة في تجديد تعليمية اللغة العربية من خلال فتح آفاق جديدة تستلهم المنجزات المعرفية الحديثة وتربطها بالواقع التعليمي، بما يتيح للمتعلم العربي الارتقاء بكفاياته الشفوية نحو مستويات أعلى من الطلاقة والإبداع والتلقائية..

2. اللسانيات العرفانية: النشأة والمفاهيم

تعد اللسانيات العرفانية (Cognitive Linguistics) من أحدث اتجاهات الدراسات اللغوية المعاصرة، التي ظهرت في سبعينيات القرن العشرين كرد فعل على النظريات اللسانية التوليدية التي تتعامل مع اللغة كنظام مستقل عن العمليات المعرفية الأخرى، فقد برزت أعمال Lakoff et Langacker وليونارد تالمي بوصفها التأسيس الفعلي لهذا التوجه الجديد، حيث انتقل الاهتمام من البنية الشكلية إلى الدور الذي تؤديه العمليات الذهنية والتجارب الإدراكية في بناء المعنى⁹ وقد مثّل صدور كتاب Metaphors We Live By للاكوف وجونسون منعطفاً مهماً، حيث أبرز أن الاستعارة ليست مجرد أداة بلاغية بل آلية معرفية تنظم التفكير

واللغة معا. ثم جاءت نظرية القواعد المعرفية لـ Langacker لتؤكد أن اللغة نسق رمزي يجمع بين الشكل والمعنى في إطار تمثيلات ذهنية متكاملة. وانطلقت العرفانية من فكرة أن اللغة ليست ملكة مستقلة بذاتها، بل هي جزء لا يتجزأ من المنظومة المعرفية للإنسان، وأن بنيتها وعملياتها ترتبط ارتباطا وثيقا بالعمليات المعرفية الأخرى كالإدراك والتصور والتصنيف والذاكرة¹⁰، وقد عرفها¹¹ بأنها "دراسة العلاقة بين اللغة والعمليات المعرفية والإدراكية، انطلاقا من فرضية أن اللغة تعكس أنماط التفكير والتمثيل المعرفي لدى الإنسان".

تقوم اللسانيات العرفانية على مجموعة من المبادئ النظرية؛ أهمها أن اللغة مرتبطة ارتباطا وثيقا بالإدراك والخبرة الإنسانية، وأن المعنى اللغوي يتجذر في الصور الذهنية والمخططات التصورية الناتجة عن التجربة الجسدية والحسية¹² كما تفترض أن اللغة ليست نظاما مستقلا بل جزء من منظومة معرفية أوسع تضم الإدراك، والذاكرة، والتصنيف. ومن بين المبادئ المركزية أيضا ما يعرف بـ "التصور (construal)"، حيث ينظر إلى التعبير اللغوي باعتباره اختيارا لموقف إدراكي خاص من بين بدائل متعددة.

3. المفاهيم الأساسية في اللسانيات العرفانية:

1.3 الصور الذهنية (Mental Images) :

تعد الصور الذهنية من المفاهيم المركزية في اللسانيات العرفانية، إذ تنطلق هذه الأخيرة من فرضية أساسية مفادها أنّ اللغة ليست نسقا شكليا معزولا، بل هي انعكاس للتمثيلات الذهنية التي يصوغها الإنسان أثناء تفاعله مع العالم¹³ ويقصد بالصور الذهنية تلك التمثيلات العقلية التي يبنها الفرد عن الأشياء والأحداث والعلاقات، بحيث تتحول إلى بني معرفية تسهم في تشكيل المعنى وفهم الخطاب¹⁴

يعرّف Langacker الصور الذهنية بأنها "الطريقة التي ندرك بها الوحدات اللغوية باعتبارها إسقاطات إدراكية لتجارب حسية ومعرفية¹⁵، أما إيفانز وجرين فيريان أنها عمليات تصويرية تسمح بتمثيل المعلومات غير اللغوية في شكل نماذج معرفية قابلة للاستدعاء أثناء الاستعمال اللغوي¹⁶ وبذلك، تعدّ الصور الذهنية جسرا يربط بين الخبرة الإنسانية والقدرة على التعبير اللغوي.

يميز الباحثون بين عدة أنماط من الصور الذهنية:

- الصور الإدراكية (Perceptual Images): وهي تلك التي ترتبط بالخبرات الحسية المباشرة كالصور البصرية والسمعية¹⁷.
 - الصور التخيلية (Imaginative Images): وتشمل تمثيلات ذهنية لأشياء غير موجودة فعليا في اللحظة الراهنة، لكنها تستدعي من الذاكرة أو تبتكر عبر الخيال.
 - الصور التخطيطية (Schematic Images): وهي صور مجردة تمثل بنى العلاقات أو أنماطا تصويرية عامة مثل العلاقة بين "الجزء والكل" أو "الداخل والخارج"¹⁸
- تلعب الصور الذهنية دورا محوريا في تفسير كيفية بناء المعنى داخل الخطاب. فهي تساعد المتعلم على ربط الكلمات بالمفاهيم والتجارب، بدل الاقتصار على حفظ أشكال لفظية فارغة¹⁹ فعند استخدام متعلم اللغة العربية لتعبير مثل "ارتفعت الأسعار"، فإن الصورة الذهنية المرافقة لهذا التعبير تتمثل في الحركة العمودية التصاعدية، وهي صورة مأخوذة من التجربة الإدراكية للجسد في علاقته بالفضاء. هذا الربط بين الخبرة الجسدية واللغة هو ما يكسب التعبيرات اللغوية مرونة وديناميكية في التواصل²⁰.

2.3 الاستعارة التصويرية (Conceptual Metaphor):

تعتبر الاستعارة التصويرية من الركائز النظرية الأساسية في اللسانيات العرفانية، حيث قدّمها Lakoff & Johnson في كتابهما المرجعي (1980) *Metaphors We Live By* باعتبارها آلية معرفية جوهرية تسهم في تشكيل الفكر الإنساني وتنظيمه. وعلى خلاف التصور التقليدي الذي حصر الاستعارة في كونها أسلوبا بلاغيا أو زينة لغوية، فإن النظرية العرفانية تنظر إليها بوصفها عملية إدراكية تسمح بإسقاط بنى معرفية من مجال تصويري (المجال المصدر) على مجال آخر (المجال الهدف)، وهو ما يتيح بناء المعنى وتوسيع إمكانيات التفكير²¹ أ: نظرية الاستعارة عند Lakoff & Johnson: يرى لاكوف وجونسون أنّ الاستعارة ليست مجرد أداة لغوية بل هي أداة تفكير، إذ تنظم التجربة الإنسانية بعمق وتوجّه أنماط الفهم والتفاعل مع الواقع. فعندما نقول "الوقت مال" أو "الحياة رحلة"، فإننا لا نستعمل مجازات سطحية، بل نعكس خرائط معرفية راسخة في الذهن تربط بين تجربتين مختلفتين²² هذا التصور يبرز أن معظم الاستعمالات اللغوية اليومية مشبعة بالاستعارات التي تبني على أساس الخبرة الجسدية والإدراكية للفرد.

تميّز الأدبيات العرفانية بين ثلاثة أنماط رئيسية للاستعارة التصويرية²³

• الاستعارة البنيوية (Structural Metaphor) حيث يبني مجال تصويري بالكامل استنادا إلى بنية مجال آخر، مثل "النقاش حرب." (He attacked my argument)

• الاستعارة التوجيهية (Orientational Metaphor) التي تستند إلى خبرات جسدية في الفضاء، مثل "السعادة إلى الأعلى" و "الحزن إلى الأسفل."

• الاستعارة التصويرية (Ontological Metaphor) التي تعطي الكيانات أو الأفكار المجردة خصائص مادية ملموسة، مثل "عقلي ممتلئ بالأفكار." تمثل هذه الاستعارة أداة محورية في بناء التصورات الذهنية، إذ تسمح بترجمة الخبرات المعقدة إلى أنماط مألوفة إدراكيا. فهي لا تستخدم فقط لتجميل الخطاب، وإنما لتنظيم الفكر ذاته²⁴ من خلال هذه الاستعارات، يتمكن الأفراد من فهم مفاهيم مجردة مثل "الزمن" أو "العدالة" عبر إسقاطها على مجالات حسية أكثر قربا من التجربة الجسدية. ولهذا تعتبر الاستعارة التصويرية مدخلا بيداغوجيا مهما لتطوير الكفايات الشفوية لدى متعلمي اللغة، إذ تمكنهم من إدراك عمق المعنى واستعماله بشكل أكثر مرونة وإبداعا في المواقف التواصلية.

3.3 تجسيد المعنى (Embodiment):

يمثل مبدأ التجسيد أحد الأعمدة المركزية في اللسانيات العرفانية، إذ يفترض أن المعنى اللغوي لا يبني في فراغ عقلي محض، بل يرتكز على الخبرة الجسدية والحسية للإنسان. فاللغة ليست مجرد نسق رمزي مستقل، وإنما تجلّ للتفاعل المستمر بين الجسد والذهن والعالم²⁵. ويشير Lakoff & Johnson (1999) في كتابهما *Philosophy in the Flesh* إلى أن البنى الإدراكية التي يقوم عليها التفكير اللغوي ذات جذور جسدية، حيث تبنى المفاهيم المجردة انطلاقا من أنماط حسية-حركية يختبرها الإنسان في حياته اليومية. فمثلا، مفاهيم مثل "العلو" و "الأسفل" مستمدة من الخبرة الجسدية بالفضاء الفيزيائي. تعدّ التجربة الحسية بمثابة مخزون تصويري يعاد استثماره في بناء المفاهيم والتعابير اللغوية. وبحسب بارسالو فإن المعاني تستحضر من خلال محاكاة حسية-حركية داخل الدماغ، أي أن التفكير في "الجري" يستدعي ضمنا صورا حسية متعلقة بالحركة الجسدية²⁶.

يبرز هذا المنظور أن التعبير الشفهي لا ينفصل عن التجربة الجسدية للمتكلم. إذ ينتظر من المدرّس، ضمن مقاربة عرفانية، أن ينمي لدى المتعلمين القدرة على ربط المفاهيم

المجردة بخبراتهم الحسية، مما ييسر الفهم ويعزز التلقائية في التعبير²⁷، كما يتيح هذا المبدأ فرصاً بيداغوجية لتصميم أنشطة لغوية قائمة على المحاكاة والتجارب التفاعلية.

4.3 تمثيل المعرفة (Knowledge Representation):

يرتبط مفهوم تمثيل المعرفة في اللسانيات العرفانية بفكرة أن المعنى لا يستخلص من الكلمات بمعزل عن السياق، بل يبني داخل بني معرفية وذهنية تمكّن الإنسان من تنظيم تجربته وفهم العالم. وتشكّل هذه البنى ما يعرف بالخطاطات (schemas) أو الأطر المعرفية (frames) التي تختزن أنماطاً من الخبرة البشرية المشتركة وتوجّه عملية التأويل اللغوي، في هذا السياق يبيّن فيلمورانّ اللغة تعمل من خلال منظومة من "الإطارات" التي تمثّل شبكات من العلاقات الدلالية والمعرفية²⁸، بحيث تحدّد هذه الإطارات الطريقة التي تفهم بها الكلمات والتراكيب ضمن سياقها الثقافي والمعرفي. فكل لفظ أو تعبير لغوي لا يفهم بذاته، وإنما من خلال الإطار المعرفي الذي يستدعيه في ذهن المتحدث والمستمع، فمفهوم "شراء" لا يمكن تفسيره إلا ضمن إطار يتضمن البائع، والمشتري، والسلعة، والمال. كما تعتبر الأطر (Frames) أدوات ذهنية تتيح لنا تفسير المواقف الجديدة استناداً إلى أنماط مألوفة. وقد أوضح Croft & Cruse أن كل تعبير لغوي يستحضر إطاراً معرفياً معيّناً يوجّه عملية الفهم²⁹. من جهة أخرى يقترح Schank & Abelson (1977) مفهوم "السيناريوهات المعرفية" (Scripts) التي تمثل تسلسلات أحداث متوقعة في مواقف محددة، مثل "الذهاب إلى مطعم". هذه السيناريوهات تتيح للمتعلم تنظيم إنتاجه الشفهي وفق خطاطات مألوفة، مما يساهم في تطوير طلاقة الخطاب.

4. النماذج النظرية المرجعية

تمثل اللسانيات العرفانية إطاراً واسعاً تتفرّع عنه نماذج نظرية متعددة، حاولت تفسير العلاقة بين اللغة والفكر والتجربة الإدراكية للإنسان. ومن أبرز هذه النماذج القواعد المعرفية التي طورها Ronald Langacker، ونظرية الفضاءات الذهنية والتزاوج التصوري التي طورها Gilles Fauconnier و Mark Turner. يكتسب هذان النموذجان أهمية خاصة في سياق تعليم اللغة، لكونهما يقدمان تصوراً متكاملًا يربط بين اللغة كبنية إدراكية من جهة، وآليات إنتاج المعنى والتوسع الدلالي من جهة أخرى.

1.4 نموذج القواعد المعرفية (Cognitive Grammar):

يعدّ نموذج Langacker من أبرز المنعطفات النظرية في الدراسات اللغوية الحديثة. ففي مؤلفاته الأساسية شدّد على أن اللغة ليست نظاماً مستقلاً أو قواعد شكلية مجردة، وإنما هي انعكاس مباشر للعمليات العقلية والإدراكية للإنسان. ووفق هذا المنظور، فإن البنية النحوية والدلالية ليست سوى وجوه مختلفة للتمثيل المعرفي، حيث تعمل التراكيب اللغوية كرموز (symbols) تربط بين الشكل والمعنى في إطار ذهني موحد³⁰

يركز هذا النموذج على مفهوم المنظور (construal) الذي يشير إلى الكيفية التي يختار بها المتكلم زاوية نظر معينة لبناء المعنى. فعلى سبيل المثال، يمكن التعبير عن الحدث الواحد بصيغ متعددة مثل: كسر الطفل الزجاج أو انكسرت الزجاج على يد الطفل، وكل صياغة تمثل منظورا مختلفا للحدث نفسه. هذا التباين لا يعدّ مسألة شكلية فحسب، بل هو مؤشر على مرونة البنية الذهنية للغة، الأمر الذي يبرز أهمية تدريب المتعلم على استيعاب البنى من خلال منظورها الإدراكي، لا من خلال حفظها الصوري فقط³¹.

كما قدّم لانغكر مفهوم الصورة الذهنية (image schema) التي تعتبر وحدات إدراكية أولية تنشأ من التجربة الحسية والجسدية، مثل "الاحتواء" و"المسار" و"القوة". هذه الصور الذهنية تشكل اللبنة الأساسية لبناء المعنى، حيث تترجم مباشرة إلى تراكيب لغوية ونصوص خطابية؛ وبهذا تصبح اللغة في جوهرها امتدادا لتجارب الجسد والعقل في العالم³².

2.4 نموذج الفضاءات الذهنية والدمج التصوري (Mental Spaces & Conceptual Blending):

وهو النموذج الثاني الذي بلوره Fauconnier وTurner في مطلع (2002)، يتمحور حول فكرة أن التفكير البشري يبني معان جديدة عبر إنشاء فضاءات ذهنية مؤقتة، تضم عناصر مستمدة من فضاءات مختلفة، ثم دمجها في فضاء مركب جديد من خلال ما يسمى التزاوج التصوري، فاللغة وفق هذا النموذج لا تنتج معانها بشكل مباشر، بل عبر عمليات تركيبية معرفية تدمج عناصر متباينة لتولّد معنى مبتكرا لم يكن موجودا في أي من الفضاءات الأصلية. فعلى سبيل المثال، في الاستعارة "الزمن مال"، يدمج المتكلم بين فضاء اقتصادي (المال) وفضاء زمني (الوقت) لإنتاج معنى جديد يمكن من التفكير في الزمن كمورد قابلة

للصرف والإهدار. هذا النمط من الدمج يعدّ أساساً ليس فقط في الاستعارة، وإنما في الخطاب المجازي والإبداعي عامة أيضاً³³.

يظهر هذا النموذج أن التعبير الشفوي ليس مجرد إعادة إنتاج للغة، بل هو نشاط معرفي يتضمن دمج فضاءات متعددة لتوليد خطاب جديد. ومن هنا تتضح قيمته في ميدان تعليم التعبير الشفهي، حيث يمكن للمدرس تدريب المتعلمين على بناء فضاءات ذهنية، وربطها بخبراتهم اليومية، وتوظيفها في مواقف تواصلية فعلية. هنا محتوى العنوان الفرعي الأول، أدخل هنا محتوى العنوان الفرعي الأول، أدخل هنا محتوى العنوان الفرعي الأول.

3.4 التكامل بين النموذجين وأهميتهما في تعليم التعبير الشفهي:

يركز نموذج Langacker على العلاقة المباشرة بين اللغة والبنية الإدراكية من خلال الصور الذهنية والمنظور، في حين يبرز نموذج Fauconnier & Turner دينامية إنتاج المعنى عبر الدمج التصوري. وهذا ما يجعل النموذجان متكاملان؛ هذا التكامل يوفر أساساً متيناً لتطوير بيداغوجيا قائمة على المقاربة العرفانية، بحيث يتم توجيه المتعلمين إلى استحضار صور ذهنية واضحة، وفي الوقت نفسه ابتكار معان جديدة عبر دمج خبراتهم في فضاءات ذهنية متعددة. وعليه يمكننا القول إن تعليم التعبير الشفهي لا يقتصر على التدرب على تراكيب لغوية جاهزة، وإنما يتحول إلى تدريب على إنتاج المعنى من خلال آليات إدراكية معرفية، وهو ما يعزز الكفاية التواصلية ويدعم التعبير التلقائي.

5. الإنتاج الشفهي طبيعة ومكوناته

يعدّ الإنتاج الشفهي من أبرز المهارات اللغوية التي تعكس الكفاية التواصلية للمتعلمين، إذ يمثل الوسيلة الأساسية لتحويل المعارف والمفاهيم إلى ممارسات تواصلية في مواقف واقعية. وقد عرّفه³⁴ بأنه عملية معقدة تتضمن استخدام اللغة بشكل فوري للتفاعل مع الآخرين، مما يجعله مختلفاً عن الكتابة التي تمنح المتعلم وقتاً أكبر للتخطيط والتنقيح. ويتكون الإنتاج الشفهي من عناصر أساسية تشمل: الطلاقة (fluency)، أي القدرة على الاسترسال دون توقفات طويلة؛ والدقة (accuracy) أي سلامة البنية اللغوية؛ والتعقيد (complexity) الذي يشير إلى التنوع التركيبي والدلالي³⁵، كما تؤكد البحوث النفسية-اللغوية أن الإنتاج الشفهي عملية معرفية متعددة المستويات. فقد قدّم Level³⁶ نموذجاً تفسيريًا يتضمن ثلاث مراحل رئيسية:

1. مرحلة التصور (Conceptualization): يحدد فيها المتكلم الأفكار والرسائل التي يريد التعبير عنها.

2. مرحلة الصياغة (Formulation): حيث تتحول هذه الأفكار إلى بنى لغوية من خلال اختيار المفردات وتركيب الجمل.

3. مرحلة التنفيذ (Articulation): حيث تترجم الصيغ اللغوية التي تمّ تخطيطها ذهنياً إلى خطاب منطوق فعلي. في هذه المرحلة، تتكامل العمليات الإدراكية مع آليات النطق لتوليد المخرجات الصوتية، ويفعل النظام الحركي اللغوي الذي يضبط ترتيب الأصوات والإيقاع والتنغيم في سياق لغوي متماسك. وقد أوضحت Kormos³⁷ أن الرصد المعجمي يؤدي دوراً أساسياً في تصحيح الأخطاء أثناء الحديث، إذ يقوم المتكلم بمراقبة مخرجاته الشفوية لحظة بلحظة، ويقارنها بالتمثيلات الذهنية المخزنة في الذاكرة العاملة. وتبرز هذه العملية مدى تعقيد إنتاج اللغة المنطوقة، لأنها تتطلب تنسيقاً آلياً بين القدرات اللغوية والمعرفية، وبين الوظائف التنفيذية المسؤولة عن التنظيم الذاتي والتحكم في الانتباه.

6. الإنتاج الشفهي طبيعة ومكوناته

1.6 دور الصور الذهنية في تنظيم الخطاب

تعدّ الصور الذهنية من أهم الأدوات المعرفية التي يستند إليها المتحدث لتنظيم خطابه الشفهي، إذ توفر له إطاراً تصورياً يرشد عملية توليد الأفكار وصياغتها في نسق متماسك. يرى Langacker³⁸ أنّ إنتاج الجملة لا ينفصل عن الصور الذهنية التي يبنها المتكلم حول الأحداث والعلاقات بين المشاركين فيها. هذه الصور تتيح للمتحدث رسم مشهد تخيلي يتضمن عناصر مترابطة، مما يساعد على بناء التماسك النصي (textual coherence).

من خلال الصور الذهنية، يستطيع المتعلم الانتقال بين الأفكار وربطها بمنطق داخلي، حيث تعمل الصورة بمثابة "خريطة ذهنية" تنظم تدفق الخطاب. وقد أظهرت دراسات في تعليم اللغات أن تدريب المتعلمين على التخطيط الذهني للخطاب عبر خرائط مفاهيم أو تمثيلات بصرية يساهم في تحسين الطلاقة وتقليل التوقفات أثناء الحديث³⁹؛ وبالتالي فإن إدماج الصور الذهنية في الممارسات البيداغوجية يعزز قدرة المتعلم على التحكم في بنية خطابه الشفهي بشكل أكثر وعياً وتلقائية.

2.6. الاستعارة التصويرية والتوسيع الدلالي:

تعتبر الاستعارة التصويرية من أقوى الآليات التي تدعم التوسيع الدلالي والإبداع اللغوي في الخطاب الشفهي. فقد بين Lakoff & Johnson أن الاستعارات ليست مجرد أدوات بلاغية، بل هي وسيلة لإدراك العالم والتعبير عنه عندما يستخدم المتعلم استعارة مثل "الوقت كنز"، فإنه يثري خطابه ويمنحه أبعادا معرفية ودلالية تتجاوز المعنى الحرفي⁴⁰.

تؤدي الاستعارات دورا مهما في نقل المعاني المجردة إلى صور أكثر قربا من الخبرة الحسية، مما يسهل على المتعلمين التعبير عن مفاهيم صعبة بلغة أكثر بساطة ووضوحا⁴¹. كما أن إدماج الاستعارات في الإنتاج الشفهي يحفز الإبداع اللغوي، إذ يمكن المتعلمين من تجاوز القوالب التقليدية في التعبير، وفتح المجال أمام صيغ جديدة مبتكرة. وقد وجدت أبحاث حديثة أن المتعلمين الذين يدرّبون على تحليل الاستعارات واستعمالها يحققون تقدما ملحوظا في الكفاية الشفوية والتعبير العفوي⁴².

3.6. التعبير المجازي والكفاية التواصلية:

يعتبر التعبير المجازي عنصرا أساسيا في تطوير الكفاية التواصلية، إذ يسمح للمتحدثين بالتعبير عن المعاني بطريقة أكثر مرونة وثراء. يشير Gibbs إلى أن المجاز ليس زخرفا لغويا، بل أداة تواصلية تعكس من خلالها التجربة الإدراكية والفكرية للمتحدث⁴³. حيث يؤدي المجاز وظائف متعددة في الخطاب الشفهي، من بينها: توضيح المفاهيم المعقدة عبر صور حسية؛ إضفاء البعد العاطفي على الكلام؛ وتسهيل التفاعل عبر تقريب المعنى من خبرات المتلقي. أظهرت الدراسات اللسانية والتربوية الحديثة أن توظيف المتعلمين للتعبيرات المجازية يساهم بشكل ملموس في تطوير مهارات التواصل الفعال لديهم، إذ تمكنهم هذه القدرة من التعبير عن المعاني المعقدة بطريقة أكثر تأثيرا وإقناعا. ويشير دانيسي⁴⁴ إلى أن المتعلمين الذين يكتسبون figurative competence يتميزون بقدرتهم على الإقناع وبناء المعنى المشترك مع الآخرين ضمن المواقف التواصلية، لأنهم يستحضرون أطرا ثقافية ومعرفية مشتركة بين المتحدث والمستمع.

7. الدراسة التطبيقية: نحو إطار بيداغوجي عرفاني لتعليم الإنتاج الشفهي
يسعى الإطار البيداغوجي المقترح إلى ربط المفاهيم النظرية للسانيات العرفانية بوسائل تعليمية تطبيقية فعالة، تعزز من قدرة المتعلم على التعبير الشفوي التلقائي. يستند هذا الإطار إلى عدة مبادئ:

الجدول 1: جدول تمثيل إطار المقاربة

المرحلة	النشاط	الرسالة البيداغوجية
تنشيط الصور الذهنية	بناء خريطة ذهنية حول موقف معين (ورقي أو رقمي)	ربط المفهوم بالخبرة الشخصية وتكوين صورة ذهنية مشهدية
دمج الاستعارات	اختيار استعارة وتصميم تعبير شفهي مبني على الدمج الإدراكي	توظيف التزاوج التصوري لإنتاج خطاب إبداعي
توظيف السياق	تقديم المنتج الشفهي في وضع تواصل (حوار، عرض، مناقشة)	ربط اللغة بالسياق والمحادثة الواقعية
تقويم دلالي وبنائي	تحليل الصور والاستعارات المستخدمة، أسلوب العرض، التوسع الدلالي	تقييم الفجوة بين الأداء والتصور الذهني المستهدف

أ- تنشيط الصور الذهنية من خلال الخرائط المفاهيمية: لطالما أثبتت الخرائط الذهنية فعاليتها في دعم التعلم البصري وتعزيز التفكير المنظم، إذ تمكن المتعلمين من بناء تمثيلات بصرية تساهم في الربط بين المفاهيم وتوليد العلاقات بينها، مما يساهم في تنمية القدرة على الفهم والتذكر على المدى الطويل. ويرى Buzan أن استخدام الخرائط الذهنية ينشط جانبي الدماغ معاً، ويساهم في تحويل المعرفة من صيغة خطية إلى بنية إشعاعية مترابطة تساعد على تنظيم الأفكار وتسلسلها المنطقي أثناء التواصل الشفهي⁴⁵.

وفي هذا الإطار يمكن للمدرّس أن يكلف المتعلمين برسم خرائط ذهنية أو استخدام مخططات تصويرية قبل الشروع في الحديث حول موضوع ما، مما يساعدهم على التخطيط الذهني للخطاب وبناء التماسك النصي. وقد أثبتت دراسات تجريبية لاحقة أن استخدام تقنية الخرائط الذهنية يحسّن من عمليات الاسترجاع والتنظيم المعرفي مقارنة بالأساليب التقليدية، كما يمكن دعم هذه المقاربة عبر الوسائط الرقمية التفاعلية التي تتيح ترتيب

محدد الزهرة مهلة فصل الخطاب

الأفكار بصريا وتسهّل الانتقال بين الوحدات الدلالية أثناء التعبير الشفهي، مما يعزز الطلاقة والاتساق المعنوي في الخطاب⁴⁶.

التطبيق المقترح:

جدول 2: نشاط صفّي قائم على التصور الذهني لتعليم المفردات والإنتاج الشفهي

العنصر	المحتوى
التصور الذهني	خلق "فيلم ذهني" غني ومتعدد الحواس مرتبط بكلمة أو عبارة أو موقف، يربط اللغة بالبصر والصوت والشم والتذوق واللمس.
التقنيات الأساسية	1. التصور الموجّه: توجيه المتعلمين لبناء مشهد ذهني. 2. سرد القصص بالصور. 3. الاستجابة الجسدية الكلية (TPR) وتمثيل الأفعال. 4. التخيل ورسم القصص المصورة.
النشاط	التصور الموجّه لرحلة إلى السوق.
الهدف	تعلم وإنتاج المفردات شفويا المتعلقة بالسوق، باستخدام التفاصيل الحسية لتحسين التذكر والطلاقة.
المفردات المستهدفة	الأسماء: سوق، بائع، زحمة، بهارات، عطور، صوت. الأفعال: تمشي، ترى، تسمع، تشم، تلمس، تشتري. الصفات: مزدحم، مشرق، عال، قديم، جميل.
خطوات التنفيذ	خ 1 (5 دقائق): إعداد المشهد: يطلب المعلم من المتعلمين إغماض أعينهم مع موسيقى وأصوات محيطية. خ 2 (10 دقائق): التصور الموجّه: يصف المعلم السوق بتفاصيل حسية (أصوات، روائح، مناظر، أشياء). خ 3 (5 دقائق): الاستيقاظ وربط المفردات: عرض صور على السبورة واستخراج المفردات من المتعلمين. خ 4 (15 دقيقة): ممارسة الإنتاج الشفهي - عمل ثنائي: أسئلة وأجوبة حول ما رأوه/شمّوه/سمعوه. - سرد قصصي جماعي: بناء قصة جماعية باستخدام أفعال حسية. خ 5 (5 دقائق): التعزيز يرسم المتعلمون شيئا رأوه في السوق ويكتبون اسمه.

من الصور الذهنية إلى نهاية التعبير: نمو مقاربة معرفانية لتعليم الإنتاج الشفهي

الجلد الثامن عشر / العدد الأول / مارس 2026

ب. استخدام الاستعارات المفاهيمية: الاستعارة المفاهيمية هي فهم فكرة (المفهوم المجرد) من منظور آخر (المفهوم المحسوس). على سبيل المثال، في اللغة الإنجليزية، نفهم أن "الجدال حرب" (لقد أسقط وجهة نظري. دافعت عن موقفي). يساعد تحديد هذه المفاهيم في اللغة العربية المتعلمين على تعلم مفردات ذات صلة وفهم المنطق الثقافي الكامن وراء التعبيرات.

التقنيات الأساسية

رفع الوعي بالاستعارة: الإشارة صريحة إلى أن مجموعة من العبارات ترتبط جميعها بفكرة أساسية واحدة ملموسة.

فرز الاستعارات: إعطاء المتعلمين قائمة من التعبيرات وطلب منهم تجميعها في فئات مجازية مختلفة (على سبيل المثال، تعبيرات الغضب مقابل تعبيرات السعادة)

رسم الخرائط المجازية: إنشاء خريطة ذهنية أو رسم تخطيطي مع المفهوم المحسوس في المركز (على سبيل المثال، "الضوء") والتفرع إلى جميع الكلمات والعبارات المجردة المتعلقة بها لمعرفة، والوضوح.

الجدول 3: مثال تطبيقي عن استخدام الاستعارات المفاهيمية

المخرجات	أنشطة المتعلمين	أنشطة المعلم	الزمن	الخطوة
ربط المجال المادي بالظاهرة الطبيعية.	الملاحظة، الإجابة : الماء يغلي – البركان يثور.	عرض فيديو/صورة لوعاء يغلي أو بركان يثور، وطرح سؤال: "ماذا يحدث هنا؟" – تدوين مفردات تحت عنوان "الخرسنة".	5 د	1. التمهيد (المجال الملموس)
وعي مبدئي بالاستعارة المفاهيمية.	المناقشة، الضحك، الاستنتاج: الغضب = انفعال شديد.	طرح مثال: "كان أبي يغلي عندما سمع الخبر". مناقشة معنى العبارة، ثم شرح فكرة الاستعارة: الغضب = سائل ساخن/بركان.	10 د	2. الانتقال للمجرد
تثبيت المفردات الجديدة بصرياً ودلالياً.	متابعة الرسم، المشاركة في ربط التعابير بالصور.	رسم وعاء/بركان على السبورة، إضافة كلمة "الغضب". عند تقديم كل تعبير اصطلاحي، يوضع في مكانه داخل الرسم (يغلي – يثور – فاض – يهدأ)	10 د	3. رسم الخريطة الاستعارية

4. الممارسة الشفوية	15د	تقديم سيناريوهات قصيرة (كسر الكوب، قطع الطابور...). تنظيم لعب أدوار ثنائي: موقف يثير الغضب + تعبير مناسب.	استعمال التعابير الجديدة في حوارات قصيرة، لعب الأدوار.	إنتاج شفوي باستعمال المصطلحات
5. التعزيز والتوسيع	5د	تكليف: البحث عن استعارة مماثلة في أغنية/برنامج، مشاركة لاحقة.	الالتزام بالواجب والبحث.	نقل التعلم إلى سياقات واقعية.

يمكن التميز التربوي لمقاربة اللسانيات العرفانية في قدرتها على تفعيل الصور الذهنية، الاستعارات التصويرية، والفضاءات الذهنية كمنطلقات للإنتاج الشفهي. وقد أثبتت الدراسات في مجال الخرائط الذهنية فعاليتها العملية في تحسين القدرة على التعبير، خاصة عند تجاوز الصيغ الجاهزة نحو خطاب مبن على التصور الشخصي. يدعم الإطار البيداغوجي المقترح عنصر الابتكار لدى المتعلم، ويحد من الضغط والقلق، ويجعل تعلم التعبير الشفوي تدريجيا، متمركزا حول المتعلم وتجربته، ومنسقا بآليات إدراكية فعالة.

8. الخاتمة

إنّ الانتقال من التصورات التقليدية لتعليم التعبير الشفهي، التي غالبا ما اقتصرت على تدريب المتعلم على التراكيب والقوالب الجاهزة، إلى مقاربة عرفانية تستند إلى الصور الذهنية والاستعارة التصويرية، يمثل تحولا نوعيا في النظر إلى اللغة وآليات اكتسابها. ذلك لأن المقاربة العرفانية لا تنظر إلى اللغة باعتبارها مجرد بنية شكلية محكومة بالقواعد الصرفية والنحوية، وإنما تعدّها منظومة معرفية تتجذر في الخبرة الإنسانية، وتتغذى من التمثلات الذهنية والاستعارات التصويرية والخرائط المفاهيمية التي يوظفها المتعلم في إدراكه للعالم وصياغته للخطاب. فتفعيل الصور الذهنية واستثمار التجارب الإدراكية للمتعلمين، وتدريبهم على بناء خرائط مفاهيمية واستعارات معرفية، يتيح فرصا حقيقية لتطوير كفاية الإنتاج الشفهي وتعزيز الطلاقة والتعبير العفوي. وتوصلت الدراسة إلى أن:

- التركيز على تنمية الكفاية الشفوية في ضوء هذه المقاربة يسهم في تحرير المتعلم من النزعة الآلية، ويفتح أمامه أفقا جديدا يقوم على الاستيعاب العميق للمعنى، وتوظيف الصور الذهنية في بناء تواصل حي وفعال.

من الصور الذهنية إلى مخافة التعبير: نحو مقاربة عرفانية لتعليم الإنتاج الشفهي

المجلد الثامن عشر / العدد الأول / مارس 2026

- اعتماد الاستعارة المفهومية والفضاءات الذهنية يمكن أن يشكل أداة فعالة لإكساب المتعلمين القدرة على تنظيم خطابهم الشفهي، وتطوير مهارات الحجاج والتفسير والإقناع. وهو ما يتوافق مع متطلبات التعليم المعاصر الذي يركز على الكفايات التواصلية والمعرفية، ويواكب حاجات سوق العمل والمجتمع في آن واحد.
- الاستعارة التصورية ليست مجرد عنصر بلاغي، بل هي آلية إدراكية تمكّن المتعلمين من الانتقال من المفاهيم المجردة إلى مجالات خبرتهم اليومية، مما يسهل عليهم التعبير التلقائي والتوسع الدلالي⁴⁷؛ وبالتالي فإن إدماج الاستعارات التصورية في البرامج التعليمية للغة العربية يشكل إعادة بناء لمدخل بيداغوجي جديد قائم على نظرية المعرفة المجسدة.
- الخرائط المفاهيمية والفضاءات الذهنية ليست مجرد أدوات مساعدة، بل هي أدوات استراتيجية في توجيه المتعلم نحو بناء خطابات منظمة. إذ تساعد على ترتيب الأفكار، وإبراز العلاقات بين المفاهيم، وإعادة صياغة المعطيات في شكل تسلسل منطقي. وهو ما يدعم الانتقال من التعبير المرتجل المبعثر إلى خطاب شفهي منظم ذي بعد إقناعي أو تفسيري.
- دمج مفاهيم اللسانيات العرفانية في الممارسة التعليمية، يسمح بتجاوز ثنائية الشكل/المعنى نحو فهم اللغة كأداة لتجسيد الفكر وتنظيم الخبرة الإنسانية. ويمثل الإطار البيداغوجي المقترح خطوة عملية نحو بناء نموذج تدريسي يدمج بين الجانب المعرفي والبعد التداولي للغة، ويجعل من المتعلم فاعلا في إنتاج المعنى لا مجرد مستهلك له.
- إنّ الحل لا يكمن في استبدال المناهج التقليدية بمقاربات عرفانية بالكامل، بل في تكامل المناهج. فالمقاربات النحوية والاتصالية ما تزال توفر أساسا ضروريا لضبط القواعد والممارسات اللغوية، في حين تضيف المقاربة العرفانية بعدا دلاليا وإدراكيا يعزّز من عفوية التعبير الشفهي.

الإحالات والهوامش:

¹ Evans, V., & Green, M. Cognitive linguistics: An introduction. Routledge, UK, 2006

² Lakoff, G., & Johnson, M. Metaphors we live by. University of Chicago Press, USA, 1980.

- ³ Langacker, R. W. Foundations of cognitive grammar: Vol. 1. Theoretical prerequisites. Stanford University Press, USA, 1987. Langacker, R. W. Foundations of cognitive grammar: Vol. 2. Descriptive application. Stanford University Press, USA, 1991.
- ⁴ Langacker, R. W. Cognitive grammar: A basic introduction. Oxford University Press, UK, 2008.
- ⁵ Fauconnier, G., & Turner, M. The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities. Basic Books, USA, 2002.
- ⁶ Littlemore, J. Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching. Palgrave Macmillan, UK, 2009.
- ⁷ Boers, F., & Lindstromberg, S. Experimental and intervention studies on formulaic sequences in a second language. Annual Review of Applied Linguistics, USA, 32, 2012.
- ⁸ Rachmawati, M., Nugrahaeni, F., & Mauludiyah, L. Improving Arabic speaking skill through mind mapping strategy. Izdihar: Journal of Arabic Language Teaching, Linguistics, and Literature, Indonesia, 3(1), 2020.
- ⁹ Evans, V., & Green, M. Cognitive linguistics: An introduction. Routledge, UK, 2006, p. 5
- ¹⁰ الزناد، الأزهر. نظريات لسانية عرفنية. منشورات الاختلاف، الدار العربية للعلوم ناشرون، الجزائر/لبنان، الطبعة الأولى، 2010، ص28.
- ¹¹ Evans, V., & Green, M. Cognitive linguistics: An introduction. Routledge, UK, 2006, p.5.
- ¹² Johnson, M. The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason. University of Chicago Press, USA, 1987.
- ¹³ Langacker, R. W. Cognitive grammar: A basic introduction. Oxford University Press, UK, 2008.
- ¹⁴ Evans, V., & Green, M. Cognitive linguistics: An introduction. Routledge, UK, 2006, p 157
- ¹⁵ Langacker, R. W. Foundations of cognitive grammar: Vol. 1. Theoretical prerequisites. Stanford University Press, USA, 1987, p. 93.
- ¹⁶ Evans, V., & Green, M. Cognitive linguistics: An introduction. Routledge, UK, 2006. p.160
- ¹⁷ Johnson, M. The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason. University of Chicago Press, USA, 1987, p. 21.
- ¹⁸ Lakoff, G., & Johnson, M. Metaphors we live by. University of Chicago Press, USA, 1980., p. 284.
- ¹⁹ Evans, V. Cognitive linguistics: A complete guide. Edinburgh University Press, UK, 2019, p. 44.
- ²⁰ Lakoff, G., & Johnson, M. Metaphors we live by (2nd ed.). University of Chicago Press, USA, 2003, p. 50)

²¹ Lakoff & Johnson, 2003, p. 5.

²² Lakoff, G., & Johnson, M. Metaphors we live by. University of Chicago Press, USA, 1980.p. 8.

²³ Kövecses, Z. Metaphor: A practical introduction (2nd ed.). Oxford University Press, UK, 2010.

²⁴ Gibbs, R. W. Metaphor wars: Conceptual metaphors in human life. Cambridge University Press, UK, 2017.

²⁵ Johnson, M. The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason. University of Chicago Press, USA, 1987.

²⁶ Barsalou, L. W. Grounded cognition. Annual Review of Psychology, USA, 59(1), 2008. p.620.

²⁷ Gibbs, R. W. Embodiment and cognitive science. Cambridge University Press, UK, 2005, p. 114.

²⁸ Fillmore, C. J. Frame semantics. Hanshin Publishing Company, South Korea, 1982 p. 111.

²⁹ Croft, W., & Cruse, D. A. Cognitive linguistics. Cambridge University Press, UK, 2004, p. 7.

³⁰ Langacker, R. W. Cognitive grammar: A basic introduction. Oxford University Press, UK, 2008.

³¹ Taylor, J. R. Cognitive grammar. Oxford University Press, UK, 2002.

³² Lakoff, G., & Johnson, M. Metaphors we live by (2nd ed.). University of Chicago Press, USA, 2003.

³³ Fauconnier, G., & Turner, M. The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities. Basic Books, USA, 2002.

³⁴ Bygate, M. Speaking. Oxford University Press, UK, 1987., p. 5.

³⁵ Skehan, P. A cognitive approach to language learning. Oxford University Press, UK, 1998. p. 267

³⁶ Levelt, W. J. M. Speaking: From intention to articulation. MIT Press, USA, 1989, p. 9

³⁷ Kormos, J. Speech production and second language acquisition. Lawrence Erlbaum Associates, USA, 2006.

³⁸ Langacker, R. W. Cognitive grammar: A basic introduction. Oxford University Press, UK, 2008., p. 55.

³⁹ O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. Learning strategies in second language acquisition. Cambridge University Press, UK, 1990.

⁴⁰ Lakoff, G., & Johnson, M. Metaphors we live by (2nd ed.). University of Chicago Press, USA, 2003., p. 5.

⁴¹ Kövecses, Z. Metaphor: A practical introduction (2nd ed.). Oxford University Press, UK, 2010.p. 112

- ⁴² Littlemore, J., & Low, G. Figurative thinking and foreign language learning. Palgrave Macmillan, UK, 2006., p. 89.
- ⁴³ Gibbs, R. W. Metaphor wars: Conceptual metaphors in human life. Cambridge University Press, UK, 2017., p. 45.
- ⁴⁴ Danesi, M. The semiotics of emoji: The rise of visual language in the age of the internet. Bloomsbury Academic, USA, 2017., p. 122.
- ⁴⁵ Buzan, T., & Abbott, S. The ultimate book of mind maps: Unlock your creativity, boost your memory, change your life. Thorsons, UK, 2005., pp. 14–16.
- ⁴⁶ Farrand, P., Hussain, F., & Hennessy, E. The efficacy of the “mind map” study technique. Medical Education, UK, 36(5), 2002.
- ⁴⁷ Kövecses, Z. Metaphor and the living lexicon. Oxford University Press, UK, 2020.

قائمة مصادر البحث ومراجعته:

1. الزناد، الأزهر. نظريات لسانية عرفنية. منشورات الاختلاف، الدار العربية للعلوم ناشرون، الجزائر/لبنان، الطبعة 1، 2010.
2. Boers, F., & Lindstromberg, S. Experimental and intervention studies on formulaic sequences in a second language. Annual Review of Applied Linguistics, USA, 32, 2012.
3. Buzan, T., & Abbott, S. The ultimate book of mind maps: Unlock your creativity, boost your memory, change your life. Thorsons, UK, 2005.
4. Bygate, M. Speaking. Oxford University Press, UK, 1987.
5. Danesi, M. The semiotics of emoji: The rise of visual language in the age of the internet. Bloomsbury Academic, USA, 2017.
6. Croft, W., & Cruse, D. A. Cognitive linguistics. Cambridge University Press, UK, 2004.
7. Evans, V. Cognitive linguistics: A complete guide. Edinburgh University Press, UK, 2019.
8. Evans, V., & Green, M. Cognitive linguistics: An introduction. Routledge, UK, 2006.
9. Farrand, P., Hussain, F., & Hennessy, E. The efficacy of the “mind map” study technique. Medical Education, UK, 36(5), 2002.
10. Fillmore, C. J. Frame semantics. Hanshin Publishing Company, South Korea, 1982.
11. Fauconnier, G., & Turner, M. The way we think: Conceptual blending and the mind’s hidden complexities. Basic Books, USA, 2002.

12. Gibbs, R. W. Embodiment and cognitive science. Cambridge University Press, UK, 2005.
13. Gibbs, R. W. Metaphor wars: Conceptual metaphors in human life. Cambridge University Press, UK, 2017.
14. Johnson, M. The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason. University of Chicago Press, USA, 1987.
15. Kormos, J. Speech production and second language acquisition. Lawrence Erlbaum Associates, USA, 2006.
16. Kövecses, Z. Metaphor: A practical introduction (2nd ed.). Oxford University Press, UK, 2010.
17. Kövecses, Z. Metaphor and the living lexicon. Oxford University Press, UK, 2020.
18. Lakoff, G., & Johnson, M. Metaphors we live by. University of Chicago Press, USA, 1980.
19. Lakoff, G., & Johnson, M. Metaphors we live by (2nd ed.). University of Chicago Press, USA, 2003.
20. Langacker, R. W. Foundations of cognitive grammar: Vol. 1. Theoretical prerequisites. Stanford University Press, USA, 1987
21. Langacker, R. W. Foundations of cognitive grammar: Vol. 2. Descriptive application. Stanford University Press, USA, 1991.
22. Langacker, R. W. Cognitive grammar: A basic introduction. Oxford University Press, UK, 2008.
23. Levelt, W. J. M. Speaking: From intention to articulation. MIT Press, USA, 1989.
24. Littlemore, J. Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching. Palgrave Macmillan, UK, 2009.
25. Littlemore, J., & Low, G. Figurative thinking and foreign language learning. Palgrave Macmillan, UK, 2006.
26. O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. Learning strategies in second language acquisition. Cambridge University Press, UK, 1990.
27. Rachmawati, M., Nugrahaeni, F., & Mauludiyah, L. Improving Arabic speaking skill through mind mapping strategy. Izdiyar: Journal

of Arabic Language Teaching, Linguistics, and Literature, Indonesia, 3(1), 2020.

28. Skehan, P. A cognitive approach to language learning. Oxford University Press, UK, 1998.

29. Taylor, J. R. Cognitive grammar. Oxford University Press, UK, 2002.