ISSN: 1858 - 9995

مجلة القلزم
للدراسات التربوية والنفسية واللغوية

علمية محكمة ربع سنوية تصدر عن

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

في هذا العدد :

- توظيف التناص القرآني في رواية اعمال الليل و البلدة لابراهيم اسحاق(دراسة تحليلية)
  د. محمد يوسف علي محمد – د. عبد الناصر محمد ابراهيم أبو سترة
- مراعاة السنة النبوية للفروق الفردية
  د. موسى عبد الله آدم – أ. إيهاب محمد الحسن فضل
- دور التقنيات في التدريس الجامعي في كليات التربية في ضوء بعض المتغيرات
  د. بشير محمد عبدالرحمن – أ. محمد وداعة الله إبراهيم محمد
- ظاهرة اللامساس في اللهجات العامية في السودان (دراسة تحليلية)
  د. فتحي موسى محمد صالح
- دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة من وجهة نظر مدراء المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم الخليل- فلسطين (2021-2022م)
  د. منال ماجد أبو منشار
- الجمود الفكري وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى شباب مدينة الدامر بولاية نهر النيل - السودان (في الفترة من 2021م- 2022م)
  د. موسى مكي حامد أبكر – د. مجذوب أحمد محمد أحمد قمر
- English and Arabic Morphological Structure
  Mrs Mahasin Mohammed Ali Malik

العدد الثالث عشر (خاص بمناسبة يوم المعلم) - ربيع الأول 1444 هـ-أكتوبر 2022م

مجلة القلزم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية- العدد الثالث عشر (خاص)-ربيع الأول 1444هـ -أكتوبر 2022م

ISSN: 1858 - 9995 ردميك

دار آريثيريا للنشر والتوزيع
Arrythria for Publishing and Distribution

فهرسة المكتبة الوطنية السودانية-السودان
مجلة القلزم:,Alqulzum Journal for educational
linguistic and psychological studies
الخرطوم : مركز بحوث ودراسات دول حوض البحر الأحمر 2022
تصدر عن دار آريثيريا للنشر والتوزيع - السوق العربي
الخرطوم - السودان.
ردمك: 1858-9995
الخرطوم- السودان

مجلة القلزم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية

هيئة التحرير

المشرف العام
أ.د.منى إبراهيم عبدالله محمد
مدير جامعة بخت الرضا

رئيس هيئة التحرير
أ.د.حاتم الصديق محمد احمد

رئيس التحرير
د. عوض أحمد حسني شبا

سكرتير التحرير
د.سلوى التجاني فضل جبر الله

التدقيق اللغوي
أ.الفاتح يحيى محمد عبد القادر

الإشراف الإلكتروني
د. محمد المأمون

التصميم والاخراج الفني
أ. عادل محمد عبد القادر

الهيئة العلمية و الإستشارية

أ.د. آمال محمد إبراهيم - جامعة الزعيم الأزهري - السودان
أ.د. محجوب محمد آدم - جامعة الزعيم الأزهري - السودان
أ.د.حمى الأمين الأصم - جامعة بخت الرضا - السودان
أ.د. أسامة نبيل محمد أحمد - جامعة الزعيم الأزهري - السودان
أ.د. أمينة أحمد الشريف - جامعة الزعيم الأزهري-السودان
د. أحمد جمعة صديق - جامعة الزعيم الأزهري - السودان
د. الطيب أحمد حسن - جامعة الزعيم الأزهري - السودان
د.هالة أبايزيد 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.آمنة 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 الربابعه - جامعة البلقاء التطبيقية - المملكة الأردنية الهاشمية.
د. أماني مختار عوض الله محمد- جامعة الزعيم الأزهري-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. أحمدعيسى محمود حماد -جامعة سنار- السودان
د.مجتبى نور الدائم حسن - جامعة الزعيم الأزهري - السودان
د. معتصم يوسف مصطفى محمد - جامعة أم القرى- المملكة العربية السعودية
د. عمر إبراهيم رفاي حمد - جامعة الزعيم الأزهري-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 (القُلزم) للدراسات التربوية والنفسية واللغوية مجلة علمية محُكمة 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

توظيف التناص القرآني في رواية اعمال الليل و البلدة لابراهيم اسحاق(دراسة تحليلية).....(7-22)

د. محمد يوسف علي محمد – د. عبد الناصر محمد ابراهيم أبو سترة

مراعاة السنة النبوية للفروق الفردية.....(23-44)

د. موسى عبد الله آدم – أ. إيهاب محمد الحسن فضل

دور التقنيات في التدريس الجامعي في كليات التربية في ضوء بعض المتغيرات.....(45-70)

د. بشير محمد عبدالرحمن – أ. محمد وداعة الله إبراهيم محمد

ظاهرة اللامساس في اللهجات العامية في السودان (دراسة تحليلية).....(71-86)

د. فتحي موسى محمد صالح

دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة من وجهة نظر مدراء المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم الخليل- فلسطين (2021-2022م).....(87-106)

د. منال ماجد أبو منشار

الجمود الفكري وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى شباب مدينة الدامر بولاية نهر النيل - السودان (في الفترة من 2021م - 2022م).....(107-128)

د. موسى مكي حامد أبكر – د. مجذوب أحمد محمد أحمد قمر

EnglishandArabicMorphologicalStructure.....(129-152)

Mrs Mahasin Mohammed Ali Malik

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 الثالث عشر (خاص) 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 احتفالاً بيوم المعلم بعد نجاح العدد الثاني عشر من هذا العام، وهو أكثر شمولاً وتنوعاً من حيث المواضيع وطريقة طرحها وتحليلها ومعالجتها. ونسأل الله تعالى أن يجد المهتمين والمختصين والباحثين في مجال التربية وطرق التدريس واللغات وكذلك الدراسات النفسية منبراً للنشر في العدد الرابع عشر من مجلة القلزم العلمية للدراسات التربوية والنفسية واللغوية مع خالص الشكر للجميع.

هيئة التحرير

توظيف التناص القرآني في رواية أعمال الليل والبلدة لابراهيم إسحاق (دراسة تحليلية)

د. محمد يوسف علي محمد
أستاذ مساعد - كلية التربية – جامعة السلام

د.عبدالناصر محمدابراهيم أبو سترة
أستاذ مساعد- بكلية التربية – جامعة غرب كردفان

المستخلص:

هذه الورقة الموسومة بـ(توظيف التناص القرآني في رواية أعمال الليل والبلدة لإبراهيم إسحق)، هدفتْ إلى تحديد أنواع التناص القرآني التي وظَّفها الكاتب في روايته، والدور الذي لعبته في تشكيل المعنى الروائي، مع بيان مدى إفادة الكاتب منها في تحقيق أهدافه. اتبعت الورقة المنهج الوصفي التكاملي، وتوصلت إلى نتائج أبرزها : لجوء الكاتب للتضمين الجزئي والكلي في توظيف النص القرآني في روايته، توظيف مفردات وتراكيب قرآنية تفاعلت فيما بينها فكانت ترجماناً لظاهرة التناص ودالة عليه، أبرزت العلاقات التناصية الموظفة في الرواية قدرة الكاتب في الإفادة من النص القرآني وإدراجه في تراكيب لغوية تتسق مع الأغراض التي حفزته إلى التناص.

الكمات المفتاحية: التضمين، التناص القرآني ، الرواية، إفادة النص،ترجمان الظاهرة.

Employing the QuranicIntertextuality in the narrative of the night and town by Ibrahim Ishaq (An analytical study)

Mohamed Yousif Ali Mohamed
Abdelnasir Mohmmed Ibrahim Abu Sutra

Abstract:

The paper entitled " The QuranicIntertextuality in Amal Al LaylwaBaladah" a novel by Ibrahim Ishaq. The study aimed to underpin types of the Quranicintertextuality exploited by the writer in his work. The study has also tended to highlight the role of intertextualityin formulating narrative techniques and to what extern this has helped the writer to design his themes. The study has adopted have adopted descriptive integrated method and arrived at the following: The writer has used total and partial embedding of the Quranicintertextuality in his novel. The use of some Quarnic words and construction is clear evidence of this technique. The study has also concluded that intertextual relationship followed in the novel indicates that the writer has skillfully availed of the Quranic text and used in a manner that goes in line with his motives and reasons for using this technique.

Keywords: Intertextuality ,implied meaning , phenomenon , narrative , text meaning

مقدمة:

لا تفتأ الأنواع الأدبية تتداخل فيما بينها ضمن نص، أو نوعٍ بعينه، وهذه ظاهرة متطورةٌ ومتجددةٌ؛ إذ ظهر ذلك جلياً ليس في إبداع المحدثين فحسب، بل كان كذلك لدى القدماء، وهو أمر ينبئُ عن صعوبة أنْ يظل النوع الأدبي صافياً نقياً خالياً من تداخل الأنواع الأخرى، وليس هذا أمراً سلبياً، يضر بعملية الإبداع، بل ربما كان عاملاً مهماً في الكشف عن جماليات النوع الأدبي، وهذا التداخل اصطلح عليه التناص.تحاول هذه الدراسة أنْ تقدِّم إسهاماً متواضعاً في تقديم هذه التجربة من الدراسة ضمن مسألة توظيف التناص القرآني، بوصف التداخل بين النصوص مؤدياً إلى التفاعل، وهو مايؤدي بدوره أثر النص القرآني على النص الروائي، تحدثت الدراسةعن مفهوم التناص ونشأته، وأشكاله وأهدافه، ثمَّ انتقلتْ بعد ذلك إلى الموضوع الرئيس، وهو توظيف التناصالقرآني في رواية إبراهيم إسحق»أعمال الليل والبلدة»، وعليه فقد قسمت الدراسة إلى هذه المحاور:

مفهوم التناص، أشكال التناص، أهداف التناص، توظيف التناصالقرآني في رواية أعمال الليل والبلدة.

مفهوم التناص:

التناص في اللغة مأخوذ من الفعل نصَّ، مصدره النصّ، و»النَّصُّ رفْعُكَ الشيءَ. نصَّ الحديث ينُصُّه نصَّاً. رفعَه. وكل ما أُظهر، فقد نُصَّ»[1].

وفي الاصطلاح : التناصintextualityمن النَّصِّ texte ويعنى: «مفهوم يدل على وجود أصلي في مجال الأدب أو النقد أو العلم، على علاقة بنصوص، وأن هذه النصوص قد مارستْ تأثيراً مباشراً أو غير مباشر على النص الأصلي عبر الزمن»[2]، ومنه فالتناص هو تداخل النصوص، يجيئ على شكلين: التناص المباشر، والتناص غير المباشر.والتناص: «مصطلح نقدي يقصد به تشابه بين نص وآخر أو بين عدة نصوص»[3]، هذا التشابه نتاج تمازج بين نصٍّ قديمٍ، ونصٍّ حديث. وأيضاً اصطلح على أنَّه: «العلاقة أو العلاقات القائمة بين نص ما والنصوص التي يتضمنها أو يعيد كتابتها أو يستوعبها... والتي وفقاً لها يصبح مفهوماً»[4]، يفهم من هذا أنَّ التناص تضمين نصٍّ ما داخل نصوصٍ، أو حكاية داخل أخرى بإعادة كتابتها، فالتناص لا يخلو منه نصٌّ أدبيٌّ؛ فالأديب حين يشرع في التأليف تكون كتابته عصارة لمجموع النصوص المختزنة في ذاكرته، وتتبدَّى في نصِّه بأشكال مختلفةٍ.

شكلتْ كتابات جوليا كريستيفا الأسس الأولى التي حاولت التنظير لمفهوم التناص من خلال كتاباتها ضمن مجلتى»تل كيل» و»كريتيك، حيث يدخل التناص أو التقاطع النصي ضمن ما سمته الإنتاجية النصية،[5] في حين يعد طرح ميخائيل باختين من الأسس النقدية التي وسعتْ نظرتها لمفهوم التناص،»لقد جاءت «جوليا كريستيفا» في بداية السبعينيات من القرن الماضي الماضي لتضع مصطلح التناص بعد أنْ استلهمتْ أفكارها من الإرث النظري الذي تركه «باختين»[6]،فالتناص كتقنية وآلية منهجية تحدد على يد جوليا، وبذلك فإنَّهاأول من استخدمتْ هذا المصطلح ومهدتْ الطريق لمن جاء بعدها من الدارسين.

أشكال التناص:

للتناص أشكالٌ، منهاالتناص المباشر،والتناص غير المباشر، فالمباشرهو الاقتباس الحرفيُّ للنصوص، أما التناصغير المباشر فهو الذي يُستنتج استنتاجاً ويستنبط استنباطاً من النص، أو يتضمن فيه النص تلميحاً أو إيحاء، وهناك التناص التاريخي، والأسطوري والديني، وغيرها[7].

التناص الديني:

يقصد بالتناص الديني تداخل نصوص دينية مع النص الأصلي للرواية،يختار عن طريق الاقتباس أو التضمين من القرآن الكريم أو من الحديث الشريف أو الأخبار الدينية، بحيث تأتي منسجمة مع السياق الروائي، وتؤدي غرضاً فكرياً أو فنياً»[8].

أهداف التناص القرآني:

يهدف التناص إلى توظيف التراث، ويهدف التناص القرآني إلى:

إظهار المفاهيم الإسلامية في النص.

ترقية الأسلوب الكتابي،ذلك لأنّ أسلوب القرآن هو الأسلوب الأمثل للغة العربية، واتخاذ بعض صوره نموذجاً يضاف للصياغة الأدبية؛ مما يكسبها رونقاً وجمالاً.

اتخاذ العبر من القصص القرآني[9]. والأدب إذ يتناصّ مع القرآني، فقد يسعى إلى امتلاك قدرات إبداعية تتيح ممارسةَ فاعليةِ التشكيل السردي المتفرد، مثلما يسهم في تحقيق التآلف مع أيّ نصٍّ قديمٍ أو جديد[10].

ملخص رواية أعمال الليل والبلدة:[11]

تتلخص رواية أعمال الليل والبلدة في صراعٍ نشأ بين أهل (الدكة)، و(فلقة) الغريب الوافد إليهم من المدينة، صديق (حاجي) الابن غير الشرعي لإحدى نساء الدكة، وحليفه في السرقة. حدث الرواية الرئيس هو سرقة جواد (حاج أحمد) رمز قوة البلدة ومجدها، وموت فلقة ملدوغاً وحاجي مطعوناً في ليلة سرقته، إضافة لأحداث جانبية. قسم الكاتب الرواية لستة فصولٍ سماها بأسماء أماكن وقعت فيها الأحداث. يرويها عثمان من آل كباشي رواة أعمال إبراهيم إسحق.

التعريف بالكاتب وأعماله:

هو إبراهيم إسحق إبراهيم ولد بقرية ودعة فريق (عَمَار جديد) عام ستة وأربعين وتسعمائة وألف للميلاد على بعد خمسين ميلاً جنوب شرق الفاشر بغربي السودان ، وهي الآن وحدة إدارية تتبع لمحلية كليمندو.عاش طفولته الباكرة في قريته مثل سائر أبناء القرى ومنطقة ودعة منطقة ذات تنوع بيئي وثقافي ولُغوي. بدأ تعليمه بخلوة (أم دروته) المجاورة لمنطقته على يد الشيخ زكريا إبراهيم[12].

التحق بمدرسة القرية، ثم انتقل إلى أولية الفاشر، فالفاشر الأهلية الوسطى عام 1957م، وفيها بدأتْ تتشكل شخصيته من خلال انكبابه على القراءة التي أصبحتْ نافذة يطل منها على حياة أرحب، حيث وجد ضالته فيها بمكتبة المدرسة الغنية، فاطلع على السِّيَرِ الشعبية والحكايات مثل: سيرة (سيف بن زي يزن) ، وسيرة (بني هلال)، وسيرة (عنترة بن شداد) وحكايات (ألف ليلة وليلة) وغيرها، وكان للنشاط الثقافي داخل المدرسة دورٌ كبيرٌ في تشجيعه على الاطلاع[13].

انتقل إلى أم درمان لمواصلة تعليمه، فحدث تحول كبير في بيئته الثقافية والاجتماعية وتلقى تعليمه الثانوي في مدرسة (الأحفاد)، وفيها بدأ أولى كتاباته للقصة القصيرة بتشجيع من بعض أساتذته، بعد أنْ قرأ أكثر من ثمانين رواية لمختلف الكتاب في ذلك الوقت[14]، وكانت كتاباته الأولى ضعيفة فنصحه أساتذه مصطفى مبارك بالاستزادة من القراءة حتى تنضج ملكته الكتابية، فتوقف عنها حتى التحق بمعهد المعلمين العالي(كلية التربية بجامعة الخرطوم) حالياً قسم اللغة الإنجليزية والتاريخ، فقرأ لكبار كتاب الرواية العالميين مثل: جيمس جويس، إرنستهمنجواي، ووليم فوكنر وغيرهم، وهذه القراءات أدتْ لترقية قدراته فتمكن من تأليف روايته الأولى(حدث في القرية) عام 1968م، قبل عام من تخرجه[15].

بعد تخرجه في معهد المعلمين العالي عام 1969م عمل معلماً بالمدارس الثانوية مدرسة(السرَّاج) ومدرسة (أبوبكر سرور) بالحارة الأولى، ثم مدرسة محمد حسين الثانوية بأم درمان عام 1973م[16].

لم تتوقف همَّته العلمية عند إكماله للجامعة بل سعى لمواصلة تعليمه بعد سنوات من

تخرجه فالتحق بمعهد الدراسات الأفريقية والآسيوية ونال فيه درجة الماجستير عام 1984م عن رسالته (هجرات الهلاليين من جزيرة العرب إلى شمال أفريقيا وبلاد السودان)[17].

هاجر إلى المملكة العربية السعوديةعام 1982م، وعمل مدرساً للغة الإنجليزية في الرياض، وظل بها وامتهن مهناً أخرى خلاف التدريس حتى العام 2006م، حيث عاد إلى السودان نهائياً، ويعيش الآن في أم درمان (الثورة) الحارة الثانية.

كانت سنوات غربته الثلاث والعشرين سنة مثمرة علمياً إذ تمكَّن من الاطلاع الواسع على كثير من المصادر والمراجع الأدبية والفكرية المتوافرة في مكتباتها وأسواقها مما يسَّر له جَمْع عدد كبير من الكتب ضمها لمكتبته الخاصة. كما شهدت فترته في بلاد المهجر نشاطاً ثقافياً واسعاً شارك فيه بعدد من المحاضرات التي قدمها عن الرواية السودانية بين الحاضر والمستقبل في فعاليات دورة الثقافة والتنمية التي كانت تقيمها الهيئة الطوعية لدعم التعليم العالي بالسودان مساء كل خميس بمقر السفارة السودانية بالرياض[18].

تبوأ منصب رئاسة اتحاد الكتاب السودانيين، دورة 2007م-2008م، وأصبح عضواً في مجلس تطور وترقية اللغات القومية في السودان، وهو عضوٌ في مجلس أمناء جائزة الطيب صالح للإبداع الكتابي لعِدَّة دورات، ولم يتوقف نشاطه الكتابي فظل يشارك بمقالاته الأدبية في الصحف والمجلات السودانية، إضافة لمشاركاته الثقافية في اللقاءات والحوارات الإذاعية والتلفزيونية.

تدور أعماله الروائية حول آل كباشي، وهم أسرة خيالية اصطنعها إسحق رواة لأعماله الروائية، في المكان الذي اخترعه (الدكة) ويظهر تأثره ببعض كتاب الغرب مثل جيمس جويس ووليم فوكنر وغيرهما، «كان النمط الذي صنعه جيمس جويس في دبلن، وفوكنر في المسيسبي، وشولوخوف في وادي الدون كانت هذه الأنماط مغرية لي بالتحدي الذاتي على مستوى الثقافات السودانية والعربية والأفريقية»[19].

أعمال إسحق الأدبية:

إبراهيم إسحق من الأدباء غزيري الإنتاج الأدبي في جنسي الرواية والقصة القصيرة، وإنْ اشتهر بالرواية إلا أنَّ قصصه القصيرة من الجودة بحيث صارتْ رقماً في الأدب السوداني القصصي، وهو حسب توجهه الأكاديمي باحث في الفلكلور.

الأعمال الروائية لإبراهيم إسحق:

رواية حدث في القرية، صدرتْ عن إدارة النشر الثقافي، وزارة الثقافة والإعلام، الخرطوم، السودان، عام 1969م.

رواية أعمال الليل والبلدة، عن دار جامعة الخرطوم للنشر عام 1971م.

رواية مهرجان المدرسة القديمة، عن إدارة النشر الثقافي، وزارة الثقافة والإعلام، الخرطوم، 1976م.

رواية أخبار البنت مياكايا، نشرتْ كاملة في مجلة الخرطوم عام 1980 وصدرت عن مركز الدراسات السودانية- الخرطوم/ القاهرة(مايو2001م).

رواية وبال في كليمندو، نشرتْ في جريدة الخرطوم عام 1999م، وصدرت عن مركز الدراسات السودانية_ الخرطوم/ القاهرة. عام(2002م).

رواية فضحية آل نورين، نشرتْ أجزاء منها في مجلة السوداني المغترب 1979م، وصدرت بالرياض، المملكة العربية السعودية، (2004م)[20].

المجوعات القصصية المنشورة لإبراهيم إسحق:

ناسٌ من كافا، ضمتْ اثْنَتَي عَشْرَةَ قصةً، صدرتْ عن مركز عبد الكريم ميرغني الثقافي، أم درمان، السودان، 2006م، وسبق أنْ نُشرتْ منها عشْر قصص متفرقة بالصحف والمجلات مابين 1975م-1998م.

عرض حالات كباشية، ضمَّتْ إحدى عشْرة قصة، صدرتْ عن هيئة الخرطوم للصحافة والنشر،2011م، وهذه المجموعة نشرتْ منها ثلاث قصصٍ في السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي، والأُخرى نُشرتْ بالصحف في النصف الثاني من العقد الأول في الألفية الثالثة.

حكايات من الحلالات، ضمتْ اثْنَتَي عشْرة قصةً، صدرت عن هيئة الخرطوم للصحافة والنشر عام 2013م، ونُشرتْ منها سبع قصص بالصحف في السبعينيات من القرن الماضي، وخمس قصصٍ نُشرت في منتصف العقد الأول من الألفية الثالثة[21].

فالأستاذ إبراهيم إسحق هو أحد أبرز كتاب السرد في السودان له إسهامات عديدة تتوزع مابين القصة والرواية، وله مشاركات فاعلة في المحافل الثقافية في السودان.

التناص القرآني في رواية أعمال الليل والبلدة:

يقول إبراهيم إسحق على استراتيجية التفاعل النصي بوصفه أداة فاعلة تمكن من الكشف عن تعالق الرواية مع النص القرآني، حيث تبرز فيها اقتباس المفردات والتراكيب القرآنية، فاستخدم في توظيف النص القرآني ما يطلق عليه بـ»التضمين الجزئي»، وهو توظيف كلمة أو مفردة، و»التضمين الكلي»،وهو توظيف آية بكاملها [22]، ومن علامات التضمين الجزئي في رواية أعمال الليل والبلدة التي اقتبسها من القرآن الكريم ووظفها في مسار الأحداث، ورسم ملامح بعض شخصياته وتجسيد مواقفها، ذلك الجزء الذي يظهر فيه الصمت الرهيب الذي عمَّ الخلاء، والناس ينظرون بريبة حذرين، لمَّا علموا خبر الجثتين اللتين وجدهما الدومة بين النباتات وسط الغابة، «الخلاء صمت مريب والبيوت قدامه تدمدم بخفوتٍ شرير...»[23]، استخدم مفردة (تدمدم)، وقد انتزعها من سياقها الدلالي والتركيبي، في هذه الآية: ﴿ فَكَذَّبُوهُ فَعَقَرُوهَا فَدَمْدَمَ عَلَيْهِمْ رَبُّهُم بِذَنبِهِمْ فَسَوَّاهَا ﴾[24] سورة، وتدمدم من دمدم بمعنى تكلَّم كلاماً خفيَّاً، أو حرَّك لسانه وشفتيه، بدون تلفظ، (همهم)، و(دمدم)الشيء ألزقه بالأرض وطحْطَحهُ[25]. وهي لفظةٌ قرآنيةٌ في الآية المشار إليها، ومعناها في الآية: لَّما كذبت ثمود

نبيها صالحاً-عليه السلام- وعقروا الناقة التي أخرجها الله من الصخرة آيةً لهم وحجة عليهم»فدمدم عليهم ربهم بذنبهم» أي غضب عليهم فدمرهم «فسواها» أي جعل العقوبة نازلة عليهم على السواء، قال قتادة بلغنا أن أُحَيْمر ثمود لم يعقر الناقة حتى بايعه صغيرهم وكبيرهم وذكرهم وأنثاهم فلما اشترك القوم عقرها فدمدم الله عليهم بذنبهم»[26]، هذا التناص لفظيٌّ؛ لأنَّه في اللفظ دون المعنى فالمعنى في الآية الغضب والدمار بينما في الرواية الهمهمة والكلام الخفي. ومن التناص أيضاً حديث الراوي في وصف حاجي في طريقه من الآبار حاملاً طسته عندما مرَّ بالقرب من الرجال الثلاثة الذين قدموا من المدينة لتأهيلالشفخانة، «حمل الطشت ذات ضحىً راجعاً مسرعاً إلى المنازل تسمر منتبهاً عند رأس العالي كأنه غير مقرر أيحول طريقه مباشرة أم ينكس رأسه ويمر بالقرب منهم»[27]، التناص في هذه العبارة «ينكس رأسه»، والمعنى: «نُكِسَ كَعُنِيَ فهو مَنْكُوْسٌ.. والناكِسُ المُتَطاطِئُ رأسُهُ»[28]، كان حاجي يكثر مجالسة الغرباء، ويتجول حول السوق منفرداً، يبحث عن ذاته وفي عودته من الآبار يتفاجأ برجالٍ قدموا من المدينة يؤهلون الشفخانة، فيقف حائراً مطأطئ الرأس يراقبهم وهم يبنون، حتى انتبه أحدهم لوقفته، فيزداد حاجي ارتباكاً ويذهب ويسأل عنهم، فلفظ «ينكس رأسه»تناص مع هذه الآية التي تخبر عن قوم سيدنا إبراهيم -عليه السلام- وهو يلومون أنفسهم في ترك آلهتهم مهملة **قَالَ تَعَالَىٰ:**﴿ ثُمَّ نُكِسُواْ عَلَىٰ رُءُوسِهِمۡ لَقَدۡ عَلِمۡتَ مَا هَٰٓؤُلَآءِ يَنطِقُونَ ﴾ [29]،فالتناص لفظيٌّ ومعنويٌّ، فالمعنى في الآية: ثم أطرقوا في الأرض من حيرة سوءفعلتهم.[30]

لم يطمئنْ أحمد مختار لصحبة فلقة مع حاجي -ابن أخته حوة-، لكنَّه لم يجد سبيلاً لمنعه وتستمر العلاقة وتكرمهما حوة كلما جاءا البيت،وجده لم يكترث بل يدَّعي أن حفيده سيتعلم من فلقة الصنعة والمهارات وأخلاق المدائن، «ويراه أحمد مختار خارجاً إليه مداوماً معه فيعض على غيظه الصامت ويدير إليهم عيناً حمراء متكورة»[31]، هذه العبارة «فيعض على غيظه»،هي كناية عن شدَّة الغضب، تناصَّتْ مع قوله تعالى ﴿ هَٰٓأَنتُمۡ أُوْلَآءِ تُحِبُّونَهُمۡ وَلَا يُحِبُّونَكُمۡ وَتُؤۡمِنُونَ بِٱلۡكِتَٰبِ كُلِّهِۦ وَإِذَا لَقُوكُمۡ قَالُوٓاْ ءَامَنَّا وَإِذَا خَلَوۡاْ عَضُّواْ عَلَيۡكُمُ ٱلۡأَنَامِلَ مِنَ ٱلۡغَيۡظِۚ قُلۡ مُوتُواْ بِغَيۡظِكُمۡۗ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمُۢ بِذَاتِ ٱلصُّدُورِ ﴾[32] ومعنى هذه الآية مخاطبة المولى تعالى المؤمنين قائلاً لهم: أنتم أيُّها المؤمنون تحبُّون المنافقين بما يظهرون لكم الإيمان، وهم لايحبُّونكم لا باطناً ولا ظاهراً، «وتؤمنون بالكتاب كلِّه»

أي ليس عندكم في شيءٍ منه شكٌّ ولا ريب، وهم عندهم الشك والريب والحيرة. «وإذا لقوكم...»عضوا الأنامل أي، أطرف الأصابع، وقيل الأصابع، شأن المنافقين يظهرون للمؤمنين الإيمان والمودة، وهم في الباطن بخلاف ذلك من كل وجه.»وإذا خلوا عضوا عليكم الأنامل من الغيظ»، وذلك أشد الغيظ والحنق. فيردَّ الله عليهم «قل موتوا..» أي مهما حسدتم المؤمنين فاعلموا أنَّ الله متم نعمته على عباده المؤمنين ومكمل دينه، ومعل كلمته ومظهر دينه فموتوا أنتم بغيظكم، فالله أعلم بما تنطوي عليه ضمائركم وتكنه سرائركم من البغضاء والحسد والغل للمؤمنين[33].فالتناص هنا في اللفظ والمعنى تناسب مع مقتضى المشهد المسرود، فالمشهد يصور شدَّة غضب (أحمد مختار) تجاه هذه العلاقة التي تنبأ بمستقبلها، فقد كان يعلم أنَّ (فلقة) يضمر العدواة والبغضاء لـ (حاجي) وإنْ أظهر له المودة والمحبة، فأشبه المنافقين الذين يظهرون المودة للمؤمنين، ويضمرون لهم الغل والحسد، فاللفظ الذي أخذهالكاتب من القرآن أضفى لنصه تقوية.ومن التناصِّ القرآنيِّ في هذه الرواية كذلك تلويح المسافرين بأيديهم يودعون حامداً وعثمان، وهم يغادرون البلدة بسيارة (الفاتح) ميممين صوب المدينة، «زحفت وجرت حتى واجهت الشارع المديد ورفع لنا الركاب أيديهم ووجوههم مستبشرة...»[34]،أي فرحين مسرورين، الشاهد هو قوله:»وجوههم مستبشرة»، تناصَّ مع هذه الآية التي تصف أهل الجنة ﴿ ضَاحِكَةٌ مُّسْتَبْشِرَةٌ ﴾[35]، والمعنى: يكون النَّاس يوم القيامة فريقين، فريقٌ في الجنَّة وفريقٌ في النَّار، فأمَّا أهل الجنَّة فوجوههم مستنيرة، مسرورة فرحة من سرور قلوبهم، قد ظهر البشر على وجوههم[36]، وهذا التناص في اللفظ والمعنى.

يقوم الشيخ محمود بإعداد رسالة، يعزي أسرة فلقة، ويطلب حضورهم لأخذ أمتعته، « خط أولاً نسخاً مستطيلاً مهيباً في صدر الورقة: كل نفس ذائقة الموت، وإنا إليه لراجعون»[37]، عبارة»كل نفس ذائقة الموت»، تناصَّتْ مع ثلاث آياتٍ، الأولى قوله تعالى ﴿ كُلُّ نَفْسٍ ذَآئِقَةُ ٱلْمَوْتِۖ وَإِنَّمَا تُوَفَّوْنَ أُجُورَكُمْ يَوْمَ ٱلْقِيَـٰمَةِۖ فَمَن زُحْزِحَ عَنِ ٱلنَّارِ وَأُدْخِلَ ٱلْجَنَّةَ فَقَدْ فَازَۗ وَمَا ٱلْحَيَوٰةُ ٱلدُّنْيَآ إِلَّا مَتَـٰعُ ٱلْغُرُورِ ﴾[38] والمعنى: إنَّ في الله عزاءٌ من كلِّ مصيبة وخلفاً من كلِّ هالك، ودركاً من كلِّ فائت، فبالله فثقوا، وإياه فارجوا، فإنَّ المصاب من حرم الثواب، فهو تعالى وحده الذي لا يموت والجن والإنس يموتون، وكذلك الملائكة وحملة العرش، وينفرد الله الواحد الأحد القهار بالديمومة والبقاء[39]، كما في قوله تعالى: ﴿ كُلُّ مَنْ عَلَيْهَا فَانٍ وَيَبْقَىٰ وَجْهُ رَبِّكَ ذُو ٱلْجَلَـٰلِ وَٱلْإِكْرَامِ ﴾الرحمن: ٢٦ - ٢٧، والآية الثانية﴿ كُلُّ نَفْسٍ ذَآئِقَةُ ٱلْمَوْتِۗ وَنَبْلُوكُم بِٱلشَّرِّ وَٱلْخَيْرِ فِتْنَةً وَإِلَيْنَا تُرْجَعُونَ ﴾الأنبياء: ٣٥،

أي: كل حيٍّ إلى الفناء، وقد روي عن الشافعي-رحمه الله- أنه أنشد واستشهد بهذين البيتين :

تمنى رجالٌ أنْ أموت وإنْ أمت ** فتلك سبيل لست فيها بأوحد

فقل للذي يبقي خلاف الذي مضى ** تهيأ لأخرى مثلها فكأن قد[40]

والآية الثالثة قوله تعالى: ﴿نَفْسٍ ذَآئِقَةُ ٱلْمَوْتِ ثُمَّ إِلَيْنَا تُرْجَعُونَ﴾ العنكبوت: ٥٧، ومعناها: إنَّ الموت لابُدَّ منه، ولا محيد عنه، ثم إلى الله المرجع والمآب فمن كان مطيعاً جازاه أفضل الجزاء ووافاه أتم الثواب[41].

وقول الكاتب: «وإنا إليه لراجعون»، تناصَّ مع قوله تعالى: ﴿ٱلَّذِينَ إِذَآ أَصَٰبَتْهُم مُّصِيبَةٌ قَالُوٓاْ إِنَّا لِلَّهِ وَإِنَّآ إِلَيْهِ رَٰجِعُونَ﴾البقرة: ١٥٦،وهذا التناص تضمن جزءاً كبيراً من الآية السابقة.

نقرأ هذا الجزء من الروايةوالشيخ محموديواصل في إعداد الرسالة، «أخي المفضال..لنا ولكم إلا الصبر.. والسلوان.. يدخل بفضله.. المرحومين.. مُدْخل صدق.. ويلهمنا وإياكم.. وجميع الأهل.. التقوى.. وحسن المقام»[42]، هذه العبارة «مدخل صدق» تناصَّتْ مع قوله تعالى: ﴿وَقُل رَّبِّ أَدْخِلْنِى مُدْخَلَ صِدْقٍ وَأَخْرِجْنِى مُخْرَجَ صِدْقٍ وَٱجْعَل لِّى مِن لَّدُنكَ سُلْطَٰنًا نَّصِيرًا﴾الإسراء: ٨٠، عن ابن عباس رضي الله عنهما قال: كان النبيُّ -صلى الله عليه وسلم- بمكة ثم أُمر بالهجرة فأنزل الله هذه الآية، ومعناها كما قال قتادة (أدخلني مدخل صدق) يعني المدينة، (وأخرجني مخرج صدق) يعني مكة[43]. فالتناص هنا لفظيٌّ لأنَّ الكاتب استعمل اللفظ دون المعنى. ويظهر لنا تأثّر(الفاتح) سائق السيارة الآتية من المدينة لسوق الدكة، بموت رفيقه فلقة، «السائق الشاب استند جانباً مرتكزاً إلى مقدمة العربة مكشراً يرد على من يقتربون منه بمزاج متعكر ومساعده يدور في منتصف صندوقها يرمي بتوجيهات ثائرة إلى المستلقين والجالسين في ظلها الممدود، يرفعون إليه نظرات قلقة»[44]، فالتناص في عبارة «ظلها الممدود»، تناص مع قوله تعالى: ﴿وَظِلٍّ مَّمْدُودٍ﴾الواقعة: ٣٠، والمعنى:قيل في الجنة شجرٌ يسير الراكب في ظلها مئة عام لا يقطعها، أي لا ينقطع ظلها ليس فيها شمسٌ ولا حرٌّ مثل قبل طلوع الفجر[45]، والتناص هنا في المعنى واللفظ. وفي جزءٍ آخر من الرواية حيث شجار حامد مع بعض الصبية القادمين من الأودية، وعثمان يحاول إبعاده، فيقول: «لما تعبت أطلقته ووقفنا نلهث عند قعر العالي»[46]، التناص في لفظ «نلهث»،واللَّهْثُ من: «لَهَثَ، لَهْثَاً ولُهَاثاً..أَخْرَجَ لِسانَهُ عطَشَاً أو تَعَباً أوْ إعْياءً»[47]، وهو تناص من هذه الآية، قال

تعالى: ﴿ وَلَوْ شِئْنَا لَرَفَعْنَٰهُ بِهَا وَلَٰكِنَّهُۥٓ أَخْلَدَ إِلَى ٱلْأَرْضِ وَٱتَّبَعَ هَوَىٰهُ ۚ فَمَثَلُهُۥ كَمَثَلِ ٱلْكَلْبِ إِن تَحْمِلْ عَلَيْهِ يَلْهَث أَوْ تَتْرُكْهُ يَلْهَث ۚ ذَّٰلِكَ مَثَلُ ٱلْقَوْمِ ٱلَّذِينَ كَذَّبُوا۟ بِـَٔايَٰتِنَا ۚ فَٱقْصُصِ ٱلْقَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ ﴾ الأعراف: ١٧٦، وهذه الآية نزلت في بلعام بن باعوراء، وكان يسكن في قرية من قرى البلقاء، وكان يعرف اسم الله الأعظم فانسلخ عن دينه، وذلك لما نزل نبيُّ الله موسى عليه السلام أرضَ بني كنعان، أتى قوم بلعام إليه فقالوا له هذا موسى بن عِمران في بني إسرائيل قد جاء يخرجنا من بلادنا ويقتلنا ويحلها بني إسرائيل، وإنَّا قومك وليس لنا منزل وأنت رجل مجاب الدعوة فاخرج فادع الله عليهم، فقال ويلكم نبي الله ومعه الملائكة والمؤمنون كيف أذهب أدعو عليهم وأنا أعلم من الله ما أعلم، لكنَّه استجاب لتوسلاتهم فانطلق حتى إذا أشرف على عسكر نبي الله موسى جعل يدعو عليهم، فاندلع لسانه فوقع على صدره، فشبهه الله بالكلب في لهثه في حالتيه إنْ حملت عليه وإنْ تركته هو يلهث في الحالتين[48]. فعثمان يوضح تعبهم حتى بعد انقضاء الشجار حيث أصبحوا يلهثون من شدة الإنهاك والتعب.

لمَّا ذهبتْ الثلة إلى مسايل زيدان لجني ثمار بعض الأشجار، مثل: القضيم والنبق، الخلخسانوالقرقدان، وهي بمثابة حلوى ريفية، توزعوا لثلاث مجوعاتفي الغابة، وبدأوا يتسابقون في جمع الثمار، «هاي.. شيف أنا لميت قدريش؟ حسبنا الله ياهوى.. شيف شدرتيدا مليان كيف»[49]، التناص في عبارة «حسبنا الله» حيث أظهرت مدى الدهشة التي اعترتْ أحد الصبية عندما رأى الشجرة ممتلئةبالثمار، وهي تناص من هذه الآية الكريمة، قال تعالى: ﴿ فَإِن تَوَلَّوْا۟ فَقُلْ حَسْبِىَ ٱللَّهُ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ ۖ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ ۖ وَهُوَ رَبُّ ٱلْعَرْشِ ٱلْعَظِيمِ ﴾ التوبة: ١٢٩، ومعنى الآية: فإن تولوا عمَّا جئتهم به من الشريعة العظيمة المطهرة الكاملة، فقل الله كافي لا إله إلا هو فاتخذه وكيلا[50]. وهو تناص في اللفظ دون المعنى.

كونت جماعة لفتح بيت فلقة لجمع الودائع وردها لأصحابها، أما ممتلكاته فتتولى المحكمة دلالته إذا لم يحضر أحدٌ من أقرباء فلقة، لمَّا دخلوا البيتأصابهم الذهول من غرابةمارأوا فيه،»جئنا إلى باب الصفيح فأحطناه وانبهتنا بمفاجأة خفيفة محيرة، تتلمس أيدينا فوق ثقب المفتاح على بقع اللمعان الساطع بالحرارة ونخلل أنا وحامد أصابعنا من خلال القصب فنلمس من الداخل على امتداد القفل عبر عمدان الباب»[51]، التناص في لفظ «فانبهتنا» وهي الدهشة والتَّحيُّر، من هول مارأوا،»البُهْت..والبَهْت حجرٌ والأَخْذُ بَغْتَةً والانقِطاعُ والحَيْرَةُ..»[52]، تناص مع هذه الآية، قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ أَلَمْ تَرَ

﴿إِلَى ٱلَّذِى حَآجَّ إِبۡرَٰهِـۧمَ فِى رَبِّهِۦٓ أَنۡ ءَاتَىٰهُ ٱللَّهُ ٱلۡمُلۡكَ إِذۡ قَالَ إِبۡرَٰهِـۧمُ رَبِّىَ ٱلَّذِى يُحۡىِۦ وَيُمِيتُ قَالَ أَنَا۠ أُحۡىِۦ وَأُمِيتُۖ قَالَ إِبۡرَٰهِـۧمُ فَإِنَّ ٱللَّهَ يَأۡتِى بِٱلشَّمۡسِ مِنَ ٱلۡمَشۡرِقِ فَأۡتِ بِهَا مِنَ ٱلۡمَغۡرِبِ فَبُهِتَ ٱلَّذِى كَفَرَۗ وَٱللَّهُ لَا يَهۡدِى ٱلۡقَوۡمَ ٱلظَّٰلِمِينَ﴾ البقرة:٢٥٨، وهي تخبِّر عمَّا دار بين نبيِّ الله إبراهيم والنمرود بن كنعان ملك بابل حيث حاجَّ إبراهيم في ربِّه، ولمَّا ادَّعى المكابرة قال له إبراهيم (فإنَّ الله يأتي بالشمس من المشرق فأْت بها من المغرب)، أي إذا كنت كما تدَّعي من أنَّك تحيي وتميت فالذي يحيي ويميت هو الذي يتصرف في الوجود في خلق ذواته وتسخير كواكبه، وحركاته فهذه الشمس تبدو كل يوم من المشرق، فإنْ كنت إلهاً كما ادَّعيت تحيي وتميت فأْت بها من المغرب، فلما علم عجزه وانقطاعه وأنَّه لا يقدر على المكابرة في هذا المقام بهت أي أخرس فلا يتكلم وقامت عليه الحجة[53].فالتناص في لفظ«انبهتنا» تبين دهشة وحيرة الجماعة التي دخلت بيت فلقة من غرابة ماشاهدوا، أكواماً من الصناديق مجمعة في ركن، وأخرى من الأقمشة والصابون وبطاريات، واشتموا روائح من التبغ والمحاليل الحشرية ومتبخرات الكحول، وأشياء لا يعرف رائحتها أحدٌ منهم، فهذا الأشياء الغريبة التي لا تعرف الدكة لها مثالاً جعلتهم في ذهول وحيرة.

بعد أنْ جلب الشرطيُّ والخفير مسرقات البلدة التي عثروا عليها في مسايل زيدان، « وقع ما لم يكونوا يتوقعونه منه هو الذي رسم تمنعه على وجوههم قبل مدة أصم وأبكم»[54]،التناص في عبارة « أصم وأبكم»، أي لا يسمع ، ولا يتكلم، وقد تناصت مع قوله تَعَالَىٰ: ﴿وَمَثَلُ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ كَمَثَلِ ٱلَّذِى يَنۡعِقُ بِمَا لَا يَسۡمَعُ إِلَّا دُعَآءً وَنِدَآءًۚ صُمُّۢ بُكۡمٌ عُمۡىٌ فَهُمۡ لَا يَعۡقِلُونَ﴾لبقرة: ١٧١، ومعناها: أي صم عن سماع الحق، بكم لا يتفوهون به عمي عن رؤية طريقه ومسلكه[55].

فالشرطي عندما جلب تلك المسرقات أمر بإدخالها في مخزن الضو، وعلى الرغم من أنَّه عثر على الجواد مقتولاً في الغابة إلا أنَّه لم يتعجل بإعلان الخبر حتى تم تخزين جميع المسروقات التي جلبها ثم ركز على بندقيته وأخبرهم بأنَّه ترك الجواد مقتولاً في كثافة المسايل، فهو الذي ظل معهم مدة كالأصم أو الأبكم لم يخبرهم بشيئ.

من خلال دراستنا توظيف التناص القرآني في رواية أعمال الليل والبلدة لإبراهيم إسحق، توصلنا إلى النتائج التالية:

لجوء الكاتب للتضمين الجزئي والكلي في توظيف النص القرآني في رواية مهرجان المدرسة القديمة.

توظيف مفرداتٍ وتراكيب قرآنية تفاعلت فيما بينها فكانت ترجماناً لظاهرة التناص ودالة عليه.

أبرزت العلاقات التناصية الموظفة في الرواية قدرة الكاتب في الإفادة من النص القرآني وإدراجه في تراكيب لغوية تتسق مع الأغراض التي حفزته إلى التناص.

الهوامش:

(1) ابـن منظـور، أبـو الفضـل جـمال الديـن محمـد بـن مكرم(الإمـام): لسـان العـرب، تـح: عبداللـه عـلي الكبـير، وآخريـن، دار المعـارف، القاهـرة، (د.ط)، مادة(نصـص).

(2) الأحمـر، فيصـل، معجـم السـيميائيات، الـدار العربيـة للعلـوم نـاشرون، الجزائـر، ط1 11431هـ 2010م، ص141.

(3) أحمد، خليل: معجم المصطلحات اللغوية، دار الفكر اللبناني، 1995م، ص106.

(4) برنـس، جيرالـد: المصطلـح السردي(معجـم المصطلحـات)، تـر: عابـد خزنـدار، المـشروع القومـي للترجمـة، المجلـس الأعـلى للثقافـة، القاهـرة، العـدد(368)، ط1 2003م، ص117.

(5) ينظـر، الإدريـسي، محمـد: أنـواع التنـاص في الروايـة العربية(«هـذا الأندلسي»لبنسـالم حميـش نموذجـاً)، مجلـة فصـول، الهيئـة المصريـة العامـة للكتـاب، مصر(العـدد96)، 2016، ص331.

(6) الأحمر، فيصل: معجم السيميائيات، ص145.

(7) ينظر الزغبي، أحمد: التناص نظرياً وتطبيقياً، مكتبة الكتاني، إربد، الأردن، 1993م، ص29.

(8) ينظر الزغبي، أحمد: التناص نظرياً وتطبيقياً، مصدر سابق، ص37.

(9) ينظـر الغبـاري، عـوض: دراسـات في أدب مـصر الإسـلامية، دار الثقافـة العربيـة، القاهـرة، ط1، 2003م، ص181.

(10) ينظر، شعث، أحمد جبر: جماليات التناص، دار مجد لاوي، عمان، 2013-2014م، ص104.

(11) إسـحق، إبراهيـم، أعـمال الليـل والبلـدة، قسـم الـتأليف والنـشر، جامعـة الخرطـوم، ط1 1971م.

(12) انظر، غالي، نبيل: إبراهيم إسحق ومشروعه الإبداعي، ص13.

(13) انظـر، عـلي، محمـد نجيـب محمـد: حـوارات في تدابـير الراهـن الثقـافي، دار المصـورات للنـشر، ط1، 2016م، ص14.

(14) غالي، نبيل: إبراهيم إسحق ومشروعه الإداعي، ص13.

(15) انظر، الدرديري، بابكر الأمين(الدكتور): الرواية السودانية الحديثة، ص243.

(16) غالي، نبيل: إبراهيم إسحق ومشروعه الإبداعي، ص14.

(17) انظـر، إسـحق، إبراهيـم: نـاسٌ مـن كافا(قصـص قصـيرة)، مركـز عبـد الكريـم ميرغنـي الثقـافي، أم درمـان، السـودان، ط1 2006م، ص233

(18) إفادات من الكاتب ، السبت14 أغسطس، 2018م، الساعة الواحدة ظهراً مركز عبد الكريم ميرغني الثقافي، أم درمان، السودان.

(19) غالي، نبيل: إبراهيم إسحق ومشروعه الإبداعي، ص70.

* هي مفتاح إجرائي أولي للتوغل التدريجي في عوالم النص، ويشتمل على: غلاف العنوان الرئيس، الإهداء، العناوين الداخلية، مقدمات، فهارس وغيرها.

(20) إسحق، إبراهيم: ناسٌ من كافا(قصص قصيرة)، ص234.

(21) انظر، بشرى، محمد مهدي: الرواية السودانية في 60 عاماً، ص225.

(22) ينظر، ابن الأثير، أبو الفتح ضياء الدين نصر الله : المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تح: أحمد الحوفي وبدوي طبانة، نهضة مصر، القاهرة،(د. ت)، ص200.

(23) إسحق، إبراهيم: أعمال الليل والبلدة، رواية، ص27.

(24) سورة الشمس: الآية 14.

(25) ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين بن مكرم: لسان العرب، تح: عبد الله على الكبير وآخرين، مصدر سابق، مادة(دمم).

(26) ينظر، ابن كثير، الحافظ عماد الدين أبي الفداء(الإمام): تفسير القرآن العظيم، تح: سامي محمد السلامة، دار طيبة للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، الرياض، م8، ط1، 1418هـ 1997م، ص414.

(27) إسحق، إبراهيم: أعمال الليل والبلدة، رواية، ص42.

(28) الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب(العلامة اللغوي): القاموس المحيط، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ج2، ط1 1412هـ 1991م، مادة(نكس).

(29) سورة الأنبياء: الآية 65.

(30) ينظر، ابن كثير، الحافظ عماد الدين أبي الفداء: تفسير القرآن العظيم، تح: سامي محمد السلامة، م5، ص350.

(31) إسحق، إبراهيم: أعمال الليل والبلدة، رواية، ص57.

(32) سورة آل عمران: الآية 119.

(33) ينظر، ابن كثير، الحافظ عماد الدين أبي الفدا: تفسير القرآن العظيم، تح: سامي محمد السلامة، م3، ص168-169.

(34) إسحق، إبراهيم: أعمال الليل والبلدة، رواية، ص65.

(35) سورة عبس: الآية 39.

(36) ابـن كثـير، الحافـظ عـماد الديـن أبي الفـداء: تفسـير القـرآن العظيـم، تـح: سـامي محمـد السـلامة، م8، ص327.

(37) إسحق، إبراهيم: أعمال الليل والبلدة، ص61.

(38) سورة آل عمران: الآية 185.

(39) ينظـر، ابـن كثـير، الحافـظ عـماد الديـن أبي الفـداء: تفسـير القـرآن العظيـم، تـح: سـامي محمـد السلامة، م2، ص178.

(40) الشـافعي، أبـو عبـد اللـه محمـد بـن إدريس(الإمـام): ديوانه(الجوهـر النفيـس في شـعر محمـد بـن إدريـس)، تـق: محمـد إبراهيـم سـليم، مكتبـة ابـن سـيناء للنـشر والتوزيـع والتصديـر، القاهـرة، مـصر، (د. ت،ط)، ص51.

(41) ينظـر، ابـن كثـير، الحافـظ عـماد الديـن أبي الفـداء، تفسـير القـرآن العظيـم، تـح: سـامي محمـد السلامة، م6، ص291.

(42) إسحق، إبراهيم: أعمال الليل والبلدة، رواية، ص62.

(43) ينظـر، ابـن كثـير، الحافـظ عـماد الديـن أبي الفـداء: تفسـير القـرآن العظيـم، تـح: سـامي محمـد السـلامة، م5، ص111.

(44) إسحق، إبراهيم: أعمال الليل والبلدة، ص63.

(45) ينظـر، ابـن كثـير، الحافـظ عـماد الديـن أبي الفـداء: تفسـير القـرآن العظيـم، تـح: سـامي محمـد السلامة، م5، ص528.

(46) إسحق، إبراهيم: أعمال الليل والبلدة، ص67.

(47) الفـيروز آبـادي، مَجـد الديـن محمـد بـن يعقوب(العلامـة اللغـوي): القامـوس المحيـط، دار إحيـاء الـتراث العـربي، بـيروت، لبنـان، ج1، ط1 1412هـ 1991م، مادة(لهـث).

(48) ينظـر، ابـن كثـير، الحافـظ عـماد الديـن أبي الفـداء: تفسـير القـرآن العظيـم، تـح: سـامي محمـد السـلامة، م3، 510.

(49) إسحق، إبراهيم: أعمال الليل والبلدة، ص76، 77.

(50) ينظـر، ابـن كثـير، الحافـظ عـماد الديـن أبي الفـداء: تفسـير القـرآن العظيـم، تـح: سـامي محمـد السلامة، م4، ص243.

(51) إسحق، إبراهيم: أعمال الليل والبلدة، ص104.

(52) الفيروز آبادي،مجد الدين محمد بن يعقوب،(العلامة اللغوي): القاموس المحيط، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ج1، ط1 1412هـ 1991م، مادة(بهت).

(53) ابن كثير، الحافظ عماد الدين أبي الفداء: تفسير القرآن العظيم، تح: سامي محمد السلامة، م1، ص286.

(54) إسحق، إبراهيم: أعمال الليل والبلدة، ص123.

(55) ابن كثير، الحافظ عماد الدين أبي الفداء: تفسير القرآن العظيم، تح: سامي محمد السلامة، م1، ص480.

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم.

(1) أحمد، خليل: معجم المصطلحات اللغوية: دار الفكر اللبناني، 1995م.

(2) إسحق، إبراهيم: أعمال الليل والبلدة، قسم التأليف والنشر، جامعة الخرطوم، ط1 1971م.

(3) ابن الأثير، أبو الفتح ضياء الدين: المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تعليق: أحمد الحوفي وبدوي طبانة، نهضة مصر، القاهرة، (د. ط)، ص200.

(4) ابن كثير، الحافظ عماد الدين أبي الفداء: تفسير القرآن العظيم، تح: سامي محمد السلامة، دار طيبة للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، الرياض، ط1، 1418ه، 1997م.

(5) ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين بن مكرم: لسان العرب، تح: عبد الله على الكبير وآخرين، دار المعارف، القاهرة، (د. ط).

(6) برنس، جيرالد: المصطلح السردي (معجم المصطلحات)، تر: عابد خزندار، المشروع القومي للترجمة، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، العدد (368)، ط1، 2003م.

(7) خمري، حسن: فضاء التخييل مقاربات في الرواية، منشورات الاختلاف الجزائرية، ط1، 2002م.

(8) شعث، أحمد جبر: جماليات التناص، دار مجد لاوي، عمان، 2013م_ 2014م.

(9) الأحمر، فيصل: معجم السيميائيات، الدار العربية للعلوم، ناشرون، الجزائر، 1431ه، 2010م.

(10) الإدريسي، محمد: أنواع التناص في الرواية العربية(«هذا الأندلسي»لنسالم حميش نموذجاً)، مجلة فصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، العدد(96)، 2016م.

(11) الزغبي، أحمد: التناص نظرياً وتطبيقياً، مكتبة الكتاني، الأردن، 1993م.

(12) الغباري، عوض: دراسات في أدب مصر الإسلامية، دار الثقافة العربية، القاهرة، ط1، 2003م.

(13) الشافعي، أبو عبدالله محمد بن إدريس(الإمام): ديوانه(الجوهر النفيس في شعر محمد بن إدريس)، تقديم محمد إبراهيم سليم، مكتبة ابن سيناء للنشر والتوزيع والتصدير، القاهرة، مصر، (د. ط).

(14) الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب(العلامة اللغوي)، القاموس المحيط، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، الجزء (الأول، الثاني)، ط1، 1412ه، 1991م.

مراعاة السنة النبوية للفروق الفردية

د. موسى عبد الله آدم
قسم العلوم التربوية - كلية التربية -جامعة الجنينة

أ. إيهاب محمد الحسن فضل
كلية الدراسات العليا – جامعة الجنينة

مستخلص :

تعد ظاهرة الفروق الفردية من أهم خصائص الوجود الانساني التي اوجدها الله في خلقه حيث يختلف الافراد في مستوياتهم العقلية وهذا فضلاً عن تمايزإهتماماتهم وسماتهم المختلفة ولذا تهدف الدراسة الي استنباط مبادئ السنة في مراعاة الفروق الفردية و الكشف عن واقع تعامل معلمي لدراسات الإسلامية بالمرحلة الثانوية لمدينة الجنينة في مراعاة الفروق الفردية في المجال الايماني ، العقلي ، النفسي ، الاجتماعي والاقتصادي ، والعلمي . و ينبغي أن نتذكر أن المعلم لا يعلم مادة دراسية أو موضوعاً معيناً وانما يعلم طلاباً هذا ما يميل كثيراً من المعلمين إلي نسيانه فالمادة الدراسية ما هي إلا وسيلة بينما الطالب هو الهدف فمن هذا المبدأ التربوي والنفسي تتلخص أهمية هذه الدراسة . حيث يحظي موضوع الفروق الفردية بأهمية كبيرة في عملية التربية والتعليم وتشتد الحاجة للدراسة بسبب التوسع العلمي في المجالات لتنوع وسائل التربية وتأثيرها الفعال ولحاجة الطالب لمراعاة استعداداته وقدراته وميوله من خلال معلم يتقن فن التعامل مع الفروق الفردية المتنوعة ،حيث أن هذه الدراسة سعت للوصول إلي وضع حلول تسهم في تبصير المسؤلين بواقع ممارسة معلمي الدراسات الاسلامية للعملية التعليمية والتربوية وفق مبادئ السنة النبوية في مراعاة الفروق الفردية ووضع الالية المناسبة لتعزيز الايجابيات لديهم وتلافي السلبيات. واتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي وخلصت الدراسة إلي أن السنة النبوية كانت اسبق من التربية الغربية الحديثة في التأسيس للتعامل مع الفروق الفردية بمختلف أنواعها . كما أقرت عاملي الوراثة و البيئة واشتراكهما في التأثير على الفروق الفردية. حيث تعاملت السنة النبوية مع الأفراد بحسب مايملكونه من إمكانات وقدرات ؛ وبحسب سن كل فرد كما فرقت وبصورة واضحة بين الذكر والانثى في التعامل بحسب قدرات كل واحد منهما .

كلمات مفتاحية : المبادئ – الوراثة – البيئة – الفروق الفردية – الذكاء – الاعاقة العقلية .

taking into account the Sunnah 0fahe individual differences

Musa Abdullah Adam
Ihab Mohammed Al-Hassan Fadol

Abstract:

The apparent individual differences are one of the most important characteristics of human existence .God is good. God created him in his creation ,where individuals differ in their mental levels. And the he revealed the locations of Islamic studies teachers at the secondary stage dealing with their fetus, taking into account individual differences in the field of faith the mental , the forgotten , social the economic , and the scientific, and it is watered that the work of the taking that the teacher does not teach a subject or a specific subject , but rather teaches. This is whet many teachers tend to forget .study, where the subject of individual differences is of great importance in the process of educati0n and the Deanship is running the need for study because of the scientific expansion in the fields of the variety of means of education and their effective impact and the need for a person ot assist the students observance to take into account this preparations , a bitities and inclinations through a teacher who masters the art of dealing with diverse individual .As this study was sent to come up with solutions that contribute to facilitating the officials with the reality of the practice of Islamic teachers of the educational and pedagogical process in accordance with the principles of the prophetic funned in taking into account individual differences and setting the appropriate mechanism to strengthen the positives of their lard and to eliminate the negatives. In this study the researcher followed the descriptive analytical method and the study concluded that the prophetic Sunnah was earlier than the western education, where in the establishment to deal with individual differences of various kinds, As a approved by the factors of genetics and the environment and the their participation in influencing the difference in the individual where the sunnah deals with individuals in their souse of whet to have it of capabilities' and abilities, and according to the age of each individual , as it was known and clearly between male and female in dealing according to abilities of the each and an order in cladding .

Key words : principles - genetics - environment –individual differences – intelligmce–mental disability

المقدمة:

إن الله تعالى لما خلق الخلق جميعاً ونثر عليهم من نعمه وهباته جاء كل واحدمنهم مختلف عن الآخر لا يشابهه ولا يطابقه وقد أكد الله هذا الإختلاف فقال تعالى عن طالوت [1] (وَقَالَ لَهُمْ نَبِيُّهُمْ إِنَّ اللَّهَ قَدْ بَعَثَ لَكُمْ طَالُوتَ مَلِكاً قَالُوا أَنَّى يَكُونُ لَهُ الْمُلْكُ عَلَيْنَا وَنَحْنُ أَحَقُّ بِالْمُلْكِ مِنْهُ وَلَمْ يُؤْتَ سَعَةً مِنْ الْمَالِ قَالَ إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَاهُ عَلَيْكُمْ وَزَادَهُ بَسْطَةً فِي الْعِلْمِ وَالْجِسْمِ وَاللَّهُ يُؤْتِي مُلْكَهُ مَنْ يَشَاءُ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ) البقرة الآية (247).وهذا التفضيل قد يكون بالجسم أو بالعلم أو بطريقة التفكير أو بالأمور المادية لذلك حرص الإسلام على مخاطبة الناس على قدر عقولهم وعلى مقدار ما يستوعبون ويفهمون . ومعنى هذا الكلام كله أن الإسلام أقر بالفروق الفردية بين الأشخاص والأفراد ؛ أو بمعنى آخر أقر مبدأ الإهتمامات المختلفة . وفي العملية التعليمية يلاحظ أن تلاميذ الفصل الواحد رغم تقاربهم في السن يختلف بعضهم عن بعض الآخر في كثير من الصفات الجسمية كالطول والحجم وهذا بالضرورة تدفع المعلم على إتخاذ موقف معين وقد يعيد تنظيم مقاعد التلاميذ إزائها.

فالتلاميذ في الفصل الواحد ليسوا متجانسين ولا متساوين فيما يملكونه من صفات وخصائص رغم أنهم متقاربون في أعمارهم الزمنية وهذه الفروق أمر طبيعي بين الأفراد فلا يوجد تطابق تام بين فردين حتى ولو كانوا توأمين وتعد ظاهرة الفروق الفردية من أهم خصائص الوجود الإنساني التي أوجدها الله في خلقه حيث يختلف الأفراد في مستوياتهم العقلية ؛ فمنهم العبقري والذكي جداً والذكي ومتوسط الذكاء ومنخفض الذكاء ؛ هذا فضلاً عن تمايز إهتمامهم وسماتهم المختلفة . وسوف يقوم الباحث في دراسته لمعرفة مدى مراعاة السنة تعامل السنة بالفروق الفردية

مشكلة الدراسة :

لاحظ الباحث من خلال عمله في مجال التدريس أن هناك فروق فردية بين الطلاب مما له الأثر الواضح في التحصيل الدراسي هل يقوم معلم الدراسات الإسلامية بمراعاة الفروق الفردية بين طلابه .

أهمية الدراسة :

ينبغي أن نتذكر دائماً أن المعلم لا يعلم مادة دراسية أو موضوعاً معيناً وإنما يعلم طلاباً وهذا ما يميل كثيراً من المعلمين إلي نسيانه فالمادة الدراسية ما هي إلا وسيلة ، بينما الطالب هو الهدف ، فمن هذا المبدأ التربوي و النفسي تتلخص أهمية هذه الدراسة في ناحيتين .

الأهمية العلمية :

يحظى موضوع الفروق الفردية بأهمية كبيرة في عملية التربية والتعلم وتشتد الحاجة لدراسة بسبب التوسع العلمي في المجالات ، ولتنوع وسائل التربية وتأثيرها الفعال ولحاجة الطالب لمراعاة استعداداته وقدراته وميوله من خلال معلم يتقن فن التعامل مع الفروق الفردية المتنوعة، فالمعلم يواجه أثناء العملية التعليمية والتربوية الكثير من الطلاب الذين تختلف ميولهم وقدراتهم، واستعداداتهم ، بل توجهاتهم وأفكارهم ، وتربيتهم وسلوكهم ، باعتبار أن كل واحد منهم

يعبر عن شخصية مستقلة بل يعبر كثير منهم عن بيئات مختلفة ، مما يستدعي دراسة واقع تعامل معلمي الدراسات الإسلامية مع الفروق الفردية بين طلابهم وهل هو حسب مبادئ السنة النبوية في التعامل معها .

الأهمية التطبيقية :

حيث أن هذه الدراسة سعت للوصول إلي وضع حلول تسهم في تبصير المسؤلين بواقع ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية للعملية التعليمية والتربوية وفق مبادئ الفروق الفردية ووضع الآلية المناسبة لتعزيز الإيجابيات لديهم وتلافي السلبيات .

أهداف الدراسة :

سعت الدراسة إلي تحقيق الأهداف التالية :

1ـ استنباط مبادئ السنة في مراعاة الفروق الفردية .

2ـ الكشف عن واقع تعامل معلمي الدراسات الإسلامية بالمرحلة الثانوية لمدينة الجنينة في مراعاة الفروق الفردية في المجال العقلي ، النفسي ، الاجتماعي والاقتصادي ، والعلمي

رابعاً : أسئلة الدراسة :

1ـ ما هو دور معلمي مادة الدراسات الإسلامية في مراعاة الفروق الفردية .

2ـ ما هي أهم مبادئ السنة النبوية في الفروق الفردية .

3ـ ما واقع ممارسة معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الجنينة في مراعاة الفروق الفردية .

سابعاً :حدود الدراسة :

الحد الزمني :

الحد المكاني :

تطبق إستبانة موجهة إلي أفراد معلمي االدراسات الاسلامية بالمرحلة الثانوية ولاية غرب دارفور ـ مدينة الجنينة

الحد الموضوعي : اقتصرت هذه الدراسة الوصفية على وصف وتحليل مدى مراعاة السنة النبوية للفروق الفردية .

مصطلحات الدراسة :

المبادئ اصطلاحاً: القواعد الأساسية التي يقوم عليها غيره (غيرها) ولا يخرج عنها فيقال مبادئ العلم أو الفن أو القانون [2]

الفروق الفردية اصطلاحاً :

هي تلك الصفات التي يتميز بها كل إنسان عن غيره من الأفراد سواء كانت تلك الصفة جسمية ، أم عقلية ، أم مزاجية ، أم في سلوكه النفسي ، أو الاجتماعي [3]

الوراثة :

الموروثات أو الجينات التي تنقل إلي الفرد من ابويه ، الخصائص أو السمات الجسمية والسمات العقلية والسمات الشخصية والمزاجية .

البيئة :

وتشمل كل المثيرات الخارجية عن نطاق العوامل التي يبدأ تأثيرها على الفرد من قبل الولادة وتستمر خلال مراحل الحياة .

الذكاء :

هو القدرة على التفكير المجرد وسرعة التعلم وحل المشكلات والتكيف مع المراحل الجديدة .

الإعاقة العقلية :

هي مستوى الأداء الوظيفي الذي يقل عن متوسط الذكاء بإنحرافين معياريين ويصاحبه خلل في السلوك التكيفي ويظهر في المراحل النمائية وحتى الثامنة عشر .

مفهوم الفروق الفردية :

ان المعلم أثناء تعامله مع التلاميذ فإنه لا يتعامل مع نوعية واحدة منهم وإنما يواجه العديد من الفروق الفردية بينهم تكاد تجعل كل منها مختلف تماماً عن الآخر ، ولذا فقد عرفها عدد كثير من الباحثين بعدة تعريفات اهمها ما يمكن أن يورد ذكره

أ- إنحراف الأفراد عن متوسط أو عن بعضها . [4]

ب- وعرفها آخرون :

أن الفروق الفردية هي الإنحرافات الفردية عن متوسط المجموعة في صفة أو أخرى جسم عقلية ، نفسية ، وقد يكون مدى هذه الفروق صغيراً أو كبيراً ومن الآيات القرانية الدالة على ذلك قال تعالى (5) ((وَقَدْ خَلَقَكُمْ أَطْوَاراً)) نوح الآية(14)

مبادئ الفروق الفردية ومجالاتها في السنة:

عند استقراء ما جاء في صحيح الإمام البخاري – رحمه الله تعالى – من أحاديث في تعامل النبي – ﷺ - مع أفراد الناس ظهر عدد من المبادئ التي جاءت جلية واضحة في طريقة تعامل الأفراد والجماعات كل بما يناسبه ، وبما يستخرج منه كوامنه من استعدادات وقدرات ومواهب ، بل تفعيلها والإستفادة منها لخدمة صاحبها ، وقد قام الباحث باستنباط عدد من هذه المبادئ من صحيح البخاري وقد لجأ أحياناً لتقوية المبدأ ببعض الصور التي وردت في أحاديث صحيحة في كتب أخرى غير البخاري ، للاستشهاد فقط .

مبادئ الفروق الفردية في المجال الإيماني:

هو الركيزة الأساسية وعليه مدار الأعمال وهو نقطة الإنطلاقة في التربية الإسلامية برمتها وهو قائم على أعمال القلب قبل الجوارح ، وعلى حسب توجه القلب يُقْبل العمل أو يُردُّ ويرتقي بصاحبه في الدنيا والآخرة أو يحبطه في الدارين وقد ركز النبي- صلى الله عليه وسلم – على هذا المبدأ حيث تربيته لأصحابه منذ بداية الدعوة أكثر من غيره من المبادئ ، مع أهميتها وعدم إهمالها – وذلك لخطورته وأن القلب هو المحرك الأعظم للمؤمن . ومع أهمية هذا المجال وما له من مكانة في التربية الإسلامية إلا أن الغفلة عنه في التربية الغربية واضحة جلية لذا نجدهم

قد أبدعوا في كل مجال من المجالات الدنيوية ، ولكن مع هذا فالروح خاوية وبهذا يكون هذا المجال إسلامياً خالصاً سبقت به التربية الإسلامية وإختصت به ويتضمن هذا المجال مبدأين هما :

1- توجيه دوافع المرء لنيل رضا الله سبحانه وتعالى :

الدافع أمر داخلي في قلب المرء لا يطلع عليه أحد إلا الله – عز وجل – وهو محرك قوى المرء ، ولولاه لتعطلت أموره – ان كان يفقد ما يحفزه على التحرك والعمل . أو على الأقل إتقانها ، ينطلق في أعماله فقط ليؤديها تخلصاً منها – حتى يخلو ذهنه منها ولاينشغل باله بها بلا رغبة فيها ، فترى أعماله إما فيها من العيوب والنقائص ، أو أنها عند أقل درجات تجويد العمل إن كان عليه رقيب خارجي ، مادام قد توقف دافعه الداخلي . وبما أن الدوافع أمر خفي فإنه لا يطلع عليه أحد غير الله – حتى يعلن عنه صاحبه ، أو يسعى مربيه أو معلمه لإكتشافه ، فمن الناس من يكون دافعه وجه الله والدار الآخرة ومنهم من يدفعه حب المدح والثناء ، ومنهم من يدفعه حبه لتحسين العمل وتجويده ويسعى للإنجاز والإتقان.

وقد نبه النبي- ﷺ على تعدد تلك الدوافع وتنوعها ، فقال – ﷺ- ،، إنما الأعْمَالُ بالنيات، وإنما لكل إمرى ما نوى ، فمن كانت هجرته إلي دنيا يصيبها ، أو إمرأة ينكحها ، فهجرته إلي ما هاجر إليه ،، [6]ومع إنكار الشرع المطهر لمن كان دافعه ونيته لغير الله – عز وجل – فإن النبي – صلى الله عليه وسلم – لم يهمل هذه الفئة ولم يهجرها و يتخذ منها موقف العداء والإنكار بل سعى للإستفادة من دوافعها وتوجيهها لتصب في النهاية في مصلحة الفرد نفسه ، ومصلحة من حوله. ومن ذلك ما وقع بعد غزوة حنين ، وما كان فيها من توزيع الغنائم الهائلة على المؤلفة قلوبهم ، حتى كان النبي – ﷺ – يعطي الكثير منهم مائة بعير ، أو الوادي من الشياة ، وقد أراد بعطيته إياهم إستمالة قلوبهم إلي الإسلام ،لان منهم الذي لم يكن قد حسن إسلامه ، ولم تكن دوافعهم في بقائهم حول رسول الله سوى حب الدنيا ، وليس حباً في رسول الله ولا الجهاد معه . فعن أنس رضي الله عنه – قال – قال – النبي – ﷺ - ،، إني أعطي قريشاً أتألفهم لأنَّهم حديث عهد بجاهلية ،(7) وقد إستفاد النبي – صلى الله عليه وسلم - من الدوافع عند أهل الإيمان وذلك في قصة توزيع الغنائم على المؤلفة قلوبهم من قريش وغيرهم ، حتى أن الأنصار وجدوا في أنفسهم أن رسول الله – صلى الله عليه وسلم – أعطى الناس ولم يعطيهم ، قال أبو سعيد الخدري – رضي الله عنه فخطبهم فقال : يامعشر الأنصار (ألم أجدكم ضلالاً فهداكم الله بي ؟ وكنتم متفرقين فألفكم الله بي ؟وعالة فأغناكم الله بي؟ كُلَّما قال شيئاً قالوا : الله ورسوله أمن قال : ما يمنعكم أن تجيبوا رسول الله ـ صلى الله عليه وسلم - ؟ قال: كُلَّما قال شيئاً قالوا الله ورسوله أمن . قال : لو شئتم قلتم جئتنا كذا وكذا . أترضون أن يذهب الناس بالشاة والبعير وتذهبون بالنبي ـ ﷺ ـ إلي رحالكم ؟ لولا الهجرة لكنت امرءاً من الانصار ولو سلك الناس وادياً وشعباً لسلكت وادي الانصار والناس دثار [8] وهنا تظهر محبة الأنصار لرسول الله وحب جواره ، وهذا ما تعامل به رسول الله معهم على أساسه ، فمن باب المحبة لهم بيَّن لهم المقارنة بين ذهاب الناس بالشاة والبعير، وبين رجوع الأنصار برسول الله – ﷺ– في رحالهم . وهنا المقارنة بين الكفتين عند أهل الإيمان

فكان الدافع هنا معنوياً في هذا الموقف ، بخلاف ماسبقه فقد كان مادياً ، وفي كل إستغله رسول الله - ﷺ - في خدمة صحابه من خلال دافعه ، بل وخدمة غيره في بعض المواقف وهنا ينبغي للمعلم أن يكون ذا فراسة ، يحول سير أحوال طلابه وإستشفاف دوافعهم ، إستغلالها وتوجيهها فيما يساعد به طلابه على تحويل دوافعهم ، إلي تحسين النية بطلب وجه الله والدار الآخرة و كل ما يعملونه وخاصة في طلب العلم ، وعليه ألا يمتنع من تعليم الطالب لعدم خلوص نيته ، أو إهماله بسبب ذلك .

مبادئ الفروق الفردية في المجال العقلي والقدرات :

خلق الله - عز وجل - الخلق مختلفين على قدر من التفاوت في ذكائهم وفي سماتهم الشخصية وإستعداداتهم وقدراتهم ، فالحياة لا يمكن أن تستمر إذا كان الناس يمتلكون سمات وقدرات موحدة والذكاء - وإن كان مهماً - فليس شرطاً وحيداً في نجاح الفرد في جميع المجالات ولا يكفي لإمداده بالابداع في كل مهارة ، ولكن هناك من ذوي الذكاء المحدود من يملك استعداداً ومهارة في مجال من المجالات يساعدة على النجاح في النشاط العقلي المرتبط بهذا الاستعداد، بينما هناك من ذوي الذكاء العالي من لا يحسن مهارة معينة ، فهو يمتلك قدراً كبيراً من الذكاء العام ولكنه يفتقد إلي الاستعدادفي مهارة من المهارات فلا يحسن التعامل معها ومن هنا ظهرت الفروق الفردية في السمات الشخصية بين الأفراد وفي استعداداتهم وقدراتهم ، وهذا ما سعت عليه السنة النبوية للتعامل معه بكل أشكاله وبكل واقعية ، فقد كان النبي - ﷺ - يحسن التعامل مع كل الفروق البشرية فيقدر الصفات الجبلّيَّة من الخوف والحب والطمع والشهوة وغيرها ، ويتعامل مع من حوله مراعياً فطرتهم ، فمنهم من يزيد جانب الخوف معه وتقل شجاعته فيعذره بفطرته، ولكنه يسعى لإكتشاف قدرة أخرى فيه مثل حسان بن ثابت - رضي الله عنه - والذي كان يتميز بالذكاء اللغوي الشديد ، وكان من أعظم المجاهدين باللسان ، وذلك بشعره القوي ، فيعززه النبي - ﷺ - في جانب قوته ، ويقول له « أهجهم أو هاجهم وجبريل معك «[9]. ولقد دلت الدر اسات والبحوث العلمية التي عنيت بالفروق الفردية في النواحي العقلية والقدرات والاستعدادات أن هناك فروقاً واضحة بين البشر في قدراتهم واستعداداتهم وخاصة الذكاء، ويتركز أكثر الأفراد حول المنتصف، وتظهر الفروق الفردية موزعة على الطرفين من الجهة اليمنى ومن الجهة اليسرى بأعداد قليلة ، وهنا تظهر أهمية الإهتمام بهذه الفروق ، والتعامل معها بما يناسبها.

يؤيد هذا الكلام محمود (1985) حيث يقول لو طبقنا إختباراً في الذكاء في مجتمع ما على مجموعة عشوائية من أفراد هذا المجتمع ، لوجدنا أن نسب الذكاء تتوزع بين الأفراد بحيث تتركز غالبيتهم حول المنتصف ، ويتوزع الباقي على الجانبين بهذا المتوسط . فما دون المتوسط في جانب، وما فوقه في المقابل ويتضاءل عدد الأفراد في كل الجانبين كلما بعدنا عن الوسط « [10]. ولتجلية معنى الاستعداد والقدرات يقول بركات (1974): فالاستعداد: معناه قابلية الشخص للقيام بنشاط عقلي معين بناءً على تكوينه الطبيعي الموروث أي أن الاستعداد موهبة فطرية وقد يظهر أثرها إذا وجدت العوامل المساعدة على ظهورها وقد يستمر الاستعداد كامناً ولا يظهر أثره إذا لم يتهيأ له الظروف للظهور .

أما القدرة فهي ما يستطيع الشخص أن يقوم به فعلاً - أي ما يمكن إنتاجه بطرقة ملموسة بناءً على التدريب والمران والتعلم . أي القدرة مكتسبة وليست موروثة. وطبيعي وأن القدرة مبنية على الاستعداد فعندما توجد قدرة معينة عند شخص في ناحية خاصة فلابد أن يكون عنده الاستعداد في هذه الناحية ولكن قد يكون الاستعداد ولاتوجد القدرة [11] ثم أوصى التربويون بما يجب على المدرسة تجاه تلك القدرات من إكتشافها. ولهذا يتوجب على المدرسة أن تتعرف على الفروق الفردية في القدرات عند تلاميذها ،وأن تكشف عن ذوي المواهب والاستعدادات ، والقدرات وتعمل على رعايتها وتنميتها إلي أقصى حد ممكن ، وتهيئ أفضل الظروف لنموها بالنسبة لكل تلميذ . فالأطفال في المدارس لديهم استعدادات وإمكانيات مختلفة ، وهذا يحتم علينا الإهتمام بالمقاييس التي تقيس هذه الاستعدادات و الإمكانيات عند الأطفال بدلاً من التركيز فقط على اخبارات الذكاء ووصف الأطفال بأنهم أذكياء أو أغبياء [12]

ويتضمن هذا المجال ثلاثة مبادئ هي :

1- مخاطبة الناس على قدر عقولهم :

الناس طوائف مختلفة وجماعات شتى ، وثقافات متباينة ، وإنتماءات متكاثرة ، و عقليات متفاوتة ، و عادات وتقاليد عديدة ، ولذا يخطئ من ظن أنه يمكنه إختزال طريقة واحدة في التعامل مع الجميع ، ويظنها هي الجديرة بالإهتمام أو أن غيرها غير مجد، مهملاً بذلك عقول الناس واستيعابهم وفهمهم . وهنا جاءت السنة النبوية بما يصلح هذا الجانب ويقومه، فقد أخرج البخاري ـرحمه الله تعالى - عن أنس بن مالك رضي الله عنه ،أن النبي - ﷺ - « ومعاذاً رديفه على الرَّحل قال : يامعاذ بن جبل قال: لبيك يارسول الله وسعديك قال: يامعاذ قال: لبيك يارسول الله وسعديك ثلاثاً قال : ما من أحد يشهد أن لااله إلا الله ، وأن محمد رسول الله صدقاً من قلبه إلا حرمه الله على النار قال: يارسول الله أفلا أخبر به الناس فيستبشروا قال: إذاً يتكلوا وأخبر بها معاذ عند موته تأثماً[13] وهذه بشارة من النبي -ﷺ - خص بها معاذاً - رضي الله عنه - دون غيره ومنعه من نقلها خوفاً على الأمة من ترك العمل ، حيث إن أفهام الناس تختلف ،ويفهمها البعض على الأعتماد فقط على مجرد الشهادتين وترك العمل بموجيبها ، ولهذا خص النبي - ﷺ- بها معاذاً لكمال عقله وعلو فهمه . ومن هنا فإنه ينبغي لكل معلم ومرب أن يكون حاذقاً ملماً بهذا الأمر ، مراعياً في حديثه العقول المختلفة لمن أمامه . يخاطب الناس عامة والمتعلمين خاصة على حسب المستويات العقلية المختلفة بعد تبصّر بما يناسب كل واحد منهم ، بحيث يبسط المعلم الذكي العاقل ، ولايحجب عنه من المسائل ما يستطيع فهمه وحذقه ، ويساعد كذلك من قصر فهمه ويدعمه

بما يستوعبه من العلوم ، ولايحرمه فضل العلوم ، ولكن في حدود قدراته وفهمه ، ويصل لكل واحد من خلال خطاب سهل ومنوع يبث فيه من العلوم درجاته التي يستفيد منها الذكي وغيره ، ويحصل منها على ماينا سب مستواه وعقله وفهمه.

2- إكتشاف القدرات وتوجيهها:

وهب الله – عز وجل – الأفراد العديد من القدرات المختلفة التي تساعدهم على إعمار الأرض وبقاء الحياة البشرية إلي أن يرث الله الأرض ومن عليها ، ولم يجعل الله بحكمته – القدرات متساوية بين الجميع ، وإنما نوعها وعدَّدَها بين الأفراد ، ورفع بعضهم وميزه بزيادة في جانب ، وآخر في جانب مغاير ، ليخدم ذلك ، وليكون الكل نسيجاً واحداً لا يستغنى أحدهم عن الآخر ، بل يكمل كل وأحد نقص الآخرين ، ويسد حاجتهم ، قال تعالى(14) ((وَهُوَ الَّذِي جَعَلَكُمْ خَلَائِفَ الأَرْضِ وَرَفَعَ بَعْضَكُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَاتٍ لِيَبْلُوَكُمْ فِي مَا آتَاكُمْ إِنَّ رَبَّكَ سَرِيعُ الْعِقَابِ وَإِنَّهُ لَغَفُورٌ رَحِيمٌ)) (الأنعام الآية 165). والقدرات كما سبق التعريف بها سالفاً يدل معناها على ما يستطيع أن يقوم به الفرد من أعمال بناءً على التدريب والمران وهي بذلك مكتسبة مبنية على الإستعداد الذي يعني القابلية الفطرية التي توجد في الشخص ، ولا تحتاج لأكثر من إكتشاف لتوظيفها وتنميتها والإستفادة منها . وهذا ما تميزت بها السنة النبوية من السعي لإكتشاف القدرات ومن ثم إطلاقها لتوظيفها في خدمة المتعلمين لإكتشاف قدراتهم ، ومن ذلك حديث أبن عمر – رضي الله عنهما – قال : قال: رسول الله - ﷺ – « إنّ من الشجر شجرة لا يسقط ورقها وإنها مثل المسلم فحدَّثوني ما هي فوقع الناس في شجر البوادي قال : عبد الله ووقع في نفسي أنها النخلة فأستحييت ثم قالوا حدَّثنا ما هي يا رسول الله قال: هي النخلة «(15). وهذا الحديث يظهر إستخدام النبي – ﷺ – لأسلوب إستثارة المتعلمين لإستخراج ما عندهم من قدرات ومواهب من أجل إطلاقها لإستثمارها ، وتوظيفها ، وتنميتها ، وقد بوب الإمام البخاري لهذا الحديث بقوله (باب طرح المسألة على أصحابه ليختبر ما عندهم من علم) فغاية النبي – ﷺ – من هذا السؤال قد تتعدد أسبابها ، ولكن يظهر منها حرصه على أختبار أصحابه ليتعرف ما عندهم من علم والقدرة على التفكير . وقد فطن النبي – ﷺ – لهذا الأمر عند توزيع المهام ، بحيث يوزعها على الأفراد بحسب ما يملكون من قدرات ومهارات ، يولي خالد بن الوليد – رضي الله عنه – أخطر المهامات العسكرية لأنه يملك القدرات على قيادة الجيوش ويمتلك الشجاعة والبطولة النادرة والذكاء والنجابة والقدرة على إتخاذ القرارات السريعة الصائبة في الوقت المناسب ، وذاك معاذ بن جبل يصلح للولاية والقضاء فيوجهه لليمن ليحكم فيها ويقضي ، وهذا عبد الله بن عباس يوجهه للعلم فيبرع فيه، ويكون إماماً وفقيهاً من فقهاء الصحابة رضوان الله عليهم . ولم يكن الأمر عند حد التكليف فقط ، بل المنع إيضاً لعدم القدرة كما في حديث أبي ذر – رضي الله عنه – الذي قال فيه « قلت يارسول ألا تستعملني قال فضرب بيده على منكبي ثم قال: يا أبا ذر إنك ضعيف وإنها أمانة وإنها يوم القيامة خزي وندامة إلا من أخذ بحقها وأدّى الذي عليه فيها [16] .ولم يقف الحد عند منعه من الإمارة لضعفه وعدم قدرته على تحمل مشاقها ومسؤليتها ، وعدم إمتلاكه لهذه القدرة بل كان النبي – ﷺ – دائماً ما يستغل قدراته على الحفظ فيبث له الكثير من علمه ، فأصبح من أكثر الأمة روايةً لحديث وعلم رسول الله – ﷺ

– فإستغل رسول الله – ﷺ - قدرته في العلم ، ولم يتوقف عند حد المنع من الإمارة التي

لايمتلك قدرتها . وهنا ينبغي للمعلم والمربي أكتشاف قدرات المتعلمين ومواهبهم وإقناعهم بما يصلح لهم توجيهاً ومنعاً بحسب مصلحتهم .

3- التدرج :

وهو من المبادئ المهمة في السنة النبوية والتي حرص عليها الإسلام حرصاً شديداً، في جميع المجالات ، وخاصة مجال التربية ، مراعاة أحوال الناس عامة والمتعلمين خاصة ، ولما بينهم من فروق فردية وأضحة يظهر هذا بجلاء من الحكمة في نزول القرآن الكريم منجماً بحسب المواقف والأحداث فقال تعالى (17): (وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لَوْلا نُزِّلَ عَلَيْهِ الْقُرْآنُ جُمْلَةً وَاحِدَةً كَذَلِكَ لِنُثَبِّتَ بِهِ فُؤَادَكَ وَرَتَّلْنَاهُ تَرْتِيلاً) الفرقان الآية(32) .وقد راعى القران الكريم في نزوله مفرقاً مبداً تربوياً هاماً ،وكشف عنه علماء النفس ، أن التدريب الموزع خير من التدريب الذي يتم مرة واحدة ، والأمر كذلك في الحفظ (18) التدرج سمة بارزة في السنة النبوية في التعامل مع الناس جميعاً لأنه يصعب على كثير من الناس أن ينخلع عن أفكاره وعاداته دفعة واحدة ، لما بينهم من فروق وإختلافات في التفكير والسمات الشخصية في قبول الحق مباشرة أو رده أو الحاجة لوقت لقبوله تدرجاً ولذا كان من الأنسب التدرج بهم خطوة بعد خطوة حتى إذا ساروا مرحلة بدأت معهم المرحلة الثانية حتى يصلوا بهدوء إلي الهدف المنشود بلا تعند وجدال .

مبادئ الفروق الفردية في المجال النفسي :-

وهو من المجالات المهمة التي راعاها النبي – ﷺ وحرص من خلالها على تفقد نفسيات أصحابه ومن يخالطهم ، والتعرف على شخصياتهم عن قرب بحيث كان يصبر على جاهلهم ، ويشارك أصحاب الأفراح أفراحهم ، ويشاطر أهل الأحزان أحزانهم ،ويعالج المبتلى وصاحب الهم ويُصَبِّرْه ، ويقف مع كل شخص بحسب شخصيته ، وحالته من حزن أو فرح بما يناسب حالته .

« عن سليمان بن صُرَد قال : كنت جالساً مع النبي – ﷺ – ورجلان يتسابان، فأحدها احمر وجهه وانتفخت أوداجه فقال النبي – ﷺ – إني لأعلم كلمة لو قالها ذهب عنه ما يجد لو قال أعوذ بالله من الشيطان ذهب عنه ما يجد فقالوا له إن النبي – ﷺ– قال تعوذ من الشيطان فقال : وهل بي جنون .

فهذا رسول الله ـ ﷺ - يرى الغضب فلا يكلمه حال غضبه رحمة به لعلمه بأن هذا الغاضب لو وجَّه غضبه مخاطباً النبي - ﷺ

- لكان الأمر خطيراً على إيمان الرجل وقد يذهب إيمانه بالكلية لو تعامل مع النبي ـ ﷺ - بصورة فيها إهانة كما حدث من الغاضب مع الرجل الذي نقل له نصيحة النبي ـ ﷺ.

ولهذا يقول أبن حجر في شرح الحديث معلقاً على قول الرجل (قوله أذهب هو خطاب من الرجل للرجل الذي أمره بالتعوذ أي أمض في شغلك وأخلق بهذا المأمور أن يكون كافراً أومنافقاً أو كان غلب عليه الغضب حتى أجرجه عن الأعتدال بحيث زجر الناصح الذي دله على مايزيل عنه ما كان به وهج الغضب بهذا الجواب السي وقيل أنه كان من جفاة الأعراب وظن أنه لايستعيذ من الشيطان إلا من به جنون ولم يعلم أن الغضب نوع من الشيطان) (19).

ومراعاة الحالة النفسية و المزاجية والشخصية المختلفة مما أتت به التربية الحديثة ، ودعى إلي الإهتمام بها علم النفس في العصر الحديث ، بعد ظهور إهتمام السنة النبوية بها قبل عشرات القرون . وفي تعريف المزاج في العلوم النفسية يقول الزعبي

المزاج :

هو استعداد الفرد للتأثر والتكيف بطريقة تعبيرية معينة في موقف معين ، فهو إستجابه نفسية يقوم بها الفرد عندما يواجه سلوكاً لم يستعد له من قبل ، فالمزاج يطلق على المظهر الخارجي للسلوك ، وعلى الطاقة النفسية (توقيت زمن السلوك وتحديد ما له من نماذج وإتجاهات في المواقف النفسية والاجتماعية .

فالموقف الواحد الجديد قد يشترك في مواجهته أفراد كثيرون ، ولكنهم يختلفون إختلافاً في أساليب السلوك (20). والنواحي النفسية والمزاجية كالنواحي الجسمية والنواحي العقلية المعرفية من العوامل المهمة التي تبني عليها أساليب السلوك ، بل أن التكوين النفسي والمزاجي يعتبر أبرز نواحي الشخصية وأهمها في تكوين الحالات النفسية التي تدل على مدى اتزان السلوك أو الخرافة [انحرفه] ولهذا نجد أن بعض علماء النفس يركزون أهتمامهم على التكون المزاجي لاعتقادهم أن الشخصية ما هي إلا نواحي مزاجية خلقية والنواحي المزاجية بعضها موروث وبعضها الآخر مكتسب وليس من السهل أن نفصل بين العوامل الفطرية وعوامل البيئة في تكوين الصفات المزاجية (21).

ويتضمن هذا المجال أربعة مبادئ هي على التفصل التالي :

1- مدى قابلية المتعلم وإقباله على العلم :

الحالة النفسية أمر لابد للمربي والمعلم الانتباه إليها ، وعدم إهمالها والتركيز الشديد أثناء عملية التعلم ، ولكن ليس في كل وقت يصفو للإنسان باله ويخلو من الكدر ، والمشتتات، فمنهم الحزين ومنهم المريض ، ومنهم صاحب الهم ، ومنهم من يحمل همَّ غيره كمرض والده، أو من يشغله همُّ حبيب ،أو قريب ، ولذا جاء من حديث أبن مسعود – رضي الله عنه – قال كان النبي ﷺ – يتخولنا بالموعظة في الأيام كراهية السأمة علينا [22] قال ابن حجر معلقاً على هذا الحديث «ويستفاد من الحديث إستحباب ترك المداومة في الجد في العمل الصالح خشية الملل ،إن كانت الموعظة مطلوبة لكنها على قسمين إما كل يوم مع عدم التكلف وإما يوماً بعد يوم فيكون يوم الترك لأجل الراحة ليقبل على الثاني بنشاط وإما يوماً في الجمعة ويختلف بإختلاف الأحوال والأشخاص والضابط الحاجة مع مراعاة وجود النشاط [23].

ومن ذلك أمره ﷺ - زائريه بالانصراف إلي أهليهم لما رأى من تشوُّقهم إليهم ، فعن أبي سليمان مالك بن الحويرث –رضي الله عنه – قال أتيت النبي ﷺ - في نفر من قومي فأقمنا عنده عشرين ليلة ، وكان رحيماً رقيقاً فلمَّا رأى شوقنا إلي أهالينا قال : أرجعوا فكونوا فيهم وعلموهم وصلوا [24]. وهنا يأتي دور المعلم في تفرس وجوه من أمامه ،ليقرأ تعبيراتها ، ويعالج المواقف التي أمام عينيه بحكمة وروية ، وهو يستدل هنا على سآمة المتلقين بعدة أشياءمنها تحدث

بعضهم مع بعض ، التَّلفُّت يمة ويسرة ، والتثاؤب ، وتحرك الأرجل ،والتململ ، النظر في وجوه بعضهم بعضا، وهنا تظهر حكمة المعلم التي يشرحها الصحابي الجليل عبد الله بن مسعود – رضي الله عنه – حين يوصي قائلاً « حدث القوم ماحد جواك [امعنوا النظر إليك] بابصارهم واقبلت عليك قلوبهم فإذا انصرفت عنك قلوبهم فلا تحدثهم ،قيل : وما علامة ذلك قال: إذا إلتفت بعضهم إلي بعض ، ورأيتهم يتثاءبون ، فلاتحدثهم « [25]. والمعالجة النفسية للمتعلم لا تعني فقط تخوُّف المعلم من الملل والسآمة على المتعلم، المعلم النبيه حريص على استغلال الفرص التي تكون النفسيات بطبيعتها مهيأة ، وعدم تفويتها لإلقاء معلومة ، أو موعظة أو ما يفيد به المتعلم ففي البخاري من حديث أبي بكرة – قال كنا عند رسول الله ﷺ - فانكسفت الشمس فقام النبي ﷺ – يجر رداءه حتى دخل المسجد فدخلنا فصلى بنا ركعتين حتى انجلت الشمس فقال : ﷺ «إنَّ الشمس والقمر لا ينكسفان لموت أحد فإذا رأَيتموهما فصلوا وأدعوا حتى ينكشف ما بكم « (26)

فيظر من فعل النبي صلى الله عليه وسلم – مسارعته في استغلال الفرص لتعلم أصحابه من الحادث الذي وقع ، وكانت النفوس مهيأة لاستقبال العلم بلا ملل.

ويستفاد أيضاً أنه ينبغي للمعلم ألا يدع فرصة للمعلومة الخاطئة أن تنتشر بين طلابه دون أن يضع لها حداً ويوقفها قبل أن تنتشر وتستقر في الأذهان، فسبب الحديث السابق أن الناس قالوا : أن الشمس كسفت لموت ابراهيم بن النبي ﷺ- فسارع النبي ﷺ - أيضاً لإزالة الشبهة قبل انتشارها واستقرارها في النفس ولبيان العلم الواضح الصحيح .

مما ينبغي للمعلم الحرص عليه وعدم تفويته إقبال المتعلم ، وحرصه وسؤاله عنه فتلك فرصة لا يفوتها النجيب من المعلمين والمربين . ومثال ذلك حديث أبي هريرة رضي الله عنه - الذي قال فيه « سأل رجل رسول الله ﷺ- فقال : يارسول الله إنا نركب البحر ونحمل معنا القليل من الماء فإن توضينا به عطشنا أفنتوضا من ماء البحر ؟ فقال: رسول الله ﷺ- هوالطهور ماؤه الحل ميتته « فقال الشيخ الألباني : صحيح (27) فالسائل هنا يسأل عن طهورية ماء البحر فيزيده المعلم الفطن – ﷺ - علماً آخر عن حل ميتته وذلك لرؤيته حرص السائل فزاده علماً. ولكن في مثل أوضاع التعليم الحالي ، أرتباط المعلم بمقرر يطالب بانهائه ، ولا يملك الوقت إلا حصصاً محددة ، فكيف يعلّمُ أحياناً ويترك أخرى ؟ فهذا مستحيل مع مثل هذا الوضع فالأفضل لمثله التنوع داخل الحصة ، بين الجد والمرح ، والنشاط واللعب ، وبين المواد إن كان يدرس أكثر من مادة في حين يجد ملل في عيون طلابه فعليه بالخروج عن الدرس قليلاً حتى يستعيدوا نشاطهم، ويكونوا أقوى على التركيز ، يقول عمر بن عتيبة لمؤدب ولده : " علمهم كتاب الله ولا تملهم فيتركوه ولا تتركهم منه فيهجروه وارْو لهم من الحديث أشرفه ، ومن الشعر أعفه (28).

2- العدل والمساواة :

مع إقرار الشريعة الإسلامية بالفروق الفردية بين الأفراد والجماعات المختلفة من حيث القدرات المتنوعة والجنس واللون ، وغير ذلك من الفروق التي سبق الحديث عنها من قبل إلا أن

الجميع متساوون أمام الله – عزوجل – ولا فضل لفرد على الأخر أو جماعة على الأخرى إلا بموجب الإيمان و التقوى ، قال تعالى (29) (يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوباً وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ) الحجرات 13

فهذا إقرار من شرع العليم – بوجود التفاوت بين البشر ، سواءً بين شعوبهم أو قبائلهم ، عربهم أو عجمهم ، ولكن خاتمة الآية واضحة الدلالة في أن التفاوت بين الجميع إنما هو على أساس التقوى لا غير .ويأتي الله – عزوجل – بدرس عظيم للبشرية جمعاء عندما يُنزل عتاب المبلغ عنه رسول الله ﷺ - عندما أعرض عن الرجل الكفيف بمكة أثناء دعوته لبعض كبراء قريش مؤملاً في استجابتهم للإسلام وما يترتب على ذلك من نصرة للإسلام و المسلمين فيؤجل إجابة الكفيف حين سؤاله ، وليس إهمالاً له ولكن طمعاً في نصرة دين الله –عزوجل- فينزل العتاب من الله في آيات تتلى إلي يوم القيامة (30) (عَبَسَ وَتَوَلَّى (1) أَنْ جَاءَهُ الأَعْمَى....) سورة عبسى الآية(1-10).

وهاهو ذا رسول الله ﷺ - يرفض إقرار الظلم أو الشهادة عليه « عن النعمان بن بشير رضي الله عنهما ـ قال: سألت أمي أبي بعض الموهبة لي من ماله ثم بدا له فوهبها لي فقال : لا أرضى حتى تُشهد النبي ـ ﷺ ـ فأخذ بيدي وأنا غلام فأتى بي النبي ـ ﷺ ـ فقال : إن أمه بنت رواحة سألتني بعض الموهبة لهذا : قال: ألك ولدٌ ؟ قال نعم قال فأره قال : لا تشهدني على جور. (31).

ويستدل من هذا الحديث على أن غياب التسوية في المعاملة بين الأبناء أو الطلاب في مجال التربية والتعليم أو أي مجال من مجالات الحياة فهو ظلم تحرمه الشريعة الإسلامة ، لكن هذا لا يعني أن المساواة بين الأبناء تقتضي عدم تشجيع محسنهم والثناء عليه بما هو أهله حينما يقدم عملاً جيداً فهذا من هضم حقوق الآخرين وقد فقه علماء الإسلام والمربون الأوائل منهم هذا المعنى من سنة رسول الله ـ ﷺ ـ فدعوا إلي هذا المبدأ في التعامل مع الطلبة ، يقول الكناني ـ رحمه الله:- أن لا يظهر للطلبة تفضيل بعضهم على بعض عنده في مودة أو أعتناء مع تساويهم في الصفات من سن أو فضيلة أو تحصيل أو ديانة فإن كان بعضهم أكثر تحصيلاً وأشد اجتهاداً أو أبلغ اجتهاداً أو أحسن أدباً فأظهر إكرامه وتفضيله وبَيّن أن إكرامه لتلك الأسباب فلا بأس بذلك ، لأنه ينشط ويبعث على الاتصاف بتلك الصفات ، كذلك لايقدم أحداً في نوبة غيره أو يؤخره عن نوبته إلا إذا رأى في ذلك مصلحة تزيد على مصلحة مراعاة النوبة ، فإن سمح بعضهم لغيره في نوبته فلا بأس (32).

مبادئ الفروق الفردية في المجال الاجتماعي والاقتصادي :

تظهر الفروق الاجتماعية في مظاهرها المختلفة منذ ميلاد الإنسان حيث يظهر الفروق بين كل فرد وآخر في مدى تقبل الفرد لمن حوله ، ومدى استعداده للتفاعل الاجتماعي ، من الإقبال على الآخرين أو النفور منهم ، ثم تتطور تلك المظاهر بتقدم العمر ، حيث تبدأ ملامح العلاقات الاجتماعية في الظهور والوضوح ، من إقامة العلاقات مع الآخرين ، سواء علاقة المحبة أو العداء ، والتعاون أو الأنانية ، أو التأثر بالعلاقات الاجتماعية أو التمرد عليها . وكذا فإن الإنسان يولد في بيئة اقتصادية لا يملك الحرية في إختيارها ، فقد يولد في أسرة غنية توفر له متطلباته منذ

الميلاد حتى الوفاة ، وقد يولد في أسرة فقيرة ما يكاد يبلغ سناً يستطيع فيها إنجاز أقل الأعمال حتى يطالب أن يعمل ليعول نفسه ، أو حتى يتحمل جزءاً من مسئولية أسرته ، أو كلها . وهنا جاءت السنة النبوية متكاملة في سعيها لسد حاجة الأفراد الاجتماعية و الاقتصادية من خلال غرس القيم الإسلامية الفريدة التي تحث على التكامل بين أفراد المجتمع ليكونوا إخواناً متكاملين.وتكمن أهمية العلاقات الاجتماعية و الاقتصادية في أن الفرد هو حجر الأساس في المجتمع ، ومجموع الأفراد يمثل المجمع ككل ، والذي تربط بينهم العلاقات الاجتماعية والاقتصادية التي يتناقلها هؤلاء الأفراد عبر الأزمان المختلفة ، والتي تعبر في النهاية عن الصورة العامة للعلاقات التي تربط بين تلك الفئات في صورتها المرسوم بها ذلك المجتمع أو تلك الفئة .

يشير الهاشمي (د . ت) إلي هذا المعنى قائلاً والفرد الإنساني حين يكون طفلاً يتمثل مطالب المجتع . فإذا بلغ الرشد والرجولة يقوم بنقل هذه الأنماط الاجتماعية إلي أطفاله وصغاره. وتشمل الأنماط الاجتماعية آداب السلوك ـ وطرق العمل والتفكير ـ والنظر إلي الأشياء من حوله ـ ومفاهيم الحياة . فالفرد الإنساني حين يتقبل أشكال المجتمع يحاول فيما بعد أن ينقلها إلي غيره من جيل إلي جيل . وبذلك تحتفظ كل جماعة أو أمة بشخصيتها المتمايزة . وتضمن تماسك جميع أفرادها (33).

ويتضمن هذا المجال أربعة مبادئ وهي على التفصيل التالي:

1- مراعاة الاختلاف بين الذكر والأونثى :

منذ زمن بعيد والجدل قائم بين البشر في قضية المساواة بين الذكر والأنثي ، والحضارات الإنسانية المختلفة تتعاقب ، وكل واحدة تنظر لفكرة تتبناها ، بين محتقر للمرأة ، وآخر يساويها بالرجل ، ويسعى كل فريق منهم جاهداً لرصد الأدلة التي تؤيد رؤيته ، وتثبت صحة اتجاهه، ولن ينتهي هذا الصراع ما وُجِد البشر قال تعالى (34):(وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ) سورة هود(الآية 118).وخالق البشر العليم بخلقه ، وبما يصلح شأنهم ، هو وحده الذي يفصل في الأمر ، ويعطي الجواب الشافي القاطع الذي لا يرده إلا مكابر أو جاهل ، ولقد بينه – سبحانه تعالى في كتابه الحكيم منذ أكثر من ألف وأربعمائة عام حيث قال(35) :(فَلَمَّا وَضَعَتْهَا قَالَتْ رَبِّ إِنِّي وَضَعْتُهَا أُنْثَى وَاللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا وَضَعَتْ وَلَيْسَ الذَّكَرُ كَالأُنْثَى وَإِنِّي سَمَّيْتُهَا مَرْيَمَ وَإِنِّي أُعِيذُهَا بِكَ وَذُرِّيَّتَهَا مِنْ الشَّيْطَانِ الرَّجِيمِ) آل عمران (الآية 36).حقاً ليس الذكر كالأنثي في الصفات الجسمية أو العقلية أو الانفعالية أو غيرها ، بل هناك خلاف واضح بين الجنسين لا يقبل الجدل ولا المناقشة وخاصة بعد إثباته ماهو علمياً من قبل المناوئين أنفسهم ، وإقرارهم بذلك بعد ما سعوا جاهدين لقلب الحقائق وإثبات ما هو خلاف الواقع . والأسلام بحكم أنه دين الله الكامل الذي لا يشوبه النقص ولا العيب أو الخطأ جاء بإقرار مبدأ الاختلاف بين الرجل والمرأة ، وعدم المساواة بينهما منذ بدأ الخليقة ، فآدم خلق من طين ، وحواء خلقت من آدم من ضلعه الأعوج ، ففي الحديث « عن أبي هريرة ـ رضي الله عنه ـ قال : قال رسول الله ـ ﷺ

ـ استوصوا بالنساء فإن المرأة خلقت من ضلع وإن أعوج شيء في الضلع أعلاه فإن ذهبت تقيمه كسرته وإن تركته لم يزل أعوج فاستوصوا بالنساء» [36]

الفرق بين الذكر والأنثى إنما هي موافقة الفطرة للعمل المطلوب من كل واحد منهما ، فيما يستطيع القيام به من حيث خلقته وقدرته ، وبما بينهما من فروق في النواحي المتعددة .

وقد جاءت السنة النبوية بإقرار الفروق بين كل من الرجل والمرأة ، مع حفظ الحقوق لكل منهما ،وإلزام كل واحد بواجبات تجاه الآخر ،وتجاه نفسه وأسرته ومجتمعه ، بما يحفظ للبشرية تكاملها ، وإستقرارها .مثال لذك

- الجهاد وهو واجب على الرجال دون المرأة « عن عائشة ـ رضي الله عنها ـ استأذنت النبي ـ صلى الله عليه وسلم ـ في الجهاد فقال : جهادكن الحج» (37).

ـ شهادة الرجل بشهادة امرأتين في أمور الأموال قال تعالى (38): (وَاسْتَشْهِدُوا شَهِيدَيْنِ مِنْ رِجَالِكُمْ فَإِنْ لَمْ يَكُونَا رَجُلَيْنِ فَرَجُلٌ وَامْرَأَتَانِ مِمَّنْ تَرْضَوْنَ مِنَ الشُّهَدَاءِ أَنْ تَضِلَّ إِحْدَاهُمَا فَتُذَكِّرَ إِحْدَاهُمَا الْأُخْرَى)البقرة (الآية 282).ومن ذلك أيضاً حق الطلاق فهو من حق الرجال وكذلك السفر لابد للمرأة من محرم في حدود السفر الشرعي ، وشهود الجمعة فهي واجب على الرجل دون المرأة . وهناك أدوار خاصة بالمرأة لا يقوم بها الرجل ، وقد رتب الشرع الأجر العظيم فيها للمرة كالحمل والولادة والقيام بشؤون البيت وتربية الأبناء وتجهيز الطعام وهذه الأدوار لا يستطيعها الرجل ، بل هي قدرات خاصة بالمرأة ومن الناحية التعليمية فقد كان النبي ـ ﷺ ـ يراعي أمور النساء ،وأن لهن قدرات عقلية تختلف عن قدرات الرجال وعندهن من الحياء والحشمة ما يمنعهن من الاختلاط بالرجال في مجالس رسول الله ـ ﷺ ـ فلذا خص لهن يوماً للموعظة والتعليم منفصلات فيه عن الرجال ، وقد كن حريصات على ذلك فطلبنه من النبي ـ ﷺ ـ فلم يرفض لعلمه بصواب ذلك .

« عن أبي سعيد الخدري قال النساء للنبي ـ ﷺ ـ غلبنا عليك الرجال فأجعل لنا من نفسك فوعدهن يوماً لقيهن فيه فوعظهن وأمرهن « [39]. وبالطبع فإنه من الضروري أن تكون هناك بيئة دراسية لكل جنس تختلف في محتوياتها ومقرراتها ، وأساليب التعامل المادية والمعنوية بما يتوافق مع الذكر والأنثى ، وكل على حده يوضح ابراهيم (2008).

هذا الاختلاف الذي لابد أن تتضمنه المناهج قائلاً « كما تعبر الفروق الفردية في القدرات العقلية والميول المهنية بين الذكور والإناث في أن لكل جنس توجهاته التربوية وأختياراته المهنية المفصلة « [40]

2- مراعاة المراحل العمرية بين المتعلمين :

لكل مرحلة عمرية خصائصها المميزة لها عن غيرها ، والتي تستوجب معاملة خاصة لها تختلف من مرحلة لأخرى ، فما يصلح لسن قد لا يصلح لسن آخر ، فلا يصلح أن يعامل الصبي على أنه ناضج صغير ، ولا يصلح معاملة الشيخ على أنه شاب كبير ، قال تعالى (41)((اللَّهُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ ضَعْفٍ ثُمَّ جَعَلَ مِنْ بَعْدِ ضَعْفٍ قُوَّةً ثُمَّ جَعَلَ مِنْ بَعْدِ قُوَّةٍ ضَعْفاً وَشَيْبَةً يَخْلُقُ مَا يَشَاءُ وَهُوَ الْعَلِيمُ الْقَدِيرُ) الروم (الآية 54) .

جاء في تفسيرهذه الآية (اللَّهُ الَّذِي خَلَقَكُمْ) أيها الناس (مِنْ ضَعْفٍ) يقول : من نطفة وماء مهين ، فأنشأكم بشرا سويا،(ثُمَّ جَعَلَ مِنْ بَعْدِ ضَعْفٍ قُوَّةً) يقول : ثم جعل لكم قوة على التصرّف، من بعد خلقه إياكم من ضعف ، ومن ضعفكم بالصغر والطفولة ،(ثُمَّ جَعَلَ مِنْ بَعْدِ قُوَّةٍ ضَعْفًا وَشَيْبَةً) يقول : ثم أحدث لكم الضعف ، بالهرم والكبر عما كنتم عليه أقوياء في شبابكم ، وشيبة» [42].ومن هنا جاءت السنة النبوية مراعية لكل الأعمار ، آخذة في الإعتبار معاملة كل سن بما يناسبه فمرحلة الطفولة تتسم بالعفوية والحركة السريعة العشوائية ، بخلاف الشيخوخة التي تتسم بالهدوء والسكينة وبين هذا وذاك تأتي مرحلة الشباب التي تميزها القوة في التعامل والانطلاق . وتعامل النبي ـ ﷺ ـ مع كل مرحلة بالمعاملة المثلى التي تصلح لتلك المرحلة و تصلحها ، ومن ذلك تعامله مع الأطفال بالرفق واللين والمحبة كما في الحديث عن أسامة بن زيد ـ رضي الله عنها ـ « كان رسول الله ـ ﷺ ـ يأخذني فيقعدني على فخذه ويقعد الحسن على فخذه الأُخرى ثم يضمهما ثم يقول اللهم أرحمهما فإني أرحمهما «[43]. ومع هذا فقد كان للطفل في التربية النبوية احترمه ومكانته التي لم يكن النبي ـ ﷺ ـ ينزل عنها ولم يسمح بإهانته أو التقليل من منزلته ومن ذلك حديث سهل بن سعد ـ رضي الله عنه ـ قال : « أُتي النبي ﷺ ـ بقدح فشرب منه وعن يمينه غلام أصغر القوم ، والأشياخ عن يساره فقال: ياغلام أتأذن لي أن أُعطي الأشياخ ؟ قال : لأُوثر بفضلي منك أحداً يا رسول الله فأعطاه إياه «(44) . ومع مراعاته ـ ﷺ ـ للحاجات الفطرية للشباب من جهة وعدم إهمالها ، واستغلال طاقاتهم من جهة أُخرى ، فهو يأمر بالتوسط ، وعدم الميل إلي الإفراط أو التفريط ، كما في حديث أنس بن مالك ـ رضي الله عنه ـ حيث قال « جاء ثلاثة رهط إلي بيوت أزواج النبي ـ صلى الله عليه وسلم ـ يسألون عن عبادة النبي ـ ﷺ ـ فلما أُخبروا كأنّهم تقالوها فقالوا : وأين نحن من النبي ـ صلى الله عليه وسلم ـ قد غفر له ما تقدم من ذنبه وما تأخر قال أحدهم :أما أنا فإني أُصلي الليل أبداً، وقال آخر :أنا أصوم الدهر ، ولا افطر ، وقال آخر : أنا أعتزل النساء فلا أتزوج أبداً فجاء رسول الله ـ ﷺ ـ فقال: أنتم الذين قلتم كذا وكذا ؟ أما والله إني لأخشاكم لله وأتقاكم له ، لكني أصوم وأفطر وأصلي وأرقد وأتزوج النساء فمن رغب عن سنتي فليس مني « [45].

أما مرحلة الشيخوخة والكبر ، فهي مرحلة قد أدي الشيخ ما عليه ، وينتظر الآن الذي له من الرحمة به والمساعدة له وقد أمر النبي ـ ﷺ ـ بالتخفيف عنهم حتى في أعظم أعمال الإسلام الفعلية وهي الصلاة حيث أمر الأئمة بتخفيف الصلاة لمراعاة مصلحة الكبير والضعيف والمريض « عن أبي هريرة ، أن رسول الله ـ ﷺ ـ قال: إذا صلى أحدكم للناس فليخفف فإن منهم الضعيف والسقيم والكبير ، وإذا صلى احدكم لنفسه فليطوّل ما شاء» [46]

مبادئ الفروق الفردية في المجال العلمي :

وهو من المجالات المهمة في السنة النبوية ، بل إنه متوغل في كل مجالات السنة النبوية، فما من توجيه نبوي في أي جانب من الجوانب السابقة إلا أنه يتضمن جانب العلم ، بل كل الدين قائم على العلم ، ولذلك حرص النبي ـ ﷺ ـ على التعليم أشد الحرص ، ونوع وسائله ، بحيث

تستوعب جميع العقليات ، وتتناسب معها ، وتأخذها تدرجاً إلي معالي الأمور ، والارتقاء في سلم الحياة العلمية والعملية بأسلوب سلس يسهل المعلومة على المتلقي بوسائل شتى منوعة تتضمن تقريب الصورللأذهان ، ومع دفع الملل وتشويق السامع ، وتعزيز دافعيه للانطلاق والتحرك بشوق وقناعة .

ويتضمن هذا المجال مبدأً واحداً وهو على التفصيل التالي :

مبدأ تنويع أساليب التعليم :

الأساليب التعليمية التربوية صورة واضحة بالمصدر الإسلامي بشقيه الكتاب والسنة ، وقد استخدمها القرآن الكريم ، واستخدمها النبي ـ ﷺ

ـ بصورة واضحة ، وطوَّعها بأساليب متعددة ووسائل متنوعة من أجل تبسيط المعاني وتقريبها ، وتوضيح المبهمات ، وتقريب البعيد حتى يضعه أمام السامع كأنه رأي العين ، ومن أهميتها كما ذكره ابن خلدون « البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم وما ينتحلون به من المذاهب والفضائل تارة علما وتعليماً وإلقاء وتارة محاكاة وتلقينا بالمباشرة إلا أن حصول الملكات عن المباشرة والتلقين أشد استحكاما وأقوى رسوخا « [47]

والأمثلة في القرآن الكريم كثيرة في هذا الباب ومنها قصة ابراهيم ـ عليه السلام ـ والملك الطاغية التي قصها الله ـ عز وجل ـ في كتابه فقال(48) : (أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِي حَاجَّ إِبْرَاهِيمَ فِي رَبِّهِ أَنْ آتَاهُ اللَّهُ الْمُلْكَ إِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّيَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ قَالَ أَنَا أُحْيِي وَأُمِيتُ قَالَ إِبْرَاهِيمُ فَإِنَّ اللَّهَ يَأْتِي بِالشَّمْسِ مِنْ الْمَشْرِقِ فَأْتِ بِهَا مِنْ الْمَغْرِبِ فَبُهِتَ الَّذِي كَفَرَ وَاللَّهُ لا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ) البقرة (الآية 258) .وقد حفلت السنة النبوية بالشيء الكثير في هذا الجانب ،فمن صور ذلك حيث يروي لنا جابر بن عبد الله ـ رضي الله عنه ـ : « أن رسول الله ـ ﷺ ـ مر بالسوق داخلاً من بعض العالية والناس كنفته فمر بجدي أسك [صغير الأُذن] ميت فتناوله فأخذ بأُذنه ثم قال: ايكم يحب أن هذا له بدرهم ؟ فقالوا : مانحب أنه لنا بشيء وما نصنع به قال: أتحبون أنه لكم ؟ قالوا : والله لو كان حياً كان عيباً فيه لأنه أسك فكيف وهو ميت فقال : فوالله للدنيا أهون على الله من هذا عليكم « (49).

فهذه وسيلة يستدل بها النبي ـ ﷺ ـ على الغائب المجرد بالمحسوس المشاهد ، حتى يفقه القلب المراد برؤية العين . والشواهد في هذا الباب كثيرة ، ولكن يمكن تصنيفها ضمن أساليب كان يستخدمها النبي ـ ﷺ ـ في تقريب وتوضيح المعاني لكل الأفراد بحيث تشمل قدراتهم جميعاً على الفهم ، ويتلافى بذلك ما يكون بينهم من فروق تمنع بعضهم من الفهم المجرد عن الوسيلة المساعدة في توصيل المعلومه له حسب قدراته ومداركه ، وفيه سبعة أساليب وهي على التفصيل التالي :

1- الإعادة والتكرار مع التأني :

وهذا ضرب من ضروب المراعاة للفروق الفردية بين الأفراد ، فمنهم من يفهم من المرة الأولى ، ومنهم من لا يفيد مع مثله إلا التكرار فتأتي السنة النبوية مراعية لكل وأحد بحسب

قدراته. ومن ذلك ماجاء « عن أنس عن النبي ـ ﷺ ـ أنه كان إذا تكلم بكلمة أعادها ثلاثاً حتى تفهم عنه « (50) والحديث نص صريح واضح في مراعاته ـ صلى الله عليه وسلم ـ للفروق بين الناس فقد جاء لفظ أنس ـ رضي الله عنه ـ في توضيح علة الإعادة أنها الفهم .

فيجب على المربين والمعلمين أن يضعوا هذا الأسلوب النبوي العظيم نصب أعينهم حين مباشرة المتعلم وتوجيهه وتربيته .وتجدر الإشارة إلي أن كلامه ـ ﷺ ـ لم يكن كله مكرراً وإنما تقتضي حيث طبيعة الموقف ذلك ، كأهمية حكم ما ، كقوله ـ ﷺ ـ « ألا أنبئكم بأكبر من الكبائر (ثلاثاً) قالوا: بلى يا رسول الله ، قال : الإشراك بالله وعقوق الوالدين ، وجلس وكان متكئاً فقال: ألا وقول الزور ، قال : فما يزال يكررها حتى قلنا : ليته سكت « أو التنويه بفضل أونحوذلك ،» كقوله لبني سلمة عندما أرادوا أن يتحولوا من منازلهم رغبة في القرب من مسجده ـ ﷺ ـ فقال لهم دياركم تكتب آثاركم، دياركم تكتب آثاركم» . [51].ومن هذه الأساليب التي يستثير بها النبي ـ ﷺ ـ النفوس فلم يكن عجولاً متسرعاً في كلامه ، وإنما كان متأنياً يفهمه السامع من أول مرة ولا يحتاج لطلب تكرار الكلام مرة بعد آخرى «فعن عائشة قالت:ما كان رسول الله ـ ﷺ ـ يسرد سردكم هذا ولكنه كان يتكلم بكلام بيِّن فصل يحفظه من جلس إليه « [52] قال الشيخ الألباني :حسن .

الخاتمة :

وختاماً لدراستنا نجد قد عالجت موضوع الفروق الفردية وتعرضت لإبرز مبادئ السنة النبوية في مراعاة الفروق الفردية و بوضع حلول تسهم في تبصر المسؤلين وتعزيزاً للايجابيات وتلافياً للسلبيات .

النتائج :

- أن السنة النبوية كانت اسبق من التربية الغربية الحديثة في التنأسيس للتعامل مع الفروق الفردية بمختلف أنواعها .
- أقرت السنة عاملي الوراثة و البيئة واشتراكهما في التأثير على الفروق الفردية
- اسست الأحاديث النبوية العديد من المبادي في التعامل مع الفروق الفردية والتي تتضمن الكثير من الصور المتنوعة والأساليب المتعددة في التعامل معها .
- تعاملة السنة النبوية مع الأفراد بحسب مايملكونه من إمكانات وقدرات ؛ وبحسب سن كل فرد كما فرقت وبصورة واضحة بين الرجل والمرأة في التعامل بحسب قدرات كل واحد منهما

التوصيات :

- على ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصى الباحث بما يلي
- الإستفادة من مصادر السنة النبوية وإستنباط الصور التربوية المتعددة في جميع مجالات الفروق الفردية.
- التوسع في إنشاء مدارس ثانوية بحيث تقلل أعداد الطلاب في الفصول بحيث لاتزيد عن ثلاثين طالباً.
- على المعلم إستثمار الفروق الفردية بين طلابه ؛ ومحاولة الاستفادة من الإستعددات والقدرات المتنوعة وإثراءها.
- حث المعلمين على مراعاة البيئات الثقافية المختلفة لطلابهم

الهوامش :

(1) البقرة (الاية 247)

(2) النحلاوي ، عبد الرحمن (1403) أصول التربية الإسلامية وأصولها . (ط2) دمشق دار الفكر.

(3) الهاشمي : عبد الحميد محمد (د ت) الرسول العربي المربي إنما بعثت معلماً ـ المدينة : رحاب المعرفة ص 7.

(4) فاخر عاقل – (1997) معجم علم النفس ط 2: بيروت – دار الملايين

(5) نوح (الاية 14)

(6) البخاري ،محمد بن إسماعيل.(1407) . الجامع الكبيرالقاهرة : دار الشعب ج 1 – ص1

(7) المرجع نفسه ج4 - ص 3146

(8) المرجع نفسه ج5 – ص4330

(9) مرجع نفسه ج4 – ص3212

(10) محمود إبراهيم وجيه (1985م) القدرات العقلية خصائصها وقياسها : القاهرة دار المعارف ص 171

(11) بركات، محمد خليفة (1974) علم النفس التعليمي .الكويت دار القلم – ص -250 260

(12) الزعبي ، احمد محمد (1428) علم نفس الفروق الفردية وتطبيقاته التربوية . دمشق ص 133

(13) البخاري ، محمد بن إسماعيل.(1407) . الجامع الكبير . القاهرة : دار الشعب ج1 –ص128

(14) الانعام (الاية 165)

(15) البخاري ، محمد بن إسماعيل.(1407) . الجامع الكبير . القاهرة : دار الشعب ج-1 ص61

(16) النيسابوري، مسلم ابن الحجاج . (د ت) صحيح مسلم بيروت : دار الجيل ج-6 ص4832

(17) الفرقان (الاية 32)

(18) علي سعيد اسماعيل (1978) أصول التربية الإسلامية . القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر ص 480.

(19) العسقلاني ، أحمد بن على بن حجر . (1379) . فتح الباري شرح صحيح البخاري . بيروت: دار المعرفة ج1 – ص467.

(20) الزعبي ، أحمد محمد (1428). علم النفس التربوي ، مدخل نظرية وتطبيق تربوية عملية ط2 ص77-76

(21) (سليمان ، سناء محمد (1426) سيكولوجية الفردية الفرد ية وقياسها ، القاهرة : عالم الكتب ص 337 .

(22) البخاري ، محمد بن إسماعيل.(1407) . الجامع الكبير . القاهرة : دار الشعب ج1 – ص 68.

(23) العسقلاني ، أحمد بن على بن حجر . (1379) . فتح الباري شرح صحيح البخاري . بيروت: دار المعرفة ج1 – ص163

(24) البخاري ، محمد بن إسماعيل.(1407) . الجامع الكبير . القاهرة : دار الشعب ج1 – ص 638
(25) البغوي ،الحسين بن مسعود(1403) شرح السنة دمشق : المكتب الإسلامي ج1 – ص313
(26) البخاري ، محمد بن إسماعيل.(1407) . الجامع الكبير القاهرة : دار الشعب ج2 – ص1040
(27) النسائي ، أحمد بن شعيب (1406) المجتبى من السنن (سنن النسائي) حلب : مكتبة المطبوعات الإسلامية ج1 – ص59
(28) توفيق ، محمدعز الدين .(1416) العلاقة بين العلم والخلق في الفكر التربوي الإسلامي .مجلة البيان 89 ، ص19
(29) الحجرات (الاية13)
(30) عبسى (الاية-1 10)
(31) البخاري ، محمد بن إسماعيل.(1407) . الجامع الكبير . القاهرة : دار الشعب ج3 – ص365
(32) الكناني ، بدر الدين إبراهيم (1416) تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم . الدمام رمادي للنشر ص100
(33) الهاشمي : عبد الحميد (د ت) الفروق الفردية دراسة تحليلية تطبيقية في مجال التربية الاجتماعية. دمشق : دار التربية ص144
(34) هود (الاية 118)
(35) آل عمران (الاية 36)
(36) البخاري ، محمد بن إسماعيل.(1407) . الجامع الكبير . القاهرة : دار الشعب ج4 – ص3331
(37) المرجع نفسه ج4 – ص2875
(38) البقرة(الاية 282)
(39) البخاري ، محمد بن إسماعيل.(1407) . الجامع الكبير . القاهرة : دار الشعب ج1 – ص101
(40) ابراهيم لطفي عبد الباسط (2008)الفروق الفردية والقدرات العقلية بين القياس النفسي وتجهيز المعلومات : القاهرة مصر العربية للنشر والتوزيع ص 25
(41) الروم (الاية 54)
(42) الطبري محمد بن جرير (1415) . تفسير الطبري ـ بيروت : مؤسسة الرسالةج20 – ص118
(43) البخاري ، محمد بن إسماعيل.(1407) . الجامع الكبير . القاهرة : دار الشعب ج8 – 6003
(44) المرجع نفسه ج3 – ص 2351
(45) المرجع نفسه ج7 – ص 5063
(46) المرجع نفسه ج1 – ص 703
(47) ابن خلدون ،عبدالرحمن .(1428) مقدمة أبن خلدون ،القاهرة : دار الغد الجديد ص 542
(48) البقرة (الاية 258)
(49) النيسابوري، مسلم ابن الحجاج . (د ت) صحيح مسلم بيروت : دار الجيل ج8 – ص7607
(50) البخاري ، محمد بن إسماعيل.(1407) . الجامع الكبير . القاهرة : دار الشعب ج-1 ص95

(51) اليماني ، هاني بن حسن (1425) منهج السنة في مراعاة الفروق الفردية وتطبيقاته التربوية في المدارس الابتدائية . رسالة ماجستير غير منشورة . فسم التربية كلية التربية ، جامعة أم القرى: مكة ص 75

(52) الترمذي ، محمد بن عيسى .(1998) سنن الترمذي . بيروت : دار الغرب الإسلامي ج5 – ص3639

دور التقنيات في التدريس الجامعي في كليات التربية في ضوء بعض المتغيرات (دراسة ميدانية بجامعة الجزيرة وجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا- السودان) (2021-2022م)

د. بشير محمد عبد الرحمن
أستاذ مشارك - كليةالتربية - جامعة الجزيرة

أ. محمد وداعة الله إبراهيم محمد
طالب دكتوراة - كلية التربية - جامعة الجزيرة

المستخلص:

هدفت الدراسة التعرف على واقع إستخدام التقنيات في التدريس الجامعي في كليات التربية في ضوء بعض المتغيرات. إتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعتي الجزيرة (التربية الحصاحيصا وحنتوب) وجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا كلية التربية والبالغ عددهم (305) أستاذ. وتكونت عينة الدراسة من ست وسبعين (76) عضو هيئة تدريس. تم إستخدام الاستبانة لجمع البيانات. تم تحليل البيانات ومعالجتها من خلال برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS). توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: تستخدم تطبيقات التقنيات التعليمية في التدريس الجامعي بدرجة كبيرة جدا؛ توجد معيقات لاستخدام التقنيات في التدريس الجامعي بدرجة كبيرة؛ لا توجد فروق في استخدام التقنيات في التدريس الجامعي تبعاً لمتغير النوع؛ توجد فروق ذات دلالة احصائية. في محوري (الاستخدام - وتوفير المواد) بينما توجد فروق دالة احصائيا في محاور (التطبيق -التوفر والاستخدام المعيقات والواقع)؛ لا توجد فروق دالة احصائياً بين الأساتذة في درجة استخدام التقنيات تبعاً لمتغير الخبرة.

الكلمات المفتاحية: التقنيات - التدريس الجامعي - كليات التربية - جامعة الجزيرة - جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

The role of technologies in university teaching in faculties of education in the light of some variables (A field study at the University of Gezira and Sudan University of Science and Technology - Sudan) (2021-2022 AD)

Bashir Muhammed Abdul Rahman
Mohammed WedaaTallah Ibrahim Mohammed

Abstract:

The study aimed to identify the reality of the use of technologies in university teaching in colleges of education in the light of some variables. The study followed the descriptive analytical method. The study population consisted of faculty members at the two universities of Gezira (Al-Hasahisa and Hantoub) and the Sudan University of Science and Technology, College of Education, whose number is (305) professors. The study sample consisted of seventy-six (76) faculty members. A questionnaire was used to collect data. The data was analyzed and processed using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS). The study reached several results, the most important of which are: The applications of educational technologies are used in university teaching largely; there are significant obstacles to the use of technologies in university teaching. There are no differences in the use of techniques in university teaching according to the gender variable; There are statistically significant differences in the axes (use - provision of materials), while there are statistically significant differences in the axes (application - availability, use, obstacles and reality); There are no statistically significant differences between professors in the degree of using techniques according to the variable of experience.

Keywords: technologies - university teaching - faculties of education - University of Gezira - Sudan University of Science and Technology

الإطار العام للدراسة:

المقدمة:

يعـد اعضـاء هيئـة التدريـس عـماد العمـل الأكاديمـي في الجامعـة لأنهـم الذيـن يتحملـون مسـؤولية التدريـس في الجامعـة سـواء عـلى مسـتوي الدراسـة الجامعيـة او الدراسـات العليـا.[1] ، كـما ان عضـو هيئـة التدريـس الجامعـي بالإضافـة لوظيفتـه في تدريـس الطالـب الجامعـي، لـه رسـالته التربويـة.[2] ويقصـد بعضـو هيئـة التدريـس الجامعـي في الجامعـة كل مـن يقـوم بالتدريـس في، الجامعـة مـن حملـة

شهادة الدكتوراه ويساهم في تحقيق اهداف الجامعة.[3] ، كما يشير هذا المصطلح الي كل من يباشر التدريس والبحث العلمي بالجامعات بدءا من درجة مدرس وحتى أستاذ.[4] ، هذا ويقصد بعضو هيئة التدريس الجامعي في إطار هذه الدراسة (الاساتذة والاساتذة المساعدين الذين يحملون شهادة الدكتوراه من الجنسين والذين يقومون بتدريس المقررات الدراسية.

إن استراتيجية تطبيقات تكنولوجيا التعليم الحديثة في التدريس أخذت حيزاً كبيراً من اهتمام الباحثين، والمهتمين بإدارة المؤسسات الأكاديمية، وذلك يعود إلى فوائدها الكثيرة في تنمية طرق وأساليب أداء الأستاذ الجامعي كونه المفتاح الرئيسي في تصميم ونشر وتطبيق تلك التقنية في حجرات الدراسة بغية تحسين جودة التعليم، وإكساب الطلبة مهارات تقنية قوية تمكنهم من الاستفادة من موارد الجامعة وتسهيلاتها، وتُعدهم للمنافسة في سوق العمل.[5]

مشكلة الدراسة:

تعد مرحلة الدراسة الجامعية من أكثر مراحل الحياة أهمية لما لها من دور رئيس في صقل شخصية الطالب والارتقاء بعقليته وسلوكياته إلى مرحلة النضج، بالإضافة إلى تزويده بكم كبير من المهارات العلمية والعملية التي تجعل منه عضواً مثمراً في بناء مجتمعها. فمن خلال عمل الباحث كعضو هيئة تدريس في التعليم العالي بكلية التربية لاحظ قصور واضح في استخدام التقنيات التعليمية في التدريس. عليه يمكن طرح السؤال الرئيسي لهذه الدراسة:

ما دور التقنيات في التدريس الجامعي في كليات التربية في ضوء بعض المتغيرات؟:

وتتفرع منه الأسئلة التالية:

- ما درجة إستخدام أعضاء هيئات التدريس لتطبيقات التقنيات التعليمية في التدريس الجامعي؟
- ما درجة إستخدام تقنيات التعليم في التدريس الجامعي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في استخدام التقنيات في التدريس الجامعي تبعاً لمتغير النوع؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في استخدام التقنيات في التدريس الجامعي تبعاً لمتغير الكلية؟
- هل توجد فروق دالة احصائياً ذات دلالة احصائية في درجة استخدام التقنيات تبعاً لمتغير الخبرة؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة للتعرف على الآتي:

درجة إستخدام أعضاء هيئات التدريس لتطبيقات التقنيات التعليمية في التدريس الجامعي.

درجة إستخدام تقنيات التعليم في التدريس الجامعي.

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في استخدام التقنيات في التدريس الجامعي تبعاً لمتغيرات النوع / الكلية / الخبرة.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في الاتي:

قد تمكن هذه الدراسة من مدى توفر الاجهزة وموادها التعليمية في كليات التربية.

من المتوقع ان يعود البحث الحالي بالفائدة على أعضاء هيئة التدريس وكلياتهم بما سيتوصل اليه من نتائج في مجال التقنيات التعليمية في التدريس الجامعي.

تقدم الدراسة الحالية رؤية جديدة للتدريس باستخدام التقنيات في التدريس الجامعي.

فروض الدراسة:

تتلخص فروض الدراسة في الآتي:

- درجة استخدام أعضاء هيئات التدريس لتطبيقات التقنيات التعليمية في التدريس الجامعي كبيرة جدا.
- درجة استخدام تقنيات التعليم في التدريس الجامعي ممتازة.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في استخدام التقنيات في التدريس الجامعي تبعاً لمتغير النوع.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في استخدام التقنيات في التدريس الجامعي تبعاً لمتغير الكلية.
- لا توجد فروق دالة احصائياً ذات دلالة احصائية في درجة استخدام التقنيات تبعاً لمتغير الخبرة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية:

واقع استخدام التقنيات في التدريس الجامعي في كليات التربية في ضوء بعض المتغيرات.

الحدود المكانية:

كليات التربية جامعة الجزيرة (الحصاحيصا -حنتوب) -جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا (كلية التربية)

الحدود الزمانية:

العام الدراسي 2021 – 2022م

مصطلحات الدراسة:

التقنيات بأنها:

(عملية منهجية منظمة -منحني نظامي) في تعميم عملية التعليم والتعلم وتنفيذها وتقويمها، في ضوء أهداف محددة تقوم أساساً على نتائج البحوث في مجالات المعرفة المختلفة. وتستخدم جميع المواد المتاحة البشرية وغير البشرية للوصول إلى تعليم أكثر فعالية وكفاية).[6]

يرى الباحث مما سبق أن مفهوم التقنية أعم وأشمل من أن نحدده بفيلم، أو وسيلة سمعية بصرية أي لا تعني استخدام الآلات والأجهزة في التعليم، ولكن تشمل كل جوانب تنظيم العملية التعليمية، بما في ذلك العناصر البشرية وغير البشرية والأهداف البيئية وحاجات المتعلمين.

التدريس:

التدريس هي تلك العملية التي يكون فيها المتعلم في موقف تعليمي معين بحيث يكون لديه الاستعداد العقلي والنفسي لاكتساب الخبرات والمعارف والمهارات والقيم التي تناسب قدراته واستعداداته من خلال وجوده في بيئة تعليمية تتضمن محتوى تعليمي جيد ومعلماً متمكناً ووسائل وطرائق تعليمية مناسبة لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.[7]

التعليم الجامعي:

أحد أهم مرتكزات التنمية البشرية؛ ذلك أنه يتعلق بإعداد الكفاءات المتخصصة في مختلف مجالات الحياة، وبقدر جودة التعليم الجامعي بقدر ما نضمن جودة هذه الكفاءات. والتدريس الجامعي باعتباره أحد الأهداف الأساسية للجامعات والمعاهد العليا، يتصل به مجموعة من العوامل التي تتعلق بالأستاذ الجامعي، والطلبة، والمناهج الجامعية، وإدارة الجامعات. وهذه العوامل تتداخل معًا لتؤثر على نوعية وجودة التدريس الجامعي سلبًا أو إيجابًا، وبقدر توفر متطلبات الجودة في كل هذه العوامل بقدر ما تكون جودة التدريس الجامعي.[8]

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم الوسائل التعليمية:

مفهوم الوسائل التعليمية عند الكلوب[9] يقول: "إن للوسائل التعليمية تعاريف عديدة منها القديم والحديث»:

مفهوم تقليدي:

«هو المواد والأدوات والأجهزة أو قنوات الاتصال التي تنقل بواسطتها المعرفة للدارسين «.

مفهوم حديث:

«تشمل بجانب المعرفة ونقلها تخطيطا وتطبيقا وتقويما لمواقف تعليمية صالحة وقادرة على تحقيق الأهداف التعليمية وذلك باستخدام أفضل الطرق لتعديل بيئة المتعلم مع الأخذ بالاعتبار جميع العناصر المتداخلة والمتشابكة والمترابطة بل المتكاملة للنظام التعليمي».

كما أورد كاظم، عبد الحميد[10] أن الوسائل التعليمية ليست غايات في حد ذاتها وإنما أدوات تعلم تساعد في الحصول على خبرات متنوعة لتحقيق الأهداف في النظام التعليمي، وهي ليست بالمواد الثانوية الإضافية وإنما من الناحية العملية فهي جزء متكامل مع ما يتضمنه الموقف التعليمي التعلمية الصفي ولا يتجزأ منه. وأورد النجيحى [11] بأن الوسيلة التعليمية هي: «جميع المواد أو المعدات والآلات التي يستخدمها المدرس أو الدارس لنقل محتوى الدرس إلى مجموعة من الدارسين داخل الفصل أو خارجه بهدف تحسين العملية التعليمية، وذلك دون الاستناد إلى الألفاظ وحدها». ونقلا عن الكلوب [12] أن هنالك عدة تعريفات لأراء بعض المختصين في علم الوسائل منهم:

1. **الوسائل** التعليمية: أي وسيلة بشرية أوغير بشرية، تعمل على نقل رسالة ما من مصدر التعلم إلى المتعلم، ويسهم استخدامها بشكل وظيفي في تحقيق أهداف التعلم

(توفيق مرعي).

2. **الوسائل** التعليمية: «هي عنصر من عناصر نظام شامل لتحقيق أهداف الدرس وحل المشكلات التعليمية في موقف تعليمي معين». (حسين الطوبجي).
3. **الوسائل** التعليمية: «ليست شيئاً إضافيا يساعد على الشرح والتوضيح، بل هي جزأ لا يتجزأ من عملية التعليم التي يجب أن تشترك فيها الأيدي والحواس لتكون ناجحة وملائمة لفطرة الطفل». (الغزالي، التعليم والتعلم).ويعرفها موسى[13]: « هي ما يحاول المعلم استعماله لتوضيح أفكار وما يريد أن يقوله للناس عن طريق الإشارة من يديه وتعبيرات وجهه أو من خلال الرسم على السبورة، أو تشبيه الأشياء بأشياء أخرى للتقريب أو التمثيل». ويذكر شحاتة[14] أن الوسائل التعليمية هي: «أحد عناصر المنهج، وهي أدوات حسية تعتمد على مخاطبة حواس المتعلم خاصة حاستي السمع والبصر».

أما المفهوم المعاصر للوسائل التعليمية عند قنديل[15] بأنها: «هي كل ما يقدم أو يساهم في تقديم مادة تعليمية ضرورية لعملية التعليم كما تصفها وتحددها الأهداف التعليمية، وتستخدم كجزء أساسي متفاعل مع بقية إجراءات التدريس لتحقيق الأهداف التعليمية «.

يرى الباحثمن التعريفات السابقة لمفهوم الوسيلة التعليمة: إن الوسيلة التعليمية عملية ضرورية للتعليم، حيث تعتبر أحد أركان العملية التعليمة الأساسية، والباحث يميل إلى رأى بشير الكلوب بأن الوسيلة التعليمية: «مجموعة متكاملة من المواد والأدوات والأجهزة التعليمية التي يستخدمها المعلم أو المتعلم لنقل محتوى معرفي أو الوصول إلية داخل غرفة الصف أو خارجها بهدف تحسين عملية التعليم والتعلم».

تاريخ تطور التقنيات التعليمية:

إن وجود تقنية التعليم أو الوسيلة التعليمية قديم قدم وجود النوع البشري علي هذه الأرض. ويتضح ذلك من النقوش التي وجدت على جدران الكهوف، فهي الوسيلة الإيضاحية لإنسان ذلك العصر. كما يوضح ذلك قصة الغراب مع ولدى آدم، حيث أوضح لقابيل الكيفية التي يوارى بها هابيل. كما جاء في القرآن:

﴿ فَبَعَثَ اللَّهُ غُرَابًا يَبْحَثُ فِي الْأَرْضِ لِيُرِيَهُ كَيْفَ يُوَارِي سَوْءَةَ أَخِيهِ ۚ قَالَ يَا وَيْلَتَىٰ أَعَجَزْتُ أَنْ أَكُونَ مِثْلَ هَٰذَا الْغُرَابِ فَأُوَارِيَ سَوْءَةَ أَخِي ۖ فَأَصْبَحَ مِنَ النَّادِمِينَ ﴾ **المائدة: 31**

قد بدا دور الوسائل التعليمية واضحاً بعد الحرب العالمية الثانية حيث أصبحت تمثل جزءاً أساسياً في المؤسسات التربوية المختلفة). ويمكننا أن نشبه مرحلة الحرب العالمية الثانية بمرحلة المخاض والتي نتج عنها ولادة عالم جديد، فبعد الحرب شهد العالم الكثير من التطورات في جميع الميادين وعلى كافة المستويات. ولعل ميدان التربية (والتعليم بعناصره المختلفة والتي يمكن أن نتبعها تقنيات التعليم أحد هذه الميادين. وبنشوب الحرب العالمية فإن حركة نمو التعليم بالأدوات السمعية البصرية قد ضعفت في المدارس ولكن على العكس من ذلك فإن استعمالها

للأغـراض العسـكرية والصناعيـة ازداد وتضاعـف. وكان للحـرب العالميـة الثانيـة أيضـاً الأثـر الكبـير في تطـور الوسـائل التعليميـة واسـتخدامها وبخاصـة الموجـات اللاسـلكية التـي عرفـت في ذلـك الوقـت. مـما أدى إلى اخـتراع الإذاعـة المسـموعة والمرئيـة (التلفـاز)[16]

مفهوم تكنولوجيا التعليم:

تكنولوجيا لغة:

تكنولوجيا (technology) كلمة إغريقية مشتقه من كلمتين هما:[17]

Technoوتعنى فن الصناعة.

Loges وتعنى علم.

ومن هنا تعني كلمة تكنولوجيا (علم فن الصناعة).

تكنولوجيا اصطلاحاً:

أمـا مصطلـح تكنولوجيـا فهـو مصطلـح جديـد هـو نتيجـة الثـورة العلميـة والتكنولوجيـة التـي بـدأت منـذ عـام 1920م والتـي مـا زالـت تتفجـر في سـباقات مـع الزمـن.[18] وقـد أوردت (ليـزلى وايـت) إن التكنولوجيـا هـي الطاقـة التـي ترفـع مـن كفـاءة الإنتـاج، كـما أشـارت إلى الربـط بـين النظـام التكنولوجـي والنظـام الاجتماعـي، إلى إن التغـير في النظـام التكنولوجـي يتبعـه تغـير في النظـام الاجتماعـي.[19]

ويعرفهـا العابـد بأنهـا: (عمليـة منتظمـة في تصميـم عمليـة التعليـم والتعلـم وتنفيذهـا المختلفـة وتسـتخدم جميـع المـوارد المتاحـة البشريـة وغـير البشريـة للوصـول إلى تعليـم أعـلى وتقويمهـا في ضـوء أهـداف محـددة، وتقـوم أساسـا عـلى نتائـج البحـوث في مجـالات المعرفـة فاعليـة وكفـاءة.[20]وعرفهـا قنديـل: بأنهـا عمليـة منهجيـة لتسـهيل التعليـم الإنسـاني تقـوم عـلى إدارة التفاعـل البـشرى منظـم مـع مصـادر التعلـم المتنوعـة مـن المـواد التعليميـة والأجهـزة والآلات التعليميـة وذلـك لتحقيـق أهـداف محـددة أو حـل مشـكلات التعليـم.[21]

استخدام تكنولوجيا التعليم في إعداد المعلمين:

إن تكنولوجيا التعليم في إعداد المعلمين تعمل على:[22]

توفـر الخـبرات مـن الواقـع و مواقـف حقيقيـة و يمكـن بواسـطتها تفسـير الظواهـر وأنمـاط السـلوك المعروضـة في ضـوء المفاهيـم في دروس الفلسـفة و علـم النفـس وعلـم الاجتـماع و الإدارة و ذلـك عـن طريـق التسـجيلات الصوتيـة و التسـجيلات المصحوبـة بالصـوت و الصـورة و تضيـف (أنيسـة المنشـئ) بـان: التكنولوجيـا التعليميـة تسـتطيع أن تتخطـى محدوديـة المـكان في تقديـم الخـبرات والمعـارف حيـث تمكـن المقدمـين للمـواد مـن أسـاتذة ومدربـين آخريـن مـن عـرض أنـواع المفاهيـم والمعلومـات والشـفافيات والشرائـح والأفـلام التـي تكـون بشـكل جـداول، ورسـوم، وخطـوط، وصـور، ومخططـات, واسـتخدام الشرائـح، والشـفافيات، والأفـلام الثابتـة، والمتحركـة.

تعمـل تكنولوجيـا التعليـم عـلى تحضـير المتدربـين على التعلـم فتثـير اهتمامهـم إذ أنها توفر أسـاليب تعليميـة تتميـز بالديناميكيـة، والمشـاركة الفعليـة للمتدربـين في الأنشـطة المختلفـة عـلى خـلاف الأسـاليب التقليديـة التـي تتصـف بالرتابـة والروتينيـة والتـي كثـيراً مـا تشـيع الملل لـدى المدربـين وتـصرف اهتمامهم عن

التعلم هذا بالإضافة إلى أنها تقضى على عقدة الخوف من الآلة والتكنولوجيا الحديثة.[23]

تكنولوجيا التعليم توفر أدوات دقيقة، لتشخيص مراكز القوة ونقاط الضعف لدى المتدربين إذ أن التقنيات كأساليب التعليم المصغر، والتسجيلات الصوتية أو تسجيلات الفيديو ويمكنها أن تلعب دورا كبيرا في رصد نقاط الضعف في أداء المتدربين والمتأهلين من المتعلمين وتحديد حاجاتهم إلى تركيز العناية ووضع برامج للتقوية إضافة إلى تبيين الجوانب الجيدة والمهارات.

جودة التدريس الجامعي:

إن قياس جودة التدريس الجامعي لدى أساتذة الجامعات يعني أساسًا قياس درجة الامتياز أومطابقة السلوك التدريسي للأستاذ الجامعي للمواصفات الجيدة(إدواردسالز)،أومطابقة الممارسات والوظائف التي تم إنجازها مع المعايير السليمة المتعارف عليها (جريديبوي وروبرتساوندرز) أوقياس درجة الاتقان (هارفي) [24]وفي مايتعلق بجودة التدريس الجامعي لدى أساتذة الجامعات، فإنها تشمل :معايير اختيارهم، مهارات التدريس الجامعي، توفير احتياجات التطوير المهني، إمدادهم بكل ماهو جديد في طرق التدريس والتقويم وبهذا المعنى يقوم قياس جودة مهارات التدريس الجامعي استنادًا إلى مجموعة من المعايير المتعلقة بالمهارات والخصائص المهنية والشخصية التي ينبغي أن تتوفر في الأستاذ الجامعي الجيد.[25]

خصائص الأستاذ الجامعي المتميِّز:

يكشف لنا البحث في مجال التدريس الجامعي عن عدد من الخصائص والمهارات التي تتميز الأستاذ الجامعي المتميز، فقد أظهرت نتائج دراسة السهلاوي[26] أن أساتذة الجامعة و الطلبة يرون أن الخصائص والصفات التي ينبغي أن تتوفر في الأستاذ الجامعي هي على النحو التالي مرتبة تنازليًا حسب أهميتها: الاهتمام بالإعداد للمحاضرة، الالتزام بمواعيد المحاضرات، الحماس للتدريس، الإحاطة بالمادة العلمية ومتابعة ما يجد منها، تنمية التفكير والابتكار لدى الطلبة، الموهبة والعلم بطرق التدريس، الموضوعية، الاهتمام بتوجيه الطلبة، الالتزام بالساعات المكتبية، القدرة الكلامية، الاهتمام بالبحث والتأليف، الاهتمام بالمظهر الخارجي، البشاشة والمرح، المشاركة في الندوات العامة، ثم المشاركة في اللجان الجامعية . وفي دراسة عبيدات [27] أظهرت نتائج الدراسة أن أبرز الصفات التي يرى الطلبة وجوب توفرها في الأستاذ الجيد هي كما يلي مرتبة حسب أهميتها: احترام الطلبة، القدرة على توصيل المعلومات، التمكن من المادة العلمية، الإخلاص في التدريس، عدم التحيز، إثارة الدافعية، التواضع، الاتزان الانفعالي، إعطاء الطالب الحرية في التعبير، المرح والبشاشة، ضبط الصف، السمعة الأكاديمية الجيدة بين طلبة الجامعة، تحديد خطة المساق ومتطلباته، شعور الطلبة بالفائدة من المحاضرات، تنمية روح الإبداع، ثم الاهتمام بالجوانب التطبيقية .

تقويم جودة التدريس الجامعي لدى أساتذة الجامعات:

تمثل عملية تقويم جودة التدريس الجامعي لدى أساتذة الجامعات عام لا أساسيًا في تطوير الأداء التدريسي لهم، بل تعتبر قوة دافعة في تطوير التعليم الجامعي بصفة عامة وتحسين نواتجه. وتشير أدبيات التدريس الجامعي إلى أن تقويم أداء أساتذة الجامعات أمر شائع تقبله الفئات ذات

العلاقة بالتعليم الجامعي، وهي: الطلبة، الأساتذة أنفسهم، وإدارة الجامعة. لكن القضية التي ربما لا نجد حولها إجماعًا هي: من يقيم من؟!، وهل يحق للطلبة تقييم أساتذتهم؟!. يختلف أساتذة الجامعات حول هذه القضية، ففي دراسة أجراها سلامة طناش[28] حول اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية نحو تقييم الطلبة لهم تبين وجود اتجاهات إيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس نحو تقييم الطلبة لهم في بعض الجوانب، مثل: إمكانية الإفادة من تقييم الطلبة للأساتذة في مراجعة الممارسات التدريسية، وفي اتخاذ القرارات المتعلقة بعضو هيئة التدريس، كما وجدت اتجاهات سلبية في بعض الجوانب، مثل كون تقييم الطلبة للأساتذة يتأثر بطبيعة العلاقة الشخصية معهم، وبالعلامة التي يتوقع الحصول عليها، وبصعوبة المادة، وبالمستوى الأكاديمي للطلبة. وفي دراسة كيج [29] التي هدفت إلى فحص اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو طرق تقويم التدريس الجامعي من خلال الزملاء، ونحو العوامل التي لها تأثير على رغبة أعضاء هيئة التدريس للإفادة من هذه العملية، فقد تبين أن 94 % من المستجيبين كانوا سيشاركون في الملاحظة الصفية، 62 % في تسجيلات الفيديوتيب، 94 % في تقويم المساقات التعليمية، 78% في تقويم الطلبة للمحاضرين. كما تبين أنه توجد علاقة إيجابية بين رغبة أعضاء هيئة التدريس في المشاركة في التقويم، وموافقتهم على أن جودة التدريس وتعلم الطلبة سوف تتطور من خلال هذه المشاركة.

الدراسات السابقة:

دراسة الشريف[30] (2002) بعنوان: امتلاك أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات السعودية للكفايات التكنولوجية ودرجة ممارستهم لها. وهدفت إلى تعرف درجة امتلاك أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات السعودية للكفايات التكنولوجية ودرجة ممارستهم لها. تألفت عينة الدراسة من (598) عضو هيئة تدريس موزعين على جامعتي الملك سعود وأم القرى. ودلت نتائج الدراسة على أن درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس للكفايات التكنولوجية كانت بدرجة كبيرة. (2002) فقد هدفت إلى بناء Johnson أما دراسة جونسون هيكل عام للكفايات التقنية التكنولوجية التي يمكن استخدامها لتطوير وتحسين كفايات المعلمين التكنولوجية والتعليمية، وتضمنت الدراسة ثلاثة أجزاء رئيسة، حيث عرض الجزء الأول العناصر الرئيسة للتطوير الفعال لأعضاء هيئة التدريس، والجزء الثاني وصف فيه قائمة بالكفايات التكنولوجية من أهمها: تشغيل الحاسوب وإدارة الملفات والوقت، ومعالجة النصوص واستخدام شبكة الانترنت والصور الرقمية والتصميم والجداول الإلكترونية، وتقييم الطلبة وتوظيف استخدام قواعد البيانات، أما الجزء الثالث فقد عرض فيه مهارات استخدام شبكة الإنترنت لدى المعلمين، تمثلت في مهارات البريد الإلكتروني وأدوات البحث، وإعداد صفحات الويب، وعرض العمل باستخدام الإنترنت، وأظهرت النتائج أن المعلمين تنقصهم كفايات تكنولوجية تعليمية.

دراسة بني دومي[31] (2007) بعنوان: ممارسة معلمي العلوم للكفايات التكنولوجية التعليمية من وجهة نظرهم. دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة معلمي العلوم للكفايات التكنولوجية التعليمية من وجهة نظرهم، تكونت عينة الدراسة من (92) معلمًا ومعلمة من

معلمي العلوم في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعلم في محافظة الكرك، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث استبانة تكونت من (116) كفاية موزعة على سبعة مجالات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي العلوم يمارسون (56) كفاية تكنولوجية بدرجة كبيرة، و (49) كفاية بدرجة متوسطة، و(11) كفاية بدرجة قليلة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الكفايات التكنولوجية تعزى إلى الجنس والمؤهل العلمي والتخصص، بينما توجد فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير الخبرة، لصالح الخبرة الطويلة (أكثر من 10 سنوات) مقابل أصحاب الخبرة أقل من (5) سنوات.

الدبسي[32]2012:واقع تقنيات التعليم الخاصة بتدريس العلوم في مختبرات المدارس للتعليم الاساسي بالحسكة من وجهة نظر معلمي ومعلمات واتجاهاتهم نحوها" هدفت الدراسة إلى معرفة واقع تقنيات التعليم الخاصةبتدريس العلوم في مختبرات المدارس للتعليم الاساسي بالحسكة من وجهة نظر معلمي ومعلمات واتجاهاتهم نحوها. تكونت عينة الدراسة من 49 معلم ومعلمة، 25معلم 24 معلمة تم اختيارهم عشوائياً من مدارس العينة، التي شملت على 13 مدرسة اختيروا بطريقة مقصودة من قرى مركز الحسكة التابعة لمديرية تربية محافظة الحسكة ولتحقيق هدف الدراسة اعد الباحث استبانة تكونت 96 بنداً، موزع على خمسةمجالات،وكانت ذات صدق وثبات كافي لأغراض هذه الدراسة. وكانت نتائج الدراسة على النحو التالي: اكثر المواد التعليمية توافراً من وجهة نظر معلمي ومعلمات العلوم هي الرسومات واللوحات المصورة، بينما كانت الافلام-حلقية والافلام المتحركة اقل المواد التعليمية توافرًا واكثر الاجهزة التعليمية توافرًا من وجهة نظرمعلمي ومعلمات العلوم هي اللوحة الوبرية والسبورة البيضاء، بينما كان-جهاز عرض البيانات داتاشو والانترنيت اقل الاجهزة التعليميةتوافرًا تدني مستوى استخدام الموادالتعليميةمنوجهةنظرمعلميومعلما تالعلومحيثبلغمتوسطاستخداماالعام 1,65، بنسبة 33 % وهيقيمةتعنيالندرةفيالاستخدام تدنيمستواستخ داماالاجهزةالتعليمةمنوجهةنظرمعلميومعلماتالعومحيثبلغمتوسطالاستخدام العام 1,49، بنسبة 29,80 % هي قيمة تعني الندرة في الاستخدام لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند المستوىa=0,05 - بين متوسطي مدى استخدام معلمي ومعلمات العلوم للمواد التعليمية، لا توجدفروق ذات دلالة احصائية عند المستوى a=0,05 بين متوسطي مدى استخدام معلمي ومعلمات العلوم الاجهزة التعليمية اتجاهات معلمي ومعلمات العلوم نحو استخدام التقنيات التعليم بشكل عام كانت ايجابية لا توجد فروق ذات دلالة،احصائيةعندالمستوى a=0,05 بين متوسطي اتجاهات معلمي ومعلمات العلوم نحو استخدام تقنيات التعليم .

إجراءات الدراسة المنهجية:

أولاً :منهج البحث:

اختار الباحث المنهج الوصفي، لأنه يتلاءم وطبيعة بحثه .إذ أن وصف المشكلة القائمة مثلما هي عليه يساعد على اتخاذ الخطوات اللازمة لعلاجها.

ثانياً :مجتمع البحث:

مجتمع المدارس:

يتكـون مجتمـع البحـث من جامعتـي الجزيرة والسـودان للعلـوم والتكنولوجيـا، التابعتين لـوزارة التعليم العـالي السـودانية .وقـد اطلـع الباحـث على السـجلات الخاصة بأعضـاء هيئة التدريـس وقـد دون الباحث مجتمع الجامعتـان مـن أعضـاء هيئةالتدريـس، للعـام 2012م والبالغ عددهـم (305) عضو هيئـة تدريس.

جدول (1)أعضاء هيئة التدريس لجامعتي الجزيرة والسودان للعلوم والتكنولوجيا

الرقم	الجامعة	الكلية	التكرار	النسبة
	الجزيرة	التربية الحصاحيصا	081	% 26.6
		التربية حنتوب	120	% 39.4
	السودان للعلوم والتكنولوجيا	التربية السودان	104	% 34.0
	المجموع		305	% 100

المصدر : إدارة كلية التربية (الحصاحيصا- حنتوب - السودان) (2021- 2022م)

زار الباحـث إدارة كليـات التربيـة في جامعـة الجزيـرة وجامعـة السـودان للعلـوم والتكنولوجيـا، للتعـرف عـلى اعـداد أعضـاء هيئـة التدريـس، واطلـع عـلى القوائـم الخاصـة بهـذا الغـرض، ودون الباحـث عـدد أعضـاء هيئـة التدريس،وبلـغ عددهـم (305) والجـدول أعلاهــ يوضـح.

ثالثاً :عينة البحث

عينة الدارسة:

اعتمـد الباحـث في سـحب عينـة أعضـاء هيئـة التدريـس بجامعتـي الجزيـرة وجامعـة السـودان للعلـوم والتكنولوجيـا بكليـات التربيـة اسـلوب العينـة العشـوائية بعـد أن حـدّد مجتمـع الكليـات، إذ تمثـل العينـة المختـارة بهـذا الاسـلوب المجتمـع بشـكل أكـثر دقـة وشـمولاً ، ويؤكـد المختصـون في مناهـج البحـث جـدوى هـذا الأسـلوب عنـد مـا يكـون هنـاك احتـمال وجـود اختـلاف بـين افـراد المجتمـع، قـد يؤثـر في نتائـج البحـث سـحب الباحـث عشـوائياً (20) اعداديـة لتمثـل عينةبحثـه ،وهـذا العـدد يشـكل نسـبة 25 % مـن المجتمـع الـكلي.

متغيرات عينة الدراسة:

متغير النوع:

جدول (2) عينة الدراسة حسب متغير النوع

الرقم	النوع	التكرار	النسبة
	ذكر	51	% 67.1
	أنثى	25	% 32.9
	المجموع	76	% 100

المصدر : العمل الميداني (2021- 2022م)

الجـدول (2) يوضـح متغـير النـوع (ذكـر / أنثـى) فيتضـح مـن الجـدول أن عـدد الذكـور في الكليـات حسـب العينـة (51) بنسـبة 67.1 % أكـثر مـن عـدد الانـاث في (25) بنسـبة 32.9 %. مـما يـدل عـلى تواجـد الاسـاتذة بالكليـات أكـثر.

متغير الجامعة :

جدول (3) عينة الدراسة حسب متغير الجامعة

الرقم	الجامعة	التكرار	النسبة
	الجزيرة	49	% 64.5
	السودان	27	% 35.5
	المجموع	76	% 100

المصدر : العمل الميداني (2021- 2022م)

الجـدول رقـم (3) يوضـح متغـير الجامعـة (جامعـة السـودان / جامعـة الجزيـرة) فيتضـح مـن الجـدول أن عـدد طـلاب جامعـة الجزيـرة (49) بنسـبة 64.5 %، وجامعـة السـودان (27) بنسـبة 35.5 %. وذلـك لان جامعـة الجزيـرة تمثـل بكليتـين الحصاحيصـا وحنتـوب.

متغير الكلية

جدول (4) عينة الدراسة حسب متغير الكلية

الرقم	الكلية	التكرار	النسبة
	التربية السودان	28	% 36.8
	حنتوب	27	% 35.6
	الحصاحيصا	21	% 27.6
	المجموع	76	% 100

المصدر : العمل الميداني (2021- 2022م)

الجـدول (4) متغـير الكليـة (تربيـة السـودان / الحصاحيصـا / حنتـوب) فيتضـح مـن الجـدول أن عـدد اعضـاء هيئـة التدريـس الاكـبر بكليـة التربيـة السـودان والتـي تمثـل (28) بنسـبة 36.8 % ثـم حنتـوب بعـدد (27) بنسـبة 35.6 %، وكليـة التربيـة الحصاحيصـا بعـدد (21) بنسـبة 27.6 %.

متغير المؤهل

جدول (5) عينة الدراسة حسب متغير المؤهل

الرقم	المؤهل	التكرار	النسبة
.1	محاضر	14	% 18.4
.2	أستاذ مساعد	38	% 50.1
.3	أستاذ مشارك	22	% 28.9
.4	أستاذ	2	% 2.6
.5	المجموع	76	% 100

المصدر : العمل الميداني (2021- 2022م)

الجدول (5) متغير المؤهل (محاضر / أستاذ مساعد / أستاذ مشارك/ أستاذ) يتضح من الجدول أن عدد أستاذ مساعد في العينة (38) بنسبة 50.1 % بنسبة أعلى. وأقل نسبة للأستاذ بعدد (2) بنسبة 2.6 %.

متغير الخبرة :

جدول (6) عينة الدراسة حسب متغير الخبرة

الرقم	الخبرة	التكرار	النسبة
	أقل من 5 سنة	11	% 14.5
	5 – 10 سنة	35	% 46.0
	11سنة فأكثر	30	% 39.5
	المجموع	76	% 100

المصدر : العمل الميداني (2021- 2022م)

الجدول (6) متغير الخبرة (أقل من 5 سنة / 5 – 10 سنة / 11سنة فأكثر) يتضح من الجدول أن عدد الخبرة الاكبر لـ (5 – 10 سنة) في العينة (35) بنسبة 46.0 % بنسبة أعلى. وأقل نسبة للخبرة (أقل من 5 سنة) بعدد (11) بنسبة 14.5 %.

رابعا: أداة الدراسة :

بما أن البحث الحالي يهدف إلىواقع استخدام التقنيات في التدريس الجامعي في كليات التربية في ضوء بعض المتغيرات وهذا يتطلب استبانة تكون أداةً لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعتي الجزيرة وجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا،وتعد الاستبانة من أكثر الوسائل ملاءمة لقياس واقع الاستخدام، إذ إنها إجراء يقوم به الباحث للحصول على المعلومات من خلال إجابات المفحوصين.

خامسا :الصدق الظاهري للأداة:

وقد عرض الباحث فقرات الاستمارة التي أعدّها أداة لبحثه على عدد من المحكمين لمعرفة صلاحية كل فقرة من فقرات الاستبانة أو عدم صلاحيتها. ووضع الباحث بعد كل فقرة ثلاثة بدائل هي: (تصلح، لا تصلح، بحاجة إلى .تعديل)

سادساً :ثبات الأداة:

ينبغي لأداة البحث أن تتصف بالثبات .ولا تتصف الأداة بالثبات إلاّ إذا أعطت النتائج نفسها عند إعادة تطبيقها على الأفراد أنفسهم وتحت الظروف نفسها.[33] ولغرض التحقق من ثبات أداة البحث الحالي، اعتمد الباحث الاستبانة التي تضمن تواقع إستخدام التقنيات في التدريس الجامعي في كليات التربية في ضوء بعض المتغيرات وكانت الاستبانة وطريقة الاستجابة عليها تحت المستوى المناسب بوضع علامة (√) ، وبعدجمع البيانات وتحليلها للملاحظين وباستخدام معادلة كوبر للمطابقة التي تعد احدالوسائل التي يتم اعتمادها في اجراء هذا النوع من الثبات (ثبات الملاحظة) وتدل نسبة الاتفاق على مدى ثبات الملاحظة فاذا كانت نسبةالاتفاق اقل من (0.70)

فهذا يعبر عن انخفاض الثبات، اما اذا كانت اكثر من(0.85) دلذلك عن ارتفاع الثبات[x]هذا وقد بلغت نسبة الاتفاق بين الباحث والملاحظ الثاني(0.86) جدول (8) يبين ذلك.

الخصائص القياسية للمقياس:

جدول رقم (8) معاملات ارتباط عبارات المقياس

الرقم	معاملات إرتباط عبارات المحاور				
	استخدام التقنيات	التطبيق	توفر المواد والاجهزة	توفر تقنيات التعليم الإلكتروني	المعيقات
1	.630**	.851**	.620**	.848**	.548**
2	.649**	.829**	.316**	.770**	.631**
3	.366**	.867**	.590**	.825**	.591**
4	.568**	.787**	.549**	.727**	.702**
5	.702**	.653**	.716**	.719**	.721**
6	.599**		.466**	.811**	.741**
7	.359**		.463**	.694**	.690**
8			.572**	.555**	.555**
9			.587**		.687**
10			.651**		.543**
11			.706**		
12			.618**		
13			.568**		
14			.577**		
15			.531**		
16			.689**		
17			.714**		
18			.625**		

المصدر : التحليل الاحصائي للعمل الميداني (2021- 2022م)

سابعاً :الصدق الذاتي:

بعد ان تحقق صدق الاداة واستخرج معاملثباتهاطبقالباحث استمارة الملاحظة على عينة استطلاعية من أعضاء هيئة التدريس، وكان عددهم (20)من أعضاء هيئة التدريس،وكان الهدف من هذا الأجراء هو التمرس على اسلوب استخدام الاستبانة على أسس سليمة ومن اجل التأكدمن مدى ملاءمتها لتحديد الصعوبات التي تواجه الباحث وتلافيها قبل التطبيق النهائي، وبذلك أصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق النهائي.

قيام الباحث بزيارة الكليات الثلاثة التي لملأ الاستبانة.

كان نصيب كل كلية ثلاث زيارات، وبلغ عدد الزيارات التي حققها الباحث (9) زيارات.

جدول رقم (9) الخصائص القياسية للمقياس

المحور	عدد العبارات	معامل الإرتباط	الثبات	الصدق
مدى استخدام التقنيات	7	.764**	.69	.83
أكثر التطبيقات المستخدمة	5	.815**	.89	.94
مدى توفر المواد والأجهزة با لكلية	18	.440**	.90	.94
مدى توفر واستخدام التقنيات في التدريس	8	.591**	.90	.94
معيقات استخدام التقنيات في التدريس	10	.372**	.86	.92
المقياس ككل	48	.60**	.86	.92

المصدر : التحليل الاحصائي للعمل الميداني (2021- 2022م)

تاسعا: المعالجة الاحصائية :

بعد تطبيق أداة البحث على جميع أفراد العينة، تم تفريغ البيانات والمعلومات على الجداول التي أعدت لهذا الغرض حيث تم وضع أوزان وقيمة لاستجابات الإستبانة اللفظية (أوافق، إلى حد ما، لا أوافق).

استخدم الباحث للمعالجة الإحصائية برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)

عرض وتحليل ومناقشة وتفسير النتائج:

الفرض الأول: تستخدم تطبيقات التقنيات في التدريس الجامعي بدرجة كبيرة جدا

للتحقق من إستخدام تطبيقات التقنية بدرجة كبيرة جدا تم إستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول رقم (10) يوضح ذلك:

جدول رقم (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور تطبيقات التقنية

الرقم	العبارة	التكرار	الاستجابات					الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
			ممتاز	جيد جدا	جيد	متوسط	ضعيف			
-1	تشغيل الحاسوب وإدارة الملفات	التكرار	52	16	2	4	2	4.47	.972	كبيرة جداً
		النسبة	68.4	21.1	2.6	5.3	2.6			
-2	برنامج معالجة النصوص	التكرار	46	14	10	3	3	4.27	1.09	كبيرة جداً
		النسبة	60.5	18.4	13.2	3.9	3.9			
-3	برنامج العروض التقديمية	التكرار	45	8	14	4	5	4.10	1.26	كبيرة
		النسبة	59.2	10.5	18.4	5.3	6.6			
-4	البحث في الانترنت	التكرار	51	16	4	3	2	4.46	.958	كبيرة جداً
		النسبة	67.1	21.1	5.3	3.9	2.6			
-5	الاتصال عبر شبكة الانترنت	التكرار	50	9	7	5	5	4.23	1.25	كبيرة جداً
		النسبة	65.8	11.8	9.2	6.6	6.6			
نتيجة المحور الثاني درجة استخدام التطبيقات في التدريس								4.31	.879	كبيرة جداً

المصدر : التحليل الاحصائي للعمل الميداني (2021- 2022م)

يشير نتائج الجدول رقم(10) الذي يجيب على الفرض: تستخدم تطبيقات التقنية بدرجة كبيرة جدا، تم قياسهامنخلال(5)عبارات،ولوحظ (4) عبارات كبيرة جدا. وبدرجة كبيرة على(1)عبارة. أن المتوسط الحسابي العامل درجة استخدام التطبيقات في التدريس،4.31 أيبدرجةكبيرة جدا.

المتوسطات الحسابيةلدرجة استخدام التطبيقات في التدريس تراوحتمن4.10 للعبارةرقم (3) وهي :برنامج العروض التقديمية. إلى 4.47 للعبارةرقم(1) تشغيل الحاسوب وإدارة الملفات،وهذه المتوسطات الحسابية تقع ضمن فئة الاستجابةكبيرة جدا.

من خلال الفرض الثاني والذي ينص على: استخدام التطبيقات في التدريس كبيرة جدا، فيتضح حسب نتيجة الجدول رقم (10) درجة استخدام التطبيقات في التدريس كبيرة جدا.

قد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الشريف (2002) بعنوان: امتلاك أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات السعودية للكفايات التكنولوجية ودرجة ممارستهم لها حيث عرض الجزء الأول العناصر الرئيسة للتطوير الفعال لأعضاء هيئة التدريس، والجزء الثاني وصف فيه قائمة بالكفايات التكنولوجية من أهمها: تشغيل الحاسوب وإدارة الملفات والوقت، ومعالجة النصوص واستخدام شبكة الانترنت والصور الرقمية والتصميم والجداول الإلكترونية.

كما اتفقت الدراسة مع دراسة يوكو وهوبر وايقو Yu Ku, Hopper and Igoe (2001) بعنوان: تصورات المجتمع التعليمي في أريزونا الأمريكية حول أهمية مهارات الكفايات التكنولوجية

لـدى معلمـي مـا قبـل الخدمـة، وأثنـاء الخدمـة وكانـت المتوسـطات الكليـة للعلامـات وفقـا لمجموعـات الدراسـة هـي: (4.21) بالنسـبة لمعلمـي مـا قبـل الخدمـة، (3.98) بالنسـبة لمعلمـي أثنـاء الخدمـة، و(3.80) بالنسـبة لمديـري المـدارس. كـما بينـت النتائـج أن معلمـي مـا قبـل الخدمـة أعطـوا تقديـرًا أكـبر لأهميـة المهـارات التكنولوجيـة الكليـة مـما هـو لـدى معلمـي أثنـاء الخدمـة والمديريـن، وكانـت هنالـك اختلافـات دالـة إحصائيًـا بـين المجموعـات في (9) كفايـات مـن الكفايـات السـت والعشرين. كـما بينت النتائـج أيضًا أن المسـتوى الأعـلى للتوافـق بـين المجموعـات حـول الأهميـة كان يرتبـط بعبـارة «عمليات الحاسـوب الأساسـية: تشـغيل وإغـلاق الحاسـوب وملحقاتـه، تشـغيل تطبيـق (برنامـج) معـين» بمتوسـط حسـابي عـالٍ (4.82) . ويفـسر الباحـث هـذه الدرجـة بإسـتخدام تطبيقـات التقنيـات في التدريـس الجامعـي بدرجـة كبيرة جـدا أنه يمكـن تطبيـق هـذه البرامـج إذا مـا تفـرت الاجهـزة التـي يتـم التطبيـق عليهـا.

الفرض الثاني : تستخدم تقنيات التعليم في التدريس الجامعي بدرجة ممتازة:

للتحقـق مـن إسـتخادم تطبيقـات التقنيـة بدرجـة كبـيرة جـدا تم إسـتخدام المتوسـطات الحسـابية والانحرافـات المعياريـة والجـدول رقـم (11) يوضـح ذلك:

جدول رقم (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور استخدام التقنيات

الرقم	العبارة	التكرار	درجة التوفر		الاستجابات					الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
		درجة التوفر	متوفرة	غير متوفرة	ممتاز	جيد جدا	جيد	وسط	ضعيف			
-1	المؤتمرات المرئية المسموعة	التكرار	32	44	5	2	10	15	44	1.80	1.18	قليلة
		النسبة	42.1	57.9	6.6	2.6	13.2	19.7	57.9			
-2	برامج القمر الصناعي	التكرار	42	58	3	3	5	7	58	1.50	1.05	قليلة جدا
		النسبة	23.7	76.3	3.9	3.9	6.6	9.2	76.3			
-3	الفصول الذكية	التكرار	21	55	2	4	6	9	55	1.54	1.03	قليلة جدا
		النسبة	27.6	72.4	2.6	5.3	7.9	11.8	72.4			
-4	المعامل الافتراضية	التكرار	30	46	5	5	12	8	46	1.89	1.27	قليلة
		النسبة	39.5	60.5	6.6	6.6	15.8	10.5	60.5			
-5	السبورة الذكية	التكرار	36	40	6	2	11	17	40	1.90	1.23	قليلة
		النسبة	47.4	52.6	7.9	2.6	14.5	22.4	52.6			
-6	الأجهزة اللوحية	التكرار	24	52	5	2	10	7	52	1.70	1.20	قليلة جدا
		النسبة	31.6	68.4	6.6	2.6	13.2	9.2	68.4			
-7	برامج وتطبيقات المحاكاة	التكرار	34	42	5	6	10	13	42	1.93	1.27	قليلة
		النسبة	44.7	55.3	6.6	7.9	13.2	17.1	55.3			
-8	تطبيقات الهاتف الذكي	التكرار	51	25	14	9	20	8	25	2.73	1.50	متوسطة
		النسبة	67.1	32.9	18.4	11.8	26.3	10.5	32.9			
	نتيجة المحور الرابع درجة استخدام التقنيات في التدريس									1.87	.897	قليلة

المصدر : التحليل الاحصائي للعمل الميداني (2021- 2022م)

يشير نتائج الجدول رقم(11) الذي يجيب على الفرض الثاني الذي ينص على : تستخدم تقنيات التعليم في التدريس الجامعي بدرجة ممتازة، تم قياسهامنخلال (8)عبارات،ولوحظ (4) عبارات قليلة . وبدرجة قليلة جدا على(2)عبارة. وبدرجة متوسطة وغير متوفرة لكل منهما (عبارة)، وأن المتوسط الحسابي العام لدرجة استخدام التطبيقات في التدريس،1.87 أيبدرجةقليلة.

المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام التقنيات في التدريس تراوحتمن1.50 للعبارةرقم (2) وهي: برامج القمر الصناعي إلى العبارة 2.73 للعبارة رقم(8) تطبيقات الهاتف الذكي،وهذه المتوسطات الحسابية تقع ضمن فئة الاستجابة.

من خلال الفرض الثاني والذي ينص على: تستخدم تقنيات التعليم في التدريس الجامعي بدرجة ممتازة، فيتضح حسب نتيجة الجدول رقم (11) أنه تستخدم تقنيات التعليم في التدريس الجامعي بدرجة قليلة.

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الدبسي 2012 : واقع تقنيات التعليم الخاصة بتدريس العلوم في مختبرات المدارس للتعليم الاساسي بالحسكة من وجهة نظر معلمي ومعلمات واتجاهاتهم نحوها، وكانت نتائج الدراسة على النحو التالي: اكثر المواد التعليمية توافراً من وجهة نظر معلمي ومعلمات العلوم هي الرسومات واللوحات المصورة، بينما كان -جهاز عرض البيانات داتا شو والانترنيت اقل الاجهزة التعليمية توافرًا تدني مستوى استخدام المواد التعليمية من وجهة نظر المعلمين حيث بلغ متوسط استخدام العام 1,65 ، بنسبة 33 % وهي قيمة تعني الندرة في الاستخدام تدني مستوى استخدام الاجهزة التعليمة من وجهة نظر المعلمين حيث بلغ متوسط الاستخدام العام 1,49 ، بنسبة 29,80 % هي قيمة تعني الندرة في الاستخدام لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند المستوى - a=0,05 بين متوسطي مدى استخدام المعلمين للمواد التعليمية ،لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند المستوى a=0,05 بين متوسطي مدى استخدام معلمي ومعلمات العلوم الاجهزة التعليمية اتجاهات المعلمين نحو استخدام التقنيات التعليم بشكل عام كانت ايجابية لا توجد فروق ذات دلالة ،احصائية عند المستوى a=0,05 بين متوسطي اتجاهات معلمي ومعلمات العلوم نحو استخدام تقنيات التعليم .

الفرض الثالث: لا توجد فروق في استخدام التقنيات في التدريس الجامعي تبعاً لمتغير النوع:

للتحقق من إستخدام تطبيقات التقنية بدرجة كبيرة جدا تم إستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول رقم (12) يوضح ذلك:

جـدول رقـم (12) نتيجـة اختبـار (ت) فـرق المتوسـطين للفـروق في اسـتخدام التقنيـات تبعـاً لمتغـير النـوع

المحور	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F	مستوى الدلالة	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
الاستخدام	ذكر	2.75	.568	.400	.529	-.663-	74	.510	غير دالة
	أنثى	2.85	.627						
التطبيق	ذكر	4.32	.877	.000	.986	.266	74	.791	غير دالة
	أنثى	4.27	.901						
توفر المواد	ذكر	1.35	.272	.217	.643	-1.216-	74	.228	غير دالة
	أنثى	1.43	.278						
توفر واستخدام	ذكر	1.97	.992	4.93	.029	1.255	73	.213	غير دالة
	أنثى	1.69	.649						
المعيقات	ذكر	4.07	.730	.641	.426	.447	73	.656	غير دالة
	أنثى	3.99	.671						
الواقع	ذكر	2.89	.413	.317	.575	.431	74	.668	غير دالة
	أنثى	2.84	.425						

المصدر : التحليل الاحصائي للعمل الميداني (2021- 2022م)

حسـب نتيجـة اختبـار (ت) في الجـدول (12) يلاحـظ الباحـث أن قيمـة (ت) في كل المحـاور أكـبر مـن مسـتوى المعنويـة 0,05 مـما يشـير إلى عـدم وجـود فـروق في درجـة لا توجـد فـروق في اسـتخدام التقنيـات في التدريـس الجامعـي تبعـاً لمتغـير النوع.وحسـب مـا يشـير اليـه نـص الفـرض عـلى أنـه لا توجد فـروق دالـة إحصائيـا لـدى أعضـاء هيئـة حسـب متغـير الدراسـة النـوع (ذكـر / أنثـى)، أن قيمـة (ت) بلغـت ومسـتوى معنويـة وهـي أكـبر مـن مسـتوى المعنويـة 0,05 مـما يشـير إلى عـدم وجـود فـروق. وبذلـك يمكـن القـول صـدق صحـة الفـرض بأنهـلا توجـد فـروق في اسـتخدام التقنيـات في التدريـس الجامعـي تبعـاً لمتغـير النوع.وقـد إتفقـت الدراسـة مـع دراسـة بنـي دومـي (2007) بعنـوان: ممارسـة معلمـي العلـوم للكفايـات التكنولوجيـة التعليميـة مـن وجهـة نظرهـم. حيـث أظهـرت النتائـج عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائيـة في درجـة ممارسـة الكفايـات التكنولوجيـة تعـزى إلى الجنس.ويفـسر الباحـث أن التدريـب الـذاتي أصبـح متوفـرا للجميـع وأصبحـت الـدورات التدريبيـة الافتراضيـة عـلى الزووم وعـلى كل مواقـع التواصـل الاجتماعـي، بـل أصبحـت هنالـك شـهادات إلكترونيـة تصـدر للمتدربـين.

الفـرض الرابـع: لا توجـد فـروق في اسـتخدام التقنيـات تبعـاً لمتغـير الكليـة. للتحقـق مـن إسـتخدام تطبيقـات التقنيـة بدرجـة كبـيرة جـدا تـم إسـتخدام المتوسـطات الحسـابية والانحرافـات المعيارية والجدول رقم (13) يوضح ذلك:

جدول رقم (13) نتيجة اختبار (ف) للفروق في درجة استخدام التقنيات تبعا لمتغير الكلية

المحور		الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
الاستخدام	بين المجموعات	تربية السودان	2.96	.551	2.34	.103	غير دالة
		حنتوب	2.71	.628			
		الحصاحيصا	2.63	.533			
	داخل المجموعات	الكل	2.78	.585			
التطبيق	بين المجموعات	تربية السودان	4.60	.702	3.22	.046	دالة
		حنتوب	4.25	.947			
		الحصاحيصا	3.99	.913			
	داخل المجموعات	الكل	4.31	.879			
توفر المواد	بين المجموعات	تربية السودان	1.43	.295	.840	.436	غير دالة
		حنتوب	1.36	.274			
		الحصاحيصا	1.33	.249			
	داخل المجموعات	الكل	1.37	.275			
توفر واستخدام	بين المجموعات	تربية السودان	1.46	.440	9.37	.000	دالة
		حنتوب	2.39	1.18			
		الحصاحيصا	1.75	.544			
	داخل المجموعات	الكل	1.87	.897			
المعيقات	بين المجموعات	تربية السودان	4.39	.577	6.263	.003	دالة
		حنتوب	3.87	.752			
		الحصاحيصا	3.79	.643			
	داخل المجموعات	الكل	4.04	.707			
الواقع	بين المجموعات	تربية السودان	2.97	.309	3.01	.055	دالة
		حنتوب	2.92	.521			
		الحصاحيصا	2.69	.339			
	داخل المجموعات	**الكل**	2.87	.415			

المصدر : التحليل الاحصائي للعمل الميداني (2021- 2022م)

يشير الجدول رقم (13) فيما يتعلق بمتغير الكلية (الحصاحيصا – حنتوب – التربية السودان للعلوم للتكنولوجيا) فنلاحظ في الجدول رقم (13) التالي أن قيمة (ف) ومستوى معنوية في كل محاور الاستبانة وهي أكبر من مستوى المعنوية 0,05 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في محوري (الاستخدام – وتوفير المواد). بينما يشير محور (التطبيق -التوفر والاستخدام المعيقات والواقع) وجود فروق ذات دلالة إحصائية.

وحسب ما يشير اليه نص الفرض على أنه لا توجد فروق في استخدام التقنيات في التدريس الجامعي تبعاً لمتغير الكلية، أن قيمة (ف) ومستوى المعنوية كانت أكبر من مستوى المعنوية 0,05 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية. في محوري (الاستخدام – وتوفير المواد) بينما توجد فروق دالة احصائيا في محاور (التطبيق -التوفر والاستخدام المعيقات والواقع).

الفرض الخامس: لا توجد فروق دالة احصائياً بين الأساتذة في درجة استخدام التقنيات تبعاً لمتغير الخبرة. للتحقق من إستخدام التقنيات تم إستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول رقم (14) يوضح ذلك:

جدول رقم (14) نتيجة اختبار (t) للفروق في درجة استخدام التقنيات تبعاً لمتغير الخبرة

المحور		المؤهل الأكاديمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
الافتراضات	بين المجموعات	أقل من 5	3.52	1.01	.403	.669	غير دالة
		5 إلى 10	3.38	1.08			
	داخل المجموعات	أكثر من 10	3.49	1.07			
		الكل	3.47	1.06			
التفسير	بين المجموعات	أقل من 5	3.68	.989	.096	.909	غير دالة
		5 إلى 10	3.62	1.03			
	داخل المجموعات	أكثر من 10	3.68	1.02			
		الكل	3.66	1.02			
الاستنتاج	بين المجموعات	أقل من 5	3.40	1.08	.421	.657	غير دالة
		5 إلى 10	3.29	1.11			
	داخل المجموعات	أكثر من 10	3.42	1.09			
		الكل	3.38	1.09			

المحور		المؤهل الأكاديمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
التحليل	بين المجموعات	أقل من 5	3.42	1.04	.441	.644	غير دالة
		5 إلى 10	3.28	1.13			
		أكثر من 10	3.41	1.11			
	داخل المجموعات	الكل	3.38	1.10			
المناقشات	بين المجموعات	أقل من 5	3.09	1.09	.336	.715	غير دالة
		5 إلى 10	3.07	1.12			
		أكثر من 10	3.19	1.15			
	داخل المجموعات	الكل	3.14	1.13			
مهارات التفكير	بين المجموعات	أقل من 5	3.42	1.03	.300	.741	غير دالة
		5 إلى 10	3.33	1.09			
		أكثر من 10	3.44	1.08			
	داخل المجموعات	الكل	3.40	1.07			

المصدر : التحليل الاحصائي للعمل الميداني (2021- 2022م)

يشير الجدول رقم (14) فيما يتعلق الفرض الخامس الذي ينص على أنه: لا توجد فروق دالة احصائياً بين الأساتذة في درجة استخدام التقنيات تبعاً لمتغير الخبرة (أقل من 5-5 إلى 10-أكثر من 10) فنلاحظ في الجدول رقم (14) التالي أن قيمة (ف) ومستوى معنوية في كل محاور الاستبانة وهي أكبر من مستوى المعنوية 0,05 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في كل محاور الاستبانة. وحسب ما يشير اليه نص الفرض على أنه لا توجد فروق في استخدام التقنيات في التدريس الجامعي تبعاً لمتغير الخبرة، أن قيمة (ف) ومستوى المعنوية كانت أكبر من مستوى المعنوية 0,05 مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية. في محاور الاستبانة (المعيقات -الاستخدام – وتوفير المواد -التطبيق -التوفر والاستخدام المعيقات والواقع).

خاتمة الدراسة :

إن استراتيجية تطبيقات التقنيات الحديثة في التدريس أخذت حيزاً كبيراً من اهتمام الباحثين، والمهتمين بإدارة المؤسسات الأكاديمية، وذلك يعود إلى فوائدها الكثيرة في تنمية طرق وأساليب أداء الأستاذ الجامعي كونه المفتاح الرئيسي في تصميم ونشر وتطبيق تلك التقنية في حجرات الدراسة بغية تحسين جودة التعليم.

العملية التعليمية في بلدان العالم كلها تتعرض إلى تطورات وتغيرات دورية ومستمرة حتى يستطيع الطالب أن يكون ملما بأفضل وأحدث الوسائل التكنولوجية المستخدمة في مجال التعليم ، وفي الفترة الأخيرة اصة مع إنتشار وباء كورونا المستجد في العالم كله أصبحت التقنيات الحديثة

هـي الوسـيلة الأولى للتعلـم في كل المؤسسـات والمراحـل الدراسـية المختلفـة، وبدونهـا كان الطـلاب سـيكونوا غـير قادريـن عـلى التواصـل مـع الجهـات والمؤسسـات التعليميـة بـأي صـورة مـن الصـور.

النتائج :

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- تستخدم تطبيقات التقنيات التعليمية في التدريس الجامعي بدرجة كبيرة جدا
- تستخدم تقنيات التعليم في التدريس الجامعي بدرجة ممتازة.
- لا توجد فروق في استخدام التقنيات في التدريس الجامعي تبعاً لمتغير النوع
- لا توجـد فـروق ذات دلالـة احصائيـة. في محـوري (الاسـتخدام – وتوفـير المـواد) بينـما توجـد فـروق دالـة احصائيـا في محـاور (التطبيـق -التوفـر والاسـتخدام المعيقـات والواقع).
- لا توجـد فـروق دالـة احصائيـاً بـين الأسـاتذة في درجـة اسـتخدام التقنيـات تبعـاً لمتغـير الخـبرة.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت له الدراسة من نتائج قدمت مجموعة من التوصيات منها:

- استخدام الأساليب التربوية الصحيحة في المدرسة والبيت لتعزيز ثقة الطالب بنفسه
- إجراء المزيد من الدراسات حول التقنيات التعليمية في التدريس الجامعي.
- تزويد أعضاء هيئة التدريس بالتقنيات التعليمية اللازمة المتعلّقة بمجال تخصصه.
- إقامة علاقات تعاونية بين الكليات لتبادل الخبرات بينهم.

الهوامش:

(1) مرسي، وفاء حسن: 2011، العدالة الأكاديمية لعضو هيئة التدريس: مدخل لتحقيق جودة الاداء الأكاديمي، الواقع وسبل التفعيل، بحث منشور في مجلة رابطة التربية الحديثة، مصر، المجلد 4، العدد 9. ص 217

(2) سعيد، فيصل محمد عبد الوهاب: 2015، دور عضو هيئة التدريس الجامعي في تعزيز القيم الخلقية لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي، بحث منشور في الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد 166. ص 14.

(3) مرسي، وفاء حسن: 2011، العدالة الأكاديمية لعضو هيئة التدريس: مدخل لتحقيق جودة الاداء الأكاديمي، الواقع وسبل التفعيل، بحث منشور في مجلة رابطة التربية الحديثة، مصر، المجلد 4، العدد 9. ص 230

(4) زيدان، اسامة محمود: 2012، تفعيل دور عضو هيئة التدريس في التخطط الاستراتيجي لتحسين جودة الاداء بالجامعات، بحث منشور في المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الامارات العربية المتحدة، العدد 32، ص4

(5) الطائي، محمد، 2004 م « التخطيط الاستراتيجي لاعتماد تكنولوجيا المعلومات في المؤسسات الأكاديمية: رؤية مستقبلية « دراسة مقدمة لندوة الإدارة الاستراتيجية للمؤسسات التعليمية والعلاقة بين عمادات الكليات والأقسام العلمية. القاهرة جمهورية مصر العربية في الفترة من 2 4- أغسطس (آب) 2004 م، ص12

(6) الحيلة، محمد محمود، (1998) تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، الأردن عمان، دار المسير، ط1. ، ص 59

(7) الحيلة، محمد محمود، (1998) تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، الأردن عمان، دار المسير، ط1.، ص 22

(8) عابدين، محمود، « 2002 الجودة واقتصادياتها في التربية: دراسة نقدية»، دراسات تربوية، جزء 44. مجلد 7، عالم الكتب، القاهرة. ص 85

(9) الكلوب، بشير عبد الرحيم، (1993م)، التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم، ط2، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.ص 103

(10) أحمد خيري كاظم،جابر عبد الحميد، الوسائل التعليمية والمنهج،(القاهرة،دار النهضة،1980م) ص 89

(11) النجيحى، محمد لبيب، محمد منير مرسي، (1977م) المناهج والوسائل التعليمية، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية. ص 43

(12) الكلوب، بشير عبد الرحيم، (1993م)، التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم، ط2، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.ص 309

(13) موسى ، جعفر ، 1996م ، محاضرات غير منشورة جامعة الخرطوم، كلية التربية دبلوم التربية. ص 109

(14) شحاتة، حسن، (1982م)، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، ط2، القاهرة: عالم الكتب، ص.85

(15) قنديل ، يس عبد الرحمن ، 1999، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم (المضمون – العلاقة - التصنيف)، الطبعة الثانية، الناشر: دار النشر الدولي للنشر والتوزيع – الرياض. ص 25

(16) الحيلة، محمد محمود، (1998) تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، الأردن عمان، دار المسير، ط1.، ص 66

(17) البغدادي، محمد رضا، (2002م): تكنولوجيا التعليم والتعلم، ط2، القاهرة: دار الفكر العربي. 12

(18) البغدادي، محمد رضا، (2002م): تكنولوجيا التعليم والتعلم، ط2، القاهرة: دار الفكر العربي. 15

(19) بركات، لطفي احمد، (1989)، التربية والتكنولوجيا في الوطن العربي، الرياض: دار المريخ للنشر والتوزيع. ص 11

(20) العابد، أنور، (1985م)، التقنيات التعليمية وتطورها ومفهومها، ودورها في تطوير عملية التدريس، مجلة تكنولوجيا التعليم العدد 168 ، ص 87

(21) قنديل ، يس عبد الرحمن ، 1999، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم (المضمون – العلاقة - التصنيف)، الطبعة الثانية، الناشر: دار النشر الدولي للنشر والتوزيع – الرياض. ص 97

(22) المنشىء، أنيسة محمد حسن، (1985م)، دور التقنيات التربوية في تطوير مناهج إعداد المعلمين، مجلة تكنولوجيا التعليم العدد السادس عشر المركز العربي للتقنيات التربوية الكويت. صص 25

(23) Dayton Dean K, feature in production of Instructional Materials: 2001.

(24) زيدان، اسامة محمود: 2012، تفعيل دور عضو هيئة التدريس في التخطط الاستراتيجي لتحسين جودة الاداء بالجامعات، بحث منشور في المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الامارات العربية المتحدة، العدد 32. ص 8

(25) الباري وآخرون، علاء «تأكيد الجودة في التعليم والتدريب»، المؤتمر العلمي الرابع 25 يوليو 2002 م، دار -عشر: مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء، المجلد الأول، -24.89الضيافة-جامعة عين شمس،. ص 85

(26) السهلاوي، عبد الله عبد العزيز ،1992 "الأستاذ الجامعي الجيد: صفاته، وخصائصه من وجهة نظر عينة من هيئة التدريس وطلاب كلية التربية-جامعة الملك فيصل»، دراسات تربوية، مجلد -127عدد 8

(27) عبيدات، سليمان، 1984، «الصفات الجيدة في المدرس الجامعي كما يراها الطلبة في المواقف الحرة»، دراسات-العلوم الإنسانية، مجلد 18، عدد 2.، ص 15.

(28) طناش، سلامة، 1994 «اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو تقييم الطلبة لهم»، دراسات-العلوم الإنسانية، الجامعة الأردنية، مجلد 21، عدد 5، ص 31.

(29) Keig-Larry-William, "A study Of Peer Involvement in the Formative Evaluation of Instruction in Higher Education (Teacher Evaluation Edd, Dai, Vol.52-05a, and No: Aai9131189, 1991.

(30) الشريف، خالد عبد الرحيم، 2002، مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية للكفايات التكنولوجية ومدى ممارستهم لها والصعوبات التي يواجهونها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

(31) بني دومي، حسن علي، 2007، مدى ممارسة معلمي العلوم في الأردن للكفايات التكنولوجية التعليمية، مجلة التربية، جامعة الأزهر، (133).

(32) الدبسي احمد عصام 2012 م، واقع التقنيات التعليم الخاصة بتدريس العلوم في المختبرات مدارس التعليم الاساسي، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات واتجاهاتهم نحوها، مجلة جامعة دمشق، م 28 ع 4.

(33) عبيدات، سليمان، 1984، «الصفات الجيدة في المدرس الجامعي كما يراها الطلبة في المواقف الحرة»، دراسات-العلوم الإنسانية، مجلد 18، عدد 2. ص 128

ظاهرة اللامساس في اللهجات العامية في السودان (دراسة تحليلية)

د. فتحي موسى محمد صالح

أستاذ مساعد - جامعة أم درمان الإسلامية

المستخلص:

اللامساس (taboo) هو نوع من أنواع التغير الدلالي الذي يطرأ على المفردة العربية في بعض استعمالاتها لتحقيق أغراض لغوية معينة ، وهو استخدام مجازي يحدث حينما ينقل العربي اللفظ من معناه الأصل إلى معنى آخر مجازي . ونسبة لأهميته في الاستعمال اللغوي في تحقيق البعد اللغوي والنفسي والاجتماعي للمتحدثين باللغة ، فقد استخدمه المولى عز وجل في القرآن العظيم. وقد جاءت الدراسة بعنوان : ظاهرة اللامساس في اللهجات العربية العامية في السودان(دراسة تحليلية) ، تكمن أهمية هذه الدراسة في توضيح مفهوم اللامساس وأهميته اللغوية ، كما أنها تُعدُّ محاولة لدراسة اللهجات العربية في السودانومدى ارتباطها بالعربية الفصحى والكشف عن مدى ارتباط المجتمع بالتراث اللغوي العربي في استخدامه للّهجة ودرجة احتفاظه بتلك الروابط .كما تُعد الدراسة محاولة لمراجعة أصول المفردات المستعملة في اللهجات العربية السودانية وربطها بجذورها الفصيحة .وتهدف هذه دراسة إلىمعرفة اللهجات العربية في السودان ومدى مفرداتها بأصلها اللغوي في اللغة العربية الفصيحة مع توضيح أي انحراف حدث فيها من خلال الاستعمال في إطار دراسة ظاهرة اللامساس . كما تهدف إلى التعريف بظاهرةاللامساس في اللغة العربية التي قد تغيب عن أذهان الكثيرين.اتبع الباحث في كتابة هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. من نتائج الدراسة التزمت العاميات السودانية بأسلوب اللامساس بالعرف اللغوي الذي اعتادت عليه العرب في خطابها ولغتها.يعد اللامساس وسيلة لاحترام لاحترام الحالة النفسية للأفراد والمجتمعات بعدم التعرض للشتم أو المآخذ اللغوية.كما يُعد وسيلة من وسائل ثراء اللغة العربية وأحد أعمدة معجمها اللغوي إذا أحسن الناس استخدامه ، و هو دليل قاطع على أن اللغة العربية ليست جامدة كما يظن بعضهم بل هي مرنة وقابلة للتطور والتجديد.

كلمات مفتاحية: مفهوم اللامساس ، عوامل اللامساس ، نماذج اللامساس في العاميات السودانية .

The phenomenon of taboo in colloquial Arabic dialects in Sudan (analytical study)

Dr. Fathi Musa Mohammad Salih

Abstract:

The taboo is a type of semantic change that occurs in the Arabic vocabulary in some of its uses to achieve specific linguistic purposes, and it is a figurative use that occurs when the Arab transfers the word from its original meaning to another figurative meaning. As for its importance in linguistic use in achieving the linguistic, psychological and social dimension of language speakers, the Almighty God used it in the Great Qur'an. The study came under the title: The Phenomenon of taboo in Colloquial Arabic Dialects in Sudan (An Analytical Study). The importance of this study lies in clarifying the concept of Insensitivity and its linguistic importance. It is also an attempt to study the Arabic dialects in Sudan and the extent to which they are related to Standard Arabic and to reveal the extent to which the community is connected to the Arabic linguistic heritage. In its use of dialect and the degree to which it retains those links.The study is also an attempt to review the origins of the vocabulary used in Sudanese Arabic dialects and link them to their eloquent roots. This study aims to know the Arabic dialects in Sudan and the extent of their vocabulary with their linguistic origin in the classical Arabic language, with clarification of any deviation that occurred in them through use within the framework of studying the phenomenon of taboo. It also aims to introduce the phenomenon of taboo in the Arabic language, which may be absent from the minds of many. In writing this study, the researcher followed the descriptive analytical approach.Results: The Sudanese slang adhered to the method of taboo the linguistic custom that the Arabs were accustomed to in their speech and language. taboo is a means of respect for respecting the psychological state of individuals and societies by not being subjected to insults or linguistic prejudices. It is also a means of the richness of the Arabic language and one of the pillars of its linguistic lexicon if people use it well. for development and renewal. Keywords: The concept of taboo, taboo factors, models of taboo in Sudanese colloquial.

المقدمة:

خصّ المولى عز وجل اللغة العربية بالقدرة على التجدد والاستمرار رغم الظروف والعقبات التي تعترضها، وذلك لما تتمتع به من خصائص وميزات تجعلها دائمة الحضور والتجدد ، ومن خصائص اللغة علم الدلالة الذي يعد **اللامساس** أو(**المحظور اللغوي**)أحد موضوعاته وهو موضوع بحثنا الذي سنخوض فيه من حلال لهجات القبائل العربية المختلفة في السودان . وقد بذل اللغويون العرب جهداً عظيماً في دراسة طبيعة العلاقة بين الألفاظ ومعانيها، والكشف عن بعض جوانبها، وقد حاولوا من خلال معالجة هذه العلاقة إبراز الوظائف الدلالية التي تلعبها قضايا كبرى في اللغة العربية، باعتبارها خصائص فاعلة في تنويع وتوسيع مساحة التعبير في اللغة العربية، التي من خلالها نتمكن من الاستيعاب الكلي للدلالة الشاملة للألفاظ . ومن هذا الاستخدام المجازي ما عرف عند أهل اللغة باللامساس(taboo)) ،وهو من الموضوعات التي يهتم بدراستها علم اللغة الاجتماعي (social linguistics) ، وهو يهتم بدراسة التراكيب التي يتجنبها الأفراد فيما بينهم لاعتبارات شتى من الكلمات والألفاظ المحظور استخدامها اجتماعياً ، ويُعرف في اللغة الانجليزية ب (taboo) . واللامساس استخدام المجازي مجازي داخل في باب الكناية ويحدث حينما ينقل العربي اللفظ من معناه الأصل إلى معنى آخر مجازي حين ينفر الشخص من ذكر أشياء يكرهها ، ونحن إذا تأملنا كلام العرب نجد اكثره جارياً على المجاز ، وقلما يميل كلامهم إلى استخدام الحقائق المجردة في طرائق التعبير الفصيح . وقد أشار إلى ذلك العالم اللغوي ابن جنيّ بقوله :»وطريق ذلك أن اللغة أكثرها جار على المجاز ، وقلما يخرج الشيء منها على الحقيقة ، وقد قدمنا ذكر ذلك في كتابنا هذا وغيره ، فلما كانت كذلك ، وكان القوم الذين خوطبوا بها أعرف الناس بسعة مذاهبها وانتشار أنحائها ، جرى خطابهم بها مجرى ما يألفونه ويعتادونه منها ، فهموا أغراض المخاطب لهم بها على حسب عرفهم وعادتهم في استعمالها «[1] . وقد جاءت هذه الدراسة بعنوان:**ظاهرة اللامساس في اللهجات العربية العامية في السودان(دراسة تحليلية)** . تناول الباحث من خلالها هذه الظاهرة متطرقاً في كل مفردة إلى جذرها اللغوي أو أصلها اللغوي حين يتطلب المقام ذلك .

اتبع الباحث في هذه الدراسةمنهج الدراسة الوصفيةالتحليلية ،حيث يعرض الباحث للّفظ، ويشير إلى دلالته التاريخية في المعاجم العربية مقارناً إياها بالصورة التي عليها اللفظ في اللهجة موضوع الدراسة .

مفهوم اللامساس:

اللامساس في اللغة :

جاء في تعريف لفظ (مس) : مسست الشيء بالكسر أمسه مَسًّا، فهذه اللغة الفصيحة. وحكى أبو عبيدة: مسست الشيء بالفتح أمُسُّهُ بالضم. وربَّما قالوا مِسْتُ الشيء يحذفون منه السين الاولى ويحوِّلون كسرتها إلى الميم، ومنهم من لا يحول ويترك الميم على حالها مفتوحة، وهو

مثل قوله تعالى: {فظلتم تفكهون} يكسر ويفتح، وأصله ظللتم. وهو من شواذ التخفيف. وأنشد الاخفش:

مِسْنا السماَء فنِلْناها وطالَهُمُ * حتَّى رأوْا أحُداً يَهْوي وتَهْلانا

وأمْسَسْتُهُ الشيء فمسه. والمسيس : المس، وكذلك المسيسى، مثال الخصيصى. والممسوس: الذى به مس من جنون. والمُماسَّةُ: كنايةٌ عن المُباضَعة ; وكذلك التماسُّ. وقوله تعالى: (من قبل أن يتَماسَّا). [المجادة :3] . وقوله تعالى: (أن تقول لا مَساسَ). [طه :97] ، أي لا أمسُّ ولا أُمَسُّ. وأمَّا قول العرب لا مَساسِ، مثل قطامِ، فإنَّما بُني على الكسر لأنَّه معدولٌ عن المصدر[2]. وجاء في تعريفه أيضاً : (يُقَالُ: مَسِسْتُ الشيءَ أَمَسُّه مَسّاً، إِذَا لَمسْتَه بِيَدِكَ، ثُمَّ استُعير لِلْأَخْذِ وَالضَّرْبِ لِأَنَّهُمَا بِالْيَدِ، وَاسْتُعِيرَ للجِماع؛ لِأَنَّهُ لَمْسٌ، وللجُنون؛ كأَنَّ الجِنَّ مَسَّتْه. يُقَالُ: بِهِ مَسٌّ مِنْ جُنونٍ[3]. وورد أيضا في تعريف اللامساس : (مَسِسْتُه، بِالْكَسْرِ، أَمَسُّه مَسّاً ومَسيساً: لَمَسْتُه، هَذِهِ اللُّغَةُ الْفَصِيحَةُ، ومَسَسْتُه، بِالْفَتْحِ، أَمُسُّه، بِالضَّمِّ، لُغَةٌ، وَقَالَ سِيبَوَيْهِ: وَقَالُوا مِسْتُ، حَذَفُوا فأَلْقَوا الْحَرَكَةَ عَلَى الْفَاءِ كَمَا قَالُوا خِفْتُ) [4] .

مما سبق من تعريف فإننا نلاحظ أن لفظ (مسّ) لم يخرج في أصل وضعه اللغوي أو المعجمي عن معنى اللمس ولا يكاد يتعدى هذا المعنى إلا مجازاً .

اللامساس في الاصطلاح :

أولاً : تعريف اللامساس عند اللغويين العرب القدامى :

عُرف مصطلح اللامساس عند الغرب في الربع الأخير من القرن الثامن عشر الميلادي ، وقد استعمل العرب اللامساس وسبقوا غيرهم فيه ، فقد استخدم أحمد ابن فارس (المتوفى سنة 395هـ) مصطلح تحسين اللفظ وعقد له فصلا في كتابه (الصاحبي في فقه اللغة) في باب الكناية، فقال:(الكناية لها بابان: أحدهما أن يُكنى عن الشيء فيذكر بغير اسمه تحسيناً للفظ أو إكراماً للمذكور، وذلك كقوله جلّ ثناؤه: {وَقَالُوا لِجُلُودِهِمْ لِمَ شَهِدْتُمْ) ـ [فصلت :21][5].

كما تحدث عنه أبو منصور الثعالبي (المتوفى: 429ه في كتابه (فقه اللغة وسر العربية) بعنوان : (في الكناية عما يُستقبح ذكره بما يستحسن لفظه) أورد فيه أمثلة لألفاظ اللامساس على شاكلة ما نحن بصدد دراسته اليوم ، جاء فيه : (هي من سنن العرب. وفي القرآن: (وَقَالُوا لِجُلُودِهِمْ) : أي فُرُوجَهم. وقال تعالى: (أَوْ جَاءَ أَحَدٌ مِنْكُمْ مِنَ الْغَائِطِ) ، [النساء :43]، فكنى عن الحدث. وقال تعالى: (فَأْتُوا حَرْثَكُمْ أَنَّى شِئْتُمْ).[البقرة :223]. وقال عزّ وجلّ: (فَلَمَّا تَغَشَّاهَا) ،[الأعراف :189]، فكنى عن الجماع والله كريم يكني. وقال النبي ﷺ لِقائد الإبل التي عليها نِساؤه: «رِفْقاً بالقَوارير» فكنى عن الحُرَم[6].

ثانيا : تعريفاللامساسعند المحدثين :

اللامساس ويعرف بالمحظور اللغوي وهو استخدام مجازي يحدث حينما ينقل العربي اللفظ من معناه الأصل إلى معنى آخر مجازي حين ينفر الشخص من ذكر أشياء يكرهها ، أو يحظر استعمالها ، أو يخاف منها . ويعرفه الدكتور رمضان عبد التواب فيقول : « وهذه الظاهرة هي ما

يطلق عليه اسم : (اللامساس) أو (الحظر) ، وتطلق على كل ما هو مقدس أو ملعون يحرم لَمسه ، أو الاقتراب منه من الأشياء وأسمائها بسبب الاعتقاد الخرافي في سحر الكلمة ،فإذا اصطدمت كلمة ما بحظر الاستعمال تحت تأثير عامل (اللامساس) ، حلت محلها كلمة أخرى خالية من فكرة الضرر والأذى « [7] . وكل هذا يدل على ارتباط دلالة هذه الكلمة وغيرها من الكلمات بالاستخدام اللغوي في بيئة لغوية محددة، وليست هناك علاقة طبيعية بين الصوت اللغوي أو الكلمة ودلالتها. فالمعنى هو حصيلة استخدام الكلمة في البيئة اللغوية الواحدة.

عوامل اللامساس :

أولاً : عامل الخوف (من الحسد أو الإصابة بالعين):

ظاهرة اللامساس ارتبطت لدى الشعوب العربية وغير العربية بجوانب تتعلق في كثير من الأحيان بالخوف النفسي أو الاجتماعي من الأشياء ومسبباتها ومآلاتها ، فتنشأ مفردات نابعة من فكرة الخوف من الأذى وإلحاق الضرر ، بسبب الاعتقاد ، أو التجارب أو نحو ذلك ، يقول الدكتور محمود فهمي حجازي : (وهناك تصور سائد في بعض البيئات المتحضرة وفي كل البيئات الأقل تحضرًا تجاه بعض الكلمات، فنطق كلمة بعينها عندهم يعني استحضار الشيء، وكأن الكلمة والشيء الذي تدل عليه يكونان وحدة طبيعية واحدة. ويؤدي هذا التصور إلى تجنب ذكر أسماء الأمراض وأسماء الوحوش حتى لا تحل بالمكان الذي نطقت فيه أسماؤها. ولذا تنوعت تسميات الحيوان المخيف في الجماعة اللغوية الواحدة، وقد تجنبت جماعات لغوية في شمال أوربا ذكر اسم الدب صراحة فكانوا يرمزون له بتسميات أخرى مجازية حتى لا يحضر . كما حاول البعض تجنب حضور الأسد بأن أطلقوا عليه تسميات مجازية أخرى كثيرة حتى لا يحل بالمكان)[8].

كما أشار الدكتور رمضان عبد التواب إلى هذه الجزئية بقوله : « وهذه الظاهرة هي ما يطلق عليه اسم : (اللامساس) أو (الحظر) ، وتطلق على كل ما هو مقدس أو ملعون يحرم لَمسه وهو ، أو الاقتراب منه من الأشياء وأسمائها بسبب الاعتقاد الخرافي في سحر الكلمة ، فإذا اصطدمت كلمة ما بحظر الاستعمال تحت تأثير عامل (اللامساس) ، حلت محلها كلمة أخرى خالية من فكرة الضرر والأذى « [9] . ومن هذا الباب ايضاً نشأت عندهم فكرة التنفير ، وهي تسمية المولود بالاسم القبيح لطرد الجن أو الأرواح الشريرة عنه ، فيقولون لولده : نفرعنه، أي لقبه لَقَباً، كأنَّه عندهم تَنْفيرٌ للجنّ والعين عنه ، (وقال أعرابيٌّ: لمَّا وُلِدْتُ قيل لأبي: نَفِّرْ عنه. فسمَّاني قُنْفُذاً، وكنَّاني أبا العَدَّاءِ) [10] .

ثانياً :التبجيل والتعظيم :

من دوافع استخدام العربية لأسلوب اللامساس هو التعظيم والتبجيل لاسيما في مواقف التعظيم والتقديس كذكر الذات الإلهية ، أو ذكر اسم الرسول ﷺ ، فغالباً ما تذكر صفات المولى عز وجل (الرحمن ، والرحيم ، المولى ، الحق ...الخ) ويقل ذكر الاسم الجلالة المباشر (الله) ، وذلك من باب التعظيم والتبجيل لذات الله عزّ وجل .و كذلك تعظيماً للنبي الكريم وإعلاء لشأنه كما أعلاه ربه عز وجل ، فإن الأمة المسلمة لا تنطق اسم نبيها (محمد) مجرداً ، فغما أن

تذكر صفة من صفاته (النبي ، الرسول ، خاتم الانبياء ، .....الخ) أو تذكره مع الصلاة عليه ، كأن تقول: محمدﷺ . وهذه الظاهرة لم تكن مقصورة فقط على الشعوب العربية ، بل هي موجودة في مجتمعات أخرى كاليهود ، والمجر ، يقول الدكتور : رمضان عبدالتواب:» وقد بلغ هذا الاحترام والإجلال لدى بعض الأمم أن أصبح ذكر اسم الرب أو الإله محظوراً محرماً ، فاليهود لا ينطقون باسم الرب(يهوا) ويستعيضون بكلمة أخرى معناها (السيد) هي (أدناي) كلما عرضت لهم (يهوا) في أثناء القراءة أو الترتيل»[11].

ثالثاً : عامل الحياء :

جُبلت النفس البشرية في أصل خلقها على الحياء ، فهي تستحي من ذكر الأشياء التي تمس الشرف ، أو الأمانة ، أو القيم الفاضلة أو الغرائز الجنسية، وتأتي ألفاظ الغرائز الجنسية والعلاقات العاطفية في مقدمة هذه الأشياء التي تستحي المجتمعات من ذكرها أو التصريح بها ، لذلك يميلون إلى التكنية عنها بعبارات تختلف باختلاف اللغات والشعوب ، وتقديراً للبعد النفسي لهذه المعاني والدلالات في نفوس العرب الذين نزل القرآن الكريم بلغتهم التي يتكلمون بها جاء القرآن مخاطباً إياهم بما تقبله أذواقهم وتميل إليه طبائعهم ، فلما كانت النفس البشرية تتحرج من استعمال الألفاظ النابية ، أو الألفاظ المتعلقة بالناحية العاطفية أو الجنسية ، التمس القرآن الألفاظ التي تقبلها أذواقهم ، وتميل إليه طبائعهم ، إذ إن القرآن قد نزل بلغتهم ، فكنّى القرآن عن الجماع بألفاظ كثيرة منها :الرفث ، والإفضاء ، والدخول ، والمباشرة ، وغيرها . قال تعالى: ((أُحِلَّ لَكُمْ لَيْلَةَ الصِّيَامِ الرَّفَثُ إِلَى نِسَائِكُمْ)) [البقرة :187] ، وقال تعالى: ((فَتَحْرِيرُ رَقَبَةٍ مِنْ قَبْلِ أَنْ يَتَمَاسَّا))[المجادلة :3] ، وقال تعالى : ((وَكَيْفَ تَأْخُذُونَهُ وَقَدْ أَفْضَى بَعْضُكُمْ إِلَى بَعْضٍ وَأَخَذْنَ مِنْكُمْ مِيثَاقًا غَلِيظًا)).[النساء:21]، وقال تعالى :((مِنْ نِسَائِكُمُ اللَّاتِي دَخَلْتُمْ بِهِنَّ فَإِنْ لَمْ تَكُونُوا دَخَلْتُمْ بِهِنَّ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ)).[النساء :21] ، وقوله تعالى : ((فَالْآنَ بَاشِرُوهُنَّ وَابْتَغُوا مَا كَتَبَ اللَّهُ لَكُمْ)). [البقرة : 187] .

نماذج اللامساس في العاميات السودانية:

تذخر مفرداتنا العربية في اللهجة الدارجة السودانية بقدر وافر من مفردات اللامساس taboo))، شأنها في ذلك شأن جميع اللهجات المتفرعة عن اللغة الفصحى حيث تحتفظ بقدر كبير من خصائص اللغة الأصل ،وفيما يلي يتناول الباحث نماذج من تلك الاستعمالات اللغوية في المفردة السودانية.

أولاً : اللامساس في أسماء الأعلام :

1ـ تندل :

وجد الباحث بعض المجتمعات في أقاليم دارفور يسمون أبناءهم بأسماء قبيحة وذلك إذا ولد لأحدهم أكثر من مولود ويموتون تباعا ، فيسمون المولود الثالث أو الرابع مثلاً باسم ذميم نحو (**تندل**) ، والتندل في العامية السودانية هو مكان رمي القمامة والأوساخوالقاذورات ، ، وهو اسم يطلق غالباً في أصل وضعه على من كانت أمه لا يعيش لها ولد ، ويكون قد مات قبل

ولادتـه أكـثر مـن مولـود ، لذلـك يسـمونه بهـذا الاسـم أمـلاً منهـم أن يعيـش . وهـذا النـوع مـن النسـاء التـي يمـوت أولادهـا تسـمى عنـد العـرب قديمـاً ب(المِقْـلات) ، والمِقْـلاتُ مـن النسـاء: التـي لا يعيـش لهـا ولـد وكذلـك الرَّقُـوبُ ، فالْمَـرْأَةُ الرَّقُـوبُ هـي الَّتِـي لَا يَعِيـشُ لَهَـا وَلَـدٌ [كَأَنَّهَـا تَرْقُبُـهُ] لَعَلَّـهُ يَبْقَـى لَهَـا. ، وهـو اعتقـاد قديـم عنـد الشـعوب البدائيـة بسـبب خوفهـم مـن تأثـير الأرواح الشريـرة ودفعـاً لهـا مـن أن تنـال مـن مواليدهـم بحجـة أن الأسـماء القبيحـة لا تكـون محـل رغبـة مـن هـذه الأرواح وهـو أيضـاً يتسـق تمامـاً مـع فكـرة الارتبـاط بـين اللفـظ والمعنـى مـن ناحيـة الدلالـة ، وهـذا الاعتقـاد قديـم في تاريـخ الشـعوب العربيـة حيـث ورد ذكـره في مواضـع كثـيرة في الـتراث العـربي ، فمـن ذلـك مثـلا: (ولَقَـبُ الغَـوْثِ بـنِ مُـرِّ بـنِ طابِخَـة، لأنَّ أُمَّـهُ كانـت لا يَعيـشُ لهـا ولَـدٌ، فَنَـذَرَتْ لَـئِنْ عـاشَ هـذا لتَرْبطَـنَّ برأسِـه صُوفـةً، ولتَجْعَلَنَّـه رَبِيـطَ الكَعْبَـةِ. فعـاشَ، ففعلـتْ، وجَعَلَتْـه خادِمـاً للبيـتِ حتـى بَلَـغَ، فَنَزَعَتْـهُ، فَلُقِّـبَ الرَّبيـطَ) [12] . وهـذا مـا عـرف عنـد العـرب قديمـا بالتنفيـر، وهـو تسـمية المولـود باسـم تنفـر منـه الجـن والأرواح الشريـرة (قـال أبـو عبيـد: إنَّمـا هـو مـن نفـار الـشيء مـن الـشيء، وهـو تجافيـه عنـه وتباعـده منـه. وقولهـم: نفرعنـه، أي لقبـه لَقَبـاً، كأنَّـه عندهـم تَنْفيـرٌ للجـنّ والعـين عنـه. وقـال أعـرابيٌّ: لمَّـا وُلِـدْتُ قيـل لأبي: نَفِّـرْ عنـه. فسـمَّاني قُنْفُـذاً، وكنَّـاني أبـا العَـدَّاءِ) [13] . وأصـل النـدل في العربيـة يعنـي سرعـة نقـل الـشيء ، (والنَّـدْل: سرعَـة نقـل الـشَّيْء مـن مَوضِـع الى مَوضِـع. قَـالَ الشَّـاعِر:

(على حينَ ألهى الناسَ حِلُّ أُمُورهم ... فنَدْلاً زُرَيقُ المالَ نَدْلَ الثعالبِ) [14] .

2ـ المُر : (علم على مذكر) ، و (مُرّة : علم على مؤنث) :

المُـر اسـم علـم مأخـوذ مـن المَـرارَة ، وهـي ضـد الحـلاوة، و كذلـك تطلـق هـذه الاسـماء عـلى بعـض الأشـخاص في إقليـم غـرب السـودان (المُـر : للمذكـر ، و مُـرّة للمؤنـث)، وهـي اسـماءتطلق غالبـاً عـلى المولـود الـذي يمـوت قبلـه عـدد مـن الأخـوة و أمّـه لا يعيـش لهـا ولـد ، لذلـك يسـمونه بهـذا الاسـم أمـلاً منهـم أن يعيـش ، تمامـاً كـما فصلنـا القـول عنـد حديثنـا عـن (تنـدل) .

3ـ تبن (علم على مذكر) ، و تبينة (علم على مؤنث) :

أصلاتـبن في اللغـة هومـا تعصـف بـه الريـح مـن السـنابل والحبـوب وغيرهـا ويسـتخدم التـبن علفـاً للـدواب . (التِّـبْنُ: عَصِيفَـةُ الـزَّرْعِ مـن البُرِّ ونَحْـوِه، واحِدَتُـه تِبْنَـةٌ. والتَّـبْنُ: لُغَـةٌ فيـه. وتَـبَنَ الدَّابَّـةَ يَتْبِنُهـا: عَلَفَهـا التِّـبْنَ) [15] .و يطلـق هـذا الاسـم (تـبن: علـم عـلى مذكـر ، و تبينـة: علـم عـلى مؤنـث) عـلى بعـض الأشـخاص في إقليـم غـرب السـودان كذلـك، وهـو اسـم يطلـق غالبـاً في أصـل وضعـه عـلى مـن كانـت أمـه لا يعيـش لهـا ولـد ، ويكـون قـد مـات قبـل ولادتـه أكـثر مـن مولـود ، لذلـك يسـمونه بهـذا الاسـم أمـلاً منهـم أن يعيـش بسـبب قباحـة الاسـم ونفـور الجـن أو الأرواح الشريـرة منـه . وقـد ثبـت أن النبـي قـد غـيّر بعـض الأسـماء لبعـض الأشـخاص أو طالبهـم بتغييرهـا بسـبب ارتبـاط معـاني تلـك الأسـماء بالسـوء ، مـما يشـير إلى قـوة ارتبـاط الألفـاظ بدلالاتهـا ، فيعطـي مـؤشراً قويـاً عـلى الدوافـع وراء بعـض الاعتقـادات المؤديـة إلى وجـود فكـرة اللامسـاس في حيـاة المجتمعـات والشـعوب ، فمـن ذلـك مـا جـاء في صحيـح مسـلم : (حَدَّثَنَـا أَبُـو بَكْـرِ بْـنُ أَبِي شَـيْبَةَ، حَدَّثَنَـا الْحَسَـنُ بْـنُ مُـوسَى، حَدَّثَنَـا حَـمَّادُ بْـنُ سَـلَمَةَ، عَـنْ عُبَيْـدِ اللـهِ، عَـنْ نَافِـعٍ، عَـنِ ابْـنِ عُمَـرَ: «أَنَّ ابْنَـةً لِعُمَـرَ كَانَـتْ يُقَـالُ لَهَـا عَاصِيَـةُ فَسَـمَّاهَا رَسُـولُ اللـهِ صَـلَّى اللـهُ عَلَيْـهِ وَسَـلَّمَ جَمِيلَـةَ) [16].

فغيّر النبي ﷺ اسم عَاصِيَة إلى جَمِيلَة ، وذلك لارتباط الاسم الأول بالعصيان الذي هو ضد الطاعة ، وقد جاءت الرسالة النبوية لتحمل الناس على الطاعة وليس المعصية . ومنه أيضاً ما جاء في الحديث : (حَدَّثَنَا إِبْرَاهِيمُ بْنُ مُوسَى، حَدَّثَنَا هِشَامٌ، أَنَّ ابْنَ جُرَيْجٍ، أَخْبَرَهُمْ قَالَ: أَخْبَرَنِي عَبْدُ الحَمِيدِ بْنُ جُبَيْرِ بْنِ شَيْبَةَ، قَالَ: جَلَسْتُ إِلَى سَعِيدِ بْنِ المُسَيِّبِ، فَحَدَّثَنِي: أَنَّ جَدَّهُ حَزْنًا قَدِمَ عَلَى النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَقَالَ: «مَا اسْمُكَ» قَالَ: اسْمِي حَزْنٌ، قَالَ: «بَلْ أَنْتَ سَهْلٌ» قَالَ: مَا أَنَا بِمُغَيِّرٍ اسْمًا سَمَّانِيهِ أَبِي قَالَ ابْنُ المُسَيِّبِ: «فَمَا زَالَتْ فِينَا الحُزُونَةُ بَعْدُ»[17] .

ففي هذا الحديث طالب النبي ﷺ بتغير اسم حَزْن إلى سَهْل ، فلما رفض الرجل ، كانت في قومه الحزونة صفة ملازمة ، وهو أيضاً دليل على قوة ارتباط الألفاظ بدلالاتها ، والأشياء بمسمياتها . وهو يفسر في كثير من الأحوال جنوح الشعوب العربية إلى تغيير أسماء الأشخاص للتوافق مع الاعتقاد الذي يعتقدونه .

ثانياً :اللامساس بعامل الخوف :

1. النبيلة :

والنبيلة هي الميتة :يقولون في المثل السوداني (المضطر يأكل النبيلة) ، أي : المضطر يأكل الميتة ، فنجدهم يهربون من ذكر الميتة ويقفزون إلى لفظ آخر هو النبيلة ، وهو عكس المعنى الأول .

لأن النبل الذي يقصدونه ليس من (نبل) نبْلًا ونبالة بمعنى : عظم وَشرف ، و إنما هو بمعنى خسّ وقلت قيمته . جاء في المعجم : (وَمَال نبل: أَي خسيس.والنبل: النَّبِيل ، وَهُوَ من الأضداد. قَالَ الشَّاعِر :

(أفرح أَن أرزأ الْكِرَام وَأَن *** أورث ذودا شصائصا[18] نبْلًا)[19] .

يَعْنِي خساس المَال.

2. الأخضر :

لذي البشرة الداكنة أو المائلة للسواد، فنجدهم يقولون في وصف الشخص ذي البشرة الداكنة(أخضر) ، هروباً من ذكر السواد ، وربما كان ذلك بسبب ارتباط دلالة السواد عندهم بالشؤم ، وقد ارتبط السواد في المجتمع السوداني وبعض المجتمعات العربية بالأحزان ، حيث نجد كثيراً من النساء يرتدين السواد تعبيراً عن الحزن عند وفاة شخص عزيز، وربما يرددن بعض الكلمات من نحو(واسوادي) ، أو (يانهار أسود) .

3. تسمية الحُمّى (المبروكة) :

تلجأ بعض المجتمعات في السودان إلى تسمية الحُمّى (المبروكة) ، من باب التفاؤل وربما وجدت هذه التسمية كذلك في مجتمع مصر لأنهم كذلك يطلقون عليها المبروكة ، كما نجدهم يطلقون على**مرض الحصبة (حبوبة العيال) :** أي جدة الأطفال ، وهم بذلك يهربون من ذكر اسم المرض ، وقد رأيت في صغري كبار السن من الأجداد والجداتوهم حريصون كل الحرص أن لا يذكر الصبيان الحصبة (الحبوبة) باسمها الحقيقي خوفاً من تأثيرها، ظناً منهم أن ذلك سيتسبب في عدم التعافي من المرض أو تأخيره .

4ـ قولهم فلان بعافية:

يقصدون به : فلان مريض ، تفاؤلاً له بالعافية ، ومن المعلوم أن العافية عكس المرض ، فهم يطلقون عليه لفظ العافية تفاؤلاً له بذلك و هروباً من ذكر المرض ، فلعل ذكر المرض له تأثيره النفسي السلبي على المريض ، بينما ذكر العافية يبعث في نفسه التفاؤل ويجدد فيه الأملأَوْ يُخفف عنه ما يجد مِنَ التَّبَرُّمِ وَعَدَمِ الرِّضَا، واللفظ نفسه مستخدم بذات المعنى في اللهجة العربية المصرية ، ربما لعلاقة التجاور والاحتكاك بين الشعبين مما نتج عنه اشتراك في الكثير من العادات والخصائص اللهجية التي لحقت بلهجاتهم العربية .

5ـ قولهم : انتقل إلى جوار ربه ، أو لبّى نداء ربه:

بدلاً من ذكر كلمة (مات) ، فكما ذكرنا أن فكرة المحظور اللغوي أو اللامساس تنبع من نفور الشخص من ذكر أشياء يكرهها ، أو يحظر استعمالها ، أو يخاف منها والموت من أشدها لذلك نجدهم يهربون من ذكر الموت والتعبير عنه بعبارات مختلفة كالتي ذكرناها ، أو نحو قولهم : فاضت روحه ، والمصريون يقولون : (ربنا افتكره) ، وهو تعبير خاطئ يمس العقيدة لأننا إذا تأملنا معناه نجده يعني أن المولى عز وجل قد تذكره ، والتذكر عادة يأتي بعد النسيان ((وَما كانَ رَبُّكَ نَسِيًّا)). [مريم ـ: 64] .

6ـ إطلاق لفظ شين ، أو شينة : للطفل الحسن الوجه :

كذلك نجد بعض السودانيين تحت تأثير اللامساس يميلون إلى استخدام بعض العبارات مع أطفالهم لا سيما حديثي الولادة ، فيقول أحدهم للطفل مثلا: هوي يا شين ، أو يا شينة ، بدلاً عن يا جميل ، أو جميلة ، وذلك خوفاً من أن يؤدي ذكر الجمال أو الصفات الحسنة إلى إصابة المولود بالعين أو الحسد ، وهو تماماً ما ذكرناه في أول حديثنا عن مفهوم اللامساس.

وكلمة (شين) المستعملة في العامية السودانية هي كلمة صحيحة فصيحة ، جاء في المصباح : (شَانَهُ شَيْنًا مِنْ بَابِ بَاعَ وَالشَّيْنُ خِلَافُ الزَّيْنِ وَفِي حَدِيثٍ «مَا شَانَهُ اللَّهُ بِشَيْبٍ»[20] .

والشعب المصري يستخدم المعنى نفسه في قالب لغوي مختلف ، فهم يقولون مثلاً : إيه الوحاشه دي ، ويريدون : الجمال مما يؤكد أ ن الاعتقاد واحد وحتى مع اختلاف الشعوب ، واختلاف الصيغ اللغوية التي تعبر عنه .

المطلب الثالث : اللامساس بعامل الحياء :

1ـ قضاء الحاجة :

فلان دخل الحمام ، أو دخل الأدب ، أو مشى الخلاء ، ولا يقولون : بال ، أو تغوط ، أو تبرّز مثلاً .

ويقولون : فلان ذهب لقطع الجمار ، بمعنى ذهب للاستجمار ، بدل عن ذكر لفظ البول أو التغوط . وهذا الاستخدام ليس مقصوراً على الشعب السوداني بل إن كثيراً من البلدان العربية تستخدم اللامساس في التعامل مع قضاء الحاجة ، فلذلك تتعدد أسماء الموضع الذي تُقضى فيه الحاجة ، فتارة كنيف أومرحاض ، وتارة دورة مياه أوالتواليت وَ تارة الْحمام فَلِكُل مِنْهَا بيئته الْخَاصَّة إِلَى جَانب تفاوتها فِي دَرَجَة التلطف واللامساس .

2. ألفاظ الغريزة الجنسية :

تنحطّ دلالة الكلمة فتدلّ مباشرة على ما يستقبح ذكره، كدلالتها الصّريحة على قذارة أو نجس، أو عضو تناسليّ، أو غريزة جنسيّة، فيكون ذلك إيذاناً بتركها ثمّ موتها، فيبحث المجتمع عن كلمة أخرى ليس فيها ذلك المعنى المباشر، أو يلجأ إلى الكناية، ثم تستخدم الكلمة، فتحمل مع كثرة الاستعمال ما تحملته سابقتها. ونجد المجتمع العربي يشعر بحرج شديد حين يريد التعبير عن الألفاظ المتعلقة بالناحية العاطفية أو الجنسية فتراه يتحايل على تلك الألفاظ المباشرة ويستعيض عنها بكنايات تعبر عن مقصودة ومراده دون تصريح ، والمجتمع السوداني لم يشذ عن محيطه العربي من هذه الناحية ، فنجدهم يستخدمون ألفاظاً على شاكلة قولهم : فلان مسكوه مع مره بالحرام ، يريدون : وُجد فلان يزني بامرأة

أو نحو قولهم : فلان خشّ على مرته ، بمعنى جامعها .

ونحن كذلك نجد بعض المجتمعات في الآونة الأخيرة تميل إلى استعمال المحظور اللغوي فيما يتعلق بأمر الجنس والغرائز ، فيطلقون كلمة الجنس على الزنى . فيقولون فلان مارس الجنس ، ولا يقولون جامع مثلاً .

3. الممنوعات والمشروبات الروحية :

يميل الناس إلى استخدام كلمة الممنوعات بدلاً عن الحشيش أو (البنقو)، فيقولون : فلان تاجر ممنوعات بدلاً من تاجر الحشيش وهو نوع من أنواع المخدرات ، بل من أشهرها ، فبسبب خطورة ذكر الكلمة وما يترتب على ذلك من مخاطر وأضرار ينفر الناس من التصريح باللفظ المباشر فيمتطون ظهر اللامساس ليصلوا إلى مبتغاهم في التعبير عن المعنى المراد . وكما أنهم عبّروا عن المخدرات بلفظ الممنوعات ، كذلك عّبروا عن الخمر بأنواعها بلفظ (المشروبات الروحية)، وهو تعبير ماكر أرادوا من خلاله دسّ السم في العسل لتحسين صورة الخمر فربطوا اللفظ المعبر عنها بالروح ليبرهنوا إلى شاربيها بأنها غذاء للروح وراحة لها بهدف جذبهم إليها ضمن مخطط الضلال و الإضلال الذي تتبناه بعض المنظمات والمجتمعات .

4. خفة اليد :

يقولون : فلان إيدو(يده) خفيفة ، أي لص ، هروباً من ذكر هذه الكلمة التي قد يؤدي التصريح بذكرها إلى اتهام من غير دليل قد لا تحمد عاقبته، لذلك يستخدمون الكناية في التعبير عن هذا المعنى هروباً من الاتهام المباشر بالسرقة لبشاعتها .

5. طول اللسان :

يقولون : فلان لسانه طويل ، بمعنى يكثر الحديث عن الآخرين ولا يترك الناس وشأنهم ، وطول اللسان كناية وليس لفاً صريحاً ، فكنّوا عن ذلك بطول اللسان حتى لا يذكرون كلمة نمّام أو يمشي بين الناس بالنميمة مثلاً ، لأن الموصوف بها قد يكره ذلك أو لا يقبل به لارتباط دلالة اللفظ بقبح الفعل .

6. طول اليد :

يعبر السودانيون عن الشخص السارق بعبارات التكنية وعدم التصريح باللفظ المباشر ، فيقولون مثلا: فلان إيدو طويلة ، و(الإيد) في اللهجة السودانية تعني اليد ، والمعنى أن فلاناً يده

طويلة ، وطول اليد كناية عن السرقة ، وهو أسلوب من أساليب اللامساس في اللغة العربية ، فتطلق هذه الكناية على السارق تجنباً للحرج الذي قد يثع في حالة التصريح

7ـ حرارة العين :

يكثر التعبير عند السودانيين بمختلف لهجاتهم من ذكر كلمة (فلان عينه حاره) ، ويقصدون بذلك الحاسد الذي يصيب الناس بالعين فيلحقهم الأذى بسبب عينه أو نظرته وعدم تبرّكه ، أو عدم تقديم المشيئة عند رؤية ما يسره ، وقد أمرنا رسولنا الكريم عليه أفضل الصلاة والسلام أن نقدم المشيئة حين نرى ما يسرنا أو يروق لنا ؛ لأن قول ما شاء الله يدفع ما بنفس الحاسد من قوة وتأثير خفيّ ، أو نيّة خبيثة ويذهب مافي العين من حرارة النظر وسخونة لهب الحسد .وقد وردت أحاديث كثيرة عن النبي ﷺ يحذر فيها من خطورة العين ، منها : قوله صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ : «الْعَيْنُ حَقٌّ، وَلَوْ كَانَ شَيْءٌ سَابَقَ الْقَدَرَ سَبَقَتْهُ الْعَيْنُ، وَإِذَا اسْتُغْسِلْتُمْ فَاغْسِلُوا»[21] . و قوله صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ :«عَلَامَ يَقْتُلُ أَحَدُكُمْ أَخَاهُ أَلَا بَرَّكْتَ، إِنَّ الْعَيْنَ حَقٌّ، تَوَضَّأْ لَهُ»[22] .وكذلك قوله صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ :«إِذَا رَأَى أَحَدُكُمْ مِنْ أَخِيهِ، أَوْ مِنْ نَفْسِهِ، أَوْ مِنْ مَالِهِ مَا يُعْجِبُهُ، فَلْيُبَرِّكْهُ فَإِنَّ الْعَيْنَ حَقٌّ»[23] .

فإطلاقهم لفظ (عينه حاره) ، هو محاولة منهم للتلطف في التعامل مع اللفظ ، وهروباً من ذكر كلمة الحسد ، فلا يقولون مثلا : فلان حاسد بلفظ صريح نفوراً من هذه الكلمة وتأثيرها في النقس من ضرر أو أذى ، وهو نوع من اللامساس استخدمته اللهجات العربية السودانية كما استخدمته العرب قبلها في أساليب تعبيرها عن كل شيء تخشى ضرره.

الخاتمة :

أحمد الله عز وجلّ أن وفقني وأعانني على كتابة هذا البحث حمداً يوافي نعمه وأشكره تعالى شكراً يجنبنا نقمه ، وأصلي وأسلم على نبيه محمد ﷺ إمام الهدى والهادي بإذن ربه إلى طريق مستقيم ، وبعد:

فهذا البحث كما دلّ عليه عنوانه ، قد تناول موضوع البحث:**اللامساسفي العاميات العربية السودانية(دراسة تحليلة)** . وقد اعتمد الباحث في كتابة هذا البحث طريقة تقصي المفردة المستعملة بالرجوع إلى أصلها في معاجم اللغة العربية المعروفة ، و بعض الآيات القرآنية والأحاديث النبوية والشعر العربي بالقدر الذي يفي بالغرض ويحقق المراد من البحث ،. وجاء البحث على ثلاثة مباحث تحتها عدد من المطالب، حيث تناول المبحث الأول مفهوم اللامساس ، لغة واصطلاحاً . وتناول المبحث الثاني : عوامل اللامساس ، أما المبحث الثالث ؛ فجاء دراسة تطبيقية تناول الباحث من خلالها نماذج لألفاظ اللامساس في اللهجات العربية السودانية المستعملة اليوم .

وجاءت الخاتمة على النحو الآتي:

النتائج :

بعد أن طوّف الباحث في أعماق مفردات اللامساس في العاميات العربية في السودان توصلت الدراسة إلى الآتي:

1. اهتمام اللغويين القدامى والمحدثين من العرب وغير العرب بموضوع الدلالة الذي من موضوعاته اللامساس دليل على أهمية علم الدلالة من بين فروع علوم اللغة ، وذلك لارتباطه بالقرآن الكريم الذي قامت الدراسات اللغوية من أجله ، وهو دليل قاطع على النقلة النوعية التي شهدتها الألفاظ العربية بعد ظهور الإسلام .
2. التزمت العاميات السودانية بأسلوب اللامساسبالعرف اللغوي الذي اعتادت عليه العرب في خطابها ولغتها وسعى القرآن الكريم به إلى مراتب الكمال اللغوي حتى تكون اللغة خالدة كخلود الرسالة التي نزلت بها .
3. يعد اللامساس وسيلة لاحترام الاخرين كما يعد وسيلة لاحترام الحالة النفسية للأفراد والمجتمعات بعدم التعرض للشتم أو المآخذ اللغوية.
4. اللامساس وسيلة من وسائل ثراء اللغة العربية وأحد أعمدة معجمها اللغوي إذا أحسن الناس استخدامه ، و هو دليل قاطع على أن اللغة العربية ليست جامدة كما يظن بعضهم بل هي مرنة وقابلة للتطور والتجديد.

التوصيات :

1. يوصي الباحث دارسي العلوم العربية والشرعية والباحثين بالوقوف على هذه الدراسة وما شابهها من الدراسات ، فهي قد تساعد اللغويين على معرفة تاريخ المفردة العربية وتطورها ، كما تكشف الغموض عن بعض المعاني والدلالات التي ربما شكلت التباساً في المفاهيم ، ومن ثم كانت سبباً في الخلاف اللغوي أو الشرعي بسبب اختلاف دلالة الكلمات .
2. تشجيع الدراسين على دراسة اللهجات العربية السودانية المتكلمة في أقاليم السودان المختلفة لثرائها بالمادة اللغوية ذات الجذور الصحيحة الفصيحة .
3. يوصي الباحث بالوقوف على الألفاظ المستخدمة في عاميتنا السودانية وربطها بأصولها العربية في اللغة الفصحى كخطوة للتقريب بين العاميات السودانية واللغة الفصيحة حتى لا تبعد اللهجات كثيراً عن أصولها وجذورها الفصيحة الصحيحة .
4. لمّا كان أعداء الإسلام يتربصون به الدوائر، ويحيكون الدسائس والمؤامرات بالفكر وبالتماس الثغرات والشبهات ، التي لا شك أن الفاظ اللغة العربية ومفرداتها هي أحد أهم هذه الأهداف ، لذلك يوصي الباحث بأن يهتم الباحثون في مستويات الدراسة المختلفة بتناول مثل هذه الموضوعات التي تعين على تجلية فهم الألفاظ و المعاني والدلالات في لهجاتهم العربية ، وتوجيهها نحو الوجهة الصحيحة حتى لا تنحرف بعيداً عن أصولها الفصيحة . وفي خاتمة هذا البحث أسأل الله أن يتقبل مني هذا الجهد خدمة لهذه اللغة الشريفة ، وخدمة كتابه الكريم والسنة النبوية المطهرة ، وأن يثقل به موازيني يوم القيامة ، وان ينفع به الأمة العربية قاطبة ، والأمة الإسلامية بصفة خاصة إنه نعم المولى ونعم النصير ، وهو بالإجابة جدير ، وهو على كل شيء قدير. وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم .

الهوامش:

(1) أبـو الفتـح عثـمان بـن جنـي : الخصائـص ،ج3، تحقيـق :عبـد الحكيـم بـن محمـد ،المكتبـة التوفيقيـة، القاهـرة ،الهيئةالمصريةالعامةللكتاب، ص 247 .

(2) أبـو نـصر إسـماعيل بـن حـماد الجوهـري الفـارابي (1407 هــ - 1987 م) :الصحـاح تـاج اللغـة وصحـاح العربيـة ،ج 3 ، ط4، تحقيـق: أحمـد عبـد الغفـور عطـار ، بـيروت ، دار العلـم للملايـين، بـاب (مسـس) ، ص 978.

(3) مجـد الديـن أبي السـعادات المبـارك بـن محمـد بـن محمـد بـن محمـد ابـن عبـد الكريـم الشـيباني الجـزري ابـن الأثـير (1399هــ - 1979م) :النهايـة في غريـب الحديـث والأثـر ،ج4 ، تحقيـق: طاهـر أحمـد الـزاوى - محمـود محمـد الطناحـي ، بيروت،المكتبـة العلميـة، بـاب (مسـس) ، ص 329.

(4) محمـد بـن مكـرم بـن على،أبـو الفضل،جـمال الديـن ابـن منظـور الأنصـاري الرويفعـى الإفريقـى (1414 هــ) : لسـان العـرب ، ج6،ط3 ، بـيروت ،دارصادر،فصـل (الميـم) ، ص 217.

(5) أحمـد بـن فـارس بـن زكريـاء القزوينـي الـرازي، أبـو الحسـين (1418هــ-1997م) : الصاحبـي في فقـه اللغـة العربيـة ومسـائلها وسـنن العـرب في كلامهـا ، ج1، ط1، بـيروت ، محمـد عـلي بيضـون ، ص200.

(6) عبـد الملـك بـن محمـد بـن إسـماعيل أبـو منصـور الثعالبـي (1422هــ - 2002م): فقـه اللغـة وسر العربيـة ،ج1، ط1،تحقيـق: عبـد الـرزاق المهـدي ،بـيروت ،إحيـاء الـتراث العـربي،ص276.

(7) رمضـان عبـد التـواب :فصـول في فقـه العربيـة (1420هــ ـ 1999م) ،ج1، القاهـرة ، مكتبـة الخانجـي، ص 345 .

(8) محمـود فهمـى حجـازى: علـم اللغـة العربيـة،ج1، القاهـرة ، دار غريـب للطباعـة والنـشر والتوزيـع،ص 16 .

(9) رمضـان عبـد التـواب :فصـول في فقـه العربيـة (1420هــ ـ 1999م) ،ج1، القاهـرة ، مكتبـة الخانجـي ، ص 345 .

(10) أبونصرإسـماعيلبنحمادالجوهريالفارابي (1407 هــ - 1987 م) : الصحاحتاجاللغةوصحاحالعربية ،ج2 ، ط4 ، تحقيـق: أحمدعبدالغفورعطـار ، بـيروت ، دارالعلمللملايـين ، بـاب [نفـر] .

(11) رمضـان عبـد التـواب :فصـول في فقـه العربيـة (1420هــ ـ 1999م) ،ج1، القاهـرة ، مكتبـة الخانجـي، ص : 345 .

(12) مجـد الديـن أبي طاهـر محمـد بـن يعقـوب الفـيروز آبـادى (1426 هــ - 2005 م) : القامـوس المحيـط ،ج1،ط8 ، تحقيـق: مكتـب تحقيـق الـتراث في مؤسسـة الرسـالة ،بـإشراف: محمـد نعيـم العرقسُـوسي، بـيروت ، مؤسسـة الرسـالة للطباعـة والنـشر والتوزيـع ، فصـل الـراء ، ص677.

(13) أبـو نـصر إسـماعيل بـن حـماد الجوهـري الفـارابي (1407 هــ - 1987 م) : الصحـاح تـاج اللغـة وصحـاح العربيـة، ج2، ط4، تحقيـق: أحمـد عبـد الغفـور عطـار ، بـيروت ، دار العلـم للملايـين ، بـاب: [نفـر] ، ص 834 .

(14) أبـو بكـر محمـد بـن الحسـن بـن دريـد الأزدي (1987م) : جمهـرة اللغـة ، ج2 ، ط1،تحقيـق: رمـزي منـير بعلبـكي ، بـيروت ، دار العلـم للملايـين ص682 .

(15) أبـو الحسـن عـلي بـن إسـماعيل بـن سـيده المـرسي(1421 هــ - 2000 م) : المحكـم والمحيـط الأعظم، ج9 ،ط1، تحقيـق : عبـد الحميـد هنـداوي ، بـيروت ، دار الكتـب العلميـة ، بـاب مقلوبـه[ت ب ن]، ص503.

(16) مسـلم بـن الحجـاج أبي الحسـن القشـيري النيسـابوري : المسـند الصحيـح المختـصر بنقـل العـدل عـن العـدل إلى رسـول اللـه ﷺ ، ج3 ، تحقيـق :محمـد فـؤاد عبـد الباقـي ،بـيروت، دار إحيـاء الـتراث العـربي مـكان ، رقـم الحديـث : (2139) .

(17) محمـد بـن إسـماعيل أبـو عبداللـه البخـاري الجعفـي (1422هــ): الجامـع المسـند الصحيـح المختـصر مـن أمـور رسـول اللـه ﷺ وسـننه وأيامـه = صحيـح البخـاري ، ج8، ط1،تحقيق:محمـد زهـير بـن نـاصر النـاصر ،دار طـوق النجـاة (مصـورة عـن السـلطانية بإضافـة ترقيـم محمـد فـؤاد عبـد الباقـي)، رقـم الحديـث : (6193) .

(18) شَصائِصُ : شصت الناقة تشص شصاصا، أي: قل لبنُها جداً، فهي شَصُوصٌ، وهنّ شَصائِصُ .

(19) ابـن دريـد الأزدي (1987م) : جمهـرة اللغـة ، ج1، ط1، تحقيـق: رمـزي منـير بعلبـكي ،بـيروت ، دار العلـم للملايـين ، بـاب (ب ل ن)، ص 379 .

(20) أحمـد بـن محمـد بـن عـلي الفيومـي ثـم الحمويأبـو العبـاس (المتـوفى: نحـو 770هــ): المصبـاح المنـير في غريـب الـشرح الكبـير، ج1، بـيروت ، المكتبـة العلميـة ، بـاب (ش ي ن) ص 330 .

(21) مسـلم بـن الحجـاج أبـو الحسـن القشـيري النيسـابوري (المتـوفى: 261هــ) : المسـند الصحيـح المختصر بنقـل العـدل عـن العـدل إلى رسـول اللـه ﷺ ، ج1، تحقيـق : محمـد فـؤاد عبـد الباقـي ، بـيروت ، دار إحيـاء الـتراث العـربي ، الحديـث رقـم [2188]، ص1719 .

(22) مالـك بـن أنـس بـن مالـك بـن عامرالأصبحـي المـدني (1425 هــ - 2004 م):الموطـأ ،ج5 ، تحقيـق: محمـد مصطفـى الأعظمـي ،أبـو ظبـي ،مؤسسـة زايـد بـن سـلطان آل نهيـان للأعـمال الخيريـة والإنسـانية ، الحديـث رقـم [641] ، ص1372.

(23) أبـو عبـد اللـه أحمـد بـن محمـد بـن حنبـل بـن هـلال بـن أسـد الشـيباني (1421 هــ - 2001 م) : مسـند الإمـام أحمـد بـن حنبـل ، ج24، ط1، تحقيـق: شـعيب الأرنـؤوط - عـادل مرشـد، وآخـرون ، مؤسسـة الرسـالة، الحديـث رقـم [15700] ، ص 466 .

المصادر والمراجع :

القرآن الكريم .
(1) ابـن دريـد الأزدي (1987م) : جمهـرة اللغـة ، ج1، ط1، تحقيـق: رمـزي منـير بعلبـكي ،بـيروت ، دار العلـم للملايـين .
(2) أبـو الحسـن عـلي بـن إسـماعيل بـن سـيده المـرسي(1421 هـ - 2000 م) : المحكـم والمحيـط الأعظم، ج9 ،ط1، تحقيـق : عبـد الحميـد هنـداوي ، بـيروت ، دار الكتـب العلميـة .
(3) أبـو الفتـح عثـمان بـن جنـي : الخصائـص ،ج3، تحقيـق :عبـد الحكيـم بـن محمـد ،المكتبـة التوفيقيـة، القاهـرة ،الهيئـة المصريـة العامـة للكتاب
(4) 4ـ أبـو بكـر محمـد بـن الحسـن بـن دريـد الأزدي (1987م) : جمهـرة اللغـة ، ج2 ، ط1،تحقيـق: رمـزي منـير بعلبـكي ، بـيروت ، دار العلـم للملايـين .
(5) أبـو عبـد اللـه أحمـد بـن محمـد بـن حنبـل بـن هـلال بـن أسـد الشـيباني (1421 هـ - 2001 م) : مسـند الإمـام أحمـد بـن حنبـل ، ج24، ط1، تحقيـق: شـعيب الأرنـؤوط - عـادل مرشـد، وآخـرون ، مؤسسـة الرسـالة .
(6) أبـو نـصر إسـماعيل بـن حـماد الجوهـري الفـارابي (1407 هـ - 1987 م) : الصحـاح تـاج اللغـة وصحـاح العربيـة ، ج2، ط4، تحقيـق: أحمـد عبـد الغفـور عطـار ، بـيروت ، دار العلـم للملايـين .
(7) أبـو نـصر إسـماعيل بـن حـماد الجوهـري الفـارابي (1407 هـ - 1987 م) : الصحـاح تـاج اللغـة و صحـاح العربيـة ،ج2 ، ط4 ، تحقيـق: أحمـد عبدالغفـور عطـار ، بـيروت ، دار العلـم للملايـين .
(8) أحمـد بـن فـارس بـن زكريـاء القزوينـي الـرازي، أبـو الحسـين (1418هـ-1997م) : الصاحبـي في فقـه اللغـة العربيـة ومسـائلها وسـنن العـرب في كلامهـا ، ج1، ط1، بـيروت ، محمـد عـلي بيضـون .
(9) أحمـد بـن محمـد بـن عـلي الفيومـي ثـم الحمويأبـو العبـاس (المتـوفى: نحـو 770هـ): المصبـاح المنـير في غريـب الـشرح الكبـير، ج1، بـيروت ، المكتبـة العلميـة.
(10) رمضان عبد التواب :فصول في فقه العربية (1420هـ ـ 1999م) ،ج1، القاهرة ، مكتبة الخانجي .
(11) عبـد الملـك بـن محمـد بـن إسـماعيل أبـو منصـور الثعالبـي (1422هـ - 2002م): فقـه اللغـة وسر العربيـة ،ج1، ط1،تحقيـق: عبـد الـرزاق المهـدي ،بـيروت ،إحيـاء الـتراث العـربي .
(12) مالـك بـن أنـس بـن مالـك بـن عامرالأصبحـي المـدني (1425 هـ - 2004 م):الموطـأ ،ج5 ، تحقيق: محمد مصطفـى الأعظمـي ،أبـو ظبـي ،مؤسسـة زايـد بـن سـلطان آل نهيـان للأعـمال الخيرية والإنسـانية.
(13) مجـد الديـن أبي السـعادات المبـارك بـن محمـد بـن محمـد بـن محمـد ابـن عبـد الكريـم الشـيباني الجـزري ابـن الأثـير (1399هـ - 1979م) :النهايـة في غريـب الحديـث والأثـر ،ج4 ، تحقيـق: طاهـر أحمـد الـزاوى - محمـود محمـد الطناحـي ، بيروت،المكتبـة العلميـة .
(14) مجـد الديـن أبي طاهـر محمـد بـن يعقـوب الفـيروز آبـادى (1426 هـ - 2005 م) : القامـوس المحيـط،ج1،ط8 ، تحقيـق: مكتـب تحقيـق الـتراث في مؤسسـة الرسـالة ،بـإشراف: محمـد نعيـم العرقسُـوسي، بـيروت ، مؤسسـة الرسـالة للطباعـة والنـشر والتوزيـع .

(15) محمد بن إسماعيل أبو عبدالله البخاري الجعفي (1422هـ): الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله ﷺ وسننه وأيامه = صحيح البخاري ، ج8، ط1،تحقيق:محمد زهير بن ناصر الناصر ،دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي).

(16) محمد بن مكرم بن على، أبوالفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعى الإفريقى (1414 هـ) : لسان العرب ، ج6،ط3 ، بيروت ،دارصادر .

(17) محمود فهمى حجازى: علم اللغة العربية،ج1، القاهرة ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

(18) مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري (المتوفى: 261هـ) : المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله ﷺ ، ج1، تحقيق : محمد فؤاد عبد الباقي ، بيروت ، دار إحياء التراث العربي .

(19) مسلم بن الحجاج أبي الحسن القشيري النيسابوري : المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله ﷺ ، ج3 ، تحقيق :محمد فؤاد عبد الباقي ،بيروت، دار إحياء التراث العربي مكان .

دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة من وجهة نظر مدراء المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم الخليل- فلسطين (2021-2022م)

د. منـال ماجـد أبـو منشـار

جامعة الخليل- فلسطين

المستخلص:

هدفت الدراسة الى التعرفعلى دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة من وجهة نظر مدراء مدارس مديرية تربية وتعليم الخليلفي دولة فلسطين, ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي, وبناء أداة الدراسة والمتمثلة بالاستبانة, حيث تكونت الاستبانة من 23 فقرة موزعة على ثلاثة مجالات وتم تطبيقها على عينة عشوائية مكونة من 32 مديرا ومديرة في مديرية تربية وتعليم الخليل, وقدتوصلت الدراسة الى أن دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم الخليل جاءبدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.06) مع انحراف معياري (0.34), وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلبتها من وجهة نظر مديري مدارس مديرية تربية وتعليم الخليل تعزى إلى المتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، ومستوى المدرسة).وتنبع اهمية الدراسة في أنها تسهم في تشجيع القائمين على الإدارة المدرسية للتعرف على دور المدرسة في تعزيز المسؤولية الاجتماعية وذلك بهدف تطوير هذا الدور للوصول إلى المستوى المرجو منه.

الكلمات المفتاحية: المسؤولية الاجتماعية, مديري المدارس, مديرية وسط الخليل.

The Role of the School in developing Social Responsibility among Students from School Principals perspectives at Hebron Directorate of Education- Palestine (2021-2022AD)

Manal Majed Baker Abu Minshar

Abstract:

The study aimed to reveal the role of school in developing social responsibility among students from school principals perspectives at Hebron Directorate of Education. To achieve this goal, the descriptive approach was used. The study tool was the questionnaire which consisted of 23 items distributed over three areas and was applied to a random sample of 32 principals in Hebron Education Directorate. The study concluded that the school's role in developing social responsibility among students came to a high degree with an arithmetic mean (3.06) and a standard deviation (0.34).The importance of this study is to know the role of the school in developing social responsibility to get the opportunity to reach apreferred level in this topic.

Keywords: social responsibility, school principals, Hebron Directorate of Education.

مقدمة:

لا تقتصر وظيفة المدرسة في العصر الحالي على التعليم, بل تتعدى ذلك إلى جوانب أخرى أكثر أهمية تتعلق بخدمة المجتمع حيث تقوم المؤسسات التعليمية بدور مهم وفعال في نشر المعرفة العلمية وذلك للنهوض بالمجتمع وافراده . و تعتبر المدارس مراكز الإشعاع الثقافي للمجتمع وقد نالت مسألة العلاقة بين المؤسسات التعليمية والمجتمع الذي تتواجد فيه اهتماما ملحوظا من قادة المجتمع ومخططي برامج التعليم المختلفة, مما يسهم في تطوير المجتمع وتحسين مناحي الحياة فيه[1]. وتعتبر المسؤولية الاجتماعية مفهوما إداريا معاصرا حيث أصبح من الضروري أن تعمل المؤسسة باستمرار على تحقيق جميع أهداف المستفيدين من وجودها, فمراعاة مصالح المجتمع اصبح من الاولويات , وتحقيق التوازن بين أهدافها الذاتية من جهة, والمتطلبات المجتمعية شرط أساسي لتحقيق أهدافها وضمان بقائها و الحفاظ على كينونتها.كما ان المسؤولية المجتمعية تؤدي دورا اساسيا في العملية التنموية و تحديد المشكلات التي تواجه حياة الأفراد مما يساعد في رسم السياسات المجتمعية والتربوية وزيادة أوجه التعاون والتنسيق بين جميع الأطراف، ذات العلاقة [2]. ولا شك ان المسؤولية الاجتماعية جزء من المسؤولية العامة, فالفرد مسؤول عن نفسه وعن الجماعة والعكس صحيح وبذلك تتحقق الوحدة وتتماسك الجماعة, كما

يرتبط مفهوم المسؤولية ويتداخل مع عدد من المفاهيم منها: الحقوق وواجبات الفرد , والهوية والمواطنة, والأخلاق و قيم الفرد والمجتمع , والإدراك الاجتماعي. و يمكننا القول أنّ المسؤولية الاجتماعية مرتبطة بالنمو الأخلاقيوالوعي المجتمعي,, وبإدراك اهداف الإنسان من حياته [3]. وتعد المدرسة المؤسسة الاجتماعية الرسمية التي تقوم بوظيفة التربية ونقل الثقافة المتطورة باعتبارها مؤسسة أنشأها المجتمع وذلك لتشارك الأسرة مسؤوليتها في التنشئة تبعا لنظامه وأهدافه، وبالتالي يصبح فيها الفرد انسانا اجتماعيا ومن الاعضاء الفاعلين في المجتمع[4]. وقد عرف الدليمي كما ورد في باقر(5)المسؤولية الاجتماعيةبأنها «التزام الفرد بمضمون القيم والمعايير الاجتماعية التزامافعليا, و الابتعاد عن كل ما يؤدي إلى خرق هذه المعايير والقيم فالمسؤوليةالاجتماعية التي اصبحت نهجا وفلسفة واصبحت بفضل إسهامات الأكاديميين والمجتمع طريقة عمل وممارسة, كما تعكس الرغبة في تعاون المؤسسات لترسيخ مفاهيم التنمية والمواطنة وطبيعة ونوعية الحياة, للوصول إلى تحقيق المشاركة المطلوبة في المجتمع والحفاظ على التواجد المؤسساتي الداعم[6]. وفي ضوء ما سبق ذكره تؤكد الباحثة أنه يجب على المؤسسات التربوية أن تعمل على تفعيل المسؤولية الاجتماعية فيها, وذلك لإيجاد أفراديتميزون بشخصيات مختلفة فاعلة يتمتعون بالسلوك السليموالذي توجهه القيم والمبادئ الأخلاقية.

مشكلة الدراسة:

تهدف المدارس إلى تزويد الطلبة بالعلوم والمعارف المختلفة واكسابهم العديد من الخبرات اوالقيم والسلوكيات لتي تعينهم على حل المشاكل والصعوبات التي تواجههم في الحياة العلمية والعملية, كما تهدف أيضا إلى بناء مواطنين صالحين, وتعزيز السلوك القويم المنتج وبناء على هذا الدور المهم المناط بالمدارس فقد كان من الضروري التعرف على دورها في مجال تنمية وتعزيز المسؤولية الاجتماعية في مديرية تربية وتعليم الخليل, خاصة وأنّ هذا الدور يعززتعامل الطلبة الفعال مع المجتمع مما ينعكس على تنمية المجتمع وتطوره.

أسئلة الدراسة:

تحددت مشكلة هذه الدراسة في الأسئلة الآتية:

1. ما دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلبتها من وجهة نظر مديري مدارس مديرية تربية وتعليم الخليل؟.
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية من وجهة نظر مديري مدارس مديرية وسط الخليل تعزى لمتغيرات (الجنس, والمؤهل العلمي, ومستوى المدرسة)؟.

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف هذه الدراسة في الآتي:

1. الكشف عن دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلبتها من وجهة نظر مديري مدارس مديرية تربية وتعليم الخليل.

2. التعرف الى الاختلافات في وجهات نظر أفراد العينة في تنمية المسؤولية الاجتماعية تبعالاختلاف متغيرات (الجنس, والمؤهل العلمي, ومستوى المدرسة).
3. اقتراح مجموعة من التوصيات التي يؤمل ان تنعكس ايجابيا على دور المؤسسات التعليمية.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية هذه الدراسة مما يلي:

1. تتناول الدراسة موضوعا هاما وهو دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية في مديرية تربية وتعليم الخليل.
2. تسهم هذه الدراسة في تشجيع القائمين على الإدارة المدرسية في التعرف على نقاط القوة والضعف في دور المدرسة في تعزيز المسؤولية الاجتماعية وذلك بهدف تطويره للوصول إلى المستوى المرجو منه.

حدود الدراسة:

لهذه الدراسة حدود, وهي على النحو التالي:

1. الحدود الموضوعية: دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلبتها من وجهة نظر مديري مدارس مديرية تربية وتعليم الخليل.
2. الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على عينة من مديري المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم الخليل.
3. الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم الخليل.
4. الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام2021 -2022.

مصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة الحالية على المصطلحات الآتية :

المسؤولية الاجتماعية: التزام الانسان بالأعمال التي يقوم بها نحو المجتمع عن طريق المساهمة بمجموعة من الفعاليات الاجتماعية التي تتعلق بخدمة مجتمعه والبيئة المحيطة(7).

مدراء المدارس: الاشخاص الذين يكلفون رسميابرئاسة المدرسة, والإشراف على المعلمين, ويقومون بجهود مدروسة ومهام المشرف المقيم, في سبيل تحقيق اهدافمحددة (8).

مديرية تربية وتعليم الخليل: تعرّفها الباحثة إجرائيا بأنها مؤسسة حكومية مسؤولة عن أدارة التعليم في الناطق التابعة لوسط الخليل وتشمل المؤسسة عددا من الاقسام الادارية والفنية وتشرف على المدارس الحكومية والخاصة .

الأدب النظري و الدراسات السابقة:

من أهم ما يحتاج اليه المجتمع اليوم هو الفرد المسؤول اجتماعيا و الذي يؤدي عمله و واجباته بشكل فعال ويقوم بما عليه من التزامات دون حاجة الي رقابة أو توجيه من أي شخص

آخر. ووجود افراد مسؤولين ينعكس ايجابا على المجتمع ولولا ذلك فأن تكوين المجتمع يختل ويصبح مجتمعا اتكاليا ضعيفا[9].وقد نوقش موضوع المسؤولية المجتمعية منذ القدم فقد تناول الفلاسفة اليونان موضوع المسؤولية الاجتماعية و اهمية الدور الذي تستطيع أن تقوم به في حياة الفرد والمجتمع وعلى العلاقة التي يمكن أن تنشر العدالة الشاملة في المجتمع وقد ارتبط مفهوم المسؤولية الاجتماعية تاريخياً بفكرة العدل والأخلاق و الثقة والاحترام والنظام الاجتماعي(10). ويمكن القول بأن ظهور المسؤولية الاجتماعية قد بدأ يظهر وينتشر في الدول الغربية وقد تزامن مع التطورات الاقتصادية والاجتماعية وارتبط بها, ويعرف ديويDewey المسؤولية على أنها ميل الفرد إلى التفكير المسبق في نتائج أي خطوة يقوم بها وقبول هذه النتائج عن قصد.ويعتبر سارتر من الفلاسفة الذين ربطوا المسؤولية بالحرية, فالإنسان طالما أنه حر فيجب ان يتحمل مسؤولية أفعاله مسؤولية كاملة فبدونها تصبح الحرية فوضى ودمار على المجتمع, لذا فان الحرية الكاملة تستوجب المسؤولية الكاملة.كذلك فإن هناك فلاسفة وضحوا الرابط بين المسؤولية و الإلزام والالتزام,كما وضحوا الفرق بينهما فبعضهم يرى أن مصدر الإلزام خارجي , أي أن الفرد الذي يقوم بسلوك ما يتحمل نتائجه أمام المجتمع بناء على القوانين , أما الالتزام فهو نابع من داخل الفرد دون قيود كما انها غير مفروضة على الفرد وهي قائمة على الاختيار الحر(11).

أهداف المسؤولية الاجتماعية :

تتمثل أهداف المسؤولية الاجتماعية في انها تحقق النمو الشامل للأفراد في المجتمع من كافة النواحي.وبناء المجتمع وتعليم الأفراد دورهم الاجتماعي واثاره الهامة.كما تهدف المسؤولية الاجتماعية لتهيئة الفرص لمعرفة القدرات الخاصة للأفراد ومهاراتهم الكامنة(12).

عناصر المسؤولية الاجتماعية:

1. الاهتمام: وهي رابطة عاطفية بين الفرد والجماعة التي ينتمي إليها.
2. الفهم: بمعنى فهم الفرد للجماعة والمغزى الاجتماعي لأي افعل تصدر عنه.
3. المشاركة: أي تقبل الفرد لأدواره الاجتماعية وتنفيذ ما عليه من عمل والمشاركة الموجهة الناقدة(10).

دور المدرسة الحديثة في تعزيز المسؤولية الاجتماعية:

تكاد تجمع العديد من الأدبيات على أن المسؤولية الاجتماعية للمؤسسات التعليمية تتمثل بما يلي :

1. التعليم: وهو الوظيفة التي تقوم بها المؤسسات التعليمية حيث تهدف المؤسسة التعليمية إلى الاستثمار في الطلبة باعتبارهم رأس المال الحقيقي و العلاقة بين المؤسسات التربوية والمجتمع علاقة تكاملية تشاركية تسعى لتحديد المشكلات والسعي لحلها[1].

الدراسات السابقة :

هدفت دراسةالمطيري(13) إلى التعرف على واقع دور المدرسة الثانوية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلابها ليتمكنوا من مواجهة تحديات العولمة الثقافية والكشف عن المعوقات

التي تحد من دور المدرسة الثانوية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلابها, واتبعت الدراسة المنهج الوصفي, وتمثلت عينة الدراسة في 529 معلما بمنطقة القصيم, و كانت نتائج الدراسة أن المدرسة الثانوية غالبا ما تقوم بدورها في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلابها ليتمكنوا من مواجهة تحديات العولمة, ومن توصيات الدراسة ضرورة قيام الإدارة المدرسية بتشجيع المعلمين على حضور الدورات التدريبية التي تدعم المعلم ليقومبتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب .

كما هدفت دراسةآل سعود(4) إلى الكشف عن دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية, في مدينة الرياض, ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي, وتم تطبيق الاستبانة على عينة من 136 معلمة و343 طالبة الثانوية في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية, حيث أظهرت النتائج أن هناك دورا» متوسطا» للمدارس الثانوية في تنمية المسؤولية الاجتماعية, في حين لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغيرات التخصص(علمي, أدبي) أو المؤهل العلمي. وفي دراسةمقداد والصوفي(14) هدفت الدراسة إلى معرفة مدى ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لدورهم في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة في ضوء المعايير الإسلامية بمحافظة غزة من وجهة نظر الطلبة, والكشف عن أثر متغيرات الدراسة وهي (المنطقة, الجنس, التخصص, التحصيل العلمي) على دور المعلم, واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي, و بلغت عينة الدراسة 406 طالبا» وطالبة من المرحلة الثانوية بمحافظة غزة بنسبة 3.8% من المجتمع للدراسة البالغ 10576 طالبا» وطالبة, استخدمت الباحثة أداتين هما الاستبانة والمقابلة وتوصلت إلى نتائج منها ان المعلم يقوم بتعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى طلبته و بنسبة 71.91% من وجهة نظر أفراد العينة, وقد أوصت الدراسة بالاهتمام بالمسؤولية الاجتماعية في البرامج التعليمية المختلفة وإتاحة الفرص للطلابليقوموابالمشاركة في الأنشطة الطلابية مما ينمي فيهم الكثير من جوانب المسؤولية الاجتماعية.

كما هدفت دراسة بن خليفة و شويعل(15)إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية ومنظومة القيم لدى طلبة الجامعة، وقد تكونت العينة من (191)طالباً وطالبة، ولجمع المعلومات تم استخدام مقاييس المسؤولية الاجتماعية ، وبعد المعالجة الإحصائيةوصلت الدراسة الى ان هناك علاقة ارتباطية بين المسؤولية الاجتماعية ومنظومة القيم لدى طلبة الجامعة.

أما دراسةناصر الدين(16) فقد هدفت للتعرف على درجة تحمل الجامعات الخاصة للمسؤولية الاجتماعية ، تم استخدام المنهج الوصفي ،كما تم استخدم الاستبانة حيث تم تطبيقها على عينة من قادة المجتمع المحلي وقد بلغ عددهم 40 قائدا, وبعد تطبيق الاستبانة عليهم أشارت النتائج إلى أن تطبيق الجامعات للمسؤولية الاجتماعية قد تراوح بين متوسط وعالي وخاصة في المجالين البيئي والاقتصادي.

اما دراسةDahan and Senol (17) فقد سعت للتعرف على دور المؤسسات التعليمية المختلفة في تنمية المسؤولية الاجتماعيةلدى الطلاب (جامعة اسطنبول نموذجا) ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج النوعي باستخدام المقابلات مع الأمين العام للجامعة وممثل المجلس الوطني وبعض رؤساء الأقسام بلغ عددهم سبعة رؤساء, بالإضافة التي تحليل الوثائق بالجامعة

(كتيبات الطالب جامعي) وقد أشارت النتائج الى أن الجامعة ومنذ نشأتها التزمت بأنشطة المسؤولية الاجتماعية مثل قيم الديمقراطية والحقوق، والفكر النقدي الابداعي، والتدخل الفعال في النسيج الاجتماعي في البيئات المتعددة الثقافات.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من حيث مكان اجراء الدراسة فقد اجريت العديد من الدراسات مثل دراسة المطيري(13) في منطقة القصيم, ودراسة آل سعود(4) في المملكة العربية السعودية, ودراسة مقداد والصوفي(14) بمحافظة غزة, ودراسة Senol and Dahan (17) في اسطنبول ولكن ما تميزت به هذه الدراسة انها اجريت في مدينة الخليل . **ومن حيث الهدف فان** دراسة المطيري(13) هدفت الى التعرف على واقع دور المدرسة الثانوية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلابها لمواجهة تحديات العولمة الثقافية والكشف عن المعوقات التي تحد من دور المدرسة الثانوية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلابها, وهدفت دراسة آل سعود(4) الكشف عن دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية, في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية, وهدفت دراسة مقداد و الصوفي (14) إلى معرفة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لدورهم في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى طلبتهم في ضوء المعايير الإسلامية بمحافظة غزة من وجهة نظر الطلبة, بينما دراسة ناصر الدين(16) هدفت إلى التعرف على درجة تحمل الجامعات الخاصة للمسؤولية المجتمعية, وأخيرا» هدفت دراسة Senol and Dahan (17) للتعرف على دور المؤسسات التعليمية في تنمية المسؤولية الاجتماعية للطلبة(جامعة اسطنبول بيلجي نموذجا). اما هذه الدراسة فقد هدفت للتعرف على دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة من وجهة نظر المدراء.

من حيث المنهج:

استخدمت الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الوصفي المسحي, أما دراسة Senol and Dahan(17) استخدمت المنهج النوعي.وهذه الدراسة استخدمت المنهج الوصفي.

من حيث الأداة: استخدمت جميع الدراسات السابقة الاستبانة, بينما استخدمت دراسة Senol and Dahan(17) المقابلة كأداة للدراسة.وفي هذه الدراسة تم اعتماد الاستبانة.ومن الدراسات السابقة اتضح للباحثة قلة الدراسات التي تناولت دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية من وجهة نظر المدراء, لذا تعد هذه الدراسة مكملة للدراسات السابقة.

طريقة وإجراءات الدراسة:

مقدمة:

تناول هذا الفصل وصفاً كاملاً ومفصلاً طريقة وإجراءات الدراسة التي قامت بها الباحثة لتنفيذ هذه الدراسة وشمل وصف منهج الدراسة، مجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، أداة الدراسة، صدق الأداة، ثبات الأداة، إجراءات الدراسة، والتحليل الإحصائي.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة في الوقت الحاضر وكما هي في الواقع، وهو المنهج المناسب والأفضل لمثل هذه الدراسات.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مدراء ومديرات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في مدارس ومديرية تعليم الخليل في الفصل الدراسي الثاني للعام 2022-2021م.

عينة الدراسة:

تتكون العينة من (32) مديراً ومديرة مدرسة في المدارس الأساسية والثانوية في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم الخليل في الفصل الدراسي الثاني للعام 2022-2021م، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، والجدول رقم (1) يبين خصائص العينة الديموغرافية:

جدول (1): خصائص العينة الديموغرافية

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	11	34.3
	أنثى	21	65.7
الكلية	بكالوريوس	19	59.3
	ماجستير	13	40.7
مستوى المدرسة	أساسية	24	75.0
	ثانوية	8	25.0

أداة الدراسة:

تم بناء أداة الدراسة على شكل استبانة من خلال الاستفادة من مشرفين تربويين ودراسات سابقة، وقد كانت الاستبانة مقسمة قسمين: تكون القسم الأول من البيانات الأولية (الجنس، المؤهل العلمي، مستوى المدرسة)، وتكون القسم الثاني من (23) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات حيث تكون المجال الأول والثاني من (9) فقرات لكل مجال وتكون المجال الثالث من (5) فقرات ، وكانت تقيس على التوالي دور المعلم في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطالب و دور المنهج في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطالب و دور الأنشطة التربوية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطالب وكانت الفقرات جميعها تشترك في قياس دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلبتها من وجهة نظر مديري مدارس مديرية وسط الخليل، وبعد عرضها وإجراء التعديلات اللازمة من إضافة وحذف تم اعتمادها بصيغتها النهائية بناء على طلب المحكمين.

صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص، والذين أبدوا بعض الملاحظات حولها، وبناءً عليه تم إخراج الاستبانة بشكلها الحالي، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لفقرات كل مجال مع الدرجة الكلية للمجال، وذلك كما هو واضح في الجدول (2).

جـدول رقـم (2): نتائـج معامـل الارتبـاط بيرسـون (Pearson correlation) لمصفوفـة ارتبـاط فقـرات كل مجـال مـع الدرجـة الكليـة للمجـال.

الرقم	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية	الرقم	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية
	0.727	0.000		0.813	0.000
	0.837	0.000		0.752	0.000
	0.664	0.000		0.610	0.000
	0.671	0.000		0.831	0.000
	0.488	0.016		0.667	0.000
	0.598	0.002		0.388	0.061
	0.618	0.001		0.804	0.000
	0.794	0.000		0.816	0.000
	0.617	0.001		0.836	0.000
	0.868	0.000		0.766	0.000
	0.771	0.000		0.745	0.000
	0.816	0.000			

تشـير المعطيـات الـواردة في الجـدول السـابق إلى أن معظـم قيـم مصفوفـة ارتبـاط فقـرات كل مجـال الدرجـة الكليـة لمجـال دالـة إحصائيـاً، مـما يشـير إلى قـوة الاتسـاق الداخـلي لفقـرات الأداة وأنهـا تشـترك معـا في دور المدرسـة في تنميـة المسـؤولية الاجتماعيـة لـدى طلبتهـا مـن وجهـة نظـر مديـري مـدارس مديريـة وسـط الخليـل، عـلى ضـوء الإطـار النظـري الـذي بنـي المقيـاس عـلى أساسـه.

ثبات أداة الدراسة:

قامـت الباحثـة بحسـاب الثبـات بطريقـة الاتسـاق الداخـلي وبحسـاب معادلـة الثبـات كرونبـاخ ألفـا، وذلـك كـما هـو موضـح في الجـدول (3).

جدول رقم (3): نتائج معامل كرونباخ ألفا لثبات أداة الدراسة

المقياس	عدد الفقرات	قيمة ألفا
دور المعلـم في تنميـة المسؤولية الاجتماعية لدى الطالب	9	0.839
دور المنهج في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطالب	9	0.879
دور الأنشطة التربويـة في تنميـة المسؤوليةالاجتماعية لدى الطالب	5	0.849
الدرجة الكلية	**23**	**0.903**

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق أن قيمة ثبات أداة الدراسة تراوح بين (83.9% - 87.9%) في مجالات الدراسة، وعند الدرجة الكلية للمقياس بلغت قيمة الثبات (90.3%)، وبذلك تتمتع الاستبانة بدرجة عالية من الثبات وقابلة لاعتمادها لتحقيق أهداف الدراسة.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات الديموغرافية و المستقلة: الجنس، والمؤهل العلمي، ومستوى المدرسة.

المتغير التابع: دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلبتها من وجهة نظر مديري مدارس مديرية وسط الخليل.

المعالجة الإحصائية:

بعد جمع بيانات الدراسة الكترونيا، قامت الباحثة بمراجعتها والتحقق منها، لعمل المعالجة الإحصائية للبيانات، وقد تم إدخالها ومعالجتها وذلك بإعطائها أرقاماً معينة، حيث أعطي كل مستوى من مستويات درجة الموافقة درجة معينة، فأعطيت موافق بشدة (4) درجات، وموافق (3) درجات، ومعارض (2) درجتان، ومعارض بشدة (1) درجة واحده، بحيث كلما زادت الدرجة كلما زاد دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلبتها من وجهة نظر مديري مدارس مديرية تربية وتعليم الخليل. وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج الأعداد، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation)، اختبار ت (t-test)، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية SPSS.

تصحيح المقياس:

وقد تم استخدم مقياس ليكرت الخماسي وهو أسلوب لقياس السلوكيات ويستعمل في الاستبيانات وبخاصة في مجال الإحصاء، ويعتمد المقياس على ردود تدل على درجة الموافقة أو الاعتراض على دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلبتها من وجهة نظر مديري مدارس مديرية وسط الخليل، بناء على المتوسطات الحسابية:

جدول(4): مفاتيح التصحيح

المتوسط الحسابي	الدرجة
1 – 1.74	منخفضة جدا
1.75 – 2.49	منخفضة
2.50 – 3.24	مرتفعة
3.25 – 4	مرتفعة جدا

تحليل نتائج الدراسة:

مقدمة:

يتضمن هذا الفصل تحليلاً إحصائياً للبيانات الناتجة عن الدراسة، وذلك من أجل الإجابة على أسئلتها وفرضياتها.

الإجابة عن أسئلة الدراسة:

الاجابة عن السؤال الأول: ما دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلبتها من وجهة نظر مديري مدارس مديرية تربية وتعليم الخليل؟.

للإجابة عن السؤال السابق تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلبتها من وجهة نظر مديري مدارس مديرية وسط الخليل، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (5).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلبتها من وجهة نظر مديري مدارس مديرية

المقياس	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدور
دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلبتها من وجهة نظر مديري مدارس مديرية وسط الخليل	3.06	0.338	مرتفع

يتضح لنا من الجدول السابق أن دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلبتها من وجهة نظر مديري مدارس مديرية تربية وتعليم الخليل جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.06) مع انحراف معياري (0.34). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من آل سعود(16) ودراسة الصوفي و مقداد(17) و دراسة ناصر الدين(19) ودراسةSenol and Dahan(20).

كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الاول وهو دور المعلم في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة من وجهة نظر مديري مدارس مديرية تربية وتعليم الخليل، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (6).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور المعلم في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلبتها من وجهة نظر مديري مدارس مديرية تربية وتعليم الخليل مرتبة حسب الدرجة

الترتيب	الفقرة	الفقرات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدور
1	9	يحرص المعلم على رفع مستوى الوعي الاجتماعي لدى طلبته	3.50	0.511	مرتفع جدا
1	5	يسمحالمعلم بتبادل الخبرات والتجارب الاجتماعية بين الطلبة	3.50	0.511	مرتفع جدا

الترتيب	الفقرة	الفقرات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدور
2	7	يراعي المعلم العادات السائدة في المجتمع المحلي في الأنشطة المختلفة التي ينفذها	3.42	0.584	مرتفع جدا
3	1	يحرص المعلم على تفاعل الطلبة مع المجتمع المحلي	3.25	0.442	مرتفع جدا
4	3	يهيء المعلم لطلبته بيئة مناسبة للتواصل الاجتماعي	3.21	0.509	مرتفع
5	6	يشجع المعلمطلبته على الأعمال التطوعية	3.17	0.702	مرتفع
6	2	يعزز المعلم ثقافة الحوار والنقاش بين طلبته	3.13	0.537	مرتفع
7	8	يحرص المعلم على اتباع النهج الديموقراطي بين الطلبة.	3.04	0.690	مرتفع
7	4	ينمي المعلم المهارات المهنيةلدى طلبته	3.04	0.464	مرتفع
مرتفع جدا		**دور المعلم في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلبته من وجهة نظر مديري مدارس مديرية تربية وتعليم الخليل**	**3.25**	**0.368**	

يتضح لنا من الجدول السابق أن دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلبته من وجهة نظر مديري مدارس مديرية تربية وتعليم الخليل جاءت بدرجة مرتفعة جدا، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.25) مع انحراف معياري (**0.368**)وكانتاعلى الفقرات: (يحرص المعلم على رفع مستوى الوعي الاجتماعي لدى طلبته) بمتوسط حسابي (3.50)، مع انحراف معياري (0.51)، وكان أقلها درجة (ينمي المعلم المهارات المهنية لدى طلبته) بمتوسط حسابي (3.04) مع انحراف معياري (0.46)، والفقرة (المدرسة حريصة على اتباع النهج الديموقراطي بين أفرادها) بمتوسط حسابي (3.04) مع انحراف معياري (0.69).وتعزو الباحثة هذه النتيجة لوعي المعلم الناشئ من تأهيله في الجامعات بمساقات تنمي الجانب المجتمعي لديه وتركز على فكرة المسؤولية الاجتماعية كعنصر اساسي لتطور المجتمعات كما ان المدراء يسعون بشكل دائم للاجتماع مع المعلمين وتوضيح اهمية الجانب الاجتماعي في حياة الطالب ويتركون فرصة لتطبيق الانشطة الاجتماعية بشكل دائم

كـما ان الـدورات التـي تقـدم للمعلمـين تؤكـد عـلى اهميـة تنميـة هـذا الجانـب لـدى الطلبـة .

كـما تـم اسـتخراج المتوسـطات الحسـابية والانحرافـات المعياريـة للمجـال الثـاني وهـو دور المنهـج في تنميـة المسـؤولية الاجتماعيـة لـدى الطـلاب مـن وجهـة نظـر مديـري مـدارس مديريـة تربيـة وتعليـم الخليـل، وذلـك كـما هـو موضـح في الجـدول رقـم (7).

جـدول (7): المتوسـطات الحسـابية والانحرافـات المعياريـة لـدور المنهـج في تنميـة المسـؤولية الاجتماعيـة مـن وجهـة مديـري مـدارس مديريـة تربيـة وتعليـم الخليـل مرتبـة حسـب الدرجـة

الترتيب	الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدور
1	5	يحـض المنهـج الطلبـة عـلى احـترام بيئتهـم والانتـماء لها	3.42	0.504	مرتفع جدا
2	6	يشجع المنهجالطلبة على الحفاظ على الممتلكاتوالحدائق العامة	3.38	0.576	مرتفع جدا
2	4	يشـجع المنهجالطلبـة عـلى الحـد مـن السـلوكيات البيئية غير السليمة.	3.38	0.576	مرتفع جدا
3	3	يوضحالمنهـج التشريعـات والقوانـين التـي تسـهم في الحفـاظ عـلى البيئـة	3.29	0.550	مرتفع جدا
4	2	يحض المنهجعلى اهمية التواصل الاجتماعي الايجابي بين افراد المجتمع	3.25	0.532	مرتفع جدا
5	8	يقوم المنهج بتوعية الطلبة بسلبياتعدم التقيد بالمسؤولية الاجتماعية	3.04	0.690	مرتفع
5	7	يشـجع المنهـج الطلبـة عـلى احـترام افـراد المجتمع بمختلف شرائحهم	3.04	0.624	مرتفع
6	9	يشـجع المنهـج الطلبـة عـلى العمـل التطوعـي	2.96	0.624	مرتفع

الترتيب	الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدور
7	1	يقدم المنهج الكثير من القضايا الاجتماعية المعاصرة للطلبة	2.92	0.504	مرتفع
دور المنهج في تشجيع المسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة من وجهة نظر مديري مدارس مديرية تربية وتعليم الخليل			**3.19**	**0.413**	**مرتفع**

يتضح لنا من الجدول السابق أن دور المنهج في تشجيع المسؤولية الاجتماعيةلدى الطلبة من وجهة نظر مديري مدارس مديرية تربية وتعليم الخليل جاءت بدرجة مرتفع، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.19) مع انحراف معياري (0.413)، وكان اعلى الفقرات: (يحض المنهج الطلبة على احترام بيئتهم والانتماء لها) بمتوسط حسابي (3.42)، مع انحراف معياري (0.50)، وكان أقلها درجة (يقدم المنهج الكثير من القضايا الاجتماعية المعاصرة للطلبة) بمتوسط حسابي (2.92) مع انحراف معياري (0.50). وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى ان المناهج في تطوير مستمر وهناك العديد من الدروس في المواد المختلفة تشجع على تنمية المسؤولية الاجتماعية وهذه الدروس موجودة في كل المراحل الدراسية كما ان النواحي الاجتماعية المتعلقة بالمواطنة والانتماء يتم التركيز عليها في مواد التنشئة الاجتماعية والوطنية مما ينعكس ايجابا على افكار الطلبة وعلاقتهم بمجتمعهم.

كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور الانشطة التربوية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطالب من وجهة نظر مديري مدارس مديرية تربية وتعليم الخليل، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (8).

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور الأنشطة التربوية في تنمية المسؤولية الاجتماعيةلدى الطالبمن وجهة نظر مديري مدارس مديرية تربية وتعليم الخليل مرتبة حسب الدرجة

الترتيب	الفقرة	الفقرات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدور
1	1	توفر الانشطة المنهجية العديد من الفرص للطالب للتواصل الاجتماعي	2.79	0.588	مرتفع
2	2	يتم تفعيل الانشطة اللامنهجية في المدرسة لتشجيع المسؤولية الاجتماعية لدى الطالب	2.63	0.647	مرتفع

الترتيب	الفقرة	الفقرات	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدور
3	5	تقوم المدرسة بتشجيع الطلبة على المشاركة في الانشطة والفعاليات ا لمجتمعية	2.58	0.717	مرتفع
4	4	يتشارك المجتمع المحلي مع المدرسة في العديد من الانشطة	2.33	0.702	منخفضة
5	3	تحرص المدرسة على دعم الطلبة ذوو المشاريع الانتاجية في المجتمع	2.04	0.806	منخفضة
دور الأنشطة التربوية في تنمية المسؤوليةالاجتماعية لدى الطالبمن وجهة نظر مديري مدارس مديرية تربية وتعليم الخليل			**2.48**	**0.550**	**مرتفع**

يتضح لنا من الجدول السابق أن دور الأنشطة التربوية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطالب من وجهة نظر مديري مدارس مديرية تربية وتعليم الخليل جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.79) مع انحراف معياري (0.59)، وكان اعلى الفقرات: (توفر الانشطة المنهجية العديد من الفرص للطالب للتواصل الاجتماعي) بمتوسط حسابي (2.79)، مع انحراف معياري (0.58)، وكان أقلها درجة (تحرص المدرسة على دعم الطلبة ذوو المشاريع الانتاجية في المجتمع) بمتوسط حسابي (2.04) مع انحراف معياري (0.806).

الاجابة عن السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية من وجهة نظر مديري مدارس مديرية وسط الخليل تعزى للمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، ومستوى المدرسة)؟.

1-و للإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من صحة الفرضية التالية:

لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلبتها من وجهة نظر مديري مدارس مديرية تربية وتعليم الخليل بناءً على متغير الجنس ,المؤهل العلمي ، و مستوى المدرسة وقد حصلت الباحثة على النتائج كما هي موضحة في جدول رقم (9).

جـدول (9): نتائـج اختبـار ت للفـروق في دور المدرسـة في تنميـة المسـؤولية الاجتماعيـة لـدى طلبتهـا مـن وجهـة نظـر مديـري مـدارس مديريـة وسـط الخليـل بنـاءً عـلى متغـير الجنـس, المؤهـل العلمـي ,مسـتوى المدرسـة

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية
ذكر	11	3.16	0.270	22	1.107	0.286
أنثى	21	3.01	0.360			
المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية
بكالوريوس	15	3.11	0.345	22	0.710	0.485
ماجستير	9	2.96	0.320			
مستوى المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية
أساسية	20	3.08	0.329	22	0.710	0.485
ثانوية	4	2.95	0.410			

تشـير المعطيـات الـواردة في الجـدول السـابق أنـه لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائيـة عنـد المسـتوى (≥0.05) في دور المدرسـة في تنميـة المسـؤولية الاجتماعيـة لـدى طلبتهـا مـن وجهـة نظـر مديـري مـدارس مديريـة تربيـة وتعليـم الخليـل تعـزى لمتغـير الجنـس، وذلـك لأن قيمـة الدالـة الإحصائيـة بلغـت (0.286) أي أن هـذه القيمـة أكـبر مـن قيمـة ألفـا (0.05)، وقـد كانـت إجابـات المبحوثـين بدرجـة مرتفعـة حيـث بلـغ المتوسـط الحسـابي عنـد الذكـور (3.16) وعنـد الإنـاث بلـغ المتوسـط الحسـابي (3.01) وبذلـك تقبـل الفرضيـة الصفريـة.وتعـزو الباحثـة هـذه النتيجـة الى ان المـدارس تخضـع لنفـس الأنظمـة والقوانـين و وزارة التربيـة والتعليـم تتابـع الانشـطة والـدورات المقدمـة للمعلمـين كـما ان التواصـل مـع المجتمـع المحـلي جـزء اسـاسي مـن عمـل المـدراء بغـض النظـر عـن جنسـهم.

2- متغير المؤهل العلمي:

تشـير المعطيـات الـواردة في الجـدول السـابق أنـه لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائيـة عنـد المسـتوى (≥0.05) في دور المدرسـة في تنميـة المسـؤولية الاجتماعيـة لـدى طلبتهـا مـن وجهـة نظـر مديـري مـدارس مديريـة تربيـة وتعليـم الخليـل تعـزى لمتغـير المؤهـل العلمـي، وذلـك لأن قيمـة الدالـة الإحصائيـة بلغـت (0.485) أي أن هـذه القيمـة أكـبر مـن قيمـة ألفـا (0.05)، وقـد كانـت إجابـات

المبحوثين بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي عند المدراء والمديرات الذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس (3.11) وجاء المتوسط الحسابي عند المدراء والمديرات الذين مؤهلهم العلمي ماجستير (2.96)، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية.

3-متغير مستوى المدرسة:

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (≤0.05) في دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلبتها من وجهة نظر مديري مدارس مديرية وسط الخليل تعزى لمتغير مستوى المدرسة، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية بلغت (0.485) أي أن هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05)، وقد كانت إجابات المبحوثين بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي عند مدراء ومديرات المدارس الأساسية (3.08) وجاء المتوسط الحسابي عند مدراء ومديرات المدارس الثانوية (2.95)، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية. وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى ان جميع المدارس تتواصل مع المجتمع المحلي كما ان المشرفين يتابعون بشكل دائم انشطة المدارس بكافة مستوياتها سواء اساسية او غيرها فالاهتمام بالمسؤولية الاجتماعية مسألة لا تتعلق بالمراحل العليا فقط بل لابد من غرسها في الطلبة منذ الصغر في المراحل الاساسية.

الخاتمة :

اظهرت نتائج الدراسة الى أن دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم الخليل جاءبدرجة مرتفعة وهذا يؤكد على أن دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية محط اهتمام المدرسين والمدراء ولابد من الاستمرار في تطوير هذا الجانب لما له من اثر في حياة الطالب المستقبلية وفي بناء قدراته .

النتائج:

بعد إجراء هذه الدراسة والتي هدفت إلى دراسة دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلبتها من وجهة نظر مديري مدارس مديرية تربية وتعليم الخليل، فإن الباحثة قد توصلت إلى النتائج التالية:

تبين أن دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلبتها من وجهة نظر مديري مدارس مديرية تربية وتعليم الخليل جاء بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.06) مع انحراف معياري (0.34).حيث ان المجال الأول دور المعلم في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلبتهمن وجهة نظر مديري مدارس مديرية تربية وتعليم الخليل جاء بدرجة مرتفعة جداحيث بلغ المتوسط الحسابي (3.25) مع انحراف معياري (0.4337) والمجال الثاني دور المنهج في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة من وجهة نظر مديري مدارس مديرية تربية وتعليم الخليل جاء أيضا بدرجة مرتفعةحيث بلغ المتوسط الحسابي (3.19) مع انحراف معياري (0.41).وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلبتها من وجهة نظر مديري مدارس مديرية تربية وتعليم الخليل تعزى إلى المتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، ومستوى المدرسة).

التوصيات:

بناءً على النتائج السابقة فإن الباحثة تقترح وتوصي بما يلي:

إجراء المزيد من الدراسات حول دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية من وجهة نظر اولياء الامور لمعرفة آرائهم في هذا الدور.

ضرورة مساهمة ومشاركة كافة الجهات والمؤسسات التربوية من الأسرة والمدرسة والمجتمع المحلي في ووسائل الاعلام في تنمية المسؤولية الاجتماعية .

ضرورة تكثيف انشطة المناهج الدراسية التي تنمي على دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية.

الهوامش:

(1) ملحم, يحيى(2018): دور المدرسة في تنمية المسؤولية المجتمعية لدى طلبتها من وجهة نظر مديري مدارس محافظة عجلون بالأردن, **مجلة العلوم التربوية والنفسية,** مج.2, ع.24.

(2) عبد الرحمن, حسين(2017): المسؤولية الاجتماعية للمدارس الرسمية للغات بمحافظة القاهرة(من وجهة نظر معلميها), مجلة كلية التربية, جامعة عين شمس, ج.30, ع.41.

(3) النيرب, اكرامي(2013): **درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية للمسؤولية الاجتماعية في ضوء السنة النبوية وسبل تطويره**ا, رسالة ماجستير غير منشورة, الجامعة الاسلامية, غزة.

(4) (4)ال سعود, مشاعل(2014): **دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية**, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الملك سعود.

(5) باقر, ندى(2012): المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى اعضاء هيئة التدريسيين في كلية التربية الأساسية, **مجلة كلية التربية الأساسية**, الجامعة المستنصرية, ع.73

(6) عباز, زهية(2019): **اشكالية دمج المسؤولية الاجتماعية ضمن الممارسات الوظيفية في المؤسسة دراسة ميدانية على عينة من المؤسسات الجزائرية**, أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه, جامعة باتنة, الجزائ

(7) ادهام, ايمان(2019): المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك الايثاري لدى طلبة المرحلة الادارية في مركز محافظة نينوى, مجلة ابحاث كلية التربية الأساسية. مج15, ع.4.

(8) حمد, الهام(2014):درجة ممارسة مدير المدرسة بصفته مشرفا مقيما في التنمية المهنية للمعلمين في المدارس الخاصة في الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها.رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة النجاح الوطنية ,نابلس -فلسطين.

(9) مخلوف, شادية (2011) :ضمان جودة المسؤولية المجتمعية للتعليم العام (نموذج مقترح) ورقة عمل منشورة (مؤتمر جامعة الشرق الأوسط المفتوحة) الكوي.

(10) المغذاوي, بلسم(2016): المسؤولية الاجتماعية فلسفيا» وثقافيا», الشبكة السعودية المسؤولية الاجتماعية CSR.

(11) قاسم, جميل حمد(2008): **فعالية برنامج ارشادي لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية**, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية, الجامعة الاسلامية, غزة.

(12) عبيد, عهود(2015): **دور الأسرة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى أبنائها**, رسالة ماجستير, جامعة الملك سعود.

(13) المطيري, عبد الرحمن(2018): دور قادة مدارس التعليم العام في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب تجاه أسرهم, **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**, ع.5.

(14) مقداد و الصوفي(2014):دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى

طلبتهم و سبل تطويره في ضوء المعايير الاسلامية .رسالة ماجستير غير منشورة ,الجامعة الاسلامية ,غزة.

(15) خليفة و شويعل , اسماعيل ويزيد,(2014) :علاقة المسؤولية الاجتماعية بمنظومة القيم لدى طلبة الجامعة -دراسة ميدانية بجامعة الجزائرمجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية . ع(2) مجلد(3), 157-174.

(16) ناصر الدين, يعقوب(2013): **درجة تحمل الجامعات الخاصة المسؤولية المجتمعية**, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الشرق الأوسط, الأردن.

(17) Dahan and Senol, (2012)**: Corporate Social Responsibility in Higher Education Institutions** Istanbul Bilgi University Case, American International Journal of Contemporary Research Vol. 2.

:

الجمود الفكري وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى شباب مدينة الدامر بولاية نهر النيل - السودان (في الفترة من 2021م ــ 2022م)

د. موسى مكي حامد أبكر
أستاذ مساعد – قسم العلوم النفسية والتربوية
كلية التربية جامعة الدلنج

د. مجذوب أحمد محمد أحمد قمر
أستاذ مشارك – قسم علم النفس - كلية التربية
جامعة دنقلا

المستخلص:

هدفت هذه الدِّراسة إلى التعرف على العلاقة بين الجمود الفكري والاتزان الانفعالي لدى شباب مدينة الدامر بولاية نهر النيل- السودان،تستمد الدراسة الحالية أهميتها من تناولها لموضوع الجمود الفكري باعتباره أحد الموضوعات الهامة والتي لم يسبق للباحثين تاوله من قبل في حدود علم الباحثان في منطقة الدراسة الحالية لذلك تعتبر الدراسة الحالية إضافة حقيقية للبحث العلميالمنهج المستخدم في هذه الدِّراسة هو المنهج الوصفي التحليلي، بلغت عينة الدِّراسة (500) شاباً وشابة، للعام (2022م)، تم اختيارهم عن طريق عينة الصدفة، ولتحقيق الهدف من الدراسة استخدم الباحثان مقياس الجمود الفكري والاتزان الانفعالي، تم تحليل البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(ت)، وقد أشارت النتائج إلى مستوى منخفض من الجمود الانفعالي، ومستوى مرتفع من الاتزان الانفعالي، كما وجدت الدراسة علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الجمود الفكري والاتزان الانفعالي، كما وجدت الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية في الجمود الفكري والاتزان الانفعالي ولصالح الذكور، أن الاتزان الانفعالي منبئاً بالجمود الفكري. توصي الدراسة باتلاتي: رفع المستوى الثقافي للمجتمع السوداني و التعرف على الأخر، و سد الهوة العرقية بين قبائل السودان المختلفة، ووضع برامج تعليمية بالمناهج الدراسية لمحاربة الجهوية و التعصب.

الكلمات المفتاحية: الجمود الفكري، الاتزان الانفعالي، مدينة الدامر.

Intellectual Dogmatism And lts Relationship To Emotional Stability Among The Youth of Damer River Nile Stat – Sudan (2021-2022 AD)

Dr.Musa Makki Hamid Abbkor
Dr. Majzoob A. gamer

Abstract:

This study aimed at pinpointing the relationship between the intellectual stagnancy and the declamatory poise for AL Damir town youth in Valley Nile .Sudan the current study derive into significance from tackling the issue intellectual stagnancy as are of the important issues which has not been tackled by the researches before according to the researcher limits of the knowledge in the study area , therefore , the current study is a real addition to the scientific research . The method that is used in this study is the descriptive analytic method , the sample of the study was (500) youth , male and female in (2022AD) , The were chosen by haphazard sample ,And in order to achieve the aim of the study the two researchers used the measurement of intellectual stagnancy and the declamatory poise the data was analyzed by using the means , standard deviation , and (T) test , the results indicated the low level up take of intellectual stagnancy and declamatory poise as well as the study found a positive statistical signification correlation between the intellectual stagnancy and declamatory poise among males , the declamatory poise indicates for intellectual stagnancy , the study recommends for raising the cultural aware is among the Sudanese comment and enhancing the acquaintance with each other ,bridging the ethnic and cultural and preparing instructional programs in school curricular into combat tribalism and ethnicity.

Key words: intellectual Dogmatism, emotional Stability, Damer city

المُقدمة:

لا شك أن الجمود والانفتاح الفكري قديم قدم الإنسان وزادت الحاجة إلى دراسته بزيادة الإنفجار المعرفي، وصغر العالم الذي نعيش فيه، وحاجة الإنسان في مختلف بقاع الأرض، فثقافة هذا العصر عصر المعلومات وليس بركة ساكنة، وإنما هو بحر متلاطم الأمواجالمتتالية، ولابد من متابعتها عن كثب، وبوعي تام، حتى يمكن الإفادة منهابأصلاحهاونبذ الجمود، واما المواطن العربي لا يزال خارج دائرة التأثير والفعل في ثقافة عصر المعلومات وذلك لأن تفكيره ما زال يتصف بسمات منها تقلص التسامح في تفكير المواطن المعاصر المغالاة في المدح،وتهميش الموضوعية في قراراته وحياته، وموقفه من الآخرين، معناً ومضموناً، والاعتزاز الشديد بآرائه، والمساس بها يعد

مساساً بكرامته وكبريائه، والاعتقاد المطلق في نظرية المؤامرة، وبخاصة من الذين لا يتفقون معه في الرأي، أو يختلفون معه في المنهجية، والتعصب ضد الثقافات الأخرى من غير علم[1]

يُعدّ الجمود الفكري من المصطلحات النفسية الحديثة نوعاً ما، والتي استأثرت باهتمام العديد من العلماء وبالذات في مجال علم النفس منذ بداية الستينيات من القرن العشرين الميلادي، ويظهر كأبرز المهتمين في هذا الجانب عالم النفس الأمريكي روكيش(12)، حيث قدم تصوراً نظرياً لهذا المفهوم عام(1960م) في كتابه بعنوان العقل المنفتح والعقل المنغلق حيث حدد فيه جوانب وأبعاد الشخصية التي توصف بالجمود الفكري، أو العقل المنغلق، حيث يصف الجمود الفكري بأنه أسلوب للعقل يتسم بالتفكير الجامد، الذي يمتد في الشخصية على متصل بين قطعتين أحدهما هو الانغلاق في أعلى درجاته، والآخر هو الانفتاح[2]

ساهمت الثورة المعرفية والتكنولوجية المتزايدة التي شهدها العالم في السنوات الأخيرة في إحداث تغيرات ملحوظة في سلوك الفرد، وأسلوب تفكيره وتفاعله الاجتماعي، وطرق تنشئته الاجتماعية فأصبح في كثير من الأحيان أكثر تمركزاً حول ذاته، وتشتّت تفكيرُه وأصيب البعض بالجمود والانغلاق الفكري حتّى عجز عن فهم الآخرين، والعيش بوئام في عالم أصبح منفتحاً على بعضه كقرية صغيرة، ومن هذه التغيّرات تزايد الجمود الفكري كأحد معيقات التفكير القديمة، التي برزت ملامحها بوضوح المظهر لعجز العديد من الأفراد عن فهم وجهات النظر المخالفة، والانغلاق الفكري، وعدم القدرة على مواكبة المستجدات الفكرية، ممّا انعكس على شخصية الفرد وطريقته في التفكير، والأدوار الاجتماعية المنوطة به [3]، وقد تم تداول مفهوم الجمود الفكري كأحد المفاهيم النفسية المهمّة على نطاق وأسع خلال السنوات الماضية، وترجع بدايات استخدام هذا المصطلح إلى روكيش[4] الذي عرفه بأنه طريقة تفكير تتسم بالانغلاق والتعصّب وعدم التسامح مع أصحاب المعتقدات المخالفة[5].

يبدو أن التفكير المرن الصحيح هو حاجة ملحة نحتاج إليها في هذا الوقت أكثر من أيّ وقت مضى إلا أن العالم أصبح أكثر تعقيداً نتيجة التحديات التي تفرضها تكنولوجيا المعلومات في شتى نواحي حياة الإنسان إذ أن النجاح في مواجهة هذه التحديات لا يعتمد على الكم المعرفي بقدر ما يعتمد كيفية استعمال المعرفة وتطبيقاتها بما يتلاءم التقدم والنهوض العلمي التكنولوجي والحضاري في العال، ويعدّ الجمود الفكري من الظواهر النفسية والاجتماعية الخطيرة المنتشرة في كافة المجتماعات العربية والغربية، وقد أصبحت ظاهرة عالمية تعاني منها العديد من المجتمعات، وأن البحث في مظاهرها يعني البحث في جزور التعصب والانغلاق وجمود العقل وثنائية التفكير القطعي والعدوان والتسلط وقد تبدو في حياة الإنسان العادل وفي أسلوب تفكيره وكيفية تناوله للموضوعات والأفكار [6]

يوجد العديد من النظريات التي تناولت تفسير الجمودا لفكري من الناحية النفسية منها نظرية أنساق المعتقدات، حيث يرى [7] أنه يوجد ثلاثة جوانب هامة ينبغي أخذها في الحسبان أثناء فهم التعامل مع المعتقدات .الجوانب المعرفية والجوانب الأيديولوجيا والجوانب الانفعالية، وتتمثل في القبول، الرفض، والنمطا لأول معرفياً، والنمط الثاني يمثل التعصب والنفور،والثالث هو السلطة [8]

فأصحاب الاتجاه التحليلي اعتمدوا على توظيف مفهوم الكبت في تفسيره؛ وعليه فإن الجمود الفكري يستخدم كآلية دفاعية، ووسيلة للتعبير عن رغبات الفرد الدفينة غير المناسبة اجتماعياً وبالتالي فهم يرتكزون إلى ثوابت لا شعورية غير قابلة للنقاش، أمّا نظرية التعلم الاجتماعي فقد ركزت على دور الوالدين كنماذج في إكساب الجمود الفكري للأبناء، حيث إندور الوالدين يمثل مصدراً لدعم الأشكال المتعددة من السلوكيات والأفكار، في حين تفسر النظرية المعرفية الجمود الفكري بعد مقدرة الفرد على إدراك الأشياء عند تغيير مواصفاتها وشروطها، وعدم قدرته على تحمّل المواقف الغامضة ,والميل للحلول القطعية بوصفها ثوابت مطلقة غير قابلة للنقاش [9].

تُعتبر الانفعالات ركناً هاماً في حياة كل فرد، فهي تتدخل في جميع جوانب حياة الفرد اليومية، وتجعل من حياة الفرد اليومية شيء ممتع ومتنوع، وبدونها تصبح الحياة بلا معنى وقاحلة، وهي جزءهام من عملية النمو الشاملة والمتكاملة، لأنها أحد الأسسالتي تعمل على بناء الشخصية السوية، حيث تعمل على توجيه الفرد نحو المسار النمائي الصحيح بكلمات حملهمن نواحٍ وعواطف وسلوك وانفعالات مختلفة ودائما حياة الفرد لا تمضي على وتيرة واحد، وإنما هي مليئةً بالخبرات والتجارب المتنوعة التي تبعث فيها مختلف الانفعالات والحالات الوجدانية وهكذا نجد أن حياة الإنسان في تقلب مستمر وتغير دائم. وهذا لا شك يضفي على الحياة جزءً كبيراً مما لها من قيمة وما لها من متعة فبدون هذه الحالات الوجدانية والانفعالات المختلفة تصبح حياة الفرد مملة لا متعة فيها كحياة الجماد فالانفعالات باعتبارها تتعلق بالمشاعر التي تنتابنا من فرح أو حزن أو غضب تعرف بأنها حالة من اللاتوازن بين العضوية والمنبهات الخارجية التي تفد بشكل مفاجئ في صورة وقتية زائلة تدفعنا للاقتراب من شيء أو الابتعاد عنه وتكون مصحوبة باضطرابات جسدية خارجية وحشوية، فالأصل أن تتصف حياة الفرد بتوازن يقوم مطالبها الفسيولوجية و الاجتماعية منجهة والمنبهات الخارجية التي تحيط بها منجهة أخرى وصفوة القول وأصدقه أن حياتنا النفسية لا تسمى حياة بدون انفعالات ومن هنا كان موضوع الانفعالات في علم النفس من الموضوعات الأساسية التي تربط دائما بالدوافع النفسية والصحة النفسية والمزاج والتناغم والانسجام والعمليات المعرفية العقلية من تذكر وتفكير وتصور وتخيل وذكاء فضلا عن العلاقة الوطيدة بين الانفعالات وصحة البدن من ناحية والانفعالات والأمراض السيكوسوماتية" النفسجسمية" من ناحية أخرى [10]

يُعدّ الاتزان الانفعالي واحدا من الجوانب المهمة في حياة الفرد، كما أنه واحد من العوامل التي تحدد أنماط الشخصية الإنسانية؛ فالفرد المتزن انفعالياً لديه القدرة على تحمل تأجيل إشباع الحاجات، ولديه قدرة على تحمل قدر معقول من الإحباط، ويؤمن بالتخطيط بعيد المدى، ولديه القدرة على تحمل قدر معقول من مراجعة التوقعات في ضوء الظروف والمستجدات [11].

إن الاتزان الانفعالي يمثل قدرة الفرد على ضبط انفعالاته والتحكم بها، وعدم الانسياق وراء تأثير الأحداث الخارجية، بحيث يصبح عرضة للتغلب السريع من حالة إلى أخرى، بهدف تحقيق التكيف الذاتي والاجتماعي دون أن يكلف ذلك مجهوداً نفسياً كبيراً، كما أنه يُعدّ سمة تميز الفرد الذي يتفاعل بدون تطرف للمواقف الانفعالية، وان انعدام الاتزان الانفعالي يعني استعداد

الفرد لتقديم استجابات انفعالية مضطربة وسريعة التغير إذاً الفرد الذي يمتلك اتزاناً انفعالياً هو الذي يمكنه السيطرة على انفعالاته والتعبير عنها حسب ما تقتضيه الضرورة وبشكل يتناسب مع المواقف التي تستدعى هذه الانفعالات، ويدخل في ذلك عدم اللجو إلى الكبت هذه الانفعالات أو إخفائها أو الخجل منها من ناحية أو الخضوع لها تماماً بالمبالغة في إظهارها من ناحية أخرى [12].

يرجع الاتزان الانفعالي إلى قدرة الشخص على الاحتفاظ بثباته وتوازنه خلال المواقف المختلفة، وبغض النظر عن الظروف المحيطة، والأشخاص المتزنين انفعاليا قد يتحملون بشكل يومي سلسلة من الضغوط والتوترات، ولا تتحول انفعالاتهم إلى نمط الانزعاج والتوتر، كذلك لايبدو نقلقين أو عصبيين أو تظهرعليهم انفعالات الغضب، فهم قادرون على الاحتفاظ بهدوئهم والسيطرة على الضغوط التي يواجهونها، والاحتفاظ بحالة مزاجية معتدلة تنعكس على أدائهم خلال الظروف والمناسبات المختلفة، وقد أكدت نتائج البحوث العلمية في هذا المجال أن الشخص المتزن انفعالياً لديه قدرة هائلة على مواجهة الإحباط والاحتفاظ بحالة مستمرة من الرضا والقدرة على التخطيط بعيد المدى، وأن الطفل المتزن انفعاليا لديه قدرة على تكوين حالة فعالة من التوافق الشخصي والأسري والاجتماعي [13].

يحظى التراث العربي والغربي بالعديد من الدراسات السابقة في مجال الجمود الفكري والاتزان الانفعالي، فقد تعددت الدراسات التي تناولت الجمود الفكري مع متغيرات نفسية مختلفة وأخرى تناولت الاتزان الانفعالي مع عدد من المتغيرات ومن خلال بحث الباحثان وجد قلة واضحة في الدراسات التي ربطت بين الجمود الانفعالي والاتزان الانفعالي على حدعلمهماومن تلك الدراسات التي أطلع عليها الباحثان دراسة [14] إلى التعرف على مستوى الاتزان الانفعالي وعلاقته بأساليب التنشئة الوالدية لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة العلوم الإسلامية، بلغت عينة الدراسة (184) طالباً وطالبة، (38) من الذكور و(146)حيث أظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى الاتزان الانفعالي لدى الطلبة، كما أشارت النتائج إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية للاتزان الانفعالي تبعاً لمتغيري الجنس ولصالح الذكور، وحجم الأسرة ولصالح الأسر كبيرة الحجم، في حين لا توجد فروق ذات دلالة تبعاً لمتغير الترتيب الولادي والاتزان الانفعالي.

تناولت دراسة [15] الجمود الفكري وعلاقته بنمط التنشئة الوالدية لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال على عينة مكونة من(290) طالباً وطالبة وقد أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط للجمود الفكري لدى طلبة جامعة الحسين، كما أظهرت وجود علاقة سالبة بين الجمود الفكري وأنماط التنشئة الوالديّة، وأظهرت أيضاً عدم وجود اختلاف في العلاقة بين الجمود الفكري وأنماط التنشئة الوالديّة باختلاف الجنس، ومستوى السنة الدراسية، والتقدير، والمستوى التعليمي للوالدَين.

استهدفت دراسة [16] إلى التعرف على دور المناهج الدراسية المقررة لطلاب وطالبات أقسام الدراسات الإسلامية في الجامعات السودانية في تحقيق الاتزان الانفعالي والنضج الاجتماعي لهم، وتم اختيار عينة طبقية بالطريقة العشوائية البسيطة قوامها (240) من طالبات الفصلين الدراسيين

السادس والثامن في قسم اللغة العربية والدراسات الإسلامية بكلية التربية- حنتوب بجامعة الجزيرة توصلت الدراسة إلى أنّ للمناهج الدينية دوراً إيجابياً في تحقيق الاتزان الانفعالي، وتعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى طالبات أقسام الدراسات الإسلامية، وأثبتت الدراسة أنّ دور المناهج الدينية في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى الطالبات أكبر من دورها في تحقيق الاتزان الانفعالي لديهن.

تناولت دراسة [17] الجمود الفكري والاتزان الانفعالي لدى عينة من طلبة جامعة الطائف على عينة مكونة من(190) طالباً وطالبة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الجمود الفكري لصالح الإناث، وفروق دالة بين الجنسين في الاتزان الانفعالي ولصالح الذكور، كما وجدت الدراسة علاقة ارتباطية بين الجمود الفكري والاتزان الانفعالي بمعامل ارتباط(0.283)، كما وجدت الدراسة نسبة من انتشار الجمود الفكري لدى الطلبة أعلى من المتوسط وكذلك الاتزان الانفعالي.

هدفت دراسة [18] إلى تعرُّف العلاقة بين الاتزان الانفعالي وظهور بعض المشكلات الدراسية لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتعرُّف فيما إذا كان هناك فروق في الاتزان الانفعالي والمشكلات الدراسية تبعاً بمتغيري الجنس والتخصص،وشملت العينة(350) طالباً وطالبة من بعض المدارس الثانوية العامة في حمص، وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد علاقة سلبية دالة إحصائياً بين درجات الطلبة على مقياس الاتزان الانفعالي ككل وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس المشكلات الدراسية ككل وأبعاده الفرعية، كما تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور والإناث على مقياس الاتزان الانفعالي وأبعاده الفرعية ولصالح الذكور.

استهدفت دراسة عبد السادة وشنان [19] الجمود الفكري لدى طلبة كلية التربية على عينة مكونة من (150) طالباً وطالبة من جامعة البصرة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى أكبر من المتوسط من الجمود الفكري كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية باتجاه الإناث على مقياس الجمود الفكري.

تناول دراسة سلامة [20] الجمود الفكري وعلاقته بالتفاؤل والتشاؤم والاتجاه نحو التحديث لدى طلبة الجامعات بمحافظة غزة، تكونت عينة الدراسة من (246) طالباً وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الجمود الفكري والتفاؤل والتشاؤم كما وجدت العلاقة ارتباطية بين التفاؤل والتشاؤم والاتجاه نحو التحديث، وأيضاً لم تجد الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية في الجمود الفكري تُعزى لمتغير الجنس المستوى الدراسي، الترتيب الميلادي، المستوى الاقتصادي.

هدفت دراسة الربيع وعطية [21] إلى الكشف عن الاتزان الانفعالي وعلاقته بضبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك، وقد تكونت عينة الدراسة من(749) طالباً وطالبة، وقد أظهرت النتائج أن مستوى الاتزان الانفعالي لدى الطلبة جاء بدرجة متوسطة، كما بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاتزان الانفعالي تُعزى لاختلاف متغير الجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتزان الانفعالي تُعزي لاختلاف متغير مستوى الدراسي والتخصص،

كما بينت وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الاتزان الانفعالي ومستوى ضبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك. وأجرى كل من ميروشانك [22] بحثهم الدراسة تأثير العمر ونمط الأسرة على الاتزان الانفعالي لدى(400) شخصاً من مدمني الكحوليات، استخدم معهم مقياس الاتزان الانفعالي لفوهرا، أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين عينتي البحث من حيث العمر(15-25، 26-35) سنة لصالح الأكبر عمراً، حيث وجدت مستويات من خفضة من الاتزان الانفعالي لدى الأصغر سنا بشكل دال عن الأكبر سناً، كذلك أثر نمط الأسرة على مستوى الاتزان الانفعالي،حيث وجدت مستويات منخفضة من الاتزان الانفعالي لدى الأفراد الذين يعيشون في أسر ممتدة أو مركبة، بشكل دال عن مستوى الاتزان الانفعالي لدى الأفراد الذين يعيشون في أسر صغيرة (الأب والأم والأخوة فقط) أو كما تسمى بالأسر النواة.

قام بوجا [23] بدراسة هدفت إلى معرفة الاتزان الانفعالي لدى طلبة الثانوية وعلاقته بمتغير الجنس والتحصيل الأكاديمي، وأساليب المعاملة الوالدية. تكونت عينة الدراسة من(200) طالباً وطالبة من الصف التاسع التابع للمدارس الحكومية والخاصة، أشارت نتائج الدراسة إلى أن الإناث أكثر اتزاناً انفعالياً من الذكور، كما تبين أن الطلبة ذو التحصيل الأكاديمي المرتفع يمتازون باتزان انفعالي مقارنة مع الطلبة ذوي التحصيل الأكاديمي المنخفض، كما أشارت الدراسة إلى أن العلاقة التي تمتاز بالدفء بين الآباء والأبناء هي أكثر اتزاناً انفعالياً.

أجرى شايك وشايك [24] دراسة هدفت إلى تعرف إلى مستوى الاتزان الانفعالي لدى أطفال مدينة ارنقاباد، حيث تكونت عينة الدراسة من (100) فرداً(50 ذكراً و50 أنثى) ممن أعمارهم 12 سنة، تبين من نتائج الدراسة أن مستوى الاتزان الانفعالي لدى الأطفال جاء مرتفعاً، كما لم تجد الدراسة فروق بين الذكور والإناث تعزى لمتغير الجنس.

كماأجربكلمن" غولمايوسامر [25] دراسة على عينة من المراهقين في هولندا بلغت(514) مراهقاً ومراهقة هدفت إلى تعرف العلاقة بين الاتزان الانفعالي وأساليب حل المشكلات، ومعرفة الفروق بين الذكور والإناث في الاتزان الانفعالي وأساليب حل المشكلات، وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط إيجابي بين أسلوب حلال مشكلات العقلاني والاتزان الانفعالي،وتبين أنه توجد فروق لصالح الذكور في الاتزان الانفعالي،وأن الذكور أكثرً قدرة على السيطرة على المواقف التي يتعرضون لها.

أجرى بهات [26] (دراسة للكشف عن علاقة الاتزان الانفعالي بالاكتئاب لدى الطلبة الأيتام في المدارس الثانوية في كشمير، تكونت عينة الدراسة من (210) طالباً، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين المجموعتين حيث تبين وجود انخفاض في مستوى الاتزان الانفعالي ومستوى عالٍ للاكتئاب لدى مجموعة مقارنة مع الطلبة غير الأيتام.

هدفت دراسة بارمولا [27] (إلى التعرف على علاقة الاتزان الانفعالي والعلاقة بين الآباء وأبنائهم. تكونت عينة الدراسة من(128) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية في الهند، وقد أشارت النتائج إلى تدني مستوى الاتزان الانفعالي لديهم، بالإضافة إلى وجود علاقة إيجابية بين الاتزان الانفعالي والعلاقة التي تتسم بالدفء بين الآباء وأبنائهم .

في حين أجرى الدوسري [28] دراسة هدفت إلى معرفة درجة كل من الجمود الفكري والمسؤولية الشخصية الاجتماعية لدى عضوات هيئة التدريس بجامعة أم القرى بلغت عينة الدراسة(202) عضوة من عضوات هيئة التدريس بجامعة أم القرى، وقد أشارت الدراسة إلىانخفاض مستوى الجمود الفكري لدى عينة الدراسة.

درس حمدان [29] الاتزان الانفعالي والقدرة على اتخاذ القرار لدى ضباط الشرطة الفلسطينية، على عينة مكونة من (130) ضابطاً من العاملين في مراكز وإدارات الشرطة وأقسامها المختلفة في محافظة خان يونس، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود مستوى متوسط من الاتزان الانفعالي لدى عينة الدراسة بلغ(61.81%) ومستوى مرتفع من اتخاذ القرار بلغ(75.66 %)، كما لم تجد الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية في الاتزان الانفعالي تعزى لمتغير مكان العمل، وسنوات الخبرة، وفروق دالة إحصائياً في الرتبة العسكرية والمستوى التعليمي والتخصص وكانت لصالح النقباء ومستوى البكالوريوس والتخصصات الأدبية. وفي دراسة مقارنة قام بها روكيش [30] بين الذكور المحافظين على تقاليد القبيلة والذكور غير متمسكين بها في سمة الجمود الفكري، تألفت عينة البحث من (50) شاباً من المحافظين على التقاليد في الهند و(50) شاباً غير المتمسكين، وقد توصلت الدراسة إلى أن الذكور المحافظين على تقاليد القبيلة هم أكثر جمود فكري من الذكور غير المتمسكين بها.

تناولت الدراسات السابقة موضوع الاتزان الانفعالي مع بعض المتغيرات النفسية وكذلك الجمود الفكري لدى شرائح مختلفة من المجتمع وكان الغالبية العظمى منها على شريحة الطلاب، وهذا ما اختلف مع هذه الدراسة، كذلك تباينت عينات الدراسات السابقة، وقد اتفقت هذه الدراسات في استخدام المنهج الوصفي، عليه شكلت الدراسات السابقة الإطار النظري للدراسة الحالية وكانت بمثابة الموجه للباحث في كتابة هذه الدراسة، يفيد الباحثان أنه لم يتسنى لهماالحصول على دراسة جمعت بين متغيرات الدراسة معاً في بيئة الدراسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن الإنسان عرف الله بالعقل وأن العقل نعمة ويتسع في مجلاته واختصاصاته، وكذلك الجمود الفكري الذي يُعتبر له أثار سلبية في التفكير بخلاف الانفتاح الفكري الذي يعطي اتجاه التطور والتقدم وبناء علاقات واسعة والانخراط بالمجتمعات والجامعات والثقافات، بالإضافة إلى ذلك يُعدمستوىالتفكيرمنالعواملالحاكمةفيالسلوكالإنسان، فيؤثرفي انفعالاته وقدرته على اتخاذ القرارات في المواقف الانفعالية، التي لها أثراً بارزاً على مختلف جوانب حياة الفرد، ويرى الباحثاث بأن دراسة العلاقة الارتباطية بين الاتزان الانفعالي والجمود الفكري هامة جداً حيث أن الاتزان الانفعالي يعتبر أحد المتغيرات ذات التأثير فيما يصدر عن الأفراد من الأنشطة، بناءً عليه يمكن تلخيص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:»ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين الجمود الفكري والاتزان الانفعالي لدى عينة من سكان مدينة الدامر بولاية نهر النيل السودان؟» وتتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مستوى الجمود الفكري لدى شباب مدينة الدامر بولاية نهر النيل السودان؟
- ما مستوى الاتزان الانفعالي لدى شباب مدينة الدامر بولاية نهر النيل السودان؟
- ماالعلاقة ارتباطية بين الجمود الفكري والاتزان الانفعالي لدى شباب مدينة الدامر بولاية نهر النيل السودان؟
- ماالفروق ذات الدلالة الإحصائية في الجمود الفكري والاتزان الانفعالي لدى شباب مدينة الدامر بولاية نهر النيل السودان تُعزى لمتغير الجنس؟
- ما امكانية التنبؤ بالجمود الفكري على مقياس الاتزان الانفعالي؟

أهمية الدراسة:

لهذه الدراسة أهمية نظرية وأخرى تطبيقية على النحو التالي:

(أ).الأهمية النظرية:

تكمن أهمية الدراسةفيأصالةموضوعهافهيمنالدراسات النادرة على مجتمع الدراسة على حد علم الباحثان، مما يعطي هذه الدراسة ونتائجها أهمية كبيرة.

تُعتبر هذه الدارسةامتداداًللدراسات السابقةلبعضالباحثينالسابقينالذينقاموابدراسةالجمود الانفعالي وعلاقته بالاتزان الانفعالي والتعمق فيه.

أهمية الشريحة التي تناولها الدراسة إلا وهي شريحة الشباب التي تعتبر من أهم الشرائح في تقدم المجتمع أو تأخره.

(ب).الأهمية التطبيقية:

تزود الباحثين والمهتمين بنتائج لوضع الخطط، وبرامج إرشادية للحد من مستوى الجمود الفكري وعلاقته بالاتزان الانفعالي.

توفر خلفية نظرية قائمة على نتائج بحثية منهجية، تساعدهم في معرفة مستوى انتشار الجمود الفكري بولاية نهر النيل مدينة الدامر.

تساعد هذه الدراسة الباحثين والمختصين بالتشخيص والعلاج النفسي على فهم العلاقة بين الجمود الفكري والاتزان الانفعالي ومدى تأثير هذين المتغيرين على شخصية الفرد.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

التحققمن مستوى الجمود الفكري والاتزان الانفعالي لدى شباب مدينة الدامر بولاية نهر النيل السودان.

الكشف عن طبيعةالعلاقة الارتباطية بين الجمود الفكري والاتزان الانفعالي لدى شباب مدينة الدامر بولاية نهر النيل السودان.

التعرف علىالفروق ذات دلالة إحصائية في الجمود الفكري والاتزان الانفعالي لدى شباب مدينة الدامر بولاية نهر النيل السودان والتي يمكن أن تُعزى لمتغير الجنس.

التحقق من التنبؤ الجمود الفكري على مقياس الاتزان الانفعالي؟

التعريفات الإجرائية:

الجمود الفكري: قد عرفه روكيش [31] هو نظام معرفي مغلق نسبياً لمعتقداتنا بخصوص الواقع، ينتظم حوله مجموعة من المعتقدات المركزية حيث محورها طبيعة السلطة المطلقة، ويقدم لنا إطاراً عاماً لفهم أنماط التعصب والتسامح الموجه نحو الآخرين [32] .ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليهاالباحثانعلى الأداة المستخدمة في هذه الدراسة، حيث تتراوح الدرجة الكلية ما بين(37-185) بمتوسط نظري قدره(111).

الاتزان الانفعالي: هو قدرة الفرد على التحكم والسيطرة على انفعالاته المختلفة وأن تكون لديه مرونة في التعامل مع المواقف والأحداث الجارية بحيث تكون استجابته الانفعالية مناسبة للمواقف التي تستدعي هذه الانفعالات(10). ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها الباحثانعلى الأداة المستخدمة في هذه الدراسة، حيث تتراوح الدرجة الكلية ما بين (50-250) بمتوسط قدره(150) درجة، وفي المحور الأول ما بين(26-130) بمتوسط (78)، وفي المحور الثاني ما بين(24-120) بمتوسط(72).

حدود الدراسة: اقتصرت هذه الدراسة على مدينة الدامر ولاية نهر النيل –جمهورية السودان في العام(2021).

إجراءات الدراسة الميدانية:

يتضمن هذا الجزء من الدراسة وصفاً للإجراءات التي اعتمدت لتحقيق أهداف الدراسة بدءاً من منهج الدراسة وتحديد مجتمع وعينة الدراسة ووصف خصائصها واختيار أدوات الدراسة لتحقيق أهدافها ومعالجة البيانات بالوسائل الإحصائية المناسبة.

أولاً: منهج الدراسة: بما أن البحث الحالي يهدف إلى معرفة واقع الجمود الفكري والاتزان الانفعالي لدى شاب مدينة الدامر بولاية نهر النيل جمهورية السودان ومعرفة مستوى كل منهما والعلاقة الارتباطية بينهما فإن هذا يقتضي استخدام المنهج الوصفي التحليلي لوصف متغيرات الدراسة وتحليل نتائجها ثم تفسيرها والوقوف عند مؤشراتها.

ثانياً:أفراد عينة الدراسة: قسم الباحثانعينة الدراسة إلى عينة استطلاعية وعينة أساسية على نحو التالي:

(أ).العينة الاستطلاعية: تتكون العينة الاستطلاعية من (42) شاباً وشابة والهدف منها التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة من الصدق والثبات.

(ب).العينة الأساسية: تتكون عينة الدراسة الفعلية من(500) شاباً وشابة منها(250) شاباً، و(250)شابة من ولاية نهر النيل بجمهورية السودان تم اختيارهم عن طريق عينة الصدفة ويرجع سبب اختيار هذه الطريقة بسبب أن مجتمع الدراسة غير معلوم بالنسبةللباحثانحيث يفيد الباحثان بأن أخر تعداد سكاني كان سنة(2010).بالإضافة إلى ذلك قلة الحركة بسبب فيروس كورونا، لذا لجاء الباحث إلى اختيار عينة متيسرة من الشباب الذين صادفهم عن طريق الصدفة.

ثالثاً أدوات الدراسة: لتحليل وتفسير أسئلة الدراسة استخدم الباحثان مقياس الجمود الفكري ومقياس الاتزان الانفعالي على النحو التالي:

(1).مقياس الجمود الفكري: هو من إعداد ملتون روكيش [33] قام بتعريبه وتقنينه على البيئة العربية أبو ناهية وموسى [34] وهو يتكون من(37) مشكلة تتناول مجموعة من القضايا الاجتماعية والشخصية ويتطلب من المفحوص اختيار واحدة من الخيارات الستة التي تبين موقفه أو وجهة نظره حيال كل عبارة، بحيث يرى أن هذا الاختبار ينطبق عليه تماماً ويعكس رأيه واتجاهاته ومشاعره نحو العبارات المطروحة، وقد قام أبو ناهية وموسى [35] باستخدام طريقتين لحساب الصدق هما الاتساق الداخلي، وصدق التكوين، وقد تم استخدام هذا المقياس في العديد من الدراسات كدراسة سلامة [36] وتم حساب صدق المقياس عن طريق الصدق الداخلي ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية حيث تراوحت ما بين(0.32-0.49) أما ثبات المقياس فتم حسابه عن طريق معادلة ألفاكرونباخ حيث بلغ معامل الثبات(0.79).

صدق مقياس الجمود الفكري:استخدم الباحثان مؤشرين للتأكد من صدق مقياس الجمود الفكري على النحو التالي:

(أ)الصدق الظاهري:

قامالباحثانبعرض أداة الدراسة على مجموعة من الخبراء في مجال تخصصالباحثانحتى يتأكد الباحث من ملاءمة العبارات للبيئة الجديدة وقد تم تعديل بعض العبارات وكذلك طريقة تصحيح المقياس عن طريق السلم الخماسي بدلاً عن السداسي، حيث أعطيت أوافق بشدة (5) درجات، وأوافق(4) درجات، أوافق لحد ما(3) درجات، لا أوافق درجتان، لا أوافق بشدة درجة واحدة.

(ب). الاتساق الداخلي:

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياسعن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين(0.43-0.81) وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة(0.01).وهذا ما يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، مما يطمئن الباحثانتطبيقها على عينة الدراسة.

ثبات مقياس الجمود الفكري: استخدمالباحثانمؤشرين لتأكد من ثبات المقياس الطريقة الأولى هي معادلة ألفاكرونباخ حيث بلغت الدرجة(0.754) والتجزئة النصفيةوبلغتالدرجة(0.964) وتمت معالجته عن طريق معادلة اسبيرمان براون حيثبلغت الدرجة(0.982).من الإجراءات السابقة تبين أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات مما يسمح لها بالتطبيق على عينة الدراسة.

(2).مقياس الاتزان الانفعالي:

من خلال إطلاع الباحثان على المقاييس التي استخدمت في الدراسات السابقة فقد وجد أن المقياس المناسب لهذه الدراسة هو الذي أعده حمدان [37] حيث تم استخدامه في العديد من الدراسات كدراسة [38] في الأردن، وغيرها، يتكون المقياس في صورته الأصلية، من (56) عبارة، منها(26) عبارة تقيس قدرة الفرد على التحكم والسيطرة، و(30)عبارة تقيس المرونة في التعامل مع المواقف والأحداثالجارية، يجيب عليه المفحوص وفقاً لسلم الخماسي(دائماً، غالباً، أحياناً،

نـادراً، أبـدا)، أعطيـت الأوزان التاليـة(1، 2، 3، 4، 5)وقـد تحقـق معـد المقيـاس مـن صـدق المقيـاس عـن طريـق الصـدق الظاهـري والاتسـاق الداخـلي، أمـا ثبـات المقيـاس فقـد اسـتخدم معـد المقيـاس طريـق التجزئـة النصفيـة فبلـغ في المحـور الأول أن يكـون للفـرد القـدرة عـلى التحكـم والسـيطرة عـلى انفعالاتـه(0.41) وبعـد التعديـل(0.58) والثـاني أن يكـون لديـه مرونـة بحـث تكـون اسـتجابته الانفعاليـة مناسـبة للمواقـف التـي تسـتدعى هـذه الانفعـالات(0.63)، وبعـد التعديـل(0.78) وعـلى الأداة ككل (0.60) وبعـد المعالجة(0.75).ومعادلـة ألفـا كرونبـاخ فبلـغ في المحـور الأول(0.60) وفي الثـاني(0.72) وعـلى الأداة ككل (0.80).

صدق مقياس الاتزان الانفعالي في الدراسة الحالية:

استخدم الباحثان مؤشرين للدلالة على صدق المقياس على النحو التالي:

(أ).الصدق الظاهري:

تـم عـرض المقيـاس عـلى مجموعـة مـن الخـبراء في مجـال تخصـص الباحثـان وهـم نفـس الأسـاتذة الذيـن قامـوا بتحكيـم المقيـاس السـابق، وبنـاءً عـلى توجيهاتهـم أصبـح المقيـاس مكـون مـن (50) عبـارة حيـث تـم حـذف (6) عبـارات مـن المحـور الثـاني الـذي أصبـح مكـون مـن(24) عبـارة.

(ب).صدق الاتساق الداخلي:

تـم حسـاب معامـل الارتبـاط لبيرسـون بـين الفقـرة والدرجـة الكليـة للمقيـاس ككل عـلى عينـة اسـتطلاعية قومهـا(42) مـن خـارج العينـة الأساسـية حيـث تراوحـت معامـلات الارتبـاط مـا بـين(-0.35 0.87) وجميعهـا عنـد مسـتوى الدلالـة(0.01 و0.05) كذلـك قـام الباحثـان بحسـاب معامـل الارتبـاط لبيرسـون بـين البعـد والدرجـة الكليـة فبلغـت في المحـور الأول(0.88) والثـاني(0.83) عنـد مسـتوى الدلالـة(0.01).

ثبـات مقيـاس الاتـزان الانفعالي:اسـتخدم الباحثـان مؤشريـن عـلى دلالـة ثبـات المقيـاس وهـما التجزئـة النصفيـة حيـث بلـغ معامـل الارتبـاط في المحـور الأول(0.963**) وتمـت معالجتـه بمعادلـة اسـبيرمان-بروان فبلـغ(0.981)، وفي المحـور الثـاني بلـغ معامـل الارتبـاط(0.973**) وبعـد المعالجـة أصبـح(0.987)، وعـلى الدرجـة الكليـة بلـغ(0.981)، وبعـد المعالجـة بلـغ(0.990)، أمـا المـؤشر الثـاني فتـم حسـابه عـن طريـق معادلـة ألفاكرونبـاخ، حيـث بلـغ في المحـور الأول(0.817) والثـاني (0.884) وعـلى الأداة ككل(0.867) مـن الإجـراءات السـابقة أن أداة الدراسـة تمتعـت بدرجـة عاليـة مـن الثبـات والصـدق مـما يسـمح لهـا بالتطبيـق عـلى عينـة الدراسـة.

رابعاً: الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

معامـل الارتبـاط لمعرفـة درجـة الاتسـاق الداخـلي للمقاييـس المسـتخدمة في هـذه الدراسـة وكذلـك معادلـة ألفـا كرونبـاخ لحسـاب ثبـات مقاييـس الدراسـة.

اختبـار (ت) لعينـة واحـدة والمتوسـطات الحسـابية والانحرافـات المعياريـة والوسـط الفـرضي والأهميـة النسـبية لمعرفـة درجـة كل مـن الجمـود الفكـري والاتـزان الانفعـالي.

معامل الارتباط لبيرسون لمعرفة العلاقة بين الجمود الفكري والاتزان الانفعالي.

اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق في الجمود الفكري والاتزان الانفعالي والتي يمكن أن تُعزى لمتغير الجنس.

الارتباط المتعدد والانحدار لمعرفة درجة إسهام الاتزان الانفعالي في الجمود الفكري.

أعتمد الباحثان محك [39] ، في تصنيف الجمود الفكري والاتزان الانفعالي إلى مرتفع، متوسط، منخفض على النحو التالي: الحد الأعلى للمقياس – الحد الأدنى للمقياس تقسيم عدد الفئات = 5-1 تقسيم 5 = 0.8 طول الفئة.

طول الخلية	1.8-1	2.60-1.80	3.40-2.61	4.20-3.41
الوسط النسبي	20 %-36 %	37-52 %	35-68 %	من 73 % فأكثر
درجة الموافقة	منخفضة جداً	منخفضة	متوسط	مرتفع

نتائج الدِّراسة ومناقشتها:

يهدف هذا الجزء من الدراسة إلى تحليل وعرض ومناقشة نتائج الدراسة على ضوء لإطار النظري والدراسات السابقة على النحو التالي:

عرض وتحليل ومناقشة نتيجة السؤال الأول:

نص السؤال الأول على: «ما مستوى الجمود الفكري لدى شباب مدينة الدامر بولاية نهر النيل السودان؟» قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار(ت) والأهمية النسبية لمعرفة مستوى الجمود الفكري لدى شباب مدينة الدامر بولاية نهر النيل السودان والجدول(4) يبين ذلك الإجراء.

جدول(4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار(ت) والأهمية النسبية لمعرفة مستوى الجمود الفكري لدى شباب مدينة الدامر بولاية نهر النيل السودان

الجمود الفكري	الدرجة الكلية	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار(ت)	مستوى دلالة	الأهمية النسبية
	185	91.47	111	24.12	84.79	0.00	% 49.45

*دال عند مستوى الدلالة(0.05)

من بيانات الجدول(4) نجد أن الوسط الحسابي بلغ(91.47)والمتوسط الفرضي(111) بانحراف معياري(24.12) وكانت قيمة (ت) (84.79) عند مستوى الدلالة(*0.00)، بأهمية نسبية(49.45 %)، وبعد إجراء المقارنة بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي حيث يلاحظ أن الوسط الفرضي أكبر من الوسط الحسابي وبناءً على محك [40] ، يتبين أن الجمود الفكري لدى شباب مدينة الدامر بولاية نهر النيل –جمهورية السودان، يسود بدرجة منخفضة، ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن مشكلات التطرف والتعصب والعنف والإرهاب لم يتصف بها شباب مدينة الدامر، حيث يسود بينهم أسلوب التسامح وقد يرجع ذلك إلى ما تتسم به المدينة من عادات وتقاليد وثقافة، حيث أن ما اكتسبه من أراء لم تكن سلبية من قبل الأشخاص المهتمين في حياتهم، وفي هذه المدينة تتعايش أطياف مختلفة من القبائل التي نزحت إليها مما جعلهم أقل جموداً فكرياً وهذا ما

أكدته دراسة روكيش [41] التي بينت أن الذكور المحافظين على تقاليد القبيلة هم أكثر جمود فكري من الذكور غير المتمسكين بها. اختلفت الدراسة مع دراسةالركيبات والجعافرة [42]، ودراسة عبد السادة وشنان [43]، التي أشارت إلى وجود مستوى متوسط من الجمود الفكري وتتفق الدراسة مع دراسة الدوسري [44] التي بينت انخفاض مستوى الجمود الفكري لدى عينة الدراسة.

عرض وتحليل ومناقشة نتيجة السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: «ما مستوى الاتزان الانفعالي لدى شباب مدينة الدامر بولاية نهر النيل السودان؟» قاماالباحثانبإجراء اختبار(ت) والأهمية النسبية كما هو في الجدول(5).

جدول(5) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوسط الفرضي واختبار(ت) والأهمية النسبية لمعرفة مستوى الاتزان الانفعالي لدى شباب مدينة الدامر بولاية نهر النيل السودان

الأبعاد	الدرجة الكلية	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار(ت)	مستوى دلالة	الأهمية النسبية
السيطرة والتحكم	130	98.37	78	23.24	94.63	0.00	% 75.67
المرونة	120	91.32	72	24.21	84.36	0.00	% 76.10
الأداة ككل	250	189.69	150	42.17	100.58	0.00	% 79.48

*دال عند مستوى الدلالة(0.05).

يلاحظ من الجدول(5) أن الوسط الحسابي على الأداة ككل بلغ(189.69)، بانحراف معياري قدره(42.17) وكانت القيمة التائية(100.58)، عند مستوى الدلالة(0.00) وأهمية نسبية(79.48 %)، وبعد أجراء المقارنة بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي نجد أن الوسط الحسابي على الدرجة الكلية وعلى جميع المحاور أكبر من الوسط الفرضي وبأهمية مرتفعة بناءً على محك [45].وهذا يشير إلى أن مستوى الاتزان الانفعالي لدى شباب مدينة الدامر بولاية نهر النيل بجمهورية السودان جاء بدرجة مرتفعة. يفسرالباحثانهذه النتيجة اعتماداً على طبيعة البناء السائد في مدينة الدامر، وهي من المدن المحافظة على عاداتها وتقاليدها بالإضافة إلى ذلك أنها مدينة تعليم القرآن الكريم لذا نجد أن الأسلوب التربوي الديني هو الأسلوب السائد فيها بصفة خاصة وفي السودان بصفة عامة لذا يتصف شباب هذه المدينة بدرجة من الاتزان الانفعالي وهذا ما تأكده دراسة [46] التي توصلت إلى أنّ للمناهج الدينية دوراً إيجابياً في تحقيق الاتزان الانفعالي. اختلت الدراسة مع دراسة [47] ودراسة بهات [48] التي أظهرت تدني مستوى الاتزان الانفعالي، واتفقت مع دراسة [49] التي وجدت نسبة أعلى من المتوسط في الاتزان الانفعالي، كما اختلفت مع دراسة [50] ودراسة [51] التي أظهرت أن مستوى الاتزان الانفعالي جاء بدرجة متوسطة.

عرض وتحليل ومناقشة نتيجة السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على: «ماالارتباطية بين الجمود الفكري والاتزان الانفعالي لدى شباب مدينة الدامر بولاية نهر النيل السودان؟» قام الباحثان باستخدام معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين الجمود الفكري والاتزان الانفعالي كما هو موضح في الجدول(6).

جدول(6) معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين الجمود الفكري والاتزان الانفعالي

الجمود الفكري / الاتزان الانفعالي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التحكم والسيطرة	0.562	0.00
المرونة	0.990	0.00
الدرجة الكلية ككل	0.878	0.00

**دال عند مستوى الدلالة(0.01).

من نتائج معامل الارتباط لبيرسون يتضح وجود علاقة طردية موجبة بين الجمود الفكري والاتزان الانفعالي، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنها نتيجة منطقية تتفق مع عادات وتقاليد شباب مدينة الدامر، إذا أن الشخص الذي يتميز بالجمود الفكري عندما يتفاعل مع المؤثرات البيئية المختلفة، يجد ما يخالف أفكاره ومعتقداته إذا كانت متطرفة، ومخالفة للثقافة السائدة في مدينة الدامر، وبناءً على هذه النتيجة نتوقع أيّ زيادة في مقدار الجمود الفكري من شأنها أن تزيد من الاتزان الانفعالي لدى شباب مدينة الدامر.اتفقت الدراسة مع دراسة البيومي [52] التي بينت وجود علاقة ارتباطية بين الجمود الفكري والاتزان.

عرض وتحليل ومناقشة نتيجة السؤال الرابع:

نص السؤال الرابع على: ماالفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الجمود الفكري والاتزان الانفعالي لدى شباب مدينة الدامر بولاية نهر النيل السودان تُعزى لمتغير الجنس؟ تم تحليله على النحو التالي:

أولاً: الجمود الفكري: قاماالباحثانبحساب أختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث في الجمود الفكري والجدول(7) يوضح ذلك.

الجمود الفكري	الذكور		الإناث		قيمة(ت)	مستوى الدلالة
	الوسط	الانحراف	الوسط	الانحراف		
	97.33	19.18	85.60	26.99	5.60	0.00

*دال عند مستوى الدلالة(0.05).

تشير بيانات الجدول(7) إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً في الجمود الفكري لدى شباب مدينة الدامر بولاية نهر النيل تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور،ويفسر الباحثانذلك بأن الذكور بحسب ما تمليه عليهم العادات والتقاليد أكثر احتكاكاً مع بعضهم البعض وبالتالي أقلجمود فكري من الإناثالاتي تملي عليهن العادات والتقاليد بالتواجد بالمنزل، فالذكور بمدينة الدامر أكثر حرية في التنقل والحركة والتصرف كيفما يشاؤون، لذا هم يتعرضون لكثير من المواقف المتطرفة ويكتسبون

خبرة التعامل العقلاني مع هذه المواقف المتطرفة،اختلفت الدراسة مع دراسة [53] ودراسة [54] التي أظهرت عدم وجود اختلاف في العلاقة بين الجمود الفكري وأنماط التنشئة الوالديّة باختلاف الجنس، ومع دراسة البيومي [55] ودراسة عبد [56] التي بينت جود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الجمود الفكري لصالح الإناث.

ثانياً: الاتزان الانفعالي:

قام الباحثان بحساب اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث في الاتزان الانفعالي والجدول(8) يوضح ذلك.

جدول(8) اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث في الاتزان الانفعالي

الجنس / الأبعاد	الذكور		الإناث		قيمة(ت)	مستوى الدلالة
	الوسط	الانحراف	الوسط	الانحراف		
التحكم والسيطرة	105.55	18.055	91.57	25.76	6.837	0.00
المرونة	97.33	19.18	85.30	27.08	5.730	0.00
الأداة ككل	202.51	32.03	176.88	46.98	7.126	0.00

*دال عند مستوى الدلالة(0.05)

من الجدول [57] (8) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتزان الانفعالي لدى شباب مدينة الدامر تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور على الأداة ككل وجميع المحاور، يفسر الباحثان هذه النتيجة بأن الذكور أكثر اتزاناً انفعالياً من الإناث وذلك فهم يتميزون بالقدرة على ضبط انفعالاتهم بحيث تكون متناسبة مع المواقف التي يمرون بها، كما أن طبيعة الجنس الأنثوي يغلب عليه الناحية الوجدانية مما يجعلها أكثر قابلية للتأثير بأبسط المواقف التي تتعرض لها، فهي أكثر حساسية مقارنة بالذكور، اتفقت الدراسة مع دراسةالقيسي [58] والبيوميودراسة عباره وآخرون [59] وبوجا [60] وغولمايوسامر [61] التي أشارت إلى جود أثر ذو دلالة إحصائية للاتزان الانفعالي تبعاً لمتغيري الجنس ولصالح الذكور واختلفت الدراسة مع نتائج دراسة شايك وشايك [62] التي لم تجد فروق بين الذكور والإناث تعزى لمتغير الجنس.

عرض وتحليل ومناقشة نتيجة السؤال الخامس:

نص السؤال الخامس على: ماأمكانية التنبؤ بالجمود الفكري على مقياس الاتزان الانفعالي؟ للتحقق من ذلك قام الباحثان بإجراء معاملات الارتباط المتعدد والانحدار المتعدد. فيما يلي الجدول (9) و(10) و(11) يوضحان ذلك الإجراء.

جدول (9) معاملات الانحدار المتعدد لمعرفة إمكانية التنبؤ بالجمود الفكري على مقياس الاتزان الانفعالي

الأنموذج	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة	التقييم

الانحدار	284801.71	2	142400.85	1.28	.000[a]	دالة
الباقي	5502.78	497	11.07			
المجموع	290304.49	499				

يتضح من الجدول (9) أن قيمة (ف) = (1.28) عند مستوى الدلالة(00a0.) ويشير ذلك إلى أن الاتزان الانفعالي منبئ بالجمود الفكري، ولمعرفة إسهام هذه المتغيرات استخرج الباحثان معاملات الارتباط المتعدد ثم تربيعه. والجدول(10) يوضح ذلك.

جدول(10) يوضح معاملات الارتباط المتعدد والخطأ المعياري لمعرفة درجة إسهام الاتزان الانفعالي في الجمود الفكري لدى شباب مدينة الدامر.

الارتباط بين جميع الأبعاد	تربيع الارتباط	نسبة الإسهام	الخطأ المعياري للتّقديرات
.99a0	.980	% 0.98	3.32

من الجدول(11) يلاحظ أن الاتزان الانفعاليسهم بنسبة(980. %) من الجمود الفكري، ولمعرفة إسهام كل متغير على حدة؛ استخرجت معاملات الانحدار والدرجة الكلية للثابت. والجدول(11) يوضح ذلك.

جدول(11) يوضح معاملات الارتباط المتعدد لمعرفة درجة مساهمة كل بعد من أبعاد الاتزان الانفعلي

الأنموذج الثابت	الارتباط غير المعير		الارتباط المعير	قيمة (ت)	مستوى المعنوية	التقييم
	بيتا	الخطأ				
الثابت	2.23	.69	بيتا	3.22	.000	منبئ
التحكم والسيطرة	-0.02	.01	-0.02	-2.33	.020	منبئ
المرونة	.990	.01	1.00	132.01	.000	منبئ

تشير البيانات الجدول(11) إلى أن أبعاد الاتزان الانفعالي (التحكم والسيطرة، المرونة) تنبئ بالجمود الفكري، يفسرالباحثانهذه النتيجة من منطلق التغيرات التي أصبحت تزداد يوماً بعض يوم وخاصةً في الجانب النفسي والاجتماعي الذي صاحبه تغير سريع في مجال التكنولوجيا والنظام الأسري، ويرى الركيبات والجعافرة [63] أن الثورة المعرفية والتكنولوجية المتزايدة ساهمت في إحداث تغيرات ملحوظة في سلوك الفرد، وأسلوب تفكيره وتفاعله الاجتماعي، وطرق تنشئته الاجتماعية فأصبح في كثير من الأحيان أكثر تمركزاً حول ذاته، وتشتّت تفكيرُه وأصيب البعض بالجمود والانغلاق الفكري حتّى عجز عن فهم الآخرين، والعيش بوئام في عالم أصبح منفتحاً على بعضه كقرية صغيرة، لم يتسنللباحثانالحصول على دراسة تناولت هذه النتيجة على حد علمه.

الخاتمة

في نهاية المطاف لقد قام الباحثان، بإجراء دراستهما في موضوع الجمود والنفتاح الفكري والإنفعلي لمجتمع الدراسة الدرامر بعد أن قاما بتصميم إستبيانات وادوات الجمود الفكري لدى الشباب،وبعد أن قاما بصياقت مشكلة الدراسة وأهدافها واهيتها التي تعكس الدور المهم للدراسة بإعتبارها احدى الموضوعات النادرة من حيث الناول في المجال البحث العلمي والدراسات الأكاديمية

عموما ، حيث إستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لغرض تحليل ووصف الظاهرة في مجتمع الدراسة المتمثل في الجمود الفكري والإنفعالي لدى شباب مدينة الدامر بولاية نهر النيل وخرجت الدراسة نتيجتا لذلك بعدد من النتلائج التي تعتبر مفيدة ومتميذة وتعتبر إضافة حقيقية لساحة المعرفة العلمية والساحة البحثية وذلك لندرت موضوع البحث وعدم وجود دراسة مماثلة في السودان في حدود عام الباحثان تمثلت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية في الأتي :

النتائج :

تبين وجود وسيادة الجمود الفكري لدى شباب مدينة الدامر بولاية نهر النيل ـــ بالسودان بدرجة منخفضة .

اما نتيجة السؤال الثاني الذي نصه : ما مستوى الأتزان الإنفعالي لدى شباب مدينة الدامر بوالاية نهر النيل ـ بالسودان؟ اشارة النيجة الي أن مستوى الإتزان الإنفعالي لدى شباب مدينة الدامر بولاية نهر النيل ـ بالسودان جاء بدرجة مرتفعة .

اما نتيجة السؤال الثالث الذي ينص على : ما العلاقة الإرتباطية بين الجمود الفكري والإنفعالي لدى شباب مدينة الدامر بولاية نهر النيا ـــ بالسودان؟ إتطحة وجود علاقة قوية جدا جدا بين الجود الفكري والإتز ان الإنفعالي.

تمثلة نتيجة السؤال الرابع والذي ينص على : ما الفرق الدال إحصائيا بين الجمود الفكري والإنزان الإ نفعلي لدى شباب مدينة الدامر بولاية نهر النيل ـــ السودان تعزى لمتغير الجنس ؟ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الجمود الفكري والإتزان الإنفعالي لدى شباب مدينة الدامر بولاية نهر النيل ـــ السودان تعزى لمتقير الجنس لصالح الذكور

نتيجة الإتزان الإنفعالي بين الذكور والإناث أوضحة النتيجة وجود فروق فردية ذات دلالة إحصائية بين الذكور ةالإناث لدى شباب مدينة الدامر ولاية نهر النيل ـــ السودان لصالح الذكور دون الإناث

اما نتيجة السؤال الخامس الذي ينص على : ما إمكانية التنبؤ بالجمود الفكري على مقياس الإتزان الإنفعالي ؟ وتتمثل في أن الإتزان الغنفعالي ينبئ بالجمود الفكري لدشباب مدينة الدامر بولاية نهر النيل ـ السودان .

التوصيات:

على ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثانبالآتي:

رفع المستوى الثقافي للمجتمع السوداني والتعرف على الأخر.

- سد الهوة العرقية والثقافية بين قبائل السودان المختلفة .
- نبز الممارسات المؤدية الي التميز العنصري والعرقي والقبلي بين أفراد الشعب السوداني.
- وضع برامج تعليمية بالمناهج الدراسية لمحاربة الجهوية والتعصب .
- عدم ممارسة أي نشاط يبيح تكريث العصبية والجهوية .
- عدم الفصل بين أفراد الجتمع السوداني المتمثل في أقليمية الوظاتف الحكومية العامة .

- عدم السماح بممارسة أي نشاط على اساس جهوي .
- تكريث مبدء المساؤاه بين جميع أعضاء المجتمع والعدالة بينهم .
- تكريث مبدء العدالة في توزيع الفرص والثروة والسلطة .
- الإختياروالتعين على أساس الكفاءة والقدرة والمواطنة ونبز الوساطات لتعين أي عضو في المجتمع .
- التوسيع في مجال الدراسات النفسية التي تربط الجمود الفكري بالاتزان الانفعالي بجمهورية السودان
- عقد برامج وندوات وورش عمل من خلال وسائل الإعلام المرئية والمسموعة منها تتناول حرية الفكر وتقبل الآخر والانفتاح على الثقافات والابتعاد عن الجمود الفكري، والتواصل مع أنماط المتعصبة من المجتمع واحتواء التناقضات بينهم وبث روح الانفتاح الفكري والمعرفي وروح التسامح.
- نوعية الآباء والأمهات والشباب المقبلين على الزواج بمفهوم الانفتاح المنضبط والتحرر من القيود والأفكار والتقاليد الرجعية وكل ما يجمد الأفكار.
- تصميم برنامج إرشادي لمساعدة الشباب على رفع مستوى الاتزان الانفعالي بما يحقق الصحة النفسية لدى المدينة بأثرها.
- التوسيع في الدراسات التنبؤية من خلال معرفة درجة إسهام الاتزان الانفعالي بالجمود الفكري.

الهوامش:

(1) أبـو ناهيـة، صـلاح، ومـوسى، رشـاد بـن عبـد العزيـز، مقيـاس الجمـود الفكـري ، القاهـرة: مكتبـة الأنجلـو المصريـة.،(1987م)، ص 50.

(2) البيومـي، سـعد ريـاض، الجمـود الفكـري والاتـزان الانفعـالي لـدى عينـة مـن طلبـة جامعـة الطائف،الطائـف: مجلـة العربيـة للعلـوم ونـشر- مجلـة العلـوم التربويـة والنفسـية، المجلـد(3)، العـدد(32)،(2019م)،ص 152-167.

(3) الـدوسري، أمـاني بنـت محمـد بـن سـعيد، العلاقـة بـين الجمـود الفكـري والمسـؤولية الشـخصية الاجتماعيـة لـدي عينـة مـن عضـوات هيئـة التدريـس بجامعـة أم القـرى في ضـوء بعـض المتغيـرات الديمغرافيـة، المملكـة العربيـة السـعودية،جامعة أم القـرى، رسـالة ماجسـتير غـير منشـورة، جامعـة (2011م)

(4) الربيـع، فيصـل وعطيـة، رمـزي، الاتـزان الانفعـالي وعلاقتـه بضبـط الـذات لـدى طلبـة جامعـة اليرم وك،دراسات،العلوم'التربوية(43)،(3)،المملكة،العربيةالسعودية،(2016م)،

(5) ص1135-1117.

(6) الركيبـات، أمجـد فرحـان والجعافـرة، محمـد عبـد المهـدي، الجمـود الفكـري وعلاقتـه بنمـط التنشـئة الوالديـة لـدى طلبـة جامعـة الحسـين بـن طـلال،الأردن مجلـة الزرقـاء للبحـوث والدراسـات الإنسـانية، المجلـد(19)، العـدد(2)، (2019م)،ص219،-232.

(7) القيـسي، لمـا ماجـد. الاتـزان الانفعـالي وعلاقتـه بأسـاليب التنشـئة الاجتماعيـة، مجلـة الجامعـة الإسـلامية للدراسـات التربويـة والنفسـية، مجلـد(28) العـدد(1)،(2020م) ص 3020-319.

(8) حمـدان، محمـد كـمال محمـد، الاتـزان الانفعـالي والقـدرة عـلى اتخـاذ القـرارات لـدى ضبـاط الشرطـة الفلسـطينية، غزة،رسـالة ماجسـتير غـير منشـورة، الجامعـة الإسـلامية.(2010م)،ب ص 40.

(9) سـلامة، صابـر حامـد عتيـق(2017). الجمـود الفكـري وعلاقتـه بالتفـاؤل والتشـاؤم والاتجـاه نحـو التحديـث لـدى طلبـة الجامعـات بمحافظـة غـزة، غزة،جامعـة الأزهـري ،رسـالة ماجسـتير غـير منشـورة،(2017م)،ب ص.60.

(10) ديـوا، مـكي بابكـر سـعيد، والصديـق، محمـد الطيـب، دور المقـررات الدينيـة في تحقيق الاتـزان الانفعالي وتعزيـز المسـؤولية الاجتماعيـة لـدى طالبـات أقسـام الدراسـات الإسـلامية بالجامعـات السـودانية : طالبـات قسـم اللغـة العربيـة والدراسـات الإسـلامية بكليـة التربيـة- حنتـوب، جامعـة الجزيـرة نموذجاً، المجلـة العربيـة للدراسـات الإسـلامية والشرعيـة، العدد(7)،السـودان،(2019م)،ص267-292.

(11) عبـاره، هـاني محمـد ورحـال، ماريـو جرجـس ومـوسى، أحمـد حـاج مـوسى، الاتـزان الانفعـالي وعلاقتـه بالمشـكلات الدراسـية لـدى طلبـة المرحلـة الثانويـة في مدينـة حمـص في سـوريا، مجلـة جامعـة القـدس المفتوحـة للأبحـاث والدراسـات التربويـة والنفسـية، المجلـد(10) العـدد(27)، سـوريا،(2019م)،ص108-127.

(12) عبـد السـادة، عبـد السـجاد عبد وشـنان، زينـب جميل عبـد الجليل، الجمـود الفكري لـدى طلبة كلية التربية، مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسـانية، المجلد(43) العدد(1)،العراق،(2018م)،ص48-74.

(13) Barmola, K. (2014). Emotional Stability And Parent-Child Relationship. International Journal of Multidisciplinary Educational Research, 4(1),169-176.

(14) Bhat, N. (2014). A Study of Emotional Stability and Depression in Orphan Secondary School Students. International Journal of Education and Psychological Research,.3(2), 95-100.

(15) Gholami, Q & Samer, M. (2015). Emotional balance and Problem Solving Styles regarding Gender. Journal of Language Teaching and Research, 12(6), 700-706.

(16) Mir, M. & Sankar, R. (2017). Influence of age and family type onthe emotional stability of alcohol abusers. Indian Journal of Health and Well-being, 8 (12), 1566-1569.

(17) Ozen, G., Yaman, M. and Acer, G. (2012) Determination of the employment status of graduates of recreation department. The Online Journal of recreation and Sport, Vol. 1, Issue2.

(18) Pooja, B (2016). Comparative Study of Emotional Adjustment of Secondary School Students in Relation to Their Gender, Academic Achievement and Parent-Child Relationship. International Journal of Recent Scientific Research, 7(7) , 12459-12463.

(19) Rokea Ch, M. (1954) Psychological Review 61 (3)- 194-204.

(20) Rokeach, M. (1960). The open and closed Mind: investigations into the nature of Belief systems and Personality systems, Basic books, New York: INC. New York.

(21) Rokeach, M. (1985). Inducing change and stability in belief systems and personality structure, Journal of Social Issues,41(1),pp. 153-171.

(22) Shaw, N.E. (2008). The Relationship between Perceived Parenting Style, Academic Self-Efficacy and College Adjustment of Freshman Engineering Students (Unpublished Master's Thesis). University of North Texas, Texas.

(23) Tarannum, M and Khatoon, N. 2009. Self- Esteem and Emotional Stability of Visually Challenged Students, Journal of India Academy of Applied Psychology, 35(2): 245-266.

English and Arabic Morphological Structure

Mrs Mahasin Mohammed Ali Malik

Abstract :

This study investigates the similarities and differences between English and Arabic morphological structure. It compares and contrasts the level of morphology. It is conducted under the following objectives: To show the different types of English and Arabic morphemes. To investigate the rules that governs English and Arabic morphological structure. To show the similarities, and differences between English and Arabic language at the level of word formation. The study followed the prescriptive analytical method. The data were collected via secondary resources, then verified and classified and analyzed. The study has reached the following results: Both English and Arabic languages use prefixes and suffixes, but there is disagreement about whether English language uses infixes or not. Compounding in English is right headed, but in Arabic is left headed. Onomatopoeic words are universal. Internal changes in both languages are depends on vowel change. All other ways of word formation are found in both languages. The study recommends the following: There is need of more comparative studies on English and Arabic morphology. Separate studies in each part of word formation process in both languages can enrich the linguistic typological diminutions. More seminars in comparative study between English and Arabic languages are to be held.

Keywrds: Morphological-Similarities -Differences Comparative -Onomatopoeic

علم بنية الكلمة بين اللغتين الإنجليزية والعربية

أ.محاسن محمد علي مالك - باحثة - جامعة كردفان

الغرض من هذه الدراسة هو البحث عن أوجه الشبه والإختلاف بين اللغتين الإنجليزية والعربية في مستوى علم تركيب الكلمة. هدفت هذه الدراسة للحصول على القواعد الأساسية التي تحكم علم تركيب الكلمة في اللغتين وأوجه الشبه والإختلاف بين اللغتين في مستوى علم تركيب الكلمة . استخدم المنهج الاستنباطي التحليلي بهذا البحث ، وفي جمع المعلومات استخدمت المراجع والانترنت وتم تحليل البيانات بواسطة جداول تحليلية . توصلت الدراسة الى النتائج الآتية: اللغة الإنجليزية والعربية لهما أوجه شبه في علم تركيب الكلمة بطرقها المختلفة ، كإضافة المقاطع إلى أصل الكلمة لتركيب كلمة أخرى واستخدام عملية الكلمات المركبة . وهنالك تشابه في جميع الطرق الأخرى لتركيب الكلمة في اللغتين . إلا أن عملية الإدخال في تركيب الكلمة في اللغة الإنجليزية وجدت جدالاً بين علماء اللغة لذا أوصت الدراسة على عمل دراسة متخصصة في إثبات ما إذا كانت اللغة الإنجليزية تستخدم عملية الإدخال في علم تركيب كلماتها كما تستخدمها اللغة العربية وأيضاً أوصت الدراسة على عمل دراسات إضافية بالمقارنة في علم تركيب الكلمات بين اللغتين ودراسة في علم التركيب لكل فصل في علم تركيب الكلمة على حده بغرض الإستفادة من علم التركيب بصورة دقيقة.

الكلمات المفتاحية: تركيبي ،اختلافات ، تشابه ، مقارن ، كلمات عاكسه لاصواته

Introduction:

Languages govern the morphological structure of the word. These languages share some morphological features and follow some universal set of rules to form a word. They also share some other features. The present study holds on a comparison at the level of word formation between English and Arabic languages. Words are generally formed by combination of different types of phonemes. All English and Arabic words are formed by combining either free and bound morphemes such as root plus affix or by combining two free morphemes as in compounding .the main aim of the study is to find out whether both English and Arabic share the same rules of word formation process such as, coinage, word manufacture, blending, backformation, borrowing, reduplication, onomatopoeia, internal change , abbreviation, , and acronyms or not. And to solve the problems that face English and Arabic learners at the level of word formation.

Statement of the Problem:

According to the recent studies, English language is the first that spoken by about 508 million people. And, Arabic language at second level spoken by 248 million. The research conductor observed that, the compression between the two languages influences and improves a sheared knowledge among English and Arabic formally. It is also observed that, there are problems in constructing English and Arabic words.

Questions of the study:

1- What are the vowels of English and Hausa languages?

2- Are there similarities and differences between English and Hausa languages at the level of vowels phonemes?

Objectives of the Study:

To show the similarities, and differences between, English and Arabic languages at the level of word formation process.

Methodology of the study:

The present study followed comparative methods. The data collection based on secondary resources.

Key words :(word formation) of English and Arabic languages.

English word formation:

The study of morphology is the study of individual morpheme and how morphemes are constructed together form words, in addition to how different morphemes are built together to create new word from the existing ones.

Booij (2oo5:5) stated that, traditionally English word struc-

ture is governed by derivation, where bound morpheme is attached at the end of the root morpheme to form a new word with new structure and meaning. Some suffixes cause a change on the grammatical category of the word, for example the suffix< er> used in changing the verb into noun as in the word *teacher* and *maker*. Affixes like <un> and <miss-> are associated with changing the meaning of the word as in *un-happy* and *miss-understand*.

Yule (1988:53) stated that, derivation is the most common way of word formation process that found in English production of new word. It is accomplished by means of a large number of small bits that are called affixes. These affixes can be prefix where a bound morpheme is added at the beginning of the word, example <un> as in the word *unhappy*, or suffixes where a bund morpheme is added at the end of the root word to create new one, for example <ish> as in the word *childish*. Both suffixes and prefixes are added to the root morpheme to form anther word, for example *disrespectful*.

There is a third type of an affix which is not found normally in English language , but found in other languages like Arabic is called infix, where an affix is add inside another word. The best example of infixed word is found in Arabic language as in the words *katab, katib,*and *kutub*.

Edgar. (1921:367) claimed that, derivation is a way of forming a new word from existing word by adding a derivational affixes to the root word to create another one. The added affixes can be classified as a class maintaining affix which produces a new word but does not change the class. For example the word *child* is a noun and *childhood* also a noun. The class changing affix produces a new word in different word classes, for example *computer* is a noun and *computerize* is a verb.

Rochelle. (2005:76) explained that, English words are formed

in two different ways. The most important method of word formation is affixation, where prefixes and suffixes are added to base to form a new word with different structure, meaning, pronunciation or grammatical function. For example, un-able, play-*ing* and *unhappiness*. Apart of affixation, there are several other methods by which the words are formed. They are compounding, as in the word *girlfriend*, reduplication, as in *kit-Kat*. The use of clipping for example *photo* and *phone* .Moreover English words are formed by the use of acronyms and abbreviation for example *AIDS* and *UNICEF*, blends as in *brunch* and *smog*, echoism e. g *clang*, *tick* for new invention, and borrowing as in the words like *sheikh* and *grunt* from Arabic to English.

Trask (2005:128) viewed that, English word structure conventionally governs by inflection or word formation. Inflection is process where grammatical morphemes show variation in form in single word for grammatical purposes. For example, *take*, *takes*, *took*, taken and taking are inflected. Word formation on the other hand is a process where bound morpheme is attached a root word to form a new word from existing word The most important type o f word formation is derivation. Affixes are attached the root word to derive another one with different pronunciation, structure and meaning.

Alkhuli (2004:86) viewed that, there are twelve ways to form a word in English language. These ways can classify into, inflection, derivation, compounding, conversation, clipping, blending, backformation, acronym, onomatopoeia, coning, reduplication, antonomasia. Moreover, English word can be formed through borrowing words from foreign languages grammatical function. Some languages use infixing where the morphemes are inserted inside the root word such as Arabic language. Other methods of word formation are clipping, and backformation.

Wardhaugh (1977:84) explained that, English words can be constructed through affixation, where some affixes are attached the root morpheme to form a new word with new pronunciation and structure. Affixes include prefixes, suffixes and infixes. A word can receive either suffices or prefixes or both of them, some affixes are derivational such as prefixes like, *un-, in-, anti-* which are associated in changing the meaning of the word, and some of them are inflectional such as the suffixes<*nes*>,< *ly*>,<*s*> witch associate with changing the class of the word.

Kenworthy (1995:26) agree with Wardaugh (1977:84) that, English word formation controlled by different processes due to English morphological stricture. Affixation is the most important process in forming a word, where a morpheme involves the addition of phoneme, either at the beginning or at the end of the word, such as suffixes and prefixes .When prefix attached a root morpheme change in the meaning and the structure of the new word e.g. *happy* and ***un****-happy*, *use* and. ***mis****use* .

Arabic word formation:

One view in Wikipedia; the free encyclopedia mentioned that Arabic root morphemes are constructed through two consonants. E g the word (z-l) is formed from the sequence / z l /, three consonants e.g. (k-t-b) from the consonants / k / then / t / and / b / , four consonant as in (b-r-h-n) in (b-r-a-m-j) then the vowels are added as infixes as in the following words as derived words.

(zula) from the word (z-l)

(kutub) from the word (k-t-b)

(burhan) from the word (b-r-h-n)

(baramj) from the word (b-r-m-j)

AbdAL Mahmud (2010:16) argued that, English and Arabic languages are completely different in their linguistics form, but they share the same universals of language. Arabic uses affixation as way of word formation as (*ma*) in the word (*maktub*) which means written and use suffixes such as (*yyah*) in the word (*kharigyyah*) and (t)as in the word (*kharagat*).

Finnegan (1999:89) stated that, Arabic language obey the rule of affixation where a root morpheme receives a phoneme either at the beginning, inside or at the end. These morphemes resemble (*ma*) (a) and (*yaah*) as in the words:

Katab- makatab **(كتب –مكتب)**

haml- haamel **(حمل – حامل)**

hajb-haajb **(حجب-**حاجب)

insan-insanyaah **(انسان-انسانيه)**

Dilworth,B. et al (2001:150) states that, Arabic is a highly derived language. Many words can be formed from one word with specific morphological patterns to express different meaning. E.g. the root word *(ktb*) can be used to form nouns as in the word:

(kaatib) writer

(maaktuub) written

(maakttab) desk

(kaattaab) writes much

(kittaba) writing

Jamil (2013:3) explains that, Arabic words can be derived into different ways. Nouns and adjectives can be derived from verb and adverbs can be derived from noun for example

darb and *daarib* (ضرب - ضارب)

ilm and *muaalim* (معلم - علم)

Arabic words can be formed through suffixation where root morpheme receives additional morpheme at the end to change the grammatical function of the word e.g. <h>

khirreej and *khireejh*(خريج – خريجه)

safeer safeerh (سفير - سفيره)

Prefixing is a process of word formation where a root word receives a syllable at the beginning. Arabic language obeys this kind of process, e.g when the prefix (ma) attached the root morpheme cause a change on the grammatical function of the word as in the following words

sajd and *masjd* (سجد – مسجد)

darb and *madrb* (ضرب- مضرب)

Jamil (2013: 5) stated that, infixing is one of word formation process in Arabic language, where a morpheme inserted inside the root morpheme to form a new word with anther grammatical function as in the following words

haml and *haamil*(حامل -حمل)

hajb and *haajb*حجب) - (حاجب

Abdul Mahmud (2010:67) states that, **A**rabic language borrowed a vast numbers of vocabularies from neighboring nations. E.g. Bus, telephone and microphone are borrowed from English language. One view in, http\\sites. Middlbury. edu \2002. Argued that,Arabic language borrowed words from other languages. Words like

Arahman (merciful)

Medina (city)

Nabi (prophet)

Are borrowed from Hebrew and Armani languages. The word *munafig* hypocrite was borrowed from Ethiopian language and the word *kimiya* from Greek. Arabic language borrowed many words from English for example *raadyuu* (radio) and *kumbyuutir* (computer).

One view in WWW Wikipedia the free encyclopedia explains that, Arabic borrowed words from English and English borrowed from Arabic. The Arabic borrowed words such as

Hilcopte r هيلكروبت

Combuter كمبيوتر

telfiZiyon تلفزيون

bus بص

And English borrowed words from English such as Alcohol, algebra, and strata.

Abdul Mahmud (2010:67) states that, **A**rabic language borrowed a vast numbers of vocabularies from neighboring nations. E.g. Bus, telephone and microphone are borrowed from English language. One view in, http\\sites. Middlebury. edu \2002. Argued that, Arabic language borrowed words from other languages. Words like

Arahman (merciful)

Medina (city)

Nabi *(prophet)*

borrowed from Hebrew and Armani languages. The word *munafig* hypocrite was borrowed from Ethiopian language and the word *kimiya* from Greek. Arabic language borrowed many words from English for example *raadyuu* (radio) and *kumbyuutir* (computer).

One view in WWW Wikipedia the free encyclopedia explains that, Arabic borrowed words from English and English borrowed from Arabic. The Arabic borrowed words such as

Hilcopte r هيلكروبت

Combuter كمبيوتر

telfiZiyon تلفزيون

bus بص

harmon. هرمون

And English borrowed words from English such as Alcohol, algebra, and strata.

WWW.Wikipedia. The free encyclopedia claimed that, compounding is type of word formation where two words are combining to form anther word. Arabic language has two type of compound, one word compounding (*naht*) such as *rasmaal* (capital) which formed from ras (head) and *maal* (money) and the word *laamarkazyya* (decentralization) which formed from *laa* (no) and *markzyya* (centralization).Two words compounding such as *adam-wujuud* (non existence) and *kiishawaa* (airbag)or participle noun phrase such as *mutaaddidul-atraaf* (multilateral).

Mahmud (2010:619) stets that, blends is unpredictable process of word formation. Arabic linguists use blends in Arabic word formation, for example *(basmlah) and (dʒalmud).*

www.aaal mohammadi.kau.edu.sa, argues that, Arabic language uses blending as word formation process where the parts of two words are combined together to form another word. The best example of Arabic blends words are:

ركمجه ركوب الامواج

لسع (الى هذه الساعة)

بسمله بسم الله

حماس حركة المقاومة الاسلامية (فلسطين)

مجد مغرب جديد ديمقراطي (حركه مغربية)

www.collins dictionary.com argues that, Arabic language uses back formed words the best example of Arabic back formed word is *Shaykh-al-jabal*. Another view explains that, Arabic back formed words are derived from un-derived nouns. The followed words are examples of Arabic back formed words.

فهرس فهرسة – مفهرس

تلفزيون تلفز

كهرباء كهرب – مكهرب

سياسه سيس – تسيس – مسيس

Abdul Mahmud (2010:68) states that, acronym is a way of word formation in Arabic language, by using either Arabization or by creating a new word from longer words or phrases. e.g (mud3) from the word (mud3alld) and the words like (Hamaas) and (mawd3) are acronyms for political parties in Yemen and Palestine Another view in komunikacija i kultua online (2011) argued that, Arabic language uses acronyms and abbreviation as way of forming words, example

واس	وكالة الانباء السعودية
نق	نصف قطر
سم	سنتمتر
كم	كيلو متر
يد	هيدورجين .

Arabic abbreviation

ش.م.ع	شركة مساهمة محدوده
م\ث	متر في الثانيه
ق.م	قبل الميلاد
ر.س	ريال سعودي
ص .ب	صندوق بريد
ح	حديد.

A view in www.aaalmohmmadikau .sa shows that, Arabic language uses the rule of onomatopoetic words the best examples of Arabic onomatopoeic words are: مواء
صـوت القـط

ازير	صوت الطائرات
دوى	صوت المدفع
خرير	صوت المياه
قهقه	الضحك عالي

One view in Arabic acquisition.blogspot.com shows that, Quran has many onomatopoeic words such as: فرقعــه ، همــس ، وشــيش

One view in .u op.edu www.jo stats that, Arabic language uses the rule of reduplication, where the word collocate, with lexical items that suggested their sounds for example.

Dabdab *horse hoof sound.*

Amam *horse chuckle*

Wawa *shivered*

Abdul Mahmud (2010:616) explained that, this process has no place in Arabic grammar books, because it is not originally exists in Arabic language. The English word manufacture has been domesticated in Arabic with their original sounds such as *eflon*, *macron*, and *Orton*. These words are formed in Arabic with the same pronunciation with a very slight modification according to Arabic accent.

-Data analysis and discussion:

The data were collected through references and analyzed by using contain analysis To show the similarities and differences between English and arabic languages at the level of word formation.

The table below shows that English and Arabic use free and bound morpheme :

English free morpheme	***English bound morpheme***	***Function or meanig***	***Arabic lexical root***	***Function or meaning***	***Arabic pattern***
happy	*-Ly*	*adv.m*	*Ktb* كتب	*Noun.m*	*-aa-i-*
care	*-Less*	*Noun.m*	*Khrg* خرج	*Noun.m*	*-aa-i*
able	*In-*	*not*	*Rsm* رسم	*Noun.m*	*-a-aa-*
Act	*Re-*	*again*	*Drs* درس	*Noun.m*	*-aa-i*
market	*Ing*	*Noun.m*	*Hml* حمل	*Noun.m*	*-aa-i*

In English the bound morpheme can be added to root to form anther word with different meaning or grammatical function. For example, when the bound morpheme< *ly* >is attached the root morpheme *happy*, form the word *happily*. In Arabic when the root *ktb*

mopped onto pattern <*aa-i*> form the word *kaatib* (writer) with new grammatical function.

Table below shows that both English and Arabic use affixation

English affixed word	*The affix*	*Arabic affixed word*	*The affix*
Un-able	*Un-*	مخرج *Makhrg*	*Ma (prefix)*
Help-full	*Full-*	خرجت*Kharjt*	*T (suffix)*
freak in	*Rea*	حاجب *Haajb*	*A (infix)*
Miss-understandable	*(Miss)(able*	مكتبه*Maktabah*	*Ma) (ha) pre-) fix and suffix*

Both English and Arabic language are governed by the rule of affixation where root morpheme receives bound morpheme either at the beginning or at the end of the root word.

The table below shows that both English and Arabic use-prefixes,

English prefixed word	*The prefix*	*Arabic prefixed word*	*The prefix*
Un-happy	*Un-*	معلم	م
Re-write	*Re-*	مضرب	م
Mis-understand	*Mis-*	يخرج	ي
Non-Arabic	*Non-*	اسجد	ا

Both English and Arabic language uses prefixes as way of forming words for example the English prefixed word *re-write* is formed from the root *write* and the prefix <-re>. the Arabic affixed word *jakul* (he eats) is formed from the root *akal* (he ate) . The table (4.4) explains how English and Arabic languages use prefixes as word formation process.

The table below shows that both English and Arabic use -suffixes:

English suffix	Arabic suffix
Help-full	*Kharjt* خرجـت
Home-less	*Maktabah* مكتبه
The table above explains that both English and Arabic language uses suffixes as way of word formation.	

The table below shows that both English and Arabic use - Infixes

English infixed word	*The infix and the root word*	*Arabic infixed word*	*The infix and the root word*
Feigning	*Eig (fuckn)*	*Jaahil* جاهل	*(A (jahl*
Flipping	*Lipp (fuckin)*	*Kitab* كتاب	*I a (ktb)*
Freaking	*Rea (fuckin)*	*Druus* دروس	*Uu (drs)*
Boom in	*M (bloody)*	*Hamal* حمل	*a-aa (hml)*
Wrote	*O (write)*	*Mukuus* موكوث	*Uu (maks)*
Sang	*a (sing)*	*Akuul* اكول	*Uu (akl)*
Saw	*(a (see*	*Fanaan* فنان	*a-aa (fn)*

Some linguists such as Booij claimed that infixes are not found in English,

and while others like Alkhuli Stated that English has infixed words. From Alkhuli point of view both English and Arabic language obeys the rule of infix.

The table below shows that both English and Arabic use Coined Words

English coined words	*Arabic coined words*
Elton	التون
Macron	مكرون
Orton	اورتون
Nylon	نايلون

English language uses coinage as process of word formation as in the word *Kodak* and nylon. But Arabic language does not have this process, the English words used with slight differences in pronunciation

The table below shows that both English and Arabic use Borrowed Words

English borrowed word	It is origin	Arabic borrowed words	It is origin
Producer	*French*	*Bus*	*English*
Curu	*Hindi*	*Telephone*	*English*
Bazaar	*Persian*	*Arahman*	*Hebrew*
Sheikh	*Persian*	*Hypocrice*	*Ethiopian*
Tycoon	*Japanese*	*Kimiya*	*Greek*

English and Arabic languages have borrowed word from other language. English borrow words from other languages such as *French*, *Hindi*, *Persian, Persian* and *Japanese*. while Arabic language borrow words from other languages such as *English*, *Hebrew, Ethiopian* and *Greek.*

The table below shows that both English and Arabic use Compounding Words.

English compound	*The combined words*	*Arabic compounds*	*The combined words*	*The rule*	*Result*
Handbook	*Hand+book*	رتاج الجنة	رتاج+الجنة	*N+N*	*N*
Ice cold	*Ice +cold*	حلو مر	حلو + مر	*Adj +adj*	*N*
Pic pocket	*Pic+pocket*			*V +N*	*V*
Deepfreez	*Deep+freez*	كثيف الشعر	كثيف +الشعر	*Adj +N*	*adj*
Over coat	*Over +coat*	سريع البد يهة	سريع+البد يهة	*Adv +N*	*N*
Ever green	*Ever+green*			*Adv+adj*	*adj*
Passer by	*passer +by*			*N +adv*	*N*

Both English and Arabic language use compounding rule of word formation, where two words are combined together to form word. The best example of English compound word is *text-book* which is formed from *text* and *book*. While Arabic example is the word *kees-hawa* (air bag) which formed from *kees* (bag) and *hawa* (air).

The table below shows that both English and Arabic use Blends

E blends word	*The fused words*	*A blends words*	*The fused words*
Brunch	*Breakfast+lunch*	بسمله	بسم الله
Motel	*Moto+hotel*	كجم	كيلو+جرام
Spam	*Spical+ham*	كهروطيسي	كهرباء+مغنطيس
Smog	*Smoke+fog*	حيعل	حي علي الصلاة

English and Arabic language uses blending as way of forming new word from easting words. English blend word such as *Telecast* from television and broadcast. Arabic blend word such as (الحوقلة).

The table below shows that both English and Arabic use Reduplicated Words:

English reduplicated words	*Arabic reduplicated words*
Pooh-poohs	سنه سنه
Ping-pong	زم زم
Hush-hush	غل غل
Kit-kad	فر فر
Crises-cross	تن تن

Both English and Arabic languages obeys the rule of reduplicated words. English reduplicated word such as *Tick – tock* with vowel change and *Din – din* with no change and Arabic reduplicated words are زم زم -غـل غـل .

The table below shows that both English and Arabic use Internal Change

English root	***Replaced phoneme***	***New word***	***Arabic root***	***Replaced phoneme***	***New word***
Man	*/e/*	*men*	*kataba*	*/i/*	*kitab*
Woman	*/e/*	*women*	*rasama*	*/u/and/u/*	*rusum*
Goose	*/ee/*	*geese*	*makasa*	*/u/u/*	*mukus*
Mouse	*/i/*	*mice*	*kharaja*	*/u/and/u/*	*khuruj*
Foot	*/ee/*	*feet*	*hamala*	*/i/*	*haamil*

English and Arabic use the process of internal change. And explains that, most of the internal change in both languages is depends on vowels.

The table below shows that both English and Arabic use Onomatopoeia:

English onomatopoeia	Sound of	Arabic onomatopoeia	Sound of
Hiss	*Quite angry way of sound*	مواء	صوت القط
Clang	*Sound of the bell*	ازيز	صوت الطائرات
thunder	*Loud noise from the sky*	دوي	صوت المدفع
Buzz	*Bee sound*	خرير	صوت جريان الماء
whisper	*Low voice*	قهقه	صوت ضحك عالي

English and Arabic language use onomatopoeia as process of word formation. The onomatopoeic words. In both languages are created from the sound of nature.

The table below shows that both English and Arabic use Acronyms:

English acronyms	Meaning	Arabic acronyms	Meaning
NFL	National Football League	واس	وكالة الانباء السعودية
Y U P	Young Urban Professional	نق	نصف قطر
ACAS	Advisory Conciliation and Arbitration Service	سم	سنتمتر
UNICEF	International Children Emergency Fund	كم	كيلو متر

English and Arabic languages use acronyms as way of word formation, for example English uses the acronym UNESCO for: United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization .while Arabic language uses some acronyms as in the words نـق - كـم.

The table below shows that both English and Arabic use Abbreviations

English Abbreviation	Meaning	Arabic Abbreviation	Meaning
U.K	United Kingdom	م\ث	متر في الثانيه
B.C	Before Christ	ق.م	قبل الميلاد
D.A.E	Dictionary of American English	ر.س	ريال سعودي
N.T	New testament	ص .ب	صندوق بريد
O .T	Old Testament	ح	حديد

English and Arabic language are use abbreviations as way of constructing words.

The table below shows Arabic use clipped words

From different linguists point of view the study come across that, the following Arabic words can stands as clipping words.

The clipped word	It is origin
عبده	عبد الله
قاسم	ابو القاسم
سمعه	اسماعيل

1 Summary

The present study submitted to compare and contrast between English and Arabic morphological structure at level of word formation. The study investigated the difference between English and Arabic morphological structure. First, the two languages use the same rule in morpheme building and differ in the type of morphemes. English uses the system of free and bound morpheme, while Arabic uses the system of root and pattern. Second, both languages use the rules prefixes and suffixes but Arabic language differ in the use of infixes. Third there are similarities between the both languages in other ways of word formation .Both languages use borrowing, compounding, blending, coinage, internal change, reduplication, onomatopoeia, abbreviation, and acronym, clipping and zero derivation. While there is no coinage found in Arabic language

Recommendations.

The study is proposed for the aim that both English and Arabic languages use the same word formation process. The similarities and differences are realized between the two languages. Relying the coming research conductors to investigate more about the similarities and differences between the two languages at the other levels.

There is need of more comparative studies on English and Arabic morphology. Separate studies in each part of word formation process in both languages can enrich the linguistic typological diminutions. More seminars in comparative study between English and Arabic languages are needed.

Results

After the interpretation, analyses, and discussion of the data. The study comes to the following results.

(1) - Both English and Arabic language use the same rule of root morpheme building.

(2) In English the bound morpheme can be added to root to form anther word with different meaning or grammatical function, but Arabic language uses the system of root and pattern.

(3) Both English and Arabic language are governed by the rule of using both suffix and prefix in one word.

(4) Both English and Arabic language uses prefixes as way of forming words.

(5) Some linguists such as Booij claimed that infixes are not found in English, and while others like Alkhuli Stated that English has infixed words.

(6) there is no coinage in Arabic language use as process of word formation.

(7) English and Arabic languages have borrowed word from other language.

(8) Both English and Arabic language use compounding as rule of word formation, but English compounding are left headed while Arabic are right headed. E.g. *ritaj Aljana* and *Aljana ritaj*

(9) Both English and Arabic language use blending as way of forming new word from easting words.

(10) Both English and Arabic languages use the rule of reduplicated words.

(11) Both English and Arabic languages are similar in the use of internal change as process of word formation.

(12) English and Arabic language use onomatopoeia as process of word formation.

(13) English and Arabic language are use abbreviations and acronyms as way of constructing words.

(14) Both English and Arabic use clipping as way of forming words.

REFERENCES

(1) Abd Al Mahmud, I (2010) study paper University of Alemam El azhary

(2) Sudan kartoom

(3) Alkhuli,M.(2004) English Grammar: Morphology. Dar Alfalah Jordon.

(4) Alkhuli,M.(1989) An introduction to linguistics: Dar Alfalah Jordon. Booij,G(2005) English grammar of word Oxford University New York

(5) Dilworth, B Parkinson Samira, F. (2001) Current Issues in Linguistics

(6) Theory. Saltloke City

(7) Edgar.N(1921) Encyclopedia of language: British library, London.

(8) Fromking.V,Rodman.R, Hyams.N (2003) An introduction to language:

(9) Thomson Corporation. U.S.A

(10) Kenworthy,j.(1995) An introduction to modern linguistics: long man

(11) Group. United States of America.

(12) Roach, P.(2002) English phonetics and phonology: Cambridge

(13) University press U.K.

(14) Trask, Lawrence. (2005) Key concept in Language and

(15) Linguistics: British library .U.K.

(16) Yule, G (2006) The Study of Language Cambridge University Press USA

(17) WEBS

(18) http\\ sites. Wikipedia the free encyclopedia. Middlebury. edu \2002

(19) http-sites. Middbury edu-Arabic linguistics –files (2012) Arabic word structure.

(20) www.aaal mohammadi.kau.edu.sa,

(21) www.collins dictionary.com

(22) www.aaal mohammadi.kau.edu.sa,

(23) www.collins dictionary.com