

تطور فهم المجاز لدى طلبة المتوسطة والاعدادية في مدينة الموصل د. سمير يونس

تطور فهم المجاز لدى طلبة المتوسطة والاعدادية في مدينة الموصل

The Development of Metaphor Understanding of Intermediate and Preparatory School Students in Mosul city

Dr. Sameer Younis Mahmood

Assistant professor

University of Mosul - College of Education for Human Sciences- Department of Psychological and Educational Sciences

د. سمير يونس محمود

أستاذ مساعد

جامعة الموصل- كلية التربية للعلوم

الانسانية- قسم العلوم التربوية والنفسية

dr.sameer.psy@gmail.com

تاريخ القبول

٢٠٢٢/٦/٢٧

تاريخ الاستلام

٢٠٢٢/٦/١٦

الكلمات المفتاحية: التطور، الفهم، المجاز.

Keywords: development, understanding, metaphor.

الملخص

هدف البحث إلى معرفة مستوى فهم المجازات اللغوية واستيعابها من طلبة المرحلتين الدراسيتين المتوسطة والاعدادية (من الصف الثاني المتوسط إلى الصف الخامس الاعدادي) ومعرفة ما اذا كانت هناك فروق تطورية في فهم هذه المجازات تبعا لمتغيرات: النوع الاجتماعي (ذكور، إناث) والتخصص (علمي، أدبي) والصف الدراسي (من الثاني إلى الخامس). تكونت العينة من (٢٦٠) طالباً وطالبة منهم (١٠٠) طالب وطالبة في المرحلة المتوسطة و (١٦٠) طالباً وطالبة من المرحلة الاعدادية موزعين بالتساوي بين الجنسين، أعدَّ الباحث أداة تضم (٢٠) مجازاً لغوياً أشبه بالمفاهيم، وعلى الطالب / الطالبة أن يجيب كتابةً على فهمه للمعنى الدلالي لكل مجاز، وقد استخرج الصدق الظاهري للأداة وثباتها عن طريق ايجاد الثبات بين مصححين اثنين (الباحث ومصحح آخر)، اظهرت النتائج وجود مسار تطوري في استيعاب المجاز، بمعنى كلما يتقدم الطالب في الصفوف الدراسية كلما يزداد فهمه للمجاز بدرجة اكبر، على الرغم من أن النتائج قد اظهرت تفوق طلبة الصف الرابع في التخصص الادبي على طلبة الصفين الرابع والخامس العلمي، وتفوق طلبة الصف الخامس الأدبي على طلبة الصفوف الدراسية جميعهم.

Abstract

The research aimed at identifying the intermediate and preparatory school students' level of understanding of linguistic metaphors, and highlighting any developmental differences with regard to gender (males / females), specialization (scientific / literary), and stage (second intermediate up to fifth preparatory). The sample included (260) participants divided equally on both genders, (100) of which are intermediate school students, and (160) are preparatory school students. The researcher prepared the measuring tool that is composed of (20) metaphors. All participants were asked to write down their interpretation (semantic significance) next to each metaphor to demonstrate their understanding. Face validity and reliability were authenticated by finding the reliability between two examiners (the researcher and other examiner). The results indicated the existence of a developmental path in metaphor understanding as students' progress from one stage to the next, despite the edge that literary fourth preparatory students had over the scientific fourth and fifth preparatory students, and the edge that the literary fifth preparatory students had over all other stages in the same fashion.

أهمية البحث والحاجة اليه:

دخل المجاز في الدراسات النفسية قبل اكثر من خمسة عقود، وكان له تأثير عميق على فهم المعرفة المتداخلة بين اللغة والفكر، وقد كان ينظر الى موضوع المجاز على أنه موضوع سطحي قياسا إلى التركيز البحثي في ميداني علم اللغة وعلم النفس بسبب النظرة للمجاز على أنه وسيلة شعرية، وهذا ما يعني أنه لا يمثل الكيفية التي يتكلم بها الناس أو يفكرون بها، ولكن مع ظهور علم اللغة المعرفي في عقدي السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي تركزت عناية الباحثين على المجاز بوصفه موضوعاً موجوداً في كل مكان في حديث الناس، وبالإمكان فهمه وإنتاجه في سياقات لغوية وثقافية مناسبة، وربما يعد أكثر ضرورة استخدام نوع من اللغة، أو استخدام المخططات الجوهرية للفكر أو كليهما معاً (Gibbs.2006.43).

إن المجاز في النظام اللغوي يمثل اضافةً جديداً لمعنى الكلمة، وامتداداً للمعنى وجسراً ممتداً من الشيء المعروف إلى المجهول، إنه يجعل خريطة مجال دلالي على آخر معرفي، وان اكتساب المعنى الدلالي يعني اكتساباً مفرداتياً جديداً يتركز على الإدراك (Lakoff.1992a.4). ومن وجهة النظر النفسية فقد درس عدد من الباحثين أمثال (Landauex.al.2014.4. Geary.2011.Kovecses.2010) وسواهم المجاز من النواحي النفسية والاجتماعية والسياسية. فيما ركزت الباحثة باكستر (Baxter) عنايتها على المجازات ذات الطابع الانفعالي، إذ كان عملها البحثي يتركز على مستوى العلاقات العاطفية بين الاطراف المختلفة، ولاسيما في تحليل المجازات المفاهيمية عن الحب والتي تظهر على نحو جلي في اللغة اليومية الدارجة مثل:

أنا متعطش للحب، الحب مغذٍ .

الحب هو الجنون، أنا مجنون بك / به .

الحب رحلة، لقد كان طريقاً طويلاً ووعراً.

الحب حيوان أسير، لقد كان مسحوراً به/ بها.

الحب هو السحر، لقد كنت مسحوراً به / بها.

الحب قوة طبيعية، لقد جرفني من قدمي .

الحب قوة جسدية، لقد انجذبت لها / له مغناطيسياً.

إن هذه المجازات النفسية العاطفية تؤكد على ان هدف الحب هو هدف ثمين فالقول من أحد الشريكين للآخر أنت كنزي، انما يعكس ذلك مفهوم العاطفة على نحو مجازي، ولنأخذ السياق اللغوي المعرفي الاخر: أنت لي وأنا لك، كلام يقيس قوة العلاقة ولكنه لا يشكل مجازاً، لن أدع شخصاً آخر يأخذك مني، وهكذا دواليك (Baxter.1992.257-258)

إن المجاز يعد باختصار عملية منتجة، تأمل العبارات الآتية التي تؤكد صحة هذا الطرح: الحب يضيء نيراناً أكثر مما يضيء الكراهية (ريتشارد ويلر). وردة حبنا النظيفة حسان شجاعتنا (ويلر ويلكوكس). (William.2015.3).

وعلى ذلك فإن المجازات اللغوية تؤدي دوراً مهماً في مجموعات متنوعة من المحادثات الاستراتيجية والإقليمية، وكذلك في استخدام الناس للتعبيرات المجازية بصيغ مختلفة من أجل وضع أنفسهم في المكان المناسب في المواقف الاجتماعية والتعبير عنها، فضلاً عن جعل وجهات نظرهم أكثر فاعلية وجاذبية وإقناعاً، ولاسيما عندما يشعر الفرد أن الوصف الحرفي غير كافٍ. (Jang.et.al.2014.1-2)، ولكن يبقى السؤال عن كيفية استخدام الفرد للمجازات لتحقيق الأهداف الاجتماعية المتوخاة في أثناء التفاعل مع الآخرين؟ وفي كيفية التواصل اليومي؟ إن القواعد اللفظية التي يستخدمها لحل العديد من المشكلات التي تواجهه في العالم الخارجي قد تسبب له المعاناة عندما يحاول استعمالها لحل الأفكار والمشاعر المؤلمة. ذلك لأن الإفراط في التعريف والتوضيح في اللغة الحرفية الدارجة يؤدي إلى ضعف المرونة النفسية، إذ يعد هذا الضعف بحد ذاته جوهر المعاناة الإنسانية (Stoddard.et.al.2014.6). وفي السياق نفسه فقد أظهرت دراسة شانك وآخرين (٢٠١٤) أن المجاز يخدم الفرد في وصف المواقف غير المألوفة. والمشاعر، ولاسيما عندما يشعر المتكلم بعدم كفاية الوصف الحرفي (Jang.et.al.2014.3).

وأبانت دراسة فلور (٢٠١٣) وجود علاقة ارتباطية متوسطة إلى عالية بين استخدام المجازات اللغوية في المناقشات وكتابة المقالات ودرجة جودة الكتابة (Jang.et.al.2014.2).

وأوضحت دراسة كليبانوف وفلور (٢٠١٣) أن هناك علاقة قوية بين النسب المئوية لتقدم الأعمار والقدرة على استخدام التعبيرات المجازية في المحادثة والكتابة (Klebanov & Flor.2013).

أما دراسة كوفيسش (٢٠٠٠) التحليلية فقد أشارت إلى وجود ارتباط بين المعنى (الاستيعاب الذهني للمجاز) والاداء المتمثل بردود الافعال الجسدية التي لها آثار على التمهد أو التحضير للآخرين الذين تتشكل معهم لغة أو رابطة مجازية (Kovecses.2000)، في حين اظهرت دراسة تينان تأثير المجاز على السياسة. ومجالات الاتصال السياسي والخطاب السياسي المجازي، بحيث يؤثر على مواقف وآراء واتجاهات مستلمي الرسالة بخصوص حدث أو قضية ما. وعلى سبيل المثال لا الحصر تعمن المجازات السياسية المتعلقة بالانتخابات: سباق الخيل. مرشح الحصان الاسود، الحرب الباردة، الانتصار الساحق، لاعب الوسط، وكذلك في مجال التجارة وتسويق البضائع وعملية التخطيط لها، فقد استخدمت صوراً أو

تطور فهم المجاز لدى طلبة المتوسطة والاعدادية في مدينة الموصل د. سمير يونس

أسماء ممثلين أو لاعبين مشهورين على البضائع بهدف زيادة البيع (Otatti.et.al.2014.8).

أن المجاز محسوس في الاستعمال اليومي للكلام بسبب امكانية فهمه على الفور احيانا، لهذا السبب فإن عدداً كبيراً من الافراد قد لا يحتاجون إلى تركيز انتباههم إلى خصائص المجازات التي يستعملها الآخرون، وعلى ذلك فإن المجاز بمعناه الواسع يعد تخيلاً او تصوراً في تناول اليد، وبطريقة التيسير نفسها المستخدمة في لغتنا اليومية الاعتيادية، لذلك لا توجد مشكلة في فهم المجازات، ولكن تكمن المشكلة في توضيح الكيفية التي يفهم الافراد بها هذه المجازات (WiIiams.2015.2).

ومن الجدير بالذكر أن هناك مجازات عمدية الاستخدام، واخرى غير عمدية للتمييز بين ما هو مجاز تقليدي متعارف عليه، ومجازات اخرى تتسم بالجدة والحدثة، لذلك يميل عدد من الباحثين المهتمين بالمجاز مثل كاميرون (Cameron.2008) إلى الاشارة أن هناك استخداماً عمدياً للمجاز عندما يقصد المرسل صراحة تغيير وجهة نظر المرسل إليه عن الموضوع الذي هو هدف المجاز لغرض تشكيل مفهوم جديد يعد بمثابة مصدر مفاهيمي آخر (Steen.2008.222).

وفيما يتعلق باللغات المتعددة التي تخضع لمناطق جغرافية معينة داخل البلد الواحد والتي توفر مقاربات نظرية بين سلسلة اللغات والاختلافات المناطقيه المتجاورة، فقد تكون طفيفة ولا يوجد عائق امام التواصل والتفاهم (Langacker.2016.7)

وتأسيساً على ما تقدم يمكن القول أن المجاز لا يعد بديلاً عن التعبير اللغوي الفطري السليم، بل هو اسلوب لتحقيق شعور جديد، وتوفير رؤى قيمة للفرد اذا ما تعامل مع التعبيرات اللغوية والجمال على المستويين العميق والسطحي ففي المستوى الاول يتضح دور المجاز الدلالي، لأنه يشكل امتداداً جديداً للتعبير وفي الثاني لا يدرك فيه المجاز، وعلى النقيض تماماً هناك من يرى " أن المجاز في أحسن احواله زخرفة على اللغة قد تساعد على التعبير عن نوات الافراد في بعض المواقف " (Lackoff.1992b.6.Williams.1998.2)

إن أهمية البحث الحالي تتضح من خلال ما يأتي:

- الاهمال النسبي لبحوث المجاز في الدراسات النفسية والمعرفية - اللغوية، على الرغم من كونه موضوعاً جديراً بالبحث والاستقصاء الوصفي والتجريبي المكثف .
- لفت الانتباه للأهمية التطبيقية المتمثلة بالدور الذي يؤديه المجاز في المحادثات المختلفة وعلى وفق صيغ ومستويات متباينة من المدح والتوقير أو الشك والاشتباه، لذلك يعد استخدامه ظاهرة دينامية تمكن الافراد من تكوين معانٍ جديدة من المعاني القديمة، أنه قوة خلاقة يدخل في المشروع العلمي في علوم الفيزياء والكيمياء والعلوم الانسانية وحكم القانون، والحكومة، والتسويق التجاري وسواها.

- أصبحت المعالجة المجازية تمثل بعداً من أبعاد الفروق الفردية في التطور اللغوي والمعرفي لدى المراهقين، ولاسيما في النواحي الاستيعابية والانتاجية الابداعية للمجاز .
- الكشف عن الفروق الفردية بين طلبة الصفوف الدراسية الاربعة فيما يتعلق باستيعابهم للمجازات التي تضمنتها اداة البحث .

اهداف البحث:

يهدف البحث إلى الاجابة عن السؤالين الآتيين:

- ١- ما مستوى فهم المجاز اللغوي لدى طلبة المرحلة المتوسطة والاعدادية في ضوء متغيرات:
 - أ- النوع الاجتماعي (ذكور، اناث)
 - ب- التخصص (علمي، ادبي)
 - ج- الصف الدراسي: (ثاني وثالث متوسط، والرابع والخامس الاعدادي)؟
- ٢- هل هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات فهم المجاز اللغوي لدى افراد عينة البحث من طلبة المتوسطة والاعدادية تبعا لمتغيرات:
 - أ- النوع الاجتماعي (ذكور، اناث) .
 - ب- التخصص (علمي، ادبي)
 - ج- الصف الدراسي (الثاني والثالث متوسط، الرابع والخامس الاعدادي) ؟

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بطلبة المدارس المتوسطة والاعدادية ومن الجنسين في مركز مدينة الموصل للعام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢ .

تحديد المصطلحات:

التطور: عرفته باتيا (٢٠٠٩): بأنه عملية التغير التي تحصل لدى الفرد مدى الحياة على المستويين البدني (بتأثير العوامل الوراثية) والنفسي (بتأثير العوامل البيئية على نحو خاص) (Bhatia.2009.113) .

وعرفه الباحث نظرياً: بأنه المعيار المتوقع لمستوى تطور الأداء اللغوي - المعرفي المتمثل بكيفية فهم طالبة المرحلة الثانوية (المتوسطة والاعدادية) للمجازات اللغوية، وما اذا كان فهمهم لها يزداد مع زيادة تطورهم الدراسي والعمرى . ويقاس إجرائياً بالدرجات التي يحصل عليها طلبة الصفوف الاربعة من الثاني الى الخامس على المقياس المعد للبحث .

الفهم: عرفته الرابطة الامريكية لعلم النفس بأنه: "عملية اكتساب الاستبصار عن النفس والآخرين، أو استيعاب المعنى أو المغزى لشيء ما مثل الكلمة، أو المفهوم، أو أحد، أو الحجة (المناقشة)" (APA dictionary.2015:1120).

المجاز: عرفه كل من:

ابن الأثير (٦٣٧هـ):

"ما أريد به غير معنى الموضوع له في أصل اللغة، وهو مأخوذ من جاز هذا الموضوع إلى ذلك الموضوع اذا تخطاه إليه" (العزواي، ٢٠٠٦: ٢).

وعرفه البلاغيون بقولهم:

"كل كلمة أريد بها غير ما وقعت له في وضع واضعها لملاحظة بين الثاني والاول" (جمال الدين، ب ت: ١٨٧).

الفراء، وابو زكريا زياد (٢٠١٩):

"بأنه الكلمة المستعملة في غير ما وضعت لها العلاقة غير المشابهة بين المعنيين" (اليونس، وزبياري، ٢٠١٩: ٣٩٠).

قاموس اوكسفورد:

"كلمة أو عبارة تستخدم لوصف شخص أو شيء آخر بطريقة تختلف عن الاستعمال الاعتيادي من أجل اظهار أن الشئيين لهما الخصائص نفسها، وكذلك من أجل جعل الوصف أكثر قوة" (Oxford dictionary).

لاكوف وجونسون (١٩٨٠):

"طريقة خيالية لوصف شيء ما بالإشارة إلى شيء آخر له الصفات التي يريد التعبير عنها، وعلى سبيل المثال اذا أردت الإشارة للحب بالقول حبي وردة حمراء، أو حبي له اوراق تويجية تتطاير وأشواك حادة" (Lakoff. & Johnson.1980: 5).

التعريف النظري للباحث: يعرف الباحث المجاز بأنه:

كلمة أو تعبير لفظي يستخدم بطريقة مختلفة، بهدف خلق فهم أو تصور ذهني معين، كالقول أنت ثعلب، فالاسم ثعلب وصف للاستخدام الرمزي المجازي، فيما يمثل التعبير المجازي حقيقة الاستخدام، ويقاس اجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استيعابه للمجاز عن طريق استنتاج أو استخراج معنى لكل مجاز من المجازات العشرين التي تضمنتها أداة البحث المعتمدة.

الخلفية النظرية:

لقد شغل موضوع المجاز عدداً كبيراً من علماء البلاغة في الحضارة العربية من القدامى والمحدثين الذين انقسموا إلى فريقين فيما يخص صحة استعمال صيغ المجاز من عدمها في القرآن الكريم، إذ قدّم كل فريق رأياً بالموضوع، فالفريق الراض للمجاز في القرآن الكريم ومنهم أهل الظاهر وبعض الشافعية وقسم من المالكية، وأبو مسلم الاصبهاني من المعتزلة وسواهم قد "عدوا أن القرآن منزّه عن المجاز".

فيما رأى الفريق الآخر وعلى رأسهم الجاحظ وابن جني ولحقهما عبدالقادر الجرجاني عام (٤٧٤ هـ) جواز استعمال المجاز في اللغة، وقد ذكر الزركشي (٧٩٤هـ) تعقيباً على منع استعمال المجاز في القرآن بقوله: ((هذا باطل ولو وجب خلو القرآن من المجاز لوجب خلوه من التوكيد والحذف وتنثية القصص.....)) (العزاوي، ٢٠٠٦: ١١-١٢).

أما في الحضارة الغربية فقد حظيت دراسة المجاز بعناية كبيرة لدى الفلاسفة منذ أمد طويل، إذ ظهرت مجموعة كبيرة ومتنوعة من الآراء يمكن حصرها على نحو رئيس بمدرستين وهما: المجاز التقليدي الذي يفسر المجاز في ضوء الخطابة والادراك على التوالي، ويعود هذا النوع من المجاز تاريخياً إلى أرسطو، ومن ثم ريتشارد، فقد قدم أرسطو في أعماله الشهيرة عن الشعر تعريفاً للمجاز على أنه **يتمثل بإعطاء شيء أو اسم ينتمي إلى شيء آخر، وأن يكون الانتقال من جنس إلى نوع، أو من نوع إلى جنس، أو من الأنواع إلى الأنواع على أساس أرضية التناظر (التشابه) Analogy**، أما ريتشارد فقد أكد على أن جوهر المجاز يكمن في التفاعل بين التعبير المجازي والسياق الذي يتم استخدامه فيه.

وفي مرحلة العصر الوسيط وما بعده فقد انقسم الفلاسفة الغربيون بين مؤيد ومعارض لاستعمال المجاز ومنهم الفيلسوف توماس هوبز الذي رأى أن استعمال المجاز يسئ إلى استعمال اللغة وأن هاجس هوبز عن قوة المجاز كان مشوشاً، فضلاً عن الضعف الفكري الذي كان يعد من خصائص الفلاسفة التجريبيين (Williams.1998: 2) وعلى النقيض من ذلك فإن الفيلسوف الألماني نيتشة كان قد قدم رؤية واضحة عن المجاز بوصفه مصدراً رئيساً للمعنى والحقيقة، كما أنه يؤدي أدواراً رئيسة في الفهم الإنساني، وأن أي حسابات عن اللغة ينبغي أن تثنى موقع المجاز فيها، وقد أبدى نيتشة موافقته لوجهات نظر هوبز عن المجاز بأنه تشويه متعذر اجتنابه (محتوم)، ولكنه خلافاً لهوبز فقد رفض الاقرار بأن **الحقيقة يمكن الوعي بها، وفهمها وإدراكها من خلال الأفكار غير المجازية**، وعلى ذلك فقد اعطى نيتشة دوراً رئيساً للمجاز في الفهم، ولكنه بالوقت نفسه عدّ المجاز قوة ابداعية وليست إعاقة الفهم impediment في تفكير الانسان عن العالم الخارجي (Williams1998: 3).

ولكن منذ عقد الثمانينيات في القرن الماضي، اتخذت دراسات المجاز مظهراً جديداً تماماً كما يتضح ذلك في المجازات التي يتداولها المجتمع الآن، والتي تؤكد عليها نظريات حديثة مثل نظرية لاقوف وجونسون (Lakoff. & Johnson.1980) التي عدت المجاز مسألة فكر وفعل وليست اداة خيال شعري وازدهار بلاغي فقط، ولم يصبح المجاز اللغوي موضوعاً مركزياً له شأنه وتأثيره إلا بعد ظهور علم اللغة المعرفي والدراسات النفسية واللغوية المرتبطة به، فعلى سبيل المثال يوضح كوفيسيس أن العواطف مثل الغضب والفخر والحب تعد بنى مفاهيمية يتضح استعمالها في اللغة اليومية (Kovecses.2000: 36)، بيد ان

تطور فهم المجاز لدى طلبة المتوسطة والاعدادية في مدينة الموصل د. سمير يونس

الدراسات المجازية تعد انعكاساً لطبيعة علم اللغة المعرفي الذي يعنى بدراسة الطرائق التي تعكس فيها خصائص اللغة جوانب اخرى من الادراك والمعرفة البشرية التي يعد فيها المجاز أحد أوضح الامثلة على العلاقة بين اللغة والادراك (Lakoff.1992a.36)

ومنذ خمسينيات القرن الماضي كان عالم اللغة تشومسكي يبتكر نظريات تركيب وبناء الجمل التي استبعدت إلى حد كبير مراجع معاني التراكيب اللغوية، والتي يكاد يكون من المستحيل فيها تصور المجاز من غير مراعاة للروابط بين معاني المفردات اللغوية واستخداماتها، فضلاً عن فهم الافراد لها وادراكاتهم للعالم (Grady.2007: 188-189).

وبناءً على ما تقدم يمكن أن نسوق الأمثلة الآتية:

الحياة رحلة: تعني الصعوبات والعقبات التي تواجه الأفراد.

الحب رحلة: لقد كان طريقاً طويلاً ووعراً.

الحب رابطة: تمثل علاقة وثيقة بين الطرفين.

وبالسياق نفسه فإن الامثلة على اللغة الشعرية باستخدام كلمات مثل الام، واللبل تعد من منظور نظريات اللغة الكلاسيكية للمجاز مسألة لغة لا فكر فيها، اذ كان ينظر الى لغة التعبيرات المجازية على أنها متعارضة مع لغة التعبير العادية، وان لغة الحياة اليومية ليس لها مجاز، والمجاز يستخدم خارج نطاق اللغة التقليدية اليومية.

ومن المبادئ العامة التي تأخذ شكل الخرائط المفاهيمية، بيد أنها لا تطبق على التعبيرات الشعرية والروائية فحسب، وانما على اللغة العادية اليومية، ذلك لأن موضع المجاز ليس في اللغة قطعاً، وانما بالطريقة التي نتصور بها مجالاً عقلياً ما من حيث المجالات الاخرى (Lackoff.1992b: 1-2).

نظرية المجاز المفاهيمي: Conceptual Metaphor Theory

ان الفكرة الرئيسية لنظرية المجاز المفاهيمية هي الخريطة وهو مصطلح مستعار من الرياضيات، إذ يشير إلى المجاز المنتظم أي الانسجام والتوافق بين الأفكار المرتبطة (الوثيقة الصلة فيما بينها)، على سبيل المثال إن المفهوم الشائع للأمة، أو أي هيئة سياسية اخرى، مثل سفينة تتضمن تشابهات بينها وبين الدولة التي تدرك بوصفها كلاً متكاملًا، ولكن ثمة علاقة بين مسار السفينة والتطور التاريخي للدولة والبحار التي عبرتها السفينة والظروف السياسية وغيرها التي تواجهها الدولة، وهكذا في نظرية المجاز المفاهيمي يقال أن مسار السفينة خريطة أو جرى تخطيطها، وبالمثل فإن المجال المفاهيمي للسفن والملاحة يسمى

بـ"مجال المصدر" * إذ تجهز اللغة مع التخيل (التصور) الذي يستخدم للإشارة إلى الاهداف "مجال الهدف" بوصفه ممثلاً للسياسة والدولة التي تفصح عن سياساتها عن طريق الخطاب الشعبي، والذي يتضمن المجاز فيها: سفينة الدولة، سياسات الدولة، مسار سفينة العمل، تحديد السياسات، حالات الاخفاق، المشكلات وحوادث الابحار، والظروف المؤثرة على المستويات السياسية والاقتصادية (Grady.J.E.2007: 190-191).

آلية عمل المجاز: هناك عناصر خمسة تعد عوامل مسؤولة عن المجاز وهي:

منتج المجاز و متلقيه، والموضوع، ومجال المصدر، و مجال الهدف، والسياق .

منتج المجاز والمتلقي:

وهم المشاركون في الاتصال الذين يمتلكون القدرة المعرفية، ويعرفون جيداً سياق المجاز الموجود في الارضية المعلوماتية، والعوامل الثقافية، فضلاً عن الأطر المعرفية التي تشكل الاساس الذي يستند عليه المجاز .

إن انتاج موضوع المجاز يؤدي دوراً لاغنى عنه في عملية العمل على وفق قدرات الأفراد المعرفية، وامتداد خيالهم الواسعة، وقوة تفكيرهم التي تجعل من العقلية المجازية ممكنة من أجل الظهور بمزيد من المجازات الجديدة لإثراء التعبيرات المجازية (Zhang& Hu.2009: 78).

المصدر:

يتطلب المجاز مشاركة الموضوع، ذلك لان من غير مشاركة الموضوع لا يمكن انشاء تشابه بين شيئين ليسا من النوع نفسه ولا تربطهما اي علاقة عندما يتم جمعهما معاً استناداً الى ان المجاز يخلق اوجه تشابه بين مجال المصدر ومجال الهدف اللذين أنشأهما البشر في عملية اكتشاف العالم. فعلى سبيل المثال وصف الحياة بالرحلة، تكون فيها الحياة مجال الهدف، أما مجال المصدر (الاصل) فهو الرحلة، إن التفاعل بين المجالين المصدر والهدف يسهمان بتشكيل خارطة ذهنية من اجل تشكيل مجاز توليدي يطلق عليه المجاز المفاهيمي، وبالإمكان تخيل هذه العملية من خلال اسقاط خصائص مجال الهدف على مجال المصدر (بلا رقم Nordquist.2019).

* يعد المجاز المفاهيمي أو (التوليدي) مجازاً او مقارنة رمزية تكون فيها فكرة معينة أو مجالاً مفاهيمياً يفهم بواسطة مفهوم آخر مثلاً وصف الحياة بالرحلة يكون المجال الهدف هو الحياة والرحلة مجال المصدر (الاصل).

أما السياق:

فأنه يؤدي دوراً مهماً في التعرف على المجازات وفك تشفيرها، فضلاً عن ملف التفاعل بين السياق الثقافي والموضوع، استناداً إلى انه لا توجد عناصر لغوية يمكن أن تقف معزولة عن سياق الكلام (Zhang & Hu.2009: 79).

ولنضرب مثلاً على ذلك بالقول: أنت كلب في الوفاء، ماذا نتوقع من ردود الافعال لو ذكر هذا المجاز أمام شخصين ينتمي أحدهما إلى ثقافة غربية وآخر الى ثقافة شرقية؟ فقد ينطوي هذا المجاز بالنسبة للشخص الشرقي على ذم ومدح في آن واحد.

ويشير عدد من الباحثين إلى ان المجاز يتصف بخصائص مثل العالمية، والطابع المنهجي (التمثل بالخاصية التنظيمية)، وقوة إثراء المعنى الدلالي. ذلك لأن المجاز لا يقتصر على الجانب اللغوي فحسب، بل انه دخل مجالات علم النفس والفلسفة والعلوم المعرفية والذكاء الاصطناعي، وانتشر كذلك في العلوم الطبيعية في الفيزياء مثلاً من خلال استخدام تعابير، كالقول تدفق الكهرباء غير الملموس، وضغط الكهرباء... الخ (Langaker.2016: 3).

أما الطابع المنهجي فإنه يشير إلى أن المجازات المفاهيمية المختلفة لا تعمل على نحو مستقل، ولكن بالإمكان تمييز الاستنتاجات المجازية في نظام متماسك من المفاهيم مقابل التعبيرات المجازية لتلك المفاهيم، على سبيل المثال هناك تعبيرات مجازية ثلاثة مختلفة فيما يخص الوقت في اللغة الانكليزية وهي:

١- الوقت ثمين.

٢- كلفني هذا الاطار المتقوب ساعة.

٣- الوقت ينفد منك. (Zhang & Hu.2009: 79).

منهجية البحث:

تضمنت المنهجية وصفاً لإجراءات البحث من حيث تحديد المجتمع واختيار عينة البحث، وبناء اداة قياس المجاز وإيجاد صدقها وثبات تصحيحها، فضلاً عن تحديد الوسائل الاحصائية المستعملة في تحليل البيانات وكما يأتي:

١- مجتمع البحث:

تحدد مجتمع البحث بطلبة المدارس المتوسطة من الصفين الثاني والثالث والبالغ عددهم (٥٨٣١٧) طالباً وطالبة منهم (٣٤٣٢٩) طالباً وطالبة في الصف الثاني و(٢٣٩٨٨) طالباً وطالبة في الصف الثالث متوسط وكذلك من طلبة المدارس الاعدادية من الصفين الرابع والخامس العلمي والأدبي، وقد بلغ عدد الطلبة فيها (٢١٣٩٢) طالباً وطالبة في الصف الرابع و(١٨٦٤١) طالباً وطالبة في الصف الخامس موزعين على التخصصين العلمي والأدبي، وقد

جرى اختيار العينة على وفق مرحلتين هما:

١- عينة المدارس:

اختيرت عينة عشوائية مكونة من (٤) مدارس، مدرستين للذكور واثنين أخريين للبنات من المدارس المتوسطة البالغ عددها (١٢٩) مدرسة في مدينة الموصل وبالطريقة ذاتها اختيرت (١٢) مدرسة من المدارس الاعدادية البالغ عددها (٩٢) مدرسة نصفها من مدارس البنين والنصف الآخر من مدارس البنات، وكما مبين في الجدول (١)

٢- عينة الطلبة:

جرى اختيار عينة عشوائية من الطلبة والطالبات وعلى نحو متساوٍ في العدد، اذ بلغ عدد الطلاب البنين (٥٠) طالباً ومثلهم (٥٠) طالبة في المدارس المتوسطة، فيما بلغ عدد الطلبة والطالبات في الصفين الرابع والخامس (١٦٠) موزعين بالتساوي على وفق متغيري النوع الاجتماعي والتخصص الدراسي (علمي وادبي) وبواقع (٢٠) طالباً لكل مجموعة، وكما مبين في الجدول (١).

الجدول (١)

توزيع عينة البحث على وفق المدارس والصفوف الدراسية والتخصص العلمي

| المجموع | الصف الدراسي | | | | | | | | | | | | اسم المدرسة | موقع المدرسة |
|---------|--------------|------|------|------|--------|------|------|------|-----------------|------|--------|-----------------------|---------------------------|---------------|
| | الخامس | | | | الرابع | | | | الثالث | | الثاني | | | |
| | ادبي | | علمي | | ادبي | | علمي | | النوع الاجتماعي | | | | | |
| | اناث | ذكور | اناث | ذكور | اناث | ذكور | اناث | ذكور | اناث | ذكور | اناث | ذكور | | |
| ١٦ | -- | ٤ | -- | ٤ | -- | ٤ | -- | ٤ | -- | -- | -- | -- | اعدادية عبدالرحمن الغافقي | الجانب الايسر |
| ١٦ | -- | ٤ | -- | ٤ | -- | ٤ | -- | ٤ | -- | -- | -- | اعدادية الصديق للبنين | | |
| ١٦ | -- | ٤ | -- | ٤ | -- | ٤ | -- | ٤ | -- | -- | -- | اعدادية المستقبل | | |
| ١٦ | ٤ | -- | ٤ | -- | ٤ | -- | ٤ | -- | -- | -- | -- | اعدادية بلقيس للبنات | | |

تطور فهم المجاز لدى طلبة المتوسطة والاعدادية في مدينة الموصل . د. سمير يونس

| المجموع | الصف الدراسي | | | | | | | | | | | | اسم المدرسة | موقع المدرسة |
|---------|--------------|------|------|------|--------|------|------|------|-----------------|------|--------|------|----------------------------------|---------------|
| | الخامس | | | | الرابع | | | | الثالث | | الثاني | | | |
| | ادبي | | علمي | | ادبي | | علمي | | النوع الاجتماعي | | | | | |
| | اناث | ذكور | اناث | ذكور | اناث | ذكور | اناث | ذكور | اناث | ذكور | اناث | ذكور | | |
| ١٦ | ٤ | -- | ٤ | -- | ٤ | -- | ٤ | -- | -- | -- | -- | -- | اعدادية الشهيدة نجوى للبنات | |
| ٢٥ | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | ١٣ | -- | ١٢ | متوسطة فلسطين للبنين | |
| ٢٥ | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | ١٣ | -- | ١٢ | -- | متوسطة الاصمعي للبنات | |
| ١٢ | -- | ٣ | -- | ٣ | -- | ٣ | -- | ٣ | -- | -- | -- | -- | اعدادية الزهور للبنين | |
| ١٢ | ٣ | -- | ٣ | -- | ٣ | -- | ٣ | -- | -- | -- | -- | -- | اعدادية الزهور للبنات | |
| ١٢ | ٣ | -- | ٣ | -- | ٣ | -- | ٣ | -- | -- | -- | -- | -- | اعدادية قرطبة للبنات | |
| ١٢ | -- | ٣ | -- | ٣ | -- | ٣ | -- | ٣ | -- | -- | -- | -- | اعدادية الكندي للبنين | الجانب الايمن |
| ١٦ | -- | ٤ | -- | ٤ | -- | ٤ | -- | ٤ | -- | -- | -- | -- | اعدادية عمر بن عبد العزيز للبنين | |

| المجموع | الصف الدراسي | | | | | | | | | | | اسم المدرسة | موقع المدرسة | |
|---------|--------------|------|------|------|--------|------|------|------|-----------------|------|--------|-------------|-----------------------|------|
| | الخامس | | | | الرابع | | | | الثالث | | الثاني | | | |
| | ادبي | | علمي | | ادبي | | علمي | | النوع الاجتماعي | | | | | |
| | اناث | ذكور | اناث | ذكور | اناث | ذكور | اناث | ذكور | اناث | ذكور | اناث | | | ذكور |
| ١٦ | ٤ | -- | ٤ | -- | ٤ | -- | ٤ | -- | -- | -- | -- | -- | اعدادية اليقظة للبنات | |
| ٢٥ | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | ١٢ | -- | ١٣ | متوسطة لبنان للبنين | |
| ٢٥ | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | ١٣ | -- | ١٢ | -- | متوسطة الاقصى للبنات | |
| ٢٦٠ | ١٨ | ٢٢ | ١٨ | ٢٢ | ١٨ | ٢٢ | ١٨ | ٢٢ | ٢٦ | ٢٥ | ٢٤ | ٢٥ | المجموع | |

أداة البحث:

بعد اطلاع الباحث على عدد من ادوات قياس المجاز مثل:

١- اختبار الـ(MTT) الذي يعبر على نحو نموذجي عن اللغة الرمزية (الشكلية) Figurative التي تشمل الصيغ اللغوية التي يوسع فيها المعنى بواسطة التناظر، أو المجاز، أو التجسيد، أو التأكيد بواسطة النقيض، أو الجناس (تكرار حرف او مقطع في مستهل لفظتين متجاورتين).

٢- اختبار المجاز الصوري (MTT) وهو اختبار استيعابي للمجازات من خلال استخدام الصور أعده كاكان (Kagan.1980)، وتتضمن كل فقرة فيه (٤) اختبارات مجازية يقابلها تأويلات أربعة أحدها صحيح والثلاثة الأخرى خاطئة، وإن الاختبار مؤلف من جزأين، يركز الجزء الاول على السياقات اللغوية - النفسية، فيما يؤكد الجزء الثاني على العناية الراسخة بالأساليب المعرفية cognitive styles التي يستخدمها المستجيب، وهذا مما يعكس تقاليد قياس تؤكد بدرجة كبيرة على الاجراءات غير اللفظية مثل:

عرض صور طفل صغير يسقي برعم زهرة متفتح حديثاً، اذ ترمز كلتا الصورتين الى تشابه بين الموقفين وهناك تقنيات رسم الخرائط المرئية التي تعتمد اساليب ثلاثة وهي: تنسيق

تطور فهم المجاز لدى طلبة المتوسطة والاعدادية في مدينة الموصل د. سمير يونس

الصور، والمخططات المفاهيمية، والمجازات المصورة المرئية (Eppler.2006.202) ٣- اختبار الانتاج المجازي ل بوليو (Polio.1979) وهو اختبار لا يحمل اي طلب ضمني او تصنيفي لإنتاج لغة مجازية، وانما يعتمد على محفزات او مثيرات مختلفة لتشجيع المستجيب على توليد تلقائي للمجاز من خلال كتابة انشاء، أو قياس الاستيعاب لديه للمجازات المطروحة في أداة البحث، ويستخدم للطلبة من الصف الرابع الابتدائي إلى الصف الثامن (الثاني متوسط).

ونظراً لعدم توفر أداة مناسبة لمن هم في أعمار أكبر سناً وأكثر تقدماً في المراحل الدراسية، لذلك فقد أعد الباحث مجموعة مجازات مقتبسة من الدراسات اللغوية والمعرفية السابقة مثل (Baxter.1992 Kovecses.2000.Lakoff.1992b)، فضلاً عن مجازات محلية مثل الدنيا دوارة، الغضب نار، وصلنا إلى طريق مسدود، وقد تكونت أداة البحث في صيغتها النهائية من (٢٠) مجازاً وكما مبين في الجدول (٢).

الجدول (٢)

اداة البحث المعتمدة

| العدد | المجاز | التفسير | العدد | المجاز | التفسير |
|-------|------------------------------------|---------|-------|---|---------|
| ١ | الغضب نار. | | ١١ | المرأة والنار، والاشياء الخطرة. | |
| ٢ | وصلنا الى طريق مسدود. | | ١٢ | الحياة دوارة. | |
| ٣ | الخجل طريقة للاختفاء عن العالم. | | ١٣ | الطبيب الجراح قصاب. | |
| ٤ | السعادة كنز. | | ١٤ | تأخذ الأمور مجراها مع مرور الوقت. | |
| ٥ | إنك تضيع وقتي. | | ١٥ | كان أعمى بسبب الحب. | |
| ٦ | الأفكار القيمة ثروة. | | ١٦ | أصبحت علاقتنا كصديقين يلتقيان في محطة القطار. | |
| ٧ | رأيت ماذا تقصد. | | ١٧ | المحامي الذي وكلته قرش. | |
| ٨ | الخوف عدو داخلي. | | ١٨ | العقل وعاء كبير. | |
| ٩ | الحب رحلة العشاق. | | ١٩ | الموت لص (سارق). | |
| ١٠ | الأشجار المستقيمة لها جذور ملتوية. | | ٢٠ | هاجم افكاري. | |

يطلب من المستجيب ان يقدم توضيحاً لمعنى كل مجاز من المجازات المذكورة في الاداة والتي تمثل أبعاداً نفسية مختلفة مثل البعد الانفعالي الذي يشير الى الغضب والخوف، والحب والسعادة، وابعاداً اخرى مثل الزمن، والعقل، والتفكير والقصد، والعلاقات بين الاشخاص (المرأة، والطبيب، والمحامي)، وتتمثل مهمة الطالب في توضيح المعنى لكل مجاز لمعرفة مدى استيعابه من عدمه للمجازات التي تضمنتها اداة البحث.

التطبيق الاستطلاعي لأداة البحث:

للتأكد من فهم الأداة وعدم وجود معوقات للإجابة عليها، فقد طبقت على عينة مؤلفة من (١٦) طالباً وطالبة بالتساوي لقد أبدوا استغراباً في البداية ولكن أخبرهم الباحث بأن هذه العبارات مجازات لغوية عليكم قراءتها بدقة والاجابة على المعنى الدلالي الذي ينطوي عليه كل مجاز، اما الوقت المستغرق للإجابة فقد كان ما بين (٣٨ - ٤٣) دقيقة بمعدل (٤١) دقيقة.

صدق الأداة:

عرض الباحث الأداة في صيغتها الأولية التي كانت تضم (٢٢) مجازاً على لجنة من المحكمين* في قسم العلوم التربوية والنفسية للحكم على مدى صلاحية المجازات التي تضمنتها الاداة، وقد حظيت الاداة بموافقتهم جميعاً بعد إجراء تعديلات لغوية بسيطة وحذف مجازين هما:

١- الحياة رحلة وذلك لوجود شبيهه بين هذا المجاز ومجاز الحب رحلة العشاق.

٢- أصبح يغرد خارج السرب .

وبهذا اصبحت الاداة بصيغتها النهائية مؤلفة من (٢٠) مجازاً . ملحق (١).

* اسماء السادة لجنة المحكمين وهم :

١- الاستاذ الدكتور أسامة حامد السبعوي/ علم النفس التربوي / قسم العلوم التربوية / كلية

التربية للعلوم الانسانية / جامعة الموصل

٢- الاستاذ الدكتور احمد يونس البجاري / إرشاد وتوجيه تربوي / قسم العلوم التربوية / كلية

التربية للعلوم الانسانية / جامعة الموصل

٣- أ.م.د. صبيحة ياسر مكطوف / علم النفس التربوي / قسم العلوم التربوية / كلية التربية

للعلوم الانسانية / جامعة الموصل

٤- أ.م.د. ياسر نظام الدين / علم النفس التربوي / قسم العلوم التربوية / كلية التربية للعلوم

الانسانية / جامعة الموصل

٥- أ.م.د. قيس محمد علي / علم النفس التربوي / قسم العلوم التربوية / كلية التربية للعلوم

الانسانية / جامعة الموصل

٦- أ.م.د. علاء الدين علي / علم النفس التربوي / قسم العلوم التربوية / كلية التربية للعلوم

الانسانية / جامعة الموصل

٧- أ.م.د. علي سليمان صالح / علم النفس التربوي / قسم العلوم التربوية / كلية التربية للعلوم

الانسانية / جامعة الموصل

استخرج ثبات التصحيح بين الباحث ومصحح آخر * على انفراد بعد اطلاعه على معيار التصحيح الموضح بالملحق (1)، إذ قاما بتصحيح اجابات ١٦ طالباً وطالبة على انفراد- من خارج عينة البحث الاساسية- نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الاناث ومن الصفوف الاربعة جميعها من ثانويتي فاطمة الزهراء للبنات وابن البيطار للبنين. وبعد فرز الدرجات لكل مجاز على حدة وللطلبة جميعهم، استعمل معامل ارتباط بيرسون لإيجاد معاملات الارتباط التي تمثل قيم معاملات الثبات، وكما يأتي:

| | | |
|-------------------------|-----------------------------|-------------------------------|
| ١- المجاز الاول(0.85) | ٨- المجاز الثامن(0.81) | ١٥- المجاز الخامس العشر(0.80) |
| ٢- المجاز الثاني(0.73) | ٩- المجاز التاسع(0.67) | ١٦- المجاز السادس عشر(0.69) |
| ٣- المجاز الثالث(0.71) | ١٠- المجاز العاشر(0.71) | ١٧- المجاز السابع عشر (0.82) |
| ٤- المجاز الرابع(0.84) | ١١- المجاز الحادي عشر(0.67) | ١٨- المجاز الثامن عشر(0.80) |
| ٥- المجاز الخامس(0.69) | ١٢- المجاز الثاني عشر(0.88) | ١٩- المجاز التاسع عشر(0.85) |
| ٦- المجاز السادس(0.81) | ١٣- المجاز الثالث عشر(0.79) | ٢٠- المجاز رقم عشرين(0.66) |
| ٧- المجاز السابع (0.68) | ١٤- المجاز الرابع عشر(0.71) | |

يتبين من قيم معاملات الثبات بأنها مقبولة في ضوء نتائج اشبه ما تكون بنتائج تحليل المحتوى أو الاختبارات الاسقاطية المكتوبة.

تصحيح الاداة:

اعتمد نظام تصحيح مشابه لطريقة تصحيح المفاهيم البياجيتية، ولكن خلافاً للمقابلات الكلينيكية على طريقة بياجيه، فان الطلبة في البحث الحالي يجيبون على نحو تحريري كتابةً على المجازات التي ضمتها أداة البحث، وعلى ذلك فأن الدرجة التي يحصل عليها الطالب على كل مجاز تكون على وفق مستويات أربعة وهي:

(صفر: للإجابة الخاطئة كلياً) (درجة واحد: للإجابة الضعيفة) (درجتان: للإجابة الانتقالية غير المكتملة) (ثلاثة درجات: للإجابة التامة التي تعكس الفهم الكامل للمجاز).

أما المتوسط الفرضي فقد تم استخراجها بتقسيم مجموع الدرجات المذكورة والبالغ (٦) درجات على (٤) والنتيجة (١,٥) مضروراً في (٢٠) عدد المجازات ويساوي (٣٠) درجة التي تمثل المتوسط الفرضي للأداة.

* المدرس الدكتور رائد ادريس / علم النفس التربوي / قسم العلوم التربوية / كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة الموصل

النتائج ومناقشتها:

استجابة للهدف الأول الذي اثار التساؤل الآتي:- ما مستوى فهم طلبة المرحلتين الدراسيتين المتوسطة والاعدادية للمجاز اللغوي في ضوء المتغيرات:-

أ- النوع الاجتماعي (ذكور- إناث).

ب- التخصص الدراسي (علمي- أدبي).

ج- الصف الدراسي (الثاني والثالث متوسط. والرابع والخامس الاعدادي).

ولإجابة عن هذا التساؤل. فقد استخرج الباحث المتوسط العام لأفراد العينة جميعهم والبالغ عددهم (٢٦٠). إذ بلغ المتوسط الحسابي العام (٢٦,٧٧٦) وبانحراف معياري (٦,٧٩٣). أما المتوسط الافتراضي للمقياس (٣٠) درجة وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة. تبين أن القيمة التائية المحسوبة كانت (٧,٦٥٠) وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٥٩) وكما مبين في الجدول (٣).

الجدول (٣)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط العام لعينة البحث

والمتوسط الفرضي للمقياس

| الدالة | القيمة التائية | | المتوسط الفرضي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | العينة |
|--------|----------------|----------|----------------|-------------------|-----------------|--------|
| | الجدولية | المحسوبة | | | | |
| دالة | ١,٩٦ (٠,٠٥) | ٧,٦٥٠ | ٣٠ | ٦,٧٩٣ | ٢٦,٧٧٦ | ٢٦٠ |

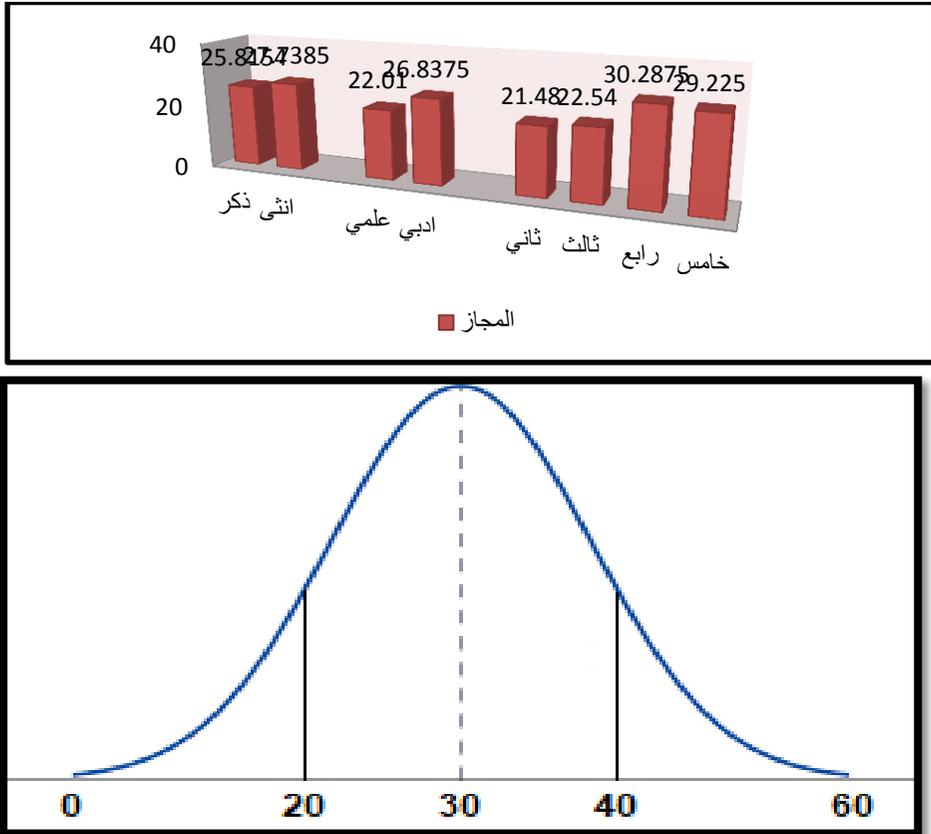
وهذا مما يعني وجود فرق دال معنوياً بين المتوسطين ولصالح المتوسط الفرضي. بمعنى أن العينة جميعها لم ترتق إلى المتوسط الفرضي ولغرض إجراء المقارنة التفصيلية على وفق متغيرات البحث الثلاثة. فقد استخدم الاختبار التائي لعينة واحدة. والجدول (٤) يبين نتائج المقارنة لمعرفة مستوى المجاز لدى العينة على وفق المتغيرات الثلاثة.

الجدول (٤)

نتائج المقارنة بين المتوسطات الحسابية المتحققة لمتغيرات البحث والمتوسط الفرضي باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة

| المتغير | العينة | العدد | درجة الحرية | المتوسطات الحسابية | المتوسط الفرضي | القيمة التائية | | الدلالة |
|-----------------|--------|-------|-------------|--------------------|----------------|----------------|----------|---------|
| | | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| النوع الاجتماعي | ذكور | ١٣٠ | ١٢٩ | ٢٥,٨١٥ | ٣٠ | ٧,٢٧٧ | ١,٧٩ | دال |
| | إناث | ١٣٠ | ١٢٩ | ٢٧,٧٣٨ | | ٣,٧٢٩ | ١,٧٩ | دال |
| التخصص | علمي | ٨٠ | ٧٩ | ٢٢,٠١٠ | | ١٦,٤١٧ | ١,٩٩ | دال |
| | أدبي | ٨٠ | ٧٩ | ٢٦,٨٣٧ | | ٥,١١٤ | ١,٩٩ | دال |
| الصف الدراسي | الثاني | ٥٠ | ٤٩ | ٢١,٩٨٠ | | ١١,٤٧٦ | ٢,٠٠٩ | دال |
| | الثالث | ٥٠ | ٤٩ | ٢٢,٥٤ | | ١١,٨٧٨ | ٢,٠٠٩ | دال |
| | الرابع | ٨٠ | ٧٩ | ٣٠,٢٨٧ | | ٠,٥٣٩ | ١,٩٩ | غير دال |
| | الخامس | ٨٩ | ٧٩ | ٢٩,٢٢ | | ٠,٩٦٥ | ١,٩٩ | غير دال |
| | | | | | | | | |

تشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً ولصالح المتوسط الفرضي. ولاسيما النوع الاجتماعي بين (الذكور والاناث). والتخصص العلمي (العلمي والأدبي). والصفين الدراسيين الثاني والثالث. إذ كانت القيم التائية المحسوبة (٧,٢٧٧) و (٣,٧٢٩) و (١٦,٤١٧) و (١١,٤٧٦) و (١١,٨٧٨) على التوالي أعلى من القيم التائية الجدولية البالغة (١,٧٩) و (١,٩٩) و (٢,٠٠٩) على التوالي. وهذا مما يعني وجود فروق دالة إحصائياً ولصالح المتوسط الفرضي للمقياس أي أن درجاتهم أدنى من المتوسط الفرضي. في حين لم يظهر فرق دال إحصائياً بين الصفين الرابع والخامس. إذ تجاوز متوسط الصف الرابع المتوسط الفرضي. فيما اقترب المتوسط الحسابي لطلبة الصف الخامس والبالغ (٢٩,٢٢) من المتوسط الفرضي. فقد ارتأى الباحث التعبير عن هذه المستويات بالمدرج التكراري والتوزيع الاعتدالي وكما موضح في الشكلين (١ و ٢).



الشكلين (١) و (٢) يوضحان مستويات فهم المجاز لدى عينة البحث وتبين أن طلبة الصفين الرابع والخامس الأدبي قد حازوا على أعلى الدرجات، إذ بلغ متوسطيهما الحسابيين (30.2875) و (29.225) على التوالي، وهذا مما يعني اقترابهما من المتوسط الفرضي للمقياس. إن هذه النتائج توضح أن الطلبة ومن الصفوف الأربعة جميعهم لم يتجاوزوا المتوسط الفرضي للمقياس سوى طلبة الصف الرابع الذين حازوا على متوسط (٣٠,٢٨٧) وهذا يدل على امتلاكهم مستوى متوسط في فهم المجاز.

وللإجابة على الهدف الثاني الذي أثار التساؤل الآتي: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في فهم المجاز تبعاً للمتغيرات الآتية:-

أ- النوع الاجتماعي (ذكور- إناث).

ب- التخصص الدراسي (علمي- أدبي).

ج- الصف الدراسي (الثاني والثالث متوسط. والرابع والخامس الإعدادي).

للإجابة عن الفرعين (أ) (ب) فقد استخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وتبين ما يأتي:

أ- النوع الاجتماعي (الذكور والاناث).

تطور فهم المجاز لدى طلبة المتوسطة والاعدادية في مدينة الموصل د. سمير يونس

والبالغ عددهم (٢٦٠) والموزعين بالتساوي (١٣٠). إذ بلغ المتوسط الحسابي للذكور (٢٥,٨١٥) وبانحراف معياري (٦,٥٥٦). فيما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (٢٧,٧٣٨) وبانحراف معياري (٦,٩١٤).

للمقارنة بين الذكور والاناث البالغ عددهم (٢٦٠) والموزعين بالتساوي. فقد استخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وتبين من المقارنة أن القيمة التائية المحسوبة وباللغة (٢,٣٠١) كانت أعلى من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة ودرجة حرية (٢٥٨). والجدول (٥) في أدناه يبين ذلك.

الجدول (٥)

نتائج المقارنة بين الذكور والاناث في فهم المجاز

| الدالة | القيمة التائية | | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | العينة | العينة |
|--------|----------------|----------|-------------------|-----------------|--------|--------|
| | الجدولية | المحسوبة | | | | |
| دالة | ١,٩٦ | ٢,٣٠١ | ٦,٥٥٦ | ٢٥,٨١٥ | ١٣٠ | ذكور |
| | (٠,٠٥) | | ٦,٩١٤ | ٢٧,٧٣٨ | ١٣٠ | إناث |

تشير هذه النتيجة إلى وجود فرق دال إحصائياً ولصالح الإناث.

ب-التخصص العلمي (علمي. أدبي):

وبالطريقة نفسها فقد أُسْتُخْدِم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للمقارنة بين التخصصين العلمي والأدبي لطلبة الصفين الرابع والخامس الاعدادي. بعد استخراج المتوسطين الحسابيين والبالغين (٢٦,٨٣٧) و (٣٢,٦٧٥) على التوالي وبانحرافين معياريين (٥,٥٣١) و (٥,١٩٩) على التوالي كذلك. وتبين من المقارنة أن القيمة التائية المحسوبة وباللغة (٦,٨٧٨) كانت أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٥٨). وكما مبين في الجدول (٦).

الجدول (٦)

نتائج الاختبار التائي في المقارنة بين التخصص العلمي الأدبي في فهم المجاز

| الدالة | القيمة التائية | | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | العينة | العينة |
|--------|----------------|----------|-------------------|-----------------|--------|--------|
| | الجدولية | المحسوبة | | | | |
| دالة | ١,٩٧ | ٦,٨٧٨ | ٥,٥٣١ | ٢٦,٨٣٧ | ٨٠ | ذكور |
| | (٠,٠٥) | | ٥,١٩٩ | ٣٢,٦٧٥ | ٨٠ | إناث |

إن هذه النتيجة تبين وجود فرق دال معنوياً بين التخصصين ولصالح التخصص الأدبي.
ج-الصف الدراسي (الثاني والثالث متوسط. والرابع والخامس الاعدادي).
للتحقق من دلالة الفروق في فهم المجاز بين الطلبة في الصفوف الدراسية الأربعة.
فقد استخدم تحليل التباين من الدرجة الأولى وتبين من نتائج تحليل البيانات أن القيمة الفائية المحسوبة وبالغة (٣٩,٢٥٠) كانت أعلى من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٢,٦٤٠). عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٢, ٢٥٦). وكما موضح في الجدولين (٧.٨) في أدناه.

الجدول (٧)

نتائج تحليل التباين لعينة الصف الدراسي (الثاني والثالث متوسط. والرابع والخامس الاعدادي)

| القيمة الفائية | | متوسط مجموع المربعات | مجموع المربعات | درجة الحرية | مصدر التباين |
|--------------------|----------|----------------------|----------------|-------------|----------------|
| الجدولية | المحسوبة | | | | |
| ٢,٦٤٠ | ٣٩,٢٥٠ | ١٢٥٥,٢٧٥ | ٣٧٦٥,٨٢٤ | ٣ | بين المجموعات |
| مستوى دلالة (٠,٠٥) | | ٣١,٩٨١ | ٨١٨٧,٢٣٨ | ٢٥٦ | داخل المجموعات |
| | | | ١١٩٥٣,٠٦٢ | ٢٥٩ | الكلية |

الجدول (٨)

نتائج المقارنات المتعددة باختبار شيفيه

| الصف الخامس والعدد | المتوسطات | الصف الثاني | الصف الثالث | الصف الرابع | الصف الخامس |
|--------------------|-----------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | ٢١,٤٥٠ | ٢١,٤٥٠ | ٢٢,٥٤٠ | ٣٠,٢٨٧ | ٢٩,٢٢٥ |
| الصف الثاني (٥٠) | ٢١,٤٥٠ | - | ٠,٨٧٨ | *٧٤,٦٢٤ | *٥٧,٧١٢ |
| الصف الثالث (٥٠) | ٢٢,٥٤٠ | - | - | *٥٧,٧٤١ | *٤٢,٩٩٥ |
| الصف الرابع (٥٠) | ٣٠,٢٨٧ | - | - | - | ١,٤١٠٦ |
| الصف الخامس (٥٠) | ٢٩,٢٢٥ | - | - | - | - |

تطور فهم المجاز لدى طلبة المتوسطة والاعدادية في مدينة الموصل د. سمير يونس

تشير نتائج المقارنة إلى وجود فرق دال بين الثاني والرابع ولصالح الأخير. ذلك لأن قيمة شيفيه المحسوبة والبالغة (٧٤,٦٢٤) كانت أعلى من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (٧,٩٢). وبالطريقة نفسها فقد جرت المقارنات الأخرى بين طلبة الثاني والخامس وكانت النتيجة لصالح طلبة الصف الخامس. وتفوق طلبة الصفين الرابع والخامس على طلبة الصف الثالث. إذ كانت قيم شيفيه المحسوبة والبالغة (٥٧,٧٤١) و (٢٤,٩٩٥) لطلبة الصفين الرابع والخامس على التوالي أعلى من قيمة شيفيه الحرجة. فيما لم يظهر فرق دال إحصائياً بين الصفين الرابع والخامس.

المناقشة والاستنتاج:

إن المجازات التقليدية الشائعة تشكل جزءاً لا يتجزأ من المفردات اللغوية السائدة التي تستمر لمدد طويلة من الزمن، على الرغم من أن الجذور المجازية للشكل التعبيري المجازي الذي يمكن تمييزه عن سواه، فعلى سبيل المثال تأمل المجازات المعجمية الموجودة بالفعل مقابل المجازات التي تتشكل وعلى نحو مبتكر وفريد في نوعها أو قد تحدث في النادر القليل، لذلك يمكن القول إن إنتاج المجاز يحمل في طياته مضمون التوليد التلقائي أي أن شروط توليد المجاز تستمد على نحو أكبر من المستجيب نفسه وليس من المحتوى أو المواد التي يطرحها الباحث، لنتأمل بعض اجابات عدد من الطلبة من عينة البحث الحالي:

المجاز (٢) وصلنا الى طريق مسدود: أي انتهت علاقتنا ووصلنا الى طريق لا يؤدي الى حل.
المجاز (٤) السعادة كنز: من يعرف كيف يجد هذا الكنز وقد تكون القناعة احد مفاتيحه الرئيسية.

المجاز (٥) انك تضيع وقتي: الوقت من ذهب ان لم تتركه ذهب.

المجاز (١٢) الحياة دارة: كيفما تدين تدان، أحسن التصرف لأنه دين، يوم لك ويوم عليك.

المجاز (١٠) الاشجار المستقيمة لها جذور ملتوية: ومن الورد يخرج الشوك، ومن الشوك يخرج الورد.

المجاز (١٨) العقل وعاء كبير: ولكنه لا ينفع عندما يكون في رأس صغير.

ومع ذلك فهناك تفسيرات خاطئة تتسم بالتبسيط، وبالتفسيرات الحسية الضيقة يشوبها الضعف التعبيري، وكذلك الاسقاط النفسي الذاتي، وفيما يأتي عرض موجز لعدد من الاجابات.

المجاز (٢): نرجع الى طريق آخر. لأنك لم تضع خطة.

المجاز (٤) السعادة كنز للأغنياء فقط بإمكانه شراء سيارة أو..... الخ.

المجاز (٥) إنك تضيع وقتي، الهاتف الموبايل يضيع وقتنا.

المجاز (٨) الخوف عدو داخلي: اخاف من الرياضيات.

وعلى وفق رأي لاكوف (Lakoff.1992.4) فإن المجاز يشكل أفكار الأفراد التي تعكس البنى العقلية الذاتية لديهم، والتي تعكس وجهات نظرهم سواء كان ذلك في عرض مشكلة بطريقة جديدة تتجاوز الأفكار التقليدية، أم في استعمال المجاز الذي يقيد على نحو مصطنع تصورات الآخرين بخصوص مسألة أو مشكلة شخصية ما مثل الزواج غير الناضج بالقول: "اصبح زواجنا خامداً" إن الاستنتاج الرئيس الذي تمخض عن نتائج البحث الحالي هو أن مستوى الفهم الدلالي للمجاز ما زال متواضعاً لدى الطلبة مع اختلافات واضحة في اجاباتهم على المجازات التي تضمنتها اداة البحث، لذلك فان الباحث يأمل في ان يحفز هذا البحث المتواضع اجراء المزيد من البحوث والدراسات الوصفية والتجريبية مستقبلاً.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يأتي:-

- ١- تضمين مناهج اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والاعدادية بموضوعات المجاز لما لها من أهمية في الاستعمال اليومي على كل الأصعدة، ولاسيما في العلاقات الاجتماعية، والخطاب بكل أشكاله، والسيارة والتسوق التجاري وسواها.
- ٢- حض المدرسين وبخاصة مدرسي اللغتين العربية والانكليزية على طرح المجاز في دروسهم والتشجيع على انتاجه بوصفه موضوعاً ذهنياً أكثر مما هو لغوي.

المقترحات:

استكمالاً لنتائج البحث الحالي يقترح الباحث اجراء الدراسات الآتية.

- ١- اجراء دراسة تتقصى فهم الدوافع الانسانية التي تكمن وراء استخدام المجاز اللغوي.
- ٢- الذكاء الانفعالي وعلاقته بتكوين المجاز اللغوي.
- ٣- تأثير برنامج مقترح لتطوير المجاز لدى طلبة الإعدادية .
- ٤- المجاز وعلاقته بلغة الجسد ونبرة الصوت وحركات اليد.

ثبت المصادر

أولاً: المصادر العربية

- ❖ جمال الدين، مهند مصطفى (٢٠٢٢) المجاز في علم الاصول، مجلة الشيخ الطوسي الجامعة، العدد (١٣)، (١٨١-٢٠٨).
- ❖ العزاوي، حسن احمد مهاوش (٢٠٠٦) المجاز بين الحقيقتين العقلية واللغوية، مجلة الفتح، العدد (٢٧)، (١-١٥).
- ❖ اليونس، هاني صبري، زبياري، نوري صبري، (٢٠١٩) دوران الحقيقة على المجاز في الوظيفة التداولية: عوارض الدلالة في اي جزء عمّ، مجلة مركز بابل للدراسات الانسانية، المجلد (٤)، (٣١٨-٤١٢).

ثانياً: المصادر الأجنبية

- ❖ APA Dictionary of Psychology. (2015). Edited by Vandebos. G. R. second edition. **American Psychological Association**. Washington. DC.
- ❖ Baxter. L. A. (1992). Root metaphors in accounts of developing romantic relationships: **Journal of Social and Personal Relationships**. 9. 253-275.
- ❖ Bhatia. M. S. (2009). **Dictionary of Psychology and allied sciences**. New Age International Limited Publishers. New Delhi.
- ❖ Couison. S. (2006) **Metaphor and conceptual blending**. University of California. Elsevier Ltd. San Diego. CA.
- ❖ Eppler. M. (2006) **A comparison between concept maps. mind maps. conceptual diagrams. and visual metaphor as complementary tools for knowledge construction and sharing**. Information Visualization. (51). pp(202-210).
- ❖ Gibbs. R. (1992). **Metaphor: Psychological aspects**. University of California. Elsevier. Santa Cruz. CA. USA.
- ❖ Grady. Y. J. E. (2007). Metaphor. In D. Greeraerts and D. Cuychens (Ed.s). **The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics**. Oxford University Press. New York. pp.(188-213).

- ❖ Jang. H., Piergallini. M., Rose. C., & Penstien. C. (2014). Conversational metaphor in use: Exploring the contrast between technical and every day notions of metaphor. **Proceedings of the second workshop on metaphor in NLP**. Baltimore. MD. USA. (1-10).
- ❖ Klebanov. B. B., & Flor. M. (2013). Argumentation-referent metaphor in test-taker essays. **Meta4NLP**. PP.(11-20).
- ❖ Kovecses. Z. (2000). **Metaphor and emotion: language, culture, and body in human feeling**, second edition. Cambridge University Press. UK.
- ❖ Lakoff. G. (1992a) Theory of metaphor. In O. Androw (Ed.). **Metaphor and thought**, second edition. Cambridge University. pp(1-52).
- ❖ Lakoff. G. (1992b) The contemporary theory of metaphor. **Journal of Urban and Cultural Studies**. 2. vol1. (1-46). Distributed via electronic bulletin boards.
- ❖ Lakoff. G., & Johnson. M. (1980) **Metaphor we live by**. Chicago. University of Chicago: University of Chicago Press.
- ❖ Langacker. R. W. (2016). Cognitive Semantics: metaphor in Linguistics: metaphor in linguistics. thought and theory. **brill.com/cose**. (2). pp(3-29).
- ❖ Otatti. V., Renstrom. R., & Price. E. (2004). The metaphoric Framing model: Political communication and public opinion. In L. J. Landu. M. D. Robenson. & B. P. Merier. **The power of metaphor. Examining its influence on social life**. American Psychological Association. Washington. DC. Pp.(179-202).
- ❖ Oxford Dictionary. (2020). **Oxford University Press**. London.
- ❖ Ritchie. D. (2013) Metaphor (key topics in Semantics and Pragmatics). Cambridge University Press.

-
- ❖ Sommer. E. & Weiss. P. (2001). Metaphor dictionary. Library of Congress Cataloging – U.S.A.
 - ❖ Steen. G. (2008). The paradox of metaphor: Why we need a three dimensional model of metaphor. **Journal of Metaphor and Symbol.**
 - ❖ Stoddard. J. A., Afri. N., & Hays. S. (2014). **The bigbook of act metaphor.** New Harbinger Publications. Oakland.
 - ❖ Tynan. C. (2008). Metaphor and marketing: some uses and abuses. In P. J. Kitchen (ed.). **Marketing metaphors and metamorphosis.** Palgrave Macmillan. Great Britain. pp.(10-25).
 - ❖ William. G. (2005). Metaphor and meaning. **Published in Minerd.** vol4. (1-10).