



مجلة القلم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية



ISSN: 1858 - 9995

علمية محكمة ربع سنوية تصدر عن

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

في هذا العدد :

الصعوبات والتحديات التي تواجه الإدارة التربوية (دراسة تحليلية)

د. علي أحمد عباس محمد

الصمود النفسي وعلاقته بأحداث الحياة الضاغطة لدى طلاب كلية الطب بجامعة

شندي (2022-2023م)

د. الطيب حمد الزين عبدالله عثمان

(أَنْ) و (إِنْ) : دِرَاسَةٌ دلالية نحوية

د. عماد عوض الزين علي

أثر استخدام الأنشطة اللاصفية الإلكترونية في تنمية مهارة حل المشكلات الحاسوبية

لطالبات الصف سادس الابتدائي في مدينة الطائف المملكة العربية السعودية (دراسة

تطبيقية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 1443 - 1444هـ)

أ. نوال بنت صالح عزيز العمري- د. هنادي بنت محمد مكي عبدالله بخاري

Perceptions and Responsibility of EFL Students' and Teachers' in Developing Autonomous

Learning A Case Study of Faculty of Education-University of Dongola

Dr. Salha Sid Ahmed Abdullah- Prof. Omar Bushara Ahmed



العدد التاسع عشر - ذو القعدة 1444 هـ - يونيو 2023م

مجلة القلم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية- العدد التاسع عشر- ذو القعدة 1444 هـ - يونيو 2023م

ردميك ISSN: 1858 - 9995



دار آريثريا للنشر والتوزيع
Arhythria 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 2023

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 عبد الله 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. محجوب 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 أباي زيد 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. أمينة 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 الرباعه - 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. مجتبي 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 (الْقُلْزَم) 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 وبالأرقام 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

أثر استخدام الأنشطة اللاصفية الإلكترونية في تنمية مهارة حل المشكلات الحسابية لطالبات الصف سادس الابتدائي في مدينة الطائف المملكة العربية السعودية (دراسة تطبيقية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 1443 - 1444هـ).....(7-42)

أ. نوال بنت صالح عزيز العمري- د. هنادي بنت محمد مكي عبدالله بخاري
الصمود النفسي وعلاقته بأحداث الحياة الضاغطة لدى طلاب كلية الطب بجامعة شندي (2022-2023م).....(43-84)

د. الطيب حمد الزين عبدالله عثمان
وضع المصطلح العلمي في اللغة العربية.....(85-100)

د. إيمان التجاني سليمان
أدب الضيافة ودأب اللطافة (دراسة تحليلية).....(101-118)

د. صديق عبد الرحمن إبراهيم موسى
(أُن) و (إُن) : دِرَاسَةٌ دلالية نحوية.....(119-134)

د. عماد عوض الزين علي
الصعوبات والتحديات التي تواجه الإدارة التربوية (دراسة تحليلية).....(135-152)

Pedagogical Stylistic analysis of “The Story of an Hour” by Kate Chopin.....(153-172)

Osman Ibrahim Ali Ibrahim-Dr. Abdalla Yassin Abdalla

Perceptions and Responsibility of EFL Students’ and Teachers’ in Developing Autonomous Learning A Case Study of Faculty of Education–University of Dongola.....(173-212)

Dr. Salha Sid Ahmed Abdullah- Prof. Omar Bushara Ahmed

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 عشر 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 الثامن عشر، 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 العشرون من مجلة القلزم العلمية للدراسات التربوية والنفسية واللغوية مع خالص الشكر للجميع.

هيئة التحرير

أثر استخدام الأنشطة اللاصفية الإلكترونية في تنمية مهارة حل المشكلات الحسابية لطالبات الصف السادس الابتدائي في مدينة الطائف المملكة العربية السعودية (دراسة تطبيقية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 1443 - 1444هـ)

باحثة - مناهج وطرق تدريس
كلية التربية - جامعة أم القرى
المملكة العربية السعودية

أ. نوال بنت صالح عزيز العمري

أستاذ المناهج وطرق التدريس
المساعد- تقنيات تعليم
كلية التربية - جامعة أم القرى
المملكة العربية السعودية

د. هنادي بنت محمد مكي عبدالله بخاري

مستخلص:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن أثر استخدام الأنشطة اللاصفية الإلكترونية في تنمية مهارات حل المشكلات الحسابية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في مدينة الطائف، ولتحقيق هدف البحث استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذو المجموعتين، وقد استخدمت الباحثة أداة لجمع البيانات تتمثل في اختبار مهارات حل المشكلات الحسابية، وقد قامت بالتطبيق على عدد (50) طالبة من طالبات الصف السادس الابتدائي بمدرسة ابتدائية ريحة بمكتب تعليم الحوية التابع لإدارة تعليم الطائف، حيث قسّمتهن إلى مجموعتين متساويتين مكونة من (25) طالبة للمجموعة التجريبية، و(25) للمجموعة الضابطة، وقد توصلت الباحثة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05) بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الحسابية لصالح المجموعة التجريبية، ويتضح من ذلك الأثر الإيجابي لاستخدام الأنشطة الإلكترونية اللاصفية في تنمية مهارات حل المشكلات الحسابية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بمدرسة ابتدائية ريحة بمكتب تعليم الحوية التابع لإدارة تعليم الطائف، حيث إنه كلما تم استخدام الأنشطة الإلكترونية اللاصفية في تدريس مادة الرياضيات كلما انعكس ذلك على تنمية مهارات الطالبات الرياضية ومن بينها مهارات حل المشكلات الرياضية، ما انعكس على تحصيلهن الدراسي في مادة الرياضيات بما يخدم تحقيق أهداف العملية التعليمية ككل، وتوصي الباحثة بضرورة الاستفادة من توظيف الأنشطة الإلكترونية اللاصفية في العملية التعليمية ككل، حيث قد انعكس إيجاباً على تحصيل الطالبات عمومًا إذا ما استخدم في تدريس باقي المواد الدراسية.

الكلمات المفتاحية: الأنشطة الإلكترونية، الأنشطة اللاصفية، مهارات حل المشكلات.

The Impact of using Extra-Curricular Electronic Activities in Developing Mathematical Problem-Solving Skills among Sixth-Grade Female Students in Taif-KSA

(An Applied study during second semester-1443-1444 AH)

Nawal Saleh Aziz Alamri

Dr.Hanadi Muhammad Makki Abdulah Bukhari

Abstract:

The current research aims to reveal the effect of extra-curricular electronic activities in developing mathematical problem-solving skills among sixth-grade female students in Taif. To achieve the aim of the research, the researcher used the experimental method with two groups. The researcher used a data collection tool that consisted of testing mathematical problem-solving skills. It applied the application to a number of (50) female students from the sixth grade of primary school in Riha Elementary School in the Al-Hawiyah Education Office of the Taif Education Department. Where the researcher divided the sample into two equal groups consisting of (25) students for the experimental group, and (25) for the control group. The researcher found statistically significant differences at a level of less than (0.05) between the averages of the control and experimental groups in the post-application to test mathematical problem-solving skills in favor of the experimental group. It is clear from this the positive effect of using extra-curricular electronic activities in developing mathematical problem-solving skills among sixth-grade students at Riha Elementary School in the Al-Hawiyah Education Office of the Taif Education Department. As the more extra-curricular electronic activities are used in teaching mathematics, the more it is reflected in the development of students' mathematical skills, including mathematical problem-solving skills. This is reflected in their academic achievement in mathematics, which serves the achievement of the goals of the educational process as a whole. The researcher recommends the need to benefit from the use of extra-curricular electronic activities in the educational process as a whole. Also, it may reflect positively on the achievement of female students in general if it is used in teaching other subjects.

Keywords: Electronic Activities-Extra-Curricular Activities-Problem-Solving Skills

المقدمة:

يواجه العالم الآن تغيّرات متلاحقة في ظل ثورة المعلومات والاتصالات، فتحدث التطورات سريعة في كافة المجالات العلمية والنفسية والتربوية، وتتراكم النظريات والتطبيقات المعرفية، فتتوالى الاكتشافات والتطبيقات التكنولوجية؛ مما يؤثر في كيفية تطبيق المعرفة العلمية في كافة المجالات المختلفة، ما أدى إلى الاهتمام بالمعرفة العلمية والتكنولوجية، وتوظيفها في منظومة التعليم سواء المدارس أو الجامعات. ومن أهم التطورات التكنولوجية في الوقت المعاصر هي شبكة الإنترنت وما فيها من مفاهيم تربوية حديثة متأثرة بها، مثل برمجيات التعليم، الصفوف الافتراضية، الجامعات الافتراضية، التعلم عبر الإنترنت والتعلم الإلكتروني... وغيرها الكثير من المفاهيم الحديثة، وكل هذه المفاهيم دفعت الدول إلى تطوير أنظمتها التعليمية والتربوية، وتطوير أساليب التعليم والتعلم فيها. (23) وتعد الرياضيات وسيطاً مهماً لتنمية مهارات التفكير بأنواعه المتعددة باعتبارها أساساً ومنطلقاً للتقدم العلمي والتقني والتفاعل الحيادي الصحيح (27)، كما أنها تتمتع بطبيعة مميزة في بنيتها وتطورها وتطبيقها، فعلى الرغم من كونها بناءً تراكمياً، إلا أنه يمكن تبسيطه وتنظيمه في تسلسل هرمي يبدأ بالمفاهيم الأولية والمهارات البسيطة، تليها المفاهيم الثانوية والمهارات المركبة التي يتم تقديمها للمتعلمين من خلال ربطها بما تعلموه قبلها وبما يتلاءم مع خصائصهم. (45) وقد تطورت أهداف تعليم الرياضيات من مجرد التركيز على الدقة والسرعة في إجراء العمليات الحسابية، إلى التركيز على الفهم والقدرة على حل المشكلات التي تمثل أحد الأهداف الأساسية لتعليم الرياضيات؛ ولهذا فقد احتلت قدرة الطلاب على حل المشكلات الرياضية حيزاً كبيراً من اهتمام الباحثين في مجال تدريس الرياضيات في العديد من الدول. (33) وتأتي أهمية حل المشكلات في الرياضيات المدرسية من كونها النتاج الأخير لعملية التعليم والتعلم، فالمعارف والمهارات والمفاهيم والتعميمات الرياضية وجميع الموضوعات الدراسية الأخرى لا تعد هدفاً في ذاتها وإنما هي وسائل وأدوات تساعد الطالب على حل مشكلاته الحقيقية (25)؛ لذا! فتدريب الطلاب على حل المشكلات هو أمر ضروري، لأن المشكلة ترد في حياة كل فرد وحلها يُكسبه أساليب سليمة في التفكير، وتكامل استخدام المعلومات، وإثارة حب الاستطلاع العقلي لديه نحو الاكتشاف. (44) وقد أصبح النشاط الطلابي من أهم مقومات العملية التعليمية التي تهدف إلى تربية النشء تربية كاملة في المراحل الدراسية المختلفة، وهو وسيلة وحافز لإثراء المنهج وإضافة الحيوية عليه عن طريق تعامل الطلاب مع البيئة وإدراكهم مكوناتها المختلفة، والأنشطة هي تلك البرامج التي تخطط لها وتنفذها المدرسة، وتتناول كل ما يتصل بالحياة ونشاطاتها المختلفة، والتي تُكسب الطلاب الخبرات والمهارات بهدف تنمية معارفهم ومداركهم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة متماشية في ذلك مع طبيعة الحياة العصرية للطالب. (5) ولا تقتصر الأنشطة على الناحية العضلية فقط بل تشمل الناحية العقلية أيضاً، ولا يمكن الفصل بين الناحيتين عند قيام الطالب بالنشاط؛ فالعمل اليدوي أو العضلي يسبقه تفكير في كيفية إنجازه وتنفيذه. (4) وتتمثل أهمية الأنشطة الصفية واللاصفية في توجيه الطلاب لكشف قدراتهم وميولهم، وتقوم بتوسيع خبراتهم في مجالات عديدة

لبناء شخصياتهم، وتنمي المهارات والاتجاهات السلوكية السليمة لديهم، وتُكسبهم القدرة على الملاحظة والمقارنة والعمل والدقة من خلال ممارسة تلك الأنشطة. (26) وقد أشار كل من (42) و(37) إلى أن الأنشطة اللاصفية تساهم بدور فاعل في إنجاح عملية التربية والتعليم؛ لأنها تساهم بشكل كبير في الارتقاء بمستوى الطلاب والكشف عن قدراتهم الإبداعية.

مشكلة البحث:

شارك طلاب المملكة العربية السعودية منذ 2003 حتى 2015 في دراسة الاتجاهات الدولية للعلوم والرياضيات (TIMSS)، وكانت النتائج في الرياضيات منخفضة عمومًا، ويعد ذلك مؤشرًا على ضعف مستويات الطلاب، ما جعلهم يحصلون على المراتب الأخيرة في الترتيب الدولي، ودرجات أقل من المتوسط العالمي بـ(500 درجة، وظهور نتيجة اختبار (TIMSS, 2019) التي تثبت بشكل قاطع استمرار انخفاض مستوى أداء الطلاب؛ لذا! كان من الضروري البحث عن طرق متطورة لتقديم المناهج الرياضية بشكل عام، وقد أشارت هيئة تقويم التعليم والتدريب (2019) إلى انخفاض الترتيب العام خلال الدورة الأخيرة 2015، وتدني الأداء من منخفض إلى أقل من المنخفض، ورجوع الترتيب إلى السادس والأربعين عالميًا. ويعتمد مقرر الرياضيات للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية بدرجة كبيرة على حل المشكلات (المسائل)، ويتطلب اكتساب الطالب الاستراتيجيات والمهارات التي تساهم في حل المشكلة أو وضع خطة لحلها، ثم تنفيذ الحل والتحقق من صحته لصعوبة معالجتها للمعلمين والطلاب بالطرق التقليدية، وهذا ما أكدته دراسة (39) لتحقيق الأهداف المرجوة والمساعدة في تفاعل الطالب. وللتحقق من مشكلة الدراسة أجرت الباحثة دراسة استطلاعية تم فيها إجراء اختبار لحل المشكلات الحسابية بهدف التحقق من مستوى عدد (26) من طالبات الصف السادس الابتدائي بعدد من مدارس الحوية التابعة لإدارة التعليم بمحافظة الطائف، وقد جاءت نتائج الطالبات في الاختبار ككل بدرجة ضعيف (30%)؛ مما يدل على ضعف مستوى الطالبات في حل المشكلات. وتأسيسًا على ما تقدّم وبالنظر إلى نتائج الدراسة الاستطلاعية، وكما أشار (32) لابد من تطوير أساليب التدريس التي تُبنى على النماذج الحديثة التي تجعل الطالب محور العملية التعليمية، وعلى معايير القدرة الرياضية التي تعتمد على تمكّن الطالب من حل المشكلة، وإنتاج تعلم جديد، وكذلك أهمية توظيف حل المشكلات باستخدام الأنشطة الإلكترونية في بناء الأنشطة، وربط تلك الأنشطة في مهارات حل المشكلات (المسائل) في الرياضيات؛ ولذلك تسعى الدراسة الحالية إلى بيان أثر استخدام الأنشطة اللاصفية الإلكترونية في تنمية مهارات حل المشكلات الحسابية.

أسباب إجراء هذا البحث:

تتمثل أهمية إجراء البحث الحالي في:

- حداثة الموضوع وتطورات تكنولوجيا التعليم في الرياضيات، حيث احتلت قدرة الطالب على حل المسائل الرياضية اهتمام الكثير من الباحثين في مجال تدريس الرياضيات كما ذكر (33).

- توصيات المؤتمر الخامس لتعليم الرياضيات ورؤية المملكة 2030 بالاستفادة من التجارب والبحوث والتطبيقات لتطوير تدريس الرياضيات واستراتيجياته المستخدمة.

- إهمال البحوث والدراسات السابقة في مجال الرياضيات دراسة دور الأنشطة اللاصفية في تنمية مهارة حل المشكلات.

- في حدود علم الباحثة ليس هناك دراسة في العالم العربي على وجه العموم وفي المملكة العربية السعودية على وجه الخصوص سبق وتناولت أثر الأنشطة اللاصفية الإلكترونية على فئة الطلاب العاديين في مادة الرياضيات. ومن هنا ظهرت الحاجة إلى إجراء هذا البحث، حيث يتناول أثر استخدام الأنشطة الإلكترونية على الطلاب العاديين، ويؤيد الحاجة إلى ذلك أنه في الآونة الأخيرة قد تحول الاهتمام من التركيز على فئات المهوبين إلى الاهتمام بكل الطلاب؛ إيماناً بأن كل طالب يمتلك موهبة في مجال أو أكثر. ومن خلال العرض السابق يمكن أن تتحدد مشكلة البحث في ضعف مهارات حل المشكلات الحاسوبية لطالبات الصف السادس الابتدائي.

أسئلة البحث:

يحاول البحث الحالي الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

ما أثر استخدام الأنشطة الإلكترونية اللاصفية في تنمية مهارة حل المشكلات الحاسوبية لطالبات الصف السادس الابتدائي في مدينة الطائف؟
ويتفرع منه التساؤلات الفرعية التالية:

1. ما أثر استخدام الأنشطة الإلكترونية اللاصفية في تنمية مهارة فهم حل المشكلات الحاسوبية لطالبات الصف السادس الابتدائي؟
2. ما أثر استخدام الأنشطة الإلكترونية اللاصفية في تنمية مهارة تخطيط حل المشكلات الحاسوبية لطالبات الصف السادس الابتدائي؟
3. ما أثر استخدام الأنشطة الإلكترونية اللاصفية في تنمية مهارة تنفيذ حل المشكلات الحاسوبية لطالبات الصف السادس الابتدائي؟
4. ما أثر استخدام الأنشطة الإلكترونية اللاصفية في تنمية مهارة التحقق من صحة حل المشكلات الحاسوبية لطالبات الصف السادس الابتدائي؟

أهداف البحث:

تتطلع الباحثة من خلال البحث الحالي إلى الكشف عن أثر استخدام الأنشطة الإلكترونية اللاصفية في تنمية مهارة حل المشكلات الحاسوبية لطالبات الصف السادس الابتدائي في مدينة الطائف.

أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث الحالي إلى أنه:

1. قد يساهم في وضع أساس لسد الحاجة لتصميم العديد من الأنشطة الإلكترونية لدمجها مع أساليب التعلم التقليدية لمعرفة أثرها في تنمية مهارة حل المسائل الرياضية.
2. يعتمد على الأنشطة الإلكترونية في تنمية مهارات حل المشكلات الحسابية لدى الطالبات العاديات على غرار الاهتمام الإنساني والتربوي الملحوظ بفئة المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة والموهوبين.
3. قد تستفيد معلمات المرحلة الابتدائية من خلال أداة البحث الحالي في قياس مهارات حل المشكلات الحسابية لدى الطالبات.
4. قد تفيده في فتح المجال أمام الباحثين والمهتمين لعمل بحوث ودراسات أكثر في هذا المجال.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: مهارات حل المشكلات الحسابية في وحدة (العمليات على الكسور الاعتيادية) من كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي، الفصل الدراسي الثاني بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات حل المشكلات في الرياضيات.

الحدود الزمانية: طُبّق البحث خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 1443/1444 هـ.

الحدود المكانية: ابتدائية ريحة بالحوية التابعة لإدارة التعليم محافظة الطائف.

الحدود البشرية: عينة من طالبات الصف السادس الابتدائي في ابتدائية ريحة بالحوية التابعة لإدارة التعليم محافظة الطائف.

فروض البحث:

1. لا يوجد أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ لاستخدام الأنشطة الإلكترونية اللاصفية في تنمية مهارة حل المشكلات الحسابية لطالبات الصف السادس الابتدائي في مدينة الطائف.
2. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار حل المشكلات الحسابية في مهارة فهم المشكلة.
3. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار حل المشكلات الحسابية في مهارة التخطيط لحل المشكلة.

4. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha 0.05 \leq)$ بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار حل المشكلات الحسابية في مهارة تنفيذ خطة الحل.

5. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha 0.05 \leq)$ بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار حل المشكلات الحسابية في مهارة التحقق من صحة الحل.

مصطلحات البحث:

1. الأنشطة الإلكترونية اللاصفية:

تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها الأنشطة التي تمارسها طالبات الصف السادس الابتدائي في غرفة معمل الحاسب الآلي من خلال المواقع الإلكترونية التي يتم طرح المشكلات الحسابية بها تحت إشراف معلمة الرياضيات.

2. مهارات حل المشكلات الحسابية:

تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها قدرة طالبات الصف السادس الابتدائي على حل مسائل في مقرر الرياضيات تحتوي على ألفاظ ورموز ومفاهيم رياضية وعمليات حسابية (الجمع - الطرح - الضرب - القسمة) في وحدة العمليات على الكسور الاعتيادية، وتتطلب حل من خلال ربط العلاقات الرياضية ببعضها باستخدام الخطوات الأربع لحل المسائل، ابتداءً من الخطوة الأولى وهي مهارة فهم المسألة الرياضية، ثم مهارة خطة الحل، ثم تنفيذ الخطة، وأخيراً مهارة التحقق من صحة الحل باستخدام الأنشطة الإلكترونية اللاصفية (للدلالة على الفهم واستقصاء الحلول والبدائل المناسبة).

الإطار النظري:

المحور الأول: الأنشطة اللاصفية (الإثرائية) الإلكترونية:

تمثل الأنشطة اللاصفية الركيزة الرابعة للمنهج، حيث يجيب المحتوى عن «ماذا نتعلم؟»، وتجب الأهداف عن «ماذا نهدف من التعلم؟»، ويجيب التقويم عن «ما هي نتيجة التعلم؟»؛ فإن الأنشطة تجيب عن «كيف نتعلم؟»، والمقصود بذلك هو كيفية التعلم. لذلك، يمكن اعتبار الأنشطة المدرسية ضمن اتجاهات التعليم الفعال، وهو ذلك النوع من التعليم الذي ينشط دور المتعلم في التعلم، حيث لا يكون المتعلم متلقياً للمعلومات فحسب، بل هو مشارك وباحث عن المعلومات بكل الوسائل الممكنة كما يشير (47).

مفهوم الإثراء:

يعرف بيريرا وبيترز (Pereria & Peters, 2010) الإثراء بأنه نشاطات تحفز خبرات المتعلم تتميز بالمرونة، وتتطلب المشاركة بشكل إيجابي وفعال في الحصة الدراسية، وهي مع ذلك متعمقة وواسعة النطاق. ويشير (19) للإثراء بأنه الدراسة الإضافية أو المعدلة لفرع من المقرر أو مجالات

دراسية غير موجودة بشكل دائم في المقرر الدراسي، والغرض منه إثراء البرامج التعليمية والتربوية من خلال تجارب ومواقف تعليمية جديدة في المحتوى والحدثة، والأصالة الفكرية؛ والجاذبية للمتعلم، وهو يهدف أيضًا إلى ضمان العمق ليس فقط في الموضوعات التي يجيدها المتعلم واجتازها في المقرر، وإنما دراسة موضوعات خارج نطاق المقرر الدراسي بطريقة جديدة ومبتكرة بما يتناسب مع قدراته. ويمكن ملاحظة اختلاط واضح بين مفهوم الإثراء وامتزاجه بالمتعلم الموهوب أو المتفوق كمفهوم الأنشطة الإثرائية عند (3)، حيث يعرفها بأنها «إدخال تعديلات أو إضافات على المناهج المقررة للمتعلمين العاديين حتى تتلاءم مع احتياجات الموهوبين والمتفوقين في المجالات المعرفية والانفعالية والاندفاعية والحس حركية». وترى الباحثة أن عملية الإثراء ضرورية لكافة المتعلمين سواء العاديين أو الموهوبين، حيث تهدف إلى نقل المتعلم من الجهل إلى الإبداع؛ فهي ليست حصرية على الموهوب أو المتفوق. وعلى الجانب الرياضي فإن الأنشطة الإثرائية في الرياضيات هي مجموعة من الأنشطة الرياضية الأكاديمية ذات إمكانات كبيرة، منها على سبيل المثال: جذب المتعلم وزيادة رغبته في تعلم مقرر الرياضيات والحب والتواصل وتطوير الإبداع في هذا المقرر (11).

أنواع الإثراء:

أشار (31) إلى أن الإثراء إما أفقي يهدف إلى تزويد المتعلم بخبرة وفيرة في العديد من مواضيع المقرر الدراسي، أو رأسي يهدف إلى تزويد المتعلم بخبرة وفيرة بموضوع واحد من موضوعات المقرر الدراسي.

بينما تشير بعض الدراسات إلى أنواع أخرى للإثراء كدراسة (2)، حيث يضيف إلى ما سبق إثراء توسعي يهدف إلى إضافة مواد تعليمية إلى المناهج الدراسية العادية، وإثراء عميق يهدف إلى تطوير رؤى جديدة في مواد تدريس الفصل بأكمله.

أهمية الأنشطة الإثرائية:

الأنشطة الإثرائية ذات أهمية عالية، حيث تقوم بتعميق المفهوم الصحيح الشامل للتعلم من خلال الممارسة والتطبيق في الإيمان، الفكر، السلوك، والتفاعل، كما أنها تساعد في التغلب على المشكلات النفسية والاجتماعية والجسدية، كما تساهم في تدريب الطلاب على تحمل المسؤولية والمشاركة في النهوض بأعباء الحياة والتدريب على القيادة والاستشارات والتفاهم المتبادل، وتحقيق التعلم الذاتي لدى الطلاب وبناء الثقة بالنفس من خلال عملية تخطيط وتنفيذ وتقييم الأنشطة، واستثمار وقت الفراغ بشكل يساعد على إثراء معلومات الطلاب ومعارفهم وأفكارهم. (7)

مجالات الأنشطة الإثرائية في مناهج الرياضيات:

يرى العديد من الباحثين أن الأنشطة الإثرائية قد تكون إلكترونية أو غير الإلكترونية، وكلاهما يأخذ عدة أشكال، مثل الألعاب، المشكلات الرياضية، الألغاز، تدريبات الاستقصاء الرياضي، التطبيقات الحياتية، المشروعات، والقصص التاريخية... وغيرها من مجالات الأنشطة الإثرائية التي اعتمدوا عليها في تدريس مناهج الرياضيات، وذلك التنوع قد أكدته الدراسات.

حيث أكدت دراسة (24) على فاعلية استخدام استراتيجية القصص الرقمية في تنمية مهارات حل المسألة اللفظية. وأكدت دراسة (9) على فاعلية استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الرابع الأساسي. وكذلك أكدت دراسة (21) على فاعلية استخدام الأنشطة الإلكترونية المبنية على مبدأ التلعيب Gamification في تنمية المفاهيم الرياضية لدى التلاميذ الصم ذوي صعوبات التعلم. وترى الباحثة أن الألعاب والألغاز في مجال الرياضيات هي من الأنشطة التعليمية الأكثر تأثيراً على المتعلم؛ لما توفره من مواقف تستثير اهتمامه وتزيد من دافعيته في العمل المثمر الذي يؤدي إلى الهدف المراد تحقيقه بأسهل الطرق.

أنماط الأنشطة اللاصفية:

تشير العديد من الدراسات إلى تصنيف الأنشطة اللاصفية إلى حوالي اثني عشرة نمط من الأنشطة اللاصفية، كدراسة (20) و(13) و(14)، ومنها:

النمط الأول: يتضمن النشاط التعاوني للمتعلمين في المنظمات، مثل الجمعيات، النقابات العمالية، المجالس، البرلمانات، اللجان التنفيذية، والمنظمات الطلابية الأخرى.

النمط الثاني: يشمل الحملات الاجتماعية وأنشطة المجتمع المحلي، وأهمها أسابيع الحملة التي تحث المواطنين على القيام بحملات يليها واجب المواطنة، وخدمة المجتمع، والنظافة والتجميل، وأسبوع البيئة والصحة، والطيور، والقمامة... وغيرها.

النمط الثالث: أنشطة اجتماعية خاصة تتمثل في إعداد الرحلات ونوادي اللياقة الاجتماعية وقواعد وأصول الحضارة وحفلات العشاء والمآدب والاستقبالات والحفلات المدرسية... وغيرها.

النمط الرابع: المنشورات الأكاديمية، مثل الصحف والمجلات والكتب السنوية والكتيبات.

النمط الخامس: ويتمثل في أنشطة نوادي المواد المدرسية، مثل الحرف اليدوية الخفيفة والنوادي الزراعية بأنواعها... وغيرها.

معايير اختيار وتصميم الأنشطة الإثرائية:

يلخص (12) معايير اختيار الأنشطة الإثرائية المناسبة لتعلم الرياضيات فيما يلي:

- التخطيط المنظم والهادف لكل نشاط إثرائي، بحيث يتوافق مع محتوى منهج الرياضيات ومع البيئة الخارجية للمتعلم.
- ضرورة توفر المواد التعليمية، الأدوات، والأجهزة اللازمة لإجراء كل نشاط إثرائي.
- تعميق المفاهيم الرياضية السابقة والكشف عن مفاهيم رياضية جديدة، بحيث يتم الربط بينهما؛ فيحقق النشاط التنمية لمهارات الذاكرة طويلة المدى وتحسين التفكير الرياضي.
- جذب انتباه المتعلم، وإثارة تفكيره لقبول التحدي أثناء دراسة مقرر الرياضيات على شكل فردي أو في مجموعات صغيرة.
- وقد سعى (10) إلى إنجاح البرامج التعليمية والأنشطة اللاصفية من خلال بعض المعايير المنهجية، منها:

- ربط المادة الدراسية بما يفضله الطفل وبيئته.
- تقسيم المادة التي يتم تدريسها إلى أجزاء صغيرة متتابعة مع التأكيد على أهمية التكرار والاستدعاء المستمر.
- تعزيز التعليم حسب استعدادات كل متعلم على حدة ومعدل سرعة التعلم والتحصيل لديه.
- تعزيز الاستجابات الصحيحة وتقوية السلوك الإيجابي للمتعلم ذي الإعاقة ودفعه إلى زيادة الثقة بالنفس.
- مزج الأنشطة النظرية والتطبيق واستغلال اللعب والعمل والتمثيل.
- تنمية الاستعدادات والمهارات الحركية خاصة في السنوات الأولى من التعلم.
- ومراعاة لتلك المعايير السابقة قد أوصت دراسة (24) بضرورة الاستفادة من الوسائط المتعددة لجعل تعلم الرياضيات أكثر تشويقاً.
- بينما أوصت دراسة (46) بالاستفادة من الخدمات التي تقدمها المنصات التعليمية وتطبيقها لكل محتوى تعليمي والاستفادة من القصوى من خصائص تلك المنصات والتشجيع على ممارسة الأنشطة التعليمية بالبيئات الإلكترونية لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة وتنمية التواصل والتفاعل بين المتعلمين وتنمية مهارات التعلم الذاتي.
- وفي ضوء ذلك وما أوصت به البحوث والدراسات السابقة تبنت الباحثة أغلب تلك المعايير السابقة عند إعدادها الأنشطة المدرسية -محل الدراسة-.

ثانياً: الأنشطة الإلكترونية:

مفهوم الأنشطة الإلكترونية:

هي تفاعل يقوم به المتعلم مع المحتوى التعليمي الإلكتروني من خلال السبورة الذكية التفاعلية للحصول على المعلومات التي تساعد في عملية التعلم. (17) وترى الباحثة أن الأنشطة هي أحد العناصر الضرورية في تنمية شخصية المتعلم من خلال توفير فرص للمشاركة النشطة في بداية الحصة الدراسية وأثناءها وبعد الانتهاء منها بغرض تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية التي تسعى المؤسسات التعليمية لتحقيقها، وذلك من خلال توفير وتوظيف خطط وتجارب إثرائية غير تقليدية مرنة ومتعمقة وواسعة النطاق سواء لخدمة المواد الدراسية أو لتعديل سلوك المتعلم أو زرع قيم واتجاهات تربوية صحيحة في نفس المتعلم.

أهمية الأنشطة الإلكترونية:

منحت نظرية بياجيه الأنشطة الإثرائية وظيفة بيولوجية، لما تتضمنها من مواقف ومشكلات تسهم في النمو المعرفي والاجتماعي والتربوي للمتعلم بمختلف مراحل العمرية، مما قد يثري الموقف التعليمي بتعليم تكميلي للمتعلم بواسطة المنهج الذي يدرس له، وقد أشار (17) إلى أن أهمية الأنشطة الإثرائية الإلكترونية بالنظر إلى تصنيفها تتمثل في أنها:

- تساعد على مخاطبة العديد من حواس المتعلم كونها ذات وسائط متعددة متضمنة نصوص وصور وفيديو.
- تساعد على زيادة دافعية التعلم وإيجابية المتعلم.
- يُسمح فيها للتعلم بالمحاولة عدة مرات وتقديم التغذية الراجعة له.
- تتمتع بوفرة وتنوع المعلومات بها، فهي بذلك تُكسب المتعلم كمًّا كبيرًا من المعارف والمهارات.
- تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين. فيمكن ممارستها بأي وقت وبأي مكان مناسب للتعلم .
- تتصف بالمرونة؛ حيث يمكن الموازنة بينها وبين الأنشطة التقليدية داخل الصف الدراسي أو خارجه.
- ويؤكد (9) أن أهمية الألعاب في الأنشطة الإلكترونية الخاصة بمقرر الرياضيات تتمثل في تحقيقها لما يلي:
 - تدريب المتعلم على إجراء العمليات الحسابية المختلفة في الرياضيات.
 - تقديم المعارف والمعلومات حسب قدرات المتعلم.
 - تطوير قدرات المتعلم لتعلّم واستخدام الخبرات الرياضية المباشرة.
 - تنمية التفكير المنطقي والقدرة على حل المشكلات المختلفة.
 - تنمية مهارة الإبداع في التفكير الرياضي.
 - تمكين المتعلم من مهارة حل المسائل في الرياضيات.
- وعلى ذلك ترى الباحثة أن الأنشطة الإلكترونية اللاصفية تعتبر أحد الاتجاهات الحديثة في مجال التدريس، وتهدف إلى المشاركة الإيجابية للتعلم في ربط التعلم بالعمل، وتدفع المتعلم للمعرفة وفق الفروق الفردية، وتساعد في تحقيق الأهداف التعليمية من خلال أنشطة إلكترونية منظمة ومخطط لها متفقة مع طبيعة النشاط العقلي للتعلم.
- الخصائص العامة للأنشطة الإلكترونية التفاعلية الجيدة:
 - يشير (12) إلى الخصائص التي يجب مراعاتها عند تصميم الأنشطة الإلكترونية للتعلم فيما يلي:
 - وضع خطة هادفة بحيث تحقق الأنشطة الأهداف التعليمية.
 - تنظيم محتوى الأنشطة بما يحقق الأهداف، وبما يتناسب مع خصائص نمو المتعلم في مراحل التعليم المستهدفة.
 - ترابط الخبرات في الأنشطة الإلكترونية، بما يضمن تنمية مهارات المتعلم في حل المشكلات وعمليات التفكير الإبداعي، والناقد، والذاكرة بعيدة المدى، والفهم العميق، والاتجاهات الإيجابية نحو الذات والتعلم المستمر.
 - توفير الفرصة للتعلم لتطبيق المهارات وتوظيف المفاهيم التي تعلّمها في مواقف أخرى.

- تصميم كل نشاط بما يضمن إثارة حب التجربة والفضول لدى المتعلم.
- إشباع اهتمامات المتعلم بجعل ما يتعلمه ذو معنى في مختلف مراحل نموه، وذلك من خلال ربط الأنشطة بالمهارات الحياتية والواقعية للمتعلم؛ مما يؤدي لتك أثر إيجابي للتعلم لديه.
- إثارة الدافعية والاستكشاف لدى المتعلم.
- إثارة خيال المتعلم.

ثالثاً: الأنشطة الإلكترونية اللاصفية في الرياضيات:

من خلال اطلاع الباحثة على العديد من الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية و-على علم الباحثة-؛ فإنها لم تقف على تعريف يشمل الأنشطة الإلكترونية اللاصفية؛ لذا! تعرّف الباحثة الأنشطة الإلكترونية اللاصفية إجرائياً بأنها الممارسات والخطوات التعليمية والتعلمية المخطط لها لتحقيق أهداف التعلم لوحدة العمليات على الكسور الاعتيادية من مقرر الرياضيات، الصف السادس الابتدائي للفصل الدراسي الثاني، والتي تقوم بها الطالبات من خلال مواقع إلكترونية، حيث يتم طرح المشكلات الحسابية على شكل أنشطة إلكترونية لاصفية بإشراف من المعلمة لمعالجتها، ثم التوصل إلى نتائج، وذلك من خلال المشاركة والتفاعل وجذب انتباه الطالبات وإثارة مهارات التفكير لديهن بتوفير فرص لتنمية مهارات حل المشكلات الحسابية في حياتهن الواقعية.

أهمية الأنشطة الإلكترونية اللاصفية في تعليم الرياضيات:

تلعب الأنشطة الإلكترونية دوراً ذا أهمية كبيرة في عملية التعلم داخل غرفة الصف أو خارجها بإشراف وتوجيه من المعلم، حيث يشير (36) إلى أن الأنشطة عموماً تساعد في إبعاد الملل الناتج عن الحفظ والتلقين، وتشجع على اكتساب المهارات وتنمية طرق التفكير الناقد والإبداعي اللازمة للتعلم المستمر في جميع المجالات الثقافية والعلمية والاجتماعية والاستطلاعية والفنية داخل غرفة الصف أو خارجها بما يتناسب مع نمو المتعلم الشامل. وتتفق مع ذلك دراسة (Antonova, 2020) حيث تؤكد على إيجابية دور الأنشطة اللاصفية (الإثرائية) الإلكترونية في دعم دور المتعلم الإيجابي خلال العملية التعليمية من خلال تضمين المحتوى الرياضي بعض تلك الأنشطة التي تنمي من مهارات التفكير العليا لدى المتعلم، وذلك من خلال تقديم الأنشطة وفق ميول المتعلم ورغباته؛ مما يساعد على جذبه وسد حاجاته وتنمية الاتجاهات الإيجابية لديه نحو الرياضيات، والتواصل والإبداع من خلال الألعاب الذكية والألغاز الذهنية والحكايات التاريخية في موضوعات الرياضيات. وحل المشكلات الرياضية في العملية التعليمية يتم عن طريق الأنشطة؛ لضرورة بذل جهد عقلي وجسدي من قبل المتعلم واكتشاف المعرفة بنفسه من خلال الاستقصاء والبحث عن مفهوم أو معلومات أو علاقات في الموقف المشكل واكتشاف معرفة جديدة بنفسه بشكل فردي أو جماعي داخل أو خارج الفصل. (1)

معوقات استخدام الأنشطة الإلكترونية في المرحلة الأساسية:

- بالرغم من الفوائد التي يجنيها المعلم والمتعلم من خلال استخدام الأنشطة الإلكترونية إلا أنه يشوبها بعض المعوقات التي تحول دون استخدامها في بعض المناهج الدراسية، ويشير (Tan-veer, 2011) إلى تلك المعوقات على النحو التالي:
- عدم وجود المعلم الكفو المبدع والموهوب القادر على توظيف التكنولوجيا بكفاءة في البرامج الإثرائية.
 - عدم توفر البرامج الإثرائية التعليمية المناسبة.
 - عدم وضوح الاتجاهات لدى المعلمين نحو هذه الفئة من الأنشطة.
 - عدم توفر الوسائل والأدوات اللازمة.
 - فقدان المتعلمين الثقة في مهاراتهم وقدراتهم التعليمية.
 - عدم وجود تنظيم وتنسيق في الجهود المبذولة لخدمة هذه المرحلة من قبل الجهات ذات العلاقة.
 - قلة الموارد المالية اللازمة لتقديم الدعم اللازم للقائمين على خدمة المرحلة الأساسية وتقديم الحوافز والمنح والهبات للمتعلمين.

ومن خلال ما سبق تستخلص الباحثة أن الأنشطة الإلكترونية اللافية تتمتع بقدر كبير من الأهمية في تنمية قدرات ومهارات المتعلمين في مجالات متنوعة أبرزها الرياضيات، حيث تنمي مهارات التفكير العليا والتفكير الناقد وحل المشكلات لدى المتعلمين، وكذلك فهم واستيعاب المفاهيم الرياضية والعمليات الحسابية والرموز المجردة من خلال استخدام الأساليب المشوقة والتي تجذب انتباه المتعلمين وتزيد من دافعيتهم واتجاهاتهم نحو التعلّم، وبالأخص نحو تعلّم مقرر الرياضيات.

المحور الثاني: مهارة حل المشكلات الحسابية:

مفهوم المشكلة الرياضية:

يعرّف (15) المشكلة بشكل عام بأنها ما يواجه الفرد في الحياة اليومية من مواقف معضلة أو أسئلة مربكة لم يسبق له التعرض لها من قبل، وليس لدى الفرد القدرة على معرفة حل هذه المشكلة على الفور، وإذا كان هذا الموقف أو الأسئلة تجعله مرتبكاً أو مندهشاً أو متحدياً بفكرة ما، فهو ما يُطلق عليه مصطلح مشكلة.

بينما ينظر ليستر وكاي (Lester & Cai, 2016) للمشكلة في الرياضيات على أنها مهمة يتم تقديمها للطلاب في بيئة تعليمية تتضمن طرح سؤال يجب الإجابة عنه، ولكن لا تكون لدى الطلاب بالفعل الإجراءات أو الاستراتيجية المتاحة لحله.

شروط توفر المشكلة الرياضية:

لا يمكن أن يصنّف الموقف مشكلة إلا إذا تحققت بعض الشروط اللازم توافرها من الناحية الشخصية ومن ناحية الموقف المشكل وحله، وقد أشارت بعض الدراسات لتلك الشروط كدراسة

(43) و(40) و(23) فيما يلي:

1. أن تكون المشكلة ذات دلالة رياضية، أي ذات هدف محدد ناتج من موقف حديث أمام المتعلم يسعى إلى تحقيقه.
2. أن تثير المشكلة اهتمام ودافعية المتعلم؛ ليسعى لحلها بالرغم من وجود عائق يمنع تحقيق هدفه.
3. قبول المتعلم لتجاوز هذا المشكل، وتضح هذا من خلال:
 - إعادة لمتعلم لتنظيم أفكاره وربط خبراته ومعلوماته السابقة مع المتوفر في الموقف الجديد.
 - استنباط العلاقات والروابط بين أجزاء المشكلة الرياضية.
 - بذل المتعلم محاولات متعددة للتغلب على هذا المشكل؛ فحل المشكلة يكون حسب مقدرة المتعلم ومناسبتها لخصائص نموه.
 - تنوع طرق وأساليب تفكير المتعلم للمشكلة متعددة الطرق التي يتبعها في الحل، بما يتناسب مع قدرات كل متعلم على حدة؛ مما يضمن عدم شعور المتعلم بالإحباط.

وعلى هذا فإن الموقف قد يمثل مشكلة لمتعلم، ولا يمثل مشكلة لمتعلم آخر، وربما لا يمثل الموقف مشكلة لدى نفس المتعلم في وقت لاحق، فعلى سبيل المثال في الموقف التالي «اشترت أفنان سلسال بمبلغ 30 ريال، وفستان بمبلغ 200 ريال؛ فما المبلغ الذي على أفنان أن تدفعه للبائع ثمن للسلسال والفستان معاً؟»

هذا السؤال قد يعتبر مشكلة لمتعلم في الصف الثاني الابتدائي، ولكنه لا يعتبر مشكلة لمتعلم في المرحلة الثانوية، وقد لا يعتبر مشكلة لطالب آخر في الصف الثاني الابتدائي في نفس الوقت، وقد لا يعتبر مشكلة لنفس المتعلم بعد مرور فترة من الزمن، وعلى هذا فإن مقياس الحكم على الموقف الرياضي باعتباره مشكلة للمتعلم بتوفر الشروط السابقة.

حل المشكلات الرياضية:

تعد مهارات حل المشكلات الرياضية من بين أهم المهارات التي يجب على المتعلم إتقانها، حيث تعتبر القدرة على حل مشكلة رياضية أحد أهداف مناهج الرياضيات في مختلف دول العالم، وقد وضع المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (8) في بداية عام 1989 معايير المناهج والتدريس والتقييم، وكانت معايير حل المشكلات أحد معايير الرياضيات المدرسية، حيث أكد (8) على أن البرامج بدايةً من مرحلة ما قبل الروضة إلى الصف الثاني عشر تمكّن المتعلم من الآتي:

- بناء المعرفة الرياضية الجديدة من خلال حل المشكلة.
- حل المسائل التي تنشأ في الرياضيات وفي سياقات أخرى.
- تطبيق وتكييف مختلف استراتيجيات حل المشكلات المناسبة.

- التفكير في إجراءات حل المسائل الرياضية.
- ويشير سيفاريللي (Cifarelli, 2017) إلى حل المشكلة الرياضية على أنها موقف في الرياضيات يحتاج من المعلم تقديم إرشادات وإيضاحات وشرح؛ من أجل تعديل وتكوين البنية المعرفية للمتعلم لمساعدته على تطبيق إستراتيجيات وطرق منطقية للحل ومناسبة لهذا الموقف بناءً على خبراته السابقة، ومعرفته الرياضية من قوانين وخوارزميات وربطها بالموقف الجديد.
ويعرّف (8) حل المشكلة الرياضية بأنها عملية تطبيق للمعرفة المكتسبة في مواقف جديدة وغير مألوفة.

ويتضح مما سبق أن تعريفات المشكلة الرياضية قد اتفقت بشكل عام على أنها يتم تقديمها للمتعلم في شكل موقف جديد غير مألوف يحتوي على أسئلة، والمطلوب الإجابة عنها إما بحل ذو خطوة واحدة أو عدة خطوات، حتى يصل المتعلم إلى الهدف النهائي للحل المنطقي الصحيح عن طريق إجراءات يتبعها للحل وإجراء خطوات متسلسلة ومرتبطة ابتداءً بقراءة وفهم المشكلة وتحليلها جيداً بتمثيلها والتخطيط لحلها والعمل على تنفيذ الحل بالاستعانة بالخبرات والمهارات السابقة وانتهاءً بالتأكد من صحة الحل، وبعض التعريفات قد أوردت وجود الدافعية وتوفر الإمكانيات لحلها.

وقد حدد (16) معالم حل المشكلة في الرياضيات المدرسية من جانبين، الجانب النظري والتطبيقي وفق ثلاث تصورات، هي:

- حل المشكلة من حيث الهدف (جانب نظري): وهو تنمية قدرات المتعلم على حل المشكلات، وهو الهدف الرئيس من تعليم الرياضيات.
- حل المشكلة من حيث العملية (جانب تطبيقي): ويتمثل في جميع الإجراءات والاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم لبلوغ حل المشكلة.
- حل المشكلة من حيث أنها مهارة أساسية (جانب تطبيقي): حيث يعتبر حل المشكلة سلوك ومهارة أساسية لا بد للمتعلم من تعلمها.

وعلى المعلم أخذ هذه التصورات جميعها في الحسبان عند بناء وتنفيذ الخطة اليومية أو الفصلية. ومما سبق تستخلص الباحثة أن مهارة حل المشكلات من السمات الشخصية التي لا بد أن تتوفر لدى المتعلم، وعلى المعلم مساعدته في تنمية تلك السمات من خلال توفير أنشطة متنوعة تنمي مهارة حل المشكلات، وتتلخص تلك السمات في تحديد مدى كفاية البيانات المتاحة ومدى اتساقها، توظيف استراتيجيات التفكير والبيانات المتاحة والنماذج الرياضية ذات العلاقة، إنتاج وتوسيع وتعديل إجراءاته، استخدام التفكير (المكاني، الاستقرائي، الاستنباطي، الإحصائي، والتناسبي) في سياقات ومواقف رياضية جديدة، الحكم على منطقية الحلول وصحتها، ربط المعرفة الرياضية بالمفاهيم والإجراءات والتفكير والتواصل ومهارات إعادة التمثيل لمواجهة مواقف رياضية، توظيف

المخزون المعرفي في مواقف رياضية جديدة، وفهم المشكلة وإعادة صياغتها بتعبيراته الخاصة. أهداف تدريس حل المشكلات:

ذكر الكثير من التربويين مثل (43) أن الهدف العام من تدريس الرياضيات هو تهيئة المتعلم لاكتساب المفاهيم والمهارات لمنحه القدرة على حل مشكلاته من واقع حياته، وتوفير الفرص له لمتابعة دراسته وتطبيق خبراته والاستمرار في تعلّمه الذاتي.

ووفقاً لما جاء في وثيقة الأهداف التعليمية العامة للمملكة العربية السعودية، فإن الأهداف العامة من تدريس مادة الرياضيات للمرحلة الابتدائية (1433هـ) هي:

– تطوير مهارة حل المشكلات الرياضية (عددية، جبرية، هندسية) في حدود العمر العقلي للمتعلم.

– استخدام أساليب التفكير المختلفة والقدرة على الحكم على صحة ومعقولية الحل.

– ابتكار أساليب جديدة لحل المسائل الرياضية في حياة المتعلم اليومية.

– مهارات حل المشكلات في الرياضيات:

– تشير العديد من الدراسات إلى مهارات حل المشكلات في الرياضيات، حيث أشارت دراسة (28) إلى أن تلك المهارات تتمثل في:

– تحديد المتعلم السؤال المطلوب إجابته، والمعطيات المصاغة والاعتماد عليها في الحل.

– تحديد المعلومات الناقصة التي يحتاجها المتعلم في حل المشكلة.

– تحديد ما قد تتضمنه المعطيات عن المشكلة من معلومات زيادة.

– ترجمة المشكلة إلى علاقات وأشكال وتحديد المصطلحات والرموز اللازمة للحل.

– تمييز الافتراضات والحقائق التي يمكن الاعتماد عليها في الحل.

– الوصول إلى الحل بصيغة منطقية له.

– مراجعة الحل والتأكد من صحته ومحاولة البحث عن أكثر من طريقة للحل.

– إعادة صياغة بعض المشكلات بصورة أفضل.

– محاولة الاستفادة من حل المشكلة السابقة فيما يواجهه من مشكلات جديدة.

– اقتراح مشكلات مماثلة للمشكلة الأساسية وتطويرها.

خطوات حل المشكلات الرياضية:

تتعدد نماذج حل المشكلات الرياضية، وتتفق على ذلك العديد من الدراسات، وقد تبنت

الباحثة نموذج بوليا لحل المشكلات، وخطوات حل المشكلات وفق نموذج بوليا تتكون من:

فهم المسألة: فهم المشكلة من جميع جوانبها والتعرف على عناصرها من معطيات ومطلوب وشروط موجودة بالمسألة ومحاولة تبسيطها برسم شكل أو نموذج يوضح إمكانية ربط تلك البيانات للوصول إلى فهم أعمق.

ابتكار الخطة: تعتبر هذه الخطوة الجزء الأساسي للوصول إلى الحل، ويتم فيها عدة محاولات من المتعلم، وبعد فهم المشكلة وإدراكها يأتي التوصل إلى فكرة للحل، ويكون ذلك بتذكر المشكلات المشابهة وتطبيقها مع ابتكار فكرة جديدة يتم فيها مراعاة الاختلافات بين هذه المشكلة والمشكلة السابقة المشابهة لها وعمل تعديلات لازمة للتأكد من الاستفادة من المعطيات والشروط في المشكلة الحالية.

تنفيذ فكرة الحل: وتعتبر من أسهل خطوات حل المسألة الرياضية، خاصةً إذا وصل المتعلم إلى هذه المرحلة بعد إدراك صحيح للمسألة وشعور المتعلم بأن الخطة قد فهمها بشكل صحيح واقتنع بها، فينعدم لديه الشعور باليأس وعدم القدرة على إكمال الحل.

مراجعة الحل: حيث يتم إعادة النظر في نتيجة الحل، والتأكد من العمليات الحسابية، وإعادة التمعن بخطوات الحل إما بالحل عكسيًا، أو التعويض أو استخدام طريقة أخرى للوصول إلى فهم أعمق.

أنواع استراتيجيات حل المشكلات الرياضية:

هناك العديد من استراتيجيات حل المشكلات الرياضية، ويعتمد استخدام استراتيجية معينة على مدى مناسبتها للموقف أو المشكلة، ويمكن استخدام أكثر من استراتيجية لحل موقف أو مشكلة واحدة على حسب طبيعة المشكلة، ولا يمكن تفضيل استراتيجية بعينها عن غيرها سوى بمناسبتها للموقف، وقد اتفقت العديد من الدراسات على تصنيف استراتيجيات حل المشكلات في مجال الرياضيات كدراسة (38) و(18) إلى نوعي، هما:

النوع الأول: استراتيجيات عامة، وتشتمل على:

1. استراتيجيات التبرير المنطقي.

2. استراتيجيات التخمين والتحقق.

3. استراتيجيات البحث عن نمط.

4. استراتيجيات الحل بطريقة عكسية.

النوع الثاني: استراتيجيات مساعدة، وتشتمل على:

1. استراتيجيات إنشاء جدول أو قائمة منظمة.

2. استراتيجيات التمثيل.

3. استراتيجيات الرسومات.

وترى الباحثة أن هذه الاستراتيجيات ليست محصورة لمرحلة معينة، وإنما من الضروري تشجيع المتعلم على استخدام استراتيجيات متعددة في حل المشكلات، حيث بعض المشكلات

يمكن حلها بعدة طرق، ومن الممكن استخدام أكثر من استراتيجية في حل بعض المشكلات، ومن الضروري على المعلم ترك الحرية للمتعلم لاختيار ما يراه مناسب من تلك الاستراتيجيات. ويجدر الإشارة هنا إلى وجود ترابط كبير بين حل المشكلة والتفكير الرياضي، وهذا ما أشار إليه (6)؛ فنجد أن حل المشكلة يتطلب تفكيراً رياضياً، وفي الوقت ذاته التفكير الرياضي يحتاج مشكلة للعمل عليها. ومن استراتيجيات التفكير الرياضي (التخمين والتحقق، البحث عن حل مسألة أبسط، الحل بطريقة عكسية، تمثيل المعلومات والأشكال والجداول والرسم)؛ لذلك من المهم استخدام استراتيجيات التفكير الرياضي ضمن عمليات حل المشكلة والوصول إلى الحل.

كما تؤكد العديد من الدراسات على الأثر الإيجابي لاستراتيجيات حل المشكلات ليس في حياة المتعلم فقط، بل في حياة المعلم كذلك، حيث تؤكد دراسة (48) على أثر تدريس حل المشكلات على تطوير مهارات حل المشكلات لدى معلمي الرياضيات، حيث أظهرت نتائج الدراسة تداخل عملية حل المشكلات في التعلّم. وكذلك تؤكد دراسة (49) على أن هناك العديد من الطرق المختلفة لتقديم المواد التعليمية التي لها تأثير كبير في تعزيز قدرات المتعلمين على حل المشكلات. الصعوبات والعوامل التي تؤثر في حل المشكلات:

على الرغم من أهمية حل المشكلات في الرياضيات وطرق حلها، إلا أن هناك صعوبات تواجه المتعلم في حل تلك المشكلات؛ وقد تطرقت العديد من الدراسات إلى صعوبات حل المشكلات في الرياضيات كدراسة (41) و(30) و(34)، حيث أشارت تلك الدراسات إلى أن أبرز الصعوبات التي تواجه الطلاب عند حل المسألة الرياضية ما يلي:

- ضعف القدرة على التفكير الاستدلالي وتسلسل خطوات الحل.
- عدم القدرة على قراءة المشكلة بصورة صحيحة، حيث قراءة المشكلة الرياضية تختلف عن قراءة المشكلات في المواد الدراسية الأخرى.
- عدم القدرة على استيعاب وفهم المشكلة، حيث تكمن الصعوبة في تحديد المعطيات والمطلوب في المشكلة وتفسير العلاقات الموجودة فيها.
- عدم التمكن من المفاهيم والقوانين والعمليات الحسابية الأساسية.
- عدم القدرة على التخمين والتقدير للحصول على جواب تقريبي.
- عدم القدرة على تحويل المسائل اللفظية إلى رموز رياضية.
- عدم القدرة على التفكير وتوظيف أساليب التذكر وربط الخبرات.
- تكوّن اتجاه سلبي تجاه الرياضيات، وفهم لغة المسألة، وتمثيل بياناتها، وكذلك التحقق من صحة الحل.

ويرجع (33) صعوبات حل المشكلات في الرياضيات إلى مصدر تلك الصعوبات، حيث يشير إلى أن أبرز تلك الصعوبات ثلاثة، هي:

- صعوبات أو عوامل تتعلق بالمتعلم: وتشمل الصعوبة في قراءة وفهم المشكلة، وضعف استذكار المهارات الحسابية، والقدرة على تمثيل المشكلة، وتراجع وضعف الدافعية.

- صعوبات تتعلق بالمشكلة نفسها: وتتمثل في تعدد خطوات حل المشكلة، واختلاف ترتيب المعلومات في المشكلة بعكس ترتيب خطوات الحل، وزيادة المعطيات في المشكلة.

- صعوبات تتعلق بعوامل تعليمية: وتتمثل في الطرق التدريسية التي يستخدمها المعلم، فقدان المشكلة المعروضة مراعاتها لخصائص نمو وعمر المتعلم، إشكالية في الكتاب المدرسي، وكذلك فقدان الحماس والتعزيز اللازم للدافعية والاتجاه الإيجابي نحو الرياضيات.

وتضيف الباحثة على ما سبق عدم رغبة المعلمين في استخدام الوسائل التكنولوجية والمواقع لتسهيل حل تلك المشكلات باعتبارها بزعم البعض مضيعة للوقت والجهد.

وتؤكد الباحثة أنه من الضروري تكاتف جهود مكونات البيئة التعليمية لتجاوز هذه الصعوبات مع التركيز على دور المعلم الجوهري في العملية التربوية، وذلك من خلال إعداد المعلم ليكون على استعداد تام لاستخدام الطرق والاستراتيجيات الحديثة لمواجهة المشكلات المختلفة التي يتعرض لها المتعلم، وكيفية التعامل مع الفروق الفردية للمتعلمين لمواجهة العقبات المختلفة التي تقف أمام حل المشكلات الرياضية.

دور المعلم في تنمية مهارات حل المشكلات:

يشير (29) إلى أنه على المعلم أن يتبع العديد من الإجراءات مع المتعلم لتمكينه من مهارات حل المشكلات، منها:

- توفير الفرصة للمتعلم للتعبير عن المشكلة بلغته الخاصة وتحديد المعطيات والمطلوب للتأكد من فهمه.

- توفير المساعدة للمتعلم بتحليل الشروط في المشكلة، وجمع الأفكار ذات العلاقة بالمشكلة لربطها، مع محاولة النظر لها برؤية مختلفة.

- توفير الوقت المناسب للمتعلم للتأمل والملاحظة للوصول إلى حل المشكلات، وتشجيعه مع مراعاة أنه قد يصل إلى حالة من اليأس أثناء المحاولة للوصول إلى الحل.

- تشجيع المتعلم بعد الحل للتحقق من صحته، وتقديم طرق بديلة وأفكار أخرى لاستخدامها في مواقف أخرى جديدة.

ويكمن تحدي المعلم في توفير دعم وتوجيه يساعد المتعلم على حل المشكلة، وفي نفس الوقت على المعلم أن يحذر من إخبار المتعلم بالمطلوب جملة مباشرة، وهناك ثلاثة أنواع من الدعم الذي يمكن أن يقدمه المعلم للمتعلم في جميع مراحل تدريسه لحل المشكلة، قد ذكرها الغامدي (2017)، وهي الدعم أثناء بدء الدرس، الدعم أثناء التعامل مع الموقف، الدعم أثناء التأمل وربط أجزاء الدرس، وتشجيع استراتيجيات التفكير لدى المتعلم.

الإطار المنهجي والميداني:

منهج البحث وتصميمه:

استخدمت الباحثة في هذا البحث المنهج شبه التجريبي القائم على مجموعتين (ضابطة، تجريبية) من خلال استقراء وتحليل الدراسات المتعلقة بأبعاد الأنشطة الإلكترونية اللاصفية والأخذ بأراء المعلمين، والخبراء والمختصين في تعليم الرياضيات.

مجتمع وعينة البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع طالبات الصف السادس الابتدائي في مدرسة ابتدائية ريحة التابعة لمكتب تعليم الحوية بالطائف وعددهن (968) وفق تقارير المدرسة، وقد تم تحديد المدرسة بطريقة قصدية لتوفر الإمكانات اللازمة للتدريس بطريقة الأنشطة الإلكترونية اللاصفية، وتكونت عينة البحث من (50) من الطالبات تم اختيارهن بطريقة عشوائية، وتم توزيعهن إلى مجموعتين متساويتين (25) طالبة بالمجموعة التجريبية، و(25) طالبة بالمجموعة الضابطة.

أدوات البحث:

اعتمدت الباحثة في البحث الحالي على:

- الأنشطة الإلكترونية اللاصفية.
- دليل المعلمة، وكراس الأنشطة.
- اختبار مهارات حل المشكلات.
- تحليل محتوى وحدة (العمليات على الكسور الاعتيادية) من كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي الفصل الدراسي الثاني لعام 1443هـ.
- ولبناء أدوات الدراسة قامت الباحثة باتباع خطوات نموذج ADDIE، وهي التحليل، التصميم، الإنتاج، التنفيذ، والتقييم.
- عرض مواد وأدوات البحث في صورتهم الأولية على مجموعة من السادة المحكمين لإبداء الرأي.
- صياغة مواد وأدوات البحث في صورتهم النهائية.

صدق أدوات البحث:

استخدمت الباحثة معامل الارتباط بيرسون لحساب صدق اختبار مهارات حل المشكلات، وقد أثبت صحة الاختبار للتطبيق، ويتضح ذلك من الجدولين التاليين:

جدول (1): معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للمهارة التي ينتمي لها كل سؤال

السؤال	مهارة فهم المشكلة	مهارة وضع خطة للحل	مهارة تنفيذ الحل	مهارة التحقق من صحة الحل
1	**0.720	**0.507	**0.934	**0.656
2	**0.770	**0.515	**0.772	**0.736
3	**0.746	**0.782	**0.810	**0.812
4	**0.642	**0.846		**0.731
5	**0.505	**0.846		**0.582
6	**0.804	**0.782		**0.505
7	**0.862	**0.637		
8	**0.815	**0.746		
9	**0.690	**0.771		

** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من (0.01)

إعداد الباحثة من خلال التحليل الإحصائي للبيانات التي تم جمعها بالفصل الدراسي الثاني 1443/1444هـ

جدول (2): معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل مهارة من مهارات اختبار مهارات حل المشكلات الحسابية والدرجة الكلية للاختبار إعداد الباحثة من خلال التحليل الإحصائي للبيانات التي تم جمعها بالفصل الدراسي الثاني 1443/1444هـ

المهارة	المهارة	عدد الأسئلة	معامل الارتباط
1	مهارة فهم المشكلة	9	**0.922
2	مهارة وضع خطة للحل	9	**0.882
3	مهارة تنفيذ الحل	3	**0.605
4	مهارة التحقق من صحة الحل	6	**0.778

** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من (0.01)

ثبات أدوات البحث:

استخدمت الباحثة ألفا كرونباخ لحساب ثبات اختبار مهارات حل المشكلات، قد بلغ معامل الثبات للاختبار 0.937، وهي درجة مناسبة من الثبات، وتدلل على ثبات الاختبار للتطبيق.

التطبيق الميداني:

اتبعت الباحثة الخطوات التالية لتطبيق الدراسة الميدانية:

- تجربة الأنشطة الإلكترونية على عينة استطلاعية من الطالبات مكونة من (5) طالبات للوقوف على مدى سهولة الأنشطة واستخدامها.
- تطبيق اختبار حل المشكلات الرياضية على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة. (قبلًا)
- تدريب طالبات المجموعة التجريبية على استخدام الأنشطة الإلكترونية في غرفة معمل الحاسب الآلي لمدة حصتين.
- تطبيق المعالجة التجريبية على طالبات المجموعة التجريبية لمدة (35) حصة على مدة زمنية قدرها (5) أسابيع متتالية.
- تطبيق اختبار حل المشكلات الرياضية على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة. (بعديًا)

المعالجة الإحصائية لأدوات البحث:

لمعالجة البيانات التي قامت الباحثة بجمعها من خلال المعالجة التجريبية على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، استخدمت الباحثة ما يلي:

- اختبار (ت) للمجموعات المستقلة.
- مربع إيتا (h^2) لقياس حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع.

عرض نتائج البحث

النتائج المتعلقة بفرض البحث الأول:

جدول (3): نتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للتعرف على الفروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الحسابية

الاختبار الكلي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	مستوى الدلالة
	الضابطة	25	14.63	2.374	5.34	7.217	0.000
	التجريبية	25	19.96	2.849			

إعداد الباحثة من خلال التحليل الإحصائي للبيانات التي تم جمعها بالفصل الدراسي الثاني

1443/1444هـ

يتضح من الجدول (3) أن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الحسابية (الكلي) هو (14.63)، وللمجموعة التجريبية هو (19.96)، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الحسابية، حيث إن قيمة اختبار (ت) للاختبار الكلي دالة إحصائية، وهذه الفروق لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وتدلل هذه النتيجة على وجود أثر إيجابي لاستخدام الأنشطة الإلكترونية اللاصفية في تنمية مهارات حل المشكلات الحسابية لطالبات الصف السادس الابتدائي في مدينة الطائف.

جدول (4): نتائج مربع إيتا (h^2) لقياس حجم تأثير استخدام الأنشطة الإلكترونية اللاصفية

في تنمية مهارة حل المشكلات الحسابية

المهارة	متوسط البعدي للمجموعة التجريبية	متوسط البعدي للمجموعة الضابطة	مربع إيتا	حجم الأثر
الاختبار الكلي	19.96	14.63	0.515	مرتفع

إعداد الباحثة من خلال التحليل الإحصائي للبيانات التي تم جمعها بالفصل الدراسي الثاني
1443/1444هـ

يتضح من الجدول (4) ارتفاع قيمة مربع إيتا لاختبار مهارات حل المشكلات الحسابية، أي أن حجم التأثير مرتفع، وحجم التأثير يكون مرتفعاً إذا كانت النتيجة أعلى من القيمة (0.14)، وتدلل هذه النتيجة على ارتفاع تأثير استخدام الأنشطة الإلكترونية اللاصفية في تنمية مهارات حل المشكلات الحسابية.

النتائج المتعلقة بفرض البحث الثاني:

جدول (5): نتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للتعرف على الفروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الحسابية عند مهارة فهم المشكلة

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	مستوى الدلالة
فهم المشكلة	الضابطة	25	5.13	1.116	1.58	4.291	0.000
	التجريبية	25	6.70	1.463			

إعداد الباحثة من خلال التحليل الإحصائي للبيانات التي تم جمعها بالفصل الدراسي الثاني

1443/1444هـ

يتضح من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الحسابية عند مهارة فهم المشكلة هو (5.13)، وللمجموعة التجريبية

— أثر استخدام الأنشطة اللاصفية الإلكترونية في تنمية مهارة حل المشكلات الحسابية لطالبات الصف السادس الابتدائي —

هو (6.70)، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الحسابية عند مهارة فهم المشكلة، حيث إن قيمة اختبار (ت) دالة إحصائياً، وهذه الفروق لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وتدلل هذه النتيجة على وجود أثر إيجابي لاستخدام الأنشطة الإلكترونية اللاصفية في تنمية مهارة فهم المشكلة لدى طالبات المجموعة التجريبية.

جدول (6): نتائج مربع إيتا (h^2) لقياس حجم تأثير استخدام الأنشطة الإلكترونية اللاصفية

في تنمية مهارة حل المشكلات الحسابية عند مهارة فهم المشكلة

المهارة	متوسط البعدي للمجموعة الضابطة	متوسط البعدي للمجموعة التجريبية	مربع إيتا	حجم الأثر
فهم المشكلة	5.13	6.70	0.273	مرتفع

إعداد الباحثة من خلال التحليل الإحصائي للبيانات التي تم جمعها بالفصل الدراسي الثاني

ه1443/1444

يتضح من الجدول (6) ارتفاع قيمة مربع إيتا لاختبار مهارات حل المشكلات الحسابية عند مهارة فهم المشكلة، أي أن حجم التأثير مرتفع، وتدلل هذه النتيجة على ارتفاع تأثير استخدام الأنشطة الإلكترونية اللاصفية في تنمية مهارة فهم المشكلة لدى طالبات المجموعة التجريبية.

النتائج المتعلقة بفرض البحث الثالث:

جدول (7): نتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للتعرف على الفروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الحسابية عند مهارة التخطيط لحل المشكلة

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	مستوى الدلالة
التخطيط لحل المشكلة	الضابطة	25	4.88	1.597	2.01	4.419	0.000
	التجريبية	25	6.89	1.649			

إعداد الباحثة من خلال التحليل الإحصائي للبيانات التي تم جمعها بالفصل الدراسي الثاني

ه1443/1444

يتضح من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الحسابية عند مهارة التخطيط لحل المشكلة هو (4.88)، وللمجموعة التجريبية هو (6.89)، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات

حل المشكلات الحسابية عند مهارة التخطيط لحل المشكلة، حيث إن قيمة اختبار (ت) دالة إحصائيًا، وهذه الفروق لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وتدلل هذه النتيجة على وجود أثر إيجابي لاستخدام الأنشطة الإلكترونية اللاصفية في تنمية مهارة التخطيط لحل المشكلات الحسابية لدى طالبات المجموعة التجريبية.

جدول (8): نتائج مربع إيتا (h^2) لقياس حجم تأثير استخدام الأنشطة الإلكترونية اللاصفية في تنمية مهارة حل المشكلات الحسابية عند مهارة التخطيط لحل المشكلة

المهارة	متوسط البعدي للمجموعة الضابطة	متوسط البعدي للمجموعة التجريبية	مربع إيتا	حجم الأثر
التخطيط لحل المشكلة	4.88	6.89	0.285	مرتفع

إعداد الباحثة من خلال التحليل الإحصائي للبيانات التي تم جمعها بالفصل الدراسي الثاني 1443/1444هـ

يتضح من الجدول (8) ارتفاع قيمة مربع إيتا لاختبار مهارات حل المشكلات الحسابية عند مهارة التخطيط لحل المشكلة، أي أن حجم التأثير مرتفع، وتدلل هذه النتيجة على ارتفاع تأثير استخدام الأنشطة الإلكترونية اللاصفية في تنمية مهارة التخطيط لحل المشكلات الحسابية لدى طالبات المجموعة التجريبية.

النتائج المتعلقة بفرض البحث الرابع:

جدول (9): نتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للتعرف على الفروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الحسابية عند مهارة تنفيذ خطة الحل

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	مستوى الدلالة
تنفيذ خطة الحل	الضابطة	25	1.58	0.881	0.71	3.172	0.003
	التجريبية	25	2.30	0.724			

إعداد الباحثة من خلال التحليل الإحصائي للبيانات التي تم جمعها بالفصل الدراسي الثاني 1443/1444هـ

يتضح من الجدول (9) أن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الحسابية عند مهارة تنفيذ خطة الحل هو (1.58)، وللمجموعة التجريبية هو (2.30)، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل

المشكلات الحسابية عند مهارة تنفيذ خطة الحل، حيث إن قيمة اختبار (ت) دالة إحصائيًا، وهذه الفروق لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وتدلل هذه النتيجة على وجود أثر إيجابي لاستخدام الأنشطة الإلكترونية اللاصفية في تنمية مهارة تنفيذ خطة الحل لدى طالبات المجموعة التجريبية. جدول (10): نتائج مربع إيتا (h^2) لقياس حجم تأثير استخدام الأنشطة الإلكترونية اللاصفية

في تنمية مهارة حل المشكلات الحسابية عند مهارة تنفيذ خطة الحل

المهارة	متوسط البعدي للمجموعة الضابطة	متوسط البعدي للمجموعة التجريبية	مربع إيتا	حجم الأثر
تنفيذ خطة الحل	1.58	2.30	0.170	مرتفع

إعداد الباحثة من خلال التحليل الإحصائي للبيانات التي تم جمعها بالفصل الدراسي الثاني

1443/1444هـ

يتضح من الجدول (10) ارتفاع قيمة مربع إيتا لاختبار مهارات حل المشكلات الحسابية عند مهارة تنفيذ خطة الحل، أي أن حجم التأثير مرتفع، وتدلل هذه النتيجة على ارتفاع تأثير استخدام الأنشطة الإلكترونية اللاصفية في تنمية مهارة تنفيذ خطة الحل للمشكلات الحسابية لدى طالبات المجموعة التجريبية.

النتائج المتعلقة بفرض البحث الخامس:

جدول (11): نتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للتعرف على الفروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الحسابية عند مهارة التحقق من صحة الحل

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	مستوى الدلالة
التحقق من صحة الحل	الضابطة	25	3.04	1.367	1.03	2.978	0.004
	التجريبية	25	4.07	1.107			

إعداد الباحثة من خلال التحليل الإحصائي للبيانات التي تم جمعها بالفصل الدراسي الثاني

1443/1444هـ

يتضح من الجدول (11) أن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الحسابية عند مهارة التحقق من صحة الحل هو (3.04)، وللمجموعة التجريبية هو (4.07)، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الحسابية عند مهارة التحقق من صحة الحل، حيث إن قيمة اختبار (ت) دالة

إحصائياً، وهذه الفروق لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وتدلل هذه النتيجة على وجود أثر إيجابي لاستخدام الأنشطة الإلكترونية اللاصفية في تنمية مهارة التحقق من صحة الحل لدى طالبات المجموعة التجريبية.

جدول (12): نتائج مربع إيتا (h^2) لقياس حجم تأثير استخدام الأنشطة الإلكترونية اللاصفية في تنمية مهارة حل المشكلات الحسابية عند مهارة التحقق من صحة الحل

المهارة	متوسط البعدي للمجموعة الضابطة	متوسط البعدي للمجموعة التجريبية	مربع إيتا	حجم الأثر
التحقق من صحة الحل	3.04	4.07	0.153	مرتفع

إعداد الباحثة من خلال التحليل الإحصائي للبيانات التي تم جمعها بالفصل الدراسي الثاني

1443/1444هـ

يتضح من الجدول (12) ارتفاع قيمة مربع إيتا لاختبار مهارات حل المشكلات الحسابية عند مهارة التحقق من صحة الحل، أي أن حجم التأثير مرتفع، وتدلل هذه النتيجة على ارتفاع تأثير استخدام الأنشطة الإلكترونية اللاصفية في تنمية مهارة التحقق من صحة الحل للمشكلات الحسابية لدى طالبات المجموعة التجريبية.

وبناءً على ما سبق فإنه تم رفض فرض البحث الرئيس الذي ينص على «لا يوجد أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \leq \alpha$) لاستخدام الأنشطة الإلكترونية اللاصفية في تنمية مهارة حل المشكلات الحسابية لطالبات الصف السادس الابتدائي في مدينة الطائف».

مناقشة نتائج البحث:

توصلت الباحثة من خلال ما سبق إلى ما يلي:

1. هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05) بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الحسابية لصالح المجموعة التجريبية.
2. حجم تأثير استخدام الأنشطة الإلكترونية اللاصفية في تنمية مهارات حل المشكلات الحسابية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في مدينة الطائف مرتفع وفق نتائج معادلة مربع إيتا.
3. هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05) بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الحسابية عند مهارة (فهم المشكلة) لصالح المجموعة التجريبية.

4. حجم تأثير استخدام الأنشطة الإلكترونية اللاصفية في تنمية مهارة فهم المشكلات الحسابية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في مدينة الطائف مرتفع وفق نتائج معادلة مربع إيتا.

5. هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05) بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الحسابية عند مهارة (التخطيط لحل المشكلة) لصالح المجموعة التجريبية.

6. حجم تأثير استخدام الأنشطة الإلكترونية اللاصفية في تنمية مهارة التخطيط لحل المشكلات الحسابية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في مدينة الطائف مرتفع وفق نتائج معادلة مربع إيتا.

7. هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05) بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الحسابية عند مهارة (تنفيذ خطة الحل) لصالح المجموعة التجريبية.

8. حجم تأثير استخدام الأنشطة الإلكترونية اللاصفية في تنمية مهارة تنفيذ خطة الحل للمشكلات الحسابية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في مدينة الطائف مرتفع وفق نتائج معادلة مربع إيتا.

9. هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05) بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات حل المشكلات الحسابية عند مهارة (التحقق من صحة الحل) لصالح المجموعة التجريبية.

10. حجم تأثير استخدام الأنشطة الإلكترونية اللاصفية في تنمية مهارة التحقق من صحة الحل للمشكلات الحسابية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في مدينة الطائف مرتفع وفق نتائج معادلة مربع إيتا.

ويمكن إرجاع نتائج البحث المتعلقة بتفوق الطالبات اللاتي درسن وحدة (العمليات على الكسور الاعتيادية) باستخدام الأنشطة الإلكترونية اللاصفية على طالبات المجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي إلى ما يلي:

1. استخدام الأنشطة الإلكترونية اللاصفية في تعليم وحدة (العمليات على الكسور الاعتيادية) بمقرر الرياضيات للصف السادس الابتدائي الفصل

الدراسي الثاني من خلال تدريب الطالبات على حل أنشطة الوحدة باستخدام الأنشطة الإلكترونية التي تعمل على تنمية مهارات حل المشكلات الحسابية لديهن؛ مما كان له الأثر في تنمية تحصيلهن على اختبار مهارات حل المشكلات الحسابية.

2. الاعتماد على تبسيط المعلومات وتقديمها في صورة مسلية تجذب الطالبات أكثر من المجموعة الضابطة.

3.3. تقديم التغذية الراجعة الفورية للطالبات لضمان بقاء أثر التعلم لدى المجموعة التجريبية.

4. عملت الأنشطة الإلكترونية على تحفيز الطالبات نحو التعلم، حيث استفادة القسوى من التقنيات الحديثة في التعلم.

5. ساعدت الأنشطة الإلكترونية الطالبات على حل المسائل الحسابية المتعلقة بدروس الوحدة من خلال تطبيق استخدام مهارات حل المشكلات الحسابية الأربعة بطريقة ميسرة وممتعة باستخدام الأشكال والصور والرسومات... وغيرها من مكونات الأنشطة المصممة عبر المواقع الإلكترونية المخصصة لذلك.

6. تحفز الأنشطة الإلكترونية ثقة الطالبات في أنفسهن ودافعيتهن نحو التعلم باستخدام الحاسب الآلي.

7. تنوع الأنشطة الإلكترونية المستخدمة بما يتيح لكل طالبة اختيار النشاط الذي يمكن من خلاله أن تحل المسألة المعروضة بما يتناسب مع قدراتها وميولها.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسات كل من (46) و(12) و(9) و(21)، حيث أكدت جميع هذه الدراسات على فاعلية استخدام الأنشطة الإلكترونية بأنواعها على تنمية المهارات الرياضية لدى المتعلمين ورفع مستوى تحصيلهم الدراسي في مادة الرياضيات.

بينما اتفقت نتائج البحث الحالي مع دراسة (35)، حيث أكدت على فاعلية استخدام الأنشطة الإلكترونية بأنواعها على تنمية مهارات المتعلمين ورفع تحصيلهم الدراسي في مواد تعليمية أخرى. وفي ضوء نتائج البحث الحالي يتضح الأثر الإيجابي لاستخدام الأنشطة الإلكترونية اللاصفية في تنمية مهارات حل المشكلات الحسابية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بمدرسة ابتدائية ريحة التابعة لمكتب تعليم الحوية بالطائف، حيث ترى الباحثة أنه كلما تم استخدام الأنشطة الإلكترونية اللاصفية في تدريس مادة الرياضيات كلما انعكس ذلك على تنمية مهارات الطالبات

الرياضية ومن بينها مهارات حل المشكلات الرياضية، ما ينعكس على تحصيلهن الدراسي في مادة الرياضيات بما يخدم تحقيق أهداف العملية التعليمية ككل، كما ترى الباحثة أن توظيف الأنشطة الإلكترونية اللاصفية في العملية التعليمية قد ينعكس إيجاباً على تحصيل الطالبات عمومًا إذا ما استخدم في تدريس باقي المواد الدراسية.

وبناءً على ذلك توصي الباحثة بما يلي:

1. تبني الأنشطة الإلكترونية اللاصفية التي تم تصميمها في البحث الحالي كإحدى استراتيجيات تدريس الرياضيات التي تهدف إلى تنمية مهارات حل المشكلات الحسابية لدى المتعلمين.
2. إعداد البرامج التدريبية لتدريب المعلمين والمعلمات على تصميم الأنشطة الإلكترونية بأنواعها لتحفيز المتعلمين ورفع دافعيتهم نحو التعلم.
3. تشجيع المعلمين والمعلمات على الاستفادة القصوى من الوسائل التكنولوجية المتاحة لهم، والبحث المستمر عن مواقع إلكترونية تعليمية لضمان استفادة أكبر للمتعلمين

الهوامش:

أولاً: الكتب:

- (1) أبو زينة، فريد كامل. (2011). النموذج الاستقصائي في التدريس والبحث وحل المشكلات. ط1، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- (2) إسماعيل، حمدان. (2010). الموهبة العلمية وأساليب التفكير: نموذج لتعليم العلوم في ضوء التعلم البنائي المستند إلى المخ. القاهرة: دار الفكر العربي.
- (3) جروان، فتحي عبد الرحمن. (2013). أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. القاهرة: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- (4) زاير، سعد علي؛ وعائز، إيمان إسماعيل. (2014). مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها. ط1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- (5) الزويني، ابتسام؛ والعرنوسي، ضياء؛ وحاتم، حيدر. (2013). المناهج وتحليل الكتب. ط1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- (6) العبسي، محمد مصطفى. (2019). الألعاب والتفكير في الرياضيات. ط3، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- (7) لافي، سعيد. (2010). النشاط المدرسي بين النظرية والتطبيق. ط1. القاهرة: عالم الكتب.
- (8) المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية. (2013). مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية. ترجمة: محمد مفرح عسيري؛ هيا محمد العمراني؛ فوزي أحمد الذكير، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

ثانياً: البحوث والدراسات:

- (9) أبو جربوع، أمل عبد الله. (2018). أثر توظيف استراتيجيات الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- (10) أبو زيد، لبنى شعبان أحمد. (2014). برنامج مقترح في الاقتصاد المنزلي قائم على الأنشطة المدرسية وأثره في تنمية الوعي الإستهلاكي والتفكير الإبتكاري لدى طالبات المرحلة الثانوية. مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ع161، ج2، ص ص481-500.
- (11) أحمد، شيرين صلاح عبد الحكيم. (2015). أثر استخدام الأنشطة الإثرائية في تنمية القوة الرياضية لدى الطالبات الموهوبات في الرياضيات بالمرحلة المتوسطة. المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة الوادي الجديد، ع18، ص ص310-348.
- (12) أحمد، هالة إبراهيم حسن. (2019). فاعلية الأنشطة الإلكترونية القائمة على الحوسبة السحابية في تنمية التحصيل والاتجاه نحو تطبيقات قوقل التعليمية لدى طالبات كلية التربية بجامعة ببشة. الجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، مج7، ع2، ص ص187-220.
- (13) إسماعيل، سحر فؤاد. (2013). فاعلية الأنشطة اللاصفية في تنمية مهارات التحدث لدى كلاب

- الصف الثاني الإعدادي في ضوء نظرية التعلم ذي المعنى. دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، ع39، ج4، ص ص187-224.
- (14) الأمير، إيمان حسين الحسن؛ والعمري، غادة علي عاطف. (2020). دور الشراكة المجتمعية بين القيادات المدرسية والمؤسسات المهنية في إثراء النشاط اللاصفي بتدريب الطالبات في ساعة النشاط (دراسة تطبيقية لساعات النشاط المدرسي وفق رؤية المملكة 2030). المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مج7، ع3، ص ص500-525.
- (15) أوغيدني، عبد الوهاب. (2014). أسلوب حل المشكلات في تدريس الرياضيات المدرسية: السنة الثالثة متوسط. مجلة دفاتر البحوث العلمية، المركز الجامعي مرسلي عبد الله بتيبازة، ع5، ص ص9-26.
- (16) بدوي، رمضان مسعد؛ والعفيري، حميد علي حسين. (2013). برمجة وسائط متعددة في وحدة التكامل لتنمية حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بالجمهورية اليمنية. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ع49، ص ص445-467.
- (17) التازي، نادية؛ ونوي، أحمد. (2016). أثر الأنشطة الإلكترونية في بيئة التعلم المدمج في تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة علوم التربية، ع65، ص ص135-150.
- (18) الثبتي، فوزية بنت عبد الرحمن بن مطلق. (2011). تحديد صعوبات حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي من وجهة نظر معلمات ومشرفات الرياضيات بمدينة الطائف. رسالة ماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- (19) الحدادي، داوود عبد الملك؛ وغيلون، أزهار محمد؛ وعقلان، عبد الحبيب حزام. (2013). أثر تنفيذ أنشطة إثرائية علمية في مستوى التحصيل والتفكير الإبداعي لدى الموهوبين من تلاميذ الصف التاسع الأساسي. المجلة العربية لتطوير التفوق، ع6، مج4، ص ص1-28.
- (20) الحربي، وفاء عابد منور؛ وعسكول، سناء بنت صالح. (2020). فاعلية المشاركة في مدونة إلكترونية للأنشطة غير الصفية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بمدينة جدة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث غزة، مج4، ع16، ص ص71-95.
- (21) الحفناوي، محمود محمد محمد السيد. (2017). أثر استخدام الأنشطة الإلكترونية المبنية على مبدأ التلعيب «Gamification» في ضوء المعايير لتنمية المفاهيم الرياضية لدى التلاميذ الصم ذوي صعوبات التعلم. العلوم التربوية، جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية، مج25، ع4، ص ص30-73.

- (22) حمد، أماني أسعد عبد العزيز. (2015). فاعلية برنامج أدوبي فلاش في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في مادة التكنولوجيا في مدارس مدينة نابلس الحكومية واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير في المناهج وأساليب التدريس، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.
- (23) الحميان، مها بنت محمد حسين. (2021). أثر استخدام استراتيجية (PQ4R) على تنمية مهارات حل المسائل الرياضية لدى طالبات الصف الأول الثانوي. مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، مركز جزيرة العرب للبحوث والتقييم، مج1، ع9، صص 131-159.
- (24) دحلان، براعم عمر علي. (2016). فاعلية توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات حل المسائل اللفظية لدى تلامذة الصف الثالث الأساس بغزة. رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- (25) الديب، وفاء محمد إبراهيم. (2018). أثر تطوير منهج الرياضيات في ضوء استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الترابطات الرياضية وحل المشكلات البيئية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه في الفلسفة في العلوم البيئية، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس.
- (26) الرشدي، فايد منصور عايد. (2019). أثر الأنشطة الصفية واللاصفية على المتعلم في المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة أسيوط، مج35، ع9، صص 396-424.
- (27) زهران، العزب محمد العزب. (2018). تدريس الرياضيات وتنمية مهارات التفكير لدى الطلاب. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل، مج1، ع1، صص 161-223.
- (28) سعد، أحلام حسب الرسول أحمد. (2015). أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تدريس المسائل الرياضية اللفظية على التحصيل الدراسي لتلاميذ الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية الخرطوم. رسالة دكتوراه في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
- (29) سعد، أحلام حسب الرسول أحمد؛ وأحمد، أحمد عبد الرحمن عبد الله؛ وحسن، الشفاء عبد القادر. (2016). فاعلية استخدام طريقة حل المشكلات في تدريس المسائل الرياضية اللفظية من وجهة نظر معلمي ومعلمات الرياضيات. مجلة العلوم التربوية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، مج17، ع1، صص 149-162.
- (30) سلطان، تهاني عبد الله محمد؛ والشهري، ظافر بن فراج. (2019). برنامج علاجي لصعوبات حل المسألة الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مج22، ع6، صص 138-156.

- (31) صوص، فاطمة جميل عبد الله. (2010). استراتيجيات المعلمين في التعامل مع المتفوقين دراسياً في المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمديرين. رسالة ماجستير في الإدارة التربوية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس - فلسطين.
- (32) عبد العال، سيمون خالد أحمد. (2018). تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف السابع من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن في ضوء معيار حل المسألة من معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM-2000). رسالة ماجستير في المناهج وتدريس الرياضيات، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت.
- (33) عبد القادر، خالد فايز. (2013). صعوبات حل المسألة اللفظية في الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الأساسي بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين. مجلة جامعة الأقصى - سلسلة العلوم الإنسانية، جامعة الأقصى، مج2، ع1، ص ص77-106.
- (34) عبد الكريم، محمد المهدي عمر محمد؛ والحري، عبيد بن مزعل. (2016). إدراك صعوبات حل المسائل اللفظية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي على ضوء مصفوفة المدى والتتابع من وجهة نظر معلمهم. مجلة العلوم النفسية والتربوية، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي، مج2، ع1، ص ص60-93.
- (35) العجمي، منصور معكام بجاش. (2019). بيئات التعلم الإلكترونية وأثرها في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية وتنمية مهارات التفكير الناقد لطلاب الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب. مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، كلية التربية، جامعة دمنهور، مج11، ع1، ص ص299-373.
- (36) العقيل، محمد بن عبد العزيز؛ والجغيمان، عبد الله بن محمد؛ والشايع، فهد سليمان. (2019). أثر استخدام أنشطة علمية إثرائية مقترحة في تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل - العلوم الإنسانية والإدارية، جامعة الملك فيصل، مج20، ع1، ص ص81-101.
- (37) علواني، حيزية. (2016). دور الأنشطة اللاصفية في إبراز السمات الإبداعية عند تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين «دراسة ميدانية لبعض ابتدائيات ولاية أم البواقي». مذكرة Master إدارة وتسيير في التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي.
- (38) عمران، محمد كامل محمد. (2014). عادات العقل وعلاقتها باستراتيجية حل المشكلات

- دراسة مقارنة- بين الطلبة المتفوقين والعاديين بجامعة الأزهر - غزة. رسالة ماجستير في علم النفس، كلية التربية، جامعة الأزهر - غزة.
- (39) القحطاني، عثمان علي؛ والصادي، محارب علي محمد. (2018). أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس الجبر على تنمية مهارات حل المشكلة الرياضية لدى طلاب الصف الأول متوسط. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، جامعة عين شمس - كلية التربية، مج42، ع3، ص116-156.
- (40) المبيض، إسماء عامر. (2017). أثر استخدام استراتيجيات (PQ4R) في تنمية مهارات حل المسائل الرياضية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- (41) المحيميد، فاطمة محمد صالح. (2016). فاعلية النمذجة بالشريط في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي. مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ع170، ج2، ص502-539.
- (42) موسى، ابتسام صاحب؛ وحמיד، رائدة حسين. (2016). تقويم الأنشطة الصفية واللاصفية من وجهة نظر طلبة اللغة العربية في كلية التربية الأساسية - جامعة بابل العراقية. مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية، مج6، ع4، ص143-172.
- (43) النفيعي، ضوأي بن شبيب. (2020). أثر استخدام استراتيجيات مقترحة في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات حل المسألة الرياضية اللفظية لدى طلاب المرحلة الابتدائية. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مج23، ع6، ص277-300.
- (44) هامل، وهيبة. (2021). قياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية في حل المشكلات الرياضية لدى المتفوقين دراسياً في مادة الرياضيات. مجلة الروائز، مج5، ع1، ص354-372.
- (45) الهباش، عبد الله يونس. (2014). معوقات تعلم الرياضيات ووضع تصور مقترح للتغلب عليها لدى طلبة الصف الحادي عشر / علوم إنسانية بمحافظة خان يونس. رسالة ماجستير في التربية (مناهج وطرق تدريس الرياضيات)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية - غزة.
- (46) هيت، شيماء عصام فهمي السيد. (2020). أثر اختلاف المنصات التعليمية القائمة على الأنشطة الإلكترونية في تنمية مهارات البرمجة الشيئية لدى طلاب المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة في تكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- (47) المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. (2009). النشاطات المدرسية غير الصفية: ما موقعها من العملية التربوية. الحلقة النقاشية الحادية عشر، الكويت.

- (48) Ersoy, E. (2016). *Problem Solving and Its Teaching in Mathematics*. The Online Journal of New Horizons in Education, 6(2): 79-87.
- (49) Sari, N., Yaniawati, P., Darhim, & Kartasasmita, B. (2019). *The Effect of Different Ways in Presenting Teaching Materials on Students' Mathematical Problem Solving Abilities*. International Journal of Instruction, 12(4): 495-512.

الصمود النفسي وعلاقته بأحداث الحياة الضاغطة لدى طلاب كلية الطب بجامعة شندي (2022-2023م)

كلية التربية، جامعة شندي

د. الطيب حمد الزين عبدالله عثمان

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الصمود النفسي لدى طلاب كلية الطب جامعة شندي، وعلاقته بأحداث الحياة الضاغطة، وكشف الفروق في الصمود النفسي تبعاً للنوع، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، شملت عينة الدراسة (140) طالباً وطالبة، منهم (36) ذكور و(104) إناث، أخذت بالطريقة العشوائية البسيطة، تم تطبيق مقياسين أحدهما مقياس الصمود النفسي الذي أعده عاشور (2017)، لقياس الصمود النفسي، والآخر مقياس أحداث الحياة الضاغطة، الذي أعده الباحث لقياس أحداث الحياة الضاغطة. تم تحليل البيانات وصيفياً باستخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ومعامل ألفا كرونباخ، واستنتاجياً باستخدام معامل ارتباط بيرسون واختبار ت. أظهرت النتائج عن ارتفاع مستوى الصمود النفسي لدى الطلاب، ومستوى متوسط لأحداث الحياة الضاغطة، ووجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائياً بين الصمود النفسي وأحداث الحياة الضاغطة، إضافة لعدم وجود فروق دالة إحصائياً في الصمود النفسي تعزي للنوع.

الكلمات المفتاحية: الصمود النفسي، أحداث الحياة الضاغطة، الطلاب.

psychological resilience and its relationship with stressful life events among Faculty of Medicine Shendi university students
2023-2022(AD)

Dr.Eltayeb Hamad Elzain Abdalla Osman-Faculty of Education, Shendi University.

Abstract:

This study aims at investigating the level of psychological resilience and its relationship with stressful life events among Faculty of Medicine Shendi university students', and to explore the differences in psychological resilience according to sex. The researcher used the analytic descriptive method. Participants consisted of (140) students, (36) males, (104) females chosen by the simple random method. Two scales were administered, One was Ashoor's scale (2017), to measure the psychological resilience, and the other was prepared by the researcher, to meas-

ure stressful life events. Data were analyzed descriptively using means and standard deviation, Cornbach Alpha, and inferentially using Person correlations coefficient and t-test. The results showed that: a high level of psychological resilience, and moderate level of s of stressful life events among the students, and there was a negative statically significant relationship between psychological resilience and stressful life events, and there was no statically significant differences in psychological resilience according to sex.

Key words: resilience, stressful events, students

مقدمة:

تشهد أوضاعنا الحياتية في العصر الحالي العديد من التغيرات والتطورات التكنولوجية المتسارعة في شتى مناحي الحياة، تمخضت عنها العديد من الأزمات والعقبات حتمت على الأفراد الصمود تجاهها ومواجهتها باستجابات متفاوتة ترجع لقدرة كل فرد للتعامل معها بطرق مختلفة نظراً لاختلاف سمات الشخصية والفروق الفردية بينهم.

رغم أن الصمود النفسي ظهر منذ عام (1950)، إلا أن جديّة البحث فيه ترجع لعقد مضى فقط، ويجمع الباحثون على أن الصمود النفسي يشير إلى وجود نتائج إيجابية وتوافق وتحقيق الكفاءات النمائية في مواجهة المخاطر أو الصعاب أو الضغوط، ويتطلب الصمود تحقيق معيارين الأول: أن يتعرض الفرد لمخاطر أو صعاب شديدة، والثاني أن يحقق الفرد نواتج نمائية طبيعية.⁽¹⁾ والصمود عادة ما ينشأ من خلال الضغوط والمحن، كما أن الأفراد لا يولدون صامدون، ولكن بالأحرى يتشكل الصمود من خلال الضغوط التي تتحداهاهم.⁽²⁾

بدأت دراسة الصمود النفسي بعدد محدود من الدراسات، ركزت على الأفراد المعرضين للخطر، وبصفة خاصة من استطاع منهم التغلب على التحديات العاطفية والنمائية والاقتصادية والبيئية أو الأحداث الصادمة، وهي سمة تمكن البشر من مواجهة التأثيرات السلبية.⁽³⁾

فقد بدأت دراسة الصمود النفسي عن طريق الانتباه إلى أطفال أو شباب تعرضوا لمحن أو صعاب ترتبط في الأغلب بنواتج سلبية كالتسرب أو التعثر في التعليم أو الجناح أو مظاهر العداء الاجتماعي، أو الاضطراب النفسي، ولكنهم على الرغم مما تعرضوا إليه حققوا النجاح والتكامل على المستوى الشخصي والاجتماعي.⁽⁴⁾ وتعد الحياة الجامعية هامة بالنسبة للطالب الجامعي، فهو يصل في بدايتها إلى مرحلة النضج، والتي يرافقها كثير من التغيرات في جوانب النمو المختلفة والتي تعكس سلوكه ونجاحه، فإن أخفق فتؤثر على حياته المستقبلية والمتمثلة في الانسحاب من الحياة الدراسية. ويتعرض طلاب الجامعة بوصفهم أعضاء في أعلى مؤسسة تعليمية إلى مشقات مثل تغيير نمط الحياة الاجتماعية، وخبرات التحدي التي يفرضها التعليم الجامعي مثل التكيف مع حياة الحرم الجامعي والإيفاء بالتوقعات الأكاديمية فضلاً عن المشكلات الاجتماعية والضغوط الاقتصادية وتمثل هذه الجوانب مظاهر من أحداث الحياة الضاغطة.⁽⁵⁾

إن التعرض لأحداث الحياة الضاغطة يؤدي إلى الاضطرابات النفسية والجسمية، فالأفراد

الذين يتسمون بالصمود النفسي يمكنهم التوافق مع المواقف الضاغطة بصورة أفضل إذا كان لديهم بعض المهارات التي يمكن استخدامها أثناء المواقف الصعبة، وتتضمن هذه المهارات الاستجابة السريعة للخطر، المخاطرة المحسوسة، التوقعات الإيجابية، التعاطف، رؤية الأزمات بشكل مختلف، الأمل، المثالية، المهارات الاجتماعية، فاعلية الذات. وفي الآونة الأخيرة تزايد اهتمام العلماء بدراسة المواقف الضاغطة التي يتعرض لها الأفراد في حياتهم، وما ينجم عن هذه المواقف من آثار ضارة على حياة الفرد تجعله يتبع أساليب أو وسائل متعددة للتصدي لهذه الضغوط، وفي الغالب لا يقف الفرد موقفاً سلبياً تجاه المواقف بل يحاول في العادة العمل على الحل ويتوقف ذلك على قدرته وإطاره المرجعي الثقافي، ومهاراته في تحمل أحداث الحياة⁽⁶⁾.

ويشير معظم علماء النفس إلى أنه عند البحث في مجال الضغوط يجب التركيز على الصحة وليس المرض، وعلى المتغيرات الإيجابية سواء كانت نفسية أو اجتماعية بيئية والتي من شأنها أن تجعل الفرد يحتفظ بصحته الجسمية والنفسية عند مواجهة الضغوط، وتدعم هذه القدرة⁽⁷⁾. فهناك عوامل مرتبطة بالصمود النفسي وتقسّم إلى عوامل داخلية وأخرى خارجية، فالداخلية تتمثل في المقاومة والاندفاع والقدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات الاجتماعية والقدرة على بناء علاقات مع الآخرين، أما العوامل الخارجية تشمل الخصائص التي تتصف بها البيئة الخارجية كالأسرة والمدرسة والمجتمع، وما تضعه هذه المؤسسات من ضوابط وحدود ومعايير وقواعد تشجع المساندة والرعاية بين الأفراد وتسود القيم الخيرية⁽⁸⁾. ويلعب الصمود النفسي دوراً مهماً في إحداث التوازن للفرد سواء كان داخلياً أو خارجياً، ويرتبط الصمود ارتباطاً إيجابياً وثيقاً بالتفاؤل والأمل وروح الدعابة وإدراك المساندة الاجتماعية، كما يرتبط سلباً بالاكتئاب واليأس والشعور بالألم⁽⁹⁾. وبهذا يعد صمود الإنسان بالرغم من المحن التي يتعرض لها أكبر دليل على الإيجابية الخلاقة التي لا تزعن لظروف البيئة الخارجية ولا تركز لعوامل التغيير التي لا يستطيع الإنسان تغييرها حتى يصل الإنسان الصامد في علاقته بظروف البيئة الخارجية إلى مستوى التأثير المتبادل، فلا تلبث أن تلقي عليه البيئة ظرفاً قاهراً، إلا ويقابلها بنوع من الأمل والتطلع إلى الأمام⁽¹⁰⁾.

مشكلة الدراسة:

يعاني كثير من الطلاب في بعض الأحيان مصاعب في تحقيق التوازن بين دوافعه الملحة وضغوط الحياة، تؤدي به إلى أزمات نفسية وهي بدورها تقود إلى فشله المدرسي، فطالب المرحلة الجامعية الذي يمر بخواتيم مرحلة المراهقة المتأخرة وبعضهم قد بلغ مرحلة الرشد يعانون من عدم استيفاء مطالب النمو مستحققاتها والتي تتمثل في مطالب دراسية، أسرية، اقتصادية، نفسية، اجتماعية، ربما تتحول إلى أحداث حياة ضاغطة، تؤثر سلباً على تكيفه مع الحياة الجامعية ومن ثم تحصيله الدراسي، وعندها يكون الطلاب في حاجة ماسة لتحقيق التكيف الإيجابي في مواجهة الأحداث الضاغطة واستعادة التوازن بعد التعرض للمحن والأزمات التي تواجههم، ومع قلة الدراسات التي تتناول متغيرات الدراسة الحالية (حسب علم الباحث)، فإن الدراسة الحالية تسعى إلى كشف العلاقة بين الصمود النفسي وأحداث الحياة الضاغطة، وانطلاقاً مما أشرت إليه فإن

مشكلة الدراسة تتمثل في السؤال الرئيس التالي: ما علاقة الصمود النفسي بأحداث الحياة الضاغطة لدى طلاب الطب كلية بجامعة شندي؟ وعنه تنبثق الأسئلة الفرعية التالية:

أ/ ما مستوى الصمود النفسي لدى طلاب كلية الطب جامعة شندي؟
ب/ ما مستوى أحداث الحياة الضاغطة لدى طلاب كلية الطب جامعة شندي؟
ج/ هل يختلف الصمود النفسي باختلاف النوع، لدى طلاب كلية الطب جامعة شندي؟

أهداف الدراسة:

- أ/ التعرف على مستوى الصمود النفسي لدى طلاب كلية الطب جامعة شندي.
ب/ التعرف على مستوى أحداث الحياة الضاغطة لدى طلاب جامعة شندي.
ج/ فحص طبيعة العلاقة بين الصمود النفسي وأحداث الحياة الضاغطة لدى طلاب الجامعة.
د/ كشف الفروق في الصمود النفسي تبعاً لمتغير النوع (ذكور/ إناث).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تكمن أهمية الدراسة في أنها تهتم بموضوع في غاية الأهمية، لم يجد اهتماماً من قبل في البيئة المحلية حسب علم الباحث، وعليه تصبح الأهمية النظرية تتمثل في الربط بين مفهوم الصمود النفسي وأحداث الحياة الضاغطة. وأن تقدم إطاراً نظرياً مفسراً لطبيعة هذه العلاقة مما ينعكس إيجاباً على تكيف الطلاب مع الحياة الجامعية.

الأهمية التطبيقية:

بناء على نتائج هذه الدراسة يمكن إعداد وتطبيق برامج إرشادية تهدف إلى إحداث التكيف اللازم لمواجهة أسباب وآثار الصمود النفسي وذلك لزيادة إقبالهم على الحياة بروح متفائلة والتي تعكس مدى ارتفاع مستوى مواجعتهم لأحداث الحياة الضاغطة، وتساهم في وضع خطط عملية تؤدي إلى خفض الضغوط الملقاة على الطلاب، أو قد تساهم في إقامة دورات توعية وقائية نفسية للطلاب لتحقيق التوافق النفسي، والتوجه نحو المستقبل بمرونة في التفكير والمثابرة.

فروض الدراسة:

1. يتسم طلاب كلية الطب جامعة شندي بمستوى مرتفع في الصمود النفسي.
2. يتسم طلاب كلية الطب جامعة شندي بمستوى مرتفع في أحداث الحياة الضاغطة.
3. توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الصمود النفسي وأحداث الحياة الضاغطة.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصمود النفسي تبعاً لمتغير النوع (ذكور/ إناث).

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: تحدد هذه الدراسة بموضوعها الذي يبحث في العلاقة بين الصمود النفسي وأحداث الحياة الضاغطة.

الحد البشري: تم تطبيق هذه الدراسة على طلاب كلية الطب جامعة شندي.
الحد المكاني: تم تطبيق هذه الدراسة في كلية الطب بجامعة شندي.
الحد الزمني: تم تطبيق هذه الدراسة في العام الدراسي 2022 / 2023م.

مصطلحات الدراسة:

الصمود النفسي:

الصمود في علم النفس يعني «القدرة على استعادة الفرد لتوازنه بعد التعرض للمحن والصعاب، لتحقيق النمو والتكامل، وهو بالتالي مفهوم ديناميي يحمل في معناه الثبات، كما يحمل أيضاً في معناه الحركة.⁽¹¹⁾ وإجرائياً في الدرجة التي يتحصل عليها الطالب في مقياس الصمود النفسي المطبق في الدراسة.

أحداث الحياة الضاغطة:

يعرف⁽¹²⁾ أحداث الحياة الضاغطة بأنها « تغيرات فجائية وحادة في السياق الذي يتعرض له الشخص، يسبب له تحولات تستلزم عمليات تكيفية، وقد تتضمن هذه الأحداث الانخفاض في الدخل، والصعوبات الدراسية، وهي خبرات موضوعية تسبب إعادة تكيف من شأنه أن يؤثر بالشعور بحسن الحال النفسي والجسدي، وتتطلب من الشخص القيام بردود أفعال تستهدف استعادة التوازن المفقود». وإجرائياً في الدرجة التي يتحصل عليها الطالب في مقياس أحداث الحياة الضاغطة المطبق في الدراسة.

الإطار النظري:

الصمود النفسي: psychological resilience

مفهوم الصمود النفسي:

لقد تناولت⁽¹³⁾ بالتحليل الترجمات التي طرأت لمفهوم resilience حيث وجدت أن هذا المفهوم يشير إلى الصعاب التي تمثلها التركيبة السيكولوجية فيما يتعلق بترجمتها إلى العربية، فقد وقفت أمام مترادفات عديدة منها: مقاومة الانكسار، الصلابة، التصالحية، المرونة، التعافي، وكان في كل منها قصور وعن احتواء المعنى الأصلي، وانتهت إلى تفضيل ترجمته إلى المقابل العربي « الصمود». يعد مفهوم الصمود النفسي مفهوماً حديثاً نسبياً حظي باهتمام الباحثين كتطور لعلم النفس الإيجابي، وركز على دور عوامل الوقاية والحماية في إدارة المحن والأزمات، فقد احتل مركز الصدارة في ما يسمى ببحوث المخاطر، وتؤكد الشواهد على أنه ديناميي، وقابل للإيماء والتطور والإثراء. ولذلك أصبح مفهوم الصمود النفسي من المفاهيم الشائعة في حياتنا اليومية، يحتاجه كل فرد لمواجهة الحياة الضاغطة يتطلب من المرونة في مواجهتها، والتعافي والنمو من خلالها.

الصمود في اللغة: صمد صمداً، أي ثبت واستمر، ومنه قول الإمام علي صمداً، صمداً حتى

يتجلى لكم عامود الحق: أي ثباتاً⁽¹⁴⁾.

تعريف الصمود النفسي:

يعد الصمود النفسي من أهم المصطلحات في علم النفس المعاصر، وكما ذكر⁽¹⁵⁾ أن الصمود كمصطلح في علم النفس يشير إلى القدرة الإيجابية لدى الفرد على التكيف مع الضغوط النفسية التي تمكنه من أداء وظائفه بشكل جيد.

عرفته الرابطة النفسية لعلم النفس⁽¹⁶⁾ على أنه «عملية التوافق الجيد في مواجهة الشدائد والصدمات والمآسي والتهديدات، وحتى مصادر الضغوط الأسرية أو المشكلات في العلاقات مع الآخرين، والمشكلات الصحية الخطيرة، وضغوط العمل، والضغوط الاقتصادية، كما يعني النهوض أو التعافي من الضغوط الصعبة».

يعرف⁽¹⁷⁾ الصمود النفسي على أنه «قدرة الفرد على التكيف الإيجابي في مواجهة الضغوط النفسية، كما يتمثل في قدرة الفرد على استعادة توازنه بعد التعرض للمحن والصدمات التي تواجهه».

من خلال التعريفات أعلاه يرى الباحث على أنها تتفق إلى حد كبير في أن الصمود النفسي عبارة عن قدرة نظام الفرد الدينامي على التكيف والتطور الناجح على الأزمات والمصاعب التي تشكل الضغوط والتي تهدد وظيفته. وأن الصمود النفسي يُدعم أو يُحبط بالتأثير المباشر على مصادر الضغوط.

أنواع الصمود النفسي:

للممود النفسي ثلاثة أنواع تختلف حسب نوع الصدمة أو قوة وشدة عوامل الخطر التي تواجه الفرد وهي:⁽¹⁸⁾،⁽¹⁹⁾

1. النوع الأول: التغلب على الصعوبات:

ويتضمن هذا النوع تحقيق نتائج إيجابية على الرغم من وجود عوامل مخاطر متعددة، وتركز دراسة هذا النوع من الصمود على تحديد عوامل الوقاية التي تتنبأ بالنتائج الإيجابية للفرد.

2. الكفاءة الدائمة تحت الضغط: Sustained competence under stress:

ويركز هذا النوع على قدرة الفرد على التعامل مع أحداث البيئة الضاغطة مثل فقد الوالدين في سن مبكرة والصراعات الأسرية، ومرض أحد الوالدين، والفقر الشديد. ويعرف بأنه جهود الفرد التي تتضمن كلاً من أفكاره وأفعاله للحفاظ على توازنه في ظروف بيئية صعبة

3. التعافي من الصدمة الشديدة: Recovery from trauma:

ويشير هذا النوع إلى أن الأفراد يعملون بشكل جيد بعد التعرض للصدمات الشديدة والمزمنة أو المتكررة، مثل إساءة المعاملة أو العنف أو التعرض للحروب والكوارث الطبيعية.

مكونات الصمود النفسي:

اختلفت آراء الباحثين حول مكونات الصمود النفسي، حيث أشار⁽²⁰⁾ إلى أن الصمود النفسي يشمل الأمل والتفاؤل، والتحمل، والكفاءات، والذاتية، والشعور بالتماسك، وليس بعيد فقد أشار⁽²¹⁾ إلى أن هناك عوامل أساسية تكوّن الصمود النفسي وهي: الكفاءة الاجتماعية والذكاء وال ضبط الداخلي، وحاسة الدعاية، وتقدير الذات المرتفع، والقدرة على إدارة الانفعالات القوية والاندفاعات، والقدرة على حل المشكلات، ومواجهة الأزمات والكوارث الطبيعية، والفشل في العلاقات الأسرية والاجتماعية داخل الأسرة وخارجها وفي المواقف التعليمية، في حين أن⁽²²⁾ استخلص أربعة مكونات

رئيسة للصدود النفسي وهي:

1. الرؤية الشخصية وتتضمن الغرض والمعنى والمبادئ والأهداف.
2. القدرة علي حل المشكلات وتتضمن الاستجابة السريعة عند المواجهة للخطر، البحث عن المعلومات، والقيام بمخاطرة حاسمة.
3. المساندة الاجتماعية وتتضمن تمييز الفرد للآخرين وقدرته على إقامة العلاقات الاجتماعية .
4. ميكانزمات الدفاع للأنا وتتضمن القدرة على ضبط الانفعال وإعادة البنية المعرفية.

بينما أشار⁽²³⁾ إلى المكونات:

1. التعاطف: ويمثل القدرة على التفاعل مع مشاعر واتجاهات وأفكار الآخرين مما يسهل التواصل والتعاون والاحترام بين الأفراد.
 2. التواصل: ويمثل تعبير الفرد بوضوح عن أفكاره ومشاعره وأن يحدد أهدافه وقيمه الأساسية ويحل المشكلات التي تواجهه.
 3. التقبل: ويتمثل في تقبل الفرد لذاته وللآخرين عن طريق تحديد اقتراحات وأهداف واقعية وفهم الفرد لمشاعره وتحديد له جوانب القوة والفعالية في شخصيته مما يساعده على استخدامها الاستخدام الأمثل.
- ويحدد⁽²⁴⁾ ثلاثة مصادر للصدود تتمثل في القوة الذاتية التي تتكون مع مرور الوقت، والدعم الخارجي الذي يساعد على استمرارية الصدود للفرد، وأخيراً امتلاك الفرد لمهارات حل المشكلات التي تساعد على مواجهة الشدائد والصعاب.
- يرى الباحث أن معظم الباحثين على اتفاق على المكونات الأساسية والتي تشمل الكفاءة الشخصية والمرونة وحل المشكلات، والتي اعتمدها الباحث أسوةً بباحثين آخرين كأبعاد رئيسة لقياس الصدود النفسي.

أهمية تطوير الصدود النفسي للطلاب:

- من أهم الأسباب التي تجعل من تطوير الصدود النفسي أمراً مهماً للطلاب ما يلي: (25)
1. يساعد الصدود النفسي الطلاب على التعامل مع عقبات الحياة: ويمنحهم القوة اللازمة للتغلب على الصعوبات في حياتهم، ويتيح لهم العمل بمهاراتهم ونقاط قوتهم للتغلب على التحديات وحل المشكلات بشكل فعال.
 2. يساعد الطلاب على تعلم الارتداد: أي أنه يمكن الطلاب الذين يتعلمون أن يكونوا صامدين خلال الشدائد، التأقلم بشكل أكثر صحة مع ما تمنحه لهم الحياة، وهي ليست العقبة الوحيدة التي سيساعدهم الصدود عليها، بل سيتمكن الطلاب من التعافي بعد تجربة مؤلمة في الحياة، والقدرة على التعافي السريع من الانتكاسة.

3. يساعد الطلاب على تعلم كيفية دفعه إلى الأمام: يستطيع الطلاب الصامدون التعافي بسهولة أكبر بعد المصاعب والتعامل بشكل أفضل مع التحديات التي يواجهونها، فالصمود يمنح الطالب نشر الامتنان ودفعه إلى الأمام، وهو أحد الطرق لإظهار اللطف والتقدير لمن حولهم في أي وقت، لمساعدة نظير آخر من خلال تعليمهم في موضوع ليسوا على دراية به، أو مساعدة شخص غريب في مهمة يجدونها صعبة.
4. يساعد الطلاب على كيفية معالجة المشاعر: يمكن الطلاب الذين يتمتعون بالصمود العاطفي، التعامل مع إي ضغوط تلقيها عليهم والتعامل معها بطريقة هادئة ومنضبطة، ويمكن أن يؤدي إلى الذكاء العاطفي، وهو القدرة على فهم وإدارة العواطف بطريقة إيجابية أثناء المواقف العصيبة، إضافة لذلك سيؤدي الذكاء العاطفي إلى تطوير الطالب للقدرة على التعاطف مع أقرانه وعلاج أي صراع بسرعة أكبر.
5. يساعد الطلاب على تحقيق النجاح الأكاديمي: ذلك لأن الصمود العاطفي والقدرة على التغلب على الصراع ترتبط مباشرة بقدرة الطالب على الأداء الأكاديمي الجيد.
6. يقلل من الغياب الناجم عن المرض: يؤثر المرض على قدرة الطالب في التواجد في المدرسة وتشمل الأمراض (ضغط الدم، ضعف المناعة، القلق، الاكتئاب)، ويمكن الذين يطورون الصمود تجنب المخاطر المحتملة للأمراض الجسدية من خلال الاجتهاد الذي يصاحب الحياة.
7. يقلل من سلوكيات المخاطرة: تشمل هذه السلوكيات (التدخين، التغيب عن المدرسة، القيادة الخطرة، النشاط الجنسي غير المحمي)، من المرجح أن يتجنب الطلاب الصامدون هذه السلوكيات لأنهم طوروا طرقاً صحية للتعامل، ويمكنهم أن يروا بوضوح الآثار الجانبية السلبية لهذه السلوكيات.
8. يزيد من مشاركة الطلاب في المجتمع: من المرجح أن يشارك الطلاب الصامدون في الأنشطة المجتمعية والعائلية، ومن المرجح أن يكون للطلاب الذين طوروا الصمود، نظام دعم يمكنهم من الاعتماد عليه، وتتكون أنظمة الدعم بشكل عام من أولئك المقربين من الطلاب الذين يمكنهم الاعتماد عليهم للحصول على الدعم، ويمكن أن تشجع أنظمة الدعم الطلاب في المشاركة في الأنشطة اللامنهجية أو الأنشطة داخل المجتمع.
9. يعمل على تحسين الصحة النفسية: يمكن أن يؤدي الافتقار للصمود إلى تأثير على الصحة النفسية للطلاب والتي تتمثل في (القلق، الاكتئاب، مشاكل النوم، الاحتفاظ بالمعلومات)، يمكن للصمود من التوسط في أي من مشكلات الصحة النفسية على الرغم من أنها ليست الحل النهائي ولكن يمكن أن يمنح الصمود آليات المواجهة لتجنب هذه المشكلات.
10. يخفض معدل الوفيات بين الشباب: للصمود دوراً حيوياً في زيادة طول العمر وتقليل الوفيات بين البالغين، من خلال تأثيره على الخصائص الجسدية والاجتماعية والعقلية.

السمات المميزة لذوي الصمود النفسي المرتفع:

1. الاستبصار: وتتمثل في قدرة الفرد على التفاعل مع مشاعر واتجاهات وأفكار الآخرين مما يسهل على الفرد التواصل بين الأفراد، ومعرفة كيفية تكيف سلوك الفرد وتعديله ليكون متناسباً مع المواقف المختلفة.⁽²⁶⁾
2. التصميم والعزيمة: ويتسم فيها الفرد الصامد بالمتابعة حتي اكتمال المهمة وتحقيق الهدف، ويكون لديه اعتقاد قوي بالقدرة على حل المشاكل، ويستطيع الفرد الصامد أيضاً أن يكون علاقات إيجابية مع المجتمع الخارجي، وأيضاً تشمل قدرته على التواصل مع ذاته.⁽²⁷⁾
3. القيم الأخلاقية: وهي تشمل البناء الخلقي والروحي للشخص الصامد، ويشتمل على قدرة الفرد على تكوين المفاهيم الروحانية وتطبيقها من خلال تفاعله مع الآخرين من تفاعله مع الآخرين من أفراد المجتمع، وأيضاً تعامله مع الله سبحانه وتعالى ليكون شخصاً متمتعاً بإدراكات خلقية وروحانية في كل من حياته العامة والخاصة.⁽²⁸⁾
4. ويتصف ذوو الصمود النفسي بالتفاؤل والالتزام، وهم أفراد مبدعون غالباً، ولديهم القدرة على حل المشكلات، وهم يؤمنون بقدرتهم للوصول إلى نتائج إيجابية وناجحة في مواجهتهم للشدائد والصعاب، ويتصفون بالصبر والمتابعة والالتزام والانفعالي وعدم التسرع والتهيج، فضلاً عن التميز بخصائص قوة الإرادة والدافعية والمرونة والتسامح والاعتدال وتجاوز أخطاء الآخرين، والقدرة على حل مشكلاتهم التي تواجههم في مواقف الحياة المدرسية والمجتمعية.⁽²⁹⁾

أما⁽³⁰⁾ فقد أشاروا إلى أن الطلبة الصامدين نفسياً يتميزون عن غيرهم ببعض السمات هي: مستوى مرتفع من القدرة على مواجهة الشدائد والصعوبات، ومستويات مرتفعة من دافعية الإنجاز، ومستويات عالية من السلامة النفسية، وفاعلية الذات، والثقة في مهاراتهم المعرفية. وفي نفس السياق يذهب⁽³¹⁾ إلى أن الأفراد الذين يمتازون بالصمود النفسي يواجهون الضغوط بصورة جيدة، لأنهم يمتلكون مهارات وقدرات خاصة في مواجهة الأحداث الضاغطة مهارة وتتلخص تلك المهارات في اثنتي عشرة وهي: (الاستجابة السريعة للخطر، النضج المبكر، التسامي فوق الإحباطات، البحث عن المعلومات، تكوين علاقات دائمة، التوقع الإيجابي للمخاطرة، الإيمان بأن يكون الشخص محبوباً، إعادة البناء المعرفي للأحداث الأليمة، الإيثار، التفاؤل، الأمل).

أحداث الحياة الضاغطة:

مفهوم أحداث الحياة الضاغطة:

ساهم التقدم التكنولوجي في تسارع إيقاع الحياة والذي أفرز العديد من سوء التوافق معه، كانت نتيجته أن أفرز ما يسمى بأحداث الحياة الضاغطة، وقد تفاقمت هذه الضغوط إلى درجة من الشدة، بحيث تفوق ما يمكن أن يتحملة كثير من الأفراد. اهتم علماء النفس بأحداث الحياة اليومية كمدخل لدراسة الضغوط التي تنعكس على الحالة النفسية، لكون الخبرات اليومية المشحونة والتي من أبرزها الإحباطات الناتجة عن روتين

الحياة وبذل الجهد اليومي والضغوط الاجتماعية منبثات جيدة للاضطرابات الجسمية والنفسية⁽³²⁾. ويعود الفضل إلى⁽³³⁾ في تقديم مصطلح الضغوط فهو يرى أنها عنصر أساسي في حياتنا اليومية وليس هنالك من سبيل لتجنبها⁽³⁴⁾. ويعتقد بيرنارد (Bernard) وهو أول من استخدم مفهوم الضغط النفسي على أساس أنه ناتج عن الخبرات الإنسانية، حيث قدم مفهوم (التوازن) الذي يقصد به استخدام الكائن الحي لمصادره من أجل الوصول إلى التوازن الذي يحقق له البقاء، وأن الضغط يحدث نتيجة خلل في هذا التوازن⁽³⁵⁾. ومصطلح (ضغط) يعود إلى الكلمة اللاتينية stringere التي تعني التوتر والشدة، وفي اللغة الفرنسية تستخدم كلمة detresse وتقابلها الكلمة الإنجليزية distress التي تعني الحزن والبؤس والتعب⁽³⁶⁾. وأشارت (راوية دسوقي 1991) عن مفهوم أحداث الحياة الضاغطة أنها مجموعة من التراكمات النفسية والبيئية الناتجة عن الأزمات والظروف الصعبة والقاسية التي يتعرض لها الفرد، وتختلف من حيث شدتها، كما تتغير عبر الزمن تبعاً لتكرار المواقف الصعبة التي يصادفها الفرد، بل أنها قد تبقى وقتاً طويلاً إذا استمرت الظروف المثيرة لها، وتترك آثاراً نفسية على الفرد⁽³⁷⁾.

تعريف أحداث الحياة الضاغطة:

يعرفها⁽³⁸⁾ بأنها «تلك العوامل الداخلية والخارجية الضاغطة على الفرد ككل، أو على أي عنصر فيه، الأمر الذي يؤدي إلى الشعور بالتوتر، أو الإخلال بتكامل شخصيته، وعندما تزداد شدة الضغوط فإن ذلك يفقده قدرته على التوازن ويغير نمط سلوكه إلى نمط جديد».

يعرفها⁽³⁹⁾ بأنها مجموعة الأحداث المؤلمة والمزعجة التي يتعرض لها الأفراد في حياتهم وتشكل تهديداً لهم، أو تكون عبئاً عليهم وتبعدهم عن حالة التوازن الحيوي التي يسعى إليها الإنسان والتي تكون مصادرها خارجية (البيئة) أو داخلية (الفرد نفسه).

من وحي التعريفات أعلاه وغيرها يرى الباحث أن تعريف الحياة الضاغطة مكون من متلازمات عوامل (خارجية أو داخلية) تتفاوت في شدتها تشكل عبئاً يخل بمبدأ الاتزان الطبيعي للفرد.

مصادر أحداث الحياة الضاغطة:

تتعدد المصادر التي تنشأ منها الضغوط، يذكر⁽⁴⁰⁾ أن كلا من⁽⁴¹⁾، أشاروا إلى أن الضغوط قد تنشأ من مصدرين هما:

أولاً الضغوط الخارجية:

وهي الضغوط المتعلقة بالمواقف والأحداث الخارجية التي تحيط بالفرد، وتتنوع من حيث الشدة والبسيطة إلى الأحداث الحادة ومن أمثلتها:

1. ضغوط مهنية: وهي الضغوط الناشئة من إرهاق العمل ومتطلباته، والذي يؤدي إلى نوع من التعب والملل اللذان يؤديان إلى نوع من القلق النفسي، وتؤدي إلى مشكلات في التكيف مع العمل والانتاج⁽⁴²⁾.
2. ضغوط اقتصادية: ويشير مفهوم الضغوط هنا إلى وجود تباين بين المتطلبات التي يجب على الفرد أن يقوم بها، وبين قدرته على الاستجابة لها⁽⁴³⁾.

3. ضغوط اجتماعية: تعد الحجر الأساسي في التماسك الاجتماعي والتفاعل بين الأفراد والمجتمع، فمعايير المجتمع تحتم على الفرد الالتزام الكامل بها، والخروج عنها يعد خروجاً عن العرف والتقاليد الاجتماعية⁽⁴⁴⁾.
4. ضغوط أسرية: أغلب الأسر تحكمها سلوكيات تربوية متعلمة ينتج عنها التزام، وفي حال اختل سلوك رب الأسرة، فإنه يؤدي إلى اختلال في تكوين الأسرة وانعدام معايير الضبط وينتج عنه تفكك الأسرة⁽⁴⁵⁾.

ثانياً الضغوط الداخلية:

- وهي ضغوط شخصية نابعة من فكر وذات الفرد نفسه، وتعلق بالأحداث والمواقف الناتجة عن التوجه الإدراكي نحو العالم الخارجي⁽⁴⁶⁾ ومن أمثلتها:
1. ضغوط نفسية: وتشير إلى الإحساس الذي يبنى عليه أنواع الضغوط الأخرى، أي أنها العامل المشترك بين كل أنواع الضغوط الأخرى.
 2. ضغوط صحية: وهي مرتبطة بصحة الفرد الجسدية والفيسيولوجية.

آثار الحياة الضاغطة على الطلاب:

يواجه الشباب الجامعي في مختلف تخصصاتهم أحداثاً يومية ضاغطة، تختلف من فرد لآخر نتيجة للعديد من المتطلبات والأعباء الملقاة على عاتقهم فهناك المتطلبات الدراسية التي تتعلق بالاستذكار والامتحانات والتحصيل، والمتطلبات ذات الطابع الاقتصادي كالرسوم الدراسية التي كادت أن تنسف الاستقرار الدراسي في بعض الجامعات، والمصاريف الحياتية المرتفعة وغير المستقرة، والمتطلبات الصحية المتمثلة في توفير خدمات الصحة العلاجية والوقائية والمنعقدة تماماً في معظم الجامعات السودانية، والمتطلبات الاجتماعية في قدرته على تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين. إضافة إلى التأقلم مع البيئية الجامعية الجديدة، وإنشاء شبكة علاقات اجتماعية جديدة، وضغوط النجاح وكلها تؤثر على تكيف الطالب مع الحياة الجامعية وتؤدي إلى نتائج سلبية. والجدير بالذكر أن الحدث الضاغط في حد ذاته لا يكفي لحدوث نواتج سلبية مثل الاضطراب الانفعالي، ولكن تعد الفروق الفردية في إدراك الحدث الضاغط عاملاً حاسماً في تحديد تأثير هذا الحدث، وكلما كان إدراك الحدث سالباً وشديداً وغير متوقعاً زادت المعاناة⁽⁴⁷⁾. ولذا تعد محددات هذا الإدراك بمثابة المتغيرات الوسيطة بين الحدث الضاغط وتأثيراته التي يمكن تصنيفها إلى إحدى نتيجتين هما المحافظة على الصحة الجسدية والنفسية أو تدهورها، ومن أبرز هذه المحددات سمات الشخصية ومن أهمها: الصمود النفسي psychological resilience، الصلابة rigidity، الثبات الانفعالي emotional stability، تقدير الذات self-esteem، وفعالية الذات self-efficiency. ويذكر⁽⁴⁸⁾ أن الأحداث الحياتية تواجه باستجابات مختلفة بالنسبة للأفراد، وهذه الاختلافات ترجع إلى مجموعة من العوامل الشخصية والاجتماعية التي يتميز بها كل فرد عن الآخر. ويؤكد⁽⁴⁹⁾ من خلال دراستهم أن تأثيرات ضغوط الحياة على الأفراد يعود إلى فقدان المساندة الاجتماعية، وأن أحداث الحياة الضاغطة ترتبط إيجاباً ببعض جوانب الشخصية مثل سمة القلق والاكتئاب.

النظريات المفسرة لأحداث الحياة الضاغطة: نظرية لازاروس:

قدم⁽⁵⁰⁾ عن عملية الضغوط وعمليات التقييم التابعة لحدوث الحدث الضاغط، واعتمدت نظريته تصنيف عملية الضغوط وتقسيمها إلى ثلاثة جوانب هي:
أولاً الحدث الضاغط ويشمل: أحداث ضاغطة خارجية: وهي الأحداث المحيطة بالفرد في البيئة الخارجية، التي تحدث دون إرادة الفرد. وأحداث ضاغطة داخلية: وهي أحداث نابعة من داخل الفرد، وتتكون من خلال إدراكاته للعالم الخارجي.
ثانياً عمليات التقييم: فإنه عندما يتعرض الفرد لحدث ضاغط فإنه يقيم هذا الحدث.
ثالثاً عمليات المواجهة: وفيها يستخدم الفرد الأساليب المتوفرة لديه لمواجهة الحدث الضاغط.⁽⁵¹⁾

نظرية أحداث الحياة الضاغطة:

من أوائل النظريات التي حاولت تفسير الضغوط من خلال تحديد مواقف وأحداث الحياة التي تسبب الضغوط مثل الموت والطلاق والحوادث وغيرها، حيث وضع هولمز وراي Holmes & Rahe نظريتهما المسماة بأحداث الحياة الضاغطة وقد اقترحا قائمة بأحداث الحياة التي تسبب الضغوط للناس، وقاما بجدولة هذه الأحداث وترتيبها بوضع نسبي لكل حادثة يعرف بوحدة تغير الحياة (LCUs) وكلما زادت القيمة زاد معدل التكيف المطلوب من الفرد. ويعد نموذج هولمز من النماذج البسيطة التي تفترض أن الأحداث البيئية لها قيم معينة في إسهامها بحدوث الضغوط وأن هذه الأحداث لها آثار تراكمية على حالتنا الصحية⁽⁵²⁾، ويقسم الباحثان المثيرات الضاغطة إلى صنفين: مثيرات مألوفة يستجيب لها الفرد بصورة آلية، وفي هذه الحالة لا تحدث مشاكل للتكيف. أما القسم الثاني فيمثل تلك المثيرات غير المألوفة التي تؤدي إلى اختلال التكيف وبالتالي ارتفاع الضغط وهو ما يظهر في شكل تغيرات فيسيولوجية تمس الصحة الجسدية للفرد، وقد ميز الباحثان بين ثلاثة أنواع رئيسة للأحداث:
أ. الأحداث الحادة والمزمنة: تتميز بالاستمرارية كالأعباء المهنية والعائلية.
ب. الأحداث المفاجئة: كفقدان شخص عزيز، حادث ما، تغيير غير متوقع على الصعيد المهني.

ج. الأحداث المرورية كالزواج أو الطلاق.

ما يعاب على هذه النظرية إهمالها للخصائص الفردية في مقابل اهتمامها بالحدث الضاغط، فالأفراد يختلفون في طرق إدراكهم لتلك الأحداث وبالتالي في أمط تفاعلهم معها. كما يعاب عليها تجاهلها لبعض المصادر والمثيرات باعتبارها بسيطة والتي قد تلعب دوراً في استجابات الضغط إذا ما كان تقييم الفرد مضخماً لها.

يرى الباحث أن هذه النظرية قد تجاهلت طاقة الفرد وامكانياته واستعداداته التي تؤثر في إدراكه وتفسيره للأحداث إيجابية كانت سلبية. وركزت على تأثير التغيرات على الفرد، وأن الضغط ينتج عن تراكم أحداث الحياة، وبالتالي فقدرة الفرد على التكيف تخضع لتكرار الأحداث وشدتها.

نظرية كوبر:

يوضح كوبر أسباب وتأثير الضغط على الفرد، ويذكر أن بيئة الفرد تعتبر مصدر للأحداث الضاغطة مما يؤدي إلى وجود تهديد لحاجة من حاجات الفرد أو يشكل خطراً يهدد الفرد وأهدافه في الحياة فشر بحالة من الضغط، ويحاول استخدام بعض الاستراتيجيات للتوافق مع الموقف الضاغط، وإذ لم ينجح في التغلب على المشكلات واستمرت الضغوط لفترات طويلة فإنها إلى بعض الأمراض كمرض القلب والأمراض العقلية وانخفاض تقدير الذات (53).

الدراسات السابقة:

أجرى (54) دراسة هدفت إلى التعرف على علاقة الصمود النفسي بكل من الضغوط النفسية والصلابة النفسية والرجاء لدى عينة من طلاب الجامعة، تكونت العينة الرئيسة من (230) من طلاب وطالبات الجامعة، طبق عليهم مقياس الصمود النفسي ومقياس الصلابة النفسية إعداد الباحث، ومقياس أحداث الحياة الضاغطة إعداد محمد زعتز، ومقياس سمة الأمل إعداد سنايدر وزملاؤه 1991. كشفت النتائج عن وجود علاقات سلبية بين الدرجة الكلية للصمود النفسي وكل من الضغوط الكلية والدراسية، الاقتصادية، وقت الفراغ، النفسية والصحية. وأظهرت وجود علاقات سلبية بين الكفاءة الشخصية (إحدى مكونات الصمود النفسي) وكل من الضغوط الكلية، الدراسية، الاقتصادية، الصحية. ووجود علاقات سلبية دالة بين التوجه نحو المستقبل (إحدى مكونات الصمود النفسي) وكل من الضغوط الكلية، الدراسية، وقت الفراغ، النفسية. ووجود علاقات سلبية دالة بين الاعتماد على الذات (مكون آخر للصمود) وكل من الضغوط الكلية، الدراسية، وقت الفراغ، النفسية، الاقتصادية. كما خلصت إلى وجود علاقات موجبة بين الصمود النفسي وكل من الصلابة النفسية والرجاء.

قام (55) بدراسة هدفت إلى التعرف على كيفية تأثير أحداث الحياة السلبية على صمود طلاب التعليم العالي، وتحديد بعض المتغيرات الديموغرافية والاجتماعية والعائلية والأكاديمية بالإضافة إلى الأحداث التي تحملوها، شملت العينة (382) طالباً من معهد التعليم العالي في البرتغال، تم استخدام مقياس الصمود (1993) الذي تم تكيفه مع السكان البرتغاليين، ومقياس أحداث الحياة السلبية (2012)، أشارت النتائج إلى أن هناك علاقة إيجابية بين أحداث الحياة السلبية والصمود النفسي، مما سمح للباحثين للاستنتاج أن زيادة تكرار الأحداث السلبية هي الأكثر ارتباطاً بالصمود العالي، أي أن أحداث الحياة السلبية الأعلى تشير إلى أن الطالب أكثر قدرة على الاكتفاء الذاتي والثقة بالنفس ولديه صمود أعلى، وكذلك توجد علاقات ارتباطية دالة بين القدرة على الصمود والعمر لصالح الأكبر سناً والحالة الاجتماعية لصالح غير المتزوجين ومنطقة الإقامة والمدرسة فيما يتعلق بأحداث الحياة.

سعت دراسة (56) إلى التحقق من الصمود النفسي لأخصائي الرعاية الصحية وعوامل الخطر المختلفة، شملت العينة (230) فرداً، منهم 150 ممرضاً 80 طبيباً، تم استخدام مقياس الصمود، أشارت النتائج إلى انخفاض معدل الصمود النفسي، ووجود علاقة دالة بين الصمود النفسي

والصعوبات الاجتماعية والاقتصادية، وأظهرت أن النساء أكثر صموداً من الرجال، والمتزوجين أكثر ضعفاً من غير المتزوجين، والمجندين الجدد أقل مقاومة من الأكبر.

قامت⁽⁵⁷⁾ بدراسة للكشف عن العلاقة بين الصمود النفسي وأساليب مواجهة الحياة الضاغطة، تكونت العينة الوصفية من (200) طالبة، والتجريبية من (30) طالبة، والضابطة من (30) طالبة، طبق عليهن مقياس الصمود النفسي ومقياس أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة إعداد الباحثة. أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الصمود النفسي وأساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة لدى الطالبة الجامعية. كما توصلت إلى فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في تنمية الصمود النفسي كمدخل لتحسين القدرة على مواجهة أحداث الحياة الضاغطة لدى أفراد العينة التجريبية.

قامت⁽⁵⁸⁾ بدراسة هدفت إلى التعرف على الصمود النفسي لدى طلاب جامعة بغداد، وكذلك التعرف على الصمود النفسي والقيمة العاطفية لدى طلبة الجامعة، وكشف الفروق في الصمود النفسي لمتغيرات مختلفة، تكونت عينة الدراسة من (150) طالب وطالبة سحبت بالطريقة العشوائية، أعدت الباحثتان مقياس الصمود النفسي ومقياس القيمة العاطفية. أظهرت النتائج: يتمتع طلاب الجامعة بالصمود النفسي، وعدم وجود فروق في الصمود النفسي تعزى إلى الجنس أو التخصص، كما أوضحت أن طلبة الجامعة يمتلكون قيمة عاطفية، ووجود علاقة موجبة بين الصمود النفسي والقيمة العاطفية لدى الطلاب.

أجرى⁽⁵⁹⁾ دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين الضغوط التربوية والصمود النفسي لدى طلاب التمريض، تكونت عينة الدراسة من (602) طالباً من قسم التمريض بكلية العلوم الصحية في أوردو وجامعة توكان غازي عثمان باشا، تم جمع المعلومات باستخدام نموذج المعلومات الشخصية ومقياس ضغوط التمريض ومقياس الصمود للبالغين، أشارت أهم النتائج إلى أن مستوى الصمود النفسي للطلاب كان متوسطاً، وأشارت إلى معاناة طلاب التمريض من ضغوط أكاديمية، وممارسة معتدلة، ووجود علاقة إيجابية بين القوة الشخصية والأهداف المستقبلية والمهام والتكيف مع المستقبل.

هدفت دراسة⁽⁶⁰⁾ إلى الكشف عن العلاقة بين الصمود النفسي وجودة حياة العمل لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس العاملين بالجامعات الخليجية في دول قطر، السعودية، وعمان، كما هدفت إلى استقصاء الفروق بين عينة الدراسة في الصمود النفسي وجودة العمل في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية وامكانية التنبؤ بجودة حياة العمل من خلال الصمود النفسي. تكونت عينة البحث من عدد (110) من أعضاء هيئة التدريس، (34) من قطر، (39) من السعودية، (37) من عمان، طبق الباحث مقياس الصمود النفسي من إعداد (Smith, et, al, 2008) ومقياس جودة الحياة إعداد (Swamy, Nanjundewara, Rashmi, 2015) : أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الصمود النفسي وأبعاد جودة الحياة كدرجة كلية، ووجود فروق في الصمود النفسي في التخصص والنوع لصالح الذكور، و أمكن التنبؤ ببعض أبعاد جودة الحياة من خلال الصمود النفسي.

استهدفت دراسة (61) التعرف على الصمود النفسي ومستوى الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة الإسلامية والكشف عن الفروق في الذكاء الروحي والصمود النفسي تبعاً للجنس والتخصص، وإمكانية التنبؤ بالصمود النفسي خلال الذكاء الروحي، شملت عينة الدراسة (466) طالباً وطالبة، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية واستخدم الباحثون مقياس الصمود النفسي من إعداد كونور وديفدسون (Connor & Davidson, 2003) وإعدادهم لمقياس الذكاء الروحي. توصلت النتائج إلى أن طلبة الجامعة درجة مرتفعة من الصمود النفسي والذكاء الروحي، ووجود فروق في الصمود النفسي في الجنس لصالح الذكور، وتبعاً للتخصص لصالح طلبة التخصصات الإنسانية. هدفت دراسة (62) إلى معرفة الصمود النفسي وضغوط الحياة والعلاقة بينهما لدى عينة من طلاب جامعة البيضاء باليمن، طبق الباحثان مقياس الصمود النفسي ومقياس الضغط النفسي، أشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى الصمود النفسي لدى طلاب الجامعة، كما أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الصمود النفسي وضغوط الحياة، وأظهرت عدم وجود فروق في الصمود النفسي تبعاً للنوع، التخصص الدراسي، والحالة الاجتماعية، وأشارت إلى أن مصادر التوتر بين أفراد العينة مرتبة على النحو التالي الضغوط الأكاديمية، المستقبلية، الاجتماعية، الأسرية، للاقتصادية، القيمة.

سعت دراسة (63) إلى التعرف على مستوى الصمود النفسي وعلاقته باستراتيجيات الحياة الضاغطة لدى المرأة في محافظة الأنبار بالعراق، تكونت العينة من (400) امرأة، تم تطبيق مقياس الصمود النفسي ومقياس أحداث الحياة الضاغطة المعد لهذا الغرض. أظهرت النتائج أن للمرأة مستوى متوسط من الصمود النفسي، ومستوى منخفض من أحداث الحياة الضاغطة، ووجود علاقة سلبية بين الصمود النفسي وأحداث الحياة الضاغطة.

علاقة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة:

اتفقت هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة في فحص موضوع الصمود النفسي، أي الذي كان هدفه معرفة مستوى الصمود النفسي مثل: (56)، (58)، (59)، (61)، (62)، (63). واتفقت مع بعضها الذي كان هدفها الرئيس التعرف على العلاقة بين الصمود النفسي وأحداث الحياة الضاغطة (54)، (55)، (60)، واتفقت مع بعضها التي هدفت إلى التعرف على الفروق الصمود النفسي تبعاً للنوع (56)، (58)، (61)، (62).

اتفقت مع بعضها والتي استهدفت طلاب الجامعات عدا دراسات: (56) التي استهدفت إخصائي الرعاية الصحية، (60) التي استهدفت هيئة التدريس بالجامعات الخليجية، (63) التي استهدفت المرأة.

اتفقت مع كل هذه الدراسات التي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي عدا دراسة واحدة استخدمت المنهج التجريبي (57).

اتفقت عينة هذه التي شملت (140) طالب وطالبة مع ما تراوحت عينات الدراسات السابقة بين (30 - 602).

اتفقت مع معظم الدراسات التي استخدمت مقياس الصمود النفسي من إعداد الباحثين أو مقياس معدة من قبل آخرين، إضافة لمقياس لقياس أحداث الحياة الضاغطة. اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدام الأساليب الإحصائية المتمثلة في الإحصاء الوصفي متوسطات حسابية، وانحرافات معيارية، معادلة ألفا كرونباخ، معامل ارتباط بيرسون، لتحديد الصدق، الثبات، الفروق بين عينتين مستقلتين. يرى الباحث أن الاتساق أو الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة سواء من حيث الموضوع أو العينة أو الأدوات والبيئة أو المتغيرات والنتائج مؤشر لتضيد ما اتفقنا عليه، أو إجراء المزيد من البحوث حول طبيعة العلاقة بين الصمود النفسي وأحداث الحياة الضاغطة للطلاب. لكن أهم ما يميزها عن غيرها من الدراسات، أنها أجريت في بيئة تختلف عن تلك البيئات التي أجريت فيها من قبل، وتتمثل في كلية الطب بجامعة شندي، بعد توقف عن استمرار الدراسة لأكثر من عام دراسي، لأسباب سياسية ناتجة عن عدم الاستقرار السياسي بالسودان والذي نجم عنه دخول هيئة التدريس والعاملين بالجامعات في سلسلة من الاضرابات عن العمل، والذي انعكس سلباً على استمرار الدراسة، بيد أن الأثر الأعظم والمتمثل في أحداث الحياة الضاغطة يقع على الطلاب الذين أصبحوا حقل تجارب للسياسات التربوية الملمية للقرارات السياسية دون مراعاة للأهداف التربوية التي من أجلها يعتمد النظام التعليمي في اعتماد مخرجات تعليمية مستهدفة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها الميدانية : منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يمكن من وصف الظاهرة وتحليلها وتفسيرها وبيان العلاقة بين مكوناتها للوصول للاستنتاجات العلمية الصحيحة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من طلاب كلية الطب بجامعة شندي للعام الدراسي 2022/2023م، بلغ 815 طالب وطالبة.

عينة الدراسة:

شملت العينة (140) طالب وطالبة منهم (36) ذكور، و(104) إناث أخذت عشوائياً والجدول التالي يوضح هذا الاجراء.

جدول رقم (1) يوضح عينة الدراسة

النوع	العدد	%
الذكور	36	26%
الإناث	104	74%
المجموع	140	100%

يتضح من الجدول رقم (1) أعلاه أن عينة الدراسة شملت (140) طالباً وطالبة، (36) منهم ذكور بنسبة 26%، و(104) إناث بنسبة 74%.

أدوات الدراسة:

أولاً مقياس الصمود النفسي:

قام الباحث بالاطلاع والاستفادة من عدة مقاييس للصمود النفسي مثل: مقياس الصمود النفسي إعداد باسل عبدالله عاشور 2017، مقياس الصمود النفسي إعداد باشا وشنودة 2016، ومقياس الصمود النفسي إعداد صالح 2014، وآثر استخدام مقياس باسل عاشور 2017 مع بعض التعديلات المحدودة التي تجعله مناسباً للبيئة المحلية.

وصف المقياس:

تكون المقياس في صورته الأولية من (30) فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد هي:

1. الكفاءة الشخصية: هي قدرة الفرد في الكامنة في التجارب مع المواقف الجديدة غير المألوفة.

2. حل المشكلات: عملية معرفية يقوم بها الفرد باستخدام ما لديه من قدرات ومهارات كنوع من الاستجابة للأحداث وتحقيق الأهداف.

3. المرونة: هي عملية ديناميكية تمكن الفرد من إظهار تكييفاً سلوكياً عند مواجهة مواقف غير عادية، يحدث عنه توافقاً إيجابياً ترتب عليه نواتج حميدة.

ويشمل كل بعد (10) فقرات، الجدول رقم (2) يوضح ذلك:

جدول رقم (2) يوضح أبعاد مقياس الصمود النفسي

العدد	أرقام العبارات	الأبعاد
10	.28, 25, 22, 19, 16, 13, 10, 7, 4, 1	الكفاءة الشخصية
10	.29, 26, 23, 20, 17, 14, 11, 8, 5, 2	حل المشكلات
10	.30, 27, 24, 21, 18, 15, 12, 9, 6, 3	المرونة
30		المجموع

تصحيح المقياس:

يشتمل المقياس المستخدم في هذه الدراسة على (30) عبارة في صورته الأولية، وقد صيغت جميعها بطريقة إيجابية وفق تدرج خماسي: تنطبق على تماماً، تنطبق علي غالباً، تنطبق علي أحياناً، تنطبق علي نادراً، لا تنطبق علي، وأعطيت الأوزان (4، 3، 2، 1) على الترتيب، وعليه تكون الدرجة العليا للمقياس (150) درجة، بينما تكون الدنيا (30) درجة، وتشير الدرجات العالية إلى ارتفاع مستوى الصمود النفسي، والمنخفضة إلى انخفاض مستوى الصمود النفسي. ووفقاً للنموذج الإحصائي المتدرج يكون: المستوى المنخفض للصمود النفسي من المتوسط الحسابي (1 - 2.33)، والمستوى المتوسط (2.34 - 3.67)، والمستوى المرتفع أعلى من (3.68 - 5.00).

صدق المقياس:

تم قياسه باستخدام صدق المحتوى وذلك بعرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين من أساتذة علم النفس والتربية بالجامعة لمعرفة مدى دقته وصلاحيته للبيئة السودانية، ولقد تم الأخذ بكل التعديلات التي أشار إليها المحكمون.

للتحقق من صدق المقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالب وطالبة خارج العينة الأساسية للدراسة، بهدف حساب معاملات الصدق. ولقد استخدم معامل ارتباط بيرسون للتعرف على معامل الاتساق الداخلي للمقياس والذي يوضح ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، وأظهرت نتائج معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية له عن معاملات ارتباط دالة إحصائياً والجدول التالي يوضح هذا الإجراء:

جدول رقم (3)

يوضح معامل ارتباط فقرات مقياس الصمود النفسي بالدرجة الكلية للمقياس

م	م	م	م	م	م	م	م	م	م	م	
م	م	م	م	م	م	م	م	م	م	م	
1	0.550**	6	0.532**	11	0.212	16	0.497**	21	0.432**	26	0.535**
2	0.590**	7	-0.037	12	0.500**	17	0.395**	22	0.439**	27	0.354**
3	0.136	8	0.508**	13	0.404**	18	0.398**	23	0.572**	28	0.400**
4	0.437**	9	0.388**	14	0.442**	19	0.487**	24	0.456**	29	0.613**
5	0.497**	10	0.445**	15	0.377**	20	0.502**	25	0.404**	30	0.610**

من واقع الجدول رقم (3) أعلاه يشير إلى أن جميع معامل ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس دال إحصائياً، عدا الفقرات رقم (3)، (7)، (11) لضعف ارتباطها وعليه فإن المقياس أصبح يتكون من (27) فقرة في صورته النهائية ويعد صادقاً وصالحاً لإجراء الدراسة. أما الصدق الذاتي فقد تم حسابه باستخراج الجذر التربيعي لمعامل الثبات حيث بلغ (85).

ثبات المقياس:

تم حساب الثبات وفقاً لمعادلة ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات للمقياس ككل (0.73) وهو يشير إلى تمتع المقياس بدلالات ثبات عالية.

تم حساب الثبات للأبعاد وفقاً لمعادلة ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات للمقياس ككل وللإبعاد الثلاثة قيماً بين (0.70) — (0.74) والجدول رقم (4) يبين القيم التي تشير إلى تمتع المقياس بدلالات ثبات مرتفعة.

جدول رقم (4) يوضح معامل الثبات للمقياس وأبعاده الثلاثة

أبعاد المقياس	الكفاءة الشخصية	حل المشكلات	المرونة	المقياس الكلي
عدد الفقرات	9	9	9	27
معامل الثبات	0.74	0.74	0.70	0.73

الجدول رقم (4) يوضح أن معامل الثبات للمقياس وأبعاده الثلاثة جاء بدرجة مناسبة، وبلغ معامل الثبات للمقياس الكلي 0.73 وهو مؤشر مرتفع لاستخدامه والوثوق من نتائجه.

مقياس أحداث الحياة الضاغطة:

قام الباحث بالاطلاع والاستفادة من عدة مقاييس لأحداث الحياة الضاغطة مثل: مقياس أحداث الحياة الضاغطة الذي أعده محمود رامز شريف (2014) الذي يقيس أحداث الحياة الضاغطة.

وصف المقياس:

يتكون المقياس في أصله من (50) فقرة، موزعة على خمسة أبعاد فرعية للمقياس وهي:
البعد الأول: أحداث الحياة الدراسية الضاغطة: تتعلق هذه الأحداث الضاغطة في عدم رضا الطالب عن تخصصه، والمنهج الدراسي، وقسوة نظم وقوانين الدراسة، وهشاشة علاقة الطالب بالأستاذ، وصعوبة الإيفاء بواجباته بصورة ناجحة.

البعد الثاني: أحداث الحياة الأسرية الضاغطة: يقيس هذا البعد طبيعة علاقة الطالب مع والديه وإخوته، وما يسودها أحياناً من سوء الفهم. وتوقعات الآباء من الأبناء أكثر مما يستطيعون.

البعد الثالث: أحداث الحياة النفسية الضاغطة: يقيس هذا البعد قابلية الطالب للانفعال والتوتر نتيجة عدم تلبية حاجاته الماسة للتكيف المنشود مع الحياة الجامعية، مما يسبب له بعض الآثار النفسية كالضيق والقلق والضجر والانزعاج .

البعد الرابع: أحداث الحياة الاقتصادية الضاغطة: يشير هذا البعد إلى ضعف المستوى الاقتصادي للأسرة وأثره في عدم إشباع حاجات الطالب المختلفة، كالمستلزمات الدراسية، والحاجة إلى استكمال الدراسة والبحث عن العمل.

البعد الخامس: أحداث الحياة الاجتماعية الضاغطة: يقيس هذا البعد مدي صعوبة عمل علاقات مع الآخرين، والميل للوحدة وضعف شعبيته الاجتماعية.

ويشمل كل بعد (10) فقرات كما في الجدول رقم (5):

جدول رقم (5) يوضح أبعاد مقياس أحداث الحياة الضاغطة

الأبعاد	العبارات	العدد
الدراسية	1, 6, 11, 16, 21, 26, 31, 36, 41, 46.	10
الأسرية	2, 7, 12, 17, 22, 27, 32, 37, 42, 47.	10
النفسية	3, 8, 13, 18, 23, 28, 33, 38, 43, 48.	10
الاقتصادية	4, 9, 14, 19, 24, 29, 34, 39, 44, 49.	10
الاجتماعية	5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45, 50.	10
المجموع		50

تصحيح المقياس:

تتم الإجابة على المقياس من مدرج تتراوح الدرجات عليه بين 5 درجات إلى درجة واحدة، وفق تدرج خماسي: تنطبق على بدرجة كبيرة جداً، تنطبق على بدرجة كبيرة، تنطبق على بدرجة متوسطة، تنطبق على بدرجة قليلة، لا تنطبق على. وأعطيت الأوزان (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وعليه تكون الدرجة العليا (150) درجة والدنيا (50) درجة، وتشير الدرجات العالية إلى ارتفاع مستوى أحداث الحياة الضاغطة، والمنخفضة إلى انخفاض مستوى أحداث الحياة الضاغطة. ووفقاً للنموذج الإحصائي المتدرج يكون المستوى المنخفض للأحداث الحياة الضاغطة متوسطاً حسابياً بين (1 - 2.33)، المستوى المتوسط من (2.34 - 3.67) المستوى المرتفع (3.68 - 5).

صدق المقياس:

تم قياسه باستخدام صدق المحتوى وذلك بعرضه في صورته الأولية على مجموعة من الخبراء والمحكمين من أساتذة علم النفس والتربية بالجامعة لمعرفة مدى دقته وصلاحيته للبيئة السودانية، ولقد تم الأخذ بكل التعديلات التي أشار إليها المحكمون ملحق رقم (1).

صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق المقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالب وطالبة، بهدف حساب معاملات الصدق. ولقد استخدم معامل ارتباط بيرسون للتعرف على معامل الاتساق الداخلي للمقياس والذي يوضح ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، وأظهرت نتائج معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية له عن معاملات ارتباط دالة إحصائياً والجدول التالي يوضح هذا الإجراء:

جدول رقم (6)

يوضح معامل ارتباط فقرات مقياس أحداث الحياة الضاغطة بالدرجة الكلية للمقياس

م	م	م	م	م	م	م	م	م	م	م	
1	**0.534	10	0.596**	19	0.406**	27	0.609**	35	**0.594	43	**0.582
2	**0.481	11	0.696**	20	0.779**	28	0.393**	36	0.213	44	**0.667
3	**0.504	12	0.559**	21	0.670**	29	0.676**	37	0.538**	45	**0.444
4	0.505**	13	0.472**	22	0.417**	30	0.558**	38	0.454**	46	**0.548
5	0.561**	14	0.457**	23	0.518*	31	0.451**	39	0.692**	47	**0.534
6	0.594**	15	0.599**	24	0.585**	32	0.530**	40	0.599**	48	0.542**
7	0.565**	16	0.672**	25	0.399**	33	0.530**	41	0.609**	49	0.298*
8	0.642**	17	0.529**	26	0.672**	34	0.640**	42	0.509**	50	0.468**
9	0.738**	18	0.552**								

من واقع الجدول رقم (6) أعلاه يشير إلى أن جميع معامل ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس دال إحصائياً عدا الفقرة رقم (36)، (49) لضعف معامل ارتباطها ومن ثم تم

حذفهما وعليه فإن المقياس أصبح يتكون من (48) فقرة، وبذلك فإن المقياس يعد صادقاً وصالحاً لإجراء الدراسة. أما الصدق الذاتي فقد تم حسابه باستخراج الجذر التربيعي لمعامل الثبات حيث بلغ (86.)

ثبات المقياس:

تم حساب الثبات وفقاً لمعادلة ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات للمقياس ككل وللإبعاد الخمسة قيماً بين (0.74) — (0.78) والجدول رقم (7) يبين القيم التي تشير إلى تمتع المقياس بدلالات ثبات مرتفعة.

جدول رقم (7) يوضح معامل الثبات للمقياس وأبعاده الأربعة

أبعاد المقياس	الدراسية	الأسرية	النفسية	الاقتصادية	الاجتماعية	المقياس الكلي
عدد الفقرات	9	10	10	9	10	48
معامل الثبات	0.75	0.76	0.76	0.78	0.76	0.74

الجدول رقم (7) يوضح أن معامل الثبات للمقياس وأبعاده الأربعة، جاء بدرجة مناسبة، أما معامل الثبات للمقياس الكلي فقد بلغ 0.74 وهو مؤشر مرتفع ومؤشر مناسب لاستخدامه والوثوق من نتائجه.

المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث برنامج SPSS لمعالجة البيانات والمعلومات التي تم الحصول عليها حسب مقتضيات الحال بطرق مختلفة وهي:

1. معامل ارتباط بيرسون لقياس ارتباط درجة كل بند بالدرجة الكلية للمقياس.
2. معامل ألفا كرونباخ لقياس معامل الثبات.
3. اختبار الإحصاء الوصفي لمعرفة مستوى الصمود النفسي وأحداث الحياة الضاغطة.
4. اختبار (ت) (t - test) لعينتين مستقلتين، لمعرفة الفروق في الصمود النفسي تبعاً لمتغير النوع (الذكور والإناث).
5. معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين الصمود النفسي وأحداث الحياة الضاغطة.

عرض ومناقشة وتفسير نتيجة الفرض الأول:

للتحقق من نتيجة الفرض الأول والذي ينص على: « يتسم طلاب كلية الطب بجامعة شندي بدرجة مرتفعة من مستوى الصمود النفسي » استخدم الباحث الإحصاء الوصفي للتعرف على المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، وكذلك اختبار (ت) لمتوسط عينة واحدة الجدول أدناه يوضح هذا الإجراء:

جدول رقم (8) يوضح:

استخدام الإحصاء الوصفي للتعرف على مستوى الصمود النفسي وأبعاده

الأبعاد	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
الكفاءة لشخصية الكلي	1	4.3857	0.96400	6	مرتفع	19	4.2500	0.93011	8	مرتفع
	4	3.6571	1.16774	22	متوسط	22	3.4643	1.23737	25	متوسط
	10	4.3143	1.04631	7	مرتفع	25	4.0414	1.07049	13	مرتفع
	13	4.5143	0.97069	1	""	28	4.5000	0.81796	4	""
	16	4.4500	0.80354	3	""					
	الكلي	4.1786	5.41075	الأولى	مرتفع					
حل للمشكلات	2	4.4643	3.52057	2	مرتفع	20	3.9000	1.11433	18	مرتفع
	5	3.5000	1.19652	24	متوسط	23	4.3929	1.02274	5	""
	8	4.1286	1.00276	11	مرتفع	26	3.8000	1.13290	20	مرتفع
	14	3.9857	1.29740	15	""	29	3.8714	1.03773	20	""
	17	3.0714	0.45257	26	متوسط					
	الكلي	3.9015	6.99546	الثالثة	مرتفع					
المرونة	6	4.1714	1.09900	10	مرتفع	21	4.2286	1.14642	9	مرتفع
	9	3.7714	1.35361	21	""	24	3.5500	1.48045	23	متوسط
	12	4.0286	1.24625	14	""	27	3.9714	1.20156	17	مرتفع
	15	2.8929	1.53939	27	متوسط	30	3.8857	1.19402	19	""
	18	4.0929	0.83156	12	مرتفع					
	الكلي	3.9833	5.07177	الثانية	مرتفع					
المقياس الكلي للصمود النفسي	3.9746	15.08636		مرتفع						

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (8) أن درجة التعلم الصمود النفسي الكلية لدى الطلاب جاءت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجة الصمود النفسي للمقياس الكلي (3.9746) أي أنه ضمن المتوسط الحسابي المشار إليه في الفئة المرتفعة (3.68 - 5)، بوزن نسبي يبلغ 79.5%، وكما يظهر من الجدول أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة للأبعاد تراوحت بين (3.9015 - 4.1789) على المقياس الكلي، وجاءت الفقرة رقم (13) والتي تنص على «أقدم المشورة لزملائي عند حاجتهم إليها» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.5143) بمستوى مرتفع، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (15) والتي تنص على «أشارك في رحلات ترفيهية مع زملائي من حين لآخر» بمتوسط حسابي (2.8929) بمستوى متوسط.

وعلى صعيد ترتيب أبعاد الصمود النفسي فقد جاء بعد الكفاءة الشخصية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.1789)، بمستوى مرتفع، بينما حل بعد المرونة في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (3.9833)، بمستوى مرتفع، وجاء بعده حل المشكلات في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ (3.9015)، بمستوى مرتفع.

هذه النتيجة اتفقت مع نتائج دراسات: (58)، (61)، (62)، في ارتفاع مستوى الصمود النفسي، واختلفت مع نتائج: (59)، (63) في المستوى المتوسط للصمود النفسي، واختلفت مع نتائج دراسة شتيبي وآخرون (56)، التي أشارت إلى انخفاض مستوى الصمود النفسي.

يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نموذج التحدي Challenge Model ضمن نظرية جارميرزي (64) التي تشير إلى أن التعرض لعوامل الخطورة أو الضغوط النفسية يمكن اعتبارها عوامل تسهم في تعزيز التكيف عن طريق محاولة إيجاد الاستراتيجيات الفعالة التي تقي الفرد من الوقوع الأمراض النفسية. كما يمكن تفسيرها في ضوء العوامل الوقائية وذلك من خلال أن طلاب الجامعة من أكثر الفئات قدرة على توظيف هذه العوامل لمحو الآثار السالبة الناتجة عن المواقف الصعبة والتعامل معها بفعالية لتحقيق التوافق والتكيف. أو في إطار ما يؤكد عليه أنصار المدرسة الإنسانية في علم النفس أن الأفراد ذوي الصمود النفسي المرتفع لا يبدون قادرين على مواجهة الأحداث الضاغطة والمواقف العصيبة بصورة إيجابية فقط، بل يعتبرونها تحدياً وفرصاً لا تعوّض للتعلم والارتقاء الشخصي، وبالتالي يصبح الصمود النفسي تكويناً نفسياً يتجاوز قدرة الفرد على المواجهة أو التوافق الإيجابي مع المصاعب والأحداث الصادمة (57).

يفسر الباحث ارتفاع مستوى الصمود النفسي ربما لتمتع طلاب كلية الطب بقدر كبير من الخصائص الشخصية التي تؤهلهم لمثل هذه النتيجة، حيث يتم إعدادهم في المراحل الدراسية المختلفة برعاية والدية وأسرية وتربوية على التعامل على أشكال مختلفة من الأزمات والصعوبات في المواقف الحرجة، وقد أشار كل من (65) إلى أن الصمود في المواقف الصعبة يرجع إلى مجموعة من الصفات الموجودة داخل الفرد (مثل احترام الذات والقيم الإيجابية التي يتمتع بها)، فالأفراد الذين يتمتعون بصمود مرتفع يمكنهم توالي الأحداث لديهم وبالتالي يمكنهم صناعة واتخاذ القرار الحكيم في مواجهة مثل هذه الأحداث (66).

أو ربما يعود المستوى المرتفع من الصمود النفسي إلى طبيعة قيم وعادات المجتمع السوداني المحافظ والذي يتسم بتحمل الضغوط والصبر عليها، وبالنسبة لترتيب الأبعاد، يعزو الباحث حصول الكفاءة الشخصية على المرتبة الأولى على أبعاد الصمود النفسي الأخرى إلى ما يتمتع به طلاب الطب الذين هم صفوة أبناء جيلهم، فقد تم إعدادهم إعداداً جيداً، وأصبحوا على درجة عالية من التوافق النفسي والشخصي ويمتلكون قدرات عقلية عالية تمنحهم كفاءة شخصية مرتفعة تمكنهم من الصمود في مواجهة المشقات والأحداث الضاغطة. أما حصول بعد المرونة على المرتبة الثانية فهي نتيجة واقعية لأن بعد المرونة أصلاً مشتق من بعد الكفاءة الشخصية، تتمثل في المواقف الإيجابية التي يسلكها الطلاب داخل الحرم الجامعي، من خلال المصادقية والتألف والود

المتبادل بين الطلاب وصولاً للانسجام التام والذي يشد عضد الصمود النفسي للطلاب. أما حصول بعد حل المشكلات على المركز الثالث للصمود النفسي يرى الباحث أن هذه النتيجة ربما تعود إلى ضرورة استخدام طريقة حل المشكلات لحل الصعوبات التي تواجههم وهي بالطبع تحتاج إلى الإلمام باستراتيجيات ومهارات حل المشكلات وهي ربما لا يتمتع بها بعضاً من أفراد العينة، خاصة إن كانت المشكلات تحتاج إلى حلول لحظية ومنطقية في بعض الأحيان، وفي بعضها قد تحتاج إلى مستوى معين من طرق التفكير المختلفة كالإبداعي وما وراء المعرفي وغيرها.

عرض ومناقشة وتفسير نتيجة الفرض الثاني:

للتحقق من نتيجة الفرض الثاني والذي ينص على: « يتسم طلاب كلية الطب بجامعة شندي بدرجة مرتفعة من أحداث الحياة الضاغطة» استخدم الباحث الإحصاء الوصفي للتعرف على المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، (9) يوضح هذا الاجراء:

جدول رقم (9) يوضح:

استخدام الإحصاء الوصفي للتعرف على مستوى أحداث الحياة الضاغطة وأبعادها

الأبعاد	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
الدراسية	1	3.5286	1.20814	5	متوسط	26	3.500	1.47363	7	متوسط
	6	1.5786	1.15096	45	منخفض	31	3.5429	1.50477	4	”
	11	3.0143	1.38847	16	متوسط	41	3.3929	1.54871	11	”
	16	3.0071	1.37551	17	”	46	3.6714	1.44104	3	”
	21	3.4214	2.14264	10	”					
	الكلية	3.1111	9.16515	الأولى	متوسط					
الأسرية	2	2.6571	1.56293	24	متوسط	27	1.9071	1.30244	41	منخفض
	7	1.9287	1.32840	40	منخفض	32	1.6000	1.14301	44	منخفض
	12	1.5429	1.12762	46	”	37	1.4143	1.04562	48	”
	17	1.8214	1.25387	43	”	42	1.8929	1.33409	42	”
	22	2.0714	1.58553	35	منخفض	47	1.4571	0.99907	47	منخفض
	الكلية	1.8928	7.71924	الخامسة	منخفض					
النفسية	3	2.9143	1.53373	19	متوسط	28	3.5214	1.49504	6	متوسط
	8	2.8214	1.48502	21	”	33	3.8857	1.16968	1	مرتفع
	13	2.3429	1.41305	29	”	38	3.4768	1.45171	8	متوسط
	18	3.7214	1.42469	2	مرتفع	43	3.3429	1.44327	9	”
	23	2.8680	1.40371	20	متوسط	48	2.0500	1.44603	37	منخفض
	الكلية	3.0907	7.97649	الثانية	متوسط					

الأبعاد	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
الاقتصادية	4	3.0286	1.52647	15	متوسط	29	2.2500	1.41985	31	متوسط
	9	2.2571	1.53787	30	متوسط	34	2.2000	1.45038	33	منخفض
	14	2.6600	1.56306	23	متوسط	39	2.4714	1.52883	26	متوسط
	19	2.0357	1.32714	38	منخفض	44	2.1943	1.51009	34	منخفض
	24	3.1786	1.72257	12	متوسط					
الاجتماعية	الكلي	2.5484	9.73402	الرابعة	متوسط					
	5	2.6929	1.58180	22	متوسط	30	2.2500	1.39436	32	متوسط
	10	2.9929	1.52435	18	متوسط	35	3.0643	1.43547	13	متوسط
	15	2.0643	1.35822	36	منخفض	40	2.4643	1.49537	27	”
	20	2.5571	1.39512	25	متوسط	45	3.0643	1.57412	14	”
	25	2.3500	1.43404	28	”	50	1.9857	1.39880	39	منخفض
	الكلي	2.555	8.60427	الثالثة	متوسط					
المقياس الكلي للأحداث الضاغطة	2.6735	33.46456		متوسط						

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (8) أن مستوى أحداث الحياة الضاغطة لدى الطلاب جاءت بدرجة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لمستوى أحداث الحياة الضاغطة للمقياس الكلي (2.6735) أي أنه ضمن الفئة المتوسطة (2.34 - 3.67)، بوزن نسبي بلغ 53.3%، وكما يظهر من الجدول أن المتوسطات الحسابية للأبعاد تراوحت بين (1.8928 - 3.1111)، وعلى صعيد ترتيب أبعاد أحداث الحياة الضاغطة فقد جاء بعد الدراسية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.1111)، بمستوى متوسط، بينما حل بعد النفسية في المرتبة الثانية وبتوسط حسابي (3.0907)، بمستوى متوسط، وجاء بعد الاجتماعية في المرتبة الثالثة وبتوسط حسابي بلغ (2.555)، بمستوى متوسط، وجاء بعد الاقتصادية في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.5484) بمستوى متوسط، وفي المرتبة الخامسة والأخيرة جاء بعد الأسرية بمتوسط حسابي (1.8928) بمستوى منخفض. وجاءت الفقرة رقم (33) في المرتبة الأولى بمستوى مرتفع ونصها: « تمر بي فترات أشعر فيها بالضيق والضرر»، بمتوسط حسابي (3.8857)، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة وبمستوى منخفض الفقرة رقم (37) ونصها: « يفرق والدي بيني وبين إخوتي في المعاملة». بمتوسط حسابي (1.4143). اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (63)، في المستوى المتوسط لأحداث الحياة الضاغطة.

يعزو الباحث هذه النتيجة الممتثلة في تراجع مستوى أحداث الحياة الضاغطة للطلاب إلى أنها ربما ترجع إلى بعض متغيرات الشخصية، والتي تعمل كمصادر شخصية في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة، وفي هذا الصدد يرى (67) أن سمات الشخصية تؤثر على عمليات تحمل الفرد في

مواجهة مصادر الضغوط إما بطريقة مباشرة (قدرات الفرد)، أو غير مباشرة عن طريق تقييم الفرد للموقف المهدد (68). أو ربما ترجع لتدهور الأوضاع السياسية بصفة عامة في السودان خلال هذه الفترة مما أدى تراجع الأوضاع الاقتصادية، وعدم استقرار النظام التعليمي وكذا الانفلات الأمني، الشيء الذي دفع الطلاب للتخلي بخاصية الصمود في تعامله فيما يدور حوله من موجودات بتقبله التغيرات باعتبارها جزء من الحياة، وتجنب الاعتقاد بأن الأحداث الضاغطة أو الصعوبات مشكلات لا يمكن حلها. وبذلك يستطيع الطلاب الصامدون التعافي بسهولة أكبر من الصعوبات والتعامل بشكل أفضل مع التحديات التي يواجهونها.

عرض ومناقشة وتفسير نتيجة الفرض الثالث:

للتحقق من نتيجة الفرض الثالث والذي ينص على: «توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الصمود النفسي وأحداث الحياة الضاغطة» استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون للتعرف على نوع العلاقة بين المتغيرين الجدول (10) يوضح هذا الاجراء:

جدول رقم (10) يوضح

مصفوفة معامل ارتباط بيرسون بين الصمود النفسي وأبعاده بأحداث الحياة الضاغطة

وأبعادها

الصمود النفسي	الأحداث الضاغطة	الاجتماعية	الاقتصادية	لنفسية	الأسرية	الدراسية	المرونة	حل للمشكلات	الكفاءة لشخصية	المتغيرات
									1	الكفاءة لشخصية
								1	0.589**	حل للمشكلات
							1	0.529**	0.485**	المرونة
						1	-0.120	-0.076	- .290	الدراسية
					1	0.383**	-0.052	-0.008	-0.114	الأسرية
				1	**0.475	0.612**	-0.102	-0.013	-0.226	لنفسية
			1	**0.445	**0.570	**0.540	-0.020	-0.001	-0.149	الاقتصادية
		1	**0.618	**0.658	**0.605	**0.599	-0.194	-0.078	-0.224	الاجتماعية
	1	0.870**	0.817**	0.787**	0.746**	0.765**	-0.089	-0.038	-0.236	الأحداث الضاغطة
1	-0.136	-0.189	-0.061	-0.125	-0.018	-0.184	0.803**	0.880**	0.813**	الصمود النفسي

** (correlation is significant at the 0.01 level (2- tailed).

من الجدول رقم (10) يتضح وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الصمود النفسي وأبعاده (الكفاءة الشخصية، حل المشكلات، المرونة)، مع أحداث الحياة الضاغطة وأبعادهها (الدراسية، الأسرية، النفسية، الاقتصادية، الاجتماعية) عند مستوى (0.01) وكذلك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الصمود النفسي وأبعاده (الكفاءة الشخصية، حل المشكلات، المرونة). إضافة لوجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين أحداث الحياة الضاغطة وأبعادهها (الدراسية، الأسرية، النفسية، الاقتصادية، الاجتماعية)، وهذه النتيجة تشير إلى أن الطلاب مرتفعي الصمود النفسي يتسمون بمستوى منخفض من أحداث الحياة الضاغطة، وعلى العكس من ذلك فإن الطلاب منخفضي الصمود النفسي يتسمون بمستوى مرتفع من أحداث الحياة الضاغطة.

هذه النتيجة اتفقت مع نتائج: (54)، (56)، (62)، (60)، (63) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الصمود النفسي وأحداث الحياة الضاغطة، واختلفت مع نتائج (55) التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين الصمود النفسي وأحداث الحياة الضاغطة. ويفسر الباحث هذه النتيجة من خلال التراث السيكولوجي، إلى أن انتشار الوعي النفسي والثقافي، والقدرة على التوازن العقلي والديني، والقدرة على مواجهة المشكلات، والقدرة على التكيف الاجتماعي الفعال، كلها تكسب الطلاب القدرة على تحمل المسؤولية وتحمل الظروف الضاغطة لديهم ومن ثم رفع مستوى الصمود النفسي، لتحيل الحياة البائسة إلى حياة متقبلة. أو ربما تعود إلى أن الشخص المتصف بالصمود النفسي فهو يتصف بالتوافق النفسي والاجتماعي والذي وهو أساس الصحة النفسية التي تمكن الفرد من تغيير وتعديل السلوك لتجاوز المشكلات والعقبات ويشعره بجودة الحياة، وفي نفس هذا السياق أشار (69) إلى رأي مارتن سيليجمان Seligman حين قال: إن الفرد يصبح أكثر سعادة وتفاؤلاً عندما يحاور نفسه ويتحدى أفكاره السلبية ويحللها ويقارنها بما يتمتع به من نعم.

يرى الباحث أن هذه النتيجة منطقية حيث أن ارتفاع الصمود النفسي بجميع مكوناته يتضمن تجاوز المحن والشدائد والتكيف معها مما يؤدي إلى انخفاض مستوى أحداث الحياة الضاغطة.

عرض ومناقشة وتفسير نتيجة الفرض الثالث:

لاختبار نتيجة هذا الفرض والذي ينص علي: «توجد فروق دالة إحصائياً في الصمود النفسي تبعاً لمتغير للجنس ذكور/ إناث، قام الباحث باستخدام اختبار (ت) (T - test) والجدول رقم (11) يوضح الاجراء

الجدول رقم (8) يوضح

اختبار (ت) (T - test) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق في السمود النفسي تبعاً للجنس

(ذكور/ إناث)

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الاحتمالية	الاستنتاج
الكفاءة الشخصية	ذكور	36	37.2500	6.33076	138	-458	0.123	لا توجد فروق
	إناث	104	37.7308	5.08230				
حل المشكلات	ذكور	36	35.3056	7.04199	138	0.190	0.245	لا توجد فروق
	إناث	104	35.0481	7.01231				
المرونة	ذكور	36	36.0556	5.820877	138	1.819	0.725	لا توجد فروق
	إناث	104	34.0865	16.85108				
السمود النفسي	ذكور	36	108.6111	16.85108	138	0.597	0.363	لا توجد فروق
	إناث	104	106.8654	14.48672				

من الجدول رقم (11) يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائية في السمود النفسي وأبعاده تبعاً لمتغير الجنس هذه النتائج اتفقت مع نتائج دراسات: (58) في عدم وجود فروق في السمود النفسي تبعاً للنوع، واختلفت مع نتائج دراسات: (61)، (62) التي كشفت عن وجود فروق في السمود النفسي لصالح الذكور، ودراسة (56) التي توصلت إلى أن النساء أكثر صموداً من الرجال. ولتفسير عدم الفروق بين الذكور والإناث في السمود النفسي، يرى الباحث أنها ربما تعود إلى أن الذكور والإناث من الطلاب يتعرضون لنفس التأثير ويمرون بنفس الضغوط ويتلقون نفس الأعباء الأكاديمية ولذلك فلن يشكل السمود النفسي فرقاً يذكر بين الجنسين على الحد السواء، وذلك لأن كلا الجنسين قد نشأوا في نفس الظروف المعاشية، كما أن صعوبات البيئة المحلية وهما فيها من تحديات قد تشجع كل من الجنسين على إيجاد الطرق المناسبة للتكيف معها. وربما ترجع إلى

ظروف التنشئة الأسرية للبناء التي أصبحت متشابهة في طريقة التربية والمساواة في توفير المتطلبات الدراسية حتى تلبية الطموحات وتعزيز الاعتماد على النفس وتحمل الفشل، مما يجعل تأثير الظروف المحيطة متساوياً على كل من الذكور والإناث ومن ثم تتعدم الفروق بينهما في الصمود النفسي.

الخاتمة:

إن مفهوم الصمود النفسي أصبح من المفاهيم الشائعة في الحياة اليومية والتي يحتاجها كل إنسان لمواجهة ما يتعرض له من الأحداث الضاغطة، ويتمثل في قدرة الفرد على استعادة توازنه بعد التعرض للمحن والأزمات التي تواجهه، بل والتعافي والنمو من خلالها، وهناك ثلاثة مصادر للصمود النفسي تتمثل في القوة الذاتية التي تتكون مع مرور الوقت، والمرونة عند مواجهة التحديات والمشاق، وامتلاك الأفراد مهارات حل المشكلات، في وجود الرعاية والدعم والثقة من داخل الأسرة أو خارجها، وتتفاوت استجابات الأفراد في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة نظراً لبعض العوامل الشخصية والفروق الفردية بينهم.

ولقد كشفت نتائج هذه الدراسة عن ارتفاع مستوى الصمود النفسي، وهو خير دليل أن الطلاب استوعبوا الصمود النفسي نتيجة مرورهم أحداث ضاغطة في الفترة الأخيرة نتيجة لعدم انتظام الدراسة كما كانت في ماضيها. بينما أظهرت وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين الصمود النفسي وأحداث الحياة الضاغطة، وهذا مؤشر يدل على قدرة الطلاب على تجاوز المحن والأزمات بل أصبحوا قادرين على التكيف معها. أما عدم وجود فروق في الصمود تبعاً لمتغير النوع فهي نتائج متوقعة نتيجة لأن الدراسة في معظم الجامعات السودانية مختلطة وتشابه ظروف البيئة الجامعية، وتقارب كم ونوع الضغوط التي يتعرضون لها، ممثلة في: الدراسية، الأسرية، الاقتصادية، النفسية والاجتماعية لكل من الجنسين.

النتائج:

1. يتسم طلاب كلية الطب بجامعة شندي بمستوي مرتفع من الصمود النفسي.
2. يتسم طلاب كلية الطب بجامعة شندي بمستوي متوسط من أحداث الحياة الضاغطة.
3. توجد علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائياً بين الصمود النفسي وأحداث الحياة الضاغطة.
4. لا توجد فروق دالة إحصائياً في الصمود النفسي تبعاً لمتغير النوع (ذكور/ إناث).

التوصيات:

- بناءً على ما خلصت إليه الدراسة من نتائج فإن الباحث يوصي بالآتي:
1. قيام المؤسسات التعليمية بدورها في العمل على عقد دورات تدريبية لتنمية الصمود النفسي لدى الطلاب.
 2. غرس مفهوم الصمود النفسي في نفوس الطلاب لمواجهة أحداث الحياة الضاغطة.
 3. العمل على تنمية وتطوير مكونات الصمود النفسي عبر الدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس والتعرف على مواطن القوة والضعف فيها.
 4. عقد برامج إرشادية لتطوير استخدام أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة لدى الطلاب.

المقترحات:

1. إجراء دراسات لمعرفة كيفية تطور الصمود النفسي عبر الزمن والمهام.
2. إجراء دراسات لمعرفة أكثر مكونات الصمود النفسي توظيفاً في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة.

الهوامش:

القرءان الكريم:

المراجع:

- (1) Goldstein, S & Brooks, R, (2004): The power resilience: Achieving balance confidence and personal strength your life, New York, McGraw-Hill.
- (2) Gillespie, B, M, Chaboyer, W, & Wallis, M, (2007): The influence of personal characteristics on the resilience of the operating room nurses: A predictor study. International journal of nursing studies, 46. 968 – 976.
- (3) أبو حلاوة، محمد سعيد (2013): الطريق إلى المرونة النفسية، أطفال الخليج 1وي gulfkids.WWW الاحتياجات الخاصة:
- (4) الأعرس، صفاء (2010): الصمود من أجل علم النفس الإيجابي، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، العدد 77، 11 – 16.
- (5) إبراهيم، تامر (2014): الصمود النفسي وعلاقته بكل من الضغوط النفسية والصلابة النفسية والرجاء لدى عينة من طلاب الجامعة، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، 24 (85)، 137 – 200.
- (6) Lazarus, R, S, & Folkman, S, (1984): Stress, appraisal and coping, New York: Springer publishing company.
- (7) مخيمر، عماد محمد (1997): الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية متغيرات وسيطة في العلاقة بين ضغوط الحياة وأعراض الاكتئاب لدى الشباب الجامعي، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد 7، العدد 17.
- (8) علام، رجاء (2010): مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.
- (9) Smith, B, Dalen, J, Wiggins, K, Tooley, K, Christopher, P & Prenard, J, (2008): The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back, International journal of behavior medicine, 15, 144 – 200.
- (10) عطية، أشرف محمد (2011): الصمود الأكاديمي وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من طلاب التعليم المفتوح، دراسات نفسية، مجلد 21، العدد 4، ص 571 – 621.

- (11) Masten, A, S, (2009): Ordinary magic: lesson from research on resilience in human development. Educational Canada, 49,3, 28-36.
- (12) Maquet, Y, G, Angel, J, D, Canizares, C, Lattig, M, C, Agudelo, D, M, Avenas, A, & Ferro, E, (2020): The role of stressful life events appraisal in major depressive disorder. Revista Colombiana of psiquiatria, 49, 67 -74
- (13) الأعرس، صفاء (2010: 11): مرجع سابق.
- (41) مجمع اللغة العربية، (2004): المعجم الوسيط، ط 4، الجزء الأول، مكتبة الشروق، ص 522.
- (15) Masten, (2009): previous reference.
- (16) American psychological association (2002): The road to resilience, NE, Washington DC, 1 – 7.
- (17) Connor, K, M, & Davidson, J, R, T, (2003): Development of a new resilience scale (CD-RISC): The Connor & Davidson resilience scale depression and anxiety, 18,76 – 82.
- (18) 18. Karaman, E, & Efiltili, E, (2019): Investigation of social support perception and self-esteem and prediction of psychological resilience of parents who have children with special educational needs. Asian journal of education and training, 5 (1), 112 – 120.
- (19) 19. Connor, K, M, & Davidson, J, R, T, (2003): pervious reference.
- (20) 20. Luther, S, s Cicchetti, D & Becker, B. (2000): The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. Child development, 71 (3), 543 – 652.
- (21) Beadal, J, Mathews, A, Boyman, G, & Teachman, B, (2016): Cognitive bias modification to 3nhance resilience to a panic challenge. Cognitive therapy and research, 40 (6), 799 – 812.
- (22) Wicks, C, R, (2005): Resilience: An integrative frame work measurement, unpublished doctoral dissertation, Loma India University. <https://worldcat.org>

- (23) Goldsten & Brooks, (2004): previous reference.
- (24) Stein, M, (2005): Resilience and young people leaving care: Overcoming the odds, research report, Joseph Rowan three foundation york.
- (25) www.healthworkerburnout.com accessed on 8 Feb.2023
- (26) Wolin, S, J, & woli, S, (1993): The resilience elf: How survivors of troubles families rise above adversity, New York: Villard, 1 – 229.
- (27) Gayles, J, (2005): playing the game and playing the: Academic resilience among three high-achieving African-American males anthropology and education quarterly, 36, 3, 250 – 264.
- (28) Wolin & Wolin. Previous reference.
- (29) Ahern, N, (2017): Resiliency in adolescent college students. Doctoral dissertation, University of Central Florida.
- (30) 30. William, H, David, N, Nahn, E, (2011): Use of well-being in order widows: adaptation and resilience journal of women and aging, 23, 149 – 159.
- (31) Jew, C. Greenm, K. & Kroger, (1999): Development and validation of measure of resiliency, Journal of measurement and evaluation In consoling and development, 32 (2), pp 75 – 90.
- (32) الشقماني، مصطفى مفتاح و المفتي، محمد أحمد (2006): أحداث الحياة والضغوط النفسية ودورها في الإصابة بالأورام السرطانية، دراسة ميدانية، وقائع المؤتمر السنوي الثاني للأورام السرطانية، كلية الآداب، جامعة 7 أكتوبر مصراتة، ليبيا، ص 231 – 248.
- (33) Selye, H, (1976): Stress in health and diseases, London: Butterworth.
- (34) غانم، محمد حسن (2009): مقدمة في علم الصحة النفسية (تأصيل نظري ودراسات ميدانية) المكتبة المصرية للطباعة والنشر والتوزيع.
- (35) الرمادي، نور أحمد محمد (2006): فاعلية برنامج ارشادي سلوكي جمعي يستخدم التدريب على الضبط الذاتي لخفض الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية بالفيوم، (4)، 281 – 312.
- (36) Rivollier, J, (1992): L,home stress. Puff. P, 286.

- (37) جبريل، سوزان و السعيد فاروق (2011): أحداث الحياة الضاغطة وأساليب مواجهتها والقلق والاكتئاب لدى طلبة الجامعة، دراسة مقارنة بين المجتمع المصري والسعودي، كلية التربية بالمنصورة، المؤتمر السنوي العربي السادس (الدولي الثالث) لتطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة.
- (38) طاهر، حسين (1993): أثر الضغوط النفسية على الأطفال والكبار - ودور أولياء الأمور تجاه المواقف الضاغطة، مجلة التربية، العدد 4، ص 36 - 42، الكويت.
- (39) الهاشمي، رشيد أحمد (2006): استراتيجيات التكيف لأحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بمركز السيطرة لدى مراهقي دور الدولة لرعاية الأيتام، كلية التربية، جامعة بغداد، ابن الهيثم.
- (40) الغرير، أحمد نايل و أبو أسعد، أحمد (2009): التعامل مع الضغوط النفسية، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- (41) Lazarus, S, R, & Cohen, J, B, (1977): Environmental stress. In I. Altman & J, F, wohlwill (Eds), human behavior and environment (vol 2). New York: Plenum.
- (42) السنهوري، ريم الحاج (2013): التفاؤل والتشاؤم وعلاقته بأحداث الحياة الضاغطة لدى خريجي الجامعات العاطلين عن العمل بولاية الخرطوم، رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، قاعدة معلومات دار المنظومة.
- (43) الرشيد، هارون توفيق (1999): الضغوط النفسية طبيعتها- نظرياتها- برامج لمساعدات الذات في علاجها، مكتبة الأنجلو المصرية.
- (44) عباس، وهاب إبراهيم عبد الوهاب (2016): الضغوط الحياتية وعلاقتها بالتدين لدى الاخصائيين العاملين بولاية الخرطوم، رسالة جامعة النيلين، قاعدة معلومات دار المنظومة.
- (45) الغرير، أحمد نايل و أبو أسعد، أحمد (2009): مرجع سابق.
- (46) الغرير، أحمد نايل و أبو أسعد، أحمد (2009): مرجع سابق.
- (47) Campos, R, c, Holden, Cacador, B, Fragata, A S, Baleizao, C, (2018): Self-criticism: Result from two-wave study, Personality and individual differences, 124, 145 - 149.

- (48) Dohrenwend, B, (1981): Brief historical to research on stressful life events in B.S.in Dohrenwend and B P Dohdrenwend (EdU) Stressful life events: their nature and effects (pp 99-136), New York, Wiley.
- (49) Beck, A, Rush, A, Shaw, B, & Emery, G, (1981): Cognitive therapy of depression. New York. Allyn & Boco n.
- (50) Lazarus, R, C, (1966): Psychological stress and coping proneness, New York, McGraw Hill Book company.
- (51) دردير، نشوة كرم (2010): فاعلية برنامج ارشادي عقلائي انفعالي لتنمية أساليب لتنمية مواجهة الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية لطلبة الجامعة، أطروحة دكتوراة، كلية التربية، جامعة القاهرة.
- (52) Landy, J, (1989): Psychology of work behavior, (4th ed), California: Books/Cole publishing company.
- (53) عثمان، عبدالله محمد حسين (2017): الضغوط النفسية لمريض الفشل الكلوي وعلاقتها بجودة الحياة، دراسة تطبيقية بمراكز غسيل الكلى بولاية الخرطوم، رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، قاعدة معلومات دار المنظومة.
- (54) إبراهيم، تامر (2014): مرجع سابق.
- (55) Amadeu Matos, Manaela da Conceica, Ldia da Rosario, Maria da Con- cice, & Joao Carvlho (2017): Negative life events and resilience in higher education students, The European journal of social and behavioral science (EJSBS), vol, 21, (2), p 127 – 136.
- (56) شتيبي، حسن و أحامي أحمد، وعزاوي، فاطمة الزهراء، وخدمواوي، عبد الرازق، و محمد، خولة (2018): دراسة الصمود النفسي لدى المتخصصين في الرعاية الصحية، بمستشفى ابن سينا، المغرب، المجلة المفتوحة لعلم النفس الطبي.
- (57) عبد السميع، ورد مختار (2018): فاعلية برنامج لتنمية الصمود النفسي لدى الطالبة الجامعية لتحسين مواجهة أحداث الحياة الضاغطة، رسالة دكتوراة منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، مجلة البحث العلمي في التربية، مجلد (10)، العدد (19)، ص 206 – 246.

- (58) علوان، سالي طالب و الوائلي، جميلة رحيم (2019): الصمود النفسي وعلاقته بالقيمة العاطفية لدى طلبة الجامعة، مجلة الفتح، العدد (79)، ص 46 - 70.
- (59) Pedia Tarsuslu, Nevin Gunaydin, & Medino Koc, (2020): Relationship between educational stress and psychological resilience in nursing students. *Journal of human science*, vol, 17 (1).
- (60) الشريبي، عاطف مسعد الحسيني (2021): الصمود النفسي وعلاقته بجودة حياة العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في دول الخليج (قطر، السعودية، عمان)، مجلة العلوم التربوية، مجلد 17، العدد 17، دار نشر جامعة قطر، ص 96 - 124.
- (61) دخان، نبيل كامل و الطلاع، محمد عصام وجمعة، أحمد عزات (2021): الذكاء الروحي والصمود النفسي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، مجلة العلوم النفسية والتربوية، 1 (7)، ص 37 - 63.
- (62) الضريبي، عبدالله محمد، والأبيض، محمد حسن علي (2021): الصمود النفسي وعلاقته بضغوط الحياة لدى عينة من طلاب جامعة البيضاء، المجلة الدولية في حقوق الإنسان في الرعاية الصحية.
- (63) تري، مثنى اسماعيل ومالك، سلام صبار (2022): الصمود النفسي وعلاقته باستراتيجيات الحياة الضاغطة لدى المرأة في محافظة الأنبار، مجلة العلوم النفسية، مجلد (33)، العدد (1-أ)، ص 805 - 828.
- (64) Garmezy, N, (1984): Stressors of childhood. In N. Garmezy & M. Rutter (Eds.), *stress coping & development*, New York, McGraw Hill. Pp 43 - 84.
- (65) Snape, J., & Miller, D, J, (2008): A challenge of living? Understanding the psycho-social processes of the child during primary-secondary transition through resilience and self-esteem theories. *Educational psychology review*, 20, 217 - 236.
- (66) Wolin & Wolin, (1993): previous reference
- (67) Lasarus, (1966): previous reference
- (68) عبد الستار، إبراهيم (1998): الاكتئاب اضطراب العصر الحديث، منهج وأساليب علاجه، عالم المعرفة، القاهرة.
- (69) Veenhoven, R. (2003): Happiness. *The psychologist*, 16, 128-129.

الملاحق

ملحق رقم (1)

قائمة الأساتذة المحكمين للمقياس

م	الاسم	الجامعة
1	د. خالد حسن جاد الله	أستاذ مساعد علم النفس التربوي، جامعة شندي
2	د. محمد أحمد كرم الله الحاج	أستاذ مشارك علم النفس التربوي، جامعة الطائف
3	د. عبد القادر علي أحمد	أستاذ مشارك المناهج وطرق التدريس، جامعة شندي

ملحق رقم (2)

مقياس الصمود النفسي

أخي الطالب/أختي الطالبة: السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

هذه الاستبانة جزء من دراسة يقوم بها الباحث بهدف التعرف على الصمود النفسي وعلاقته بأحداث الحياة الضاغطة لدى طلبة الجامعة، ونظراً لأهمية آرائكم في هذا الموضوع الرجاء قراءة فقرات هذه الاستبانة بدقة ووضع علامة () في الخانة التي تعبر عن رأيك أمام كل فقرة، علماً أنه لا توجد عبارات صحيحة وأخرى خاطئة، فالعبارة الصحيحة هي التي تتفق ورأيك. وأن المقياس موضوع لأغراض البحث العلمي فقط.

وجزاكم الله خيراً
الباحث

أولاً: البيانات الأولية:

الاسم: (إذا رغبت): النوع: (ذكر)، (أنثى)، التخصص الدراسي: (علمي) (أدبي)

م	الفقرات	تنطبق على دائماً	تنطبق على غالباً	تنطبق على أحياناً	تنطبق على نادراً	لا تنطبق على
1	أعمل على تحقيق أهدافي مهما كانت العقبات.					
2	أجمع المعلومات الكافية حول المشكلة للوصول لحلها.					
3	أشعر بالرضا عند تعاملي مع المواقف المختلفة بمرونة.					

م	الفقرات	تنطبق على دائماً	تنطبق على غالباً	تنطبق على أحياناً	تنطبق على نادراً	لا تنطبق على
4	أستطيع صياغة أفكارى بطريقة مناسبة.					
5	أتصرف بحكمة مع المواقف المفاجئة.					
6	أحاول التعايش مع الأحداث التي تواجهني بتماسك.					
7	أعالج أموري الحياتية بنفسى.					
8	أقوم بانتقاء أفضل الخيارات من بدائل متعددة.					
9	الحوار والمناقشة مع الزملاء يجعلنى أكثر قدرة على التوافق.					
10	طيبتي تجعلني محبوباً بين زملائي في الجامعة.					
11	أشعر بالانهزام النفسى إذا فشلت في حل مشكلة ما					
12	أقبل وجهات نظر الآخرين عند الضغوط بصدق.					
13	أقدم المشورة لزملائي عند حاجتهم إليها.					
14	أجد من يقف معي عند مواجهتي لمشكلة ما.					
15	أشارك في رحلات ترفيهية مع زملائي من حين لآخر.					
16	تدفعني نجاحات الماضي لمواجهة صعوبات المستقبل.					
17	يمكنني حل مشكلاتي بمساعدة زملائي في الجامعة.					
18	أقبل الأفكار الجديدة من الآخرين.					

م	الفقرات	تنطبق على دائماً	تنطبق على غالباً	تنطبق على أحياناً	تنطبق على نادراً	لا تنطبق على
19	أعمل على تنمية قدراتي العلمية بشتى الطرق.					
20	أحدد ما يواجهني من مشكلات بصورة واضحة ودقيقة.					
21	أهتم بأخلاقيات المجتمع وعاداته وقيمه مبرونة.					
22	أحترم الوقت واستثمره بشكل مناسب.					
23	أستفيد من خبراتي السابقة في تخطي الأزمات.					
24	أتحمل ألفاظ بعض الزملاء رغم قساوتها.					
25	أحاول إتمام أي عمل أبدأ به.					
26	أواجه المشكلات ولا أنتظر حدوثها.					
27	أقبل المساعدة من زملائي خلال الأزمات.					
28	أصرف بمسؤولية فيما يوكل إلي من مهام.					
29	تتفق نتائج قراراتي مع توقعاتي لحل المشكلة.					
30	أستطيع التكيف مع متغيرات الحياة الجامعية.					

ملحق رقم (3)

مقياس أحداث الحياة الضاغطة في صورته الأولية

أخي الطالب/أختي الطالبة: السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

هذه الاستبانة جزء من دراسة يقوم بها الباحث بهدف التعرف على أحداث الحياة الضاغطة لدى طلبة الجامعة، ونظراً لأهمية آرائكم في هذا الموضوع الرجاء قراءة فقرات هذه الاستبانة بدقة ووضع علامة () في الخانة التي تعبر عن رأيك أمام كل فقرة، علماً أنه لا توجد عبارات صحيحة وأخرى خاطئة، فالعبارة الصحيحة هي التي تتفق ورأيك. وأن المقياس موضوع

لأغراض البحث العلمي فقط.

أولاً: البيانات الأولية:

الاسم: (إذا رغبت):النوع: (ذكر....)، (أنثى.....)

م	الفقرات	درجة كبيرة جداً	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	غير مؤثر
1	أتعرض لصعوبات في بعض المقررات الدراسية.					
2	أتضايق من عدم التعبير عن رأي داخل الأسرة.					
3	يثيرني الانتقاد.					
4	أعاني من ارتفاع شديد في أسعار الاحتياجات الأساسية.					
5	قلقي الدائم بخصوص التعصب الاجتماعي.					
6	التخصص الذي أدرسه لا يتناسب مع رغباتي وقدراتي.					
7	يضايقني عدم تفهم والدي لي.					
8	ينفذ صبري وأثور بسرعة.					
9	يشعري انخفاض دخل أسرتي بالخوف من المستقبل.					
10	شعوري بالوحدة حتى أثناء وجودي بين الآخرين.					
11	ترهقني كثرة الواجبات والتكاليف من أساتذتي.					
12	أقضي وقتاً طويلاً خارج البيت لكثرة مشكلاته.					
13	أشعر باليأس بسهولة.					
14	أعاني من ضعف مستوى الدخل المادي لأسرتي.					
15	عدم استطاعتي تكوين صداقات.					
16	أعاني من عدم معرفتي بطرق المذاكرة الجيدة.					

م	الفقرات	درجة كبيرة جداً	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	غير مؤثر
17	تكثر الخلافات التي تحدث بين أفراد أسرتي.					
18	أشعر بالخجل في كثير من الأحيان.					
19	أعاني من قلة مصروفي اليومي.					
20	ضعف مقدرتي على اقناع الناس بعمل شيء ما.					
21	أتضايق كثيراً من التعارض بين مواعيد المحاضرات.					
22	والدي يتوقعان مني أكثر مما أستطيع.					
23	أشعر بالتوتر في حياتي اليومية.					
24	تعد احتياجاتي الأساسية مكلفة على أسرتي.					
25	تقلقني محدودية حياتي الاجتماعية.					
26	أتردد في أن أطلب من أساتذتي شرح بعض الأجزاء الغامضة من المنهج.					
27	تمارس أسرتي ضغوط علي كي أحقق النجاح.					
28	ألوم نفسي لأقل خطأ أقع فيه.					
29	أجد صعوبة في توفير وشراء احتياجاتي الدراسية.					
30	عدم تمتعي بشعبية بين أصدقائي.					
31	ترهقني كثرة المحاضرات في اليوم الواحد.					
32	أشعر بعواطف متناقضة من الحب والكراهية داخل الأسرة.					
33	تمر بي فترات أشعر فيها بالضيق والضجر.					
34	يصعب عليّ مجاراة زملائي فيما يتعلق بالنواحي المادية.					
35	أعاني من عدم فهم الآخرين لي					

م	الفقرات	درجة كبيرة جداً	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	غير مؤثر
36	أشعر بالملل لافتقار الحياة اليومية داخل الكلية للتجديد.					
37	يفرق والدي بيني وبين إخوتي في المعاملة.					
38	أجد صعوبة في النوم عندما تواجههني مشكلة ما.					
39	أجد صعوبة في حصولي على ما تتطلبه حياة الطالب الجامعي المعاصر من أجهزة مساعدة.					
40	إجباري للمشاركة في بعض المناسبات الاجتماعية.					
41	يعلق بعض الأساتذة على إجاباتي بطريقة محرجة.					
42	عدم وجود من أفني مشاكلي في الأسرة.					
43	أستمر بالضيق والقلق لمدة طويلة إذا تعرضت لموقف أزعجني.					
44	يصعب علي حصولي على الوجبات الغذائية الجيدة.					
45	الامتثال لبعض العادات والتقاليد القبلية.					
46	يضايقني في فترة الامتحانات عدم كفاية الفترة الزمنية بين المواد للمراجعة والاستذكار.					
47	يتجاهل والدي إشباع حاجاتي النفسية والعاطفية.					
48	أشعر برغبة في ترك الكلية من حين لآخر.					
49	يضايقني عدم مناسبة السكن لي.					
50	يزعجني تعرضي للنقد من قبل الآخرين.					

وضع المصطلح العلمي في اللغة العربية

باحثة

د. إيمان التجاني سليمان

المستخلص:

تناولت هذه الدراسة موضوع وضع المصطلح العلمي في اللغة العربية , لأن البحث العلمي معناه في حقيقته بحث في اللغة وإمكاناتها في التعبيرات الحضارية . فالشعوب تقاس حضارتها بمقدرة لغاتها على توفير الألفاظ التي تعبر بها عن أغراضها وإحتياجاتها , وما تتطلبه ظروف حياتها . تتبع أهمية المصطلح العلمي بما يليه من حاجة المجتمعات لمواكبة التقدم العلمي و التكنولوجيا الذي أصبح من أبرز مقومات الحياة الأنسانية , وتعميق إحساسها بأن لها دورا في بناء الحضارة الإنسانية وصياغتها . وقد إقتضت هذه الدراسة أن تشتمل على فصلين ولكل فصل منهما مبحثين و تتقدمهم مقدمة وتختتم بخاتمة , و قائمة بأهم المصادر و المراجع , وجاء الفصل الأول لبيان مفهوم المصطلح العلمي فهو لفظ إتفق العلماء على إتخاذه للتعبير عن معنى من المعاني العلمية , فلكل فرع من فروع العلم مصطلحات خاصة به كما بين هذا الفصل أهمية إستخدام المصطلح العلمي و مصادرة. أما الفصل الثاني فقد بين كيفية وضع المصطلح العلمي و وسائل توحيد وطرق شيوعه ورواجه .

set the scientific term in Arabic language

Eman El-Tijani Suleiman

Abstract:

This study dealt with the issue of set the scientific term in Arabic language, and that because the scientific researchers are a study of language which is based on the capabilities and the expression of civilization. It is measured by the ability of its language to provide the words in which it expresses and needs and what the life requires. The important of the scientific term stems from the societies need to Keep pace with scientific progress and technology, which become one Of the most prominent elements of human life , and deepening its Sense that is role in building and shaping the human civilization . The study required that it include two chapters, and each chapter has two topic, preceded by an introduction and concluded with conclusion, and list of sources and references. The first chapter explained the concept of the scientific

term, as it is a term that scholars agreed to use to express the meaning of scientific meanings .each branch of the science has own terms , in this chapter also showed the importance of using the scientific term and it confiscation . as for the second chapter it deals with how the scientific term is seted , the means of unifying it , and methods of its popularity and promotion.

مقدمة:

الحمد لله الذي أنزل كتابه القرآن الكريم باللغة العربية فشرها بين لغات الأمم والقائل في محكم ذلك الكتاب: (إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ) سورة الزخرف، الآية رقم (3)، وقال تعالى: (وَلَقَدْ نَعَلِمُ أَنَّهُمْ يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُ بَشَرٌ لِّلسَانِ الَّذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِيٌّ وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُبِينٌ 103) سورة النحل، الآية رقم 103.

فاللغة العربية هي أقدم اللغات السامية التي بقيت بعدما اندثرت أخواتها سوى قليل منها، وقد انتشرت بانتشار الإسلام وهجرة العرب إلى البلاد التي فتحوها، ولما كان الإسلام يحض أتباعه على المعرفة والعلوم، فقد عكف العرب والمسلمون على الترجمة والنقل من كتب الأقدمين في الطب والهندسة والرياضيات والفلك وغيرها حتى ازدهرت حركة التأليف والنشر. وتمتاز اللغة العربية بخصائص جمة منها أنها أوسع اللغات ثروة في أصول الكلمات والمفردات والمترادفات من الأسماء والأفعال والصفات، وأوسعها مجالاً في الاشتقاق، بالإضافة إلى ميزاتها الأخرى في الإيجاز ودقة التعبير وسمو المعاني. واللغة العربية بما تمتلك من مميزات وخصائص استطاعت في ماضيها أن تجيب طلب كل إنسان مهما بلغ رقيه العقلي، وأن تفي بكل حاجات المجتمعات التي اتخذتها وسيلة تعبير عن آدبها وعلومها وفنونها وفلسفتها وكل شئون حياتها وجميع مطالبها. وما تزال العربية اللغة الحية القوية المتطورة، وهي متسعة للتعبير عن كل مطالب العصر الحديث وما جدّ فيه مما لم يعرفه أهلها منذ آلاف السنين. وقد تناولت هذه الورقة قضية وضع المصطلح العلمي في اللغة العربية في فصلين كان الفصل الأول بعنوان مفهوم المصطلح العلمي وأهميته ومصادره ويشتمل على مبحثين الأول مفهوم المصطلح العلمي والثاني أهمية المصطلح ومصادره أما الفصل الثاني فقد كان بعنوان وضع المصطلح العلمي وتوحيده وأيضاً تضمن مبحثين أولهما عن وضع المصطلح العلمي والثاني تناول وسائل توحيد المصطلح العلمي وشيوعه وأتمنى أن تكون هذه الورقة قد أوفت بالقليل مما يدور حول قضية المصطلحات العلمية لتكون مساهمة في هذا المجال .

مفهوم المصطلح العلمي وأهميته ومصادره:

مفهوم المصطلح:

أول ما أبدأ به دراستي في قضية المصطلح العلمي وطرق وضعه هو تحديد مفهوم المصطلح لأنه يمثل ((إحدى الركائز الأساسية للتعبير العلمي، بل إحدى ركائز الإبداع الذي يعتمد على إدراك المفاهيم العلمية الصحيحة واستيعابها))⁽¹⁾. فماذا تعني كلمة مصطلح؟ ورد في لسان العرب ((والصلح: تصالح القوم بينهم والصلح: السلم. وقد اصطلحوا وصالحو وأصلحو وتصالحو

واصالحوا، مشددة الصاد، قلبوا التاء صاداً وأدغموها في الصاد بمعنى واحد⁽²⁾». وهذا معنى عام لمادة صلح. أما في المعجم العربي الميسر فقد جاء: ((اصطلاح يصطلح اصطلاحاً، اصطلاح الناس تصالحوا واصطلاح القوم على الأمر: تعارفوا عليه واتفقوا والجمع مصطلحات وهي ما تم الاتفاق عليه⁽³⁾). ومن هنا يتبين لي أن المصطلح يدل على معنى الاتفاق والتعارف على الشيء وبهذا المعنى ذكرت اللفظة في المعجم الوسيط ((اصطلاح القوم: زال ما بينهم من خلاف واصطالحوا على الأمر: تعارفوا عليه واتفقوا... (الاصطلاح) مصدر اصطلاح والاصطلاح اتفاق طائفة على شيء مخصوص، ولكل علم اصطلاحاته⁽⁴⁾).

أيضاً نجد تعريف المصطلح يؤكد معناه المتعلق بالاتفاق والتعارف على شيء معين في معجم المصطلحات العربية، فقد عرفت المصطلحات الفنية بأنها: ((مجموع الكلمات والعبارات الاصطلاحية الخاصة بفرع من فروع المعرفة أو بفن ما، أو الكلمات والعبارات الخاصة بعالم معين في بسطه وعرضه لنظرية من النظريات الفنية أو الأدبية أو العلمية⁽⁵⁾). ومن هذا التعريف يمكننا القول بأن المصطلح العلمي هو ((لفظ اتفق العلماء على اتخاذه للتعبير عن معنى من المعاني العلمية⁽⁶⁾). فلكل فرع من فروع العلم مصطلحات خاصة به فلعلم الفلك مثلاً ومصطلحاته، وكذلك لعلوم الكيمياء والفيزياء والأحياء وعلوم الرياضيات مصطلحاتها التي اتفق عليها، وكذلك في جميع العلوم ولم تكن هذه المصطلحات خاصة بالعلوم الحديثة فقد عرف علماء العرب القدماء عدداً من المصطلحات المتعلقة بعلوم زمانهم، فلفظ اصطلاح أو مصطلح معروف منذ القدم، فهذا ابن فارس يقول: ((إنه لم يبلغنا أن قوماً من العرب في زمان يقارب زماننا أجمعوا على تسمية شيء من الأشياء مصطلحين، فكنا نستدل بذلك على اصطلاح من قد كان قبلهم، وقد كان في الصحابة من النظر في العلوم الشريفة ما لا خفاء به وما علمناهم اصطلاحوا على اختراع لغة أو إحداث لفظة لم تتقدمهم⁽⁷⁾) ولعل العامل الأساسي لظهور المصطلحات عندنا يرجع إلى مجيء ديننا الإسلامي الحنيف بمفاهيم جديدة وتشريعات لم يعرفها العرب قبلهم مثل علوم القرآن والحديث والفقه والميراث... الخ.

فأي كلمة يتفق على استعمالها بمعنى مخصوص تعد مصطلحاً أو اصطلاحاً ولا فرق بين اللفظتين فاستعمالنا للكلمة (اصطلاح) معناها المصدري، الذي يعني الاتفاق والمواضعة والتعارف، ونقصد في استعمالنا للكلمة (مصطلح) معناها الاسمي...، ولذلك لا نجد بأساً في أن نقول: إن اصطلاحنا على مصطلح ما ضرورة في البحث⁽⁸⁾. وعلى ذلك يكون البحث عن المصطلح العلمي ((معناه في حقيقته بحث في اللغة وإمكاناتها في التعبيرات الحضارية⁽⁹⁾). وذلك لأن الشعوب تقاس حضاراتها بمقدرة لغاتها على توفير الألفاظ التي تعبر بها عن أغراضها واحتياجاتها وما تتطلبه ظروف حياتها ((فاللغة العربية لمن يعرفها جيداً بها من الاتساع والمرونة ودقة الألفاظ والتصرف في الجمل والأساليب ما يمكنها من التعبير عن أعمق الأفكار وأرقى المشاعر، وهذان الجانبان الفكر والشعور يمثلان الجمهرة الغالبة في كل تأليف وترجمة⁽¹⁰⁾). وهذا ينفي الاتهام الجائر للغة العربية بأنها لغة عقيمة وغير ملائمة للتطور العلمي الحديث وتأكيداً لمقدرة لغتنا العربية على

مسايرة التطورات الحديثة فقد ((شرع العرب في وضع المصطلحات العلمية الحديثة في أواخر القرن العشرين وقد تجمعت إلى الآن حصيلة كبيرة في هذه المصطلحات))⁽¹¹⁾. وإن تكن هذه الصحوه قد تأخرت شيئاً ما فإن ذلك لا ينقص من إسهامها العظيم في توفير المصطلحات العلمية العربية حتى يتمكن صاحب اللسان العربي من النطق الفصيح المناسب له بعيداً عن الدخيل من اللغات الأجنبية.

أهمية المصطلح العلمي ومصادره:

ومن هنا تتبع أهمية المصطلح العلمي ((فالمصطلح لفظ علمي يؤدي المعنى بوضوح ودقة يكون غالباً متفقاً عليه عند علماء علم من العلوم أو فن من الفنون))⁽¹²⁾.

ولقد بذل علماء اللغة العربية قديماً وحديثاً جهودهم لجعل لغتنا العربية مسايرة للتطورات السريعة في شتى ضروب المعرفة والتقدم العلمي وهم بذلك يحققون أمرين مهمين هما⁽¹³⁾:-

1. تلبية حاجة مجتمعاتهم لمواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي الذي أصبح من أبرز مقومات الحياة الإنسانية.
2. تعميق معنى من أهم المعاني التي تعزز بها الأمم وهو الإحساس بأنها في وضع المشارك في بناء الحضارة الإنسانية وصياغتها.

مصادر المصطلح العلمي:

أما المصادر التي يمكنني أن استقي منها المصطلحات العلمية فيمكن أن نقسمها إلى مصادر قديمة، وأخرى حديثة، فالقديمة تشمل كل المؤلفات التي كتبها المتقدمون في المجالات المختلفة ((ومن القرن الثاني الهجري، التاسع الميلادي بدأت المكتبة العربية تتلقى أوليات الكتب العلمية التي ألفها أولئك الرواد، فاستطاعت لغتنا العربية أن تؤدي كل مصطلحات العلوم الرياضية في الحساب والجبر والهندسة والفلك وأن تطوع المصطلحات العلمية في الطب والصيدلة والكيمياء والطبيعة والنبات والحيوان والجغرافيا))⁽¹⁴⁾. وإضافة لتلك المؤلفات المختصة بالعلوم المختلفة اجد المعاجم اللغوية تفيض بسيل غزير من المصطلحات فهي بلا شك مصدر من أهم مصادر مصطلحاتنا العربية يقول عمر فروخ: ((وكنت في أثناء قراءتي المتكررة للقاموس وأعني بالقاموس هنا (القاموس المحيط) للفيروز آبادي، استغرب كثرة الألفاظ الجنسية حتى خيل إلي أنه لا تخلو مادة القاموس العربي من لفظ جنسي دال على اسم أو فعل أو حال لذلك الجانب من حياة البشر وحياة الحيوان))⁽¹⁵⁾ ومما لا شك فيه أن ما لاحظته عمر فروخ في القاموس المحيط ينطبق على بقية المعاجم اللغوية العربية فهي لم تترك باباً من أبواب المعرفة إلا طرقت به بوضع المصطلحات الخاصة به، إلى جانب المعاجم الكثيرة التي ضمت الكثير جداً من الألفاظ اللغوية نجد كتباً أخرى لا تقل مادتها عن تلك المعاجم اللغوية مثل: كتاب الحروف للفارابي، مفاتيح العلوم للخوارزمي، الزينة في المصطلحات الإسلامية للرازي، التعريفات للجرجاني..... الخ.

أما حديثاً فقد اهتم المشتغلون بأمر اللغة العربية وكيفية مسايرتها للتطور الحضاري بوضع معاجم حديثة تضم الكثير من الألفاظ العربية التي يحتاجها الناطق بالعربية حتى يتمكن

من مواكبة ما يحدث من حوله من تقدم سريع في جميع ضروب المعرفة وأذكر من تلك المؤلفات الحديثة التي تعد من أهم مصادر المصطلحات العلمية العربية على سبيل المثال: (16)«

1. معجم الحيوان لأمين المعلوف.
2. المعجم الفلكي لأمين المعلوف.
3. معجم الألفاظ الزراعية للأمير مصطفى الشهابي.
4. معجم العلوم الطبية والطبيعة لمحمد شرف.
5. المعجم الطبي ليوسف حتى.
6. معجم المصطلحات الطبية الكثير اللغات أل كلير فيل ترجمة مرشد خاطر وآخرين.
7. معجم المصطلحات العلمية والفنية والهندسية لأحمد شفيق الخطيب.
8. المعجم العسكري الموحد جامعة الدول العربية.
9. المعجم الطبي الموحد جامعة الدول العربية.
10. معجم المصطلحات التي أقرها المجمع اللغوي بالقاهرة.
11. مجموعات المصطلحات التي أصدرها المكتب الدائم لتنسيق التعريب بالوطن العربي بالرباط.

فكل هذه المصادر قديمها وحديثها غنية بالألفاظ التي تعبر عن المعاني الخاصة بالعلوم الإنسانية والطبيعية، بما في ذلك العلوم الدينية المتعلقة بالقرآن الكريم وما شملته من مصطلحات خاصة لهذه العلوم.

وقد صنفنا المصطلحات العلمية من خلال منظورين أساسيين أولهما الشكل وثانيهما المعنى على النحو التالي: (17)«

أولاً: من حيث الشكل:

1. مصطلح مشتق مثل: التقطير، التشميع، التحليل والتصدئة.
2. مصطلح جامد مثل: الحجر، الكبريت، الزرنيخ، الزئبق، الذهب، الفضة الضفدع والخنزيرة.
3. مصطلح رمزي: وهو ما يستعمل على سبيل الاختصار للمصطلح الأصلي مثل: (كت) رمزا للأكتينوم، (لو) رمزا للألمنيوم (نت) للأنتيمون.
4. وأخيراً مصطلح مركب من بعض هذه الأقسام.

ثانياً: من حيث المعنى:

1. مصطلح يستعمل بمعناه الأصلي في اللغة.
 2. مصطلح خرج عن معناه الأصلي إلى معنى اصطلاحي.
- والنوع الأول في التصنيف من حيث الشكل أي المصطلح المشتق هو محور بحثنا والمرتكز الذي سوف نقوم بدراسة مفصلة له إن شاء الله في هذا البحث.

وضع المصطلح وتوحيده : وضع المصطلح :

بالقاء نظرة تاريخية سريعة على هذه المسألة نجد أن علماء العرب قديماً اهتموا بوضع المصطلحات، وألفوا فيها وفق ما تتطلبه احتياجاتهم في ذلك العصر ولقد كان لاحتكاكهم بمن حولهم من الدول وانفتاحهم على ثقافتهم المختلفة ولغاتهم المتعددة أكبر الأثر في تنشيط جهودهم في وضع ما يقابل تلك المعرفة الجديدة في لغتهم (وإن المتتبع لتاريخ تلك الحركة العلمية يدرك أن علماء العربية كانوا يسرون على خطة معينة ومنهجية واضحة في أمر وضع المصطلحات العلمية، سواء أكان ذلك في مجال توليد الألفاظ واشتقاقها أم في مجال ترجمتها وتعريبها)⁽¹⁸⁾.

ويمكن إيجاز ذلك في النقاط التالية:⁽¹⁹⁾

1. تحويل المعنى اللغوي القديم للكلمة العربية وتضمينها المعنى الجديد، وكان ذلك يتم عن طريق النقل والاستعارة لوجود مشابهة بين المعنيين، ولم يشترطوا في ذلك أن تكون المشابهة شاملة، بل اكتفوا بوجود أدنى ملائمة ثم قد يصح المصطلح الجديد بمرور الزمن حقيقة عرفية في الدلالة على المعنى الجديد. وقد اتبعت هذه الطريقة قديماً في وضع معظم مصطلحات العلوم العربية الإسلامية مثل: الصلاة والزكاة والصيام، ومثل المصطلحات في مجال الزراعة والإدارة كإحياء الأرض الموات وأرض الخراج والعشر والمزراعة والمساقاة والدولة.... الخ.
2. اشتقاق كلمات جديدة من أصول عربية أو معربة للدلالة على المعنى الجديد وتبني هذه الوسيلة حين لا يوجد لفظ عربي يقابل المصطلح الجديد. ولعل هذه الوسيلة من أكثر الوسائل فائدة ومد واضح المصطلح بالألفاظ الجديدة التي يحتاج إليها.
3. فاللغة العربية لغة اشتقاقية، وقواعد الاشتقاق فيها من أكثر القواعد اللغوية دقة وانتظاماً وبتطبيقها يمكن الحصول على كثير من الصيغ التي تؤدي دلالات مختلفة.
4. ترجمة كلمات أعجمية بمعانيها. وكان ذلك يتم بنقل معاني المصطلحات الأجنبية بألفاظ عربية، ولما كان معظم المترجمين والنقلة في الحركة العلمية في الدولة الإسلامية ينتمون إلى غير العرب، ولم تكن العربية لغة آبائهم ولكنهم اكتسبوها بالتعليم اكتساباً فإنهم في كثير من الحالات، برغم الجهد الذي يبذلونه كانوا يعجزون عن إيجاد اللفظ العربي المقابل للكلمة العلمية الأجنبية، فيضطرون إلى تعريبها أو نقلها كما هي إلى العربية.
5. تعريب كلمات أجنبية وعدها فصيحة، وقد كان العلماء يعدون هذه الوسيلة الأخيرة في وضع المصطلحات بعد أن تعجز الوسائل الأخرى في إيجاد اللفظ الملائم، لذا نجد أنهم يضعون ضوابط للتعريب، كانوا يدخلون بمقتضاها على الألفاظ المعربة بعض التعديل وقد تبعد الألفاظ المعربة عن صورتها الأصلية بعض الشيء بذلك التعديل والتغيير. هذا، ويرجع التغيير الذي يطرأ على الألفاظ الأعجمية إلى نوعين، تغيير في الأصوات والحروف، وتغيير في الأوزان، أي بإخضاع اللفظ الأعجمي لأوزان الألفاظ العربية.

إلا أن جهود القدماء كان يغلب عليها الطابع الفردي وهذا ما جعلها متباعده وغير مدعومة بجهة معينة يكون لها حق اتخاذ القرار. ثم جاء بعد ذلك طائفة من اللغويين المحدثين أخذوا على عاتقهم مواصلة جهود المتقدمين لهم في وضع المصطلحات العلمية، فكانت جهودهم جسرا رابطا بين الموروث القديم والمستحدث الجديد، وكانت مسئوليتهم كبيرة وذلك لزيادة متطلبات عصرهم الحديث فكان لا بد لهم من وضع مصطلحات جديدة تفي حاجة التطور العلمي والنهضة الحضارية حتى يمكنهم مواكبة العصر.

ولقد انقسمت جهود المحدثين في وضع المصطلح إلى قسمين:

الأول: جهود فردية.

الثاني: جهود جماعية تتمثل في الجامعات اللغوية والهيئات العلمية والثقافية التي أنشئت بغرض خدمة اللغة العربية في العصر الحديث.

أما القسم الأول، فكان من أشهر اللغويين إسهاما فيه الشيخ إبراهيم اليازجي، وقد كان له دور لا يمكن تجاهله في وضع المصطلح في اللغة العربية، فهو يؤكد على أن اللغة ملك للمحدثين كما كانت ملكا للمتقدمين فلا ينبغي أن يحرم الأول مما تمتع به الثاني لأن لكل عصر لغته، كما لكل عصر أهله، ويحصر اليازجي طرق وضع المصطلحات فيما يلي: ⁽²⁰⁾

1. الارتجال وهو وضع اللفظ ابتداء، أي صوغه من المقاطع الصوتية من غير توسط وضع سابق.

2. الاشتقاق، وهو صوغ اللفظ من لفظ موضوع لاشتراكها في أصل بالمعنى.

3. المجاز وهو نقل اللفظ المرتل والمشتق إلى غير معناه الأصلي لعلاقة بين المعنيين.

وباستخدامه لهذه الطرق تم لليازجي وضع عدد لا يستهان به من الألفاظ المولدة الحاضرة الحديثة ((فكثيرا ما كان يولد من الكلمات العربية عن طريق الاشتقاق أو نقل الدلالة ما يدل على المختراعات)) ⁽²¹⁾ ومن تلك الألفاظ التي وضعها: ⁽²²⁾ «الأربة (الكرافته)، البيئة (الوسط)، التألق (الوميض الفسفوري)، الحاكي (الفونجراف) الرجبيات (البكتريا)، الطلاء (الدهان)، الدريئة (الستارة) ... الخ. وقد سبق اليازجي في هذا المجال أحمد فارس الشدياق الذي بذل جهوده الفردية لوضع الألفاظ العربية التي تعبر بها عن متطلبات العصر والتطور الحضاري فهو يرفض استخدام الكلمات الأعجمية للتعبير عن احتياجات العصر الحديث لأن في لغتنا العربية كل ما نحتاج إليه من ألفاظ يمكننا أن نحصل عليها بالطرق التي تميزت بها اللغة العربية في توليد الألفاظ والصيغ ويقول: ((إن العرب المستعربين بخسوا اللغة حقها، فإنهم عدلوا عنها إلى اللغات الأعجمية من دون سبب موجب)) ⁽²³⁾. وأهم الطرق التي لجأ إليها الشدياق لتوليد الألفاظ طريقة الاشتقاق فقد وجد أنه من أفضل الوسائل لتنمية الألفاظ وأكثرها قدرة على مدنا بالألفاظ الجديدة لسد حاجة اللغة العربية الماسة إلى الاستجابة للمقتضيات الفكرية والحضارية للعصر الحديث وعلى هذا أعطي نفسه حرية توليد كثير من الألفاظ. ومن هؤلاء العلماء المحدثين الذين كانوا لهم دور عظيم في وضع المصطلحات العلمية الحديثة في اللغة العربية أحمد السكندري، وقد كان مذهبه في وضع

المصطلحات ينبنى على طرق متعددة فهو يرى ((إن اللغة العربية تنمو بزيادة الوضع اللغوي من جديد، سواء أكان ارتجالاً أم تعريباً وإنما تزيد بطرق زيادتها القاسية. وهى الوضع المجازي والاشتقاق والنحت))⁽²⁴⁾.

فقد قام مثلاً بوضع أسماء عربية للعناصر الكيميائية⁽²⁵⁾ البسيطة فسمى الأكسجين المصدئ والهيدروجين المميه، والفلور الملف، والفسفور المومض، والكربون المفحم والبوتاسيوم الفلاء، والصوديوم الشذام، والكالسيوم الكلاس، والسيليسيوم النقاح والكروم الخصاب.... وأيضاً يرى الدكتور أحمد عيسى أن الحاجة متزايدة إلى وضع مصطلحات عربية تسائر متطلبات العصر وتساعد على نقل المصطلحات من اللغات الأجنبية ((وقد اختلفت الأنظار وتحيرت الأفهام وتعددت المسالك في نقل هذه المصطلحات إلى اللغة العربية لتترجم ترجمة أو تشتق اشتقاقاً أو يتجاوز لها مجازاً أو تعرب تعريباً فهذه المسالك ليست كلها في مستوى واحد من السهولة أو الصعوبة في المنفعة أو الضرر))⁽²⁶⁾. ومن هنا يتضح لنا أن أحمد عيسى اعتمد على طرق أساسية لوضع المصطلحات في اللغة العربية وهى الترجمة والاشتقاق والمجاز والتعريب. ولم تكن هذه الجهود الفردية لوضع المصطلحات تقف عند من ذكرنا ولكن هنالك الكثيرون من المهتمين باللغة والحفاظ عليها كانت لهم إسهاماتهم المقدره في هذا المجال ومنهم⁽²⁷⁾ الدكتور مظهر سعيد في علم النفس، ومحمود مصطفى الدمياطي في أسماء النباتات الزراعية، والدكتور داؤد الشبلي في الطب واعيان الجواهر والدكتور محمد شرف والدكتور أمين المعلوف في الطب والمواليد، والأب انستاس ماري الكرملي في تحقيق ألفاظ علمية وأدبية مختلفة. ويتحدث الدكتور عبد المنعم الكاروري في كتابه ((التعريب في ضوء علم اللغة المعاصر))⁽²⁸⁾ عن جهود العلماء العرب المحدثين في دراسة التعريب ووضع المصطلحات العلمية فيجعلهم ثلاث طوائف، طائفة ركزت على دراسة المعربات القديمة، ثم أوجزت آراءها فيما ينبغي أن يكون عليه التعريب حديثاً. وكان أبرز روادها الشيخ عبد القادر المغربي الذي يعد أول من طرق هذا المجال في العصر الحديث ونشر حوله دراسات ومقالات جمعت في كتاب بعنوان ((الاشتقاق والتعريب)) صدر عام 1908م. ومن هذه الطائفة أيضاً الدكتور أحمد عيسى الذي صدر له كتاب ((التعريب في أصول التعريب)) عام 1923م الذي ضمنه قواعد محددة لتعريب الألفاظ الأجنبية تضمن على حد تعبيره، خروج الألفاظ المعربة بشكل ونسق واحد في أي مكان من الوطن العربي ومن هذه الطائفة كذلك الأب انستاس ماري الكرملي الذي نشر عدة دراسات عن الموضوع في عدد من المجالات العربية مثل مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة ومجلة المجمع العلمي العراقي ومثل مجلة الشرق ومجلة الغرب. وطائفة أخرى أوجزت دراستها عن المعربات القديمة ثم ركزت على ما ينبغي أن يكون عليه التعريب حديثاً مع الاهتمام بالمصطلحات العلمية بشكل خاص. ومن رواد هذه الطائفة البارزين الدكتور أمين المعلوف الذي بدأ نشر بحوثه حول هذا الموضوع في مجلة المقطف عام 1911م ومن هذه الطائفة أيضاً الأستاذ حسن حسين فهمي، الذي وضع كتابه الشهير (المراجع في تعريب المصطلحات العلمية والفنية والهندسية) الذي أوصى مجمع اللغة العربية بالقاهرة بنشره عام 1961م. وأبرز

أعضاء هذه الطائفة على الإطلاق الأمير مصطفى الشهابي، الذي يعد بحق زعيم المهتمين بوضع المصطلحات العلمية في العصر الحديث.

أما الطائفة الثالثة فقد كان جل جهدها مقصوراً على جمع معاجم أو قوائم للمصطلحات العلمية في العصر الحديث ومن أبرز أعضاء هذه الطائفة الدكتور محمد شرف صاحب (معجم العلوم الطبيعية) والأستاذان يعقوب صروف وفؤاد صروف اللذان وضعاً مصطلحات علمية في مجالات عديدة من مجالات العلوم الحديثة والدكتور مظهر سعيد الذي وضع مصطلحات في علم النفس وغيرهم.

أما القسم الثاني: الجهود الجماعية التي تتمثل في الجامعات اللغوية والهيئات العلمية فقد سبق ذكره في الفصل السابق. وقد يتبين من خلال معرفة المعربات في العصور المتقدمة أن المصطلحات العلمية تكاد تكون موحدة على اختلاف أزمانها وأوطانها ويستدل⁽²⁹⁾ الدكتور شوقي ضيف على توحيد المصطلحات في هذه الفترة بأن مصطلحات علم الطب مثلاً في كتاب القانون لابن سينا كانت هي نفس المصطلحات عند مهذب الدين الدخوار وابن القفالدمشقيين وعند ابن رضوان وابن النفيس المصريين وعند ابن رشد وابن زهر الأندلسيين ... وبأن نفراً من العلماء كانوا يرحلون من بلدانهم إلى بلاد أخرى كي يلقوا زملاءهم ويتحاوروا معهم فيما قرروا في كتبهم أو فيما حققوا من تجاربهم على نحو ما صنع ابن بطان طيب بغداد، إذ رحل إلى مصر للقاء طبيب القاهرة عام 441 بعد أن كثرت بينهما المراسلات والمراجعات فيما يؤلفان في الطب والعلوم الحكيمة. وفي ثمرة هذا التوحيد يقول: هياً لكل علم تعاوناً علمياً خصباً مثمراً في مشارق العالم العربي ومغاربه، فما يؤلفه عالم وينفذ إليه من تجارب ونتائج علمية في أي بلد عربي يشيع توا في الأمة ويتدارسه أبنائها في كل مكان، ويبنى فيه الخالف على ما أسس السالف مما أتاح لكل علم نهضة كبرى، إذ تضافرت فيه الأمة بجميع علمائها.

أما في العصر الحديث فلا تكاد تجد قطرين عربيين يتفقان على مصطلحات علمية واحدة في أي فرع من فروع العلم، ولعل من أسباب ذلك أن الاحتلال الأجنبي لأقطار العالم العربي بسط سيطرته على التعليم وفرض لغته على مؤسساته، ومن ثم توزعت مصادره العلمية بين الإنجليزية والفرنسية. وفي هذه الظروف وما انبنى عليها من آثار يقول الأخضر بن غزال وقد كان مديراً لمعهد الدراسات والأبحاث للتعريب بالرباط: إن دراسة قواميس اللغة قد جعلتنا نلاحظ اختلافات معجمية يثيرها الرجوع إلى لغتين أجنبيتين في العالم العربي، فالبعض يعمل انطلاقاً من الفرنسية والبعض ينطلق من الإنجليزية ... إن مثل هذا الدراسة لتكشف عن اختلاف اصطلاحي ناتج عن نقل حرفي من هذه اللغة أو تلك. وثمة سبب آخر لا يقل أهمية عن سابقه هو النزعة الإقليمية التي تلعب، كما يقول الأخضر بن غزال دوراً كبيراً في الخلط الاصطلاحي ... إن كل بلد يستعمل مصطلحاته الخاصة، كما أن المرجع المشترك بين مختلف البلدان هو وهذا من المتناقضات اللغة الأجنبية ويتعقد الأمر أكثر بإدخال الكلمات العامية حسب أهواء المؤلفين وبدون مراعاة للقواعد الصادرة عن مجامع اللغة العربية.

وثمة سبب ثالث هو أن العلماء الذين اهتموا بوضع المصطلحات أو بصنع المعاجم الثنائية أو المعاجم المتخصصة لم يعتمدوا في عملهم على مبادئ ثابتة ملزمة، ومن ثم كان كل منهم يختار مصطلحات وفقاً لما يؤثره من طرق الوضع كأن يختار من التراث المصطلحي القديم أو يشتق من الجذور الموجودة أو ينحت أو يعرب بل أنهم كانوا يختلفون في استخدام هذه الطرق، كما أنهم لم يتفقوا على ترتيب هذه الطرق من حيث الأولوية، أنبدأ بالمصطلح العربي القديم أم بالاشتقاق أم بالنحت أم بالتعريب، ومتى تنتقل من طريقة إلى أخرى.

وسائل توحيد المصطلحات:

وعلى الرغم من وجود الاختلافات بين المجامع واضطراب أعمالها في تعريب المصطلحات فإن كلاً منها يحاول جاهداً تجنب تلك الاختلافات، وتوحيد المصطلحات العربية والمعربة؛ لأن المجامع كلها متفقه على إقرار المبدأ العام القاضي بتوحيد المصطلحات⁽³⁰⁾. ولكي تتوج الجهود التي بذلت في هذا الصدد بحلول عملية، نقدم المقترحات التالية التي ستكون في ثلاثة مجالات⁽³¹⁾:

المجال الأول:

المجال الإداري والتنظيمي، الذي ينبغي أن يراعى فيه الآتي:

- أ. تحديد جهة علمية واحدة على مستوى كل قطر عربي تكون مسؤولة عن تنسيق كافة الجهود المبذولة لوضع المصطلحات العلمية. وتقنين العلاقة بين هذه الجهة وبين الجهات الأخرى في القطر على نحو يكفل لها حق الاشراف الفني، وأن تكون وظيفة هذه الجهة كذلك رفع نتائج أعمالها الى جهة عربية أخرى، تحدد على مستوى البلاد العربية لإقرار المناسب من المصطلحات وتوحيده إقراراً نهائياً، وقد سبق أن أشرنا إلى هاتين الجهتين، وغنى عن الذكر أن نشير إلى ضرورة تقنين العلاقة بين الجهة العربية العامة وبين الجهات القطرية الخاصة على نحو يلزم تلك الجهات بالتعاون ونتائج التنسيق في توحيد المصطلحات.
- ب. إعداد حصر شامل لكل ما أنتج من مصطلحات في البلاد العربية، وخاصة ما أنتجته الهيئات العلمية واللغوية لإتاحة الفرصة لكل الخيارات الموجودة، ثم التنسيق بينها وتوحيدها.
- ج. اختيار أفضل الوسائل وأسرعها لتبادل المعلومات بين الجهات المختلفة قطرية كانت أو عامة، تفادياً لما يمكن أن يحدث من تأخير في تلبية مستجدات العلوم وتطوراتها المتلاحقة، وتفادياً للتضارب في وضع مصطلحات واختيارها.
- د. مراعاة الدقة المطلوبة في تكوين اللجان المختصة ببحث الخيارات المختلفة من المصطلحات وتحكيم المعايير العلمية والموضوعية والتخصصية ومراعاة تمثيل الجهات أو الأقطار المختلفة، ضماناً لتحقيق المشاركة في القرار وما يترتب عليه من الالتزام بالتنفيذ.
- هـ. لبأس من تشجيع الجهد الفردي في وضع المصطلحات بشرط أن يكون دعماً للجهد الجماعي للهيئات المشار إليها ورافداً له.
- و. إلزام كافة الهيئات العلمية والتعليمية باستخدام المصطلحات التي تقرر توحيدها الجهة المسؤولة عن التنسيق.

المجال الثاني:

- المجال الفني والتنفيذي، الذي ينبغي فيه مراعاة الآتي:
- الاحتكام إلى القواعد المقررة في منهجية وضع المصطلحات العلمية والالتزام بها عند النظر في توحيد المصطلحات المتعددة.
 - إقرار المصطلح الشائع في أكثر الأقطار العربية، ما دام أمره مستقيماً على قواعد اللغة العربية وقوانينها. ولا بأس أن تترك اللجنة المختصة بعض المصطلحات الشائعة الاستعمال في أقطار متعددة، جنباً إلى جنب حتى يحكم الزمن بينها إذا رأت ذلك بشرط ألا تكون تلك هي القاعدة بل الاستثناء.
 - تنظيم المؤتمرات العلمية الدورية لمناقشة المصطلحات وتقديم المشورة المطلوبة حولها.
 - إكمال مشروع المعجم العربي الموحد المتعدد اللغات، مع ضرورة شرح المصطلحات العربية الواردة فيه شرحاً موجزاً يوضح مفهوماها.
 - مراجعة محتويات المعجم الموحد بعد فترة زمنية محددة، بغرض الإضافة إليها أو تعديل شيء فيها، في ضوء ما يحدث من مستجدات ومتغيرات.

المجال الثالث:

- مجال المتابعة. وفي هذا المجال ينبغي مراعاة الآتي:
- الاهتمام بوسائل نشر المصطلحات العلمية وتشجيعها، سواء أكانت بحوثاً وكتباً أم برامج إعلامية.
 - اتخاذ الوسائل الإجرائية والفنية التفصيلية للتطبيق والتنفيذ. وأن الذي يدعو للتفاؤل حقاً هو أن الصعوبة في توحيد المصطلحات العلمية ليست ناتجة عن أسباب موضوعية وعلمية. ولكنها ناتجة في الغالب، عن أسباب تنظيمية وتنسيقية. فقد تم حتى الآن التوصل إلى إعداد بعض المعاجم الاصطلاحية في المجالات العلمية والعسكرية بصورة موحدة كي تستعمل على نطاق البلاد العربية كلها.

شيوخ المصطلح ورواجه:

إن الجهد العظيم الذي قامت به وتقوم به الجامعات اللغوية والعلمية والمؤسسات الأخرى في وضع المصطلحات وتعريبها سيؤول إلى الضياع إذا ظلت المصطلحات حبيسة الأوراق والمجلدات دون أن تتداولها الألسن والأقلام. بل لو نقلت تلك المجهودات إلى معاجم منظمة فإن الحال سيظل كما هو، ما لم توجد وسائل لترويج تلك المصطلحات وشيوعها. ولعل من أهم عوامل شيوع المصطلح العلمي ورواجه أن يكون وضعه قد روعى فيه مواصفات المصطلح الجيد، من حيث الدقة والوضوح والسهولة والواقعية. وأن تكون المصطلحات المتعددة المتضاربة قد وُحِدَتْ، أو حصرت أفضل خياراتها.

هذا، ويمكن إيجاز أهم الوسائل التي تساعد على شيوع المصطلح ورواجه في الاستعمال

فيما يلي:

اولاً: استخدام اللغة العربية في التدريس في التعليم العالي وفي مراكز البحوث العلمية واستخدامها لغة رسمية للمؤسسات العامة في البلاد .. ولأن هذه المجالات هي المجالات التي تروج فيها المصطلحات فإن استخدام العربية، لغة المصطلح الموضوع، فيها يؤدي إلى رواجه وشيوعه. ثانياً: اصدار المجلات العلمية باللغة العربية. وذلك بلا شك يستتبع استخدام المصطلحات العلمية العربية وترويجها.

ثالثاً: إخراج معاجم المصطلحات العلمية الموحدة، وتيسير نشرها وتداولها.

رابعاً: عقد المؤتمرات العلمية واستخدام اللغة العربية في بحوثها وفي مداولاتها.

خامساً: عدم تأخر وضع المصطلح عن استخدامه عملياً، أي لا بد أن يوضع المصطلح للمفهوم العلمي المعين قبل أن يشيع المفهوم، وحتى لا يؤدي التأخير إلى إشاعة مصطلح آخر غير المصطلح المطلوب، أو يؤدي إلى البلبلة والاضطراب في الاستعمال⁽³²⁾.

الخاتمة:

جات هذه الورقة العلمية لتعالج قضية من أهم القضايا المتعلقة بمواكبة اللغة العربية لتقنيات العصر الحديث ألا وهي قضية المصطلح العلمي الذي يمثل إحدى الركائز الأساسية للتعبير العلمي، بل إحدى ركائز الإبداع الذي يعتمد على إدراك المفاهيم العلمية الصحيحة واستيعابها. ومن خلال عرضنا لمفهوم المصطلح العلمي خلصنا إلى أن المصطلح العلمي يقصد به كل لفظ اتفق العلماء على اتخاذه للتعبير عن معنى من المعاني العلمية و لكل فرع من فروع العلم مصطلحات خاصة به.

علماء اللغة العربية - قديماً وحديثاً- أفرغوا جهودهم لجعل لغتنا العربية مسايرة للتطورات السريعة في شتى ضروب المعرفة والتقدم العلمي وهم بذلك يحققون أمرين مهمين هما تلبية حاجة مجتمعاتهم لمواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي الذي أصبح من أبرز مقومات الحياة الإنسانية و تعميق معنى من أهم المعاني التي تعتز بها الأمم وهو الإحساس بأنها في وضع المشارك في بناء الحضارة الإنسانية وصياغتها.

إلا أنه لا بد من وجود وسائل لترويج المصطلحات العلمية و شيوعها؛ لأن الجهد العظيم الذي قامت به وتقوم به الجامعات اللغوية والعلمية والمؤسسات الأخرى في وضع المصطلحات وتعريبها سيؤول إلى الضياع إذا ظلت المصطلحات حبيسة الأوراق والمجلدات دون أن تتداولها الألسن والأقلام. ولذلك نوصي بتشجيع طلاب الدراسات العليا على بحث القضايا المتعلقة بتطوير لغتنا العربية وجعلها مواكبة لركب الحضارة و مسايرة كل ما هو حديث.

الهوامش:

- (1) عبد الحليم محمد حامد ، منهجية وضع المصطلح العلمي في اللغة العربية ، مستخرج من مجلة الدراسات الشرقية، القاهرة، العدد الثامن 1990 م، ص 157.
- (2) ابن منظور ، لسان العرب، مادة (ص ل ح) .
- (3) الخليل النحوي ، المعجم العربي الميسر ، راجعه د. طه حسن النور ، الأستاذ أديب اللجمي (إيران: مطابع بيطا ، 1991م) مادة (ص ل ح) .
- (4) د. إبراهيم مصطفى وآخرون ، المعجم الوسيط ، ج(1) ، مادة (ص ل ح) .
- (5) مجدي وهبة، كامل المهندس ، المصطلحات العربية في اللغة والأدب (بيروت: مكتبة لبنان، 1984م)، ص 368.
- (6) مصطفى الشهابي (الأمير) ، المصطلحات العلمية في اللغة العربية في القديم والحديث ، ص 3.
- (7) ابن فارس ، الصاحبى، ص 33 - 34.
- (8) عبد الصبور شاهين ، العربية لغة العلوم والتقنية، ص 119.
- (9) خير الدين حقي المهندس ، جوانب الدقة والغموض في المصطلح العلمي العربي الجديد ، مجلة اللسان العربي، المجلد(12) الجزء (1) أبحاث ودراسات عام 1395هـ - 1974م ، ص 26.
- (10) محمد عيد ، المظاهر الطارئة على الفصحى ، ص 137.
- (11) وجيه السمان ، جوانب الدقة والغموض في المصطلح العربي الحديث ، مجلة اللسان العربي ، المجلد (11) ج(1) ، ص 303.
- (12) إميل يعقوب وآخرون ، قاموس المصطلحات اللغوية والأدبية ، (بيروت: دار العلم للملايين 198م) ، ص 362.
- (13) عبد الحليم محمد حامد ، منهجية وضع المصطلح العلمي في اللغة العربية ، ص 160.
- (14) عائشة عبد الرحمن (بنت الشاطئ) ، لغتنا والحياة ، ص 137 - 138.
- (15) عمر فروخ ، عبقرية اللغة العربية ، (بيروت: دار الكتاب العربي 1401هـ - 1981م) ، ص 57.
- (16) عبد الحليم محمد حامد ، منهجية وضع المصطلح العلمي في اللغة العربية ، ص 162.
- (17) عبد الصبور شاهين ، العربية لغة العلوم والتقنية ، ص 123 - 126.
- (18) عبد الحليم محمد حامد، منهجية وضع المصطلح العلمي في اللغة العربية، ص 168.
- (19) عبد الحليم محمد حامد، منهجية وضع المصطلح العلمي في اللغة العربية، ص 167 - 173.
- (20) محمد حسن عبد العزيز ، الوضع اللغوي في الفصحى المعاصرة، الطبعة (1) (القاهرة: دار الفكر العربي-141هـ - 1992م) ص 13 - 14.
- (21) حلمي خليل ،المولود دراسة في نمو وتطور اللغة العربية في العصر الحديث ، (الإسكندرية: الهيئة المصرية العامة للكتاب 1979م) ، ص 84.
- (22) حلمي خليل ،المولود دراسة في نمو وتطور اللغة العربية في العصر الحديث ، (الإسكندرية: الهيئة المصرية العامة للكتاب 1979م)، ص 89 - 90.

- (23) الزركان ، محمد على ، الجوانب اللغوية عند أحمد فارس الشدياق ، ط (1) (دمشق: دار الفكر 1408هـ -1988م) ، ص 344.
- (24) أنور الجندي ، اللغة العربية بين حمايتها وخصومها ، (القاهرة: مطبعة الرسالة) ، ص 151.
- (25) الأمير الشهابي ، المصطلحات العلمية في اللغة العربية في القديم والحديث ، ص 92.
- (26) أحمد عيسى ، التهذيب في أصول التعريب ، ط (1) (القاهرة: مطبعة شركة مساهمة مصرية ، 1923م) ، ص 113-112.
- (27) الأمير مصطفى الشهابي ، المصطلحات العلمية في اللغة العربية في القديم والحديث ، ص 51.
- (28) الكاروري ، عبد المنعم ، التعريب في ضوء علم اللغة المعاصر ، ط (1) (الخرطوم: دار جامعة الخرطوم للنشر 1986م) ، ص 227.
- (29) محمد حسن عبد العزيز ، التعريب في القديم والحديث ، (القاهرة: دار الفكر العربي ، ص 275 - 277 .
- (30) إبراهيم الحاج يوسف ، دور مجامع اللغة العربية في التعريب ، ص 384 .
- (31) عبد الحليم محمد حامد ، مجلة الدراسات الشرقية ، العدد الثامن ، 1990م ، ص 209 - 212 .
- (32) عبد الحليم محمد حامد ، مجلة الدراسات الشرقية ، العدد الثامن ، 1990م ، ص 213 - 214 .

المصادر والمراجع:

- (1) إبراهيم الحاج يوسف، دور مجامع اللغة العربية في التعريب، ط1، طرابلس منشورات كلية الدعوة الإسلامية، 2002م.
- (2) ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، الصحابي في فقه اللغة تحقيق أحمد حسن بسج، (بيروت: دار الكتب العلمية)، 1997م.
- (3) ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، ط1 بيروت 1990م.
- (4) أحمد عيسى، التهذيب في أصول التعريب، ط1، القاهرة: المطبعة المصرية 1923م.
- (5) الخليل النحوي، المعجم العربي الميسر، راجعه طه حسن النور وأديب اللجمي إيران: مطابع بيضا، 1991م.
- (6) الزركان، محمد علي، الجوانب اللغوية عند أحمد فارس الشدياق، ط1دمشق: دار الفكر، 1988م.
- (7) الكاروري، عبد المنعم محمد الحسن الكاروري، التعريب في ضوء علم اللغة المعاصر ط1، الخرطوم: دار جامعة الخرطوم للنشر، 1986م.
- (8) إميل يعقوب وآخرون، قاموس المصطلحات اللغوية والأدبية، ط1 بيروت: دار العلم للملايين، 1987م.
- (9) أنور الجندي، اللغة العربية بين حمايتها وخصومها، القاهرة: مطبعة الرسالة 1963م.
- (10) حلمي خليل، المولد دراسة في نمو وتطور اللغة العربية في العصر الحديث الإسكندرية: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1979م.
- (11) خير الدين حقي المهندس، جوانب الدقة والغموض في المصطلح العلمي العربي الجديد، مجلة اللسان العربي، أبحاث ودراسات 1974م.
- (12) إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، ط2، القاهرة، 1972م.
- (13) عائشة عبد الرحمن بنت الشاطئ، لغتنا والحياة، ط2، دار المعارف 1991م.
- (14) عبد الحلیم محمد حامد، منهجية وضع المصطلح العلمي في اللغة العربية مستخرج من مجلة الدراسات الشرقية، العدد الثامن، 1990م.
- (15) عبد الصبور شاهين، العربية لغة العلوم والتقنية، ط1، دار الاعتصام 1986م.
- (16) عمر فروخ، عبقرية اللغة العربية، بيروت: دار الكتاب العربي، 1981م.
- (17) مجدي وهبة، كامل المهندس، المصطلحات العربية في اللغة والأدب بيروت: مكتبة لبنان، 1984م.
- (18) محمد حسن عبد العزيز، الوضع اللغوي في الفصحى المعاصرة، ط1 القاهرة: دار الفكر العربي، 1992م.
- (19) محمد عيد، المظاهر الطارئة على الفصحى، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع 1980م.
- (20) مصطفى الشهابي الأمير، المصطلحات العلمية في اللغة العربية في القديم والحديث ط3، بيروت: دار صادر، 1995م.
- (21) وجيه السمان، جوانب الدقة والغموض في المصطلح العربي الحديث مجلة المجمع العلمي العربي، 1974م.

أدب الضيافة ودأب اللطافة (دراسة تحليلية)

أستاذ مشارك - قسم الأدب والنقد والبلاغة
كلية اللغة العربية- جامعة القرآن الكريم
والعلوم الإسلامية

د. صديق عبد الرحمن إبراهيم موسى

المستخلص:

تناول البحث أدب الضيافة ودأب اللطافة. كمنت أهمية البحث في الأخلاق والآداب السميحة التي فرضتها الضيافة على الإنسانية بما رسمته من معالم التواصل والتآخي بين الأفراد والجماعات وبما أوحته من معاني الانحدار من أم واحدة وأب واحد هما آدم وحواء، ولما وجدته الضيافة من توثيق ورواية من الشعوب والأمم، هدف البحث إلى إبراز النوايا الحسنة للأضياف من الأسر والشعوب والأمم، ودور الآثار إيجابية في الحفاظ على وجه الإنسانية، وتفعيل دور الأخلاق الحسنة وتثبيت القيم والروابط البشرية بين أفراد المجتمع. انتهج البحث المنهج الاستقرائي والوصفي والتحليلي. خرج البحث بعدد من النتائج، لعل أهمها؛ أدب الضيافة من موروثات الأخلاق الإنسانية فهي سفير للأمم والشعوب، وشريك لحسن النوايا. والضيافة عبادة وعادة وتقليد، ورسالة تربوية وتكافل وحرب للجوع والعطش وماوى من التشرد. كانت نار الضيافة في الجاهلية لا تنطفئ، وكانت محل الفخر والمدح والهجاء والوعيد، والفتنة والتندر. والضيافة في القرآن والسنة من لوازم حقوق الإنسان. وأوصى البحث في خاتمته بعدة توصيات منها: التمسك بكرم الضيافة وحسن المعاملة. والالتزام بمنهاج الكتاب والسنة فهما جماع الأخلاق وفيهما بيان معاني الضيافة. والإطلاع على التراث الإسلامي والعربي للاستزادة من آداب الضيافة.

كلمات مفتاحية: أدب الضيافة، اللطافة، الأدب العربي، القرآن والسنة.

The Hospitality literature and Gentleness habitude (analytical study)

Dr. Siddiq AbdulRahman Ibrahim Musa/ Co-professor

Abstract:

The research dealt with the literature of hospitality and the practice of kindness .The importance of research ,in the morals and tolerant manners imposed by hospitality on humanity ,with what it drew from the features of communication and brotherhood between individuals and groups ,and what it revealed of the meanings of descent from one mother and one father ,Adam and Eve ,and what the hospitality found in documenting and narrating from peoples and nations ,the aim of the

research is to highlight the intentions Good hospitality for families, peoples and nations ,and the role of positive effects in preserving the face of humanity ,activating the role of good morals and establishing values and human ties among members of society. The research adopted the inductive, descriptive and analytical method. The research came out with a number of results, perhaps the most important of which are; Hospitality literature is one of the legacies of human morals, as it is an ambassador for nations and peoples, and a partner for good intentions. Hospitality is worship, custom, tradition, an educational message, solidarity, a war against hunger and thirst, and a shelter from homelessness. The fire of hospitality in the pre-Islamic era was not extinguished, and it was the place of pride, praise, satire, intimidation, sedition and slander. Hospitality in the Qur'an and Sunnah is a requirement of human rights. In its conclusion, the research recommended several recommendations, including: adherence to hospitality and good treatment. Adherence to the curriculum of the Qur'an and the Sunnah are the collective morals and in which they explain the meanings of hospitality. In addition, see the Islamic and Arab heritage to learn more about the etiquette of hospitality.

Keywords: hospitality literature, kindness, Arabic literature, Quran and Sunnah.

تمهيد:

الضيافة موروث أخلاقي للإنسانية فهي سفير للشعوب، ومبادرة روحية ويد بيضاء، تمثل أصول الإغاثة والعون الإنساني، وهي عبادة وعادة وتقليد، ورسالة تربوية وسفير ومبعوث وترجمان للنوايا الحسنة، وهي من لوازم حقوق الإنسان في الكتاب والسنة، بما رسمته من معالم التأخي وبما أوحته من معاني الانحدار من أم واحدة وأب واحد هما آدم وحواء، والضيافة من مقومات ولوازم الرئاسة في سير الآداب البشرية.

المقدمة:

أدب الضيافة من موروثات الأخلاق الإنسانية المنقولة عبر التاريخ البشري رسماً وفعلاً، فالضيافة سفير دائم للأمم والشعوب، وشريك أصيل لحسن نوايا وطيب النفوس، وهذا دأب وعادة وشأن اللطافة والسماحة والبشاشة والمروءة والرفق والظرافة والرقّة والحلم والوداعة والكياسة وطلاقة الوجه، وحسن الشمائل ورقة الطبع وحسن المعشر، فهذه المعاني مجتمعة تفسر الدور الأخلاقي الذي تطلع به الضيافة في المجتمعات البشرية عبر العصور وعلى مر الأيام والتاريخ، ورسالة الضيافة من البشائر الأولى في التواصل بين بني البشر، فتاريخ الآداب وشرائع الرسل حافلة

بأساليب الضيافة وهي من آثار الكرم وإبداء النوايا الحسنة، وهذه من المؤثرات الأساسية لكفالة الاستقرار وترسيخ معاني الحب والوئام، وتفسير موضوعي لمفاهيم الروابط الاجتماعية والأسرية، ودعم مباشر للمحافظة على بناء الثقة بين العباد، ومبادرة روحية لمُد يد الأيدي البيضاء لأبناء الأسرة أو القرية أو البلد أو القارة أو العالم، فالضيافة بهذه المعاني من مبادئ الإغاثة وأصول العون الإنساني من الأعمال الطوعية، إن الضيافة تتمدد بمعانيها لتعبر عن الوحدة والتكامل والترابط الفطري الذي جبل الله عليه الإنسان، فهي لا تنفك عنشيم الإنسانية وعزائم الضمائر الحية فهي تاج على رؤوس الشعوب والقبائل تعبر عن العبادة والعادات والتقاليد، ورمز من رموز المعاملات المتفق عليها في سجلات السجاياء ودواوين الأدمن محفوظات التاريخ ومرويات الكلام، ولقد أختارنا هذا البحث لتبيين أبعاد الضيافة ومعانيها ومراميتها ودورها في تطوير العلائق الإنسانية بين العباد، ولم تكن الضيافة قاصرة بين فرد وفرد بل كانت رسالة كبرى بين أمة وأمة ومجتمع وآخر ودولة وأخرى، وهي بذلك عظة وتربية بين جيل وآخر وسالف وخالف قديم وحديث، فهي من صميم تعاليم الإنسانية ومن أعلى راياتها المحمولة بالتواتر من بني الإنسان، فهي تحارب الجوع والعطش وتوفر المأوى، وهذا من أدب الطوارئ الذي شكل له العالم اليوم جمعيات ومؤسسات طوعية تحارب الجوع وتقدم المأوى بأرقى أساليب اللطافة الإنسانية، وهذا البحث يؤصل لتلك السمات والأصول المستفادة من دروس أدب الضيافة ودأب اللطافة، ولقد قسمت هذا البحث إلى مقدمة ومبحثين وخاتمة ونتائج وتوصيات وزيلته بالمصادر والمراجع، وكان المبحث الأول بعنوان: الضيافة في الشعر والنثر، والمبحث الثاني بعنوان الضيافة في القرآن والسنة.

الضيافة في الشعر والنثر:

حفلت الآداب البشرية بمعاني الضيافة فهي تعبر عن السلوك الرسمي والشعبي لتلك الشعوب والقبائل وتفاوتت تلك المعاملات بين العبادات والعادات والتقاليد، والضيافة من صميم الأخلاق الحسنة، فهي لإكرام الضيف وإعانتهم على سبل الراحة مما يحتاجه الإنسان المقيم من جهة، ولإبراز الدور الاجتماعي للضيافة للتحلل من التقصير في هذا الجانب الذي يعد من العيوب الإنسانية من جانب آخر، ونقف عند معاني الضيافة في الشعر العربي أولاً ويلاقينا في هذا الجانب الشاعر الجاهلي عمرو بن الأهتم، في قوله:

لَيْسَ بَيْنِي وَبَيْنَ قَيْسٍ عِتَابٌ	غَيْرُ طَعْنِ الْكَلْبِ وَصَرْبِ الرَّقَابِ
إِذْ جَرَيْتَا فُشَيْرَهُمْ وَهِيَ لَأَلَّا	وَأَبْرْنَا قَبِيلَةَ ابْنِ الْجُبَابِ
وَأَفْتَضَيْتَا دُبُونَنَا فِي عَقِيلٍ	وَشَفَيْنَا غَلِيلَنَا مِنْ كِلَابِ
ورددناهاهم إلى حرّتهم	حيث لا يأكلون غير الضباب
نَزَلُوا مَنْزِلَ الضِّيَافَةِ مِنْهَا	فَقَرَى الْقَوْمَ غَلْمَةَ الْأَعْرَابِ ⁽¹⁾

هذا الشاعر ذكر الضيافة في آخر بيت ولكن يقصد من الضيافة هنا مقابلة الأعداء من القبائل بما يستحقون من الذل والهوان، ولذلك جاء قوله فقرى القوم غلمة الأعراب، أي غلمانهم وولدانهم دون ساداتهم وأمرائهم، ويدل على ذلك الأبيات الأوائل المذكورة قبل ذلك، والتي توعد فيها القبائل، قيس وقشير

وابن الحباب، وعقيل وكلاب، ومن عادة العرب أن تفخر بغلمانها وصباياها، ويؤيد ذلك قول الشاعر الجاهلي عمرو بن كلثوم عندما قال في معلقته: وإذا بلغ الفطام لنا صبي تخر له الجبارة ساجدينا، وهذا السيل الجرار من تلك الأبيات التي حوتها معلقة عمرو بن كلثوم كان سببها الضيافة، لقد جاء في كتاب أشعار الشعراء الستة الجاهليين: أن عمرو بن هند الملك كان جباراً متكبراً مستبداً أراد إذلال عمرو بن كلثوم وإهانته ويضمّر ذلك في نفسه، وأنه كان جالساً يوماً مع ندمائه، فقال لهم: «هل تعلمون أحداً من العرب تأنف أمه من خدمة أمة هندية؟ فقالوا نعم، أم عمرو وبن كلثوم. قال: ولم؟ قالوا لأن أباه مهلهل بن ربيعة وعمها كليب بن وائل أعز العرب، وبعلمها كلثوم بن مالك أفرس العرب وابنها عمرو وهو سيد قومه، وكانت هند عمة امرئ القيس بن حجر الشاعر المشهور وكانت أم ليلى بنت مهلهل هي بنت أخي فاطمة بنت ربيعة التي هي أم امرئ القيس وبينهما هذا النسب، فأرسل عمرو بن هند إلى عمرو بن كلثوم يستزيه ويسأله أن يزير أمه، فأقبل عمرو بن كلثوم من الجزيرة إلى الحيرة في جماعة من بني تغلب، وأقبلت ليلى بنت مهلهل في ظعن من بني تغلب، وأمر عمرو بن هند برواقه فضرب فيما بين الحيرة والفرات وأرسل إلى وجوه أهل مملكته فحضروا في وجوه بني تغلب، فدخل عمرو بن كلثوم على عمرو بن هند في رواقه، ودخلت ليلى وهند في قبة من جانب الرواق، وكان عمرو بن هند أمر أمه أن تحي الخدم إذا دعا بالطرف وتستخدم ليلى، فدعا عمرو بمائدة ثم دعا بطرف، فقالت هند: ناوليني يا ليلى ذلك الطبق، فقالت ليلى: لتقم صاحبة الحاجة إلى حاجتها فأعادت عليها فصاحت ليلى: «واذلاه، يا لتغلب!» فسمعها عمرو بن كلثوم فثار الدم في وجهه ونظر إليه عمرو بن هند فعرف الشرفي وجهه فوثب عمرو بن كلثوم إلى سيف لعمرو بن هند معلق بالرواق ليس هناك سيف غيره، فضرب به رأس ابن هند وقتله، وكان ذلك نحو سنة 569م ونادى عمرو بن بني تغلب فانتهبوا مافي الرواق وساقوا نجائبه وساروا نحو الجزيرة وجاشت نفس ابن كلثوم وحمى غضبه وأخذته الأنفة والنخوة فنظم بعض معلقته في هذه الحادثة، يصف فيها حدثه مع ابن هند ويفتخر بأيام قومه وغاراتهم المشهورة⁽²⁾، ومن ذلك قوله:

أبا هند فلا تعجل علينا	وأنظــــرنا نخبرك اليقيننا
بأننا نورد الرايات بيضا	ونصدرهن حمرا قد رويننا
ألا لا يجهلن أحد علينا	فنجهل فوق جهل الجاهلينا
بأي مشيئة عمرو بن	هند تطيع بنا الوشاة وتزدرينا
تهددنا وأعدنا رويدا	متى كنا لأمك مقتويننا
على آثارنا بيض حسان	نحاذر أن تقسم أو تهونا
إذا لم نحمهن فلا بقينا	لشيء بعدهن ولا حيننا ⁽³⁾

الفخر عند العرب كان مقرونا بالشجاعة والكرم والضيافة، وفي البيان والتبيين، إن العرب تجعل الحديث والبسط، والتأنيس والتلقي بالبشر، من حقوق القرى ومن تمام الإكرام به، وقالوا: من تمام الضيافة الطلاقة عند أول وهلة، وإطالة الحديث عند المواكلة، وقال شاعرهم، وهو حاتم الطائي:

سلي الجائع الغرثان يا أم منذر إذا ما أتاني بين ناري ومجزري

هل أبسط وجهي أنه أول القرى وأبذل معروفني له دون منكري⁽⁴⁾

والمعنى: سلي أضيافي عن أخلاقي معهم، وكيفية إكرامي لهم في متواهم، وهل أتدرج في مدارج الخدمة وأتوصل بأنواع التودد والقربة من ابتداء نزولهم، إلى انتهاء ذهابهم، وكانت العرب تحب الأضياف وتحترم حق الضيافة فقبل تقديم الطعام يقابلون الضيف بالبشر والترحاب وطلاقة الوجوه والأنس، وكانوا يثقون بأن ذلك يعود إليهم بالثناء والحمد من حفظ الجميل من قبل الأضياف، وفي ذلك يقول الشاعر، غربال بن مجمّع الحنفي:

ألا ربّ ضيفٍ طارقٍ قد قرّيتهُ وأنسّته قبل الضيافة بالبشرِ
وجدتُ له فضلاً عليّ بقصدهِ إليّ يراني موضعَ الحمد والأجرِ
فروّدته مالا يقلُّ بقاؤه وزوّدي سُكراً يدوم على الدهرِ
وقد ربحتُ عندي تجارتهُ ماجدٍ وجودُ فيعتاضُ الثناء من الوفرِ⁽⁵⁾

ويحدث النزاع بين الأفراد في أيهم أكثر ضيافة ففي المحاسن والأصداد: تنازع رجلان أحدهما من أبناء العجم والآخر إعرابي في الضيافة فقال الإعرابي: نحن أقرى للضيف. قال: وكيف ذلك؟ قال: لأن أحدهما ربما لا يملك إلا بعيراً فإذا حل به ضيف نحره له، فقال له الأعجمي: فنحن أحسن مذهباً في القرى منكم، قال: وما ذلك؟ قال: نحن نسمي الضيف مهمان ومعناه أنه أكبر من في المنزل وأملكناه، وقال بعض الحكماء: بلغ الجود من قام بالمجهود، وقيل الجواد من لم يرضن⁽⁶⁾ وكانت العرب توقد للضيافة والقرى نارا حتى يراها القريب والبعيد وكانت تلك عادات العظماء من عليّة القوم، وفي ذلك يقول شاعرهم مهلهل:

نبئت أن النار بعدك أوقدت واستب بعدك يا كليب المجلس
وتكلموا في أمر كل عزيمةٍ و كنت شاهدهم بها لم يبنسوا

وكان كليب وائل لا توقد مع ناره للضيفان ناراً في أحماه، وفيما يقرب من منزله وأوطانه، بل يتفرد بذلك لا مباري له ولا مشارك؛ وكان إذا حضر مجلسه الناس لا يجسر أحد أن يجاذب غيره أو يفاخره أو يسابه، إعظاماً لقدره وإجلالاً لشأنه وأمره، فيقول مهلهل البيتين أعلاه على وجه التحسر⁽⁷⁾. وفي هذا الخبر ترغيب في إضافة الضيف وقضاء حق ضيافته، ودلالة على وجوب حقه ورفعة منزلة مضيفه، ولم تنزل الأمم على اختلاف أديانها وآرائها، وأخلاقها وعاداتها، تستحسن الضيافة وترغب فيها وتتواصى بها، وتتحاض عليّها، وتتعاير بالرغبة عنها، والتفريط في المسابقة إليها، وللعرب الخصوصية في هذا الأمر⁽⁸⁾.

النص السابق يبين الضيافة بين الأمم وبيان شأنها ومكانة وقعها بين الناس، وفي ذلك أقوال كثيرة منها قول حاتم: العجلة من الشيطان إلا في خمسة أشياء، فإنها من السنة: إطعام الضيف إذا حل، وتجهيز الميت، وتزويج البكر، وقضاء الدين، والتوبة من الذنب، وقال: من أطعم الضيف لحماً وخبز حنطة وماء بارداً فقد تمّ الضيافة، والمزور المرابي إذا ضاف إنساناً حدثه بسخاوة إبراهيم الخليل، وإذا ضافه إنسان حدثه بزهد عيسى بن مريم، وقال ميمون بن ميمون: من

ضاف البخيل صامت دابته، واستغنى عن الكيف، وأمن التّخمة، وقال بعض السلف الصالح: لأن أجمع إخواني على صاع من طعام أحب إليّ من عتق رقبة، قال الأعمش: كان الربيع بن خيثم يصنع لنا الخبيص ويقدمه ويقول: اللهم اغفر لأطببهم نفساً، وأحسنهم خلقاً، وارحمهم جميعاً.⁽⁹⁾ يقول عروة:

وما أخدمت ناراً لنا دون طارقٍ ولا ذمّنا في النازلين نزيل
وأيامنا مشهورةً في عدونا لها غررٌ معلومةٌ وحجول
وأسيافنا في كل غربٍ ومشرقٍ بها من قراع الدار عين فلول

أراد بقوله ناراً لنا نار الضيافة يقول: نديم إيقادها فلا تطفأ دون طارق ليلٍ، والضيف إذا فارقتنا حمدنا ولم يذمنا، لحسن توفرننا عليه، واحتفالننا عند سوق الخير إليه، والنزيل، كالرفيق والجليس والأكيل، والطروق يختص بالليل، وسمي النجم طارقاً لذلك، يقول: وقعاتنا مشهورةٌ في أعدائنا معلومةٌ، فهي بين الأيام كالأفراس الغر المحجلة بين الخيل، يعرف بلاؤنا فيها، وحسن آثارنا عند النهوض لها⁽¹⁰⁾. الاعتزاز بنار الضيافة للفخر وبيان المنزلة والظهور على الآخرين.

قال الشاعر:

دار الضيافة كانت أنس وافدكم واليوم أوحش من رسم ومن طلل
أبكي على ماثرهم مكارمكم حال الزمان عليها وهي لم تحل
أسبلت من أسفي دمعي غداة خلت رحابكم وغدت مهجورة السبل
وفطرة الصوم إذ أضحت مكارمكم تشكو من الدهر حيفا غير محتمل
وكسوة الناس في الفصلين قد درست ورتت منها جديد عندهم وبلي
وأول العام والعيدين كم لكم فيهنّ من وبل جود ليس بالوشل
والأرض تهتزّ في يوم الغدير كما يهتز ما بين قصريكم من الأسل
والخيل تعرض في وشي وفي شية مثل العرائس في حلي وفي حلل
وما حملتم قري الأضياف من سعة الأطباق إلا على الأكتاف والعجل⁽¹¹⁾

والشاعر في هذه الأبيات يحفظ للممدوح حقه في الضيافة والكرم ويبدأ شعره بالضيافة ويختتمه بها، ويتخلل الأبيات عدد من معاني المدح التي تعتبر من ملحقات الضيافة عند العرب، ونجد الضيافة تمتد إلى الشعوب الأخرى غير العربية، فهي محل إعجابهم، ومن ذلك ما حققه صاحب كتاب الأدب المقارن من جامعة المدينة لقلوله: كان لما لقيه الرحالة الفرنسيون من كرم الضيافة وحسن الاستقبال أثناء رحلاتهم في الشرق أثر كبير في إضفاء كثير من الصفات الحميدة على رجال الشرق من المسلمين، فالشرق في أدب القرنين السابع عشر والثامن عشر كريم الضيافة جميل الطلعة، خصب الخيال، لبيب فيه طموح يشوبه بعض غرور، وهو طيب الشمائل، مهذب الخلق، محمود العشرة، ثم إنه متسامح لا تعصب عنده، يحترم حرية غيره في الاعتقاد، مهما اختلف معه في العقيدة، وقد لاحظ الفرنسيون وغيرهم من الأوربيين هذه السمة في الشعوب الشرقية؛ لأن أوروبا في ذلك الوقت قد استطاعت أن تقهر حكامها وأن تجبرهم على الخضوع لمنطق

الديمقراطية، فخلعوا ثوب الاستبداد.⁽¹²⁾

ومن أحسن ما قيل في نار الضيافة قول الأعشى:

لعمري لقد لاحت عيون كثيرة
تشبّ لمقرورين يصطليانها
إلى ضوء نار في بقاع يحرق
وبات على النار الندى والمحلّق
رضيعي لبان ثدي أمّ تقاسما
بأسحم داج عوض لا نفرق⁽¹³⁾

هذا الشاعر من الشعراء الجاهليين الكبار يقرن نار الضيافة بالفخر كعادة الكبار في الكرم واحترام الغريب وهذه العادات الإنسانية الجميلة مشتركة مع العرب وغيرهم من الأمم وذلك في تعاملات العرب مع الملوك وكان مرسله ذا مكانة عظيمة من الملوك يخرج بعض أكابر الأمراء للقائه، وأنزل بقصور السلطان وإن كان دون ذلك أنزل دار الضيافة أو ببعض الأماكن على قدر رتبته⁽¹⁴⁾. هكذا كانت الضيافة سفيرا بين الأمم والملوك والأمراء. وقيل لبعض الكرماء: كيف اكتسبت مكارم الأخلاق، والتأدب مع الأضياف؟ فقال: كانت الأسفار تحوجني إلى أن أفد على الناس، فما استحسنته من أخلاقهم اتبعته وما استقبحته اجتنبته، وأما آداب المضيف فهو أن يخدم أضيافه ويظهر لهم الغنى وبسط الوجه، فقد قيل: البشاشة في الوجه خير من القرى، قالوا: فكيف بمن يأتي بها وهو ضاحك؟ قال الشاعر:

إذا المرء وافي منزلا منك قاصدا
فكن باسمه في وجهه متهلّلا
وقدم له ما تستطيع من القرى
فقد قيل بيت سالف متقدّم
قراك وأرتمته لديك المسالك
وقل مرحبا أهلا ويوم مبارك
عجولا ولا تبخل بما هو هالك
تداوله زيد وعمرو ومالك⁽¹⁵⁾

هذا الكلام نثره وشعره يبين أن الضيافة مبعوث الأخلاق وسفير الإنسانية وترجمان الأخلاق الكريمة.

وإذا كانت الضيافة مكان مدح بين الأمم فإنها محل هجاء كذلك بين الخصوم، وإن أهجى بيت قالته العرب كان بسبب الضيافة وهو قول الأخطل في هجاء جرير:

قومٌ إذا استنبح الأضيافَ كلبهم
فتمسك البول بخلا لا تجود به
والخبز كالعنبر الوردى عندهم
ما زال فينا رباط الخيل معلمة
قالوا لأهمم بولي على النار
ولا تبول لهم إلا بمقدار
والقمح سبعون إردبًا بدبنار
وفي كليب رباط اللؤم والعار⁽¹⁶⁾

لأنه قد جمع فيه ضروبا من الهجاء: فنسبهم إلى البخل بوقود النار لئلا يهتدي بها الضيفان، ثم البخل بإيقادها إلى السائرين والسابلة، ورماهم بالبخل بالحطب، وأخبر عن قلتها وأن بولة تطفئها، وجعلها بولة عجوز، وهي أقل من بولة الشابة، ووصفهم بامتهان أهمم وابتذالها في مثل هذه الحال، يدل بذلك على العقوق والاستخفاف، وعلى أن لا خادم لهم، وأخبر في أضعاف ذلك ببخلهم بالماء، ورماهم في هذا البيت بالمجوسية؛ لأن المجوس لا ترى إطفاء النار بالماء.⁽¹⁷⁾

قال الشاعر:

تَقْرِي صَوَارْمُهُ السَّاعَاتِ عَبْطَ دَمٍ كَأَمَّا السَّاعُ نُزَالٌ وَقَفُّالٍ
تَجْرِي النَّفُوسُ حَوَالِيهِ مَحَلَّطَةً مِنْهَا عُدَاةٌ وَأَغْنَامٌ وَأَبَالٍ
لَا يَحْرِمُ الْبُعْدُ أَهْلَ الْبُعْدِ نَائِلَهُ وَعَظِيرٌ عَاجِزَةٌ عَنْهُ الْأَطْيَفَالُ⁽¹⁸⁾

المعنين أسيافه تنحر للضيافة وللقرى فتسيل الدماء جارية خلال ساعات الزمان، وجموع الأضياف منهم من يقصد فينزل، ومنهم من ينصرف فيقفل، والقريب والبعيد لا يحرم نائله وعطاؤه حتى الأطفال يقولون: إن الممدوح يعم ساعات زمانه بدماء يسفكها فيها، وأنفس يتلفها عند ورودها، وكل هذا جاء لتأكيد معاني الضيافة وآدابها. وللضيافة نوادر مع البخلاء منها ما جاء في مطالع البدور: أن ضيفانزل على بخيل في ليلة وكان جائعاً فقدم له طعاماً فأنى على آخره ولم يغادر منه شيئاً، فحلف البخيل أن لا يبيت الضيف عنده فقال الضيف يا أخي أصبر عليّ إلى الفجر، فقال لا وليال عشر فقال أما سمعت أن الضيافة ثلاث فقال البخيل لا وحق الواحد لا يبيت عندي ثلاثاً من يأكل بالخمس.⁽¹⁹⁾

فإذا كانت الضيافة ولوازمها مدعاة للجبين والبخل فهي كذلك مدعاة للوجود والسخاء والسرور، فقد نزل الشافعي ممالك بالزعفراني ببغداد، فكان يرقم كل يوم في رقعة ما يطبخ من الألوان ويدفعها إلى الجارية، فأخذها الشافعي يوماً وألحق لونا آخر، فعرف ذلك الزعفراني فأعتق الجارية سروراً بذلك.⁽²⁰⁾

فالبخل والسخاء صفتان لا تجتمعان في شخص واحد ومع ذلك فلكل إنسانا اختيار الطريقة التي يراها مناسبة لإكرام ضيفه، وجاء في فص الخواتم: ولا يتعين في الضيافة وغيرها من الولايم طعام، بل الخيرة إلى المضيف أو المولم، وينبغي أن يعمل ما يليق بمضيفه وحاله.⁽²¹⁾

لقد جاءت معاني الضيافة وآدابها لتحمل معاني الحفاوة والبشر والسرور وحسن الاستقبال فكانت سفيرا للإنسانية، ومبعوثاً للأخلاق الطيبة، وترجمانا للنوايا الحسنة، والضيافة من شأن الكبار في الجاهلية، فكانت لا تنطفئ نارها ولا تندثر آدابها، وهي رسالة إنسانية بين الشعوب والقوميات والأمم والملوك والأمراء والرؤساء والعلماء والأفراد، وكانت الضيافة سجلاً تاريخياً لحفظ الجميل من الفعال والأقوال، ومحل تنافس بين الناس، ولقد امتدت معانيها إلى دول العالم بآدابها وأساليبها، وكانت الضيافة محل الفخر والمدح والهجاء والوعيد، وكانت سبباً للفتنة والاقتيال والإحتراب، كما كانت محل التندر والتسلية.

الضيافة في القرآن والسنة:

الضيافة من أخلاق المسلمين العالية وهي نابعة من الكرم الذي حث عليه الشرع في الكتاب والسنة، ولقد حفلت سير السابقين برفع أنواع الضيافة وكريم طباع الإنسانية، ولقد أخذت طرق الضيافة وأساليبها مواقف متعددة، وغلب على تلك الألوان الإنسانية طابع البياض فكانت الضيافة راية بياض تدل على بياض النفوس وصفائها، وهي علم أبيض فوق المجتمعات البشرية سارت عليه النظم الإدارية للمنظمات الطوعية والإنسانية، وفي هذا المبحث نقف عند معاني الضيافة

في الكتاب والسنة ونقف أولاً مع القرآن العظيم، قال الله تعالى: (فَاتَّقُوا اللَّهَ وَلَا تُخْزُونِ فِي صَيْفِي) (22) يَقُولُ: فَاحْشُوا اللَّهَ أَيُّهَا النَّاسُ، وَاحْذَرُوا عِقَابَهُ فِي إِيْتَانِكُمْ الْفَاحِشَةَ الَّتِي تَأْتُونَهَا وَتَطْبُؤُنَهَا، وَلَا تُخْزُونِ فِي صَيْفِي، وَلَا تُدْلُونِي بِأَنْ تَرْكَبُوا مَنِّي فِي صَيْفِي مَا يَكْرَهُونَ أَنْ تَرْكَبُوهُ مِنْهُمْ، وَالصَّيْفُ فِي لَفْظٍ وَاحِدٍ فِي هَذَا الْمَوْضِعِ مَعْنَى جَمْعٍ، وَالْعَرَبُ تُسَمِّي الْوَاحِدَ وَالْجَمْعَ صَيْفًا بِلَفْظٍ وَاحِدٍ كَمَا قَالُوا: رَجُلٌ عَدْلٌ، وَقَوْمٌ عَدْلٌ⁽²³⁾. والأضياف هنا محل حماية وإكرام وهذا خلق المرسلين، فبني الله دافع عن ضيفه وهذا من حفظ حقوق الضيف وإجارته وهذا من مبادئ حقوق الإنسان التي تعد من أدب الضيافة.

قال الله تعالى: (وَبَثُّهُمْ عَنْ صَيْفِ إِبْرَاهِيمَ *) إِذْ دَخَلُوا عَلَيْهِ فَقَالُوا سَلَامًا قَالَ إِنَّا مِنْكُمْ وَجِلُونَ *) قَالُوا لَا تَوْجَلْ إِنَّا نُبَشِّرُكَ بِغُلَامٍ عَلِيمٍ *) قَالَ أَبَشْرُؤُنِي عَلَى أَنْ مَسَّنِيَ الْكِبَرُ فِيمَ تَبَشِّرُونَ *) قَالُوا بَشْرُنَاكَ بِالْحَقِّ فَلَا تَكُنْ مِنَ الْقَانِطِينَ *) قَالَ وَمَنْ يَقْنَطُ مِنْ رَحْمَةِ رَبِّهِ إِلَّا الضَّالُّونَ⁽²⁴⁾، معنى قَوْلُهُ تَعَالَى: وَبَثُّهُمْ عَنْ صَيْفِ إِبْرَاهِيمَ أَي: عَنْ أَضْيَافِهِ وَهُمْ الْمَلَائِكَةُ وَالصَّيْفُ اسْمٌ يَقَعُ عَلَى الْوَاحِدِ وَالْإِثْنَيْنِ وَالْجَمْعِ وَالْمُدَّكِرِ وَالْمُؤْتَثِّ، وَهُمْ الْمَلَائِكَةُ الَّذِينَ أَرْسَلَهُمُ اللَّهُ تَعَالَى لِيَبْشِرُوا إِبْرَاهِيمَ بِالْوَلَدِ وَيُهْلِكُوا قَوْمَ لُوطٍ، إِذْ دَخَلُوا عَلَيْهِ فَقَالُوا سَلَامًا قَالَ: إِبْرَاهِيمُ، إِنَّا مِنْكُمْ وَجِلُونَ، خَائِفُونَ لِأَنَّهُمْ لَمْ يَأْكُلُوا طَعَامَهُ، قَالُوا لَا تَوْجَلْ لَا تَخَفْ، إِنَّا نُبَشِّرُكَ، بِغُلَامٍ عَلِيمٍ، أَي: غُلَامٍ فِي صِغَرِهِ عَلِيمٍ فِي كِبَرِهِ يَعْنِي إِسْحَاقَ، فَتَعَجَّبَ إِبْرَاهِيمُ عَلَيْهِ السَّلَامُ مِنْ كِبَرِهِ وَكِبَرِ أَمْرَاتِهِ قَالَ أَبَشْرُؤُنِي أَي: بِالْوَلَدِ عَلَى أَنْ مَسَّنِيَ الْكِبَرُ، أَي: عَلَى حَالِ الْكِبَرِ قَالَهُ عَلَى طَرِيقِ التَّعْجُبِ، فِيمَ تَبَشِّرُونَ، فَبِأَيِّ شَيْءٍ تَبَشِّرُونَ، قَالُوا بَشْرُنَاكَ بِالْحَقِّ أَيِ بِالصُّدْقِ، فَلَا تَكُنْ مِنَ الْقَانِطِينَ، قَالَ وَمَنْ يَقْنَطُ، أَي: يِيَّاسُ، مِنْ رَحْمَةِ رَبِّهِ إِلَّا الضَّالُّونَ، أَي: الْخَاسِرُونَ، وَالْفُقُوتُ مِنْ رَحْمَةِ اللَّهِ كَبِيرَةٌ كَالْأَمْنِ مِنْ مَكْرِهِ⁽²⁵⁾. فالأضياف في الآية الكريمة هم أضياف الرحمن من الملائكة المكرمين والله جل وعلا هو الذي يتولى ضيافة عباده من الملائكة، ولقد أرسلهم الله بالبشرى والمواساة إلى نبيه إبراهيم، فهذه وفادة الله لأبيائه وهي من خير الضيافات.

قال الله تعالى: (فَانْطَلَقَا حَتَّى إِذَا آتَىٰ أَهْلَ قَرْيَةٍ اسْتَطَعَمَا أَهْلَهَا فَأَبَوْا أَنْ يُضَيِّفُوهُمَا فَوَجَدَا فِيهَا جِدَارًا يُرِيدُ أَنْ يَنْقُضَ فَاقَامَهُ قَالَ لَوْ شِئْتَ لَاتَّخَذْتَ عَلَيْهِ أَجْرًا⁽²⁶⁾) والمعنى: حَتَّى إِذَا آتَىٰ أَهْلَ قَرْيَةٍ، اسْتَطَعَمَا أَهْلَهَا فَأَبَوْا أَنْ يُضَيِّفُوهُمَا فَوَجَدَا فِيهَا جِدَارًا يُرِيدُ أَنْ يَنْقُضَ فَاقَامَهُ الْخَضِرُ بِيَدِهِ قَالَ لَهُ مُوسَى: قَوْمٌ أَتَيْتَاهُمْ فَلَمْ يُضَيِّفُونَا، وَلَمْ يُطْعَمُونَا، لَوْ شِئْتَ لَاتَّخَذْتَ عَلَيْهِ أَجْرًا، قَالَ هَذَا فِرَاقِي بَيْنِي وَبَيْنِكَ سَأُنْبِئُكَ بِتَأْوِيلِ مَا لَمْ تَسْتَطِعْ عَلَيْهِ صَبْرًا قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: (يَرْحَمُ اللَّهُ مُوسَى لَوَدِدْتُ أَنَّهُ كَانَ صَبْرًا حَتَّى يَقْضَى عَلَيْنَا مِنْ أَخْبَارِهِمَا) واختلَفَ المفسرون في القَرْيَةِ فِقِيلٌ: هِيَ أَبْلَةٌ، وَهِيَ أَبْحَلُ قَرْيَةٍ وَأَبْعَدُهَا مِنَ السَّمَاءِ وَقِيلَ: أَنْطَايَةُ وَقِيلَ: بِجَزِيرَةِ الْأَنْدَلُسِ، وَقِيلَ هِيَ بَاجِرْوَانِبِنَاحِيَةِ أَدْرَبِيَجَانُوقِيلِ إِنَّهَا بَرَقَةٌ وَقِيلَ قَرْيَةٌ مِنْ قُرَى الرُّومِ يُقَالُ لَهَا نَاصِرَةٌ، وَإِلَيْهَا تُنْسَبُ النَّصَارَى، وَكَانَ ذَلِكَ سَفَرًا هَجْرَةً فَوَكَّلَ إِلَى الْعَوْنِ وَالنُّصْرَةِ بِالْقُوَّةِ وَهَذِهِ الْآيَةُ دَلِيلٌ عَلَى سُؤَالِ الْقُوتِ، وَأَنَّ مَنْ جَاعَ وَجَبَ عَلَيْهِ أَنْ يَطْلُبَ مَا يَرُدُّ جُوعَهُ.⁽²⁷⁾

بينت الآية الكريمة أن الضيافة ثابتة في حق من خرج في سبيل الله، فهو أحق بالضيافة

والإكرام، ومع ذلك فإن بعض الناس يفوت عليه كرم الضيافة وهذا أمر يعود إلى صفات الإنسان إذا كانت نفسه تنطوي على البخل، ولا يمنع إمساك الكرم من بذل عمل الخير والمعاملة بالحسنى مثل ما فعل نبي الله موسى في بناء الجدار الذي في القرية، فالنفس الكريمة تقابل الإحسان بالامتنان وترد على المنع والحرمان بالإكرام والإحسان.

قال الله تعالى: (هَلْ أَتَاكَ حَدِيثُ ضَيْفِ إِبْرَاهِيمَ الْمُكْرَمِينَ (*) إِذْ دَخَلُوا عَلَيْهِ فَقَالُوا سَلَامًا قَالَ سَلَامٌ قَوْمٌ مُنْكَرُونَ (*) فَرَاغَ إِلَى أَهْلِهِ فَجَاءَ بِعَجَلٍ سَمِينٍ (*) فَقَرَّبَهُ إِلَيْهِمْ قَالَ أَلَا تَأْكُلُونَ (*) فَأَوْجَسَ مِنْهُمْ خِيفَةً قَالُوا لَا تَحْضُرْهُ بِغُلَامٍ عَلِيمٍ (*) فَأَقْبَلَتْ امْرَأَتُهُ فِي صَرَّةٍ فَصَكَّتْ وَجْهَهَا وَقَالَتْ عَجُوزٌ عَقِيمٌ⁽²⁸⁾)

جاء في المعنى: هَلْ أَتَاكَ حَدِيثُ ضَيْفِ إِبْرَاهِيمَ، قِيلَ: سَمَّاهُمْ مُكْرَمِينَ لِأَنَّهُمْ كَانُوا مَلَائِكَةً كِرَامًا عِنْدَ اللَّهِ، وَقِيلَ: لِأَنَّهُمْ كَانُوا ضَيْفَ إِبْرَاهِيمَ وَكَانَ إِبْرَاهِيمَ أَكْرَمَ الْخَلِيقَةِ، وَضَيْفُ الْكِرَامِ مُكْرَمُونَ، وَقِيلَ: لِأَنَّ إِبْرَاهِيمَ عَلَيْهِ السَّلَامُ أَكْرَمَهُمْ بِتَعْجِيلِ قِرَاهِمٍ، وَالْقِيَامَ بِنَفْسِهِ عَلَيْهِمْ بِطَلَاقَةِ الْوَجْهِ، وَرُويَ عَنِ ابْنِ عَبَّاسٍ: سَمَّاهُمْ مَكْرَمِينَ لِأَنَّهُمْ جَاؤُوا غَيْرَ مَدْعُوبِينَ، وَقَدْ قَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أَنَّهُ «مَنْ كَانَ يَوْمًا بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ فَلْيُكْرِمْ ضَيْفَهُ» إِذْ دَخَلُوا عَلَيْهِ فَقَالُوا سَلَامًا قَالَ سَلَامٌ قَوْمٌ مُنْكَرُونَ، أَيُ غُرَبَاءَ لَا نَعْرِفُكُمْ، قَالَ ابْنُ عَبَّاسٍ: قَالَ فِي نَفْسِهِ هَؤُلَاءِ قَوْمٌ لَا نَعْرِفُهُمْ وَقِيلَ: إِنَّمَا أَنْكَرَ أَمْرَهُمْ لِأَنَّهُمْ دَخَلُوا عَلَيْهِ مِنْ غَيْرِ اسْتِئْذَانٍ، وَقَالَ أَبُو الْعَالِيَةِ: أَنْكَرَ سَلَامَهُمْ فِي ذَلِكَ الزَّمَانِ وَفِي تِلْكَ الْأَرْضِ.⁽²⁹⁾

لقد جاءت مواقف الضيافة في أجلى صورها بعد أن قابل نبي الله إبراهيم أضيافه بوجه طلق وخدمهم بنفسه وهذا أعظم أنواع القرى لأنهم غرباء فشمروا عن ساعد الجد لتقديم يد العون لهم حتى لا يشعروا بالغرابة وقدم لهم الطعام وهو عجل مشوي مما بدل على أنه ذبح لهم، مع أنهم دخلوا عليه دون استئذان، وفوق ذلك كله يقابلهم بالإحسان والإيمان، فالضيافة حق واجب في إكرام الوفادات من أصحاب الفضل.

قال الله تعالى: (وَلَقَدْ رَاوَدُوهُ عَنْ ضَيْفِهِ فَطَمَسْنَا أَعْيُنَهُمْ فَذُوقُوا عَذَابِي وَنُذِرْ (*) وَلَقَدْ صَبَّحَهُمْ بُكْرَةً عَذَابٌ مُسْتَقِرٌّ (*) فَذُوقُوا عَذَابِي وَنُذِرْ (*) وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِنْ مُدْكِرٍ⁽³⁰⁾)

جاء في المعنى: وَلَقَدْ رَاوَدُوهُ عَنْ ضَيْفِهِ قَصَدُوا فَجُورَ بِأُضْيَافِهِ، فَطَمَسْنَا أَعْيُنَهُمْ فَمَسَخْنَاها وَسُويناها كسائر الوجه، أي: صارت وجوههم صفيحة واحدة لا ثقب فيه، رُوي أنهم لما قصدوا دار لوط، وعالجوا بابها ليدخلوا، قالت الرسل للوط: خَلْ بَيْنَهُمْ وَبَيْنَ الدَّخُولِ، فَإِنَّا رُسُلُ رَبِّكَ، لَنْ يَصُلُوا إِلَيْكَ، وفي رواية: لَمَّا مَنَعُوا مِنَ الْبَابِ تَسْوَرُوا الْحَائِطَ، فَدَخَلُوا، فَصَفَعَهُمْ جَبْرِيْلُ بِجَنَاحِهِ فَتَرَكَهُمْ عُمِيًّا يَتَرَدَدُونَ، وَلَا يَهْتَدُونَ إِلَى الْبَابِ، فَأَخْرَجَهُمْ لُوطٌ عُمِيًّا، وَقَلْنَا لَهُمْ عَلَى أَلْسِنَةِ الرُّسُلِ، أَوْ بِلِسَانِ الْحَالِ: فَذُوقُوا عَذَابِي وَنُذِرْ أَيُ وَبِالْإِنْذَارِ، وَالْمُرَادُ بِهِ الطَّمَسُ فَإِنَّهُ مِنْ جَمَلَةٍ مَا أَنْذَرُوا بِهِ.⁽³¹⁾

بينت الآيات أن الأضياف الصالحين محفوظين برعاية الله لهم، وكذلك أصحاب النوايا الصالحة فإن الله معهم، وأن الله يؤيد المضيف وينصره إذا صدق الله في نواياه وأراد بعمله

الإصلاح في الأرض، فهذه القصص والعبر من القرآن العظيم تبين تأييد المولى جل وعلا للضيافة التي أمرالذكر الحكيم بتأصيلها.

جاء في الحديث عن أبي هريرة، قَالَ: سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُولُ: (الضِّيَافَةُ ثَلَاثَةُ أَيَّامٍ، فَمَا فَوْقَ ذَلِكَ فَهُوَ صَدَقَةٌ، أَلَّا فَلْيَرْتَحِلِ الضُّيْفُ، وَلَا يَشُقَّ عَلَى أَهْلِ الْبَيْتِ).⁽³²⁾ جاء الحديث مؤصلا للضيافة الشرعية وحدها بثلاثة أيام وإذا زاد المضيف عن ذلك فهذا من الفضل والإحسان، وفي هذا تكريم للإنسان وحفظ حق إنسانيته فالشرع الحنيف ممثلا في السنة النبوية حفظ حقوق الإنسان وكفلها، ولذلك يأتي جانب اللطافة من الأضياف بعدم تحميل المضيف ما لا يطيق ، ولذا قال الرسول صلى الله عليه وسلم منها (ألا فليرتحل الضيف) ولا يشق على أهل البيت، مما يبين أن الاستضافة يكون فيها المشقة من أكرام الضيف وإنزاله المنزلة التي تليق به وبالإسلام، فحقا إن الضيافة بينت أن الإسلام هو دين حقوق الإنسان.

جاء في السنن الكبرى: عَنْ أَبِي سَعِيدٍ الْخُدْرِيِّ، أَنَّ نَاسًا، مِنْ أَصْحَابِ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ كَانُوا فِي سَفَرٍ فَمَرُّوا بِحَيٍّ مِنْ أَحْيَاءِ الْعَرَبِ، فَاسْتَضَافُوهُمْ فَأَبَوْا أَنْ يُضَيَّفُوهُمْ، فَعَرَضَ لِإِنْسَانٍ مِنْهُمْ فِي عَقْلِهِ أَوْ لُدْعٍ، فَقَالُوا لِأَصْحَابِ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: هَلْ فِيكُمْ مِنْ رَاقٍ؟ فَقَالَ رَجُلٌ مِنْهُمْ: نَعَمْ أَنَا، فَأَتَى صَاحِبَهُمْ فَرَقَاهُ بِفَاتِحَةِ الْكِتَابِ قَبْرًا، فَأَعْطِي قَطِيعًا مِنْ غَنَمٍ، فَأَبَى أَنْ يَقْبَلَهُ حَتَّى أَتَى النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَذَكَرَ ذَلِكَ لَهُ فَقَالَ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، وَالَّذِي بَعَثَكَ بِالْحَقِّ مَا رَقَيْتُهُ إِلَّا بِفَاتِحَةِ الْكِتَابِ، فَضَحِكَ وَقَالَ: (مَا يَذْرِيكَ أَنَّهَا رُقِيَةٌ؟) ثُمَّ قَالَ: «خُذُوا الْغَنَمَ، وَاضْرِبُوا لِي مَعَكُمْ بِسَهْمٍ»⁽³³⁾

أوضح الحديث أن الضيافة أمر متعارف عليه بين الأمم وأن من ينكرها تكون وبالا عليه، فعندما تخلى صحاب الحي عن إنسانيتهم وحرموا أصحاب الرسول صلى الله عليه وسلم من الضيافة، تعلموا في بقية يومهم أسباب الانسانية عندما احتاجوا إلى معالجة سيدهم فبادروا بالبحث عن العلاج عند الصحابة، فقدموا لهم العلاج مقابل حق الضيافة الذي منعه فاضطروا لدفع الثمن أكبر من ثمن أدب الضيافة.

جاء في صحيح الإمام مسلم: عَنْ أَبِي شَرِيحٍ الْخَزَاعِيِّ، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: (الضِّيَافَةُ ثَلَاثَةُ أَيَّامٍ، وَجَائِزَتُهُ يَوْمٌ وَوَيْلَةٌ، وَلَا يَحِلُّ لِرَجُلٍ مُسْلِمٍ أَنْ يَقِيمَ عِنْدَ أَخِيهِ حَتَّى يُؤْمَهُ، قَالُوا: يَا رَسُولَ اللَّهِ، وَكَيْفَ يُؤْمَهُ؟ قَالَ: يَقِيمُ عِنْدَهُ وَلَا شَيْءَ لَهُ يَقْرِيهِ بِهِ).⁽³⁴⁾ ومن مفهوم الحديث أن المضيف إذا أكرم ضيفه ليوم وليلة فقد أدى واجب الضيافة والإكرام، وهذه رخصة عظيمة رفع بها رسول الله الحرج عن المعسرين فتلك الضيافة في حقهم كما عند أصحاب المال والسعة، والحديث يلزم الضيف حدوه الأدب والاحترام والتقدير فلا يكون عبئا ثقيلا على مضيفه ولا يكلف الله نفسا إلا وسعها، فإن ارتحال الضيف عن مضيفه من دواعي السرور لأن بذهاب الضيف يزول الهم والمأثم عن صاحب الدار، وفي ذلك حفظ لماء وجهه، فالضيافة رسول الإنسانية. جاء في كتاب المجالسة وجواهر العلم: عن عيسى بن يزيد: قَالَ: حَرَجَ رَجُلٌ مِنْ أَصْحَابِنَا فِي طَلَبِ ضَالَّةٍ لَهُ، قَالَ: فَسِرْتُ أَيَّامًا فِي طَلَبِ ضَالَّتِي، فَأَوَانِي اللَّيْلُ إِلَى بِنَاءٍ، فَسَلَّمْتُ، فَكَرَدَتْ عَلَيَّ

امْرَأَةُ السَّلَامِ، فَقَالَتْ: مَنِ الرَّجُلُ؟ فَقُلْتُ لَهَا: إِنِّي طَالِبٌ صَالَةٌ، وَإِنِّي أَحْتَاجُ إِلَى قِرَى قَالَتْ: أَفَمِ عِنْدَنَا؟ قَالَ: يَأْتِي إِبِلْنَا وَعَنْمَنَا فَاضْطَجَعْتُ، فَلَمَّا اخْتَلَطَ الظَّلَامُ إِذَا بِرَجُلٍ يَسُوقُ أَبْعِرَةً وَعَنْمًا، فَلَمَّا غَشِيَنِي؛ قَالَ: مَنِ الرَّجُلُ؟ قُلْتُ: بَاغِي صَالَةٌ وَصَيْفٌ فَقَالَ: مَا عِنْدَنَا ضَيْافَةٌ، إِنْ كُنْتُ تُرِيدُ الضَّيَافَةَ؛ فَأَمَامَكَ، وَإِنْ كُنْتُ تُرِيدُ النَّبَاتِ؛ فَوَرَاءَكَ قَالَ: قُلْتُ: مَا بِي مِنْ ذَهَابٍ هَذِهِ السَّاعَةَ أَمَامِي وَلَا وَرَائِي، وَلَكِنِّي أَمَكْتُ هَا هُنَا حَتَّى أَصْبِحَ فَلَمَّا دَخَلَ بَيْتَهُ؛ قَالَتْ لَهُ امْرَأَتُهُ: اخْلُبْ لَصِيفِنَا فَقَالَ: فَإِنَّا وَعِيَالُنَا وَأَوْلَادُنَا أَحَقُّ بِهِ قَالَتْ: وَحَاطِبَتَاهُ! وَجَعَلَتْ تَدْخُلُ وَتَخْرُجُ إِلَى الصَّبَاحِ، فَعُدْتُ غَادِيًا، فَأَذْرَكِنِي الْمَيْبُتِ إِلَى بِنَاءٍ آخَرَ، فَسَلَّمْتُ، فَقَالَتْ الْمَرْأَةُ: مَنِ الرَّجُلُ؟ قُلْتُ: بَاغِي صَالَةٌ وَطَالِبٌ قِرَى قَالَتْ: مَا عِنْدَنَا شَيْءٌ قُلْتُ: لَكِنَّ الْأَرْضَ لَا تَمْنَعِينِي مِنْهَا وَاضْطَجَعْتُ، وَجَاءَ زَوْجُهَا يَسُوقُ غَنِيمَةً وَأَبْعِرَةً، فَسَلَّمْتُ، فَقَالَ: مَنِ الرَّجُلُ؟ قُلْتُ: رَجُلٌ أَذْرَكِنِي الْمَيْبُتِ وَأَنَا أَطْلُبُ صَالَةً لِي فَقَالَ: فِي الرَّحْبِ وَالسَّعَةِ، أَصَبْتَ مَيْبُتًا وَقِرَى وَدَخَلَ الرَّجُلُ؛ فَهَارَتْهُ امْرَأَتُهُ؛ فَلَمْ يَزَلْ بِهَا حَتَّى أَخْرَجَ إِلَيَّ قِرَى، فَضَحِكْتُ، فَقَالَ: مَا أَضْحَكُكَ؟ قُلْتُ: بَعْضُ مَا ذَكَرْتُ. فَقَالَ: لِتُخْبِرَنِي. فَأَخْبَرْتُهُ بِمَا لَقِيتُ وَمَا صَنَعَ الرَّجُلُ وَالْمَرْأَةُ وَمَا سَمِعْتُهُمَا تَقُولُ، وَمَا سَمِعْتُكَ وَسَمِعْتُ هَذِهِ قَالَ: فَضَحِكْتُ، فَقَالَ: تِلْكَ وَاللَّهِ أُخْتِي، وَهَذِهِ أُخْتُهُ.⁽³⁵⁾

هذه القصة من النوادر والطرف في شأن الضيافة التي لا يتأتى تحملها إلا لسخي كريم، فسجاي البشر تختلف من شخص لآخر، ولكن الإيمان إذا وقر في القلب كان لصاحبه نورا يقوده إلى البر وفعل الخير، وإن معاني الإنسانية من معاني الإيمان بالله، فيجب ألا يحسب سوء الأخلاق من صفات الإنسانية السليمة.

جاء في شرح السنة: عَنْ أَبِي مَسْعُودٍ الْأَنْصَارِيِّ، قَالَ: كَانَ فِيْنَا رَجُلٌ نَازِلٌ، يُقَالُ لَهُ: أَبُو شَعِيبٍ، وَكَانَ لَهُ غُلَامٌ لَحَامٌ، فَقَالَ لِغُلَامِهِ: اجْعَلْ لِي طَعَامًا لَعَلِّي أَدْعُو رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَدَعَا النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَسَلَّمَ خَامِسَ خَمْسَةٍ، فَتَبِعَهُ رَجُلٌ، فَقَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ لِلرَّجُلِ: (إِنَّكَ دَعَوْتَنِي خَامِسَ خَمْسَةٍ، وَإِنْ هَذَا تَبِعَنِي، فَإِنْ أَذْنَتْ لَهُ وَإِلَّا رَجَعْ)، قَالَ: لَا، بَلْ أَذِنَ لَهُ، قَالَ الْإِمَامُ: وَفِيهِ دَلِيلٌ عَلَى أَنَّهُ لَا يَحِلُّ طَعَامُ الضَّيَافَةِ لِمَنْ لَمْ يُدْعَ إِلَيْهَا، وَقَدْ رُوِيَ أَنَّ سَلْمَانَ دَعَا رَجُلًا إِلَى طَعَامِهِ، فَجَاءَ مَسْكِينٌ فَأَخَذَ كِسْرَةً فَنَآوَلَهُ، فَقَالَ سَلْمَانُ: إِمَّا دَعَوْنَاكَ لِتَأْكُلَ، فَمَا رَغِبْتُكَ أَنْ يَكُونَ الْأَجْرُ لغيرِكَ، وَالوِزْرُ عَلَيْكَ، وَذَهَبَ بَعْضُهُمْ إِلَى أَنْ الرَّجُلُ إِذَا قُدِّمَ إِلَيْهِ طَعَامٌ وَخُلِّيَ بَيْنَهُ وَبَيْنَهُ، فَإِنَّهُ يَتَخَيَّرُ، إِنْ شَاءَ أَكَلَ، وَإِنْ شَاءَ أَطْعَمَ غَيْرَهُ، وَإِنْ شَاءَ حَمَلَهُ إِلَى مَنْزِلِهِ، فَأَمَّا إِذَا أُجْلِسَ عَلَى مَائِدَةٍ، كَانَ لَهُ أَنْ يَأْكُلَ بِالْمَعْرُوفِ⁽³⁶⁾. وفي الحديث أن صاحب الدار إذا ضيف عنده بعض إخوانه فله أن يأذن أو يمنع من لم يدعه لتلك الضيافة ولذلك بين رسول الله ذلك الموقف ليكون جزءا من أخلاق الضيافة.

جاء في زوائد أبي يعلى عن ما يقدم للضيف، عَنْ جَابِرٍ قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: (نِعْمَ الْإِدَامُ الْخُلُّ وَكَفَى بِالْمَرْءِ شَرًّا أَنْ يَتَسَخَّطَ مَا قُرِبَ إِلَيْهِ) قَالَ أَبُو عَوَانَةَ قَالَ: صَنَعْتُ طَعَامًا فَدَعَوْتُ سُلَيْمَانَ الْأَعْمَشَ فَبَلَّغَنِي عَنْهُ أَنَّهُ قَالَ: إِنْ وَصَّاحًا دَعَانَا إِلَى عِرْقٍ عَائِرٍ وَرَمَانٍ حَامِضٍ قَالَ: فَلَقِيتُ رَقَبَةَ بَنٍ مَسْقَلَةً فَسَكَوْتُهُ إِلَيْهِ فَقَالَ: أَكْفِيكَ، فَلَقِيَهُ فَقَالَ: يَا أَبَا مُحَمَّدٍ، دَعَاكَ أَحٌ مِنْ

إِخْوَانِنَا فَأَكْرَمَكَ ثُمَّ تَقُولُ: عَلَى عِرْقٍ عَائِرٍ وَرَمَانٍ حَامِضٍ؟ أَمَا وَاللَّهِ مَا عَلِمْتُكَ إِلَّا شَرَسَ الطَّبِيعَةِ، دَائِمَ الْقُطُوبِ، سَرِيعَ الْمَلَلِ، مُسْتَحْفًا بِحُقُوقِ الرَّؤُورِ، كَأَنَّكَ تَسْعَطُ الْخَرْدَلِ إِذَا سُئِلْتَ الْحِكَايَةَ.⁽³⁷⁾

قال مُحَمَّدُ بْنُ فَتُوحِ الْأَنْدَلِسِيِّ: كتب بعض الأدباء إلى بعض إخوانه يشاوره في قصد بعض الرؤساء تأميلا له واستدعاء لئائله، وكان معروفا بالبخل، فكتب إليه: بسم الله الرحمن الرحيم، كتبت إلي تسألني عن فلان، وذكرت أنك هممت بزيارته، وحدثك نفسك بالقدوم عليه، فلا تفعل أمتع الله بك! فإن حسن الظن به لا يقع إلا بخذلان من الله، وإن الطمع فيما عنده لا يخطر على القلوب إلا من سوء التوكل على الله، والرجاء لما في يديه لا ينبغي إلا بعد اليأس من روح الله، لأنه رجل يرى التقدير الذي نهى الله عنه هو التبذير الذي يعاقب عليه، وأن الاقتصاد الذي أمر الله به هو الإسراف الذي يعذب عليه، وإن بني إسرائيل لم يستبدلوا العدس بالمن، والبصل بالسلوى، إلا لفضل أحلامهم وقديم علم توارثوه عن آبائهم، وأن الضيافة مدفوعة، والهبة مكروهة، وأن الصدقة منسوخة، وأن التوسع ضلالة، والجود فسق، والسخاء من همزات الشياطين، كأنه لم يسمع بالمعروف إلا في الجاهلية الأولى⁽³⁸⁾. هذه الاستشارة الأخلاقية قدمها ناصح لأخ عزيز وذكر فيها ما تنطوي عليه أخلاق الرجل الذي اراد زيارته لأنه رئيسا في قومه، وإن من مقومات الرئاسة أن يكون سيد القوم سخيا كريما، فكانت مثلبة الضيافة تؤخر ولا تقدم موضع صاحبهما ولو كان سيديا في قومه.

قال الأصمعي: أبخل أهل خراسان أهل طوس، وكانت قرية من قراها قد شهر أهلها بالبخل، وكانوا لا يقرون ضيفا، فبلغ ذلك واليا من ولاتهم، ففرض عليهم قرى الضيف، وأمرهم أن يضرب كل رجل منهم وتدا في المسجد الذي يصلي فيه، وقال: إذا نزل ضيف فعلى أي وتد علق سوطا أو ثوبا فقراه على صاحب الوتد، وكان فيهم رجل مفرط بالبخل، فعمد إلى عود صلب، فملسه وحدده وصيره في زاوية المسجد، ووتده منصوبا ليزل عنه ما علق عليه، فدخل المسجد ضيف، فقال في نفسه: أن يكون هذا الوتد لأبخل القوم، وإنما فعل هذا هربا من الضيافة، فعمد إلى عمامته، فعقدتها على ذلك الوتد عقدا شديدا، فثبتت، وصاحب الوتد ينظر إليه قد سقط في يديه، فجاء إلى امرأته مغتما، فقالت: ما شأنك؟ فقال: البلاء الذي كنا نعيد عنه، قد جاء الضيف ففعل كذا وكذا، فقالت: ليس لنا حيلة إلا الصبر، واستعانة الله عليه وجعلت تعزيه، واجتمع بناته وجيرانه متحزنين لما حل به، وكان أمر الضيف عندهم عظيما، فعمد إلى شاة فذبحها، وإلى دجاجة فاشتواها، وإلى جفنة فملأها ثريدا ولحما، فجعلت امرأته وبناته وجاراته يتطلعن من فروج الأبواب والسطوح إلى الضيف وأكله، وجعلوا يتبادرون: قد جاء الضيف، ويلكم، قد جاء الضيف.⁽³⁹⁾

المستفاد من هذه القصة إن الضيافة من لوازم اكمال بناء المجتمع أخلاقيا، ولأجل ذلك أمر الوالي أن يحفظ رعاياه للضيافة حقها، باعتبارها سمة مشتركة بين الأمم فلا يريد لأمته أن تقصر عن باقي الشعوب في هذا الجانب، لأن البخل يعرض أصحابه للجهاء، وأن الكرم والجود من صفات الإنسانية ودواعيها.

الخاتمة:

أدب الضيافة من موروثات الأخلاق الإنسانية المنقولة عبر التاريخ فهي سفير دائم للأمم والشعوب، وشريك أصيل لحسن النوايا وطيب النفوس، وللضيافة دور أخلاقي تطَّلح به في المجتمعات في التواصل بين البشر، وهذا مؤشر لكفالة الاستقرار والوثام، وتثبيت الروابط الأسرية، وبناء الثقة بين العباد، ومبادرة روحية ويد بيضاء، فالضيافة من مبادئ الإغاثة وأصول العون الإنساني من الأعمال الطوعية، وتعبير عن الوحدة والتكامل والترابط الفطري، فهي تاج على رؤوس الشعوب والقبائل تعبر عن العبادة والعادات والتقاليد، فهي رسالة كبرى بين أمة وأمة ومجتمع وآخر ودولة وأخرى، وعظة وتربية بين جيل وجيل وسالف وخالف وقديم وحديث، فهي من صميم تعاليم الإنسانية ومن أعلى راياتها المحمولة من بني الإنسان، فهي تحارب الجوع والعطش وتوفر المأوى، وهذا من أدب الطوارئ الذي شكل له العالم اليوم جمعيات ومؤسسات طوعية تعمل بأرقى أساليب اللطافة الإنسانية، ولقد جاءت معاني الضيافة وآدابها لتحمل الحفاوة والبشر وحسن الاستقبال فكانت سفيرا للإنسانية، ومبعوثا للأخلاق الطيبة، وترجمانا للنوايا الحسنة، والضيافة من شأن الكبار في الجاهلية، فكانت لا تنطفئ نارها ولا تندثر آدابها، وهي رسالة إنسانية بين الشعوب والقوميات والأمم، ولقد امتدت معانيها إلى دول العالم بآدابها وأساليبها، وكانت الضيافة محل الفخر والمدح والهجاء والوعيد، وكانت سببا للفتنة والاختلال والإحتراب، كما كانت محل التندر والتسلية، إن الأضياف في القرآن محل حماية وإكرام من الله تعالى وهي من المؤشرات الأولى لحقوق الإنسان في القرآن والسنة النبوية، والأضياف من ملائكة الرحمن هم من خير الوفادات أتون بالمسرة والمواساة، فالله يكرم وفادتهم ويؤيدهم بنصره، والضيافة ثابتة في حق من خرج في سبيل الله وبعض الناس يفوت عليهم كرم الضيافة فالنفس الكريمة تقابل الإحسان بالشكر والامتنان، وتقابل المنع والحرمان بالإكرام والإحسان، ولقد خففت السنة عن صاحب الدار المعسر وحثت على ستره، والضيافة من مقومات الرئاسة ولوازمها ومن حرم لطافة الضيافة فقد حرم الإنسانية.

النتائج:

1. أدب الضيافة من موروثات الأخلاق الإنسانية فهي سفير للأمم والشعوب، وشريك لحسن النوايا.
2. تطَّلح الضيافة بكفالة الاستقرار، وتثبيت روابط الأسرة، وبناء الثقة، ومبادرة روحية ويد بيضاء.
3. الضيافة من مبادئ الإغاثة وأصول العون الإنساني من الأعمال الطوعية، في أدب الطوارئ.
4. الضيافة عبادة وعادة وتقليد، ورسالة تربوية وتكافل وحرب للجوع والعطش ومأوى من التشرد.

5. الضيافة حفاوة وبشر، وسفير للإنسانية، ومبعوث للأخلاق، وترجمان للنوايا الحسنة.
6. لا تنطفئ نار الضيافة في الجاهلية، وكانت محل الفخر والمدح والهجاء والوعيد، والفتنة والتندر.
7. الضيافة في القرآن والسنة من لوازم حقوق الإنسان.
8. الأضياف من الملائكة من خير الوفادات أتون باللطافة والمسرة والمواساة، والله يؤيدهم بنصره.
9. الضيافة من مقومات الرئاسة ولوازمها ومن حرم لطافة الضيافة فقد حرم الإنسانية.

التوصيات:

1. التمسك بكرم الضيافة وحسن المعاملة.
2. الالتزام بمنهاج الكتاب والسنة فهما جماع الأخلاق وفيهما بيان معاني الضيافة.
3. الاطلاع علي التراث الإسلامي والعربي للاستزادة من آداب الضيافة.

الهوامش:

- (1) حبيب بن أوس الطائي، الوَحشيَّات وهو الحمَّاسَة الصُّغرى، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الثالثة، ص42
- (2) يوسف بن سليمان الشنتوري، أشعار الشعراء الستة الجاهليين، ص87
- (3) رزق الله شيخو، مجاني الأدب في حدائق العرب، مطبعة الآباء، بيروت، 1913م، ج6، ص191
- (4) عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتبيين، دار ومكتبة الهلال، بيروت، 1423هـ، ج1، ص33
- (5) الخالديان، محمد وسعيد، وزارة الثقافة، الجمهورية العربية السورية، 1995م، ص100
- (6) عمرو بن بحر الجاحظ، المحاسن والاضاد، دار ومكتبة الهلال، بيروت، 1423هـ، ص88
- (7) أحمد بن محمد المرزوقي، شرح ديوان الحماسة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1424هـ، 2003م، ص655
- (8) المعافي بن زكريا النهرواني، الجليس الصالح الكافي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى 1426هـ، 2005م، ص262
- (9) أبو حيان التوحيدي، الإمتاع والمؤانسة، المكتبة العنصرية، بيروت، الطبعة الأولى، 1424هـ، ص203
- (10) علي بن محمد التبريزي، شرح ديوان الحماسة، دار القلم، بيروت، ص91
- (11) أحمد بن علي القلقشندي، صبح الأعشى في صناعة الإنشاء، دار الكتب العلمية، بيروت، ج3، ص605
- (12) مناهج جامعة المدينة العالمية، الأدب المقارن، جامعة المدينة العالمية، ماجستير، ص530
- (13) علي بن أحمد المرزوقي، الأزمنة والأمكنة، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 1417م، ص537
- (14) صبح الأعشى، مرجع سابق، ج4، ص60
- (15) محمد بن أحمد بن منصور، المستطرف في كل فن مستظرف، عالم الكتب، بيروت، الطبعة الأولى، 1419هـ، ص191

- (16) أبو هلال العسكري، ديوان المعاني، دار الجيل، بيروت، ج1 ص175
- (17) يحيى بن حمزة الحسيني، الطراز لأسرار البلاغة، المكتبة العنصرية، بيروت، الطبعة الأولى، 1423هـ، ج2، ص121
- (18) إبراهيم ين محمد الزهري، شرح معاني شعر المتنبي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1412هـ ج1، ص175
- (19) علي بن عبد الله الغزولي، مطالع البدور ومنازل السرور، ص165
- (20) المرجع السابق
- (21) محمد بن علي بن خمارويه، فص الخواتم فيما قيل في الولايم، ص3
- (22) سورة هود، الآية 78
- (23) محمد بن جرير الطبري، تفسير الطبري جامع البيان، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى هجر، 1420هـ 2000م، ج12، ص506
- (24) سورة الحجر، الآية 51-56
- (25) الحسين بن مسعود البغوي، تفسير البغوي إحياء التراث، دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة الأولى، 1420هـ ج3، ص61
- (26) سورة الكهف، الآية 77
- (27) محمد بن أحمد القرطبي، تفسير القرطبي، دار الكتب المصرية، القاهرة، الطبعة الثانية، 1384هـ 1964م، ج11، ص24
- (28) سورة الذاريات، الآية 24-29
- (29) تفسير البغوي، مرجع سابق، ج7، ص376
- (30) سورة القمر، الآية 37-40
- (31) أحمد بن محمد بن عجيبة، البحر المديد في تفسير القرآن المجيد، الناشر، حسن عباس زكي، القاهرة، الطبعة 1419هـ ج5، ص531
- (32) أبو داؤود الطيالسي، مسند أبي داؤود، دار هجر، مصر، الطبعة الأولى، 1419هـ 1999م، ج4، ص289، رقم 2683
- (33) أحمد بن شعيب النسائي، السنن الكبرى للنسائي، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الأولى، 1421هـ ج9، ص379، رقم 10801
- (34) مسلم بن الحجاج، صحيح مسلم، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ج3، ص1353، رقم 48

- (35) أحمد بن مروان الدينوري، المجالسة وجواهر العلم، دار ابن حزم، بيروت، لبنان، 1419هـ ج5 ص133
- (36) الحسين بن مسعود البغوي، شرح السنة، المكتب الإسلامي، دمشق، بيروت، الطبعة الثانية، 1403هـ 1983م، ج9، ص145
- (37) نورالدين بن علي الهيثمي، المقصد العلي في زوائد أبي يعلي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ج3، ص29، رقم 1025
- (38) الطبعة الأولى، 1421هـ 2000م، ص116
- (39) المرجع السابق، ص210

(أن) و (إن) : دراسة دلالية نحوية

قسم اللغة العربية- كلية الآداب - جامعة سنّار

د. عماد عوض الزين علي

مستخلص:

هدفت الدراسة إلى بيان الفائدة من دراسة أن وإن، وبيان المفهوم الدلالي من خلال السياق، والمسائل النحوية الخلافية في المعاني والعمل. تمثلت أهمية الدراسة في دراسة «أن» و «إن» من مختلف جوانبهما، فكل حرف يدل على معنى رئيس بغض النظر عن السياقات التي يرد فيها، وتزداد أهميتهما لتعلقهما بمعرفة كلام الباري عز وجل. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، أخذه من أدواته التحليل لملائمته طبيعة الدراسة. توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها: «أن» تأتي في اللغة على ست معاني، أمّا «إن» فتأتي على معنيين، أن المَفْتُوحَة الهمزة الساكنة التّون تأتي على وَجْهَيْنِ اسم وحرف، الخلف النحوي لأن وإن في المعاني وليس في الإعراب. الكلمات المفتاحية: عربي، نحو، دلالة، أن، أن

(An)¹ and (In)²: a Significant Grammatical Study

Dr. Emad Awad Alzain Ali

Abstract:

The study aimed to demonstrate the benefit of studying *an* and *in*, the linguistic and idiomatic concept, and the controversial grammatical issues in meanings and action. The importance of the study is represented in the study of “an” and “in” from their various aspects, as each letter denotes a main meaning regardless of the contexts in which it appears, and their importance increases due to their attachment to the knowledge of the words of the Almighty. The study used the descriptive method, and used its analysis tools. The study reached a number of findings, the most important of which are: “an” comes in the language with six meanings, while “in” comes in two meanings that the open-ended *hamza* and the mute *noon* come in two aspects as a noun and a letter.

Keywords: Arabic Grammar Denotation An In.

مقدمة:

تتمثل أهمية الدراسة في دراسة «إِنْ» و «أَنْ» من مُخْتَلَف جوانبهما، فكل حرف يدل على معنى رئيس بغض النظر عن السياقات التي يرد فيها، وتزداد أهمية معرفة هذه المعاني لتعلقها بمعرفة كلام الباري عز وجل. فهذان الحرفان يكونان بمعاني حروف أخرى كما هو الشأن في حروف المعاني، فعندئذ شمرت عن ساعد الجد، وعقدت العزم، وطلبت العون من الله، فتبعت مسائلهما في بطون الكتب النحوية، وأدوات المعاني، والمعاجم، والتفسير، وعلوم القرآن.

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة في التالي:

- 1- أن تكشف الدراسة الفائدة من دراسة أَنْ وإِنْ
- 2- أن تكشف الدراسة المفهوم اللغوي والاصطلاحي لـ أَنْ وإِنْ.
- 3- أن تكشف الدراسة الحروف التي تنوب عنها في المعاني
- 4- أن تكشف الدراسة المسائل النحوية الخلفية لـ أَنْ وإِنْ في المعاني والعمل.

منهج الدراسة:

تتبع الدراسة المنهج الوصفي، آخذه من أدواته التحليل ملائمة طبيعة الدراسة.

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في الإجابة على الأسئلة التالية:

- 1- ما الفائدة من دراسة أَنْ وإِنْ؟
 - 2- هل يوجد خلاف بين المفهوم اللغوي والاصطلاحي لـ أَنْ وإِنْ؟
 - 3- ما الحروف التي تنوب عنها في المعاني؟
 - 4- ما المسائل النحوية الخلفية لـ أَنْ وإِنْ؟
- تسعى هذه الدراسة للإجابة على هذه التساؤلات وتحقيق أهدافها، وفق هيكلية مشتملة

على ثلاثة مباحث؛ وخاتمة مشتملة على النتائج والتوصيات.

المبحث الأول: المفهوم اللغوي والاصطلاحي لـ (أَنْ) و(إِنْ)

أولاً- المفهوم اللغوي:

تأتي (أَنْ) في اللغة على عدة معان منها:

المعنى الأول- أَنْ: بِمَعْنَى «لِئَلَّا»

كـ قَوْلِكَ «رَبِّطْتُ الْقَرْسَ أَنْ تَنْطَلِقَ» أَي لِئَلَّا تَنْطَلِقَ، وقوله الله تعالى: {يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمُ أَنْ تَضَلُّوا} (3). ذكر النحاس: «يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمُ أَنْ تَضَلُّوا» في موضع نصب وقيل: خفض وفيه ثلاثة أقوال: قال الفراء: أي لئلا تضلوا وهذا عند البصريين خطأ لأن «لا» لا تحذف هاهنا، وقال محمد بن يزيد وجماعة من البصريين: التقدير كراهة أن تضلوا ثم حذف وهو مفعول من أجله، والقول الثالث: أن المعنى يبين الله لكم الضلالة أي: فإذا بين لكم الضلالة اجتنبتموها (4) وذكر العكبري: «قوله (أَنْ تَضَلُّوا) : فِيهِ ثَلَاثَةٌ أَوْجُهٌ أَحَدُهَا: هُوَ مَفْعُولٌ يُبَيِّنُ؛ أَي: يُبَيِّنُ لَكُمُ صَلَاكُكُمْ؛ لِتَعْرِفُوا

الْهُدَى. وَالثَّانِي: هُوَ مَفْعُولٌ لَهُ تَقْدِيرُهُ: مَخَافَةٌ أَنْ تَضَلُّوا. وَالثَّلَاثُ: تَقْدِيرُهُ: لَيْلًا تَضَلُّوا، وَهُوَ قَوْلُ الْكُوفِيِّينَ، وَمَفْعُولٌ يُبَيِّنُ عَلَى الْوُجْهِينِ مَحْدُوفٌ؛ أَي: يُبَيِّنُ لَكُمْ الْحَقَّ»⁽⁵⁾
وقال عمرو بن كلثوم:

زَلْتُمْ مَنْزِلَ الْأَصْيَافِ مِنَّا *** فَعَجَلْنَا الْقِرَى أَنْ تَشْتَمُونَا

ذكر ابن هشام «وَالصَّوَابُ أَنَّهَا مَصْدَرِيَّةٌ وَالْأَصْلُ مَخَافَةٌ أَنْ تَشْتَمُونَا وَهُوَ قَوْلُ الْبَصْرِيِّينَ وَقِيلَ هُوَ عَلَى إِضْمَارِ لَامٍ قَبْلَ أَنْ وَلَا بَعْدَهَا وَفِيهِ تَعْسَفٌ»⁽⁶⁾
المعنى الثاني: أن الزائدة:

هِيَ التَّالِيَةُ لـ «لَمَّا» الْحِينِيَّةُ نَحْوُ: {فَلَمَّا أَنْ جَاءَ الْبَشِيرُ}⁽⁷⁾

ف (الفاء) عاطفة (لمَّا) ظرف متعلق بـ (ألقاه)، متضمن معنى الشرط (أن) حرف زائد (جاء) فعل ماض (البشير) فاعل⁽⁸⁾

وَالوَاقِعَةُ بَيْنَ الْكَافِ وَمَجْرُورِهَا كَقَوْلِ كَعْبِ بْنِ أَرْقَمَ الْيَشْكِرِيِّ:

وَيَوْمًا تَوَافِينَا بِوَجْهِ مُقَسِّمٍ *** كَأَنَّ ظَبْيِيَّةً تَعَطُّهُ إِلَى وَارِقِ السَّلَمِ

على رواية من مصب ظبية. وكلام ابن مالك في التسهيل يقتضي أن يكون ظهور اسمها مخصوصاً بالشعر. فإنه قال: وقد يبرز اسمها في الشعر. وأما على رواية كأن ظبية بالرفع فظبية خبر كأن، واسمها محذوف. والتقدير: كأنها ظبية. ويروى أيضاً بجر ظبية بكاف التشبيه، وأن زائدة. ولكأن أحكام آخر، مذكورة في مواضعها من كتب النحو، لا حاجة إلى ذكرها، في هذا الموضوع⁽⁹⁾

أَوْ بَيَّنَّ فَعَلَ الْقَسَمِ وَكَلِمَةُ كَقَوْلِ الْمَسِيَّبِيِّ ابْنِ عَلَسِ:

فَأَقْسِمُ أَنْ لَوْ التَّقِينَا وَأَنْتُمْ *** لَكَانَ لَكُمْ يَوْمٌ مِنَ الشَّرِّ مُظْلِمٌ

(الرواية الصحيحة «وأقسم لو أنا التقينا» ولا شاهد فيه)⁽¹⁰⁾

المعنى الثالث: أن التفسيرية:

ذكر سيبويه: «باب ما تكون فيه أن بمنزلة «أي» وذلك قوله عز وجل: «وانطلق الملائم منهم أن امشوا واصبروا» زعم الخليل أنه بمنزلة أي، لأنك إذا قلت: انطلق بنو فلان أن امشوا، فأنت لا تريد أن تخبر أنهم انطلقوا بالمشي، ومثل ذلك: (ما قلت لهم إلا ما أمرتني به أن اعبدوا الله). وهذا تفسير الخليل. ومثل هذا في القرآن كثير⁽¹¹⁾

أَنْ هَذِهِ بَمَنْزِلَةِ أَيِّ، وَذَلِكَ مِثْلُ قَوْلِهِ عَزَّ وَجَلَّ: {وَانْطَلَقَ الْمَلَأُ مِنْهُمْ أَنْ امْشُوا وَاصْبِرُوا} (الآية «6» من سورة ص «38») لِأَنَّكَ إِذَا قُلْتَ: «انْطَلَقَ بَنُو فُلَانٍ أَنْ امْشُوا، فَأَنْتَ لَا تُرِيدُ أَنْ تُخْبِرَ أَنَّهُمْ انْطَلَقُوا بِالْمَشْيِ.

فـ «أن» تفسيرية، والجمله بعدها مفسرة، والمراد بالانطلاق انطلاق ألسنتهم بهذا الكلام، وجمله «إن هذا لشيء» مستأنفة⁽¹²⁾ ومثل ذلك: {مَا قُلْتُ لَهُمْ إِلَّا مَا أَمَرْتَنِي بِهِ أَنْ اعبُدُوا اللَّهَ} (الآية «117» من سورة المائدة «5») فـ «ما» مفعول به لـ «قلت». و «أن» مصدرية، والمصدر المؤول بدل من الهاء في «به» ومثل هذا في القرآن كثير⁽¹³⁾ وذكر ابن هشام: «عَنْ الْكُوفِيِّينَ إِنْكَارُ أَنْ التفسيرية البتة وَهُوَ عِنْدِي مُتَّجِهٌ لِأَنَّهُ إِذَا قِيلَ كَتَبْتُ إِلَيْهِ أَنْ قُمْ لَمْ يَكُنْ قُمْ نَفْسَ كَتَبْتُ كَمَا كَانَ

الدَّهَبُ نَفْسُ الْعَسْجِدِ» وَفِي قَوْلِكَ هَذَا عَسْجِدٌ أَيْ ذَهَبٌ وَلِهَذَا لَوْ جِئْتُ بِـ أَيْ مَكَانٍ أَنْ فِي الْمِثَالِ
لَمْ تَجِدْهُ مَقْبُولًا فِي الطَّبَعِ
وَلَهَا عِنْدَ مَثَبَتِهَا شَرْطُ وَط:

أَحَدَهَا: أَنْ تَسْبِقَ بِجُمْلَةٍ فَلَدَلِكَ غَلَطٌ مِنْ جَعَلٍ مِنْهَا {وَأَخْرَجُواهُمْ أَنْ الْحَمْدُ لِلَّهِ}
وَالثَّانِي: أَنْ تَتَأَخَّرَ عَنْهَا جُمْلَةٌ فَلَا يَجُوزُ ذِكْرُ عَسْجِدٍ أَنْ ذَهَبًا بَلْ يَجِبُ الْإِثْبَانُ بِأَيِّ أَوْ
تَرَكَ حَرْفَ التَّفْسِيرِ وَلَا فَرْقَ بَيْنَ الْجُمْلَةِ الْفَعْلِيَّةِ كَمَا مَثَلْنَا وَالْإِسْمِيَّةِ نَحْوُ كَتَبْتَ إِلَيْهِ أَنْ مَا أَنْتَ
وَهَذَا

وَالثَّلَاثُ: أَنْ يَكُونَ فِي الْجُمْلَةِ السَّابِقَةِ مَعْنَى الْقَوْلِ كَمَا مَرَّ وَمِنْهُ {وَأَنْطَلَقَ الْمَلَأُ مِنْهُمْ أَنْ
أَمَشُوا} إِذْ لَيْسَ الْمُرَادُ بِالْإِنْطِلَاقِ الْمَشْيُ بَلْ أَنْطَلَقَ أَلْسِنَتُهُمْ بِهِذَا الْكَلَامِ كَمَا أَنَّهُ لَيْسَ الْمُرَادُ بِالْمَشْيِ
الْمَشْيُ الْمُتَعَارَفُ بَلِ الْإِسْتِمْرَارُ عَلَى الشَّيْءِ. زَعَمَ الزَّمَخْشَرِيُّ أَنَّ اللَّيِّ فِي قَوْلِهِ تَعَالَى {أَنْ اتَّخِذِي مِنَ
الْجِبَالِ بَيُوتًا} مَفْسُورَةٌ وَرَدَّ أَبُو عَبْدِ اللَّهِ الرَّازِيُّ بِأَنَّ قَبْلَهُ {وَأَوْحَى رَبُّكَ إِلَى النَّحْلِ} وَالْوَحْيُ هُنَا
إِلْهَامٌ بِاتِّفَاقٍ وَلَيْسَ فِي الْإِلْهَامِ مَعْنَى الْقَوْلِ قَالٌ وَإِمَّا هِيَ مَصْدَرِيَّةٌ أَيْ بِاتِّخَاذِ الْجِبَالِ بَيُوتًا
وَالرَّابِعُ: أَلَّا يَكُونَ فِي الْجُمْلَةِ السَّابِقَةِ أَحْرَفَ الْقَوْلِ فَلَا يُقَالُ: قُلْتُ لَهُ أَنْ أَفْعَلُ وَفِي شَرْحِ
الْجَمَلِ الصَّغِيرِ لِإِبْنِ عُصْفُورٍ أَنَّهَا قَدْ تَكُونُ مَفْسُورَةً بَعْدَ صَرِيحٍ⁽¹⁴⁾
المعنى الرابع: أن المصدرية:

ذَكَرَ سَيِّبِيُّهُ: «هَذَا بَابٌ مِنْ أَبْوَابِ أَنْ الَّتِي تَكُونُ وَالْفِعْلُ بِمَنْزِلَةِ مَصْدَرٍ تَقُولُ: أَنْ تَأْتِيَنِي
خَيْرٌ لَكَ، كَأَنَّكَ قُلْتَ: الْإِثْبَانُ خَيْرٌ لَكَ. فَمَنْ هَذِهِ الْحُرُوفُ أَنْ وَهِيَ وَالْفِعْلُ بِمَنْزِلَةِ مَصْدَرِهِ إِلَّا أَنَّهُ
مَصْدَرٌ لَا يَقَعُ فِي الْحَالِ - إِمَّا يَكُونُ لِمَا لَمْ يَقَعِ أَنْ وَقَعَتْ عَلَى الْمُضَارِعِ وَمَا مَضَى أَنْ وَقَعَتْ عَلَى
مَاضِي فَأَمَّا وَقُوعُهَا عَلَى الْمُضَارِعِ فَنَحْوُ: يَسْرِنِي أَنْ تَقُومَ، الْمَعْنَى يَسْرِنِي: قِيَامُكَ لِأَنَّ الْقِيَامَ لَمْ يَقَعِ،
وَالْمَاضِي نَحْوُ: يَسْرِنِي أَنْ قُمْتَ، فَأَنَّ هِيَ أَمَكْنَ الْحُرُوفِ فِي نَصْبِ الْأَفْعَالِ وَكَانَ الْخَلِيلُ يَقُولُ لَا
يَنْتَصِبُ فِعْلُ الْبَيَّةِ إِلَّا بِأَنَّ مَضْمُرَةً أَوْ مَظْهَرَةً وَلَيْسَ الْقَوْلُ كَمَا قَالُ»⁽¹⁵⁾

تَقَعُ فِي مَوْضِعَيْنِ أَحَدَهُمَا: فِي الْإِثْبَادِ فَتَكُونُ فِي مَوْضِعِ رَفْعِ نَحْوِ {وَأَنْ تَصُومُوا خَيْرٌ لَكُمْ} {وَأَنْ
تَصْبِرُوا خَيْرٌ لَكُمْ} {وَأَنْ يَسْتَعْفِفْنَ خَيْرٌ لَهُنَّ} {وَأَنْ تَعْفُوا أَقْرَبَ لِلتَّقْوَى} وَزَعَمَ الرَّجَاجُ أَنَّ مِنْهُ {أَنْ
تَبْرُوا وَتَتَّقُوا وَتَتَّصِلُوا بَيْنَ النَّاسِ} أَيْ: خَيْرٌ لَكُمْ فَحَذَفَ الْحَرَّ وَقِيلَ التَّقْدِيرُ مَخَافَةٌ أَنْ تَبْرُوا وَقِيلَ فِي
{قَالَ اللَّهُ أَحَقُّ أَنْ تَخْشَوْهُ} إِنْ {أَحَقُّ} خَيْرٌ عَمَّا بَعْدَهُ وَالْجُمْلَةُ خَيْرٌ عَنِ اسْمِ اللَّهِ سُجْحَانَهُ وَفِي {وَاللَّهُ
وَرَسُولُهُ أَحَقُّ أَنْ يَرْضَوْهُ} كَذَلِكَ وَالظَّاهِرُ فِيهِمَا أَنَّ الْأَصْلَ أَحَقُّ بِكَذَا

وَالثَّانِي: بَعْدَ لَفْظِ دَالٍ عَلَى مَعْنَى غَيْرِ الْيَقِينِ فَتَكُونُ فِي مَوْضِعِ رَفْعِ نَحْوِ {أَلَمْ يَأْنِ لِلَّذِينَ
آمَنُوا أَنْ تَخْشَعَ} الْآيَةُ وَنَحْوِ يُعْجِبُنِي أَنْ تَفْعَلَ وَنَصَبِ نَحْوِ {وَمَا كَانَ هَذَا الْقُرْآنُ أَنْ يَفْتَرَى}
{يَقُولُونَ نَحْشَى أَنْ تَصِينَا دَائِرَةً} {فَأَرَدْتُ أَنْ أَعِيبَهَا} وَخَفَضِ نَحْوِ {وَأُودِينَا مِنْ قَبْلِ أَنْ تَأْتِيَنَا}⁽¹⁶⁾
المعنى الخامس: أن بمعنى لقد:

وَذَلِكَ قَوْلُهُ فِي آخِرِ بَنِي إِسْرَائِيلَ: {إِنْ كَانَ وَعْدُ رَبِّنَا لَمَفْعُولًا} يَعْنِي لَقَدْ كَانَ وَعْدُ رَبِّنَا
لَمَفْعُولًا. وَقَالَ فِي طَسْمِ الشُّعْرَاءِ: {تَاللَّهِ إِنْ كُنَّا لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ} يَقُولُ: وَاللَّهِ، لَقَدْ كُنَّا فِي ضَلَالٍ

مبين. وقال في الصّافات: {تالله إن كِدْتَّ لَتُرْدِينَ} يعني والله لقد كدت تغويني. وقال في يونس: {إن كُنَّا عَنْ عِبَادَتِكُمْ} يعني لقد كنّا. وقال في سبحان: {وإن كَادُوا لَيَسْتَفْرِزُونَكَ} يعني قد كادوا. وقال: {وإن كَادُوا لَيَفْتِنُونَكَ} يعني قد كادوا⁽¹⁷⁾

المعنى السادس: أن بمعنى به أن:

وذلك قوله في حام الزُخرف: {أَفَنضْرِبُ عَنْكُمُ الذِّكْرَ صَفْحًا أَن كُنْتُمْ قَوْمًا مُّسْرِفِينَ} يعني: بأن كُنْتُمْ قَوْمًا مُّسْرِفِينَ. وقال في الروم: {ثُمَّ كَانَ عَاقِبَةَ الَّذِينَ أَسَاءُوا السُّوءَى أَن كَذَّبُوا} يعني بأن كَذَّبُوا. وقال في الشعراء: {إِنَّا نَطْمَعُ أَن يَغْفِرَ لَنَا رَبُّنَا خَطَايَانَا أَن كُنَّا} يعني بأن كُنَّا {أَوَّلَ الْمُؤْمِنِينَ}⁽¹⁸⁾

تلخص للدارس مما سبق أن تأتي في اللغة على ست معاني، وتزداد أهمية معرفة هذه المعاني لتعلقها بمعرفة كلام الباري عز وجل، أما إن فتأتي على معنيين هما:

المعنى الأول: (إن) بمعنى ما:

ذكر عبدالغني الدقر: «إن النافية: لك فيها ثلاثة أوجه:

(أحدها) أن تقول: «إن زيد قائم» و «إن أقوم معك» تريد: ما زيد قائم، وما أقوم معك. قال الله تعالى: {قُلْ إِنْ أَذْرِي أَقْرَبُ مَا تُوعَدُونَ}⁽¹⁹⁾ أي: ما أذري. وقال تعالى: {إِنْ عِنْدَكُمْ مِنْ سُلْطَانٍ بِهَذَا}⁽²⁰⁾ ، أي: ما عندكم، وقال تعالى: {وَلَقَدْ مَكَنَاهُمْ فِيمَا إِنْ مَكَنَّاكُمْ فِيهِ}⁽²¹⁾. أي: في الذي لَمْ مُكِّنْكُمْ فِيهِ. وقال تعالى: {وَلَكِنْ زَالَتَا إِنْ أَمْسَكْتُمَا مِنْ أَحَدٍ مِنْ بَعْدِهِ}⁽²²⁾ . واجتمع في هذه الآية إن الشرطية والنافية) يُريد: مَا يُسَكِّهُمَا أَحَدٌ.

(الوجه الثاني) أن تدخل إلّا في الخبر فتقول: «إن خالد إلّا مُسَافِرٌ» وفي الفاعل «إن قديم إلّا عَمْرُو» و «أن يَنْقَى إلّا مُحَمَّدٌ» تريد: ما خَالِدٌ إلّا مُسَافِرٌ، وما قَدِيمٌ إلّا عَمْرُو، وما يَنْقَى إلّا مُحَمَّدٌ. قال الله تعالى: {إِنَّ الْكَافِرُونَ إِلَّا فِي غُرُورٍ}⁽²³⁾ أي: مَا الْكَافِرُونَ. و مثله {إِنْ أَمَهَا تُهْمُ إِلَّا السَّلَاطِي وَكُدْنَهُمْ}⁽²⁴⁾ ، {إِنْ هُوَ إِلَّا نَذِيرٌ مُبِينٌ}⁽²⁵⁾.

(الوجه الثالث) أن تدخل «لما» بتشديد الميم، موضع إلّا وتكون بمعناها كقولك: «إن عمرو لما مُقْبِلٌ» تريد: ما عمرو إلّا مُقْبِلٌ. قال الله تعالى: {إِنْ كُلُّ نَفْسٍ لَمَّا عَلَيْهَا حَافِظٌ}⁽²⁶⁾ . {وإن كلُّ لَمَّا جَمِيعٌ لَدَيْنَا مُحْضَرُونَ}⁽²⁷⁾ وكان سبويه لا يرى فيها إلّا رفع الخبر لأنها حرف نفي دخل على ابتداء وخبر كما تدخل الف الاستفهام فلا تُعَيِّرُهُ، وأجاز الكسائي والمبرد والكوفيون أن تعمل «إن» النافية عمل ليس إذا دخلت على الجملة الاسمية، واستشهدوا على ذلك بقول أهل العالية: «إن أحد خيراً من أحد إلّا بالعافية» وقول الشاعر:

إِنْ هُوَ مُسْتَوْلِيًّا عَلَى أَحَدٍ *** إِلَّا أَضَعَفِ الْمَجَانِينِ

وقرأ سعيد بن جبير: {إِنَّ الَّذِينَ تَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ عِبَادًا أَمْثَلُكُمْ}⁽²⁸⁾ {بُنُونَ مُحَقَّقَةٌ مَكْسُورَةٌ، وَلَا يُشْتَرَطُ فِي مَعْمُولِيهَا أَنْ يَكُونَ نَكْرَتَيْنِ كَمَا فِي «مَا» الْحِجَازِيَّةِ.

قوله تعالى: {وإن كَلَّا لَمَّا لِيُؤْفِقِيَهُمْ رَبُّكَ أَعْمَالَهُمْ}⁽²⁹⁾ في قراءة من قرأ بالتخفيف، وهي قراءة نافع وابن كثير، وروى أبو بكر عن عاصم بتخفيف «إن» وتشديد «لما»⁽³⁰⁾ . وَيُقْرَأُ: وَ «إِنْ»

بِتَخْفِيفِ النَّوْنِ «كُلُّ» بِالرَّفْعِ، وَفِيهِ وَجْهَانِ ; أَحَدُهُمَا: أَنَّهَا الْمُخَفَّفَةُ، وَأَسْمُهَا مَحْدُوفٌ، وَكُلُّ وَخَبَرُهَا خَبْرٌ إِنْ، وَعَلَى هَذَا تَكُونُ «لَمَّا» نَكْرَةً ; أَي خَلْقٌ أَوْ جَمْعٌ عَلَى مَا ذَكَرْنَا فِي قِرَاءَةِ النَّصْبِ. وَالثَّانِي: أَنَّ «إِنْ» مَعْنَى «مَا» وَ «لَمَّا» مَعْنَى «إِلَّا» أَي مَا كُلُّ إِلَّا لِيُوقِفِيَهُمْ. وَقَدْ فَرِئَ بِهِ شَادَا ; وَمَنْ شَدَّ فَهُوَ عَلَى مَا تَقَدَّمَ ; وَلَا يَجُوزُ أَنْ تَكُونَ «لَمَّا» بِالتَّشْدِيدِ حَرْفَ جَزْمٍ، وَلَا حِينَئِذٍ لِفَسَادِ الْمَعْنَى⁽³¹⁾

المعنى الثاني: إن بمعنى أمّا:

قد تكون «إِنْ» في بعض حالاتها بمعنى «أمّا» وعلى ذلك قول دُرَيْدِ بْنِ الصَّمَّةِ:

لقد كَذَّبْتَكَ نَفْسُكَ فَأَكْذَبْنَا *** فَإِنْ جَزَعًا وَإِنْ إِجْمَالَ صَبْرٍ

قال سيبويه: فهذا مَحْمُولٌ عَلَى «أَمَّا» وَلَيْسَ عَلَى الْجَزَاءِ، يَرِيدُ أَنْ «إِنْ» فِي هَذَا الْبَيْتِ يُرَادُ بِهَا أَحَدُ الشَّيْئَيْنِ، فَاصْطَرَّ الشَّاعِرُ فَحَذَفَ «مَا» فَبَقِيََتْ «إِنْ» وَالْمَعْنَى: فَأَمَّا وَمِثْلُهُ⁽³²⁾

ووقفه ابن الوراق: «أَرَادَ: إِمَّا، وَالِدَّلِيلُ عَلَى ذَلِكَ أَنَّهُ لَمْ يَأْتِ لـ (إِنْ) بِجَوَابِ بَعْدِ الْبَيْتِ»⁽³³⁾

فـ «وقد» الواو للعطف، قد حرف تحقيق، وفي سيبويه «لقد»، «كذبتك» فعل والتاء للتأنيث والكاف مفعول، «نفسك» فاعل والكاف مضاف إليه، «فأكذبنا» فعل وفاعل ومفعول، «إن» ليست شرطية في الموضعين، إنما هي بمعنى إما، والتقدير: فإما جزعا وإما إجمالا صبر، «جزعا» منصوب بفعل مضمر تقديره: فإما تجزع جزعا وأيضا «إجمالا»: وإما تجمل إجمالا صبر، والفاء للاستئناف، ويجوز أن تكون شرطية حذف جوابها، أي: فإن تجزع جزعا فعلت، وهذا قليل⁽³⁴⁾

ثانياً- المفهوم الاصطلاحي:

أمّا النحويون فذكر المرآدي: «... أَنْ بَعْضَ النَّحْوِيِّينَ جَعَلَ لِلْحَرْفِ نَحْوًا مِنْ خَمْسِينَ مَعْنَى، وَزَادَ غَيْرَهُ مَعَانِي أُخْرَى، وَهَذِهِ الْمَعَانِي الْمَشَارِ إِلَىهَا يَرْجِعُ غَالِبُهَا إِلَى خَمْسَةِ أَقْسَامٍ: مَعْنَى فِي الْأِسْمِ خَاصَّةً، كَالتَّعْرِيفِ، وَمَعْنَى فِي الْفِعْلِ خَاصَّةً كَالتَّنْفِيسِ، وَمَعْنَى فِي الْجُمْلَةِ كَالنَّفْيِ وَالتَّوَكِيدِ. وَرَبَطَ بَيْنَ مَفْرَدَيْنِ، كَالعَطْفِ فِي نَحْوِ: جَاءَ زَيْدٌ وَعَمْرُو. وَرَبَطَ بَيْنَ جُمْلَتَيْنِ، كَالعَطْفِ فِي نَحْوِ: جَاءَ زَيْدٌ وَذَهَبَ عَمْرُو، وَإِنَّمَا قَلَّتْ يَرْجِعُ غَالِبُهَا لِأَنَّ مِنْهَا مَا هُوَ خَارِجٌ عَنْ هَذِهِ الْأَقْسَامِ، كَالكُفِّ، وَالتَّهْيِئَةِ، وَالإِنكَارِ، وَالتَّذْكَارِ وَغَيْرِ ذَلِكَ»⁽³⁵⁾

ذكر ابن هشام: «أَنَّ الْمَفْتُوحَةَ الْهَمْزَةَ السَّاكِنَةَ التُّونَ عَلَى وَجْهَيْنِ اسْمٌ وَحَرْفٌ وَالْإِسْمُ عَلَى وَجْهَيْنِ ضَمِيرٌ الْمُتَكَلِّمُ فِي قَوْلِ بَعْضِهِمْ أَنْ فَعَلْتَ بِسُكُونِ التُّونِ وَالْأَكْثَرُونَ عَلَى فَتْحِهَا وَصَلًا وَعَلَى الْإِثْنَانِ بِالْأَلْفِ وَقَفًا أَوْ ضَمِيرِ الْمُخَاطَبِ فِي قَوْلِكَ أَنْتَ وَأَنْتِ وَأَنْتُمْ وَأَنْتِنَ عَلَى قَوْلِ الْجُمْهُورِ إِنْ الضَّمِيرِ هُوَ أَنْ وَالتَّاءُ حَرْفٌ خَطَابٌ، وَأَنَّ هَذِهِ مَوْصُولٌ حَرْفِيٌّ وَتَوَصَّلَ بِالْفِعْلِ الْمُتَّصِرِ مَضَارِعًا كَانَتْ أَوْ مَاضِيًا نَحْوِ {لَوْلَا أَنْ مِنَ اللَّهِ عَلَيْنَا} {وَلَوْلَا أَنْ تَبْتَنَّاكَ} أَوْ أَمْرًا كَحِكَايَةِ سَيْبَوِيهِ كَتَبَتْ إِلَيْهِ بِأَنَّ قُمْ هَذَا هُوَ الصَّحِيحُ. وَقَدْ ائْتَلَفَ مِنْ ذَلِكَ فِي أَمْرَيْنِ:

أحدهما: كَوْنُ الْمَوْصُولَةِ بِالْمَاضِي وَالْأَمْرِ هِيَ الْمَوْصُولَةُ بِالْمَضَارِعِ وَالْمُخَالَفِ فِي ذَلِكَ ابْنُ طَاهِرٍ زَعَمَ أَنَّهَا غَيْرُهَا بِدَلِيلَيْنِ أَحَدُهُمَا: أَنَّ الدَّاخِلَةَ عَلَى الْمُضَارِعِ تَخْلُصُ لِلِاسْتِقْبَالِ فَلَا تَدْخُلُ عَلَى غَيْرِهِ كَالسَّيْنِ وَسَوْفَ وَالثَّانِي أَنَّهَا لَوْ كَانَتْ النَّاصِبَةَ لِحُكْمِ عَلَى مَوْضِعِهَا بِالنَّصْبِ كَمَا حُكِمَ عَلَى مَوْضِعِ

الْمَاضِي بِالْجَزْمِ بَعْدَ إِنْ الشَّرْطِيَّةِ وَلَا قَائِلٍ بِهِ وَالْجَوَابَ عَنِ الْأَوَّلِ أَنَّهُ مَنْتَقِضُ بُنُونِ التَّوَكِيدِ فَإِنَّهَا تَخْلُصُ الْمُضَارِعَ لِلِاسْتِقْبَالِ وَتَدْخُلُ عَلَى الْأَمْرِ بِاطْرَادٍ وَاتِّفَاقٍ وَبِأَدَوَاتِ الشَّرْطِ فَإِنَّهَا أَيْضًا تَخْلُصُهُ مَعَ دُخُولِهَا عَلَى الْمَاضِي بِاتِّفَاقٍ وَعَنِ الثَّانِي أَنَّهُ إِمَّا حَكَمَ عَلَى مَوْضِعِ الْمَاضِي بِالْجَزْمِ بَعْدَ إِنْ الشَّرْطِيَّةِ لِأَنَّهَا أَثَرْتُ الْقَلْبَ إِلَى الْإِسْتِقْبَالِ فِي مَعْنَاهُ فَأَثَرْتُ الْجَزْمَ فِي مَحَلِّهِ كَمَا أَنَّهَا لَمَّا أَثَرْتُ التَّخْلِيفَ إِلَى الْإِسْتِقْبَالِ فِي مَعْنَى الْمُضَارِعِ أَثَرْتُ النِّصْبَ فِي لَفْظِهِ

الْأَمْرُ الثَّانِي كَوْنُهَا تَوْصِلُ بِالْأَمْرِ وَالْمُخَالَفَ فِي ذَلِكَ أَبُو حَيَّانَ زَعَمَ أَنَّهَا لَا تَوْصِلُ بِهِ وَأَنَّ كُلَّ شَيْءٍ سَمِعَ مِنْ ذَلِكَ فَدَأَّ فِيهِ تَفْسِيرِيَّةً وَاسْتَدَلَّ بِدَلِيلَيْنِ أَحَدُهُمَا أَنَّهَا إِذَا قَدَّرَا بِالْمُضَدِّ فَاتَّ مَعْنَى الْأَمْرِ الثَّانِي أَنَّهَا لَمْ يَقْعَا فَاعِلًا وَلَا مَفْعُولًا لَا يَصِحُّ أَعْجَبَنِي أَنْ قُمْ وَلَا كَرِهْتُ أَنْ قُمْ كَمَا يَصِحُّ ذَلِكَ مَعَ الْمَاضِي وَمَعَ الْمُضَارِعِ وَالْجَوَابَ عَنِ الْأَوَّلِ أَنَّ قَوَاتِ مَعْنَى الْأَمْرِيَّةِ فِي الْمَوْصُولَةِ بِالْأَمْرِ عِنْدَ التَّقْدِيرِ بِالْمُضَدِّ كَقَوَاتِ مَعْنَى الْمُضِيِّ وَالِاسْتِقْبَالِ فِي الْمَوْصُولَةِ بِالْمَاضِي وَالْمَوْصُولَةِ بِالْمُضَارِعِ عِنْدَ التَّقْدِيرِ الْمَذْكُورِ ثُمَّ إِنَّهُ يَسْلَمُ مُضَدَّرِيَّةً أَنَّ الْمَخْفَفَةَ مِنَ الْمُشَدَّدَةِ مَعَ لُزُومِ مِثْلِ ذَلِكَ فِيهَا فِي نَحْوِ {وَالْحَامِسَةَ أَنْ غَضِبَ اللَّهُ عَلَيْهَا} إِذْ لَا يَفْهَمُ الدُّعَاءَ مِنَ الْمَصْدَرِ إِلَّا إِذَا كَانَ مَفْعُولًا مُطْلَقًا نَحْوُ سَقِيَا وَرَعِيَا

وَعَنِ الثَّانِي أَنَّهُ إِمَّا امْتَنَعَ مَا ذَكَرَهُ لِأَنَّهُ لَا مَعْنَى لِتَعْلِيْقِ الْأَعْجَابِ وَالْكَرَاهِيَةِ بِالْإِنْشَاءِ لَمَّا ذَكَرَ ثُمَّ يَنْبَغِي لَهُ أَلَّا يَسْلَمَ مُضَدَّرِيَّةً كِي لِأَنَّهَا لَا تَقْعُ فَاعِلًا وَلَا مَفْعُولًا وَإِذَا تَقَعُ مَخْفُوضَةً بِلامِ التَّعْلِيلِ

ثُمَّ مِمَّا يَقْطَعُ بِهِ عَلَى قَوْلِهِ بِالْبُطْلَانِ حِكَايَةَ سَيَّبِيهِ كَتَبْتُ إِلَيْهِ بِأَنَّ قُمْ وَأَجَابَ عَنْهَا بِأَنَّ الْبَاءَ مُحْتَمَلَةٌ لِلزِّيَادَةِ مِثْلَهَا فِي قَوْلِهِ: (... لَا يَفْرَأَنَّ بِالسُّورِ) وَهَذَا وَهَمَّ فَاحِشٌ لِأَنَّ حُرُوفَ الْجَزْمِ زَائِدَةٌ كَانَتْ أَوْ غَيْرَ زَائِدَةٌ لَا تَدْخُلُ إِلَّا عَلَى الْإِسْمِ أَوْ مَا فِي تَأْوِيلِهِ⁽³⁶⁾

المبحث الثاني: عمل (أن) و(إن):

إنَّ الحرفَ قسمان: عامِلٌ وغيرَ عامِلٍ، فالعامِلُ هو ما أثَرُ فيما دَخَلَ عليه رَفْعًا، أو نَصَبًا، أو جَرًّا، أو جَزْمًا وغيرَ العامِلِ بخلافه، ويسمى المَهْمَلُ. ثم إنَّ العامِلَ قسمان: قَسَمَ يَعْمَلُ عَمَلًا واحدًا، وقَسَمَ يَعْمَلُ عَمَلَيْنِ.

فالأول: إمَّا ناصِبٌ فقط، كَ نواصِبِ الفِعلِ، وإِلا في الاستِثناءِ، ووِاو مَعَ عِنْدَ مَنْ يَراهُما عامِلينِ. وإِما جَارٍ فقط، وهو حُرُوفُ الجِزْرِ، وإِما جازِمٌ فقط، وهو حُرُوفُ الجِزْمِ. وِليس في الكلامِ حَرفٌ يَعْمَلُ الرَفْعَ فقط، خِلافًا للفرءِ في قولهِ: إن لولا ترفع الاسم الذي يليها، في نحو: لولا زيد لأكرمتك. ومذهب البصريين أن الاسم بعدها مرفوع بالابتداء.

والثاني: قَسَمَ واحدٌ يَنصِبُ وَيَرفَعُ، وهو إنَّ وأخواتها، وما الحِجَازِيَّةُ وأخواتها، وزادَ بعضُ المتأخِرينَ قَسَمًا آخرٌ يَجِرُ وَيَرفَعُ. قال: وهو لَعَلٌّ خاصَّةٌ، على لُغَةِ بني عَقِيلٍ وِليس كما ذَكَرَ، فإنَّ لَعَلًّا على هِذه اللُغَةِ جارةٌ فقط، ولِرفعِ الخِبرِ بَعدَها وَجِهَ غيرَ ذلك. تَبَيَّنَ قَد انضَحَ بِها ذَكَرنا، أَنَّ الحَرفَ يَعْمَلُ أنواعَ الإعرابِ الأربِعةِ، ولكن عَمَلُهُ الجِزْرِ وَالجِزْمِ بِطَريقِ الأصالةِ، وَعَمَلُهُ الرَفْعِ والنِصْبِ لِشَبهِهِ بِما يَعْمَلُهُما⁽³⁷⁾

أولاً- عمل (أَنْ)

ذكر ابن الوراق: « وَإِمَّا وَجِبَ النَّصْبُ بِـ (أَنْ) وَأَخَوَاتِهَا، لِأَنَّ (أَنْ) الْخَفِيْفَةَ مُشَابِهَةٌ لـ (أَنْ) الثَّقِيْلَةَ فِي الصُّوْرَةِ وَالْمَعْنَى، فَمَنْ حَيْثُ وَجِبَ أَنْ تَنْصَبَ تِلْكَ الْإِسْمَ، نَصَبْتَ هَذِهِ الْفِعْلَ، وَمَا ذَكَرْنَاهُ مِنْ أَخَوَاتِهَا مَحْمُولٌ عَلَيْهَا، وَوَجْهَ الْحَمْلِ: أَنَّ هَذِهِ الْحُرُوفُ - أَعْنِي (أَنْ) وَكِي وَإِذْنَ) - تَقَعُ لِلْمُسْتَقْبَلِ كَوْفِعِ (أَنْ) لَهُ، فَلَمَّا كَانَتْ مُشَابِهَةٌ لـ (أَنْ) فِي إِجَابَتِهَا لَكُونَ الْفِعْلِ الْمُسْتَقْبَلِ، نَصَبْتَ لَا غَيْرَ، كَنَصَبِ (أَنْ)»⁽³⁸⁾

يقول ابن مالك⁽³⁹⁾:

ويبين لا ولام جرّ التـزم	إظهار أن ناصبةً وإن عديم
لا فإنّ عمل مظهرًا أو مضمراً	وبعد نفي كان حتماً أضمر
ك ذلك بعد أو إذا يصلح في	موضعها حتى أو إلا أن خفي
وبعد حتى هكذا إضمار أن	حتم كجد حتى تُسرّد ذا حزن
وتلو حتى حالاً أو مؤؤلاً	به ارفعن وانصب المستقبل
وبعد فا جواب نفي أو طلب	محضين أن وسترها حتم نصب
والواو ك الفاء إن تفد مفهوم مع	كلا تكن جلدًا وتظهر الجزع

وَأَمَّا الْمَضْمَرَةُ: فَتُضْمَرُ وَجُوبًا فِي خَمْسَةِ مَوَاضِعَ: بَعْدَ «لَامِ الْجُحُودِ» بَعْدَ «أَوْ» بِمَعْنَى «إِلَى» أَوْ «إِلَّا»، بَعْدَ «حَتَّى»، بَعْدَ «فَاءِ السَّبَبِيَّةِ»، بَعْدَ «وَ» وَالْمَعْيَةِ. وَتُضْمَرُ جُوزًا بَعْدَ خَمْسَةِ أَيْضًا: بَعْدَ لَامِ التَّعْلِيلِ، إِذَا لَمْ يَسْبِقْهَا، كَوْنٌ مَنْفِيٌّ، وَلَمْ يَقْتَرِنْ الْفِعْلُ بِـ «لَا» الرَّائِدَةِ أَوْ النَّافِيَةِ، نَحْوَ {وَأَمْرُنَا لِنُسَلِّمَ لِرَبِّ الْعَالَمِينَ}⁽⁴⁰⁾ وَ {وَأَمْرُنُ لَأَنْ أَكُونَ أَوَّلَ الْمُسْلِمِينَ}⁽⁴¹⁾ فَإِنَّ سَبِقَتْ بِالْكَوْنِ وَجَبَ إِضْمَارُ «أَنْ» وَتَكُونُ اللَّامُ لَامَ الْجُحُودِ (انظرها في حرفها) ، وَإِنْ قُرِنَ الْفِعْلُ بِـ «لَا» النَّافِيَةِ، أَوْ الرَّائِدَةِ، وَجَبَ إِظْهَارُهَا، فَالْأَوَّلُ: نَحْوَ {لَيْلًا يَكُونُ لِلنَّاسِ عَلَيْكُمْ حُجَّةٌ}⁽⁴²⁾ وَالثَّانِي: {لَيْلًا يَعْلَمُ أَهْلُ الْكِتَابِ}⁽⁴³⁾ أَي: لِيَعْلَمَ.

والأربعة الباقية «الواو، الفاء، أو، ثم». إذا كان العطف بها على اسم صريح.

فمثال «الواو» قول ميسون زوج معاوية:

وَبُسِّ عِبَاءَةٌ وَتَقَرَّ عَيْنِي **** أَحَبُّ إِلَيَّ مِنْ بُسِّ الشُّفُوفِ

(وتقر: وتسر، الشُّفُوفِ: وإحدها شف وهي الثياب الرقيقة)

ومثال «الفاء» قول الشاعر:

لَوْلَا تَوْفَعُ مُعْتَرٍ فَأَرْضِيهِ *** مَا كُنْتُ أُوتِرُ إِتْرَابًا عَلَى تَرَبٍ

(التوقع: الانتظار، المعتز: السائل، الإتراب: مصدر أترب إذا استغنى، والترب: مصدر ترب إذا

افتقر)

ومثال «أو» قوله تعالى: {وَمَا كَانَ لِنَبِيٍّ أَنْ يَكْلِمَهُ اللَّهُ إِلَّا وَحْيًا أَوْ مِنْ وَرَاءِ حِجَابٍ أَوْ يُرْسَلَ

رَسُولًا}⁽⁴⁴⁾ ومثال «ثم» قول أنس بن مذكاة الخنعمي:

إِنِّي وَقْتَلِي سَلِيكًا ثُمَّ أَعْقَلُهُ *** كَالثَّوْرِ يُضْرَبُ لَمَّا عَاقَتِ الْبَقْرُ

والنصب بـ «أن» مضمرة في غير ما مرَّ شأد كقولهم في المثل: «تسمع بالمعيدي خير من أن تراه» (للمثل روايات منها هذه، ومنها: سماعك بالمعيدي ومنها: أن تسمع بالمعيدي، ويضرب هذا المثل في الرجل تسمع عنه أكثر مما ترى فيه). وقول الآخر: «خذ اللص قبل يأخذك»⁽⁴⁵⁾ يقول ابن مالك⁽⁴⁶⁾:

وشد حذف أن ونصب في سوى *** ما مر فاقبل منه عدل روى
ولا يجوز - عند البصريين - النصب على إضمار «أن» في غير ما تقدم وبعضهم يجيزه
واستشهد بقول طرفة:

ألا أيهذا الزاجري أحضر الوعى *** وأن أشهد اللذات هل أنت مخلدي
وينشده سيبويه بضم الراء من أحضر مع اعترافه أن أصلها: أن أحضر، وبعضهم يرويها:
أحضر بالنصب على تقدير أن، وحسن ذلك عنده قول الشاعر بعدها: وأن أشهد⁽⁴⁷⁾
ثانياً عمل إن:
يقول ابن مالك⁽⁴⁸⁾:

وحيثما أتى وحرف إذ ما *** ك إن وباقي الأدوات أسما
هي حرف وتقع على كل ما وصلها به زماناً كان أو مكاناً أو آدمياً أو غير ذلك. تقول: «إن
ياتني زيد أتته» و «أن يقم في مكان كذا أقم فيه»، وهي أصل أدوات الشرط لأنه يجازى بها في
كل نوع نحو: {وإن تعودوا نعد} (49)، و {إن ينتهوا يغفر لهم} (50) وهي و «أد ما» حرفان من أدوات
الشرط: وما عداهما أسماء، وتفيد «إن» الاستقبال. وقد تفرقت بـ «لا» النافية نحو {لأ تنصروه فقد
نصره الله} (51)، {لأ تنفروا يعدبكم} (52). وإن لم تجزم بالفصل بينها وبين ما عملت فيه في الظاهر
جائز كقوله تعالى: {وإن أحد من المشركين استجارك فأجره} (53)، و جاز هذا لأنها أصل الجراء، أمّا
غيرها من الأدوات فلا يصح فيها الفصل وكلمة «أحد» في الآية فاعل لفعل محذوف يفسره الفعل
المذكور التقدير: وإن استجارك أحد⁽⁵⁴⁾

المبحث الثالث: مسائل أن وإن: المسألة الأولى: القول في أن المفسرة:

إذا ولي أن الصالحة للتفسير مضارع معه « لا » نحو: أشرت إليه أن لا تفعل جاز رفعه على
تقدير لا نافية وجزمه على تقديرها ناهية وعليهما ف أن مفسرة ونصبه على تقدير لا نافية وأن
مصدرية فإن فقدت لا امتنع الجزم و جاز الرفع والنصب⁽⁵⁵⁾
المسألة الثانية: القول في أن الزائدة:

ولأ معنى ل أن الزائدة غير التوكيد كسائر الزوائد قال أبو حيان وزعم الزمخشري أنه
ينجر مع التوكيد معنى آخر فقال في قوله تعالى {ولما أن جاءت رسلنا لوطا سيء بهم} دخلت
أن في هذه القصة ولم تدخل في قصة إبراهيم في قوله تعالى {ولقد جاءت رسلنا إبراهيم بالبشرى
قالوا سلماً} تبيينها وتأكيدها على أن الإساءة كانت تعقب المجيء فهي مؤكدة في قصة لوط للاتصال
واللزوم ولأ كذلك في قصة إبراهيم إذ ليس الجواب فيها كالأول وقال الشلوبين لما كانت أن للسبب

فِي جِئْتُ أَنْ أُعْطِيَ أَيَّ لِلْإِعْطَاءِ أَفَادَتْ هُنَا أَنَّ الْإِسَاءَةَ كَانَتْ لِأَجْلِ الْمَجِيءِ وَتَعَقِبَهُ وَكَذَلِكَ فِي قَوْلِهِمْ
أَمَا وَاللَّهِ أَنْ لَوْ فَعَلْتَ لَفَعَلْتَ أَكَدْتُ أَنْ مَا بَعْدَ لَوْ وَهُوَ السَّبَبُ فِي الْجَوَابِ وَهَذَا الَّذِي ذَكَرَهُ لَا
يَعْرِفُهُ كِبَرَاءُ النَّحْوِيِّينَ⁽⁵⁶⁾

المسألة الثالثة: القول في «إن» الشرطية، هل تقع بمعنى إذ؟

ذهب الكوفيون إلى أن «إن» الشرطية تقع بمعنى إذ، وذهب البصريون إلى أنها لا تقع
بمعنى إذ.

أما الكوفيون فاحتجوا بأن قالوا: إما قلنا ذلك لأن «إن» قد جاءت كثيراً في كتاب الله
تعالى وكلام العرب بمعنى إذ، قال الله تعالى: {وَإِنْ كُنْتُمْ فِي رَيْبٍ مِمَّا نَزَّلْنَا عَلَىٰ عَبْدِنَا} ⁽⁵⁷⁾ أي: وإذ
كنتم في ريب؛ لأن «إن» الشرطية تفيد الشك، بخلاف «إذ»: ألا ترى أنه لا يجوز أن تقول: «إن قامت
القيامة كان كذا» لما يقتضيه من معنى الشك، ولو قلت «إذ قامت القيامة» أو «إذا قامت القيامة»
كان جائزاً؛ لأن إذ وإذا ليس فيهما معنى الشك، وإذا ثبت أن «إن» الشرطية فيها معنى الشك؛ فلا
يجوز أن تكون ههنا الشرطية؛ لأنه لا شك أنهم كانوا في شك؛ فدل على أنها بمعنى إذ⁽⁵⁸⁾

فإن حرف شرطٍ يَجْزِمُ فعلين شرطاً وجزاءً، ولا يكون إلا في المحتمل وقوعه، وهي أمُّ ألبابٍ،
فلذلك يُحذفُ مجزوماً كثيراً، وقد يُحذفُ الشرطُ والجزاءُ معاً، قال:

قَالَتْ بِنَاتُ الْعَمِّ يَا سَلْمَى وَإِنْ *** كَانَتْ فَقِيْرًا مُعْدِمًا قَالَتْ: وَإِنْ

وقال تعالى: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَذَرُوا مَا بَقِيَ مِنَ الرِّبَا إِن كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ} ⁽⁵⁹⁾ أي:
إذ كنتم مؤمنين؛ لأنه لا شك في كونهم مؤمنين؛ ولهذا خاطبهم في صدر الآية بالإيمان: {وَاتَّقُوا اللَّهَ
إِن كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ} ⁽⁶⁰⁾ أي: إذ كنتم مؤمنين، وقال تعالى: قوله: {إِن كُنْتُمْ} شرطٌ وجوابه محذوفٌ عند
الجمهور أي: فأتقوا وذرُوا، وامتدَّ عند جماعة. وقيل: «إن» هنا بمعنى إذ، وهذا مردودٌ مرغوبٌ
عنه. وقيل: يُراد بهذا الشرط هنا الاستدامة. {وَأَنْتُمْ الْأَعْلَوْنَ إِن كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ} ⁽⁶¹⁾ أي: إذ وقال تعالى:
{لَتَدْخُلَنَّ الْمَسْجِدَ الْحَرَامَ إِِنْ شَاءَ اللَّهُ آمِنِينَ} ⁽⁶²⁾ أي: إذ شاء الله⁽⁶³⁾

وأما البصريون فاحتجوا بأن قالوا: أجمعنا على أن الأصل في «إن» أن تكون شرطاً، والأصل
في «إذ» أن تكون ظرفاً، والأصل في كل حرف أن يكون دالاً على ما وضع له في الأصل، فمن تمسك
بالأصل فقد تمسك باستصحاب الحال؛ ومن عدل عن الأصل بقي مرتباً بإقامة الدليل، ولا دليل
لهم يدل على ما ذهبوا إليه. وأما الجواب عن كلمات الكوفيين. أما احتجاجهم بقوله تعالى: {وَإِنْ
كُنْتُمْ فِي رَيْبٍ مِمَّا نَزَّلْنَا عَلَىٰ عَبْدِنَا} ⁽⁶⁴⁾ فلا حجة لهم فيه، لأن «إن» فيه شرطية، وقولهم: «إن»
«إن» الشرطية تفيد معنى الشك» قلنا: وقد تستعملها العرب وإن لم يكن هناك شك، على ما بيَّنا
قبل، ومنه قولهم: «إن كنت إنساناً فأنت تفعل كذا، وإن كنت ابني فأطعني» وإن كان لا يشك في
أنه إنسان وأنه ابنه، ومعناه أن من كان إنساناً أو ابناً فهذا حكمه، فخطبهم الله تعالى على عادة
خطابهم فيما بينهم. وهذا هو الجواب عن جميع ما استشهدوا به من الآيات⁽⁶⁵⁾

المسألة الرابعة: القول في «إن» الواقعة بعد «ما» أنافية مؤكدة أم زائدة؟

ذهب الكوفيون إلى أن «إن» إذا وقعت بعد «ما» نحو «ما إن زيد قائم» فإنها بمعنى ما.
وذهب البصريون إلى أنها زائدة.

أما الكوفيون فاحتجوا بأن قالوا: إما قلنا ذلك لأن «إن» تكون بمعنى «ما» وقد جاء ذلك كثيراً في كتاب الله وكلام العرب، قال الله تعالى: {إِنَّ الْكَافِرُونَ إِلَّا فِي غُرُورٍ} (66) أي: ما الكافرون إلا في غرور، وقال تعالى: {إِنَّ أَنْتُمْ إِلَّا تَكْذِبُونَ} (67) أي: ما أنتم، وقال تعالى: {إِنَّ أَنْتُمْ إِلَّا بَشَرٌ مِّثْلُنَا} (68) أي: ما أنتم، وقال تعالى: {إِنَّ نَحْنُ إِلَّا بَشَرٌ مِّثْلُكُمْ} (69) أي: ما نحن، وقال تعالى: {بِئْسَمَا يَأْمُرُكُمْ بِهِ إِيمَانُكُمْ، إِنْ، كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ} (70) أي: ما كنتم مؤمنين، وقال تعالى: {قُلْ إِنْ كَانَ لِلرَّحْمَنِ وَلَدٌ} (71) أي: ما كان للرحمن ولد، إلى غير ذلك؛ فإذا ثبت أنها تكون بمعنى «ما» جاز أن يجمع بينها وبين «ما» لتأكيد النفي، كالجمع بين «إن» واللام لتوكيد الإثبات. وأما البصريون فاحتجوا بأن قالوا: الدليل على أنها ههنا زائدة أن دخولها كخروجها؛ فإنه لا فرق في المعنى بين قول القائل «ما إن زيد قائم» وبين «ما زيد قائماً» فلما كان خروجها كدخولها تنزلت منزلة «من» بعد النفي، كما قال تعالى: {مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ} (72) أي ما لكم إله غيره (73)

المسألة الخامسة: القول في معنى «إن» ومعنى اللام بعدها

ذهب الكوفيون إلى أن «إن» إذا جاءت بعدها اللام تكون بمعنى «ما» واللام بمعنى «إلا». وذهب البصريون إلى أنها مخففة من الثقيلة، واللام بعدها لام التأكيد.

أما الكوفيون فاحتجوا بأن قالوا: إما قلنا ذلك لأنه قد جاء ذلك كثيراً في كتاب الله وكلام العرب، قال الله تعالى: {وَإِنْ كَادُوا لَيَسْتَفْرِزُونَكَ مِنَ الْأَرْضِ لِيُخْرِجُوكَ مِنْهَا} (74) أي: وما كادوا إلا يستفزونك، وقال تعالى: {وَإِنْ يَكَادُ الَّذِينَ كَفَرُوا لَيُزْلِقُونَكَ بِأَبْصَارِهِمْ} (75) أي: وما كادوا إلا يزلقونك، وقال تعالى: {وَإِنْ كَانُوا لَيَقُولُونَ، لَوْ أَنَّ عِنْدَنَا} (76) أي: وما كانوا إلا يقولون، وقال تعالى: {إِنْ كَانَ وَعْدُ رَبِّنَا لَمَفْعُولًا} (77) أي: (ما كان وعد ربنا إلا مفعولاً) (78) وأما البصريون فاحتجوا بأن قالوا: إما قلنا إنها مخففة من الثقيلة لأنها وجدنا لها في كلام العرب نظيراً، وأنا أجمعنا على أنه يجوز تخفيف «إن» وإن اختلفنا في بطلان عملها مع التخفيف، وقلنا: إن اللام لام التأكيد؛ لأن لها أيضاً نظيراً في كلام العرب، وكون اللام للتأكيد في كلامهم مما لا ينكر لكثرة فتحكمنا على اللام بما لا نظير في كلامهم، فأما كون اللام بمعنى «إلا» فهو شيء ليس له نظير في كلامهم، والمصير إلى ما له نظير في كلامهم أولى من المصير إلى ما ليس له نظير. وأما الجواب عن كلمات الكوفيين: أما احتجاجهم بالآيات وما أنشده على أن «إن» بمعنى «ما» واللام بمعنى «إلا» فلا حجة لهم في شيء من ذلك؛ لأنه كله محمول على ما ذهبنا إليه [إليه] من أن «إن» مخففة من الثقيلة، واللام لام التأكيد، والذي يدل على ذلك أن «إن» التي بمعنى ما لا تجيء اللام معها، كما قال الله تعالى: {إِنَّ الْكَافِرُونَ إِلَّا فِي غُرُورٍ} (79) وكما قال الله تعالى: {إِنَّ أَنْتُمْ إِلَّا تَكْذِبُونَ} (80) وكما قال الله تعالى: {إِنْ هَذَا إِلَّا إِفْكٌ افْتَرَاهُ} (81) إلى غير ذلك من المواضع، ولم تجيء مع شيء منها اللام.

فأما قولهم: «إن اللام في {لَيَسْتَفْرِزُونَكَ} و {لَيُزْلِقُونَكَ} و {لَيَقُولَنَّ} و {لَمَفْعُولًا} إلى غير ذلك من المواضع بمنزلة إلا في هذه المواضع» قلنا: هذا فاسد؛ لأنه لو جاز أن يقال «إن اللام تستعمل بمعنى إلا» لكان ينبغي أن يجوز «جاءني القوم لزيدياً» بمعنى إلا زيدياً، فلما لم يجز ذلك دل على فساد ما ذهبتم إليه، وإما جاءت هذه اللام مع «إن» المخففة من الثقيلة لأن «إن» المخففة في

اللفظ بمنزلة التي يراد بها النفي، فلما كان ذلك يؤدي إلى اللبس جيء بها للفرق بينهما؛ فما جاء للفرق وإزالة اللبس جعلتموه سبباً للبس وإزالة الفرق، وهذا غاية الجور عن الصواب والحق⁽⁸²⁾ يخلص الدارس مما سبق في مسائل أن الخلاف النحوي لأن وإن في المعاني وليس في الإعراب.

خاتمة :

كانت هذا الدراسة محاولة لمسائل «أن» و«إن» النحوية، حيث توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج والتوصيات أوجزها في التالي:

النتائج:

- 1- الغاية من معرفة هذه المعاني تعلقها بمعرفة كلام الباري عز وجل.
- 2- أن تأتي في اللغة على ست معاني، أمّا إن فتأتي على معنيين.
- 3- أن المَفْتُوحَة الهمزة الساكنة التون تأتي على وَجْهَيْنِ اسم وحرف
- 4- الخلاف النحوي لأن وإن في المعاني وليس في الإعراب.

التوصيات:

- 1- توصي الدراسة بدراسة الأدوات النحوية؛ لأنها تعمل على معرفة المعنى المراد .
- 2- دراسة بقية حروف المعاني دراسة دلالية نحوية، للوصول إلى نتائج تفيد الدارسين.

الهوامش:

- (1) In Arabic language it is a conditional instrument that asserts two actions, the first is a condition and the second is its answer.
- (2) Arabic language it is negative letter like "not".
- (3) من سورة النساء ، الآية «176»
- (4) أوضح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، أبو محمد بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن علي المرادي المصري المالكي (المتوفى: 749هـ)، الناشر: دار الفكر العربي، الطبعة: الأولى 1428هـ - 2008م ، (1/ 254).
- (5) التبيان في إعراب القرآن، أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري (المتوفى: 616هـ)، المحقق: علي محمد البجاوي، عيسى الباوي الحلبي وشركاه (د/ت) العكبري، (د/ت)، (1/ 141).
- (6) مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله ابن يوسف، أبو محمد، جمال الدين، ابن هشام (المتوفى: 761هـ)، المحقق: د. مازن المبارك / محمد علي حمد الله، دار الفكر - دمشق، الطبعة: السادسة، 1985، ص: 55)
- (7) سورة يوسف ، الآية «96»
- (8) الجدول في إعراب القرآن الكريم، محمود بن عبد الرحيم صافي (المتوفى: 1376هـ)، دار الرشيد، دمشق - مؤسسة الإيمان، بيروت، الطبعة: الرابعة، 1418 هـ 1418 هـ (13/ 63)
- (9) الجنى الداني في حروف المعاني، بو محمد بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن علي المرادي المصري المالكي (المتوفى: 749هـ)، المحقق: د فخر الدين قباوة -الأستاذ محمد نديم فاضل، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، الطبعة: الأولى، 1413 هـ - 1992 م، ص: 676
- (10) معجم القواعد العربية، عبد الغني بن علي الدقر (المتوفى: 1423هـ)، (د/ط، د/ت)، (1/ 113)
- (11) الكتاب، عمرو بن عثمان بن قنبر الحارثي بالولاء، أبو بشر، الملقب سيويه (المتوفى: 180هـ)، المحقق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة: الثالثة، 1408 هـ - 1988 م، (3/ 62)
- (12) المجتبى من مشكل إعراب القرآن، أحمد بن محمد الخراط، أبو بلال، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة، عام النشر: 1426هـ (3/ 1057)
- (13) المصدر السابق، (1/ 254) .
- (14) مغني اللبيب، ابن هشام، مصدر سابق، ص: 47- 48)
- (15) المقتضب، محمد بن يزيد بن عبد الأكبر الثمالي الأزدي، أبو العباس، المعروف بالمبرد (المتوفى: 285هـ)، المحقق: محمد عبد الخالق عزيمة، الناشر: عالم الكتب - بيروت ، (د/ت)، (2/ 6)
- (16) مغني اللبيب، ابن هشام، مصدر سابق، ص: 41- 42)
- (17) التصاريح لتفسير القرآن مما اشتبهت أسماؤه وتصرفت معانيه، يحيى بن سلام بن أبي ثعلبة، التيمي بالولاء، من تيم ربيعة، البصري ثم الإفريقي القيرواني (المتوفى: 200هـ)، قدمت له وحققتها: هند شلبي، الشركة التونسية للتوزيع، عام النشر: 1979 م، ص: 196

- (18) المصدر السابق، ص: 197
- (19) سورة الجن ، الآية «25»
- (20) سورة يونس ، الآية «68»
- (21) سورة الأحقاف، الآية «26»
- (22) سورة فاطر ، الآية «41»
- (23) سورة الملك ، الآية «20»
- (24) سورة المجادلة، الآية «2»
- (25) سورة الأعراف ، الآية «184»
- (26) سورة الطارق ، الآية «4»
- (27) سورة يس ، الآية «32»
- (28) سورة الأعراف، الآية «193»
- (29) سورة هود، الآية « 111
- (30) معجم القواعد العربية، الدقر، مصدر سابق، (1 / 119)
- (31) التبيان في إعراب القرآن، العكبري، (د/ت)، مصدر سابق (2 / 717).
- (32) الكتب، سيبويه، مصدر سابق، (1 / 266)
- (33) علل النحو، محمد بن عبد الله بن العباس، أبو الحسن، ابن الوراق (المتوفى: 381هـ)، المحقق: محمود جاسم محمد الدرويش، مكتبة الرشد - الرياض / السعودية، الطبعة: الأولى، 1420 هـ - 1999م. ص: 377
- (34) أوضح المقاصد، المرادي ، 142مصدر سابق، (2 / 1016).
- (35) الجنى الداني في حروف المعاني، المرادي، 141مصدر سابق، ص: 25.
- (36) مغني اللبيب، ابن هشام، مصدر سابق، 41-45
- (37) الجنى الداني، المرادي، مصدر سابق، ص: 27-28
- (38) علل النحو، ابن الوراق، مدر سابق، (ص: 190)
- (39) ألفية ابن مالك، محمد بن عبد الله، ابن مالك الطائي الجياني، أبو عبد الله، جمال الدين (المتوفى: 672هـ)
- (40) الناشر: دار التعاون ، (د/ت)، (ص: 57)
- (41) سورة الأنعام، الآية «71»
- (42) سورة الزمر، الآية «12»
- (43) سورة البقرة، الآية «150»
- (44) سورة الحديد، الآية «29»
- (45) سورة الشورى ، الآية «51»
- (46) معجم القواعد العربية، الدقر، مصدر سابق، 115

- (47) ألفية النحو والصرف، ابن مالك، مصدر سابق، ص: 58
- (48) معجم القواعد العربية، الدقر، مصدر سابق، (1/ 116)
- (49) ألفية النحو والصرف، ابن مالك، مصدر سابق، (ص: 58)
- (50) سورة الأنفال، الآية «19»
- (51) سورة الأنفال، الآية «38»
- (52) سورة التوبة، الآية «41»
- (53) سورة التوبة، الآية «40»
- (54) سورة التوبة، الآية «6»
- (55) معجم قواعد العربية، الدقر، مصدر سابق، ص117
- (56) مغني اللبيب، ابن هشام، مصدر سابق ص43
- (57) المصدر السابق، ص: 52
- (58) سورة البقرة، الآية «23»
- (59) الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين: البصريين والكوفيين، عبد الرحمن بن محمد بن عبيد الله الأنصاري، أبو البركات، كمال الدين الأنباري (المتوفى: 577هـ)، المكتبة العصرية، الطبعة: الأولى 1424هـ - 2003م، 2/ 18 (6)
- (60) سورة البقرة، الآية «278»
- (61) سورة المائدة، الآية «57»
- (62) سورة آل عمران، الآية «139»
- (63) سورة الفتح، الآية «27»
- (64) الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، أبو العباس، شهاب الدين، أحمد بن يوسف بن عبد الدائم المعروف بالسمين الحلبي (المتوفى: 756هـ)، المحقق: الدكتور أحمد محمد الخراط، الناشر: دار القلم، دمشق (د/ت). 2/ 39 (6)
- (65) سورة البقرة، الآية «23»
- (66) النصف في مسائل الخلاف، ابن الأنباري، مصدر سابق، (2/ 520)
- (67) سورة الملك، الآية «20»
- (68) سورة يس الآية «15»
- (69) سورة إبراهيم، الآية «10»
- (70) سورة إبراهيم الآية «11»
- (71) سورة البقرة، الآية «93»
- (72) سورة الزخرف، الآية «81»
- (73) سورة لأعراف، الآية «59»
- (74) الانصاف في مسائل الخلاف، ابن الأنباري، مصدر سابق، (2/ 522)

- (75) سورة الإسراء ، الآية « 76
(76) سورة القلم، الآية « 51
(77) سورة الصافات ، الآية « 167-168
(78) سورة الإسراء ، الآية « 108
(79) الناف في مسائل الخلاف، ابن الأنباري، مصدر سابق، 526/2
(80) سورة الملك، الآية « 20
(81) سورة يس: الآية « 15
(82) سورة الفرقان، الآية « 4
(83) الانصاف في مسائل الخلاف، ابن الأنباري، مصدر سابق، (2 / 528)

الصعوبات والتحديات التي تواجه الإدارة التربوية (دراسة تحليلية)

أستاذ مساعد (متعاون) - كلية التربية
جامعة أم درمان الإسلامية

د. علي أحمد عباس محمد

مستخلص:

تناولت هذه الدراسة تحديات الإدارة التربوية وتمثلت مشكلة الدراسة في كثير من التحديات التي تواجه الإدارة التربوية في المستقبل خاصة تحديات العصر المتمثلة في التقدم التقني. اكتسبت هذه الدراسة أهميتها من أهمية الإدارة التربوية والتي تلعب دوراً مهماً في العملية التعليمية والتي بدورها وتساعد في تطور وتقدم الأمم، وكان الهدف الأساسي من هذه الدراسة هو التعرف على أهم الخصائص والمكونات العلمية والفكرية للإدارة وقادة المستقبل، ولأغراض هذه الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتوصلت الدراسة إلى نتائج وتوصيات مفادها كثير من التحديات التي تواجه الإدارة التربوية في المستقبل خاصة تحديات العصر المتمثلة في التقدم التقني.

Difficulties and challenges facing the educational administration (an analytical study)

Dr. Ali Ahmed Abbas Mohamed

Abstract:

This study dealt with the challenges of educational administration, and the research problem was represented in many challenges facing educational administration in the future, especially the challenges of the era represented by technical progress. This study gained its importance from the importance of educational administration, which plays an important role in the educational process, which in turn helped in the development and progress of nations, and the main objective of this study was to identify the most important scientific and intellectual characteristics and components of management and future leaders. The study has concluded that there are many challenges facing the educational administration in the future, especially the challenges of the era represented by technical progress.

المقدمة:

أصبحت الدراسات في مجال الإدارة في الآونة الأخيرة شغل الإنسان الشاغل، فالحديث عنها والبحث عن حلول لمشاكل الإدارة في جميع ميادينها لا يكاد يتوقف وتستوي في ذلك الأمر الدول المتقدمة ودول العالم الثالث، ولا بد من تطوير مفهوم الإدارة التربوية بانتقالها من المفهوم التقليدي الذي ينظر للإدارة التربوية على أساس أنها تركز على البدهة أو الخبرة أو السمات الشخصية التي يمتلكها الإداري إلى المفهوم الحديث للإدارة الذي ينظر إلى المفهوم الحديث للإدارة على أنها تركز على أصول علمية وتستمد ممارستها من نظريات تساعد على فهم وتفسير ظاهرة السلوك الإداري ويجب التعرف على القيادة في الإدارة التربوية وأهميتها وخصائصها كل ذلك لمواجهة تحديات العصر والعولمة في الإدارة التربوية باستخدام التكنولوجيا الإدارية التي تركز على التنمية الإدارية والجودة الشاملة.

اختصت هذه الدراسة بتحديات الإدارة التربوية في أربعة مباحث المبحث الأول بعنوان إدارة النظم التعليمية، وجاء المبحث الثاني بعنوان تحدي التميز في الإدارة التربوية أما المبحث الثالث فجاء بعنوان تحدي العولمة وكيفية التعامل معها أما المبحث الرابع تناول تحدي الحرية الأكاديمية في الإدارة التربوية.

مشكلة الدراسة:

ملاحظة الباحث أن هناك كثير من التحديات التي تواجه الإدارة التربوية في المستقبل خاصة تحديات العصر المتمثلة في التقدم التقني. وعدم توفير أبعاد معرفية متفاعلة مع الواقع الاجتماعي بما فيه من حضارة وثقافة.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من أهمية الإدارة التربوية التي أصبحت علماً له أصوله وأهدافه وأصبحت فناً يحتاج إلى الإبداع والابتكار ولا بد من تأهيل قادة إداريين لمواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي.

أهداف الدراسة:

1. تعدد أهم الخصائص والمكونات العلمية والفكرية للإداري وقادة المستقبل.
2. شرح أهم المميزات التي يجب للمسؤولين التربويين لمواجهة تحديات المستقبل.
3. توضيح كيفية الاستفادة من النظم التربوية في ظل التقدم التقني

4. معرفة أهم مبادئ وأسس الطرق الأكاديمية.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث لأغراض هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

إدارة النظم التعليمية والتربوية:

هل فكرت يوماً كيف يتسنى للإداري التربوي تجويد وإتقان عمله في ظل التقدم التقني

المعاصر؟

لعل الإجابة على هذا السؤال تكمن في التحديات المرتبطة بمستقبل الإدارة التربوية من خلال تحديد مفهومي الجودة الشاملة والعمولة، وذلك لأن مجتمعاتنا الحديثة تعيش تميزاً في تقنيات الاتصال والتواصل أدى إلى اختصار المسافات والأزمنة وجعلت من هذه المجتمعات مكونات فرعية لنظام القرية العالمية الواحدة وقد انعكست آثار هذا التقدم التقني على البنى الوظيفية والسلوكيات الاجتماعية وعلى أولويات اهتمام النظم الاجتماعية وعلى الأثر الكبير الذي تركه هذا التقدم على نمط حياة الإنسان بصفة عامة.⁽¹⁾

إن حاجات ومطالب النظم التربوية في المستقبل بخاصة ونحن في القرن الحادي والعشرين هي ولا شك أكبر إلاحاً في بعديها: الكيفي والكمي مما كانت عليه في السابق.⁽²⁾ ومع تنامي المجتمعات البشرية وتعدد نظمها الاجتماعية أصبحت تواجه مسؤولي التربية قضايا وشؤون ومشاكل إدارية من نوع آخر يتصف بالتعقد. ولذلك أصبح هناك توجه لاستخدام كلمة إدارة (Admin-istration) لتشير إلى تلك الظواهر التي تعنى بصوغ الأهداف وبلورتها، كما تشير إلى التعامل مع قضايا تتعلق بالأبعاد القيمة وبالتعامل مع تنوع هائل من المدخلات البشرية والمادية والمعنوية في النظم.⁽³⁾

إن التحديات التي تواجه الإدارة التربوية في هذا العصر كثيرة ومتعددة ولكننا سنحاول أن نركز في هذه الوحدة على التحديات ذات الارتباط الوثيق بمستقبل العمل التربوي والتغيير السريع الذي يشهده العصر يوماً بعد يوم لذا سنركز في هذه الوحدة على تحديين:

- تحدى التنمية الإدارية في النظم التربوية وتحدى التميز والفعالية في الإدارة التعليمية

وهو ما يتعارف عليه بالجودة الشاملة في الإدارة.⁽⁴⁾

- كذلك نحاول أن نتناول العمولة وكيفية التعامل معها والتوجه نحوها في الإدارة التربوية.

2. النظم التربوية بين التسيير والإدارة:

لعلك تلاحظ، أن كثيراً من المسؤولين التربويين، وبالرغم من تغير وتطور محاور التركيز والاهتمام في نظم اليوم، ما زالوا يعيشون في تحمل مسؤوليات ومتطلبات أدوارهم مرحلة تسيير الأمور وتديريها أكثر من انطلاقهم من مرحلة إدارة الأمور وقيادتها، ويعزى ذلك إلى أن سيادة معايير التدبير والاكتفاء بتسيير الأمور ما زالت موجودة على الساحة الإدارية حتى الآن.⁽⁵⁾ ويعود ذلك إلى أن الاستراتيجيات الإبداعية للتعامل مع القضايا التربوية المطروحة ما زالت في مراحلها الأولى وبخاصة في بلدان العالم النامي، فضلاً عن أن الكثير من المسؤولين التربويين يستغرقهم الإنهماك في

التعامل مع القضايا الكثيرة والملحة لمتطلبات رتبة العمل اليومية متناسين ضرورة منح أنفسهم فرصاً كافية للنظر في بدائل مستقبلية. لذا اتسم مثل هؤلاء الإداريين بأنهم حلالو مشكلات أكثر من كونهم قادة ماهرين وحاذقين في ممارسة عملية توقع ما يمكن أن يحدث وتهيئة أنفسهم مسبقاً للتعامل معها.⁽⁶⁾

لذا كانت إدارتهم تتمحور حول ردود فعل للمواقف التي تواجههم، فهم أقرب في إدارتهم إلى ما يسمى بالإدارة بالأزمات. غير أن نجاحهم الذي عاشوه يمكن أن يعزى إلى درجة الاستقرار النسبي للأبعاد السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي سادت النظم الاجتماعية بشكل عام خلال القرن العشرين. (Bolam, 1975) وحتى تتمكن النظم التربوية من الاستجابة الفاعلة لمتطلبات العولمة وما تشتمله من تقنيات عالية التعقيد في مجتمع القرن الحادي والعشرين القائم على مفاهيم التعددية والانفتاح وثورة الاتصال والتواصل عبر عالم القرية الصغيرة فن هناك حاجة ماسة لاستقطاب نمط جديد من الإداريين والقادة التربويين. ولكن ماعايير اختيار مثل هؤلاء القادة الديناميين؟⁽⁷⁾

إن معايير اختيار إداري وقادة المستقبل يمكن اشتقاقها من دراسة وتحليل خصائص ومكونات الإدارة الفاعلة.

1.2 خصائص الشخصية الإدارية والقيادية المستقبلية:

- إن من أبرز ما يفترض أن يشتمله البعد البنائي لمكونات شخصيات إداريي وقادة المستقبل اتصافهم بالخصائص والأبعاد الآتية:
1. درجة متقدمة من الذكاء.
 2. استقرار ذهني.
 3. مستوى متميز من الطاقة والنشاط.
 4. مقدرة على توجيه المنظمة.⁽⁸⁾
 5. مهارات التعاون مع الآخرين.
 6. استعداد وتهيؤ للمغامرة والمخاطرة.
 7. حنكة سياسية.
 8. مفهوم صحي للذات.
 9. خبرات تدريسية ميدانية غنية.
 10. التزام بالنمو المهني والتعلم المستمر.
 11. وعي وإدراك بالعلاقة بين منظور الذات القيمي والمنظور القيمي الاجتماعي السائد.
- (Campbell, 1979)⁽⁹⁾

ويلاحظ مما سبق، أن إداريي القرن الحادي والعشرين يفترض أن يكونوا ديناميين ومرنين وقادرين على التعامل مع الآخرين ومع مجتمعاتهم ومع أبعاد مهنتهم ضمن إطار من الفهم العميق للمنظور العالمي الذي يعيشون فيه وتوقع التغيير واستيعابه وعدم التهيب من التعامل

الراشد معه والجرأة في اتخاذ القرارات اللازمة لتفعيل مختلف مكونات وعمليات نظام تربوي معين. وإداريو المستقبل يتصفون بالشفافية والبعد عن الضبابية ولا يتهيبون من تحديد مواقفهم والإعلان عن رؤاهم وتصوراتهم إضافة إلى مقدماتهم واستعدادهم للمغامرة والمخاطرة المحسوبة وإقبالهم على اعتماد سياسات وأساليب جديدة تتفاعل مع التحديات والمستجدات والحاجات المتنامية للمجتمعات الإنسانية.⁽¹¹⁾

2.2 مميزات المسؤولين التربويين المستقبليين:

إن المسؤولين التربويين المستقبليين لا بد أن يتميزوا بالآتي:

1. مقدرة فائقة على ممارسة الاستبصار وبعد النظر ضمن وضوح من الرؤى المستقبلية للتوقعات. ولا يعني ذلك أن يكونوا أناساً فوق بشريين.
2. المقدرة على أن يوفروا لنظمتهم قيادة حكيمة تتناسب ومتطلبات الزمان والمكان الذي تنشط وتعمل فيه هذه النظم.
3. بذل مجهود مهني يعرضون فيه أنفسهم لخبرات تعليمية تدعمهم وتثريهم وتنمي فيهم حساسية للتغيرات والتحديات التي تحدث في حياة مجتمعاتهم وكذلك مجال عملهم.

إن من أكبر التحديات التي تواجه مسؤولي وقادة النظم التربوية في القرن الحادي والعشرين تأكيد وتعميق مفاهيم التقارب والتضامن بين الأفراد والجماعات والشعوب وتمكينهم من امتلاك منظور عالمي وبلورة مهارات فاعلة تمكنهم من استشراف المستقبل وتبصر بدائل إدارة شؤونه. والتعامل تحديات ومتطلبات إدارة معطيات النهج التربوي في القرن الحادي والعشرين وقيادتها بحاجة إلى أفراد وقادة ومسؤولين يتصفون بالتميز والمبادأة والذكاء والمقدرة على التعايش مع مبادئ ومفاهيم التربية المستدامة وبخاصة في مجال تنمية أطرهم المهنية ومتابعة تطويرها وإثرائها عبر ممارسة تعريض هؤلاء القادة والمسؤولين والأفراد إلى خبرات مهنية جديدة، وانفتاحهم على بيئاتهم وما يحيط بها من بيئات إنسانية أشمل، ومتابعتهم لما يجري في عالم تخصصاتهم واهتماماتهم من مستجدات. وبغير ذلك سيحكمون على أنفسهم بمعايشة سلسلة من الأزمات المتواصلة وبتعثر في تحقيق بعدي الكفاية والفاعلية في تحملهم مسؤوليات متطلبات أدوارهم المهنية.

فهمة النظم التربوية لا تكمن في بعد إعداد التلاميذ وتدريبهم، إنما في بعد تربيتهم وتسليحهم بالمهارات وبالمقدرة التي تمكنهم من أن يكونوا أعضاء فاعلين في مجتمعاتهم، قادرين على التعامل مع نظمهم الاجتماعية ومؤسساتهم المختلفة. ولا يعني هذا إهمال المدرسة ولكن إعادة النظر في هيكلتها وبرامجها ونشاطاتها كي تمنح المتعلمين فرصاً أفضل للتفكير والملاحظة والمشاركة وكذلك لبناء ذواتهم.⁽¹²⁾

من خلال هذا التناول ستصبح المدرسة جزءاً أو مكوناً حقيقياً من المجتمع، وتنتقل من تمثيل دور المؤسسة الاجتماعية إلى تجسيد هذا الدور ومعايشته قولاً وعملاً، شعاراً وتطبيقاً، عندها

سيشعر المتعلمون بأنهم ليسوا غرباء عن مجتمعاتهم ولن يصدموهم أو يدهشوا أو يبهروا بواقع مجتمعاتهم بعد إتمام تعليمهم الرسمي. إضافة إلى ذلك، سيشعر المتعلمون ومنذ بدايات تعلمهم وتعليمهم بكيانهم ومكانتهم ووعيهم بأطر وطبيعة مجتمعاتهم.

إن القرن الحادي والعشرين يتطلب تطوير مناهج تركز على المواد المتخصصة، بحيث يشعر المتعلم أن ما يتعلمه لا يشكل مواد منفصلة أو مستقلة عن بعضها البعض وإنما هناك علاقة تكاملية بينها. فهناك حاجة إلى أن تتجاوز المناهج التربوية التجزئة المصطنعة بين مكوناتها إلى التكامل المثري القائم على وضوح وإدراك لشبكة العلاقات بين مختلف مكونات المنهج. غير أن هذا يتطلب إعادة النظر في تصميم وتنظيم وفهم المناهج التربوية على أساس أنها مكونات مترابطة ليس فقط فيما تشتمله من مكونات ولكن أيضاً فيما تتعايش معه من مكونات اجتماعية لا بل وإنسانية، بمعنى أن يتم تركيز النظر على الاهتمام بالنظام التربوي ككل وليس على أساس مجزأ.⁽¹³⁾

تحدي التميز في الإدارة التعليمية:

إن تحرك المجتمعات البشرية في هذا العصر بكل ما فيه من تطور تقني هائل وتنام في الآمال والأمان والطموحات الإنسانية، إضافة إلى ما يصاحب ذلك من تطور معرفي؛ يتطلب من النظام التربوي إحلال تقنيات إدارية جديدة للتعامل مع أموره وقضاياها بفاعلية واقتدار. هذا التقدم التقني يتطلب أفراداً متميزين في مهارات التعامل مع مدخلات التقدم المتنامية متزايدة التعقيد مما يشكل بدوره تحدياً للنظام التربوي بعامته والإدارة التعليمية بخاصة.

إن المستقبل للأفراد والشعوب المتميزة، هذا المستقبل الذي قد يؤدي إلى فرز المجتمعات البشرية إلى مجموعتين أو فئتين:

– فئة من يملكون Have

– وفئة من لا يملكون Have not

والامتلاك هنا لا يعني بالضرورة امتلاكاً مادياً بقدر ما هو امتلاك تميز ومقدرة على الإبداع.

الفئة الأولى من يملكون التميز:

ونسبتها في حدود 20% من مجموع الناس، وهي تمثل جزء من القرية الإلكترونية العالمية The Global Electronic Village.

الفئة الثانية ممن لا يملكون التميز:

ونسبتها في حدود 80% من مجموع الناس والتي تشكل في معظمها فئات أصحاب الياقات البيضاء والزرقاء التي تعد محور أو جوهر ما هو معروف بالطبقة الوسطى، التي يتزايد إحساسها بالتهميش إلا إذا سعت نحو التميز. وبغير ذلك ستتناقص دخولهم وتتناقص من الوفرة في الإنتاج مما سيدفع بغالبية أفراد هذه الفئة إلى إعادة بناء أنفسهم بشكل يسمح لهم بالتعامل الفاعل مع عالم يسير متسارعا في مسارب التميز، وبغير ذلك ستجد هذه الفئة نفسها مضطرة

للبحث عن بدائل أو وظائف مؤقتة. (Slaughter, 1996) وفي ظل مثل هذه الأجواء ذات النظم التربوية المهمشة تزدهر القطاعات الغوغائية وتستعاطم أعداد الجماعات والفئات اللاعقلانية في المجتمعات الإنسانية ويتنامي دور التطرف والمتطرفين⁽¹³⁾

إن السؤال الذي يتبادر إلى الذهن هو: ما الذي يمكن عمله تربوياً في هذا الشأن؟
إن الإجابة على هذا السؤال تتحدد في عودة المجتمعات البشرية إلى تحليل نظمها التربوية وتدارس الفاعلية الداخلية والخارجية لهذه النظم.

إذ تهدف الفاعلية الداخلية إلى مساعدة هذه النظم في تبصر محاذير تهيمش نفسها وتأكيد حرصها على ضمان مستوى متقدم من فاعلية الأداء لمكوناتها الداخلية ضمن إطار من دينامية التناغم الهادف والمتفاعل مع كل ما من شأنه ضمان استمرارية تنامي الأهداف والمرامي التي يسعى النظام التربوي إلى تحقيقها.

أما الفاعلية الخارجية فغايتها ضمان مستوى متقدم لأداء هذه النظم بمعنى استمرار انفتاحها على الحاجات المتنامية في بيئاتها وعلى الفرص المتجددة التي تطرأ على الأطر الاجتماعية لهذه النظم بحيث تكون لمخرجاتها دلالات اجتماعية وأن تكون أيضاً على صلة ووعي بحاجات السوق المتجددة.

إن النظم التربوية ما زالت مستكينة لقيم بدايات عصر التصنيع، فهي تنشئ التلاميذ على أساس من قيم مستمدة من كونهم أفراد منتجين ومستهلكين. فهذه النظم ستجد نفسها مضطرة لإعادة النظر والتفكير في رسالتها التربوية، إذ من المتوقع أن يكون هناك مطلب تربوي يتمحور حول تحدي تربية نمط جديد من الأجيال القادمة قادرة على التعايش مع بعدين مهمين في عالم الغد:

الأول: يتعلق بما يمكن أن يسمى بعالم السوق بكل ما لديه من إنتاج واستهلاك.
والثاني: يتعلق بعالم الحياة المدنية الإنسانية بكل ما يشمله من أعمال تطوعية وإنسانية وخيرية يوظف فيها إنسان الغد وقته وطاقته محافطاً بذلك على بعد إنسانية الإنسان فيه.⁽¹⁴⁾
إن هناك حاجة لأن تسود المدارس والجامعات توجهات تربوية تغرس في أذهان الأبناء الرغبة في التميز الأكاديمي والقناعة والرغبة والاستعداد للمشاركة المتميزة في أعمال إنسانية تطوعية، ومثل هذه الأعمال ستشكل تحدياً محبباً للأجيال القادمة وهمنهم الإحساس بالانتماء ومعنى الحياة ومفهوم المشاركة وبتقدير أفضل للذات. ولتحقيق ذلك يفترض أن تتضمن المناهج التربوية توجهات أكاديمية متميزة وخبرات تطوعية وإنسانية عاشتها وما زالت تعيشها المجتمعات البشرية، وخبرات أخرى عن تكاتف الآلاف لا بل ملايين البشر في أعمال تطوعية وخيرية واجتماعية وغيرها. ولقد أصبح الاهتمام برأس المال الاجتماعي Social Capital أمراً لازماً لبناء وتنشئة أجيال المستقبل، شأنه في ذلك شأن الاهتمام بالبعد المادي أو رأس مال السوق Market Capital إذ من المتوقع أن يقضي أفراد مجتمعات القرن الحادي والعشرين ساعات عملهم اليومية المحددة مع رأس مال السوق، ولكنهم سيقضون القسط المتبقي والأكبر من وقتهم مع أسرهم ومجتمعاتهم

ينمون رأس المال الاجتماعي. لذا فإن على النظم التربوية ذات النظرة المستقبلية أن تدرك حاجتها إلى معلمين متميزين يتجاوز اهتمامهم ما هو مألوف من التركيز على قيم السوق إلى اهتمامهم الموازي بمراقبة وتفعيل القطاع الإنساني والتطوعي والمجتمعي لدى الأجيال القادمة.⁽¹⁵⁾

سمات المعلمين المتميزين:

المعلمون المتميزون هم أولئك الذين يتمتعون بمهارة إثارة دافعية طلبتهم للتعلم والمبادأة والإبداع، ويشكلون مصادر إثراء لطلبته وحفزهم على العمل الجاد والعطاء الموصول للإسهام في تحقيق نجاحهم في التعامل مع معطيات الحياة، ومع رأس مال السوق، ومع متطلبات الاهتمام والعناية بالأبعاد الإنسانية والاجتماعية التي يتعايشون معها، وهذا مما يهيئهم ويوجههم لاستمرارية التعلم مدى الحياة.

إن تربية الأجيال القادمة للتعامل الفاعل مع متطلبات مجالي اقتصاد السوق والخدمة المدنية التطوعية تعد من أهم تحديات مدارس المستقبل وجامعاته، وذلك في ضوء توقعات متطلبات الحقبة الاقتصادية الجديدة للقرن الحادي والعشرين (Slaughter, 1996)⁽¹⁶⁾

تحدي العولمة وكيفية التعامل معها:

تشكل العولمة تحدياً للمسؤولين التربويين فهل فكرت في بعض أوجه هذا التحدي؟ إن تطور سبل الاتصال والتواصل، وصراعات القوى السياسية والاقتصادية العالمية، وضعت الإنسانية ضمن أطر من الحاجة الملحة لبدائل تفاهم تتجاوز أبعاد السيطرة والصراعات إلى التحول لتطوير حزمة من العموميات والمسلّمات الإنسانية، تتسم بالشمولية وتتميز بدرجة من الاعتمادية والتكاملية بهدف تيسير لقاء الأفراد وتحقيق أمنها النفسي والاقتصادي والاجتماعي والسياسي. والشعوب على التعاون والتكاتف والتعاقد للحفاظ على مستقبل الإنسانية ورفاهيتها ومن السخرية بمكان أن ترى في بعض مجتمعاتنا البشرية اليوم توجهاً ونكوصاً إلى نوع من التفوق والانكفاء على الذات، وإقامة نوع من الحواجز والجدران الأيدولوجية، والاقتصادية والعرقية والإقليمية التي تفتعلها القوى العظمى في العالم ليحجروا من خلال ذلك على كل من يختلف معهم، أو يشعروا أنه من الممكن أن يشكل مصدر تهديد أو إقلال لإحساسهم بـ «الأنا» الذي ألقوه.⁽¹⁷⁾

إن العديد من بلدان العالم النامي تعاني من تغييب مفاهيم العولمة أو تهميشها وتستجه بدل ذلك إلى التركيز على مفاهيم تتمحور حول مضامين المحدودية الوطنية والطرق الضيقة، مما يجعلها تعيش تناقضات مختلفة.

فهي بالرغم من أنها من بقاع العالم الغنية بخيراتها إلا أنها ونتيجة لتوجهات إنكفائها على ذاتها تعاني من عدم الإنصاف في الاستفادة من إمكاناتها عبر تفعيل هذه الإمكانيات وإثرائها بالتجارب الإنسانية المتاحة، من خلال التوجه الجاد نحو الانفتاح في التجارب العالمية، الذات في مجالات التربية والتعليم، إضافة إلى محاولات ستدخل التي يمارسها السياسيون بين أحيانا في القرارات والعمليات الإدارية مما لا يوفر للنظم التربوية المدخلات المناسبة التي تمكن هذه النظم

من توظيف عملياتها لتحقيق المخرجات القادرة على التعامل مع معطيات ظروف الزمان والمكان الذي نعيشه.

1.4 أولويات وتحديات التعامل مع العولمة:

إن التوجه نحو بديل العولمة بما فيه من تعزيز لسبل التنمية وإثراء التجارب الإنسانية في مختلف بلدان العالم، وبخاصة ونحن في بدايات القرن الحادي والعشرين، يجد الترحاب لدى الدول المتقدمة، والتردد من قبل بعض الدول النامية وبخاصة تلك الدول ذات التوجهات اللاديمقراطية، إلا أنه بديل لابد أن تجد دول العالم كافة نفسها مضطرة للتعامل معه كي تصبح قادرة على التأقلم مع معطيات هذا القرن.⁽¹⁷⁾

ولكي تصل الدول والمجتمعات إلى مستوى التعامل مع متطلبات العولمة لابد من مراعاة الأولويات والتحديات الآتية:

1- تحدي الانفتاح:

إن تطور سبل الاتصال والتواصل جعلت الانفتاح أمراً حتمياً، وإن أي تردد في ذلك يحتوي على كثير من المخاطر والأضرار التي قد تنجم عن التماهي في الانغلاق والتقوقع والانكفاء على الذات. ومع أن التعايش مع مضمون الانفتاح فيه إسهام ودعم وإثراء لبدائل التعامل مع معالجة القضايا والمشاكل والأزمات التي قد تعيشها الدول والحكومات والنظم، وهذا ما يعزز استقرارها ويقضي على هواجس التخوف من تدفقات الأفكار والآراء والإطروحات المتداولة عالمياً، كما يعزز هذا الانفتاح البحوث الأساسية ونشر الدراية الفنية بين الدول. وبالتالي هنالك العديد من الفوائد التي يجنيها المجتمع الدولي من هذا الانفتاح تتمثل في أنه:

1. يساعد البلدان والنظم في التوصل إلى تنسيق أفضل، وزيادة في الوعي العام بما يجري في العالم.

2. ييسر عملية نقل التكنولوجيا بسهولة أكبر، ومن ثم انتهاج ممارسات وطنية ومحلية أفضل.

2- تحدي تجاوز أمراض البيروقراطية:

إن البيروقراطية في جوهرها تنظيم مثالي لا غنى للإنسانية عنه، يتجاوز في فلسفته تحيزات البيروقراطيين وتعصباتهم وأمراضهم، إلا أن هذا التنظيم قد يعاني من خطر انهماك بعض الموظفين البيروقراطيين في سلوكيات تتمحور حول تحقيق مصالحهم الذاتية الآنية، وهو أمر قد يشكل حجر عثرة أمام الإفادة من التوجه نحو متطلبات العولمة ومعطياتها.⁽¹⁸⁾ ومن متطلبات التوجه نحو العولمة الاهتمام بتجاوز الأمراض البيروقراطية في مختلف مؤسساتنا الاجتماعية، ومنها النظام التربوي، والتغلب على ما يمكن أن ينجم عن ذلك من فساد وإساءة استخدام السلطات والصلاحيات وتوجه بعض البيروقراطيين إلى التمسك بواقعهم المألوف، وبمكاسبهم الذاتية، وسعيهم الحثيث، لإعاقة الانفتاح على التجارب الإنسانية العالمية.

3- تحدي بناء الإنسان:

وإن التعامل الفاعل مع متطلبات العولمة يتطلب الاهتمام بإعادة النظر في بناء إنساننا بحيث يكون أكثر مقدرة على التلاؤم مع توقعات القرن الحادي والعشرين ومجرباته، إنسان لديه نظم قيمية واتجاهات ومهارات ومعارف وعادات، إن لم تكن مختلفة جذرياً عما هو مألوف لديه إلا أنها بالضرورة أكثر عصرية وحداثة وجرأة.⁽¹⁸⁾

فالتخطيط لمستقبل النظام التربوي يجب أن يحظى باهتمام المسؤولين ورعايتهم ويدفعهم إلى السعي الحثيث للبحث عن سبل أكثر ملاءمة ومقدرة على التعامل مع بدائل ومعطيات بناء إنسان القرن الحادي والعشرين ومتطلباته، وبخاصة فيما يتعلق منها ببناء الفرد الصالح والمواطن الممتني لمعطيات بيئته ولكن ضمن مرجعية من القيم الإنسانية والتوجهات المنفتحة والرؤى العقلانية الرشيدة.

4. الإدارة التعليمية والتوجه نحو العولمة

إن بناء إنسان القرن الحادي والعشرين يفترض اهتمام المؤسسات التربوية بمختلف مستوياتها الإدارية والتعليمية بالالتزام الواعي بتوفير مناخات فكرية منفتحة على بيئاتها ومجتمعاتها بكل ما تشتمل عليه من أطر ثقافية وحضارية، إضافة إلى كونها راسخة في التزامها بتطوير وطرح عموميات إنسانية هادفة قائمة على الاقتناع بضرورة الاهتمام بالمستقبل المتصل ببيئة الإنسان المباشرة، والبيئة الإنسانية الأوسع، بغض النظر عن أية أطر ضيقة التوجه أياً كان نوعها، وكذلك الإيمان بأنه بالرغم من الاختلافات والفروقات بين بني البشر، إلا أن لكل إنسان أهميته ونظرته الخاصة وبصمته المتميزة وإسهامه في مسيرة الحياة الإنسانية، بغض النظر عن بساطة هذا الإسهام أو تعقده.⁽¹⁸⁾ وللمؤسسات التربوية الخبرة والدراية والإمكانات البشرية المؤهلة القادرة على توفير أجواء يستطيع الطلبة عبرها الانتقال من الفهم الصامت أو الضمني أو القائم على مسلمات تقليدية للأمور إلى فهم دينامي نقدي ومنظم يأخذ في الحسبان تعدد المناظير والأطر المرجعية للأفراد، يطورون عبر ذلك رؤى جديدة للتوجه الفاعل نحو التعامل مع متطلبات العولمة ومرتبات القرن الحادي والعشرين.

إن لب أهداف التعليم المستقبلية وجوهرها تتطلب سيرها ضمن خط هذا التحول، بمعنى توجه المرابي إلى الانتقال بالمتعلم من مستوى المحدودية والسذاجة والبساطة في الفهم والإدراك إلى تحليل ناقد لهذا الفهم ولهذا الإدراك سعياً للوصول إلى التزام بعيد عن أية أوهام أو تخيلات أو تحيزات تعشعش في ذاتية الإنسان. وهذا هو الالتزام الناضج للتعامل مع عالم تحكمه مفاهيم النسبية والحركة الدووية والاعتمادية المتبادلة والعولمة في مختلف مكونات مناحي الحياة كافة. وهذه العادات العقلية يمكن بناؤها وتنميتها خلال سنوات الدراسة بكل ما شتمل عليه هذه السنوات من نشاطات أكاديمية أو مصاحبة. فنظام التعليم بمستوياته الإدارية والتعليمية يفترض أن يكون مدركا لأهمية إرساء القواعد والأسس اللازمة والضرورية لبلورة هذه العادات، وتطوير ما تستلزمه من مهارات ضرورية لممارستها وتفعيلها. ولكن ما التحديات التي يمكن أن

تواجهها الإدارة التعليمية في توجيهها نحو التعامل مع متطلبات العولمة؟ فالإجابة على هذا السؤال تتمثل في العناصر التالية:

1- توافر بيئة تربوية معلمة:

إن المرابين والطلبة في المؤسسات التربوية، وأجهزتها الإدارية وبنيتها الاجتماعية الأرحب التي تعمل تلك المؤسسات ضمن أطرها وتمارس من خلالها نشاطاتها المتعددة، هذه جميعها تشكل النسيج المعقد للبيئة التعليمية التعليمية التي يمكن أن توفر التحدي والحفز للمرابين والطلبة على العطاء المتميز والمبدع.

فمثلاً توفر مساقات تتخطى حدود التخصصات الضيقة، وتهيئ مرابين راغبين في تحدي طرق التفكير السائدة، مدركين أهمية دورهم في حفز الطلبة ومساعدتهم على القيام بأعمال مميزة، إضافة إلى خبرات يعيشها الطالب عبر مشاركته في خدمات و نشاطات مجتمعية هادفة.⁽¹⁹⁾ فالرحلات المدرسية التعليمية الهادفة وما إلى ذلك من فرص أخرى يمكن أن تسهم في انطلاق الطالب من حدود وأطر غرفة التدريس الضيقة إلى دورها في بناء الطالب بحيث تجعل منه مخرجاً ناضجاً يمتلك طاقات كامنة وإمكانات ورؤى أفضل للتعامل مع توقعات ومتطلبات المستقبل.

2- توافر محتوى ومضمون أكاديمي وثقافي مدروس ومصمم بدقة للمواد الدراسية:

كثيراً ما يثار تساؤل حول درجة ما توفره محتويات ومضامين المواد الدراسية من تحد للطلبة ومن بعد عن التكرار أو التداخل، ومن إثارة وحفز لهم على استمرارية التعلم والإبداع في كل ما يقومون به ويعيشونه في أثناء حياتهم الدراسية. ومثل هذا التساؤل بحاجة إلى تأكيد تعمق مضامين المواد الدراسية بحيث تأتي متكاملة وغير متداخلة ومصوغة بشكل يحفز على أعمال العقل والسير بالطلبة عبر سبل الابتكار والإبداع.⁽¹⁹⁾

كما أن الحياة التعليمية التعليمية تقتضي أن يعيش الطالب المضمون المعرفي والمفهومي لما يدرس، ضمن إطار من قاعدة ثقافية مناسبة تساعد على ربط المضمون الأكاديمي بإدراك واضح للأطر والأبعاد والمحددات الثقافية التي يعيش.

3- توافر مرابين متميزين يعيشون مهنتهم:

إن المرابي الجيد إنسان مؤهل أكاديمياً، فهو إنسان كفؤ قادر على مساعدة الطلبة أكاديمياً وأن يوصل إليهم البعد المعرفي والمفهومي للتخصص، في ذات الوقت الذي يساعدهم على تطوير مهاراتهم واتجاهاتهم ويحاور قناعاتهم ويحثهم على التفكير فيما ألفوه ويساعدهم على توظيف كوامن مقدراتهم وإمكاناتهم.

إن المرابي الفعال متمكن من مهارات الوصول إلى الطلبة والتواصل معهم معرفياً وسيكولوجياً وينمي بينهم الإحساس بضرورة بذل أقصى ما يستطيعون من جهد وعطاء. فالمرابي الجيد يشكل قوة دفع للتميز في حياة الطلبة، وهو قادر على زرع البذرة المناسبة في فكر الطلبة وقناعاتهم في الوقت المناسب وبالأسلوب وبالشكل المناسبين.⁽¹⁹⁾

إن المرابي الجيد يدعم طموحات الطلبة، ويتحداهم في مسلماتهم، ويحفزهم للوصول إلى مستوى تحقيق الذات فيهم، وفوق ذلك كله وربما أهم من ذلك كله يمنحهم الإحساس بالأمن

والثقة والمقدرة على البذل والعطاء. ومثل هذا الإنسان الأكاديمي لا يمكن توفره إلا إذا تم اعتماد أساليب رصينة وجادة في الاختيار والتعيين فليس كل من حصل على درجة جامعية صالحاً لأن يكون مربياً بالضرورة، والدرجة الجامعية متغير مهم، فهناك مواصفات أخرى للمربي الجيد تتصل بمهنته وأكاديميته وأخلاقياته وشخصيته.⁽¹⁹⁾

تحدي الحرية الأكاديمية في الإدارة التربوية: 1.5 مفهوم الحرية الأكاديمية:

إن مفهوم الحرية الأكاديمية في الإدارة التعليمية يعني حرية المربين والمدرسة والطلبة في تتبع الحقيقة والمعرفة دون قيود أو معيقات، كحرية المربين في المدرسة بأن يناقشوا الموضوعات التي يتناولونها في حجرات الدراسة وأن يعرضوا وجهات نظرهم في المسائل التي تختلف فيها وجهات النظر، بشرط أن يتحوا معالجة مماثلة لوجهات النظر المختلفة عن وجهات نظرهم من منطلق احترام الرأي والرأي الآخر. وبهذا فالحرية الأكاديمية تتجسد في التمتع الحر المسؤول للحقيقة والمعرفة والتعامل معها دون قيد أو شرط من قبل سلطة خارجية لتصل بالتعليم إلى تشجيع البحث عن المعرفة والحقيقة.⁽²⁰⁾

فمفهوم الحرية الأكاديمية يتضمن التوجه للتعامل، وعلى درجة من المساواة، مع جميع الأفكار والمفاهيم والطروحات تعاملاً يقوم على الترحيب والانفتاح لا الرفض والانغلاق.

إن لتناولات مفهوم الحرية جانبين: أحدهما إيجابي والآخر سلبي، ففي الجانب الإيجابي تكون الحرية وسيلة عطاء وإبداع، إذ يكون الفرد دينامياً مقبلاً على العطاء وعلى وعي وإدراك وتبصر لما يقوم به. وضمن إدراكه أن لحيته محددات وحدود كثيرة اجتماعية وسياسية واقتصادية وغيرها، وعليه أن يأخذها بالاعتبار ولا يهملها في تحمل مسؤولية حريته.

أما الجانب السلبي فتكون الحرية معنية بالتخلص من القبود وممارسة النشاطات والأعمال دون أية التزامات أو إجراءات ضبطية ثابتة. ويعني ذلك تحرر الأفراد من أي إحساس بالخضوع والانقياد لأي كان، بعيداً عن ضرورة الوعي بارتباط مفهوم الحرية بالالتزام ببعدي المسؤولية والمساءلة.⁽²⁰⁾ والحرية الأكاديمية هي أحد المفاهيم الجزئية التي تندرج تحت مفهوم الحرية العامة ولكنها حرية ذات طابع إيجابي، إذ إنها حرية تستمد مضامينها من الإرث الحضاري للمجتمع مراعية بشكل خاص البعد الفلسفي للتربية والتعليم. والحرية الأكاديمية، بالرغم من تعاملها مع تلك المضامين بنضج من خلال عقلنتها وربطها بالواقع وتطلعات المجتمع نحو الأفضل، تحرص على أن تستشرف المستقبل في تعاملها مع الأمور. وتكون بذلك وسيلة واعية لترجمة طموحات مربي المجتمع في رسم آفاق مستقبل يتجه نحو الديمقراطية والعقلانية والعولمة ولكن بشكل واع وناضح مبني على إدراك وتبصر حقيقي لمسؤوليات كل عضو من أعضاء المجتمع واحترام حقوقه.

فهي حرية مضبوطة بهدف، يترجم إلى فعل تلمس نتائجه في كل مناحي المجتمع، وتظهر في سلوك أفرادها وتعاملهم وفكرهم وطريقة تقبلهم ذاتهم والآخرين.

إن الحرية الأكاديمية تستند إلى أبعاد الحرية الفكرية ليكون في مقدور كل فرد أن يعبر عن نفسه بصدق وصرحة ووعي دون تجاوز لحدود الصالح العام، كما أنها مبنية على حرية اختيار الفرد ومقدرته على الانتقاء الذي من بين الخيارات والبدائل التي يتعرض لها في حياته، بشرط أن يبني اختياره على معايير محددة تضمن له الاستقلالية والإبداع.⁽²⁰⁾ وهذه الحرية تشكل حافزاً للفرد على البحث إذ يجد نفسه في موقع يستطيع من خلاله إبراز مقدراته على النقد والتعليق والمناقشة وينظر الآخرين ضمن حدود احترامهم ولحقوقهم، وهذه المرحلة تجعل الفرد أقرب إلى عقلنة الأمور وتبصرها بشكل أكثر وعياً وذكاء وبالتالي، فإن خياراته في الحياة تأخذ منحى يبتعد عن العشوائية والعاطفية وتتجه إلى إدراك ما هو ضروري ومعقول، مما يسهل بشكل إداري واع ومسؤول ومنضبط بقيم المجتمع.

تنظيم حياة الفرد الحرية الأكاديمية توفر لجميع العاملين في النظام التربوي مساحة أوسع للتحرك ضمنها في مسعى للتوجه نحو تفعيل المقدرات واستشراف الأفكار في الأجيال القادمة لخلق نوع من الإبداع في الأفكار والمهارات وبناء شخصيات تستبصر حدود وآفاق المستقبل لتفتحها بكل ثقة وجدارة، وليست أجيالاً يغلفها الخوف والتقوقع والتردد. وهذا يتطلب الحد من الكثير من المعوقات والقيود وإعطاء المربين سلطات تتيح لهم فرص التعبير عن آرائهم بحرية مسؤولة ضمن أطر وقوانين عامة، ولا يعني هذا محاصرة الحرية بل جعلها حرية واعية تقوم على الاستبصار والتفكير والوعي بظروف الموقف الذي يعيش فيه المرء ومحاولته تفهم رأي الطالب وتنميته باستمرار. ومنح المربين الحرية الأكاديمية يشكل تحدياً ضرورياً في النظام التربوي ليكون بمقدور العاملين فيه أداء وظائفهم بكفاية وفاعلية وإتقان وقناعة مما يزيد من توجههم الإيجابي نحو تعرف طلبتهم والعمل على تنمية وإثراء معارفهم وعلومهم وغناء شخصياتهم.⁽²⁰⁾

إن لتحدي الحرية الأكاديمية أخلاقيات ومعايير تفرزها قيم المجتمع وموروثاته الحضارية. ومن هذه المعايير التي تنطلق منها والأخلاقيات التي تستند إليها الحرية الأكاديمية:

1. أن على مربي المستقبل أن يعي هذه الحرية مفهوماً وسلوكاً ويمثلها في قيمه ومبادئه وطريقة تعامله.

2. كما أن عليه مسؤولية غرس مضمين هذه الحرية في متعلميه فكراً وسلوكاً من خلال مراعاته قواعد الحرية وأساسياتها في إتاحة الفرصة للمتعلمين للتعبير عن آرائهم بجرأة وصرحة وتزويدهم بمهارات النقاش والحوار الملتزم والنقد البناء والموضوعية في إصدار الأحكام حتى لا تظل الحرية مفهوماً عاماً وضبابياً يصعب ترجمته إلى عمل ملموس. فالحرية عمل وسلوك وممارسة تستند إلى فكر ناضج واستبصار واع وإدراك عميق لكل أمور الحياة.⁽²⁰⁾

2.5 مبادئ الحرية الأكاديمية:

إن الحرية الأكاديمية فكر وسلوك وقناعة يجب أن يدركها المرء الذي. كما أن لهذه الحرية مبادئ وأسساً يجب مراعاتها حتى لا يختلط مفهوم الحرية بالفوضى والتمرد واللاوعي. ومن هذه المبادئ الصدق والأمانة والجرأة:

1. الصدق:

أي التزام المرربي بما يحمل من قيم وأخلاق وأفكار حتى لا يكون هناك تناقض وتنافر فيما يصدر عن المرربي من رأي وفكر. ولا ينحصر الصدق في القول بل بالعمل أيضاً ليكون هذا العمل ترجمة حقيقة لكل ما يتبناه الفرد من مبادئ ومثل ويحاول قدر الإمكان ممارسة هذه الحرية في كل مناحي حياته ليثبتها في أذهان المتعلمين بعيداً عن النفاق والتزييف لإيجاد قناعة لدى المتعلمين بالحرية مبدأ وسلوكا يدافعون عنها بكل ثقة وقوة وهم على وعي مما يقومون به.⁽²⁰⁾

2. الأمانة:

في أداء المرربي واجبه مبدأ آخر عليه التحلي به حتى تكون الرقابة نابعة من داخله بالدرجة الأولى فيكون أميناً وملتزماً في بحثه وتدرسه وعلاقاته العامة. كما أن الأمانة تقتضي من المرربي أن لا يستغل ما بيده من سلطات في القسوة على الطلبة أو الإجحاف بحقوقهم فالمرربي الأمين يقيم علاقة مودة واحترام مع طلبته ليكون جسراً خلاقياً في التعامل معهم خدمة لمصالحهم.

3. الجرأة:

الجرأة النابعة من الإحساس بالثقة بالنفس والوعي والإدراك للأمور. وتمثل الجرأة في القوة في طرح الآراء دون خوف أو تردد ولكن مع الحرص على طرحها بأسلوب سلس ولبق حتى يكون في مقدور المرربي المسؤول محاورة المتعلمين ضمن أجواء تسودها الإيجابية والاحترام. كما تتمثل جرأة المرربي في مقدرته على استيعاب طلابه على اختلاف الفروق بينهم وتقدير اتجاهاتهم والتعامل معهم دون تعصب أو تحيز، ومن خلال إقامة حوار واع ومسؤول يتيح لجميع المتعلمين أن يكونوا جزءاً مسهماً في صناعة الموقف التعليمي، فالجرأة الأكاديمية تتيح للمرربي الدفاع عن قناعاته ولكن بإخضاعها للعقلنة والموضوعية دائماً.⁽¹⁸⁾ وإذا ما قابل هذه الجرأة المعقلنة حلم وضبط للنفس ومقدرة على التحكم بالانفعالات والعواطف وكبح جماح الغضب وحدة المزاج في التعامل مع المتعلمين فإن المرربي سيضمن لنفسه الاستقرار والمقدرة على التوصل إلى القرار المناسب ويكون أكثر جدارة في إتاحة الفرصة لذاته للتفكير والتفكير قبل إصدار الأحكام. وللحرية الأكاديمية أيضاً أبعاد يمكن إيجازها في الأبعاد الخلقية والمهنية وهذه الأبعاد إذا ما روعيت فإن المرربي الواعي سيضمن لنفسه مقدرة كبيرة في إثبات ذاته كمعلم وإنسان، وترسيخ هذه الأبعاد عند النشء عبر أفكاره وممارساته وكل مناشط حياته فالحرية الأكاديمية ليست مضموناً مطلقاً أو خالياً من الضوابط.

الخاتمة:

إن مفهوم التميز والعولمة في مجال الإدارة التربوية يقتضي تحول الإداريين التربويين من استراتيجيات التسيير والتدبير إلى استراتيجيات القيادة والإبداع وامتلاكهم للقدرات والخصائص التي تتطلبها استراتيجيات الإبداع والتميز مثل القدرة على الاستبصار والقيادة الحكيمة ومواجهة التحديات.

يتطلب التميز في الإدارة التعليمية مدخلات تعليمية متميزة في أسانذتها ومنهجها وتلاميذها

بحيث يكونون جيلاً مستقبلياً يستشرف حاجات سوق العمل المتجددة والمتنوعة ومستلزمات الحياة الاجتماعية وتوقعاتها ومآلتها.

تقتضي التحديات المستقبلية لمواكبة التقدم التقني الانفتاح على المجتمع المحلي والعالمي لمعالجة المشاكل والقضايا والأزمات التي تعيشها الدول والحكومات والقضاء على البيروقراطية التي تمكنها من استغلال صلاحيتها وسلطاتها لتحقيق مصالحها الذاتية، وكذلك تستوجب هذه التحديات بناء الإنسان الصالح المدرك لحاجات المستقبل وتحدياته.

إن بناء إنسان المستقبل يتطلب توفير مناخات فكرية ملتزمة ومنفتحة على ثقافة وحضارة بيئاتها الاجتماعية المحلية ومحيطها العالمي مع الاهتمام بالمستقبل المتصل بذلك مع التركيز على خصوصية كل إنسان وإسهامه في مسيرة الحياة الإنسانية.

إن مفهوم الإدارة التعليمية في الإدارة التعليمية يعني حرية المربين والمدرسة والطلبة في تتبع الحقيقة والمعرفة دون قيود أو معيقات في ظل احترام الرأي والرأي الآخر تشجيعاً للبحث عن المعرفة والحقيقة وهي حرية تستمد مضامينها من حضارة المجتمع وموروثاته وتستند إلى معايير وأخلاقيات مربى المستقبل تمتد في قيمه وطريقة تعامله وتزويده بمهارات تمكنه من تحقيق أهدافه وطموحاته المستقبلية.

النتائج:

1. أن يتصف إداريو المستقبل بالشفافية والبعد عن الضبابية والتفاعل مع التحديات المتنامية للمجتمعات.
2. على المسؤولين التربويين المستقبليين أن يتميزوا بالمقدرة على أن يوفرُوا لنظمتهم قيادة حكيمة تناسب متطلبات العصر.
3. الانفتاح على المجتمع المحلي والعالمي لمعالجة المشاكل والأزمات التي تعيشها الدول والقضاء على البيروقراطية.
4. إن الإدارة التربوية تحتاج إلى تطوير إمكاناتها لخدمة العملية التربوية التعليمية.
5. إن مبادئ الحرية الأكاديمية فكر وسلوك وقناعة يجب أن يدركها المربي ومن هذه المبادئ الصدق والأمانة والجرأة.

التوصيات:

1. الموافقة على العديد من القيم السياسية الأساسية من حرية وديمقراطية وحقوق أنسان.
2. عمل مبدأ الحرية في القيم الثقافية للأمم وحق كل أمة بالحفاظ على قيمها الثقافية واعتقاداتها الدينية.
3. الاهتمام وتقبل كافة التقنيات في المجالات العلمية والعملية المختلفة والإيمان بالفضاءات المفتوحة وتبادل المعلومات بين الدول.
4. الاهتمام بالدول الفقيرة ومحاربة الفقر والمرض.
5. احترام إرادة الشعوب وحقها في الخيارات التي تريد.

المصادر والمراجع :

- (1) إبراهيم عصمت مطاوع وامينة أحمد حسن، الأصول الإدارية للتربية، جدة: دار الشروق للنشر، 1982م .
- (2) أحمد عبد الباقي بستان، وحسن جميل طه، مدخل إلى الإدارة التربوية، الكويت: دار القلم، 1983م.
- (3) صلاح عبد الحميد مصطفى ونجاة عبد الله النابه، الإدارة التربوية مفهوما، نظرتها، وسائلها، دبي: دار القلم، 1986م.
- (4) عرفات عبد العزيز سليمان، استراتيجيات الإدارة في التعليم، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1978م.
- (5) محمد منير مرسى، الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها، القاهرة: عالم الكتب، 1977م.
- (6) نواف كنعان، القيادة التربوية، الرياض: مطابع الفرزدق، 1985م.
- (7) علي السلمي، اتخاذ القرارات الإدارية، القاهرة: 1970م.
- (8) إبراهيم عبد الله الطخيس، الإدارة التربوية، الرياض: مطابع الفرزدق، 1997م.
- (9) زكي محمود هاشم، الإدارة التعليمية، الكويت: 1980م.
- (10) محمد أحمد غنام، التنمية الإدارية من أجل التجديد التربوي، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، 1984م.
- (11) أحمد الصياب، مبادئ الإدارة، جدة: 1980م.
- (12) محمود العساف، أصول الإدارة، القاهرة: مكتبة عين شمس، 1977م.
- (13) علي عبد المجيد عبده، الأصول العلمية للإدارة والتنظيم، القاهرة: 1969م.
- (14) سيد الهواري، المدير الفعال، القاهرة: 1975م.
- (15) صلاح الجين جوهر، مقدمة في إدارة وتنظيم التعليم، القاهرة: 1984م.
- (16) حمدي أمين عبد الهادي، الفكر الإداري الإسلامي، دار الفكر العربي، 1976م.

- (17) محمد عدنان النجار، الأسس العلمية لنظرية التنظيم والإدارة، دمشق: 1980م.
- (18) عبد الله عبد الدائم، التخطيط التربوي أصوله أساليبه وتطبيقاته، بيروت: 4966م.
- (19) محمد علي حافظ، التخطيط للتربية والتعليم، القاهرة: 1981م.
- (20) اليونسكو، مجموعة مقالات ومحاضرات في التخطيط التربوي، 1981م.

Pedagogical Stylistic analysis of “The Story of an Hour” by Kate Chopin

Osman Ibrahim Ali Ibrahim

Ph.D Candidate- University of Sudan of Science
and Technology

Dr. Abdalla Yassin Abdalla

University of Sudan of Science and Technology

Abstract:

This study is mainly devoted to making a pedagogical stylistic analysis tool of analyzing the selected short fiction “The Story of an Hour” by Kate Chopin. The essential purpose of the study is to analyze the text of the short literary work “The Story of an Hour” particularly lexical categories, (Noun, Verb, Adjective, and Adverb), figures of speech, characters, point of view, and allegorical elements. Additionally, the study is both quantitative and qualitative in nature. Mainly, it contains numerical and analytical data. Moreover, The analysis has proved that there are multiple things that, both EFL and ESL learners can study from just one short story including; the subject matter of the story, lexical categories, figures of speech, allegorical elements, style, characters, point of view, author’s writing technique, and social values as well as social and political status in his/her community. In addition to that, The Story of an Hour has revealed the aesthetic value of analyzing texts literary work. Furthermore, throughout the analysis the researcher has found out that short stories are the authentic materials

that teachers can apply in EFL/ESL classrooms in addition to pedagogical stylistics analysis tools. Further, this research gives some implements related to pedagogical stylistics that literature is equally beneficial for both teachers and learners because it provides authentic materials for the learning process and helps to build language skills.

Keywords: pedagogical, Literature, Stylistics Analysis, Short Story, Lexical categories.

تحليل الأسلوب التربوي لـ «قصة ساعة» للقاص الأمريكية (كيت شوبان)

أ.عثمان إبراهيم علي إبراهيم - طالب دكتوراه - جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

د. عبد الله ياسين عبدالله - جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

مستخلص:

هذه دراسة تحليلية، أسلوبية تربوية لتحليل قصة قصيرة مختارة بعنوان «قصة ساعة» للكاتبة الأمريكية (كيت شوبان). والغرض الأساسي من الدراسة هو تحليل نص هذا العمل الأدبي القصير من خلال تحليل (الاسم، والفعل، والصفات، والظروف)، وشخصيات القصة، وجهة النظر، وعناصر الاستعارة. والدراسة ذات طبيعة كمية ونوعية إذ تحتوي على بيانات عديدة وتحليلية. وقد أثبت التحليل أن هناك العديد من الفوائد التي يمكن لدارسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية الاستفادة من دراسة قصة قصيرة واحدة فقط لهذا النوع من الأعمال الأدبية، بما في ذلك؛ موضوع القصة وعناصر المجاز، والأسلوب، والشخصيات وتقنيات الكتابة لدى المؤلف مع الإشارة إلى القيم الاجتماعية والسياسية في المجتمع المعني. وبالإضافة إلى ذلك، كشفت (قصة ساعة) عن القيمة الجمالية لتحليل نصوص العمل الأدبي؛ فقد وجد الباحث من خلال التحليل أن القصص القصيرة هي مواد أصلية يمكن للمدرسين استخدامها في فصول اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية / اللغة الإنجليزية كلغة ثانية باستخدام أدوات تحليل الأسلوب التربوي. و يقترح هذا البحث بعض الأدوات المتعلقة بالأسلوب التربوي التي يمكن أن تفيد الأدب، وبنفس القدر تفيد المعلمين والدارسين، إذ توفر مواد أصلية تساهم في عملية التعليم والتعلم وبناء المهارات اللغوية.

الكلمات المفتاحية: تربوي، أدب، تحليل الأسلوب، القصة القصيرة، الأساليب المعجمية.

1. Introduction

The purpose of this research paper is to analyze the text of the short fiction "The Story of an Hour" by American author Kate Chopin. Analyzing literary works encourages students who study English language as second or foreign

language to improve their skills. It is commonly known that, English learners commit many errors and follow difficult techniques in learning English language, this phenomenon has been noticed closely, when learners entails one of four skills of English language, therefore, this paper deals with analyzing the text of the short story “The Story of an Hour” in particular lexical categories, allegorical elements. Why we use short fiction lies in Edgar Allan Poe’s definition of short-story (1846). He defines it “as a narrative that can be read at one sitting of from one-half hour to two hours, and that is limited to ‘a certain unique or single effect,’ to which every detail is subordinate”. Moreover, it intends to investigate how English language learners benefit from learning English language through analyzing texts of short stories. In addition to that, what skill(s) of English language they better improve during their learning English through short literary fiction.

According to Yang (2009)⁽¹⁾ Short stories are considered as good resources that can be used in language classrooms.

Butler (2002)⁽²⁾ used the phrase “language through literature” (p. 38) this clears that literature is used as a medium to teach English or any other target language which you want to learn. In literature a teacher has to teach poems, short stories, novels, dramas and poetry.

According to Leech (1969)⁽³⁾, stylistics is the study of the use of language in literature. In stylistics, one may focus on the syntactic, phonological, lexical, semantic, and graphological elements of style (Leech and Short, 1981). Fakeye & Temitayo, (2013, p. 51)⁽⁴⁾ State that, the goal of

the stylistic approach is to "decode meaning and structural features of literary texts by identifying linguistic patterns in the text". Further, Pedagogical stylistics enables a student to interpret the stylistic dimension of text. Its basic principle is to make students understand the use of language in the text that they are supposed to study. It also teaches students how the language of literature is different from everyday language.

2. Literature Review

There are many studies, and academic papers discussed the issue of learning English language through literature and pedagogical stylistic analysis tools.

Pedagogical stylistics deals with the practice of teaching stylistics in the classroom. According to Clark (2007)⁽⁵⁾, Pedagogical stylistics is an emerging technique used in the classroom to enhance students' language skills and taught them how to analyze literary text at many levels which includes analyzing lexical categories, syntax and phonology and also the relation between different clauses and sentences.

Saira (2022)⁽⁶⁾ intend to find the effectiveness of pedagogical stylistics in the development of English language skills. S/he also concerns with the implementation of tools of pedagogical stylistics in teaching literature and how these are helpful in developing English language skills. Moreover, s/he comes up with the analysis of the short story *A Pair of Jeans* and this analysis is made up to find the word categories, vocabulary and figure of speech. Also they show the importance of short stories

and how this genre makes a student efficient in reading, writing, listening and speaking English. S/he concludes that the tools of pedagogical stylistics enhance the ability of students to analyze and interpret the literary text and its contribution in the classroom.

Özlem (2021)⁽⁷⁾ explores the effectiveness of digital short stories for English preparatory school students' vocabulary knowledge development. Analyzing the results of this study showed that listening to and reading to digital short stories enhanced their vocabulary repertoire. The digital story application encouraged students to read a lot and make them more curious about different language points. Different kinds of stories allowed students to recognize other cultures and learn more about them. Students could observe different perspectives such as human values, morality and lifestyle varieties that influence their personality positively, thanks to various topics in short stories. After the treatment phase of the experimental group, students made presentations in skills and lessons. Students portrayed more self confidence and self-control while using language thanks to vocabulary gained from short stories.

Zainab (2019)⁽⁸⁾ devoted to making a stylistic analysis of four selected short stories. The analysis has confirmed that both of them are distinctive in a certain way in revealing meanings and reinforcing the aesthetic value showing a different impact on literature for many years. The findings of the presented study above, this research has attempted to stylistically analyze selected short stories by O. Henry and

O' Connor. The analysis has been carried out by using two different short stories by each one of them; to state the, there are different linguistic and stylistic categories but the study has limited its analysis to figures of speech besides other techniques, concentrating on certain important devices including deviation, foregrounding, parallelism in addition to their literary effect on meaning and interpretation of literary passages supported by literary criticism. These devices or categories suggested by Leech and Short can be applied by anyone who is interested in style and stylistics of all kinds of literary texts. This subject has been tackled by other researchers but in most of them is limited to one author of whom this research has dealt with and to other stylistic devices. It agrees with the previous studies in some aspects and differs with them in terms of other aspects that they haven't come over them.

Rafiu (2014)⁽⁹⁾ Literature is the media of teaching and learning authentic language. The language of literature is well organized and wonderful choice of diction. Language generally represents literature. The recent historical positions regarding the use of literature in English language teaching, and the inclusion of literary texts may foster the development of reading, writing, speaking, listening, and critical thinking skills. This is the reason why, he argues for the use of literature for language teaching purposes. More important, he claims consistently that the use of literature for language teaching purposes can promote literary understanding and general linguistic awareness among teachers and learners.

2.1. General overview of author and story

2.1.1. Author's Biography

Kate Chopin ⁽¹⁰⁾ was born Kate O'Flaherty in St. Louis, Missouri in 1850 to Eliza and Thomas O'Flaherty. At age five and a half, she was sent to The Sacred Heart Academy, a Catholic boarding school in St. Louis. Where the nuns were known for their intelligence, and were top of her class. She won medals. After graduation she wrote in her diary advice on flirting, "just keep asking 'What do you think?'". Moreover, in 1870, at the age of twenty, she married Oscar Chopin, twenty-five, and the son of a wealthy cotton-growing family in Louisiana. He was French catholic in background, as was Kate. Furthermore, she was immediately successful and wrote short stories about people she had known in Louisiana. Her first novel, *At Fault*, was published in 1890, followed by two collections of her short stories. As a writer, Kate Chopin wrote very rapidly and without much revision. She usually worked in her home. She was terribly hurt by the reaction to the book and in the remaining five years of her life she wrote only a few short stories, and only a small number of those were published.

2.1.2. A brief overview of the selected short Story "The Story of an Hour"

"The Story of an Hour" is a short story written by Kate Chopin it was published in *Vogue* magazine in 1894. In addition to that it explores the emotional journey of Louise Mallard after she learns that her husband has died in a train crash, Louise is overcome with grief. As a result

she returns to her room alone, Louise's grief transforms into joy, as she realizes that Brently's death will free her from her repressive marriage. Moreover, an overjoyed Louise exits her room. Upon seeing her husband returning home, having been nowhere near the accident, she dies of a heart attack.

3. Materials and methods

This current research is attempts to use pedagogical stylistic analysis tool to analyze the text of Kate Chopin's short story "The Story of an Hour". The selected short story for analysis has been chosen from Kate Chopin literary work; to determine how the use of literature is always favorable source for teaching and learning. Since this genre gives all types of information about tradition, culture, real life incidents and many more. So this genre is in demand to be used in the classroom for learning English language. Moreover, it stylistically analyzes the text, categorized the words, parts of speech, and figures of speech.

3.1. Analysis of Words

When learners get exposure to a literary text and add to it their prior knowledge, they can easily improve their language skills; analyze, identify the style used in a text, lexical categories and cultural competence. Moreover, they would be able to differentiate between words wither this word is noun; verb, adjective or it is an adverb. In addition to that, learners would be able to recognize the lexical relation and so on. The following tables show the analysis and classification of some vocabulary used in The

Story of an Hour.

Noun	Verb	Adjective	Adverb
Mallard	Affect	Knowing	Gently
Heart	Break	Possible	Away
Trouble	Take	Great	Down
News	Reveal	Veiled	Faintly
Death	Conceal	Near	Even
Josephine	Tell	Receive	Fearfully
Hint	Lead	Careful	Tumultuously
Half	Kill	Tender	Never
Husband	Assure	Sad	Absolutely
Friend	Hasten	Sudden	Yet
Richard	Forestall	Unsolved	Sometimes
Newspaper	Paralyze	Strongest	Often

3.2. Discussion of the result found in the table

It's really impressive and beneficial to experience and examine such elements and multiple issues through just a one short story: including lexical categories, Language skills, allegorical elements and other areas of linguistics; "The Story of an Hour" by Kate Chopin proves that the domain of literature worth to be investigated in terms of stylistic analysis of short literary texts. Moreover, after

both teachers and learners process learning and teaching activity through short fiction, they mainly explore numerous information throughout the analysis of the story such as (142) nouns, (78) verbs, (71) adjectives and (20) adverbs. Absolutely, there is no doubt that learning English language through literature particularly the analysis of short literary works' text is the chosen method that should be concentrated on. Additionally, it is imaginable (311) lexical categories just in sitting. Further, EFL learners can easily acknowledge the subject matter of the story, social values; author's writing technique and many more issues. The use of nouns and adjectives are more than other lexical categories, to explore many things such as writer's social and political status in his/ her community through the echo of the vocabulary used. Therefore, literature sources specifically short stories which confirmed that short fictions are the most convenient material that a teacher can bring to the ESL/EFL classroom. Moreover, The Story of an Hour is rich with vocabulary, figurative language and beneficial in language developing skills.

4. Figures of speech

A figure of speech is a part of language that gives a separate meaning from its actual definition to bring a dramatic change. As in stories writers use many figures of speech. By reading, a student learns to use and identify figures of speech and it gives benefit to a learner. To beautify his/her writing student can also make effective use of figures of speech. There are many figures of speech used by Kate Chopin in her story "The Story of an Hour"

Thus EFL learners can experience something new and different which enhance learner's enjoyment. Some of the figurative language used in the story is metaphor, simile, and paradox. Moreover, in "The Story of an Hour" the author depicts the ideology of marriage in a negative view through the main character. This ideology ripples throughout the story, bringing to life the hardships and bondage that wives often unknowingly endured during the late 1800's.

4.1. Structure and Style

In "The Story of an Hour," Chopin employs specific structural and stylistic techniques to heighten the drama of the hour. The structure Chopin has chosen for "The Story of an Hour" fits the subject matter perfectly. The story is short, made up of a series of short paragraphs, many of which consist of just two or three sentences. Likewise, the story covers only one hour in Louise Mallard's life—from the moment she learns of her husband's death to the moment he unexpectedly returns alive. The short, dense structure mirrors the intense hour Louise spends contemplating her new independence. Just as Louise is completely immersed in her wild thoughts of the moment, we are immersed along with her in this brief period of time. This story can be read quickly, but the impact it makes is powerful. Chopin surprises us first with Louise's elated reaction when she first murmurs "free" to herself. She shocks us again at the conclusion when she dies upon Brently's return. The "heart disease" mentioned at the end of the story echoes the "heart trouble" discussed at the

beginning, intensifying the twist ending and bringing the story to a satisfying close.

4.2. Characters Analysis

The Story of an Hour composed of four characters

4.2.1. Louise Mallard

Louise is the main character (protagonist) in the short story. She is the wife of Brently and the sister of Josephine. Moreover, she is young, with a fair, calm face, whose lines bespoke repression and even a certain strength. Further, she has heart problems.

4.2.2. Brently Mallard

Brently is Louise's husband, and he is Richard's friend. At the beginning of the story, he is presumed dead from an accident on the railroad. He is a kind and loving husband, but his presence still oppresses his wife. He walks on the door at the end of the story, having been far away from the scene of the accident.

4.2.3. Josephine

Josephine is Louise's sister. She is the one who tells Louise that Brently has died. Josephine worries for her sister because Louise has a heart condition. While she was locked in her room, Josephine frets that Louise might make herself sick.

4.2.4. Richards

Richards is Brently's friend. He is the person who first saw Brently's name listed in the newspaper as a casualty of the accident.

4.2.5. Point of view

The Story of an Hour is written in an omniscient third

person point of view, an outside narrator relate the story and the reader is privy to the thoughts and actions of more than one character, although the majority of the story focuses on the experiences of Mrs. Mallard.

4.2.6. Paradox : Revealed in half-concealing (Paragraph 2).

Joy that kills (Paragraph 23), the phrase is also ironic, since the doctors mistakenly believe that Mrs. Mallard was happy to see her husband alive.

Metaphor/Personification: Storm of grief (Paragraph3)
Physical exhaustion that haunted her body (Paragraph 4)
Breath of rain (Paragraph 5)
Clouds that had met (Paragraph 6)
Thing that was approaching to possess her (Paragraph 10)

4.2.7. Alliteration: Song which someone was singing (Paragraph 5) the sounds, the scents (Paragraph 9)

Oxymoron Monstrous joy (Paragraph 12).

4.2.8. Simile She carried herself unwittingly like a goddess of Victory (Paragraph 20).

5. Conclusion

Teaching English language through literature by the use of pedagogical stylistic analysis is what teachers can bring with them to classroom, since it enables students to analyze literary works. Moreover, this research aims to analyze the text of the short fiction “The Story of an Hour”. After applying the anatomy tools of analysis on the text of The Story of an Hour, students acknowledge that how such a short story helps in developing English language skills; by means of incidents happening in the story, knowledge

of grammar, lexical categories, functional words, lexical relations and story's subject matter. In addition to that, characters, point of, layout, allegorical elements and figurative language. Furthermore, The Story of an Hour is rich with vocabulary, simple language, shorter in length, easy to read (one sitting), theme, also they learn many aspects related to English language, and most of all they can easy analyze the text of the story. Furthermore, Short literary fiction would definitely help an English language learner to increase his\her language skills. Particularly, the anatomical dissection that applied on the text of The Story of an Hour by using pedagogical stylistic analysis provides students with a great opportunity to learn the English language; it sharpens their critical thinking; also learners pick new words and new concepts more quickly. Additionally, this research gives some implements related to pedagogical stylistics that literature is equally beneficial for both teacher and a learner because it provides authentic material for the learning process and helps to build language skills. And these language skills would be useful in personal life as well as in professional life. To conclude it can be said that literature in particular short stories increases student language proficiency and fluency because it gives knowledge of words, vocabulary and also helps a learner to get broader perspective and students must be able to use English.

References:

- (1) **Yang** (2009), The International Journal of Learning, Volume 16, Number 1, 2009, <http://www.Learning-Journal.com>, ISSN 1447-9494
- (2) **Butler, I.** (2002). Language through literature through language: An action research report on the English 100 course at the University of North West. *Literator*, 23(2), 33–50.
- (3) **Leech, G. N., & Short, M. H. (1982).** Style in fiction: A linguistic introduction to English fictional prose. *Poetics Today*, 3(4), 194. Literature and language teaching courses, *International Online Journal of Primary Education* 2015, volume 4, issue 1
- (4) **Fakeye, D., & Temitayo, A. (2013).** Enhancing poetic literature instruction through stylistic and thematic approaches. *Studies in Literature and Language*, 6(2), 50-55 <https://plhr.org.pk/issues/v6/2/pedagogical-stylistic-analysis-of-qasira-shahraz-s-a-pair-of-jeans.pdf> (stylistics in the classroom.)
- (5) **Clark, U. (2007).** Discourse stylistics and detective fiction: A case study. *Literature and Stylistics for Language Learners*, 60–75.
- (6) **Saira (2022).** The effectiveness of pedagogical stylistics in the development of English language skills.
- (7) **Özlem, Zabitgil Gülseren.** Using Digital Short Stories in Teaching English Vocabulary. <https://www.researchgate.net/publication/351775056> Qaisra Shahraz. *Poetika*, 7(1), 51.
- (8) **Zainab (2019).** A stylistic analysis of four selected

short stories by two American authors. "Good Country People" (1955) and "Judgement Day" (1965) by Mary Flannery O'Connor: "The Green Door" (1907) and "The Last Leaf" (1906) by William Sydney Porter known by his pen name as O. Henry.

(9) **Rafiu (2014)** Literature is the media of teaching and learning authentic language.

(10) **Chopin, Kate.** See https://en.wikipedia.org/wiki/Kate_Chopin

Appendix

The Story of an Hour

By Kate Chopin

Knowing that Mrs. Mallard was afflicted with a heart trouble, great care was taken to break to her as gently as possible the news of her husband's death. It was her sister Josephine who told her, in broken sentences; veiled hints that revealed in half concealing. Her husband's friend Richards was there, too, near her. It was he who had been in the newspaper office when intelligence of the railroad disaster was received, with Brently Mallard's name leading the list of "killed." He had only taken the time to assure himself of its truth by a second telegram, and had hastened to forestall any less careful, less tender friend in bearing the sad message. She did not hear the story as many women have heard the same, with a paralyzed inability to accept its significance. She wept at once, with sudden, wild abandonment, in her sister's arms. When the storm of grief had spent itself she went away to her room alone. She would have no one follow her. There stood, facing the open window, a comfortable, roomy armchair. Into this she sank, pressed down by a physical exhaustion that haunted her body and seemed to reach into her soul. She could see in the open square before her house the tops of trees that were all aquiver with the new spring life. The delicious breath of rain was in the air. In the street below a peddler was crying his wares. The notes of a distant song which someone was singing reached her faintly, and countless sparrows were twittering in the eaves. There were patches

of blue sky showing here and there through the clouds that had met and piled one above the other in the west facing her window. She sat with her head thrown back upon the cushion of the chair, quite motionless, except when a sob came up into her throat and shook her, as a child who has cried itself to sleep continues to sob in its dreams. She was young, with a fair, calm face, whose lines bespoke repression and even a certain strength. But now there was a dull stare in her eyes, whose gaze was fixed away off yonder on one of those patches of blue sky. It was not a glance of reflection, but rather indicated a suspension of intelligent thought. There was something coming to her and she was waiting for it, fearfully. What was it? She did not know; it was too subtle and elusive to name. But she felt it, creeping out of the sky, reaching toward her through the sounds, the scents, the color that filled the air. Now her bosom rose and fell tumultuously. She was beginning to recognize this thing that was approaching to possess her, and she was striving to beat it back with her will—as powerless as her two white slender hands would have been. When she abandoned herself a little whispered word escaped her slightly parted lips. She said it over and over under her breath: "free, free, free!" The vacant stare and the look of terror that had followed it went from her eyes. They stayed keen and bright. Her pulses beat fast, and the coursing blood warmed and relaxed every inch of her body. She did not stop to ask if it were or were not a monstrous joy that held her. A clear and exalted perception enabled her to dismiss the suggestion as trivial. She knew

that she would weep again when she saw the kind, tender hands folded in death; the face that had never looked save with love upon her, fixed and gray and dead. But she saw beyond that bitter moment a long procession of years to come that would belong to her absolutely. And she opened and spread her arms out to them in welcome. There would be no one to live for her during those coming years; she would live for herself. There would be no powerful will bending hers in that blind persistence with which men and women believe they have a right to impose a private will upon a fellow-creature. A kind intention or a cruel intention made the act seem no less a crime as she looked upon it in that brief moment of illumination. And yet she had loved him—sometimes. Often she had not. What did it matter! What could love the unsolved mystery, count for in the face of this possession of self-assertion which she suddenly recognized as the strongest impulse of her being! “Free! Body and soul free!” she kept whispering. Josephine was kneeling before the closed door with her lips to the keyhole, imploring for admission. “Louise, open the door! I beg; open the door—you will make yourself ill. What are you doing, Louise? For heaven’s sake open the door.” “Go away. I am not making myself ill.” No; she was drinking in a very elixir of life through that open window her fancy was running riot along those days ahead of her. Spring days, and summer days, and all sorts of days that would be her own. She breathed a quick prayer that life might be long. It was only yesterday she had thought with a shudder that life might be long. She arose at length and

opened the door to her sister's importunities. There was a feverish triumph in her eyes, and she carried herself unwittingly like a goddess of Victory. She clasped her sister's waist, and together they descended the stairs. Richards stood waiting for them at the bottom. Someone was opening the front door with a latchkey. It was Brently Mallard who entered, a little travel-stained, composedly carrying his grip-sack and umbrella. He had been far from the scene of the accident, and did not even know there had been one. He stood amazed at Josephine's piercing cry; at Richards' quick motion to screen him from the view of his wife. But Richards was too late. When the doctors came they said she had died of heart disease—of joy that kills. Copyright © by Holt, Rinehart and Winston. All rights reserved.

Kate Chopin's "The Story of an Hour" originally published 1894.

Perceptions and Responsibility of EFL Students' and Teachers' in Developing Autonomous Learning A Case Study of Faculty of Education–University of Dongola

Dr. Salha Sid Ahmed Abdullah

Associate Professor at University
of Dongola

Prof. Omar Bushara Ahmed

Professor at University of
Dongola

Abstract:

This study aims to investigate the perceptions and responsibilities of EFL students and teachers in the development of learner autonomy. Two questionnaires for EFL students and teachers were used to collect the data. Then the SPSS program was used to analyze the data. The results showed that EFL students in this study reported having positive perceptions of autonomous learning and moderate behavior towards learner autonomy, since they tend to place most responsibility of EFL learning on their teachers, there was convergence between the students and teachers' perceptions of taking responsibility of autonomous learning which place most of the responsibility on the teacher. The paper concludes with recommendations for teachers, students and syllabus designers.

Key words: LA Learner Autonomy – responsibility – perceptions – EFL students/teachers

تصور ومسؤوليات طلاب وأساتذة اللغة الإنجليزية تجاه تطوير التعلم الذاتي لدى الطلاب
(دراسة حالة كلية التربية – جامعة دنقلا)

د. صالحه سيد أحمد عبدالله أبوعوف - جامعة دنقلا

أ.د. عمر بشارة أحمد بشارة - جامعة دنقلا

تهدف هذه الدراسة إلى تقصي تصورات ومسؤوليات طلاب وأساتذة اللغة الإنجليزية كلفة اجنبية تجاه تطوير التعلم الذاتي للطلاب. تم استخدام استبيان للطلاب وآخر للأساتذة لجمع البيانات. كما تم استخدام برنامج SPSS لتحليل البيانات. تم اختيار عينة قصدية واشتملت على

82 من طلاب اللغة الإنجليزية بكلية التربية-جامعة دنقلا و25 من أساتذة اللغة الانجليزية. أظهرت النتائج أن طلاب اللغة الإنجليزية بجامعة دنقلا لديهم تصورات إيجابية وسلوك معتدل نحو التعلم الذاتي وأنهم يميلون إلى إلقاء معظم مسؤولية تعلم اللغة الإنجليزية على الأساتذة. كما اشارت الدراسة الي تقارب بين تصورات الطلاب والأساتذة في إلقاء معظم المسؤولية على عاتق أساتذة اللغة الإنجليزية. اختتمت الورقة بتوصيات للأساتذة والطلاب ومصممي المناهج الدراسية. كلمات مفتاحية: التعلم الذاتي- مسؤولية - تصورات - طلاب / أساتذة اللغة الإنجليزية كلفة اجنبية.

Introduction

When the COVID-19 pandemic invaded the world, voices were loudened calling for staying at home. In the third world where technology access is not easy, many were calling for autonomous learning. The enquiry of how our students are capable of self-education needs to be answered, and it was highly emergent that our students' readiness, awareness and capability of autonomous learning are to be investigated.

As an English language teacher at the Faculty of Education, I am always concerned with achieving two aims: the first is to optimize and intensify teaching academic subjects that promote the theoretical and practical aspects of learning and teaching English; the second is to develop flexible teaching techniques that can promote learner autonomy which plays the key role in terms of life-long education.

Autonomy is an important construct that must be applied to both teaching profession and language learning since both of them are expected to be improved after formal education process and throughout life. Due to changing role of language teachers, teachers' goal is not only to prepare students for the standardized tests but to make them capable of improving the language beyond classroom and use it for communicative purposes. It is teachers' role to help students learn how to become autonomous learners.

Holec (1980) emphasizes autonomy in language learning as an individual's ability to make the decisions concerning their learning in regard to five developmental components as following:

1. determining the objectives, 2. defining the contents and progressions, 3. selecting methods and techniques to be used 4. monitoring the procedure of acquisition properly 5. evaluating what has been acquired in language learning.

Autonomous learning is a capacity, attribute, and attitude (Holec, 1980; Little, 1991), and can take different forms in different contexts, and to different degrees as a result of the characteristics of each learner. Thus autonomy is not inborn (Holec, 1980), but a natural tendency (Benson, 2001). However, students do not automatically have the ability to be autonomous in their learning. Instead, autonomy is a capacity that needs to be activated and developed. Holec (1980) believes that it is open to all, and learners who lack autonomy are capable of developing it given appropriate conditions and preparation.

Through exercise of shared decision making between learners and teachers, learner autonomy lies between total self-directed learning and traditional learning. Little (1991) suggests that observing students' behaviors will provide evidence of their learning autonomy. Two central features of autonomy can be mentioned (Littlewood, 1999). Firstly, in order to be an autonomous learner, students are expected to take the responsibility of their learning and secondly taking responsibility involves learners in taking ownership of their learning. So it is clear that autonomous learners take an active role in their learning and are able to learn beyond the classroom. Autonomous learning is a co-occurring behavioral syndrome that consists of four factors. These are (a) desire, (b) resourcefulness, (c) initiative, and (d) persistence (Carr, 1999; Derrick, 2001).

There are many factors that influence the development of learner autonomy (Chan, 2015). The most important factors are motivation levels, responsibilities, perceptions, beliefs about learning and use of learning strategies which are investigated in this study.

Few studies have been conducted on learner autonomy by

Sudanese researchers, which motivates us to conduct this study. Besides. In Sudan, learner and teacher autonomy have not yet been thoroughly researched and empirical studies are yet scarce in the area of autonomy.

Teachers of autonomous language learners have various roles as facilitators (Scharle & Szabo 2000), resources (Breen & Candlin, 1980), consultants (Gremmo&Abe,1985), counselors (Knowles, 1986), coordinators (Hammond & Collins, 1991), and advisers (Voller, 1997). As teacher roles for autonomous learners get more attention, there is increasing research about the factors that influence learner autonomy and the constituent factors of autonomous learning. However, there is limited amount of research investigating these factors in details. Namely the role of students in taking responsibility of autonomous learning. This research aims to investigate the role of teachers and the perceptions of students in developing students' ability to take responsibility of their own learning. The questions this research addresses are:

1. What are the EFL students' perceptions of developing their autonomous learning at the University of Dongola?
2. What are the EFL students' responsibilities to develop their autonomous learning capacities?
3. What are EFL teachers' responsibilities in developing their students autonomous learning?

EFL students need a great deal of preparation and support before they are comfortable with and able to assume greater responsibility for their learning. Reinders & Cotterall (2000), for example, found from a factor analysis that the most important determinant of success in a self-access center was the degree of preparation the students had received. Previous studies (Jones, 1995; Reinders & Lewis, 2006) pointed that such materials frequently lack the necessary support structures, such as clear instructions or even answer keys, and do not explicitly encourage students to reflect on the learning process. Hurd (1998, 72-73) also emphasizes the impor-

tance of preparation: “if learners are not trained for autonomy, no amount of surrounding them with resources will foster in them that capacity for active involvement and conscious choice, although it might appear to do so”.

Statement of the problem

The fact that the students’ dependency on teachers in learning English instead of depending on their own might be taken as an indication that they lack the necessary skills to learn independently of the teacher which might be either because they are not equipped for autonomous learning or are not encouraged to do so. The researchers conducted this research when they noticed that EFL students do not feel responsible for their learning, i.e. they assign that responsibility to their teachers. They do not show a desire to initiate tasks and manage their own learning; they always need a teacher to make selections, decide on what they should learn, design and run tasks in class, etc. They generally are not enthusiastic to self-study initiations. Thus, this study investigates the students’ responsibility in developing their autonomy when learning EFL. The study also investigates the teachers’ perception of responsibility in developing learner autonomy when they teach English.

2. Literature review

Definition of autonomy

Many researchers (Littlewood 1991) stated that the concept of autonomy is a universal concept that can be interpreted and perceived differently by different contexts. The professional concept of autonomy admits a wide range of meanings which include qualities such as self-rule, self-determination, freedom, independence and self-knowledge.

Holec (1981, p.3) first introduced the definition of autonomy into the educational field and described it as “the ability to take charge of one’s own learning” and “to take charge of one’s own learning is to have and hold the responsibility for all the decisions concerning all aspects of learning”. Holec’s views about autonomy

have exerted great influence on autonomy research and his initial definition has been considered as a starting point in much subsequent work in relevant fields (Gadner & Miller, 1999). Dickinson (1987) states that autonomy is a situation in which the learner is totally responsible for all of the decisions concerned with their learning and the implementation of those decisions.

It is a well-known fact that developing autonomy requires conscious awareness of the learning process i.e. conscious monitoring, reflection and decision-making.

Little (1991) considers that fostering autonomy is conditioned by learner's acceptance of responsibility. However, it is observed from previous studies that even for deciding what to learn outside the class, students need to share this responsibility with the teacher, while it should be perceived as their own responsibility.

Littlewood (1999) distinguished between "reactive autonomy" and "proactive" one. He states that the former means someone's ability to assume responsibility initiated by an organism, the teacher or the school curriculum, for example, while the latter refers to individual's full autonomy and capacity to set directions alone without outside help. Thus, to help the students achieve that high level of proactive autonomy, it is safer to adopt a step by step learner training program where the students under the direction of the teacher, the collaboration of peers and the guidance of the curriculum are acquainted with the principles of autonomous learning.

Qualities of autonomous learners

Autonomous learners must have the capacity to determine their own learning, and as such must be responsible for it. Learner autonomy concept is built on Self-determination Theory(SDT) which is a macro theory of human motivation and personality that concerns people's inherent growth tendencies and innate psychological needs. It's concerned with the motivation behind choices people make without external influence and interference.

Holec (1981:4) discussed the qualities of autonomous learners and emphasized planning, the selection of materials, monitoring learning progress and self-assessment. He arguably focused on the mechanics of day-to-day learning management. In contrast, Little (1991) placed psychology at the heart of learner autonomy. Little (2000a: 69) combined Holec's definition with his own: Autonomy in language learning depends on the development and exercise of a capacity for detachment, critical reflection, decision making and independent action; autonomous learners assume responsibility for determining the purpose, content, rhythm and method of their learning, monitoring its progress and evaluating its outcomes. Although the relationship between these two aspects of autonomy is not made explicit, the assumption is that the capacity to manage one's own learning depends upon certain underlying psychological capacities.

Levels of autonomy

Due to its complex nature, learner autonomy is perceived and applied differently in different contexts. It also manifests itself in different ways and to different degrees (Cotterall, 1995). A number of writers sought to operationalize the notion that autonomy is a matter of degree. Nunan's (1997: 195) attempt involved a model of five levels of 'learner action' – 'awareness', 'involvement', 'intervention', 'creation' and 'transcendence' – which could inform the sequencing of learner development activities in language textbooks.

These levels also involved dimensions of 'content' and 'process'. At the awareness level, for example, learners would be 'made aware of the pedagogical goals and content of the materials', 'identify strategy implications of pedagogical tasks', and 'identify their own preferred learning styles/strategies'. At the transcendence level, learners would 'make links between the content of classroom learning and the world beyond' and 'become teachers and researchers'.

While Nunan's model remained within the framework of language learning. Benson (2001) states that his attempt to model levels of learner autonomy involved dimensions of control over language learning and teaching processes grouped under three main headings – learning management, cognitive processing and the content of learning.

Scharle & Szabo's (2000:1) three phase model involved 'raising awareness', 'changing attitudes' and 'transferring roles'. Each of these models implies a possible progression from 'lower' to 'higher' levels of autonomy.

The importance of learner autonomy

The importance of learner autonomy is based on that autonomous learners accept responsibility for their own learning. Little (1991) pointed that autonomous learners understand the purpose of their learning program, explicitly accept responsibility for their learning, share in the setting of goals, take initiatives in planning and executing learning and evaluate its effectiveness.

Holec (1980) stated that autonomy which is considered as feeling free and volitional in one's actions is a basic human need. It is nourished by, and in turn nourishes, our intrinsic motivation, our proactive interest in the world around us. This explains how learner autonomy solves the problem of learner motivation: autonomous learners draw on their intrinsic motivation when they accept responsibility for their own learning and commit themselves to develop the skills of reflective self-management in learning; and success in learning strengthens their intrinsic motivation. The efficiency and effectiveness of the autonomous learner means that the knowledge and skills acquired in the classroom can be applied to situations that arise outside the classroom.

EFL students need to be able to work independently, become efficient problem solvers, engage in self-evaluation, and be able to develop higher order skills to become "lifelong learners" in an increasingly globalized, technolog-

ical world (Davison, 2009). Employability and the changing needs of the workplace are also two important arguments for the promotion of greater learner autonomy in today's learners.

Research has shown that autonomous learners hold positive attitudes towards learning and achieve good results and they see the need to learn and are able to transfer what they have learned to wider contexts. Benson (2001) stresses that research within the psychology of learning provides strong grounds for believing that autonomy is essential to effective learning.

Teachers' role in learner autonomy

EFL teachers should

- use the target language as the preferred medium of classroom communication and require the same of their learners;
- involve their learners in a non-stop quest for good learning activities, which are shared, discussed, analysed and evaluated with the whole class – in the target language, to begin with in very simple terms;
- help their learners to set their own learning targets and choose their own learning activities, subjecting them to discussion, analysis and evaluation in the target language;
- require their learners to identify individual goals but pursue them through collaborative work in small groups;
- require their learners to keep a written record of their learning – plans of lessons and projects, lists of useful vocabulary, whatever texts they themselves produce;
- engage their learners in regular evaluation of their progress as individual learners and as a class in the target language.

EFL teachers, as the main component to develop learner autonomy in English learning process, need adjust their roles to better facilitate students' autonomous learning. There is no doubt that teachers should assume various roles in autonomous learning environment (Hua, 2001; Wang, 2002). Teachers should assume more roles and

responsibilities in autonomous learning context rather than the unidirectional role as knowledge supplier in the traditional teaching context. Thus, in autonomous learning teachers are expected to play the role as guide, facilitator, assessor, psychological coordinator, source of information, learner and researcher.

More specific roles can be summarized as follows: helping students develop the awareness of autonomous learning and confidence in English language learning; getting to know students' situation in learning English; guiding students to make practical learning plans and objectives; introducing learning strategies combined with class instruction in a systematic way; offering students as many chances as possible to think about the newly learned learning strategies and put them into practice; encouraging more communication between teachers and students via various channels to monitor students' learning process; helping students evaluate their English learning by giving immediate and appropriate feedback; provide more opportunities for students to develop their autonomous learning ability; creating the harmonious class environment that facilitates learner autonomy.

the task of EFL teacher is "teaching students how to learn rather than merely 'covering' a fixed curriculum" (Gross, 1992, p. 141). So it is hoped that teachers should introduce learning strategies and study skills integrated with their regular class teaching and also provide possible chances for students to practice them, which is also compatible with the requirements of tertiary English teaching. Only in this way can teachers make it possible for students to have necessary independence and self-reliance to keep on learning after they leave the classrooms, thus be autonomous learners.

Developing Learner Autonomy in the classroom

Winne & Hadwin (1998) identified four key phases in language study which require a relatively extensive amount of independent learning and learner self-management. The four phases to build skills for developing learner autonomy are: (1) defining

tasks; (2) setting goals and planning; (3), enacting study tactics and strategies; and (4), metacognitively adapting studying.

Reinders (2010) also, suggested a framework of eight learning stages that can be implemented in either teacher-directed or learner-directed environments since many teaching and learning situations would probably fall somewhere between these two extremes. These eight stages are:

1/ Identifying needs 2/ Setting goals 3/ Planning learning 4/ Selecting resources 5/ Selecting learning strategies 6/ Practice 7/ Monitoring progress 8/ Assessment and revision. In this framework, the activities involve a shift of focus from the teacher onto the learners. Knowing that they are valued as individuals and are supported in their learning which means that students are more likely to develop this mind set. EFL teachers are encouraged to consider shifting roles and propel their students to take initiative and be more responsible for their own learning.

EFL students' role in developing their autonomy

The key to succeed in learning depends on allowing each individual to construct their own meaning, not make them memorize and repeat another person's meaning. In formal learning environments, learners can be enabled to construct their own personal learning spaces in accordance with their personal and educational needs. It seems that if learners are given a share of responsibility in the decision-making processes regarding dimensions such as pace, sequence, mode of instruction, and content of study, learning could be "more focused and more purposeful, and thus more effective both immediately and in the longer term" (Little, 1991, p.8).

For EFL students to be autonomous learners, according to Holec, they need to have the capacity to exercise control over the learning process in terms of determining the objectives of their own learning, choosing the content, selecting the techniques and methods of learning, monitoring their own progress and evaluating what has been acquired. Little (1991) added cognitive factors to what

an autonomous learner could do. These include a capacity for detachment, critical reflection, decision-making, independent action, psychological relation to the process and content of their learning and finally transferring what they have learned to wider contexts

Mynard and Sorflaten (2002) suggest that learner independence ranges across a continuum, where at one end there are dependent learners who have had little opportunity to develop independent learning skills, and at the other end of the continuum there are learners who are self-directed, self-motivated and capable of learning without a teacher. Successful learners, they propose, would progress gradually along the continuum with the help of peers, teachers and appropriate learning experiences.

Responsibility and autonomy

While autonomy is defined as the freedom and ability to manage one's own affairs, which entails the right to make decisions as well. Responsibility is understood as being in charge of something with the implication that one has to deal with the consequences of one's own actions. Autonomy and responsibility both require active involvement, and they are apparently very much interrelated (Little, 2000).

Little (2000) states that in order to foster learner autonomy, we need to develop a sense of responsibility and also encourage learners to take an active part in making decisions about their learning.

Autonomous Learning Responsibility for Teachers and Students

What is meant by students' taking responsibility on learning is to partially or totally control various processes such as deciding on the learning goals that are traditionally overtaken by teachers, choosing teaching methods and evaluating the process (Wang, 2011). This depends on development of learners' autonomous learning behaviors.

Little (2000:6) states that:

We think of autonomy or responsibility as attitudes that students may possess to varying degrees. No student is completely without a sense of responsibility... Personality traits, preferred learning styles, and cultural attitudes set limits to the development of autonomy.

Development of autonomous behaviors is dependent on opportunities given to individuals over the course of experiences and on behaviors of other people they are in interaction with. Training of students in a way that they can take on the responsibility of their own learning process can be ensured in learning environments where various variables that affect learning are enriched through students' opinions and where autonomy is accepted as a classroom culture (Öztürk, 2011). It is expressed that passive learning behaviors are not innate and that since educational systems cannot provide appropriate educational conditions, students' autonomous learning development is impaired (Holden & Usuki, 1999). Based on this, students must be given autonomous learning opportunities.

3. Method

The researcher used the quantitative method to investigate autonomous learning perceptions and responsibility of EFL students in the Faculty of Education through the students' questionnaire. Also, teachers' perceptions of autonomous learning responsibility are explored through teachers' questionnaire.

Subjects

Participants in this research comprised of 82 EFL students at the department of English- Faculty of Education-University of Dongola -Sudan. They were chosen from sixth, seventh, eighth and tenth semesters and their ages ranged from 19 to 24. Before conducting the questionnaires, the subjects were informed verbally by the researcher that their participation in the study was completely voluntary. 25 EFL teachers were contacted to participate in answering the teachers' questionnaire.

Instruments

A questionnaire was developed to investigate the students' autonomous learning perceptions and responsibility. This questionnaire was built on a questionnaire originally developed by Xu, Peng and Wu (2004). It contained 51 items in total involving the following aspects: 26 items to measure the students' motivation level, their perceptions of teaching and learning objectives and learning strategies, and 14 items to evaluate learners' level of monitoring and evaluating the English learning process. The last section (11 items) explores the students' and teachers' perceptions of autonomous learning responsibility.

Validity and Reliability

As stated by Pallant (2005): "Ideally, the Cronbach alpha coefficient of a scale should be above 0.7". As shown in table 2 below, according to the Cronbach's Alpha analysis there are high validity and reliability coefficients that ranged between (0.89-0.97) for the questionnaire items, which indicate internal consistency of the items of the questionnaire. The correlation value is between (0.548-0.625) at less than 0.05 level of significance.

	Test of validity	Test of reliability	degree of association	Items' average	Fisher Statistics	level of significance
EFL Students' questionnaire	0.89	0.94	0.625	4.21	7.98	0.000
EFL teachers' questionnaire	0.95	0.97	0.548	3.50	23.4	0.000

Table 2: the questionnaires' validity and reliability

Data Collection

The questionnaire copies were handed out after the students' regular English class time. All the items in the questionnaire were written in Arabic in order to make students have a better understanding of the items and fill out their answers more conveniently,

accurately and quickly. Fortunately, students could finish the task carefully in accordance with their real situation. This was followed by data analysis.

Data Analysis and results

The statistical analysis was generated using the Statistical Package for Social Sciences version 25. The participants' responses to the close-ended questionnaire were quantitatively analyzed as follows.

Analysis of the EFL students' questionnaire

To obtain an accurate representation of the respondents' perceptions, each of the questionnaire items were analyzed statistically in terms of frequency counts and percentages as represented in the following table.

Table (3): "The level of students' motivation"

<i>No</i>	<i>Items</i>	<i>Strongly agree</i>	<i>agree</i>	<i>Not sure</i>	<i>disagree</i>	<i>Strongly disagree</i>	<i>Arithmetic mean</i>	<i>Standard deviation</i>	<i>% Percentage</i>	<i>Sample response</i>
1	I try my best to learn English.	76	6	0	0	0	4.93	0.26	98.6	Strongly agree
2	Even if there is no attendance requirement in the English lecture, my attendance will .be high	56	13	5	8	0	4.43	0.98	88.6	Strongly agree

<i>No</i>	<i>Items</i>	<i>Strongly agree</i>	<i>agree</i>	<i>Not sure</i>	<i>disagree</i>	<i>Strongly disagree</i>	<i>Arithmetic mean</i>	<i>Standard deviation</i>	<i>% Percentage</i>	<i>Sample response</i>
3	I want to continue studying English for as long as possible.	73	9	0	0	0	4.89	0.31	97.8	Strongly agree
4	I love working in groups or pairs in the English class.	56	18	4	4	0	4.54	0.8	90.8	Strongly agree
5	I like to review my lessons in advance.	49	31	2	0	0	4.57	0.54	91.4	Strongly agree
6	I use the library to study English.	22	29	22	9	0	3.78	0.96	75.6	Agree
All items							4.52	0.8	90.4	Strongly agree

The main finding that could be drawn from table (3) regarding the students' motivation level was that 98.6% of the respondents strongly agree that they do their best to learn English. Additionally, 88.6% of the participants strongly agree that their attendance is high in the English lectures even if there is no attendance require-

ment. Likewise, a large number of students express their desire to continue studying English as long as possible (97.8%) and their love of working in groups or pairs in the English class (90.8%). A considerable number of respondents (91.4%) strongly agree that they like to review their lessons in advance. Nevertheless, 75.6% of the respondents agree that they use the library to study English. The modest percentage is justified by that most learners nowadays depend on technological devices rather than the library in their study.

Table (4): Understanding the teaching objectives and course requirements

<i>N0</i>	<i>Items</i>	<i>Strongly agree</i>	<i>agree</i>	<i>Not sure</i>	<i>disagree</i>	<i>Strongly disagree</i>	<i>Arithmetic mean</i>	<i>Standard deviation</i>	<i>% Percentage</i>	<i>Sample Response</i>
1	I understand the course requirements	30	45	5	2	0	4.26	0.68	85.2	Strongly agree
2	I understand the requirements of each lecture	41	34	5	2	0	4.39	0.71	87.8	Strongly agree
3	I am able to transform the teacher's teaching goals into my own educational goals	39	22	14	7	0	4.13	0.98	82.6	agree
4	I know that it is very important to study according to the objectives of the course	55	25	2	0	0	4.65	0.53	93	Strongly agree

<i>No</i>	<i>Items</i>	<i>Strongly agree</i>	<i>agree</i>	<i>Not sure</i>	<i>disagree</i>	<i>Strongly disagree</i>	<i>Arithmetic mean</i>	<i>Standard deviation</i>	<i>% Percentage</i>	<i>Sample Response</i>
5	I Find out why a teacher uses a specific activity to improve my skills	48	27	7	0	0	4.5	0.65	90	Strongly agree
6	I Find opportunities to learn English outside the lecture	35	37	4	6	0	4.23	0.85	84.6	Strongly agree
All items							4.36	0.77	87.2	Strongly agree

As shown in table (4) above regarding the six indicators to measure the students' understanding of the teaching objectives and course requirements, 85.2% of the respondents strongly agree that they understand the course requirements, and that they understand the requirements of each lecture (87.8%). Being able to transform the teachers' teaching goals into their own educational goals is agreed upon by 82.6% of the students. Additionally, 93% of the participants strongly agree that they know the importance of studying according to the objectives of the course, while 90% of them strongly agree that they know why EFL teacher uses a specific activity to improve their skills. Likewise, 84.6% of the participants strongly agree on finding opportunities to learn English outside the lecture.

Table (5): preparing personal learning goals and study plans

<i>No</i>	<i>Items</i>	<i>Strongly agree</i>	<i>agree</i>	<i>Not sure</i>	<i>disagree</i>	<i>Strongly disagree</i>	<i>Arithmetic mean</i>	<i>Standard deviation</i>	<i>% Percentage</i>	<i>Sample Response</i>
1	I find ways to overcome those psychological factors that may have a negative impact on my studies of the English language	37	35	4	4	2	4.23	0.93	84.6	Strongly agree
2	I try to take advantage of the educational resources available	42	36	4	0	0	4.46	0.59	88.2	Strongly agree
3	I try to use the new knowledge I learned when I practice my English	47	33	2	0	0	4.55	0.54	91	Strongly agree
4	I try to cooperate and learn with my classmates	47	30	3	2	0	4.49	0.69	89.8	Strongly agree

<i>No</i>	<i>Items</i>	<i>Strongly agree</i>	<i>agree</i>	<i>Not sure</i>	<i>disagree</i>	<i>Strongly disagree</i>	<i>Arithmetic mean</i>	<i>Standard deviation</i>	<i>% Percentage</i>	<i>Sample Response</i>
5	I realize the learning mistakes I made during the study process	34	43	5	0	0	4.35	0.59	87	Strongly agree
6	I know the reasons for making mistakes and take the necessary actions to correct them	39	38	5	0	0	4.41	0.6	88.2	Strongly agree
7	I try to use appropriate learning methods to make myself a better language learner	60	22	0	0	0	4.73	0.44	94.6	Strongly agree
8	I check if I have finished my study plan at the end of the English language course	34	40	8	0	0	4.32	0.64	86.4	Strongly agree

<i>N0</i>	<i>Items</i>	<i>Strongly agree</i>	<i>agree</i>	<i>Not sure</i>	<i>disagree</i>	<i>Strongly disagree</i>	<i>Arithmetic mean</i>	<i>Standard deviation</i>	<i>% Percentage</i>	<i>Sample Response</i>
9	I check if I have learned the previous knowledge when I finish a task of learning English	43	32	7	0	0	4.44	0.65	88.8	Strongly agree
All items							4.44	0.66	88.8	Strongly agree

Table (5) above shows the students' responses to preparing personal learning goals and study plans. The highest percentage of agreement (94.4) is given to using appropriate learning methods to make a better EL learner. Additionally, using the new knowledge that they have learned to practice their English is given 91% and cooperation with their classmates is strongly agreed upon by 89.8%. Similar percentages (88.2%) are given to making advantage of available educational resources and knowing the reasons behind their mistakes during the study process. Also, high number of responses (86.4% and 88.8%) respectively indicated that they check their fulfilment of their study plan by the end of the course and check their learning of previous knowledge when finishing a task of learning English. Furthermore, a considerable number of participants (87%) strongly agree that they realize their mistakes during the study process, and 84.6% of them assert that they find ways to overcome psychological negative impact on their EFL study.

Table (6): Students' perceptions of their use of general learning strategies

<i>No</i>	<i>Items</i>	<i>Strongly agree</i>	<i>agree</i>	<i>Not sure</i>	<i>disagree</i>	<i>Strongly disagree</i>	<i>Arithmetic mean</i>	<i>Standard deviation</i>	<i>% Percentage</i>	<i>Sample Response</i>
1	I understand English learning strategies in general.	37	21	16	8	0	4.06	1.02	81.2	agree
2	I use listening strategies when I practice listening skills.	44	16	16	6	0	4.2	0.99	84	Strongly agree
3	I use communication strategies when communicating in English	39	28	9	6	0	4.22	0.91	84.4	Strongly agree
4	I use reading strategies when I do English reading.	52	22	4	4	0	4.49	0.8	89.8	Strongly agree
5	I use writing strategies when writing in English	54	14	12	2	0	4.46	0.83	89.2	Strongly agree
All items							4.29	0.93	85.8	Strongly agree

The main finding that could be drawn from table (6) regarding the students' perceptions of their use of general learning strategies was that 81.2% of the respondents agree that they understand English learning strategies in general. Additionally, 84% of the participants strongly agree that they use listening strategies when practice listening skills. Likewise, a large number of students

(84.4% and 89.8% respectively) express their strong agreement on using communication strategies when communicate in English, and their use of reading strategies when they read in English. A considerable number of respondents (89.2%) strongly agree that they use writing strategies when writing in English.

Table (7): Monitoring and evaluating the process of English language learning

No	Items	<i>Always</i>	<i>Often</i>	<i>Sometimes</i>	<i>Rarely</i>	<i>Never</i>	<i>Arithmetic mean</i>	<i>Standard deviation</i>	<i>% Percentage</i>	<i>Sample Re- sponse</i>
1	I feel I can make the necessary progress in the syllabus.	54	13	15	0	0	4.48	0.78	89.6	Al- ways
2	Besides lecture tasks and duties, I develop my own English study plan.	37	32	7	6	0	4.22	0.88	84.4	Al- ways
3	I set my own study goals according to my own abilities.	56	20	4	2	0	4.59	0.7	91.8	Al- ways
4	I adjust my study plan if necessary.	30	19	29	4	0	3.91	0.95	78.2	Often
5	I develop a time plan for studying English.	50	22	4	4	2	4.39	0.96	87.8	Al- ways

No	Items	<i>Always</i>	<i>Often</i>	<i>Sometimes</i>	<i>Rarely</i>	<i>Never</i>	<i>Arithmetic mean</i>	<i>Standard deviation</i>	<i>% Percentage</i>	<i>Sample Re- sponse</i>
6	I prepare my English course goals according to the English curriculum.	41	20	6	11	4	4.01	0.24	80.2	Often
7	I set goals for learning English	50	19	9	2	2	4.38	0.95	87.6	Al- ways
8	I listen to radio and film in English and read books in English.	35	17	25	5	0	4	0.99	80	Often
9	I benefit from others' assessment of my English abilities.	58	9	13	2	0	4.5	0.84	90	Al- ways
10	I make decisions that help my self-learning	42	26	12	2	0	4.32	0.81	86.4	Al- ways
11	I could risk learning English.	61	7	7	5	0	4.55	0.89	91	Al- ways
12	I take notes during class to help me study	67	10	5	0	0	4.76	0.55	95.2	Al- ways

No	Items	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never	Arithmetic mean	Standard deviation	% Percentage	Sample Response
13	I select the most important points and design diagrams/ tables when studying English.	46	20	10	4	2	4.27	1.01	85.4	Always
14	I guess what words are like when I study English.	53	20	9	0	0	4.54	0.68	90.8	Always
						All items	4.35	0.92	87	Always

Table (7) demonstrates students reported strategies in monitoring and evaluating their language learning process. The highest responses with the option “always” are given to taking notes during class (95.2%), setting their own study goals according to their own abilities (91.8%), taking risk to learn English (91%), guessing what words are like when study English (90.8%) and to benefit from others’ assessment of their English abilities (90%). Meanwhile, considerable number of responses with the option “always” are given to the items of being able to make the necessary progress (89.6%), developing a time plan for studying English (87.8%), setting goals for learning English (87.6%), making decisions that help self-learning (86.4%), selecting the most important points and design diagrams/tables when studying English (85.4%), and developing their own English study plan (84.4%). Nevertheless, the students’ responses with “often” as their option

to the items of preparing their English course goals (80.2%), listening to radio/films and reading books in English (80%), and adjusting their study plan if necessary (78.2%) show the least percentages of the participants' responses.

Perception of responsibility from students' point of view

The results of this section of the students' questionnaire reveals that students feel most responsible for determining what they learn outside English language lecture (74.4%), On the other hand, they consider stimulating the student's interest in learning English a shared responsibility (75.6%) and the rest of the responsibilities are placed on the EFL teacher. It is shown in Table 8 below.

Table (8): Perception of responsibility from the students' point of view

No.	Items	Teacher's Responsibility	Student's Responsibility	Shared Responsibility	Arithmetic mean	Standard deviation	% Percentage	Responsibility
1	Stimulating the student's interest in learning English	14	6	62	1.32	0.48	75.6	Shared responsibility
2	Identifying the student's strengths and weaknesses in learning English language	35	22	25	1.96	0.85	42.7	Teacher's responsibility

No.	Items	<i>Teacher's Responsibility</i>	<i>Student's Responsibility</i>	<i>Shared Responsibility</i>	<i>Arithmetic mean</i>	<i>Standard deviation</i>	<i>% Percentage</i>	<i>Responsibility</i>
3	Determining the objectives of the English language course	59	7	16	1.89	0.63	72	Teacher's responsibility
4	Determining what will be learned in the next English lecture	56	15	11	2.05	0.78	68.3	Teacher's responsibility
5	Choosing which activities to use in an English lecture	58	5	19	1.83	0.59	70.7	Teacher's responsibility
6	Determining how long the student will spend on each activity	45	11	26	1.82	0.71	54.9	Teacher's responsibility
7	Choosing the educational materials to be used in English lessons	51	10	21	1.87	0.7	62.2	Teacher's responsibility

No.	Items	Teacher's Responsibility	Student's Responsibility	Shared Responsibility	Arithmetic mean	Standard deviation	% Percentage	Responsibility
8	Assessment of the student's educational performance	75	0	7	1.91	0.28	91.5	Teacher's responsibility
9	Evaluation of the English language course	45	7	30	1.72	0.65	54.9	Teacher's responsibility
10	Determining what the student learns outside English language lecture	9	61	12	2.6	0.67	74.4	Student's responsibility
11	Ensuring the student's progress during the English language lectures	40	4	38	1.59	0.59	48.8	Teacher's responsibility
				All items	1.87	0.75	54	Teacher's responsibility

The findings in table 8 reveal that students' perceptions of responsibility are mostly placed on EFL teacher with the highest response (91.5%) to the assessment of the student's educational

performance, followed by determining the objectives of the English language course (72%) and choosing which activities to use in an English lecture (70.7%). However, the lowest percentages according to the students' views are given to the items: Choosing the educational materials (62.2%), evaluation of the English language course (54.9%) and determining how long the student will spend on each activity (54.9%), Ensuring the student's progress (48.8%), and the least percentage is given to identifying the student's strengths and weaknesses in learning English (42.7%).

Perception of Responsibility from Teachers' Point of View

As shown in table 9 below, the results of the EFL teachers' questionnaire reveal that they feel most responsible for determining the objectives of the English language course (85.7%) and choosing educational material to be used in the English course (76.2%). Similar results were obtained for determining how long the students spend on each activity (71.4%) and assessing the students' educational performance (71.4%).

On the other hand, teacher response (57.1%) to the item: "Stimulating the student's interest in learning English" as shared responsibility matches the students' response to the same item. Also there is a match between teachers and students' response to the item: "Determining what the student learns outside English language lecture" as the students' responsibility by 52.4%. EFL teachers give moderate responses for them being responsible for identifying the student's strengths and weaknesses in learning English (66.7%). The same percentage is given to determining what will be learned in the next English lecture (66.7%) and choosing which activities to use in an English lecture (66.7%). It is worth mentioning that the lowest percentages of the teachers' responses are given to ensuring the student's progress during the English language lectures (61.9%) and evaluation of the English language course (52.1%).

Table 9: Perception of Responsibility from EFL Teachers' Point of View

No.	Items	<i>Teacher's Responsibility</i>	<i>Student's Responsibility</i>	<i>Shared Responsibility</i>	<i>Arithmetic mean</i>	<i>Standard deviation</i>	<i>% Percentage</i>	<i>Responsibility</i>
1	Stimulating the student's interest in learning English	9	0	12	1.86	0.49	57.1	Shared responsibility
2	Identifying the student's strengths and weaknesses in learning English language	14	2	5	2.43	0.66	66.7	Teacher's responsibility
3	Determining the objectives of the English language course	18	0	3	2.71	0.35	85.7	Teacher's responsibility
4	Determining what will be learned in the next English lecture	14	2	5	2.43	0.66	66.7	Teacher's responsibility

No.	Items	<i>Teacher's Responsibility</i>	<i>Student's Responsibility</i>	<i>Shared Responsibility</i>	<i>Arithmetic mean</i>	<i>Standard deviation</i>	<i>% Percentage</i>	<i>Responsibility</i>
5	Choosing which activities to use in an English lecture	14	1	6	2.38	0.58	66.7	Teacher's responsibility
6	Determining how long students spend on each activity	15	1	5	2.48	0.56	71.4	Teacher's responsibility
7	Choosing the educational materials to be used in English course	16	0	5	2.52	0.43	76.2	Teacher's responsibility
8	Assessment of the student's educational performance	15	0	6	2.43	0.45	71.4	Teacher's responsibility

No.	Items	<i>Teacher's Responsibility</i>	<i>Student's Responsibility</i>	<i>Shared Responsibility</i>	<i>Arithmetic mean</i>	<i>Standard deviation</i>	<i>% Percentage</i>	<i>Responsibility</i>
9	Evaluation of the English language course	12	1	8	2.19	0.59	57.1	Teacher's responsibility
10	Determining what the student learns outside English language lecture	2	11	8	1.71	0.66	52.4	Student's responsibility
11	Ensuring the student's progress during the English language lectures	13	0	8	2.24	0.49	61.9	Teacher's responsibility
All items					2.32	0.64	61.5	Teacher's responsibility

It is observed that EFL teachers and students agree on one item to be the student's responsibility and one item to be shared responsibility. The convergence of both teachers' and students'

responses to the **perception of responsibility** to the option “the teacher’s responsibility” is shown in the table below.

Table 10: Convergence of EFL Teachers and Students Responses

No.	Aspect	Arithmetic mean	Standard deviation	% Percentage	Responsibility
1	Students’ point of view	1.87	0.75	54	Teacher’s responsibility
2	Teachers’ point of view	2.32	0.64	61.5	Teacher’s responsibility
	Average	2.1	0.7	57.8	Teacher’s responsibility

This result agrees with Üstünlouğlu, (٢٠٠٩) who found that though university students see themselves competent, they do not take on learning responsibility and, instead, teachers undertake most responsibilities.

Discussion

According to the statistical results, University of Dongola EFL students in this study reported having positive perceptions of autonomous learning, in spite of that they tend to place most responsibility of EFL learning on their teachers.

Apart from being motivated (the highest mean:4.52) and preparing their personal goals and study plans (the second highest mean:4.44), when it comes to using learning strategies (mean:4.29), monitoring and evaluating their English learning process (mean:4.35), the participants are not quite keen on these areas. As a result of these findings based on the learners’ responses, it is found that the learners in this research have positive per-

ceptions and moderate behavior towards learner autonomy.

On the other hand, the students' perception of responsibility was directed to the teacher as the most responsible for most of the processes of learner autonomy which means that they are in the first stage of autonomous learning and that they need to be directed to the stages of changing attitudes and transfer. these results indicate that the learners' awareness of autonomous learning is already raised. Changing attitudes and transaction (being able to transfer what they have learned to wider contexts) needs more practice on LA.

Agreeing with the literature which emphasize the interrelation between autonomy and responsibility, the researcher considers responsibility as a determining factor that enhance students' autonomous language learning, and that it is a higher level of autonomous learning and the researcher thinks that participants need more practice to improve their autonomous learning capacities. When EFL student's do not take responsibility for their learning it inhibits the practice of learner autonomy.

In other words, in order to be involved in autonomous self-regulated learning behaviors, students need to move forward from awareness to changing attitudes which requires a lot of practice and patience for both teachers and students to allow for more learner initiatives. This can lead to the third stage of learner autonomy which is transferring roles that demands teachers to give students a considerable amount of freedom in accomplishing tasks, or even, in deciding about tasks.

A justification for the result that despite the students' positive views on learner autonomy, they tended to rely on teachers for taking responsibility of their learning is that students' attitudes towards autonomy seem to be strongly affected by their own learning experiences and influence their roles in fostering their autonomy which are in agreement with Szöcs, (2017). Cotterall, (1995: 196) stated that 'the beliefs learners hold may either contribute to

or impede the development of their potential for autonomy', the results of this study show that their positive perceptions can be an indicator that they are ready to develop their autonomy if suitable adaptations implemented in their learning environment. So I suggest that further studies to be conducted on how autonomous learning can be adapted into the classroom activities.

Recommendations:

EFL students need to be encouraged and trained on how to take control of their own learning, or at least some aspects of their learning such as self-assessment and reflection.

To further raise teachers and learners' awareness of LA, well-planned professional development programs, workshops and training sessions to be regularly conducted for teachers at various levels of education in order to show practically how teachers and students can give up their traditional roles and take on new ones that promote LA.

These training sessions should aim at helping teachers develop awareness of the potential of learner autonomy in creating independent and reflective learners.

EFL teachers are to develop expertise in pedagogy for autonomy. Integrating aspects of teacher and learner autonomy into teacher education. Autonomous learning needs to develop awareness attitude which takes time and is generally a slow process.

learner autonomy should be listed among the explicitly stated educational aims in the curriculum of the English syllabus for EFL prospect teachers at the faculties of Education, and to incorporate activities that aim to develop LA into the English syllabus.

EFL students need to be given opportunities to monitor and evaluate their process of learning rather than the outcome which is an essential first step to the development of a responsible attitude towards LA.

EFL teachers need to show willingness to share responsibility with their learners and consider them as partners by delegating to them tasks and decisions such as choosing materials or correcting mistakes.

Conclusion

This study attempted to investigate the important issue of learner autonomy and to explore the perceptions and responsibilities of both EFL teachers and students in developing learner autonomy.

References

- (1) Benson, P. Teaching and researching autonomy in language learning. (2001). London: Longman.
- (2) Breen, M. P. & Candlin, C. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, (1980). 1 (2), 89-112.
- (3) Carr, P. B. The measurement of resourcefulness intentions in the adult autonomous learner (Doctoral dissertation, The George Washington University, 1999). *Dissertation Abstracts International*, 60, 3849.
- (4) Chen, H. (2015). The correlations between learner autonomy and the effective factors in college English learning in China. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 8(2), 70-84.
- (5) Cotterall, S. Readiness for Autonomy: Investigating Learner Beliefs. (1995) *System* 23(2), 195-205.
- (6) Davison, G. UK Higher Education Funding Council - CETL, Northumbria University of Cumbria, (2009). In Al-Saadi, From Spoon Feeding to Self-Feeding, (2011) *Arab World English Journal* Ps.95-114.
- (7) Derrick, M. G. The measurement of an adult's intention to exhibit persistence in autonomous learning (Doctoral dissertation, The George Washington University, (2001). *Dissertation Abstracts International*, 62, 2533.
- (8) Dickinson, L. Self-instruction in language learning. (1987). Cambridge: Cambridge University Press.
- (9) Gremmo, M. J. & Abe, D. Teaching learning: redefining the teacher's role. In Riley, P. (ed.) (1985). *Discourse and Learning*. London: Longman.
- (10) Gross, R. Lifelong learning in the learning society of the twenty-first century. In Collins, C. & J. Mangieri (eds.). *Teaching Thinking: An Agenda for the Twenty-first Century*. (1992). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- (11) Hammond, M. and R. Collins, *Self-Directed Learning: Critical Practice*. (1991). London: Kogan Page.
- (12) Holden, B. & Usuki, M. *Learner autonomy in language learning: A preliminary investigation*. (1999). Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content.pdf>.
- (13) Holec, H. *Autonomy and Foreign Language Learning*. (1980) Council of Europe: Strasbourg, France.
- (14) Holec, H. *Autonomy and Foreign Language Learning*. (1981). Oxford: Pergamon. <http://ilearn.20m.com/research/zuide.htm>.
- (15) Hua, W. F. On the positioning of foreign language teachers in the autonomous learning model. (2001). *Foreign Languages Research*, 69(3), 76-78.
- (16) Hurd, S. *Autonomy at any price? Issues and concerns from a British HE perspective?* (1998). *Foreign Language Annals* 31.2, 219-230.
- (17) Jones, J. *Self-access and culture*. *ELT Journal*, (1995). 49(3), 228-234.
- (18) Knowles, M. *Using Learner Contracts*. San Francisco: (1986). Jossey-Bass.
- (19) Little, D. *Why focus on learning rather than teaching?* (2000). In D. Little, L. Dam, and J. Timmer (Eds.), *Focus on Learning Rather than Teaching: Why and how? Papers from the International association of teachers of English as a foreign language 48 (IATEFL) Conference (Krakow, Poland, May 14-16, 1998)*. (pp. 3-17). Dublin Ireland: Centre for Language and Communication Studies. Trinity College.
- (20) Little, D. *Learner autonomy and human interdependence: some theoretical and practical consequences of a social-interactive view of cognition, learning and language* (2000a). In B. Sinclair, I. McGrath and T. Lamb (eds.), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*, 15-23. Harlow: Longman/Pearson Education.
- (21) Little, D. *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. (1991). Dublin: Authentik.

- (22) Littlewood, W. Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, (1999). 20(1), 71-94.
- (23) Mynard, J. and Sorflaten, R. Independent learning in your classroom, IL Sig, TESOL Arabia.(2002).
- (٢٤) <https://drive.google.com/file/d/1Bξl°skZEξGiTOTdZRHU\`eU°RcUU>
- (25) Nunan, D. Designing and Adapting Materials to Encourage Learner Autonomy. (1997). In P. Benson, & P. Voller (Eds.). *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp. 192-203). London: Longman.
- (26) Öztürk, İ. H. Curriculum reform and teacher autonomy in Turkey: The case of the history teaching. *International Journal of Instruction*, (2011). 4(2), 113-128.
- (27) Pallant, J. *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows*. (2005). New York: McGraw Hill.
- (28) Reinders Towards a Classroom Pedagogy for Learner Autonomy: A Framework of Independent Language Learning Skills Middlesex University) *Australian Journal of Teacher Education* (2010) Vol 35, 5.
- (29) Reinders, H. & Cotterall, S. Language learners learning independently: How autonomous are they? *Toegepaste Taalwetenschappen in Artikelen*, (2000). 65(1), 85-97.
- (30) Reinders, H. & Lewis, M. The development of an evaluative checklist for self-access materials. *ELT Journal* (2006). 60:2, 272-278.
- (31) Scharle, A. & A. Szabo. *Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility*. (2000). Cambridge: Cambridge University Press.
- (32) Szócs Krisztina Teachers' and learners' beliefs about language learning autonomy and its implications in the classroom. *Journal of Applied Language Studies* (2017) Vol.11,2,125-145
- (33) Uştünlüoğlu, E. Autonomy in language learning: Do students take responsibility for their learning? *Journal of Theory and Practice in Education*, (2009). 5 (2), 148-169.

- (34) Voller, P. Does the teacher have a role in autonomous learning? In P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning* (1997). pp. 98-113. London: Longman.
- (35) Wang, D. Q. Cultivation of College English autonomous learning ability. *Foreign Language World*, (2002). (5), 17-23.
- (36) Winne, P. H., Hadwin, A. F., Hacker, D., Dunlosky, J. & Graesser, A. C. Studying as self-regulated learning. In *Metacognition in educational theory and practice*. (1998). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- (37) Xu, J. F., Peng, R. Z., & Wu, W. The investigation and analysis of non-English major students' learner autonomy. *Foreign Language Teaching and Research*, (2004). (1), 64-68.