



مجلة القلزم للداسات التربوية والنفسية واللغوية



ISSN: 1858 - 9995

علمية محكمة ربع سنوية تصدر عن

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

في هذا العدد :

✍ موسى (الكليلة) و اليم (دراسة في المكان)

أ.د. محبوب محمد آدم

✍ رأي أهل الصرف في النسب (دراسة وصفية استقرائية تحليلية)

د. وديع قسم الله عبد الفتاح عبد الله - د. محمد علي حريكة عبدالله - د. فهمي الزين صالح أبو كساوي

✍ الإحتراق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من أعضاء هيئة

التدريس بجامعة شندي (يناير - أبريل 2022)

د. أحلام الياس مكي الأمين

✍ الموسيقى والمعاني في شعر البرعين اليماني والسوداني (دراسة تحليلية لنماذج من

شعرهما)

د.الصادق آدم عمر

✍ Investigating Sexism in the English Language Discourse

Dr. Mohammed ALHassan ALMadani Alfaki



العدد العاشر مزدوج- ذو القعدة 1443 هـ -يونيو 2022 م

مجلة القلزم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية- العدد العاشر مزدوج- ذو القعدة 1443 هـ - يونيو 2022 م

ردميك ISSN: 1858 - 9995



دار آريثريا 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 القلم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية

الهيئة العلمية والإستشارية

هيئة التحرير

المشرف العام

أ.د. منى إبراهيم عبدالله محمد

مدير جامعة بخت الرضا

رئيس هيئة التحرير

أ.د. حاتم الصديق محمد احمد

رئيس التحرير

د. عوض أحمد حسني شبا

سكرتير التحرير

د. سلوى التجاني فضل جبر الله

التدقيق اللغوي

أ. الفاتح يحيى محمد عبد القادر

الإشراف الإلكتروني

د. محمد المأمون

التصميم والايخارج الفني

أ. عادل محمد عبد القادر

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

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

موجهات النشر

تعريف المجلة:

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

موجهات المجلة:

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

المحتويات

رأي أهل الصرف في النسب (دراسة وصفية استقرائية تحليلية).....	(30-7)
د. وديع قسم الله عبد الفتاح عبد الله - د. محمد علي حريكة عبد الله - د. فهمي الزين صالح أبو كساوي	
الكفايات التقنية لأعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية (جامعة كردفان و جامعة الدلنج -	
دراسة مقارنة) (2020 - 2021م).....	(58-30)
د. يس شريف بري ملجا	
تصور مقترح لتطوير برامج لإعداد المعلمين بكليات التربية في ضوء المعايير العالمية.....	(78-59)
د. أميرة عبدالحى حسن درار	
الإحتراق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس	
بجامعة شندي (يناير - أبريل 2022).....	(110-79)
د. أحلام الياس مكي الأمين	
الموسيقى والمعاني في شعر البرعيين اليماني والسوداني (دراسة تحليلية لنماذج من	
شعرهما).....	(128-111)
د.الصادق آدم عمر	
موسى (عليه السلام) و اليم (دراسة في المكان).....	(144-129)
أ.د. محجوب محمد آدم	
Trends Towards Distance Education in Sudan)Case Study Stages of General	
Education in Al-DueimGovernorate).....	(145-166)
Dr. Motaz Osman Mohamed Badawi -Dr. Khabir Osman Mohamed Badawi	
InvestigatingSexism in the English Language Discourse.....	(167-188)
Dr. Mohammed ALHassan ALMadani Alfaki	
L'enseignement de la culture aux universités soudanaises.....	(189-202)
Dr. Nadia Abdel Rahim Mohamed	



الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خير الخلق أجمعين.

القارئ الكريم:

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

القارئ الكريم:

يأتي هذا العدد من المجلة بعد نجاح العدد التاسع 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 الحادي عشر من مجلة القلزم العلمية للدراسات التربوية والنفسية واللغوية مع خالص الشكر للجميع.

هيئة التحرير

رأي أهل الصرف في النسب (دراسة وصفية استقرائية تحليلية)

أستاذ مشارك - قسم اللغة العربية
كلية التربية - جامعة غرب كردفان

د. وديع قسم الله عبد الفتاح عبد الله

أستاذ مشارك - قسم اللغة العربية
كلية التربية - جامعة غرب كردفان

د. محمد علي حريكة عبد الله

أستاذ مشارك - كلية العلوم الإسلامية
واللغة العربية - بجامعة غرب كردفان

د. فهمي الزين صالح بوكساوي

مستخلص:

اشتملت هذه الدراسة على ثلاث مسائل: الأولى تعريف النسب والمنسوب إليه ، والشبهه بين ياء النسب وتاء التأنيث ، وياء النسب أهـي حرف أم اسم، وآراء الكوفيين في النسب والرد عليهم. والمسألة الثانية النسب إلى المقصور والمنقوص، الممدود، المثني، الجمع ، وإلى فعيلة وفُعيلة وفُعولة، المركب، محذوف اللام ، على الموضوع ، وإلى محذوف الفاء. أما المسألة الثالثة شواذ النسب. لقد وقع اختيار الباحثين لهذه الدراسة الموسومة بـ (رأي أهل الصرف في النسب «دراسة وصفية استقرائية تحليلية» ؛ لأسباب كثيرة منها: أنَّ النسب يُعدُّ باب من الأبواب المهمة في الصرف العربي. وتعلق الأحكام الفقهية الخاصة به بالقواعد الصرفية. وتهدف هذه الدراسة إلـجـمع المادـة الصرفية وترتيبها. ثم الوقوف على آراء الصرفيين والفقهاء والمفسرين ومذاهبهم في هذه المسائل المنسوبة إليهم. اتبع الباحثون في هذه الدراسة الصرفية الخاصة بالنسب المنهج الوصفي الاستقرائي التحليلي. وبعد الوقوف على آراء الصرفيين والفقهاء والمفسرين فقد توصلنا إلى أهم النتائج على سبيل المثال: أنَّ النسب يضيف إلى اللغة العربية ثروة لغوية ضخمة عن طريق الكلمات المنسوبة إليها وهذا بدوره يؤدي إلى زيادة كلمات اللغة العربية. النسب يؤدي إلى توضيح الأشياء أو تخصيصها؛ وذلك بنسبته إلى موطنه أو طائفته ، أو العلم الذي اختص به ، أو إلى عمله ، أو إلى صفة من صفاته، أو إلى غير ذلك من نواحي الحياة ووجوهها وأعمالها ، فتقول: «سودانيٌّ» نسبة إلى الموطن، و«عربيٌّ» نسبة إلى العروبة ، و«نحويٌّ أو صرفيٌّ» نسبة إلى العلم الخاص به ، و«جوهريٌّ» نسبة إلى صناعته ، وتقول: هذا العمل «فنيٌّ» فننسبه إلى إحدى صفاته الظاهرة. المنسوب ما لحق آخره ياء مشددة مكسور ما قبلها للدلالة على نسبته إلى المجرد منها. يعمل المنسوب عمل الصفة المشبهة ، فيرفع الظاهر والمضمر ، على أن يكون مرفوعه نائب فاعل ، نحو: الحديقة أندلسيٌّ نظامها ولكن أشجارها سودانية.

The opinion of the exchange people on the lineage (descriptive, inductive, and analytical study)

Dr. Wadia Qismallah Abdul-Fattah Abdullah – Associate Professor at West Kordufan University – College of Education – Specialization (Grammar and Morphology).

Dr. Mohammed Ali Harika Abdullah – Associate Professor at West Kordufan University – College of Education – Specialization (Grammar and Morphology).

Dr. Fahmi El-Zain Saleh Abu Kasawy – Associate Professor at West Kordufan University – College of Islamic Sciences and Arabic Language – Specialization (Grammar and Morphology).

Abstract:

Praise be to God for his abundant bounties, and prayers and peace be upon the Seal of His Prophets, his family, his companions, and those who followed them in goodness until the day they met him. This study included three issues: the first is the definition of lineage and what is attributed to it, the similarities between the lineage and the femininity, the lineage Ya is a letter or a noun, and the opinions of the Kufics in lineage and responding to them. The second issue is the attribution to the short and incomplete, the elongated, the two-way, the plural, and to the effective, the potency, the participle, the compound, the omitted lam, the subject, and the omitted fa. The third issue is abnormal proportions. The researchers chose for this study, which is tagged with (the opinion of the morphologists in the ratios, “a descriptive, inductive and analytical study” for many reasons, including: that ratios is one of the important chapters in Arabic morphology. Jurisprudential rulings related to morphological rules. This study aims to collect and arrange the morphological material. Then stand on the opinions of the morphologists, jurists and commentators and their doctrines in these issues attributed to them. After examining the opinions of morphologists, jurists and commentators, we reached the most important results, for example: that the lineage adds to the Arabic language a huge linguistic wealth through the words attributed to it, and this in turn leads to an increase in the words of the Arabic language. Ratio leads to clarification or appropriation of objects; And that is in relation to his homeland or sect, or the knowledge that is specific to him, or to his work, or to one of his attributes, or to other aspects of life and its faces and actions, so she says: “Sudanese” in relation to the homeland, and “Arab” in relation to Arabness.

And “grammatical or morphological” is in relation to the science that is specific to it, and “essential” is in relation to its manufacture, and it says: This work is “artistic,” so you attribute it to one of its apparent qualities. The attributable is what is attached to the end of it, y, stressed, and the one before it is broken to indicate its attribution to the abstract from it. The subject works as a suspicious adjective, so the apparent and the implied are raised, provided that the nominative is a passive active, towards: The garden is Andalusian in its order, but its trees are Sudanese. In this morphological study of proportions, the researchers followed the descriptive, inductive-analytic approach. The researchers recommend going back and researching the lineage section, especially with regard to the jurisprudence rulings related to it.

مقدمة:

والصلاة والسلام على رسولنا الكريم أفصح العرب لساناً وأبينهم نطقاً، فالصرف هو العلم الذي يهتم ببنية الكلمة وما يطرأ عليها من تغيير عن طريق الإبدال والإعلال أو الزيادة والنقصان أو توليد المفردات بالنسب والتصغير والاشتقاق. وعلم التصريف يحتاج إليه جميع أهل العربية؛ لأنه ميزان العربية، وبه يُعرف أصول كلام العرب من الزوائد الداخلة عليها أو النواقص المحتاج إليها، ولا يوصل إلى معرفة الاشتقاق مثلاً إلا به، وقد يؤخذ جزء من اللغة كبير بالقياس، ولا يوصل إلى ذلك إلا عن طريق التصريف؛ وذلك نحو قولهم: إن المضارع من فَعَلَ لا يجيء إلا على يَفْعَل بضم العين، ألا ترى أنك لو سمعت إنساناً يقول: كَرُم يكرم بفتح الراء من المضارع، لقضيت بأنه تارك لكلام العرب، سمعتهم يقولون: يكرم أو لم تسمعهم؛ لأنك إذا صح عندك أن العين مضمومة من الماضي قضيت بأنها مضمومة في المضارع أيضاً قياساً على ما جاء. ولم تحتج إلى السماع في هذا، وإن كان السماع مما يشهد بصحة قياسك. ومن ذلك أيضاً قولهم: إن المصدر من الماضي إذا كان على مثال أَفْعَل يكون مُفْعَلاً - بضم الميم وفتح العين - نحو: أدخلته مُدْخَلاً، وأخرجته مُخْرَجاً، ألا ترى أنك لو أردت المصدر من أكرمته على هذا الحد لقلت: مُكْرَماً قياساً، ولم تحتج فيه إلى السماع، وكذلك قولهم: كل اسم كانت في أوله ميم زائدة مما يُنْقَل ويُعْمَل به فهو مكسور الأول، نحو مطرقة ومروحة، إلا ما استثنى من ذلك. فهذا لا يعرفه إلا من يعلم أن الميم زائدة، والنسب أيضاً إضافة ياء مشددة مكسور ما قبلها لتعطي معنى آخر، ولا يعلم ذلك إلا عن طريق التصريف، فهذا ونحوه مما يُستدرك من اللغة بالقياس.

لقد وقع اختيار الباحثين لهذه الدراسة الموسومة بـ(رأي أهل الصرف في النسب «دراسة وصفية استقرائية تحليلية»؛ لأسباب كثيرة منها:

1. يُعدّ باب النسب من الأبواب المهمة في الصرف العربي.
2. تعلق الأحكام الفقهية الخاصة بالنسب بالقواعد الصرفية.

أهداف الدراسة : تهدف هذه الدراسة إلى:

1. جمع المادة الصرفية وترتيبها.
2. الوقوف على آراء الصرفيين ومذاهبهم في المسائل الخاصة بالنسب.
3. الوقوف على آراء الفقهاء ومذاهبهم في المسائل.
4. التحقق من أقوال الصرفيين والفقهاء المنسوبة إليهم.

منهج الدراسة:

اتبع الباحثون في هذه الدراسة المنهج الوصفي الاستقرائي لوصف هذه الظاهرة والمنهج التحليلي لها.

النسب:

المسألة الأولى: تعريف النسب:

المنسوب: هو الاسم الملحق بآخره ياء مشددة مكسور ما قبلها نحو: هاشمي ، بصري ، قيمي ، وتصير الياء حرف إعراب علامة للنسبة إليه، كما ألحقت التاء علامة للتأنيث⁽¹⁾.

المنسوب إليه: هو الاسم المجرد من ياء النسب المشددة المكسور ما قبلها.

النسب: هو إلحاق ياء مشدود مكسور ما قبلها إلى الاسم المجرد.

ويسمى الصرفيون النسب (النسبة) ويسمونها سيبويه (الإضافة) وهو ما ينسب على قبيلة أو بلدة أو صنعة أو غير ذلك مما يقال نسبته إلى بني فلان إذا عزوته إليهم فهي إضافة. وإلى هذا أشار ابن مالك بقوله:

ياءٌ كيا الكرسيّ زادوا للنسب *** وكلُّ ما تليه كسرُهُ وَجَبَ⁽²⁾

أغراض النسب:

الغرض من النسب هو توضيح المنسوب أو تخصيصه ؛ وذلك بنسبته إلى موطنه أو قبيلته أو العلم الذي اختص به أو عمله أو صفة من صفاته أو نحو ذلك ، فتقول: سوداني نسبة إلى الوطن ، والفعل نحو القيام والإكرام أو الصنعة نحو البزاز والعطار والنسب نحو بصري وهاشمي نسبة إلى القبيلة ، ونحوي نسبة إلى العلم⁽³⁾.

وهو أن تجعل المنسوب من آل المنسوب إليه ، أو من أهل تلك المدينة أو الضيعة.

فائدته: فائدة الصفة.

زيادة ياء النسب:

فإن قيل لما كانت الياء هي المزيدة دون غيرها (الألف والواو) فالجواب أن القياس كان يقتضي أن تكون أحد حروف المد واللين هي المزيدة لخفتها ؛ ولأنها مألوف زيادتها إلا أنهم لم يزدوا الألف لئلا يصير الاسم مقصوراً فيمتنع من الإعراب ، وكانت الياء أخف من الواو فزيدت.

مشابهة تاء التأنيث لياء النسب:

1. التاء علامة لمعنى التأنيث ، كما أن الياء علامة لمعنى النسب ، وكل واحد منها يمتزج بما يدخل عليه حتى يصير جزءاً منه.
2. ينتقل الإعراب إلى الحرفين ، فتقول: هذا رجل بصريّ ، ورأيتُ رجلاً بصرياً ، ومررتُ برجلٍ بصريّ ، كما تقول هذه امرأةٌ قائمَةٌ ، ومررتُ بامرأةٍ قائمَةٍ ، فكل واحدٍ من الزائدتين أي: الياء في النسب ، والتاء في المؤنث حرف إعراب لما دخل في الاسم وصارا بمنزلة الجزء منه خلا فيه.
3. إنّ العامة أحدثت في كل واحدٍ من المنسوب وتاء التأنيث معنى لم يكن ، فصار الاسم بالعلامة مركباً ، والعلامة فيه من مقوماته ، فتنزلت العلامة في كل واحدٍ منهما منزلة أداة التعريف في الرجل والغلام ، فكما أن الألف واللام جزء مما دخلتا فيه ، فكذلك ياء النسب وتاء التأنيث.
4. إنّ التأنيث يكون حقيقياً وغير حقيقي ، فكذلك النسب يكون حقيقياً وغير حقيقي ، فمثال التأنيث الحقيقي ما كان مسماه مؤنثاً فدخلت العلامة في اسمه للإيذان بذلك نحو: (فاطمة) ، وغير الحقيقي ما تعلق باللفظ دون مدلوله ، نحو: قرية ، عرفة. ومثال النسب الحقيقي: وهو ما كان مؤثراً أي دالاً على نسبة إلى جهة من الجهات كالأب ، والبلدة ، والصناعة ، ونحو: هاشميّ ، وبصريّ ، وملحميّ. وغير الحقيقي ما لا يدل على نسبته إلى شيء مما ذكر ، بل يكون اللفظ كلفظ المنسوب بأن يكون في آخره زيادة النسب ، نحو: كرسيّ ، وبردي ، ألا ترى أن كرسيّاً من كرسي ليس باب ولا بلدة مما ينسب إليه ، وإما هو شيءٌ تعلق باللفظ دون مدلوله⁽⁴⁾.
5. كما يفصل بتاء التأنيث بين المفرد والجمع نحو: «تمر - تمرّة» ، «نخل - نخلة» ، كذلك يفصل بينها بياء النسب ، نحو: «روم - روميّ ، وزنج - زنجيّ ، ومجوس - مجوسيّ».

أسباب تشديد ياء النسب:

إنما كانت ياء النسب مشددة لأمرين:

1. حتى لا تلبس بياء المتكلم ، فياء المتكلم مبنية على السكون ، وهذه ستكون مبنية على السكون إذا لم تُشدد.
2. إنها لو لحقت خفيفة ، وما قبلها مكسور لثقل عليها الضمة ، والكسرة كما ثقلتا على القاضي والداعي ، وكانت معرضة للحذف إذا دخل عليها التنوين فحسبناها بالتضعيف ، ووقع الإعراب على الثانية فلم تثقل عليها ضمة ولا كسرة ؛ لسكون الياء الأولى.

سبب كسر ما قبل ياء النسب:

وإنما كان ما قبلها مكسوراً لأمرين:

1. إنها حرف مد ساكنة ، وإنما صُوِّغَتْ خوف اللبس ، وحرف المد لا تكون حركة ما قبله إلا من جنسه وهي الكسرة.

2. لما وجب تحريك ما قبلها لسكونها ولم يفتح لثلا يلتبس بالمثلث فكانت الكسرة أخف من الضمة فعدلوا إليها.

ياء النسب اسم أم حرف؟:

إنها حرف كـ«تاء» التأنيث لا موضع لها من الإعراب. وذهب الكوفيون إلى أنها اسم في موضع مجرور بإضافة الأول إليه ، واحتجوا بما يحكى عن العرب «رأيتُ التميميَّ تيم عُدِّي» بجر «تيم» الثاني ، وجعلوه بدلاً من الياء في التيميّ ؛ وإذا كان بدلاً منه كان اسماً ؛ لأن حكم البدل المبدل منه.

الرد على أقوال الكوفيين:

قولهم فاسد ، من قبل قيل أن الياء حرف معنيّ دالٌّ على معنى النسب ، كما أن التاء حرف دال على معنى التأنيث ، وليستكناية عن مسمى فيكون لها موضع من الإعراب. وأما ما حكوه من قولهم «رأيتُ التميميَّ تيم عُدِّي» فإن صحت الرواية فهو محمول على حذف المضاف كأنه لما ذكر التيميّ دلّ ذكره إياه على «صاحب» فأضمره للدلالة عليه ، فكأن قال: «صاحب تيم عديّ» أو «ذا تيم عديّ» ثم حذف المضاف وأبقى المضاف إليه على حاله من الإعراب.

التغيير الذي تحدثه ياء النسب في المنسوب:

إنَّ النسب يحدث في الاسم المنسوب تغيرات منها:

1. زيادة ياء النسب في آخره وكسرة ما قبلها ، وجعل الياءين منتهى الاسم وحرف إعراب.
2. تغيير المعنى ، ألا ترى أنك إذا نسبت إلى علم استحال نكرة نحو: أحمد أحمددي فتدخله أداة التعريف كالتثنية والجمع.
3. صار صفة بمنزلة الاسم المشتق بعد الجمود ويرفع ظاهراً بعده إمّا مظهرّاً ، وإما مضمراً ، فتقول: مررتُ برجل تميمي أبوه ، وآخر هاشمي أخوه.

النسب إلى ما فيه تاء التأنيث:

إذا نسبت على اسم في آخره تاء التأنيث فاحذفها⁽⁵⁾ ، ولا يجوز غير ذلك ، فتقول في النسب إلى البصرة: بصريّ ، وإلى مكة مكّيّ ، وإلى الكوفة كوفيّ ، وهكذا ، وإنما أسقطت التاء من النسب؛ لأننا لو بقيناها في الاسم على ما كانت عليه قبل النسب لوجب أن تقول: بصريّ ، ومكّتيّ ، وكوفتيّ في الرجل الذي ينسب على هذه المواضع ، ولزمنا أن نقول إذا نسبنا امرأة إلى ما فيه تاء تأنيث بصرية ، وكوفتيّة ، ومكّتيّة فكان يُجمع في الاسم الواحد تاءان للتأنيث ؛ وذلك لا يجوز ، وأيضاً فإن ياء النسب لما كانت متشابهة لتاء التأنيث من الجهة المتقدمة لم يجمع بينهما كما لم يجمع بين علامتي نسبة.

المسألة الثانية: النسب إلى الاسم المقصور⁽⁶⁾:

الاسم المقصور هو الاسم الذي آخره ألف لازمة مفتوحة ما قبلها. والألف لا تكن أصلاً في الأسماء المتمكنة، ولا في الأفعال أيضاً إنما تكون بدلاً من حرف أو زائدة، فالبديل من حرف الواو نحو: عصا، ومنا، والدليل على ذلك عصوان، ومنوان، والبديل من حرف الياء نحو: رحي، وحصي، والدليل رحيان، وحصيان.

إذا كانت الألف على ثلاثة أحرف فإنها تقلب واواً سواء أكانت من بنات الواو أو من بنات الياء نحو: عصا عَصَوِيّ، ورحا رَحَوِيّ؛ وذلك لأنك أدخلت ياء النسبة، ولا يكون ما قبلها إلا مكسوراً، والألف لا تكون إلا ساكنة فاحتاجوا إلى حرف يكسر فقلبوها واواً، وكرهوا الياء في ذوات الياء؛ لأنهم لو قلبوها ياء لقالوا: رَحِيّ، وفتيّ فكانت تجمع ثلاثة ياءات، وكسرة في الياء الأولى؛ وذلك مما يستقل. أما إذا كانت الألف على أربعة أحرف والحرف الثاني ساكن فلا تخلص الألف في آخره من أن تكون منقلبة، أو زائدة للتأنيث، نحو: حبلى، وسكرى، وعطشى، وحزوى «اسم موضع في الحجاز» فيجوز فيها ثلاثة حالات:

1. الأجود حذف الألف فيقال: حُبْلِيّ، وسُكْرِيّ، وعَطْشِيّ؛ وذلك لأنهم شبهوا ألف الاثنين بتاء التأنيث في الحذف فحذفوها كحذفها.
 2. يجوز مدّها، فيقال: حبلأويّ، سكرأويّ تشبيهاً بالمؤنث الممدود، نحو: حمراء، وصفراء.
 3. يجوز قلب الألف واواً، فيقال: حبلويّ، وسكرويّ، كما يقال كسرويّ شبهوها بالمنقلبة في نحو: ملهى ملهويّ، مغزى مغزويّ.
- أما إذا كانت الألف لغير التأنيث، وهي على أربعة أحرف، والرابع ألف مقصورة وثانيها ساكن، ففي المنقلبة نحو: ملهى، ومغزى، ومحيا، وأعشى، ثلاثة أوجه⁽⁷⁾:
1. الأجود أن تقلب الألف واواً، فيقال في النسب: ملهى ملهويّ، وإلى مغزى مغزويّ، وإلى محيا محيويّ؛ وذلك لأنها بدل من اللام، فكان حكمها حكم عصا، ورحا.
 2. أن تمدّ الألف وهو ضعيف، فتقول: ملهاويومغزأوي، تشبيهاً بالزائدة الممدودة للتأنيث.
 3. أن تحذف الألف فتقول: ملهِيّ، مغزِيّ تشبيهاً بألف التأنيث المقصورة، نحو: حبلى وسكرى.
- أما إذا كانت الألف خامسة فالصحيح أن تحذف، نحو: حُبَارِيّ حُبَارِيّ، ومستشفى مستشفى، وكذلك تحذف إذا كانت الألف رابعة والثاني متحرك؛ لأن الحركة في الحرف الثاني بمنزلة الحرف. ألا ترى أن من يصرف هنداً، ودعداً لا يصرفسَقَرٌ وقَدَمٌ علمين؛ لأن الحركة فيه صيرته في حكم زينب وسعاد؛ فذلك قال: «هو في حكم حباريّ» يعني تصير الألف في آخره في حكم الخامسة، لتحرك حرف وهي فيه نحو: كسلا كسليّ، جمزى جمزيّ، وإلى هذا أشار ابن مالك بقوله⁽⁸⁾:

ومثله ممّا حوَاهُ احذف وتا	تأنيث أو مدّته لا تثبتا
وإن تكن تربّع ذا ثانٍ سكن	فقلبها واواً وحذفها حسن

النسب إلى المنقوص:

المنقوص هو ما كان في آخره ياء لازمة مكسور ما قبلها. إذا كانت الياء الثالثة قبلها كسرة نحو: عمٍ وشجٍ فإنك تُبدل من الكسرة فتحة ثم تقلب الياء ألفاً؛ لتحركها وانفتاح ما قبلها فيصير في حكم التقدير عمًا وشجًا، ثم تقلب الألف واوًا، فتقول عمويّ وشجويّ.

أما إذا كانت رابعة فهي عند سيبويه حذف الياء؛ لالتقاء الساكنين، تقول في: قاضٍ، ورامٍ، ورجلٍ يسمى «يرمي» قاضيٍّ، راميٍّ، فيرمي فكان الأصل أن تقول: قاضيي، وراميي، ويرميي كما تقول في النسب إلى حاكمٍ حاكميٍّ إلى يضرب يضريي غير أنهم استثقلوا الكسرة على الياء المكسورة ما قبلها فحذفوها ثم حذفوا الياء لسكونها، وسكون الياء الأولى من ياء النسب. ويجوز أن تقلبوا واوًا نحو: قاضويّ. وإن كانت الياء خامسة فصاعدًا وجب حذفها نحو: معتديّ، ومستعلٍ مستعليّ. وإلى هذا أشار ابن مالك بقوله:

لشبهها الملحق والأصليّ ما لها وللأصليّ قلبٌ يُعتمى
والألف الجائز أربعاً أزل كذاك يا المنقوص خامساً عُزَل
والحذف في الياء رابعاً أحقُّ من قلبٍ وحتّم قلبٌ ثالثٌ يَعْنُ⁽⁹⁾
وإذا قلبت ياء المنقوص واوًا وجب فتح ما قبلها نحو: «شجويّ، وقاضويّ»، وإلى هذا أشار ابن مالك بقوله:

وأول ذاك القلب انفتاحاً وفَعِلَ وفُعِلَ عَيْنَهُمَا افتَحَ وفَعِلَ⁽¹⁰⁾

نسب الاسم الممدود:

- الممدود: هو اسم في آخره همزة قبلها ألف زائدة؛ وذلك على أربعة أضرب:
1. ضربٌ همزته أصلية نحو: قرّاء، ووضّاء، وهو من قرأت ووضأت، والوضاء الجميل.
 2. ضربٌ همزته منقلبة عن حرف أصلي نحو: كساء ورداء، وأصله كساو، ورداي.
 3. ضربٌ همزته منقلبة عن ياء زائدة نحو: علباء، وحرباء، ويدل على أن الهمزة فيه من الياء، وذلك نحو قولهم: درحاية، ودعكاية لما اتصل بها من تاء التانيث فظهرت الياء، وإمّا كانت منقلبة عن همزة؛ لكونها طرفاً، فلما اتصلت بها تاء التانيث وبنيت على التانيث خرجت أن تكون طرفاً.
 4. الضرب الرابع ما كانت همزته منقلبة عن ألف التانيث، نحو: حمراء، صفراء؛ ولذلك لا ينصرف. والضروب الثلاثة الأولى تنصرف.

فإذا نسبت إلى مكانٍ منصرفاً من ذلك فالباب فيه إقرار الهمزة، أي تركها كما هي، فتقول: وضائيّ، وكسائيّ، وردائيّ، ويجوز في الهمزة المنقلبة عن أصل أن تقلب واوًا، فتقول: وضايّ، وكساويّ، وردايّ، فإذا نسبت إلى ما لا ينصرف أي: ما كانت فيه الهمزة للتانيث، نحو: حمراء، وصفراء، فالباب أن تقلب الهمزة واوًا فيه، فتقول: حمراويّ، وصفراويّ، وإمّا قلبت فيه الهمزة واوًا ولم تبق على حالها لئلا تقع علامة التانيث حشواً، وإذا وقعت حشواً لم تحذف؛ لأنها لازمة

تتحرك بحركات الإعراب فهي حمية بالحركة ، ولما لم يجر حذفها وجب تغييرها فقلبت واواً ، ثم قالوا في النسب إلى علباء وحرباء ، علباوي وحرباوي فأبدلوا هذه الهمزة واواً ، وإن لم تكن للتأنيث لكنها شابهت حمراء وصفراء بالزيادة فحملوها عليها. وإلى هذا أشار ابن مالك بقوله:

وهمزٌ ذي مدٍّ ينال في النسب *** ما كان في ثنيةٍ له انتسب⁽¹¹⁾

النسب إلى مكسور العين:

إذا كان الاسم المنسوب إليه على ثلاثة أحرف وثانيه مكسورٌ، فإذا نسبت إليه فتحت ثانيه بقصد التخفيف ، فتقول في: تمر مَرِيّ ، وإبل إِبْلِيّ ، وشقرة شَقْرِيّ ، ودئل دَوْلِيّ ، ولو سميت رجلاً بـ«ضرب» ونسبت إليه لقلت ضَرِيّ ، وإنما فتحوا العين استثقلاً لتوالي الكسرتين والياءين في اسم ليس في حرف مكسور إلا واحد⁽¹²⁾. وإلى هذا أشار ابن مالك بقوله:

وأولُ ذا القلب انفتاحاً وفَعِلٌ *** وفُعِلَ عَيْنُهَا افتح وفِعِل⁽¹³⁾

النسب إلى ما فيه ياء مشددة:

إن كان آخر الاسم ياءً مشددة مسبقة بأكثر من حرفين ووجب حذفها ، نحو: شافعي النسب إليه شافعيّ ، ومرمي النسب إليه مرميّ ، فيكون لفظه بعد النسب مثل لفظه قبل النسب ، كأنهم شبهوا لفظه بالمنسوب ، إلا أن التقدير مختلف وذلك أنك إذا حذفت لياء الأولى للنسب أحدثت ياءً أخرى غيرها ؛ لأنه لا يجمع بين علامتي النسب كما لا يجمع بين علامتي التأنيث مع ما في ذلك من ثقل اجتماع أربع ياءات. وإن كانت إحدى الياءين أصلاً والأخرى زائدة فمن العرب من يكتفي بحذف الزائدة منها ، ويبقى الأصلية ويقلب الثانية واواً ، فيقول في: مرممرمويّ ، وفي مقضي مقضويّ ، والمختار أن تحذف الياء المشددة وتأتي بياء النسب سواءً كانتا زائدتين أو غير ذلك. وإلى هذا أشار ابن مالك بقوله:

وقيل في المَرْمِي مَرْمُويّ *** واختير في استعمالهم مَرْمِيّ⁽¹⁴⁾

وإذا كانت الياء المشددة مسبقة بحرف واحد لم يحذف من الاسم في النسب شيء بل يفتح ثانيه ويقلب ثالثه واواً ، وإن كانت الثانية ياءً تبقى كما هي نحو: حي حيويّ ، وإن كانت الثانية واواً تبقى أيضاً كما هي نحو طَيّ طوويّ ؛ لأنه من طويت. وإلى هذا أشار ابن مالك بقوله: ونحو حيّ فتحُ ثانيه يجب *** وارده واواً إن يكن عنه قلب⁽¹⁵⁾ وإن كانت الياء المشددة في الاسم قبل آخره يفك الإدغام ، وتحذف الياء المتحركة ، فتقول في: أسيدٌ وحُميرٌ ، أسيدِيّ وحُميريّ ، ومثله: سيدٌ وهينٌ سِيدِيّ وهِينِيّ ، وإنما حذفوا الياء لثقل الاسم باجتماع ياءين وكسرتين بعدهما ياء النسب «الإضافة» فثقل عليهم اجتماع هذه المتجانسات فحذفوا الياء تخفيفاً ، فخصوا المتحركة بالحذف ؛ لأنه أبلغ في التخفيض ؛ لأن الاسم ينقص ياءً فيحذف ، ولو حذفوا الياء الساكنة ل بقيت الياء مكسورة فتتوالى الكسرتان ؛ ولأنهم يقولون قبل النسب: ميّت وميّت ، وهينوهينٌ فيخففون الياء المتحركة استثقلاً ، فإذا نسبوا التزموا التخفيف على هذا المنوال.

أما كلمة طَيّء فنسبوا إليها وقالوا طَائِيّ ، والقياس طَيِّيّ ، فجعلوا مكان الياء ألفاً تخفيفاً ، ويقول سيبيويه وما ذاك إلا فراراً من اجتماع الأمثال والأشباه ، وهو الياء والكسرة وياء النسب.

وإلى هذا أشار ابن مالك بقوله:

وشذ طائي كَذَاكَ يَا جَلَّ *** وَلَمْ يَعْل قاُولوا تقاُولوا⁽¹⁶⁾

وشذ طائي في طَيِّء، إلا إذا قيل بحذف الياء الأولى، وقلب الثانية، وألقاً.

النسب إلى المثنى وجمع التصحيح:

لا تثبت نون التثنية والجمع مع ياء النسبة؛ وذلك إذا سمينا رجلاً بمثنى نحو: زيدان، أو مجموع جمع السلامة نحو: مسلمون ففيه مذهبان:

أولاً- وهو الأجود أن تحي الإعراب قبل التسمية، فتقول: هذا زيدان ضاحكاً، ورأيت زبيدين قائماً، ومررت بزبيدين جالساً فتعربه بالحروف ما كان إعرابه قبل التسمية بها، فعلى هذا إذا نسبت حذف علامة التثنية والجمع فتقول: هذا زبيدي، ورأيت زبيدياً، ومررت بزبيدي، وهذه سلمى، ورأيت مسلمياً، ومررت بمسلمي؛ وذلك لأنك لو أبقيتهما وقلت مسلموني مسلماني، لجمعت في الاسم الواحد بين إعرابين أحدهما بالحروف، والآخر بالحركات الكائنة على ياء النسب.

ثانياً- ألا تحكي الإعراب بعد التسمية، وتجري الإعراب في التثنية على النون، وتجعل قبل النون الفاء لازمة، وتجعله من قبيل عثمان ومروان، فتقول: هذا مسلماً، ورأيت مسلماً، ومررت بمسلمين، وتقول في الجمع: هذا مسلمين، ورأيت مسلميناً، ومررت بمسلمين، فعلى هذا تكون النسبة إليه بإثبات علامة التثنية والجمع من غير حذف شيء منها، فتقول: هذا زبيدي، ورأيت زبيدياً، ومررت بزبيدي، وتصرفه عند الاتصال بياء النسبة به. وإلى هذا أشار ابن مالك بقوله:

وعَلَّمُ التثنية احْدَفُ لِلنَّسَبِ *** ومثل ذا في جمع تصحيح وَجَبَ⁽¹⁷⁾

وقد جاء في أسماء الأمكنة ما هو على طريق التثنية كما جاء فيها ما هو على طريقة الجمع، قالوا: سُبَّعان وهو اسم مكان كأنه تثنية سبع. ومنه قول الشاعر:

أَلَا يَا دِيَارَ الْحَيِّ بالسَّبَّعَانِ *** أَمَلٌ عَلَيْهَا بِالْبَلَى الْمَلْوَانِ⁽¹⁸⁾

فأعرب سُبَّعان بالحركات الظاهرة، والنسب إليها بالألف سبعاين.

وأما نحو: قنسرين وفلسطين وماكسون فهذه الأسماء كلها من قبيل ما سمي يجمع وفيه مذهبان:

- منهم من يجعل الإعراب في النون ويلزمه الياء فيقول هذا قنسرين، ورأيت قنسرين، ومررت بقنسرين، فعلى هذه اللغة لا تحذف منه شيئاً إذا نسبت إليه، فتقول: هذا قنسريني، ورأيت قنسريناً، ومررتبقنسريني.

النسب إلى فَعِيلَةٍ وَفَعِيلَةٍ وَفَعُولَةٍ:

ومن التغيير اللازم حذف الياء والواو من فَعِيلَةٍ وَفَعِيلَةٍ وَفَعُولَةٍ؛ وذلك إذا نسبت إلى مثل حنيفة وربيعة وجهنة فتقول: «حنفي وربعي وجهيني» وتعمل ثلاثة أشياء تحذف تاء التأنيث ثم ياء فَعِيلَةٍ وتنقله من مكسور العين إلى مفتوح العين.

أما حذف تاء التأنيث ، وأما حذف الياء فلأنها في نفسها مستقلة مع كونها زائدة ، وقد حصل في الكلمة أسباب أوجبت ثقلها ؛ وهو أنه اجتمع فيها ياء فَعِيلَة أو فُعِيلَة مع كسر ما قبل النسبة ، وياء النسبة ، وكل ذلك من جنس واحد فاستثقل اجتماعها ، والنسب باب تغيير فحذفوا الياء تخفيفاً. وإلى هذا أشار ابن مالك بقوله:

وَفَعَلِي فِي فَعِيلَةِ التَّزْمِ *** وَفَعَلِي فِي فَعِيلَةِ حُتْمِ⁽¹⁹⁾

أما إذا كان على وزن فَعِيل أو فُعِيل معتل اللام فحكمه حكم ما فيه التاء في وجوب حذف يائه وفتح عينه فتقول في «عديّ عدويّ» ، وفي «فُصي قصويّ» ، كما تقول في: «أُمَيّة أمويّ» ؛ وذلك لأن آخره ياء مشددة وهما ياءان في الحكم ، والياء الأولى زائدة في «عديّ» وفي «فُصي» الياء الأولى ياء التصغير ، والثانية لام الكلمة ، فإذا نسبت إليه ألحقته ياء النسب وهي مشددة بياءين فيتوالى في آخر الكلمة أربع ياءات فتثقل فعمدوا إلى الياء الزائدة مع ياء التصغير فحذفوها ، فبقي بعد الحذف ثلاثة أحرف مفتوح ما قبل الياء ، ولما انفتح ما قبلها انقلبت الياء ألفاً لتحركها وانفتاح ما قبلها ، ثم قلبت الألف واواً ما تقلب في النسب.

أما إذا كان فَعِيل وفُعِيل صحيح اللام لم يحذف شيء منهما ، فتقول في: «عَقِيل عَقيليّ» وفي «عَقِيل عَقيليّ» ما حذفت منه الياء في مثل هذا فهو شاذ خارج عن القياس نحو: «ثقيف ثقفيّ» و «سليم سليميّ». وإلى هذا أشار ابن مالك بقوله:

وَأَلْحَقُوا مَعْلَ لَامٍ عَرِيًّا *** مِنَ الْمَثَالِينَ بِمَا التَّاءُ أُولِيًّا⁽²⁰⁾

أما إذا كان مضاعفاً أو معتل العين فإنك لا تحذف الياء منهما نحو: شديدة وطويلة وجليلة ، فتقول: «شديديّ وطويليّ وجليليّ» ؛ لأنك لو حذفت الياء لوجب أن يقال: شديديّ فتجمع حرفان من جنس واحد وهو ما يستثقلونه ، وكذلك لو نسبت إلى طويلة يوجب التصريف بمعنى أن الواو إذا تحركت وانفتح ما قبلها قلبت ألفاً⁽²¹⁾. وإلى هذا أشار ابن مالك بقوله:

وَقَمَّمُوا مَا كَانَ كَالطَّوِيلَةِ *** وَهَكَذَا مَا كَانَ كَالْجَلِيلَةِ⁽²²⁾

وما شذ قالوا في سليمة سليميّ ، وفي عميرة عميريّ ، وقال يونس وهذا قليل ، وقالوا في سليقة سليقيّ ومنه قول الشاعر:

وَلَسْتُ بِنَحْوِيٍّ يَلُوكُ لِسَانَهُ *** وَلَكِنْ سَلِيقِيٍّ أَقُولُ فَأَعْرَبُ⁽²³⁾

وأما «فَعُولَة» فحكمها في النسب عند سيبويه حكم فَعِيلَة فتسقط الواو كما تسقط الياء ويُفتح عين الفعل المضمومة كما فتح المكسورة نحو: «شُوءَة شُنئيّ» ؛ وذلك أنه قد وُجد في «فَعُولَة» من الثقل ما وُجد في «فَعِيلَة».

وأما أبو العباس بن المبرد فإنه كان يخالفه في هذا الأصل ويجعل «شُنئيّاً» من الشاذ فلا يجوز القياس عليه.

النسب إلى المركب بأنواعه:

إذا نسب إلى الاسم المركب فإن كان مركباً تركيب جملة أو تركيب مزج حُذف عجزه ، وألحق صدره ياء النسب ، فتقول في تأبط شرّاً: «تأبطيّ» ، وفي بعلبك «بعلبيّ» ، وإن كان مركباً تركيب

إضافة فإن كان صدره ابناً أو أباً ، أو كان معرفاً بعجزه حُذِف صدره وألحق عجزه ياء النسب ، فتقول في ابن الزبير: «زبيري» ، وفي أبي بكر «بكري» ، وفي غلام زيد «زيدي» فإن لم يكن كذلك ، فإن لم يُحَف لبسٌ عند حذف عجزه ونسب إلى صدره ؛ فتقول في امرئ القيس «امري» وإن خيف لبس حُذِف صدره ونسب على عجزه ، فتقول في عبد الأشهل وعبد القيس: «أشهلي» وقيسي». وإلى هذا أشار ابن مالك بقوله:

ما لم يُحَف لبسٌ كعبدِ الأشهل⁽²⁴⁾ ما رُكِبَ مزجاً ولثانٍ مَّما
إضافةً مبدوءةً بابنٍ أو اب أو ماله التعريف بالثاني وَجَبَ
فيما سوى هذا انسبٌ للأول ما لم يُحَف لبسٌ كعبدِ الأشهل⁽²⁵⁾

النسب إلى محذوف اللام:

إذا كان المنسوب إليه محذوف اللام ، فلا يخلو: إمّا أن تكون لامه مستحقة للرد في جمعي التصحيح أو التثنية ، أو لا.

فإن لم تكن مستحقة للرد فيما ذكر جاز لك في النسب الرد وتركه ، فتقول في «يدٍ وابن»: «يدوي» ، وبنوي ، وابنِي ويدي» كقولهم في التثنية «يدان» ، وابنان» ، وفي «يد» علماً لمذكر «يدون» . وإن كانت مستحقة للرد في جمعي التصحيح ، أو في التثنية ووجب ردها في النسب ، فتقول في «أب ، أخ ، وأخت»: «أبوي» ، وأخوي» كقولهم: «أبوان ، أخوان ، وأخوات» . وإلى هذا أشار ابن مالك بقوله:

واجبر بردَ اللام ما منه حُذِف جوازاً ان لم يك رُدُّ ألف
في جمعه مصححاً أو تثنيه حق مجبور بدين التوفيه⁽²⁶⁾
ومذهب الخليل وسيبويه — رحمهما الله — إلحاق أخت و بنت في النسب بأخ وابن ، فتحذف منهما تاء التأنيث ويُرد إليهما المحذوف فيقال: «أخوي وبنوي» كما يفعل في أخ وابن. مذهب يونس أنه ينسب إليهما على لفظيهما ، فتقول: «أختي و بنتي» . وإلى هذا أشار ابن مالك بقوله:

وبأخ أختا وبابن بنتا *** ألحق يونس أبَي حَذَف التا⁽²⁷⁾

النسب على موضع على حرفين:

إذا نسب إلى ثاني لا ثالث له. فلا يخلو الثاني: إما أن يكون حرفاً صحيحاً أو حرفاً معتلاً. فإن كان حرفاً صحيحاً جاز فيه التضعيف وعدمه ، فتقول في كم: «كمي» ، كمي» ، وإن كان حرفاً معتلاً وجب تضعيفه ، فتقول في لو: «لوي» . وإن كان الحرف الثاني ألفاً ضعفت وأبدلت الثانية همزة ، فتقول في رجل اسمه لا: «لائي» ويجوز قلب الهمزة واواً ، فتقول: «لاوي» . وإلى هذا أشار ابن مالك بقوله:

وضاعف الثاني من ثنائي *** ثانيه ذو لين كلا ولائي⁽²⁸⁾

النسب إلى محذوف الفاء:

إذا نسب إلى اسم محذوف الفاء فلا يخلوا: إما أن يكون صحيح اللام أو معتلها. فإن كان صحيحها لم يرد إليه المحذوف فتقول في «عدة وصفة» «عديّ وصفيّ». وإن كان معتلها وجب الرد ، ويجب أيضاً عند سيبويه - رحمه الله - فتح عينه ، فتقول في شيء: «شويّ» ، وإلى هذا أشار ابن مالك بقوله:

وإن يكن كشيّة ما الفا عدم *** فجبره وفتح عينه التزم⁽²⁹⁾

النسب إلى الجمع:

إذا نسب إلى جمعٍ باقي على جمعيته جيء بواحدة ونسب إليه ، كقولك في النسب إلى الفرائض «فرضيّ». هذا وإن لم يكن جارياً مجرى العلم ، فإن جرى مجراه - كأنصار - نسب إليه على لفظه ، فتقول في أنصار «أنصاريّ». وكذلك إن كان علماً ، فتقول في أُمّار: «أُمّاريّ». وإلى هذا أشار ابن مالك بقوله:

والواحد اذكر ناسباً للجمع *** إن لم يشابه واحداً بالوضع⁽³⁰⁾

الاستغناء عن ياء النسب في بعض الصيغ:

يستغنى غالباً في النسب عن يائه ببناء الاسم على فاعل - بمعنى صاحب كذا - «تامر ، لابن» أي: صاحب تمر وصاحب لبن ، وبنائه على فَعَالٍ في الحرف غالباً كَقَالَ بَرَاد ، وقد يكون فَعَالٌ بمعنى صاحب ، ومنه قوله تعالى: «وَمَا رَبُّكَ بِظَلَّامٍ لِلْعَبِيدِ»⁽³¹⁾ أي: بذي ظلم ، وقد يُستغنى - عن ياء النسب أيضاً - بفعل بمعنى صاحب ، كذا نحو: «رَجُلٌ طَعِمَ وَلَبَسَ» أي صاحب طعام ولباس ، وأنشد في ذلك سيبويه رحمة الله:

لَسْتُ بِلَيْلِي وَلَكِنِّي نَهْرٌ *** لَا أَذْلُجُ اللَّيْلَ وَلَكِنْ أَتَبَكَّرُ⁽³²⁾

البيت: من شواهد الفراء في معاني القرآن ، عند قوله تعالى: «إِنَّ الْمُتَّقِينَ فِي جَنَّاتٍ وَنَهَرٍ»⁽³³⁾ ، ورجل نهر: صاحب نهار ، على النسب⁽³⁴⁾.

ومنه أيضاً قول الحطيئة يهجو الزبرقان بن بدر:

دَعِ الْمَكَارِمَ ، لَا تَزَلْ بُعْجَتِهَا *** واقعد ، فَإِنَّكَ أَنْتَ الطَّاعِمُ الْكَاسِي⁽³⁵⁾

وإلى هذا أشار ابن مالك بقوله:

ومع فاعلٍ وفَعَالٍ فَعِلٌ *** في نسبٍ أغنى عن الياء فُقِلُ⁽³⁶⁾

وما جاء من المنسوب مخالفاً لما سبق تقريره فهو من شواذ النسب ، يحفظ ولا يقاس عليه ، كقولهم في النسب إلى البصرة: بِصْرِيّ ، وإلى الدهر دُهرِيّ ، وإلى مرو مروريّ ، وإلى هذا أشار ابن مالك بقوله:

وغير ما أسلفته مقررّاً *** على الذي يُنْقَلُ منه اقْتَصراً⁽³⁷⁾

إذا كان الاسم على زنة «فَعَل» ساكن العين معتل اللام بالياء أو الواو ، وليس في آخره تاء التأنيث ، نحو: «عَزَوُ» و «ظَبْيُ» و «رَمْيُ» فالنسبة إليه على لفظه من غير تغيير ، نحو: «عزويّ» ، و «ظبيّ» ، و «رمييّ» لا خلاف في ذلك ؛ لأن ما قبلها ساكن ، فهي في حكم الصحيح تتصرف بوجوب الإعراب قبل النسب فلم تتغير كما لم يتغير الصحيح.

وإذا كان الاسم في آخره تاء التأنيث ، فالخليل وسيبويه يجريان في ذلك على قاعدة ما لا تاء فيه فيقولان في «غزوة غزوي» وفي «رمية رمي» وفي «دمية دمي». وهو قياس عندهما⁽³⁸⁾. وحكى يونس عن أبي عمرو مثل ذلك ، وقالوا في: «بني جروة جروي» بفتح الحرف الثاني الساكن ، ويقول في: «طيبة ظبوي» وفي «عروة عروي» لا فرق عنده بين ذوات الياء والواو ، وكان الزجاج يميل إلى هذا القول.

المسألة الثالثة: ما شذ في النسب عن المألوف:

ورجل أنافي عظيم الأنف ، وامرأة أنوف طيبة ریح الأنف⁽³⁹⁾. بهرائي: وَيُقَال رجل شَدِيد الْأَنْفَرِ إِذَا كَانَ شَدِيدَ الظُّهْرِ. وبهراء: قَبِيلَةٌ مِنَ الْعَرَبِ مَمْدُودُ النَّسَبِ إِلَيْهِ بهرائي وَإِنْ شِئْتَ قُلْتَ: بهراوي. وبهرة كل شيء: وَسَطُهُ فرس عَظِيمُ البهرة إِذَا كَانَ عَظِيمَ المحزم. وبهرة الوادي: وَسَطُهُ⁽³⁹⁾⁴⁰. بحراني - البحرين ، تهامي - تهامة ، ومنه قول الشاعر:

تَعَمَّرَهُ وَلَمْ يَعْظُمَ عَلَيْهِ *** ونعم المرء من رجلٍ تَهَامِيٍّ⁽⁴¹⁾

وقال آخر:

هل أنكروا غير تهامي بغاية *** سكرى من الدل أو ألاحظها النجل⁽⁴²⁾

تيملي: فَهُوَ تَيْمُ الله ، وَإِذَا قِيلَ تَيْمَرِيْقَهُوَ تَيْمُ الرَّبَابِ ، وَإِذَا قِيلَ تَيْمِي فَهُوَ تَيْمُ قُرَيْشٍ⁽⁴³⁾. ثقفِي: سَمِعْتُ يَحْيَى يَقُولُ الْحَكَمُ بْنُ هِشَامٍ ثَقْفِي مِنْ آلِ أَبِي عَقِيلٍ رَوَى عَنْهُ أَبُو مُشْهَرٍ وَعَْيَرُهُ⁽⁴⁴⁾. جماني - جمّة عزيمة ، ومنه قول الشاعر:

ذي شنب كالبرد كالدرر *** كالحبب جماني⁽⁴⁵⁾

جذفي - جذمة ، حلولي - حلولك ، ومنه قول الشاعر:

يعيرني بِالْحُبْسِ مَنْ لَوْ يَحِلُّهُ *** حلولي لطالت واشمخرت مراكبه⁽⁴⁶⁾

حبلي - بني الحبلى ، ومنه قول الشاعر:

لَأَنْصُرَ حَيْرَ النَّاسِ نَصْرًا مُؤَزَّرًا *** وَأَعْقِدَ حَبْلًا مِنْ حَبَالِكَ فِي حَبْلِي⁽⁴⁷⁾

حروري - حروراء ، فَقَالَ قَتَادَةُ: لَا وَاللَّهِ وَلَكِنَّهُ ثَبَّتَ فِيهِ وَتَحَقَّنَهُ وَتَشَرَّبَهُ. وَاللَّهِ لَا يُبْغِضُ الْحَسَنَ إِلَّا حُرُورِيٍّ⁽⁴⁸⁾. حرمي - الحرمين ، حضرمي - حضرموت ، دهري - دهر ، ديراني - ديار ، داريا ، فَأَشْرَفَ عَلَيْنَا دِيرَانِي مِنْ قَائِمٍ لَهُ فَقَالَ: أَسْمَعُ بُلْعَةَ قَوْمٍ لَيْسَ بِلُغَةِ أَهْلِ هَذِهِ الْبِلَادِ؟ فَقُلْنَا: نَحْنُ قَوْمٌ مِنْ مُضَرَ، فَقَالَ: مِنْ أَيِّ الْمُضَرِّينَ؟ مِنْ قُرَيْشٍ أَوْ مِنْ خُنْدِفٍ، قُلْنَا: مِنْ خُنْدِفٍ، قَالَ: إِنَّهُ سَيَبْعُتُ وَشَيْكََا نَبِيٍّ مِنْكُمْ فَخُذُوا نَصِيْبَكُمْ مِنْهُ تَسْعُدُوا، قُلْنَا: مَا اسْمُهُ؟ قَالَ: مُحَمَّدٌ، قَالَ: فَأَتَيْنَا ابْنَ جَفْنَةَ فَقَضَيْنَا حَاجَتَنَا مِنْ عِنْدِهِ ثُمَّ أَنْصَرَفْنَا، فَوُلِدَ لِكُلِّ رَجُلٍ مِّنَّا ابْنٌ فَسَمَاهُ مُحَمَّدًا يَدُورُ عَلَى ذَلِكَ الْإِسْمِ⁽⁴⁹⁾. رقبائي - رقبّة عزيمة ، روحاني: كَمَا قَالُوا فِي النَّسَبِ إِلَى الرَّوْحِ: روحاني⁽⁵⁰⁾.

رُدِينِي - رُدِينة ، رامي - رام هرمز ، رازي:

عَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ أَبِي الْهَدَيْلِ قَالَ: رَأَيْتُ عَلِيًّا عَلَيْهِ قَمِيصٌ رَازِيٌّ إِذَا مَدَّ كُمَهُ بَلَغَ الظُّفْرَ فَإِذَا أَرْخَاهُ. بَلَغَ نِصْفَ سَاعِدِهِ⁽⁵¹⁾. الري - الرباب ، سهلي - سهل ، سليقي - سليقة ، سليمي - سليمة - الأزد ، سليم، شعرائي ، شعر كثير ، شنتي ، شنوءة ، صدراتي - صدر كبير ، صنعاني - صنعاء،

طبيعي - طبيعة ، طائي - طيئ ، عميري - عميرة كلب ، عدي - بني عبدة ، عبقي - عبد قيس ، عبشمي - عبد شمس ، عبدري - عبد الدار ، عدي - عبد الدار ، فرهودي ، الفراهيد ، قرشي - قریش ، لحياني - لحية عظيمة ، مرزوي - مرو الشاهجان ، مرقسي - امرؤ القيس ، هاجري - هجر ، هذيلي - هذيل ، نصراني - ناصرة ، يمني - اليمن ، فقيمي - فقيم كنانة: فقيمي» وفي صحاح الجوهري «ف ق م» «فقيمي حي من كنانة»⁽⁵²⁾.

النتائج والتي تتمثل في الآتي:

1. إن النسب يضيف إلى اللغة العربية ثروة لغوية ضخمة عن طريق الكلمات المنسوب إليها وهذا بدوره يؤدي إلى زيادة كلمات اللغة في معجم اللغة العربية.
2. النسب يؤدي إلى توضيح الأشياء أو تخصيصها ؛ وذلك بنسبته إلى موطنه أو طائفته ، أو العلم الذي اختص به ، أو إلى عمله ، أو إلى صفة من صفاته ، أو إلى غير ذلك من نواحي الحياة ووجوهها وأعمالها ، فتقول: «سوداني» نسبة إلى الموطن ، و«عربي» نسبة إلى العروبة ، و«نحوي» أو «عربي» نسبة إلى العلم الخاص به ، و«جوهري» نسبة إلى صناعته ، وتقول: هذا العمل «فني» فتنسبه إلى إحدى صفاته الظاهرة.
3. المنسوب ما لحق آخره ياء مشددة مكسور ما قبلها للدلالة على نسبته إلى المجرد منها.
4. يعمل المنسوب عمل الصفة المشبهة ، فيرفع الظاهر والمضمر ، على أن يكون مرفوعه نائب فاعل ، نحو: الحديقة أندلسي نظامها ولكن أشجارها سودانية.

التوصيات:

يوصي الباحثون بالرجوع والبحث في باب النسب خاصة فيما يتعلق بالأحكام الفقهية الخاصة بالنسب.

الخاتمة:

لقد تم بحمد الله دراسة النسب وعرفنا أن المنسوب ما لحق آخره ياء مشددة مكسور ما قبلها للدلالة على نسبته إلى المجرد منها. وكانت هذه الدراسة المتواضعة عن «رأي أهل الصرف في النسب دراسة وصفية استقرائية تحليلية» وبعد الوقوف على آراء الصرفيين والفقهائ والمفسرين فقد توصلوا إلى أهم النتائج والتي تتمثل في الآتي:

1. إن النسب يضيف إلى اللغة العربية ثروة لغوية ضخمة عن طريق الكلمات المنسوب إليها وهذا بدوره يؤدي إلى زيادة كلمات اللغة في معجم اللغة العربية.
2. النسب يؤدي إلى توضيح الأشياء أو تخصيصها ؛ وذلك بنسبته إلى موطنه أو طائفته ، أو العلم الذي اختص به ، أو إلى عمله ، أو إلى صفة من صفاته ، أو إلى غير ذلك من نواحي الحياة ووجوهها وأعمالها ، فتقول: «سوداني» نسبة إلى الموطن ، و«عربي» نسبة إلى العروبة ، و«نحوي» أو «عربي» نسبة إلى العلم الخاص به ، و«جوهري» نسبة إلى صناعته ، وتقول: هذا العمل «فني» فتنسبه إلى إحدى صفاته الظاهرة.

الهوامش:

- (1) المفصل في صنعة الإعراب ، الزمخشري جار الله (ت538هـ). أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد ، تحقيق د. علي بو ملجم ، (لبنان: بيروت ، دار الهلال ، ط1 1993م) ، ج1 ، ص 259. حاشية الصبان على شرح الأشموني لألفية ابن مالك ، الصبان (ت1206 هـ). أبو العرفان محمد بن علي الشافعي ، (لبنان: بيروت ، دار الكتب العلمية ، ط1 1417 هـ / 1997م) ، ج1 ، ص 1975.
- (2) ألفية ابن مالك ، ابن مالك. محمد بن عبد الله ابن مالك الطائي الجبالي أبو عبد الله جمال الدين (ت672هـ) ، (دار التعاون للنشر) ، ج1 ، ص 69.
- (3) شرح الأشموني على ألفية ابن مالك ، الأشموني الشافعي (ت900 هـ). علي بن محمد بن عيسى أبو الحسن نور الدين ، (لبنان: بيروت ، دار الكتب العلمية ، ط1 1419 هـ / 1998م) ، ج3 ، ص 725.
- اللباب في علل البناء والإعراب ، العكبري (ت616 هـ). أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله البغدادي محب الدين أحمد ابن عبد الله ، تحقيق د. عبد الإله النبهان ، (سوريا: دمشق ، دار الفكر ، ط1 1416 هـ / 1995م) ، ج1 ، ص 405.
- (4) أسرار العربية ، الأنباري (ت577 هـ). عبد الرحمن بن محمد بن عبيد الله أبو البركات كمال الدين الأنصاري ، (دار الكتب العلمية منشورات محمد علي بيضون ، ط1 1416 هـ / 1995م) ، ص 187.
- (5) شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك ابن عقيل. بهاء الدين عبد الله بن عبد الرحمن العقيلي الهمداني المصري (ت769هـ) ، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد ، (مصر: القاهرة ، دار التراث ، دار مصر للطباعة ، سعيد جودة السحار وشركاه ، ط20 1400 هـ / 1980م) ، ج4 ، ص 122.
- (6) اللمع في العربية ، ابن جني (ت392هـ). أبو الفتح عثمان ، تحقيق فائز فارس ، الكويت ، ج1 ، ص 204.
- (7) شرح ابن عقيل ، ج1 ، ص 124.
- (8) ألفية ابن مالك ، ابن مالك. محمد بن عبد الله ابن مالك الطائي الجبالي أبو عبد الله جمال الدين (ت672 هـ) ، (دار التعاون للنشر) ، ج1 ، ص 69. اللمع في العربية ، ج1 ، ص 205.
- (9) ألفية ابن مالك ، ج1 ، ص 70.
- (10) الضرورة الشعرية ومفهومها لدى النحويين دراسة على ألفية ابن مالك ، إبراهيم بن صالح الحندود (المملكة العربية السعودية: المدينة المنورة ، ط33 1421هـ / 2001م) ، العدد الحادي عشر بعد المائة ج1 ، ص 481. شرح ابن عقيل ، ج4 ، ص 629.
- (11) ألفية ابن مالك ، ج1 ، ص 70.
- (12) توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك ، المرادي. أبو محمد بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن علي ، تحقيق عبد الرحمن علي سليمان أستاذ اللغويات في جامعة الأزهر ، (مصر: القاهرة ، دار الفكر العربي ، ط1 1428 هـ / 2008م) ، ج3 ، ص 1457.

- (13) شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك ، ج 4 ، ص 161.
- (14) النحو الوافي ، عباس حسن (ت 1398 هـ) ، دار المعارف ، ط 15 ، ج 3 ، ص 720.
- (15) 21- ضياء السالك إلى أوضح المسالك ، محمد عبد العزيز النجار ، (مصر: القاهرة ، مؤسسة الرسالة ، ط 1 1422 هـ / 2001م) ، ج 4 ، ص 265.
- (16) شرح ابن عقيل ، ج 4 ، ص 125.
- (17) الضرورة الشعرية ومفهومها لدى النحويين دراسة على ألفية ابن مالك ، ج 1 ، ص 48.
- (18) ضياء السالك إلى أوضح المسالك ، محمد عبد العزيز النجار ، ج 4 ، ص 254.
- (19) ألفية ابن مالك ، ج 1 ، ص 70.
- (20) الشافية في علم التصريف ومعها الوافية نظم الشافية للنيسابوري توفي في القرن 12 ، ابن الحاجب الكردي المالكي (ت 646 هـ). عثمان بن عمر بن أبي بكر بن يونس أبو عمرو جمال الدين ، تحقيق حسن أحمد العثمان (المملكة العربية السعودية: مكة المكرمة ، المكتبة الملكية ، ط 1 1415 هـ / 1995م) ، ج 2 ، ص 68.
- (21) شذا العرف في فن الصرف ، أحمد بن محمد الحملاوي (ت 1351 هـ) ، تحقيق نصر الله عبد الرحمن نصر الله ، (المملكة العربية السعودية: الرياض ، مكتبة الرشد) ، ص 108.
- (22) توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك ، ج 3 ، ص 1451.
- (23) شرح أبيات سيوييه ، السيرافي (ت 385 هـ). أبو محمد يوسف بن أبي سعيد الحسن بن عبد الله بن المرزبان ، تحقيق د. محمد علي الريح هاشم ، مراجعة طه عبد الرؤوف سعد ، (مصر: القاهرة ، مكتبة الكليات الأزهرية ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، ط 1394 هـ / 1974م) ، ج 2 ، ص 359.
- (24) الكتاب ، سيوييه (ت: 180 هـ). أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر ، تحقيق محمد عبد السلام محمد هرون ، (مصر: القاهرة ، مكتبة الخانجي ، دار الجيل - بيروت ، ط 3 1408 هـ / 1988م) ، ج 4 ، ص 259.
- (25) الأصول في النحو ، ابن السراج (ت 316 هـ). أبو بكر محمد بن سهل النحوي ، تحقيق عبد الحسين الفتلي ، (لبنان: بيروت ، مؤسسة الرسالة للنشر ، ط 1 1405 هـ / 1985م) ، ج 3 ، ص 198.
- (26) الخصائص ، ابن جني. أبو الفتح عثمان (ت 392 هـ) ، تحقيق محمد النجار ، و د. عبد الحميد هنداوي ، (لبنان: بيروت ، دار الهدى للطباعة والنشر ، دار الكتب العلمية ، منشورات محمد علي بيضون ، ط 2 1421 هـ / 2000م ط 1) ، ج 3 ، ص 205.
- (27) المفصل في صناعة الإعراب ، الزمخشري جار الله (ت 538 هـ). أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد ، تحقيق د. علي بو ملجم ، (لبنان: بيروت ، مكتبة الهلال ، ط 1 1993م) ، ص 260.
- (28) شرح شافية ابن الحاجب ، الاسترابادي. رضي الدين محمد بن الحسن (ت 686 هـ) ، تحقيق محمد نور الحسن ، ومحمد الزفزاف ، ومحمد محي الدين ، (لبنان: بيروت ، دار الكتب المصرية للنشر ، ط 1402 هـ / 1982م ، ط 1419 هـ / 1998م) ، ج 1 ، ص 199.

- (29) شرح التصريح على التوضيح أو التصريح بمضمون التوضيح في النحو، الأزهري زين الدين المصري (ت905هـ). خالد بن عبد الله بن أبي بكر بن محمد الجرجاوي، (لبنان: بيروت، دار الكتب العلمية، ط1 1421هـ / 2000م)، ج1، ص66.
- (30) الموجز في قواعد اللغة العربية، سعيد بن محمد بن أحمد الأفغاني (ت1417هـ)، (لبنان: بيروت، دار الفكر، ط1 1424هـ / 2003م)، ص168.
- (31) شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، الأشموني الشافعي (ت900هـ). علي بن محمد بن عيسى أبو الحسن نور الدين، (لبنان: بيروت، دار الكتب العلمية، ط1 1419هـ / 1998م)، ج4، ص110.
- (32) توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، ج3، ص1453.
- (33) المصدر نفسه، ج3، ص1454.
- (34) أسرار العربية، ص188. شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ج2، ص126.
- (35) ألفية ابن مالك، ج1، ص70.
- (36) شرح شافية ابن الحاجب، الأستراباذي، ج2، ص28. الموجز في قواعد اللغة العربية، ص169. شرح التصريح على التوضيح أو التصريح بمضمون التوضيح في النحو، ج2، ص595.
- (37) ألفية ابن مالك، ج1، ص70.
- (38) ألفية ابن مالك، ج1، ص70.
- (39) المصدر نفسه والجزء والصفحة.
- (40) شرح الكافية الشافية، محمد بن عبد الله ابن مالكا الطائي الجاني أبو عبد الله جمال الدين (ت672هـ)، تحقيق عبد المنعم أحمد هريدي، (المملكة العربية السعودية: مكة المكرمة، الناشر جامعة أم القرى، مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، ج4، ص1934.
- (41) الضرورة الشعرية ومفهومها لدى النحويين دراسة على ألفية ابن مالك، إبراهيم بن صالح الحندود (المملكة العربية السعودية: المدينة المنورة، ط33 1421هـ / 2001م)، العدد الحادي عشر بعد المائة، ج1، ص490.
- (42) توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، ج3، ص1461.
- (43) المصدر نفسه والجزء والصفحة.
- (44) ألفية ابن مالك، ج1، ص71.
- (45) المصدر نفسه والجزء والصفحة.
- (46) سورة فصلت (46). تفسير مقاتل بن سليمان (3/ 727).
- (47) تفسير الطبري = جامع البيان في تأويل القرآن، الطبري (ت310هـ). محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الأملي أبو جعفر، تحقيق أحمد محمد شاكر، (مصر: القاهرة، مؤسسة الرسالة للنشر، ط1 1420هـ / 2000م)، ج22، ص609.

- (48) سورة القمر (54).
- (49) مصدر سابق نفس الجزء والصفحة.
- (50) عيار الشعر ، إبراهيم طباطبا (ت322 هـ). محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد الحسيني العلوي ، تحقيق عبد العزيز بن ناصر المانع ، (مصر: القاهرة ، مكتبة الخانجي ، بدون ت.ط.) ، ص 182.
- (51) الأمثال ، لابن سلام (ت224 هـ). أبو عبيد القاسم بن عبد الله الهروي البغدادي ، تحقيق د. عبد المجيد قطامش ، (الناشر دار المأمون للتراث ، ط 1 1400 هـ/1980م) ، ص 168.
- (52) الشعر والشعراء ، ابن قتيبة الدينوري (ت276 هـ). أبو محمد عبد الله بن مسلم ، (مصر: القاهرة ، دار الحديث ، ط 1 1423 هـ) ، ج1 ، ص315.
- (53) المعاني الكبير في أبيات المعاني ، ابن قتيبة الدينوري (ت276 هـ) ، تحقيق المستشرق د. سالم الكرنكوي (ت1373 هـ) ، عبد الرحمن بن يحيى بن علي اليماني (1313 - 1386 هـ) ، (الهند: حيدر آباد الدكن ، مطبعة دائرة المعارف العثمانية ، ط 1 1405 هـ/1984م) ، ج1 ، ص572.
- (54) عيون الأخبار ، ابن قتيبة الدينوري (ت276 هـ) ، (لبنان: بيروت ، دار الكتب العلمية ، ط 1 1418 هـ) ، ج1 ، ص340.
- (55) الكامل في اللغة والأدب ، المبرد (ت285 هـ). محمد بن يزيد أبو العباس ، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم ، (مصر: القاهرة ، ط 3 1417 هـ) ، ج2 ، ص140.
- (56) العقد الفريد ، ابن عبد ربه الأندلسي (ت328 هـ). أبو عمر شهاب الدين أحمد بن محمد بن عبد ربه ابن حبيب ابن خدير بن سالم ، (لبنان: بيروت ، دار الكتب العلمية) ، ج2 ، ص335.
- (58) جمهرة الأمثال ، أبو هلال العسكري (ت395 هـ). الحسن بن عبد الله بن سهل بن سعيد بن يحيى بن مهران ، (لبنان: بيروت ، دار الفكر ، بدون ت.ط.) ، ج1 ، ص517.
- (59) توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك ، ج3 ، ص1466.
- (60) ألفية ابن مالك ، ج1 ، ص71.
- (61) الكتاب ، سيبويه ، ج3 ، ص347.
- (62) المحكم والمحيط الأعظم ، ابن سيده المرسى (ت458 هـ) ، أبو الحسن علي بن اسماعيل ، تحقيق عبد الحميد هندواي ، (لبنان: بيروت ، دار الكتب العلمية ، ط 1 1421 هـ/2000م) ، ج10 ، ص482.
- (63) جمهرة اللغة ، أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد الأزدي (ت321 هـ) ، تحقيق رمزي منير البعلبكي ، (لبنان: بيروت ، دار العلم للملايين ، ط 1 1987م) ، ج1 ، ص332.
- (64) الاشتقاق ، ابن دريد الأزدي (ت321 هـ) ، تحقيق عبد السلام محمد هرون ، (لبنان: بيروت ، دارالجيل ، ط 1 1411 هـ/1991م) ، ص101.
- (65) الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة ، الشنتريني (ت542 هـ). أبو الحسن علي بن بسام ، تحقيق إحسان عباس ، (ليبيا - تونس ، الدار العربية للكتاب ، ط 1 1978م ، 1979م ، 1981م ، ط 2 1981م) ، ج4 ، ص629.
- (66) المؤلف والمؤتلف لابن القيسراني = الأنساب المتفكة في الخط المتماثلة في النقط ، ابن القيسراني (ت507 هـ). أبو الفضل محمد بن طاهر بن علي بن أحمد المقدسي الشيباني ، تحقيق كمال يوسف الحوت ، (لبنان: بيروت ، دار الكتب العلمية ، ط 1 1411 هـ) ، ص161.

- (67) تاريخ ابن معين - رواية الدوري ، أبو زكريا يحيى (ت233هـ). ابن معين بن عون بن زياد بن بسطام بن عبد الرحمن المري بالولاء البغدادي ، تحقيق د. أحمد محمد نور سيف ، المملكة العربية السعودية: مكة المكرمة ، مركز البحث العلمي وإحياء التراث الاسلامي ، ط1 1399هـ/1979م) ، ج4، ص478.
- (68) فوات الوفيات ، صلاح الدين (ت764هـ). محمد بن شاعر بن أحمد بن عبد الرحمن بن شاعر بن هارون بن شاعر ، تحقيق إحسان عباس ، (لبنان: بيروت ، دار صادر ، ط1 1973م ، 1974م) ، ج3، ص149.
- (69) يتيمة الدهر في محاسن أهل العصر ، أبو منصور الثعالبي (ت429هـ). عبد الملك بن محمد بن إسماعيل ، تحقيق د. مفيد محمد قميحة ، (لبنان: بيروت ، دار الكتب العلمية ، ط1 1403هـ/1983م) ، ج2، ص322.
- (70) الطبقات الكبرى ط العلمية ، ابن سعد (ت230هـ). أبو عبد الله محمد بن سعد بن منيع الهاشمي بالولاء البصري البغدادي ، تحقيق محمد عبد القادر عطا ، (لبنان: بيروت ، دار الكتب العلمية ، ط1 1410هـ/1990م) ، ج1، ص250.
- (71) المصدر نفسه ، ج7، ص129.
- (72) معرفة الصحابة لأبي نعيم (1/ 178).
- (73) تاريخ العلماء النحويين ، للتونخي المعري (ت442هـ). أبو المحاسن المفضل بن محمد بن مسعر ، تحقيق د. عبد الفتاح محمد الحلو ، (مصر: القاهرة ، هجر للطباعة والنشر والتوزيع والاعلان ، ط2 1412هـ/1992م) ، ص117.
- (74) الطبقات الكبرى ط العلمية ، ج3 ، ص20.
- (75) الإكمال في رفع الارياب عن المؤلف والمختلف في الأسماء والكنى والأنساب (6/ 245). المنجد في اللغة والإعلام ، دار الشروق ، ط20 1960م ، ص5.

المصادر والمراجع:

أولاً: القرآن الكريم.

ثانياً: المصادر والمراجع:

- (1) رح أبيات سيويه ، السيراقي(ت385 هـ). أبو محمد يوسف بن أبي سعيد الحسن بن عبد الله بن المرزبان ، تحقيق د. محمد علي الريح هاشم ، مراجعة طه عبد الرؤوف سعد ، (مصر: القاهرة ، مكتبة الكليات الأزهرية ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، ط 1394 هـ / 1974م)، ج2.
- (2) أسرار العربية ، الأنباري(ت577 هـ). عبد الرحمن بن محمد بن عبيد الله أبو البركات كمال الدين الأنصاري ، (دار الكتب العلمية منشورات محمد علي بيضون ، ط 1416 هـ / 1995م).
- (3) الاشتقاق ، ابن دريد الأزد(ت321 هـ) ، تحقيق عبد السلام محمد هرون ، (لبنان: بيروت ، دارالجيل ، ط 1411 هـ/1991م).
- (4) شرح الأشموني على ألفية ابن مالك ، الأشموني الشافعي(ت900 هـ). علي بن محمد بن عيسى أبو الحسن نور الدين ، (لبنان: بيروت ، دار الكتب العلمية ، ط 1419 هـ / 1998م) ، ج4.
- (5) الأصول في النحو ، ابن السراج(ت316 هـ). أبو بكر محمد بن سهل النحوي ، تحقيق عبد الحسين الفتلي ، (لبنان: بيروت ، مؤسسة الرسالة للنشر ، ط 1405 هـ/1985م) ، ج3.
- (6) ألفية ابن مالك ، ابن مالك. محمد بن عبد الله ابن مالك الطائي الجبائي أبو عبد الله جمال الدين (ت672 هـ) ، (دار التعاون للنشر) ، ج1.
- (7) الإكمال في رفع الارياب عن المؤلف والمختلف في الأسماء والكنى والأنساب ، سعد الملك أبو نصر علي بن هبة الله بن جعفر بن مأكولا ، (لبنان: بيروت ، دار الكتب العلمية ، ط 1411 هـ/1990م) ، ج6.
- (8) الأمثال ، لابن سلام(ت224 هـ). أبو عبيد القاسم بن عبد الله الهروي البغدادي ، تحقيق د. عبد المجيد قطامش ، (الناشر دار المأمون للتراث ، ط 1400 هـ/1980م).
- (9) جمهرة الأمثال ، أبو هلال العسكري(ت395 هـ). الحسن بن عبد الله بن سهل بن سعيد بن يحيى بن مهران ، (لبنان: بيروت ، دار الفكر ، بدون ت.ط) ، ج1.
- (10) ابن جنبي. أبو الفتح عثمان (ت392 هـ) ، الخصائص ، تحقيق محمد النجار ، و د. عبد الحميد هندواي ، (لبنان: بيروت ، دار الهدى للطباعة والنشر ، دار الكتب العلمية ، منشورات محمد علي بيضون ، ط 1421 هـ / 2000م ط 1) ، ج1.
- (11) شرح التصريح على التوضيح أو التصريح بمضمون التوضيح في النحو ، الأزهري زين الدين المصري(ت:905 هـ). خالد بن عبد الله بن أبي بكر بن محمد الجرجاوي ، (لبنان: بيروت ، دار الكتب العلمية ، ط 1421 هـ / 2000م) ، ج1 ، ج2.
- (12) تفسير الطبري = جامع البيان في تأويل القرآن ، الطبري(ت310 هـ). محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الأملي أبو جعفر ، تحقيق أحمد محمد شاكر ، (مصر: القاهرة ، مؤسسة الرسالة للنشر ، ط 1420 هـ/2000م) ، ج22.

- (13) توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك ، المرادي. أبو محمد بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن عليّ ، تحقيق عبد الرحمن علي سليمان أستاذ اللغويات في جامعة الأزهر ، (مصر: القاهرة ، دار الفكر العربي ، ط 1 1428 هـ / 2008 م) ، ج 2.
- (14) الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة ، الشنتريني (ت 542 هـ). أبو الحسن علي بن بسام ، تحقيق إحسان عباس ، (ليبيا - تونس ، الدار العربية للكتاب ، ط 1 1978 م ، 1979 م ، 1981 م ، ط 2 1981 م) ، ج 4.
- (15) الشافية في علم التصريف ومعها الوافية نظم الشافية للنيسابوري توفي في القرن 12 ، ابن الحاجب الكردي المالكي (ت 646 هـ). عثمان بن عمر بن أبي بكر بن يونس أبو عمرو جمال الدين ، تحقيق حسن أحمد العثمان (المملكة العربية السعودية: مكة المكرمة ، المكتبة المكية ، ط 1 1415 هـ / 1995 م) ، ج 2.
- (16) شرح شافية ابن الحاجب ، الاستراباذي. رضي الدين محمد بن الحسن (ت 686 هـ) ، تحقيق محمد نور الحسن ، ومحمد الزفزاف ، ومحمد محي الدين ، (لبنان: بيروت ، دار الكتب المصرية للنشر ، ط 1402 هـ / 1982 م ، ط 1419 هـ / 1998 م) ، ج 1.
- (17) شذا العرف في فن الصرف ، أحمد بن محمد الحماوي (ت 1351 هـ) ، تحقيق نصر الله عبد الرحمن نصر الله ، (المملكة العربية السعودية: الرياض ، مكتبة الرشد).
- (18) الشعر والشعراء ، ابن قتيبة الدينوري (ت 276 هـ). أبو محمد عبد الله بن مسلم ، (مصر: القاهرة ، دار الحديث ، ط 1423 هـ) ، ج 1.
- (19) حاشية الصبان على شرح الأشموني لألفية ابن مالك ، الصبان (ت 1206 هـ). أبو العرفان محمد بن علي الشافعي ، (لبنان: بيروت ، دار الكتب العلمية ، ط 1 1417 هـ / 1997 م) ، ج 1.
- (20) 20- الضرورة الشعرية ومفهومها لدى النحويين دراسة على ألفية ابن مالك ، إبراهيم بن صالح الحندود (المملكة العربية السعودية: المدينة المنورة ، ط 33 1421 هـ / 2001 م) ، العدد الحادي عشر بعد المائة ، ج 1.
- (21) ضياء السالك إلى أوضح المسالك ، محمد عبد العزيز النجار ، (مصر: القاهرة ، مؤسسة الرسالة ، ط 1 1422 هـ / 2001 م) ، ج 4.
- (22) الطبقات الكبرى ط العلمية ، ابن سعد (ت 230 هـ). أبو عبد الله محمد بن سعد بن منيع الهاشمي بالولاء البصري البغدادي ، تحقيق محمد عبد القادر عطا ، (لبنان: بيروت ، دار الكتب العلمية ، ط 1 1410 هـ / 1990 م) ، ج 1.
- (23) العقد الفريد ، ابن عبد ربه الأندلسي (ت 328 هـ). أبو عمر شهاب الدين أحمد بن محمد بن عبد ربه ابن حبيب ابن خدير بن سالم ، (لبنان: بيروت ، دار الكتب العلمية) ، ج 2.
- (24) شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك ، ابن عقيل. بهاء الدين عبد الله بن عبد الرحمن العقيلي الهمداني المصري (ت 769 هـ) ، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد ، (مصر: القاهرة ، دار التراث ، دار مصر للطباعة ، سعيد جودة السحار وشركاه ، ط 20 1400 هـ / 1980 م) ، ج 4.

- (25) فوات الوفيات ، صلاح الدين (ت764هـ). محمد بن شاكر بن أحمد بن عبد الرحمن بن شاكر بن هارون بن شاكر ، تحقيق إحسان عباس ، (لبنان: بيروت ، دار صادر ، ط 1 1973م ، 1974م) ، ج 3.
- (26) الباب في علل البناء والإعراب ، العكبري (ت616هـ). أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله البغدادي محب الدين أحمد ابن عبد الله ، تحقيق د. عبد الإله النبهان ، (سوريا: دمشق ، دار الفكر ، ط 1 1416 هـ / 1995م) ، ج 1.
- (27) جمهرة اللغة ، أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد الأزدي ، (ت321هـ) ، تحقيق رمزي منير البعلبكي ، (لبنان: بيروت ، دار العلم للملايين ، ط 1 1987م) ، ج 1.
- (28) اللمع في العربية ، ابن جني. أبو الفتح عثمان (ت392هـ) ، تحقيق فائز فارس ، الكويت ، ج 1.
- (29) شرح اللمع ، ابن برهان العكبري ، تحقيق فائز فارس ، (الكويت: الكويت ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، ط 1 1404 هـ / 1984م) .
- (30) المحكم والمحيط الأعظم ، ابن سيده المرسي (ت458هـ) ، أبو الحسن علي بن اسماعيل ، تحقيق عبد الحميد هندأوي ، (لبنان: بيروت ، دار الكتب العلمية ، ط 1 1421 هـ / 2000م) ، ج 10 ، ص 482.
- (31) المعاني الكبير في أبيات المعاني ، ابن قتيبة الدينوري (ت276هـ) ، تحقيق المستشرق د. سالم الكرنكوي (ت1373 هـ) ، عبد الرحمن بن يحيى بن علي اليماني (1313 - 1386 هـ) ، (الهند: حيدر آباد الدكن ، مطبعة دائرة المعارف العثمانية ، ط 1 1405 هـ / 1984م) ، ج 1.
- (32) معرفة الصحابة ، لأبي نعيم (ت430هـ). أحمد بن عبد الله بن أحمد بن اسحاق بن موسى بن مهران الأصبهاني ، تحقيق عادل يوسف العزاوي ، (المملكة العربية السعودية: الرياض ، دار الوطن للنشر ، ط 1 1419/1998م) ، ج 1.
- (33) تاريخ ابن معين - رواية الدوري ، أبو زكريا يحيى (ت233هـ). ابن معين بن عون بن زياد بن بسطام بن عبد الرحمن المري بالولاء البغدادي ، تحقيق د. أحمد محمد نور سيف ، (المملكة العربية السعودية: مكة المكرمة ، مركز البحث العلمي وإحياء التراث الاسلامي ، ط 1 1399 هـ / 1979م) ، ج 4.
- (34) المفصل في صنعة الإعراب ، الزمخشري جار الله (ت538هـ). أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد ، تحقيق د. علي بو ملجم ، (لبنان: بيروت ، مكتبة الهلال ، ط 1 1993م) ، ج 1.
- (35) شرح المفصل ، موفق الدين يعيش بن يعيش ، (مصر ، القاهرة ، مكتبة المتنبى ، لبنان: بيروت ، عالم الكتب ، بدون ت.ط).
- (36) المنجد في اللغة والإعلام ، (دار الشروق ، ط 20 1960م).
- (37) الموجز في قواعد اللغة العربية ، سعيد بن محمد بن أحمد الأفغاني (ت1417 هـ) ، (لبنان: بيروت ، دار الفكر ، ط 1 1424 هـ / 2003م).
- (38) المؤتلف والمختلف لابن القيسراني = الأنساب المتفكة في الخط المتماثلة في النقط ، ابن القيسراني (ت507هـ). أبو الفضل محمد بن طاهر بن علي بن أحمد المقدسي الشيباني ، تحقيق كمال يوسف الحوت ، (لبنان: بيروت ، دار الكتب العلمية ، ط 1 1411 هـ).

- (39) النحو الوافي، عباس حسن (ت1398 هـ)، دار المعارف، ط15، ج3.
- (40) تاريخ العلماء النحويين، للتنوخي المعري (ت442 هـ). أبو المحاسن المفضل بن محمد بن مسعر، تحقيق د. عبد الفتاح محمد الحلو، (مصر: القاهرة، هجر للطباعة والنشر والتوزيع والاعلان، ط1412 هـ/1992 م).
- (41) عيار الشعر، إبراهيم طباطبا (ت322 هـ). محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد الحسيني العلوي، تحقيق عبد العزيز بن ناصر المانع، (مصر: القاهرة، مكتبة الخانجي، بدون ت. ط).
- (42) عيون الأخبار، ابن قتيبة الدينوري (ت276 هـ)، (لبنان: بيروت، دار الكتب العلمية، ط1418 هـ)، ج1.
- (43) شرح الكافية الشافية، محمد بن عبد الله ابن مالكا الطائي الجاني أبو عبد الله جمال الدين (ت672 هـ)، تحقيق عبد المنعم أحمد هريدي، (المملكة العربية السعودية: مكة المكرمة، الناشر جامعة أم القرى، مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، ج4، ص1934).
- (44) الكامل في اللغة والأدب، المبرد (ت285 هـ). محمد بن يزيد أبو العباس، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، (مصر: القاهرة، ط3 1417 هـ)، ج2.
- (45) الكتاب، سيبويه (ت180 هـ). أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، تحقيق محمد عبد السلام محمد هرون، (مصر: القاهرة، مكتبة الخانجي، دار الجيل - بيروت، ط3 1408 هـ / 1988 م)، ج3.
- (46) تاريخ ابن معين - رواية الدوري، أبو زكريا يحيى (ت233 هـ). ابن معين بن عون بن زياد بن بسطام بن عبد الرحمن المري بالولاء البغدادي، تحقيق د. أحمد محمد نور سيف، (المملكة العربية السعودية: مكة المكرمة، مركز البحث العلمي وإحياء التراث الاسلامي، ط1 1399 هـ/1979 م)، ج4.
- (47) يتيمة الدهر في محاسن أهل العصر، أبو منصور الثعالبي (ت429 هـ). عبد الملك بن محمد بن إسماعيل، تحقيق د. مفيد محمد قميحة، (لبنان: بيروت، دار الكتب العلمية، ط1 1403 هـ/1983 م)، ج2.

الكفايات التقنية لأعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية (جامعة كردفان و جامعة الدنج - دراسة مقارنة) (2020 - 2021م)

أستاذ مساعد- قسم المناهج وتقنيات التعليم
كلية التربية- جامعة الدنج

د. يس شريف بري ملجا

المستخلص:

تناول هذا البحث الكفايات التقنية الواجب توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية بجامعة كردفان والدنج ،وقد هدف البحث إلى التعرف على أولويات الكفايات التقنية المطلوب توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس وأثر كل من متغيرات (النوع ، الجامعة ، المجال الأكاديمي، سنوات الخبرة ،الدرجة العلمية)، على تلك الكفايات ، وإستخدام الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس قوامها (70) عضواً تم إختيارهم بطريقة قصدية بجانب إستخدام الإستبانة كأداة لجمع البيانات ،إستخدام الباحث برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS) في تحليل البيانات. وفي ضوء ذلك توصل الباحث إلى عدد من النتائج منها ، أن إمتلاك عضو هيئة التدريس للكفايات التقنية مهمة للغاية - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأي من متغيرات البحث - ضعف إلمام المفحوصين بأهمية كفايات تحديد المهارات التكنولوجية لدى المتعلمين - أهمية معرفة مجالات استخدام الحاسوب في العملية التعليمية - ضعف معرفة خطورة الفيروسات الإلكترونية من قبل المفحوصين -أهمية امتلاك كفايات تحديد الأهداف العامة للمقرر المراد إعداده . أهمية امتلاك كفاية صياغة أهداف قابلة للقياس.

الكلمات المفتاحية : كفايات تقنية - مهارات تكنولوجية - هيئة التدريس - فيروسات الكترونية - الحاسوب .

Technical Competencies of faculty members in the two faculties of education
(University of Dilling and University of Kordofan – comparative study)

Dr.Yassien Sharrief Barry Malja – Faculty of education- University Dalanj

Abstract:

This research tackled the technological competencies that ought to be complied by the teaching staff members in two educational faculties at Kordufan and Dalanj universities . the research aimed at knowing the priorities of technological competencies that are required by teaching staff members and the effect of the variables (gender, university, academic field, years of experience, and scientific degree) on that competencies . the researcher used the analytical descriptive method , and the sample consisted of (70)teaching staff member chosen purposively. the data was collected by questionnaire and the researcher used SPSS in analyzing the data, hence, the researcher came out with anumber of findings such as; that staff members are to be technologically competent is very crucial, and there is no statistical differences indication ascribed to any of the variables . The weaknessof the library of the inspection of the costs of the technological skills identifying- The importance of knowing the use of computer in the educational process- Double knowledge of the vulnerable – The importance of possession 0f the goals of the determination of the sched – The importance of possessing the cascading formulating the method of measurable . The keyword; technological competencies - technological skills - teaching staff - Electronic viruses- The computer .

المقدمة:

تعتبر الجامعة معقلاً للفكر الإنساني في أرفع مستوياته ، ومصدراً للإستثمار البشري ، وتنمية الثروة البشرية وبعث الحضارة الإنسانية والتراث التاريخي للشعوب والأمم ، مع مراعاة المستوى الرفيع للقيم والتربية الخلقية . وأن أهم ما يهدف إليه التعليم الجامعي هو خدمة المجتمع والإرتقاء به حضارياً ، وترقية الفكر ، تقديم العلم وتنمية القيم الإنسانية ، وتزويد البلاد بالمختصين والفنيين والخبراء وإعداد الإنسان المزود بأصول المعرفة وطرق البحث المتقدمة ، والقيم الرفيعة للمساهمة في بناء المجتمع المشارك في صنع مستقبل الوطن ، وخدمة الإنسانية . ورأس الرمح لهذا المهام الجسام هو الأستاذ الجامعي المُعد إعداداً رفيعاً بحيث يكون عضو هيئة تدريس مميز ، تتوفر فيه كفايات التخصص الأكاديمي والتربوي والثقافي وله من الخبرات ما يمكنه من مواجهة تحديات تدريس طلبة الجامعة في عصر العولمة .

إن التدريس الجامعي الفعال لا يتحقق إلا على يدي أستاذ جامعي يمتلك الكفايات التقنية والأخلاقية قادراً على التخطيط لخبرات تدريسية وخلق مواقف تعليمية تدفع الطلبة إلى التفكير وكيفية القراءة والتحليل وتنظيم الأفكار وأمتلاك مهارات البحث عن المعلومة وكيفية مناقشتها والوصول إلى المعلومة الصحيحة ، لذلك لابد وأن يتسلح الأستاذ الجامعي بالكفايات الأخلاقية و التقنية حتى يصبح قدوة ومثالاً للسلوك القويم أمام طلابه. من هذا المنطلق نبعت فكرة هذا البحث .

مشكلة البحث:

في ظل الإهتمام المتزايد بالقدرات الذاتية الخاصة لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعيين يبرز موضوع الكفايات التقنية والأخلاقية كأحد الموضوعات التي حظيت وما زال ذلك الإهتمام ملحوظاً في السنوات الأخيرة من قبل المختصين التربويين ، سواء كان ذلك على مستوى التطور الذاتي أو على المستوى المهني العام ، فعدم إمتلاك عضو هيئة تدريس للكفايات الأخلاقية والتقنية المناسبة ينعكس سلباً على أدائه التعليمي والبحثي ، بهذا يضع الباحث كافة هذه الجوانب نصب عينيه وهي معاً تشير إلى الخيوط المتشابكة التي تمثل في كلها مشكلة هذا البحث .

أهمية البحث :

تنبع أهمية هذا البحث من أهمية الكفايات التقنية الواجب توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعيين بصفة عامة و اساتذة كليات التربية بصفة خاصة باعتبارهم المعنيين بأعداد وتأهيل المعلمين لمدارس التعليم العام ، كما وأنه وفي حدود علم الباحث تعتبر من الدراسات النادرة في البيئة السودانية ، كما وأنه من الناحية التطبيقية سيتمخض عن نتائج هذا البحث تصور مقترح لتطوير الكفايات التقنية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية ، وبجامعتي الدلنج وكردفان بوجه خاص .

أهداف البحث :

1. التعرف على أولويات الكفايات التقنية المطلوب توافرها في الأستاذ الجامعي من وجهة الاساتذة.

فروض البحث :

1. تتفاوت الكفايات التقنية لدى الاستاذ الجامعي في درجة الاهمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية بجامعة كردفان والدنج .

تساؤلات البحث :

- يتم تحقيق أهداف هذا البحث عبر الإجابة على التساؤلات التالية :
1. ما ترتيب الأهمية للكفايات التقنية التي ينبغي أن تتوفر لدى الأستاذ الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية بجامعة كردفان والدنج ؟

منهج البحث :

سيستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتناسبه لمثل هذا النوع من البحوث .

مجتمع البحث :

أعضاء هيئة التدريس بكلتي التربية جامعة الدنج وجامعة كردفان .

عينة البحث :

كل أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة كردفان - جامعة الدنج

حدود البحث:

الحدود الموضوعية : الكفايات التقنية اللازم توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة كردفان - جامعة الدنج .

الحدود المكانية:

كلية التربية - جامعة الدنج جامعة كردفان- ولاية شمال وجنوب كردفان

الحدود الزمانية : 2020م - 2021م

ادوات جمع البيانات :

سيعد الباحث استبانة لجمع البيانات والمعلومات.

مصطلحات البحث :

الكفايات التقنية :

ويقصد بها مجموعة المهارات الحاسوبية التي يجب أن يمتلكها عضو هيئة التدريس ليؤدي دوره الأكاديمي والإداري والبحثي بفعالية .

درجة أهمية الكفاية :

ويقصد بها درجة إمتلاك عضو هيئة التدريس لتلك الكفايات التي تقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس في الأداة المعدة لذلك الغرض .

عضو هيئة التدريس :

ويقصد به الشخص الذي يشغل وظيفة (محاضر ، أستاذ مساعد ، أستاذ مشارك ، أستاذ) بمؤسسات التعليم العالي ويقوم بالمهام التدريسية والبحثية والخدمية .

أدبيات البحث:

تهديد :

في الستينات من القرن الماضي ظهر إتجاه في برامج إعداد المعلمين عرف بإسم التربية القائمة على الكفايات (Competency – Based Education) حيث إنتشر هذا الاتجاه إنتشاراً كبيراً في الولايات المتحدة الأمريكية وأخذت به العديد من كليات ومعاهد إعداد المعلم . ولاسيما أنه حظي بتأييد الكثير من البحوث التجريبية ، مثل دراسات (استانفورد 1976، ويونج ويونج 1969، وويليمز 1977، وجامع 1983) حيث ركزت هذه الدراسات على أهمية هذا الاتجاه في تنمية الكفايات التدريسية المرغوبة في أداء المعلم⁽¹⁾

لقد ظهر إتجاه إعداد المعلم في ضوء فكرة الكفاية عند (Lucien Kenny) عام (1952) في دراسته التي أعدّها حول إعداد المعلمين من خلال تعاونهم مع مجلس كاليفورنيا لإعداد المعلمين ، وذلك لمتابعتة وتقويم أداء المعلمين في مراحل التعليم العام⁽²⁾ .

مفهوم الكفايات :

يختلف كثير من الباحثين في مفهوم الكفاية ، فالبعض يرى بأنها مجموعة من القدرات وآخرين يرون بأنها تتمثل في المهارات التي يتقنها الفرد ، وقد رأى عدد من الباحثين بأنها الفعالية وغيرهم يرى بأنها الكفاءة Competence ، وان الباحثين والمختصين اختلفوا في نظرهم إلى مفهوم الكفاية Competency ، لذا قدموا تعريفات مختلفة⁽³⁾ .

من خلال تتبع الأدبيات التربوية التي تعرضت لموضوع الكفايات باللغتين العربية والإنجليزية وجد فيها تعدداً لتعريف الكفايات يُشعر القارئ بأن فيها شيئاً من الإختلاف يصل حد التناقض ، وبالمثل يقول الرفاعي والعريزي ، يعد مفهوم الكفايات من المفاهيم المركبة متعددة الدلالات ، ويرجع ذلك إلى ان كل باحث ينظر إلى الكفايات من زاوية تختلف عن غيره بما يتناسب مع دراسته ، مما دعا البعض إلى القول بأن الكفايات تُعد مفهوماً وصفيّاً Descriptive أكثر من كونه مفهوماً معيارياً Normative⁽⁴⁾ .

ويتضح للباحث من التعريفات السابقة للكفايات ما يلي :

- لم يتفق الباحثون على تعريف محدد للكفاية ، فالبعض تناولها بشكل عام ، والبعض يرى بأنها تخص مجال معين دون غيره .
- بعض الباحثين يرى بأن الكفايات مرادفة للقدرات أو المهارات أو المعارف أو الإتجاهات أو الكفاءة والفعالية والأداء ، في حين فرق آخرون بين تلك المصطلحات .

وعليه يرى الباحث بأنه رغم التداخل الكبير بين الكفايات وبعض المصطلحات مثل القدرات والمهارات والإتجاهات والفعالية والكفاءة إلا أن الكفايات تعد المحصلة النهائية لكل مصطلح من تلك المصطلحات أي أن الكفاية هي إتقان الفرد للمعارف والقدرات والمهارات والإتجاهات بفعالية وكفاءة في الأداء . ولهذا يفرق⁽⁵⁾ بين الكفاءة والكفاية بقوله (كلمة الكفاءة تعنى لغة التعادل والتناظر في حين تعنى كلمة الكفاية التفوق والإمياز) .

والجدول رقم (1) التالي يوضح أوجه الاختلاف بين الكفاءة والكفاية :

الكفاءة	الكفاية
1- مخرجات للحد الأدنى من المستويات. 2- الإهتمام بما تتطلبه الوظيفة . 3- الإهتمام أو التركيز (إجتماعي) . 4- جزئية .	1 - مخرجات لأداء عال . 2- الإهتمام بما يحضره الأفراد للوظيفة . 3 - الإهتمام نفسي (سيكولوجي). 4- شاملة كلية.

ويقصد **Charleo E. Johnson** بالكفاءة (Efficiency) إمتلاك المعلم المتدرب لجميع المعارف والإتجاهات والمهارات اللازمة لأداء مهمة ما على نحو يمكن من إنجازها بأقل جهد ووقت وتكاليف ممكنة ،ويقصد بالكفاية (Competency) الإستخدام أو التوظيف الماهر للكفاءة بشكل يؤدي إلى تحقيق الهدف الذي توظف من أجله .⁽⁶⁾

الكمبيوتر التعليمي:

مقدمة:

تسعى دول العالم إلى الاخذ بأسباب التطبيقات التكنولوجية التى من أهم مظاهرها التقدم فى تكنولوجيا الإتصالات، ويعد الكمبيوتر من أهم سمات العصر الحديث، وما من مجال أو هيئة أو مؤسسه إلا وقد أدخلت الكمبيوتر فى أعمالها . والكمبيوتر من الأجهزة التكنولوجية التى حظيت باهتمام المتخصصين فى المجال التربوى ، والتعليمى ، فأخذ أبعاداً جديدة ، وعناية خاصة بالتغيير فى أساليب أو استراتيجيات التعليم والتعلم .

فاستخدمه المعلمون كأداة من الأدوات التقنية والتعليمية فيما يطلق عليه ، إدارة عملية التعليم والتعلم بمساعدة الكمبيوتر والتأكيد على الإتجاهات التربوية الحديثة مثل التعلم الذاتى وتفيد التعليم .

كما أنه تم إستخدام الكمبيوتر كمادة تعليمية ، يتم تدريسها للمتعلمين بمراحل التعليم المختلفة بهدف نشر الثقافة الحاسوبية ، أى تدريسه على المستوى النظرى ، والتطبيقى بهدف تعريف المتعلمين بمكونات الكمبيوتر ووظيفة كل مكون ، وأساليب عمله ، ولغاته وكيفية البرمجة، وإعداد البرامج .⁽⁷⁾

مفهوم الحاسوب التعليمي:

والحاسوب جهاز للتحليل وعرض ونقل المعلومات بأشكالها المختلفة ، فالمعلومات لها أشكال متنوعة ، فقد تتمثل على هيئة أرقام أو أحرف للنصوص المكتوبة أو رسومات ، أو صور أو أصوات أو حركة كما فى الأفلام والكتابات المتحركة .⁽⁸⁾

مجالات إستخدام الحاسوب فى التعليم:

هنالك العديد من التصنيفات لإستخدام الحاسوب فى التعليم والتعلم ، والحاسوب فى حد ذاته لايعتبر كتكنولوجيا تعلم، ولكنه وسيط تعليمى أو أداة يمكن من خلالها إبراز أنماط

عديدة من التعليم، فمن بين تطبيقات استخدام تقنيات الحاسوب في التعليم ما يلي :

التعليم بمساعدة الحاسوب Computer Assisted instruction (C.A.I)

ويحتوى على أنماط مختلفة هي :

- 1/ التعليم الخصوصي Tutorial Mode
- 2/ التدريب والممارسة Drill & practice
- 3/ الألعاب التعليمية Instructional Games
- 4/ العروض التوضيحية Demonstrations
- 5/ المحاكاة أو تمثيل المواقف Simulation Mode
- 6/ التشخيص والعلاج Diagonstic Prescriptive

وفي هذا النوع نجد أن التعليم يتعامل مع الحاسوب بصورة مباشرة ويمكن أن تستخدم في تقديم الدروس التعليمية المختلفة في جميع مراحل التعليم.(9)،

1- التعليم الخصوصي Tutoriol Mode:

يطلق عليه أيضاً التعليم الإرشادي الفردي . ويسمح هذا النوع من التعليم بالتفاعل بين الحاسوب والمتعلم ، ذلك التفاعل الذي يشبه مايدور بين المعلم والمتعلم وفيها يستخدم الحاسوب كوسيلة متممة . حيث يقوم الحاسوب بالعملية التعليمية بأكملها ويتحمل مسئولية العمل كله ، فللحاسوب علاقة وثيقة بالتعليم البرنامجي (المبرمج) الذي صمم من أجل جعل المتعلم يلعب دوراً فعالاً في تعليم نفسه بنفسه ويتقدم خطوة خطوة وفقاً لأهداف سلوكية سبق تحديدها .

2/ التدريب والممارسة : Drill & Practice :

لايوجد فرق بين هذا الاسلوب ، والاسلوب المستخدم في التعليم الخصوصي في طريقة إستقبال المتعلم لموضوع التعلم ، وإنما ينحصر الفرق بين الاسلوبين في الهدف ، إذ يهدف الاسلوب السابق إلى تحمل الحاسوب مسئولية العمل كله وذلك بتدريس الدرس من جميع جوانبه للمتعلم، بينما يهدف هذا الاسلوب إلى تدريس المتعلم على ما قام المعلم بتدريسه بطريقة خاصة . وفي هذا الاسلوب يستخدم الحاسوب ليكمل عمل المعلم . فهو لايقدم معلومات جديدة . ويستخدمه المعلم لإعطاء المتعلمين تدريبات على موضوعات علمية سبق شرحها ، وفيها يهتم بطرح الأسئلة عن المعلومات التي تعلمها المتعلم ، أو يستخدمها المعلم لتنمية المهارات الحركية أو المهنية لدى المتعلم.(10).

3/ الألعاب التعليمية Instructional Games :

صممت برامج الألعاب التعليمية لتستخدم في التعليم الفردي أو في مجموعات صغيرة مكونة من اثنين أو ثلاثة . ويتم فيها شرح المفاهيم التعليمية بطريقة شيقة وسهلة ومحبيه للنفس . وهذه الالعب غرضها تعليمي ، فهي تسهم في تعليم المتعلم قوة الملاحظة وتدريبه على إتخاذ القرارات ، كما تسهم الألعاب التعليمية في خلق جو من المنافسة بين المتعلمين .

4/ العروض التوضيحية Demonstrations :

فيها يستخدم الحاسوب في تقديم العروض التوضيحية ، وفي مجال التدريس على المهارات الحركية ، والمهنية . ويستخدم فيها الرسوم المتحركة ، والثابتة ، والموسيقى ، والألوان ، ومنها برامج خاصة لتدريب المتعلمين على المهارات الحركية .

5/ المحاكاة أو تمثيل المواقف Simulation Mode:

يستخدم الحاسوب في شرح المعلومة الصعب تخيلها بطريقة سهلة المواقف في الحقيقة لخطورتها أو إرتفاع تكاليفها .

وفي هذا الأسلوب يقدم الحاسوب المادة العلمية للمتعليم ، ويستخدم عناصر الصوت ، والحركة ، والصورة ، والنص وغيرها . وفيها يقوم المتعلم بدور في موقف مشابه لموقف الحياة ، ويطلق ما تعلمه حيث يجب على المتعلم إتخاذ القرارات ويشاهد نتائج هذه القرارات.(11).

خطوات إعداد برنامج تعليمي بمساعدة الحاسوب:

هنالك عدة مراحل أساسية يجب إتباعها عند إعداد البرامج التعليمية المقدمه من خلال الحاسوب بحيث تتماشى مع خصائص التعلم الذاتي من جهة ، وخصائص بناء برنامج الحاسوب التعليمي من جهة أخرى .

ف عند إعداد وتصميم وإنتاج البرامج التعليمية المقدمة من خلال الحاسوب يجب إتباع المراحل العلمية التالية :

- مرحلة إعداد البرنامج وتضمن :

1/ تحديد موضوع البرنامج التعليمي .

يتم تحديد الموضوعات التعليمية التي سيتناولها البرنامج التعليمي بمساعدة الحاسوب ويمكن إختيار موضوعات البرنامج من خلال جوانب التعلم المعرفية والنفسحركية ، فقد يتناول الموضوع إكساب المتعلمين المفاهيم والحقائق والقوانين العلمية ، أو تتناول اكتساب المتعلمين المهارات الحركية .(12).

2/ تحديد الأهداف السلوكية للبرنامج

يجب أن يكون هناك أهداف محددة وواضحة لأى عمل علمي ، وذلك لان تحديد الأهداف يساعد على وضوح الرؤية ، فأى عمل ناجح لابد أن يكون موجهاً نحو تحقيق أهداف محددة ومقبولة ، لذلك يجب أن يحتوى البرنامج على أهداف سلوكية إجرائية يمكن قياسها وملاحظتها، ويقصد بها وصف السلوك الفرعى الذى يتوقع أن يكون المتعلم قادراً على أدائه فى نهاية كل درس ولذلك يجب أن يبدأ كل درس بالبرنامج التعليمي بقائمة من الأهداف السلوكية بحيث تصف أداء المتعلم تكون قابلة للملاحظة والقياس ليطلع عليها المتعلم .(12).

3/ تحديد المحتوى الذى يمكن أن يحقق تلك الأهداف .

يتم تحديد المحتوى فى ضوء الخطوات التالية :

- أ. يجب تحديد وإختيار الموضوعات التى سيحتوى عليها البرنامج التعليمى .
- ب. القيام بجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بموضوعات البرنامج التعليمى .
- ج. القيام بفرز البيانات والمعلومات وتنقيحها لإختيار ما يناسب تحقيق أهداف البرنامج التعليمى . وكذلك ما يناسب إمكانات الحاسوب وسعة ذاكرة الحاسوب.
- د. إجراء مناقشة بين أفراد فريق العمل القائم بتصميم البرنامج التعليمى حول محتوى البرنامج.

مرحلة إنتاج البرنامج وتتضمن :

1- التصميم :

- تعتبر مرحلة التصميم من المراحل الهامة إذ يتم من خلالها وضع الخطوط العريضة التى ينبغى أن يسير عليها البرنامج التعليمى . ويتم التصميم فى الخطوات التالية :
- أ. تصميم الشاشة ويتم من تحديد أبعاد الشاشة ومساحتها على ورقة مشابهة تماماً لها وتحديد لون الشاشة طبقاً للدروس .
 - ب. يتم تسجيل ما ينبغى أن يعرض على شاشة الحاسوب من حيث المساحات المتروكة بين السطور وبين الكلمات .
 - ج. تحديد المواقع على الشاشة التى ستكتب بها المعلومات ويتم الإسترشاد فى ذلك طبقاً للأبعاد ومساحتها .
 - د. يتم تحديد تسلسل ظهور المعلومات والمحتويات على الشاشة ، والفواصل بين كل معلومة وأخرى .
 - هـ. تحديد المكان المخصص لكتابة التعليمات الخاصة بالمتعلم .
 - و. يتم تحديد نوع التغذية الراجعة التى ينبغى توفيرها بعد كل إستجابة للمتعلم سواء كانت كتابة أو موسيقى مصاحبة للكتابة. (7).

شبكة المعلومات:

-مقدمة:

إن الإنجازات العلمية فى مجال الإتصالات **Communications** لها أثر كبير فى تقريب أجزاء العالم المترامى الأطراف ، وكان نتيجة هذه الإنجازات إفراز قنوات إتصالية متنوعة (**Communi-cation Channels**)، منها التلفون ، والذى ينقل المعلومات المنطوقة على هيئة نبضات (**Pulses**) داخل سلك ، والمذياع (**Radio**) لنقل المعلومات المنطوقة سمعياً لمسافات بعيدة ، وبدون أسلاك ، والتلفزيون (**Televisoin**) والذى يتضمن الموجات الكهرومغناطيسية الفضائية الاشارات الصورية ، لتبث من خلالها الصورة المرئية بالإضافة إلى إشارات الصوت عبر آلاف الكيلومترات . وظهر بعد ذلك أكثر تكنولوجيا الإتصال حداثة هو الحاسوب الشخصى (P.C) ثم ظهر بعد ذلك ، ما يطلق عليها شبكة المعلومات أو الانترنت (**internet**) . والذى يعتبر قناة إتصال ينقل ويتبادل من خلالها

المعلومات بين الأفراد . فهي قناة تتسع لنقل الملايين من المعلومات في كل لحظة من مكان إلى مكان آخر . وبسرعة فائقة ، وبدرجة عالية من الوضوح .

تعريف شبكة المعلومات :

لا يوجد تعريف محدد لشبكة المعلومات ، فليس هناك شبكة محددة تسمى (الانترنت) . ولكن شبكة المعلومات عبارة عن كل الشبكات الحاسوبية المحلية المتصلة ببعضها البعض في جميع أنحاء العالم ، ونتيجة لهذا الإتصال تشكل شبكة واحدة ضخمة تنقل المعلومات من مكان إلى مكان آخر بسرعة فائقة .

2/ البريد الالكتروني (Electronic Mail) :

هو عبارة عن إرسال ، وإستقبال الرسائل بين مستخدمى شبكة المعلومات في جميع أنحاء العالم عبر شبكة المعلومات .

مميزات البريد الالكتروني :

- أ. الرسائل المرسله تصل نفس لحظة كتابتها وإعطاء الأمر بإرسالها ، أى لا يستغرق الإرسال ثوانى قليلة
- ب. تكاليف إرسال الرسالة بالبريد الالكتروني أرخص سعراً وأكثر فعالية من إرسالها بالبريد العادى .
- ج. يتميز الرسائل بالبريد الالكتروني بالسرية والخصوصية إذ لايتاح لأحد الإطلاع عليها إلا صاحبها ، أو لمن يفوض من قبله ، وهذا عكس الرسائل المرسله بالفاكس .
- د. المعلومات المرسله عبر البريد الالكتروني والمستقبله يمكن إستخدامها مرة أخرى .
- هـ. لكل مشترك بشبكة المعلومات عنوان الكترونى خاص به.⁽¹³⁾

3/ شبكة العنكبوت العالمية (الويب) (WWW):

وهى من أهم الخدمات المطورة على شبكة المعلومات ، وهى خدمة الإتصال بالنسيج العنكبوتى العالمى .

وشبكة الويب مقسمة إلى مساحات ، والمساحة مقسمة إلى صفحات وكل صفحة عبارة عن نسق خاص أو نظام معين ترتب فيه المعلومات وفق هذا النسق ، وبالتالي تظهر هذه المعلومات بشكل جيد ، سواء كانت نصاً أو صوتاً أو صورة صوتية أو غير صوتية ثابتة أو متحركة . ويتم ذلك من خلال مجموعة من أجهزة الحواسيب المتواصلة مع بعضها عن طريق شبكة المعلومات ، وتعرض معلومات متنوعة ، ويتم ذلك من خلال اتباع بروتوكول خاص بها .

وهو يعرف ببروتوكول نقل النص الفائق (Hypertext Transfer Protocol) (HTTP)

وهو الإجراء المستخدم فى التحكم بنقل صفحات الشبكة العنكبوتية العالمية من خلال شبكة المعلومات .

4/ التخاطب الهاتفي :

من خدمات شبكة المعلومات إمكانية التخاطب هاتفياً بواسطة أجهزة الحواسيب المتصلة بشبكة المعلومات . ويكون التخاطب إما صوتياً (سمعياً) أو (كتابياً) . كما يمكن أن يكون التخاطب حياً تفاعلياً أى في نفس اللحظة وهذا يتطلب وجود طرفي التخاطب في نفس الوقت أمام شاشات أجهزةهم .

المكتبة الالكترونية :

هى مكتبة ضخمة تضم الآلاف من الكتب الالكترونية التى تنتمى إلى العديد من المعارف الإنسانية ، وهى المكتبة التى تركز في عملها على تقنيات المعلومات والاتصالات، لتحويل اسلوب العمل بها واسلوب تداول الكتب ، والدوريات العلمية والمجلات إلى اسلوب تقنى يعتمد على التقنيات الحديثة .⁽¹⁴⁾

1/ الانترنت internet :

وهى شبكة الشبكات التى تختص بتبادل المعلومات ، وإتمام الإتصالات الخارجية بين عدد كبير من شبكات الحواسيب في جميع أنحاء العالم . والمعلومات التى تنقلها شبكة المعلومات مقسمة إلى مجموعات معلوماتية ويتم نقل تلك المجموعات باستخدام البرامج . ولكي يتم ذلك لابد من توافر برامج يطلق عليها اسم بروتوكول **Protocol** التى تعد معايير قياسية متفق عليها ، وتعمل في ضوءها جميع أجهزة الحواسيب المتصلة بشبكة المعلومات .⁽¹⁴⁾

2/ الانترانت intranet :

الانترانت شبكة **net** داخلية **intra** ، ويطلق عليها الشبكة المحلية أو شبكة أنترنت خاصة. فهى قد تكون شبكة محلية خاصة بجامعة ما ، أو كلية من كليات الجامعة ، أو تكون خاصة بمدرسة ما . وتعد من خلال تجهيز المدارس والكليات الجامعية ببنية تحتية في تكنولوجيا الإتصال عمادها هو الحاسوب الخادم المتواجد بالكلية أو المدرسة الذى ينظم الاتصالات الحادثة بين أجهزة الحاسوب المشتركة بالشبكة مما يساعد الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على الدخول الآمن إلى خدمات شبكة الانترانت التعليمية المختلفة، والإستفادة منها. والدخول إلى شبكة المعلومات العالمية للحصول على المعلومات وتبادل الإتصال المتنوعة.⁽¹⁵⁾

3/ الاكسترانت Extranet :

هى شبكة إضافية **Extra** ويمكن أن يطلق عليها الشبكة (الفائقة) وتستخدم بروتوكولات وتقنيات شبكة الانترنت . وتتكون شبكة الاكسترانت من عدد من شبكات الانترانت المحلية التى تتصل فيما بينهم . للوصول لبعض المعلومات والبيانات التى تهتم أعضاء هيئة التدريس، والمتعلمين، والنواحي الإدارية، فيمكن أن يطلعوا عليها ويتعرفوا عليها من الكليات الاخرى . فيمكن أن تنشئ الجامعة شبكة الاكسترانت لتضم الشبكات المحلية بكليات نفس الجامعة. وبالتالي تكون جميع المعلومات والبيانات للشبكات المحلية متاحة للإطلاع عليها فقط ، ويمكن توصل شبكة الاكسترانت بشبكة الانترنت .

الدراسات السابقة:

الدراسات العربية:

1 / أجرى الصباغ (1994):

دراسة هدفت إلى معرفة مدرسي كليات المجتمع في الأردن للكفايات التقنية التعليمية وممارستهم لها ، وأستخدمت الدراسة إستبانة من إعداد وتطوير الباحث مكونة من (48) كفاية موزعة على أربعة مجالات هى : شخصية الطالب ، والتخطيط للتعليم ، وتصميم التعليم ، و النشاطات والتقويم . وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها تم توزيعها على هيئة الدراسة ، وقد بينت نتائج الدراسة أن هناك (34) كفاية تكنولوجية تعليمية يعرفها المدرسون بدرجة عالية من أصل (48) كفاية ، كما بينت أنه يوجد (17) كفاية تكنولوجية تعليمية ضرورية جداً للمدرسين و (29) كفاية متوسطة الضرورة ، كما أظهرت الدراسة أن المدرسين في كليات المجتمع يمارسون (9) كفايات تكنولوجية بدرجة عالية ، و (25) كفاية يمارسونها دون مستوى الاتقان أى بدرجة متوسطة ، كما بينت الدراسة عدم وجود فروق في درجة معرفة هذه الكفايات ودرجة ممارستها تعزى للجنس أو السلطة المشرفة.

2 / دراسة الشريف : (2002) :

التي هدفت إلى التعرف على درجة إمتلاك هيئة التدريس في الجامعات السعودية للكفايات التكنولوجية ودرجة ممارستهم لها . تألفت عينة الدراسة من (598) عضو هيئة تدريس موزعين على جامعتي الملك سعود و أم القرى . تكونت أداة الدراسة من (57) كفاية موزعة على سبعة مجالات هى : تصميم التعليم ، والأساليب والأنشطة ، وإختيار التقنيات التعليمية ، وتشغيل الأجهزة التعليمية ، وخدمات مركز خدمات التعليم ، والتقويم ، دلت نتائج الدراسة على أن درجة إمتلاك أعضاء هيئة التدريس للكفايات التكنولوجية كانت كبيرة ، وأن درجة ممارستهم لها كانت متوسطة ، وأن هناك علاقة إرتباطية إيجابية كلية بين درجة إمتلاك الكفاية ودرجة ممارستها .

3 / دراسة المخلافي : (2004)

التي هدفت إلى التعرف على مدى إمتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة تعز في الجمهورية اليمنية للكفايات التقنية التعليمية ودرجة ممارستهم لها والمعوقات التى يواجهونها في ضوء متغيرات الكلية والرتبة الأكاديمية والخبرة . تكونت عينة الدراسة من 169 عضو هيئة تدريس في جميع الكليات الأكاديمية في جامعة تعز . أشارت نتائج الدراسة إلى إمتلاك وممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التقنية التعليمية كان بدرجة متوسطة . وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة إمتلاك وممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التقنية تعزى إلى متغيرات الكلية ، الرتبة الأكاديمية ، والخبرة ، وكشفت نتائج الدراسة أن الصعوبات التى تواجه أعضاء هيئة التدريس كانت بدرجة متوسطة.

4/ دراسة سلامة: (2005)

التي هدفت إلى معرفة مدى توافر كفايات تكنولوجيا التعليم في كليات المعلمين بالملكة العربية السعودية ودرجة ممارستهم لها . تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة تدريس تكنولوجيا التعليم في كليات المعلمين وعددهم (95) وقد استخدمت الإستبانة والتي تكونت من (56) كفاية في سبعة مجالات في تخصص تكنولوجيا التعليم . وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها توافر (31) كفاية من مجموع الكفايات بدرجة كبيرة و (25) كفاية بدرجة متوسطة .

5/ دراسة محمد ذبيان الغزاوي ولطفي الخطيب ضرار (2010) :

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة توافر الكفايات التقنية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس ودرجة ممارستهم لها في ضوء متغيرات الدراسة، المؤهل العلمي، والتخصص، تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس والبالغ عددهم (101) عضو هيئة التدريس أعد الباحث إستبانة تكونت من (70) كفاية تقنية تعليمية توزعت على سبع مجالات، ثم توزعت الإستبانة على عينة الدراسة وعددهم (95) . وجاءت نتائج الدرس بما يلي :

أن الكفايات التقنية والتعليمية لدى عينة الدراسة قد توافرت بدرجة عالية جداً أو عالية وأن مجالات العناصر الرئيسة لعملية التدريس قد تقدمت على بقية مجالات الدراسة . وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بضرورة أن تقوم جامعة السلطان قابوس بعقد دورات تدريبية في تشغيل وإستخدام الحاسوب في الأغراض التعليمية والبحثية لأعضاء هيئة التدريس.

2-5-2 الدراسة الأجنبية :

6/ دراسة فيشر (1997) Fisher :

التي هدفت إلى تقصى الكفايات التكنولوجية اللازمة لمعلمي كلورادو ، وقد خلصت الدراسة إلى أن أهم الكفايات التكنولوجية هي المتعلقة بالانترنت و إستخداماته ، ثم قام بترتيب الكفايات كالتالي :

الكفايات المعرفية ، التعامل مع البرامج الحاسوبية ، إدخال البيانات ، ثم أوصى بأن أهم إستخدام للكفايات التكنولوجية وبالأخص الحاسوبية هي التي تعمل على إدخال الحاسوب إلى الغرفة التعليمية وتعمل على إدارة التعليم كما تعمل على تطوير مستويات التفكير العليا.

7/ دراسة Clay (1999) :

هدفت الدراسة إلى التعرف على كفايات التقنيات التعليمية لدى معلم المرحلة الثانوية، ومدى ملائمة هذه الكفايات في إكتساب صفات تميزه عن غيره من المعلمين لتحسين نوعية التعليم، حيث تكونت عينة الدراسة من (146) معلماً تم إعدادهم في جامعة بيمجي (Bemidji) في الولايات المتحدة الأمريكية ، و (76) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة ، واستخدم الباحث إستبانة مكونة من (33) كفاية تقنية تعليمية مبنية وفقاً للمقاييس المطورة من الجمعية الدولية لإستخدام

التقنيات التعليمية ، وأشارت النتائج إلى أن المعلمين لديهم كفايات تقنيات تعليمية أقل من توقعات هيئة التدريس بالجامعة ، في حين تدنت إستجابات أعضاء هيئة التدريس عن المقاييس الدولية.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق أن معظم الدراسات السابقة قد أشارت إلى أهمية الكفايات التقنية للمعلم وللمتعلم وكذا لأعضاء هيئة التدريس بالكليات الجامعية ، كما إهتمت معظم الدراسات بتحديد كفايات التقنيات التعليمية اللازمة لعضو هيئة التدريس الجامعي ودرجة توافر هذه الكفايات لديه مثل دراسة (، Clay 1999) ، سلامة (2005) ودراسة المخلافي (2004) ، ، ودراسة الشريف (2002) ، ودراسة، والصباغ (1994) .

أشارت بعض الدراسات إلى قياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس الجامعية نحو ثورة تقنيات التعليم ونحو الثورة التكنولوجية العامة .

هدفت بعض الدراسات إلى بناء هياكل عامة للكفايات التقنية التي يمكن استخدامها لتطوير وتحسين كفايات المعلمين التقنية والتعليمية ، كدراسة فيشر

إتجهت بعض الدراسات إلى تقييم الكفايات التقنية التعليمية التي يكتسبها المعلمون في

برامج إعدادهم في الكليات والجامعات ، كدراسة محمد ذبيان ولطفي الخطيب 2010م

بينما سعت بعض الدراسات إلى الوقوف على كيفية استخدام أعضاء هيئة التدريس بالجامعات للانترنت في التواصل والمشاركة في الاعمال التدريسية ، كما يتضح من عرض الدراسات أعلاها أنه لا توجد من بينها دراسة ربطت مابين الكفايات التقنية والكفايات الأخلاقية سوى دراسة واحدة (في حدود معرفة الباحث) . أظهرت نتائج هذه الدراسات بانها تتصل بأهداف هذا البحث بطريقة أو بأخرى . كذلك يلاحظ أن معظم هذه الدراسات أجريت في فترة زمنية تتراوح ما بين (2000- 2010م) مما يدل على أهمية دراسات الكفايات التقنية عموماً وكذا الكفايات الأخلاقية على ندرتها وقلتها . ومن الملاحظ أن أغلب هذه الدراسات قد استخدمت المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات ، وتعتبر هذه الدراسة إمتداداً للدراسات السابقة من حيث مسعاها للكشف عن الكفايات التقنية والكفايات الأخلاقية لأعضاء هيئة التدريس الجامعيين. لذلك كانت الدراسات السابقة بمثابة منصة إنطلق منها الباحث ، كما استفاد منها في تحديد وبلورة أهداف البحث واثراء الإطار النظري وأدبيات البحث، بجانب الاسترشاد بمنهج الدراسة و اختيار الطرق والأساليب الاحصائية المناسبة لتحليل وتفسير النتائج ، كما أفادت الدراسات السابقة الباحث في بناء الاستبانة التي طبقت في جمع البيانات .

3- منهجية البحث وإجراءاته الميدانية:

مقدمة:

في هذا الفصل تناول الباحث منهج ومجتمع وعينة البحث وأدوات جمع البيانات والأساليب الاحصائية التي استخدمها .

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي، ويهدف هذا المنهج إلى جمع البيانات والمعلومات الخاصة بالمشكلة وذلك للإجابة على تساؤلات البحث أو إختيار فروض البحث، كما يهتم أيضاً بجمع الأوصاف الدقيقة العلمية للظاهرة المدروسة ووصف الوضع الراهن وتفسيره ، كما يسعى للتعرف على الآراء والمعتقدات والاتجاهات لدى الأفراد والجماعات وفحصها و تحليلها تمهيداً لوضع المقترحات الجديدة والمناسبة لتحسين وتطوير الواقع.. هذا يعني أن الخطوة الأخيرة التي يقوم بها الباحث الذي يستخدم المنهج الوصفي تتمثل في وصف النتائج التي توصل إليها عن طريق جمعه للمعلومات التي تتعلق بموضوع البحث وملاحظاته حولها، وتحليل هذه النتائج وتفسيرها وذلك في دقة ووضوح .

مجتمع البحث :

يتكون مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية في جامعتي كردفان والدنج والبالغ عددهم في أثناء إجراء البحث (150) عضواً من هيئة التدريس .
جدول رقم (2) يوضح مجتمع البحث حسب النوع

النوع	الجامعة		المجموع الكلي
	كردفان	الدنج	
ذكور	40	54	94
اناث	30	26	56
المجموع	70	80	150

عينة البحث :

العينة جزء من أو بعض من جميع فاذا كان هدفنا الوصول إلى تعميمات حول ظاهرة، فإننا بالطبع لابد لنا من دراسة يضع حالات، لا أن نقتصر على حالة واحدة فاذا كان عدد الحالات التي يشملها (الكل) الذي تنتمي إليه أو يتضمنها (الجميع الذي يحتويها، كبير أصبح من الصعوبة بمكان دراسة جميع هذه الحالات، لهذا يلجأ الباحث إلى إختيار عدد محدود من هذا (الكل) يكون موضع الدراسة .⁽¹⁶⁾

يجب مراعاة الاعتبارات الفنية عند تحديد حجم العينة ، كدرجة تجانس عينة المجتمع الأصلي .. فاذا كان التجانس على درجة كبيرة يمكن الإكتفاء بعينة صغيرة ، واذا كان التباين كبيراً في التجانس تكون حجم العينة كبيرة .

قام الباحث بتوزيع (100) استبانة على عينة البحث في كليتي التربية بالجامعتين واسترد منها (84) استبانة ومن ثم تم استبعاد (14) استبانة لعدم اكتمال إجابات المفحوصين عليها وبذلك يصبح عدد أفراد العينة (70) عضواً وهم أصحاب الاستبانات المكتملة أنظر الجدول رقم (3) .

جدول رقم (3) يوضح عينة البحث .

الجامعة		النوع		المجال الأكاديمي		الدرجة العلمية		سنوات الخبرة	
الجامعة	العدد الكلي	ذكور	إناث	تربوي	غير تربوي	محاضرين و أساتذة مساعدين	مشاركين وأساتذة	أقل من 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
كردفان	30	16	14	12	18	28	02	08	22
الدنج	40	22	18	11	29	35	05	17	23
المجموع	70	38	32	23	47	63	07	25	45
النسبة	%100	%54	%46	%32	%68	%90	%10	%35	%65

المعاملات العلمية:

أ/ صدق الاستبانة :

المقياس الصادق هو الذي يقيس بدقة كافية الظاهرة التي صمم لقياسها، وأن الاعتماد على صدق المحكمين ضروري وذلك بعرض أداة جمع البيانات على عدد في المتخصصين والخبراء في المجال الذي يقيسه الاختبار، فإذا اتفق الخبراء على أن الاختبار يقيس السلوك الذي وضع من أجله يمكن الاعتماد على حكمهم .

ب/ ثبات الاستبانة :

ويقصد بالثبات مدى الاتساق بين البيانات التي تجمع عن طريق إعادة تطبيق نفس المقياس على نفس الأفراد أو الظواهر . قام الباحث بتجريب الاستبانة إستطلاعياً بفواصل زمنية بينهما اسبوع على نفس العينة والمكون من (10) من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الدنج للحصول على ثبات الاستبانة .

واستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون طبقاً للمعادلة التالية :

$$r = \frac{n(\text{مجم س ص}) - (\text{مجم س} \times \text{مجم ص})}{n(\text{مجم س}) - (\text{مجم ص})^2}$$

$$r = \frac{n(\text{مجم س ص}) - (\text{مجم س} \times \text{مجم ص})}{n(\text{مجم س}) - (\text{مجم ص})^2}$$

حيث (r) هي معامل الارتباط .

ولتحديد معامل الثبات إحصائياً اعتمد الباحث على معادلة سبيرمان براون، حيث الثبات

$$r_2 =$$

$$r_1 +$$

r هي معامل ارتباط بيرسون .

وبالرغم من أن الباحث قد اعتمد على صدق المحكمين في تقنين صدق إستبانته إلا أنه ولمزيد من التيقن قام باستخراج معامل الصدق الاحصائي أو الذاتي للكفايات في المجالات المختلفة ، واعتمد على المعادلة التالية في حساب الصدق الذاتي .

الصدق الذاتي = الثبات

حيث بلغ الصدق الذاتي للأداة (0.89)

عرض و تحليل و تفسير النتائج

إستناداً إلى إجراءات وادوات البحث السابق ذكرها توصل الباحث إلى النتائج التالية :

الفرض الأول :

ونصه كما يلي: تتفاوت الكفايات التقنية لدى الأستاذ الجامعي في الأهمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلتي التربية بجامعة كدرفان والدلنج.

وللإجابة على هذا الفرض تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجالات المختلفة في محور الكفايات التقنية والجدول (6) التالي: يوضح استجابات المفحوصين في المجال (أ) والخاص بكفايات الثقافة الحاسوبية العامة :

م	(أ)- مجال كفايات الثقافة الحاسوبية العامة	التكرارات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		مهمة للغاية	مهمة	متوسطة الأهمية	قليلة الأهمية	عديمة الأهمية		
1	معرفة المكونات المادية للحاسوب	44	18	8	0	0	4.51	0.692
2	معرفة الوسائط التي يعمل بها الحاسوب	40	26	4	0	0	4.51	0.60
3	معرفة مجالات استخدام الحاسوب في العملية التعليمية	45	22	3	0	0	4.60	0.57
4	معرفة استخدام الحاسوب في الحياة العامة	31	25	3	1	0	4.30	0.64
5	معرفة المصطلحات المستخدمة في مجال الحاسوب	39	23	6	1	0	4.41	0.77
6	معرفة الفيروسات الإلكترونية	21	30	17	2	0	4.00	0.81
7	معرفة طرق الوقاية من الفيروسات الإلكترونية	29	26	14	1	0	4.17	0.85
8	معرفة برمجيات التشغيل	29	22	18	1	0	4.18	0.85
المتوسط الحسابي العام للمجال								4.34

ويتضح من الجدول أعلاه أن المفحوصين يرون أن الكفايات المقترحة في المجال (أ) في غاية الأهمية لأعضاء هيئة التدريس، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لكافة هذه الكفايات المذكورة

(4,34) مما يعطى مؤشراً قوياً لأهمية تلك الكفايات وعددها (8) كفاية وأن أولى تلك الكفايات التي ينبغي أن يتسلح بها عضو هيئة التدريس و التي وردت في المجال (أ) هي: معرفة مجالات استخدام الحاسوب في العملية التعليمية والتي بلغ متوسطها الحسابي (4,60). أما كفاية معرفة الفيروسات الإلكترونية رغم أهميتها إلا أنها قد حازت على أدنى متوسط حسابي (4,00)، مما يشير إلى ضعف في معرفة خطورة الفيروسات الإلكترونية من قبل المفحوصين.

والجدول (7) التالي: يوضح استجابات المفحوصين في المجال (ب) والخاص بكفايات التصميم والتطوير.

م	(ب) مجال كفايات التصميم والتطوير	التكرارات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		مهمة للغاية	مهمة	متوسطة الأهمية	قليلة الأهمية	عديمة الأهمية		
1	تحديد الاهداف الخاصة للمقرر الالكتروني	31	28	9	2	0	4.25	0.792
2	تحديد استراتيجيات التدريس اللازمة لتحقيق أهداف المقرر	39	26	3	2	0	4.45	0.715
3	تحديد أنشطة التعلم	31	32	6	1	0	4.32	0.696
4	تحديد الوسائل المناسبة لتنفيذ الأنشطة	32	30	8	0	0	4.34	0.678
5	تحديد أساليب التغذية الراجعة	28	32	8	2	0	4.22	0.764
6	تحديد أساليب التفاعل الالكتروني مع المتعلمين	25	31	10	4	0	4.10	0.853
7	تزويد المتعلمين بمصادر التعلم من خلال الشبكة	35	27	6	2	0	4.35	0.762
8	تشجيع المتعلمين على التفكير الناقد	30	29	7	3	0	4.26	0.81
المتوسط الحسابي العام للمجال							4,30	

ويتضح من الجدول أعلاه أن المفحوصين يرون أن الكفايات المقترحة في المجال (ب) في غاية الأهمية لأعضاء هيئة التدريس، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لكافة هذه الكفايات المذكورة (4,30) مما يعطى مؤشراً قوياً لأهمية تلك الكفايات وعددها (8) كفاية وأن أولى تلك الكفايات التي ينبغي أن يتسلح بها عضو هيئة التدريس و التي وردت في المجال (ب) هي: القدرة على تحديد استراتيجيات التدريس اللازمة لتحقيق أهداف المقرر والتي بلغ متوسطها الحسابي (4,45). مما يدل على إدراك المفحوصين لأهمية هذه الكفاية. أما بالرغم من أهمية كفاية تحديد أساليب التفاعل الإلكتروني إلا أنها قد حازت على أدنى متوسط حسابي (4,10)، مما يشير إلى ضعف في معرفة أهمية هذه الكفاية من قبل المفحوصين.

والجدول (8) التالي: يوضح استجابات المفحوصين في المجال (ج) والخاص بكفايات الإعداد و التنفيذ:

م	مجال كفايات الاعداد و التنفيذ	التكرارات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		مهمة لل غاية	مهمة	متوسطة الاهمية	قليلة الاهمية	عديمة الاهمية		
1	الإلمام باللغة الانجليزية	40	23	5	2	0	4.44	0.754
2	إجادة لغة الحاسوب	36	27	4	3	0	4.37	0.783
3	القدرة على إنزال الملفات من الشبكة	36	29	3	2	0	4.41	0.712
4	القدرة على تحميل الملفات إلى الشبكة	35	30	4	1	0	4.41	0.670
5	القدرة على الدخول للمكتبات العالمية	40	24	5	1	0	4.47	0.696
6	تحديد المهارات التكنولوجية لدى المتعلمين	24	30	12	3	1	4.06	0.907
7	اقتان استراتيجيات التعلم المزيج (التقليدي -التقني)	30	29	8	3	0	4.22	0.819
8	القدرة على نشر الملفات عبر شبكة الحاسوب	36	25	7	2	0	4.35	0.780
المتوسط الحسابي العام للمجال							4.34	

ويتضح من الجدول أعلاه أن المفحوصين يرون أن الكفايات المقترحة في المجال (ج) في غاية الأهمية لأعضاء هيئة التدريس، حيث تراوح المتوسط الحسابي العام لكافة هذه الكفايات المذكورة ما بين (4,22) و (4.44) مما يعطى مؤشراً قوياً لأهمية تلك الكفايات وعددها (8) كفاية. إلا أن كفاية تحديد المهارات التكنولوجية بالرغم من أهميتها إلا أنها قد حازت على أقل متوسط (4,06) مما يشير إلى ضعف إلمام المفحوصين بأهمية كفايات تحديد المهارات التكنولوجية لدى المتعلمين .

والجدول (9) التالي: يوضح استجابات المفحوصين في المجال (د) والخاص بكفايات التخطيط:

م	مجال كفايات التخطيط العبارات	التكرارات					الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
		مهمة للغاية	مهمة	متوسطة الأهمية	قليلة الأهمية	عديمة الأهمية		
1	تحديد الأهداف العامة للمقرر المراد إعداده	45	22	2	1	0	0.262	4.88
2	تحديد مدى ملائمة المقرر لطرحة على الشبكة	24	37	6	3	0	0.760	4.17
3	تحديد المتطلبات المادية للمقرر	30	30	8	2	0	0.774	4.25
4	تحديد المتطلبات البشرية للمقرر	33	25	12	0	0	0.748	4.30
5	تحديد فريق عمل لإنجاز المقرر إلكترونياً	25	31	11	3	0	0.826	4.11
6	تحديد جدول زمني لإنجاز العمل	27	34	8	1	0	0.710	4.24
7	تحديد المستفيدين من المقرر	25	33	9	3	0	0.803	4.14
8	تحديد خبرات المستفيدين السابقة عن المقرر	24	32	10	4	0	0.846	4.08
المتوسط الحسابي العام للمجال								
								4.27

ويتضح من الجدول أعلاه أن المفحوصين يرون أن الكفايات المقترحة في المجال (د) في غاية الأهمية لأعضاء هيئة التدريس، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لكافة هذه الكفايات المذكورة ما بين (4.27) وأن كفايات تحديد الأهداف العامة للمقرر المراد إعداده قد نالت أعلى متوسط حسابي (4.88) وأن كفايات تحديد خبرات المستفيدين السابقة عن المقرر بالرغم من أهميتها إلا أنها نالت أقل متوسط حسابي (8.4) .

والجدول (10) التالي: يوضح استجابات المفحوصين في المجال (هـ) والخاص بكفايات التقييم:

م	مجال كفايات التقييم العبارات	التكرارات					الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
		مهمة للغاية	مهمة	متوسطة الأهمية	قليلة الأهمية	عديمة الأهمية		
1	تطبيق أساليب مختلفة للتقويم الإلكتروني	25	33	11	1	0	0.741	4.17
2	تحديد نقاط الضعف لدى المتعلمين	31	30	7	1	1	0.815	4.27

م	مجال كفايات التقويم	التكرارات					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		مهمة للغاية	مهمة	متوسطة الأهمية	قليلة الأهمية	عدم الأهمية		
3	تحديد نقاط القوة لدى المتعلمين	34	25	8	3	0	4.28	0.836
4	إعداد برامج إثرائية للمتعلمين	29	31	7	2	1	4.21	0.849
5	إعداد برامج علاجية لتنمية القدرات العقلية	29	25	15	0	1	4.15	0.862
6	تقديم التغذية الراجعة للمتعلمين	21	36	12	1	0	4.10	0.725
7	وضع معايير علمية لتقويم المتعلمين	31	28	9	2	0	4.25	0.792
8	صياغة أهداف قابلة للقياس	35	28	6	1	0	4.38	0.707
المتوسط الحسابي العام للمجال								4.23

ويتضح من الجدول أعلاه أن المفحوصين يرون أن الكفايات المقترحة في المجال (هـ) في غاية الأهمية لأعضاء هيئة التدريس، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لكافة هذه الكفايات المذكورة (4.23) وأن كفاية صياغة أهداف قابلة للقياس قد نالت أعلى متوسط حسابي (4.38) وإن كفاية تقديم التغذية الراجعة للمتعلمين بالرغم من أهميتها إلا أنها نالت أقل متوسط حسابي (4.10). مما يشير إلى تجاهل المفحوصين لأهمية التغذية الراجعة لدى المتعلمين.

ومعرفة وتوضيح أهمية الكفايات التقنية لدى الاستاذ الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية بجامعة كركدان والدنج، قام الباحث باستخراج المتوسط الحسابي لمختلف مجالات الكفايات التقنية (أ، ب، ج، د، هـ) ومن ثم استخراج المتوسط الحسابي الكلي لمحور الكفايات التقنية كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (11) يوضح المتوسط الحسابي لمجالات محور الكفايات التقنية:

المجالات	أ	ب	ج	د	هـ	المتوسط الحسابي لمحور الكفايات التقنية ككل
المتوسط الحسابي للمجالات	4.34	4.30	4.34	4.27	4.23	4.30

ويتضح من الجدول أعلاه أن المفحوصين يرون أن الكفايات التقنية المقترحة في غاية الأهمية لأعضاء هيئة التدريس، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لكافة هذه المجالات (4.30) مما يعطى مؤشراً قوياً لأهمية تلك الكفايات وعددها (40) كفاية وأن أولى تلك الكفايات التي ينبغي أن

يتسلح بها عضو هيئة التدريس هي التي وردت في المجالين (أ) و(ج) وهما مجال (كفايات الثقافة الحاسوبية العامة ومجال كفايات الإعداد والتنفيذ) والتي بلغ متوسطهما الحسابي (4,34). ومن ثم المجال (ب) (كفايات التصميم والتطوير) بمتوسط حسابي (4,30) ثم المجال (د) (كفايات التخطيط) بمتوسط حسابي (4,27) ثم المجال (هـ) بمتوسط حسابي (4,23). وهذا يعطى مؤشراً واضحاً لأهمية الكفايات التقنية لعضو هيئة التدريس ، حتى يصبح شخصية أكاديمية فاعلة ومواكبة لمتطلبات العصر، يتفاعل مع الأحداث ويجلب المفيد من العلم والتقنية لطلابه من أجل توسيع مداركهم وتنمية مهاراتهم الفكرية والأكاديمية والبحثية. وهكذا يتم دحض الفرض الأول لهذا البحث والذي نص على أنه ، تتفاوت الكفايات التقنية لدى الاستاذ الجامعي في الأهمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية بجامعة كردفان والدنج. حيث أجمعوا على أهمية هذه الكفايات التقنية بمتوسط حسابي عال بلغ (4,30) وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (منصور العتيبي: 2006 43). وعند ترتيب أهمية مجالات محور الكفايات التقنية ترتيباً تنازلياً تأتي كفايات الثقافة الحاسوبية العامة وكفايات الإعداد والتنفيذ في مقدمة الترتيب بينما نجد كفايات التقويم تأتي في ذيل الترتيب مع أهميتها في العملية التعليمية التعلمية أنظر الجدول (12) أدناه ، وبما أن كل هذه الكفايات تقع في درجة (مهمة للغاية) فإن الباحث يرى أن هذا الاختلاف في الترتيب غير ذي جدوى أو عديم الأثر .

جدول (12) يوضح ترتيب أهمية مجالات محور الكفايات التقنية للمفحوصين وفق المتوسط الحسابي لكل مجال :

النتيجة	الترتيب	المتوسط الحسابي	محور الكفايات التقنية
			المجالات
مهمة للغاية	الأول	4,34	(أ) كفايات الثقافة الحاسوبية العامة
مهمة للغاية	الأول	4,34	(ج) كفايات الإعداد والتنفيذ
مهمة للغاية	الثاني	4,30	(ب) كفايات التصميم والتطوير
مهمة للغاية	الثالث	4,27	(د) كفايات التخطيط
مهمة للغاية	الرابع	4,23	(هـ) التقويم
مهمة للغاية		4,30	المتوسط الحسابي العام للمحور

تفسير النتائج:

الفرض الرابع:

والذي ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة البحث تعزى لمتغير النوع (ذكور، إناث)

الجدول رقم (20) يوضح إختبار التباين الاحادي الاتجاه بين استجابات عينة البحث

حسب متغير النوع .

ANOVA						
مصدر التباين	SS	DF	MS	F	P.value	FCr
مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة (ف) الجدولية		
بين المجموعات	791.6665	70	10.199537			
داخل المجموعات	3419.371	5037	0.678851	16.1970	9.5E17	1.29197
المجموع	4211.038	5109				

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات استجابات عينة البحث للكفايات التقنية تعزى لمتغير النوع ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (16.197) وقيمة (ف) الجدولية (1.29197) وهى غير دالة عند مستوى (0.05) ، وهذا يعطى مؤشراً بأن هناك توافقاً بين أعضاء هيئة التدريس من الذكور والإناث فى أهمية الكفايات التقنية لعضو هيئة التدريس الجامعى. وبهذه النتيجة يتم رفض الفرض الرابع والذى ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة البحث تعزى لمتغير النوع (ذكور ، إناث)

الفرض الخامس :

والذى ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة البحث تعزى لمتغير المجال الأكاديمي.

الجدول رقم (21) يوضح إختبار التباين الاحادى الاتجاه فى استجابات عينة البحث حسب متغير المجال الاكاديمي (تربوي ، غير تربوي)

ANOVA						
مصدر التباين	SS	DF	MS	F	P.value	FCrit
مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة (ف) الجدولية		
بين المجموعات	779.6047	70	10.82784	15.95612	7.1E-172	1.291917
داخل المجموعات	3418.114	5037	0.678601			
المجموع	4197719	5109				

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات استجابات عينة البحث للكفايات التقنية

تعزى لمتغير المجال الأكاديمي (تربوي ، غير تربوي)، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (15.95612) وقيمة (ف) الجدولية (1،299171)، وهى غير دالة عند مستوى (0,05) مما يشير إلى أن هنالك توافقاً بين أعضاء هيئة التدريس بمختلف مجالاتهم الأكاديمية في أهمية الكفايات التقنية لعضو هيئة التدريس الجامعي. و بهذه النتيجة يتم رفض الفرض الخامس والذي ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة البحث تعزى لمتغير المجال الأكاديمي.

الفرض السادس :

والذي ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة البحث تعزى لمتغير الخبرة . الجدول رقم(22) يوضح: اختبار التباين الاحادي الاتجاه في استجابات عينة البحث حسب متغير الخبرة .

ANOVA						
FCr	Pvalue	F	MS	DF	SS	مصدر التباين
قيمة (ف) الجدولية	القيمة الاحتمالية	قيمة (ف) المحسوبة	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	
			10.199537	70	791.6665	بين المجموعات
1.29197	9.5E17	8.1008	0.678851	5037	3419.371	داخل المجموعات
				5109	4211.038	للمجموع

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات استجابات عينة البحث للكفايات التقنية تعزى لمتغير الخبرة ،حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (8.100841) وقيمة (ف) الجدولية (1،291917)، وهى غير دالة عند مستوى (0,05) مما يشير إلى أن هنالك توافقاً بين أعضاء هيئة التدريس بمختلف خبراتهم العملية في أهمية الكفايات التقنية لعضو هيئة التدريس الجامعي . وبهذه النتيجة يتم رفض الفرض السادس والذي ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة البحث تعزى لمتغير الخبرة.

الفرض السابع :

والذي ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة البحث تعزى لمتغير الدرجة العلمية .

الجدول رقم (23) يوضح: إختبار التباين الاحادى الاتجاه فى استجابات عينة البحث حسب متغير الدرجة العلمية.

ANOVA						
FCrit	Pvalue	F	MS	DF	SS	مصدر التباين
قيمة (ف)	لقيمة الاحتمالية	قيمة (ف) للحسوبة	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	
			9.390563	70	676.1205	بين المجموعات
1.291917	2.7E-145	13.75145	0.682878	5037	3439.657	داخل المجموعات
				5109	4115.778	المجموع

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات استجابات عينة البحث للكفايات التقنية تُعزى لمتغير الدرجة العلمية (محاضر، أ. مساعد، أ. مشارك، أستاذ)، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (13,75145) وقيمة (ف) الجدولية (1,291917)، وهى غير دالة عند مستوى (0,05) مما يشير إلى أن هنالك توافقاً بين أعضاء هيئة التدريس بمختلف درجاتهم العلمية فى أهمية الكفايات التقنية لعضو هيئة التدريس الجامعي وبهذه النتيجة يتم رفض الفرض السابع والذى ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة البحث تعزى لمتغير الدرجة العلمية .

الخاتمة :

اشتمل هذا البحث على خطة والتي احتوت على المقدمة وتحدث فيها الباحث عن أن أهم ما يهدف اليه التعليم الجامعي هو خدمة المجتمع والارتقاء به حضارياً وترقية الفكر ، كما احتوت على المشكلة والتي تمثلت في أهمية توافر الكفايات التقنية لدى أعضاء هيئة التدريس ، كما اتبع الباحث عدة اجراءات لتنفيذ البحث من حيث تحديد مجتمع البحث وكيفية اختيار العينة وتوضيح المنهج المتبع ، والادوات المستخدمة لجمع البيانات ومراحل تصميم الاستبانات وكيفية تحديد ثباتها وصدقها والتطبيق النهائي لها ، ايضاً تم تحديد مجالات البحث الجغرافية وهي ولايتي شمال كردفان (جامعة كردفان) وجنوب كردفان (جامعة الدنج) والمجال البشري أعضاء هيئة التدريس والمجال الزمني حيث أُجرى البحث خلال العام (2020 -2021م) بالاضافة الى تناوله بعض المصطلحات . تطرق الباحث الى ادبيات البحث متناولاً مفهوم الكفايات التقنية، الكمبيوتر التعليمي ، الحاسوب التعليمي ، مجالات استخدام الحاسوب في التعليم ، مرحلة اعداد البرنامج ، مرحلة انتاج البرنامج ، شبكة المعلومات ، البريد الالكتروني ، المكتبة الالكترونية ، الانترنت، بالاضافة الى الدراسات السابقة .

في ضوء فروض البحث و بناءاً على ما أشارت إليه النتائج ومناقشتها وتفسيرها، توصل البحث إلى عدد من النتائج أهمها:

1. توصل البحث إلى أن الكفايات التقنية التي وردت بالدراسة في غاية الأهمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات .
2. أن في مقدمة الكفايات التقنية التي ينبغي أن تتوافر لدى أعضاء هيئة التدريس هي كفايات الثقافة الحاسوبية العامة ، وكفايات الاعداد والتنفيذ تليهما كفايات التصميم والتطوير.
3. /3 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة البحث حول ترتيب الكفايات التقنية تعزى لمتغيرات الجامعة ، الدرجة العلمية ، سنوات الخبرة، النوع، والمجال الأكاديمي.
4. ضعف إلمام المفحوصين بأهمية كفايات تحديد المهارات التكنولوجية لدى المتعلمين .
5. أهمية معرفة مجالات استخدام الحاسوب في العملية التعليمية .
6. ضعف معرفة خطوط الفيرسات الإلكترونية من قبل المفحوصين .
7. أهمية امتلاك كفايات تحديد الأهداف العامة للمقرر المراد إعداده . أهمية امتلاك كفاية صياغة الأهداف . أما من حيث التوصيات والمقترحات فقد أوصى الباحث بما يلي:

التوصيات :

1. ضرورة توافر الكفايات التقنية التي تضمنتها البحث لدى أعضاء هيئة التدريس ، لأن أفراد العينة أكدوا على أهميتها .
2. ضرورة أن يدرك أعضاء هيئة التدريس بالجامعات أهمية توافر الكفايات التقنية بشكل عام وكفايات التقويم وكفايات التخطيط ، بشكل خاص لدى عضو هيئة التدريس .
3. تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على إتقان مهارات تقنيات التعليم عامة والمهارات الحاسوبية خاصة .
4. تضمين الكفايات التقنية في تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات .

المقترحات:

1. إجراء بحوث حول الكفايات التقنية لدى أعضاء هيئة التدريس والكفايات المعرفية والكفايات الوجدانية لدى الطلبة
2. إجراء دراسات تقويمية للكفايات التقنية لدى القيادات الادارية والأكاديمية بالجامعات كعمداء الكليات ورؤساء الأقسام .
3. إجراء دراسة حول متطلبات المهام التدريسية والبحثية لدى أعضاء هيئة التدريس من الكفايات التقنية .

الهوامش:

- (1) حسن جامع : الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، المجلة التربوية، جامعة الكويت (1984م)، ص 67 .
- (2) سلوى الجسار الكفايات اللازمة في برامج إعداد المعلمين في المرحلة المتوسطة والثانوية في دولة الكويت، كلية التربية جامعة الكويت (1999م)، ص 90 ، رسالة دكتوراة منشورة.
- (3) نجاح النعيمي : تنمية كفايات الطلاب المعلمين في مجال تكنولوجيا التعليم، كلية التربية جامعة قطر (2003م)، رسالة دكتوراة منشورة، ص 7 .
- (4) مطهر على البرطى : برنامج تدريسي لمعلم مادة الأحياء في المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية، جامعة الجزائر رسالة دكتوراة غير منشورة، ص 86
- (5) فهد المالكي: الكفايات الإدارية والفنية المتوافرة لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المديرين والمعلمين، كلية التربية جامعة أم القرى (2010م)، رسالة ماجستير منشورة، ص 37
- (6) سهيلة كاظم الفتلاوي : الكفايات التدريسية المفهوم - التدريب - الأداء، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن (2003م)، الطبعة الأولى، ص 19
- (7) مجدي محمد أبو العطا : تعرّف على الحاسب الشخصي، العربية لعلوم الحاسب، كمبيو سينس، القاهرة . (1998م)، ط 4، ص 114 .
- (8) أمل سويدان و منال عبدالعال مبارز : التقنية في التعليم، دار الفكر، عمان (200م)، ص 58.
- (9) 9. كمال يوسف اسكندر : التخطيط لمستقبل التكنولوجيا التعليمية في النظام التربوي، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة . (2000م)، ص 29 .
- (10) وفيقة مصطفى سالم : تكنولوجيا التعليم والتعلم، منشأة المعارف، الاسكندرية، (2001م)، ص 71.
- (11) 11. عبدالله عبدالعزيز الموسى : استخدام الحاسب الآلي في التعليم، مجلة كلية التربية، جامعة الملك فيصل، (2005م)، ص 70 .
- (21) أحمد شوقي: هندسة المستقبل، المكتبة الأكاديمية، القاهرة (2002م)، ص 31 .
- (13) فاهيم مصطفى : مدرسة المستقبل ومجالات التعليم عن بعد، دار الفكر العربي، القاهرة . (2005م)، ص 22 .

(14) زاهر الغريب و إقبال بهبهاني : تكنولوجيا التعليم نظرة مستقبلية ، دار الكتاب الحديث ، الكويت. (1999م) ، ص 234

(15) <http://www.forum.stop55.com>

(16) محمد حسن علّوي مناهج البحث في العلوم الإجتماعية والتربوية ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية . (2001م) ، ص 34 .

تصور مقترح لتطوير برامج إعداد المعلمين بكليات التربية في ضوء المعايير العالمية

أستاذ مساعد قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة افريقيا العالمية

د. أميرة عبد الحي حسن درار

المستخلص:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على المعايير العالمية في إعداد المعلمين بكليات التربية، وهي دراسة وصفية تحليلية تقوم بعملية مسح لمجموعة من الأدبيات العربية والأجنبية (المتعلقة بموضوع الدراسة) وذلك للوقوف على المعايير العالمية لإعداد المعلمين بكليات التربية وذلك من خلال المحاور التالية:- أولاً: المعايير التي يجب توافرها لقبول الطلبة بكليات التربية في ضوء المعايير العالمية. ثانياً: المعايير التي يجب توافرها لنظام الدراسة وبرامجها بكليات التربية في ضوء المعايير العالمية. ثالثاً: المعايير التي يجب توافرها في برامج التربية العملية بكليات التربية في ضوء المعايير العالمية. وقد أظهرت نتائج الدراسة الاهتمام المتزايد للدول المتقدمة والنامية بالاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلم وتنميته مهنيًا بكليات التربية، وقد اختتمت الدراسة بتقديم تصور مقترح لتطوير برامج إعداد المعلمين بكليات التربية في ضوء المعايير العالمية وقد توصلت الباحثة إلى مجموعة من التوصيات الإجرائية في ضوء أهداف الدراسة وأسئلتها والمنهج المستخدم فيها من أهمها ما يلي:- الوقوف بكل السبل على المعايير العالمية في البلاد المتقدمة في مجال إعداد وتدريب المعلم والاستفادة منها. أن يكون انطلاق عمليات تطوير كليات التربية من خلال لجان وفرق عمل تابعة لوزارة التعليم العالي لتطبيق معايير الجودة الشاملة في كليات إعداد المعلم لتشمل كافة المجالات المرتبطة بالعملية التربوية وضمان تحقيقها واستمرارها.

الكلمات المفتاحية : تصور مقترح - تطوير برامج - أعداد المعلمين - كليات التربية- المعايير العالمية

A proposed vision for developing programs to prepare teachers in faculties of education in light of international standards

Dr. Amira Abdel Haiy Hassan Darar

Abstract:

This study aims to identify the international standards in preparing teachers in faculties of education. It is a descriptive and analytical study that surveys a group of Arab and foreign literature (related to the subject of the study) in order to find out the international standards for preparing teachers in faculties of education through the following axes:

- First: Standards Which must be met to accept students in faculties of education in light of international standards
- Second: The standards that must be met for the study system and its programs in faculties of education in light of international standards
- Third: The standards that must be met in practical education programs in faculties of education in light of international standards.

The results of the study showed the increasing interest of developed and developing countries in the modern trends in the field of teacher preparation and professional development in the faculties of education. It is used, the most important of which are the following:

- Standing by all means on international standards in developed countries in the field of teacher preparation and training and benefiting from them.

The launch of the development of the faculties of education should be through committees and work teams affiliated with the Ministry of Higher Education to implement comprehensive quality standards in teacher preparation faculties to include all areas related to the educational process and ensure its achievement and continuity.

Keywords: a proposed conception - developing programs - preparing teachers - faculties of education - international standards

مقدمة:

إن مهنة التعليم من أقدس المهن وأعظمها، لأنها مهنة الأنبياء، وقد حض الإسلام عليها من خلال تأكيد الرسول صلى الله عليه وسلم بقوله: « خيركم من تعلم القرآن وعلمه » ، فهي أم المهن لاحتياج جميع المهن لمعلمين يقومون بالجانب التعليمي، وتكتسب مهنة التعليم أهميتها نظراً للأدوار التي يقوم بها المعلم من عملية تعليم و تثقيف وتوجيه وبناء أفراد وتهيئتهم للقيام بعمليات التنمية البشرية والشاملة للمجتمع. ولقد تطورت مهنة التعليم وطرائقها وأساليبها لتتلاءم مع التطورات الحادثة في المعرفة العلمية والتكنولوجيا والأهداف التربوية المطلوبة حتى أصبح الاهتمام بالتعليم ونموه وتقدمه والفائدة العائدة منه علي تقدم المجتمع والفرد من أحد المعايير التي تميز بين المجتمعات المتقدمة والنامية والمتخلفة، وبالتالي برزت مرتبة المعلم في منظومة التعليم لكونه أحد الدعائم المهمة لتطوير وتقدم التعليم في الدول، وزاد الاهتمام بعمليات اختيار المعلم وإعداده علمياً وتربوياً للقيام بأدواره ووظائفه المطلوبة منه في العملية التعليمية، الأمر الذي يؤكد ضرورة توفر العديد من الكفايات الإدارية والفنية والاجتماعية المختلفة والتي تساعده للقيام بهذا الدور المطلوب. وتتطلب عمليات الاختيار والإعداد للمعلمين توافر العديد من المعايير الشخصية والمهنية والثقافية والاجتماعية لدي المعلمين من اجل القيام بدورهم التربوي والعلمي المطلوب. وقد مر إعداد المعلم بمراحل مختلفة علي المستوي العربي والدولي بناء علي التطور في مراحل التعليم في هذه الدول ابتداء من ممارسة عملية التعليم بالمرحلة الثانوية، ثم إنشاء معاهد المعلمين للقيام بعمليات التأهيل والتدريب إلي قيام الجامعات بعمليات التأهيل والتدريب من خلال كليات التربية التي تقوم بإعداد المعلمين وتدريبهم قبل ممارسة المهنة، وأصبحت عمليات التعليم لها أصولها وقواعدها ومناهجها التي ارتبطت بنظريات التعليم والتعلم الحديثة، وكذلك تطورت طرق وأساليب التدريس المختلفة والتي تراعي حاجات الطلاب والفروق الفردية لديهم واستخدام أساليب في التقويم والتي تناسب مدخلات وعمليات العملية التعليمية وفق توافر مجموعة من المعايير الدولية التي تحدد آلية اختيار وإعداد المعلمين وفق المواصفات المطلوبة والتي تتلاءم وعملية تطوير التعليم.

مشكلة الدراسة:

تتلخص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما التصور المقترح لتطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية في ضوء المعايير العالمية ؟

وينبثق من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

ما هي المعايير العالمية التي يجب توافرها لقبول الطلبة بكليات التربية ؟

ما المعايير العالمية التي يجب توافرها لنظام الدراسة وبرامجها بكليات التربية ؟

ما المعايير العالمية التي يجب توافرها في برامج التربية العملية بكليات التربية ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

التعرف على المعايير العالمية في أعداد معلم التربية في المجالات الآتية:

المعايير العالمية حول سياسة قبول الطلبة في كليات التربية.

المعايير العالمية في نظام الدراسة وبرامجها في كليات التربية.

المعايير العالمية فيما يتعلق بالتربية العملية.

تقديم تصور مقترح لتطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية في ضوء المعايير العالمية.

أهمية الدراسة:

من منطلق الاهتمام المتزايد بأهمية إعداد المعلم وتدريبه في ضوء الاتجاهات المعاصرة، وفي ضوء ما يشهده العالم من تطور متزايد ومتنامي في الاتجاهات العلمية وما يتبع ذلك من اهتمام متزايد بإعداد المعلم في عالم متغير، جاءت هذه الدراسة للتعرف على المعايير العالمية في مجال إعداد المعلم وتنميته مهنيًا، ورصدها وتحليلها وتصنيفها والإفادة منها في برامج إعداد المعلم وتدريبه في مراحل التعليم العام. كما تساهم هذه الدراسة في تقديم بعض التصورات التي يمكن أن يستفيد منها المسؤولين التربويين لتطوير برامج إعداد المعلم وتدريبه وفقًا للمعايير العالمية.

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة على أسلوب البحث المكتبي حيث تقوم الباحثة بمسح جميع أدبيات الدراسات السابقة العربية والأجنبية (المتعلقة بموضوع الدراسة) وذلك للوقوف على أحدث الاتجاهات والنظم لإعداد المعلم وتنميته مهنيًا.

مصطلحات الدراسة:

1. الإعداد: هي صناعة أولية للمعلم كي يزاول منة التعليم، وتتولاه مؤسسات تربوية متخصصة مثل معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية أو غيرها من المؤسسات ذات العلاقة تبعًا للمرحلة التي يعد المعلم فيها، وكذلك تبعًا لنوع التعليم. وبهذا يعد الطالب المعلم ثقافيًا وعلميًّا وتربويًّا في مؤسسته التعليمية قبل الخدمة.
2. المعايير: هي جمع كلمة معيار وهو "ما يقاس به غيره، وهو النموذج المحقق لما ينبغي أن يكون عليه الشيء (1). والمعيار أو العيار لغة: يعني معايير الشيء أو هو كيان مادي بتقدير دقيق لا يختلف رأي الناس فيه. وقد انتقل هذا المفهوم حديثًا ليستخدم في المجال التربوي.

أما اصطلاحاً:

فتعرف المعايير بأنها: محصلة الكثير من الأبعاد السيكولوجية والاجتماعية والعلمية والتربوية، يمكن من خلال تطبيقها، تعرف الصورة الحقيقية للموضوع المراد تقويمه أو الوصول إلى أحكام عن الشيء الذي تقوم به (2).

ومن خلال استعراض بعض التعريفات الخاصة بالمعايير يتم التعرف في هذه الدراسة على التعريف الإجرائي للمعايير: على أنها مجموعة البنود أو الشروط أو المواصفات التي سوف ينفذها الباحث بنائها تأسيساً على معايير عالمية، يتم في ضوءها تطوير برامج إعداد المعلمين بكليات التربية.

3. المعايير العالمية: «المعايير العالمية هي مجموعة المعايير الأساسية التي تستخدم في كثير من بلدان العالم لأعداد المعلم بكليات التربية.

الإطار النظري:

أولاً: المعايير العالمية لقبول الطلبة بكليات التربية

يتوقف نجاح نظم الجودة الشاملة لإعداد المعلم على جودة العناصر البشرية المرشحة للالتحاق بالمهنة وممارستها، الأمر الذي يتطلب وجود معايير واضحة لانتقاء وقبول الطلبة المرشحين لكليات التربية، وهذا يتطلب تشكيل فريق من المراكز العلمية لإعداد قائمة بالمواصفات المطلوبة التي تمثل كفاءات معلم الغد، والتي يتم في ضوءها عمليات تقويم الطلبة الراغبين في الالتحاق بالمهنة. ومن ثم يسهل انتقاء النسبة المحددة للقبول في ضوء العناصر التالية⁽³⁾

أ - تحديد جوانب شخصية معلم الغد:

وهذا يمكن تحديدها من خلال مقابلة شخصية مقننة وأن تكون بصورة موضوعية وليست شكلية، في ضوء أدوات ومقاييس ذات معايير صادقة وثابتة في زمن محدد، وذلك لتحديد السمات الأولية للتكوين المهني الممثلة في السمات الشخصية وميول الطالب نحو المهنة، والعمل مع طلبة المراحل التعليمية المختلفة وكذلك اللياقة الجسمية والصحية والنفسية.

ب- المستوى الخلقي والاجتماعي:

وهذا يتطلب من المسؤولين سرعة البت في إعداد أو إعادة تقويم معايير الاختبارات، لتحري درجة الدقة والموضوعية في الأدوات التالية:

- 1/ اختبارات الشخصية والميول المهنية.
- 2/ اختبارات القدرات والاستعدادات المختلفة.
- 3/ اختبارات اللياقة البدنية والصحية.

ج - تحديد المستوى التحصيلي التعليمي الفعلي:

وهذا يتطلب من أساتذة التخصص بكليات الإعداد ما يلي:

1. التحقق من مستويات ونسب نجاح الطلبة في مواد التخصص، والتي يرغب الطالب في الالتحاق ببرامجها.
2. إعداد وعقد اختبارات تحصيلية تحريرية وشفهية داخل الجامعة وقبل القبول.

د-العمليات الإدارية العامة لضمان صلاحية شروط القبول:

وهذه تعتمد على مدى توفير كل طالب للمستندات التالية:

1. شهادة النجاح في الثانوية العامة.
2. خطاب القبول من عمادة القبول و التسجيل.
3. شهادة اجتياز اختبارات اللياقة الشخصية والمهنية من لجنة الانتقاء بالكلية.
4. شهادة اجتياز الاختبار التحصيلي والشفهي في مادة التخصص الذي يعقده أساتذة الكلية في مجالات التخصص المختلفة.
5. شهادة طبية تفيد خلوة من الأمراض الجسدية والنفسية.
6. /6 شهادة تفيد مدى قدرته على استخدام لغته الأم بطلاقه وبدون أخطاء بجانب أية لغة أجنبية أخرى.
7. بضرورة استيفاء برنامج الإعداد المقررة وفق شروط تملئها الكلية لضمان جدية استمرارية الطالب.

أما بالنسبة لسياسة القبول بين كليات الإعداد في العالم فقد تعددت أساليبها على النحو التالي:

1. سياسة القبول بالولايات المتحدة الأمريكية(4):

يتم قبول الطلبة في كليات الإعداد وفقاً للمتطلبات التالية:

- أ. يجب على الطلبة الذين أكملوا عامين دراسيين بالكلية ويرغبون في التقدم لبرامج التدريس والعمل في المهنة أن يحرروا استمارة للالتحاق قي برامج إعداد المعلم قبل بداية الدراسة بأربعة أسابيع.
- ب. تقديم شهادة طبية تفيد خلوه من الأمراض المعدية والنفسية.
- ج. التوقيع علي عقد مبهم مع عميد الكلية بالتزامه باستكمال المناهج المقررة.
- د. استيفاء متطلبات دراسة مقررات التوجيه المهني والتربوي.
- هـ. يشترط حصول الطالب علي تقدير لا يقل عن 2.5 من 4 وفقاً لعدد ساعات المواد التخصصية والثانوية.
- و. يشترط حصول الطالب علي تقدير مقبول أو أكثر في المقررات التي تم دراستها مثل طرق التدريس - التربية الخاصة - المواد التخصصية .

2 -سياسة القبول في فرنسا (3):

وهذه تتطلب ما يلي:

اختيار أفضل العناصر قبل الموافقة على قبول الطالب في برامج الإعداد، وذلك باستخدام

الأساليب التالية:

- أ. اجتياز امتحان الجدارة المدرسية.
- ب. عقد اختبارات شخصية لتحديد مدى استعداده للعمل في المهنة ' وللتعرف عن
- ج. مدى حبه وميله للتعامل مع الأطفال بمختلف مراحلهم العمرية.

- د. التأكد من أن هناك عددًا من المواصفات يجب أن تتوافر في معلم المستقبل، وأن هذه المواصفات من المفترض أن تتوافر في معلم المستقبل، وأن هذه المواصفات من المفترض أن تتوافر في هذا الطالب قبل الالتحاق ببرنامج الإعداد.
- هـ. يتم اختبار الطالب للالتحاق بالمعاهد العالية لتدريب معلمي المرحلة الابتدائية بعد حصوله على شهادة دبلوم الدراسات الجامعية أو ما يعادلها.
- و. حصوله على شهادة دبلوم الدراسات الجامعية أو ما يعادلها.
- ز. في نظام القبول الخاص لتأهيل الطالب للمرحلة الثانوية، فيتم بعد حصول الطالب على درجة البكالوريا ثم الالتحاق بالجامعة لمدة ثلاث سنوات، أو لمدة أربع سنوات وبحصوله على أى من الشهادات التالية:
- أ. الحصول على شهادة القدرة على التعليم في المرحلة الثانوية.
- ب. الحصول على شهادة القدرة على التعليم في المعاهد التقنية.
- ج. الحصول على شهادة القدرة على التعليم في المعاهد الرياضية.

3. سياسة القبول في ألمانيا(3):

يشترط عند قبول الطلاب في كليات التربية في ألمانيا الحصول على شهادة إتمام Abitur المرحلة الثانوية واجتياز امتحان وللالتحاق بمعاهد تدريب المعلمين بعد مضي الطالب أربع سنوات في المرحلة الأولى وتوسع سنوات في المرحلة الثانوية، يسمح له بالالتحاق Grundschule بالجامعة للحصول على الدرجة الجامعية الأولى.

5 - سياسة القبول في المملكة المتحدة (5):

- يشترط عند قبول الطلاب في كليات التربية الحصول على ما يلي:
- أ. (BED) . الدرجة الجامعية الأولى المستوى الرفيع. * (GCE) النجاح في مادتين بشرط أن يحصل على مستوى جيد
- ب. (GCSE) النجاح في ثلاث مواد من امتحان أو أكثر أو ما يعادلها.
- ج. يشترط أن تكون اللغة الإنجليزية والرياضيات من المواد المختارة للتقدم لامتحان. (GCSE)
- د. أما بالنسبة للالتحاق ببرنامج إعداد المعلم PGCE فيشترط ما يلي:
- هـ. الحصول على درجة جامعية أو ما يعادلها.
- و. المرور بعدد من الاختبارات التحريرية والشفهية والصحية لتقويم واختبار صلاحيته لمهنة التعليم
- ز. يقوم بعمليات الاختيار والتقويم معلمون ذو خبرة.

6. سياسة القبول في اليابان (5):

- وضع مجلس التعليم شروطاً لعمليات انتقاء وقبول الطلبة في مهنة الإعداد وفقاً لما يلي:
- أ. لحصول على درجة جامعية.
- ب. أن يجتاز اختبار التأهيل للتدريس.
- ج. أن يدرس سنة إضافية بعد التعليم الجامعي، أو يحصل على درجة الماجستير، وذلك لمن يرغب في التدريس في المرحلة الثانوية العليا.

ثانيا : المعايير العالمية لنظام الدراسة وبرامجها بكليات التربية :

إن برامج إعداد المعلمين في أي بلد من بلدان العالم تؤثر في نوعية التربية في ذلك البلد حيث تعتمد كفاءة المعلمين إلى حد كبير على البرامج التي تعد لهم قبل انخراطهم في مهنة التعليم، فإذا كانت البرامج جيدة فإن التربية تكون فعالة. وقد أصبح إعداد المعلم من أبرز القضايا التي أثارت اهتمام الميدان التربوي والتي تدعو في أغلبها إلى ضرورة بذل جهود أكثر إيجابية للاهتمام ببرامج إعداد المعلم والارتقاء بمهنته باعتباره الأساس المناسب لإصلاح التعليم وتطويره، وطرحنا الاقتراحات والتوصيات والمشاريع عبر الدراسات والمؤتمرات لإحداث الإصلاح والتطوير المأمول في نظم إعداد المعلم بكليات التربية، وقد شملت مجالات التطوير والتجديد ما يلي(6):

1/ اتجاه تنمية المعلمين مهنيًا على أساس المهارات:

ظهر هذه الاتجاه نتيجة القصور في إعداد المعلم، وما أدت إليه المتغيرات العالمية من ظهور مصادر جديدة ومتنوعة وأساليب جديدة للتدريس. ويمثل هذا الاتجاه تطوراً لأهداف إعداد المعلم، فبعد أن كانت البرامج تركز في الماضي على الجانب المعرفي، ولا تعطى عناية كافية للمهارات التدريسية وسلوك المعلم أصبحت تهدف إلى الشمول والوظيفية، وترتبط بتحسين الأداء داخل حجرة الدراسة. وقد بدأ هذا الاتجاه تطوراً لأهداف إعداد المعلم، فبعد أن كانت البرامج تركز في الماضي على الجانب المعرفي، ولا تعطى عناية كافية للمهارات التدريسية وسلوك المعلم. أصبحت تهدف إلى الشمول والوظيفية، وترتبط بتحسين الأداء داخل حجرة الدراسة. وقد بدأ هذا الاتجاه في السبعينات من القرن العشرين، وتتلخص الفكرة الرئيسية له في أن كفاءة المعلم، وأدائه، وتدريبه قبل وأثناء الخدمة هي الأساس، حيث إن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة من المهارات التدريسية، والتي إذا أجادها الطالب / المعلم داخل كليات التربية زاد احتمال أن يصبح معلماً ناجحاً حينما يقرر“ بأن هذا الاتجاه في الإعداد يؤدي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة إلى رفع مستوى مهارات المعلم، فالبرامج التي تعد الطلاب/ المعلمين داخل كليات التربية على أساس المهارات تهتم اهتماماً خاصاً بإكسابهم مهارات التدريس، على اعتبار أن التدريس الناجح ما هو إلا سلسلة من المهارات يستطيع أن يؤديها المعلم الجيد والمعلم غير الجيد. ولكي ينجح هذا الاتجاه في إعداد المعلمين وتدريبهم تذكر إحدى الدراسات بعض الشروط التي ينبغي توافرها في إعداد البرامج القائمة في ضوء هذا الاتجاه وتمثل في الآتي:

1. إقامة شراكة بين كليات إعداد المعلم والمدارس، والهيئات المهنية المختلفة للتعرف على أهداف هذه المدارس والهيئات، وتحديد المهارات التدريسية اللازمة لتحقيقها داخل برامج الإعداد.
2. الربط بين برامج الإعداد داخل كليات التربية وبرامج التدريب أثناء الخدمة.
3. الربط بين الجانب النظري للبرامج والتدريب الميداني داخل المدارس.
4. تحديد معايير لتقويم مدى فاعلية ومدى ما يحزره الطالب /المعلم من تقدم.

2/ تطبيق معايير الجودة الشاملة في كليات التربية:

أوصت نتائج الدراسات والأبحاث والمؤتمرات التي اهتمت بتطوير التعليم الجامعي بتبني الاتجاه إلى جودة التعليم، وهو أحد المداخل المتميزة لإحداث التطوير وفقاً للمتغيرات المحلية والعالمية، وتعرف الجودة الشاملة بأنها "أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع المنظمة التعليمية ومستوياتها ليوثر للأفراد وفرق العمل الفرصة لإرضاء الطلاب والمستفيدين من التعلم، في المجال التربوي إلى مجموعة من المعايير (Total Quality) وتشير الجودة الشاملة والإجراءات والمواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج التعليمي وفي العمليات والأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات، ويهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي. وتوفر الجودة الشاملة أدوات وأساليب متكاملة تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج مرضية.

3/ الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية:

يشهد التعليم الجامعي على الصعيد العالمي محاولات جادة لتطويره وتحديثه من خلال نظام الاعتماد الأكاديمي الذي أصبح أمراً ملحا باعتباره الأساس المناسب لعمليات الإصلاح والتطوير، وأصبحت بداية الإصلاح أو التطوير لكليات التربية تبدأ من توجهها للحصول على الاعتماد الأكاديمي لبرامجها، ويقصد به "الاعتراف بالكفاءة الأكاديمية لأي مؤسسة أو برنامج تعليمي في ضوء معايير تصدرها هيئات ومنظمات أكاديمية متخصصة على المستوى المحلي أو الإقليمي (7). ويساهم الاعتماد الأكاديمي بصورة ملموسة في تحقيق كفاءة الكلية من الناحيتين الإدارية والأكاديمية لضمان جودتها واستمرار تحسين العمل بها، وذلك من أجل إعداد خريجين متميزين يتقنون المهنة، كما يعزز سمعة الجامعة أو الكلية وتهتم به كثير من الشركات والمؤسسات باعتباره مؤشراً جيداً على نوعية الجامعة وجودة برامجها. وقد حددت الدراسات أهداف الاعتماد الأكاديمي لكليات إعداد المعلمين على النحو التالي: (6).

تقويم نوعية برامج إعداد المعلمين بصورة دورية مستمرة من قبل جهة علمية محددة.
تخطي الفجوة بين خريجي كليات التربية في الدولة الواحدة من حيث المهارات والمعارف العلمية وسهولة معادلة الساعات المعتمدة عند انتقال الطالب من كلية إلى أخرى.

التأكد من تحقيق كليات التربية الحد الأدنى من المتطلبات الضرورية لضمان نوعية جيدة من الخريجين.

تحديد معايير لإصدار الشهادات والرخص لممارسة مهنة التدريس.
تشجيع كليات التربية على التطوير المستمر من خلال التقويم الذاتي والقيام بمراجعات دورية لبرامجها وإمكاناتها البشرية والمادية.
تحفيز أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في تطوير وتحديث برامج كليات التربية.
ويتطلب تطبيق مبادئ ومعايير الاعتماد الأكاديمي توفير آلية لمساءلة جميع المعنيين بإعداد البرامج الأكاديمية وتنفيذها والإشراف عليها، وإعادة النظر في البرامج الأكاديمية للكلية

وتحسينها في ضوء متطلبات الميدان التربوي، وتوفير معلومات واضحة ودقيقة للجهات المعنية بأهداف البرامج التي تقدمها الجامعة أو الكلية.

4/ تحديث وتنويع طرق التدريس وأساليبه في كليات اعداد المعلم:

ظهرت العديد من طرق التدريس الحديثة التي يجب على كليات التربية الأخذ بها عند إعداد المعلم ومن هذه الطرق على سبيل المثال لا الحصر: العصف الذهني، التدريس المصغر، العروض العملية، لعب الأدوار، التعلم التعاوني، الزيارات الميدانية، ورش العمل وغيره. (8) وتحقيق ذلك يتطلب الاهتمام بالتنمية المهنية المستمرة لأعضاء هيئة التدريس لتطوير مهاراتهم التدريسية وتدريبهم على استخدام الطرق الحديثة في التدريس وتوجيه برامج التنمية المهنية إلى هذا الغرض، وتدريبهم كذلك على استخدام التقنية الحديثة كالحاسوب والانترنت ووسائل التعلم المتنوعة، مما يساعد على أن يتعلم الطلبة المعلمون بالطرائق والأساليب التي يتوقع منهم استخدامها مع طلبتهم في المستقبل، كما يتطلب أن يكون استخدام طرق التدريس الحديثة والتقنيات المتنوعة محور أساسي من محاور تقويم عضو هيئة التدريس.

5/ توظيف التقنية والتكنولوجيا الحديثة في كليات التربية:

يعد استخدام التقنيات الحديثة كوسائل تعليمية والانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني من أهم الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم حيث اعتمدت العديد من الدول المتقدمة على الوسائط التقنية الحديثة وشبكة الانترنت والحاسوب لتنفيذ برامج إعداد المعلم. وينعكس هذا الأمر على أداء المعلم ويجعل عملية إعداده أكثر سهولة كما يشجع المعلم على التدريس بطرق وأساليب حديثة باستخدام التقنية و ينمي لديه القدرة على التعلم الذاتي. ويمكن توظيف التكنولوجيا في كليات التربية من خلال تقديم المقررات) بما في ذلك الفيديو والصوتيات (على شكل مواد على الانترنت كما يمكن إدارة حلقات النقاش والواجبات المنزلية من خلال مجموعات النقاش عن طريق برامج الاتصال المباشر والبريد الإلكتروني ويتطلب توظيف التكنولوجيا في برامج إعداد المعلم عدد من المتطلبات والتي توافرت في

دول الخبرات الأجنبية والتي تتمثل فيما يلي (9):-

الاستعانة بالمتخصصين في التكنولوجيا والبرمجيات ومصممي البرامج لتنفيذ المادة العلمية بصورة جذابة وأكاديمية ونقلها على مواقع خاصة في الشبكة العالمية العنكبوتية. وجود بنية تحتية تكنولوجية لاستخدام مختلف وسائط التعلم مثل شبكات الاتصالات المتقدمة وشبكات البث الإذاعي والمرئي وغيرها من التجهيزات التكنولوجية. تنمية مهارات استخدام التكنولوجيا والبرمجيات المستخدمة في التعامل مع المادة العلمية المقررة والمرئية والمسموعة في كل من الطالب المعلم وعضو هيئة التدريس. ولتحقيق الاستفادة القصوى من توظيف التقنية والتعليم الإلكتروني يتطلب ذلك أن تضع برامج الإعداد في عين الاعتبار ضرورة تدريب المعلمين في النواحي التالية:

استخدام الوسائط التقنية المتعددة.

استخدام شبكة الانترنت بفعالية.

6/ اتجاه تنمية المعلمين مهنيًا في ضوء أسلوب النظم:

يعد أسلوب النظم من المعام البارزة للحضارة الحديثة، ويستند إلى نظرية النظم العامة المطبقة في التفكير والتخطيط والبحث العلمي، وأسلوب النظم مدخل في معالجة المشكلات الإنسانية المعقدة للوصول إلى فعالية عالية، وإتقان راق بأقل كلفة ممكنة وقد جاء هذا الأسلوب استجابة لتأثيرات الثورة العلمية التكنولوجية في الحقل التربوي، ويتعامل مع أية ظاهرة أو نشاط تعليمي ويشكل نظامًا متكاملًا له عناصره ومكوناته وعلاقاته وعملياته التي تسعى إلى تحقيق الأهداف المحددة داخل النظام، ويقوم هذا الأسلوب على مفهوم النظام، ويعرف بأنه مجموعة من الأجزاء التي تترابط فيما بينها لتحقيق هدف معين وفقًا لخطة مرسومة

7/ المشاركة المجتمعية في وضع وتنفيذ برامج إعداد المعلم:

تهتم عدد من الجامعات العالمية بمشاركة جهات من داخل المدرسة وخارجها كالمعلمين وإدارة المدرسة وأولياء الأمور في وضع خطط برامج إعداد المعلم، حيث أصبحت هذه الجهات وخاصة أولياء الأمور عنصر حيويًا في بناء برامج إعداد المعلم وتصميمها، ويرجع الاتجاه المطالب بضرورة تبني مبدأ المشاركة في برامج إعداد المعلم إلى أهمية هذه الجهات وإدراكهم لاحتياجات الطلبة والمجتمع الخارجي كما طالبت العديد من المؤتمرات والدراسات أن تنتفع كليات إعداد المعلم من الخبرات الميدانية للمعلمين لتطوير وتحسين ممارساتها وأنشطتها وبرامجها وتقوم بإجراء التعديلات على برامج الكلية في ضوء احتياجات المعلمين الفعلية في الميدان (10)

يجب تبني فكرة مدارس التطوير المهني في مدارس حكومية يتم اختيارها بحيث يتم التنسيق بين هذه المدارس والجامعة أو الكلية، وتعمل مشاركة معها لتطوير برامج تعليم جيدة لإعداد المعلمين، هذه الفكرة نادت بها مجموعة وهي عبارة عن اتحاد لحوالي مائه جامعة في الولايات المتحدة Holmes Group هولمز الأمريكية تشتمل على برامج لإعداد المعلمين. مواكبة المناهج والمقررات للنمو المعرفي المتسارع، تضمنين برامج إعداد المعلمين الكفايات التربوية والتعليمية في ضوء المستجدات التربوية وهذا يتطلب مراجعة دورية للمقررات والمناهج الدراسية ومراجعة الخطط التدريسية في كل قسم من أقسام الجامعة مرة على الأقل كل عامين دراسيين، وتطوير هذه الخطط بما يطرأ من مستجدات علمية، بحيث تكون هذه الخطط مرنة، وقابلة للتطوير، وليست جامدة فما كان يصلح للتدريس قبل خمس سنوات مثلاً، لا يمكن أن يظل صالحاً إلى ما لانهاية، ومن هنا تأتي ضرورة مراجعة الخطط التدريسية، وملاءمتها مع التطورات العلمية الحاصلة محلياً وعربياً وعالمياً.

8/ مسئولية كليات التربية عن متابعة خريجها:

أن تظل كليات إعداد المعلمين على صلة مستمرة بخريجها حتى تكون على علم بمدى فاعليتها كمؤسسات لإعداد المعلم، حيث تشير المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في أحد تقاريرها أن كليات إعداد المعلمين يجب أن تقدم دراسات لمتابعة المعلمين الجدد متعاونة مع الأجهزة المعنية بعد التحاقهم بالخدمة لمعرفة مدى كفاية برامج الإعداد والتعرف على ما يواجه

المعلمين الجدد من مشكلات وما يعترضهم من معوقات واستخدام مثل هذه الدراسات أساساً لتحسين برامج الإعداد والتخطيط لبرامج التدريب معاً⁽¹⁰⁾

9/ توحيد جهة المسؤولية عن إعداد المعلم:

لابد من توحيد جهة المسؤولية عن إعداد المعلم لتتولى الجامعات ممثلة بكليات التربية فيها المسؤولية الكاملة وذلك لضمان مستوى الإعداد ونوعيته وتوحيد الأهداف. وفي حالة عدم القدرة على توحيد جهة المسؤولية لابد من التنسيق بين كليات إعداد المعلم والتعاون في وضع معايير موحدة لبرامج الإعداد وهذا ما تتبناه العديد من الدول الأجنبية

10/ الأخذ بأسلوب التعلم الذاتي في برامج إعداد المعلم:

تعتمد برامج إعداد المعلم في العديد من الدول الأجنبية على مبدأ التعلم الذاتي حيث أصبح المتعلم محور العملية التعليمية ويقوم بالعبء الأكبر بالبحث والدراسة، وهذا الاتجاه في تزايد نظراً للتطور التكنولوجي والتقني وظهور الشبكة العنكبوتية وذلك يتطلب تعليم الطلبة كيف يعلمون أنفسهم بأنفسهم من خلال شبكة الانترنت والأقراص والكتب والأفلام التعليمية والهدف من ذلك هو تنمية القدرة لدى الطلبة على التعلم الذاتي بحيث يصبح أسلوب حياة ويحقق لهم التنمية المهنية المستمرة مدى الحياة مما يمكنهم من التعليم المستمر واستقصاء المعلومات من مصادرها المختلفة وتوظيفها في التدريس⁽⁹⁾

11/ الاهتمام بالإعداد الثقافي للمعلم في عصر العولمة:

في ظل عصر العولمة أصبح إعداد المعلم للتعامل مع الثقافات المتعددة ضرورة ملحة على نظم الإعداد، وقد أدركت مؤسسات إعداد المعلم في العديد من الدول أهمية هذا الأمر واهتمت بالإعداد الثقافي للمعلم، وتضمن ذلك تعليم اللغات المختلفة والانفتاح على العالم في تخصصات مثل الجغرافيا واللغات ودراسة الأدب من دول مختلفة وغيرها من الأدوات التي تحقق الإعداد الثقافي⁽⁹⁾.

12/ الاتجاه إلى زيادة سنوات الإعداد:

جميع الاتجاهات تؤكد أن برنامج الإعداد ينبغي أن يقع في خمس سنوات بدلاً من أربع سنوات وذلك من خلال إضافة سنة خامسة لتكون بمثابة ممارسة المهنة في ميدان التعليم بشكل متكامل ثم يخضع إله انظمة تقويمية، و بموجبها يحصل الطالب المعلم على شهادة ممارسة المهنة.

13/ توجيه البحوث والدراسات لتطوير كليات التربية:

الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات التربوية لتطوير برامج الإعداد ونظم الدراسة بكليات التربية، وتوجيه الدراسات التي تقدم لدرجات الماجستير والدكتوراه في مجال تطوير برامج كليات التربية والعمل على توجيه خطط البحوث لنيل الدرجة نحو هذا الهدف. وأن تكون هذه البحوث والدراسات الموجهة لتطوير كليات التربية إحدى المكونات الأساسية لبرامج إعداد المعلمين بل ويجب أن تكون هذه الدراسات عنصراً أساسياً ضمن العناصر التي يبنى عليها برامج الإعداد في كليات التربية.

14/ الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال إعداد المعلم:

تطالب توصيات المؤتمرات والدراسات بضرورة الإطلاع على تجارب الدول المتقدمة في مجال إعداد المعلم للاستفادة من ذلك في تطوير كليات التربية ومواكبتها لما هو معمول به في هذه الدول، لذا رأينا أن نستعرض بشكل عام برامج ونظم الدراسة في الجامعات العالمية في كل من (الولايات المتحدة الأمريكية -فرنسا - ألمانيا -بريطانيا -السويد - اليابان - ماليزيا) باعتبار أنها من الدول المتقدمة تربوياً والتي تواكب آخر المستجدات والتطورات، وسوف نجد تنوع واختلاف فيما يخص نظم إعداد المعلم في كل منها مما يوفر لنا بدائل للاختيار.

ثالثاً : المعايير العالمية في برامج التربية العملية بكليات التربية

تعد التربية العملية عصب الإعداد التربوي فمن خلالها يمارس المعلم دوره ويختبر قدراته ويتأكد من حسن أدائه لمهاراته، وهي الاختبار الصادق لمدى استيعاب الطالب المعلم لما درسه من مقررات أكاديمية ونفسية، فالجانب النظري لا يصنع المعلم فلا بد من تدريب عملي على أرض الواقع. وتعرف التربية العملية والتي يطلق عليها أحيانا التدريب الميداني بأنها " تدريب على الممارسة الفعلية لمهنة التدريس في مدارس المرحلة التي يعد الطالب المعلم للتدريس بها تحت توجيه وإشراف المسؤولين. وانطلاقاً من أهمية التربية العملية والخبرات الميدانية على كل المستويات نستعرض النظام المعمول لبرنامج التربية العملية في بعض الجامعات العالمية، فمن خلال الإطلاع على برامج التربية العملية على مستوى كليات التربية عالمياً في كل من (الولايات المتحدة الأمريكية -فرنسا- ألمانيا -بريطانيا -السويد -اليابان -ماليزيا) يمكننا الخروج بمجموعة من البدائل كخلاصة للخصائص الأساسية التي تميز هذا البرنامج وفقاً لما يلي:

أولاً: التمهيد للتربية العملية:

أكدت نتائج التجارب العالمية الناجحة في سياسة إعداد المعلم مهنيًا انه يمكن تحقيق أقصى استفادة من برامج التربية العملية بإتباع الآتي:

تحقيق الاندماج بين مقرري طرق التدريس والتربية العملية في بنية واحدة متكاملة.

التأكيد على وجود أكثر من مقرر لطرق التدريس، توزع على أعوام الدراسة الأربعة اعتباراً من السنة الدراسية الثانية.

التمهيد لبرامج التربية العملية بعدد من المقررات التربوية الأساسية والتي من دون النجاح فيها لا يسمح للطالب بالنزول إلى حقل التربية العملية مثل مقررات: علم النفس التربوي، التوجيه والإرشاد النفسي، أصول التربية، المناهج وطرق التدريس، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، الإدارة التربوية (3)

ثانياً: الفترة الزمنية المخصصة للتربية العملية:

أثير جدال حول الفترة المخصصة للتربية العملية والإعداد المهني للمعلم وكان من نتيجة ذلك ظهور عدة اقتراحات وبرامج، لذا نجد اختلاف في الفترة الزمنية المخصصة للتربية العملية من جامعة إلى أخرى حيث نجد أن بعض الدول تخصص فصل دراسياً، في حين أن دول أخرى تخصص

للتربية العملية عامًّا دراسيًّا كاملاً، وبشكل عام تفيد المعدلات العالمية زيادة ملحوظة في مدة التربية العملية (3).

ثالثاً: نظام توزيع التربية العملية على سنوات الدراسة:

أكدت برامج إعداد المعلم في الجامعات العالمية على أهمية بدء التربية العملية بالتدريج من السنة الأولى بالجامعة حتى سنة التخرج، مع اختلاف الوزن النسبي للأيام المخصصة للأنشطة المختلفة للتربية العملية مثل المشاهدة، والتدريب الموزع والمكثف وفقاً للبدائل التالية: (3) البديل الأول - نظام توزيع التربية العملية على فترات منظمة على النحو التالي:

الفترة الأولى:

فترة تهيئة داخل الكلية لتدريب الطلبة على مهارات صياغة الأهداف، تخطيط الدروس، إنتاج الوسائل التعليمية، بناء أدوات التقويم، التدريس المصغر، والزيارات الميدانية.

الفترة الثانية:

تتم داخل المدارس و تقتصر على الملاحظة لمعلم الفصل الأساسي في أساليب إعداد وتدريس المادة العلمية، والأنشطة اليومية لتصحيح الواجبات المنزلية، رصد الغياب، ويمكن مشاركة الطالب لمعلم الفصل.

الفترة الثالثة:

وفيها يتحمل الطالب مسئولية التدريس بنفسه، فيقوم بتدريس درسًا كاملاً أو جزءًا منه تحت إشراف المشرف، وحضور زملائه، وتستمر لفترة مناسبة يحددها المشرف.

الفترة الرابعة:

وفيها يتحمل المسئولية الكاملة في التدريس لعدد من الحصص منفردًا.

البديل الثاني:

وهو قريب من البديل الأول ولكن يتم على مرحلتين فقط:

المرحلة الأولى:

تتم داخل الكلية وتهدف إلى إكساب الطلبة مهارات التدريس كتخطيط الدرس وإنتاج الوسائل التعليمية وغيرها، وتستخدم في هذه المرحلة أساليب متنوعة مثل التدريس المصغر والتدريبات العملية في معامل طرق التدريس والزيارات الميدانية للمدارس.

المرحلة الثانية:

وفيها يتم تدريب الطلاب على ممارسة التدريس في المدارس وقد اختلفت في الجامعات العالمية حول المدة المخصصة ووقت التربية العملية، إلا أنها لا تخرج عن أحد البدائل التالية: تفرغ الطلاب للتدريس في إحدى المدارس خلال الفصل الأول من السنة الرابعة. تفرغ الطلاب للتدريس في إحدى المدارس لمدة شهر واحد في كل من السنتين الثالثة والرابعة.

اعتبار السنة الأولى لعمل المعلم بعد الحصول على البكالوريوس بمثابة سنة تدريبية يمارس فيها المعلم عمله بأجر كامل تحت إشراف الكلية التي تخرج منها.

البديل الثالث:

إضافة سنة خامسة تخصص بأكملها للتربية العملية وتسير كالآتي:
يسكن الخريجون في مدارس تعليمية على غرار المستشفيات التعليمية للقيام بالتدريس تحت إشراف الإدارة التعليمية والمدرسة المتعاونة، ويطلق عليه اسم (معلم امتياز) أو (مدرس مساعد)

يكون نصاب المعلم الطالب نصف نصاب المعلم الأصلي، ولكن عليه أن يشارك مشاركة كاملة في الأنشطة المدرسية ويلتزم بكافة قوانين المدرسة.
يمكن أن يقضي المعلم فترة معينة مع أول أسبوعين في العام الدراسي كفترة تمهيدية للمشاهدة أو التدريس بحضور المدرس الأول أو من له خبرة كبيرة في ذلك المجال.
يتقاضى المعلم أجرًا خلال هذا العام.

زيارة هيئة التدريس بالكلية كزيارات إشرافية على المعلم.
تقويم المعلم يتم في نهاية العام من لجنة مكونة من أساتذة الكليات والمتخصصين بوزارة التربية وإدارة المدرسة، يحصل بعدها على شهادة صلاحية للتدريس.
أما بالنسبة لأصحاب النظام التتابعي فيترك لهم فصل دراسي كامل، وبعض الدول تفضل عامًا دراسيًا كاملاً (3)

نتائج الدراسة:

أولاً: التصور المقترح للمعايير التي يجب توافرها لقبول الطلبة بكليات التربية في ضوء المعايير العالمية.

أ- الأهداف:

- 1/ انتقاء أفضل المتقدمين وأكثرهم استعدادًا لممارسة مهنة التدريس.
- 2/ تنويع وسائل الكشف عن السمات الشخصية للمتقدمين وقدراتهم ومهاراتهم.
- 3/ توفير قدر ملائم من الشمول والموضوعية لوسائل الاختيار وآليات القبول.
- 4/ اجتذاب أحسن العناصر: خلقًا وذكاءً وعلمًا ومهارةً لمهنة التدريس.

ب - الإجراءات:

ويتم تحديد مواصفات معلم المستقبل من خلال:

1. الإيمان الراسخ بعقيدة الإسلام، إيمانًا يتجسد في كل تصرفاته وأفعاله كي يقتدي به طلابه.
2. الإخلاص وتقوى الله في السر والعلن التي تجعل من ضميره رقيبًا داخليًا على عمله وسلوكه.

3. امتلاك قاعدة علمية معرفية صلبة:
4. التمتع بشخصية قيادية مؤثرة:
5. ذو مهارة عالية في الاتصال والتواصل مع الآخرين:
6. لديه القدرة على أن يطور نفسه بنفسه.

ج - تفعيل دور المقابلة الشخصية في اختيار معلم المستقبل:

وذلك بأن تنفذ المقابلات الشخصية في ضوء إجراءات و معايير محددة وواضحة يتفق عليها أولئك الذين يجرون المقابلة الشخصية. وعموما، تستطيع لجنة المقابلة الشخصية الحكم على شخصية الطالب المتقدم من خلال الحس والخبرة التربوية لأعضائها، وعلى وجه الخصوص تنظر لجنة المقابلات الشخصية في تحقق السمات الشخصية التالية في المتقدم:

وضوح مخارج الحروف والألفاظ بما لا يحتمل اللبس في فهمها.

قدرة المتقدم على عرض أفكاره بصورة واضحة.

تناسق وترابط الأفكار التي يعرضها المتقدم.

الحضور الشخصي للمتقدم وثقته بنفسه وعدم تردده في طرح آرائه الخاصة.

سلامة حواس وبنية جسم المتقدم بما لا يعيقه عن التدريس الفعال.

القدرات القيادية (القدرة على تصور الأهداف البعيدة، وصنع القرارات المناسبة، وتحمل المسؤولية، وتوجيه الآخرين)

المرونة (القدرة على التعامل مع المواقف المختلفة، والتصرف حسب ما يفرضه الحدث أو الموقف، والتأقلم مع مستجدات الموقف، التسامح واستيعاب الآخرين وتفهم دوافعهم)

المظهر العام (في الغالب توجد علاقة إيجابية بين المظهر العام للفرد ونمط شخصيته، فالشخصية المتزنة المنضبطة تتناغم مع مظهر نظيف غير نشاز مع المألوف)

الكاريزما (قدرة المعلم على التأثير على الطلاب وجعلهم يتعلقون به ويحبونه وينفذون توجيهاته عن طواعية).

القدرة على التواصل مع الآخرين (يجب أن يمتلك معلم المستقبل القدرة على إيصال أفكاره وآرائه للآخرين بوضوح تام، كما يجب أن يكون متمكنا في استقبال وتحليل وفهم ما يصله من رسائل من الآخرين).

د- التأكيد على برامج التربية المهنية:

تقدم بعض النظم التعليمية ضمن برامجها الدراسية في التعليم العام ما يسمى بـ « التربية المهنية » ويهدف مقرر التربية المهنية إلى تعريف الطلاب بالفرص والمجالات الوظيفية المهنية المستقبلية المتاحة لهم في السوق. كما يهدف أيضا إلى تعريف الطلاب بالمهارات والقدرات التي تتطلبها تلك المهن. وإضافة لما سبق، يتم في هذا المقرر تعريض الطلاب إلى أهم المبادئ والقيم الأخلاقية والضوابط السلوكية التي يجب أن تحكم الأداء في المهن المختلفة، مثل إتقان الأداء، حب الانتماء، احترام الوقت، حسن التعامل مع الآخرين واحترام وجهات نظرهم، الأمانة والصدق في العمل.

لقد أصبح من غير المقبول أن يأتي الطالب إلى كلية التربية أو كلية إعداد المعلمين دون أن تكون لديه المعرفة المسبقة أو حد أدنى من القناعة والقبول بمهنة التعليم، نريد لمعلمي المستقبل أن يكونوا أكثر تفهما وقبولا بمهنة التعليم قبل أن يتقدموا لأي كلية تربوية، ولن يتحقق ذلك ما لم يُنح للمرشد الطلابي دخول الفصل والالتقاء بالطلاب لتوجيههم وإرشادهم وبخاصة فيما يتعلق بمستقبلهم الدراسي.

ثانيا : التصور المقترح للمعايير التي يجب توافرها لنظام الدراسة بكليات التربية في ضوء المعايير العالمية:

- 1/ اتجاه تنمية المعلمين مهنيًا على أساس المهارات.
- 2/ تطبيق معايير الجودة الشاملة في كليات التربية
- 3/ الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية.
- 4/ تحديث وتنويع طرق التدريس وأساليبه في كليات إعداد المعلم.
- 5/ توظيف التقنية والتكنولوجيا الحديثة في كليات التربية.
- 6/ اتجاه تنمية المعلمين مهنيًا في ضوء أسلوب النظم.
- 7/ الاطمئنان إلى جودة الخريج قبل تعيينه بشكل دائم.
- 8/ الاهتمام بالبعد الأخلاقي والوجداني للمعلم
- 9/ تفريد التعليم في كليات اعداد المعلم.
- 10/ المشاركة المجتمعية في وضع وتنفيذ برامج اعداد المعلم.
- 11/ مواكبة المناهج والمقررات للنمو المعرفي المتسارع.
- 12/ مسئولية كليات التربية في متابعة خريجيها.
- 13/ توحيد جهة المسئولية عن اعداد المعلم.
- 14/ الأخذ بأسلوب التعلم الذاتي في برامج إعداد المعلم
- 15/ الاهتمام بالإعداد الثقافي للمعلم في عصر العولمة
- 16/ الاتجاه إلى زيادة سنوات الإعداد.
- 17/ توجيه البحوث والدراسات لتطوير كليات التربية.
- 18/ الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال إعداد المعلم.

ثالثا : التصور المقترح للمعايير التي يجب توافرها لبرامج التربية العملية بكليات التربية في ضوء المعايير العالمية:

1. إطالة مدة برنامج التربية العملية بحيث يبدأ مع المستوى الثالث و تخصيص فترة زمنية كافية للتطبيق العملي وليكن فصل رأسي كامل (ثلاثة أشهر) التربية العملية المتصلة أو الأخذ بنظام السنة (أسوة بسنة الامتياز لطلاب كليات الطب).

2. أن يكون الانتقال من مقاعد الدراسة إلى ممارسة مهنة التعليم متدرجاً بحيث يبدأ الطالب بالمشاهدة لفترة محدودة ومن ثم المزاوجة بين الدراسة والتدريس لمدة لا تتجاوز أسبوعين، وفي نهاية المطاف يتولى الطالب مسؤولية التدريس كاملة لمدة فصل دراسي.
3. تعريف مشرفي التربية الميدانية بأفضل أساليب الإشراف على طلاب التربية العملية باختيار أحد الكتب العلمية المتميزة في المجال وترجمته إلى العربية.
4. اختيار مجموعة من مدارس التعليم العام تقدم من خلالها كليات المعلمين للطلاب المتدربين وللمعلمين أفضل أساليب التدريب والتطوير المهني، وتسمى تلك المدارس بمدارس الكليات.
5. تخصيص ميزانية مستقلة للتربية العملية من قبل إدارات الجامعات.
6. إنشاء قسم خاص للتربية العملية داخل كليات التربية كباقي الأقسام الأخرى الموجودة في الكليات.
7. ضرورة من وجود تنسيق بين مسؤولي وزارة التربية ومكاتبها وكليات التربية وذلك بهدف تذليل الصعوبات التي تواجه طلاب التربية العملية في المدارس.
8. إلزام الموجهين التربويين في التعاون والإشراف على طلاب التربية العملية في المدارس.
9. تخصيص مكافأة سنوية لمديري المدارس ووكلائهم وأيضاً للموجهين.

التوصيات:

1. الوقوف بكل السبل على الاتجاهات العالمية المعاصرة في البلاد المتقدمة في مجال إعداد و تدريب المعلم و الاستفادة منها بما يتناسب مع ظروف إمكانيات نظام التعليم في الكويت.
2. ضرورة تخطيط إعداد المعلم كما و نوعاً على أسس علمية سليمة بدء من رسم إستراتيجية إعداده إلى التحليل الوصفي وإلى مستوى عملية الإعداد نفسها في النواحي العلمية والثقافية.
3. أن يكون انطلاق عمليات تطوير كليات التربية من خلال لجان وفرق عمل بوزارة التعليم العالي لتطبيق معايير الجودة الشاملة في كليات إعداد المعلم لتشمل كافة المجالات المرتبطة بالعملية التربوية وضمان تحقيقها و استمرارها، وهذا يتطلب إدراك هذه اللجان لمفهوم الجودة الشاملة و معايير تطبيقه في التعليم العالي.
4. الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني في إعداد المعلم، وتطبيق التقنية الحديثة من خلال الاستعانة بالمتخصصين و البرمجيات ومصممي البرامج لتنفيذ المادة العلمية و نقلها على شبكة الانترنت و توفيرها في صورة وسائط سمعية و مرئية وأن تتوفر مهارات استخدام التكنولوجيا والتعامل مع هذه البرمجيات لكل من الطالب المعلم و معلم المعلم على حد سواء.

5. إعادة النظر في نظام اختيار وانتقاء طلبة كلية التربية من خلال تطبيق مقاييس تضمن اختيار أفضل المستويات المتقدمة.
6. الأخذ بنظام الإعداد المتكامل للمعلم بحيث يعد أكاديمياً ومهنياً داخل كلية التربية خلال خمس سنوات.
7. تدريب المعلمين في أثناء الخدمة في مدارسهم و ذلك عن طريق الموجهين و القنوات التلفزيونية التعليمية واعتبار المدرسة البيئة الطبيعية للممارسة المهنية.

الهوامش:

- (1) لسان العرب، الجزء الثاني، ابن منظور، القاهرة، دار الحديث للطباعة والنشر والتوزيع. (2003-ص، 20)
- (2) المرجع نفسه ص 22 .
- (3) معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط3، أحمد حسين اللقاني و على أحمد الجمل، القاهرة: عالم الكتب . (2003، ص18).
- (4) المرجع نفسه ص26 .
- (5) سياسات وبرامج اعداد المعلم العربي، محمد متولى غنيمه، القاهرة، مصر: الدار المصرية اللبنانية، 1998، ص 15
- (6) المرجع نفسه، ص 100 .
- (7) آليات التخطيط الشامل للإصلاح التعليمي، وثيقة تعليمية من الولايات المتحدة الأمريكية، الديب، بدر:الرياض:مكتب التربية العربي لدول الخليج. 1992م، ص 22.
- (8) اعداد المعلم في اليابان، عبيد، وليم، المؤتمر السنوي الأول، كلية التربية، جامعة عين شمس 1993م، ص 36.
- (9) الاعتماد المهني للمعلم في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة، أحمد، دينا علي، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة 2007م، ص 22
- (10) المرجع نفسه ص 38 .
- (11) معايير مقترحة للاعتماد الأكاديمي والمهني لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات العربية، العتيبي، منير وغالب، محمد، رسالة الخليج العربي، 1996م، ص 55.
- (21) خصائص المعلم العصري وأدواره الاشراف عليه، تدريبيه، ط1، راشد، علي القاهرة:دار الفكر العربي. 2002م، ص 32..
- (31) تطوير نظم إعداد المعلم في ضوء خبرات أجنبية معاصرة "دراسة مقارنة"، شرف، رشا وحسن، نهلة ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر السنوي الحادي عشر، جامعة حلون -كلية التربية، 12، 2003م، ص 18.
- (14) خطة مقترحة لمتابعة المعلمين خريجي كلية التربية وتدريبهم أثناء الخدمة"، عبد الرحيم، سامح جميل، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد الخامس، العدد الثاني، 1991م، ص 22
- (15) المرجع نفسه، ص35.

الإحتراق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة شندي (يناير - أبريل 2022)

كلية التربية - جامعة شندي

د. أحلام الياس مكي الأمين

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الإحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة شندي بالسودان وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية ، وتأتي أهمية الدراسة أنها تتناول شريحة مهمة في المجتمع لها أدوار متعددة تتمثل في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع ومعرفة الإحتراق النفسي لأعضاء هيئة التدريس جدير بالدراسة ، وذلك لمعرفة أسباب ومصادر الإحتراق النفسي ومن ثم التوصل لتوصيات ومقترحات تساهم في الحد من الإحتراق النفسي ومن ثم تطوير التعليم الجامعي، كما لا توجد العديد من الدراسات على حسب علم الباحثة تناولت الإحتراق النفسي لهذه الفئة، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ، وقد تمثلت أدوات الدراسة في استمارة المعلومات الأولية من إعداد الباحثة ومقياس الإحتراق النفسي المهني لمسلاك ، بلغ حجم العينة (72) عضو وعضوة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ، وللتأكد من صحة الفروض استخدمت الباحثة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss). توصلت الدراسة للنتائج الآتية :لا يتسم الإحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس بالارتفاع .لا توجد فروق دالة إحصائية للإحتراق النفسي لأعضاء هيئة التدريس تعزى (للنوع ، الحالة الاجتماعية ، التكليف الإداري - توجد علاقة عكسية دالة إحصائية بين الإحتراق النفسي وسنوات الخدمة . توجد فروق دالة إحصائية للإحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى للدرجة العلمية ، توصى الدراسة بضرورة الاهتمام بشريحة أعضاء هيئة التدريس وصحتهم النفسية وأن يحظى الإحتراق النفسي بأهتمام إدارة جامعة شندي بما يؤدي إلى زيادة الدافعية والانجاز

الكلمات المفتاحية : الإحتراق النفسي ، جامعة شندي ، السودان ، أعضاء هيئة التدريس

Psychological Burn- out among the teaching staff working in different faculties at Shendi university and its relationship to some demographic variables.

(January- April 2022)

Dr. Ahlam El-yas Mekkie Al-Amin – Faculty of Education – Shendi University

Abstract:

This study aimed to identify the level of the psychological Burn-out and its relationships with some demographic variables among teaching staff in different Colleges of at Shendi university in Sudan. The importance of this study came from that it addressing a very important category in the society that plays major roles which is the teaching staff, in addition to that there is no so many studies had addressed this topic especially to this category. The researcher used descriptive analysis to a sample consisted of (72) teacher, whom selected using the stratified random sampling method from different faculties in the university. Data was collected using structured questionnaire; and had been analyzed using IBM Statistical Package of Social Sciences (SPSS). Study has reached the following results: Conclusions: there is no significant increase in the Burnout level among teachers working in faculty of education. There is no statistically relationship between Burnout and the teacher's gender, the marital status, or the administrative role the teacher had in the faculty. There is a reverse correlation between burnout and years of experience of working at the college. There are a statistically significant differences in Burnout depending on the teacher's scientific degree.

Keywords: psychological Bum – out, teaching Staff ,Shendi Universitiy,Sudan

المقدمة:

يعتبر العنصر البشري أهم المقومات لبناء وتطور الشعوب وهو أهم استثمار ، لذا بدأ الاهتمام بتعليمه وتزويده بالمعارف والمهارات والقيم التي تعينه علي أداء دوره بنجاح وفاعلية لذا أنشأت المدارس والجامعات .ويأتي التعليم الجامعي في أعلي الهرم لتعليم الإنسان وصقل مواهبه وإكتشافها ، لذا نجد أهمية التعليم الجامعي وخطورته فهو الذي يزود المجتمع بالمختصين في شتي المجالات . ويعتبر الأستاذ الجامعي هو عمود التعليم الجامعي وله أدوار عديدة تتمثل في التدريس وخدمة المجتمع وعمل البحوث العلمية ، ولأدوار الأستاذ الجامعي المتعددة والكبيرة وجب الإهتمام به وبصحته النفسية وبعملية التوافق النفسي له حتي يكون قادرا.

علي العطاء (أحمد الزعبي، 2006). ونجد أن الأستاذ الجامعي في عمله في الجامعة يتعرض للعديد من الضغوط النفسية التي يتولد عنها الاحتراق النفسي والذي يتمثل في مجموعة من المظاهر السلبية ، مثل التعب والإرهاق ، والشعور بالعجز ، وفقدان الإهتمام بالعمل ، والسخرية من الآخرين والسلبية في مفهوم الذات عند الفرد وتسهم بدرجة عالية في قدرة الفرد علي أداء عمله (علي والريدي ، 2010، 246) .

لذا جاءت هذه الدراسة لتكشف العلاقة بين الإحتراق النفسي وبعض المتغيرات الديموغرافية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة .

مشكلة الدراسة:

لاحظت الباحثة أثناء عملها بالتدريس في جامعة شندي في الأونة الأخيرة أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعة معرضين لضغوط عمل كثيرة ، وأنهم يعملون تحت ظروف بيئية غير مهيأة بما يتناسب مع عملهم وأنهم يتعرضون لمشكلات كثيرة منها المشكلات الاجتماعية والإقتصادية المتمثلة في قلة الراتب الذي لايفي بمتطلبات الحياة وأيضاً المشكلات المتعلقة بطبيعة عمل الأستاذ الجامعي والمتمثلة في التدريس ووضع الامتحانات ومراقبتها وتصحيحها وفي الإشراف على الطلاب في البحوث العلمية وفي التربية الميدانية بالمدارس والمستشفيات وغيرها ومجال خدمة المجتمع والبحوث العلمية، وغيرها من الأعباء الإدارية ، كما أن بعض كليات الجامعة المختلفة لهم مهام أخرى تتعلق بكلياتهم، وهذه الضغوط الكثيرة تعرض الأستاذ الجامعي للتعرض للإحتراق النفسي الذي له آثارا سلبية علي صحته النفسية وبالتالي علي عمله والذي يعكس سلبا علي طلابه وعلى العملية التعليمية بوجه عام ، كما أن الإحتراق النفسي يؤثر علي الأستاذ الجامعي وعلى سلوكه وبالتالي يكون ذاتا سلبية بدلاً عن الذات الإيجابية التي تبعث الأمل وتحث على النجاح والتفوق وبالتالي يفقد الطلاب القدوة ، لكل هذه الأسباب ولغيرها جات هذه الدراسة لمعرفة الإحتراق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لأعضاء هيئة التدريس .

أسئلة الدراسة:

تتمثل أسئلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

- هل أعضاء هيئة التدريس يعانون من الإحتراق النفسي ؟

- وهل هناك علاقة بين الإحتراق النفسي وبعض المتغيرات الديموغرافية (النوع ، الحالة الاجتماعية ، الدرجة العلمية ، سنوات الخدمة ، العمل الإداري) ؟
والذي تتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

1. هل أعضاء هيئة التدريس بالجامعة يعانون من الإحتراق النفسي بدرجة عالية ؟
2. هل هناك فروق في درجة الإحتراق النفس لدى أعضاء هيئة التدريس تعزي للنوع (ذكر ، أنثي) ؟
3. هل هناك فروق في درجة الإحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس تعزي لسنوات الخدمة ؟
4. هل هناك فروق في درجة الاحتراق لدى أعضاء هيئة التدريس تعزي للحالة الاجتماعية (متزوج ، غير متزوج) ؟
5. هل هناك فروق في درجة الإحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس تعزي للدرجة العلمية ؟
6. هل هناك فروق في درجة الإحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس تعزي للتكليف (إداري ، غير إداري) ؟

فروض الدراسة:

1. يتسم الإحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة شندي بالارتفاع .
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الإحتراق النفسي لأعضاء هيئة التدريس تعزي للنوع (ذكر، أنثى) .
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الإحتراق النفسي لأعضاء هيئة التدريس تعزي للدرجة العلمية.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الإحتراق النفس وفي عوامله تعزى للحالة الاجتماعية (متزوج ، غير متزوج) .
5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الإحتراق النفسي لأعضاء هيئة التدريس تعزى لسنوات الخدمة .
6. توجد فروق في درجة الإحتراق النفسي لأعضاء هيئة التدريس تعزى للتكليف الإداري.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الآتي:

1. معرفة السمة العامة للإحتراق النفسي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة .
2. معرفة الفروق في الإحتراق النفس لدى أعضاء هيئة التدريس حسب النوع (ذكر، أنثي) .
3. معرفة الفروق في الإحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس حسب الدرجة العلمية .
4. معرفة الفروق في الإحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس حسب الحالة الاجتماعية (متزوج ، غير متزوج) .

5. معرفة الفروق في الإحترق النفسى لدى أعضاء هيئة التدريس حسب سنوات الخدمة .
6. معرفة الفروق في الإحترق النفسى لدى أعضاء هيئة التدريس حسب التكليف (إداري، غير إداري) .

أهمية الدراسة :

تأتي أهمية الدراسة من الجانب النظري إلى أهمية الموضوع المدروس إذا أن معرفة الإحترق النفسى لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة موضوع جدير بالدراسة وذلك لدور الأستاذ الجامعي ومهامه المتعددة، وأن الأهتمام بصحته النفسية يؤثر في عمله وفي طلابه وفي العملية التعليمية ككل ، كما أن معرفة العلاقة بين الإحترق النفسى وبعض المتغيرات له أهميته لقللة البحوث في هذا الجانب علي حسب علم الباحثة ، ولذا قد تثرى هذه الدراسة المكتبات العربية وتفتح المجال أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات ، أيضاً تأتي أهمية الدراسة من الجانب التطبيقي في التخطيط بشكل سليم وأفضل لتحسين أوضاع هيئة التدريس وفي وضع الحلول المناسبة والممكنة لمصادر وأسباب الإحترق النفسى ووضع برامج إرشادية مهنية ونفسية مناسبة تساعد في الاختيار لمهنة التدريس الجامعى وفقاً لخصائص ومتغيرات معينة ، كما أنه بناء على ما تسفر به نتائج الدراسة يمكن تقديم توصيات ومقترحات تساهم في الحد من ظاهرة الإحترق النفسى للأساتذة مما ينعكس علي صحتهم النفسية وعملهم وطلابهم وبالتالي يساهم ويطور التعليم الجامعي.

حدود الدراسة:

1. حدود موضوعية : تعنى هذه الدراسة بمعرفة الإحترق النفسى لأعضاء هيئة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية .
2. حدود بشرية : تجري هذه الدراسة علي أعضاء هيئة التدريس .
3. حدود مكانية : تطبق هذه الدراسة علي أعضاء هيئة التدريس بجامعة شندي .
4. حدود زمانية : تم تطبيق الدراسة من يناير إلى أبريل للعام 2022م .

مصطلحات الدراسة:

1)التعريف الإصطلاحي للإحترق النفسى:

يعرف الإحترق النفسى أنه (حالة من الإنهاك الجسدى والانفعالي والعقلي تظهر على شكل إعياء شديد وشعور بعدم الجدوى وفقدان الأمل وتطور مفهوم سلبي واتجاهات سلبية نحو العمل والحياة والناس ويتضمن ثلاثة مكونات هي الاجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر ونقص الشعور بالانجاز الشخصي⁽¹⁾ .

يتمثل الإحترق النفسى في مجموعة من المظاهر السلبية ، مثل التعب والإرهاق ، والشعور بالعجز ، وفقدان الإهتمام بالعمل ، والسخرية من الآخرين والسلبية في مفهوم الذات والشعور بالرتابة والملل والتشاؤم والاحباط.⁽²⁾

2) التعريف الإجرائي للإحتراق النفسي :

يعرف الإحتراق النفسي إجرائياً بأنه الدرجة التى يحصل عليها كل فرد من أفراد العينة على مقياس الإحتراق النفسى المستخدم فى هذه الدراسة أو هو مجموع الدرجات التى يحصل عليها عضو هيئة التدريس على المقياس المستخدم لدراسة الإحتراق النفسى .

3) بعض المتغيرات الديموغرافية :

المقصود بها فى هذه الدراسة جوانب الشخصية، متغير النوع ، والحالة الاجتماعية ، والدرجة العلمية ، وسنوات الخدمة ، والتكليف .

4) أعضاء هيئة التدريس :

هم الأساتذة الذين يدرسون فى الجامعات ويحملون درجات علمية عليا (غالباً أعلى من البكالوريوس واللسانس) .

5) جامعة شندي:

تقع الجامعة فى السودان فى ولاية نهر النيل ، فى محلتى شندى والمتمة، أنشئت جامعة شندى بموجب القرار الجمهوري رقم (67) بتاريخ مارس 1994م و تضم الجامعة سبع عشرة كلية وعدد من المراكز البحثية.⁽³⁾

ثانيا :الإطار النظري والدراسات السابقة :

1/ الإحتراق النفسى :

1/ مقدمة عن الإحتراق النفسى:

يحدث الإحتراق النفسى عندما يواجه الفرد فى حياته بعض الصعوبات والمشكلات التى لا يستطيع حلها ويعجز عن مواجهتها ويفشل فى التعامل معها مما يشعره بالضغط واستمرار هذه الضغوط وتراكمها وعدم القدرة على مواجهتها يؤدى إلى الإحتراق النفسى .

فالفرد لايعانى من الإحتراق إلا إذا استنزفت كل موارده ،ونجد كثير من الأبحاث والدراسات تناولت ظاهرة الإحتراق النفسى وقد أختلفت التعريفات لهذه الظاهرة ولكنها اتفقت معظمها فى نقاط مشتركة وقد أجمعت على أن الإحتراق النفسى عبارة عن خبرة نفسية سلبية داخلية تتضمن المشاعر والاتجاهات والدوافع وتشمل استجابات سلبية وغير ملائمة نحو الغير ونحو الذات.⁽¹⁾

2/ نشأة مفهوم الإحتراق النفسى :

نجد أن هذا المصطلح شاع فى سنوات السبعينات والثمانيات من طرف (ماسلاش)⁽⁴⁾ 1976 ،1982م التى قامت بالعديد من البحوث والدراسات فى تفسير ظاهرة الإحتراق وفهمها فى مهن مختلفة وهي تعد من الرواد الباحثين فى هذا المجال .

3/ تعريف الإحتراق النفسى :

عرف ماسلاش وجاكسون⁽⁵⁾ الإحتراق النفسى على أنه (تناذر لانهاك انفعالي وتبلد المشاعر وانخفاض الانجاز الشخصى الذى قد يحدث لدى الأفراد الذين يعملون مع الناس فى بعض المهن.)،

ويمثل الإحتراق النفسي عند بعض العلماء المرحلة النهائية لعجز الفرد عن التكيف مع مطالب الحياة، فهو يعكس حالة من الإنهاك تحدث كنتيجة للأعباء والمتطلبات الزائدة المستمرة الملقاة على عاتق الأفراد بما يفوق طاقتهم وقدراتهم ويمكن التعرف على هذه الحالة عبر مجموعة من الأعراض النفسية والجسدية التي تصيب الأفراد وبدرجة تختلف من شخص لآخر. أيضا نجد (كريستينا ماسلاش) عرفت الإحتراق النفسي بأنه (حالة من الإنهاك الجسدي والانفعالي والعقلي تظهر على شكل إعياء شديد وشعور بعدم الجدوى وفقدان الأمل، وتطور مفهوم ذات سلبى واتجاهات سلبية نحو العمل والحياة.⁽¹⁾ كما يعرف (ديلي) الاحتراق النفسي على أنه استجابة الفرد للضغوط المتراكمة التي لديها تأثير سلب عليه وتنوع هذه الاستجابة من حيث تكرار هذه الضغوطات ودرجة تعرض الفرد لها.⁽⁶⁾

أعراض الاحتراق النفسي :

للإحتراق النفسي اعراض نفسية وفسولوجية ومعرفية وسلوكية :

الأعراض الفسيولوجية :- تتمثل في:

1. الشعور المستمر بالتعب.
2. الصداع.
3. الآم الظهر والصدر.
4. مشكلة الوزن

الأعراض النفسية : تتمثل في الآتي:

1. قلة الحماس.
2. ضعف الثقة بالنفس.
3. انخفاض معدل الانجاز.
4. نقص الطاقة.
5. عدم الاهتمام بالحياة.
6. الاكتئاب.
7. زيادة الشعور بالخوف.
8. نقص تقدير الذات.
9. هبوط المستوى.
10. نقص الإبداع.
11. مشاكل نفسية.⁽⁷⁾

الأعراض المعرفية الادراكية : تتمثل في تغيير نمط الادراك مما ينعكس على شخصية الفرد وتتصرفاته كما أنه يفقد القدرة على التركيز .

الأعراض السلوكية : وتتمثل في عدم الرضا ورداءة الاداء والتغيب وعدم الالتزام وقد يقود إلى ترك العمل.⁽⁸⁾

مراحل الإحتراق النفسي :

أن ظاهرة الإحتراق النفسي لا تحدث فجأة وإنما تتضمن مراحل :

1/ مرحلة الاستغراق:

في هذه المرحلة يكون مستوى الرضا عن العمل مرتفعاً ولكن يبدأ مستوى الرضا في الانخفاض إذا حدث عدم اتساق بين ما هو متوقع من العمل وما يحدث في الواقع .

2/ مرحلة التبدل :

في هذه المرحلة والتي تنمو ببطء ينخفض مستوى الرضا عن العمل وتقل الكفاءة وينخفض مستوى الأداء في العمل ويشعر الفرد باعتدال صحته البدنية ولشغل أوقات فراغه، ينقل اهتمامه إلى مظاهر أخرى في الحياة كالاتصالات الاجتماعية والهوايات .

3/ مرحلة الانفصال :

في هذه المرحلة يدرك الفرد ما يحدث ويبدأ في الانسحاب النفسي وإعتلال الصحة النفسية والبدنية مع إرتفاع مستوى الاجهاد النفسي .

4/ المرحلة الحرجة :

تعتبر المرحلة أقصى مرحلة في سلسلة الإحتراق النفسي وفيها تزداد الأعراض البدنية والنفسية والسلوكية سوء وخطراً ويخل تفكير الفرد نتيجة شكوك الذات ويصل الفرد إلى مرحلة الاجتياح (الانفجار ويفكر في ترك العمل وقد يفكر في الانتحار).⁽⁹⁾

مستويات الإحتراق النفسي:

ان الإحتراق النفسي له مشاعر ارتبطت بروتين العمل حدد له عدة مستويات هي:

1/ إحتراق نفسي متعادل :

وينتج عن نوبات قصيرة من التعب والقلق والاحباط والتهيج .

2/ إحتراق نفسي متوسط :

وينتج عن نفس الأعراض السابقة ولكنه تستمر على الأقل لمدة اسبوعين .

3/ إحتراق نفسي شديد :

وينتج عن أعراض جسمية مثل القرحة وآلام الظهر المزمنة ، ونوبات الصداع الشديدة ، إذا مر العاملون بمشاعر إحتراق نفسي معتدلة او متوسطة لكن المشكلة تكون خطيرة عندما تلح هذه المشاعر وتظهر في شكل أمراض جسمية ونفسية مزمنة.⁽¹⁰⁾

أبعاد الإحتراق النفسي:

1/ الانهاك الانفعالي.

2/ تبدل المشاعر:

حسب ماسلاش و جاكسون⁽⁵⁾ يشير تبدل المشاعر إلى استجابة الأفراد العديمة الشعور والقاسية تجاه الأشخاص الذين يتلقون منهم الخدمة والرعاية ، كما يعنى معاملة الأفراد الآخرين كاشياء.

أما عند نصر يوسف ⁽⁶⁾ فإنه يتضمن أيضاً الشعور السلبي والشعور بالقسوة والاهمال وتطور مشاعر السخرية وعدم الاحترام وتتفق الباحثة مع الباحثين السابقين في أن تبدل المشاعر يشمل جميع الأعراض التي تم ذكرها .

3/ نقص الانجاز الشخصي :

لم يحظي هذا البعد بالاهتمام الذي حظى به البعدان السابقان الانهاك الانفعالي وتبدل المشاعر، هذا البعد يعنى انخفاض شعور الفرد بكفاءته وانجازه المستمر في عمله مع الناس. ⁽⁵⁾ ان الحالات التي تتناقص فيها جهود الفرد بصفة متكررة عن تحقيق نتائج إيجابية تطور لديه أعراض الضغط والاكتئاب خاصة إذا شعر أن عمله لا يضيف له شيئاً فيفقد القدرة على الاحتمال ويشعر شيئاً فشيئاً.

أسباب ومصادر الاحتراق النفسي :

من أسباب ومصادر الاحتراق النفسي :

1. العمل فوق طاقة الفرد وكذلك تكثيف التدريب.
2. الرغبة الشديدة لدى الفرد لتحقيق أهداف مثالية غير واقعية وقد تفرض هذه الأهداف من قبل المسؤولين وعندما يفشل الفرد في تحقيق هذه الأهداف يقع فريسة الضغط النفسي.
3. طبيعة العمل وطول المدة التي يقضيها الفرد وهو يقدم الخدمات للآخرين .
4. قلة المساعدة من الآخرين في حل المشكلات النفسية .
5. شخصية الفرد وتدني قدرته على مقاومة الضغوط النفسية ، حيث نجد أن أكثر الأفراد تعرض للإحتراق النفسي هم الذين يتسمون بضعف الثقة في النفس والذين يعانون من القلق والاشخاص اصحاب النظرة التشاؤمية .
6. قلة الراتب واهمال توفر المحفزات المادية والمعنوية .
7. ضغوط الادارة والافتقار للعدالة .
8. الفشل المتكرر وعدم تحقيق الانجازات في العمل أو على المستوى الشخصي .
9. نقص الدعم الاجتماعي .
10. ضغوط الحياة العامة. ⁽¹¹⁾ لقد وجدت الباحثة من خلال مراجعة الأدب التربوي أن أكثر الأسباب المؤدية للإحتراق النفسي هي :
 - ظروف العمل: مثل الأعباء الزائدة ومتطلبات العمل وضغط الوقت والبيئة الغير مهيأة. ⁽¹²⁾
 - السمات الشخصية : وتشمل عدم الاستقرار الانفعالي وضعف الثقة. ⁽¹³⁾
 - العوامل المادية : وتتمثل في العمل لساعات طويلة وانخفاض الدخل. ⁽¹⁴⁾

أساليب مواجهة الإحتراق النفسي وعلاجه :

من أساليب مواجهة الإحتراق النفسي يكون بتعويد النفس الخطوات التالية :

- 1/ المعرفة.
- 2/ التحمل.
- 3/ التخفيض
- 4/ التنظيم .

فبالمعرفة يتمكن الفرد من وضع الحلول المناسبة لمواجهة كافة المشكلات ومواجهة الضغط النفسي وأن ينتفع من التأمل والاسترخاء والتنويم المغنطيسي ، كما أن التنظيم هو أفضل تكتيك للفرد وهو معرفة المشكلة وتحملها وتخفيفها وإزالتها.⁽¹⁵⁾

كما يمكن مواجهة الإحتراق النفسي بتعلم كيفية تجديد عمل الدماغ ونسيان العمل لفترة من الوقت بأخذ قسط من الراحة ، كما أن إيجاد هوايات جذابة ، أيضا يمكن الترويج عن النفس بتنظيم الرحلات السياحية والذهاب إلى المسرح والمعارض والتواصل الاجتماعي مع الناس، كذلك نجد أن تفويض بعض المسؤوليات للزملاء وتقدير قدراتهم والامان بنزاهتهم يؤدي إلى تخفيف الضغوط التي تؤدي للإحتراق النفسي .

كذلك لإزالة الأعراض الفسيولوجية يكون من خلال تمارين الجهاز التنفسي والمشي لمسافات طويلة كما أن الاهتمام بالرياضة له دوره في إزالة الإحتراق النفسي .
-إذا لم تفلح الأساليب السابقة الذكر يمكن الاستعانة بطبيب نفسي.

2/الدراسات السابقة :

توجد العديد من الدراسات السابقة التي تناولت الإحتراق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات، كما توجد أيضا دراسات تناولت الإحتراق النفسي عند عينات مختلفة سواء في التربية الخاصة أو في مجتمع الأطباء والشرطة أو التعليم العام ،ولكن سوف تركز الباحثة علي الدراسات التي تناولت أعضاء هيئة التدريس في الجامعات والمعلمين في التعليم العام .

1/دراسة لولوة صالح الرشيد(2020) : ⁽¹⁶⁾

هدفت الدراسة إلى تحديد الفروق بين أعضاء وعضوات هيئة التدريس على كل من : الصمود النفسي وأبعاده الفرعية والإحتراق المفسي وأبعاده الفرعية ، والاضطرابات السيكوسوماتية ، تكونت عينة الدراسة من (100) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم (45عضواً ، 55 عضوة) وطبق عليهم مقياس الصمود النفسي ، ومقياس الإحتراق النفسي ، ومقياس الاضطرابات السيكوسوماتية . أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث على كل من : الصمود النفسي وأبعاده الفرعية ، والإحتراق النفسي وأبعاده الفرعية ، والاضطرابات السيكوسوماتية .

أسهم عدم الرضا الوظيفي والضغوط المهنية والدرجة الكلية للإحتراق النفسي في التنبؤ بالصمود النفسي ، وتنبأت الاضطرابات السيكوسوماتية بالصمود النفسي ، كما وجدت فروق دالة بين مرتفعي ومنخفضي الصمود النفسي على الإحتراق النفسي وأبعاده الفرعية والاضطرابات السيكوسوماتية في اتجاه منخفضي الصمود.

2/ دراسة نوال حامد محمد (2020) : ⁽¹⁷⁾

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستويات الإحتراق النفسي بأبعاده المختلفة لدى عضوات هيئة التدريس والتعرف على دلالة العلاقة الارتباطية بين مستويات كل بعد من أبعاد الإحتراق النفسي لدى عضوات هيئة التدريس وحجم الإرشاد الأكاديمي ، والتعرف على القدرة التنبئية لمستويات حجم الإرشاد الأكاديمي بمستويات أبعاد الإحتراق النفسي لدى عضوات هيئة التدريس .

عينة الدراسة : تألفت عينة الدراسة من (57) عضوة من أعضاء هيئة التدريس بنسبة (75) من مجتمع الدراسة .

المنهج : استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وأعدت نموذج بيانات أولية ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس (ماسلاش) والمعرب من قبل البتال (2000) والذي تم تطبيقه على العينة بصيغته النهائية وتم التأكد من الخصائص السايكومترية للمقياس بمجتمع الدراسة الحالية .

النتائج : توصلت الدراسة إلى النتائج الآتي:

1. أن الإحترق النفسى يسود بأبعاده المختلفة بمستويات متوسطة ومرتفعة لدى عضوات هيئة التدريس.
2. وجود علاقة ارتباط طردية دالة احصائيا بين مستويات الاحترق النفسى بأبعاده المختلفة لدى عضوات هيئة التدريس وحجم الارشاد الاكاديمى.
3. أن للمستويات العليا لحجم الارشاد الاكاديمى قدرة تنبئية دالة احصائياً لمستويات الأبعاد المختلفة للإحترق النفسى .

3/ دراسة نجلاء مرزوق ناصح البقمى(2021):⁽¹⁸⁾

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الإحترق النفسى وواقع الأداء الوظيفى والعلاقة الارتباطية بينهما لدى أعضاء هيئة التدريس، كما هدفت إلى معرفة الفروق في مستوى الإحترق النفسى وواقع الأداء الوظيفى تبعاً لمتغيرات (الجنس ، الرتبة الوظيفية ، سنوات الخدمة) .

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (107) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بفروع جامعة نجران .

منهج الدراسة :

أعتمدت الدراسة على المنهج الوصفى التحليلي.

أدوات الدراسة :

استخدمت الدراسة مقياس الاحترق النفسى ومقياس الأداء الوظيفى من (أعداد الباحثة).

النتائج :

توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الاحترق النفسى منخفضة جداً ، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة احصائياً بين الاحترق النفسى الأداء الوظيفى وأيضا كشفت النتائج عن وجود فروق دالة احصائيا في مستوى الاحترق النفسى تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث ، في مستوى الأداء الوظيفى لصالح الذكور، وجود فروق دالة احصائيا في مستوى الاحترق النفسى تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية لصالح الرتبة الأكاديمية (محاضر) ، وفي مستوى الأداء الوظيفى لصالح الرتبة الأكاديمية (أستاذ) ، وجود فروق دالة احصائى في مستوى الاحترق النفسى تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح سنوات الخبرة من (5-10) وفي مستوى الأداء الوظيفى لصالح سنوات الخبرة أقل من 5 سنوات .

4/دراسة منى عبداللطيف العوض وسحر عبد الرحيم عوض السيد 2019 : (19)

بعنوان الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من عضوات هيئة التدريس في كليات التربية للبنات بجنوب المملكة العربية السعودية .

دراسة مقارنة بين جنسيات مختلفة :

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وقد تمثلت ادوات البحث في استمارة المعلومات الاولى ومقياس الاحتراق النفسي من تصميم كريستينا ماسلاش وسوزان جاكسون (1979) بلغ حجم العينة 238 عضوة من أعضاء هيئة التدريس الطبقية واستخدمت الباحثة الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية للتأكد من صحة الفروض وتوصل البحث إلى النتائج التالية:

1. يتسم الاحتراق النفسي لدى عضوات التدريس بالارتفاع بنسبة 95% .
2. توجد علاقة طردية دالة إحصائيا بين الاحتراق النفسي والعمر الزمني لدى عضوات هيئة التدريس عند مستوى دلالة (0.01) .
3. توجد علاقة طردية دالة إحصائيا بين الاحتراق النفسي وسنوات الخبرة لدى عضوات هيئة التدريس عند مستوى دلالة (0.01) .
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتراق النفسي تبعا لجنسية عضوات هيئة التدريس عند مستوى دلالة (0.01) .

5. دراسة سندس رضوي خوين بعنوان علاقة بعض المتغيرات الديموغرافية في الاحتراق

النفسي(2018): (20)

دراسة تحليلية لأراء أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية/ الجامعة المستنصرية . هدفت الدراسة إلى تحديد المتغيرات التي تؤثر في الاحتراق النفسي من خلال خمسة وثلاثون استبانة أعدت لهذا الغرض ، وبالاتماد على الرزمة الاحصائية (SPSS) للقيام بالتحليل الاحصائي للبيانات وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:

- هناك علاقة ارتباط موجبة وقوية بين المتغيرات المستقلة .
 - هناك علاقة ارتباط موجبة وقوية بين المتغيرات المستقلة والاحتراق النفسي .
6. أجرت مهيرة (21) دراسة للتعرف على درجة الاحتراق النفسي لدى معلّم ومعلّمات المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والمهنية، وبلغ حجم العينة (108) معلّما ومعلّمة، وبينت النتائج الاحتراق النفسي بمستوياته البسيطة والمتوسطة تعزى لنوع المعلم وطبيعة المادة التي يدرسها .
 7. أجرى النوري (22) دراسة للتعرف على مستوى الاحتراق لدى أعضاء الهيئة التدريسية في بعض كليات معاهد بغداد في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية (العمر ، الجنس ، الاختصاص ، المرتبة العلمية واختار 50 عضو هيئة تدريس كعينة واستخدم مقياس الاحتراق النفسي (RobetAngelo1989) . وقد أظهرت أن هناك علاقة بين الاحتراق النفسي وكل من متغيرات (العمر، والاختصاص ، والجنس ، والدرجة العلمية) .

8. قام الرافي (23) بأجراء دراسة لمعرفة مستويات الاحتراق لدى أعضاء هيئة التدريس كلية المعلمين بأبها في ضوء متغيرات (العمر ، التخصص ، المؤهل العلمي، الخبرة في مجال التدريس ، الحالة الاجتماعية ، الجنسية ، مستوى الدخل الشهري وعدد الطلاب في القاعة الدراسية والنصاب التدريسي في الأسبوع ، بلغ حجم العينة (77)، توصلت النتائج إلى أن مستوى الاحتراق النفسي لأعضاء هيئة التدريس كانت بدرجة متوسطة على المقياس الكلي وأبعاده الفرعية التالية (عدم الرضا الوظيفي ، وانخفاض مستوى المساندة الإدارية وضغوط المهنة ، والاجهاد الانفعالي) ن فضلا عن وجود فروق دالة احصائيا وفقا لمتغير النصاب التدريسي الأسبوعي على الدرجة الكلية للمقياس ولصالح النصاب التدريسي الأكثر في حين لم تظهر الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية وفقا للمتغيرات الأخرى

ب- الدراسات الأجنبية :

1/ دراسة ماتهيو (Mattews1999) : (19)

قام بإجراء دراسة مقارنة للإحتراق النفسي لدى العاملين في المهن التالية (الخدمات الصحية والتدريس - الخدمات الاجتماعية - الخدمات البنكية - الخدمات البريدية والصناعية) وقد توصل نتائج ن أهمها أن العاملين في الخدمات الاجتماعية والتدريس أكثر احتراقا من الناحية النفسية من زملائهم في المهن الأخرى.

التعليق على الدراسات السابقة :

1. أغلب الدراسات الأجنبية والعربية التي أجريت علي المعلمين وأعضاء هيئة التدريس استخدمت مقياس (ماسلاش).
2. لا توجد دراسة في السودان على حسب علم الباحثة أجريت لقياس الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات .
3. توجد دراسات في السودان تناولت الاحتراق النفسي عن معلمي التعليم العام وقد استعرضت الباحثة واحدة منها طبقت على معلمي المرحلة الثانوية .
4. هناك ندرة في الدراسات التي تناولت مستوى الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية مما يتطلب من الباحثين إجراء العديد من الدراسات لمعرفة مستويات الاحتراق النفسي لهذه الفئة .
5. معظم الدراسات العربية تناولت الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية وقد وجدت علاقة بينهم .

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة :

1. أجريت هذه الدراسة في السودان لمعرفة الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة شندي، وعلى حسب علم الباحثة

لا توجد دراسات عن الاحتراق النفس تناولت أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية .

2. تم الاعتماد في هذه الدراسة على مقياس ماسلاك لقياس الاحتراق النفس المهني الذي ترجمه إلى العربية وورد في مقياس الاحتراق النفس المهني.⁽²⁴⁾

ثالثا : منهجية الدراسة وإجراءاتها الميدانية :

مقدمة : في هذا الفصل يتم توضيح خطوات سير الدراسة وكيفية جمع المعلومات وبما أن هذه الدراسة تهدف لمعرفة الإحتراق النفس لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية كالنوع والخبرة والحالة الاجتماعية والدرجة الوظيفية فقد قامت الباحثة بوصف الآتي:

1. منهج الدراسة.
2. مجتمع الدراسة.
3. عينة الدراسة.
4. أدوات الدراسة.
5. المعالجة الإحصائية

أولا : منهج الدراسة :

في هذه الدراسة أعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي الارتباطي لأنه يناسب مثل هذه الدراسات ، وهو ذلك المنهج الذي يهدف إلى وصف ماهو كائن وتفسيره كما يهتم بدراسة العلاقة بين ماهو كائن وبين الأحداث السابقة.⁽²⁵⁾

أيضا استخدمت الباحثة منهج البحوث الارتباطية وهي البحوث التي تدرس العلاقة بين متغيرات أخرى.⁽²⁶⁾

مجتمع الدراسة : أن مجتمع الدراسة يتمثل بجميع الأفراد أو الأشخاص أو الأشياء الذين يكونون موضوع مشكلة البحث.⁽²⁷⁾

أختارت الباحثة جامعة شندي لإجراء الدراسة والتي تضم أربعة عشر كلية ، (هناك ثلاث كليات أخرى ولكن يدرس فيها نفس أعضاء هيئة التدريس (التربية ثانوى ، الدراسات العليا ، كلية التكنولوجيا و التنمية البشرية ويوجد عدد 428) عضو هيئة تدريس وتشمل مساعد تدريس، محاضر وأستاذ مساعد وأستاذ مشارك وأستاذ .

جدول رقم (1) يوضح عدد الكليات وعدد الاساتذة في كل كلية

المجموع	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	محاضر	مساعد تدريس	أسم الكلية
56	1	5	25	22	3	التربية (أساس ، ثانوى)
64	2	12	35	13	2	الطب والجراحة

المجموع	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	محاضر	مساعد تدريس	أسم الكلية
37	لايوجد	6	9	10	12	المختبرات الطبية
20	1	2	7	7	3	الصحة العامة
25	لايوجد	3	7	8	7	علوم التمريض
63	لايوجد	17	23	14	9	الآداب
13	لايوجد	1	1	7	4	السياحة والآثار
41	2	12	19	7	1	الاقتصاد
14	لايوجد	2	8	4	لايوجد	الدراسات التنموية
66	4	5	17	29	11	العلوم
17	2	5	4	6	لايوجد	القانون
15	لايوجد	1	4	6	4	علوم الحاسوب
9	لا يوجد	لايوجد	لايوجد	3	6	الهندسة والعمارة
5	لايوجد	لايوجد	1	لايوجد	4	طب الاسنان

مكتب شؤون الأفراد بجامعة شندی 17/2/2022

عينة الدراسة:

بعد أن استبعدت الباحثة مساعداو التدريس وأعضاء هيئة التدريس الغير موجودين في الجامعة والذين منحوا إجازات بدون مرتب والاساتذة الغير موجودين في شندی، واختارت الباحثة عدد (72) من أعضاء هيئة التدريس بطريقة عشوائية قد بلغ عدد الذكور (37) بينما عدد الإناث (35) .

الجدول التالي رقم (2) يوضح:

المتغير	العدد	النسبة
ذكور	37	51.3%
إناث	35	48.6%
المجموع	72	100%

أدوات الدراسة :

بعد الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة وعدد من المقاييس المستخدمة قامت الباحثة بإعداد الأدوات التالية : 1/ إستمارة للمعلومات الأولية من عمل الباحثة 2. مقياس الاحتراق الوظيفي (من تطوير الباحثة) (ملحق رقم (1)).

طريقة تصحيح مقياس الإحتراق النفسي :

كل عبارة من عبارات المقياس لها خمسة بنود يجيب عليها المفحوص بوضع علامة (√) على واحدة منها يراها مناسبة حسب وجهة نظره.
تعطى الدرجات على أساس أن العبارة من خمس درجات إلى درجة واحدة (1-5) أي من تنطبق على دائماً (5) ، تنطبق على غالباً (4) ، تنطبق أحياناً (3)، تنطبق على نادراً (2) لاتنطبق على أبداً (1) وتعكس في حال العبارات السلبية.

تطوير مقياس الإحتراق النفسي :

لمقياس الإحتراق النفسي قامت الباحثة باختيار مقياس الإحتراق النفسي المهني ل (ماسلاك) الموجود في كتاب مقياس الإحتراق النفسي (كراسة الاجابة).⁽²⁴⁾

يتكون المقياس من (62) عبارة.

خطوات التأكد من مدى صلاحية الاختبار :

لمعرفة صدق المقياس والذي يقصد به قدرته على قياس ماوضع من أجله كما ذكر فؤاد البهى عن الحسين⁽²⁸⁾ قامت الباحثة بفحص عبارات المقياس في صورته الأولية فحصاً جيداً ومن ثم عرضه على بعض المحكمين من الخبراء وذوى الاختصاص ، وقد أوصى المحكمون بحذف عبارتين ليصير المقياس في صورته النهائية مكون من (60) عبارة كما قاموا بتعديل بعض العبارات ويتكون مقياس الإحتراق النفسي من خمسة أبعاد وهي:

1/ الإنهاك النفسى والبدنى ويتكون من (20) عبارة

أرقام (34,35,38,46,56,60, 1,3,6,11,12,13,14,17,18,19,21,23,24,25)

2/ اللامبالاة وأضطراب العلاقات فى العمل ويتكون من (6) عبارات

أرقام (5,15,26,36,46,53)

3/ الشعور بانخفاض الكفاءة وضعف الانجاز ويتكون من (8)

أرقام (7,20,28,31,42,49,50,57)

4/ عدم التوافق المهني وانخفاض قيمة العمل ويتكون من (14) عبارة

أرقام (2,4,8,10,22,29,32,33,43,47,51,52,55,58)

5/ المصاحبات الاجتماعية والأسرية ويتكون من (5)

أرقام (59, 27,40,41,48)

أما بقية العبارات فهي عبارات حيادية :

لمعرفة الاتساق الداخلى للمقياس تم تطبيقه على عينة استطلاعية حجمها (20) مفحوصا ومفحوصة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع البحث الحال، ثم تم التصحيح إدخال البيانات فى الحاسب الآلى ثم حساب الثبات والصدق .
ولمعرفة معاملات الثبات والصدق لأبعاد مقياس الإحتراق النفسى باستخدام الجذر التربيعى لمعامل الثبات قامت الباحثة باستخدام ألفا كرونباخ والجدول التالي رقم (3) يوضح:

الابعاد	عدد العبارات	معامل الثبات	معامل الصدق
1/ الانهك النفسي والبدني	20	.926	.962
2/ اللامبالاة واضطراب العلاقات في العمل	6	.759	.871
3/ الشعور بانخفاض الكفاءة وضعف الإنجاز	8	.929	.963
4/ عدم التوافق المهني وانخفاض قيمة العمل	14	.927	.962
5/ المصاحبات الاجتماعية والأسرية	5	.874	.920
الكلية	53	.981	.990

النتائج تدل على تمتع المقياس في صورته النهائية بدرجات عالية من الصدق والثبات وعليه يمكن القول أن هذا المقياس صالح للاستخدام لقياس الاحتراق النفسي وسط أعضاء هيئة التدريس بجامعة شندى بالسودان .

الأساليب الإحصائية :

الباحثة استخدمت الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية واستخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

- 1/ معادلة ألفا كرونباخ.
- 2/ التكرارات والنسب المئوية .
- 3/ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية .
- 4 لعينة الواحدة ولعينتين مستقلتين T test (/ اختبار 4) .
- 5/ تحليل التباين الأحادي .
- 6/ معامل ارتباط سبيرمان .

رابعاً: عرض النتائج ومناقشتها:

عرض نتيجة الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه يتسم الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة شندى بالارتفاع ولدراسة الفرض تم استخدام المتوسط والانحراف المعياري وقيمة (ت) والقيمة الاحتمالية (000) و لأبعاد مقياس الاحتراق النفسي جدول رقم (4) يوضح ذلك:

العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
72	26.4	9.84	-23.873	000	احتراق منخفض

يتضح من الجدول رقم (4) أن الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة شندى لا يتسم بالارتفاع ولذا نجد أن الفرض لم يتحقق.

عرض نتيجة الفرض الثاني :

على أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الاحتراق النفسي تعزى للنوع (ذكر، أنثى) ينص الفرض الثاني ولدراسة الفرض تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين الجدول رقم (5) يوضح ذلك :

البعد	الذكور	الاناث	المتوسط	الانحراف المعياري	T قيمة	القيمة الاحتمالية	الإستنتاج
الانهك النفسي و البدني	37	35	40.50	18.69	-1.892	0.071	لاتوجد فروق
اللامبالاة واضطراب العلاقات في العمل	37	35	11.15	4.84	-1.681	0.97	لاتوجد فروق
الشعور بانخفاض الكفاءة وضعف الانجاز	37	35	95.19	7.95	-1.249	-1.2	لاتوجد فروق
عدم التوافق المهني وانخفاض قيمة العمل	37	35	88.34	12.60	-763	0.448	لاتوجد فروق
المصاحبات الاجتماعية والأسرية	37	35	83.11	5.156	-0.860	0.393	لاتوجد فروق

يتضح من الجدول رقم (5) أنه لاتوجد فروق في درجة الاحتراق النفسي تعزى للنوع (ذكر، أنثى)، لذا نجد أن الفرض لم يتحقق .

عرض نتيجة الفرض الثالث :

الفرض الثالث ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى للدرجة العلمية ولدراسة الفرض تم استخدام (ت) والمتوسط والانحراف المعياري عند القيمة الاحتمالية 000

البعد	الدرجة العلمية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	F قيمة	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
الانهك النفسي و البدني	أستاذ	3	50.40	18.69	6.285	0.001	توجد فروق
	أستاذ مشارك	14					
	أستاذ مساعد	34					
	محاضر	21					

البعد	الدرجة العلمية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	F قيمة	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
اللامبالاة واضطراب العلاقات في العمل	أستاذ	3	15.11	4.84	1.797	1.59	لا توجد فروق
	أستاذ مشارك	14					
	أستاذ مساعد	34					
	محاضر	21					
الشعور بانخفاض الكفاءة وضعف الانجاز	أستاذ	3	19.95	7.95	3.863	0.013	توجد فروق
	أستاذ مشارك	14					
	أستاذ مساعد	34					
	محاضر	21					
عدم التوافق المهني وانخفاض قيمة العمل	أستاذ	3	34.88	12.60	4.595	0.005	توجد فروق
	أستاذ مشارك	14					
	أستاذ مساعد	34					
	محاضر	21					
المصاحبات الاجتماعية والأسرية	أستاذ	3	11.83	5.156	6.264	0.001	توجد فروق
	أستاذ مشارك	14					
	أستاذ مساعد	34					
	محاضر	21					

يتضح من الجدول رقم (6) أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الاحتراق النفسي تعزى للدرجة العلمية ، وأن أكثر أعضاء هيئة التدريس احتراقاً من ذوي الدرجة العلمية الأقل، لذا نجد أن الفرض قد تحقق .

عرض نتيجة الفرض الرابع :

الفرض الرابع ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى للحالة الاجتماعية (متزوج ، غير متزوج)

البعد	الحالة الاجتماعية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	T قيمة	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
الانهاك النفسي و البدني	متزوج	58	49.2586	18.3671	-1.058	0.249	لا توجد فروق
	غير متزوج	14	55.1429	19.6886			
اللامبالاة واضطراب العلاقات في العمل	متزوج	58	14.9828	4.555	-0.455	0.615	لا توجد فروق
	غير متزوج	14	15.6429	6.071			
الشعور بانخفاض الكفاءة وضعف الانجاز	متزوج	58	19.5862	7.650	-0.806	0.423	لا توجد فروق
	غير متزوج	14	21.5	9.263			
عدم التوافق المهني وانخفاض قيمة العمل	متزوج	58	34.069	12.20	-1.126	0.264	لا توجد فروق
	غير متزوج	14	38.2852	14.10			
المصاحبات الاجتماعية والأسرية	متزوج	58	11.6034	4.994	-0.768	0.445	لا توجد فروق
	غير متزوج	14	12.785	5.885			

من خلال الجدول أعلاه يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الاحترق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى للحالة الاجتماعية وبذا نجد أن الفرض لم يتحقق.

عرض نتيجة الفرض الخامس :

ينص الفرض الخامس على أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الاحترق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى لسنوات الخدمة ، ولدراسة هذا الفرض تم استخدام تحليل

التباين الاحادي والجدول رقم (7) يوضح ذلك:

البعد	سنوات الخدمة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	F قيمة	الدرجة الاحتمالية	الاستنتاج
الانهك النفسي و البدني	أقل من 5 من 5 إلى 14 من 15 إلى 24 من 25 إلى 35	8	50.40	18.69	4.17	0.009	توجد فروق
		32					
		23					
		9					
اللامبالاة واضطراب العلاقات في العمل	أقل من 5 من 5 إلى 14 من 15 إلى 24 من 25 إلى 35	8	15.11	4.84	2.299	0.0085	لا توجد فروق
		32					
		23					
		9					

البعد	سنوات الخدمة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	F قيمة	الدرجة الاحتمالية	الاستنتاج
الشعور بانخفاض الكفاءة وضعف الانجاز	أقل من ٥ من ٥ إلى ١٤ من ١٥ إلى ٢٤ من ٢٥ إلى ٣٥	8	19.95	7.95	1.853	0.146	لا توجد فروق
		32					
		23					
		9					
عدم التوافق المهني وانخفاض قيمة العمل	أقل من ٥ من ٥ إلى ١٤ من ١٥ إلى ٢٤ من ٢٥ إلى ٣٥	8	34.88	12.60	2.795	0.047	توجد فروق
		32					
		23					
		9					

البعد	سنوات الخدمة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	F قيمة	الدرجة الاحتمالية	الاستنتاج
المصاحبات الاجتماعية والأسرية	أقل من 5	8	11.83	5.156	2.449	0.071	لاتوجد فروق
	من 5 إلى 14	32					
	من 15 إلى 24	23					
	من 25 إلى 35	9					

من خلال الجدول أعلاه يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة أحصائية في درجة الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس تعزي لسنوات الخدمة في بعد الانهك النفسي والبدني وبعد عدم التوافق المهني وانخفاض قيمة العمل أما بقية الأبعاد الثلاثة فلا توجد فروق تعزي لسنوات الخدمة ولمعرفة العلاقة بين الاحتراق النفسي وسنوات الخدمة استخدمت الباحثة معامل ارتباط سبيرمان والجدول رقم (8) يوضح ذلك :

البعد	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
الانهك النفسي و البدني	-0.345	0.003	توجد علاقة عكسية قوية .
اللامبالاة واضطراب العلاقات في العمل	-0.212	0.004	توجد علاقة عكسية ضعيفة .
الشعور بانخفاض الكفاءة وضعف الانجاز	-0.269	0.022	توجد علاقة عكسية قوية .
عدم التوافق المهني وانخفاض قيمة العمل	-0.287	0.015	توجد علاقة عكسية قوية .
المصاحبات الاجتماعية والأسرية	-0.305	0.009	توجد علاقة عكسية قوية .

من الجدول أعلاه يتضح أنه توجد علاقة عكسية بين الاحتراق النفسي وسنوات الخدمة ، فأعضاء هيئة التدريس الأقل احتراقاً هم الأكثر سنوات خدمة

عرض نتيجة الفرض السادس:

ينص الفرض على أنه توجد السادس فروق ذات دلالة احصائية في درجة الاحترق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى للتكليف الادري ولدراسة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والجدول رقم (9) يوضح ذلك

الاستنتاج	القيمة الاحتمالية	T قيمة	الانحراف المعياري	المتوسط	إلعدد	التكليف	البعد
لا توجد فروق	0.249	-1.058	18.69	50.40	40 32	إداري غير إداري	الانهك النفسي و البدني
لا توجد فروق	0.651	-0.455	4.84	15.11	40 32	إداري غير إداري	اللامبالاة واضطراب العلاقات في العمل
لا توجد فروق	0.423	-0.826	7.95	19.95	40 32	إداري غير إداري	الشعور بانخفاض الكفاءة وضعف الانجاز
لا توجد فروق	0.246	-1.126	12.60	34.88	40 32	إداري غير إداري	عدم التوافق المهني وانخفاض قيمة العمل
لا توجد فروق	0.445	-0.768	5.156	11.83	40 32	إداري غير إداري	المصاحبات الاجتماعية والأسرية

من الجدول أعلاه يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الاحترق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى للتكليف الادري، وبهذا نجد أن الفرض لم يتحقق.

الخلاصة

قامت الباحثة بإجراء هذه الدراسة لمعرفة مستوى الاحتراق النفسي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة شندى وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية وقد بلغ حجم العينة (72) عضو وعضوة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد تم استخدام مقياس الاحتراق النفسي المهني لمسلاك ، كما استخدمت الباحثة المنهج التحليلي ،وللتأكد من صحة الفروض تم استخدام الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) ،وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية

1. لا يتسم الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة شندى بالارتفاع
2. لا توجد فروق دالة احصائياً في الاحتراق النفسي لأعضاء هيئة التدريس تعزى ،للمنوع ، (الحالة الاجتماعية ، التكليف الادارى)
3. توجد علاقة عكسية دالة احصائياً بين الاحتراق النفسي وسنوات الخدمة لدى أعضاء هيئة التدريس
4. توجد فروق دالة احصائياً في الاحتراق النفسي لأعضاء هيئة التدريس تعزى للدرجة العلمية

مناقشة النتائج :

وجدت الباحثة أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة شندى لديه درجة احتراق نفسى منخفض بالرغم من الضغوط النفسية التى يتعرضون لها والمتمثلة في قلة الرواتب ، ولكن هذه الضغوط لم تتطور الى درجة الاحتراق النفسى وتعزى الباحثة ذلك قد يكون لنوع العينة المختارة حيث وجدت الباحثة أن غالبية أفراد العينة يقطنون في شندى وقد لا يعانون بدرجة كبيرة من مشاكل وتكاليف السكن حيث يسكنون في منازلهم أو منازل ذويهم أو في السكن الجامعى ،كما أنهم لا يعانون من نفقات النقل كما يعاني الذين يسكنون خارج شندى ،كما ان هذا البحث تم أثناء توقف الدراسة في جامعة شندى وبالتالي ليس هناك ضغط في العمل ،كما وجدت الباحثة أنه لا توجد فروق في درجة الاحتراق النفسى تعزى للمنوع والحالة الاجتماعية والتكليف الادارى ،أما سنوات الخدمة توجد بعض الفروق في بعض الأبعاد كما أنه توجد علاقة عكسية بين الاحتراق النفسى وسنوات الخدمة حيث نجد أعضاء هيئة التدريس الأكثر سنوات خدمه هم أقل احتراقا وتعزى الباحثة ذلك لأنهم يحملون درجات علمية أعلى ،كما توجد فروق في درجة الاحتراق النفسى تعزى للدرجة العلمية ، حيث نجد أن أعضاء هيئة التدريس الأقل درجة علمية هم أكثر احتراقا من حملة الدرجات العلمية الأعلى وتعزى الباحثة ذلك ربما يكون لفارق الرواتب بينهم، حيث نجد الأقل درجة علمية أقل راتباً كما أنه أكثر اعباء من غيرهم أو قد يكون السبب لأنهم يطمحون في وظائف أخرى تلبى احتياجاتهم عكس أعضاء هيئة التدريس حملة الدرجات العليا فهم لا يرغبون في تغيير وظائفهم لارتباطاتهم الأسرية أو لانهم تعودوا على وظيفة التدريس في الجامعة أو لأنهم لا يعانون ماديا لطبيعة المجتمع التكافلية أو لوجود مصادر أخرى للتمويل .

التوصيات والمقترحات:

بناءً على ماتوصلت إليه الباحثة من نتائج توصى الباحثة بالآتي :

1. الاهتمام بشريحة أعضاء هيئة التدريس وتوفير سبل الحياة الكريمة لهم وذلك بزيادة الرواتب والمخصصات الأخرى .
2. الاهتمام بالبيئة الجامعية بحيث تكون جاذبة لأعضاء هيئة التدريس .
3. الاهتمام بتاهيل وتدريب أعضاء هيئة التدريس .
4. عمل دراسة لمعرفة الإحتراق النفسى لدى اعضاء هيئة التدريس بالجامعات وربطه ببعض المتغيرات الأخرى.
5. الاهتمام بالصحة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس حتى لاتؤثر الضغوط النفسية في أصابتهم بالإحتراق النفسى .

الهوامش:

- (1)السرطاوى ، زيدان (1997) الاحتراق النفسى ومصادره لدى معلمى التربية الخاصة ,مجلة كلية التربية ، المجلد21، العدد 1، جامعة عين شمس ،ص235،60
- (2)على، ولاء ربيع والريدى ،هويده حنفى (2010) الموجز فى الصحة النفسية ، دار النشر التربوى ، الرياض ، الطبعة الأولى ، ص246.
- (3)دليل الجامعة (2019) جامعة شندى أمانة الشؤون العلمية ، السودان .،ص10-12
- (4)Maslach, C., (1983). Understanding Burnout: Definitional Issue in Analyzing A complex Phenomenon, Chaptering Job tress and Burnout, Research Theory, and Intervention Perspectives, edited by Whiton, paine, sage publications, Inc, Berverly Hills, California.
- (5)Maslach, C.; Jackson, S.; (1986), "Maslach Burnout Inventory" 2nd, Palo Alto, CA. p155
- (6) (6) مقابلة ،نصر يوسف (1996)، العلاقة بين مركز الضبط والاحتراق النفسى لدى عينة من المعلمين ، مجلة علم النفس ،ص115-119.
- (7) (7) الخطيب ، محمد جواد (2007)، الاحتراق النفسى وعلاقته بمرونة الأنا، المكتبة الالكترونية أطفال الخليج،،ص11
- (8) Figone, A. J. (1986). Teacher Coach Burnout Avoidance Strategies, Jopero October.p66
- (9)زيدان ، أيان محمد مصطفى (1998) ، مدى فاعلية كل من الارشاد النفسى الموجه وغير الموجه فى تخفيف حدة الاحتراق النفسى لدى عينة من المعلمات ، رسالة دكتوراة غير منشورة معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة ،ص11.
- (10)بدران منى محمد على(1997)، الاحتراق النفسى لدى معلمى المرحلة الثانوية وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية ، دراسة ميدانية ، رسالة ماجستير غير منشورة بمعهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة،ص58
- (11)المجدلاوى ، ماهر يوسف (2014) مصادر الاحتراق النفسى وعلاقتها بالمساندة الاجتماعية لدى عينة من السائقين ، مجلة جامعة الأقصى ، العلوم الإنسانية ، العدد 18(2) ،ص214-265
- (12)الفرح ، عدنان (2001)، الاحتراق النفسى لدى العاملين مع الأشخاص ذوى الحاجات الخاصة فى دولة قطر ، مجلة دراسات الجامعة الأردنية، العدد2 ، المجلد 28 ،ص255-257
- (13)القرنى ، علي (2003) ، الإعلام والاحتراق النفسى ، مجلة جامعة الملك سعود السعودية ، المجلد 16 ، العدد 1،ص157
- (14)سليمان ، عبد الرحمن ويس ، السيد(2010)، الاحتراق النفسى وعلاقته بالتفكير فى ترك المهنة لدى معلمى التلاميذ ذوى الاعاقة العقلية ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة، العدد (34) ،ص50
- (15)الرشيدى ، هارون توفيق (1999) الضغوط النفسية طبيعتها ونظرياتها وبرامج لمساعدة الذات فى علاجها القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .،ص15،7

- (16) الرشيد ، لولوة صالح ، الصمود النفسي وعلاقته بالاحترق النفسى والاضطرابات السيکوسوماتية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم ، مجلة جامعة الملك عبد العزيز- الآداب والعلوم الإنسانية م، مج28، ع9، 2020، الناشر جامعة الملك عبد العزيز، ص46-69
- (17) محمد ، نوال حامد (2020)، مستويات الاحترق النفسى وعلاقتها بمستويات حجم الارشاد الاكاديمى لدى عضوات هيئة التدريس ، المملكة العربية السعودية جامعة الحدود الشمالية، ص27-40
- (18) البقمى ، نجلاء مرزوق ناصح مقال بعنوان الاحترق النفسى وعلاقته بالأداء الوظيفى لدى أعضاء هيئة التدريس بفروع جامعة نجران بشرورة، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، ع9، مارس 2021، المملكة العربية السعودية، ص53-119
- (19) العوض، منى عبداللطيف، خير السيد ، سحر عبدالرحيم (2019)، الاحترق النفسى وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من عضوات هيئة التدريس فى كليات التربية للبنات بجنوب المملكة السعودية دراسة مقارنة بين جنسيات مختلفة - المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث -مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المجلد (3) العدد (17)، ص171-191
- (20) (20) خوين ، سندس رضوي (2018) ، علاقة بعض المتغيرات الديموغرافية فى الاحترق النفسى ، دراسة تحليلية لآراء أعضاء الهيئة التدريسة فى كلية التربية / الجامعة المستنصرية ، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة العدد(55)، ص47-68
- (21) مصطفى، مهير محمد (2004) الاحترق النفسى لدى معلمى ومعلمات المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم فى ضوء بعض التغيرات الديموغرافية والمهنية، مجلة جامعة أمدرمان المجلد (15) العدد (7)
- (22) النورى، مرتضى جبار (2011) قياس أبعاد الاحترق النفسى وعلاقته بالمتغيرات الديموغرافية عند أعضاء الهيئة التدريسية فى بعض كليات ومعاهد بغداد، مجلة الإدارة والاقتصاد ، الجامعة المستنصرية ، العدد36
- (23) الرافعى ، يحيى عبدالله والقضاة ، محمد فرحان(2010) مستويات الاحترق النفسى لدى أعضاء هيئة التدريس فى كلية المعلمين بأبها فى ضوء بعض المتغيرات ، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية ، المجلد(2) العدد (2)
- (24) عبد القادر ، فرج راغب ، السيد مصطفى (2010) مقياس الاحترق النفسى المهنى (ط1) القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ص22.
- (25) الدويك ، تيسير (1998) ، أسس الإدارة التربوية والمدرسية ، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان، الأردن ، الطبعة الأولى، ص206
- (26) أبو علام، رجاء محمود(1998)، مناهج البحث فى العلوم النفسية ، الطبعة الأولى ، دار النشر للجامعات ، القاهرة ، ص234.
- (27) عبيدات ، ذوقان وآخرون (2005) مناهج البحث العلمى فى التربية وعلم النفس ،(د ط) دار الفكر، عمان ، ص113.

(28) لحسين عبدالله باشوة ونزار عبد المجيد البرورى وعدنان هاشم السامرائى (2010) ، البحث العلمي / مفاهيم ، أساليب ، تطبيقات ، الأردن ، عمان ، الناشر الوراق للنشر والتوزيع، ص23
(29) بنهان، بديعه (2010)، 'الاحترق النفسى وعلاقته بفعالية الذات لدى معلمى التربية الخاصة ، مجلة الارشاد النفسى ، القاهرة ، العدد22، ص105

الملاحق:

ملحق رقم (1):

مقياس الاحترق النفسى المهني

- فيما يلي مجموعة من العبارات التى تتناول بعض أفكارك ومشاعرك نحو عملك، أمام كل عبارة خمسة خيارات، والمرجو هو تحديد إلى أي مدى تنطبق عليك كل عبارة بوضع علامة (√) تحت الاختيار الأقرب لك أمام العبارة المهنية ، ليست هناك إختيارات صحيحة وأخري خاطئة، فالصحيح هو ما يعبر عن رأيك بصدق، وتأكد أن إجابتك ستظل سرية وتستخدم فى أغراض البحث العلمى.
أولا :البيانات الأولية:

- النوع: ذكر () أنثى ()
- عدد سنوات الخدمة: أقل من 5 () من 5 - 14 () من 15 - 24 () من 25 - 35 ()
- الدرجة الوظيفية: أستاذ () ستاذ مشارك () أستاذ مساعد () محاضر ()
- الحالة الاجتماعية :متزوج () غير متزوج ()
- التكليف: إدارى () غير إدارى ()

ثانيا الاستبيان:

متسلسل	العبارة	لا تنطبق علي أبداً	تنطبق علي نادراً	تنطبق علي أحياناً	تنطبق علي غالباً	تنطبق علي دائماً
1.	أصبحت سريع الغضب من مشكلات العمل التى تقابلنى.					
2.	عادة ما أهدد بترك عملى.					
3.	أنا غير راض عن حياتى.					
4.	أرى أن ما أحصل عليه من عملى قليل.					
5.	أصبحت سهل الإستثارة والغضب من زملائي بالعمل.					
6.	كثير من مشاكلى النفسية سببها عملى الحالى.					

متسلسل	العبارة	لا تنطبق علي أبدأ	تنطبق علي نادراً	تنطبق علي أحياناً	تنطبق علي غالباً	تنطبق علي دائماً
7.	أرى أنني لم أنجز شيئاً ذا قيمة في عملي الحالي.					
8.	أحب الحصول على إجازات من عملي.					
9.	أنتظر نهاية اليوم بفارغ الصبر.					
10.	أعاني من الأرق.					
11.	أشعر بعدم الرضا من نوعية عملي.					
12.	أعاني بصورة متزايدة من اضطرابات وأمراض بدنية.					
13.	معظم أفكارني عن عملي الحالي سلبية.					
14.	من أعمل معهم لا يقدرّون انتاجي ومجهودي في العمل.					
15.	يضايقني أن عملي مؤثّر علي من الناحية النفسية.					
16.	أصبحت أكثر كآبة وحزناً من تسلمت عملي الحالي.					
17.	أنا متضايق من عملي.					
18.	أرى أنني مخيب لآمال كثير من حولي.					
19.	أشعر بالتعب عند قيامي من النوم وشعوري بمواجهة يوم عمل آخر.					
20.	أرى أن السياسات والقرارات الإدارية تقلل من قدرتي على أداء عملي بصورة حسنة.					
21.	أشعر بضيق في يوم العمل الأول من كل أسبوع.					
22.	أشعر كأنني قد أفنيت كل صحتي في العمل دون فائدة.					
23.	أخشى الإصابة بالأمراض المزمنة بسبب العمل.					

متسلسل	العبارة	لا تنطبق علي أبدأ	تنطبق علي نادراً	تنطبق علي أحياناً	تنطبق علي غالباً	تنطبق علي دائماً
24.	أثناء تأدية عملي أواجه بالسخرية والتهكم.					
25.	تؤثر حياتي المهنية تأثيراً سيئاً على بقية جوانب حياتي الأخرى.					
26.	مستوى أدائي في العمل غير مرضي بالنسبة لي.					
27.	أشعر أن عملي ليس له قيمة.					
28.	أعمل كثيراً لكن ما أنجزه قليل.					
29.	أشعر أن عملي الحالي لا يمنحني ما أطمح إليه.					
30.	أحدث نفسي كثيراً بترك عملي الحالي.					
31.	أصبحت أكثر توتراً بسبب عملي.					
32.	أشعر بأنني أكره عملي.					
33.	أتعامل بشك وريبة مع الأفراد في عملي.					
34.	أدخل في صراعات كثيرة في عملي.					
35.	أعاني أحياناً من كثرة النوم.					
36.	أصبحت أرى أفراد عائلتي وأصدقائي المقربين أقل مما أعدت عليه.					
37.	أنا بطئ في إنجاز العمل.					
38.	أشكو كثيراً من عملي الحالي.					
39.	أشعر بالتعب بسرعة من العمل.					
40.	لا أستطيع التعامل مع عامة الناس.					
41.	أشعر بأنني في المؤسسة الخطأ أو الوظيفة الخطأ.					
42.	أسرتني غير راضية عن عملي الحالي.					
43.	أعتقد أنني أصبحت أقل مهارة في عملي.					
44.	أشعر أنني فقدت ثقتي في كفاءتي المهنية.					
45.	يبدو عملي تافهاً.					

متسلسل	العبارة	لا تنطبق علي أبدأ	تنطبق علي نادراً	تنطبق علي أحياناً	تنطبق علي غالباً	تنطبق علي دائماً
46.	ضعف مستوى أدائي لكثرة ضغوط العمل.					
47.	من أعمل معهم لا يتعاملون بصورة لائقة مع بعضهم البعض .					
48.	أرغب في تغيير عملي.					
49.	قلت قدرتي على تحمل النكات التي تقال علي.					
50.	أجد نفسي ضائعاً بعملتي.					
51.	لا تلوح في الأفق أى فرصة للتقدم في عملي الحالي.					
52.	ضغوط إدارة العمل شديدة لكي انجز العمل بنجاح.					
53.	بسبب انشغالي في العمل لا أجد الوقت للقيام بكثير من أموري الخاصة.					
54.	أشعر بالملل بسرعة أثناء العمل.					
55.	فقدت قدرتي على مساعدة الآخرين وحل مشاكلهم.					
56.	أعتقد أني سأستمر في عملي هذا فترة طويلة.					
57.	أرى أن رؤسائي في العمل لا يقدروني.					
58.	أشعر أنني قد اخترت مهنة غير مناسبة لي.					
59.	تؤثر مشاعري عن العمل على حياتي الخاصة.					
60.	كثيراً ما أنسى التعليمات الخاصة بعملتي.					

الموسيقى والمعاني في شعر البرعيين اليماني والسوداني (دراسة تحليلية لنماذج من شعرهما)

أستاذ مشارك - جامعة السودان المفتوحة

د.الصادق آدم عمر

مستخلص :

هدفت هذه الدراسة لمناقشة نماذج من الموسيقى والمعاني في شعر البرعيين ونقصد بهما : البرعي اليماني ، والبرعي السوداني ، استعرضت الدراسة آراء النقاد والأدباء عن ضرورة مقاطع الموسيقى التي تكون الإيقاع الشعري المنتظم، الذي يتمثل في الوزن والقافية، معتمداً على تحليل عرض شعر البرعيين على الميزان الشعري، ثم الحديث عن معاني شعرهما ، فقسمت الدراسة إلى ثلاثة مباحث، جاء في المبحث الأول: الكلام عن الموسيقى والوزن، وفي المبحث الثاني: جاء الحديث عن القافية ، وفي المبحث الثالث والأخير: تكلم الباحث عن معاني شعرهما، وللموضوع أهمية كبيرة تتمثل في شهرة الشاعرين وتمييزهما في ميدان المديح النبوي ، كما تتمثل مشكلة البحث في التعرف على التزام الشاعران بقوانين الشعر من حيث قافيته وموسيقاه لإبراز مقدرتهم على إتقان هذه العلوم ومنها بحور الشعر العربي التي ترتبط بالشعر أياً كان ، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي ومن ثم جاءت الخاتمة والنتائج كما أوصى الباحث بمواصلة الدراسة بعمق في هذا المجال عن الشاعرين البرعي اليماني والبرعي السوداني.

Music and meanings in the poetry of Al-Bahrain Al Yemeni and Al - Sudani Analtical Study

Dr. Elsadig Adam Omer Adam

Abstract

This study aimed to discuss examples of music and meanings in the poetry of Al-Bura'i, which we mean: -Borai Al-Yamani and Al -Borai Al-Sudani. The poetic, then talking about the meanings of thei-Borai r poetry, so the study was divided into three sections. The two poets and their distinction in the field of prophetic praise, and the problem of the research is to identify the commitment of the two poets to the laws of poetry in terms of its rhyme and music to highlight their ability to master these sciences, including the seas of Arabic poetry that are related to poetry, whatever it is. The researcher will continue to study in depth in this field on the poets Al-Burai Al-Yamani and Al-Borai Al-Sudani

المقدمة:

إن الشعارين والشيخين عبد الرحيم بن أحمد بن علي المهاجري البرعي اليمني، وعبد الرحيم محمد وقيع الله البرعي السوداني (رحمهما الله) يعتبران من أبرز شعراء المدح النبوي، كلا في عصره فاليماني نشأ في القرن السابع الهجري على الأرجح، والسوداني في منتصف القرن العشرين وأوائل القرن الحادي والعشرين الميلادي، ولكن بينهما تشابه كبير كأنهما عاشا في قرن واحد، الذي جعلني أنظر لشعر برعي السودان أنه امتداد لشعر برعي اليمن. فقد تركا أثراً واضحاً في الحياة العامة السودانية، حتى أن أكثر السودانيين لا يفرقون بين قصائد البرعيين، فهما شيخان صوفيان جليان، عارفان بالله، مادحان لنبيهما الكريم صلى الله عليه وسلم، استطاعا أن يجمعا القلوب على حب رسول الله صلى الله عليه وسلم، ويلفتا الأنظار إليهما بمدائحهما النبوية وشعرهما الاجتماعي ويمكن القول إن معظم أهل السودان قد أجمعوا رأيهم واتفقوا على تميزهما، وهما يعدان من فحول شعراء المدح النبوي في العالم العربي والإسلامي، وقد أسهما فيه إسهاماً كبيراً بإنتاجهما الشعري الجيد الغزير. وتأتي أهمية اختيار الموضوع في أن البرعيين شاعران نظما الشعر بلغة جاذبة، قريبة من وجدان أحباب رسول الله صلى الله عليه وسلم، فضلاً عن أسلوبها المتفرد، عرفاً الناس برسولهم، صلى الله عليه وسلم، ومقامات الصالحين، وتناولوا قضاياهم الاجتماعية التي تهم الناس بأسلوبهما السهل الممتنع. والذي شجعني على اختيار الموضوع هو شهرتهما التي أكسبتهما أحباباً، كثراً، فقصد الباحث من هذه الدراسة التعرف على الموسيقى والمعاني في شعر البرعيين ما استطاع.

كما اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي لنماذج من شعر البرعيين من حيث الموسيقى والأوزان.

الموسيقى والوزن:

تميز الشعر عن غيره من الفنون الأدبية، كالنثر والقصة والمسرح، تميز بالإيقاع الموسيقي الذي تحكمه قواعد الأوزان الشعرية وفواصل القافية، ولا يسمى الكلام شعراً، إلا إن كان منظوماً على هذا النحو، بغض النظر عن الشعر الحر والتجديد في قوالب القصيدة الجاهلية، ذلك لا يهمننا في هذا الفصل الدراسي، لأن كلامنا يتعلق بشعر البرعيين، وشعرهما جاري على التقليد للقصيدة الجاهلية، بضوابطها المعروفة، لذلك كان لا بد من الحديث عن الموسيقى لشعر البرعيين. ولا أحسب أن الشعر سمي شعراً إلا لتحريكه للمشاعر، بموسيقاه وتطريبه، فالموسيقى الشعرية سريعة التأثير في الوجدان، وهي تحرك مشاعر الإنسان عن طريق النفاذ إلى مركز إحساسه، وتنقسم إلى قسمين: موسيقى خارجية تتعلق بالأوزان والقوافي، وموسيقى داخلية تتعلق بالتكرار بأنواعه المختلفة، والتدوير.

قال إبراهيم أنيس: (للشعر نواحٌ عدة للجمال، وأسرعه إلى نفوسنا ما فيه من جرس الألفاظ، وانسجام في توالي المقاطع، وتردد بعضها بقدر معين، وكل هذا ما نسميه بموسيقى الشعر.)⁽¹⁾ وقال محمد غنيمي هلال: (تتكون الموسيقى الخارجية من الوزن والقافية، وقد ظل للوزن والقافية سلطانهما في الشعر العربي لدى الكثرة الغالبة من الشعراء حتى العصر الحديث، ولا يزال بعض المجددين من الشعراء يلتزم بها.)⁽²⁾

وقال شوقي ضيف: (فمنذ وجد الشعر وجدت هذه الأوزان، فالشاعر لا ينطق بكلامه في لغة عادية وإنما ينطقه موزوناً.)⁽³⁾

هنالك تشابه كبير بين شعر البرعيين في الوزن، حيث كتب كلاهما على أوزان البحور الطويلة، كالطويل والبسيط والوافر والمديد والكامل.

قال محمد صالح الرمي عن أوزان برعي اليمن: (ولعل البرعي قد وجد في البحور الطويلة إطاراً مناسباً وقالباً ملائماً، يمكنه أن يصب فيه كل ما يعتمل في دواخله من مشاعر وأفكار يغلب عليها طابع الإعجاب والحب عند مدحه للنبي صلى الله عليه وسلم وشيوخ الصوفية، وطابع الحزن عند اعترافه بذنوبه، وتضرعه إلى الله بأن يغفر له، وتوسله بالنبي صلى الله عليه وسلم وبشيوخ الصوفية، وعند شكواه من الدهر، ومن أعدائه وحاسديه، ومن داء الفقر والمرض اللذين ظلا ملازمين له ومن عدم قدرته على زيارة قبر النبي صلى الله عليه وسلم.)⁽⁴⁾ وقال حسب الرسول عبد القادر عن الأوزان في شعر البرعي اليمني: (سار البرعي اليمني في نظم قصائده على البحور الشعرية التقليدية التي وضع أسسها وأرسى قواعدها الخليل بين أحمد الفراهيدي، وطرق في نظم قصائده سبعة بحور هي: البسيط، والطويل، والكامل، والوافر، والرمل، ومخلع البسيط، والخفيف، ومن تحليلي للنماذج المختارة من الديوان الديوان، خلصت الدراسة إلى أن هذه البحور السبعة قد تفاوتت في ورودها بحسب الأغراض الشعرية التي جاءت فيها قصائده.)⁽⁵⁾ وقد نظم برعي اليمن على وزن بحر الطويل عدد أربعاً وعشرين قصيدة، ونظم برعي السودان على وزنه سبعةً وأربعين قصيدة. وعلى البحر البسيط نظم برعي اليمن سبعةً وعشرين قصيدة وثلاث

مقطوعات، ونظم برعي السودان على وزنه ثلاث عشرة قصيدته وعلى بحر الوافر نظم برعي اليمن اثنتي عشرة قصيدة، ونظم عليه برعي السودان ثمانية قصائد فقط، ولم ينظم برعي اليمن على بحر المديد وإنما نظم على بحر الرمل قصيدتين، أما برعي السودان فلم ينظم على المديد ولا على الرمل.

أما بحر الكامل فهو أكثر بحر نظم عليه الشاعران، فقد نظم على منواله برعي اليمن خمساً وعشرين قصيدة، بينما نظم عليه برعي السودان سبعا وأربعين قصيدة، وأحسب أن هذه الكثرة لبحر الكامل في شعرهما، أحسبها لسهولة هذا البحر. فلقد وقفت على شعر برعي السودان من خلال ديوانه «رياض الجنة» والذي بلغت عدد قصائده باللغة الفصحى تسعين قصيدة منه سبع وأربعون قصيدة على بحر الكامل. ولكن لا يعني هذا أن الذي كتبه برعي السودان من شعر التفعيلة قد جمع كله في هذا الديوان. فقد وجدت له منظومتين في الفقه وأخرى في العقيدة لم يتضمنهما الديوان، وكذلك وجدت قصائد له منظومة بالفصحى لم يتضمنها الديوان، وهذه دلالة على أن شعره الفصيح لم يحصر بعد، ولم يرَ النور كله ويتبعي لديوان رياض الجنة، حاولت تخريج بحور ما ضمّه من قصائد فصيحة، والذي وصلت إليه بالبحث، هو أن البرعي نظم أكثر قصائده على بحر الكامل وكذلك برعي اليمن، وهذا الاستنتاج يطرح عليّ سؤالاً هو: لماذا نظم البرعيان أكثر أشعارهما على بحر الكامل؟ هذا هو الذي دعا الباحث للوقوف على بحر الكامل وعلى خصائصه والتغيرات التي تطرأ على تفاعيله، في حشوه وعروضه وضربه. وقد استنتجت الدراسة حقائق أرى أنها هي التي دعت البرعيان للتركيز على بحر الكامل فجاءت أكثر قصائدهما على وزنه.

بحر الكامل من البحور الطويلة. والذي يلاحظ أن البرعيين قد نظما على البحور الطويلة كثيراً، وقد انحصر شعرهما في ستة أبحر هي: الطويل والبسيط والوافر والكامل والرمل والرجز ولبرعي السودان قصيدة واحدة على بحر المتقارب. ولعل الشاعرين قد وجدا في البحور الطويلة إطاراً مناسباً وقالباً ملائماً لمُكْنَتَهُما أن يصبأ فيها كل ما يعتمل في داخلها من مشاعر وأفكار يغلب عليها طابع الإعجاب والحب عند مدحهما للنبي صلى الله عليه وسلم وشيوخ الصوفية، وطابع الحزن عند اعترافهما بذنوبهما وتضرعهما إلى الله بأن يغفر لهما وتوسلهما بالنبي صلى الله عليه وسلم وبشيوخ الصوفية، وعند شكواهما من الدهر والنفس والهوى والدنيا والسيطان، وطابع الحنين إلى زيارة الحرمين المكي والمديني.

فالبحر الكامل الذي نسج على منواله برعي اليمن خمس وعشرين قصيدة ونسج برعي السودان على منواله سبعا وأربعين قصيدة، بحر يقول عنه عبد الله الطيب: (هو أكثر بحور الشعر جلجلة وحركة، وفيه لون خاص من الموسيقى يجعله - إن أريد به الجد - فخماً جليلاً مع عنصر ترمي ظاهر ويجعله إن أريد به الغزل وما بهجراه من أبواب اللين والرقة حلواً مع صلصلة كصلصلة الأجراس، ونوع من الأبهة يمنعه أن يكون نزقاً أو خفيفاً شهوانياً. وهو بحر كأنما خلق للتغني المحض، سواء أريد به جدٌ أم هزل، ودندنة تفعيلاته من النوع الجهير الواضح الذي يهجم

على السامع مع المعنى والعواطف، حتى لا يمكن فصله عنها بحال من الأحوال»⁽⁷⁶⁾.

وقال عنه صفي الدين الحلي:

كَمُلَ الْجَمَالُ مِنَ الْبُحُورِ الْكَامِلِ مُتَفَاعِلُنْ مُتَفَاعِلُنْ مُتَفَاعِلُنْ⁽⁹⁸⁾

فهو بحر الجمال واللين واللفظ والبرقة تمنعه الأبهة التي يلبسها أن يكون نزقاً أو خفيفاً شهوانياً. وقد تميز الكامل عن بقية البحور الستة عشر بتكامل حركاته لذلك سمي كاملاً، وهو ثلاثون حركة. ليس في الشعر شيء له ثلاثون حركة غيره. فهذه الحركات إن كانت في أصل الوافر مثل ما هي في الكامل فإن في الكامل زيادة ليست في الوافر. ذلك لأنه توفرت حركاته، ولم يجئ على أصله - والكامل توفرت حركاته وجاء على أصله فهو أكمل من الوافر - فسمي لذلك كاملاً.

وهو على ستة أجزاء: متفاعِلن ست مرات - وله ثلاث أعاريض، وتسعة أضرب⁽¹¹⁾⁽¹²⁾

هذا ما قاله العروضيون. أما في تقديري عن السبب الذي جعل البرعيان يكثران من النظم على بحر الكامل، أنه بحر سهل، هذه السهولة تتمثل في أنه أكثر البحور تغييراً في تفعيلاته، فلم أجد بحراً تدخله من الزحافات والعلل كهذا الكم الذي يدخل على بحر الكامل، وهذه التغيرات الكثيرة تمكن الشاعر من أن يجد مفردة يسد بها فجوة في حشوه أو ضربه أو عروضة دون جهد كبير، ذلك لكثرة تغييراته في التفعيلات. والذي يزيده سهولة إلى جانب كثرة تغييراته أنه يأتي مجزوءاً كما يأتي كاملاً ويأتي سالماً كما يأتي معلولاً، وقد بلغت علله وزحافاته عدد ثمان علة وزحافاً فيدخله القطع، والحذف، والإضمار، والترفيل، والتذييل، والوقص، والخزل والإضمار معاً. لذلك سرعان ما يجد الناظم عليه أنه قد فرغ دون عناء شديد في إنزال المفردات محل تفعيلاته. وبما أن البرعيين قد نظما على البحور الطويلة كما ذكرنا آنفاً، فقد كان الداعي لهذا الاختيار هو الربط بين أغراض الشعر وأوزانه، وقد كان أكبر غرض لشعرهما هو المدح، وهذه البحور الطويلة تجعله فخماً، وذلك ضروري عند النقاد. قال القرطاجني: (ولما كانت أغراض الشعر شتى، وكان منها ما يقصد بها الجد والرصانة، وما يقصد بها الهزل والرشاقة، ومنها ما يقصد بها البهاء والتفخيم، وما يقصد بها الصغار والتحقير، وجب أن يحاكي تلك المقاصد بما يناسبها من الأوزان، ويخيلها للنفوس. فإذا قصد الشاعر الفخر قصد غرضه بالأوزان الفخمة، الباهية، الرصينة، فإذا قصد في موضع قصداً هزلياً أو استخفافياً وقصد تحقير شيئاً أو العبث به، يحاكي ذلك بما يناسبه من الأوزان الطائشة، القليلة البهاء، وكذلك في كل مقصد، وكانت شعراء اليونان تلتزم لكل غرض وزناً يليق به ولا تتعداه إلى غيره، وهذا الذي ذكرته عن تخير الأغراض بالأوزان، وقد نبه إليه ابن سينا.⁽¹³⁾)

تمثل لهذه البحور الطويلة من شعر الشيوخين برعي اليمن وبرعي السودان، فقد نظم برعي اليمن على بحر الطويل أربعاً وعشرين قصيدة، ونظم برعي السودان على وزنه سبعة وأربعين قصيدة، وتفعيلاته:

فعولن مفاعيلن فعولن مفاعيلن فعولن مفاعيلن فعولن مفاعيلن

قال على نظمه برعي اليمن:

أَتَأْمُرُنِي بِالصَّبْرِ وَالطَّبْعِ أَغْلُبُ وَتَعْجَبُ مِنْ حَالِي وَحَالِكَ أَعْجَبُ

وَتَطْلُبُ مِنِّي سَلَوَةً عَنْ رَبَائِبٍ وراءَهُنَّ أَرْوَاحُ الْمُحِبِّينَ تَطْلُبُ
فَمَا قَرَّ لِي دَمْعٌ وَلَا كَفَّ دَمْعٌ وَلَا طَابَ لِي عَيْشٌ وَلَا لَدَّ مَشْرَبٌ⁽¹⁴⁾

وقال أيضا:

حُرُوفُ مَعَانٍ أَوْ عُقُودُ جَوَاهِرٍ تُحَاكِي مَصَابِيحَ النُّجُومِ الزَّوَاهِرِ
وإِبْرِيْزُ تَبْرِيزٍ مِنَ النَّظْمِ فَتَحَتْ قَوَافِيْهِ زَهْرًا فِي رِيَاضِ الدَّفَاتِرِ
يَرُوحُ بِأَرْوَاحِ الْمُحَامِدِ حُسْنُهَا فَيَرَقِّي بِهَا فِي سَامِيَّاتِ الْمَفَاخِرِ⁽¹⁵⁾

وقال برعي السودان على نظم بحر الطويل:

أَقَمُّ وَانْتَضَمُ فِي سَلَكِ طَائِفَةِ الْجِيلِي عَلَى الْعَهْدِ وَالْمِيثَاقِ وَالْوَزَنِ وَالْكَيْلِ
وَشَمَّرُ بَحْرٍ ثُمَّ عَزَمَ بِدَرْبِهِ لَتُحْطَى بِأَنْوَاعِ الْمَوَاهِبِ وَالنَّيْلِ
بِتَوْبٍ نَصُوحٍ ثُمَّ إِصْلَاحٍ مَا مَضَى كَذَاكَ اعْتَصَامٍ وَالتَّبَرُّءِ مِنْ حَوْلِ⁽¹⁶⁾

وقال أيضا:

زِيَارَةُ أَهْلِ اللَّهِ كَالْغَيْثِ لِلنَّوَى وَقَدْ فَارَ مَنْ يَسْعَى إِلَى الْقَوْمِ أَوْ نَوَى
هِيَ الْمَاءُ لِلظَّمآنِ وَالْعَيْشُ لِلَّذِي يَجُوعُ وَلِلْأَسْقَامِ حَقًّا هِيَ الدَّوَا
تُكْفَرُ أَوْزَارًا وَتَقْضَى حَوَائِجًا وَتَسْعُدُ أَصْحَابَ الشَّقَاوَةِ وَالْهَوَى⁽¹⁷⁾
ونظم برعي اليمن على بحر البسيط خمسا وعشرين قصيدة، ونظم عليه برعي السودان
ثلاثة عشرة قصيدة، وتفعيلاته:

مستفعلن فعلمن مستفعلن فعلمن مستفعلن فعلمن مستفعلن فعلمن
قال على وزنه برعي اليمن:

سِرُّ النَّبِيِّنَ مُحِييِ الدِّينِ ذُو شَرَفٍ طَابَتْ ذَوَائِبُ فَرَعًا وَمَنْشَاهُ
فَرْدُ الْجَلَالَةِ فَرْدُ الْجُودِ أَلْبَسَهُ تَاجَ الْجَلَالَةِ مَنْ لِلْخَلْقِ أَهْدَاهُ
أَغْشَاهُ خَلْعَةً نَوْرٍ فِيهِ أَوْدَعَهَا جَبْرِيلُ وَهُوَ بِإِذْنِ اللَّهِ أَغْشَاهُ⁽¹⁸⁾

وقال أيضا:

هَبَّ النَّسِيمُ فَمَاسَتْ مِنْهُ أَشْجَارُ وَعَرَدَتْ فِي بُشَامِ السَّفْحِ أَطْيَارُ
وَصَاحَكَ الْبَرْقُ أَزْهَارَ الرِّيَاضِ فَمِنْ فِضَا مَذْهَبِهَا نَوْرٌ وَأَنْوَارُ
فَهَزَّنِي الشَّوْقُ لَا دَمْعِي يَكْفُفُ وَلَا قَلْبِي إِذَا رُمْتُ مِنْهُ الصَّبْرَ صَبَّارُ⁽¹⁹⁾
وقال برعي السودان على بحر البسيط:

أَذْكُرُ إِلَهَكَ رَبَّ الْعَرْشِ وَالنَّاسِ وَاحْذَرُ مَجَالِسَةَ الْمُسْتَكْبِرِ النَّاسِي
أَذْكُرُ وَدَكَّرُ بِذِكْرِ اللَّهِ كُلَّ فَتَى يَهْوَى وَمَنْ قَلْبُهُ فِي غَمْرَةِ قَاسِي
وَجَالَسُ الذَّاكِرِينَ اللَّهَ مُسْتَمْعًا أَذْكَارَهُمْ ثُمَّ دَرَّ وَسَوَاسِ خَنَاسِ⁽²⁰⁾

وقال أيضا:

طَهَّرَ جَنَّاتِكَ بِالْأَذْكَارِ مَعَ فَيْكَا وَزَلَّ بِهَا كُفْلٌ عَيْبٍ كَامِنٍ فَيْكَا
الذِّكْرُ خَيْرٌ جَلِيسٍ تَسْتَرِيحُ بِهِ وَهُوَ الَّذِي بِكُؤُوسِ الْحُبِّ يَسْقِيكَ

الذِّكْرُ خَيْرٌ مِنَ الْإِنْفَاقِ مِنْ ذَهَبٍ وَمَنْ جَاهَدٍ وَعِثَّقٍ عَنْهُ نَاهِيكَ⁽²¹⁾

ونظم برعي اليمن على بحر الوافر عشر قصائد وتفعيلاته:

مفاعلتن مفاعلتن فعولــــن مفاعلتن مفاعلتن فعولــــن

فقال:

أَفِي نِيَابَتِي بُرْعِنِ تَقِيْمُ وَقَدْ رَحَلَ الْأَحْبَبُ هُ يَا نَدِيْمُ

وما لك والتخلف عن فريقٍ متى رحلوا حَلَلْنَ بِكَ الهمومُ

طَوْتُ بِهِمُ الْمَرَّاحِلَ فِي الْفِيَّافِي قَلَائِصُ تَدْرَعُ الْفُلُوتِ كَوْمٌ⁽²²⁾

وقال أيضاً:

أَرَانِي مَا ذَكَرْتُ لَكَ الْفِرَاقَ وَدَمْعَكَ وَاقِفٌ إِلَّا هَرَاقًا

بَلْحَظِّكَ لَا هَجَرْتَ وَأَيُّ لَحْظٍ أَرَأَيْتَ دَمِي وَأَيُّ دَمٍ أَرَأَيْتَ

لَقَدْ طَالَ الْمَطَالَ عَلَيَّ لَوْلَا خَيَالُكَ زَارَ مُضْجِي اسْتِرَاقًا

وما شَيْءٌ بِأَعْظَمَ مِنْ جَسَدٍ مَفْرَقَةٍ وَأَرْوَاحٍ تُفْلَقُ⁽²³⁾

وقال برعي السودان على وزن بحر الوافر:

مُرِيدُ الْقَوْمِ قُمْ لِيَلَّا تَفَكَّرْ بِذِكْرِ اللَّهِ أَفْلَحَ مَنْ تَذَكَّرْ

واذكر ما بقى من قصرِ عمرٍ مضى في اللهو بجلوس مُحَكَّرٍ

وفي ضحك وفي أمر عجاب وفي أكل وفي لبن مُسَكَّر

وقد فاتَ الرِّحْلُ وأنتَ لاهٍ ويسري الليلُ أصبحَ ثمَّ بَكَرَ⁽²⁴⁾

وقال أيضاً:

شَدَدْتُ رَحَالَ عَزْمِي يَا نَدِيمِي عَلَى نُجْبِ الرَّجَا نَحْوَ الْكَرِيمِ

إلى أن قال:

وسماه بمحمودٍ وطه وما ح والصراط المستقيم

وخصَّصَهُ بِسَرِّ فِي الْمَثَانِي وَبِاسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

لَهُ هِمَمٌ عَلَى الْجُوزَاءِ تَسْمُو وَأَخْلَاقٍ أَرْقٌ مِنَ النَّسِيمِ

له نورٌ يفوقُ الشمسَ حُسْنًا⁽²⁵⁾ بظاهره وباطنه السليم

هذه نماذج بقصد التمثيل فقط وليس الحصر:

القافية:

عرفها الخليل بن أحمد بأنها آخر ساكن في البيت، إلى أول ساكن يليه مع المتحرك الذي قبله الساكن. وقال الأخفش: هي آخر كلمة في البيت أجمع، وإِذَا سميت قافية لأنها تقفو آخر الكلام، أي تجيء في آخره ، ومنهم من يجعل كل البيت قافية، ومنهم من جعل كل القصيدة قافية، ومنهم من جعل حرف الروي هو القافية⁽²⁶⁾. والجيد المعروف من هذا الوجوه قول عبدالله الطيب حيث جعل حرف الروي هو القافية⁽²⁷⁾. وقال إبراهيم أنيس: (القافية عدة أصوات تتكرر في أواخر الأسطر أو الأبيات من القصيدة، وتكرارها هذا يكون جزءاً مهماً من الموسيقى الشعرية،

فهي بمثابة الفواصل الموسيقية التي يتوقع السامع تردادها، ويستمتع بمثل هذا التردد الذي يطرق الأذان في فترات زمنية منتظمة⁽²⁸⁾.

أما عبد الله الطيب، اعتبر أن القافية هي حرف الروي فقط من آخر كل بيت في القصيدة، والروي هو الحرف الذي تبنى عليه القصيدة، وتنسب إليه فيقال قصيدة نونية أو همزية، إذا كان حرفها الأخير نون أو همزة ولا بد لكل شعر قل أو كثر من روي⁽²⁹⁾.

والمتتبع لشعر البرعيين يجد أنهما استخدما في الغالب من قصائدهما حروف الراء، والذال، والميم، والنون، والباء، واللام، والهاء وهذه الأحرف سماها عبد الله الطيب بالقوافي الذلل⁽³⁰⁾ بمعنى القوافي السهلة ونادراً ما يستخدم القوافي النفر كما سماها عبد الله الطيب⁽³¹⁾ وهي الصاد، والزاي، والضاض، والطاء، والهاء والواو وقد وردت القوافي الحوش في شعرهما وهي الشاء، والخاء، والذال، والشين، والظاء، والغين وقد كرهها عبد الله الطيب، وقال عنها: (وكلها قد ركبها الشعراء، فلم يأتوا إلا بالغث، وأما الشاء فكلها عاهة وقال عن الخاء : (ما دخلت في شعر إلا أفسدته⁽³²⁾ ومثال القوافي التي كرهها عبد الله الطيب في شعر البرعيين قال برعي السودان :

بأحمد خير المرسلين محمداً
ومَنْ وَعَدَ المولى ليستخلفنهم
فأنت الذي أغننى وأقننى بفضلِهِ
وأنت الذي تُرجى لكشفِ كُروبنا
فنزجوكَ تتدبيرِ الأمورِ وكنْ بنا
وحَبِّبْ لَنَا الإيمانَ واجْعَلْهُ قُوتُنَا

وقال أيضاً :

أكرمُ باسِتاذٍ يحقُّ مزاره
أَمْ كَيْفَ هَيْئَتُهُ وَمَشْيُهُ عَلَى
كَيْفَ التَّواضُّعِ مِنْهُ كَيْفَ حَدِيثُهُ
أَرَأَيْتَ كَيْفَ دَقِيقُهُ وَعَجِيئُهُ
فِي كُلِّ بَيْتٍ مِنْهُ أَعْظَمُ نِعْمَةٍ
هُوَ الشَّيْخُ نَجَلُ الْوَقِيعِ مُحَمَّدٌ
مُلِئْتُ عَلَى طُولِ الْمَدَى أَوْقَاتُهُ
خُلِعْتُ عَلَيْهِ خَلَائِعُ الْإِخْلَاصِ فِي
طَلَعَتْ لِأَصْحَابِ السُّلُوكِ شُمُوسُهُ
ظَهَرَتْ عَلَى الْأَكْوَانِ آيَةُ مَجِيدِهِ
غَوْتُ يَعْجَمُ الْكَوْنَ هَاطِلُ مَزْنِهِ
يَسْعُ الْأَرَامِلَ وَالْيَتَامَى بَيْتُهُ
شَاعَتْ وَلَايَتُهُ وَبَانَ صَلَاحُهُ

أَرَأَيْتَ كَيْفَ قَمِيصُهُ وَازَارُهُ
ظَهَرَ الثَّرَى هَوْنًا وَنِعَمَ قَرَارُهُ
كَيْفَ الْجُلُوسُ وَحَوْلَهُ زُورُهُ
وَإِدَامُهُ أَمْ كَيْفَ تَوَقَّدُ نَارُهُ
مِنْ تَهْلِيلِهَا اقْتَرَفَ الْبَعِيدُ وَجَارُهُ
بَحْرُ الْحَقِيقَةِ مَنْ عَلَى مَقْدَارُهُ
بِالذِّكْرِ يَشْهَدُ لِيْلِهِ وَنَهَارُهُ
الْأَعْمَالِ فَهِيَ شَعَارُهُ وَدَثَارُهُ
وَبَدَتْ عَلَى أَفْقِ الْهُدَى أَقْمَارُهُ
وَسَمَا عَلَى سَمَكِ السَّمَاءِ مَنَارُهُ
بَحْرٌ عَمِيقٌ لَا يُحَدُّ قَرَارُهُ
وَتَضُمُّ أَشْتَاتِ الْخَلَائِقِ دَارُهُ
بَيْنَ الْوَرَى لَا يَنْبَغِي إِنْكَارُهُ⁽³³⁾

هذه القوافي هي النُفر التي لم يستحسنها عبدالله الطيب وقال: (يجيء في أكثرها من الكلام النادر الذي هو من غريب الكلام لكن القاريء لهذه الأبيات، لا يحس وحشة ولا غرابة، وهذا إن دُلَّ فإنما يدل على تمكن الشاعر وحسن سبكه.

ومثل هذه القافية في شعر برعي اليمن لم ترد كثيراً، فقد جاءت قوافي الضاد والفاء والكاف والعين والحاء والجيم، كل في قصيدة واحدة فحسب مثالها قال :

فَمَرَّ تَسْلَسَلْ مِنْ دُؤَابَةِ هَاشِمٍ لِمَكَانَةٍ عَنْهَا الْمُرَاتِبُ تُخَفِّضُ⁽³⁴⁾

وقال :

إِنِّي لَمُسْتَغْنٍ بِفَقْرِي وَفَاقَتِي إِلَيْهِ وَمُسْتَقْوٍ وَإِنْ كَانَ بِي ضَعْفُ⁽³⁵⁾

وقال :

مُتَعَرِّضٌ لِعَرِيضِ فَضْلِكَ يَا رَسُولَ
وَنَقَضْتُ عَهْدًا قَدْ تَقَادَمَ عَهْدُهُ
لَ اللَّهِ يَوْمَ الْفُتُوحِ قَرَّ وَالْإِمْلَاقِ
يَا وَافٍ عَهْدًا بِالْعَهْدِ وَالْمِيثَاقِ⁽³⁶⁾

المعاني والعاطفة والخيال:

أ/ المعاني:

قال أكثر النقاد إنَّ معاني شعر البرعي اليمني قليلة، وذلك لحرصه الشديد لتقليد ومحاكاة المعاني القديمة، وإفراطه في تكرار معانيه في قصائده، هذا ما قاله الريمي وكذلك عبد الله الحبشي قال: (كانت معانيه في الشعر قليلة جداً فهو صورة متكررة من صور العصر الرسولي، حيث يكثر إغراقهم في التقليد والمحاكاة لشعر العصر الذهبي في الإسلام)⁽³⁷⁾ ويرى الباحث أن البرعي لم ينظم في كل أغراض الشعر حتى يوصف بقليل المعاني، فهو لم يكتب في الشعر الوطني أو الهجائي، أو الغزل المبتذل، ولا الممدح الرخيص لحكام وأمراء بني رسول، إنما نظم في مدح رسول الله ومناجاة المولى جل جلاله، لذلك لم يجد أسمى من معاني القرآن الكريم، فإن تكررت فهي أهل للممدوح. أما برعي السودان فقد زاد في معانيه عن برعي اليمن، بإدخاله لألفاظ أصحاب المهن في شعره العامي، وبعض المفردات غير العربية. مثال قوله:

نَزَكْبُ فَوْفُ بُكْسِي جَدِيدٌ وَلَا مَهْلُ هَلْ
صَمِيمٌ مَكْنُوتُ كَطِرَازِنَا الْأَوَّلُ
فُودِيَارَ لَسَاتُكُو فِي الرَّمْلَةِ مَا بِيُوَحْلُ
تَنْكِئُهُ مَطْبَطُ مَلِيَانُ مَنْ شَرَكَةُ شَلْ

ب/ العاطفة:

يقول ابن رشيقي القيرواني: (وقالوا قواعد الشعر أربع: الرغبة، والرغبة، والطرب، والغضب: فمع الرغبة يكون الممدح والشكر، ومع الرغبة يكون الاعتذار والاستعطاف، ومع الطرب يكون الشوق ورقة النسيب، ومع الغضب يكون الهجاء والتوعد والعتاب الموجه)⁽³⁸⁾. ويقول أيضاً: (إنه قيل لكثير: من أشعر العرب ؟ فقال: امرؤ القيس إذا ركب، وزهير إذا رغب، والنابعة إذا رهب، والأعشى إذا شرب).⁽³⁹⁾

ومن كلام ابن رشيق هذا يفهم أن الحالة النفسية التي تعترى الشاعر، حالة نظمه لقصيدته إثر تأثره بمؤثر ما، هي التي تترك بصماتها على قصيدته فتحدد مسار عاطفته ونوعها. والملقصود بالعاطفة الانفعال أو الإحساس، يقول أحمد كمال زكي: (في ضوء الدراسات والتطبيقات المختلفة يقصد بهذه العاطفة الانفعال أو الإحساس...) (40) ويقول محمد طاهر درويش معرّفًا العاطفة: (هي تلك القوة النفسية التي تثيرها مؤثرات وميول خارجية مختلفة، فتظهر في صورة انفعالات شتى كالحب، والبغض، والسرور، والحزن، والرجاء، والخوف، والوفاء، وغير ذلك.) (41) فشعر البريعين يمتاز بجيشان العاطفة، وقوة عاطفتها تبرز بجلاء ووضوح حالة مدحهما وحالة شكواهما، وحينئذ واستغاثتهما وتوسلاتهما.

فها هو برعي السودان يبدو منتشياً وهو يمدح النبي في قصيده: «لجأت إلى باب الرسول» حيث استفتح بشكوى الدهر لرسول الله ﷺ واستجارته به فقال:

إِذَا مَا طَعَى مَاءَ الزَّمَانِ وَتَوْنُهُ
وَأَعْرَضَ عَنِّي مَنْ أَجِبَ لِقَاءَهُ
وَعَامَلَنِي بِالْمَكْرِ مَنْ بَشَّ وَجْهَهُ
وَشَمَّرَ عَنِ سَاقِي الشَّقَاقِ وَقَدْ بَدَا
يَهْرَأُ بِي مَنْ كَانَ بِالْدِّينِ لَاعِبًا
وَعَاكَسَنِي دَهْرِي الْخَنُؤُنُ مَكْرَهُ
تُبْتُ عَلَى دِينِي فَصِرْتُ كَقَابِضٍ عَلَى

وَوُورِي كَأَفِ الْأَمْرِ عَنِّي وَتَوْنُهُ
وَأَعْلَقَ بَابَ الْوَصْلِ دَوْنِي وَدُونَهُ
هَمَّ بَعْرَضِي مَنْ أَرَادَ يَخُوسُونَهُ
عَلَى ظَاهِرِ الْوَجْهِ الْكَيْبِ جُنُونَهُ
وَسَاءَتْ نَوَايَاهُ كَذَا وَطُنُونَهُ
وَمَكْرُوهُهُ الْقَاسِي وَحَاقَ مَتُونَهُ
كَلَى الْجَمْرِ قَدْ طَالَتْ عَلَيْهِ سُجُونُهُ

ثم يخلص البرعي بعد أن عدد شكواه لرسول الله فيقول:

لَجَأْتُ إِلَى بَابِ الرَّسُولِ الَّذِي هَدَى
وَمَنْ كَانَ حَيًّا بِالضَّرِيحِ سُكُونُهُ

ثم تتولد العاطفة جياشة قوية في مفردات مدحه لرسول الله الكريم، فيقول:

نَبِيٍّ مُصَفًّى مِنْ مَصَاصِ أَفَاضِلِ
لَهُ شَرَفٌ يَزُهِو عَلَى النَّطْحِ وَالسُّهَى

يَضِيءُ بِأَنْوَارِ الْجَلَالِ جَبِينُهُ
تَوَاضَعُ تُنْبِيئُكَ عَنْهُ وَكَيْنُهُ

ثم ذكر البرعي فضل رسول الله وشرفه على الأنبياء فقال:

لَقَدْ كَانَ قَبْلَ الْكُلِّ لِلْخَلْقِ مُرْسَلًا
فَإِنْ كَانَ نُوحًا بِالسَّفِينَةِ نَاجِيًا
وَإِنْ كَانَ إِبْرَاهِيمَ فَازَ بِخَلَّةٍ فَهَذَا
وَإِنْ كَانَ دَاوُودَ الْحَدِيدَ لَبُوسَهُ
إِنْ نَاجَى مُوسَى رَبَّهُ فَوْقَ طُورِهِ
وَإِنْ أَحْيَا عِيسَى مَنْ يَمُوتُ فَأَحْمَدُ
وَإِذَا كَتَبَ الْمَاضُونَ تَارِيخَ قَوْمِهِمْ
وَإِنْ دُونُوا شَرْحَ الْحَدِيثِ فَإِنِّي

وَأَدَمُ مُلْقًى عَلَى الْأَرْضِ طِينُهُ
فَيَاسِينُ بِالذِّكْرِ الْحَكِيمِ حَصِينُهُ
حَبِيبُ اللَّهِ وَهُوَ أَمِينُهُ
فِعِصْمَةُ مَوْلَانَا لَطَهُ تَصُونُهُ
فَهَذَا نَجِيُّ الْعَرْشِ وَالْكُلِّ دُونُهُ
لَهُ قَدْ بَكَى جِرْعُ وَطَالَ حَيْنُهُ
كَتَبْتُ مَرَايَا مَنْ عَلَا الْكُلُّ دُونَهُ
كَفْتَنِي عَنِ الشَّرْحِ الطَّوِيلِ مَتُونُهُ

ثم عاد البرعى ثانية يصف أخلاق رسول الله، جسدها في أجمل حلل تنم عن الحنين

فقال:

لَهُ طَلْعَةٌ كَالْبَدْرِ فِي كَبَدِ السَّمَاءِ
قَوْمٌ دَجَى الْأَحْلَاكِ شُكْرًا لِرَبِّهِ
عَزِيزٌ عَلَيْهِ مَا عَنِتُّمْ وَأَنَّهُ
يَعُودُ لِمَرَضِهِمْ وَيُكْرِمْ جَارَهُمْ
وَتَجْهَلُ إِنْ أُعْطِيَ فَقِيرًا شِمَالُهُ
وَإِنْ رَفَعَ الْكَفَّيْنِ نَحْوَ السَّمَاءِ هَمَّتْ
وَأَخْبَرَ بِالْمَكْتُوبِ سِرًّا لِحَاطِبِ
وَيَبْرئُ بِاللَّيْلِ سَمْسَ السَّقِيمِ لَوْفَتِهِ
غِيَاثٌ وَرُكْنٌ لِلْمَلَاذِ وَلَمْ يَكُنْ
هَدَى مَنْ أَرَادَ اللَّهُ خَيْرًا بِهِ وَمَنْ
شَفِيعٌ إِذَا نَادَى الْمُنَادِي خُدُو الَّذِي
وَقَدْ شَهِدَتْ أَعْضَائُهُ بِالَّذِي جَرَى
وَيَشْفَعُ فِي إِنْقَاذِ مَنْ كَانَ فِي لَطَى
إِلَى أَنْ يَرَى اللَّهَ الْكَرِيمَ يَعِينُهُ

وَكَانَ وَكِيعَ الْقَلْبِ وَهُوَ حَزِينُهُ
وَقَارَ حِرَاءٍ شَاهِدٌ وَحَجُونُهُ
رَعُوفٌ رَحِيمٌ بِالَّذِينَ يَلُونَهُ
وَخَادِمُهُمْ فِي الْوَاجِبَاتِ يُعِينُهُ
لِإِحْفَائِهِ مَا أَنْفَقَتْهُ يَمِينُهُ
سَحَائِبُهُ غَيْثًا وَسَحَتْ مُرُونُهُ
كَذَاكَ مَالِ الْعَمِّ وَهُوَ دَفِينُهُ
وَجَادَ لَهُ صَرْعٌ وَمَا حَانَ حَنِينُهُ
لِعَبْرِ إِلِهِ الْعَرْشِ يَوْمًا رُكُونُهُ
أَبَى هَدْيِهِ فِي النَّارِ فَهُوَ سَجِينُهُ
طَغَى وَبَعَى ظُلْمًا وَقَالَ قَرِينُهُ
كَمَا شَهِدَتْ أَيَّامُهُ وَقُرُونُهُ
وَمَنْ كَانَ فِي دَارِ السَّلَامِ سُكُونُهُ
كَبَدْرٍ تَعَالَى اللَّهُ جَلَّتْ شُؤُونُهُ

ثم يتوسل البرعى برسول الله، إلى ربه جل وعلا، بكلمات ملؤها التواضع والانكسار والأدب

فيقول:

عَبِيدُكَ يَا مُخْتَارَ نَادَاكَ حَاضِرًا
لَهُ فِيكَ حُبٌّ هَلْ لَهُ مِنْكَ نَظَرَةٌ
وَجَمْلُهُ بِالْأَنْوَارِ قَلْبًا وَقَالِبًا
تَكْفُلُ عَلَيْكَ اللَّهُ صَلَّى بِرِزْقِهِ
وَيَمْسِي قَرِيرَ الْعَيْنِ جَزْلَانِ ضَاحِكًا
يَنَالُ بِكُمْ سِرًّا يَدُومُ اكْتِسَامُهُ
وَقَدْ قِيلَ صَدْرُ الْحَرِّ قَبْرٌ لِسِرِّهِ
يَجُودُ بِبَزْلِ السَّرِّ مَنْ كَانَ خَائِنًا
عَلَيْكَ صَلَاةُ اللَّهِ مَا هَبَّتْ الصَّبَا
وَأَلَكِ وَالْأَصْحَابَ مَا الْبُرْعَى قَائِلًا

وَقَدْ تَاهَ فِي الْبَيْدَا وَأَنْتَ صَمِينُهُ
بِهَا يَلْزَمُ التَّفَوَّى وَيَقْوَى يَقِينُهُ
لِيَطْهَرُ مِنْ رَجَزِ الطَّبَاعِ مَهْنُهُ
يَهْوُنُ كِسَاهُ مِلْحَهُ وَعَجِينُهُ
لَأُضَيِّفَهُ كَلًّا وَتَقْضِي دُيُونَهُ
لِتَخْفَى وَلَا تَبْدُو لِشَيْءٍ فُنُونُهُ
إِلَى الْمَوْتِ كَلًّا لَا يَبِينُ كَمِينُهُ
وَيَبْخُلُ بِالسَّرِّ الْمَصُونِ أَمِينُهُ
وَمَا قَاضٍ سَيَّالًا مِمَّا مَعِينُهُ
إِذَا مَا طَغَى مَاءُ الزَّمَانِ وَتُونُهُ⁽⁴²⁾

وهكذا تبدو العاطفة جياشة في هذه القصيدة، يمرحها البرعى حسب مطلوبة، شكوى،

وحنيناً، وتوسلاً.

الخيال:

يعرف شوقي ضيف الخيال بقوله: (الخيال هو الملكة التي يستطيع بها الأدباء أن يؤلفوا صورهم).⁽⁴³⁾ ويقول أيضاً: (ومقدار قوة خيال الشاعر تكون قيمة قصيدته من الناحية التصويرية). ويرى محمد غنيمي هلال:⁽⁴⁴⁾ (أن الخيال هو عملية توليد الصورة التي وظيفتها تصوير الحقائق النفسية والأدبية). ويقول محمد عزام: (التخيّل أو التخييل يدلان على عملية التأليف بين الصور وإعادة تشكيلها). ويرى عبد القاهر الجرجاني أن التخييل هو: (ما يثبت فيه الشاعر أمراً هو غير ثابت أصلاً، ويدعي دعوى لا طريق إلى تحصيلها، ويقول قولاً يخدع فيه نفسه ويربها ما لا ترى). والشاعر الكبير- على حد قول أحمد كمال زكي:- (هو الذي لا يكاد يفعل حتى يمدّه خياله بفيض الصور التي تجعله يشاهد مشاعره بقدر ما يشعر بها). فالقصيدة بدون خيال لا تعدو عن أن تكون نظماً لا غير، لأنها تفتقر لعنصر التحليق بقارئها وسامعها في آفاقٍ خياليةٍ وجدانيةٍ ممتعةٍ قادرةٍ على نقل عدوى التأثير للإحساس بما كان يحس به الشاعر أثناء نظمته لقصيدته. ويقول محمد غنيمي هلال: (الإيحاء والتصوير، إذا انعدما في القصيدة صارت نظماً وفقدت روح الشعر).

البرعيان قد اهتمتا بالصورة الشعرية أثناء تعبيرهما عن مشاعرهما التي تختلج في صدرهما، إلا أن نسبة شيوع الصورة الشعرية في قصائد البرعيين تتفاوت من قصيدة إلى أخرى فهي في قصائد شعر الإلهيات قليلة جداً لأن شعر الإلهيات عند البرعيين أقرب ما يكون إلى الشعر التعليمي منه إلى الشعر الوجداني. أما قصائد المديح فهي زاخرة بالصور الموحية والمعبرة عن مشاعر إعجابهما وإجلالهما وتعظيمهما لممدوحهما سواء أكان ذلك في قصائد مدحهما للنبي الكريم أو في قصائد مدحهما لشيوخ الصوفية. إلا أن هناك مواضع في قصائد المديح يقل حضور الصورة الشعرية فيها، وهي المواضع التي يلجأ فيها البرعيان إلى أسلوب السرد القصصي عند حديثهما عن سيرة ومعجزات النبي الكريم صلى الله عليه وسلم، عند ذكره لكرامات شيوخ الصوفية، وكذلك في المواضع التي ترد فيها أبيات الحكمة.

الخاتمة:

في الختام أحمد الله كثيراً لإكمال هذا البحث وأرجو أن يكون إضافة معرفية. كما أرجو أن يكون قد صادفه الصواب، فمن خلال استقراء شعر البرعيين لاحظ الباحث أن شعرهما موزون على طريقة الشعر التقليدي القديم، وزاد برعي السودان كتاباته للشعر العامي، بلغة قومه المحلية، تماشياً مع ثقافتهم المحدودة، واستمدا معاني شعرهم من كتاب الله تعالى، ولهما طريقة متفردة في إدخال معاني الآيات في شعرهما.

والذي يراه الباحث أنهما أوفيا رسول الله ﷺ، ما يليق به من وصفٍ وتكريمٍ، وأحسننا في ذلك، وكنا موضوعيين في نظمهما، لا يميلان للخيال في مدحهما لرسول الله صلى الله عليه وسلم، لأنهما ينظمان حقائق وكمالات النبوة.

النتائج:

برعي السودان في شعره الفصيح درج على التقليد وكانت لغته عالية كحال لغة برعي اليمن، فهما يخاطبان به المثقفين .
تأثرا ببعض الشعراء ممن سبقوهما كأبي الطيب المتنبي.
تأثر برعي السودان ببرعي اليمن وحاكاه.
مصادر معاني شعر البرعيين مستقاة من القرآن والسنة وفكر التصوف والشعر القديم، استفاد برعي السودان من التراث الشعري الشعبي في السودان .
كل قصائدهما تقبل اللحن والموسيقى وبرعي السودان صب شعره العامي في قوالب اللحن مجارياً للأغنيات الشعبية في السودان .
عاطفتها جياشة وصادقة ويغلب عليهما طابع الحنين والشوق إلى رسول الله ﷺ .
أكثر قصائدهما على بحر الكامل ونظما كل قصائدهما على البحور الطويلة، الطويل، والبسيط، و المديد، والوافر، والكامل والرمل، والرجز .
تميزا بمعجم شعري متفرد فهما يستخدمان ألفاظاً بعينها في شعر المديح النبوي تليق بالجناب المحمدي، ويستخدمان ألفاظاً أخرى في شعر القوم .
برزت في شعرهما تيارات أدبية متعددة منها الرمزية والرومانتيكية والواقعية.

التوصيات:

تأتي التوصيات بالاهتمام بالثراث الصوفي وأدبه ككل ، ونوصي بالتوسع في دراسة شعر الشاعرين برعي اليمن وبرعي السودان لما فيه من مادة ثرة وخصبة لإبراز جماليات الشعر الصوفي.

الهوامش:

- (1) موسيقى الشعر، د. إبراهيم أنيس، ط3، مكتبة الأنجلو المصرية، 1965، ص9.
- (2) النقد الأدبي الحديث، د. محمد غنيمي هلال، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، الفجالة، التاريخ لا يوجد، ص444.
- (3) النقد الأدبي الحديث، د. شوقي ضيف، دار المعارف، مصر، 1962م، ص99.
- (4) دراسة تحليلية لأشعار البرعي، محمد صالح الرمي، ص205.
- (5) الصور البلاغية عند الشيخ البرعي اليماني، د. حسب الرسول حسن عبد القادر، ص120.
- (6) المرشد إلى فهم أشعار العرب وصناعتها، ج1، ص302.
- (7) الوافي في العروض والقوافي، الخطيب التبريزي، دار الفكر، دمشق، تحقيق د. فخر الدين قباوة ط4 1986، ص78.
- (8) دفقات العبرات، في مدح طيب الصفات، فتح الرحمان السيد، لم يطبع.
- (9) منهاج البلغاء وسراج الأدباء، حازم القرطاجني، تحقيق محمد الحسن الخواجة، دار الفكر بيروت، بدون تاريخ، ط3، ص266.
- (10) ديوان البرعي، ص153.
- (11) نفسه، ص77.
- (12) رياض الجنة ونور الدجنة، ص107.
- (13) نفسه، ص127.
- (14) ديوان البرعي، ص24.
- (15) نفسه، ص176.
- (16) رياض الجنة ونور الدجنة، ص67.
- (17) نفسه، ص63.
- (18) ديوان البرعي، ص57.
- (19) نفسه، ص102.

- (20)رياض الجنة ونور الدجنة، ص73.
- (21)رياض الجنة ونور الدجنة، ص45.
- (22)انظر العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده ،لابن رشيق القيرواني ، ج 1 ، ص 151 – 154.
- (23)المرشد إلى فهم أشعار العرب وصناعتها ، د. عبدالله الطيب ، ج 1 ، ص 13.
- (24)موسيقى الشعر ، د. إبراهيم أنيس ، ص 246.
- (25)أنظر المرشد إلى فهم أشعار العرب وصناعتها ، د. عبدالله الطيب ، ج 1 ، ص13.
- (26)نفسه ص 46.
- (27)أنظر المرشد إلى فهم أشعار العرب وصناعتها ، د. عبدالله الطيب ، ج 1 ، ، ص46.
- (28) نفسه، ص46 .
- (29)رياض الجنة ونور الدجنة ، ص195.
- (30)ديوان البرعي ، ص73.
- (31)نفسه ، ص11.
- (32)نفسه ، ص56.
- (33)دراسة تحليلية لأشعار البرعي، محمد صالح الرمي، ص182.
- (34)العمدة، ج1، ص120.
- (35)نفسه، ج1، ص95.
- (36)النقد الأدبي الحديث أصوله واتجاهاته، الناشر الهيئة المصرية العامة للكتاب 1972م. ص48.
- (37) نفسه، ص107 .
- (38)ديوان رياض الجنة ونور الدجنة، ص23.
- (39)النقد الأدبي الحديث أصوله وإتجاهاته ، دار العودة بيروت، طبعة 1987م ، ص167.
- (40)نفسه، ص161.
- (41)الأسلوبية منهجاً ونقداً، ص165.
- (42)أسرار البلاغة، شرح وتعليق وتحقيق د. محمد عبد المنعم خفاجي، د. عبد العزيز شرف، دار الجيل بيروت، الطبعة الأولى، 1411هـ- 1991م، ص235، 254.

(43) النقد الأدبي الحديث أصوله واتجاهاته، ص55.

(44) نفسه، ص377

المصادر والمراجع:

- (1)- القرآن الكريم.
- (2) أسس النقد الأدبي عند العرب: د. أحمد أحمد البدوي دار الفكر، بيروت. 1996م
- (3) البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع: الإمام الشوكاني، دار الحديث مصر، 1993م.
- (4) البرعي رجل الوقت: دكتور عبد اللطيف البوني ودكتور عبد اللطيف سعيد، مكتبة التيسير، الطبعة الأولى، 2000 .
- (5) برعي السودان: عبد الرحيم حاج أحمد، الناشر مركز الأسباط، دار أيوب للطباعة والنشر، دمشق سوريا، الطبعة الأولى 2000م.
- (6) بناء القصيدة في النقد القديم في ضوء النقد الحديث: دكتور يوسف حسين بكار دار الفكر، بيروت .دن تاريخ
- (7) ديوان البرعي: عبد الرحيم بن أحمد بن علي المهاجري، المكتبة الشعبية بيروت، لبنان، تحقيق وتعليق عبد المنعم خفاجي. 1947م
- (8) دراسة تحليلية في ديوان البرعي اليماني: محمد صالح عبد الله الرمي، ماجستير كلية الآداب، جامعة الخرطوم، 1996م.
- (9) ديوان البوصيري: ، تحقيق محمد سيد كيلاني ، شركة مصطفى البابلي الحلبي وأولاده بمصر ، ط 1 ، 1995م.
- (10) ديوان مصر المؤمنة: الأسباط، مطابع العملة، الطبعة الرابعة 2001م .
- (11) ديوان القوم: عبد الرحيم البرعي، جمع وتحقيق بريز حاج أحمد، الأسباط للإنتاج الفني والإعلان، الطابعون لا يوجد.
- (12) ديوان الصحابة: الشيخ عبد الرحيم محمد وقيع الله، مطابع العملة ، الأسباط للنشر والتوزيع، تحقيق عبد الرحيم حاج أحمد.
- (13) الوساطة بين المتنبي وخصومه: القاضي علي عبد العزيز والجرجاني، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم وعلي محمد الجاوي، الطبعة الثالثة، القاهرة. 1900م
- (14) حياة الأدب اليمني في عصر بني رسول: منشورات وزارة الإعلام والثقافة اليمنية، الطبعة الثانية 1980م.
- (15) طبقات صلحاء اليمن: المعروف بتاريخ البريهي: تحقيق عبد الله محمد الحبشي، مكتبة الإرشاد صنعاء، الطبعة الثانية 1414هـ-1994م.
- (16) كنزي ونوري: مخطوطة، مركز الأسباط للإنتاج الفني والتوزيع.
- (17) المقالة في أدب العقاد: د. عبد القادر رزق الطويل ، ط 1 ، القاهرة ، 1987م.
- (18) محاولات في النقد: محمد محمد علي، دار المعارف، مصر، ط 2.
- (19) مقدمة ابن خلدون: عبد الرحمن بن خلدون، الطبعة البهية المصرية، مطبعة مصطفى محمد صاحب المكتبة التجارية بشارع محمد علي بمصر.

- (20) المرشد إلى فهم أشعار العرب وصناعتها: الدكتور عبد الله الطيب، الجزء الرابع، القسم الثاني، الطبعة الثانية 1993م، مطبعة جامعة الخرطوم.
- (21) الموسوعة اليمنية: مؤسسة العفيف الثقافية، صنعاء، الطبعة الأولى 1412هـ - 1992م
- (22) النقد الأدبي الحديث: دكتور محمد غنيمي هلال، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، الفجالة.
- (23) النقد الأدبي الحديث: د. شوقي ضيف، دار المعارف، مصر، ط، 1962م.
- (24) النقد الأدبي الحديث أصوله واتجاهاته: الناشر الهيئة المصرية العامة للكتاب 1972.
- (25) الأسلوبية منهجاً نقدياً: محمد غنيمي هلال، منشورات وزارة الثقافة، سوريا دمشق 1989.
- (26) العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده: ابن رشيق القيرواني، ج1، ط2، 1955م
- (27) عصر الدول والإمارات: دار المعارف بمصر، الطبعة الثانية 1983م.
- (28) 22- في الأدب الجاهلي: الدكتور طه حسين، مطبعة الاعتماد 1927م.
- (29) في النقد الأدبي: دكتور شوقي ضيف، ط2، دار المعارف مصر، 1962.
- (30) الصور البلاغية عند الشيخ البرعي اليماني: دكتور حسب الرسول حسن عبد القادر، أطروحة دكتوراة جامعة السودان 2006م
- (31) العقود اللؤلؤية في تاريخ الدولة الرسولية: تحقيق محمد بن علي الأكوع، مركز الدراسات والبحوث اليمني، صنعاء الطبعة الثانية 1403هـ - 1983م دار الآداب بيروت ج1.
- (32) 37- قطبا فن المديح: خالد محمد فرح، الأسباط للإنتاج الفني والنشر والتوزيع، تحقيق عبد الرحيم حاج أحمد 1998م
- (33) رياض الجنة ونور الدجنة: عبد الرحيم محمد وقيع الله، دار مكتب الهلال، بيروت، الطبعة الثانية، 1994.
- (34) الشاعر الشيخ عبد الرحيم محمد وقيع الله: دراسة نقدية تحليلية في تجربته الشعرية، فتح الرحمن السيد محمد عثمان، رسالة ماجستير، جامعة الخرطوم، 2004م،
- (35) الشعر والشعراء: ابن قتيبة، تقديم الشيخ حسن قميم، مراجعة محمد عبدة، المكتبة الثقافية بيروت 1976م
- (36) تاريخ الأدب العربي عصر الدول الإمارات: دكتور شوقي ضيف دار المعارف بمصر، الطبعة الثانية 1983م.
- (37) تاريخ الأدب العربي: عمر فروخ، دار العلم للملايين، بيروت، ط2، 1432هـ.
- (38) 43- تاريخ النقد الأدبي عند العرب: نقد الشعر من القرن الثاني حتى القرن الثامن. بيروت، 1956م

موسى (عليه السلام) و اليم (دراسة في المكان)

قسم اللغة العربية - كلية التربية - جامعة الزعيم الأزهري

أ.د. محبوب محمد آدم

مستخلص :

تتناول هذه الورقة تبعات إلقاء موسى عليه السلام في اليم ، كما جاءت في القرآن الكريم ، لما يعتور مواقع أحداث الميلاد من إبهام ، وما توحيه الأسماء التي وردت في القصة من غموض ، واختلاف العلماء قديماً وحديثاً حولها ، وذلك بهدف إعادة النظر في دلالات الأسماء ، وتفسير الأحداث التي صحت الميلاد وتلافياً للغموض فيما توحيه الدلالات لتلك الوقائع والأسماء كما دونها المفسرون والإخباريون . واقتضى تحقيق أهداف البحث واستخلاص نتائجه أن يتضمن المحاور التالية : فهم مقاصد السرد القرآني ، وبيان علاقة فرعون ببني إسرائيل ، وسرد تبعات حدث الإلقاء ، ومن ثم مناقشة رؤى من تناولوا هذه الوقائع والدلالات .

Moses (peace be upon him) and Al- yam (a study in the place)

Mhgoub Mohammed Adam Ismail

Extract :

This paper deals with the consequences of throwing Moses, peace be upon him, into the Yam(the Nile River) as it came in the Qur'an, due to the ambiguity of the locations of the birth events, the ambiguity of the names that appeared in the story, and the differences of scholars, ancient and modern about them, with the aim of reconsidering the meanings of the names, and the interpretation of the events Which accompanied the birth and to avoid ambiguity in what the semantics suggest for those facts and names as recorded by the commentators and newsmen. Achieving the objectives of the research and drawing its results necessitated that it include the following topics: understanding the purposes of the Qur'anic narration, clarifying the relationship of Pharaoh with the- Israelis, narrating the consequences of the dumping event, and then discussing the visions of those who dealt with these facts and indications.

مقدمة:

عندما يتلو المرء قصة موسى عليه السلام في القرآن الكريم يتطلع بشغف شديد إلى معرفة تفاصيلها، وكشف ما يعترض فهمنا من المبهمات ، من نحو تحديد المكان أو البلدة التي وقع فيها أحداث الميلاد ، ودلالات الأسماء وتفاصيل الأحداث المتعلقة بالميلاد ، فلا يسعفه القرآن الكريم بما يرجوه ؛ إذ ليس من مقاصده أن يمدنا بتفاصيل سيرة موسى عليه السلام كما نرجو ، بل يقدم للناس أجمعين نبياً مرسلاً إلى فرعون وملئه ، ومعنيّاً بإبلاغ دعوته إلى قومه ، ولهذا هدفت هذه الدراسة تناول ما صحب ميلاد نبي الله موسى عليه السلام من أحداث ووقائع، كما وردت في القرآن الكريم ،ومن ثم إعادة النظر في دلالاتها وأبعادها ، وما ورد في بعض أحداث القصة من أسماء، وذلك تلافياً للغموض فيما توحيه الدلالات لتلك الوقائع كما دونها المفسرون والإخباريون ، وربطها ببيئاتها الجغرافية والاجتماعية ، ومن ثم مناقشة رؤى من تناولوا هذه الوقائع ؛ تحقيقاً لأهداف الدراسة ، واستخلاص نتائجها ، تدبراً مطلوباً في كتاب الله الواضح ، وتبصراً لما يمكن أن تبدي لنا من أفكار.

من أهداف الدراسة أن يدور طرح قصة الميلاد حول التحقيق فيمكان مولد نبي الله موسى، والمكان الذي قضى فيه طفولته.وما يتصل بهذا المكان من وقائع وأحداث .. لاسيما وأن من تناولوا هذا الأمرمختلفون في تحديد المكان: ذهب كثير من رواة التاريخ قديماً على أنها كانت في مصر ، وإن اختلفوا بين جنوبها أو وسطها أو بين النيل وملتحاقه بخليج السويس ، ورأى بعض الباحثين

حديثاً أن هذه الأحداث تمت في شمال السودان ، ومن قائل إنها في جنوب غرب الجزيرة العربية، ومن قائل غيرها !

مقاصد القرآن الكريم في عرض الأحداث :

الاختلاف في تحديد مكان الميلاد ، مرده إلأن القرآن الكريم يتجاوز عادة ذكر إحداثيات ما يرد فيه من أمكنة، فلا تكاد تعرف في أي أجزاء الكون موقعه ، ولا يتعرض لتفاصيل ما يقع من وقائع إلا فيما يخدم مقاصده في الاعتبار والعظة، وتسليية رسول الله ﷺ وتثبيت فؤاده ، وبيان كون العقبة للمؤمنين، وقد تتناسب هذه الأنباء مع عرضها موعظة وذكرى للمؤمنين، فيتحملون، ويصبرون على ما يواجههم من الأذى والإنكار. وقد ذكر الشعراوي⁽¹⁾ أن قصص القرآن الكريم تنقل لنا أحداثاً في التاريخ تتكرر على مرّ الزمن؛ ففرعون مثلاً كما يقول : هو كل حاكم يريد أن يُعبد في الأرض ... لذلك جاءت شخصيات قصص القرآن دون توضيح لها ؛ فلم يقل لنا الله تعالى من هو فرعون موسى ؛ لأن المقصود بهذه القصص ليس شخصاً بعينه، ولكن المقصود هو الحكمة من القصة.

يبدو لي أن قول الشعراوي هذا ينصرف إلى تأكيد المقصد القرآني من إيراد قصة فرعون مقترناً بأحداث قصة موسى عليه السلام ، أما شخصية فرعون التاريخية بخاصة ، فهو معروف في تصور الناس مما تلقوه من أحبار اليهود ، وهو معلوم الشخصية عند اليهود ، وله في توراتهم وكتبهم سيرة ، كما هو معلوم لدى عامة المسلمين الذين عاش اليهود بينهم ، بجانب ما تلقوه مما يرويه القرآن المجيد عنه . وما كان القرآن الكريم ليلح في تكرار قصة موسى عليه السلام وفرعون الذي أرسل إليه من جوانب مختلفة إلا لاستقرار سيرته في ذاكرة المجتمع المدني خاصة . وعندئذٍ لا يهم كثيراً أن نعرف عن شخصية فرعون إلا من المنظور القرآني له ، ففيه (إنه كان من المفسدين) ووصل به طغيانه أن قال (أنا ربكم الأعلى) ، وأنه وملئه كانوا قوماً مجرمين ، وأنهم استكبروا وكانوا قوماً عالين ، « فَأَخَذَهُ اللَّهُ نَكَالَ الْآخِرَةِ وَالْأُولَى » [النازعات: 25] وذلك ليكون عبرة للمؤمنين ، وتطميناً لهم بما يحقق بالمفسدين على ما جاء في قوله تعالى : « إِنَّا لَنَنْصُرُ رُسُلَنَا وَالَّذِينَ آمَنُوا فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَيَوْمَ يَقُومُ الْأَشْهَادُ » [غافر: 51] ، كذلك لا يضيف لنا إنزال قصته في حياة الناس ، وأخذ العبرة منها أن نعرف تفاصيل حياته في غير ما ذكر لتمثيله من الفساد وسوء العقبة ونصر المؤمنين . ولهذا يصبح من الفضول الإمام بتفاصيل سماته الجسمانية : من هيئة أو مظهر ، كذلك الشأن في تحديد مكان ميلاده أو هلاكه أو غير ذلك من تفاصيل سيرته . أما وجوده في حياة نبي الله موسى ، وما كان من مواقف بينهما فأمر ثابت لا يتطرق إليه الشك ، إذ جاءنا من لدن حكيم عليم ، وكفى بذلك توثيقاً عند المؤمنين . وهكذا الأمر في كل ما عرضه القرآن الكريم من أنباء ، وعلينا حينئذٍ أن نأخذ الحكمة من القصة ودلالاتها دون الاجتهاد كثيراً في تحقيق ما أغفل عنه الذكر من الأعلام ؛ إذ لو كان ثمة مصلحة من إيراد العلم - شخصاً كان أو مكاناً أو زماناً - باسمه لأغنانا عنه كتابنا المنزل أو بينه رسولنا الكريم . ومن المعلوم أن تجاوز غير المعلوم ليس سهلاً عند المتلقي ؛ لهذا يكون إلحاحه قوياً لمعرفة ما أبهم عليه بيانه ، أو ما يواجهه من

تعدد التفسيرات للحدث الواحد ، مما يدعوه لسماع التفاصيل عن كل حدث ، حسبما تقتضيه غريزة حب الاستطلاع عند المتلقين عامة ، وشغفهم الطبيعي لسماع القصص ، أو من أرادوا إرضاءه بالتفسير المناسب للإشارات التاريخية مما جاء عن الحدث في الكتب السماوية ، أو أضيف لها من القصص ، أو أوردته كتب التفسير من الاسرائيليات.. ولم يجد العلماء بأساً في إيراد هذه الروايات المتعددة ؛ بحجة أنها لا تصادم نصاً ثابتاً، ولا تتعلق بالأحكام الشرعية والتكاليف ونحوها ، ولأنهم من ناحية أخرى ليس لهم دليل في أن الرواية المعنية محرفة عما في الكتب السماوية الأخرى (2) . هذه الحجة على وجاهتها تحدث إشكالاً غير يسير في سعيها للوصول إلى الحقيقة ؛ إذ إن ما لا يمكن التثبت منه قد يقود إلى نتائج ظنية أو اعتماد الترجيح العقلي والاستحسان العاطفي . فإنك عندما تجد الأحداث المتعلقة بغرق فرعون على سبيل المثال قد وقعت كما جاء خبرها في القرآن الكريم في قوله تعالى : «وَإِذْ فَرَقْنَا بِكُمُ الْبَحْرَ فَأَنْجَيْنَاكُمْ وَأَغْرَقْنَا آلَ فِرْعَوْنَ وَأَنْتُمْ تَنْظُرُونَ » [البقرة: 50] ، وغيرها من الآيات التي ذكرت حادثة الغرق . تتساءل عن موقع الغرق بالتحديد ؛ ويذهب بك الظن أن الغرق كان في البحر الأحمر أو في خليج السويس الحالي أو في نهر النيل المتصل بالخليج عبر القناة التي حفرت للربط بينهما . ولك أن تقول إنه كان ثمة قناة أو خليج عند وقوع أحداث الإغراق.. وقد تذهب في تفكيرك إلى احتمالات كثيرة ، وتتوالى عليك الأسئلة، وتجد لبعضها أجوبة غامضة فلا تطمئن لها ، وتقف حائراً أمام بعضها الآخر . وليس لك إلا أن تقول : الله أعلم حيث كانت ومتى كانت !

لكنك في الوقت نفسه لا تستطيع أن تنفي ما يعتريك من حيرة وغموض إن لم تصل إلى ما يرضيك من التفسير أو التفصيل ، وحين تبعد عنك مآلات الظن والترجيح العقلي تفقد طرافة الانتقالات الذهنية بين الدلالات والأحداث ، وشحذها للتفكير ، ولذة السير بها قدما لمتابعة الأحداث على ضوء ما تتوفر لك من البيانات والمعلومات ، ونقد النصوص والأخبار وتحليلها ، وإعادة النظر في الدلالات اللغوية للمسميات مستعيناً أحياناً بالمعاجم العربية وكتب التفسير أو ما توحى إليه إشارات النصوص والأحداث . وهي الجوانب التي رأينا أن نخوضها في هذه الورقة ، ونرجو بها أن نبلغ نتائجها ، مع ما يوفره لنا من لذة تحقيق العلم ، وشحذ الهمم لإعادة النظر فيما بلغنا أمره .

إن بلوغ النتائج في هذه الدراسة مرهون بما يكشف عنه الظرف التاريخي الذي صاحبت أحداثه الميلاد في إطار علاقة فرعون مصر ببني إسرائيل ، وما يكشف عنه ظرف الميلاد ، وما يستدعيه زماناً ومكاناً ، وما تنصرف تداعياته التي أعقبت الميلاد ، حتى بلوغ موسى عليه السلام إلى بيت فرعون وتربيته.

بين فرعون وبني اسرائيل :

أشار القرآن الكريم في أكثر من موضع إلى علاقة فرعون ببني إسرائيل (3)؛ من ذلك قوله تعالى : « نَتْلُو عَلَيْكَ مِنْ نَبَأِ مُوسَى وَفِرْعَوْنَ بِالْحَقِّ لِقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ * إِنَّ فِرْعَوْنَ عَلَا فِي الْأَرْضِ وَجَعَلَ أَهْلَهَا شِيَعًا يَسْتَضِعُّ مِنْهُ مِذْبَحُ أَبْنَاءِهِمْ وَيُسْتَحْيِي نِسَاءَهُمْ إِنَّهُ كَانَ مِنَ الْمُفْسِدِينَ » [القصص: 4،3]

وَيَمْتَنُ اللَّهُ تَعَالَى عَلَى بَنِي إِسْرَائِيلَ بِتَخْلِيصِهِ لَهُمْ مِنْ جُورِ فِرْعَوْنَ وَفَسَادِهِ : « وَإِذْ نَجَّيْنَاكُمْ مِنْ آلِ فِرْعَوْنَ يَسُومُونَكُمْ سُوءَ الْعَذَابِ يُدَبِّحُونَ أَبْنَاءَكُمْ وَيَسْتَحْيُونَ نِسَاءَكُمْ » [البقرة: 49] . وقيل إن فرعون كان يسوم قوم موسى بألوان شتى من العذاب ؛ كالجلد والسخرة والعمل بالأشغال الشاقة ؛ فكانوا يأخذونهم أجراء في الأرض ليحرثوا ، وفي الجبال لينحتوا الحجر ، وفي المنازل ليعملوا ، كل حياتهم كما وصفهم الله تعالى في قوله : « وَضَرَبْتُ عَلَيْهِمُ الذِّلَّةَ وَالْمَسْكَنَةَ » [البقرة: 61]. حتى إنهم فرضوا الجزية على من ليس له عمل . ولا تكاد تجد فيما أورده القرآن الكريم من الاضطهاد والظلم الذي مارسه فرعون وملئه على بني إسرائيل سبباً محدداً ، لكن رواية الأخبار يقولون إن الهكسوس⁽⁴⁾ عندما أغاروا على مصر وأزاحوا حكم الفراعنة ، واحتلوها فترة . فلما طُرِدَ الهكسوس من مصر⁽⁵⁾ كان طبعياً من حكام مصر أن يضطهدوا بني إسرائيل ، والانتقام منهم بكل وسائل الانتقام ، وقتلهم ، وإحراق بيوتهم عليهم.⁽⁶⁾ ؛ لأنهم كانوا موالين لأعدائهم الهكسوس ، وساعدوهم على احتلال مصر .

فسوء العلاقة هنا منشؤه سياسي ، وتطورت هذه العلاقة ، فشملت طوائف المجتمع وأصبح من مصلحة فرعون أن يزرع الخلاف بينها ، ويشغل بعضها ببعض ، ويسلِّط بعضها على بعض ، ويُسَخِّر بعضها لبعض ؛ فلا تستقر بينهم الأمور ، ولا يتفرغون للتفكير فيما يقلقه ويهزُّ عرشه من تحته . وسبب آخر ذكره بعض المفسرين ؛ فقالوا إن فرعون رأى ، فيما يرى النائم ، نارا هبت من ناحية بيت المقدس ؛ فأحرق كل المصريين ، ولم ينج منها غير بني إسرائيل . فلما طلب تأويل الرؤيا . قال له الكهان : يخرج من ذرية إسرائيل ولد يكون على يده نهاية ملكك . فكان الخوف من ضياع ملكه على يد مولود من بني إسرائيل سبباً في انتهاجه سياسة ذبح كل مولود ذكر .⁽⁷⁾

إلا إن فرعون أمر تعديل هذا الحكم ، بطلب من قومه ؛ قالوا له : إن بني إسرائيل يوشك أن ينقضوا بسبب ذبح ذكرائهم ، وهو ما يقتضي أن نزاول الخدمات التي كانوا يقومون بها سخرة . فأمر فرعون أن يقتل كل مولود ذكر عاماً ؛ ويدع قتلهم عاماً . وقالوا إن هارون ولد في السنة التي لم يكن فيها ذبح فنجاً ، وأن موسى ولد في السنة التي فيها ذبح فحدث ما حدث⁽⁸⁾ أما النساء فكانوا يتركن أحياءاً للمتعة ، واستباحة أعراضهن وامتهانهن في الخدمة . واختلف المفسرون وأهل التاريخ في اسم (فِرْعَوْن) ؛ ف قيل إنه لقب لكل من ملك مصر من العمالقة ، ومنهم من ذكر أنه ينتمي إلى (القبط) وهم سكان مصر الأصليون ، والجنس الأساسي بها ،⁽⁹⁾ وقيل : الفرعون بلغة القبط : التمساح ، وذكر أن كلمة فرعون تتألف في اللغة المصرية القديمة ، من كلمتين : (بير - عا) وتعنيان المنزل العظيم ،⁽¹⁰⁾ واختلفوا في اسمه ؛ ذكر في بعض كتب التفسير أن اسمه : الوليد بن مصعب بن الريان⁽¹¹⁾ وحكى ابن جريج عن قوم أن اسمه : مصعب بن ريان ، وذكر وهب بن منبه أن أهل الكتابين قالوا : إن اسم فرعون كان قابوس ، وقيل إنه كان فارسياً من أهل إصطخر ، وقيل غير ذلك .⁽¹²⁾

هذه المعلومات عن فرعون لا تقدم لك صورة واضحة عنه ، فالمصادر لا تتفق فيما تورد من معلومات عنه ؛ فمنها ما ينسبه إلى العمالقة (أي الهكسوس) ومنها ما ينسبه إلى القبط ،

ومنها ما ينسب دلالة الاسم إلى القبط أو المصرية القديمة ، أو يمنحه اسماً عربياً كالوليد أو مصعب ، فأكدوا أنه ليس اسماً مصرياً ، بل هو أقرب إلى أسماء العماليق ، ومنهم من زعم أن اسمه قابوس.

لكنك في بعض الدراسات الحديثة تجد أن أصحابها أرادوا أن يحسموا هوية فرعون ، وما ينتمي إليه من القبائل أو الشعوب ، ويقدموا ما يدعم اتجاههم من الأدلة . من ذلك أن عاطف عزت أراد من دراسته (فرعون موسى من قوم موسى) أن يؤكد أن فرعون ليس مصرياً ، بل هو اسم علم من أعلام الهكسوس ، وأن اسمه لا علاقة له بالقبط ، ومن بين ما استدل به على صحة دعواه: أن الحاكم الذي عاصر إبراهيم ويوسف عليهما السلام أطلق عليه لفظ (الملك) بينما الحاكم الذي عاصر موسى عليه السلام أطلق عليه (فرعون) بدون إضافة أداة التعريف (ال) إلى الاسم . مما يدل على أنه اسم علم وليس صفة . واستدل في رده على من زعموا أن الاسم مشتق من (ب - ر - عا) الذي يعني البيت الكبير أو القصر ، بأن ثقافة علماء الآثار أجمعوا أن هذا المعنى لا علاقة له بشخص الملك أو اسمه .⁽¹³⁾ وقادته هذه النتيجة إلى القول بأن بني إسرائيل كانوا عرباً ، وأنهم قوم من الهكسوس ، وقال إن الهكسوس كانوا خليطاً من العرب وأهل الشام ، وأكثرهم من الكنعانيين ، وأن التواريخ العربية أطلقت عليهم اسم العمالقة . وبسبب هذه العلاقة رحب الهكسوس ببني إسرائيل لما هاجروا في أعقابهم إلى مصر ، وأكرمهم ، وأعطوهم أحسن الأراضي الزراعية في مصر ، ووصل أحد أبنائهم (يوسف عليه السلام) إلى مقام الرجل الثاني في البلاد بعد ملكهم . وأكّد على قوله بأن فراغة مصر كانوا من العمالقة بما نقله عن بعض كتب التاريخ الإسلامي من نحو قول الطبري : « وتوارثت الفراغة من العماليق ملك مصر ، فنشر الله بها بني إسرائيل »⁽¹⁴⁾ ، ونقل قول ابن كثير : « فرعون علم على كل من ملك مصر كافراً من العماليق »⁽¹⁵⁾.

غير إن هذه المعلومات لا تستطيع أن تفسر سر عدا فرعون وقومه لبني إسرائيل خاصة ، لقد كان تطهيراً عرقياً لقبيلة يزعم الكاتب أن فرعون ينتمي إليها ، ووجدت القبيلة على حد قوله إكراماً من الهكسوس ما بلغته قبيلة أخرى . لاسيما وأن العدا تجاوز علاقة فرعون بهم ؛ ليكون عدا بين شيعة بني إسرائيل وغيرها ، على نحو ما تشير إليه الآية الكريمة : « فَوَجَدَ فِيهَا رَجُلَيْنِ يَقْتَتِلَانِ هَذَا مِنْ شِيعَةِ وَهَذَا مِنْ عَدُوِّهِ فَاسْتَعَاثَ الَّذِي مِنْ شِيعَتِهِ عَلَى الَّذِي مِنْ عَدُوِّهِ فَوَكَرَهُ مُوسَى فَقَضَى عَلَيْهِ » [القصص: 15] فأصدر (الملأ) - أي أشرف القوم ورؤسائهم - حكماً بقتل موسى عليه السلام . والعلاقة بين بني إسرائيل والهكسوس قائمة ، لا بسبب انتمائهم إليهم كما يقول بعضهم ، بل لأن الهكسوس استفادوا لما حكموا مصر من أحد أفراد بني إسرائيل (أي : يوسف عليه السلام) ؛ فانقذ بحكمته مصر من الانهيار المريع غذائياً ؛ فتركوا له إدارة اقتصادهم ، وعيّن أميناً على خزائن ملك مصر ، فأرسل إلى أبيه وأهله جميعاً أن يأتوا إليه ، فأقبل يعقوب عليه السلام بأولاده وأهله جميعاً إلى مصر فأقطعهم ملك مصر أرض جاسان⁽¹⁶⁾ وهي منطقة خصبة داخل أرض الدلتا ، فعاشوا عيشة طيبة ونعموا بالأمن ، وتناسلوا وتكاثروا ، وقيل إنهم عاشوا

داخل تلك المحمية، منعزلين عن باقي أراضي مصر وسكانها⁽¹⁷⁾. وتوثقت صلاتهم بالهكسوس، ودعمهم. ويبدو أن موقفهم هذا كان سبباً مباشراً لعداء المصريين لهم في عهد فرعون موسى بعد أن طردوا الهكسوس من بلادهم. فقد تحولوا في نظرهم إلى أعداء يجب إبادتهم.

ظرف الميلاد وتداعياته :

جاء حدث الميلاد في القرآن الكريم في موضعين⁽¹⁸⁾، الأول : في قوله تعالى : « إِذْ أَوْحَيْنَا إِلَىٰ أُمِّكَ مَا يُوحَىٰ * أَنْ أَقْذِفِيهِ فِي التَّابُوتِ فَاقْذِفِيهِ فِي الْيَمِّ فَلْيُلْقِهِ الْيَمُّ بِالسَّاحِلِ يَأْخُذْهُ عَدُوٌّ لِّي وَعَدُوٌّ لَهُ » [طه: 38 - 39] والموضع الثاني في قوله تعالى : « وَأَوْحَيْنَا إِلَىٰ أُمِّ مُوسَىٰ أَنْ أَرْضِعِيهِ فَإِذَا خَفَتْ عَلَيْهِ قَالِقِيهِ فِي الْيَمِّ وَلَا تَخَافِي وَلَا تَحْزَنِي إِنَّا رَادُّوهُ إِلَيْكِ وَجَاعِلُوهُ مِنَ الْمُرْسَلِينَ » [القصص: 7]

إذا تجاوزنا أمر الوحي لأُم موسى، والوقوف عند كلفيته في الموضعين،⁽¹⁹⁾ لا نجد ذكراً في الموضعين لمكان الحدث أو زمانه أو واقعة الولادة نفسها مباشرة؛ ولا تجد اسماً لأُم موسى⁽²⁰⁾، ولا ذكراً لأبيه، ولا توضيحاً في النص القرآني للمشكلة التي تلجئ الأم للالتزام بما أمرت به رغم ما حاق بها من خوف عظيم لما يمكن أن يصيب ابنها أو يصيبها وأهلها إن لم تلتزم. وقد نعزي سبب تجاوز القرآن ذكر التفاصيل المبهمة وغيرها في حدث الميلاد إلى علم المتلقين من المسلمين واليهود فيما بلغهم من اليهود وكتبهم، ولم يجد علماء المسلمين بأساً في الأخذ من أهل الكتاب ببعض مروياتهم مما ليس فيه موافقة ولا مخالفة لما جاء في ديننا؛ فعندئذ لا نصدقه ولا نكذبه، بل نجعله وقفاً. يقول ابن كثير : « وما كان من هذا الضرب منها فقد رخص كثير من السلف في روايته، وكثير من ذلك مما لا فائدة فيه ولا حاصل له مما لا ينتفع به في الدين، ولو كانت فائدته تعود على المكلفين في دينهم لبينته هذه الشريعة الكاملة الشاملة »⁽²¹⁾. وقال أحمد شاكر⁽²²⁾ إنه لا يجوز أن يُذكر ذلك في تفسير القرآن، ويُجعل قولاً أو رواية في معنى الآيات، أو في تعيين ما لم يُعين فيها، أو في تفصيل ما أجمل فيها، لأن في إثبات مثل ذلك بجوار كلام الله ما يُوهم أن هذا الذي لا نعرف صدقه ولا كذبه مبين لمعنى قول الله سبحانه، ومفصل لما أجمل فيه، وحاشا لله تعالى ولكتابه من ذلك، وإن رسول الله ﷺ إذ أذنَ بالتحدث عنهم أمرنا أن لا نصدقهم ولا نكذبهم، فأَي تصديق لرواياتهم وأقاويلهم أقوى من أن نقرنها بكتاب الله، ونضعها منه موضع التفسير أو البيان؟!

تبدأ قصة موسى عليه السلام في ترتيب أحداثها في إطارها الزمني بعد ميلاده، كما في الآيتين السابقتين، أي في اللحظة التي تواجه فيها أُمراً رهيباً، يرج لها قلبها رجاً، ويرعبها ويلزل كيائها، إن كل همها في هذه اللحظة حماية وليدها مما ينتظره في أية لحظة من ذبح محقق إذا علم فرعون وزبائنه نبأ ميلاده؛ عندئذ يأتيها توجيه كما في (سورة القصص) بأن ترضعه، أي تُعنى بإرضاعه، فإذا خافت أن ينكشف أمره، فعليها حينئذ أن تلقيه في اليم دون تردد. ولكنك تجد أن مدة الإرضاع غير محددة، وهي تنتهي بالخوف عليه. وهي خلاف المدة التي يرضع فيها الأطفال عادة، وحُدّها في كتاب الله تعالى: «وَفَصَّالُ فِي عَامَيْنِ» [لقمان: 14]، فجعل أقصى مدة ينفصل فيها الطفل عن الأم في الرضاعة عامين، وقد ينفصل قبل إتمام هذه

المدة ، كما في قوله تعالى : «وَالْوَالِدَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَادَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ لِمَنْ أَرَادَ أَنْ يُتِمَّ الرَّضَاعَةَ» [البقرة: 233] ومن الواضح أن العامين يبدآن من الولادة ، ومدتهما غاية لإرضاع كل مولود .⁽²³⁾ وليس بعيداً أنها أُمرت أن تلقيه في اليم بعد ولادها إياه ، وبعد إرضاعها له . لأن الخوف كان عقيب الولادة ، ولكن ساغ لبعضهم أن يقول : إنه كان بعد ميلاده بأربعة أشهر ، وقالوا : جعلته في بستان ، فكانت تأتيه كل يوم فترضعه ، وتأتيه كل ليلة فترضعه ، فيكفيه ذلك.⁽²⁴⁾ ، وقيل إن أم موسى قد خبأت المهد الذي وضعت فيه ابنها الرضيع (بين الحلفاء)⁽²⁵⁾ أي بين شجيرات الحلفاء قبل إلقائه في اليم .⁽²⁶⁾ وأي ذلك كان ، فقد فعلت - كما ذكر الطبري - ما أوحى الله إليها فيه ، ولا خبر قامت به حجة ، ولا فطرة في العقل لبيان أي ذلك كان من أي ، فأولى الأقوال في ذلك بالصحة أن يقال كما قال جل ثناؤه⁽²⁷⁾ . وتجد في (سورة طه) بعض التفصيل فيما أوحى إلى أم موسى : إذ فيه أمر بالقذف به في التابوت ، ثم قذفه في اليم ، وأمر لليم بأن يلقه بالساحل . ولكنك لا تجد أمراً بالإرضاع . وبينما حدّد الإلقاء وسيلة (في القصص) تجدها تتحول (في طه) قذفاً . وفسّر بعضهم أن الأمر بالإلقاء كان قبل ميلاده ، أو في مدة الأمان بعد ميلاده ، وهي الفترة التي لا يكون للطفل بكاء عال متى ما جاع ، فلما خافت عليه أوحى إليها أن تقذفه في اليم . وفسّر ذلك الشعراوي⁽²⁸⁾ ، فقال : القذف إلقاء بقوة ، لا أن تضعه بحنان ورفق ؛ لأن عناية الله ستحفظه على أي حال . فكأنّ الوحي الأول جاء تمهيداً لما سيحدث ؛ لتستعد الأم نفسياً لهذا العمل ، هكذا في نبرة هادئة لأن المقام مقام نصح وتمهيد ، ثم جاء الوحي الثاني [طه: 39] للممارسة والتنفيذ ، فيأتي في سرعة ، وبنبهة حادة : «أَنْ اقْذِفِي فِي التَّابُوتِ فَاقْذِفِي فِي الْيَمِ» فالعجلة في اللفظ تدلّ على أن المقام مقام مباشرة للحدث فعلاً . والألم لا تقذف وليدها ، بل تضعه بحنان وشفقة ، لكن الوقت هنا ضيق لا يتسع لممارسة الحنان والشفقة .

إن الأمر بإلقاء طفل حال ولادته أو قذفه في اليم مثير للعجب ، ومخالف للمألوف ، ويفجر عند المتلقي استفهاما عن سبب ذلك ، ويدعو البحث خارج النص القرآني في الموضوعين لمعرفة ما يدعو لهذا الإجراء الدموي ، على نحو ما ذكرنا في علاقة فرعون ببني إسرائيل . ويدعو قبل ذلك أن نضع أنفسنا في موقف هذه الأم الوجلة القلقة المذعورة ، لقد كانت كما يقول أحد الباحثين⁽²⁹⁾ « تخشى أن يصل بَبْأُها إلى الجلادين ، وترجف أن تتناول عنقه السكين . ها هي ذي بطفلها الصغير في قلب المخافة ، عاجزة عن حمايته ، عاجزة عن إخفائه ، عاجزة عن حجز صوته الفطري أن يَتَمَعِّلِيه؛ عاجزة عن تلقينه حيلة أو وسيلة . »

إذا أعدت النظر في آيتي سورة طه والقصص فيما ذكر عن المكان الذي ينبغي للأمم أن تلقي وليدها أو تقذفه فيه ، ستجد أن الآيتين تذكران أن يكون في (اليم) لا في البحر أو النهر .. ولا شك أن الإشكال الذي سيعتریک هو : معرفة المقصود باليم ، وأين كان . للإجابة عن هذه الأسئلة تولدت تفسيرات مختلفة . أما من حيث الدلالة اللفظية لليم فقد أجمع أهل اللغة أن اليم هو البحر .⁽³⁰⁾ وأضاف الأزهرى أن اسم (اليم) يقع على ما كان ماؤه ملحاً زُعافاً ، وعلى النَّهر الكبير العذب الماء . وأن المقصود هنا هو نهر النيل بمصر ، وماؤه عذب . وذكر أهل اللغة أن كل

نهر عظيم بحر ، كما قال ابن سيده ، وقال الأزهري : كل نهر لا ينقطع ماؤه مثل دجلة والنيل ، وما أشبههما من الأنهار العذبة الكبار ، فهو بحر وأما البحر الكبير الذي هو مَغِيضُ هذه الأنهار الكبار فلا يكون ماؤه إلا ملحاً أجاجاً ، ولا يكون ماؤه إلا راكداً ، وأما هذه الأنهار العذبة فماؤها جارٍ .⁽³¹⁾ وبهذا التعريف استدل الأزهري على بطلان قول الليث في (اليَم) : إنه البحر الذي لا يدرك قعره ولا شطّاه⁽³²⁾ واختلف أهل اللغة أيضاً في أصل اليم ، قال الأزهري : إن أصل اليم بالسريانية ، فعُربتْ العرب ، وأصله : (يَمّا) . ونقل إسماعيل حقي في تفسيره عن الحدادي : إن اليم بلسان العبرانية وهى لغة اليهود⁽³³⁾ وقال أحد الباحثين أن لفظة (اليم) سامية عرفت في المصرية منذ الأسرة الثامنة عشرة ، وأن المصريين كانوا يطلقون على البحر والنهر ، وما اتسع من لج الماء لفظ اليم ، وقال إن ما يستوقف النظر أن لفظ اليم ورد في القرآن الكريم ثماني مرات ، لم يذكر في إحداها في غير ما يخص مصر ليس غير ، حيث ذكر بمفهوم النيل ثلاثاً ، وأطلق على البحر الذي غرق فيه فرعون خمساً ، فكأنما يشير القرآن إلى موضع معلوم كما يدعو أهله باسمه المعلوم.⁽³⁴⁾ وذهب أحمد قشاش أن اليم لفظ عربي الأرومة والنشأة ، ورثته السريانية والعبرانية من اللسان العربي القديم ، الذي تفرع إلى لهجات شتى ، منها السريانية والعبرانية ،⁽³⁵⁾ ولا يكاد ما ذكره رزق⁽³⁶⁾ عن دلالة اليم في دراسته : (السودان مهبط التوراة...) يختلف عما جاء عند أهل اللغة وأهل التفسير من قبل. لكنه أضاف أنه ثبت له بالتقصي أن كلمة (يَم) مطابقة لفظاً ومعنى مع لسان البجة في شرق السودان ، وأنهم ما زالوا حتى هذه اللحظة يسمون الماء والبحر بلفظ (يم). وعنده أن البجة أقدم في النشأة والوجود من بني إسرائيل والعرب ، وأن حدود مملكة البجة وصلت منحني النيل عند أبي حمد ، وحتى حدود مدينة أسوان شمالاً . وأن البجة احتلت مصر العليا عام 268م وأنهم نجحوا فيما بعد في احتلال مدن على نهر النيل لمئات السنين .

البحث عن مدى صحة هذه المعلومات عن البجة وصلتهم بمصر ، لا يضيف لك أكثر من أن البجة وغيرهم يطلقون لفظ اليم بمعنى الماء نهراً كان أم بحراً ، وقد تفهم خلافاً لما قصد إليه رزق أن البجة ربما التقطوا هذا اللفظ من اسم البحر الأحمر الذي عاشوا بجواره . فقد ذكر جواد علي أن العبرانيين، أطلقوا على البحر الأحمر (هـ - يام) (هايم) : وهي قرية الصلة في نطقها باليم ، أو صورة من صور نطق اليم في العربية ومعناه اللغوي (البحر) و (ها) أداة التعريف في العبرانية ، وتقابل في دلالتها (ال) العربية . كما أطلقوا على البحر الأحمر اسم (يام سُوف)⁽³⁷⁾ ، ويشمل إطلاقه بصفة خاصة على الجزء الشمالي، بما فيه خليج العقبة وخليج السويس .⁽³⁸⁾ بل إن الزعم بأن كلمة (اليم) مطابقة لفظاً ومعنى مع لسان البجة لا يفيد أن الأحداث التي تتعلق باليم في القرآن الكريم حدثت في السودان ، فلا خصوصية لهذا اللفظ بالسودان وحده ، أو في زمن حدوثه ، لاسيما وأن البجة كانوا وما زالوا يقيمون في منطقة بعيدة عن النيل . وفي الوقت نفسه لا تأكيد بأن البجة كانوا يستخدمون هذا اللفظ حين نزول القرآن الكريم أو قبله فأصبح شائعاً عندهم، بل إن وجود هذا اللفظ في لغتهم واستخدامهم له لا يبعد أن يكون تأثراً بالفاظ القرآن الكريم .

من ناحية أخرى استعمل العرب في فصيحهم لفظاً قريباً من اليم هو (الجَم) وذلك في: الكثير من كل شيء، وفيما اجتمع من ماء البئر . وقالوا إن الجُموم: البئر الكثيرة الماء .⁽³⁹⁾ واستخدم أهل السودان في عاميتهم (الجمامة) في الحفرة التي يرشح ماؤها خلال الرمل وخاصة قرب النيل .⁽⁴⁰⁾ وقال قشاش إن الناس من أهل السراة ما زالوا حتى يومنا هذا يسمون مياه الغدران والبرك والبحيرات التي تكون عقب هطول الأمطار بلفظ (الجم) سواء كانت صغيرة أو كبيرة جارية أو مستنقعة . ومنهم من يطلق لفظ الجم والجمة على ماء البئر أو العين إذا اجتمع وكثر، بعد أن يستقى ما فيها . وليس لفظ الجم إلا اليم نفسه ، وذلك على لغة أو لهجة من يبدل الجيم ياء⁽⁴¹⁾؛ وقال إن هذا اللفظ يشيع اليوم في نواح واسعة من جبال السراة ، وما يتصل بها من سهول تهامة ، وكذلك في بعض قرى العراق ، وبعض بلدان الخليج العربي وسواحل ظفار وحضرموت . وخلص قشاش إلى أن اليم في الآية لا يعني بالضرورة بحراً مالحاً ولا نهراً جارياً ، إنما يدل على الماء الكثير الحائر في منخفض من الأرض ، على هيئة بحيرة من المياه العذبة ،⁽⁴²⁾

يتبين لك مما تقدم أن اليم في القرآن الكريم قد يكون المقصود به هو نيل مصر ، كما اتفق على ذلك أهل التفسير ، غير أنهم سكتوا تماماً عن تحديد مكان إلقاء موسى عليه السلام من النيل ، أو مكان انفلاقه له في العبور .. واختلفت الدراسات الحديثة في تحديد موضع اليم المقصود ؛ فحدده عزت في منطقة جاسان في دلتا النيل ، على نحو ما سبق ذكره ، وأكدت دراسة رزق أنه كان في شمال السودان ، وإن لم يحدد مكاناً معيناً فيه ، وذهب كمال الصليبي⁽⁴³⁾ إلى أن اليهود كانوا موجودين في منطقة تُعرف بـ«مصرم» في شبه الجزيرة العربية، وأن تلك المنطقة تختلف كلياً عن دولة مصر التي نعرفها حالياً، وبذلك نفى وجهة النظر التي تقول إن اليهود خرجوا من مصر إلى فلسطين . ويفهم من ذلك إنه يحصر مكان اليم في منطقة عسير ، فعنده أن بني إسرائيل من شعوب عسير القديمة في مرتفعات السراة ومنحدراتها الغربية في غرب شبه الجزيرة العربية الممتدة من النماص شمالاً إلى نجران جنوباً ، بجانب الصحراء الساحلية لما يسمى تهامة . وهذه المنطقة تضم كامل امتداد بلاد السراة من جوار الطائف في الشمال حتى ظهران وحدود اليمن في الجنوب .

كذلك بيّن قشاش أن « الحقيقة الجلية الغائبة أن مصر المذكورة في القرآن والتوراة هي قطعاً غير مصر وادي النيل ؛ [بل] هي المنطقة الساحلية الواقعة جنوب تهامة الحجاز ، وهي سهول منطقة جازان وما اتصل بها من جبال السراة شرقاً »⁽⁴⁴⁾ ويقول : إن المناطق القريبة من البحر الأحمر ، والتي تصب فيها الأنهار والجداول المنحدرة من جبال السراة ، تغلب عليها طبيعة المستنقعات أو البحيرات ، وهو معنى الجم في لهجات كثير من أهل تهامة . ويضيف قشاش أيضاً أن اليم الذي انفلق لموسى عليه السلام هو حوض مائي لأحد الأنهار العذبة التي اعترضت موسى وقومه في طريق خروجهم من منطقة جازان (مصر القرآنية) إلى أرض الكنعانيين ورجّح انه قاع وادي الشقيق..⁽⁴⁵⁾ غير أنه من الطبيعي أن القرآن الكريم خاطب الناس إبان نزوله بما يألفونه من أسماء الأماكن والأشياء ، وهم يعرفون أن مصر لا تطلق على منطقة أخرى غير مصر الحالية ، وإذا ما

سمعوا لفظ اليم لا يخطر ببالهم إلا نيل مصر ، وهو ما دعا أهل التفسير يتفقون على أن المقصود باليم في القرآن الكريم هو ما كان في مصر وادي النيل . وما من تأكيد بأن حوضاً مائياً ضخماً لأحد الأنهار العذبة كان موجوداً في منطقة السراة وجبالها في عصر موسى عليه السلام ، يصدق فيه قول الله تعالى فيه : « فَأَنْفَلَقَ فَكَانَ كُلُّ فِرْقٍ كَالطَّوْدِ الْعَظِيمِ » [الشعراء: 63] ، أو يكفي لإغراق جيش فرعون على النحو الذي وصف به من الضخامة ، ولو كان بركة أو مخاضة ونحوها لما خشي بنو إسرائيل أن يعبروها ، وأيقنوا أنهم مدركون ، وما كانوا في حاجة إلى معجزة ، وما كانت أم موسى لتخشى حينئذ أن تغامر بوضع وليدها فيه .

بسبب هذا التضارب ؛ ليس لنا من سبيل أن نجزم بدليل قاطع أن اليم الذي ألقى فيه موسى عليه السلام أو مكان انفلاق البحر له كان في مصر وادي النيل، أو في (مصر القرآنية) . ما دمنا لا نملك كما يقول محمد بيومي مهران نصاً صريحاً واضحاً ، ويدعوه للقول بأن « كل ما قدمناه إنما هو اجتهادات . »⁽⁴⁶⁾

خاتمة :

إن سعينا لتقديم قراءة علمية لميلاد موسى عليه السلام كما ذكر في القرآن الكريم استدعى أن نقف في حدود الآيتين (في سورتي القصص وطه) التي تناولتا أمر الميلاد ، واجتهدنا ما وسعنا ذلك في تقريب صورة الحدث وما يتصل به من الوقائع وتوضيح المفاهيم ، ولزمننا ذلك أن نتعرض لمقاصد القرآن الكريم في أسلوبه في عرض القصص وما يتصل بها من الأحداث . واقتضى فهم أحداث الميلاد على النحو الذي ذكر في الآيتين أن نتعرض لعلاقة فرعون وملئه مع بني إسرائيل ، ثم التعرض لموقع الحدث من خلال مفهوم مفردة اليم ، والخلاف حوله بين أن يكون في مصر وادي النيل ، أو في بلاد السراة .

وقد قادتنا هذه القراءة إلى مجموعة من النتائج ، نذكر منها :

- أن القرآن الكريم يتجاوز عادة ذكر إحداثيات ما يرد فيه من أمكنة ، كما لا يحرص على ذكر الأعلام بأسمائها ، أو تفاصيل الوقائع ؛ إلا إذا استدعت ذلك مقاصده .
- تتأرجح علة اضطهاد بني إسرائيل وذبح أبنائهم واستحياء نسائهم بين ما كان عليه فرعون مصر حينئذ من الجبروت والطغيان ، حتى وصل به الأمر لادعاء الألوهية ، وبين أن تكون موقفاً سياسياً اتخذ بعد تحرير مصر من الهكسوس وطردهم ، مارسه فرعون وملئه على بني إسرائيل انتقاماً منهم ، لموالاتهم للهكسوس ودعمهم ومساعدتهم على احتلال مصر ، فقد تحولوا في نظرهم إلى أعداء يجب إبادتهم .
- إن اختلاف المفسرين وأهل التاريخ في اسم (فِرْعَوْن) ؛ ودلالته وقومه لا يغير من مقصد القرآن الكريم في إيراد بصورة معينة تتناسب مع الحكمة في دوره في مجريات أحداث القصة؛ مجرمًا وفاسداً وطاغية . ولهذا تجد صورته في المنظور القرآني أكثر وضوحاً من صورته التاريخية التي أراد بعضهم أن يصوره عليه ، .
- أن الإلحاح في تحديد جغرافية أحداث الميلاد منشأه الميل الفطري لاكتشاف المجهول

. غير أن ما قُدم من تفسيرات لا يعدو أن يكون في غالبه اجتهادات ، ولا تساهم في تحديد المواقع أو أبعادها ؛ أو إبراز الحكمة منها بأفضل مما تم عرضها في صورتها القرآنية.

- يكاد علماء التفسير يجمعون أن أحداث الميلاذ كانت في مصر الحالية . ولكن العناية بتحديد مواقع أخرى، زادت حديثاً ، ولا سيما بعد الصراع بين إسرائيل والعرب ، ولعل بعض من اهتموا بذلك أرادوا أن يقدموا تأصيلاً تاريخياً لانتماء بني إسرائيل إلى العرب ، وللجزيرة العربية خاصة . ويهيئ والكسر الحاجز النفسي بينهما ، ومن ثم تبني علاقات طبيعية بين دولة إسرائيل والعرب ؛ أو ما يسمى بالتطبيع . أو لأسباب أخرى ،

الهوامش:

- (١) انظر : تفسير الشعراوي (1/ 236)
- (2) انظر كتابنا : صلح النوبة، وقضايا إسلامية ، مطبعة أرو، الخرطوم ، 6102م ، ص: 66 وما بعدها . ومن المعلوم إن بعضاً مما ينقل عن بني إسرائيل ليس علينا أن نؤمن به، أو نكذبه، وتجاوز حكايته. (انظر تحقيق: صحيح ابن حبان: 41/ 051 ، وانظر إباحة رسول الله ﷺ التحدث عنهم في صحيح البخاري: 4/ 071)
- (3) وهم شعب من ذرية يعقوب (المسمى إسرائيل) بن اسحق بن إبراهيم عليهم السلام ، وكان له من الأبناء اثني عشر ولدا .
- (4)الهكسوس هم خليط من عدة شعوب وقبائل ، أطلق عليهم العماليق ، والرعاة ، ربما جاؤوا من غرب آسيا غزوا مصر واستعمروها فترة واستقروا في شرق الدلتا .
- (5) طردوا حوالي عام ١٥٨٠ ق.م على يد الفرعون أحمس الأول.
- (6)تفسير الشعراوي (1/ 326). ينظر : سليم حسن : موسوعة مصر القديمة ، ج:4، مؤسسة هنداوي ، القاهرة 2015م
- (7)انظر : تفسير ابن كثير ط العلمية (1/ 160) ، وتفسير الطبري = جامع البيان ت شاکر (2/ 44)
- (8)تفسير الطبري = جامع البيان ت شاکر (2/ 42)
- (9)اطلق لفظ القبط على الطائفة المسيحية خطأ لأن استعمار الدولة الرومانية لمصر كان مع قدوم المسيحية .
- (10) المعجم الوسيط (2/ 684) : أصل فرعون بالمصرية (يرعو) بغير نون ، ومعناه البيت العظيم ، وانظر: لسان العرب.
- (11)تفسير الطبري (2/ 38) تفسير الرازي (3/ 505) تفسير البغوي (1/ 113) ، وفيه أن ابن إسحاق نفى أن يكون من الفراعنة.
- (12) انظر : مروج الذهب ومعادن الجوهر (1/ 406) وفيه إنه لا يعرف لفرعون تفسير بالقبطية ، وانظر فيه (1/ 397) ، وانظر تفسير القرطبي (1/ 83) .
- (13)عاطف عزت : فرعون موسى من قوم موسى (، ص: 14 .
- (14) تاريخ الطبري (1/ 386)
- (15) تفسير ابن كثير (1/ 161)
- (16) أو أرض جوشن ، وقيل إنها المعروفة الآن بوادي الطميلات، وهو يمتد من شرق الزقازيق إلى غرب الإسماعيلية.

- (17) موسى وفرعون بين الأسطورية والتاريخية ، ص : 8 وما بعدها .
- (18) سورتا طه والقصص مكيتان ؛ ونزلت سورة طه أولا ؛ فترتيب نزولها 45 والقصص 49 .
- (19) فسر بعضه إلهاماً من الله قد استقر في ذهنها . وقالوا : إنه عرفان يجده الإنسان في نفسه ولا يعرف مصدره ، ومع هذا العرفان دليل أنه من الله . ولذلك لا يطلب العقل عليه دليلاً .
- انظر تفسير الشعراوي (3 / 1887) ومناع القطان : مباحث في علوم القرآن (ص: 28)
- (20) اختلف الرواة في اسمها .. فقالوا: يوحانة ، وقيل: يوخابذ بنت يصهر بن لوي بن يعقوب . وقيل: يارخا . انظر : البحر المديد في تفسير القرآن المجيد (4 / 231) ، وفي تفسير القرطبي (13 / 250): « اسمها : أيارخا وقيل أيارخت . وقال الثعلبي: في تفسيره (7 / 233) اسمها : يوخابذ بنت لوي بن يعقوب .
- (21) تفسير ابن كثير . ط العلمية (5 / 305) وانظر الزركشي ، البرهان: 1 / 201 ، والسيوطي ، الإتقان: 2 / 314 . الموسوعة القرآنية (2 / 316) ، وجاء في : منار القاري شرح مختصر صحيح البخاري (4 / 213) : أنه لا مانع من رواية الأخبار ، وأخذها عن بني إسرائيل من اليهود والنصارى ، للموعظة والاعتبار . فيما لم نتأكد من أنه كذب وباطل لمخالفته للقرآن أو الحديث ، أما الإسرائيلية التي نقطع بكذبها فإنه لا يجوز لنا روايتها إلا لتكذيبها وبيان بطلانها .
- (22) نقلاً عن حاشية صحيح ابن حبان (14 / 150) .
- (23) الموسوعة الفقهية الكويتية (32 / 178)
- (24) انظر : تفسير الطبري (19 / 520) ، تفسير القرطبي (13 / 250) وأورد ابن كثير (5 / 250): أن دارها كانت على حافة النيل ، فاتخذت تابوتاً ومَهَّدَتْ فيه مهداً ، وجعلت ترضع ولدها ، فإذا دخل عليها أحد ممن تخافه ، ذهبت فوضعت في ذلك التابوت ، وسيرته في البحر ، وربطته بحبل عندها . فلما كانت ذات يوم دخل عليها من تخافه ، فذهبت فوضعت في ذلك التابوت ، وأرسلته في البحر ، وذهلت عن أن تربطه ، فذهب مع الماء ، فحصل لها من الغم والهم ما ذكره الله عنها
- (25) انظر سفر الخروج 2/3 .
- (26) الحلفاء : كما ذكر في لسان العرب : « نبْتُ أطرافه محدّدة كأنها أطراف سَعَف النخل والخُوص ، ينبت في مغايض الماء والنُّزُوز » ، وفي تاج العروس أنها: « قَلَمًا تنبت إلّا قريباً من ماء أو بطن واد ، وَهِيَ سَلِيْبَةٌ غليظة المَس ، لا يكاد أحد يقبض عليها مخافة أن تقطع يده » .
- (27) - تفسير الطبري = جامع البيان ت شاكر (19 / 520)

- (28) انظر تفسيره للآية 7 من سورة القصص .
- (29) سيد قطب : في ظلال القرآن (5/ 410، بتقييم الشاملة آليا)
- (30)30 - لسان العرب (4/ 42) وانظر تفسير الرازي (22/ 47) وتفسير الطبري
- (31) تهذيب اللغة (5/ 27) وتاج العروس (10/ 111) وفي لسان العرب (4/ 41) : الْبَحْرُ: الماء الكثير، مِلْحًا كَانَ أَوْ عَذْبًا، وَهُوَ خِلَافُ الْبَرِّ، سُمِّيَ بِذَلِكَ لِعُمُقِهِ واتساعه، قد غَلَبَ عَلَى الْمِلْحِ حَتَّى قَلَّ فِي الْعَذْبِ .
- (32) كذلك أورده : الخليل في العين (8/ 431) وابن سيده في المحكم والمحيط الأعظم (10/ 579) وأورده الشوكاني في فتح القدير (2/ 272). وفي تفسير الشعراوي (7/ 4325) إنه المكان الذي يوجد به مياه عميقة، ويطلق مرة على المالح، ومرة على العذب.
- (33) روح البيان (3/ 224) ، وفي تفسير الطبري (19/ 582): أن اليم في قوله: (فَنَبَذْنَاهُمْ فِي الْيَمِّ): بحر من وراء مصر، يقال له إساف . وفي معاني القرآن للزجاج (4/ 146): إنه البحر الذي يقال له « إيساف » وهو الذي غرق فيه فرعون وجنوده بناحية مصر
- (34) أحمد عبد الحميد يوسف : مصر في القرآن والسنة ، دار الشروق ، القاهرة ، 1999م ، ص: 105-106 .
- (35) احمد بن سعيد قشاش : الفاظ جغرافية من القرآن والسنة النبوية ، مجلة الجامعة الإسلامية ، ملحق العدد 183 ، الجزء التاسع .
- (36) محمود عثمان رزق : السودان مهبط التوراة ومجمع البحرين ، ط2، لندن ، 2019م ، ص: 39 وما بعدها.
- (37) المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام 1/ 141. وفي لسان العرب (9/ 165) أن [السواف] - بضم السين وفتحها: الهلاك . وانظر محيط المحيط ، والإبانة في اللغة العربية .
- (38) انظر بحثنا : القُلُومُ : دراسة في الدلالات اللغوية للاسم ، وصلتها بسيرة موسى عليه السلام ، مجلة القلزم ، العدد الأول ، 2020 .
- (39) لسان العرب (12/ 104-105)
- (40) عون الشريف : قاموس اللهجة العامية في السودان ، المكتب المصري الحديث ، القاهرة ، ط2، 1985م ، ص: 235.
- (41) وهذا الإبدال كثير في كلام العرب وذلك لتقارب مخرج الجيم والياء ، واتحادهما في كثير من الصفات .. ينظر : سر صناعة الإعراب 1/ 175 ، 2/ 764 .

(42) ينظر : احمد بن سعيد قشاش : الفاظ جغرافية من القرآن والسنة النبوية ، مجلة الجامعة الإسلامية ، ملحق العدد 183 . ص 435.

(43) كمال الصليبي : التوراة جاءت من جزيرة العرب ، ص: 83.

(44) احمد بن سعيد قشاش : المرجع السابق : ص 349 ، وانظر ما بعدها أدلته لما ذهب اليه .

(45) وذكر احمد عيد : جغرافية التوراة ، ص 32 ، ان الحضارة الفرعونية هي حضارة عربية ، وأن

الأرض بين مصر العليا (جزيرة العرب) ومصر السفلى كانت واحدة وان البحر الأحمر كان

ولمدة طويلة مجرد مخاضة فلم يمنع الاتصال بينهما . وذكر احمد داوود : في كتابه العرب

والساميون والعبرانيون وبنو إسرائيل واليهود ، ص: 12 ، أن (مصر) المقصودة هي عشيرة

المصريين ، وكان مسكنهم في منطقة غامد من جبال السراة في شبه جزيرة العرب ، يتزعمهم

واحد من العماليق لقبه فرعون ، وليس المقصود بهم سكان وادي النيل . وأن اسم مصر لم

يطلق على بلاد وادي النيل الا في فترة تاريخية متأخرة جداً وبعد ميلاد المسيح بزمان طويل .

وينظر : المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام (2/ 208)

(46) محمد بيومي مهران : دراسات تاريخية من القرآن الكريم في مصر 250/2.

Trends Towards Distance Education in Sudan (Case Study Stages of General Education in Al-Dueim Governorate)

Dr. Motaz Osman Mohamed Badawi

Dr. Khabir Osman Mohamed Badawi

Abstract:

The rapid technological development is expected to create new challenges and opportunities, opening up broad horizons towards the future in light of the global challenges represented by digital transformation (1), and the term Distance Education reflects the reality of this modern technical progress, as it is implemented by a person far from the learner in time and place, The paper aims at greater dimensions of openness and flexibility, whether in terms of curricula or elements of the educational structure In Sudan. Therefore, this paper refers to highlighting the requirements and determinants of Distance Education with a focus on the situation in Sudan, and the possibility of adopting partial Distance Education, including pre-school, primary and secondary education. The paper reviews trends and concepts related to Distance Education, as it relied on Primary and secondary sources from different literatures, so it is considered a research result based on the results of the primary sources, through an accurate questionnaire from the White Nile State in Al-Dueim Governorate, and a survey of their views and opinions on Distance Education. Where (50) samples were randomly selected from teachers and supervisors of pre-school education and Primary and secondary stages, and their views and opinions on distance education were surveyed. In general, the results were that Distance Education is the practical way for the challenges facing the country towards digital transformation, environmental disasters, economic, political and health shocks, including the Corona pandemic (Covid-19), represented in the

lack of a joint effort to provide Distance Education, due to the lack of energy supply and Internet facilities, as the paper recommended some important issues, which must be addressed in order to better develop Distance Education, and the necessary infrastructure, tools, power supplies and virtual classrooms must be provided at all levels Educational, to examine the experience and work in accordance with approved scientific standards and results.

Keywords:Distance Education, General Education, Requirements, Determinants, COVID-19, Infrastructure of Distance Education, Digital Transformation, SPSS

الاتجاهات نحو التعليم عن بعد في السودان

(دراسة الحالة مراحل التعليم العام بمحافظة الدويم)

د. معتمر عثمان محمد بدوي - تقانة المعلومات - كلية طبية للعلوم والتكنولوجيا - السودان

د. خير عثمان محمد بدوي - الشركة الوطنية الموحدة للتوزيع - الرياض المملكة العربية السعودية

المستخلص:

من المتوقع أن يخلق التطور التقني السريع تحديات وفرصاً جديدة، تفتح آفاقاً واسعة نحو المستقبل في ظل التحديات العالمية المتمثلة نحو التحول الرقمي، وان مصطلح التعليم عن بعد يعكس واقع هذا التقدم التقني الحديث، حيث أصبح ينفذ من قبل شخص بعيد عن المتعلم في الزمان والمكان، وأن الورقة تهدف إلى أبعاداً أكبر للانفتاح والمرونة، سواء من حيث المناهج الدراسية أو عناصر الهيكل التعليمي. بالتالي تشير هذه الورقة إلى إبراز متطلبات ومحددات التعليم عن بعد مع التركيز على الوضع في السودان، وإمكانية اعتماد التعليم الجزئي عن بعد في التعليم، بما في ذلك التعليم قبل المدرسي والابتدائي والثانوي، حيث تستعرض هذه الورقة اتجاهات والمفاهيم المتعلقة بالتعليم عن بعد، كما اعتمدت على مصادر أولية وثانوية من أدبيات مختلفة، لذا فهي تعتبر نتيجة بحث استندت إلى نتائج المصادر الأولية عن طريق استبيان دقيق من ولاية النيل الأبيض بمحافظة الدويم، حيث تم اختيار (50) عينة عشوائياً من أساتذة ومشرفي التعليم قبل المدرسي ومعلمي المرحلتين الأساس والثانوي بولاية النيل الأبيض في محافظة الدويم، واستقصاء وجهات نظرهم وآرائهم بشأن التعليم عن بعد. وكانت النتائج بشكل عام أن التعليم عن بعد هو الطريق العملي لما تواجهه البلاد من تحديات نحو التحول الرقمي والكوارث البيئية والصدمات الاقتصادية والسياسية والصحية بما فيها جائحة كورونا (كوفيد-19)، كما تبحث الورقة في إعداد المرافق الحالية للتعليم عن بعد مع العمل على سد الفجوة المتمثلة في عدم وجود جهد مشترك لتوفير التعليم عن بعد، بسبب نقص إمدادات الطاقة ومرافق الإنترنت، حيث أوصت الورقة في بعض القضايا المهمة، التي يجب معالجتها من أجل تطوير أفضل للتعليم عن بعد، ويجب توفير البنية التحتية والأدوات وإمدادات الطاقة والفصول الافتراضية اللازمة من جميع المستويات التعليمية،

لفحص التجربة والعمل وفقاً للمعايير العلمية المعتمدة والنتائج.
الكلمات المفتاحية: التعليم عن بعد، التعليم العام، المتطلبات، المحددات، كوفيد-19، البنية التحتية للتعليم عن بعد، التحول الرقمي، SPSS

1.1 Introduction:

Today, many universities around the world give distance education services via internet. Students registered for distance education programs continue their education without leaving their environment (2). Students can follow their programs without being has to go to university thanks to distance education. It forces the limits of today's conventional school institution and makes the education a virtual fact by removing it from international dimension (3).

So, University of Bakht Al-Ruda is considered one of the effective universities in the development of education and teacher training, as its origins go back to the Bakht al-Ruda Institute of Education to train teachers, and prepare curricula for all stages of education in the country, which led to its importance in the role of education at the level of Sudan, and here we are today through modern technologies must be advancement and progress of this educational mission.

Therefore, this study of the paper is in this giant city to develop more scientific research of educational through distance educational platforms, to keeping up with the changes trends towards to digital transformation in the field of Information Technology and Telecommunications, therefore we see the developing of technology and changing definitions through Distance Education (4).

1.2 Limitations and Problem statement:

Due to the lack of access to computer equipment, especially for pupils, students; training of teachers in e-skills; cognitive adaptation to local contexts; availability of appropriate teaching support; sufficient bandwidth; and adequate material conditions both at the place of broadcast and reception, among others. These limitations in addition to socioeconomic situation in the country is also contributing to shortages of fuel and cash liquidity which has been exacerbated by the containment measures.

1.3 Rationale:

There have been numerous attempts to classify distance education in the past. Most of them classify distance education in terms of

dominant technologies used. Distance education and technologies are considered inseparable as in order to reach students at a distance, one must use certain tools or technologies to do so.

While technologies of instruction have been examined closely, the organizational transformation those technologies necessitate tends to be overlooked. In changing the mode of instruction or the educational model of distance education, an institution must also rearrange or transform its organizational structure to enable and effectuate such changes.

Actually, many distance education institutions like the situation of general education in Sudan fail to transform themselves to adapt to the changes and stay behind in adopting new technologies and methods of teaching and learning.

1.4 Objectives:

1. To identify the concept of distance education, form its implementations prospective
2. To highlight the requirements needed for distance education in pre-school, primary and secondary levels (General Education).
3. To determine to which extent that distance education could be applied in narrow level as an alternative method of learning.

Literature Review

2.1 Distance Education:

The Education sector's response strategy will focus on distance learning programs for out-of-school children, including community radio and TV programs as well as paper-based at-home learning materials; conduct back-to-school multi-sectoral campaign to ensure that school management, teachers, administrators, parents and children are prepared for the safe re-opening of schools and that communities and families have been provided with clear information on minimizing the risk of COVID-19 transmission; and improve safety of learning environments by ensuring children, including children with disabilities, have access to clean, sex-segregated latrines and handwashing stations with soap, that girls are provided with menstrual hygiene materials, and personal protective equipment is available in-line with national recommendations (5).

Partners will also provide accelerated education programs and catch-up classes to minimize learning inequalities that have become

further exacerbated due to school closures; support the Ministry of Education in preparing for and facilitating exams with appropriate physical distancing measures in place; ensure children learning at home and later back at school have all required learning materials and school supplies; support teachers through peer networks, stress management training, professional development opportunities and providing financial incentives for volunteer teachers to return to work; undertake school feeding programs to include take-home rations during school closures and on-site school feeding when children are able to attend school; and provide age-appropriate psychosocial support for children to help them process their feelings, reactions and more challenges.

This refers to a learning delivery modality where learning takes place between the teacher and the learners who are geographically remote from each other during instruction. This modality has three types: Modular Distance Learning (MDL), Online Distance Learning (ODL), and TV/Radio-Based Instruction. Modular Distance Learning involves individualized instruction that allows learners to use self-learning modules (SLMs) in print or digital format (6).

2.2 Computer-Based Distance Education:

This age brought a revolution in the concept of distance education. Now people are interested to replace the term ‘distance education’ with the terms ‘digital learning’, ‘e-learning’, ‘lifelong learning’ and ‘online learning’. Hundreds of thousands of students are now getting enrolled and certified using their mobile phones, computer and tablets. Now teachers are conducting deep learning-based interviews and examinations with their learners. This e-learning era is allowing both synchronous and asynchronous opportunities for the learners. Businesses, governments, corporations and organizations are now accepting the certifications and credentials.

2.3 Concepts the Definition of Distance Education:

Authors have applied a wide variety of alternative terms for distance education, including open learning, open teaching, non-traditional education, distance learning, distance teaching, correspondence education, independent study, home study, extension study, external study, external learning, flexible education, flexible learning, life-long education, lifelong learning, contract learning, experiential learning, di-

rected private study, drop-in learning, independent learning, individualized learning, resource-based learning, self-access learning, self-study, supported self-study or continuing education, in the related literature (7).

Correspondence education is “conducted by postal services without face-to-face interaction between teacher and learner. Teaching is done by written or tape-recorded materials through written or taped exercises to the teacher, who corrects them and returns them to the learner with criticisms and advice” (8).

UNESCO (2002) presents a definition of distance education: “Distance education is any educational process in which all or most of the teaching is conducted by someone removed in space and/or time from the learner, with the effect that all or most of the communication between teachers and learners is through an artificial medium, either electronic or print”.

According to Schlosser, distance education is now often defined as “Institution-based, formal education, where the learning group is separated and where interactive telecommunications systems are used to connect learners, resources, and instructors”, redefined distance education as “Teaching and planned learning in which teaching normally occurs in a different place from the learning, requiring communication through technologies, as well as special institutional organization” (9).

There is no one definition of open and distance learning. Rather, there are many approaches to defining the term. Most definitions, however, pay attention to the following characteristics:

- **Separation of teacher and learner** in time or place, or in both time and place; institutional accreditation; that is, learning is accredited or certified by some institution or agency. This type of learning is distinct from learning through your own effort without the official recognition of a learning institution.
- **Use of mixed-media courseware**, including print, radio, and television broadcasts, video and audio cassettes, computer-based learning, and telecommunications. Courseware tends to be pre-tested and validated before use.
- **Two-way communication** allows learners and tutors to interact as distinguished from the passive receipt of broadcast

signals. Communication can be synchronous or asynchronous.

- **Possibility of face-to-face meetings for tutorials**, learner–learner interaction, library study, and laboratory or practice sessions; and use of industrialized processes; that is, in large-scale open and distance learning operations, labour is divided and tasks are assigned to various staff who work together in course development teams (10).

2.4 Role of Technology and Assistive Devices:

Technology and assistive devices play a vital role in delivering distance education. The design and delivery method of technologies and devices must look at the usability by the learners. Appropriate and inclusive methods and delivery system can ensure large number of participation and completion of courses, so that, there is overview of technologies and assistive devices that enhances distance education; as technologies used in distance education, information communication technologies, broadcasting technologies, transportation technologies, communication technologies etc. Software's used for distance education, apps, CD-ROM, DVD, cassettes etc (11).

2.5 Requirements of Distance Education:

Learning Delivery Modalities by modalities that schools can adopt may be one or a combination of the following, depending on the COVID-19 restrictions and the particular context of the learners in the school or locality, like face-to-face which refers to a learning delivery modality where the students and the teacher are both physically present in the classroom, and there are opportunities for active engagement, immediate feedback, and social-emotional development of learners. In areas under the Moderate and High-risk severity grading, this is not possible. However, there are learners with disabilities whose conditions require face-to-face instruction. This will be the subject of further discussion within DepEd and parents (12).

3.1 Situation of General Education in Sudan:

Structure of education, and the responsibility of education management in Sudan are shared between the federal, state and locality levels of government. The federal government through its Federal Ministry of Education is responsible for oversight in the sector and for the development and maintenance of standards including curriculum development

and mobilization of resources from internal and external sources. At all levels, non-Government contributes to the provision of education alongside the Government (13).

3.1.1 Pre-school education:

This level covers two years targeting children aged 4-5. The pre-primary programs are provided by Government and private institutions with significant effort also coming from the community. Overall, the standards for delivery of pre-primary education are developed by the Federal Ministry of Education with localities and private organizations executing the delivery process. Basic education: Basic education has a length of eight years targeting children between the ages 5-13; Like Pre-primary, primary education is provided Government and private entities. After 8 years of education, learners who complete and attain basic examination certificate may proceed academic or technical secondary schools (14).

The Ministry of Education has begun the implementation of a new structure of basic education whose first cohort is expected to mature in 2023, under the new structure, basic education will last 9 years. Vocational training, that is a post basic education program that lasts two years and attracts enrolment from learners completing basic education who do not make it to secondary education.

However, the structure of education was adopted to include the intermediate stage 3 classes, and keep the primary stage to 6 classes instead of eight (15).

3.1.2 Secondary education:

This level has a length of three years with two pathways

- (i) academic and technical
- (ii) vocational Education and Training. Students completing both pathways may sit for the Sudan School Certificate. Students who meet the expectations of the examination board become eligible for higher education.

4.1 Field Study and Methodology Procedures:

The study of methodological procedures is considered the backbone of research design, because it is the plan that contains the steps for defining the concepts, and explaining the procedural meanings, a framework.

The study, choosing the method and means of data collection, defining the research community, clarifying the areas of previous studies and comparing them with the current study of the research. Therefore, in the research methodology, we focus on the apparent nature of the subject of distance education, its societal objectives, and the country's economy to support the process of change towards an alternative strategy for traditional education, by conducting a survey in the city of Al-Dueim and Khartoum with (50) samples as a basic method of study within the limits of time, effort and available capabilities. to describe the phenomenon.

Studied and photographed quantitatively by collecting codified information about the problem, categorizing and analyzing.

4.2 Area of the Study:

Al-Dueim is a City on the South of the west bank of the Nile White, environs east National Center for Curriculum and Educational Research. Set of Sudanese universities that inherited rooted traditions from its predecessors of Bakht Al-Ruda Institute of Education which was founded in 1934 by the British educationalist Mr. V. L. Griffiths, as a training college for primary-school teachers, not far from the small town of Al Dueim. University of Bakht Al-Ruda was officially established in July 1997, by presidential decree as one of Sudanese Higher Education Institutions. The University offers courses and programs leading to various degrees in several areas of academic disciplines. The university is now comprising the following faculties: Arts, Science, Education, Basic Education, Economics, Law, Agriculture and Forestry, Faculty of Education Niema (Girls Section), Community Development, Faculty of Medicine and Health Sciences which comprises nursing and other paramedical professions. The university has other academic centers like Distance Education, and Desertification Studies (16).

4.3 Population of the study:

Participants were pre-school, primary and secondary teachers, who selected randomly from Al-Dueim, White Nile state and the remaining from Khartoum, as specialized in the field of general education, and practicing teaching in touch with the current topic.

4.4 Sources of data:

Information collected from previous studies and thesis relevant to the topic of the paper.

4.5 Tools of analysis:

The data of this study analyzed by the statistical Packages of social sciences (SPSS Statistics Version 26) technique.

4.6 Limitations:

Sudanese Electronic School (SES) Experience is only functioning in virtual schools and classes, that it has an experience in Sudan is a private venture called Sudanese Electronic School (www.eschoolsudan.com). It aims to provide online support to students who are already enrolled in traditional schools. The SES has the following features:

- Digital content in the form of notes, worksheets, and Power-Point files.
- Video lessons designed with Microsoft Silver light technology.
- An instantaneous Self Testing System with Multiple Choice Questions.
- Parents can follow up and monitor their children's performance via the school's website.
- Audio lessons for the English language using the Microsoft Agent software.

Discussion:

Schools will receive grants to remunerate teachers for grading students' assignments; to buy cell phone data for teachers to communicate with students and send grade results; and to procure essential stationery. 100% of the participants, agreed that, learners find suitable opportunity to practice their won hobbies through multimedia (mobiles - computers and social media).

The closure of schools even with mitigation measures will result in slower learning progress, more so for the disadvantaged children. When schools re-open, a rapid assessment of students will identify learning gaps and inform remedial programs to help students catch up to the appropriate grade level rapidly. Thus 40% of the participants likely preferred Radio interaction transmission for distance learning to be adopted, followed by 30% for T.V education programs, and 16% for social media (WhatsApp - Facebook), due to their being existed in states away of Khartoum center.

The distance electronic program aims to protect vulnerable chil-

dren particularly girls, and ensuring schools are safe when students drop off their assignments. 70% due to illiteracy of parents may negatively affect distance education, with support of the government, will launch initiatives to help mitigate to negative effects of school closures on access, and learning particularly for children from disadvantaged socioeconomic backgrounds.

In conjunction, helping strengthen the resilience of the education system by promoting alternative and innovative approaches of engagement to ensure education can continue if new crisis arise. No one can predict the trajectory of this pandemic, but assuming it continues over the next several months, education systems may wish to shift to Interactive Radio Instruction. Radio transmission is an instructional approach that uses one-way radio to reach students and teachers (or in this case, students and their parents) via prerecorded, interactive lessons. 100% total agreement of participant see, Lack of provision of power supply and infrastructure hinder distance education.

At the end of each lesson, guidance on completing assignments will be provided to students, who, with help from their parents, will drop their completed homework in a secure and weatherproof drop box installed in each school.

In parallel, blank quiz sheets related to the lessons will be printed in newspapers. Teachers will grade the assignments and submit the results through SMS or WhatsApp messages. Paper forms of the assignments will be stored in schools and later audited by a third party when schools resume.

The program will support broadcasting lessons on TV and radio to ensure children continue learning during the pandemic. Radio programs will target children in grades 1-8 in all 18 states of Sudan, with TV lessons complementing radio instruction in the capital and urbanized areas, which typically have higher access to TVs.

The lessons will be aired for four to six hours a day from Saturday to Thursday, and text messages and phone-ins will be established to facilitate communication between students and teachers. This set of audio and TV resources will supplement the traditional print materials used in schools and can continue to be used after the COVID-19 crisis, ensuring the sustainability of these initiatives.

Analysis of the Questionnaire:

The descriptive analytical method was used for its suitability for this scientific paper, and the questionnaire was chosen as a primary tool for extracting and disseminating conclusions. It targeted (50) participants who showed willingness to answer the questionnaire consisting of (10 questions), and included basic information, distance education needs, their knowledge, and their practices. Advantages and disadvantages according to the below analytical results by SPSS:

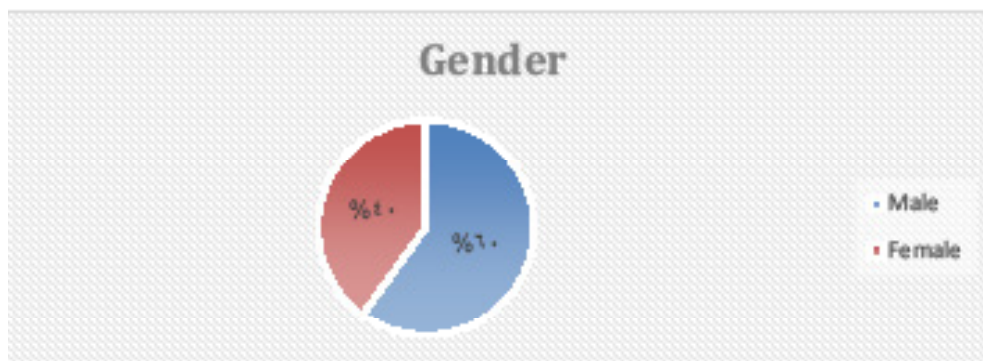


Figure (1): Gender

The figure mentioned that, 60% of the participants were female regardless of gender.

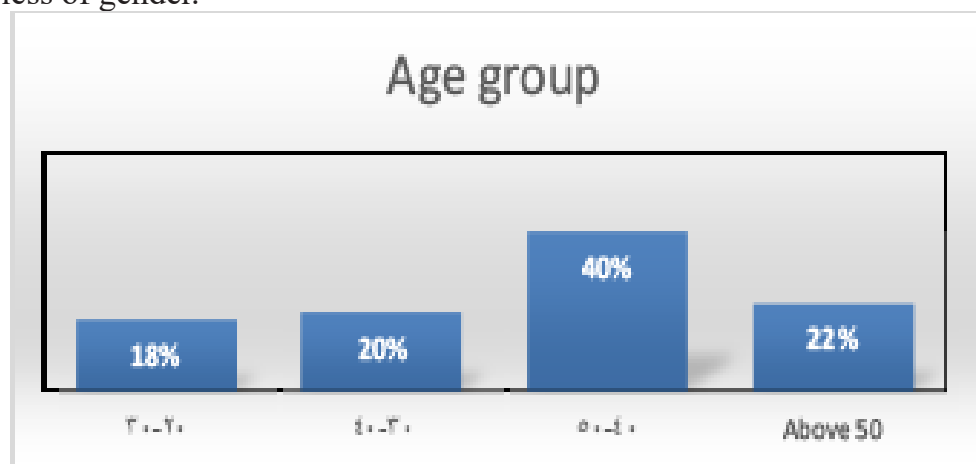


Figure (2): Age

The figure indicated that, 40% for ages between (40-50 years), while only 18% for young ages between (20-30).

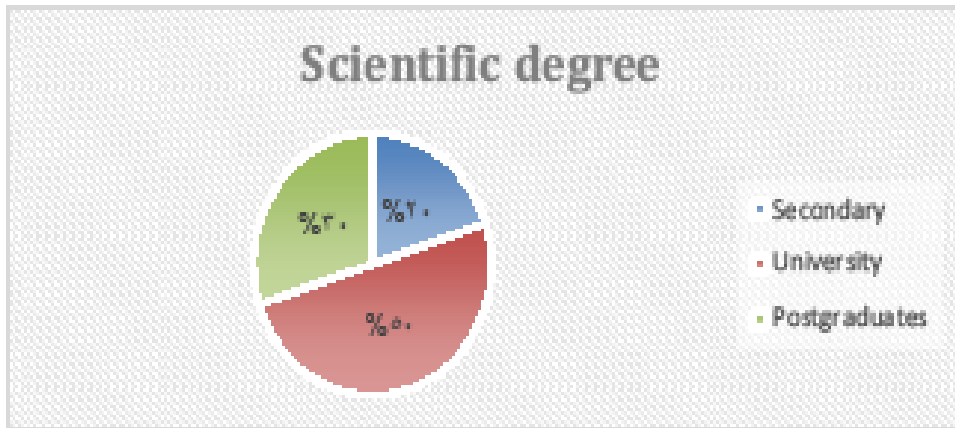


Figure (3): Scientific degree

The figure showed that, 50% of the participants were having university education, only 20% were postgraduates.



Figure (4): Type of training

The figure showed that, 40% equally for participants who had either normal or advance training session in the field of education methodologies, while 20% for those who had specialized training.

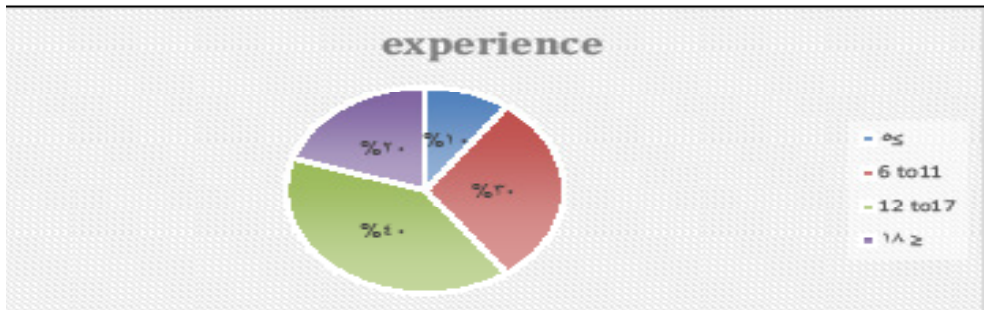


Figure (5): Years of experience

40% of the participants as majority their work experience ranged between (12 to 17 years), only 10% less than five years.

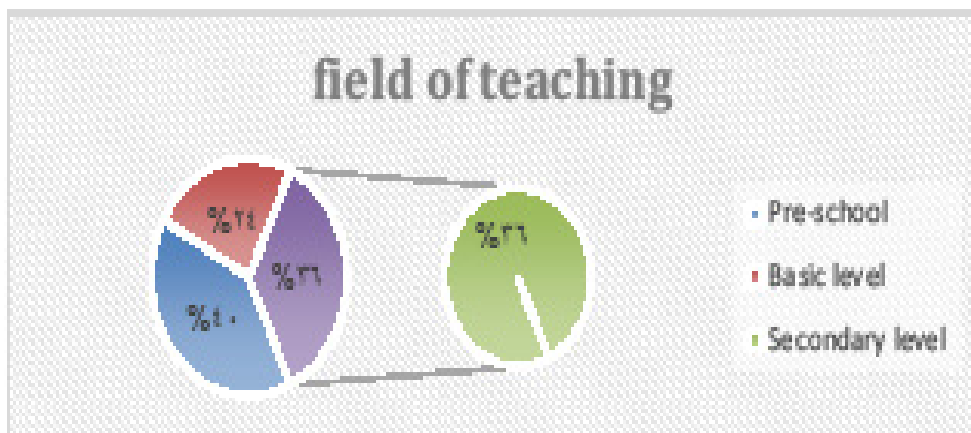


Figure (6): Educational levels of teaching

The figure indicated that, 40% of the participants working in pre-school level (kindergartens), followed by 36% working in secondary and 24% in basic schools.

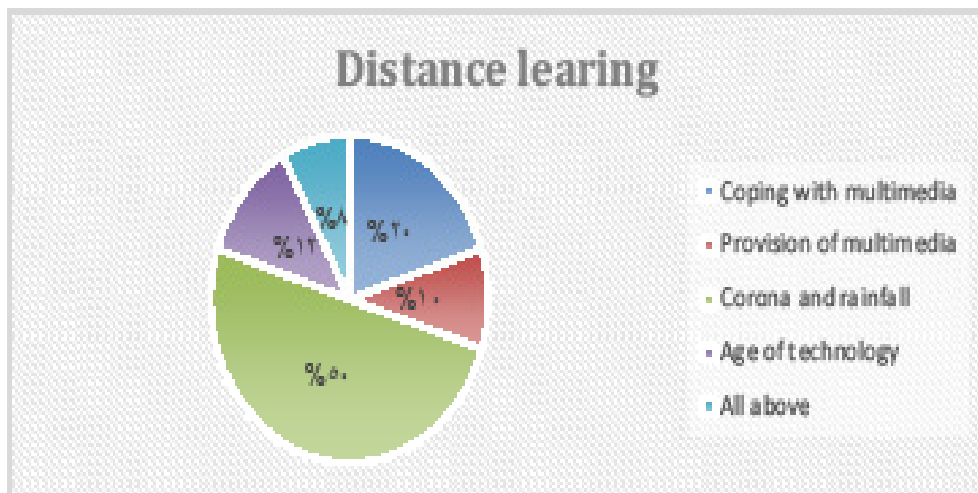


Figure (7): Causes of transferring to distance education:

Figure stated that, 50% of the participants agreed that, distance learning is necessary due to causes of corona and rainfall, while 20% sue to coping and conformity with multimedia, only 8% all requirements of adopting distance learning are applicable.

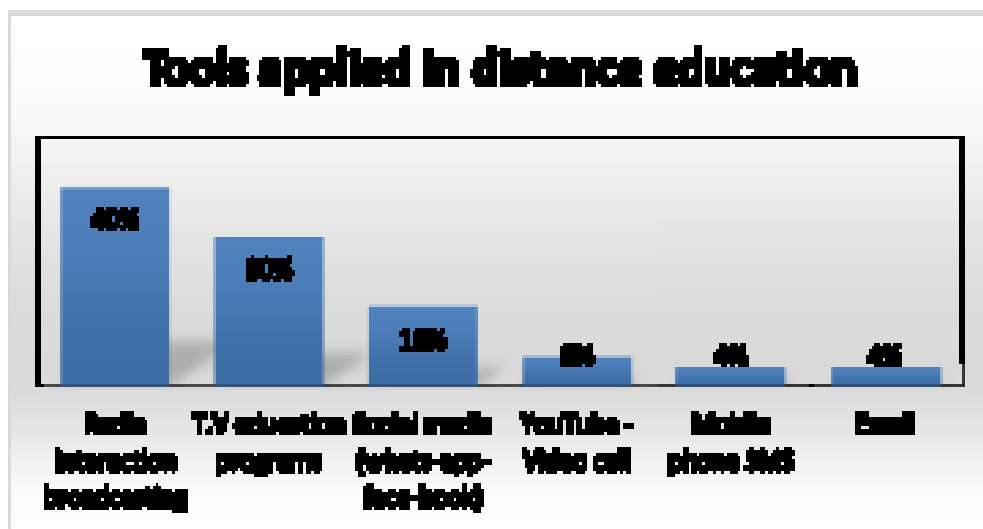


Figure (8): Programs and tools through which distance education likely adopted

The figure indicated that, 40% of the participants likely preferred Radio interaction transmission for distance learning to be adopted, followed by 30% for T.V education programs, and 16% for social media (WhatsApp - Facebook) and only 6% for YOUTUBE and 4% for mobile-phone and E-mail. Respectively.

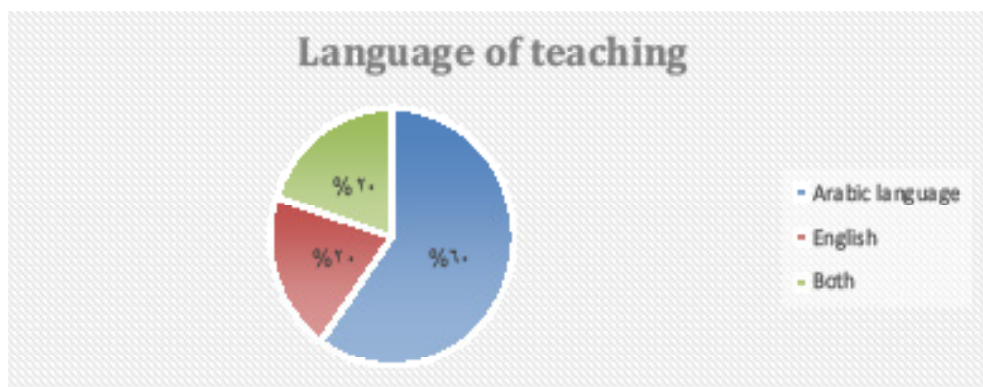


Figure (9): language of teaching

The figure showed that, 60% agreed that, Arabic language is preferred language for teaching students through distance education, while 20% agreed about English and Arabic equally.

Statement	Agree	Disagree	Neutral
Distance learning allow students to express talents and skills of using multimedia	90%	00%	10%
Students find opportunity to practice his own hobbies through multimedia	100%	00%	00%
Parents actively participate in lessons via monitors	40%	60%	00%
Students' likelihood of doing home-work increased	70%	00%	30%
Students show his potential capabilities	80%	00%	20%
Students learn, integrity, honesty and fairness	100%	00%	00%
Active and strong partnership of students without fear	100%	00%	00%
Increase imagination and intellectual abilities of students	100%	00%	00%

Table (10-A): Advantage of Distance Education

Statement	Agree	Disagree	Neutral
Lack of provision of power supply and infrastructure hinder distance education	100%	00%	00%
Inability of students to won multimedia devices	100%	00%	00%
Absence of active participation with teachers	50%	50%	00%
Illiteracy of parents may negatively affect distance education	70%	00%	30%
Absence of non-schooling activities like sports and cultural activities	100%	00%	00%

Statement	Agree	Disagree	Neutral
Low level of knowledge communi- cation	100%	00%	00%
High cost for families and parents	100%	00%	00%
Absence of some educational pil- lars	100%	00%	00%

Table (10-B): Disadvantage of Distance Education**Conclusion:**

Distance learning has flourished in Sudan during the last two decades by advances in Information Technology and Telecommunication, and digital libraries have contributed positively in bridging the information gap for distance learners. This study investigates the library and information services support available to distance learners on general education Sudan.

Structured questionnaire was employed for data collection. The findings reveal that distance learners in Sudan have very little library support available to them. In the light of these findings, a hybrid library support model is proposed based on other existing models of conventional and virtual support to distance learners around the world, arrived at through literature review and tailored to suit the distance learning situation in Sudan.

In today's Sudan current political and economic unrest, distance education has been becoming more complex and multi-faceted as time has gone by with added features and technologies. Educational institutions which have been created before the times of technological availability of today have to restructure themselves in order to benefit from those technological advances. With those technologies, now it is possible to achieve the ideal learning environment for a learner, that is customizable according to the individual learner's needs and preferences. For that end, educational institutions have to reconsider the meaning of their own existence to equip learners with the skills needed today and in the foreseeable future.

Recommendations:

1. In urgent emergency situation like Corona-coved 19, and heavy rainfall in states in which educational institutions were closed, distance learning is applicable.
2. If necessary, equipment, tools and materials are provided, power supply could be solved by using solar energy.
3. Schools can be assembled and teachers may have advance multimedia training.
4. Attention to the electronic management and its application, due to its importance in protecting male and female students from the threat of information crimes, through the platforms and electronic chatting of some websites.
5. Donation and financial grants form organizations like UNSECO and UNICEF and private sectors can facilitate such needs.

Acknowledgements:

We extend our sincere thanks and gratitude to our children, especially our children in kindergarten and those who responsible for them, and to all students, and teachers in the primary and secondary stages in the distinguished and brilliant schools of Al-Dueim for their efforts, and their participation with us to this paper, and the professors at Bakht Al-Ruda University for their remarks, which will take into account this subject. We hope this paper will help in the progress and development of Distance Education at the General Education level in the Sudan.

The Authors,

References:

- (1)Anderson, T., &Dron J.Hree.Generations of distance education pedagogy, International Review of Research in Open & Distance Learning, Edmonton, AB T5J 3S8, Canada, 2011, 97
- (2)Dr. Tarek Abdel Raouf Amer, Distance and open education, Dar Al-Yazori for publishing and distribution, Amman 11152, Jordan, 2002, page 165.
- (3)Kamal Youssef Iskandar Muhammad Dhiban Al-Ghazawi. Introduction to Educational Technology, 2nd Edition, Kuwait: Al Falah Library, 2003,109
- (4)<http://www.eschoolsudan.com/about.php>
- (5)<https://www.globalpartnership.org/where-we-work/sudan>
- (6)Dr. Al-Mousa, Abdullah, e-learning concept “Its characteristics, benefits, drawbacks, future school symposium”, Riyadh, 1423 AH.
- (7)Hanan Hussein Awad. Traditional Universities will be a thing of the past, Science and Technology, Jordan, Issue 96, April-May 2002, 97 – 104
- (8)Michael G. Moore, Greg Kearsley, Distance Education: A Systems View of Online Learning, Cengage Learning, Madrid, Spain, 2011, 51 - 59
- (9)Schlosser, Lee Ayers & Simonson, Michael, Distance Education: Definition and Glossary of Terms, Information Age Publishing Inc, Greenwich, CT USA, 2nd ed, 2015, page 27
- (10)Anderson, T. The theory and practice of online learning 2nd ed, Edmonton, AB: AU Press, Canada 2011, 132 – 140
- (11)Setzer, J. C., and Lewis, L. Distance Education Courses for Public Elementary and Secondary School Students: 2002–03 (NCES 2005–010), U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics
- (12)Mohamed Mahmoud Al-Hila. Educational and information technology, United Arab Emirates, Al Ain: University Book House, 2001, 84
- (13)<http://www.sudan.gov.sd/index.php/ar/pages/details/36>
- (14)https://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_Sudan
- (15)<https://opensudan.net/archives/19868>
- (16)https://en.wikipedia.org/wiki/University_of_Bakhtalruda

استبيان عن ورقة بحثية بعنوان:

الاتجاهات نحو التعليم عن بعد في السودان

دراسة الحالة: مراحل التعليم العام بمحافظة الدويم

المعلومات الاساسية:

النوع : ذكر () أنثى ()

الفئة العمرية: 20-30 () 30-40 () 40-50 () 50 فما فوق ()

الدرجة العلمية: ثانوي () جامعي () فوق الجامعي ()

الدورات التعليمية التدريبية: دورات إعدادية () دورات متقدمة () أخرى حدد ----

الخبرة العملية: 1-5 سنة () 6-11 () 12-17 () 18 فما فوق

1. أي المراحل التعليمية تقومون بتدريسها حالياً

رياض أطفال () مدرسة أساس () مدرسة ثانوية () أخرى حدد -----

2. ما هي دواعي ومبررات التحول الي التعليم عن بعد؟

متطلبات المواكبة مع عصر تقنية المعلومات والانترنت ()

توفر التكنولوجيا التي اتاحت التحول السلس للتعلم عن بعد ()

ظهور جائحة كورونا المستجد كوفيد 19 ()

مراعاة عصر التحول التقني لتفادي تكلفة مطلوبات التعلم التقليدي ()

أخرى حدد -----

3. ما هي أبرز التحديات التي واجهتك أثناء عملية الانتقال من التعليم التقليدي للتعليم عن

بعد

صعوبة التعامل مع التكنولوجيا من قبل الطلاب والأهالي ()

ضعف حافز الطلاب للتعلم وعدم تقبلهم للنمط التعليمي الجديد ()

صعوبة تعاملكم مع البرامج والتقنيات الحديثة ()

صعوبة اعداد و تصميم مادة تعليمية نشطة وتفاعلية تتناسب مع التعليم عن بعد ()

القدرة على إدارة الطلاب والحفاظ على تركيزهم أثناء التعلم عن بعد ()

ضعف البنية التحتية الخاصة بالإنترنت ()

قلة الإمكانيات التقنية لدى الأهالي والطلاب ()

صعوبة تقييم أداء الطلاب ()

أخرى (برجاء التحديد) -----

4. ما هي البرامج المختلفة التي قمت باستخدامها للانتقال من التعليم التقليدي للتعليم عن

بعد مع بدء أزمة الكورونا؟ (يمكن اختيار أكثر من برنامج)

برنامج زووم ZOOM ()

برنامج مايكروسوفت تيمز TEAMS MICROSOFT ()

جوجل كلاسروم CLASSROOM GOOGLE ()

- منصة تعليمية خاصة المؤسسة التي اتبعها ()
 واتس أب WHATSAPP ()
 الفيس بوك FACEBOOK ()
 ماسنجر MESSSENGER FACEBOOK ()
 البريد الالكتروني MAIL E ()
5. لو عرضت دورة تدريبية للمعلمين في كيفية الانتقال إلى التعليم عن بعد، تفضل ان تكون مستقلة ومفتوحة:
 تفاعلية: من خلال وجود مدرب ومساحات للتفاعل مع باقي المتدربين ()
 متزامنة: أي من خلال برامج التي تتطلب ان يحضر المتدرب بعض اللقاءات ()
 غير متزامنة: من خلال تقديم المادة على منصة تعليمية يطلع عليها المتدرب ()
6. هل لديك الاستعداد للاشتراك في دورات اون لاين مقابل رسوم مالية ؟
 نعم () لا ()
7. ما هي اللغة التي تفضلها أثناء العملية التدريبية
 اللغة العربية () اللغة الانجليزية () أخرى حدد -----
8. بالنسبة للمدة الزمنية الخاص بدورة تدريبية للمعلمين عبر الانترنت، ما هي المدة الزمنية التي تراها مناسبة؟
 اسبوع مكثف جداً () أسبوعين - دورة مكثفة () شهر () شهران فأكثر ()
9. الرجاء التكرم بوضع علامة (√) على الخيار المفضل لديك:
 إيجابيات التعلم عن بعد:

العبرة	موافق	غير موافق	محايد
يتيح التعلم عن بعد فرص التميز المهاري ويظهر نبوغ التلميذ			
تتاح للتلميذ ممارسة هوايته في حرية تامة في التعامل مع الوسائط الالكترونية			
يشارك الاباء والامهات التلميذ في تنفيذ المهام واختبار نجاحه			
تزداد فعالية إقبال الطالب على اداء الواجبات خاصة الخجولين			
يوضع التلميذ في تحدي لقدراته الكامنة في حل الاختبارات			
يتعلم التلميذ الامانة والنزاهة في أداء الواجبات لكونه بلا رقابة مباشرة			
يظهر التلميذ قدراته الكامنة في ربط المواد التعليمية ببعضها			
يستمتع التلميذ بممارسة هواياته المختلفة دون تقييد			
قوة تفاعل التلميذ مع المعلومات لكونه بعيدا عن رهبة المعلم			
تتاح للتلميذ فرص قدرات التخيل والابداع دون تقييد			

10. الرجاء التكرم بوضع علامة (✓) علي الخيار المفضل لديك:

سليبيات التعلم عن بعد:

العبارة	موافق	غير موافق	محايد
عدم توفر مصادر الطاقة او الطاقة البديلة أو خدمة الانترنت في المدن والقرى			
عدم استطاعة التلميذ امتلاك جهاز حاسوب محمول او موبايل زكي أو أي وسائط اجتماعية أخرى			
غياب التفاعل المباشر بين المعلم والطالب بقلل جدوى وفعالية التعليم عن بعد			
عدم إلمام الطالب والاسرة والمعلم بكافة مطلوبات وتطبيقات وسائل وتقنية الإنترنت للاستجابة للتعلم عن بعد			
إغفال دور المناشط الصفية عامل مفقود في التعلم عن بعد			
يقل توصيل المعلومة كماً وكيفاً عبر التعليم عن بعد			
يزيد التعليم عن بعد من تكلفة التعلم على أولياء الامور			
صعوبة تقييم المعلم لأداء التلميذ للمهام والواجبات المدرسية			
متابعة التلميذ أثناء أداء الواجب تفقد معناها التعليمي والتربوي			
ضعف فعالية تقييم أداء التلميذ في اختبار المعلومات شفويا وتحريرا			
غياب هئية التعلم بابتعاده عن بيئة المدرسة ومنافسة التلاميذ			

Investigating Sexism in the English Language Discourse

Dr. Mohammed ALHassan ALMadani Alfaki

University of Kordofan
Faculty of Arts

Abstract :

As the title indicates the study deals with language and gender. It is also called sexism. Sexism in language represents one of the major issues in sociolinguistic studies. As a phenomenon of society, sexism is reflected through language that expresses inclination in favor of one sex and treats the other one in a discriminatory manner. Thus, the language is presented as a powerful tool of the patriarchy. Even though in English-speaking countries all the people are considered equal, discrimination against women exists and this fact is observed in language. The aim of this study is to define the concept of sexist language; To identify and evaluate, cultural factors, social factors, physiological factors, cultural factors, and psychological factors which influence the existence of sexism in the English language, and to show and explain the concepts of gender in a speech. The following differences between men and women in speech: a) women talk more/less than men; b) women break the 'rules' of turn-taking less than men c) women use more standard forms than men, and d) women's speech is less direct/assertive than men's, and what is the relationship between gender and politeness. Results showed that there does not seem to be a distinguishable difference with respect to the usage of language by men and women potentially due to the establishment of an informal atmosphere and a sense of solidarity among participants, which enabled them to make use of the code to maintain a conversation.

Keywords: Sexism- Gender- Sex- Language

استقصاء التحيز اللغوي في خطاب اللغة الإنجليزية

د. محمد الحسن المديني الفكي - جامعة كردفان

كما يشير العنوان ، فإن الدراسة تتناول اللغة والجنس. ويسمى أيضًا التمييز على أساس الجنس. يمثل التمييز على أساس الجنس في اللغة إحدى القضايا الرئيسية في الدراسات اللغوية الاجتماعية. كظاهرة في المجتمع ، ينعكس التحيز الجنسي من خلال اللغة التي تعبر عن ميل لصالح أحد الجنسين وتعامل الآخر بطريقة تمييزية. وهكذا ، يتم تقديم اللغة كأداة قوية للنظام الأبوي. على الرغم من أن جميع الناس في البلدان الناطقة باللغة الإنجليزية يعتبرون متساوين ، إلا أن التمييز ضد المرأة موجود ويتم ملاحظة هذه الحقيقة في اللغة. الهدف من هذه الدراسة هو تحديد مفهوم اللغة المتحيزة على أساس الجنس. لتحديد وتقييم العوامل التاريخية والعوامل الثقافية والعوامل الاجتماعية والعوامل الفسيولوجية والعوامل الثقافية والعوامل النفسية التي تؤثر على وجود التمييز على أساس الجنس في اللغة الإنجليزية ، ولإظهار وشرح مفاهيم الجنس في الكلام مناقشة ما إذا كانت الاختلافات التالية بين الرجل والمرأة في الكلام: (أ) تتكلم النساء أكثر / أقل من الرجال ؛ (ب) تخالف النساء «قواعد» تبادل الأدوار أقل من الرجال. (ج) تستخدم النساء أشكالاً قياسية أكثر من الرجال ، و (د) يكون كلام المرأة أقل مباشرة / حازماً من خطاب الرجل ، وما هي العلاقة بين الجنس والتأدب. أظهرت النتائج أنه لا يبدو أن هناك فرقاً يمكن تمييزه فيما يتعلق باستخدام اللغة من قبل الرجال والنساء بسبب وجود جو غير رسمي وإحساس بالتضامن بين المشاركين ، مما يمكنهم من الاستفادة من اللغة من أجل الحفاظ على محادثة.

الكلمات المفتاحية: التمييز على أساس الجنس - الجنس - اللغة

1.Introduction

Language is far from merely reflecting the nature of society; it serves as a primary means of constructing and maintaining that society. Its existence and development are closely linked with the social attitudes of human beings and to a great extent are affected by their social views and values, so people's socio-cultural behaviors and attitudes, as well as thoughts, are reflected in their use of the language. "Sociolinguistics is the science which studies the relationship between language and society, between the use of language and the social structures in which the users of the language live. It is generally recognized that sociolinguistics as an independent discipline arose in the mid-1960s". Historically and sociologically, our society is man-oriented and man-centered. Gender discrimination is felt and found all over the globe; women have been inferior to men. They have been discriminated against in one way or another. Sexism in English reflects sexism in social reality. Until now sexism still exists in language and women have a language of their own, which is different from and inferior to the language of men in the society. Ralph Fasold studied this issue of sex and language, she

claimed that women experience linguistic discrimination in two ways; in the way they are taught to use language and in the general way language is used to treat them. Further, she concluded that both ways tend to degrade women to a lower position. Since sexist language helps to reinforce the sexist social structure and English is becoming an international language, documentation of linguistic sexism in this paper is of practical significance. Differences between the way males and females speak were long restricted to grammatical features, such as the differences between masculine and feminine in morphology in many languages. However, in the 1970s women, researchers started looking at how a linguistic code transmitted sexist values and bias. (24) work is an example of this; she raised questions such as: Do women have a more restricted vocabulary than men? Do they use more adjectives? Are their sentences incomplete? Do they use more 'superficial' words? Consequently, researchers started to investigate both bias in the language and the differential usage of the code by men and women.

Statement of the Problem

The problem of the study is to investigate sexism in the English language discourse.

Objectives of the Study

The aims of this study are:

To define the concept of sexist language.

To identify and evaluate the historical factors, cultural factors, social factors, physiological factors, cultural factors, and psychological factors of sexism in the English language.

, and to show and explain the concepts of gender in speech

Questions of the Study

The questions of the study are:

1. What is sexist language?
2. What are the factors of Sexism in the English Language?
3. What are the concepts of gender in speech?

Significance of the Study

Sexism in language has been a controversial topic among socio-linguists since its inception and Sexist language is often part of people's everyday speech. Therefore, the study will help to have a better understanding of the relationship between language and society.

Delimits

This study is limited to the investigation of gender and language in the English language discourse.

Methods

A brief review of literature on the studies of gender differences in English was conducted and

an analytical and descriptive approach is adopted. Results are summarized and recommendations are made.

Literature Review

Sexism refers to the prejudice or discrimination involving sex. It often refers to the discrimination against women. The inequality between the two sexes causes sexism in society. And sexism can also be defined as the unfair and unreasonable discrimination between sexes. Therefore, sexism is a kind of system of beliefs and rules that confirm the dominance of men over women. (21) examines how sexism works in the language in her book *A Women Changing Language*. Sexism in language refers to the phenomenon that we use some language containing discrimination against women. Sexist language refers to the expressions that differentiate between men and women or eliminate and trivialize either gender. Studies on Sexism refer to the phenomenon of discrimination against women. It is common in society and reflected in language, that is linguistic sexism. Linguistic sexism is the language that assures one sex dominates the other one, that is, the language that favors the male, and degrades the female. Sexism is a common phenomenon throughout human history. (5) once said sexist language not only reflects the stereotyped attitudes to men and women but also reflects the values and beliefs of a nation. The discrimination against women is inherited from one group to another and from one generation to the next. With the development of the movement of feminists for woman's rights, the phenomenon of sexism against women is gradually eliminated. And women will be treated equally in the future. Sexism is a widely debated area included in the subject of gender and language. As already stated, a definition used within this study is (25): "a statement is sexist if it contributes, promotes or exploits an unfair or irrelevant or impertinent distinction between the sexes". Both genders are included in this definition. However, (4) suggests that it is women who are

suffering from sexist structures in language. Some linguistic sexism is evident, such as the use of “whore” or other words that describe women negatively. However, linguistic sexism also concerns language use that in different ways diminishes women and makes them invisible (28). Feminists state that English is a language with sexist structures (19). The subject of sex and gender is an interesting area that will only briefly be mentioned in this study. (21) describes sex as the biological state of being either female or male and gender as the social categorization of females and males. The term gender will be used henceforth. Also, worth pointing out briefly in connection to this type of study is that the system of categorizing two genders is problematic. (14) criticizes the division of people into the categories of women and men, females, and males. For example, transsexuals and intersexually are to some extent excluded from these categorizations (14). The opinions about linguistic sexism vary among linguists, some believe that sexist language characterizes a sexist society, and others believe that sexist language influences society to be more sexist (28). Significant when discussing this is as mentioned the theory of linguistic determinism, which is a theory that believes that language determines the way the world is perceived by the language user (22). A supporter of the theory of linguistic determinism, (23) argues that sexist language enables sexist worldviews. She also argues that those with power, in other words, four men, can create language and consequently reality (23). Critics of linguistic determinism argue that if this would be the case, speakers of languages with very few words for colors would not be able to perceive different colors (23). However, it is vital to point out that two forms of the theory exist: the strong one that argues that language determines how we interpret the world and the weak one that argues that language is only one factor in how we construct the world (22). According to (23), most sociolinguists believe that language to some extent affects our worldview and consequently the way we view gender.

What is Sexist language?

Most of the early work both on language and gender and within various studies of women's and men's speech took sex as a social variable. Different from other social variables that are dominant in sociolinguistic investigations, this concept was taken to be straightforward and

so does not require a theoretical explanation. This of course contrasts with variables such as social class. Sexism is a set of attitudes and behaviors towards people that judge or belittle them based on their gender. Nowadays, the term is most often used to refer to a threatening attitude towards women.

(30) says: Sexist language refers to words and phrases that demean, ignore, or stereotype members of either sex or that needlessly call attention to gender. It's a form of biased language. On the surface, eliminating sexist language from your writing can be just a matter of word choice or making sure your pronouns aren't all "he" and "him." Sexist language has been defined as "words, phrases, and expressions that unnecessarily differentiate between females and males or exclude, trivialize, or diminish either gender" (32). In other words, sexist language refers to the use of language expressions in such a way that it constitutes an unbalanced portrayal of the sexes. Hyde explains: a sexist language "he" and "man" refer to everyone. This fact becomes clear when (35) examines the English language stating that except for words that refer to females (mother, actress, Congresswoman), and words for occupations traditionally held by females (nurse, secretary, prostitute), the English language defines everyone as male. The 'language as sexist' prong of language and gender studies has faded in the last two decades. It was soon realized that a word could not unproblematically be ridiculed as sexist since it could in principle be 'reclaimed' by a given speech community "*queer*" probably being the most famous actual example.

English countries claim that all people were born "equal"; there are a lot of inequalities between men and women. It puts stress on this topic because according to sociolinguistic research, this inequality is reflected in language and this phenomenon, sexism in language represents one of the major issues in sociolinguistic studies. According to (21), sexism in the English language has existed for a long time, which is reflected in the traditional ethics that men are superior to women. In this order of ideas, (7), reveals that Men originate from Mars and Women originate from Venus. Given this evidence, some gender differences do exist. Support for this interpretation comes from (41), who confirms that males are above females because in the past there existed the myth

of superiority when the entire power was in the hands of men. Thus, as a special social phenomenon, sexism is inevitably reflected through language, and sexism in language reflects sexism in society. But, with the rise of women's liberation, and the development of mass media, the whole English words start a social revolution to remove sexism in the English language, because sexism in the English language is seen as a discrimination act of women.

Linguistic Sexism suggests that sexist language is any language that is supposed to include all people, but unintentionally (or not) excludes a gender this can be either males or females. It is clear therefore that a look at sexist language is finding the relation between language and gender. A more reasonable explanation for this phenomenon is when many people meet difficulties in making the choices between certain words in their everyday discourses. For instance, they wonder which to choose "the chairman has arrived for the meeting", or "the chairperson has arrived" when referring to a woman. This leads to the fact and argument that sexist language excludes women and minimizes what women do. Sexist language is especially common in situations that describe jobs-common assumptions include that all doctors are men, all nurses are women, all coaches are men, or all teachers are women. In addition to this, sexist language can be viewed as an instrument used by the members of society to damage someone. (7) out that a language can be called sexist if it represents or names the world from a masculine viewpoint. This means that language encodes a culture's values, and in this way reflects sexist culture.

1. Sex and gender differences in sociolinguistics

Some people may use the terms "sex" and "gender" interchangeably, but they mean different things. Gender is a social construct trusted source and merely denotes the social and cultural role of sex within a given community. People often develop their gender identity and gender expression in response to their environment. This refers to the way a person identifies along with the gender range. Gender is not neatly divided along the binary lines of "man" and "woman." For example, some people do not identify with any gender, while others identify with multiple genders. Only the person himself can determine what their gender identity is, and this can change over time. No one assumes

another person's gender or gender pronouns. In the past decades, the sociolinguistic study of gender variation has taken new directions, both theoretically and methodologically. Within sociolinguistics, issues of gender emerged primarily as the study of "sex differences," in which the focus of the analysis was the quantifiable difference between women's and men's use: of linguistic variables, especially phonological variables. While these questions were essentially important, their motivation was often less interested in women or men themselves than in understanding the social processes that cause and advance linguistic change. Thus, the close relationship between language and gender and quantitative sociolinguistics in the early years of both subfields became looser over time, as scholars pursued separate sets of questions with separate theoretical and methodological tools. Researchers whose work contributed to both areas kept the connection between the subfields, and as language and gender studies witnessed a wave of renewed activity, the effects have been felt in variationist circles as well. At the same time, current work in quantitative sociolinguistics has opened a new set of issues of interest to language and gender scholars. Sociolinguists must understand gender not as a variable that surpasses situations but as a complex and context-specific system for producing identities and ideologies.

2. Factors of Sexism in the English Language

2.1 Religious Factor

According to the Holy Bible "The Books of The Old Testament", God created man first, while the woman made from one of man's ribs was created just as a help meet for him -Holy Bible-. From the order of the birth, it is obvious to see the different importance of man and woman. So, man and woman are not equal at all because a woman is only a part of a man, which itself is discrimination against women. Additionally, to this, it is a known fact that the first sin was also committed by the woman. Consequently, the woman was punished to bring forth children in pain and was ruled over by the man. These two examples reveal the superiority of men and the inferiority of women. In fact, the Holy Bible is a book of men and as Christianity is such a powerful religion in Western countries, it is clear therefore that this religious factor consolidates the inferiority of women.

2.2 Physiological factor

(45) argue that “gender” is a “master identity” continually and inescapably managed, aside from social roles a person may play. They classify gender variation according to a triad somewhat different from Bird-whistell’s, with only one category based on biological differences: (1) Sex- established by assignment into a category based on biology; (2) Sex category- maintained by “identificatory displays” appropriate to a category; (anyone can claim membership in either sex category); (3) Gender continual management of situated conduct, according to social norms for behavior within each sex category. The process of creating sexual dimorphism is invisible, so gender differences are accepted as being “axiomatic” It is a socially learned belief that gender requires specific characteristics for males and females, and that these are opposites; it is accepted that whatever is “masculine” cannot be “feminine” (11).(45) emphasize the need to investigate gender as “an ongoing activity embedded in everyday interaction: “while the categories of “male/female” may easily be seen, the members of these categories are always working at “doing” effective and convincing “masculine/feminine” gender performance.

2.3 Social Factor

It is argued that language is a social resource controlled by powerful groups in a deterministic manner to create realities beneficial to them (3) and that meanings lost in translations are evidence of relativism. The connection between the individual’s mental structure of language, and the social group’s shared use of language, exemplifies the intersection of the micro-and macro-levels of sociological analysis; this difficult question of the direction of influence in the thought-language relationship, is a challenge to investigate empirically, has also been considered by philosophers.

2.4 Psychological factor

The most obvious difference between men’s and women’s ways of communication comes from the fact that men and women view the use of conversation differently. Academic research on psychological gender differences has proved that women use language to promote social connections and create relationships, men use communication to bring to

bear dominance and achieve tangible goals. This is such as women are, overall, more expressive, tentative, and polite in conversation, while men are more assertive and power-hungry. (2). Popular works by John Gray and Deborah Tannen show that while men view conversations as a way of establishing and maintaining status and superiority in conversation, women see that the motivation behind communication is to create and foster an intimate bond with the other party by talking about tropical problems and issues they are communally facing.

2.5 Cultural factors

In 393 B.C., Aristophanes acknowledged gender-related speech variation, by writing If a language were sex-differentiated in all four conditions, there would be sixteen speech variations. By the nineteenth century, sex differences in speech were noted by researchers among Brazilian and Caribbean Indians, as well as among Europeans (1 and 3). Speakers in some cultures claim not to know of gender-related speech differences and may misquote cross-sex characters during storytelling by using their own gender's speech style; in other cultures, speakers can coherently describe the gender differentiation in their language, children are taught to use the appropriate gender style, and cross-sex characters are quoted accurately during storytelling (3). Around the world, a variety of gender-related speech differences are found. The women's movement was a turning point in linguistics, marking a shift in the "scientific paradigm" in the direction of gender differentiation (40). While variables such as age, and/or ethnicity may be better predictors than gender for language use (36), analysis is complicated by such inter-related variables as the tendency for men in class-stratified societies to use more "stigmatized variants" (lower-class forms of speech) than women use (34). Gender differentiation may also vary between rural and urban areas, as was shown by Bedouin men (who spent more time in contact with women) speaking more like women than did urban Arab men, though all men tried to avoid the use of women's speech styles (1). Analyses of language differences can consider variation occurring across time (i.e., Elizabethan vs. contemporary English), and regional dialects (i.e., Canadian vs. Australian English). Distinct variation may be found in subcultural argot/group slang (4), in occupational vocabularies, and in the special "registers" used for speaking to babies,

sick people, pets, plants, and so on. (4). These differences contribute to the variation of speech, in addition to the effects of gender; they may also vary by gender, so again, problems in language analysis include interactions of variables with complex directions of influence.

6. Differences in men's and women's speech

The issue of women interacting differently from men has been discussed for hundreds of years. However, feminist movements in the 1960s realized that language was one of the instruments of female oppression by males. As a matter of fact, language not only reflected a patriarchal system but also emphasized male supremacy over women. Most of the works analyzing language were done mostly with male language production. (22 and 23), for instance, described mostly the speech of men. However, other linguists, such as the ones cited below, started to become interested in observable differences in language production depending on the sex of the speakers. Humans could be different from one person to another in using language, particularly in the way they speak. One of the aspects of differences is associated with a biological part, for instance, their pitch differences. Besides, (27) emphasizes that in many societies some of the most important sociolinguistics divisions are associated with differences in social prestige, wealth, and power. Regarding this, humans identify themselves as belonging to a particular group and social identity for several reasons such as social, religion, politics, culture, family, and so forth. These differences could be investigated through several aspects as follows:

6.1 Vocabulary Differences:

Men and women have different styles of choosing words to express their feelings. These differences in vocabulary choices can be seen in the numerous aspects below:

a. Adjectives: women prefer to use more adjectives such as soft, wonderful, sweet, good, nice, and so forth. On the other hand, men seldom use adjectives. The use of more adjectives indicates that when women would like to describe their feeling and everything in the world, they tend to be more cautious and sensitive to the environment. In addition, women were fond of expressing their emotions by using strong words that men seldom used.

Thus, this is in line with Ward Haugh's claims that women tend to use

linguistic devices that as the use of more adjectives in their conversation to show their solidarity and more vivid conditions.

b. Color Words: A sense of feminism usually belongs to women, and they tend to use more colorful words to make something more vivid and colorful than men rarely use. For example, amazing, extraordinary, unique, and so forth. This finding is in line with Ward Haugh's statement that women are more likely to focus on the functions of affective in the communication more often than men do.

c. Adverbs: The language usage of differences between men and women could be seen in using adverbs. In this case, women prefer using several adverbs such as "so", "and", "quiet". For instance: of course. Heeemmm so yummy, it's so nice to be here, I'm quite tired Ida. Meanwhile, men tend to prefer using the adverb "very". For example, People say that the museum is unique.

d. Expletives and swear statements: Women perhaps are stylistically more flexible and gentler than men. Hence, they try to avoid uttering swear words because these words are uncomfortable, and they belong to taboo words for women. Besides, those words can annoy the friendship with their friends. Indeed, women tend to apply linguistic devices that focus more on solidarity than men do. Women rarely utter swear words such as "damn". They used "oh my god" instead to express their feelings. For example: Wow Oh, my God! It's so a wonderful view! Consequently, women more focus on the manners and politeness of using language.

e. Diminutives: women tend to like using words that indicate affections, such as so sweet, oh dear. Such words will be problematic if they are uttered by the men, particularly in accordance with psychological aspects and their manly characteristics. Besides, women tend to appreciate politeness and increase solidarity such as please, and sorry. It was definite that there are different ways in choosing vocabulary to get emphatic effects. Indeed, this finding is in line with Ward Haugh's that women prefer focusing on the affective functions of interaction more often than men do.

5.2 Women talk more/less than men

According to (6), the amount we talk is influenced by who we are with and what we are doing. They also add that if we collect many studies,

it will be observed that there is little difference between the amount men and women talk. On the one hand, a recent study, (10) states that women talk three times as much as men. On the other hand, (10), in an experiment on gender identity in a conversation of two parts found that men speak more than women.

5.3 Women break the 'rules' of turn-taking less than men

Studies in language and gender often make use of two models of dominance and of difference. The first is associated with (37) and (39), while the second is associated with (33). Dominance can be attributed to the fact that in mixed-sex conversations, men are more likely to interrupt than women. It uses an old study of a small sample of conversations, recorded by Don Zimmerman and Candace West at the Santa Barbara campus of the University of California in 1975. The subjects of the recording were white, middle class, and under 35. Zimmerman and West produce in evidence 31 segments of conversation. They report that in 11 conversations between men and women, men used 46 interruptions, but women only two. (39) represents male and female language use in a series of six contrasts:

• Status vs. support

This claims that men grow up in a world in which conversation is competitive - they seek to achieve the upper hand or to prevent others from dominating them. For women, however, talking is often a way to gain confirmation and support for their ideas. Men see the world as a place where people try to gain status and keep it. Women see the world as "a network of connections seeking support and consensus".

• Independence vs. intimacy

In general, women often think in terms of closeness and support and struggle to preserve intimacy. Men, concerned with status, tend to focus more on independence. These traits can lead women and men to starkly different views of the same situation

• Advice vs. understanding

(40) claims that for too many men, a complaint is a challenge to find a solution:

"When my mother tells my father she doesn't feel well, he always offers to take her to the doctor. Invariably, she is disappointed with his reaction. Like many men, he is focused on what he can do, whereas she

wants sympathy.”(39).

• **Information vs. feelings**

Culturally and historically speaking, men’s concerns were seen as more important than those of women, but today this situation may be reversed so that the giving of information and shortness of speech are considered of less value than sharing of emotions and elaboration.

• **Orders vs. proposals**

It is claimed that women often suggest that people do things in indirect ways - “let’s”, “why don’t we?” or “wouldn’t it be good, if we...?” Men may use, and prefer to hear, a direct imperative.

• **Conflict vs. compromise**

This situation can be clearly observed in work situations where a management decision seems unattractive - men will often resist it vocally, while women may appear to agree, but complain afterward. In fact, this is a broad generalization - and for every one of Deborah Tannen’s oppositions, we will know of men and women who are exceptions to the norm.

5.4 **Women use more standard forms than men:**

In the literature, (41) found a kind of sex differentiation for speakers of urban British English. His study demonstrated that “women informants”... use forms associated with the prestige standard more frequently than men”. His study also discovered that male speakers place a high value on working-class nonstandard speech. He offers several possible reasons for the finding that women are more likely to use forms considered correct: (1) The subordinate position of women in English and American societies makes it “more necessary for women to secure their social status linguistically”; and (2) while men can be rated socially on what they do, women may be rated primarily on how they appear – so their speech is more important. As for American literature, research has not shown a noticeable difference in terms of the usage of standard forms by men and women.

5.5 **Women’s speech is less direct/ assertive than men’s**

In 1975, (25) published a set of basic assumptions about what marks the language of women. Among them she made some claims about those women:

- Hedge: using phrases like “sort of”, “kind of”, “it seems like”, and so on.
 - Use (super) polite forms: “Would you mind...”, “I’d appreciate it if...”, “...if you don’t mind”.
 - Use tag questions: “You’re going to dinner, aren’t you?”
 - Speak in italics: into national emphasis equal to underlining words - so, very, quiet.
 - Use empty adjectives: divine, lovely, adorable, and so on
 - Use hypercorrect grammar and pronunciation: English prestige grammar and clear enunciation.
 - Use direct quotation: men paraphrase more often.
 - Have a special lexicon: women use more words for things like colors, men for sports.
 - Use question intonation in declarative statements: women make declarative statements into questions by raising the pitch of their voice at the end of a statement, expressing uncertainty. For example, “What school do you attend? Eton College?”
 - Use “wh-” imperatives: such as, “Why don’t you open the door?”
 - Speak less frequently
 - Overuse qualifiers: for example, “I think that...”
 - Apologize more: (for instance, “I’m sorry, but I think that...”
 - Use modal constructions: such as can, would, should, ought - “Should we turn up the heat?”
 - Avoid coarse language or expletives: such as defecate or excrete (for *shit*) and fornicate or copulate (for *fuck*) and abusive swearing, intended to offend, intimidate or otherwise cause emotional or psychological harm.
 - Use indirect commands and requests: for example, “My, isn’t it cold in here?” - really a request to turn the heat on or close a window.
 - Use more intensifiers: especially so and very for instance, “I am so glad you came!”
 - Lack of a sense of humor: women do not tell jokes well and often don’t understand the punch line of jokes. (25)
- (19) and (26) have both constructed similar lists of (25) work on “women’s language”. As can be noted, some of these statements are easier to verify by investigation and observation than others. It is easy to count

the frequency with which tag questions or modal verbs occur. However, (25) remark about humor is much harder to quantify - some critics might reply that notions of humor differ between men and women. In their study, (26) investigated courtroom cases and witnesses' speeches. Their findings challenge Lakoff's view of women's language. Doing some research on what they describe as "powerless language", they show that language differences are based on situation-specific authority or power and not gender. It is also evident that there may be social contexts where women are (for other reasons) the same as those who lack power. As a matter of fact, this is a far more limited claim than that made by (37), who identifies power with a male patriarchal order - the theory of dominance.

As a result of their study, (26) concluded that the quoted speech patterns were neither characteristic of all women nor limited only to women. Therefore, the women who used the lowest frequency of women's language traits had an unusually high status. They were well-educated professionals with middle-class backgrounds. A corresponding pattern was noted among the men who spoke with a low frequency of women's language traits. (26) tried to emphasize that a powerful position might derive from either social standing in the larger society and/or status accorded by the court.

5.6 Politeness and gender

(20) states that women and men recognize conversations differently. Generally, women see talking as something important; they think of language as a means of establishing and maintaining relationships. Men, tend to use conversations to receive and convey information; thus, they see language as a tool for this. In other words, the focus in men's conversation is on the content and it seems that they do not think of the feelings of others whereas women's focus is on the feelings of their conversation partner. The different kinds of focus demonstrate two different functions of speech: 'the referential function' where speech is used to convey information; and 'the affective function' where speech is used to convey feelings and reflect social relationships (20).

(20) suggests that women think they focus on other people's feelings. Consequently, her conclusion is that women are more polite than men because they tend to express politeness or friendliness in their way of

using language.(13)agree with (20), claiming that men are more competitive, and competition does not involve politeness. In contrast, women show tendencies to be more cooperative which leads them to care about other people's feelings.

Although, there are authors who question this view of gender influencing language. (4) suggests that it is not only gender that has a role in expressing politeness. She mentions the social network which is a group of people where the members have established ways of talking. Examples of social networks are colleagues at work, classmates, and family members. The social network is as important as other factors. Thus, if a person uses Can you... in a group of friends, it does not necessarily mean that the person is being impolite. It may rather be that the less polite form is the one used in that group. Moreover, there are communicative strategies and social motivations which influence our speech. (4) claims that we need to have these factors in mind when discussing gender and language because people are sensible actors and tend to adapt to different contexts and networks (4). For example, if having a meeting with the boss, more polite forms are used whereas if having a family meeting around the kitchen table, less polite forms are used. (4) further discusses factors that "seem to be involved" in our decision of appearing polite. One example is the factor of being superior/inferior in the interaction. If considering the example above with the meeting with a boss, the employee will probably appear polite because the boss is superior.

5.7 Results

1. Women and men recognize conversations differently and had equal opportunities to express themselves during the conversation.
2. Women are more polite than men because they tend to express politeness or friendliness in their way of using language
3. Language differences are based on situation-specific authority or power and not gender.
4. Sexism in the language is a social problem, which reflects the social reality and social division of the population. Because of the differences between their superiority and inferiority in social activities, men and women are differentiated from one

another in many aspects, which give rise to variations in their styles and language uses. That is why language was and is seen as a powerful instrument of patriarchy.

5.8 **Recommendations**

It is recommended that we should not only learn the linguistic basic knowledge about a language but also the culture of the language. We should get acquainted with gender differences in language. Moreover, we should know as much as possible about the speech patterns or styles of men and women. There is still much for researchers to investigate and disclose detailed differences between male and female speakers as well as their main causes.

Bibliography

- (1)Adler, M. A. 1978. Sex differences in human speech and Bodine, A. 1975. “ Androcentrism in prescriptive ... 1978. Women’s language and style. Akron: Studies in Contemporary Language 1 . Comrie, B. and Stone, G. 1978.
- (2)Basow, S. A., & Rubenfeld, K. (2003). “Troubles talk”: Effects of gender and gender-typing. *Sex Roles: A Journal of Research*, 48(3-4), 183–187.
- (3)Bodine, Ann. 1975. Androcentrism in prescriptive grammar: singular “they,” sex-indefinite “he,” and “he or she.” *Language in Society*, 4:129–146Bolin, Dan. 1993. *How to Be Your Daughter’s Daddy: 365 Ways to Show Her You Care*. Colorado Springs: Navpress.
- (4)Brown, P. 1998. *How and Why Are Women More Polite. Some Evidence from a Mayan Community. Language and Gender*, ed. by Jennifer Coates. 81-99. Oxford: Blackwell Publishing.
- (5)Brizendine, L. 1994. *The Female Brain., Women’s Mood & Hormone Clinic*, UCSF.
- (6)Cameron, D and Coates, J. 1985. Some problems in the sociolinguistic explanation of sex differences. *Language and communication* 5:143-51.
- (7)Cameron, D. 1992. What makes a linguistics feminist? I: Britt-Louise Gunnarsson & Caroline Liberg. (red), *Språk, språkbruk och kön. Rapport från ASLA:s nordiska symposium Uppsala, 7-9 November 1991*. Uppsala: ASLA
- (8)Coates, J. ed. 1998. *Language and gender: A reader*. Oxford: Blackwell Publishing.
- (9)Corbett, G. 1991. *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (10)Drass, K. (1986). The effect of gender identity on the conversation. *Social Psychology Quarterly* 49/4: 294-30.
- (11)Eakins, B. W., and Eakins, R. G. (1978). *Sex differences in human communication*. Boston: Houghton Mifflin.
- (12)Eckert, P. and John R. eds. 2001. *Style and sociolinguistic variation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- (13) Eckert, P. and Sally M. 2003. *Language and Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (14) Eckert, P. 1989. The whole woman: Sex and gender differences in variation. *Language Variation and Change* I, 245-267.
- (15) Eckert, P. 1996. Vowels and nail polish: The emergence of linguistic style in the preadolescent heterosexual marketplace. In Natasha Warner et al. (eds.) *Gender and belief systems: Proceedings of the Fourth Berkeley Women and Language Conference*. 183-190. Berkeley: Berkeley Women and Language Group.
- (16) Eckert, P. 2000. *Language Variation as Social Practice*. Oxford: Blackwell.
- (17) Eckert, P, and John R. eds. 2001. *Style and sociolinguistic variation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (18) Fishman, Pamela M. 1983. "Interaction: The Work Women Do." In *Language, Gender and Society*, ed. Barrie Thorne and Nancy Henley. Rowley, Mass.: Newbury House.
- (19) Holmes, J. 200. *An Introduction to Sociolinguistics*, 2nd ed. Harlow: Pearson Education Limited.
- (20) Holmes, J. 1995. *Women, men, and politeness*. New York: Addison Wesley Longman Inc.
- (21) Hudson, R.A. 1996. *Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (22) Labov, W. 1972a. *Language in the Inner City*. Oxford: Basil Blackwell.
- (23) Labov, W. 1972b. Rules for ritual insults. *Insane* (1972). 120-69.
- (24) Labov, W. 1966. *The social stratification of English in New York City*. Washington: Center of Applied Linguistics.
- (25) Lakoff, R. 1975. Language and woman's place. *Language and Society*, 2, 45-79.
- (26) O'Barr, W. and Atkins, B. 1980. "Women's language" or "powerless language"? McConnell- Ginet, 93-110.
- (27) Mesithrie, R 2011. *The Cambridge handbook of Sociolinguistics*. Cambridge University Press.

- (28) Mills, S. 1995. *Feminist Stylistics*. London: Routledge.
- (29) Otto, J. 1905. *The Growth and Structure of the English Language*. By B. G. TEUBNER London, New York.
- (30) Nordquist, R. (2020). ThoughtCo.
- (31) Oxford Advanced Learner's Dictionary. 2010. Oxford [England]: Oxford University
- (32) Parks & Robertson, 1998a. contemporary arguments against non-sexist language: Blaubergs. (1980) revisited. Sex roles, 39, 445-461.
- (33) Pauwels, A. *women Changing Language*. (Real language series). London & New York: Addison Wesley Longman, 1998. Pp. xvi, Hb£40, . . , pb £14.99.
- (34) Philips, S. U., Steele, S., & Tanz, C. (1987). *Language, Gender, and Sex in Comparative Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (35) Slovenko, R. (1999) Testifying with Confidence. *Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law*, 27, 127-131.
- (36) Smith, Philip M. 1985. *Language, the Sexes and Society*. New York: Basil Blackwell.
- (37) 37. Spender, D. 1980. *Man-Made Language*. publ. Routledge & Kegan Paul.
- (38) Tannen, D. (1984). *Conversational Style: Analyzing Talk among Friends*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- (39) Tannen, D. 1990. You just don't understand women and men in conversation. New York: William Morrow, 159-160.
- (40) Thorne and Henley. 1975. "Difference and Dominance: An Overview of Language, Gender, and Society,"
- (41) Trudgill, P. 1972. Sex, covert prestige, and linguistic change in the urban British English of Norwich. Cambridge University Press.
- (42) Vetterling-Braggin, M. (1981) *Sexist Language: A Modern Philosophical Analysis*. Littlefield Adams, Totowa.

- (43) Weatherall, A. 2002. Gender, Language, and Discourse. ISBN 9780415169066
- (44) Published August 1, 2002, by Routledge 188 Pages
- (45) Zimmerman, D. and West, C. 1975. Sex roles, Interruptions and Silences in Conversation. Language and Sex: Difference and Dominance, ed., by Thorne and Henley, 105-29. Rowley, Mass: Newbury House.
- (46) Zimmerman, D and West, C. 1987. Doing Gender. Published By: Sage Publications, Inc.

L'enseignement de la culture aux universités soudanaises

Dr. Nadia Abdel Rahim Mohamed

Département de français - Faculté des
Lettres - Université Ahlia d'Omdurman

Résumé

Cette étude a été effectuée en 2013 pour objectif d'examiner les méthodes et les supports pédagogiques utilisés à l'enseignement/ apprentissage de la culture dans les universités soudanaises. L'étude a voulu apporter une nouvelle vision sur l'enseignement de la culture. Pour enrichir l'enseignement de la culture et améliorer le niveau des étudiants soudanais. Nous voulons identifier et tester les différentes méthodes et supports pédagogiques utilisés à l'enseignement/apprentissage de la culture dans les universités soudanaises. L'étude vise aussi à examiner et à étudier l'efficacité de ces méthodes et ces supports pédagogiques. . L'étude s'oriente dans trois directions : la place de la culture dans les autres composantes linguistiques, les démarches suivies pour sa présentation, et enfin les méthodes privilégiées pour l'enseignement. L'étude s'oriente dans trois directions : la place de la culture dans les autres composantes linguistiques, les démarches suivies pour sa présentation, et enfin le matériel privilégié pour l'enseignement. 327 étudiants, ont été sélectionnés. Ces étudiants représentent quatre universités qui enseignent le français au Soudan, , 30 enseignants qui enseignent le français dans les universités soudanaises, ont été également sélectionnés, afin d'examiner les méthodes et les supports pédagogiques qu'ils utilisent à l'enseignement de la culture dans leurs universités et l'efficacité de ces méthodes et ces supports.. Pour obtenir la fréquence distribution et le pourcentage, pour l'analyse des informations, les informations collectées, ont été analysées en utilisant le SPSS (statistique

package for the social sciences). L'analyse statistique des opinions des étudiants et des enseignants nous montre que, La comparaison entre les cultures, et le travail de groupe, sont les méthodes les plus utilisées. Concernant les supports pédagogiques, le manuel et le tableau sont les supports les plus utilisés. L'internet, la presse et la chanson sont moins utilisés dans les classes soudanaises.

Le résultat nous montre que, malgré l'expansion de l'enseignement du français au Soudan, et la révolution technologique, les méthodes dites traditionnelles dominent les classes soudanaises, bien qu'elles ne répondent pas aux besoins et aux attentes des étudiants.

Pour enrichir l'enseignement de la culture, et améliorer le niveau des étudiants soudanais, l'étude propose l'usage des méthodes faciles à utiliser dans les classes soudanaises telles que : le travail de groupe et les jeux de rôles.

Mots clés:Enseignement / apprentissage,culture,universités soudanaises,- méthode,,supports et aides pédagogiques

تدريس الثقافة الفرنسية في الجامعات السودانية

د. نادية عبد الرحيم محمد داؤد - قسم اللغة الفرنسية - كلية الآداب - جامعة أم درمان الأهلية

المستخلص:

تم تنفيذ هذه الدراسة في عام 2013 لتستهدف الدراسة التي اشتملت عليها الورقة دراسة الطرق و الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس وتعلم الثقافة الفرنسية في الجامعات السودانية. تهدف الدراسة تقديم رؤيا جديدة في تدريس الثقافة الفرنسية . لاثراء وتحسين مستوى الطلاب في اللغة الفرنسية تهدف الدراسة أيضا فحص مدى فعالية الطرق والوسائل المستخدمة في تدريس الثقافة الفرنسية . الدراسة موجهة نحو ثلاث موجهات مكان الثقافة بين المكونات اللغوية, النهج المستخدم لعرضها, الطرق المفضلة لتدريسها. تم اختيار عينة مكونة من 327 طالباً وطالبة من أربع جامعات تقوم بتدريس اللغة الفرنسية لمعرفة آرائهم حول مدى فعالية الطرق والوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس الثقافة الفرنسية. كما تم أيضاً اختيار 30 استاذاً يقومون بتدريس اللغة الفرنسية بالجامعات السودانية وذلك بغرض فحص وإختبار الطرق والوسائل التعليمية التي يستخدمونها في تدريس الثقافة الفرنسية. للحصول على توزيع التردد والنسب المئوية للمعلومات التي تم جمعها تم تحليل المعلومات باستخدام الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية. أوضح التحليل الاحصائي لآراء الطلبة والطالبات أن المقارنة بين الثقافات وعمل المجموعات أكثر الطرق فعالية. اما بالنسبة للوسائل التعليمية الأخرى مثل الكتاب والسبورة فهي أكثر استعمالاً وشيوعاً. ولقد توصلت الدراسة الى أنه رغماً عن التوسع في تدريس اللغة الفرنسية في السودان وثورة تقانة المعلومات فإن الطرق التقليدية مازالت هى السائدة في تدريس اللغة الفرنسية. و تبين من

الدراسة أن هذه الطرق والوسائل المستخدمة لا تلبي إحتياجات وتطلعات الطلبة والطالبات. و من أجل إثراء تدريس الثقافة الفرنسية وتحسين أداء الطلاب السودانين، تقترح الدراسة إنتهاج طرق سهلة الاستخدام في السودان مثل عمل المجموعات ولعب الادوار.

الكلمات المفتاحية : تدريس وتعلم, ثقافة, جامعات سودانية ,طرق, وسائل ومعينات تربوية

Introduction :

Il est primordial que l'enseignement d'une langue étrangère soit associé à celui de la culture dans laquelle cette langue est imprégnée. La langue est porteuse de manières de voir, de l'histoire des peuples, elle incarne les valeurs et les artefacts d'une culture.

Enseigner une langue étrangère, c'est permettre aux apprenants de connaître de nouveaux systèmes de signification et les valeurs.

La connaissance des mots et de leurs significations exige une connaissance culturelle. Chaque culture s'exprime dans une culture différente, chaque peuple énonce ses pensées et ses idées en se référant à sa façon de percevoir le monde et à son expérience. Il est donc illusoire de penser que seule la connaissance de la langue permet la compréhension car selon Bourdieu « la grammaticalité n'est pas la condition nécessaire et suffisante de la production de sens », et de la même façon, si l'on veut comprendre la manière de vivre d'un peuple, ses conceptions, il suffira d'examiner sa langue.

Objectif de l'étude :

Cette étude a pour objectif d'examiner les méthodes et les supports pédagogiques utilisés à l'enseignement/ apprentissage de la culture dans les universités soudanaises. L'étude actuelle a voulu apporter une nouvelle vision sur l'enseignement de la culture. Pour enrichir l'enseignement de la culture et améliorer le niveau des étudiants soudanais. Nous voulons identifier et tester les différentes méthodes et supports pédagogiques utilisés à l'enseignement/apprentissage de la culture dans les universités soudanaises. L'étude vise aussi à examiner et à étudier l'efficacité de ces méthodes et ces supports pédagogiques.

Nous avons donc réfléchi sur la manière de mettre en place un tel enseignement de la culture dans les universités soudanaises et nous nous sommes interrogés sur les moyens à mettre en œuvre afin que

cet apprentissage soit le plus agréable et le plus efficace possible pour les apprenants. L'étude s'oriente dans trois directions : la place de la culture dans les autres composantes linguistiques, les démarches suivies pour sa présentation, et enfin le matériel privilégié pour l'enseignement.

La classe de la langue présente un lieu idéal pour connaître et comprendre une autre culture, étant donné le croisement entre la langue et la culture.

Dans la classe, la culture de l'apprenant est confrontée à la culture étrangère, ce qu'on appelle « dialogue des cultures ». Dans ce dialogue, la propre culture de l'apprenant est enrichie au contact de la culture de l'autre. Selon Chovancová « Apprendre à parler une langue signifie donc se sensibiliser aux questions identitaires et culturelles. »

Christain Puren souligne qu' « apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelques chances de se trouver en utilisant les codes de la langue cible. »

Selon Puren et Bertocchin; L'enseignement de la culture étrangère en classe de langue consiste à:

- faire prendre conscience aux étudiants de représentations superficielle et erronées qu'ils ont de cette culture, pour les corriger;
- initier les étudiants à un minimum de connaissances indispensables sur les réalités du pays de la langue cible;
- faire connaître aux étudiants les grandes réalisations artistiques et intellectuelles du pays;
- faire comprendre de l'intérieur aux étudiants le vécu subjectif des gens du pays;
- amener les étudiants à relativiser leur propre culture, accepter les autres cultures;
- permettre à chaque étudiant un parcours forcément personnel et subjectif dans la culture étrangère;
- apprendre aux étudiants à se comporter comme des gens du pays dans certaines situations;
- amener les étudiants à comparer systématiquement la culture étrangère de leur propre culture;
- amener les étudiants à découvrir la cohérence interne propre à la culture étrangère.

Il est difficile d'être objectif dans notre vision d'un pays ou d'une culture, lorsqu'on se base uniquement sur des clichés, des conclusions ou analyses qui ne viennent pas d'une connaissance directe et solide du pays et de la culture. Jean- Claude BEACCO souligne que « parmi les représentations de communautés étrangères, certaines sont des stéréotypes, perceptions figées et appauvrissantes, voire fantasmatiques, de réalités autres. La valeur identitaire des stéréotypes est bien connue et a été analysée dans le cadre des sciences sociales.... ».

Dans le cadre d'une réflexion sur le fonctionnement de sa propre culture et par sa mise en relation avec d'autres cultures, l'apprenant peut améliorer sa pratique d'une langue étrangère, au sujet de laquelle il doit s'interroger.

Le professeur peut jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels ».

Geneviève Zarate précise que « le rôle que nous assignons à l'étranger est celui d'une mise à distance de la réalité étrangère et par contrecoup, de l'objectivation de la culture maternelle. »; elle ajoute plus loin: (L'initiation culturelle doit relever davantage d'une démarche que d'une accumulation de connaissances (...)) Ne participant pas du consensus culturel qui fonde la connivence entre les membres d'une communauté. L'étudiant d'une langue étrangère est constamment soumis à une intense activité de repérage d'indices et d'interprétation sociale. » Ainsi dans le cadre d'un cours de civilisation et de l'étude d'un document précis, l'enseignant, ne considérera-t-il pas un ensemble fermé de connaissance, mais organisera avec ses apprenants des activités de découverte, de recherche et les amènera à expliquer les faits et les éléments donnent les clés d'une bonne compréhension de ce document, dans le but d'opérer une sorte de «conversion culturelle»; c'est donc bien la relation entre la culture maternelle et la culture étrangère qui instituée en objet d'étude spécifique.

Cette démarche implique donc pour l'apprenant l'acquisition de savoir-faire complexe; il s'agit bien d'être capable d'identifier les implicites culturels présents dans le document, de caractériser l'appartenance sociale de l'émetteur et du destinataire, de repérer les éventuels point de dysfonctionnement par l'analyse des références culturelles en jeu et de construire une ensemble explicatifs afin d'amener l'apprenant à apprendre conscience des connotations culturelles.

Geneviève Zarate revient sur l'enseignement de la civilisation prenant en compte l'apprenant, considéré dans toute sa dimension sociale:

L'exercice de civilisation ne peut se réduire à l'étude de document, ou à la compréhension de textes. Cette définition minimale n'est opératoire que dans un cadre strictement scolaire. Ce qui est proposé, c'est de mettre en place des compétences qui permettront de résoudre les dysfonctionnements inhérents aux situations où l'individu s'implique dans une relation vécue avec l'étranger et découvre ainsi des aspects de son identité qu'il n'avait pas encore eu l'occasion d'explorer:

sa qualité d'étranger qui lui est renvoyée par le regard de l'autre, les particularismes de ses pratiques qui lui étaient jusque là apparues comme des évidences indiscutables.

Le travail d'interprétation et de décodages de document de civilisation passe principalement par une activité linguistique et par la connaissance du contexte socioculturel de la culture cible. Le rôle de cet apprentissage est plus global: l'apprenant est un acteur social, dans une culture donnée et c'est donc à travers ses représentations personnelles qu'il décode la réalité étrangère. L'envie de communiquer et la motivation dont il fait preuve, ne sont nullement les garants de la maîtrise du passage d'un système de valeur à l'autre. Il faudrait dès le début accepter le fait qu'il y a un écart substantiel entre l'interprétation de l'étranger et celle du natif; l'apprentissage qui découle de ce principe et de cette vérité devra permettre de révéler cet état de fait à l'apprenant et lui permettre de construire son apprentissage de manière dynamique et réflexive et d'aller au-delà de ses premières impressions et d'une vaste succession de clichés et de stéréotypes; c'est la seule manière pour l'apprenant étranger d'objectiver sa culture maternelle.

L'approche interculturelle transforme l'enseignant en « médiateur interculturel ». Ce qui implique certaines aptitudes et une formation adéquate. Ce dernier doit acquérir suffisamment de compétences dans le domaine; ce que rappelle Louise Dabène: «les enseignants de langue devraient être dotés d'outils leur permettant d'accéder à une connaissance approfondie de leur public, dans ses composantes culturelles autant que linguistiques. ». Une sensibilisation aux différences entre le système éducatif est importante, puisque les apprenants sont pétris par le système éducatif qui conditionne leurs habitudes.

L'enseignant, de sa part doit donc être bien formé à l'interculturel: Selon BEACCO « il ne suffit pas de disposer d'une description fiable ou scientifique fondée de langue cible pour élaborer une méthodologie d'enseignement adéquate et performante. Il ne suffit sans doute pas de prendre appui sur une description scientifique des cultures, des sociétés ou des relations interculturelles pour établir par simple extrapolation, des pratiques d'enseignement appropriées ».

L'approche communicative a anticipé les études interculturelles en envisageant la culture comme système de valeurs, de conduites et de règles sociales régissent les individus et les groupes. Porcher affirme que « Cette culture invisible intervient dans les échanges et constitue un élément central dans la production et l'interprétation des énoncés ».

dans le processus d'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère, la confrontation des deux systèmes linguistiques engendrent nécessairement celles des deux cultures véhiculées par deux langues: J. Courthillon souligne qu'« Apprendre une langue étrangère c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des attitudes, des façons de penser, une autre logique, nouvelle, différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension. » .

la langue et la culture sont étroite corrélation, la langue est à la fois un élément qui compose la culture d'une communauté et l'instrument à l'aide duquel l'individu va verbaliser sa vision du monde. Elle porte en elle tous les éléments et les traces culturels d'une société, c'est à travers les mots qu'on découvre les valeurs des peuples et c'est la langue qui concrétise la pensée.

La langue avant d'être un instrument de communication, est le vecteur privilégie de la culture. Dans ce cas, il est inutile pour l'apprenant de s'enfermer dans sa propre culture et de ne penser qu'aux risques de déculturation lors de son apprentissage. L'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère devrait dépasser cette vision réductrice et s'ouvrir à d'autres perspectives qui considèrent l'apprenant comme un acteur social non comme une machine à laquelle on inculque un savoir.

Il faudrait enseigner la langue dans un contexte culturel et communicationnel. Comprendre le signifié, c'est aussi s'imprégner du cotexte

et tenir compte de la situation exacte. Selon F. Circure, Pedy, E. Pourquoi, R. « Toute parole, en langue maternelle, et en langue étrangère, ne trouve pas de sens que dans la dynamique communicative où elle s'inscrit. Tel énoncé, qui semblerait aisément interprétable si on le prend avec la situation à interpréter autrement, « à contre emploi »: un « merci » très sec peut exprimer un reproche ou une protestation, un « bravo » doté d'une intonation particulière peut signifier un reproche. Un reproche formulé avec douceur peut aussi exprimer un remerciement ».

Méthodologie de l'étude

327 étudiants, ont été sélectionnés. Ces étudiants représentent quatre universités qui enseignent le français au Soudan.

30 enseignants qui enseignent le français dans les universités soudanaises, ont été également sélectionnés,

Pour obtenir la fréquence distribution et le pourcentage, pour l'analyse des informations:

Les informations collectées ont été analysées en utilisant le SPSS (statistique package for the social sciences).

Résultat et discussion

1-Les étudiants:

Le tableau montre que (67.3%) des étudiants interrogés affirment que les enseignants utilisent la comparaison entre les deux cultures à l'enseignement de la culture. En revanche (32.7%) de notre échantillon, citent l'usage du travail de groupe.

Regardez le tableau

Tableau (1) présente les méthodes utilisées à l'enseignement de la culture

Les méthodes utilisées	F	%
La comparaison entre les cultures	220	67.3
Le travail de groupe	107	32.7
Total	327	100

Nous avons relevé à travers les réponses des étudiants que la majorité des étudiants précisent que les deux méthodes utilisées à l'enseignement de la culture sont efficaces (.95%) citent l'efficacité de la comparaison entre les deux cultures, tandis que (89 %) affirment l'effi-

cacité du travail de groupe.

Regardez le tableau

Tableau (2) présente l'efficacité des méthodes utilisées à l'enseignement de la culture

Efficace		Inefficace		
Les methodes	F	%	F	%
La comparaison entre les cultures	209	95	11	5
Le travail de groupe	96	89.7	11	10.3

Les réponses des étudiants confirment la domination du manuel et du tableau. La disponibilité de ces supports leur donne ce privilège. (64.2%) des étudiants assurent l'usage de ces deux supports à l'enseignement de la culture. (22.1%) citent l'utilisation de l'internet tandis que (13.7%) confirment l'usage de la presse et la chanson.

Regardez le tableau

tableau (3) présente les supports et les aides pédagogiques utilisés à l'enseignement de la culture

Les supports et aides pédagogiques	F	%
Le manuel	107	32.7
Le tableau	103	31.5
L'internet	72	22.1
La presse	23	7
La chanson	22	6.7
Total	327	100

Etant donné les supports les plus utilisés dans les classes soudanaises, la majorité des étudiants confirment l'efficacité du manuel et celle du tableau à l'enseignement de la culture. Les étudiants assurent

l'efficacité des supports provenant du média.

Les articles tirés des journaux français pourraient aider les élèves non seulement à connaître mieux la culture du pays via la langue qu'ils étudient, mais aussi à la comparer avec celle de leur propre pays. Le matériel authentique de la presse permet aux élèves de prendre en conscience et de discuter en classe les problèmes actuels ayant lieu dans la société. Grâce à la diversité des types de presse, le professeur n'aura pas d'embarras pour le choix de l'article correspondant à tel ou tel thème du cours.

Calvet insiste sur l'utilisation de la chanson à l'enseignement de la culture en se demandant pourquoi la chanson en classe? « Parce qu'elle est la langue, bien sûr, parce qu'elle est la culture aussi, parce qu'elle est la chanson surtout »

Etudier la chanson française, c'est étudier l'histoire de la France, la culture et la civilisation de la France, mais aussi c'est apprendre la langue française vivante qui sert à communiquer et qui permet à des personnes d'échanger des informations, de réagir, d'exprimer des désirs, des sentiments, des opinions. La chanson est un lien avec la culture de l'autre dans sa diversité. Elle a aussi une mission de plaisir, de divertissement.

Regardez le tableau

Tableau (4) présente l'efficacité des supports et des aides pédagogiques utilisés à l'enseignement de la culture

Les supports et les aides pédagogiques	Efficace		Inefficace	
	F	%	F	%
Le manuel	100	93.5	7	4.5
Le tableau	99	96.1	4	3.9
L'internet	65	90.3	7	9.7
La presse	20	87	3	13
La chanson	19	86.4	3	13.6

2-Nous remarquons que la plupart des enseignants (73.3%) déclarent qu'ils adoptent la comparaison entre les deux cultures pour enseigner la culture française. (26.8%) affirment qu'ils utilisent la discussion pour enseigner la culture.

Regardez le tableau:

Tableau 5) présente Les méthodes utilisées par les enseignants à l'enseignement de la culture

Les méthodes	F	%
La comparaison de deux cultures	22	73.3
La discussion	8	26.7
Total	30	100

concernant la comparaison entre les deux cultures. (54.5%) disent que ce genre d'enseignement est efficace pour éviter le malentendu entre les deux cultures; tandis que (45.5%) montrent l'efficacité de ce mode d'enseignement pour distinguer la différence entre les deux cultures.

Regardez le tableau:

Tableau 6) présente les raisons pour les quelles utilisent-ils la comparaison entre les deux cultures à l'enseignement de la culture

Les raisons	F	%
Pour éviter le malentendu	12	54.5
Pour montrer la différence entre les deux cultures	10	45.5
Total	22	100

(62%) des enseignants citent que la discussion est efficace pour apprendre et échanger les aspects distinctifs. (37.5%) justifient leur choix en disant que cela fixe la compréhension. Certes la discussion enrichit la connaissance des étudiants et les motive à exprimer leurs idées et opinions sur la culture française.

Dans le cadre d'un cours de civilisation et de l'étude d'un document précis, l'enseignant, ne considérera-t-il pas un ensemble fermé de connaissance, mais organisera avec ses apprenants des activités de découverte, de recherche et les amènera à expliquer les faits et les éléments donnent les clés d'une bonne compréhension de ce document, dans le but d'opérer une sorte de « conversion culturelle ».

Tableau 7) présente les raisons pour lesquelles utilisent-ils la discussion à l'enseignement de la culture

Les raisons	F	%
Pour apprendre et échanger les aspects distinctifs et	5	62.5
Pour fixer la compréhension	3	37.5
Total	8	100

Conclusion:

Au long de cette étude, nous avons tenté d'identifier les méthodes et les supports pédagogiques utilisés, à l'enseignement /apprentissage de la culture aux universités soudanaises.

Les résultats obtenus de l'enquête que nous avons effectuée auprès les étudiants et les enseignants projettent la lumière sur ces méthodes et ces supports.

Il est important de noter que les étudiants soudanais, affrontent des difficultés à l'apprentissage de la culture. Le manuel et le tableau sont les supports principaux à l'enseignement de la culture au Soudan, car ce sont les plus disponibles. Malgré tout, les enseignants soudanais essaient de faire entrer des autres supports dans leurs classes

Recommandation

Pour fixer la compréhension et l'apprentissage de la culture chez les apprenants soudanais, Il est préférable que les enseignants diversifient leurs méthodes. Ils peuvent utiliser des méthodes simples et faciles à introduire dans les classes soudanaises .nous proposons :

1. Le travail de groupe comme technique très efficace et utilisable dans le contexte soudanais. Les réponses des étudiants enquêtés affirment l'efficacité du travail de groupe. Malgré son quasi présence en classes soudanaises, les étudiants classent le travail de groupe parmi les trois méthodes les plus efficaces à l'enseignement du français.
2. l'internet, comme support efficace, disponible pour la plupart de nos étudiants, qui utilisent quotidiennement l'internet dans leur vie.

Bibliographie:

- (1) Calvet. L.J, 1980, la chanson dans la classe de français langue étrangère. Outils Théoriques. Paris: Clé international.
- (2) Chovancová, Katarina, Les échanges universitaires en tant que cadres de la sensibilisation interculturelle, In: Enseigner l'Europe, Actes du colloque international tenu le 13-14 septembre 2007, université Matej Bel, Faculté des sciences humaines, Banská Bystrica
- (3) Circuel, F. Pedoya, E. Porquier. R., 1991. Communiquer en français, Paris: Hatier/ Didier
- (4) Geneviève Zarate, 1983, «Objectiver le rapport culture maternelle/ culture étrangère», Le français dans le monde, Numéro 181, p.38
- (5) Geneviève zarate, 1993, Représentation de l'étranger et didactique des langues, Paris, Crédif- Hatier, pp.98-99
- (6) J. Courtyllon. 1984. « La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation. ». In Le Français dans le Monde, n° 188, Paris, Hachette Larousse, 1984, p.52.
- (7) Jean- Claude BEACCO, 2000, Les dimensions culturelles des enseignements de langue, Paris, Hachette Livre/ Français Langue Etrangère, pp.119;
- (8) Louise Dabène, 1994, Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Paris, Hachette supérieur, p.171;
- (9) L. Porcher. 1996 «Cultures invisibles ». In Le Français dans le Monde- recherches et applications, pp.126- 129.

- (10)-P. Bourdieu. 1982. « Réponses », Paris, Ed. Librairie Arthème / Fayard, p.116.
- (11)-Puren, C. 1998. Histoires méthodologiques de l'enseignement des langues. Paris, Nathan, Clé International ZQal. Collection DLE.
- (12)-Puren, C., Bertocchini, P., & Costanzo, E. (1998). Se former en didactique des langues, Paris: Éditions Ellipses.