مجلة جامعة البعث

سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 45 . العدد 18

1445 هـ - 2023 م

الأستاذ الدكتور عبد الباسط الخطيب
رئيس جامعة البعث
المدير المسؤول عن المجلة

أ. د. محمود حديد	**رئيس هيئة التحرير**
أ. د. هايل الطالب	**رئيس التحرير**

د. محمد هلال	**عضو هيئة التحرير**
د. فهد شريباتي	**عضو هيئة التحرير**
د. معن سلامة	**عضو هيئة التحرير**
د. جمال العلي	**عضو هيئة التحرير**
د. عباد كاسوحة	**عضو هيئة التحرير**
د. محمود عامر	**عضو هيئة التحرير**
د. أحمد الحسن	**عضو هيئة التحرير**
د. سونيا عطية	**عضو هيئة التحرير**
د. ريم ديب	**عضو هيئة التحرير**
د. حسن مشرقي	**عضو هيئة التحرير**
د. هيثم حسن	**عضو هيئة التحرير**
د. نزار عبشي	**عضو هيئة التحرير**

تهدف المجلة إلى نشر البحوث العلمية الأصيلة، ويمكن للراغبين في طلبها الاتصال بالعنوان التالي:

رئيس تحرير مجلة جامعة البعث

سورية . حمص . جامعة البعث . الإدارة المركزية . ص . ب (77)

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

. موقع الإنترنت : www.albaath-univ.edu.sy

. البريد الالكتروني : magazine@ albaath-univ.edu.sy

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة البعث

الأوراق المطلوبة:

- 2 نسخة ورقية من البحث بدون اسم الباحث / الكلية / الجامعة) + CD / word من البحث منسق حسب شروط المجلة.
- طابع بحث علمي + طابع نقابة معلمين.
- **اذا كان الباحث طالب دراسات عليا:**

يجب إرفاق قرار تسجيل الدكتوراه / ماجستير + كتاب من الدكتور المشرف بموافقته على النشر في المجلة.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية:**

يجب إرفاق قرار المجلس المختص بإنجاز البحث أو قرار قسم بالموافقة على اعتماده حسب الحال.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية من خارج جامعة البعث :**

يجب إحضار كتاب من عمادة كليته تثبت أنه عضو بالهيئة التدريسية و على رأس عمله حتى تاريخه.

- **اذا كان الباحث عضواً في الهيئة الفنية :**

يجب إرفاق كتاب يحدد فيه مكان و زمان إجراء البحث ، وما يثبت صفته وأنه على رأس عمله.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (العلوم الطبية والهندسية والأساسية والتطبيقية):**

عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1- مقدمة

2- هدف البحث

3- مواد وطرق البحث

4- النتائج ومناقشتها .

5- الاستنتاجات والتوصيات .

6- المراجع.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (الآداب – الاقتصاد– التربية – الحقوق – السياحة – التربية الموسيقية وجميع العلوم الإنسانية):**
- عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1. مقدمة.
2. مشكلة البحث وأهميته والجديد فيه.
3. أهداف البحث و أسئلته.
4. فرضيات البحث و حدوده.
5. مصطلحات البحث و تعريفاته الإجرائية.
6. الإطار النظري و الدراسات السابقة.
7. منهج البحث و إجراءاته.
8. عرض البحث و المناقشة والتحليل
9. نتائج البحث.
10. مقترحات البحث إن وجدت.
11. قائمة المصادر والمراجع.

7- يجب اعتماد الإعدادات الآتية أثناء طباعة البحث على الكمبيوتر:

أ- قياس الورق 17.5×25 B5.

ب- هوامش الصفحة: أعلى 2.54- أسفل 2.54 – يمين 2.5- يسار 2.5 سم

ت- رأس الصفحة 1.6 / تذييل الصفحة 1.8

ث- نوع الخط وقياسه: العنوان . Monotype Koufi قياس 20

. كتابة النص Simplified Arabic قياس 13 عادي . العناوين الفرعية Simplified Arabic قياس 13 عريض.

ج . يجب مراعاة أن يكون قياس الصور والجداول المدرجة في البحث لا يتعدى 12سم.

8- في حال عدم إجراء البحث وفقاً لما ورد أعلاه من إشارات فإن البحث سيهمل ولا يرد البحث إلى صاحبه.

9- تقديم أي بحث للنشر في المجلة يدل ضمناً على عدم نشره في أي مكان آخر، وفي حال قبول البحث للنشر في مجلة جامعة البعث يجب عدم نشره في أي مجلة أخرى.

10- الناشر غير مسؤول عن محتوى ما ينشر من مادة الموضوعات التي تنشر في المجلة

11- تكتب المراجع ضمن النص على الشكل التالي: [1] ثم رقم الصفحة ويفضل استخدام التهميش الإلكتروني المعمول به في نظام وورد WORD حيث يشير الرقم إلى رقم المرجع الوارد في قائمة المراجع.

تكتب جميع المراجع باللغة الانكليزية (الأحرف الرومانية) وفق التالي:

آ . إذا كان المرجع أجنبياً:

الكنية بالأحرف الكبيرة . الحرف الأول من الاسم تتبعه فاصلة . سنة النشر . وتتبعها معترضة (–) عنوان الكتاب ويوضع تحته خط وتتبعه نقطة . دار النشر وتتبعها فاصلة . الطبعة (ثانية . ثالثة) . بلد النشر وتتبعها فاصلة . عدد صفحات الكتاب وتتبعها نقطة.

وفيما يلي مثال على ذلك:

–MAVRODEANUS, R1986– **Flame Spectroscopy**. Willy, New York, 373p.

ب . إذا كان المرجع بحثاً منشوراً في مجلة باللغة الأجنبية:

. بعد الكنية والاسم وسنة النشر يضاف عنوان البحث وتتبعه فاصلة، اسم المجلد ويوضع تحته خط وتتبعه فاصلة . المجلد والعدد (كتابة مختزلة) وبعدها فاصلة . أرقام الصفحات الخاصة بالبحث ضمن المجلة.

مثال على ذلك:

BUSSE,E 1980 Organic Brain Diseases **Clinical Psychiatry News** , Vol. 4. 20 – 60

ج. إذا كان المرجع أو البحث منشوراً باللغة العربية فيجب تحويله إلى اللغة الإنكليزية و التقيد

بالبنود (أ و ب) ويكتب في نهاية المراجع العربية: (المراجع In Arabic)

رسوم النشر في مجلة جامعة البعث

1. **دفع رسم نشر (40000) ل.س أربعون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.**
2. **دفع رسم نشر (100000) ل.س مئة الف ليرة سورية عن كل بحث للباحثين من الجامعة الخاصة والافتراضية .**
3. **دفع رسم نشر (200) مئتا دولار أمريكي فقط للباحثين من خارج القطر العربي السوري .**
4. **دفع مبلغ (6000) ل.س ستة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.**

المحتوى

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
استخدام طلاب السنة الرابعة في قسم اللغة الإنكليزية في جامعة البعث لعبارات التودد مع الذكور والإناث وكبار السن	معتز الاسمر د. طلال الخليل	28-11
دور التعلُّم الذاتي في تنمية المهارات التدريسية لمدرسي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي وفق نموذج مارزانو في التدريس	ألاء الزايد د. منيرة فاعور	64-29
مهارات الاستماع الفعَّال اللازمة لإتقان مهارات مادة اللغة العربية لدى طلبة التعليم الثانوي العام من وجهة نظر مدرّسيها	د. حسن الأحمد د. عزيزة رحمة سارة النحاس	96-65
جول فيرن وأسلافه	صهيب علاء الدين د. سوسن رجب	110-97

رتبة التقديم والتأخير (دراسة نحوية دلالية في لامية امرئ القيس)	د. هند خير بك	132-111
شعرية العنوان الروائي	يارا دبول د. محمد بصل	150-133

استخدام طلاب السنة الرابعة في قسم اللغة الإنكليزية في جامعة البعث
لعبارات التودد مع الذكور والإناث وكبار السن

طالب الدراسات العليا: معتز الاسمر

قسم اللغة الإنكليزية – كلية الآداب والعلوم الإنسانية – جامعة البعث.

اشراف الدكتور: طلال الخليل

الملخص

يجب على متعلمي أي لغة، اللغة الإنكليزية في هذه الحالة، أن يكون لديهم إدراك بالعبارات والمصطلحات المناسبة لاستخدامها عند مخاطبة شخص ما. وتعتبر عبارات التودد مثل *عزيزي* أو *حبيبي* أسطع مثال على ذلك، فهذه العبارات تستخدم فقط مع الأشخاص الذين نعرفهم بشكل جيد كالشريك العاطفي (الزوج أو الزوجة) أو الأطفال أو الوالدين في بعض الحالات. لكن عندما يتم استخدام عبارات التودد هذه في سياق غير مناسب او مع اشخاص لا نعرفهم، فقد يتم اعتبار استخدامها مسيئا للبعض. لذلك يسعى هذا البحث إلى دراسة مدى إدراك طلاب السنة الرابعة في قسم اللغة الإنكليزية لعبارات التودد التي يستخدمونها للفئات المستهدفة كالذكور والاناث وكبار السن. توضح بيانات البحث أنّ المشاركين في البحث يستخدمون عبارات التودد لكل الفئات المذكورة في سياقها السليم ولكن مع وجود بعض الأجوبة غير المتوقعة.

الكلمات المفتاحية: عبارات التودد، شريك عاطفي، أطفال، والدين، ذكور، اناث، كبار السن

The Use of Endearment Terms to Males, Females, and Old People by 4th-year Students of English at Al-Baath University

Department of English - Faculty of Arts and Humanities - Al-Baath University

Prepared by: MotazAlasmar
Supervised by: Dr. TalalAlkhalil

Abstract

Learners of a given language, English in the case of this study, have to be aware of the suitable terms and expressions used to address others. Such terms include endearment terms e.g. *babe,honey, dear,* etc. These terms are used to people we know well such as romantic partners, children, and parents in some instances. However, when these terms are used in an inappropriate situation to people we do not know well, then they can be regarded offensive. In this study, 4th-year students of English at Al-Baath University are asked to provide the endearment terms they use to the three categories investigated: males, females, and old people. The data collected and analysed in this research paper show that the participants use endearment terms to all of the three categories, yet some responses sound unfamiliar and odd.

Key words: endearment terms, romantic partner, children, parents, males, females, old people.

0. Introduction

It is not enough for someone to be competent in a given language in order to be called fluent. Fluency is the ability to speak or write a foreign language easily and accurately. In order for a speaker to be fluent, they should be well-aware of the target language culture and way of life. For example, *idiomatic expressions* are, to an extent, specific to a particular language. This will require having knowledge of the culture of that language. Thus, one must be aware of the pragmatic and social meanings that alter the literal meaning of an utterance. Examples of such literal utterances which might be understood mistakenly are *endearment terms* (henceforth, ETs).

In fact, we use ETs to refer to words or expressions used in interactive dyadic and face-to-face situations by a speaker to address or describe a person for which the speaker feels love or affection (Nartey, 2018). ETs include *dear*, *darling*, *baby* and *sweetheart*,among many others. Such terms, if used in a wrong way, might be regarded offensive. As the way they are referred to suggests, ETs should be used only with people that we know well such as spouses, children, or family members. However, previous studies have shown that ETs are not only used with close acquaintances but also with total strangers.Additionally, such terms are used differently cross-culturally; this is why a learner of a foreign language should be competent in the target language culture as well.

1.Significance of the study

The present study proves significant on different levels especially the use of ETs to males, females, and old people. Sometimes people maymisunderstand one another when using ETs. Therefore, this study contributes to the understanding of how and under what circumstances these terms are used(i.e. pragmatic and social contexts). This study is of great value as it attempts to show how foreign learners of English, namely Syrian students in this case, will use these terms outside their typical usage – apart from close people or spouses. This study is going to show the types of ETs used to the three categories of addressees: males, females, and old people.

2. Literature review

Afful (2007) takes into consideration the ways Ghanaian students address one another using three forms: personal names, names related to socio-cultural factors, and an innovated form of address names. He mentions some other forms of address used by Ghanaian students which include some of the famous ETs including*darling*, *honey*, *sweetheart*, and *sweetie*. Some nicknames and terms of solidarity can be considered ETs such as *Otwe* (deer), *Mosquito*, and *Buddy*.

In a situation where an ET is used between two strangers nearly of the same age with no romantic relationship, a third-year student, who is a Hall President, addresses a younger female student as *dear*. This might show that they are close friends or that he is showing her

that he is ready to help. An interesting instance of address forms is the use of names of well-known figures to address a person who is proficient or expert in that figure's field of study or career. For example, instead of addressing someone named *John Smith* by his name, others may call him *Plato* because he is regarded as an expert in philosophy.

Lorenzo-Dus and Bou-Franch (2003) attempt to discuss the difference between males and females when performing the speech act of requesting. The study focuses on Spanish and British differences in making requests. Among many other forms of address, ETs are used as *attention getters*or *alerters*. The data collected, from various situations, show that Spanish females use ETs more than males do when they want to make a request. However, in the British data, males tend to use more ETs than females do such as *mate*, *beautiful*, *sweetie* and *babes*. This use of ETs by males to females is shown as patronising. This power-asserting is not accounted for in some situations (e.g. a pub) where the atmosphere is relaxed and the interlocutors are well-known to one another. The use of ETs in such situations is considered a mitigating device to lower the imposition the request may cause to the hearer's negative face. Females in a situation where a request is about to be made tend to preserve distance and be polite through the use of the word *please*,unlike males who use ETs where politeness is indexed linguistically within the terms used.

Brown and Levinson (1978) introduce the notion of face and politeness. They argue that a person has two faces: negative face and positive face. According to Brown and Levinson (1978), a person's negative face shows the desire to be "independent and free of imposition" while a person's positive face shows the desire to be connected, appreciated, and liked by others. Speakers usually expect each other to be 'heedful' of each other's face wants. Therefore, each speaker expects that his/her face wants be satisfied. Thus, negative face is actually "the want of every 'competent adult member' that his actions be unimpeded by others. Positive face is the want of every member that his wants be desirable to at least some others" as argued by Brown and Levinson (1978). Therefore, negative politeness means formal politeness while positive face is the need to be admired, and to have a sense of solidarity with others.

Closely related to the idea of face are the concepts of face threatening acts (henceforth, FTAs) and face saving acts (henceforth, FSAs). Some speech acts such as order, request, suggestions, and warnings can threaten the addressee's negative face if said plainly. Here comes the use of ETs where they serve as mitigating devices to save the face of the addressee (Brown and Levinson (1978). Of course, people who want their negative face to be taken into consideration would not accept the use of ETs because they may feel imposed on.

On the other hand, people who have positive face wants need to be connected and treated as one with others. So, the use of ETs can

satisfy these wants where they work as a signal that the speaker is well-aware of the addressee's positive face wants. Some addressees of a higher status such as bosses, teachers, and principals have negative face wants. Thus, they want their face wants to be respected, hence the avoidance of using ETs.

Brown&Draper (2002) claim that some nurses tend to accommodate their speech when talking to old people in health facilities. Some common elements of this modification include simplified vocabulary, high-pitched tone of voice, and slow speech. Some other features are exaggerated stress and repetition. Concerning address forms, nurses use first name, diminutive as well as ETs. Such a language is usually used to children by adults. However, in the case of old people, they are addressed apparently by much younger speakers. This kind of speech would make older people feel patronized and infantilized.

Giles et al. (1993) elicited the views of elderly people with regard to over-accommodative speech. They were asked to read transcript of a conversation between an older adult and a younger saleswoman who used patronizing, over-accommodative speech and terms of endearment. Their opinions and views were as follows:

• 58% believed that older adults in general were spoken to in this way;

• 36% believed that it happened often;

• 59% claimed that they had experienced such talk personally;

• 13% claimed that for them, it happened often;

• 58% were made to feel patronized;

• 50% were made to feel irritated;

• 17% were made to feel angry, and

• 15% were made to feel inferior.

Caporael et al. (1983) asked 39 nurses to rate the recordings to indicate their views of the kind of speech used. Although over-accommodative speech was disliked by the elderly, the nurses found that such a speech is nurturing and predicted that the 'baby talk' would by liked by older people and would be more effective in interactions.

Comerford (2015) argues in her article about the language nurses should be using in care homes that using ETs to patients can be 'patronizing' and 'demeaning'. The terms the article examines are *honey*, *love*, and *handsome*.

Care Quality Commission (CQC) inspectors who visited Brackenley Residential Care Home in Yorkshire said that although the language nurses use is meant to be friendly, it could be considered patronizingComerford (2015). The chief inspector Andrea Sutcliffe said that this kind of language shows a lack of respect to the patients. She claimed that what people would like to be called should be taken into account.

Royal College of Nursing lead, Dawne Garrett says that there are two factors to take into account. The first is the normal nursing assessment, which includes a question about preferred names. The

second element is the nurses' emotional intelligence to judge how close they are to the patients and, thus, the language they should use. Ms. Garrett adds that in some regions of the country, using terms of endearment is highly appropriate.

3. Methodology

The aim of this section will be to explain the methodology followed in this research. The sectionis divided into two mainsections. The first section will be about the participants selected for this study. In the second section, the data collection method is addressed.

3.1 Sample

A sample is a limited part of the population whose properties are studied to gain respondents selected from a larger population for the purpose of a survey. Therefore, the use of a sample is easier and more manageable than using the whole population. However, a sample should represent the population as a whole and not reflect any bias toward a specific attribute.

A sample of 42 fourth-year Syrian students of English at Al-Baath University were selected randomly for this research. All of the participants live in Homs city and speak Arabic. The choice of the sample is based on the idea that students at this level should have a rather good command of English that allows them to show good performance. Students at this level are expected to have the sufficient knowledge about how and where some specific terms of endearment should be used.

3.2 Data collection method

A questionnaire was used to collect the data. In general, a questionnaire is a good instrument for collecting data. It is a written set of questions which is given to a number of participants in order to collect information as defined in Longman Dictionary of Contemporary English (henceforth, LDOCE). The choice of this instrument comes from the fact that it is more reliable because if the participants have inquiries about the questionnaire, I would be able to assist them. Questionnaires are used to collect quantitative and/or qualitative information. They are commonly used in market research as well as in the social sciences. As it is the case for most methods, questionnaires have advantages and disadvantages. The advantages are that they are easy to plan and execute; they have greater coverage to the intentional level, and respondents can select their own language and style. The disadvantages are that they have poor and late responses; they are not helpful in finding information of the complex emotional person, and they cannot be used for illiterate and young children (Prasanna, 2023). It took the participants about 30 minutes to finish the questionnaire.

Having said that, I chose the questionnaire as a tool to collect data because it is the most appropriate method in an Arabic society, given that people do not speak English in everyday life. Another reason for this choice is that it gives the participants the freedom to answer the questions away from artificial conversations which may

take place in the case of interviews. The last reason is that the questionnaire will save me time to accomplish the study on time.

The questionnaire I used for the data collection consists of 3 questions, all of them were open-ended questions. Participants were asked to choose from a list of ETs that I chose carefully. The terms that I chose were among the most popular ones found in real and unreal situations such as movies, songs, and novels.

4. Data Analysis, Findings, and Discussion

The participants at such age are known for their interest in movies and TV shows from which they acquire these terms. Another factor, which explains this use of the well-known or unmarked ETs, is social mediasuch as Facebook, Instagram, and YouTube. These platforms are loaded with content in which ETs are used, hence the participants' use of ETs. Some terms are used from 1-4 times as is shown in the following table. These terms are not so popular among the participants' daily interactions in their culture. This may mean that the participants have a good exposure to English-speaking cultures. The participants never use some terms and this is because these marked terms are rarely used in the domains to which the

participants have exposure.

Participants use nearly the same number of ETs to males and females, which is surprising, because the norm is that females receive more ETs than males. The responses to question 5 and

question 6 show that the terms used to these two groups are among the well-known ones. However, some terms used to males sound odd because they are never to be used to males such as *gorgeous*, *hottie*, *beautiful*, *lamb*, *mouse*, *pet*, *duck*, and *gumdrop*. As for *gorgeous* and *beautiful*, in Arabic they have almost the same meaning so this may explain the negative transfer from their mother tongue. As for *lamb*, *mouse*, and *duck*, they are highly offensive when used to males because they show men as naïve.

Sex	ETs	Frequency	No.
Males	handsome, prince, king, dude, Bro	10-30 times	5 terms
	baby, honey, sugar, blue eyes, beautiful, gorgeous, hottie, boo, darling, lamb, cutie, buttercup, my treasure, mouse, pet, duck, my one and only, cupcake, peach, kiddo, pumpkin, gumdrop, precious, my boy, hun, nerd, friend, attractive.	1-4 times	28 terms

Females	*honey, sweetheart, beautiful, darling, cutie*	10-30 times	5 terms
	bunny, hottie, angel, boo, doll, poppet, muffin, sunshine, buddy, mouse, dude, mate, cinnamon, lovely, my one and only, cupcake, baby girl, dove, peach, kitten, jellybean, pumpkin, Bro, sweetie, hun, pretty, honeybee.	1-4 times	27 terms

Table 1: ETs used to males and females

The term*hottie* is rarely used to males, especially grown-ups, in address forms because it is culturally inappropriate for a female to address a male with such a term to show affection. This use actually may take place in a conversation among female members talking about someone. Some participants show innovativeness in using ETs to males or females as *nerd, hun, attractive,* and *honeybee.* Only 19 terms are never used to females while 23 terms are left out when used to males. This is actually expected because females are more inclined than males to use more ETs.

An interesting result arrived at in this paper is that even though most of the participants are females, there are male participants who use ETs to other males. In the Arab culture, it is normal for males to address each other using ETs, which might be considered weird to some people in English-speaking countries.

Some terms which are normally used to males are now used to females such as *dude*, *mate*, and *bro*. The use of *dude* actually confirms what Kiesling (2004) argues in his study. He states that although *dude* is used for males only, now its use to females is increasing. Having said that,I can say that the ETs *mate* and *Bro* are used in the same way as *dude*.Contrary to my expectations, some terms such as *boo, buttercup, peach, pumpkin, gumdrop, muffin, cinnamon, and jellybean* were used. These terms are among the terms that are not familiar in the Arab culture. The use of these terms may show that the participants have a good repertoire of terms.

Question 3is about the use of ETs to old people in particular. A few terms are used to old people in low frequency. In the Arab culture, old people are respected and this is clear in the terms used to them such as *dear*, *gorgeous*, *Queen/King*, and *precious* which connote respect.

ETs	Frequency	No.
gorgeous, dear, queen/king, precious.	5-9 times	5 terms
honey, sweetheart, blue eyes, beautiful, handsome, hottie, prince/princess, angel, love, darling, doll, my love, sunshine, my heart, my treasure, cinnamon, lovely, my one and only, Bro, uncle, aunt.	1-4 times	22 terms

Table 2: ETs used to old people

ETs are known to be used downwards; that is, from old people to younger people or from people of a higher status to people of a lower one. Yet, the results show the opposite where young people use ETs to old people. Apparently, old people are the ones who initiate the use of ETs most of the time with young people, which makes it agreeable for young people to use ETs to old people. In fact, this is because young people tend to be polite to old people and avoid to hurt their negative face wants (Brown & Levinson, 1987).

Brown & Draper (2002) argue that nurses in health institutions address old people with ETs. The elderly families opposed this use of ETs because they considered such a use patronising. However, in

the Syrian culture and the Arab culture in general, the use of ETs to old people is a means of respect, which is coded in the terms themselves. For example, two participants use the terms *uncle* and *aunt*, which are terms that Arabic-speaking people use to show respect to old people who are strangers in most cases. Of course, the use of ETs is highly restricted to specific people in specific situations such as between children to their parents or grandparents.

An unusual use of ETs is the term *doll* that seems to carry a disrespectful meaning when it is used to old people. It is only used by one participant, and I strongly think that it is used by mistake.

5. Conclusion

In questions 1 and 2, the same number of ETs is used to males and females. This turns out surprising because the females are the ones who receive the most ETs. We see also that some ETs, used to males, connote disrespect or have a feminine tone. This use may indicate the negative transfer of the participants' mother tongue. We notice the use of ETs by males to other males which might be awkward in some English-speaking countries. Moreover, the term *dude* and *Bro* are used to females even though they are originally used only to males, which indicates a change in their usage.

As for old people, question 3 shows us that some terms used to old people connote respect and politeness. Even though ETs are used from old to young people, the results show that the opposite is also true. Of course, young people cannot initiate the use of ETs to old people unless the latter approve of this use. This is because young people tend to be cautious of old people's negative face; that is, they tend to avoid imposition.

References

Afful, J. B. A. (2007). Address forms and variation among university students in Ghana. *Nordic Journal of African Studies*, 16(2), 186.

Brown, A., & Draper, P. (2002). Accommodative speech and terms of endearment: Elements of a language mode often experienced by older adults. *Journal of Advanced Nursing*, *41*(1), 15-21.

Brown, P., & Levinson, S. C. (1978). *Politeness: Some universals in language usage* (Vol. 4) Cambridge university press.

Caporael, L. R., Lukaszewski, M. P., & Culbertson, G. H. (1983). Secondary baby talk: Judgement by institutionalised elderly and their caregivers. *Journal of personality and Social Psychology*, 44(4), 746.

Comerford, C. (2015). Why nurses should think twice before using terms of endearment. *Nursing standard (Royal College of Nursing (Great Britain): 1987)*, *30*(5), 12-13.

Giles, H., Fox, S. & Smith, E. (1993). Patronising the elderly: Intergenerational evaluations. *Research on Language and Social Interaction*, 26(2), 129-149.

Kiesling, S. F. (2004) Dude. *American speech*, 79(3), 281-305.

Lorenzo-Dus, N., &Bou-Franch, P. (2003). Gender and politeness: Spanish and British undergraduates' perceptions of appropriate requests. *Género, lenguaje y traducción*, 187-199.

Nartey, M. (2018). 'Hello Sweetie Pie': A Sociolinguistic Analysis of Terms of Endearment in a Ghanaian University. *The International Journal of Social Sciences*, 17 (1): 92-99.

Prasanna. (2023, March 6). Advantages and disadvantages of questionnaire.AplusTopper. https://www.aplustopper.com/advantages-and-disadvantages-of-questionnaire/

دور التعلُّم الذاتي في تنمية المهارات التدريسية لمدرسي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي وفق نموذج مارزانو في التدريس

طالب الدراسات العليا: ألاء الزايد – قسم تعليم اللغة العربية– المعهد العالي للُّغات – جامعة دمشق.

إشراف: أ. د. منيرة فاعور أستاذ دكتور– قسم تعليم اللغة العربية– معهد اللغات– جامعة دمشق.

الملخص

هدف البحث إلى تعرُّف دور التعلُّم الذاتي في تنمية المهارات التدريسية لمدرسي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي وفق نموذج مارزانو في التدريس. وتعرف الفروق تبعاً لمتغيري البحث: (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة). واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. وبلغت عينة البحث (112) مدرساً ومدرسة لغة عربية في مرحلة التعليم الأساسي، وطبِّقت بطاقة ملاحظة مؤلفة من أربعة محاور، وتضم (64) بنداً. وخلصت إلى النتائج الآتية: وجود تقدير مرتفع لدور التعلُّم الذاتي في تنمية المهارات التدريسية لمدرسي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في بطاقة الملاحظة المقترحة لتقييم الأداء وفق نموذج مارزانو إذ بلغ المتوسط الحسابي أداء أفراد عينة البحث (3.73). وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد عينة البحث في بطاقة ملاحظة دور التعلُّم الذاتي في تنمية المهارات التدريسية لمدرسي اللغة العربية وفق نموذج مارزانو تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح المدرسين من حملة دبلوم التأهيل فأعلى، وتبعاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح المدرسين الذين كان لديهم سنوات خبرة (5 سنوات فما دون).

الكلمات المفتاحية: التعلُّم الذاتي، لمهارات التدريسية، مدرسي اللغة العربية، نموذج مارزانو.

The role of self-learning in developing the teaching skills of Arabic language teachers in the basic education stage according to the Marzano model of teaching

Abstract

The aim of the research is to identify the role of self-learning in developing the teaching skills of Arabic language teachers in the basic education stage according to the Marzano model of teaching. The differences are known according to the two research variables: (educational qualification, years of experience). The researcher relied on the descriptive analytical method. The sample of the research was (112) teachers and teachers of Arabic language in the basic education stage, and it applied a note card consisting of four axes, and it includes (64) items. And concluded the following results: There is a high estimation of the role of self-learning in developing the teaching skills of Arabic language teachers in the basic education stage in the proposed observation card to evaluate performance according to the Marzano model, as the arithmetic mean was the performance of the research sample members (3.73). There are statistically significant differences between the performance of the research sample members in the observation card for the role of self-learning in developing the teaching skills of Arabic language teachers according to the Marzano model, according to the educational qualification variable in favor of teachers with qualification diplomas and above, and according to the variable years of experience in favor of teachers who had years of experience (5 years and under).

Keywords: Self−learning, teaching skills, Arabic teachers, the Marzano model of teaching.

. مقدمة:

لعلّه لا يخفى على أحدٍ ما للّغة العربيّة من سماتٍ لا تقتصر على بهاء بيانها ولا جمال بلاغتها ولا حسن تصاويرها ولا سرّ تراكيبها، والتّعليم إنّما يستقيم ما استقام تعليم هذه اللّغة فيه.

ويسعى المهتمون باللغة العربية وتدريسها إلى تطوير وتحديث طرائقها لزيادة فاعلية عمليتي التعليم والتعلم، فضلاً عن جعل مواد اللغات عموماً ومادة اللغة العربية خصوصاً ذات قيمة اجتماعية لدى المتعلمين، ويتأتى ذلك بالاهتمام والتركيز على أساليب واستراتيجيات تدريسٍ تكون أكثر فاعلية تمكنهم من تحقيق تعلم أفضل في مادة اللغة العربية، وذلك من خلال منهج متكامل وتطبيقي يَقدم لهم في إطار جذاب يتماشى مع التطور المعرفي المستمر بصورة تمس حياتهم واهتماماتهم واتجاهاتهم، ويقتضى ذلك تدريب المدرسين على أساليب وطرائق تواكب المستجدات التربوية والتعليمية، وفي هذا الإطار يذكر (العلواني، 2008) على "أن هناك إجماعاً بين المشتغلين بالتربية على أن نجاح وإيجابية عملية التعلم، يعتمد كفاءة المتعلمين والمعلمين، وهذا يؤكد ضرورة الاعتماد على استراتيجيات غير نمطية في التعليم بدءاً من الصفوف الأولى حتى نهاية السلم التعليمي، ومن أهم تلك الإستراتيجيات النشطة إستراتيجية التعلُّم الذاتي".

وتُعدُّ مهارات التعلُّم الذاتي مهارات هادفة ونشطة، يضع المدرّسين خلالها أهدافهم التعليمية، ثمَّ يحاولون المراقبة والتنظيم والتحكُّم في خصائصهم المعرفية والدافعية والسلوكية، وتوجههم نحو تحقيق أهدافهم وفق سياق البيئة التعليمية، وهو بحد ذاته نموذجاً تعليمياً يهدف إلى إكساب المدرّس العديد من المعارف والمهارات والخبرات الحياتية التي تعدِّل من سلوكه التدريسي، وتمكّنه من التكيف مع البيئة والمدرسة الذي يعمل فيها، ورفع مستوى كفاءته التدريسية، وتنمي لديه القدرة على التعلُّم الذاتي المستمر مدى الحياة. ولهذا ينبغي على المدرسين في المراحل التعليمية كلها استغلال الطرائق الحديثة في التدريس، وتوظيفها لتحقيق الأهداف المنشودة في التعلُّم.

ومن أجل تحقيق الأهداف المرجوة من عملية التعلُّم، فإنَّ عملية تقويم الأداء المهني للمدرس يجب أن تعطي المعلومات والبيانات اللازمة لبناء وتنفيذ برامج تأهيل وتطوير المدرس. كما أنَّ صدق العملية ودقتها يعطي صورة واقعية عن مدى صلاح

النظام التعليمي، لذا فإنَّ توفير الأساليب العلمية الموضوعية لتقييم الأداء المهني للمدرس يعد من أهم الحاجات التربوية للتعليم عموماً وللمعلم صفة خاصةً (Chang & Read, 2006, 377). وتؤكد التربية الحديثة ضرورة إعداد مدرسي اللغة بما يمكنهم من تنمية المهارات اللغوية لدى الطلبة ليقوموا بدورهم بفعالية في العملية التربوية (Graham & Macaro, 2008, 751).

وأكَّدت العيد من الأبحاث والدراسات السابقة كدراسة: النصار (2005)، نصر ومناصرة (2010) عجز معظم مدرسي اللغة عن الأخذ باتجاه التنويع في استراتيجيات التدريس لقلّة قيامهم بالتعلُّم الذاتي، وما يصاحب كلّ استراتيجية من أسئلة وتدريبات أدائية، ومعالجات تحليلية وبنائية متنوعة تتيح للطلبة تعلم المؤشرات السلوكية للمهارة بشكل منظم وفاعل، بحيث تتوفر السياقات الاجتماعية والمواقف الحية الطبيعية.

وفي هذا السياق يُشير إنديجيك وآخرين (Endedijk, et al, 2014) إلى أنَّ تدريب المتعلمين وفق إستراتيجيات تدريبية حديثة يُسهم في تطوير مهارات التعلُّم الذاتي لديهم، وتُعدُّ مهارات التدريس وفق نموذج مارزانو ذات أهمية كبيرة في هذا المجال، حيث يؤكّد بوتزلر (Butzler, 2016, 12) أنَّ نموذج مارزانو تقوم على اكساب المعلمين لمهارات التعلُّم الذاتي، كون عملية بناء المعرفة تعود إلى المعلّم ذاته، بينما ينحصر دور المعلم في الصف في تسيير ممارسات المتعلمين في التعلُّم الذاتي.

ويهدف نموذج مارزانو لتقويم المدرس إلى سد الفجوة بين تقويم المدرس والتحصيل العلمي للطلبة. "وهو خلاصة ما يقرب من خمسة عقود من دراسات حول التعليم الفعَّال والممارسات التعليمية، ويعد هذا النموذج هو الأول من نوعه كونه يعمل على تأثير العلاقة بين الممارسات التعليمية والتحصيل العلمي للطلبة، وذلك لمساعدة المدرسين والقادة في اتخاذ القرارات التي تجلب أكبر قدر من الفوائد لطلبتهم، كما يتصف نموذج مارزانو التقويمي بأنه يقدَّم نظرة أكثر شمولاً عن فاعلية المدرسين. ويضع نموذج مارزانو التحصيل العلمي للطلبة في طليعة أهدافه كهدف للتعليم غير قابل للنقاش" (الاحمر، 2013، 43)، ومن هنا تأتي أهمية تقويم أداء مدرس اللغة العربية، لمعرفة درجة امتلاكه للمهارات التدريسية، والعمل على تنميتها.

1 . مشكلة البحث:

يُعدُّ تعليم اللّغة العربيّة في المدارس السّوريّة من بين الأولويّات التي يعكف نظام التّعليم على تحقيقها، نظراً للمكانة التي تحتلّها هذه اللّغة في ثقافة المجتمع السّوري، وارتباطها بهويّته العربيّة.

إلاّ أنّ الواقع الفعلي لتدريس اللّغة العربيّة في المدارس السّوريّة؛ يعكس اليوم حقائق مغايرة تمامًا للسّياسات والأهداف التّعليميّة المرسومة، نظرًا لسيطرة اللّغة العاميّة من جهة، وسيطرة اللّغة الأجنبيّة من جهة ثانية على طبيعة العلاقات بين الأفراد. هذه الثّنائيّة جعلت لغة الضّاد تعيش منعرجًا حاسمًا أثّر في مكانتها، وتدهور مستوى تعليمها.

من منطلق أهمية الإفادة من تجارب الدول المتقدمة تعليمياً، رأت الباحثة ضرورة الاستفادة من نموذج عالمي لتقييم أداء المدرس أعدَّه روبرت مارزانو (Robert Marzano) عام (2011) مستنداً إلى عدد من المصنفات والأعمال السابقة ذات الصلة بموضوع تقويم الأداء.

ويواجه مدرسي اللغة العربية وطرائق تدريسها في العديد من الدول العربية تحديات كبيرة، وصعوبات شديدة في سعيهم للوصول إلى تقنيات ومداخل أكثر تطوراً في تدريس اللغة وإكسابها للمتعلمين كلغة أساسية، ويتطلب ذلك قدراً واسعاً من التعلم الذاتي من أجل تنمية المهارات اللغوية وأساليب تنميتها وتوظيفها في عملية التدريس بما يحقق تعلماً فعالاً ونمواً لغوياً مناسباً لكل طالب، ذلك أن اللغة في طبيعتها منظومة من المهارات المتداخلة التي يصعب تعليم وتعلم إحدى المهارات كالقراءة مثلاً بمعزل عن المهارات اللغوية الأخرى.

لذلك أصبح من المهم في الوقت الحالي العمل على إكساب المدرسين كيفية التعلُّم الذاتي من أجل تنمية مهارات تدريسية جديدة، مما ينعكس إيجاباً على طلبتهم. فلا شك أن التعلُّم الذاتي قد يساعد هؤلاء المدرسين على أداء مهامهم بصورة أفضل، مما يؤدي إلى تنمية مهارات طلبتهم وقدراتهم لدى طلبتهم من حيث تنمية مهارات التفكير لديهم؛ وكذلك رفع مستوى تحصيلهم الدراسي كما أشار إلى ذلك" مارزانو "حين طلب إلى المدرس "أن يستخدم استراتيجيات المهام التعليمية لتدريب الطلاب على الاستخدام ذي المعنى للمعرفة، مع ضرورة أن تكون المهام التعليمية ذات بعد وظيفي لدى الطلبة،

بالإضافة إلى ضرورة مشاركة الطلاب في بناء هذه المهام" (مارزانو وآخرون، 1998، 130).

وتأكيداً لنتائج الدراسات السابقة قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية من خلال مقابلة عدد من الموجهين المختصين بمادة اللغة العربية في مديرية تربية دمشق بلغ عددهم (8) موجهين، بهدف تعرُّف مستوى الممارسات اتلتدريسية لمدرّسي اللغة العربية، وطرحت الأسئلة الآتية عليهم: (ما دورهم في تعزيز الممارسات التدريسية لمدرسي مادة اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي؟، وما آلية تقييم الأداء التدريسي لمدرسي اللغة العربية)، تبيَّن للباحثة أنَّ هناك قصوراً واضحاً في استخدام أداة لتقييم وتشخيص بعض جوانب القصور في أداء المدرس، وذلك بهدف العمل على تحسين أدائه مستقبلاً، وإتاحة الفرصة له لينمو مهنياً؛ كما أن الابتعاد عن التقييم الفعلي لمدرسي اللغة العربية ينعكس بدوره سلباً على كل من أداء المدرس وتحصيل الطالب، وبالتالي الابتعاد عن تحقيق الأهداف التربوية المنشودة من العملية التعليمية. مما أدى ذلك إلى قيام الباحثة بإجراء هذا البحث الذي تتحدَّد فيه المشكلة بالإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

. ما دور التعلُّم الذاتي في تنمية المهارات التدريسية لمدرسي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي وفق نموذج مارزانو في التدريس؟

2. أهمية الدراسة: تأتي أهمية البحث من النقاط الآتية:

2-1- من المؤمل أن يُسهم هذا البحث في تعريف مدرسي اللغة العربية بنموذج مارزانو لأبعاد التعلُّم، واستراتيجيات التدريس والتقييم وفقه.

2-2- قد يستفيد القائمون على عمليات تخطيط وبناء المناهج بصفة عامة ومناهج اللغة العربية بصفةٍ خاصة من بطاقة الملاحظة المقترحة في تحسين عمليات التعليم والتعلُّم.

2-3- من الممكن أن يفيد هذا البحث مدرسي اللغة العربية على فهم أدوارهم المهنية ومعرفة المهارات التي يجب عليهم إتقانها، وبالتالي تعزز لديهم مفهوم التطوير والتقويم الذاتي.

2-4- قد يفتح هذا البحث آفاقاً جديدة أمام الدراسات المستقبلية حول تقييم أداء المدرس في ضوء نماذج عالمية معاصرة.

3 . أهداف البحث: يهدف البحث إلى:

3-1- وضع قائمة بالمهارات التدريسية لمدرسي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي وفق نموذج مارزانو في التدريس.

3-2- تعرُّف دور التعلُّم الذاتي في تنمية المهارات التدريسية لمدرسي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي وفق نموذج مارزانو في التدريس.

3-3- قياس الفروق بين أداء أفراد عينة البحث في بطاقة ملاحظة لتقييم أداء المدرسين وفق نموذج مارزانو تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

3-4- قياس الفروق بين أداء أفراد عينة البحث في بطاقة ملاحظة لتقييم أداء المدرسين وفق نموذج مارزانو تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

4 . حدود البحث: أجري البحث ضمن الحدود الآتية:

4-1- الحدود المكانية: المدارس الرسمية في مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق

4-2- الحدود الزمانية: تمَّ التطبيق في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (5-2022/4/27م).

4-3- الحدود البشرية: عينة من مدرسي ومدرسات مادة اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي.

4-4- الحدود الموضوعية: القيام بتصميم بطاقة ملاحظة لتقييم أداء المدرسين وفق نموذج مارزانو لمهارات التدريس.

5 . متغيرات البحث:

5-1- المتغيرات التابعة: أداء المدرسين في بطاقة ملاحظة وفق نموذج مارزانو.

5-2- المتغيرات المستقلة: المؤهل العلمي: (إجازة جامعية، دبلوم تأهيل تربوي فأعلى). سنوات الخبرة وله أربعة مستويات هي: (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى أقل من 10 سنوات، ومن 11 – 20 سنة، 21 سنة فأكثر).

6 . فرضيات البحث: يسعى البحث إلى اختبار الفرضيات الآتية:

6-1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء أفراد عينة البحث في بطاقة ملاحظة لتقييم أداء المدرسين وفق نموذج مارزانو تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

6-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في بطاقة ملاحظة لتقييم أداء المدرسين وفق نموذج مارزانو تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

7 . مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

التعلُّم الذاتي: "هو الأسلوب الذي يقوم فيه الفرد نفسه بالمواقف التعليمية المختلفة لاكتساب المعلومات والمهارات، بحيث ينتقل محور الاهتمام من المعلم إلى المتعلم، فالمتعلم هو الذي يقرر متى وأين ينتهي، وأي الوسائل والبدائل يختار، ومن ثم يصبح هو المسؤول عن تعلمه وعن صناعة تقدمه الثقافي والمعرفي، وعن النتائج والقرارات التي يتخذها" (زيتون والعبد الله، 2008، 29).

نموذج أبعاد التعلُّم مارزانو: "نموذج للتدريس الصفي يطلق عليه أبعاد التعلُّم يتضمن التخطيط للدروس وتنفيذها، ويشمل عدة خطوات إجرائية متتابعة تركز على التفاعل بين عدة أنماط هي: الاستراتيجيات والسلوكيات الصفية، الإعداد والتخطيط للدرس، اكتساب عادات العقل المنتجة، الزمالة والمهنية، حيث إنَّ تفاعل هذه الأنماط يؤدي إلى أكثر أنواع التعلُّم فاعلية" (مارزانو، 1998، 13).

الأداء التدريسي لمدرسي اللغة العربية: تقصد به الباحثة في هذا البحث مجموعة المهارات التي يمكن وصفها وتحديدها إجرائياً لتناسب كل بعد من أبعاد نموذج مارزانو، وتعد ضرورية لأداء مدرس اللغة العربية لواجباته التدريسية وتحقيق أهداف المنهاج وتظهر في نشاطات المدرس الصفية والتي يمكن ملاحظتها وقياسها.

ويعرف الأداء التدريسي إجرائياً في هذا البحث بأنها: الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في بطاقة ملاحظة استخدام مهارات التدريس بالشكل الأفضل، وتقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها المدرس في بطاقة الملاحظة المقترحة التي أعدَّ لهذا الغرض.

8 . دراسات سابقة:

8-1- دراسات عربية:

. دراسة سليمان (2004)، مصر: بعنوان: (أثر التدريب على نموذج أبعاد التعلم في الأداء التدريسي للطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية).

هدفت الدراسة قياس أثر التدريب في نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في الأداء التدريسي للطالب المعلم بشعبة اللغة العربية. تمت الدراسة في جمهورية مصر العربية. تكونت عينة الدراسة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بدمياط وعددهم (11) طالباً. واستخدم الباحث بطاقات ملاحظة لملاحظة أداء عينة الدراسة لقياس أثر التدريب على نموذج مارزانو لأبعاد التعلم. ودلت النتائج على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي أداء مجموعة الدراسة القبلي والبعدي في الأداء التدريسي الذي يعكس الأبعاد الأولى من نموذج مارزانو لأبعاد التعلم التي دربوا عليها. وكان الفرق لصالح التطبيق البعدي في كل من الأبعاد الثلاثة الأولى من أبعاد التعلم لمارزانو.

. دراسة النصّار (2005)، السعودية: بعنوان: (واقع أداء معلّمي اللّغة العربيّة من المتخصّصين وغيرهم في الصفوف الأوليّة).

هدف البحث إلى تعرّف واقع أداء معلّمي اللّغة العربيّة من المتخصصين وغيرهم في الصفوف الأوليّة، في المدارس الحكوميّة في مدينة الرياض، من حيث تطبيقهم اللّغة العربيّة، قراءةً، وكتابةً، ومحادثةً، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين معلّمي اللّغة العربيّة من المتخصصين وغيرهم في الصفوف الأوليّة، من حيث تمكّنهم من اللّغة العربيّة قراءةً وكتابةً ومحادثةً باختلاف متغيّرات الدراسة (التخصص، سنوات الخبرة، الصف الدراسي). ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي معتمداً على بطاقة ملاحظة أعدها الباحث لهذا الغرض، شملت اثنتين وعشرين عبارةً، وتم تطبيقها على أفراد عينة الدراسة وعددهم ستون معلّماً يدرّسون اللّغة العربيّة في الصفوف الأوليّة في مدينة الرياض، ثلاثون معلماً متخصّصاً في اللّغة العربيّة، وثلاثون معلّماً من غير المتخصّصين. وقد توصل الباحث إلى النتائج الآتية: إنّ معلمي اللّغة العربيّة عموماً من المتخصّصين في اللّغة العربيّة وغير المتخصّصين فيها في الصفوف الأوليّة متمكّنون في أدائهم اللّغوي (قراءةً، وكتابةً، ومحادثةً) بدرجة ضعيفة.

إنّ معلّمي اللّغة العربيّة في الصفوف الأوليّة المتخصّصين في اللّغة العربيّة وغير المتخصّصين فيها متمكّنون في مجال القراءة بدرجة متوسطة، ومتمكّنون في مجال الكتابة بدرجة ضعيفة. ومتمكّنون في مجال المحادثة بدرجة متوسطة. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المعلّمين المتخصّصين في اللّغة العربيّة وغير المتخصّصين فيها، في جميع المجالات اللّغوية، لصالح المعلّمين المتخصّصين.

– دراسة الاحمري (2013)، السعودية: بعنوان: (بطاقة مقترحة لتقويم أداء معلم اللغة الانجليزية في ضوء نموذج مارزانو للتقويم).

هدفت الدراسة إلى اقتراح بطاقة لتقويم أداء معلم اللغة الإنكليزية في ضوء نموذج مارزانو لتقويم المعلم من وجهة نظر المختصين ومشرفي اللغة الانكليزية ومعلميها، فضلاً عن تعرّف الفروق بين إجابات أفراد العينة تعزى إلى طبيعة العمل أو المؤهل العلمي. واستخدم الباحث المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من (7) مختصين (أعضاء هيئة تدريسية) من كليتي التربية بجامعة أم القرى وجامعة الطائف، وكذلك من (20) مشرفاً تربوياً لمادة اللغة الإنكليزية، و(90) معلماً للغة الإنكليزية بمدينة الطائف. واستخدم الباحث استبانة ضمَّت (61) بنداً، ومن أبرز نتائج الدراسة: إنَّ درجة أهمية توافر المهارات التدريسية في معلم اللغة الإنكليزية كانت في مستوى (مهم جداً ومهم) من وجهة نظر عينة الدراسة. وجود فروق في استجابات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير طبيعة العمل لصالح المختصين، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة (من المعلمين والمشرفين) تبعاً لمتغير طبيعة العمل ونوع المؤهل لصالح ذوي المؤهل التربوي.

. دراسة الحربي (2019)، السعودية: بعنوان: (فاعلية إستراتيجية تدريسية إلى نظام D2L للتعلم الإلكتروني في تنمية مهارتي الإحساس بالمشكلة والتعلم الذاتي لدى الطلاب المعلمين تخصص الفيزياء في جامعة المجمعة).

هدفت الدراسة إلى تحديد فاعلية استراتيجية تدريسية تستند إلى نظام D2L للتعلُّم الإلكتروني في تنمية مهارتي الإحساس بالمشكلة والتعلم الذاتي لدى الطلاب المعلمين تخصص الفيزياء، وتكوَّنت أدوات الدراسة من اختبار درجة امتاك مهارات الإحساس من الطاب المعلمين بالمشكلة، ومقياس مهارات التعلم الذاتي، وبلغت عينة

البحث (30) طالباً تخصص الفيزياء، وأظهرت نتائج البحث فاعلية الإستراتيجية التدريسية في تنمية مهارتي الإحساس بالمشكلة والتعلم الذاتي.

8-2- دراسات أجنبية:

. دراسة كوستا وجومستون (Costa & Gamston, 2006)، انكلترا: بعنوان:

Marzano, s Dimension of Learning Model to development the Skills Thinking.

(تنمية مهارات التفكير وفق نموذج مارزانو لأبعاد التعلم).

هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات التفكير عند التلاميذ من خلال مناهج التعليم عن طريق استخدام المعلمين أساليب تدريسية تعتمد على نموذج مارزانو تساعد على تحسين الأفكار لاستيعابها وقد استخدم الباحثان المنهج التجريبي، وطبقا برنامج أعداه لتنمية مهارات التفكير عند الطلاب عبر تدريب معلميهم على استعمال أساليب خاصة بالتدريس تساعدهم على ذلك. وتوصل الباحثان إلى أن: هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في اكتساب مهارات التفكير لصالح المجموعة التجريبية التي قام بتدريسها مجموعة من المعلمين المتدربين عن المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة العادية. كما أكد الباحثان أن تنمية مهارات التفكير تتطلب من المعلمين استخدام أساليب تدريسية خاصة، كما أنها ترتبط بمراحل النمو المعرفي، ولهذا يجب أن تكون الأنشطة التعليمية مناسبة للمرحلة النمائية المعرفية.

. دراسة فان وايك Van Wyk (2017)، جنوب أفريقيا: بعنوان: الحافظة الإلكترونية كأداة تمكينية لتعزيز التعلم الموجه ذاتياً للطلاب في دورة تعليم المعلمين: حالة جامعة جنوب أفريقية.

An portfolio-e as empowering tool to enhance students self' - directed learning in a teacher education course: a case of a South African University.

هدفت هذه الدراسة إلى تعرُّف مدى فائدة المحفظة الإلكترونية كأداة تمكينية في تعزيز مهارات التعلُّم الذاتي الموجَّه لطلاب المرحلة العليا/التعليم الإضافي والتدريب (PGCE)، وطلاب كلية الاقتصاد، وتم استخدام المنهج التجريبي ومنهج بريكولاج لتحليل البحوث،

وكانت عينة الدراسة مكوَّنة من (367) طالباً وطالبة، وتمثَّلت أداة الدراسة باستخدام نماذج متعددة تمثَّلت بالكتابة الإبداعية، ومشروع بحث، والخطط الدراسية، ومداخل المجالات، والتسجيل الصوتي، ونشرات المدونات، وعروض البوربوينت التقديمية، والفيديو الرقمي، ومقاطع فيديو للدروس الصفية، ومن أهم نتائج الدراسة: فاعلية المحفظة الإلكترونية كأداة تمكينية في تعزيز مهارات التعلُّم الذاتي الموجَّه لطلاب المرحلة العليا/التعليم الإضافي والتدريب (PGCE)، وطلاب كلية الاقتصاد.

التعليق على الدراسات السابقة:

. التّعليق على الدّراسات السّابقة: من خلال استعراض الدّراسات السّابقة لوحظ أنّ هذا البحث يتفق معها من حيث أهمية موضوع نموذج مارزانو في التدريس كدراسة كل من: (سليمان، 2004؛ الاحمري، 2013).

وساعدت الدراسات السابقة الباحثة فيما يلي: تحديد وصوغ مشكلة البحث الحالية، زيادة التفهم لأهمية موضوع أبعاد نموذج مارزانو في تدريس مقرر اللغة العربية، صياغة فرضيات البحث الحالية، الاستفادة من معايير مارزانو في تقويم أداء مدرسي اللغة العربية، التعرف على الأسس النظرية والعملية لبناء أداة البحث، تحديد المدى الزمني لتطبيق أداة البحث، الاستفادة من الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات في الدراسات السابقة. واستخدام الأسلوب الإحصائي المستخدم في البحث الحالي.

كما لوحظ أنّ هذا البحث يختلف عن الدّراسات السّابقة من حيث:

1. التّطرق إلى موضوع تقويم أداء مدرسي اللغة العربية في ضوء نموذج مارزانو.
2. مكان وعينة البحث، حيث أن إجراءات هذا البحث طُبّقت على مدرسي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق.

وقد استفاد هذا البحث من الدّراسات السّابقة من خلال: وضع تصور عام للإطار النّظري الذّي يشمله هذا البحث. وتصميم بطاقة الملاحظة الموجهة إلى مدرسي اللغة العربية. والمراجع العلمية التّي استندت إليها هذه الدّراسات. المقترحات التّي توصلت إليها هذه الدّراسات.

9 . الإطار النظري:

. مفهوم أداء المدرس: يعرف الأزرق (2000، 10) الأداء بأنه: "السلوك المرئي الظاهر للفرد الذي يمكن ملاحظته وتقديره وتقييمه".

. نموذج مارزانو لأبعاد التعلُّم (Marzanos Dimension of Learning Model):

أشار مارزانو إلى أنه شارك أكثر من (90) من المربين في البحوث التي أجريت للتوصل إلى نموذجه الذي أطلق عليه "أبعاد التعلم"، حيث عملوا لسنوات عديدة ليصمموا هذا النموذج بشكله الحالي ويصبح أداة قيمة. فقد قام (مارزانو وزملاؤه بمراجعة الأبحاث التربوية وخاصة في مجالات علم النفس المعرفي والمناهج والقياس والتقويم والتي أجريت على مدار ثلاثين عاماً حول عمليات التعلم والتفكير، وتوصلوا إلى إطار تعليمي لتنظيم مخرجات التعلم في خمس فئات رئيسة كل منها يمثل نوعاً من أنواع التفكير ضروري لنجاح التعلم أطلق على هذا الإطار نموذج مارزانو لأبعاد التعلم حيث استهدف مارزانو من تحديد هذه الأبعاد أن يقدم للمدرس خلاصة الجهود المتواصلة والنتائج المتراكمة في مجال الأساليب والطرائق التدريسية العقلية (مارزانو وآخرون، 1998، 7).

. مفهوم نموذج أبعاد التعلُّم:

يعتبر نموذج أبعاد التعلم ثمرة من ثمرات بحوث شاملة أجراها مارزانو ورفاقه في مجال المعرفة والتعلم في إطار فكري أطلق عليه أبعاد التعلم، حيث يتضمن هذا الإطار العمل على ثلاثة محاو ر: وهي تصميم الدروس، تصميم المنهج، وتقييم الأداء، ويبدو هذا واضحاً في تعريف مارزانو لنموذجه بأنه: "نموذج صفي يتضمن كيفية التخطيط للدروس وتنفيذها وتصميم المنهج التعليمي وتقييم الأداء للطلبة" (Marzano, 1992, 12)، ومما يجدر ذكره أن النموذج يقوم على مسلمة تنص على أن عملية التعلم تتطلب التفاعل بين خمسة أنماط (أبعاد) من التعلم هي:

1. الاتجاهات والادراكات الإيجابية نحو التعلم: وفيه يتم جذب انتباه الطلبة وزيادة دافعيتهم لتعلم موضوع ما.
2. اكتساب المعرفة وتحقيق تكاملها: وفيه يعمل الطلبة على أنشطة علمية تمكنهم من الوصول إلى المعلومات الجديدة وربطها بما لديهم من تعلّم سابق.

3. تعميق المعرفة وصقلها: وفيه يتم الإجابة عن الأسئلة المفتوحة وممارسة الأنشطة التي من شأنها أن توسع المعرفة وتصقلها.
4. استخدام المعرفة استخداماً ذا معنى: وفيه يتم استخدام ما تعلمه الطلبة استخداماً مفيداً وذا معنى في حياته اليومية.
5. اكتساب عادات العقل المنتجة: وفيه يتم تهيئة مواقف ومشكلات تتطلب من الطالب ممارسة مهارات التفكير المختلفة للتوصل إلى معلومات جديدة يمكن توظيفها واستخدامها في مواقف الحياة ومشكلاتها (مارزانو وآخرون، 2000، 7).

ويمكن القول إن مارزانو بدأ من حيث انتهى الآخرون وحاول استثمار نتائج دراسات من سبقوه وتوظيفها بشكل إيجابي في نموذجه، فاعتمد على نظريات تربوية لها العديد من التطبيقات كالنظرية البنائية التي تعتمد على فكرة إعادة بناء المتعلمين لمعاني جديدة داخل سياق معرفتهم الآنية مع خبراتهم السابقة وبيئة تعلمهم، "لأن الفكر البنائي يتشكل بداخل عقل المتعلم كنتيجة لتفاعل حواسه مع العالم الخارجي، ولا يمكن أن يتشكل هذا المعنى أو الفهم عنده إذا قام المدرس بسرد المعلومات له (زيتون، 2007، 61).

ولقد وظف مارزانو مبادئ النظرية البنائية في نموذجه التدريسي واتضح ذلك فيما يلي:

- قام النموذج على الركيزة الأساسية التي قامت عليها البنائية وهي ربط المعلومات الجديدة التي يكتسبها التلاميذ بالمعلومات السابقة.
- تضمن النموذج استراتيجيات تساعد التلاميذ على بناء المعرفة بأنفسهم وتكاملها مع معارفهم السابقة كاستراتيجيات قبل وأثناء وبعد القراءة، وما أعرفه وما أريد أن أعرفه وما تعلمته.
- المتعلم في نموذج مارزانو يبذل أنشطة عقلية وعملية في تحصيل المعرفة.
- يحرص نموذج مارزانو على مواجهة المتعلمين بمواقف ومهام تعلم حقيقية لتوفير أفضل فرص وظروف التعلم منها حل المشكلات واتخاذ القرارات وعقد المقارنات والاستقصاء.
- يتضمن نموذج مارزانو وضع الطلبة في ضغوط معرفية لتحقيق تعلم أفضل وتبين ذلك في استراتيجيات عدة منها العصف الذهني والاستقراء والاستنباط وغيرها.

وظهرت مبادئ البنائية الاجتماعية في نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في صورة ممارسات تدريسية منها: قيام النموذج على التعلم الجماعي حيث يقسم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة من أجل تنفيذ مهام تعليمية جماعية في الفصل وذلك للاستفادة من مميزات التعلم الجماعي والتي منها التعلم من الزملاء في المجموعة والإفادة من خبراتهم وتدعيم المشاركة الإيجابية وإضفاء جو من الود والتعاون بين التلاميذ في الفصل والقضاء على الخوف والانطواء لدى بعض الطلبة (السيد، 2003، 125).

وفي مجمل البحوث التي شرحت نموذج أبعاد التعلم تتم الإشارة إلى أن الممارسات التدريسية المستندة إلى هذا النموذج تساعد المتعلمين على أن يستنبطوا المعلومات الجديدة، وان يعيدوا تشكيلها، وأن يحولوها إلى صيغ أخرى، ويحدث هذا التحويل عن طريق خلق فهم جديد ينتج عنه لبنات معرفية جديدة.

. التقييم في نموذج مارزانو لأبعاد التعلم:

لقد أشار مارزانو إلى أنه لا يمكن بأي حال من الأحوال في أي عملية تعليمية أن يكتفى بالتدريس والتخطيط دون أن توجد إجراءات للتقويم، وتحديد ما الذي يراد قياسه، لذلك لابد من بعض الأسس في عملية التقويم منها ما يلي:

1-ان التقويم في نموذج مارزانو مرتبط بإطار الوحدة الدراسية، وما الذي تحتاج، فليس من الضروري قياس كل بعد من أبعاد التعلم في كل وحدة دراسية على حدة.

2-التنوع في استخدام أدوات التقويم لقياس مستوى أداء التلميذ في أي بعد من أبعاد التعلم، ففي كل مرة يمكنك أن تحدد ما تنوي قياسه وتقويمه تبعاً لدرجة أهميته بالنسبة للمحتوى الذي تدرسه، وأهدافه.

3- لا بد من التأكيد على أهمية استخدام المعرفة بصورة ذات معنى (مارزانو، 1998، 171-173).

ووضع مارزانو مجموعة من الطرائق والأساليب التقويمية يمكن للمعلم استخدامها بما يتناسب مع أهداف درسه ومحتواه وهي:

- الملاحظة المباشرة لسلوك التلميذ في الصف وأثناء التعلم من خلا ل الأنشطة أو أداء المهام الفردية او الجماعية.

- الاختبارات المنظمة: وتأخذ شكلين: اختبارات التحصيل، والتي تتعدد أنواعها ومنها: (أسئلة المقال، أسئلة الاختيار من متعدد، أسئلة التكملة المقيدة، أسئلة المزاوجة، أسئلة الصح والخطأ، أسئلة إعادة الترتيب، أسئلة إكمال الفراغ).
- اختبارات الأداء: وتهدف إلى قياس قدرة الفرد على أداء عمل معين مثل: (كتابة التقارير، التلخيص، العروض الصفية، إقامة المعارض).
- الواجبات المنزلية: وتعد من الاساليب التقويمية اليومية التي تستخدم للحصول على المعلومات التي تعبر عن مدى فهم واستيعاب المتعلمين للمحتوى الذي دُرّس.
- سجلات الاستجابة: بحيث يخصص لكل تلميذ سجل يحتوي على نوعي الاستجابة.
- التقارير الذاتية: وتعني تقويم التلميذ لنفسه.
- المقابلات الشخصية: ويستخدم هذا لإتاحة الفرصة للتلاميذ للتعبير عن آرائهم حول مواضيع التعلم.
- المحفظة التقويمية: اعتبر مارزانو المحفظة التعليمية شاهد عيان على السيرة التعليمية لكل تلميذ، وُتجمع فيها جميع إنجازات المتعلم لعدة سنوات، وتضم كل ما يخص التلميذ في تلك الفترة، ويمكن الرجوع إليها في أي وقت للتأكد من مستوى وشخصية التلميذ (مارزانو وآخرون، 2000، 92).

يتضح من خلال العرض السابق أن التقويم من خلال نموذج مارزانو لأبعاد التعلم يسهم في توفير أساليب متنوعة تحقق التأكد من نمو الفرد في جميع جوانبه المعرفية والمهارية والوجدانية، وذلك من خلال تنوع طرائق التقويم، وبهذا تعد نظم التقويم المتبعة في نموذج مارزانو لأبعاد التعلم جزءاً مهماً وفعالاً وفورياً في زيادة تعلم التلميذ وتعديل مفاهيمه وزيادة مهاراته.

خاصة أنه ترك الخيار مفتوحاً أمام المدرس لينتقي من أساليب التقويم ما يراه مناسب، فيستطيع المدرس اختيار أسلوب التقويم الذي يراه مناسباً لأي موضوع من موضوعات مادته. من أجل كسر القالب المحدد الذي اعتاد التلاميذ أن يجدوه في كل اختبار تحصيلي، مما قد يخلص التلميذ من حاله القلق من مجرد تخيل عدد من المسائل الطويلة أمامه في ورقة الامتحان.

. واقع تقييم مدرسي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي:

تأتي أهمية تطبيق بطاقة الملاحظة المصممة وفق نموذج مارزانو لأبعاد التعلم لتواكب مرحلة تطبيق المناهج الدراسية الجديدة في سورية، والتي تلقي على عاتق الموجه المختص أعباء جديدة تتطلب منه كفايات جديدة ومهارات تقييمية جديدة، فتغيير المناهج الدراسية لا يعني فقط إصدار كتب بمحتوى جديد. فلا بد من مدرس بكفايات وخبرات أكثر تطوراً من السابق، وبالتالي لا بد من بطاقة تقييمية تتحلى بكفايات جديدة، تعمل على الارتقاء بالمدرس ومساندته في عمله ومدّه بكل ما ينعش خبراته.

ولأنَّ مدرس اللغة العربية في مقدمة منفذي المنهاج فهو الطرف الذي يتولى قيادة العملية التربوية، فيجب أن تكون أساليب تقويمه واضحة ومحددة وقابلة للتحقق، وشاملة لكل جوانب أداء المدرس، والتنوع في أساليب التقييم مما يعطي صورة أصدق (ميخائيل، 2001، 419).

فعلى الموجه المختص أن يبرز للمدرس أهمية وضرورة استخدام أدوات التقييم بشكل سليم وإلا أدت إلى نتائج مضللة، فالتقييم ليس عملية روتينية على الموجه المختص القيم فيها لوضع ملاحظاته على المدرس، وإنما يجب أن تتم بموضوعية عالية كي يستفيد منها المدرس ليتعرف على نقاط تقصيره، ويستفيد من معلومات الموجه المختص، واقتراح ما يساعد على تلافي الضعف في أداءه، والمساهمة في رفع مستوى أداء المدرسين في اللغة العربية. وتتنوع أساليب الموجه المختص في تقييم أداء المدرس بين ما يأتي:

1) **الأساليب الفردية:** الزيارات الصفية، الاجتماع الشخصي، الاجتماع الذي يعقب الزيارة الصفية، الاجتماع الذي يعقد بين المدرس والموجه دون زيارة سابقة للصف.
2) **الأساليب الجماعية:** الاجتماعات العامة، الدروس التوضيحية (التطبيقية)، الندوات والمحاضرات، اللجان والحلقات الدراسية، تبادل الزيارات.

ومع ظهور الطرائق الحديثة في تدريس اللغة العربية برز دور الموجه بشكل أكبر وحاجته إلى تدريبه على هذه الطرائق لأنه المسؤول عن امتلاك المدرس لهذه الطرائق.

وحتى يكون الموجه قادراً على مساعدة المدرس لا بد له من أساليب توجيهية متنوعة ومتعددة، وربما من الصعب امتلاك الموجه المختص للأساليب الحديثة في

التوجيه، بسبب كثرة الأعباء التي يتحملها الموجه إما الإدارية منها أو حتى لكثرة أعداد المدرسين في اللغة العربية الذين يشرف عليهم، أو قد يكون بسبب الضعف في إعداد الموجه، وحرصاً من وزارة التربية على رفع كفاية المدرسين بما ينسجم مع عملية تطوير مناهج التعليم العام ما قبل الجامعي، أصدرت القرار الوزاري القاضي بتعديل عدد المدرسين الذين يشرف عليهم الموجه الاختصاصي حسب الآتي:

- يشرف الموجه الاختصاصي حسب مادة اختصاصه على /60/ مدرساً ومدرسة مساعداً في المنطقة التوجيهية التي يكلف العمل فيها من مدير التربية، ويضاف موجه اختصاص جديد لكل زيادة تبلغ /40/ مدرساً ومدرساً مساعداً إضافياً. (البلاغ الوزاري رقم 543/2282 (3/4)، 2010).

وتعد هذه الخطوة بداية جيدة في ظل التغيرات التي تطرأ على التعليم ما قبل الجامعي، فإصدار المناهج الجديدة يحمّل الموجهين أعباءً إضافية، تتعلق بمساعدة المدرسين للتمكن من فهم المناهج الجديدة، وتطوير أساليبهم بما يلاءم هذه المناهج.

10 . إجراءات البحث:

1/10- منهج البحث: اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول وضع قائمة بالمهارات التدريسية لمدرسي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي وفق نموذج مارزانو في التدريس، يضاف إلى ذلك أنه يساعد في الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات حول هذه القائمة استناداً إلى حقائق تطبيقها في الواقع، "وتعد الأبحاث الوصفية أكثر من مشروع لجمع معلومات فهي تصف وتحلل وتقيس وتُقيم وتفسر" (عباس وآخرون، 2007، 161).

2/10- المجتمع الأصلي للبحث: تكوَّن المجتمع الأصلي للبحث من جميع مدرسي مادة اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي للصفوف: (السابع، الثامن، التاسع) في مديرية تربية بمحافظة دمشق والذين بلغ عددهم (668) في العام الدراسي (2021-2022م).

3/10. عينة البحث: لكي نضمن تمثيل المجتمع في العينة تم سحب العينة بشكل عشوائي طبقي، وعملت الباحثة على أن تكون عينة البحث ممثلة لأغلبية المناطق

الجغرافية التعليمية في محافظة دمشق، بعد أن قامت الباحثة بتقسيم محافظة دمشق إلى خمس مناطق جغرافية هي: (الشمال، الجنوب، الوسط، الشرق، الغرب)، وبذلك تكونت عينة البحث من (112) مدرساً ومدرسة، وتمثل هذه العينة نسبة (16.76%) من مجتمع البحث الأصلي لمدرسي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في مديرية تربية دمشق. وتم تطبيق بطاقة الملاحظة عليهم بمعاونة طالبة دكتوراه، بعد أن شرحت لها الباحثة ما هو مطلوب وكيفية تطبيق بطاقة الملاحظة عليهم. وتتوزع العينة وفق الجدول رقم (1):

الجدول 1؛ توزع أفراد عينة البحث من مدرسي اللغة العربية وفق متغيري البحث

متغيري البحث	الفئات	عدد أفراد العينة	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	إجازة جامعية	50	%44.6
	دبلوم فأعلى	62	%55.4
	المجموع الكلي	**112**	**% 100**
سنوات الخبرة	5 سنوات فما دون	45	%40.2
	من 5 – 10 سنوات	32	%28.6
	أكثر من 10 سنوات	16	%14.3
	أكثر من 20 سنة	19	%17
	المجموع الكلي	**112**	**% 100**

4/10 . أداة البحث:

– بطاقة ملاحظة لأداء المدرسين وفق نموذج مارزانو.

– مرحلة الاطلاع واختيار محاور بطاقة الملاحظة:

تم فيها الاطلاع على بعض الدراسات التي تناولت موضوع المهارات التدريسية المتوافقة مع نموذج مارزانو كدراسة كل من: (أحمد، 2013؛ الاحمري، 2013)، وقامت الباحثة بتصميم بطاقة الملاحظة المقترحة للبحث الحالي في ضوء الدراسات السابقة والأدب النظري، وتتألف استبانة البحث من خمسة محاور، وتضم (64) بنداً. وهي:

الجدول 2؛ توزيع بنود بطاقة الملاحظة لتقويم المهارات التدريسية لمدرسي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي وفق نموذج مارزانو في التدريس

أبعاد استبانة البحث	الأبعاد الفرعية	عدد البنود	أرقام البنود
المحور الأول: (الاستراتيجيات والسلوكيات الصفية).	ممارسة المهارات الروتينية	6	1، 2، 3، 4، 5، 6
	ممارسة المهارات المتعلقة بالمحتوى	17	7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23
	ممارسة المهارات الفورية	19	24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40، 41، 42
المحور الثاني: (الإعداد والتخطيط للدرس).		6	43، 44، 45، 46، 47، 48
المحور الثالث: (اكتساب عادات العقل المنتجة).		10	49، 50، 51، 52، 53، 54، 55، 56، 57، 58
المحور الرابع: (الزمالة والمهنية).		6	59، 60، 61، 62، 63، 64

وتتم الإجابة عن كل بند من بنود بطاقة الملاحظة من خلال ملاحظة الباحثة وفق مقياس التصحيح الخماسي بإحدى الإجابات التالية: (منخفض جداً، منخفض، متوسط، مرتفع، مرتفع جداً)، وتقابل هذه البنود درجات (1، 2، 3، 4، 5) على الترتيب لكل بند في بنود بطاقة الملاحظة انظر في الملحق رقم (1).

☒ صدق بطاقة الملاحظة:

1 . الصدق الظاهري: تم التأكد من صدق بطاقة الملاحظة، من خلال عرضها بصورتها الأولية على عدد من المحكمين في كلية التربية (انظر الملحق رقم /2/)، وطلبت إليهم إبداء رأيهم فيها من حيث:

- مدى وضوح تعليمات استخدام بطاقة الملاحظة.
- سلامة الصياغة اللغوية الإجرائية لعبارات بطاقة الملاحظة.
- صلاحية التقدير الكمي لقياس مستوى الأداء المراد قياسه.
- مدى شمول عبارات بطاقة الملاحظة لجوانب أداء المهارات التدريسية لدى مدرس اللغة العربية.

2 . الصدق الداخلي: وهو يبين الارتباط بين المجموع الكلي والمحاور الفرعية، حيث تمَّ إجراء ارتباط المجموع الكلي بالمحاور الفرعية، وجاءت النتائج كما يظهرها الجدول (3):

الجدول (3) معاملات الارتباطات (بيرسون) بين المجموع الكلي والمحاور الفرعية لبطاقة الملاحظة

محاور بطاقة الملاحظة لتقويم أداء المدرسين وفق نموذج مارزانو	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
المحور الأول: (الاستراتيجيات والسلوكيات الصفية).	0.858**	0.000
المحور الثاني: (الإعداد والتخطيط للدرس).[1]	0.911**	0.000
المحور الثالث: (اكتساب عادات العقل المنتجة).	0.968**	0.000
المحور الرابع: (الزمالة والمهنية).	0.874**	0.000

يلاحظ من الجدول السابق أنَّ ارتباط المجموع الكلي مع المحاور الفرعية الفرعية مرتفع ما يدل على أنَّ بطاقة الملاحظة متجانسة في قياس الغرض الذي وضعت من أجله، وتتسم بالصدق الداخلي.

☒ **ثبات بطاقة الملاحظة:** تمَّ حساب ثبات بطاقة الملاحظة على الطرائق الآتية: (الثبات بالإعادة، والتجزئة النصفية، وألفا كرونباخ):

لمعرفة ثبات بطاقة الملاحظة جرى استخدامها من قبل ملاحظ ثان، قام الملاحظ الثاني برفقة الباحثة ولاحظ العينة الاستطلاعية نفسها (12) مدرساً ومدرسة من خارج عينة البحث، علماً أنها موجهة متخصصة في تدريس اللغة العربية، وعلى اطلاع تام بإجراءات البحث، كما تمَّ حساب معامل الارتباط سبيرمان بين استجابات الأفراد حسب التجزئة النصفية، وبيرسون حسب ثبات الملاحظين، وألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (4):

[1]- قامت الباحثة بقياس الإعداد والتخطيط للدرس من خلال ملاحظة دفتر التحضير والأدوات والتقنيات التعليمية التي أرفقها مع الدرس.

الجدول (4) نتائج ثبات الملاحظين وسبيرمان براون وألفا كرونباخ لبطاقة الملاحظة

محاور بطاقة الملاحظة لتقويم أداء المدرسين وفق نموذج مارزانو	ثبات الملاحظين	سبيرمان براون	ألفا كرونباخ
المحور الأول: (الاستراتيجيات والسلوكيات الصفية).	0.831	0.746	0.638
المحور الثاني: (الإعداد والتخطيط للدرس).	0.827	0.721	0.674
المحور الثالث: (اكتساب عادات العقل المنتجة).	0.804	0.716	0.625
المحور الرابع: (الزمالة والمهنية).	0.785	0.709	0.618
الدرجة الكليّة	0.835	0.749	0.641

يلاحظ من الجدول رقم (4) أنَّ جميع قيم معاملات الثبات مرتفعة وتدل على ثبات بطاقة الملاحظة، وتسمح بإجراء البحث.

11- مناقشة نتائج أسئلة البحث وفرضياته:

1/11- نتائج أسئلة البحث:

1. ما دور التعلُّم الذاتي في تنمية المهارات التدريسية لمدرسي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي وفق نموذج مارزانو في التدريس؟

لحساب دور التعلُّم الذاتي في تنمية المهارات التدريسية لمدرسي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي وفق نموذج مارزانو في التدريس، تم حساب المتوسطات الحسابية لكل بند ثمَّ لكل محور وتحديد المستويات كما يلي:

الجدول (5) تقدير مستويات /ممارسة المهارات التدريسية/ لدى أفراد عينة البحث من مدرسي اللغة العربية

المتوسط	المستوى
1 – 1.8	**منخفض جداً**
1.81 – 2.60	منخفض
2.61 – 3.40	متوسط
3.41 – 4.20	مرتفع
4.21 – 5	مرتفع جداً

وتمَّ ذلك بالاعتماد على استجابات بطاقة الملاحظة 5-1 ÷ 5 = 0.8

وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الرتبي لدرجات أداء أفراد عينة البحث في بطاقة الملاحظة لتقويم أداء المدرسين وفق نموذج مارزانو

م	محاور بطاقة الملاحظة لتقويم أداء المدرسين وفق نموذج مارزانو	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرّتبة	المتوسط الرتبي	المستوى
1.	المحور الأول: (الاستراتيجيات والسلوكيات الصفية).	156.24	32.253	4	3.72	مرتفع
2.	المحور الثاني: (الإعداد والتخطيط للدرس).	22.5	5.051	2	3.75	مرتفع
3.	المحور الثالث: (اكتساب عادات العقل المنتجة).	37.4	8.642	3	3.74	مرتفع
4.	المحور الرابع: (الزمالة والمهنية).	22.62	4.505	1	3.77	مرتفع
	الدّرجة الكلية	238.72	49.082		3.73	مرتفع

يلاحظ من الجدول (6) أنَّ مجموع المحاور كلّها، ومجموع بنود كلّ محور يشير إلى تقدير مرتفع لدور التعلُّم الذاتي في تنمية المهارات التدريسية لمدرسي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي وفق نموذج مارزانو في التدريس إذ بلغ المتوسط الحسابي لأداء أفراد عينة البحث (3.73)، وجاء في المرتبة الأولى من حيث أكثر المهارات التدريسية ممارسةً المحور الرابع: (الزمالة والمهنة) بمتوسط حسابي بلغ (3.77)، يليها في المرتبة الثانية مهارة الإعداد والتخطيط للدرس بمتوسط حسابي بلغ (3.75)، يتبعها في المرتبة الثالثة مهارة اكتساب عادات العقل المنتجة بمتوسط حسابي بلغ (3.74)، ثم جاء في المرتبة الرابعة والأخيرة مهارة الاستراتيجيات والسلوكيات الصفية بمتوسط حسابي بلغ (3.72).

وقد يُعزى وجود مستوى مرتفع من مهارات الأداء التدريسي وفق نموذج مارزانو لدى مدرسي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي إلى دور التعلُّم الذاتي في تخفيف الأعباء التدريسية والإدارية على المدرس، كما يزيد التعلُّم الذاتي من اطلاعهم على الاستراتيجيات والأساليب والطرائق التدريسية الحديثة، وكيفية استخدامها وتطبيقها داخل الصفوف الدراسية.

تتفق نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة الحربي (2019) التي أظهرت نتائجها فاعلية الإستراتيجية التدريسية في تنمية مهارتي الإحساس بالمشكلة والتعلم الذاتي.

2/11- مناقشة نتائج فرضيات البحث وتفسيرها: جرى اختبار الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء أفراد عينة البحث في بطاقة ملاحظة لتقييم أداء المدرسين وفق نموذج مارزانو تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تمَّ حساب الفروق بين أداء أفراد عينة البحث في بطاقة ملاحظة لتقييم أداء المدرسين وفق نموذج مارزانو تبعاً لمتغير المؤهل العلمي: (إجازة جامعية، دبلوم فأعلى)، وذلك باستخدام اختبار ت ستودينت (t-test)، وجاءت النتائج على النحو التالي:

الجدول ؛ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لأداء أفراد عينة البحث في بطاقة الملاحظة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

محاور بطاقة الملاحظة	العدد	متغير المؤهل العلمي	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
المحور الأول: (الاستراتيجيات والسلوكيات الصفية)	50	إجازة جامعية	114.54	29.976	110	7.560	0.000	دال عند (0.05)
	62	دبلوم فأعلى	152.31	22.890				
المحور الثاني: (الإعداد والتخطيط للدرس).	50	إجازة جامعية	16.38	4.882	110	7.067	0.000	دال عند (0.05)
	62	دبلوم فأعلى	22.03	3.576				
المحور الثالث: (اكتساب عادات العقل المنتجة).	50	إجازة جامعية	26.60	8.172	110	8.178	0.000	دال عند (0.05)
	62	دبلوم فأعلى	37.24	5.557				
المحور الرابع: (الزمالة والمهنية).	50	إجازة جامعية	17.48	4.523	110	5.090	0.000	دال عند (0.05)
	62	دبلوم فأعلى	21.42	3.669				
الدرجة الكلية	50	إجازة جامعية	175.00	45.950	110	7.666	0.000	دال عند (0.05)
	62	دبلوم فأعلى	233.00	34.078				

مناقشة الفرضية: يظهر من خلال الجدول (7) بأن قيمة ت = (7.666) عند درجة حرية = (110)، والقيمة الاحتمالية (0.000)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05). وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائياً في جميع المحاور والدرجة الكلية بين

متوسط أداء أفراد عينة البحث من مدرسي اللغة العربية على بطاقة الملاحظة المقترحة، وكانت الفروق لصالح المدرسين من حملة دبلوم التأهيل فأعلى.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن المواد التدريسية في المراحل التعليمية المتقدمة تحرص على تزويد المدرسين بالطرائق والأساليب الحديثة في تدريس مادة اللغة العربية، الأمر الذي يجعل من أساليب تدريسهم أكثر تطوراً، وذلك بسبب برامج الإعداد في الجامعات والكليات، وبسبب الورش التعليمية والبرامج التدريبية التي تحرص على تحسين أدائهم المهني، وتزويدهم بكل شيء جديد في مجال طرائق تدريس الاختصاص. ويتضح ذلك من خلال قدرة المدرس الحاصل على شهادة الدبلوم فأعلى على مواجهة المشكلات التي تعترضه، وحرصه على تنمية ذاته مهنياً بمختلف الوسائل المتاحة التي تنعكس إيجابياً على تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية.

تتفق نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة الاحمري (2013) التي أظهرت نتائجها وجود فروق في استجابات أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير نوع المؤهل لصالح ذوي المؤهل التربوي.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في بطاقة ملاحظة لتقييم أداء المدرسين وفق نموذج مارزانو تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تمَّ حساب دلالة الفروق بين أداء أفراد عينة البحث في بطاقة ملاحظة لتقييم أداء المدرسين وفق نموذج مارزانو تبعاً لمتغير سنوات الخبرة: (5 سنوات فما دون، من 5 سنوات إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات، أكثر من 20 سنة)، وذلك باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا (ANOVA)، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (8):

الجدول (8) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا (ANOVA) لدلالة الفروق بين أداء أفراد عينة البحث على بطاقة الملاحظة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

محاور بطاقة الملاحظة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية	القرار
الاستراتيجيات والسلوكيات الصفية	بين المجموعات	18355.828	3	6118.609	6.805	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	97111.850	108	899.184			
	المجموع	115467.679	111				
الإعداد والتخطيط للدرس	بين المجموعات	443.314	3	147.771	6.681	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	2388.677	108	22.117			
	المجموع	2831.991	111				
اكتساب عادات العقل المنتجة	بين المجموعات	1137.978	3	379.326	5.728	0.001	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	7152.014	108	66.222			
	المجموع	8289.991	111				
الزمالة والمهنية	بين المجموعات	307.165	3	102.388	5.683	0.001	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	1945.942	108	18.018			
	المجموع	2253.107	111				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	42931.487	3	14310.496	6.885	0.000	دالة عند (0.05)
	داخل المجموعات	224475.227	108	2078.474			
	المجموع	267406.714	111				

يُلاحظ من الجدول (8) أنَّ قيمة (F) بلغت (6.885) والقيمة الاحتمالية (0.000)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.05)؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المدرسين أفراد عينة البحث على بطاقة الملاحظة المقترحة لتقويم المهارات التدريسية لمدرسي اللغة العربية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في الدرجة الكلية والمحاور الفرعية، وكما تبين بعد تطبيق اختبار شيفيه (Scheffe) لمقارنة الفروق بين المتوسطات أنَّ الفروق لصالح المدرسين الذين كان لديهم سنوات خبرة (5 سنوات فما دون).

الجدول (9) نتائج اختبار (Scheffe) لمقارنة الفروقات بين متوسط أداء أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

متغير البحث أ	متغير البحث ب	اختلاف المتوسط	قيمة (sig)	القرار
5 سنوات فما دون	من 5- 10 سنوات	30.542*	0.044	دال لصالح 5 سنوات فما دون
	أكثر من 10 سنوات	19.229	0.554	غير دال
	أكثر من 20 سنة	53.561*	0.001	دال لصالح 5 سنوات فما دون
من 5- 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-11.313	0.883	غير دال
	أكثر من 20 سنة	23.020	0.390	غير دال
أكثر من 10 سنوات	أكثر من 20 سنة	34.332	0.184	غير دال

وتُعزى هذه النتيجة إلى أن مدرسي اللغة العربية قليلي الخبرة في مجال التدريس هم يحرصون على الاطلاع على طرائق التدريس الحديثة المتبعة في تدريس مادة اللغة العربية، ذلك أنَّ الأبحاث التربوية والنفسية في مجال تنمية مهارات الطلبة اللغوية في تطور وتجدد مستمرين، لذا يكون المدرس بحاجة لمن يطلعه على كل شيء جديد في مجال طرائق التدريس. في حين نجد أن المدرسين أصحاب سنوات الخبرة التعليمية قد يكون لديهم خبرة بالممارسات والطرائق التدريسية القديمة فقط، وبعض الاطلاع على طرائق التدريس الجديدة.

12 . مقترحات البحث: خلصت الباحثة إلى المقترحات الآتية:

1/12- نظراً لقلة الدراسات السورية عن تقويم أداء المدرسين وفق نموذج مارزانو، تقترح الباحثة عمل المزيد من الدراسات حول فاعلية هذا النموذج من تقويم الأداء لمدرسي المواد الدراسية المختلفة.

2/12- تدريب مدرّسي اللغة العربية على استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلُّم في التدريس سواء أكان قبل الخدمة أو في أثنائها؛ من خلال تنفيذ دورات تدريبية تطلعهم على الاستراتيجيات والنظريات والأساليب الحديثة في التدريس.

3/12- إعادة صياغة المواد العلمية بما يتماشى مع إجراءات الاستراتيجية المبنية على نموذج مارزانو لأبعاد التعلم، وتضمين هذه الاستراتيجية في أدلة المدرسين.

4/12- الاستفادة من المهارات التدريسية التي تضمنها نموذج مارزانو للتقويم في التخطيط لبرامج إعداد المدرسين؛ وكذلك برامج التدريب أثناء الخدمة.

5/12 – ضرورة إعادة النظر في بطاقة الأداء الوظيفيّ لمدرسي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي، بحيث تخصّص بطاقة لهم تقويم، يركز فيها على قياس أداء المدرسين في القراءة والكتابة والمحادثة وغيرها من المهارات.

قائمة المراجع

أ . المراجع العربية:

- أحمد، محاسن عيسى. (2013). *فاعلية برنامج تدريبي لمدرسي الفيزياء وفق نموذج مارزانو في التدريس وأثره في تنمية مهارات التفكير والتحصيل لدى تلامذتهم "دراسة تجريبية بمدينة اللانقية"*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- الاحمري، صالح عائض. (2013). *بطاقة مقترحة لتقويم أداء معلم اللغة الانجليزية في ضوء نموذج مارزانو للتقويم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة، السعودية.
- الأزرق، صالح. (2000). *علم النفس التربوي للمعلمين*. بيروت: دار الفكر العربي.
- الحربي، عبد الله عواد. (2019). فاعلية إستراتيجية تدريسية إلى نظام D2L للتعلم الإلكتروني في تنمية مهارتي الإحساس بالمشكلة والتعلم الذاتي لدى الطلاب المعلمين تخصص الفيزياء في جامعة المجمعة. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، المجلد (16)، العدد (2)، السعودية، ص. ص: 190- 217.
- زيتون، عايش. (2007). *النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم*. عمان: دار الشروق.
- زيتون، عدنان؛ العبد الله، فواز. (2008). *كفايات التعلُّم الذاتي ومهاراته*. دمشق: دون مكان نشر.
- سليمان، محمود جلال الدين. (2004). أثر التدريب على نموذج أبعاد التعلم في الأداء التدريسي للطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية. *مجلة القراءة والمعرفة*، العدد (38)، مصر، ص. ص: 47- 83.
- السيد، أحمد جابر أحمد. (2003). *أساليب تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية*. الجزء (2)، سوهاج: دار محسن للطباعة.

- عباس، محمد؛ وآخرون (2007). *مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- العلواني، مهند سامي. (2008). *اتجاهات معاصرة في تدريس العلوم*. الزاوية، ليبيا: دار شموع الثقافة.

- مارزانو وبيكرنك ووماكتيج. (2000). *أبعاد التعلم-تقويم الأداء باستخدام نموذج أبعاد التعلُّم*. ترجمة: جابر عبد الحميد جابر وصفاء الأعسر ونادية شريف، القاهرة: دار قباء.

- مارزانو، وبيكرنك، ووماكتيج. (1998). *أبعاد التعلم-دليل المعلم*. ترجمة: جابر عبد الحميد جابر وصفاء الأعسر ونادية شريف، القاهرة: دار قباء.

- ميخائيل، امطانيوس. (2001). *القياس والتقويم في التربية الحديثة*. كلية التربية، دمشق: منشورات جامعة دمشق.

- النصّار، محمد بن عبد العزيز بن سليمان. (2005). *واقع أداء معلّمي اللّغة العربيّة من المتخصّصين وغيرهم في الصفوف الأوليّة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

- نصر، أحمد؛ ومناصرة، يوسف. (2010). *مدى وعي معلّمي اللّغة العربيّة في الصفوف الأولى لمفهوم القراءة ومبادئ تعلّمها وتعليمها ومدى ممارستهم لها في مواقف التعليم*. بحث مقدّم في مؤتمر بعنوان اللّغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة الأولى الصفوف الأربعة الأولى من الأوّل حتى الرابع ومرحلة ما قبل المدرسة. عمّان، الأردن، من (26-28) تشرين الأوّل.

ب . المراجع الأجنبية:

- Alfino, F. (1999). Learning Dimensions Model and Achievement in elementary school. *Teaching Children Mathematics,* 5(6) 210-221.
- Butzler, K. (2016). The synergistic effects of self-regulation tools and the flipped classroom. *Computers in the Schools,* 33(1), pp 11-23.
- Chang, Anna Ching-Shyang; Read, John (2006). The Effects of Listening Support on the Listening Performance of EFL Learners. *Journal for Teachers of English to Speakers of Other Languages and of Standard English as a Second Dialect*, v40 n2 p375-397 Jun 2006.
- Costa, A & Garmston, R. (2006). *Marzano s Dimension of Learning Model to development The Skills Thinking. Schools*. Norwood, MA: Christopher Gordon Pubs.
- Endedijk, M., Vermunt, J., Meijer, P. & Brekelmans, M. (2014). Students' development in selfregulated learning in postgraduate professional education: a longitudinal study. *Studies in Higher Education,* 39(7), pp 1116-1138.

- Graham, Suzanne & Macaro, Ernesto. (2008) *Strategy Instruction in Listening for Lower-Intermediate Learners of French*. Language *Learning*, v58 n4 p747-783 Dec 2008. ERIC.

- Marzano, R. (1992). A different Kind of Classroom: Teaching with Dimension of Learning. U.S, *Association for Supervision and curriculum development.* 1250. N. Pitt. Alexandria, Virginia, VA22314.

- Van wyk, M, M. (2017). *A portfolio-e as empowering tool to enhance student's self' -directed learning in a teacher education course: a case of a South African University.* doi.dx://http, Education Higher of Journal African South pages / 2017 / 3 number / 31 volume, 834-3-31/208535.10/org .291 – 274.

الملحق (1) بطاقة الملاحظة لتعرُّف دور التعلُّم الذاتي في تنمية المهارات التدريسية لمدرسي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي وفق نموذج مارزانو في التدريس

م	بنود المقياس	خيارات الإجابة تنطبق بدرجة				
		منخفض جداً	منخفض	متوسط	مرتفع	مرتفع جداً
1.	**أ. لممارسة المهارات الروتينية يقوم المدرس بـ:** تحديد أهداف الدرس للطلبة بوضوح قبل البدء به.					
2.	تحديد مقاييس تصف أداء الطلبة لأهداف الدرس.					
3.	إشراك الطلبة في تقييم أداءهم أثناء الحصة الدراسية.					
4.	الثناء على الطلبة الذين حققوا درجات معينة على مقاييس الأداء أثناء عملية التقويم.					
5.	تحديد الأنظمة (القواعد والإجراءات) الصفية مسبقاً.					
6.	تنظيم الصف الدراسي (تنظيم الصف، ترتيب المواد التعليمية) بالشكل الذي يسهّل سير العملية التعليمية.					
7.	**ب. لممارسة المهارات المتعلقة بالمحتوى يقوم المدرس بـ:** توضيح أهمية معلومات الدرس للطلبة قبل بدايته.					
8.	تنظيم الطلبة في مجموعات تعاونية للتفاعل مع المعرفة الجديدة.					
9.	إشراك الطلبة في الأنشطة التي تساعدهم على ربط معلوماتهم السابقة بالدرس الجديد.					
10.	تجزيء المحتوى إلى أجزاء صغيرة ليفهمها الطلبة.					
11.	إشراك الطلبة في معالجة الجديدة باستخدام أساليب متنوعة مثل: (التلخيص، التعليم التبادلي، طرح الأسئلة ...الخ).					
12.	التوسع في عرض المعلومات الجديدة للطلبة عن طريق طرح الأسئلة التي تتطلب من الطلبة ذلك مثل: (الأسئلة الاستنتاجية).					
13.	إشراك الطلبة في الأنشطة التي تتطلب منهم تمثيل المعرفة بطريقة لغوية (ككتابة الملاحظات) وغير لغوية (كالرسوم البيانية).					

14.	إشراك الطلبة في نقد تعلّمهم (بسؤالهم عن مقدار فهمهم أو عن مدى ثقتهم من إجاباتهم).					
15.	إشراك الطلبة في مراجعة المحتوى السابق (بسؤالهم مثلاً عن معلوماتهم المهمة أو اختبارهم فيها).					
16.	تصميم الواجبات المنزلية بالطريقة التي تساعد الطلبة في تعميق فهمهم للمعرفة الجديدة.					
17.	إشراك الطلبة في الأنشطة التي تتطلب منهم معرفة أوجه الشبه والاختلاف بين أجزاء الدرس مثل أنشطة: (المقارنة، التصنيف).					
18.	مساعدة الطلبة على تحليل الأخطاء التي نشأت في تفكيرهم قبل تعلّمهم للمعرفة الجديدة.					
19.	إشراك الطلبة في الأنشطة التي تضمن ممارستهم للعمليات أو المهارات أو الاستراتيجيات المتعلقة بالدرس.					
20.	إشراك الطلبة في تنقيح المعارف السابقة بعد فهمهم للمعارف الجديدة.					
21.	تنظيم الطلبة في مجموعات بطريقة تناسب للقيام بمهام معقدة حول المعرفة الجديدة.					
22.	إشراك الطلبة في الأنشطة المعقدة التي تشتمل على المعرفة الجديدة.					
23.	توفير الموارد اللازمة التي يحتاجها الطلبة عند قيامهم بهذه الأنشطة.					
24.	ج. لممارسة المهارات الفورية يقوم المدرس بـ: متابعة مستوى مشاركة الطلبة.					
25.	استخدام الألعاب التعليمية التي تساعد على الحفاظ على معدل مرتفع من مشاركة الطلبة.					
26.	تنظيم عملية طرح الأسئلة والأجوبة بطريقة تضمن مشاركة جميع الطلبة.					
27.	توظيف الحركة الجسدية للطلبة في الحفاظ على معدل مرتفع من مشاركة الطلبة عن طريق الأنشطة التي تتطلب منهم ذلك.					
28.	الحفاظ على حيوية الطلبة داخل الصف الدراسي للحفاظ على معدل مرتفع من مشاركتهم.					

29.	إظهار الحماس أثناء الدرس باستخدام طرائق متنوعة مثل: (التعابير الجسدية، تغيير نبرة الصوت).					
30.	استخدام الحوار الودي الذي يشجّع الطلبة على المشاركة.					
31.	تتيح الفرصة للطلبة للتحدث عن حياتهم الشخصية واهتماماتهم الشخصية وربطها بالمحتوى الدراسي.					
32.	تقديم معلومات غير مألوفة أو مثيرة للاهتمام تشجع الطلبة على المشاركة.					
33.	متابعة سلوكيات الطلبة للمحافظة على الأنظمة الصفية.					
34.	تطبيق العقوبات المتنوعة لعدم الامتثال للأنظمة الصفية مثل: (النظر المباشر، طرق الطاولة، أو الأمر بالتوقف عن عمل ما).					
35.	الثني على الالتزام بالأنظمة الصفية بطرق متنوعة مثل: (الابتسام للطلبة الملتزمين فيها أو شكرهم).					
36.	تفهم اهتمامات الطلبة لخلق الألفة داخل الصف الدراسي.					
37.	استخدام أساليب التواصل اللفظي وغير اللفظي التي تدل على المودة مع الطلبة.					
38.	تطبيق مبادئ الإدارة الصفية (كالموضوعية والسيطرة).					
39.	إظهار التقدير لجميع الطلبة دون استثناء.					
40.	طرح الأسئلة على الطلبة منخفضي الأداء بنفس مستوى الأسئلة التي يطرحها على الطلبة مرتفعي الأداء.					
41.	التدقيق في الإجابات الخاطئة للطلبة منخفضي الأداء بنفس مستوى تدقيقه لإجابات الطلبة مرتفعي الأداء.					
42.	اختيار مهام تتطلب من الطلبة العمل كفريق لإنجازها.					
43.	يعد المدرس لاستخدام الاستراتيجيات المناسبة التي تساعد الطلبة على بناء كل جزء من المعلومات على جزء آخر.					
44.	ينظم المدرس الدروس بالطريقة التي تقود الطلبة من مرحلة الفهم العميق للمحتوى الدراسي إلى مرحلة التطبيق.					
45.	يهتم المدرس بمعايير المحتوى (كونه المحتوى المعتمد من قبل وزارة التربية).					

46.	يعد المدرس لاستخدام المواد التقليدية المساعدة في التدريس، مثل: (أشرطة الكاسيت، أشرطة الفيديو).					
47.	يعد المدرس لاستخدام التكنولوجيا المتاحة مثل: (اللوحات البيضاء التفاعلية، تقنيات الصوت الخاصة، وكذلك الحاسوب).					
48.	يعد المدرس ويخطط لتلبية احتياجات الطلبة الذين يأتون من بيئات ثقافية واجتماعية مختلفة.					
49.	يحدد المدرس نقاط الضعف والقوة لديه والمتعلقة بالسلوكيات والاستراتيجيات الصفية التي يمارسها.					
50.	يقوّم فعالية تدريسه لدروس معينة، وذلك عن طريق تقويم تحصيل الطلبة العلمي في هذه الدروس.					
51.	يقوّم المدرس فعالية استراتيجيات تعليمية محددة، عبر مختلف فئات الطلبة (أي مختلف الفئات الاجتماعية والاقتصادية) لمعرفة سبب تفاوت تحصيل الطلبة العلمي فيها.					
52.	يضع المدرس خطة مكتوبة للنمو المهني الذاتي.					
53.	يرصد المدرس التقدّم النسبي لخطة النمو المهني الذاتي.					
54.	يعمل على تهيئة المواقف والأنشطة التي تتطلب من الطلبة ممارسة أنماط تفكير تساعده على التوصل لمعلومة جديدة.					
55.	يرسّخ عند الطلبة القدرة على التفكير الاستقلالي.					
56.	ينمي لدى الطلبة شجاعة المواجهة بالدليل.					
57.	يشجع الطلبة على استلهام التراث للبدء بأفكار جديدة من حيث انتهى الآخرون.					
58.	يبث فيهم روح التنافس والمثابرة والصبر.					
59.	يعزز المدرس التفاعلات الإيجابية مع زملائه المدرسين.					
60.	يعزز المدرس التفاعلات الإيجابية مع الطلبة.					
61.	يعزز المدرس التفاعلات الإيجابية مع أولياء أمور الطلبة.					
62.	يطلب المدرس التوجيه من زملائه لعلاج أي خلل في ممارساته الصفية.					
63.	يتبادل الأفكار والآراء مع المدرسين الآخرين.					
64.	يشارك في المبادرات الاجتماعية حسب إمكاناته.					

مهارات الاستماع الفعَّال اللازمة لإتقان مهارات مادة اللغة العربية لدى طلبة التعليم الثانوي العام من وجهة نظر مدرّسيها

طالبة الدراسات العليا: سارة النحاس – قسم اللغة العربية– المعهد العالي للغات– جامعة دمشق.

إشراف: أ. د. حسن الأحمد أستاذ في المعهد العالي للُّغات – جامعة دمشق

أ. د. عزيزة رحمة (مشرف مشارك) أستاذ في كلية التربية جامعة دمشق.

الملخص

هدف البحث إلى تعرُّف مهارات الاستماع الفعَّال اللازمة للتفوق الدراسي لدى طلبة التعليم الثانوي العام من وجهة نظر مدرّسي اللغة العربية. ودراسة الفروق وفق متغيرات البحث: (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة). واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة البحث من (167) مدرساً ومدرسة لغة عربية من مدرسي التعليم الثانوي، وقامت الباحثة بتطبيق استبانة تضم (24) بنداً، وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود مستوى مرتفع في تقدير أفراد عينة البحث من مدرسي التعليم الثانوي العاملين في مديرية تربية دمشق لمهارات الاستماع الفعَّال اللازمة للتفوق الدراسي، إذ بلغ مجموع المتوسط الحسابي لاستجابة أفراد عينة البحث (3.47). عدم وجود فروق على استبانة مهارات الاستماع الفعَّال اللازمة للتفوق الدراسي وفق متغيري: الجنس، وعدد سنوات الخبرة. ووجود فروق وفق متغير المؤهل العلمي لصالح المدرسين الذين يمتلكون مؤهل علمي (دبلوم تأهيل تربوي فأعلى).

الكلمات المفتاحية: مهارة، مهارات الاستماع الفعَّال.

Effective listening skills necessary to master the Arabic language skills of general secondary education students from the point of view of its teachers

Abstract

The aim of the research is to identify the effective listening skills necessary for academic excellence among students of general secondary education from the point of view of Arabic language teachers. And studying the differences according to the research variables: (gender, educational qualification, number of years of experience). It relied on the descriptive analytical approach, and the research sample consisted of (167) teachers and Arabic language teachers of secondary education, and the researcher applied a questionnaire comprising (24) items, and the study concluded with the following results: The presence of a high level in the estimation of the research sample members of secondary education teachers The employees of the Directorate of Education in Damascus for the effective listening skills necessary for academic excellence, as the sum of the arithmetic mean of the response of the research sample members reached (3.47). There are no differences on the effective listening skills questionnaire necessary for academic excellence according to the two variables: gender, and number of years of experience. And there are differences according to the educational qualification variable in favor of teachers who have a scientific qualification (educational qualification diploma or higher).

Keywords: Skill, effective listening skills.

. مقدمة:

لا شك أنَّ اللغة العربية لها موقعاً مميزاً بين المواد الدراسية المختلفة، فهي بمثابة الرأس من الجسد، وإحدى الوسائل المهمة في تحقيق المؤسسات التعليمية لوظائفها المتعدِّدة؛ لأنَّ اللغة أهم وسائل الاتصال والتواصل والتفاهم بين المتعلم وبيئته، كما يعتمد عليخا كل نشاط يقوم به سواء أكان ذلك عن طريق الاستماع أو القراءة أو التحدُّث أو الكتابة (جاب الله، 2007، 45). وما زال الاستماع هو الرائد الأول لكل نشاط حيوي على الرغم من ظهور القراءة وازدهارها، فالقراءة تنمّي القراءة، والاستماع يثبّت مهارات الاستماع، والتحدُّث يزيد التحدث نمواً وطلاقة واستقامة للألسنة وتنشيطاً للفكر، والكتابة تزيد الكتابة رقّة وعذوبة وصفاء ووفاء (البشري، 2017، 220). وفي ضوء ما سبق يُمكن القول إنَّ مهارات الاستماع تُعدُّ من أبرز وأهم مهارات اللغة العربية، وذلك لأثرها الكبير في اكتساب باقي المهارات اللغوية، ولعمق تأثيرها في المواقف التواصليّة المختلفة، وتبدو أهمية مهارات الاستماع في أنها أداة التواصل السريع بين الفرد والآخرين، والنجاح فيه يحقق كثيراً من الأغراض في شتى ميادين الحياة ودروبها.

يُعدُّ الاستماع من أهم مهارات اللغة العربية، فهذه المهارة هي النمط الطبيعي الذي يعتمد عليه الطالب في سلوكه اللغوي الذي عن طريقه يكتسب المهارات اللغوية الأخرى تحدثاً وقراءة وكتابة لأنه لا يستطيع نطق الكلمات إلا بعد الاستماع إليها، وتعدُّ القدرة على الاستماع والإنصات من أكثر المهارات اللغوية استخداماً حيث أن استخدامها يبدأ قبل سواها من المهارات اللغوية، ويستمر بامتداد عمر الإنسان مدى الحياة والاستماع سبيل من سبل الفرد لزيادة الثقافة، وتنمية قدراته ومهاراته اللغوية في المجتمع الذي يعيش فيه، حيث يمده بحصيلة من المعلومات والمفاهيم والأفكار التي تنمي خبراته ومعارفه وتزيد من ثقافته العامة.

وبما أنَّ اللغة أداة اتصال لا بد لهذه العملية من مرسل ومستقبل، و"الاستماع" هو نصف عملية الاتصال، وهو من أهم مهاراتها اللغوية، بل هو قراءة مسموعة له مميزات القراءة وفوائدها، وربما يزيد عليها إذ أتقن المستقبل الاستماع والإنصات بعقلٍ واعٍ وفهم المسموع جيداً، وهنا تكتمل فائدة الاستماع في تنمية ثقافة الطالب وزيادة معارفه وتحصيله

الدراسي، إذن فالاستماع مهارة مهمة ينبغي أن يتدرب الطلاب عليها منذ بدء تعلُّمهم اللغة (زايد، 2006، 79).

1 . مشكلة البحث:

اهتمت طرائق التدريس الحديثة بالجانب السماعي عند المتعلم كون حاسّة السمع تُشكِّل أساس اللغة العربية، كما أن طبيعة التواصل اللغوي تقتضي متحدثاً ومستمعاً، ولقد ركَّز علم اللغة التطبيقي على أهمية السمع عند المتعلم أثناء عملية التعلم بناء على اتجاهات تعلم مهارات اللغة الحديثة التي تؤكد على اتباع طرائق تدريسية تتماشى مع القدره على الإدراك والتصور.

ويعدُّ الاستماع أول فن من فنون اللغة العربية، وإحدى المهارات اللغوية الأربع المعروفة، وأهمها لأنه يتميز بها الإنسان منذ ولادته، والتدريب هو العامل الأساسي غي اكتساب تلك المهارة والمحافظه عليها فهي تتطلب من المتعلم التركيز والانتباه والدقة؛ حيث أشارت دراسة (Cigerci & Gultekin, 2017) إلى دور مهارة الاستماع الكبير لدى الطالب في تحقيق التفوق الدراسي لأنها نشاط عقلي إيجابي مقصود يقتضي التركيز والانتباه والإدراك للرسالة المسموعة وفهم المقصود منها. كما أشارت دراسة الصويركي (2019) إلى ضعف الطلبة في الاستماع اللازمة لتحقيق النجاح الدراسي والتفوّق فيه، وهذا الأمر يؤثر بصورة سلبية في نتائجهم التحصيلية في مختلف المواد الدراسية.

كما أشار (مدكور، 2002)، و(اللحيدان، 2003) إلى وجود علاقة بين تفوّق الطالب في دراسته وتفوّقه في مهارة الاستماع، فالطالب يُمضي معظم سنوات تحصيله الدراسي مستمعاً ومنصتاً. بهذا يعد الاستماع مهارات لغوية مهمة جداً لأنه يكتب اللغة ويفهم ماذا يقصد المتحدث، ويتم التواصل بين الطلبة الآخرين والمدرِّس داخل الصف الدراسي، كما تعدُّ مهارات الاستماع أساس الفهم العام والمعرفة.

مع هذه الأهمية لمهارة الاستماع إلا أنها لم تلق اهتماماً واضحاً من التربويين، وبقيت مهملة لمدة طويلة في تضمينها في مقررات اللغة العربية في كثير من البلدان العربية أو في تدريسها (البشير، 2005).

وتأكيداً لنتائج الدراسات السابقة قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية من خلال مقابلة عدد من مدرّسي اللغة العربية في التعليم الثانوي بمدينة دمشق، لتعرف مهارات

الاستماع الفعَّال اللازمة للتفوق الدراسي لدى طلبة الثانوي، تبين للباحثة أنَّ هناك قصوراً واضحاً في استعمال الأنشطة السمعية التي تُساعد في تنمية مهارات الاستماع لدى الطلبة، وضعفاً في تهيئة الفرص الوفيرة لتحسين الأداء اللغوي السمعي للطلبة، كما أن الابتعاد عن تدريب الطلبة ينعكس بدوره سلباً على تحصيل الطلاب الدراسي، وقد يُصاب بشي من الملل في داخل غرفة الصف مما يفقد الطالب انتباهه أو تركيزه مع المدرِّس، وبالتالي الابتعاد عن تحقيق الأهداف التربوية المنشودة من العملية التعليمية. مما أدى ذلك إلى قيام الباحثة بإجراء هذا البحث الذي تتحدد فيه، مما دفع الباحثة للقيام بهذا البحث الذي تتحدَّد فيه المشكلة بالسؤال الرئيس الآتي:

. ما مهارات الاستماع الفعَّال اللازمة للتفوق الدراسي لدى طلبة التعليم الثانوي العام من وجهة نظر مدرّسي اللغة العربية؟

2 . أهمية البحث: تتمثل أهمية البحث في النقاط الآتية:

2-1- قد يُعطي هذا البحث إضافة علمية تُساعد الباحثين في الحقل الأكاديمي والسلطات الإدارية العليا في وزارة التربية في تعرف العوامل المؤثر في تطوير مهارات الاستماع لدى طلبة الثانوي، وبالتالي زيادة كفاءتهم اللغوية.

2-2- يُمكن عد هذا البحث مساهمة مع مشروع التمكين للغة العربية الذي يسعى إلى تعميم استخدام اللغة الفصيحة.

2-3- قد تفيد نتائج البحث الحالي أصحاب القرار في المؤسسات التربوية، والتعليمية من أجل توفير بيئة عمل مناسبة لهم تعزز تنمية هذه العوامل.

2-4- قد تفيد نتائج البحث الحالي القائمين على وضع مناهج اللغة العربية من خلال التركيز على مهارات الاستماع الفعَّال وأساليب تنميتها لدى الطلبة، والاستعانة بتقنيات التعليم المناسبة لهاشش.

3 . أهداف البحث: هدف البحث إلى تعرُّف:

3-1- مهارات الاستماع الفعَّال اللازمة للتفوق الدراسي لدى طلبة التعليم الثانوي العام من وجهة نظر مدرّسي اللغة العربية.

3-2- الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على استبانة البحث وفق متغيرات البحث: (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة).

4 . أسئلة البحث: سعى البحث للإجابة عن السؤال الآتي:

4-1- ما مهارات الاستماع الفعَّال اللازمة للتفوق الدراسي لدى طلبة التعليم الثانوي العام من وجهة نظر مدرّسي اللغة العربية؟

5 . فرضيات البحث: سعى البحث إلى اختبار الفرضيات الآتية عند مستوى الدلالة (0.05):

5-1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على استبانة مهارات الاستماع الفعَّال اللازمة للتفوق الدراسي وفق متغير الجنس.

5-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على استبانة مهارات الاستماع الفعَّال اللازمة للتفوق الدراسي وفق متغير المؤهل العلمي.

5-3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على استبانة مهارات الاستماع الفعَّال اللازمة للتفوق الدراسي وفق متغير عدد سنوات الخبرة.

6 . حدود البحث:

6-1- **الحدود البشرية:** طُبّقت أداة البحث على عينة من مدرسي اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي العام العاملين بمديرية تربية دمشق في محافظة دمشق.

6-2- **الحدود المكانية:** تمَّ إجراء البحث بمدارس التعليم الثانوي العام في محافظة دمشق.

6-3- **الحدود الزمنية:** تمَّ تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2022- 2023م).

6-4- **الحدود العلمية:** دراسة مهارات الاستماع الفعَّال اللازمة للتفوق الدراسي لدى طلبة التعليم الثانوي العام من وجهة نظر مدرّسي اللغة العربية، والمهارات هي: (الفهم، الاستيعاب، التذكر، التذوق والنقد، التفكير االتقويمي)، وقياسها من خلال الأداة المستخدمة.

7 . تعريف المصطلحات العلمية والإجرائية:

7-1 -**مهارة (Skill):** "هي أداء لغوي يتسم بالدقة والكفاءة فضلاً عن السرعه والفكر" (الخويسكي، 2008، 14).

7-2- **مهارة الاستماع الفعَّال (Active listening skill)**: "تُعرَّف بأنها إدراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي، وفهم مدلول هذه الرموز، وإدراك الوظيفة الاتصالية للرسالة المتضمنة في الكلام المنطوق، وتفاعل الخبرة المحمولة في هذه الرسالة مع خبرات المجتمع وقيمه ومعاييره، ونقد هذه الخبرات وتقويمها والحكم عليها في ضوء المعايير الموضوعية المناسبة لذلك" (مدكور، 2002، 196).

وتعرَّف مهارة الاستماع بأنها: "القدرة على فهم اللغة ودلاله تراكيبها" (مصطفى، 2007، 79).

تعرف مهاره الاستماع إجرائياً بأنها: مجمل نشاطات الاستماع التي يؤديها المدرس أمام طلبته، والتي تستلزم من الطالب الانتباه والاهتمام والمتابعة لما يقوله المدرّس لهم، والحكم عليه والاستفاده منه في اكتساب المعارف والحقائق والمعاني والأفكار والاستجابة لها بما يكفل الاندماج في العمليه التعليميه بشكل فعَّال، وبما يساعد على تحقيق التفوق الدراسي لهم.

ومهارات الاستماع الفعَّال في البحث الحالي هي:

- **مهارة الفهم (comprehension skill)**: هي " التعرف Cognition والإدراك Perception الصحيح لما تدل عليه الرموز اللغوية على مستوى الكلمة أو الجملة أو العبارة أو الفقرة أو النص، وتحليلها ونقدها والحكم عليها. وهذا المعنى يترتب على معرفة المبنى وصولاً إلى المعنى لبيانه أو تفسيره أو التنبؤ بمقاصده الخفية أو غير المعلنة" (عيد، 2011، 89).
- **مهارة الاستيعاب (comprehension skill)**: هي القدرة على تلخيص المسموع، والتمييز بين الحقيقة والخيال مما يقال، وإدراك العلاقات بين الأفكار المعروضة، وتصنيف الأفكار التي تعرض لها المتحدث" (طاهر، 2012، 143).
- **مهارة التذكر (remembering skill)**: "هو عمليه استرجاع المسموع سابقاً وتذكر محتواه، والاستفادة منه من أجل غرض غير معين" (عطية، 2008، 230).
- **مهارة التذوق والنقد (Tasting and Criticism Skill)**: "النشاط الإيجابي الذي يقوم به الطالب المتلقي استجابة لنص أدبي بعد تركيز انتباهه عليه وتفاعله

معه عقلياً ووجدانياً على نحو يستطيع به تقديره له والحكم عليه" (طعيمة، 1987، 53).

- **مهارة التفكير االتقويمي (Evaluative thinking skill):** "هي المهارة التي تستخدم لتشكيل مجموعة من المعايير من أجل التوصل إلى أحكام معينة عن المقطع الذي يتم استماعه. بمعنى وضع حدود معينة للخيارات المختلفة، كما تساعد في تعلم كيفية المناقشة بشكل عقلاني" (صومان، 2009، 233).

7-3- التفوق الدراسي (academic excellence): عرَّف شنيدر (Schneider, 2009, 7) التفوق الدراسي بأنه: "تجاوز الفرد لحدود المتوسط في قدراته العقلية (اللفظية، وغير اللفظية)، وفي قدراته المعرفية (الإدراك، الانتباه، الذاكرة، التفكير) وفق المجموعة المعيارية التي ينتمي إليها، ويظهر أداءً متميزاً في المجالات البصرية والسمعية بشكل ملحوظ"؛ بينما يعرِّف جانييه (Gagne) المتفوق بأنه: "الفرد الذي يتمتع بأداء فوق المتوسط في مجال أو أكثر من مجالات النشاط الإنساني".

8 . دراسات سابقة:

8-1- دراسات عربية:

. دراسة العنزي (2021)، الأردن: بعنوان: (دور القصة في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر معلمي اللغة العربية).

هدفت الدّراسة معرفة دور القصة في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر معلمي اللغة العربية. استخدمت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي المسحي. وتكوّنت عينة الدّراسة من (50) معلماً ومعلمة ممن يدرّسون اللغة العربية المرحلة الأساسية في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء البادية الشمالية الغربية. وتمّ اختيارهم بالطريقة المتيسرة. وأعدّت الباحثة استبانة تكوّنت من (34) فقرة لمهارات الاستماع الناقد. وتوصلت الدّراسة في نتائجها: أنَ دور القصة في تنمية مهارات الاستماع الناقد لطلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية جاء بدرجة متوسطة. وتوصلت الدّراسة أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لأثر المؤهل العلمي، والجنس، وعدد سنوات الخبرة بالنسبة لدور القصة في تنمية مهارات الاستماع الناقد لطلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية.

. دراسة الصويركي (2019)، السعودية: بعنوان: (مهارات الاستماع اللازمة للتفوق الدراسي لدى طلبة جامعة الملك عبد العزيز: دراسة تحليلية).

هدفت الدراسة إلى تعرّف مهارات الاستماع اللازمة للتفوق الدراسي لدى جامعة الملك عبد العزيز. ولتحقيق هدف الدراسة، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، قام الباحث بإعداد استبانة لتحديد مهارات الاستماع اللازمة لطلبة الجامعة، وبناء اختبار مهارات الاستماع لدى طلبة الجامعة، وشملت عينة الدراسة (213) طالباً وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى وضع قائمة بمهارات الاستماع اللازمة للتفوق الدراسي لطلاب الجامعة، وأظهرت النتائج أن مستوى اكتساب طلاب الجامعة (عينة البحث) لمهارات الاستماع اللازمة للتفوق الدراسي كانت جيدة، وأن مستوى التمكن من هذه المهارات يقع ضمن المستوى الجيد.

. دراسه البشري (2017)، السعودية: بعنوان: (مهارة الاستماع في كتب اللغة العربية المقررة على طلبة المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية).

هدفت الدراسة إلى تعرُّف مدى تضمين مهارات اللغة العربية في كتاب اللغة العربية المقررة على طلبة المرحلة المتوسطة بالسعودية ومقارنتها مع مهارات اللغة الأخرى. واعتمدت الدراسة منهج تحليل المضمون، لتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتحليل جميع الأنشطة الواردة في كتب الطلاب وكتب النشاط المقررة على طلبة المرحلة المتوسطة في الصفوف الثلاثة مستخدماً أسلوب تحليل المحتوى. وقد أظهرت الدراسات قصوراً في تنمية مهارة الاستماع في تلك الكتب حيث احتلت مهارة الاستماع الترتيب الآخير من بين مهارات اللغة العربية، ولم تتجاوز نسبة تضمينها (7.90%)، كما أظهرت النتائج عدم وجود توازن في نسبة توزيع مهارات اللغة العربية في الكتب المقررة في السعودية.

. دراسه قورة وآخرون (2011)، السعودية: بعنوان: (مهارات الاستماع اللازمة للتفوق الدراسي لدى طلبة جامعة طيبة "دراسة تحليلية").

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة توافر مهارات الاستماع اللازمة للتفوق الدراسي لدى طلبة جامعة طيبة بالسعودية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (214) طالباً وطالبة، تم تطبيق استبانة مهارات الاستماع اللازمة للتفوق الدراسي. كشفت نتائج الدراسة عن ضرورة الاهتمام بتدريس مهارات الاستماع لمرحله

التعليم الجامعي بهدف التدريب المبكر على مهاراته واتقانها وفقاً للأسس العلمية وتفعيل دور الأنشطة الصفية وغير الصفية بما يساعد على صقل مهارات الاستماع لدى طلبة الجامعة، وأن مهارات الاستماع حصلت على نسبه مئوية عالية عن بقية المهارات الثلاث في القائمة مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات عينة الدراسة في اختبار مهارات الاستماع لدى الطلبة ولصالح طلبة الكليات العلمية، وذلك على مستوى جميع المهارات حيث التفوق في مهارات الاستماع الناقد.

. دراسة الناقة والشيخ العيد (2009)، فلسطين: بعنوان: (مدى امتلاك طلبة المرحلة الأساسية لمهارات الاستماع).

هدفت الدراسة إلى تعرُّف درجة امتلاك طلبة المرحلة الأساسية لمهارات الاستماع في منطقه خان يونس في فلسطين. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، شملت عينة الدراسة (183) طالباً وطالبة، وتم تطبيق استبانة مهارات الاستماع. كشفت نتائج الدراسة عن وجود تدني في مستوى الطلاب في جميع مهارات الاستماع المطلوبة ما عدا مهارة ترتيب الأفكار الواردة في النص المسموع.

8-2- دراسات أجنبية:

. دراسة جوليك و دورموس Gulec & Durmus (2015)، تركيا، بعنوان:

(دراسة تهدف إلى تنمية مهارات الاستماع لدى طلاب الصف الثاني الابتدائي).

A Study Aiming to Develop Listening Skills of Elementary second Grade Students.

هدفت الدراسة إلى التحقيق في آثار الممارسات المستخدمة من خلال استخدام الأساليب والتقنيات المختلفة بهدف تطوير مهارات الاستماع باستخدام منتجات أدب الأطفال. تم التخطيط للدراسة على أنها دراسة تجريبية من مجموعة واحدة مع اختبار مسبق وقياس ما بعد الاختبار خلال فترة زمنية مدتها اثني عشر أسبوعاً. ضمن نطاق الدراسة، تم استخدام "نموذج تقييم مهارة الاستماع" كأداة قياس قبل الاختبار وبعده، وتم استخدام طرائق وتقنيات مختلفة تهدف إلى تطوير مهارات الاستماع باستخدام منتجات أدب الأطفال خلال الممارسات التي استمرت عشرة أسابيع. شملت الدراسة ما مجموعه (23) طالبة، (15) طالبة و(8) ذكور. تم تحديد الفئة C2 حيث تم منح مجموعة الدراسة ساعتين في

الأسبوع من تدريب الاستماع الذي استمر اثني عشر أسبوعًا. في نهاية التدريب على الاستماع، لوحظ تطور ملحوظ في مهارات الاستماع لدى الطلاب. علاوة على ذلك، نتيجة للدراسة، تبين أن الفرق بين درجات التحصيل في الاختبار القبلي والبعدي له دلالة إحصائية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الممارسات التي يتم إجراؤها باستخدام الأساليب والتقنيات المختلفة المستخدمة بهدف تطوير مهارات الاستماع عبر استخدام منتجات أدب الأطفال طورت مهارات الاستماع لدى طلاب الصف الثاني الابتدائي. علاوة على ذلك، كشفت النتائج التي تم الحصول عليها خلال الدراسة أن نصوص أدب الأطفال المناسبة تؤثر في تنمية مهارات الاستماع للأطفال بطريقة إيجابية.

. دراسة تانريكولو Tanrıkulu (2020)، تركيا:

عنوان الدراسة: (تأثير نصوص الاستماع L2 المقتبسة مع القصة الرقمية على درس الاستماع).

The Effect of L2 Listening Texts Adapted to the Digital Story on the Listening Lesson.

هدفت الدراسة التي أجريت كنموذج للبحث الإجرائي إلى تحديد تأثير استخدام نموذج القصة الجديد، السرد الرقمي (DST) كمدخل منتج في دروس الاستماع حول دروس الاستماع. تتكوَّن مجموعة العمل البحثية من طلاب جامعيين أجانب جامعيين في التعليم العالي تموّلهم الأمم المتحدة في الغالب بلغ عددهم (49) طالباً وطالبة. يغطي الإجراء المكون من خطوتين اثني عشر أسبوعاً مدة كل منها ستة أسابيع. تم تطبيق الخطوة الأولى على الطلاب الذين يدرسون في المستوى C1 والخطوة الثانية تم تطبيقها على الطلاب الذين يدرسون في المستوى B1. أثناء الإجراء، تم استخدام (40) نصاً بتنسيق DST لدرس الاستماع. تم استخدام مذكرات الباحث ومذكرات الطلاب ومناقشات المجموعة البؤرية كأدوات لجمع البيانات. تم إنشاء السمات عن طريق ترميز البيانات وتصنيفها. نتيجة للبحث، لوحظ أن رواية القصص الرقمية لها تأثير إيجابي في تنمية مهارات الاستماع، وتؤثر بشكل إيجابي في التعلم وأكثر فاعلية مقارنة بدروس الاستماع التي يتم تدريسها بالتسجيلات الصوتية وتزيد من تحفيز الطلاب.

8-3- التّعقيب على الدّراسات السّابقة: من خلال استعراض الدّراسات السّابقة لوحظ أنّ هذا البحث يتفق معها من حيث أهمية دراسة مهارات الاستماع الفعَّال لدى الطلبة كدراسة كل من: العنزي (2021)، الصويركي (2019)، البشري (2017)، قورة وآخرون (2011)، الناقة والشيخ العيد (2009). كما اتفق البحث الحالي مع غالبية الدراسات السابقة في الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، عدا دراسة البشري (2017) التي اعمدت على منهج تحليل المضمون.

كما لوحظ أنّ هذا البحث يختلف مع الدّراسات السّابقة من حيث:

1. التّطرق إلى موضوع مهارات الاستماع الفعَّال اللازمة للتفوق الدراسي.
2. مكان وعينة البحث، حيث أن إجراءات هذا البحث طُبّقت على عينة من مدرّسي التعليم الثانوي في مديرية تربية دمشق، بينما جميع الدّراسات السّابقة التّي أجريت في فلسطين والسعودية والأردن تناولت أهمية تنمية مهارات الاستماع الفعَّال اللازمة للتفوق الدراسي لدى الطلاب.

9 . الإطار النظري:

9-1- أنواع الاستماع: يصنَّف الاستماع من حيث الغرض وفق الآتي:

- الاستماع بغرض الحصول على معلومات: أي استماع التفاصيل، والانتباه في المسموع وربط الأفكار ببعضها البعض.
- الاستماع بغرض النقد والتحليل: يتطلب هذا النوع من المجتمع اليقظة والانتباه إلى المتحدث.
- الاستماع بقصد الاستماع: هذا النوع من الاستماع يهدف إلى التذوق والاستماع، وهذا ليس في مجال الكلمة فقط بل في مجال الموسيقى أيضاً، فإمَّا أن يكون راضياً بها أو التعليق عليها (صومان، 2009، 147).

مما سبق يُمكن القول إنَّ عمليه الاستماع تختلف أنواعها باختلاف الغرض والهدف منها، فهناك استماع لحل المشكلات، واستماع للاستماع، واستماع للدرس، واستماع لحل النزاع، والاستماع من أجل الموسيقى ... الخ.

وهناك أنواع الاستماع من حيث المهارات تُقسم وفق الآتي:

- الاستماع الاستنتاجي: هو استماع يتضمن عملية استخلاص الأفكار العامة، واستنتاج معاني الكلمات غير الواضحة من السياق.
- الاستماع للموازنه والنقد: هو الاستماع الذي يتطلب الموازنة بين المتحدث والمجتمع، والتمييز بين المعاني والأفكار، والتأكد من صحتها أو خطئها.
- الاستماع للتوقع: فيه يتوقع الطلبة ما سيقوله المتكلم، ويعرف هدفه من من خلال كلامه، حتى يتوصَّل الى مضمون كلام المتحدث (عطية، 2009، 230).

9-2- طرائق تنمية مهارة الاستماع لدى الطلبة: يمكن تنمية مهارة الاستماع لدى الطلبة بالعديد من الطرائق والأساليب والوسائل منها:

- تسجيل بيانات الدرس، التاريخ، الفصل الدراسي، الحصة الدراسية، المادة الدراسية، ثم تسجيل عنوان الدرس، ثمَّ الاستماع لنص مقروء أو مسجّل نثراً كانت أم شعراً أو أي مادة أخرى.
- تحديد المفاهيم: هي الكلمات الجديدة في المقطع وتحديد الأفكار الرئيسية والفرعية للمقاطع المختارة.
- تحديد تعميمات: هي القوانين المرتبطة بالحقائق الموجودة بالمقطع، وكذلك القواعد الأخلاقية (القيم والاتجاهات، والسلوكيات).
- تحديد الأهداف التدريسية: في صياغة إجرائية محددة في ضوء المفاهيم والتعميمات المحدَّدة سلفاً.
- الانتباه: حيث يعمل الفرد على تركيز الانتباه لما يسمعه، وما يتبعه من مسائل ومعلومات، وتفسيرها تفسيراً واضحاً من ثمَّ تحديده، وما يترتب عليها من سلوك أو فعل يصدر عن الشخص.
- التركيز على الكلام للمتكلم: لأن التركيز على المتكلم يُشتِّت الذهن.
- استخلاص الامور المهمه في الكلام وإدراك العلاقة فيما بينها للوصول إلى الفكرة الكلية وإدراك أهدافه.
- مراعات آداب الاستماع بالجلسة المحدَّدة بالاهتمام والاهتمام بما يقول الفرد المتكلم، ومتجنِّباً الكلام بدون إذن والحركات الموحية بعدم الاكتراث (عون، 2012، 213-214).

9-3- معوقات تعلم مهارة الاستماع: يمكن تصنيف معوّقات تعلم مهارة الاستماع إلى عدة أصناف منها المشكلات المتعلقة بالمستمع، وتكون في اطارين اثنين هما: مشكلات خَلقية حسِّية مثل: ضعف في الجهاز السمعي أو مشكلات نفسية، مثل: العزوف عن الاستماع وعدم تعلمه لضعف القدرة الذهنية، وتدني مستوى الذكاء لديه. وهناك مشكلات ذات العلاقة بالمادة المسموعة بحيث تكون المادة غير ملائمة لمستوى الطلبة، وغير مشبعة لحاجاتهم (الشنطي، 2001، 401). أيضاً المشكلات المتعلقه بالمدرِّس: ربَّما يكون المدرِّس غير قادر على ملاحظة الفروق أو أن يكون عاطفياً يتساهل في السيطرة على الدرس وقت الاستماع، أو ربَّما لا يُجيد تدريس فن الاستماع، ومشكلات تتعلَّق بالطريقة فقد لا تتطابق طريقة التدريس التي يستخدمها المدرِّس مع الدوافع إلى الفهم والاستماع، فقد تفتقر الطريقة التدريسية إلى الوسائل التعليمية الناجح والملائمة للمادة التعليمية (السفاسفة، 2010، 78).

10- منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول "وصف طبيعة الظاهرة موضع البحث، فالمنهج الوصفي التحليلي يساعد على تفسير الظواهر التربوية الموجودة، كما يفسر العلاقات بين هذه الظواهر" (عباس وآخرون، 2007، 161)، يضاف إلى ذلك أنه يساعد الباحثة في الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات حول هذه الظواهر استناداً إلى حقائق الواقع، وتعد الأبحاث الوصفية أكثر من مشروع لجمع معلومات فهي تصف وتحلل وتقيس وتُقيم وتفسر.

11- المجتمع الأصلي للبحث:

تكوَّن المجتمع الأصلي للبحث من جميع مدرسي مادة اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي العام للصفوف: (الأول، والثاني، والثالث الثانوي) في مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة دمشق والذين بلغ عددهم (668) مُدرّس ومُدرّسة في العام الدراسي (2022-2023م).

12- عينة البحث:

لكي يُضمن تمثيل المجتمع الأصلي للبحث في العينة تم سحب عينة البحث الحالي بطريقة عشوائية طبقية، وعملت الباحثة على أن تكون عينة البحث ممثلة لأغلبية

المناطق الجغرافية التعليمية في محافظة دمشق، بعد أن قامت الباحثة بتقسيم محافظة دمشق إلى خمس مناطق جغرافية هي: (الشمال، الجنوب، الوسط، الشرق، الغرب)، وبذلك تكونت عينة البحث من (167) مدرساً ومدرسة، وتمثل هذه العينة نسبة (25%) من مجتمع البحث الأصلي لمدرسي اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي في مديرية تربية دمشق. وتتوزع العينة وفق الجدول رقم (1، 2، 3):

الجدول (1) توزع أفراد عينة البحث وفق متغير الجنس

المتغير	الفئة	عدد المدرسين	النسبة
الجنس	ذكور	68	%40.7
	إناث	99	%59.3
	المجموع الكلي	**167**	**% 100**

الجدول (2) توزع أفراد عينة البحث وفق متغير المؤهل التربوي

المتغير	الفئة	عدد المدرسين	النسبة
المؤهل العلمي	إجازة في اللغة العربية	109	%65.3
	دبلوم تأهيل تربوي فأعلى	58	%34.7
	المجموع الكلي	**167**	**% 100**

الجدول (3) توزع أفراد عينة البحث وفق متغير عدد سنوات الخبرة

المتغير	الفئة	عدد المدرسين	النسبة
عدد سنوات الخبرة	5 سنوات فما دون	49	%29.3
	من 6- 10 سنوات	51	%30.5
	من 11- 15 سنة	42	%25.1
	16 سنة فأكثر	25	%15
	المجموع الكلي	**167**	**% 100**

13- أداة البحث:

13-1- استبانة مهارات الاستماع الفعَّال اللازمة:

. تحديد الهدف من الاستبانة:

تهدف الاستبانة إلى تحقيق أهداف البحث في تعرُّف: مهارات الاستماع الفعَّال اللازمة للتفوق الدراسي لدى طلبة التعليم الثانوي العام من وجهة نظر مدرّسي اللغة العربية، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على استبانة البحث وفق متغيرات البحث: (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة).

. مرحلة الاطلاع واختيار بنود الاستبانة:

تم فيها الاطلاع على بعض الدراسات التي تناولت موضوع مهارات الاستماع الفعَّال اللازمة لطلبة التعليم الثانوي، وكان الهدف من الرجوع إليها معرفة بنود لتعرُّف مهارات الاستماع الفعَّال اللازمة للطلبة التي تناولها الباحثون في دراساتهم كدراسة كل من: البشري (2017)، العنزي (2021)، الصويركي (2019)، ثم **طوَّرت الباحثة** في ضوء هذه الاستبانات والدراسات السابقة بنوداً معينة تتألف منها استبانة مهارات الاستماع الفعَّال اللازمة لطلبة التعليم الثانوي. وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة بما تتضمنه من بنود لقياس مهارات الاستماع الفعَّال اللازمة لتحقيق التفوق الدراسي لطلبة التعليم الثانوي، تم صياغة (25) بنداً موزعة على المحاور الخمسة.

الجدول (4) استبانة مهارات الاستماع الفعَّال اللازمة للطلبة في التعليم الثانوي

محاور استبانة مهارات الاستماع الفعَّال	أرقام البنود	عدد البنود
المحور الأول: (مهارة الفهم).	1، 2، 3، 4، 5، 6	6
المحور الثاني: (مهارة الاستيعاب).	7، 8، 9، 10	4
المحور الثالث: (مهارة التذكر).	11، 12، 13، 14	4
المحور الرابع: (مهارة التذوق والنقد).	15، 16، 17، 18، 19، 20	6
المحور الخامس: (التفكير التقويمي).	21، 22، 23، 24	4

تتم الإجابة عن عبارات الاستبانة بواحدة من الإجابات التالية حسب مقياس ليكرت: (موافق بدرجة مرتفعة جداً، بدرجة مرتفعة، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة، بدرجة منخفضة جداً). فالعبارات تُعطى درجاتها وبالترتيب السابق على النحو التالي: (5-4-3-2-1).

. صدق استبانة مهارات الاستماع الفعَّال اللازمة:

1) الصدق الظاهري: بهدف التحقق من صلاحية بنود استبانة مهارات الاستماع الفعَّال اللازمة للطلبة عُرِضت الاستبانة على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية بقسم اللغة العربية في المعهد العالي لتعليم اللغات، وفي كلية التربية في جامعة دمشق بلغ عددهم (6) محكمين، لبيان رأيهم في صحة كل بند، ودرجة ملاءمته للمحور الذي ينتمي إليه،

فضلاً عن ذكر ما يرونه مناسباً من إضافات أو تعديلات، وبناءً على الآراء والملاحظات لم يتم استبعاد أي بند من الاستبانة، لكن تم تعديل بعضها من حيث الأسلوب والصياغة، وحذف بند واحد؛ وبالتالي بلغ المجموع النهائي لبنود هذه الاستبانة بصورتها النهائية (24) بنداً تم توزيعها على خمسة محاور.

2) صدق البناء الداخلي: يبين الارتباط بين المجموع الكلي والمحاور الفرعية، حيث تمَّ إجراء ارتباط المجموع الكلي بالمحاور الفرعية، وأظهرت النتائج أنَّ ارتباط الدرجة الكلية مع المحاور الفرعية مرتفع، وتراوح ما بين (0,873 و 0,925)، ما يدل على أنَّ استبانة مهارات الاستماع الفعَّال اللازمة للطلبة في التعليم الثانوي متجانسة في قياس الغرض الذي وضعت من أجله، وتتسم بالصدق الداخلي.

الجدول (5) معاملات الارتباطات (بيرسون) بين الدرجة الكلية والمحاور الفرعية لاستبانة مهارات الاستماع الفعَّال اللازمة للطلبة في التعليم الثانوي

محاور استبانة مهارات الاستماع الفعَّال	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
المحور الأول: (مهارة الفهم).	0.899**	0.000
المحور الثاني: (مهارة الاستيعاب).	0.925**	0.000
المحور الثالث: (مهارة التذكر).	0.897**	0.000
المحور الرابع: (مهارة التذوق والنقد).	0.907**	0.000
المحور الخامس: (التفكير االتقويمي).	0.873**	0.000

. ثبات استبانة مهارات الاستماع الفعَّال اللازمة للطلبة في التعليم الثانوي:

تمَّ حساب ثبات الاستبانة وفق الطرائق الآتية: إنَّ إعادة تطبيق الاختبار يدل على الاستقرار عبر الزمن، لذلك تمَّ تطبيق الاستبانات على العينة الاستطلاعية مرتين متتاليتين بفارق زمني أسبوعين، وتمَّ حساب **معامل الارتباط سبيرمان** بين استجابات الأفراد حسب التجزئة النصفية، وبيرسون حسب الإعادة، وألفا كرونباخ، وأظهرت النتائج أنَّ جميع قيم معاملات الثبات مرتفعة وتدل على ثبات الاستبانة، وتسمح بإجراء البحث، حيث بلغت درجة الثبات بالإعادة في الدرجة الكلية للاستبانة (0.884)، وبلغت قيم ثبات التجزئة النصفية (0.827)، وقيمة ثبات ألفا كرونباخ (0.802).

الجدول (6) نتائج الثبات بالإعادة والثبات بالتنصيف وثبات ألفا لاستبانة مهارات الاستماع الفعَّال اللازمة للطلبة في التعليم الثانوي

محاور استبانة مهارات الاستماع الفعَّال	الثبات الإعادة	الثبات بالتنصيف	ألفا كرونباخ
المحور الأول: (مهارة الفهم).	0,827	0,749	0,712
المحور الثاني: (مهارة الاستيعاب).	0,856	0,774	0,750
المحور الثالث: (مهارة التذكر).	0,864	0,790	0,778
المحور الرابع: (مهارة التذوق والنقد).	0,843	0,762	0,747
المحور الخامس: (التفكير االتقويمي).	0,876	0,795	0,788
الدرجة الكلية	0,884	0,827	0,802

14 . عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

أ . عرض نتائج السؤال الرئيس في البحث:

1- ما مهارات الاستماع الفعَّال اللازمة للتفوق الدراسي لدى طلبة التعليم الثانوي العام من وجهة نظر مدرّسي اللغة العربية؟

لحساب مستوى تقدير أفراد عينة البحث لمهارات الاستماع الفعَّال اللازمة للتفوق الدراسي لدى طلبة التعليم الثانوي العام من وجهة نظر مدرّسي اللغة العربية العاملين في مديرية تربية دمشق، تم حساب المتوسط الحسابي لكل بند ثمَّ للدرجة الكلية للاستبانة، وفق الآتي:

الجدول (7) تقدير مستويات /مهارات الاستماع الفعَّال اللازمة للتفوق الدراسي لدى طلبة التعليم الثانوي العام من وجهة نظر مدرّسي اللغة العربية/

المتوسط	المستوى
1 – 1.8	ضعيف جداً
1.81 – 2.60	ضعيف
2.61 – 3.40	متوسط
3.41 – 4.20	مرتفع
4.21 – 5	مرتفع جداً

الجدول (8) الدّرجة الكلية لمتوسط المحاور كافة في استبانة مهارات الاستماع الفعَّال اللازمة للتفوق الدراسي لدى طلبة التعليم الثانوي العام من وجهة نظر مدرّسي اللغة العربية

م	محاور استبانة مهارات الاستماع الفعَّال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الرتبي	الرّتبة	المستوى
1.	المحور الأول: (مهارة الفهم).	20.53	5.214	3.42	5	مرتفع
2.	المحور الثاني: (مهارة الاستيعاب).	14.48	3.902	3.62	1	مرتفع
3.	المحور الثالث: (مهارة التذكر).	13.99	3.543	3.49	2	مرتفع
4.	المحور الرابع: (مهارة التذوق والنقد).	20.54	5.374	3.42	4	مرتفع
5.	المحور الخامس: (التفكير االتقويمي).	13.91	3.974	3.47	3	مرتفع
	الدّرجة الكلية	83.45	19.819	3.47		مرتفع

أظهرت النتائج أنَّ متوسط البنود جميعها، يشير إلى مستوى مرتفع في تقدير أفراد عينة البحث من مدرسي التعليم الثانوي العاملين في مديرية تربية دمشق لمهارات الاستماع الفعَّال اللازمة للتفوق الدراسي، إذ بلغ مجموع المتوسط الحسابي لاستجابة أفراد عينة البحث على استبانة مهارات الاستماع الفعَّال اللازمة للتفوق الدراسي (3.47). كما تبين من وجهة نظر أفراد عينة البحث أنّ أكثر المحاور ارتفاعاً في تقدير أفراد عينة البحث من مهارات الاستماع الفعَّال اللازمة للتفوق الدراسي لدى الطلبة هو المحور الثاني: (مهارة الاستيعاب) الذّي جاء في المرتبة الأولى بمتوسط بلغ (3.62) وهو مستوى مرتفع، يليه في المرتبة الثّانية محور مهارة التذكر بمتوسط بلغ (3.49)، يتبعه في المرتبة الثّالثة محور التفكير التقويمي بمتوسط بلغ (3.47)، ثمَّ في المرتبة الرابعة محور مهارة التذوق والنقد بمتوسط بلغ (3.42)، وأخيراً جاء في المرتبة الخامسة محور مهارة الفهم بمتوسط بلغ (3.42).

وقد يعود السبب في ذلك المستوى المرتفع لتقدير أفراد عينة البحث من مدرِّسي اللغة العربية في التعليم الثانوي العام العاملين في مديرية تربية دمشق لمهارات الاستماع الفعَّال اللازمة للتفوق الدراسي، إلى المميزات العديدة التي تتمتع بها مهارات الاستماع، ودورها الكبير في إكتساب بقية مهارات اللغة العربية، فمهارة الاستماع إحدى الوسائل التعليمية التي يعتمد عليها المتعلم في اكتساب المعلومات والمفاهيم والمعارف المختلفة، حيث تؤدي الكلمه الشفوية دوراً مهماً في عمليه التعلُّم والتعليم، كما أنها الأداة الأكثر فعَّالية في مرحلة التعليم الثانوي؛ لذا فإنَّ مهارات الاستماع هي الأساس الذي اعتمد عليه

الطالب والمدارس في تعليم جميع المعارف والمهارات اللغوية في مادة اللغة العربية، كما أنَّ مهارات الاستماع أساسية في استيعاب وتحصيل الطالب الدراسي وتفوقه، في بعض الأحيان يتأخر الطالب في التحصيل الدراسي ليس بسبب نقص في الذكاء العام، بل لأنه لا يستوعب ولا يفهم بوضوح ما يقوله المدرس او ما يتضمنه شرح المدرّس للمادة العلمية، ولهذا تأثير كبير في عملية التقبل، والترغيب في متابعة التعليم، وما ينتج عنها من فوائد في تطوير الملكة اللغوية والزاد المعرفي للطالب أيضاً.

ب- عرض نتائج فرضيات البحث: تمَّ اختبار الفرضيات الآتية عند (0.05):

- **الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على استبانة مهارات الاستماع الفعَّال اللازمة للتفوق الدراسي وفق متغير الجنس.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تمَّ حساب الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على استبانة مهارات الاستماع الفعَّال اللازمة للتفوق الدراسي، تعزى إلى متغير الجنس: (ذكور، إناث)، وذلك باستخدام اختبار ت ستودينت (t-test)، وجاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

الجدول (9) نتائج اختبار ت ستودينت لدلالة الفروق بين متوسطي الذكور والإناث على استبانة مهارات الاستماع الفعَّال اللازمة للتفوق الدراسي لدى طلبة التعليم الثانوي العام من وجهة نظر مدرّسي اللغة العربية

محاور استبانة مهارات الاستماع الفعَّال	متغير الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
المحور الأول: (مهارة الفهم)	ذكور	68	20.03	5.414	165	1.022	0.308	غير دال
	إناث	99	20.87	5.072				
المحور الثاني: (مهارة الاستيعاب)	ذكور	68	14.19	4.049	165	0.789	0.431	غير دال
	إناث	99	14.68	3.806				
المحور الثالث: (مهارة التذكر)	ذكور	68	13.76	3.495	165	0.674	0.501	غير دال
	إناث	99	14.14	3.586				
المحور الرابع: (مهارة التذوق والنقد)	ذكور	68	20.16	5.421	165	0.763	0.447	غير دال
	إناث	99	20.81	5.352				
المحور الخامس: (التفكير االتقويمي)	ذكور	68	13.07	3.933	165	1.283	0.224	غير دال
	إناث	99	14.48	3.918				
الدرجة الكلية	ذكور	68	81.22	19.990	165	1.206	0.230	غير دال
	إناث	99	84.98	19.655				

مناقشة الفرضية: يظهر من خلال الجدول (9) بأن قيمة ت = (1,206) عند درجة حرية = (165)، والقيمة الاحتمالية (0,230)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0,05). وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات استجابات المدرسين الذكور ومتوسط درجات استجابات المدرسات الإناث على استبانة مهارات الاستماع الفعَّال اللازمة للتفوق الدراسي.

ويمكن تفسير ذلك بأنَّ مدرسي اللغة العربية من كلا الجنسين أكَّدوا أهمية مهارات الاستماع الفعَّال في تحقيق التفوّق الدراسي للطالب في مرحلة التعليم الثانوي، فمهارات الاستماع لدى الطلبة تزيد من القدرة على تمييز الأصوات والحروف والكلمات تمييزاً صحيحاً؛ إضافةً إلى إثراء حصيلة الطالب اللغوية بالعديد من الألفاظ والأساليب والعبارات الجديدة أو تصحيح ما هو خطأ، كما أنها تنمي التفكير النقدي لدى الطالب من خلال ما يسمع من آراء وأفكار متفقة ومختلفة حول موضوع معيّن، وتساعد الطالب على تنظيم أفكاره بسرعه بطريقة مرتَّبة ومتسلسلة تنمي الذاكرة السمعية لدى الطالب، وتدريبه على الاحتفاظ بالمعلومات مدة زمنية أطول، وزيادة مدة الانتباه لدى الطالب من خلال التدرج بسماع الموضوعات أو الأناشيد أو القصص، كذلك تنمّي ملكة التخيل والإبداع اللغوي واللغة الشفوية والمهارات المتعلمة بها. وهذا ما دفع المدرسّون من كلا الجنسين إلى التأكيد على أهمية إكساب طلبة التعليم الثانوي مهارات الاستماع من أجل تحقيق التفوّق الدراسي. وتتفق نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة العنزي (2021) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس.

– **الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على استبانة مهارات الاستماع الفعَّال اللازمة للتفوق الدراسي وفق متغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تمَّ حساب دلالة الفروق بين متوسط إجابات أفراد عينة البحث في استبانة مهارات الاستماع الفعَّال اللازمة للتفوق الدراسي تبعاً لمتغير المؤهل التربوي: (إجازة جامعية، دبلوم تأهيل تربوي فأعلى)، وذلك باستخدام اختبار ت ستودينت. وجاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

الجدول (10) نتائج اختبار ت ستودينت لدلالة الفروق بين متوسطي أفراد عينة البحث على استبانة مهارات الاستماع الفعَّال اللازمة للتفوق الدراسي لدى طلبة التعليم الثانوي العام من وجهة نظر مدرّسي اللغة العربية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

محاور استبانة مهارات الاستماع الفعَّال	متغير المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
المحور الأول: (مهارة الفهم)	إجازة جامعية	109	18.50	4.876	165	8.098	0.000	دال عند (0.05)
	دبلوم تأهيل فأعلى	58	24.33	3.410				
المحور الثاني: (مهارة الاستيعاب)	إجازة جامعية	109	13.09	4.024	165	7.198	0.000	دال عند (0.05)
	دبلوم تأهيل فأعلى	58	17.09	1.750				
المحور الثالث: (مهارة التذكر)	إجازة جامعية	109	12.76	3.623	165	6.952	0.000	دال عند (0.05)
	دبلوم تأهيل فأعلى	58	16.29	1.845				
المحور الرابع: (مهارة التذوق والنقد)	إجازة جامعية	109	18.19	4.828	165	9.682	0.000	دال عند (0.05)
	دبلوم تأهيل فأعلى	58	24.97	3.078				
المحور الخامس: (التفكير االتقويمي)	إجازة جامعية	109	12.64	3.816	165	6.271	0.000	دال عند (0.05)
	دبلوم تأهيل فأعلى	58	16.29	3.089				
الدرجة الكلية	إجازة جامعية	109	75.19	18.862	165	8.977	0.000	دال عند (0.05)
	دبلوم تأهيل فأعلى	58	98.97	9.717				

يتبين من الجدول (10)، وبعد اختبار ت ستودينت أن قيمة (ت) المحسوبة غير دالة عند مستوى الدلالة (0,05) في إجابات أفراد عينة البحث في استبانة مهارات الاستماع الفعَّال اللازمة للتفوق الدراسي. **وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية.** لأنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على استبانة مهارات الاستماع الفعَّال اللازمة للتفوق الدراسي وفق متغير المؤهل العلمي.

وقد يعزى ذلك إلى أنَّ المدرّس الذي يمتلك مؤهل علمي أعلى يستطيع أن يقوم باستعمال وسائل تعليمية متنوّعة (بصرية، وسمعية) لتنمية مهارات الاستماع الفعَّال لدى الطلبة،

ويفهم مدى أهمية هذه المهارة اللغوية وأثرها الكبير في باقي مهارات اللغة العربية، ودورها في مساعدة الطالب على تحقيق التفوق الدراسي في مرحلة التعليم الثانوي العام، لذا يعمل على تمكين الطالب من استخدام اللغة بشكل متكامل، وتدريبه على التمكُّن من مهارات الاستماع الفعَّال المتنوّعة، والبعد عن الأحاديث الجانبية التي تُشتت انتباهه وتُضعف تركيزه في أثناء الحصة الدراسية، وإن قدرة الطالب على أداء مهارات الاستعمال تتأصل عنده عندما يحظى بالاهتمام والتدريب المستمر لتلك المهارات، ويهيأ له الجو المناسب ولا تكون تلك التهيئة إلا باتجاهات المدرس نحو نفسه، ونحو الآخرين، ونحو الأفكار والموضوعات. وتلك الاتجاهات تحدد مدى قدرة المدرّس على خلق البيئة لدفع نمو الطالب واكتساب تلك المهارات وتحقيق التفوق الدراسي في تلك المرحلة المهمة من حياته التعليمية. وتتفق نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة العنزي (2021) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

– **الفرضية الثالثة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على استبانة مهارات الاستماع الفعَّال اللازمة للتفوق الدراسي وفق متغير عدد سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تمَّ بحساب دلالة الفروق بين متوسط إجابات أفراد عينة البحث في استبانة مهارات الاستماع الفعَّال اللازمة للتفوق الدراسي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة: (5 سنوات فما دون، من 6– 10 سنوات، من 11– 15 سنة، 16 سنة فأكثر)، وذلك باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا (ANOVA). وجاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

الجدول (11) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (أنوفا) للفروق بين إجابات أفراد عينة البحث على استبانة مهارات الاستماع الفعَّال اللازمة للتفوق الدراسي لدى طلبة التعليم الثانوي العام من وجهة نظر مدرّسي اللغة العربية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

محاور الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الاحتمال	القرار
مهارة الفهم	بين المجموعات	182.554	3	60.851	2.290	0.080	غير دالة عند (0,05)
	داخل المجموعات	4331.075	163	26.571			
	المجموع	4513.629	166				
مهارة الاستيعاب	بين المجموعات	65.525	3	21.842	1.446	0.231	غير دالة عند (0,05)
	داخل المجموعات	2462.152	163	15.105			
	المجموع	2527.677	166				
مهارة التذكر	بين المجموعات	36.907	3	12.302	0.980	0.404	غير دالة عند (0,05)
	داخل المجموعات	2047.069	163	12.559			
	المجموع	2083.976	166				
مهارة التذوق والنقد	بين المجموعات	212.022	3	70.674	2.514	0.060	غير دالة عند (0,05)
	داخل المجموعات	4581.392	163	28.107			
	المجموع	4793.413	166				
التفكير االتقويمي	بين المجموعات	83.329	3	27.776	1.784	0.152	غير دالة عند (0,05)
	داخل المجموعات	2538.324	163	15.573			
	المجموع	2621.653	166				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2476.889	3	825.630	2.146	0.097	غير دالة عند (0,05)
	داخل المجموعات	62724.428	163	384.812			
	المجموع	65201.317	166				

يتبين من الجدول (11)، وبعد اختبار تحليل التباين (ANOVA) أن قيمة (ف) المحسوبة غير دالة عند (0,05) في إجابات أفراد عينة البحث في استبانة مهارات الاستماع الفعَّال اللازمة للتفوق الدراسي. **وبالتالي تُقبل الفرضية الصفرية.**

ويُمكن تفسير ذلك بأنَّ المدرسون باختلاف سنوات الخبرة الدراسية لديهم يعرفون الأساليب والطرائق التدريسية والتقنيات التعليمية البصرية والسمعية التي ينبغي الاستعانة بها في مساعدة الطلاب على تنمية قدراتهم ومهاراتهم في التدرُّب على مهارات الاستماع الفعَّال، كما أنهم قادرون على خلق جو مناسب في داخل الصف الدراسي، بحيث يزوّد الطلاب بنوع من الثقة بأنهم قادرون على التركيز والانتباه والإنصات الجيد لما يقوله المدرّس، وقادرون على تحفيز الطلاب نحو الموضوعات المهمة في أثناء الدرس، وتزويد الطلاب بالعديد من الخبرات اللغوية والمواقف والتجارب التي يمكن أن يتحدث عنها،

وقدرتهم على تنويع الأنشطة اللغوية المقدَّمة للطلاب، مثل: عرض نصوص لغوية مسجَّلة لهم إلكترونياً، وإلقاء التعليمات وإعطاء التوجيهات، والاشتراك في المناظرات والمجادلات والندوات، وقص القصص، وحكاية الحكايات الشعبية، وسرد الفكاهات والطرائف وإلقاء الخطب والمحاضرات، وعرض التقارير والمشاهدات.

وتتفق نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة العنزي (2021) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

15 . مقترحات البحث: بناءً على نتائج البحث خلُصت الباحثة إلى المقترحات الآتية:

1) تنمية مهارات التواصل الفعَّال في كل مرحلة تعليمية باستخدام الوسائل التعليمية السمعية المتنوعة.
2) تنفيذ دورات تدريبية للمدرسين حول أهميه تدريس وتنمية مهارات الاستماع المتنوعه اللازمة للتفوق الدراسي للطلاب في مرحلة التعليم الثانوي من أجل تزويد الطلبة بها.
3) التأكيد على مؤلفي كتب اللغة العربية في مرحله التعليم الثانوي بضرورة مراعاة جميع مهارات اللغة العربية وخاصة مهارات الاستماع منها عند تأليف الكتب الدراسية.
4) مراعاة مخططي المناهج تضمين مناهج اللغة العربية الأنشطة السمعية المتنوعة والهادفة، لبناء مواقف تعليمية مشوقة محببة لدى المتعلمين.
5) عقد ورشات عمل ودورات تدريبية لتدريب المدرسين في مرحلة التعليم الثانوي على أساليب تنمية مهارات الاستماع الفعَّال في التدريس.
6) إعداد دليلي تدريبي لكيفية استخدام الأنشطة السمعية في التدريس، ليُساعد المدرسين على تنمية مهارات الاستماع الفعَّال لدى الطلبة.

قائمة المراجع

. المراجع العربية:

1. البشري، محمد شديد. (2017). مهارة الاستماع في كتب اللغة العربية المقررة على طلبة المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية،*** كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد (18)، العدد (1)، البحرين، ص. ص: 217- 242.
2. البشير، أكرم عادل. (2005). مهارة الاستماع في منهاج اللغة العربية لصفوف الحلقة الثانية من المرحلة الأساسية في الأردن. ***المجلة التربوية،*** جامعة الكويت، المجلد (20)، العدد (77)، ص. ص: 99- 127.
3. جاب الله، علي. (2007). ***تنمية المهارات اللغوية وإجراءاتها التربوية.*** القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
4. الخويسكي، زين كامل. (2008). ***المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القرءة، الكتابة).*** الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
5. زايد، فهد خليل.(2006). ***أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة.*** عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.
6. السفاسفة، عبد الرحمن إبراهيم. (2010). ***طرائق تدريس اللغة العربية.***عمان: مكتبة الفلاح.
7. الشنطي، محمد صالح. (2001). ***المهارات اللغوية (مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها).*** ط2، القاهرة: دار الأندلس للنشر والتوزيع.
8. صومان، أحمد. (2009). ***أساليب تدريس اللغة العربية.*** عمان: دار نهوان للنشر والتوزيع.
9. الصويركي، محمد علي. (2019). مهارات الاستماع اللازمة للتفوق الدراسي لدى طلبة جامعة الملك عبد العزيز: دراسة تحليلية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية،*** العدد (6)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية، ص. ص: 241- 262.

10.طاهر، علوي عبد الله. (2012). ***تدريس اللغة العربية وفقاً لأحدث الطرائق التربوية***. عمان: دار المسيرة.

11.طعيمة، رشدي أحمد. (1987). ***مفهوم اللغة ووظائفها***. القاهرة: دار الفكر.

12.عباس، محمد وآخرون (2007). ***مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس***. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

13.العنزي، رشا خلف محمد. (2021). ***دور القصة في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر معلمي اللغة العربية***. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت. كلية العلوم التربوية، المفرق، الأردن.

14.عون، فاضل ناهي. (2012). ***طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها***. عمان: دار صفاء.

15.عيد، زهدي محمد. (2011). ***مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية***. عمان: دار صفاء.

16.قورة، علي عبد السميع؛ سنجي، سيد محمد السيد علي؛ أبو لبن، وجيه المرسي إبراهيم. (2011). مهارات الاستماع اللازمة للتفوق الدراسي لدى طلبة جامعة طيبة "دراسة تحليلية". جامعة المنصورة، كلية التربية، ***مجلة كلية التربية بالمنصورة***، الجزء (2)، العدد (75)، مصر.

17.اللحيدان، عبد الله بن إبراهيم. (2003). الاستماع في مجال الدعوة: أهميته ووسائل تحسينه. ***مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية***، المجلد (15)، العدد (1)، السعودية، ص. ص: 119- 241.

18.مدكور، علي أحمد. (2002). ***تدريس فنون اللغة العربية***. القاهرة: دار الفكر العربي.

19.مصطفى، عبد الله علي. (2007). ***مهارات اللغة العربية***. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

20. الناقة، صلاح أحمد؛ الشيخ العيد، إبراهيم سليمان. (2009)، مدى امتلاك طلبة المرحلة الأساسية لمهارات الاستماع. ***مجلة القراءة والمعرفة***، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، العدد (89)، ص. ص: 86- 110.

Arabic references:

.1Al-Bishri, Muhammad Shadeed. (2017). Listening skill in the Arabic language textbooks prescribed for middle school students in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Educational and Psychological Sciences, College of Education, University of Bahrain, Volume (18), Issue (1), Bahrain, p. Pg: 217-242.

.2Al-Bashir, Akram Adel. (2005). Listening skill in the Arabic language curriculum for the second cycle of the basic stage in Jordan. Educational Journal, Kuwait University, Volume (20), Issue (77), p. Pg: 99-127.

.3Jaballah, Ali. (2007). Developing language skills and educational procedures. Cairo: ITRAC for printing, publishing and distribution.

.4Al-Khoesky, Zain Kamel. (2008). Language skills (listening, speaking, reading, writing). Alexandria: University Knowledge House.

.5Zayed, Fahd Khalil. (2006). Methods of teaching the Arabic language between skill and difficulty. Amman: Dar Al-Yazuri for publication and distribution.

.6Al-Safasfa, Abdul Rahman Ibrahim. (2010). Methods of teaching the Arabic language. Amman: Al-Falah Library.

.7Al-Shanti, Muhammad Salih. (2001). Language skills (Introduction to the characteristics and arts of the Arabic language). 2nd edition, Cairo: Dar Al-Andalus for publication and distribution.

.8Souman, Ahmed. (2009). Methods of teaching the Arabic language. Amman: Dar Nahwan for publication and distribution.

.9Al-Swerki, Muhammad Ali. (2019). Listening skills necessary for academic excellence among King Abdulaziz University students: an analytical study. The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, Issue (6), College of Arts and Humanities, King Abdulaziz University, Saudi Arabia, p. Pg: 241-262.

.10Taher, Alawi Abdullah. (2012). Teaching the Arabic language according to the latest educational methods. Amman: Dar Al Masirah.

.11Taima, Rushdi Ahmed. (1987). The concept of language and its functions. Cairo: Dar Al-Fikr.

.12Abbas, Muhammad et al. (2007). Introduction to research methods in education and psychology. Amman: Dar Al Masirah for publication and distribution.

.13Al-Anzi, Rasha Khalaf Muhammad. (2021). The role of the story in developing critical listening skills among basic stage students in Jordan from the point of view of Arabic language teachers. Unpublished master's thesis, Al al-Bayt University. College of Educational Sciences, Mafraq, Jordan.

.14Aoun, Fadel Nahi. (2012). Methods of teaching the Arabic language and methods of teaching it. Amman: Dar Safaa.

.15Eid, Zuhdi Muhammad. (2011). An introduction to teaching Arabic language skills. Amman: Dar Safaa.

.16Qura, Ali Abdel Samie; Sanji, Syed Muhammad al-Sayyid Ali; Abu Laban, Wajih Al-Mursi Ibrahim. (2011). The necessary listening skills for academic excellence among Taibah University students, an analytical study. Mansoura University, Faculty of Education, Journal of the Faculty of Education in Mansoura, Part (2), Issue (75), Egypt.

.17Al-Luhaidan, Abdullah bin Ibrahim. (2003). Listening in the field of advocacy: its importance and ways to improve it. King Saud University Journal of Educational Sciences, Volume (15), Issue (1), Saudi Arabia, p. P.: 119-241.

.18Madkour, Ali Ahmed. (2002). Teaching Arabic language arts. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

.19Mustafa, Abdullah Ali. (2007). Arabic language skills. Amman: Dar Al Masirah for publication and distribution.

.20The Camel, Salah Ahmed; Sheikh Eid, Ibrahim Suleiman. (2009), the extent to which basic stage students have listening skills. Reading and Knowledge Journal, Ain Shams University, Cairo, Egypt, Issue (89), p. Pg: 86-110.

. المراجع الأجنبية:

21. Cigerci, F. M., & Gultekin, M. (2017). Use of digital stories to develop listening comprehension skills. ***Issues in Educational Research,*** 27(2), 252.

22. Gulec, S; Durmus, N. (2015). A Study Aiming to Develop Listening Skills of Elementary second Grade Students. ***Procedia - Social and Behavioral Sciences,*** (191), p. p: 103- 109.

23. Schneider, M. (2009). Study- Orientation of high and low academic achievers at secondary level. Educational Research and Review, Vol (4), Available online at http://www.academiejournals/ERR.

24. Tanrıkulu, F. (2020). The Effect of L2 Listening Texts Adapted to the Digital Story on the Listening Lesson. ***Turkish Online Journal of Distance Education,*** 21(1):1-18.

الملحق (1)

استبانة مهارات الاستماع الفعَّال اللازمة للطلبة في التعليم الثانوي

م	بنود الاستبانة	موافق بدرجة				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
	المحور الأول: (مهارة الفهم):					
1.	أن يحدد الفكره العامه للنص المسموع.					
2.	أن يحصر الذهن ويركز في ما يستمع إليه.					
3.	أن يحدد الفكره العامه لفقرة من النص المسموع.					
4.	أن يستخدم إشارات السياق الصوتية للفهم.					
5.	أن يحدد الأفكار الجزئية المكوّنة لكل فكرة رئيسة.					
6.	أن يميز بين الأفكار المرتبطة بالموضوع وغير المرتبطة به.					
	المحور الثاني: (مهارة الاستيعاب):					
7.	ان يلخص الطالب ما يستمع إليه.					
8.	أن يفهم المعاني والمفردات من خلال السياق المسموع.					
9.	أن يستنتج أهداف النص المسموع.					
10.	أن يصنف الأفكار التي تعرض لها المتحدث.					
	المحور الثالث: (مهارة التذكر):					
11.	أن يرتب أفكار النص المسموع.					
12.	أن يربط الجديد المكتسب بخبراتخ السابقة.					
13.	أن يحدّد الافكار وفقاً لتتابعها المسموع.					
14.	أن يتذكر بعض المعلومات الواردة في النص المسموع.					
	المحور الرابع: (مهارة التذوق والنقد):					
15.	أن يُحسن الاستماع والتفاعل مع المتحدث.					
16.	أن يشارك المتحدث عاطفياً.					
17.	أن يُميز نواحي القوه والضعف في النص المسموع.					
18.	أن يصدر الأحكام على النص المسموع قبولاً أو رفضاً.					
19.	أن يستنتج ما بين أفكار النص المسموع من توافق أو تناقض.					
20.	أن يتنبأ ويُحسن التوقع بماذا ينتهي إليه النص المسموع.					
	المحور الخامس: (التفكير االتقويمي):					
21.	أن يقوّم الكلام المسموع من حيث الأسلوب ودقة المعلومات والإلقاء.					
22.	أن يطبق القراءه الجهريه على المتحدث.					
23.	أن ينقد طريقة التعبير عن المعنى المطلوب من حيث صحه العبارة وجودة الصوت والمشاعر المطلوبة.					
24.	أن يُميز بين الصواب والخطا في النص المسموع.					

جول فيرن وأسلافه

طالب الدراسات العليا: صهيب علاء الدين كلية الآداب – جامعة حلب

اشراف الدكتورة: سوسن رجب

الملخص

انطلاقاً من أعمال جول فيرن، لقد أظهرنا في هذا المقال أنَّ هناك نُقاط مُشتركة بين بعض أعمال مؤلّفنا وقصص معينة تعود إلى العصور الوسطى من الحضارة اليونانيّة والأدب الإيطالي.

الأعمال التي قمنا بتحليلها وبدراستها لـ جول فيرن هي *حول العالم في ثمانين يوماً* و*رحلة إلى مركز الأرض*. نلاحظ أن مفهوم السفر منتشر في كل مكان لهذه الأعمال.

في أعمال جول فيرن، لدينا نهج مادي. بالمقابل، نجد في القصص القديمة أبعادًا تتعلق بالأخلاق والدين.

الكلمات المفتاحيّة: كوميديا، رحلات خياليّة، النزول إلى الجحيم، ملحمة، جنّة، مُرشد رحلة، مسار، مركز الأرض، عبور البحر

Jules Verne et ses prédécesseurs

Résumé

Dans cet article, nous avons montré à partir des œuvres de Jules Verne qu'il y a des points communs entre certaines œuvres de notre auteur et certains récits qui remontent au moyen âge à la civilisation grecque et à la littérature italienne.

Les œuvres que nous avons analysées et étudiées de Jules Verne sont : *Le Tour du Monde en Quatre-vingts Jours* et *Voyage au Centre de la Terre.*

Nous remarquons que dans toutes ces œuvres-là, la notion du voyage est omniprésente.

Dans l'œuvre de Jules Verne, nous avons une approche matérialiste. Par contre, dans les récits anciens, nous trouvent trouvons des dimensions qui concerne la morale et la religion.

Mots clés : comédie, voyages imaginaires, descendre l'Enfer, épopée, Paradis, guide du voyage, parcours, centre de la terre, traverser la mer.

Introduction :

Le XIXème siècle a connu des changements techniques qui ont bouleversé la vie quotidienne en Angleterre et en Europe. Durant ce siècle, nous voyons naître plusieurs découvertes comme la machine à vapeur, la machine à coudre, le téléphone, l'appareil photographique et la lampe électrique. Ce progrès se dépend petit à petit en Europe et dans le monde entier.

Les œuvres de Jules Verne reflètent les progrès scientifiques accomplis au XIX^{ème} siècle. Durant cette période, les deux révolutions industrielles ont changé la face du monde. Nous avons voulu étudier les points communs entre les voyages proposés par Jules Verne et certains périples qui se trouvent dans d'autres civilisations.

Nous allons évoquer les Enfers dans la civilisation grecque. Nous allons essayer de faire en parallèle entre deux œuvres de Jules Verne, l'une intitulée *Le tour du Monde en 80 jours* et l'autre intitulée *Voyage au Centre de la Terre*.

Voyage au Centre de la Terre de Jules Verne nous rappelle le voyage de Dante Alighieri qui lui aussi a pénétré jusqu'au centre du monde. Le voyage de Dante est décrit dans son chef-d'œuvre intitulé " *La Divine Comédie*". Au départ, Dante a intitulé son livre "*La Comédie*". Ce titre désigne la fin heureuse de son voyage. Plus tard, Boccace ajoute à ce titre le mot "Divine". Cette œuvre est un voyage littéraire qui est spirituel très connu dans l'histoire de la littérature mondiale.

Nous pouvons supposer que Jules Verne a été influencé par des histoires qui appartiennent à la Bible par exemple ou à l'œuvre de Dante qui entreprend un voyage exceptionnel guidé par Virgile. Bref, nous pouvons affirmer que dans toutes ces œuvres, l'imagination créative joue un rôle prédominant.

La méthode suivie :

Nous avons adapté principalement les données des méthodes comparatives et analytiques, tout en nous appuyant sur l'approche interprétative, afin que nous ayons l'occasion d'analyser et de discuter les pensées et les différents points de vue.

Nous avons comparé les œuvres de Jules Verne avec celles de la civilisation grecque et de la littérature italienne.

Les objectifs de la recherche :

Notre objectif principal est de rapprocher les points communs entre les voyages irréels de Jules Verne et certains périples qui se trouvent dans d'autres civilisations c'est-à-dire que nous évoquons surtout *Les Enfers* chez les Grecs puis *La Divine Comédie* dans la littérature italienne.

L'importance de la recherche :

L'importance de cette recherche vient du rapprochement des points communs entre les œuvres de Jules Verne et d'autres œuvres appartenant à plusieurs civilisations, comme les civilisations grecques et italiennes. On peut rapprocher les idées du roman *Voyage au centre de la Terre* de Jules Verne à *La Divine Comédie* dans la littérature italienne de Dante Alighieri. On peut aussi lier le même roman de Jules Verne à *L'Enfer* dans la civilisation grecque.

Voyage au Centre de la Terre de Jules Verne nous rappelle le voyage de Dante Alighieri qui lui aussi a pénétré jusqu'au centre du monde. Le voyage de Dante est décrit dans son chef-d'œuvre intitulé *La Divine Comédie*.

Les résultats et la conclusion :

Nous pouvons remarquer que Jules Verne a été peut-être influencé par des histoires qui appartiennent à plusieurs histoires anciennes ; par exemple à l'œuvre de Dante qui entreprend un voyage exceptionnel guidé par Virgile.

Pour conclure, nous pouvons affirmer que Jules Verne a mis l'accent sur le côté scientifique pour éveiller la curiosité de ses lecteurs, et il ne faut pas oublier que Jules Verne a été influencé par une ambiance matérialiste propre au XIXème siècle. Jules Verne

n'a pas traité *Voyage au Centre de la Terre* de la même manière que Dante, car ce dernier donne à son œuvre un aspect éthique, religieux et spirituel.

Les aventures chez Jules Verne et chez les Grecs

Jules Verne a proposé dans ses œuvres des voyages inspirés des découvertes scientifiques du XIXème, mais il a aussi inventé des machines de son imagination. Ces œuvres ressemblent sous certains aspects à des récits de la mythologie grecque. Nous pouvons supposer que Jules Verne a été influencé également par des histoires qui appartiennent à la Bible par exemple ou à l'œuvre de Dante qui entreprend un voyage exceptionnel guidé par Virgile. Bref, nous pouvons affirmer que dans toutes ces œuvres, l'imagination créative joue un rôle prédominant. Les voyages au sein de la terre sont très fréquents dans les différentes civilisations à travers les siècles. Jules Verne dans son œuvre intitulée Voyage au Centre de la Terre, l'auteur nous fait découvrir grâce à son imagination les différentes couches de notre planète. Son voyage excitant suscite l'imagination du lecteur. Cette descente au fond de la terre n'est pas liée à une valeur morale ou à une valeur religieuse. Jules Verne a été influencé par l'ambiance scientifique de son époque qui se caractérise par les deux révolutions industrielles qui ont changé la face de notre univers.

Nous remarquons que dans la civilisation grecque, il y a également des voyages au sein de la terre. Les Grecs ont imaginé un endroit profond très loin de la surface de la Terre. Ce lieu caché l'on appelé Les Enfers. Il faut noter que les Grecs utilisent le pluriel pour désigner ce lieu réservé à tous les morts sans exception. Dans la civilisation chrétienne et dans la civilisation musulmane, la même idée se présente, mais sous des aspects différents. Tout d'abord, l'Enfer est utilisé au singulier et non pas au pluriel comme chez les Grecs. Cela s'explique par les trois parties qui existent dans les Enfers de la mythologie. En effet, les Enfers chez les Grecs anciens sont divisés en trois parties différentes. La première partie qui est la plus profonde s'appelle le Tartare, il est entouré de remparts métalliques pour empêcher les âmes de sortir.

Cette partie est tellement profonde qu'une enclume mettrait neuf jours pour atteindre le fond. Il s'agit donc d'une prison pour les

dieux et pour les mortels qui n'ont pas obéi aux lois des dieux en les plaçant dans cet endroit profond pour que les âmes méchantes n'échappent pas de ce lieu ténébreux. Pour les Grecs l'Enfer est considéré comme la maison de tous les morts, et on l'appelle le royaume d'Hadès. Celui-ci a régné avec son épouse Perséphone qui est la fille de Jupiter. Pour entrer aux Enfers, les Grecs ont imaginé des grottes multiples, la plus célèbre se trouve au sud du Péloponnèse. Nous constatons que ces Enfers antiques se trouvent entre la surface de la planète et le centre de ce monde ; dans ce lieu obscur, Zoés a enfermé des Géants et Titans :

« A leur mort, les humains deviennent des Ombres. Conduites par Hermès, le dieu voyageur, elles entrent dans les Enfers pour rejoindre le fleuve Styx (signifiant « destinée »). Le passeur Charon les fait traverser de l'autre côté, où les attend Cerbère. Quiconque tente de fuir est dévoré. Selon les légendes, le Styx encercle intégralement ou partiellement les Enfers. Il convient ensuite d'éviter les trois Erinyes, puis de passer devant le maître des lieux, Hadès, accompagné de Perséphone son épouse. Selon les Grecs, les entrées des Enfers se trouvaient dans les antres voisins du cap Ténare, au sud du Péloponnèse. En réalité, toute crevasse ou cavité était une entrée potentielle. Le Royaume des morts regorge de créatures aussi diverses qu'étranges, voire parfois abominables, qui trouvent leur place en des endroits bien précis des Enfers. » [1]

La deuxième partie de l'Enfer appelé Érèbe, c'est une région consacrée aux âmes qui vont expier leurs fautes d'une manière temporaire. Cette région est proche de la surface où se situe trois palais, celui de la Nuit, celui des Songes, et celui des Sommeil. Cette plaine est peuplée par des âmes, des mortels qui étaient paresseux sur la terre. Ces âmes n'ont pas accompli leurs devoirs de leur vivant, ils sont condamnés à rester éternellement dans ce lieu obscur. Nous pouvons établir une petite comparaison entre ce lieu

[1] A. Nevo, *Les Enfers*, *Rendez-vous avec la Mort*, publié le 24 avril 2017, consulté le 06/06/2022 à 11:29. https://bookhype.com/book/show/95a8f274-0ae5-4f26-8f8e-8f07dc9f9cdb/rendez-vous-avec-la-mort

intermédiaire chez les Grecs avec le purgatoire des chrétiens. Chez les chrétiens, ce lieu est réservé aux âmes des justes qui se purifient de leurs péchés avant d'aller au Paradis. Nous pouvons dire donc qu'il y a des points communs entre la planète des Enfers grecs qui est un lieu intermédiaire qui ressemble au purgatoire des chrétiens.

Cependant, il y a une différence entre les âmes chez les chrétiens qui après un certain temps peuvent voyager au Paradis, tandis que chez les Grecs, les âmes y restent pour toute l'éternité :

« C'est la zone la plus proche de la surface de la Terre. Elle accueille les âmes durant leur sommeil : c'est pour cette raison que les 3 palais qui s'y trouvent sont ceux de la Nuit, des Songes et du Sommeil. Dans cette région des Enfers se trouvent notamment Cerbère, les Furies et Thanatos. On y croise également les âmes infortunées n'ayant pas reçu de sépulture. Inintéressantes ou peu fortunées, elles sont condamnées à l'ennui. Elles séjournent dans les Asphodèles. Selon Homère, Ulysse n'aperçut que des morts demeurant dans l'Erèbe. » [2]

Finalement, nous avons la troisième partie des Enfers qui est appelée " Élysées ", c'est le séjour des bienheureux. C'est pourquoi on a appelé la plus belle avenue de Paris "L'avenue des Champs Élysées". Dans les voyages de Jules Verne, nous avons une sorte d'activité scientifique. En revanche, les enfers chez les Grecs qui voyagent au centre de la Terre sont liés à des notions morales et religieuses :

« Les Champs-Élysées. Ils sont le lieu des bonnes âmes, autrement dit des mortels irréprochables, qui ont commis des bonnes actions, mais aussi des héros. Rares sont les privilégiés à accéder aux Champs-Elysées. Selon Homère, même Achille n'en faisait pas partie.» [3]

[2] A. Nevo, *Les Enfers*, *Rendez-vous avec la Mort*, publié le 24 avril 2017, consulté le 06/06/2022.
[3] Ibid.

Cet endroit profond de la terre est une sorte de tribunal. On y juge les qualités et les défauts des âmes. On trouve l'idée du jugement dernier chez les chrétiens et chez les musulmans. Nous avons donc des points communs qui portent sur les comportements humains et sur les actions des gens. Ceux qui ont fait du bien seront récompensés et ceux qui ont fait du mal seront punis. Dans la civilisation grecque, même Apollon dieu grec de la Lumière, de la Divination, de la Musique et de la Poésie a échappé un peu à la condamnation grâce à l'intervention de Léto.

Tout cela prouve que l'idée de la justice prédominée dans la mythologie grecque. Dans les trois cas, nous avons un lieu exceptionnel pour les bienheureux qui ont vécu sur terre en suivant les commandements divins. Le Paradis des musulmans et des chrétiens ressemble à l'Élysées des Enfers. C'est un lieu agréable. Chez les Grecs, dans cette partie des enfers règne un printemps éternel où les plantes répandent le parfum des fleurs. Cet endroit magique a inspiré beaucoup de poètes et des musiciens au fil du temps. Jules Verne également a été influencé par ces Enfers mythologiques. En composant son œuvre majeure intitulée *Voyage au Centre de la Terre.*

Les aventures chez Jules Verne et chez *la Divine Comédie*

Dante est un citoyen florentin, né en 1265 et mort en 1321. Le voyage de Jules Verne et celui de Dante ont beaucoup de points communs. Les deux récits sont imaginaires. Le voyage proposé par Jules Verne se réalise avec des compagnons des voyages qui sont le professeur Otto Lidenbrouk, son neveu Axel et le guide islandais Hans. Nous remarquons que le voyage de Dante se déroule avec un compagnon très connu de l'Antiquité Romaine appelé Virgile. Ce grand auteur est le guide de Dante dans son parcours à travers l'Enfer, le Purgatoire et le Paradis. Dante considère Virgile comme un grand maître qui représente la sagesse et la raison. C'est Béatrice qui a proposé à Virgile de montrer le chemin, de la lumière et de la

vérité à Dante. Les deux écrivains se ressemblent, car l'un a écrit l'*Énéide*, et l'autre a écrit "*La Divine Comédie*", et de ce point de vue, Dante est considéré comme le précurseur des humanistes qui ont mis en valeur les autres classiques gréco-romains.

Il y a beaucoup de différences entre le voyage de Jules Verne et celui de Dante. Jules Verne met l'accent sur le côté scientifique pour éveiller la curiosité de ses lecteurs, et il ne faut pas oublier que Jules Verne a été influencé par une ambiance matérialiste propre au XIX^{ème} siècle. Il ne traite pas ce voyage de la même manière que Dante, car ce dernier donne à son œuvre un aspect éthique, religieux et spirituel. Le voyage de Dante commence par l'entrée dans une forêt sombre où la lumière du soleil ne pénètre pas. Cette zone ténébreuse représente le monde intérieur de Dante. Arrivé au milieu de son âge, il entreprend ce cheminement alors qu'il avait 35 ans. Il se sent coupable et pêcheur parce qu'il a commis des faute graves dans sa vie :

« Au milieu du chemin de notre vie
je me retrouvai dans une forêt obscure,
car la voie droite était perdue.
Ah dire ce qu'elle était est chose dure
cette forêt sauvage et âpre et impénétrable,
qu'y penser renouvelle la peur!
Elle était si amère, que ne l'est guère plus la mort. » [4]

En marchant dans la forêt, il rencontre trois bêtes sauvages. Ces bêtes représentent trois grands péchés. Il rencontre un Léopard qui est le symbole des plaisirs sexuels. Le deuxième qui est un Lion qui est le symbole de l'orgueil. En fin, nous avons le Loup qui l'attaque pour le dévorer. Le loup est le symbole de la cupidité. Dante a peur de ces animaux et réussit à fuir :

« Et voici, presque au début de la montée,
un léopard, léger et très rapide,

[4] D. Alighieri, *La Devine Comédie*, Chant I, vers 1, 2, 3, 4.

« couvert d'un pelage tacheté;
il ne s'écartait pas de mon visage,
et empêchait tant mon chemin,
que plusieurs fois je fus près de retourner.
C'était ce moment où le matin commence,
et où le soleil montait avec ces étoiles
qui l'entouraient quand l'amour divin
déplaça la première fois ces belles choses;
si bien que m'étaient raisons d'espérer
cette bête au gai pelage,
l'heure et la douce saison;
mais la peur me vint
lorsqu'un lion m'apparut.
Il semblait venir vers moi
avec la tête haute et avec faim enragée,
au point que l'air paraissait trembler.» [5]

Juste à ce moment, il rencontre Virgile qui est envoyé par Béatrice. Virgile devient le guide de Dante et le conduit dans l'Enfer et le purgatoire. Pour entrer dans l'Enfer, il faut traverser le fleuve Achéron. Charon transporte les voyageurs dans une parque vers l'autre rive :

« Mais toi pourquoi retournes-tu à tant de peines?
Pourquoi ne gravis-tu pas le délicieux mont,
qui est principe et cause de toute joie?»
Serais-tu ce Virgile et cette source
d'où s'échappe un si large fleuve de langage ?,
lui répondis-je la honte au front. » [6]

Nous remarquons qu'il y a dans l'Enfer trois fleuves qui sont le Styx, l'Achéron et le Léthé. Le chiffre "trois" n'est pas produit par hasard. Dans l'œuvre de Dante, nous remarquons à plusieurs reprises, l'apparition de chiffre "trois" qui fait allusion à la Sainte Trinité, c'est-à-dire à Dieu qui est composé de trois personnes

[5] Ibid., Vers 13, 14, 15, 16.
[6] D. Alighieri, *La Devine Comédie*, Chant I, vers 28.

divines qui sont le Père, le Fils et le Saint-Esprit. *La Divine Comédie* de Dante Alighieri est composée de trois parties, dans chaque partie, il y a trente-trois Chants. En plus, il y a un prologue. Les trente-trois chants nous rappellent l'âge de Jésus Christ quand il est mort sur la croix. L'ensemble de l'œuvre est composé alors de cent parties.

Le chiffre "cent" représente la perfection. Virgile guide Dante dans les neuf cycles de l'Enfer qui a la forme d'entonnoir. Plus on avance dans l'entonnoir, plus on voit des pécheurs qui ont commis des fautes graves. Dante découvre des personnages mythologiques et historiques dans sa descente aux Enfers.

Il rencontre, par exemple, le Chien cerbère qui a trois têtes. De même, on rencontre es personnages historiques très connus comme Jules César, Cléopâtre et Homère. Dante a pitié de tous ces pécheurs qui souffrent dans l'Enfer, mais Virgile l'encourage à marcher toujours sans tenir compte de ses sentiments.

Virgile représente la voix de la raison quand les deux voyageurs arrivent au centre de la Terre et ils rencontrent le diable, celui-ci a trois visages et il est occupé à manger trois personnages historiques qui sont Brutus, Cassius et Judas. Ces trois personnages sont coupables de trahison. Brutus et Cassius ont trahi l'empereur romain Jules César et Judas a trahi le Christ en le livrant aux juifs. Après cette dernière rencontre, Dante et Virgile se dirigent vers la surface de la Terre où ils vont voir le Purgatoire, il s'agit d'une montagne qu'il faut grimper pour arriver au sommet. Cette montagne qui voit la lumière permet aux âmes de se purifier de leurs péchés. Le purgatoire est un lieu intermédiaire entre l'Enfer et le Paradis. Virgile peut accompagner Dante jusqu'au sommet du purgatoire. Après cette étape, Virgile doit se retirer ou Limbe par ce que Virgile n'est pas baptisé :

« Cette âme là-haut qui a la plus forte peine
dit le maître, « est Judas Iscariote ;
sa tête est dedans et il secoue ses jambes dehors.
Des deux autres qui ont la tête en bas,
celui qui pend du mufle noir est Brutus :
vois comme il se tord, et ne dit mot!;
l'autre est Cassius, qui paraît si membru.
Mais la nuit revient, et maintenant
il faut partir, car nous avons tout vu.
l'homme qui naquit et vécut sans péché ;
tu as les pieds sur un petit disque
dont l'autre face est la Giudecca.» [7]

Le Limbe est la demeure des justes qui n'ont pas été baptisés. En arrivant au Paradis, Béatrice accueille Dante, elle est le symbole de la femme vertueuse qui accompagne le poète vers la vision de Dieu. Au moment où les deux se rencontrent, Béatrice oblige Dante à la regarder dans les yeux, car c'est à travers les yeux que le sentiment amoureux arrive au cœur. Le poète est troublé par la beauté de Béatrice. Dante est purifié dans les eaux du fleuve Léthé. Le poète reçoit la grâce de voir le sourire de Béatrice, et elle confie Dante à Saint Bernard qui l'amène à la contemplation de Dieu. À la fin de son voyage, Dante trouve Dieu au centre de trois cercles. Le chiffre "trois' apparaît de nouveau dans le Paradis. Ces cercles représentent la Sainte Trinité. *La Divine Comédie* a inspiré beaucoup de poètes, de peintres et de compositeurs :

« Je vis au-dessus de moi la dame que j'avais
trouvée seule[26] *; elle me disait : « Tiens-moi, tiens-moi!».*

[7] D. Alighieri, *La Devine Comédie*, Chant XXXIV, vers 63, 66, 69 117.

Elle m'avait plongé dans la rivière jusqu'au cou,
et me tirant par-derrière, elle s'en allait
sur l'eau légère comme une nacelle.
Quand je fus proche du rivage bienheureux,
j'entendis si doucement "Asperges me",
que je ne saurais m'en souvenir ni l'écrire.
La belle dame ouvrit ses bras ;
elle m'embrassa le front et me plongea
m'obligeant à avaler l'eau.
Puis elle m'en tira, et tout baigné m'offrit
à la danse des quatre belles;
et chacun de son bras me couvrit.
« Ici nous sommes nymphes et dans le ciel étoiles ;
avant que Béatrice ne descende au monde, » [8]

[8] D. Alighieri, *La Devine Comédie*, Chant XXXI, vers 93, 96, 99 102, 105.

Bibliographie

Nevo A**,** ***Les Enfers, rendez-vous avec la mort***, publié le 24 avril 2017. https://bookhype.com/book/show/95a8f274-0ae5-4f26-8f8e-8f07dc9f9cdb/rendez-vous-avec-la-mort

Alighieri Dante, 1555 - *La Devine Comédie*. Première Edition, Paris, Charles Gosselin Libraire, 1840, 326p.

VERNE J, *Voyage au Centre de la Terre*, Paris, Hetzel, 1864.

SEMONSUT P, *Jules Verne préhistorien*. Consulté le 16/11/2022. https://www.hominides.com/articles/jules-verne-prehistorien/

LAMENNAIS D, *La Divine Comédie Traduite*, Paris, Flammarion, 1883.

FERRY L, *Les Enfers Au royaume d'Hadès*, Grenoble, Glénat, 2021.

ALLARD N, *Les Mondes Extraordinaires de Jules Verne*, Paris, Armand Colin, 2021.

رتبة التقديم والتأخير
(دراسة نحوية دلالية في لامية امرئ القيس)

د. هند خيربك*

ملخص

هذا البحث محاولة للوقوف على رتبة التقديم والتأخير في لامية الشاعر امرئ القيس، وقد اقتضت طبيعة البحث أن نقف على تعريف رتبة التقديم والتأخير لغةً واصطلاحاً وأن نعرض بعض الآراء النحوية التي عالجت هذه الظاهرة، وحاول البحث إثبات أنَّ توظيف هذه الظاهرة لا يتمُّ بصيغةٍ عشوائية وإنما يخضع لقواعد معياريّة تمنحها في سياق استخدامها دلالات تركيبيّة، فيصبح التركيب هو موضع النظر عند دراستها في السياقات التي ترد فيها، إذ إنّ للتّقديم والتأخير أهمية كبرى في دراسة التركيب العربي، وهو نوع من المتغيرات الأسلوبية على مستوى الجملة، كما أنه مبحث حيوي جمالي؛ ذلك أنه يسمح ببث الحيوية من غير موانع معنوية، أي أن يمتلك المتكلم حرية في تغيير مواضع الكلمات داخل السياق أو ما يسمى بالانزياح التركيبي.

كلمات مفتاحية: رتبة، التقديم، التأخير، امرئ القيس.

* ـ مدرس في كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة تشرين، اللاذقية.

The rank of introduction and delay: a semantic grammatical study in Imru' al-Qais'

D. Hend kherbek*

ABSTRACT

This research is an attempt to find out the rank of submission and delay in the lamiyah of the poet Imru' al-Qais. For normative rules that give it in the context of its use synthetic connotations, so the structure becomes the subject of consideration when studying it in the contexts in which it appears. As the introduction and delay are of great importance in the study of the Arabic structure, which is a kind of stylistic variables at the level of the sentence, as it is a vital and aesthetic topic. This is because it allows the transmission of vitality without moral impediments, that is, the speaker has the freedom to change the positions of words within the context, or what is called structural displacement.

Keywords: rank, submission, delay, Imru' al-Qais

* D.r. at the faculty of Arts and humanities –Tishreen university – lattakia.

1. مقدّمة:

تشتمل اللغة العربيّة على ظواهر لغوية كثيرة، ومنها ظاهرة التقديم والتأخير التي تعدُّ رتبة من رُتب النحو المستعملةِ في أثناء إنشاء الكلام، وقد أبدى النحاة والبلاغيون اهتماماً واضحاً بهذه الرتبةِ، لما لها من دلالات لغوية، ولما تحققه من خروج على نظام اللغة القواعدي المعياري، وانطلاقاً من ذلك فقد آثر البحث الذي يحمل **عنوان:** «رتبة التقديم والتأخير، دراسة نحويّة دلاليّة في لامية امرئ القيس» تتبّع هذه الظاهرة في الأنموذج الذي وقع عليه الاختيار، ونظراً لضيق مساحة البحث فقد اقتصر على مشهدين متضمنين في لا مية امرئ القيس هما: مشهدا الليل والخيل.

2. مشكلة البحث وأهميته والجديد فيه: يعالج البحث ظاهرة التقديم والتأخير بوصفها رتبةً نحوية تدخل في إنتاج الدلالات في أثناء اللغة الشعريّة، وتكمن أهميته في عرضه للآراء النّحوية ويضاف إلى ذلك ما ستنتجه القراءة التحليلية من عرض للتحققات اللّغوية عند الشاعر الجاهلي امرئ القيس، وأهمية رتبة التقديم والتأخير لتحقيق الدلالات المقصودة.

3. أهداف البحث وأسئلته: يهدف البحث إلى تبيان أهمية رتبة التقديم والتأخير، ودورها في تحديد المعنى، كما أنَّ اختيار الأنموذج من الشعر الجاهلي الذي قيل قبل مرحلة التقعيد يكشف الأسس التي اعتمدها النحاة عند وضع القواعد، ولا سيّما وأنّ الشعر الجاهلي مصدر رئيس من مصادر الاحتجاج، ويسعى البحث للإجابة عن السؤال ما الدور الذي تؤديه رتبة التقديم والتأخير في تفتيق الدلالات الناتجة عن الانزياح التركيبي في سياق الاستخدام.

4. فرضيات البحث وحدوده: يفترض البحث وجود ظاهرة التقديم والتأخير في لامية امرئ القيس التي هي واحدة من المعلّقات.

5. مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية: يقدّم البحث تعريفاً لكلٍ من التقديم والتأخير ـ لغة واصطلاحاً، وتجدر الإشارة هنا إلى أنَّ البحث لا يهدف إلى تكرار ما قيل من آراء في هذه الظاهرة بقدر ما يقتصر على تقديم تعريف بسيط ومكثّف يُدعَم بقراءة تحليلية للأنموذج/ موضوع التحليل.

6. الإطار النظري والدراسات السابقة:

عالجت دراسات عدّة تقنيّة التّقديم والتأخير نحوياً وبلاغياً، ومن هذه الدراسات نذكر ما يأتي:

1. التقديم والتأخير في المعلّقات العشر دراسة تحليليّة، إحسان عبد المغيث حمزة، مجلة الدراسات العربية، كلية دار العلوم ـ جامعة الميناء، المجلد 44، ع6، يونيو 2021.

وقد عرض الباحث فيها للتقديم والتأخير في الجملة الاسمية والجملة الفعليّة وفصّل فيهما، وخلص إلى أنَّ التقديم والتأخير من أبرز الإمكانات اللغوية التي لها طاقة تأثيرية وإيحائية في جذب انتباه المتلقي.

2. أسلوب التقديم والتأخير في شعر عبد الله بن العجلان النهدي، دراسة نحوية لنماذج مختارة، نبراس حميد ابراهيم، مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث، المجلد الثاني، العدد الرابع عشر، العراق، 2022.

وقد اختصت هذه الدراسة بالتعرف على ظاهرة التقديم والتأخير في نماذج منتقاة من شعر أحد الشعراء الجاهليين، وذلك في مبحثين:

ـ تناول الأول منهما دراسة التقديم والتأخير في عناصر الجملة الاسمية.

ـ والثاني سلط الضوء على دراسة التقديم والتأخير في عناصر الجملة الفعلية ومتعلقاتها بالنسبة للفعل والفاعل.

3. التقديم والتأخير في معلقة زهير، محمد عمر طباظة، جامعة مؤته، الأردن، 2020-2021.

وتضمنت هذه الدراسة تمهيداً نظرياً ضم تعريفاً للتقديم والتأخير وأوجهه والحالات التي تستدعي التقديم أو التأخير، ومن ثم عرض الباحث للتقديم والتأخير في ثلاثة مباحث:

ـ الأول منها عني بالجملة الاسمية، والثاني عني بالجملة الفعلية، أما الثالث فاختص بالنواسخ ومتعلقات الفعل، واعتمد الباحث المنهج الوصفي في أثناء دراسته.

4. التقديم والتأخير بين القاعدة النحوية والقيمة البلاغية ـ معلّقة الأعشى أنموذجاً، رسالة ماجستير، إعداد نوال دقيش، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة العربي بن مهيدي ـ أم البواقي، الجزائر، 1437 هـ 2016 م.

وتجدر الإشارة إلى أنَّ البحث لم يفد من الدراسات السابقة وإنّما اكتفى بالاطلاع عليها تجنباً للتكرار ومحاولة التجديد في الدراسة التطبيقية.

7. منهج البحث وإجراءاته:

اعتمد البحث المنهج الوصفي من خلال ملاحظة الظاهرة واستقرائها، وقد شُفِع ذلك بدراسة تحليليّة تكشف أثرها في النّص الشعري ودورها في إنتاج الدلالات المتنوّعة.

8- عرض البحث والمناقشة والتحليل:

التقديم والتأخير:

. لا بدّ لنا بادئ ذي بدء أن نقف على التّعريفين اللّغوي والاصطلاحيّ للتّقديم والتّأخير:

أ. لغةً: التّقديم مأخوذ من الجذر اللّغويّ (قَدِمَ)، والقِدَمُ: نقيض الحُدوثِ، والقِدمُ والقُدمةُ: السبقة في الأمر. قال ابن بري: القِدمُ التقدّم[1]،أمّا التأخير فهو من الجذر (أخِرَ)، نقول: مضى قُدماً وتأخّر أُخراً والتأخّر ضد التقدّم، وقد تأخّر عنه تأخراً وتأخرةً واحدةً، وفي التنزيل: ﴿لا يستأخرون ساعةً ولا يستقدمون﴾[2]، وأخرّته فتأخّر واستأخر كتأخّر[3].

[1]. ينظر: لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت، ط8، 2014م (مادة قدم).

[2]. الأعراف، آية34.

[3]. ينظر: لسان العرب، ابن منظور، مادة (أخر).

ب ـ اصطلاحاً: يدلُّ التقديمُ التأخير على «تغيير مواضع الألفاظ في الجملةٍ تغييراً يخالف المعنى النحوي المألوف لغرضٍ بلاغي كالقَصْر وإظهار الاهتمام»[1]، أو هو «مخالفة عناصر التركيب ترتيبها الأصلي في السّياق، فيتقدّم ما الأصلُ فيه أن يتأخّر، ويتأخّر ما الأصل فيه أن يتقدّم، والحاكم للتركيب الأصلي بين عنصرين يختلف إذا كان الترتيب لازماً أو غير لازمٍ، فهو في الترتيب اللازم (الرتبة المحفوظة) حاكم صناعي نحوي، أمّا غير اللازم (الرتبة غير المحفوظة)، فيكاد يكون شيئاً غير محدّدٍ، ولكن هناك أسباب عامة قد تفسّر ذلك التّرتيب[2].

وقد اهتمّ النّحاة في أثناء وضعهم للقواعد بهذه الظاهرة إذ أورد (سيبويه) حالات لا يجوز فيها التقديم والتأخير، ومن هذه الحالات تقديم خبر إنَّ عليها، فهو لا يجيز ذلك، وكذلك تقديم خبر إنَّ إن دلّ على اسمها إلّا إذا كان الخبر شبه جملة[3] التي ذكرها عن جواز التقديم والتأخير فمنها تقدّم خبر الأفعال الناقصة على اسمها إذا لم يمنع ما يوجب تأخيره، فالاسم والخبر إذا كانا معرفتين أو نكرتين جاز التقديم والتأخير، أما إذا جاء الاسم معرفة والخبر نكرة فلا يجوز تقديم الخبر لأنَّ المعرفة أحقّ بالتقدّيم[4].

---

[1]. معجم مصطلحات الأدب ـ انكليزي ـ فرنسي ـ عربي، تأليف: مجدي وهبة، مكتبة لبنان ـ بيروت، د.ط، 1974، ص17.

[2]. ينظر: نظام الجملة عن اللغويين العرب في القرنين الثاني والثالث للهجرة، مصطفى جطل، مطبعة جامعة حلب، (د.ط)، 1997، 489/2.

[3]. ينظر: التقديم والتأخير في القرآن الكريم، د. خلدون سعيد الصبح، دار الينابيع، دمشق، ط1، 2000، ص22.

[4]. ينظر: الكتاب، لأبي بشر عمر بن عثمان بن قنبر، تح: عبد السلام هارون، عالم الكتب، بيروت ـ لبنان، د.ط، د. ت، 120/2.

كما أجاز المبرّد تقديم المفعول به على اسم الفاعل، وتقدّم الخبر على الاسم إذا كان شبه جملة، نحو قولنا إنَّ في الدّار زيداً[1]. وممّا ذكره أيضاً جواز تقديم المفعول به وتأخير الفاعل إذ يقول في باب الفاعل: «زيداً عمرو ضارب، كما يقول زيداً عمرو يضرب»[2]

وتحدّث ابن جنّي عن التقديم والتأخير وقد قسمه إلى نوعين، الأوّل: ما يقبله القياس، والثّاني ما يسهله الاضطرار، وفصل في النّوع الأولى وأورد الأمثلة عليه «كتقديم المفعول على الفاعل تارةً وعلى الأفعال الناصبة تارةً أخرة كضرب زيداً عمرو، وزيداً ضرب عمرو، وكذلك الظرف، نحو: قام عندك زيد، وعندك قام زيد، وسار يوم الجمعة جعفر، ويوم الجمعة سار جعفر، وكذلك الحال نحو جاء ضاحكاً زيداً، وضاحكاً جاء زيد»[3]. وقد ناقش ابن جنّي حالات النوع الأوّل (القياس) بما يناسب كلام العرب، ونجده يقعد التقديم والتأخير ويناقش وجوهه، ويحتجّ عليها، وقد ربط اللغة والإعراب بالمعنى الأصح[4].

ولا يختلف اهتمام النحويين بهذه الظاهرة عن اهتمام البلاغيين الذين فصّلوا وتوسّعوا فيها ومنهم الإمام عبد القاهر الجرجاني الذي وجدّ أنّه «باب كثير الفوائد، جم المحاسن، واسع التصرّف، بعيد الغاية، لا يزال يفسّر لك عن بديعة، ويفضي لك إلى الطيفة، ولا تزال ترى شعراً يروقك مسمعه، ويلطف لديك موقعه، ثم تنظر فتجد سبب إن راقك ولطف عندك، أن قدّم فيه شيء، حول اللفظ عن مكان إلى مكان»[5].

وقد اعتمد في دراسته على النحو ويقول في هذا الصدد: «لا معنى للنظم غير توخي معاني النحو فيما بين الكلم... وأنك إن عمدت إلى ألفاظ فجعلت تتبع بعضها بعضاً من

---

[1]. ينظر: المقتضب، لأبي العباس، محمد بن يزيد المبرّد، تح: محمد عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب، (د.ط)، 382/2.

[2]. ينظر: المصدر السابق نفسه، 156/4.

[3]الخصائص، أبو الفتح عثمان بن جنّي، دار نهضة، بيروت (د.ط)، 382/2.

[4]. ينظر، التقديم والتأخير، د. خلدون سعيد الصبح، ص 62-63.

[5]. دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني، قرأه وعلق عليه: محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط5، 2004، ص106.

غير أن تتوخّى فيها معاني النحو، لم تكن صنعت شيئاً تُدعى مؤلّفاً[1]. وهذا يتطلب ترتيباً منطقياً لأنَّ الكلمات تحمل في ذاتها أفكاراً ودلالاتٍ مختلفة، وترتيبها في الجملة العربيّة يأتي تباعاً لترتيب المعاني، وفي «كلِّ لغات العالم تجد بعض الخصائص التي تميزها عن سواها في ترتيب الألفاظ، وفي كل لغة من لغات العالم أيضاً تجد المنطق يتولّى هذا الترتيب»[2] وهذا ما يساعد على إنتاج الكلام السليم والصحيح الذي حمل دلالاتٍ متنوّعةً بتنوّع السّياقات اللغويّة.

وتجدر الإشارة إلى أهميّة رتبة التقديم والتأخير في الكتابة الإبداعيّة النثريّة أو الشعريّة، وهنا نعارض من حطَّ من قيمة هذه الرتبة وزعم أنّها تجوز في الشعر وحده[3]، إذ إنّها تقنيّة أسلوبيّة لها أثرها في معرفة خواص التراكيب، وكشف خبايا النفس وفي مخالفتها للقاعدة المعيارية يتشكل انزياح تركيبيٌّ يحمل دلالات ذات تعالقات سياقيّة فضلاً عن إيهام المتلقي بأهميّة المتقدّم وعناية وفي مقابل ذلك حصر النحاة أجزاءً لغويّةً لا يجوز تقديمها، يمكن إجمالها على النحو الآتي:

1. الصلة على الموصول.
2. المضمر على الظاهر في اللفظ والمعنى إلاّ ما جاء على شريطةِ التفسير.
3. الصفة وما اتصل بها على الموصوف، وجميع توابع الاسم حكمها حكم الصفة.
4. المضاف إليه وما اتصل به على المضاف .
5. ما عمل فيه حرف واتصل به حرف زائد لا يُقدَّم على الحرف، وما شُبّه من هذه الحروف بالفعل من نصب ورفع، فلا يُقدَّم مرفوعة على منصوبة.

---

[1]. المصدر السابق، ص37.

[2]. البلاغة والتحليل الأدبي، د. أحمد أبو حافة، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، آذار 1988، ص 98-99.

[3]. ينظر: الانزياح في التراث النقدي والبلاغي، د. أحمد محمد ويس، اتحاد الكاتب العرب، دمشق/ د.ط/ 2002، ص 167، ويذكر الباحث رأياً (لابن المدبّر) لم يجز فيه ورود التقديم والتأخير في الرسائل، وإنّما في الشعر وحده، وهذا ما سميَّ بالضرورة الشعريّة.

6. الفاعل لا يُقدّم على الفعل.

7. الأفعال التي لا تتصرف لا يُقدَّم عليها ما بعدها.

8. الصفات المشبّهة بأسماء الفاعلين والصفات التي لا تشبه أسماء الفاعلين لا يُقدَّم عليها ما عُمِلَ فيها.

9. الحروف التي لها صدرُ الكلام لا يُقدَّم ما بعدها على سابقها.

10. ما عمل فيه معنى الفعل فلا يُقدَّم المنصوب عليه.

11. لا يُقدَّم التمييز وما بعد (إلّا).

12. حروف الاستثناء لا تعمل فيما قبلها.[1]

وعلى هذا فإنَّ بناء الجملة في العربيّة محكوم بضوابط محدّدة، فهناك ما لا يجوز تقديمه وهناك ما يجوز، ولهذا التقديم الجائز غايات ودلالات سياقية يقف عندها المتلقي ويستخرج منها فائدةً ودلالة تتعالق مع السياق الذي وردت فيه.

[1]. ينظر: الأصول في النحو، ابن السراج، تح: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1985م، 2/222-223.

وينظر: الأشباه والنظائر، جلال الدين السيوطي، تح: عبد الإله نبهان ورفاقه، مجمع اللغة العربيّة . دمشق، 1986 - 1987م، 1/209-2010.

الدّراسة التطبيقيّة:

قال امرؤ القيس في لاميته يصف مشهدي الليل والخيل[1]:

ولَيلٍ كموْجِ البحرِ أَرخى سُدُولَه عليَّ بأنواعِ الهُمومِ ليبتلي

فقلْتُ له: لمّا تمطّى بصلبِهِ وأردَفَ إعجازاً ونـاءَ بكلكلِ[2]

أَلا أيّها اللّيلُ الطويلُ ألا انجلِ بصبحٍ وما الإصباحُ منكَ بأمثلِ

فيا لكَ من ليلٍ كأنَّ نُجُومَهُ بكلِّ مغارِ الفتلِ شُدَّتْ بيذبلِ[3]

كأنَّ الثّريّا علقَتْ في مَصابِها بأمراسِ كتانٍ إلى صُمِ جندلِ[4]

* * *

وقَدْ أغتدي والطيرُ في وُكُناتِها بمنجردٍ قيدِ الأوابدِ هيكلِ[5]

مكرٍّ مفرٍّ مقبلٍ مدبرٍ معاً كجلمودِ صخرٍ حطَّهُ السّيلُ من

كميت يزلُ اللّبدُ عن حالِ متنهِ كما زلّتِ الصّفواءُ بالمتنزلِ

على العَقبِ جيّاشٍ كأنَّ اهتزامَهُ إذا جاشَ فيه حميُه غليَ مرجَلِ

---

[1]. ديوان امرئ القيس، ضبطه وصححه الأستاذ مصطفى عبد الشافي واعتمد بتحقيق هذه الطبعة على النسخة التي شرحها حسن السندوبي، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ط4، 2005م، ص117 . حتى ص122.

[2]. تمطى بصلبه: تمدد بجسده، أردف إعجازاً: تابع أواخره بأوائله، ناء بكلكل: حط بصدره.

[3]. مغار الفتل: الحبل المفتول جيداً، يذبل: جبل.

[4]. مصابها: ويروى في مصامها وكلاهما بمعنى موضعها ومكانها، أمراس كتان: جبال محكمة الفتل من الكتان.

[5]. المنجرد: الفرس القصير الشعر، الأوابد: الوحوش، الهيكل: الفرس الطويل.

مِسَحٌّ إذا مـا السّـابحاتُ علـى ... أثـرنَ غُبـاراً بالكَديـدِ المُركّـل[1]

درِيـرٍ كخـذروفِ الوليـدِ أمـرّهُ ... تقلّـبُ كفّيـهِ بخـيطٍ موصّـلِ[2]

لـه أيطـلا ظبـيٍ وسـاقا نعامـةٍ ... وإرخـاءُ سـرحانٍ وتقريـبُ تتفـلِ[3]

ضليعٌ إذا ما استدبرته سدّ فرجهُ ... بضـافٍ فويـق الأرضِ لـيس بأعزلِ

فعـنَّ لنـا سـربٌ كـأنَّ نعاجَـهُ ... عـذارى دوارٍ فـي مـلاءٍ مُـذَيّلِ

فـأدبرنَ كـالجزعِ المفصّـلِ بينـه ... بجيـدٍ معمـمٍ فـي العشـيرةِ مخـول

فألحقنـا بالهاديـاتِ ودونَـه ... جواحرهـا فـي صـرّةٍ لـم تزيّـلِ[4]

فعـادى عـداءً بـين ثـورٍ ونعجـةٍ ... دراكـاً ولـم ينضـحْ بمـاءٍ فيغسـلِ

فظَلَّ طُهاةُ الحيّ من بين منصحٍ ... صـفيفِ شـواءٍ أو قـديرٍ معجّـلِ

كـأنَّ دمـاءَ الهاديـاتِ بنحـرِهِ ... عصـارةَ حنّـاءٍ بشـيبٍ مرجَّـلِ

وبـاتَ عليـه سـرجُهُ ولجامُـهُ ... وبـات بعينـي قائمـاً غيـر مُرسـل

[1]. الكديد: ما صلب من الأرض.

[2]. درير: كثير الدر والانصباب في العدو، الخذروف: الخذرافة التي يلعب بها الصبيان يمرونها مراً شديداً فيسمع لها صوت، أمره: أحكم فتله.

[3]. أيطلا ظبي: خاصرتا ظبي، لضمورها، تتفل: ولد الذئب.

[4]. الهاديات: طلائع الوحوش، جواحرها: المتخلفات منها، في صرة: في غبرة.

الدّراسة التطبيقية:

إنَّ تتبع رتبة التقديم والتأخير في المشهدين السّابقين وفي إطار السياق الذي وردت فيه تمكننا من الوقوف على انزياحات شعرية تظهر في المستوى التركيبي وعلاقات الإسناد بين المسند والمسند إليه في الجمل الفعلية والاسمية.

والانزياحات التركيبية في الفن الشعري أكثر ما تتمثل في ظاهرة التقديم والتأخير، وهذا ما سنقف عليه في أثناء دراستنا التطبيقية.

إن الأبيات الخمسة الأولى تبادرنا بمشهد الليل عند «امرئ القيس» عاكساً حالته النفسية، فغدت مقهورة، كئيبة، مسلوبة الإرادة، غير قابضة على الزمن، موحية لنا بمشاعر القلق إزاء هذا الزمن، ونرى أنّ الانزياح التّركيبي المتمثل في رتبة التقديم والتأخير، قد أدى دوره السياقي في رسم هذا المشهد من خلال توظيف دواعيه وأغراضه، فظهر ذلك واضحاً في عملنا على بنية النص، ففي قوله:

وليلٍ كموْجِ البحرِ أَرخى سُدُولَه عليَّ بأنواعِ الهُمومِ ليبتلي

نجد أنَّ جملة (أرخى سدوله) التي تشكل الخبر المسند قد أدت إلى زرع شيء من الروع في نفوسنا في أثناء الخطاب الشّعريّ، فضلاً عما أدته استعارة السّتور لهذا اللّيل في رسم عنوان له عاكسة بذلك نفسية «امرئ القيس»، وقوله (عليّ) وتقديمها في السّياق عملت على توضيح حالته، وما أدّى هذا التقديم من دور في دفع المتلقي إلى الإحساس بمعاناة الشاعر، وفي قوله:

فقلْتُ لـه: لمّا تمطّى بصلبِهِ وأردَفَ إعجازاً وناءَ بكلكلِ

أَلا أيّها اللّيلُ الطويلُ ألا انجلِ بصبحٍ وما الإصباحُ منكَ بأمثلِ

نجد أنَّ الشرط (لما تمطى بصلبه وأردف إعجازاً وناء بكلكل) تحمل تقديماً كون ذكره أهم لتوضيح حالة المتكلم عليه، فالعناية به أتم وذكره أهم، فكان التقديم رادفاً قوياً مع تصوير «امرئ القيس» لرسم التعبير المراد، فكأنّ التّقديم لأهميته أظهر بقوة التّركيب وأسس

للحوار الذي أقامه الشّاعر مع هذا الليل (فقلت له... ألا أيّها اللّيل الطّويل...) بعد أن جرّد من الليل صورة كائن حي ولعله البعير، في الشطر الحوار الأول وما أتبعه برجاء مجيء النهار لكنه ليس أفضل حالاً، فزمان الشّاعر منفتح على الحزن والهموم، وفي البيت التالي يؤكد هذه الدلالة قائلاً:

فيـا لـكَ مـن ليـلٍ كـأنَّ نُجُومَـهُ بكـلِّ مغـار الفتـلِ شُـدَّتْ بيـذبلِ

إذ إنَّ نجوم هذا الليل قد شدت، فنرى الشاعر قد عني بالجانب الدلالي واستخدم رتبة التقديم ليقوي دلالة المفردات في السياق؛ إذ يعمد إلى تأخير المسند (شدتْ) وتموضعه السّياقي داخل التركيب التراصفي يوحي إلى حد كبير بإظهار عظمة هذا الموقف وإدخال الروع في نفس السامع، فضلاً عن تمكينه المعنى وعدم الإخلال به، وفي قوله:

كـأنَّ الثّريّـا علقَـتْ فـي مَصـابِها بـأمراسِ كتـانٍ إلـى صُـمِ جنـدلِ

يمكّن الشاعر الدلالة المقصودة في رسم مشهد الليل بتأخير الفعل (علّقت) وتوظيفه في سياق تركيبي، أوحى لنا بقوة التركيب في أداء المعنى المراد إلى جانب التكثيف الدلاليّ الذي أتى به «امرؤ القيس»، فكأن هذه الثريا ثابتة في مقامها لا تبرحه، وكأنها فرس ربط إلى مقامه لا يبرحه، فشدّ الشاعر الثريا شداً محكماً إلى الصخور الضخمة بأمراس كتان قوية متينة.

إذاً نرى خلال هذه الأبيات أنَّ الشاعر قد عني عناية فائقة بالجانب الدلالي، إضافة إلى ما أدّته رتبة التقديم والتأخير من دور في خدمة اللغة، فكنا من خلال هذه الأبيات لمشهد الليل أمام انزياحات تركيبية حملت أثراً واضحاً في شعرية تلك الأبيات وما تولّد عنها من دلالات تجسدت في التقديم والتأخير في هذا النص الشعري المنتقى، ليتبدى لنا «امرؤ القيس» بعد ذلك مستلب الإرادة، مقيداً، مكبلاً، عاجزاً عن الحركة والفعل.

وفي مشهد الخيل نجد الشاعر يعطي فرسه صفات غير عادية ويخلع عليه طاقات غير مألوفة، فينظر إلى فرسه عن طريق العامل الحسي الذي يدفعه إلى تشكيل الدلالات في

المشهد خالعاً عليه إنسانيته التي تتطلب منه ربط الصورة الشعرية بالأحاسيس، وهذه الصورة القوية الجزلة . في جانب منها . تتبدى من خلال الانزياحات التركيبية والعلاقات فيما بين الرتب المحفوظة، ففي قوله:

وقَدْ أغتدي والطيرُ في وُكُناتِها بمنجــردٍ قيــدِ الأوابــدِ هيكــلِ

نجده يلتفت إلى حصانه غداة انطلاقه إلى رحلاته، ويصفه لنا بأنه قصير الشعر، طويل الجسم، ونرى الشاعر يوظف تقديمه الجملة الحالية و(الطير في وكناتها) لإظهار حال المشهد، ورفع المستوى التصويري للحدث، وجعل القارئ في جو الحدث يتخيل عناصره وشخصياته وأحداثه، ليصل به إلى رسم المشهد ككل، فيتابع قائلاً:

مكــرٍّ مفــرٍّ مقبــلٍ مــدبرٍ معــاً كجلمودِ صخرٍ حطَّهُ السّيلُ من

كميت يزلُ اللّبدُ عن حالِ متنـهِ كمــا زلّــتِ الصّــفواءُ بــالمتنزلِ

إذ إنّه يصف حال فرسه بطريقة متناغمة متحدة اللفظ والمعنى، فكان تقديمه الصفات (مكرٍّ، مفرٍّ، مقبلٍ، مدبر، كميتٍ) في خدمة بناء حركية فرسه، والتقديم لحركة الفرس أهم وأتم، ولعلها كانت ماثلة دائماً في خاطر «الشاعر»، فضلاً عن عدم ثبات اللبد عن ظهر حصانه. فالصورة الشعرية التي رسمها لم تكن لولا انزياح التركيب والذي أدّى دوراً في جماليتها وفنيّتها، فإذا نظرنا إلى قوله:

على العقبِ جيّاشٍ كأنَّ اهتزامَـهُ إذا جاشَ فيـه حميُـه غلـيَ مرجَلِ

نجده يقدّم الشرط لإظهار أهميته في هذا الموقع؛ ذلك أن الاهتزام يكون غلي مرجل شرط أن يجيش فيه حميه، ولن يكون كذلك إذا لم يتحقق هذا الشرط.

فالتقديم لا مناص منه لأنه شرط الوقوع الحدث، فكانت الدلالة الشعرية المتولدة عنها حاضرة لنا في كون الفرس يغلي غليان القدر ممتلئاً ونشاط حققته لنا الأنساق التصويرية والتركيبية معاً، كما تتكون الدلالة الشعرية في قوله:

مِسَحٌّ إذا مـا السّـابحاتُ علـى أثـرنَ الغبـار بالكَديـدِ المُركّـل

دريـرٍ كخـذروفِ الوليـدِ أمـرّهُ تقلّـبُ كفّيـهِ بخـيطٍ موصّـلِ

فالشاعر ـ نظراً لرغبته في إبراز سرعة فرسه ـ يقدم صفاته التي تشي بكثرة العدو وسرعة الجريان (مسحٌّ، درير)، فسرعة فرسه لا تغيب عن خاطر الشاعر فكان تقديمه لصفات تشي بانصباب الجري (مسحٌّ) مناسباً لدلالة السياق، ومن هذا الاستخدام قوله:

لـه أيطـلا ظبـيٍ وسـاقا نعامـةٍ وإرخـاءُ سـرحانٍ وتقريـبُ تتفـلِ

وهنا نقف في قول الشاعر (له أيطلا ظبي) على تقديم وتأخير، فالتقديم تمثّل في شبه جملة، فكانت متعلقة بخبر مقدم محذوف، والتأخير تمثّل بالمبتدأ المؤخر، ونجد من خلال هذا التغير على مستوى الجملة أنه لم يخل بالمعنى، بل على العكس تماماً، كان لابد من تقدم شبه الجملة (الجار والمجرور) على المبتدأ (أيطلا) لأنه لا مجال هنا إلا للتقديم، فضلاً على رغبة الشاعر في التخصيص والاهتمام بموصوفه الذي تبدّى لنا أن خاصرتيه غير منتفختين وأن ساقيه كساقي النعامة في صلابتهما وكسرعة الذئب وجري ولده، ويتولد من خلال هذا الاستخدام دلالات متراتبة يسبغها الشاعر على حصانه من مثل الرشاقة والسرعة والخفة والمرونة في مقابل قوّته التي يعرضها في قوله:

ضليعٌ إذا ما استدبرته سدّ فرجـهُ بضـافٍ فويـق الأرضِ لـيس

فالشاعر يخبرنا هنا أنه إذا ما نظرت إليه من مؤخرته رأيته عظيم الأضلاع بقوله: (ضليع)، والكلمة هنا خبر لمبتدأ محذوف، وتقديمه هذا الخبر، يحمل غرضاً لعله تمثَّل في رغبة الشاعر الواضحة في تقديم صورة جسده القوي الأضلاع فكان التقديم للعناية والأهمية، أمّا في قوله:

فعـنَّ لنـا سـربٌ كـأنَّ نعاجَـهُ عـذارى دوارٍ فـي مـلاءٍ مُـذَيّلِ

يستخدم تركيباً يوحي لنا بشيء من التخصيص بتقديمه (لنا) وتأخيره (سربٌ) فكان التقديم للفت انتباه المخاطب، وتأخير المسند إليه الفاعل سرب عن فعله كان لزيادة تمكين المعنى ليستكمل معنى هذا التمكين بإتيانه تشبيه قطيع البقر بالمترهبات ذوات الثياب الطويلة. فالتقديم والتأخير هنا عكس جمالية أسلوبٍ في أثناء نقل الفكرة وخلق الصورة، ومثل ذلك في قوله:

فـأدبرنَ كـالجزعِ المفصّـلِ بينـه بجيدٍ معممٍ فـي العشـيرةِ مخـول

فالشاعر هنا قد عني ببيان أهمية صورته التي يريد رسمها لنا، فأقام علاقة قائمة على تقديم التركيب (كالجزع)، نظراً للأهمية في بناء المعنى والتركيب الذي يحرص الشاعر على إبلاغنا عنه، أمّا في قوله:

فألحقنـــا بالهاديـــاتِ ودونَـــه جواحرهـا فـــي صـرّةٍ لـم تزيّـلِ

فظَلَّ طُهاةُ الحيّ من بين منصحٍ صـفيفِ شـواءٍ أو قـديرٍ معجّـلِ

فنرى تقديمه (بالهاديات)، وليس هذا من باب اختلال التركيب وترتيب المفردات في الصيغ، وإنما يحمل داعياً لذلك، متمثلاً بالتخصيص لذكر الهاديات، فلا مانع معنوي في ذلك، بل أعطى هذا التقديم حيوية في نقل وحمل الدلالة المرادة على سرعة فرسه. ويكمل هذه الدلالة بقوله:

فعـادى عـداءً بـين ثـورٍ ونعجـةٍ دراكـاً ولـم ينضـحْ بمـاءٍ فيغسـلِ

فالشاعر هنا يريد أن يظهر سرعة فرسه وكيفية عدوه فهو دراك، ولكن المتلقي لن يتضح في ذهنه المشهد، أي كيفية هذا الدراك، ما لم يوضح له الشاعر بدقة، فدراكه هذا ليس كالثور ولا كالنعجة ولكن بينهما، وهنا أصبح بإمكان المتلقي أن يتخيل هذا الدراك، ولعل الدلالة التي تؤديها رتبة التقديم هنا هي رد الخطأ في التعيين وطرح الشك في ذهن المتلقي، ويستمر الشاعر في حديثه عن سرعة فرسه، فيقول:

كــأنَّ دمــاءَ الهاديــاتِ بنحــرِهِ عصــارةَ حنّــاءٍ بشــيبٍ مرجَّــلِ

فهو يدعّم دلالاته المرادة ليبلغ شعرية في التركيب من خلال تقديم شبه الجملة (بنحره)، فكان التقديم هنا لأهمية والعناية بإيصال الفكرة ورسم الصورة، إذ يقول: إنه يدرك مقدمة الطرائد الهاربة ويقيّدها فما تطعن طريدة حتى يصبغ نحره بدمائها فيظهر شعره الملطخ بدماء الهاديات كأنه شعر مسرح أشيب صبغ بعصارة الحناء[1].

وبــاتَ عليــه ســرجُهُ ولجامُــهُ وبـات بعينـي قائمـاً غيـر مُرسـل

وهنا يعرض الشاعر تقديماً تمثل في شبه الجملة (عليه) و(بعيني)، فبقوله: (عليه) تقديم لتوضيح حالة المخاطب وهيئته . أي هيئة فرسه . وقوله (بعيني) تقديم لتوضيح تأثّر المتكلم بمشهد مخاطبه، فحالة المخاطب التي أراد الشاعر الإبلاغ عنها كانت بأنها غير مرسل.

وبناءً على ما سبق نقول: إن الانزياح التركيبي في هذه الأبيات قد أسهم في توليد شعرية ما بين مفرداتها، فكان بمنزلة إضافة واضحة للصور للوصول إلى الدلالة، وكان ذلك من خلال علاقات الإسناد والنظر إلى مواقع الرتب المحفوظة، كل ذلك أسهم في رسم الحزن في مشهد الليل، ورسم الحركة والحياة في مشهد الخيل.

[1]. ينظر: الخيل في قصائد الجاهلين والإسلاميين، د. أحمد إسماعيل أبو يحيى، راجعه الدكتور ياسين الأيوبي، المكتبة العصرية . بيروت، 1997، ص 122 . 123.

9. نتائج البحث:

من خلال ما تقدّم نجد أن النحويين والبلاغيين العرب قد راعو مصطلح (الرتب المحفوظة)، فهم لم يقدموا ويؤخروا اعتباطياً؛ بل كان ذلك وفق أسس ومعايير محددة، كل ذلك أسهم في إثبات أن اللغة العربية تمتلك حيوية أخاذة في تعاملها مع القواعد اللغوية، وما نتج عن ذلك من بلاغة على مستوى الجملة النحوية.

وبتناولنا الجانب التطبيقي . من خلال أبيات امرئ القيس . نخلص إلى أن الانزياحات التركيبية التي تمثلت في التقديم والتأخير، كانت ناتجة من خلال طريقة الربط بين الدوال، وكان الشاعر أمام متسع من أشكال التعامل مع اللغة دون إخلال بالدلالة، وتجدر الإشارة هنا إلى أن استعمال امرئ القيس لهذا النوع من الانزياحات لم يكن ليحقق شاعرية لولا ما حمله هذا الانزياح من قيم فنية وجمالية، تجلت من خلال أغراض ودواعي التقديم والتأخير وآلية توظيفها في مواضعها، فلا نكاد نقف في مشهدي الليل والخيل على خلل في النظم وعلاقات الإسناد أو نشعر بضعف في أداء المعنى.

10 . قائمة المصادر والمراجع:

*** القرآن الكريم.**

.The Holy Quran

1- الأشباه والنظائر، جلال الدين السيوطي، تح: عبد الإله نبهان ورفاقه، مجمع اللغة العربيّة . دمشق، 1986 ـ 1987م.

- Similarities and isotopes, Jalal al-Din al-Suyuti, edited by: Abd al-Ilah Nabhan and his companions, the Academy of the Arabic Language - Damascus, 1986-1987 AD.

2- الأصول في النحو، ابن السراج، تح: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1985.

- Fundamentals in Grammar, Ibn Al-Sarraj, edited by: Abdul Hussein Al-Fatli, Al-Risala Foundation, Beirut, 1st edition, 1985

3- الانزياح في التراث النقدي والبلاغي، د. أحمد محمد ويس، اتحاد الكاتب العرب، دمشق/ د.ط/ 2002.

- Displacement in the critical and rhetorical heritage, d. Ahmed Muhammad Weiss, Arab Writer's Union, Damascus / Dr. I / 2002.

4- البلاغة والتحليل الأدبي، د. أحمد أبو حافة، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، آذار 1988.

- rhetoric and literary analysis, d. Ahmed Abu Hafah, House of Knowledge for Millions, Beirut, 1st edition, March 1988.

5- التقديم والتأخير في القرآن الكريم، د. خلدون سعيد الصبح، دار الينابيع، دمشق، ط1، 2000.

- Advancement and delay in the Holy Quran, d. Khaldoun Saeed Al-Sobh, Dar Al-Yanabi`, Damascus, 1st edition, 2000.

6- الخصائص، أبو الفتح عثمان بن جنّي، دار نهضة، بيروت (د.ط).

- Al-Khasa'is, Abu Al-Fath Othman Bin Jinni, Dar Nahda, Beirut (Dr. I)

7- الخيل في قصائد الجاهليين والإسلاميين، د. أحمد إسماعيل أبو يحيى، راجعه الدكتور ياسين الأيوبي، المكتبة العصرية . بيروت،1997.

- Horses in the poems of the pre-Islamic and Islamists, d. Ahmed Ismail Abu Yahya, reviewed by Dr. Yassin Al-Ayoubi, Al-Asriyyah Library - Beirut, 1997

8- دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني، قرأه وعلق عليه: محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط5، 2004.

- Evidence for Miracles, Abd al-Qaher al-Jurjani, read and commented on by: Mahmoud Muhammad Shaker, Al-Khanji Library, Cairo, 5th Edition, 2004.

9- ديوان امرئ القيس، ضبطه وصححه الأستاذ مصطفى عبد الشافي واعتمد بتحقيق هذه الطبعة على النسخة التي شرحها حسن السندوبي، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ط4، 2005 م.

- Diwan Imru' al-Qays, edited and corrected by Professor Mustafa Abd al-Shafi, and relied on the verification of this edition on the version explained by Hassan al-Sandoubi, Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah, Beirut, Lebanon, 4th edition, 2005 AD.

10- الكتاب، لأبي بشر عمر بن عثمان بن قنبر، تح: عبد السلام هارون، عالم الكتب، بيروت ـ لبنان، د.ط، د. ت.

- The book, by Abu Bishr Omar bin Othman bin Qanbar, edited by: Abd al-Salam Haroun, The World of Books, Beirut - Lebanon, Dr. I, Dr. T.

11- لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت، ط8، 2014م.

- Lisan Al-Arab, Ibn Manzoor, Dar Sader, Beirut, 8th edition, 2014 .AD

12- معجم مصطلحات الأدب ـ انكليزي . فرنسي ـ عربي، تأليف: مجدي وهبة، مكتبة لبنان ـ بيروت، د.ط، 1974.

- Dictionary of Literature Terms - English - French - Arabic, authored by: Majdi Wahba, Library of Lebanon - Beirut, Dr. I, 1974.

13- المقتضب، لأبي العباس، محمد بن يزيد المبرّد، تح: محمد عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب، (د.ط).

-Al-Muqtadab, by Abi Al-Abbas, Muhammad bin Yazid Al-Mubarrad, edited by: Muhammad Abd Al-Khaleq Azimah, The World of Books, (Dr. I).

14- نظام الجملة عن اللغويين العرب في القرنين الثاني والثالث للهجرة، مصطفى جطل، مطبعة جامعة حلب، (د.ط)، 1997.

- The sentence system of Arab linguists in the second and third centuries of Hijrah, Mustafa Jatal, Aleppo University Press, (Dr. I), 1997.

شعرية العنوان الروائي

د.محمد إسماعيل بصل*

يارا ابراهيم دبول**

-ملخّص:

يعد العنوان من أهم النصوص الموازية في النص الأدبي الحداثوي، إذ يمثل مفتاحاً لمغاليق النص كما تعد العتبة العنوانية منظومة سيميائية، و "عادةً ما نرتهن بالعنوان في اختيار قراءة رواية ما أو عدم قراءتها ، ثمة عناوين تشد بتلابيبنا عناوين تنفرنا ، عناوين تصدنا ، وعناوين تسحرنا ، وأخرى تستفزنا " [1] ، وقد حظي العنوان باهتمام بالغ في الدراسات النقدية المعاصرة لاعتباره هو الأساس في إثارة إدراك المتلقي وانتباهه قبل مضمون النص الأدبي ، فالعنوان " من أهم عناصر النص الموازي وملحقاته الداخلية نظراً لكونه مدخلاً أساسياً في قراءة الإبداع الأدبي والتخيلي بصفة عامة ، والروائي بصفة خاصة ، ومن أهم العلوم كذلك أنّ العنوان هو عتبة النص وبدايته ، وإشارته الأولى وهو العلاقة التي تطبع الكتاب أو النص وتسميته ، وتميزها عن غيرها وهو كذلك من العناصر المجاورة والمحيطة بالنص الرئيسي إلى جانب الحواشي والهوامش والمقدمات والمقتبسات والأدلة الأيقونية " [2] .

* أستاذ-قسم اللغة العربية-كلية الآداب والعلوم الإنسانية-جامعة تشرين-اللاذقية-سورية.

** طالبة ماجستير-قسم اللغة العربية-كلية الآداب والعلوم الإنسانية-جامعة تشرين-اللاذقية-سورية.

[1]- شعرية الرواية، فانسون جوف ، تر: لحسن أحمامة، دار التكوين، ط1، 2012، ص23.

[2]- علم العنونة، عبد القادر رحيم، دار التكوين للتأليف والترجمة والنشر ، سوريا، دمشق، ط1، 2010 ، ص46.

ويمكننا أن نعد العنوان وحدةً مصغرة تعمل على تكثيف مضمون الرواية فهو " لا ينطلق من أفكار مسبقة، بل يرتبط بالنص ، فيكون جزءاً من المعنى ، وتلخيصاً واختصاراً للنص ... وقد يؤلف بؤرة فكرية بذاته وفي الوقت نفسه فإن العنوان يعمل على أن يكون نتيجة لسلسلة من الأفكار التي يذخر بها النص ... يسعى العنوان لاختزالها واحتوائها ببساطة وتمّيز " [1] ، وبذلك يمكننا القول إن العنوان والنص بنية شاملة يجمعهما المجال الخطابي للنص ، " ففي الوقت الذي يتخذ فيه العنوان والنص موقع الموضوع وجزئياته بهذا الشكل يتحقق حضور العنوان في النص دلالياً وصيفياً ، الأمر الذي يؤكد استراتيجية العنوان لا في التلقي وحسب إنّما في بنية النص بوصفه النواة الدلالية التي تتوسع وتنتشر نصاً " [2].

الكلمات المفتاحية: شعرية، رواية، النص ، النص الموازي ، عنوان.

[1]– عتبات النص، باسمة درمش، مجلة علامات، ج61، مج16 ، جدة ، 2007 ، ص52.

[2]– ينظر : صوت الشاعر الحديث ،محمد صابر عبيد ، عالم الكتب الحديث ، الأردن ، أربد ، ط1 ، 2011 ، ص207.

Abstract

The title is considered one of the most important parallel texts in the modernist literary text, as it represents a key to the text's closures, just as the title threshold is a semantic semiotic system, and "usually we depend on the title in choosing whether or not to read a novel. Some titles enchant us, while others provoke us.

The title has received great attention in contemporary critical studies because it is considered the main one in arousing the perception and attention of the recipient before the content of the literary text. In addition, the title is "one of the most important elements of the parallel text and its internal appendices, given that it is an essential entry point in reading literary and imaginative creativity in general, and the novelist in particular."

Likewise, the title is the threshold and beginning of the text, and its first sign, which is the relationship that characterizes the book or the text and its name and distinguishes it from others.It is also one of the adjacent and surrounding elements of the main text, along with footnotes, introductions, quotations, and iconographic evidence.

We can consider the title as a miniature unit that intensifies the content of the novel, as it "does not proceed from preconceived ideas, but rather is linked to the text, so it is part of the meaning, and a summary and abbreviation of the text."

It has an Intellectualepicenter, at the same time, the title works to be the result of a series of ideas that the text abounds with. Thus, we can say that the title and the text are a comprehensive structure in which the discursive field of the text brings them together.

In this way, when the title and the text take the position of the subject and its parts, the presence of the title in the text is achieved semantically and descriptively, which confirms the strategy of the title, not only in reception, but in the structure of the text as the semantic nucleus that expands and spreads textually.

Key words: poetics, novel, text, paratext ,title.

1-المقدمة:

يعد العنوان العلاقة الأولى بين النص والمتلقي ، ويلعب دوراً في اختيار قراءة رواية ما أو عدم قراءتها ، واختيار الروائي للعنوان ليس اعتباطياً، من هنا جاءت الرغبة في البحث عن مكونات العنوان الإيحائية، والكنائية ، والحرفية، محاولين إظهار أهمية العنوان بوصفه نصاً موازياً لا يقل أهمية عن باقي بنيات النص الروائي .

2-مشكلة البحث وأهميته والجديد فيه:

أهم مشكلة واجهت البحث هي عملية ضبط المصطلحات ، إذ وجدنا أكثر من لفظ للمصطلح الواحد، كما كان هناك خلاف بين النقاد على المستوى المفاهيمي للمصطلح الواحد أيضاً.

3-أسئلة البحث وأهدافه:

يضطلع العنوان بوظائف متعددة ومتنوعة، فيمثل علامةً، ورمزاً، وإشارة ، وهذا يتطلب منا توظيف مفهوم الشعرية للإلمام بهذه الوظائف ودورها في النص وخارجه ولاسيما أننا نعيش اليوم في عوالم التواصل والعلامات .

4-فرضيات البحث وحدوده:

أولت الشعرية أهمية كبرى للعنوان باعتباره مفتاحاً يستخدمه المحلل لاستنطاق النص وتحليله وتأويله ، فالعنوان قادر على تفكيك النص وإعادة تركيبه . ويعتبر العنون رمزاً دلالياً في علاقة النص و القارئ.

5-مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية: ملامح مصطلح الشعرية:

اختلف مفهوم مصطلح الشعرية باختلاف الدراسات والدارسين الذين تناولوا هذا المصطلح فمن الصعوبة الخروج بمفهوم محدد ودقيق لهذا المصطلح، والبحث في الشعرية محاولة فحسب للعثور على بنية مفهومية هاربة دائماً وأبداً...، وسيبقى دائماً مجالاً خصباً لتصورات ونظريات مختلفة[1]، فالشعريةُ موضوع كثير التشعّب، وطيد الصلة بسائر علوم اللغة، لذا فهو يستدعي منّا تحديد المصطلح والمفاهيم وهذا المسعى محفوفٌ بالمزالق، لأن الشعرية تتضمن معانيَ متعددةً غير متساوية من حيث الحضور النقدي[2]؛ وتشهد الشعرية خلافاً بين النقاد على المستوى الاصطلاحي، والمستوى المفهوميّ، فاختلف الدارسون في كونها نظريةً، أم منهجاً، أم وظيفةً من وظائف اللغة... ، لذا سنحاول البحث عن سيرورة هذا المصطلح بداية من الغرب حيث الظهور الأول للمصطلح مع مراعاة الترتيب التاريخي لهذا الظهور.

[1] – ينظر: مفاهيم الشعرية (دراسة مقارنة في الأصول والمنهج والمفاهيم)، حسن ناظم، المركز الثقافي العربي، بيروت–لبنان، ط1، 1994، ص:10.

[2] – ينظر: الشعرية العربية مرجعياتها وإبدالاتها النصية، مشري بن خليفة، وزارة الثقافة، الجزائر(د.ط)، 2007، ص:19.

5-1-مصطلح الشعرية:

أ-لغةً:

يعود الأصل اللغوي العربي للشعرية إلى الجذر الثلاثي (شعر)، وسنحاول البحث عن المعاني التي يحملها في المعاجم القديمة .

إذ ورد في مقاييس اللغة أن "الشين والعين والراء أصلان معروفان يدل أحدهما على ثباتٍ، والآخر على عِلْمٍ وعَلَم. فالأول الشَّعْر، معروف، والجمع أشعار...ورجل أشعر: طويل شعر الرأس والجسد. والشَّعار: الشجر... ومن الباب داهية شَعْراء... وروضة شَعْراء... والباب الآخر: الشِّعار: الذي يتنادى به القوم في الحرب ليعرف بعضهم بعضاً. والأصل قولهم شَعَرتُ بالشيء، إذا علمتَه وفطنتَ له... قالوا: سمّي الشاعر لأنه يفطن لما لا يفطن له غيره... ومشاعر الحج: مواضع المناسك، سميت بذلك لأنها معالم الحج"[1].

وفي أساس البلاغة: "شعر فلان: قال الشعر...وما شعرت به: ما فطنت له ولا علمته..."[2]، وورد في لسان العرب بذات المعاني إذ نجد فيه "شعر: شَعَرَ به وشَعُر يَشْعُرُ شِعْراً وشَعْراً... كله: عَلِمَ...وليت شعري أي ليت عِلْمِي، أو ليتني عَلِمْتُ... والشعر: منظوم القول، غلب عليه لشرفه بالوزن والقافية...وقال الأزهري: الشعر القريض المحدود بعلامات لا يجاوزها، والجمع أشعار، وقائله شاعر، لأنه يشعر ما لا يشعر غيره، أي يعلم... وقيل: شَعَرَ قال الشعر، وشَعُرَ أجاد الشعر، ورجل شاعِر، والجمع

[1] معجم مقاييس اللغة، ابن فارس، تح: عبد السلام محمد هارون، طبعة اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2002، ج3، مادة (شعر)، ص-ص: 193-194.

[2] أساس البلاغة، الزمخشري ، دار صادر، بيروت، مادة "شعر"، ص:331.

شعراء...وسمي شاعِراً لفطنته... والمتشاعر: الذي يتعاطى قول الشعر... وشِعار الحج: مناسكه وعلاماته وآثاره وأعماله، جمع شَعِيرةٍ؛ وكل ما جعل عَلَماً لطاعة الله"[1].

ب-الشعرية اصطلاحاً:

تعددت تعريفات مصطلح الشعرية وتنوعت؛ إذ"يبدو أننا نواجه – من جهة أولى- مفهوماً واحداً بمصطلحات مختلفة، ويبدو -بارزاً- هذا الأمر في تراثنا النقدي العربي، ونواجه مفاهيم مختلفةً بمصطلح واحد من جهة ثانية، ويظهر هذا الأمر في التراث النقدي الغربي أكثر جلاءً"[2] ولم يتمكن علماء اللغة والدراسات اللغوية الحديثة الغربية والعربية من ضبط مصطلح الشعرية وبسبب جدلية هذا المصطلح سنتوسع باستعراض آراء علماء هذا المجال :

5-2- مصطلح الشاعرية poetiqe

"1) مصطلح يستعمله (تودوروف)، كشبه -مرادف لـ"علم" / نظرية الأدب.

2) و(الشاعرية)، درس، يتكفل باكتشاف الملكة الفردية، التي تضع فردية الحدث الأدبي: أي الأدبية، عند (ميشونيك).

3) أما (ج.كوهن)، فيكتفي بتحديد المعنى التقليدي، لـ(الشاعرية)، كعلم موضوعه الشعر.

4) كما تعرف (الشاعرية) كنظرية عامة، للأعمال الأدبية"[3].

---

[1] لسان العرب ،ابن منظور، تحقيق: عبد الله الكبير ومحمد أحمد حسب الله وهاشم محمد الشاذلي، دار المعارف، القاهرة-مصر، ط1، د.ت، مادة (شعر)، ص-ص-ص: 2273-2274-2276.

[2] مفاهيم الشعرية، حسن ناظم، ص:11.

[3] معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، سعيد علوش، دار الكتاب اللبناني-بيروت، سوشبريس-الدار البيضاء المغرب، ط1، 1985، ص:127.

يرى جون كوهن أن "الشعرية علم موضوعه الشعر، وكلمة الشعر كان لها في العصر الكلاسيكي معنىً لا غموضَ فيه، كان تعني جنساً أدبياً هو (القصيدة) التي تتميز بدورها باستخدامها للأبيات"[1]، فالشعر "ليس نثراً يضاف إليه شيء آخر، بل إنه نقيض النثر، وبالنظر إلى ذلك يبدو كأنه سالب تماماً"[2].

و يعد جاكبسون (Jakobson) أحدَ أعلام اللسانيات، ولهذا فقد كانت رؤيته للشعرية متأثرةً بالمبادئ اللسانية، وأبحاثه قائمة على ربط الشعرية بعلم اللسانيات، "وقد ربط ((جاكبسون)) مصطلح (الشعرية) بجهوده اللسانية ارتباطاً وثيقاً وخاصةً ما تعلق منها بحديثه عن وظائف اللغة في نطاق نظرية التبليغ (التواصل)"[3]؛ إذ يرى أن الشعرية "ذلك الفرع من اللسانيات الذي يعالج الوظيفة الشعرية في علاقاتها مع الوظائف الأخرى للغة، وتهتم الشعرية بالمعنى الواسع للكلمة بالوظيفة الشعرية لا في الشعر فحسب – حيث تهيمن هذه الوظيفة على الوظائف الأخرى للغة – وإنما تهتم بها خارج الشعر، حيث تعطي الأولوية لهذه الوظيفة أو تلك على حساب الوظيفة الشعرية"[4]، ولذلك يمكن للشعرية دراسة الرسائل اللفظية، فيقول: "يمكن للشعرية أن تعرف بوصفها الدراسة

---

[1] النظرية الشعرية (بناء لغة الشعر– اللغة العليا)، جون كوين ، ترجمة: أحمد درويش، دار غريب، القاهرة، ط4، 2000، ص:29.

[2] بنية اللغة الشعرية، جون كوهن، تر: محمد الولي ومحمد العمري، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب ، ط1 ، 1986 ، ص49.

[3] إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد ، يوسف وغليسي، الدار العربية للعلوم ناشرون ، ط1، 2008، ص 274.

[4] قضايا الشعرية، رومان جاكبسون، ترجمة: محمد الولي ومبارك حنون، دار توبقال، المغرب، ط1، 1988، ص: 35.

اللسانية للوظيفة الشعرية، في سياق الرسائل اللفظية عموماً، وفي الشّعر على وجه الخصوص"[1].

يرى كمال أبو ديب في مؤلفه **(في الشعرية)**، أن الشعرية "خصيصة علائقية، أي إنها تجسد في النص لشبكة من العلاقات التي تنمو بين مكونات أولية سمتها الأساسية أن كلاً منها يمكن أن يقع في سياق آخر دون أن يكون شعرياً، لكنه في السياق الذي تنشأ فيه هذه العلاقات، وفي حركته المتواشجة مع مكونات أخرى لها السمة الأساسية ذاتها، يتحول إلى فاعلية خلق للشعرية ومؤشر على وجودها"[2]

5-3-العنوان:

أ-لغةً:

ورد في لسان العرب لابن منظور مادة "عنت وأعنته لكذا أي عرضته له وصرفته إليه وعنّ الكتاب يعنّه عنا وعنّنه : كعنونه وعنونته وعلونته بمعنى واحد "[3].

ب-اصطلاحاً:

يرى رولان بارت "أن العناوين عبارة عن أنظمة دلالية سيميائية تحمل في طياتها قيما أخلاقية واجتماعية وإيديولوجية وهي رسالة مسكوكة مضمنة بعلامات دالة مشبعة برؤية العالم يغلب عليها الطابع الإيحائي"[4].

---

[1] قضايا الشعرية، رومان جاكبسون، ص87.

[2] في الشعرية، كمال أبو ديب، مؤسسة الأبحاث العربية، لبنان، ط1، 1987، ص:14.

[3] ابن منظور ، لسان العرب ، مادة ع ، ن ، ن.

[4] معجم السيميائيات ، فيصل الأحمر ، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، ص266 .

6-الإطار النظري والدراسات السابقة:

6-1-العنوان الروائي:

6-2-الدراسات السابقة:

1 ـ قضايا الشعرية، رومان جاكبسون (jakobson)، 1988:

تقوم دراسة (جاكبسون) على البحث في جماليّات الخطاب الأدبي، ومحاولة تحديد موضوع الشعريّة من خلال سؤاله الشهير : كيف تكون الرسالة اللفظية أدباً؟

2ــ مفاهيم الشعريّة، حسن ناظم، 1992:

هو كتاب مؤلَّف من أربعة فصول، يناقش مصطلح ومفهوم الشعريّة إضافة إلى علاقة الشعريّة باللسانيّات، وتتناول هذه الدراسة أيضاً شعريّة التماثل وشعرية الانزياح.

3ـ شعريّة الرواية ــ فانسون جوف، (Vincent jour)، 2013:

هو مؤلّف يهدف إلى تحليل الأبعاد المختلفة للرواية وفق مفاهيم الشعريّة التي أسسها الشكلانيّون الروس، ويتضمّن المؤلّف جزأين، الجزء الأول عبارة عن أربعة فصول تتضمّن دراسة تحليليّة لكن من عتبة الرواية، بنيان المحكي، محتوى البنية، خطاب الرواية، أمّا الجزء الثاني فهو مسرد يعرف المفاهيم النظريّة الأساسيّة والمصطلحات التي وردت في الجزء الأول.

7-منهج البحث وإجراءاته:

سيجري البحث وفق المنهج الوصفي، وسنعتمد قراءة الظاهرة وتتبُّعها ووصفها وصفاً دقيقاً، وتحليلها وفق مفاهيم الشعريّة، محاولين دراسة أثرها والنتائج التي حققتها ضمن النص الروائي.

8-عرض البحث والمناقشة والتحليل:

يضطلع العنوان بعدد من الوظائف بوصفه "العلامة التي يفتح بها الكتاب" [1] ، إذا أردنا تحديد هذه الوظائف بدقة نجد أنها "أربع وظائف جوهرية تشكل عنصراً مناصياً بالدرجة الأولى" [2].

أ-الوظائف الجوهرية للعنوان :[3]

1- وظيفة التحديد: يلعب العنوان دور الاسم الذي يحدد شخصاً ما ، وهو معيارٌ كافٍ للتحديد إذ يعطي العنوان للكتاب اسماً يميّزه بين الكتب.

2- الوظيفة الوصفية: يمنح العنوان أيضاً إشارات عن محتوى و شكل الكتاب ، ومن هذه الناحية يمكننا التعامل مع حالتين للعنوان :

- عنوان تيماتي : يستحضر المحتوى.
- عنوان شكلي : يصف الشكل.

وميزّ اللسانيون بين النوعين، إذ إنّ (التيماتي) ذلك الذي يُتحدث عنه ، أمّا الشكلي فهو ذلك الذي يُقال فيه " وهو العنوان الذي يميّز نوع النص وجنسه عن باقي الأجناس ، وبالإمكان أن يسمى العنوان الشكلي لتمييز العمل عن باقي الأشكال الأخرى من حيث هو قصة أو رواية أو شعراً أو مسرحية"[4] ، إذاً فالوظيفة الوصفية للعنوان تتعلق بمضمون الكتاب أو بنوعه أو تتعلق بالمضمون والنوع معاً.

---

[1]- شعرية الرواية، فانسون جوف ، ص23 .

[2]- المرجع السابق ، ص24.

[3]- ينظر : شعرية الرواية ، فانسون جوف ، ص ص ص 24 – 25 – 26.

[4]- علم العنونة ، عبد القادر رحيم، ص50.

3- الوظيفة الإيحائية: ويقصد بها "أنّ العنوان لا يحيل إلى مرجعية معروفة، وإنّما يقيم قطيعة مع إحالته ولا يحتفظ سوى بمفهوماته الرمزية المتحجبة والتي تدفع العنوان إلى حمل إيحاء معين كونه عنوان الكتاب أدبي أو علمي أو تاريخي أو خاص بجنس أدبي"[1]، إلّا أن إيحاءات العنوان هي بالطبع ذات طبيعة متنوعة جداً "ومن الصعب تقديم لائحة شاملة، وتحيل القيمة الإيحائية على كل المعاني الملحقة التي ينقلها النص بمعزل عن وظيفته الوصفية"[2]، فالكاتب يخاطب القارئ من خلال الوظيفة الإيحائية للعنوان معتمداً على ثقافته ومكانته ، محاولاً مفاجأة القارئ دون تسليمه المفاتيح المباشرة للنص.

4- الوظيفة الإغوائية: إنّ معايير الإغواء تتنوع حسب الحقب ونوع جمهور القراء المقصودين ، لذلك كان على العنوان أن يلعب دوراً في إغواء الجمهور من خلال اللعب على الرغبة في الخرق وشد الانتباه ، وصدمة القارئ ، كما أن الوظيفة الإغوائية عامة في معظم العناوين إذ يسعى المبدع دائماً ليلفت ذائقة المتلقي ، ويثير رغبته لاقتناء الكتاب ، هذه الوظيفة تعطي العنوان دوراً تسويقياً تجارياً ، إذ يعتبر العنوان المثير للقارئ من أهم أدوات التسويق التجاري.

أورد بعض العلماء مثل جوليا كرستيفا و بارت، وظائف أخرى للعنوان مثل:

- الوظيفة التناحية.
- وظيفة الإحالة.
- وظيفة الحث.

[1]- ينظر: سيمياء العنوان ، بسام موسى قطوس ، الأردن ، عمان ، ط1 ، ص 52.

[2]- ينظر : شعرية الرواية ، فانسون جوف ، ص 28.

- الوظيفة الاختزالية.
- الوظيفة التكثيفية.

وغيرها من الوظائف التي أشار لها علماء السيمياء، إلّا أننا لا نستطيع رصد كل وظائف العنوان التي لا تقف عند حدود الوظائف التي ذكرناها، وذلك لتشابكها فيما بينها من جهة وتشابكها مع وظائف النص من جهة أخرى، وإذا أردنا تقديم العلاقة المتشكلة بفعل التواصل والوظائف الناتجة عنها يمكننا اعتماد التخطيط الآتي : [1]

1- الكاتب × العنوان ← الوظيفة القصدية.

2- العنوان × القارئ ← الوظيفة التأثيرية.

3- القارئ × العنوان ← الوظيفة التفكيكية.

4- العنوان × النص ← الوظيفة الإنطولوجية + الوظيفة الإحالية.

5- العنوان × العنوان ← الوظيفة الشعرية.

ويعد العنوان "نظاماً سيميائياً ذا أبعاد دلالية وأخرى رمزية تغري الباحث بتتبع دلالته ومحاولة فك شفراته الرامزة ، فالعنوان هو أوّل عتبة يطؤها الباحث السيميائي قصد استنطاقها واستقرائها بصرياً ولسانياً ، وأفقياً وعمودياً " [2].

[1]- ينظر : في نظرية العنوان ، (مغامرة تأويلية في شؤون العتبة النصية)، خالد حسين حسين ، دار التكوين للتأليف والنشر ، دمشق ، د – ط ، 2007 ، ص98.

[2]-، سيمياء العنوان ، بسام قطوس ، ص33.

إنّ دراسة هذا النظام السيميائي ينتج عنه تصنيف لأشكال العناوين ، إذ استنبط فانسون جوف أشكالاً للعناوين بناءً على الوظيفة الوصفية التي يضطلع بها العنوان ، وبناءً عليه يمكننا دراسة أشكال العناوين :

ب-أشكال العناوين : [1]

1- عناوين تيمياتية تستخلص المحتوى ومنها:

أ- العناوين الحرفية : التي تحيل إلى الموضوع المركزي ، مثال ذلك رواية (الحرب والسلم) [2]/ ليو تولستوي / التي تحكي حياة المجتمع الروسي في فترة حكم نابليون لفرنسا ومحاولته احتلال روسيا، أراد تولستوي أنْ يؤكد أنّ التاريخ هو المسؤول عن مصير المرء فهو الذي يحدد سعادته أو تعاسته ، كما يحرم شخوصه أو يمنحهم حرية الاختيار، فكان العنوان حرفياً (الحرب والسلم) يعكس ما أراد تولستوي سردهُ عبر صفحات الرواية.

ب- العناوين الكنائية : وترتبط بعنصر أو شخصية ثانوية في القصة ، أي العنصر أو الشخصية التي لا يسميها العنوان ، (همبرت همبرت) بطل رواية (لوليتا) للكاتب الروسي (فلاديمير نابكوف)، وهو أستاذ أدب يرتبط بعلاقة مع (دولوديس هنبر) (لوليتا) ذات / 12 / عاماً بعد أن يصبح زوج والدتها ، فالبطل في الرواية هو (همبرت) وليس **(لوليتا)** وإن ظلت في محور القصة من بدايتها إلى نهايتها ويقوم (همبرت) بسرد ذاتي بحت عبر مقاطع مجزأة يحاول من خلالها تبرير أخطائه ، واكتساب تعاطف المتلقي من خلال صدق أحزانه

[1]- ينظر :، شعرية الرواية ، فانسون جوف، ص ص 25-26.

[2]- الحرب والسلم، ليو تولستوي ، تر: فارس غصوب ، دار الفارابي ، لبنان ، بيروت ، ط1 ، 2016.

وعواطفه ، إلّا أنّه قبل نهاية القصة يعترف بأنّه مهووس حرم (**لوليتا**) من طفولتها.

ت- العناوين الاستعارية: تصف محتوى النص بطريقة رمزية، فـ (إرنست همنغواي) أخذ عنوان روايته (لمن تقرع الأجراس) [1] من شعر للشاعر(جون دون Jone Donne) وهو شاعر من القرن السابع عشر ، كان (جون) يكتب الشعر على هيئة صلوات تأملية شخصية ، كان شعره أشبه بتراتيل دنيوية عن الحياة والموت والصلاة والصحة ومنها " **موت أيّ كائن ينتقص مني ، فأنا معني بالبشرية ، ولذا لا تراسلني أبداً لتسألني لمن تقرع الأجراس ، إنّها تقرع من أجلك** " **جون دون** ، قام همنغواي بوضع هذا المقطع في بداية روايته مشيراً إلى أجراس الجنازة ، وهي أجراس كنائسية متعارف عليها ، تقرع للإعلان عن موت شخص ، واستعار عبارة من المقطع ليجعلها عنواناً لروايته لتسليط الضوء على الحرب الأهلية الإسبانية، وجعلها شأناً عالمياً، وليست شأناً إسبانياً فقط.

ث- العناوين اللاعباراتية: يقدم محتوى النص بصورة ساخرة ، نجد ذلك في القصة القصيرة لـ (جان بول سارتر) (طفولة القائد) وتحكي حياة (لوسيان فلوريه) في سعيه ليكون قائداً ، إذا يحاول استبطان خفاياه النفسية، وميوله العاطفية من خلال التحليل النفسي، ورَدّات فعل محيطه الاجتماعي، ليكشف شخصيته المرتبكة ، كان لدى (لوسيان) إيمانٌ بأنه غير موجود، أو أنه شيء فقط، واعتقد أيضاً أن شجرة الكستناء لم تكن شيئاً لأنها لم تعط أيّة رَدات فعل شعورية.

[1]- لمن تقرع الأجراس، أرنست همنغواي، تر : خيري حماد ، دار مكتبة الحياة للطباعة والنشر، لبنان ، بيروت ، 1990.

2- **العناوين الشكلية:** ويعين العنوان الشكل شكل النص، ويوسعنا التمييز بين العناوين النوعية والعناوين النوعية الموازية.

أ- العناوين النوعية : التي تعين انتماءً محدداً مثل (الرواية الكوميدية).

ب- العناوين النوعية الموازية : التي تحيل على سمة شكلية أكثر عمومية بكثير ، مثال : كتاب ألف ليلة وليلة؛ إذ يتضمن مجموعة من القصص، والحكايات الشعبية تعود إلى القرون القديمة والوسطى ، وجميع هذه القصص تنطلق من قصة (شهريار) وزوجته (شهرزاد) التي تقوم بفعل الحكي للحكايات الفرعية بصيغة (يُحكى) وهي صيغة للتخلص من تبعات نقل النص وسنده ، إذاً فالحكايا تتم عبر راوٍ خارجي مجهول؛ فهي تلجأ لعبارة " بلغني "، وهذا السرد تقوم به (شهرزاد) بحذر شديد لأن فعل الحكي يحدد مصيرها ، واستمر فعل الحكي من قبل (شهرزاد) ألف ليلة وليلة وتشمل الحكايات ، القصص التاريخية ، والغرامية ، والتراجيدية ، والكوميدية والشعرية ، والخيالية ، والأسطورية ، وتداخل الأسطورة مع الواقع في كثير من الحكايا.

9-نتائج البحث :

الشعرية مفهوم يساعدنا على استنباط العناصر الجمالية، والقيم الفنية لبنيات النص .فيما يعدّ العنوان نصا موازيا للنص الروائي ،لذلك حاولنا الكشف عن بنية العنوان وفق مفاهيم الشعرية الحديثة ، وكيفية اشتغاله بوصفة عنصراً من عناصر بنية المحكي الروائي ، فيستطيع العنوان من خلال خصائصه التركيبية والدلالية والمجازية ، أن ينقل مستويات النص الروائي من مستوى إلى آخر، إضافة إلى كشفنا عن الدور الذي يلعبه العنوان في العلاقة بين النص والقارئ .

11-قائمة المصادر والمراجع:

1. أساس البلاغة، الزمخشري ، دار صادر، بيروت، (د.ط)، (د-ت).
2. إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد ، يوسف وغليسي، الدار العربية للعلوم ناشرون ، ط1، 2008.
3. بنية اللغة الشعرية، جون كوهن، تر: محمد الولي ومحمد العمري، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب ، ط1 ،1986.
4. الحرب والسلم، ليو تولستوي ، تر: فارس غصوب ، دار الفارابي ، لبنان ، بيروت ، ط1 ، 2016.
5. سيمياء العنوان ، بسام موسى قطوس ، الأردن ، عمان ، ط1 .2001.
6. شعرية الرواية، فانسون جوف ، تر: لحسن أحمامة، دار التكوين، ط1، 2012
7. الشعرية العربية مرجعياتها و إبدالاتها النصية، مشري بن خليفة، وزارة الثقافة، الجزائر(د.ط)، 2007.
8. صوت الشاعر الحديث ،محمد صابر عبيد، عالم الكتب الحديث، الأردن ، أربد ، ط1 ، 2011 .
9. علم العنونة، عبد القادر رحيم، دار التكوين للتأليف والترجمة والنشر ، سوريا، دمشق، ط1، 2010.
10. في نظرية العنوان ، (مغامرة تأويلية في شؤون العتبة النصية)، خالد حسين حسين ، دار التكوين للتأليف والنشر ، دمشق ، د – ط ، 2007.

11.قضايا الشعرية، رومان جاكبسون، ترجمة: محمد الولي ومبارك حنون، دار توبقال، المغرب، ط1، 1988.

12.لسان العرب ،ابن منظور، تحقيق: عبد الله الكبير ومحمد أحمد حسب الله وهاشم محمد الشاذلي، دار المعارف، القاهرة–مصر، ط1، د.ت.

13.لمن تقرع الأجراس، أرنست همنغواي، تر : خيري حماد ، دار مكتبة الحياة للطباعة والنشر، لبنان ، بيروت ، 1990.

14.معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، سعيد علوش، دار الكتاب اللبناني– بيروت، سوشبريس–الدار البيضاء المغرب، ط1، 1985

15.مفاهيم الشعرية (دراسة مقارنة في الأصول والمنهج والمفاهيم)، حسن ناظم، المركز الثقافي العربي، بيروت–لبنان، ط1، 1994

16.النظرية الشعرية (بناء لغة الشعر– اللغة العليا)، جون كوين ، ترجمة: أحمد درويش، دار غريب، القاهرة، ط4، 2000.

المجلات والدوريات:

1. درمش باسمة، 2007، عتبات النص، مجلة علامات،ج61، مج16، جدة