برنامج تعليمي مقترح لتطوير اتجاهات طلاب كلية التربية الرياضية نحو البيئة

غفار سعد عيسى
مدرس مساعد/كلية التربية/جامعة واسط

الباب الأول

١- المقدمة وأهمية البحث :-

مع نطور الحياة وتضخم طموحات الإنسان وامتداد تطلعاته لكل ما حوله من البيئة سموا إلى الكواكب الأخرى في الفضاء الكوني وعمقا في أعماق المحيطات العميقة ونبشا في الأرض بحثا عن المعادن واصطناع أساليب الإنتاج وأساليب الدمار والحروب .... حدث أن تجاوز الإنسان حدود التعامل المتوازن السليم الجديد بالبيئة التي خلقها الله ليعيش فيها.
ومع حلول انتهاء القرن العشرين وبداية القرن الواحد والعشرين تنه الإنسان إلى مدى الخطأ الفادح الذي ارتكبه في حق بيئته انه بكل ما يصنع إنما يدمر نفسه من خلال تدمير بيئته وللتوعية البيئية تأثير كبير على اتجاهات الفرد البيئية ومن ثم على سلوكه البيئي ويؤكد ذلك بعض العلماء ويذكرون كذلك إن التأثير الإيجابي للتوعية البيئية على الأفراد أو في المؤسسات التعليمية المختلفة يكون مدعاة لإدخال مزيد من الدراسات البيئية وقضاياها في برنامج التعليمي وخصوصا في الكليات والمعاهد التي تقوم بتخريج المعلمين وذلك لان العواقب التي تعود على البيئة من المعلمين ستكون وخيمة إذا لم يكن لديهم اتجاهات إيجابية نحو البيئة وتعتبر الكليات هي المركز الأساس للبحث والتعليم في قطاع التعليم الجامعي كما المكان المميز لأجراء التحليل النقدي وتقديم الاقتراحات الإيجابية والملائمة التي تخص المشكلات العديدة التي تواجه البيئة وقضاياها المختلفة .
ونظرا لأهمية موضوع البيئة في المستوى الجامعي فقد قام باحثون كثيرون بدراسات وبحوث مختلفة تناولت هذا الموضوع الحيوي وقد أظهرت نتائجها وجود ضعف في أعداد الطلاب من الناحية البيئية

.وان التربية البيئية تشكل وحدات ضئيلة في محتوى برامج الكليات ومن هنا تبرز أهمية البحث في إلقاء الضوء على أهمية تناول هذا الجانب الحيوي لطلاب كليات التربية الرياضية .
ولما له اثر على وعلى الطلاب واتجاهاتهم نحو القضايا البيئية في المجتمع وخاصتا في إكسابهم للنواحي البيئية الإيجابية سوف يساعد على نقل الصور الإيجابية للبيئة لتلاميذهم في المراحل التعليمية بعد التخرج .

١-٢ مشكلة البحث :-

تلعب الجوانب المعرفية للرياضة البيئية دورا هاما في العملية التعليمية فلا يمكن أن نتصور ونحن على أبواب الألفية الثالثة مقرا أو وحدة دراسية بدون محتوى معرفي بيئي ومن خلال اطلاع الباحث على سير العملية التدريسية في كلية التربية الرياضية في اغلب جامعات العراق وجد هناك عدم وجود مناهج أو مواد دراسية تؤكد أو تتناول أهمية التربية البيئية . مما دفع الباحث للدخول في هذا المجال بغية الوصول إلى الحقائق وحل هذه المشكلة .

١-٣ أهداف البحث :/ يهدف البحث إلى

١- تعديل اتجاهات طلاب كلية التربة الرياضية (المرحلة الأولى) نحو البيئة.
٢- تنمية الوعي البيئي و تكوين قيم اجتماعية إيجابية و ضوابط للسلوك لديهم من اجل المحافظة على البيئة .

١-٤ أغراض البحث:-

١- إكساب الطلاب مفاهيم بدورها تعمق من اسلوب التعامل الصحيح مع البيئة .
٢- تزويدهم بمعلومات تساعدهم على اكتساب الوعي بالتربية البيئية و إكسابهم اتجاهات موجبة نحوها.
٣- إكسابهم قيم اجتماعية إيجابية من اجل تحسين العلاقة فيما بينهم و بين البيئة.
٤- الحصول على معلومات حقيقية تساعدهم على تعميق وجهات نظرهم و فهمهم.

١-٥ مجالات البحث:-

١- المجال البشري :- طلاب كلية التربية الرياضية / مرحلة الأولى /جامعة القادسية
٢- المجال الزماني :- للفترة الواقعة من ٢٠٠٤/١٢/١ و لغاية ٢٠٠٥/٣/١
٣- المجال المكاني :- ساحات و قاعات كلية التربية الرياضية/جامعة القادسية

الباب الثاني

٢- الدراسات النظرية و المشابهة
٢-١ الدراسات النظرية

٢-١-١ البيئة

(تعرف البيئة بأنها كل ماخرج عن كيان الإنسان كل ما يحيط به من موجودات)١

وتعرف أيضا بأنها (العلم الذي يهتم بدارسة العلاقات بين الإنسان و الحيوان و النبات من جهة وبين العناصر البيئية الفيزياوية المحيطة بها كالتربة و المناخ الضوء)٢

يعد الاهتمام بالبيئة و الحفاظ عليها من كل ما يحيط بها من مخاطر مباشرة أو غير مباشرة أمرا أساسيا يتعلق بحياة الإنسان و ذلك لان البيئة و الإنسان بل و جميع الكائنات الحية صورة متوازنة. وان إحداث أي خلل في مكون من هذه المكونات و العلاقات القائمة بين عناصرها المختلفة إنما يعني فقدانا للنظام البيئي و تدهور صحة و حياة الإنسان . فالإنسان ككائن حي يتأثر بالعوامل المحيطة به سواء كانت هذه العوامل خارجية أو داخلية.

و بعد إدراك الفرد لأهمية البيئة و ضرورة المحافظة عليها و على مقوماتها قديم قدم وجود الإنسان على الأرض وهذا الإدراك قد تزايد الان اذ أصبحت حياة الإنسان و رفاهيته مرتبطة كل الارتباط بمصادر البيئة و صحتها فحياته ترتبط بالبيئة التي وجد فيها و ترتبط كذلك بتطوره الفعلي و الحضاري بارتقاء استغلال لشتى إمكانياتها و طاقاتها .

٢-١-٢ أهمية دراسة التربية الرياضية البيئية ٣

تعد التربية الرياضية البيئية في المجلات المهمة في التربية البيئية و التي يجب أن تركز عليها أهداف مناهج التربية الرياضية في كليات التربية الرياضية و المؤسسات التعليمية المختلفة حيث ترتبط بالعمليات الفعلية و قدرة المتعلم على اكتساب سلوكيات رياضية بيئية .

و لذا فان المجال الرياضي البيئي للأهداف يجب أن يتناول الأهداف التي تؤكد على النواحي العقلية مثل المعرفة و الفهم ومهارات التفكير و التي تجعل سلوكيات الفرد تتغير بشكل الإيجابي نحو البيئة الرياضية. و كذلك فان الجوانب المعرفية في الرياضة البيئية للمتعلم أصبحت أيضا ليس بمعزل من الجوانب الجسمية أو الوجدانية .إذ أن الفرد ككائن حي يتميز بالتكامل و الشمول .

٢_١_٣ تأهيل القيادي لمعلمي التربية الرياضية (قبل و أثناء الخدمة)في التربية البيئية .

يتعين على المؤسسات التعليمية أن تغرس و تقوم بدعم المفاهيم العلمية الأكثر تقدما في مجال البيئة الطبيعية و الإنسانية للأجيال الصاعدة. لذا فقد ظهرت الحاجة إلي التعليم البيئي بصورة واضحة منذ أواخر الستينيات و قد يرجع ذلك للحربين العالمية الأولى و الثانية والتي تمثلت في ظهور مشكلات عديدة يعانيها العالم حتى اليوم . وقد تبلورت هذه الحاجة إلى انعقاد مؤتمر (استوكهولم بالسويد)والذي عقدته منظمة اليونسكوسنة ١٩٧٢ تحت عنوان (البيئة الإنسانية) وكان من أتهم توصياته وضع برامج بيئية في المراحل التعليمية المختلفة . وتعتبر المناهج الدراسية الاستراتيجية المستخدمة لتحقيق أهداف التربية البيئية.

الباب الثالث

٣- منهج البحث وإجراءاته الميدانية .

٣-١ منهج البحث :-

المنهج هو(الطريق المؤدي للكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة التي تهيمن على سير العقل وتحدد كمياته حتى يصل نتيجة معلومة)٤وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي لحل مشكلة البحث .

٣-٢ مجتمع وعينة البحث:-

(إن الأهداف التي يضعه الباحث لبحثه والإجراءات التي يستعملها ستحدد طبيعة البيئة التي سيختارها)٥ . وقد اختار الباحث طلاب المرحلة الأولى في كلية التربية الرياضية جامعة القادسية والبالغ عددهم (١٢٠) طالب وطالب

٣-٣ أسس وضع البرنامج :-٦

يتم مراعاة الأسس التالية عند وضع برنامج التربية البيئية المقترح لطلاب كلية التربية الرياضية ونعتبر هذه الأسس كمعايير لهذا البرنامج المقترح .

١. **إعطاء معلومات حقيقية عن البيئة .**
٢. **أن يتميز البرنامج بالبساطة والتنوع .**
٣. **أن يتناسب محتواه أهداف البرنامج .**
٤. **أن يساعد محتوى البرنامج قدرات الطلاب على تنظيم وتحليل المعلومات البيئية المختلفة من اجل زيادة الوعي البيئي لديهم .**
٥. **إتاحة فرص اشتراك الطلاب في التدريب الميداني لخدمة البيئة المحيطة .**
٦. **أن يتناسب محتوى البرنامج والإمكانيات الموجودة .**
٧. **أن يساعد على تشكيل فكر الطلاب ومساعدتهم على تكوين اتجاهات موجبة تجاه مشكلة البيئة للعمل على إيجاد حلول لها .**

٣-٤ محتوى البرنامج .

يتضمن محتوى البرنامج المجالات التالية :-

١. **الصحة البيئية .**
٢. **المعتقدات البيئية .**
٣. **الرياضة البيئية .**
٤. **الثقافة البيئية .**
٥. **التضخم السكاني .**
٦. **المسوؤلية الاجتماعية البيئية .**
٧. **حماية البيئة .**

٣-٥ الإطار الزمني للبرنامج .

تم وضع البرنامج لمدة (٣) شهور بواقع ثلاث محاضرات اسبوعيا بحيث اصبح إجمالي المحاضرات(٣٦) محاضرة وزمن المحاضرة الواحدة (٦٠) دقيقة وتم تنفيذ البرنامج بعد نهاية اليوم الدراسي وقد اشتملت كل محاضرة على ثلاث أجزاء هي :-

- **التمهيد (تهيئة أذهان الطلاب) ١٠ دقائق .**
- **العرض (محتوى البرنامج)٤٠ دقيقة .**
- **الخاتمة (أسئلة)١٠ دقائق .**

أساليب التدريس المستخدمة في تنفيذ البرنامج هي المحاضرة – المناقشة .

كما قام الباحث بتوزيع استمارات استبيان على طلاب المرحلة الأولى قبل بدء البرنامج المقترح لمعرفة الأهم وماهي خلفيتهم عن البيئة وما هي أفكارهم من البيئة وبعد نهاية البرنامج المقترح قام الباحث بتوزيع استمارات استبيان على نفس الطلاب لمعرفة التعديل الذي طرأ على أفكارهم بعد أن خضعوا إلى البرنامج لفترة ثلاث اشهر ومعرفة مدى تطور هذه الأفكار.

٣-٦ الوسائل والأجهزة المستخدمة بالبحث:-

١. **صور فوتوغرافية .**
٢. **استمارات استبيان .**
٣. **استمارات تفريغ البيانات .**

٣-٧ الوسائل الإحصائية :-

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{الجزء}}{\text{الكل}} \times ١٠٠$$

٣-٨ البرنامج المقترح :-

قد تم عرض البرنامج المقترح على عدد من الخبراء والمختصين في مجال البيئة وعلم النفس الرياضي ♦ وقد حصلت على موافقة اغلب الخبراء وبنسبة مئوية مقداره ٨٠% من عدد الخبراء والمختصين في مجال علم البيئة والتربية الرياضية وهي نسبة جيدة اعتمدها الباحث .

٣-٩ المنهج المقترح :-

ت	الاتجاهات البيئية	المحتوى
١	**الصحة البيئية**	ويشمل على :- **١. التعرف على السلبيات الناجمة عن التدخين والإدمان والطرق التي يجب اتباعها للعلاج .** **٢. التعريف بالوجبة الغذائية الكاملة للإنسان وشروطها .** **٣. التدريب على كيفية إعطاء الحقن وكيفية الوقاية من تلوثها والوقاية منها .** **٤. التدريب على بعض الإسعافات الأولية .** **٥. التعريف بالمناعة الطبيعية والمكتيبة وأهميتها لجسم الإنسان .** **٦. التوعية في كيفية استخدام الأدوية والترشيد فيها .**
٢	**المعتقدات البيئية**	**١. الإلمام بالنصائح الخاصة بنبذ المعتقدات والخرافات الفاسدة كقراءة الطالع .** **٢. التبصير بنبذ المعتقدات المرتبطة بالتفاؤل والتشاؤم مثل (التفاؤل بالطير – والكواكب والنجوم – وساعة النحس والبوم والغراب).** **٣. التعريف بالأضرار الناتجة عن الالتجاء إلى السحرة وما يترتب عليها من سحر وخرافات باطلة .**

♦أسماء الخبراء والمختصين في الملاحق.

٣	التضخم السكاني	١. التبصير بالأضرار الناتجة عن التضخم السكاني على الإمكانيات – الموارد الطبيعية – ارتفاع الأسعار – البطالة – التعليم – الإسكان ٢. التعريف على كيفية تنظيم الأسرة والوسائل الخاصة بذلك . ٣. التعرف على مدى مساهمة مشروعات الاسر المنتجة والأمن الغذائي في حل مشكلة نقص الإمكانات والقضاء على البطالة ٤. التعرف على الطرق التي تساعد على زيادة الإنتاج الصناعي والزراعي من زيادة الإنتاج كحل مشكلة زيادة السكان .

ت	الاتجاهات البيئية	المحتوى
٤	الرياضة البيئية	١. للإلمام والتدريب على الرياضات البيئية مثل (الغطس – التجديف – سباق الخيول – المخيمات – السباحة) ٢. الإلمام بالألعاب التشجيعية البيئية . ٣. التدريب على عمل مسابقات ومباريات ومهرجانات رياضية تحت شعار تخدم قضايا البيئة مثل (الرياضة من اجل محاربة التدخين والمخدرات .....الخ). ٤. التبصير بكيفية محو أمية النشاط الرياضي لدى الأفراد . ٥. التعريف بكيفية السلوك البيئي داخل المنشأة الرياضية . ٦. الإلمام بكيفية التخلص من بعض العادات الخاطئة أثناء المباريات (مثل استخدام بعض أبواق التنبيه – إلقاء الحجارة – الشتائم .....الخ) ٧. التعريف بكيفية الاهتمام بالملاعب وصيانتها .
٥	الشفافية البيئية	وتشمل على :- ١. ممارسة عدة ألوان نت النشاط الثقافي البيئي من خلال (الصحافة – الخطابة – المحاضرات – الندوات – المناظرة – الشعر – النثر). ٢. التدريب العلمي على المشاركة في حملات محو الأمية وتنفيذ أعداد برامجها . ٣. التبصير بطرق عرض الأفلام الخاصة بقضايا البيئة وإقامة العروض الفنية والمسرحية الهادفة بذلك . ٤. التبصير بكيفية إنشاء المكتبات وتشجيع الأهالي على التردد عليها .

٦	المسؤولية الاجتماعية البيئية	وتشمل على :- ١. الإلمام بالنصائح الخاصة لاقلاع الأهالي عن تقاليد الجاهلية والأخذ بالثأر . ٢. إحساس الطالب بأنه مسوؤل عن تلوث البيئة وبأنه يجب أن يكون له دور فعال في القضاء عليه(تقدم في صور جلسة إرشادية ٣. التدريب العلمي على الإسهام في بعض المشروعات التعميرية مثل (تجميل الميادين والحدائق العامة وأماكن الدراسة – التشجير – تمهيد)

ت	الاتجاهات البيئية	المحتوى
٧	تلوث البيئة	ويشمل على :- ١. التلوث الإشعاعي ويتضمن ما يلي :- ▪ الإلمام بمصادر التلوث الإشعاعي مثل (المصادر الطبيعية – الأشعة الكونية- الإشعاعات الصادرة في التربة – الإشعاعات الموجودة في جسم الإنسان .....الخ) ٢. تلوث الهواء ويتضمن مايلي :- ▪ (العواصف الترابية – رياح الخماسين – البراكين – حبوب اللقاح – البكتيريا – اكاسيد الكربون "co,co٢ ....الخ) ▪ التبصير بطرق احتراق الوقود الكامل الأمثل من اجل تخفيف وتركيز الغازات . ▪ التعرف على الطرق التي تبذل من اجل تقليل نسبة وجود الرصاص والكبريت من الوقود . ▪ الإلمام بالآثار التي بسببها تلوث الهواء (الربو المزمن – الالتهاب الرئوي – انتفاخ الرئة). ٣. الضوضاء وتتضمن مايلي :- ▪ التعرف على مصادر الضوضاء (وسائل النقل المختلفة – الطائرات – عمليات البناء المختلفة والإنشاءات والخدمات العامة – الأجهزة المنزلية المختلفة – مكبرات الصوت . ▪ الإلمام بالآثار التي تسببها الضوضاء للإنسان (التأثيرات النفسية – ارتفاع ضغط الدم – النقص في القدرة على العمل – التأثيرات العصبية – نقص السمع – عدم انتضام النبض – أمراض المعدة . ٤. التلوث المائي ويتضمن :-

		▪ الإلمام بملوثات الماء العذب :- ▪ الإلمام بملوثات التلوث البحري مثل(البترول والمعادن التشغيلية). ▪ التبصير بتأثير التلوث المائي على الكائنات المائية والإنسان والحيوان والمحاصيل الزراعية . ٥. تلوث العرص (التربة) ويتضمن مايلي :- ▪ التبصر بمكونات الأرض مثل (النفايات – المبيدات الكيماوية). ▪ التبصير بزيادة تركيز المبيدات عن طريق التراكم واثر ذلك على الكائنات الدقيقة . ▪ التبصير على بعض العادات السلوكية الخاطئة والتي تسبب تلوث الأرض مثل (رمي القمامة – قطع الأشجار ...الخ)

الباب الرابع

٤- عرض ومناقشة النتائج .

بعد أن قام الباحث بتفريق استمارات الاستبيان التي وزعت على الطلبة قبل البدء بالبرنامج والتي كانت بمثابة اطلاع أولي لمعرفة مدى معرفتهم للاتجاهات البيئية فقد كانت النسب المئوية لمتغير (الصحة البيئية) قبل البرنامج (٢٩ % نعم) و (٧١% كلا) أما النسب المئوية لنفس المتغير والتي أخذت بعد انتهاء البرنامج فكانت على التوالي :-(٩٧% نعم) و (٣% كلا) وهذا يعني إن هناك تطور كبير جدا ويرجع ذلك إلى البرنامج المقترح والمحاضرات التي تلقاها الطلبة طيلة أل (٣) اشهر .

أما بالنسب المئوية للمتغير التالي وهو (المعتقدات البيئية) قبل البرنامج كانت النسب المئوية على التوالي (٨٨% نعم) و (١٢% كلا)أما بعد البرنامج المقترح فكانت النسب المئوية على التوالي (١٠% نعم) و (٩٠% كلا) ويرجع السبب في ذلك إلى تأثير البرنامج المقترح أما بالنسب المئوية للمتغير الثالث والذي هو (التضخم السكاني) فكانت قبل بدء البرنامج على التوالي (٥٠% نعم) و (٥٠% كلا) أما بعد البرنامج المقترح فكانت النسب المئوية كالتالي (٩٧% نعم) و (٣% كلا) وهذا يبين تأثير البرنامج المقترح .

أما بالنسبة لمتغير (الرياضة البيئية) فكانت النسب المئوية قبل بدء البرنامج المقترح على التوالي (٥٨% نعم) و (٤٢% كلا)أما بعد انتهاء البرنامج المقترح فكانت النسب المئوية على التوالي (٩٤% نعم) و (٦% كلا)وجاءت هذه النتيجة بسبب البرنامج الذي كان عن فترة (٣)اشهر .

أما بالنسبة لمتغير (الثقافة البيئية) فكانت النسب المئوية قبل بدء البرنامج المقترح على التوالي (٢١% نعم) و (٧٩% كلا) أما بعد نهاية البرنامج فكانت النسب المئوية على التوالي (٨٥% نعم) و (١٥% كلا) ويأتي هذا التطور نتيجة البرنامج والمحاضرات التي تلقاها الطلبة .
أما بالنسبة لمتغير (المسؤولية الاجتماعية البيئية) فكانت النسب المئوية قبل بدء البرنامج المقترح على التوالي (١٢,٥% نعم) و (٨٧,٥% كلا) أما النسب المئوية لإجابات الطلبة على استمارة الاستبيان بعد نهاية البرنامج فكانت على التوالي (٩٠% نعم) و (١٠% كلا)ونلاحظ من خلال النسب المئوية ولصالح البرنامج المقترح .
أما المتغير الأخير والذي هو (حماية البيئة) فكانت النسب المئوية على التوالي (٢٩% نعم) و (٧١% كلا) أما إجاباتهم بعد البرنامج المقترح فكانت على التوالي (٩١% نعم) و(٩% كلا).

الباب الخامس

٥- الاستنتاجات والتوصيات

٥-١ الاستنتاجات .

1. **معرفة الطلاب أصول التغذية السليمة للشخص الرياضي .**
2. **الإلمام بالقواعد الصحية السليمة قبل ممارسة النشاط الرياضي .**
3. **معرفة الآثار الناجمة عن التدخين ودور الأنشطة الرياضية في محاربة هذه الضاهرة السيئة .**
4. **التعرف على بعض الإسعافات الأولية واصابات الملاعب وكيفية علاجها .**
5. **نبذ المعتقدات المرتبطة بالتفاؤل والتشاؤم أثناء المشاهدة أو ممارسة الأنشطة الرياضية .**
6. **الإلمام بالأضرار الناجمة عن التضخم السكاني واثر ذلك على ممارسة الفرد للنشاط الرياضي .**
7. **الرغبة للاشتراك في معسكرات عمل على المستوى المحلي .**

٥-٢ التوصيات :-

1. **إضافة مناهج دراسية حول البيئة والصحة لطلاب كليات التربية الرياضية .**
2. **التدريب على الاهتمام بالبيئة الجامعية والتدريب على عمل الأبحاث التي تخدم مجال الرياضة البيئية .**
3. **التبصير بأضرار ممارسة الأنشطة الرياضية في الشوارع واثر ذلك على صحة الفرد.**
4. **الإلمام بكيفية التشجيع السليم أثناء مشاهدة الأنشطة الرياضية .**
5. **التدريب على كيفية صيانة الأجهزة الرياضية وكيفية المحافظة عليها .**
6. **التدريب على بعض الألعاب الشعبية البيئية .**

استمارة استبيان

في النية القيام بالبحث الموسوم (برنامج مقترح لتطوير اتجاهات طلاب كلية التربية الرياضية نحو البيئة) راجين من حضرتكم الإجابة على الأسئلة الموجودة فيما يأتي مع فائق شكرنا لتعاونكم.

الإجابة على ورقة الاستبيان

الاتجاه البيئي	المستوى البيئي	نعم	كلا	المجموع
الصحة البيئية	هل حصلت على دروس في الإسعافات الأولية وكيفية استخدام الأدوية			
المعتقدات البيئية	هل أنت مؤمن بالطالع وقراءة الكف والفنجان			
التضخم السكاني	هل الاسر المنتجة تساهم في القضاء على البطالة والتضخم السكاني			
الرياضة البيئية	هل تمارس بعض الألعاب الشعبية مثل (المحيبس)			
الثقافة البيئية	لك الرغبة في أن تشارك في حملات محو الأمية			
المسؤولية الاجتماعية البيئية	هل شاركت بحملات اسبوع المرور أو مع الهلال الأحمر			
حماية البيئة	هل شاركت في مؤتمرات لحماية البيئة أو هل أنت في إحدى المنضمات لحماية البيئة			

أسماء الخبراء والمختصين

١. د.صائل صاحب	أستاذ مساعد
٢. د.عبد الله اللامي	أستاذ مساعد
٣. د. فيصل ياسين	مدرس

الهوامش

١- احمد متحت إسلام ,التلوث مشكلة العصر , إصدارات مجلة الثقافة والفنون , الكويت ١٩٩٩.
٢- احمد الفرج العطيات ,البيئة الداء والدواء , دار المسيرة ,الأردن ,١٩٩٧م .
٣- مكارم حلمي , محمد سعد زغلول ,التربية الرياضية بين النظرية والتطبيق , مركز الكتاب للنشر ,٢٠٠١.
٤- عبد الرحمن بدوي ,مناهج البحث العلمي , القاهرة دار النهظة العربية, ١٩٦٣.
٥- ريسان خريبط مجيد ,مناهج البحث العلمى فى التربية الرياضية , جامعة الموصل, دار الكتب للطباعة .

المصادر

١- احمد متحت إسلام ,التلوث مشكلة العصر , إصدارات مجلة الثقافة والفنون , الكويت ١٩٩٩.
٢- احمد الفرج العطيات ,البيئة الداء والدواء , دار المسيرة ,الأردن ,١٩٩٧م .
٣- مكارم حلمي , محمد سعد زغلول ,التربية الرياضية بين النظرية والتطبيق , مركز الكتاب للنشر ,٢٠٠١.
٤- عبد الرحمن بدوي ,مناهج البحث العلمي , القاهرة دار النهظة العربية, ١٩٦٣.
٥- ريسان خريبط مجيد ,مناهج البحث العلمي في التربية الرياضية , جامعة الموصل, دار الكتب للطباعة .

التوزيع المكاني لمراكز الاستيطان الريفي في محافظة البصرة بموجب تعداد 1997

عـدنان عنـاد غيـاض سـلمان مغامس عبود
مـدرس مسـاعد / كليـة الاداب مـدرس مسـاعد / كلية الآداب
جامعـــــــــــــــــــة البصـــــــــــــــــــرة جامعة البصرة

تعد جغرافية الاستيطان الريفي من الفروع الجغرافية التي تطورت حديثا" وقد ظهرت كفرع مستقل بمناهجـه العلميـة المستقلة والمنتظمـة مـع بدايـة القـرن الحـالي . وبمـا ان مراكـز الاستيطان هـي جزءا" من عالمنا البشري فقد اعتبر مجالا" مهما" للبحث والدراسة من قبل الجغرافيين.

اهمية الدراسة:

مرت محافظة البصرة عبر مراحل مختلفة بظروف غير اعتيادية منذ عام ١٩٨٠ . تمثلت في الحرب العراقية – الايرانية (١٩٨٠-١٩٨٨) . التي جسدت بصماتها بوضوح على خارطة الاستيطان الريفي فيها. فلم يعد التخطيط والنمو الطبيعي بعد الحرب لهذه المستوطنات ان يأخذا دورهما الحقيقي. في حين توقفت خطط التنمية بعد الحرب نتيجة للحصار الاقتصادي . الامر الذي ادى الى هجرة السكان من قرى عديدة واصبحت مجرد اطلال نتيجة الهجرة الاجبارية منها. هذا ماولد ضغطا" في توفير الخدمات والمرافق الاساسية في مراكز الاستيطان الريفي .

وهذا التغيير احدث الكثير من المشاكل الاستيطانية . التي تتطلب تخطيطا" لاعادة مراكز الاستيطان الى وضعها الطبيعي . من اجل تحقيق نوعا" من التوازن المعقول بين تلك المراكز الاستيطانية ضمن الوحدات الادارية وفقا" لإمكانياتها الطبيعية والبشرية .

لاسيما وأن محافظة البصرة تمتلك المقومات الزراعية الكبيرة من وفرة المياه والتربة الخصبة . الى جانب وجود المراكز الحضرية الكبيرة . الامر الذي يجعل المراكز الاستيطانية الريفية وأنتشارها جزءا" مكملا" لهذا النسيج الطبيعي في المحافظة .

مبررات الدراسة:

يعد تعداد ١٩٩٧ المعيار الإداري المعتمد رسميا" في العراق لتصنيف السكان (ريف- حضر) . والذي يعد جميع السكان الذين يعيشون داخل الحدود البلدية للوحدة الادارية هم السكان الحضر. وخارج الحدود البلدية هم السكان الريف [١] .بغض النظر عن عملهم والذي قد يخرج عن اطار النشاط الذي يمارسونه غير النشاط الزراعي وتربية الحيوانات او مايطلق عليه بالريف المتحضر [٢]. الا ان هذا التعداد قد وضع مراكز حضرية تحت واقع مراكز ريفية . فمثلا" مدينة البكر (خور الزبير) [٣] في قضاء الزبير امتلكت مواصفات المدينة بأغلب معاييرها ولكنها صنفت على انها مركز ريفي مقابل مراكز استيطان تحمل مواصفات القرية . تمثل امتدادها من مركز قضاء ابي الخصيب [٤][١] الى مركز قضاء البصرة . رغم انها خارج حدود البلدية لكنها اعتبرت مناطق حضرية كما في قرى حمدان ، ابو مغيرة ، مهيجران، السراجي وغيرها . وهذا ما ينطبق على مراكز استيطان اخرى في قضاء شط العرب وهي مراكز استيطان ريفية ضمت الى مركز قضاء شط العرب الحضري . كما في قرى الجزيرة ، كردلان ، الزريجي ، نهر حسن وغيرها.

هدف الدراسة:

[١] صبري ، فارس الهيتي ، خليل: اسماعيل مُحَمَّد ، جغرافية الاستيطان الريفي ، جامعة بغداد، بغداد،ص٢٢.

٢ صلاح حميد الجنابي ، جغرافية الحضر أسس وتطبيقات ، جامعة الموصل ، الموصل ، ١٩٨٧، ص٢٠.

[٣] اسامة اسماعيل عثمان الراشد ، مدينة البكر الصناعية دراسة في جغرافية المدن وتخطيطها ، رسالة ماجستير ،كلية الآداب ، جامعة البصرة / ٢٠٠٠

[٤] سوسن صبيح حمدان ،ابو اخصيب دراسة في جغرافية المدن ، رسالة ماجستير ،كلية التربية ، جامعة البصرة ، ١٩٩٧، ص٦٧.

يهدف البحث الى توضيح الصورة التوزيعية للمستوطنات الريفية في محافظة البصرة . من اجل وضع مراكز الاستيطان الريفي ضمن واقعها الفعلي . فضلا" عن تحديد انماط توزيعها وتباينها الحجمي وطرق قياسها عبر الطرق الاحصائية او الملاحظة الشخصية.

وللوصول الى الهدف فقد عول الباحثان على بعض الاساليب الاحصائية التي من شأنها الاجابة عن الكثير من التساؤلات والكشف عن مسببات وحقائق البحث العلمي . والتي تمثلت في مقاييس التوزيع والتشتت والتباعد.

حدود الدراسة:

شملت منطقة الدراسة مساحة قدرها (١١٦١٦) كم^{٢} من مساحة المحافظة البالغة ١٩٠٧٠كم^{٢} مستقطبة بذلك ٣٠٢ مركز استيطاني ريفي وبواقع سكاني بلغ عدده ٤٢٠٣٥٠ نسمة . ممثلين نسبة بلغ مقدارها ٢٧% من سكان المحافظة لعام ١٩٩٧. ولظروف خاصة بالدراسة فقد تم استثناء ٧٤٥٤ كم^{٢} من مساحة المحافظة تمثلت في اراضي البادية الجنوبية التابعة لناحية سفوان لانها منطقة صحراوية خالية من السكان كما في الخارطة (١)، حيث اعتمادها في الدراسة قد يعطي نتائج مضللة بعيدة عن الواقع . فضلا" عن اختزال مساحة مركز المحافظة من منطقة الدراسة لخلوه من السكان الريف واقتصاره على السكان الحضر.

نمو مراكز الاستيطان الريفي:

لاجل تحديد وفهم ملامح تطور ونمو المراكز الاستيطانية . لابد من دراستها عبر حقبة زمنية متسلسلة : لكي يتسنى لنا ابراز : اوجه الزيادة والنقصان وتغيرها المطلق والنسبي ليكون حكمنا على مفهوم النمو اكثر عدالة ودقة . حيث يعبر الجدول (١) عن تلك التطورات عبر فترة زمنية امتدت من ١٩٤٧ الى ١٩٩٧. والتي تشير بأن هذا النمو لم يستقر على وتيرة واحدة . بدليل ان في عام ١٩٤٧ لم تحضى المحافظة ألا بـ(٢١٨) مركزا" استيطانيا" . سرعان ماتزايد هذا العدد الى ٢٦٥ مركزا" في تعداد ١٩٥٧ . مسجلا" زيادة بلغ مقدارها (٤٧) مركزا" استيطانيا" . الامر الذي يدلل بأن هناك نمو طبيعيا" وزيادة في اعداد هذه المراكز . حيث تأتي هذه الزيادة انسجاما" مع الزيادة الطبيعية للسكان التي تمثلت في الاهتمام بالجوانب الزراعية والصحية وفتح المشاريع الاروائية .في حين سجل تعداد ١٩٧٧ نمو سالبا" بتراجع بلغ (١١) مركزا" استيطانيا" عن تعداد ١٩٥٧ . حيث سجل ٢٥٤ مركزا" استيطانيا" . وهذا يعود الى الهجرة السكانية الواسعة التي صاحبت بداية التنمية الحقيقية التي اطلق عليها التنمية الانفجارية (١) في عقد السبعينات التي رافقها قيام الكثير من الصناعات والمشاريع الستراتيجية المهمة في المحافظة التي استقطبت الكم الاكبر من السكان الريف للعمل فيها. الامر الذي انعكس على مراكز الاستيطان الريفي التي اصبحت مناطق طرد سكاني.

وأشتد ايقاع التناقص في عدد المراكز الاستيطانية الريفية ليصل ٢٠٢ مركزا" في تعداد عام ١٩٨٧ . ممثلا" فارقا" عدديا" بلغ ٥٢ مركزا" عن تعداد ١٩٧٧. وسبب ذلك يعود الى ماعترى المحافظة من آثار الحرب العراقية- الايرانية . التي اجبرت سكان الفاو وشط العرب وأبي الخصيب وشرق القرنة على الهجرة القسرية . وتبعثرهم على أماكن ومناطق متعددة من المحافظة او خارج المحافظة. الامر الذي خلق نموا" غير طبيعيا" لبعض مناطق المحافظة كما في قضاء الزبير الذي كان عدد سكانه في تعداد ١٩٧٧ (١٢٥٢١١) نسمة . بينما سجل رصيدا" عدديا" بلغ (٢٠٦٢٩٩) نسمة في تعداد ١٩٨٧ . ممثلا" نمو نسبيا" قدره ٥.٧%.

[١] تقرير التنمية البشرية في العراق ، جمعية الاقتصاديين ، بغداد ،١٩٩٥ ،ص٢٠.

جدول رقم (١)

اعداد مراكز الاستيطان الريفي ونسبة التغير في محافظة البصرة للفترة من ١٩٤٧-١٩٩٧

السنة	عدد المستوطنات الريفية	التغير المطلق	نسبة التغيير* %	نسبة التغيير السنوي
١٩٤٧	٢١٨	–	–	–
١٩٥٧	٢٦٥	٤٧	٢١.٥	٢.٢
١٩٧٧	٢٥٤	١١–	٤.١–	٠.٢–
١٩٨٧	٢٠٢	٥٢–	٢٠.٤–	٢.٠–
١٩٩٧	٣٠٢	١٠٠	٤٩.٥	٥.٠
١٩٩٧–١٩٤٧	–	٨٤	٣٨.٥	٠.٨

المصدر :

١- المملكة العراقية ، وزارة الشؤون الاجتماعية ، مديرية النفوس العامة، احصاء السكان لسنة ١٩٤٧ ، بغداد،١٩٥٤.

٢- الجمهورية العراقية ، وزارة الداخلية ، مديرية النفوس العامة ، المجموعة الاحصائية لتسجيل عام ١٩٥٧ ، بغداد ،١٩٦٢.

٣- الجمهورية العراقية ، وزارة التخطيط ، الجهاز المركزي للاحصاء ، نتائج التعداد العام للسكان لسنة ١٩٧٧، محتفظة البصرة ، بغداد ،١٩٧٨.

٤- الجمهورية العراقية ، وزارة التخطيط ، الجهاز المركزي للاحصاء ، نتائج التعداد العام للسكان لسنة ١٩٨٧ ، محافظة البصرة ، بغداد ،١٩٨٨.

٥- جمهورية العراق ، هيئة التخطيط ، الجهاز المركزي للاحصاء ، نتائج التعداد العام للسكان لسنة ١٩٩٧ ، محافظة البصرة ، بغداد ،٢٠٠١ .

- نسبة التغيير = عدد المراكز في التعداد الثاني – عدد المراكز في التعداد الاول / عدد المراكز في التعداد الاول x١٠٠
- المصدر : رضا عبد الجبار سلمان ،الاستيطان الريفي في مشروع الدلمج الزراعي في محافظة واسط ، رسالة ماجستير ، جامعة بغداد،١٩٨٨،ص٥٢.

متفوقا" بذلك على نمو القطر البالغ ٣.٠٥% لنفس السنة. الامر الذي يدلل زيادة اعداد المهاجرين الى هذا القضاء.

ولكن بعد انتهاء الحرب العراقية – الايرانية عام ١٩٨٨ . واستقرار الاوضاع في اقضية النزوح في المحافظة بدأت بوادر الهجرة المعاكسة من مناطق متفرقة من المحافظة او من خارجها من قبل المهجرين الى مناطقهم الاصلية الامر الذي خلق ظهورا" لقرى في تعداد ١٩٩٧ لم تكن موجودة في تعداد ١٩٨٧ . فضلا" عن زيادة اعداد الريف بعد عام ١٩٧٧ . بدليل ان السكان الريف ازدادوا في عام ١٩٨٧ بسبب استقبال المناطق الريفية الكثير من المتضررين بالحرب. حيث بلغت الزيادة (٣٣٣٣٠) نسمة عنه في عام ١٩٧٧ . أما في عام ١٩٩٧ فقد تزايد اعداد السكان الريف في محافظة البصرة الى (٤٢٠٣٥٠) نسمة بزيادة عددية بلغت (١٧٨٨٤٧) نسمة عما هو عليه في تعداد ١٩٨٧ وقد تعزى هذه الزيادة الى الاسباب التالية:-

١- حالة الاستقرار السياسي بعد عام ١٩٨٨ بسبب انتهاء الحرب وعودة السكان المهجرين الى قراهم.
٢- فصل الكثير من مراكز الاستيطان الريفي عن المراكز الحضرية بسبب انها تقع خارج الحدود البلدية للاقضية والنواحي . او الغاء بعض الوحدات الادارية للنواحي كالبحار والخليج والسيبة وعتبه.
٣- التوسع في النشاط الزراعي في اقليم الزبير بشكل كبير وخاصة زراعة الطماطة ومالها من مردود مالي عالي . الامر الذي خلق مراكز استيطانية ريفية جديدة .
٤- التوسع في فتح المشاريع الاروائية الجديدة كمشروع العز المنجز سنة١٩٩٣ وبطول ٣٣كم فضلا" عن جداول البركات والنداء والاخضر التي تمتد بأطول (٣٠،١٠،٣٠) كم(١) على التوالي ضمن النطاق الغربي من المحافظة . مما ادى لظهور مراكز استيطانية على ضفافهما.
٥- عملية تجفيف الاهوار والتي ادت الى هجرة سكانها وتجمعها في قرى جديدة كما في القرنة والمدينة والدير والهارثة.
٦- عامل الزيادة الطبيعية نتيجة لتحسن الظروف المعيشية وانتعاش النشاط الزراعي .استجابة لشموله بالكثير من الخدمات المقدمة من قبل الدولة. بينما يدلل الجدول (٢) على تباين نسبة السكان الريفيون الى نسبة سكان المحافظة .

جدول رقم (٢)
التوزيع العددي والنسبي لسكان الريف في البصرة للفترة من ١٩٤٧-١٩٩٧.

التعداد	عدد سكان المحافظة	عدد سكان الريف	نسبتهم الى سكان المحافظة %
١٩٤٧	٣٦٨٧٩٩	٢٢٠١٧٩	٥٩.٧
١٩٥٧	٥٠٣٢٣٠	٢٦٧١٢٥	٥٣.١
١٩٦٥	٦٧٣٦٢٣	٢٥٠٦١٦	٣٧.٢
١٩٧٧	١٠٠٨٦٢٦	٢٠٨١٧٣	٢٠.٦
١٩٨٧	٨٧٢١٧٦	٢٤١٥٠٣	٢٧.٧
١٩٩٧	١٥٥٦٤٤٥	٤٢٠٣٥٠	٢٧.٠

المصدر:-
١-المملكة العراقية ، وزارة الشؤون الاجتماعية ، مديرية النفوس العامة، احصاء السكان لسنة ١٩٤٧ ، بغداد، ١٩٥٤.
٢-الجمهورية العراقية ، وزارة الداخلية ، مديرية النفوس العامة ، المجموعة الاحصائية لتسجيل عام ١٩٥٧ ، بغداد ، ١٩٦٢.
٣-الجمهورية العراقية ، وزارة التخطيط ، الجهاز المركزي للاحصاء ، نتائج التعداد العام للسكان لسنة ١٩٦٥، بغداد ،١٩٧٣
٤-الجمهورية العراقية ، وزارة التخطيط ، الجهاز المركزي للاحصاء ، نتائج التعداد العام للسكان لسنة ١٩٧٧، محافظة البصرة ، بغداد ،١٩٧٨.

[١] غبات خليل الهاشمي وآخرون ، نهر ام المعارك نهر الخير والتحدي، مركز النهرين للطباعة ، بغداد ،١٩٩٥ ،ص٩-١٤.

٥-الجمهورية العراقية ، وزارة التخطيط ، الجهاز المركزي للاحصاء ، نتائج التعداد العام للسكان لسنة ١٩٨٧ ، محافظة البصرة ، بغداد ،١٩٨٨.

٦-جمهورية العراق ، هيئة التخطيط ، الجهاز المركزي للاحصاء ، نتائج التعداد العام للسكان لسنة ١٩٩٧ ، محافظة البصرة ، بغداد ،٢٠٠١ .

والتي بدأت بالتدني في معدلاتها . بدليل انها سجلت ٥٩.٧% في تعداد ١٩٤٧ لكنها سرعان ما انخفضت الى ٥٣.١% في تعداد ١٩٥٧ بأنخفاض نسبي بلغ ٦.٦% . الا ان هذا الفارق تزايد في تعداد ١٩٦٥ ليصل الى (٢٢.٥، ١٥.٩%) عن تعدادي ١٩٤٧ ،١٩٥٧ .

بينما تراجعت هذه النسبة في تعداد ١٩٧٧ لتصل ٢٠.٦% مسجلة انخفاضا" بلغ ١٦.٦% عن تعداد ١٩٦٥ البالغ ٣٧.٢% . الامر الذي يعكس حجم الهجرة السكانية من الريف الى المدن استجابة لتنامي المشاريع الاقتصادية وارتفاع الطلب على الايدي العاملة . الامر الذي يفرز كما" هائلا" لفرص العمل المتاحة . فضلا" عن تطور الريف ودخول المكننة التي تغني عن الايدي العاملة.

وهذا ما يعكس ان النسبة في سكان الريف ستزداد انخفاضا" في السنوات اللاحقة ولكن جاء الامر مختلفا" في تعداد ١٩٨٧ حيث تزايد اعداد السكان الريف لتصل نسبتهم ٢٧.٧% وذلك بسبب هجرة الكثير من سكان المدن الحضر الى المناطق الريفية نتيجة للقصف المعادي . وخاصة الى مناطق المدينة والزبير على اعتبارها اكثر بعدا" وأوفر أمنا" من خطوط المواجهة . فضلا" عن خروجها عن المدى الفعلي للقصف . الامر الذي الذي جعل من تلك المناطق ملاذا" لايواء المتضررين جراء القصف.

في حين بلغت اعداد الريف في تعداد ١٩٩٧ نسبة قدرها ٢٧% استجابة لحصول الكثير من سكان الريف النازحين على فرص عمل والاستقرار في المناطق التي هاجروا اليها . السبب الذي جعل من عودتهم امر صعبا" لاسيما وأن مناطقهم الاصلية لازالت تعاني من آثار التخريب والدمار وغياب كافة مستلزمات النشاط الزراعي . حيث ظهور بوادر تملح التربة . نتيجة لازاحة مساحات واسعة منها خلال الحرب لاقامة السواتر الدفاعية . وفضلا" عن تخريب الجهد الهندسي العسكري لقنوات الري وطمرها خاصة في الاقضية الشرقية من المحافظة.

مقاييس التوزيع

اصبحت الطرق الاحصائية جزءا" لايتجزأ من التراث الفكري الجغرافي في وقتنا المعاصر. حيث استخدمت في الكثير من مجالات العلوم الاجتماعية . فهي وسيلة مهمة تهيء للباحث نتائج ممكن ان تضاف الى الحصيلة العلمية للبحث الجغرافي شريطة ان توظف تلك النتائج والمخرجات في خدمة أطار ذلك البحث دون تخطي غايته وهدفه المنشود . لذا جاء الاعتماد على المقاييس التالية:

١- كثافة الاستيطان الريفي:

يوضح لنا الجدول (٣) بأن الكثافة الاستيطانية * في محافظة البصرة قد بلغت ٢.٦٣قرية /كم٢ % . أي ان كل ١٠٠كم٢ من مساحة مراكز الاستيطان الريفي في المحافظة تضم ٢.٦٣ قرية. ويمكن قراءتها بصيغة اخرى وهي ان كل قرية لها من المساحة مامعدله ٣٨كم٢ من المساحة الكلية للمحافظة

* كثافة الاستيطان الريفي= عدد مراكز الاستيطان في أي وحدة ادارية

$$\frac{\text{عدد مراكز الاستيطان في أي وحدة ادارية}}{\text{مساحة الوحدة}} \times ١٠٠$$

المصدر : خليل اسماعيل محمّد ، انماط الاستيطان الريفي في العراق، مطبعة الحوادث ، بغداد ،١٩٨٢ ،ص٧٩.

المشمولة بالدراسة . وهذا المعدل مضلل لايعكس الصورة الحقيقية لكثافة الاستيطان الريفي في كافة الوحدات الادارية في المحافظة . حيث هناك تباينا" كبيرا" بين كبر مساحة الوحدة الادارية وأعداد مراكز الاستيطان الريفي . فسجلت المدينة أعلى معدلات كثافة استيطانية بلغ مقدارها ٨.٦قرية / كم٢ % او ما يعادل ١١.٧ كم٢ لكل قرية . بينما جاء أقل معدل من نصيب الفاو بكثافة بلغت ٠.٦ قرية / كم٢ % . بمعدل ١٦٩.١كم٢ لكل قرية وهي مساحة تستوعب مايعادل ١٤.٥ قرية من قرى المدينة.

وتشير الخارطة رقم (٢) الى (٥) مستويات كثافية تمثلت بالآتي:-

١- الكثافة أقل من ١ قرية كم٢ % :

وتتمثل في قضاء الفاو بكثافة بلغت ٠.٦ قرية /كم٢ . ويعود السبب في ذلك الى الظروف التي مر بها هذا القضاء . حيث خلا من السكان من بداية الحرب الى نهايتها عام ١٩٨٨ . فهو لم يحضى ألا بـ ٨ مراكز استيطان ريفية فقط.

استجابة لكبر مساحة القضاء البالغة١٣٣٥ كم٢ ممثلا" بذلك المرتبة الثانية من حيث المساحة. فضلا" عن عدم التوازن بين تلك المساحة وأحجام العائدين للقضاء بعد انتهاء الحرب. بدليل اقتصار المساحة المأهولة على ١١٠ كم٢ فقط من المساحة الكلية.

جدول رقم (٣)

الكثافة الاستيطانية حسب الوحدات الادارية في محافظة البصرة بموجب تعداد ١٩٩٧.

ت	الوحدة الادارية	المساحة كم٢	عدد مراكز الاستيطان	كثافة الاستيطان قرية /كم٢ %	كم٢ / قرية
١	ناحية الهارثة	٩٢٥	٢١	٢.٢	٤٤.٥
٢	مركز قضاء الزبير	١١٣٤	٣٣	٢.٩	٣٤.٤
٣	ناحية سفوان	١٥٦٨	١٥	١.١	١٠٤.٥
٤	ناحية ام قصر	٣٥٧	١٠	٢.٨	٢٥.٧
٥	مركز قضاء ابي الخصيب	١١٥٢	٦٧	٥.٨	١٧.٢
٦	مركز قضاء الفاو	١٣٥٣	٨	٠.٦	١٦٩.١
٧	مركز قضاء القرنة	١٢٤٨	٣٥	٢.٨	٣٥.٧
٨	ناحية الدير	٨٢٥	٢٢	٢.٨	٣٧.٥
٩	مركز قضاء شط العرب	١٥١٦	١٦	١.١	٩٤.٨
١٠	ناحية النشوة	٥٣٩	٢٥	٤.٦	٢١.٦
١١	مركز قضاء المدينة	٢٦٩	٢٣	٨.٦	١١.٧
١٢	ناحية طلحة	٢١٧	٨	٣.٧	٢٧.١
١٣	ناحية العز	٥٠٣	١٩	٣.٨	٢٦.٥
	المجموع	١١٦١٦	٣٠٢	٢.٦٣	٣٨.٠

المصدر: جمهورية العراق، هيئة التخطيط، الجهاز المركزي للاحصاء ، مركز الحاسبة الالكترونية ، توزيع السكان حسب الجنس والمحلة والمقاطعة والقرية والنواحي في محافظة البصرة ، حسب تعداد ١٩٩٧، غير منشورة.

٢- الكثافة من ١-٢ قرية كم٢ %

وتمثلت في مركز قضاء شط العرب وناحية سفوان . وبرصيد عددي بلغ (١٦، ١٥) مركز استيطاني على التوالي . وبكثافة متساوية بلغت (١.١) قرية كم^2 وبأمتداد مساحي بلغ ٩٤.٨كم^2 لكل قرية في قضاء شط العرب . مقابل (١٠٤.٥) كم^2 لكل قرية في سفوان . وتباين السبب في كل وحدة ادارية تبعا" لطبيعة وخصائص تلك الوحدة حيث امتدت مراكز الاستيطان في قضاء شط العرب مع امتداد قنوات الري وتفرعاتها المتعددة . لاسيما بوجود التربة الخصبة للزراعة . مما خلق نوعا" من الاستيطان فيه. الا ان قيام الحرب بالتهجير الاجباري لسكان القضاء وعدم العودة بعد استقرارهم في المناطق التي هاجروا اليها . يعد سببا" في تقليص اعداد المستوطنات فيه. في حين سادت البيئة الصحراوية ذات التربة الرملية في ناحية سفوان . فضلا" عن انعدام المياه السطحية والاعتماد على المياه الجوفية في النشاط الزراعي كان ضابطا" في خلق عددا" من المراكز الاستيطانية فيها.

٣- الكثافة من ٢-٤ قرية /كم^2

وجاءت من نصيب وحدات (الهارثة ، الدير ،أم قصر ، القرنة، الزبير، طلحة، العز، حيث سجلت ناحية الهارثة كثافة بلغت ٢.٢ قرية /كم^2%) وهي بذلك أقل من معدل المحافظة البالغ ٢.٦٣ قرية /كم^2 .

في حين فاقت باقي الوحدات معدل المحافظة بكثافة استيطانية بلغت (٢.٧، ٢.٨، ٢.٨، ٢.٩، ٣.٧، ٣.٨) قرية/كم^2 % على التوالي . حيث استحوذت هذه الفئة الكثافية على ٤٩% من مجموع مراكز الاستيطان في المحافظة . ويمكن تقسيم هذه الوحدات الادارية الى ثلاث مجاميع تبعا" للمساحة واعداد المراكز الاستيطان فيها:-

المجموعة الاولى والتي تمثلت في القرنة والزبير اللذان مثلا" نسبة قدرها (٢٠.٥%) من مساحة الدراسة وبواقع استيطاني بلغ ٦٨مركزا" ممثلا" نسبة قدرها ٢٢.٥% من مجوع المراكز الاستيطانية في المحافظة.

المجموعة الثانية: فجاءت من نصيب ناحيتي الهارثة والدير بامتداد مساحي بلغ ١٧٦٠كم^2 ممثلة نسبة بلغت ١٥.١% من المساحة الكلية . مقابل عددا" استيطانيا" بلغ ٤٣ مركزا" من مجموع مراكز الاستيطان مانسبته ١٤.٢%.

المجموعة الثالثة : فقد استحوذت عليها الوحدات ذات المساحات الصغيرة قياسا" بالمجموعتين الاولى والثانية . وتمثلت في نواحي العز وأم قصر وطلحة بأمتداد مساحي بلغ ٩.٢% من المساحة الكلية للدراسة . مقابل واقع استيطاني بلغ ٣٧ مركزا" ممثلا" بذلك ١٢.٥% من مجموع مراكز الاستيطان.

فضلا" عن ان وحدات هذه الفئة انضوت تحت سيطرة بيئتين مختلفتين . اعتمدت مراكز الاستيطان في البيئة الاولى على المياه الجوفية في النشاط الزراعي . كما هي عليه في الزبير أم قصر . بينما جاء اعتماد مراكز الاستيطان في الثانية على المياه السطحية من انهار دجلة والفرات وشط العرب.

٤- الكثافة من ٤-٦ قرية كم^2 %

وضمت ناحية النشوة بكثافة ٤.٦ قرية /كم^2 ومركز قضاء ابي الخصيب بكثافة ٥.٨ قرية / كم^2 % . على الرغم من التفاوت الكبير بين هذين المركزين في المساحة وعدد المراكز الاستيطانية . بدليل ان مساحة ابي الخصيب بلغت ١١٥٢ كم^2 بواقع استيطاني بلغ ٦٧ قرية . مقابل ٥٣٩كم^2 لناحية النشوة

وعدد قرى بلغ ٢٥ قرية . وهي بذلك لا تشكل الا ٤٧% من مساحة ابي الخصيب و٣٧% من عدد قراه . وهنا نلاحظ ان الفارق بين المساحة وأعداد المراكز الاستيطانية هو السبب وراء قبوع الوحدتين ضمن هذه الفئة الكثافية . فضلا" عن تعرضها للهجرة السكانية الاجبارية خلال الحرب. ولكن عودة السكان اليها اكثر من غيرها من الوحدات الادارية الواقعة شرق المحافظة لاسباب مختلفة بينهما . تمثلت في ان مراكز الاستيطان الواقعة شمال مركز قضاء ابي الخصيب الى مركز قضاء البصرة . والتي استحوذت على ٥٥ مركزا" استيطانيا" لم تتعرض الى اضرار كبيرة اثناء الحرب العراقية – الايرانية . فضلا" عن قربها من مركز المحافظة فهي تبعد سوى ١٧ كم . ناهيك عن حصولها على قدر كبير من الخدمات كالكهرباء والماء وطرق النقل . الامر الذي ساعد على عودة السكان بدرجة اكبر من المناطق الجنوبية من القضاء التي كانت اكثر تضررا" والبالغة ١٢ مركزا" حاليا" فقط.

في حين انتقل السكان الى ناحية النشوة من مركز قضاء شط العرب . اعتقادا" منهم بانها اكثر بعدا" عن الحدود العراقية الايرانية أبان الحرب . وأوفر امنا" من مركز القضاء الامر الذي جعلها ملاذا" لكثير من السكان وعودة قراها من جديد.

٥-الكثافة من ٦ فما فوق قرية /كم^{٢} % :

اقتصرت هذه الفئة على مركز قضاء المدينة . حيث بلغت ٨.٦ قرية / كم^{٢} % . مقابل امتداد مساحي بلغ ١١.٧ كم^{٢} لكل قرية . وضمت ٢٣ قرية ويعود الارتفاع الكثافي هنا الى سببين تمثل الاول في تجفيف الاهوار وتحول الكثير من سكانها الى مركز قضاء المدينة في حين كان السبب الثاني امتداد نهر الفرات الذي بدروه استقطب الكثير من المراكز الاستيطانية . ناهيك عن صغر مساحة هذا المركز البالغة ٢٦٩ كم^{٢} . الامر الذي انعكس في ارتفاع الكثافة فيه.

٢- نسبة التركز*

تعد احدى الطرق الاحصائية التي اعتمدنا في قياسها بالدرجة الاولى على العلاقة بين النسبة المئوية للقرى التي تتوزع على نسبة معينة من المساحة . والتي يعتبر التوزيع فيها مثاليا" اذا كانت هذه النسبة تساوي صفر . بينما كلما زادت عنه كان دليلا" ومؤشرا" واضحا" للتوزيع غير المتساوي [١] .

ومن معطيات الجدول (٤) نجد ان هذه النسبة سجلت رقما" قدره ٢٦.٤% الامر الذي يشير الا ان توزيع المستوطنات الريفية في المحافظة يميل للانتشار . نتيجة لابتعادها عن الصفر وبذلك يمكن تقسيم المحافظة الى قسمين من الوحدات تمثلت في :-

١- الوحدات التي ينخفض فيها تركز المستوطنات الريفية قياسا" لمساحتها . وجاءت من نصيب وحدات الهارثة ، الفاو ، شط العرب ، سفوان . حيث بلغ مجموع مساحاتها . ٤٦.٢% من مساحة الدراسة . في حين لم تحضى سوى نسبة بلغت ١٩.٨% من مجموع مراكز استيطان منطقة الدراسة.

- يتم قياس نسبة التركز بالمعادلة التالية : نسبة التركز = ٢/١ مج (س- ص)

حيث (س) = نسبة المئوية لمساحة المنطقة الى جملة مساحة الاقليم.

(ص) = النسبة المئوية لعدد القرى الى جملة قرى الاقليم .

المصدر عباس فاضل السعدي ، التوزيع الجغرافي للسكان في اليمن ، رسائل جامعية ، العدد(٥١) ، قسم الجغرافية والجمعية الجغرافية الكويتية ، جامعة الكويت ،١٩٨٣ ، ص٥٥.

[١] فتحي محمد ابو عيانه ، مدخل الى التحليل الاحصائي في الجغرافية البشرية ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ،١٩٨٧، ص٢٠٥.

٢- الوحدات التي يزيد فيها تركز المستوطنات الريفية قياسا" لمساحاتها . وجاءت من نصيب وحدات (طلحة ، المدينة ، العز ، النشوة ، الدير ، الزبير، ابي الخصيب، القرنة) . حيث بلغ مجموع مساحاتها ٥٣.٨% من مساحة الدراسة . مقابل ٨٠.٢% من مجموع المراكز الاستيطانية لمنطقة الدراسة.

جدول (٤)

قياس نسبة التركز لمراكز الاستيطان الريفي في محافظة البصرة

الوحدة الادارية	(س) % المساحة / كم٢	التكرار المتجمع الصاعد	(ص) % من عدد القرى	التكرار المتجمع الصاعد	(س-ص)
ناحية طلحة	١.٩	١.٩	٢.٦	٢.٦	٠.٧
م.ق. المدينة	٢.٣	٤.٢	٧.٦	١٠.٢	٥.٣
ن. ام قصر	٣.١	٧.٣	٣.٣	١٣.٥	٠.٢
ن. العز	٤.٤	١١.٧	٦.٤	١٩.٩	٢.٠
ن. النشوة	٤.٦	١٦.٣	٨.٤	٢٨.٣	٣.٨
ن. الدير	٧.٢	٢٣.٥	٧.٤	٣٥.٧	٠.٢
ن. الهارثة	٨.١	٣١.٦	٦.٩	٤٢.٦	١.٢
م.ق. الزبير	٩.٧	٤١.٣	١٠.٩	٥٣.٥	١.٢
ق. ابي الخصيب	٩.٩	٥١.٢	٢٢.١	٧٥.٦	١٢.٢
م.ق. القرنة	١٠.٧	٦١.٩	١١.٥	٨٧.١	٠.٨
م.ق. الفاو	١١.٦	٧٣.٥	٢.٦	٨٩.٧	٩.٠
م.ق. شط العرب	١٣.٠	٨٦.٥	٥.٤	٩٥.١	٧.٦
ن. سفوان	١٣.٥	١٠٠	٤.٩	١٠٠	٨.٦
المجموع	١٠٠		١٠٠		٥٢.٨

المصدر :

بالاعتماد على بيانات جدول رقم(٣)

ومما تقدم نستدل بأن هناك تباينا" كبيرا" بين المساحة ومراكز الاستيطان لكل وحدة ادارية . استجابة لحالة اللااستقرار التي تعرضت اليها المحافظة . أبان الحرب العراقية- الايرانية – وحرب الخليج . الامر الذي انعكس في هجرة مستمرة وحركة دائمة للسكان . مما انعكس ذلك في تشويه خارطة المستوطنات الريفية.

٣- منحنى لورنز

وهو احدى الطرق المهمة المستخدمة لمعرفة تساوي او عدم التساوي لتوزيع المستوطنات ضمن منطقة الدراسة . حيث تبرز اهميته من خلال قدراته على اظهار التغير الذي يطرأ على توزيع الظاهرات عبر فترات مختلفة من الزمن ، فضلا" عن انه يكشف النقاب عن المقارنة المرئية والسريعة بين خط التوزيع المثالي ومنحنى التوزيع الفعلي ومن خلال تلك المقارنة يتسنى لنا الحكم الدقيق على صورة التوزيع للمنطقة .

ومن التحليل البصري للشكل (١) نجد ان انتشار المستوطنات وتوزيعهم لم يبتعد كثيرا" عن خط التوزيع المثالي . بدليل صغر مساحة (منطقة عدم المساواة) . الامر الذي يظهر تقربا" بين نسب المساحة والسكان التي تكاد تكون قريبة من خط التوزيع المثالي . من خلال ان ٥٣.٥% من القرى يتركزون فوق ٤١.٣% من المساحة . مسجلة بذلك فارقا" قدره ١٢.٢%.

وهذه الصورة تدلل بأن الاستيطان لا زال مرتبطا" ارتباطا" وثيقا" مع امتداد الانهار والتربة الجيدة الصالحة للزراعة . فضلا" عن مستوى الخدمات المقدمة من قبل الدولة وتفاوتها من وحدة الى اخرى . له دوره البارز والمؤثر في تباين الاستيطان الريفي في المنطقة المدروسة.

رسم بياني

تحديد الانماط التوزيعية بالطرق الاحصائية:

على الرغم من ارتقاء خبرة الجغرافي وتمرس الديموغرافي في معالجة الظاهرات الجغرافية من حيث التحليل والربط والتعليل . فأن عدم الاتفاق واختلاف الآراء ووجهات النظر . قد تبرز من باحث لآخر حول ظاهرة ما. ولهذا السبب يعول على البدائل الرياضية والكمية التي من شأنها الاجابة على الكثير من التساؤلات والكشف عن الكثير من حقائق البحث العلمي واسبابها .

ومن اجل ذلك اعتمد الباحثان بعض الطرق الاحصائية التي من شأنها تحدد نوع الانماط الاستيطانية وأتجاهاتها ضمن منطقة الدراسة والتي تمثلت في :

١- طريقة مقياس مربع كاي*

من خلال تطبيق هذه الطريقة الاحصائية لتحديد نمط توزيع مراكز الاستيطان الريفي في منطقة الدراسة . والبالغ عددها ٣٠٢ مركزا" استيطانيا" ضمن المساحة المشمولة بالدراسة والبالغة ١١٦١٦ كم^{٢} . كما في الجدول رقم (٣) ظهر ان قيمة مربع كاي المحسوبة (٣٢٨.٦) . ولكن عند

- حيث قيمة كاي بالمعادلة التالية :

$$\text{مربع كاي} = \text{مجموع} \frac{(\text{ك ح} - \text{ك م})^{٢}}{\text{ك م}}$$

حيث ان ك ح = التكرار او العدد الحقيقي للنقط داخل كل مربع

ك م = التكرار او العدد النظري المتوقع من النقط داخل كل مربع في التوزيع العشوائي .

اما حساب مساحة المربع الواحد فاستخدمت المعادلة التالية := ٢* ح/ن حيث تمثل ح = مساحة المنطقة ، ن: عدد النقط داخل حدود منطقة الدراسة .

لمزيد من التفاصيل انظر:

صبحي ، احمد سعيد ، نمط التوزيع المكاني والتركيب الوظيفي لمراكز الاستيطان البشري ، منطقة نجد ، جامعة الملك سعود ، الرياض، ١٩٨٦،ص٩.

مقارنتها مع القيمة الجدولية لمربع كاي تحت مستوى الثقة ٠.٠٥ مقابل درجات الحرية ١٧ (عدد المربعات -١) والتي سجلت ٢٧.٥.

وجد ان قيمة مربع كاي المحسوبة اكبر من القيمة النظرية . الامر الذي يدلل رفض الفرضية الصفرية التي تقول بعدم وجود اختلاف مهم وجوهري بين التوزيع الحقيقي المشاهد والتوزيع النظري المتوقع لمراكز الاستيطان . وقبول النظرية البديلة التي ترى وجود فروق جوهرية بين التوزيعين . الذي يتوثق مع انعدام التوزيع المنتظم في منطقة الدراسة.

٢- طريقة صلة الجوار

وهذه الطريقة تهدف الى تحليل ووصف توزيع مراكز الاستيطان . من خلال قياس المسافة الحقيقية الفاصلة بين المركز الاستيطاني واقرب مركز آخر في المكان ومجاور له الى معدل المسافة المتوقعة بين نفس العدد من المراكز الاستيطانية . فيما لو كانت موزعة في نفس المنطقة توزيعا" عشوائيا" [١] . وتتدرج قيم صلة الجوار من (صفر الى ٢.١٩٤) فأذا كانت قيمة ل تساوي صفرا" . فهذه اشارة الى نمط التوزيع المتجمع . بينما اذا كانت تساوي واحدا" صحيحا" فان نمط التوزيع عشوائيا" . في حين تدلل اعلى قيمتها ٢.١٤٩ على النمط المتباعد . وتنحصر بين هذه الانماط اخرى ثانوية قريبة منها[٢].

وبتطبيق معادلة صلة الجوار (٢م × ن / ح على الوحدات الادارية في محافظة البصرة ومن ملاحظة الجدول رقم (٥) وعلى سبيل المثال يتم الحصول على قيمة الجار الاقرب (ل) في ناحية الهارثة كالآتي :

ل = ٢ م × ن / ح = ٢ × ١.٦٤٢ × ٢١ / ٩٣٥ = ٣.٢٨٤ × ٠.١٤٩ = ٠.١٤٩

وهكذا تتم العملية لبقية الوحدات الادارية وتشير معطيات الجدول رقم (٥) التي توضح قيم صلة الجوار لمنطقة الدراسة . ظهر بأن نمط التوزيع متقاربا" في (٩) وحدات ادارية . مقابل انفراد وحدتين اداريتين بالنمط العشوائي والمتباعد . حيث بلغت قيمة صلة الجوار ما بين (٠.٤٥٥) في مركز قضاء شط العرب الى (١.٨٦٢) في ناحية سفوان . ومن معطيات هذه القيم يمكن تحديد نوعين من الانماط التوزيعية وهي:

١- النمط المتجه نحو التجمع :

وتتراوح قيمة صلة الجوار (ل) في هذا النمط مابين (٠.٤٥٥ الى ٠.٨٨٦) والذي تمتد فيه مراكز الاستيطان مع طرق النقل وامتداد الانهار لاسيما مع وجود تربة الكتوف الخصبة الصالحة للزراعة . فضلا" عن انتشار المسطحات المائية وبعض الاهوار التي تعد بيئة جيدة لممارسة نشاط الصيد وتربية الحيوان . في حين تعاني مناطق اخرى من فراغا" استيطانيا" كما هو الحال الاراضي السبخ في قضاء شط العرب . ومنطقة الاهوار المجففة القديمة في الهارثة بعد ان هجرها السكان . فضلا" عن اراضي السبخ غرب ابي الخصيب والفاو. وتمثل هذا النمط في (٩) وحدات ادارية (الهارثة، ابي الخصيب ، الفاو، الدير ، شط العرب ، النشوة ، المدينة ، طلحة، العز) على التوالي . منسجمة بذلك مع نمط المحافظة المتقارب والبالغ (٠.٨٤٣) . مستحوذة بذلك على نسبة بلغ مقدارها ٦٩.٢% من المجموع الكلي لمراكز الاستيطان .

---

[١] محمد، بن مفرح بن شبلي القحطاني ، انماط التوزيع المكاني للقرى والخدمات العامة في منطقة الشعف بأقليم عسير ، مجلة البحوث والدراسات العربية ، معهد البحوث والدراسات العربية ، العدد٢١،١٩٩٣ ،ص١٦٠.

[٢] استخرجت صلة الجوار بالمعادلة التالية = ل= ٢ م * ن/ح ، حيث ان ن= عدد النقاط(عدد المراكز) ، ح= مساحة المنطقة تحت الدراسة ، م معدل المسافة الفاصلة بين المراكز .

المصدر : صبحي احمد السعيد ، مصدر سابق ، ص٥٣.

جدول رقم (٥)
تحديد الانماط لمراكز الاستيطان الريفي حسب طريقة صلة الجوار

الوحدة الادارية	المساحة كم٢ (ح)	عدد المراكز الاستيطانية (النقط) (ن)	مجموع المسافات بين النقط (مراكز الاستيطان)(كم)	معدل المسافة(كم) بين النقط (م)	قيمة(ل) = ٢م× ن/ح	نوع النمط
ن. الهارثة	٩٣٥	٢١	٣٤.٥	١.٦٤٢	٠.٤٩٢	متقارب
م.ق. الزبير	١١٣٤	٣٣	١٠٠.٦	٣.٠٤٨	١.٠٣٩	يتجه للتباعد
ن. سفوان	١٥٦٨	١٥	١٣٥.٨	٩.٠٥٣	١.٨٦٢	متباعد
ن. ام قصر	٣٥٧	١٠	٣٤.٤	٣.٤٤٠	١.١٥١	متباعد
م. ق. ابي الخصيب	١١٥٢	٦٧	١٠٩.٨	١.٦٣٨	٠.٧٩٠	متقارب
م.ق. القرنة	١٢٤٨	٣٥	١٠٩.٤	٣.١٢٥	١.٠٤٦	يتجه للتباعد
ن. الدير	٨٢٥	٢٢	٥٩.٧	٢.٧١٣	٠.٨٨٦	متقارب
م.ق. شط العرب	١٥١٦	١٦	٣٥.٥	٢.٢١٨	٠.٤٥٥	متقارب
ن. النشوة	٥٣٩	٢٥	٤٥.٦	١.٨٢٤	٠.٧٨٥	متقارب
م.ق. المدينة	٢٦٩	٢٣	٣٣.١	١.٤٣٩	٠.٨٤١	متقارب
ن. طلحة	٢١٧	٨	١٣.٩	١.٧٣٧	٠.٦٦٧	متقارب
ن. العز	٥٠٣	١٩	٣٤.٣	١.٨٠٥	٠.٧٠١	متقارب
منطقة الدراسة	١١٦١٦	٣٠٢	٧٨٤.٩	٢.٥٩٩	٠.٨٤٣	متقارب

٢- النمط المتجه نحو التباعد:

وجاء من نصيب وحدات (سفوان ، ام قصر ، الزبير، القرنة) مسجلة قيمة صلة جوار مقدارها (١.٨٦٢، ١.١٥١، ١.٠٣٩، ١.٠٤٦) على التوالي . مستحوذة بذلك على نسبة قدرها ٣٠.٨% من مجموع مراكز الاستيطان . حيث لعب السبب الاجتماعي والعشائري والعادات والتقاليد ونوع النشاط السائد . دورا" في رسم صورة هذا التباعد والتناثر في القرنة. فغالبا" مايميل ابناء العشيرة الواحدة للاستقلال في تجمع سكاني واحد . استجابة لاغراض السطوة او الحماية او المكانة الاجتماعية او لممارسة الزراعة الجماعية .

الا ان الامر مختلف في الوحدات الواقعة غرب المحافظة . التي انتشرت مراكز الاستيطان فيها وتباعدت نتيجة الاعتماد على المياه الجوفية . وبما ان هذه المياه تتباين مكانيا" كان سببا" وراء تباعد المراكز التي غالبا" ماتتبع خط المياه الجوفية وتناثرها على تلك المنطقة الممتدة الاطراف.

انماط التوزيع المكاني الفعلي لمراكز الاستيطان:

تتخذ الظواهر مواقع لها على سطح الارض ، أي انها تتوزع وتنتشر فكل ظاهرة لابد ان يكون لانتشارها وتوزيعها شكلا" . وهذا الشكل نطلق عليه نمطا" ، ومن هنا فأن المسألة ليست النظر فقط الى (اين توجد) وانما ايضا" كيف يكون التوزيع . ومن خلال دراسة خارطة التوزيع للمستوطنات الريفية في محافظة البصرة . كما في الخارطة والجدول رقم (٣ ، ٦) تبين بان هناك ثلاث انماط توزيعية ظهرت في منطقة الدراسة . وقد تحتوي بعض الوحدات على اكثر من نمط واحد . والتي يمكن أجمالها كلآتي:-

١- النمط الخطي او الطولي: ويتمثل هذا النمط بتوزيع المراكز الاستيطانية باتجاهات طولية مع امتداد انهار دجلة والفرات وشط العرب وتفرعاتهما اللذان استقطبا" (١٣٦) مركزا" مستحوذا" بذلك على نسبة قدرها (٤٥%) من مجموع المراكز . فضلا" عن امتدادها مع محاور وأذرع طرق النقل. ويرجع سبب ظهور هذه الانماط الى عاملين مهمين هما المياه والتربة حيث غالبا" مايميل السكان الى التركز قرب مصادر المياه المتمثلة بالانهار فضلا عن التربة الخصبة المتمثلة بتربة الكتوف النهرية القليلة الملوحة . حيث امتد هذا النمط بشكل واضح على مجرى

جدول (٦)

انماط التوزيع المكاني الفعلي لمراكز الاستيطان الريفي في محافظة البصرة بموجب تعداد ١٩٩٧.

نوع النمط / الوحدة الادارية	طولي خطي	مبعثر متباعد	مجتمع متقارب	المجموع
الهارثة	٧	١٤	-	٢١
م.ق. الزبير	-	٣٣	-	٣٣
ن. سفوان	-	١٥	-	١٥
ن. ام قصر	-	١٠	-	١٠
م. ق. ابي الخصيب	٢٦	-	٤١	٦٧
م.ق. الفاو	٨	-	-	٨

م.ق. القرنة	٣٢	٣	-	٣٥
ن. الدير	١٧	٥	-	٢٢
م.ق. شط العرب	١٦	-	-	١٦
ن. النشوة	١٢	-	١٣	٢٥
م.ق. المدينة	٨	-	١٥	٢٣
ن. طلحة	-	-	٨	٨
ن. العز	١٠	-	٩	١٩
	١٣٦	٨٠	٨٦	٣٠٢

نهري دجلة والفرات متمثلا" في القرنة والمدينة ثم يسير من القرنة حتى الفاو . وبالاخص في الجانب الغربي لشط العرب . في حين كان الامتداد أقل لمراكز الاستيطان في الجانب الشرقي لشط العرب . الامر الذي يظهر أثار ومخلفات الحرب العراقية – الايرانية على خارطة توزيع المستوطنات وخاصة في الاقضية الشرقية من المحافظة . بينما تعود تلك الآثار للظهور في جنوب قضاء ابي الخصيب وتمتد حتى الفاو. وتتفاوت اتساع هذا النمط من مجرى الانهار لمسافة تتراوح مابين ٥٠٠-٥٠٠٠م تبعا" لامتداد المناطق الزراعية ومدى تقدم أراضي السبخ بالقرب من الانهار بينما تباين التوزيع العددي لمراكز الاستيطان ضمن هذا النمط . حيث اصل مركز قضاء القرنة المرتبة الاولى برصيد ٣٢ مركزا" حول نهر دجلة . في حين جاء ابي الخصيب بالمرتبة الثانية وبرصيد بلغ ٢٦ مركزا" مع امتداد شط العرب . ويمكن اعتبار الدير وشط العرب والنشوة بالمرتبة الثالثة لحصولها على (١٢،١٦،١٧) مركزا" استيطانيا" ضمن هذا النمط . أما المرتبة الرابعة والاخيرة فقد كانت من نصيب المدينة ، الفاو ، الهارثة ممثلة (٨،٨، ٧) مركز استيطاني على التوالي . وبمتوسط تباعد* بلغ مابين ٤.٥كم الى ١٤ كم.

٢-**النمط المتجمع المتقارب** :

واستحوذ هذا النمط على ٨٦ مركزا" استيطانيا" ريفيا"توزعت كلآتي :-

احتل قضاء ابي الخصيب المرتبة الاولى برصيد عددي بلغ ٤١ مركزا" استيطانيا" وذلك لظاهرة التجمع والتقارب بين المراكز في المنطقة المحصورة بين مركز قضاء البصرة ومركز قضاء ابي الخصيب لظروف ذكرت سابقا" .

في حين جاءت المرتبة من نصيب وحدات (المدينة ، النشوة، العز، طلحة) . حيث حصلت على (١٥، ١٣ ، ٩، ٨) مركزا" على التوالي . وقد لعبت عوامل مجتمعة او منفردة على ظاهرة التجمع والتقارب لهذه المراكز الاستيطانية . بأختلاف عما هي عليه في ابي الخصيب . تمثلت في عملية تجفيف الاهوار ونزوح سكانها منها. فضلا" عن العامل الاجتماعي في التقارب لاغراض القوة والمكانة والسطوة . حتى اخذت بعض المناطق تسميتها من اسماء عشائرها** وبعض العوائل الكبيرة منها.

خارطة:

- تمتوسط التباعد بالمعادلة التالية : س= ١.٠٧٤٦ (√م/ع

س = متوسط المسافات بين قوى .م = مساحة المنطقة بالكم .ع= عدد القوى ١.٠٧٤٦= معيار ثابت.

المصدر : احمد طه الجبوري ، الاستيطان الريفي في قضاء الحويجة ، رسالة ماجستير ،كلية الآداب ، بغداد،١٩٨٧، ص٦٥.

** (منها على سبيل المثال بني منصور ، بني مالك ، الامارة ، الحلاف ، السودان ، بيت وافي , وغيرهم).

وقد بلغ متوسط التباعد بين المراكز ضمن هذا النمط مابين (٤ الى ٥.٦كم) وهو اقل المعدلات في المحافظة بين الانماط.

٣-النمط المنتشر:

وتمثل هذا النمط في ٨٠ مركز استيطاني وتوزعت بين بيئتين مختلفتين تمثلت في الزبير وسفوان وأم قصر . استحوذت على ٥٨ مركزا" استيطانيا" . حيث كان العامل الطبيعي وراء امتداد هذا النمط. ففي ظل افتقار القسم الغربي من المحافظة الى المجاري المائية السطحية . باتت المياه الجوفية التي احتوتها التكوينات الجيولوجية للمنطقة . هي المورد المائي الوحيد المعتمد في النشاط الزراعي لتلك المراكز . وبما ان هذه المياه تتباين من حيث النوعية والكمية ومناطق تواجدها . كانت ضابطا" حاكما" في دفع السكان لاتباعها والتركز حيثما وجدت.

في حين تمثلت البيئة الثانية في الهارثة ، القرنة ، الدير ممثلة عددا" بلغ ٢٢ مركزا" استيطانيا" والتي امتدت مع حافات الاهوار المجففة بابتعاد واضح عن المجاري المائية السطحية (دجلة والفرات وشط العرب) . وتمتاز بتباعدها وانتشارها على مساحات واسعة بشكل عشوائي من دون انتظام وتناسق.

التوزيع الحجمي لمراكز الاستيطان الريفي:

يقصد هنا بالحجم عدد السكان للمركز الاستيطاني الذي يعد احد المعايير المهمة للتمييز بين القرية والمدينة [١] وهو مقياس عام للتعبير عن مرتبة المركز الاستيطاني او المقارنة مع المراكز الاخرى. وفي العراق لاتوجد حدود دنيا او عليا لحجم المستوطنات الريفية . لان الصفة الادارية للمركز تعطيها

[١] صلاح الجنابي ، جغرافية الحضر، اسس وتطبيقات ، مصدر سابق ، ص١٨.

صفة المدنية اعتبارا" من مستوى ناحية فما فوق . وبما ان البحث يتناول مراكز الاستيطان الريفي فقد استثنيت المدن من الدراسة وقد حددت الفئات الحجمية للمراكز الاستيطانية من فئة دون ٥٠٠ نسمة كحد ادنى الى ٦ فئات اكبرها الفئة ٢٥٠٠ نسمة كحد اعلى وهوحجم مفتوح طالما يحمل المركز الاستيطاني صفة الريف ولايحمل الصفة الادارية . ومن معطيات الجدول والخارطة (٤، ٧) . يمكن تقسيم المحافظة الى الفئات الحجمية التالية:-

١- المرتبة الحجمية الاولى:

وتستقطب المراكز الاستيطانية التي يقل عدد سكانها عن ٥٠٠ نسمة التي استحوذت على رصيد عددي بلغ مقداره (١٠٢) مركز استيطاني . ممثلا" نسبة بلغ مقدارها ٣٣.٨% من مجموع المستوطنات . في حين بلغ عدد سكانها ٢٥٧٧٥ نسمة ونسبة بلغت ٦.١% من مجموع سكان الريف في المحافظة . توزعت على خمس وحدات ادارية جاءت من نصيب (الزبير ، ابي الخصيب ، النشوة ، المدينة، سفوان) . التي ٦٢.٦% من مجموع سكان هذه الفئة . فيما توزع مابقي من مراكز استيطان هذه الفئة على (٨) وحدات ادارية التي شكلت ٣٥.٣% من مجموع المراكز مقابل ٣٧.٤% من مجموع سكان هذه الفئة ومما تقدم نجد بأن هذه الفئة الحجمية احتلت المرتبة الاولى من حيث عدد المراكز الاستيطانية مقابل المرتبة الاخيرة (السادسة) من حيث عدد سكانها.

٢-المرتبة الحجمية الثانية

بلغت حجوم مراكز الاستيطان في هذه المنطقة مابين ٥٠١-١٠٠٠ نسمة . وبلغ عدد مراكز الاستيطان فيها ٦٢ مركزا" استيطانيا" . مسجلة نسبة قدرها ٢٥.٥% من مراكز الاستيطان . مستقطبة بذلك عددا" سكانيا" بلغ ٤٤٨١٤ نسمة أي مايعادل ١٠.٦% من مجموع السكان . حيث جاء مركز قضاء ابي الخصيب بالمرتبة الاولى في عدد المراكز مسجلا" رقما" بلغ ١٨ مركزا" . مقابل ١٤٠٩٠ نسمة . في حين ضمت اقضية الزبير والقرنة ٢٠ مركزا" . وبذلك استحوذت تلك الوحدات على ٣٨ مركزا" أي مايعادل نسبة بلغت ٦١.٣% من مجموع مراكز المرتبة . بينما احتوت ٢٧٧٥٠ نسمة برصيد نسبي بلغ ٦٢% من سكان هذه المرتبة أما بقية الوحدات الادارية فلم تحضى الا مابين ١-٦ مركز استيطاني . وجاءت هذه المرتبة ثانيا" من حيث مراكز الاستيطان . مقابل المرتبة الرابعة من حيث عدد السكان على مستوى الفئات الحجمية في المحافظة.

جدول(٧)
اعداد وحجوم المستوطنات الريفية في محافظة البصرة بموجب تعداد ١٩٩٧

المرتبة الحجمية / الوحدة الادارية	اقل من ٥٠٠ نسمة		٥٠١ - ١٠٠٠		١٠٠١-١٥٠٠		١٥٠١- ٢٠٠٠		٢٠٠١-٢٥٠٠		اكثر من ٢٥٠٠		المجموع	
	العدد	السكان	العدد	السكان	العدد	السكان	العدد	السكان	العدد	السكان	العدد	السكان	المراكز	السكان
ناحية الهارثة	٢	٦٤٠٥	٣	٢٠٨٣	٥	٦٠٢٢	١	١٧٢٩	-	-	١٠	٥٣٧٢٧	٢١	٦٤٢٠٠٦
مركز قضاء الزبير	١٢	٣٢٠٢	٩	٦١٠٢	٤	٤٧٩٧	٢	٣٦٣٣	٢	٤٤٥١	٤	١٤٦٤٢	٣٣	٣٦٨٢٧
ناحية سفوان	١٠	١٠٩٥	-	-	-	-	-	-	-	-	٥	١٦٤٩١	١٥	١٧٥٨٦
ناحية ام قصر	٤	٩١٥	٢	١٦٠٣	١	١٠٦٤	٣	٣٥٤٥٣	-	-	-	-	١٠	٩٠٣٥
مركز قضاء ابي الخصيب	١٩	٥٢٦٤	١٨	١٤٠٩٠	١٠	١٢٧٦٣	٧	١١٨٥٠	٤	٨٧٤٣	٩	٤٤٩٤٨	٦٧	٩٧٦٥٨
مركز قضاء القرنة	٨	٢٥٠٨	١١	٧٥٥٨	٦	٦٦٩٣	٢	٣٢٧٨	٣	٦٥٨٠	٥	١٤٣٨٩	٣٥	٤١٠٠٦
ناحية الدير	٣	٩٠٦	٣	٢٤٥٢	٣	٣٥٣١	٣	٥٢٢١	٥	١١٣٠٣	٥	١٤٨١٣	٢٢	٣٨٢٢٦
مركز قضاء شط العرب	٤	٩٢٨	١	٨٧٢	٢	٢٥١٧	٣	٥٠٤٣	-	-	٦	٢٩٥٠٥	١٦	٣٨٨٦٥
ناحية النشوة	١٢	٢٥٣٥	٦	٤٠١٩	٥	٥٥٩٢	١	١٩١٠	-	-	١	٢٩٤٩	٢٥	١٧٠٠٥
مركز قضاء المدينة	١٣	٤٠٤١	٥	٣٢٤٢	٣	٣٩٦٦	-	-	-	-	٢	٥٨٨٥	٢٣	١٧١٣٤
ناحية طلحة	٢	٤٥٥	-	-	١	١٤٤٧	١	١٨٢٣	١	٢٤٩٤	٣	١٢٨٥٢	٨	١٩٠٧١
ناحية البرجسية	٢	٤٤٤	٢	١٥٩١	٥	٦٢١١	٣	٥٠٩٨	١	٢٢٢٩	١	٤١١٩	١٩	٢١٨٩٦
المجموع	٩٠	٣٠٠٥١	٧٥	٥٣٥٨١٠	٤٠	٥٤٦٠٣	٢٦	٣٦٣٣٠	١٠	٢٥٠٠٠	٦٠	٢٥٠٠٠	٢٦١	١٣٩٠٠٠٥١

ويتضح من الجدول ان المراكز الاستيطانية التي بلغ حجم سكانها فيها من (٢٥٠٠-١٥٠١) نسمة بلغت (٤٠) مركزا استيطانيا" أي مايعادل ١٥.٣% من مجموع المراكز . مقابل عددا" سكانيا" بلغ (٥٤٦٠٣) نسمة ممثلة نسبة بلغت ١٣% من مجموع سكان المراكز الاستيطانية في المحافظة . وتوزعت على وحدات الهارثة ، ابي الخصيب القرنة، النشوة، العز. حيث احتوت ٦٨.٢% من مجموع سكان الفئة . مقابل ٦٩% من اعداد مراكزها الاستيطانية . محتلة بذلك المرتبة الثانية من حيث عدد السكان بينما تراجعت الى المرتبة الرابعة من حيث اعداد المراكز الاستيطانية بالمحافظة.

٤-المرتبة الحجمية الرابعة:

وتراوحت احجامها مابين (١٥٠١-٢٠٠٠) نسمة . وضمت ٢٦ مركزا"استيطانيا" ونسبة بلغت ٨.٦% من مجموع مراكز استيطان المحافظة. مقابل ١٠.٨% من مجموع سكان الريف في المحافظة . وتباين توزيع هذه الفئة على الوحدات الادارية . حيث انعدم وجودها في الوحدات

سفوان ، الفاو ، شط العرب، النشوة، المدينة . في حين تراوحت مابين ١-٣ مركزا" في بقية الوحدات الادارية ، باستثناء قضاء ابي الخصيب الذي احتوى ٧ مراكز .
واحتلت هذه الفئة المرتبة الثالثة بين اعداد سكان المراكز في المحافظة . مقابل تراجعها الى المرتبة الخامسة من حيث اعداد مراكز الاستيطان.

٥-المرتبة الحجمية الخامسة:
وجاءت من نصيب المراكز الاستيطانية . التي تراوحت احجامها ما بين (٢٠٠١-٢٥٠٠) نسمة. وضمت ١٦ مركز استيطاني أي ما يعادل ٥.٣% من مجموع مراكز الاستيطان في المحافظة . في حين بلغ اعداد سكانها ٣٥٨٠٠نسمة مسجلة نسبة قدرها ٨.٥% من مجموع سكان المراكز الاستيطانية في المحافظة .
وظهر تركزها في وحدات (الدير ، ابي الخصيب القرنة، الزبير، طلحة، العز) على التوالي . برصيد عددي بلغ(٥، ٤، ٣، ٢، ١، ١) . في حين انعدم وجودها في بقية الوحدات الاخرى . ولعل هذا امر ا" طبيعيا" لانه كلما ارتفعت حجم المرتبة قل عددها قياسا" بمرتبة القاعدة.
ممثلة بذلك المرتبة السادسة من حيث عدد مراكزها الاستيطانية . في حين بلغت المرتبة الخامسة من حيث اعداد سكانها على مستوى الفئات الحجمية.

٦-المرتبة الحجمية السادسة:
بلغ حجم مراكز الاستيطان في هذه المرتبة اكثر من ٢٥٠٠ نسمة واستحوذت هذه المرتبة على ٥١ مركزا" استيطانيا" . مسجلة بذلك نسبة قدرها ١٦.٩% من مجموع مراكز الاستيطان في المحافظة .
في حين بلغ سكانها ٢١٤٣٢٠ نسمة أي مايعادل ٥١% من مجموع سكان ريف المحافظة مستحوذة على المرتبة الاولى سكانيا" بين المراتب . توزعت على ثلاث وحدات ادارية وهي الهارثة ، ومركز قضاء ابي الخصيب ، ومركز قضاء شط العرب. التي استقطبت ٢٥ مركزا" استيطانيا" . احتوت بذلك على (١٢٨١٨٠) نسمة ممثلة بذلك نسبة قدرها ٥٩.٨% من مجموع سكان المرتبة. بينما توزعت بقية المراكز على بقية الوحدات الادارية الاخرى . باستثناء ناحية ام قصر وقضاء الفاو التي خلت من هذه المرتبة وذلك يعود الى ان ام قصر لا تحتوي على المراكز من الفئة الخامسة والسادسة لطبيعة انتشار المراكز الاستيطانية فيها المعتمدة على المياه الجوفية في قيام نشاطها الزراعي . في حين اقتصر قضاء الفاو على المراتب الحجمية الثلاث الاولى فقط. وذلك لعدم استقرار سكان الريف فيه . استجابة لهجرتهم بسبب الحرب وعودتهم الى القضاء ثانية الا ان هذا الرجوع لايتناسب مع اعداد المغادرين . الامر الذي اتعكس في تقليص اعداد مراكز الاستيطان وغياب هذه المرتبة من الوجود.

الخـــلاصة:

لقد انصب البحث على دراسة مراكز الاستيطان الريفي في محافظة البصرة ، وبعد عرض وتحليل لنمو وتوزيع وحجوم هذه المراكز بعدة طرق وماآلت اليه ظروف المحافظة خلال العقدين الاخرين في التأثير على خارطة المراكز الاستيطانية تم التوصل الى النتائج الآتية:

١- تضم محافظة البصرة ٣٠٢ مركزا" استيطانيا" على ضوء تعداد ١٩٩٧ تباينت في توزيعها وحجومها ضمن الوحدات الادارية في المحافظة فهناك وحدات ادارية لاتضم الا سوى ٨ مراكز استيطان كما عليه في الفاو او ناحية طلحة على التوالي او قد تصل الى ٦٧مركزا" استيطانيا" في مركز قضاء ابي الخصيب . وقد وزعت هذه المراكز في المحافظة على ٦١% من مساحة المحافظة وشكلت ٢٧% من سكان المحافظة.
٢- لعبت عوامل طبيعية وبشرية واخرى نعتبرها عوامل قسرية من جراء الظرف الذي مرت به المحافظة في نمو وتوزيع وحجوم مراكز الاستيطان.

٣- اظهرت الدراسة ان نمو سكان الريف في المحافظة قد تطور عدديا" فقد بلغ ٢٢٠١٧٩ نسمة في عام ١٩٤٧ وأصبح عددهم ٤٢٠٣٥٠ نسمة عام ١٩٩٧ أي بزيادة ١٩١% من حين انخفضت نسبة سكان الريف في المحافظة قياسا" لمجموع سكانها بسبب نمو مدن المحافظة بشكل اوسع من نمو سكان الريف فقد شكل سكان الريف ٥٩.٧% في عام ١٩٤٧ اما في عام ١٩٩٧ فقد بلغ نسبته ٢٧% وقد ازداد عدد مراكز الاستيطان الريفي ٨٤ مركزا" عام ١٩٩٧ عنه في عام ١٩٤٧.

٤- كشف البحث من خلال الدراسة توزيع المراكز الاستيطانية ان هناك خمسة مستويات من الكثافة الاستيطانية تباينت بين ٨.٦قرية كم^{٢} الى ٠.٦قرية كم^{٢} % بين الوحدات الادارية وكان توزيعها يميل الى التركز اكثر من الانتشار حيث يشكل التركز ٨٠.٢% والانتشار ١٩.٨% للمراكز .

٥- ومن خلال استخدام الطرق الاحصائية كمربع كاي فقد اظهر قبول النظرية البديلة التي يرى وجود فروق جوهرية في توزيع مراكز الاستيطان قياسا" بالتوزيع المنتظم . اما طريقة صلة الجوار فقد اظهرت وجود نمطين الاول يميل نحو التجمع وقد استحوذ على ٦٩.٢% من مجموع مراكز الاستيطان في ٩ وحدات ادارية والنمط الآخر متجه نحو التباعد وقد ضم ٣٠.٨% من المراكز في ٤ وحدات ادارية .

٦- اما التوزيع الفعلي لمراكز الاستيطان فقد افرز ثلاث انماط وهي النمط الطولي الخطي ١٣٦ مركزا" والنمط المبعثر المتباعد ٨٦ مركزا" والنمط المتجمع المتقارب ٨٠ مركزا" وقد تباينت في حجومها ضمن ٦ مراتب حجمية المرتبة الاولى دون ٥٠٠ نسمة وقد ضمت ١٠٢ مركز استيطان وقد جاءت بالمركز الاول بين المراتب بعدد المراكز فيها الى المرتبة السادسة والتي حجمها اكثر من ٢٥٠٠ نسمة والتي ضمت ٥١ مركزا" وقد جاءت بالمركز الاول من حيث اعداد السكان فيها.

المصـــادر:

١- ابو عيانه، فتحي محمد ، مدخل الى التحليل الاحصائي في الجغرافية البشرية ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ، ١٩٨٧.

٢- الجبوري ، احمد طه ، الاستيطان الريفي في قضاء الحويجة، رسالة ماجستير، كلية الآداب ، جامعة بغداد،١٩٨٧.

٣- جمعية الاقتصاديين العراقيين ، تقرير التنمية البشرية في العراق ، بغداد،١٩٩٥.

٤- الجنابي ، صلاح حميد ، جغرافية الحضر اسس وتطبيقات ، جامعة الموصل ، الموصل ، ١٩٨٧.

٥- حمدان ، سوسن صبيح ، ابي الخصيب دراسة في جغرافية المدن، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة البصرة، ١٩٩٧.

٦- الراشد، اسامة اسماعيل عثمان، مدينة البكر الصناعية ، دراسة في جغرافية المدن وتخطيطها ، رسالة ماجستير ، كلية الآداب ، جامعة البصرة، ٢٠٠٠.

٧- السعدي ، عباس فاضل ، التوزيع الجغرافي للسكان في اليمن ، رسائل جامعية ، العدد (٥١) ، قسم الجغرافية ، الجمعية الجغرافية الكويتية ، جامعة الكويت،١٩٨٣.

٨- السعيد ، صبحي احمد ، نمط التوزيع المكاني والتركيب الوظيفي لمراكز الاستيطان البشري في منطقة نجد، جامعة الملك سعود ، الرياض ،١٩٨٦.

٩- القحطاني ، محمد مفرح بن شبلي ، انماط التوزيع المكاني للقرى والخدمات العامة في منطقة الشعف بأقليم عسير ، مجلة البحوث والدراسات العربية، معهد البحوث والدراسات العربية، العدد ١٩٩٣/٢١.

١٠- محمد ، خليل اسماعيل ، انماط الاستيطان الريفي في العراق ، مطبعة الحوادث ، بغداد ،١٩٨٢.
١١- الهاشمي، غياث خليل ، وآخرون، نهرام المعارك نهر الخير والتحدي, مركز النهرين للطباعة ، بغداد ، ١٩٩٥.
١٢- هيئة التخطيط، الجهاز المركزي للاحصاء ، نتائج التعداد العام للسكان لسنة ١٩٩٧ ، محافظة البصرة، بغداد، ٢٠٠١.
١٣- الهيتي، صبري فارس ، محمد ، خليل اسماعيل، جغرافية الاستيطان الريفي ، مطبعة التعليم العالي في الموصل ، الموصل، ١٩٨٩.
١٤- وزارة التخطيط ، الجهاز المركزي للاحصاء ، نتائج التعداد العام لسنة ١٩٦٥ ، بغداد ،١٩٧٣.
١٥- وزارة التخطيط ، الجهاز المركزي للاحصاء ، نتائج التعداد العام لسنة١٩٧٧، محافظة البصرة، بغداد،١٩٨٧.
١٦- وزارة التخطيط ، الجهاز المركزي للاحصاء ، نتائج التعداد العام لسنة١٩٨٧، محافظة البصرة، بغداد، ١٩٨٨.
١٧- وزارة الداخلية ، مديرية النفوس العامة، المجموعة الاحصائية لتسجيل عام ١٩٥٧ ، بغداد ،١٩٩٢.
١٨- وزارة الشؤون الاجتماعية ، مديرية النفوس العامة، احصاء السكان لسنة ١٩٤٧، بغداد،١٩٥٤.

في جدليّة البنية القصريّة في الصَّحِيفَة السَّجَّادِيَّة

دراسة فِي مستوى التّركيبِ الدّلاليّ لأسلوبِ القصرِ البلاغيّ

عماد جبار كاظم

مدرس مساعد

كلية

الاداب / جامعة واسط

المقدمــة:

عندما يتجرد العبد (الإنسان) من واقعه، ويترشح من ذنوبه وخطاياه، يعيش حالة من نشوة وجوده الإيجابي في وصف العبودية الإنسانية لبارئها ومربيها ـ تعالى، في زمان ليس الزّمان في آنه، ونَفَسٍ ليس النَفَسَ في مكانه، في جدلٍ، تبدل وتغيير مستمر، تفصح عنه كينونته الذّاتيّة، والشّعور بالنّقص والاحتياج الدّائمين لكمالهِ في الحركة والسّلوك العبادي بالطّلب والدّعاء لخالقه ـ جلّ شأنه؛ إنه مخّ العبادة وأصلها الاعتقادي.

و**الصَّحِيفَة السَّجَّادِيَّة** ذلكم المعين الرّحماني تجسد في أدعيتها تلكم الدّلالات والمعاني في أساليب عدة، منها أساليب القصر في علائقها الدّلاليّة منطوقاً ومفهوماً في إطار قصديّ تناقضيّ عامّ هو النّفي والاثبات، واعتمادهما في التّعبير الفني، أو واحد منهما مع طرد ضده، في سياق يكتنف بينة تركيبية في دلالة أسلوب دون سواه من الأنساق اللّغوية الأخرى؛ لأغراض وأهداف بلاغية.

لقد جعلت موضوعي هذا كمدخل تمهيدي في فقرتين؛ الأولى: في مدلولات القصر ومفاهيمه الحدّية، وعلاقة الفكر الجدلي بالقصر البلاغي، والثّانية: في الجملة بوصفها أس طرائق القصر الأسلوبيّة؛ لمعرفة أبعاد القصر، وقراءة أساليبه في **الصَّحِيفَة السَّجَّادِيَّة** التّي أفردتها في أبحاث خاصة منفصلة كلاً على حدة ـ في قيد الإنجاز؛ لمسألة تتعلق بشروط الإعلام.

١ـ المدخل

توطئة :

مما لا شكّ فيه أنّ كلّ جملة في اللّغة العربيّة تؤدي معنًى محدداً، وحكماً معيناً سلباً أو إيجاباً[١]، بطرق نفيها، أو إثباتها، بمدارك نسبتها، بعلائقية وظائف كلماتها في التّركيب اللّغويّ، وقانونها المنطقيّ.

فهي ـ الجملة: ((الصّورة اللفظيّة الصّغرى للكلام المفيد في أي لغة من اللغات، وهي المركّب الذّي يبين المتكلم به أنّ صورة ذهنية كانت قد تآلفت أجزاؤها في ذهنه، ثم هي الوسيلة التّي نتقل ما جال في ذهن المتكلم إلى السّامع))[٢].

بيد أنّ المنشئ ـ في بعض الأحايين ـ يحتاج من التّركيب إلى ما يؤدي أكثر من معنى للتّأثير في نفوس الآخرين، وتحريك مشاعرهم، وتأجيج عواطفهم، وامتلاك قلوبهم، وعقولهم، وجعل أسلوبه ((أدخل في ميدان الإجادة البلاغية وأرفع مرتبة في مجال الأداء الفنيّ))[٣].

ومن هنا يأتي أسلوب القصر استجابة لتلك الدّواعي الدّلاليّة؛ إنّه: ((طريق من طرق الإيجاز في التّعبير))[٤]، علاوة على تمكين معنى الكلام، وتقريره في الذهن[١].

(١) ينظر: المعاني في ضوء أساليب القران؛ عبد الفتاح لاشين: ٢٤٢. و: في النّحو العربي؛ عبد الرّحمن حميد السيد: ٤١٨/٣.

(٢) في النحو العربي نقد وتوجيه؛ مهدي المخزومي: ٣١.

(٣) نحو المعاني؛ عبد الستار الجواري: ٣٢.

(٤) المعاني في ضوء أساليب القران؛ عبد الفتاح لاشين: ٢٤٣.

ومن ثمّة كان ((كلّ أسلوب فيه هذا النّوع من التّخصيص ويفيد حكمين مختلفين في الإيجاب والسّلب، يسميه علماء البلاغة بأسلوب القصر))[٢] فهو: أسلوب من الأساليب اللغوية الإبلاغيّة التّي يتوخى المنشئ من ورائها جلاء المعنى وإثرائه بصورة جدلٍ مشعة في أبعاده الفكرية المتنوعة باختزال لفظ، وتقييده، وتخصيص معنى مطلق وقصره في جانب من جوانبه المعنوية، دون ما سواه. وعائدية كثافة المعنى، ومرجع ((ثراء أساليب القصر وكثرة فوائدها إلى تنوع طرقها وما بين تلك الطّرق من فروق دقيقة واعتبارات وملاحظات لطيفة))[٣].

والقصر في **الصَّحِيفَة السَّجَّادِيَّة** له مساحة واسعة ـ تمتد بين أفقية الخطاب الإبلاغي، وعمودية القصد في الأدب الدّعائيّ، فضلاً عن معانٍ رائعة، وطرائق متعددة، فائقة الأسلوب، جميلة المغزى، تكسي الكلام روعةً، وتمدّ الدّلالة كثافةً ورونقاً.

ولتوضيح ذلك لا بدّ لنا من معرفة مكوناته الأسلوبيّة، وحدوده التّركيبيّة للوصول إلى مفهومه التقريبي الكليّ عند علماء العربية: (لغويين، ونحويين، وبلاغيين)، ومِن ثمّ بعده الدّلاليّ ومغزاه الخطابي؛ لأنّه ((الهدف النّهائي من دراسة الأنساق اللغوية))[٤]، وإطاره الفكري الجدليّ في النّصّ المزمع دراسته؛ (**الصَّحِيفَة السَّجَّادِيَّة**).

ولكي نرسم الصّورة بألوانها المنهجية، والدّخول في الحدود اللغويّة، والعرفيّة الاصطلاحيّة، لابدّ لنا من إدراك ماهية الجدل، والعلاقة التّي تربط بين العنوان الذّي تصدر الموضوع، والمعنون الذي احتواه، في تصورية السّؤال: ما العلاقة بين الجدل الفكري، وبينة القصر البلاغي؟. في مدخل بسيط ابتغاءَ الوضوح، وبلاغة عقده.

۞ الفقرة الأولى

الجدل الفكريّ والقصر البلاغيّ

<u>الجدل في اللّغَة:</u>

(١) ينظر: البرهان في علوم القران؛ الزركشي: ٣/٥٤. و: المعاني في ضوء أساليب القران: ٢٤٣.

(٢) المعاني في ضوء أساليب القران: ٢٤٣.

(٣) علم المعاني؛ بسيوني عبد الفتاح فيود: ٢٢٧.

(٤) أثر اللسانيات في النقد الأدبي؛ توفيق الزبيدي: ٨٠.

قال ابن فارس (ت ٣٩٥هـ): ((الجدل: الجيم والدال واللام أصل واحد وهو من باب استحكام الشيء في استرسال يكون فيه، وامتداد الخصومة ومراجعة الكلام وهو القياس...))[١].

وعلى هذه الدّلالة تطوف معاني المادة، (بسكون عينها، أو فتحها)، بمشتقاتها. جاء في لسان العرب: ((الجَدَل: اللَّدَدُ في الخُصومة والقدرةُ عليها،... ويقال: جادَلْت الرجل فجَدَلته جَدْلاً أَي: غلبته.. وجادَله أَي خاصمه...، والاسم الجَدَل، وهو شدَّة الخصومة... الجَدَل: مقابلة الحجة بالحجة؛ والمجادلة: المناظرة والمخاصمة،..))[٢]، قال الزبيدي (ت ١٢٠٥هـ): ((ومنه أُخِذ الجَدَلُ المَنْطِقيُّ: الذي هو القِياسُ المؤلَّفُ مِن المَشهُورات أو المُسلَّمات، والغَرَضُ منه إلزامُ الخَصْمِ وإفهامُ مَن، هو قاصِرٌ عن إدْراك مُقَدِّمات البُرهان..، وقال الرّاغِبُ: الجِدالُ: هو المُفاوَضَةُ على سَبيلِ المُنازَعة والمُغالَبة، وأصله: مِن جَدَلْتُ الحَبلَ: إذا أحكَمْتَ فَتْلَه، فكأنّ المُتجادِلَيْنِ يَفْتِلُ كل واحدٍ الآخَرَ عن رأيِه. وقِيل: أَصْلُ الجِدالِ: الصِّراعُ وإسقاطُ الإنسان صاحِبَه على الجَدالَة. وهي الأرض الصّلبة... قال تعالى: ((وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ))[٣]..، و: ((وَكَانَ الإنسَانُ أَكْثَرَ شَيْءٍ جَدَلًا))[٤]))[٥].

الجدل في الاصطلاح: الديالكتيك (Dialectic)

يتبيّن من ذلك أنّ الجدل هو نوع من الممارسة العمليّة استعملت في المعنى المادي ثمّ انتقلت إلى الفكريّ، في الصّراع والنقض، ومنها كانت دلالته الاصطلاحيّة.

إذ يصدع المعجم الفلسفيّ في الكشف عن دلالة الجدل العلميّ في أنّه: طريقة في الاستدلال، ومنهج في المناقشة، والحوار[٦]، بين طرفين متنازعين[٧]. وقد أخذ معان متعددة في المدارس الفلسفية، الفلسفية، منها: القياس المؤلف من المشهورات، والمسلمات لإلزام الخصم، ودفع قوله، أو إفساده بحجة

(١) معجم مقاييس اللّغَة: (مادة: جدل): ٢٢٢/١. وينظر: كتاب العين؛ الفراهيدي: (مادة: جدل): ٧٩/٦.

(٢) لسان العرب؛ ابن منظور: (مادة: جدل): ١١/ ١٠٤ ؛ وينظر: تهذيب اللّغَة؛ الأزهري: (مادة: جدل):٦٥٢/١٠.

(٣) النحل: ١٢٥.

(٤) الكهف: ٥٤.

(٥) تاج العروس من جواهر القاموس: (مادة: جدل):٢٥٤/٧ ؛ وينظر: مفردات ألفاظ القران: الأصفهاني: (جدل): ١٨٩-١٩٠.

(٦) ينظر: المعجم الفلسفي:٦٠.

(٧) ينظر: المنطق؛ محمد رضا المظفر: ٣٨٥، وما بعدها.

أو شبهة[١]. ومنها: كونه عمليّة ذهنيّة ينتقل الذّهن فيها من قضية، ونقيضها إلى قضيّة ناتجة عنهما، ثم متابعة ذلك للوصول إلى المطلق[٢].

والمعنى الأخير ـ في بعض من جوانبه أيضاً ـ مبني على طريقة في التّرتيب المنطقيّ، وصور القياس الجدلي الذي يمثله الأوّل.

وبعبارة أخرى: أنّ المعنى الجدليّ يقوم على هيكلية قوامها ((الفكرة + نقيضها = المركّب الجديد))[٣]، أي: أنّ ((الفكرة تتصارع مع نقيضها، لبناء فكرة جديدة))[٤]؛ لبلوغ هدف معين[٥].

مدى العلاقــة:

ومن الإدراك المتقدم يمكن أن يكون هذا المفهوم في موضوعنا (جدلية البنية القصريّة)؛ لأنّه بصفة سياق فكري تكتنفه قضيتانِ لا تجتمعان في الواقع هما: الإثبات منطوقاً، والنّفي مفهوماً، في تركيب تحدده قرائن أسلوبيّة، وظروف قوليّة، جعلت البلاغيين يصفونها بالكليّة في الخطاب البلاغيّ.

إذ إنّ القصر أسلوب جدليّ في إطارهِ العامّ، تكونه قضيتان أحدهما: نقض، والثّانية: ضدها، وهي الإثبات، ينتج عنهما اعتماد أحدهما في سياقه المستخدمة فيه؛ لأهداف فنية بلاغيّة وسمت التّركيب القصريّ بالمثاليّة غير الاعتيادية في التّعبير.

فالصّياغة الفنيّة وتركيب العبارة القصريّة يمثل الفكرة الأولى، أو المقدمة الأولى أمّا نقضها، فيمثل مستواها المفهومي، المخالف لها، وهذه الأخيرة قد تأخذ شكلاً ظاهرياً في بعض نوعيات القصر كالعطف، ومنها ما يأتي على إدراكية الفهم الذي يستوحى من التّركيب، ودلالة النّصّ، وهي الطّرق الأسلوبية الأخرى كـالنّفي والاستثناء، واستخدام (إنما)، والتّقديم، وغيرها،...

وبالعمليّة الدّلاليّة في النّفي: (الفكرة الأولى)، والإثبات: (الفكرة الثانيّة)، أو العكس، يتولد لنا أسلوب القصر بدلالته الجديدة، وهي المرّكب المتوخى في التّعبير.

وفكرة صراع المتناقضات فيه، يمثل الحوار الجدليّ بين طرفي البنية القصريّة في مفهومها البلاغي، وفي هيكلها العام أعني: الإثبات، والنّفي، أو العكس، حضوراً وغياباً، ظاهراً وباطناً، أخذاً ورداً، في سياقه الذي لا يكون من دونه؛ إذ إنّه من المحال أن تستقطع جملة ما منه؛ لأنّه أحد ((أسس تحليل المعنى))[٦]، فيها، والكشف عن دلالتها.

فالجدل القصري إذن، يمثل كل تعبير ـ بنواته الجملة ـ تضمن فكرة منشئه التي يريد أن يرسلها إلى متلقٍ ما بجهات الخطاب الكليّة، وهذه الفكرة، أعني: نسبة الحكم، الذي فيها إنشائي، أم إخباري ـ قد

(١) ينظر: التعريفات؛ أبو إسحاق الجرجاني: ٤٧.

(٢) ينظر: المعجم الفلسفي: ٦٠. وهو منهج اتخذه جورج فردريك هيجل، واعتمده في فكره الفلسفي، ينظر: الموسوعة الفلسفية المختصرة؛ ترجمة؛ فؤاد كامل: ٥١٢.

(٣) فلسفة التاريخ والحضارة: حامد حمزة: ١٧٣. وينظر: تاريخ الفلسفة اليونانية؛ يوسف كرم: ١٧.

(٤) المصدر نفسه: ١٨٧.

(٥) ينظر: المصدر نفسه: ١٧٤. و: جدلية أبي تمام؛ عبد الكريم اليافي: ٥ ، وما بعدها.

(٦) اللّغَة العربية معناها ومبناها؛ تمام حسان: ٣٣٧.

تتراوح بين ما هو مثبت، أو منفي، أو شموليّة ذلك في التّعبير الذي تتوزع المعية فيه ـ إنشاءً ـ بين النّصّ وتشكيله، أو المفهومية في دلالته، وإيحائه، وآنيته (معاً في آن واحد)، أو بالتّسلسل الفكريّ، والتّدرج المعنوي، وهذه ـ في تصوري ـ هي كليّة مدارك قراءة الخطاب البلاغيّ لبينة القصر.

وما مقولة تخصيص شيء بآخر ـ كما سيأتي في حدّ البلاغيّين ـ إلا تطبيق انحصار وعي أصولها المنطقيّة، في بعدها الفني، في اتّصاف الإسناد الحدثي منه، أو الاسميّ في الإيجابيّة، أو السّلبيّة في جهاته الخطابيّة، في مدارٍ أسلوبيّ هدفه ـ فضلاً عن دلالة التّوكيد، وشدّته ـ قصد بلاغيّ فني، وجمالي إبداعي.

وعلى ذلك التّصور المدرك سأقوم بتحليل أساليب القصر البلاغيّة في **الصَّحِيفَة السَّجَّادِيَّة**، مع بذل حمادى الجهد في اكتناه دلالاتها، وقصارى السّعي في معرفة أبعادها الفنيّة، وأسرارها الجماليّة.

دلالة القصر

القصر في اللّغَة:

ويقال له الحصر أيضاً معناه: الحبس والعجز والإلزام، والاكتفاء، وعدم المجاوزة، ونهاية الشّيء، وغايته ومنتهاه، جاء في معجم مقاييس اللّغَة: ((القصر: القاف والصّاد والراء أصلان صحيحان: أحدهما يدلّ على ألاّ يبلغ الشيء مداه ونهايته، والآخر على الحَبْس، وَهما أصلان متقاربان..))[1]. يقال: قَصَرْتُ الشيءَ بالفتح أَقْصُرُهُ قَصْراً: حبسته، ومنه مَقْصورةُ الجامع. وقَصْرُكَ أن تفعل ذاك، وقُصاراك أن تفعل ذاك بالضم، وقَصاراكَ أن تفعل ذاك بالفتح، أي غايتك وآخر أمرك وما اقتصرت عليه. وقَصَرْتُ عن الشيءِ قُصوراً: عَجَزت عنه ولم أبلغه. يقال: قَصَرَ السهمُ عن الهدف. وقَصُرَ الشيءُ بالضم يَقْصُرُ قِصَراً: خلافُ طالَ. وقَصَرْتُ من الصلاة بالفتح أَقْصُرُ قَصْراً. وقَصَرْتُ الشيءَ على كذا، إذا لم تجاوز به إلى غيره. والتَقْصير في الأمر: التواني فيه. والقَصيرُ: خلاف الطويل،.. والاقتِصارُ على الشيء: الاكتفاء به. وأَقْصَرْتُ عنه: كففت ونزعت مع القدرة عليه، فإن عجزت عنه قلت: قَصَرْتُ، بلا ألفٍ. واسْتَقْصَرَهُ، أي عدَّه مُقَصِّراً[2].

وفي اللسان: ((القَصْرُ والقِصَرُ في كل شيء: خلافُ الطُّولِ؛.. وهما لغتان.. والقَصْرُ: خلاف المَدِّ،.. يقال: قَصْرُك أَن تفعل كذا أَي حسبك وكفايتك وغايتك، وكذلك قُصارُك وقُصارَاك، وهو من معنى القَصْرِ الحَبْسِ؛ لأَنك إذا بلغت الغاية حَبَسَتْك،.. وامرأَة قاصِرَةُ الطَّرْف: لا تَمُدُّه إِلى غير بعلها،.. يقال: قَصَرْتُ نفسي على الشّيء إذا حبستها عليه وأَلزمتها إِياه. وقَصَرَ الشيءَ يَقْصُره قَصْراً: حبسه؛ ومنه مَقْصُورة الجامع؛. وامرأَة قَصُورَة وقَصيرة: مَصُونة محبوسة مقصورة في البيت لا تُتْرَكُ أَن تَخْرُج... قال الله تعالى: ((حُورٌ مَّقْصُورَاتٌ فِي الْخِيَامِ))[3] أَي محبوسات في خيام من الدُّرِّ مُخَدَّرات على أَزواجهن في الجنات؛.. وقال الفرّاء في تفسير مَقْصورات، قال: قُصِرْنَ على أَزواجهن أَي حُبِسْن فلا يُرِدْنَ غيرهم ولا يَطْمَحْنَ إِلى من سواهم...))[4]، ومنه قوله سبحانه: ((وَعِندَهُمْ قَاصِرَاتُ الطَّرْفِ أَتْرَابٌ))[5] و: ((وَعِنْدَهُمْ قَاصِرَاتُ الطَّرْفِ عِينٌ))[1] و: ((فِيهِنَّ قَاصِرَاتُ الطَّرْفِ لَمْ يَطْمِثْهُنَّ إِنسٌ قَبْلَهُمْ

(١) معجم مقاييس اللّغَة: ابن فارس: مادة (قصر): ٢/٤٠٤.

(٢) ينظر: الصحاح؛ الجوهري: مادة (قصر): ٢/٥١٦ ؛ و: أساس البلاغة؛ الزمخشري: مادة (قصر):٢/٢٥٦ ؛ و: مفردات غريب القران: الراغب الأصفهاني: مادة (قصر): ٦٧٢-٦٧٣.

(٣) الرحمن: ٧٢.

(٤) لسان العرب؛ ابن منظور: مادة (قصر): ٥/٩٥-٩٨ ؛ وينظر: معاني القران؛ الفراء: ٣/ ١٢٠.

(٥) سورة ص: ٥٢.

قَبْلَهُمْ وَلَا جَانٌّ))[٢] ويقال: قصره على الأمر: رده إليه، و عن الأمر قصوراً، وامرأة مقصورة وقصورة وقصيرة: محبوسة في البيت لا تترك أن تخرج. والمقصورة الدار الواسعة المحصنة، لا يدخلها إلا صاحبها واقتصر عليه لم يجاوزه[٣].

ولا يفوتني أن أذكر أنّ البلاغيين استعملوا مادة (حَصَر) في معنى القصر، والمعجم العربي - حقاً - يفتينا بأنّهما مترادفان على خصوصيّة (حَصَر) في معنى محدد، دون (قَصَر) في المعنى المتعدد، بيد أنَهما يدّلان على الحبس، وعدم المجاوزة، وإنْ كانت مادة (حَصَر) أكثرَ دقة في المعنى البلاغيّ؛ لانّ دلالتها تجمع بين شيئين: الجمع والمنع، المكوّن للحبس والحصر. قال ابن فارس (ت ٣٩٥هـ): ((الحصر: الحاء والصادر والرّاء أصل واحد، وهو الجمع والحبس والمنع. والحصر العيّ كأنّ الكلام حبس عنه ومنع منه، والحصر ضيق الصدر..))[٤]، وجاء في اللسان: ((قيل: حَصَرَني الشيء وأَحْصَرَني أي حبسني. وحَصَرَهُ يَحصِرهُ حَصْراً: ضيق عليه وأَحاط به. والحَصِيرُ: المِلِكُ، سمي بذلك لأَنه مَحصُورٌ أي محجوب؛. والحَصِيرُ: المَحْبِسُ. وفي التنزيل: ((وَجَعَلْنَا جَهَنَّمَ لِلْكَافِرِينَ حَصِيرًا))[٥]؛.. وقال القتيبي: هو من حَصَرْته أي حبسته، فهو محصور.. وهذا حَصِيرُه أي مَحْبِسُه، وحَصَرَهُ المرض: حبسه، على المثل... قال ابن السكيت: يقال أَحصره المرض إذا منعه من السّفر أَو من حاجة يريدها وأَحصره العدوّ إذا ضيق عليه فَحصِرَ أي ضاق صدره..))[٦].

ودلالة المادتين: (قَصَر، حَصَر) لها امتدادها في تحديد الصّفة الرسميّة للتّعريف الاصطلاحي، ومفهومه عند البلاغيّين.

والجدير بالإيماء أنّ المادتين قد وردتا في **الصَّحِيفَة السَّجَّادِيَّة**[٧]، بتصاريفهما الاشتقاقية إذ جاءت مادة: (قَصَر) في: (٢٨) ثمانية وعشرين موضعاً[٨]، بل نجد - أحياناً - بعضاً من الأدعية

(١) الصافات: ٤٨.

(٢) الرحمن: ٥٦.

(٣) ينظر: القاموس المحيط؛ الفيرزوآبادي: مادة (قصر): ٤/٢٠٢-٢٠٤.

(٤) معجم مقاييس اللّغَة؛ مادة (قصر): ١/٣٠٠.

(٥) الإسراء: ٨.

(٦) لسان العرب؛ ابن منظور: مادة (حصر): ٤/١٩٣-١٩٤.

(٧) بوصفها من وثائق الاستشهاد اللغوي؛ إذ إن الإمام (عليه السلام) استشهد في سنة: (٩٥هـ) على أصح الروايات. ينظر: ترجمة الإمام (عليه السلام): الإرشاد للشّيخ المفيد: ١٧٨؛ إعلام الورى في أعلام الهدى؛ الطّبرسيّ: ٢٥٦، وما بعدها؛ و: وفيات الأعيان؛ ابن خلكان: ٣/٢٦٦-٢٦٩؛ و: كشف الغمة في معرفة الأئمة؛ ابن أبي الفتح الأربلي: ٢/٢٨٥-٣٢٨؛ و: سيرة أعلام النبلآء؛ شمس الدّين الذّهبيّ: ٤/ ٣٩٩. و: بحار الأنوار؛ مُحَمَّد باقر المجلسي: ٤٦/ ٥ وما بعدها.

من المعلوم أن النحويين حددوا نهاية عصر الاستشهاد إلى منتصف القرن الثّاني الهجريّ، قال عبد القادر البغدادي (ت ١٠٩٣هـ): ((خُتم الشعر بإبراهيم ابن هرمة وهو آخر الحجج))، ابن هرمة (توفي ١٦٧هـ)، ينظر: خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب: ١/٨؛ و: والرّواية والاستشهاد باللّغَة؛ مُحَمَّد عيد: ١٤٩-١٥٠.

(٨) ينظر: الصَّحِيفَة السَّجَّادِيَّة: ٣٣، ٤١، ٦٥، ٦٧، ١٠١، ١٠٧، ١٢٥، ١٣٢، ١٤٤، ١٤٦، ١٥٢، ١٦٨، ١٧٧، ١٨٤، ١٨٧، ١٨٩، ٢١٨، ٢٤٤، ٢٦٤، ٢٤٧، ٢٦٣، ٢٦٤، ٢٧٤.

تتصدرها مادة (قصر)[١]؛ للدلالة على المعاني المتقدمة، كقوله (عليه السلام): ((الَّذِي قَصُرَتْ عَنْ رُؤْيَتِهِ أَبْصَارُ النَّاظِرِينَ، وَعَجَزَتْ عَنْ نَعْتِهِ أَوهامُ اَلْوَاصِفِينَ))[٢]، و: ((وَاسْتَغْفِرُكَ لِمَا قَصَّرْتُ فِيهِ، وَاسْتَعِينُ بِكَ عَلَى مَا عَجَزْتُ عَنْهُ))[٣]. و: ((أَللَّهُمَّ إِنَّ أَحَداً لاَ يَبْلُغُ مِنْ شُكْرِكَ غَايَةً إِلاّ حَصَلَ عَلَيْهِ مِنْ إِحْسَانِكَ مَا يُلْزِمُهُ شُكْرَاً، وَلا يَبْلُغُ مَبْلَغاً مِنْ طَاعَتِكَ وَإِن اجْتَهَدَ إِلاّ كَانَ مُقَصِّراً دُونَ اسْتِحْقَاقِكَ بِفَضْلِكَ، فَشُكْرُ عِبَادِكَ عَاجِزٌ عَنْ شُكْرِكَ وَأَعْبَدُهُمْ مُقَصِّرٌ عَنْ طَاعَتِكَ،..))[٤]. و: ((وَقَدْ قَصَّرَ بِيَ السُّكُوتُ عَنْ تَحْمِيدِكَ، وَفَهَّهَنِي الإمْسَاكُ عَنْ تَمْجِيدِكَ، وَقُصَارَايَ الإقْرَارُ بِالْحُسُورِ لاَ رَغْبَةً -يا إلهي- بَلْ عَجْزاً،...))[٥]. وقوله: ((هَذَا مَقَامُ مَنِ اعْتَرَفَ بِسبوغِ النِّعَمِ، وَقَابَلَهَا بِالتَّقْصِيرِ، وَشَهِدَ عَلَى نَفْسِهِ بِالتَّضْيِيْعِ))[٦]. و: ((وَلكِنَّكَ بِكَرَمِكَ جَازَيْتَهُ عَلَى الْمُدَّةِ الْقَصِيرَةِ الْفَانِيَةِ بِالْمُدَّةِ الطَّوِيلَةِ الْخَالِدَةِ،...))[٧].

فدلالة (قَصَر) في تلك النّصوص بتصاريفها: (قَصُر: فَعُل؛ للزومه، وقصَّر: فعّل لكثرته، ومُقصّر: اسم الفاعل، وقصارای، والتّقصير: المصدر، والقصيرة: الصّفة)، لا تخرج عن معنى التّواني في الشّيء، ودلالة العجز، وعدم القدرة والبلوغ ومنتهاه، مع الاعتراف بذلك، فضلاً عن خلاف الطّول، والقطع في الأخير منها.

وأمّا مادة (حَصَرَ) فلم ترد إلا مرةً واحدة في قولهِ (عليه السّلام): ((أَللَّهُمَّ صَلِّ عَلَى مُحَمَّد وَآلِهِ، وَخَلِّصْنِي مِنَ الْحَسَدِ، وَاحْصُرْنِي عَن الذُّنُوبِ، وَوَرِّعْنِي عَنِ الْمَحَارِمِ،...))[٨] وهي بدلالة المنع والحبس[٩].

القصـــر فـي الاصطـلاح:

عرّف علماء البلاغة القصر بأنّه: ((تخصيص أمر بآخر بطريق مخصوص))[١٠]. أو هو: ((إثبات الحكم للمذكور ونفيه عمّا عداه))[١١]. بمرجعيّة الفكرة الإسنادية، وقضايا النّسبة التّكوينيّة، بين

(١) ينظر: المصدر نفسه: كدعائه (عليه السلام)، السابع والثلاثين في معنى "إذا اعترف بالتقصير عن تأدية الشكر"، ودعائه (عليه السلام)، الثامن والثلاثين، " في الاعتذار من تبعاتِ العباد ومن التقصيرِ في حقوقهم وفكاك رقبته من النّار.

(٢) الصَّحِيفَة السَّجَّادِيَّة: ٣٣.

(٣) المصدر نفسه: ٦٥.

(٤) المصدر نفسه: ١٤٤.

(٥) المصدر نفسه: ١٨٤.

(٦) المصدر نفسه: ٢١٨.

(٧) المصدر نفسه: ١٤٦.

(٨) المصدر نفسه: ٩٩.

(٩) من نافلة القول أن مادة (جدل) لم ترد في الصَّحِيفَة السَّجَّادِيَّة. البتة، اللهم إلا في (جداول)؛ صفحة: ٢١٧.

(١٠) الإتقان في علوم القران؛ السيوطي: ١٠٧/٣. وينظر: شروح التلخيص: ٢/ ١٦٦.

(١١) الإتقان في علوم القران؛ السيوطي: ١٠٧/٣. وينظر: معترك الأقران في إعجاز القران: ١٣٦/١.

أنواع الكم، ودلالاتها المعنويّة؛ لأنّ المعنى لا يكون إلا بين شيئين متصورين[١]، وكذا تخصيصه ـ المعنى ـ لا يقوم بطرف واحد بل لا بدّ له من طرفين مخصص، ومخصص فيه[٢].

فالنّسبة التّي يقتضيها التّخصيص، بديهياً، على ذلك تستلزم منسوباً ومنسوباً إليه، فإن كان المخصص منسوباً فهو الصّفة، وإن كان منسوباً إليه فهو الموصوف[٣]. قال السّكاكي (ت ٦٢٦هـ): ((وحاصل معنى القصر راجع إلى تخصيص الموصوف عند السامع بوصف دون ثان...))[٤].

والمراد بتخصيص أمر بآخر: الإخبار بثبوت الشّيء الثّاني للأول دون غيره والقصر على إطلاقه يستلزم النّفي والإثبات [٥]، منطوقاً ومفهوماً.

فهنالك علاقة بين (التّشكيل الإسناديّ)، و(الإسناد القصريّ)،ـ إذا جاز لنا التّعبيرـ في أنّ كلاً منهما عبارة عن نسبة بين شيئين: هما ركنا الحكم. أي: المسند، والمسند إليه، والمقصور، والمقصور عليه. علاوة على دلالة الحكم فيهما تخصيصاً أو سواه.

وبمعنى آخر: أنّ الصّياغة التشكيليّة فيها ملحظان؛ الأوّل: تركيبيّ، وهو المتقدم في التّخصيص، والإسناد. والثّاني: دلاليّ، وهو الهيكل الجدليّ العامّ نفياً وإثباتاً في البينة القصريّة.

ميدان البنية القصرية:

لكلّ دلالة في تركيب ما إذا كانت تشع منه ـ ميدان، ومنطلق، وميدان بنية القصر هو الجملة (اسمية أكانت أم فعلية)، ومكوناتها الوظيفيّة، قال السّكاكيّ (ت ٦٢٦هـ): ((إعلم أنّ القصر كما يجري بين: المبتدأ والخبر فيقصر المبتدأ تارةً على الخبر والخبر على المبتدأ أخرى، يجري بين الفعل والفاعل وبين الفاعل والمفعول وبين المفعولين وبين الحال وذي الحال وبين كل طرفين،..))[٦].

وهو أمر يحاكي التّكوين الإسناديّ ـ كما تقدّم ـ في: الموصوف ووصفه، وفي: المسند والمسند إليه؛ لذلك كانت دائرة الإسناد هي ميدانه الأسلوبيّ.

وعلى هذا فإنَّ ((القصر يمارس مهمته الإنتاجيّة في منطقة الإسناد وما يتعلق بها من الفضلات، وهذه المهمة الإنتاجية تجمع بين وظيفتين على صعيد واحد، هما الإثبات والنفي، إثبات الحكم للمذكور ونفيه عما عداه، أي أن المهمة تمارس فاعليتها في الحضور والغياب))[٧] السياقيّ.

إنّ رؤية التّعريف التّي انطلق منها البلاغيّون تكمن في وصف الجملة، وتركيبها الأسلوبي ضمن دائرة الرّبط الدّلاليّ في الإسناد، الذي هو علاقة بين المسند والمسند إليه[٨]، وحول هذه العلاقة ((تطوف جهات التّخصيص ومعاني النحو، ولا يمكن الوصول إلى أية جهة تخصيصيّة لعلاقة الإسناد إلا بالأخير))[٩].

(١) ينظر: دلائل الإعجاز؛ عبد القاهر الجرجاني: ٤٠٥.

(٢) ينظر: الوشاح على شرح المختصر؛ مُحَمَّد الكرمي: ق١/ ٢٩٦.

(٣) ينظر: حاشية الدسوقي على شرح المختصر لسعد الدين التفتازاني؛(ضمن شروح التلخيص): ٢/ ١٦٦.

(٤) مفتاح العلوم: ١٣٩.

(٥) ينظر: حاشية الدسوقي على شرح المختصر للتفتازاني: ١٦٦/٢.

(٦) مفتاح العلوم؛ السكاكي: ١٣٨؛ وينظر: عروس الأفراح؛ بهاء الدين السّبكي؛ (ضمن شروح التلخيص): ١٦٦/٢.

(٧) البلاغة العربية قراءة أخرى؛ مُحَمَّد عبد المطلب: ٢٦١.

(٨) ينظر: دراسات نقدية في النحو العربي؛ عبد الرحمن أيوب: ١٢٦.

(٩) الجملة في الصَّحِيفَة السَّجَّادِيَّة؛ عماد جبار كاظم: ١٤.

والقصر تقييد لهذه الحركة التّلازميّة الإسناديّة في الجملة من خلال التّفاعل الوظيفيّ الحاصل بين مجموع الكلم في بينة القصر البلاغيّة.

أركان القصر وعناصره:

لقد حدّد البلاغيون على وفق ذلك التّصور الحديّ لبينة القصر أركانه، ومرتكزاته الأساسية وأقسامه، وتنوعاته التّركيبيّة، والفروق الدّلاليّة التّي بينها. فهو: ((تخصيص شيء بشيء بطريق مخصوص))[١]، فعناصره واضحة جلية في الحدّ.

فالشّيء الأوّل؛ هو المقصور عليه: وهو الشّيء الذي نريد أن نخصصه بالمقصور ونحبسه به. أمّا الشيء الثاني؛ فهو المقصور: وهو الذي نريد أن نقصره على المقصور عليه، والعلاقة الذهنية التي بينهما هي: النّسبة القصرية وهي نسبة تقييدية للجملة بطريقة أسلوبية معنية كما تعارف عليه البلاغيون في: النّفي والاستثناء، أو استعمال العطف، أو إنّما أو في التقديم، وغيرها[٢].

أقسام القصر:

وقسّموا القصر على أساس غرض المتكلم على قسمين: قصر حقيقي، وإضافي؛ لانّ جهة التّخصيص إمّا أن تكون على حسب الحقيقة، أو بالإضافة إلى شيء آخر. جاء في مواهب الفتّاح: (("وهو" أي القصر (حقيقي وغير حقيقي) أي: ينقسم إلى: ما يسمى حقيقياً، والى ما يسمى غير حقيقي وهو الإضافي...))[٣]؛ ذلك لأنّ ((تخصيص الشّيء بالشّيء إمّا أن يكون بحسب الحقيقة وفي نفس الأمر الأمر بأن لا يتجاوز إلى غير أصلاً وهو الحقيقي أو بحسب الإضافة إلى شيء أخر بأن لا يتجاوز إلى ذلك الشيء وإن أمكن أن يتجاوزه إلى شيء آخر في الجملة وهو غير الحقيقي بل إضافي كقولك: ما جاء زيد إلا قائم بمعنى أنه لا يتجاوز القيام إلى القعود لا بمعنى أنه لا يتجاوزه إلى صفة أخرى أصلاً..))[٤]، فكلاهما يتضمن: حكمين؛ الأوّل: إثبات الحكم للمذكور ونفيه عمّا عداه وكلاهما حقيقة. والثاني: إثبات الحكم للمذكور ونفيه عن غيره مجاز[٥].

وبعبارة أخرى إنّ القصر الحقيقي: ما كان غرض المتكلم فيه أن يختص المقصور بالمقصور عليه بحيث لا يتعداه إلى غيره أصلاً[٦]، بحسب الحقيقة والواقع[٧] كقوله تعالى: ((وَعِندَهُ مَفَاتِحُ الْغَيْبِ لاَ لاَ يَعْلَمُهَا إِلاَّ هُوَ))[٨]. والمنفي فيه يكون عامّاً، والمقصور مختص بالمقصور عليه منفي عن كل ماعداه[٩]. حقيقة وواقعاً.

(١) الإتقان في علوم القران؛ السيوطي: ٣/١٠٧؛ وينظر: شروح التلخيص: ٢/ ١٦٦.

(٢) ينظر: شروح التلخيص:٢/ ١٦٦. و: الإتقان في علوم القران: ٣/ ١٠٧.

(٣) مواهب الفتاح؛ أبو يعقوب المغربي؛ (ضمن شروح التلخيص): ٢/ ١٦٦.

(٤) شرح المختصر؛ التفتازاني؛ (ضمن شروح التلخيص): ٢/ ١٦٧-١٦٨.

(٥) ينظر: عروس الأفراح؛ بهاء الدين السبكي؛ (ضمن شروح التلخيص): ٢/ ١٦٦.

(٦) ينظر: علم المعاني؛ بسيوني عبد الفتاح فيود: ٢٢٩. و: علم المعاني؛ عبد العزيز عتيق: ١٦٦.

(٧) ينظر: جواهر البلاغة؛ أحمد الهاشمي: ١٨٣. و: علم المعاني؛ قصي سالم: ١٤٦.

(٨) الأنعام: ٥٩.

(٩) ينظر:علم المعاني؛ بسيوني عبد الفتاح فيود: ٢٢٩.

وأما القصر الإضافي: فهو أن يختص المقصور عليه بحسب الإضافة، والنّسبة إلى شيء معين بحيث لا يتجاوزه إلى ذلك المعين[١]، كقولنا: زهير شاعر لا كاتب فالمراد: قصر زهير على صفة الشعر الشعر بحيث لا يتجاوزها إلى صفة معينة محددة وهي صفة الكتابة وهذا لا ينافي أن يكون لزهير صفات أخرى كالخطابة مثلاً ، والمنفي فيه يكون أمراً محدداً ومعيناً[٢].

ثم قسّموا القصر الحقيقيّ أيضاً بملحظ غرض المنشئ كذلك على قسمين: قصر حقيقي تحقيقيّ: وذلك إذا كان المنفي فيه عامّاً يتناول كل ما عدا المقصور عليه، والمقصور مختصّ بالمقصور عليه بحسب واقع الحال، وحقيقة الأمر[٣] كقوله تعالى: ((وَمَن يَغْفِرُ الذُّنُوبَ إِلاَّ اللّهُ))[٤]. فغفران الذنوب مختصّ به ـ سبحانه وتعالى.

وقصر حقيقي ادّعائي: هو اختصاص المقصور بالمقصور عليه بحيث لا يتعداه إلى غيره ادعاءً، ومجازاً، ومبالغةً[٥]، نحو؛ قوله تعالى: ((إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ))[٦]؛ لعدمية الاعتداد بغير الصّفة عند قصر الموصوف عليها أو بغير الموصوف عند قصر الصّفة عليه[٧].

وبينوا أنّ القصر مطلقاً حقيقياً أكان أم إضافيّاً يقسّم بحسب طرفيه على قسمين: قصر صفة على موصوف، وقصر موصوف على صفة، قال القزويني (ت ٧٣٩هـ): ((القصر حقيقيّ وغير حقيقي، وكلّ واحد منهما ضربان: قصر الموصوف على الصّفة، وقصر الصفة على الموصوف...))[٨].

وهو تقسيم قائم على التّرتيب المكاني لعناصر القصر في عمق التّكوين الدّلاليّ في جهته التّخصيصيّة، والقسمة وإن كانت مراعاة للجانب الشّكلي ـ الصّياغة البلاغية ـ إلا أنّها في داخل إطار البعد الفني.

فقصر الموصوف على الصّفة: ((هو أن يتجاوز الموصوف تلك الصّفة إلى صفة أخرى لكن يجوز أن تكون تلك الصفة لموصوف آخر...))[٩] كقولنا: ما زيد إلا كاتب. إذا أردنا أنّه لا يتصف بصفة بصفة غير الكتابة. قال القزويني (ت ٧٣٩هـ): ((وهذا لا يكاد يوجد في الكلام؛ لأنّه ما من متصور إلا وتكون له صفات تتعذر الإحاطة بها أو تتعسر))[١٠]، ومن المحال ثبوت صفة واحدة للموصوف وقصرها عليه، ونفي ماعداها نفياً شاملاً[١١].

---

(١) ينظر: جواهر البلاغة؛ أحمد الهاشمي: ١٨٣. و: علم المعاني؛ حسن طبل: ١٥٢.

(٢) ينظر: علم المعاني؛ بسيوني عبد الفتاح فيود: ٢٣٠.

(٣) ينظر: الإتقان في علوم القران؛ السيوطي: ١٠٧/٣. و: علم المعاني؛ بسيوني: ٢٣٠.

(٤) سورة (آل) عمران: (١٣٥)

(٥) ينظر: المطول؛ التفتازاني: ٣٨٣. و: شروح التلخيص: ١٦٩/٢. و: المعاني في ضوء أساليب القران؛ عبد الفتاح لاشين: ٢٤٧. و: علم المعاني؛ بسيوني: ٢٣٢.

(٦) فاطر: ٢٨.

(٧) ينظر: عروس الأفراح؛ السبكي؛ (ضمن شروح التلخيص): ١٦٩/٢.

(٨) الإيضاح في علوم البلاغة؛ القزويني: ١/ ١١٨. و:شروح التلخيص: ١٧٨/٢. و: الإتقان في علوم القران: ١٠٧/٣.

(٩) شرح المختصر؛ التفتازاني؛ (ضمن شروح التلخيص): ٢/ ١٦٩. وينظر: المطول: ٣٨٢.

(١٠) الإيضاح في علوم البلاغة؛ القزويني:١١٨/١.

(١١) ينظر: شروح التلخيص: ١٦٨/٢. و: علم المعاني؛ عبد العزيز عتيق:١٧٠ ؛ و: جواهر البلاغة ١٨٥.

أما قصر الصّفة على الموصوف فهو: ((أن لا تتجاوز تلك الصّفة ذلك الموصوف إلى موصوف آخر لكن يجوز أن يكون لذلك الموصوف صفات أخرى...))[١]، وهذا ((منه كثير كقولنا: ما في الدّار إلا زيد، والفرق بينهما ظاهر، فإنّ الموصوف في الأوّل لا يمتنع أن يشاركه غيره في الصفة المذكورة، وفي الثاني يمتنع. وقد يقصد به المبالغة؛ لعدم الاعتداد بغير المذكور، فينزل منزلة المعدوم))[٢].

ونبهوا على مرادهم من الصّفة هنا، وهي: الصّفة المعنوية لا النّعت النّحويّ؛ لأنّه لا يقع قصر بين نعت ومنعوته[٣]، قال الدّسوقي: إنّ ((النّعت النّحوي لا يدخل في شيء من طرق القصر فلا يعطف ولا يقع بعد إلا ولا بعد إنما ولا يتقدم ولا يتوسط بينه وبين منعوته ضمير الفصل وليس مسندا ولا مسندا إليه... فالمراد نفيه بالكليّة أي لا يصح في باب القصر إذ لا يأتي قصره بطريق من طرقه..))[٤].

أمّا بالنّسبة لحالة المخاطب وإدراكه فهو ـ القصر منه الإضافي حسب ـ على ثلاثة أقسام: قصر إفراد، وقلب، وتعيين. قال القزويني (٧٣٩هـ): إن كلاً من نوعي القصر ((تخصيص أمر بصفة دون أخرى أو مكان أخرى، والثاني منه تخصيص صفة بأمر دون آخر أو مكان آخر))[٥].

فإذا اعتقد المخاطب الشّركة في الحكم بين المقصور عليه، وغيره سمّي القصر (إفراداً)؛ لقطع الشّركة التي توهمها، وإذا اعتقد مخالفة الحكم الذي يريد أن يثبته بالقصر، فهذا يسمى قصر (القلب)؛ لقلبه حكم السّامع، وإذا كان المخاطب متردداً في الحكم بين المقصور عليه، وغيره فهذا يسمى قصر (تعيين)؛ لتعيين ما ليس كذلك عند المخاطب[٦].

إنّ شجرة تقسيم بنية القصر، ومكوناته الخطابيّة كانت تقوم على مستويات من الإدراك المعرفيّ في نظريّة التَّلَقِّي، وصناعة الجدل الخطابيّ في البنية القصريّة بين طرفيه: المبدع، والمتلقي.

والحركة الدّلاليّة في تلك البنيّة تعتمد على مستويين؛ هما: المستوى العميق، والمستوى السّطحي، ولا يمكن الوصول إلى الأخير إلا بالاعتماد على مجموعة من التّحولات العميقة وصولا إلى البينة السّطحيّة[٧].

فالحكم التّخصيصي لأسلوب القصر مرةً يتسلّط من قبل المنشئ لحالة الخطاب على الموصوف، وأخرى على الصّفة، ومن هناك تأتي مقولة: إنّ ((حركة المعنى في بنية القصر مزدوجة))[٨]، إذ ((تبدأ الحركة من (الموصوف) لتتسلط على (الصفة) ليستأثر بها هذا الموصوف، وكأنّه لا صفة سواها،...أما الحركة الثّانية للمعنى فإنّها تبدأ من (الصفة) لتنحصر في (الموصوف) وكأنّه لا موصوف لها سواه...))[٩]، فضلاً عن اعتماد حركة الذهن التقديريّة[١] في تحقيق القصر الحقيقي التحقيقي، أو الإدّعائي.

---

(١) شرح المختصر؛ التفتازاني:١٦٩/٢.

(٢) الإيضاح في علوم البلاغة؛ القزويني:١١٨/١.

(٣) ينظر: حاشية الدسوقي على شرح المختصر: ١٦٩/٢. و: علم المعاني بسيوني: ٢٣٧.

(٤) حاشية الدسوقي: ١٦٩/٢

(٥) الإيضاح في علوم البلاغة: ١/ ١١٨.

(٦) ينظر: المصدر نفسه: ١١٨/١-١١٩. و: المطول: ٣٨٤، و: شروح التلخيص: ٢/ ١٧٨. و: علم المعاني؛ عتيق:١٧٢. و: علم المعاني؛ حسن طبل: ١٥٢. و: البلاغة العربية؛ فنونها وأفنانها؛ فضل حسن: ٢٨١؛ ما بعدها.

(٧) ينظر: البلاغة العربية قراءة أخرى؛ محمّد عبد المطلب: ٢٦١.

(٨) المصدر نفسه: ٢٦١.

(٩) الصدر نفسه: ٢٦١-٢٦٢.

ثم إنّ استحضار المتلقي إلى رحاب الصياغة الأدبيّة، أو افتراض ذلك هو أساس في إنتاجية بينة القصر؛ لمواجهة فكره، لإلغائه، أو تعديله[٢] على مستويات عناصر الخطاب الفني: قصر الصّفة على الموصوف، وقصر الموصوف على الصفة وفي: الإفرادي، والقلبي، والتّعييني منه.

وكلٌ في حدود الأداء البلاغيّ الذي ليس يكون ((له وجود فعلي إلا بوجود طرفين أساسيين، هما المنشئ والمتلقي، وللأول دوره الإنتاجي، وللثاني دوره الاستهلاكي، أما المادة الخاضعة...))[٣] لذلك، فقد تكون ذات مواصفات دلاليّة، ضمن إطار بينة القصر، التي تستدعي من ((التّحرك الإبداعي... التّعامل مع الطّرفين على درجة متساوية من الأهمية ..))[٤]. في حدود السياق.

ومن كلّ ما تقدم من أساس تلك الفرضيات القانونية، وصولاً إلى دراية ما منها، يُطرَحُ التّساؤل الآتي: هل يمكن أنّ نفهم جماليات بينة القصر في **الصَّحِيفَة السَّجَّادِيَّة**، ذلكم النّصّ الأدبي، على تلك المعطيات المكونة لمفهومه عند علماء البلاغة ؟، أنّا استكناه بنيته الدّلاليّة ؟، والأحوال النّفسيّة التّي جاء عليها؟، والمعاني التّركيبية التّي تضمنها ؟. وبعدُ معرفة جهاته الخطابية ؟.

الجواب على ذلك، قد يكون في بعضه بالإثبات، وفي الآخر ـ الأغلب الأعمّ منه ـ بالنّفي بالكليّة[٥].

إنّ بلاغة التّعبير بأسلوب القصر في **الصَّحِيفَة السَّجَّادِيَّة** لا يمكن صرفها ـ في الغالب ـ إلى منطقيّة السّرد الخطابيّ، أو مكوناته المتمثلة: في المنشئ، والمتلقي، والتّراكيب الإفهامية الإبداعية التّي بينهما؛ أعني: الجملة المختصّة بأسلوب القصر؛ لضرورة مسألة حتمية تتبادر إلى الذّهن مفادها: العبادة الدعائية، ومَدَيَات العلمِ الإلهيّ (إذا جاز لنا القولُ، ووصفه: بالمتلقي أو المخاطب)، وعائديّة العرفان الإيماني الذّي لدى الإمام السّجّاد (عليه السلام) المنشئ.

قد يُفهَم بعضُها في دلاليّة الخطاب القصريّ الحقيقيَّ التّحقيقيّ في مواطن منه، والحقيقيَّ الإدّعائيّ في أخرى، عند الدّاعي الشّاعر بالذّنب، المعترف بالخطيئة، بإقباله على ربّه، واستحقار نفسه.

بيد أنّه ليس كذلك في تنوعات القصر الأسلوبيّة بلحاظ المخاطب (المتلقي)؛ في: (الإفرادي، والقلبي، والتّعييني).

وكيف ذلك والدّعاء ((يقوم من حيث المظهر الخارجي على (المحاورة الانفرادية)... ومن حيث المظهر الدّاخلي... على عنصر (الوجدان)))[٦] بين العبد وخالقه؟!.

هل يمكن لنا أن نقطع الشّركة في العلم الرّبانيّ، أو نقلب حكمه، أو نثبت ترددَه ـ حاشا لله سبحانه، وسع ربيّ كل شيء حكماً، وعلماً، وهو أرحم الراحمين.

لابدّ، إذن، من الارتكاز على شخصية الدّاعي (المنشئ)، وثقافته، ورؤاه اليقينيّة، وترسيخ ذلك البعد الخطابي في جميع دلالاته النّفسيّة.

أو القول: إنّ بلاغة الجملة فنياً في الدّعاء تقتضي ذلك في استعمال أسلوب دون سواه على حسب إجراءات الخطاب في ذلك السّياق المفعم بأنوار التّضرع، وأشعة الخشوع.

أو من منظار أخر بعد النّظرة المتقدمة، وهي عمودية الدّعاء بين العبد وربّه، في محرابه القلبي، أقول: جواز ذلك في بعض أحوال تراكيب القصر، وأسلوبه، إذا تأملنا في أفقيّة الدّعاء، في شأن

---

(١) ينظر: الصدر نفسه: ٢٦٣.

(٢) ينظر: الصدر نفسه: ٢٦٣.

(٣) الحداثة عند عبد القاهر الجرجاني؛ مُحَمَّد عبد المطلب:١٩٤.

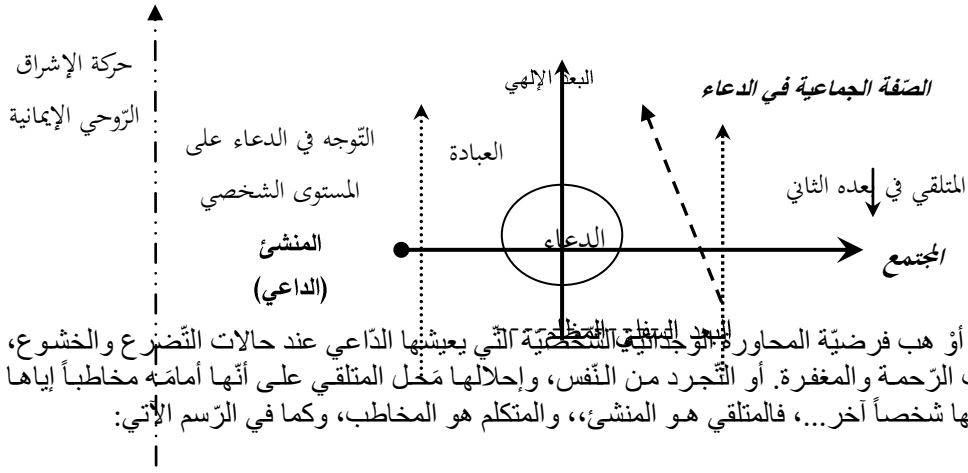
(٤) ينظر: المصدر نفسه: ١٩٤.

(٥) سنفصل القول في ذلك في قابل المباحث إن شاء الله تعالى، قيد الإنجاز.

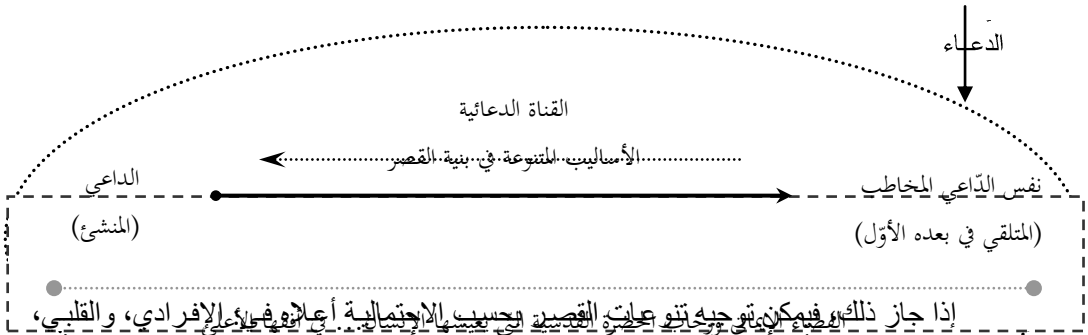
(٦) القواعد البلاغية في ضوء المنهج الإسلامي؛ الدكتور محمود البستاني: ٢٨٨.

المجتمع، وظهوره، وتلقيه على أنّه لتوجيههم، وانعكاس ذلك البعد السّلوكيّ في نفوسهم، والنّهج على منواله في عبادتهم، في التّمثيل الخارجي.

أو قصد الدّاعي توجيه معانيه؛ لاستماع الآخرين له، مع رؤية حالاتهم الخطابيّة. ولتوضيح ذلك دونك المخطط الدّلاليّ الأتي:



أوْ هب فرضيّة المحاورة الوجدانيّة الشّخصيّة الّتي يعيشها الدّاعي عند حالات التّضرع والخشوع، وطلب الرّحمة والمغفرة. أو التّجرد من النّفس، وإحلالها مَحَل المتلقي على أنّها أمامَه مخاطباً إياها بوصفها شخصاً آخر...، فالمتلقي هو المنشئ،، والمتكلم هو المخاطب، وكما في الرّسم الآتي:



إذا جاز ذلك، فيمكن توجيه تنوعات القصر بحسب الاحتمالية أعلاه في: الإفرادي، والقلبي، والتّعييني. فمرة قد يعتقد أنّ نفسه تحكم بالشّركة بطابع الجدل، فيسقط ذلك، ومرة يلغي حكمها، ويقلبه إلى أخر، ومرة ثالثة تتردد، فيعين لها؛ أي: أنّ الثنائيّة في الخطاب، والمحاورة النّفسيّة هي المرجع في التّفسير الدّلاليّ، والتّوجيه المعنويّ، وهكذا. وسيأتي بيان ذلك[1] ـ إن شاء الله تعالى.

ولكي نكون على درجة من البيان والإيضاح، لا بدّ لنا من معرفة تراكيب الطّرق القصريّة، وروافدها الجدليّة، وفنونها الأسلوبية، وتعدادتها الوظيفيّة؛ ابتغاءَ ولوج مضامينها الدّلاليّة، في مناحي كلياتها الخطابيّة، في **الصَّحِيفَة السَّجَّادِيَّة**.

۞ الفقرة الثّانية

طرق القصر
الجملة ـ أس أساليب القصر ـ

مدخل:

(١) وللمزيد، ينظر: موضوع شبكة التّلقي الافتراضية مع المخطط الدلالي في: (أسلوبية القصر بالنّفي والاستثناء)، قيد الإنجاز.

من المسلم أنّ الخطاب الأدبيّ ينبني على اللّغَة[١]، ولا ريب أنّ كلّ لغة لها عبقريتها في تكوينه نواته[٢] ـ الجملة ـ فهو لا يعدو أن يكون سلسلة من الكلمات التي تنتظم داخل الجمل، وإذا كان الخطاب الأدبي نظاماً لغوياً فإن ما يميزه عن بقية الأنظمة اللغوية هو جانبه الفني. وهذه السلسلة المفرداتية لا تكتسب قيمتها إلا إذ ربطناها بجانب النّظام الدّلالي[٣].

ومن المعلوم النّظام الدّلاليّ في المفهوم الحديث لا يقتصر حسب ((على الألفاظ المفردة على نحو ما يجري في المعجمات، إنّما يشمل هذا الجانب ويشمل دراسة المعنى على مستوى التّراكيب، ومن ثمّ كان هناك السيمانتيك المعجمي (Lexical Semantics) والسيمانيتك النّحوي (التركيبي) (Syntactic Semantics) ويلتقي هذا الفرع في كثير من جوانبه مع "نظرية النظم" عند عبد القاهر الجرجاني إذ كلاهما يحاول الكشف عن المعنى ودراسة مشكلاته عن طريق النحو وقواعده...))[٤].

وبما أنّ دلالة الجملة تعتمد ((جزئياً على معنى الكلمات التّي تتكون منها... والعامل الآخر ولاشكّ تركيبها النّحوي))[٥] كانت دراسة الخطاب البلاغي ـ القصر ـ من وجهة نظر ((تركيبية تفضي حتماً إلى اكتناه دلالته، لانّ التّركيب متى افتقد الدّلالة افتقد قيمته الفنيّة))[٦].

ولا جرم أنّ تكثيف الطّاقة الإيحائية في بلاغة الخطاب لا تكون إلا على وفق نواميس اللّغَة[٧]، ومجموعة الكلمات التّي تتألف منها الجملة، ليست هي معناها الكليّ بل هو حصيلة تركيب هذه المفردات في نمط معين حسب قواعد لغوية محددة[٨].

وهنا تأتي أهميّة دراسة الهياكل اللغويّة، وتحليلها في مستوى التّركيب ابتغاءَ كيفيّة الانتقال من الدّال إلى المدلول[٩] (الدلالة) في الخطاب على وفق قواعده، وطرائق تركيبه؛ لأنّ الأخير له ذلك[١٠].

وحين كانت الدّراسة البحثيّة ـ هاهنا ـ بصدد الكشف عن غايات القصر، وبيان مضامينها الأسلوبية، وأسبابها في **الصَّحِيفَة السَّجَّادِيَّة**، فليس لي من بدٍ من استدعاء مكونات الجملة التّركيبية؛ التأليفيّة منها والدّلاليّة؛ للوقوف على مرجعيتها قاعدةً لرؤية واضحة عن أسلبة البنية القصرية، ودلالاتها الانفعالية، والعاطفية الرّوحية، في ذلك الجو العبادي العميق.

سبق القول: إنّ الجملة هي الصّورة الذهنيّة للكلام المفيد، والتّي تفصح عن معنى مستقلا بنفسه[١١]. تتألف من مجموعة من العناصر، يشكل مجموعها نظامها اللغوي العامّ، ويسهم تكوينه الكليّ

(١) ينظر: أثر اللسانيات في النقد العربي الحديث؛ توفيق الزبيدي: ٧٣.

(٢) ينظر: دفاع عن فن القول؛ عبد الكريم غلاب: ٣٦.

(٣) ينظر: أثر اللسانيات في النقد العربي الحديث: ٧٣.

(٤) دراسة المعنى عند الأصوليين؛ سلمان حمودة: ٢. و: سيكولوجية اللّغَة والمرض العقلي؛ جمعة يوسف: ٣٩، وما بعدها.

(٥) اللّغَة والمعنى والسياق؛ جون لاينز: ٢٤. وينظر: دلالة الألفاظ؛ إبراهيم أنيس: ٤٨.

(٦) أثر اللسانيات في النقد العربي الحديث: ٧٣.

(٧) ينظر: المصدر نفسه: ٧٥.

(٨) ينظر: التقدير وظاهرة اللفظ؛ داود عبده: ٦. و: من أسرار اللّغَة؛ إبراهيم أنيس:٢٩٥. و: إحياء النَّحو؛ إبراهيم مصطفى:٢

(٩) ينظر: أثر اللسانيات في النقد العربي الحديث: ٧٦.

(١٠) ينظر: النقد والأسلوبية؛ عدنان بن ذريل: ٥٥.

(١١) ينظر: في النحو العربي، نقد وتوجيه؛ مهدي المخزومي: ٣١.

في جلاء المعنى الدّلاليّ. ويمكن أن يلحظ هذا من ناحيتي التّركيب، والدّلالة، والتفاعل الوظيفيّ القائم بينهما[١].

فمن ناحية منطقها النّحويّ، بوصفها قضيّة فكريّة حكميّة[٢] تتألف من: المسند إليه، والمسند: (المبتدأ، والخبر)، (الفعل، والفاعل، أو نائبه)، والإسناد: وهو العمليّة الذّهنيّة التّي تعمل على شدّ المسند بالمسند إليه[٣]، في شكلي التأليف النّحويّ: الجملة الاسمية والفعلية. وعلى الإسناد كما تقدم تطوف جهات جهات التّخصيص ومعاني النحو المعهودة في نظريّة النّظم عند عبد القاهر الجرجاني.

أمّا من ناحية مغزاها الدّلاليّ ـ وهو ما خرج عن قضية إسنادها ـ فمن المفاعيل الخمسة، والتّوابع، والحال، والتّمييز. وهذه تخدم (الفعل والاسم) في جهة دلاليّة معنية. ومن الأدوات، وحروف المعانيّ، وهي كثيرة فضلاً عن تنوعها، إذ إنّ لها أثراً بيّناً في إنشاء بعد دلالي متوخى في قصد المعنى الذي تعبر عنه الجملة[٤]، كأدوات أساليب القصر مثلاً، وبعد، معنى المفردة وصيغتها، وتأليف الجملة ـ نفسها ـ وترتيب مكوناتها، في التّقديم والتأخير، ومحتواها الصّوتي[٥].

وكلّ ما يمتّ إلى المعنى الذّي تؤديهِ الجملة يدخلُ في إطارها الدّلاليّ العام[٦].

ومن معنى ما تقدم تظهر لنا مجموعة من الثّوابت والمتغيرات في التّوليف الجمليّ، وكلّ حسب السّياق. والإبداع النّحويّ في ذلك التّكوين ((يربط بين "النظام"، الثابت و"الأداء" المتغير، فهناك نظام أو نموذج فكريّ لا يتحقق ولا يظهر للواقع إلا عن طريق الاستعمال...))[٧]، فضلا عن التّفاعل الحاصل بينهما، وهذا ((هو الذي يقوم بدور فعال في تفسير الجملة وإعطائها معناها...))[٨] الدّلالي.

فهناك تفاعل بين عناصر التّكوين النّحويّ والدّلاليّ، ((فكما يمدّ العنصر النحويّ العنصر الدّلاليّ بالمعنى الأساسي في الجملة الذي يساعد على تمييزه وتحديده يمدّ العنصر الدّلاليّ العنصر النّحويّ كذلك..))[٩]، إذ ((يقوم العنصر الدّلاليّ للمفردات المختارة في بناء الجملة إيجاباً أو سلباً بالعمل بالعمل أحياناً على اختيار وجه معين من أوجه العلاقة النحوية، وهنا يكون بناء الجملة أو سطحها

(١) ينظر: الجملة في الصَّحِيفَة السَّجَّادِيَّة: ١٥.

(٢) ينظر: نقد الآراء المنطقية وحل مشكلاتها؛ هادي كاشف الغطاء: ٣٢٧؛ و: مدخل إلى علم المنطق؛ مهدي فضل الله: ٨٩.

(٣) ينظر: كتاب سيبويه: ٢٣/١. و: المقتضب: ١٢٦/٤. و: شرح التسهيل؛ ابن مالك: ١٤/١. و: شرح الكافية في النَّحو: النَّحو: الرضي: ٨/١-٩. و: همع الهوامع: ٥٢/١. ؛ و: في النحو العربي، نقد وتوجيه؛ مهدي المخزومي: ٣١.

(٤) ينظر: الجملة في الصَّحِيفَة السَّجَّادِيَّة: ١٥.

(٥) ينظر: المحيط؛ مُحَمَّد الأنطاكيّ:٩١/٢. و: اللّغَة العربية معناها ومبناها؛ تمام حسان:٢٠١-٢٠٤. و: اللسانيات؛ عبد السلام المسدي: ٥٥-٥٦. و: التّطور الدّلالي بين لغة الشعر ولغة القران؛ عودة خليل عودة: ٧٣. و: معاني النَّحو: ١١/١؛ و: علم اللّغَة بين التراث والمناهج الحديثة؛ محمود فهمي حجازي:٦٦-٦٧. و: وصف اللّغَة العربيّة دلاليّاً؛ مُحَمَّد يونس علي:٢٧١. و: الجملة العربيّة أقسامها وتأليفها:٢٧. و: معاني الأبنيّة في العربيّة: فاضل السّامرائي:٦. وما بعدها. و: الإعجاز الصّرفي في القرآن الكريم: ٣١. و: الأسلوب؛ أحمد الشايب:٧٣.

(٦) ينظر: الجملة في الصَّحِيفَة السَّجَّادِيَّة: ١٨.

(٧) النحو والدلالة؛ عبد اللطيف حماسة: ١٩.

(٨) المصدر نفسه: ١٩.

(٩) المصدر نفسه: ١١٣.

الخـارجي هو الذي يؤدي إلى اختيار البنية الأساسية أو البنية العميقة الممكنة للجملة وفقا لقوانين المفردات))[1].

وإذا كانت الفنون القولية تعتمد على الكلمات أي المفردات اللغوية بكل ما تحمله من دلالات أولية، وطرق ترتيب هذه الكلمات، إذ إنّها لا تترتب إلا في جمل بينها تواشج، أو علاقات نحوية توجد للكلمة قرائنها السياقية التي تظهر بها[2] ـ فإن بنية القصر الدلالية هي نسيج من ذلك التفاعل الكلمي في أسلوبها العام ، ودلالتها التّخصصيّة.

وبغية بيان ذلك نستدعي حدّ البلاغيين لبنية القصر وهو: اختصاص شيء بشيء بطريق مخصوص[3]، فأساس الرّسم الحدّي يستند إلى عناصر التّكوين المؤلفة للجملة، وهي العناصر النّحوية والدّلاليّة المتقدمة. وقد تقدم هيكله، وتشكيله البنائي والدّلالي، وطرق استعمالها وتفاعلها هو الذّي يظهر بنية القصر بآفاقها الدّلاليّة، أعني: التّخصيص وأبعاده الفنية، ولاسيّما أسبابه اللفظية المكونة له، سواء أكانت بالجانب الوضعي أم الذّوقي على حدّ تعبير البلاغيين[4]

وهي بشكل عامّ الأدوات المستعملة فيه، كأدوات العطف، واستعمال (إنّما)، والتّقديم إنشاءً ومعنًى، هدفاً، وغايةً.

إذ إنّ المعاني التّي تؤديها الأدوات جميعاً هي نوع من التّعبير عن علاقات في السّياق، وواضح أنّ التعبير عن العلاقة معنى وظيفي لا معجمي فلا بيئة للأدوات خارج السّياق؛ لأنّها ذات افتقار متأصل إليه[5]، ولا يمكن تفسيرها، وكشف دلالتها الحرفيّة إلا به.

وقد تطرأ على الجملة عوارض لها أحوال مختلفة تبعاً لمناسبات القول وعلاقات المقام، قد تستخدم فيها أدوات خاصّة، تتصل بالجملة، فتسبغ عليها معنًى من المعاني، وتصوغها في أسلوب معين من أساليب التّعبير[6]. تعرف بهِ.

والقصر هدفٌ ودلالة، تربط بين أجزاء الجملة بمعنى الأداة تكونه أسلوباً؛ فناً وجمالاً، في بنية التّعبير الخطابيّة، وقد ألمعَ عبد القاهر الجرجاني (ت ٤٨٤هـ) إلى الرّبط الدّلاليّ المكون بالاستخدام الحرفيّ، بين أجزاء الجملة حينما تكلم على نظرية النّظم، وتعليق الكلم الحرفيّ على أقسام: منها ما يتعلق بمجوع الجملة وأجزائها؛ لأنّها معان من شأنها ((أن تتناول ما تتناوله بالتقييد وبعد أن يسند إلى شيء))[7]. إذ إن المعنى لا يكون إلا بين شيئين متصورين[1].

(١) النحو والدلالة: ١٣٨.

(٢) ينظر: المصدر نفسه:١٧٠. و: البلاغة والأسلوبية؛ مُحَمَّد عبد المطلب: ١٩٧.

(٣) ينظر: شروح التلخيص: ٢/ ١٦٦. و: الإتقان في علوم القرآن؛ السيوطي: ٣/ ١٠٧.

(٤) ينظر: حاشية الدسوقي على شرح التلخيص للتفتازاني:١٨٦/٢. و: الوشاح على شرح المختصر؛ مُحَمَّد الكرمي:ق٣٠٢/١

(٥) ينظر: اللّغَة العربية، معناها ومبناها؛ تمام حسان:١٢٧.

(٦) ينظر: في النحو العربي، نقد وتوجيه: ٢٣٠. و: الأدوات النّحوية؛ أبو السعود حسن الشاذلي: ٤٧.

(٧) ينظر: دلائل الإعجاز: مدخل الكتاب، صفحة: (ر).

والمعنى القصري هو تقييد تصوري زائد لدلالة قصدية على الإسناد، ومكوناته النّحويّة لا ينشأ مغزاه الإبداعي إلا بذلك التّعلق الكيفي بين أجزاء الجملة، وتكوينها الأسلوبي في النّفي والاثبات، مع مراعاة اقتضاء السّياق والمقام الداعي لها.

ومن الملحظ المتقدم كانت التّحليلات البلاغية، ومراصدها في طرائق القصر، وأساليبه، وكما سيأتي.

طرق القصر، وأسبابه:

القصر ـ كما تقدم ـ معنى دلاليّ تقييديّ يتحرك مفهومه في الكيفيّة التّي تشترط أن تكون عليه الجملة في السّياق المقامي.

وهذه الدّلالة الأسلوبيّة تارة تكون بترتيب معين بين عناصر الأسلوب الجمليّ، بسمة ذوقيّة في بعض أسبابه، وأخرى باستعمال معنى نحوي أو بدخول أداة على عنصري التخصيص (المقصور، والمقصور عليه)؛ فيتولّد المعنى الفنيّ لأسلوب القصر البلاغيّ.

وقد رصد البلاغيون الهيكليّة الصّياغيّة التّي تؤدى دلالة القصر، ومهمتها الإنتاجيّة، على المستوى السّطحيّ في مجموعة أسباب اتفق أغلبهم عليها في امتداد أفق السّياق، ومستويات الأداء اللغوي بين: اعتياديّة الخطاب، في نقل الأفكار من غير تأثير. ومثاليّته: في التّأثير في الأذهان بالصّور الخياليّة والمجازيّة وما توحيه تلك المدلولات من ظلال المعاني التّي تسبح بها الأذهان فوق ما تحمله من تلك الألفاظ، والعبارات[٢]من دلالة.

بمعنى أنّه قد يؤدّى معنى القصر بغير طرقه المعهودة، من استعمالات المادّة اللغويّة[٣]، والجداول المعجميّة، في مفهومها العام، بيد أنّها لا تحمل في تضاعيفها ـ في الغالب الأعم ـ تلك المعاني الفنيّة بعناصرها الجمالية، في الجهات التّخصيصيّة لأسلوبِ القصر البلاغي.

---

(١) ينظر: المصدر نفسه: ٤٠٥. قال عبد القاهر: ((إنّه ما من كلام كان فيه أمر زائد على مجرد إثبات المعنى للشيء إلا كان الغرضَّ الخاصّ من الكلام والذي يقصد إليه ويزجى القول فيه..))، دلائل الإعجاز: ٢١٧.

(٢) ينظر: من أسرار اللّغَة: ٢٩٩. ودور الكلمة في اللّغَة؛ استيفن ألمان: ٩٢. و: وصف اللّغَة دلالياً؛ مُحَمَّد يونس: ١٦٠. و: منهج البحث اللغوي؛ علي زوين: ٩٢.

(٣) نجد في الصَّحِيفَة السَّجَّادِيَّة من ذلك البعد الدلاليّ ـ بغير سمة الأسلوب القصري ـ مواداً لغويّة استخدمت في المعنى القصري، ومفهومه التناقضي، ومنها ما كان من المادة نفسها بيد أنّها لم تفده ـ حسب التوكيد ـ، فمن الأوّل: قوله (عليه السلام): ((أَنْتَ الْمَخْصُوصُ قَبْلَ كُلِّ مَدْعُوٍّ بِدَعْوَتِي لاَ يَشْرَكُكَ أَحَدٌ فِي رَجَائِي، وَلاَ يَتَّفِقُ أَحَدٌ مَعَكَ فِي دُعَائِي، وَلاَ يَنْظِمُهُ وَإِيَّاكَ

ومن منطلق تلك المثاليّة في الأداء الفني كانت الرؤية البلاغيّة مسوّرة اصطلاحاً في طرق معينة بدأها السّكاكي (ت ٦٢٦هـ) بحروف العطف بـ(لا، ولكن، وبل)، وثناها بالنفي والاستثناء، وبعْدُ، باستعمال (إنّما)، ثم ختمها بالتقديم، قال[١]: وللقصر طرق أربعة: أحدها: العطف، وثانيها: النفي والاستثناء، وثالثها: استعمال (إنّما)، ورابعها: التّقديم. وانقض بعضهم طريق العطف[٢]، في حين زاد آخرون "ضمير الفصل"، وتعريف المسند والمسند إليه بـ(أل) الجنسيّة[٣]، وحدا لبعضهم استقرائها إلى أربعة عشر أسلوباً[٤].

والحقّ أنّه قد يكون بعض منها داخلاً في أصالة القسمة ـ القائمة على أسس استقرائها ـ الأمر الذي يقدح فيها، من عدم تداخل الأنواع من الجهة الفنيّة، في التّعريف الاصطلاحيّ، أمّا بعضها الآخر؛ وهي "ضمير الفصل وتعريف الجزأين"، ففي عدميّة دخوله البنيّة القصرية، ورسمها الحدّي، على الرّغم من رسوخ دلالتها، ومفهومها الحصريّ عند البلاغيين، فيه نظرٌ [٥]. جاء في مواهب الفتاح: (("وللقصر طرق" أي: أسباب لفظية تفيده وهي كثيرة منها تعريف الجزأين وفصل المبتدأ بضمير الفصل وقولك مثلاً جاء زيد نفسه وقولك زيد مخصوص بالقيام دون عمر والمذكور للمصنف (يعني القزويني) هنا أربعة وإنما لم يذكر غيرَها لانّ الغير إمّا أنّه ليس معدوداً من طرق اصطلاحاً كالتّأكيد المعنوي كقولك جاء زيد نفسه كما تقدم وإمّا أنّه مخصوص بالمسندين كضمير الفصل والأفيد ذكر ما يعمّ وإمّا لأنّه عائد إلى هذه الأربعة كـ(بل) التّي هي للإضراب و(لكن) للاستدراك (ولا) للعطف لأنها ترجع

نِدَائِي..)): ١٢١. فالحصر هنا يتجلّى بالمادة اللغوية (خصّ)، وفي استخدامها السّياقي فالرب سبحانه، هو المخصوص بذلك الرجاء والدعاء والنداء ليس سواه. وكذا دعاؤه: ((أَللَّهُمَّ يَا مَنْ خَصَّ مُحَمَّداً وآلَهُ بِالْكَرَامَةِ وَحَبَاهُمْ بِالْرِّسَالَةِ وَخَصَّصَهُمْ بِالْوَسِيلَةِ وَجَعَلَهُمْ وَرَثَةَ الانْبِياءِ وَخَتَمَ بِهِمُ الاوْصِيَاءَ وَالأَئِمَّةَ وَعَلَّمَهُمْ عِلْمَ مَا كَانَ وَمَا بَقِيَ وَجَعَلَ أَفْئِدَةً مِنَ النَّاسِ تَهْوِي إِلَيْهِمْ.)): ٢٣٥. فالله سبحانه هو الذي خصّ النبي العظيم، وآله (ﷺ) بتلك الخصائص، والمميزات وكفى بذلك فخراً. دون غيره على سبيل القصر الحقيقي التحقيقي إذا جاز لنا قول ذلك. ومن الثاني، قوله (عليه السلام) و: ((أَللَّهُمَّ صَلِّ عَلَى مُحَمَّد عَبْدِكَ وَرَسُولِكَ وَأَهْلِ بَيْتِهِ الطَّاهِرِينَ، وَاخْصُصْهُمْ بِأَفْضَلِ صَلَوَاتِكَ وَرَحْمَتِكَ وَبَرَكَاتِكَ وَسَلاَمِكَ، وَاخْصُصِ اللَّهُمَّ وَالِدَيَّ بِالْكَرَامَةِ لَدَيْكَ، وَالصَّلاَةِ مِنْكَ يَا أَرْحَمَ الرَّاحِمِينَ)): ١٠٥. و: ((مَا أَفْشَى فِيْنَا نِعْمَتَكَ وَأَسْبَغَ عَلَيْنَا مِنَّتَكَ، وَأَخَصَّنَا بِبِرِّكَ!)): ١٧٣. فالمادة (خصّ) هنا ـ ليست مختصّة بمعناها المفهوم اللهم إلا التأكيد الدلالي.

(١) ينظر: مفتاح العلوم: ١٣٩، بتصرف. و: شروح التلخيص: ١٨٦/٢.

(٢) ينظر: عروس الأفراح؛ بهاء الدّين السبكي؛ (ضمن شروح التلخيص): ٢/ ١٨٧.

(٣) ينظر: المصدر نفسه: ١٩٧/٢. و: الإتقان في علوم القران: ٣/ ١١٢.

(٤) ينظر: الإتقان في علوم القران: ١٠٨/٣، وما بعدها.

(٥) سيأتي مناقشة ذلك في قابل المباحث إن شاء الله تعالى، في موضوع الطّرق الأخرى، قيد الإنجاز.

إلى معنى العطف ولم يقل في عدها وهي كذا وكذا بل أتى في عدّها بـ(من) المقتضية للتبعيض وإلى ذلك أشار بقوله (منها) أي: من طرق القصر))[1].

وعند النّظر في النّصّ والتأمل في مرجعياته التّكوينة، نجد فيه قراءتين؛ الأولى: الاقتصار على توحيد طرق القصر بأصولها الأربعة، وهي: (النفي والاستثناء، واستعمال الحرف (إنما)، وبعض من حروف العطف، والتّقديم). في مقام الفنيّة المثاليّة المستعملة، في التّوجيه الجماليّ البلاغيّ. والثانية: وجود الاحتمالية في دخول غيرها، في ذلك المستوى الأدائي في التّعبير مع الاتفاق على بعضها، وهي؛ ضمير الفصل، وتعريف الجزأين: المسند والمسند إليه، بدليل استعمال الحرف البياني التبعيضي (من)، وخروج غيرها من البنية القصريّة؛ ببرهان الفصل في مقولة: ((والأفيد ذكر ما يعمّ))، ويشمل التّركيب الجملي عموماً.

وهذه الطّرق ـ على الرّغم من اختلاف مبادئها اللغويّة، وقوانينها النّحويّة؛ كونها واقعةً في أبواب مختلفة، لا علاقة لها في بعضها ـ تتوزع بين المواضعة الفنيّة، بأدوات، وألفاظ وضعت لتدلّ على المعنى القصريّ، وبين السرّ الذّوقيّ، والحسّ التأمليّ.

والقاسم المشترك فيها هو مهمتها الدّلاليّة في العمليّة التّخاطبيّة؛ لإنتاج بينة قصرية تتضمن حكمين متناقضين؛ لهدف وغاية هما: الإثبات والنّفي، وبتفاعل مستوى السّطح في التّركيب المنطوق، مع العميق المفهوم منه.

وقد أدرك البلاغيون ذلك، وهم في خضمّ بيان القيم الخلافيّة والدّلاليّة لكلّ طريق وأسلوب من أساليب القصر البلاغية، ومدى قوة طريقة على أخرى معنوياً في واقعها الخطابيّ، مع ملاحظة أساس التكوين التّعبيري فيها، وهو إدراك حالة المتلقي، ومعرفة المتكلم بذلك، فضلاً عن السّياق، يقول السّكاكيّ (ت ٦٢٦هـ)، وهو في معرض الإيضاح عن جامع هذه الطّرق، والفروق البلاغيّة فيها، يقول: ((وهذه الطرق تتفق من وجه وهو أن المخاطب معها يلزم أن يكون حاكماً حكماً مشوباً بصواب وخطأ وأنت تطلب بها تحقيق صوابه ونفي خطئه...))[2].

وغرض الاستخدام في ذلك الطّلب الأدائي من المتكلم على تنوعات البنيّة القصريّة ((أما في قصر الإفراد فحكمه صواب في بعض وهو ما يثبته المتكلم وخطأ في بعض، وهو ما ينفيه وأم في قصر

(١) مواهب الفتاح؛ أبو يعقوب المغربي؛ (ضمن شروح التلخيص): ١٨٦/٢. وينظر: المطول؛ التفتازاني: ٣٨٨.

(٢) مفتاح العلوم: ١٤١.

القلب فالصواب كون الموصوف على أحد الوصفين أو كون الوصف لأحد الموصوفين والخطأ تعيينه. وأمّا في قصر التّعيين فالصّواب أيضاً كونه لأحدهما والخطأ تجويز كلّ منهما في التساوي))[١].

أما اختلافها الجمعي فعلى قسمين، ومن جانبين: التّركيب الوضعيّ منه، والدّلالي الجدليّ يقول السّكاكي (ت ٦٢٦هـ): ((فالطّرق الأوّل الثّلاث (يعني: العطف والنّفي والاستثناء، واستعمال (إنما)) دلالتها على التّخصيص بواسطة الوضع وجزم العقل ودلالة التّقديم عليه بوساطة الفحوى وحكم الذوق))[٢]، ثم قال ـ وهو يمثل الجانب الدّلاليّ الجدليّ لأساليب الطرق القصرية وأصولها الخطابية قال: ((والطريق الأوّل (يعني: العطف) الأصل فيه التّعرض للمثبت وللمنفي بالنّصّ... والطّرق الأخيرة الأصل فيها النّصّ مما يثبت دون ما ينفي))[٣]، وبلاغة مفهومه، وعمقه الدلالي لا يتأتى إلا من بلاغة المنطوق، والعبارة الظّاهرة؛ لأنّ الأخيرة هي الكاشفة عنه، الدالة عليه.

وما يعنينا من ذلك أسباب القصر وطرائقه في **الصَّحِيفَة السَّجَّادِيَّة**، وإشعاعه الدّلاليّ في غياهب تلكم السّياقات الوجدانية، والرّوحيّة، التّي تفصح عن قصدها البلاغي، وحالة الدّاعي الفكرية في ذلك الخط العبادي العميق، الذي يعزف على أوتار العشق الإلهي؛ لإشاعة موسيقاه، في جوٍ عنفوانه التضرع والخشوع، والاسترحام والانقطاع، وبعدُ، مدى القدرة اللغوية، والتّمثيل الأدائي في تشكيل تلك الطّرق الأسلوبيّة، ورسم جمالياتها الفنيّة، ومزج ألوانها الدّلاليّة في سياقاتها الاستخداميّة.

لذا سأعمد إلى دراسة كل أسلوب على حدة من هذه الأساليب، وأفصل القول فيه؛ بوصفها قنوات التّعبير الفني، وعناصر الخطاب الأدبيّ المكونة له؛ ذلك أنّ ما يميّز جملة ما في أسلوبها عن أخرى فيه، هو كيفية تنظيم وحداتها اللغوية، وتركيبها[٤]، الخاضع لعملية الاختيار في السياق ((والإمكانات الفردية المتنوعة في الأداء، والقائمة على المقاصد الواعية))[٥]، مما ينحو به نحو الانفرادية والاستقلالية بمميزات خاصة[٦].

(١) المطول؛ التفتازاني: ٣٩٣. وينظر: شروح التلخيص: ٢/ ٢٠٤.

(٢) مفتاح العلوم:١٤١.

(٣) المصدر نفسه: ١٤١.

(٤) ينظر: أثر اللسانيات في النقد الأدبي الحديث: ٧٣.

(٥) جدلية الإفراد والتركيب؛ مُحَمَّد عبد المطلب: ١٣٣.

(٦) ينظر: أثر اللسانيات في النقد الأدبي الحديث: ٨٣. و: الأسلوب؛ أحمد الشايب: ١٨٦.

على أن أشرع بأساليب المواضعة اللفظية بالأدوات، لأمور؛ كونها أدخل في ميدان بينة التركيب القصري على كثرتها، ودلالتها عليه هي الغالبة فيها دون ما سواها؛ ولقلة غيرها، فضلاً عن معانيها الوضعيّة، على ذلك، المقابلة لذوقية غيرها في عُرف البلاغيين ـ وهذا أقوى[١].

وأطوي صفحاً، وأعرض كشحاً عن البحث في أصولها ونشأتها التأرخية، بما يتعلق بجانب تأليفها وتكوينها الحرفيّ؛ لأنّ ذلك ليس من درسنا ـ هاهنا ـ إذ إنّ ((مهمة النّحوي إيضاح ما استقر عليه المعنى الوظيفي الذي تؤديه الأداة ضمن الجملة، وترك البحث عن أصولها إلى غيره من فقهاء اللّغة))[٢].

ولأبدأ بأسلوب النّفي والاستثناء منها؛ لكثرته، بفصاحة الرّصد الإحصائي الذي أجريته لتراكيب **الصَّحِيفَة السَّجَّادِيَّة**، هذا من جانب، ومن آخر أنه الأصل، والمقيس عليه غيره[٣] من الأساليب الأخرى في بنية القصر البلاغيّ.

وبعدُ أسلوب القصر بالعطف؛ لتعدد استعماله، وإعراب بينة حصره صراحة عن النقيضين: الإثبات والنفي، واستعمال (إنّما)، ومن ثَمّ الأساليب الذوقية في طريق التقديم والتأخير، على أن لا أترك الطّرق الأخرى، وهي ضمير الفصل، وتعريف الجزأين[٤]؛ لامتدادها الدلاليّ، وبعدها الأفقي في التّكوين الأسلوبي لبينة القصر، وإيجاد جدليّته.

إنّ كلّ أسلوب من هاتيك الأساليب يعدّ مفتاحاً للإبداع الفني، والجمالي في **الصَّحِيفَة السَّجَّادِيَّة**، والأمام (عليه السلام) فيها لا يقتصر على واحد منها دون سواه ـ علاوة على طواعيتها له ـ في الأدب الدّعائي؛ إذ إنّ لكلّ طريق منها في اتخاذ سلوكه ((نكهة وذوقاً وكمالاً وثمرة في حركة الإنسان إلى الله...))[٥] تعالى، بالطّلب والدعاء قد لا تكون في الأسلوب الآخر.

المصادر والمراجع:

- القران الكريم.

(١) ينظر: الوشاح على شرح تلخيص المفتاح: مُحَمَّد الكرمي: ق١/ ٣٠٢.

(٢) البحث النحوي عن الأصوليين: مصطفى جمال الدين: ٢٠٧-٢٠٨. وينظر: اللّغَة؛ فندريس: ٢١٦.

(٣) علم المعاني؛ بسيوني عبد الفتاح فيود: ٢٥٢

(٤) هذه المباحث قيد الإنجاز، كلّ في تركيبه الدلالي وعنوانه الأسلوبي، والأمر هاهنا في صفة المدخل التّمهيدي لها.

(٥) الحب الإلهي في أدعية أهل البيت؛ مُحَمَّد مهدي الأصفى: ٨.

- أثر اللّسانيّات في النّقد العربيّ الحديث، توفيق الزّيدي، دار العربيّة للكتاب، ١٩٨٤م.
- الإتقان في علوم القرآن، السّيوطي (جلال الدّين عبد الرحمن الشّافعيّ، ت٩١١هـ)،
- الأدوات النّحويـة وتعـدد معانيهـا الوظيفيـة؛ د. أبـو السّـعود حسـن الشّـاذلي، ط١، دار المعرفـة الاسكندرية، ١٩٨٩م.
- إحيآء النَّحو، إبراهيم مصطفى، مطبعة لجنة التّأليف والنّشر، مصر، ١٩٥١م.
- الإرشـاد، الشّـيخ المفيـد (مُحمّـد بـن مُحمّـد بـن النّعمـان العكيـريّ البغـداديّ،ت٤١٣هـ) تـح: حسـين الأعلميّ، ط٥، منشورات مؤسسة الأعلميّ، بيروت - لبنان، ١٤٢٢هـ –٢٠٠١م.
- أسـاس البلاغـة؛ الزمخشـري (جـار الله أبـو القاسـم محمـود بـن عمـر ت ٥٣٨هـ)، ط٢، دار الكتـب والوثائق القومية مركز تحقيق التراث – مصر، ١٩٧٢م.
- الأسلوب، دراسـة بلاغيّـة تحليليّـة لأصـول الأسـاليب الأدبيّـة، أحمـد الشّـايب، ط٧، مطبعـة السّـعادة، مكتبة النّهضة المصريّة، القاهرة، ١٣٩٦هـ ١٩٧٦م.
- الإعجاز الصّرفيّ في القرآن الكريم، دراسة نظريّة تطبيقيّة التّوظيف البلاغيّ لصيغة الكلمة، د. عبد الحميد أحمد يوسف الهنداويّ، ط١، المكتبة المصريّة، صيدا، بيروت، ١٤٢٢هـ – ٢٠٠١م.
- إعلام الورى بأعلام الهدى، الطّبرسيّ (أبو الفضل بن الحسن، من أعلام القرن السادس الهجريّ)، قدّم لـه العلاّمـة السّيّد مُحمّـد مهـدي السّيّد حسـن الخرسـان، ط٣، منشـورات المكتبـة الحيدريّـة، النجـف، ١٣٩٠هـ – ١٩٧٠م.
- الإيضاح في علوم البلاغة، الخطيب القزوينيّ (مُحمّد بن عبد الرحمن (٦٦٦ – ٧٣٩هـ)، تحقيق وتعليق: لجنة من أساتذة كلّيّة اللّغة العربيّة بالجامع الأزهر، مطبعة السّنّة المحمديّة، القاهرة، (د.ت).
- تاريخ الفلسفة اليونانية؛ ويوسف كرم، دار القلم، بيروت – لبنان، (د، ت).
- التقدير وظاهرة اللفظ؛ داود عبده، مجلة الفكر العربي، العدد: ٨،٩، مارس ١٩٧٩م.
- بحار الأنوار، المجلسيّ (مُحمّد باقر، ت ١١١٣هـ)، مؤسسة الوفآء، بيروت، ١٤٠٤هـ.
- البحـث النّحـويّ عنـد الأصـوليين، مصـطفى جمـال الـدين، منشـورات وزارة الثقافـة والإعـلام، دار الرشيد، بغداد، ١٩٨٠م.
- البرهان في علوم القرآن؛ الزركشيّ (بدر الدين مُحمّد بن عبد الله، ت ٧٩٤هـ)، تـح: مصـطفى عبد القادر عطا، ط١، دار الكُتُب العلميّة، بيروت - لبنان، ١٤٠٨هـ – ١٩٨٨م.

- البلاغة العربيّة – قراءة أخرى، د. مُحمّد عبد المطلب، الشّركة المصريّة العالميّة للنّشر، لونجمان، مصر، ١٩٩٧م.
- البلاغة فنونها وأفنانها، علم المعاني، فضل حسن عباس، ط١، دار الفرقان، ١٤٠٥هـ – ١٩٨٥م.
- البلاغة والأسلوبيّة، د. مُحمّد عبد المطلب، الهيأة المصريّة العامّة للكتاب، مصر، ١٩٨٤م.
- تاج العروس من جواهر القاموس؛ محمد مرتضى الزبيدي، ت ١٢٠٥هـ، دار الحياة، بيروت.
- الصحاح؛ تاج اللّغة وصحاح العربية؛ الجوهري (أبو نصر إسماعيل بن حماد، ت ٣٩٥هـ)، تحقيق أميل يعقوب، منشورات محمد علي بيضون، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ١٩٩٩م.
- التّطوّر الدّلاليّ بين لغة الشعر ولغة القرآن، بين لغة الشعر الجاهليّ ولغة القرآن، دراسة دلاليّة مقارنة، د.عودة خليل أبو عودة، ط١، مكتبة المنار، الأردن، ١٤٠٥هـ-١٩٨٥م.
- التّعريفات (معجم في المصطلحات)، الجرجانيّ (أبو الحسن عليّ بن مُحمّد بن عليّ المعروف بالسّيّد الشريف، ت ٨١٦هـ)، دار الشؤون الثقافيّة العامّة، بغداد، ١٩٨٦م.
- تهذيب اللّغَة؛ الأزهري (أبو منصور محمد بن أحمد، ت ٣٧٠هـ)، حققه وقدم له: د. عبد السلام محمد هارون، مراجعة محمد على النجار، دار الكتب، (د. ت).
- جدلية أبى تمام؛ د. عبد الكريم اليافي، ط١، الموسوعة الصغيرة، العدد: ٦٦، دار الحرية للطباعة، بغداد، ١٤٠٠هـ – ١٩٨٠م.
- جدلية الإفراد والتّركيب في النّقد العربيّ القديم، مُحمّد عبد المطلب، ط١، الشركة المصريّة العالميّة للنشر، لونجمان، مصر، ١٩٩٥م.
- الجملة العربيّة تأليفها وأقسامها، د. فاضل صالح السّامرّائيّ، منشورات المجمع العلميّ العراقيّ، ١٤١٩هـ – ١٩٩٨م.
- الجملة في الصَّحِيفَة السَّجَّادِيَّة؛ عماد جبار كاظم: (رسالة ماجستير)، إشراف: د. جواد كاظم عناد، كلية التربية، جامعة القادسية، ٢٠٠٣م.
- جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، أحمد الهاشميّ، ط١٢، دار إحياء التّراث العربيّ، بيروت - لبنان (د.ت).
- حاشية الدسوقي على شرح مختصر البلاغة، للتّفتازانيّ، (ضمن شروح التّلخيص)، الدسوقي، (ت١٢٣٣هـ)، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاؤه بمصر، (د.ت).

- الحب الإلهي في أدعية أهل البيت؛ الشيخ محمد مهدي الأصفى، ط١، الغدير، بيروت – لبنان، ١٤١٨هـ – ١٩٩٧م.
- الحداثة عند عبد القاهر الجرجاني؛ محمد عبد المطلب، ط١، الشركة المصرية العالمية للنشر- لونجمان، ١٩٩٥م.
- خزانة الأدب ولبّ لباب لسان العرب، البغداديّ (عبد القادر بن عمر، ت ١٠٩٢هـ)، تح: عبد السّلام مُحمّد هارون، ط٢، دار الكتاب العربيّ، القاهرة، ١٩٦٧م.
- الدراسات نقديّة في النّحو العربيّ، د. عبد الرحمن أيوب، مؤسسة الصّباح، الكويت، (د.ت).
- دراسة المعنى عند الأصوليين؛ سليمان حمودة، الدار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع، ١٤٠٣هـ- ١٩٨٣م.
- دفاع عن فنّ القول، د. عبد الكريم غلاّب، دار العربيّة للكتاب، طبع بمطبعة دار القلم، تونس، ١٩٨٤م.
- دلائل الإعجاز في علم المعاني، عبد القاهر الجرجاني (أبو بكر بن عبد الرحمن، ت ٤٧٤هـ)، تح: السّيّد مُحمّد رشيد رضا، دار المعرفة للطباعة والنّشر، بيروت – لبنان، ١٤٠٢هـ – ١٩٨١م.
- دلالة الألفاظ؛ إبراهيم أنيس، ط٢، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٦م.
- دور الكلمة في اللّغَة؛ استيفن أولمان، ترجمه وقدم له وعلق عليه: د. كمال محمد بشر، ط٣، المطبعة العثمانية، مكتبة الشباب، ١٩٧٢م.
- الرواية والاستشهاد باللّغة، دراسة لقضايا الرواية والاستشهاد في ضوء علم اللّغة الحديث، د. مُحمّد عيد، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٦م.
- سيرة أعلام النبلاء، الذهبيّ (شمس الدين مُحمّد بن أحمد، ت٧٤٨هـ)، تح: شعيب الأرنؤطي، ومأمون الصاغي، ط١، مؤسسة الرسالة، بيروت - لبنان، ١٩٨١م.
- سيكولوجية اللّغَة والمرض العقلي؛ جمعة يوسف، سلسلة علم المعرفة، العدد: ١٤٥، الكويت، ١٤١٠هـ – ١٩٩٠م.
- شرح التّسهيل، ابن مالك (أبو عبد الله مُحمّد جمال الدين، ٦٠٠- ٦٧٢هـ)، تح: عبد الرحمن السّيّد، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ٢٠٠٥م.
- شرح الكافية في النّحو، لابن الحاجب (جمال الدّين أبي عمرو عثمان بن عمر، ٥٧٠- ٦٤٦هـ)، شرحه رضيّ الدين الأستراباذي (مُحمّد بن الحسن، ت٦٨٦هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

- شرح المختصر لسعد الدين التّفتازاني (ت ٧٩١هـ)، على تلخيص المفتاح للخطيب القزويني، (ت ٧٣٩هـ)، في المعاني، والبيان، والبديع؛ (ضمن شروح التلخيص): مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاؤه بمصر، (د.ت).
- شروح التّلخيص، مجموعة من الشّروح على تلخيص المفتاح، للخطيب القزويني، ت ٧٣٩هـ، طُبِع بمطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاؤه بمصر، (د. ت).
- الصَّحِيفَة السَّجَّادِيَّة الكاملة، الإمام زين العابدين (عليه السّلام)، ط١، دار القارئ للطباعة والنشر، بيروت، ٢٠٠٥م.
- الصَّحِيفَة السَّجَّادِيَّة الكاملة، الإمام زين العابدين عليّ بن الحسين (عليهما السّلام)، تحقيق وتنسيق: علي أنصاريان، ط١، دمشق، ١٤١٩هـ – ١٩٩٩م.
- عروس الأفراح بهاء الدّين السبكي؛ (ضمن شروح التلخيص): مطبعة عيسى البابي الحلبيّ وشركاؤه بمصر، (د.ت).
- علم اللّغة بين التّراث والمناهج الحديثة، د. محمود فهمي حجازي، سلسلة الكُتُب الثّقافيّة، جامعة حرّة، العدد: ٢٤٩، الهيأة المصريّة العامّة للتّأليف والنّشر، ١٩٧٠م.
- علم المعاني، د. عبد العزيز عتيق، ط٢، مكتبة النّهضة العربيّة، بيروت، ١٩٧٠م.
- علم المعاني، د. قصي سالم علوان، مطبعة جامعة البصرة، ١٩٨٥م.
- علم المعاني، تأصيل وتقييم، حسن طبل، ط١، مكتبة الإيمان المنصوريّة، مصر، ١٩٩٩م.
- علم المعاني، دراسة بلاغيّة ونقديّة لمسائل المعاني، د. بسيوني عبد الفتاح فيّود، ط٢، مؤسسة المختار للنّشر والتّوزيع، دار المعالم الثّقافيّة، الإحياء للنّشر والتّوزيع، ١٤١٨هـ- ١٩٩٨م.
- فلسفة التاريخ والحضارة؛ حامد حمد حمزة، دار الطيف للطباعة، واسط، ٢٠٠٤م.
- في النّحو العربي، (قواعد وتدريبات)، د. عبد الحميد مصطفى السّيّد، لطيفة إبراهيم النّجّار، ط١، دار القلم للنّشر والتّوزيع، دولة الإمارات العربيّة المتحدة، ١٤١٧هـ- ١٩٩٦م.
- في النحو العربي، نقد وتوجيه، د. مهدي المخزومي، ط٢، دار الرائد العربيّ، بيروت - لبنان، ١٤٠٦هـ، ١٩٨٦م.
- القاموس المحيط؛ الفيرزوآبادي (مجد الدين محمد بن يعقوب الشافعي، ت ٨١٧ هـ)، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ١٤٢٠هـ – ١٩٩٩م.

- القواعد البلاغية في ضوء المنهج الإسلامي؛ د: محمود البستاني، ط١، مجمع البحوث الإسلامية، مشهد، إيران، ١٤١٤هـ - ١٩٩٤م.
- كتاب سيبويه (أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، ت ١٨٠هـ)، تح: عبد السّلام مُحمّد هارون، ط٣، الناشر مكتبة الخانجي، مطبعة المدنيّ، القاهرة، ١٤٠٨هـ-١٩٨٨م.
- كتاب سيبويه (أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، ت ١٨٠هـ)، المطبعة الأميريّة، بولاق، ١٣١٦-١٣١٧هـ.
- كتاب العين؛ (معجم)؛ الخليل بن أحمد الفراهيدي: ت ١٧٥هـ تح: د. مهدي المخزومي ود. إبراهيم السامرائي، ط٤، مؤسسة دار الهجرة.
- كشف الغمّة في معرفة الأئمة، ابن أبي الفتح الأربليّ (أبو الحسن عليّ بن عيسى، ت ٦٩٣هـ)، مطبعة النّجف الأشرف، النّجف الأشرف، محرم ١٣٨٥هـ.
- لسان العرب (معجم)، ابن منظور (أبو الفضل جمال الدّين مُحمّد بن مكرم، ت ٧١١هـ)، دار صادر بيروت – لبنان، (د، ت).
- اللسانيّات من خلال النّصوص، د. عبد السّلام المسدّيّ، ط١، الدّار التّونسيّة للنّشر، ١٩٨٤م.
- اللغة، ج. فندريس، تعريب: عبد الحميد الدواخلي، مُحمّد القصاص، مكتبة الأنجلو المصريّة، (د.ت).
- اللغة العربيّة، معناها ومبناها، د. تمّام حسّان، ط٢، الهيأة المصريّة العامّة للكتاب ١٩٧٩م.
- اللغة والمعنى والسّياق، جون لاينز، ترجمة: د. عباس صادق الوهاب، مراجعة، د. يوئيل عزيز، ط١، دار الشّؤون الثّقافيّة العامّة، بغداد، ١٩٨٧م.
- المحيط في أصوات العربيّة ونحوها وصرفها، مُحمّد الأنطاكي، ط١، مكتبة دار الشرق، بيروت، ١٣٩٢هـ- ١٩٧٢م.
- المدخل إلى علم المنطق (المنطق التّقليديّ)، د. مهدي فضل الله، ط٢، دار الطليعة للطباعة والنّشر، بيروت، ١٩٧٩م.
- المطول، شرح تلخيص المفتاح، التفتازاني (سعد الدين مسعود بن عمر ت ٧٩٢هـ)، تح: عبد الحسين الهنداوي، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ٢٠٠١م.
- معاني الأبنية في العربيّة، د. فاضل صالح السّامرائي، ط١، الكويت، ١٤٠١هـ- ١٩٨١م.

- معاني القرآن، أبو زكريا الفرّاء (يحيى بن زياد، ت ٢٠٧هـ)، تح: أحمد يوسف نجاتي، و: مُحمّد عليّ النّجّار، ط١، مطبعة دار الكُتُب المصريّة، القاهرة ، ١٣٧٤هـ – ١٩٥٥م.
- معاني النّحو، د. فاضل السّامرآئيّ، ج:١، ج: ٢، وزارة التّعليم العاليّ والبحث العلميّ، جامعة بغداد، بيت الحكمة، مطبعة التعليم العاليّ في الموصل، ١٩٨٦-١٩٨٧م.
- المعاني في ضوء أساليب القرآن، د.عبد الفتاح لاشين، ط٢، دار المعارف بمصر، ١٩٧٧م.
- معترك الأقران في إعجاز القرآن، السّيوطيّ (أبو الفضل جلال الدّين عبد الرحمن، ت ٩١١هـ)، ط١، ضبطه وصحّحه وكتب فهارسه: أحمد شمس الدّين، دار الكُتُب العلميّة بيرو ت – لبنان، ١٤٠٨هـ – ١٩٨٨م.
- المعجم الفلسفي: وضعه مجمع اللغة العربية بالقاهرة بتقديم: د. إبراهيم مدكور، عالم الكتب بيروت، ١٣٩٩هـ – ١٩٧٩م.
- معجم مقاييس اللّغة؛ ابن فارس(أبو الحسن أحمد بن زكريا، ت ٣٩٥هـ)، وضع حواشيه: إبراهيم شمس الدين، منشورات محمد علي بيضون، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ١٩٩٩م.
- مفتاح العلوم، السّكاكيّ (أبو يعقوب يوسف بن أبي بكر، ت ٦٢٦هـ)، ط١، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، ١٣٥٦هـ – ١٩٣٧م.
- مفردات ألفاظ القرآن؛ العلامة الرّاغب الأصفهاني المتوفى في حدود ٤٢٥هـ، تح: صفوان عدنان داوودي، دار القلم، دمشق، دار الشامية، بيروت، ط٤، ١٤٢٥هـ.
- المقتضب، المبرّد (أبو العباس مُحمّد بن يزيد، ت ٢٨٥هـ)، تح: مُحمّد عبد الخالق عظيمة، عالم الكُتُب، بيروت - لبنان، (د.ت).
- من أسرار اللّغة، د. إبراهيم أنيس، ط٥، مكتبة الأنجلو المصريّة، ١٩٧٥م.
- المنطق، مُحمّد رضا المظفر، ط٣، مطبعة النّعمان، النّجف الأشرف، ١٣٨٨هـ، مجموعة المحاضرات التي ألقيت في كلّيّة منتدى النّشر بالنّجف الأشرف، مطبعة حسام، بغداد، ١٤٠٢هـ-١٩٨٢م.
- منهج البحث اللغوي بين التراث وعلم اللغة الحديث؛ علي زوين، ط١، دار الشؤون الثقافية، بغداد، ١٩٨٦م.
- مواهب الفتاح؛ أبو يعقوب المغربي؛ (ضمن شروح التلخيص): مطبعة عيسى البابي الحلبيّ وشركاؤه بمصر، (د.ت).

- الموسوعة الفلسفية المختصرة؛ ترجمة؛ نقلها عن الانجليزية إلى العربية: فؤاد كامل، وآخرون، منشورات مكتبة النهضة – بغداد، ١٩٨٢م.
- نحو المعاني، د. أحمد عبد السّتار الجواريّ، مطبعة المجمع العلميّ العراقيّ، بغداد، ١٤٠٧هـ – ١٩٨٧م.
- النحو والدَّلالة، مدخل لدراسة المعنى النّحويّ الدَّلاليّ، د. مُحمّد حماسة عبد اللّطيف، ط٣، القاهرة، ١٩٨٣م.
- نقد الآراء المنطقيّة وحلّ مشكلاتها، ويليه قائمة بالمغالطات، عليّ الشيخ مُحمّد رضا، مطبعة النّعمان، النّجف الأشرف، ١٣٨٣هـ.
- النقد والأسلوبية، بين النظرية والتطبيق (دراسة)؛ عدنان بن ذريل، منشورات مكتبة اتحاد كتاب العرب، دمشق، ١٩٨٩م.
- همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، السّيوطيّ (جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر، ت ٩١١هـ)، تح: عبد الحميد الهنداوي، المكتبة التوفيقية، مصر، القاهرة (د، ت).
- الوشاح على شرح المختصر لتلخيص المفتاح؛ القسم الأوّل: في المعاني والبيان، محمد الكرمي، المطبعة العلمية، قم – إيران، ١٤٠١هـ.
- وصف اللّغة العربيّة دلاليّاً في ضوء مفهوم الدّلالة المركزيّة - دراسة حول المعنى وظلال المعنى، مُحمّد مُحمّد يونس عليّ، منشورات جامعة الفاتح، ليبيا، ١٩٩٣م.
- وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزّمان، ابن خلكان (أبو العباس شمس الدّين أحمد بن مُحمّد بن أبي بكر، ٦٠٨- ٦٨١هـ)، تح: د. إحسان عباس، دار الثّقافة، بيروت – لبنان، ١٣٩٧هـ- ١٩٧٧م.

أثر الأسئلة السابرة والتشعيبية في تحصيل

طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة

الدكتور رحيم علي صالح
مدرس – جامعة بغداد -كلية التربية
ابن رشد

الفصل الأول

التعريف بالبحث
-مشكلة البحث
-أهمية البحث والحاجة إليه
-هدف البحث
-فرضيات البحث
-حدود البحث
-تحديد المصطلحات

مشكلة البحث :

سيسلط الباحث الضوء على الأسئلة فلقد وجد أن غالبية المدرسين ولا سيما مدرسو اللغة العربية يهملون الأسئلة في التدريس ولا يطرحونها على طلبتهم ، وان طرحوها فإنها لا تتعدى أن تكون أسئلة تقليدية لا تثير التفكير لديهم ولا تخرج عن دائرة التذكر ، ومن النادر أن نجد مدرساً يسأل طلبته أسئلة تفكيرية تنمي مهارات التفسير والتحليل والمقارنة والاستنتاج وتقويم الحجج لديهم ، ومما يؤكد رأي الباحث نتائج دراسة " العاني ، ٢٠٠١ " التي تناولت تقويم الأسئلة الصفية التي يستعملها مدرسو مادة الأدب والنصوص ومدرساتها في الصف الرابع العام .

وقد لاحظ الباحث من خلال تتبعه للدراسات التي تناولت طرائق التدريس ولا سيما طرائق تدريس اللغة العربية ، عدم وجود دراسة تناولت (الأسئلة وأنواعها ومستوياتها) في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة، إذ تعد الأسئلة حلقة الوصل بين المرسل وهو المدرس ، والطالب وهو المستقبل ، إذ تتضافر كل عناصر العملية التعليمية لتحقيق الأهداف المنشودة التي نسعى

جميعاً لتحقيقها ،ومن هنا جاءت مشكلة البحث الحالي لمعرفة اثر الأسئلة السابرة والمتشعبة في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة.

أهمية البحث والحاجة إليه :

تفردت اللغة العربية عن لغات العالم كلها في قوتها وحياتها ، إذ عاشت دهرها في تطور ونماء لأنها لغة العرب والإسلام ، فلقد قال الله تعالى ((إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآَناً عَرَبِيّاً)) (سورة يوسف ، الآية : ٢) ، فهي أساس وحدة بناء الأمة العربية . فقد كانت أداة التفكير ، ونشر الثقافة في بلدان كثيرة مثل بلاد الأندلس التي أشرقت منها الحضارة في أوربا فبددت ظلماتها ، وقشعت عنها سحب الجهالة ، ودفعتها الى التطور والنهوض (الدغمة ، ١٩٨٠ ، ص١) .

وقد اهتم العرب بلغتهم منذ العصور القديمة ، وكتبوا عنها كثيرا ، إذ يقول الثعالبي : " من احبَّ العربيةَ عَنى بها وثابرَ عليها وصرفَ همّته إليها ، ومن هداهُ الله للإسلام ، وشرح صدره للإيمان ، واتاه حسن سريره فيه ، اعتقد ان محمدا (ﷺ) خير الرسل ، والإسلام خير الملل ، والعرب خير الأمم ، والعربية خير اللغات " (الثعالبي ، ١٩٥٩ ، ص٢) .

وان الصلة بين فروع اللغة العربية صلة طبيعية وجوهرية وتؤلف جميعها وحدة متماسكة وان تجزئة اللغة العربية ما هي إلا تسهيل لدراستها فالصلة الموجودة بين الأدب واللغة تتجلى في ان الأدب في اللغة العربية – بل وفي كل لغة " عماد مرصوص لحفظ كيان تلك اللغة " (الشيرازي ، ١٩٦٩ ، ص ١٢٣)

والبلاغة ليست أمرا مستقلا عن اللغة فهي تساعد وبدور تكميلي اللغة على أداء وظيفتها الملقاة على عاتقها ، (المبارك،ص١٨-١٩) لأنها وسيلة الإقناع الفكري إذ لا تفصل بين العقل والذوق ، ولا بين الفكرة والكلمة ، ولا بين المضمون والشكل ، فالكلام عبارة عن كائن حي روحه المعنى وجسمه اللفظ ، فإذا فصلنا بينهما أصبحت الروح نفسا لا يتحرك ، والجسم جمادا لا يحس .

وما ذكره أبو هلال العسكري بهذا الصدد شهادة حق عندما قال : " إن أحق العلوم بالتعلم وأولاها بالحفظ علم البلاغة " ، (العسكري،ص٢٤) ومن هنا تتجلى أهمية البلاغة بوصفها صفة الكلام لا المتكلم ، فهي تقوم الملكات وترشد الذوق وتهدي الموهبة الأدبية في نفس الأديب أو القارئ ، فضلا عن إنها تنمي في دارسها جودة الأسلوب بحيث تجعله ناقدا متذوقا ، وكاتبا موهوبا واضح الفكر واسع الاطلاع يستطيع الحكم على النصوص الأدبية السليمة بما صقلته دراسته البلاغية .(علام،١٩٩٣ ،ص٥٣)

وإذا كانت البلاغة شغلت العلماء الأوائل على الرغم من اختلاف مناهجهم وأساليبهم وتباينهم في تناول البلاغة وفروعها شأنها شأن أي حركة علمية تخدم التراث العربي في العلم والمعرفة والفن . فان البلاغة شغلت المحدثين أيضا حتى تباينوا في نظرياتهم إليها ، ويعتقد الباحث أن هذا التباين هو جدلية علمية ترمي إلى نشر البلاغة لدى أبناء العصر ، لتكون حية مقبولة ، ولكي تحقق الرغبة في تيسير الدرس البلاغي وتقديمه للدارسين بشكل مناسب ومتناسق .

وتؤدي البلاغة دورا مهما في مرحلة التعليم الثانوي لان القدرة التعبيرية تعكس شخصية الطالب وتنميها وتلبي حاجاته وميوله المتمثلة عادة بالثقة بالنفس وتحقيق الذات ، (علام،١٩٩٣:ص٣٢) وعلى المشتغلين في هذه المرحلة الحساسة مراعاة طبيعة المتعلمين فيها ، وإدراك تمثيلها مفترق الطرق بالنسبة إليهم ، إذ يمثل العليم الثانوي حلقة وصل بين التعليم الأساسي والتعليم الجامعي . فضلا عن إن إشباع الحاجات الوجدانية أمر ضروري للحفاظ على توازن نفسية المراهق وطمأنينته .

وللأسئلة أهمية فاعلة في الدرس ، وهي عامل مهم من عوامل نجاح المدرس في إعطاء مادته للطلبة ، وفي إثارة تفكيرهم وفي توجيههم وحملهم على تعلم ما يريده ، وينمي قدرتهم على كشف ما هو غامض ، والتوصل لحل المشكلات ، وفي تحقيق التمرين والمراجعة بهدف تثبيت الحقائق المهمة في عقول الطلبة ، ودورها فاعل في إثارة تفكيرهم وذلك لان في كل مشكلة يكمن سؤال وكذلك في صلب كل سؤال تكمن مشكلة ، فالهدف من السؤال ليس الاطلاع على الحقائق التي حفظها الطلبة بل إثارة

تفكيرهم لا سيما طلبة المرحلة الإعدادية والذين سيواجهون مشكلاتهم الحياتية عند تخرجهم (آل ياسين ، ب.ت ، ص ١٠٥ – ١٠٨) .

ويمثل التساؤل أحد الاتجاهات المعرفية التي ادخلها التربويون نتيجة البحث والدراسة لتثري طرائق التعليم والتعلم ، وتساعد المدرس على تنمية تفكير المتعلمين (الرواشدة ، ١٩٨٤ ، ص ١١٧ – ١١٨) . وهو الركن الأساس من أركان التفاعل بين المعلم والمتعلم ، ويرمي إلى تسهيل المعلومات والأفكار ومساعدة المتعلمين على استيعابها (الخوالدة ، ١٩٩٧ ، ص ٢٢٥) .

وان طرح التساؤلات من الأمور المهمة التي ينبغي أن يأخذ بها الدارس نفسه ، كي ينظم أفكاره ، ويضعها في إطارها السليم (شحاتة ، ١٩٩٣ ، ص ٢٨٨) وتوجيه الأسئلة الى المتعلمين بدلا من تقديم الحقائق يزيد من مقدار التعلم ودرجة الاهتمام بالمادة الدراسية وتعلم المزيد في الموضوع (توق ، ١٩٨٤ ، ص ١٥١) .

واكثر المهارات التي يجب ان يقوم المدرس بتنميتها هي قدرته على توجيه أسئلة مفيدة ، فبعد شرح الدرس يقضي المدرس معظم الوقت في توجيه الأسئلة اكثر من أي نشاط لفظي آخر (رتشي ، ١٩٨٢ ، ص ٣٦٠) .

وللأسئلة مكانة في التدريس وفي الوصول إلى الحقائق ، فهي السبيل الذي يصل المدرس بعقول طلبته فيوقظ انتباههم ويثير شوقهم ، والمدرس البارع هو الذي يعرف كيف يسأل ؟ ومتى يسأل ؟ فالعناية بالأسئلة والاعتراف بها وبقيمتها العظمى في التدريس اتجاه من اتجاهات التربية الحديثة (عبد العزيز ، ١٩٧٥ ، ص ٣٠٠) . لما لها من فاعلية في مساعدة الطلبة كيفية التفكير بطريقة ابتكارية عندما يشتركون في دراسة الحقائق والتوصل إلى تفسيرات وإصدار الأحكام ، وفي محاولتهم تطبيق ما سبق ان تعلموه في مواقف جديدة (نادر ، ١٩٨٨ ، ص ١٠٠ - ١٠١) .

وبفضل الأسئلة المناسبة التي تعد بعناية يمكن زيادة معلومات الطالب الذكي ، ويمكننا تنمية الثقة بالطالب صاحب المواهب المتواضعة . (دانهيل ، ١٩٨٢ ، ص ٨٢) وان الإجابة عن الأسئلة أمر ضروري في عملية التعلم ، بمعنى ان عملية التعلم تزداد عندما يجيب الطلبة عن الأسئلة في أثناء قراءتهم للمادة (Sivinsay , ١٩٨٦, p: ٢٥٥) .

وتتجاوز الأسئلة كونها جملا يستفهم بها عن أمور معينة ، فهي مثيرات تتطلب عمليات عقلية وتعبيرية ، وتلقى اهتماما خاصا لما تؤديه من وظائف في العملية التعليمية من جهة ، ولما تقوم به من إثارة لتساؤلات الباحثين من جهة أخرى ، وان طرح الأسئلة من الوسائل المهمة في إنجاح العملية التعليمية ، وعن نوعية الأسئلة المطروحة يتوقف هذا النجاح ، وبذا يكون أحد معايير التعليم الجيد الأسئلة الجيدة ، والمعلم الجيد هو الذي يجيد صياغة الأسئلة وطرحها ، ويجب ان تنوع الأسئلة ما بين أسئلة حقائق ، وأسئلة استنتاج ، أو أسئلة تتطلب قدرات عقلية دنيا ، وأسئلة تتطلب قدرات عقلية عليا (التل ، ١٩٨٩ ، ص ٢٧٣ – ٢٧٤) .

ويرى بعض الباحثين أن الأسئلة في حقيقتها عماد طريقة تدريس المدرس ، فكفاية المدرس تظهر بصورة واضحة عندما يستعمل الأسئلة الصفية ، ويحسن توجيهها وصياغتها وكيفية إثارة الطلبة لتلقيها وفهمها والإجابة عنها ، وقد قيل من لا يحسن الاستجواب لا يحسن التدريس . والمدرس ينحصر دوره في السهر على حسن سير الحوار وشد الانتباه إلى الموضوع ، إذ يكون اكثر فاعلية ويؤدي دور المنشط الموجه للحوار ، إذ يركز على أسلوب وضع الأسئلة واستدراج الطلبة للإجابات المضبوطة والصحيحة (الدريج ، ١٩٩٤ ، ص ٥٧) .

وعلى المدرس ان يرفع من كفاية أسئلته ، إذ تحقق المردود التربوي المطلوب ، ويبين " سمك " إن الأمور التي يتوقف عليها نجاح المدرس في عمله ان يكون ماهرا في إعداد الأسئلة وتوجيهها ، فهي قوام الطريقة التحاورية وعلى المدرس ان يهتم قبل البدء في الدرس بإعداد الأسئلة التي يوجهها إلى الطلبة في كل مرحلة من مراحله ، بل وفي ثنايا كل عنصر من عناصره ، فذلك يكسبه اليقظة والثقة بالنفس وحضور البديهة والاستعداد لحل أي مشكلة تعرض في أثناء الدرس حلا سريعا فاعلا وان إتقان

وضع الأسئلة واجادة المدرس طريقة مناقشتها مع طلبته فن لا يتقنه إلا كل بارع عليم بطرائق التدريس خبير بطبائع الطلبة ، والمدرسون عامة ولا سيما الناشئون في حاجة كبيرة لاعمال الفكر ودقة النظر عند صياغته الأسئلة ومراعاة تسلسلها وترتيبها لتؤدي الغرض منها على احسن الوجوه (سمك ، ١٩٧٥ ، ص ٨٠٠) .

وتؤدي الأسئلة وظيفة كبيرة في داخل الصف فهي تساعد الطلبة على الاندماج في الدرس بنشاط ، إذ تمثل وسيلة فاعلة في تنمية استقلالية الطلبة في التعلم الذي يعد أحد الاتجاهات الحديثة في التربية ، وقد وجد ان هناك علاقة قوية بين مستويات التفكير التي تظهر في إجابات الطلبة على أسئلة المدرس وبين أنواع الأسئلة التي يوجهها المدرس.

هدف البحث:

يرمي البحث الحالي الى معرفة "أثر الاسئلة السابرة والمتشعبة في تحصيل طالبات الصف الخامس الادبي في مادة البلاغة" .

فرضية البحث :

" ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين تحصيل الطالبات اللائي يدرسن مادة البلاغة باستعمال الاسئلة السابرة و بين تحصيل الطالبات اللائي يدرسن مادة البلاغة باستعمال الاسئلة المتشعبة " .

تحديد المصطلحات:

أولاً– الأسئلة السابرة :

١- السبر لغة :

أ- سَبَرَ بمعنى خَبَرَ او حَزَرَ ، يقال سبر الجرح أي قلس غوره بالمسبار ، وسبر فلان أي خبره ليعرف ما عنده (ابن منظور ، ب.ت ، ص ٣٤٠ – ٣٤١) .

ب- سبر : الجرح نظر ما غوره وبابه نصر و (المسبار) بالكسر ما يسبر به الجرح ، وكل أمر رزته فقد (سبرته) . (الرازي ، ١٩٨٣ ، ص ٢٨٣)

٢- السبر في الاصطلاح التربوي :

عرفت الأسئلة السابرة تعريفات عدة منها :

أ- عرف جالوي (Galloway) ١٩٧٤ السؤال السابر انه " استمرارية توجيه السؤال للطالب نفسه إذا كانت إجابته غير صحيحة ، وقد يعيد المعلم السؤال بصياغات مختلفة إذا لمس أن الإجابة غير صحيحة وقد يعاد اكثر من مرة بناءً على إجابة المتعلم " (Galloway , ١٩٧٤ , p: ٧٠٠)

ب- وعرفه عبيدات ١٩٨٥ انه " السؤال الذي يلي إجابة الطالب من اجل توضيحها أو تحسين مستواها أو تصحيحها للوصول إلى الإجابة الصحيحة أو الواضحة أو التامة " . (عبيدات ، ١٩٩١ ، ص١٢٢)

ج- وعرفته حميدة ١٩٨٦ انه " تتبع المدرس لإجابة الطالب الخطأ أو الناقصة بعدد من الأسئلة التي تطالبه بالوضوح أو بمزيد من المعلومات أو بشواهد تبرر إجابته أو تؤيدها " (حميدة ، ١٩٨٦ ، ص١٥)

د- وعرفه مؤمني ١٩٨٩ انه " سؤال يطرحه المدرس تعليقاً على إجابة الطالب على سؤال سابق من اجل تحسين إجابته بنفسه أو مشاركة طالب آخر أو تحقيق الترابط بين أفكار معينة " . (مؤمني ، ١٩٨٩ ، ص٩٢)

هـ – وعرفه الطراونة ١٩٩٨ انه : " مجموعة الأسئلة التي تلي إجابة الطالب الأولية بقصد تمحيص إجابته غير الواضحة او الناقصة وتبريرها وتوضيحها بطريقة إرشادية تفكيرية غير متحيزة " . (الطراونة ، ١٩٩٨ ، ص٦٤)

و- وعُرّفَ من الـ " CTE " ٢٠٠٠ انه " سلسلة من الأسئلة تتطلب ان يذهب الطالب ما بعد الإجابة الأولية وان أسئلة المعلم اللاحقة توضع بناء على إجابات الطلبة " .

(C T E , ٢٠٠٠ , p: ١٠)

ح- وعرفته عزيز ٢٠٠٢ انه " سلسلة من الأسئلة التي تعقب الإجابة الأولية للطالبة المستجيبة التي تكون إجابتها سطحية أو جزئية أو غير صحيحة بهدف توضيحها أو تبريرها أو تركيزها أو تشجيعها أو تحويلها إلى طالبة أخرى للوصول إلى الإجابة الصحيحة الكاملة الأكثر صحة ودقة واتقاناً للمفاهيم العلمية المحددة ضمن المحتوى قيد الدرس " . (عزيز ، ٢٠٠٢ ، ص١٦)

التعريف الإجرائي للسؤال السابر :

هو السؤال الذي يوجه للطالب من المدرس عندما يتلقى إجابة غير واضحة أو إجابة مبتورة لغرض الوصول إلى الإجابة الواضحة والصحيحة بمساعدة المدرس أو زملاء الصف لإثارة الحوار والنقاش فيما بينهم من اجل تحفيز تفكير الطلبة للوصول إلى إجابات مبدعة .

ثانياً : الأسئلة المتشعبة :

١- التشعب لغةً :

أ- التشعب : التفريق وانشعب الطريق تفرق ، وكذلك أغصان الشجرة وانشعب تشعب : تفرقت منه انهار ، وانشعب به القول : اخذ من معنى إلى معنى آخر مفارق للأول . (ابن منظور ، ٢٠٠٢ ، ص ٤٩٩)

ب- (الشعب بوزن الكَعْبِ ، ما تشعب من قبائل العرب والعجم والجمع (شعوب) و (شعب) الشيء فرقه وفي الحديث (ما هذه الفتيا التي شعبت بها الناس) أي فرقتهم (والشعبة) واحدة (الشعب) وهي الأغصان) . (الرازي ، ١٩٨٣ ، ص ٣٣٩).

٢- الأسئلة المتشعبة في الاصطلاح التربوي :

أ- عرفها الفنيش ١٩٧٥ أنها " الأسئلة التي تتطلب اكثر من إجابة " . (الفنيش ، ١٩٧٥ ، ص ١٥٦)

ب- وعرفها العاني ١٩٧٦ أنها " الأسئلة التي تسمح بإعطاء عدد كبير من الأجوبة ويساعد هذا النوع من الأسئلة على تحفيز تفكير الطلبة ويهيئ له الجو المناسب للإبداع والانفتاح الذهني " . (العاني ، رؤوف ، ١٩٧٦ ، ص٨٣)

ج- وعرفها كيلفورد ١٩٨٠ أنها " الأسئلة التي نحصل من خلالها على إجابات متميزة وغير محددة ومتنوعة بما هو مذكور او معلوم وتحفز المتعلم على أن يستنتج ما تكون عليه الإجابة وتستعمل في العمليات العليا للتفكير الإبداعي " .

(Carin , ١٩٨٠ , p: ١٢٢)

د- وعرفها خلف ١٩٨٩ أنها " الأسئلة التي تكون إجاباتها غير محددة في معلومات الكتاب المدرسي المقرر وتفاصيله مما يتيح الفرصة للطلبة بالتفكير في اتجاهات متعددة لإيجاد أجوبة متنوعة " . (خلف ، ١٩٨٩ ، ص٣)

هـ – وعرفها قطامي ١٩٩٣ أنها " الأسئلة التي تعددت إجاباتها " .

(قطامي ، ١٩٩٣ ، ص ١٨٣)

و- وعرفها الطراونة ١٩٩٨ أنها " أسئلة ليس لها إجابة واحدة محددة أو معلومة أو مذكورة وتحفز المتعلم ليستنتج ما الذي يجب أن تكون عليه الإجابة ، وتتصف بالمرونة والتوسع وتقود الطلبة إلى

الإبداع من خلال توظيف ما لديهم من مخزون علمي فيعيدون ترتيب المعلومات وتنظيمها وربطها ، لانهم يعيشون في جو تربوي آمن وخال من معوقات التفكير البنّاء " . (الطراونة ، ١٩٩٨ ، ص٥١)
ز-وعرفها زيتون ١٩٩٩ أنها " الأسئلة التي لها إجابات متنوعة كثيرة ، وهي تؤدي الى أن يطرح الطلبة أسئلة أخرى وان يخططوا ويجربوا ، وهذه الأسئلة تسمى أيضاً بالأسئلة ذات التفكير المتباعد ومن ثمَّ تسمى بالأسئلة المنتجة " . (زيتون ، ١٩٩٩ ، ص٢٤٩)

التعريف الإجرائي للأسئلة المتشعبة :

هي الأسئلة التي يطرحها المدرس على طلبته ، إذ ينتج الطلبة إجابات متعددة ومتميزة وغير تقليدية وغير محددة إذ تساعد هذه الأسئلة على اتساع أفق تفكير الطلبة ومن ثمَّ الى إبداعهم .

ثالثاً- البلاغة :

أ-عرفها الآمدي (٣٧١ ه) بأنها " إصابة المعنى ، وإدراك الغرض بألفاظ سهلة وعذبة ، سليمة من التكلف ، لا يبلغ الهدر الزائد قدر الحاجة ، ولا تنقص نقصا يقف دون الغاية " (الآمدي،ص٣٥١)

ب-وعرفها العسكري (٣٩٥ ه) بأنها " كل ما يبلغ به المعنى قلب السامع فتمكنه في نفسه كتمكنك في نفسك ، مع صورة مقبولة وعرض حسن " . (العسكري،ص١٠)

ج-وعرفها عتيق (١٩٨٤) بأنها " وضع الكلام بموضعه من طول وإيجاز ، وتأدية المعنى اداءا واضحا بعبارة صحيحة فصيحة لها اثر في النفس مع ملاءمة كل كلام للمقام الذي يقال فيه " . (عتيق،ص١٠)

ويعرفها الباحث البلاغة إجرائيا بعدد من الموضوعات البلاغية المقرر تدريسها لطلبة الصف الخامس الأدبي للعام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢ .

رابعاً : التحصيل :

أ- عرفه نجار ١٩٦٠ انه " إنجاز عمل ما ، أو إحراز التفوق في مهارة أو مجموعة من المعلومات " . (نجار ، ١٩٦٠ ، ص١٥)

ب- وعرفه عاقل ١٩٧١ انه " معرفة أو مهارة مقتبسة وهو خلاف القدرة وذلك لان الإنجاز أمر فعلي وليس إمكانية " . (عاقل ، ١٩٧١ ، ص ١٣)

ج- وعرفه الحفني ١٩٧٨ انه " إنجاز أو تحصيل في المادة ويعني بلوغ مستوى معين من الكفاية في الدراسة سواء في المدرسة أم في الجامعة وتحدد ذلك اختبارات التحصيل المقننة أو تقديرات المدرسين أو الاثنان معاً " . (الحفني ، ١٩٧٨ ، ص١١)

د- وعرفه الخليلي ١٩٩٧ انه : " النتيجة النهائية التي تبين مستوى الطالب ودرجة تقدمه في تعلم ما يتوقع منه أن يتعلمه " . (الخليلي ، ١٩٩٧ ، ص٦)

التعريف الإجرائي للتحصيل فهو :

ما تحصل عليه الطالبات (عينة البحث) من درجات في الاختبار التحصيلي البعدي المعد لأغراض هذه الدراسة .

الفصل الثاني
دراسات سابقة

-دراسات عربية :

١- دراسة التل ومقدادي ١٩٨٨ .

٢- دراسة خلف ١٩٨٩ .

٣- دراسة الربيعي ١٩٩٧ .

٤- دراسة الطراونة ١٩٩٨ .
٥- دراسة عزيز ٢٠٠٢ .
-دراسات أجنبية :
١- دراسة هنكنز ١٩٧٠ .
٢- دراسة راي ١٩٧٩ .
٣- دراسة ملفرن ١٩٨٠ .
٤- دراسة ايفنسون ١٩٨١ .
٥- دراسة فاسكو ١٩٨٣ .

-موازنة الدراسات السابقة

- جوانب الافادة من الدراسات السابقة
-دراسات عربية :
١- دراسة التل ومقدادي ١٩٨٨ :

" اثر استخدام الأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا في الاستيعاب القرائي "

أجريت الدراسة في جامعة اليرموك – الأردن ، واستهدفت تعرف اثر استعمال الأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا في الاستيعاب القرائي في الوحدات الدراسية المقررة لطلبة الصف الخامس الابتدائي ، ولتحقيق ذلك اختيرت عينة الدراسة المؤلفة من (٦٠) طالبة من طالبات مدرسة الثوار الابتدائية في مدينة اربد تتراوح أعمارهن بين (١١) سنة و (١٣) سنة ، قسمت بطريقة عشوائية منتظمة على مجموعتين تجريبيتين استعملت معهما أسئلة تتطلب قدرات عقلية عليا ، ومجموعة ضابطة استعملت معها أسئلة الكتاب التي تتطلب قدرات عقلية دنيا في تعليم الوحدات التعليمية نفسها .

ولغرض تكافؤ المجموعتين في الاستيعاب القرائي طبق الباحثان اختبارا قبليا اتسم بالصدق والثبات ومناسبة الأسئلة جميعها في القوة التمييزية ومعاملات الصعوبة .

واعد الباحثان اختبارا تحصيليا بعديا من نوع الاختبار المقالي لقياس الاستيعاب القرائي يتكون من (٥٠) سؤالا يقع في مستويات الاستيعاب القرائي جميعها(الحرفي والتفسيري والرمزي والتكاملي) انماز بالصدق والثبات ومناسبة القوة التمييزية ومعاملات الصعوبة لأسئلته .

وكشفت نتائج التحليل الإحصائي باستعمال اختبار (t – test) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في الاستيعاب القرائي (الاختبار البعدي) بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة لمصلحة المجموعة التجريبية التي استعمل معها الأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا إذ تفوقت على المجموعة الضابطة التي استعمل معها الأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية دنيا .(التل ، ومقدادي ، ١٩٨٨ ، ص ٢٧٣-٢٨٤)

٢- دراسة خلف ١٩٨٩ :

" اثر استخدام كل من الأسئلة المحددة والمتشعبة الجواب في تنمية التفكير العلمي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مادة الأحياء " .

أجريت هذه الدراسة في العراق ، واستهدفت تعرف اثر استعمال كل من الأسئلة المحددة والمتشعبة الجواب في تنمية التفكير العلمي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مادة الأحياء .

وبلغ عدد أفراد عينة البحث (٩٨) طالبا موزعين بالتساوي بصورة عشوائية على مجموعتين ضمت كل مجموعة (٤٩) طالبا من متوسطة الجماهير في بغداد – الكرخ ، إذ درست المجموعة

التجريبية الأولى باستعمال الأسئلة المتشعبة الجواب ، في حين درست المجموعة التجريبية الثانية باستعمال الأسئلة المحددة الجواب .

كافأ الباحث بين أفراد المجموعتين إحصائيا في متغيرات : العمر الزمني ، ودرجات العام السابق ، ودرجات الاختبار القبلي في مقياس التفكير العلمي .

طبق الباحث مقياس التفكير العلمي (اختبار بعدي) على أفراد المجموعتين لقياس الفرق بينهما مستعملا الاختبار التائي وسيلة إحصائية .

توصل الباحث الى نتيجة رئيسة هي وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين في التفكير العلمي لمصلحة المجموعة التجريبية الأولى .

(خلف ، ١٩٨٩ ، ص ٢٨-٦٧)

٣- دراسة الربيعي ١٩٩٧ :

" اثر أسئلة المناقشة المعدة على وفق تصنيف بلوم في الأداء التعبيري لطلبة الصف الثاني المتوسط " .

أجريت الدراسة في العراق ، واستهدفت تعرف اثر أسئلة المناقشة المعدة على وفق تصنيف بلوم في الأداء التعبيري لطلبة الصف الثاني المتوسط . ولتحقيق هدف البحث اختار الباحث عينة مكونة من (١٢٢) طالبا وطالبة بواقع (٦٣) طالبا و (٥٩) طالبة ، إذ اختار بطريقة عشوائية شعبتين من متوسطة السفينة للبنات ، وبطريقة قصدية شعبتين من متوسطة الأندلس للبنين .

كافأ الباحث بين مجموعتي البحث في متغيرات : العمر الزمني ، ودرجات العام السابق ، والمعلومات السابقة ، واختبار الذكاء – رافن - ، والتحصيل الدراسي للآباء وللأمهات .

ومن اجل قياس الأداء التعبيري اعد الباحث محكات تصحيح لاستعمالها في تصحيح موضوعات التعبير التحريري موزعة على أربعة مجالات هي : مجال اللغة العربية ، ومجال الأسلوب ، ومجال الأفكار ، ومجال تنظيم الصفحة .

وبعد تحليل البيانات باستعمال الاختبار التائي وسيلة إحصائية توصل الباحث إلى النتائج الآتية :

١- تفوق طلبة المجموعة التجريبية (ذكور وإناث) التي استعملت أسئلة المناقشة المعدة على وفق تصنيف بلوم على طلبة المجموعة الضابطة (ذكور وإناث) التي لا تستعمل الأسئلة .
٢- تفوق طلاب المجموعة التجريبية (ذكور) التي استعملت أسئلة المناقشة المعدة على وفق تصنيف بلوم على طلاب المجموعة الضابطة (ذكور) التي لا تستعمل الأسئلة .
٣- تفوق طالبات المجموعة التجريبية (إناث) اللائي استعمل معهنّ أسئلة المناقشة المعدة على وفق تصنيف بلوم على طالبات المجموعة الضابطة (إناث) اللائي لم يستعمل معهنّ الأسئلة .
٤- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين الطلاب الذين استعمل معهم أسئلة المناقشة المعدة على وفق تصنيف بلوم وبين الطالبات اللائي يدرسن بالأسلوب نفسه . (الربيعي ، ١٩٩٧ ، ص ١-١٣٠)

٤- دراسة الطراونة ١٩٩٨ :

" اثر استخدام الأسئلة المتشعبة الإجابة ، والأسئلة السابرة في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في مادة تاريخ الأدب والنصوص " .

أجريت هذه الدراسة في العراق ، واستهدفت تعرف اثر استخدام الأسئلة المتشعبة الإجابة ، والأسئلة السابرة في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في مادة تاريخ الأدب والنصوص . ولتحقيق هدف البحث اختار الباحث عشوائيا عينة بلغت (١٣٠) طالبا وطالبة من مجتمع الدراسة الذين ينتمون الى مدرستين من لواء المزار الجنوبي .

وبعد أن حدد عينة البحث قسمها على ثلاث مجموعات التجريبية الأولى عددها (٤٢) طالبا وطالبة درسوا باستعمال الأسئلة ذات الإجابة المتشعبة ، والتجريبية الثانية عددها (٤٤) طالبا وطالبة درسوا باستعمال الأسئلة السابرة ، والضابطة الثالثة درسوا بالطريقة التقليدية .

اعد الباحث اختبارا تحصيليا بعديا لتعرف مدى تحصيل الطلبة في مادة تاريخ الأدب والنصوص . وكافأ بين مجموعات البحث في متغيرات : العمر الزمني ، ودرجات العام السابق ، والتحصيل الدراسي للآباء وللأمهات .

استعمل الباحث تحليل التباين الثنائي للتثبت من فرضيات البحث الثلاث الأولى ، وتحليل التباين الأحادي للتثبت من الفرضيات الثلاث الأخرى ، واستعمل طريقة شيفيه للمقارنات البعدية لتحديد اتجاه الفروق . وتوصل إلى النتائج الآتية :

١-تفوقت مجموعة الطلبة الذين درسوا باستعمال الأسئلة ذات الإجابة المتشعبة على مجموعة الطلبة الذين درسوا باستعمال الأسئلة السابرة .

٢-تفوقت مجموعة الطلبة الذين درسوا باستعمال الأسئلة ذات الإجابة المتشعبة على مجموعة الطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية .

٣-ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعة الطلبة الذين درسوا باستعمال الأسئلة السابرة ومجموعة الطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية .

٥- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين ، ولكن لم يظهر اثر للتفاعل بين الجنسين ومتغيرات البحث لمجموعات الدراسة .

(الطراونة ، ١٩٩٨ ، ص ٤٧-١٤٢).

٥- دراسة عزيز ٢٠٠٢ :

" اثر استخدام الأسئلة السابرة في اكتساب المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الأول معهد إعداد المعلمات / ديالى في مادة العلوم " .

أجريت هذه الدراسة في العراق ، واستهدفت تعرف اثر استخدام الأسئلة السابرة في اكتساب المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الأول معهد إعداد المعلمات / ديالى في مادة العلوم .

ولتحقيق هدف البحث اختارت الباحثة عينة عددها (٧٢) طالبة ، قسمن على مجموعتين تجريبية درست باستعمال الأسئلة السابرة ، وضابطة درست بالطريقة التقليدية . وكافأت الباحثة بين المجموعتين في متغيرات : العمر الزمني ، وتحصيل التخصصات العلمية ، واختبار الذكاء ، واختبار المعلومات السابقة .

أعدت الباحثة اختبارا تحصيليا من نوع الاختيار من متعدد تكون من (٦٠) فقرة ، وبعد تطبيقه عالجت البيانات باستعمال الاختبار التائي ، فتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب المفاهيم العلمية لمصلحة المجموعة التجريبية .

(عزيز ، ٢٠٠٢ ، ص ١٥-٥١)

- دراسات أجنبية :

١- دراسة (هنكنز) ١٩٧٠ Hunkins :

" اثر قياس أسئلة التقويم والتحليل في تحفيز التفكير الناقد لتلاميذ المرحلة السادسة الابتدائية في مادة الجغرافية " .

استهدفت الدراسة تعرف اثر أسئلة التقويم والتحليل في تحفيز التفكير الناقد لتلاميذ المرحلة السادسة الابتدائية في مادة الجغرافية . ولتحقيق هدف البحث اختيرت عينة تألفت من (٢٦٠) تلميذا مثلوا (١١) صفا من الصفوف السادسة الابتدائية في ثلاث مدارس ، وزعوا عشوائيا على مجموعتين تجريبيتين تضم الأولى (١٢٧) تلميذا يتلقون أسئلة في مستوى التقويم والتحليل بنسبة (٤٧.٥٣ %) من مجموع الأسئلة المطروحة ، وتضم الثانية (١٣٣) تلميذا يتلقون أسئلة في مستوى المعرفة بنسبة (٨٧.٣٨ %) من مجموع الأسئلة المطروحة . وكوفئت المجموعتان في اختباري الذكاء والقراءة ، ولقياس التفكير

الناقد استعمل اختبار (Taba , ١٩٦٤) الذي يتضمن أربعة محاور هي : الاستنتاج ، والحذر ، والتعميم الزائد ، والتمييز . وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الاستنتاج والتمييز، وفي أسئلة صنف فوق التعميم .

٢- يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في أسئلة الحذر لمصلحة المجموعة الأولى .

(Hunkins , ١٩٧٠,p: ٦٩٧-٧٠٥)

٢- دراسة (راي) Ray , ١٩٧٩ :

" أثر الأسئلة ذات المستوى العالي والواطئ في التفكير المجرد والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في استراتيجيات تدريس مادة الكيمياء " .

استهدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر الأسئلة ذات المستوى العالي والواطئ في التفكير المجرد والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في استراتيجيات تدريس مادة الكيمياء ، وقد قسم الباحث عينة البحث على مجموعتين ، أجري التكافؤ بينهما من حيث عدد الطلبة والمادة العلمية وطريقة التدريس ، وكان المتغير التجريبي هو مستوى الأسئلة ، إذ يتم تدريس أحد الصفين باستعمال غالبية الأسئلة من المستوى العالي (الاستيعاب ، والتطبيق ، والتحليل ، والتركيب ، والتقويم) على وفق تصنيف بلوم ، أما الصف الآخر فقد كانت معظم الأسئلة المستعملة له من المستوى المعرفي .

استمرت التجربة (٢٤) أسبوعا وبعد معالجة البيانات ظهرت النتائج الآتية :

* وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة في اختبار التفكير الناقد والتفكير المجرد لمصلحة المجموعة التي تلقت الأسئلة ذات المستوى العالي .

(Ray , ١٩٧٩ , p ٣٢٢٠)

٣- دراسة ملفرن ١٩٨٠ Malvern :

" اثر طرح الأسئلة المعرفية العالية في تحصيل الطلاب بعد تدريب المدرس على استراتيجيات طرح الأسئلة " .

استهدفت الدراسة الإجابة عن سؤالين هما :

١- هل المدرسون المتلقون تدريبا يغيرون من إجراءاتهم في طرح الأسئلة ؟

٢- هل طلاب المدرسين المدربين يظهرون زيادة في المهارات المعرفية نتيجة تدريب معلميهم أسلوب طرح الأسئلة ؟

ولتحقيق هدف البحث تألفت عينة الدراسة من (٨٠) طالبا اختيروا عشوائيا من الصف السابع ، وقسموا على مجموعتين بواقع (٤٠) طالبا في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة .

شارك المدرسون الذين درسوا طلاب المجموعة التجريبية بدورة تدريبية على استعمال الأسئلة المعرفية ذات المستوى العالي وإتقان مهارات التغذية الراجعة والإفادة من الفرص المتاحة لتقويم الأداء استمرت أسبوعا بمعدل ثلاثة أيام وساعة واحدة و١٥ دقيقة في اليوم الواحد ، أما معلمو المجموعة الضابطة فهم من مدرسي الصف السابع ممن درسوا العلوم والدراسات الاجتماعية وأفادوا من الطرائق التقليدية لطرح الأسئلة .

كوفئ بين طلاب المجموعتين باختبار قبلي قبل البدء بعملية تدريب المدرسين ، وطبق على المجموعتين اختبارا بعديا ، وبعد تحليل النتائج اتضح ما يأتي :

١- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي .

٢- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي .

٣- تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في تحصيل قدرة الاستنتاج .

(Malvern , ١٩٨٠, p: ١٥٤٦-١٥٤٧)

٤- دراسة ايفنسون ١٩٨١ Evenson :

" اثر الأسئلة ذات المستوى العالي في تحصيل الطلبة في ظروف تعاونية وتنافسية "

أجريت الدراسة في إحدى مدارس لوس أنجلوس في ولاية كاليفورنيا ، واستهدفت تعرف اثر الأسئلة ذات المستوى العالي في تحصيل الطلبة في ظروف تعاونية وتنافسية .

وازنت الدراسة بين الطلبة الذين اشتركوا في برامج لتطوير مهاراتهم التعاونية مع الطلبة الذين لم يتدربوا في هذا المجال . وتكونت عينة الدراسة من (١٢١) طالبا من طلبة الصف الخامس والسادس الثانوي وزعوا بطريقة عشوائية على ثلاث مجموعات تجريبية ورابعة ضابطة ، درسوا مادة التخطيط بأسئلة تميَّزَ (٧٠ %) منها بطابع الأسئلة ذات المستوى العالي وتدور في مفهوم استعمال الأراضي والتغييرات التي تحدث فيها .

وللتعرف على اثر الأسئلة ذات المستوى العالي في أداء الطلاب استعمل اختبارا في الفهم احتوى فقرات ذات مستوى عالٍ ، وفقرات ذات مستوى واطئ ، وبعد استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

١- إن استعمال أسئلة ذات مستوى عال يؤثر في استرجاع المعلومات لدى الطلاب ، ولكنه لم يؤثر في نقل الطلاب إلى المستوى العالي للفهم .
٢- إن استعمال أسلوب التعاون لم يؤثر في تحصيل الطلاب موازنة بأسلوب التنافس .
٣- إن التدريب السابق في برامج التعاون لم يؤثر في تحصيل الطلاب .

(Evenson , ١٩٨١, p: ٥٤١)

٥- دراسة فاسكو ١٩٨٣ Fasko :

" اثر الأسئلة ذات المستوى العالي والواطئ في ثقة الطالب واجابته عن هذه الأسئلة والتحصيل الأكاديمي والاحتفاظ بالمعلومات " .

أجريت الدراسة في جامعة فلوريدا في الولايات المتحدة الأمريكية وهدفت الى معرفة اثر الأسئلة ذات المستوى العالي والواطئ في ثقة الطالب واجابته عن هذه الأسئلة والتحصيل الأكاديمي والاحتفاظ بالمعلومات . ولتحقيق هدف البحث اختار الباحث عينة مكونة من (١٢٥) طالبا وطالبة قسموا بطريقة عشوائية على ثلاث مجموعات ، تلقت الأولى أسئلة عالية المستوى ، وتلقت الثانية أسئلة واطئة المستوى ، في حين لم تتلق الثالثة أسئلة .

توصلت الدراسة بعد تحليل البيانات إحصائيا إلى أن الطلبة لهم ثقة اكثر في الإجابة عن الأسئلة السهلة ، فضلا عن ان الانتباه كان اكثر في حالة الأسئلة ذات المستوى العالي موازنة بحالة انعدام الأسئلة ، واظهرت النتائج أيضاً ان هناك فروقا في معدلات التحصيل وكانت في الذكور أعلى في الأسئلة ذات المستوى العالي ، أما معدلات الإناث فكانت أعلى في الأسئلة ذات المستوى الواطئ أو في حالة غياب الأسئلة ، أما استبقاء المعلومات على المدى الطويل فقد ارتبط بالتحصيل الأكاديمي المسبق ، فضلا عن القدرة على الحفظ كانت مرتبطة معنويا بالتحصيل وبالأداء في الاختبارات الحفظية .

(Fasko , ١٩٨٤, p: ٣٦٣٥)

-الموازنة بين الدراسات السابقة :

ارتأى الباحث أن يوازن بين الدراسات السابقة على وفق ما يأتي :

١- منهج الدراسة :

الدراسات جميعها اتبعت المنهج التجريبي .

٢- هدف الدراسة :

اشتركت أهداف الدراسات السابقة في تعرف اثر أنواع الأسئلة المحددة أو السابرة أو المتشعبة أو المناقشة أو ذات المستوى العالي أو الواطئ ، في التحصيل أو اكتساب المفاهيم .

٣- المرحلة الدراسية :

شملت الدراسات المراحل الدراسية كافة من المرحلة الابتدائية الى المرحلة الجامعية .

٤- مكان الدراسة :

توزعت الدراسات على عدد من الدول إذ أجريت في العراق والأردن وأمريكا .

٥- المتغير التابع :

كان المتغير التابع في الدراسات إما التحصيل ، أو اكتساب المفاهيم العلمية.

٦- حجم العينة :

تراوحت أحجام العينات في الدراسات بين (٦٠) فردا و (١٣٠) فردا .

٧- عدد المجموعات :

تراوح عدد المجموعات في الدراسات بين مجموعتين ، واربع مجموعات .

٨- التكافؤ الإحصائي بين أفراد العينة :

ذكرت بعض الدراسات أنها أجرت التكافؤ الإحصائي في عدد من المتغيرات بين أفراد مجموعاتها . ولم تذكر الدراسات الأخرى هذا الإجراء ، وليس معنى ذلك أنها لم تجر التكافؤ الإحصائي الذي يعدّ أمرا مهما في البحوث التربوية التجريبية ويعتقد الباحث ان السبب في ذلك هو أنّ غالبية الملخصات أو البحوث المنشورة لا تذكر إجراءات التكافؤ الإحصائي .

وتوزعت المتغيرات التي حاول الباحثون في الدراسات السابقة إجراء التكافؤ الإحصائي فيها بين العمر الزمني ، والتحصيل السابق (المعرفة السابقة) ، والذكاء، والتحصيل الدراسي للآباء والأمهات ، والجنس ، والمستوى العلمي ، واختبار استدلالي .

٩- الوسائل الإحصائية :

تنوعت الوسائل الإحصائية التي استعملها الباحثون في الدراسات السابقة على وفق أهداف البحث وإجراءاته ونتائجه ، فكانت : تحليل التباين الأحادي ، وتحليل التباين الثنائي ، وتحليل التباين المتلازم ، والاختبار التائي ، واختبار توكي ، ومعامل ارتباط بيرسون ، ومعادلات القوة التمييزية والصعوبة وفعالية البدائل الخاطئة .

١٠- النتائج :

توصلت الدراسات السابقة إلى نتائج مختلفة ومتنوعة اتفقت في غالبيتها على تفوق المجموعات التي اتبعت طرائق وأساليب حديثة في التدريس .

- جوانب الإفادة من الدراسات السابقة :

أفاد الباحث من اطلاعه على الدراسات السابقة في عدة أمور ، ويمكن تحديد هذه الإفادة بالنقاط الآتية :

١- تحديد مشكلة البحث الحالي وهدفه .
٢- الاطلاع على المصادر ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي .
٣- إجراءات التكافؤ الإحصائي بين طالبات مجموعتي البحث في بعض المتغيرات .
٤- اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لإجراءات البحث الحالي ونتائجه .
٥- صياغة الخطط التدريسية الملائمة للمجموعتين على أسلوب الأسئلة المستعمل مع طالباتها .
٦- تحليل نتائج البحث الحالي وتفسيرها .
٧- صياغة استنتاجات البحث ووضع توصياته ومقترحاته .

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

- **التصميم التجريبي**
- **مجتمع البحث وعينته**
- **تكافؤ مجموعات البحث**
- **ضبط المتغيرات التجريبية**
- **تحديد المادة العلمية**
- **صياغة الأهداف السلوكية**
- **إعداد الخطط التدريسية**
- **إعداد الاختبار التحصيلي**
- **تطبيق التجربة**
- **الوسائل الإحصائية**

يضم هذا الفصل عرضاً للإجراءات التي تطلبتها تجربة البحث ، إذ يتناول التصميم التجريبي المختار ، وتحديد مجتمع البحث وعينته ، وكيفية إجراء عمليات التكافؤ الإحصائي بين طالبات مجموعات البحث ، وضبط بعض المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في سلامة التجربة ، وتحديد المادة العلمية التي ستدرس في أثناء التجربة ، والكيفية التي صيغت بها الأهداف السلوكية ، والخطوات التي أجريت في إعداد الخطط التدريسية ، والاختبار التحصيلي ، فضلا عن أسلوب تطبيق التجربة والوسائل الإحصائية.

أولا / التصميم التجريبي :

يرمي التصميم التجريبي إلى تعرُف مجموعات البحث واختيار الوسائل الإحصائية الملائمة (منسي ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٣٤) ، وتعتمد دقة النتائج على نوع التصميم التجريبي المختار الذي تتجلى فائدته في انه يذلل الصعوبات والعقبات التي تواجه الباحث عند إجراء عمليات التحليل الإحصائي التي يحصل عليها بعد إجراء تجربته (فان دالين ، ١٩٨٥ ، ص ٩٦) ، إلا أن عملية الضبط في البحوث التجريبية التربوية وتصاميمها التجريبية تظل جزئية مهما اتخذت فيها من إجراءات لصعوبة التحكم في المتغيرات كلها (داود ، ١٩٩٠ ، ص ٢٥٠) ، وعليه اعتمد الباحث تصميما تجريبيا ذا ضبط جزئي فيه مجموعتين تجريبية ، وواحدة ضابطة وعلى ما موضح في الشكل الآتي :

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية الاولى	أسئلة سابرة	التحصيل
التجريبية الثانية	أسئلة متشعبة	التحصيل

ويقصد بالمجموعة التجريبية الأولى في هذا التصميم المجموعة التي تتعرض طالباتها إلى أسئلة سابرة ، والمجموعة التجريبية الثانية المجموعة التي تتعرض طالباتها الى أسئلة متشعبة ، ويقصد بالتحصيل المتغير التابع.

ثانيا / مجتمع البحث وعينته :

من متطلبات البحث الحالي اختيار أحد المدارس الثانوية او الاعدادية في محافظة بغداد ، على أن لا يقل عدد شعب الصف الخامس الأدبي فيها عن شعبتين ، وقد اختار الباحث قصدياً المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الثانية من بين المديريات العامة الأربع لتربية بغداد وهي :

- مديرية تربية بغداد / الرصافة الأولى .
- مديرية تربية بغداد / الرصافة الثانية .
- مديرية تربية بغداد / الكرخ الأولى .
- مديرية تربية بغداد / الكرخ الثانية .

وبعد ان زار الباحث شعبة التخطيط في المديرية المختارة وجدتها تضم (٥٠) مدرسة ثانوية واعدادية، ومن ثم اختار ثانوية كنانة للبنات قصدياً، ومن اسباب اختيار هذه الاعدادية ما ياتي :

١- إبداء إدارة المدرسة الرغبة في التعاون مع الباحث في إجراء تجربته على طالبات المدرسة
٢- وجود شعبتين للصف الخامس الادبي في المدرسة .
٣- تعاون مدرسة اللغة العربية مع الباحث في انجاز بحثه.

وقبل البدء بالتدريس زار الباحث المدرسة المختارة ، ، ووجد انها تضم شعبتين للصف الخامس الادبي للعام الدراسي ٢٠٠٣ / ٢٠٠٤ هي (أ – ب) ، وبطريقة السحب العشوائي اختيرت شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية الأولى التي ستتعرض طالباتها الى المتغير المستقل الاول وهو الاسئلة السابرة عند تدريس مادة البلاغة ، ومثلت شعبة (أ) المجموعة التجريبية الثانية التي ستتعرض طالباتها للمتغير المستقل الثاني وهو الاسئلة المتشعبة عند تدريس مادة البلاغة.

بلغ عدد طلاب الشعبتين (٥٠) طالبة بواقع (٢٤) طالبة في شعبة (ب) ، و (٢٦) طالبة في شعبة (أ) ، وبعد استبعاد الطالبات الراسبات البالغ عددهن (٢) طالبة ، اصبح عدد أفراد العينة النهائي (٤٨) طالبة ، بواقع (٢٤) طالبة في المجموعة التجريبية الاولى ، و (٢٤) طالبة في المجموعة التجريبية الثانية . والجدول (٢) يوضح ذلك .

الجدول (٢)
عدد طالبات مجموعات البحث قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الطالبات الراسبات	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
التجريبية الأولى	ب	٢٤	------	٢٤
التجريبية الثانية	أ	٢٦	٢	٢٤
المجموع		٥٠	٢	٤٨

إن سبب استبعاد الطالبات الراسبات اعتقاد الباحث أنهن يمتلكن خبرات سابقة عن الموضوعات التي ستدرس في التجربة ، وهذه الخبرات قد تؤثر في دقة نتائج البحث او في السلامة الداخلية للتجربة ،

وهذا ما جعل الباحث يستبعدهن من النتائج فقط ، إذ أبقى عليهنّ في داخل الصف حفاظا على النظام الدراسي .

ثالثا / تكافؤ مجموعتي البحث :

حرص الباحث قبل الشروع ببدء التجربة على تكافؤ طالبات مجموعتي البحث إحصائيا في بعض المتغيرات التي يعتقد أنها قد تؤثر في سلامة التجربة ، وهذه المتغيرات هي :

١- العمر الزمني للطالبات محسوبا بالشهور .
٢- التحصيل الدراسي للآباء .
٣- التحصيل الدراسي للأمهات .
٤- درجات مادة اللغة العربية في الاختبار النهائي للصف الرابع العام للعام الدراسي ٢٠٠٢ / ٢٠٠٣ .

وقد حصل الباحث على البيانات عن المتغيرات المذكورة آنفا – عدا المتغير الخامس – من ادارة المدرسة ، وسجل درجاتها بالتعاون مع الادارة ، في حين حصل على بيانات المتغير الخامس بعد تطبيق اختبار القدرة اللغوية – الجزء الخامس منه الخاص بفهم المعاني اللغوية - الذي أعدته الاستاذة الدكتورة رمزية الغريب ، وفيما يأتي توضيح لعمليات التكافؤ الإحصائي في المتغيرات بين مجموعتي البحث :

١-العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور:

بلغ متوسط أعمار طالبات المجموعة التجريبية الاولى (١٩٩.٢٥) شهراً، في حين بلغ متوسط اعمار طالبات المجموعة التجريبية الثانية (٢٠١.٨٣) شهراً، وعند استعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي بين أعمار طالبات المجموعتين ، اتضح ان الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (١.٠٧٧) أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢.٠١١) ، وبدرجة حرية (٤٨) ، وهذا يدل على ان طالبات المجموعتين التجريبية متكافئتان احصائياً في العمر الزمني. والجدول (٣) يوضح ذلك .

الجدول (٣)
نتائج الاختبار التائي لطلاب مجموعتي البحث في العمر الزمني

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبيةا لاولى	٢٤	١٩٩.٢٥	٨.٦٢	٧٤.٣٣	٤٨	١.٠٧٧	٢.٠١١	ليست بذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥
التجريبية الثانية	٢٤	٢٠١.٨٣	٩.٦٤	٩٢.٩٤				

٢-التحصيل الدراسي للآبـــاء:-

يبدو من الجدول (٤) ان طالبات مجموعتي البحث متكافئين احصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي للآباء ، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال اختبار مربع كاي ، ان قيمة (كا٢) المحسوبة (٢.٣٤) أصغر من قيمة (كا٢) الجدولية البالغة (٧.٨٢) عند مستوى (٠.٠٥) ، وبدرجة حرية (٣).

الجدول (٤)

تكرارات التحصيل الدراسي لآباء طالبات مجموعتي البحث وقيمة (كا٢) المحسوبة والجدولية

المجموعة	عدد افراد العينة	مستوى التحصيل الدراسي					درجة الحرية*	قيمة كاي		مستوى الدلالة
		يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	اعدادية اومعهد	بكالوريوس فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
التجريبيةالاولى	٢٤	٤	٤	٥	٦	٥	٣	٢.٣٣	٧.٨٢	ليست بذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥
التجريبيةالثانية	٢٤	٥	٦	٦	٥	٢				

* دمجت الخليتان (إعدادية أو معهد) و(جامعة فما فوق) مع بعضهما لكون التكرار المتوقع فيهما أقل من (٥).

٣-التحصيل الدراسي للأمهات:-

يبدو من الجدول (٥) ان طالبات مجموعتي البحث متكافئين احصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي للأمهات ، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال اختبار مربع كاي ، ان قيمة (كا٢) المحسوبة (١.٠٥) أصغر من قيمة (كا٢) الجدولية البالغة (٧.٨٢) عند مستوى (٠.٠٥) ، وبدرجة حرية (٣) .

الجدول (٥)

تكرارات التحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعتي البحث وقيمة (كا٢) المحسوبة والجدولية

المجموعة	عدد افراد العينة	مستوى التحصيل الدراسي					درجة الحرية *	قيمة كاي		مستوى الدلالة
		يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	اعدادية اومعهد	بكالوريوس فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الاولى	٢٤	٩	٥	٥	٤	١	٣	١.٠٥	٧.٨٢	ليست بذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥
التجريبية الثانية	٢٤	٧	٦	٧	٢	٢				

* دمجت الخليتان (إعدادية أو معهد) و(جامعة فما فوق) مع بعضهما لكون التكرار المتوقع فيهما أقل من (٥).

٤-درجات اللغة العربية للعام السابق :-

بعد تحليل البيانات المتعلقة بهذا المتغير بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى (٧٢.٢٩) درجة، في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية، (٧٣.٠٨) درجة ، وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي بين درجات طالبات المجموعتين، اتضح الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥)، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠.٢٠١) اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢.٠١١)، وبدرجة حرية (٤٨)، وهذا يدل على ان طالبات المجموعتين التجريبية الاولى والثانية متكافئات احصائياً في هذا المتغير. والجدول (٦) يوضح ذلك.

الجدول (٦)

نتائج الاختبار التائي لطالبات مجموعتي البحث في درجات العام السابق

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الاولى	٢٤	٧٢.٢٩	٣.٧٤	١٤.٠٣	٤٨	٠.٢٠١	٢.٠١١	ليست بذي دلالة إحصائية عند مستوى

التجريبية الثانية	٢٤	٧٣.٠٨	٤.٤٦	١٩.٩٣				٠.٠٥

رابعا / ضبط المتغيرات الدخيلة :

على الرغم من تطور العلوم التربوية والنفسية ومحاولتها اللحاق بالعلوم الطبيعية في دقة الإجراءات ، وفي كثرة استعمالات المتخصصين في هذا المجال المنهج التجريبي فانهم يدركون الصعاب التي تواجههم في عزل متغيرات الظواهر التي يدرسونها ، او ضبطها ، لان الظواهر السلوكية غير مادية ومعقدة تتداخل فيها العوامل وتتشابك . (همام ، ١٩٨٤ ، ص ٢٠٣- ٢٠٤)

وزيادة على ما تقدم من إجراءات التكافؤ الإحصائي بين مجموعات البحث ، حاول الباحث قدر الإمكان تفادي اثر بعض المتغيرات الدخيلة في سير التجربة ، ومن ثم في نتائجها ، وفيما يأتي هذه المتغيرات الدخيلة وكيفية ضبطها :

أ- الفروق في اختيار العينة : حاول الباحث – قدر المستطاع - تفادي اثر هذا المتغير في نتائج البحث من خلال إجراء التكافؤ الإحصائي بين طالبات مجموعتي البحث في متغيرات يمكن ان يكون لتداخلها مع المتغير المستقل اثر في المتغير التابع ، فضلا عن تجانس طالبات المجموعتين في النواحي الاجتماعية والثقافية الى حد كبير لانتمائهن إلى بيئة اجتماعية واحدة .

ب- أداة القياس : استعملت أداة موحدة لقياس التحصيل لدى طالبات مجموعات البحث الثلاث .

ج- اثر الإجراءات التجريبية :

١- سرية البحث : حرص الباحث على سرية البحث بالاتفاق مع إدارة المدرسة على عدم إخبار الطالبات بطبيعة البحث وهدفه ، كي لا يتغير نشاطهن أو تعاملهن مع التجربة مما قد يؤثر في سلامة التجربة ونتائجها ، وساعد في ذلك ايضا قيام مدرسة المادة* نفسها بالتدريس .

٢- مدة التجربة : كانت مدة التجربة موحدة ومتساوية لطالبات مجموعتي البحث، إذ بدأت يوم ١١ / ٢ / ٢٠٠٤ ، وأنهيت يوم ١١ / ٤ /٢٠٠٤ .

٤- المُدرسة : فيما يتعلق باحتمال تداخل تأثير هذا العامل في نتائج التجربة ، فقد درست مجموعتي البحث مدرسة المادة نفسها بعد ان دربها الباحث بطريقة التدريس والأساليب المتبعة في البحث ، وهذا يضفي على نتائج التجربة درجة من درجات الدقة والموضوعية.

٥- توزيع الحصص : حصلت السيطرة على هذا العامل من خلال التوزيع المتساوي للدروس بين مجموعتي البحث ، إذ كانت المجموعتين تدرس درسين أسبوعيا بواقع درس واحد لكل مجموعة ، على وفق منهج وزارة التربية لمادة اللغة العربية .

٦-بناية المدرسة : طبقت التجربة في مدرسة واحدة ، وفي صفوف متجاورة ، ومتشابهة من حيث المساحة وعدد الشبابيك والمقاعد .

---

* مدرسة مادة اللغة العربية الست هدى كمال حسين

خامسا : تحديد المادة العلمية :

حدد الباحث المادة العلمية التي ستدرس في أثناء التجربة بـ (٦) موضوعات دراسية اختارها من كتاب البلاغة المقرر تدريسه لطلبة الصف الخامس الادبي للعام الدراسي ٢٠٠٤ / ٢٠٠٥ وعلى وفق ما جاء في مفردات الخطة السنوية لمدرس اللغة العربية في المدرسة التي اجريت فيها التجربة وهي :

١- السجع .

٢- الجناس .
٣- الطباق والمقابلة .
٤- التورية .
٥- التشبيه .
٦- تشبيه المفرد وتشبيه الصورة (التمثيلي) .

سادسا / صياغة الأهداف السلوكية :

تساعد صياغة الأهداف السلوكية المدرس على تحديد ظروف التعلم المناسبة لمختلف المهمات التي ينبغي على المتعلم تعلمها ، وهذا يعني ان مسؤولية المدرس اكبر من مجرد وصف العمل التربوي او صياغة الأهداف في عبارات سلوكية فهي تضم أيضا توزيع الأهداف المصاغة على الفئات السلوكية التي تنتمي إليها . (ابو حطب ، ١٩٩٦، ١٠٦) وإذا تحقق ذلك تصبح رؤية المعالم التدريسية واضحة ، وخطواتها معروفة ، وان هذا الوضوح ضمان لتوجيه عملية التعلم والتعليم بطريقة علمية وإنسانية. (الدريج ، ١٩٩٤ ، ٦٢ – ٦٤)

وصاغ الباحث (٤٠) هدفا سلوكيا اعتمادا على الأهداف العامة ومحتوى الموضوعات التي ستدرس في التجربة ، موزعة على المستويات الاربعة الاولى في تصنيف بلوم (التذكر ، والفهم ، والتطبيق ، والتحليل) .

وبغية التثبت من صلاحيتها واستيفائها لمحتوى المادة الدراسية عرضها الباحث على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق التدريس وفي العلوم التربوية والنفسية .

وبعد تحليل استجابات الخبراء البالغ عددهم (٥) خبراء عدلت بعض الأهداف ، وحذفت (٦) أهداف لم تبلغ نسبة الاتفاق التي اعتمدها الباحث وهي (٨٠ %) من موافقة الخبراء ، وبذلك اصبح عدد الأهداف السلوكية بشكلها النهائي (٣٤) هدفا سلوكيا.

سابعاً : اعداد الخطط التدريسية :

لما كان إعداد الخطط التدريسية واحدا من متطلبات التدريس الناجح فقد اعد الباحث خططا تدريسية لموضوعات البلاغة التي سيدرسها في التجربة ، في ضوء محتوى الكتاب والأهداف السلوكية المصاغة ، وعلى وفق الاسئلة السابرة بالنسبة الى طالبات المجموعة التجريبية الاولى ، وعلى وفق الاسئلة المتشعبة بالنسبة الى طالبات المجموعة التجريبية الثانية . وقد عرضت نماذج من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة تلك الخطط ، وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة ، وفي ضوء ما أبداه الخبراء أجريت بعض التعديلات اللازمة عليها ، وأصبحت جاهزة للتنفيذ .

ثامنا : الاختبار التحصيلي :

اعتمد الباحث الاختبار التحصيلي الذي بناه الباحث (احسان العاني) عام ٢٠٠٤ وذلك لملاءمته ومتطلبات البحث الحالي ، فضلا عن انه بني لقياس المادة نفسها التي درست في البحث الحالي ، وانه بني حديثا . فضلا عن موافقة عدد من الخبراء على صلاحية استعماله لاغراض البحث الحالي ، ويتميز بالصدق والثبات والموضوعية .

ويتكون الاختبار من ثلاثة اسئلة هي : الاول يتكون من (١٦) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، والثاني يتكون من (٤) فقرات أيضا من نوع المطابقة ، والثالث يتكون من (١٠) فقرات من نوع التكميل .

تاسعا : تطبيق التجربة :

اتبع الباحث في أثناء تطبيق التجربة ما يلي :

١- طبقت التجربة على طالبات المجموعتين يوم ١١ / ٢ / ٢٠٠٤ بتدريسهم حصتين أسبوعيا من قبل مدرسة المادة التي تم تكليفها والاتفاق معها اعتمادا على الخطط اتي وضعها الباحث ،

واستمر التدريس طوال الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي ٢٠٠٤ / ٢٠٠٥ ، إذ انتهت التجربة يوم ١١ / ٤ / ٢٠٠٤ .

٢- درّست مدرسة مادة اللغة العربية في المدرسة طالبات المجموعتين مادة البلاغة مستندةً الى الخطط التدريسية التي وضعها الباحث .

١- درّس طالبات مجموعتي البحث (٦) موضوعات ، وفي نهاية التجربة طبق الاختبار التحصيلي على طالبات المجموعتين في وقت واحد ، وساعة واحدة .

عاشرا : الوسائل الإحصائية :

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية في إجراءات بحثه وتحليل نتائجه :

١-الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين:
(البياتي، ١٩٧٧، ٢٦٠)

٢-اختبار (كا٢) مربع كاي :
(البياتي، ١٩٧٧ ، ٢٩٣)

الفصل الرابع

- عرض النتائج
- تفسير النتائج
- الاستنتاجات
- التوصيات
- المقترحات

هدفت هذه الدراسة الى معرفة اثر الاسئلة السابرة والاسئلة المتشعبة في تحصيل طالبات الصف الخامس الادبي في مادة البلاغة ، ويتضمن هذا الفصل عرض النتائج وتفسيرها واهم الاستنتاجات التي توصل اليها الباحث من خلال البحث ، والتوصيات التي توصل اليها في ضوء النتائج والتي

يمكن الافادة منها في تطوير العملية التعليمية ، ثم عرض بعض المقترحات لاجراء بحوث اخرى لاحقة تكمل البحث او تطوره .

عرض النتائج :-

وبعد تطبيق الاختبار التحصيلي على طلاب مجموعتي البحث ، وبعد تصحيح الباحث لأوراق الاختبار ، ووضع الدرجات عليها . وتحليل النتائج كان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى (٢١.٢٢) درجة ، في حين كان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية (١٦.٤١١) درجة ، وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي بين متوسطي درجات المجموعتين، اتضح الفرق دال احصائياً عند مستوى (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية الاولى ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٢.٧٢٨) أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢.٦٦)، وبدرجة حرية (٤٨) . والجدول (٧) يوضح ذلك .

الجدول (٧)

نتائج الاختبار التائي لطلاب مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
لاتجريبية الاولى	٢٤	٢١.٢٢	٥.٣٥١	٢٨.٦٣٣	٤٨	٢.٧٢٨	٢.٦٦	دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١
التجريبية الثانية	٢٤	١٦.٤١١	٥.٤٢٣	٢٩.٤٠٨				

تفسير النتائج :-

أظهرت نتائج البحث تفوق طالبات المجموعة التجريبية الاولى الذين درسوا باستعمال الاسئلة السابرة على طالبات المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا باستعمال الاسئلة المتشعبة . ويرجع الباحث هذا التفوق الى سبب واحد او اكثر من الأسباب التالية :

١-ان الاسئلة السابرة زودت الطلاب بفكرة عامة عن الموضوعات التي سيدرسونها بشكل يجعلهم مستعدين للتفريق بين المعلومات الاساسية والفرعية ، وانها زودتهم بمعلومات اكثر عمومية وشمولية وتحديد من معلومات المادة الدراسية المفصلة وبذلك كانت مرتكزات فكرية يبنى عليها التعلم اللاحق .

٢-ان تنظيم الاسئلة السابرة بشكلها الهرمي والمنطقي قد سهل عملية استدعاء الافكار والمعلومات وتذكرها بالنسبة للطالبة ،حيث تقدم الافكار للطالب على نحو تدريجي الافكار العامة الشاملة اولا ثم الاقل عمومية ،فالاقل وهكذا وصولا الى ذلك الجزء من المعرفة الذي يعد اصغر جزء يندرج في اطار الافكار العامة .

٣- ان الاسئلة السابرة عملت على صقل وتهذيب البنية المعرفية للطالبة ، مما يسهل اكتساب المواد العلمية والخبرات والاحتفاظ بها وانتقالها الى مواقف تعليمية جديدة مماثلة .

الاستنتاجات

في ضوء النتائج التي اسفر عنها البحث الحالي ، توصل الباحث الى الاستنتاجات التالية :

١-اسهمت الاسئلة السابرة في رفع مستوى التحصيل الدراسي لطالبات الصف الخامس الادبي في مادة البلاغة .

٢-ان استخدام الاسئلة السابرة في تدريس مادة البلاغة يمكن ان يحقق الاهداف التعليمية والسلوكية المطلوبة للطالبات في هذه المرحلة بصورة افضل من الاسئلة المتشعبة لانها تزود المتعلم بفكرة عامة لدقائق الموضوع الذي سيدرسه وتعمل على بناء جسر فكري بين ما سيتعلمه وبين بنيته المعرفية والموقف التعليمي ، وتزود المتعلم بالقواعد المنظمة التي تسهم في تمكينه من ربط المعلومات الجديدة وتثبيتها واستدعائها .

٣- ان التدريس باستعمال الاسئلة السابرة المتقدمة يتطلب من المعلم ، امتلاك خبرات ومهارات خاصة ومحددة تمكنه من اختيار المنظم المتقدم المناسب وتخطيطه وتقديمه للمتعلمين بشكل مناسب يحقق الاغراض المرجوة منه .

التوصيات:-

في ضوء النتائج التي اسفر عنها هذا البحث ، يوصي الباحث بالتالي :-

١-استخدام الاسئلة السابرة في تدريس البلاغة للصف الخامس الادبي ، لما لها الأثر الفاعل في رفع مستوى تحصيل الطالبات .

٢-تضمين مادة طرائق التدريس لطلبة اعداد المعلمين وكليات التربية والمعلمين ، أسس وخطوات استخدام الاسئلة السابرة في التدريس .

٣-تضمين برامج دورات المدرسين والمدرسات وبرامج تدريبهم ، اسس استعمال الاسئلة السابرة في عملية التدريس .

المقترحات:-

استكمالاً لهذه الدراسة يقترح الباحث اجراء الدراسات التالية:-

١-اجراء دراسة مماثلة تتناول اثر الاسئلة السابرة والاسئلة المتشعبة في تحصيل طلاب الصف الخامس الادبي في مادة البلاغة .

٢-اجراء دراسة مماثلة تتناول اثر الاسئلة السابرة والاسئلة المتشعبة في تحصيل طلبة المرحلة الجامعية في مادة البلاغة.
٣-اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في فروع اخرى من فروع اللغة العربية.
٤-اجراء دراسة لمعرفة اثر الاسئلة السابرة والاسئلة المتشعبة في تحقيق اهداف تعليمية اخرى كتنمية الذوق الادبي والتفكير الناقد وغيرهما .

المصادر

-القرآن الكريم
١. -الآمدي ، الحسن بن بشر . **الموازنة بين أبي تمام والبحتري** ، تحقيق محمد محيي الدين ، القاهرة ، مطبعة السعادة، ١٩٤٤.
٢. -ال ياسين ، محمد حسين . ***مبادئ في طرائق التدريس العامة*** ، ط٣ ، المكتبة المصرية للطباعة والنشر ، صيدا - لبنان ، ب ت .
٣. -ابن منظور ، ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم . ***لسان العرب*** ، ج ١، ٤، ١١ ، دار صادر ، بيروت ، ب ت .
٤. -البياتي ، عبد الجبار توفيق ، وزكريا اثناسيوس . ***الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس*** ، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية ، بغداد ، ١٩٧٧ .
٥. -التل ، شادية احمد ، ومحمد فخري مقدادي . " دراسة تجريبية في تاثير استخدام الاسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا في الاستيعاب القرائي " ، ***المجلة التربوية*** ، المجلد ٦ ، ع ٢٠ ، جامعة الكويت ، ١٩٨٩ .
٦. -التل ، شادية احمد ، ومحمد فخري مقدادي . " دراسة تجريبية في تاثير استخدام الاسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا في الاستيعاب القرائي " ، ***المجلة التربوية*** ، المجلد ٦ ، ع ٢٠ ، جامعة الكويت ، ١٩٨٩ .
٧. -توق ، محيي الدين ، وعبد الرحمن عدس . ***اساسيات في علم النفس التربوي*** ، الجامعة الاردنية ، دار جون وايلي واولاده ، عمان ، ١٩٨٤ .
٨. -الثعالبي ، ابو منصور عبد الملك بن محمد . ***فقه اللغة وسر العربية*** ، مطبعة الاستقامة ، القاهرة ، ١٩٥٩ .
٩. -حميدة ، فاطمة ابراهيم . ***مهارات واساليب القاء الاسئلة في تدريس المواد الاجتماعية*** ، ط١ ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٦ .
١٠. -خلف ، كريم بلاسم . ***" اثر استخدام كل من الاسئلة المحددة والمتشعبة الجواب في تنمية التفكير العلمي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط "*** ، جامعة بغداد ، كلية التربية – ابن الهيثم ، ١٩٨٩ . (رسالة ماجستير غير منشورة)
١١. -خلف ، كريم بلاسم . ***" اثر استخدام كل من الاسئلة المحددة والمتشعبة الجواب في تنمية التفكير العلمي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط "*** ، جامعة بغداد ، كلية التربية – ابن الهيثم ، ١٩٨٩ . (رسالة ماجستير غير منشورة)
١٢. -الخليلي ، خليل يوسف . " التحليل الإحصائي : مفهومه وعناصره والعوامل المؤثرة فيه من منظور التجارب العالمية والاتجاهات التربوية الحديثة " ، **المؤتمر التربوي السنوي الثاني عشر** ، ١٦-١٧ سبتمبر ، البحرين ، ١٩٩٧.
١٣. -دانهيل ، جيمس . ***ادارة الفصل*** ، ترجمة محمد مصطفى زيدان ، وابراهيم عبد الله ادم ، دار العودة ، بيروت ، ١٩٨٢ .

١٤. -داود ، عزيز حنا ، وانور حسين عبيد الرحمن . ***مناهج البحث التربوي*** ، جامعة بغداد ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد ، ١٩٩٠ .
١٥. -الدريج ، محمد . ***تحليل العملية التعليمية*** ، ط١ ، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع ، الرياض ، ١٩٩٤ .
١٦. -دغمة ، فاطمة العودة . ***طرق تدريس اللغة العربية*** ، بحث مقدم الى جمعية المعلمين الكويتية ، ١٩٨٠ .
١٧. -الرازي ، محمد بن ابي بكر بن عبد القادر . ***مختار الصحاح*** ، دار الرسالة ، الكويت
١٨. -الربيعي ، جمعة رشيد كضاض . " ***اثر اسئلة المناقشة المعدة على وفق تصنيف بلوم في الاداء التعبيري لطلبة الصف الثاني المتوسط "*** ، جامعة بغداد ، كلية التربية – ابن رشد ، بعداد ، ١٩٩٧ . (اطروحة دكتوراه غير منشورة)
١٩. -رتشي ، روبرت . ***التخطيط للتدريس*** ، ترجمة محمد امين المفتي واخرون ، دار ماكجر وهيل للنشر ، نيويورك ، ١٩٨٢ .
٢٠. -رواشدة ، ابراهيم . ***" اسلوب التساؤل واثره في اكتساب المفاهيم وتفسير الظواهر وتحليل المشكلات "*** ، الجامعة الاردنية ، الاردن ، ١٩٨٤ . (رسالة ماجستير غير منشورة)
٢١. -زيتون ، عايش محمود . ***اساسيات تدريس العلوم*** ، ط١ ، الاصدار الثالث ، دار الشروق ، عمان ، ١٩٩٩ .
٢٢. -سمك ، محمد صالح . ***فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها المسلكية وانماطها العملية*** ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٧٥ .
٢٣. -الطراونة ، محمد عبد الكريم نافع . ***" اثر استعمال الاسئلة المتشعبة الاجابة والاسئلة السابرة في تحصيل طلبة الصف الاول الثانوي في مادة تاريخ الادب والنصوص "*** ، جامعة بغداد ، كلية التربية – ابن رشد ، ١٩٩٨ . (اطروحة دكتوراه غير منشورة)
٢٤. -الطراونة ، محمد عبد الكريم نافع . ***" اثر استعمال الاسئلة المتشعبة الاجابة والاسئلة السابرة في تحصيل طلبة الصف الاول الثانوي في مادة تاريخ الادب والنصوص "*** ، جامعة بغداد ، كلية التربية – ابن رشد ، ١٩٩٨ . (اطروحة دكتوراه غير منشورة)
٢٥. -العاني ، رؤوف عبد الرزاق . ***اتجاهات حديثة في تدريس العلوم*** ، مطبعة الادارة المحلية ، جامعة بغداد ، ١٩٧٦ .
٢٦. -عبد العزيز ، صالح ، وعبد العزيز عبد المجيد . ***التربية وطرق التدريس*** ، ج١ ، ط٩ ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٧٥ .
٢٧. -عزيز ، ايمان مجيد . ***" اثر استخدام الاسئلة السابرة في تحصيل المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الاول معهد اعداد المعلمات "*** ، جامعة ديالى ، كلية المعلمين ، ٢٠٠٢ . (رسالة ماجستير غير منشورة)
٢٨. -عزيز ، ايمان مجيد . ***" اثر استخدام الاسئلة السابرة في تحصيل المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف الاول معهد اعداد المعلمات "*** ، جامعة ديالى ، كلية المعلمين ، ٢٠٠٢ (رسالة ماجستير غير منشورة)
٢٩. -العسكري ، أبو هلال الحسن بن عبد الله . **الصناعتين** ، تحقيق محمد علي ومحمد ابو الفضل ، ط٢ ، القاهرة ، ١٩٧١.
٣٠. -علام ، عبد العاطي . **البلاغة العربية بين الناقدين الخالدين** ، بيروت ، دار الجليل ، ١٩٩٣.
٣١. علام ، عبد العاطي . **البلاغة العربية بين الناقدين الخالدين** ، بيروت ، دار الجليل ، ١٩٩٣.

٣٢. -فان دالين ، ديوبولد .ب ، واخرون . ***مناهج البحث في التربية وعلم النفس*** ، ترجمة عمر نبيل واخرون ، ط٣ ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٥ .
٣٣. -فنيش ، احمد علي . ***التربية الاستقصائية*** ، الدار العربية للكتاب ، تونس ، ١٩٧٥ .
٣٤. -قطامي ، يوسف ، ونايفة قطامي . ***استراتيجيات التدريس*** ، دار عمار ، الاردن ، ١٩٩٣ .
٣٥. -مؤمني ، ماجد احمد . " توظيف الاسئلة الصفية في تنمية تفكير التلاميذ " ، ***مجلة التربية القطرية*** ، ع٩١ ، ربيع الاول ، ١٩٨٩ .
٣٦. -منسي ، محمد عبد الحليم . ***مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية والنفسية*** ، دار المعرفة الجامعية ، جامعة الاسكندرية ، ٢٠٠٠ .
٣٧. نادر ، سعد عبد الوهاب ، واخرون . ***طرائق تدريس العلوم لمعاهد المعلمين*** ، مديرية مطبعة وزارة التربية ٢ ، بغداد ، ١٩٨٨ .
٣٨. -نجار ، فريد جبرائيل . ***قاموس التربية وعلم النفس*** ، الجامعة الامريكية ، بيروت ، ١٩٦٠ .
٣٩. -عاقل ، فاخر . **معجم علم النفس** ، بيروت ، دار الملايين ، ١٩٧١.
٤٠. -مبارك ، مازن . **نحو وعي لغوي** ، دمشق ، مكتبة الفارابي ، ١٩٧٠.
٤١. -همام ، طلعت . **سين وجيم عن مناهج البحث العلمي** ، ط٢ ، مؤسسة الرسالة ، دار عمار ، الاردن ، عمان ، ١٩٨٤ .

المصادر الاجنبية :

٤٢. CTE , University of Kansas“ ,**Teaching Tip: Question?Questions <,Http://www.ku.edu/~cte/resourcesy teaching** tip.htm , ٢٠٠٠ .

٤٣. Galloway “ ., **Psychology for Learning and Publishing Company**” Chicago , ١٩٧٤

٤٤. Carin.Arthur .and . Robert B. Sund”. , **Teaching Science Through Disscovery**” ٣rd ed,. Ohio, Charles E. Merrill Publishing Company ١٩٨٠ .

٤٥. Evenson, L, L“ ,**Effects of High : Level Questions on Social Studies a Achievement in Cooperative and Competitive Intsructional Enviroment**” dissertation Abstract International, Vol. ٤٢ , No.٢ , ١٩٨١ .

٤٦. Fasko, D. N”. **The Effects of Teacher Question on Student Attenting Behaviors , A codemic a Achievement , Retention and Confidence to Respond to Question**”, Dissertation Abstect International . vol.٤٤ ,١٢ , ١٩٨٤ .

٤٧. Galloway " ., **Psychology for Learning and Publishing Company**" Chicago , ١٩٧٤

٤٨. Hunkins ,F" **Analysis and Evaluation Questions Their Effects upon Critical Thinking**". Educational leader ship , Vol.٣ . No.٥ , ١٩٧٠

٤٩. Malvern , Kathryn , T" ,**The Effect of Higher Cognitive Questioning Techniques on Student a Achievement after Teacher Retraining in Questioning"** .

٥٠. Ray , Charles , L و A" **Comparative laboratory Study of the Effects of Lower Level and Higher Level Questions on Students Abstract Reasoning and Critical Thinking in two Non- Directive High school Chemistry Classrooms**". Dissertation Abstract International . Vol. ٤٠ , No. ٦ , ١٩٧٩ .

٥١. Sivinsay , Pو".**Adjunt Questions and Related Text Passages in Elementary Level United States History Text Book**" : ANew Class Infoction Abstracts International , .Vol.٩, No. ٩ , ١٩٨٦.

الملاحق

ملحق (١)

الفصول	الموضوعات	الأهداف السلوكية	المستويات

الفصـــــــل الاول: في صور البديع	***السجع***	١.أن يعرف السجع.	تذكر
		٢ .أن يحدد الخصائص المميزة للسجع.	تحليل
		٣.أن يميز السجع الوارد في الجمل المعروضة على السبورة	فهم
		٤ . أن يضبط بالشكل أواخر الكلمات المسجوعة التي تعرف عليها في جمل جديدة ضبطاً صحيحاً.	تطبيق
		٥.أن يميز السجع عن غيره من الحسنات البديعية.	فهم
		٦.أن يستعمل مفهوم السجع في تعبيره الشفهي والكتابي.	تطبيق
	الجناس	١.أن يعرف الجناس.	تذكر
		٢.أن يعرف الجناس التام.	تذكر
		٣.أن يعرف الجناس غير التام	تذكر
		٤ . أن يحدد الخصائص المميزة لمفهوم الجناس.	تحليل
		٥.أن يحدد الخصائص المميزة لكل من الجناس التام والجناس غير التام.	تحليل
		٦.أن يميز الجناس بانواعه في الجمل المعروضة على السبورة.	فهم
		٧.أن يستعمل مفهوم الجناس في تعبيره الشفهي والكتابي.	تطبيق
	الطباق والمقابلة	١ .أن يعرف الطباق والمقابلة بوصفهما لوناً من الوان البديع.	تذكر
		٢.أن يعرف طباق الايجاب.	تذكر
		٣ .أن يعرف طباق السلب.	تذكر
		٤. أن يميز الطباق والمقابلة عن غيرها من المحسنات البديعية.	فهم
		٥.أن يستعمل مفهومي الطباق والمقابلة في تعبيره الشفهي.	تطبيق
		٦.أن يحدد الخصائص المميزة لكل من مفهومي الطباق والمقابلة.	تحليل
	التورية	١.أن يعرف التورية.	تذكر
		٢ .أن يحدد الخصائص المميزة لمفهوم التورية.	تحليل
		٣.أن يميز التورية عن غيرها من المحسنات البديعية.	فهم
		٤. أن يميز التورية الواردة في الجمل المعروضة على السبورة.	فهم
		٥.أن يستعمل مفهوم التورية في تعبيره الشفهي والكتابي.	تطبيق
الفصل الثاني: علم البيان	التشبيه	١ .أن يعرف التشبيه بوصفه لوناً من الوان البديع.	تذكر
		٢ .أن يحدد الخصائص المميزة لمفهوم التشبيه.	تحليل
		٣.أن يميز التشبيه عن غيره من علوم البيان.	فهم
		٤. أن يستعمل مفهوم التشبيه في تعبيره الشفهي والكتابي.	تطبيق
		٥.أن يتعرف اركان التشبيه.	تذكر

التشبيه المفرد وتشبيه الصورة (التمثيلي)	١.أن يميز التشبيه المفرد عن تشبيه الصورة.	فهم
	٢.أن يعرف التشبيه المفرد.	تذكر
	٣.أن يعرف تشبيه الصورة.	تذكر
	٤. أن يستعمل انواع التشبيه في تعبيره الشفهي.	تطبيق
	٥.أن يحدد الخصائص المميزة لكل نوع من انواع التشبيه.	تحليل

ملحق (٢)

الاختبار التحصيلي بصيغته النهائية وتعليماته

اسم الطالب/

لزمن/

الشعبة/

يهدف هذا الاختبار الى تعرف (**اثر المنظمات المتقدمة في تحصيل طلاب الصف الخامس الادبي في مادة البلاغة).**

ويضم هذا الاختبار مجموعة من الأسئلة المتنوعة على ثلاثة مجموعات تضم بمجموعها (٣٠) فقرة، تخص مادة البلاغة والتطبيق، ويهدف الى قياس مدى معرفتك، وقدرتك، على تطبيق ما تعلمته وتحليله.

اقرأ كل سؤال بدقة ثم اجب بما تراه صحيحاً، ولا تترك أي فقرة بلا اجابة اذ ستعطى درجة واحدة لكل اجابة صحيحة، وصفر لكل اجابة غير صحيحة ، او متروكة ، وتكون الاجابة على ورقة الاسئلة.

وفيما يلي بعض الامثلة لكيفية الاجابة.

١ـ مثال/

- ليس له صديق في السر، ولا عدو في العلانية.
- في القول السابق يوجد:

أ. توريه ب. تشبيه ج. مقابلة د. سجع

٢ – مثال/ صل فقرتي العمود (أ) بما يناسبهما في العمود (ب).

أ	ب
الكناية	– تشبيه حذف احد طرفيه الرئيسيين.
الاستعارة	– هي العدول عن التصريح بذكر الشيء الى ما يدل

عليه ويفي اليه بظاهر معناه عقلا أو عرفاً.

٣- مثال/ اكمل العبارات التالية بما يناسبه:

- تغار على الدين الحنيف واهله وتغضب فيه غضب الاسود الورد.
- في القول السابق اسلوب بلاغي هو تشبيه مفرد.

السؤال الاول/ ضع دائرة حول الحرف الذي يحمل الاجابة الصحيحة:

١- قال تعالى (تؤتي الملك من تشاء ، وتنزع الملك ممن تشاء ، وتعز من تشاء ، وتذل من تشاء). (آل عمران : ٢٦)

- في هذه الآية الكريمة صورة من صور البديع هي:

أ. جناس تام ب. طباق ج. توريه د. تشبيه مفرد

٢- قال المعري:

انت كالشمس في الضياء وان جا وزت كيوان في علو المكانِ

- في هذا البيت من الشعر اسلوب بلاغي هو:

أ. طباق سلب ب. مقابلة ج. تشبيه د. جناس غير تام

٣- العبارة التي تعد مثالاً عن السجع هي:

أ. غضب الجاهل في قوله، وغضب العاقل في فعله.

ب. إن بعد الكدر صفواً، وبعد المطر صحواً.

ج. المراهنة كنقود زائفة، لا يقبلها الا الجهلاء.

د. لا تنال الغرر الا بركوب الغرر.

٤- قال الشاعر:

حدق الاجال اجال والهوى للمرء قتال

- في هذا البيت من الشعر صورة من صور البديع هي:

أ. جناس ب. سجع ج. توريه د. مقابلة

٥- قال تعالى: (في سدر مخضود ، وطلح منضود ، وظل ممدود) (الواقعة:٢٨-٣٠)

- في هذه الآية الكريمة اسلوب بلاغي هو:

أ. توريه ب. سجع ج. طباق سلب د. مقابلة

٦- العبارة التي تعد مثالاً عن الجناس هي:

أ. حتى نجا من خوفه وما نجا.

ب. الانسان بادابه ، لا بزيه وثيابه.

ج. الكريم واسع المغفرة ، اذا ضاقت المعذرة.

د. الجواد في السرعة برق خاطف.

٧- قال المتنبي:

وما الموت الا سارق دق شخصه يصول بلا كف ويسعى بلا رجل

- في القول السابق يوجد:

أ. توريه ب. طباق سلب ج. سجع د. تشبيه مفرد

٨- قال تعالى:(مثل الذين ينفقون اموالهم في سبيل الله كمثل حبة انبتت سبع سنابل في كل سنبلة مائة حبة) (البقرة : ٢٦١)

- في هذه الاية الكريمة تشبيه ، أي التفسيرات التالية للاية السابقة صواب:

أ. تنقص اموالهم كثيراً. ج. تتضاعف اموالهم كثيراً.

ب. تبقى اموالهم كما هي. د. تتضاعف اموالهم قليلاً.

٩- العبارة التي تعد مثالاً عن التوريه هي:

أ. كلام فلان كالشهد في الحلاوة.

ب. ارتفاع الاخطار باقتحام الاخطار.

ج. كدر الجماعة خير من صفو الفرقة.

د. يا حبذا شجر وطيب نسيمها لو انها تسقى بماء واحد

١٠- قال النابغة الجعدي:

فتى كان فيه ما يسر صديقه على ان فيه ما يسوء الا عاديا

- في القول السابق يوجد:

أ. توريه ب. تشبيه تمثيلي ج. مقابلة د. سجع

١١- قال الشاعر:

ابيات شعرك كالقصور ولا قصور بها يعوق

ومن العجائب لفظها حر ومعناها رقيق

- في القول السابق يوجد:

أ. جناس غير تام ب. طباق سلب ج. توريه د. مقابلة

١٢- العبارة التي تعد مثالاً عن التشبيه المفرد هي:

أ. خير الناس من يفخر بالهمم العالية، لا بالرمم البالية.

ب. العدو يظهر السيئة ويخفي الحسنة.

ج. وليل كموج البحر ارخى سدوله علي بانواع الهموم ليبتلي

د. يهز الجيش حولك جانبيه كما نفرت جناحيها العقاب

١٣- قال تعالى: (الرحمن على العرش استوى) (طه : ٥)

في الاية الكريمة صورة من صور البديع هي:

أ. توريه ب. جناس تام ج. سجع د. جناس غير تام

١٤- العبارة التي تعد مثالاً عن الطباق هي:

أ. الحقد صدأ القلوب ، واللجاج سبب الحروب.

ب. ليس من الحزم ان تحسن الى الناس وتسيء الى نفسك.

ج. الامة بغير شبابها كالمدافع الفرغة من ذخيرتها.

د. ما ملاء الراحة من استوطن الراحة.

١٥- قال اعرابي:

(اللهم ان كنت قد ابيلت ، فانك طالما قد عافيت)

- في القول السابق صورة من صور البديع هي:

أ. طباق ايجاب ب. سجع ج. توريه د. تشبيه مفرد

١٦- قال الشاعر:

كأن اخلاقك في لطفها ورقة فيها نسيم الصباح

- في القول السابق اسلوب بلاغي ، وهو :

أ. مقابلة ب. طباق ايجاب ج. سجع د. تشبيه

السؤال الثاني / صل فقرات العمود (أ) بما يناسبها في العمود (ب)

أ	ب
١- الجناس	- الجمع بين المعنى وضده.
	- وهو الشيء الذي شبهته بغيره وهو المتحدث عنه.
٢- الطباق	- الجمع بين فقرتين او جملتين في كل منهما معنى في احداهما ما يناقضه في الاخرى.
٣- المقابلة	- وهو اللفظ الذي يربط المشبه والمشبه به.
	- توافق الفواصل في الحرف الاخير منها.
٤- السجع	- تماثل الالفاظ في النطق واختلافها في المعنى.

السؤال الثالث/ اكمل العبارات التالية بما يناسبها:

١- قال الشاعر:

وكأن الهلال نون لجين غرقت في صحيفة زرقاء

- في البيت السابق تشبيه نوعه .....

٢- الجناس نوعان: الجناس التام و .....

٣- يعد الاتيان بلفظ مفرد محتمل لمعنيين قريب بحكم السياق غير مراد ، يستر به المعنى المراد فيبتعد عن ذهن السامع يطلق عليه البلاغيون .....

٤- احد اركان التشبيه .....

٥- الطباق نوعان: طباق ايجاب و .....

٦- يعد ابرز ركن من اركان التشبيه ، وان شئت فهو الاصل وهو .....

٧- من التشبيه ما يشبه فيه المفرد بالمفرد وما يشبه فيه المركب بالمركب ومن التشبيه المركب ما يعرف بـ .....

٨- قال الشاعر:

ولقد عرفت ، ما عرفت حقيقة ولقد جهلت ، وما جهلت خمولاً

- في البيت السابق طباق نوعه .....

٩- الصفة المشتركة بين المشبه والمشبه به تسمى .....

١٠- قال الشاعر:

أنت نجم في رفعة وضياء تجتليك العيون شرقاً وغرباً

- في البيت السابق تشبيه ، وجه التشبيه .....

جدل العناصر في السرد القصصي

قراءة تحليلية في قصة (مياه في أعماق المدينة) * للكاتب الأمريكي راي براد بري **

محمد أحمد عبد الوهاب

الشريدة

مدرس / كلية العلوم / جامعة البصرة

(١)

تعد قصة (مياه في أعماق المدينة) ، من القصص المركبة ، لاشتمالها على جملة من العناصر المتقابلة ـ المتعارضة في آن ، من ذلك مثلا ، أن هناك بؤرتين من السرد : الأولى خارجية،والثانية داخلية ، و مستوين من الأزمنة : أحدهما يتموضع في الحاضر ، في حين يتوجه الثاني نحو الماضي ، و كذلك ، فأن هناك نسقين من الأمكنة : أحدهما واقعي ارضي ، و الأخر خيالي سفلي ، مما يترتب عن هذا النسيج من الثنائيات ، منظور مزدوج ، أحدهما : موضوعي شامل ، و الثاني : ذاتي و ضيق .. وبسبب كل هذه الخيوط المتشابكة ، و تعقيداتها الداخلية . تلعب العلاقات السردية ، دوراً كبيرا في تعميق خلفية هذا النص المحير و الجاذب معا .

(٢)

الإطار القصصي :

يعالج النص ، يوما في حياة أختين متوحدتين ، تمضيان فترة طويلة جالستين في غرفة الطعام ، أحدهما ٠ (جولييت)، الأخت الكبرى ، تشغل وقتها في تطريز أغطية الموائد ، بينما تجلس(حنة) ، الأخت الصغرى بهدوء بجوار النافذة ، ترنو إلى الشارع ، حيث يتساقط المطر ٠

وإذ تتأمل (حنة) المساء يجتاح الشارع ٠ تفاجىء أختها بخاطر غريب ، بان هناك مدينة تحت مدينة ٠ مدينة واقعية ، تحتها مدينة أخرى ميتة ، وفيما كانت (جولييت) ماضية بدفع إبرتها دخولا و خروجا في الثوب الأبيض ، الذي بين يديها ، تستأنف (حنة) حكايتها الغريبة ، إذ يتراءى لها أن هناك ، في تلك المدينة الميتة،رجلا و امرأة يعيشان داخل صهريج تحت الطريق ، أما الرجل فهو (فرانك) وأما المرأة، فهي (حنة) نفسها . عند هذه النقطة بالذات ، تعود (حنة) بذاكرتها الى الماضي البعيد ، حيث كانت لها قصة حب يائسة مع رجل رغب في حبها يما" ، لكنها لم تستطع وصاله ، فيموت على آثرها

ميتـــة غامضة .. وبسبب ماتركه هذا الحادث من جرح عميق في قلبها، تعيد (حنة) شريط هذه المأساة كما عاشتها على مسمع أختها ، كما لو ان الحكاية تجري امامها على شاشة بيضاء .. تسرد لاختها كل شيء بالتفصيل منذ البداية واذ ترى (جولييت) في هذه الحكاية الغريبة .... داخل الصهريج في تلك المدينة الميتة ، فتنهض (جولييت) مرتعبة ..اين تراها تكون قد مضت ، لاشك انها خرجت برهة وسترجع حالا" .. ثم مالبثت ان صرخت ، كالمجنونة ، حنة .. الن ترجعي ياعزيزتي ، آجيبيني انك عائدة حالا" ! غير ان حدس (جولييت) لم يكن دقيقا" ، فحينما قفزت من مكانها وراحت تعدو نحو القاعة بحثا" عن أختها، علا غطاء الصهريج في الخارج ثم انصفق وبذلك تكون قد أنطوت حياة (حنة) ، كما انطوت حياة فرانك من قبلها .

ذلك هو الإطار العام للنص ، لكن هذه الخلاصة المبتسرة ، لا تكفي للإحاطة بمجمل المتن الحكائي ، لذا سنكرس مقتربنا التحليلي هذا ، لمعاينة أهم عناصر السرد ، بغية وصف أشكالها تراكيبها ، و من ثم سيتوجه مسعانا لمعاينة موقع ووظيفة الراوي و المروي له في العملية التحليلية ٠

(٣)
الممثلون :

أهم عناصر هذا العمل ، شخصيتان رئيستان (حنة ـ الراوي) و (جولييت ـ المروي له) ، و حنه هذه شخصية انطوائية ، يسيطر عليها رؤى و خيالات، و يهيمن عليها هاجس متسلط هو الموت ، وهي غالبا" ما تعيش في الماضي، بسبب من صدمة عاطفية حادة تلقتها آنذاك ، و ظلت تلازمها بقية حياتها ٠ من هنا ، فان الماضي يشكل عنصر ديمومة لها ...

أما الحاضر ، فهو متجمد أو بعبارة أخرى ، في حالة شلل ، لذا تغدو كل محاولات أختها في سحبها الى الحاضر ، عبثا لا طائل من ورائه ٠

أما (جولييت)،فهي على العكس من أختها ، شخصية واقعية انبساطية ، لذا تراها غير منسجمة مع ما يروى لها عن العالم السفلي في المدينة الميتة فتتصادم قناعاتها الواقعية، بخطاب لحكاية الفنتازية التي تسرد لها ، شخصية تميل الى التفكير الحياتي العملي ، الأمر الذي يجعل من هذا التعارض الأيديولوجي بين الأختين ، فاعلا و مؤثرا على امتداد بنية النص ٠

على أن هناك ، شخصية أخرى ، لا تقل أهمية عن شخصيتي (حنة و جولييت) هي (فرانك)٠٠ و فرانك هذا ، شخصية متخيلة ، من اختراع عقل (حنة) الباطن ، و على الرغم من كونه شخصية ليس لها وجود ممسرح في هذه الحكاية ، و لا نكاد نراه إلا من خلال الحقل الادراكي لـ (حنة) ٠٠غير أن شخصية ، كان لها حضور حقيقي، فاعل و مؤثر في ماضي (حنة) ، لعله كان في ما مضى ، حبيبا أو خطيبا، لكنه ميتا ألان ، أما أسباب موته فهي مجهولة ، فهو يبدو عالما مستغلفاً،إلا أن جزءا يسيرا من حياته يعرض علينا من خلال العمليات الذهنية التي تجري في رأسها في أثناء سردها لحكايتها٠

(٤)
الرؤية السردية :

يتشكل النص من نواتين سرديتين ، تجسد الأولى ـ الرئيسة، المناخ العام لشخصيتي (جولييت و حنة)، فيما تجسد الثانية _ الداخلية ، المناخ الخاص بـ (حنة و فرانك) ، الذي يهيمن فيما بعد ، على بنية النص برمته ٠ و ينشأ عن تداخل الحكايتين مستويان سرديان ٠ يتبنى سرد الحكاية الرئيسة ٠ راو خارجي غير ممثل في النص ، يتمثله المؤلف الضمني ، بأسلوب السرد الموضوعي، فيما يروي الحكاية الداخلية راو ممسرح ، تتمثله (حنه) بأسلوب السرد الذاتي، و بضمير المتكلم تارة ـ حين تتحدث عن نفسها، و بضمير الغائب تارة أخرى ـ حين تتحدث عن (فرانك) و المرآة التي تتمرأى بها ٠

و يكمن في ازدواجية السرد هذا ، ازدواجية المنظور أيضا ، فمن ناحية ، هناك منظور يفترض رؤية شاملة ، يتمثله المؤلف الضمني ، الذي ينحصر دوره بوظيفة التصوير والمراقبة : ((كان الوقت

أصيلا ، و المطر يهطل ، و القناديل ينعكس ضوؤها على صفحات رمادية ، و قد مضى على الأختين فترة طويلة و هما جالستان في غرفة الطعام))٠

و من ناحية أخرى ، هناك منظور ضيق و ذاتي ، يتمثله الراوي الداخلي،الذي يقتصر على التجربة الحياتية لحنة نفسها : ((لقد خطر لي ألان ، أن هنالك في الواقع مدينة تحت مدينة ، مدينة ميتة ، هنا تماماً ، و تحت أرجلنا بالضبط))٠

ثم يتداخل السرد ما بين الحكايتين ـ الرئيسة و الداخلية،فتكون إزاء أسلوب ممتزج، إذ يلازم الراوي الخارجي، راوي القصة الداخلية، في سرد حكايته ، فنصغي تارة لصوت المؤلف الضمني، و تارة أخرى لصوت حنة، كما هو الأمر في المقطع آلاتي : [قالت حنة : ((كلا ، أبدا ، ألم تفكري في الصهاريج الأرضية من قبل ؟أنها منبثة في جميع أرجاء المدينة ، و هناك واحدة منها في جوف كل شارع ، أن بوسعك السير في داخلها ، بدون أن تصطدمي رأسك فيها ، وهي تذهب في كل اتجاه ٠و في النهاية تنحدر الى البحر)) قالت حنة هذا وهي مفتونة بالأمطار، و هي تنهمر على الرصيف المبلل هناك في الخارج،ثم تختفي في شبكة القضبان من كل زاوية عند تقاطع الخطوط من بعيد]٠

من هنا فأن الحكايتين ـ الرئيسة و الداخلية ، تتشكلان في مجرى واحد، لكنهما مستقلان زمانياً و مكانياً فبينما ينحصر الزمن الحاضر للسرد في الحكاية الرئيسة في أمسية من الاماسي الماطرة ، يتم الأخبار عنه في الصفحة الأولى من القصة _ الاستهلال على وجه التحديد : ((كان الوقت أصيلا ، و المطر يهطل ٠٠)) و ينتهي حيث تجتاح الظلمة الدامسة الغرفة التي تسكنها الأختان ، يمتد الزمن في القصة الداخلية بضع سنين ، ويتراوح ما بين الماضي و الحاضر ، فضلا عن تلميحات الى المستقبل ٠

و مثلما أن هنالك زمنين ، أحدهما خطي ، والأخر متعدد الأبعاد ، فأن هناك أيضا ، نسقين من الأمكنة ٠

الأول : واقعي ارضي ، حيث تمضي الأختان فترة طويلة جالستان في غرفة الطعام تتبادلان الحوار ، والثاني : متخيل حيث العالم السفلي في المدينة الميتة، الذي يشكل جزءا من البنية الاستعارية لذات (حنه) المحبطة، و رمزا للفراغ الروحي الذي تعيشه في عالم بات خلواً من أي هدف وغاية : ((أنني اعرف تماما شكل الصهريج الكبير المربع في باطن الشارع المبلط، انه ضخم ، وهو فارغ من جراء الأسابيع العجفاء إلا من نور الشمس ، و الصدى يتجاوب في أرجائه إذا ما تكلمت،والصوت الوحيد الذي تستطيعين سماعه وأنت واقفه هناك في اسفل ،هو صوت سيارة مارة من فوق صوت بعيد آت من العلي ،و الصهريج بأكمله أشبه ما يكون بعظم جمل خاو ملقى في الصحراء)).

من هنا فأن النص ينتظم من بنية تضاد طبقا لمحورين (أعلى ـ اسفل) ، فا لقطبان اللذان يتمحوران حول المكان العلوي هما (جولييت وحنة)، فيما يتمحور حول المكان السفلي (فرانك و المرأة التي تتماهى بها حنه) ٠

و إذا ما جاز لنا أن نسمي الحكاية الرئيسة،التي تمثلها الأختان في العالم الواقعي حكاية أولى ، فأن الحكاية الداخلية ، هي حكاية ثانية مستقلة عن الأولى ، و من هنا، يمكن أن نسمي الحكاية الداخلية بالقياس الى الحكاية الرئيسة (قصة غيرية)(١) كما يقترح جيرار جينيت تسميه الحكاية التي تتناول خطا قصصيا مختلفا عن مضمون الحكاية الأولى ، في حين هي بالقياس في حين هي بالقياس الى (حنة) تمثل (قصة مثلية)(٢) ، لان ما فيها من دلاله يفسر لنا ، على نحو ما ، كل حياة حنه الماضية و الراهنة.

و يواجهنا هنا ، و ربما نادرا ما يحدث هذا في القصص ، اصطلاح ما يسمى بـــ(الأرصاد) ، إذ تميط (حنة) بهذه الحكاية المستعادة اللثام عن سرها و ما خبيء من حياتها الخاصة ، و من خلال سردها لقصة (فرانك) التي تتصل بها اتصالا مباشرا ، بوسعنا أن نفهم دلالة النبرة الانفعالية تلون كلماتها، فهي حين تستعير قصة فرانك إنما تفعل ذلك لتروي قصتها ، إذ عندما تبدأ بالتفكير بفرانك تنتهي بالتفكير بنفسها ، و لذا تكون قد نازعت حكايتها بالأرصاد وفي الحقيقية (٣) ، و بذلك يكون هناك حقلان من الدلالات يتصدران خطاب حنة أثناء سردها لقصتها، الأول : باتجاه فرانك ، والأخر : باتجاه نفسها ، و

يرى ريكاردو ((أن الأرصاد كنبوءة يشوش المستقبل، بأن يرفع عنه القناع قبل الأوان)) (٤) ، وهو ما يحدث بالضبط في قصة (حنة) إذ أن القصة المتخيلة التي تسردها ، تميط اللثام شيئا فشيئا عن نهايتها المرتقبة ، فكلما تقدمت في سرد حكايتها يزداد انحلال حياتها ، فهي تقوم بمسرحة موتها سلفا ٠

و يجري تقديم الأحداث في الحكاية الرئيسة على نحو بسيط، لكنه شديد التعقيد في الحكاية الداخلية ، و عندما تسترجع (حنة) خلاصة المأساة التي عاشتها و فرانك في الماضي تغور في حكايتها بعيدا ، فأننا لا نعرف على وجه التحديد في أي وقت من الماضي حصل ذلك، هل هو في ساعة حلم اليقظة الذي عاشته في أثناء وقوفها بجوار النافذة كما تخبر أختها ((أظن أن كل هذه المياه جعلتني أغفو لفترة، ثم أخذت أفكر في الأمطار و من أين عساها تأتى وإلى أين تذهب وكيف تفيض في الشقوق الصغيرة من أطر الينابيع ، ثم رحت أفكر في أعماقها ، و فجأة تراءى لي هناك، رجل وامرأة في ذلك الصهريج تحت الطريق)) ، فأذا كان الأمر على نحو ما صرحت به في هذه الفقرة ، تكون قد كذبت بشأن روايتها عن العالم السفلي ، و من ثم فهي رواية مضللة (بكسر اللام) لا يمكن الوثوق بها ، و بخلاف ذلك ، اذا كان هناك فرانك حقيقة واقعة، و أن ما حصل بشأنه قد جرى فعلا في الماضي ، كما تروي في هذا المقطع ((مسكين فرانك : أنا اعلم أين ذهب ، انه لم يستطع البقاء في أي مكان في العالم ٠ لقد أفسدته أمه ٠ حتى لم يعد يصلح لأي شيء في الدنيا ! و لذا فأنه رأى الصهريج و رأى انه مكان كتوم رائع٠ آه يا فرانك يا مسكين ، و يا لك يا حنة من مسكينة ٠ آه يا جولييت لماذا لم امسك بتلابيب فرانك ٠٠٠ عندما كان هناك ؟ لماذا لم أكافح حتى اكسبه من أمه ؟)) ٠ فأذا كان الأمر كذلك ، فأنها ـ (حنة) ـ تكون قد صدقت بشأن روايتها عن العالم السفلي، و من ثم فهي رواية يمكن الوثوق بها ، و تكمن براعتها في كونها حولت الواقع الذي تعيشه ، إلى دفق زمني ، عبر تيار وعي ألغى الحدود الفاصلة بين الواقع والخيال ٠

(٥)

وظيفة الراوي و المروي له في العملية التخيلية :

يتسم كل نص سردي بحضور راو يكون وسيطا بين المؤلف و الحكاية (٥)، مثلما يتسم بحضور مروي له يكون وسيطا بين الراوي و القارئ ، وكما أسلفنا ، يوجد في هذا النص راويان٠ الأول : خارجي غير ممسرح يتمثل بصوت المؤلف الضمني الذي كان دوره محصورا بعملية الإخبار و التصوير ، بتدخله من حين الى آخر،في إسعاف النص وأضاءته لإدامة التتابع السردي ، إذ أن محاولة إقصاء السارد نهائيا مسألة قصية ٠ يتعذر تحقيقها على امتداد بنية النص يترتب عنها ((تجريد الراوية من خاصيتها الأساسية ، و من ثم لن تستطيع الإخصاب أبدا))(٦) كما يقول آيرز ٠

و المؤلف الضمني في هذا النص محدود العلم يتميز بتجاهل العارف ، فلا يمنح نفسه القدرة على الدخول في وعي شخصياته، وهو بارع في كونه يعرف متى يتعين عليه أن يظهر و متى يختفي فضلا عن ذلك ، فهو يتميز بصوت واطئ ، لا يخبرنا مباشرة ما نود معرفته ، بل يترك عمليه الإخبار لتقوم بها الشخصيات نفسها ، الأمر الذي يضفي على النص قدرا عظيما من الجمال ، و من ثم فهو يوفر للقارئ فرصة المشاركة الخلاقة المنتجة للنص ٠

أما الراوي الثاني أو على نحو أدق (حنه) ،فلها وظيفة مزدوجة، فهي فضلا عن كونها تتميز بوظيفة راوية لسرد ، فأنها في الوقت نفسه شخصيه عاكسة يتحقق حضورها بوصفها ساردة و موضوعة لسارد لقيامها بوظيفة التصوير والمراقبة ، فضلا عن اضطلاعها بوظيفة الفعل بالتماهي مع إحدى الشخصيات ٠

تبدأ (حنه) حكايتها بحلم يقظة تستهله بهذه العبارة ((أني / لم أفكر بذلك من قبل)) وأذ تسألها (جولييت) : ((تفكرين بماذا ؟)) ترد (حنه) : ((لقد خطر لي ألان فقط ، أن هناك في الواقع مدينة تحت مدينة ، مدينة ميتة ، هنا تماما و تحت أرجلنا بالضبط))٠

وأذ تدرك (جولييت) الطبيعة الحالمة لأختها ، تخشى عليها من الاستغراق في هذا النوع من التفكير ، فترد عليها قائلة ((ابتعدي عن النافذة ، لقد فعلت الأمطار فعلها في نفسك)) ألا أن (حنه) لم تستجب

لنصيحة أختها ، ليغدو الحلم فيما بعد لعبة خطرة بين يديها تؤدي بها إلى الهلاك إذ يبلغ تماهي (حنه) ببطلة قصتها حد التوافق السيكولوجي التام ، إلى حد تعجب بالصورة التي كونتها عن المرأة الميتة في خيالها ((يبقى على الموت أن يجعل من المرأة ، امرأة جميلة حقا ، وعليه أن يأتي عليها غرقا كي يجعلها اجمل النساء قاطبة ، بالغرق يتلاشى منها الجمود و يطوف شعرها على الماء كنفحة من الدخان)) ٠

و بهذه النبوءة ، يصبح للموت المجازي في القصة المتخيلة معنى حقيقي تترجمه حنه حرفيا بانتحارها و بهذا تكون قد انتقمت لفرانك من نفسها فقد أدركت على نحو ما أنها السبب في موته ٠

(٦)

مثلما حاولنا تسليط الضوء على شخصية الراوي (حنه) كيما نفهم موقعها ووظيفتها في العملية السردية ، يتعين علينا ايضا أن نفعل ذلك مع المروي له (جولييت) كما نفهم دورها في موضوعاتية السرد، و ألي أي مدى أسهمت في تفعيل و إثراء القصة المتخيلة٠

يجادل جيرالد برنس في أن ((الدور الأكثر وضوحا الذي يؤديه المروي عليه هو بمعنى معين ، كونه ناقلا وسيطا بين الراوي و القارئ)) (٧) بما أن كل شيء ينبغي أن يمر عبر المروي له ، ألا أن المروي له داخل القصة يختلف عن القارئ ، فالأول خيالي ، بينما الثاني حقيقي ، المروي له داخل العمل الشعري ، يعلن عن استجاب فوريه تعكس خصائصه الشخصية ، أما القارئ ، فهو يعلق أفق توقعه لحين انتهاء القصة المتخيلة ، و هو شخصية مجرد يتعذر تحديد هويتها ، المروي له داخل النص ،شخصية عارية ،تتميز بعفوية فيها الكثير من الشعرية ، تجسدها استجابته الفورية المعلنة في حين أن المتلقي يتمتع بفرصة التأويل ، وهو ((يتأمل بعمق و جلاء في تلقيه الخاص)) (٨)٠

أن المروي له في العالم الشعري معني بالسارد وحده ، فهما معا ((عنصرا العالم الشعري و لا تنقصهم عراهما أبدا انهما مقبضا نفس الباب ، ينبغي تجنب إطلاق الأول للامساك الأفضل بالثاني و التصدي لمشكلة السارد الروائي)) (٩) كما يجادل ايرز ، في حين أن المتلقي معني بمليء فجوات النص برمته ، و من ثم إعادة إنتاج نص مجاور له ٠

من هنا ، لا يعنينا في هذه المقاربة ، أمر القارئ الواقعي ، بقدر ما يعنينا أمر المروي له داخل العالم الشعري ٠ بما انه جزء من الإطار السردي للنص ٠ و للمروي له هذا ، أنماط عديدة نذكرأهمها هنا ، بعيدا عن أطروحات برنس عن المروي له و أصنافه ٠

فهناك المروي له (المستتر أو المتخفي) ، الذي يمسك عن إطلاق كلمة واحدة ،على امتداد بنية النص، فلا تحس بوجوده ، الآمن خلال الحقل الادراكي للراوي ، كما هو الآمر في رواية (السقطة) لالبير كامو*** ٠

وهناك المروي له (السلبي) الذي يكتفي بالتعليق على ما يروى عليه ، من خلال عبارات مقتضبة ، مسطحة و ساذجة مثل (اجل ٠٠حسنا٠٠ و ماذا بعد)، بحيث لا يكفي هذا التعليق لفهم خصائصه وهويته، الشخصية ، الأمر الذي يجعل من سلطة الراوي مطلقة، يترتب عنها نفي المروي له، و اختزانه في ذاته ، فعندما يكون المرء بلا وجهة نظر يطوى مثل ورقة في الجيب٠

النمط الثالث، و هو المروي له (الجدلي) أو الفعل والمؤثر، الذي يعمد الى إثارة حفيظة الراوي و مشاكسته بغية إقلاق امتيازه ، من خلال إثارة بعض التساؤلات مثل كيف (كيف حصل هذا ، متى و لماذا) التي من شأنها الكشف عن الزوايا المعتمة في الحكاية المروية ، و لا يكتفي بهذا القدر أو نحوه من الاعتراضات ، بل يسعى إلى منافسة الراوي روايته ، ليغدو راويا و مرويا عليه في آن ٠ فالى أي من هذه الأنماط تنتمي (جولييت) ؟ ٠

تلعب (جولييت) دورا فاعلا في موضوعاتية السرد و من خلال حوارها مع أختها يكشف خطابها عن شخصية حيوية لها دور أساس في تفعيل النص ، كما نشاهد في هذه المشاهد الحوارية :

عندما تصل (حنه) بحكايتها إلى حيث يتراءى لها أن هناك رجلا و امرأة في ذلك الصهريج تحت الطريق.

تسألها جولييت : ((و ماذا تراهما يفعلان هناك؟))٠
ترد حنه : ((أمن الضروري أن يكون لديهما سبب لذلك؟)) ٠
جولييت: ((لا ، ليس ذلك من الضروري إذا كانا معتوهين ، كلا ، ففي تلك الحالة تكون الأسباب غير ضرورية انهما في صهريجيهما و ليبقيا فيه))٠
حنه : ((لكنهما ليسا في الصهريج وحسب بل هما عاشقان أيضا))٠
جولييت : (وهل دفعهما العشق إلى ذلك الأعماق)) ٠
حنه : ((كلا ، انقضت عليهما سنوات وسنوات و هما هناك))٠
جولييت : ((بربك لا تقولي انهما صرفا هذه السنين كلها هناك ليعيشا سوية)) ٠
حنه : ((و هل قلت انهما على قيد الحياة ، كلا ليس الأمر كذلك ، انهما ميتان)) ٠
جولييت : ((آه !))
حنه : ((نعم ميتان ، هو ميت و هي ميتة ٠٠ يبدو على الرجل انه كان رجلا وحيدا لم يحظ بنعمة سفرة واحدة طيلة حياته))
جولييت : ((كيف تعرفين ذلك ؟))
حنه : ((انه يشبه ذلك الصنف من الرجال الذين يشتاقون إلى السفر و لكنهم يحرمون منه ، انك تعرفين ذلك من عينيه))
جولييت : ((أتعرفين شكله أذن ؟))
حنه : ((نعم ، مريض جدا و وسيم جدا ، تعرفين كيف يكون الرجل وسيما بفعل المرض ؟ المرض يبرز عظام الوجه)) ٠
جولييت : ((وهو ميت؟))
حنه : ((منذ خمس سنوات))
جولييت : ((ولكن ماذا جرى في أمرها هي ، و هل هي ميتة ؟))
حنه : ((لست متأكدة ، أن موتها حديث ، ماتت للتو ألان ، ولكنها ميتة على كل حال، ميتة بجمال)) ٠

واضح من هذا الحوار، أن جولييت تمثل نمطا من أنماط المروي له التهكمي الساخر ، فبينما يفترض بها أن تندهش إلى حد يصيبها الخرس إزاء هذه الحكاية الغريبة ، نجدها على العكس لا تعلق أهمية كبيرة على ما يروى لها ، بل تسخر من الحكاية و تهزأ من السارد ٠
بما انهما يتعارضان مع موقفهما الثقافي والايديولوجي وكيما ، نستدل على هذاالتعارض بين مستويين من التفكير ، لنقف ثانية عند حوارات اخرى بين الاختيين داخل المتن الحكائي .
حنه : ((ألا تودين العيش في صهريج ؟))
جولييت : ((لا ، لن أود ذلك !))
حنه : ((ولكن لن يكون في هذا متعة – اعني ، متعة خفية جدا" ؟ تعيشين في صهريج في باطن الارض وتختلسين النظر الى الناس من الشقوق وهم لايرونك ؟ مثلما كنت تلعبين الغماية وانت صغيرة ٠٠ لشدّ ما يعجبني ذلك ! هكذا يجب ان يكون العيش في الصهريج)) ٠
جولييت : ((انت اختي وولدت ولادة طبيعية اليس كذلك يا حنه ؟ احيانا" ، عندما تتكلمين بهذا الاسلوب ، اظن أن أمنا وجدتك تحت شجرة في يوم من الايام وأتت بك الى البيت وغرستك في أصيص وانبتتك حتى غدوت هكذا ،وها انت لاتتبدلين أبدا")) .
وتحاول جولييت ان تلجم اختها كيما تنهي هذه القصة التي لن تجلب لها الاّ النفور والملل ولن تجلب لاختها الاّ مزيدا" من الحزن والالم ٠
جولييت : ((كفى يا حنه ، اسكتي ! اتسمعين ، اسكتي ٠٠ هل اتممت حكايتك ؟))
حنه : ((ماذا ؟))

جولييت : ((اذا كنت قد اتممت حكايتك ، تعالي وساعديني في اكمال هـــذا (تشير الى الثوب الذي بيدها) يبدو لي انه لن يكمل ابدا")) ٠

وفي هذا اشارة الى قصة(حنه) التي لم ترق لجولييت ، والتي كما يبدو انها لن تنتهي - كما هي قصص الحياة ، ومن خلال هذا التعارض ، تنجح (جولييت) الى حدما في تفعيل الحكاية وتثويرها ، وتسهم في دفع (حنه) للكشف عن آمر جديد مفاجيء في كل مرة فلولاها ما كنا عرفنا ان بطلي قصة (حنه) هما ميتان ، وان فرانك (يشبه ذلك الصنف من الرجال ٠٠٠) وبهذه التساؤولات الاعتراضية تفتح (جولييت) آفاق جديدة لمعرفة ملابسات الحكاية ، ولو عمد المؤلف الى موضعة مروي له ممن تم توصيفهم في انماط المروي له آنفا" كما في الحالة الاولى والثانية (المستتر والسلبي) لما تحقق غرض براد بري من هذه الحكاية ، بل عمد الى اثارة هذا الجدل على لسان جولييت ، لانه يعلم ان مثل هذه الاعتراضات ، هي وحدها بالتأكيد من تستثير طبيعتنا الانسانية ، شخصيات المجتمع المسطحه هم غالبا" ، شخصيات سلبية ، لن تشكل مصدر اغراء للطبائع البشرية ، لانهم شخصيات ثابتة حالها حال الاشياء لفرط سكونيتها ، ومن ثم فأنك لن ترى فيها الا وجها" واحدا" ٠اما الشخصيات الفاعلة ، التي تثير التساؤلات والجدل ، فهي شخصيات حيوية ترفض الثبات السكون ، ومن ثم فأنها تمتلك عدة أبعاد، لانها تمثل جوهر الحياة في حركتها وديمومتها .

المصادر

(*) نشرت هذه القصة ، ضمن مجموعة قصصية مختارة من روائع الأدب في العالم حملت عنوان القصة نفسه ، ترجمها يوسف إبراهيم جبرا ، عن المؤسسة العربية للدراسات و النشر ، ط ١ ، ١٩٨٣ ، ص ٧ـ١٦.

(**) راي دوغلاس برادبري ، كاتب أمريكي ، من مواليد ١٩٢٠ ، يعد واحد من ابرز قصاصي الخيال العلمي .

ينظر : خطاب الحكاية ، جيرار جينيت ، ترجمة محمد معتصم و آخرين ، المجلس الأعلى للثقافة ، الهيأة العامة للمطابع الاميرية ، ط ٢ ،١٩٩٧ ، ص ٦١ .

نفسه ، ص ٦٢ .

ينظر : قضايا الرواية الجديدة ، جان ريكاردو ، ترجمة صباح الجهيم ، وزارة الثقافة والأرشاد القومي - دمشق ، ١٩٧٧ ، ص ٢٧٢ .

نفسه ، ص ٢٦٩ .

ينظر : مستويات النص السردي الأدبي ، جاب لينتفلت ، ترجمة رشيد بنحدو ، ضمن مجلة آفاق المغربية، العدد ٨ـ٩ /١٩٨٨ ، ص ٢٨٤ .

من يحكي الرواية ، ولفغانغ آيرز ، ترجمة محمد اسويرتي ، ضمن مجلة آفاق المغربية ، العدد ٨ـ٩ / ١٩٨٨ ، ص ٧٥ .

مقدمة لدراسة المروي عليه ، ضمن كتاب : نقد استجابة القارئ - من الشكلانية إلى ما بعد البنيوية ، ترجمة حسن ناظم و علي حاكم ، مراجعة و تقديم محمد جواد حسن الموسوي ، المجلس الأعلى للثقافة ، ١٩٩٩ ، ص ١٧ .

مستويات النص السردي الأدبي ، جاب لنتفلت ، مصدرسابق ، ص٩٠

من يحكي الرواية ، مصدر سابق ، ص ٧٢ .

(***) كاتب وجودي فرنسي من مواليد ١٩١٣ ، حاز على جائزة نوبل ١٩٥٣ ، اهم اعماله الروائية(الغريب) و (الطاعون) ، ومن اعماله الفلسفيـــة (اسطورة سيزيف) و (الانسان المتمرد) ٠