



أثر برنامج البلاغة المعرفية في تنمية الكفاية الاستعارية لدى متعلمي الثانوي التأهيلي:

دراسة شبه تجريبية

The Effect of the Cognitive Poetics Programme in Developing Metaphorical Competence among
Qualifying Secondary School Students: A Quasi-experimental Study

السعيد محيمدة Essaid MAHIMDA

طالب باحث بسلك الدكتوراة بالمدرسة العليا للأساتذة، جامعة محمد الخامس-الرباط، المغرب

Mahimda.essaid@gmail.com

تحت إشراف: د. عبد القادر بقشي Abdelkader BAKCHA

المدرسة العليا للأساتذة، جامعة محمد الخامس-الرباط، المغرب

Bakchaa@yahoo.fr

ملخص:

يسعى هذا البحث إلى بيان أثر المقاربة البلاغية المعرفية في تطوير الكفاية الاستعارية لدى متعلمي اللغة العربية بالسلك الثانوي التأهيلي، وذلك في مقابل المقاربات التقليدية التي تحصر الاستعارة في بعدها "البلاغي التزييني"، وتتعلق هذه الدراسة من إشكالية تدني مستوى فهم الأبعاد الدلالية للاستعارات التصويرية، مما يعيق تطوير الكفاية الاستعارية المطلوبة عند المتعلمين.

اعتمدت الدراسة منهجاً شبه تجريبي شمل عينة من (72) تلميذاً، قُسموا إلى مجموعتين: تجريبية درست وفق بروتوكول تعليمي يركز على الاستعارات التصويرية، وضابطة درست وفق الطريقة التقليدية، تمثلت أداة القياس في اختبار الكفاية الاستعارية (TeCMA) المطبق قبلياً وبعدياً.

كشفت النتائج الإحصائية عن تفوق نوعي ودال إحصائياً ($p < .001$) للمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي المباشر؛ حيث حققت قفزة في المتوسط الحسابي من (10.67) إلى (17.06)، كما سجلت الدراسة حجم أثر ضخم ($Hedges' g = 1.81$)، مما يثبت أن المقاربة المعرفية كانت أقوى بثلاثة أضعاف من المقاربة التقليدية في إحداث تغيير جوهري في التمثلات الذهنية للمتعلمين، ويعكس أهمية تربوية تتجاوز مجرد الدلالة الإحصائية





العابرة. خلصت الدراسة إلى أن استحضار التجارب الجسدية، وتفعيل الإسقاطات الذهنية بين المجالات الحسية والمجردة يسهم في بناء تعلم مستدام يتجاوز الحفظ الآلي إلى الاستيعاب النسقي للغة، وتوصي الدراسة بضرورة مراجعة المناهج التربوية لدمج أدوات البلاغة المعرفية في تدريس الظواهر البلاغية والنحوية. الكلمات المفتاحية: البلاغة المعرفية، الاستعارة التصويرية، الكفاية الاستعارية، تعليمية اللغة العربية.

Abstract:

This study aims to investigate the effect of the cognitive-Poetic approach in developing metaphorical competence among learners of Arabic at the Qualifying secondary level, in contrast to traditional approaches that confine metaphor to its 'rhetorical-ornamental' dimension, this study is motivated by the problem of low levels of understanding of the semantic dimensions of conceptual metaphors, which hinders the development of the required metaphorical competence among learners.

The study adopted a quasi-experimental approach involving a sample of 72 pupils, who were divided into two groups: an experimental group taught according to an instructional protocol based on pictorial schemas and conceptual metaphors, and a control group taught using the traditional method. The measurement tool was the Test of Conceptual Metaphor Ability (TeCMA), administered pre- and post-intervention.

The statistical results revealed a qualitatively superior and statistically significant ($p < .001$) performance by the experimental group in the immediate post-test; their mean score increased from 10.67 to 17.06, The study also recorded a large effect size (Hedges' $g = 1.81$), demonstrating that the cognitive approach was three times more effective than the traditional approach in bringing about a fundamental change in learners' mental representations, and reflecting an educational significance that goes beyond mere transient statistical significance.

The study concludes that evoking physical experiences and facilitating mental connections between the sensory and abstract realms contribute to the development of sustainable learning that goes beyond rote memorization to a systematic understanding of language, The study recommends that educational curricula should be revised to incorporate cognitive poetic tools into the teaching of rhetorical and grammatical phenomena.

Keywords: cognitive poetic, conceptual metaphor, metaphoric competence, Arabic language teaching.





1- مقدمة:

شهدت الدراسات اللسانية المعرفية منعطفا حاسما أعاد صياغة فهمنا للعلاقة بين اللغة والذهن والتجربة الجسدية (Gibbs 2002)؛ إذ لم تعد الاستعارة مجرد حلية أسلوبية أو زينة لغوية تقتصر على النصوص الأدبية، بل أضحت نسقا فكريا يسكن لغتنا اليومية وفعلنا الإدراكي، وتنطلق هذه الرؤية من نظرية الاستعارة التصويرية (CMT) التي أرسى مفهومها لايفوف وجونسون، في كتابهما "الاستعارات التي نحيا بها" «The metaphor We live by» إذ أكدا على أن فهم المفاهيم المجردة والمعقدة يتم عبر تعيينات ذهنية (Mappings) من نطاقات مادية ملموسة مستمدة من تفاعلنا مع العالم (Lakoff and Johnson 2011).

وقد انتقل هذا التطور الإبستمولوجي إلى الحقل البيداغوجي، لينبثق عنه ما بات يعرف بالشعرية المعرفية أو البلاغة المعرفية التعليمية، التي تسعى لتطوير الكفاية الاستعارية (Competance Metaphoric) لدى المتعلمين، وتُعرف هذه الكفاية بأنها القدرة على إدراك وإنتاج الاستعارات وفهمها بناء على الروابط المنطقية بين المجالات، وهي مكون لا يقل أهمية عن الكفاية التواصلية العامة، وعلى الرغم من كون الدراسات التجريبية الحديثة قد أثبتت أن التدريس الصريح للاستعارة التصويرية يساهم في تنمية المعجم اللغوي عند المتعلمين، ويطور مهارات الكتابة الإبداعية، ويعمق فهم النصوص الإبداعية المعقدة، لكن ذلك لا يزال يواجه فجوة مؤسساتية في المناهج التعليمية العربية؛ حيث تفقر الكتب المدرسية والأطر المرجعية المؤسسة لها، خاصة منهاج اللغة العربية كما هو مبين في التوجيهات التربوية لتدريس اللغة العربية بالثانوي التأهيلي (المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي 2007)، للقواعد المفاهيمية التي تربط الاستعارة بأصولها الإدراكية، مما يدفع نحو تدريسها انطلاقا من الأدبيات المتوارثة في البلاغة التقليدية، ويحرم المتعلمين من التعلم المستدام الذي يمكن أن يكرسه المدخل البلاغي المعرفي.

ومن هنا، تكتسي فئة متعلمي الثانوي التأهيلي أهمية استراتيجية في هذا السياق؛ إذ تمر هذه الفئة من مرحلة تطور إدراكي يؤهلهم إلى الانتقال من التفكير الحسي إلى الاستيعاب المجرد، وهو ما يجعل الوقت مثاليا لاستبدال القواعد الجامدة المستمدة من البلاغة التقليدية حبسية الوصف البلاغي التزييني، مما يساهم في إعاقة قدرتهم على فك شفرات النصوص الأدبية وفق مقاربة واضحة ومفهومة.





وفي هذا السياق، تسعى الدراسة الحالية لسد هذه الفجوة البحثية عبر اختبار أثر تدخل بيداغوجي قائم على البلاغة المعرفية **Cognitive Poetics** في تحسين الفهم الإدراكي لمكون الاستعارة عند متعلمي الثانوي التأهيلي، ويمكن صياغة إشكاليته المركزية وما يتفرع عنها من أسئلة بحثية كما هو مبين:

إشكالية الدراسة: تتمحور إشكالية الدراسة حول قصور المقاربات الديداكتيكية التقليدية في التعليم الثانوي التأهيلي في تمكين المتعلمين من الاستيعاب القوي للتعبير المجازية، حيث ينظر إليها كقوالب لغوية تتطلب فهم العلاقات بين الكلمات وتفسيرها، مما يؤدي إلى قصور في الفهم العميق للكفاية الاستعارية كآلية ذهنية إنسانية يفهم من خلالها ذاته والعالم المحيط به.

وهكذا تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن سؤال مركزي مفاده: ما أثر اعتماد مقارنة تدريسية قائمة على نظرية الاستعارة التصويرية (CMT) في تنمية فهم واستيعاب التعبيرات المجازية لدى متعلمي الثانوي التأهيلي؟ وتتفرع عن هذا السؤال المركزي الأسئلة الفرعية الآتية:

أ- إلى أي حد يساهم تدريس الاستعارة التصويرية في تحسين قدرة المتعلمين على فك شفرات التعبيرات المجازية وتفسيرها بشكل سليم علميا مقارنة بتدريس الاستعارة انطلاقا من التصور التقليدي-الاستبدالي؟

ب- كيف يؤثر تزويد المتعلمين بالقدرة على تحديد المجال المصدر **Source Domain** والمجال الهدف **Target Domain** في دقة تأويلهم للتعبيرات المجازية المعقدة في سياقات متنوعة؟

أهمية الدراسة:

تأخذ هذه الدراسة حول تأثير تدريس الاستعارة التصويرية (CMT) في فهم متعلمي الثانوي التأهيلي للتعبير المجازية أهميتها من كونها تسلط الضوء على قضايا بيداغوجية ومعرفية جوهرية تتجاوز مجرد فهم المعاني المجازية، لتصل إلى محاولة فهم وتطوير بنية التفكير عند المتعلم المغربي، ولمزيد من التفصيل يمكن أن نحصر أهمية هذه الدراسة في الأبعاد الآتية:

أ- **الأهمية العلمية:** سد الفجوة في السياق التعليمي باللغة العربية، رغم التراكم العالمي الهائل الذي حققته الأبحاث في مجال البلاغة المعرفية منذ (لايكوف وجونسون 1980) تنظيرا وتطبيقا إلى حدود الآن، حيث أن المفاهيم المنحدرة من هذا الحقل المعرفي لم تجد طريقها لتتحول إلى آليات ديداكتيكية في تدريس اللغة الشعرية في السياق التربوي العربي والمغربي على وجه الخصوص.





ب- **الأهمية الاستمولوجية:** الانتقال من التعامل مع الاستعارة كزينة لغوية في التصور البلاغي الاختزالي إلى النظر إليها كآلية ذهنية أساسية لهيكلة الفكر والفعل، وهو ما يمكن أن يساعد متعلمي السلك الثانوي التأهيلي في إدراكهم لاستعارية النظام التصوري البشري بطبيعته، وبالتالي تغيير نظرته إلى اللغة من تصور يختزلها في ألفاظ مرتبة بتنظيم معين، إلى نظرة تعدد أدوات لإدراك العالم كما عبر عن ذلك دعاة المنعطف المعرفي.

ت- **الأهمية البيداغوجية:** التوجه نحو تعلم تبصري عميق يمنح المتعلم مفاتيح ذهنية لفهم الدافعية وراء المعنى، فيكيف بذلك عن التعامل مع الاستعارات كقوالب جامدة أو استعارات ميتة تستدعي الحفظ والاستظهار ليستعوض عنها بتعلم عميق يستقر في الذاكرة لمدة أطول.

ث- **الأهمية النمائية:** تتمثل في تطوير الكفاية الاستعارية (Metaphorical Competence) عبر تمكين المتعلمين من فك شيفرات التعابير المجازية والوصول إلى المعنى بطريقة مُبدعة.

ج- **الأهمية التواصلية:** تمكين المتعلمين من التواصل مع النصوص الأدبية وغير الأدبية بكفاءة عالية عبر فهم التعابير غير التقريرية (اللغة الشعرية) والتنبؤ بالتعابير التي تدخل ضمن محيط النسق التصوري.

أهداف الدراسة:

يسعى هذا البحث إلى تحقيق أهداف متنوعة تتقاطع في نقطة مركزية مفادها بيان هامش الربح المستفاد من تبني نموذج تدريسي للغة الشعرية يقوم على الاستعارة التصويرية، وتتمظهر تجلياته في تطوير الكفاية الاستعارية عند متعلمي الثانوي التأهيلي عبر تمكينهم من الربط بين النطاقات (Mappings)، واختبار أثر التدريس الصريح للاستعارة التصويرية في تحسين قدرة المتعلمين على استنتاج التعابير المجازية بشكل مستقل، كما تهدف هذه الدراسة إلى تمكين المتعلمين من بناء عوالم نصية (Text-Worlds) بحيث لا تفهم الاستعارات كعبارات معزولة، وإنما كلبنات أساسية في تشييد صروح المعنى الكلي لتواصل الإنسان.

فرضية الدراسة: وهكذا يمكن صياغة الفرضية المركزية للدراسة على الشكل الآتي: يؤدي تبني مقاربة تدريسية تقوم على نظرية الاستعارة التصويرية (CMT) لمتعلمي السلك الثانوي التأهيلي إلى تحقيق نتائج تعلم إيجابية تتفوق إحصائياً على الطريقة التقليدية التي تتبنى نموذج الاستعارة الاستبدالية، خاصة في تعميق استيعاب التعابير المجازية والوعي بالروابط الذهنية الكامنة وراءها.





أ- **الفرضية الصفريّة (Null Hypothesis - H₀):** ننطلق في بناء الفرضية الصفريّة من افتراض مفاده أنه لا وجود لفروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست وفق مقارنة الاستعارة التصورية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، في اختبارات فهم واستيعاب التعابير المجازية.

ب- **الفرضية البديلة (Alternative Hypothesis - H₁):** تسعى الدراسة إلى تأكيد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في فهم التعابير المجازية لصالح المجموعة التجريبية، وهو ما يعزز الطرح الذي ينبنى على أن المقارنة القائمة على الاستعارة التصورية لها تأثير إيجابي ملموس في زيادة الوعي الاستعاري، وتحسين نتائج التعلم لدى متعلمي الثانوي التأهيلي.

الإطار النظري:

شهدت الدراسات البلاغية واللسانية تحولاً إبستمولوجياً بارزاً انتقل بالاستعارة من حيز "الزينة اللغوية" إلى حيز "الآلية الإدراكية" الرئيسة في بناء المعنى داخل ذهن الإنسان، وباستقراء الأدبيات الحديثة، يمكن انتظام هذه الجهود البحثية ضمن أقطاب دلالية متقاطعة، ترسم ملامح هذا المنعطف وتبرز في الآن ذاته المسوغات العلمية والمنهجية للدراسة الحالية:

أ- **المنعطف المعرفي في تحليل الأدب (The cognitive Turn)** يدافع لايفوف وجونسون (Lakoff and Johnson 1980) في كتابهما التأسيسي في حقل البلاغة المعرفية على فكرة محورية؛ وهي أن الاستعارات ليست مجرد "لعبة لغوية"، بل هي نسق تصوري يحكم فكر الإنسان وفعله اليومي، فالجهاز المفاهيمي الذي نفكر من خلاله يعمل بشكل استعاري في جوهره، ويقدم الكتاب لمفهوم آلية **التعيين الذهني (Conceptual Mapping)**؛ كأداة رئيسية لفهم النطاق التصوري (Target Domain) من خلال نطاق آخر، كفهم الحب عبر الرحلة أو الوقت عبر المال، وهكذا فاستيعاب المتعلمين لهذه التعيينات الذهنية سيمنحهم من فهم اللغة المجازية بشكل أفضل مقارنة بطريقة تدريس الصور البلاغية التقليدية.

كما سلب المؤلفان الضوء على مفهوم **النسقية (Systematicity)** في الحقل اللغوي، موضحين أن الاستعارات ليست مجرد حالات معزولة وإنما هي نظام مترابط؛ فاستخدام تعابير مثل "ريحت الوقت" يعكس تصوراً نسقياً واحداً





هو (الوقت مال)، ويخدم ذلك أهداف هذه الدراسة في بيان أن المتعلم، بامتلاكه لهذا النسق الذهني التصوري، يستطيع التنبؤ بالتعبير الاستعارية بدل الاكتفاء بحفظها آلياً، وبذلك يتجاوز الباحثان اختزال الاستعارة في "قطعة فنية" لتأنيث النصوص، لجعلها جزءاً لا يتجزأ من نظام الإنسان لإدراك ذاته والعالم المحيط به (Lakoff and Johnson 1980).

وفي السياق ذاته، يعد عمل بيتر ستكويل (Stockwell 2002) المعنون "بمدخل إلى الشعرية المعرفية" (Cognitive Poetics: An introduction) من الدراسات السبقة التي أكدت أن القراءة الأدبية هي "عملية معرفية طبيعية" تستند إلى نفس الآليات الذهنية اليومية، فالاستعارة عنده ليست حلية أسلوبية، بل نسق تفكير يسمح للإنسان بتمثل المفاهيم المجردة وتبنيها ضمن عوالم نصية (Text-Worlds) مفهومة. وتأتي دراسة فام وتران (Pham and Tran 2025) لتعزز هذا الطرح مقدمة برهانا تجريبياً؛ على أن البلاغة المعرفية تسعف المتعلمين على كشف الرسائل الفنية المضمرة في النصوص الشعرية، تحديداً استعارة الحب رحلة.

وفي مسعى لتأصيل القيمة المعرفية للاستعارة، يقدم هارتمان (Hartman 1982) نقداً جوهرياً للتعريفات التي تختزل الاستعارة في معادلة بسيطة (أ هي ب)، معتبراً أن هذا التصور يحول الاستعارة إلى كذبة أو خطأ فئوي لا ينتج معرفة حقيقية، وفي المقابل يدعو إلى إعادة استثمار مفهوم التناسب الوارد عند أرسطو لبيان القوة الإدراكية في كشف العلاقات وتمائلها، وننبه إلى أن هذا التصور يقترب مما يقدمه التراث البلاغي العربي حول التشبيه التمثيلي.

وفي منحى متصل، تؤصل هاربوس (Harbus 2012 p.25) لهذه المقاربة بوصفها أداة تنفذ إلى المعالجة الذهنية (Mental Processing)؛ حيث ترى أن الاستعارة نظام يحكم السلوك واللغة معاً. وتتجلى أهمية دراستها في التأكيد على "الاستمرارية الإدراكية" الناتجة عن التجسيد (Embodiment) والتجربة البيولوجية المشتركة، مما يفتح آفاقاً لاختبار هذه الأطروحات داخل الفصول الدراسية بالسلك الثانوي التأهيلي.

وفي إطار التدقيق الإستمولوجي لهذا المنعطف، قدمت دراسة كرافيتس وآخرون (Kravands and al. 2021) تمييزاً جوهرياً بين الاستعارة المعرفية المرتبطة بالنشاط العصبي والفيزيولوجي للدماغ، والاستعارة التصويرية التي





تشتغل على مستوى الأحكام والمفاهيم الذهنية، وإذ ننبه إلى أن السياق العربي غالبا ما لا يميز بين المفهومين، وقد أكدت الدراسة على دور الاستعارة في تحويل الواقع اللغوي إلى عالم ثقافي منظم داخل الخطاب الشعري، ومع ذلك فقد اكتفت بالتركيز على السياق الأكراني، وهو ما يترك المجال واسعا أمام الدراسات التجريبية لاختبار مدى نجاعة المقاربة البلاغية المعرفية في السياق التربوي المغربي والعربي.

وفي منحى سيكولساني حديث قدم (Rasse, Onysko, and Citron 2020) دليلا تجريبيا قاطعا على أن القراء يسترجعون الاستعارات التصويرية بشكل تلقائي أثناء تأويل النصوص الشعرية، وذلك في دراسة تحت عنوان "الاستعارة في تأويل الشعر دراسة سيكولسانية" ومع ذلك فهذه الدراسة لم تتوجه نحو التطبيق البيداغوجي لقياس مدى تطوير هذا النوع من الوعي التلقائي وتحويله إلى كفاية تعليمية لدى فئة التلاميذ وهو ما تسعى هذه الدراسة إلى استكشافه.

وفي إطار هذا التوجه، ناقشت سبولسكي (Spolsky 2007) الاستعارة التصويرية بوصفها أداة حيوية لسد ما أطلقت عليه اسم "الجوع التمثيلي" (Representational Hunger)، ويقصد به الحاجة الذهنية الملحة لنماذج تمثيلية كالاستعارات قادرة على معالجة المشكلات الثقافية والاجتماعية المعقدة التي تعجز اللغة التقريرية عن حلها، وبذلك، غذاء وظيفيا ضروريا لاستقرار النظام الإدراكي ونموه، وهو ما يعزز فرضية دراستنا حول الاستعارة التصويرية عبر تمكين المتعلمين من أدوات بلاغية معرفية وليس ألفاظ مجازية فقط. وفي السياق ذاته، يأتي كتاب باتريشيا كولاييتي المنشور حديثا تحت عنوان "الأدب والفن كأشياء معرفية: من شعريات اللغة إلى شعريات الفعل" نقلة نوعية في مجال دراسة التعبير الفني الإنساني عامة، وفي مقدمته الاستعارة إذ ينقل مستوى التحليل من النظر إلى النصوص الأدبية كأشياء ذات خصائص لغوية منحرفة، إلى النظر إليها باعتبارها أفعالا إدراكية ناتجة عن حالات ذهنية محددة. (Kolaiti 2025)

وفي سياق الرد على الأصوات الرافضة لهذا التصور، تأتي دراسة رايموند غيبس (Gibbs 2011) المعنونة بـ "تقييم نظرية الاستعارة التصويرية" Evaluating Conceptual Metaphor Theory، بمثابة مراجعة نقدية شاملة لثلاثين عاما للبحث في مجال الاستعارة، حيث فند غيبس الانتقادات الموجهة لنظرية الاستعارة التصويرية وقدم رؤى حديثة لكيفية اشتغال الاستعارة في الذهن والواقع، وفي نفس الدراسة يؤكد غيبس أن الاستعارات ليست مجرد ظواهر لسانية، بل هي انعكاسات لتفكير متجذر في أنظمة الإيماءات (Gestural Systems) عند الإنسان.





أ- الاستعارة موضوعا للقياس والتحقق التجريبي (Empirical Validation) تمثل دراسة ريجينا غوتيريز بيريز (Gutiérrez Pérez 2017) خطوة مفصلية في المنعطف المعرفي، حيث تجاوزت الأطر النظرية لدمج نتائج اللسانيات المعرفية في صلب المنهج الدراسية، وتقدم الباحثة تحديدا إجرائيا دقيقا لمفهوم الكفاية الاستعارية (Metaphor Competence) بوصفها مكونا جوهريا في الكفاية التواصلية العامة، وقد حددت أربعة عناصر لتقييم هذه الكفاية، وهي : أصالة الإنتاج (Originality)، إتقان الفهم (Comprehension)، القدرة استنتاج المعنى (Inference)، والسرعة في المعالجة الذهنية (Speed)، وتتنقد الباحثة بشدة قصور الكتب المدرسية التي تكتفي بالتعامل مع الاستعارة كعنصر بلاغي ميت قائم على تعابير جامدة تستدعي الحفظ الآلي، مهمة بذلك دافعتها الإدراكية.

وفي سياق متصل بتطوير أدوات القياس، قدمت دراسة أوريلي ومارسدن (O'Reilly and Marsden 2023) نموذجا متطورا لرصد العلاقة بين الكفاية الاستعارية والكفاية اللغوية العامة، وباعتماد على بطارية اختبارات الكفاية الاستعارية (MC Test Battery)، نجح الباحثان في استثارة وقياس الكفاية الموجودة مسبقا لدى طلبة الجمعة، ومع ذلك، فإن هذه الدراسة تبقى ضمن حدود البحث "الارتباطي"؛ حيث ركزت على قياس المستويات الراهنة دون اختبار أثر التدخل البيداغوجي (Pedagogical Intervention) مباشر قائم على استراتيجيات البلاغة المعرفية، وهو ما تنهض الدراسة الحالية بمعالجته عبر اختبار فاعلية بروتوكول تعليمي موجه.

ج- التطبيق الديدانكتيكي في سياق اللغات (Pedagogical Application) يمثل هذا القطب الجانب الإجرائي للمنعرج المعرفي، حيث يسعى لاختبار مدى قدرة المتعلمين على استيعاب النسقية الاستعارية داخل الفصول الدراسية، وفي هذا السياق تعد دراسة ويجيا وأونغ (Wijaya and Ong 2018) إضافة منهجية نوعية، لكونها استهدفت فئة سنية خاصة في المرحلة الثانوية (الصف العاشر، 14-15 سنة)، مما يدعم فرضية أن أدوات البلاغة المعرفية ليست حكرا على التعليم الجامعي، وقد أثبتت الدراسة أن حروف الجر ليس عناصر اعتباطية، بل هي وحدات متعددة المعاني (Plysemous) ترتبط بمعانيها المكانية الأساسية عبر امتدادات استعارية منظمة، وقدم الباحثان دليلا ملموسا على تفوق الأدوات المعرفية (Cognitive Tools) ومخططات الصور (Image Schemas) على القواعد التقليدية في تعزيز الفهم العميق والقدرة على إجراء التعيينات الذهنية الصحيحة.





وفي منحنى مكمل، تأتي دراسة شوكوهي وإيسازاده (Shokouhi and Isazadeh 2009) لتفصل تجريبيا بين نوعين من الاستعارات: الاستعارات التصويرية (Conceptual Metaphors) والاستعارات الصورية (Image Metaphors)، ورغم أن الدراسة لم تجد فرقا إحصائيا جوهريا في سرعة اكتساب النوعين، إلا أنها كشفت عبر تحليل الأخطاء عن تراتبية في صعوبة المعالجة؛ حيث تبين أن الاستعارات الاسمية (Nominal Metaphors) وحروف الجر تمثل تحديا إدراكيا أكبر للمتعلمين مقارنة بالاستعارات الفعلية، ويعود ذلك في نظر الباحثين إلى قصور في الطلاقة المفاهيمية (Conceptual Fluency) وضعف التمكن من البنيات النحوية التي تحمل المعنى المجازي، ومع ذلك، فإن هذه النتائج بقيت محصورة في السياق الأنجلوسكسوني ولدى فئة الطلبة الجامعيين.

د- الفجوة البحثية (Research Gap) على الرغم من المنعرج الإبستمولوجي الحاسم الذي أحدثته كتاب "الاستعارات التي نحيا بها" (Lakoff and Johnson 1980) بتأكيد كونية الاستعارة كآلية ذهنية ونسق فكري يحكم سلوك الإنسان وتواصله، إلا أن رصد الأدبيات اللاحقة يكشف عن مفارقة بحثية تتمثل في بقاء معظم الجهود حبيسة التحليل النظري أو التطبيقات اللسانية العامة بعيدا عن مختبر الفصل الدراسي؛ إذ يلاحظ غياب بروتوكولات ديداكتيكية إجرائية تحول المفاهيم المعرفية إلى آليات صفية ملموسة قادرة على تنمية الكفاية الاستعارية، وخاصة وأن معظم الدراسات التجريبية العالمية ركزت على التعليم الجامعي أو متعلمي اللغات الثانية، في حين ظل متعلم السلك الثانوي التأهيلي في السياق العربي -والمغربي تحديدا- خارج دائرة هذه التدخلات المعرفية، مما أبقى تدريس البلاغة رهينا بالرؤية التقليدية التي تختزل الاستعارة في حلية تزيينية وتعيق الفهم الإدراكي العميق، وهو ما تنهض الدراسة الحالية لتلبيته عبر اختبار فاعلية برنامج تعليمي ينقل المتعلم من الحفظ الآلي إلى الاستيعاب النسقي والوعي الإدراكي باللغة العربية.





2-المنهجية (Methodology):

المنهج المعتمد:

تعتمد هذه الدراسة على المنهج شبه التجريبي (Quasi-experimental Design) وهو المنهج المناسب من أجل تحقيق أهدافها، ما دامت تسعى إلى تحقيق قيمتين أساسيتين يتميز بهما هذا النوع من البحوث، وهما المعالجة (Manipulation) وتتمثل في تغيير طريقة تدريس الاستعارة من الطريقة التقليدية إلى الطريقة التصورية، والضبط أو التحكم في المتغيرات (Control)، عبر استبعاد المتغيرات الدخيلة وتحييدها، من خلال توحيد ظروف التجربة سواء ما يتعلق بأسلوب المدرس أو المادة العلمية أو زمن التدريس وبيئته، ولا يمكن ادعاء أن المنهج تجريبي لصعوبة التحكم في المجموعتين لأنهما ليستا عشوائيتين بامتياز نظرا لصعوبة تفكيك الفصول الدراسية وبالتالي خضعت الدراسة للتقسيم المعمول به من طرف الإدارة، كما أنه المنهج الأنسب لاختبار الفرضيات المتعلقة بفاعلية التدخلات البيداغوجية داخل الفصول الدراسية، حيث يتم التعامل مع مجموعات قائمة (Intact Classes) بدل التوزيع العشوائي، إذ يتمثل المتغير المستقل (Independent Variables) في طريقة التدريس المستمد من البلاغة المعرفية للمجموعة التجريبية، مقابل التدريس القائم على البلاغة التقليدية للمجموعة الضابطة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع المتعلمين والمتعلمات المتمدرسين بالثانوي التأهيلي في الثانوية التأهيلية حسان بن ثابت بمدينة سيدي البرنوصي مدينة الدار البيضاء، المسجلين برسم الموسم الدراسي (2025/2026)، وقد تم اختيار هذه المؤسسة بسبب ملاءمتها اللوجستية وتوفر الشعب المستهدفة بالدراسة فيها.

وقد اختار الباحث عينة قصدية بأسلوب المجموعات كاملة البنية (Intact Classes Sample)، وذلك لأن البحث أجري في سياق المؤسسات التعليمية مما يجعل استعمال عينة عشوائية بسيطة أمرا صعبا للغاية، نظرا لما يمكن أن يسببه تفكيك الفصول الدراسية وإعادة توزيعها عشوائيا من فوضى وهدر للزمن المدرسي للمتعلمين، لكن ذلك لم يمنع من إضفاء البعد العلمي على اختيار العينة من خلال اختيار الفصول الدراسية عشوائيا، والحرص على متكافؤهما على المستوى الدراسي (الثانية باكوريا)، وقد قسمت العينة بالقرعة إلى قسمين: حيث تم تعيين أحدهما كمجموعة تجريبية، والآخر كمجموعة ضابطة.





أداة الدراسة:

أ- إجراءات الترجمة وصدق المحتوى: نظرا لاعتماد الدراسة على اختبار مترجم من مجلة محكمة (Ma, Zhang, and Parr 2025)، فقد مرت الأداة بمرحلة الترجمة والتدقيق اللغوي للتأكد من مدى تمثيل عبارات الاختبار لمفهوم الاستعارة التصويرية، ولضمان صدق المحتوى، عرضت الأداة في صورتها الأولية على لجنة تحكيم متخصصة في مجال اللغة الإنجليزية وعلوم التربية، من أجل تقييم مدى ملائمة الفقرات للأهداف المقاسة ودقة الصياغة اللغوية للفئة المستهدفة (متعلمي الثانوي التأهيلي)، وقد تم تبني التعديلات المقترحة لضمان وضوح الأداة لغويا ومعرفيا وبالتالي تحقيقها للغايات التي أنتجت من أجلها بدقة علمية.

وقد اعتمدت الدراسة الحالية في قياس المتغير التابع (فهم الاستعارة التصويرية) على "مقياس فهم الاستعارة التصويرية والوعي بها (TeCMA)" في نسخته المكيفة للبيئة التربوية المغربية، ويهدف هذا الاختبار إلى تقييم قدرة المتعلمين في السلك الثانوي التأهيلي على إدراك الروابط المنطقية بين النطاقات المصدية (Domains Source) والنطاقات الهدف (Target Domains).

ب- هيكل الاختبار: يتألف الاختبار من مهام تحليلية تطلب من المتعلم استكمال البنية الاستعارية وفق صيغة "المجال الهدف والمجال المصدر"، واشتملت فقرات الاختبار استهداف أربع نطاقات كبرى أثبتت الدراسات حول الاستعارة فعاليتها في قياس الكفاءة الاستعارية عند المتكلم، تمثلت أساسا في: الأشياء والمواد، الجسد والحواس، النشاط والحركة، والمكان والفضاء.

ج- معايير التصحيح والترميز (Coding Scheme): من أجل ضمان موضوعية النتائج، خضعت إجابات المتعلمين لترميز ثلاثي:

- درجة (2): للإجابات الصائبة، التي أظهرت وعيا بالتعليل الذهني (Mapping) وقدمت شرحا مقبولا للعلاقة بين المجالين المصدر والهدف.
- درجة (1): للإجابات الصائبة التي لم تتجح في التعليل استنادا للعلاقة بين المجالين أو النطاقين (Mapping).
- درجة (0): للإجابات الخاطئة.





د-الدراسة الاستطلاعية (Pilot Study): أجريت دراسة استطلاعية على عينة مصغرة قوامها (20 فردا) من خارج العينة الأساسية للدراسة لكنها تحافظ على نفس خصائصها (الثانية باكالوريا علوم فيزيائية بنفس المؤسسة)، من أجل كشف أي غموض أو قصور في صياغة البنود المترجمة، وكذلك من أجل تقدير زمن الإجابة، وبناء على النتائج التي تم التوصل إليها أعيدت صياغة بعض الفقرات التي أبدى المتعلمون صعوبة في استيعابها حفاظا على سلاسة التطبيق الميداني.

ه-الصدق الإحصائي: لقد تم حساب الاتساق الداخلي للأداة عبر حساب ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach's) وتشير النتائج إلى أنه حقق قيمة (0,77) وهي نتيجة جيدة تعزز الثقة في نتائج الأداة.

إجراءات الدراسة (procedures):

لقد نُفذت الدراسة وفق تصميم شبه تجريبي (Quasi-experimental) يقوم على مجموعتين إحداهما ضابطة والثانية تجريبية، بهدف قياس أثر المعالجة المعرفية في تطوير الكفاية الاستعارية لدى متعلمي الثانوي التأهيلي. وقد سلكت الدراسة الخطوات الإجرائية الآتية:

- أ- المرحلة التمهيدية: إجراء الاختبار القبلي على المجموعتين معا بهدف ضبط العينة والتأكد من تكافئها إحصائيا.
 - ب- التدخل البيداغوجي (Treatment): خضعت المجموعة التجريبية لدروس صُممت انطلاقا من مرجعية اللسانيات المعرفية والبلاغة المعرفية، حيث تم التركيز على الانتقال بالاستعارة من "حلية لغوية" تنبني على استبدال لفظ بآخر إلى "أداة معرفية" عبر ربطها بمخططات الصور، مثل: "الحياة رحلة" و"الوقت مال". بينما تابعت المجموعة الضابطة دروسها وفق ما هو معمول به في البلاغة التقليدية.
 - ت- المرحلة البعدية: تطبيق الاختبار البعدي فور انتهاء المعالجة لقياس التطور في الكفاية الاستعارية.
- أساليب تحليل البيانات (Data Analysis):

تمت معالجة البيانات المفرغة الناتجة عن اختبار TeCMA في صيغته المترجمة في السياق التربوي المغربي باستخدام النسخة 27 من برنامج SPSS، واعتمد التحليل المسار المنهجي الآتي:





أ-فحص اعتدالية التوزيع وتجانس التباين: المستخلصة من اختبار الاستعارة التصورية TeCMA باستخدام الحزمة الإحصائية (Shapiro-Wilk) من أجل التحقق من اعتدالية توزيع الدرجات، ثم اختبار ليفن (Levene's Test) للتأكد من تجانس التباين بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك بهدف تحليل مدى ملائمة استخدام الاختبارات المعلمية (Parametric Test).

ب-التحليل الوصفي (Descriptive Analysis): استخراج المتوسطات الحسابية (Means) والانحرافات المعيارية (Standard Deviations) لوصف مستوى الكفاية الاستعارية في القياسات القبلية والبعديّة، ثم التأكد من توزيع البيانات داخل كل مجموعة.

ج-التحليل الاستدلالي وقياس الأثر: ووقد تم ذلك عبر اختبار (T-test) لعينات المستقلة للمقارنة بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم تحليل التباين للقياسات المتكررة، وأخيرا قياس حجم الأثر نظرا لطبيعة العينات التربوية التي قد لا تتبع التوزيع الطبيعي في بعض الأحيان.

3-النتائج (Results):

فحص اعتدالية التوزيع وتكافؤ المجموعات (Preliminary Analysis):

قبل الشروع في اختبار فرضيات الدراسة، خضعت البيانات لعملية تدقيق وتطهير (Data Cleaning) للكشف عن القيم الشاذة وضمان سلامة الإدخال. تلا ذلك فحص الفروض الأساسية الملازمة للاختبارات الإحصائية المعلمية (Parametric Tests) وفق الخطوات الآتية:

فحص اعتدالية التوزيع (Testing for Normality): للتحقق من شرط اعتدالية توزيع درجات الكفاية الاستعارية، خضعت البيانات لاختبار كولمغروف-سيمنوف وشابيرو-ويلك (Shapiro-wilk)، أظهرت النتائج أن قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار شابيرو ويلك بلغت ($p=0.007$) للقياس القبلي و($p=0.022$) للقياس البعدي (عند درجات حرية $df=72$)، وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة المعنوي ($\alpha=0.05$).

ورغم أن هذه الدلالة تشير ظاهريا إلى انحراف عن التوزيع الاعتدالي وهو أمر شائع لحجم العينة التي تتجاوز 50 فردا، فقد تم اعتماد الاختبارات المعلمية (Parametric Tests) استنادا إلى نظرية النهاية المركزية، وبناء على قيم معاملي الالتواء (-0.79 إلى -0.02) والتفرطح (-0.21 إلى 0.21) التي وقعت ضمن المدى المنهجي



المقبول $[-1, +1]$ ، وهو ما يضمن قوة ومثانة نتائج اختبار (t) وتحليل التباين دون الإخلال بسلامة التحليل الإحصائي.

الجدول (1): المؤشرات الوصفية واعتدالية التوزيع لدرجات المجموعتين في الاختبار القبلي (N = 72)

المجموعة	المتوسط: M	الانحراف المعياري (SD)	فترة الثقة 95%	درجة الالتواء (SKEWNESS)	درجة التفرطح (Kurtosis)
الضابطة (N=36)	11.78	2.32	[12.56, 10.99]	-0.02	-0.21
التجريبية (N=36)	10.67	3.00	[11.68, 9.65]	-0.79	0.21

تبرهن المؤشرات الوصفية المعروضة في الجدول (1) على تحقق شروط اعتدالية التوزيع الإحصائي لدرجات الوعي الاستعاري لدى أفراد مجموعتي الدراسة في القياس القبلي؛ إذ لم تتجاوز قيم معاملي الالتواء والتفرطح العتبات المنهجية الحرجة ($Kurtosis < 1$ و $Skewness < 1$)، وتسهم هذه النتيجة، إلى جانب تقارب فترات الثقة للمتوسطين، في استيفاء المتطلبات الأساسية لتوظيف الاختبارات المعلمية (Parametric Tests) للموازنة والتكافؤ بين المجموعتين في المحطات التحليلية اللاحقة.

أ- فحص تكافؤ المجموعتين (Group Equivalence): تعد خطوة إثبات تجانس العينة قبل التجربة ركيزة أساسية لضمان أن الفروق اللاحقة تعود لأثر التدريس وليس لاختلافات فطرية بين المجموعتين، ومن أجل التحقق من ذلك، أجري تحليل التباين أحادي الاتجاه (One-way ANOVA) على درجات الاختبار القبلي على المجموعتين (N=36) لكل واحدة منهما، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية (M=10.67) والمجموعة الضابطة (M=11.78)، حيث بلغت قيمة (F=3.097) بمستوى دلالة (P=0.083) وهو مستوى أكبر من 0.05. وتعد هذه النتيجة مطمئنة منهجياً؛ إذ تثبت أن المجموعتين بدأتا من نقطة معرفية متكافئة، مما يسمح بإرجاع أي تطور في الاختبار البعدي إلى المتغير المستقل (طريقة تدريس الاستعارة).



ب- **فحص تجانس التباين (Homogeneity of Variance):** أظهر اختبار ليفن (Leven's Test) لتجانس التباين في الاختبار القبلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين ($F(1,70)=3.276, p=0.075$)، مما يؤكد تحقق شرط تجانس التباين وتكافؤ المجموعتين قبل التدخل التجريبي.

النتائج الوصفية للكفاية الاستعارية (Descriptive Statistics):

للتحقق من الفرضية المتعلقة بفاعلية المقاربة البلاغية المعرفية المقترحة، أجري اختبار ت للعينات المستقلة (Independent Samples T-test) للمقارنة بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي.

كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عالية لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث بلغت قيمة $t(70)=-7.38$ ، بمستوى دلالة $(p<.001)$ ، وبلغ متوسط الفروق بين المجموعتين

(-3.47) درجة، مع فترة ثقة 95% تراوحت بين $[-2.53, -4.41]$ ، وتؤكد هذه النتائج أن التحسن الملاحظ في أداء المتعلمين هو أثر حقيقي يعود لطريقة التدريس المعتمدة.

ولتقدير الأهمية العلمية لهذه النتائج، تم حساب حجم الأثر باستخدام معامل (Hedges' g)، وقد بلغت قيمته (1.81) ، وتعد هذه القيمة مؤشراً على أثر كبير وفقاً لمعايير بلونسكي وأوزوالد (Plonsky and Oswald 2014) في مجال اللسانيات التطبيقية.

وعززت نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه (One-Way ANOVA) هذا الاستنتاج؛ إذ أظهرت وجود فروق جوهرية بين المجموعتين في الاختبار البعدي المباشر، بقيمة $(F(1,70)=54.52)$ ومستوى دلالة $(p<.001)$ ، تبرهن هذه البيانات الرقمية القوية على نجاح التدخل البيداغوجي القائم على البلاغة المعرفية في إحداث تطوير نوعي في الكفاية الاستعارية لدى متعلمي السلك الثانوي التأهيلي.





التحليل الاستدلالي للفروق (Inferential Analysis):

للتحقق من فرضية فاعلية المقاربة المعرفية، تم إجراء التحليلات الآتية:

أ- المقارنة البينية (Independent Samples T-Test):

كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عالية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة $(t(70)=-7.38, p<.001)$ وبلغ متوسط الفرق بين المجموعتين (-3.47) درجة بفاصل ثقة 95% قدره $[-2.53, 4.41]$ ، مما يؤكد على أن التحسن هو أثر حقيقي للمتغير المستقل، وعززت نتائج ANOVA هذا الاستنتاج بقيمة $(F(1,70)=54.52, p<.001)$.

ب- تحليل النمو الداخلي المنفصل (Separate Analysis of Within-Group Development):

أظهرت نتائج التطور الداخلي لكل مجموعة على حدة النتائج الآتية:

- المجموعة التجريبية: حققت تطوراً هائلاً ودالاً إحصائياً بقيمة $(t(35)=-10.981, p<.001)$. والأهم هنا هو حجم الأثر (Hedges' Correction) الذي بلغ 1.81، وهو رقم ضخم جداً يؤكد فاعلية "البلاغة المعرفية".
- المجموعة الضابطة: أظهرت تحسناً طفيفاً بقيمة $(t(35)=-3.631, p=.001)$. ورغم أنه دال إحصائياً، إلا أن الفرق في "متوسط الفروق" (-6.39) للتجريبية مقابل (-1.80) للضابطة يظهر بوضوح تفوق مجموعتك التجريبية.



الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي (N = 72)

المجموعة	محطة القياس	العدد (N)	المتوسط الحسابي (M)	الانحراف المعياري (SD)	نسبة الفارق
المجموعة التجريبية	القياس القبلي (Pre-test)	36	10.67	3.00	+6.39
	القياس البعدي (Post-test)	36	17.06	1.53	انخفاض التششت بنسبة 49%
المجموعة الضابطة	القياس القبلي (Pre-test)	36	11.78	2.32	+1.80
	القياس البعدي (Post-test)	36	13.58	2.37	استقرار التششت

يظهر الجدول (2) تباينا واضحا في كفاية التحصيل بين المجموعتين؛ فبينما سجلت المجموعة التجريبية قفزة تحصيلية ملموسة تمثلت في ارتفاع المتوسط الحسابي ب +6.39 درجة وانخفاض الانحراف المعياري بنسبة 49% (SD=1.53) مما يعكس تجانسا عاليا وتقاربا في مستويات المتعلمين بعد تطبيق البرنامج، واقتصرت تحسن المجموعة الضابطة على +1.80 درجة فقط مع استقرار التششت (SD=2.37). وتؤكد هذه المعطيات الكفاية العالية للنموذج المعتمد على البلاغة المعرفية.

5- المناقشة (Discussion):

تؤكد مخرجات التحليل الاستدلالي في هذه الدراسة فاعلية المقاربة البلاغية المعرفية (Cognitive Poetic Approach) لدى متعلمي الثانوي التأهيلي مقارنة بالمقاربة التقليدية، إن الانتقال النوعي في متوسط درجات المجموعة التجريبية (من 10.67 إلى 17.06) يعكس نجاح التدخل البيداغوجي في تحويل الاستعارة من مجرد "حلية أسلوبية" إلى آلية إدراكية (Cognitive Mechanism) نشطة تساهم في بناء المعنى وتوسيع آفاق الفكر. ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال الأبعاد الآتية:

- 1- فاعلية التعيينات الذهنية والاتساق النسقي (Conceptual Mapping and Systematicity) يعزى التفوق القوي للمجموعة التجريبية إلى تمكين المتعلمين من مهارة التعيين الذهني (Mapping)، وهي القدرة على إجراء إسقاطات أنطولوجية من المجال المصدر الحسي إلى المجال الهدف



المجرد، بخلاف المجموعة الضابطة التي تعاملت مع الاستعارات كقوالب جامدة تستدعي الحفظ، وقد نجح طلاب البلاغة المعرفية في إدراك الاتساق النسقي للاستعارات، وهو ما أتاح لهم بتفكيك التعبيرات المجازية بناء على نماذج ذهنية منظمة، مما قلل من المجهود والعبء المعرفي المبذول لتحقيق حالة الفهم، وزاد بالمقابل من قدرتهم على فهم الاستعارات والتنبؤ بأخرى انطلاقاً من فهمهم للنسق.

2- التجسيد ومخططات الصور كأدوات للتعلم المستدام (Embodiment and Image Schemas)

تفسر الدراسة حجم الأثر الكبير ($Hedges' g=1.81$) من خلال تفعيل مبدأ التجسيد، فاستحضار التجارب الجسدية للمتعلمين أثناء مناقشة الاستعارة التصويرية، وبيان دوره في بناء تصوراتنا حول العالم منذ الطفولة له دور كبير في تحقيق أثر جيد للتجربة البيداغوجية، واستخدام مخططات الصور سواء مخطط الحاوية أو الوعاء، عمل كجسر معرفي لتقليص الهوة بين فهم المتعلمين القديم للاستعارات التقليدية، وفهمهم لها باعتبارها عنصراً معرفياً، وهذا يفسر الانخفاض الحاد في الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية (من 3.00 إلى 1.53)، مما يدل على اقتراب المتعلمين من إتقان فهم الاستعارات وإدراكها بشكل متقن نتيجة وضوح الرؤية الإدراكية التي توفرها البلاغة المعرفية.

3- الاتساق مع الدراسات السابقة (Consistency with Previous Research): تتفق هذه

النتائج مع دراسة (Pham and Tran 2025) التي أثبتت أن المقاربة القائمة على الاستعارة التصويرية تعزز فهم النصوص الأدبية بشكل يتجاوز الطرق التقليدية، كما تعزز دراستنا أطروحة ل (Gutiérrez Pérez 2017) حول قابلية الكفاية الاستعارية للتدريس (Teachability) متى ما وُضعت في سياق معرفي وظيفي، وبناء على معايير (Plonsky and Oswald 2014) فإن حجم الأثر المسجل في بحثنا يعد أثراً قوياً، مما يؤكد أن التدخل القائم على أدوات البلاغة المعرفية كان أقوى بثلاثة أضعاف المقاربة التقليدية في إحداث تغيير جوهري في التمثيلات الذهنية للمتعلمين.

4- الأهمية العملية (Practical Significance): إن التفوق الذي حققته المجموعة التجريبية في

الاختبار البعدي (Post Test) بقيمة ($p < .001$) وفترة ثقة لا تشمل الصفر، يبرهن على أن هذا التحسن ليس ناتجاً عن الصدفة بل هو أثر حقيقي لتدريس الاستعارة من منظور بلاغي معرفي، وهكذا تؤكد هذه النتائج ما ذهب إليه (Danesi 2016) من ضرورة دمج الطلاقة التصويرية في المناهج الدراسية لأنها تمثل جوهر الكفاية التواصلية عامة.





✓ الخاتمة (Conclusion):

تخلص هذه الدراسة إلى أن اعتماد المقاربة البلاغية المعرفية (Cognitive Poetics Approach) في تدريس الاستعارة أحدث تحولا قويا في تطوير الكفاية الاستعارية لدى متعلمي السلك الثانوي التأهيلي، إذ أثبتت النتائج الإحصائية أن الانتقال من الرؤية التقليدية التي تحصر الاستعارة في بعدها التزييني (Rhetorical-ornamental) إلى اعتبارها آلية ذهنية منظمة للفكر، قد مكن المتعلمين من بناء تمثلات ذهنية عميقة وراسخة. إن نجاح التدخل البيداغوجي، المتمثل في القفزة النوعية للمتوسط الحسابي وحجم أثر الضخم (Hedges' g = 1.81) يؤكد أن استحضار التجارب الجسدية يساهم في بناء تعلم مستدام يتجاوز الحفظ الآلي إلى الاستيعاب النسقي للغة، وبذلك، تؤكد الدراسة أن الكفاية الاستعارية ليست موهبة فطرية فحسب، بل هي مهارة إدراكية قابلة للتطوير والتدريس المنهجي داخل الفصول الدراسية.

✓ حدود الدراسة (Limitations):

رغم النتائج الواعدة التي حققتها الدراسة، إلا أنه يجب قراءتها في ظل مجموعة من المحددات:

1- **حجم العينة:** اقتصر على (72) متعلما ومتعلمة، وهو حجم قد يحد من إمكانية تعميم النتائج على نطاق وطني أوسع.

2- **المجال الجغرافي والزمني:** طبقت التجربة في مؤسسة تعليمية محددة وضمن حيز زمني محصور بالوحدات الدراسية المقررة، مما يفتح الباب للتساؤل عن مدى استدامة هذا الأثر على المدى الطويل.

3- **أداة القياس:** اعتمد البحث بشكل أساسي على اختبار الكفاية الاستعارية (TeCMA)، وهو اختبار يقيس الجوانب الإدراكية والإنتاجية المحددة، بينما قد تحتاج جوانب أخرى من الطلاقة المفاهيمية إلى أدوات قياس تكميلية مثل المقابلات العلمية أو الملاحظات الصفية المستمرة.

✓ التوصيات (Recommendations):

بناء على ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، نقترح التوصيات الآتية:

- **على المستوى المنهجي:** ضرورة مراجعة البرامج والمناهج التربوية لدمج أدوات البلاغة المعرفية في تدريس الظواهر اللغوية، وعدم فصل دروس البلاغة عن سياقاتها الإدراكية والوظيفية.





- **على المستوى الديدانكي:** دعوة المدرسين إلى تفعيل مبدأ التجسيد (Embodiment) في شرح المفاهيم المجردة، واستخدام التعيينات الذهنية (Conceptual Mappings) كجسر لتسهيل فهم النصوص الأدبية الغامضة.
- **على مستوى التكوين:** تنظيم دورات تدريبية لفائدة مدرسي اللغة العربية حول مستجدات اللسانيات والبلاغة المعرفية وكيفية تحويل مبادئها إلى آليات ديدانكية صافية.
- المراجع:**

1. Danesi, Marcel. 2016. « Conceptual fluency in second language teaching: An overview of problems, issues, research findings, and pedagogy ». *International Journal of Applied Linguistics & English Literature* 5(1):145. <https://pdfs.semanticscholar.org/ef16/91011d4faa506fe08026c0327851e81431c0.pdf>.
2. Gibbs, Raymond W. 2002. *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language, and Understanding*. Transferred to digital printing. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
3. Gutiérrez Pérez, Regina. 2017. « Teaching Conceptual Metaphors to EFL Learners in the European Space of Higher Education ». *European Journal of Applied Linguistics* 5(1):87-114. doi:10.1515/eujal-2015-0036.
4. Harbus, Antonina. 2012. *Cognitive Approaches to Old English Poandry*. Anglo-Saxon Studies. Cambridge Rochester (N.Y.): D.S. Brewer.
5. Hartman, Charles O. 1982. « Cognitive Metaphor ». *New Literary History* 13(2):327-39. doi:10.2307/468915.
6. Kravands, Larysa V., Halyna M. Siuta, Lyubov V. Struhanands, and Yuriy B. Struhanands. 2021. « Cognitive (Conceptual) Metaphor in the Ukrainian Poandic Discourse ». *Journal of Language and Linguistic Studies* 17(S2):1308-19. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.141381318343539>.
7. Lakoff, George, and Mark Johnson. 2011. *Metaphors We Live by: With a New Afterword*. 6. print. Chicago, Ill.: Univ. of Chicago Press.





8. Lakoff, George, and Mark Leonard Johnson. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago London: University of Chicago press.
9. Ma, Ting, Lawrence Jun Zhang, and Judy M. Parr. 2025. « Developing and Validating Instruments for Measuring English-as-a-Second/Foreign-Language (L2) Learners' Metaphor Awareness ». *Language Awareness* 34(1):195-230. doi:10.1080/09658416.2024.2401333.
10. O'Reilly, David, and Emma Marsden. 2023. « Elicited Mandaphoric Competence in a Second Language: A Construct Associated with Vocabulary Knowledge and General Proficiency? » *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 61(2):287-327. doi:10.1515/iral-2020-0054.
11. Pham, Quynh TH, and Lan TB Tran. 2025. « A CONCEPTUAL Metaphor APPROACH TO LITERATURE TEACHING: A CASE STUDY OF THE POEM 'WAVES' ». *Conhecimento & Diversidade* 17(45):567-90. https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/12451.
12. Plonsky, Luke, and Frederick L. Oswald. 2014. « How Big Is "Big"? Interpreting Effect Sizes in L2 Research ». *Language Learning* 64(4):878-912. doi:10.1111/lang.12079.
13. Shokouhi, Hossein, and M. Isazadeh. 2009. « The Effect of Teaching Conceptual and Image Metaphors to EFL Learners ». https://dro.deakin.edu.au/articles/journal_contribution/The_effect_of_teaching_conceptual_and_image_metaphors_to_EFL_learners/20984653/1.
14. Spolsky, Ellen. 2007. « Performance and Cognitive Literary Studies: Theory and Practice » édité par B. M. and F. E. Hart. *Style* 41(4):442-48. <https://www.jstor.org/stable/10.5325/style.41.4.442>.
15. Wijaya, David, and Gabriella Ong. 2018. « Applying Cognitive Linguistics to teaching English prepositions in the EFL classroom ». *Indonesian Journal of Applied Linguistics* 8(1). doi:10.17509/ijal.v8i1.11456.
16. المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي. 2007. *التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي التأهيلي. وثيقة رسمية. الرباط.*

