



مجلة القلم للداسات التربوية والنفسية واللغوية



ISSN: 1858 - 9995

علمية محكمة ربع سنوية تصدر عن

مركز بحوث ودراسات دول مُحكمة حوض البحر الأحمر- السودان بالشراكة مع جامعة بخت الرضا- السودان

في هذا العدد :

القيم التربوية في غزوات الرسول ﷺ

أ. د. أحمد عبد القادر سعد الدين - د. محمد حسن بشير - كلية التربية- أ. ليلى بنت علي محمد المالكي

الإبدال والإدغام في ضوء القراءات القرآنية في سورة البقرة (دراسة صرفية ولغوية تطبيقية)

أ. وضحي بنت ناصر بن عبدالله الحربي

العنف وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ مدارس مرحلة الأساس بمحلية

الخرطوم (2021 _ 2022)

د. هاجر إدريس يوسف عبد الله - أ. إيمان منصور مصطفى عبد الله

فاعلية برنامج علاجي معرفي سلوكي لعلاج اضطراب مابعد الصدمة للاجئين دولة جنوب

السودانية بولاية الخرطوم (معسكر سودان جديد) بولاية الخروم (2019-2021م)

أ. أماني خالد محمد إبراهيم

Enhancing EFL Students' Language Skills through Teaching Literary Texts: A

Case Study of Secondary Schools, Al-hasaheisa Locality, Gezira State, Sudan, (2020- 2021)

Safa Abdalla Alkalifa Hamad Alneel



العدد التاسع- ذو القعدة 1443 هـ - يونيو 2022 م

مجلة القلم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية- العدد التاسع- ذو القعدة 1443 هـ - يونيو 2022 م

ردميك ISSN: 1858 - 9995



دار آريثريا للنشر والتوزيع
Arriyria for Publishing and Distribution

فهرسة المكتبة الوطنية السودانية-السودان
مجلة القلزم: Alqulzum Journal for educational,
linguistic and psychological studies

الخرطوم : مركز بحوث ودراسات دول حوض البحر الأحمر 2022

تصدر عن دار آريثيريا للنشر والتوزيع - السوق العربي

الخرطوم - السودان.

ردمك: 1858-9995

الخرطوم- السودان

مجلة القلم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية

الهيئة العلمية والإستشارية

هيئة التحرير

المشرف العام

أ.د. منى إبراهيم عبدالله محمد

مدير جامعة بخت الرضا

رئيس هيئة التحرير

أ.د. حاتم الصديق محمد احمد

رئيس التحرير

د. عوض أحمد حسني شبا

سكرتير التحرير

د. سلوى التجاني فضل جبر الله

التدقيق اللغوي

أ. الفاتح يحيى محمد عبد القادر

الإشراف الإلكتروني

د. محمد المأمون

التصميم والايخارج الفني

أ. عادل محمد عبد القادر

- أ.د. آمال محمد إبراهيم - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان
أ.د. محبوب محمد آدم - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان
أ.د. حمى الأمين الأصم - جامعة بخت الرضا - السودان
أ.د. أسامة نبيل محمد أحمد - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان
أ.د. أمينة أحمد الشريف - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان
د. أحمد جمعة صديق - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان
د. الطيب أحمد حسن - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان
د. هالة أبابيزيد بسطان محمد - جامعة أم درمان الأهلية - السودان
د. طه ناجي محمد العوبلي - جامعة إب - اليمن
د. ضياء جاسم محمد راضي - جامعة الجفرة - ليبيا
د. محمد موسى محمد علي - جامعة بخت الرضا - السودان
د. نفيسة عمر الطيب - جامعة بخت الرضا - السودان
د. أمانة علي نوري - جامعة دنقلا - السودان
د. عبد الغني علي ويس أحمد المقبلي - جامعة صنعاء - اليمن
د. زهر الدين الأمين حامد الأمين - جامعة أم درمان الإسلامية - السودان
د. عصام الدين سر الختم الطيب - جامعة بخت الرضا - السودان
د. محمد الطيب عمر - جامعة طيبة - المملكة العربية السعودية
د. علي بن عبد الله فرحان العنزي - جامعة جازان - المملكة العربية السعودية
د. حسين محمد أحمد الرابعه - جامعة البلقاء التطبيقية - المملكة الأردنية الهاشمية.
د. أماني مختار عوض الله محمد - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان
د. الوسيلة إبراهيم محمد درار - جامعة شندي - السودان
د. سعاد عبد الواحد فضل الله علي - جامعة كسلا - السودان
د. سعاد موسى أحمد بخيت - جامعة الأحفاد للبنات - السودان
د. أحمد عيسى محمود حماد - جامعة سنار - السودان
د. مجتبى نور الدائم حسن - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان
د. معتصم يوسف مصطفى محمد - جامعة أم القرى - المملكة العربية السعودية
د. عمر إبراهيم رفاي حمد - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان
د. الصادق آدم محمد آدم - جامعة السودان المفتوحة - السودان

الآراء والأفكار التي تنشر في المجلة
تحمل وجهة نظر كاتبها ولا تعبر بالضرورة عن آراء المركز

موجهات النشر

تعريف المجلة:

مجلة (الْقُلُزْم) للدراسات التربوية والنفسية واللغوية مجلة علمية محكمة تصدر عن مركز بحوث ودراسات دول حوض البحر الأحمر بالشراكة مع جامعة بخت الرضا- السودان. تهتم المجلة بالبحوث والدراسات التربوية والنفسية واللغوية والمواضيع ذات الصلة.

موجهات المجلة:

1. يجب أن يتسم البحث بالجودة والأصالة وألا يكون قد سبق نشره قبل ذلك.
 2. على الباحث أن يقدم بحثه من نسختين. وأن يكون بخط (Traditional Arabic) بحجم 14 على أن تكون الجداول مرقمة وفي نهاية البحث وقبل المراجع على أن يشارك إلى رقم الجدول بين قوسين دائريين ().
 3. يجب ترقيم جميع الصفحات تسلسلياً بالأرقام العربية بما في ذلك الجداول والأشكال التي تلحق بالبحث.
 4. المصادر والمراجع الحديثة يستخدم أسم المؤلف، اسم الكتاب، رقم الطبعة، مكان الطبع، تاريخ الطبع، رقم الصفحة.
 5. المصادر الأجنبية يستخدم اسم العائلة (Hill, R.).
 6. يجب ألا يزيد البحث عن 30 صفحة وبالإمكان كتابته باللغة العربية أو الإنجليزية.
 7. يجب أن يكون هناك مستخلص لكل بحث باللغتين العربية والإنجليزية على ألا يزيد على 200 كلمة بالنسبة للغة الإنجليزية. أما بالنسبة للغة العربية فيجب أن يكون المستخلص وافياً للبحث بما في ذلك طريقة البحث والنتائج والاستنتاجات مما يساعد القارئ العربي على استيعاب موضوع البحث وبما لا يزيد عن 300 كلمة.
 8. لا تلزم هيئة تحرير المجلة بإعادة الأوراق التي لم يتم قبولها للنشر.
 9. على الباحث إرفاق عنوانه كاملاً مع الورقة المقدمة (الاسم رباعي، مكان العمل، الهاتف البريد الإلكتروني).
- نأمل قراءة شروط النشر قبل الشروع في إعداد الورقة العلمية.

المحتويات

العنف وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ مدارس مرحلة الأساس بمحلية الخرطوم (2021 _ 2022).....(26-7)

د. هاجر إدريس يوسف عبد الله - أ.إيمان منصور مصطفى عبد الله

القيم التربوية في غزوات الرسول ﷺ.....(27-50)

أ.د. أحمد عبد القادر سعد الدين - د. محمد حسن بشير - كلية التربية- أ. ليلى بنت علي محمد المالكي
فاعلية برنامج علاجي معرفي سلوكي لعلاج اضطراب مابعد الصدمة للاجيء دولة جنوب السودان
بولاية الخرطوم (معسكر سودان جديد) بولاية الخرطوم (2019-2021م).....(51-76)

أ.أمانى خالد محمد إبراهيم

أهمية دليل المعلم ودوره في التعليم (حالة اللغة الإنجليزية).....(77-108)

أ.د. أحمد عبد القادر سعد الدين عبد الرحمن- أ. اسراء علي عمر ابو المعالي - د. أحمد جمعة صديق
معايير الجودة في تطوير التعليم في مدارس الأساس (وجهة نظر مديري مرحلة الأساس بمحلية
كرري بولاية الخرطوم 2021 م).....(109-132)

أ.د. الطيب عبد الوهاب - أ.إخلاص عابدين فضل المولى محمد

الإبدال والإدغام في ضوء القراءات القرآنية في سورة البقرة (دراسة صرفية ولغوية تطبيقية).....(133-154)
أ. وضحي بنت ناصر بن عبدالله الحربي

Enhancing EFL Students' Language Skills through Teaching Literary Texts: A
Case Study of Secondary Schools, Al-hasaheisa Locality, Gezira State,
Sudan, (2021-2020).....(155-168)

Safa Abdalla Alkalifa Hamad Alneel

Mapping the Treatment's Protocol for Schizophrenic Patients in Mental Health
Hospital (Khartoum Teaching Hospital, Bahri Hospital for Mental Illness and
Addiction, Omdurman Military Hospital and Eltigani Elmahi National Reha-
bilitation Hospital).....(169-190)

Randa Bashir Elhassan -Dr.Salma Mohamed Ibrahim

Investigating EFL learners' Attitudes Towards English Variety in EFL Context A Case
Study of EFL Students at Sudanese Universities, (2022).....(191-190)

Fayha Omer Alhussen Ahme - .Osman El-siddig Alzain

كلمة التحرير



الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خير الخلق أجمعين.

القارئ الكريم:

بعد السلام وكامل التقدير والاحترام يسعدنا أن نضع بين يديك العدد التاسع من مجلة القلزم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية والذي يأتي في إطار الشراكة العلمية مع جامعة بخت الرضا (السودان) وهي الجامعة الرائدة في مجال الدراسات التربوية بمختلف فروعها .

القارئ الكريم:

يأتي هذا العدد من المجلة بعد نجاح العدد الثمان (مزدوج) من هذا العام، وهو أكثر شمولاً وتنوعاً من حيث المواضيع وطريقة طرحها وتحليلها ومعالجتها. ونسأل الله تعالى أن يجد المهتمين والمختصين والباحثين في مجال التربية وطرق التدريس واللغات وكذلك الدراسات النفسية منبراً للنشر في العدد العاشر من مجلة القلزم العلمية للدراسات التربوية والنفسية واللغوية مع خالص الشكر للجميع.

هيئة التحرير

العنف وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ مدارس مرحلة الأساس بمحلية الخرطوم (2021 - 2022)

أستاذ مشارك - قسم علم النفس - كلية الآداب
جامعة إفريقيا العالمية

د. هاجر إدريس يوسف عبدالله

باحثة إجتماعية- مدرسة عبد المنعم حسونة بنين
الخرطوم

أ. إيمان منصور مصطفى عبدالله

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين العنف وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ مدارس مرحلة الأساس بمحلية الخرطوم استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي الارتباطي دراسة العلاقات المتبادلة، وتكونت عينة الدراسة من (250) تلميذ منهم (125) تلميذة (125) تلميذ تم اختيارهم بطريقة المصادفة. تمثلت أدوات الدراسة في مقياسي العنف والمعاملة الوالدية. واستخدمت الباحثتان برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية. توصلت الدراسة للنتائج التالية: السمة العامة للعنف لدى تلاميذ مرحلة الأساس بولاية الخرطوم يتسم بالارتفاع. السمة العامة المميزّة لأساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ مدارس مرحلة الأساس تتسم بالإيجابية. توجد علاقة ارتباطية بين العنف وأساليب المعاملة الوالدية. وفي الختام قدمت الباحثتان توصيات إجرائية أهمها مراعاة التلاميذ في مدارس مرحلة الأساس وتوعيتهم من مخاطر العنف كذلك وجود أخصائي نفسي في المدارس لتوعية التلاميذ وتخفيف الضغوط النفسية لديهم كما قدمت الباحثتان مقترحات لبحوث مستقبلية على نتائج الدراسة.

الكلمات المفتاحية: العنف ، أساليب المعاملة الوالدية.

Abstract:

This study aimed to identify the relationship between violence and parental Methods of treatment among basic school pupils. The researchers used, the descriptive correlation approach, the study sample consists of (250) pupils, (125) male and (125) female they were chosen accidentally, the study tools were represented In the scale of violence and the scale of parental treatment. The researchers used the statistical packages for social sciences program

to analyze the data. finally, the study reached the following results: The general trait of violence among basic school pupils in Khartoum state is high. The general trait of parental treatment among basic school pupils is positive. There is significance co- relationship between violence and parental treatment methods among basic school pupils in Khartoum state. In conclusion the researchers made procedural recommendations, the most important of which are good consideration for basic school pupils their awareness about the dangers of violence, and there must be psychological and counseling units in schools to help the pupils and reduce their psychological stress also the researchers presents suggestions for further studies. **key words** : violence Friendly treatment methods.

مقدمة:

تعتبر ظاهرة العنف من الظواهر القديمة التي يعيشها الإنسان منذ القدم ولا زال يعيشها في المجتمعات، لاسيما في ظل وجود اختلافات بين الأفراد في تنشئتهم الاجتماعية وظروفهم وأوضاعهم، وكذا نفسياتهم التي تتحكم في استجاباتهم وميلهم لاستعمال العنف أولا، ويشير مفهوم العنف إلى عدة معاني، فالعنف هو تعبير صريح عن العداء، كما أن هناك شكل من أشكال العنف قد يمارسه الإنسان ضد نفسه مثل الإدمان والانتحار⁽¹⁾. يعد العنف سلوكاً انحرافياً مكتسباً، كما يعد من الظواهر الاجتماعية المركبة التي لا تعتمد على عامل واحد بل مجموعة من العوامل والأسباب لأنها ظاهرة فردية وجماعية ومما يزيد من تعقد هذه الظاهرة، صعوبة حصر الدوافع الحقيقية وراءها، وخاصة بعد أن أصبح العالم عبارة عن قرية صغيرة، يكتسب الأفراد منه قيم وسلوكيات متعددة تزيد في غالبيتها من تعقد ظاهرة العنف⁽²⁾. يقوم به بعض التلاميذ ولاسيما التلاميذ ذوي المشكلات السلوكية المتعددة مثل: العدوان والتخريب، النشاط الزائد، ضعف الانتباه مما قد يمتد أثر المعاناة إلى أقرانهم الذين ليس لديهم مثل تلك الممارسات، لذا أصبح التلاميذ ضعيفي الانتماء إلى المدارسهم ويخفقون في حياتهم الاجتماعية والمدرسية. تكثر المشكلات السلوكية بين التلاميذ مما يساعد على مخالفة الأنظمة التعليمية وعم الانضباط في الفصل الدراسي والعبث في الممتلكات التعليمية وإثارة الفوضى وإزعاج الآخرين وغيرها من الممارسات السلوكية الغير سوية والتي تتعد أشكالها، وتؤثر على العملية التعليمية والتربوية كما تفقدها أهدافها⁽³⁾. المعاملة الوالدية هي الأساس في تكوين السلوك العنف. الأسرة هي من أهم المؤسسات الاجتماعية المسؤولة عن التنشئة الاجتماعية والمرحلة العمرية التي تمتد من الميلاد وحتى سن (12) من المراحل المهمة بالنسبة إلى المرحلة العمرية اللاحقة، تتطلب هذه المرحلة الرعاية والاهتمام لضمان نمو سليم باعتبار أن جوهر العلاقة الوالد بالولد تكمن فيما يشعر به الوالد أكثر مما يفعله أن الأب في المجتمع هو سيد

الموقف بينما الأم هي المسؤولة عن البيت بغض النظر عن خروجها للعمل، وأن أغلبية الأسر مازالت تعطي الوالدين أهمية كبيرة فيما يخل تواصل في طبيعة العلاقات بين الأفراد ومستوي المعيشي والثقافي والاجتماعي، وقد ظهر هذا في شكل صراع بين الأجيال (الآباء والأبناء) خاصة أن المعاملة المتسمة بالقوة والرفض واللامبالاة تعمل على تحديد شخصية الأبناء وطبيعتها الانبساط والانطواء والعدوان، وهي ترتبط بأسلوب المعاملة الوالدية.

مشكلة الدراسة:

يعتبر العنف من الظواهر الاجتماعية المركبة التي تعتمد على عدة عوامل وليست ولديه عنصر وحيد بل هي وليدة عدة عناصر وأسباب لأنها ظاهرة فردية واجتماعية لأن العنف يعبر عن حد ذاته عن الضعف والخلل وتناقض الشخصية الإنسانية التي تصطنع هذا السلوك معتقدة أنه يوفر لها كل المتطلبات والحاجات ويحقق لها أهدافها ولكن الحقيقة عكس ذلك فعندما تستخدم القوة وأشكالها والعنف في العلاقات تحت أي مبرر للاستخدام يعد هذا خروج من المألوف وانتهاك للمعايير الاجتماعية. وعليه فأن مشكلة هذه الدراسة تعالج موضوعا من مواضيع الحياة الاجتماعية في المجتمع. حيث تركز على طبيعة وأشكال العنف في المؤسسات التربوية كمدارس مرحلة الأساس ولاحظت الباحثتان تفشي هذه المشكلة بين التلاميذ. من خلال العمل الميداني للباحثتان في مجال العمل التربوي والإرشاد النفسي، فقد شعرتا بأن هنالك كثير من المشكلات التي يعاني منها التلاميذ في هذه المرحلة العمرية المهمة ومنضمها مشكلة العنف المدرسي لذلك رأت الباحثتان تناولها بالدراسة وإبراز البعد التربوي والنفسي فيها.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من أهمية الفئة المستهدفة وهي تلاميذ مرحلة الأساس وهي فئة مهمة في المجتمع والتي تشكل أساس المجتمع. أيضا ندرة وجود الدراسات السابقة في موضوع العنف وأساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ مرحلة الأساس.

كذلك معرفة الأسباب وكيفية مواجهه هذه المشاكل السلوكية والحد من انتشارها ووضع خطط لعلاجها خاصة من هذه الفئة تلاميذ مرحلة الأساس. تساعد الدراسة المعلمين والعاملين في المجالات النفسية والتربوية والاجتماعية على تقديم المساعدة الممكنة وبناء برنامج وقائي للتخفيف من الآثار النفسية لدى التلاميذ.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى الآتي:

1. معرفة السمة العامة للعنف لدى تلاميذ مرحلة الأساس بمحلية الخرطوم
2. معرفة السمة العامة للمعاملة الوالدية لدى تلاميذ مرحلة الأساس بمحلية الخرطوم.
3. الكشف عن العلاقة الارتباطية بين العنف وأساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ مرحلة الأساس بولاية الخرطوم.

فروض الدراسة:تفترض الدراسة الاتي:

1. تتسم السمة العامة للعنف لدى تلاميذ مرحلة الأساس بمحلية الخرطوم بالارتفاع.
2. تتسم السمة العامة لأساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ مرحلة الأساس بمحلية الخرطوم بالارتفاع.
3. توجد علاقة ارتباطية بين العنف وأساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ مرحلة الأساس بولاية الخرطوم.

حدود الدراسة:

حدود بشرية:تلاميذ مرحلة الأساس بمحلة الخرطوم
الحدود المكانية: محلية الخرطوم - سوبا والشهداء
الحدود الزمانية: 2021- 2022 م.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي الارتباطي الذي يعرف بأنه المنهج الذي لا يقف عند الوصف أو التشخيص بل يهتم بما يجب أن تكون عليه الأشياء أو الظواهر ويستخدم النظريات الإحصائية لمعالجة المعلومات التي تتوفر كما أنه يتبع خطوات البحث العلمي وهي فحص موقف المشكلة ثم تحديد المشكلة المراد درستها ثم تحرير وسائل جمع المعلومات ثم فرض الفروض وصياغتها بالطريقة العلمية ثم اختبار المفحوصين المناسبين بعد تحديد المجتمع الأصلي ثم وضع القواعد لتصنيف البيانات⁽⁴⁾. وأيضاً يعرف بأنه كل منهج يهتم بظاهرة معاصرة يقصد وصفها وتفسيرها⁽⁵⁾.

مجتمع الدراسة:

يقصد بالمجتمع جميع الأفراد أو الأشياء أو العناصر الذين لهم خصائص يمكن ملاحظتها⁽⁶⁾. ويتكون مجتمع البحث الحالي من تلاميذ الحلقة الثالثة بمرحلة الأساس في الفترة من (2019- 2020) والمجتمع الكلي للدراسة تلميذ وتلميذة وتم أخذ % من المجتمع الكلي.

عينة الدراسة:

تعرف العينة بأنها هي أي مجموعة جزئية من المجتمع الذي له خصائص مشتركة يتم اختيارها بطرق مختلفة لغرض دراسة هذا المجتمع⁽⁷⁾. حيث بلغ حجم العينة 500 مفحوصاً من تلاميذ الحلقة الثالثة بمرحلة الأساس وتم جمع العينة من التلاميذ بالطريقة العشوائية البسيطة، الطريقة العشوائية البسيطة هي: أن الباحثان أختارتان عينة الدراسة بحيث تكون الفرصة متساوية لعينة الدراسة في عملية الاختيار وأن تكون ممثلة لمجتمع الدراسة⁽⁸⁾. جدول يوضح وصف العينة على حسب المتغيرات الديموغرافية.

جدول رقم (1) يوضح العينة حسب متغير النوع

النوع	حجم العينة	النسبة المئوية
ذكور	250	% 50
إناث	250	% 50
المجموع	500	% 100

أدوات الدراسة:

الأداة هي الوسيلة أو الطريقة التي تستخدم في جمع المعلومات اللازمة لمعالجة مشكلة الدراسة الحالي والتحقق من صحة الفروض والوصول إلى أهداف الدراسة ذات المتغيرات المتعددة⁽⁹⁾. تمثلت أدوات الدراسة في الآتي: مقياس العنف لدى تلاميذ مدارس مرحلة الأساس ومقياس أساليب المعاملة الوالدية.

أولاً: مقياس العنف:

استخدمت الباحثان مقياس العنف من أعداد إيمان جمال الدين (2008) وكان في صورته الأولية (42) مقسم على بعدين اللفظي والبُعدي. **الصدق الظاهري:** يشير إلى أن الاختبار يقيس فيما وضع لقياسه وأن إجراءات التقويم المستولة يجب أن تكون صادقة ولمعرفة صلاحية المقياس قامت الباحثان بعرض المقياس في صورته المبدئية، وتم حذف بعض العبارات ولم تتم أي إضافة أو تعديل أي عبارة.

ثانياً: مقياس أساليب المعاملة الوالدية

اعتمدت الباحثان على مقياس أساليب المعاملة الوالدية من تصميم المغيصيفي تحديد أربعة أبعاد فرعية لأساليب للمعاملة الوالدية وتضمن كل أسلوب عدد من العبارات تم تحديدها في ضوء التراث والأدب السيكولوجي والمقياس الخاصة لأساليب المعاملة الوالدية، وعند صياغة العبارات تم مراعاة الشروط الخاصة بذلك من حيث وضوح العبارات، وعدم تضمنها أكثر من فكرة، ولا توحى بإجابات معينة، وقد استخدمت الباحثان بعض من الأبعاد والذي يتكون من ثلاثة محاور، الحماية الزائدة - الإهمال، ومحور التقبل - الرفض، أما محور التسامح - التسلط. ويتكون من (30) عبارة في الصورة الأولية للباحثان.

طريقة التصحيح:

كل فقرة ثلاثة خيارات للإجابة عليها وهي (دائماً - أحياناً - لا يحدث)، ولغايات التصحيح أعطيت الأوزان (3، 2، 1) على التوالي.

الصدق الظاهري: الصدق: يشير إلى أن الاختبار يقيس فيما وضع لقياسه وأن إجراءات التقويم المستولة يجب أن تكون صادقة ولمعرفة صلاحية المقياس قامت الباحثان بعرض المقياس في صورته المبدئية، وتم تعديل بعض العبارات وتم حذفها بعض العبارات

مصطلحات الدراسة:

العنف: تعريف (منظمة الصحة العالمية 2002) بأنه: الاستعمال المتعمد للقوة الفيزيائية (المادية) أو القدرة سواء بتهديد أو الاستعمال المادي الحقيقي ضد الذات أو ضد شخص أو ضد مجموعة أو مجتمع بحيث يؤدي إلى حدوث (أو احتمال حدوث) إصابة أو موت أو ضرر نفسي أو سوء النمو أو الحرمان.

ويعرفه (عبد المحمود والبشري 2005) بأنه: السلوك الذي يضمن استخدام القوة في الاعتداء على شخص آخر دون أردته، أو الإتيان أو الامتناع عن فعل أو قول من شأنه أن يسبب إلى ذلك الشخص وقد يسبب له ضرراً جسدياً أو نفسياً أو اجتماعياً.

يعرف العنف إجرائياً:

بمجموع الدرجات التي حصل عليها تلاميذ مدارس مرحلة الأساس في المقياس المعد لذلك في هذه الدراسة.

المعاملة الوالدية: عرفها (ماكوي ومارتيان 1993) هي نشاط مركب ومؤلف من السلوكيات المحددة التي تعمل فردية أو مجتمعية للتأثير في نمو الطفل وتكيفه النفسي والاجتماعي. وتتضمن المعاملة الوالدية عنصرين أساسيين هما: الإحساس الوالدي والمطالبة الوالدية. يتعلق الأول بالجانب العاطفي والثاني بال ضبط السلوكي.

التعريف الإجرائي:

هو عبارته عن تصرفات وأفعال يمكن معرفتها وتحديدتها من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلميذ من مجموعة أبعاد مقياس السلوك العدواني

الإطار النظري للدراسة:

يُعدّ العنف مشكلة اجتماعية إنسانية عرفها الإنسان منذ بدء الخليقة إذ إنه يمارس بصور وأشكال تختلف من مجتمع إلى آخر باختلاف العادات، والتقاليد والأعراف والأزمنة والظروف الاجتماعية والإنسانية، والأنظمة السياسية، وتختلف شدة العنف ووطأته في المجتمع الواحد باختلاف درجة تحضر أفرادهم ووعيهم وثقافتهم وكذلك باختلاف الطبقات الاجتماعية وأنماط الحياة فيه. أشكال العنف: يصنف العنف بحسب أسلوب العنف وطريقته وينقسم العنف بحسب

هذا الاعتبار إلى عنف جسدي وعنفي لفظي وعنفي رمزي وعنفي مباشر وغير مباشر.

1. العنف الجسدي: وهو السلوك العنيف الموجه نحو الذات، أو الآخرين لإحداث الألم والأذى أو المعاناة للشخص الآخر. ومن أمثلة هذا النوع من العنف الضرب أو الدفع أو الركل.

2. العنف النفسي: قد يتم من خلال عمل أو الامتناع عن القيام بعمل وهذا وفق مقاييس مجتمعة ومعرفة علمية للضرر النفسي، وقد يحدث تلك الأفعال على يد شخص أو مجموعة من الأشخاص الذين يمتلكون القوة والسيطرة لجعل طفل متضرر

مما يؤثر على وظائفه السلوكية، الوجدانية، الذهنية والجسدية.

3. العنف اللفظي: هو تهديد الآخرين وإذائهم عن طريق الكلام والألفاظ البذيئة النابية والاستهزاء والسب والشتم وعادة ما يسبق العنف اللفظي عنف فعلي جسدي، ويكون القصد منه في هذه الحالة الكشف عن قدرات وإمكانات الآخرين قبل الأقدام على توجيه العنف الجسدي ضدهم⁽¹⁰⁾.

ويقف هذا النوع من العنف عند حدود الكلام، كالشتم والسخرية والتهديد وغالباً ما يرافق هذا الكلام مظاهر غضب وتهديد، ويمثل أكثر الأنواع انتشاراً في المجتمعات.

العوامل المؤدية للعنف:

هناك مجموعة كبيرة من العوامل التي تؤدي بالكائن البشري لفعل سلوكيات عنيفة وعدوانية نذكر منها:

1. **البيئة الطبيعية:** يرى بعض العلماء أن توازن ظاهرة العنف تعود بصفة كبيرة إلى تأثير البيئة الجغرافية سواء كان هذا التأثير مباشر أو غير مباشر ولذلك نجد أنهم يردون السلوكيات العنيفة إلى حرارة الطقس أو برودته أو فعل معين من فصول السنة وقاموا ببعض الدراسات التي تؤكد ذلك ومنها الأعمال التي تثبت أن فصل الصيف هو الأكثر عنف وقد توصله الباحثة الفرنسية «جيرى» دراسة قام بها إلى أن أعمال العنف تبلغ أقصى معدل لها في جنوب فرنسا بمقارنة بشمالها. ومنه نلاحظ أن تقلبات الجو لها دخل في انقباض النفس وانشرحه كما تؤثر على الوظائف العضوية والنفسية للفرد تأثيراً صدها في حالة المزاج والطاقة الجسدية والإنتاج الفكري.
2. **التنشئة الاجتماعية:** نحن ندرك جيداً ما لهذه العملية من أهمية في صقل الفرد وإعداده للحياة الاجتماعية فإذا اختلفت التنشئة خلال عملية التطبيع الاجتماعي الاجتماعية وضعف دورها في عملية الضبط الاجتماعي لأن الفرد يسعى عن طريق التنشئة الاجتماعية والحصول على بعض الامتيازات عكس الأفعال المنحرفة التي تفقده هذه الامتيازات وتسبب له الرفض فعندما تضعف سلطة الأب مثلاً: داخل العائلة بسبب هذا الضعف في يحدث مفارقات لدى الطفل كثيراً من المعطيات تؤكد أن كثيراً من المنحرفين تمت تربيتهم من طرف أباء ضعفاء وتكون الكارثة أكبر عندما يكون هنالك نوع من التراخي لدى الأهل اتجاه أعمال العنف التي يتقوم بها الطفل وقد تكون هنالك حالة صراع في حياة الأبوالأم الطفولية فيكون مر بها للأبناء استمرار للعدوانية والحقد الدفين الذي مورس عليهم من طف والديهما في الصغر وهذا ما يسميه الدكتور «خليل العمر» بانحرافات تنشئية⁽¹¹⁾.
3. **الإدمان على الكحول والمخدرات:** إن المدمنين على الكحول أو المخدرات يصابون بكثير من الحالات المزرية فمن جهة يكون المدمن على درجة كبيرة من العصبية والقلق وذلك لتأثير الكحول على دورته الدموية حيث شرابه سرعها، فمجرد إثارتها ولو بدون

قصد يصدر سلوكا عدوانيا عنيف سواء كان بالضرب أو الشتم ومن جهة أخرى قد يفقد هذا المدمن وعيه ويصبح في حالة اللاوعي لما يفعله وقد يقتل لمجرد المساس به واثار هذه الحالة يكون على درجة كبيرة من العدوانية وبالتالي يكون العنف أو رد فعل بالنسبة لهذا المدمن وقد أوضحت بعض الدراسات تأثير الكحول على الشخص بحيث مجموعة من الشباب.

4. العوامل الاقتصادية: إن الأهمية الواضحة للجانب الاقتصادي في حياة الأمم لا يكاد ينكرها أحد فهي تعد من بين مؤشرات التقدم بالنسبة للدول هذا الذي جعل الجميع يحاول الحصول عليها بمختلف الأسباب مما أدى البعض إلى اعتبارها أحد أهم العوامل المؤدية للعنف فهي تدفع بالإنسان للحصول عليها عن طريق عمل العنف وهو ما نلاحظه من خلال الحروب التي تشنها الدول على خصمها من أجل الحصول على بثرواتهم و ثروتهم⁽¹²⁾.

وسائل مواجهة العنف:

تتمثل وسائل مواجهة العنف اللفظي في الآتي:

الجهود الحكومية:

مثل جهود الحكومة في وضع الضوابط الكفيلة بتوفير الحماية خاصة للأطفال من أي أداء يكون حظرا أو ممكن أن يمثل إعاقة لتعليم الطفل البدني والروحي والمعنوي وفرض عقوبات وإجراءات رادعة على سائل أشكال العنف اللفظي، والتعاون والتنسيق مع كافة الجهات المعنية بشؤون الطفل فيما يتعلق بأي بلاغات أو شكاوي تصل بالأطفال أو أية حالات لإسائهم واستغلالهم. واتخاذ الإجراءات القانونية حيال مرتكبيها.

وسائل الإعلام:

أصبحت وسائل الإعلام والاتصال في العصر الحالي أهم وسيط تصل من خلاله إلى عقول ووجدان الأفراد، فلا حرج أن نستعمل وسائل الإعلام المسموعة والمرئية والمكتوبة في نقل مبادئ التعامل الإيجابي مع توضيح، طرائق التربية الحديثة حتى يتم تثقيف الأفراد بطرق سليمة عن ظاهرة العنف اللفظي مع إمكانية عرض لحالات تم تعنيفهم وانعكست عن ذلك أثار وخيمة حتى تكون نموذجا بحيث تفاديه. هنا يجب على القائمين على المساجد سحب ذريعة استعمال الدين في سبيل تجسيد السلوكيات العنيفة كما يجب تنمية الوازع الديني لدى الأولياء قصد تفادي ممارسة العنف على أطفالهم⁽¹³⁾.

مؤسسات التعليم:

يمكن التأكيد على وجود حاجة ماسة للإرشاد النفسي في كل المؤسسات والمراحل التعليمية بغية تعليم الناشئة خطورة ممارسة العنف فأطفال اليوم هم جيل الغد ولا ضمير من أن نستثمر فيهم عملية مواجه العنف ويجب على الأسرة الاهتمام بالأطفال وتوعيتهم من العنف ومخاطر

العنف المدرسي وذلك أيضا يرجع إلى المدرسة فقط بأساليب المعاملة الوالدية هي لها دور أساسي في العنف. تمثل الأسرة مكانة بارزة في الحياة الاجتماعية، فهي البيئة الأساسية الصالحة لتنشئة الطفل والوسيلة التي بواسطتها يحفظ المجتمع تراثه وينقله عبر الأجيال، كما أنها مصدر في المجتمع⁽¹⁴⁾. والأسرة لا تقدم الغذاء فقط للطفل لكي ينمو ويكبر، ولكنها تشبع حاجاته (كالحاجة إلى الحب والحاجة إلى التقدير) لكي يكون فردا سويا نافعا لنفسه وللمجتمع، ولا يقف دور الأسرة في حياة الفرد عند هذا الحد بل تعرفه أيضا بذاته، ومنها ما هو إقحام في حق الطفل عاطفيا وماديا أو بالأحرى يتخذ الأسلوب المعاكس للأول شكل الحرمان العاطفي من جهة وكذا العقاب من جهة أخرى وكلاهما يلحق الضرر للطفل وأن كان الضرر المعنوي أي الحرمان العاطفي هو الأكثر درجة من العقاب.

أساليب المعاملة الوالدية:

لقد تعددت تعريفات أساليب المعاملة الوالدية ومن بين هذه التعريفات نجد تعريف شيفر 1972⁽¹⁵⁾. ويقصد بها تلك الأساليب التي يستخدمها الوالدين مع: أبنائهم لتحويلهم من كائنات بايولوجية إلى كائنات اجتماعية، كما يضيف في هذا سياق. بأنها أساليب سلوكية متبعة من قبل الوالدين في ضبط سلوك أبنائهم في المواقف الحياتية اليومية داخل المنزل أو خارجه وتتمثل بأساليب الآتية: (القسوة في المعاملة الإهمال في المعاملة الحرز مع العطف في المعاملة والتضارب بين الأب والأم في المعاملة. كما تعددت الأساليب التي يتبعها الآباء في تربية أبنائهم وهذا ما أدى إلى اختلاف العلماء في تصنيفها فهناك ما صنفها إلى أربع أو أكثر. وفيما يلي سوف نتطرق إلى أهم التصنيفات: وبريس: فمن بين أوائل التصنيفات نجد مثلا وفقا لما ورد فيبحوث بالدوينوكالهان⁽¹⁶⁾ التي أجريت على (124) أسرة في التعرف على أساليب المعاملة الوالدية، والتي أسفرت عن وجود ثلاثة اتجاهات والدية هي: (الديمقراطية، التقبل، التدليل) كما توصل شيفر في 1965 على حسب ما ورد إلى ثلاثة أبعاد هي: التقبل مقابل الرفض الاستقلال السيكولوجي مقابل التحكم: السيكولوجيا التحكم الصارم مقابل التحكم الرخو. وفي نفس هذا المجال المتعلق بتحديد هذه الأساليب نجد عدة دراسات منها، دراسة «عماد الدين إسماعيل» إلى: «و» رشدي فام منصور « وتوصلا فيها على حسب ما جاء فيعدد من الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية، وهي: التسلط، الحماية الزائدة، الإهمال، القسوة، إثارة الألم النفسي، التفرقة، السواء⁽¹⁷⁾.

إعداد الطفل للمعيشة في المجتمع، وتتضمن إلى جانب تربية الأبناء التأثيرات التربوية للمدرسة أبنائهم مع تقديم نماذج من المواقف التي تدل على هذه الأساليب⁽¹⁸⁾ سوف نقوم بعرض أشهر الأساليب بشيء من الإيضاح والتفصيل:

1. أسلوب الرفض:

وهو إدراك الطفل من خلال معاملة والديه له أنهما لا يتقبلانه وأنهما كثيرا لانتقاد له ولا يبديان مشاعر الود والحب نحوه، وال يحصران على مشاعره، ولا يقيمان وزنا لرغبائه بل بالعكس

تماماً هو ما يحدث، حيث يشعر الطفل بالتباعد بينه وبين والديه، وعلى الجملة يحس الطفل من الوالدية التي يدركها الطفل وتمثل هذا الأسلوب ما يلي:

- شعور الطفل بعدم تعبير والديه عن حبهما له.
- إحساس الطفل بالتباعد بينه وبين والديه.
- إحساس الطفل بأن والديه يتضايقان من تربيته.

2. أسلوب الحماية المفرطة:

وهو إدراك الطفل من خلال معاملة والديه له أنهما يخافان عليه بصورة كبيرة أكثر مما يرى أن زملاؤه يجدون عند آبائهم، وأن والديه يعملان على حمايته من كل مكروه، طلباً، ويظهران له درجة كبيرة من اللفتة والقلق عليه، وقد لا يرغب الطفل في بعض هذه الأساليب من جانب والديه ولكنهما لا يحفلان برغبته في احتضانهما الشديد له⁽¹⁹⁾.

- إحساس الطفل بإشفاق والديه عليه من صرامة النظام المدرسي أو من كثرة الواجبات المدرسية⁽²⁰⁾.

- يتبادر سؤال إلى الذهن: هل هناك آباء أو أمهات لا يهتمون ولا يقلقون على أبنائهم؟
- الجواب: لا، فالقلق والخوف على الأبناء والاهتمام بهم يشعر به كل أب وأم، وخصوصاً في هذا الزمن الذي انتشر فيه الفساد، وكثرت فيه وسائل الانحراف⁽²¹⁾.

3. أسلوب التحكم: وهو إدراك الطفل من خلال معاملة والديه له أنهما يقيدان حركته ولا يعطيان الحرية الكافية للحركة والنشاط كما يريد ولا يسمحان له بحرية التعبير عن نفسه وعن مشاعره أي أن تقييد الحرية يشمل الجانب المادي والجانب المعنوي معاً، ويدرك⁽²²⁾ الطفل أن والديه يعمدان إلى رسم خطوط محددة ليس له أن يتخطاها، وعييه أن يتصرف ويسلك كما يريد الوالدان أو على الأقل لا يستطيع أن يأتي ما لا يرضيان عنه. ومن المواقف الوالدية التي يدركها الطفل والتي تمثل هذا الأسلوب ما يلي:

- إحساس الطفل أن والديه هما اللذان سيختاران له نوع الدراسة التي تناسبه.
- شعور الطفل بأن والديه لا يسمحان له بالخروج من المنزل.
- شعور الطفل بأنه لا يستطيع أن يفعل إلا ما يحدده له الوالدان.
- إدراك الطفل أن والديه هما اللذان يحددان أوقات الترفيه وأساليبها في الأسرة.

4. أسلوب الإهمال: وهو إدراك الطفل من خلال معاملة والديه أنهما يهملانه ولا يحفلان به بحيث إنه لا يعرف مشاعرهما نحوه بالضبط هل هي سلبية أم إيجابية ولا يعرف الطفل في هذا الأسلوب من المعاملة موقف والديه من تصرفاته في المواقف المختلفة، هل هما مؤيدان له أم معارضان؟ فهو لا يجد استحساناً لتصرفاته واستهجاناً لها، وفي هذا الأسلوب لا يشعر الطفل بالوالدين كقوة تربوية موجهة:

- إحساس الطفل بأن والديه مشغولان عنه ولا يبديان.
- إدراك الطفل بأن الوالدين لا يحفلان بإثابته أو بعقابه على تصرفاته.

- فأسلوب الإهمال هو سلوك والدي، غالباً ما يمارس على الأطفال جراء قلة إنتباه الأولياء.

- للحاجات العاطفية للأبناء، فينتج عنه تهميش للأطفال ويتم عزلهم عن العلاقات الاجتماعية والأسرية⁽²³⁾.

5- أسلوب القسوة: هو إدراك الطفل من خلال معاملة والديه له أنهما عقابيان، يلجآن دائماً إلى عقابه بدنياً الضرب أو يهددانه به إذا أخطأ أو إذا لم يطع أوامرهما، ويتضمن هذا الأسلوب أيضاً عدم ميل الآباء إلى مناقشة الطفل في ميوله وآرائه ورغباته، بل الإسراع بالعقاب لأي بادرة تصدر من الطفل يرى الوالدان أنها خروجاً عن المفروض من ألوان السلوك أو لأنها تسبب الإزعاج لهما، وفي هذا الأسلوب يغلب على المعاملة الوالدية الشدة والعنف.

الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات السابقة قاعدة الانطلاق لكل باحث في مجاله، وتستعرض الباحثان في هذا الجزء من الدراسة الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع الحالي، وفيما عرض لأهم هذه الدراسات:

1. دراسة على الوليدي(2010):

هدفت إلى معرفة مدى فعالية برنامج إرشادي في التخفيف من مستوى العنف لدى عينة من الطلاب المراهقين،. تكونت عينة الدراسة من (30) طالباً من طلاب الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة، تم توزيعهم على مجموعتين: (الأولى) مجموعة تجريبية وبلغ عددها (15) طالباً خضعت لبرنامج إرشادي (الثانية) مجموعة ضابطة وبلغ عددها (15) طالباً لم تخضع لأي برنامج إرشادي، وقد استخدم الباحث كلا من استمارة البيانات الشخصية والاجتماعية والاقتصادية، ومقياس العنف للمراهقين، بجانب البرنامج الإرشادي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس العنف في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، بقدر ما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس العنف في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس العنف في القياسين البعدي والتبعي، وهو ما يشير إلى نجاح البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة في التخفيف من مستوى العنف لدى المراهقين.

2. دراسة انتصار سالم (2010):

هدفت إلى معرفة أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي قائم على مهارة حل المشكلات في التخفيف من درجة العنف الموقفي لدى طالبات الجامعة. استخدمت الباحثة مقياس العنف، ومقياس مستوى العلاقات الاجتماعية بالإضافة إلى البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لمجموعة الدراسة على مقياس العنف في اتجاه انخفاض درجة العنف لدى أفراد عينة

الدراسة، كما أكدت النتائج انعكاس فعالية البرنامج على تحسين مستوى العلاقات الاجتماعية لدى الطالبات العنيفة وبخاصة في مرحلة المتابعة، وهو ما يؤكد فعالية البرنامج المستخدم في الدراسة في خفض درجة العنف، وتحسين مستوى العلاقات الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة.

3. دراسة الرشيد (2009):

أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالتفكير الابتكاري والتوافق الدارس (دراسة تطبيقية على تلاميذ الحلقة الثالثة بمرحلة الأساس بمعتمديه جبل أولياء قطاع الكلاكلات بولاية الخرطوم: هدفت هذه الدراسة للتعرف على أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتفكير الابتكاري والتوافق الدراسي لتلاميذ مرحلة الأساس بمعتمديه جبل أولياء قطاع الكلاكلات واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس المعاملة الوالدية عن إعداد (أنور رياض وعبد العزيز المنصيب) ومقياس التوافق الدراسي لـ (محمود الزيايدي)، واختيار التفكير الابتكاري إعداد (خير الله، 1975م). وتمثل مجتمع الدراسة في تلاميذ مرحلة الأساس بمعتمدة جبل أولياء قطاع الكلاكلات بلغ حجم العينة (300) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم عشوائياً.

4. دراسة مواهب عثمان محمد (2010):

أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالمشكلات في الطفولة المتأخرة هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والمشكلات لدي الأبناء من مرحلة الطفولة المتأخرة، وتألفت العين من (120) تلميذ وتلميذة من الصفين الخامس والسادس من المرحلة الأساس بولاية الخرطوم، وتم اختيارها بالطريقة العشوائية من (12) مدرسة لكل من البنين والبنات، وكانت هناك عينة من الآباء والأمهات تم اختيار الآباء والأمهات من التلاميذ والتلميذات أفراد العينة يبلغ عددهم (40) أباً، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. وكانت أهم النتائج للدراسة. أن الآباء والأمهات الأكثر تقبلاً لأبنائهم الذكور من الإناث وإن أساليب المعاملة الوالدية لا تتأثر بالمستوي التعليمي للآباء والأمهات.

5. دراسة فاطمة مبارك (2003): السلوك العدواني وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لي عينة من طلبة المرحلة الإعدادية بدولة قطر وهدفت إلى دراسة السلوك العدواني وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من طلبة المرحلة الإعدادية بدولة قطر قوامها (843). طالباً وطالبة تم اختيارها بطريقة العشوائية وتتراوح أعمارهم بين (13-15) عاماً وتوصلت لي النتائج التالية. زيادة السلوك العدواني لدى الطلاب والطالبات عينة البحث الحالية بالمرحلة الإعدادية بدولة قطر ممن يخبرون أساليب المعاملة الوالدية سلبية وعن نظرائهم ممن يخبرون أساليب المعاملة الوالدية موجبة في بعض أبعاد مقياس السلوك العدواني.

عرض ومناقشة النتائج:

الفرض الأول: الذي نصه (السمة العامة للعنف لدى تلاميذ مرحلة الأساس بمدينة الخرطوم تتسم بالارتفاع).

جدول رقم (2) يوضح اختبار (ت) لمجتمع واحد لمعرفة السمة المميزة للعنف لتلاميذ

الحلقة الثالثة بمرحلة الأساس

حجم العينة	المتوسط الفرضي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
500	46	6.52	7.8	92.16	499	0.001	يتميز العنف للتلاميذ بالارتفاع

يلاحظ من الجدول أعلاه أن الوسط الفرضي بلغ (46) والوسط الحسابي بلغ (6.52) وقيمة (ت) بلغت (92.16) وكانت القيمة الاحتمالية لها (0.001) وهي قيمة أقل من مستوى المعنوية (0.05) وهي قيمة دالة إحصائياً.

أُنفقت هذه النتيجة مع دراسة الوليدي (2010) والتي أثبتت أن العنف يتسم بالارتفاع، واختلفت مع فاطمة (2003).

تري الباحثان أن الأسرة لها دور كبير من ظاهرة العنف لدى التلاميذ، وتعزي الباحثان العنف المدرسي إلى الضغوطات النفسية والظروف الاجتماعية والاقتصادية التي يمر بها التلاميذ فضلاً عن ممارسة العنف المدرسي بين التلاميذ بسبب البرامج التي يشهدها في حياته، وبالتالي يؤدي إلى انتشار تلك الظاهرة، لذا أصبح من الضروري قراءة الواقع التربوي بطريقة صحيحة وصحيحة دون مبالغة وإعادة بناؤه بشكل منطقي وعقلاني ومقبول اجتماعياً في إطار الواقع الذي يعيش فيه التلاميذ.

تستنتج الباحثان من خلال النتيجة يعود أن هنالك أسباب ترجع إلى طبيعة المنظومة التعليمية المتبعة في المدارس الحكومية بالإضافة إلى قوانين الضبط الصارمة والتهديد بالفصل أو الانتقال التأديبي، فأن سلوك العنف يقابل من الجميع برد صارم ويتحمل التلميذ وحده مسؤولية السلوك العنيف في المدرسة، ويرجع ذلك إلى اكتظاظ الصفوف في المدارس الحكومية وصعوبة المناهج وضغط التعليم في المرحلة والتي تتجه إليها أنظار المسؤولين.

يرى بعض العلماء أن توازن ظاهرة العنف تعود بصفة كبيرة إلى تأثير البيئة الجغرافية سواء كان هذا التأثير مباشر أو غير مباشر ولذلك نجدهم يردون السلوكيات العنيفة إلى حرارة الطقس أو برودته أو فعل معين من فصول السنة وقاموا ببعض الدراسات التي تؤكد ذلك ومنها الأعمال التي تثبت أن فصل الصيف هو الأكثر عنف وقد توصله الباحثة الفرنسي «جيري» دراسة قام بها إلى أن أعمال العنف تبلغ أقصى معدل لها في جنوب فرنسا بمقارنة بشمالها. ومنه نلاحظ أن تقلبات الجو لها دخل في انقباض النفس وانسراحه كما تؤثر على الوظائف العضوية والنفسية للفرد تأثيراً صدها في حالة المزاج والطاقة الجسدية والإنتاج الفكري ومن ثم فأن المناخ وحالة الجولة صلة هامة بظاهرة العنف حيث أن ارتفاع درجة الحرارة في المناطق الحارة تؤثر على نفسية الفرد فيكون أميل إلى العنف وإلى تصرفات مختلفة التوازن لأن درجة الحرارة المرتفعة

تضعف قدرة الأعصاب على المقاومة ويكون إذا ميلا إلى الانفعال والغضب وتأثير هذه الأسباب من خلال الدراسات التي أجريت في جنوب إيطاليا وفرنسا وألمانيا أين ترتفع درجة الحرارة وجدوا أن أعمال العنف ترتفع عن الشمال البارد⁽²⁴⁾.

الفرض الثاني:

الذي نصه: (تتسم السمة العامة لأساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ مرحلة الأساس بمحلية الخرطوم بالارتفاع).

جدول رقم (3) يوضح اختبار (ت) لمجتمع واحد لمعرفة السمة المميزة لأساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ مرحلة الأساس بمحلية الخرطوم

الأبعاد	حجم العينة	المتوسط الفرضي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
التسامح	500	18	6.25	2.4	01.40	499	001.0	تتميز الأسلوب بالإيجابية
التسلط	500	16	9.20	6.3	62.30	499	001.0	تتميز الأسلوب بالإيجابية
التقبل	500	18	4.24	1.4	55.35	499	001.0	تتميز الأسلوب بالإيجابية
الرفض	500	52	9.70	9.11	66.35	499	001.0	تتميز أساليب المعاملة الوالدية بالإيجابية
الحماية	500							
الإهمال	500							
الدرجة الكلية	500							

أنفقت هذه النتيجة مع دراسة الرشيد (2009) ودراسة مواهب (2010). تري الباحثان أن تعامل الوالدين مع ابنهم يتميز بالإيجابية وذلك من خلال رد فعل التلميذ للأشياء التي يطلبها منه والديه فقد نجد أن التلميذ قد يقوم بأداء جميع الأدوار والطلبات التي يطلبها والديه منه كما أن قد يستمع لما يقوله بصوره جيده ويقوم بتنفيذه دون أي خوف أو قلق وهذا أن دل إنما يدل على أن الوالدين يتعاملوا بطريقة جيدة.

هو أسلوب يأخذ بعين الاعتبار رأي الأولاد ويصل معهم إلى حلول وسط تراعي الطرفين، حسب ما ويعرف الأسلوب الديمقراطي فيوردي بأنه⁽²⁵⁾ رعاية الطفل وتشجيعه للتعبير عن آرائه وأفكاره بحرية و: السبعائي، 2010هـ الجسمية. مشاركته في اتخاذ القرارات المتعلقة بحياته وملاحظة سلوكه والتفاهم تفاهما مصحوبا بالحب والدفع والتقبل ومحاولة.

إرشاده ونصحه نحو الأعمال الصالحة وفي نفس السياق يرى⁽²⁶⁾ بأنه أسلوب الوالدين القائم على التفاهم ومناقشة الحوار مع إبداء الحب والتعاطف والمساندة في التعامل مع الأبناء. وأفضل الأساليب إذ يشعر الطفل خلاله بالاستقلال والأمن والاطمئنان، لأن العلاقة بينه وبين والديه مبنية

على التفاهم والصراحة في التعبير عن الآراء دون خوف، لذلك يستطيع الطفل وفق هذه المعاملة أن يبني صورة حقيقية عن نفسه، لا أن يصبح صورة مكررة عن والده أو والدته.

الفرض الثالث: الذي نصه (توجد علاقة ارتباطية بين العنف وأساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ مرحلة الأساس بمحلية الخرطوم).

جدول رقم (4) يوضح ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين العنف وأساليب المعاملة الوالدية لتلاميذ مدارس مرحلة الأساس بمحلية الخرطوم

المتغيرات	حجم العينة	قيمة الارتباط	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
العنف	500	-013 .0	576 .0	لا توجد علاقة بين المتغيرين
التسامح/التسلط				
العنف	500	-026 .0	472 .0	لا توجد علاقة بين المتغيرين
التقبل / الرفض				
العنف	500	-019 .0	502 .0	لا توجد علاقة بين المتغيرين
الحماية / الإهمال				
العنف	500	-022 .0	493 .0	لا توجد علاقة بين المتغيرين
الدرجة الكلية				

تري الباحثان أن العنف قد لا يرجع إلى أساليب معاملة الوالدين للتلميذ فقد تظهر سلوك العنف لأسباب أخرى يمكن أن تتمثل في البيئة فهي تلعب دوراً كبيراً في تشكيل مثل هذه السلوكيات إضافة إلى التكوين الجسمي والسيولوجي كما أن هنالك الكثير من التلاميذ قد يقلدون بعض النماذج التي يشاهدونها مثل الإخوان في المنزل أو الأقران من الأقرباء. فالتقليد يساعد على اكتساب العنف بأشكاله المختلفة. إضافة إلى أن الإعلام له الدور الفعال في اكتساب السلوكيات العنيفة خاصة مشاهدة أفلام العنف التي يقلدها الكثر من التلاميذ. تدرك الباحثان ما لهذه العملية من أهمية في صقل الفرد وإعداده للحياة الاجتماعية فإذا اختلت التنشئة خلال عملية التطبع الاجتماعي الاجتماعية وضعف دورها في عملية الضبط الاجتماعي لأن الفرد يسعى عن طريق التنشئة الاجتماعية والحصول على بعض الامتيازات عكس الأفعال المنحرفة التي تفقده هذه الامتيازات وتسبب له الرفض فعندما تضعف سلطة الأب مثلاً داخل العائلة بسبب هذا الضعف في يحدث مفارقات لدى الطفل كثيراً من المعطيات تؤكد أن كثيراً من المنحرفين تمت تربيتهم من طرف أباء ضعفاء وتكون الكارثة أكبر عندما يكون هنالك نوع من التراخي لدى الأهل اتجاه أعمال العنف التي يتقوم بها الطفل وقد تكون هنالك حالة صراع في حياة الأبوالأم الطفولية فيكون مر بها للأبناء استمرار للعدوانية والحقد الدفين الذي مورس عليهم من طف والديهما في الصغر وهذا ما يسميه الدكتور «خليل العمر» بانحرافات تنشئية⁽²⁷⁾.

تعد الأسرة من أهم النظم الاجتماعية في حياة الإنسان وهي أقدم النظم لأن الإنسان يبدأ في الأسرة وتشكل وسط اجتماعي يوجد فيه الإنسان وتقوم بتلبية احتياجاته المتعددة، إضافة إلى ذلك تعد الأسرة المصدر الأول لقيم العادات وتقاليد الفرد ومثله وقيمه الخلقية وتصرفاته السلوكية وذلك عندما تهتم التنشئة الاجتماعية لأنها بذلك تغذي فيهم الأفكار والقيم والحب والتعاون والتفاعل مع الآخرين وهي بذلك حلقة وصل بين الفرد والمجتمع حيث يزداد حدوث سوء المعاملة أطفالهم في بعض الأسر نتيجة ظروفهما الحياتية مثل: الخلافات الزوجية والعنف المنزلي والطلاق والضغوط المالية، ورغم أن هذه الظروف قد لا تؤدي إلى سوء المعاملة إلا أنها قد تكون أحد العوامل الهامة في حدوثها.

الخاتمة:

في الختام تطرقنا في موضوع العنف واساليب المعاملة الوالدية وهو من المشكلات التي تؤرق الآباء والأمهات والمعلمين وهي من المشكلات التي تؤثر على العملية التعليمية وقد تتطور من مشكلة في وقت محدد إلى غمط واسلوب حياه وقد تم الاستعانة بكل من المقاييس العنف وأساليب المعاملة الوالدية ومن خلال النتائج والفرضيات توصلنا الى وجود ارتفاع في العنف لدى تلاميذ مرحلة الاساس ووجود علاقة احصائية بين العنف وأساليب المعاملة الوالدية ونستنتج من خلال الدراسة ان العنف واساليب المعاملة الوالدية مرتبطان مع بعضهما ارتباط وثيق حيث ان الاساليب لها دور كبير في تخفيف او زيادة العنف وانأمل أ تكون هنالك دراسات أخرى تتطرق لي هذا الموضوع مما يجعل الباب مفتوح أمام الباحثين في هذا المجال .

التوصيات:

1. بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحثان توصيان بالآتي:
زيادة الوعي بأنماط العنف وآثاره السلبية على الصحة النفسية والتوافق الاجتماعي والنفسي من خلال الإعلام ومؤسسات المجتمع المعنية بالتربية، وذلك بما تقدمه تلك المؤسسات من البرامج والتقارير.
2. ضرورة تشجيع الأسرة لتصرفات التلميذ الإيجابية بالتشجيع المعنوي والمادي لأهميتها في عمليات التنشئة الأسرية وأثرها على شخصية الأبناء وسلوكهم.
3. توجيه الأسرة لممارسة أساليب تربوية سليمة لمواجهة أخطاء الأبناء حتي لا يؤدي ذلك إلى الإحباط والكبت، مما قد يبعث فيهم العنف والرغبة في الانتقام.
4. ينبغي للأسرة البعد عن غرس سلوك العنف في أبنائهم وذلك بحثهم على أخذ حقوقهم

الهوامش:

- (1) إبراهيم توهامي وإسماعيل عبد الحميد دليبي قيرة: العنف المدرسي لدي تلاميذ مرحلة الأساس، مجلة الخضري، القسطنطينية 2004، ص14.
- (2) أحمد الرشيد: العوامل المؤدية إلى للآباء نحو الأبناء رسالة ماجستير مقدمة في العلوم الاجتماعية لتحقيق التأهيل والرعاية الاجتماعية 2012.
- (3) أديب اليأس محمد، الصحة النفسية نظرية جديدة دار وائل للطباعة والنشر الطبعة الأولى . 2009. ص56.
- (4) أديب محمد الخالد: سيكولوجية الفروق الفردية والتوافق العقلي الطبعة الأولى دار وائل للنشر والتوزيع عمان الأردن. 2009. ص168.
- (5) أسيا على الجراح بركات: العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والاكنتاب لدي بعض المراهقين والمراهقات المراجعين لدي مستشفى الصحة النفسية بالطائف رسالة ماجستير جامعة أم القرى مكة. 2000. ص18.
- (6) إنتصار سالم: فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي قائم على مهارة حل المشكلات في التخفيف من درجة العنف الموقفي لدى طالبات الجامعة. المؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، 2010. ص280.
- (7) بن دربال مليكة: الأماط التربوية في الأسرة وعلاقتها بالعنف عند المراهقين المتمدرس بالطور الثانوي نموذجي. رسالة ماجستير غير منشوره في علم النفس الجامعات والمؤسسات، 2011. ص120.
- (8) حامد عبد السلام زهران: مناهج البحث في علم النفس النمو، مكتبة الأنجلو المصرية، ط2، 2006. ص112.
- (9) رجاء محمود أبو علام: مناهج البحث في علم النفس التربوي، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، ط4، 2008. ص75.
- (10) الرشيد أبوبكر محمود، أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالتفكير الابتكاري والتوافق الدراسي (دراسة تطبيقية على تلاميذ الحلقة الثالثة بمرحلة الأساس معتمديه جبل أولياء قطاع الكلاكلات بولاية الخرطوم). دراسة مقدمة لنيل درجة الماجستير في التربية تخصص علم النفس التربوي. 2009. ص105.
- (11) سهام أبو عطية: الرعاية الوالدية والسلوكيات الانفعالية الاجتماعية لدي عينة من طلبة في المدارس الحكومية بمنطقة عمان الكبرى. جامعة دمشق. 2005. ص219.
- (12) صالح بن حمد: المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان، الرياض الطبعة الأولى، 2000. ص28.
- (13) صالح نصار: مسؤولية الأسرة في تربية الأبناء في ضوء عالم متغير مجلة الجامعي، 2006. ص88.

- (14) صلاح الدين علام؛ البحث النوعي في علم النفس، دار الفكر، ط1، 2008، ص77.
- (15) الظاهر قحطان أحمد؛ تعديل السلوك. ط2. عمان الأردن. دار وائل للنشر والتوزيع، 2004. ص132.
- (16) عبد الرحيم، أحمد؛ العلاقة بين الإساءة والمعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء ومفهوم الذات لدى كلاب المرحلة الثانوية رساله ماجستير غير منشوره، 2007. ص12.
- (17) عبد القادر الفادني؛ منهج البحث العلمي، مكتبة الخرطوم للنشر، 2004م. ص81.
- (18) عبد الله بن إبراهيم العصامي؛ العنف المدرسي وعلاقة بالنمو الأخلاقي لدي عينة من تلاميذ مرحلة الأساس بتعليم محافظة ليت رساله ماجستير في علم النفس 2003. ص2
- (19) على الوليد؛ فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف من مستوي العنف لدي عين من الطلاب المراهقين، المؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، 2010. ص123.
- (20) على؛ مواهب عثمان محمد؛ أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالمشكلات السلوكية في الطفولة المتأخرة، رساله دكتوراه، جامعة أم درمان الإسلامية. 2010.
- (21) فاطمة مبارك؛ السلوك العدواني وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدي عينة من طلبة المرحلة الإعدادية بدولة قطر. رساله ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس. 2003 .
- (22) قحطان أحمد الظاهر؛ تعديل السلوك، دار وائل للنشر والتوزيع الطبعة الأولى عمان. 2004. ص15.
- (23) محمد على البازوني؛ الاضطرابات السلوكية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعليم وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية، في قطاع غزة رساله ماجستير غير منشورة في علم النفس كلية التربية الجامعة الإسلامية غزة. 2012. ص12.
- (24) مزروط زهرة؛ دور المستشار في تقليل ظاهرة العنف المدرسي، رساله ماجستير في علم الاجتماع التربية 2013. ص41 42.
- (25) معتز السيد عبدالله، العنف وحياء الأطفال، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 2009.
- (26) معتز سيد عبدالله؛ دراسات عربية في علم النفس. القاهرة دار غريب للطباعة والنشر، 2005. ص42.
- (27) ناصر الدين أبو حماد؛ تعديل السلوك الإنساني وأساليب حل المشكلات. ط1. عمان جرار للكتاب والنشر، 2008. ص51.
- (28) يحيي، نسمة، رجب؛ مناهج وأساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الابناء والتفكير الابداعي لدي طلبة المرحلة الاعدادية. 2019. ص24.

المصادر والمراجع:

- (1) عبد الرحيم، أحمد؛ العلاقة بين الإساءة والمعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء ومفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية رساله ماجستير غير منشوره، 2007، ص12.
- (2) يحيى، نسمة، رجب؛ العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء والتفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. 2019، ص42.
- (3) إبراهيم توهامي وإسماعيل عبد الحميد دليبي قيرة؛ العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة الأساس، مجلة الخضري، القسطنطينية 32 4 صالح نصار؛ مسؤولية الأسرة في تربية الأبناء في ضوء عالم متغير مجلة الجامعي، 2006، ص16.
- (4) رجاء محمود أبو علام؛ مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، دار الجامعات للنشر والتوزيع، القاهرة، ط2، 2002، ص75.
- (5) صالح بن حمد؛ المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان، الرياض الطبعة الأولى، 2000، ص28.
- (6) صلاح الدين علام؛ البحث النوعي في علم النفس، دار الفكر، ط1، 2008، ص77.
- (7) حامد عبد السلام زهران؛ مناهج البحث في علم النفس النمو، مكتبة الأنجلو المصرية، ط2، 2006، ص87.
- (8) عبد القادر الفادني؛ منهج البحث العلمي، مكتبة الخرطوم للنشر، 2004م، ص81.
- (9) رجاء محمود أبو علام؛ مناهج البحث في علم النفس التربوي، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، ط4، 2008، ص65.
- (10) عبد الله بن إبراهيم العصامي؛ العنف المدرسي وعلاقة بالنمو الأخلاقي لدى عينة من تلاميذ مرحلة الأساس بتعليم محافظة ليت رساله ماجستير في علم النفس 2003، ص24.
- (11) مزروط زهرة؛ دور المستشار في تقليل ظاهرة العنف المدرسي، رساله ماجستير في علم الاجتماع التربوية 2013، ص40_41.
- (12) مزروط زهرة؛ دور المستشار في تقليل ظاهرة العنف المدرسي، رساله ماجستير في علم الاجتماع التربوية 2013، ص40_41.
- (13) أحمد الرشيد؛ العوامل المؤدية إلى للآباء نحو الأبناء رساله ماجستير مقدمة في العلوم الاجتماعية لتحقيق التأهيل والرعاية الاجتماعية 2012، ص38.
- (14) ناصر الدين أبو حماد؛ تعديل السلوك الإنساني وأساليب حل المشكلات. ط1. عمان جرار للكتاب والنشر، 2008، ص51.
- (15) سهام أبو عطية؛ الرعاية الوالدية والسلوكيات الانفعالية الاجتماعية لدى عينة من طلبة في المدارس الحكومية بمنطقة عمان الكبرى. جامعة دمشق. 2005، ص219_258.
- (16) بن دربال مليكة؛ الأنماط التربوية في الأسرة وعلاقتها بالعنف عند المراهقين المتعلمين بالطور الثانوي نموذجي. رساله ماجستير غير منشوره في علم النفس الجامعات والمؤسسات، 2011، ص120.
- (17) أديب اليأس محمد، الصحة النفسية نظرية جديدة دار وائل للطباعة والنشر الطبعة الأولى . 2009، ص56.

- (18) معتز سيد عبدالله؛ دراسات عربية في علم النفس. القاهرة دار غريب للطباعة والنشر، 2005. ص42.
- (19) معتز السيد عبد الله، العنف وحياة الأطفال، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة. ، 2009. ص 277.
- (20) قحطان أحمد الظاهر؛ تعديل السلوك، دار وائل للنشر والتوزيع الطبعة الأولى عمان. 2004. ص15.
- (21) أديب محمد الخالد؛ سيكولوجية الفروق الفردية والتوافق العقلي الطبعة الأولى دار وائل للنشر والتوزيع عمان الأردن. 2009. ص168.
- (22) قحطان أحمد الظاهر؛ تعديل السلوك، دار وائل للنشر والتوزيع الطبعة الأولى عمان. 2004. ص13.
- (23) أسيا على الجراح بركات؛ العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والاكتئاب لدى بعض المراهقين والمراهقات المراجعين لدى مستشفى الصحة النفسية بالطائف رسالة ماجستير جامعة أم القرى بمكة. 2000. ص18.
- (24) مزروط زهرة؛ دور المستشار في تقليل ظاهرة العنف المدرسي، رسالة ماجستير في علم الاجتماع التربية 2013. ص29 .
- (25) محمد عاي البازوني، الاضطرابات السلوكية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعليم وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية، في قطاع غزة رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس كلية التربية الجامعة الإسلامية غزة. 2012. ص13.
- (26) الظاهر قحطان احمد؛ تعديل السلوك. ط2. عمان الأردن. دار وائل للنشر والتوزيع، 2004. ص132.
- (27) مزروط زهرة؛ دور المستشار في تقليل ظاهرة العنف المدرسي، رسالة ماجستير في علم الاجتماع التربية 2013. ص29 .

القيم التربوية في غزوات الرسول ﷺ

كلية التربية – جامعة جازان
المملكة العربية السعودية.

أ.د. أحمد عبد القادر سعد الدين

كلية التربية – جامعة الزعيم الأزهري - السودان

د. محمد حسن بشير

كلية التربية – جامعة جازان – المملكة العربية
السعودية

أ. ليلى بنت علي محمد المالكي

المستخلص:

يتناول هذا البحث موضوع القيم التربوية الواردة في السيرة النبوية من خلال الغزوات الجهادية. ويهدف البحث إلى معرفة مدى تطبيق الرسول ﷺ كل مبادئ القيم التربوية السمحة في استراتيجية حروبه التي خاضها، من تخطيط سليم وهجوم مسبق وإنذار مبكر، فالاستراتيجية شملت جانبين مهمين: حيث شملت جانب الدعوة وجانب التبليغ انطلاقاً من مرحلة السرية ومروراً بمرحلة الجهرية. فالمؤمن الحق لا يخاف الموت ولا يخشى الفقر ولا يهاب قوة في الأرض، يسالم ولا يستسلم، ومن الأهداف المهمة معرفة بشارة الأنبياء فقد بشر بنبوته الأنبياء من قبله كسيدنا عيسى عليه السلام. وشهدت على صحة نبوته كتب السماء، واعترف أهل الكتاب بذلك. وتتمثل أهمية البحث في تقريب المسافة بين الشرق والغرب، وتصحيح المفاهيم الخاطئة لدى الذين ينظرون للإسلام على أنه دين حرب وقتال دون مبررات، كذلك معرفة المراحل القتالية والاستراتيجية الحربية التي استخدمها الرسول ﷺ في غزواته وفقاً لطبيعة الدعوة الإسلامية في مراحلها المختلفة، (مرحلة الحشد، مرحلة الدفاع عن العقيدة، مرحلة الهجوم، مرحلة التكامل). والإلمام بالقيم التربوية والاستراتيجية الحربية في الغزوات والتي استفادت منها الشعوب المختلفة في عالمنا المعاصر، تلك الاستراتيجية التي تمكن من كسر شوكة الأعداء داخل وخارج الجزيرة العربية. ومن أهم استنتاجات هذا البحث أنه تم نشر الدين الإسلامي على أوسع نطاق البسيطة، وتطبيق كل مبادئ القيم التربوية السمحة في استراتيجية الحرب المعروفة من تخطيط سليم وهجوم مسبق وإنذار مبكر فالاستراتيجية شملت جميع الجوانب القتالية، ونشر ثقافة القيم الجهادية (الإيمانية، الاجتماعية، السياسية، الاقتصادية، والإنسانية).

الكلمات المفتاحية: القيم، القيم التربوية الجهادية، الغزوات، الاستراتيجية الحربية.

Abstract:

This research deals with the issue of educational values contained in the Prophet's biography through jihadist invasions. The research aims to know the extent to which the Prophet applied all the principles of tolerant educational values in the strategy of his wars that he fought, from proper planning, advance attack, and early warning. The true believer does not fear death, does not fear poverty, does not fear power on earth, he is at peace and does not surrender, and one of the insatiable goals is to know the gospel of the prophets. The books of heaven testified to the validity of his prophethood, and the People of the Book admitted that. The importance of the research is to approximate the distance between East and West, and to correct misconceptions among those who view Islam as a religion of war and fighting without justification, as well as knowledge of the combative stages and the war strategy used by the Messenger in his conquests according to the nature of the Islamic call in its various stages, (the stage of the crowd, the stage of Doctrine Defense, Attack Phase, Integration Phase). Familiarity with the educational values and the military strategy in the invasions, which benefited the different peoples in our contemporary world, a strategy that was able to break the thorns of the enemies inside and outside the Arabian Peninsula. One of the most important conclusions of this research is that the Islamic religion has been spread on the widest scale. And the application of all the principles of tolerant educational values in the well-known war strategy, including proper planning, advance attack, and early warning. The strategy included all aspects of combat, and the dissemination of the culture of jihadist values (faith, social, political, economic, and humanitarian).

Keywords: values, jihadist educational values, invasions, war strategy.

المقدمة:

بالنظر إلى استراتيجية القتال الجهادية العسكرية في غزوات الرسول ﷺ وبعوثه وسراياه يمكن القول: أنه كان صاحب قيم لا مثيل لها، وكان أكبر قائد عسكري على مستوى البشر قديماً وحديثاً، لأنه صاحب عبقرية، ومن قيمه التربوية في جهاده أنه كان حكيماً في تصرفاته القيادية،

إيمانيتا واجتماعياً وسياسياً وإنسانياً واقتصادياً، عامل الأسرى أحسن معاملة بل كان يكرم بعضهم، ويطلق سراح بعضهم الآخر، الأمر الذي مكنه من النجاح في جميع غزواته التي غزاها، فلم يخض معركة من المعارك إلا في الظرف المناسب، ومن الجهة اللذين يقتضيهما الحزم والشجاعة والتدبير، ولذلك لم يفشل في أي معركة من المعارك التي خاضها، لأنه كان استراتيجياً بارعاً ومقاتلاً مقدماً، يقدر الأمور بقدرها، حيث ظهرت كل ذلك في تصرفاته، استطاع تعبئة جيشه، ووضعه على المراكز الاستراتيجية، واحتلال أفضل المواضع وأوثقها للمجابهة، واختيار أفضل خطة لإدارة دفعة القتال ولأنه كان يتمتع بقيم ومزايا أخلاقية عالية مع خصومه أثناء المعارك مما جعل الكثير منهم يعلن ويشهر إسلامه في كثير من الأحيان أثناء القتال وبعده.

أهداف البحث:

1. التعرف على القيم التربوية القتالية في الجهاد الإسلامي، فهي أهداف سامية ونبيلة ترمي إلى تحقيق العدل والأمن والاستقرار ونشر دعوة الإسلام في العالم بطريقة سلمية ورفع عامل الظلم والقهر والاستبداد، حتى في حالة الحرب، ومن هذه القيم (القيم التربوية الإيمانية والتي تتمثل في الإيمان بالله، وملائكته، وكتبه، ورسوله، واليوم الآخر، والقدر، والعمل الصالح وإخلاص النية ومحبة الله تعالى، ورسوله والمؤمنين، والخوف والرجاء من الله - تعالى، والدعاء، والتقوى، والأمر بالمعروف، والنهي عن المنكر.
2. ترسيخ مبدأ القيم التربوية الاجتماعية والتي تتمثل في: (الحث على الإحسان، والرحمة، والعدل، والعفو، والقوة، والعزة، والصدق، والأمانة، والتعاون بين الناس).
3. بيان كفاءة ومقدرة الرسول ﷺ كقائد حربي ناجح في أسلوبه وطريقة تعامله، حيث أنه تدرج بجنوده من الضعف إلى القوة، ومن الدفاع إلى الهجوم، ثم أنه سن بعض القيم والأسس العسكرية والنظريات الحربية والقوانين في الحرب والسلام والحياد ما زالت مستخدمة إلى يومنا هذا.
4. كشف الحقائق عن القيم التربوية في الجهاد الإسلامي الذي شغل بال وفكر المستشرقين، فكتبوا عنه وفق ما أملاه عليهم التعصب والهوى والكرهية للدين الإسلامي.
5. الاستفادة من جوانب القيم التربوية في الاستراتيجية الحربية للجهاد الإسلامي في بناء عناصر قوية للمناهج التربوية الإسلامية.

أهمية البحث النظرية: تعود أهمية هذا البحث فيما يلي:

1. تناوله أمر من الأمور المهمة اليوم، وهي المحاولة لتحقيق التقارب في التعامل بين الشرق والغرب،
2. من المتوقع إزالة الجفوة والخلاف بينهما، فيما أنها تخدم أيضاً قضية السلم والأمن العالمي.
3. طرق موضوعاً أحسب أنه حيويّاً في ظرف تاريخي هام، يمر فيه المجتمع الإسلامي خاطبة بمنعطف تاريخي خطير لا يمكن تخطيه إلا بالرد المباشر لصاحب الرسالة المهداة، من خلال قيمه الفاضلة في كل الأوقات والأزمان سلماً كان أم حرباً.

منهج البحث:

تم اختيار المنهج التاريخي الوصفي لأنه منهج علمي أصيل يتناول الموضوع بالطريقة العلمية والموضوعية التاريخية المقارنة، والعمل على تأصيل الموضوعات بالأدلة بعد مناقشتها وتبيان الحقيقة بالأدلة الصحيحة دون التعصب لرأي معين أو تقليد.

حدود البحث:

- أ. الحدود الموضوعية: تضمن هذا البحث موضوع القيم التربوية في غزوات الرسول ﷺ، من حلال تتبع سيرته.
- ب. الحدود المكانية: مواقع جميع غزوات الرسول ﷺ داخل وخارج شبه الجزيرة العربية.
- ج. الحدود الزمانية: العام 1442هـ الموافق 2021م

مصطلحات البحث:

1. مفهوم القيم: لقيم في اللغة: جمع قيمة ومفردها قيمة، والفعل: قَوَّمَ وقَامَ، وتدل على العزم والانتصاب، نقول: قام المتع بكذا، أي تعدلت قيمته به، والقيمة: الثمن الذي يقوم به المتاع، أي يقوم مقامه، وقومت المتاع: جعلت له قيمة.⁽¹⁾
2. القيم التربوية: هي مجموعة من المعايير الاجتماعية، والمتصلة بالمستويات الخلقية للجماعة، ويكتسبها الفرد من بيئته الاجتماعية، ويتأثر بها وتظهر من خلال سلوكياته وأفعاله ويسير عليها، وتكون موجهة لسير حياته ويهتدي بها
3. السَّنة في اللغة: تعني الطريقة، والحالة التي يكون عليها الإنسان وغيره، يُقال فلان له سيرة حسنة، وما أضيف إليه.⁽²⁾
4. السيرة النبوية: لا تختلف عن المعنى اللغوي، وتعني مجموع ما ور من وقائع حياة النبي ﷺ وصفاته الخُلقية والخلقية.⁽³⁾
5. الحروب الجهادية القتالية: بقصد بها الغزوات والسرايا التي خاضها الرسل ﷺ في حياته (48) غزوة وسرية.⁽⁴⁾

الإطار النظري (أدبيات البحث):

إن القتال في الإسلام لم يكن مشروعاً قبل الهجرة إلى المدينة المنورة فقد كان هم المسلمون في مكة نشر دعوة الإسلام وبث العقيدة، فلمّا اشتد عدااء قريش وصممت القضاء على الدعوة الإسلامية وهي في مهدها، وأجمعت أمرها على قتل النبي ﷺ، فاضطر إلى الهجرة هو وأصحابه إلى المدينة المنورة. ولكن قريشاً ظلت تحارب المسلمين، وبدأت العداوة تظهر بالكيد وتدبير الخطط لحرب المسلمين في وطنهم الجديد (المدينة المنورة)، وعندئذ أذن الله تعالى للمسلمين بالقتال، قال تعالى: ﴿أذن للذين يقاتلون بأنهم ظلموا وإن الله على نصرهم لقدير﴾ الحج: 39. ظهرت نواة القيم التربوية في المدينة المنورة، عندما تم بناء مقراً للقيادة العامة (المسجد النبوي)، ولمزيد من الترابط والوحدة، حيث آخى الرسول ﷺ بين أصحابه من المهاجرين والأنصار

حتى يكون الجميع يداً واحدةً تعمل لهدفٍ واحدٍ. ثمَّ عقد الرسول ﷺ معاهدة بين المسلمين من جهة واليهود والمشرّكين من أهل المدينة المنورة من جهة أخرى، وادعهم وأقرّهم على دينهم وأموالهم، وبهذه المعاهدة يمكن القول: إن الرسول ﷺ نظّم الحياة الاجتماعية والاقتصادية والعسكرية لسكان المدينة المنورة من المسلمين والمشرّكين واليهود. وما يهمنا هنا الجانب القيمي والاستراتيجي والعسكري لغزوات الرسول ﷺ.

خصائص القيم التربوية في السيرة النبوية:

لا شك أن القيمة التربوية الواردة في السيرة النبوية القتالية تتصف بعدة خصائص، وهذه الخصائص هي: (5)

1. خصائص خاصة بالشريعة الإسلامية، كون السيرة النبوية تقوم على مصادر التشريع الإسلامي.
2. خصائص القيم التربوية في السيرة النبوية القتالية تؤكد قدم نبوة محمد r.
3. بشارة الأنبياء بها، فقد بشر بنبوته الأنبياء من قبله كسيدنا عيسى عليه السلام.
4. الشهادة على صحة نبوته كتب السماء، واعترف أهل الكتاب بذلك.
5. ترسيخ المبادئ والأسس التي تساهم في بناء قيم مسامحة العدو في حالة النصر والعفو عند المقدرة.

المراحل الجهاد القتالية في غزوات الرسول ﷺ:

إن القيم التربوية في العقيدة القتالية الإسلامية هي وحدها تناسب العرب والمسلمين وتقودهم إلى النصر، لأن المبادئ التي تميز القيم التربوية العقيدة العسكرية الإسلامية سمة من سمات هذا النصر، أما الأساليب والوسائل فقد تكون متشابهة أو متقاربة بين العقيدة العسكرية الإسلامية والعقائد العسكرية الأخرى. وبالتالي يمكن وصف العقيدة العسكرية الغربية كما نلاحظها في حروب هذا العصر تركز على المبدأ القائل: (مزيد من النيران وقليل من المقاتلين)، فقيم العقيدة العسكرية الغربية عبارة عن إفراط في النيران وتفريط في المقاتلين، بينما الإسلام بقيمه وتعاليمه السمحة الرصينة جعل بحوافزه المادية والمعنوية المسلم الحق مطيعاً لا يعصى، صابراً لا يتخاذل، شجاعاً لا يجبن، مقدماً لا يتردد، مقبلاً لا يفر، ثابتاً لا يتزعزع، مجاهداً لا يتخلف، مؤمناً بمثل عليا مضحياً بالمال والروح، يخوض حرباً عادلةً لإحقاق الحق وإزهاق الباطل، ولتكون كلمة الله تعالى هي العليا، مدافعاً عن الأرض والوطن، وحرية انتشار الدعوة وحياتها، وحماية الإسلام والمسلمين ولمعرفة تلك الاستراتيجية بشئ من التفصيل، يمكن تقسيم استراتيجية الرسول ﷺ الحربية من الناحية العسكرية إلى أربعة مراحل هي: (6)

أولاً: مرحلة الحشد:

إن استراتيجية الحشد بدأت منذ بعثة النبي ﷺ بمكة المكرمة وقبل هجرته إلى المدينة المنورة واستقراره هناك. فمن القيم النبيلة أنه بدأ حياته العسكرية العملية بالدعوة سراً، منذ

نزول الوحي عليه، فبدأ يدعو الناس إلى توحيد الله تعالى، وتزكية نفوسهم وتطهيرها، وتوحيد الصفوف، ونكران مصلحة الفرد في حدود مصلحة الجماعة، وكان ذلك بالطرق السلمية، دون التعرض على أحدٍ من الناس، فأنحصرت الاستراتيجية في هذه المرحلة على الدعوة الكلامية أو الإعلامية، ورغم الدعوة السلمية هذه تصدى له مشركو مكة ووقفوا ضد دعوته، بل حاربوه وحاولوا قتله، قال تعالى: ﴿فاصدع بما تؤمر وأعرض عن المشركين﴾ الحجر: 94. وفي إطار الجانب التنفيذي بدأ بعرض دعوته على أهل بيته وأصدقائه المقربين منه والذي يثق فيهم ويعتمد عليهم، وبالفعل آمنت به صفوة ممتازة، هم الذين كونوا النواة الأولى لجيش المسلمين إن صح التعبير، أمثال أبو بكر الصديق، وعلى بن أبي طالب وغيرهم. واستمرت الدعوة سرّاً ثلاث سنين، حتى نزل قوله تعالى: ﴿وأندر عشيرتك الأقربين﴾ الشعراء: 214. وبعد ذلك أعلن الرسول ﷺ دعوته جهراً بعد تخطي المرحلة الأولى، وبذلك أصبح الرسول ﷺ والمسلمون عرضة لخطر قريش التي أظهرت خصومتها منذ بداية الدعوة، ثم أخذت هذه الخصومة تشتد وتعنف بتحريض القبائل الأخرى على الدعوة وصاحبها، ومقاطعة المسلمين وكل من يعطف عليهم، فبلغ حد العداوة لا يبايعونهم ولا يتعاونون منهم شيئاً، ولا يزوجهونهم أو يتزوجون منهم. وبعد أن اشتدت مقاومة قريش للمسلمين، وجه الرسول ﷺ المستضعفين منهم الذين لم يتمكنوا من دفع الضرر عن أنفسهم أن يهاجروا إلى الحبشة.

فكانت قيمة استراتيجية الرسول ﷺ الحربية في مكة المكرمة مكرسة للتوحيد من أجل الجهاد القادم، ولكي يصبح الأمر واقعاً أمر الرسول ﷺ مسلمي مكة المكرمة ومن حولها بالهجرة إلى المدينة المنورة للانضمام إلى إخوانهم هناك، فهاجر المسلمون القادرون على الهجرة تبعاً تاركين أموالهم وأهليهم، ثم كانت هجرته بنفسه إلى المدينة بمثابة اجتماع القائد العام بجنوده، في لقاء التنوير وفي قاعدة آمنة، وبالفعل تمكن الرسول ﷺ من حشد قواته بصورة عسكرية مقلنة، حيث بنى مقر القيادة العامة (مسجده الشريف) وهو الثكنة الأولى لجيش الإسلام، وأخى بين المهاجرين والأنصار حتى يتعاونوا ويكونوا جبهة واحدة لتحقيق هدف واحد، ونصرة هذا الدين الذي ضحوا من أجله، ثم عقد المعاهدات بين المسلمين وخصومهم في المدينة حتى يطمئن على قاعدته العسكرية، وبهدف الاطمئنان على الجبهة الداخلية أيضاً، وبعد أن اكتمل الاستعداد للدور المنوط للجهاد، نزل أول آية من آيات الجهاد في سبيل الله تعالى، قال تعالى: ﴿أذن للذين يقاتلون بأنهم ظلموا وإن الله على نصرهم لقدير. الذين أخرجوا من ديارهم بغير حق إلا أن يقولوا ربنا الله﴾ الحج: 39، 40.

هذه هي المرحلة الأولى من الاستراتيجية الحربية وهي في مهدها، فكانت القيمة الجهادية مبنية على توحيد الصفوف وتكوين قاعدة آمنة للانطلاق، ففي حروب اليوم نشاهد أكبر الدول الحربية والتي تمتلك كل قوى الدمار الحربي، نجدها تجري وراء تأسيس قواعد عسكرية لها في أماكن استراتيجية، من أجل أن تنطلق منها عند الضرورة الحربية، لذا وجب علينا أن نفخر باستراتيجية قائد البشرية الحربية. (7)

ثانياً: مرحلة الدفاع عن العقيدة:

إذا اعتبرنا استراتيجية الحشد انحصرت في أمرين مهمين (التبليغ والإعداد). فإن هذه المرحلة يمكن أن نعتبرها من المراحل المهمة في جانب استراتيجية الرسول ﷺ العسكرية، إذ أن المسلمين نفذوا فيها الجانب العملي أو التطبيقي أو العسكري من جانب الدعوة. كما أنها المرحلة التي شعر المسلمون فيها بضرورة الدفاع عن هذا الدين بكل ما يملكون من قوة، ويعاملوا أعدائهم بالمثل. فهي بدأت من إرسال السرايا القتالية الأولى إلى انسحاب (الأحزاب) من المدينة المنورة بعد غزوة الخندق. وفي هذا الدور ازداد عدد المسلمين، فصدوا دفاعاً عن عقيدتهم ضد أعداءهم الأقوياء، وأصبحوا لهم كيان ووجود فعلي شهده الأعداء واقع مشهود، فبعد أن استقر المسلمون والمهاجرون في المدينة المنورة، كان ذلك إيذاناً بظهور الدولة الإسلامية تحت إشراف مؤسسها الأول الرسول r.

فكان أول عمل بدأ به القائد العام أنه أنشأ موقراً للقيادة متمثلاً في بناء المسجد النبوي الشريف بهدف إقامة مجتمع إسلامي راسخ متماسك، يتألف من الأنصار والمهاجرين، فالمسجد يعدّ بمثابة القيادة العامة للجيش الإسلامي الأول إن صح التعبير، ففيه وضعت الخطط والاستراتيجيات العسكرية، فانصهر الجنود في قالب جهادي متين، وتعلقت قلوبهم بربهم الواحد. ففي هذا المقر كان يجتمع القائد بجنوده، ويحثهم على القتال، ويغرس فيهم قيم حب الجهاد والشهادة في سبيل الله تعالى، ففيه تكون الجيش الإسلامي الذي كان يؤمن بعقيدة راسخة، ومنه انطلق الجيش الإسلامي الأول مدافعاً عن العقيدة، وعن الدين الجديد.

ثم أن القيمة التربوية الثانية التي اعتمدها الرسول ﷺ في بناء المجتمع الجديد والدولة الإسلامية لضمان الموقف الأمني، آخى بين المهاجرين والأنصار على الحق والمساواة، فأست تلك الإخوة على حقيقة العقيدة الإسلامية. ولكي يدعم الرسول ﷺ الموقف الأمني في إطار هذه الاستراتيجية العسكرية عقد معاهدة بين المسلمين من جهة واليهود والمشركين من جهة أخرى، وادعهم فيها وأقرهم على دينهم وأموالهم، وفي هذه المعاهدة نظم الرسول ﷺ الحياة الاجتماعية والاقتصادية والعسكرية لسكان المدينة المنورة من المسلمين والمشركين واليهود، فنصت المعاهدة على تعاون أهل المدينة في ردّ كل اعتداء يقع عليها من الخارج، وبذلك توحدت صفوف أهل المدينة وأصبح لهم هدف واحد، فسياسة تحصين الداخل بالمؤاخاة والمعاهدة هي الخط الدفاعي الأول للمسلمين. وبالتالي قويت شوكة المسلمين، وانطلقت المسيرة الجهادية للمسلمين فأصبحوا في مواجهة حقيقية مع أعدائهم. (8)

وبعد أن تهيأت أسباب ومسببات اللقاء بين المسلمين وأعدائهم، ولكي يشعر المسلمون المشركين والمنافقين بقوة المسلمين، بدأ الرسول ﷺ بتنفيذ استراتيجيته القتالية، فكان أول عمل عسكري قام به المسلمون هو إرسال قوة عسكرية، بمثابة دورية استطلاعية قتالية أولى لاعتراض قافلة تجارية لقريش يحميها أبو جهل بن هشام، ومعني هذه الدورية إيذاناً ببدء المرحلة القتالية الدامية، والتي تهدف إلى تهديد طريق تجارة قريش بين مكة والشام. فكان أول عمل حربي دامي

بين المسلمين وأعدائهم قريش (غزوة بدر الكبرى). وفي هذه الغزوة ظهرت براعة الاستراتيجية الحربية للرسول ﷺ، طرفين غير متكافئين من حيث العدد والعتاد، ومع ذلك قدّر الله تعالى للحق أن ينتصر على الباطل، ولما كان في احتلال الموقع المناسب أثراً في سبب النصر أو الهزيمة، نجد أن المسلمين احتلوا الموقع الحربي المناسب للقتال في هذه المعركة، فغزّ النصر على عدوهم، وكانت الهزيمة الكبرى في أول معركة عسكرية دامية، مع أكبر عدو يكيد للإسلام والمسلمين آنذاك. قال تعالى: ﴿إذ أنتم بالعدوة الدنيا وهم بالعدوة القصوى والركب أسفل منكم ولو تواعدتم لاختلقتم في الميعاد ولكن ليقض الله أمراً كان مفعولاً ليهلك من هلك عن بينة ويحيى من حي عن بينة وإن الله لسميعٌ عليمٌ﴾ الأنفال:42. ولهذه المعركة نتائج استراتيجية وعسكرية وقيم تربوية عديدة منها: (9)

1. ثبات المسلمين أمام الأعداء رغم قلة عددهم وعدم تهيئهم للقتال، فثبات القلة أمام الكثرة مع عدم التكافؤ في الإمكانيات القتالية، يؤكد قوة استحكام الخطة المرسومة لخوض المعركة.
2. التزام الرسول ﷺ بمبدأ الشورى في الحرب، حيث أنه جمع قادة جيشه واستشارهم في أمر القتال، وهذا مبدأ تربوي عظيم فيه تربية على احترام الرأي.
3. التزم الرسول ﷺ بمبدأ المحافظة على المعاهدة، عندما استشار الأنصار، حتى طابت نفسه، وهذه تربية على احترام المعاهدات والوفاء بها.
4. جواز استخدام العيون في المعارك حيث استخدم الرسول ﷺ العيون في هذه المعركة عندما أرسل طلحة بن عبيد الله وسعيد بن زيد ليأتيان له بخبر العير، ثم استخدم السرية في التحرك حينما أمر بقطع الأجراس من عنق الإبل، وهذه استراتيجية حربية على مستوى عالٍ.
5. نظم الرسول ﷺ صفوف جنوده وقابل المشركين بأسلوب حربي جديد لم يألفه المشركون من قبل، وهو أسلوب القتال في صفوف، وقد وصفهم الله تعالى بقوله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ يَحِبُّ الَّذِينَ يِقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِهِ صَفًّا كَأَنَّهُمْ بِنِائٍ مَرصُوصٌ﴾ الصف:4، ثم اتخذ عبارة معينة للهجوم فكان يأمر الصحابة عند الكر على المشركين بكلمة (شدو).
6. الاستعانة بالدعاء في الشدائد أمر مرغوب فيه لأن الرسول ﷺ قد ابتهل بالدعاء للمسلمين، قال تعالى: ﴿إِذْ تَسْتَغِيثُونَ رَبَّكُمْ فَاسْتَجَابَ لَكُمْ أَنِّي مُمِدُّكُمْ بِآلِفٍ مِنَ الْمَلَائِكَةِ مُرَدِّينَ﴾ الأنفال:9، وهذه تربية إيمانية فريدة، إذ تحت المسلم التعلق بربه في أهلك الظروف والمواقف.
7. ظهور المعجزة الإلهية بنزول المدد السماوي، قال تعالى: ﴿وَمَا جَعَلَهُ اللَّهُ إِلَّا بُشْرَى وَلِتَطْمَئِنَّ بِهِ قُلُوبُكُمْ وَمَا النَّصْرُ إِلَّا مِنْ عِنْدِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾ الأنفال:10. وبعد معركة بدر فقد حرصت قريش على الأخذ بالثأر من المسلمين وصممت على الاستعداد عسكرياً لاستعادة كرامتها وشرفها بين قبائل العرب التي كانت تهابها. ومن ثم قام

زعماء من قريش ممن لم يقتلوا في غزوة بدر، واجتمع رأيهم على الثأر لقتلهم في بدر، وأن يستعينوا بغير أبي سفيان وما فيها من أموال لتجهيز جيش قوي لقتال المسلمين. ومن خلال استخبارات المسلمين علم الرسول ﷺ باقتراب المشركين من المدينة، وكعاداته في مثل هذه الأمور استشار أصحابه في الموقف، فجمع النبي ﷺ المهاجرين والأنصار، وكان رأي رسول الله ﷺ البقاء بالمدينة والتحصن بها، فإن هم دخلوا عليهم قاتلوهم، وهذا رأي شيوخ المهاجرين والأنصار، ولكن الكثيرين ولا سيما الشباب ممن لم يشهد بدرًا، أو شهدوا وأمتعهم الله بالنصر قالوا: يا رسول الله: أخرج بنا إلى أعدائنا، حتى لا يرون أننا جنبنا عنهم وضعفنا أمامهم، ومن هؤلاء حمزة بن عبد المطلب.

وحسب الاستراتيجية خرج الرسول ﷺ قاصداً قريش في أحد، ومن ثم التقى الجمعان، وانتصر المسلمون على المشركين انتصاراً باهراً وتقهقر المشركون إلى الورااء تاركين مغانم كثيرة، وتبعهم المسلمون يومئذ يجمعون الغنائم، وإزاء هذا الموقف ظن الرماة أن الحرب انجلت، وتركوا ثغرهم بالجبل وأسرعوا تجاه المسلمين. فانتهاز (خالد بن الوليد) قائد ميمنة جيش الكفار خلو الجبل من الرماة، فتعقب المسلمين من الورااء. فكانت الدائرة أخيراً على المسلمين، وخسر المسلمون في تلك الغزوة نفراً كثيراً. وهنا ظهرت براعة الرسول ﷺ القيادية، فلم يستسلم المسلمون للهزيمة فقد تابع العدو إلى موقع حمراء الأسد، وذلك لكي يحتاط من المشركين حتى لا يغرم النصر ويلحقوا بالمسلمين في المدينة. فالحكمة من الهزيمة أن يمن الله تعالى على المسلمين بالنصر وحلاوته وأحياناً يحرمهم من نعمة النصر ليزيقهم مرارة الحرمان، فقد يكون النصر أحياناً سبباً في طغيان النفوس، وليعرف المسلمون سوء عاقبة العصيان، حيث خالف رماة الجبل توجيهات النبي ﷺ قال تعالى: ﴿ولقد صدقكم الله وعده إذ تحسونهم بإذنه حتى إذا فشلتم وتنازعتم في الأمر وعصيتم من بعد ما أراكم ما تحبون منكم من يريد الدنيا ومنكم من يريد الآخرة ثم صرفكم عنهم ليبتليكم ولقد عفا عنكم والله ذو فضل على المؤمنين﴾ آل عمران: 152. وفي الهزيمة قيمة تربوية أخرى أيضاً، تحقيقاً لعبودية الله تعالى في السراء بالشكر وفي الضراء بالصبر، ومن ثم أن الشهادة عند الله تعالى من أعلى مراتب الإيمان، فالشهداء هم الخواص المقربون إلى الله تعالى، لأنهم أعدوا أنفسهم في سبيل الموت، قال تعالى: ﴿إن الله اشترى من المؤمنين أنفسهم وأموالهم بأن لهم الجنة يقاتلون في سبيل الله فيقتلون ويقتلون وعداً عليه حقاً في التوراة والإنجيل والقرآن ومن أوفى بعهده من الله فاستبشروا ببيعكم الذي بايعتم به وذلك هو الفوز العظيم﴾ التوبة: 111. (10)

ومن القيم الجهادية المهمة في الجهاد الإسلامي صد العدو ورد العدوان، ونتيجة لغزوة أحد سير الرسول ﷺ عدة غزوات تطهير إلى بني أسد، وبني لحيان، وبني النضير من يهود المدينة نتيجة تأمرهم على النبي ﷺ ومحاولتهم اغتياله، حتى تم إجلائهم من المدينة، ثم اتجه إلى بني ثعلبة وبني محارب من غطفان بذات الرقاع، وقضي عليهم، ثم بدر الآخرة ثم دومة الجندل، لصد القبائل التي وقفت عقبة في طريق المارة هناك، ثم بني المصطلق من خزاعة، من حلفاء بني مدلج، فكانت هذه الغزوات في إطار التطهير وتأمين موقف المسلمين من اعتداء المشركين

والقبائل عليهم. ففي هذه الدوريات القتالية قيم جهادية مميزة، إذ استخدم المسلمون كل خطط المعارك الحربية، منها: السرية في تحرك الجيش الإسلامي، فكان المسلمون في أغلب الأوقات يسرون ليلاً ويكمنون النهار خفيةً من الأعداء. ⁽⁸⁾ وبهذه القيم التربوية والاستراتيجية الحربية، نجح المسلمون في إعادة النظام إلى صفوفهم بعد أحد، وتخلصوا من يهود بني النضير بالمدينة الذين كانوا يكيّدون للمسلمين، وبذلك قوى مركزهم بالمدينة المنورة حيث قاعدتهم الأمانة، كما أثروا على معنويات قريش وكل القبائل التي كانت تطمح في مهاجمة المدينة، فلم تسطع قريش لقاء المسلمين في بدر الآخرة، لأنها قدّرت أن قوة المسلمين أكبر من أن تستطيع القضاء عليها وحدها، فكان لا بد من تجمع قوى كبرى، وهنا تصدى نفر من يهود بني النضير الموقف، وقاموا بمهمة تجميع قوات المشركين واليهود حول المدينة، ونجحوا في حشد أكبر قوة معادية للمسلمين متفوقة عليهم، واتفقوا على القضاء على الدين الجديد، أما قريش فهي الأخرى حشدت الجموع العربية الأخرى، وكل قبيلة لها ضغينة ضد المسلمين. وتزعمت قريش موقف قيادة المشركين، لأنها كانت على استعداد لو أتيحت لها الفرصة القضاء على النبي ﷺ والإسلام، خاصة بعد ما أصابها من نكسة بسبب نكوصها عن الخروج في بدر الآخرة، كما كان الأعراب الذين نال منهم النبي ﷺ في غزوات التطهير يتحينون الفرصة للانتقام من المسلمين، وقد كان اليهود من بني قينقاع وبني النضير الذين أجلاهم النبي ﷺ عن المدينة، يسعون ما في وسعتهم الحيلة في القضاء على المسلمين أيضاً. وعلى ضوء هذا الحشد كانت غزوة الأحزاب. (كان من حديث الخندق أن نفراً من اليهود منهم سلام بن أبي الحقيق النضري، وحيث بن الأخطب وكنانة بن الربيع، ونفر من بني وائل، وهم الذين جمعوا الأحزاب على رسول الله ﷺ خرجوا حتى قدموا على قريش مكة، فدعوههم إلى حرب الرسول ﷺ وقالوا: إنا سنكون معكم عليه حتى نستأصله، فقالت لهم قريش: يا معشر يهود، أنكم أهل الكتاب الأول والعلم بما أصبحنا نخلف فيه نحن ومحمد أفديننا خير أم دينه؟ قالوا: بل دينكم خير من دينه وأنتم أولى بالحق منه) (9) فنزل فيهم قوله تعالى: ﴿ألم تر إلى الذين أوتوا نصيباً من الكتاب يؤمنون بالجبت والطاغوت ويقولون للذين كفروا هؤلاء أهدى من الذين آمنوا سبيلاً. أولئك الذين لعنهم الله ومن يلعن الله فلن تجد له نصيراً. ألم لهم نصيب من الملك فإذا لا يؤتون الناس نقيراً. أم يحسدون الناس على ما آتاهم الله من فضله فقد أتينا آل إبراهيم الكتاب والحكمة وآتيناهم ملكاً عظيماً. فمنهم من آمن به ومنهم من صد عنه وكفى بجهنم سعيراً﴾ النساء: 51-55. ولما كان عدد المهاجرين عظيم لا قبل للمسلمين على الوقوف أمامهم في سهل منبسط كسهل بدر، فكانت الاستراتيجية المحكمة، وهنا استقر رأي المسلمين على أن يتحصنوا بالمدينة، ومن هنا كانت فكرة الخندق، فحفر المسلمون خندقاً في الجهة الشمالية وهي عورة المدينة لا يستطيع المهاجمون نفاذاً إلى المدينة إلا منها، إذ أن بقية مداخل المدينة ضيقة المسالك قد لا يفكر العدو في النفاذ منها، وهنا تعجب المشركون بمكيدة الخندق، تلك الفكرة التي لم تكن العرب تعرفها، وهنا استخدم الرسول ﷺ نعيم بن مسعود عندما جاء إلى الرسول ﷺ فقال: (يا رسول الله إني قد أسلمت وإن قومي لم يعلموا بإسلامي فمُرني بما شئت، فقال رسول الله ﷺ:

إمّا أنت فينا رجل واحد فخذل عنا إن استطعت فإن الحرب خدعة).⁽¹⁰⁾ وأمام هذه التحديات الأرضية، كان التحدي السماوي، إذ أنزل الله تعالى مدداً سماوياً، فأرسل ريحاً شديدة في ليلة شتاء باردة، هدمت خيامهم، وكفأت قدورهم، وأطفأت نيرانهم، قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اذْكُرُوا نِعْمَةَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ جَاءَتْكُمْ جُنُودٌ فَأَرْسَلْنَا عَلَيْهِمْ رِيحاً وَجُنُوداً لَّمْ تَرَوْهَا وَكَانَ اللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرًا﴾ الأحزاب:9. وأمام هذه الخطط الناجحة، وأمام التحديات السماوية لم يتمكن الأحزاب من الصمود، فولوا الأدبار وتركوا المدينة آمنة. وبعد هذه الغزوة تحول موقف المسلمون من الدفاع عن العقيدة إلى الهجوم، لأن شوكتهم قويت، وعددهم زاد، وشهرتهم عمت كافة الجزيرة العربية، فتمكنوا من نشر الإسلام على أوسع نطاق ممكن، حيث أنهم أصبحوا مهابين الجانب، وارتفعت راية الإسلام شرقاً وغرباً فوق كل راية، فهذه المعركة يمكن القول: إنها غيرت وجه التاريخ. أما الأحزاب بعد الهزيمة فقد اختلفت كلمتهم، وتفرقت جموعهم، ولم يجتمعوا مرة أخرى، لأن مصالحهم كانت متباعدة، وبالتالي ارتاح المسلمون من شرهم وكيدهم، فأصبحوا في يد المسلمون متى ما شاءوا وأوقعوا بهم الهزائم.

ويمكن إجمال نتائج القيم التربوية لهذه المرحلة في الآتي: (11)

1. القيمة الأمنية العالية والتي تتمثل في قوة استطلاع المسلمين، فقد استطاع المسلمون التعرف على الطرق المحيطة بالمدينة المنورة والمؤدية إلى مكة المكرمة، خاصة الطريق التجارية الحيوية لقريش بين مكة والشام.
2. القيمة العسكرية في استراتيجية هذه المرحلة حيث أثبت المسلمون أنهم أقوياء يستطيعون الدفاع عن أنفسهم تجاه المشركين من قريش والقبائل المجاورة وأهل المدينة غير المواليين للمسلمين.
3. القيمة السياسية حيث اتبع الرسول ﷺ أسلوب (الرسائل المكتومة) وذلك للمحافظة على الكتمان وحرمان العدو من الحصول على المعلومات التي تفيدته عن تحركات المسلمين، كما حدث ذلك في سرية (عبد الله بن جحش)، وهذا الكتمان يساعد على عامل من عوامل مبدأ (المباغثة) وهي أهم مبدأ من مبادئ الحرب

ثالثاً: مرحلة الهجوم

كانت استراتيجية هذه المرحلة مبنية على سياسة محاسبة الغادرين، وحماية الدعوة ونشرها، كما أنها مبنية على سياسة كسب الوقت، حيث كسب المسلمون الوقت بعد اندحار الأحزاب، فتابعهم المسلمون بهذه الغزوات وتمكنوا من القضاء عليهم بسهولة، لأن لو أبطأ المسلمون ربما فكر هؤلاء في استعادتهم شملهم والتحزب مرة أخرى ضد المسلمين. فحركة المسلمين السريعة لم تترك لهم الوقت للتفكير في جمع شملهم، وهذه استراتيجية قتالية عالية. كما استخدم المسلمون سياسة المباغثة في كافة دورياتهم القتالية، الأمر الذي أدى إلى فرار معظم هذه القبائل تاركة غنائمها للمسلمين.

بناءً على استراتيجية الهجوم قرر الرسول ﷺ الخروج إلى مكة، ولكي يضمن فعالية القرار حتى يضمن نجاح المهمة، أرسل رسله إلى القبائل من غير المسلمين يدعوهم للاشتراك للخروج مع المسلمين لزيارة الكعبة وتعظيمها لا للقتال، لأن العرب كانت تتجه إليها منذ مئات السنين، وما يؤكد سلامة نية المسلمين خروجهم في الشهر الحرام، وكانت خطة الرسول ﷺ في هذا النفير أي الاستعانة بالعرب، لأن إن أصرت قريش على مقاتلة المسلمين في الشهر الحرام ومنعتهم من أداء شعائر الحج والعمرة أسوة بالعرب الآخرين، لم تجد من العرب ما يؤيدها في موقفها هذا، فهذه الاستراتيجية تؤكد لنا مدى عبقرية الرسول ﷺ القيادية. حيث خرج رسول الله ﷺ ومن معه من المهاجرين والأنصار ومن لحق بهم من العرب، ومعه الهدى، وأحرم بالعمرة ليأمن الناس وليعلموا أنه إنما خرج زائراً لهذا البيت ومعظماً له. (12)

فخطة الاستنفار هذه خطة عسكرية محكمة، رغم أن المسلمين لم يضمروا الحرب في زيارتهم هذه، ولكن احتاطوا أمام قريش عدوهم الأكبر الذي لا يؤمن شراً، وقد حدث الذي كان يتوقعه الرسول ﷺ، لأن أهل مكة أفرعهم ما وصل إليهم من أخبار الرسول ﷺ العسكرية، وخرجت قريش إلى بلدح وضربوا بها القباب والأبنية ومعهم النساء والصبيان فعسكروا هناك وقد اجمعوا منع الرسول ﷺ من دخول مكة ومحاربتهم، رجع بشر بن سفيان بهذا الخبر من مكة فلقى رسول الله ﷺ وأخبره الخبر. وقد ذكر ابن هشام أن قريش بذى طوى، والمسلمين بعسفان. وهنا استخدم الرسول ﷺ عادته فاستشار أصحابه في الأمر، وأمرهم بالنزول أقصى الحديبية. وبعث عثمان بن عفان إلى قريش لكي يفاوضهم في أمر المسلمين، ويخبرهم مقصد الرسول ﷺ من المجيء إلى مكة، وذهب عثمان بن عفان إلى قريش، ولما تأخر عثمان بعض الشيء انطلقت إشاعة بأنه قد قتل، وعندئذ دعا الرسول ﷺ الناس للبيعة على القتال، فبايع الصحابة الرسول ﷺ، على أن لا يفروا وقيل على القتال، وتمت البيعة. قال تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ يَبَايِعُونَكَ إِنَّمَا يَبَايِعُونَ اللَّهَ يَدُ اللَّهِ فَوْقَ أَيْدِيهِمْ فَمَنْ نَكَثَ فَإِنَّمَا يَنْكُثُ عَلَى نَفْسِهِ وَمَنْ أَوْفَى بِمَا عَاهَدَ اللَّهُ عَلَيْهِ فَسَيُؤْتِيهِ أَجْرًا عَظِيمًا﴾ الفتح:10، وقال تعالى: ﴿لَقَدْ رَضِيَ اللَّهُ عَنِ الْمُؤْمِنِينَ إِذْ يَبَايَعُونَكَ تَحْتَ الشَّجَرَةِ فَعَلِمَ مَا فِي قُلُوبِهِمْ فَأَنْزَلَ السَّكِينَةَ عَلَيْهِمْ وَأَثَابَهُمْ فَتْحًا قَرِيبًا﴾ الفتح:18. ولكن عثمان بن عفان رجع إلى المسلمين بعد زمن. وعندئذ أرسلت قريش سهيل بن عمرو للمكاملة في الصلح، ثم عرض الشروط التي تريدها قريش وتمت المعاهدة المشهورة (صلح الحديبية)، فقبل الرسول ﷺ الشروط التي تريدها قريش كلها. أما المسلمون فقد داخلهم منها أمرٌ عظيمٌ، لأنهم يرونها مجحفة في حق المسلمين الذين تهبأوا لدخول البيت معتمرين.⁽¹³⁾ وبذلك قوي جانب المسلمين وكثر حلفاؤهم وازدادت قوتهم الضاربة. وبعد الصلح شهد الإسلام استقراراً لم يسبق له مثيل منذ بدء الدعوة ذلك الاستقرار الذي أَمِنَ التفرغ للدعوة وانتشار الإسلام حيث تيسر الوقت للمسلمين لنشر دعوتهم خارج مكة وداخلها بأمان. فاستراتيجية (صلح الحديبية) من أهداف الرسول ﷺ البعيدة التي لم يستطع المسلمون إدراكها في حينه، فكان قبول شروط الصلح على علاتها فيها حكمة ربانية، أن جعل هذا الصلح بمثابة مقدمة للفتح الأعظم (فتح مكة) فأنزل الله تعالى، في أمر هذه البيعة العظيمة

سورة الفتح، قال تعالى: ﴿إِنَّا فَتَحْنَا لَكَ فَتْحًا مُبِينًا﴾ الفتح:1. إذ سمي الله تعالى هذا الصلح بالفتح المبين. وبعد الصلح اطمأنت نفوس المسلمين من غدر عدوهم الأكبر (قريش)، وبالتالي فكروا في يهود خيبر الذين كانوا يشكلون خطراً على المسلمين خارج المدينة المنورة، خاصة بعد أنضم إليهم يهود المدينة الذين أجلاهم الرسول ﷺ، لذا فكّر المسلمون القضاء على اليهود نهائياً في منطقة المدينة المنورة للتخلص من أقوى أعداء المسلمين بعد قريش، ولتكون المنطقة آمنة حتى يحين موعد محاسبة قريش. ⁽¹⁴⁾ وعلى ضوء هذه القيم التربوية السامية والاستراتيجية كانت غزوة مؤتة، إذ جهز إليهم الرسول ﷺ جيشاً. وقد ورد في سيرة ابن هشام (بعث رسول الله ﷺ بعثته إلى مؤتة في جمادى الأولى من سنة ثمان، واستعمل عليهم زيد بن الحارثة، وقال: (إن أصيب زيد فجعفر بن أبي طالب علي الناس، فإن أصيب جعفر فعبد الله بن رواحة على الناس) فتجهز الناس ثم تهيؤوا للخروج، وهم ثلاثة آلاف، ودّع الناس أمراء رسول الله وسلموا عليهم، ثم مضوا حتى نزلوا (معان) من أرض الشام، فبلغ الناس أن هرقل قد نزل (مآب) يعرف (بالكرك) اليوم من أرض البلقاء في مائة ألف من الروم، وانضم إليهم من (لخم وجذام واليقين، وبهراء وبللى) مائة ألف منهم عليهم رجل من (بللى)، وعندئذ أقام المسلمون في (معان) ليلتين يفكرون في أمرهم، وقالوا: نكتب إلى رسول الله ﷺ فنخبره بعدد عدونا؛ فإذا أن يمدنا بالرجال، وإما أن يأمرنا بأمره فمضى له، فشجع الناس عبد الله بن رواحة وقال: يا قوم، والله إن التي تكرهون للتي خرجتم تطلبون، الشهادة، وما نقاتل الناس بعدد ولا قوة ولا كثرة، ولا نقاتلهم إلا بهذا الدين الذي أكرمنا الله به فانطلقوا فإنما هي إحدى الحسنين إما ظهور وإما شهادة، فقال الناس: قد والله صدق ابن رواحة، فمضى الناس). ⁽¹⁵⁾ وفي مؤتة التقى الفريقان في ظروف حرجية، ومناخ حربي غير متكافئ، ثلاثة ألف مقابل مائتي ألف مقاتل، واختلفت الروايات كثيراً فيما آل إليه أمر هذه المعركة، ويظهر بعد النظر في جميع الروايات، أن خالد بن الوليد نجح في الصمود أمام جيش الرومان طوال النهار في أول يوم من القتال. فلما أصبح اليوم الثاني غير أوضاع الجيش فجعل مقدمته ساقه، وميمينته ميسرته، فلما رآهم الأعداء أنكروا حالهم، وظنوا أن مدداً جاءهم. وعلى ضوء هذه الخطة العسكرية المحكمة جعل خالد يتأخر بالمسلمين قليلاً قليلاً، مع حفظ نظام جيشه، ولم يتبعهم الرومان ظناً منهم أن المسلمين يخدعونهم، ويحاولون القيام بمكيدة ترمي بهم في الصحراء وهكذا انحاز العدو إلى بلاده، ولم يفكر في القيام بمطاردة المسلمين، ونجح المسلمون في الانحياز ساعين حتى عادوا إلى المدينة. فتركت هذه الغزوة أثراً استراتيجياً هامة: إذ أنها ألقت العرب كلها في الدهشة والحيرة، لأن الرومان كانوا أكبر وأعظم قوة في وجه الأرض آنذاك، فكان لقاء الجيشين الغير متكافئين، ثم رجوع المسلمين عن الغزو من غير أن يلحق بهم خسائر كثيرة تذكر، كان ذلك من عجائب الدهر وقتئذ. ثم أن المعركة أكدت العمق والبعد الإيماني الذي في نفوس المسلمين (ثلاثة ألف مقابل مائتي ألف) أمر يدعو إلى الدهشة أيضاً. كذلك أن المعركة قد أظهرت الكثير من الخوارق الخاصة بالرسول ﷺ، لأنه قد تنبأ بنتيجة المعركة منذ البداية، فعين لها ثلاثة أمراء، فبعد أن استشهد الأمراء الثلاثة، وما أن استلم خالد بن الوليد الراية، قال الرسول ﷺ وهو بالمدينة:

(أخذ الراية زيد فأصيب، ثم أخذها جعفر فأصيب، ثم أخذها ابن الرواحة فأصيب، وكانت عينا رسول الله تذرّفان، ثم قال: حتى أخذ الراية سيف من سيوف الله حتى فتح الله عليهم). وبمتابعة استراتيجية هذه المرحلة يمكن القول: إن هدنة الحديبية أتاحت للمسلمين الفرصة للقضاء على اليهود عسكرياً في المدينة وخارجها، كما أتاحت لهم السيطرة على القبائل في شمال المدينة حتى حدود العراق والشام وانتشر الإسلام بين القبائل العربية كلها، وأمن المسلمون عدوهم المرتقب الروم بعد أن تم اختبارهم في معركة مؤتة، فأصبح المسلمون قوة لا تدانيها أية قوة في بلاد العرب. ولم يبق أمام المسلمين بعد هذا إلا فتح مكة، تلك المدينة المقدسة التي ينظر إليها الكل، فانتهاز المسلمون فرصة نقد قريش العهد الذي بينها وبين المسلمين. وعلى ضوء هذا الموقف أمر الرسول ﷺ الناس أن يتجهزوا ولم يخبرهم بأنه سائر إلى مكة، وأوصاهم بالجد والبدار وأخذ الحذر، وهنا يمكن القول: إن المسلمين استخدموا عنصر المباغته، فقد حرص الرسول ﷺ أشد الحرص على ألا يكشف لأحد نياته عندما أراد التوجه إلى مكة، وبقيت نيته سراً مكتوماً حتى أنجز هو وأصحابه جميع الاستعدادات للحركة. ثم أن قوة استخبارات الرسول ﷺ له أثره الواضح في هذه الغزوة، إذ بثّ عيونه داخل المدينة ليقضي على كل خبر يتسرب من أهلها إلى قريش، ومن ثم بثّ دورياته واستخباراته داخل وخارج المدينة ليحرم قريشاً من الحصول على المعلومات، وليحرم المنافقين والموالين لقريش من إرسال المعلومات إليها. ثم أن المسلمين كانوا يتمتعون بقوة معنويات عالية، أعلى وأقوى مما كانت عليه أيام الصلح، الأمر الذي أدى إلى انهيار معنويات قريش عندما ظهروا لها، وهنا استخدم الرسول ﷺ استراتيجية حربية عندما نزل الجيش قرب مكة، ونصبت الخيام، وأمر الرسول ﷺ أن يوقد كل مسلم ناراً حتى ترى قريش تلك النيران، فتدخلها الرعب والخوف من كثرة الجيش، فيؤثر ذلك على معنوياتها وتستسلم للمسلمين من دون قتال، فخطّة إيقاد النيران في ليلة الفتح لم تعرف العرب له مثيل من قبل، استهدفت القضاء على روح المقاومة في قريش، ويجبرها على الاستسلام دون قتال، وبالفعل أوقد المسلمون عشر آلاف نيرانهم، ورأت قريش تلك النيران تملأ الأفق البعيد، وهنا أصبحت (أم القرى) وقد قيد الرعب حركتها، واستترخت تجاه القدر المنساق إليها، فاخترق الرجال وراء البواب الموصدة، أو اجتمعوا في المسجد الحرام يراقبون وهم واجمون، على حين كان الجيش الزاحف يتقدم ورسول الله ﷺ على رأس الجيش الزاحف، فهذا الموكب الفخم المهيب الذي ينساب به حثيثاً إلى جوف الحرم. إن هذا الفتح المبين ليذكره بماضٍ طويل الفصول كيف خرج مطارداً؟ وكيف يعود اليوم منصوراً مؤيداً؟⁽¹⁶⁾ وهكذا دخل رسول الله ﷺ ومن معه من المسلمين مكة من دون قتال أو مقاومة تذكر وبهذا تم الفتح الأكبر، وتحررت الكعبة الشريفة من عناصر الشرك والفجور وعبدة الأوثان. وبفتح مكة تم توحيد شبه الجزيرة العربية كلها تحت لواء الإسلام، كما أن للفتح أثراً معنوياً عميقاً في نفوس المسلمين والمشرّكين على حد سواء، فأصبحت شبه الجزيرة العربية قوة موحدة ذات عقيدة واحدة وهدف واحد تعمل بقيادة واحدة، كما كان لهذا الفتح أيضاً آثاراً تربوية حميدة إذ ظهرت التربية الربانية عندما عفا رسول الله ﷺ عن أهل مكة، (العفو عند المقدرة)، وهنا تظهر مكارم الأخلاق

التي يلزم أن يتعلم منها المسلم، أن يكون رضاء وغضبه لله تعالى لا لهوى النفس، فقال عليه الصلاة والسلام: (يا معشر قريش ما تظنون أني فاعل بكم؟ قالوا خيراً أخ كريم وابن أخ كريم، فقال عليه الصلاة والسلام: اذهبوا فانتم الطلقاء). وقد ضرب الرسول ﷺ بعفوه عن أهل مكة للدنيا كلها وللأجيال المتعاقبة مثلاً في البر والرحمة والعدل والوفاء، وسمو النفس. وبعد فتح مكة وصلت المعلومات إلى الرسول ﷺ بأن قبائل هوازن وثقيف من جهة الطائف قد أعدت العدة للمسلمين، فتجهز المسلمون للخروج لهم، وقبل الخروج أرسلوا العيون ليتعرفوا عدتهم وعددهم وهيئتهم. وقد زحف المسلمون نحو حنين ويراودهم الأمل في النصر، لأن السهولة التي تم بها فتح مكة كانت بمثابة دافعاً لهذه الغزوة، وساروا ولم يكتثروا بأعدائهم، حتى وصلوا وادي حنين، وكان مالك بن عوف ورجاله قد سبقوهم إلى احتلال مضايقه، ثم تهيؤوا لاستقبال المسلمين، وعندما أقبلت طلائع المسلمين الغفيرة تتدافع نحو الوادي وهي غافلة عما يكمن فيه، فانقض عليهم وابل من السهام يتساقط فوقهم من المكامن، وهنا شاع الفرع والخوف، وكسرت صفوف المسلمين المرصوصة وتبعثرت الصفوف، ونتيجة لذلك استقل الأعداء هذا الارتباك فهاجمت كتائب المسلمين، وما كان للمسلمين إلا وأن تراجع معظمهم مهزومين متقهقرين إلى الوراء حتى وصل بعضهم مكة. ولم يثبت في الموقف إلا رسول الله ﷺ ومعه عدد قليل من المهاجرين وأهل بيته. وفي هذا الموقف أخذ الرسول ﷺ ينادي الناس إذ يرون به منهزمين (أين أيها الناس؟! أين؟! هلموا إليّ). أنا رسول الله أنا محمد بن عبد الله، فلا يرد عليه أحد بجواب، لأن الارتباك كان سائداً في صفوف المسلمين إلى أقصى الحدود. عند ذاك أمر رسول الله ﷺ عمه العباس وكان جهور الصوت أن ينادي: يا معشر الأنصار! يا أصحاب البيعة يوم الحديبية! وسمع النداء المهاجرين والأنصار، فأخذوا يكافحون ليبلغوا مصدر الصوت، وأخذ عدد المسلمين الصامدين يتزايد، وهناك بدأ الهجوم المضاد على المشركين). فهذه المعركة أكدت الجانب الإيماني في نفوس المسلمين، فرغم عنصر وعامل المباغته الأولى، ورغم تفرقهم، فعندما سمعوا المنادي ينادي، لبوا النداء وعلى جناح السرعة، فلو لا قوة إيمان هؤلاء، لما رجعوا للقتال بعد أن سنحت لهم الفرصة الهروب من الساحة فالغزوة درساً في العقيدة الإسلامية.

اتجه المسلمون إلى أهل خيبر أعداء الإسلام والمسلمين، وقبيل المعركة وعظ الرسول ﷺ الناس، وفي هذا تربية إيمانية تتعلق بأصل الدعوة، وبدأت المعركة بين المسلمين وأهل خيبر الذين تحصنوا بحصونهم التي تمتاز بقوة حصانتها، (وكانت حصون خيبر الثلاثة منفصلاً بعضها عن بعض، وهي: حصون (النطاة) وحصون (الكتيبة) وحصون (الشق)، وكل حصن من هذه الحصون مقسم إلى ثلاثة أقسام أيضاً). وعسكر المسلمون حول الحصون بعيداً عن مدى النبل، وفي هذه الطريقة مهارة عسكرية فائقة إذ لم يهجم المسلمون على الحصون، وذلك تقديراً للخسائر، خاصة وأن أن يهود خيبر كانوا من أشد الطوائف اليهودية بأساً، وأكثرها مالاً، وأوفرها سلاحاً، وأخيراً بدأ القتال بين الطرفين انتهى بهزيمة اليهود. فكان لهذه الهزيمة نتائج استراتيجية هامة، حيث ظهر المسلمون كقوة حربية كبرى في الجزيرة العربية، بعد أن كانت قريش وحدها مسيطرة على الأمور

فيها. كما كسب المسلمون أكبر مكسب اقتصادي كان لهم العون في استراتيجيتهم القادمة، فقد غنم المسلمون غنائم كثيرة، قال تعالى: ﴿وعدكم الله مغنم كثيرة تأخذونه فعجل لكم هذه وكف أيدي الناس عنكم ولتكون آية للمؤمنين ويهديكم صراطاً مستقيماً﴾ الفتح:19.

رابعاً: مرحلة التكامل

لقد تحول مسار الدعوة الإسلامية بعد القضاء على أكبر قوة كانت تتربص بالمسلمين بعد فتح مكة (قوة قريش) وموقعة حنين، ومن ثم انطلق المسلمون إلى نشر الدعوة في الخارج، بعد أن استراحوا من شر وفتنة الأعداء بالداخل. ويمكن اعتبار هذه المرحلة من بعد (فتح مكة) وغزوة (حنين) إلى أن التحق النبي ﷺ بالرفيق الأعلى، وهي المرحلة التي تكاملت فيها قوة المسلمين، واستطاعت أن توحد شبه الجزيرة العربية كلها. (17)

لقد سيطر المسلمون بعد فتح مكة وإخضاع هوازن وثقيف على شبه الجزيرة العربية، حتى حدود الشام والعراق، وأصبح المسلمون مسئولين عن إدارة هذه البلاد وتنظيم حياتها العسكرية والاجتماعية. ولما كان الإسلام لم يكن دين العرب وحدهم، بل كان للناس كافة، فلذا لا بد من تأمين حرية نشر تعاليمه بين العرب وغيرهم. وبعد أن انتشر الإسلام في شبه الجزيرة العربية، أصبح من الضروري نشره خارجها، بعد أن أصبح المسلمون بدرجة عالية من القوة والتنظيم تساعد على حماية حرية انتشاره بين الناس كافة. وبالتالي سعى المسلمون إلى نشر الإسلام خارج الجزيرة العربية، ولا سيما الروم الذين أزعجهم انتصار الإسلام ونشره، فقاموا بحشد قواتهم على حدود الشام الجنوبية استعداداً لمهاجمة المسلمين، واستخدموا الأنباط الذين كانوا يتاجرون مع المدينة كعيون لنقل المعلومات إليهم عن المسلمين، تلك المعلومات التي أكدت لهم تزايد قوة المسلمين مادياً ومعنوياً، بحيث أصبحت تلك القوة تشكل خطراً داهماً يهدد الروم في بلاد الشام. (18) وهنا تصدى الرسول ﷺ على هؤلاء الروم باستراتيجية جديدة، فحرصاً منه على أن لا يهاجم المسلمون في عقر دارهم، وجه بالاستعداد لحرب الروم خاصة عندما بلغه أن الروم جمعت الجموع تريد غزوه في بلاده، وكان ذلك زمن عسرة الناس وجذب البلاد وشدة الحر وقسوة الظروف، وفي هذه الظروف الصعبة والموقف العصيب قرر الرسول ﷺ أن يتجهز الناس لقتال الروم، وبعث إلى قبائل العرب كافة وإلى أهل مكة يستنفرهم، رغم أنه كان في سابق غزواته قل ما يريد غزوة إلا أشار بغيرها للتضليل، ولكنه ونظراً إلى خطورة الموقف وإلى شدة العسرة، أعلن أنه يريد لقاء الروم، وليتهيأ الناس تهيئة كاملة، وحضهم على الجهاد، ورغب الناس في بذل الصدقات، وإنفاق كرائم الأموال في سبيل الله، فتسابق الصحابة في البذل، فمنهم من جاد بكل ماله، ومنهم من جاد بنفسه، ومنهم من جاد بأقل ما يملك. فاستراتيجية الاستنفار كانت في موقعها المناسب، إذ لم يستنفر الرسول ﷺ المسلمين من قبل بهذا المستوى، لأن المواقف السابقة تختلف عن هذا الموقف، لذا استجابت النفوس في الإنفاق في سبيل الله تعالى. (19) وبالفعل قد تجهز المسلمون، وبعد أن اكتمل إعداد الجيش وتهيأ للقتال، تحرك رسول الله ﷺ من المدينة نحو الشمال يريد تبوك في ثلاثين ألفاً من الجنود، وقد عان الجيش في طريقه مصاعب جمة، فكان الرجلان أو الثلاثة يتناوبون على

بعير واحد في حر شديد، وقد أصابهم من العطش ما أصابهم، حتى أنهم كانوا ينحرون إبلهم لينفضوا كرشها ويشربوا ماءها، فكانت عسرة في الماء، وعسرة في النفقة، وعسرة في الظهر، وعسرة في الطقس. وهكذا سار الجيش إلى أن نزل تبوك وعسكر هناك وهو مستعد للقاء العدو، وقام الرسول ﷺ كعادته في مثل هذه الظروف، فخطب في الناس إذ أنه حذر وأنذر وبشر وأبشر، حتى رفع معنويات الجنود عالية، أما الروم وحلفاؤهم فلما سمعوا بزحف الرسول ﷺ نحوهم أخذهم الرعب، فلم يتمكنوا على التقدم للقاء بل تفرقوا في البلاد في داخل حدودهم. وكان لذلك أثر حسن إلى سمعة المسلمين العسكرية في داخل الجزيرة وخارجها، ولما أمن المسلمون الموقف، فقد أقام الرسول ﷺ أياماً في تبوك تأميناً للحدود الشمالية، وعقد المعاهدات مع سكانها، وذلك تدعيماً لهيئة الإسلام في نفوس تلك القبائل، والعمل على حماية حرية نشر الدعوة في تلك الأرجاء، فلما أنجز المسلمون كل ذلك تحركوا عائدين إلى المدينة. (20)

وبنهاية هذه الغزوة أمن المسلمون حدود دولتهم الشمالية استراتيجياً، وبها سادت الطمأنينة والاستقرار في الدولة الإسلامية. فالإستنفار العام الذي استخدمه المسلمون في تبوك، هو نفسه في الحروب الحديثة الآن التي أصبحت تستخدم نفس هذا السلاح، من كافة الجوانب الإعلامية والمعنوية. وهذا ما يؤكد قدرة الرسول ﷺ كقائد عسكري ناجح، إذ جمع أكبر قوة عسكرية في زمن جدب وعسرة. كما أن ضرورة صقل الجيش بالخبرة والحكمة واحتمال الصعاب من الاستراتيجيات المهمة، فقد سلك جيش الرسول ﷺ طريقاً وعراً ولأطول مسافة ممكنة، ثم ضرورة رفع الروح المعنوية للجيش، إذ بلغت قوة الروح المعنوية لجيش الرسول ﷺ ما أن جعل الروم ينسحبون من اللقاء. فهذه آخر غزوة غزاها الرسول ﷺ.

الدراسات السابقة:

1. دراسة الصّلاي، علي محمد(2000):

السيرة النبوية (دروس وعبر في تربية الأمة وبناء الدولة). ففي هذا الكتاب تقصي لأحداث السيرة فيتحدث عن أحوال العالم قبل البعثة، والحضارات السائدة والأحوال السياسية والاقتصادية والاجتماعية والخلقية في زمن البعثة، وعن الأحداث المهمة قبل المولد النبوي، وعن نزول الوحي، ومراحل الدعوة، والبناء التصوري والأخلاقي والتعبدية في العهد الملكي، وعن أساليب المشرّكين في محاربة الدعوة، وعن الهجرة إلى الحبشة، ومحنة الطائف، ومنحة الإسراء والمعراج، والطواف على القبائل، ومواكب الخير وطلائع النور من أهل يثرب والهجرة النبوية، ويقف الكتاب بالقارئ على الأحداث مستخرجاً منها الدروس والعبر والفوائد لكي يستفيد منها المسلمون في عالمنا المعاصر، وتحدث الباحث عن حياة الرسول ﷺ منذ دخوله المدينة إلى وفاته وبين فقه الرسول ﷺ في إرساء دعائم المجتمع وتربيته ووسائله في بناء الدولة، ومحاربة أعدائها في الداخل والخارج، فيقف الباحث على فقه الرسول ﷺ في سياسة المجتمع ومعاذته مع أهل الكتاب التي سجلت في الوثيقة، وحركته الجهادية، ومعالجته الاقتصادية، والارتقاء بالمسلم نحو مفاهيم هذا الدين الذي جاء لإنقاذ البشرية من دياجير الظلام، وعبادة الأوثان، وانحرافها عن شريعة الحكيم المتعال، وقد

حاول الباحث أن يعالج مشكلة اختزال السيرة النبوية في أذهان الكثير من أبناء الأمة، ففي هذه الدراسة يجد القارئ تسليط الأضواء على البعد القرآني الذي له علاقة بالسيرة النبوية، كغزوة بدر، وأحد، والأحزاب، وبنو النضير، وصلاح الحديبية، وغزوة تبوك، فبين الباحث الدروس والعبر وسنن الله في النصر والهزيمة، وكيف عالج القرآن الكريم أمراض النفوس من خلال الأحداث والوقائع؟

2. دراسة أحمد، إبراهيم علي محمد (1999) بعنوان:

« الاستخبارات في دولة المدينة المنورة ». هدفت الدراسة إلى الوقوف على جوانب الحذر والحماية في دولة المدينة المنورة، كي نفيد منها في واقع حياتنا المعاصرة، وبخاصة في الجانب الأمني الذي أغفله كثير من المسلمين وتأصيله والتأسي برسول الله ﷺ في هذا الخطير والهام.

وقد وجاءت الدراسة على شكل كتاب يقع ضمن ثلاثة فصول كالتالي:

الفصل الأول: الجوانب الأمنية داخل المجتمع المسلم.

الفصل الثاني: الجوانب الأمنية في علاقة المجتمع المسلم باليهود.

الفصل الثالث: الجوانب الأمنية في غزوات الرسول ﷺ.

3. دراسة المباركفوري، صفي الرحمن (1996) بعنوان:

« الرحيق المختم ». هدفت الدراسة إلى توثيق سيرة الرسول صلى الله عليه كاملة بالاعتماد على كتب التاريخ والسير والسنة، والتدقيق والتأكد من صحتها، وقد جاءت الدراسة في كتاب يقع في عدة فصول:

1. العرب قبل الإسلام من النواحي السياسية والاجتماعية والاقتصادية والدينية.

2. مولد الرسول ونشأته ونسبه وحياته قبل النبوة.

3. في ظلال النبوة والرسالة.

4. الأعوام الثلاثة عشر المكية وأحداثها من المقاطعة وعام الحزن والدعوة إلى الإسلام

خارج مكة وبيعة العقبة الأولى والثانية.

5. هجرة الرسول وأصحابه من مكة إلى المدينة.

6. العهد المدني وأحداثه بدءاً بالموأخاة وبناء المسجد.

7. توقيع المعاهدات مع اليهود المحيطين بالمدينة

8. غزوات الرسول والحديث عن النشاط العسكري للمسلمين بعد كل غزوة.

9. السرايا والبعوث إلى ملوك الأرض.

4. دراسة محفوظ (1980):

بعنوان « الجانب العسكري في حياة الرسول » هدفت الدراسة إلى عرض بعض الجوانب العسكرية من حياة الرسول كالقيادة والتخطيط وإدارة العمليات الحربية والتعرف على جيش الإسلام الذي تعلم في المدرسة العسكرية الإسلامية وطبق نظرياتها وتعليماتها. استخدم الباحث المنهج التاريخي للوقوف على الجانب العسكري في حياة النبي ﷺ.

أهم نتائج الدراسة:

1. تميزت عقيدة الجهاد بوضوح الهدف وملاحقة تطور العصر.
2. من صفات القيادة: الصبر وقوة الاحتمال، والثبات على المبدأ، والشجاعة، والنجدة، والتوازن النفسي، والعدل، وعدم الاستعلاء، وقوة الشخصية.
3. مما جرت عليه سنته يمكن الوقوف على عدة أسس في إعداد القادة منها: اكتساب القائد لصفات المقاتل، التحلي بصفات القيادة، المشاركة في التخطيط للمعارك.
4. إن من توجيهات الإسلام في الانضباط والقتال العسكري، الطاعة والنظام والنظافة وحسن المظهر، والاحترام المتبادل بين الرتب، والعناية بالأسلحة والمعدات.
5. دراسة ابن كثير، إسماعيل: (1976م) بعنوان: «السيرة النبوية» هو أحد كتب السيرة، ألفه الحافظ ابن كثير (700-774)، ويبحث المؤلف في كتابه سيرة الرسول ﷺ من خلال ذكر العرب قبل الإسلام، ثم ولادة الرسول ﷺ وما يتعلق بها من اسم ونسب ورضاعة وغيرها، ونشأته وبعثته، وفترته المكية ثم هجرته وفتوحاته ووفاته وغير ذلك مما يتعلق بالسيرة النبوية المطهرة، ويقع الكتاب في أربعة أجزاء كبيرة :
الجزء الأول: يذكر فيه العرب قبل الإسلام حتى جهرية الدعوة.
الجزء الثاني: وأوله باب الهجرة إلى الحبشة وختامه السنة الثانية من الهجرة.
الجزء الثالث: وأوله سنة ثلاث للهجرة وختامه سنة ثمان للهجرة.
الجزء الرابع: وأوله سنة تسع للهجرة حيث غزوة تبوك وختامه وفاة الرسول ﷺ ثم جزء مفرد في شمائل الرسول وخصائصه وفضائله ودلائل نبوته.

خلصت الدراسات السابقة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

1. تولية القيم والتربوية أهمية خاصة، لرأب الصدع وتحسين الساحة الإسلامية، أفراداً وجماعات من الظواهر المرضية والانحرافات السلوكية والحركية.
2. إعادة النظر في المناهج والسياسات التربوية في ضوء فرضية اعتماد النهج الوقائي في شتى المجالات التربوية.
3. هناك نماذج وتوجيهات تربوية جاءت خلال النصوص القرآنية دون أن تحمل مضمون القيم في سياقها، وقد وقفنا على بعض النماذج منها على سبيل المثال لا الحصر.
4. ظهر السبب الحقيقي لتحقيق الأمن للمؤمنين في الدنيا والآخرة وهو الإيمان بالله والاستقامة على الأعمال الصالحة.
5. من خلال النصوص القرآنية المرغبة في الأمن وأسبابه، والمرهبة من فقدانه، يتربى المؤمن تربية قرآنية متميزة عن الأمن المصطنع الذي يزعمه البشر إذ لا أمن لأحد لم يتكفل الله له بالأمن من عنده، وبهذا يظهر لنا الإعجاز التربوي في كتاب الله، حيث بلغت النظرية القرآنية حدًا فاقت به كل النظريات الأمنية البشرية.

6. على الدولة المسلمة أن تعتمد في بناء مؤسساتها العامة العسكرية منها على وجه الخصوص، على الأيدي العاملة المسلمة والمؤسسات الوطنية الخالصة.
7. على الدولة الإسلامية ألا تعرض جميع ما عندها من أنواع السلاح في العرض العسكري كما نشاهدها اليوم، ولابد من وضع ضوابط أمنية صارمة على جميع وسائل الإعلام المرئية، والمسموعة والمقروءة تمنع منعاً باتاً التعرض لأي سر من أسرار الأمة.

الخاتمة:

إن السيرة النبوية غنية في كل جانب من الجوانب التي تحتاجها مسيرة الدعوة الإسلامية، فالرسول ﷺ لم يلتحق بالرفيق الأعلى إلا بعد أن ترك سوابق كثيرة لمن يريد أن يقتدي به في الدعوة والتربية والثقافة والتعليم والجهاد، وكافة شؤون الحياة، كما أن التعمق في سيرة الرسول ﷺ، يساعد القارئ على التعرف على الرصيد الخلقي الكبير الذي تميز به رسول الله ﷺ عن كل البشر ويتعرف على صفاته الحميدة. وتتمثل أهمية دراسة القيم التربوية في السيرة النبوية، في أن السيرة النبوية الشريفة تعتبر واحدة من أهم وأجل العلوم، التي يتعلمها العبد المسلم في حياته؛ لأنها سيرة خير المرسلين النبي محمد ﷺ فهو القدوة لنا جميعاً توافرت في شخصيته كل عوامل بناء الأمة وتحقيق النصر من خلال القيم التربوية في سيرته الحميدة، من خلال دراسة القيم التربوية، في السيرة النبوية والتي تتمثل في القيم الآتية: القيم التربوية الإيمانية وتتمثل في الإيمان بالله، وملائكته، وكتبه، ورسوله، واليوم الآخر، والقدر، والعمل الصالح وإخلاص النية لله - تعالى فيه، وفي محبة الله تعالى ورسوله والمؤمنين، والخوف والرجاء من الله تعالى، والدعاء، والتقوى، والأمر بالمعروف، والنهي عن المنكر. كذلك توافر القيم التربوية الاجتماعية والتي تتمثل في الحث على الإحسان والرحمة، والعدل، والعفو، والقوة، والعزة، والصدق، والأمانة، والتعاون بين الناس ومن خلال الغزوات استطاع الرسول ﷺ إنشاء مجموعة من القيايين الذين قادوا الأمة الإسلامية بعد وفاته حيناً من الزمان، لأنهم تزودوا وتشبعوا بالقيم التربوية التي رباهم لها قائداهم الأعلى، فلاقوا الفرس والرومان في ميادين القتال، ففاقوهم في تخطيط الحروب وإدارة دفة القتال، حتى أجلوهم من أراضيهم، ثم أنه غير فلسفة الحرب من حرب الظلم والعصبيية، إلى حرب العدل والعفو عند المقدرة، وهو الذي قال عند فتح مكة: (لا تجهزن على جريح، ولا تبعن مدبراً، ولا تقتلن أسيراً)، ثم أنه سن سنة حسنة، قيم تربوية مازالت ماثلة في تاريخ الحروب إلى يومنا هذا، بأن السفير لا يقتل، وشد في النهي عن قتل المعاهدين، إلى غير ذلك من القواعد النبيلة التي طهرت الحروب من أدران الجاهلية. وأخيراً إن جهاده كان رحمة للبشرية إذ استقرت النفوس وأمن الناس على حياتهم، وسير حوادث غزواته أثبت أنه ابتدع بعض الأساليب القتالية التي لم تكن مألوفاً آنذاك، فتمكن من إرسال دوريات استطلاعية إلى الجهات التي أراد غزوها، ثم أنه بنا جيشاً من لشيء أصبح مهاباً عند الجميع، وهو الذي استخدم أسلوب الرسائل المكتومة حتى يضمن سرية تحرك جيشه، كما أنه مارس سياسة الحصار الاقتصادي مع بعض أعدائه، الأمر الذي أجبر بعضهم للاستسلام، ثم أنه مارس أسلوب الخداع الحربي في بعض غزواته، كما أنه لم يستغن عن استخدام

العيون في جميع غزواته، كما أنه ابتكر الكثير من الأدوات الحربية التي لم تكن معروفة آنذاك في بعض غزواته (حفر الخندق). ومع كل هذا أنه سلك كل الطرق السلمية تفادياً لحدوث قتال، فعاهد من يريد المعاهدة، وصالح من مدّ له يد المصالحة، وكاتب من أمن شره، كما أنه القائد الشورى الذي لم ينفرد برأي، فكثيراً ما استشار أصحابه فيما يتعلق بسير ضفة القتال، وكثيراً ما خضع لرأي الكثيرين منهم في مسائل قتالية هامة. بهذه المزايا الاستراتيجية انتصر المسلمون وقائدهم الرسول ﷺ.

استنتاجات نتائج البحث:

1. طبق الرسول ﷺ كل مبادئ القيم التربوية السمحة في استراتيجية الحرب المعروفة من تخطيط سليم وهجوم مسبق وإنذار مبكر فالاستراتيجية شملت جانبين مهمين: حيث شملت جانب الدعوة والتبليغ انطلاقاً من مرحلة السرية ومروراً بمرحلة الجهرية.
2. إن المؤمن الحق لا يخاف الموت ولا يخشى الفقر ولا يهاب قوة في الأرض، يسالم ولا يستسلم، ولا تضعف عزيمته، ولا يستكين للاستعمار الفكري، يقاوم العدو بكل طرق المقاومة، ولا يقنط ولا يئس أبداً من رحمة الله تعالى.
3. من القيم التربوية الحسنة، أن المؤمن الحق يكون دائماً يقظاً أشد ما تكون اليقظة، حذراً أعظم ما يكون الحذر، يتأهب لعدوه، ويعد العدة للقائه ولا يستهين به في السلم والحرب.
4. من القيم التربوية الفاضلة، أن القائد المؤمن يستمد توجيهاته العسكرية من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، ففي القرآن الكريم آيات محكمات تعمل على ترسيخ العقيدة العسكرية في عقول المسلمين وقلوبهم بكل ما فيها من أسس وقيم.
5. إن القيم التربوية في العقيدة العسكرية الإسلامية تفسر لنا سر انتصارات المسلمين وسر الفتوحات الإسلامية العظيمة. فقد كان شعار أولئك السلف النصر أو الشهادة، فكانوا حقاً يحرصون على الموت بقدر ما يحرص غيرهم على الحياة.
6. إن القيم التربوية في العقيدة العسكرية الإسلامية تهتم بالفرد كمقاتل، وتعتمد على الرجال لا على عددهم وكثرتهم، وإنما تعتمد على قدراتهم وإمكاناتهم ومشاعرهم ومعنوياتهم، وهذا لا يعني الاستغناء عن الجنود، بل الجنود هم الذين يقاتلون، ولكن المهم في هؤلاء الجنود قوة إيمانهم بالعقيدة الإسلامية ومبدأ القتال.

توصيات البحث:

1. ضرورة الاهتمام بسيرة الرسول ﷺ وإبراز دورها من خلال تربيته الرعيل الأول من الصحابة الكرام، وتوضيح دوره في نشر الدعوة الإسلامية من خلال القيم التربوية الجهادية.
2. ترقية أداء الكادر الإسلامي للرد على الشبهات والمستشرقين ضد الشريعة الإسلامية والجهاد الإسلامي والمسلمين ووصفهم بالتطرف.
3. تفعيل ما تضمنه هذا البحث في الواقع المعاش، من أجل خدمة المجتمع المسلم من خلال إرساء دعائم القيم التربوية النبيلة في الجهاد الإسلامي.

الخاتمة:

إن السيرة النبوية الجهادية غنية في كل جانب من الجوانب التي تحتاجها مسيرة الدعوة الإسلامية، فالرسول ﷺ لم يلتحق بالرفيق الأعلى إلا بعد أن ترك سوابق كثيرة لمن يريد أن يقتدي به في الدعوة والتربية والثقافة والتعليم والجهاد، وكافة شؤون الحياة، كما أن التعمق في سيرة الرسول ﷺ يساعد القارئ على التعرف على الرصيد الخلقي الكبير الذي تميز به رسول الله ﷺ عن كل البشر ويتعرف على صفاته الحميدة. وتتمثل أهمية دراسة القيم التربوية في السيرة النبوية، في أن السيرة النبوية الشريفة تعتبر واحدة من أهم وأجل العلوم، التي يتعلمها العبد المسلم في حياته؛ لأنها سيرة خير المرسلين النبي محمد ﷺ فهو القدوة لنا جميعاً توافرت في شخصيته كل عوامل بناء الأمة وتحقيق النصر من خلال القيم التربوية في سيرته الحميدة، من خلال دراسة القيم التربوية، في السيرة النبوية والتي تتمثل في القيم الآتية: القيم التربوية الإيمانية وتتمثل في الإيمان بالله، وملائكته، وكتبه، ورسوله، واليوم الآخر، والقدر، والعمل الصالح وإخلاص النية لله -تعالى فيه، وفي محبة الله تعالى ورسوله والمؤمنين، والخوف والرجاء من الله تعالى، والدعاء، والتقوى، والامر بالمعروف، والنهي عن المنكر. كذلك توافر القيم التربوية الاجتماعية والتي تتمثل في الحث على الإحسان، والرحمة، والعدل، والعفو، والقوة، والعزة، والصدق، والأمانة، والتعاون بين الناس فمن خلال الغزوات استطاع الرسول ﷺ إنشاء مجموعة من القياديين الذين قادوا الأمة الإسلامية بعد وفاته حيناً من الزمان، لأنهم تزودوا وتشبعوا بالقيم التربوية التي رباهم لها قائد هم الأعلى، فلاقوا الفرس والرومان في ميادين القتال، فغلبوا عليهم في تخطيط الحروب وإدارة دفة القتال، حتى أجلوهم من أراضيهم، ثم أنه غير فلسفة الحرب من حرب الظلم والعصية، إلى حرب العدل والعفو عند المقدرة، وهو الذي قال عند فتح مكة: (لا تجهزن على جريح، ولا تتبعن مدبراً، ولا تقتلن أسيراً)، ثم أنه سن سنة حسنة، قيم تربوية مازالت ماثلة في تاريخ الحروب إلى يومنا هذا، بأن السفير لا يقتل، وشدد في النهي عن قتل المعاهدين، إلى غير ذلك من القواعد النبيلة التي طهرت الحروب من أدران الجاهلية. وأخيراً إن جهاده كان رحمة للبشرية إذ استقرت النفوس وأمن الناس على حياتهم، وسير حوادث غزواته أثبت أنه ابتدع بعض الأساليب القتالية التي لم تكن مألوفة آنذاك، فتمكن من إرسال دوريات استطلاعية إلى الجهات التي أراد غزوها، ثم أنه بنا جيشاً من لا شيء أصبح مهاباً عند الجميع، وهو الذي استخدم أسلوب الرسائل المكتومة حتى يضمن سرية تحرك جيشه، كما أنه مارس سياسة الحصار الاقتصادي مع بعض أعدائه، الأمر الذي أجبر بعضهم للاستسلام، ثم أنه مارس أسلوب الخداع الحربي في بعض غزواته، كما أنه لم يستغن عن استخدام العيون في جميع غزواته، كما أنه ابتكر الكثير من الأدوات الحربية التي لم تكن معروفة آنذاك في بعض غزواته (حفر الخندق). ومع كل هذا أنه سلك كل الطرق السلمية تفادياً لحدوث قتال، فعاهد من يريد المعاهدة، وصالح من مد له يد المصالحة، وكتب من أمن شربه، كما أنه القائد الشورى الذي لم ينفرد برأي، فكثيراً ما استشار أصحابه فيما يتعلق بسير ضفة القتال، وكثيراً ما خضع لرأي الكثيرين منهم في مسائل قتالية هامة. بهذه المزايا الاستراتيجية انتصر المسلمون وقائدهم الرسول ﷺ.

المصادر والمراجع:

1. مسلم، أبو الحسن بن حجاج بن مسلم القشيري، (1929م)، صحيح الإمام مسلم، شرح النووي، الطبعة الأولى، المطبعة المصرية بالأزهر، القاهرة، مصر، ص152.
2. البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل (1981م)، صحيح الإمام البخاري، (تحقيق مصطفى ديب البقا)، دار القلم، دمشق، سوريا، ص322.
3. الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر (1995م)، مختار الصحاح، طبعة جديدة الجزء 6، تحقيق محمود خاطر، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، ص2071.
4. الشهابي، إبراهيم يحيى (1993م)، الحرب والسلام في الإسلام، كلية الدعوة الإسلامية، طرابلس، ليبيا، ص214.
5. (5) الجزائري/ أبو بكر (1991م)، منهاج المسلم، دار الجيل، بيروت، لبنان، ص89.
6. بن حزم، أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد الأندلسي (1970)، الاكتفاء في مغازي رسول الله والثلثة الخلفاء، الجزء الثاني، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ص243.
7. نوفل، أحمد، (1989م) الحرب النفسية، دار الفرقان للتوزيع والنشر، عمان، الأردن، ص178.
8. دو يدار، أمين (1953م)، صور من حياة الرسول، ط4 دار المعارف، القاهرة، ص312.
9. نيل، حسين عبد الحميد (1991م)، الحياة العسكرية لقائد البشرية، دار الأرقم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ص65.
10. إمام، زكريا بشير (1992م)، إسلامية التربية والتعليم، المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية والتربوية، الجزء 3، المعهد العلمي للفكر الإسلامي، ولاية فرجينيا، الولايات الأمريكية المتحدة، ص189.
11. فوري، صفى الرحمن المبارك (1993م)، الرحيق المختوم، مكتبة الإيمان، المنصورة، الطبعة 1، مصر، ص134.
12. العلواني، طه جابر (1992م)، الأزمة الفكرية المعاصرة، المعهد العلمي للفكر الإسلامي، ولاية فرجينيا، الولايات الأمريكية المتحدة، ص246.
13. شحادة، محمد نور الدين، (1999م)، مفاهيم استخباراتية قرآنية، مكتبة الرائد العلمية، عمان، الأردن، ص32.
14. الصلاي، علي محمد، (2001م)، السيرة النبوية دروس وعبر في تربية الأمة وبناء الدولة، دار التوزيع والنشر الإسلامية، بيروت، لبنان، ص57.
15. خطاب، محمود شيت، (2002م)، الرسول القائد، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ص167.
16. سعد الدين، أحمد عبد القادر (2009م)، استراتيجية الرسول ﷺ القتالية في غزواته، المجلة العلمية، العدد 6، جامعة الزعيم الأزهري، الخرطوم بحري، السودان، ص9.
17. أحمد، إبراهيم علي محمد (1999)، الاستخبارات في دولة المدينة المنورة، ط 1، دار القلم، دمشق، العراق، ص93.

18. محفوظ (1980) الجانب العسكري في حياة الرسول، مكتبة المنار، الأردن، ص214.
19. سعد الدين، أحمد عبد القادر، (2009م)، استراتيجية الرسول ﷺ القتالية في غزواته، المجلة العلمية، العدد 6، جامعة الزعيم الأزهري، الخرطوم بحري، السودان، ص16.
20. أبو العينين، علي خليل، (2001م)، أصول الفكر التربوي بين الاتجاه الإسلامي والاتجاه التغريبي، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ص19.

فاعلية برنامج علاجي معرفي سلوكي لعلاج اضطراب مابعد الصدمة للاجئين دولة جنوب السودان بولاية الخرطوم (معسكر السودان جديد) بولاية الخرطوم (2019-2021م)

باحثة

أ. أماني خالد محمد إبراهيم

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة للكشف عن فاعلية برنامج علاجي معرفي سلوكي لعلاج اضطراب ما بعد الصدمة للاجئين دولة جنوب السودان بولاية الخرطوم ومعرفة الفروق في فاعلية البرنامج بين المجموعتين في القياس القبلي والبعدي تعزى لبعض المتغيرات الأخرى. ولتحقيق هذه الأهداف إتبعنا الدراسة المنهج التجريبي للمجموعة الواحدة لقياس قبلي وبعدي كما استخدمت مقياس اضطراب ما بعد الصدمة من تأليف دافستون، لعينة تكونت من (40) عبارة عن عينة عشوائية تم تطبيق المقياس على (20)، كعينة قصدية تم تطبيق البرنامج عليها يقوم البرنامج على (10) جلسات علاجية امتدت لست شهور. أظهرت النتائج أن البرنامج المعرفي السلوكي فعال في علاج اضطراب ما بعد الصدمة، بينما لا توجد فروق دالة تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية والمستوى التعليمي، وتفيد هذه الدراسة في تسليط الضوء على أهمية البرامج العلاجية التي تتبع المنهج التجريبي لعلاج الإضرابات النفسية للاجئين لأن معظم الدراسات إهتمت بالمنهج الوصفي خصوصاً وسط شريحة اللاجئين بولاية الخرطوم، معسكر السودان جديد.

الكلمات المفتاحية: فاعلية برنامج علاج - معرفي سلوكي - اضطراب - ما بعد الصدمة
اللاجئين - دولة جنوب السودان - ولاية الخرطوم - معسكر السودان جديد .

Abstract:

This study aimed to reveal the effectiveness of a cognitive-behavioral treatment program for the treatment of post-traumatic stress disorder for refugees in the state of South Sudan in the state of Khartoum, and to know the differences in the effectiveness of the program between the two groups in the tribal and remote measurements due to some other variables. To achieve these goals, the study followed the experimental method of one group for a pre and post measurement, as well as a post-traumatic stress disorder

scale, authored by Duveston, for a sample that consisted of (40) a random sample, the scale was applied to (20), as an intentional sample on which the program was applied. The program is based on (10) treatment sessions spanning six months. The results showed that the cognitive-behavioral program is effective in treating post-traumatic stress disorder, while there are no significant differences due to the variable of social status and educational level. Amidst the refugee segment in the state of Khartoum, a new Sudan camp.

Keywords: effectiveness of a treatment program - cognitive behavioral disorder - post-traumatic stress refugee - the state of South Sudan - Khartoum state

مقدمة:

تتركز المساعدات الإنسانية خلال الأحداث الصادمة على تلبية الحاجات الأساسية كالطعام والمأوى والعناية الطبية، غير إن الكثير من ضحايا الأحداث يحتاجون للرعاية النفسية. قد يحتاج البعض لتدخلات علاجية لازالة التشوهات النفسية والمساعدة في كشف المشكلات مبكراً وكيفية حلها وسهولة التكيف مع الحياة بعد الحدث الصادم، لذلك يعتبر العلاج المعرفي السلوكي أكثر الأساليب العلاجية فعالية للناجين من الحروب. إن اللاجئ ينتقل من بيئة لأخرى تتصف بعدة متغيرات نفسية واجتماعية غير مألوفة له مما يؤدي إلى تتطور الأعراض النفسية والجسدية السلبية التي تؤثر على حياته في بلد اللجوء، وغالباً ما يعيشون تحت ظروف حياتية قاسية، كما أن عملية إعادة التوطين في بلد جديد ينطوي عليه التعرض لضغوط نفسية متعلقة بالتكيف .

فبحسب إحصائيات مفوضية العون الإنساني بالسودان 2015م التوقعات الأولية للمكتب تشير إلى ما يقارب (60) ألف لاجئ من دولة جنوب السودان لجأ إلى جمهورية السودان منذ إندلاع الحرب الأهلية في جنوب السودان وما زال العدد يتفاقم كل يوم بسبب الإضطرابات وإنعدام الأمن الغذائي المتزايد، فقد تم الإعلان عن المجاعة في دولة جنوب السودان وكانت إحصائية القادمين الجدد من النساء والأطفال مثلت أكثر من (80%) من غير المصحوبين بذويهم من دولة جنوب السودان بحثاً عن الأمان بدولة السودان بمختلف ولايات السودان⁽²⁾ .

مشكلة البحث وتساؤلاته:

خلفت عقود الصراع التي مرت بها دولة جنوب السودان آثاراً نفسية عميقة الأثر، وأدى تجدد العنف من ديسمبر 2013 إلى تفاقم الوضع ونزوح عدد كبير من سكان جنوب السودان إلى جمهورية السودان، ووفق تخصص الباحثة في الصدمات النفسية لدى الناجين من الحروب ترى أن اللاجئين الجنوبيين لديهم حاجة لتدخلات علاجية عاجلة وإجراء دراسات تخصصية تساهم في تعزيز الصحة النفسية لديهم وتوفير الخدمات النفسية وخصوصاً أنه لم توجد دراسات تجريبية طبقت

عليهم على حد علم الباحثة بل أختصر على قليل من الدراسات الوصفية.

عليه تتمحور مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

1. ما فاعلية البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي المقترح لعلاج اضطراب ما بعد الصدمة للاجئ دولة جنوب السودان؟
2. هل توجد فروق في فاعلية البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي المقترح لعلاج اضطراب ما بعد الصدمة للاجئ دولة جنوب السودان تبعاً لمتغير (المستوى التعليمي، الحالة الاجتماعية)؟

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

1. تطوير برنامج تدخل قائم على العلاج المعرفي السلوكي لعلاج اضطراب ما بعد الصدمة للاجئين الجنوبيين من دولة جنوب السودان .
2. تزويد المجتمع العلمي بالادبيات اللازمة لإنشاء برامج تدخل لعلاج اضطراب ما بعد الصدمة .

الأهمية التطبيقية:

1. قد تفيد الدراسة الجهات المشرفة في المنظمات الحكومية والغير حكومية في تطبيق برامج التدخل المناسبة لعلاج اضطراب ما بعد الصدمة
2. تساهم هذه الدراسة في تطوير أساليب العمل التي تهدف لمراعاة المرضى النفسيين والمتأثرين بالحروب.

أهداف البحث:

1. التحقق من فاعلية برنامج لعلاج اضطراب ما بعد الصدمة قائم على العلاج المعرفي السلوكي للاجئ دولة جنوب السودان.
2. تصميم برنامج تدخل قائم على العلاج المعرفي السلوكي لعلاج اضطراب ما بعد الصدمة للاجئ دولة جنوب السودان يصلح للمستويات التعليمية المختلفة، الحالات الاجتماعية).

حدود البحث:

يتحدد البحث وفقاً لمتغيرات البحث كالتالي:

الحدود الزمانية: يتم إجراء هذه الدراسة خلال العام (2019م - 2021م)

الحدود المكانية: ولاية الخرطوم، محلية جبل أولياء، معسكرات (سودان جديد).

الحدود البشرية: لاجئ دولة جنوب السودان في ولاية الخرطوم.

مجتمع البحث: يشمل عينة من الجنوبيين المقيمين بالمعسكرات (سودان جديد) بجبل

أولياء في ولاية الخرطوم

مجتمع البحث:

يشمل عينة من الجنوبيين المقيمين بالمعسكرات (سودان جديد) بجبل أولياء في ولاية الخرطوم التي تم إنشاؤها لإقامة أبناء دولة جنوب الذين اضطرتهم الحرب أو ظروف المجاعة للدخول إلى السودان بصفة لاجئ.

عينة البحث:

تم أخذ عينة عشوائية بنسبة (40) من لاجئ دولة جنوب السودان بمعسكرات سودان جديد بولاية الخرطوم. من العدد الكلي (13.746) تم تطبيق الدراسة على (20) منهم الذين ظهرت عليهم أعراض اضطراب ما بعد الصدمة ونظراً للظروف السودانية التي يمر بها السودان خلال فترة الدراسة فكان من الصعوبة مكان تطبيق الدراسة على عدد أكبر).

منهج البحث: المنهج المتبع في هذا البحث المنهج التجريبي⁽³⁾.

أدوات البحث: مقياس اضطراب ما بعد الصدمة وبرنامج التدخل القائم على العلاج المعرفي السلوكي، من تصميم الباحثة).

فروض البحث:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اضطراب ما بعد الصدمة للاجئين دولة جنوب السودان بين القياس قبل تطبيق البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي وبعد التطبيق، لصالح التطبيق القبلي.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي المقترح لعلاج اضطراب ما بعد الصدمة للاجئين دولة جنوب السودان تبعاً لمتغير (المستوى التعليمي).
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي المقترح لعلاج اضطراب ما بعد الصدمة للاجئين دولة جنوب السودان تبعاً لمتغير (الحالة الاجتماعية)

مصطلحات البحث:

أولاً: العلاج المعرفي السلوكي:

العلاج المعرفي السلوكي هو أحد طرق العلاج النفسي الذي يستعمل في الكثير من الأمراض النفسية مثل الكآبة والقلق وتعكر المزاج الشائئ القطب وحالات نفسية أخرى، ويستند على مساعدة المريض في إدراك وتفسير طريقة تفكيره السلبية؛ بهدف تغييرها إلى أفكار أو قناعات إيجابية أكثر واقعية⁽⁴⁾.

ثانياً: البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي:

هو الأسلوب الذي يستخدمه المعالج النفسي للتخلص من الاضطرابات النفسية والعقلية مستخدماً أدوات يتم بها جمع البيانات بطرق سيكولوجية مستندة على معايير محددة⁽⁵⁾.

يعرف إجرائياً بأنه البرنامج الذي أعد بهدف خفض أعراض اضطراب ما بعد الصدمة للاجئ دولة جنوب السودان والذي استند إلى النظرية المعرفية السلوكية، حيث اشتملت جلساته على تقنيات معرفية وسلوكية.

ثالثاً: اضطراب ما بعد الصدمة:

تتبنى الباحثة تعريف رجب (1992م) الذي يتضمن «هي المتغيرات والصراعات النفسية وما يرتبط بها من اضطرابات سلوكية والتي تستمر أعراضها لأكثر من (6) أشهر بعد انتهاء الأزمة، والصدمة هي معايشة أحداث الحرب من غزو وتدمير وما ارتبط بها من خبرات سلبية».

رابعاً: اللاجئين

التعريف الإجرائي للاجئ تشير إتفاقية 1951م الخاصة بوضع اللاجئين بأن اللاجئ هو: كل شخص يوجد خارج بلد جنسيته أو بلد إقامته وعنده خوف له ما يبرره من التعرض للإضطهاد بسبب عنصري أو ديني أو القومية أو الانتماء إلى فئة إجتماعية معينة أو بسبب رأي سياسي ولا يستطيع ذالك للخوف أو لا يريد أن يستظل بحماية ذلك البلد أو العودة إليه خشية تعرضه للاضطهاد. يعرف على أنه كل إنسان تتعرض حياته أو سلامته البدنية أو حريته للخطر خرقاً لمبادئ الإعلان العالمي لحقوق الإنسان يكون له الحق في طلب الملجأ.

أولاً: الإطار النظري والبحوث السابقة

العلاج النفسي:

أصبح للعلاج النفسي ضرورة ملحة فهو يساعد على اكتشاف ومعرفة أسباب الاضطرابات وكيفية علاجها.

يرى علاء فرغلي (2003) أن العلاج النفسي مجاله هو الإنسان ككل إذ يتناول علاج العقل والسلوك والعلاقات المتبادلة بين الفرد، وأول من أدخل مفهوم العلاج النفسي هو العالم الفرنسي (Pinel) الذي ينظر للمرضي على أنهم بشر يستجيبون للعطف والتقدير⁽⁷⁾.

أولاً: أنواع العلاج النفسي:

العلاج النفسي يعتمد على معرفة الفرد للمشكلة وتحديدها تحديداً دقيقاً ومعرفة الأسباب المؤدية إلى حدوثها، وأن أفكاره ومشاعره تجاه موقف أو حدث معين تؤدي إلى تصرفه بطريقة معينة بناءً على ما لديه من اعتقادات واتجاهات وأفكار اتجاه موضوع أو حدث معين، وحينما يعرف الشخص أو أفكاره تؤثر على مشاعره وعواطفه. (التقنيات المستخدمة)

ثانياً: العلاج السلوكي:

استخدم أرنولو لازاروس (1985 Lazarus) اسم العلاج السلوكي ليصف نوعاً جديداً من العلاج النفسي، لتعديل السلوك المضطرب الملاحظ في مجال العلاج النفسي ويعتبر أسلوباً حديثاً نسبياً ومن ناحية أخرى يمكن القول أن العلاج السلوكي قديم قدم تعديل وتغيير وضبط السلوك عن طريق الثواب والعقاب، ويعتبر العلاج السلوكي تطبيقاً عملياً لقواعد ومبادئ وقوانين التعلم في ميدان علاج النفسي.

ثالثاً: أسس العلاج السلوكي:

يرى حامد زهران (1997) إنه اكتشف منذ فجر التاريخ أن هناك ثلاث طرق رئيسية لضبط وتعديل وتغيير السلوك البشري هي: تغيير الأحداث الموقفية السابقة للسلوك وتغيير أو تعديل نوع السلوك الذي يحدث في موقف معين، تغيير أو تعديل النتائج الموقفية التي يؤدي إليها السلوك، ونجد أنه عبر التاريخ لجأ المعالجون إلى تعديل المواقف (تغيير بيئة الفرد، النصح، والإقناع والتدريس والثواب والعقاب والعلاج الطبي كل هذا من أجل تعديل سلوك الفرد. ومعروف أن من السلوك ما هو واضح وظاهر يمكن للآخرين ملاحظته مثل (الحركات العضلية والكلام) ومنه ما هو ذاتي لا يلاحظه إلا الشخص نفسه مثل (التفكير والانفعالات).⁽⁸⁾

رابعاً: إجراءات العلاج السلوكي:

يذكر عكاشة (1977) يستند تطور طريقة العلاج السلوكي إلى رصيد هائل من نتائج بحوث علم النفس التجريبي التي هدفها تغيير وتعديل السلوك المباشر والتي تكمن أثارها في أنه أصبح ميسور معرفه كيف نضبط وكيف نعدل السلوك. والعملية العلاجية تسير على النحو التالي:⁽⁹⁾

1. التخلص من الحساسية أو التحصين التدريجي:

يتم ذلك في الحالات التي يكون سلوك مثل الخوف قد اكتسب مرتبطاً بشيء معين أو حادثة معينة وتستخدم طريقة التعويد المنظم ثم التعرض إلى المثيرات التي تثير استجابات مثل الخوف المرضي ثم نعرض للمرض بالتدريج هذه المثيرات بأقل درجة في مستوى متدرج حتى الوصول إلى مستوى عالي من شدة المثير.

2. النموذج العملي:

أبتكره ألبرت باندورا وأسماه النموذج العلمي كأسلوب في العلاج السلوكي استخدم كعلاج خاصة في علاج خوف الثعابين عن طريق نموذج عملي حي (من جانب المعالج والمشاركة بالتدريج من جانب المريض) حتى تزول الحساسية ويتم التحصيل بالتدريج.

3. الغمر:

هذا الأسلوب عكس أسلوب التحصيل التدريجي يبدأ بالتدريج بمثير أقل من الإشارة بالحساسية فإن أسلوب الغمر يبدأ بمثير أكثر حساسية ووضع المريض أمام الأمر الواقع دفعة واحدة وهذا يثير ويرفع درجة القلق لديه.

4. الاشتراط التجنبي:

في هذا الأسلوب يهدف المعالج إلى تعديل سلوك المريض من الإقدام إلى الأحجام التجنبي واستخدام هذا الأسلوب العلاجي في الانحرافات الجنسية وعلاج الكحولية.

5. التعزيز الموجب (الثواب):

يتم ذلك بإثابة الفرد عن السلوك المرغوب وتعزيزه وتدعيمه ومساعدة المريض على تكرار نفس السلوك وأشكال الثواب أي شيء مادي أو معنوي استخدم هذا الأسلوب بنجاح في علاج حالات فقدان الشهية العصبي وحالة الخمول وحالات الانطواء.

6. التعزيز السالب:

في هذا الأسلوب تبذل الجهود لزيادة احتمال ظهور الاستجابة المرغوبة ويتعرض لمثير غير سار ثم إزالته مباشرة بعد ظهور الاستجابة المرغوبة استخدام هذا الأسلوب في علاج مص الإبهام ويستخدم في السجون والإصلاحات.

7- الثواب والعقاب:

استخدم بعض المعالجين كل من الثواب ولعلاج معناً والعقاب هنا في شكل منع الثواب وذلك بأن يثيب المعالج كل استجابة سليمة مرغوبة وأن يعاقب كل استجابة غير مرغوبة واستخدام هذا الأسلوب في علاج اللازمات الحركية مثل (تحريك الرقبة - هز الكتفين- رعشة العينين - حركات الوجه) وكذلك علاج اللجلجة.

خامساً: العلاج المعرفي:

أوضح أرون بك (2006) اتساع استخدام العلاج المعرفي منذ بداية ثمانينيات وخمسة وثلاثين عاماً مضت إلى ما وراء علاج الإكتئاب ويستخدم الآن بفاعلية عن اضطراب الهلع واضطراب كرب ما بعد الصدمة وتعاطي المواد النفسية واضطراب البرانوايدي الهذائي، والصراع الزوجي، والاختلال الجنسي، ومدى واسع مع الاضطرابات الوجدانية والقلق واضطرابات الشخصية.⁽¹⁰⁾

تعريف العلاج المعرفي السلوكي:

ذكر علاء فرغلي (2003) إن تعريف العلاج المعرفي السلوكي أسكنز هو أسلوب جديد من أساليب العلاج النفسي وهو علاج مباشر توجيهي تستخدم فيه فنيات وآليات وأدوات معينة فنيات معرفية لمساعدة المريض لتحديد أفكاره السلبية ومعتقداته اللاعقلانية التي يصحبها خلل انفعالي وسلوكي وتحويها إلى معتقدات يصحبها ضبط انفعالي سلوكي⁽¹¹⁾.

الأسس النظرية للعلاج المعرفي السلوكي:

لقد ظهرت مجموعة من الطرق في إطار العلاج المعرفي السلوكي تقوم على أساس إعادة البنية المعرفية، وتقوم على افتراض أن الاضطرابات الانفعالية إنما تكون نتيجة لأنماط التفكير غير التكيفي، وتكون مهمة المعالج إعادة بناء هذه الجوانب المتصلة بعدم التكيف، ويندرج تحت هذه المجموعة طريقة أليس في العلاج العقلاني الانفعالي، وطريقة ميكنيسوم في إرشاد الذات، وطريقة بيك في العلاج المعرفي⁽¹²⁾.

أهداف العلاج المعرفي السلوكي:

- أ. زيادة اهتمام المريض بنفسه وتقبله لذاته وتقبله للتفكير العقلاني المنطقي.
- ب. إدراك العلاقة بين المشاعر والأفكار والسلوك وبالتالي يمكن تعديل أحد أركان هذا الثلاثي بتعديل الطرفان الآخرين.
- ج. تعليم المتعالجين أن يحددوا ويقيموا أفكارهم وتخييلاتهم وخاصة تلك التي ترتبط بالأحداث والسلوكات المضطربة أو المؤلمة.

- د. تعليم المتعالجين وتصحيح ما لديهم من أفكار خاطئة أو تشوهات فكرية.
- هـ. تدريب المتعالجين على استراتيجيات وتقنيات معرفية وسلوكية لتطبيق في الواقع خلال مواقف حياتية جديدة أو عند مواجهة مشكلات مستقبلية.
- و. تحسين المهارات الاجتماعية للمتعالجين من خلال تعليمهم على حل المشكلات.
- ز. تدريب المتعالجين على توجيه التعليمات للذات، ومن ثم تعديل سلوكهم وطريقتهم المعتادة في التفكير باستخدام الحوار الداخلي.
- ح. زيادة اهتمام المريض بنفسه وتقبله لذاته وتقبله للتفكير العقلاني المنطقي.

التقنيات المعرفية:

تستخدم هذه التقنيات للحد من عملية اجترار الأفكار التي تساعد على استمرار المشكلة، وهي مهمة بالذات في بداية العلاج قبل أن يتدرب المريض على إيجاد بدائل للأفكار التلقائية السلبية، وربما لا تحدث هذه التقنيات تغيرات معرفية جوهرية، ولكنها تحد من تكرار الأفكار السلبية، وبالتالي تحسن مزاج المريض الأمر الذي يساعده على حل مشكلته، ومن هذه التقنيات التي استخدمتها الباحثة في هذا البرنامج:

1. فنية تحديد الأفكار التلقائية والعمل على تصحيحها:

يقصد بالأفكار التلقائية، تلك الأفكار التي تسبق مباشرة أي انفعال غير سار، وهذه الأفكار تأتي بسرعة كبيرة وبصورة تلقائية، وأحياناً دون أن يلاحظها الشخص، وهي أفكار غير معقولة، وهي السبب في الانفعال غير الصحيح لحدث معين، والأفكار التلقائية هذه تكون دائماً ذات صفة سلبية لحدث أو حالة معينة، وبالتالي تؤدي إلى توقع نتيجة غير سارة في النهاية. وتهدف هذه الفنية إلى محاولة التعرف على تلك الأفكار ومن ثم تبديلها بأفكار إيجابية تؤدي إلى نهاية حسنة، ولذلك يطلب من المريض أن يسجل الواجبات اليومية على ورقة، ويُدون فيها كل الأفكار التلقائية التي مرت بذهنه في كل يوم يمر به، وتعتبر هذه الواجبات اليومية جزءاً من العلاج⁽¹³⁾.

2. فنية الحوار السقراطي:

يعدّ من أكثر تقنيات العلاج المعرفي، وأكثرها استخداماً في طرح الأسئلة (ويسمى أيضاً الاكتشاف الموجه Guided Discovery) وليس هناك شكل أو تنسيق محدد أو بروتوكول خاص بهذا الأسلوب، وإنما بديل ذلك يجب على المعالج أن يعتمد على خبرته وإبداعه بصوغ الأسئلة لسابرة التي من المحتمل أن تكشف عن أنماط الأفكار المختلة وظيفياً مثل «ماذا تقصدين» «دعينا نتوقف» «هل ترغبين»⁽¹⁴⁾.

3. فنية ملء الفراغ:

من الإجراءات الأساسية لمساعدة العميل على توضيح أفكاره التلقائية أن ندربه على ملاحظة سلسلة الأحداث الخارجية وردود أفعاله تجاهها، وقد يذكر العميل أحياناً عدد من المواقف التي أحس فيها بكدر وضيق لا مبرر له، ففي هذه الحالة تكون هناك دائماً فجوة ما بين المؤثر أو

المثير والاستجابة الانفعالية. وقد يكون باستطاعة العميل أن يفهم سر كدره الانفعالي إذا أمكنه أن يتذكر ويسترجع الأفكار التي وقعت له خلال هذه الفجوة⁽¹⁵⁾.

4. التعرف على أساليب التفكير الخاطئ غير الفعال:

عند التفكير في حل مشكلة معينة أو فهمها، تحدث أخطاء في الفهم والتفسير مما يشوه صورة الواقع وبالتالي يثير الاضطرابات السلوكية فيما يلي:

1- المبالغة:

تتمثل في الميل للمبالغة في إدراك الأشياء، أو الخبرات الواقعية وإضفاء دلالات مبالغ فيها؛ كتصور الخطر والدمار فيها، ومن الثابت أن المبالغة في إدراك نتائج الأشياء يميز الأشخاص المصابين بالقلق، فتفكير الشخص في حالات القلق يتميز بالمبالغة في تفسير الموقف، مما يؤدي إلى إثارة مشاعر الخوف والتوتر، فهو يتوقع الشر لنفسه ولأسرته أو ممتلكاته، أو يتوقع الخوف من فقدان مركزه أو وظيفته والأشخاص المهمين في حياته⁽¹⁶⁾.

5. التعميم الزائد

أن الميل للتعميم من الجزء إلى الكل، يعتبر من العوامل الحاسمة في كثير من الأمراض الاجتماعية، كالتعصب أو غيرها، فكثير من الخصائص السلبية ننسبها لجماعة معينة لكي نبرر تعصبنا نحوها قد يكون في الحقيقة تعميماً خاطئاً لخبرة سيئة مع فرد ينسب لهذه الجماعة، والتعميم أسلوب من التفكير يرتبط بالأنماط المرضية، وخاصة الاكتئاب والفصام، ويعتبر التعميم الخاطئ أيضاً من العوامل الحاسمة في اكتساب المخاوف المرضية⁽¹⁷⁾.

ثانياً: التقنيات السلوكية:

يتمثل الهدف من استخدام التقنيات السلوكية ضمن نسق العلاج المعرفي-السلوكي في: استخدام أساليب واستراتيجيات سلوكية مباشرة لاختبار التصرفات والأفكار المختلفة وظيفياً مثل (العجز، العزلة، الملل، الكسل...الخ)، وذلك من خلال جعل المتعالج يجرب السلوك الذي ما دام يخشاه أو يتجنبه، مما يتيح التحدي المباشر للأفكار القديمة.

العلاج المعرفي السلوكي وجدواه لللاجئين:

تتبع استراتيجيات العلاج المعرفي السلوكي نموذج المعرفة للتعامل مع الشدة، ويستخدم مع اللاجئين الناجين من الحروب لفعاليته في التشوهات المعرفية والسلوكية والإجتماعية حيث أنهم لا يمكنهم التفكير بطريقة منطقية نسبة للحالة النفسية التي يمرون بها ويكون ادراكهم مشوشاً في أدراك حقيقة التهديد والخطر، ومهارات التعامل عندهم تتأثر بوضعهم النفسي.

غالباً ما يعيقهم عن محاولة البحث عن المساعدة التجنب وكل ما يذكرهم بالخبرة الصادمة الامر الذي يقود إلى ان يأخذ الإضطراب الشكل المزمن وعلى الرغم من ذلك ان العلاج المعرفي السلوكي ناجح في كثير من الحالات التي تعاني من التجنب وإعادة التجربة وسط اللاجئين مثلاً يطلب من اللاجئين في مجرى المعالجة قدر الامكان تصور مواقف الخبرة الصادمة بكل أفكارهم

ومشاعرهم وأحاسيسهم الجسدية وكأن هذه الخبرة تحدث لهم الآن ووصف هذه الخبرة بكلمات ومن خلال هذه التقنية يمكن يمكن تمثيل اللحظات المؤلمة بشكل خاص وبالتالي تقود المواجهة مع الذكريات الصادمة التي تدار من قبل المعالج النفسي بطريقة مهنية مضبوطة إلى أن تتراجع الاعراض الناجمة عن الصدمة ويمكن إختيار اساليب علاجية مختلفة أو التوليف بين اساليب علاجية مختلفة وذلك حسب طبيعة حالة اللاجئ الفردية وطبيعة الخبرة الصادمة التي تعرض لها ومن أساليب العلاج المعرفي السلوكي لدى اللاجئين التي تسهم في تقليل حدة الإضطراب لديهم المحادثات العلاجية التي تهدف للتغلب على دور الضحية واليأس وفقدان السيطرة.

ثانياً: اضطراب ما بعد الصدمة:

تعريف اضطراب ما بعد الصدمة:

مصطلح الضغوط من الممكن أن يكون قريباً من مصطلح الحادث الصادم وقد اشتق من ذلك ما يسمى بعلم الصدمة وهو علم يختص بالدراسة العلمية للآثار النفسية والاجتماعية المترتبة على استمرار الضغوط على الفرد.⁽¹⁸⁾

يعرف اضطراب ما بعد الصدمة بأنه اضطراب يظهر كرد فعل متأخر أو ممتد زمنياً أو اجتهاد ذو طابع يحمل صفة التهديد أو الكارثة الاستثنائية، وينتظر منه ضيقاً عاماً لأي شخص. على سبيل المثال كارثة طبيعية أو اعتقال أو تعذيب بفعل الإنسان، حرب، حادثة شديدة، مشاهدة موت آخرين موتاً عنيفاً⁽¹⁹⁾

تظهر الأعراض النفسية والجسدية لاضطراب ما بعد الصدمة عادةً في غضون نصف عام بعد الحدث الصادم يؤدي الحادث الصادم إلى اهتزاز فهم الشخص لذاته والعالم من حوله وإلى تشكيل أحاسيس العجز لدية.⁽²⁰⁾

هو حالة تعقب الضغوط النفسية الهائلة التي تفوق الإحتمال مثل الحروب والكوارث والحوادث والجرائم المقتربة بالعنف مثل الاغتصاب، وكانت الحالة تعرف بأسماء أخرى قبل ذلك وترتبط بضحايا الحروب. وتصيب الحالة (3%) من مجموع الناس وتتميز باستعادة أحداث الصدمة في الحلم واليقظة وتجنب كل ما يذكر بها مع استمرار القلق والإكتئاب والاضطراب النفسي عقب الصدمة لفترة طويلة.^[1]

يصف الدليل التشخيص لمنظمة الصحة العالمية اضطراب ما بعد الصدمة بأنه استجابة متأخرة لحادث أو موقف ضاغط جداً، تكون طبيعة تهديدية أو كارثية تسبب كرباً نفسياً لكل من يتعرض لها تقريباً، من قبيل كارثة من صنع إنسان أو إرهاب أو اغتصاب أو جريمة أخرى⁽²¹⁾.

الاستجابة الإنسانية للصدمة:

تعتبر عملية إدراك الفرد للضغوط مسألة نفسية إلى حد بعيد وعليها تتحد استجابة الفرد لهذه الضغوط، فقد يتعرض شخصان لصدمة عنيفة وقوية إلى أننا نلاحظ اختلافاً في استجابة كل فرد منهما، كما أن ردود الأفعال للضغوط تتوقف على عدد من العوامل تتحدد في السياق التي تحدث فيها الصدمة إذ أنه لا توجد علاقة خطية مباشرة بين التعرض للصدمة وحتمية المعاناة

النفسية، بمعنى أنه ليس بالضروري لكل إنسان يتعرض للصدمة أن يطور أعراض ما بعد الصدمة، حيث توجد مجموعة من المتغيرات التي تلعب دوراً حاسماً في هذا الموضوع، مثل القدرات العقلية والنوع والفاعلية السلوكية، وتشير الدراسات النفسية أن أقدر الناس في مواجهة مصاعب الحياة هم أشخاص لديهم مهارة عالية (وراثية أو متعلمة) على التأقلم تربوياً في وسط آمن⁽²²⁾.

المشاكل المحددة التي ترافق اضطرابات ما بعد الصدمة:

1. النوبات العنيف
 2. الانزواي الحاد
 3. الإكتئاب
 4. التفكير بالغبرة والانعزال
 5. الغضب
 6. التأثير السلبي على المهام اليومية
 7. عدم القدرة على السيطرة على البكاء
 8. الإضطرابات التي تظهر على المدى البعيد
- التعقيب على الإطار النظري:

ترى الباحثة أن الأعراض النفسية المصاحبة للاجئين من جنوب دولة السودان، واضطراب ما بعد الصدمة، لها أهمية بالغة في حياة الفرد والمجتمع حيث كل من هذه المتغيرات تلعب دوراً مهماً ومكماً لبعضها البعض في رسم خريطة متكاملة لذلك البحث، حيث، ويأتي اضطراب ما بعد الصدمة على عكس التوقعات بعد التعرض للمصائب والشدائد، الذي من خلاله حدثت تغيرات نفسية سلبية، قادت للتغير في أولويات الحياة من إيجابية إلى سلبية، أو بالأصح لحياة متشائمة، وقد تناولت الباحثة أهم الأعراض النفسية التي تصاحب اضطراب ما بعد الصدمة للاجئين دولة جنوب السودان لذلك تم التعرف على أنواع الاضطراب وتفسيرها من وجهة نظر النظريات النفسية، وتم التطرق لموضوع بالغ الأهمية وهو الاضطراب النفسي للاجئين من جنوب السودان ومعرفة أسبابه وعمق درجاته وتصنيفاته وكذلك بعض العلاجات له، وواقع حياتهم في معسكر (سودان جديد) بالخرطوم - محلية جبل أولياء وتأثير بيئة المعسكر التي تعتبر غير مواتية للبيئة السكانية ورحلة اللجوء الشاقة على حالتهم النفسية وفي نهاية الإطار النظري ترى الباحثة أنه من الضرورة بمكان أن يتم التطرق لتلك المتغيرات كي يكتمل هذا الإطار الذي يستهدف اللاجئين الذي أصيبوا باضطراب ما بعد الصدمة والأعراض النفسية المصاحبة لهم وعلاقتها باضطراب ما بعد الصدمة.

ثالثاً الدراسات السابقة

1. دراسة موفق طالب (2014):

هدفت إلى معرفة أثر برنامج إرشاد معرفي سلوكي في خفض اضطراب ما بعد الصدمة لدى عينة من المهجرين السوريين إلى الاردن.

بينت نتائج تحليل التباين المصاحب وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a < 0,5$) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على درجة مقياس الضغوط التالية للصدمة لصالح المجموعة التجريبية بعد إنتهاء البرنامج مباشرة، أي إن البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي له أثر إيجابي في خفض أعراض اضطراب الضغوط التالية للصدمة. دراسة

2. دراسة ابراهيم وجميل (2015):

أعراض اضطراب الشدة ما بعد الصدمة وعلاقتها بالإنزنان الانفعالي لدى اللاجئين السوريين في مدينة أربيل. هدفت الدراسة تعرف الحالة النفسية اللاجئين السوريين في مخيمات مدينة أربيل وكشف مستوى أعراض الفروق في اضطراب الضغوط التالية للصدمة والإنزنان الانفعالي لدى اللاجئين السوريين والعلاقة بينهما، توصلت النتائج إلى وجود أعراض اضطراب وجود مستوى الإنزنان الانفعالي بالإضافة إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أعراض اضطراب والإنزنان الانفعالي وتوجد فروق بحسب الفئات العمرية والمستويات التعليمية .

3.دراسة فاطمة حسن خالد (2021):

دراسة بعنوان فاعلية برنامج العلاج بالتعرض السري لعلاج اضطراب ما بعد الصدمة لدى اللاجئين بولاية الخرطوم في مركز مفوضية حماية اللاجئين بولاية الخرطوم. هدفت الدراسة لتطبيق برنامج علاج بالتعرض السري لعلاج اضطراب مابعد الصدمة، بينت الدراسة فاعلية البرنامج في تناقص درجات اضطراب مابعد الصدمة في المقياس بينما اوضحت عدم وجود فروق ذات دلالة في الحالة الاجتماعية والمستوى التعليمي .

4.كما أجرى كل من أحمدي وآخرون (2013) (Mohammadjavad)

هدفت إلى معرفة فاعلية العلاج المعرفي السلوكي على نوعية جودة الحياة للمرضى الذين يعانون من اضطراب ما بعد الإيرانية، أظهرت النتائج تحسناً في تغيرات ملحوظة، بالإضافة إلى انخفاض في اضطراب ما بعد الصدمة، لدى المرضى في مجموعة السيطرة، وهذا يدل على أن البرنامج السلوكي المعرفي له تأثير إيجابي في تحسن المرضى.

5.دراسة هاجر عبد الجليل سكارنة وسعاد منصور غيث 2019:

هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج إرشاد جمعي قائم على نموذج العقل والجسم في خفض أعراض اضطراب ضغط ما بعد الصدمة لدى عينة النساء السوريات ضحايا الصدمات اللاجئات إلى الأردن، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس اضطراب ضغط ما بعد الصدمة، على القياس البعدي ولصالح أفراد المجموعة التجريبية التي انخفضت لديها أعراض ضغط ما بعد الصدمة، واستمرارية التحسن بعد شهر المعالجة، مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم.

6.دراسة سي كريشتان وآخرون (2004م) دراسة بعنوان:

الأحداث الصدمية وأعراض اضطراب الضغوط التالية للصدمة وسط المواطنين واللاجئين السودانيين واليوغنديين في منطقة غرب النيل:

هدفت الدراسة إلى مقارنة مدى انتشار الأحداث الصدمة وعلاقتها بأعراض اضطراب الضغوط التالية للصدمة في شمال يوغندا وجنوب السودان وحيث المنهج استخدمت الدراسة المنهج التحليلي حيث جمعت المعلومات للعينة فرداً وبالطواف على البيوت.

خرجت الدراسة بالنتائج التالية:

أظهرت الدراسة بأن نسبة انتشار اضطراب الضغوط التالية للصدمة وسط السكان السودانيين المقيمين كانت بنسبة 48% ووسط السودانيين اللاجئين كانت بنسبة 46% ووسط المواطنين اليوغنديين كانت بنسبة 18%.

7.دراسة مصطفى الهلاك ونايفة الشوبكي (2019):

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج ارشاد جمعي في ضوء النظرية المعرفية السلوكية السلوكية في خفض مستويات أعراض الإكتئاب واضطراب ضغط ما بعد الصدمة، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين: التجريبية والضابطة، وذلك من خلال الدرجة الكلية والفرعية للمقياس، لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت عدم وجود فروق دلالة إحصائية في مستوى الاكتئاب ومستوى اضطراب ضغط ما بعد الصدمة لدى الجرحى تُعزى إلى المتغيرات الثالثة: (الحالة الاجتماعية، ونوع الإصابة، والمستوى التعليمي).

8.أجرى بوجيك وآخرون (2012) Bogic, al et , :

دراسة هدفت إلى تقصي مستوى ارتباط الخصائص الاجتماعية والتجارب الحياتية الضاغطة لمرحلة اللجوء وما بعد اللجوء، وإلى تعرف مستويات انتشار الاضطرابات النفسية لدى اللاجئين، أظهرت نتائجها وجود ارتباط موجب ذي دلالة إحصائية بين المستوى المتدني من التعليم وتجارب التعرض السابق للصدمة السابقة من جانب بارتفاع نسب الإصابة بالاضطرابات النفسية من جانب آخر، ولم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين الاضطرابات النفسية التي يعاني منها اللاجئين في الدول الأخرى التي شملتها الدراسة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ من مراجعة الدراسات السابقة ان بعضها هدفت للكشف عن الاضطرابات النفسية وإضطراب ما بعد الصدمة لدى اللاجئين في بيئات مختلفة عربية وأجنبية ومحلية عانت من ويلات الحروب.

استهدفت الدراسات السابقة الراشدين من شريحة اللاجئين كما إستهدفت الدراسة الحالية فئة الراشدين أيضاً بعض من الدراسات السابقة اجريت برامج علاجية وبعضها ركزت على العلاج المعرفي السلوكي لعلاج إضطراب ما بعد الصدمة للاجئين وهذا ما تتطابق مع الدراسة الحالية في إختيار العلاج المعرفي السلوكي تشابهت بعض من الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في اعتمادها على المنهج التجريبي باعتباره المنهج الملائم لهذه الدراسة، وهو ما اعتمدته الباحثة في بحثها الحالي. إلى أن هذه الدراسات تنوعت في أدواتها لقياس وعلاج إضطراب ما بعد الصدمة، إلا

أن، الباحثة إعتمدت مقياس اضطراب ما بعد الصدمة لدافستون حيث ترجمته الباحثة للهجة العامية لدولة جنوب السوان كما إعتمدت على البرنامج المعرفي السلوكي لعلاج اضطراب مابعد الصدمة للاجئى دولة جنوب السودان من إعداد الباحثة- أجمعت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية على وجود خبرات صادمة شديدة اللاجئين وعلى ارتفاع مستوى اضطراب ما بعد الصدمة، وإن اختلفت في معدلات إنتشاره. كما أجمعت على وجود علاقة إرتباطية موجبة بين مستوى التعرض للخبرات الصادمة ومستوى اضطراب ما بعد الصدمة، إلا أن نتائج تلك الدراسات تناقضت فيما يتعلق بالفروق بين كل من بعض المتغيرات الديموغرافية.

معظم الدراسات التي طبقت برنامج علاجي معرفي سلوكي للاجئين في بيئات مختلفة أكدت فعاليته في تحسينهم لذلك ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مكونات البرنامج العلاجي تتضمن استراتيجيات ركزت بشكل محدد على تعديل الافكار المرتبطة باضطراب مابعد الصدمة للاجئى دولة جنوب السودان.

مما يميز من هذه الدراسة الحالية التي سعت إلى دراسة فاعلية برنامج علاجي سلوكي معرفي في ضوء النظرية المعرفية السلوكية في خفض مستويات أعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى عينة من لاجئى دولة جنوب السودان المقيمين بالخرطوم بمعسكر (سودان جديد) محلية جبل أولياء، حيث تعد الدراسة الحالية من الدراسات المهمة للاجئى دولة جنوب السودان، وتميزها بالفئة المستهدفة، لأنها لم تنطبق عليها دراسات تجريبية تخصصية من قبل وكذلك لأنها تقدم برنامجاً تدريبياً جمع بين لتلبية الحاجات المعرفية والإنفعالية.

قد أستفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد موقع الدراسة الحالية، وما يميزها عن غيرها من الدراسات، إضافة إلى الإفادة في إعداد أدوات الدراسة، وكذلك تعرف المجتمعات التي تم دراستها، وأبرز النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات، وتم مقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة، وأسهمت مطالعة الدراسات السابقة في تحديد، وصياغة مشكلة الدراسة الحالية. وبناء الاطار النظري .

ثالثاً: منهج البحث وإجراءاته

يحتوي هذا الفصل على التعريف بالمنهج الذي استخدمته الباحثة بغرض التحقق من فروضه كما يقدم وصفاً لمجتمع وعينة البحث وتوضح الأدوات المستخدمة في هذا البحث وطريقة تطبيقها كما بين الأساليب

الإحصائية التي اتبعت في مجال تحليل البيانات.

أولاً: منهج البحث:

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي(24)

ثانياً: مجتمع البحث

يمثل مجتمع الدراسة اللاجئين الجنوبيين وعددهم (13.746) ألف لاجئ من جنوب السودان بمعسكر (سودان جديد) محلية جبل أولياء بولاية الخرطوم. خلال الفترة في يناير العام 2019م.

وتتكون عينة البحث من (20) من اللاجئين الجنوبيين بمعسكر (سودان جديد) محلية جبل أولياء بولاية الخرطوم.

جدول رقم (1-3)

يوضح مجتمع البحث

النوع	حجم العينة	النسبة المئوية
ذكور	9	8.5 %
إناث	11	92.5 %
المجموع	20	100 %

ثالثاً: عينة الدراسة:

العينة مختارة بطريقة قصدية من اللاجئين الجنوبيين بولاية الخرطوم. حيث قامت الباحثة باختيار العينة من هؤلاء اللاجئين الجنوبيين بولاية الخرطوم بتطبيق مقياس قبلي لإضطراب ما بعد الصدمة من تصميم الباحثة على عينة قصدية بلغ عددها (20) بلغ عدد الإناث (11) وعدد الذكور (9) من الذين ظهرت عليهم أعراض إضطراب ما بعد الصدمة في القياس القبلي تم عليهم تطبيق البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي لعلاج إضطراب ما بعد الصدمة .

أدوات البحث:

استخدمت الباحثة عدة أدوات منها البرنامج العلاجي الذي قامت بتصميمه الباحثة ويتكون من (10) جلسات علاجية كل جلسة أجنده محددة وزمن محدد وتقنيات علاجية تناسب مع عينة البحث وأيضاً استخدمت دراسة حالة وهي استمارة جمع معلومات تشمل متغير العمر والحالة الاجتماعية والمهنة والنوع. ولقياس درجة اضطراب ما بعد الصدمة استخدمت الباحثة مقياس اضطراب ما بعد الصدمة الذي يتكون من (31) عبارة.

البرنامج العلاجي:

قامت الباحثة بإعداد برنامج العلاج السلوكي المعرفي لمجموعة من مرضي اضطراب ما بعد الصدمة حيث كانت العينة الاستطلاعية (40) طبق البرنامج على المجموعة التجريبية المكونة من (20) مريض تم فيها تطبيق مقياس اضطراب ما بعد الصدمة القبلي والبعدي حيث كان البرنامج يتكون من (10) جلسات علاجية تم عرضها على المحكمين لتأكد من الصدق الظاهري للبرنامج العلاجي، تم تنفيذه عن ثلاث أشهر استخدمت فيه فنيات علاجية معرفية سلوكية مختلفة تعمل على تبصرة المريض وتعديل سلوكه وتعليم المريض بعض الأساليب والاستراتيجيات التي يحتويها البرنامج من مهارات وأساليب فعالة لتخفيف أعراض اضطراب ما بعد الصدمة والتحكم في الأفكار والمشاعر السالبة وتعليم المريض التفكير الإيجابي ويقوم المعالج بتدريب المريض على التقنيات المختلفة المراد تطبيقها ومن ثم يطلب من المريض ممارسة الآتي:

ملخص الجلسات العلاجية:

يحتوي هذا البرنامج على 10 جلسة علاجية، موضحة في الجدول التالي الذي يوضح توزيع الجلسات العلاجية وأهدافها والفنيات المستخدمة في كل جلسة على حدة.

جدول رقم (2-3) يوضح مخلص الجلسات العلاجية للبرنامج العلاجي المعرفي السلوكي

رقم الجلسة	أجندة الجلسة	هدف الجلسة	الفنية المستخدمة في الجلسة	زمن الجلسة
الأولى	10 دقائق ترحيب بالفرد وكسر الجليد. 15 دقيقة تطبيق المقياس. 30 دقيقة تعريف بأهداف البرنامج 10 دقائق تحديد أجندة الجلسة التالية	الهدف العام: تحديد الذين يعانون من اضطراب ما بعد الصدمة من خلال تطبيق مقياس اضطراب ما بعد الصدمة. الهدف الخاص: كسر الجليد بين المجموعة المشاركة والتعريف بأهداف البرنامج	المهارات المستخدمة في الجلسة مقياس اضطراب ما بعد الصدمة بعد الترحيب بالفرد وتوضيح فكرة البرنامج (محاضرة)	ساعة
تقويم الجلسة: إنهاء الجلسة واستبعاد الذين لا يعانون من اضطراب ما بعد الصدمة (التشخيص ونتيجة العلاج)				

رقم الجلسة	أجندة الجلسة	هدف الجلسة	الفنية المستخدمة في الجلسة	زمن الجلسة
الثانية	20 دقيقة تطبيق دراسة الحالة 20 دقائق تقديم معلومات حول الاضطراب 20 دقيقة الفنيات والمهارات المستخدمة والواجب المنزلي	الهدف العام: تقويم الحالة من خلال دراسة الحالة الهدف الخاص: تقديم معلومات عن اضطراب ما بعد الصدمة	محاضرات وتدريبهم على فنيات الاسترخاء العضلي	
تقويم الجلسة: إنهاء الجلسة ويطلب من المريض التعقيب لمساعدة المعالج وإعطاؤهم الواجب المنزلي.				
الثالثة	10 دقائق مراجعة التغذية الراجعة للجلسة السابقة 30 دقيقة الفنيات والمهارات المستخدمة 20 الواجب المنزلي والأجندة للجلسة التالية	الهدف العام: وضع القواعد الضرورية لتنفيذ البرنامج والالتزام بها الهدف الخاص: الاتفاق على الخطة العلاجية	فنية (نقاش) مواصلة التدريب على تمارين الاسترخاء.	

رقم الجلسة	أجندة الجلسة	هدف الجلسة	الفنية المستخدمة في الجلسة	زمن الجلسة
تقويم الجلسة: التغذية الراجعة للجلسة السابقة والواجب المنزلي ووضع أجندة الجلسة التالية				
الرابعة	10 دقائق مراجعة التغذية الراجعة للجلسة السابقة 40 دقيقة الفنيات والمهارات المستخدمة في الجلسة 10 دقائق الواجب المنزل والأجندة للجلسة التالية	الهدف العام: إعادة الهيكلة المعرفية المرتكرة على الصدمة. الهدف الخاص: تعديل المعتقدات والتقييمات السلبية حول المفهوم الشخصي للصدمة من حيث السبب والطبيعة والنتائج على الشخص والعالم والآخرين والمستقبل.	فنية (نقاش جماعي) عرض أمثلة لصددمات مختلفة عامة وتحديد المثيرات المسببة لأعراض الصدمة (سلم هرمي لمثيرات الاضطراب)	
تقويم الجلسة: التغذية الراجعة للجلسة السابقة والواجب المنزلي ووضع أجندة الجلسة القادمة.				

رقم الجلسة	أجندة الجلسة	هدف الجلسة	الفنية المستخدمة في الجلسة	زمن الجلسة
الخامسة	10 دقائق التغذية الراجعة للجلسة السابقة	الهدف العام: التشوهات المعرفية والأفكار الاتوماتيكية (اللاعقلانية)	التدريب الذهني على التعرف بين الحقيقة والثابتة وتقبل الجدل والمناقشة بنظام السجل اليومي للأفكار أول بأول بأسلوب واضح.	
	40 دقيقة الفنيات والمهارات المستخدمة في الجلسة	الهدف الخاص: تفنيد الأفكار الآلية السلبية الغير واقعية ومساعدة المريض على	استخدام الأبعاد والتركيز على تصحيح وتعديل الأفكار اللاعقلانية.	
	10 دقائق وضع أجندة الجلسة التالية بمشاركة المجموعة والواجب المنزلي	المسؤولية الشخصية على استبدالها بأفكار ومعتقدات تتسم بالعقلانية وخفض ما يعانيه من اضطراب.		
	تقويم الجلسة: التغذية الراجعة للجلسة السابقة طلب التعقيب من المريض ووضع أجندة الجلسة التالية والواجب المنزلي.			
تقويم البرنامج: إنهاء الجلسة ووضع جدول متفق عليه لمتابعة دورية لمدة ثلاث شهور.				

عرض ومناقشة الفروض:

عرض ومناقشة الفرض الاول:

ينص الفرض الأول على أنه « توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اضطراب ما بعد الصدمة للاجئ دولة جنوب السودان بين القياس قبل تطبيق البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي وبعد

التطبيق، لصالح التطبيق القبلي»، ولدراسة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للمجموعتين المرتبطتين، فأظهر هذا الاجراء الجدول التالي:
جدول (3-3)

اختبار (ت) للمجموعتين المرتبطتين لبحث فاعلية البرنامج المعرفي - السلوكي في خفض اضطراب ما بعد الصدمة للاجئين دولة جنوب السودان (ن = 20)

الأبعاد	زمن التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
إعادة التجربة	القبلي	27.5	3.26	12.9	0.001	توجد فروق دالة بين التطبيقين لصالح التطبيق البعدي
	البعدي	14.1	2.24			
التجنب	القبلي	14.4	2.37	8.81	0.001	توجد فروق دالة بين التطبيقين لصالح التطبيق البعدي
	البعدي	08.1	1.41			
الاثارة والانفعال	القبلي	19.2	2.41	11.3	0.001	توجد فروق دالة بين التطبيقين لصالح التطبيق البعدي
	البعدي	10.5	2.06			
الادراك والمزاج	القبلي	14.4	2.06	8.91	0.001	توجد فروق دالة بين التطبيقين لصالح التطبيق البعدي
	البعدي	09.1	1.11			

الأبعاد	زمن التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
الكلي	القبلي	75.5	8.35	12.5	0.001	توجد فروق دالة بين
	البعدي	41.8	5.35			التطبيقات لصالح التطبيق البعدي

الفرض الثاني:

ينص هذا الفرض على أنه « توجد فروق دالة في فاعلية البرنامج المعرفي - السلوكي في خفض اضطراب ما بعد الصدمة للاجئ دولة جنوب السودان تبعا للمستوى التعليمي (ثانوي، جامعي)»، ولدراسة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين، فأظهر نتيجة هذا الاجراء الجدول التالي:

جدول (3-4)

اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين لبحث الفروق في فاعلية البرنامج المعرفي - السلوكي في خفض اضطراب ما بعد الصدمة للاجئ دولة جنوب السودان تبعا للمستوى التعليمي

الأبعاد	التعليم	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
إعادة التجربة	ثانوي	09	13.5	1.23	1.19	0.253	لا توجد فروق
	جامعي	11	14.1	2.10			دالة احصائيا بين المجموعتين في هذا البعد

الأبعاد	التعليم	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
التجنب	ثانوي	09	8.44	1.33	0.98	0.33	لا توجد فروق
	جامعي	11	7.82	1.47			دالة احصائية بين المجموعتين في هذا البعد
الاثارة والانفعال	ثانوي	09	10.3	1.50	0.31	0.75	لا توجد فروق
	جامعي	11	10.6	2.50			دالة احصائية بين المجموعتين في هذا البعد
الادراك والمزاج	ثانوي	09	9.22	0.83	0.43	0.67	لا توجد فروق
	جامعي	11	9.00	1.34			دالة احصائية بين المجموعتين في هذا البعد
الكلي	ثانوي	09	42.2	3.86	0.31	0.75	لا توجد فروق
	جامعي	11	41.4	6.50			دالة احصائية بين المجموعتين في هذا البعد

الفرض الثالث:

ينص هذا الفرض على أنه « توجد فروق دالة في فاعلية البرنامج المعرفي - السلوكي في خفض اضطراب ما بعد الصدمة للاجئين دولة جنوب السودان تبعاً للحالة الاجتماعية (عازب، متزوج)»،

ولدراسة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين، فأظهر نتيجة هذا الاجراء الجدول التالي:

جدول (4-4)

اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين لبحث الفروق في فاعلية البرنامج المعرفي - السلوكي في خفض اضطراب ما بعد الصدمة للاجئ دولة جنوب السودان تبعا للحالة الاجتماعية

الأبعاد	الحالة الاجتماعية	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
إعادة التجربة	عازب	06	12.5	1.13	1.18	0.254	لا توجد فروق دالة احصائية بين المجموعتين في هذا البعد
	متزوج	14	13.1	1.10			
التجنب	عازب	06	08.0	1.05	0.20	0.84	لا توجد فروق دالة احصائية بين المجموعتين في هذا البعد
	متزوج	14	08.1	1.80			
الاثارة والانفعال	عازب	06	12.1	2.70	2.73	0.01	توجد فروق دالة احصائية في هذا البعد لصالح المتزوجين
	متزوج	14	09.7	1.25			
الادراك والمزاج	عازب	06	09.3	1.25	0.60	0.55	لا توجد فروق دالة احصائية بين المجموعتين في هذا البعد
	متزوج	14	09.0	1.01			
الكلي	عازب	06	44.4	5.01	1.21	0.230	لا توجد فروق دالة احصائية بين المجموعتين في هذا البعد
	متزوج	14	40.0	5.30			

مناقشة النتائج:

الفرض الاول :

بينت النتائج الى وجد فروق ذات دلالة إحصائية في اضطراب ما بعد الصدمة للاجئي دولة جنوب السودان بين القياس قبل تطبيق البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي وبعد التطبيق، لصالح التطبيق القبلي وهذه النتيجة تؤكد فاعلية البرنامج العلاجي السلوكي المعرفي في علاج اضطراب مابعد الصدمة، وأنفقت هذه النتيجة مع دراسة موفق طالب (2014)، ودراسة فاطمة حسن خالد (2021)، ودراسة أمحمدي وآخرون (2013)، هاجر عبد الجليل سكارنة وسعاد منصور غيث (2019). دلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في أبعاد إعادة التجربة والتجنب والإثارة والإنفعال والإدراك والمزاج لصالح القياس القبلي وهذا يدل على إرتفاع مستوى درجات أبعاد اضطراب مابعد الصدمة للاجئي دولة جنوب السودان في السودان وتفسر هذه النتيجة، إرتفاع الصدمة يرجع إلى ويلات النزوح والحروب التي تعرضوا لها بسبب الصراع الدائر تزيد من فرص تعرضهم للإضطرابات النفسية اثناء رحلتهم الطويلة والشاقة من ويلات الحروب ومايصاحبها من نكبات يكون له أثرها النفسي أكثر بكثير من الآثار الجسدية على البشر.

الفرض الثاني :

أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق دالة في فاعلية البرنامج المعرفي - السلوكي في خفض اضطراب ما بعد الصدمة للاجئي دولة جنوب السودان تبعاً للمستوى التعليمي (ثانوي، جامعي)» مما تعلله الباحثة بأن تلك النتيجة منطقية إذ أن إستراتيجيات البرنامج وأسئلة المقياس تم ترجمتها باللهجة العامية لدولة جنوب السودان لكي تحصل الباحثة على إجابات حقيقية ودقيقة قد شملت جميع المستويات التعليمية وليس لمستوى تعليمي معين. هذه النتيجة تتفق مع دراسة (سي كريشان وآخرون 2004م) ودراسة مصطفى الهلاك ونايفة الشوبكي (2019) كما اختلفت مع دراسة (أجرى بوجيك وآخرون 2012) ودراسة (من أمحمدي وآخرون 2013) ودراسة (دراسة ابراهيم وجميل 2015).

الفرض الثالث :

بينت النتائج انه لا توجد فروق دالة إحصائية في فاعلية البرنامج المعرفي - السلوكي في خفض اضطراب ما بعد الصدمة للاجئي دولة جنوب السودان ودرجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس اضطراب ما بعد الصدمة في القياس البعدي لمتغير الحالة الإجتماعية (عازب، متزوج)، وهذا يدل على فعالية البرنامج، وأنه صالح لجميع أفراد العينة، بغض النظر عن كون اللاجئين متزوجاً أو أعزباً أو أرمل، فجميعهم يتعرضون لمستوى من اضطراب مابعد الصدمة، وتعود نتيجة التحسن إلى تقبلهم الاساليب المتبعة في البرنامج وانعكاس ذلك عليهم، أتفقت هذه الدراسة مع دراسة (الجبور 2015) ودراسة (فاطمة حسن 2021) ودراسة أمحمدي وآخرون (2013) (وإختلفت مع دراسة مصطفى الهلاك ونايفة الشوبكي 2019).

الخلاصة:

تتبع استراتيجيات العلاج المعرفي السلوكي نموذج المعرفة للتعامل مع الشدة، ويستخدم مع اللاجئين الناجين من الحروب لفعاليته في التشوهات المعرفية والسلوكية والإجتماعية حيث أنهم لا يمكنهم التفكير بطريقة منطقية نسبة للحالة النفسية التي يمرون بها ويكون ادراكهم مشوشاً في أدراك حقيقة التهديد والخطر، ومهارات التعامل عندهم تتأثر بوضعهم النفسي. إذا نظرنا لواقع لاجيء دولة جنوب السودان وما تعرضوا له من حروب أهلية ومجاعات تهدد حياة الإنسان بشكل مباشر؛ فإن النتائج ستكون تغيرات نفسية وسلوكية سيئة على الأفراد والجماعات، قد لا تكفي قدرات الفرد ومهاراته العادية على مقاومته ومواجهته مما يخل بالتوازن النفسي والاجتماعي والبدني أو جميعهم، مع كونه يمثل خطورة عليه وعلى مجتمعه.

النتائج:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اضطراب ما بعد الصدمة للاجئ دولة جنوب السودان بين القياس قبل تطبيق البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي وبعد التطبيق، لصالح التطبيق القبلي.
- لا توجد فروق دالة في فاعلية البرنامج المعرفي - السلوكي في خفض اضطراب ما بعد الصدمة للاجئ دولة جنوب السودان تبعاً للمستوى التعليمي (ثانوي، جامعي).
- لا توجد فروق دالة إحصائية في فاعلية البرنامج المعرفي - السلوكي في خفض اضطراب ما بعد الصدمة للاجئ دولة جنوب السودان ودرجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس اضطراب ما بعد الصدمة في القياس البعدي لمتغير الحالة الإجتماعية (عازب،متزوج).

التوصيات :

- إتاحة الفرص للاجئين في إشراكهم في مناشط مختلفة تناسب ظروفهم الصحية والنفسية لصقل مهاراتهم وتطوير قدراتهم بحيث يصبح الفرد اللاجئ شخص يفد ذاته والمجتمع.
- تطوير البنية التحتية الوطنية للصحة النفسية للإرتقاء بمستوى الخدمات النفسية المقدم للاجئين في معسكرات والعمل على دمج علاجات الصحة النفسية في خدمات الرعاية الصحية الأولية.
- ضرورة معالجة الإضطراب بمراحله الأولى كي لا يتحول إلى إضطراب مزمن.
- الإهتمام بالبحث العلمي في الصحة النفسية ودعمه وخاصة وسط اللاجئين.

المصادر والمراجع:

- (1) المومني الفريجات، (2016)، مستوى الصحة النفسية لدى اللاجئين السوريين في الأردن، جامعة اليرموك، ص 108.
- (2) الجزيرة نت أبريل، (2017م).
- (3) أبو علام، رجاء (م2004): مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، دار النشر للجامعات، القاهرة.
- (4) رفاعي، نعيم (1982). الصحة النفسية: دراسة في سيكولوجية التكيف: جامعة دمشق، الطبعة السادسة، دمشق، ص: 4-6
- (5) علاء فرغلي عام (2003م) خطوات العلاج النفسي، مكتبة النهضة المصرية، ص 42
- (6) حامد زهران (1997م) الصحة النفسية والعلاج النفسي، الطبعة الثالثة، القاهرة: عالم الكتب، ص 55
- (7) احمد عكاشة (2003) الطب النفسي المعاصر، مكتبة الانجلو المصرية ص 13.
- (8) أرون بك (2006) العلاج المعرفي للاكتئاب أسسه النظرية وتطبيقاته العملية . جامعة بنسلفانيا، معهد بيك للعلاج السلوكي المعرفي، مركز العلاج والوقاية من الانتحار.
- (9) علاء فرغلي عام (2003م) خطوات العلاج النفسي، مكتبة النهضة المصرية، ص 45.
- (10) الشناوي، محمد (1998م) المساندة الاجتماعية والصحة النفسية مراجعة نظرية ودراسات تطبيقية . ط 1 . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، ص 17.
- (11) الجبلي واليحيى، (1996) العلاج النفسي وتطبيقاته في المجتمع العربي - المكتبة الأمنية، ص 67
- (12) المحارب، (2000) المرشد في العلاج الاستعرافي السلوكي ... الناشر : دار الزهراء - الرياض، ص 89.
- (13) بيك، (2000) العلاج المعرفي للاكتئاب أسسه النظرية وتطبيقاته العملية . جامعة بنسلفانيا
- (14) إبراهيم، علي إبراهيم، (1998م) مستوى التوجه نحو المستقبل وعلاقته ببعض الاضطرابات لدى الشباب الجامعي، القاهرة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، العدد 38.
- (15) غانم، محمد حسن (2014م)، الأمراض النفسية والعلاج الإسلامي، جامعة حلوان، المكتبة المصرية للطباعة والنشر والتوزيع، ص 33.
- (16) أحمد عكاشة (2003م) الطب النفسي المعاصر، مكتبة الانجلو المصرية. ص 56.
- (17) أحمد عكاشة (2003م) الطب النفسي المعاصر، مكتبة الانجلو المصرية. ص 68.
- (18) الشربيني، لطفي الشربيني، (2007م) الإكتئاب المرضي والعلاج، الطبعة الأولى، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص 63
- (19) الشربيني، لطفي الشربيني، (2007م) الإكتئاب المرضي والعلاج، الطبعة الأولى، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص 63
- (20) الحواجري، (2003م) مدي فاعلية برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من آثار الصدمة في قطاع غزة، المكتبة المركزية، الجامعة الإسلامية، غزة، ص 122.
- (21) الخطيب، محمد جواد، (2007م)، التوجيه والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى، غزة، ص 14.
- (22) منسي، محمود عبد الحليم منسي (2000م) مدخل إلى علم النفس التربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، ص 87.

أهمية دليل المعلم ودوره في التعليم (حالة اللغة الإنجليزية)

كلية التربية - جامعة جازان
المملكة العربية السعودية

أ.د. أحمد عبد القادر سعد الدين عبد الرحمن

باحثة - كلية الدراسات العليا
جامعة الزعيم الأزهرى

أ. إسراء علي عمر أبو المعالي

قسم اللغة الإنجليزية
كلية التربية - جامعة الزعيم
الأزهرى جامعة الخرطوم.

د. أحمد جمعة صديق

مستخلص:

يهدف هذا المقال لبيان أهمية كتاب المعلم أو دليل المعلم في تدريس اللغة الانجليزية. تتبع الباحثون آراء العديد من خبراء التربية في هذا المجال من جميع أنحاء العالم الذين تعاطوا مع هذه القضية كجزء لا يتجزأ من فنون تدريس اللغة الإنجليزية. يعد تدريب المعلمين ضرورة آنية تؤهلنا في المنافسة في اقتصاد عالمي يحتاج إلى رجال ونساء مدربين وبكفاءات عالية في اللغات والعلوم والتقنية. وتعمل كليات التربية على تأهيل المعلمين لإتقان اللغة الإنجليزية - كواحدة من اللغات الرئيسية المستخدمة كوسيلة للتعليم في المؤسسات التعليمية في جميع أنحاء العالم. لكن لن يكتمل دور هذه الكليات إلا إذا كان مدعوماً بمواد تعليمية إضافية، مثل كتاب المعلم أو دليل المعلم، حيث يتمكن المعلمون المبتدئون وحتى الخبراء منهم في الحصول على أفكار إضافية حول التدريس الفعال الذي يمكن أن يحسّن من أداء دارسي اللغة في استخدام معارفهم ومهاراتهم اللغوية في مواقف حياتية حقيقية. وتعد دلائل المعلمين - التي يعدها عادةً خبراء في تدريس اللغة الإنجليزية - أدوات عملية توفر خيارات إضافية لمدرسي اللغة الإنجليزية؛ في طرحها العديد من الممارسات حول فن تدريس اللغة. ويعكس هذا المقال الجهود التي بذلها العديد من المعلمين والخبراء، حول العالم، لشرح الدور الذي يمكن أن يلعبه كتاب المعلم أو دليل المعلم في تحسين أداء طلاب اللغة الانجليزية كلغة اجنبية فيالفصول الدراسية.

Abstract :

This essay aims to show the importance of the Teacher's Book (TB) or Teacher's Guide (TG) in Language Education. The authors have explored the work of many experts in the field from all over the world, who dealt with this issue, as an integral part in ELT. Teacher Training is a necessity to enable commuinities compete

in such a modern economy that needs men and women equipped with high competences in languages, sciences and technologies. Colleges of Education work to qualify teachers to master the English Language – as one of the major languages used as media of instructions in educational institutions all over the globe. But the role of these colleges on ELT traianing will not be complete unless it is supported by further additional teaching materials, such as the Teacher's Book or the Teacher's Guide, where novice teachers, as well as experts; can have access to extra ideas about effective teaching that can improve learners' performance in the language in real life situation. The Teachers' Books - usually written by experts in ELT- are practical tools; as they can give additional options for ELTs about language teaching art. This essay is reflecting the efforts made by many teachers and experts around the globe. to explain the role that (TBs) or (TGs) can play in improving the ELTs performance in the classroom and how this performance would enhance and secure the English Language Education.

مقدمة:

يجذب تعليم وتعلم اللغات وخاصة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية أو لغة ثانية الانتباه؛ في جميع أنحاء العالم. وتنبع أهمية تدريس اللغة الإنجليزية وتعلمها من كونها لغة اتصال Lingua Franca لأكثر من نصف سكان العالم. فهيلغة العلم والأعمال والسياحة والطيران والدبلوماسية والسينما والأدب. ولكنها الآن مطلوبة كلغة للإنترنت، حيث ينشر 60% من المحتوى الرقمي باللغة الانجليزية. ويعد تدريب المعلمين عنصراً أساسياً يساعد على ضمان تحقيق الاهداف التعليمية على المستويين الشخصي والمجتمعي. وهذا ينطبق على جميع التخصصات بما في ذلك تدريس اللغة الأجنبية. يتم تدريب معلمي اللغات الأجنبية في السودان من قبل كليات التربية وكذلك معاهد التدريب الأخرى التي أسست في جميع أنحاء البلاد. تقدم هذه الكليات برامج اللغة الإنجليزية علي مستوى البكالوريوس لمدة أربع إلى خمس سنوات. وخلال هذا الوقت؛ يتم تزويد الطلاب ببعض المعارف والمهارات لتدريس اللغة الإنجليزية. بالإضافة إلى بعض التدريبات خلال فترة التلمذة في هذه الكليات. وعادة ما يتم إلحاق المتدربين بالمدارس الابتدائية أو الثانوية الحكومية للقيام بتدريهم الذي عادةً ما يستغرق فترات تدريبية لمدة 3 أسابيع، خلال العامين الرابع والخامس. ويتم تزويد المعلمين المبتدئين بتعليمات حول كيفية إدارة فصولهم الدراسية والقيام بتدريس المهارات اللغوية الأربع. وعادةً ما يتم تعيين مشرف من الكلية للقيام بزيارتين على الأقل لمساعدة هؤلاء المتدربين

على ممارسة التدريس في بيئة مدرسية حقيقية. وقد يتم في بعض الأحيان القيام بزيارة رسمية من إدارة التعليم، حيث يأتي المشرف ليرى كيف يتم التدريس من قبل هؤلاء المتدربين. وعلى الرغم من هذه الجهود المبذولة لتزويد المعلمين المبتدئين بالمعرفة المناسبة والتدريب لاكتساب مهارات التدريس؛ لا تزال هناك فجوة يجب سدها من خلال توفير وسائل تعليمية إضافية قد يحتاجها المتدرب في حالة عدم وجود مدرب أو مشرف.

يتعرض هؤلاء المدرسون المتدربون - بما في ذلك خريجو أقسام اللغة الإنجليزية - لتدريب غير كافٍ في تدريس اللغة. والبعض محظوظ في الالتحاق ببعض معاهد تدريب جيدة ولكن الغالبية لا تتلقى تدريباً جيداً ويتخرجوا لتولي الوظيفة مع القليل من المساعدة، في بيئات مدرسية سيئة البنية التحتية. معظم هؤلاء الخريجين ليس لديهم تدريب كافٍ لتأهيلهم ليكونوا معلمين محترفين يمكنهم أن يأخذوا التدريس كمهنة مستقبلية. يأتي بعض هؤلاء الخريجين مباشرة إلى المهنة من كليات الآداب أو العلوم دون تدريب مسبق في العلوم التربوية أو فنونها، وبدون دورات في أساسيات التعليم ونظريات تفهي علم النفس والمجالات الأخرى ذات الصلة؛ لا يتم عادة تقديم مثل هذه الدورات في هذه الكليات للأغراض التعليمية. لذلك من المتوقع بطبيعة الحال أن يحقق هؤلاء الخريجون ضعيفي التدريب إنجازاً ضعيفاً في هذا المجال.

يمكن لدورات الإشراف والتدريب أثناء الخدمة أن تساعد في توفير بعض المعرفة التقنية للمعلمين المبتدئين، ولكن في معظم الأحيان، لا يستقبل هؤلاء المعلمون الجدد المشرفين بصورة منتظمة في مدارسهم. فقد يكون المشرفون غير متاحين و/أو غير قادرين على تغطية المنطقة بسبب ضعف امكانيات التواصل. وهنا يأتي دور كتاب المعلم أو دليل المعلم، (كمورد) إضافي موثوق يساعد في تحسين أداء المعلمين المبتدئين.

يعد دليل المعلم وثيقة تعليمية مهمة حيث يتوقع أن تكون ذات فائدة كبيرة للمعلمين الجدد في اعداد دروسهم قبل أن يقفوا أمام طلابهم. فكتاب المعلم الجيد يوضح المبادئ الأساسية في الكتاب المدرسي والإجراءات الموصى بها لاستخدام الكتاب. وعلى هذا النحو فهو دليل للمعلمين، وخاصة المعلمين المبتدئين الذين يملكون القليل من التدريب أو الخبرة في إدارة الفصول الدراسية. فكتاب المعلم مثل (الكتلوج) الذي يأتي مع سيارة جديدة. فبمجرد التعرف على السيارة، لن تحتاج إلى الرجوع إلى الدليل كثيراً. ولكن مع كتاب المعلم، يختلف الوضع قليلاً، حيث يتم استخدام هذه الكتب في العديد من السياقات المختلفة ومن المرجح أن تكون المعلومات الواردة في كتاب المعلم عامة جداً وقد تحتاج إلى تكييفها لتلائم السياق المدرسي المحدد⁽¹⁾. أن كتاب المعلم يمكن أن يكون أفضل رفيق للمعلم الجديد في حياته المهنية في التدريس. ويمكن أن يكون مصدراً للمعرفة والمهارات اللازمة لممارسة التدريس. كما يمكن أن يعمل هذا المستند كمرجع للطوارئ يستخدمه المعلم المبتدئ في الرجوع إليه بسرعة وبشكل متكرر عند مواجهة موقف تعليمي طارئ⁽²⁾. فكتاب المعلم مليء بالأفكار والملاحظات حول كيفية تنظيم الفصول الدراسية، وهي مرنة بحيث يتم تكييفها في سياقات مختلفة لتلبية احتياجات المعلمي، ويذكر أيضاً أن دليل المعلم يوفر

طرقاً واضحة لتخطيط الدروس تتطابق مع مختلف القيم التي يتم تضمينها في المنهج، وبشكل أفضل مع معتقدات وممارسات التدريس الخاصة بكل معلم.

1.1 وصف المشكلة :

واجه الباحثون كمدرسين للغة الإنجليزية كلغة أجنبية العديد من الصعوبات عندما جاؤا إلى المدرسة لأول مرة، إذ كانت أيام التدريس الأولى مصدر إحراج وقلق حقيقيين حيث واجهتهم العديد من المشاكل. فعلى سبيل المثال لا الحصر، كانت هناك مشكلة إدارة الفصل، حيث التقى الباحثون، ولأول مرة، وجهاً لوجه بطلاب من خلفيات إجتماعية وثقافية مختلفة. تتطلب مثل هذه الحالة التعامل مع كل دارس بصورة فردية في الفصل بالإضافة إلى المشاكل العملية الأخرى كتخطيط الدرس وتحديد أهدافه. واجه الباحثون هاتين المشكلتين كمدرسين جديدين، ولكن تمكنوا بمساعدة المعلمين والمشرفين القدامى في التعامل مع العديد منها ومع المواقف التعليمية الجديدة الأخرى. وكان من حسن حظهما الالتحاق بمدارس العاصمة وبالقرب من مكان السكن. بينما كانت التجربة صعبة مع بعض الزملاء الآخرين الذين لم يتلقوا مثل هذه المساعدات.

لاحظ الباحثون أن بعض المدرسين يأتون حديثاً إلى المدرسة كمدرسين من تخصصات أخرى غير تربوية؛ وكان البعض محظوظاً في العثور على بعض المساعدات ولكن الأغلبية لم يحالفهم الحظ في الحصول على هذه المساعدات، سواء من زملاء قدامى أو مشرفين. ولكن ومما يثير الدهشة، وجد الباحثون أن معظم المشكلات التي واجهتهم كان من الممكن معالجتها بسهولة إذا تم توجيههم إلى استخدام مرشد تدريس اللغة الإنجليزية والتي تم تصميمها خصيصاً لمساعدة المعلمين الجدد، على تخطيط دروسهم وتجاوز تلك المواقف المحرجة بأمان. لذلك، ومن خلال تجربة التدريس الخاصة بالباحثين في هذا المجال، وجدوا أن كتب المعلم يمكن أن يساعد، وبالتالي يجب زيادة الوعي لتشجيع المعلمين الجدد في الرجوع إليها قبل دخولهم الفصل الدراسي. ويمكن أن يحدث هذا أولاً في الكلية من قبل معلمي الكلية الذين يجب أن يقدموا شرحاً وافياً إلى هؤلاء الخريجين المقبلين على فترة التدريب العملي قبل مغادرتهم الكلية، ولكن عملياً لا توفر معظم الكليات تدريباً منظماً كافياً حول كيفية استخدام مواد كتاب المعلم مع عدم إعلام الطلاب بالأنواع المختلفة عن مجموعة المعلومات المتوفرة في الدليل وكيفية استخدامها؛ لأن ذلك ليس جزءاً من فصول التربية أو المنهج⁽³⁾.

هذا الاقتباس أعلاه ينطبق على وضعنا في السودان إذ كان من الممكن أن توفر هذه الكتب الإرشادية المعارف والمهارات اللازمة في التدريس، بالإضافة إلى تزويد المعلمين الجدد بالشجاعة لمواجهة المواقف الجديدة في حياتهم العملية. ولخبرتهما الطويلة نسبياً في تدريس اللغة الإنجليزية، لاحظ الباحثون عدم استخدام هذه الوثيقة في تسهيل تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في مدارس التعليم العام في السودان، على الرغم من فائدتها العملية للمعلمين المبتدئين في الرجوع إليها بصورة متكررة عند الإعداد لدروسهم.

1.2 أهمية البحث:

يؤدي استخدام دليل المعلم إلى دعم المعلم ذي الخبرة المتواضعة والمتمرسناً في مجال تخصصه بأفكار عظيمة وحلول مبتكرة. وهذه الدراسة ذات قيمة كبيرة للمعلمين بصورة عامة، والمعلمين المبتدئين في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية على وجه الخصوص، والذين تتناولهم الدراسة في المقام الأول. كما أن هذا البحث موجه إلى عدد من الفئات في مجتمع التعليم مثل مؤلفي الكتب المدرسية والمصممين والمشرفين ودور النشر، حيث يتوقع منهم جميعاً المشاركة بصورة متناغمة لتعزيز نجاح العملية التعليمية. ويمكن أيضاً مخاطبة الوزارات والمديرين ومديري المدارس من خلال هذه الدراسة؛ حيث أنهم جميعاً مسؤولين عن توفير هذه الوثيقة كمرجع وإمكانية الوصول إليها في المدرسة وتقديمها للمعلمين في أيامهم الأولى في المدارس في بداية كل عام دراسي.

1.3 أهداف البحث:

يهدف هذه البحث إلى مراجعة أدبيات دور دليل المعلم في التعليم بشكل عام وفي تدريس اللغة الإنجليزية بشكل خاص. وتنبع أهمية هذا البحث من حقيقة أن هذه الوثائق تم إهمالها تقريباً أو كلياً في سياق تدريس اللغة الإنجليزية في السودان. لذا فإن الهدف الرئيسي من هذا البحث هو لفت إنتباه المعلمين إلى أهمية هذه الوثيقة في تعزيز تعليم اللغة الإنجليزية في السودان.

1.4 منهجية البحث:

اتباع الباحثون المنهج التاريخي الوصفي في جمع المعلومات ووصفها وهي عبارة عن ادبيات البحث العلمي فيما يخص كتاب المعلم من منظور التجارب العالمية وربطها بالسياق السوداني في مجال تدريس اللغة الانجليزية كلغة أجنبية.

2.0 مراجعة الأدبيات:

2.1 ما هو كتاب المعلم أو دليل المعلم؟:

كتاب المعلم أو دليل المعلم و يشار إليه أحياناً باسم مرشد المعلم ، عبارة عن مجموعة من المواد التعليمية التي يتم إعدادها من قبل مطوري المناهج وتقديمها إلى المعلمين، لمساعدتهم أثناء ممارسة التدريس لإيصال الأهداف التي يجب على الطالب تحقيقها بسهولة. تعتبر مرشد المعلم مرحلة وسط بين تخطيط المناهج وتنفيذها، حيث أن المعلم هو الذي سيطبق المنهج لأن المعلم ينظر إليها قبل إعطاء الدرس في المنهج المقرر. وهناك علاقة وثيقة بين كتاب المعلم وكتاب الطالب المدرسي حيث إن العلاقة بينهما ذات طبيعة تكاملية، إذ تكمل كل مجموعة دور المجموعة الأخرى؛ حيث يساعد دليل المعلم المعلمين في التعامل مع جميع المواقف التي يتعرضون لها أثناء سير الدرس، كما يساعد كتاب المعلم في اقتراح أفضل طريقة لاتباعها في تدريس الطلاب. إن نوع المعرفة التقنية الموجودة في أدلة المعلم تختلف اختلافاً جوهرياً عن نوع المعرفة التقنية الموجودة في الأبحاث المنشورة حول تعلم اللغة. ويشير إلى الأول على أنه «خطاب تربوي» وإلى الثاني على أنه «خطاب قائم على البحث». وهذا هو المنظور الذي يمكننا من خلاله التعامل

مع هذا المستند كأداة تربوية محتملة وفعالة تساعد في تحسين التعليم: إذا احسن استخدامها من قبل المعلمين في الفصل⁽⁴⁾. إن كتاب المعلم نقطة التقاء بين عمليتي التعليم والتعلم وتمثل هذه الأدوار وجهة النظر القائلة بأن مواد كتاب المعلم تشكل رابطاً بين الانضباط وعلم التربية. وبالتالي، يمكن أن تكون أداة مهمة جداً في تدريب المعلمين. ويضاف إلى ذلك الرأي الذي يتعلق بعدد من الأدوار المكتوبة التي تؤديها هذه المراسد، ودورها الأول في توسيع معرفة المعلم حول موضوع الدراسة المدرجة في المناهج الدراسية، ويتمثل دورها الثاني في اقتراح طرق لتدريس الموضوع للطلاب، ولكن الغرض الرئيسي من كتاب المعلم هو تنمية الاستقلالية والمهارات المهنية للمعلم.⁽⁵⁾

إن مواد التدريس والتعلم موجهة للطلاب وتتضمن عدداً من الوسائل والوسائط التعليمية التقليدية (المكتوبة) في شكل كتيبات ومختارات، فضلاً عن وسائل غير تقليدية غنية بالتكنولوجيا كالأفلام والشرائح والصور ونماذج ومواد الكمبيوتر. وكلها تقترح طرقاً لاستخدام هذه الوسائل بذكاء. وهنا نتبين وجهة النظر القائلة بأن كتاب المعلم هو أداة تساعد في التنقل في عملية التعليم والتعلم.⁽⁶⁾ ومن جانب آخر يعتقد أن كتاب المعلم أداة تعليمية يضع فيها «الخبر» الأهداف الرسمية للمحتوى والمهارات التي تمثل المتطلبات الأساسية للمادة الدراسية.⁽⁷⁾ إن كتاب المعلم هو دليل الدراسة وأداة تحدد المناهج وتنظمها. ومع ذلك، على عكس كتاب الطالب، الذي يكون هدفه هو الطالب، فنصوص كتاب المعلم لها غرض مزدوج: فهو رسمياً مخصص للمعلم، ولكنها في الواقع تتعلق بالطلاب من حيث أنها تقترح طرق التعليم والتعلم في الفصل.⁽⁸⁾

يتمثل أحد المعايير المهمة لمبادئ التوجيه في كيفية تعامل المعلمين والمستخدمين مع هذه الوثيقة في معرفة خصائصها ودرجة تلبية احتياجاتهم. وحول هذه المسألة، إذا قدم كتاب المعلم مجموعة متنوعة من الخيارات «المفتوحة» المختلفة، فإن المعلمين يشعرون بالأمان لاختيار أحدها، ولكن إذا قدم كتاب المعلم نفسه كمقنع، فإن المعلم يشعر بقدر أقل من الثقة لانعدام المرونة فيما يتعلق بالقرارات المقدمة.⁽⁹⁾ ووجهة نظر مماثلة تشير إلى أن كتاب المعلم يمثل المنهج في صورته الرسمية وعليه يجب على المعلمين والمستخدمين تطوير عملية التعليم والتعلم الأكثر ملاءمة لفصولهم الدراسية بمفردهم، إما من خلال تجاربهم الشخصية أو اقتباساً من تجارب زملاء الآخرين وأولياء الأمور أو حتى الطلاب.⁽¹⁰⁾

يلعب مرشد المعلم دوراً هاماً في الممارسات داخل الفصول الدراسية وخاصة للمعلمين المبتدئين والذين يقومون بالتدريس بلغة ثانية كوسيلة للتعليم فليل المعلم لديه القدرة على مساعدة المعلم لابتكار مهام وتقييمات ومنهجيات جديدة.⁽¹¹⁾

2.2 نظرة عالمية حول دليل المعلم

تعليم اللغة عملية تتضمن - مثل أي مادة أكاديمية أخرى - ثلاثة شركاء: الطالب والمعلم والمنهج الدراسي. ويتوقع أن تعمل العناصر الثلاثة في تناغم للمساعدة في تحقيق الأهداف التعليمية والتي تتوج بتحقيق خطة التعليم النهائية في بلد ما أو منظمة معينة، على سبيل المثال: المدرسة أو الكلية أو الجامعة. والمعلم هو حجر الزاوية في العملية التربوية حيث يذهب جهده مباشرة

إلى الجمهور، حيث يمكن للمدرس المدرب جيداً القيام بالمهمة بفعالية من خلال تحقيق أهداف الوحدة أو الدرس المعين. في حين أن المعلم ذو التدريب المحدود سوف يعيش حالة من الفوضى في العمل بما يبذل من جهود ووقت ليجني نتائج قليلة الثمار.

تدريب المعلمين من اخص اهتمامات الوزارات أو مديريات التربية والتعليم، حيث يتعرض المعلم المتدرب لممارسة فنية ليكون مجهزاً بالمادة التي يريد تدريسها (اللغة الإنجليزية) بالإضافة إلى المواد الداعمة والدورات التدريبية في أسس التعليم، وفلسفة التعليم وإدارة الفصول الدراسية، بالإضافة إلى بعض الدورات في علم النفس والإدارة العامة. ومن المفترض أن تعمل كل هذه التخصصات معاً لتزويد المتدرب بالمعارف والمهارات اللازمة التي تساعد المعلم للقيام بالمهمة بطريقة احترافية، في بيئة تعليم حقيقية.

ويعد تدريب المعلمين أحد الأصول التي يجب أن توليها الحكومة اهتماماً كبيراً لتحقيق أقصى استفادة من نظامها التعليمي في تدريب القوى العاملة للاستثمار الأمثل للموارد الطبيعية والبشرية وهما الأصول الرئيسية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية. لذلك ينبغي أن يتم تدريب المعلمين للقيام بالمهمة على أفضل وجه، ليتولوا بدورهم القيادة وإجراء التغيير المنشود، لصناعة مواطنين مدربين بجودة عالية في كل مجال من مجالات المعرفة. وسيحقق هذا الجهد أفضل نتيجة تعليمية، إذ يقوم المعلمون في الواقع بإجراء التغيير لأنهم مؤهلون ومفوضون للقيام بذلك للقيام هذا الدور بطريقة احترافية حسب تدريبهم.

وفي هذا القرن الحادي والعشرين، أصبحت المعرفة هي الطريق الوحيد الآمن لتنمية الأفراد والجماعات. فجميع المجتمعات البشرية تعمل من أجل الحصول على المعرفة من أجل التطور والازدهار. والمعلم هو العنصر الرئيسي لإجراء هذا التحول في أحداث التغيير الشامل على المستوى الفردي في الفصل الدراسي أو على مستوى المنظمة. والمعلمون هم أدوات التغيير في هذا الاقتصاد العالمي سريع النمو والتغيير باستمرار.¹² ويمكن ملاحظة ذلك في مجتمعات مثل اليابان وكوريا وسنغافورة ودول أخرى محدودة الموارد الطبيعية ولكن القوى البشرية العاملة (المدربة) كانت قادرة على إحراز التقدم من خلال التعليم المخطط. ففي النماذج آنفة الذكر؛ كان المعلم هو العامل الرئيس الذي يوفر المعارف والمهارات اللازمة.

وقد يكون التغيير سريعاً أو بطيئاً أو ضعيفاً تبعاً لنوع ودرجة التدريس والتدريب. ومع ذلك، فإن الاستثمار في تدريب القوة (التدريبية) شرط أساسي للتزود بكوادر مستدامة ومجهزة جيداً بالمعارف والمهارات لقيادة المجتمع. وما يهمنا هنا هو كيفية توفير التدريب وتزويد المعلمين بمهارات التدريس المناسبة. ويمكن لكليات التربية ومعاهد تدريب المعلمين الأخرى القيام بهذه المهمة ولكن في وضعنا في السودان بصورة خاصة وفي وجود هذه البنية التحتية الضعيفة، فإن عملية التدريب بطيئة وضعيفة ومحدودة ونتائج التعلم ليست واعدة للمنافسة في السوق العالمية بسبب نقص المهارات المتقدمة.

يستهدف هذا البحث عدداً كبيراً من المعلمين الذين لم يتلقوا تدريباً وتأهيلاً للتدريس في

المدارس الابتدائية أو الثانوية في السودان. ويعتقد الباحثون أن مرشد المعلم أو كتاب المعلم يمكن أن يساعد في سد فجوة تدريب المعلمين المبتدئين؛ إذا تم استخدامه كمرافق دائم أو كأداة مساعدة توفر مواد تعليمية وأفكاراً إضافية لكل من المعلم المبتدئ، وكذلك المعلمين أصحاب الخبرات السابقة، فهم أيضاً يمكن أن يجدوا مرادهم في كتاب المعلم الجيد.

يأتي هذا البحث نتيجة للخبرة في التعليم العام والجامعي على السواء حيث عمل الباحثون في التدريس في التعليم العام وواجهوا معضلة الوافدين الجدد من معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، والذين يفدون إلى المدارس دون تدريب مسبق. ففي مثل هذه الحالة، وجد أن كتاب المعلم له دور كبير كمرافق جيد للمعلم المبتدئ وأداة أساسية لإعداد الدروس. ولكن مما يثير الاستياء عدم وجود هذه الوثيقة في معظم بيئات المدارس في معظم أنحاء القطر. سيبحث الباحثون في هذه الظاهرة ويحاولوا إثارة درجة من الاهتمام بأهمية هذه الوثيقة في تعليم اللغة في مجتمع المعلمين. وفي الفقرة التالية يستعرض الباحثون بعض التجارب العملية التي أولت اهتماماً خاصاً لكتاب المعلم.

2.3 اليونيسف: منظمة الأمم المتحدة للطفولة :

اليونيسف: منظمة الأمم المتحدة للطفولة تعمل في أصعب الأماكن في العالم للوصول إلى الأطفال والمراهقين الأكثر حرماناً - ولحماية حقوق كل طفل في كل مكان. تُعد اليونيسف إحدى أكبر مزودي التعليم الجيد وبناء المهارات في العالم وتعمل في أكثر من 190 دولة ومنطقة للوصول إلى الأطفال والشباب الذين هم في أمس الحاجة إليها. ولها مركز أبحاث متخصصة تمثل مهمته الأساسية إجراء البحوث المتطورة ذات الصلة بالسياسات التي تعدها المنظمة للمجتمع العالمي الأوسع للأطفال. توفر اليونيسف التعليم المشورة والمواد التعليمية. وفي هذا الصدد تعد (الأنشطة المدرسية والفصلية) أحد المشاريع الرئيسية التي تساعد هذه المنظمة من خلالها الأطفال في الحصول على تعليم جيد. والمشروع عبارة عن دليل مصمم للمعلمين للمساعدة في التخطيط وتوفير تعليم وتعلم فعال داخل الفصل الدراسي.

يهدف دليل المعلم إلى إلهام المعلمين ليصبحوا ممارسين شاملين. فهو دليل عملي للمساعدة في تعزيز التعليم الشامل في المدرسة والفصول الدراسية والمستويات الفردية. يوفر الدليل لقادة المدارس والمعلمين مجموعة من الأنشطة التي يمكن تنفيذها بشكل مباشر. ويأمل القائمون على المشروع أن تكون الأمثلة والموارد الواردة في هذا الدليل منطلقاً لأفكار للمعلمين وقادة المدارس لتطوير المزيد من الأنشطة ومشاركتها مع الزملاء ومع المدارس الأخرى.⁽¹³⁾ لا يطلب الدليل من المعلمين تطبيق أساليب محددة، ولكنه يعطي أمثلة ويوضح كيف ولماذا يمكن للمدرسين تطبيق هذه الأمثلة في فصولهم.

دليل المعلم ليس منتجاً نهائياً، ولكنه بداية لمجموعة جيدة التنظيم من أمثلة الممارسات الجيدة. وهي تعتقد أن الدليل يمكن استخدامه من قبل أي مدرسة، على الرغم من أنه تم نشره في البداية لتستخدمه المدارس التي تشكل جزءاً من شبكة اليونيسف المتنامية للمدارس الشاملة.

يسعى دليل اليونسيف هذا إلى دعم المعلمين على العمل بشكل هادف ومهني في مدارسهم وفصولهم الدراسية. ويركز على المجال الرئيسي للممارسات داخل الفصل الدراسي من خلال تقديم أمثلة لدعم جميع الدارسين في فصل دراسي شامل. وهذا يتعلق بجعل المنهج في متناول جميع المعلمين وخلق فرص تعلم مفيدة بضمان مشاركتهم. ودليل المعلم هو استمرار لجهود اليونسيف لتقديم التعليم الشامل إلى المدارس والمساعدة في إنشاء شبكات من الممارسات الجيدة. يستند هذا الدليل إلى فلسفة اليونسيف واستراتيجيتها لدعم التعليم الشامل في جميع أنحاء العالم كما يسعى إلى دعم قادة المدارس والمعلمين لتطبيق الأفكار والمبادئ في ممارساتهم الخاصة.

يرتكز دليل المعلم على نهج قائم على الاعتراف بالحقوق ويتمحور حول الطفل في التعليم. وهنا يُنظر إلى الأطفال على أنهم أصحاب حقوق وليسوممن عليهم تحمل واجبات أو تبعات. وما يفيد المعلمين هو عدم الطلب من المعلمين بما يجب عليهم عمله، ولكن كيف يمكنهم عمل ما يعرفونه وهذا أمر مهم. يسعى الدليل إلى دعم المعلم في التصرف بشكل هادف ومهني في مدرسته وفصله الدراسي. ويركز الدليل على المجال الرئيسي للممارسات داخل الفصل الدراسي من خلال تقديم أمثلة لدعم جميع الدارسين في فصل دراسي شامل. ويتعلق الأمر بجعل المنهج في متناول جميع المعلمين وخلق فرص تعلم مفيدة للجميع يضمن مشاركتهم.⁽¹⁴⁾

يستند هذا الدليل إلى فلسفة اليونسيف واستراتيجيتها لدعم التعليم الشامل في جميع أنحاء العالم. ويجب أن ينظر إلى التعليم كما تراه اليونسيف من خلال عيون الدارس. ويشار إلى عملية تحويل المدارس من أماكن حيث يتم تدريس المناهج الدراسية إلى أماكن يتعلم فيها الأطفال الإدراك التدريجي للتعليم الشامل. ويهدف دليل المعلم إلى تزويد المعلمين بمعارف قابلة للتنفيذ يمكن تحويلها بسهولة إلى أفعال ولتسهيل هذه العملية، يتم وصف كل نشاط من منظور الشخص المستخدم والمستفيد.

Erasmus2.4 - إيراسموس :

إيراسموس هو مخطط عمل المجتمع الأوروبي لتتنقل طلاب الجامعات وهو عبارة عن برنامج لتبادل التعليم العالي للطلاب والمعلمين والمؤسسات، ويديره المجلس الثقافي البريطاني في المملكة المتحدة. فالعالم في خضم أزمة تعليم عالمية حيث لا يحصل مئات الملايين من الأطفال - غالباً في البلدان الفقيرة في العالم - على تعليم يتاح للملايين من رصافتهم بينما هم غير قادرين على ذلك.⁽¹⁵⁾

تشاركنا هذه المنظمة الأوروبية غير الربحية الاهتمام بالتعليم في إفريقيا بالكثير من الأفكار من مجموعة من الجهات الفاعلة: كالتلاميذ والآباء والمعلمين وصانعي السياسات والباحثين ووزراء التعليم والمنظمات غير الحكومية والشركات، والجميع يعملون بجد لإيجاد الحلول. ترى المنظمة أن هناك حاجة ماسة جداً لتجربة فصل دراسي يومي لطفل نموذجي في أفريقيا جنوب الصحراء⁽¹⁶⁾. بينما يعترف خبر آخر في هذا المجال أن هذه المنظمات مثل RTI و USAID (في كينيا وليبيريا وأماكن أخرى) قدمت مكاسب تعليمية كبيرة لآلاف الأطفال البوصرة فعالة، باستخدام كتاب

المعلم في الفصول الدراسية. ويشير إلى أن مرشد المعلم مثير للجدل، ومع ذلك فقد أكد النقاد أن هذه المراسد تخفف من الديناميكية في الفصل الدراسي؛ في أنها تسرق استقلالية المعلمين، أو أنها تقيد بطريقة ما الأطفال الذين قد يحتاجون إلى مزيد من الاهتمام، أو يتحركون بسرعة مختل.⁽¹⁷⁾ ولكن هضيفوبصفته المسؤول الأكاديمي الأول في أكاديميات بريدج الدولية Bridge بأنه قد داربينهمناقش على مدار العقد الماضي حول فاعلية كتاب المعلم، ووجدوا أن كتاب المعلم أكثر فاعلية بكثير من أي بديل يمكن تصوره على نطاق واسع. لذلك من موقعه كمعلم يرى أن كتاب المعلم ذو فائدة عملية خاصة للمعلمين الأوغنديين. ويعتقد أن المعلمين في البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل غالباً ما يعانون بشدة في الحصول أو الإلمام بالمادة الدراسية. وضرب مثلاً بتقرير للحكومة الأوغندية ورد فيه على سبيل المثال، أن 78% من معلمي المرحلة الابتدائية الأولى والثانية لم يتمكنوا من حل أسئلة الرياضيات الأساسية في المرحلة الابتدائية.⁽¹⁸⁾ (وزارة التعليم الأوغندية، 2014، مجلس الامتحانات الوطنية الأوغندية، 2015، أويزو، 2015). ففي مثل هذه الحالة، يعتقد هذا الخبير أن كتاب المعلم يمكن أن يخلق بيئة صفية أكثر ديناميكية تزيد من الفرص المتاحة للتلاميذ لممارسة مجموعة أساسية من المهارات. ويمكن لمجموعات كتب المعلم أن تدعم المعلمين ذوي المعرفة الأقل بالموضوع أو «معرفة المحتوى التربوي»، حيث يمكن لبنية الدليل أن تسهل بيئة تعليمية مختلفة. وبناءً عليه بذلت إيراسموس Erasmus المزيد من الجهود في هذا المجال لتوضيح وجود تأثير لمرشد المعلم على تطوير التعليم في البلدان الفقيرة.

1.5 معهد البحوث والتدريب (RTI):

في نفس السياق نجد معهد البحث والتدريب (RTI) وهو معهد أبحاث أمريكي مستقل غير ربحي مكرس لتحسين الظروف البشرية. أجرى معهد RTI تحليلاً مفصلاً لتصميم واستخدام كتاب المعلم في 19 مشروعاً في 13 دولة. كان البحث من أربعة مكونات.

- الأول تحليل مفصل لخصائص أدلة معلمي الفيزياء
- الثاني عبارة عن تحليل كمي لمستويات البرمجة النصية لكتاب المعلم للتحقق ما إذا كان مستوى البرمجة النصية مرتبط بتأثير البرنامج.
- الثالث هو ملاحظات المعلمين في الفصول الدراسية في أربعة بلدان (إثيوبيا وأوغندا وكينيا وملاوي) لتحديد كيفية استجابة هؤلاء المعلمين لدليل المعلم بمختلف مكوناته وفحص كيفية استخدامهم لهذا المراجع في ممارساتهم الصفية.
- أخيراً، كان البحث الرابع عبارة عن مقابلات مع المعلمين لمعرفة المزيد حول التعديلات التعليمية التي أدخلوها على كتب المعلمين وتحديد أي الأنماط تم الالتزام بها - أو عدم التزامهم - (محتوى الدليل).

عرض هذا التقرير نتائج دراسة RTI International Education حول أدلة المعلمين في 13 دولة و 19 مشروعاً. باستخدام الأساليب الكمية والنوعية، اذ قاموا بفحص كيفية اختلاف أدلة المعلمين عن هذه المشاريع ووجدوا تبايناً جوهرياً في تصميم وهياكل هذه الدلائل⁽¹⁹⁾. فقد قاموا

بتطوير فهارس البرمجة النصية بحيث يمكن مقارنة مستويات البرمجة النصية لهذه المرشد عبر المشاريع. وأظهرت البرامج التي تستخدم أدلة المعلمين تأثيرات كبيرة على نتائج التعلم، بتقدم الطلاب في التحصيل بنصف عام إضافي تقريباً عن رصنائهم الآخرين، مما يُظهر أن أدلة المعلمين المنظمة تساهم في تحسين نتائج التعلم. ومن خلال ملاحظاتهم وجدوا أن المعلمين أجروا مجموعة متنوعة من التغييرات في تعليمات الفصل الدراسي في كيفية استخدام كتاب المعلم، مما يدل على أن استخدام أدلة المعلمين التي أعدتها المنظمة؛ لم تخلق مدرسين آليين عاجزين على استخدام مهاراتهم المهنية الخاصة في تعليم الأطفال. ويتضمن التقرير مجموعة من المبادئ التوجيهية القائمة على البحث.⁽²⁰⁾ ومع ذلك، أظهر تقرير RIA أن العديد من البرامج التي استخدمت أدلة المعلمين المكتوبة كانت ناجحة تماماً في تحسين نتائج القراءة، في البلدان واللغات المتباينة، ويمكن دعم ذلك من خلال نتائج العديد من الباحثين الذين بحثوا في هذا المجال وخرجوا بنتائج إيجابية مثل Brunette، Piper، Jordan، Nabacwa & Gove، 2017؛ Piper & Korda Poole، 2017؛⁽²¹⁾ Piper

3.0 استخدام كتاب المعلم:

التعليم مسئولية الدولة حكومة وأفراد معاً، ولكنه المسؤولية المباشرة للمعلمين فهم الذين يواجهون الطلاب وجهاً لوجه. قد تسهل الحكومة وتزود المدارس بالبنية التحتية وقوة التدريس وبرامج التدريس بالإضافة إلى الخدمات اللوجستية الأخرى التي تساعد في العملية التعليمية. وقد يساعد الأفراد أيضاً بطريقة أو بأخرى في تسهيل العملية التعليمية وتطويرها لكن العبء الأكبر والنتيجة النهائية للتعليم بدرجة أكبر هي مسؤولية المعلم بحكم احتكاكها المباشر مع الطلاب وأصحاب المصلحة الآخرين. لذا فإن المعلمين هم الأشخاص في (الحقل) ومن المفترض أن يكونوا على دراية بتفاصيل عملية التعليم والتعلم كالمعلم. وللقيام بهذه المهمة يتوقع أن يكونوا مسلحين بأكثر الأدوات التعليمية الناجعة والتي تساعد على أداء وظائفهم بفعالية وإنتاجية. يتم تدريب المعلمين في كليات التربية كمتدربين. كما يتم تدريب البعض الآخر في دورات أثناء الخدمة في الوظيفة. لكن عدداً كبيراً من المدرسين لا يخضعون لأي دورات تدريبية مثل معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية المبتدئين الذين يأتون مباشرة من كليات القانون أو الاقتصاد دون تدريب مسبق. ويمكن لمثل هذه المجموعة أن تجد المساعدة في سد فجوة التدريب غير الكافي في كتاب المعلم.

تمت دراسة عمليات المناهج والكتب المدرسية وتطوير موارد الطلاب على نطاق واسع بينما لم تحظ أدلة المعلمين باهتمام كبير نسبياً. ويعتقد أن أدلة المعلمين جيدة التصميم تساهم في التواصل وتدعم التدريس. ويصف مجموعات من المعلمين أدركوا فائدة الأدلة بصورة مختلفة، حيث وجدوا عرضاً واضحاً وموجزاً لما يريدون، بالإضافة إلى تذكيرات ومفاتيح إجابة وخرائط مفاهيم للموضوعات الرئيسية.⁽²²⁾ ويضاف أن المعلمين قد أدركوا أن وظيفة دليل المعلم هي توفير موارد تعليمية بدلاً من توجيه تفكير المعلم.⁽²³⁾ ويشار إلى أن المعلمين يستخدمون كتاب المعلم عندما

يكون المنهج جديداً عليهم أو خارج مجال تخصصهم. ومن الواضح أن هذه المارشدة موارد مهمة لتعليم المعلم في إصلاح المناهج الدراسية. كما أن أدلة المعلمين تلعب دوراً انتقالياً بين المناهج والتطبيقات داخل الفصل الدراسي. وبعض الأدلة منظمة للغاية بينما البعض الآخر مرن ويقدم عروضاً للاختيار من بينها، حسب مصلحة المدارس. وتفترض بعض أدلة المعلمين الإرشادية اتباع المعلمين المبادئ والإجراءات والمحتويات التربوية التي تتضمنها هذه الأدلة⁽²⁴⁾.

أن دليل المعلمين كما يراه مؤلفو المناهج والمعلمين يعمل كأداة اتصال مهمة وعليه يجب تصميم هذه المواد لتلبية احتياجات المعلمين. وفي مقارنة دور دليل المعلم في بعض التخصصات وجد أن 33 % فقط من معلمي العلوم والرياضيات استخدموا أدلة المعلمين، مقارنة بـ 64 % من معلمي اللغات الأجنبية. لكن لوحظ في بعض الأحيان أنه يتم إعطاء المعلمين المتدربين بعض النصائح الخاطئة فيأنهم إذا أرادوا أن يكونوا معلمين جيدين؛ فيجب عليهم تجنب اتباع الكتب المدرسية والاعتماد على أدلة المعلمين في تطوير مناهجهم الخاصة.⁽²⁵⁾

يعتقد بعض المعلمين أن الأدلة مصادر استشارية لمزيد من الأفكار ومستودع خيارات وبالرغم من أن أدلة المعلمين لا يمكن أن تحل محل التدريب المهني الآخر؛ إلا أنها يمكن أن تلعب دور الوسيط الحاسم في نقل أساليب إصلاح المناهج، بالإضافة إلى دعم المعلمين. لذلك يعتقد أن أدلة المعلمين يجب أن تؤدي وظيفتين: توفير موارد التدريس والتأثير على تفكير المعلم.⁽²⁶⁾

الهدف الأساسي من دليل المعلم هو تزويد المعلمين بإرشادات واقتراحات مهما كانت خلفيتهم حتى يتمكنوا من إنشاء خطط دروس ناجحة تلبي احتياجات طلابهم⁽²⁷⁾. وبهذه الطريقة يمكن حتى للمعلم الأقل خبرة تدريس كل درس بنجاح ويمكن للمدرسين الأكثر خبرة أيضاً الاستفادة من تلك الأنشطة الموجودة في الدليل والتي تناسب سياقهم.

عندما تم استجواب بعض المعلمين حول آرائهم في الأنشطة التي يصعب على المعلمين تدريسها قال مدرس (إثيوبي) واحد على الأقل: كانت دروس التنبؤ والاستماع المسبق صعبة لأن التنبؤ قد يكون صحيحاً أو لا. وإذا كان التلميذ مخطئاً في التنبؤ، فإنه يضيع بقية وملائته في الفصل. بينما أفاد المعلمون (الملاويين) أن قراءة النص الكامل كانت أصعب نشاط. وأوضح معظم هؤلاء المعلمين أن الطلاب لم تكن لديهم خبرة كافية في فصولهم الابتدائية ولا يقرأون.⁽²⁸⁾ ومن ناحية أخرى، وجد المعلمون (الكينيون) مشكلة في أنشطة المفردات. أوضح أحد المعلمين أنه ليس من السهل تكوين جملة باستخدام بعض الكلمات وإخراج المعنى لبعض الكلمات صعبة. تم تقسيم المعلمين (الإثيوبيين) في هذه الدراسة بالتساوي بين أنواع الأنشطة ولوحظ أن العديد من المعلمين أفاد بأن أنشطة الفهم كانت صعبة التدريس.

لا يلتزم المعلمون في بعض الأحيان بجميع التعليمات الموجودة في كتاب المعلم لذلك عندما سُئلوا عن ثلاثة إلى أربعة تعديلات قاموا بها في الدرس عن سبب انحرافهم عن خطة الدرس بصورة مخيبة للآمال؛ أشار 25 بالمائة من المعلمين (الأوغنديين) الذين تمت مقابلتهم إلى أن تعديلاتهم جاءت لأنهم نسوا نشاطاً ما. ورد هذا الرد بصورة متكررة في (أوغندا)، حيث كان على

المعلمين أن ينظروا إلى أجزاء مختلف من دليل المعلمين لجمع كل المعلومات التي يحتاجونها.⁽²⁹⁾ ولكن في (ملاوي) أنه تم تدريب المعلمين على استخدام ملاحظات الدرس بدلاً من الدليل اذ لاحظوا أن الدليل نفسه كان ثقيلاً جداً، و عليه فضلوا ملاحظات الدرس عليه. وبذلك فقد تم فقدان الكثير من الإرشادات التعليمية أثناء الانتقال من دليل المعلم إلى ملاحظات الدروس. وكان لدى المعلمين في (إثيوبيا) حالات نسيان أقل لأجزاء من الدرس.

تم طرح أسئلة على معلمي المدارس الابتدائية في (بنغلاديش) بخصوص الحاجة إلى دليل المعلم.⁽³⁰⁾ فقد أفادت مجموعات المعلمين بالحاجة إلى دليل المعلم من أجل تحسين فعالية عملية التدريس من خلال تقديم أعداد دروس نموذجية. وتضمنت الممارشد خطط للدروس تمكن المعلمين من الإعداد للتدريس وتقييم تعلم الطلاب وأداء الواجبات المنزلية. كما يمكن للمدرسين أيضاً تطوير أنشطة ومهام جديدة للطلاب عبر التفكير في كيفية عمل الأنشطة المقترحة من قبل المرشدين في الفصول الدراسية. وتوفر الأدلة أنشطة تتمحور حول الطالب يمكن أن يستخدمها المعلمون من أجل إشراك الدارسين. ولكن عندما سئلوا عن مدى استخدام أدلة المعلم أظهر تحليل البيانات أن استخدام دليل المعلم يختلف باختلاف المعلمين. فقد أجاب حوالي نصف المعلمين أنهم نادراً ما يستخدمون دليل المعلم، في حين ذكر ربعهم تقريباً أنهم استخدموه في كثير من الأحيان وأنهم يستخدمون هذه الأدلة بصورة يومية. كما ذكر بعض المعلمين أنهم يستخدمون أدلة المعلم إلى فبالأنشطة الطلابية المقترحة. وهذا يعني ببساطة أن الغالبية العظمى من المفحوصين يستخدمون أحياناً دليل المعلم الذي توفره لهم حكومة (البنجاب)⁽³¹⁾

باعتبار الكتاب المدرسي وكتاب المعلم مرجعان مهمان يتوقع أن تكونا دائماً في حصة المعلم في فصله أو صفه. فالكتاب المدرسي مصمم لخدمة أهداف التعليم في موضوع معين. ومن المفترض أن تكون هذه الوثيقة مع الطالب باعتباره رفيق التعليم المقرب اليه، ولكن يصعب في بعض الأحيان التعامل مع الكتب المدرسية لبعض الدارسين، لذلك هناك حاجة إلى تدخل من المعلم لتسهيل الدرس بأساليب سهلة لمساعدتهم على فهم المنهج الدراسي الخاص بهم. إذن هناك حاجة عملية إلى الكتاب المعلم لتسهيل التدريس على المعلم وتوفير التعليم للطلاب.

تستخدم كتب المعلم في سياقات مختلفة بين المعلمين.⁽³²⁾ ففي مقال تم الاعتماد المؤسف للعديد من المعلمين على أدلة المعلمين فقط؛ لأن الكتب المدرسية في نظرهم منتشرة في كل مكان وتستخدم على نطاق واسع في الفصول الدراسية. ووجد أن 90 بالمائة من فصول العلوم والرياضيات في كل صف تستخدم الكتاب المدرسي.⁽³³⁾ وتساءل بعضهم عن الاختلاف بين المعلمين في استخدام الكتب المدرسية ودليل المعلم المصاحبة فوجد أن المعلمين الأقل خبرة، وأولئك الذين تكون خبرتهم في المادة الدراسية ضعيفة، يعتمدون بشكل أكبر على الكتب المدرسية أكثر من المعلمين الآخرين⁽³⁴⁾ وفي مجال تقييم أو تطوير مواد تدريس اللغة الإنجليزية، لم يتم إيلاء الكثير من الاهتمام لكتب المعلمين. وقد تعامل البعض بشكل مباشر مع كتب معلمي تدريس اللغة الإنجليزية.⁽³⁵⁾ وتعتبر كتب المعلمين بمثابة مساعد مهم جداً لمعلمي الفصل، خاصة لمعلمي اللغة الإنجليزية من غير الناطقين

بها والمعلمين المبتدئين، ويؤكد على الحاجة إلى الدراسات ذات الصلة فيقدم خمسة معايير لتقييم كتب المعلمين، تشمل مدى:

- ملاءمتها منهجية تدريس اللغة المقترحة،
- التفسيرات المحددة للمحتويات،
- اعتبارات الجوانب الثقافية،
- إرشادات التقييم والتقويم،
- كفاءة العرض.⁽³⁷⁾

كتب المعلمين هي وسائل مؤثرة للغاية في تدريس اللغة الإنجليزية وقد اقترح 22 معياراً لتقييم جودة كتاب المعلم. ويتحدث بعضهم عن بعض الظواهر حدثت أثناء تدريب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المدارس الحكومية الثانوية، فقد لاحظ أن معظم المعلمين المتعاونين لم يتواصلوا مع طلابهم باللغة الإنجليزية.⁽³⁸⁾ وأورد زملاء ذلك عن زملاء آخرين في المدارس الثانوية والابتدائية العامة تصرفوا بشكل مشابه. علاوة على ذلك، ففي خلال الفصل الدراسي الذي أجريت فيه هذه الدراسة، لاحظ أن المعلمين المتدربين يتحدثون في الغالب باللغة الإسبانية أو أنهم قاموا بترجمة كل كلمة تقريباً للتواصل مع تلاميذهم في الفصل. في هذه الحالات، يمكن أن تساعد كتب المعلم كثيراً في إعطاء المعارف والشجاعة لهؤلاء المعلمين للتدريس باللغة الإنجليزية. أما في التدريب العملي للمعلمين فمن المتوقع أن يقوم المعلمون الجدد بدمج تعليمهم الجامعي السابق في سياقات مدرسية حقيقية.⁽³⁹⁾ ومع ذلك، فإنه غالباً ما يصبح التدريب العملي تجربة معقدة إذ قد يكشف المعلمون المتدربون عن مخاوفهم بشأن استراتيجيات التدريس الخاصة بهم. ففي مثل هذه الحالات، تكون مساعدة كتاب المعلم ضرورة لتجنيب هؤلاء المعلمين المعضلة والإحراج.⁽⁴⁰⁾ ويقول أحدهم بصفتنا باحثين يعملون في بيئة من الطلاب والمعلمين، فإننا ندرك ظاهرتين تدعمان هذه الدراسة:

1. لا توفر الكلية تدريباً منظماً كافياً حول كيفية ووقت استخدام مواد كتاب المعلم وإعلام الطلاب بأنواع مختلفة من كتب المعلم وكيفية استخدامها؛ إذ أن ذلك ليس جزءاً من مناهج كليات التربية.

2. يميل المعلمون المتدربون إلى الاعتماد على كتاب المعلم في دروسهم في الأوراق التي يقدمونها ضمن مباحث المقررات الدراسية دون فحص جودتها عن كثب، ويرجع ذلك أساساً إلى عدم امتلاكهم الأدوات المناسبة لإجراء مثل هذا التقييم.⁽⁴¹⁾ وهذا واضح أيضاً في وضعنا في السودان. فالطلاب المتدربون وعلى الرغم من أنهم حضروا وانتهوا من التدريب في كلية جيدة للمعلمين، لكن لا يتم إبلاغهم أبداً عندما يغادرون الكلية- بوجود كتاب معلم يمكن الإعتماد عليه كمصدر إضافي في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. من حق المعلمين الجدد أن يكونوا على دراية بمثل هذا المرجع من معلمهم في الكلية، أثناء دورة دراستهم فيها. كما يجب عليهم إخبارهم بكيفية

الحصول إلى هذه المراجع في مدارسهم أو على الأقل من اين يمكنهم شراءها من السوق لمن يستطيع.

نظرت دراستان أخريان في كيفية استخدام المعلمين لأدلة المعلم. طرح سؤال حول مدى اتباع المعلمين للتوصيات الواردة في دليل المعلم أثناء أنشطة القراءة وما بعد القراءة. وجد أن استخدامهم لأسئلة ما بعد القراءة التي اقترحها دليل المعلم تراوحت من صفر إلى 98 بالمائة، وتراوحت النسبة المئوية للأسئلة المطروحة التي قاموا بتكوينها من 10% إلى 75%⁽⁴²⁾. كانت النتيجة الأكثر إثارة للاهتمام هي أنه كما يتضح من استخدامهم للكتب المدرسية، يختلف المعلمون في استخدامهم لدليل المعلم. يقترح الدليل غطاءً لمتابعة كل درس من دروس القراءة، بما في ذلك ما يجب القيام به قبل تحديد اختيار القراءة. وجد أن قلة من المعلمين أخذوا الوقت للقيام بكل الأنشطة المقترحة. وبالتالي خلص الباحثون إلى أنه يجب تعليم المعلمين الحكم على مواد القراءة التي لها أكبر قيمة لطلابهم، واختيار دليل المعلم الأكثر ملاءمة، وكيفية إنشاء أسئلة خاصة بهم أكثر ملاءمة، ويمكن العثور عليها بالتحديد فيكتب المعلم الخاصة بهم والتي يُقترح أيضاً تدريسها خلال فترات التدريب.⁽⁴³⁾

طرحت مجموعة مماثلة من الأسئلة ولكنها محدودة: هل هناك اختلافات في طريقة عمل كتاب المعلم في مستويات الصف المختلفة؟ وجد أن معظم المعلمين استخدموا بعض الاقتراحات بسخاء (بصورة أساسية الأسئلة الخاصة بتقييم واجبات التمارين المكتوبة)، لكن البعض الآخر كان له تأثير طفيف (معلومات عن الخلفية، والمفردات، وأسئلة إعادة القراءة). لقد تعلموا أن أفكارهم الشخصية ومعرفتهم كانت أفضل مصدر للمحتوى أكثر من أي شيء في الكتاب المدرسي أو دليل المعلم.⁽⁴⁴⁾

يقول أحد الباحثين إن المعلمين المتمكنين لا ينصاعون لما يرد في الكتب المدرسية. فهم لهم رؤيتهم الخاصة لهذه الكتب المدرسية تنطلق من أيديولوجية خاصة بهم لهذه البرامج. هؤلاء المعلمون أدركوا أن أفكارهم الشخصية ومعرفهم كانت مصدر محتوى أفضل مما ورد في كتب المقررات المدرسية أو دليل المعلم. لذا يقترح المؤلفون أنه في الدورات الجامعية يجب أن يتم تعليم المعلمين تحت التدريب كيفية استخدام الكتب المدرسية وأدلة المعلمين، وأن يتم اعتبار هذه الكتب بمثابة «سقالات تعليمية» (مصلح في هندسة البناء).⁽⁴⁵⁾ يمكن للمدرسين تحت التدريب استخدام الكتب المدرسية وأدلة المعلمين حتى تصبح درجة معرفتهم بالمواد أقوى ويدركون ما يمكن توقعه من الطلاب وكيفية تطوير مهاراتهم التربوية.

قام أحد الباحثين بالتحقيق في آراء المعلمين حول تقييم كتب المعلمين في مجال اللغة الانجليزية فوجد أن هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في تواتر الردود على استخدام كتب المعلمين بين مجموعات المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة اذ يبدو أن المعلمين قبل الخدمة أكثر اعتماداً على كتب المعلمين من المعلمين أثناء الخدمة. أجاب غالبية معلمي ما قبل الخدمة (العدد = 48 ، 74%) أنهم يستخدمون كتاب المعلم دائماً أو غالباً، بينما أجاب غالبية المعلمين أثناء الخدمة (العدد

= 33 ، 66%) أنهم يستخدمونها في بعض الأحيان أو نادراً ما يستخدمونها⁽⁴⁶⁾. ويذكر أحدهم أنها عندما بدأت التدريس لأول مرة، تعاملت مع كتاب المعلم مثل (الكتاب المقدس) - كدليل شامل متعدد الأغراض لجميع الأمور التربوية. فهي تعتقد أنه يمكن لكتاب المعلم الجيد: توفير الوقت عندما يتعلق الأمر بتخطيط الدروس، وتقديم أفكار لإحياء موضوع ما وتوفير ثروة من المواد الإضافية لمنح طلابنا التدريب في مجالات اللغة التي يجدونها صعبة.⁽⁴⁷⁾ وغالباً ما تحتوي مقدمة كتاب المعلم على مخطط تفصيلي للنهج الذي يتبعه مرشد الدورة - ويسهل تجاوز اللحظات الحرجة المحتملة كأن يأتيك الطلاب في نهاية الدرس ويسألون عن سبب عدم قيامك بتدريس المزيد من القواعد. ويمكن لكتاب المعلم أن يساعد في شرح مبررات التدريس بالطريقة المعينة التي اتبعتها وكل ذلك مدعوم بالأدلة الموجودة في المقدمة. ومن المفيد أيضاً المعلومات المضمنة حول كيفية تنظيم كتاب الطالب والموارد المضمنة في ملحقات الجزء الخلفي من الكتاب.

اعترفت المعلمات بأنها كانت تحس بالحرج في كل مرة تتذكر فيها أن طالبة جاءت إليها بعد حوالي ثلاثة أشهر من الدراسة وقالت إنها لم تدرك وجود قسم مرجعي للنحو في الجزء الخلفي من كتابها المدرسي المقرر. قالت إنها بعد تلك التجربة المحرجة قررت مساعدة الطلاب منذ اليوم الأول من الفصل الدراسي في تعريفهم بتفاصيل المقرر المدرسي الجديد.⁽⁴⁸⁾ وتتساءل إحدى الباحثات في ماهو الغرض من استخدام كتاب معلمك وكيف يمكن أن يساعدك في إعداد وتقديم دروس فعالة؟ وتعتطي الجواب بقولها أن كتاب المعلم يمنحك المساعدة في اقتراح كيفية البدء من خلال العصف الذهني للدرس. ثم هناك لحظات العرض عندما تقدم موضوعاً جديداً للصف ثم تحدث مشكلة، وهو أمر لا يمكنك توقعه ولكن الخبر السار هو أن كتاب المعلم يشير إلى حدوث مثل هذا الأمر وكيفية علاجه حتى تستعد لهذه الأنواع من المشاكل قبل بداية الدرس بوقت طويل.⁽⁵⁰⁾

كتاب المعلم هو نوع من «دليل الدراسة» الشائع بصورة رئيسية في المجالات الأكاديمية. والدليل في الأساس أداة تعليمية كتبها «خبير» يقدم متطلبات المحتوى والمعرفة إلى الشخص الذي «يتعلم» أو «يقود التدريب». فالخبراء يعتقدون أن كتاب المعلم أداة تعليمية يحدد فيها «الخبير» الأهداف الرسمية للمحتوى والمهارات التي تمثل المتطلبات الأساسية للمادة الدراسية، وهو أداة تحدد المناهج وتنظمها.⁽⁵¹⁾ وكتاب المعلم كائن مزدوج: فهو رسمي مخصص للمعلم، ولكنه في الواقع يتعلق بالطلاب من خلال اقتراح طرق التعليم والتعلم التي ينبغي أن يتبعها المعلم في الفصل. ونجد وجهة نظر مماثلة عندما يشار إلى أن كتاب المعلم منهاج رسمي فقط وأنه يجب على المعلمين والمستخدمين تطوير عملية التدريس والتعلم الأكثر ملاءمة لصفوفهم بمفردهم إما من خلال الخبرة أو من خلال الزملاء (المعلمين الآخرين وأولياء الأمور وحتى الطلاب).⁽⁵²⁾ ومن هذا المنظور - يجب توجيه كتابنا نحو المعلم الذي يدير عملية التعليم والتعلم في الفصل. قام أحدهم بتصنيف كتاب المعلم إلى ثلاث مجموعات حسب المستخدمين:

أ. المعلم المبتدئ

ب. المعلم المتمرس

ج. الدليل التربوي للمفتش.⁽⁵⁵⁾

بالإضافة لتصنيف آخر لكتاب المعلم وهو مدى ملاءمته للطلاب والمعلمين في التدريب موضوع الدراسة. ويشكل كتاب المعلم نوعاً إضافياً من المعارف الضرورية للقدرة المهنية للمعلم تحت التدريب. وتصنف أنواع معرفة المعلم في الإشارة إلى ميزات مناهج تدريب المعلمين للفئات التالية:

- المعرفة الأكاديمية المجردة ،
- المعرفة العملية
- المعرفة التكنولوجية.⁽⁵⁴⁾

وتعتقد الباحثة⁽⁵⁵⁾ أن المعرفة التكنولوجية هي إمكانية حل المشكلات المتعلقة بالتدريس من خلال مزيج من المعرفة العامة والشخصية. كما أنها تؤكد على التفكير كأداة لتكثيف التدريب بينما يركز آخرون على أن المعرفة والإتقان هما أساس الممارسة العملية لتدريس الموضوع. ويزعم أن تدريس الأدب كوسيلة لنقل الرسائل التعليمية غير ممكن ما لم يتقن المعلم المفاهيم الأدبية تماماً.⁽⁵⁶⁾

لقد طُلب من معلمي اللغة الإنجليزية في (البنجاب) مناقشة الحاجة والأهمية لاستخدام دليل المعلم واقتراح طرق للتحسين. وجد أن المعلمين أقرروا بضرورة وأهمية دليل المعلم لتحسين التدريس. وعند سؤال معلمي المدارس الابتدائية عن استخدام فائدة أدلة المعلم في حلقات نقاش جماعية للإجابة علي يلي.

1. لماذا الحاجة إلى أدلة المعلم لـ(معلمي المدارس الابتدائية)؟
2. ما هي أهمية أدلة المعلم لـ(معلمي المدارس الابتدائية)؟ ؟
3. كيف وكم مرة يستخدم معلمو المدارس الابتدائية دليل المعلم أثناء التدريس في فصولهم الدراسية؟

وعندما سُئل المعلمون عن الحاجة إلى أدلة المعلم ، قالوا إن كتب المعلمتساعدهم في التخطيط والاستعداد للتدريس بشكل أكثر فعالية. أفاد المعلمون أن الكتب تزودهم بالإرشادات حول طرق التدريس وتمكنهم بعد ذلك من تعلم كيفية التدريس. وقال بعض المعلمين إن بإمكانهم وضع استراتيجيتهم للتدريس لليوم التالي. وقال آخرون إنها ترشدهم إلى كيفية التدريس وتخبرهم بما يجب تدريسه وترتيب التدريس. كما أفاد آخرون إن كتب المعلم يمكن أن تجعل الدرس سهلاً. وذكرت المجموعة الأخيرة أنها تزودهم بإطار عمل لمتبعوه.⁽⁵⁷⁾ وقد طرحت أسئلة على مجموعة تركيز أخرى حول أهمية أدلة المعلم، فوجد أن أولئك المعلمين يعتقدون أن أدلة المعلم مهمة بالنسبة للمعلمي المدارس الابتدائية نظراً لأن الأدلة تتضمن خطط الدروس التي تمكن المعلمين من الاستعداد للتدريس، وتقييم تعلم الطلاب وتعيينهم على الواجبات المنزلية، ويمكن للمدرسين تطوير أنشطة ومهام جديدة للطلاب، من خلال عكس الأنشطة المقترحة بالمرشد. ويقول بعض المعلمين إن الأدلة توفر أنشطة تتمحور حول الطالب والتي يمكن أن يستخدمها المعلمون من أجل

إشراك الطلاب في خطط الدروس بناءً على نتائج مما تعلمه الطلاب، والتي تتكون من محتوى مفصل وأنشطة داعمة لتحقيق نتائج التعلم.⁽⁵⁸⁾

ورداً على سؤال حول كيف تستخدم أدلة المعلم أثناء التدريس. أجاب المعلمون:

1. إنهم يتبعون التفاصيل برمتها كما هو وارد في أدلة المعلم.
2. أفاد عدد قليل من المعلمين بأنهم قارنوا بين الكتاب المدرسي وأدلة المعلم لتحديد كيفية التدريس وماذا يجب تدريسه وأي جانب من جوانب دليل المعلم يجب اتباعه، فاختاروا الأنشطة التي وردت في كتب المعلم.

كما سئل المعلمون المتدربون في (كوريا) حول رأيهم حول استخدام وأهمية كتب المقررات المدرسية وكتب المعلمين. وفي هذا الجزء يقدم أحدهم⁽⁵⁹⁾ ملخصاً لتعليقاتهم فيقول أن بعض المعلمين يعتقدون أن كتب المعلمين يجب أن توفر أنشطة تكامل المهارات التي تعمل على تطوير المهارات اللغوية الأربع. بينما يرى آخرون إن المنهج القائم على المحتوى مفيد لتدريس اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية، ويجب تحديد المنهجية التي ينبغي اتباعها في كتب المعلمين. بينما يرى البعض الآخر أن تقنيات التدريب على استراتيجيات التعلم بحاجة إلى تضمينها في الكتاب. ولوحظ أن مجموعة من المشاركين ذكروا أن طرق تقديم دروس النحو والمفردات والتراكيب الجديدة الأخرى يجب أن تعرض في كتب المعلمين في سياق ذي مغزى. واقترح البعض إدراج القيم الثقافية المناسبة للتعامل معها في الفصول الدراسية الرسمية. ومن النقاط المهمة التي ذكروها أن كتب المعلمين تقدم نصائح عملية للحد من قلق الطلاب في الفصل الدراسي. اتفق المشاركون أيضاً أن تكون كتب المعلمين في متناول اليد ويسهل حملها ونسخها. كما اقترح البعض بالقول أن الكتب لا يمكن أن توفر تمارين كافية لممارسة الاستماع، لذا فهم بحاجة إلى كتب معلمين صوتية سماعية. وتم إيراد نقطة مثيرة للاهتمام وهي أنه إذا كان الكتاب المدرسي الرئيسي جيداً بما فيه الكفاية؛ فستقل الحاجة إلى كتب المعلمين. وخلص بعض المتدربين إلى أن كتاب المعلم قد يفسد نهج المعلم التخيلي للنص وفقاً لمعتقداته الخاصة، ويعتقد الباحثون أن كتب المعلمين هي رفيق جيد للمعلمين ومستشار جيد أيضاً، فقد تقترح هذه الكتب فكرة جديدة أو تجعلك تتذكر شيئاً ما عندما تنتظر إليها للحصول على المشورة والاقتراحات بشأن المواد أو الأفكار التعليمية.

4.0 المدرسون المبتدئون ودليل المعلم:

يعد الذهاب إلى المدرسة لأول مرة لحظة حاسمة للغاية في تاريخ عمل المعلم المبتدئ. فغالباً ما يأتي المعلمون المبتدئون إلى المدرسة وهم قلقون جداً في اليوم أو الأيام الأولى بشأن كيفية استقبال طلابهم لهم ومن ثم كيفية تقديم دروس فعالة من خلال التخطيط الجيد. ولكن قبل كل شيء كيفية إدارة الفصل الدراسي، وهي أكثر اللحظات حرجاً للمدرسين المبتدئين في المدرسة. لكن دعونا نرى من هو المعلم المبتدئ وكيف نعرف المعلم المبتدئ؟

مصطلح «مدرس مبتدئ» أو «معلم جديد» في مجال التدريس تعني كل مدرس ذي دراية أقل بموضوع واستراتيجيات التدريس وسياق التدريس وبالتالي فهو كل من لا يعرف المشاكل والحلول

المتوقع حدوثها داخل الفصل الدراسي.⁽⁶⁰⁾ وعزف أحدهم المعلمين الجدد بانهم حديثو التاهيل الذين أكملوا برنامج تدريب المعلمين (بما في ذلك التدريب العملي) وبدأوا للتو التدريس في مؤسسة تعليمية.⁽⁶¹⁾ ويشيع استخدام مصطلح المعلم المبتدئ في الأدب لوصف المعلمين قليلي الخبرة في مهنة التدريس أو الذين ليس لديهم خبرة في التدريس. وهم إما طلاب تحت التمرين أو مدرسون في السنة الأولى من التدريس.⁽⁶²⁾ ويصف أحدهم هؤلاء القادمين الجدد بقولها أنهم معرضة لثلاثة أنواع رئيسية من التأثيرات في السنوات الأولى في المهنة:

- خبراتهم المدرسية السابقة ،
- طبيعة برنامج تدريبهم الذي تخرجوا منه ،
- وخبراتهم في التنشئة الاجتماعية في الثقافة التعليمية بشكل عام والحدس الثقافي بشكل أكثر تحديداً.⁽⁶³⁾

أحد الباحثين يعتقد أن أحد الباحثين⁽⁶⁴⁾ أن على كل محترف أن يبدأ حياته المهنية في مكان ما في الحياة. ويتعلم هؤلاء المحترفون من أخطائهم المبكرة ويحاولون تصحيحها على أمل أن يصبحوا محترفين أكثر نجاحاً. عليهما أن يمر المعلمون المبتدئون بتجربة الأخطاء ليصبحوا مدرسين خبراء . يقول أحد الخبراء⁽⁶⁵⁾ أنه بالرغم من أن طبيعة الخبرة في تدريس اللغة مجال بحث غير مكتشف إلا أن بعض الاختلافات بين مدرسي اللغة المبتدئين وذوي الخبرة؛ يبدو أنها تكمن في الطرق المختلفة التي يرتبطون بها بسياقات عملهم ومن ثم تصوراتهم وفهمهم للتدريس الذي يتم تطويره في هذه السياقات. والفرق بين المعلم المتمرس والمبتدئ أن المعلمين المتمرسين يتعاونون في عملهم بشكل مختلف عن المبتدئين لأنهم يعرفون ما هي الأنشطة الصفية النموذجية والمشكلات المتوقعة والحلول. ويستخدم مصطلح مبتدئ⁽⁶⁶⁾ في بعض الأحيان للإشارة إلى العاملين في الأعمال والصناعات ولكنهم مهتمون بالتدريس. فهؤلاء الأشخاص لديهم معرفة بالموضوع ولكن ليس لديهم خبرة في التدريس على الإطلاق وليس لديهم تدريب تربوي رسمي.

في الصفحات اللاحقة ، سيتعامل الباحثون مع حالة المعلمين المبتدئين في السياق السوداني وكمثال جيد على حالة وشعور المعلم المبتدئ في الأسبوع الأول في المدرسة كما تعكس ذلك ورقة بعنوان (الدور الفعال لمشرف اللغة في تعزيز تعليم اللغات الأجنبية في البلدان النامية).⁽⁶⁷⁾

0.5. اللغة الإنجليزية في السودان:

في عام 1898 احتل البريطانيون السودان لكن وجدت اللغة الإنجليزية موطناً قدم في أرض كانت تهيمن عليها اللغة العربية. أراد البريطانيون إنشاء فصيل يتحدث الإنجليزية ليتولى وظائف ثانوية في الحكومة ومترجمين يعملون كوسطاء بين البريطانيين والسكان المحليين، لذلك اقتصر استخدام اللغة الإنجليزية على قسم صغير من النخبة المثقفة.⁽⁶⁸⁾ كان الطلاب متحمسين للغاية لتعلم اللغة الإنجليزية إذ يمكنهم ذلك من الانضمام إلى الحكومة ولديهم فرصة جيدة للترقي والمكانة الاجتماعية. وفي الخمسينيات من القرن الماضي بدأ التفكير في تبني اللغة العربية بينما يُنظر إلى اللغة الإنجليزية على أنها وسيلة لاكتساب المعرفة. كان هدف المدارس الأولية الأساسي تخريج كنية

سودانيين مبتدئين للخدمة الحكومية. وكان عليهم معرفة اللغة الإنجليزية.⁽⁶⁹⁾ ثم اتسعت الحاجة للغة الإنجليزية تدريجياً في الخمسين عاماً الماضية. كانت الرغبة في الحصول على وظيفة حكومية حافزاً كبيراً جداً للأولاد للالتحاق بالمدارس المتوسطة والثانوية من أجل تعلم اللغة الإنجليزية، إلا أنه قد غمت رغبة حقيقية للاتصال بأفكار العالم الغربي من خلال اللغة الإنجليزية. وكان المنهج الأول في الأساس من مقررات القراءة المصرية (Readers) وكانت طريقة التدريس هي طريقة الترجمة. وكان الطلاب متحمسين لإتقان اللغة الإنجليزية ليمكنهم ذلك الحصول على وظائف حكومية. وبعد الحرب العالمية الأولى، حدث تغيير في الأهداف التعليمية وبالتالي حصل تغيير في منهج اللغة الإنجليزية. وتم اعتماد الطريقة المباشرة في تدريسها.⁽⁷⁰⁾ وعندما تم ترقية كلية غردون التذكارية من مدرسة ثانوية إلى كلية جامعية، تمت مراجعة شهادة مدرسة كامبريدج، ومن ثم تم تصميم منهج جديد يدعو إلى تدريس المهارات الأربع مع الترجمة. كما تم إجراء تطورات أخرى في وقت لاحق لتعزيز مهارة القراءة. وقد أثّرت الدعوة إلى منهج وطني بعد استقلال البلاد واستخدام اللغة العربية بدلاً من اللغة الإنجليزية كوسيلة للتعليم⁽⁷¹⁾. وبحلول أوائل الثمانينيات، تم تقديم منهج الCOURSE THEN NILE كمنهج تم تأليفه خصيصاً للطلاب السودانيين. تم استخدام هذا المنهج واعتمدت طريقة النهج التواصلي Communicative Approach لمدة خمسة عشر عاماً تقريباً؛ وبعد ذلك ولأول مرة ظهر منهج وطني هو [SPINE] إلى حيز الوجود. كان SPINE الذي تمت كتابته بشكل أساسي للتواصل يعتمد إلى حد ما على اللغة كأداة اتصال. ولا يزال الكتاب في المدارس. ظهر الكتاب الأول من (SPINE) في المدارس عام 1992⁽⁷²⁾. وقدم المؤلفون للكتاب قبولهم أن:

1. الكتاب مُعد خصيصاً للسودان من أجل تنمية الكفاءة التواصلية لدى الطلاب في المستويين الأساسي والثانوي.
2. كتبت السلسلة بطريقة سهلة لمساعدة الطلاب على توفير فرص تعليمية ممتعة. ومن المفترض أن يستخدم SPINE لتوفير دعم لمواصلة التعلم في المنزل.
3. ومن أجل تحفيز الطلاب، تم تصميم الأنشطة التي تركز على الدارسين.
4. حدد أعضاء لجنة مناهج اللغة الإنجليزية الجديدة أهداف تدريس اللغة الإنجليزية على المستويين الأساسي والثانوي. ويبدو أن كتابي SPINE الأول والثاني قد وجدا قبولاً من المعلمين؛⁽⁷³⁾ إلا أنه تم استبداله بمنهج SMILE في 2016 نتيجة لتوصية بالتغيير في مؤتمر التعليم الذي عقد في 2012.

5.1 كتاب المعلم في اللغة الانجليزية في السياق السوداني:

على الرغم من كتابة الكثير من المؤلفات الجيدة حول تاريخ تعليم اللغة الإنجليزية في السودان (على سبيل المثال (أبو شنب 1982 ، أرباب 1989 ، كوربلوث 1979 ، الفاضل 1975 ، الطاهر ، آخرون (محرر) 1992 ، مضوي 1993 ، 1989 ، Griffiths 1975 ، Sandell 1994. Bashier ، 1982. Liza 2018. Mussa'ad) لكن لم ترد إشارة واحدة عن دليل المعلم أو كتب المعلم على حد علم الباحثين؛ مع أنه كانت هناك كتب معلم ساعدت في تدريس NILE COURSE and SPINE. وقد

خضع كلا المنهجين للدراسة من قبل باحثين سودانيين وغير سودانيين ولكن لم يتم ذكر أي شيء عن كتب المعلم التي كانت مصاحبة لهذين المنهجين بدراسة او تحليل محتويات استثناء تعليق واحد عن كتاب المعلم في NILE COURSE، الذي كتبته Corbluth، بأنه كثير التفاصيل وهو السبب الذي أعاق تدريس المنهج بصورة فعالة وخلق عملية الإبداع لدى المعلمين.⁽⁷⁴⁾ ولكن ما إذا كان المنهج هو المشكلة أم لا؛ فقد تولى المؤتمر الأخير الذي عقد في عام 2012 مسؤولية استبدال SPINE بكتاب مدرسي جديد.

4.2 سلسلة SMILE

بعد أكثر من 20 عاماً حدث التغيير باستبدال سلسلة SPINE ب سلسلة SMILE بسبب الكثير من التغييرات في المنهجيات واتجاهات التعلم.⁽⁷⁵⁾ وعنمنهج اللغة الإنجليزية الجديد SMILE يعتقد رئيس قسم المناهج (بيخت الرضا) أن المنهج مصمم خصيصاً للتلاميذ السودانيين في التعليم العام ويهدف إلى استبدال منهج SPINE استجابة للقرار الذي تم اتخاذه في مؤتمر السياسة التعليمية لعام 2012 لتحسين مستوى اللغة الإنجليزية في السودان. لذلك عملت وزارة التعليم الفيدرالية و NCCER-Bakhter-Ruda بالشراكة مع مشروع البنك الدولي لإنعاش التعليم الأساسي (BERP) وبالتعاون مع المجلس البريطاني في الخرطوم، على إنتاج منهج SMILE وهو نتاج عمل جماعي قام به السودانيون بعون وطني. وتتكون سلسلة SMILE من المكونات التالية:

- كتاب التلميذ.
- كتاب نشاط.
- كتاب المعلم.
- تسجيلات صوتية على MP 3
- ملصقات / بطاقات تعليمية

بصف مدير المناهج أهداف المنهج بأنه يهدف تطوير اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ويعلم المهارات اللغوية الأربع (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) في وقت واحد عن طريق الأساليب التواصلية لتدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية على المستوى الأساسي في السودان بالإضافة إلى تبني آليات التواصل مثل طريقة الاستجابة الجسدية الشاملة (TPR)، باستخدام رواية القصص، وألعاب التخمين، ولعب الأدوار، ولغة الجسد، وتدريبات حل المشكلات، والتدريبات الإملائية والتدريبات الصوتية، كما تستخدم أساليب التقييم والتقويم Formative & Summative بمنهج SMILE على جميع المستويات. ويهدف أسلوب التقويم إلى تحقيق كل المعايير والمؤشرات بهدف تحقيق منهج عالي الجودة وضمان الجودة وتأكيد معايير عالية الأهمية.⁽⁷⁶⁾

تم إطلاق السلسلة منذ عام 2016 ولكن لا توجد أبحاث حول تقييم هذه السلسلة SMILE غير ورقة واحدة فقط بقلم أبو سيل 2020 حيث تم استكشاف تصورات المعلمين لسلسلة SMILE (الكتاب الثاني) في تطوير مهارات القراءة بين طلاب المدارس الأساسية. ويدور هذا البحث حول استخدام كتاب المعلم أو دليل المعلم لمساعدة المعلمين على تخطيط الدرس بصورة احترافية. وفي الصفحات التالية ، ستغطي الدراسة كتاب المعلم في السياق السوداني.

5.3 وصف SMILE- كتاب المعلم 3:

في عام 1992 بدأ بتقديم سلسلة SPINE تدريس اللغة الإنجليزية من الصف الخامس وهي صناعة سودانية كاملة. كانت المجموعة الأولى من مناهج اللغة الإنجليزية التي كتبها خبراء سودانيون. ويعد منهج SPINE أكثر المناهج تعرضاً للنقد في تاريخ التعليم في السودان بشكل عام. كان SPINE فعالاً في المدارس حتى تم استبداله بـ SMILE في عام 2016⁽⁷⁷⁾.

تبدو مكونات SMILE مرضية من النظرة الأولى لأن الكتاب المدرسي الرئيسي مصحوب بمكونات مساعدة مثل كتاب الأنشطة وكتاب المعلم وبعض منتجات البرامج مثل مواد الاستماع المسجلة على قرص مضغوط ومتوفر أيضاً في صورة صوتية في MP3 ، بالإضافة إلى الملصقات والبطاقات. ومن الواضح أنه قد تم بذل جهد كبير في جعل المنتج النهائي لهذه الأجهزة التعليمية في متناول المعلمين والطلاب. كان SMILE مشروعاً مشتركاً بين المجلس الثقافي البريطاني وحكومة السودان، بالإضافة إلى مؤسسات وعلماء آخرين من جامعات ومؤسسات تعليمية مختلفة بالإضافة إلى شركاء ماليين مثل البنك الدولي ممثلاً في (مشروع إنعاش التعليم الأساسي (BERP ، البنك الدولي) (انظر سلسلة SMILE: الكتاب الثالث. كتاب التلميذ ، الصف الخامس: المستوى الأساسي، الصفحة الأولى) وسلسلة SMILE عبارة عن منهج يركز على التلميذ ويستند إلى معايير يستهدف علم الصوتيات ويستفيد من الموضوعات المشتركة بين المناهج وأنشطة التعلم الممتعة لتحفيز الطلاب صغار السن. يتم تقديم كل من الكتابة اليدوية المطبوعة والمخطوطة منذ بداية الدورة التدريبية.⁽⁷⁸⁾ يهدف منهج SMILE إلى تطوير موقف إيجابي تجاه اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ويعلم المهارات اللغوية الأربع (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) في وقت واحد. يبدأ الكتاب بمقدمة قدمها الدكتور حمدان أحمد حمدان أبو عنجة ، رئيس قسم اللغة الإنجليزية-بقسم المناهج في بخت الرضا، في نوفمبر 2016 ، حيث ذكر العوامل الكامنة وراء كتابة SMILE كمنهج جديد ليحل محل القديم. فمنذ نشر SPINE؛ يقول Abuanga حدث تطورات كثيرة من حيث المنهجيات واتجاهات التعلم والمبادئ التوجيهية التعليمية في تعليم اللغات⁽⁷⁹⁾.

5.4 كتاب المعلم في مجموعة SMILE:

يوضح كتاب المعلم كيفية تقديم المواد اللغوية وأنشطة التدريس التي تظهر في كتاب التلميذ وكتاب الأنشطة. وهو دليل لمساعدة المعلمين ويعطي إرشادات خطوة بخطوة لكل درس، والإجابات على جميع الأنشطة وأشرطة التسجيلات الصوتية. ففي بداية كل درس في كتاب المعلم، توجد نظرة عامة على الدرس. وتوفر النظرات العامة للدرس للمعلمين ملخصاً لمحتوى التعلم لكل درس. وهي توفر تفصيلاً للمعايير والقواعد والوظائف والمفردات الخاصة بهذا الدرس.

يتم إعطاء بعض النصائح المهمة للمعلم لتذكره أن: SMILE مبني على المعايير السودانية الوطنية كما وضعها المركز الوطني للمناهج والبحوث التربوية (NCCER) ، فالمعايير والمؤشرات موضحة في جدول في الملحق الرابع بالصفحة 201. تربط النظرة العامة للدرس لغة ومهارات كل درس فردي بهذه الوثيقة. وكل نشاط له هدف. يتم عرض الهدف في بداية كل نشاط. وكلها تساعد

المعلم على فهم التركيز الرئيسي لهذا النشاط المحدد وصلته بالدرس ككل. وفي نهاية كل درس توجد نقاط تذكير تخبر المعلمين بما يجب أن يتمكن التلاميذ من القيام به بنهاية كل درس. (راجع قسم التقييم من أجل التعلم لمزيد من الأفكار حول كيفية استخدامها). ومن المهم أن يقرأ المعلمون كتاب المعلم ويخططون للدرس قبل الذهاب إلى الفصل. انظر كتاب المعلم صفحة (vii).

6.0 الخلاصة

تمت كتابة هذا المقال بشكل أساسي ليعكس أهمية كتاب المعلم في تعزيز تعليم اللغة الانجليزية في السياق المحلي والعالمي. لقد توصلنا إلى أن هذه الوثيقة قد تم تجاهلها من قبل المعلمين وكذلك المشرفين العاملين في حقل اللغة الانجليزية على الرغم من دورها الكبير في دعم المعلمين المبتدئين بأفكار رائعة حول التدريس وإدارة الفصل المدرسي. لقد مررنا بالعديد من الخبرات من معلمين خبراء من جميع أنحاء العالم. وعكسنا أيضاً دور بعض المؤسسات والمنشآت الدولية مثل UNICAFE و ERASMUS و RTTI في تقديم أفكار حول استخدام كتاب المعلم كأدوات تعليمية إضافية فعالة لتعزيز التعليم بشكل عام وتعليم اللغات بصورة خاصة. ويعكس المقال أيضاً الجهود التي يبذلها مجتمع اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في السودان لتحسين تدريس هذه اللغة والتي أصبحت ضرورة للتقدم والتنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية الخ ... وتتبع المقال التطور التاريخي لتدريس اللغة الإنجليزية في البلاد. ثم ركزنا على الجهود الأخيرة التي بذلها السودانيون في تدريس اللغة الإنجليزية في كتابةً وتقديم SMILE كمنهج جديد للطلاب في مراحل التعليم العام. وكمدربين للغة الإنجليزية عملوا في المرحلتين الابتدائية والثانوية، يرى الباحثون أنهم في وضع جيد للحكم على قيمة كتب SMILE للمعلمين بانها كتب غنية بالأفكار وذات استخدام عملي، للمدرسين المبتدئين والمتمرسين على السواء.

7.0 التوصيات

1. يعد كتاب المعلم مرجعاً أساسياً للمعلمين المبتدئين، لذا يجب أن يكون متاحاً ويمكن الوصول إليه من قبل جميع المعلمين منذ بداية التقييم المدرسي.
2. ينبغي لمُشرفي اللغة الإنجليزية إجراء متابعة لمعرفة مدى حرص المعلمين على تطبيق هذه الأفكار في فصولهم الدراسية.
3. إدارة المدرسة هي المسؤولة عن تزويد المعلمين بهذه الوثائق منذ اليوم الأول في المدرسة.
4. يجب على الوزارات ومديريات التعليم بذل كل الجهود الممكنة لجعل كتاب المعلم في متناول المعلمين كأداتين مكملتين للتدريس.

REFERENCES:

- (1) **Richards, Jack (2020)**. How important is the teacher's book in teaching? Question: Submitted by Jamal Zakeri, Iran. <https://www.professorjackrichards.com/important-teachers-book-teaching/> Retrieved April 2021
- (2) **Cunningsworth, A. (1995)**. Choosing Your Coursebook. Oxford: Macmillan Heinemann. <https://fliphtml5.com/pleb/ywab/basic>. Retrieved June 2020.
- (3) **Lea, Baratz and Hauptman Sara. (2012)**. Attitudes of Student-teachers towards Written Teacher's Guide. https://www.researchgate.net/publication/266483172_Attitudes_of_Student-teachers_towards_Written_Teacher's_Guide Retrieved July 2020e
- (4) **Ellis, Rod. (2013)**, Corrective feedback in teacher guides and SLA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1127401.pdf>. Retrieved June 2021
- (5) **Lea, Baratz and Hauptman Sara. (2012)**. Attitudes of Student-teachers towards https://www.researchgate.net/publication/266483172_Attitudes_of_Student-teachers_towards_Written_Teacher's_Guide Retrieved July 2020
- (6) **Lea, Baratz and Hauptman Sara. (2012)**. Attitudes of Student-teachers towards https://www.researchgate.net/publication/266483172_Attitudes_of_Student-teachers_towards_Written_Teacher's_Guide Retrieved July 2020
- (7) **Harden, R.M., (2002)**. Developments in outcome-based education, Medical Teacher, 24, pp. 117-119. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12098427> DOI: 10.1080/014215902201206691
- (8) **Harden, R., & Laidlaw M. (1999)**. Study guides and their use. Amee - Medical Education preparation Guide, 16 (3). http://cmedbd.com/cmed-admin/upload/reading_materials/articles/2/01421599979491-Copy.pdf
- (9) **Kigen, S. (2000)**. Teaching Language Arts in Middle Schools: Connecting and Communicating. London: Lawrence Erlbaum Associates. <https://www.routledge.com/Teaching-Language-Arts-in-Middle-Schools-Connecting-and-Communicating/Kigen/p/book/9780805830552>
- (10) **Bentov, Y. (1995)**. Through the words – Teachers Guide. Tel Aviv: Kinneret Publications. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081436.pdf>. Retrieved July 2020
- (11) **Cunningsworth, A. (1995)**. Choosing Your Coursebook. Oxford: Macmillan Heinemann. <https://fliphtml5.com/pleb/ywab/basic>. Retrieved June 2020

- (12) Siddiek, Ahmed Gumaa (2014). The Effective Role of Language Supervisor in the Enhancement of Foreign Language Education in Developing Countries'. Journal of Language Teaching and Research, Volume 3, Number 1, January 2012 ISSN 1798-4769
- (13) Hollenweger, Judith) 2018). School-based and classroom-based activities to support all learners [Електронски извор] : teacher manual / Judith Hollenweger, Edina Krompák. - Skopje: https://www.unicef.org/northmacedonia/media/4296/file/MK_ManualForLearners_Report_ENG.pdf UNICEF
- (14) Hollenweger, Judith) 2018) School-based and classroom-based activities to support all learners [Електронски извор] https://www.unicef.org/northmacedonia/media/4296/file/MK_ManualForLearners_Report_ENG.pdf Retrieved August 2020
- (15) Hollenweger, Judith) 2018) School-based and classroom-based activities to support all learners [Електронски извор] https://www.unicef.org/northmacedonia/media/4296/file/MK_ManualForLearners_Report_ENG.pdf. Retrieved August 2020
- (16) Piper, B., Sitabkhan, Y., Mejía, J., and Betts, K. (2018). Effectiveness of Teachers' Guides in the Global South: Scripting, Learning Outcomes, and Classroom Utilization. https://www.researchgate.net/publication/325319680_Effectiveness_of_Teachers'_Guides_in_the_Global_South_Scripting_Learning_Outcomes_and_Classroom_Utilization . Retrieved August 2020
- (17) Rwakakamba. Morrison. (2018). Detailed teacher guides will help Uganda solve learning crisis. <https://medium.com/talking-education/detailed-teacher-guides-will-help-uganda-solve-learning-crisis-ae6a7ebffb4a>
- (18) Piper, B., Sitabkhan, Y., Mejía, J., and Betts, K. (2018). Effectiveness of Teachers' Guides in the Global South: Scripting, Learning Outcomes, and Classroom Utilization.
- (19) https://www.researchgate.net/publication/325319680_Effectiveness_of_Teachers'_Guides_in_the_Global_South_Scripting_Learning_Outcomes_and_Classroom_Utilization .
- (20) Retrieved August 2020

- (21)Piper, B., Sitabkhan, Y., Mejía, J., and Betts, K. (2018). Effectiveness of Teachers' Guides in the Global South: Scripting, Learning Outcomes, and Classroom Utilization. https://www.researchgate.net/publication/325319680_Effectiveness_of_Teachers'_Guides_in_the_Global_South_Scripting_Learning_Outcomes_and_Classroom_Utilization . Retrieved August 2020
- (22)Piper, B., Sitabkhan, Y., Mejía, J., and Betts, K. (2018). Effectiveness of Teachers' Guides in the Global South: Scripting, Learning Outcomes, and Classroom Utilization. https://www.researchgate.net/publication/325319680_Effectiveness_of_Teachers'_Guides_in_the_Global_South_Scripting_Learning_Outcomes_and_Classroom_Utilization . Retrieved August 2020
- (23)Piper, B., Sitabkhan, Y., Mejía, J., and Betts, K. (2018). Effectiveness of Teachers' Guides in the Global South: Scripting, Learning Outcomes, and Classroom Utilization. https://www.researchgate.net/publication/325319680_Effectiveness_of_Teachers'_Guides_in_the_Global_South_Scripting_Learning_Outcomes_and_Classroom_Utilization . Retrieved August 2020
- (24)Shu-Fen Lin. (2010). The perceived usefulness of teachers' guides for science teachers. Article in International Journal of Science and Mathematics Education. DOI: 10.1007/s10763-010-9268-6
- (25)(23) Shu-Fen Lin. (2010). The perceived usefulness of teachers' guides for science teachers. Article in International Journal of Science and Mathematics Education. DOI: 10.1007/s10763-010-9268-6
- (26)Shkedi, A. (1995). Teacher's attitudes towards a teachers' guide: implications of the roles of planners and teachers, Journal of Curriculum and Supervision, 10 (2), 155 – 170.<http://dx.doi.org/10.1111/0362-6784.00085>
- (27)Shkedi, A. (1998). Can the curriculum guide both emancipate and educate teachers? Curriculum Inquiry, 28 (2), 209– 229. <http://dx.doi.org/10.1111/0362-6784.00085>
- (28)Schneider, R. M., Krajcik, J. & Blumenfeld, P. (2005). Enacting reform-based science materials: The range of teacher enactments in reform classrooms. Journal of Research in Science Teaching, 42(3), 283–312.secondary school textbooks. Seoul, Korea: Korea Institute of Curriculum and Evaluation.

- (29) **Rodríguez, Cecilia Barea (2018).** Flying Colors Secondary Student's Book Level 1. First Edition: Richmond Publishing, S.A. de C.V. Av. Río Mixcoac No. 274, Col. Acacias, Del. <https://docer.com.ar/doc/xev55x5>. Retrieved March 2020
- (30) **Piper, B., Sitabkhan, Y., Mejía, J., and Betts, K. (2018).** Effectiveness of Teachers' Guides in the Global South: Scripting, Learning Outcomes, and Classroom Utilization. https://www.researchgate.net/publication/325319680_Effectiveness_of_Teachers'_Guides_in_the_Global_South_Scripting_Learning_Outcomes_and_Classroom_Utilization
- (31) **Piper, B., Sitabkhan, Y., Mejía, J., and Betts, K. (2018).** Effectiveness of Teachers' Guides in the Global South: Scripting, Learning Outcomes, and Classroom Utilization. https://www.researchgate.net/publication/325319680_Effectiveness_of_Teachers'_Guides_in_the_Global_South_Scripting_Learning_Outcomes_and_Classroom_Utilization
- (32) **Piper, B., Sitabkhan, Y., Mejía, J., and Betts, K. (2018).** Effectiveness of Teachers' Guides in the Global South: Scripting, Learning Outcomes, and Classroom Utilization. https://www.researchgate.net/publication/325319680_Effectiveness_of_Teachers'_Guides_in_the_Global_South_Scripting_Learning_Outcomes_and_Classroom_Utilization
- (33) **Ranjha, F. A., Mahmood, M. K. and Butt, I. H. (2019).** Use and Utility of Teacher Guides for Primary School Teachers in Punjab. Review of Economics and Development Studies, 5 (1), 5-10 New York: Teachers College Press. DOI: 10.26710/reads.v5i1.518 Reexamination (pp. 49-60).
- (34) **(32) Woodward, Arthur & David L. Elliott (1990).** Textbook Use and Teacher Professionalism. Textbooks and Schooling in the United States (89th Yearbook of the National Society for the Study of Education):174-93. <https://zh.booksc.me/book/57649615/447e3c>
- (35) **Weiss, Iris R. (1987).** Report of the 1985-86 National. <http://horizon-research.com/NSSME/wp-content/uploads/2013/02/1985-Report-v2-1.pdf>
- (36) **Woodward, Arthur & David L. Elliott (1990).** Textbook Use and Teacher Professionalism. Textbooks and Schooling in the United States (89th Yearbook of the National Society for the Study of Education):174-93. <https://zh.booksc.me/book/57649615/447e3c>

- (37) Coleman, Hywel (1985) in J. Charles Alderson (Ed.), Evaluation: Lancaster Practical Papers in English Language Education (Vol. 6), Oxford, Pergamum Institute of English. https://jalt-publications.org/sites/default/files/pdf-article/art2_22.pdf
- (38) Cunningsworth, A. (1995). Choosing Your Coursebook. Oxford: Macmillan Heinemann https://jalt-publications.org/sites/default/files/pdf-article/art2_22.pdf
- (39) (37) Coleman, Hywel (1985) in J. Charles Alderson (Ed.), Evaluation: Lancaster Practical Papers in English Language Education (Vol. 6), Oxford, Pergamum Institute of English, https://jalt-publications.org/sites/default/files/pdf-article/art2_22.pdf
- (40) Cunningsworth, A. (1995). Choosing Your Coursebook. Oxford: Macmillan Heinemann https://jalt-publications.org/sites/default/files/pdf-article/art2_22.pdf
- (41) (39) Coleman, Hywel (1985) in J. Charles Alderson (Ed.), Evaluation: Lancaster Practical Papers in English Language Education (Vol. 6), Oxford, Pergamum Institute of English, https://jalt-publications.org/sites/default/files/pdf-article/art2_22.pdf
- (42) Capel, S. (2001). Secondary students' development as Teachers over the course of a PGCE year. Educational Research, 43(3), 247-261. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131880110081026>
- (43) Viáfara, J. J. (2005). The design of reflective tasks for the preparation of student teachers. Colombian Applied Linguistics Journal. 7, 53-74. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/calj/article/view/165>
- (44) Barr, R, & Sadow, M. W. (1989). Influence of basal programs on fourth-grade reading instruction. Reading research quarterly, 24(1), 44-71. <https://www.jstor.org/stable/748010>
- (45) Barr, R, & Sadow, M. W. (1989). Influence of basal programs on fourth-grade reading instruction. Reading research quarterly, 24(1), 44-71. <https://www.jstor.org/stable/748010>. <https://www.jstor.org/stable/748010>
- (46) Durkin, D. (1984). Is there a match between what elementary teachers do and what basal reader manuals recommend? Reading teacher, 37, 734-44 https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17501/ctrstreadeducprep-v01983i00044_opt.pdf?sequence=1

- (47) **Durkin, D. (1984).** Is there a match between what elementary teachers do and what basal reader manuals recommend? *Reading teacher*, 37, 734-44
https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17501/ctrstreadeducprep-v01983i00044_opt.pdf?sequence=1
- (48) **Kim, Haedong (2015).** Teachers' Opinions on the Evaluation of ELT Teachers. Books. *English Language Teaching*; Vol. 8, No. 3; 2015 Published by Canadian Center of Science and Education, 1916-4742 E-ISSN 1916-4750. <https://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/45410>
- (49) **Schoenmann, Julietta (2011)** Oxford University Press ELT3 June 2011 by Oxford University Press ELT 8 Comments. <https://oupeltglobalblog.com/tag/julietta-schoenmann/>
- (50) **Schoenmann, Julietta (2011)** Oxford University Press ELT3 June 2011 by Oxford University Press ELT 8 Comments. <https://oupeltglobalblog.com/tag/julietta-schoenmann/>
- (51) **Schoenmann, Julietta (2011)** Oxford University Press ELT3 June 2011 by Oxford University Press ELT 8 Comments. <https://oupeltglobalblog.com/tag/julietta-schoenmann/>
- (52) **Schoenmann, Julietta (2011)** Oxford University Press ELT3 June 2011 by Oxford University Press ELT 8 Comments. <https://oupeltglobalblog.com/tag/julietta-schoenmann/>
- (53) **Harden, R.M., (2002).** Developments in outcome-based education, *Medical Teacher*, 24, pp. 117-119. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12098427/>
- (54) **Bentov, Y. (1995).** Through the words – Teachers Guide. Tel Aviv: Kinneret Publications. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081436.pdf>. Retrieved July 2020
- (55) **Reigeluth, C.M. (1987).** Instructional Theories in Action: Lessons illustrating selected theories and models. N.Y: Lawrence Erlbaum Associates. <https://www.routledge.com/Instructional-Theories-in-Action-Lessons-Illustrating-Selected-Theories/Reigeluth/p/book/9780898598254>
- (56) **Tsui, A. (2003).** Understanding expertise in teaching. Cambridge: CUP. <https://www.cambridge.org/core/books/understanding-expertise-in-teaching/F6DA7E2A5D41682DAEA208A2335EC430>

- (57)) Tsui, A. (2003). Understanding expertise in teaching. Cambridge: CUP.
<https://www.cambridge.org/core/books/understanding-expertise-in-teaching/F6DA7E2A5D41682DAEA208A2335EC430>
- (58) Krinsky, A., & Zilberstein, M. (1991). The contribution of content knowledge of the SM in using literature for Educational purposes. Dapim, 12, 32-50. (Hebrew) [https://scholar.google.com/scholar?q=Krinsky,+A.,+%26+Zilberstein,+M.+\(1991\)&hl=en&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart](https://scholar.google.com/scholar?q=Krinsky,+A.,+%26+Zilberstein,+M.+(1991)&hl=en&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart)
- (59) Ranjha, F. A., Mahmood, M. K. and Butt, I. H. (2019). Use and Utility of Teacher Guides for Primary School Teachers in Punjab. Review of Economics and Development Studies. DOI: 10.26710/reads.v5i1.518 https://www.researchgate.net/publication/332309825_Use_and_Utility_of_Teacher_Guides_for_Primary_School_Teachers_in_Punjab
- (60)) Ranjha, F. A., Mahmood, M. K. and Butt, I. H. (2019). Use and Utility of Teacher Guides for Primary School Teachers in Punjab. Review of Economics and Development Studies. DOI: 10.26710/reads.v5i1.518 Reexamination (pp. 49-60). https://www.researchgate.net/publication/332309825_Use_and_Utility_of_Teacher_Guides_for_Primary_School_Teachers_in_Punjab
- (61) Kim, Haedong (2015). Teachers' Opinions on the Evaluation of ELT Teachers. Books. English Language Teaching; Vol. 8, No. 3; 2015 Published by Canadian Center of Science and Education, 1916-4742 E-ISSN 1916-4750. <https://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/45410>
- (62) Adhikari, Om Prakash)2016(.NOVICE TEACHERS' PRACTICES IN ELT CLASSROOM. <https://www.arcjournals.org/pdfs/ijSELL/v10-i1/1.pdf>
- (63) Burns, A & Richards, J.C. (2011). Second language teacher education. Cambridge: CUP. <https://www.ed.ac.uk/files/atoms/files/bos-papera-edua11284-second-language-teacher-education-120315.pdf>
- (64) Tsui, A. (2003). Understanding expertise in teaching. Cambridge: CUP. <https://www.cambridge.org/core/books/understanding-expertise-in-teaching/F6DA7E2A5D41682DAEA208A2335EC43>
- (65) Burns, A & Richards, J.C. (2011). Second language teacher education. Cambridge: CUP. <https://www.ed.ac.uk/files/atoms/files/bos-papera-edua11284-second-language-teacher-education-120315.pdf>

- (66) **Adhikari, Om Prakash** (2016) (.NOVICE TEACHERS' PRACTICES IN ELT CLASSROOM..<https://www.arcjournals.org/pdfs/ijSELL/v10-i1/1.pdf>
- (67) **Tsui, A.** (2003). Understanding expertise in teaching. Cambridge: CUP. <https://www.cambridge.org/core/books/understanding-expertise-in-teaching/F6DA7E2A5D41682DAEA208A2335EC43>
- (68) **Adhikari, Om Prakash** (2016) (.NOVICE TEACHERS' PRACTICES IN ELT <https://www.arcjournals.org/pdfs/ijSELL/v10-i1/1.pdf>
- (69) **Siddiek, Ahmed Gumaa** (2014). The Effective Role of Language Supervisor in the Enhancement of Foreign Language Education in Developing Countries'. Journal of Language Teaching and Research, Volume 3, Number 1, January 2012 ISSN 1798-4769
- (70) **Holt, P.M.** (1979). A Modern History of the Sudan. Windfield and Nicolson. London. In Arbab (2011). <http://dx.doi.org/10.1080/01421590220120669>
- (71) **Durham, in Sandell, Liza** (1982). English Language in the Sudan. Ithaca Press. London. Cited in Arbab <https://www.semanticscholar.org/paper/A-CENTURY-OF-ENGLISH-LANGUAGE-IN-SUDAN-Arbab/e2cc2172e1c-11504d137848286a1149375576429>
- (72) **Arbab, Sayed H** (2011). A Century of English language in Sudan. Adab Periodical. International University of Africa, Sudan. <https://www.semanticscholar.org/paper/A-CENTURY-OF-ENGLISH-LANGUAGE-IN-SUDAN-Arbab/e2cc2172e1c11504d137848286a1149375576429>
- (73) **Arbab, Sayed H** (2011). A Century of English language in Sudan. Adab Periodical. International University of Africa, Sudan. <https://www.semanticscholar.org/paper/A-CENTURY-OF-ENGLISH-LANGUAGE-IN-SUDAN-Arbab/e2cc2172e1c11504d137848286a1149375576429>
- (74) **Et-Tahir, Ahmed Babiker and others (ed.)** (1992). Sudan Practical Integrated National English (SPINE). Pupil's Book One. Longman Group. In Arbab (2011) <https://www.semanticscholar.org/paper/A-CENTURY-OF-ENGLISH-LANGUAGE-IN-SUDAN-Arbab/e2cc2172e1c11504d137848286a1149375576429>
- (75) **Greeballah in Arbab, Sayed H.** (1989). The Teaching of English as a Foreign Language in Sudan. Unpublished M.A. Dissertation. Norwich University U.S.A. In Arbab (2011) <https://www.semanticscholar.org/paper/A-CENTURY-OF-ENGLISH-LANGUAGE-IN-SUDAN-Arbab/e2cc2172e1c11504d137848286a1149375576429>

- (76) **Arbab, Sayed H. (1989).** The Teaching of English as a Foreign Language in Sudan. Unpublished M.A. Dissertation. Norwich University U.S.A. In Arbab (2011) <https://www.semanticscholar.org/paper/A-CENTURY-OF-ENGLISH-LANGUAGE-IN-SUDAN-Arbab/e2cc2172e1c11504d137848286a1149375576429>
- (77) **Arbab, Sayed H. (1989).** The Teaching of English as a Foreign Language in Sudan. Unpublished M.A. Dissertation. Norwich University U.S.A. In Arbab (2011) <https://www.semanticscholar.org/paper/A-CENTURY-OF-ENGLISH-LANGUAGE-IN-SUDAN-Arbab/e2cc2172e1c11504d137848286a1149375576429>
- (78) **Abuanga, Hamdan Ahmed Hamdan (2016).** Sudan Modern Integrated Learning of English SMILE Series: Book 1 Teacher's Book, Grade 3: Basic Level. (p. v)
- (79) **Abuanga, Hamdan Ahmed Hamdan (2016).** Sudan Modern Integrated Learning of English SMILE Series: Book 1 Teacher's Book, Grade 3: Basic Level. (p.viii)
- (80) **Abuanga, Hamdan Ahmed Hamdan (2016).** Sudan Modern Integrated Learning of English SMILE Series: Book 1 Teacher's Book, Grade 3: Basic Level. (p vii)
- (81) **SMIIE. (2016).** Sudan Modern Integrated Learning of English SMILE Series: Book 1 Teacher's Book, Grade 3: Basic Level. (p.ix)

معايير الجودة في تطوير التعليم في مدارس الأساس (وجهة نظر مديري مرحلة الأساس بمحلية كرري بولاية الخرطوم 2021م)

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

باحثة

أ.د. الطيب عبد الوهاب

أ. إخلاص عابدين فضل المولى محمد

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور معايير الجودة في تطوير التعليم في مدارس الأساس وجهة نظر مديري مرحلة الأساس بمحلية كرري بولاية الخرطوم ، ولتحقيق الأهداف تم تصميم استبانة كأداة للدراسة، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة أفراد الدراسة من (110) مديراً ومديرة، وقد تم تحليل البيانات عبر برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS) ومن أهم النتائج التي توصلت إليها. أن لتقنيات التعليم دور بدرجة عالية في تطوير الإدارة المدرسية بمرحلة الأساس في ضوء معايير الجودة الشاملة، أن لتقنيات التعليم دور بدرجة عالية في تحقيق أهداف التعليم بمرحلة الأساس في ضوء معايير الجودة الشاملة، أن لتقنيات التعليم دور بدرجة عالية في جودة تقويم الامتحانات بمرحلة الأساس في ضوء معايير الجودة الشاملة ، أن لتقنيات التعليم دور بدرجة عالية في جودة التلميذ بمرحلة الأساس في ضوء معايير الجودة الشاملة، توجد مشكلات بدرجة عالية تمنع تكنولوجيا التعليم من تطوير الإدارة المدرسية في ضوء معايير الجودة الشاملة ، ثم اوصت الدراسة ضرورة استخدام تقنيات التعليم لما لها من دور في تطوير الإدارة المدرسية في ضوء معايير الجودة الشاملة، العمل على إعداد قوائم بمعايير الإدارة المدرسية والعمليات التي تتم في المدرسة وفق أسس ومبادئ الجودة الشاملة، العمل على تأسيس نظام وسياسات للحوافز بوزارة التعليم الاتحادية والوزارات الولائية، ضرورة التدريب المستمر لمعلمي مرحلة الأساس في ضوء معايير الجودة الشاملة، ضرورة الاهتمام باللغة الأجنبية المدرسة حالياً وهي اللغة الإنجليزية، مما يساعد ذلك على تطوير أداء المعلمين وزيادة تحصيل التلاميذ في ضوء معايير الجودة الشاملة.

الكلمات المفتاحية:معايير الجودة، تقنيات التعليم، تطوير، إدارة مدرسية، العملية

Abstract:

The study aimed to identify the role of quality standards in the development of education in basic schools from the point of view of the principals of the basic stage in Karari locality, Khartoum state. The data was analyzed through the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) program, and one of the most important results it reached. The educational technologies have a high degree of role in the development of school administration at the base stage in light of the comprehensive quality standards, that the educational technologies have a high degree of role in the administrative policies in the base stage in light of the comprehensive quality standards, that the educational technologies have a high degree of role in achieving the objectives of education in the base stage in light of the standards Total quality, that educational technologies have a high degree of role in developing curricula at the base stage in light of the comprehensive quality standards, that educational technologies have a high degree of role in developing the textbook in the base stage in light of the comprehensive quality standards, that educational technologies have a high role in the quality of the teacher's performance in the first stage The basis in light of the comprehensive quality standards, that educational technologies have a high degree of role in improving teaching methods at the base stage in light of the comprehensive quality standards, that educational technologies have a high degree of role in the quality of examination evaluation at the base stage in light of the comprehensive quality standards, that the educational technologies have a high degree of role in monitoring education in the basic stage in light of the quality standards that are not Comprehensive, especially the schools of the basic stage, and their application, practice and follow-up by officials, the need to set regulations for promotions of teachers and principals on scientific and logical bases in line with the standards of total quality management, and on the basis of achievement, creativity, experience and giving in the profession, the need for continuous training for basic stage teachers in light of Total quality standards,.

Keywords: Quality Standards, Education Technologies, Development, School Management, Educational Process.

لإطار العام للورقة :

مقدمة الورقة:

ظهر الاهتمام بضمان الجودة بالمؤسسات التعليمية من خلال النظر إلى التعليم بوصفه سلعة كبقية السلع إذ لا بد له أن ينافس، وأن يسعى لإرضاء مستهلكي تلك السلعة من الطلاب والمجتمع والدولة، فالطلاب يرغبون في الحصول على أفضل مستوى تعليمي يؤهلهم للتميز والإبداع، وأولياء الأمور يتطلعون لأفضل تعليم لأبنائهم، أما الدولة فتزنو إلى مخرجات تعليمية متميزة تمكنها من تحقيق أهداف خططها التنموية. ومن أجل بيئة مدرسية مستقرة لابد من التعلم والتعليم الآمن الذي يطور شخصية آمنة للتلاميذ، إذ يؤدي الأمن إلى تطوير الثقة بالنفس واحترام الآخرين، وكما أن وظيفة الشرطة توفير الأمن للمجتمع فإن وظيفة المدرسة توفير الأمن لكل تلميذ في البيئة الصفية والمدرسية على حد سواء، وكل هذا يجعل التلاميذ يستشعرون الأمن والحرية والديمقراطية والحب والدفء في ظل الأجواء المدرسية التي يعيشون فيها، وبهذه الطريقة يكون التعلم الآمن⁽¹⁾. وبهذا تغيرت أهداف الإدارة المدرسية واتسعت مجالاتها في عصرنا الحاضر، حيث أنها لم تعد مجرد عملية روتينية تهدف لتسيير شؤون المدرسة سيرا رتيباً وفق قواعد وتعليمات معينة، بل أصبحت عملية إنسانية تهدف إلى توفير الظروف والإمكانات التي تساعد على تحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية، ومعنى آخر لم تعد الإدارة المدرسية غاية في حد ذاتها، بل أصبحت وسيلة لغاية هدفها تحقيق العملية التربوية الاجتماعية تحقيقاً وظيفياً. والإدارة المدرسية الواعية تهدف إلى تحسين العملية التعليمية والتربوية والارتقاء بمستوى الأداء، وذلك عن طريق توعية وتبصير العاملين في المدرسة بمسؤولياتهم وتوجيههم التوجيه التربوي السليم ويمكن تلخيص الأهداف الحديثة للإدارة المدرسية:

إن نظام التعليم في جميع دول العالم يتولى مسؤولية إعداد الموارد البشرية اللازمة للعمل في جميع المجالات المهنية، الصناعية، والتجارية والعسكرية، والحرفية ويعد المنهل الذي تنهل منه جميع المهن، وعندما تكون إدارة الجودة الشاملة حاجة ملحة للمؤسسة الإنتاجية والخدمية فمن باب أولى أن نبدأ من المؤسسات التعليمية وإدارة عملها لأن مخرجات المؤسسة التعليمية الجيدة ستكون بالضرورة مدخلات جيدة في نظم المؤسسات الخدمية والإنتاجية الأخرى الأمر الذي سيؤدي بالنتيجة إلى إسهام المؤسسات التعليمية التي تتبنى إدارة الجودة الشاملة بصورة غير مباشرة في برامج الجودة في المؤسسات الإنتاجية والخدمية⁽²⁾. ومن هنا جاء اختيار الباحثة لهذا الموضوع الهام والتغمص فيه لمعرفة دور معايير الجودة في تطوير التعليم الأساسي بمحلية كرري ومن ذلك تتمثل مشكلة هذه الورقة في السؤال الرئيس التالي :

مادور معايير الجودة في تطوير التعليم في مدارس الأساس (وجهة نظر مديري مرحلة الأساس بمحلية كرري بولاية الخرطوم) ؟

وتتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية :

ما إمكانية استخدام معايير الجودة الشاملة في تطوير التعليم في مدارس الأساس بمحلية كرري ؟

ما معوقات استخدام معايير الجودة الشاملة في تطوير التعليم الأساسي ؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغيرات الدراسة النوع ، المؤهل العلمي ، الوظيفة ، سنوات الخبرة، ومتغيرات الدراسة المذكورة أعلاه ؟

أهداف الورقة :

التعرف على إمكانية استخدام معايير الجودة الشاملة في تطوير التعليم في مدارس الأساس بمحلية كرري .

التعرف على معوقات استخدام معايير الجودة الشاملة في تطوير التعليم الأساسي .
معرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغيرات الدراسة النوع ، المؤهل العلمي ، الوظيفة ، سنوات الخبرة، ومتغيرات الدراسة المذكورة أعلاه .

أهمية الورقة :

تكمن أهمية الدراسة في أنها تسلط الضوء على دور معايير الجودة الشاملة في تطوير التعليم في مدارس الأساس بمحلية كرري (وجهة نظر مديري مرحلة الأساس بمحلية كرري بولاية الخرطوم) وعلى حسب علم الباحثة أن مثل هذه الدراسات لم تجد حظها الوافر في مجال البحث العلمي وقد تكون هذه الدراسة بداية إنطلاقات لدراسات مماثلة من قبل الباحثين، كما تكون هذه الدراسة إضافة للمكتبة التربوية والإدارية ، وقد تحث هذه الدراسة وواضعي المناهج في مجال التربية والإدارة التربوية ، وتكنولوجيا التعليم في إعطاء برامج الجودة في المقررات الدراسية في التعليم العام خاصة التعليم الأساسي الأهتمام الزائد.

منهج الورقة:

تتبع الدراسة في كتابة هذه الورقة المنهج الوصفي التحليلي.

حدود الورقة:

- الحدود الموضوعية: دور معايير الجودة الشاملة في تطوير التعليم في مدارس الأساس بمحلية كرري (وجهة نظر مديري مرحلة الأساس بمحلية كرري بولاية الخرطوم).
- حدود بشرية: تتمثل في مديري مدارس مرحلة الأساس ولاية الخرطوم محلية كرري.
- حدود مكانية: جامعة الزعيم الأزهرى .
- الحدود الزمانية: العام الدراسي 2021

مصطلحات الورقة:

التعليم:

يُعرف التعليم بأنه عملية منظمة تهدف إلى اكتساب الشخص المتعلم للأسس العامة البانية للمعرفة، ويتم ذلك بطريقة منظمة ومقصودة وبأهداف محددة ومعروفة، ويمكن القول أن التعليم هو عبارة عن نقل للمعلومات بشكل منسق للطالب، أو أنه عبارة عن معلومات، ومعارف، وخبرات، ومهارات يتم اكتسابها من قِبَل المُتلقّي بطرق معينة، فالتعليم مصطلح يُطلق

على العملية التي تجعل الفرد يتعلّم علماً محدداً أو صنعة معينة، كما أنه تصميم يساعد الفرد المتلقي على إحداث التغيير الذي يرغب فيه من خلال علمه، وهو العملية التي يسعى المعلم من خلالها إلى توجيه الطالب لتحقيق أهدافه التي يسعى إليها وينجز أعماله ومسؤولياته.

معايير الجودة :

هي تلك المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في نظام التعليم والتي تتمثل في جودة الإدارة، والبرامج التعليمية من حيث الأهداف، وطرائق التدريس، ونظام التقويم والامتحانات، ثم جودة المعلمين، والأبنية والتجهيزات المادية، والتي تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين⁽³⁾.

التطوير :

يرتكز على نظام جديد، يعبأ له كافة القوى القائمة، والكامنة لدى الأفراد، من خلال استغلال المواهب والموارد والتصرف فيها من أجل نجاح عملية التطوير المتبعة، بحيث يكون في قدرة النظام بعد تطويره أن يعكس الظروف والأحوال السائدة فعلاً، وأن يتكيف مع متغيرات الواقع بكل إيجابياته وسلبياته⁽⁴⁾.

مرحلة الأساس :

هي المرحلة الأولى في بداية السلم التعليمي وهي مرحلة إلزامية للفرد وفترة الدراسة بها ثماني سنوات تتمثل في ثلاث حلقات وهي الحلقة الأولى، الحلقة الثانية، الحلقة الثالثة. (الباحثة).

الدراسات السابقة :

من الدراسات السابقة التي تعتبر ذات صلة بالورقة دراسة أحمد البداح⁽⁵⁾ و خالد الصرايرة تصور مقترح لتطوير معايير لإدارة الجودة وضمانها في الجامعات الأردنية في ضوء تقنيات التعليم الالكتروني.

يهدف البحث إلى تطوير معايير لإدارة الجودة وضمانها في الجامعات الأردنية في ضوء تقنيات التعلم الالكتروني. ولتحقيق هذا الهدف، اعتمد الباحثان الأسلوب التحليلي التركيبي النظري، كسبيل للتعرف على مفهوم إدارة الجودة وضمانها، من أجل رسم إطار عام لتطوير معايير لإدارة الجودة وضمانها في الجامعات الأردنية في ضوء تقنيات التعلم الالكتروني، يوضح فيه كيف يمكن للإدارة الجامعية أن تنتفع هذا النهج الإداري الحديث، كمدخل من مداخل إصلاح الإدارة التعليمية وتطويرها.

النتائج: وفي ضوء نتائج هذه الدراسة أوصى الباحثان بقيام الجامعات الأردنية بتنفيذ نظام الجودة وضمانها والشروع في تطبيقه فعلياً من خلال العمل على تنمية القيم والاتجاهات لبناء ثقافة تنظيمية راسخة، لتأكيد الجودة وعمليات تنفيذها لدى جميع العاملين بالجامعات، ومن أبرز تلك القيم: التعاون، العمل بروح الفريق، المحافظة على الوقت، والرغبة في الابتكار والتجديد، والتحسين المستمر والتي تعكس مدى الاهتمام بالجودة وضمانها، وذلك من خلال إنشاء مراكز

تدريبية خاصة لإدارة الجودة وضمانها في الجامعات تعمل على تصميم وتنفيذ برامج تدريبية بشكل دائم ومستمر للكوادر الأكاديمية والإدارية فيها تركز على تحقيق مستوى جودة عالية في أداء العمل الجماعي، كذلك العمل على توفير شبكة من الحواسيب الالكترونية مرتبطة مع بعضها البعض، تحتوي على قاعدة معلومات تخزن فيها كافة الحقائق والبيانات، والإحصاءات المتعلقة بكافة إدارة العمليات في الجامعة، إضافة إلى تدعيم الثقافة الالكترونية لدى العاملين فيها وذلك للحصول على المعلومات المتنوعة والحديثة في مختلف مجالات الحياة، وخاصة مجال التعليم والتدريس والبحث العلمي، ولهذا أصبح استثمار تلك المعلومات المحسوبة من هذه الثقافة الالكترونية في التعليم العالي أمر ضروري وخاصة أن هذه الثقافة تتسم بحداثة معلوماتها وسهولة الحصول عليها وبالتالي الاستفادة منها في النشاطات التدريسية والبحثية والتعليمية وخدمة المجتمع، مما يساعد على رفع وتيرة العمل ومستوى جودته في الجامعة وتحقيق متطلبات الاعتماد الأكاديمي فيها، ودراسة ياسين أحمد العواد (2015) تصور مقترح لتطوير إدارة مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية في ضوء الفكر الإداري المعاصر الجمهورية العربية السورية في ضوء الفكر الإداري المعاصر وفقا لعدة أهداف:

1. تعرف واقع إدارة المدرسة الثانوية العامة في الجمهورية العربية السورية من خلال ممارسة العاملين في المدارس الثانوية العامة للعمليات الإدارية التخطيط التنظيم (التوجيه التقويم).
 2. تعرف الصعوبات التي تواجه العاملين في المدارس الثانوية العامة في الجمهورية العربية السورية.
 3. تعرف أثر متغير الجنس المؤهل العلمي المؤهل التربوي الخبرة في الإدارة المدرسية المسمى الوظيفي المحافظة على درجة ممارسة العاملين في ميدان الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية في الجمهورية العربية السورية للعمليات الإدارية.
 4. تقديم تصور مقترح لتطوير إدارة المدرسة الثانوية العامة في الجمهورية العربية السورية في ضوء الفكر الإداري المعاصر في ضوء نتائج الدراسة الحالية.
- وتكونت عينة الدراسة النهائية من (616) من العاملين في المدارس الثانوية العامة في محافظات (دمشق درعا حمص اللاذقية حلب) حيث بلغت عينة المديرين (262) وعينة معاونين (68) وعينة الموجهين (546) واستخدم الباحث في الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي الي يعتمد على جمع البيانات وتبويبها وتحليلها ومن ثم استخراج النتائج وقد قام الباحث بناء أداة الدراسة المتمثلة في قياس درجة ممارسة العاملين في المدارس الثانوية العامة في العمليات الإدارية في ضوء الفكر الإداري المعاصر ولقياس درجة توافر الصعوبات التي تواجه العاملين في المدارس الثانوية العامة في مجمل أعمالهم.

النتائج:

وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- بلغ المتوسط الحسابي لممارسة العاملين في المدارس الثانوية العامة للعمليات الإدارية في ضوء الفكر الإداري المعاصر من وجهة أفراد عينة الدراسة من المديرين (3.36)
 - بلغ المتوسط الحسابي لممارسة العاملين في المدارس الثانوية العامة للعمليات الإدارية في ضوء الفكر الإداري المعاصر من وجهة أفراد عينة الدراسة من معاوني المديرين (3.26)
 - بلغ المتوسط الحسابي لممارسة العاملين في المدارس الثانوية العامة للعمليات الإدارية في ضوء الفكر الإداري المعاصر من وجهة أفراد عينة الدراسة من الموجهين (3.14)
 - ودراسة مسفر بن جزان آل رفعة (2015) بعنوان : تصور مقترح لمعايير ضمان الجودة الشاملة والاعتماد المؤسسي بالمدارس السعودية في ضوء التوجهات العالمية
- يهدف هذا البحث إلي التعرف على المعايير المفتوحة لضمان جودة التعليم في ضوء بعض الدول العربية الأجنبية إضافة إلي تصور مقترح للاستفادة من تلك الخبرات وتكمن أهمية هذا البحث في موضوعه حيث يتناول المعايير اللازمة لجودة التعليم في المملكة العربية السعودية ، كما يوضح معايير الجودة والاعتماد في التعليم لبعض الدول المتقدمة لفتح المجال للبحوث والدراسات التربوية المعاصرة وقد خلص البحث .

النتائج :إلي مجموعة من النتائج أهمها:

- أن تطبيق معايير ضمان الجودة الشاملة في الدول المتقدمة إلي تطور ملحوظ في جودة التعليم في تلك الدول .

كما توصل البحث إلي تصور مقترح في عدة نقاط أهمها :

1. نبني هذا التصور في ضوء النموذج المصري لجودة التعليم .
2. تفعيل متطلبات تحقيق الجودة والاعتماد للمدارس السعودية .

وقد أضاف البحث عدة مقترحات أهمها :

- 1- إجراءات دراسة تجريبية عن نموذج الاتحاد الأوربي لجودة التعليم دراسة عن معوقات تطبيق معايير الجودة في التعليم بالمملكة العربية السعودية .

تري الباحثة ان نتائج هذه الدراسات تنصب في الأهداف التي تقدمت بها هذه الورقة الحالية التي تناولت معايير الجود في تطوير التعليم من جوانبه المختلفة التدريسية والإدارية والبيئية وغيرها مما يسهم ذلك في تطوير أهداف التعليم والتعلم إيجابياً على أرض الواقع في المدارس السودانية ومدارس الأساس محلية كرري ولاية الخرطوم التي أهتمت بها هذه الورقة.

الإطار النظري:

تتناول هذه الورقة في إطارها النظري مفهوم التعليم ، ومعايير الجودة في تطوير التعليم.

مفهوم التعليم:

عرفه (الهاشمي⁽⁶⁾، والدليمي، 2008، ص21) بأنه التصميم المنظم والخبرة أو الخبرة التي تساعد المعلم على إنجاز التغيير المرغوب في تحقيقه .

بينما ذكر (كويران⁽⁷⁾، 2001، ص37) التعليم على أنه تأثير في شخص آخر وجعله ذا علم بالشيء يتعلم القادر فالقادر ينقل والآخرين يستقبلونها فهو يقوم بعمل أو نشاط والآخرين يقلدون أو يريدون من بعده .

قد أشار جابر⁽⁸⁾ إلى التعليم بمعناه الواسع أنه كل تأثير واع على شخص آخر لإكسابه خبرة ما أو تغيير في سلوكه كذلك أو ضح أن التعليم هو نشاط من أجل التعلم من أجل قيادة الطلاب للمشاركة النشطة والواعية في تشكيل الدرس.

التعليم الفعال :

عرفه (الهاشمي⁽⁹⁾، والدليمي، ص29) بأنه القدرة على التصرف بطريقة مقصودة ومخطط لها وفق أسس معينة باستخدام استراتيجيات تعليم تتناسب مع الموقف التعليمي ، وبحسب الأهداف المرسومة ، وتتطلب أن يؤدي المعلم بكافة أنماط السلوك التي تعمل على حدوث تفاعل صفي بينه وبين المتعلمين .

علم التدريس :

عرفه (يوسف⁽¹⁰⁾، ص 21) على أن التدريس بمفهومه المعاصر لم يعد مهنة روتينية يتخذها البعض لسد حاجات مادية بل أصبح فناً وعلماً في آن واحد .

يرى الباحث أن التدريس الحديث يعني استخدام المعلم للجودة العالمية في مجال التدريس كوسائل تكنولوجيا التعليم والسبورة الذكية التي أهتمت بها الدراسة الحالية حتى نضمن مواكبة فعلية في هذا المجال وهذا ما ترمي إليه الدراسة الحالية من خلال أهدافها .

مفهوم الفعالية :

ذكرت (سهيلة⁽¹¹⁾) إلى أنها العمل بأقصى الجهود للوصول إلى تحقيق الهدف عن طريق بلوغ المخرجات المرجوة وتقويمها بمعايير وأسس البلوغ . بينما ذكر (صبري⁽¹²⁾) أن فعالية الشيء قدرته على بلوغ أهدافه المقصودة والوصول إلى النتيجة المرجوة ويستخدم هذا المصطلح في مجال معالجة على تحقيق أهداف تعليمية محددة وبلوغ مخرجات معرفية مرجوة .

عملية التدريس :

اتفقت الأدبيات التربوية بأن كل عملية تدريس يجب أن تتضمن ثلاث خطوات رئيسية وهي:

1/ عملية التخطيط :

عرفت عملية التخطيط بأنها عملية تستهدف إعداد مخطط تفصيلي لأهداف إجراءات وأنشطة التدريس التي ينبغي الإلتزام بها عند تنفيذ عملية التدريس وخلال هذه العملية يكون

على المعلم تحديد الأهداف التي يرمي إلى تحقيقها عند نهاية الموقف التدريسي تحديداً إجرائياً دقيقاً واشترك في نفس المعني (يوسف⁽¹³⁾)

2/ عملية التنفيذ :

ذكرت بأنها عملية يقوم المعلم بمحاولة تطبيق خطة الدرس واقعياً في الصف الدراسي ، ومن خلال تفاعله واتصاله وتواصله الإنساني مع طلابه وتهيئة بيئة العلم المادية والاجتماعية لتحقيق الأهداف المرجوة من التدريس ومن خلال قيامه بإجراءات تدريسية معينة¹⁴.

3/ عملية التقويم :

عرفت بأنها عملية تنضوي على قيام المعلم بالحكم على مدى نجاح خطة التدريس في تحقيق الأهداف المرجوة من التدريس ومن ثم إعادة النظر في خطط التدريس إذا تطلب الأمر ، بينما أورد أن الأصل اللغوي لمصطلح التقويم هو من الفعل قوم فيقال قوم الشيء تقوياً أي أعدل مساره للجهة المرغوب فيها واصطلاح نقاط الاعوجاج والقصور وبهذا المعني فإن عملية التقويم تشمل شقين :

الأول : هو التشخيص الذي من خلاله تحديد منوط به والقصور ومرتبطة بالشيء موضع التقويم.
الثاني : هو العلاج الذي يتم من خلاله إصلاح نقاط الضعف والقصور الذي أثبتت عملية التشخيص وجودها واشترك في نفس المعني⁽¹⁵⁾.

مفهوم طريقة التدريس :

عرف (السعدني) الطريقة بأنها مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفاً من قبل المعلم والتي يخطط لاستخدامها عند تنفيذ التدريس بما يحقق الأهداف التدريسية بأقصى فاعلية ممكنة وفي ضوء الإمكانيات المتاحة واشترك في نفس المعني (الخليفة ، 2005) أن طريقة التدريس بهذا المعني تعد وسيلة لتنظيم المجال الخارجي الذي يحيط بالمتعلم كي ينشط ويغير سلوكه إذا فهمنا السلوك بمعناه الواسع الذي يشمل بين المتعلم والظروف الخارجية وأن دور المعلم هو تهيئة هذه الظروف بحيث يستجيب لها المتعلم ويتفاعل معها مما يجعله نشيطاً في الكشف والتحصيل والابتكار⁽¹⁶⁾.
بينما ذكر (عبد الحليم)، أن طريقة التدريس هي مجموعة من الأدوات المنسقة والمتتابعة في تسلسل منطقي يقوم بها المعلم ليصل بالمتعلمين إلى مخرجات متوقعة للموقف التعليمي.⁽¹⁷⁾

مفهوم استراتيجية التدريس :

عرف (زيتون) إستراتيجية التدريس (هي مجموعة من إجراءات التدريس المخططة سلفاً والموجهة لتنفيذ التدريس بغية المعني تحقيق أهداف معينة وفق ما هو متوافر أو متاح من إمكانيات واشترك في المعني⁽¹⁸⁾.

كما نوه زيتون إضافة للتعريف السابق إلى أن التوصل لتلك الإجراءات يتم من خلال عملية اتخاذ القرار إذ يفكر المعلم والمصمم مقدماً في كافة الإجراءات المحتملة لتحقيق الأهداف ومن ثم يختار من بين هذه الإجراءات ما يمكنه من تحقيق أفضل نتائج ممكنة في ضوء ما لديه من إمكانيات متاحة¹⁹.

بينما ذكر (السعدن) إن استراتيجية التدريس هي خطة تدريسية طويلة الأمد لمواقف متعددة وتستخدم لمقرر دراسي أو وحدة دراسية وهي أعم وأشمل من الطريقة والمدخل حيث تشمل كل استراتيجية أكثر من طريقة تدريس لتحقيق أهداف بعيدة المدى ومن بين الاستراتيجيات الحديثة في المجال التربوي⁽²⁰⁾.

أسلوب التدريس:

عرف (الصيفي) أسلوب التدريس بأنه الكيفية يتناول المدرس طريقة التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس أو هو الأسلوب الذي يتبعه المدرس في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميزه عن غيره من المدرسين الذين يستخدمون نفس الطريقة والتي ترتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للمعلم واشترك في نفس المعني (عبدالسميع) بينما أورد (عبد الحليم ، ص 139) أسلوب التدريس هو مجموعة أو توليفة من طرق التدريس يفضلها المعلم ويستخدمها في مواقف التعليم والتعلم المختلفة بصرف النظر عن أهداف هذه المواقف.⁽²¹⁾

وقد أشار (إبراهيم ، 2004، ص 22) على أن التدريس يقوم على أساس التخطيط والتنفيذ وفق إستراتيجية بعينها يتم في ضوءها تحديد طريقة (أو طرائق) التدريس التي يمكن استخدامها لتحقيق أهداف بعينها من خلال هذه الطريقة (أو طرائق) يتم تحديد أسلوب (أو أساليب) التدريس الذي يمكن تنفيذه إجرائياً داخل الفصل مع مراعاة إمكانية تعديل هذا الأسلوب أو تطويره حسب متفضيات ومتطلبات المواقف التدريسية⁽²²⁾.

معايير الجودة في تطوير التعليم :

الجودة في اللغة:

صاغ علماء العصر والمشتغلون بعلم الجودة تعريفاتهم في صيغ كثيرة، ومفهوم الجودة من أحدث المفاهيم في عصرنا الحاضر، فقد تعددت آراء الباحثين حول تحديد صيغة له، ويرجع ذلك إلى عوامل كثيرة منها المجال الذي يتم التعامل فيه مع الجودة، وكذلك مداخل الباحثين في التعامل معها في الحقول المختلفة.

يعرف (جوران) الجودة بأنها: « الملاءمة للاستخدام، أي كلما كانت الخدمة أو السلعة المصنعة ملائمة لاستخدام المستفيد كلما كانت جيدة.⁽²³⁾

يقول (البواب): أن الجودة تعتمد بشكل رئيس على العملاء وتوقعاتهم، حيث تعتمد على ملاءمة المنتج لحاجات استخدام العميل، وقد ترتبط الجودة بالسعر فترتبط السلعة ذات النوعية الجيدة مع السعر المرتفع. ويركز هذا المفهوم على حاجات العميل وتوقعاته من المؤسسة التي يتلقى منها المنتج، وترتبط حاجاته حول المنتج بعاملين هما النوعية والسعر.

لا يمكن النظر إلى الجودة نظرة محدودة مطلقة، ولكن الجودة ذات مفهوم نسبي يعتمد على الزمان والمكان الموجود فيهما المنتج وكذلك على مستهلك هذا المنتج أو السلعة، وعلى ذلك يمكن التعبير عن المفهوم العام للجودة بأنه الدرجة التي يشبع بها منتج معين حاجة مستهلك معين في حدود اقتصادية معينة⁽²⁴⁾.

ويذكر (محرم وفهمي) مجموعة من التعريفات لعلماء الجودة منها:

- تحقيق احتياجات ورغبات وتوقعات المستهلك.
- مدى تحقيق المنتج للوظيفة التي صمم من أجلها.
- تحقيق درجة التماثل والانتظام والتطابق المتوقعة بأقل تكلفة وبما يناسب متطلبات العميل.

ويخلص (محرم وزميله) إلى تعريف شامل للجودة بقولهما: إنها مجمل الخواص المتعلقة بقابلية المنتج أو الخدمة لاستيفاء احتياج متوقع أو مواصفة أداء وذلك طوال فترة الاستخدام المتوقعة، ويتفق هذا التعريف مع تعريف الجمعية الأمريكية لضبط الجودة الذي أورده (البواب، 1995م، 12) باعتبار الجودة « تكامل مجموع الصفات والمميزات للسلعة والتي تحمل في طياتها القدرة على تلبية احتياجات معطاة» كما يتفق تعريف (رينهات) للجودة الذي ذكره (الشافعي وناس، 2000م، 78) بأنها: مجموعة الخصائص المتجمعة لمنتج أو خدمة ترضي احتياجات الزبون سواء كان الزبون هو المتلقي المباشر للخدمة أو المستخدم الأصلي للمنتج أو الخدمة أو كلاهما » كما تتفق هذه التعريفات مع تعريف (النبوي، 1995م، 195) على أن الجودة هي تكامل الملامح والخصائص لمنتج أو خدمة ما يمكنه من كسب رضا العميل وتحقيق رغباته وتوقعاته⁽²⁵⁾.. ومن خلال التعريفات السابقة للجودة يمكن للباحثة تعريفها بأنها: « تلبية احتياجات المستهلك من خلال توفير المواصفات التي يرغبها المستهلك بأعلى مستوى ممكن، إرضاء له عند استخدامه للسلع أو تلغيه للخدمات. وعلى الرغم أن التعريفات السابقة للجودة تدخل ضمن السياق الاقتصادي، إلا أن هناك محاولات عديدة من الباحثين للتوصل لتحديد مفهوم أكثر وضوحاً وشمولاً لمفهوم الجودة الشاملة في السياق التربوي. وفي هذه الدراسة الحالية تحاول الباحثة التعرف على دور تكنولوجيا التعليم في تطوير الإدارة المدرسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر مديري مرحلة الأساس بمدينة كرري بولاية الخرطوم

الجودة الشاملة في تطوير التعليم:

هناك تباين بين المختصين في تحديد تعريف الجودة الشاملة حيث يصعب تحديد تعريف محدد لها أو النظر إليها من زاوية واحدة، فالنظرة يجب أن تكون شمولية وتلبي جميع متطلبات وتطلعات الزبائن ذوي العلاقة من الطلبة وأولياء الأمور والمؤسسات والمجتمع بشكل عام²⁶. فيمكن تعريف إدارة الجودة في التربية (أحمد) « إستراتيجية مستمرة التطوير تنتجها المؤسسة التعليمية معتمدة على مجموعة من المبادئ وذلك من أجل تخريج مدخلها الرئيس وهو الطالب على أعلى مستوى من الجودة من كافة جوارب النمو العقلي والنفسية والاجتماعية والخلقية والجسمية، وذلك بغية إرضاء الطالب أن يصبح مطلوباً بعد تخرجه في سوق العمل وإرضاء كافة أجهزة المجتمع المستفيدة من هذا المخرج»⁽²⁷⁾.

يعرفها البعض الآخر (صالح ناصر بأنها: «عملية إدارية تركز على مجموعة من القيم

والمعلومات يتم من خلالها توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم في مختلف المجالات لتحقيق التحسن المستمر لأهداف المنظمة»⁽²⁸⁾.

الحاجة إلى إدارة الجودة الشاملة في التعليم:

إن نظام التعليم في جميع دول العالم يتولى مسؤولية إعداد الموارد البشرية اللازمة للعمل في جميع المجالات المهنية، الصناعية، والتجارية والعسكرية، والحرفية ويعد المنهل الذي تنهل منه جميع المهن، وعندما تكون إدارة الجودة الشاملة حاجة ملحة للمؤسسة الإنتاجية والخدمية فمن باب أولى أن نبدأ من المؤسسات التعليمية وإدارة عملها لأن مخرجات المؤسسة التعليمية الجيدة ستكون بالضرورة مدخلات جيدة في نظم المؤسسات الخدمية والإنتاجية الأخرى الأمر الذي سيؤدي بالنتيجة إلى إسهام المؤسسات التعليمية التي تتبنى إدارة الجودة الشاملة بصورة غير مباشرة في برامج الجودة في المؤسسات الإنتاجية والخدمية.⁽²⁹⁾

على هذا الأساس أصبحت الحاجة إلى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم ضرورة للأسباب الآتية:⁽³⁰⁾

1. العجز التعليمي، والمقصود به استثمار في التعليم دون العائد نظراً لأن المخرجات التعليمية والنواتج التعليمية والنواتج التربوية لا تكفي الطلب الفعال في أسواق العمل بالدرجة المطلوبة.
2. اتساع الفجوة بين الإنتاج والتعليم، حيث تظهر الحاجة لبعض المهن والوظائف التي لا يوفرها التعليم الحالي أو العكس لا توجد بعض التخصصات التعليمية الفرص المناسبة بعد التخرج.

إجراءات الورقة الميدانية:

تهييد:

تناولت الباحثة في هذه الورقة توضيح إجراءات البحث الميدانية التي قامت بها من أجل جمع وتصنيف معلومات وبيانات البحث وتمثل هذه الإجراءات في تحديد منهج البحث ومجتمع البحث وعينة البحث وأدوات البحث وطرق بنائها وخطوات تطبيقها، والأساليب الإحصائية المستخدمة فيه وفيما يلي شرح لكل ذلك:

منهج الورقة :

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لجمع البيانات النظرية، وهو الطريق الذي يسلكه الباحث في تنفيذ دراسته وهو فرع من فروع العلم والمعرفة، سواء كان نظرياً أو عملياً، ويختلف منهج البحث باختلاف الموضوع واختلاف الظروف المحيطة بالبحث وكلما كان المنهج قوياً شاملاً كان البحث جيداً وذو قيمة علمية، والمنهج شبه التجريبي الذي يعرف بأنه المنهج الذي يقوم بدراسة العلاقة بين متغيرين على ما هما عليه في الواقع دون التحكم في المتغيرات حيث يقوم الباحث باختيار عينة قصديه من المجتمع بالإضافة إلى عدم ضبط بعض المتغيرات الخارجية

وذلك لدراسة دور معايير الجودة الشاملة في تطوير التعليم (من وجهة نظر مدير مرحلة الأساس محلية كرري ولاية الخرطوم)

أولاً: لتحقيق هذا المنهج اتبعت الباحثة المنهجية التالية:

الإطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث.

الاستعانة ببعض المختصين في التربية والمناهج وطرق التدريس لتحديد عينة البحث.

التنسيق مع بعض الأساتذة المختصين في مجال الإدارة والتربية والمناهج وطرق التدريس

والبحث العلمي في التعليم العام والعالي بالسودان.

مجتمع عينة الورقة:

وتُعرف عينة البحث بأنها مجموعة جزئية من مجتمع البحث، وممثلة لعناصر المجتمع أفضل تمثيل، بحيث يمكن تعميم نتائج تلك العينة على المجتمع بأكمله وعمل إستدلالات حول معالم المجتمع. (عباس: 2007م، ص 218). تم أخذ عينة عشوائية تتكون من (120) مديراً ومديرة يمثلون عينة البحث. قد تم استرجع (110) استبانة سليمة تم استخدامها في التحليل بنسبة استرجاع (92 %) وهي تعتبر تعتبر بنسبة عالية جداً.

تحليل البيانات ومناقشتها:

تحليل ومناقشة بيانات المحاور الأول: (إمكانية استخدام معايير الجودة الشاملة في تطوير التعليم بمرحلة الأساس محلية كرري ولاية الخرطوم).

ولتحليل بيانات هذا المحور تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار (ت) لعينة واحدة لمعرفة الفروق بين متوسط أفراد العينة ومتوسط عبارات المحور، وذلك كما يلي:

المجال الأول: تقنيات التعليم

جدول (1) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) المجال

الأول: تقنيات التعليم.

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	التفسير	درجة الموافقة
1	تساعد على تطوير المناهج على أساس تكنولوجي لضمان جودة التعليم.	4.5273	.64551	24.815	.000	دالة	عالية
2	تؤدي إلى تحديد الوسائل والمواد البديلة في حالة تعطل التكنولوجيا لأي سبب من الأسباب.	4.1091	.82779	14.052	.000	دالة	عالية
3	تستخدم الانترنت في الاتصال مع الإدارة التعليمية.	3.9818	.98597	10.444	.000	دالة	عالية
4	تستخدم الإنترنت للاتصال مع أولياء الأمور.	3.8727	1.06753	8.574	.000	دالة	عالية
5	تتصل إلكترونياً مع المديرين الآخرين في ما يخص تحسين الأداء.	4.2636	.95473	13.882	.000	دالة	عالية

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	التفسير	درجة الموافقة
6	تركز على ضرورة استخدام التكنولوجيا في تنفيذ الأنشطة المدرسية.	4.3364	0.87028	16.105	0.000	دالة	عالية
7	تشجع المعلمين على استخدام تكنولوجيا التعليم.	4.1727	1.09091	11.275	0.000	دالة	عالية
8	تستخدم التكنولوجيا بهدف تطوير التعليم.	4.4182	0.93241	15.952	0.000	دالة	عالية
9	تتابع آخر التطورات في مجال تكنولوجيا التعليم.	4.4182	0.85006	17.498	0.000	دالة	عالية
10	تصمم برمجيات تعليمية خاصة لتحقيق أهداف المنهاج.	4.4091	0.69461	21.276	0.000	دالة	عالية
	المحور ككل	4.2509	0.57338	22.881	0.000	دالة	عالية

المصدر: إعداد الباحثة من نتائج الاستبيان، 2021م.

يلاحظ من الجدول (1) أعلاه أن هناك درجة عالية من الموافقة على جميع العبارات التي تقيس (تقنيات التعليم) ويظهر ذلك من خلال المتوسطات الحسابية والتي تفوق متوسط العبارة وهو (3)، وانحرافات معيارية قريبة من الواحد الصحيح وقيمة اختبار (ت) دالة إحصائياً لجميع عبارات المجال ويمكن ملاحظة ذلك من خلال قيمها الإحصائية التي تقل عن مستوى الدلالة الإحصائية (0.05).

أيضاً يتبين من الجدول أعلاه ومن خلال الجزء الخاص بإختبار المحور ككل أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أفراد العينة ومتوسط المقياس لصالح الموافقة حيث بلغ متوسط المحور ككل (4.25) وأكدت قيمة إختبار (ت) والتي بلغت (22.88) ذلك الفرق حيث كان دالاً إحصائياً أمام مستوى معنوية (0.05). ومن خلال الدراسات السابقة التي استفادت منها الباحثة تتفق هذه النتيجة مع دراسة ريجوليد (2003) التي هدفت بهدف إلى تحديد كيفية ارتكاز عمليات التحسين على تقنيات أسلوب إدارة الجودة الشاملة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مجموعة من المدارس تستخدم عدة تقنيات من أجل التحسين والتطوير، منها أسلوب إدارة الجودة الشاملة، كما أشارت النتائج إلى أن المدارس التي تطبق إدارة الجودة الشاملة في التحسين والتطوير قد حققت مستوى عالياً في العلاقات القائمة بين العاملين فيها، كما أظهرت أيضاً أن أسلوب إدارة الجودة الشاملة كان أفضل من غيره من الأساليب الإدارية المستخدمة في التطوير والتغيير من أجل التحسين المستمر، وتتفق مع دراسة أحمد البداح و خالد المصيرة (2012) التي هدفت إلى تطوير معايير لإدارة الجودة وضمانها في الجامعات الأردنية في ضوء تقنيات التعلم الإلكتروني. وفي ضوء توصيات هذه الدراسة أوصى الباحثان، العمل على توفير شبكة من الحواسيب الالكترونية مرتبطة مع بعضها البعض، تحتوي على قاعدة معلومات تخزن فيها كافة الحقائق والبيانات،

والإحصاءات المتعلقة بكافة إدارة العمليات في الجامعة، إضافة إلى تدعيم الثقافة الالكترونية لدى العاملين فيها وذلك للحصول على المعلومات المتنوعة والحديثة في مختلف مجالات الحياة، وخاصة مجال التعليم والتدريس والبحث العلمي، ولهذا أصبح استثمار تلك المعلومات المحسوبة من هذه الثقافة الالكترونية في التعليم العالي أمر ضروري وخاصة أن هذه الثقافة تتسم بحدائث معلوماتها وسهولة الحصول عليها وبالتالي الاستفادة منها في النشاطات التدريسية والبحثية والتعليمية وخدمة المجتمع، مما يساعد على رفع وتيرة العمل ومستوى جودته في الجامعة وتحقيق متطلبات الاعتماد الأكاديمي فيها، كما تتفق مع دراسة حفصة (2019) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج محوسب قائم على استخدام السبورة الذكية في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين التلاميذ في متغير سرعة المدة الزمنية في الاختبار القبلي والبعدي، وكذلك التعرف على المعوقات التي تواجه المعلمين عند استخدامهم للسبورة الذكية في تدريس القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات أفراد عينة الدراسة التلاميذ في أدائهم في الاختبارين القبلي والبعدي لصالح البعدي تُعزى لفاعلية السبورة الذكية، وتتفق مع دراسة إيمان محمد صديق (2015) هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام السبورة التعليمية التفاعلية في التدريس وعلى التحصيل المعرفي لتلميذ الصف السابع مرحلة الساس بوصفها أداة تعليمية قوية وضيورة توظيفها بفاعلية في تلبية احتياجات التلميذ وتزويدهم بالهارات التي يتطلبها العلم في العصر الحالي من أهم نتائجها توصلت الباحثة إلى أن استخدام السبورة التفاعلية في التدريس توفر الوقت للدراسة والتعليم في الحصة الواحدة.

المجال الثاني: السياسات الإدارية:

جدول (2) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) المجال

الثاني: السياسات الإدارية

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	التفسير	درجة الموافقة
1	توضع الخطط للسياسات الخاصة بحملة التوعية المستهدفة لإعتماد لضمان معايير جودة التعليم.	4.0364	.99473	10.927	.000	دالة	عالية
2	يوجد التزام من قبل الإدارات التعليمية بتطبيق نظام معايير الجودة .	4.1182	1.03810	11.297	.000	دالة	عالية
3	تقوم إدارة التعليم بتحديد الأهداف لوضع الإجراءات الفعلية الكفيلة بتحقيقها في نظام التعليم.	4.0000	.94820	11.061	.000	دالة	عالية

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	التفسير	درجة الموافقة
4	توزع المسؤوليات المهنية بين كافة أعضاء المجتمع المدرسي.	4.1818	.92053	13.465	.000	دالة	عالية
5	تعين العاملون من ذوي القدرات الفاعلة في العمل المدرسي وفق معايير الجودة الشاملة.	4.2182	.81704	15.637	.000	دالة	عالية
6	يوجد تخطيط لتدريب العاملين في المؤسسة على أسلوب التحسين لتطوير العملية التعليمية وفق نظام معايير إدارة الجودة الشاملة.	4.0000	.94820	11.061	.000	دالة	عالية
7	يعتمد التصنيف المهني للعاملين في التعليم وفقاً لمعايير موضوعية تنطلق من مؤهلاتهم العلمية والتربوية في مجال تطوير التعليم في ضوء معايير الجودة الشاملة.	3.9273	.96459	10.082	.000	دالة	عالية
8	تقدر على فهم القضايا القانونية المرتبطة باستخدام التكنولوجيا في التعليم في ضوء ماير الجودة	4.1273	.76757	15.403	.000	دالة	عالية
9	الإلمام بالأبحاث الحديثة لكي تستخدم التكنولوجيا في الإدارة المدرسية في ضوء معايير الجودة الشاملة.	4.1182	.90596	12.945	.000	دالة	عالية
10	تشارك مع المهتمين بالعملية التعليمية في تصميم موقع للمدرسة للتواصل مع كافة المهتمين بالمجال التربوي في ضوء معايير الجودة الشاملة.	4.1818	1.00624	12.318	.000	دالة	عالية
11	توظف التكنولوجيا في التخطيط الاستراتيجي للمدرسة وفق معايير الجودة الشاملة.	4.2182	.89219	14.320	.000	دالة	عالية
12	توجد لجنة أو أكثر على صعيد مكاتب التربية يسند إليها مهمة إدارة نظام الجودة والمتابعته والإشراف على تطبيقه في مختلف المدارس	4.0818	1.00578	11.281	.000	دالة	عالية
	المحور ككل	4.1008	.63033	18.316	.000	دالة	عالية

المصدر: إعداد الباحثة من نتائج الاستبيان، 2021م.

يلاحظ من الجدول (2) أعلاه أن هناك درجة عالية من الموافقة على جميع العبارات التي تقيس (السياسات الإدارية) ويظهر ذلك من خلال المتوسطات الحسابية والتي تفوق متوسط

العبارة وهو (3)، وانحرافات معيارية قريبة من الواحد الصحيح وقيمة اختبار (ت) دالة إحصائياً لجميع عبارات المجال ويمكن ملاحظة ذلك من خلال قيمها الإحصائية التي تقل عن مستوى الدلالة الإحصائية (0.05).

أيضاً يتبين من الجدول أعلاه ومن خلال الجزء الخاص باختبار المحاور ككل أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أفراد العينة ومتوسط المقياس لصالح الموافقة حيث بلغ متوسط المحاور ككل (4.10) وأكدت قيمة اختبار (ت) والتي بلغت (18.31) ذلك الفرق حيث كان دالاً إحصائياً أمام مستوى معنوية (0.05).

من خلال الدراسات السابقة التي استفادت منها الباحثة اتضح لها ان نتيجة هذا المحور تختلف مع دراسة دراسة موسز ودافيد وستيفن (2006) التي هدفت إلى التعرف على مدى تطبيق المدارس الثانوية في كينيا لإدارة الجودة الشاملة، وذلك من خلال تصميم الدراسة العرضية من أهم نتائجها أن مديري المدارس الثانوية لا يتمتعون بمهارات القيادة اللازمة لتعزيز تطبيق إدارة الجودة الشاملة الضرورية للتحسين المستمر في المدارس أن مديري المدارس الثانوية لا يتمتعون بمهارات القيادة اللازمة لتعزيز تطبيق إدارة الجودة الشاملة الضرورية للتحسين المستمر في المدارس، وتتفق مع دراسة الملهوف (2007) التي هدفت إلى تعرف مستوى وعي القادة التربويين لإدارة الجودة الشاملة في المناطق التعليمية بالكويت، ودرجة استعدادهم لتطبيقها والتي من أهم نتائجها إلى أن هناك وعياً لإدارة الجودة الشاملة في المناطق التعليمية بالكويت من قبل القادة التربويين، وقد كان مستوى الوعي لديهم متوسطاً، وتتفق مع دراسة الظفيري (2011) التي هدفت إلى تعرف درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالتخطيط الاستراتيجي في وزارة التربية في دولة الكويت من وجهة نظر الإداريين من أهم نتائجها إلى وجود درجة متوسطة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في وزارة التربية في دولة الكويت من وجهة نظر الإداريين، وتتفق مع دراسة ياسين أحمد (2015) التي هدفت إلى تعرف واقع إدارة المدرسة الثانوية العامة في الجمهورية العربية السورية من خلال ممارسة العاملين في المدارس الثانوية العامة للعمليات الإدارية التخطيط التنظيم التوجيه التقويم من أهم نتائجها بلد المتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة عن محاور الصعوبات التي تواجه العاملين في ميدان الإدارة المدرسية من وجهة نظر أفراد العينة من المديرين (3.52) وهي مرتفعة. وتختلف مع دراسة محمد حسن طاهر (2015) التي هدفت إلى على دراسة دور إدارة الموارد البشرية في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السودانية من منظور الجودة الشاملة، ومن أهم نتائجها عدم وجود التدريب الكافي في منهجية إدارة الجودة الشاملة يؤدي إلى انخفاض أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات.

المجال الثالث: أهداف التعليم:

جدول (3) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) المجال

الثالث: أهداف التعليم

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	التفسير	درجة الموافقة
1	تسهم في تحديد الأهداف التربوية في ضوء التطورات العالمية الحديثة (التقنية ، البنية ، الفلسفة)	4.1636	.93384	13.069	.000	دالة	عالية
2	تساعد على تحليل خصائص المتعلمين من حيث الموقع الجغرافي و خبراتهم السابقة .	4.0182	.84573	12.627	.000	دالة	عالية
3	تشترك أهداف التعليم الأساسي من ثقافة المجتمع وفلسفته	4.0273	.96221	11.197	.000	دالة	عالية
4	تراعي الأهداف حاجات وإمكانيات وظروف المجتمع	4.1091	.98003	11.869	.000	دالة	عالية
5	تراعي الأهداف حاجات وخصائص المرحلة العمرية لطلبة التعليم الأساسي	4.3091	.83221	16.498	.000	دالة	عالية
6	تصاغ الأهداف بشكل محدد يسهل تطبيقها وقياسها	4.1000	1.03117	11.188	.000	دالة	عالية
7	تكون الأهداف مرنة قابلة لإدخال التعديلات على نظام التعليم الأساسي	4.1273	.82517	14.328	.000	دالة	عالية
8	تكون الأهداف متوائمة مع المتغيرات البيئية	4.3545	.74914	18.964	.000	دالة	عالية
9	تؤكد الأهداف على تكوين التلميذ معرفياً وثقافياً ووجدانياً ومهارياً في مجال التخصص الدراسي	4.0818	.88961	12.754	.000	دالة	عالية
	المحور ككل	4.1434	.60864	19.704	.000	دالة	عالية

المصدر: إعداد الباحثة من نتائج الاستبيان، 2021م.

يلاحظ من الجدول (3) أعلاه أن هناك درجة عالية من الموافقة على جميع العبارات التي تقيس (أهداف التعليم) ويظهر ذلك من خلال المتوسطات الحسابية والتي تفوق متوسط العبارة وهو (3)، وانحرافات معيارية قريبة من الواحد الصحيح وقيمة اختبار (ت) دالة إحصائياً لجميع عبارات المجال ويمكن ملاحظة ذلك من خلال قيمها الإحصائية التي تقل عن مستوى الدلالة الإحصائية (0.05).

أيضاً يتبين من الجدول أعلاه ومن خلال الجزء الخاص باختبار المحور ككل أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أفراد العينة ومتوسط المقياس لصالح الموافقة حيث بلغ متوسط المحور ككل (4.14) وأكدت قيمة اختبار (ت) والتي بلغت (19.70) ذلك الفرق حيث كان دالاً إحصائياً أمام مستوى معنوية (0.05).

من خلال الدراسات السابقة التي استفادت منها الباحثة اتضح لها أن نتائج هذا المحور تتفق مع دراسة تتفق مع دراسة العساف والصريرة التي هدفت إلى تقديم نموذج مقترح لتطوير إدارة المؤسسة التعليمية في الأردن في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشاملة، و من أهم نتائجها وقد تمكن الباحثان من تقديم نموذج مقترح لتطوير إدارة المؤسسة التعليمية في الأردن في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشاملة يتكون من ستة عناصر هي: تغير ثقافة المدرسة، والتقييم الذاتي، واعتماد أسلوب القياس المقارن، والتغذية الراجعة، كما حددت الدراسة بعض الاعتبارات الواجب على الإدارة التربوية والمدرسة مراعاتها عند الأخذ بتطبيق هذا النموذج، وتتفق مع أحمد البداح وخالد الصرايرة (2012) التي هدفت إلى تطوير معايير لإدارة الجودة وضمانها في الجامعات الأردنية في ضوء تقنيات التعلم الإلكتروني من أهم نتائجها أوصى الباحثان بقيام الجامعات الأردنية بتفعيل نظام الجودة وضمانها والشروع في تطبيقه فعلياً من خلال العمل على تنمية القيم والاتجاهات لبناء ثقافة تنظيمية راسخة، تتفق مع دراسة مسفر بن جيزان (2015) التي هدفت إلى التعرف على المعايير المفتوحة لضمان جودة التعليم في ضوء بعض الدول العربية الأجنبية إضافة إلى تصور مقترح للاستفادة من تلك الخبرات وتكمن أهمية هذا البحث في موضوعه حيث يتناول المعايير اللازمة لجودة التعليم في المملكة العربية السعودية، من أهم نتائجها أن تطبيق معايير ضمان الجودة الشاملة في الدول المتقدمة إلى تطور ملحوظ في جودة التعليم في تلك الدول، وتتفق مع دراسة عاصم (2020) التي هدفت إلى التعرف على فعالية استخدام السبورة الذكية في تدريس مادة العلوم بمدارس بالمرحلة الثانوية بمحلية الخرطوم من وجهة نظر المعلمين، من أهم نتائجها أن هناك أهمية للسبورة الذكية في تدريس مادة العلوم، وأن هناك مشكلات تحد من استخدام السبورة الذكية في تدريس العلوم.

والاساليب الإحصائية التي استخدمتها الباحثة في تحليل :

- اختبار (ت) T test
- اختبار مان وتني .
- اختبار كروسكال ويلز .
- اختبار بيرسون بروان .
- اختبار التجزئة النصفية .
- اختبار الفا كرونباخ .

الخاتمة:

تشتمل علي الخاتمة على النتائج والتوصيات والمقترحات وهي على النحو التالي :

النتائج والتوصيات والمقترحات :

- ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الباحثة لهذه الورقة .
- أن معايير الجودة لها دور فعال في تطوير التعليم من جوانبه المختلفة بدرجة عالية.
- أن معايير الجودة في تطوير التعليم لها دور بدرجة عالية في السياسات الإدارية، وأهداف التعليم وتطويره .
- تحسين أداء المعلم، وتطوير طرائق التدريس، وتحسين جودة التلميذ، ومراقبة العلمية التعليمية، وتقويم الامتحانات، بمرحلة الأساس في ضوء معايير الجودة الشاملة، ثم اوصت الباحثة بضرورة استخدام معايير الجودة الشاملة في تطوير التعليم العام بالسودان مرحلة الأساس بصفة خاصة.
- العمل على إعداد قوائم بمعايير الإدارة المدرسية والعمليات التي تتم في المدرسة وفق أسس ومبادئ معايير الجودة الشاملة، ونشرها في المؤسسات التربوية وخاصة مدارس مرحلة الأساس، وتطبيقها وممارستها ومتابعتها من قبل المسؤولين.

ثانياً: التوصيات:

- ضرورة زيادة التوجه نحو اللامركزية في إدارة مدارس مرحلة الأساس على جميع المستويات، والعمل على تأسيس نظام وسياسات للحوافز بوزارة التعليم الاتحادية والوزارات الولائية.
- ضرورة إعادة النظر في المناهج الحالية، والتخطيط لها في ضوء احتياجات سوق العمل، وضرورة وضع اللوائح التنظيمية لترقيات المعلمين والمديرين على أسس علمية ومنطقية تتماشى مع معايير الجودة الشاملة، وعلى أساس الإنجاز والإبداع والخبرة والعطاء المهنة
- ضرورة التدريب المستمر لمعلمي مرحلة الأساس في ضوء معايير الجودة الشاملة، وضرورة الاهتمام باللغة الأجنبية المدرسة حالياً وهي اللغة الإنجليزية، مما يساعد ذلك على تطوير أداء المعلمين وزيادة تحصيل التلاميذ في ضوء معايير الجودة الشاملة.

المصادر والمراجع:

- (1) أحمد إبراهيم أحمد، الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الطبعة الأولى، 2003م، ص46.
- (2) احمد البداح وخالد الصرايرة، تصور مقترح لتطوير م عبد السميع محمد ، وسجاد مسلم (2009) تخطيط المناهج الدراسية للعلوم الطبيعية الرؤية الإسلامية ، الرياض مكتبة التربية العربي. عابير إدارة الجودة الشاملة وضمانتها في الجامعات الأردنية في ضوء تقنيات التعليم الالكتروني المجلة العربية لضمان جودة التعليم، العدد (9) 2012م، ص34.
- (3) جابر عبد الحميد جابر وعلاء الدين كفاي (1990) ، معجم علم النفس الدراسات النفسية، مكتبة النهضة المصرية ، الجزء الأول ، القاهرة . ص23.
- (4) حسن جعفر الخليفة، (2005م)، المنهج المدرسي لمعاصرة ، ط 5 ، الرياض مكتبة الملك فهد الوطنية. ص27.
- (5) السامي، علاء عبد الرزاق، والسليطي، خالد إبراهيم، 2008، الإدارة الالكترونية، عمان - الاردن، دار وائل. ص40.
- (6) سميرة مطر المسعودي، (2011)، معوقات تطبيق الادارة الالكترونية في إدارة الموارد البشرية بالقطاع الصحي بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر مديري وموظفي الموارد البشرية، رسالة ماجستير من الجامعة الافتراضية الدولية (المملكة المتحدة). ص75.
- (7) سهيله محسن كاظم الفتلاوي ، (2003م) ، كفايات التدريس ، ط1، الاردن ، عمان ، دار الشروق للنشر والتوزيع . ص18.
- (8) شكري عباس حلمي وآخرون (1995م): تعليم الاساس، تاريخه، وفلسفته، وواقعه، كلية التربية - جامعة عين شمس، مطبعة سفير ، ص38.
- (9) عبد السميع محمد ، وسجاد مسلم (2009) تخطيط المناهج الدراسية للعلوم الطبيعية الرؤية الإسلامية ، الرياض مكتبة التربية العربي. ص78.
- (10) عبدالحافظ محمد سلامة، (2004م): وسائل وتكنولوجيا التعليم. ط5. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. ص33.
- (11) عبد الرحمن الهاشمي ، و طه الدليمي ، (2008م) ، استراتيجيات حديثة في فن التدريس ، ط1 الأردن ، عمان ، دار الشروق للنشر والتوزيع. ص57.
- (12) عبد الرحمن الهاشمي ، و طه الدليمي ، (2008م) ، استراتيجيات حديثة في فن التدريس ، ط1 الأردن ، عمان ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، ط1، الاردن ، عمان ، دار الشروق للنشر والتوزيع . ص19.
- (13) عبدالله عبدالدائم (1985م): الثورة التكنولوجية في التربية العربية. ط3. بيروت: دار العلم للملايين. ص54.
- (14) عبد الوهاب عوض كويران، (2001): مدخل إلى طرائق التدريس. العين، دار الكتاب الجامعي. ص54.

- (15) عثمان مختار صديق (2006م): مناهج البحث العلمي. أم درمان: دار جامعة القرآن الكريم للطباعة. ص35.
- (16) فاطمة عيسى أبوعبد (2011)، درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها، ص22.
- (17) ماهر صبري ، (2002م)، الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم ، ط1، الرياض ، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع ، ص30.
- (18) مجدي عزيز ابراهيم (2004م) استراتيجيات التعليم واساليب التعلم، ط1، القاهرة، مكتبة الانجلو المصريه. ص 21.
- (19) محمد المزمّل البشير(2004م) دراسات تربوية، مجلة نصف شهرية يصدرها المركز القومي للمناهج والبحث التربوي، العدد التاسع، السنة الخامسة، يناير، ص12.
- (20) محمد أمين السعدني ، (2009م) ، طرق تدريس العلوم ، ط2 ، الرياض ، مكتبة الرشد. ص72.
- (21) محمود محمد علي عبد الخالق، محمود محمد محمود محمد (2006م): وسائل وتكنولوجيا التعليم. ط1. الرياض: مكتبة الرشد. ص 32.
- (22) محمود محمد علي عبد الخالق، محمود محمد محمود محمد (2006م): وسائل وتكنولوجيا التعليم. ط1. الرياض: مكتبة الرشد ، ص10..
- (23) مصطفى عليان، ربحي، ومحمد عبد الدبس(2003م): وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم. ط2. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع. ص62.
- (24) مطر المسعودي، (2011)، معوقات تطبيق الادارة الالكترونية في إدارة الموارد البشرية بالقطاع الصحي بمدينة مكة المكرمة . ص14،.
- (25) يوسف قطامي، (2006م): برنامج تهيئة البيئة التربوية للمعلم، دار ديوبنو للنشر والتوزيع، عمان الأردن. ص28.

المصادر والمراجع:

- (1) يوسف قطامي، (2006م): برنامج تهيئة البيئة التربوية للمعلم، دار ديوبنو للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ص23
- (2) أحمد إبراهيم أحمد، الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الطبعة الأولى، 2003م، ص 154.
- (3) عبدالحافظ محمد سلامة، (2004م): وسائل وتكنولوجيا التعليم، ط5. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ص25.
- (4) عبدالرحمن الهاشمي، وطه الدليمي ، (2008م) ، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، ط1 الأردن، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، ص 57
- (5) احمد البداح وخالد الصرايرة، تصور مقترح لتطوير م عبد السميع محمد ، وسجاد مسلم (2009) تخطيط المناهج الدراسية للعلوم الطبيعية الرؤية الإسلامية ، الرياض مكتبة التربية العربي. معايير إدارة الجودة الشاملة وضمانتها في الجامعات الأردنية في ضوء تقنيات التعليم الالكتروني المجلة العربية لضمان جودة التعليم، العدد (9) 2012م
- (6) عبدالرحمن الهاشمي ، و طه الدليمي ، (2008م) ، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، ط1 الأردن، عمان ، دار الشروق للنشر والتوزيع، ص21.
- (7) عبد الوهاب عوض كويران، (2001): مدخل إلى طرائق التدريس. العين، دار الكتاب الجامعي. ص54
- (8) جابر عبد الحميد جابر وعلاء الدين كفا في (1990) ، معجم علم النفس الدراسات النفسية، مكتبة النهضة المصرية ، الجزء الأول ، القاهرة . ص23.
- (9) عبدالرحمن الهاشمي ، و طه الدليمي ، (2008م) ، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، ط1 الأردن، عمان ، دار الشروق للنشر والتوزيع. ص57.
- (10) يوسف قطامي، (2006م): برنامج تهيئة البيئة التربوية للمعلم، دار ديوبنو للنشر والتوزيع، عمان الأردن. ص13.
- (11) سهيله محسن كاظم الفتلاوي ، (2003م) ، كفايات التدريس ، ط1، الاردن ، عمان ، دار الشروق للنشر والتوزيع . ص18.
- (12) ماهر صبري ، (2002م)، الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم، ط1، الرياض، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع ، ص30.
- (13) يوسف قطامي، برنامج تهيئة البيئة التربوية للمعلم، مرجع سابق، ص 22.
- (14) حسن جعفر الخليفة، (2005م)، المنهج المدرسي لمعاصرة ، ط 5 ، الرياض مكتبة الملك فهد الوطنية. ص27.
- (15) ماهر صبري، الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم ، مرجع سابق، ص33.
- (16) مصطفى عليان، ربحي، ومحمد عبد الدبس (2003م): وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم. ط2. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع. ص62.

- (17) مصطفى عليان، المرجع السابق، ص 63.
- (18) ماهر صبري، الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم، مرجع سابق، ص 34.
- (19) سميرة مطر المسعودي، (2011)، معوقات تطبيق الادارة الالكترونية في إدارة الموارد البشرية بالقطاع الصحي بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر مديري وموظفي الموارد البشرية، رسالة ماجستير من الجامعة الافتراضية الدولية (المملكة المتحدة). ص 75.
- (20) محمد أمين السعدني، (2009م)، طرق تدريس العلوم، ط 2، الرياض، مكتبة الرشد. ص 72.
- (21) محمد أمين السعدني، طرق تدريس العلوم، المرجع السابق. ص 7.
- (22) عبد السميع محمد ، وسجاد مسلم (2009) تخطيط المناهج الدراسية للعلوم الطبيعية الرؤية الإسلامية ، الرياض مكتبة التربية العربي. ص 78.
- (23) أحمد إبراهيم أحمد، الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الطبعة الأولى، 2003م، ص 14.
- (24) أحمد إبراهيم أحمد، المرجع السابق، ص 15.
- (25) أحمد البداح وخالد الصرايرة، تصور مقترح لتطوير م عبد السميع محمد ، وسجاد مسلم (2009) تخطيط المناهج الدراسية للعلوم الطبيعية الرؤية الإسلامية ، الرياض مكتبة التربية العربي. عاير إدارة الجودة الشاملة وضمانتها في الجامعات الأردنية في ضوء تقنيات التعليم الالكتروني المجلة العربية لضمان جودة التعليم، العدد (9) 2012م، ص 34.
- (26) عبدالله عبدالدائم (1985م): الثورة التكنولوجية في التربية العربية. ط 3. بيروت: دار العلم للملايين. ص 54.
- (27) أحمد إبراهيم أحمد، مرجع سابق، ص 166.
- (28) حسن جعفر الخليفة، (2005م)، المنهج المدرسي لمعاصرة ، ط 5 ، الرياض مكتبة الملك فهد الوطنية. ص 27.
- (29) السامي، علاء عبد الرزاق، والسليطي، خالد ابراهيم، 2008، الإدارة الالكترونية، عمان - الاردن، دار وائل. ص 40.
- (30) شكري عباس حلمي وآخرون (1995م): تعليم الاساس، تاريخه، وفلسفته، وواقعه، كلية التربية_ جامعة عين شمس، مطبعة سفير ، ص 38.

الإبدال والإدغام في ضوء القراءات القرآنية في سورة البقرة (دراسة صرفية ولغوية تطبيقية)

محاضر - قسم اللغة العربية - الكلية الجامعية
بالتعيرية - جامعة حفر الباطن
المملكة العربية السعودية

أ.وضحي بنت ناصر بن عبد الله الحربي

المستخلص:

تناولت هذه الدراسة «الإبدال والإدغام في ضوء القراءات القرآنية في سورة البقرة دراسة صرفية ولغوية تطبيقية» الدراسة والتوجيه الصرفي واللغوي للقراءات القرآنية المتواترة والشاذة، وتبّع أهمية الدراسة بتوضيحه القواعد اللغة والصرف والاحتجاج لها من القرآن الكريم والقراءات القرآنية، وكذلك تمثل الدراسة ثروة لغوية كبيرة، وأحكام نحوية صرفية كثيرة، ولهجات متعددة. وتهدف الدراسة إلى بيان أثر القراءات القرآنية في تعدد اللهجات وتنوعها عند العرب، ومعرفة الأوجه المختلفة للقراءات القرآنية بتوضيح الإدغام والإبدال من خلالها، والمنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي واستخدمت التحليل كأداة فيه. ومن النتائج التي توصلت لها الدراسة أن القراءة الشاذة لا تتناقض مع الفصاحة، فالشدوذ في القراءات الشاذة لا يخرجها عن مستوى الفصاحة؛ لأنها جاءت وفق لهجات العرب، ومن النتائج التي توصلت لها الدراسة كذلك توضيح كلاً من: الإبدال والإدغام وعلاقتهما بالقراءات القرآنية، فهي سجل كامل للغات ولهجات العرب المختلفة، ومنها ظاهرتي الإبدال والإدغام.

Abstract:

This study dealt with "substitution and compulsion in the light of Qur'anic readings in Sura al-Cowara, pure and linguistic applied study", study and pure and linguistic guidance of frequent and abnormal Qur'anic readings, and the importance of the study stems from the clarification of the rules of language, drainage and protest from the Qur'an and Qur'anic readings, as well as representing a great linguistic wealth, many grammatical and pure judgments, and multiple dialects. The study aims to show the impact of Qur'anic readings on the multiplicity and diversity of dialects among Arabs, and to know the different aspects of Qur'anic readings by clarifying the rhythm and substitution through them, and the approach used in this study is the descriptive approach and

used analysis as a tool in it. One of the findings of the study is that abnormal reading does not contradict eloquence, because the anomaly in abnormal readings does not take it out of the level of eloquence, because it came according to the dialects of the Arabs, and the findings of the study also clarify both: substitution and compulsion and their relationship to Qur'anic readings, it is a complete record of different Arabic languages and dialects, including the phenomena of substitution and compulsion.

مقدمة:

إن البحث المتعلق في خدمة كتاب الله عز وجل له أهمية عظمى؛ وذلك لتعلقه بالقرآن الكريم أولاً، وارتباطه بقواعد اللغة العربية ثانياً، فهي لغة الدين، وهي لغة القرآن الكريم، فهو الكتاب الأكبر والأعظم للعربية، ويعدُّ المرجع الرئيس لها في شتى علومها ومعارفها، فهو كلام الله تعالى الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه، ولا من خلفه، فهو معجز في بلاغته ونظمه، وهو النصّ الصحيح الثابت المتواتر فلا يوجد نص يماثله أو يشبهه في قوة ثباته وصحته للاستشهاد به.

فقد وصف الإمام ابن الجزري -رحمه الله تعالى- القرآن الكريم بأنه البحر العظيم الذي لانهاية له، ولا يمكن الوصول لآخره⁽¹⁾. ولعلم القراءات أهمية كبرى ومكانة عظمى، فهو أشرف العلوم قدراً؛ لتعلقه بكتاب الله عز وجل، وكذلك يرتبط بالكثير من العلوم الأخرى، كعلم تراجم القراء، وعلم توجيه القراءات، وعلم رسم المصحف، وعلم الضبط، وعلم الفواصل، وعلم التجويد، وعلم الوقف والابتداء، وعلم إعراب القرآن، وغيرها من العلوم، كما أنه لا غنى عنه في ترجيح بعض أوجه التفسير، وبعض الأحكام الفقهية، وهذا مما يبين إعجاز القرآن الكريم، وقمة بلاغته. واشتماله على القراءات المتعددة ميزة لا نظير لها في الكتب السماوية السابقة⁽²⁾. وقد ألف العلماء في القراءات القرآنية كثيراً من المؤلفات التي أنارت الطريق لمن جاء بعدهم، وكانت هذه المؤلفات مصدراً ثرياً خصباً في هذا المجال⁽³⁾. وظلت القراءات الشاذة مجالاً خصباً للدارسين، يجلون غامضها، ويربطونها بالمتواتر من القراءات، مبينين وثاققتها وصحتها.

فالقراءات القرآنية من أهم مصادر النحو واللغة، لذلك اهتم العرب من النحاة وأهل اللغة قديماً وحديثاً بها لأهميتها.

فالنحاة القدماء الذين أسسوا النحو كان أغلبهم من القراء: كأبي عمرو بن العلاء، وعيسى بن عمر الثقفي، ويونس، والخليل، والكسائي، والفراء ... وغيرهم، لذلك اهتموا ودرسوا هذه القراءات من الناحية النحوية والصرفية واللغوية، وراعوا سبب اختلافها، فنظرة النحاة للقراءات القرآنية تختلف عن نظرة الفقهاء والمفسرين؛ لأن الهدف والغاية من القراءات عند النحاة ليست العبادة أو الصلاة بها، وإنما الاستشهاد والاحتجاج بها على الأحكام اللغوية والنحوية والبلاغية ولذلك كان شرطهم الوحيد لقبولها والاستشهاد بها، هو أن يكون نقلها صحيحاً، والقارئ ثقة ولو كان

فرداً. وهذه القراءات وثيقة لغوية راسخة عبر الزمن، فهي سجل كامل لكلام العرب ولهجاتهم، سواء اللهجات التي لا تتناسب مع الفصحى مثل: العنينة، والكشكشة، والفحفة، والعجعة، والاستنطاء، أم اللهجات التي تتناسب مع فصاحة اللسان العربي مثل: الإمالة، والإدغام، والإبدال، والهمز، والتسكين ... وغيرها. وقد كسبت لهجة قریش بعضاً من هذه اللهجات واللغات ممن جاورها، والقراءات القرآنية الشاذة منبعٌ ثريٌّ للغة الفصحى من جميع نواحيها، ومصدر لنموها لما تحتويه من الظواهر الصوتية واللغوية الكثيرة الدالة على عظمة اللغة وتاريخها، فهي أولى بالاستدلال والاحتجاج بها من بيت شعر مجهول، أو قول يحتاج إلى دليل؛ لأنها قوية السند وصحيحة وإن لم تصل لحد التواتر.

فعلوم العربية بجميع فروعها مرتبطة بكتاب الله ارتباطاً وثيقاً، ومنها فرع الدراسات القرآنية التي تهتم بتوجيه القراءات والاحتجاج بها، ووضع الأسس والقواعد للنحو. لذلك تعد القراءات القرآنية مصدراً مهماً من مصادر الدرس اللغوي، وتوجيه القراءات، والاحتجاج لها، مبني على معرفة كلام العرب ومقاييسه نحواً، وصرفاً، ودلالة، وبلاغة. وتوجد في القراءات القرآنية العديد من الظواهر اللغوية التي تحدث بسبب تأثر الأصوات ببعضها نتيجة للتجاور والتقارب بينها كظاهرتي الإدغام والإبدال.

فقد لقي موضوع الإبدال اهتماماً وعناية من علماء العربية منذ وقت مبكر كالخليل ووسيبويه والزجاجي وابن جني وغيرهم من علماء العربية المتقدمين الموثوق بنقولهم وآرائهم، فقد نظر العلماء أول الأمر إلى الإبدال بأنه من «سنن العرب» ثم خصه العلماء بفصول في كتبهم وأفردوا له مؤلفات مستقلة، ومن أشهرها كتابا «القلب والإبدال» لابن السكيت، وكتاب «الإبدال» لأبي الطيب عبدالواحد اللغوي الحلبي. وقد أختلط مصطلح الإبدال في مراحله الأولى بمصطلح القلب، واستخدم ابن جني في مؤلفاته لفظ «القلب» كثيراً بمعنى «البدل». وتعتبر ظاهرة الإدغام ظاهرة صوتية تحدث بسبب تأثر الأصوات المتجاورة ببعضها ببعض، وتعد من الظواهر الحية في اللغة فقد اهتم بها العلماء وجعلوها من ضمن دراساتهم للأصوات اللغوية، ومن هؤلاء العلماء سيبويه فقد أدرج باباً للإدغام في كتابه وضح فيه مخارج الحروف وصفاتها⁽⁴⁾. وكذلك حازت على اهتمام علماء القراءات إذ أفردوا للإدغام باباً ذكروا فيه تعريفه وشروطه وحروفه وأحكامه⁽⁵⁾. ولتذليل هذا كله استعنت بالله وعقدت العزم للبدء في كتابة موضوع البحث: «الإبدال والإدغام في ضوء القراءات القرآنية في سورة البقرة دراسة صرفية ولغوية تطبيقية»، وذلك لتقديم بحث علمي يخدم الباحثين، وانتهجت المنهج الوصفي في كتابة البحث، بما سمح لي الوقت والجهد، وغلب على البحث الجانب التطبيقي، فجاء أكثره دراسة تطبيقية للآيات، ولم أتوسع في الجانب النظري، حتى لا يكون تكراراً لجهد السابقين، وقد تطلب البحث دراسة متعمقة وبذل جهد كبير، ولكنها في الوقت نفسه رحلة ممتعة تستحق التعب والعناء؛ وذلك لأهمية الموضوع وتعلقه بكتاب الله - عز و جل - أولاً، وترقية الفكر والعقل في هذا العلم ثانياً.

ومن أسباب اختيار هذا الموضوع :

1. خدمة لغة القرآن الكريم بدراسة تطبيقية.
2. دراسة القراءات المتواترة والشاذة في سورة البقرة من النواحي الصرفية واللغوية دراسة مستوفاة.

الهدف من الدراسة:

1. توضيح أثر القراءات القرآنية في تنوع وتعدد اللهجات عند العرب.
2. معرفة الأوجه المختلفة للقراءات القرآنية من خلال ظاهري الإدغام والإبدال .
3. توضيح الإدغام والإبدال من خلال القراءات القرآنية المختلفة .

وأهمية البحث تتمثل في الآتي:

1. تعلق مباحث البحث بعلوم جلية مثل: علم النحو والصرف ، وعلم القراءات، وعلم اللغة، ومن المتعارف عليه أن شرف العلم من شرف المعلوم .
2. توضيح قواعد اللغة والنحو والصرف للاحتجاج لها من القرآن الكريم والقراءات القرآنية، متواترة كانت أو شاذة وليس عكس ذلك.
3. يربط الباحث بكتاب الله - عز وجل - وبأعظم وأطول سورة فيه وهي البقرة .
4. يمثل البحث في القراءات القرآنية ثروة لغوية كبيرة، وأحكام نحوية صرفية كثيرة، وكذلك لهجات متعددة.

ومنهج البحث: المنهج الوصفي، واستخدمت التحليل كأداة فيه.

الإبدال :

الإبدال: معناه حذف حرف ووضع حرف آخر مكانه بحيث يختفي الحرف الأول ويكون الحرف الثاني في مكانه والحرفان قد يكونان من حروف العلة أو صحيحة أو مختلفة ، والإبدال أعم من القلب؛ لأنه يشمل القلب وغيره.⁽⁶⁾ وتنحصر حروف الإبدال التسعة في قولك: «هدأت موطياً»، ولكل حرف من هذه الحروف شروط لإبداله من نظيره الداخل عليه في هذه المجموعة.⁽⁷⁾ والعرب لا تتعمد هذا الإبدال لكن طبيعة أدائهم تحتم أن تكون لبعض كلماتهم صور مختلفة على حسب اختلاف قبائلهم، فظاهرة الإبدال لا تحدث إلا على أسس وقواعد ثابتة كأن يكون هناك تقارب بين الأصوات المتبادلة .

فقد وردت قراءات قرآنية على الإبدال ويكون ذلك إما بإبدال حرف مكان حرف أو بإبدال الهمزة لغرض تسهيل النطق وجمعت هذه القراءات في هذا المبحث كالتالي:

قوله تعالى {وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ} [البقرة: 30].

في قوله تعالى: «إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً» قراءة الجمهور «خليفة»، بالفاء، وبذلك يكون المعنى للقراءة إما الخالف، أو المخلوف. وقراءة زيد بن علي، وأبو البرهسمعمران⁽⁸⁾ شذوذاً

«خليقة»⁽⁹⁾ بالقاف بدل الفاء ، ومعناها صحيح وليس فيها ما يؤيد لغة أو لهجة من لهجات العرب ، وهي كلمة مرادفة لكلمة الخليفة ، إلا أن الخليفة يراد به إنسان واحد أو مخلوق واحد، والخليقة يراد بها آدم وذريته في هذا الموضع .

ذكر الراغب الأصفهاني⁽¹⁰⁾ : بأن الخلافة من قام بالأمر، وناب عن الغير بسبب الموت ، أو العجز، أو لتشريف المستخلف، وعلى هذا الوجه الأخير استخلف الله أولياءه في الأرض عنه. واستشهد على ذلك بقوله تعالى: «ولو نشاء لجعلنا منكم ملائكة في الأرض يخلفون»⁽¹¹⁾ . وبناء على ما سبق يتضح أن القراءة الأولى تفيد وجود جماعة تخلف جماعة أخرى ، والقراءة الأخرى ، تبين أن المجموعة التي تخلف «خليقة» أي: خلائق جددًا ، وليسوا من جنس من سبقهم من الجن أو من غيرهم . وهكذا تتضح حقيقة تعاضد القراءات بعضها بعضاً وتتوفاها . فجاءت هذه القراءة على الإبدال بين الحروف. قال تعالى {قَالَ يَا آدَمُ أَنْبِئْهُمْ بِأَسْمَائِهِمْ فَلَمَّا أَنْبَأَهُمْ بِأَسْمَائِهِمْ قَالَ أَلَمْ أَقُلْ لَكُمْ إِنِّي أَعْلَمُ الْغَيْبَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَأَعْلَمُ مَا تُبْدُونَ وَمَا كُنْتُمْ تَكْتُمُونَ} [البقرة:33].

في قوله تعالى: «أَنْبِئْهُمْ» قرأ الجمهور «أَنْبِئْهُمْ» بالهمز المفتوحة والهاء المضمومة، وهذا هو الأصل كقولك: أكرمهم . والقراءة الشاذة هي قراءة ابن عباس، وابن كثير، والأخفش، وابن ذكوان، والبزي، والوليد ابن مسلم، وهشام، وابن عامر «أَنْبِئْهُمْ»⁽¹²⁾ بالهمزة والهاء المكسورة، وذلك لأنه أتبع حركة الهاء لحركة الباء، ولم يعتد بالهمزة لأنها ساكنة، فهي حازر غير حصين .

وقرأ الحسن، والأعرج، وابن أبي عتبة، وابن عامر، والأعمش «أَنْبِئْهُمْ»⁽¹³⁾ وذلك بإبدال الهمزة ياءً والكسر للهاء، لذلك قلبت الهمزة ياءً من أجل الكسرة قبلها. وقرأ الحسن، وحمزة «أَنْبِئْهُمْ»⁽¹⁴⁾ بإبدال الهمزة ياءً وضم الهاء. وقرأ الحسن، والأعرج، وابن كثير من طريق القواس، والزهري شذوذاً «أَنْبِئْهُمْ»⁽¹⁵⁾ على وزن «أَعْطِهم». وقد ضَعَفَ ابن جني⁽¹⁶⁾ هذه اللغة التي قرئت بها القراءة حتى يبتعد عن تضعيف القراءة نفسها ، وذكر أنه لا يجوز ذلك إلا في الضرورة الشعرية وكذلك أجاز ابن جني قلب الهمزة إلى «ياء» بشرط سكونها وكسر ما قبلها، مثل: ذئب: ذئب، و بئر: بير، وذلك للتخفيف، واستشهد على هذا بقراءة الحسن البصري لقوله تعالى: «أَنْبِئْهُمْ» بإبدال الهمزة ياءً «أَنْبِئْهُمْ»⁽¹⁷⁾ . جاءت هذه القراءة على إبدال الهمزة. قال تعالى {يَا بَنِي إِسْرَائِيلَ اذْكُرُوا نِعْمَتِيَ الَّتِي أَنْعَمْتُ عَلَيْكُمْ وَأَوْفُوا بِعَهْدِي أُوفِ بِعَهْدِكُمْ وَإِيَّايَ فَارْهَبُونِ} [البقرة:40]. في قوله تعالى: «اذْكُرُوا»⁽¹⁸⁾ فقراءة الجماعة «اذْكُرُوا» فعل أمر من الذكر. وقرأ ابن مسعود، ويحيى بن وثاب شذوذاً «اذْكُرُوا»⁽¹⁹⁾ بإبدال «الذال» «دالا» مهملة مشددة وهي بمعنى «اذْكُرُوا».

قوله تعالى {وَإِذْ قُلْتُمْ يَا مُوسَى لَنْ نَصْرَكَ عَلَى طَعَامٍ وَاحِدٍ فَادْعُ لَنَا رَبَّكَ يُخْرِجْ لَنَا مِمَّا تُنْبِئُ الْأَرْضُ مِنْ بَقْلِهَا وَقِثَّائِهَا وَفُومِهَا وَعَدَسِهَا وَبَصِلَهَا قَالَ أَتَسْتَبْدِلُونَ الَّذِي هُوَ أَدْنَى بِالَّذِي هُوَ خَيْرٌ} [البقرة: 61] وفي قوله تعالى: «وَفُومِهَا» قراءة الجماعة بالفاء المضمومة «وَفُومِهَا» . والقراءة الشاذة هي قراءة ابن مسعود، وابن عباس، وأبي «وثومها»⁽²⁰⁾ وذلك بإبدال «الفاء» بالثاء، ولهما نفس المعنى.⁽²¹⁾ وهذه القراءة من أمثلة إبدال الثاء فاءً .

ذكر ابن جني⁽²²⁾: أن الثوم والفوم بمعنى واحد، مثل قولك: جدث و جدف، وقام زيد ثم

عمرو، ويقال أيضاً فُـم عمرو. واستشهد ابن جني على ذلك بقول الشاعر:
قَدْ كُنْتُ أَحْسِبُنِي كَأَغْنَى وَاحِدٍ ... نَزَلَ الْمَدِينَةَ عَنْ زِرَاعَةٍ قَوْمٍ⁽²³⁾

معنى: الحنطة.

وقد ورد الإبدال كثيراً في لغة العرب مثل قولهم: وقعوا في عاثور شرٌّ، وعافور شرٌّ، والأثافي والأثافي، والمغافير والمغاثير. أشار إلى ذلك الفراء⁽²⁴⁾، والطبري⁽²⁵⁾، وابن عطية⁽²⁶⁾. وذكر القرطبي⁽²⁷⁾ عن إبدال العرب الفاء من الشاء: بأن الإبدال لا يقاس عليه؛ لعدم كثرت في كلام العرب. وفي قوله تعالى: «أَتَسْتَبْدِلُونَ» قراءة الجماعة «أَتَسْتَبْدِلُونَ» من «استبدل». وقرأ أبي شذوذاً⁽²⁸⁾ «أَتَبْدِلُونَ» وذلك بالإبدال، والضبط مختلف بين أبي حيان والرازي، أبو حيان نقلها بالتحديد «أَتَبْدِلُونَ»، والرازي نقلها بالتخفيف «أَتَبْدِلُونَ»، فالأولى من «بَدَّل» المضاعف، والثانية من «أَبْدَل» الرباعي المهموز. قوله تعالى { وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِقَوْمِهِ إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تَذْبَحُوا بَقَرَةً قَالُوا أَتَتَّخِذُنَا هُزُوًا قَالَ أَعُوذُ بِاللَّهِ أَنْ أَكُونَ مِنَ الْجَاهِلِينَ } [البقرة: 67]

في قوله تعالى: «يَأْمُرُكُمْ» قراءة الجمهور بالراء المضمومة. وقرأ أبو عمرو شذوذاً «يَأْمُرُكُمْ»⁽²⁹⁾ بالراء الساكنة، والاختلاس وإبدال الهمزة ألفاً ونقل هذا عن السوسيوالدوري. قوله تعالى { ... وَمَا جَعَلْنَا الْقِبْلَةَ الَّتِي كُنْتَ عَلَيْهَا إِلَّا لِنَعْلَمَ مَنْ يَتَّبِعِ الرَّسُولَ مِمَّنْ يَنْقَلِبْ عَلَى عَقْبَيْهِ وَإِنْ كَانَتْ لَكَبِيرَةً إِلَّا عَلَى الَّذِينَ هَدَى اللَّهُ وَمَا كَانَ اللَّهُ لِيُضِيعَ إِيمَانَكُمْ إِنَّ اللَّهَ بِالنَّاسِ لَرَءُوفٌ رَحِيمٌ } [البقرة: 143]

في قوله تعالى: «لِنَعْلَمَ» قراءة الجماعة بنون العظمة للمتكلم «لِنَعْلَمَ». وقرأ الزهري شذوذاً «لِيُعْلَمَ»⁽³⁰⁾ بياء الغيبة، وذلك على بناء الفعل للمفعول الذي لم يسم فاعله و«من» في موضع رفع. ذهب ابن جني⁽³¹⁾ إلى تضمين فعل «علم» معنى «عرف»، في قراءة الزهري، وكذلك منع أن يكون نائب الفاعل جملة في هذه القراءة «وما جعلنا القبلة....إلا ليعلم من يتبع الرسول».

الإدغام:

الإدغام: لغة: الإدخال، يقال أدغمت اللجام في فم الفرس، أي: أدخلته فيه⁽³²⁾. فالإدغام في اللغة يحتمل وجهين: إما أن يكون الداخل غالباً، وذلك في إدغام السيل الأرض، وإما أن يكون الداخل مغلوباً، وذلك في إدغام الفرس اللجام، وجاء تصورهم للإدغام في الحروف محتملاً للوجهين. وليس إدغام الحرف في الحرف إدخاله فيه على الحقيقة بل هو إيصاله به من غير أن يفك بينهما. والإدغام اصطلاحاً: هو إدخال حرف في حرف آخر من نفس جنسه بحيث يكونان حرفاً واحداً مشدداً. وهو باب واسع لدخوله في جميع الحروف ماعدا الألف اللينة⁽³³⁾.

وللإدغام نوعان: صغير وكبير

الإدغام الصغير: هو ما كان الحرف الأول ساكناً والثاني متحركاً.

الإدغام الكبير: هو ما كان الحرفان فيه متحركين⁽³⁴⁾.

فقد جاءت بعض القراءات على الإدغام سواء كان على إدغامها أو على فك الإدغام وقد جمعت في هذا المبحث كما يلي:

قوله تعالى {وَالَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِمَا أُنزِلَ إِلَيْكَ وَمَا أُنزِلَ مِنْ قَبْلِكَ وَبِالْآخِرَةِ هُمْ يُوقِنُونَ} [البقرة:4] «قرأ الكسائي شذوذاً» وما أُنزِلَ إِلَيْكَ»⁽³⁵⁾ بالإدغام، وذلك بحذف الهمزة من «إليك»، ونقلت حركتها التي هي الكسرة إلى اللام قبلها، فالتقى المثلان من كلمتين وأدغمت اللام في اللام فأصبحت على هذه القراءة، وشبه الكسائي هذه القراءة بقوله تعالى: «لكننا هو الله ري»⁽³⁶⁾ . وذكر ابن كيسان: أنها مختلفة مثله؛ لأن «لكن» النون فيها ساكنة، و«أنزل» اللام فيها متحركة. قوله تعالى {وَإِذْ أَخَذْنَا مِيثَاقَكُمْ وَرَفَعْنَا فَوْقَكُمُ الطُّورَ خُذُوا مَا آتَيْنَاكُمْ بِقُوَّةٍ وَادْكُرُوا مَا فِيهِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ} [البقرة:63] في قوله تعالى: «وَادْكُرُوا» قرأ الجمهور «وَادْكُرُوا» فعل أمر من الذكر. وقرأ أبي، وابن وثاب شذوذاً «وَادْكُرُوا»⁽³⁷⁾ فعل أمر من «ادكر»، وأصله إذ تكرر، ثم أبدل من التاء دالاً، ثم أدغم الدال في الدال؛ إذا أكثر الإدغام يستحيل فيه الأول إلى الثاني ويجوز في هذا أن يستحيل الثاني إلى الأول ويدغم فيه الأول فيقال اذكر ويجوز الإظهار فتقول إذ ذكر. وقرأ المطوعي شذوذاً «وَادْكُرُوا»⁽³⁸⁾ بالفتح في الدال والكاف وتشديدهما. وقرأ ابن مسعود شذوذاً «تَدْكُرُوا»⁽³⁹⁾ بحذف الواو قبل الفعل، على أنه فعل مضارع مجزوم على جواب الأمر الذي هو «خُذُوا» فيكون الذكر مترتباً على حصول الأخذ بقوة وتقديره: إن تأخذوا بقوة تذكروا ما فيه. وذكر الزمخشري أنه قرئ «وتَدْكُرُوا»⁽⁴⁰⁾ فعل أمر من التذكر، وذهب أبو حيان⁽⁴¹⁾: إلى أنها قراءة ابن مسعود، وقد ذكرها الفراء⁽⁴²⁾ «وتذكروا ما فيه» بالواو قراءة لعبد الله بن مسعود، وذلك عند حديثه في الآية «62» من سورة الفرقان .

قوله تعالى {وَإِذْ قَتَلْتُمْ نَفْسًا فَادَّارَأْتُمْ فِيهَا وَاللَّهُ مُخْرِجٌ مَا كُنْتُمْ تَكْتُمُونَ} [البقرة:72] في قوله تعالى: «فَادَّارَأْتُمْ» قراءة الجمهور «فَادَّارَأْتُمْ» بالإدغام. وقرأ أبو حيوة، وابن مسعود شذوذاً «فَدَدَارَأْتُمْ»⁽⁴³⁾ على وزن تفاعلتهم، وعند التخفيف قلبوا التاء دالاً لتصبح من جنس الدال التي هي فاء الكلمة، ثم سكنوا الدال، فاجتلبت له همزة الوصل فأصبح وزنه «فَاعَلْتُمْ»، وهذا الأصل مثل: تخالفتهم⁽⁴⁴⁾. يحذف المضاف إذا كان عائداً عليه ضمير، فالهاء في «اضربوه» عائدة على «نفساً» ويجوز فيها التذكير والتأنيث، ويصح أن تكون عائدة على مضاف محذوف مُراعى تقديره: وإذ قتلتم ذا نفس فروع المضاف المحذوف يعود الضمير عليه، ويصح أن تعود على القتل كما في هذه القراءة. وقرأ أبو حيوة، وأبو السوار الغنوي «فَادَّارَأْتُمْ»⁽⁴⁵⁾ بحذف الألف بعد الدال. وقرأ أبو السوار الغنوي «فَدَرَأْتُمْ»⁽⁴⁶⁾ بدون ألف .

قوله تعالى {وَالْوَالِدَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَادَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ لِمَنْ أَرَادَ أَنْ يُنِمَّ الرِّضَاعَةَ وَعَلَى الْمَوْلُودِ لَهُ رِزْقُهُنَّ وَكِسْوَتُهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ لَا تُكَلَّفُ نَفْسٌ إِلَّا وُسْعَهَا لَا تُضَارَّ وَالِدَةٌ بِوَلَدِهَا وَلَا مَوْلُودٌ لَهُ بِوَلَدِهِ ...} [البقرة:233]

في قوله تعالى: «لَا تُضَارَّ» قراءة الجمهور بالإدغام . والقراءة الشاذة هي قراءة ابن مسعود، وأبان، والضحاك، وابن نيهان كلهم عن عاصم، والحسن، وعمر بن الخطاب «لَا تُضَارَّرُ»⁽⁴⁷⁾ بفك الإدغام ، وذلك بالفتح في الراء الأولى وسكون الراء الثانية ، وهي لغة أهل الحجاز .

قوله تعالى { قُلْ أَتَحَاجُّونَنَا فِي اللَّهِ وَهُوَ رَبُّنَا وَرَبُّكُمْ وَلَنَا أَعْمَالُنَا وَلَكُمْ أَعْمَالُكُمْ وَنَحْنُ لَهُ مُخْلِصُونَ } [البقرة: 139]

في قوله تعالى: «أَتَحَاجُّونَنَا» قراءة الجمهور «أتحاجوننا» بنونين، إحداهما: نون الرفع، والأخرى: نون الضمير، بدون إدغام. والقراءة الشاذة هي قراءة زيد بن ثابت،⁽⁴⁸⁾ والحسن البصري، والأعمش⁽⁴⁹⁾ وابن محيصن، والمطوعي «أتحاجوننا»⁽⁵⁰⁾ بنون واحدة مشددة، وذلك بإدغام النون الأولى في النون الثانية، وأجاز بعضهم حذف النون؛ وذلك لالتقاء المثلان فقبل النون الأولى حرف مدّ ولين لذلك جاز الإدغام؛ لأن المد يقوم مقام الحركة. والقراءة الشاذة جاءت مخالفة للجمهور بإدغام، وذكر ذلك العكبري، وروي عن المطوعي إظهار النون كالجمهور.

قوله تعالى: { ... فَأَنْظِرْ إِلَى طَعَامِكَ وَشَرَابِكَ لَمْ يَتَسَنَّهْ وَأَنْظِرْ إِلَى حِمَارِكَ وَلِنَجْعَلَ آيَةً لِلنَّاسِ وَأَنْظِرْ إِلَى الْعِظَامِ كَيْفَ نُنْشِزُهَا ثُمَّ نَكْسُوهَا لَحْمًا فَلَمَّا تَبَيَّنَ لَهُ قَالَ أَعْلَمُ أَنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ } [البقرة: 259]

في قوله تعالى: «لَمْ يَتَسَنَّهْ» قرأ أبي بن كعب «لم يَسَنَّه»⁽⁵¹⁾ بإدغام التاء في السين، وذلك بقلب التاء سيناً ثم إدغامها، وذكر ابن عطية⁽⁵²⁾ أنها قراءة طلحة بن مصرف. وقرأ ابن مسعود شذوذاً «لم يَتَسَنَّ»⁽⁵³⁾ بالتاء في أول الفعل، وبنونين: مضعفة فساكنة، وبغير هاء في آخره.

وقرأ طلحة بن مصرف «لم يَتَسَنَّ»⁽⁵⁴⁾ بإدغام التاء في السين، وحذف الهاء من آخره، والأصل: يتسنن، فأبدل من النون الأخيرة ياء، ثم أبدلت ألفاً وحذفت للجرم، وهو مأخوذ من قوله: «حماً مسنون»، بمعنى: متغير، كقولهم: أرض سنهاء، بمعنى: مرت عليها السنة أو السنون، لأن الأصل في سنة سنهة، وقال آخرون: سنة، لقولهم سنوات. وأما الهاء فالجمهور على إثباتها وصلاً ووقفاً، وهي أصل وليست هاء السكت⁽⁵⁵⁾.

واستشهد السمين⁽⁵⁶⁾ على إسكان هاء «يتسنه» في قراءة طلحة بن مصرف، بقوله تعالى: «لا يُوَدُّ إِلَيْكَ»⁽⁵⁷⁾، وقوله تعالى: «فبهدهم اقتده»⁽⁵⁸⁾، فأثبت الهاء إجراء للوصل مجرى الوقف. قوله تعالى { ... فَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ أَلَّا تَكْتُبُوهَا وَأَشْهَدُوا إِذَا تَبَايَعْتُمْ وَلَا يُضَارَّ كَاتِبٌ وَلَا شَهِيدٌ وَإِنْ تَفَعَّلُوا فَإِنَّهُ فَسُوقٌ بِكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ وَيَعْلَمُكُمُ اللَّهُ وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ } [البقرة: 282] في قوله تعالى: «وَلَا يُضَارَّ كَاتِبٌ وَلَا شَهِيدٌ» قراءة الجمهور بالإدغام. وقرأ عكرمة شذوذاً⁽⁵⁹⁾ «ولا يُضَارُّ كَاتِباً ولا شهيداً»، وذلك بفك الإدغام.

قوله تعالى { وَإِنْ كُنْتُمْ عَلَى سَفَرٍ وَلَمْ تَجِدُوا كَاتِبًا فَرِهَانٌ مَّقْبُوضَةٌ فَإِنْ أَمِنَ بَعْضُكُم بَعْضًا فَلْيُؤَدِّ الَّذِي أُؤْتِمِنَ أَمَانَتَهُ وَلْيَتَّقِ اللَّهَ رَبَّهُ وَلَا تَكْتُمُوا الشَّهَادَةَ وَمَنْ يَكْتُمْهَا فَإِنَّهُ آثَمُ قَلْبُهُ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ عَلِيمٌ } [البقرة: 283]

قوله تعالى: «الَّذِي أُؤْتِمِنَ» قرأ عاصم في شاذة «الذُّمِّنَ»⁽⁶⁰⁾ وذلك بإدغام التاء المبدلة من الياء التي أصلها الهمزة في تاء افتعل، وذلك بالقياس «اتَّسَرَ» في الافتعال من اليُسْر. وذكر هذه القراءة أبو حيان في البحر «الذُّمِّنَ» بلامين.

خاتمة:

واختلاف القراءات وتعددتها أمر واقع منذ زمن الرسول صلى الله عليه وسلم، ولم ينكره عليه الصلاة والسلام بل أقرَّ الصحابة عليه، فعملوا بهذه الاختلافات في زمنه وبعد وفاته، وهذه الاختلافات لا تناقض ولا تضاد فيها، بل إنَّ القرآن كله على تعدد وتنوع قراءاته يُصدِّقُ بعضه بعضاً، ويوضحُ بعضه بعضاً، وتتعدد معجزاته بتعدد تلك الوجوه والحروف، وسببها تعدُّدُ السنة العرب وتنوعُ لهجاتهم في البيئات اللغوية في جزيرة العرب، فكل قبيلة تقرأ على حسب لغتها. وقد أوضحت دراستي للقراءات الشاذة الكثير عن أهمية هذا العلم وضخامته، ومهما حاولنا بذل المزيد من الإحاطة بهذا العلم فلنستوعبه، وقد يكون ما قدَّمناه يسيراً من هذا العلم الضخم فهو بحر واسع، فالواجب من طلاب العلم والباحثين مضاعفة جهودهم العلمية بالإبحار في علم القراءات. وقد استعنت على إتمامه بالكثير من الكتب والمراجع مثل: كتب علم القراءات، وكتب تفسير القرآن، وكتب معاني القرآن وإعرابه، وكتب النحو، وكتب الصرف، والمعاجم اللغوية، وكتب علم اللغة، وكتب التراجم، وكتب أخرى مختلفة. إن الدراسة التطبيقية للقراءات الشاذة من الناحية النحوية والصرفية واللغوية بحر عميق يحتاج إلى غوص أعمق ووقت مديد والكثير من الكتب والمراجع للاستقراء. فالقراءات الشاذة كنز من كنوز اللغة العربية تستحق الدراسة فمنها يتجلى الفكر النحوي؛ لأنها مرتبطة بالقرآن، وكلام الله بحر لا ينضب مهما درسناه لن نحيط بأسراره ولغته، وما ذكرته هو جهد المقلِّ، ونتاج المبتدئ، وهو عمل كسائر الأعمال البشريَّة يعتريه النقص والقصور، فما كان فيه من صواب فهو من الله المَنَّان، وما كان فيه من هفوات فمن نفسي والشيطان، وحسبي أنَّي اجتهدت؛ فلم أبخل بالتنقيب عن مادته في كتب القراءات، والنحو، والتفسير، والتراجم؛ لأصل به إلى الصُّورة المرضية.

نخلص من هذا البحث إلى النتائج الآتية:

- إن الإبدال بين حروف الحلق كالهزمة والهاء ، والحاء والعين، والحاء والغين قليل.
- إن الإبدال بين الأصوات المتجانسة كثير ما يقع إذا كانت من حروف اللسان .
- وردت كثير من القراءات القرآنية بالإدغام على لغة بني تميم، كما وردت بعض القراءات بفك الإدغام على اللهجة الحجازية.
- تعتبر القراءات القرآنية سجل كامل للغات العرب ولهجاتهم سواء أكان بالإدغام أو بفك الإدغام أو بالإبدال أو بغيرها.
- اهتمام علماء القراءات بالإدغام وإدراجه في مؤلفاتهم .

المصادر والمراجع:

- (1) أبو الخير ابن الجزري، شمس الدين محمد بن محمد بن يوسف (المتوفى: 833 هـ)، المحقق: علي محمد الضباع، النشر في القراءات العشر، الناشر: المطبعة التجارية الكبرى [تصوير دار الكتاب العلمية]، عدد الأجزاء: 2، 5/1.
- (2) أبو طاهر عبد القيوم عبد الغفور السندي، صفحات في علوم القراءات، الناشر: المكتبة الأمداوية، الطبعة: الأولى - 1415 هـ عدد الأجزاء: 1، 27ص.
- (3) الدكتور عبد العال سالم مكرم، أثر القراءات القرآنية في الدراسات النحوية، الناشر: مؤسسة علي جراح الصباح - الكويت - الصفاة، 2009/3/28 م. 55/1.
- (4) سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر الحارثي بالولاء، المحقق: عبد السلام محمد هارون، الكتاب، الناشر: مكتبة الخانجي - القاهرة، الطبعة: الثالثة، 1408 هـ - 1988، عدد الأجزاء: 4، 431/4.
- (5) 5- أبو الخير ابن الجزري، شمس الدين محمد بن محمد بن يوسف (المتوفى: 833 هـ)، المحقق: علي محمد الضباع، النشر في القراءات العشر، الناشر: المطبعة التجارية الكبرى [تصوير دار الكتاب العلمية]، عدد الأجزاء: 2، 274/1.
- (6) فيصل علي عبد الخالق، منتهى الكمال في النسب والتصغير والإدغام والإبدال، الناشر: دار يزيك العالمية للنشر، الطبعة: الأولى، 1994 م، ص30.
- (7) فيصل علي عبد الخالق، منتهى الكمال في النسب والتصغير والإدغام والإبدال، الناشر: دار يزيك العالمية للنشر، الطبعة: الأولى، 1994 م، ص33.
- (8) أبو الخير ابن الجزري، شمس الدين محمد بن محمد بن يوسف (المتوفى: 833 هـ)، غاية النهاية في طبقات القراء، الناشر: مكتبة ابن تيمية، الطبعة: عني بنشره لأول مرة عام 1351 هـ ج. برجستراسر، عدد الأجزاء: 3، 604/1.
- (9) الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، تحقيق وتعليق: محمد مرسي عامر، الكشف عن حقائق التنزيل وغيون الأقاويل في وجوه التأويل، الناشر: دار المصنف، الأزهر - القاهرة، الجزء الأول، 62/1.
- (10) أبو حيان الأندلسي محمد بن يوسف، المتوفى سنة: (745 هـ)، دراسة وتحقيق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، والشيخ علي محمد معوض، البحر المحيط، الناشر: دار الكتب العلمية بيروت - لبنان، 288 - 289 .
- (11) الراغب الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد (المتوفى: 502 هـ)، المحقق: صفوان عدنان الداودي، المفردات في غريب القرآن، الناشر: دار القلم، الدار الشامية - دمشق بيروت، الطبعة: الأولى - 1412 هـ - 155 - 156.
- (12) أبو بكر بن مجاهد البغدادي، أحمد بن موسى بن العباس التميمي، (المتوفى: 324 هـ)، المحقق: شوقي ضيف، السبعة في القراءات، الناشر: دار المعارف - مصر، الطبعة: الثانية، 1400 هـ عدد الأجزاء: 1، 154ص.

- (13) أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عبد الرحمن بن تمام بن عطية الأندلسي المحاربي المتوفى سنة (546هـ)، المحقق: عبد السلام عبد الشافي محمد، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، الطبعة: الأولى 1422-هـ، الجزء الأول، 122/1 .
- (14) أبو الفرج جمال الدين عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي (المتوفى: 597هـ)، المحقق: عبد الرزاق المهدي، زاد المسير في علم التفسير، الناشر: دار الكتاب العربي، بيروت، الطبعة: الأولى - 1422 هـ 53/1 .
- (15) أحمد بن محمد بن أحمد بن عبد الغني الدميّطي، شهاب الدين الشهير بالبناء (المتوفى: 1117هـ)، المحقق: أنس مهرة، إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر، الناشر: دار الكتب العلمية - لبنان، الطبعة: الثالثة، 2006م - 1427هـ عدد الأجزاء: 1، ص 175.
- (16) أبو عبد الله الحسين بن أحمد بن خالويه، (المتوفى: 370هـ)، المحقق: د. عبد العال سالم مكرم، الأستاذ المساعد بكلية الآداب - جامعة الكويت، الحجة في القراءات السبع، الناشر: دار الشروق - بيروت، الطبعة: الرابعة، 1401 هـ عدد الأجزاء: 1، ص 75 .
- (17) الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد ، تحقيق وتعليق : محمد مرسي عامر، الكشف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، الناشر: دار المصنف، الأزهر- القاهرة، الجزء الأول، 63/1 .
- (18) أبو عمرو الداني عثمان بن سعيد بن عثمان بن عمر (المتوفى: 444هـ)، المحقق: اوتوتريزل، التيسير في القراءات السبع، الناشر: دار الكتاب العربي - بيروت، الطبعة: الثانية، 1404هـ/ 1984م، عدد الأجزاء: 1، ص 39،
- (19) المكرر، ص 39،
- (20) شهاب الدين أحمد بن محمد بن عمر الخفاجي المصري الحنفي (المتوفى: 1069هـ)، حاشية الشَّهابِ عَلَى تَفْسِيرِ الْبَيْضَاوِي، الْمُسَمَّاةُ: عِنَايَةُ الْقَاضِي وَكِفَايَةُ الرَّاضِي عَلَى تَفْسِيرِ الْبَيْضَاوِي، دار النشر: دار صادر - بيروت، عدد الأجزاء: 8، 129/2 .
- (21) الشوكاني اليمني محمد بن علي بن محمد بن عبد الله (المتوفى: 1250هـ)، فتح القدير، الناشر: دار ابن كثير، دار الكلم الطيب - دمشق، بيروت، الطبعة: الأولى - 1414 هـ ، 108/1.
- (22) أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي (المتوفى: 392هـ)، المحتسب في تبين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، الناشر: وزارة الأوقاف-المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، الطبعة: 1420هـ- 1999م، عدد الأجزاء: 2، 64/1 .
- (23) الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد ، تحقيق وتعليق : محمد مرسي عامر، الكشف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، الناشر: دار المصنف، الأزهر- القاهرة، الجزء الأول، 64/1 .
- (24) العكبري، أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله (المتوفى : 616هـ)، المحقق : علي محمد البجاوي، التبيان في إعراب القرآن، الناشر : عيسى الباي الحلبي وشركاه، عدد الأجزاء : 2 ، 50/1.

- (25) أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي (المتوفى: 392هـ)، المحتسب في تبين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، الناشر: وزارة الأوقاف-المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، الطبعة: 1420هـ-1999م، عدد الأجزاء: 2، 1/ 66.
- (26) الفراء، أبو زكريا يحيى بن زياد بن عبد الله بن منظور الديلمي (المتوفى: 207هـ)، معاني القرآن للفراء، الناشر: عالم الكتب، بيروت-لبنان، الجزء الأول، 29/1.
- (27) الفراء، أبو زكريا يحيى بن زياد بن عبد الله بن منظور الديلمي (المتوفى: 207هـ)، معاني القرآن للفراء، الناشر: عالم الكتب، بيروت-لبنان، الجزء الأول، 41/1.
- (28) أبو عبد الله الحسين بن أحمد بن خالويه، مختصر في شواذ القرآن من كتاب البديع، الناشر: مكتبة المتنبى- القاهرة، عدد الأجزاء: 1، ص 14.
- (29) الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، تحقيق وتعليق: محمد مرسي عامر، الكشف عن حقائق التنزيل وغيون الأقاويل في وجوه التأويل، الناشر: دار المصنف، الأزهر- القاهرة، الجزء الأول، 71/1.
- (30) أبو الفرج جمال الدين عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي (المتوفى: 597هـ)، المحقق: عبد الرزاق المهدي، زاد المسير في علم التفسير، الناشر: دار الكتاب العربي، بيروت، الطبعة: الأولى - 1422 هـ ص71.
- (31) أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي الملقب بفخر الدين الرازي خطيب الري (المتوفى: 606هـ)، تفسير الرازي، مفاتيح الغيب أو التفسير الكبير، الناشر: دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة: الثالثة - 1420 هـ 3/532.
- (32) القرطبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي (المتوفى: 671هـ)، تفسير القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، الناشر: دار الكتب المصرية - القاهرة، الطبعة: الثانية، 1384هـ - 1964 م، عدد الأجزاء: 20 جزءا (في 10 مجلدات)، 1/425.
- (33) الشوكاني اليمني، محمد بن علي بن محمد بن عبد الله (المتوفى: 1250هـ)، فتح القدير، الناشر: دار ابن كثير، دار الكلم الطيب - دمشق، بيروت، الطبعة: الأولى - 1414 هـ، 1/110.
- (34) الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي، (المتوفى: 310هـ)، تحقيق: الدكتور عبد الله بن عبد المحسن التركي، تفسير الطبري، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، الناشر: دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، الطبعة: الأولى، 1422 هـ - 2001 م، عدد الأجزاء: 26 مجلد 24 مجلد ومجلدان فهارس، 130/2.
- (35) الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، تحقيق وتعليق: محمد مرسي عامر، الكشف عن حقائق التنزيل وغيون الأقاويل في وجوه التأويل، الناشر: دار المصنف، الأزهر- القاهرة، الجزء الأول، 1/ 275.
- (36) أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي الملقب بفخر الدين الرازي خطيب الري (المتوفى: 606هـ)، تفسير الرازي، مفاتيح الغيب أو التفسير الكبير، الناشر: دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة: الثالثة - 1420 هـ 3/ 107،

- (37) العكبري، أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله ، دراسة وتحقيق محمد السيد أحمد عزوز، إعراب القراءات الشواذ، الناشر: عالم الكتب، بيروت - لبنان، ط1، 1417هـ، 1996م، 167/1.
- (38) أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعاليفريقي، محمد بن مكرم بن علي، لسان العرب، الناشر: دار صادر - بيروت، الطبعة: الثالثة - 1414 هـ عدد الأجزاء: 12، 460 / 12.
- (39) البيت من الكامل، وهو لأبي محجن الثقفي ، ينظر: أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي(المتوفى: 392هـ)، المحتسب في تبين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، الناشر: وزارة الأوقاف-المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، الطبعة: 1420هـ- 1999م، عدد الأجزاء: 2، 88 / 1.
- (40) أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعاليفريقي، محمد بن مكرم بن علي، لسان العرب، الناشر: دار صادر - بيروت، الطبعة: الثالثة - 1414 هـ عدد الأجزاء: 12، 460/15، (فوم).
- (41) السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين (المتوفى: 911هـ)، المحقق: عبد الحميد هنداوي، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، الناشر: المكتبة التوفيقية - مصر، عدد الأجزاء: 3، 156/1.
- (42) أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عبد الرحمن بن تمام بن عطية الأندلسي المحاربي المتوفى سنة (546هـ)، المحقق: عبد السلام عبد الشافي محمد، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، الطبعة: الأولى 1422-هـ، الجزء الأول، 1 / 153.
- (43) القرطبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي (المتوفى: 671هـ)، تفسير القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، الناشر: دار الكتب المصرية - القاهرة، الطبعة: الثانية، 1384هـ - 1964 م، عدد الأجزاء: 20 جزءا (في 10 مجلدات)، 425 / 1.
- (44) أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي الملقب بفخر الدين الرازي خطيب الري (المتوفى: 606هـ)، تفسير الرازي، مفاتيح الغيب أو التفسير الكبير، الناشر: دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة: الثالثة - 1420 هـ، 532/3.
- (45) أبو حيان الأندلسي محمد بن يوسف، المتوفى سنة: (745هـ)، دراسة وتحقيق: الشيخ عادل احمد عبد الموجود، والشيخ علي محمد معوض، البحر المحيط، الناشر: دار الكتب العلمية بيروت- لبنان، 395/1.
- (46) شهاب الدين محمود بن عبد الله الحسيني الألوسي (المتوفى: 1270هـ)، المحقق: علي عبد الباري عطية، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، الناشر: دار الكتب العلمية - بيروت، الطبعة: الأولى، 1415 هـ عدد الأجزاء: 16 (15 ومجلد فهارس)، 275/1.
- (47) النحاس، أبو جعفر أحمد بن محمد بن إسماعيل بن يونس المرادي النحوي، وضع حواشيه وعلق عليه: عبد المنعم خليل إبراهيم، إعراب القرآن، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة: الأولى، 1421هـ الجزء الأول، 59/1.

- (48) أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي (المتوفى: 392هـ)، المحتسب في تبين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، الناشر: وزارة الأوقاف-المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، الطبعة: 1420هـ-1999م، عدد الأجزاء: 2، 123/1.
- (49) أبو عبد الله الحسين بن أحمد بن خالويه، (المتوفى: 370هـ)، المحقق: د. عبد العال سالم مكرم، الأستاذ المساعد بكلية الآداب - جامعة الكويت، الحجة في القراءات السبع، الناشر: دار الشروق - بيروت، الطبعة: الرابعة، 1401 هـ عدد الأجزاء: 1، ص 97-584.
- (50) أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عبد الرحمن بن تمام بن عطية الأندلسي المحاربي المتوفى سنة (546هـ)، المحقق: عبد السلام عبد الشافي محمد، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، الطبعة: الأولى 1422-هـ، الجزء الأول، 161/1.
- (51) أبو حيان الأندلسي محمد بن يوسف، المتوفى سنة: (745هـ)، دراسة وتحقيق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، والشيخ علي محمد معوض، البحر المحيط، الناشر: دار الكتب العلمية بيروت-لبنان، 414/1.
- (52) أبو العباس شهاب الدين، المعروف بالسمين الحلبي، تحقيق وتعليق: الشيخ علي محمد معوض، والشيخ: عادل أحمد عبد الموجود، والدكتور: جاد مخلوق جاد، والدكتور: زكريا عبد المجيد النوتي، قدم له وقضه: الدكتور: أحمد محمد صيرة، الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الجزء الأول، 1/ 688، 253/1.
- (53) السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين (المتوفى: 911هـ)، المحقق: عبد الحميد هندراوي، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، الناشر: المكتبة التوفيقية - مصر، عدد الأجزاء: 3، 202/1.
- (54) أبو حفص، سراج الدين النشار الشافعي المصري، عمر بن قاسم بن محمد بن علي الأنصاري (المتوفى: 938هـ)، المحقق: أحمد محمود عبد السميع الشافعي الحفيان، المكرر في ما تواتر من القراءات السبع وتحرر ويليهِ / موجز في ياءات الإضافة بالسور، الناشر: دار الكتب العلمية - بيروت، الطبعة: الأولى، 1422 هـ - 2001 م، عدد الأجزاء: 1، ص 44.
- (55) أحمد بن محمد بن أحمد بن عبد الغني الدمياطي، شهاب الدين الشهير بالبناء (المتوفى: 1117هـ)، المحقق: أنس مهرة، إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر، الناشر: دار الكتب العلمية - لبنان، الطبعة: الثالثة، 2006م - 1427هـ عدد الأجزاء: 1، ص 197.
- (56) عبد الفتاح بن عبد الغني بن محمد القاضي (المتوفى: 1403هـ)، البدور الزاهرة في القراءات العشر المتواترة من طريقي الشاطبية والدرة - القراءات الشاذة وتوجيهها من لغة العرب، الناشر: دار الكتاب العربي، بيروت - لبنان، عدد الأجزاء: 1، ص 34.
- (57) النحاس، أبو جعفر أحمد بن محمد بن إسماعيل بن يونس المرادي النحوي، وضع حواشيه وعلق عليه: عبد المنعم خليل إبراهيم، إعراب القرآن، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة: الأولى، 1421هـ الجزء الأول، 83/1.

- (58) أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي (المتوفى: 392هـ)، المحتسب في تبين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، الناشر: وزارة الأوقاف-المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، الطبعة: 1420هـ-1999م، عدد الأجزاء: 2، 111/1.
- (59) أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعي الإفريقي، محمد بن مكرم بن علي، لسان العرب، الناشر: دار صادر - بيروت، الطبعة: الثالثة - 1414 هـ عدد الأجزاء: 15، (دغم)، 12/ 203.
- (60) فيصل علي عبد الخالق، منتهى الكمال في النسب والتصغير والإدغام والإبدال، الناشر: دار يزيك العالمية للنشر، الطبعة: الأولى، 1994م، ص 179.
- (61) فيصل علي عبد الخالق، منتهى الكمال في النسب والتصغير والإدغام والإبدال، الناشر: دار يزيك العالمية للنشر، الطبعة: الأولى، 1994م، ص 180.
- (62) النحاس، أبو جعفر أحمد بن محمد بن إسماعيل بن يونس المرادي النحوي، وضع حواشيه وعلق عليه: عبد المنعم خليل إبراهيم، إعراب القرآن، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة: الأولى، 1421هـ الجزء الأول، 26/1.
- (63) أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي (المتوفى: 392هـ)، المحتسب في تبين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، الناشر: وزارة الأوقاف-المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، الطبعة: 1420هـ-1999م، عدد الأجزاء: 2، 73/1.
- (64) العكبري، أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله (المتوفى: 616هـ)، المحقق: علي محمد البجاوي، التبيان في إعراب القرآن، الناشر: عيسى الباوي الحلبي وشركاه، عدد الأجزاء: 2، 19/1.
- (65) العكبري، أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله، دراسة وتحقيق محمد السيد أحمد عزوز، إعراب القراءات الشواذ، الناشر: عالم الكتب، بيروت - لبنان، ط 1، 1417هـ، 1996م، 111/1.
- (66) أحمد بن محمد بن أحمد بن عبد الغني الدمياطي، شهاب الدين الشهير بالبناء (المتوفى: 1117هـ)، المحقق: أنس مهرة، إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر، الناشر: دار الكتب العلمية - لبنان، الطبعة: الثالثة، 2006م - 1427هـ عدد الأجزاء: 1، ص 181. أبو عبد الله - 67 الحسين بن أحمد بن خالويه، مختصر في شواذ القرآن من كتاب البديع، الناشر: مكتبة المتنبي- القاهرة، عدد الأجزاء: 1، ص 14.
- (67) الفراء، أبو زكريا يحيى بن زياد بن عبد الله بن منظور الديلمي (المتوفى: 207هـ)، معاني القرآن للفراء، الناشر: عالم الكتب، بيروت-لبنان، الجزء الأول، 29/1.
- (68) أبوحيان الأندلسي محمد بن يوسف، المتوفى سنة: (745هـ)، دراسة وتحقيق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، والشيخ علي محمد معوض، البحر المحيط، الناشر: دار الكتب العلمية بيروت-لبنان، 407/1.
- (69) العكبري، أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله، دراسة وتحقيق محمد السيد أحمد عزوز، إعراب القراءات الشواذ، الناشر: عالم الكتب، بيروت - لبنان، ط 1، 1417هـ، 1996م، ص 174-175.

- (70) العكبري، أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله (المتوفى: 616هـ)، المحقق: علي محمد البجاوي، التبيان في إعراب القرآن، الناشر: عيسى البابي الحلبي وشركاه، عدد الأجزاء: 2، 78/1.
- (71) أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عبد الرحمن بن تمام بن عطية الأندلسي المحاربي المتوفى سنة (546هـ)، المحقق: عبد السلام عبد الشافي محمد، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، الطبعة: الأولى 1422-هـ، الجزء الأول، 165/1.
- (72) أبو حيان الأندلسي محمد بن يوسف، المتوفى سنة: (745هـ)، دراسة وتحقيق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، والشيخ علي محمد معوض، البحر المحيط، الناشر: دار الكتب العلمية بيروت-لبنان، 424/1.
- (73) الفراء، أبو زكريا يحيى بن زياد بن عبد الله بن منظور الديلمي (المتوفى: 207هـ)، معاني القرآن للفراء، الناشر: عالم الكتب، بيروت-لبنان، الجزء الأول، 150/1.
- (74) أبو عبد الله الحسين بن أحمد بن خالويه، مختصر في شواذ القرآن من كتاب البديع، الناشر: مكتبة المتنبى- القاهرة، عدد الأجزاء: 1، ص 21.
- (75) أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عبد الرحمن بن تمام بن عطية الأندلسي المحاربي المتوفى سنة (546هـ)، المحقق: عبد السلام عبد الشافي محمد، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، الطبعة: الأولى 1422-هـ، الجزء الأول، 1/312.
- (76) أحمد بن محمد بن أحمد بن عبد الغني الدمياطي، شهاب الدين الشهر بالبناء (المتوفى: 1117هـ)، المحقق: أنس مهرة، إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر، الناشر: دار الكتب العلمية - لبنان، الطبعة: الثالثة، 2006م - 1427هـ عدد الأجزاء: 1، ص 204.
- (77) أبو عبد الله الحسين بن أحمد بن خالويه، مختصر في شواذ القرآن من كتاب البديع، الناشر: مكتبة المتنبى- القاهرة، عدد الأجزاء: 1، ص 10.
- (78) أبو حيان الأندلسي محمد بن يوسف، المتوفى سنة: (745هـ)، دراسة وتحقيق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، والشيخ علي محمد معوض، البحر المحيط، الناشر: دار الكتب العلمية بيروت-لبنان، 658/1.
- (79) الأخفش الأوسط، أبو الحسن المجاشعي بالولاء، البلخي ثم البصري، تحقيق: الدكتور هدى محمود قراءة، معاني القرآن للأخفش، الناشر: مكتبة الخانجي - القاهرة، الطبعة: الأولى، 1411هـ-1990م، عدد الأجزاء: 2، 160-159/1.
- (80) الزجاج، أبو إسحاق إبراهيم بن السري بن سهل (المتوفى: 311هـ)، المحقق: عبد الجليل عبده شلبي، معاني القرآن وإعرابه، الناشر: عالم الكتب - بيروت، الطبعة: الأولى 1408هـ-1988م، عدد الأجزاء: 5، 216/1.
- (81) النحاس، أبو جعفر أحمد بن محمد بن إسماعيل بن يونس المرادي النحوي، وضع حواشيه وعلق عليه: عبد المنعم خليل إبراهيم، إعراب القرآن، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة: الأولى، 1421هـ الجزء الأول، 1/82.

- (82) أبو عبد الله الحسين بن أحمد بن خالويه ، مختصر في شواذ القرآن من كتاب البديع، الناشر: مكتبة المتنبي- القاهرة، عدد الأجزاء:1، ص 17.
- (83) الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد ، تحقيق وتعليق : محمد مرسي عامر، الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، الناشر: دار المصحف، الأزهر- القاهرة، الجزء الأول، 1/ 96.
- (84) القرطبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي (المتوفى: 671هـ)، تفسير القرطبي،الجامع لأحكام القرآن، الناشر: دار الكتب المصرية - القاهرة، الطبعة: الثانية، 1384هـ - 1964 م، عدد الأجزاء: 20 جزءا (في 10 مجلدات) ، 608-607/2 .
- (85) أبويحان الأندلسي محمد بن يوسف ،المتوفى سنة: (745هـ)، دراسة وتحقيق: الشيخ عادل احمد عبد الموجود، والشيخ علي محمد معوض،البحر المحيط، الناشر: دار الكتب العلمية بيروت-لبنان، 585/1 .
- (86) أحمد بن محمد بن أحمد بن عبد الغني الدمياطي، شهاب الدين الشهير بالبناء (المتوفى: 1117هـ)، المحقق: أنس مهرة، إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر،الناشر: دار الكتب العلمية - لبنان، الطبعة: الثالثة، 2006م - 1427هـ عدد الأجزاء: 1، ص 193.
- (87) 88- أبو حيان الأندلسي محمد بن يوسف ،المتوفى سنة: (745هـ)، دراسة وتحقيق: الشيخ عادل احمد عبد الموجود، والشيخ علي محمد معوض،البحر المحيط، الناشر: دار الكتب العلمية بيروت-لبنان، 304/2 .
- (88) أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عبد الرحمن بن تمام بن عطية الأندلسي المحاربي المتوفى سنة (546هـ)، المحقق: عبد السلام عبد الشافي محمد،المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، الطبعة: الأولى 1422-هـ، الجزء الأول، 349/1-350.
- (89) أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي الملقب بفخر الدين الرازي خطيب الري (المتوفى: 606هـ)، تفسير الرازي، مفاتيح الغيب أو التفسير الكبير، الناشر: دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة: الثالثة - 1420 هـ ، 32/7.
- (90) النحاس، أبو جعفر أحمد بن محمد بن إسماعيل بن يونس المرادي النحوي،وضع حواشيه وعلق عليه: عبدالمنعم خليل إبراهيم، إعراب القرآن، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة: الأولى، 1421هـ، الجزء الأول، 127/1.
- (91) القرطبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي (المتوفى: 671هـ)، تفسير القرطبي،الجامع لأحكام القرآن، الناشر: دار الكتب المصرية - القاهرة، الطبعة: الثانية، 1384هـ - 1964 م، عدد الأجزاء: 20 جزءا (في 10 مجلدات) ، 292/3.
- (92) الشوكاني اليمني، محمد بن علي بن محمد بن عبد الله (المتوفى: 1250هـ)، فتح القدير، الناشر: دار ابن كثير، دار الكلم الطيب - دمشق، بيروت، الطبعة: الأولى - 1414 هـ ، 321-320/1.
- (93) العكبري، أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله ، دراسة وتحقيق محمد السيد أحمد عزوز، إعراب القراءات الشواذ، الناشر: عالم الكتب، بيروت - لبنان، ط1، 1417هـ، 1996م، 1/ 271-272.

- (94) أبو العباس شهاب الدين، المعروف بالسمين الحلبي، تحقيق وتعليق: الشيخ علي محمد معوض، والشيخ: عادل أحمد عبدالموجود، والدكتور: جاد مخلوقجاد، والدكتور: زكريا عبدالمجيد النوتي، قدم له وقرضه: الدكتور: أحمد محمد صيرة، الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الجزء الأول، 1/ 688، 1- 186 625، 2/ 140، 3/ 117، 4/ 117، 212.
- (95) أبوحيان الأندلسي محمد بن يوسف، المتوفى سنة: (745هـ)، دراسة وتحقيق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، والشيخ علي محمد معوض، البحر المحيط، الناشر: دار الكتب العلمية بيروت- لبنان، 2/ 370 .
- (96) أبو عبد الله الحسين بن أحمد بن خالويه، مختصر في شواذ القرآن من كتاب البديع، الناشر: مكتبة المتنبي- القاهرة، عدد الأجزاء: 1، ص 25 .
- (97) أبو محمد مكي بن أبي طالب حَمُوش بن محمد بن مختار القيسي القيرواني ثم الأندلسي القرطبي المالكي (المتوفى: 437هـ)، المحقق: د. حاتم صالح الضامن، مشكل إعراب القرآن، الناشر: مؤسسة الرسالة - بيروت، الطبعة: الثانية، 1405، عدد الأجزاء: 1، 2/ 146.
- (98) أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عبد الرحمن بن تمام بن عطية الأندلسي المحاربي المتوفى سنة (546هـ)، المحقق: عبد السلام عبد الشافي محمد، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، الطبعة: الأولى 1422-هـ، الجزء الأول، 1/ 386 .
- (99) أبو البركات ابن الأنباري، المحقق: طه عبد الحميد طه، البيان في غريب إعراب القرآن، الناشر: الهيئة المصرية العامة للكتاب، سنة النشر: 1400هـ 1980م، عدد المجلدات: 2، 1/ 184 .
- (100) العكبري، أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله (المتوفى: 616هـ)، المحقق: علي محمد البجاوي، التبيان في إعراب القرآن، الناشر: عيسى الباوي الحلبي وشركاه، عدد الأجزاء: 2، 1/ 232.
- (101) 102- أبوحيان الأندلسي محمد بن يوسف، المتوفى سنة: (745هـ)، دراسة وتحقيق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، والشيخ علي محمد معوض، البحر المحيط، الناشر: دار الكتب العلمية بيروت- لبنان، 2/ 372.
- (102) أبو العباس شهاب الدين، المعروف بالسمين الحلبي، تحقيق وتعليق: الشيخ علي محمد معوض، والشيخ: عادل أحمد عبدالموجود، والدكتور: جاد مخلوقجاد، والدكتور: زكريا عبدالمجيد النوتي، قدم له وقرضه: الدكتور: أحمد محمد صيرة، الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الجزء الأول، 1/ 688.
- (103) الشوكاني اليمني، محمد بن علي بن محمد بن عبد الله (المتوفى: 1250هـ)، فتح القدير، الناشر: دار ابن كثير، دار الكلم الطيب - دمشق، بيروت، الطبعة: الأولى - 1414 هـ، 1/ 348.
- (104) أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي (المتوفى: 392هـ)، سر صناعة الإعراب، الناشر: دار الكتب العلمية بيروت- لبنان، الطبعة: الأولى 1421هـ - 2000م، عدد الأجزاء: 2.
- (105) أبو الحسن نور الدين جامع العلوم الأصفهاني الباقولي، علي بن الحسين بن علي (المتوفى:

نحو 543هـ)، تحقيق ودراسة: إبراهيم الإياري، إعراب القرآن المنسوب للزجاج، الناشر: دار الكتاب المصري - القاهرة ودار الكتب اللبنانية - بيروت - القاهرة / بيروت، الطبعة: الرابعة - 1420 هـ.

(106) أبو علي الحسن بن أحمد بن عبد الغفار الفارسي الأصل (المتوفى: 377هـ)، المحقق: بدر الدين قهوجي - بشيرجويجاوي، راجعه ودققه: عبد العزيز رباح - أحمد يوسف الدقاق، الحجة للقراء السبعة، الناشر: دار المأمون للتراث - دمشق / بيروت، الطبعة: الثانية، 1413 هـ - 1993م، عدد الأجزاء: 7.

المصادر والمراجع:

- (1) 1 ينظر: النشر في القراءات العشر، المؤلف: شمس الدين ابن الجزري، الناشر: دار الكتب العلمية 5/1.
- (2) صفحات في علوم القراءات، المؤلف: د. أبو طاهر عبد القيوم عبد الغفور السندي، الناشر: المكتبة الأمداية، الطبعة: الأولى- 1415 هـ ص 27.
- (3) أثر القراءات القرآنية في الدراسات النحوية، المؤلف: الدكتور عبدالعال سالم مكرم، الناشر: مؤسسة علي جراح الصباح - الكويت - الصفاة، 2009/3/28 م، 55/1.
- (4) الكتاب، عمرو بن عثمان بن قنبر الحارثي الملقب بسبيويه، المحقق: عبد السلام محمد هارون، الناشر: مكتبة الخانجي - القاهرة، الطبعة: الثالثة، 1408 هـ 1988 -، 431/4.
- (5) النشر في القراءات العشر، 274/1.
- (6) منتهى الكمال في النسب والتصغير والإدغام والإبدال، فيصل علي عبدالخالق، الناشر: دار يزبك العالمية للنشر، ص 30.
- (7) منتهى الكمال، ص 33.
- (8) هو عمران بن عثمان أبو البرهسم الزبيدي الشامي صاحب القراءة الشاذة، انظر: غاية النهاية 604/1.
- (9) الكشف 62/1، المحرر الوجيز، 117/1، والجامع لأحكام القرآن، للقرطبي 1/ 263، البحر المحيط، 1/ 288 - 289 .
- (10) المفردات في غريب القرآن، للأصفهاني، 155- 156.
- (11) سورة الزخرف، 60.
- (12) السبعة، ص 154، المختصر، ص 12، المحرر 122/1، زاد المسير 53/1، البحر المحيط، 1/ 298، الإتحاف، ص 175.
- (13) السبعة، ص 154، المختصر، ص 12، الحجة لابن خالويه، ص 75، الكشف 63/1، المحرر الوجيز 122/1، البحر المحيط 298/1.
- (14) التيسير، ص 39، النشر 210/2، المكرر، ص 39، حاشية الشهاب 129/2 الإتحاف، ص 175.
- (15) المختصر، ص 12، المحتسب 66/1، الكشف 64/1، المحرر الوجيز 122/1، التبيان للعكبري 50/1، البحر المحيط 298/1.
- (16) المحتسب 66/1 .
- (17) المحتسب 66/1، البحر المحيط 298/1 .
- (18) وقد تكرر هذه القراءة في الآية « 47، 122 » من سورة البقرة .
- (19) معاني الفراء 29/1، المختصر، ص 12 .
- (20) معاني الفراء 41/1، تفسير الطبري 18/2، المختصر، ص 14، المحتسب 88/1، الكشف 71/1، المحرر 153/1، زاد المسير 71، تفسير الرازي 532/3، تفسير القرطبي 425/1، البحر 395/1، فتح القدير 110/1 .

- (21) معاني القرآن للفراء 41/1، وينظر: جامع البيان 130/2، المختصر، ص 14، المحتسب 88/1، الكشف 275/1، المحرر الوجيز 153/1، مفاتيح الغيب 3/107، إعراب القراءات الشواذ 167/1، الجامع لأحكام القرآن 425/1، لسان العرب 12/460، البحر المحيط 395/1.
- (22) المحتسب، 88/1.
- (23) البيت من الكامل، وهو لأبي محجن الثقفي، ينظر: المحتسب 88/1، تفسير القرطبي 425/1، ولسان العرب 12/460 (فوم)، وهمع الهوامع 156/1، فتح القدير 108/1.
- (24) معاني القرآن للفراء 41/1.
- (25) جامع البيان 2/130.
- (26) المحرر الوجيز 1/153.
- (27) الجامع لأحكام القرآن 425/1.
- (28) تفسير الرازي 3/532، البحر 395/1، روح المعاني 275/1.
- (29) إعراب النحاس 59/1، المحتسب 123/1، حجة القراءات، ص 97-584، المحرر الوجيز 161/1، البحر المحيط 414/1، الدر المصون 253/1، همع الهوامع 202/1، المكرر، ص 44، الإتحاف، ص 197، البدور الزاهرة، ص 34.
- (30) إعراب النحاس 83/1، المختصر، ص 17، المحتسب 111/1، الكشف 98-99/1، المحرر 220/1، تفسير القرطبي 2/157، البحر 598/1، الدر المصون 395/1.
- (31) المحتسب 111/1.
- (32) انظر اللسان (دغم)، 12/203.
- (33) منتهى الكمال، ص 179.
- (34) منتهى الكمال، ص 180.
- (35) إعراب النحاس 26/1، المحتسب 73/1، التبيان في إعراب القرآن 19/1، وإعراب القراءات الشواذ، 111/1، البحر 167/1.
- (36) الكهف، 38.
- (37) البحر المحيط 407/1.
- (38) الكشف 73/1، الإتحاف، ص 181.
- (39) المختصر، ص 14، والكشف 73/1، البحر المحيط 407/1.
- (40) معاني الفراء 29/1، والمختصر، ص 14، والكشف 73/1، البحر المحيط 407/1.
- (41) البحر المحيط 407/1.
- (42) معاني الفراء 271/2.
- (43) المختصر، ص 15، المحرر 165/1، إعراب القراءات الشواذ، ص 174-175، البحر المحيط 424/1.
- (44) التبيان للعكبري 78/1.
- (45) المحرر 165/1، البحر المحيط 424/1، النشر 447-448/1، الإتحاف، ص 182.

- (46) البحر المحيط/1/424.
- (47) معاني الفراء 150/1، المختصر، ص 21، المحرر 312/1، البحر 2/225، الإتحاف، ص 204.
- (48) المختصر، ص 10.
- (49) البحر المحيط 1/658.
- (50) معاني الاخفش 159-160، معاني الزجاج 216/1، إعراب النحاس 82/1، المختصر، ص 17،
الكشاف 96/1، المحرر 216/1، تفسير القرطبي 607-608، البحر 585/1، الإتحاف، ص 193.
- (51) الكشاف 148/1، المحرر 349-350، البحر 2/304، الدر المصون 626/1.
- (52) المحرر 349-350.
- (53) تفسير الرازي 32/7.
- (54) إعراب النحاس 127/1، تفسير القرطبي 292/3، فتح القدير 320-321.
- (55) إعراب القراءات الشواذ 1/271-272.
- (56) ينظر: الدر المصون، 1/186-625، 2/140، 3/117، 4/117، 212.
- (57) سورة آل عمران، 75.
- (58) سورة الأنعام، 90.
- (59) البحر 2/370، الدر المصون 1/685.
- (60) المختصر، ص 25، مشكل إعراب القرآن 1/146، الكشاف 1/158، المحرر 386/1، البيان 184/1،
البيان 232/1، البحر 2/372، الدر المصون 1/688، فتح القدير 348/1.

Enhancing EFL Students' Language Skills through Teaching Literary Texts: A Case Study of Secondary Schools, Al-hasaheisa Locality, Gezira State, Sudan, (2020- 2021)

Safa Abdalla Alkalifa Hamad Alneel Al-hasahisa

ABSTRACT:

This study aims at: showing the importance of developing EFL learners language skills through teaching literary texts and increasing EFL students' motivation to learn English language. The study adopted the descriptive analytical method. The population of the study were the EFL teachers at Al-hasaheisa Locality, Gezira State, Sudan, (2022). The data for the study were collected by means of a questionnaire from (50) EFL teachers at secondary schools at Al-hasaheisa Locality who were randomly chosen from the population. Then the collected data were analyzed by (SPSS) programme (statistical package of social science). The study findings are: using literary texts in EFL classes helps students to master the language skills, utilizing literary texts in EFL classes increases learners' motivation to learn English language, using literary texts in EFL classes facilitates learning English language, literary texts broaden students' horizons and familiarizing them with the uses of EFL and teaching authentic sources helps to engage students in language discussions. The study recommends: literary texts should be taught in EFL classes, students should be motivated to improve their language skills and EFL teachers should select the suitable literature for teaching EFL students.

Key Words: learners' language skills, literary texts, students' motivation, broaden students' horizons

مستخلص:

تهدف الدراسة إلى تطوير مقدرات طلاب اللغة الانجليزية في المهارات اللغوية خلال تدريس النصوص الأدبية، كما تهدف إلى زيادة تحفيز الطلاب على تعلم اللغة الانجليزية خلال تدريس النصوص الأدبية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي كما استخدمت نظام الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات من خمسين (50) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة الانجليزية بالمرحلة الثانوية بمحلية الحصاصيصا، ولاية الجزيرة، السودان (2022). وتم تحليل البيانات ببرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات. توصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها: أن تدريس النصوص الأدبية يساعد الطلاب في إكتساب المهارات اللغوية، تدريس النصوص الأدبية يزيد من تحفيز الطلاب على تعلم اللغة الانجليزية ، أن قراءة النصوص الأدبية تعرف الطلاب على استخدامات اللغة الانجليزية كما يتطور لديهم الأفق العلمي والمقدرة على المناقشات والتفاعل الصفّي. توصي الدراسة بتدريس النصوص الادبية في صفوف اللغة الانجليزية وتحفيز الطلاب على تطوير المهارات كما توصي بإختيار النصوص الأدبية التي تناسب الطلاب.

1.0 Introduction

Teaching literature in EFL classes is useful if it is selected carefully. Literary texts can add both to the linguistic and non-linguistic growth of students. Therefore, training teachers on the use of literary materials in EFL classes seems to be very important (Hall, 2015). Teachers' perceptions towards the inclusion of literature in language classes and their competency in using it are crucial factors that require attention. (Zengin, et al, 2019), reported that the majority of the teachers held positive beliefs about using literature in language classes and indicated that the inclusion of literature can contribute to the students' cultural awareness as well as develop language skills (e.g. reading, writing). Literary texts can be valuable in the language learning process due to the individual contribution it encourages in the reader. Once the student reads a scholarly content, he starts to engage with the content. He is drawn into the content. Comprehending the implications of lexical things or expressions turns out to be less critical than seeking after the improvement of the story. The student becomes excited to discover what happens as occasions unfurl by means of the peak; he feels near specific characters and shares their passionate reactions

1.1 Statement of the Problem

Many problems face teachers and students such as the time given to teach literature in EFL classes is not enough. Moreover, students need to be motivated to learn English language

1.2 Objectives of the Study

This study is planned to achieve the following objectives:

- showing the importance of developing EFL learners language skills through literary texts.
- increasing EFL students' motivation by using literary texts in EFL classes.

1.3 Questions of the Study

This study tries to find answers to the following questions:

- What is the role of literary texts in developing EFL learners language skills?
- To what extent do literary texts increase EFL students' motivation?

1.4 Hypotheses of the Study

This study attempts to prove the following hypotheses:

- Teaching literary texts in EFL setting improves EFL learners language skills through.
- Literary texts increase EFL students' motivation to learn English language.

0.5 Significance of the Study

This study directs the teachers' attention towards the usefulness of teaching literary texts in EFL classroom. It also highlights selecting rich teaching material that improves learners' language skills. For learners it provides to them enjoyment, exposure to languages varieties. This study tries to help teachers develop learners' language skills through teaching literary texts.

1.6 Methodology of the Study

The study will adopt the descriptive analytical method. The population of this research are EFL teachers and students in Al-hasaheisa Locality, Gezira State, Sudan (2022). The sample of the

Study are fifty (50) EFL teachers who will be randomly selected from the general population of the study. A questionnaire will be used for data collection. Then the collected data will be analyzed with the SPSS program.

2. Literature Review

Students' language skills also gradually improve as they engage with literature. Through reading literary texts, students can focus on both the form and meaning of texts (Hall, 2015). They can also practice and learn lexical and grammatical structures. That is to say, they can develop many skills at the same time. The following sections explain how literature develops four primary language skills: writing, reading, listening, and speaking. According Harris and Mahon (1997) writing as a cognitive process involves the creation of meaning in visual or written language and they emphasize that literature can significantly stimulate writing. The use of creative writing in English language teaching (ELT) classes is getting more common around the world (Hall, 2015). Saito (2015) emphasizes the use literature as a creative experience rather than studying an ordinary text. Reading and writing come together under the umbrella of literature because reading literature offers valuable linguistic input that encourages learners to write (Hirvela, 2004). (Kuze, 2015) stresses the positive effects of integrating literary texts into writing classes as they are motivating and enjoyable for students and effective in improving their language skills. Through literature, learners get the opportunity to engage with a variety of real life stories and different characters, which contributes to students' creative writing.

Moreover, McKay (2014) suggests that rewriting stories from the viewpoint of different characters, responding to the texts through "personal journals and formal essays" can be very beneficial for students' writing improvement. In a similar vein, Sage (1987) proposes different activities related to short stories such as making small changes to the ending of a story, or creating a new

ending and evaluating its possible effects. Collie and Slater (1987) argue that, through reading literature, language learners find it easier to remember both lexical or syntactic structures, and since literature provides learners with a rich and meaningful context to work with, they can recognize the different forms and functions of written language.

Reading literature is like opening a door to the world, and while it can broaden your horizons, it can also improve both low and high level reading skills through active reading. Literary texts can be very useful for triggering active reading which includes “predicting, connecting, questioning, clarifying, and evaluating” (Naji et al., 2019). Rather than being passive readers that wait to be spoon-fed, students, under a teacher’s guidance, can actively participate in the process of reading literary works. That is to say, they can be encouraged to actively interact with the text, learn to read between the lines and grasp the intended meaning behind words and sentences, make inferences, question, criticize, discuss and evaluate the text from different perspectives. These tasks can all contribute to the development of more complex reading skills. In addition to this, literature also inspires learners to do extensive reading for the enjoyment and pleasure it gives (McKay, 2014). As Hall (2015) believes that, nothing is more serious or more valuable than enjoying a good story or poem. Literary texts can therefore motivate learners to read more.

Students can also improve their listening skills when they listen to their teacher reading aloud from literary texts or using recorded audio files on digital platforms (McKay, 2014). Combining literature and technology can increase the richness of these lessons. Literary texts presented through audio books and audio recordings are, without doubt, a source of valuable listening input for students. Hearing stories and poems from a variety of voices and accents can contribute significantly to students’ listening comprehension skills. Activities asking students to listen for both gen-

eral and specific information can be beneficial for literature classes. While listening to audio recordings of a literary text, students' attention can be drawn to pronunciation together with intonation, linking, stress, and emotional tone. Also, dictation activities with short stories and poems can be a fruitful exercise for developing listening skills.

Moreover, integrating literary works in second and foreign language classes can also be very helpful in developing learners' speaking skills. First, literature encourages learners to interact with each other and, in so doing, enables learners to exchange ideas, feelings, and information (Saito, A. 2015). Similarly, Sage (1987) points to the importance of asking and discussing a variety of questions related to the literary text students read. These questions give students the opportunity to express their opinions, judgments, and beliefs regarding the text, and therefore practice and improve their speaking as well. Naji et al. (2019) suggest two types of activities that can be used to improve speaking while using literary texts. The first type of activity is called "choral speaking," which refers to reading aloud poem or literary prose, which can be good practice for "pronunciation, word stress, sentence stress, and intonation" (p.45). The second type of activity is called "digital remixing" and it is used for integrating music, images, and literary text so that it motivates students to

2.1 Motivating Learners to learn EFL through Short Stories

Literature is often more interesting than the texts found in course books. Having opportunities to speak the language may motivate the students to learn during reading activities of the new language elements that may be needed in future to communicate orally. Nunan (1999) mentioned, learners should be given the maximum number of opportunities possible to practice the target language in meaningful context and situation. Here short story provides this context. As short stories commonly have a beginning, middle and an end, they may encourage students at all levels

of language proficiency to continue reading them until the end to find out how the conflict is settled. Short stories holds high status in many cultures and countries. For this reason, students can be motivated and feel a real sense of achievement at understanding a piece of highly respected literature

3. The Current Study: Method

The participants of this study were the EFL teachers of secondary schools at Al-hasaheisa Locality, Gezira States, Sudan, (2022). A questionnaire was distributed to fifty (50) of them for data collection. Then, the collected data were analyzed with the SPSS program.

4. Data Analyses and Discussions

Statement (1) Using literary texts in EFL classes helps students to master the language skills.

Table (1) helping students to expand their linguistic and cognitive skills.

		Frequency	Percent
Valid	Disagree	3	8.0
	Neutral	7	14.0
	Agree	40	80.0
	Total	50	100.0

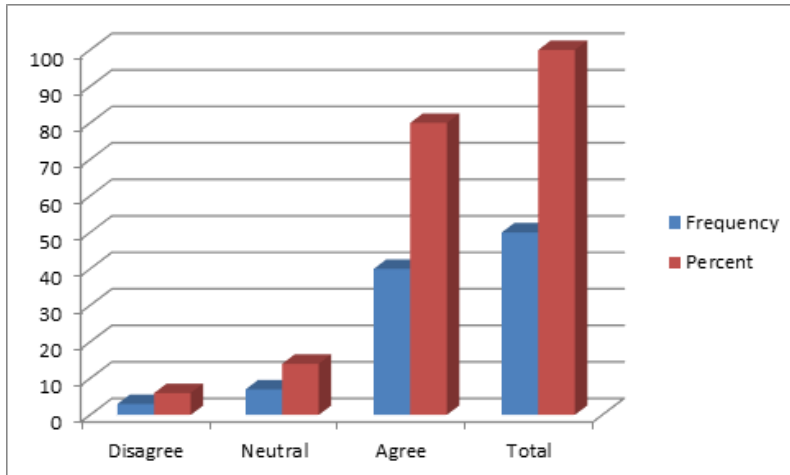


Diagram (1) helping students to expand their linguistic and cognitive skills

Table and diagram (1) show that most respondents (80%) agree that using literary texts in EFL classes helps students to master the language skills. So, this statement is justified.

Statement(2) Using literary texts increases students' motivation to learn EFL.

Table (2) increasing learners' motivation..

	Frequency	Percent
Valid Disagree	2	4.0
Neutral	5	10.0
Agree	43	86.0
Total	50	100.0

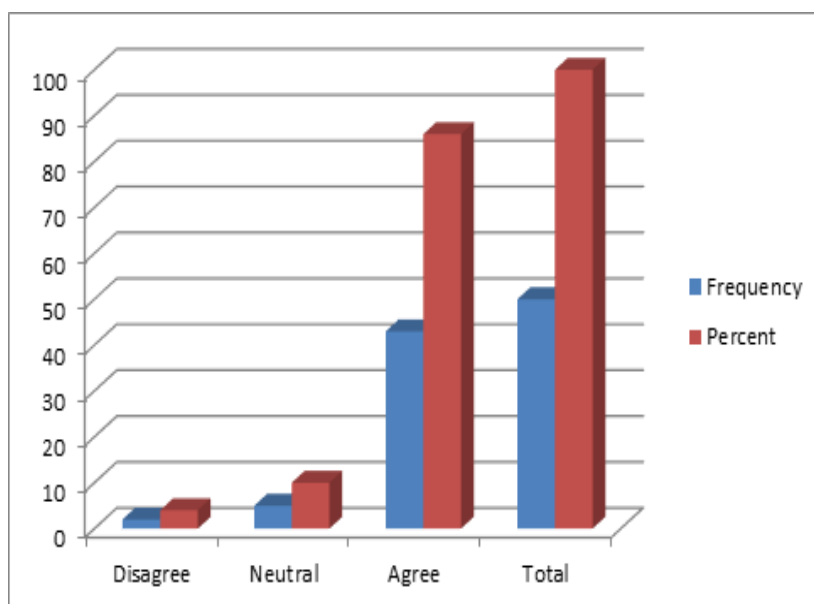


Table (2) increasing learners' motivation..

The analysis of table (2) shows that, utilizing literary texts in EFL classes increases learners' motivation to learn English language. (86%) agree, (4%) disagree and (10%) of the sample are neutral. So, the statement is proved.

Statement(3) Using literary texts in EFL classes facilitates learning English language

Table (3) Using literary texts in EFL classes facilitates learning English language.

		Frequency	Percent
Valid	Disagree	4	8.0
	Neutral	8	16.0
	Agree	38	76.0
	Total	50	100.0

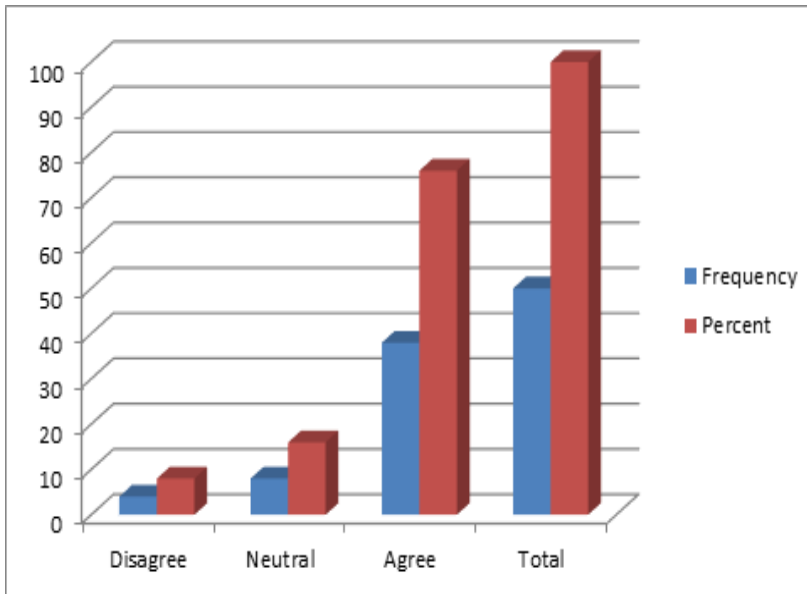


Diagram (3) Using literary texts in EFL classes facilitates learning English language.

Table (3) shows that using literary texts in EFL classes facilitates learning English language. Accordingly, (76%) of the sample agree with the statement, (16%) are neutral and (8%) disagree with the statement. Therefore, this statement is proved

Statement (4) Through reading literary texts students broaden their horizons and become familiar with the use of EFL.

Table (4) students broaden their horizons and become familiar with the uses of EFL.

		Frequency	Percent
Valid	Disagree	6	12.0
	Neutral	4	8.0
	Agree	40	80.0
	Total	50	100.0

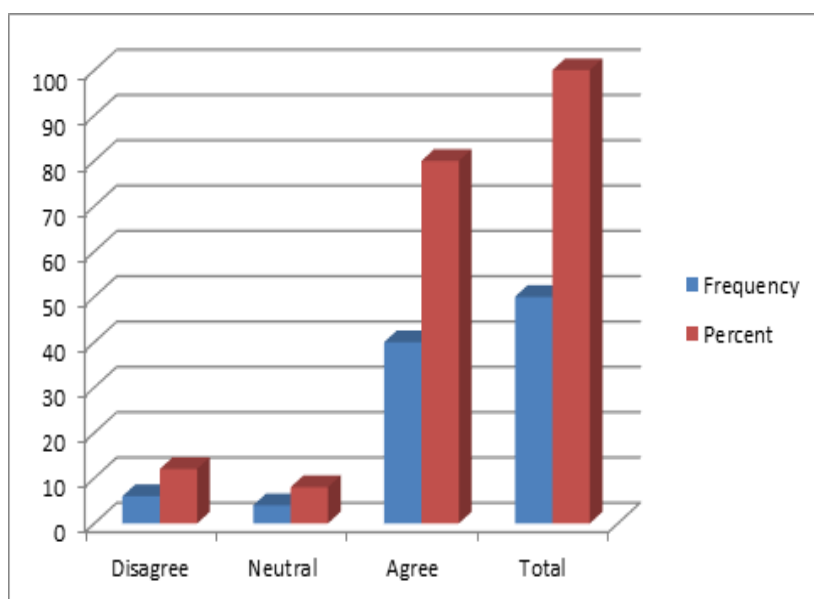


Diagram (4) students broaden their horizons and become familiar with the uses of EFL.

The statistical analysis in table and. diagram (4) show that most of the sample (80%) agree, (8%) are neutral and (12%) of the sample disagree that through reading literary texts students broaden their horizons and become familiar with the uses of EFL. Accordingly, the statement is proved

Statement (5) Teaching authentic sources from the native speech community helps to engage language discussions.

Table (5) Teaching authentic sources from the native speech community

		Frequency	Percent
Valid	Disagree	2	4.0
	Neutral	6	12.0
	Agree	42	84.0
	Total	50	100.0

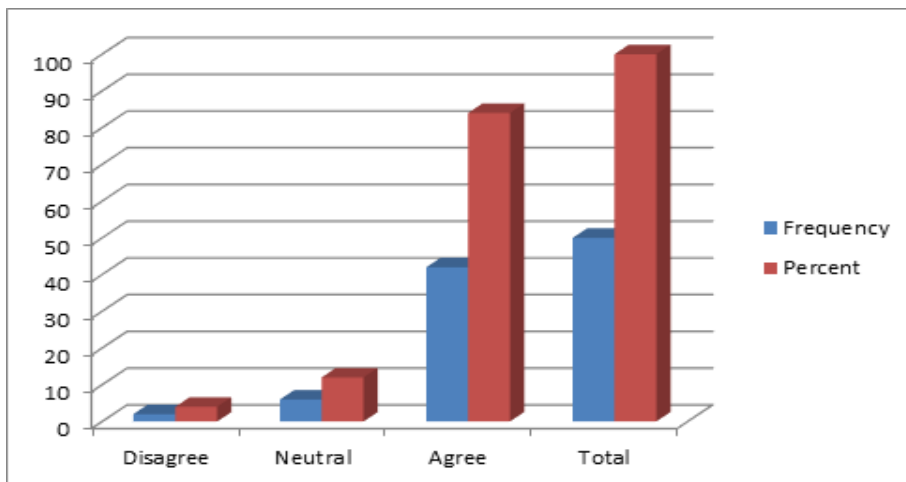


Diagram (5) Teaching authentic sources from the native speech community.

Table (5) shows that most of the sample (84%) agree that teaching authentic sources from the native speech community helps to engage language discussions. Moreover, (12%) of the sample are neutral and (4%) disagree with the statement, Therefore, this statement is accepted.

Statement(6) Literary texts arouse students' interest to the

running of events in the text.

Table (6) arousing students' interest to the running of events in the text

		Frequency	Percent
Valid	Disagree	6	12.0
	Neutral	5	10.0
	Agree	39	78.0
	Total	50	100.0

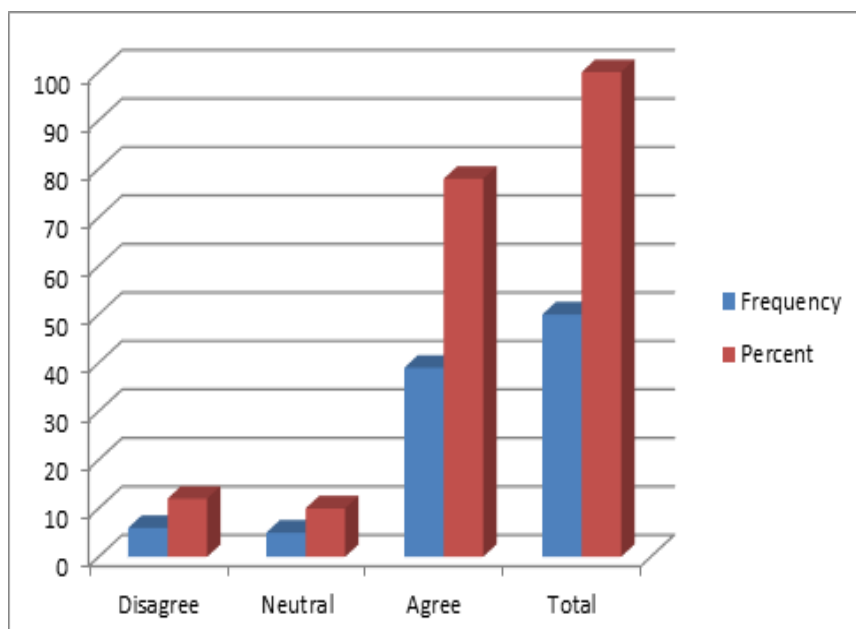


Diagram (6) arousing students' interest to the running of events in the text

Table (6) show that, most of the sample (78%) agree, (10%) are neutral and (12%) of the sample disagree that literary texts arouse students' interest to the running of literary events. Accordingly, the statement is justified.

5.0 Finding and Recommendations:

The study came out with the following results:

5.1 Findings

Teaching literary texts in EFL classes helps students to master the language skills.

2. Utilizing literary texts in EFL classes increases learners' motivation to learn English language.

3. Using literary texts in EFL classes facilitates learning English language.

4. Utilizing literary texts in EFL classes broaden students' horizons and familiarizing them with the uses of EFL.

5. Teaching authentic sources helps to engage students in language discussions.

5.2 Recommendations

The study recommends:

1. Literary texts should be taught in EFL classes.

2. Students should be motivated to improve their language skills.

3. EFL teachers should select the suitable literature for teaching EFL students.

Références:

- (1) Collie, J., and Slater, S. (1987). *Literature in the language classroom. A resource book of ideas and activities*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- (2) Hall, G. (2015). Recent developments in uses of literature in language teaching. In
- (3) Harris, J., and Mahon, T. (1997). Writing and the use of literature in the English
- (4) Hirvela, A. (2004). *Connecting reading and writing in second language writing instruction*.
- (5) Kuze, K. (2015). Using short stories in university composition classrooms. In M.
- (6) M. Brinton, and M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (4th ed.) (pp. 488-500). Boston, MA: National Geographic Learning/Heinle Cengage Learning
- (7) McKay, S. (2014). Literature as content for language teaching. In M. Celce-Murcia, D.
- (8) Naji, J., Subramaniam, G., and White, G. (2019). *New approaches to literature for language learning*. Switzerland: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-15256-7>
- (9) Sage, H. (1987). *Incorporating literature in ESL instruction*. New Jersey: Prentice-Hall.
- (10) Saito, A. (2015). Bridging the gap between L1 education and L2 education. In M.
- (11) Teranishi, Y. Saito, and K. Wales (Eds.), *Literature and language learning in the EFL classroom* (pp. 41-60). Basingstoke: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137443663_4
- (12) Teranishi, Y. Saito, and K. Wales (Eds.), *Literature and language learning in the EFL classroom* (pp. 182-196). Basingstoke: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137443663_13
- (13) Zengin, B., Basal, A., and Yukselir, C. (2019). Investigation into the perceptions of
- (14) English teachers and instructors on the use of literature in English language teaching. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 19(1), 155- 166

Mapping the Treatment's Protocol for Schizophrenic Patients in Mental Health Hospital (Khartoum Teaching Hospital, Bahri Hospital for Mental Illness and Addiction, Omdurman Military Hospital and Eltigani Elmahi National Rehabilitation Hospital)

Randa Bashir Elhassan

clinical psychologist & counsellor

Dr.Salma Mohamed Ibrahim

Abstract:

The Study aimed to discover the treatment's protocol and the therapeutic techniques used for schizophrenic patients in mental health hospitals in Khartoum State, the differences in medical treatment and psychological approaches used. This study is based on qualitative approach and was conducted in four hospitals at Khartoum State, namely Khartoum Hospital, Bahri Hospital, Omdurman Military Hospital and Eltigani Elmahi National Rehabilitation Hospital. The study is composed of two phases, phase (1) was conducted in 2014 and phase (2) was conducted in 2021. An interview of opened questions were designed and conducted to all these hospitals by the researcher. The study revealed that there is no common protocol adopted by the mental health hospitals in Khartoum State. Accordingly, the study recommends the necessity of setting common protocols among the mental health hospitals in Sudan for psychiatric and psychological treatment of mental illnesses to ease monitoring, evaluation and creating a database for reviewing and amending if needed. It is important to understand whether there have been any improvements or changes to the treatment protocols used in 2014 in comparison to that of 2021.

Key words: protocol. Treatment protocol. Schizophrenia. Mental health. Khartoum.

المستخلص:

هدفت الدراسة لمعرفة أي تطور في البرتوكول العلاجي في مستشفيات الدراسة (2014-2021م) ، والاختلافات في العلاج الطبي والأساليب النفسية المستخدمة طوال فترة الدراسة تنبع أهمية الدراسة من خلال تفرد بها بالبحث في برتوكول العلاج والأساليب العلاجية المستخدمة لمريض الفصام في عدد من مستشفيات العاصمة الخرطوم ، اعتمدت الدراسة على المنهج النوعي وأجريت في أربعة مستشفيات بولاية الخرطوم وهي مستشفى الخرطوم التعليمي ، ومستشفى العصبية بحري ، ومستشفى السلاح الطبي ، ومستشفى التجاني الماحي. تتكون الدراسة من مرحلتين ، أجريت المرحلة الأولى في عام 2014م ، وأجريت المرحلة الثانية في عام 2021م . كما تم تصميم مقابلة الأسئلة المفتوحة وإجرائها في جميع هذه المستشفيات من قبل الباحث. توصلت الدراسة إلى عدم وجود بروتوكول موحد بين قبل مستشفيات الصحة النفسية بولاية الخرطوم .

الكلمات المفتاحية: برتوكول ، الأساليب العلاجية ، الفصام ، الصحة النفسية ، الخرطوم

Introduction :

Schizophrenia is a complex, progressive and severe mental disorder characterized by distortion in thinking, perception, emotions, language, sense of self and behavior. It is estimated that over 21 million people worldwide have schizophrenia ⁽¹⁾. The majority of people with this illness exhibit a prodromal period characterized by subtle changes in thoughts and perceptions, followed by the onset of psychotic symptoms ⁽²⁾ .

Management of schizophrenia depends largely on medications and psychosocial interventions. No single approach is widely considered effective for all patients, though psychiatric medication is often the primary method of treatment. Currently, there is a movement towards utilizing a recovery model that emphasizes hope, empowerment and social inclusion, though this is yet a mainstream mental health concept ⁽³⁾.

Many approaches have been used to detect any abnormal behavior in schizophrenic patients. Perceptions of speech in the absence of an auditory stimulus (auditory verbal hallucinations) is a fundamental feature of schizophrenia. The usage of functional neuroimaging provides a powerful means of measuring neural activity during auditory hallucinations, but the results from previous

studies have been inconsistent ⁽⁴⁾. In many non-Western societies, schizophrenia may only be treated with more informal, community-led methods. The outcome for people diagnosed with schizophrenia in non-Western countries may actually be better than for people in the West. The reasons for this effect are not clear, although cross-cultural studies are being conducted ⁽⁵⁾.

The effectiveness of interventions is often assessed by using standardized methods, one of the most common being the Positive and Negative Syndrome Scale (PANSS) ⁽⁶⁾. This instrument only measures the presence of psychiatric symptoms, and does not adequately assess the characteristics of the recovery model which emphasize psychosocial constructs of recovery, such as hope, identity formation, empowerment and social inclusion ⁽⁷⁾.

The mainstay of psychiatric treatment for schizophrenia is antipsychotic medication ⁽⁸⁾. These can reduce the “positive” symptoms of psychosis. Most antipsychotics are thought to take around 7–14 days to have their main effect. Treatment of schizophrenia changed dramatically in the mid-1950s with the development and introduction of the first antipsychotic chlorpromazine. Others such as haloperidol and trifluoperazine soon followed ⁽⁹⁾.

It remains unclear whether the newer antipsychotics reduce the chances of developing neuroleptic malignant syndrome, a rare but serious and potentially fatal neurological disorder most often caused by an adverse reaction to neuroleptic or antipsychotic drugs ⁽¹⁰⁾.

The two classes of antipsychotics are generally thought equally effective for the treatment of the positive symptoms. Some researchers have suggested that the atypical medication offer additional benefit for the negative symptoms and cognitive deficits associated with schizophrenia, although the clinical significance of these effects has yet to be established. Recent reviews have refuted the claim that atypical antipsychotics have fewer extrapyra-

midal side effects than typical antipsychotics, especially when the latter are used in low doses or when low potency antipsychotics are chosen ⁽¹¹⁾.

Response of symptoms to medication is variable; "Treatment-resistant schizophrenia" is the failure to respond to 2 or more anti-psychotic medications given in therapeutic doses for 6 weeks or more ⁽¹²⁾. Patients in this category may be prescribed clozapine, ⁽¹³⁾ a medication of superior effectiveness but several potentially lethal side effects including agranulocytosis and myocarditis ⁽¹⁴⁾. Clozapine is the only medication proven to be more effective for persons who do not respond to other types of antipsychotics ⁽¹⁵⁾. It also appears to reduce suicide in people with schizophrenia. As clozapine suppresses the development of bone marrow, in turn reducing white blood cells which can lead to infection, blood tests are taken for the first six months on this medication ⁽¹⁶⁾.

For other patients who are unwilling or unable to take medication regularly, long-acting depot preparations of antipsychotics may be given every two weeks to achieve control. America and Australia are two countries with laws allowing the forced administration of this type of medication on those who refuse but are otherwise stable and living in the community. Some findings indicate that, in the long term, many schizophrenic individuals function better without antipsychotic medicine ⁽¹⁷⁾. In a 2007 study, only 28% of patients who were not being treated medicinally showed signs of psychotic activity, while 64% of those on antipsychotics had psychotic activity. The authors of the study cautioned that some of this gap may be accounted for by the increased likelihood of symptomatic patients to be placed on antipsychotic medicine, but also noted that some of the difference held even when on-antipsychotic and off-medicine patients of similar prognosis were compared ⁽¹⁸⁾.

Persons diagnosed as having schizophrenia are advised to avoid dietary supplementation of arginine above 30 milligrams per

day ⁽¹⁹⁾. Successful treatment of schizophrenia, therefore, depends upon a life-long regimen of both drug and psychosocial, support therapies. While the medication helps control the psychosis associated with schizophrenia (e.g., the delusions and hallucinations), it cannot help the person find a job, learn to be effective in social relationships, increase the individual's coping skills, and help them learn to communicate and work well with others ⁽²⁰⁾.

Psychotherapy is not the treatment of choice for someone with schizophrenia. Used as a helper to a good medication plan, however, psychotherapy can help maintain the individual on their medication, learn needed social skills, and support the person's weekly goals and activities in their community. This may include advice, reassurance, education, or modeling ⁽²¹⁾.

In the past three decades, treatment strategies have been developed for treatment and rehabilitation of schizophrenic disorders that have been shown to markedly reduce the clinical, social and carer morbidity and improve the efficiency of mental health resources ⁽²²⁾. Several reviews of the clinical trials literature have concluded that every person with a schizophrenic disorder should be provided with the combination of a) optimal dose antipsychotics, b) strategies to educate himself or herself and carers, usually relatives, to cope more efficiently with environmental stresses, and c) assertive home-based management to help prevent and resolve major social needs and crises, including episodes of symptoms ⁽²³⁾.

Despite strong scientific support for the routine implementation of these 'evidence-based' strategies, few services provide more than the pharmacotherapy component, and even this is seldom applied in the manner associated with the best results in the clinical trials ⁽²⁴⁾.

Psychotherapy is also widely recommended, though not widely used in the treatment of schizophrenia, due to reimbursement problems or lack of training. As a result, treatment is often confined to psychiatric medication ⁽²⁵⁾.

Cognitive behavioral therapy (CBT) is used to target specific symptoms and improve related issues such as self-esteem and social functioning. Although the results of early trials were inconclusive⁽²⁶⁾ as the therapy advanced from its initial applications in the mid-1990s, meta-analytic reviews suggested CBT to be an effective treatment for the psychotic symptoms of schizophrenia⁽²⁷⁾. Nonetheless more recent meta analyses have cast doubt upon the utility of CBT as a treatment for the symptoms of psychosis⁽²⁸⁾.

Another approach is cognitive remediation therapy, a technique aimed at remediating the neurocognitive deficits sometimes present in schizophrenia. Based on techniques of neuropsychological rehabilitation, early evidence has shown it to be cognitively effective, resulting in the improvement of previous deficits in psychomotor speed, verbal memory, nonverbal memory, and executive function, such improvements being related to measurable changes in brain activation⁽²⁹⁾.

Metacognitive training: In view of a many empirical findings [106] suggesting deficits of metacognition (thinking about one's thinking, reflecting upon one's cognitive process) in patients with schizophrenia, metacognitive training (MCT)⁽³⁰⁾ is increasingly adopted as a complementary treatment approach. MCT aims at sharpening the awareness of patients for a variety of cognitive biases (e.g. jumping to conclusions, attributional biases, over-confidence in errors), which are implicated in the formation and maintenance of schizophrenia positive symptoms (especially delusions), and to ultimately replace these biases with functional cognitive strategies⁽³¹⁾.

The training consists of 8 modules and can be obtained cost-free from the internet in 15 languages⁽³²⁾. Studies confirm the feasibility⁽³³⁾ and lend preliminary support to the efficacy⁽³⁵⁾ of the intervention. Recently, an individualized format has been developed which combines the metacognitive approach with methods derived from cognitive-behavioral therapy⁽³⁶⁾.

Family Therapy or Education, which addresses the whole family system of an individual with a diagnosis of schizophrenia, has been consistently found to be beneficial, at least if the duration of intervention is longer-term ⁽³⁷⁾ Aside from therapy, the impact of schizophrenia on families and the burden on careers has been recognized, with the increasing availability of self-help books on the subject ⁽³⁸⁾. There is also some evidence for benefits from social skills training, although there have also been significant negative findings (Kopelowicz, *et al.* 2006). Some studies have explored the possible benefits of music therapy and other creative therapies ⁽³⁹⁾.

Furthermore, Family therapy can significantly decrease relapse rates for the schizophrenic family member. There are many mental health hospitals in Sudan deal with this common disorder. They applied many approaches in treatments for schizophrenia. Thus, it is important to map the treatment protocol have been used in those mental health hospital.

Accordingly, the current study aimed to assess the therapeutic techniques used for schizophrenic patients in mental health hospitals in Khartoum State, the differences in medical treatment and psychological approaches used.

Methodology

Study design: This study is based on qualitative approach, and it is composed of two phases. Phase (1) was conducted in 2014, and phase (2) in 2021. Qualitative researchers aim to gather an in-depth understanding of human behavior and the reasons that govern such behavior. The qualitative method investigates the why and how of decision making, not just what, where and when. Hence, smaller but focused samples are more often used than large samples.

Participants:

Phase (1) of the study was based on data collected from psychologists and psychiatrists in three mental health hospitals in

Khartoum State, namely Khartoum Teaching Hospital, Bahri Hospital, and Omdurman Military Hospital. In phase (2), data were collected from practitioners in three hospitals, namely Eltigani El-mahi National Rehabilitation Hospital, Bahri Hospital, and Omdurman Military Hospital. The four hospitals are the main hospitals in Khartoum State, and they have integrated departments of psychiatry and psychological health. The hospitals receive most of psychological and psychiatric cases from all parts of the country.

In phase (1), the researcher collected data from a sample of ($n = 6$) participants (3 males and 3 females) (3 psychologists and 3 psychiatrists), whereas in phase (2), data were collected from different participants of ($n = 6$) (3 males and 3 females) (3 psychologists and 3 psychiatrists).

Six of the participants were males and the others were females. In both phases, two participants (a psychologist and a psychiatrist) were selected from each hospital.

Data collection:

The researcher designed an interview which consisted of open questions (Appendix 1). The same questions were used in both phases. The questions were designed to obtain answers demonstrating the treatment techniques for schizophrenic patients, as well as the differences between the medical and psychological treatments and approaches used in the hospitals.

Data analysis:

Data collected through the interview were analyzed using content analysis method. Patton (1990) stated that qualitative researchers tend to use inductive analysis of data, meaning that the critical themes emerge out of the data. Data were coded manually using ($X_1, X_2, \dots, X_6$) in phase (1), and ($Y_1, Y_2, \dots, Y_6$) in phase (2). Interviews with participants were carried out independently, and then digitally recorded and transcribed in full text. The transcribed material were categorized and analyzed with comments

and summaries written in the margins - initial coding - for each interview.

Results and discussion:

The study investigated the common treatment approaches used by psychiatrists and psychologists for schizophrenic patients in four mental hospitals in Khartoum state.

The study consisted of 2 phases conducted within the period of 7 years, with the aim to find whether there were any significant developments in the protocols that the practitioners used in the treatment of schizophrenia.

Concerning the approaches:

Both medical and psychological approaches were used; however there was no common protocol used.

Khartoum Teaching Hospital:

-In 2014

“ There is no protocol in Sudan’s hospital about treatment for Schizophrenic patients. But, usually we follow the international protocol ” (X1 Psychiatrist, male, 38 years).

In the same hospital psychologists added

“No certain protocol is used, the psychologist applied what he/she learnt from his/her experience ” (X2 psychologist female, 32 years).

-In 2021

“They prescribe for the schizophrenic patients anti psychotic if the patient is aggressive they recommend admission and prescribe typical antipsychotics (Haloperidol) and after the patient calms down they prescribe atypical antipsychotics (Risperidone or Olanzapine) ” (Y1 psychiatrist male, 39 years)

Same hospital;

“We intervene after the patient has become stable and positive symptoms disappear. CBT is very useful for them before we use for neurotic patients only. Psycho-education is important for

the family and parents of the patient for supportive therapy and changing maladaptive behavior into a positive one and also improving negative thoughts.” (Y2 psychologist female, 35years)

Bahri Hospital:

-In 2014

“There is International protocol of treatment for schizophrenia. But here in Sudan, usually psychiatrists take some of treatment protocols and adapted towards Sudanese environment” (X3 Psychiatrist, female 35 years).

The psychologist added

“Schizophrenic patients have to be admitted to the hospital in order for us to see the improvement day by day. Firstly, we give them medication and always check the condition. After two weeks he or she taking the medication, I will start the treatment by applying behavioral therapy and family therapy. The medication is very useful to stabilize the person from hallucinations and delusions. On behavioral therapy, we focus on how to take care personal hygiene. For example like to take a bath. Mostly, the schizophrenic patients do not take care themselves. They have neglected appearance. Thus, we can begin to change this behavior by training them how to take a bath by themselves. The patient will be discharged after a month of hospitalization and will be controlled by another follow up” (X4 psychologist female, 34 years).

-In 2021

“We use the same plan but we are careful with Olanzapine (atypical antipsychotic) if the patient is diabetic, they are not recommended and prescribed Risperidon as it has a good response with negative symptoms of schizophrenia. We mention to our female patients that they could develop sexual dysfunction as a side effect.” (Y3 psychiatrist male, 36years)

The psychologist then mentioned

“After assessing the patient we applied different psycholog-

ical tests to choose the best intervention. We started individual therapy after assessing their family therapy. It was useful to teach the family about the disorder and how to deal with the patient. After the patient become stable I registered them into group psychotherapy for 6-8 weeks. It was important for parents to understand that there were others with the same condition which was not unique. Weekly assessments were made; sometimes individual sessions were required for more support to join the group. With the group they acquired different skills by knowing their hobbies.”

Omdurman Military Hospital:

-In 2014

“I took full history, symptoms, and the onset of the illness from the co-patients. It is important to know the personality before and after the illness. To seek to what extends the personality changed determined what scales I need. Or examples MMPI, Beside, it will determine the prognosis which is good or bad. I put management plan or the therapeutic technique. Such as behavior therapy and psycho education for the family. We use behavior therapy because usually schizophrenic patients they do not take a bath. So, behavior therapy is needed to change the behavior and appearance of the patients” X5 Psychologist Male, 43 years).

“There are no specific protocol being used by psychiatrists in Sudan. But, when we worked with patients, we see the international protocol and make it suitable with the need of patients.” (X6 Psychiatrist, Male, 45 years old.)

-In 2021

“Another plan they prefer long acting psychotics (injections) after 2 weeks or a month they may change the dose according to the patients response and side effects. For resistance cases we give Colazabine at a maximum dose for maximum duration, if there is no improvement Risperidon at a maximum dose is used. Doctors hesitate to prescribe maximum doses.” (Y5 psychiatrist, Male, 40)

"We intervene after the patient becomes stable. We study the case carefully to know more about the severity of the symptoms, while the patient is taking medication we start psycho-education for the patient and their family to understand the patients illness. CBT is also useful to control the thoughts and change it to healthy one also to adjust aggressive behavior that results from their feelings and thoughts. We concluded that psycho-education to be very useful. For those who are admitted to the hospital we use vocational training to offer functional and occupational support." (Y6 psychologist, Female 36 years)

No single approach is widely considered effective for all patients, though psychiatric medication is often the primary method of treatment. Currently, there is a movement towards utilizing a recovery model that emphasizes hope, empowerment and social inclusion, though this is yet a mainstream mental health concept (40). There are many approaches have been used to detect any abnormal behavior in schizophrenic patients. Perceptions of speech in the absence of an auditory stimulus (auditory verbal hallucinations) are a fundamental feature of schizophrenia. The usage of functional neuroimaging provides a powerful means of measuring neural activity during auditory hallucinations, but the results from previous studies have been inconsistent (41). In many non-Western societies, schizophrenia may only be treated with more informal, community-led methods. The outcome for people diagnosed with schizophrenia in non-Western countries may actually be better than for people in the West (42). The reasons for this effect are not clear, although cross-cultural studies are being conducted.

Type of treatment:

Concerning the type of treatment used by psychiatrist and psychologist, different types appeared according to their answers: *"Psychiatrist: when the patient came, we do not diagnose directly that he/she has schizophrenia if the patient has delusions and hal-*

lucinations. We should take full investigations about himself/herself and also the family history. We have to investigate also if he/she use psychoactive drugs, having Malaria, Typhoid, or Brucella. If he/she does not include one of those case, there will be a third option, whether she/he has schipohrenia, Schizophrenioform disorder, or Brief Psychotic disorder. Schizophrenioform, the symptoms will continue more than one month and less than six months. Brief psychotic disorder, the symptoms is less than one moth. If the symptoms is more than 6 months, and accompanied by negative symptoms (no personal hygiene and isolation), according to ICD 10, it is considered as schizophrenia. The other symptoms such as hallucinations and delusions are classified as positive symptoms ((X1 Psychiatrist).

The mainstay of psychiatric treatment for schizophrenia is antipsychotic medication (43). These can reduce the “positive” symptoms of psychosis. Most antipsychotics are thought to take around 7–14 days to have their main effect. Treatment of schizophrenia changed dramatically in the mid-1950s with the development and introduction of the first antipsychotic chlorpromazine. Others such as haloperidol and trifluoperazine soon followed (44). It remains unclear whether the newer antipsychotics reduce the chances of developing neuroleptic malignant syndrome, a rare but serious and potentially fatal neurological disorder most often caused by an adverse reaction to neuroleptic or antipsychotic drugs (45). The psychologist from the same hospital said “*according to protocol I adopted I used psychotherapy focusing on cognitive behavioral therapy, with referral to psychiatrists to provide the required medical treatment according to his diagnosis of the case*” (X2 Psychologist). From the second hospital the psychiatrist added: “*We start with second generation (Atypical) of anti psychotic such as Olanzapine. In Sudan, there is no Olanzapine injection. Only in tablets forms are available. Besides, Olanzapine also serve as*

mood stabilizer. We see the progress of the medication after one month. If there is no progress, we start to give another medicine from the second generation. If there is no progress also in another one month, the patient can be classified as schizophrenia resistance toward medication. In this case, we should give stronger medication such as colazapine. This type of medicine is effective for negative symptoms of schizophrenia. However, there is side effect of this kind of medicine which is called Agranulocytosis in which the reduce amount of white blood cells in the body” (X3 Psychiatrist). Moreover, the psychologist added: “On family therapy, first we can give them psycho-education about how to deal with schizophrenic patient. Usually the family treat the patient badly, such as shout on them, hit them If they do not follow their instructions, and many more. The family have to control their emotions when dealing with the patients. They have to give support and talk in positive way. For example, if the patient do a good job, like taking a bath.. Praise them.. and say that they do an excellent job. It will affect the patient’s condition. There are Improvement when family take care the patients and give more attention. Family therapy is only can be done if the patients come with the guardian or family. This is because, sometimes the patient come with co-patients but without the family” (X4 Psychologist”. Psychologist from the third hospital added “It is according to the patient’s situation. We will not start the psychotherapy until the hallucinations or delusions are stop and he or she become inside. We used different theory together. For examples: I used free association to know the childhood experience of the patients. If I observed the patient is anxious, restless, and aggressive, I apply relaxation technique. If the patient is change the behavior or appearance, I ask the family to give reward such as give food he/she likes or ask him/her to go outside the ward like going to the yard. And you can give praise or good comment toward themselves. Like “you are excellent” to

increase their self esteem” (X5 psychologist). Family Therapy or Education, which addresses the whole family system of an individual with a diagnosis of schizophrenia, has been consistently found to be beneficial, at least if the duration of intervention is longer-term (McFarlane, et al. 2003; Glyn, et al. 2007). Aside from therapy, the impact of schizophrenia on families and the burden on careers has been recognized, with the increasing availability of self-help books on the subject (Jones and Hayward, 2004; Torrey, 2006). There is also some evidence for benefits from social skills training, although there have also been significant negative findings (Kopelowicz, et al. 2006).

(X6 Psychiatrist) said that “First, we see the symptoms that appeared from the patients. There are positive symptoms such as hallucinations, delusions, aggression, and agitation. If these symptoms are exist, it will be classified as chronic schizophrenia. We give treatment according to his/her current conditions. If he patient has aggressiveness or show dangerous symptoms such as want to kill the others or hurt themselves, you have to give him/her haloperidol, phenrgan injection and lorazepam to stabilize them. We isolated them in the room or we can tied them in order for them to not harm the others. If they become stable, we give them the medicine in the types of tablet. Medications are given depend on the situation of the patient. If there are symptoms of aggressiveness or dangerous symptoms, the psychiatrist give the patient haloperidol, phenrgan injection, and lorazepam to stabilize the patient.

There are symptoms of schizophrenia also as been called by 4As “The symptoms are (4As) Avolition, Asociality, Anhedonia, Alogia. If these symptoms are appeared on the patients, we give them not first generation. Because it is not useful to stop the negative symptoms, such as haloperidol. We give them the second generation such Olanzapine. We should not give Olanzapine for the

patient who has the history of diabetic and hypertension. This is because it can create metabolic syndrome. If the patient has taken olanzapine before, and it is okay, thus he/she has to take olanzapine also. Do not change it.” The psychiatrist also gave the second generation Such as olanzapine to stop the symptoms of 4As (Avolition, Asociality, Anhedonia, and Alogia).

There are some steps of medication given to the patients as stated *“They have to have a regimen toward the medication. If the patient has resistance, while we give them 2 types of antipsychotic. If after one month there is no progress, we give them another antipsychotic from the same generation (second generation). If it is not progress, we give them Colazapine and hospitalized them. There are side effects of this type of medicine. Thus, we have to do blood test quickly every week, because colazapine can give effect which is Agranulocytosis. The other side effect is convulsion. If it is happen, do not give them Colazapine again to the patient. There is people have resistance toward colazapine also. Thus, we can give them alternative colazapine (combination of antipsychotic). After that, if it is not working, we can do ECT (Electroconvulsive Therapy).”*

ECT also can be used to schizophrenic patients to have rapid response as had said by the (X6 psychiatrist) *“In the case of catatonic schizophrenia, if you want the rapid response, you can give the patient ECT also. After all the medications, like one month after that, we can refer him/her to the psychologist”*

Conclusion:

The two studies revealed that there is no common protocol adopted by the mental health hospitals in Khartoum State. Accordingly, the studies recommend the necessity of setting common protocols between the mental health hospitals in Sudan for psychiatric and psychological treatment of mental illnesses to ease monitoring, evaluation and creating a database for reviewing and amending if needed.

References:

- (1) Aghotor J, Pfueller U, Moritz S, Weisbrod M & Roesch-Ely D (2010). "Metacognitive training for patients with schizophrenia (MCT): feasibility and preliminary evidence for its efficacy". *J Behav Ther Exp Psychiatry***41** (3): 207–11.
- (2) American Psychiatric Association (1997). Practice guideline for treatment of patients with schizophrenia. *Am J Psychiatry*. 154(4): 10-22.
- (3) Ananth J, Parameswaran S, Gunatilake S, Burgoyne K, Sidhom T (2004). "Neuroleptic malignant syndrome and atypical antipsychotic drugs". *Journal of Clinical Psychiatry***65** (4): 464–70.
- (4) Bell V, Halligan PW, Ellis HD (2006). "Explaining delusions: a cognitive perspective". *Trends in Cognitive Sciences***10** (5): 219–226.
- (5) Bellack A. S. (2006). "[Scientific and Consumer Models of Recovery in Schizophrenia: Concordance, Contrasts, and Implications](#)". *Schizophrenia Bulletin***32** (3): 432–42.
- (6) British National Institute for Clinical Excellence (2002). Clinical Guideline 1: Schizophrenia. Core interventions in the treatment and management of schizophrenia in primary and secondary care. London: NICE.
- (7) Bustillo J, Lauriello J, and Horan W, (2001). The psychosocial treatment of schizophrenia: an update. *Am J Psychiatry*. 158:163–175.
- (8) Cormac I, Jones C, Campbell C (2002). "Cognitive behaviour therapy for schizophrenia". *Cochrane Database of systematic reviews* (1): 52-64.
- (9) David, S. (2005). *Oxford Handbook Of Psychiatry*". Oxford Press. p 207.
- (10) Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- (11) Falloon IRH, (1999). The Optimal Treatment Project Collaborators Optimal treatment for psychosis in an international multisite demonstration project. *Psychiatr Serv.* 50:615–618.
- (12) Fenton W. and McGlashan, TH (2002). “Sustained remission in drug-free schizophrenic patients”. *Am J Psychiatry* 144 (10): 1306–1309.
- (13) Glynn SM, Cohen AN & Niv N (2007). “New challenges in family interventions for schizophrenia”. *Expert Review of Neurotherapeutics* 7 (1): 33–43.
- (14) Haas SJ, Hill R & Krum H (2007). “Clozapine-associated myocarditis: a review of 116 cases of suspected myocarditis associated with the use of clozapine in Australia during 1993–2003”. *Drug Safety* 30 (1): 47–57.
- (15) Harrow M, and Jobe TH (2007). “Factors involved in outcome and recovery in schizophrenia patients not on antipsychotic medications: a 15-year multifollow-up study”. *The Journal of Nervous and Mental Disease* 195 (5): 406–414.
- (16) Jones, C., (2011). Cognitive behaviour therapy versus other psychosocial treatments for schizophrenia. *The Cochrane Library*.
- (17) Jones, S., and Hayward, P. (2004). *Coping with Schizophrenia: A Guide for Patients, Families and Caregivers*. Oxford, England: Oneworld Pub.
- (18) Kopelowicz A, Liberman RP & Zarate R (2006). “Recent advances in social skill training for schizophrenia”. *Schizophrenia Bulletin* 32(Suppl 1): S12–23.
- (19) Kozier, B (2008). *Fundamentals Of Nursing, Concepts, Process, and Practice*. London: Pearson Education. p. 189.
- (20) Kulhara P (1994). “Outcome of schizophrenia: some trans-cultural observations with particular reference to developing countries”. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience* 244(5): 227–35.
- (21) Lehman AF, and Steinwachs DM. (1998). Patterns of usu-

- al care for schizophrenia. Initial results from the Schizophrenia Patient Outcomes Research Team (PORT) client survey. *Schizophr Bull.* 1998;24:11–20.
- (22) Leucht S, Wahlbeck K, Hamann J & Kissling W (2003). “New generation antipsychotics versus low-potency conventional antipsychotics: a systematic review and meta-analysis”. *The Lancet* 361 (9369): 1581–9.
- (23) Lieberman, J. A.; Stroup, T. S. McEvoy, J. P. & Swartz, M. (2005). Clinical Antipsychotic Trials of Intervention Effectiveness (CATIE) Investigators. “Effectiveness of Antipsychotic Drugs in Patients with Chronic Schizophrenia”. *New England Journal of Medicine* 353(12): 1209–23.
- (24) Lynch, D., K. R. Laws, and P. J. McKenna. (2010). Cognitive behavioural therapy for major psychiatric disorder: does it really work? A meta-analytical review of well-controlled trials.” *Psychological Medicine* 40.01 (2010): 9-24.
- (25) McFarlane WR, Dixon L, Lukens E & Lucksted A (2003). “Family psychoeducation and schizophrenia: a review of the literature.”. *Journal of marital and family therapy* 29 (2): 223–45.
- (26) Moritz S, and Woodward TS (2007a). “Metacognitive training for schizophrenia patients (MCT): A pilot study on feasibility, treatment adherence, and subjective efficacy”. *German Journal of Psychiatry* 10: 69–78.
- (27) Moritz S, Woodward TS (2007b). “Metacognitive training in schizophrenia: from basic research to knowledge translation and intervention”. *Current Opinion in Psychiatry* 20: 619–625.
- (28) Moritz S, Woodward TS, Burlon M (2005). *Metacognitive skill training for patients with schizophrenia (MCT)*. Hamburg: VanHam Campus.
- (29) National Collaborating Centre for Mental Health, NICE psychosis and schizophrenia in adults: Treatment and Management. National clinical guideline number 178. <https://www.nice.org.uk/guidance/CG178>.

- nice.org.uk/guidance/cg178. London, UK: National Institute for Health and Care Excellence; 2014.
- (30) Ritsner, MS (2013). Polypharmacy in Psychiatry Practice, Volume I. Springer Science+Business Media Dordrecht. 98-123
- (31) Ross K, Freeman D, Dunn G & Garety P (March 2011). "A randomized experimental investigation of reasoning training for people with delusions". Schizophr Bull 37 (2): 324-33.
- (32) Ruddy R, and Milnes D (2005). "Art therapy for schizophrenia or schizophrenia-like illnesses". In Ruddy, Rachel. Cochrane Database of Systematic Reviews (4): 37-48.
- (33) Ruddy RA, and Dent-Brown K (2007). "Drama therapy for schizophrenia or schizophrenia-like illnesses". In Ruddy, Rachel. Cochrane Database of Systematic Reviews (1): 53-78.
- (34) Sukhwinder S Shregill, Ed Bullmore, Andrew Simmons, Robin Murray & Philip McGuire (2000). "American Journal of Psychiatry 157 (10), 1691- 1693, 2000.
- (35) Talwar N, Crawford MJ, Maratos A, Nur U, McDermott O, Procter S (2006). "Music therapy for in-patients with schizophrenia: Exploratory randomised controlled trial". The British Journal of Psychiatry 189 (5): 405-9.
- (36) The Royal College of Psychiatrists and The British Psychological Society (2003). Schizophrenia. Full national clinical guideline on core interventions in primary and secondary care. London: Gaskell and the British Psychological Society.
- (37) Hornicraft G, and Susser E. (2001). Evidence-based psychotherapeutic interventions in the community care of schizophrenia. Br J Psychiatry. 178:2-4.
- (38) Torrey, EF (2006). Surviving Schizophrenia: A Manual for Families, Consumers, and Providers (5th Edition). HarperCollins.
- (39) Turner T. (2007). "Unlocking psychosis". Brit J Med 334 (suppl): s7.

- (40) Van Os J, Burns T, and Cavallaro R, (2006). "The positive and negative syndrome scale (PANSS) for schizophrenia... *Acta Psychiatrica Scandinavica* 113 (2): 91–5.
- (41) Wahlbeck K, Cheine MV, Essali A (2007). "Clozapine versus typical neuroleptic medication for schizophrenia". In Wahlbeck, Kristian. *Cochrane Database of Systematic Reviews* (John Wiley and Sons, Ltd.) (2): CD000059.
- (42) World Health Organization. Schizophrenia. WHO website. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs397/en>. Accessed July 13,2017.
- (43) Wykes T, Brammer M & Mellers J (2002). Effects on the brain of a psychological treatment: cognitive remediation therapy: functional magnetic resonance imaging in schizophrenia". *BritishJournalofPsychiatry* 181: 144–52.
- (44) Wykes T, Steel C, Everitt B, Tarrier N (2008). "Cognitive behavior therapy for schizophrenia: effects sizes, clinical models, and methodological rigor". *Schizophr Bull* 34 (3): 523–37.
- (45) Zimmermann G, Favrod J, Trieu VH, Pomini V (2005). «The effect of cognitive behavioral treatment on the positive symptoms of schizophrenia spectrum disorders: a meta-analysis». *Schizophrenia Research* 77 (1): 1–9.

Appendix (1)

Interview

	AGE	GENDER	Day	SPECIALIZATION
Time				
HOSPITAL				
Q (1) Is there any protocol in Sudan's hospital about treatment for Schizophrenic patients?				
.....				
Q (2) What are the the type of treatment used by psychiatrist and psychologist?				
.....				

Investigating EFL learners' Attitudes Towards English Variety in EFL Context A Case Study of EFL Students at Sudanese Universities,(2022)

Fayha Omer Alhussen Ahme

Secondary Schools, Alhasahisa Locality

Osman El-siddig Alzain

Secondary Schools, Alhasahisa Locality

Abstract:

The study aims at: investigating EFL Sudanese learners' attitudes toward English variety used in EFL context and measuring learner' speaking performance of English language in relation to the English variety used in Sudan. The study adopted the descriptive analytical method. Pre and post tests were used as tools for data collection. The sample of the study were twenty (20) EFL under-graduate students who were randomly selected from Sudanese Universities. The sample were firstly requested by the researcher to take the pre-test on performing oral interaction on selected topics related to their academic courses. Then ,before they were given the post-test, students received a week instructions on how to present orally topics related to their academic studies and justifying answers. Then after the a week training on oral interaction, they were given the post-test on similar tasks. The collected data were statistically analyzed by SPSS program. The results indicated that: EFL Sudanese learners have different attitudes toward using EFL variety, speaking generally is a difficult task for many of EFL learners and using effective teaching instructions in EFL classroom develops learner' speaking performance. The study recommends: instructions of improving speaking skills should be highlighted in EFL classes and EFL students should be encouraged to speak English language according to the language variety of EFL context.

Key Words: EFL learners' attitudes toward English variety, learner' speaking performance.

مستخلص:

تهدف الدراسة إلى معرفة مواقف طلاب اللغة الانجليزية السودانيين من استخدام اللغة الانجليزية كلغة أجنبية وقياس أداء الطلاب في مهارة الكلام الشفهي باللغة الانجليزية كلغة أجنبية. اتبعت الدراسة المنهج التحليلي الوصفي كما استخدمت نظام اختبار قبلي وبعدي في أداء مهارة الكلام الشفهي لقياس أداء الطلاب. تكونت عينة الدراسة من عشرين (20) طالباً وطالبة جامعيين تم إختيارهم عشوائياً من عدة جامعات سودانية حيث تم إعطائهم إختبار قبلي ثم تدريب لمدة إسبوع على مهارة الكلام الشفهي وإستخدام اسلوب التبرير في الإجابات، ثم تم إعطائهم إختبار بعدي في موضوع مهارات الكلام مماثل للأول ، بعد ذلك تم تحليل البيانات بنظام الحزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS) ، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان أهمها: أن طلاب اللغة الانجليزية السودانيين لهم مواقف مختلفة ناحية استخدام اللغة الانجليزية كلغة أجنبية، أن الكثير من طلاب اللغة الانجليزية يواجهون صعوبات في أداء مهارة الكلام الشفهي وأن استخدام أساليب التدريس الفعالة تطور مهارات الكلام لدى طلاب اللغة الانجليزية. توصي الدراسة بإستخدام أساليب التدريس الجيدة في تدريس اللغة الانجليزية و تشجج الطلاب على ممارسة مهارات الكلام باللغة الانجليزية.

1.0 Introduction

English language became a world language as it is used globally for communication, education and sciences in the modern era. Aldosary (2010) argued that no wonder English is being studied as a foreign language worldwide as a compulsory or a preferred optional language in most countries. The language varieties spoken in certain community can be classified as standard and non-standard dialects. The standard dialect is a prestigious, codified variety that has the highest social status and used in formal occasions (Sailzmann, 2007). The non-standard dialect is any variety of language which is not standardized and lacks prestige (Cook, 2003). Sometimes the standards variety is considered as a language, whereas the non-standard variety is considered as a dialect. The varieties of a language can be classified as regional dialect and social dialect based on speaker's geographical origin and social background. The educational implication of the regional and social dialects can be considered within the standard and non-standard category. This is because a variety spoken by a certain social

group or region can be emerged as a standard variety; while the other varieties remain in the status of non-standard variety (Hudson, 2001).

It is argued that the varieties of a language play an important role in educational context. In this connection, learning is claimed to be better and more successful when conducted in the variety spoken by students (Cheshire, 2005). However, selecting and compromising standard and non-standard varieties in different spheres of life such as in education, politics, social, etc., seems complex and controversial.

1.1 Statement of the Problem

Many EFL learners face difficulties in communicating with different varieties using different the suitable varieties. The problem is appeared in the weakness of students who could only use their regional dialects. As such, many EFL learners are unfamiliar with many other varieties, which causes their comprehension difficulties when they listen to authentic materials.

Objectives of the Study

The study aims at:

1. investigating EFL Sudanese learners' attitudes toward English variety used in EFL context.
2. measuring learner' speaking performance of EFL as a variety of English used in Sudan.

1.3 Questions of the Study:

The study tries to answer the following questions:

- 1.To what extent do Sudanese EFL learners show positive attitudes toward EFL variety.
2. To what extent do EFL learners confidently perform speaking according to the EFL variety ?

1.4 Hypotheses of the study:

The study tries to suggest the hypotheses that may answer the previous questions.

1. Sudanese EFL learners have different attitudes toward EFL variety.
2. Using good teaching instruction in EFL classroom develops Sudanese learner' speaking performance.

1.5 Significance of the Study:

The study directs the students attention towards the importance of knowing different language varieties that used around the world. The study reflects the importance and need of students to communicate in English language using their English variety.

1.6 Research Methodology :

The study will adopt the descriptive analytical method. The data for this study will be obtained through Pre-post tests for EFL University students of arts at Sudanese Universities. Then it will be analyzed statistically with SPSS Program.

2.0 Literature Review:

Nowadays, the number of English language users has been growing rapidly, and it has become an international language to connect people with diverse linguistic backgrounds and to be widely used in various communication modes. It had reached the point that the majority of users are not native speakers of English, and they have more opportunities to speak English with non-native speakers than native speakers (Kirkpatrick, 2007). In response, non-native speakers have formed their own English that is different from 'Standard English' in terms of linguistic and cultural aspects.

With the background, 'English as an International Language (EIL)' started being highlighted as the instrument to introduce English diversity (both native and non-native) into the EFL curriculum. This to encourage EFL learners to accept their English varieties and gain ownership of English, which potentially leads to high L2 confidence and performance of the learners. (Montakantiwong, 2018) claimed a paradigm shifting in English teaching from EFL

to EIL. In a similar vein, other EIL researchers (Lee, Nakamura & Sadler, 2017) stressed the crucial role of EIL to develop L2 confidence in EFL education based on their L2 speaking confidence level to be measured before and after the treatment.

2.1 EFL Learners Attitudes Towards English Variety in EFL Context

EFL learners' attitude towards English varieties with its functions might be potential to enrich EFL learning by designing appropriate learning materials. Sevinj (2015) argues that the attitudes of EFL learners towards English varieties indicating that accents perceived as Standard English is considered to be more prestigious competence that indicates high status. However, the present study investigates EFL learners' attitude towards Speaking English language at University level in Sudan.

3.0 Material and Method:

The participants of this study were (20) of EFL under-graduate students who were randomly selected from Sudanese Universities. They were requested by the researcher to perform pre-post tests in oral interaction. In the qualitative analysis of their performance in pre- post-tests to measure their attitudes toward EFL variety, and to see to what extent they will confidently perform speaking. They were ordered to presents orally some topics in their profession. After the pre-test they were received a week instructions on how to speak and argue describing issues or topics in their academic field. Then, after instructions, they were given the post test. Then the results were statistically analyzed by SPSS program. The analyses of the data were shown in the following section

4.0 Data Analysis:

4.1 The Analysis of the Pre- Oral Test:

The researcher aims at testing EFL students' performance in English language through a oral test to see to what extent they

are able to speak and comprehend the language. The test includes four areas of assessment which are: oral interaction, every one of the present a topic orally in front of the class. The test also includes vocabulary, grammar, and pronunciation. Twenty (20) of EFL students from Sudanese Universities were chosen as a sample to take the test. They were given a topic to read aloud and answering short questions. They are also given a written paragraph with empty spaces to write a suitable vocabulary and correct grammar that fit the context. The researcher used statistical analysis to know the variation of the statistical function between the samples. The following are results:

4.1.1 EFL Learners' Speaking performance:

Table and figure (1) EFL learners' speaking performance

Options	Frequency	Percent
Performed speaking successfully	11	55.0
To some extent	4	20.0
Failed to perform correct speaking	5	25.0
Total	20	100.0

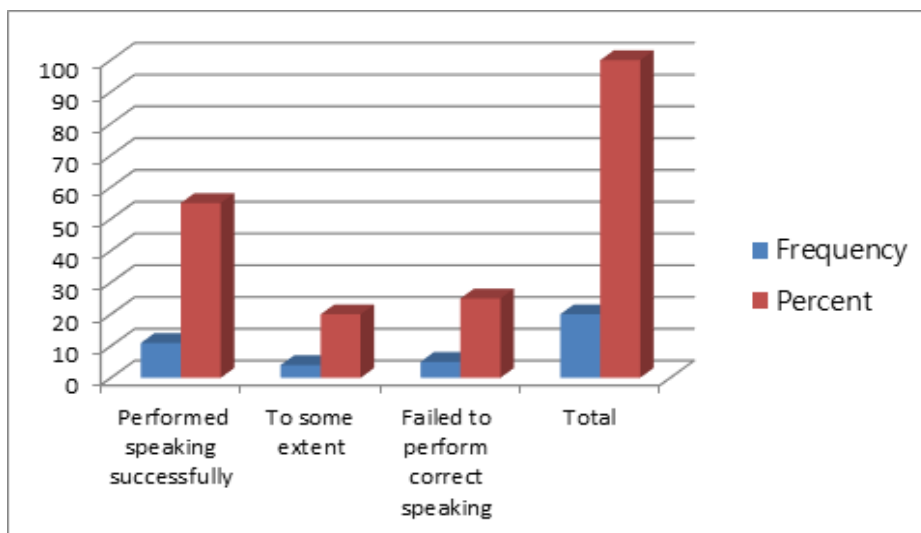


Fig (1)

According to the statistical analysis of table (1), (55%) of the sample able to perform speaking successfully with the ups and downs of English sounds and answer questions of oral reading. Moreover, (20%) of the sample speak with some mistakes. However, (25%) of the sample find difficulties in oral interaction and so they failed answering the questions.

4.1.2 EFL Learners' Pronunciation Performance:

Table and figure (2) EFL learners' pronunciation

Options	Frequency	Percent
Performed correct pronunciation	9	45.0
Performed incorrect pronunciation	9	45.0
Failed to interact	2	10.0
Total	20	100.0

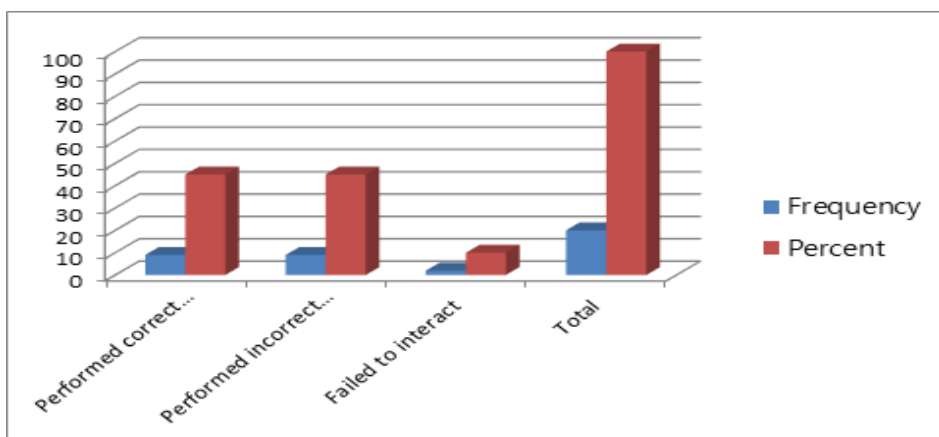


Fig (2)

According to the statistical analysis of table (2), only (45%) of the sample have succeeded in using correct pronunciation in the oral reading and answering the questions. The analysis shows that, (45 %) of the sample miss some letters and sounds in their pronunciation. Unfortunately (10%) of the sample failed to interact. As shown, about have of the sample failed to use correct pronunciation.

4.1.3 EFL Learners' Vocabulary Performance :

Table and figure (3) EFL learners' vocabulary knowledge

Options	Frequency	Percent
Used correct vocabulary	10	50.0
To some extent	4	20.0
Failed to use correct vocabulary	6	30.0
Total	20	100.0

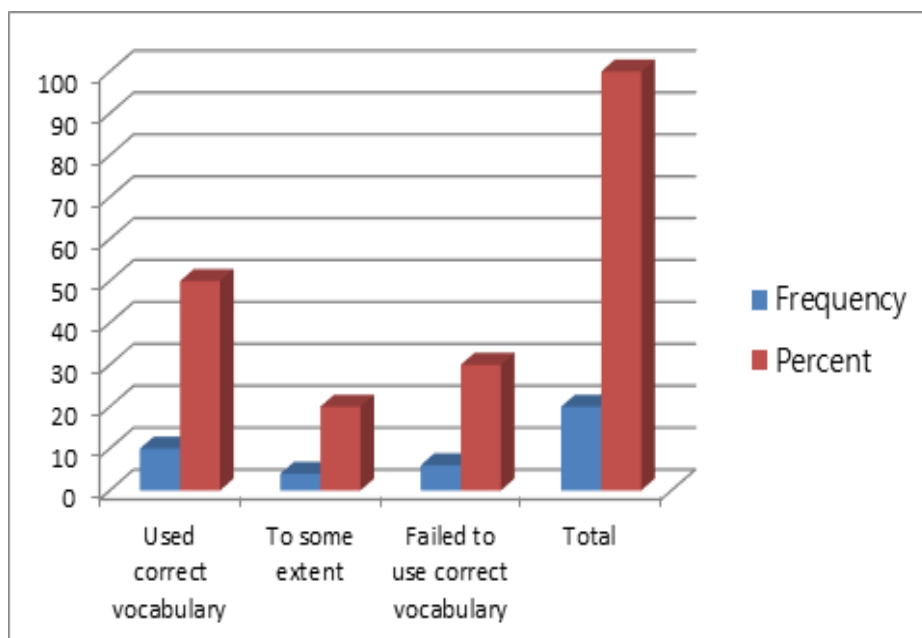


Fig (3)

According to the statistical analysis of table (3), only (50%) of the sample use the correct English vocabulary items in answering the question. The results also showed that, (20) of the sample have few vocabulary items to use in their task, while (30%) of the sample failed to write the suitable vocabulary.

4.1.4 EFL Learners' Use of Grammar:

Table and figure (4) Performing correct Grammar items

Options	Frequency	Percent
Used the right grammar	9	45.0
To some extent	6	30.0
Failed to use the right grammar	5	25.0
Total	20	100.0

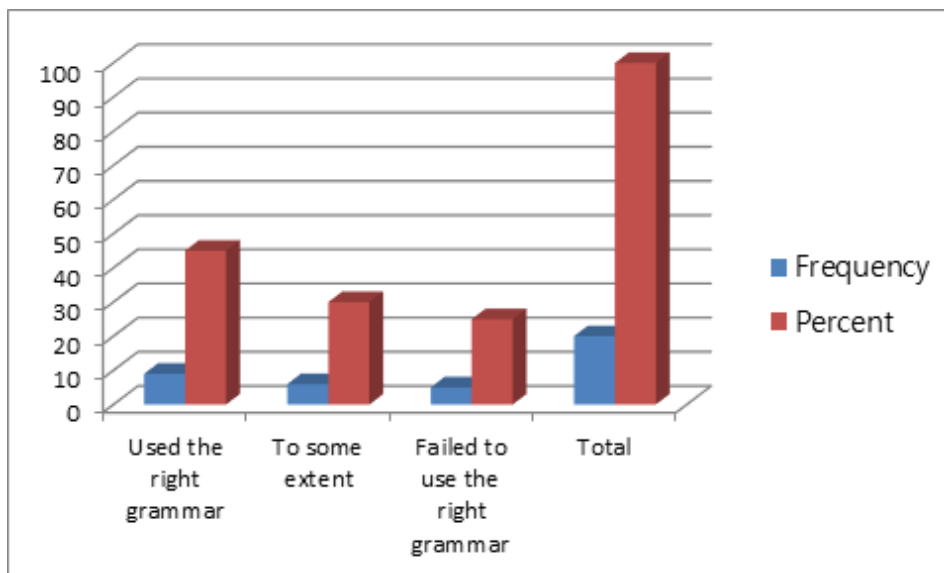


Fig (4) According to the statistical analysis of table (4), (45%) of the sample able to use correct grammar in answering the test. However, (30%) of them have grammar mistakes and (25%) failed to use correct grammar in their answers. Therefore, nearly half of EFL students face difficulties in communicating ideas accurately.

4.2 The Analysis of the Post-Test:

4.2.1 EFL Students' Speaking Performance After Training Instructions

The statistical analysis in Fig (5) shows that, (70%) of the sample performed good speaking about the topic under discussion

while (30%) of the sample performed speaking with difficulties.

Table and figure (5) Students' Speaking Performance After Instructions

Options	Frequency	Percent
Performed speaking successfully	14	70.0
Performed speaking with difficulties	6	30.0
Total	20	100.0

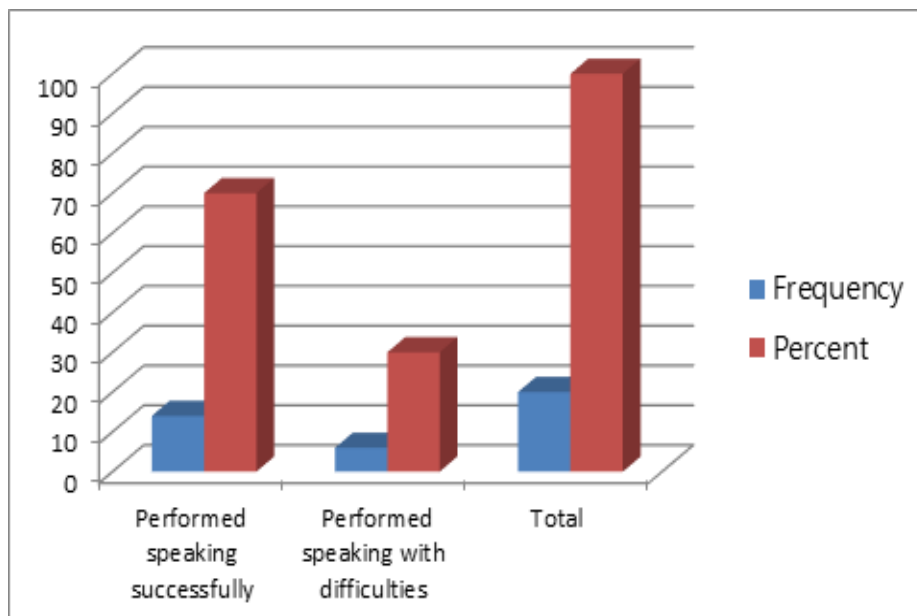


Fig (5)

4.2.2 EFL Learners' Pronunciation Abilities:

Table and figure(6) EFL learners' pronunciation

Options	Frequency	Percent
Performed correct pronunciation	13	65.0
Performed incorrect pronunciation	2	10.0
Failed to interact	5	25.0
Total	20	100.0

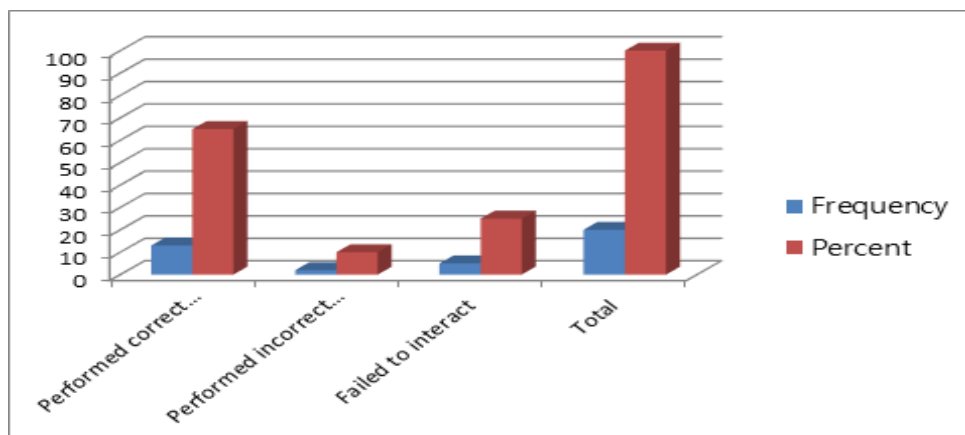


Fig (6)

Again according to the statistical analysis of table (6), the majority of the sample (65%) performed correct pronunciation in their oral interaction according to their English variety. The analysis showed that, only (10%) of the sample performed some words with incorrect pronunciation as missing some letters and sounds in the pronunciation. Unfortunately (25%) of the sample failed to interact

4.2.3 Using Grammar and Vocabulary:

Table and figure (7) Performing correct Grammar items

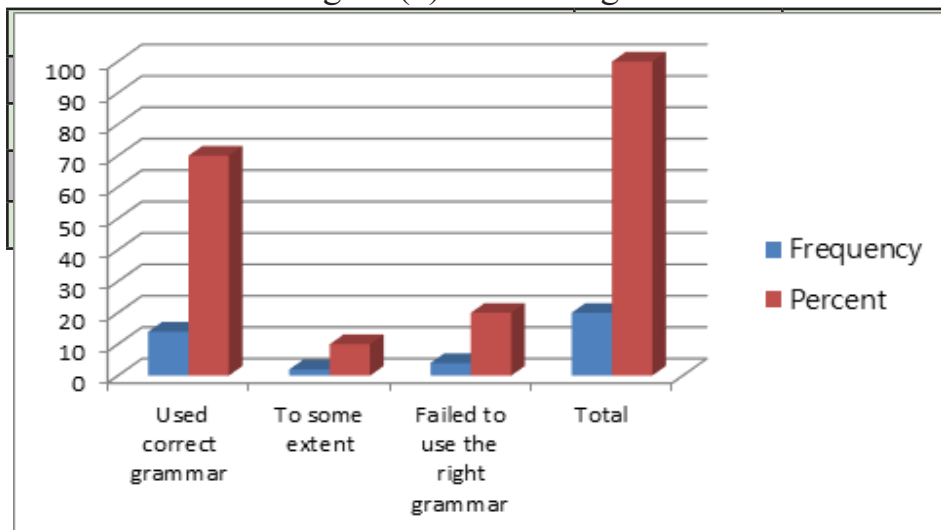


Fig (7)

Again the statistical results in Fig (7), indicated that in the pos -test (70%) of the sample used correct grammar in their oral performance while two of them (10%) of the sample have some mistakes in their oral performance and only (20%) made misuse of grammar in their oral performance.

5.0 Conclusion Findings and Recommendations:

The study aims at investigating EFL Sudanese learners' attitudes toward English variety used in EFL context and measuring learner' speaking performance. For the purpose of the study the researchers used pre-post tests to measure students performance of speaking as an EFL speakers. The statistical analysis of the pre-test from Fig (1) to Fig (4) indicated that only half of the sample (50%) who performed good oral interaction. However, the statistical analysis in the post-test, the learners performed speaking better than that of pre-test, which means that, the teaching instructions of developing speaking skills have improved their performance of speaking, as its appear in Fig (5), Fig (6), and Fig (7) (70%) of the sample performed good speaking instead of (50%) in the pre-test. Using technology enhances learners oral interaction.

5.1 Findings and Recommendations:

Findings

After the data analyses the study came out with the following findings:

1. Speaking generally is a difficult task for many of EFL learners.
2. Sudanese EFL learners have different attitudes toward EFL variety.
3. Using effective teaching techniques in EFL classroom develops learner' speaking performance.

5.2 Recommendations:

Based on these findings, the study recommends that:

1. Instructions of improving speaking skills should be highlighted in EFL classes.
2. Students should be encouraged to speak English language according to the language variety of EFL context.
3. Effective methods of teaching speaking should be used in EFL classes.

References:

- (1) Al-Dosari, H. (2010). From language and literature to culture teaching: Teaching EFL beyond one standard dialect., Paper presented at the SECCLL conference in Georgia Southern University in Statesboro, GA, on Southeast Coastal Conference on Languages & Literatures (April 1-2, 2010).
- (2) Cheshire, J. (2005). Sociolinguistics and mother tongue education. In Ammon, U., Dittmar, N. and Trudgill, P. (Eds). (2005). Sociolinguistics: An introductory handbook of the science of language and society (2nd) (2341-2350). Berlin: Mouton de Gruyter.
- (3) Cook, G. (2003). Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press.
- (4) Hudson, R.A. (2001). Sociolinguistics (2nd ed). Cambridge: Cambridge University Press
- (5) Kirkpatrick, A. (2007). World Englishes: Implications for international communication and English language teaching. Cambridge: Cambridge Univ Press.
- (6) Lee, J. S., Nakamura, Y., & Sadler, R. (2017). Effects of video-conference-embedded classrooms (VEC) on learners' perceptions toward English as an international language (EIL). *RECALL*, 30(3), 319-336. doi:10.1017/s095834401700026x
- (7) Montakantiwong, A. (2018). A tale of two teachers: A duoethnography of the realistic and idealistic successes and failures of teaching English as an international language. *RELJ Journal*, 49(1), 88-101
- (8) Sallmann, Z. (2007). Language, Culture and society (Fourth edition). USA: Westview Press
- (9) Sevinj, M. (2015). American Variety of English Language. *International Journal of English Linguistics*. Vol. 5, No. 5; 2015 ISSN 1923-869X E-ISSN 1923-8703