



مجلة القلزم للداسات التربوية والنفسية واللغوية



علمية محكمة ربع سنوية تصدر عن

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

في هذا العدد :

- ✍ شعرية لغة السرد في المجموعة القصصية: «الهجرة السرية إلى الأشياء»
أ.د. محبوب محمد آدم
- ✍ أسس الإشراف العلمي على الرسائل الجامعية
أ.د. حسان بشير حسان حامد
- ✍ اضطراب ما بعد الصدمة وعلاقته بالصحة النفسية لدى عينة من السودانيين
الفارين من الحرب 2023م
أ. د. أمينة أحمد الشريف
- ✍ الاثار النفسية والاجتماعية للمهجريين قسرياً من حرب الخرطوم أبريل
2023م (دراسة حالة محلية شندي)
د. الطيب حمد الزين عبدالله عثمان
- ✍ الرثاء في ديوان محمد سعيد العباسي (دراسة تحليلية)
د. ميرغني حمد ميرغني حمد- د. صلاح التوم إبراهيم محمد
- ✍ Investigating the EFL Supervisors' Role on the Use of the
Teacher's Guide by Sudanese EL Teacher's in Classroom
Dr. Ahmed Gumaa Siddiek -Esra Ali Omar Abu Al-Maali



عدد خاص بمناسبة صدور العدد (200)
مجلة القلزم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية العدد الثاني والعشرون - ربيع الثاني 1445هـ - أكتوبر 2023م

مجلة القلزم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية عدد خاص بمناسبة صدور العدد (200) - العدد الثاني والعشرون - ربيع الثاني 1445هـ - أكتوبر 2023م

ردميك ISSN: 1858 - 9995



دار آريثريا للنشر والتوزيع
Arriyria for Publishing and Distribution

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

الخرطوم : مركز بحوث ودراسات دول حوض البحر الأحمر 2023

تصدر عن دار آريثيريا للنشر والتوزيع - السوق العربي

الخرطوم - السودان.

ردمك: 1858-9995

الخرطوم- السودان

مجلة القلم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية

الهيئة العلمية والإستشارية

هيئة التحرير

المشرف العام

أ.د. منى إبراهيم عبد الله محمد

مدير جامعة بخت الرضا

رئيس هيئة التحرير

أ.د. حاتم الصديق محمد احمد

رئيس التحرير

د. عوض أحمد حسني شبا

سكرتير التحرير

د. سلوى التجاني فضل جبر الله

التدقيق اللغوي

أ. الفاتح يحيى محمد عبد القادر

الإشراف الإلكتروني

د. محمد المأمون

التصميم والايخارج الفني

أ. عادل محمد عبد القادر

- أ.د. آمال محمد إبراهيم - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان
أ.د. محجوب محمد آدم - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان
أ.د. حمى الأمين الأصم - جامعة بخت الرضا - السودان
أ.د. أسامة نبيل محمد أحمد - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان
أ.د. أمينة أحمد الشريف - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان
د. أحمد جمعة صديق - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان
د. الطيب أحمد حسن - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان
د. هالة أباي زيد بسطان محمد - جامعة أم درمان الأهلية - السودان
د. طه ناجي محمد العوبلي - جامعة إب - اليمن
د. ضياء جاسم محمد راضي - جامعة الجفرة - ليبيا
د. محمد موسى محمد علي - جامعة بخت الرضا - السودان
د. نفيسة عمر الطيب - جامعة بخت الرضا - السودان
د. آمنة علي نوري - جامعة دنقلا - السودان
د. عبد الغني علي ويس أحمد المقبلي - جامعة صنعاء - اليمن
د. زهر الدين الأمين حامد الأمين - جامعة أم درمان الإسلامية - السودان
د. عصام الدين سر الختم الطيب - جامعة بخت الرضا - السودان
د. محمد الطيب عمر - جامعة طيبة - المملكة العربية السعودية
د. علي بن عبد الله فرحان العنزي - جامعة جازان - المملكة العربية السعودية
د. حسين محمد أحمد الرباعه - جامعة البلقاء التطبيقية - المملكة الأردنية الهاشمية.
د. أماني مختار عوض الله محمد - جامعة الزعيم الأزهرى - السودان
د. الوسيلة إبراهيم محمد درار - جامعة شندي - السودان
د. سعاد عبد الواحد فضل الله علي - جامعة كسلا - السودان
د. سعاد موسى أحمد بخيت - جامعة الأحفاد للبنات - السودان
د. أحمد عيسى محمود حماد - جامعة سنار - السودان
د. 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 (الْقُلُوم) للدراسات التربوية والنفسية واللغوية مجلة علمية محكمة تصدر عن مركز بحوث ودراسات دول حوض البحر الأحمر بالشراكة مع جامعة بخت الرضا- السودان. تهتم المجلة بالبحوث والدراسات التربوية والنفسية واللغوية والمواضيع ذات الصلة.

موجهات المجلة:

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

المحتويات

شعرية لغة السرد في المجموعة القصصية: «الهجرة السرية إلى الأشياء».....(44-15)

أ.د. محبوب محمد آدم

أسس الإشراف العلمي على الرسائل الجامعية.....(58-45)

أ.د. حسّان بشير حسّان حامد

اضطراب ما بعد الصدمة وعلاقته بالصحة النفسية لدى عينة من السودانيين الفارين من

الحرب 2023م.....(90-59)

أ. د. أمينه أحمد الشريف

الاثار النفسية والاجتماعية للمهجرين قسرياً من حرب الخرطوم أبريل 2023م (دراسة حالة

محلية شندي).....(108-91)

د. الطيب حمد الزين عبدالله عثمان

الرتاء في ديوان محمد سعيد العباسي (دراسة تحليلية).....(126-109)

د. ميرغني حمد ميرغني حمد- د. صلاح التوم إبراهيم محمد

Investigating the EFL Supervisors' Role on the Use of the Teacher's Guide by Sudanese EL Teacher's

in Classroom.....(127-160)

Dr. Ahmed Gumaa Siddiek -Esra Ali Omar Abu Al-Maali



الإخوة والأخوات : المختصين، والباحثين، والمهتمين والمشاركين في هذا العدد من مجلة القلزم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية العلمية المحكمة التي تصدر بالشراكة مع جامعة بخت الرضا - السودان، على امتداد وطننا العربي وخارجه نحييكم من أرض السودان أرض النيلين والتاريخ والحضارة الممتدة تحية تقدير وشكر وعرفان.

الإخوة والأخوات الأفاضل والفضليات، بعد شكر الله تعالى، يسعدنا أن نحتفل مع حضراتكم بصدر العدد رقم (200) من مجلات القلزم العلمية الدولية المحكمة، والتي بشهادة علماء أجلاء قد حجزت مقعداً متقدماً خلال مسيرتها العلمية في مجال البحث والنشر العلمي والفكري. يأتي هذا العدد من المجلة تنويجاً لمجهود كبير ومُقيم من قبل إدارات المركز وهيئاته العلمية والاستشارية المختلفة، وكذلك من المحكمين والمستشارين والشركاء على إمتداد العالم، وهو تحت إشراف البروفيسور عبد الرحيم محمد خير أستاذ علم الآثار بالجامعات السودانية والعربية.

يتميز هذا العدد بمشاركة عدد مقدر من الخبراء والعلماء والمختصين الذين أسهموا بمتوجههم العلمي والفكري لرفد المكتبة اللغوية والتربوية والنفسية بخبراتهم وتجاربهم. الأخوة والأخوات الأفاضل والفضليات: يسرنا في هيئة تحرير مجلات القلزم العلمية المحكمة والمتخصصة .

يأتي هذا العدد الخاص إهداءً لعالمين جليلين كانت لهما بصماتهم الواضحة في مسيرة هذا المركز عرفاً لفضلهما وجهدهما، وهما: البروفيسور/ يوسف فضل حسن - رئيس الهيئة العلمية للمركز. والبروفيسور/ علي عثمان محمد صالح - رئيس الهيئة الاستشارية للمركز. وشكرنا وإمتنانا موصول أيضاً لكل الذين أسهموا وشاركوا في هذا النجاح، ونخص بالذكر دار آرثريا للنشر والتوزيع صاحبة الإمتياز في إصدار هذه المجلات، وكذلك كل هيئات المركز المختلفة وكل شركاء المركز على مستوى السودان والإقليم والعالم. وفي الختام نسأل الله تعالى التوفيق والسداد للجميع.

هيئة التحرير

كلمة المشرف على العدد

يحتفل مركز بحوث ودراسات دول حوض البحر الأحمر بصدور العدد (200) من مجلة القلم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية العلمية المحكمة التي تصدر بالشراكة مع جامعة بخت الرضا- السودان، ومجلات القلم هي دورية دولية متميزة تشمل ثلاثة عشر إصدارة تضم: القلم العلمية (أبريل 2020م)، القلم التاريخية (أكتوبر 2020م)، القلم الإقتصادية والإجتماعية (نوفمبر 2020م)، القلم السياسية والقانونية (أكتوبر 2020م)، القلم للدراسات السياحية والآثارية (أكتوبر 2020م)، القلم الجغرافية (أكتوبر 2020م)، القلم التربوية واللغوية والنفسية (يناير 2021م)، القلم للدراسات الأمنية والإستراتيجية (مارس 2021م)، القلم للدراسات الإسلامية (مارس 2021م)، القلم للدراسات الإعلامية (سبتمبر 2021م)، القلم التوثيقية (سبتمبر 2021م)، القلم للدراسات التطبيقية (يناير 2023م) والقلم للدراسات التحليلية (يناير 2023م). ويستبان من الإطار المفاهيمي للمجلات القلم إنها برؤية شراكة إقليمية مستقبلية مستدامة وذات رسالة غايتها التعريف بإمكانيات دول حوض البحر الأحمر في كافة المجالات. وتأتي دورية القلم الصادر عددها الأول في أبريل 2020م إضافة نوعية لمواعين النشر العلمي (التقليدي والإلكتروني الحديث) العربي والأفريقي في عالم يتسارع فيه البحث العلمي بصورة كبيرة للغاية لا يستطيع أكثر الناس إيغالا في الخيال التنبؤ بمآلاته في المستقبل المنظور. وللمجلة شراكات علمية مع جهات عديدة (جامعات ومراكز بحوث) وذلك بهدف تنشيط الحراك العلمي بإقامة الورش، الدورات التدريبية، الندوات، المؤتمرات مع التوثيق للشخصيات للأكاديمية والإجتماعية التي أسهمت بشكل وافر في شتى ضروب المعرفة الإنسانية. وعلاوة على ذلك، يعمل المركز على دعم النشر العلمي الرصين في مختلف التخصصات بغية تطوير البحوث العلمية للدول المطلة على البحر الأحمر. وتم إهداء هذا العدد التاريخي لإثنين من كبار علماء السودان هما: الأستاذ الدكتور يوسف فضل حسن رئيس الهيئة العلمية بالمركز، ورئيس كرسي اللغة التركية بمعهد الدراسات الأفريقية والآسيوية، جامعة الخرطوم والأستاذ الدكتور علي عثمان محمد صالح رئيس الهيئة الاستشارية بالمركز، وأستاذ علم الآثار بقسم الآثار، جامعة الخرطوم تقديراً لمنجزاتهما العلمية والإدارية والإجتماعية خلال مايربو عن نصف قرن من الزمان. ونتمنى للعالمين الجليلين موفور الصحة وكمال العافية والمزيد من الإنجازات في دنيا العلم والمعرفة.

أ.د عبد الرحيم محمد خير
عضو الهيئة العلمية بالمركز
أستاذ علم الآثار - جامعة بحري

الأستاذ الدكتور يوسف فضل حسن (شيخ المؤرخين السودانيين)

مقدمة:

يأتي العدد الاحتفائي من مجلات القلزم العلمية الدولية المحكمة تكريماً وعرّفنا لشخصية الأستاذ الدكتور يوسف فضل حسن شيخ المؤرخين السودانيين ورئيس الهيئة العلمية بمركز بحوث ودراسات دول حوض البحر الاحمر - السودان .

كانت البداية لدراسة علم التاريخ بمدرسة الآداب في كلية غردون التذكارية التي تأسست عام 1902م. ويعتبر الأستاذ الدكتور مكي شبكة رائداً لتدريس هذا العلم من السودانيين. وهو أول من حصل على درجة الدكتوراه من الأساتذة الوطنيين بكلية غردون من جامعة لندن عام 1948م. وتلمذ يوسف فضل حسن على يد ثلة من أساتذة التاريخ بجامعة الخرطوم أغلبهم من الغربيين في الخمسينات الماضية.

المولد والتأهيل العلمي:

ولد يوسف فضل حسن ببلدة المحمية بولاية نهر النيل. وتلقى تعليمه الابتدائي بأبي حمد وسنكات. وواصل دراسته للمرحلة المتوسطة ببورتسودان والثانوية بمدرسة وادي سيدنا الحكومية (1948-1951م). تخرج ببيكالوريوس الآداب الدرجة الثانية في كلية الخرطوم الجامعية (1956م)، فبكالوريوس الشرف (الدرجة الثانية العليا) في تاريخ الشرق الأدنى والأوسط من كلية الدراسات الشرقية والأفريقية بجامعة لندن (1959م). وتوج جهده الأكاديمي بحصوله على درجة الدكتوراه في التاريخ الإسلامي من مدرسة الدراسات الشرقية والأفريقية، جامعة لندن 1964م. وترقى إلى مرتبة الأستاذية (بروفيسور) بتاريخ أول يوليو 1972م.

التدريس والأبحاث والإشراف والنشر العلمي:

شارك في التدريس بكلية الآداب جامعة الخرطوم محاضراً (1965-1969م)، فمحاضر أول (1965-1972م). وقام بتدريس مقررات: تاريخ العرب، الخلافة العباسية، شمال أفريقيا في العهود الإسلامية، الممالك الإسلامية في السودان، الإسلام في أفريقيا، الديانة المسيحية في أفريقيا. وأشرف على عدد من رسائل الماجستير والدكتوراه في عدة جامعات (الخرطوم، أم درمان الإسلامية، جوبا، أفريقيا العالمية، أم درمان الأهلية وأكاديميات عديدة). وعمل ممتحناً خارجياً للعديد من الجامعات داخل وخارج السودان.

الخبرات الإدارية:

- مساعد ضابط تنفيذي في وزارة الحكومة المحلية (1957-1956م).
- مدير شعبة أبحاث السودان (1972-1966م).
- مدير معهد الدراسات الأفريقية والآسيوية (1982-1972م).
- عميد كلية الآداب، جامعة الخرطوم (1979-1975م).

- نائب مدير جامعة الخرطوم (1983-1984م).
- مدير جامعة ام درمان الإسلامية (1984-1986م).
- مدير جامعة الخرطوم، دورتان (الأولى بالتعيين والثانية بالانتخاب: 1985-1990م).
- مؤسس جامعة الشارقة (1997-1998م) بدولة الإمارات العربية المتحدة.
- أستاذ كرسي الدراسات التركية بمعهد الدراسات الأفريقية والآسيوية، جامعة الخرطوم (2002 وحتى اليوم).

الأبحاث وعضوية اللجان:

- نشر باللغة العربية (21 كتاباً) من أبرزها: كتاب الطبقات في فصول الأولياء والعلماء والشعراء في السودان (ست طبعات: 1971-2012م).
- مقدمة في تاريخ الممالك الإسلامية في السودان الشرقي، الخرطوم، 2017م.
- دراسات في تاريخ السودان (الجزء الأول 1975م والثاني 1990م).
- انتشار الإسلام في أفريقيا، الخرطوم، 1979م.
- الشلوخ أصلها وطبيعتها في السودان وادي النيل، دار جامعة الخرطوم للنشر 1978م والطبعة الثانية 1990م.

ونشر باللغة الإنجليزية مجموعة من الكتب عددها (8) أبرزها:

- The Arabs and the Sudan From the Seventh to the Sixteenth Century. Edinburgh University Press 1967
- The Sudan in Africa (edited) and introduced with an index. Khartoum, 1971, 1985
- Studies in Sudan History. Suda tek, Khartoum 2003.

وبلغ عدد الأوراق العلمية في دوريات محكمة باللغة العربية (60) وبالإنجليزية (30). وشارك في تقويم بحوث للنشر العلمي والترقي لأساتذة الجامعات داخل وخارج السودان.

المشاركة في المؤتمرات:

شارك في العديد من المؤتمرات العلمية في الثقافية في داخل الوطن وخارجه، مقدماً أوراقاً علمية، مقرراً أو رئيساً للجلسات.

خدمة المجتمع:

قدم خدمات علمية وثقافية عديدة تتمثل في رئاسته للأمانة العامة لإحتفائية سنار عاصمة للثقافة الإسلامية للعام 2017م، عضوية اللجان الوزارية لوضع قانون الحكم المحلي في السودان عام 1979م. كما شغل رئاسة اللجنة الفنية لتحديد مستقبل معهد الكليات التكنولوجية (1987-1988م)، عضوية مجلس أمناء الصندوق القومي للطلاب منذ العام. وشارك أيضاً في تأسيس مدارس للتعليم العام بولايته الخرطوم (1974-1994م) ونهر النيل (1994-2006م).

شهادات تكريم ودرجات فخرية:

منح العديد من شهادات التكريم والدرجات الفخرية من أبرزها الميدالية الذهبية للعلم لجمهورية السودان للعام 1971م، جائزة الدولة التقديرية للآداب والعلوم والفنون 1977م، وسام النخيل من جمهورية فرنسا 1978م، جائزة العز بن عبدالسلام للعلوم والثقافة والعمل الإنساني 2014م. إضافة إلى ذلك، حاز على درجات الدكتوراه الفخرية من العديد من الجامعات المرموقة في السودان والخارج. وحصل مؤخرا على جائزة " الشخصية الثقافية في العالم العربي للعام 2022م" في فعالية معرض الشارقة الدولي للكتاب بدولة الإمارات العربية المتحدة.

خواطر وذكريات:

أشير بان لي ذكريات مع أستاذ الأجيال يوسف فضل حسن. لقد كان عميدا لكلية الآداب إبان فترة دراسة دفعتنا للباكالوريوس بجامعة الخرطوم في منتصف السبعينات الماضية. وكلفني أثناء رئاستي لقسم الآثار بجامعة جوبا قبل عقدين من الزمان بإعداد ملف عن ملوك وملكات السودان القديم للاستعانة به في مشروع تسمية شوارع العاصمة الخرطوم. وقدم لشخصي الدعوة للمساهمة بالكتابة وتقويم البحوث لمجلة "السودان في رسائل ومدونات (S.N.R)". وتواصل تعاونه العلمي المثمر مع جامعتي جوبا-مركز الخرطوم وجامعة بحري والكثير من الجامعات الأخرى في فترات لاحقة.

خلاصة القول، إن الأستاذ الدكتور يوسف فضل حسن شيخ مؤرخي السودان هو أحد أبرز العلماء في تخصص التاريخ الإسلامي على المستوى العربي والأفريقي، ورئيس الهيئة العلمية لمركز بحوث ودراسات دول حوض البحر الأحمر . ولاشك هذه مشاحة، لأن أنهل من معين علمه الفياض سواء عبر المحاضرات، حلقات الدرس، مؤلفاته ولقاءاته في الوسائط الإعلامية لهو أرخبيل يستقي منه طلاب علوم التاريخ في مراحل بحوثهم ودراساتهم التخصصية وفي مدارج حياتهم المختلفة. نسال الله له موفور الصحة وكمال العافية وأن يجعله ذخرا للعلم والمعرفة.

أ.د عبد الرحيم محمد خير

عضو الهيئة العلمية بالمركز

أستاذ الآثار بكلية العلوم الإنسانية ، جامعة بحري

الأستاذ الدكتور على عثمان محمد صالح (عم علي)

مقدمة :

كانت البداية للعمل الآثاري في السودان المسوحات والتنقيبات ببلاد النوبة (شمال السودان وجنوب مصر) وهي ثلاثة : الأولى (1911-1907م) ، الثانية (1934-1929م) والثالثة (-1959 1960م) . وشهدت فترة الخمسينات والستينات الماضية تأهيل الكادر الرائد الأول من الآثاريين السودانيين (عبدالرحمن آدم محمد : 1924-1954، ثابت حسن ثابت : 1921-1996م ، نجم الدين محمد شريف : 1938-1994م وأحمد محمد علي الحاكم :1938-1996م) . وركز هؤلاء الرواد أعمالهم في المسوحات والتنقيبات الآثارية بداخل السودان.

أما الجيل الثاني من الباحثين السودانيين في مجال الآثار فقد تخرج معظمهم من جامعة الخرطوم وتعلموا على يدي الرواد الأوائل من الآثاريين السودانيين والأوربيين في المملكة المتحدة وكندا . ونال بعضهم تأهيله الأكاديمي فوق الجامعي كله في أوروبا . وعند إنشاء قسم الآثار بجامعة الخرطوم (1965م) ترأسه في البدء بروفيسور بيتر شيني P.Shinnie* . المؤسس للقسم مع البروفيسور مصطفى الأمير (مصري) . وخلفه البروفيسور عبد القادر محمود عبد الله (1970-1971م) فالبروفيسور أحمد محمد علي الحاكم (1971-1981م) (رحمهم الله) . وقد قام الأخيران بدور كبير في تأهيل القسم بالجامعة وعاونهما أساتذة غربيون (جون قاوت ، راندي هالاند ، بيرس كروكر ، إلزا كليب ، رتشارد بيرس ، بول كالدو و ف.سكاربروف) وعرب (غانم وحيدة-عراقي) وسودانيون (على عثمان محمد صالح ، العباس سيد أحمد محمد علي ، يوسف مختار الأمين ، خضر عبد الكريم أحمد وإبراهيم موسى محمد) . وتأهلت الدفعة الأولى من الآثاريين السودانيين ، أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الأم في الغرب الأوربي (كمبردج بانجلترا وجنيف بسويسرا) والأمريكي (كالقاري بكندا) .

التأهيل العلمي:

تلقى البروفيسور علي عثمان محمد صالح تعليمه الابتدائي بموطنه قرية مشيكلا والمرحلة المتوسطة بدلقو المحس بالولاية الشمالية في الخمسينات والستينات المنصرمة . وواصل دراسته للمرحلة الثانوية بمدرسة أم درمان الأهلية الحكومية . ولا يعرف لماذا إختار هذه المدرسة

بالعاصمة سيما وأن الإقليم الشمالي توجد به آنذاك مدارس ثانوية تماثلها في العراق (مروى وعطبرة)؟! بيد أنني على رأي مفاده أن مرد ذلك أن على عثمان كان يعد نفسه أكاديمياً في العاصمة المثلثة بغية لعب دور بارز في الشأن العام للوطن في مقبل الأيام.

إلتحق على عثمان محمد صالح بجامعة الخرطوم طالباً في كلية الآداب عام 1965م . وتخرج فيها بمرتبة الشرف الأولى في التاريخ القديم عام 1970م. وتم تعيينه فور التخرج مساعد تدريس بقسم الآثار الناشئ حينها . وبعد فترة وجيزة حصل على منح لدراسة الماجستير بكندا (جامعة كالقاري) . وأشرف على رسالته البرفيسور بيرت شيني وكانت بعنوان: ”العهد المسيحي في النوبة Christian Nubia “ عام 1973م . واصل على عثمان تأهيله الأكاديمي والتحق بجامعة كمبردج (بريطانيا) وحصل على درجة الدكتوراه من كلية الدراسات الشرقية متخصصاً في آثار العصر الوسيط في السودان عام 1978م . عاد بعدها للسودان أستاذاً مساعداً بقسم الآثار (1978 - 1984م) ، فمشاركاً (1984 - 2000م) . وحصل على مرتبة الأستاذية (Professorship) من جامعة الخرطوم عام 2000م . وواصل بعد ذلك عمله بالقسم حيث قام بتدريس العديد من المقررات عن الآثار السودانية والعربية والأفريقية .

الأبحاث والإشراف والنشر العلمي:

أ جرى الأستاذ على عثمان عشرات البحوث العلمية كما ترأس العديد من مشاريع البحث الآثاري . وكانت البدايات بمشروع جامعة الخرطوم لمنطقة المحس (2013-1995م) ، ترأس مشروع SAP-1 رقم (5) عند الشلال الثالث في أقصى الإقليم الشمالي . وأعقب ذلك ترأسه لمشروع التدريب والبحث العلمي لجامعة الخرطوم بمنطقة جبل أم على في ولاية نهر النيل ، فضلاً عن إشرافه على مشروع المسح الآثاري للضواحي الشمالية لمدينة مروى القديمة (البحراوية) (-2015 وحتى اليوم) .

أشرف على العديد من البحوث الآثارية لدرجتي الماجستير (n=23) والدكتوراه (n=17) . وشارك بأكثر من (50) بحثاً علمياً في مؤتمرات وورش علمية داخل وخارج السودان . وبذل جهداً غير قليل في تأهيل الكادر السوداني الآثاري وذلك بتوفير منح للدراسة وفرص تدريب لإكتساب الخبرة خارج السودان (جامعات كمبردج ببريطانيا وكالقاري بكندا) .

الخبرات الإدارية :

تقلد الأستاذ على عثمان رئاسة قسم الآثار لثلاث دورات خلال الأعوام 1983-1986م ،
1990-1995م و -1997 2003م . وظل عضواً بمجلس أساتذة جامعة الخرطوم ولا يزال منذ
إلتحاقه بالجامعة منذ مطلع السبعينات الماضية وحتى اليوم .

خدمة المجتمع :

قام الأستاذ على عثمان بأدوار مهمة في خدمة المجتمع السوداني في مجال الشأن العام وفي
الجانب الأكاديمي والمهني . فهو عضو قيادي بالحزب الإتحادي الديمقراطي . وشارك بفعالية في
العمل السياسي خلال العقود الأربعة الفائتة . بيد أنني ساقصر حديثي عن مساهماته العلمية
والثقافية التي عرفتها عن كذب إبان فترة وجودي طالباً للبكالوريوس وباحثاً للماجستير في قسم
الآثار بجامعة الخرطوم (1972-1983م). وفي مجال العمل الثقافي والإجتماعي العام سواء على
المستوى المحلي والإقليمي والدولي فقد تقلد مهاماً رفيعة منها رئاسة لجنة المؤتمر الدولي للحضارة
الأفريقية . إلى القرن الحادي والعشرين (1997-1999م) ، رئاسة اللجنة الثقافية للهيئة السودانية
للولايات المتحدة (اليونسكو، اليسكو والإيسيكو (1997-2008م) كما عمل ممثلاً للسودان في
اللجنة الدائمة للثقافة العربية (2004-2000م) ورئيساً لإتحاد الأدباء والكتاب السودانيين للعام
2015م . ويعتبر الأستاذ على عثمان من المثقفين الموسوعيين . ورفد الساحة الثقافية السودانية
بالعديد من الكتابات (مجلة الثقافة السودانية في الثمانينات) والمحاضرات والمؤلفات التي ربطت
علم الآثار بالثقافة وخدمة المجتمع .

الجوائز والشهادات التقديرية :

حصل الأستاذ على عثمان على جائزة العالم المتميز في برنامج زمالات الصندوق العربي
للتنمية الإقتصادية والإجتماعية (2008م). كما تم تكريمه من كلية الدراسات العليا بجامعة
الخرطوم لمساهماته العلمية البارزة . في تأهيل باحثي الدراسات العليا بالجامعة .
أعد مركز بحوث ودراسات دول حوض البحر الاحمر السودان بالشراكة مع دار آريثريا
للنشر والتوزيع كتاب توثيقي عن البروفيسور علي عثمان محمد صالح جاء تحت عنوان: علي
عثمان محمد صالح حفريات ونقوش على جدار الذاكرة السودانية ضمن سلسلة الدراسات
التوثيقية التي أصدرها المركز وحمل الكتاب الرقم (9).

خواطر وذكريات :

للأستاذ على عثمان شخصية إجتماعية أسرة ويتمتع بحضور البديهة والمزحة الساخرة المحببة للنفس ، وعلاوة على ذلك ،فهو متواضع ومحبوب من طلابه وزملائه ومعارفه ويطلق عليه تلاميذه الكثر لقباً محبباً إلى نفسه وهو ”عمو علي“ .

لايتوانى الأستاذ على عثمان في تقديم النصح والإرشاد لطلابه وزملائه بكل أمانة وتجرد في مختلف قضايا العمل الآثاري . وهو دائم التحفيز المعنوي لباحثي الآثار.

مجمل القول ، إن الأستاذ الدكتور على عثمان محمد صالح أحد أبرز علماء الآثار على المستوي العربي والأفريقي في دراسات آثار العصور الوسيطة. ولا ريب أن التلمذ عليه والإرشاد من معين علمه الثر سواءً في حلقات الدرس أو من خلال مؤلفاته الجياد هو المنهل الذي استقى منه الكثيرون في مجال الآثار خاصة والإنسانيات عامة . وكان خير معين لهم في مدارج حياتهم العلمية . نسأل الله له كمال الصحة وتمام العافية وأن يمهده بطول العمر ويجعله ذخراً للعلم والوطن، إنه سميع مجيب الدعاء .

أ.د عبد الرحيم محمد خبير

عضو الهيئة العلمية بالمركز

أستاذ الآثار بكلية العلوم الإنسانية ، جامعة بحري

شعرية لغة السرد في المجموعة القصصية : «الهجرة السرية إلى الأشياء»

قسم اللغة العربية - كلية التربية - جامعة الزعيم الأزهرى

أ.د. محجوب محمد آدم

المستخلص :

تناولت هذه الورقة العلمية واحدةً من أهم الخصائص الفنية في مجموعة قصص «الهجرة السرية إلى الأشياء»، للكاتبة السعودية سهام العبودي؛ وهي ما يتميز بها سردها من لغة شعرية، تتجلى في انزياح الألفاظ والتراكيب والصور البيانية، وما يضيفه بذلك من متعة وجمال. وذلك بهدف إعادة قراءتها وكشف ما في لغة سردها من شعرية. هذا التميز الواضح للغة الشعرية في السرد هو ما يجعل ضرورةً للسؤال عن طبيعة ظاهرة اللغة الشعرية في سرد المجموعة القصصية، وما الأثر الجمالي الذي حققته ظاهرة الانزياح في هذه اللغة. تشكّل البحث لتحقيق هدفه من مقدمة ومدخل وفصلين؛ خصّص المدخل للتعريف بالكاتبة وإطار الدراسة التطبيقي ثم التعريف بمجموعة من المفاهيم التي تتصل بالدراسة. وجاء الفصل الأول بعنوان شعرية العنوان. وعالج الفصل الثاني شعرية لغة السرد في المجموعة القصصية. وقد تبين من نتائج البحث بأن الكاتبة وظفت الانزياح اللغوي بمظاهره المختلفة؛ ميّزت به أسلوبها الفني ومنحته خصوصيته وتوجهه، وأضفت عليه ما يحرض ذهن المتلقي لتتبع ما في مجموعتها من رؤى وأحداث. الكلمات المفتاحية: الهجرة السرية، شعرية اللغة، السرد القصصي، الانزياح الدلالي..

The poetics of narrative language in the short story collection (Secret Migration to Things)

Prof. Mahjoub Mohammed Adam

Abstract:

This scientific paper dealt with one of the most important artistic characteristics in the collection of stories “The Secret Migration to Things”, by the Saudi writer Siham Al-Aboudi, which is characterized by its narrative of poetic language, which is reflected in the displacement of words, structures and graphic images, and the fun and beauty it gives to it. This is in order to re-read it and reveal the poetic language of its narrative. This clear distinction of poetic language in narration is what makes it necessary to ask about the nature of the phenomenon of poetic language in the narration of the story collection, and what aesthetic impact the phenomenon of displacement has achieved in this language. The research was formed to achieve its goal of From an introduc-

tion, an introduction, and two chapters, the introduction is devoted to introducing the writer and the applied framework of the study, and then introducing a set of concepts related to the study. The first chapter was titled The Poetics of the Title. The second chapter dealt with the poetry of the language of narration in the collection of short stories. The results of the research showed that the writer employed linguistic displacement in its various manifestations, distinguished her artistic style and gave it its privacy and glow, and added to it what incites the mind of the recipient to follow the visions and events in her collection.

Keywords: clandestine migration, language poetics, storytelling, semantic displacement.

المقدمة :

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد ﷺ وعلى آله وصحبه، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، أما بعد؛ فإنَّ القصة تعدُّ من الفنون الأدبية التي تحظى عند الناس بالقبول؛ لما يجدون فيها من المتعة الفنية في بناء الأحداث، وما يتضمنه من الإثارة والتشويق؛ إذ تنقل المتلقي إلى أجواء الأحداث، وتجذبه بحيث يتابع مجريات القصة حتى النقطة الأخيرة، ويحدث ذلك فيما لو استطاع القاص أن يحبك أحداث قصته حبكة متماسكة⁽¹⁾، قائمة على ما يحدث على أرض الواقع أو فيما يحتمل حدوثه من صراع وتجاذب. وقد يثير متلقيه ويجذبه إلى القصة بما يضيف عليها من الإيحاءات السياسية أو الجنسية أو العاطفية، أو صياغتها حول سر غامض لإثارة التوتر والترقب المتعلقان بحب الاستطلاع، وقد تكون القصة ممتعة ومثيرة بسيطرة عنصر أو أكثر من عناصر بناء القصة عليها؛ فيغري المتلقي إلى القصة ما في أسلوبها من جمال واتقان، على نحو ما نجد في قصص « الهجرة السرية إلى الأشياء » للكاتبة السعودية سهام العبودي.

إشكالية البحث:

إنَّ المتعة الفنية التي يحظى بها المتلقي في هذه المجموعة، وما يجده من فاعلية سردها؛ هي ما شكَّل ضرورة للإجابة عن تساؤلات عدة، وهي: ما هو الأثر الشعري الذي حققته لغة السرد القصصي؟ وما الأثر الجمالي الذي حققته ظاهرة الانزياح الدلالي خاصة في لغة السرد؟ وما الصور الانزياحية التي استثمرتها الكاتبة في مجموعتها القصصية؟

أهداف البحث:

سعت هذه الورقة العلمية لتناول ظاهرة شعرية لغة السرد في المجموعة القصصية بالدراسة والتحليل، وتتبع ما في أسلوب السرد القصصي من جمال اكتسبته من ظاهرة الانزياح الدلالي خاصة.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في كونه يحاول الإجابة عن أسئلة الدراسة، من خلال تناول ظاهرة شعرية لغة السرد في المجموعة القصصية، وكشفه للخصائص الفنية في أسلوب السرد، وإبرازه لما يتميز به من لغة شعرية،

تتجلى في انزياح الألفاظ والتراكيب والصور البيانية، وما يضيفه بذلك من متعة وجمال . ولما كان موضوع البحث يحتاج إلى دراسة النصوص السردية في المجموعة القصصية، والعمل على تفسيرها وتحليلها؛ لأجل الوصول إلى نتائج مقبولة عن طبيعة ظاهرة اللغة الشعرية في سرد المجموعة القصصية، استدعى أن تعتمد هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. ومن ثم تشكّل البحث؛ لتحقيق هدفه، من مقدمة ومدخل وفصلين؛ حُصص المدخل للتعريف بالكاتبة، ومجموعة قصص «الهجرة السرية إلى الأشياء»، وتعريفها موجزاً لمجموعة من المفاهيم التي تتصل بالدراسة: كالشعرية، والانزياح، والسرد. وجاء الفصل الأول بعنوان شعرية العنوان. وخصّص الفصل الثاني لدراسة شعرية لغة السرد القصصي.

تمهيد :

1. ترجمة الكاتبة: (2) سهام صالح العبودي، قاصة، وباحثة. ولدت عام 1974م في مدينة الرياض - المملكة العربية السعودية. حاصلة على درجة الدكتوراه في الدراسات الأدبية - تخصص الأدب الحديث، عضو هيئة التدريس بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

لها العديد من المساهمات والأنشطة الثقافية، من إصداراتها:

من المجموعات القصصية:

- «خيوط ضوء يستدق»، 2004م.. «ظل الفراغ» 2009م.. «الهجرة السرية إلى الأشياء» 2015م.
- شرفات ورقية: (قراءات في كتب)، 2018
- انتباهات الألفة: (تأملات رحلية)، 2018م.
- بلاغة الشاشة، قراءات سينمائية: دار أثر للنشر والتوزيع، الدمام، 2019م.
- أصوات الزمن في القصة القصيرة السعودية: النادي الأدبي الثقافي بحائل، 2020
- حاصلة على جائزة الشارقة للتأليف المسرحي عن نص (بحثاً عن الظل المفقود) 2018م.

2. التعريف بالنص:

«الهجرة السرية إلى الأشياء» تضم سبع قصص قصيرة، هي: «الهجرة السرية إلى الأشياء»، «برعم الخوف برعم الأمل» « ما تكتبه الظلمة.. ما يحجبه النور»، «من يقرأ الشمس»، «سطر الخلاص»، « معادل موضوعي»، « بتلة» وقد صدرت المجموعة بعنوان القصة الأولى عن دار المفردات، الرياض، الطبعة الأولى 1436هـ - 2015م.

كتبت د. دوش بنت فلاح الدوسري (3) في قراءتها للمجموعة القصصية: إنها مجموعة نصوص تتميز بالتفكير والتأمل العميقين، وإنها في مجملها تهتم باستبطان الشخصيات، استبطان ذاتها واستبطان علاقاتها بالعالم المحيط بها، فالقصة فيها هي قصة الشخصية في المقام الأول. وتنبهت إلى ما تمتاز بها نصوص المجموعة القصصية من لغة شعرية، وقالت إنها ذات بُعد جمالي مؤثر، وظفت فيه المجاز والصورة والرمز. بينما كتب د. عبد الله السمطي (4): تتسم قصص كثيرة بالمجموعة [القصصية] بشعرية السرد وكثافته كدأب سهام العبودي في كتاباتها القصصية السابقة.

[ب] مفاهيم :

[1]- الشعرية:

مصطلح الشعرية مصطلح أسلوبى مستحدث، ويرتدّ في أصوله - كما ذكر - إلى أرسطو، في مؤلفه «فن الشعر»؛ فهو أول كتاب خُصّص بكامله للنظرية الأدبية، مع التركيز على لغة الدراما. ثم أثاره الشكلانيون الروس، وبعثوا به في النقد الجديد، ثم استخدمه رومان ياكسون في كتاباته.⁽⁵⁾ وقد أثار النقاد والمترجمون جدلاً واسعاً فيما تفيده الشعرية من مفاهيم مختلفة، أو ما استُخدم من مصطلحات مختلفة للتعبير عن مفهومه. وهو ما وضعه حسن ناظم في قوله: «يبدو أننا نواجه - من جهة أولى - مفهومًا واحدًا ومصطلحات مختلفة، ويبدو بارزا هذا الأمر في تراثنا النقدي العربي ونواجه مفاهيم مختلفة بمصطلح واحد من جهة ثانية، ويظهر هذا الأمر في التراث النقدي الغربي أكثر جلاءً»⁽⁶⁾ واختلفوا في موضوعها؛ وهل هي متعلّقة بالشعر فقط أم تتعدّاه إلى النثر، أم هي موجودة ومتولّدة عن الخطاب الأدبي ككل.

من النقاد من أعطى للشعرية مجالاً أرحب، حتى جعلها تشمل كل أنواع الخطاب الأدبي، وأنها تتعلق بدراسة خصائص الأعمال الأدبية وأساليبها، باعتبارها إبداعاً تلفظياً⁽⁷⁾، ودراسة الصيغ الداخلية للنص والأشكال الفنيّة والجمالية. وقد ذكر معجم المصطلحات أن الشعرية ((Poetic) «صفة لكل ما يتميز بالجو العام للشعر، أو كل ما يتصف بسمات الخيال والعاطفة والتعبيرات البليغة التي ترتبط في ذهن الإنسان بالشعر، ولا يشترط بطبيعة الحال أن يكون الأثر الشعاري منظوماً تبعاً لقواعد العروض المتواضع عليها، ولكن المهم أن يكون الموضوع وأسلوب التعبير هما المنتصفان بالشاعرية، مثال ذلك في الأدب العربي الحديث كتابات المنفلوطي في مقالاته ورواياته.»⁽⁸⁾ وبذلك لم يقتصر اهتمامهم على الشعر وحده، وإمّا تعدى هذا الاهتمام إلى الفنون الأدبية الأخرى؛ فذكروا أنها هي مجموعة الخصائص التي تخوّل للعمل الأدبي أن يكون أدبياً متفرداً، متميّزاً عن الأعمال الأخرى. ومن هنا جاز لنا أن نتناول شعرية لغة السرد في مجموعة قصص (الهجرة السرية إلى الأشياء) لما تتميز بها من سمات أسلوبية وصور فنية. وقد تسرب مصطلح الشعرية إلى الدراسات العربية، من خلال أصله اللغوي (ش ع ر) الذي يدل على العلم والفطنة والدراية تقول: شعرت بالشيء، إذا علمته وفطنت له.⁽⁹⁾ وجاء في لسان العرب: «والشعر منظوم القول، غلب عليه لشرفه بالوزن والقافية... وقال الأزهري: الشعر القريض المحدود بعلامات لا يجاوزها، والجمع أشعار وقائله شاعر، لأنه يشعر بما لا يشعر به غيره، أي يعلم... وسُمي شاعراً لفطنته».

علماً بأن مفهوم الشعرية في الدراسات النقدية الحديثة قريبة الصلة بما ذهب إليه العلماء العرب قديماً في تناولهم لعلم البلاغة، حرصاً على بيان ما ينبغي أن تكون عليه اللغة الأدبية. قال أبو هلال العسكري: «البلاغة من قولهم: بلغت المكان، إذا انتهيت إليها وبلغتها غيرى، ... فسميت البلاغة بلاغة، لأنها تنهى المعنى إلى قلب السامع فيفهمه، وهي أيضاً⁽¹⁰⁾: «كل ما تبلغ به قلب السامع فتمكنه في نفسه كتمكنه في نفسك، مع صورة مقبولة ومعرض حسن»⁽¹¹⁾ وقال الأستاذ عدنان بن ذريل: «لقد وسعت مجالات البحث البلاغي الحديث إلى حدود أرحب أفقا، وسعت من حدود اللفظة والجملة إلى المجالات الرحبة التي للنوع الأدبي الواحد والأساليب المتنوعة في القول، وصارت تشمل ما يكفل تبين إبداع الأديب أو جمال أدبه. ولنلاحظ أخيراً أنّ البلاغة كمصطلح فني أدبي حديث تشمل الأسلوب وعلمه، إلا أنّها إلى جانب ذلك تتضمن الطاقة الأدبية

أو الملكة أو المقدره على التعبير عند الأديب، كما أنها تقصدها. ⁽¹²⁾ وأياً كانت المرجعية التي يصلح أن يعتمد عليها لدراسة اللغة الشعرية في عمل أدبي؛ فإن هذه اللغة هي التي يعبر بها الشاعر عن حالاته النفسية تجاه ما يثيره من مواقف، كما يعبر بها عن رغباته وميوله. ويلجأ لها الأدباء في نثرهم كذلك لثرائها وقدرتها على ترجمة المشاعر ووصف ما يريدون التعبير عنه، وما يفعلون إزاءه من المواقف. وهذا الضرب من الاستعمال اللغوي هو ما يجعل من بعض النثر عملاً أدبياً، ولا يكون كذلك إلا إذا جنح الأديب إلى ما في اللغة الشعرية من استخدام خاص للغة في مفرداتها وتراكيبها واستعان بقدرتها في التصوير وإصابة المعنى. وقد آثرنا أن ندرس شعرية لغة السرد في المجموعة القصصية، في إطار الدلالات التي تلمسناها في مفهوم مصطلح الشعرية، وأخذنا بما شاع استعماله في الدراسات النقدية الحديثة. ودون تقصي ما ورد من تفصيلات عن المصطلح، اعتماداً على أنه أشبع بحثاً ودراسة، وحُصّصت لذلك دراسات كثيرة ومتنوعة ⁽¹³⁾. ودون الرجوع إلى البدائل الأخرى للمصطلح.

[2] الانزياح:

الانزياح: مصدر انزاح عن كذا؛ زاح عن المكان زوحاً وزواحاً: زَالَ وَتَنَحَّى وتباعد. وانزاح المرص عنه: زال عنه وانكشف، وربما قالوا: أَرَاخُ يُزِيحُ إذا ذهب وانزاح: ذهب وتباعد ⁽¹⁴⁾ وهذا المصطلح في دلالاته اللغوية يفيد الخروج عن المألوف والمعتاد، وتجاوز المتعارف عليه والعادي؛ مما يسمح بالقول بأن شعرية اللغة تتحقق باستعمال اللغة استعمالاً خاصاً يخرج بها عن المتعارف عليه والمألوف في الكلام العادي، أو الأسلوب العلمي، وتجاوزه إلى التعبير الفني؛ وما يتوخاه من تحقيق وظيفة تأثيرية أو جمالية أو دلالية ⁽¹⁵⁾. وهذا الخروج أو الانحراف عن النسيج اللغوي العادي في أي مستوى من مستوياته (الصوتي، التركيبي، الأسلوبي، البلاغي) هو ما يسمى بالانزياح، ويعد من أهم الوسائل التي يهدف بها الأديب إلى إبهام المتلقي وشده لقصيدته، أو أسلوبه الفني نثراً. وقد اشتهر مفهوم الانزياح وانتشر بين الباحثين العرب المعاصرين من خلال اطلاعهم على الدراسات النقدية الغربية الفرنسية وأخذهم بمصطلح (Lécart)، بينما اختار بعضهم لفظ الانحراف (Deviation) على نحو ما عبرت به الدراسات الإنجليزية، وتحمل الدلالة ذاتها التي يحملها لفظ الانزياح في النقد الفرنسي. مما يدل على أن مصلح الانزياح حديث النشأة، إلا إن الظاهرة التي يدل عليها ليست جديدة؛ بل تعود جذورها إلى تراثنا النقدي، وإن عبروا عنها بمسميات مختلفة ⁽¹⁶⁾ كالعدول والانحراف والخروج ونحوها. وقد استخدم الباحثون العرب المعاصرون مجموعة كبيرة من المصطلحات للتعبير عن هذه الظاهرة الأسلوبية، وإن اشتهر من بينها مصطلح (الانحراف) ومصطلح (العدول)، وحظي مصطلح الانزياح بالانتشار، حتى طغى على استخدام المصطلحات الأخرى؛ فهو - كما يقول بعضهم - أنسب تعبير للظاهرة، ويمتاز بأن دلالاته منحصرة تقريباً في معنى فني ⁽¹⁷⁾.

وقد اهتم الدارسون بنوعين من الانزياح اللغوي، هما:

1. الانزياح الدلالي (الاستبدالي): ويقصدون به غالباً ما يعرف في البلاغة بالصورة الشعرية، ويُعد التشبيه والاستعارة والمجاز من أهم أشكال هذا الانزياح الدلالي ⁽¹⁸⁾.
2. الانزياح التركيبي: ويقصدون به كل خروج عن قواعد النظم والتركيب؛ مثل الاختلاف في ترتيب الكلمات. كما في نظام التقديم والتأخير ⁽¹⁹⁾.

[3] - السرد:

السرد لغةً هو: تقدمة شيءٍ إلى شيءٍ تأتي به متسقا بعضه في إثر بعضٍ متتابعاً⁽²⁰⁾، وانتقلت الكلمة إلى دلالاتٍ أخرى قريبة الصلة بمعناه اللغوي، فمن ذلك كما جاء في المعاجم العربية:⁽²¹⁾

متابعة القراءة أو الكلام في إجابة: سرد الحديث ونحوه: إذا تابعه⁽²²⁾. فاشترطوا الجودة والاتساق والتتابع في سياق القراءة والكلام. وسرد القرآن: تابع قراءته في حذر منه..

حكاية الأحداث بحيث يتصل بعضها ببعض مع مراعاة التسلسل الزمني لحدوثها. وذكر أن قولهم: سرد الحديث أو سرد القصة ونحوها: إذا رواه وعرضه، أو قص دقائقه وحقائقه⁽²³⁾..

متابعة الصوم وموالاته: سرد فلان الصوم: إذا والاه وتابعه.

وذكر العلماء أن السرد يطلق أيضاً على الدروع وسائر الحلق؛ وسُمي سرداً لأنه يُسرد فينقب طرفاً كل حلقة بالمسما. كما يطلق على الثقب، والخرز في الأديم والنعل وغيرهما⁽²⁴⁾. ولا يبتعد التعريف الاصطلاحي للسرد عن تعريفه اللغوي كثيراً، على ما ذكر في معاجم المصطلحات الحديثة؛ فالسرد (Narration) هو « المصطلح العام الذي يشمل على قص حدث أو أحداث أو خبر أو أخبار سواء أكان ذلك من صميم الحقيقة أم من ابتكار الخيال.»⁽²⁵⁾، أي هو الفعل الذي يقوم بنقل الحكاية إلى المتلقي، وهذا النقل يتم باستعمال اللغة أو التصوير أو غيرها من وسائل التعبير. وعرفه بعضهم بقوله: « نقل الحادثة من صورتها الواقعية إلى صورة لغوية »⁽²⁶⁾. والسرد في هذا التعريف بصورته اللغوية هو الوسيلة أو الكيفية التي يتم بها نقل الحادثة الواقعية إلى المتلقي؛ أي حكاية الراوي أو القاص لأحداث القصة، بحيث يتصل بعضها ببعض مع مراعاة التسلسل الزمني لحدوثها.⁽²⁷⁾ وعلى ذلك فإن السرد هو طريقة بناء النص الأدبي في شكل قصة أو رواية. وذلك لأن أحداث القصة في صورتها الواقعية واحدة، بينما كل راوٍ لها يمكن أن يحكيها بطرق متعددة، وتصبح كل رواية منها فريدة في نوعها على مستوى السرد، أي عن الطريقة التي تروى بها القصة، والشكل الذي يقدم به مضمونها.⁽²⁸⁾ وقدّم سعيد يقطين ما وصفه بأنه أبسط تعريف للسرد، فقال: «إنه عرض حدث أو سلسلة أحداث متتابعة أو أخبار واقعية أو خيالية بواسطة اللغة، وكل سرد يشترط حدثاً وشخصيات تنشط ضمن زمان ومكان معينين، وبواسطة سارد ينقل كل ذلك إلى السامع أو القارئ.»⁽²⁹⁾

فجعل اللغة هي واسطة عرض أحداث القصة. ولا شك أن اللغة السردية هي إحدى أهم أدوات الكاتب الرئيسية في عملية الكتابة؛ إذ بواسطة اللغة شفاهية كانت أو كتابية تؤدي القصة، واللغة بإمكاناتها المتعددة وأساليبها المختلفة هي التي تشكل، بجانب أدوات أخرى، أساليب عرض القصة. ويقوم الكاتب باختيار الأسلوب المناسب الذي يساعد على توصيل المعنى الذي يريد، من خلال إطار فني جميل وممتع، يقدم فيه فكرته عبر سلسلة من الأحداث المتوالية والمتراصة التي تكون في النهاية قصة مجبوكة ومقنعة.

وما ذكر في تعريف السرد ومفهومه يؤكد أن القصة تقوم على دعائمين أساسيين:

أولاهما الحكاية، وما تحتويه من أحداث واقعية كانت أم متخيلة، ويمكن أن تحكى بطرق متعددة، وثانيتها: هي الطريقة التي تسرد بها تلك القصة، أي الصياغة الفنية للحكاية،⁽³⁰⁾ وبناء النص السردى، بأساليب بلاغية يكون الغرض منها جذب المتلقي لمحتوى ومضمون الحكاية التي يتم سردها، بجانب بقية عناصر النص السردى؛ كالحداث والشخصيات وعنصر المكان والزمان وما يهدف إليه النص من مغزى صريح أو ضمني.

[ج] المجموعة القصصية (الهجرة السرية إلى الأشياء) : القصة الأولى: الهجرة السرية إلى الأشياء:

القصة عن شخص مصاب بتهيوّات أن الأشياء من حوله في انتظار من يعيد لها انسجامها؛ فيجتهد في ترتيبها وتنظيمها. وتحقيقاً لذلك يقوم بقصّ هدب كل سجاجيد المنزل؛ حين لاحظ أن أرجل السكان يفسدون انتظامها عندما يمشون عليها، لقد كان كما قال «على يقين بأن السجادة تكره عدم استواء غرتيها، وبأنها تسعد حين أعيد تهذيبها» (ص:5) لكنه بعد وقت من استمرار هذه الحالة صار يشعر أن كل ما يقوم به مجرد عبث، وأن حلاً نهائياً وحاسماً ما سيطفئ جنونه الغريب بأطراف السجاجيد.. ويبدو أن شعوره بهذا الإحساس هو الذي ألجأه للطبيب، ويقول له إن هذه التخيلات بدأت تراوده بعد حلم ثقيل رآه بعدما غيّر إحدى شمعات الثريا في غرفة الجلوس، فقد رأى في منامه أن بقية الشموع تبكي ضوءاً ملاً البيت وكاد أن يخنقه فاضطر لتغيير بقية الشمعات.. لقد صار بعد هذا الحلم يحس بأن الأشياء من حوله تتكلم أو تتحرك وتخبره بهذه الطريقة أنها متضايقة من أشياء نفعها بها. على نحو ما يحدث لكرات الشعر التي تتجمع في الزوايا وتحت قطع الأثاث فيشعر أنها ليست ميتة أو يسمع لها نحيباً. ويزعجه صرير الأبواب فيشحم مفاصلها، ويشعر حينها إنها لن تعود لتصرخ في سمعه، ولن يؤذيه الشعور بمفاصل الباب وآلامها. عندئذ يواجه الطبيب بأن رهافته النادرة نتيجة أنه متأذٍ بشكل لا يمكن التعبير عنه. وأن ما يشعره من آلام الأشياء أو صرخاتها هي في الحقيقة صرخاته المخبوءة فيه، وهي تطارده.

القصة الثانية: برعم الخوف .. برعم الأمل :

هي قصة صبي تتمثل مشكلته أن النفاذ من زقاق بيتهم للحاق بصبية الحارة ومشاركتهم اللعب في الشارع كان يقتضي المرور بجارهم ذي الرجل المقطوعة الذي كان يجلس أمام بيته ماداً رجله الوحيدة؛ التي تبدو في عينيه سداً هائلاً يصعب أمر مروره، وخوفه منه يفوّت عليه اللحاق بأقرانه.. فلما اشتكى لأمه جعلت شفقتها بالرجل لا تستجيب إلى توسلاته بأن ترافقه في المرور بالرجل، وأن تطمئنه بأن حالة جارهم مؤقتة؛ لأنه سينعم قريباً برجل جديدة طازجة، ستنبت مكان المفقودة، وأن بقاءه في خارج بيته وتعرضه للشمس بشكل كاف أمر ضروري كي تنبت رجله؛ فراققت للصبى الفكرة وتبدّد خوفه، وأصبحت لذته في مراقبة بزوغ هذه الرجل الجديدة التي ستنبت. ولكن بدلاً من إنباتها ركب الرجل رجلاً اصطناعية؛ فافتقد بذلك ما اعتاد عليه، وافتقد أكثر ما كان يتوقعه من إنبات الرجل..

خلص الفتى - بعد أن تخطى مرحلة الصبا- أنه أدرك أن ما يخوفنا قد يكون أفضل ما يحدث

لنا حين ننظر إلى عين الخوف ونسرق منه الأمل..

القصة الثالثة : ما تكتبه الظلمة ... ما يحجبه النور ...!

القصة عن شخص فقد بصره، ويخرج من المشفى مع واحدة يبثها بخواطره التي يسجلها عن إحساسه بمن حوله وتفسيره للأشياء اعتماداً على حدسه وتمييزه للأصوات.. ويخرج مما حدث له بأنه ما من خسارة مطلقة، وما من مكسب ناصع، وباطمئنانه إلى العوض الحتمي عن كل فقد، العوض الذي يجعل التصالح مع الفقد أمراً ممكناً.

القصة الرابعة: من يقرأ الشمس :

وهي بدورها خواطر ابنة حيال أبيها، ويبدو أنه معلم، إذ يقول عنه «طرف كُمه المعبأ بالطباشير» ويفهم من حديثها أن كاتباً تقدم لخطبتها، ويبدو أن والدها لم يكن يراه مناسباً لها، فتعقَّب بأن القطارات التي تفوت.. لا تعود، وهي إن عادت، عادت محملة بآخرين يركلونك بأرجلهم عن الأبواب ثم يمضون وأنا أمضغ مرارتي فوق أرصفة المحطات التي غادرتها القطارات..

القصة الخامسة: سطر الخلاص:

القصة عن شخص يتجدد موته بعقل تافهة؛ كأن لا يرى عامل النظافة الغاضب تحيته له، أو أن يقع زر قميصه في فتحة تصريف الماء؛ وبذلك كان يموت بمعدل مرة أو أكثر كل شهر تقريباً، ثم صار يموت كثيراً.. فأربك الناس من حوله.. وسبب لأمه كثيراً من الآلام؛ لأنه لا يموت فيغادر حياتها كما يغادر الآخرون، كانت تقول له: متى ستموت ميتة نهائية كي أستريح منك. فأصبح ينشغل بتهيئة وضعيات مريحة لميتاته المحتملة التالية. فإن غفل عن هذه التهيئة جاء موته بشكل لا يناسبه، كما حدث في انشغاله بموت والده المفاجئ؛ حيث وجد نفسه عالقا بين فكي شاة جارهم. لذا أصبح يعد أمكنة محتملة مناسبة وجديرة به؛ مستفيداً مما يرشحه الكاتب (س) في روايته (الأمسيات الضالة) من وضعيات الموت المريحة اللائقة. فلما مات (س) تورط بموته، ولم يعرف كيف يعوِّض غيابيه. ولم يجد كاتباً أصيلاً يقوم مقامه. فبدأ يسأل نفسه لم يعتمد على خيالات الآخرين ولا يعتمد على نفسه!!

لقد كان العالم المثالي الذي صنعه هو سطر الخلاص بالنسبة له، وعالج فيه أموره العالقة مع الحياة.. ثم قال: «لقد كنت روحاً تنوق إلى الخلاص من جسدها.. روجي الآن مستقرة في مكان ما.»

القصة السادسة: معادل موضوعي:

القصة يرويها شخص ظل يراقب باهتمام جارته الشابة، وهي تخرج كل عصر مع صغيرها إلى الساحة الأمامية لمنزلها بعد أن تقفل الباب المؤدي إلى بطن البيت. ويبدأ لهو الصغير اليومي بالكرة، فإذا استيقظ زوجها من منامه بعد العصر، تخطف الكرة من الصغير وتسحبه إلى الداخل. كان ما يستفز الجار هو حال الكرة نصف الممتلئة التي تصدر نغمة رتيبة مزعجة كلما خبطت الأرض.. فيظل يتساءل كيف يسع جاري احتمال هذا الصوت المرعج.. كيف تتأمل دون كلل لعب طفلها بلعبة ذات شكل مشوه لا يسر العين ولا يفضي إلى لعب ممتع!

لم يكن الطفل يعرف أن الكرة الحرة ستهبه بهجة أكثر، وأن فروض اللعبة المثالية يقتضي أن تمتلئ بما يجعلها مهيأة لما وجدت له. تلك هي الطريقة التي تجري بها الأمور؛ فكيف يحس بمتعة اللعب المثالي المتعادل من لم يجربه! فلما أسقط كرة مثالية ممتلئة وكاملة التكور في ساحة جارته رآها تمزج الهواء وتلعب بخفتها وامتلائها الأصيل. حينئذ رأى عيني جارته تلاحقها بابتسامة جديدة..

القصة السابعة: بتلة:

القصة ترويها طفلة عن (بتلة) أكبر فتاة في الصف، ضخمة، طويلة، كانت تكبرها بسنوات، وتفضي لها بشؤونها؛ فهي تعيش في بيت جدها لانفصال أبويها، وهي تقوم بأعباء الأمهات؛ تخط، تكنس، ترتب مجلس جدها، تعد الشاي والقهوة له، ولم تكن تشارك الأطفال ألعابهم.. وكانت تنتظرها كل صباح في

المدرسة لتغيير لها ترتيب شعرها، وتحضر لها كل طلباتها من المقصف، وتحمل لها حقيبتها حتى باب المدرسة الخارجي، وعندما نجحت في آخر العام الدراسي قدمت لها مبلغاً من المال ودمية بلاستيكية. كانت لديها عاطفة أمومة فياضة، قالت عنها: « لقد كانت أمومة بتلة التي غمرتني تكفي قبيلة أطفال .. ».

عرفت الطفلة أن بتلة تزوجت خلال إجازة الصيف، وأنها تركت الدراسة نهائياً؛ فكان عليها أن تستعيد بعض مهاراتها التي بددتها وهي في رعاية بتلة، وأصبحت تزاحم عند نافذة مقصف المدرسة، وصارت تسرح شعرها قبل قدومها كل صباح. ولكنها لم تتخلص من اعتياد وجودها بسهولة؛ فكانت تعبئ فراغ مكانها بالخيالات. كان عليها أن تمضي دونها وتكتشف لعبتها الخاصة فتصنع القصص وتكتب الحكايات..

الفصل الأول :

شعرية العنوان في مجموعة قصص (الهجرة السرية)

العنوان كما يفهم من تعريفه هو: ما يستدل به على غيره⁽³¹⁾ تقول: عَنَّ له الشيء: إذا ظهر أمامه واعترض. ويقال عَنَّ لي الأمر أو عَنَّ بفكري الأمر: عرض. وجاء في لسان العرب: «عَنَّتُ: «عَنَّتُ الكتاب، وأعَنَّته لكذا: أي عَرَضْتُهُ له، وصرَفْتُهُ إليه... ويقال للرجل الذي يُعْرَضُ ولا يُصْرَحُ: قد جعل كذا وكذا عنواناً لحاجته. قال: وكلما استدلتك بشيءٍ تُظْهِرُه على غيره فهو عنوانٌ له». وعني النقد الحديث بنظام العنونة، وصنفت فيه مجموعة من المؤلفات تناولت دراسة وظائفه وأنواعه ودلالاته⁽³²⁾. وعرفه لوي هويك (Loe Hoek): بأنه «مجموعة العلامات اللسانية من كلمات وجمل وحتى نصوص، قد تظهر على رأس النص لتدل عليه، وتُعيِّنُه، وتشير لمحتواه الكلي، ولتجذب جمهوره المستهدف»⁽³³⁾ ومن هذا التعريف وغيره يتأكد ما للعنوان من أهمية خاصة في الأعمال الأدبية بعامة، لما يشكِّله كل عنوان فيما أطلق عليه من تعيين أو تعريف للمتلقي به، وإثارة فضوله ودفعه للاطلاع عليه؛ فهو كما ذكروا أول ما يعرض للمتلقي من النص الأدبي في أول قراءة منه للنص، وهو المفتاح الذي يلج من خلاله معالم النص لسبر أغواره ودلالاته، بجانب إنه يعد جزءاً لا ينفصل من أجزاء النص الذي وسم به وينعكس أثره عليه في جذب انتباهه. كما يميِّز ما يطلق عليه عن غيره؛ كما يميِّز الناس أسماءهم، دون النظر إلى مدى تطابق ما بينهم وبين أسمائهم؛ فاعتنى الكتَّاب قديماً وحديثاً بتسمية مصنفاتهم؛ وأصبح لكثير من عناوين الكتب والقصص والروايات والدواوين والقصائد شهرة وكيونة خاصة تشير إلى مسمى ما أطلق عليه، واشتهر عند العرب في مجال القصة على سبيل المثال: ألف ليلة وليلة، وكليلة ودمنة، والمقامات، لا بما وسمت به هذه المجموعات من عناوين فحسب؛ بل شمل عناوين القصص في كل مجموعة منها.. وكذلك الشأن في القصص والمجموعات القصصية حديثاً. وقد وشحت الكاتبة سهام العبودي مجموعتها القصصية بعنوان عام حين أطلق عليها «الهجرة السرية إلى الأشياء»، وهو عنوان قصتها الأولى أيضاً، ثم جعلت لكل قصة في المجموعة عنواناً خاصاً بها، ويعدُّ كل عنوان في المجموعة نموذجاً تطبيقياً لشعرية لغة السرد ومدخلاً بيانياً للمجموعة والقصة.. والعناوين كما جاءت مرتبة في المجموعة هي:

الهجرة السرية إلى الأشياء

برعم الخوف... برعم الأمل..

ما تكتبه الظلمة... ما يحجبه النور..!

من يقرأ الشمس.

سطر الخلاص.

معادل موضوعي.

بتلة.

ولكل من هذه العناوين قيمته الجمالية المتمثلة في وظيفته الشعرية التي اجتهدت الكاتبة أن تبثها فيه، دون أن تنفك مما اشتملته كل قصة من حكاية.. كما أنها التزمت في قصص هذه المجموعة نمطاً فنياً، لا يأخذ من عناصر القصة التقليدية الا بعض ظواهرها؛ حين اعتمدت على شخصية واحدة في كل قصة، وهي التي تحكي بأسلوب الخطاب عن محتتها، وتنتقل منها إلى ما تشعر فيه حلاً لها..

في القصة الأولى: الهجرة السرية إلى الأشياء:

لا نعرف اسم شخصية السارد، وليس ثمة رسم لملامحها من حيث الشكل أو العمر أو البناء الاجتماعي أو الطبقي، مع إشارة لإطار مكاني ينحصر في غرفة وصالة، ولا تجد لمن حول السارد من الشخصيات ذكراً، وكأنه يعيش وحيداً سواءً أكانت الوحدة اجتماعياً أو نفسياً. ولا يروي عن حدث وقع، إنما يصف معاناته في عدم ترتيب الأشياء من حوله إذ عليه أن يهتم بإزاحة هذب السجاجيد، وتنظيف كرات الشعر، وتشحيم مفاصل الأبواب. أشياء بسيطة لا يشعر بها إلا ذو حساسية مفرطة.. وصفها من يخاطبه السارد «بالرهاقة النادرة»..

يشعر المتلقي أن السارد لا يتوجه إليه بحديثه؛ بقدر ما ينكفئ على نفسه أو يواجهه في أكثر من صورة.. إنه حريص أن يبرر مواقفه مع الأشياء من حوله، وتعاطفه معه.. لا يريد أن يخرج عن إطاره الذاتي لتقديم مبررات المشكلة، وسبب هذه العزلة النفسية الحادة. فلا علاقة بينه وبين من يدوسون هذه السجاجيد، إنهم نفر لا يهتمون به وبأشياءه، ولا يلتفتون إلى مقدار ما يسببه تصرفهم من معاناة للأشياء. إنهم فقط يدوسون السجاجيد عابرين؛ فتبكي لما يصيبها. وتبكي الشمعات من فقد أحد أفرادها وتغييره بشمعة لا علاقة لهم بها، وتدافع ما في الحجرة من شعر عما تحدثه أدوات النظافة به فتتجمع مرتعبة في كرات تحت الأسيّة والمناضد.

لكننا نتعاطف مع هذه الشخصية، مع معاناتها الغريبة، فالرجل في الواقع ينتقل بهدوء ودون إثارة إلى الأشياء التي يشعر أنها تتألم من حوله، فيجتهد في تضميد جراحها؛ فيرتبها وينظّمها ويصلحها. ليست علاقاته بالأشياء لقاءات تناغم، بل هي إشارات سالبة وصفت بأنها لقاءات «متأدّ بشكل لا يمكن التعبير عنه»..

صوته أشبه بصوت النفس الواعية، أو رجوع صداه، إنه صوت الذات لضبط حركة ما يعتمل في النفس من اضطرابات ومنغصات. أشياء يشعر أنها غير طبيعية، ويفسر اجتهاده في إزاحة هذب السجاجيد بأنه وصل إلى فكرة التخليص.. فكرة الحلول النهائية.. إن الحياة كما يقول عذاب صرف، وأن هذا العذاب ينقضي فقط حين تنقضي الحياة نفسها، حين لا يسعه أن ينجز للأشياء حالتها المثالية ... الخ.

الهجرة :

الهجرة : الخروج من أرض إلى أخرى، والانتقال من مكان إلى آخر، وفي الهجرة مفارقة وترك لمكان أو شيء أو شخص ، وإعراض عنه. وغلب إطلاق لفظ المهاجرين على الذين هاجروا مع رسول الله ﷺ إلى المدينة؛ لأنهم تركوا ديارهم ومسكنهم التي نشأوا بها لله، ولحقوا بدار ليس لهم بها أهل ولا مال.

هذا بعض ما ذكرته معاجم العربية⁽³⁴⁾ في دلالة الهجرة، وعنت الكاتبة في عنوانها الدلالة نفسها، وإن صرفتها للتعبير عن تحوُّل شخصيات قصصها إلى الأشياء من حولهن انصرافاً عما يعانين، أو يشعرن بغربة في وضعن قبل الانتقال إلى ما يجدن فيه بنجاة أو راحة؛ فكادت أن تفيد هروباً نفسياً؛ لاسيما وقد ربطتها الكاتبة بالسرية، والانتقال من وضع أو مكان إلى آخر لا يحرص فيه المرء بأن يتم في سرية إلا إذا شعر بأن الإعلان عنه يسبب له ضرراً أو أذىً، وفي هذه الحالة لا يتم الانتقال إليها سرّاً إلا إذا شعر المهاجر فيما انتقل إليه نجاة أو وضعاً أفضل، وهي بهذا التصرف جعلت (الأشياء) ملاذاً آمناً لجأت إليه شخصياتها في أزماتها الخاصة؛ ولكنها لا تعني في سياقها مواقع جغرافية تتم الهجرة إليها، بل هي كائنات تحس وتشعر؛ فالسجاجيد في القصة الأولى على سبيل المثال (تكره وتسد) والمكنسة في القصة نفسها تبكي وتصدر نحيباً خافتاً، وكرات الشعر تشعر بالوحشة ومشاعر الألم⁽³⁵⁾. والأشياء بجانب ما تفيدها من الملجأ والمستقر الآمن أو قدرتها على الاحتواء فإنها مجازيتها على المستوى الاستعاري تنتقل إلى حيوات شخصية تخفي عن كثير من الناس أحاسيسها ومشاعرها، ولا يكاد الناس يحفلون بها. وبذلك دفعت الكاتبة فضول المتلقي للوقوف على ما قصدت، وتنشيطه لكشف ما في هذا العنوان من غموض وغرابة. فالهجرة وإن كانت معرفة بدخول «أل» التي للتعريف إليها ووصفها بالسرية وما تفيده من التوكيد، ودلالاتها على الثبوت والاستمرار والديمومة؛ إلا أنها لا تخرج عن ابهامها وحاجتها إلى توضيح المقصود بها، وهو ما يدعو شغف المتلقي وتلهفه للوقوف على المقصود بالهجرة ولا يقدم شبه الجملة تفسيرا لها، ولا يزيل ابهامها، بل يقتصر دوره على توضيح وجهة الهجرة. وهي (الأشياء)⁽³⁶⁾. ولا يكاد المتلقي يشغل نفسه كثيراً بدلالة (الأشياء) لغة أو اصطلاحاً، فإن الإبهام المعجمي للفظ الأشياء خارج إطار السياق القصصي لا يحول دون الإحساس بها، وقبول التحول إليها، لأنها في سياقها لا تعني مواقع جغرافية تتم الهجرة إليها، بل هي كائنات تحس وتشعر، فالسجاجيد في القصة الأولى على سبيل المثال (تكره، وتسد) [ص:5] والمكنسة في القصة نفسها تبكي وتصدر نحيباً خافتاً [ص:9]، وهي بجانب ما تفيده من الملجأ والمستقر الآمن، أو قدرتها على الاحتواء فإنها مجازيتها على المستوى الاستعاري تنتقل إلى حيوات شخصية تخفي عن كثير من الناس أحاسيسها ومشاعرها، ولا يكاد الناس يحفلون بها. وما الانتقال إلى الأشياء في سياق قصص المجموعة سرّاً إلا لما في الجهر بالهجرة من أذى للمهاجر، أو لأهمية ما هاجر بسببه. والجملة وإن كانت صحيحة في تركيبها النحوي إلا أن السؤال يظل قائماً عن طبيعة هذه الهجرة السرية، وعن الأشياء؛ مما يدفع المتلقي بقوة للانتقال إلى القصص والإلحاح على ما يمكن أن يفسر له هذه الجملة. ووظُفت عناوين القصص الأخرى بدورها لإحداث التوتر في المتلقي وإثارته؛ وتوجيهه عبرها لكشف أستار القصة وفهم دلالات الرسالة فيها.

من ذلك أن الكاتبة وسمت القصة الثانية بعنوان: [برعم الخوف... برعم الأمل]؛ والبرعم: هو الغلاف الذي يحيط بالزهر أو الثمر؛ فيستره ثم ينشق عنه، أو هو الزهرة قبل أن تتفتّح⁽³⁷⁾ كما يطلق عادة على الفرع الصغير الذي يتأ من ساق النبات وتنبت منه الأوراق والأزهار.⁽³⁸⁾ وبه شَبَّهت الكاتبة ما كان يخيف الطفل في جارهم بسبب رجله المقطوعة، ثم تحول خوفه إلى أمل حين ترقب نتوء رجل جديدة في مكان المقطوعة اعتماداً على قول أمه، فشبهت ما كان يترقبه من نتوء رجل جديدة بالبرعم، وما يعنيه من حياة جديدة لا تنبثق إلى الوجود إلا كما ينشق الزهر من أكمامه بعد ترقب وانتظار. وفي ترقب تفتح الزهر

أو تنوء الفرع الجديد ترقب لجميل يحرص عليه من يترقبه بين الخوف والرجاء، والذي كان يثير في نفس الطفل خوفاً هو الذي تحول ليصير أملاً جميلاً يتوقعه ويتابع انبثاقه. وهذه القراءة للعنوان هو ما دعت الكاتبة لتضع نقاطاً ثلاثاً بين البرعمين لتأكيد ما بينهما من مسافة عاطفية أو زمنية أشبه بما يكون في حياة الانسان من خوف ورجاء. كذلك اكتسبت كلمة برعم بتكرارها تقوية في دلالتها الجديدة وتقوية في النغم المنبعث بالتكرار أيضاً. وفي عنوان القصة الثالثة (ما تكتبه الظلمة... ما يحجبه النور!!) تقابل بالتضاد بين الظلمة والنور، لأن الظلمة عدم النور فيما من شأنه أن يستنير⁽³⁹⁾. والأصل أن النور لا يحجب كتابةً للبصير إلا إذا كان ساطعاً قوياً، ومن ثم لا يراها الأعمى؛ إذ الكتابة تسجيل خطي للحروف؛ غير أن هذه الكتابة المقروءة الظاهرة للعيان، والتي أسند كتابتها للظلمة حجبتها شدة النور. وذكر صاحب البلاغة العربية: « إن العنصر الجمالي في الطباقي هو ما فيه من التلاؤم بينه وبين تداعي الأفكار في الأذهان، باعتبار أن المتقابلات أقرب تخاطراً إلى الأذهان من المتشابهات والمتخالفات.»⁽⁴⁰⁾. كذلك في إسناد الكتابة للظلمة مجاز؛ قائم على تخيل صورة جديدة للظلمة، وهي تقوم بالكتابة فتثير عجباً للمتلقي، ويدعوه لاستيعاب دلالة التشخيص بعد تناسي ما يتضمنه الكلام عندئذٍ من تشبيه خفي مستور. والقصة الرابعة جاءت بعنوان (من يقرأ الشمس) دون أن يقرن بعلامة استفهام أو تعجب؛ فناسب أن يكون (من) اسم موصول بمعنى (الذي)، وحينئذٍ يكون الحديث عن المقصود به مع افتراضه بصفة قراءة الشمس. ولما كانت القصة عن خواطر الابنة العانس حيال والدها المعلم، بعد أن رفض كاتباً تقدم لخطبتها، وهي تخشى فوات الفرصة. فمن يكون المقصود منهما بالشمس؟! أم يكون المقصود بها الحقيقة؛ وكأنها تشير إلى من يفهم حقيقة أمرها وشدة رغبتها في الكاتب قبل أن تفقد بفقدته فرصتها الأخيرة في الزواج.. وفي هذه الحالة تدل قراءة الشمس إلى فهم ما ترمز إليه، وهي الحقيقة، والوقوف على دلالتها الواضحة. فاشتمل العنوان بدلالة الشمس كناية، وبقراءتها مجازاً قائماً على الاستعارة حين جعل الشمس مقروءة. هذا، بجانب ما أحدثه ابهام التركيب من توتر واستفزاز لفهم المقصود منه.. وعنوان القصة الخامسة يتركب من مضاف ومضاف إليه، هما: (سطر الخلاص) اتخذته الكاتبة للتعبير عما كان يروجوه الشخص الذي كان يتجدد موته في القصة بلعل تافهة من موته مناسبة وجديرة به. ويفهم من (الخلاص) بحسب ما يدور حوله القصة: التخلص من الحياة، أي الموت، وإن جاءت الكلمة في بعض المعاجم بمعنى: النجاة والسلامة من الخطر، أي: الإنقاذ،⁽⁴¹⁾ ولعل الكاتبة بهذه الدلالة أشارت إلى توصل السارد في القصة إلى ضرورة التخلص من حبات الكُتاب المضطربة وحوادثهم المفتعلة لوضعيات مريحة لميئته المحتملة التالية، وبدأ يفكر أن يصنع بنفسه سطر الخلاص، ويبدأ في كتابة ما يناسبه، وكان كما يقول: «العالم المثالي الذي صنعته هو سطر الخلاص بالنسبة لي». أي: آخر سطر كتبتة لإنهاء حياتي. يقول «إن حياتنا في نهاية الأمر قصة... وإن سطرًا واحداً هو الذي سوف ينهيها». فالسطر المقصود هو الخط في الكتابة، ويقول في موضع آخر إن والده قال له: «إن المحظوظين فقط هم من يسعهم كتابة حياتهم، وإن كتابة الإنسان موته منحة نادرة.» وعلى ذلك فإنه قصد أنه سطر نهاية مناسبة لا رجعة فيه لحياته. ويحدث إضافة السطر للخلاص ابهاماً لا يكتمل ايضاحه إلا باكمال قراءة القصة. وعنوان القصة السادسة هو (معادل موضوعي). وهو أحد أهم المصطلحات النقدية التي قدمتها مدرسة النقد الجديد بعد أن استخدمه ت.س. إليوت (T. S. Eliot)⁽⁴²⁾. ويُقصد به: أن الأديب حينما يريد التعبير بصورة فنية

عن موقف ما أو حادثة معينة، أُنثرت فيه، فإنه لا يصرّح بها مباشرة، وإنما يلجأ إلى معادلة عاطفته وانفعالاته النفسية المختلفة باستقطاب أدوات فنية وأسلوبية قادرة على التعبير عنها وتشكيلها بصورة فنية تعبّر عنها، تقنع المتلقي وتؤثر فيه وتقرب له المقصود؛ وعلى ذلك فإن المعادل الموضوعي هو ما يلجأ إليه الأديب للتعبير عن عاطفته في صورة فنية..⁽⁴³⁾

إن هذا المفهوم الذي لخصته الكاتبة مدخلا لقصة الجارة الشابة التي كانت تخرج مع طفلها كل يوم إلى ساحة البيت، فيلعب الطفل بكرة نصف ممتلئة بالهواء، تصدر نغمةً رتيبة مزعجة كلما خبطت الأرض؛ فإذا علا صياح زوجها بالداخل بعد منامه بعد العصر، تفتح الباب، وتخطف الكرة من الصغير، وتسحبها إلى الداخل.

من المتوقع أن يتبادر إلى ذهن المتلقي أن المعادل الموضوعي يتعلق بوصف حالة الجارة الشابة وهي تراقب كرة طفلها غير الممتلئة، وتصدر صوتاً مزعجاً؛ فتشعر بفراغ مخيف. لقد كانت الكرة أشبه بحياتها؛ بل كان الجار يراها كرة بشرية تتكور أكثر وهي تتابع كرة طفلها. لقد « كان على الكرة أن تنتظر امتلاء آخر كي تحصل على نفخة هوائها الخاصة »؛ وذلك لأن « فروض اللعبة المثالية يقتضي أن تمتلئ بما يجعلها مهيأة لما وجدت له. » أم لعلا لم تكن تجد كفايتها من الهواء حين تبدأ اللعبة التي تجري في ظلمة الليل في الملاعب الخلفية..

إن شعرية العنوان قائمة في دلالاته المجازية، وما توحى به من معان، وما تثيره لدى المتلقي من توتر تعززه إشارات وإيحاءات لما يحسن السكوت عن التعبير عنه صراحة.

القصة السابعة والأخيرة في المجموعة بعنوان (بتلة) اسم طفلة تدور حولها القصة ، فهي أكبر فتاة في الصف، ضخمة، طويلة، وتقوم في بيت جدها بأعباء الأمهات من الخياطة والكنس وترتيب المجلس وإعداد الشاي والقهوة، وتقوم حيال الطفلة السارد بدور الأم في المدرسة فترتب شعرها، وتحمل حقيبتها، وتجلب لها من المقصف حاجاتها، كان لديها عاطفة أمومة فياضة تكفي قبيلة أطفال. ثم تزوجت وتركت المدرسة، فاجتهدت السارد أن تكتشف لعبتها الخاصة، وأن تصنع قصصها وتكتب حكاياتها.

إن من حق المتلقي أن يقف على العلاقة القوية بين حياة (بتلة) الطفلة واسمها، فالطفلة بتلة قامت بدور الأمومة مع صغرها، بعد أن انفصل والداها عن بعضهما؛ وانقطعت في كنف جدها عن رعايتهما؛ فلما استقام أمرها اعتمدت على نفسها واتخذت طريقها. والبتلة في لغة العرب الفسيلة من النخل التي انفردت عن أمها، واستغنت بنفسها. أما (البتول) من النساء فهي: العذراء المنقطعة عن الزواج إلى الله⁽⁴⁴⁾ والعلاقة بين اللفظين واضحة، مع إيحاء الطهر في اسم البتول.

الفصل الثاني:

شعرية لغة السرد القصصي.

تتحقق شعرية اللغة باستعمال اللغة استعمالاً فنياً خاصاً يخرج بها عن المتعارف عليه في اللغة العادية⁽⁴⁵⁾ أو المعيارية؛ ويسمى هذا الخروج انزياحاً. وعلى نحو ما تأخذ به اللغة الشعرية في انتقاء ألفاظها وصورها وخيالها وعاطفتها؛ يتم هذا التجاوز كذلك في لغة النثر الفني فتخرج عن أعراف اللغة العادية،

وترتقي إلى مصاف الشعر، وتحلق في أجوائه. وقد تحققت شعرية لغة السرد في مجموعة قصص « الهجرة السرية إلى الأشياء» في انزياحها عن لغة السرد العادي، ولجأت إلى استعارة بعض خصائص الشعر التي تعلي من تأثيرها وثرائها. ويجتهد هذا الفصل في إبراز الجوانب التي يتقاطع فيها أسلوب السرد في المجموعة القصصية مع أسلوب الشعر، وما استخدمتها الكاتبة من عناصر اللغة الشعرية في أسلوب سردها. غير أن الدراسة اقتصرت على إبراز ما في الصورة الشعرية بعناصرها المختلفة من انزياح، سواءً أكانت في صورة جزئية منعزلة عن إطارها العام، أم جاءت صورة كلية في سياقها العام أي في علاقتها بجملة النص. من ذلك أن الكاتبة استطاعت عبر وصف السارد لمحتته مع الأشياء، وتخيلاته عنها أن تعبر بلغة سمت بلغة القصة في سردها إلى مصاف الشعر؛ ففي القصة الأولى تقابلك مجموعة من المواقف يتعامل السارد في كل موقف منها مع الأشياء من حوله وكأنه يتعامل مع أناس يشعرون بأسى مما يجدونه ممن حولهم، من ذلك موقفه مع الساجيد؛ يقول السارد:

« ويخيل إليّ - حينئذٍ - أنني أجسُ بعينيّ نفساً صاعداً من بين نقوش السجادة ... » كنت على يقين أن السجادة تكره عدم استواء غرّتيها، وبأنها تسعد حين أعيد تهذيبها.» (ص: 6) .

في هذا المقطع حقّق مجموعة من الانزياحات الدلالية؛ فالجسّ لغة: اللّمس باليد. (46) أي التحسس

بأصابع اليدين ، على نحو قول أبي الطيب المتنبي في وصف الأسد ومشيه في رفق:

يَطَأُ النَّرَى مُرْفَقًا مِنْ تَيْهِهِ ... فَكَأَنَّهُ آسٍ يَجْسُ عَلِيلاً

أي كأنّ الأسد طبيبٌ يفحص مريضه بأطراف أصابعه.. وانتقل إسناد الجس إلى العينين على جهة المجاز (47)، فقالوا جسّ الشخص بعينه: بمعنى أحدّ النظر إليه ليستبينه ويستثبته، ومنه التجسس، أي: التفتيش عن ببواطن الأمور، وأكثر ما يقال في الشر. وجسّ الخبر وتجسسّه: بحث عنه وفحص. وبهذا المعنى أسند السارد الجسّ لعينيه، فقصده أنه تابع أنفاسه، وأحدّ النظر إليها؛ فجسّم (48) الأنفاس فجعلها مرثياً. وأنها تصعد من بين نقوش السجادة. كذلك لجأ إلى التشخيص (49) حين صوّر السجادة في صورة إنسان وأسند لها صفتين من صفات الإنسان، فجعلها تكره وتسعد، وأسند لها غرتين كغرة الفرس في الجبهة. (50)

وقال السارد في موقفه مع الثريات :

« رأيت في منامي الشموع الأربع تبكي ضوءاً... كان الضوء ينهمر منها إلى الأسفل... وكان فيض الضياء يملأ البيت... حتى وصل إلى فتحتي أنفي. أحسست بالاختناق. ورحت أرفس برجليّ في خضم من الضوء الثقيل (ص:7)... ونزعتُ عن الثريا كل شموعها. واستبدلت بها شموعاً بلا ماضٍ - لا تؤلمها ذاكرة سابقة. صرت أحسُّ بأن الأشياء حولي تتكلم. (ص:8)

في هذا المقطع حقّق مجموعة من الانزياحات الدلالية؛ حين شخّص الشموع فجعلها تبكي أسىً لفقد شمعة كانت معهن، فتأثرن لفقدها وبكين حزنا عليها، والصورة تؤكد من ناحية أخرى تعاطفاً بينهما، وهن بذلك لا يختلفن عن مجتمع الناس إزاء ما يصيبهم من فقد عزيز عندهم .

ثم جعل الضوء الذي يصدر عن الشموع في حالة حزنها على فقد صاحبتين كأنه سائل ينسكب بقوة، والانهمار مناسب لكل سائل فنقول: انهمرت دموعه ، وفي التنزيل: «فَفَتَحْنَا أَبْوَابَ السَّمَاءِ مِائِماً مُنْهَمِرٍ». وناسب الانهمار هنا ما قصده السارد من انسكاب الدموع بغزارة.. وشبه الضوء بسائل، بجامع الحركة، ورمز

له بصفة الانهماج، واسند للشموع انهماج الضوء. واسند للضياء فيضاً ليدل على أنه كثر حتى سأل، وأنه ملاً البيت؛ حتى وصل إلى فتحتي أنفه، فشبّه الضياء بفيضان النهر، وهو طغيانه واندفاعه حين ترفده الأمطار والسيول⁽⁵¹⁾، بجامع الكثرة والغزارة في كل. لكن السارد جعل كثرة الضياء حقيقة؛ إذ لما غمره الضياء أحس بالاختناق، فجعل له كثافة، ووجد نفسه في خضم الضوء الثقيل، وشعر أنه يغرق؛ فراح يرفس برجليه لينقذ نفسه. وشبه الضوء لكثافته بالخضم أي البحر الواسع، وجعل له ثقلاً، والثقل لا يناسب إلا الأجسام. وشخص الشموع فجعلها بلا ماض، ولا تؤلمها ذاكرة سابقة، وذلك لتخليص الثريا من الارتباط بالشموع، والتأثر بالفقد. وأسند للأشياء صفة بشرية هي الكلام. وقد سارت الكاتبة في تصويرها للأشياء على هذا النسق السردى من الاتكاء على عناصر التشخيص والتجسيم والتشبيه والكنائية وغيرها من أدوات التصوير، فأشاعت بصورها الفنية ولوحاتها الشعرية المتكاملة لما يصف من الأشياء روحاً من الشعر، تداخل فيها السرد الشعري بالتشكيل الفني.

فمن الصور الفنية ذات الصبغة الشاعرية ما رسمته الكاتبة من لوحة وصفية للشعرات التي تتساقط عادة على أرضية الحجرة، وتتجمع في شكل كرات، ولا تكاد تستقر إلا في زوايا الحجرة وتحت الأسرة أو المقاعد؛ كتبت قائلة: « كان الشكل الكروي هو الحل الذي ابتكرته الشعرات كي تتغلب على ضعفها الوجودي (ص:9)... إنها حين تلتف وتحضن بعضها ، فهي تفعل هذا كي تطرد وحشتها.. تدفع نفسها إلى الزوايا وتستكين». (ص:10) فأسندت للشعرات المتساقطة على أرض الحجرة ابتكاراً لحل يتجاوزن به ما يشعرن به من ضعف، وجعل لهن تعاطفاً فيما بينهن وتآزراً، جعلهن يحتضن بعضهن بعضاً، وجعل لهن إحساساً بالوحشة والاستكانة.

هذه الصور الغريبة يجعلها السارد حين يُسأل بأنها تخيلات، ويقر بقوله: « يخيل لي أنني أسمع نحيباً خافتاً ينبعث من جوف المكينة المظلم» (ص:9)؛ ولم يترك في إقراره أن يجعل النحيب يصدر من جوف المكينة، فشخصها وجعل لها نحيباً. وقد سبق له أن أقر بأن موقفه من الأشياء تخيلات، وأنها كما قال: « هذه التخيلات...بدأت تراودني بعد حلم ثقيل» (ص:7)؛ فأسند للتخيلات فعل المرادة أي المراجعة والمناقشة، وبهذا المعنى جاء قوله تعالى: «قَالُوا سَرَّادُونَ عَنْهُ» [يوسف:61] أو بمعنى المخادعة والمرادغة: «وَقَالَ نِسْوَةٌ فِي الْمَدِينَةِ امْرَأَةٌ الْعَزِيزُ تُرَاوِدُ فَتَاهَا عَنْ نَفْسِهِ» [يوسف:30] وقد يكون بمعنى خَطَرَتْ بباله وشغلته⁽⁵²⁾، وهو الأنسب هنا. وجعلت للحلم جسماً حين نسب له الثقل... وفي لوحات أخرى يصف إحساسه وتفاعله بما يقع للأشياء من ضيق نتيجة تصرف الناس حيالها، يقول: «تخبرني [الأشياء] أنها متضايقة من أشياء نفعلها بها، أو راغبة في فعل أمور لا تؤاتبها». (ص:8) فأسند لها صفة من صفات الناس: الضيق والرغبة؛ فإنهم يشعرون بالضيق مما يفعل بهم من سوء معاملة أو تجاهل، أو فيما لا يقدر على تحقيقه مع حرصهم عليه وطمعهم فيه. ويحدد موقفه من حالتهم: «حين لا يسعني أن أنجز للأشياء حالتها المثالية التي أتصورها فإنني أهبها سكينتها الأبدية: اسكت صوتها الخفي، أمارس هذا كثيراً مع الأكواب والأطباق المشروخة: أخلصها من نزيها، وأنها الداخلي، أهبها موتاً رحيماً». (ص:12).

لقد جسّم مدى إحساسه بالألم الأشياء وعذابها بالقضاء عليها، لأنه يرى في قتلها رحمة بها، وعطيته ينعم بها عليها. ويعبر عما يهبه لها بالسكينة الأبدية، وفيها يسكت صوتها الخفي، ويخلصها من نزيها،

وينهي ألمها الداخلي، ويجعل للأشياء صوتاً خفياً (كناية عن البكاء في صمت)، ويجعل لها دماً نازفاً، وهي تتألم.. وفي النص توظيف لأسلوب التكرار لتأكيد ما لجأ إليه من إزهاق روح الأشياء التي تنزف دماً وتتألم بما أصابها، فيريحها بقتلها؛ فالمعنى في الجملتين واحد: أهبها سكينتها الأبدية أهبها موتاً رحيماً؛ وكأنها ما يهبه للأشياء أمر واحد، ذلك أنه قصد بكل منهما الموت؛ فالموت الرحيم⁽⁵³⁾: مصطلح يشير إلى ممارسة إنهاء الحياة على نحو يخفف من الألم والمعاناة.. والسكينة الأبدية⁽⁵⁴⁾: وصف لما يجده المرء بعد الموت من الراحة والطمأنينة والسكون، ولا يقلق مضجعه وضواء ولا ضجيج. ومفهوم كل منهما هو عين ما قصده السارد بإنهاء حياة الأشياء.. «اسكت صوتها الخفي، أخلصها من نزيها، وأنهاي ألمها الداخلي»، وقد تكرر هذا المعنى ليعين على زيادة تقريره، وتثبيتته في الأذهان؛ استجابة لتعمقه في حس السارد، للتعبير عن مدى إحساسه بما تعانيه الأشياء من حوله من الآلام، وإرادته إتيان المعنى نفسه بمصطلحين مختلفين. ويكرر قوله (أهبها) في الجملتين لترسيخ ما ينبغي عليه في تعاطفه الإنساني مع الأشياء، وجعل ما يقدمه لها هبة وعطاء لا قتلاً مباشراً. والتكرار، في حقيقته: إلحاح على جهة هامة في العبارة يعني بها الشاعر أكثر من عنايته بسواها. ذلك أنه: «يسلط الضوء على نقطة حساسة في العبارة ويكشف عن اهتمام المتكلم بها»⁽⁵⁵⁾. ويكشف السارد أن موقفه من الأشياء لم يكن مقتصرًا على ما حوله منها، بل يعمّ عدداً كبيراً، أو كما يقول: «إن الكون ينطوي على عدد لا يحصى من الأشياء التي تتألم وحدها في مخابئها السرية في صمتها البعيد» (ص:13)؛ فنسب لها التألم، وأنها تعيش في صمت بعيد، (و الصمت: عدم الصوت، والبعد: للمسافات والأجسام). وهذه الحالة الغريبة لموقف السارد من الأشياء وتفاعله معها شخصها من نظر إلى حالته بقوله: «لا يحمل شخص هذه الرهافة النادرة لولا انه متأذٍ بشكل لا يمكن التعبير عنه» (ص: 14) ويكشف له حقيقة الأمر، فيقول له: «أنت تعوّل على شعور مستعار، تنفي آلامك إلى مدائن الأشياء، لكن الأشياء ستبقى منفيّة... ولذا أنت لم تشف.. آلامك تطاردك كما يطارد منفيّ وطنه. ستوجعك المطاردة..» (ص:15) فجعل الرهافة جسماً محمولاً.. وجعلها نادرة. ونفي الآلام إلى مدائن الأشياء.. فجعل من الآلام أشخاصاً تنفي، وجعل للأشياء مدائن.. وجعلها منفيّة.. والآلام تطارد، والوطن يطارد المنفي وترسم الكاتبة في القصة الثانية (برعم الخوف... برعم الأمل) صورة شعرية جديدة حين تتناول بعيني طفل ومشاعره بين الخوف والترقب حيال رجل جارهم المقطوعة، وجلس الرجل في طريق لعبه، وترقبه في لهفة وأمل أن تنبت له رجل جديدة حيّة مكان المقطوعة كما أكدت له أمه. يقول الطفل عن موقفه من الرجل المقطوعة: «كانت تبدو في عيني سداً هائلاً» (ص:17) «كنت أتصلّب في مكاني رعباً».. (ص:17) «وأنفذ من طوق خوفي، يكون أقراني قد نفصوا عن أيديهم غبار اللعب...» (ص:19) كنت موجوعاً من فكرة فوات اللعب، ومن قطار المتعة الذي يمر وراء حاجز الرجل البشرية الوحيدة».. (ص:20)

الطفل في العبارة الأولى يرى الرجل وكأنها سدّ عظيم لا يمكن اجتيازه لضخامته. أو سد مرعب؛ في المعجم الوسيط وغيره: هال الأمر فلانا: أفزعه، فهو هائل؛ فشبه الرجل بالسدّ، ويدخل الرعب في قلبه لضخامته.. وكان بسبب رعبه من منظرها يقف مشدوداً جامداً بلا حراك: (كناية)، أو كان يقف كالمصلوب لا حراك به. فالصلب: كل مادة يثبت شكلها وحجمها في الأحوال العادية.. [المعجم الوسيط] (و الطوق) هنا: كل ما أحاط بشيء، فشبه الخوف وكأنه طوق يحيط به، ولا يكاد يخرج منه (تجسيم للخوف) وقوله (نفصوا

عن أيديهم غبار اللعب) كناية عن انتهائهم للعب، واستعان بصورة اللاعبين وتصرفهم حينما ينتهون من لعبهم؛ لما يستلزم أن يفعله اللاعب إذا انتهى من لعبه، وهي كناية قريبة؛ لعدم وجود الواسطة، وواضحة لوضوح اللزوم بين انتهائهم للعب وصورة نفضهم للتراب عندئذٍ.. وتشبيه المتعة بالقطار تشبيه بليغ، ويشير إلى ما يجده في اللعب من متعة، ولكنها متعة سريعة الانقضاء فهي تمر مر القطار، مما يستوجب ضرورة تجاوز حاجز الرجل، لأنه إن لم يسرع ويتجاوزه فسوف تفتته المتعة ولن يلحق بها..

ثم انبثق أمل الطفل مما اخترعته الأم عن رجل جديدة تنبت مكان المقطوعة، قال الطفل السارد: «اخترعت لي أمي قصة اجثتت بها من وعيي مسألة الخوف هذه من جذورها... قالت سينعم [جارنا] قريباً برجل جديدة طازجة ستنبت مكان رجله المفقودة» (ص:20)

القصة وسيلة اجثتتات للخوف، وكأَنَّ الخوف شجرة لها جذور، ومن معاني الاجثتتات كما في لسان العرب: انتزاع الشجر من أصوله.. فالصورة المجازية هنا أيضاً (كناية) عن إنهاء الخوف. وتصوير الرجل الجديدة بالطازجة⁽⁵⁶⁾ تشبيه لها بالنبت الجديد الطري، (استعارة). وتحدث الكاتبة عن مراقبة الطفل للرجل، واستراقه للنظر، وترقبه في لهفة ميلاد رجل جديدة، وما كان يجده من متعة في انتظار ميلادها.. وأنه أوشك أن يفقد الأمل لطول انتظاره وكاد أن يلقي اللوم في تأخير الميلاد على تلهفه، كتبت على لسان الطفل: «و حين تسرقه إغفاءة سريعة» (ص:22)... رجل جارنا المنتظرة كانت بوابة المتعة (ص:25)... « راودتني أفكار سيئة أن يكون طول انتظاري واستراقي النظر قد محق روح البرعم وأمات في الرجل الموعودة رغبة الخروج». (ص:26)

فأسندت السرقة للإغفاءة (استعارة) تشبيه للإغفاءة بالسارق بجامع صرفه عن الانتباه، تشبيه للرجل بالبوابة أي المدخل، ثم إسناد البوابة للمتعة يصور المتعة بناءً له مدخل. ونسبة المرادة إلى الأفكار، تشخيص لها، إذ قصد السارد أن الأفكار خطرت بباله وشغلته، واستراق النظر: طلب غفلة الرجل لينظر إلى رجله، فأشبه بفعل السارق وتحينه الفرصة للسرقة، وأسند لاستراق النظر إبادة روح البرعم.. أي الرجل التي كان يتوقع أن تنبت كالبرعم. وجعل للرجل الموعودة رغبة الخروج. وتحدث السارد عن ذكريات طفولته، وما تمثله قصة الرجل المقطوعة في ذاكرته، قال: «إنني أحب أن أعبر ممرات تلك الحكاية، أحب أن أسبح في تلك البقعة من ذاكرتي وأعود بانتشاء لا يشبهه شيء..» (ص:27)

فجسم الحكاية وجعل لها ممرات يمكن أن تعبر، للإشارة إلى تفرعاتها، وتعدد مساراتها. وجعل للذاكرة بقعة، ومن البقعة مسبحاً؛ والسباحة في الذاكرة: استعادة ما فيها من ذكريات وأحداث والسعي وراءها لاقتناصها، وهذا السعي يحدث له انتشاء، أي يتملكه سرور وفرح، كالذي يجده من يبدأ سكره، يعبر بذلك عما يجده من المتعة حينما يستعيد ذكرياته. وفي القصة الثالثة، وهي التي بعنوان: (ما تكتبه الظلمة) يتولى الكفيف تصوير وضعه مع من حوله، يقول مخاطباً تلك التي رافقته عند خروجه من المشفى: «! ما يتحسس سمعي من خام صوتك في الظلام يجعلني أفكر بالقدر الكبير من المخاتلة الذي يحدثه الضوء في الأصوات! (ص:31)

يواجهك السارد بما يلجأ إليه من تراسل الحواس فيما أسنده للسمع من التحسس، وقصد به الاجتهاد في تبين ما يسمعه، أي أعمال حاسة السمع للتعرف على صوته في الظلام، وكأنه يتعرف على ما يسمعه من الأصوات بتلمسه.⁽⁵⁷⁾

ثم تبدو شعرية النص بجلاء فيما تلت هذه المقدمة، مواصلاً حديثه لمرافقته:

- « أنت هكذا أكثر وضوحاً، وأنا أشد تماسكاً، وتمكناً. بشأن العالم الآن هو ايماني: أن في كل حياة فقدت. لا يمكن أن تمتلك شيئاً دون أن يفقدك شيئاً آخر. قد لا يصيبك شعور الفقد إلا في وقت متأخر؛ فللحياة بهجتها المضيئة التي تدفن اشعاعات الفقد الخاملة. تلك التي تستعر بعد وقت، وتشبُّ حاجتها في الروح، وأنا مطمئن إلى العوض الحتمي عن كل فقد، العوض الذي يجعل التصالح مع الفقد أمراً ممكناً.. (ما من خسارة مطلقة، وما من مكسب ناصع)، هذه صخرة رسوِّي-الآن- في بحر الظلمة هذا. (ص:32).

مكسبي الآن! أن يتمدد صوتك في رحابة الحاسة، في اتساع القبول، في المنافذ الشاسعة، يصلني صوتك فأفصل طبقاته، أتدرج في مراقبي شعورك، أفهمك من أول النهضة⁽⁵⁸⁾ وحتى إغماء النواح.. هل أتداول بادعاء الحكمة؟ هل ينبت في قلبك شك بأن ما تخلفه المرات والالام من اليقين هو سورة من استسلام لا يرقى الى حد الحكمة؟. وبأن الفلسفة هي حبال العاجزين الذين يخرجون من حفر آلامهم بحبال الكلمات الثخينة بالرصانة المفتعلة. (ص:33)

حسناً... لا فلسفة يستند الوجود إليها، نحن في مواجهة الموقف: الموقف يتمرد على القياس، وينبو عن القالب، الموقف هو ما نحن عليه في لحظة لا تتكرر، وأنا - فقط- أشبع حاجة اللحظة: أعطي الموقف صبغته، أصنع تمرده الخاص، أنقره من القالب، انغمس في كل هذا الذي يحدث كي أحتك بصيرتي، كي أمنعها من عمى آخر لا أطيعه! (ص:34)

يصور الكفيف في الفقرات السابقة خسارته ومكسبه من فقد البصر، ويصور فيه عالمه الخاص، عالم له طابع يختلف مع من حوله من المبصرين، وله رؤاه الخاصة، ويعبر عن كل ذلك بلغة شاعرية فريدة، ويستعين في تعبيره الفني برشاقة ما يستخدم من الألفاظ، والتكرار، وما يلجأ إليه من التقسيم والصورة البيانية ونحوها؛ من ذلك قوله: أنت هكذا أكثر وضوحاً.. وأنا أشد تماسكاً، وتمكناً. والبهجة مضيئة.. ولل فقد اشعاعات خاملة، تستعر بعد وقت، وتشبُّ حاجتها في الروح. « ايماني: أن في كل حياة فقدت. » مع أن في الحياة مكسباً، ولها كما قال بهجتها.. والعوض يجعل التصالح مع الفقد أمراً ممكناً. فشخص الفقد؛ إذ لا يتم إقامة الصلح إلا مع شخص. وبين الخسارة والمكسب، مطابقة.. وجعل من التساوي بينهما في نظره صخرة يرسو عندها عندما تتلاطم به الأمواج في بحر الظلمة.. فشبههما بالصخرة، وشبَّه الظلمة التي هو فيها بسبب عماء بالبحر؛ ولا منقذ له مما يلاقه في حياته من تيه وعنت ومنغصات إلا حكمة يتكئ عليها كما ينقذ الصخرة من يجد نفسه في بحر مظلم.

يوشك أن يكون ما عرَّ به عن مكسبه شعراً يصوّر به جمال التقاط صوت صاحبه بالقبول والارتياح إلى ما يترجم به عن مشاعره في أحوالها المختلفة.. بجانب ما صوّر به تمدد صوت صاحبه.. وتجسيم القبول بالاتساع، وتفصيل الطبقات، وتدرج مراقبي الشعور، وجسم الشعور فجعل لها درجات يصعد عليها، ويفهمها في كل أحوال كلامها وتبدل طبقاته من بداية تردده للتعبير عن مشاعره إلى أن يصل به إلى حالة الإغماء مما يصيبه من البكاء تأثراً. ولجأ إلى الاستفهام الإنكاري تعجباً لنفي تطاوله بادعاء الحكمة. وجعل الشك كأنه ينبت في القلب للدلالة على ثباته أو نموه مثله، ويستنكر أن يكون اليقين مما تخلفه المرات والالام، وأن يكون أثراً وعلامة من علامات الاستسلام الذي لا يصل إلى اليقين التام، ثم شبه الفلسفة بالحبال، وأن

العاجزين يستخدمونها لتجاوز ما يشعرون به من الضعف باللجوء إلى فخامة الكلمات وافتعال الرصانة.. فوصف الكلمات بالثخانة، وهي في الأصل وصف للأشياء إذا كانت غليظة وصلبة، ووصف الرصانة بالافتعال، ويكون الأسلوب عندئذ مهلهلاً غير محكم البيان. وفي حبال العاجزين استعارة؛ لاستخدام الحبال وسيلة. فشبه وسيلة العاجزين بالحبال، وضرورة الاعتصام بها ليخرجوا من الظلمات إلى النور. وشبه الآلام بالحفر، والكلمات بالحبال.. وفي الفقرة الأولى من صفحة 34: جسّم الفلسفة فجعلها كحائط يستند إليه، وشخصّ الوجود بذكر حاجته إلى ما يستند إليه لاكتساب الثبات والقوة، وجسّم الموقف فجعل له واجهة، وشخصّه بإسناد التمرد إليه وشخصّ القياس، إذ يتمرد عليه الموقف. وشدّ الموقف عن القالب، فلم يستو في مكانه المناسب من القالب. وشخصّ اللحظة وجعلها في حاجة إلى الشبع، وجسّم الموقف فأعطاه صبغته وما ينبغي أن يتسم به من اللون.. كرر لفظ (الموقف) أربع مرات وعبر عنه بضميره مرات أخرى لشدة عنايته بالموقف الذي هو فيه، فهو موقف المتمرّد الخارج عن واقعه، ومع ذلك يعيش لحظة معاناته ويتصالح معه وينغمس فيه بوجدانه.

ثم يلتفت السارد (الأعمى) إلى رفيقته معبراً عن إحساسه بها، وقربها منه، ويقول: «حدسي الذي انفلت، وصار يعدو كقطيع خيل في البرية، يسابق نفسه، ويأتيني بتفاصيلك: أنت قريبة ذلك اليوم. اسمع صوتك الذي تقشّره الظلمة: فاكهة للسمع، كان صوتك سلاماً، فيه ارتباك طفيف يشبه ارتباك العشب في مهب الريح، تنهدين فأشم رائحة العشب، تنشجين فيتوغل العشب في الموقف. (ص:35)

نسب إلى حدسه [أي: فراسته وذكائه] الانفلات، وكأنه خيل تخلص من قيده ونجا بسرعة. وشبهه فراسته وقوة إدراكه للأمور بقطيع خيل منطلقة، ويعتمد في إدراكه لها ومعرفة تفاصيلها على هذا الحدس.. وشبهه صوتها بشيء نزع عنه قشره كما الفاكهة، فكان صوتها كالفاكهة لسمعه، لذيذاً مستساغاً. وأسند التقشير للظلمة، فشخصّه، لأنه تبيّن صوتها في الظلمة ولم تحل بين معرفته لها. ووجد في صوتها أمناً، وشبه ما في صوتها من ارتباك طفيف حياءً أو تهيّباً بما يصدر عن العشب من صوت في مهب الريح. ويجد في تنهيدة صاحبه رائحة العشب، فأدرك الصوت بحاسة الشم، ويجد نفسه كأنه وسط العشب عندما يسمع نشيجها. إن فقدته لحاسة البصر منحه حساسية عالية في إدراك ما حوله من المدركات بغير هذه الحاسة، وتعويضها بالاجتهاد في ترجمة الأشياء من حوله بحاسة السمع. وهذا ما عبر عنه في الفقرات التالية: (ص:37-38)

«الآن: سمعي يرهف لمادة الكون. لاحتكاك العناصر، لمجابهة الهواء مصراع النافذة، لضحك حبات الرمل على أرجوحة الريح، للتمدد والانكماش، للانتشار والتجمع، صوت الضوء، وهسهسة العتمة، مقالة الظل في مقاماته التي لا انتهاء لها... وهكذا بتّ أعوِّض الأضواء عن خرسها القديم، وأمنح الظل رعشة البوح الأولى!. وأنت هنا: أسمع دهشتك، اسمع خيبتك، يجب أن أفسرك بالصوت كي نلتقي، حتى الأصوات التي كانت تقضي مبددة في عماء الضجيج انتهبها الآن لأنها عالمي، لأنها ما أكونه، ما يصنعني، ما يقلبني، ما يغور فيّ، ما يبّد وحشتي، ما يرتب لي المواعيد مع الدهشة، ما يعطيني سبباً كي أقبل حيائي الناقصة، في سمعي الآن رذاذ صوتك الطائش من جلسات الحديث، ما يحدث عفواً، وما تخفينه حرجاً منه، ما يذوب من صوتك في الضوضاء، ما تنطقه روحك عبر طقطقة أصابعك، ما تهمسه في قضم شفتيك! كنت أدرب

سمعي على الركض المنفرد، على لياقة تحتمل فيضان الأصوات المحتمل، على بهجة اكتشاف العالم من نوافذه السمعية. « إنه يستغل إمكانات اللغة الشعرية وإيقاعاتها السريعة، ويوظف أدواتها؛ بما يمنحها القدرة لترجمة حالته، وتصوير لحظة شعورية عارمة، مستغلاً التعبير عن إمكانات حاسة السمع ودرجة توظيفه لها.. فالهواء يجابه مصراع النافذة وكأنهما غريمان، وحبات الرمل تضحك وللريح أرجوحة، وطباق ما بين التمدد والانكماش، والانتشار والتجمع، وللضوء صوت، وللعنمة هسهسة، أي صوت خفي، وللظل مقالة وله مقامات، وللأضواء خرس قديم، ويمنح الظل رعشة. ويلتقط الدهشة والخيبة سماعاً، فجسمهما، وجعل للضجيج عماء ينتهب، مع تكرار ما يمثله الأصوات له: (لأنها عالمي، لأنها ما أكونه، ما يصنعني، ما...ما...)، وجعل لصوتها رذاذاً طائشاً، ذوبان الصوت في الضوضاء، وروحه تنطق إذا طقطقت أصابعها، وتهمس إذا فضمت شفيتها. إنه يفسرها من كل أحنائها ومن كل ما يبدر منها، إنها قريبة منه، وظاهرة له وإن لم يكن يراها.

- « ثم تحركت، هذه يدي، يد هزيلة تمتد في هواء معتم، تعرقها نعومة أصابعك، أحاول أن أميز صوت الملامسة، فلا أقدر، كانت يدك ناعمة، وعصية على الاصطدام، نعومة تمنعها أن تصوت، فلا أسمع إلا هذه الرجفة في قلبي، وهذه القصائد التي تركض في فسحة روحي، وكأنها أصابعك تلاعب وترّاً مشدوداً إلى ضلوعي، داخلي يصخب بضجة الحياة، أصابعك تقلبني بكل نعومتها فيبتدئ في داخلي شيء يشبه انبجاس ماء من حجر... » (ص:40)

في هذا النص يسرد ما شعر به بعد الهدوء المطبق، منقطعاً عن الإحساس بما حوله في مرضه، ويحدثها عما أصاب سمعه، وتأثير ذلك على أحاسيسه ومشاعره.. ويستعين في تصويره بلغة شعرية تناسب بين جنبات سرده: يقول إن نعومة أصابعها تعرقل يده الممتدة ويحاول أن يستغل حاسة السمع في تمييز الملامسة التي لا تميز إلا بحاسة اللمس، ونعومة يدها هي التي تمنعها من إصدار الصوت، فلا يسمع إلا الرجفة في قلبه وما تبعته من قصائد تركض في وجدانه؛ كأنها يحرك وترّاً مشدوداً إلى ضلوعه. وعندما تقلبه صاحبه بكل نعومتها يشعر بشيء يشبه انبجاس ماء من حجر فتنفجر أحاسيسه وتتدفق. ويحكي عما حدث له وعن مشاعره بعد أن خرجت به من المشفى تصحبه، شبه ترابطهما وتماسك ذراعيهما وتشبث كل منهما بالآخر في مسيرهما بالجديلة، وروائح طيبة تدفعها حفيف الريح نحو أنفه.

- « ثم مشيت بي، ذراعانا جديلة⁽⁵⁹⁾ توحدنا في الممر، أتشبث بك: انتِ عرقيّ يصلني بالحياة، تتشبثين بي أنا ظلك المكسور، نشدُ جديلتنا كلما توغلنا في المسير، وأشم هواءً جديداً لحظة نغادر مبنى المشفى، كل هذه الرائحة التي لا أرى مصدرها، عشب ورياحين وزهر، شيء من انتعاش الليمون، وحفيف ريح تعبر بكل هذه الرائحة، وتدفعها إلى أنفي، أسقط في ولع الشم، وأعيد هيكله ذاكرة الروائح، شعرك القاعدة: ومنه تصعد جدران ذاكرتي الجديدة! ». (ص:41)

- « أظن أنني صرفت ساعتين واقفاً فوق الصخرة، الريح تعصف، والماء يتهشم فوق الصخرة، هذا الكون لا تتعب حباله الصوتية ». (ص:42)

بعد خروجه من المشفى ذهب معها إلى ساحل البحر ووقف فوق الصخرة مستغلاً حاسة السمع فيسمع قوة صوت ارتطام الماء بالصخرة بسبب عصف الريح فيصفها بالتهشم الذي يصيب الأشياء اليابسة

عادة بالتكسير، فجعل من الماء شيئاً صلباً، إنه يعبر عن قوة الارتطام حسبما يسمعه قوياً.. ويجعل للكون حبلا صوتية كما للإنسان، وأن ما يسمعه من الأصوات العنيفة هي صوت الكون.

في القصة التي بعنوان: (من يقرأ الشمس) تقرأ هذه الكلمات في مستهلها:

- « وحده.. وهب الأمكنة لُغَةً تتنفس بها.. فريداً كان: يفرط في افتراض أن تأخر الأشياء هو محض إشارة إلى أن المملذات تتكس في الخفاء كي تدفئ لياليك الباردة، وأن الشمس تقول كلاماً كثيراً قلما ينتبه له أحد...» (ص:45)

هذا التمهيد لأحداث القصة يشبه ما يفاجئنا به الشعر الحديث عادة من غموض، ففيه لا تحدد الكاتبة شخصياته وترسم لهم خطوط رئيسية، أو التمهيد لأحداث القصة، إنها تحدثنا بلغة السارد (امرأة) عن شخص لها به علاقة قوية، إلا أنها لا تبين المقصود به، بل يتوزع انتباهك بين أن يكون والدها أو الكاتب الذي يريد أن يتقدم لخطبتها، بعد أن فقدت الأمل في الخطأ، أو تأخروا في طلب يدها.. ولكن يتضح أنها معجبة بمن تصف، وترى فيه شمساً، مما يرشح أن يكون أباه. فوحده وهب الأمكنة لغة تتنفس بها. وعلى ما في لغة العبارة من شاعرية اكتسبتها من الصورة الفنية فجعل للأمكنة لغة، جعلتها تتنفس بها، فإن العبارة تفجؤك بغرابة ما فيها من رمزية وغموض. ولم يكن إفراطاً قول أبيها فيما يتوقع من الخير في تأخر حدوث الأشياء أيماناً بخير القدر أو اتباعاً لما ساد بين الناس: كل تأخير فيه خير؛ لاسيما أمام لهفة ابنتها في استعجال الزواج، ورمزت بالشمس للقدرة، أو لما يأتي به الأيام وما تخبئها من الخير.

ونقرأ ما كتبت الفتاة عن أبيها؛ قالت:

- أحفظ كلماته، احتضنها... ثم أوسد بها رأسي.. وأنا... مدعناً كنت... أنشر حواسي في طريقه، ألتقط منه كل شيء: كلماته، رعشة كفيه العصبية، رائحة الحبر الرخيص في أوراقه، طرف كُفِّه المعبأ بالبطاشير، مشيته المتهدلة... إنه المطر السخي المباعث في أصيل استرخت فيه الأمنيات... لا شيء ملاً فراغ آماله العريض، لا شيء تستحدث له إطارات مذهبة، وتُطلى من أجله الجدران كي تليق به.. (ص: 46-47)

هذا النص غاية في ارتباط شخص بغيره، فهذه الفتاة تصوّر مدى ارتباطها بأبيها، إنها ارتباط طاعة وخضوع تام، ارتباط حب بكل معاني الحب، بكل حواسها؛ تتربح ما يصدر منه، وتقبل منه كل شيء في كل أحواله بكل الحب، وللتعبير عن حبه يتمثل في نشر حواسها في طريقه؛ فجعلت من الحواس أشياء تنشر للدلالة على إحاطتها بكل ما يصدر منه، وكأنها يتساقط من أبيها أشياء فتلتقط منه كل شيء؛ دلالة على قبول كل ما يصدر عنه، وعبرت عن هذه الأشياء باحتضان كلماته، ويوسد بها رأسها، يوشك أن يكون إيماناً مطلقاً بكلامه، فلا تفكر في مضمونه ولا تشغل نفسها بمحتواه، بل تذهب في سبات عميق رضى بما سمعت. وشبهته بأنه كالمطر السخي الذي يفاغج الناس بهطوله وقد استياسوا منه، وصورت قيمة عطائه وحاجتها إليه بأنه كالمطر الذي يباغت الناس في وقت لا يتوقعون هطوله ولا يشغلون أنفسهم بتمنيه، وشخصت الأمنيات بإسناد الاسترخاء لها. وعبرت عن مهنة أبيها بما ارتبط به من أدوات فذكرت الحبر والبطاشير، وبينت به عن كبر سنه وحالته الجسمانية، فيده ترتعش ومشيته متهدلة، ولعل في الإشارة إلى مهنته وما ذكرت في وصفه قصدت أنه تربوي ذو خبرة وحنكة. ثم أشادت بآماله العريضة، وأنها لا حد يسعها، وهي لاتساعها لا تجد

فيها فراغاً. وهو لكل ذلك فوق كل تقدير، وأعظم من أن تحيط بسمو مكانته اللوحات المذهبة، أو تشاد من أجله جدران تخلد قدره.

ثم تحدثت عن حظها، وضياع فرصتها في الزواج، وموقف والدها من محتتها؛ قالت:
 - «لم يخطر لي- آنذاك- أن القطارات التي تفوت.. لا تعود، وهي إن عادت في الحالات الاستثنائية- عادت محملة بأخرين يركلونك بأرجلهم عن الأبواب ويقولون: ألم تجرب؟ ألم تك لك واحدة؟ ثم يمضون وأنا أمضغ مرارتي فوق أرصفة المحطات التي غادرتها القطارات، أقرص جسد أحلامي الفاره⁽⁶⁰⁾ في صدري، وأعود!»

- بدا حلمي - في لحظة ما - فكرةً هزيلة، وعلى الرغم من أننا كنا ندسها بالأمل إلا أنها ظلت تنحل، وتفطر في نوحها ... (ص:50)

- تغيب الشمس، وبيتلنا صمت الأمسيات الحزينة..
 في أوقات كثيرة قاحلة لم يكن ثمة حديث يغرينا بانتهاب أطرافه، وكنت أصمت؛ لأنني لا أقدر أن أقول: إنك قد فشلت مرتين، أنا! أقولها؟ أنا الذي أعرف أكثر من غيري: كيف تقتل الكلمات؟! وحين يستبد بنا الأمل نُشهر في وجهه مطارق السخرية. ندفع مسامير الأمل فينا أكثر كي يبلغ الأمر منتهاه وينقضي..» (ص:51)

إنها، بكل ما في كلماتها من أسيّ، تندب حظها، وتشبهه بالقطارات؛ فإنك إن لم تبادر بالعود فيما يتهبأ لك وأخذ مقعدك فيه، تفوتك الرحلة، لأن ما لا تلحق به لا يعود ثانية فيأخذك، إنك رهين القطار الذي كان ينبغي لك أن تسافر فيه، أما القطارات الأخرى فلها ركابها، ولا يسمحون لك بأن تضيّق عليهم فرصتهم فيعودونك عن قطارهم بعنف، ولا يابهون بمشكلك، ويسخرون من عدم انتهابك لفرصتك بعد أن جاءتك؛ فيمضغ مراراته (كناية) عن غيظه وحسرتة، وعبرت عن ذلك بأن جعلت لأحلامها جسداً فارهاً، أي نشطاً في صدرها، ويقرص جسد أحلامها مجسماً له.. ويصوّر حلمها وكأنه فكرة غير محكمة، ولذا صوّرها بأنها هزيلة، وتجعل الأمل طعاماً تقدمه لتسمين حلمها بلا فائدة، فقد ظلت دون تحقيق، ويصوّر حالتها مع والدها ليلاً وما يكونان عليه من صمت في تلك الأمسيات التي توشحت بالحزن؛ إنه يصوّر الصمت الذي ساد بينهما وكأنه بحر هائل يغرقان فيه، وأسند الحزن للأمسيات لما وجدنا فيه منه. كما وصف أوقاتهم لصمتهم فيها بالقاحلة تشببها لها بالأراضي المجدبة التي لا تنبت شيئاً، وأسند للحديث أطرافاً لم يأخذوا بها بينهم، ولم يقطعوا أوقاتهم بالحديث فيه. بل التزمت الصمت حتى لا تواجهه فتقتله بكلماتها.. لكنها (حين يستبد بنا الأمل) أي إذا اشتد الأمل عليها، وغلبها فلم تقدر على ضبطه (نُشهر في وجهه مطارق السخرية) أي تواجه نفسها بالسخرية، وجعلت للسخرية مطارق تغرس بها مسامير الأمل؛ فشبهت حدة آلامها بغرس المسامير في الجسد..

ثم تحولت الكاتبة بلغة شعرية تنساب بلسان السارد تتغني بمشاعرها للكاتب والكتابة؛ قالت:
 - «(الكتابة) هذا الرغيف الذي ننضجه في حرائق الروح؛ كي يغمسه الناس في مرارة العيش؛ لتغدو مرارة مستساغة، وقابلة للابتلاع! (ص: 54)

- الكتابة ... هي هواؤك من الغرق، وجناحك في سقوطك العميق. هي اللمحات المضيئة التي تمنع العتمة الكاملة ... الكتابة وطني أنا أشبه الكتابة: ملئ بالمعنى، ومرفق بالسجع، ومحمول على أكتاف

الصورة، إنها جغرافيتي، خطوط طول وعرض، استدلت بها على الحياة، وأحدد مكاني فيها! (ص: 56)
- أن تطلب من كاتب أن يتوقف عن الكتابة يعني أن تطلب من طائر أن ينتف ريشه ويزهد في السماء.

نفضت عني أسئلة قديمة. وأضاءت كل دروب التيه. كانت كلماته أشبه بضوء شفيف يدل على الميناء، كانت نهاية معركتي مع الحياة. هكذا وبكل المسامحة تنتهي المعارك بإشارات طفيفة: كلمات، وأعلام بيضاء، وأضواء، وأنا كانت تكفيني تلك الكلمات كي أجنح للسلم، كي آخذ هدنتي اللازمة مع الكلمات ... (ص: 58-59)

مَن تقدم لخطبتها - كما يبدو للمتلقي - كان كاتباً، فأحبته وأحبت الكتابة، ووصفته ووصفها، قالت عن الكتابة فجعلتها رغيماً، وجعلت للروح موافد ينضح عليها الرغيف، وكأنها تشير بمواقد الروح إلى خبرة الكاتب وتفاعله الحي مع الأحداث، وتصويره الصادق لحياة الناس وما يعانونه من مرارة العيش، فيتقبلون كتابته. والكتابة كالهواء الذي ينقذك من الغرق، وهي كالجناحين التي تنقذه من السقوط في الهاوية، وهي النور الذي يضيء له ظلمات الحياة، إنها الوطن، وهي الملجأ والحماية والأمان والحرية ولذا جعلها وطنه. وشبه نفسه بالكتابة، في تعبيره للمعاني، وتحسينه لها لفظاً كما في رقة السجع، وتجميله لها صورة فنية؛ فجعلت للصورة أكتافاً، كما جعل الكتابة موقعه الجغرافي بطوله وعرضه، للدلالة على أنها تبين إحداثيات وجوده. وبها يستدل على الحياة، وتحديد مركزه فيها. وبالكتابة يعيش الكاتب، وعليها يتوقف حياته كما تتوقف حياة الطائر على جناحيه فلا يستطيع أن يطير إن تم نتفهما. وتحدثت عن أثر كلمات الكاتب عليها، وأنها أضاءت لها طريقها واضطراب فكرها، وكشفت لها ما غاب عنها، وجعلت الأسئلة أشياء تنفض، أي تزيل عنها ما كان يشغل بالها من أمور، وشبهت كلماته بضوء خافت كنور منارة تهدي السفن في الموانئ، هذه الكلمات هي التي هدته إلى ما ينبغي أن تتخذه من موقف، وتنتهي بها مشكلتها، ثم قالت: « كانت تكفيني تلك الكلمات كي اجنح للسلم⁽⁶¹⁾ » الإشارة هنا لقوله تعالى: « وَإِنْ جَنَحُوا لِلسَّلْمِ فَاجْنَحْ لَهَا » [الأنفال: 61] وفي هذا الاقتباس تلميح بأنها كانت في معركة عنيفة، وأنها ما مالت إلى السلم وتقبل بالهدنة إلا بعد أن وافقوها على موقفها، وموادعتها وعدم الوقوف في وجهها، وتركوا فرض موقفهم عليها بالقوة .

في قصة (سفر الخلاص) قدمت الكاتبة على لسان السارد صوراً عجيبة لموتاته التي كانت تتم لأسباب غريبة، ثم يعود إلى الحياة مرة أخرى، فيسرد في واحدة منها إنه مات بعد أن سحق وردة ابنة الجيران، التي أسقطتها وهي تقف على حاجز الشرفة، ولم يتأسف لها (ص: 67) .. وفي أخرى صور موتته الأولى بسبب من أمه.. فوجد نفسه وكأنه جنين في رحمها (ص: 72-70)

شاعرية لغة السرد في هذه اللوحات وغيرها تبدو في انسياب سردها دفاً بلا كلفة أو تعمل، وصبغ لغتها في ألفاظ قوية جزلة، وأسلوب قوي، محكم الصنعة، وبساطة مستمدة من طرافة الأسباب التي كانت تؤدي إلى موته، ودقته في عرض الحدث، ووصف حالته في موته بلغة موجزة لا ترهل فيها، وكل حالة منها تجربة شعورية تتوتر فيها ذاته، مقرونةً بعاطفة مشبوبة، ومشاعر حية نابضة، وصور أدبية رائعة، تفيض حيوية ودقة، حتى تشعر بأن أسلوب القصة وتراكيبها، بلغت من العذوبة والسهولة مبلغ الشعر، فجاء قطعةً أدبية تدخل في باب النثر الفني الرفيع.

وقد وُشِّحت الكاتبة أسلوبها - على لسان السارد - بصور فنية متنوعة من نحو:

«وتحدّثُ وردتها»: فجعلت من وردتها شخصا عاقلا ، فحدّثتها .

«تغشّتي سكينه البدء وطمأنينة الخلاص»: تغشّته : أي غطّته ، فأسند التغطية للسكينه ، فشبه

السكينه بغطاء. يقصد إنه بدأ يشعر بالسكينه والطمأنينة.

-« ثم بدا أن خاطرها المتكدر قد صفا » : تكدّر الماء ونحوه: تعكّر ، أي أصابه ما يعكّره ، والخطر

من المعاني المجردة فهو ما يخطر بالقلب من أمر أو رأي أو معنى ، ولا يتعكّر إلا مجازاً . والكدره لا تحدث

إلا على الأجسام ، أي أنه جسّم الخاطر.. أي أنه قد صفا باله مما أهّمه أو أحزنه. وتكدّر: نقيض صفا. وكدّر

الماء : زَالَ صَفَاؤُهُ ، وَالكَدْرَةُ مِنَ الْأَلْوَانِ: مَا نَحَا نَحْوَ السَّوَادِ وَالْعُبْرَةِ .⁽⁶²⁾

«كانت هالة السكينه التي تحيط بها تشبه تلك التي أراها في الأمهات اللواتي قد أنجن حديثاً.»

(الهالة) دارة القمر أو دائرة من الضوء تحيط بجرم سماوي [المعجم الوسيط]، وهي لا تكون الا على

جسم والسكينه معنى مجرد. الإشارة هنا لما يجده السكينه والراحة النفسية.

«خُضن معركة صغيرة مع الحياة، معركة تخصّهنّ ورجعن بعُغم طريّ» :

جعلت من مشاكل الحياة وما يعانيه فيها معركة خضن فيها أي اقتحمناها. وفي خوض الحرب تشبيه

لها بالبحر.. والعُغم الطري كناية عن الطفل فجعله مغنما ، ووصفه بالطري لحالته عند الولادة .

ما جرى لم يكن سوى أضغاث أحلام غريبة :

أصل الضغث : قُبْضَة حشيش اختلط فيها الرطب واليابس، وبه شُيِّت الأحلام المختلطة التي لا تُتبيّن

حقائقها؛ فأضغاث الأحلام مَا كَانَ مِنْهَا مَلْتَبَسًا مَضْطَرِبًا يَصْعَبُ تَأْوِيلُهُ.

وحين عاودتني روعي انفرطت منها أحاسيس خجل كاسحة⁽⁶³⁾ :

أي تفرقت أحاسيس الخجل من روجه، فجعل من الأحاسيس أشياء مادية تتبدد، ووصفها بأنها

كاسحة.. أي كانت تكتسح على روجه وتسيطر عليها.

«وانحل ما كان يربطني» [يقصد مع جارتهم ووردتها]

انحلت العلاقة بينهما، وما كان بينهما من وئام واتفاق، وكأنما كانت العلاقة قيداً يربطه بها فتفرقا

وانفرط عقد محبتهم.. وفي الجملة نظر من نونية ابن زيدون التي يقول فيها:

فَانْحَلَّ مَا كَانَ مَعْقُودًا بِأَنْفُسِنَا وَأَنْبَتَ مَا كَانَ مَوْصُولًا بِأَيْدِينَا

في قصة (بتلة) - وهي القصة الأخيرة في المجموعة القصصية - أظهرت الكاتبة مقدرتها العالية في

السرد الفني بلغة شعرية معبرة عن مدى ارتباط شخصية السارد بتلة حينما كانت طفلة، ومدى عناية بتلة

بها ورعايتها لها كأنها طفلتها الصغيرة، الألفاظ منتقاة بعناية، التراكيب دقيقة ومعبرة عن إحساسها بها

ومشاعرها نحوها، وامتنانها بما قدمتها بتلة لها بأسلوب سلس، فهي طفلة ولكنها بحجم أكبر من التلميذات

حتى إنها « كانت تكس بجسدها الضخم كل الطالبات نحو الساحة عندما يخرجن » . وفي الكنس إزالة

تنظيف بالمكنسة لكل شيء على الأرض، وهي لا تترك تلميذة وراءها عندما تخرج بل تقودهن أمامها، وبهذه

الكلمة (كنس) عقدت مشابهة فعل بتلة بما يتم عند النظافة بالمكنسة. وفي العبارة إلماح بعنايتها بالأطفال

وتفقدتها لهن . ووصفت بتلة فقالت : « كانت لدى بتلة عاطفة أمومة فياضة ، وكنت أنا المجرى المثالي الذي

تدفقت فيه»: فتحدثت عن عاطفة الأمومة التي تمتعت بها بتلة، بأنها كانت أمومة فياضة، والفيض في الأصل صفة للسائل إذا كان كثيراً غزيراً كفيضان النهر: وهو طغيانه واندفاعه، فشبهت بها عاطفة بتلة بجامع الغزارة واستمرار الخير منها، وجعلت السارد من نفسها مجرى هذا الماء الغزير المتدفق.

ثم ذكرت ما تخيلته عن عرس بتلة؛ قالت: «فتخيلت»: «عناقيد الضوء التي تتدلى على جدران بيت بتلة، وروائح البخور، ومواقف إعداد القهوة والشاي، والمصاغ الذهبي، والأهازيج». تخيلتها وهي: «تغيب في الضوء الساطع والروائح، وأشياء أخرى لا أعرفها، وأنا أغيب في وحدتي، في عتمة انفصال لم أتهيأ له». شبهت بعناقيد العنب ما تدلى على الجدران من مصابيح الكهرباء على ما يكون في الأفراح، وجعلت من شدة الإضاءة والروائح بحرّاً غابت فيها بتلة. بينما كانت تغيب هي في وحدتها فطابقت بين ضياء الفرح وعتمة الوحدة..

خاتمة :

انحصرت الدراسة - كما وقفت عليها - في إطار شعرية لغة السرد في قصص (الهجرة السرية إلى الأشياء) للكاتبة سهام العبودي، تحقيقاً لأهداف البحث وإجابةً لأسئلته، واجتهدت الدراسة عبرها في كشف ما في سردها القصصي من لغة شعرية اكتسبتها مما تحقق فيها من انزياح دلالي خاصة، تبدى مما شملته من التراكيب المجازية، والاستعارات بصفة خاصة. وخرجت الدراسة بجملة من النتائج، تتمثل فيما يلي:

تعدُّ الشعرية ملمحاً بارزاً من ملامح القصة القصيرة المعاصرة، بإيقاعاتها وإنزياحاتها، ولغتها الرمزية الإيحائية؛ التي تضيف على النص إبداعية فنية، تلفت انتباه المتلقي وتحقق المتعة الفنية له. لجأت الكاتبة إلى اللغة الشعرية في تشكيل نصوصها؛ لتسعفها في التعبير عن رؤاها ومضامينها من خلال إضفاء صبغة شاعرية أدبية على سردها القصصي، استمدت بها قدرتها على التواصل مع المتلقي، وبما وفرت لها من فصاحة الكلمات، وجزالة التراكيب وإيقاعية تشكيل الجملة، وما تجلت في البنية السردية للمجموعة القصصية من جمالية الصورة الفنية من مجاز وتشبيه، ولوحات تصويرية، ودلالات وإيحاءات.

- تتميز طبيعة العنونة في المجموعة القصصية بالجمالية والإيحاء، وتخلق مساحة أوسع للتأويل؛ مما يثير المتلقي ويدفعه للغوص في ثنايا الخطاب السردية، وقراءة المتن القصصي؛ للكشف عن دلالة العنوان، وإزالة الغموض الذي يحتمل عدّة تأويلات.

- لغة المجموعة القصصية مفعمة بالدلالات، زاخرة بالمعاني، مشبعة بالرموز من خلال لغة شعرية انزياحية، تخاطب الوجدان، وتستنتق الجماد، وتجمع بين المتناقضات؛ حين خلعت الحياة والحركة على الطبيعة الجامدة، وغير العاقل، وما لا حياة له في الواقع، وبثت الحياة فيها، وجعلها كائنات حية تنبض بالحركة، أو يجعلها ناطقة معبرة وكأنها إنسان، أو أضافت لها المشاعر والصفات البشرية، وتعاطفت معها؛ فجعلتها تفكر وتحس.

- كما لجأت إلى تجسيد المعنويات بإبرازها في صورة حسية؛ أي خلع صفات الأشياء المحسوسة على المعاني المجردة. وتجريد المحسوسات بتحويلها من المجال المادي إلى مجال معنوي.

- كما أنها لجأت في بعض مجازاتها إلى أسلوب (تراسل الحواس) «بحيث يستعمل للشيء

- المسموع ما أصله للشيء الملموس أو المرئي أو المشموم... وهكذا.
- اكتنز سردها في المجموعة بالتعابير الإيحائية، المضمنة بالدلالات والرموز؛ تهدف من خلالها تفجير أكثر من معنى للفظ الواحد أو التعبير الواحد، وتوسّعت في استعمال بعض ألفاظ سردها استعمالاً جديداً يفجرها بدلالات مبتكرة تنقلها عن دلالاتها القاموسية، عبّرت بها عن تأملاتها الذهنية وخواطرها النفسية ومشاعرها المتداخلة.
- ... كل ذلك على نحو ما اجتهدت الدراسة على كشفها وتوضيحها..

الهوامش:

- (1) الحكمة: مصطلح أدبي يقصد به تنظيم أحداث القصة، وترتيبها وتسلسلها بكيفية خاصة لكي يجذب الانتباه إلى أشياء محددة، وإثارة المتلقي وتشويقه للمتابعة.
- (2) عن صفحة الكاتبة، وانظر: «معجم أعلام النساء في المملكة العربية السعودية» غريد الشيخ. دار اليازوري العلمية 2020م، ص: 177، و«دليل الأدباء بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية»، الرياض، ط. الثانية.. 2013، و«قاموس الأدب والأدباء في المملكة العربية السعودية»، إصدارات دار الملك عبد العزيز، 1435، ج 2 / ص: 1041.
- (3) صحيفة الجزيرة، المجلة الثقافية، العدد: 476 بتاريخ 18 محرم 1437 / أكتوبر 2015م.
- (4) صحيفة الجزيرة، قراءات الثقافية، السبت 22 أكتوبر 2016
- (5) انظر: ت. تودوروف: الشعرية، ص: 12- 14
- (6) حسن ناظم: مفاهيم الشعرية: دراسة مقارنة في الأصول والمنهج والمفاهيم، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1994، ص: 11
- (7) سهام طالب: الشعرية، مفاهيم نظرية ومآذج تطبيقية، مجلة أوراق ثقافية، السنة 2، العدد: 7، لبنان، بيروت، 2020م
- (8) مجدي وهبه وكامل المهندس: معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، ط: 2، 1984، ص: 208.
- (9) ابن فارس: قاموس مقاييس اللغة .
- (10) أبو هلال العسكري: كتاب الصنائع 6
- (11) أبو هلال العسكري: كتاب الصنائع 10
- (12) عن: أحمد مطلوب: أساليب بلاغية، وكالة المطبوعات، الكويت، 1980، ص 61.
- (13) انظر على سبيل المثال: على بو خاتم: مصطلحات النقد العربي السيماءوي: الإشكالية والأصول (13) والامتداد، 2005؛ ت. تودوروف: الشعرية. كمال أبو ديب: في الشعرية.. بجانب ما كتب من الدراسات والمقالات حولها.
- (14) انظر مادة زوج أو زيج في المعاجم الآتية: لسان العرب، مقاييس اللغة، ومعجم اللغة العربية المعاصرة.
- (15) انظر ما ذكر عن تعريف الانزياح اصطلاحاً: فيصل حسان الحولي: ظاهرة الانزياح في النُّقد العربي الحديث، رسالة لنيل درجة الدكتوراه، جامعة مؤتة، 2015، ص 28 وما بعدها.
- (16) ينظر: أحمد محمد ويس: الانزياح وتعدد المصطلح، مجلة عالم الفكر، الكويت، مج 25، ع 3 ص 63
- (17) فيصل حسان الحولي: ظاهرة الانزياح في النُّقد العربي الحديث، ص: 30.
- (18) صلاح فضل، علم الأسلوب ومبادئه وإجراءاته، دار الشروق، القاهرة، 1998، ص 212.
- (19) صلاح فضل، المرجع السابق، ص 211.
- (20) ابن منظور: لسان العرب، مادة سرد.
- (21) مرتضى الزبيدي: تاج العروس، دار الهداية.

- (22) ابن منظور: لسان العرب، مادة سرد.
- (23) معجم اللغة العربية المعاصرة: مادة سرد.
- (24) انظر هذه المعاني في لسان العرب لابن منظور، وتاج العروس لمرتضى الزبيدي وغيرهما؛ مادة سرد.
- (25) مجدي وهبه وكامل المهندس: معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، بيروت، 1984م، ص: 198.
- (26) آمنة يوسف: تقنيات السرد في النظرية والتطبيق، دار الحوار للنشر والتوزيع، سوريا، 1997 ص 28.
- (27) أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، 1429هـ-2008م مادة سرد
- (28) انظر: نعمان بوقرة: معجم المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب، جدارا للكتاب العالمي، عمان، الأردن، 2009، ص: 117.
- (29) سعيد يقطين: الكلام والخبر مقدمة السرد العربي، ط1، المركز الثقافي، بيروت، 1997 ص 18:
- انظر: حميد لحمداني: بنية النص السردى (من منظور النقد الأدبي)، المركز الثقافي (30) 30 العربي، بيروت، 1991، ص: 45
- (31) انظر: لسان العرب و معجم اللغة العربية المعاصرة والمعجم الوسيط..
- (32) منها: عبد القادر رحيم: علم العنونة دراسة تطبيقية. جميل أحمد: صورة العنوان في الرواية العربية. محمد فكري الجزار: العنوان وسميوطيقا الاتصال الأدبي. نادية هناوي : سيميائية العنوان في السرد الروائي ...
- (33) في كتابه (سمة العنوان) انظر: عبد الحق بلعابد: عتبات (جيرار جينيت من النص إلى المناس)، الدار العربية للعلوم ناشرون، لبنان، بيروت، 2008م، ص 67.
- (34) انظر على سبيل المثال : لسان العرب ، وتاج العروس ، وتهذيب اللغة والمعجم الوسيط .
- (35) الهجرة السرية إلى الأشياء، ص: 5 وما بعدها.
- (36) الأشياء: جمع، مفرده شيء. والشئ في معاجم العربية: اسم لأي موجود، يمكن تصوُّره (سواءً أكان حسيًّا أم مَعنويًّا) فيطلق على ما كان جامدا لا حراك به، وما ليس حياً، ويصحُّ أن يُخبر عنه.
- (37) انظر: لسان العرب ومعجم اللغة العربية المعاصرة.
- (38) انظر معجم المعاني والمعجم الوسيط، ومعجم من ويكيبيديا، الموسوعة الحرة
- (39) الشريف الجرجاني: التعريفات، دار الكتب العلمية بيروت -لبنان، 1983م ص:144. تفسير الرازي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط:3 - 1420هـ (2 / 314) . وانظر تعريف الطباقي في بغية الإيضاح لتلخيص المفتاح (4 / 573)
- (40) عبد الرحمن بن حسن حَبَنَكَّة، دار القلم، دمشق، الدار الشامية، بيروت، الطبعة: الأولى، 1416 هـ - 1996 م
- (41) انظر : تاج العروس (17 / 563) و معجم اللغة العربية المعاصرة .
- (42) ت.س. إليوت (1888-1960) شاعر وناقد ومسرحي ، أمريكي الأصل، حصل على الجنسية البريطانية عام 1927 ، نال عام 1947 وسام الاستحقاق وجائزة نوبل، كما أحرز عام 1900 جائزة غوته النمساوية.

- (43) انظر: سعيد علوش: معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1985م، ص: 147 .
- (44) انظر في مادة بتل: المعجم الوسيط، معجم اللغة العربية المعاصرة، الصحاح، وتاج العروس.
- (45) ويطلق عليه بالثر العادي لاعتماده على السرد الطبيعي كما في المقالات المنشورة في الصحف، والكتب المدرسية، وغيرها من مظاهر الكتابة أو في لغة التخاطب بين الناس.
- (46) لسان العرب ، فصل الجيم .
- (47) كما صرح بمجازيته مرتضى الزبيدي في تاج العروس (499 / 15)، والزمخشري في أساس البلاغة (1 / 139)
- (48) التجسيم : اسناد صفة لمحسوس لأمر معنوي (غير محسوس) ، فهو ملمح فني يعني إبراز المعنوي (الذي لا يدرك بحاسة من الحواس الخمس) في صورة حسية، كما في « أجسُ بعينيّ نفساً » فالنفس ليست شيئاً محسوساً يمكن لمسها.
- (49) التشخيص هو اسناد ملامح بشرية للحسي (الجماد والطبيعة). كإسناد البكاء (وهي صفة من صفات البشر) للشموع .
- (50) العُرّة: بياضٌ في جبهة الفرس . والأعْرُ: الأبيضُ. وفي المعجم الوسيط استخدامات أخرى غير ما ذكرنا.
- (51) عن المعجم الوسيط
- (52) معجم اللغة العربية المعاصرة (2 / 958)
- (53) القتل الرحيم: « هو أن يعمد الطبيب إلى إنهاء حياة المريض الميؤوس من شفائه ، إذا زاد الأمل على المريض، وذلك رغبة في إنهاء عذابه.» ويدور جدل واسع حول مشروعية إجرائه: بين من يرى فيه رعاية ملطفة تخفف من معاناة مريض في حالات معينة، وبين من يصفه انتحاراً أو جريمة قتل. [انظر: فتاوى واستشارات الإسلام اليوم، في المكتبة الشاملة]
- (54) السكينة هي: الطمأنينة والوقار والسكون، الذي ينزله الله في قلب عبده عند اضطرابه من شدة المخاوف، فلا يزعج بعد ذلك ، وهذه الدلالة غير ما تدل عليه في اسنادها للأبدية ...انظر: أبو هلال العسكري: معجم الفروق اللغوية، ص: 281.
- (55) انظر: نازك الملائكة: قضايا الشعر المعاصر، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط: 5، ص: 276.
- (56) طازج: جديد طري، غير بائث. وهو تعريب (تازه) بالفارسية.. انظر «طازجة» في المعرب للجواليقي بتحقيق: ف. عبد الرحيم، دار القلم، دمشق: 1410 - ص 451.
- (57) انظر عن دلالة التحسس في تفسير القرطبي (9 / 252) ، وتفسير الرازي (18 / 501)
- (58) النَّهْنَهُةُ: الكَفُّ. تقول نَهْنَهْتُ فلاناً إذا زجرته فَتَهْنَهه أَي كَفَفْتَه فَكَفَّ ، والمقصود بها هنا هو (النحنه) فالنَّحِيح: صوت يُرَدِّده الرجل في جوفه ، ويكون ذلك عند تهيب الحديث واستفتاحه خجلاً أو رهبة ، فيتنحج . انظر: لسان العرب : مادة نحج
- (59) الجديدة : مستعملة حديثاً بمعنى صغيرة من الشعر ، وصحح استخدامها في معجم الصواب اللغوي: (1 / 289)
- (60) قرص: جلس على الأرض شاداً يديه تحت رجليه.. وأقرص هنا: أكوها. والفارّة: النشيط. والقراهة: النَّشَاطُ. وَفِي التَّنْزِيلِ الْعَزِيزِ: ﴿وَتَنَحُّونَ مِنَ الْجِبَالِ بُيُوتًا قَارِهِينَ﴾ [الشعراء: 149]، انظر: لسان العرب (13 / 522)

- (61) جنحت السَّفِينَة : إِذَا مَالَتْ فِي أَحَدٍ شَقِيهَا. [جمهرة اللغة (1/ 442)] أي لم تعد تواصل فيما كان بينهما من الحرب ، بل اتجهت إلى السلم ومالت إليه .
- (62) انظر : المصباح المنير في غريب الشرح الكبير « (2/ 527) ، ولسان العرب (5/ 134)
- (63) كَسَحَ الشَّيْءُ: كَنَسَهُ، أزاله، وكَسَحَ العدوَّ: طَرَدَهُ وَشَتَّتَهُ واستأصله .. وكَسَحَ البَئْرَ أو النهرَ: نَقَّاه. (معاجم)

أسس الإشراف العلمي على الرسائل الجامعية

عميد عمادة البحث العلمي، جامعة بحري

أ.د. حسان بشير حسان حامد

مستخلص:

تهدف هذه الدراسة إلى إيضاح الأسس التي يقوم عليها مفهوم الإشراف العلمي على الرسائل الجامعية. تنبع أهمية هذه الدراسة في أنها أزالَت بعض اللبس والغموض الذي ران على مفهوم الإشراف العلمي على الرسائل الجامعية، كما أنها بيّنت إيجابيات وسلبيات عملية الإشراف من خلال المحاور التي تناولتها الدراسة بالشرح والتحليل. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها ما يلي: يكتنف مفهوم الإشراف بعض الغموض لتباين الرؤى حول المهمة التي تقوم بها الرسالة العلمية ما بين الاختبار والتدريب. ليس هناك اتفاق أو إجماع بين الجامعات على شروط المشرف ومعايير اختياره والمهام المنوطة به. لا توجد أساليب موحدة للإشراف على الرسائل العلمية متفق عليها في الجامعات أو الجامعة الواحدة أو الكلية أو القسم.

Foundations of scientific supervision of theses

Prof. Hassan Bashir Hassan Hamid, Dean of Academic Research, University of Bahri.

Abstract:

This study aims to clarify the foundations of the concept of scientific supervision of theses. The importance of this study is to remove some ambiguity and confusion about the concept of scientific supervision of theses. It also shows the positive and negative way of the supervision process through the study axes by explanation and analysis. The study follows the descriptive approach. The most important findings are: The concept of supervision is somewhat vague, because of differing views on the mission of scientific thesis, between testing and training. There is no agreement or consensus among universities on the conditions of the supervisor, the criteria for his selection and the tasks assigned to him. There are no standardized methods for supervising dissertations agreed upon at universities, within a single university, college or department.

مقدمة:

يُعدُّ الإشراف من الوظائف الأساسية للأستاذ الجامعي ودوره الأكاديمي، الذي يتمثل في بذل العلم والتوجيه ونقل الخبرات والتجارب إلى الطلاب الذين يُشرف عليهم، فهم في حاجة إلى من يُنير لهم الطريق، ويُعلِّمهم الأساليب الصحيحة في البحث العلمي وإجراء البحوث العلمية الأصيلة، ويبرز مواهبهم وابتكاراتهم. كما هم في حاجة إلى مَنْ يراقب أعمالهم ويُقوِّمها، ويختبر قدراتهم ويوجههم إلى ما هو أفضل.

مشكلة الدراسة:

تتمحور مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس: ما أسس الإشراف العلمي على الرسائل الجامعية؟ وتتفرع عنه الأسئلة التالية:

- ما الإشراف العلمي على الرسائل الجامعية؟
- ما شروط المشرف وصفاته؟
- ما كيفية اختيار المشرف؟
- ما مهام المشرف وواجباته؟
- ما أساليب الإشراف العلمي؟
- ما أخلاقيات الإشراف العلمي؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة في أنها أزالَت بعض اللبس والغموض الذي ران على مفهوم الإشراف العلمي على الرسائل الجامعية، كما أنها بيَّنت إيجابيات وسلبيات عملية الإشراف من خلال المحاور التي تناولتها الدراسة بالشرح والتحليل.

أهداف الدراسة:

- تهدف هذه الدراسة إلى:
- إيضاح الأسس التي يقوم عليها مفهوم الإشراف على الرسائل العلمية.
- بيان شروط المشرف ومهامه وواجباته وطرق اختياره.
- الكشف عن الأساليب المتعددة في عملية الإشراف على الرسائل العلمية.
- الوقوف على أهم الجوانب المتعلقة بأخلاقيات الإشراف على الرسائل العلمية.

منهج الدراسة:

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي، وهو المنهج الأنسب لهذه الدراسة؛ لأنه يقوم على جمع الحقائق والمعلومات «عن ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها، أو بينها وبين ظواهر أخرى»⁽¹⁾؛ وذلك بهدف الوصول إلى وصف علمي متكامل لتلك الظاهرة.

حدود الدراسة:

تقوم عملية الإشراف العلمي على الرسائل الجامعية على ثلاثة أركان، هي: المشرف، والطالب الباحث، والرسالة. ستقتصر هذه الدراسة على ركن واحد فقط، حيث تناول أهم الجوانب المتعلقة بالمشرف.

تعريف الإشراف لغة واصطلاحاً: الإشراف لغة:

أصل الإشراف في اللغة من (شرف) وهذا الأصل المؤلف من الشين والراء والفاء يدل على «علو وارتفاع. فالشرف العلو، والشريف الرجل العالي. والمُشرف (بفتح الميم): المكان تُشرف عليه وتعلوه»⁽²⁾. «وشرف شرفاً على وزن كرم: «علا في دين أو دنيا. وأشرف المرَباً علاه، وأشرف عليه: اطلع من فوق وذلك الموضوع مُشرفاً»⁽³⁾. «والمُشرف من الأماكن: العالي المُطل على غيره»⁽⁴⁾. و«أشرف على الشيء تولاه وتعهده»⁽⁵⁾.

الإشراف اصطلاحاً:

يُعرف الإشراف اصطلاحياً عدة تعريفات نذكر منها ثلاثة:

الأول: هو «مراقبة الأستاذ ومتابعته للبحث الذي يقوم به الطالب في جميع المراحل التي يمر بها هذا البحث حتى يكتمل ويُقدّم للمناقشة»⁽⁶⁾.

الثاني: هو «توجيه أستاذ متخصص طالب البحث إلى المنهج العلمي في دراسة موضوع ما وكيفية عرض قضاياها ومناقشتها، واستخلاص النتائج منها؛ وفق المعايير العلمية المقررة»⁽⁷⁾.

الثالث: هو «العمل الأكاديمي الذي يُكلف به عضو هيئة التدريس للقيام بتوجيه طالب في الدراسات العليا في مشروعه العلمي للحصول على درجة الدكتوراه أو الماجستير من بداية اعتماد خطة المشروع حتى نهاية إجراءات المناقشة»⁽⁸⁾.

يبدو أن هذا المصطلح يكتنفه بعض الغموض بسبب عدم وضوح الهدف من رسائل الماجستير والدكتوراه، فقد تهدف إلى اختبار قدرات الطالب في إجراء البحوث، أو تدريبه على إجرائها بالطريقة المثلى، أو الجمع بين الاختبار والتدريب⁽⁹⁾. ومما سبق يمكن للباحث تعريف الإشراف بأنه: عملية أكاديمية منظمة تهدف إلى دعم طلاب الدراسات العليا وتطوير معارفهم ومهاراتهم في البحث العلمي، ومراقبة الأبحاث التي يقومون بها ومتابعتها وتقييمها ونقدها، ويضطلع بهذه العملية عضو هيئة التدريس المختص أو مَنْ هو في حكمه، وتستمر من بداية تكليفه بذلك إلى نهاية إجراءات المناقشة حسب المدة التي تقررها اللوائح المنظمة لهذه العملية.

شروط المشرف وصفاته:

المشرف هو مَنْ يوكل إليه مهمة الإشراف على الرسائل العلمية لطلاب الدراسات العليا من قبل الجهات المختصة، وعادة ما يكون من أهل الاختصاص والممارسة الطويلة في مجال البحوث العلمية إنتاجاً ونشراً وتوجيهاً، ومثل هذا النموذج من المشرفين هو الأجدر بهذا العمل، والأقدر على نقل الخبرات العلمية للأجيال الناشئة⁽¹⁰⁾.

لا يوجد اتفاق بين الجامعات في تحديد هذه الشروط، فبعض الجامعات لا تشترط في المشرف إلا صلته بموضوع البحث، وتخصصه وتعمقه فيه دون اهتمام باللقب العلمي الذي يحمله. بينما تشترط بعض الجامعات أن يكون المشرف هو أستاذ المادة، أو أن يكون من أصحاب الألقاب العلمية العليا في التخصص المحدد، ولا يحق لمن هو دونهم بالإشراف⁽¹¹⁾ إلا بشروط محددة⁽¹²⁾. وترى بعض الجامعات فتح الباب أمام المشرفين المختصين في ميدان البحث أو في ميدان له علاقة بالبحث⁽¹³⁾. وقد فصل الباحثون الشروط التي يجب

- أن تتوافر في المشرف، ومن أهمها ما يلي⁽¹⁴⁾:
- أن يكون المشرف من ذوي التخصص اللازم.
- أن تكون له خلفية جيدة عن موضوع الدراسة.
- أن يقبل الإشراف على موضوع الدراسة.
- أن لا يكون مثقلاً بعدد كبير من البحوث التي يشرف عليها في نفس الوقت، أو بجدول مزدحم في التدريس، أو غير ذلك من الأعمال والمهام التي يقوم بها وتحد من حصول الطالب على فرص كافية للإشراف.
- أن يكون ملماً بالقواعد العامة للبحث العلمي.
- أن يكون ملماً بأنظمة المؤسسة العلمية فيما يتصل بمتطلبات البحث الذي يشرف عليه.
- أن يكون ملماً بالقواعد الأخلاقية في مجال البحث العملي.

كيفية اختيار المشرف:

يُعد الاختيار الصحيح والمناسب للمشرف من المسائل المهمة التي يتوقف عليها -إلى حد كبير- نجاح البحث⁽¹⁵⁾. ولكن الجامعات تختلف في طريقة إجراء هذا الاختيار إلى الطرق الآتية:

تجعل بعض الجامعات اختيار المشرف من مهام مجلس الكلية بناءً على توصية من القسم المعني⁽¹⁶⁾. فمجلس القسم هو الذي يختار المشرف، ومجلس الكلية هو الذي يعتمد⁽¹⁷⁾.

جرى العرف في بعض الجامعات أن يترك للطالب حرية اختيار المشرف، وفي هذه الحالة يكون تعيين المشرف من قبل القسم والكلية إقراراً لأمر واقع بالفعل⁽¹⁸⁾.

قد تُعيّن بعض الجامعات مرشداً ليعين الطالب على اختيار موضوع البحث وتحديد المشكلة وصياغة الخطة، وتنتهي مهمته بموافقة مجلس القسم على خطة البحث وإقراره لها، وغالباً ما يُعيّن هذا المرشد مشرفاً على الطالب.

هناك تباين واضح بين الجامعات في النظم المتبعة في الإشراف، فقد يكون المشرف على الرسالة واحداً، أو متعدداً⁽¹⁹⁾، أو في شكل لجنة من ذوي الاختصاص⁽²⁰⁾، فكل هذه النظم معمول بها في الجامعات على حسب ما يقتضيه موضوع البحث أو نظم التدريب في الجامعة المعنية. كما أن هذه الجامعات تختلف في متي يتم اختيار المشرف؟ فيكون اختيار المشرف في بعضها منذ تسجيل الطالب في المرحلة المحددة، ولا يكون تعيين المشرف في بعض الجامعات إلا بعد اختيار الموضوع وتسجيله وإيداع خطة البحث في القسم، ثم الموافقة عليها⁽²¹⁾.

مهام المشرف وواجباته:

تتلخص أبرز مهام المشرف وواجباته فيما يأتي:

الاطمئنان على سلامة اختيار الطالب لموضوع البحث، والتأكد من مدى صلاحيته للدرجة العلمية التي يسعى للحصول عليها⁽²²⁾. وارشاد الطالب إلى الظروف المحيطة بهذا الموضوع، وتوجيهه إلى الأسس الصحيحة التي ينبغي مراعاتها عند اختيار الموضوع⁽²³⁾. ومع أن اختيار الموضوع من مهام الطالب، ولكن لا مانع أن يوجهه الأستاذ المشرف حتى يتمكن من من اختياره بصورة سليمة⁽²⁴⁾.

إرشاد الطالب إلى المراجع التي تعينه على بحثه، خاصة المراجع التي قد يكون غافلاً عنها، ومساعدته في توفير بعض المراجع التي يصعب على الطالب الحصول عليها لسبب أو لآخر⁽²⁵⁾.
يدرس مع الطالب النموذج الأولي لخطة البحث، ويوجهه لتعديل ما يراه دون أن يجبره على ما لا يقتنع الطالب به⁽²⁶⁾.

يقر له خطة البحث التفصيلية بعد المراجعة والإضافة والحذف⁽²⁷⁾.
الاتفاق مع الطالب على عقد اجتماعات منظمة بينهما؛ للمداسة والمباحثة والمناقشة⁽²⁸⁾. تختلف هذه الاجتماعات باختلاف المشرفين، واختلاف النظم واللوائح في الجامعات المختلفة.
توجيه الطالب إلى الالتزام بمبادئ البحث العلمي وقواعده، ومساعدته على حلّ المشكلات التي تصادفه والتي تتطلب خبرة ومهارة لا تكون متوافرة للطالب في هذه المرحلة من بحثه⁽²⁹⁾.
قراءة ما يكتبه الطالب وإبداء الملاحظات المناسبة ببيان الإيجابيات والسلبيات، ويقدم له الإيضاحات المتعلقة بكيفية التغلب على الصعوبات والمشكلات التي تصادفه أثناء البحث أو في أثناء الكتابة⁽³⁰⁾. حتى يتمكن الطالب من إعادة كتابتها بشكل أفضل⁽³¹⁾.

إعطاء الطالب حريته في إبداء رأيه ما دام ملتزماً بمنهجية البحث العلمي، وعدم إلزامه بالرأي الذي يراه المشرف، فهذا التصرف يقتل في الطالب روح الابتكار ويجعله نسخة عن المشرف⁽³²⁾.
التشجيع والتحفيز والثناء على ما أنجز من باب بث روح المثابرة فيه لبذل مزيد من الجهد⁽³³⁾.
يلفت الباحث إلى جوانب الخلل في تكوينه العلمي وكيفية القضاء عليها⁽³⁴⁾.
كتابة تقارير منتظمة عن رسالة الطالب يوضح فيها رأيه في مدى تقدم الطالب في رسالته⁽³⁵⁾. تختلف هذه التقارير باختلاف الدرجة التي يريد الطالب الحصول عليها، واختلاف نظم الجامعات ولوائحها.

أساليب الإشراف:

فيما يلي نحاول أن نلقى نظرة على أهم ملامح هذه الأساليب. وسنركز على النقاط الأربعة التالية،

وهي:

تنظيم اللقاءات:

تتنوع أساليب المشرفين في عقد هذه اللقاءات بينهم وبين طلابهم، على حسب اختلاف الطريقة التي يتخذها كل مشرف، وعلى حسب حاجة البحث والطالب إلى هذه اللقاءات، فبعضهم ينظم مقابلة أسبوعية لطلابه تطول أو تقصر على حسب الموضوع المعروض للنقاش تمتد بهذه الصورة المنتظمة طوال مدة التحضير ولا يمكن إلغاؤها لأي سبب من الأسباب فإذا تعذرت المقابلة في الموعد المتفق عليه أُجِّلَت إلى اليوم التالي أو الذي بعده⁽³⁶⁾. وبعضهم يجري الاتفاق بينه وبين طلابه على مواعيد معينة لهذه المقابلات، تبدأ أسبوعية ثم تتحول شهرية، بحسب الحاجة، ويعرض فيها الطالب على مشرفه ما أنجزه في الفترة المنصرمة، ويكشفه بما تعذر عليه، ويحصل منه على التوجيهات اللاحقة المفيدة⁽³⁷⁾. وبعض المشرفين ينظم المقابلة حسب حاجة الطالب أو البحث، دون تقيّد بموعد أسبوعي معين⁽³⁸⁾. ولا شك أن تنظيم المقابلة الأسبوعية أكثر فائدة للطالب وأضمن نجاحاً له في حياته البحثية⁽³⁹⁾.

المسودات:

ليس هناك قاعدة ثابتة يلتزم بها كل المشرفين في قراءة مسودات الرسائل الخاضعة لإشرافهم، فلكل مشرف أسلوبه الخاص، فمن هذه الأساليب نجد أن بعض هؤلاء المشرفين من لا يقرأ الرسالة إلا بعد اكتمالها، وهم في هذا الأسلوب ينقسمون إلى قسمين: فمنهم من يقرأها بنفسه، ومنهم من لا يقرأها بنفسه إنما يكلف الطالب بقراءتها عليه ثم يبدي هو ما بدا له من ملحوظات. ويتبع بعض المشرفين أسلوباً آخر، فيطلبون من الطالب أن يسلمهم من الرسالة باباً باباً أو فصلاً فصلاً، وهم في هذا الأسلوب ينقسمون أيضاً إلى قسمين: فمنهم من يقرأ بنفسه وكلما انتهى من قراءة باب أو فصل كتب ملحوظاته على هامشه ثم يسلمه للطالب، ومنهم من يطلب من الطالب أن يقرأ بين يديه ما أنجزه من هذه الأبواب أو الفصول، ثم يناقشه فيه مبدئياً ما يراه من ملحوظات، ثم ينظر الطالب في هذه الملحوظات ويعدل الرسالة في ضوءها، وهكذا حتى تنتهي الرسالة⁽⁴⁰⁾. والأسلوب الذي يميل إليه الباحث هو أسلوب التجزئة وأن يقرأ المشرف نفسه؛ لأن هذا الأسلوب «أكثر راحة للأستاذ المشرف، وأدعى للاطلاع المتعمق على ما كتبه الطالب، وأكثر فائدة للبحث، وأضمن نجاحاً للطالب في حياته البحثية»⁽⁴¹⁾.

التوجيهات ومتابعتها:

تختلف التوجيهات والملحوظات التي يبديها المشرفون على الرسائل العلمية نظراً لاختلافهم في تقدير حجم مسؤولياتهم تجاه الرسائل التي يشرفون عليها إلى فئتين: فئة ترى أن الطالب هو المسؤول الأول والأخير عن رسالته⁽⁴²⁾، وفئة ترى أن المشرف مسئول مسؤولية كاملة عن رسالة الطالب⁽⁴³⁾. لذلك نرى اختلاف أساليبهم في هذه الناحية، فمنهم من يهتم بكل ما يتعلّق بالرسالة فتأتي إرشاداته دقيقة ومفصلة وشاملة للنواحي العلمية والمنهجية والشكلية. ومنهم من يكتفي ببعض الجوانب أو يأخذ بعض العينات؛ لهذا تأتي إرشاداته مقتضبة أو عامة⁽⁴⁴⁾.

كما أنّهم نتيجة لذلك يختلفون في متابعة تنفيذ الطالب لهذه التوجيهات، فبعضهم يُقدّمها من قبيل النصح والإرشاد والتعليم، وللطالب أن يأخذ بها أو يدعها أو يختار منها ما يريد. ومنهم من يُلزم الطالب بتنفيذها جميعاً ولا يقبل سوى ذلك. والحق أن المسؤولية مشتركة بينهما؛ ولهذا فمن الأفضل أن يُبدي المشرف الملحوظات والتوجيهات في كلّ ما يرد في الرسالة، ولا يجبر الطالب على الأخذ بها، إلا فيما يتعلّق بالمنهجية العلمية السليمة، والحقائق العلمية الثابتة، ومسلمات التخصص الذي ينتمي إليه، ويتيح للطالب حرية إبداء آرائه الشخصية وموقفه النهائي من موضوعه احتراماً لحرية الرأي والفكر⁽⁴⁵⁾.

موقف المشرف أثناء المناقشة:

تتباين أساليب المشرفين في لجان المناقشة التي تُعقد للحكم على الرسائل العلمية، ما بين مدافع عن كلّ ما يرد في الرسالة، فتكون المناقشة عبارة عن حوار ساخن بينه وبين المناقشين ولا تكاد تسمع صوتاً للطالب الباحث، وما بين مهاجم وناقد للرسالة يأخذ فرصته في المناقشة والحكم على الرسالة كأنه أحد المناقشين «وبين هاتين الصورتين المتطرفتين صور متدرجة، تتمثل في الدفاع عن الطالب إذا كان رأيه أرحح ومعلوماته أصح، وعدم الدفاع عنه بتاتاً في جميع الحالات»⁽⁴⁶⁾. يعلّق الدكتور إسماعيل صيني على ذلك بقوله⁽⁴⁷⁾:

يبدو أن هذه الصور المتناقضة -أحياناً- إنما هي -في الدرجة الأولى- نتيجة لعدم وضوح مهمة رسالة الماجستير أو الدكتوراه. فهل الرسالة اختبار لقدرات الطالب ومهارته وإذا نجح فيه يستحق الشهادة؟ وبالتالي فالمشرف هو كالمراقب في قاعة الامتحانات، والفرق هو أن هذا الامتحان يستغرق سنوات بدلاً من ساعات. أم أن الرسالة هي جزء من التدريب أو هو تدريب إذا حضره الطالب وبذل فيه جهداً غير ابتكاري - إلى حد بعيد- يستحق عليه الشهادة؟ وبالتالي فإن المشرف يحق له وضع التصور الكامل لخطة العمل وتكليف الطالب بواجبات محددة تفصيلية. ويكون من مهام المشرف أيضاً تقديم الارشادات اللازمة لتنفيذ هذه الواجبات بصفته مدرباً. وبعبارة كاريكاتيرية المشرف كالمقاول والطالب كالعامل... وقد يقوم بتقويم الانتاج المشترك مبدئياً، ثم تقوم لجنة المناقشة بالتقويم النهائي لمجهود الاثنين. ومعروف في حالة المسؤولية المشتركة قد يقوم المشرف فيها بالمساهمة الكبرى في التخطيط وفي التنفيذ أو لا يقوم فيها بشيء يذكر إلا التعقيد والتأخير. أم أن الرسالة تقويمية تجمع بين التدريب والفحص؟ وهي أشبه بالامتحان المنزلي (take-home exam) ولكن ما نسبة كل منهما؟ وما هي معايير التحديد؟(48).

وبناءً على ما تقدم يمكن القول بأهمية الإعتدال والتجرد فيما يطرأ في لجان المناقشة، فعلي المشرف أن يحترم المناقش ويشكره إذا كان نقده صواباً، وإذا تبين له صواب ما تبناه الطالب استئذناً من المشرف حتى يُبين الطالب وجهة نظره، كما ينبغي عليه «أن يعلم أن أي مناقشة للرسالة لا تؤثر في قدره، ولا يُقصد بها نقده، فلا يتأثر مما يسمعه من نقد للرسالة، ولا يعلق على هذا النقد من أجل هذا المعنى، فإن هذا يُعد سوء أدب يُقلل من قيمته ويسيء إلى سمعته وقد يؤثر في التقليل من درجة الرسالة»⁽⁴⁹⁾. ومما تقدم نرى أن الأساتذة المشرفين لا يختلفون في أساليب الإشراف العلمي في الجامعات فحسب، بل إنهم يختلفون في ذلك حتى على مستوى الجامعة الواحدة، والكلية الواحدة، والقسم الواحد⁽⁵⁰⁾.

أخلاقيات الإشراف العلمي:

إن الأستاذ المشرف هو القدوة والمثال لطلابه الذين يشرف عليهم، وبناءً على ذلك له أن يختار بين أن يكون قدوة صالحة أو يكون قدوة فاسدة؛ وهو في كلا الحالتين «يعطي مثلاً للأجيال التي تنشأ على يديه، تحسن إذا أحسن تدرسيها، وتربيتها، وتسيء إذا أساء»⁽⁵¹⁾. ومما أن كل ما يقوم به الأستاذ المشرف في عملية الإشراف على الرسائل العلمية مرتبط بالجانب الأخلاقي؛ فإننا لا نستطيع الإحاطة بأخلاقيات الإشراف العلمي، ولكننا نحاول أن نعطي صور مجملية في النقاط التالية:

الأمانة:

تتمثل في قيام المشرف بمهامه الإشرافية على الوجه المطلوب، فيقدم النصح والتوجيه لطلابه في كل جوانب الرسالة بأمانة وإخلاص، ولا يبخل عليهم بعلمه ومعارفه. ومما لا يُحمد له أن يقبل الإشراف على رسالة بعيدة عن تخصصه أو رسالة لا يستطيع أن يقدم فيها ما يفيد الطالب. ومن جهة أخرى أن لا يقبل الإشراف على عدد كبير من الرسائل في وقت واحد؛ لأن ذلك يجعله بين أمرين: إما أن يجيز الأبحاث بلا قراءة ولا اطلاع كاف، وهو بذلك خائن للأمانة هادم للبحث العلمي فقد تكون عند الباحث إمكانيات ولكن المشرف لم يستغلها كما ينبغي فأخرج في عالم البحث إنساناً ضعيفاً اعتاد على مُط هزيل من الأبحاث. وإما أن يدقق في الأبحاث ويؤدي واجبه بأمانة ولكنه يضع الطلاب في طابور طويل حتى يسمح الوقت بمراجعة

أبحاثهم واحداً بعد الآخر»⁽⁵²⁾. ومن باب الأمانة كذلك أن لا يدعي من أعمال طلابه شيئاً وينتعله لأي غرض من الأغراض⁽⁵³⁾.

النزاهة:

يُعدُّ المشرف قدوة حسنة في نظر الطالب والمؤسسات العلمية؛ لهذا عليه أن يتعد عن كلِّ المواقف التي تؤثر على سمعته وسمعة المؤسسة التي يعمل فيها، وأن يعف عن قبول أي خدمات أو تسهيلات مادية أو هدايا، ولا يستغل طلابه في مصالحه الشخصية⁽⁵⁴⁾، كما لا ينبغي له أن ينظر إلى الرسائل العلمية نظرة مادية فيسعي للحصول على الإشراف على أكبر عدد منها أو يقبل بذلك وهو مشغول بأعمال كثيرة أخرى ربما تحول دون أداء واجبه بشكل مطلوب.

العدالة:

أن يؤدي المشرف هذا الواجب العلمي التربوي الأخلاقي بإعطاء كلِّ طالب من طلابه وقته الكافي من الإشراف ولا يميِّز بينهم بسبب العرق أو الدين أو النوع أو أي سبب آخر. ولا يتساهل مع بعض الطلاب القاصرين فيمنحهم درجات علمية لا يستحقونها⁽⁵⁵⁾، ولا يشتط مع بعض الطلاب ويحرمهم من درجات علمية يستحقونها بسبب مواقفه الشخصية منهم، فكم «من بحث كُتِبَ له الفشل، بل وكم من طالب هجر البحث وترك طريق الدراسة والسعي للحصول على أعلى الرتب العلمية، والسبب في ذلك ما ألقاه به حظه العاثر، فابتلي مشرف حطم عليه مستقبله الذي طالما راود نفسه وحدثها به»⁽⁵⁶⁾. ولا يجبر الطالب على تبني ما لم يكن مقتنعاً به من الآراء، أو أن يطيعه طاعة عمياء لا تتيح له حرية الرأي واستقلال الشخصية، فلا ينقص حق الطالب ولا يعطيه أكثر من حقه، فليس من العدالة «أن يخرج الأستاذ المشرف الرسائل التي يشرف عليها مصبوغة بروحه وعلمه، بل يجب أن تصبغ بروح الطالب وعلمه، حتى يمكن التفاوت العادل بين الرسائل التي يعدها طلاب متعددون متفاوتو المواهب تحت إشراف أستاذ واحد»⁽⁵⁷⁾.

الموضوعية:

أن يقرأ المشرف مسودات رسالة الطالب وينتقدها بتجرد تام دون إفراط أو تفريط، فإن أحسن الطالب أثنى عليه، وإن أساء أرشده إلى الصواب. وهو بهذا يُظهر ما في هذه المسودات من إيجابيات وسلبيات فالنقد النزهي الموضوعي «يدفع الطالب إلى التقصي الدقيق والتفكير الحر»⁽⁵⁸⁾. وكلما ابتعد المشرف عن الإجحاف فيما يصدره من أحكام على ما يقوم به الطالب من عمل، ونأى في ذلك عن كلِّ غاية أو هوى، اكتسب ثقة الطالب واحترامه، وكان لنقده أثر طيب في نفس الطالب⁽⁵⁹⁾.

وهكذا ينبغي على المشرف أن يلتزم بالنقد البناء الذي يصب في مصلحة البحث وتطويره، ولا ينبغي له أن يوجه نقده للطالب، وإنما للعمل الذي يقوم به الطالب دون سخرية أو احتقار، وأن يكون نقده إيجابياً يساعد في بناء شخصية الطالب المستقلة، وألا «يقف من بحث الطالب موقفاً سلبياً دون أن ينبهه إلى ما فيه من خطأ أو ضعف أو نقص»⁽⁶⁰⁾.

الثقة:

ينبغي أن تبني العلاقة بين المشرف والطالب على أساس من الثقة، وتكون العلاقة بينهما أشبه بعلاقة الأبوة بما تحويه من لطف وحزم وتقدير، واطمئنان نفسي⁽⁶¹⁾، «إذا كان المشرف بهذه المثابة فليس غريباً أن

يتنوع أسلوب تعامله مع الطالب، إقناعاً تارة، وتشجيعاً أخرى، كما أن له أن يتخذ موقفاً حازماً أحياناً عندما يلمس منه الاسترخاء، وعدم التجاوب. سيكون كل هذا مقبولاً، ومعقولاً إلى درجة كبيرة عندما يشعر الطالب بأن المشرف يتصرف تصرفاً مجرداً، بعيداً عن المصالح الشخصية، والتحيزات الفردية⁽⁶²⁾. يقول أمين ساعاتي: «والأستاذ الذي يأخذ طالبه بالرعاية دون مبالغة في قسوة أو لين، ويحرص على المواعيد وإعطاء الوقت الكافي للتوجيه والمتابعة، يكتسب ثقة طالبه، فيطمئن هذا إليه، فيندفع في العمل الجاد والمثابرة»⁽⁶³⁾.

إن هذه العلاقة الأبوية القائمة بين المشرف والطالب، سمحت لبعض المشرفين أن يتدخلوا باستمرار لمعالجة النقص والقصور في رسائل طلابهم، وإن كان من مبررات هذا التدخل أن الوالد يدافع عن ابنه تحت أي ظرف وحالة، إلا أن مثل هذا العمل يُعد سلوكاً غير محمود، وتجاوزاً لحدود المشرف العلمي؛ لأنه يقضي على قدرات الطالب الإبداعية ويضعف مواهبه⁽⁶⁴⁾.

فغالباً ما تكون العلاقة بين الأستاذ المشرف وطالبه قائمة على الاحترام والمحبة والتقدير ما عدا بعض الحالات النادرة التي يقف فيها الأستاذ المشرف من طالبه موقفاً عدائياً، فمثل هذا السلوك الشاذ يقتل همة الطالب، ويحطم جديته في العمل، مما قد يقود الطالب إلى رفض التعاون مع أستاذه المشرف. تقول دكتورة ثريا ملحس: «على أننا كمشرفين ومرشدين، نستغرب مثل هذا الموقف يصدر عن علماء يتحلون بفضائل العلم والتربية، يلمون إلماماً كبيراً بنفسية الطالب، وهم بدورهم مروا بمراحل سابقة، هيأتهم ليكونوا خير مشرفين ومرشدين، لذلك لا يقف مثل هذه المواقف إلا الأستاذ الذي فشل في حياته التعليمية، وأخفق في تأدية رسالته التربوية»⁽⁶⁵⁾.

التواضع:

ينبغي على المشرف ألا يمارس ضد طالبه أي نوع من أنواع الاستعلاء العلمي أو غير العلمي، فلا يسخر من عمل الطالب مهما كان هذا العمل ناقصاً، ولا يتبرم من صنيع الطالب مهما كان هذا الصنيع خاطئاً، وألا يفترض نقص الطالب فيفرض عليه آراءه مهما كانت هذا الآراء صائبة، بل يتيح للطالب الحرية الكاملة في الأخذ بالآراء التي يتقنع بها إذا لم تخرج عن المنهجية العلمية الراسخة أو الحقائق العلمية الثابتة، فإذا لم يأخذ الطالب باقتراحات مشرفه، «ليس في هذا ما يدعو إلى التعالي أو الادعاء»⁽⁶⁶⁾، فإنما المشرف معلم وموجه ومرمي، ينبغي أن يتحلّى بالصبر وطول الأناة وسعة الصدر⁽⁶⁷⁾.

فالمشرف الذي يستشعر مسؤوليته الأخلاقية في التعليم والتوجيه والتدريب لا يحط من شأن طالبه لا من الناحية الشخصية ولا من الناحية العلمية، ولا يتعالى عليه ولا يستهزئ به مهما كانت أوضاع هذا الطالب وقدراته، والمشرف الذي يعرف مهامه وواجباته الأخلاقية لا يوصد أبواب المحبة والتقدير أمام طالبه، ولا يجعل من سعي الطالب إلى مقابلته أمراً عسيراً لا يبلغه الطالب إلا بشق النفس، ولا يضع حواجز تشعر الطالب بالرهبة والخوف من التواصل معه، فإن «الحياء، أو التردد، أو الخوف من سؤال المشرف. أو استشارته يجب أن لا يكون لها مكان في نفس الطالب؛ فإنَّ المشرف لم يوجد في مكانه إلا لمساعدة الطالب»⁽⁶⁸⁾. والمشرف الحق مَنْ يمنح الطالب وقته الكافي في الإشراف بكل أريحية ولطف واحترام.

في بعض الأحيان ربما يطلب الطالب تغيير المشرف لسبب من الأسباب، وفي حالات أخر يعتذر المشرف عن مواصلة الإشراف على الطالب، وفي كلا الحالتين يجب على المشرف أن يتحلّى بالحكمة؛ لأنه ليس

هناك «ما يجرح شعور الأستاذ المشرف إذا ما رغب الطالب أن يغير في وجهته الدراسية. ولا يعتبر هذا شيئاً غريباً، إذ غالباً ما يسبق الأساتذة المشرفون طلابهم في إدراك الحاجة إلى التغيير، وذلك بسبب اتجاه جديد اتجهت إليه الأطروحة، أو عنصر طارئ حدث في العلاقة الشخصية بين الطالب وأستاذه»⁽⁶⁹⁾. أما إذا رأى الأستاذ المشرف أن الطالب ليس في مقدوره إكمال البحث، فعلى المشرف في هذه الحالة أن يعتذر بلطف دون أن يجرح شعور الطالب.

الخاتمة:

خلصت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- يكتنف مفهوم الإشراف بعض الغموض لتباين الرؤى حول المهمة التي تقوم بها الرسالة العلمية ما بين الاختبار والتدريب.
- ليس هناك اتفاق أو إجماع بين الجامعات على شروط المشرف ومعايير اختياره والمهام المنوطة به.
- لا توجد أساليب موحدة للإشراف على الرسائل العلمية متفق عليها في الجامعات أو الجامعة الواحدة أو الكلية أو القسم.
- هناك نواحٍ إيجابية وأخرى سلبية في عملية الإشراف على الرسائل العلمية. ولكن الإيجابيات هي السمة الغالبة في ممارسة المشرفين لهذا العمل النبيل، وأن السلبيات أمر شاذ ونادر.

الهوامش:

- (1) العزاوي، د. رحيم يونس كرو، مقدمة في منهجية البحث العلمي، (عمان: دار دجلة، 2008م)، ص 97.
- (2) ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، (القاهرة: دار الفكر، 1979م)، ج 3، ص 263، مادة (شرف).
- (3) الفيروزآبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب الشيرازي، القاموس المحيط، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1979م)، ص 3، ص 152-153، مادة (الشرف).
- (4) معلوف، لويس، المنجد في اللغة والأدب والعلوم، ط 19، (بيروت: المطبعة الكاثوليكية، دون تاريخ)، ص 383، مادة (شرف).
- (5) مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث، ط 4، (جمهورية مصر العربية: مكتبة الشروق الدولية، 2004م)، ص 479.
- (6) الربيعه، د. عبد العزيز بن عبد الرحمن بن علي، البحث العلمي حقيقته ومصادره ومادته ومناهجه وكتابته وطباعته ومناقشته، ط 2، (الرياض، 2000م)، ج 1، ص 125.
- (7) أبو سليمان، أ.د عبد الوهاب إبراهيم، كتابة البحث العلمي صياغة جديدة، ط 9، (الرياض: مكتبة الرشيد، 2005م)، ص 40.
- (8) الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، دليل المرشد العلمي والمشرف والمناقش، (المملكة العربية السعودية: 1437-1438هـ)، ص 24.
- (9) ينظر: صيني، د. سعيد إسماعيل، قواعد أساسية في البحث العلمي، (بيروت: مؤسسة الرسالة 1994م)، ص 102-103.
- (10) أبو سليمان، أ.د عبد الوهاب إبراهيم، مرجع سابق، ص 40.
- (11) شلبي، د. أحمد، كيف تكتب بحثاً أو رسالة دراسة منهجية لكتابة الأبحاث وإعداد رسائل الماجستير والدكتوراه، ط 6، (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 1968م)، ص 20.
- (12) شلبي، د. أحمد شلبي، مرجع سابق، ص 20، و عناية، غازي حسين، مناهج البحث، (الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة، 1404هـ)، ص 163، 164.
- (13) ساعتي، د. أمين، تبسيط كتابة البحث العلمي من البكالوريوس ثم الماجستير وحتى الدكتوراه، (مصر الجديدة: المركز السعودي للدراسات الاستراتيجية، 1991م)، ص 132.
- (14) عبد القادر، د. موفق بن عبد الله، منهج البحث العمي وكتابة الرسائل العلمية، (الرياض: دار التوحيد للنشر، 2011م)، ص 96. وصيني، د. سعيد إسماعيل، مرجع سابق، ص 112.
- (15) الخشت، د. محمد عثمان، فن كتابة البحوث العلمية وإعداد الرسائل الجامعية، (القاهرة: مكتبة ابن سينا، دون تاريخ) ص 32.
- (16) الخشت، د. محمد عثمان، مرجع سابق، ص 32.
- (17) الربيعه، د. عبد العزيز بن عبد الرحمن بن علي، مرجع سابق، ج 1، ص 126.
- (18) الخشت، د. محمد عثمان، مرجع سابق، ص 33.

- (19) الربيعة، د. عبد العزيز بن عبد الرحمن بن علي، مرجع سابق، ج1، ص126.
- (20) صيني، د. سعيد إسماعيل، مرجع سابق، ص111.
- (21) صالح، أ.د. سعد الدين السيد، البحث العلمي ومناهجه النظرية «رؤية إسلامية»، ط2، (القاهرة: مؤسسة الإسراء للنشر والتوزيع، 1993م)، ص75. والربيعة، د. عبد العزيز بن عبد الرحمن بن علي، مرجع سابق، ج1، ص127.
- (22) الكمالي، عبد الله، كتابة البحث وتحقيق المخطوطة خطوة خطوة، (بيروت: دار ابن حزم، 2001م)، ص37.
- (23) شلبي، د. أحمد، مرجع سابق، ص20-21.
- (24) شلبي، د. أحمد، مرجع سابق، ص19، 20.
- (25) الكمالي، عبد الله، مرجع سابق، ص37. والخشت، د. محمد عثمان، مرجع سابق، ص34.
- (26) الكمالي، عبد الله، مرجع سابق، ص38.
- (27) الكمالي، عبد الله، مرجع سابق، ص38.
- (28) ملحس، ثريا عبد الفتاح، منهج البحوث العلمية للطلاب الجامعيين، ط3، (بيروت: دار الكتاب اللبناني، 1402هـ - 64 - 65).
- (29) الخشت، د. محمد عثمان، مرجع سابق، ص32.
- (30) الكمالي، عبد الله، مرجع سابق، ص38. والخشت، د. محمد عثمان، مرجع سابق، ص34.
- (31) الخشت، د. محمد عثمان، مرجع سابق، ص35.
- (32) الكمالي، عبد الله، مرجع سابق، ص38. والخشت، د. محمد عثمان، مرجع سابق، ص34.
- (33) الكمالي، عبد الله، مرجع سابق، ص38. وصالح، أ.د. سعد الدين السيد، مرجع سابق، ص77.
- (34) الخشت، د. محمد عثمان، مرجع سابق، ص34.
- (35) الربيعة، د. عبد العزيز بن عبد الرحمن بن علي، مرجع سابق، ج1، ص133. والخشت، د. محمد عثمان، مرجع سابق، ص33.
- (36) شلبي، د. أحمد، مرجع سابق، ص21-22.
- (37) اليازجي، د. كمال، إعداد الأطروحة الجامعية، (بيروت: دار الجيل، دون تاريخ)، ص20-21.
- (38) الربيعة، د. عبد العزيز بن عبد الرحمن بن علي، مرجع سابق، ج1، ص130.
- (39) الربيعة، د. عبد العزيز بن عبد الرحمن بن علي، مرجع سابق، ج1، ص130.
- (40) الربيعة، د. عبد العزيز بن عبد الرحمن بن علي، مرجع سابق، ج1، ص130-133.
- (41) ملحس، ثريا عبد الفتاح، مرجع سابق، ص66-67.
- (42) شلبي، د. أحمد، مرجع سابق، ص22.
- (43) صالح، أ.د. سعد الدين السيد، مرجع سابق، ص77.
- (44) عبد القادر، د. موفق بن عبد الله، مرجع سابق، ص96-97.
- (45) اليازجي، د. كمال، مرجع سابق، ص21. صالح، أ.د. سعد الدين السيد، مرجع سابق، ص76.

- (46) ملحس، ثريا عبد الفتاح، مرجع سابق، ص 41، 55- 58.
- (47) قواعد أساسية في البحث العلمي، مرجع سابق، ص 102.
- (48) صيني، د. سعيد إسماعيل، مرجع سابق، ص 102- 103.
- (49) ينظر: الربيعة، د. عبد العزيز بن عبد الرحمن بن علي، مرجع سابق، ج 2، ص 175.
- (50) الربيعة، د. عبد العزيز بن عبد الرحمن بن علي، مرجع سابق، ج 1، ص 130.
- (51) أبو سليمان، أ.د عبد الوهاب إبراهيم، مرجع سابق، ص 43.
- (52) صالح، أ.د سعد الدين السيد، مرجع سابق، ص 77.
- (53) صالح، أ.د سعد الدين السيد، مرجع سابق، ص 42- 43.
- (54) صالح، أ.د سعد الدين السيد، مرجع سابق، ص 42.
- (55) الخشت، د. محمد عثمان، مرجع سابق، ص 35.
- (56) الكمالي، عبد الله، مرجع سابق، ص 35.
- (57) شلبي، د. أحمد، مرجع سابق، ص 23.
- (58) الربيعة، د. عبد العزيز بن عبد الرحمن بن علي، مرجع سابق، ج 1، ص 131.
- (59) ملحس، ثريا عبد الفتاح، مرجع سابق، ص 64- 65.
- (60) الربيعة، د. عبد العزيز بن عبد الرحمن بن علي، مرجع سابق، ج 1، ص 131- 132.
- (61) الكمالي، عبد الله، مرجع سابق، ص 35. وحجاب، د. محمد، الأسس العلمية لكتابة الرسائل الجامعية، (القاهرة: دار الفجر، 2007م)، ص 15.
- (62) أبو سليمان، أ.د عبد الوهاب إبراهيم، مرجع سابق، ص 42.
- (63) ساعاتي، د. أمين، مرجع سابق، ص 132.
- (64) أبو سليمان، أ.د عبد الوهاب إبراهيم، مرجع سابق، ص 42.
- (65) منهج البحوث العلمية للطلاب الجامعيين، مرجع سابق، ص 65.
- (66) الشامخ، د. محمد عبد الرحمن، إعداد البحث الأدبي، (الرياض: دار العلوم للطباعة والنشر 1985م)، ص 109.
- (67) حجاب، د. محمد منير، مرجع سابق، ص 16.
- (68) أبو سليمان، أ.د عبد الوهاب إبراهيم، مرجع سابق، ص 43.
- (69) الشامخ، د. محمد عبد الرحمن، مرجع سابق، ص 109- 110.

المراجع:

- (1) الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، دليل المرشد العلمي والمشرف والمناقش، (المملكة العربية السعودية: 1437-1438هـ)
- (2) حجاب، د. محمد، الأسس العلمية لكتابة الرسائل الجامعية، (القاهرة: دار الفجر، 2007م).
- (3) الخشت، د. محمد عثمان، فن كتابة البحوث العلمية وإعداد الرسائل الجامعية، (القاهرة: مكتبة ابن سينا، دون تاريخ).
- (4) الربيعة، د. عبد العزيز بن عبد الرحمن بن علي، البحث العلمي حقيقته ومصادره ومادته ومناهجه وكتابته وطابعته ومناقشته، ط2، (الرياض، 2000م).
- (5) ساعتى، د. أمين، تبسيط كتابة البحث العلمي من البكالوريوس ثم الماجستير وحتى الدكتوراه، (مصر الجديدة: المركز السعودي للدراسات الاستراتيجية، 1991م).
- (6) أبو سليمان، أ.د عبد الوهاب إبراهيم، كتابة البحث العلمي صياغة جديدة، ط9، (الرياض: مكتبة الرشيد، 2005م).
- (7) الشامخ، د. محمد عبد الرحمن، إعداد البحث الأدبي، (الرياض: دار العلوم للطباعة والنشر 1985م).
- (8) شلبي، د. أحمد، كيف تكتب بحثاً أو رسالة دراسة منهجية لكتابة الأبحاث وإعداد رسائل الماجستير والدكتوراه، ط6، (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 1968م).
- (9) صالح، أ.د سعد الدين السيد، البحث العلمي ومناهجه النظرية «رؤية إسلامية»، ط2، (القاهرة: مؤسسة الإسراء للنشر والتوزيع، 1993م).
- (10) صيني، د. سعيد إسماعيل، قواعد أساسية في البحث العلمي، (بيروت: مؤسسة الرسالة 1994م).
- (11) عبد القادر، د. موفق بن عبد الله، منهج البحث العمي وكتابة الرسائل العلمية، (الرياض: دار التوحيد للنشر، 2011م).
- (12) العزاوي، د. رحيم يونس كرو، مقدمة في منهجية البحث العلمي، (عمان: دار دجلة، 2008م).
- (13) عناية، غازي حسين، مناهج البحث، (الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة، 1404هـ).
- (14) ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، (القاهرة: دار الفكر، 1979م).
- (15) الفيروزآبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب الشيرازي، القاموس المحيط، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1979م).
- (16) الكمالي، عبد الله، كتابة البحث وتحقيق المخطوطة خطوة خطوة، (بيروت: دار ابن حزم، 2001م).
- (17) مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث، ط4، (جمهورية مصر العربية: مكتبة الشروق الدولية، 2004م).
- (18) معلوف، لويس، المنجد في اللغة والأدب والعلوم، ط19، (بيروت: المطبعة الكاثوليكية، دون تاريخ).
- (19) ملحس، ثريا عبد الفتاح، منهج البحوث العلمية للطلاب الجامعيين، ط3، (بيروت: دار الكتاب اللبناني، 1402هـ).
- (20) اليازجي، د. كمال، إعداد الأطروحة الجامعية، (بيروت: دار الجيل، دون تاريخ).

اضطراب ما بعد الصدمة وعلاقته بالصحة النفسية لدى عينة من السودانيين الفارين من الحرب 2023م

قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة الزعيم الأزهرى

أ. د. أمينة أحمد الشريف

المستخلص :

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين اضطراب ما بعد الصدمة والصحة النفسية لدى عينة من السودانيين الفارين من الحرب بجمهورية مصر العربية مدينة القاهرة ، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطى وقد تكونت عينة الدراسة من (49) سودانيا تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من السودانيين المتواجدين ببعض احياء القاهرة، كما تم استخدام مقياس اضطراب ما بعد الصدمة لدافيسون (1995)، ومقياس الصحة النفسية المعدل ترجمة بوهين (1992) بعد التحقق من الصدق والثبات، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون وتحليل التباين الأحادي للفروق النسب المئوية والتكرارات والمتوسط الحسابي ، اختبارات (T-Test)، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية سالبة بين اضطراب ما بعد الصدمة والصحة النفسية لدى عينة من السودانيين الفارين من الحرب ، ومستوى درجات اضطرابات ما بعد الصدمة مرتفعة لدى عينة السودانيين الفارين من الحرب، كذلك مستوى الصحة النفسية منخفضة لدى عينة السودانيين الفارين من الحرب ، لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اضطراب ما بعد الصدمة والصحة النفسية تعزى لمتغير النوع ، كذلك لاتوجد فروق دالة احصائيا بين الاضطراب ما بعد الصدمة والصحة النفسية تعزى لمتغير العمر ، وقد أوصت الباحثة بضرورة تقديم برامج للدعم النفسي لعينة السودانيين الفارين من الحرب الذين يعانون من اضطراب ما بعد الصدمة، كما أوصت بضرورة الاهتمام بالمحاضرات والندوات وعقد اللقاءات بهدف تحقيق الطمأنينة النفسية للتخفيف من أعراض اضطراب الأحداث الصادمة.

Post-traumatic stress disorder and its relationship to mental health in a sample of Sudanese fleeing the war 2023 AD

Prof. Amina Ahmed Elsharif

Abstract:

The study aimed to identify the relationship between post-traumatic stress disorder and mental health among a sample of Sudanese fleeing war in the Arab Republic of Egypt. the city of Cairo. The study used the descriptive, correlational approach. The study sample consisted of (49) Sudanese who were selected in a stratified random manner from the Sudanese present. In some Cairo neighborhoods, the Post-Traumatic Stress Disorder Scale by Davison (1995) was used, and the Mod-

ified Mental Health Scale translated by Bohen (1992) after verifying validity and reliability. The Pearson correlation coefficient and one-way analysis of variance were used for differences, percentages, frequencies, arithmetic mean, and T-tests. The study found a statistically significant negative relationship between post-traumatic stress disorder and mental health among a sample of Sudanese fleeing war, and the level of post-traumatic stress disorder scores was high among the sample of Sudanese fleeing war, and the level of psychological health was low in the sample. For Sudanese fleeing war, there are no statistically significant differences between post-traumatic stress disorder and mental health due to the gender variable. Likewise, there are no statistically significant differences between post-traumatic stress disorder and mental health due to the age variable. The researcher recommended the need to provide psychological support programs for the sample of Sudanese fleeing war who suffer From post-traumatic stress disorder, it also recommended the need to pay attention to lectures, seminars, and holding meetings with the aim of achieving psychological reassurance to alleviate the symptoms of traumatic event disorder

المقدمة :

وجدت الحوادث الصدمية منذ وجود الإنسان وقد ينتج عنها الاضطراب المصاحب للصدمة (Post Traumatic Disorder) وهو اضطراب يحدث للشخص ويتبع تعرضه لحدث مؤلم جداً تتخطى حدوده التجربة الإنسانية فهي تجعل الشخص يعايش الصدمة نفسها من حروب أو رؤية أعمال عنف وقتل أو اغتصاب (طه، 2012). وتعد الأحداث الصادمة مواقف جادة ومفاجئة وشديدة وهذه الأحداث قد تكون حدثاً طبيعياً كالفيضانات والزلازل وقد تكون أحداثاً اجتماعية أو تكنولوجية أو من صنع الإنسان كالحروب، ولهذه الأحداث والخبرات الصادمة أثراً كبيراً على الحالة النفسية للفرد سواء كان طفلاً أو مراهقاً على حد سواء حيث أنها ترتبط بالاكئاب والقلق خاصة مع مشاهدة الأحداث الصادمة والتعرض لها (يعقوب، 1999). ويتأثر ضحايا اضطراب ما بعد الصدمة إلى حد كبير في شعورهم بالكرب أو الضيق النفسي إضافة إلى أن الأفراد الذين يعانون من اضطراب الصحة النفسية يستجيبون بتأثيرات أكثر من غيرهم عند تعرضهم لاضطراب الصدمة (محمد، 1999)

يوجد للصحة النفسية معاني كثيرة منا سلامة الفرد من الاعراض المرضية ، ايضا الصحة النفسية تعنى قدرة الفرد على التوافق مع نفسه ورضاه عن نفسه وتوافق مع المجتمع الذي يعيش فيه . ايضا الصحة النفسية حالة دينامية تبدو في قدرة الفرد على التوافق المرن الذي يناسب الموقف الذي يمر به او يخبره (حسن :2001) كما عرفها (عبد الغفار 2007) حالة الفرد النفسية العامة كالصحة النفسية السليمة هي حالة تكامل طاقات الفرد المختلفة بما يؤدي إلى تحقيق انسانيته . ولعل ماتعرضت له عاصمة السودان الخرطوم من اعتداءات ومحاولات يائسة من قبل فئة طاغية تهدف إلى زعزعة واستقرار هذه البلاد نتج عنه حصول أزمة

نزوح وفرار من الحرب الى خارج السودان ، وبعضهم تعرضوا إلى حدث صادم ويجب التعامل معه وفق أسس ونظريات علمية ونفسية، ولعل هذه الدراسة تسهم في الإلمام بكل ما تعلق باضطراب ما بعد الصدمة الذي تعرض له الفارين من الحرب بعد نزوحهم من منازلهم...

مشكلة الدراسة :

تنبع مشكلة الدراسة من اهتمام الباحثه بعينة من المجتمع تعرضت لأزمة بسبب الحرب وتحتاج إلى مزيد من الاهتمام والرعاية ومن خلال الخبرات الصادمة الى عاشتها الباحثه في ظل حرب الخرطوم وماترتبة عليه من دمار وتشريد ونزوح للمواطن السوداني جاءت الدراسة كمشاهدة للتعرف على الآثار النفسية للحرب ، بناء على ذلك يمكن تحديد المشكلة في السؤال التالي ماهى علاقة اضطراب ما بعد الصدمة بالصحة النفسية لدى السودانيين الفارين من الحرب.

ومن هذا السؤال تتفرع التساؤلات التالية :

- 1/ ماهى السمة العامة لاضطراب ما بعد الصدمة؟
- 2/ ماهى السمة العامة للصحة النفسية ؟
- 3/ هل توجد فروق دالة احصائيا لاضطراب ما بعد الصدمة والصحة النفسية تعزى لمتغير النوع ؟
- 4/ هل توجد فروق دالة احصائيا لاضطراب ما بعد الصدمة والصحة النفسية تعزى لمتغير العمر؟

فروض الدراسة :

1. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة بين اضطراب ما بعد الصدمة والصحة النفسية لدى عينة السودانيين الفارين من الحرب
2. السمة العامة لاضطراب ما بعد الصدمة مرتفعة لدى عينة السودانيين الفارين من الحرب
3. السمة العامة للصحة النفسية منخفضة لدى عينة السودانيين الفارين من الحرب
4. توجد فروق ذات دلالة احصائية لاضطراب ما بعد الصدمة والصحة النفسية تعزى لمتغير النوع لدى عينة السودانيين الفارين من الحرب.
5. توجد فروق ذات دلالة احصائية لاضطراب ما بعد الصدمة والصحة النفسية تعزى لمتغير العمر لدى عينة من السودانيين الفارين من الحرب.

أهمية الدراسة :

ستضيف هذه الدراسة معلومات نظرية وتطبيقية حول العلاقة بين اضطراب ما بعد الصدمة والصحة النفسية لعينة من السودانيين الفارين من الحرب قد يستفاد من هذه الدراسة العاملين في الميدان التربوي وخاصة المرشدين النفسيين بتناولها أحد الموضوعات الهامة وهى الآثار النفسية الناجمة عن الحرب ومعرفة العوامل المؤثرة إذ أن أهمية الدراسة والحاجة إليها تنبثق من أهمية الدراسة للعينة المستهدفة .

اهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الى مايلى:

التعرف على العلاقة بين اضطراب ما بعد الصدمة والصحة النفسية لعينة السودانيين الفارين من الحرب .

- التعرف على السمة العامة لاضطراب ما بعد الصدمة لعينة السودانيين الفارين من الحرب
- الكشف عن السمة العامة للصحة النفسية لعينة من السودانيين الفارين من الحرب
- التعرف على الفروق لاضطراب ما بعد الصدمة والصحة النفسية لمتغير العمر
- التعرف على الفروق لاضطراب ما بعد الصدمة والصحة النفسية لمتغير النوع.

حدود الدراسة :

الحدود الموضوعية: التعرف على اضطراب ما بعد الصدمة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى عينة من السودانيين الفارين من الحرب.

الحدود البشرية : عينة من السودانيين الفارين من الحرب

الحدود المكانية: جمهورية مصر العربية -القاهرة

الحدود الزمانية : 2023م

مصطلحات الدراسة :

اضطراب ما بعد الصدمة (Post- Traumatic Disorder):

هو اضطراب ينتج عن تعرض الفرد إلى صدمة نفسية وهو رد فعل شديد ومتأخر للضغط ويؤثر في سلامة الفرد في النواحي الاجتماعية والأكاديمية والمهنية(يونس،2005). ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: اضطراب ينتج عن تعرض الشخص لردة فعل شديدة تؤثر على سلوكه نتيجة لتركه مقر سكنه وتعرضه لعملية النزوح وما ترتب عليها من ضغط نفسي واستعادة للحدث الصادم.

الصحة النفسية:

هي الشرط او مجموعة الشروط الازم توفرها حتى يتم التكيف بين المرء نفسه وكذلك بينه وبين العالم الخارجى ، تكيفا يؤدي الى اقصى ما يمكن الفرد من الكفاية والسعادة لكل من الفرد والمجتمع الذى ينتمى اليه (القوصى : 1952) وتعرفه الباحثة اجرائيا بأنها : حالة دائمة نسبية ، تعبر عن تكامل طاقات الفرد ووظائفه المختلفة وتوازن القوة الداخلية والخارجية الموجه لسلوكه فى المجتمع .وتكون شخصيته متكاملة و سويه . و يكون حسن الخلق ويعيش فى سلامه ورضا ورفاهية .

السودانيين الفارين من الحرب : هم مجموعة من الاشخاص الذين اجبروا على الفرار من اوطانهم قسرا ،هربا من الحرب وهم السودانيين بمختلف الاعمار والاجناس تم هجرهم لمنازلهم بسبب الحرب والتدمير والانتهاكات التى تعرضوا لها .

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري:

النشأة التاريخية لاضطراب ما بعد الصدمة:

إن اضطراب ما بعد الصدمة لا يعد اضطراباً جديداً ولكنه اضطراب قديم وهناك عدة كتابات قديمة وصفت هذا الاضطراب حيث كان يعرف هذا الاضطراب باسم (Da casta's syndrome) وهو مشابه لحد كبير لمصطلح كرب ما بعد الصدمة المعروف حالياً (Post Traumatic Disorder) (ثابت، 2012). ويذكر في هذا الصدد أن (ابن سينا) هو أول من درس العصاب الصدمي بطريقة علمية تجريبية حيث قام بربط حمل

وذئب في غرفة واحدة دون أن يستطيع أحد منهما الوصول للآخر فكانت النتيجة هُزال الحمل وضموره ومن ثم موته، وذلك على الرغم من اعطائه كميات الغذاء نفسها التي يستهلكها حمل آخر يعيش في ظروف طبيعية. وتتراوح نسبة الأفراد الذين يواجهون حادثة صادمة خلال حياتهم ما بين 50% - 90% إلا أن عدد قليل منهم تظهر عليهم أعراض ما بعد الصدمة (Roberts et all, 2011).

الصدمة النفسية في الرابطة الأمريكية للطب النفسي:

هي التعرض لحدث صدمي ضاغط مفرد الشدة متضمناً خبرة شخصية مباشرة لهذا الحدث ينطوي عليه موت فعلي أو تهديد بالموت أو إصابة شديدة أو مشاهدة حدث يتضمن موتاً أو إصابة أو تهديداً بسلامة الجسم للشخص آخر (American Psychiatric Associate, 1994).

مفهوم اضطراب ما بعد الصدمة:

هو اضطراب نفسي معقد يتضمن أعراضاً تنتمي لمجالات متنوعة والتي نتجت عن مجموعة من الميكانيزمات المتعددة (Barrett, 2011 & Suvak).

أيضاً هو اضطراب يحدث للشخص ويتبع تعرضه لحدث مؤلم يتخطى حدود التجربة الإنسانية، يجعل الشخص يعيش الصدمة نفسها من حروب أو رؤية أعمال عنف أو قتل أو اغتصاب (طه، 2012).

أنواع الصدمة النفسية:

ذكر (ثابت، 2012)، أن للصدمة النفسية نوعين هما:

الصدمة المركبة (المتكررة): وهي نوع من الأحداث الصادمة التي تحدث بشكل مستمر في حياة الشخص كما هو الحال في مناطق الصراعات والحروب والاحتلال، وعادة ما يصاب الشخص الذي يتعرض لمثل هذه الأحداث بالتبدل الاجتماعي بمعنى إنكار الحدث كأحد استراتيجيات التأقلم ضد هذا الخطر المستمر والتكيف مع هذا الحدث أمر طبيعي لأن الإنسان يكتسب الخبرة من خلال التجارب الحياتية والمواقف المختلفة.

الصدمة المفردة (غير المتكررة):

وهي عبارة عن حدث صادم واحد في حياة الإنسان غير المتوقع والسريع والخطير والذي يترك آثار سيئة وتبقى ذكريات هذا الحدث لفترة زمنية طويلة ويستطيع الشخص استرجاع هذه الذكريات والصور لهذا الحدث الصادم حتى بعد عدة سنوات. ويرى الباحث أن عملية الزواج وما ترتب عليها من مفارقة لمقر السكن والوطن والبيئة التي كان يعيش فيها الفرد عموماً من النوع الثاني من أنواع الخبرات الصادمة، حيث أن هذا الحدث الصادم حصل لمرة واحدة وغير متوقع وسريع.

أعراض اضطراب ما بعد الصدمة:

تبدأ أعراض ما بعد الصدمة في الظهور بعد تعرض الفرد لخبرة صادمة أو مجموعة من الخبرات الصادمة وذلك خلال الأيام أو الأسابيع الأولى من التعرض للحدث الصادم، شريطة أن تستمر هذه الأعراض لأكثر من شهر، بالإضافة إلى أنها يجب أن تشتمل على مجموعات الأعراض الثلاثة وهي أعراض إعادة خبرة الحدث الصادم، وأعراض التجنب المرتبطة بالحدث الصادم، وأعراض الاستثارة الدائمة (صوالي، 2012).

كما يتضح أن أكثر الأعراض شيوعاً التي تحدث بمصاحبة اضطراب ما بعد الصدمة هي الكبت والديشيميا (الشذوذ العقلي) واضطراب القلق العام وسوء استعمال الأشياء واضطرابات الهلع واضطراب

الفوبيا والانعزال، والجدير بالذكر أن مريض اضطراب ما بعد الصدمة قد يفقد السيطرة على انفعالاته مما يعرضه لخطر الانتحار(حسن، 2010). ويرى الباحث أنه في كثير من الأحيان يصاحب اضطراب ما بعد الصدمة حالة من الترقب وتوقع الخطر والقلق الشديد المستمر، لذا يسعى إلى تجنب كل ما يقربه من مكان أو زمان أو ذكريات الحدث الصادم، ويعيش حالة من الرعب المستمر تظهر على هيئة مشاعر من الحزن والغضب الشديد والإحساس البالغ بالهوان، ومن هنا قد تبدأ في الظهور مجموعة من الاضطرابات النفسية في المجالات النفسية أو الاجتماعية أو الأكاديمية.

أسباب اضطراب ما بعد الصدمة:

ذكر سمور(2006) أن هناك العديد من العوامل المسببة لاضطراب ما بعد الصدمة منها:

1. العوامل الفردية: حيث تتحكم العوامل الجينية وزيادة الاحساس والضمير في اضطراب ما بعد الصدمة ومدى استجابة الفرد للخبرة الصادمة.
2. شدة الخبرة الصادمة: حيث أجمع الباحثون على أن شدة الخبرة والحدث الصادم تؤدي إلى أعراض أشد في العلاقة بين الصدمة والاضطرابات النفسية.
3. السمات الشخصية: فالسمات الشخصية كالشخصية الشكاكة والاعتمادية لها أثر في ظهور اضطراب ما بعد الصدمة.
4. وجود أعراض نفسية: حيث ثبت أن وجود صدمة سابقة في الطفولة تزيد من حدوث الاضطراب وزيادة الحاجة لتعاطي المهدئات.
5. العمر أو الجنس: فقد أكد العلماء أن الأطفال أكثر عرضة للإصابة بالاضطرابات النفسية الناتجة عن مواقف صادمة، كما أكدت الدراسات بأن الإناث يظهرن أعراض نفسية أكثر من الذكور.
6. القدرة على التأقلم: فالإيمان بالقضاء والقدر والصبر على المصائب ووجود الشخص المساند والناصح عوامل تقلل من نسبة حدوث الاضطرابات النفسية.

علاج المصابين باضطراب ما بعد الصدمة:

لعلنا نذكر في هذا الصدد مجموعة من أبرز الطرق لعلاج المصابين باضطراب ما بعد الصدمة وهي:

1. جلسات إعادة السرد: ويتم عقد مثل هذه الجلسات مباشرة بعد التعرض للخبرات الصادمة وتشمل هذه الجلسات مناقشة الحدث الصادم وردود الفعل وطرق التأقلم للتغلب على الصدمة النفسية.
2. العلاج النفسي: وهو يتم عن طريق العلاج النفسي الفردي أو العلاج النفسي الجماعي والهدف من هذه الطريقة في العلاج هي المساعدة في التعرف إلى الخبرات الصادمة المؤلمة والتغلب عليها، والتي تبدأ عادة بتكوين بيئة آمنة بين المعالج والمنتفع، وتشمل العمل التدريجي لاسترجاع الخبرات الصادمة وردة الفعل بالإضافة للخبرات التي اكتسبها الشخص نتيجة لهذه الصدمات وكذلك اصلاح الأضرار التي حصلت وأثرت على هوية الشخص وتفاعله وفهمه لذاته (قوته، 2006).

3. العلاج الإدراكي السلوكي: ويعني التدخل في طريق الإدراكات لدى الشخص من أجل تغيير مشاعرة وتصرفاته، ويتم هذا النوع من خلال معالجة الضغوط النفسية المختلفة وإعادة تركيب الإدراك والتعرض التدريجي المباشر وغير المباشر للمثير (ثابت، 2006).

اضطراب ما بعد الصدمة من منظور إسلامي:

المتتبع لنهج الشريعة الإسلامية يجد فيها تفسيراً للصدمة النفسية واضطراباتها فالمصائب والابتلاءات والكروب والهجوم الناتجة عنها تعرضت لها الشريعة الإسلامية، كما أن الإيمان بالقضاء والقدر خيره وشره والموت والابتلاءات والمصائب هي إيمان حق يجب التسليم به وتقبله، قال تعالى: (وَلَنَبْلُوَنَّكُمْ بِشَيْءٍ مِّنَ الْخَوْفِ وَالْجُوعِ وَنَقْصٍ مِّنَ الْأَمْوَالِ وَالْأَنْفُسِ وَالثَّمَرَاتِ وَبَشِّرِ الصَّابِرِينَ (155) الَّذِينَ إِذَا أَصَابَتْهُمُ مُصِيبَةٌ قَالُوا إِنَّا لِلَّهِ وَإِنَّا إِلَيْهِ رَاغِبُونَ (156) أُولَئِكَ عَلَيْهِمْ صَلَوَاتٌ مِّن رَّبِّهِمْ وَرَحْمَةٌ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُهْتَدُونَ (157)). سورة البقرة. وفي هذا الباب أشار مرسى (1999). أن علم النفس اتفق مع دعوة الإسلام في إرشاد أهل المصائب والأزمات والصدمة إلى تقبل المصيبة بل وتشجيعهم على تحملها والصبر عليها من أجل التخفيف من اضطراب ما بعد الصدمة وحماية من الأمراض والانحرافات.

النظريات المفصرة لاضطراب ما بعد الصدمة : النظرية التحليلية:

أرجع فرويد سبب اضطراب الصدمة إلى انبعاث المشكلات التي كان يعاني منها المصدوم في الطفولة واستخدامه لإنزيمات الدفاع للسيطرة على القلق، وأن أي مكاسب أو محفزات خارجية من بيئة الفرد هي التي تعزز هذا الاضطراب أو تديمه، وبذلك اغفل فرويد البيئة الخارجية للمصابين باضطراب الصدمة وركز على شخصية الفرد قبل الإصابة بالصدمة (أبو نجيلة، 2001).

النظرية السلوكية:

ترى المدرسة السلوكية أن تعرض الشخص للخبرات الصادمة يمكن أن يصبح مشروطاً بالمنبهات فخلال التعرض للخبرات الصادمة فإن المنبهات (المثيرات) يمكن أن يؤدي إلى ردود فعل كالخوف والقلق بالإضافة إلى الأعراض الأخرى الظاهرية (ثابت، 2012).

النظرية البيولوجية:

تفسر النظرية البيولوجية ظهور اضطراب ما بعد الصدمة على مستويات مختلفة فالصدمة قد تؤدي إلى تغيرات في نشاط الناقلات العصبية والتي بدورها تؤدي إلى مجموعة من النتائج والاستجابات والثورات الانفعالية (صوالي، 2012).

النظرية المعرفية: يتوقف ادراك الفرد للأحداث على نظرة الفرد لذاته والعالم ، فالمنظور المعرفي يقوم على افتراض أن الاضطرابات النفسية ناجمة عن تفكير غير عقلائي ولذلك فإن الأحداث الصادمة تهدد الافتراضات العادية أو السوية للفرد ومفهومه للأمان وما هو آمن (الحواجري، 2003).

مفهوم الصحة النفسية :

تعرف الصحة النفسية بأنها حالة دائمة نسبية ، يكون فيها الفرد متوافقا نفسيا (شخصيا وانفعاليا اي مع نفسه ومع بيئته) ، ويشعر بالسعادة مع مفسه ، ومع الاخرين ، ويكون قادرا على تحقيق ذاته واستغلال

قدراته وامكانياته الى اقصى حد ممكن . الصحة النفسية حالة ايجابية تتضمن التمتع بصحة العقل وسلامة السلوك ، وليست مجرد غياب او الخلو من اعراض المرض النفسى ، تعريف منظمة الصحة العالمية للصحة النفسية بانها حالة من الراحة الجسمية والنفسية والاجتماعية وليست مجرد عدم وجود المرض.(زهران: 1978)

عرف (ميغاريوس: 2001م) الصحة النفسية بأنها درجة نجاح الفرد بتوافقه الداخلى بين دوافعه ونوازهه المختلفة وتوافقه الخارجى مع علاقاته بالبيئة المحيطة.
عرف القريطى (2003) الصحة النفسية هى حالة عقلية انفعالية ايجابية مستقرة نسبيا تعبر عن طاقات الفرد ووظائفه المختلفة وتوازن القوة الداخلية والخارجية الموجه لسلوكه.
كما عرفها عبدالغفار (2007) حالة الفرد النفسية العامة والصحة النفسية السليمة حالة تكامل طاقات الفرد بما يؤدى الى تحقيق وجوده اى تحقيق انسانيته .

معايير الصحة النفسية:

ظيرت اتجاهات مختلفة لوضع معايير لتحديد السواء، وغير السواء في الصحة النفسية نتيجة تعدد النظريات النفسية، ومن هذه المعايير :

1. **المعيار الذاتي** : وفيه يتخذ الفرد من ذاته اطارا مرجعيا يرجع اليه في الحكم على السلوك السوى او غير السوى .

2. **المعيار المثالى** : الذى يعد الشخصية السويه بانها مثالية ،او مايقرب منها ، وان اللاسوية هى انحراف عن المثل العليا ، لهذا فان الحكم عليها هو مدى اقتراب او ابتعاد الفرد عن الكمال. يتميز هذا المعيار بالقيمية حيث انه يطلق احكاما خلقيا على السلوك .

3. **المعيار الاجتماعى** : ويعتمد فيه على تحديد السواء وعدم السواء بمدى الالتزام بالقيم الاجتماعية والثقافية والدينية ، اى التركيز على اعطاء المكانة الاولى للاسس الاجتماعية ، فاذا خرج الفرد بسلوكه عن معايير المجتمع ، اعتبر هذا السلوك غير مقبول .

4. **المعيار الاحصائى** : يحصل فيه توزيع السوى واللاسوى من خلال الانحراف عن المتوسط اذ تتركز معظم التشابهات بين الافراد في متوسط هذا التوزيع ، فالشخص السوى لاينحرف عن المتوسط او الشائع.

5. **المعيار الطبى** : يحدد بعض المنظرين في الطب النفسى ان اللاسوية تعود الى صراعات نفسية لاشعورية وان السوية هى الشعور هى الخلو من الاضطرابات .(الزبيدي: 2007)

ابعاد الصحة النفسية:

اهتم علماء النفس بتحديد ابعاد تقيس الصحة النفسية لدى فئات متعددة ، واختلف العلماء في تحديد هذه الابعاد وبعد اطلاع الباحثة على مجموعة من الاديات التربوية والنفسية المتعلقة بالصحة النفسية وطرق قياسها قامت بتبنى مجموعة من هذه الابعاد تتفق مع طبيعة وخصائص العينة ، وطبيعة المجتمع السودانى وفيمايلى عرض لهذه الابعاد:

1. **الشعور بالكفاءة والثقة بالنفس** : هو احساس الفرد بقيمته ، وتوفر مالمديه من امكانيات تجعله قادرا على العطاء ومواجهة الصعاب والتحديات.

2. التفاعل الاجتماعي : ويقصد به مقدرة الفرد على بناء علاقات اجتماعية ، وتبادل الزيارات وتكوين علاقات اجتماعية مشبعة ، والاسهام بدور ايجابي في المناسبات والانشطة .
3. النضج الانفعالي : يعنى قدرة الفرد على مواجهة الصراعات النفسية ، والسيطرة على الانفعالات ، والتعبير عنها بصورة مناسبة ومقبولة اجتماعيا .
4. الخلو من الاعراض العصابية: تعنى خلو الفرد من الالامط العصابية الشاذة المصاحبة للاضطرابات والامراض النفسية والعقلية ، وانتفاء كل مايعوق مشاركته في الحياة الاجتماعية ويحد من تفاعله مع الاخرين .
5. البعد الانساني والقيمي : ويقصد به تبنى الفرد لاطار قيمى يهتدى به ويوجه سلوكه ويراعى فيه مشاعر الاخرين ويحترم مصالحهم وحقوقهم .

خصائص الشخصية التى تتمتع بصحة النفسية :

1. التوافق : يعنى اشباع الفرد لحاجاته وتقبله لذاته واستمتاعه بحياة خالية من التوترات والصراعات والاضطرابات النفسية واستمتاعه بعلاقات اجتماعية حميمة ، وتقبله لعادات وتقاليد وقيم مجتمعه (سفيان :2004)
2. الشعور بالسعادة مع النفس : هى الراحة النفسية من ماضى نظيف وحاضر سعيد ومستقبل مشرق واشباع الحاجات والدوافع الاساسية والشعور بالامن والطمأنينة والثقة ووجود اتجاه متسامح نحو الذات .
3. الشعور بالسعادة مع الاخرين : حب الاخرين والثقة فيهم واحترامهم وتقبلهم ووجود اتجاه متسامح نحو الاخرين والقدرة على قيام علاقات اجتماعية سليمة ودائمة .
4. تحقيق الذات واستغلال القدرات : فهم النفس والتقييم الواقعى وتقبل الحقائق المتعلقة بالقدرات وتقبل مبدأ الفروق الفردية واستغلال القدرات لتحقيق الذات ويتضمن فهم قيمة الذات والثقة بالقدرات.(علوى :2016)
5. القدرة على مواجهة مطالب الحياة ومشاكلها : مواجهة مطالب الحياة وتحدياتها من خلال النظرة السليمة للحياة ومشكلاتها اليومية تقبل الواقع والمرونة الايجابية والقدرة على مواجهة احباطات الحياة اليومية والاستفادة من الفشل لتحقيق النجاح (العمري :2012)
6. التوجه نحو الحياة : هى النزعة او الميل الى النظرة الايجابية والاقبال على الحياة والاعتقاد بإمكانية تحقيق الرغبات رغم مواجهة التحديات ، وان المستقبل جميل بالاضافة الى الاعتقاد بحدوث الخير بدلا من حدوث الشر (ابكر :2015)

النظريات المفسرة للصحة النفسية :

أولا / التحليل النفسى :

تحدث فرويد وبعض رواد مدرسة التحليل النفسى عن ان العناصر الاساسية التى يتكون منها البناء النظرى للتحليل النفسى هى نظريات المقاومة ، والكبت والاشعور ،فهى تقوم على بعض الاسس التى تعد بمثابة مسلمات لتفسير السلوك ، منها الحتمية النفسية ، والطاقة الجنسية ومبدأ الثبات والاتزان ، ومبدأ

اللذة ، ويتوقف تحقيق الصحة النفسية على مقدرة الانا في التوفيق بين اجهزة الشخصية ومطالب الواقع. ورأى فرويد ان عودة الخبرات المكبوتة تؤثر في تكوين الامراض العصبية .(العمري : 2012)

ثانياً: الاتجاه السلوكي :

رأى رواد الاتجاه السلوكي ان التعلم هو المحور الرئيسي ، وان المرض النفسى يمكن اكتسابه كما يمكن التخلص منه ، فالعملية الرئيسييه هى عملية تعلم اذ تتكون ارتباطات بين مشيرات واستجابات ، اذن الصحة النفسية تعد نتاجا لعملية التعلم والتنشئة ، واكتساب عادات مناسبة وفعالة تساعد الفرد على التعاون مع الاخرين في مواجهة المواقف التى تحتاج الى اتخاذ قرارات .ون المؤيدين لهذا المنهج هو العالم اسكندر .

ثالثاً : الاتجاه الانسانى:

رأى رواد هذا الاتجاه ان الصحة النفسية تتمثل في تحقيق الفرد لانسانيته تحقيقا كاملا ، وان الطبيعة البشرية خيرة بالطبع ، او على الاقل محايدة، وان الظاهرة السلوكية السيئة بمثابة اعراض ، ويؤكدون الصحة النفسية .واكد روجرز على ان هناك اتصالا وثيقا بين مفهوم تقبل الذات وتحقيقها وبين الصحة النفسية ، ويرى روجرز ان الانسان كائن عقلانى اجتماعى متعاون ويمكن الوثوق به .(الزعبى : 2004)

ترى الباحثة ان هناك اختلاف بين النظريات في تفسير الصحة النفسية ، وايضا يوجد اتفاق حول اهميتها في البناء النفسى وتحقيق الاهداف والموازنة بين القدرات المتاحة ، وتحديات مصاعب الحياة ، وترى الباحثة بان الاتجاهات التى فسرت الصحة النفسية حاولت فهم جانب من جوانبها ، اما الباحثة ترى ان الصحة النفسية وحدة متكاملة تؤثر فيها جوانب متعددة ، وان الصحة النفسية تختلف باختلاف المعرف والخبرات ، وتختلف باختلاف المثيرات التى يتعرض لها الفرد .

الصحة النفسية فى الاسلام :

الاسلوب الاول :

يعنى بتقوية الجانب الروحى فى الانسان عن طريق الايمان بالله وتقواه ، واداء العبادات المختلفة، حيث ربط الله سبحانه وتعالى الوجود الانسانى بهدف اسمى من الاهداف بالاهداف الدنيوية قال تعالى (وماخلقت الانس والجن الا ليعبدون)الذاريات56 هنا يوجد فرق بين الانسان المسلم وغير المسلم الفرد الغير المسلم يعانى من هدف وجودى ، اما المسلم يعرف طريقه ويعرف لماذا خلق ، وماهدفه فى الحياة الدنيا والحياة الآخرة .

الاسلوب الثانى :

يعنى باجانب البدنى فى الانسان، وذلك بالتحكم فى الدوافع والانفعالات ، والتغلب على اهواء النفس وشهواتها ، فاشباع الرغبات فى الاسلام لا يكون الا بطرق حلال قال تعالى (فاليستعفف الذين لا يجدون نكاحا حتى يغنيهم الله من فضله ، والذين يبتغون الكتاب مما ملكت ايمانكم فكاتبوهم ان علمتم فيهم خيرا واتوهم من مال الله الذى اتاكم ولا تکرهوا فتياتكم على البقاء ان اردن تحصنا لتبتغوا عرض الحياة الدنيا ، فان يکرههن فان الله من بعد اكرههن غفور رحيم)

الاسلوب الثالث :

يعنى بتعليم الانسان مجموعة من الخصال والعادات الضرورية لنضجه الانفعالى والاجتماعى، ولنمو شخصيته، ولاعداده لتحمل مسؤولياته فى الحياة وللقيام بدوره فى تطور المجتمع وعمارة الارض بحيويه

وفعالية ، ولتهيئته لكي يحيى حياة سوية تتحقق فيها الصحة النفسية .ولكي تتحقق الصحة النفسية يجب توفر الاتي: الشعور بالامن النفسى كان الرسول ﷺ يحث اصحابه على التعاون والتماسك ، فقال ﷺ (من اصبح منكم امنا في سربه، معافا في جسده ،عنده قوت يومه ، فكأما حيزت له الدنيا) سنن الترمزى
الاعتماد على النفس : كان الرسول ﷺ يعلم اصحابه الاعتماد على النفس فقال (لان ياخذ احدكم احبله ثم ياتي الجبل، فيأتي بحزمة من حطب على ظهره فيبيعها ، فيكف الله بها وجهه خيرا له من ان يسأل الناس اعطوه او منعه) البخارى .

3/ الثقة بالنفس :

زادت التربية النبوية من ثقة المسلم بنفسه ، وحققت له ذاته، وعملت على تخليصه من الشعور بالنقص والضعف والخوف ، وحثته على الاعتزاز بالنفس ، وعلى الشجاعة في ابدأ الرأي ، والتعبير عن افكاره ومشاعره دون خشية من الناس فعن سعيد الخدرى ان الرسول ﷺ قال (لايحقر احدكم نفسه) قالوا يارسول الله كيف يحقر احدنا نفسه ؟ قال يرى امر لله عليه مقال ثم لايقول فيه ، فيقول الله عز وجل له يوم القيامة مامنك ان تقول في كذا وكذا؟ فيقول خشية الناس ، فيقول : فاي كنت تحق ان تخشى (سنن بن ماجه ، رقم الحديث (4006)

4. الشعور بالمسؤولية :

لقد اهتم الرسول ﷺ بتربية اصحابه بالشعور بالمسؤولية . فعن بن عمر ان الرسول ﷺ (قال كلکم راع وكلکم مسئول عن رعيته) فالامام الذى على الناس وهو مسئول عن رعيته ، فالرجل راع على اهل بيته وهو مسئول عن رعيته ، والمرأه راعيه على اهل بيت زوجها ومسئولة عنهم ، وعبد الرجل راع على مال سيده وهو مسئول عنه ، الاكلکم راع وكلکم مسئول عن رعيته.(رواه رقم البخارى رقم الحديث (853)

5/ القناعة والرضا بالقضاء والقدر:

إن من اهم عوامل راحة بال الانسان وسعادته هو قناعته بما قسمه الله تعالى من رزق ، وما وهبه من نعم ، وعدم تطلعه الى من اكبر منه ثراء ، واوفر منه نعماً . ان عدم القناعة ، وعدم القناعة يؤدي الى سخط الانسان .كان الرسول ﷺ يوصى اصحابه بالقناعة والرضا ، لتتحقق لهم راحة البال ، فعن ابوهريران الرسول ﷺ قال ليس الغنى عن كثرة العرض ولكن الغنى غنى النفس (النووى 1996) .

6/ الصبر:

من المؤشرات الهامة للصحة النفسية قدرة الفرد على تحمل مشاق الحياة ، والصمود في مواجهة الشدائد والازمات ، والصبرعلى كوراث الدهر ومصائبه ، فلا يضعف امامها ، ولاينهار، ولايمتلكه اليأس .وقد اوصانا الله تعالى في كثير من الايات، فقال تعالى(واستعينوا بالصبر والصلاة انها لكبيرة الاعلى الخاشعين)البقرة 45

7/ العناية بصحة الجسم :

من مؤشرات الصحة النفسية هى سلامة الجسم وصحته ، وقديما قيل العقل السليم في الجسم السليم ، وقد كان الرسول ﷺ يعنى بتربية شخصيات اصحابه من جميع نواحيها النفسية والبدنية ، والاجتماعية ، وكان يحثهم على صحة اجسامهم وبقوتها ، حتى يكونوا قادرين على تحمل مسؤوليات الجهاد في سبيل نشر الدعوة الاسلامية ، فعن ابى هريرة ان الرسول ﷺ قال المؤمن القوى خير واحب الى الله من المؤمن الضعيف) (رواه مسلم / رقم الحديث 4 / 2052 .

المبحث الثالث : السودانيين الفارين من الحرب :

السودان (رسمياً : جمهورية السودان) تمتد من البحر الاحمر الى المحيط الاطلنطى ، وتعرض هذا السهل جبال وهضاب ، وتحده مرتفعات مختلفة تحيط به ، مثل منبع النيل في الكونغو جنوبا ، والمنحدرات الاثيوبية وتلال البحر الاحمر شرقا ، والصحراء الكبرى شمالا .(الجمال : 2015)
يتكون سكان السودان من قبائل تنحدر من اصول عربية وافريقية ونبوية . سكان السودان في بداية 2011 بحوالى (33.419.625) نسمة .

الفارين من الحرب :

هم الذين اجبروا على مغادرة بلادهم او اماكن اقامتهم المعتادة بحثا عن الامن والحماية (الغرايبة :2019) ، وقد عرفت الامم المتحدة الفار او اللاجئ بأنه شخص او مجموعة اشخاص ارغموا او الزموا على مغادرة مناطقهم الاصلية تفاديا للحروب و لنزاع مسلح او كوارث طبيعية او هربا من اضطهاد ، وانتهاك لحقوقهم الاساسية (حقوق الانسان : المادة الاولى ، 1993)

الحرب فى السودان (حرب الخرطوم):

بدأ النزاع بهجمات خاطفة شنتها قوات الدعم السريع على مواقع حكومية رئيسية في العاصمة السودانية الخرطوم وذلك بعد ايام من الاستعداد وحشد القوات ، فيماردت القوات المسلحة السودانية عبر جيشها على الارض وبعد سويغات من بداية الاشتباكات استعملت الطيران الحربى فضلا عن قوات المدفعية لصد هجمات لدعم السريع وشن هجمات مماثلة واخرى هجومية . عبروا نحو 16 الف سودانى تقريبا الحدود الى جمهورية مصر العربية منذ اندلاع الحرب بحسب(تقرير الخارجية المصرية)
فرضت حرب السودان واقعا مريرا على الشعب السودانى من انتشار الامراض وسوء التغذية فر بالفعل اكثر من مليون شخص الى دول مجاورة مثل مصر واثيوبيا وجنوب السودان وجمهورية افريقيا الوسطى وغيرها من المناطق. دمرت الحرب فى السودان البنية التحتية الهشة بالفعل ، واغلقت 80 فى المئمة من مستشفيات البلاد واغرقت الملايين فى هاوية الجوع الحاد ونزح اكثر من خمسة ملايين شخص من بينهم 2.8مليون فروا من الغارات الجوية المتواصلة ونيران المدفعية ومعارك الشوارع فى احياء الخرطوم المكتظة بالسكان .(بي بي سي اكسترا)

من بين الدولة التى عبر اليها بعض السودانيين من ولايات الحرب هى جمهورية مصر العربية ، حيث يبلغ عددهم حوالى 255الفا سودانيا مسجلا وصلوا الى مصر . ويوجد عدد السودانيين فى جمهورية مصر العربية حسب تقدير المنظمة الدولية للهجرة التابعة للامم المتحدة بنحو 4ملايين سودانى ، يتركز نحو 56 % منهم فى محافظات القاهرة والجيزة والاسكندرية ودمياط والدقهلية . 4مليون سودانى مقيم بشكل كامل فى مصر مسجل بالمفوضية الدولية للهجرة ، 37 % من اعداد اللاجئين المقيمين فى مصر يعملون فى وظائف ثابتة وشركات مستقرة . من خلال وجود الباحثة فى جمهورية مصر العربية وملاحظتها ان عددا من الفارين من الحرب يعانون من بعض الاضطرابات النفسية من هلع واكتئاب وحزن بسبب ذكريات الحرب وفقد اقربائهم ، وترك منازلهم بصورة مفاجئة ، وقد ذكر الاستشارى النفسى مصطفى من متابعته وجد ان اكبر التأثيرات منذ اندلاع الحرب ، ان كبار السن والاطفال والنساء هم اكثر تضررا ، وظهرت على كثير منهم اعراض كرب مابعد الصدمة اضافة الى ازمات نفسية .

ذكرت مجلة الصحة العقلية و النفسية الامريكية ان 22 في المئة الاشخاص الذين يعيشون في مناطق الصراعات المسلحة يعانون من الاكتئاب والقلق واضطراب ما بعد الصدمة والاضطراب ثنائي القطب (انفصام الشخصية) وان نحو 9 في المئة من سكان البلدان التي تشهد صراعات عنيفة يعانون من اضطرابات صحية عقلية ونفسية شديدة . يجب ان تكون الصحة النفسية جزءا من الحل لمساعدة الاشخاص الفارين من الحرب والكوارث .

المبحث الرابع: الدراسات السابقة :

لا توجد دراسات سابقة تناولت عينة الدراسة الحالية حسب علم الباحثة سوف تستعرض الباحثة الدراسات السابقة لمتغير اضطرابات ما بعد الصدمة ومتغير الصحة النفسية.

المحور الاول : دراسات تناولت اضطراب ما بعد الصدمة مع متغيرات اخرى :

دراسة النخالة (2017) بعنوان اضطراب ما بعد الصدمة وعلاقته بالتفكير الاستدلالي والحكم الأخلاقي لدى عينة من الأطفال في قطاع غزة، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين اضطراب ما بعد الصدمة وعلاقته بالتفكير الاستدلالي والحكم الأخلاقي لدى عينة من الأطفال في قطاع غزة، وقد تكونت عينة الدراسة من (205) طفلاً وطفلة من أطفال قطاع غزة، واستخدمت الباحثة في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وأعدت الباحثة استبانة لجمع البيانات، وقد توصلت الدراسة إلى أن الأطفال يعانون من أعراض اضطراب ما بعد الصدمة بصورة مرتفعة، كما خلصت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أعراض اضطراب ما بعد الصدمة وبين مهارات التفكير الاستدلالي.

دراسة أميرة (2017) بعنوان تأثير اضطراب كرب ما بعد الصدمة على بعض الاضطرابات النفسية لدى سكان مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير اضطراب كرب ما بعد الصدمة على بعض الاضطرابات النفسية لدى سكان مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية ، وقد تمت الدراسة على عينة عشوائية بلغت (184) فرداً ممن تعرضوا لأحداث صادمة، وقد أعدت الباحثة مقياس الكرب والضغط، وتوصلت الدراسة إلى أنه لا يوجد تأثير لكرب ما بعد الصدمة على الاضطرابات النفسية لدى عينة البحث، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد اضطراب ما بعد الصدمة وفقاً لمتغيرات العمر والجنس والمهنة.

أيضاً **دراسة عواجة(2016)** حيث هدفت إلى التعرف على مستوى كرب ما بعد الصدمة والأفكار اللاعقلانية لدى المراهقين المهدمة بيوتهم في شمال غزة، وقد استخدمت الباحثة أداتين مقياس كرب ما بعد الصدمة لبينييه ومقياس الأفكار اللاعقلانية من إعداد سليمان الريحاني، وقد اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة، وبلغت عينة الدراسة (357) مراهقاً ومراهقة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة طردية ضعيفة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لمقياس كرب ما بعد الصدمة وبين الدرجة الكلية لمقياس الأفكار اللاعقلانية.

كما قام **شاهين (2014)** بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية كلاً من برنامج العلاج المعرفي السلوكي وعلاج العقل والجسم في خفض حدة أعراض اضطراب ما بعد الصدمة والأعراض المصاحبة والمحددة بالقلق والاكتئاب، وقد تكونت عينة الدراسة من (800) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، وقد

أستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي (مقياس كرب ما بعد الصدمة - مقياس غزة للخرات الصادمة)، وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجات المتغيرات النفسية والمتمثلة في (كرب ما بعد الصدمة - القلق - الاكتئاب النفسي - معارف كرب ما بعد الصدمة - السلوك العدواني والعدائي للمراهقين) لدى المجموعة التجريبية والضابطة قبل البرنامج، كما أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجات المتغيرات النفسية والمتمثلة في (كرب ما بعد الصدمة - القلق - الاكتئاب النفسي - معارف كرب ما بعد الصدمة - السلوك العدواني والعدائي للمراهقين) لدى المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج.

دراسة (Sheik، 2014) هدفت إلى تحديد العوامل الديموغرافية الاجتماعية وعلاقتها باضطراب ما بعد الصدمة وتحديد الخبرات النفسية الصادمة وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي واشتملت الدراسة على عينة بلغت (250) بالغاً وقد استخدم في الدراسة مقياس الأحداث الصادمة ومقياس التوافق النفسي وتوصلت الدراسة إلى أن (42%) من العينة تعاني من اضطراب ما بعد الصدمة.

دراسة حسن (2010) هدفت إلى معرفة العلاقة بين اضطراب ما بعد الصدمة وعلاقته بالضبط الذاتي لدى طلبة جامعة بغداد وقد تكونت عينة الدراسة من (200) طالباً وطالبة واستخدم الباحث مقياس الكيسي (1998) لقياس اضطراب ما بعد الصدمة وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين اضطراب ما بعد الصدمة والضبط الذاتي

داسة عواطف (2016) اضطراب ما بعد الصدمة وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لتلاميذ مرحلة الاساس بمعسكرات النازحين بمدينة الفاشر، هدفت الدراسة الى التعرف على السمة العامة لاضطراب ما بعد الصدمة والتعرف على العلاقة بين اضطراب ما بعد الصدمة والتوافق النفسي والاجتماعي، توصلت الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية سالبة اضطراب ما بعد الصدمة والتوافق النفسي والاجتماعي.

المحور الثاني : الدراسة التي تناولت الصحة النفسية مع متغيرات اخرى :

دراسة مزياني اثر الضغط المهني و المميزات النفسية على الصحة النفسية و الجسمية لدى المديرين. تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة مدى تأثير مصادر الضغط المهني و المميزات النفسية على الصحة النفسية و الجسمية لدى المديرين. و قد أجريت الدراسة على عينة مكونة من مائة (100) مدير من مختلف المؤسسات الوطنية بالجزائر العاصمة. و قد تم قياس متغيرات الدراسة بتقنية مؤشر الضغط المهني لكوبر وسلون و ويليامس. و قد توصلت النتائج إلى أن مصادر الضغط المهني و المميزات النفسية تؤثر فعلا على الصحة النفسية و الجسمية لدى المديرين.

دراسة محمد فهيد الركيبي (2019) درجة توافر ابعاد الصحة النفسية لدى معلمى المرحلة الابتدائية في دولة الكويت هدفت الدراسة الى التعرف على ابعاد الصحة النفسية لدى معلمى المرحلة الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظرهم واثر متغيرات (الجنس ، والمؤهل العلمى، وسنوات الخبرة) استخدمت الدراسة المنهج الوصفى تكونت عينة الدراسة من (330) معلم ومعلمة بالطريقة العشوائية الطبقية ، اظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) في متوسط استجابات افراد عينة الدراسة لدرجة توافر ابعاد الصح النفسية لدى اعلمى المرحلة تعزى لمتغير المؤهل العلمى ولصالح الدراسات العليا .

دراسة محمد جبريل (2017) واقع مقرر الصحة النفسية من المنظور الإسلامي بجامعة نيالا مقارنة مع كليات التربية في السودان، تتناول هذه الدراسة واقع مقرر الصحة النفسية من المنظور الإسلامي بجامعة نيالا مقارنة مع بعض كليات التربية في السودان، وهدفت الدراسة: إلى بيان أثر الفكر الغربي على التربية الإسلامية ومن ثم وضع تصور لدراسة مقرر الصحة النفسية من واقع التصور الإسلامي للإنسان والكون والحياة، واستخدام الباحثون المنهج الوصفي والتحليلي والمنهج المقارن، وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن واقع مقرر الصحة النفسية غلبت عليه التربية الغربية، وهذا الواقع في حاجة إلى التطوير ليوكب الوضع الاجتماعي الإسلامي في الوقت الراهن. مراعاة التأصيل الإسلامي في وضع منهج الصحة النفسية. تزويد الطلاب بالمعرفة التامة بمقرر الصحة النفسية من منظور إسلامي. ومن أهم توصيات الدراسة: إجراء بحوث لواقع مقررات العلوم التربوية بالجامعات السودانية، ورطها بالتأصيل المعرفي. ضرورة وضع مقرر الصحة النفسية في الكليات التي لا تدرس هذا المقرر. إضافة مقرر الصحة النفسية في الكليات التي لا يوجد فيها هذا المقرر.

دراسة : اشرف محمد على (2018) الاضطرابات النفسية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى عينة من ذوي الإعاقة البصرية بولاية الخرطوم. هدفت هذه الدراسة إلى معرفة نسبة انتشار الاضطرابات النفسية والمهارات الاجتماعية لدى المعاقين بصريا، ومعرفة العلاقة الارتباطية بين المتغيرين، والتعرف على الفروق في الاضطرابات النفسية بين المعاقين بصريا التي تعزى لمتغيري النوع وسبب الإعاقة. استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن، وتكون عينة الدراسة من (230) من المعاقين بصريا منهم (115) من الذكور و(115) من الإناث، وتراوحت أعمارهم بين (49-22) سنة، حيث تم اختيارهم بطريقة العينة القصدية. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: اتسام نسبة انتشار الاضطرابات النفسية: (القلق، الاكتئاب، الخوف المرضي) (بالارتفاع)، واتسام السمة العامة لمستوى المهارات الاجتماعية بالانخفاض، ووجود علاقة ارتباطية بين المهارات الاجتماعية والاضطرابات النفسية، ووجود فروق في الاضطرابات النفسية تعزى لمتغيري النوع وسبب الإعاقة، ووجود تفاعل بين النوع والمهارات الاجتماعية على الاضطرابات النفسية.

دراسة بكر ملبكة (2020) الصحة النفسية وعلاقتها بالتوافق الزوجي لدى المدرسات المتزوجات في مرحلة التعليم المتوسط والثانوي هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى وجود علاقة بين الصحة النفسية والتوافق الزوجي لدى المدرسات المتزوجات في مرحلة التعليم المتوسط والثانوي، ومعرفة مستوى الصحة النفسية والتوافق الزوجي لديهم، والكشف عن الفروق في الصحة النفسية والتوافق الزوجي بين المدرسات المتزوجات حسب سنوات الخبرة. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق أهداف الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من 60 مدرسة متزوجة من مرحلتَي التعليم المتوسط والثانوي. وقمّلت أداة الدراسة في استخدام مقياس الصحة النفسية ومقياس التوافق الزوجي. وأسفرت نتائج الدراسة على مايلي:

1. لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الصحة النفسية والتوافق الزوجي لدى أفراد عينة الدراسة.
2. يتميز أفراد عينة الدراسة بمستوى مرتفع من الصحة النفسية.
3. يتميز أفراد عينة الدراسة بمستوى مرتفع من التوافق الزوجي.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصحة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق الزوجي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

دراسة مجذوب احمد (2015) الصحة النفسية والذكاء الوجداني وعلاقتها ببعض المتغيرات دراسة على عينة من طلاب كلية مروى التقنية. هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين الصحة النفسية والذكاء الوجداني ، بالإضافة ال تأثير بعض المتغيرات(النوع التخصص الاكاديمي ، مستوى الدراسة) المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي ، تكونت عينة الدراسة من 100 طالب وطالبة (للعام الدراسي 2015-2014) نتائج الدراسة درجة الصحة النفسية والذكاء الانفعالي مرتفعة وكانت هنالك علاقة ارتباطية بين الصحة النفسية والذكاء الوجداني ، كذلك لا توجد فروق دلالة احصائيا في الذكاء الوجداني تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي.كما لاتوجد علاقة دالة احصائيا في مستوى الصحة النفسية تعزى لمستوى الجنس والتخصص.بينما ظهرت هذ الفروقفى متغير المستوى الدراسي وكانت لصالح المستوى الثاني .

التعقيب على الدراسات السابقة:

سيتم التعقيب على الدراسات السابقة من حيث العينة والهدف وأدوات الدراسة والنتائج لكل محور من المحاور السابقة على النحو التالي:

التعقيب على المحور الأول:

1. بالنسبة لعينة الدراسة:

تباينت عينات الدراسات السابقة فبعضها تناول طلاب المدارس كدراسة أميرة (2017) وشاهين (2014) وعواجة(2016) و sheik (2014) بينما كانت عينة دراسة النخالة (2017) على الأطفال.

2- بالنسبة للهدف:

تهدف بعض الدراسات إلى التعرف على العلاقة بين اضطراب ما بعد الصدمة ومتغيرات أخرى بينما بعض الدراسات هدفت لمعرفة فاعلية برامج علاجية، فدراسة النخالة (2017) هدفت للتعرف على العلاقة بين اضطراب ما بعد الصدمة والتفكير الاستدلالي والحكم الأخلاقي وهدفت دراسة عواجة(2016) للتعرف على العلاقة بين مستوى قلق ما بعد الصدمة والأفكار اللاعقلانية فيما هدفت دراسة أميرة(2017) إلى معرفة تأثير اضطراب ما بعد الصدمة على بعض الاضطرابات النفسية وهدفت دراسة شاهين(2014) إلى التعرف على فاعلية برنامج علاجي معرفي سلوكي في خفض حدة أعراض اضطراب ما بعد الصدمة بينما هدفت دراسة (2014) sheik إلى تحديد العوامل الديموغرافية الاجتماعية وعلاقتها باضطراب ما بعد الصدمة.

3- بالنسبة للأدوات والمنهج المستخدم:

استخدمت معظم الدراسات المنهج الوصفي الارتباطي عدا دراسة شاهين(2014) حيث أستخدم المنهج التجريبي بالإضافة للمنهج الوصفي وقد تعددت أدوات القياس بتعدد متغيرات الدراسات ففي دراسة النخالة(2017) استخدمت الباحثة مقياس اضطراب ما بعد الصدمة لبابينوس ونادر كما استخدمت الباحثة استبانة لجمع البيانات من إعدادها أما في دراسة أميرة (2017) فقد أستخدم مقياس الكرب والضغط من إعداد الباحثة وفي دراسة عواجة(2016) أستخدم مقياس كرب ما بعد الصدمة لبينيه ومقياس الأفكار

اللاعقلانية للريحاني أما في دراسة (sheik(2014) فقد استخدم مقياس الأحداث الصادمة ومقياس التوافق النفسي.

4- بالنسبة للنتائج:

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اضطراب ما بعد الصدمة ومتغيرات البحث الأخرى في دراسة كلاً من النخالة(2017) و(sheik(2014) فيما أشارت دراسة أميرة(2017) إلى عدم وجود تأثير أو فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد اضطراب ما بعد الصدمة ومتغيرات العمر أو الجنس أو المهنة وكذلك دراسة شاهين(2014) أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المتغيرات النفسية لدى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق المقياس أيضاً أظهرت دراسة عواجة(2016) وجود علاقة طردية ضعيفة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لمقياس كرب ما بعد الصدمة ومقياس الأفكار اللاعقلانية.

التعقيب على المحور الثاني :

بالنسبة لعينة الدراسة :

تباينت عينات الدراسات السابقة فبعضها تناول المديرين والمدرسين كدراسة ميزياني ومحمد فهيد (2019) بكير مليكة (2020) بينما كانت دراسة مجزوب (2015) على طلاب الجامعيين ودراسة اشرف محمد (2018) على عينة المعاقين .

بالنسبة للهدف:

تهدف بعض الدراسات الى العلاقة بين الصحة النفسية ومتغيرات اخرى بينما بعض الدراسات هدفت بيان اثر الفكرى الغربى على التربية الاسلامية .فدراسة ميزاني هدفت الى معرفة تأثير الضغط المهني على الصحة النفسية ، بينا دراسة الركيبي (2019) هدفت الدراسة الى التعرف على ابعاد الصحة النفسية لدى معلمى المرحلة الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظرهم واثر متغيرات (الجنس ، والمؤهل العلمى، وسنوات الخبرة) وهدفت دراسة مجزوب احمد (2015) الى معرفة العلاقة بين الصحة النفسية والذكاء الوجداني ، بالاضافة ال تأثير بعض المتغيرات(النوع التخصص الاكادemy ، مستوى الدراسة) . هدفت دراسة اشرف محمد (2017) إلى معرفة نسبة انتشار الاضطرابات النفسية والمهارات الاجتماعية لدى المعاقين بصريا، ومعرفة العلاقة الارتباطية بين المتغيرين، والتعرف على الفروق في الاضطرابات النفسية بين المعاقين بصريا التي تعزى لمتغيري النوع وسبب الإعاقة . دراسة بكير مليكة(2020) هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى وجود علاقة بين الصحة النفسية والتوافق الزوجي لدى المدرسات المتزوجات في مرحلة التعليم المتوسط والثانوي، ومعرفة مستوى الصحة النفسية والتوافق الزوجي لديهم، والكشف عن الفروق في الصحة النفسية والتوافق الزوجي بين المدرسات المتزوجات حسب سنوات الخبرة.

3- بالنسبة للأدوات والمنهج المستخدم:

استخدمت كل الدراسات المنهج الوصفي الارتباطي والمنهج الوصفي والمقارن ، وقد تعددت ادوات القياس بتعدد المتغيرات ، دراسة محمد فهيد الركيبي (2019) استخدم مقياس الصحة النفسية كوفي الذي عربه كوهين(1992) ،اما في دراسة اشرف (2018) استخدم مقياس الصحة النفسية ومقياس المهارات ، وفي

دراسة مجزوب احمد (2015) استخدم مقياس الصحة النفسية لكورنال ومقياس الذكاء الوجداني .

4- بالنسبة للنتائج:

اظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية الصحة النفسية ومتغيرات البحث الاخرى في دراسة كل من اشرف محمد على (2018) ودراسة بكير مليكة (2020) ، ودراسة مجزوب احمد (2015) توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الصحة النفسية والذكاء الوجداني بينما لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية للذكاء الوجداني في متغيرات الجنس و التخصص والمستوى الدراسي ودراسة محمد فهيد (2019) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) في متوسط استجابات افراد عينة الدراسة لدرجة توافر ابعاد الصحة النفسية لدى طلاب المرحلة تعزى لمتغير المؤهل العلمى ولصالح الدراسات العليا . وقد تم تطبيق الدراسة الحالية على عينة من السودانيين الفارين من الحرب وقد تم اختيار هذه العينة باعتبارها أكثر العينات تأثراً باضطراب ما بعد الصدمة. ومما يميز الدراسة الحالية أيضاً أنها تهدف إلى دراسة اضطراب ما بعد الصدمة وعلاقته بالصحة النفسية لدى عينة من عينة من السودانيين الفارين من الحرب بالقاهرة وتعتبر هذه اول دراسة حسب علم الباحثة .

الفصل الثالث:

اجراءات الدراسة الميدانية :

يشتمل هذا الفصل علي الإجراءات التي إتبعها الباحثة في الدراسة التطبيقية متناولاً تحديد مجتمع الدراسة التطبيقية، واختبار مفردات العينة الممثلة لهذا المجتمع ووصف خصائصها، مع بيان الأداة المستخدمة لجمع البيانات وكيفية التوصل إليها كما يتم توضيح المقاييس والأساليب الإحصائية التي تستخدم للدراسة وتحليل البيانات .

أولاً: منهج الدراسة:

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي حيث يعرف بأنه «أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد من خلال فترة أو فترات زمنية معلومة وذلك من أجل الحصول على نتائج علمية تم تفسيرها بطريقة موضوعية وبما ينسجم مع المعطيات الفعلية الظاهرة» (مقداد والفراء،2004).

ثانياً: مجتمع الدراسة :

تمثل مجتمع الدراسة في عينة من السودانيين الفارين من الحرب بجمهورية مصر العربية -القاهرة، والبالغ عددهم(255الف) سودانيا ، وركزت الباحثة على اختيار العينة من بعض الاحياء بمدينة القاهرة المتمثلة في مجتمع الدراسة .

ثالثاً: عينة الدراسة:

وصف العينة:

للخروج بنتائج موضوعية ودقيقة بقدر الإمكان حرصت الباحثة علي أن تكون العينة ممثلة لمجتمع الدراسة بكل تفاصيلها من حيث شمولها علي كالم الخصائص وفيما يلي التوزيع التكراري للبيانات الشخصية للوحدات المبحوثة والذي يعكس الخصائص الأولية لعينة الدراسة:

توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات : النوع		
النسبة	التكرارات	الفئات
34.7	17	ذكر
65.3	32	انثى
100.0	49	المجموع

توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات : العمر		
النسبة	التكرارات	الفئات
51.0	25	18-30
32.7	16	31-40
16.3	8	41-65
100	49	المجموع

رابعاً ادوات الدراسة : مقياس اضطراب ما بعد الصدمة من اعداد لدافيسون (1995)

مقياس الصحة النفسية المعدل تعرين ابوهين (1992)

ترميز أداة الدراسة:

حيث تم ترميز المتغيرات النوعية وذلك بإعطاء كل وصف أو صفة وزن يقابل تلك الصفة من خيارات مقياس ليكرت الثلاثي حتى يسهل التعامل مع تلك البيانات بواسطة الحاسب الآلي ، وذلك كالاتي :

جدول رقم (3) ميزان تقديري وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي

الاتجاه العام	المتوسط المرجح	الاستجابة
لا يحدث إطلاقاً	من 1 الى 1.66	بدرجة قليلة
أحياناً	من 1.67 الى 2.33	بدرجة متوسطة
دائماً	من 2.34 الى 3	بدرجة كبيرة

علية نستخدم المتوسط المرجح لاجابات المبحوثين علي الاسئلة باستخدام مقياس ليكرت الثلاثي بغرض معرفة اتجاه اراء المبحوثين حيث تم حساب الأوساط الحسابية المرجحة (الموزونة) المشاهدة من البيانات (الإستجابات) الفعلية، وذلك لاستخدام مفهوم الوسط الحسابي لوصف اتجاه (ميول) استجابات المبحوثين هل هو في الاتجاه الإيجابي أم السلبي للعبارة المعنية فإذا تم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي فإن الوسط الفرضي يساوي مجموع قيم المقياس على عددها $(3 \div 6) = 2$ حيث تتم مقارنة الوسط المشاهد لكل عبارة بالوسط الفرضي فإذا كان الوسط الحسابي المشاهد (الفعلي) للعبارة أكبر من الوسط الفرضي دل ذلك على موافقة المبحوثين على العبارة أي تحقق الموافقة لأن عبارات الموافقة تأخذ الوزن الأكبر والعكس صحيح تكمن أهمية المقاييس الوصفية في تحديد ميول أفراد العينة على عبارة أو فرض محدد ولكن بعد التأكد من أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية ما بين التكرارات المشاهدة والمتوقعة.

ثبات المقياس (الإستبانة) :

يقصد بالثبات استقرار المقياس وعدم تناقضه مع نفسه ، أي أن المقياس يعطي نفس النتائج باحتمال مساوي لقيمة المعامل إذا أعيد تطبيقه علي نفس العينة.
تم تطبيق ثبات المقياس علي أفراد العينة الاستطلاعية وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ وذلك علي النحو الآتي :

صدق المحكمين :

تم إجراء اختبار صدق المحتوي لعبارات المقاييس من خلال تقييم صلاحية العبارات من حيث الصياغة والوضوح حيث قام الباحث بعرض الإستبيان علي عدد من المحكمين الأكاديميين والمختصين في تخصص الدراسة والبالغ عددهم (5) محكم، لتحليل مضامين عبارات المقاييس ولتحديد مدي التوافق بين عبارات كل مقياس تم قبول وتعديل بعض العبارات، وبعد استعادة الاستبيان من المحكمين تم إجراء التعديلات التي اقترحت عليه، وبعد ذلك تم تصميم الإستبانة في صورتها النهائية .

صدق الإتساق الداخلي :

قامت الباحثة بتطبيق الإستبانة علي عينة استطلاعية مكونة من (20) مفردة من المفردات حيث تم حساب صدق الإتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الإستبانة مع الدرجة الكلية للفرضية التي تنتمي إليها هذه العبارة كما في الجداول التالية:

طريقة ألفا كرونباخ : Cranbach's Alpha

استخدمت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة كطريقة ثانية لقياس الثبات والجدول التالي يوضح ذلك:

حساب معامل الصدق عن طريق حساب الجزر التربيعي لمعامل (الفا) معامل الثبات كما يلي:

عدد القياسات	معامل الفا
30	0.86
31	0.88

حساب معامل صدق الاختبار من معامل الثبات كالآتي:

معامل الصدق = معامل الثبات (معامل الفا)

فان ذلك يعني إن صدق المقاييس يساوي أو لا يقل عن (0.92 و 0.94) علي التوالي وهي قيم قريبة جد من الواحد الصحيح مما يدل علي ان المقاييس تتمتع بدرجة عالية من الصدق إضافة إلى ذلك هذا يوضح أن شكل الاستبيان النهائي بصورة عامة يتمتع بثبات وصدق كبيرين ، هذا يعني أننا إذا طبقنا الدراسة باستخدام هذا الاستبيان بصورته الحالية على مجتمع مماثل مرة أخرى سوف نحصل على نفس النتائج بنسبة 92 % و 94 % وهي تمثل قيم معامل الصدق الكلية أي أن الاستبيان يفى الغرض الذي صُمم من أجله، على ضوء ذلك سيتم اعتماد المقياس بصورته النهائية الحالية لتطبيق الدراسة.

الجدول (4)

معاملات الارتباط و معامل ألفا كرونباخ لكل محاور الاستبيان

الرقم	المحاور	معامل الفا	معامل الارتباط
1	مقياس اضطراب ما بعد الصدمة	0.86	0.92
2	مقياس الصحة النفسية	0.88	0.94

يتضح من الجدول (4) أن معاملات الارتباط جميعها فوق (0.60) وهذا يدل علي أن الإستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات الداخلي لعبارتها مما يمكننا من الاعتماد علي هذه الاجابات في تحقيق أهداف الدراسة وتحليل نتائجها.

أسلوب التحليل الإحصائي المستخدم في الدراسة:

تم ترميز أسئلة الإستبانة ومن ثم تفرغ البيانات التي تم جمعها من خلال الإستبانة وذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) - Statistical Package for Social Scienc- es ومن ثم تحليلها من خلال مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة البيانات ونوع متغيرات الدراسة لتحقيق أهداف البحث وإختبار فروض الدراسة ولقد تم استخدام الأدوات الإحصائية التالية :

النسب المئوية والتكرارات والمتوسط الحسابي.

معادلة اختبار ت (T-Test) اختبارات الفروق بين متوسطين مجتمعين مستقلين Independent-

Samples T Test

تحليل التباين الاحادي One Way ANOVA**الفصل الرابع****عرض ومناقشة وتفسير تحليل النتائج :**

ستتناول الباحثة في هذا الفصل تحليل البيانات الأساسية للدراسة للتمكن من معرفة مدي تمثيلها لمجتمع الدراسة، وقد قامت الباحثة بترميز البيانات في شكل ارقام وادخالها في البرنامج، واجراء التحليل الإحصائي والوصفي الذي يعكس اتجاهات أفراد العينة تجاه عبارات فروض الدراسة ثم إختبار فرضيات الدراسة وذلك من خلال الاختبارات الآتية:

فروض الدراسة :**النتائج المتعلقة بالفرض الأول :**

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة بين اضطراب ما بعد الصدمة والصحة النفسية لدى عينة

السودانيين الفارين من الحرب

لأختبار الفرض تم حساب معامل الارتباط . عن طريق استخدام اختبار ارتباط بيرسون لإيجاد قيمة

معامل الارتباط وتحديد نوع العلاقة.

جدول رقم (5) : يوضح معامل ارتباط بيرسون و مستوى المعنوية.

قيمة معامل الارتباط	درجة الحرية	مستوى الدلالة
- 0.82	48	0.00

نلاحظ من النتائج الواردة في الجدول اعلاه أن قيمة معامل الارتباط . للاختبار بلغ (0.82). ومستوي الدلالة = (0.00) وهي قيمة داله احصائياً و سالبة مما يدل على وجود علاقة عكسية بين المتغيرين.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلاً من حسن (2010) توصلت إلى وجود علاقة دالة احصائياً وسالبة بين اضطراب ما بعد الصدمة والمتغيرات الأخرى فيما تختلف مع دراسة عواجة (2016) و sheik (2014) والتي توصلت الى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بالنسبة لاضطراب ما بعد الصدمة، كما اتفقت مع دراسة عواطف (2016). حيث توجد علاقة ارتباطية سلبية لاضطراب ما بعد الصدمة والمتغيرات الأخرى. الارتباط السلبي هو علاقة عكسية بين متغيرين بحيث يتحركان في اتجاهين متعاكسين ، كلما ازداد المتغير الاول نقص وقل المتغير الثاني ، وفي هذه النتيجة ارتفعت درجة اضطراب ما بعد الصدمة مما ادى الى انخفاض الصحة النفسية للعينة . وترى الباحثة أن هذه النتيجة طبيعية نسبة للتغيير الذي حدث لأفراد العينة المتضمن من خلال تركهم للبيئة التي اعتادوا عليها وتكيفوا مع طبيعتها وأساليب العيش فيها، أيضا لا شك أن للحروب نتائج مؤلمة منها النزوح وترك الموطن الأصلي والانتقال لبيئة جديدة تحتاج وقت للتأقلم مما قد يتسبب في ظهور بعض الاضطرابات النفسية ما أثبتته هذه الدراسة . ان الفرد المصدوم يمر بعدد من المراحل التي قد تكون سريعة ومتداخلة وهذه المراحل استنادا ل بركات (20069) وسمور واخرون(2013) المفاجآت بالحدث الصادم ، ولاتوجد فرصة لتجنه ، كذلك التوتر الشديد والشعور بالعجز وفقدان الثقة بالنفس ، أيضا الاستسلام للعجز وعدم ايجاد اسلوب للتعامل مع الموقف ، والتفكير في المساعدة ، كذلك استهلاك القوى ، والشك بقدرة الآخرين على المساعدة ، وبالتالي انخفض التوتر تدريجيا والاستسلام .

النتائج المتعلقة بالفرض الثاني :

السمه العامة لاضطراب ما بعد الصدمة مرتفعة لدى عينة السودانيين الفارين من الحرب لاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسط والانحراف والدرجة لاجابات المبحوثين نحو عبارات الاستبانة: جدول رقم () : يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية

الدرجة	العدد	النسبة المئوية	المتوسط	الانحراف المعياري
بدرجة كبيرة	0	0 %	0.0	0.0
بدرجة متوسطة	22	73 %	1.90	0.75
بدرجة منخفضة	8	27 %	1.38	0.49

يتضح من الجدول اعلاه توزيع درجات مستوى الاضطراب ما بعد الصدمة مرتفعة لدى عينة السودانيين الفارين من الحرب موزعة كالآتي: بدرجة كبيرة بنسبة (0 %) وبدرجة متوسطة بنسبة (73 %) بمتوسط بلغ (1.90) و بدرجة منخفضة بنسبة (27 %) بمتوسط بلغ (1.38)، من عدد أفراد العينة البالغ عددها (49)

مقياس اضطراب ما بعد الصدمة

جدول رقم (6): يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري والدرجة لكل عبارة

الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف	الدرجة
1	أغضب بسرعة	1.66	0.48	بدرجة ضعيفة
2	أصبحت حاد الطبع	1.79	0.56	بدرجة متوسطة
3	أبدو حزينا	2.00	0.71	بدرجة متوسطة
4	أقفز من مكاني عند سماع صوت الطائرات	2.93	0.26	بدرجة كبيرة
5	مزاجي أصبح	1.69	0.47	بدرجة متوسطة
6	أكره رؤية النيران المشتعلة	2.24	0.79	بدرجة متوسطة
7	أشعر بالخوف من أن تكرر الأحداث الحرب مرة أخرى	1.93	0.75	بدرجة متوسطة
8	أتضايق من وجودي مع الآخرين	1.90	0.77	بدرجة متوسطة
9	أعاني من عدم المبالاة بما يدور من حولي	2.10	0.82	بدرجة متوسطة
19	أعاني من الانطواء	1.38	0.49	بدرجة ضعيفة
11	غير مركز في اعمالي	2.21	0.62	بدرجة متوسطة
12	لاثق في الاخرين	2.48	0.69	بدرجة كبيرة
13	استرجع إحداث الحرب من وقت لآخر	1.59	0.73	بدرجة ضعيفة
14	أفكر في الانتقام	2.14	0.69	بدرجة متوسطة
15	أخاف من رؤية أشخاص يركبون الخيول	1.97	0.78	بدرجة متوسطة
16	أبقى بعيداً عن الأماكن التي تذكرنني بصدمة الحرب	1.90	0.77	بدرجة متوسطة
17	أشعر بالخوث عند سماعي صوت عالي مفاجئ	1.79	0.41	بدرجة متوسطة
18	أعاني صعوبة في النوم	2.48	0.63	بدرجة كبيرة
19	تراودني أفكار بعد الذهاب إلى المدرسة	2.48	0.69	بدرجة كبيرة
29	أشعر بالرجفة	1.76	0.69	بدرجة متوسطة

الرقم	العبرة	المتوسط	الانحراف	الدرجة
21	أخاف من الليل	2.55	0.63	بدرجة كبيرة
22	تتبايني صور، ذكريات، أفكار عن الأحداث	2.07	0.59	بدرجة متوسطة
23	صعوبة في الاستماع بالحياة والنشاطات اليومية	2.14	0.52	بدرجة متوسطة
24	أجد نفسي ميال للبكاء لأقل الأسباب	1.72	0.65	بدرجة متوسطة
25	لا أستطيع نسيان ما حدث	2.24	0.58	بدرجة متوسطة
26	لا أستطيع الشعور بالحب والانبساط	2.07	0.75	بدرجة متوسطة
27	أشعر بالاكئاب الدائم منذ التعرض للأحداث	1.55	0.63	بدرجة ضعيفة
28	أبذل جهدي لتجنب الحديث عن الأحداث	2.10	0.72	بدرجة متوسطة
29	فقدان الشهية للطعام بعد التعرض للأحداث	1.86	0.69	بدرجة متوسطة
30	فقدان الشهية للطعام بعد التعرض للأحداث	1.93	0.65	بدرجة متوسطة
	المتوسط العام	2.02	0.65	بدرجة متوسطة

يتضح من خلال الجدول السابق إن جميع أفراد العينة يوافقون علي العبارات بدرجة متوسطة بمتوسط عام (2.02)

يتضح من هذه النتيجة ان الاغلبية من العينة لديها اضطراب مابعد الصدمة بدرجة متوسطة ، والذي قد يتطور الى مستوى اعلى في الاضطراب في حالة عدم تقديم الاهتمام النفسى والاجتماعى والمادى لهذه الفئة ،التي فقدت مصدرا من مصادر الحياة التى لايمكن تعويضه باى مصدر اخر .وقد اكدت استجابات العينة على البيانات المضافة للمقياس ان التغير الذى اصاب حياة الاسرة صعب وقاسى ، واثر بدوره على جوانب حياتها كافة ومازالت تعاني من الحزن نتيجة فقدهم لمنازلهم وممتلكاتهم . ترى الباحث أن هذه النتيجة منطقية وتعود لاستعداد بعض أفراد عينة الدراسة احيانا لظهور اضطراب مابعد الصدمة وقد تؤدي الى اضطرابات في الصحة النفسية بسبب ذكريات الحرب وماتعرضت له افراد العينة من خوف وقلق مما ادى الى ترك منازلهم والفرار خارج السودان ، وايضا ماواجهته هذه العينة من معاناة اثناء السفر عن طريق المعابر وماشدهه البعض من معاملة قاسية اثناء العبور ، وقلة الغذاء والدواء والامن النفسى.

النتائج المتعلقة بالفرض الثالث :

السمة العامة للصحة النفسية منخفضة لدى عينة السودانيين الفارين من الحرب لاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسط والانحراف والدرجة لاجابات المبحوثين نحو عبارات الاستبانة:

جدول رقم (): يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية

الدرجة	العدد	النسبة المئوية	المتوسط	الانحراف المعياري
بدرجة كبيرة	٥	١٦ %	٢,٤٨	٠,٦٩
بدرجة متوسطة	٢١	٦٨ %	١,٩٧	٠,٨٢
بدرجة منخفضة	٤	١٣ %	١,٦٦	٠,٤٨

يتضح من الجدول أعلاه توزيع درجات مستوى الصحة النفسية منخفضة لدى عينة السودانيين الفارين من الحرب موزعة كالآتي: بدرجة مرتفعة بنسبة (16%) بمتوسط بلغ (2.48) وبدرجة متوسطة بنسبة (68 %) بمتوسط بلغ (1.97) و بدرجة منخفضة بنسبة (13 %) بمتوسط بلغ (1.66)، من عدد أفراد العينة البالغ عددها (49)

مقياس الصحة النفسية:

جدول رقم (): يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري والدرجة لكل عبارة

الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف	الدرجة
1	الصداع المستمر	1.31	0.47	بدرجة ضعيفة
2	الترفة والارتعاش	1.76	0.51	بدرجة متوسطة
3	حدوث أفكار سيئة	2.03	0.78	بدرجة متوسطة
4	الدوخان مع الاصفرار	2.03	0.73	بدرجة متوسطة
5	فقدان الرغبة أو الاهتمام بنفسى	1.28	0.45	بدرجة ضعيفة
6	الرغبة في انتقاد الآخرين	2.28	0.80	بدرجة متوسطة
7	الاعتقاد بأن الآخرين سيطرون علي أفكارى	1.72	0.70	بدرجة متوسطة
8	أعتقد بأن الآخرين مسؤولين عن مشاكلى	1.83	0.71	بدرجة متوسطة
9	الصعوبة في تذكر الأشياء	1.83	0.66	بدرجة متوسطة
10	الانزعاج بسبب الإهمال وعدم النظافة	1.45	0.63	بدرجة ضعيفة
11	يسهل استثارتي بسهولة	2.34	0.67	بدرجة متوسطة
12	الأم في الصدر والقلب	2.28	0.75	بدرجة متوسطة
13	الخوف من الأماكن العامة والشوارع	1.41	0.57	بدرجة ضعيفة
14	الشعور بالبطيء وفقدان الطاقة	1.79	0.77	بدرجة متوسطة
15	تراودني أفكار للتخلص من الحياة	1.97	0.78	بدرجة متوسطة
16	أسمع أصوات لا يسمعونها الآخرون	1.79	0.82	بدرجة متوسطة
17	أشعر بالارتجاف	1.76	0.44	بدرجة متوسطة
18	عدم الثقة بالآخرين	2.24	0.87	بدرجة متوسطة
19	فقدان الشهية	2.28	0.84	بدرجة متوسطة

الرقم	العبرة	المتوسط	الانحراف	الدرجة
20	البكاء بسهولة	1.45	0.51	بدرجة ضعيفة
21	الخجل وصعوبة التعامل مع الآخرين	2.07	0.70	بدرجة متوسطة
22	أشعر باني مقبوض أو مكبل	1.48	0.57	بدرجة ضعيفة
23	الخوف فجأة وبدون سبب محدد	1.79	0.49	بدرجة متوسطة
24	عدم المقدرة علي التحكم في الغضب	1.66	0.61	بدرجة ضعيفة
25	أخاف أن أخرج من البيت	2.00	0.60	بدرجة متوسطة
26	نقد الذات لعمل بعض الأشياء	1.93	0.53	بدرجة متوسطة
27	الألم في أسفل الظهر	1.52	0.63	بدرجة ضعيفة
28	أشعر بان الأمور لا تسير علي ما يرام	1.93	0.70	بدرجة متوسطة
29	أشعر بالوحدة	1.72	0.80	بدرجة متوسطة
30	أشعر بالحزن " الاكتئاب "	1.72	0.53	بدرجة متوسطة
	المتوسط العام	2.00	0.85	بدرجة متوسطة

يتضح من خلال الجدول السابق إن جميع أفراد العينة يوافقون علي العبارات بدرجة متوسطة بمتوسط عام (2.00)

من الملاحظ من هذه النتيجة الابعاد جميعها تتوافر لدى العينة بدرجة احيانا ، وبالتالي فان افراد العينة تعاني احيانا من اعادة صور وذكريات الحرب ، وقد يتعرضون احيانا لاعرض فسيولوجية من ضيق التنفس وسرعة دقات القلب عند تذكهم الاشياء التي مرت بهم اثناء الفرارمن الحرب .وهذا قد يعود ايضا الى استمرار ما يذكّر بصور واحداث الحرب نتيجة الازمة السودانية من احداث يومية واعلامية واخبار الشهداء والجرحى ، بالاضافة لعدم تقديم الدعم والعلاج النفسى لاغلب افراد العينة .كما ان طبيعة المجتمع السودانى تدفع الفرد لكبت مشاعره واطهار القوة والصمود ، ظنا من الافرد المحيطين بالفرد المصدوم ان ذلك قد يخفف عنه ألم فقد موطنه الاصلى ، وهذا لايساعد الفرد المصدوم عن التعبير عن حزنه وألمه وبالتالي تستمر اعراض الاضطراب جميعها لديه من اعادة الخبرة والاستثارة .

النتائج المتعلقة بالفرض الرابع :

توجد فوق ذات دلالة احصائية لاضطراب ما بعد الصدمة والصحة النفسية تعزى لمتغير النوع لدى عينة السودانيين الفارين من الحرب

للإجابة عن هذا السؤال استخدمت الباحث اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين Independ-
 ent-t-test ويوضح الجدول رقم () نتائج فحص الفرضية :
 الجدول يوضح نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين

الاستنتاج	مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة (ت)	انثى		ذكر	
				الانحراف المتوسط	الانحراف	الانحراف المتوسط	الانحراف
غيردالة احصائياً	0.359	47	0.488	0.320	2.052	0.376	1.952

* دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة (ت) المحسوبة = (0.488) ومستوى الدلالة الاحصائية = 0.359 ودرجة حرية 47 وهي قيمة غير داله احصائياً عند ومستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) نستنتج من ذلك انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية لاضطراب ما بعد الصدمة والصحة النفسية تعزى لمتغير النوع لدى عينة السودانيين الفارين من الحرب

تري الباحثة بان الذكور ظاهريا اكثر تحملا للاضطراب من الاناث ولكن لاتوجد فروق دالة احصائيا ، وهو ما يعكس نفس مستوى درجة الاضطراب بالنسبة للذكور والاناث ، ولا يوجد اختلاف في مستوى الصحة النفسية ، وقد يعود ذلك الى معايشة الحدث لكل من الذكور والاناث لذلك جاءت النتيجة بان لاتوجد فروق بين الجنسين ، اضطراب ما بعد الصدمة يحدث عندما تستمر ذكريات حدث مزعج للغاية في العودة مرارا وتكرارا ويستمر من شهر ويمكن ان يستمر فترة اطول بكثير وقد تكون هذه ذكريات مخيفة ومزعجة . تشمل الاعراض الاتيه : ذكريات متكررة وغير مرغوب فيها ، كما تكون الكوابيس حول الحدث شائعة ، صعوبة النوم ، الرعب بسهولة او الخوف دائما من الخطر ، نوبات من الغضب ، اغلب من يرون بهذه الاعراض قد يصابون بصعوبة مؤقته في التكيف وسوء التوافق وهنا ينخفض مستوى الصحة النفسية للفرد .

النتائج المتعلقة بالفرض الخامس :

توجد فروق ذات دلالة احصائية لاضطراب ما بعد الصدمة والصحة النفسية تعزى لمتغير العمر لدى عينة من السودانيين الفارين من الحرب.

للاجابة على هذا السؤال استخدمت الباحثة تحليل التباين الاحادي One Way ANOVA

ويوضح الجدول رقم () نتائج تحليل التباين الاحادي

الاستنتاج	الدلالة الإحصائية	(ف) المحسوبة	متوسط الدرجات	درجة الحرية	مجموع الدرجات	التقديرات
غير دالة احصائياً	0.717	0.133	0.164	2	0.014	بين المجموعات
			1.102	46	4.813	خلال المجموعات
				48	4.827	المجموع

قيمة (ف) دالة عند 0.05

من الجدول أعلاه يتضح أن (ف) المحسوبة = 0.133 و مستوى الدلالة = 0.717 ودرجة الحرية = 48 وهي غير دالة احصائياً عند ومستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) وبذلك نستنتج انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية لاضطراب ما بعد الصدمة والصحة النفسية تعزى لمتغير العمر لدى عينة من السودانيين الفارين من الحرب.

تدرج اعراض اضطراب ما بعد الصدمة تحت اربعة أنواع : الذكريات الملحة ، والتجنب ، والتغيرات السلبية في التفكير والمزاج ، والتغيرات في ردود الفعل الجسدية والعاطفية ، وتختلف الاعراض بمرور الوقت من شخص الى اخر ، ولكن جاءت النتيجة بان لا توجد فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير العمر وذلك لان حرب السودان تسببت في خسائر فادحة في ارواح السودانيين والبنية التحتية ، وصارح السودان سلسلة الازمات التي لم يسبق لها مثيل مجتمعة ، فقد تسببت الحرب في فرار ونزوح ملايين من الاشخاص الى دول الجوار ، مما ترتب عليه حدوث اضطراب في الصحة النفسية لكل الاعمار في عينة الدراسة وذلك نسبة لحدوث اضطراب ما بعد الصدمة نسبة لحدث الصادم وهي حرب السودان .اضطراب ما بعد الصدمة يحدث لجميع الاعمار ويعانى منه البالغون ، والاطفال ، وكبار السن ، ولكن بنسب متفاوتة وقد يعانون من مشاعر العزلة والتهيج والشعور بالذنب ، وقد يعانون ايضا من مشاكل النوم ، مثل الارق ، ويجدون صعوبة في التركيز ، غالبا ماتكون هذه الاعراض شديدة ومستمرة بدرجة كافية ليكون لها تأثير كبير على حياة الشخص اليومية.

الفصل الخامس النتائج والتوصيات :

اولا : النتائج :

1. توجد علاقة داله احصائياً سالبة بين اضطراب ما بعد الصدمة والصحة النفسية لدى عينة من السودانيين الفارين من الحرب..
2. مستوى الاضطراب ما بعد الصدمة مرتفعة لدى عينة السودانيين الفارين من الحرب .
3. مستوى الصحة النفسية منخفضة لدى عينة السودانيين الفارين من الحرب.
4. لا توجد فوق ذات دلالة احصائية لاضطراب ما بعد الصدمة والصحة النفسية تعزى لمتغير النوع لدى عينة السودانيين الفارين من الحرب
5. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية لاضطراب ما بعد الصدمة والصحة النفسية تعزى لمتغير العمر لدى عينة من السودانيين الفارين من الحرب

ثانيا : التوصيات:

- في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، يمكن تقديم التوصيات التالية:
1. ضرورة الاهتمام بالمحاضرات والندوات وعقد اللقاءات بهدف تحقيق الطمأنينة النفسية لعينة السودانيين الفارين من الحرب .
 2. قيام المؤسسات الحكومية المعنية بدورها في تخفيف أعراض الأحداث الصادمة لعينة السودانيين الفارين من الحرب وتخفيف نفقات السكن والاعاشة .
 3. تقديم برامج للدعم النفسي للأفراد الذين يعانون من اضطراب ما بعد الصدمة من عينة السودانيين الفارين من الحرب ..

4. ضرورة توسيع الخدمات في مجال الإرشاد والعلاج النفسي وتفعيله والاستفادة منه كأسلوب علاجي ووقائي(الإرشاد وقت الأزمات).
5. القيام بتوفير وظائف ومصادر دخل لعينة السودانيين الفارين من الحرب المتواجدين بالقاهرة للتخفيف من أعراض اضطراب الأحداث الصادمة .

الهوامش:

أولاً: القرآن الكريم

ثانياً: السنة النبوية

- (1) أبو نجيله، سفيان (2001). مقياس الخبرات الصادمة، مركز البحوث الإنسانية والتنمية الاجتماعية، غزة، فلسطين.
- (2) أميرة، محمد (2017). تأثير اضطراب كرب ما بعد الصدمة على بعض الاضطرابات النفسية لدى سكان مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، الرياض.
- (3) زهران، حامد (1978). الصحة النفسية والعلاج النفسي، القاهرة: عالم الكتب.
- (4) الحواجري، أحمد (2003). مدى فاعلية برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من آثار الصدمة النفسية لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي في محافظة غزة (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.
- (5) حسن، براء (2010). اضطراب ما بعد الضغوط الصدمية وعلاقته بالضبط الذاتي لدى طلبة الجامعة، مجلة العلوم النفسية، 201-222.
- (6) الخطيب، محمد (2011). المشكلات السلوكية عند الأطفال، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- (7) طه، أحمد (2012). اضطراب ما بعد الصدمة وعلاقته بالتوجه للإنجاز والهناء النفسي الاجتماعي لدى عينة من مصابي ثورة 25 يناير 2011 (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة المنار، العراق.
- (8) يونس، محمود (2005). مدى فاعلية أسلوب الاسترخاء العضلي في خفض مستوى أعراض اضطراب ما بعد الصدمة النفسية لدى عينة من الطلبة في الجامعة الأردنية. مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية. عمان، الأردن.
- (9) يعقوب، غسان (1999). سيكولوجيا الحروب والكوارث ودور العلاج النفسي «اضطراب ما بعد الصدمة». بيروت. لبنان. دار الفارابي.
- (10) قوته، سمير. (2006). علم النفس الكلينيكي. غزة، فلسطين، مكتبة آفاق.
- (11) مياسا، محمد (1997). الصحة النفسية والأمراض النفسية والعقلية وقاية وعلاج، بيروت: دار الجيل.
- (12) عواجة، علا (2016). اضطراب كرب ما بعد الصدمة وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى المراهقين المهدمة بيوتهم في العدوان الإسرائيلي على غزة عام 2014 (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.
- (13) شاهين، عمر (2014). مدى فاعلية كلاً من برنامج العلاج المعرفي السلوكي وعلاج العقل والجسم في خفض حدة أعراض اضطراب ما بعد الصدمة والأعراض المصاحبة والمحددة بالقلق والاكتئاب (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.
- (14) ثابت، عبد العزيز (2006). الخبرات النفسية الصادمة عوامل الخطر والحماية، غزة، فلسطين، مكتبة آفاق.
- (15) ثابت، عبد العزيز (2012). الخبرات النفسية الصادمة (ردود أفعال وتدخل)، جامعة القدس، غزة، فلسطين.

- (16) النخالة، أفنان (2017). اضطراب ما بعد الصدمة وعلاقته بالتفكير الاستدلالي والحكم الأخلاقي لدى عينة من الأطفال في قطاع غزة (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.
- (17) الخالدي ، اديب محمد(2019) الصحة النفسية (ط3) عمان - الاردن- دار وائل للنشر والتوزيع.
- (18) الداھري ، صالح حسن (2005) مبادئ الصحة النفسية، ط1) عمان - الاردن ،دار وائل للنشر والتوزيع
- (19) الزبيدي، كامل علوان (2007) دراسات في الصحة النفسية ، عمان -الاردن، مؤسسة الوراق للنشر .
- (20) القريضي ، عبدالطلب امين (2003) في الصحة النفسية (ط3) القاهرة جمهورية مصر العربية ، درا الفكر العربي .

المراجع الأجنبية:

- (1) American Psychiatric Association(1994). Diagnostic Statistical Manual Of Mental Washington. D.C.
- (2) Davidson, J. R. T., Book, S. W. & Colket, J. T. (1995). Davidson Self-Rating PTSD Scale. Available from Multi-Health Systems, Inc., 908 Niagara Falls Boulevard, North Tonawanda, NY 141
- (3) Roberts, A.L, Gilman, S.E, Breslau, J, Breslau, N, & Koenen, K.C, (2011)..
- (4) Sheik, T. Mohammed, A. Agunbiade, S. Ike, S. William, N. & Adekeye, O. (2014). Psych trauma, Psychosoical adjustment, and symptomatic post – traumatic stress disorder among internally displaced person in Kadunamm, Northwestem Nigerian Clinical Services, Federal Neuropsychiatric Hospital, Kaduna, Nigeria.
- (5) Suvak, M.K. & Barrett, L.F. (2011). Considering PTSD from the perspective of brain processes: A psychological construction approach. Journal of Traumatic Stress, 24

الاثار النفسية والاجتماعية للمهجرين قسرياً من حرب الخرطوم أبريل 2023م (دراسة حالة محلية شندي)

كلية التربية جامعة شندي

د. الطيب حمد الزين عبدالله عثمان

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة للتعرف على جريمة التهجير القسري التي تعرض لها سكان ولاية الخرطوم، نتيجة للحرب التي اندلعت في الخرطوم ، وكذلك التعرف على آثارها النفسية والاجتماعية، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، مجتمع الدراسة: يشمل جميع المهجرين قسراً عن ولاية الخرطوم والمقيمين بمحلية شندي ووحداتها الريفية، لا تتوافر إحصائية دقيقة بعددهم نتيجة عدم الاستقرار، واستمرار تدفق المهجرين قسراً. شملت عينة الدراسة 104 نازح من المهجرين قسراً عن الولاية، أخذت بالطريقة العشوائية البسيطة، الأدوات التي استخدمت: المقابلة التي أعدها الباحث للتعرف على الآثار النفسية والاجتماعية للتهجير القسري، واعتماد التقارير الموثقة للمنظمات الأممية للوقوف على حجم وأنواع الانتهاكات التي ارتكبت أثناء الحرب في الفترة من (15 أبريل 2023 - 6 سبتمبر 2023م) ، تم تحليل البيانات وصفيًا باستخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري. توصلت إلى عدد من النتائج منها أن الحرب في الخرطوم أسهمت في تهجيرهم قسراً كنازحين داخل السودان وخارجه، كما توصلت إلى أن الهجرة القسرية خلفت آثاراً نفسية تمثلت في: القلق، الإحباط، المخاوف، الاكتئاب، صعوبة النوم، ضعف خدمات الصحة النفسية. وأثاراً اجتماعية تمثلت في: تفكك النسيج الاجتماعي، التفكك الأسري، ضعف الخدمات الاجتماعية، عدم وجود فرص بديلة للعيش، تصدع العلاقات الاجتماعية، ضعف المساندة الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: التهجير، القسري، النازحين، اللاجئين.

The psychological and social effects of forced displacement of Khartoum war (April 2023) (Case study of Shendi locality)

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

Abstract:

This study aimed at investigating the crime of forced displacement of Khartoum State population, as a result of Khartoum war, and to reveal its psychological and social effects. The researcher used the analytical descriptive method. Participants consisted of (104) emigrants from Khartoum State, chosen by the simple random method. The tools that were used are: Interview prepared by the researcher to meas-

ure the psychological and social effects of forced displacement, and the documented reports of International Organizations to show the size and the types of violation during the war in the period from (15 April – 6 September 2023). The data was analyzed descriptively using the means and standard deviations. The study has come to the following results: war in Khartoum resulted in forced displacement in both inside Sudan and abroad. Also the study revealed that the forced displacement has left many psychological effects such as: anxiety, frustration, phobia, depression, sleeping difficulties, and shortage of mental health services. Also many social effects such as: weakening social and family ties, limited social services, unemployment, crack of social relationships, and shortage of social support.

Key words: displacement, Forced, emigrants.

مقدمة:

يعد التهجير القسري من أشد الجرائم التي عانت منها البشرية في الماضي والحاضر ومن أكثر الجرائم إيلاًماً للنفس الإنسانية لما تتضمنه من اقتلاع الإنسان من جذوره وماضيه وحاضره الذي يعيشه، ولقد كان التهديد بالتهجير القسري أحد معالم نذر المستكبرين لارتكاب الجريمة، فلقد أورد القرآن الكريم على لسان مشركي مدين إلى نبيهم شعيب عليه السلام: (قَالَ الْمَلَأُ الَّذِينَ اسْتَكْبَرُوا مِنْ قَوْمِهِ لِنُخْرِجَنَّكَ يَا شُعَيْبُ وَالَّذِينَ آمَنُوا مَعَكَ مِنْ قَرْيَتِنَا أَوْ لَتَعُوذُنَّ فِي مِلَّتِنَا قَالَ أَوَلَوْ كُنَّا كَارِهِينَ) (الأعراف: 88). أي أنهم توعده ومن معه بالنفي من القرية أو الإكراه للرجوع. وغالباً ما تُرتكب هذه الجريمة أثناء الحروب، أو نتيجة لمحاولة المحتل تغيير الطابع الديموغرافي أو التاريخي لمنطقة معينة يقوم باحتلالها، أو نتيجة من النزاعات المسلحة، كما يمكن أن تكون هذه الجريمة بسبب أو نتيجة لحرب أهلية داخلية تسعى فيها السلطة الحاكمة لمواجهة تمرد أو عصيان داخلي فتقوم بمحو الطابع التاريخي لسكان منطقة معينة والقضاء على الروابط القومية أو العرقية أو الاثنية أو الدينية القائمة بينهم خلال تشتيتهم وهدم منازلهم وبث الذعر فيما بينهم لإجبارهم على الرحيل من خلال المجازر الدموية التي ترتكبها والتنكيل بالسكان وتعريض حياتهم للخطر. وجريمة التهجير القسري ليست من الجرائم الحديثة أو الطارئة على الحياة البشرية، بل هي قديمة قدم الإنسان نفسه وستبقى مستمرة ما دام هناك صراع بين البشر على السلطة والموارد والثروة، لكنها كانت قديماً بدون عقاب، وكان المهزوم يخضع لإرادة المنتصر في كل شيء، غير أن تطور المجتمع الدولي في سعيه للحد من الآثار الناشئة عن الحروب وتخفيف الآلام عن البشرية، وتسليط الضوء على آثارها المتمثلة في النزوح الداخلي وطلب اللجوء، دفعته إلى تجريم التهجير القسري وصولاً إلى تشريع قانوني جنائي دولي يعاقب هذه الجريمة⁽¹⁾. والنزوح القسري أخذ في الارتفاع على مستوى العالم، ففي عام 2020م، تسببت النزاعات المسلحة والكوارث في 40.5 مليون حالة نزوح داخلي جديدة في 149 بلداً، ونزح 9.8 مليون شخص داخلياً بسبب النزاع والعنف. وتشير التقديرات إلى أن 26.3 مليون شخص هم من اللاجئين⁽²⁾.

إن حالات النزاعات المسلحة الداخلية التي تتسم بتواجد المقاتلين وسط السكان، هي الأكثر شيوعاً في الوقت الراهن، وتؤدي إلى سرعة انهيار الهياكل الأمنية والاقتصادية والاجتماعية والتي من شأنها زيادة معدلات الهجرة القسرية، غير أن خطورة التهجير القسري تكمن في انصافه بالجماعي في أغلب حالاته وأشكاله، مما يشكل تغيير واضح في التركيبة السكانية الناتجة بسبب الاختلاط والعمل مبدأ التأثير على المستويات كافة. وتحمل مغادرة الوطن والسكن في مجتمع جديد في طياتها معاناة متعددة الأبعاد تتمثل في ضغوطات نفسية واجتماعية وثقافية واقتصادية خاصة لذوي الاستعداد المسبق، تتطلب درجة مرتفعة من المرونة النفسية والصمود النفسي لمواجهة التحديات الجديدة،

مشكلة الدراسة:

لقد فجع الشعب السوداني وخاصة المقيمين بولاية الخرطوم منتصف أبريل 2023م باشتباكات ومواجهات عسكرية مسلحة بين الجيش وقوات الدعم السريع، وتعرض المواطنين المدنيين العزل بولاية الخرطوم للهجوم في منازلهم، عنوة باستخدام السلاح والضرب والقتل والتعذيب والخطف والاعتصام ونهب الأموال والممتلكات، الأمر الذي أدى لتهجيرهم قسرياً خارج الولاية بحثاً عن ملاذ أمن، غير مناطق النزوح تشكو هي نفسها من ضعف الخدمات الضرورية كالكهرباء والماء المستوصفات الصحية، وهذا ما أدى إلى تفاقم المشكلات الصحية والنفسية والاجتماعية، تسببت في إحداث تأثيرات كبيرة على المدنيين النازحين ولا سيما على الأسرة حيث القتل والتشريد والتهجير والتفكك والعنف والانتهاكات الجنسية التي كانت لها انعكاسات وتأثيرات قاسية عليهم، ونظراً لخطورة هذه المشكلة تداعياتها النفسية والاجتماعية، لما يلحق بالعوائل المهجرة قسرياً، حاولت هذه الدراسة أن تضع صورة للمسؤولين ومنظمات المجتمع المدني ليتسنى لهم الوقوف على هذه الظاهرة والآثار المترتبة عليها، وعليه فإن مشكلة الدراسة تتلخص في السؤال الرئيس التالي: ما حجم وأنواع الانتهاكات التي مورست ضد المدنيين وأدت إلى التهجير القسري بمجتمع الدراسة؟ وعنه تنبثق الأسئلة الفرعية التالية:

أ/ ما هي أهم الآثار النفسية التي يتعرض لها المهجرين قسرياً عن ولاية الخرطوم؟

ب/ ما هي أهم الآثار الاجتماعية التي يتعرض لها المهجرين قسرياً عن ولاية الخرطوم؟

أهداف الدراسة:

التعرف حجم وأنواع الانتهاكات التي تعرض لها سكان ولاية الخرطوم وأدت إلى تهجيرهم قسرياً.

الكشف عن أهم الآثار النفسية التي لحقت بالمهجرين قسرياً عن ولاية الخرطوم.

الكشف عن أهم الآثار الاجتماعية التي لحقت بالمهجرين قسرياً عن ولاية الخرطوم.

أهمية الدراسة:

تعد دراسة ظاهرة التهجير القسري ذات أهمية كبيرة، ذلك لأنها خارجة على أعراف المجتمع السوداني المتسامح مع كل الشعوب ناهيك مع أفرادها، وأنها طالت شريحة كبيرة من أفراد المجتمع السوداني، واضطر 5.1 مليون فرد مدني بولاية الخرطوم لا علاقة له بالصراع حسب التقارير المبلغ عنها بواسطة المنظمة الدولية لحقوق الإنسان إلى التهجير القسري داخل أو خارج السودان حتى مطلع سبتمبر 2023م. كما تأتي أهميتها من عظم الانتهاكات التي تعرض لها سكان ولاية الخرطوم وكانت ذات دوافع متعددة كما وثقت له منظمات حقوق الإنسان. وتأتي أهميتها من خلال استمرار تدفق ومعاونة المهجرين قسراً للنزوح الداخلي

للولايات القريبة أو البعيدة من الخرطوم، أو اللجوء خارج الوطن لدول الجوار منذ نشوب الحرب حتى الآن وهي تدخل في شهرها السادس، من الآثار الخطيرة التي تخلفها على بنية المجتمعات وتركيبها السكانية وآثارها الاقتصادية والنفسية والاجتماعية والصحية، وتأتي الأهمية من أن معظم الدراسات السابقة ركزت على الهجرات الداخلية والخارجية للمناطق الجاذبة وهجرة العقول والكفاءات خارج الوطن.

أسئلة الدراسة:

ما حجم وأنواع الانتهاكات التي مورست ضد سكان ولاية الخرطوم وأدت إلى تهجيرهم قسرياً؟
ما هي أهم الآثار النفسية التي يتعرض لها المهجرين قسراً عن ولاية الخرطوم بسبب الحرب؟
ما هي أهم الآثار الاجتماعية التي يتعرض لها المهجرين قسراً عن ولاية الخرطوم بسبب الحرب؟

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: أهم الآثار النفسية والاجتماعية للتهجير القسري حرب الخرطوم نموذجاً.
الحدود البشرية: المهجرين قسراً عن ولاية الخرطوم.
الحدود الزمانية: من 15 أبريل - 6 سبتمبر 2023م
الحدود المكانية: ولاية الخرطوم.

المفاهيم والمصطلحات:

الآثار النفسية:

تعرفها سناء محمد جعفر بأنها: «النتائج التي تتمخض عن الظواهر الاجتماعية التي يعيشها الانسان والتي تؤثر في حالته النفسية وتؤثر في شخصيته تأثيراً واضحاً من شأنها أن تقود الفرد إما للتصدع أو التفكيت والتداعي نتيجة الظاهرة التي يتعرض لها»⁽³⁾.
وإجرائياً يعرفها الباحث بأنها الدرجة التي يتحصل عليها أفراد العينة من خلال استجاباتهم على أسئلة أبعاد الآثار النفسية التي طرحت في المقابلة.

الآثار الاجتماعية:

يعرفها Munn, N, L ، على أنها: «النتائج التي يلتمسها الإنسان نتيجة وجود حوادث ووقائع تؤثر في المجتمع والحياة الاجتماعية وهذه الآثار يمكن الاحساس بها ومشاهدتها وتسجيلها»⁽⁴⁾.
وإجرائياً يعرفها الباحث بأنها الدرجة التي يتحصل عليها أفراد العينة من خلال استجاباتهم على أسئلة بعد الآثار الاجتماعية التي طرحت في المقابلة.

التهجير القسري:

التهجير لغة:

من (الهِجْرُ) التَّرك، وبابه نصر، و (الهجرة) (المهاجرة) من أرض إلى أرض ترك الأولى للثانية،⁽⁵⁾. وقوله تعالى: (وَقَالَ الرَّسُولُ يَا رَبِّ إِنَّ قَوْمِي اتَّخَذُوا هَذَا الْقَرْعَانَ مَهْجُورًا)، (سورة الفرقان: 30)، أي متروكاً، (تفسير القرطبي). وردت كلمة تهجير في قاموس أكسفورد بصيغة Deport، أبعد، Deportation تهجير، Deportee مُبْعَد، ويعتقد أن كلمة التهجير وردت بصيغة إجلاء في (الأكدية GLLATU) في النصوص والتي تعني نقل السكان من منطقة إلى أخرى والتي غالباً ما تتسم بالعنف والقوة،⁽⁶⁾.

والتهجير اصطلاحاً:

هو « النزوح الإجباري للسكان بصورة فردية أو جماعية لأسباب طبيعية أو اقتصادية أو سياسية قاهرة، يترتب عليها تغيير محل الإقامة بصورة مؤقتة أو دائمة، (7)». أي أنه انتقال قسري بسبب صراعات داخلية تدفع الأفراد والأسر لمغادرة أماكن إقامتهم الأصلية، والتوجه إلى أماكن توفر لهم قدراً أكبر من الأمن وشروط الاستقرار».

التهجير بالمعنى السياسي: هو « سياسة إكراه وتشريد وإرغام على مغادرة مسكن أو بلد من جراء حرب أو نزاع مسلح أو فتنة سياسية » مخططات تهجيرية وتطهير عرقي».

ومفهوم التهجير Displacement :

هو « الانتقال من منطقة إلى أخرى دون رغبة أو اختيار من المهاجرين، حيث تجبر السلطات بعض الأفراد على النزوح أو طرد فرد أو جماعات دون تحديد مكان محدد يذهبون إليه كالهجرات التي تمت إبان حكم هتلر والحركة النازية»،⁽⁸⁾ كما يعرف التهجير بأنه: « انتقال السكان تحت ضغط من الدولة أو الولاية أو قوة عسكرية، ولا يستطيع المهاجر اتخاذ قرار الهجرة كما لا يستطيع تحديد موطن الإقامة الجديد»،⁽⁹⁾.

والتهجير القسري اصطلاحاً:

هناك بعض المصطلحات تعبر عن مفهوم واحد إذ أن مصطلح التهجير القسري Forcibly dis-place يرادف الترحيل أو التنقل القسري Deport or forcibly transferred⁽¹⁰⁾، وعند الرجوع إلى معاجم اللغة وجدنا أن التهجير القسري له المعني الواسع يستوعب جميع المصطلحات التي تم ذكرها، إذ اجتمعت فيه دلالتا الزمان والمكان، ويعرف بعض الفقهاء التهجير القسري بأنه: « نقل السكان المدنيين من وإلى أماكن غير أماكنهم الأصلية» أو هو « إبعاد المدنيين من منطقة محتلة إلى منطقة أخرى، ويعتبر الإبعاد داخلياً إذا نقل الأشخاص المرحلين إلى موقع آخر من البلد نفسه،⁽¹¹⁾.

منهجية الدراسة:

المنهج: استخدم الباحث المنهج الصفي التحليلي وذلك لمناسبته لمثل هذه الدراسات. العينة: شملت (104) نازحاً، تراوحت أعمارهم بين 20 - 55 سنة، قدموا من مناطق الخرطوم الثلاث أم درمان، بحري والخرطوم. واستقروا في محلية شندي، وقد عانى الباحث في الوصول لعينات من النساء بسبب الروع وعدم الأمان الذي تركته في نفوسهن وصعوبة التعاطي مع بعض الأسئلة. أدوات الدراسة: للوصول إلى نتائج الدراسة تم استخدام المقابلة المغلقة في بعض الأسئلة، والمفتوحة في بعضها الآخر التي أعدها الباحث، اشتملت على 12 فقرة موزعة على بعدين، الأول: الآثار النفسية والتي حوت 6 فقرات، والآثار الاجتماعية حوت 6 فقرات كما تم الحصول على بعض النتائج خاصة بعد الانتهاكات في الاعتماد على ما وثقته المنظمات الأممية في تقاريرها المعتمدة والتي نشرت على الانترنت نتيجة متابعتها ومراقبتها للأوضاع عن كثب، وما تناقلته وسائل الاعلام المحلية والعالمية والميديا.

المبحث الأول:

التهجير القسري المفاهيم.. والانتهاكات .. والنتائج المترتبة عليه:
في حين يرى آخرون أن مفهوم التهجير القسري وتحديد معناه يختلف في حالة النزاعات المسلحة

الدولية عن حالة النزاعات المسلحة الداخلية، ففي الحالة الأولى يعرف بأنه: « عمليات النقل القسرية الفردية أو الجماعية وترحيل الأشخاص المقيمين في المناطق المحتلة إلى أراضي سلطة الاحتلال أو الأراضي التابعة لأي دولة أخرى سواء كانت محتلة أم لا بصرف النظر عن الوقائع،⁽¹²⁾. أما في الحالة الثانية فهو عبارة عن: « اجبار مجموعة من السكان تقيم بصورة قانونية على أرضها وفي ديارها، على الانتقال إلى منطقة أخرى ضمن الدولة نفسها أو خارجها بناءً على منهجية أو تخطيط أو إشراف الدولة أو الجماعات التابعة لها أو جماعات أخرى في مسعى للتطهير يقوم على اساس التمييز العرقي أو الاثني أو القومي أو الديني أو حتى التوجه السياسي في تلك المنطقة التي يتم إبعاد السكان منها،⁽¹³⁾. وتنطوي معظم عمليات التهجير القسري غالباً على جلب مستوطنين يحلون محل السكان الأصليين الذين تم تهجيرهم ويقطنون في نفس مساكنهم، وقد يكون المستوطنون الجدد من نفس البلد أو خارجها، إلا أنهم يختلفون عنهم في العرق أو الطائفة أو غيرها من الأسباب التي دعت إلى تهجيرهم وبالتالي الاستيلاء على مساكنهم وإشغالها بدون عقد أو إذن مسبق،⁽¹⁴⁾.

التهجير القسري في القانون الدولي هو «ممارسة تنفذها حكومات أو قوي شبه عسكرية، أو مجموعات عرقية أو دينية أو مذهبية، بهدف إخلاء أراضي وإحلال مجاميع سكانية بدلاً عنها». ولقد عرفت الفقرة (17) من التقرير التحليلي للأمين العام للأمم المتحدة عام 1992م المشردين قسراً داخل دولهم بأنهم: « الأشخاص الذين أُجبروا على الفرار بأعداد كبيرة من مساكنهم على نحو مفاجئ وغير متوقع نتيجة لنزاع مسلح، أو اضطرابات داخلية، أو انتهاكات مستمرة لحقوق الإنسان، أو كوارث طبيعية أو من صنع الإنسان وما زالوا بدولهم»،⁽¹⁵⁾.

يخلص الباحث مما تقدم أن التهجير القسري هو إجبار الشخص أو الأشخاص على ترك منازلهم وتغيير إقامتهم، والنزوح داخل أو خارج الدولة بحثاً عن الملاذ الآمن الذي فقده في منزله.

النتائج المترتبة على التهجير القسري:

لعله بات جلياً أن من أهم ما يتمخض من التهجير القسري هو نزوح المهجرين عن موطنهم الأصلي، أو تحولهم إلى نازحين أو لاجئين وفيما يلي توضيح الفرق بينهما:

أولاً: التهجير القسري والنزوح (التشريد الداخلي):

وفقاً للمبادئ التوجيهية الصادرة عن الأمم المتحدة يعرف الأشخاص النازحون بأنهم: « الأشخاص الذين أكرهوا على الحرب أو ترك منازلهم أو أماكن إقامتهم المعتادة، أو اضطروا إلى ذلك، سعياً لتفادي آثار نزاع مسلح أو حالات عنف عام، أو انتهاكات حقوق الإنسان، أو كوارث طبيعية أو من فعل البشر ولم يعبروا الحدود الدولية المعترف بها للدولة، (16). ويطلق البعض على هؤلاء الأشخاص مصطلح النازحون داخلياً، أو المهجرون داخل أوطانهم، ويحتفظ النازحون بوصفهم مواطنين بحقوقهم كافة بما في ذلك حق الحماية وفقاً لقوانين حقوق الإنسان، أو القانون الدولي الإنساني، (تقرير المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين، 2014).

ثانياً التهجير القسري واللجوء:

يعتبر اللجوء نتيجة من نتائج التهجير القسري ويترتب عليها، ويختلف اللجوء عن النزوح في أن الأشخاص المدنيين يصبحون لاجئين معترف بهم دولياً عندما يعبرون حدود دولية سعياً للحصول على ملاذ في

بلد آخر بينما يظل الأشخاص النازحون داخلياً لأي سبب من الأسباب في بلدانهم نفسها، وبذلك يعد الوضع القانوني للاجئين أفضل من وضع النازحين داخلياً حيث هناك قوانين واتفاقيات دولية تعالج وضعهم القانوني، أما النازحون داخلياً فإنهم يعدونهم في كثير من الأحيان أعداء للدولة،⁽¹⁷⁾

الانتهاكات التي دفعت المدنيين بولاية الخرطوم إلى الهجرة قسراً:

ترجع جذور أزمة التهجير القسري لسكان ولاية الخرطوم إلى الحرب التي اندلعت بين الجيش السوداني وقوات الدعم السريع في يوم 15 أبريل 2023م، ونتج عن استمرارها الكثير من الانتهاكات والتي يمكن تلخيص أهم ملامحها على النحو التالي:

توثق منظمة العفو الدولية⁽¹⁹⁾ للانتهاكات التي دفعت سكان ولاية الخرطوم، بدأ قتل المدنيين في حي الكلاكلة جنوب الخرطوم في 20 أبريل 2023م، عندما أبلغ المعلم كودي عباس 55 سنة منظمة العفو الدولية عن مقتل اثنين من أبنائه وابن اخته أثناء محاولتهم الفرار من اطلاق النار. وقتلت الطيبة آلاء فوزي المرضي في حي المنارة بأمر درمان في اليوم الأول للحرب. وفي 13 مايو 2023م انتهك بعض عناصر الدعم السريع مجمع كنيسة ماري جرجس القبطية في مدينة الخرطوم بحري، وقال شهود عيان أنهم أطلقوا النار على خمسة من رجال الدين المسيحي وسرقوا أموالاً وصليباً ذهبياً.

يوثق التقرير إلى جرائم واسعة النطاق في السودان من قبل قوات الدعم السريع، والخسائر الجماعية في صفوف المدنيين، واحتلال المستشفيات وانتشار أعمال النهب على نطاق واسع، وترقى بعض الانتهاكات الموثقة (مثل الهجمات على البنية التحتية الإنسانية، والاغتصاب وغيرها من أشكال العنف الجنسي والتهجير) إلى جرائم حرب.

قتل الناس في منازلهم، أو أثناء بحثهم عن الطعام والماء والدواء، وتعمد اطلاق النار عليهم أثناء فرارهم في هجمات مستهدفة، وتعرض عشرات النساء والفتيات بعضهن لا يتجاوز أعمارهن 12 عاماً للاغتصاب وأشكال أخرى من العنف الجنسي على أيدي أفراد يتبعون للدعم السريع⁽²⁰⁾.

وورد في تقرير مكتب المفوض السامي لحقوق الإنسان⁽²¹⁾، بتاريخ 17 أغسطس 2023م:

أعرب خبراء الامم المتحدة عن تقارير تكشف عن الاستخدام الوحشي والواسع النطاق للاغتصاب وغيره من أشكال العنف الجنسي من قبل قوت الدعم السريع منذ أربعة أشهر، قتل خلاله الآلاف من المدنيين وشرد الملايين قسراً من ديارهم وأن ما يقرب من 700 ألف لاجئ وطالب لجوء أجبروا على الفرار إلى الدول المجاورة.

استخدام المليشيا الاغتصاب والعنف الجنسي ضد النساء والفتيات كأدوات لمعاينة وترهيب المجتمعات لدوافع عرقية وعنصرية.

إعاقه دعم ضحايا العنف والعناية بهم بسبب القتال، واستهداف المدافعات المحليات عن حقوق الإنسان واستهدافهن بشكل مباشر. كما وثقت وحدة مكافحة العنف ضد المرأة التابعة لوزارة العمل والتنمية الاجتماعية⁽²²⁾:

وصلت عدد الاعتداءات الجنسية والمبلغ عنها حتى 8 أغسطس 2023م بلغ 128 حالة من الشابات والمراهقات من سن 12 - 29 سنة بحسب ما وثقته وحدة مكافحة العنف ضد المرأة. وأجمعت الناجيات أن الجناة في جميع هذه الحالات كانوا عناصر من الدعم السريع.

أكثر المناطق التي سجلت فيها انتهاكات هي مدينة الخرطوم بحري التي تقع تحت سيطرة الدعم السريع، وأن العدد الفعلي لحالات الاغتصابات أعلى من ذلك والحالات المخفية أكبر، وغالباً ما تنتمي ضحايا الاغتصاب إلى أسر فقيرة وريقة الحال اتخذت من عمارات قيد الإنشاء مساكن تأوي إليها في ظل الظروف الحالية، كما أنهم ينحدرون من أعراق غير عربية، وغالباً ما يحدث بمقصد التحقير والإذلال، ووثقت حالات الاغتصاب الجماعي والإهانات العرقية.

الاحتجاز القسري لمواطنين أبرياء بالخرطوم حيث قدرت وكالة رويتر عدددهم بأكثر من خمسة آلاف محتجز، غير أن العدد الحقيقي أكثر من ذلك بكثير، من بينهم نساء وأطفال وشيوخ ومدنيون لا علاقة لهم بالقوات النظامية، وتطرت الوكالة إلى الظروف القاسية التي يحتجزون فيها داخل سجون سرية لا يعلم مكانها أحد، وفيها بحسب ناجين منها تمارس أشنع جرائم التعذيب، مما أدى إلى وفاة الكثيرين من ضحاياها تبعاً لغياب العناية الصحية وانعدام الدواء، ورداءة الطعام الذي يقدم فيها للمختطفين. (23).

جرائم الاغتصاب المروعة التي وثقتها العديد من الجهات المتصلة بحقوق المرأة على لسان رئيستها سليمة اسحق، أن المئات من جرائم الاغتصاب التي ارتكبتها جنود الدعم السريع في الخرطوم ومناطق أخرى. وتطرت إلى تلك الجرائم جماعات دولية وإقليمية ووطنية عديدة، ومنها المفوضية السامية لحقوق الإنسان التابعة للأمم المتحدة، ومدعي محكمة الجنايات الدولية، والخارجية الأمريكية، ووسائل إعلام عالمية مثل (BBC) البريطانية، ولوموند الفرنسية، وواشنطن بوست الأمريكية وغيرها.

جرائم دور العبادة: ارتكبت هذه المليشيا جرائم مروعة بحق دور العبادة باحتلالها للمساجد والكنائس، وإطلاق النار على أئمة المساجد، والقساوسة والراهبات في عدد من كنائس ولاية الخرطوم بعد نهبها وسرقة محتوياتها.

الاتاوات التي فرضتها قوات الدعم السريع في الطرقات الداخلية والقومية للسيارات العابرة والمواطنين أثناء ترحالهم، واهانتهم وسلبهم لممتلكاتهم، وإطلاق النار عليهم تلذذاً بمعاناتهم، واعتقال الكثيرين منهم بلا أي مسوغ قانوني.

سرقة أكثر من 16 ألف عربة من المواطنين والمؤسسات والشركات ذهب أغلبها خارج السودان، وتم فتح بلاغ للإنتربول مدعمة بالوثائق الثبوتية كما ورد في المؤتمر الصحفي لوزير الداخلية في سبتمبر 2023م. وما أدلى به مستشار قائد الجيش بتصريحات لقناة الجزيرة بتاريخ 7 سبتمبر 2023م، أن عدد الأسرى والمختطفين من المدنيين لدى الدعم السريع بلغ أكثر من خمسة آلاف، وبلغ حجم الأموال المنهوبة أكثر من 60 مليون دولار.

أما ما أدلى به الناجين من جحيم المعتدين على الحق الخاص فقد قام الباحث إجراء المقابلة لأفراد العينة من النازحين في محلية شندي والتي تعد من أقرب المحليات للخرطوم أجمعوا على أن أهم الانتهاكات تمثلت في (اقتحام المنازل والمتاجر عنوة تحت التهديد باستخدام السلاح والقتل في حالة إبداء أي نوع من المقاومة، الإساءة بألفاظ نابذة وعنصرية، الضرب والركل والصفع على الوجه والرأس لرب الأسرة أمام أبنائه، التعذيب بأشكال يندى لها الجبين، العنف الجنسي والاغتصاب المستهدف عنصرياً، والخطف للشباب والشابات، نهب الأموال والممتلكات، وسرقة السبائك الذهبية، الطرد من المنازل في ظروف انسانية قاسية،

تخريب ودمار الأثاثات، وحرق واثلاف المستندات، فضلاً عن تدمير مؤسسات القطاع العام والخاص دون تمييز، وتركها مفتحة الأبواب للسجناء الذين أخلتهم المليشيا من السجون)، وقد استعانت عناصر المليشيا بذوي النفوس المريضة من المواطنين لإرشادهم على منازل ضباط الجيش المتقاعدين، والسياسيين وبعض الناشطين لتقوم باعتقالهم وأسرههم وتصفيتهم. وبحسب تقرير مكتب تنسيق الشؤون الإنسانية بالسودان (24): أن 5.1 مليون شخص نزحوا داخلياً وخارجياً، وفي آخر تحديث لحركة النزوح هذا الشهر (سبتمبر 2023م) بينهم 4.1 مليون شخص نازح داخلي داخل البلد، منهم 69% من ولاية الخرطوم، ونقل المكتب الأممي إحصائيات عن منظمة الهجرة الدولية حسب ما ورد إلى (أترا السودان) أن تهجير السودانيين تم إلى 3.733 موقعاً بين ثماني ولايات، بينما عبر أكثر من مليون شخص الحدود الدولية إلى دول الجوار.

المشاكل والضغوطات التي يواجهها النازحون واللاجئون:

يواجه النازحون واللاجئون مشاكل وضغوطات مختلفة تحل بهم في مراحل مختلفة من عملية الهجرة على النحو التالي (25):

المرحلة السابقة للهجرة: الافتقار إلى سبل العيش وفرص التعليم والتنمية، والتعرض للنزاعات المسلحة والعنف أو الفقر أو الاضطهاد.

سفر الهجرة والعبور: التعرض لظروف صعبة ومهددة للحياة بما فيها العنف والاحتجاز وعدم اتاحة الخدمات اللازمة لتلبية احتياجاتهم الأساسية.

المرحلة اللاحقة للهجرة: العقبات التي تحول دون اتاحة الخدمات الرعاية الصحية وغيرها، فضلاً عن رداءة الظروف المعيشية والانفصال عن أفراد الأسرة، وانعدام الدعم المحتمل بشأن الحصول على تصاريح العمل والوضع القانوني (طلب اللجوء) واحتجاز المهاجرين في بعض الحالات.

الاندماج والتوطين: رداءة ظروف المعيشة أو ظرف العمل والبطالة وصعوبة الاندماج والتحديات المتعلقة بالهويات الثقافية والدينية والجنسية، والإقصاء والتوتر بين السكان المضيفين والمهاجرين واللاجئين والعزلة الاجتماعية والترحيل المحتمل.

عوامل خطر الإصابات بالاضطرابات النفسية والحماية منها: يمكن أن تؤدي جميع الضغوطات المذكورة أعلاه إلى زيادة خطورة الإصابة باضطرابات نفسية، فالبطالة ورداءة الظروف الاجتماعية والاقتصادية وانعدام الاندماج الاجتماعي، هي من خطر الإصابة باضطرابات نفسية مثل الاكتئاب، وتفاقم مشكلات الصحة النفسية والاجتماعية القائمة.

ارتفاع معدلات انتشار الاضطرابات النفسية: يعاني العديد من المهاجرين واللاجئين من الضيق (كالقلق، الحزن، اليأس، صعوبة النوم، الإرهاق، التهيج والغضب، والأوجاع والآلام، وتحسن ردود الفعل هذه مرور الوقت بالنسبة لمعظم الناس.

بينما يعيش أغلب النازحين واللاجئين في المجتمعات المضيفة، إلا أن هناك أكثر من 280 ألفاً منهم يعيشون في ملاجئ بما فيها الخيام والأبنية العامة والملاجئ البدائية خاصة في النيل الأبيض، حسب ما ورد في تقرير المنظمة الدولية للهجرة يوليو 2023م، وأظهرت الأرقام التي سجلتها مصفوفة تتبع حركة النزوح أن 40% من إجمالي الفارين (لاجئين) لجأوا إلى مصر، و 28% إلى تشاد، و 21% إلى دولة جنوب السودان أما

البقية لجأوا إلى أثيوبيا وأفريقيا الوسطى. وأشارت إلى 65% من اللاجئين الذين عبروا الحدود في الأشهر الثلاثة الماضية سودانيون، بينما شكل اللاجئون العائدون إلى بلدانهم أو من جنسيات أخرى 35% من اللاجئين الذين يعيشون ظروفاً صعبة (26).

نتيجة السؤال الأول:

للإجابة على السؤال الأول والذي ينص على: ما حجم الانتهاكات التي حدثت وأدت إلى التهجير القسري لمواطني ولاية الخرطوم؟

قام الباحث بعرض تحليلي منطقي أولاً: لكل ما وثقته المنظمات الأممية بالسودان من خلال تقاريرها الرسمية والتي نشرتها على مواقعها تقف شاهداً على حجم الجرائم. ثانياً: ليس هذا فحسب بل ما أجراه الباحث لمقابلة عينة من المهجرين بمحلية شندي أكدوا من خلالها على ما ذهبت إليه المنظمات وأضافوا تفاصيل عميقة عن حجم الجرم، بل أخفوا بعضه لأسباب خاصة بهم، ثالثاً: وكذا الحال من متابعة الباحث لهذا الملف في القنوات الفضائية والميديا والصحف المحلية والعالمية.

توصل الباحث مما سبق ذكره من انتهاكات إلى نتيجة هامة أن حجم التهجير القسري لسكان ولاية الخرطوم حتى 6 سبتمبر 2023م بلغ 5.1 مليون حالة، منهم 4.1 مليون حالة نزوح داخل السودان في ولايات (نهر النيل، الشمالية، الجزيرة، النيل الأبيض، سنار، شرق دارفور جنوب دارفور، جنوب كردفان)، وأكثر من مليون لاجئ في دول الجوار (مصر، تشاد، دولة جنوب السودان، أثيوبيا، أفريقيا الوسطى)، وأن المليشيا استخدمت مختلف أشكال وأنواع الانتهاكات البشعة ضد المدنيين المقيمين بولاية الخرطوم، تمثلت في: قتل المدنيين أمام أسرهم دون ذنب بعد إذلالهم وإهانتهم عرقياً، وارتكاب أبشع جرائم التعذيب حتى الوفاة لكبار السن ناهيك عن الشباب، ارتكاب كل أشكال العنف الجنسي واغتصاب الحرائر ونشرها على الانترنت، خطف الشباب وتجنيدهم إجبارياً أو تعذيبهم، نهب الأموال والممتلكات العامة والخاصة وحرق المتاجر والأسواق، احتلال المستشفيات وقتل الأطباء والعلماء ومنع الكوادر الطبية لتقديم الخدمة وطرد المرضى، احتلال دور العبادة من مساجد وكنائس واطلاق النار على رجال الدين، الاحتجاز القسري لأكثر من 5 ألف من المواطنين الأبرياء بالخرطوم في ظروف إنسانية كارثية، اعتقال المدنيين والمتقاعدين من العسكريين من داخل منازلهم، سرقة أكثر من 16 ألف عربة ونهب أكثر من 60 مليون دولار.

تسببت في تهجيرهم قسراً من موطنهم الأصلي إلى مناطق مجهولة حفاظاً على أرواحهم وحماية لأسرهم مما رأوه من هول المشاهد والشواهد التي تكاد تذهب بالعقول، مخلفين وراءهم المنازل والممتلكات ليطالها التخريب والدمار، نزحوا بأعداد مهولة في ظروف بالغة التعقيد وأحوال سيئة للغاية خارج العاصمة إلى الولايات القريبة، أو لجأوا خارج السودان لمن استطاع سبيلاً.

المبحث الثاني:

الأثار النفسية للتهجير القسري:

توطئة:

مما لا يدعو مجالاً للشك أن من أثار الحرب السلبية استمرار وارتفاع معاناة المهجرين قسرياً من مشاكل نفسية وعصبية، جعلتهم عرضة لضغوط نفسية ومعاناة مستمرة من حالات القلق والخوف،

يضطر الآلاف منهم إلى علاجات نفسية جراء ما لحق بهم من استهداف ممنهج ومخطط له من قبل ويتمثل في طرد المواطنين والاستيلاء على منازلهم ومن ثم تغيير التركيبة الديموغرافية. ولقد أوردت كثير من الأبحاث والدراسات في هذا الشأن صوراً لعدد من الحالات النفسية التي يتعرض لها النازحون واللاجئون ومن أهمها: يذكر الدكتور فيلكرام باتل: «أن من أهم الأمراض التي يتعرض إليها اللاجئون: الحزن والحداد فخرسة الممتلكات هي مفاجئة رهيبه للأشخاص لا سيما الفقراء منهم، فضلاً عن خسارة الأهل والأقارب والأصدقاء. وكذلك التعرض للعنف المرعب وهناك أعداداً كبيرة منهم تعرضت وشهدت أحداثاً مروعة. أما أكثر الأمراض النفسية شيوعاً بين المهجرين الاكتئاب والضغط الناتج عن الصدمة، وقد يشكو الشخص عادة من صعوبة النوم والكوابيس والشعور بالخوف والتعب وفقدان النشاط اليومية، والشعور بالرغبة في الانتحار والتصرف بطريقة غريبة»،⁽²⁷⁾ وتُظهر بعض الدراسات أن معدل انتشار الاضطرابات النفسية بين المهجرين تشمل (الاكتئاب، القلق، اضطراب الكرب الناتج عن الرضخ) هي أعلى بين المهجرين واللاجئين منه بين السكان المضيفين، وهناك بيانات ثابتة على ارتفاع الإصابة بالذهان بين السكان المهجرين في عدد من البلدان بسبب الأثر التراكمي لجوانب الحرمان الاجتماعي قبل وأثناء وبعد الهجرة⁽²⁸⁾.

إن معاشية الأسرة للإرهاب تؤثر سلباً على الصحة النفسية للمهجرين قسرياً ومنها: عدم التوافق والالتزان الانفعالي، والخوف، والشعور بالإحباط والقلق وغير ذلك، إذ أن فقدان الأمن الذي يصيب الأفراد قد يتطور إلى أمراض عقلية تؤدي بأصحابها إلى الموت، وهو ما يسمى في علم النفس بقمة الأحداث المقلقة، وهو أقصى حد للقلق الذي من شأنه أن يذهب بعقل صاحبه، كأن تتعرض إلى إبادة جماعية من طرف القوات المتمردة، ويتعرض الناجون لازمات نفسية مختلفة، وقد يتطور إلى مشاكل نفسية عند مشاهدتهم لذبح أفراد أسرهم. كذلك تعاني بعض أفراد الأسر من حالات نفسية صعبة نتيجة هدم المنزل، والدمار والحرائق، ومشاهدة جثث الموتى ملقاة في كل مكان، إضافة لنفاد الغذاء والماء وعدم الحصول على الدواء، كل هذه المشكلات تشكل مصدر من مصادر الضغط النفسي تؤثر على كل أفراد الأسرة، وذلك لما تحمله من ردود أفعال سلبية مؤلمة.

يترك النزوح واللجوء بسبب الصراعات العسكرية آثاراً مدمرة على شخصية أفراد العائلة وتتمثل هذه الآثار في الفرز الليلي والشعور بعدم الراحة والفوبيا المزمنة، والخوف من الظلام أو الأصوات العالية، أو الانتكاسة في بعض المهارات التي اكتسبت فيظهر التبول اللاإرادي، واضطرابات الأكل والنوم، وظهور بعض الاضطرابات السلوكية عند الأطفال خاصة وتتمثل في قضم الأظافر والتلعثم والقلق،⁽²⁹⁾.

الفروق في نمط الحياة: ربما يقدم المجتمع الجديد فروقاً في المعتقدات وطرق جديدة لأنماط الحياة والتفكير والعمل، إذا قورن بالمجتمع السابق، وقد يقع بعض الأفراد في الحيرة والاضطراب والقلق بسبب هذا الاختلاف وقد يصبح البعض عدوانياً، وهنا تبدأ الحاجة ماسة لتقديم المساعدات للفرد ليصبح أكثر تكيفاً للمجتمع الجديد،⁽³⁰⁾.

زيادة الإصابة بالاضطرابات النفسية: أشارت نتائج دراسة (Zienat Sanhori, et, al)، إلى زيادة عدد المصابين بالاضطرابات النفسية للنازحين وكان أعلاها الاكتئاب بنسبة 1.4%، القلق العام 2.8%، الخوف الاجتماعي 1.4 %، ضغوط 0.8 % (31).

نتيجة السؤال الثاني:

للإجابة على السؤال الثاني والذي ينص على « ما هي أهم الآثار النفسية التي يتعرض لها المهجرين قسراً عن ولاية الخرطوم بسبب الحرب؟. خلصت نتيجة المقابلة التي أجراها الباحث على أفراد العينة من النازحين عن ولاية الخرطوم الذين يقيمون بمحلية شندي على أنهم يعانون من آثار نفسية بدرجة مرتفعة وتشمل بالترتيب: القلق: بسبب استمرار العنف وسقوط الضحايا، وطول أمد الهجرة القسرية. الإحباط: نتيجة لظروف خارجة عن السيطرة: مثل العدوان والعنف وعدم الارتياح لفقدان كل شيء، والانزعاج من الضغط الناشئ بعد الصدمة، والحسرة وخيبة الأمل للوضع الراهن. المخاوف: وهي مظاهر الخوف الغير طبيعية التي تنتاب بعض المهجرين خاصة النساء، من سماع الأصوات العالية كأصوات الطائرات، والتفجيرات المدوية ونحوها. الاكتئاب: الناتج من الهبوط المزاجي واليأس للمهجرين، والانسحاب من الواقع وعدم الاهتمام بالأنشطة القائمة، ونقص الهمة، إضافة للشعور بالدونية وتبخيس الذات لوضعه الراهن. صعوبة النوم والكوابيس الليلية بسبب سقوط الدانات عشوائياً، وصور الجثث على الطريق. ضعف خدمات الصحة النفسية.

يعزو الباحث السبب في وجود الآثار النفسية بدرجة مرتفعة قد يعود إلى معاناة المهجرين قسراً من الضغوط النفسية والاضطرابات الناتجة عن انتهاكات المليشيا المتمردة من القتل إلى الطرد من المنازل تمثلت في مصفوفة سلبية تظهر في سلوك المهجرين وتفاعله مع نفسه ومع المحيطين به، وتسبب له صراعات مع أقاربه وأصدقائه أو زملائه تؤدي أزمات في التوافق الشخصي ومن ثم تعتل صحته النفسية. المبحث الثالث: الآثار الاجتماعية للتهجير القسري:

تمهيد:

يترك التهجير القسري آثاره المؤلمة على المجتمع قاطبة، وتعد الأسرة من أبرز المتضررين من التهجير القسري وما يصاحبه من قتل وخطف وتشريد واعتقال وسقوط ضحايا مما يساهم في التفكك الأسري والمجتمعي، وتغيرات قيمة وأخلاقية وثقافية لكثير من الأسر، فمنها من فقدت أحد أفرادها، وأخرى سافرت، وأخرى هُجرت جراء العمليات المسلحة، وترتب عليها تفكك النسيج الاجتماعي، وتكمن خطورة الآثار الاجتماعية على المهجرين قسرياً، أنهم فجأة وجدوا أنفسهم بلا مأوى، في مناطق لا يعرفون فيها أحداً من العالمين، وقد سلبت كل أشياءهم الخاصة بمقومات الحياة، ونتج عن هذا النزوح انفصال الأسر عن أهاليهم. إن الهجرة القسرية بسبب النزاعات المسلحة أينما تقع تترك آثاراً كبيرة مباشرة وغير مباشرة تختلف من مجتمع لآخر، تبعاً لطبيعة المجتمع ونظامه السياسي وما يحمله من قيم وعادات وتقاليد اجتماعية⁽³²⁾، ويؤكد علماء الاجتماع أن الهجرات ترتبط بكثير من المشكلات الاجتماعية والثقافية التي تنجم عن زيادة الأفراد المهاجرين في كافة مجالات الاستثمار من ناحية، وعن حجم الخدمات الاجتماعية المتاحة خاصة مجالات الإسكان والإقامة⁽³³⁾. ومن أهم الآثار الاجتماعية السلبية التي تعرض لها المهجرين قسرياً:

التفكك الاجتماعي وضعف الروابط الاجتماعية: يحدث التفكك الاجتماعي عندما يحدث اضطراب نتيجة الهجرة أو الحروب أو الكوارث، وهذا بالطبع يؤدي إلى حالات من التصادم في القيم والمثل الاجتماعية، مما يؤدي إلى تمزيق النسيج الاجتماعي وضعف الروابط والعلاقات الاجتماعية.

الضغط على الخدمات: تعاني أغلب ولايات السودان من ضعف البنية التحتية في مجال الخدمات رغم عن المجهودات التي بذلت في هذه المرافق، وتشكل الهجرة القسرية عبئاً إضافياً فجائياً علي كل الخدمات بالولايات خاصة القطاع الصحي والماء والكهرباء. وتعتبر الهجرة القسرية الداخلية إحدى المتغيرات الديموغرافية المؤثرة في تباين حجم السكان وتوزيعهم وكثافتهم، وتؤدي الزيادة المضطردة من الأسر المهجرة قسرياً للمواقع الجديدة إلى مزاحمة السكان الأصليين على مواردهم وعملهم،

تزايد العشوائيات: أجبرت الهجرة القسرية معظم الأسر المهاجرة إلى السكن في الساحات الخالية، أو مباني تحت الإنشاء، أو المدارس مما أدى للإخلال بمعايير السكن الحضاري.

البطالة: أفرزت الهجرة القسرية ظاهرة البطالة بشكل كبير، حيث أجبرت العديد من العوائل الي تركت عملها وحرفها.

انتشار ظاهرة التسول: نتيجة للتدهور الاقتصادي وتحديداً عند العوائل التي فقدت معيها فاضطر بعضها إلى التسول أو العمل في أعمال هامشية لا تسد الرق،⁽³⁴⁾.

ضعف الانتماء: إن تغيير محل إقامة الفرد وكثرة الانتقالات يجعل حياة الإنسان مضطربة، يفقد خلالها الأصدقاء القدامى ليبدأ رحلة البحث عن أصدقاء جدد فيمن تتوفر فيهم الخصائص التي تناسبه، وكثيراً ما يجد الصعوبات في تكوين صداقات جديدة. ولذلك فإن كثيراً من هؤلاء الأفراد قد يعانون من مشكلة ضعف الانتماء للمجتمع الجديد والذي يتسبب في السلبية واللامبالاة وعدم تحمل المسؤولية.

الفروق الثقافية: تؤكد الدراسات الاجتماعية الثقافية في حالة انتقال فرد ما من نمط ثقافي معين إلى نمط ثقافي آخر، لا بد من الأخذ بعين الاعتبار تأثير مختلف المواقف، واتباع سلوكيات معينة، مما حدا بعلماء النفس والاجتماع إلى الاهتمام بدراسة العلاقات الاجتماعية والثقافية وغالباً ما تكون مصحوبة بمخرجات نفسية معينة، لأن الانتقال من مجتمع تقليدي إلى مجتمع متطور يترك أثره على شخصية الفرد،⁽³⁵⁾.

العنف الأسري: وهو أحد أهم أنواع العنف وأخطرها ويزداد في أعقاب النزاعات المسلحة بسبب تصدع العلاقات الاجتماعية من خلال المناخ العام للعنف والاحباط النفسي والصدمة النفسية التي يعاني منها الناجون من النزاع وعدم وجود فرص عمل وسكن وفقدان الخدمات الأساسية والتغيرات في الأدوار والوظائف التقليدية المرتبطة بالنوع الاجتماعي في نطاق الأسرة وتعرض المرأة والطفل للانتهاكات وتأثيراته السلبية⁽³⁶⁾.

التفكك الأسري: ويقصد به «التصدع المادي للأسرة أو غياب أحد الوالدين مما يؤثر على وضع الأسرة من حيث تربية الأطفال وتوجيههم والمحافظة على كيانهم ضمن نطاق الأسرة المتماسكة»⁽³⁷⁾، يذكر ميرتون (Merton) أن التفكك الأسري يشير إلى حالة «الوهن الذي يصيب البناء الأسري أو سوء تكيف الأفراد وتوافقهم وانحلال الروابط التي تربط الجماعة الأسرية كل مع الآخر نتيجة لانهايار الظروف والروابط الاجتماعية في البناء الاجتماعي الكلي»⁽³⁸⁾، ويعد التفكك الأسري من أخطر المشكلات التي تتعرض إليها حالياً، حيث الفشل في العلاقات الأسرية من جراء الاضطرابات التي تحدث بين الزوجين أو الأسرة بصفة عامة

لأسباب متعددة، وبما أن الأسرة هي أهم خلية في بناء المجتمع لهذا تكون للهجرة القسرية انعكاسات واضحة وخطيرة على وضع الأسرة مما يؤدي إلى تخلخل في كيانها ووظائفها وأدوارها الاجتماعية، ومن أخطر المشكلات الاجتماعية التي تترتب على ظاهرة الهجرة هي: التفكك الأسري، السلوك الإنحراقي، المشكلات الديموغرافية وتخلخل التركيب السكاني، ومشكلات الفقر والصحة والسكن،⁽³⁹⁾. ويشير (40)، إلى أن من أهم مظاهر التفكك الأسري علي الأطفال والشباب ما يلي: اضطراب الصحة النفسية لدى الكثيرين، وظهور الأمراض النفسية والانحرافات خاصة بين الأطفال والأحداث والشباب والسلوك الإجرامي والتأثر بالثقافات الجديدة دون أخذ ما هو صالح وترك ما هو طالح.

نتيجة السؤال الثالث:

للإجابة على السؤال الثاني والذي ينص على « ما هي أهم الآثار الاجتماعية التي يتعرض لها المهجرين قسراً عن ولاية الخرطوم بسبب الحرب؟ خلصت نتيجة المقابلة التي أجراها الباحث على أفراد العينة من النازحين من ولاية الخرطوم والذين يقيمون بمحلية شندي على أنهم يعانون من آثار اجتماعية بدرجة متوسطة وتشمل بالترتيب:

تفكك النسيج الاجتماعي: حيث تشتت العوائل والاقارب والجيران لمناطق متباينة ومتفرقة حسب المخرج الآمن من الولاية حينها، تفادياً للمخاطر على الطرق القومية.

التفكك الأسري: وذلك بفقدان أحد أو أكثر من أفراد الأسرة، أو من توزع أفراد أغلب الأسر ما بين نازح ولاجئ لمناطق متباعدة جغرافياً، فمنهم من تعجل ووجد مسكناً، ومنهم من تأخر ولم يجد إلا المدارس والمباني غير المكتملة، بعضهم في المدن والآخر في الأرياف.

عدم توافر الخدمات الاجتماعية الأساسية والمتمثلة في نوع السكن المناسب الذي يسع الأسر خاصة الممتدة وضعف خدمات الدواء والماء والكهرباء، والوقود.

طول مدى التهجير تسبب في أزمة خانقة تمثلت في توقف مصادر رزقهم، وعدم وجود فرص عمل بديلة لكسب العيش وفوق ذلك توقفت البنوك عن العمل نتيجة الدمار الذي لحق بها، قادتهم الحاجة إلى احترام الأعمال الهامشية وعمالة الأطفال والتسول لدى بعضهم.

تصدع العلاقات الاجتماعية للجماعات كجماعة الأقران والأصدقاء والجيران، وعدم قدرتهم على التوافق والتكيف المطلوب مما أدى إلى ضعف الانتماء للمجتمع الجديد الذي يتسم بعادات وتقاليد محافظة ومجمع عليها، التي تختلف مع مما لدى المهاجرين.

ضعف المساندة الاجتماعية: من قبل إدارات الشؤون الاجتماعية والمحليات من مواد الإغاثة بالحجم والزمن المطلوب التي تفي بالحجم المتعاظم لتدفق النازحين، وعدم وضع قوانين صارمة ضد استغلال حاجة المهجرين على مستوى ارتفاع كلفة إيجار المنازل والشقق، وارتفاع أسعار المواد الغذائية والتموينية والغاز التجاري.

يعزو الباحث السبب في حصول الآثار الاجتماعية في المرتبة الثانية وبدرجة متوسطة إلى أن معظم الأسر المهجرة قسراً من ولاية الخرطوم ربما تعود في أصلها إلى الولايات، وهنا تكون التهجير بمثابة عودة إلى الجذور التي نشأت فيها، وغالباً ما يعود مكون سكان ولاية الخرطوم لهجرات داخلية تفاوتت عبر الزمن من

الولايات المختلفة بسبب تنوع وتوافر فرص العمل وضرورات الحياة من تعليم وصحة وخدمات عامة. وبالتالي فإن عودتهم قسراً لموطنهم القديم قللت من أثر ظهور حجم المعاناة الاجتماعية بالدرجة المرتفعة، نظراً لأن عودتهم إن لم تكن لمنازلهم، فهي لمنازل الأسرة الممتدة، وتبعها أن تضاءلت في نظرهم بقية الآثار الاجتماعية لمن هاجروا قسراً إلى مواطنهم الأصلية، غير أن حجم الآثار الاجتماعية كانت ماثلة لدى المهجرين من غير ذوي العلاقة بالمجتمع الجديد وغالباً الذين يقيمون بالمدن وقليل في الريف، وهم الذين يعانون من هذه الآثار بدرجة مرتفعة.

الخاتمة:

من خلال الدراسة اتضح لنا ممارسة التهجير القسري لسكان ولاية الخرطوم حيث هجر المدنيون مساكنهم وتركوا ممتلكاتهم حفاظاً على أرواحهم، بين نازح يبحث عن مسكن يأوي إليه في أقرب الولايات، أو طالب لجوء يبحث عن تأشيرة دخول لدول الجوار، وما بين هذا وذاك مآسي وذكريات أليمة وحرز وحسرة وضياح ونهايتها تشريد لم يخطر على بال أي سوداني، نعم هو الغلة التي خرج بها المهجر عن وطنه، تمثلت وتمظهرت في آثار نفسية كالقلق، والشعور بالإحباط، المخاوف، الاكتئاب، صعوبة النوم، ضعف توفر الرعاية الصحية، وآثار اجتماعية تتمثل في تفكك النسيج الاجتماعي، التفكك الأسري، ضعف الخدمات الاجتماعية، عدم وجود فرص للعمل، تصدع العلاقات الاجتماعية، ضعف المساندة الاجتماعية.

أهم النتائج:

في هذه الحرب ظهرت العديد من الفئات مثل: القتل، الخطف، التعذيب حتى الموت، النهب، الحرق، تدمير وسرقة الممتلكات، الاغتصاب، كل أشكال العنف الجنسي، وتدمير دور العبادة والمؤسسات الحكومية ومؤسسات القطاع الخاص مما دفعت بالتهجير القسري لأكثر من 5.1 مليون من سكان ولاية الخرطوم 4.1 مليون نازحين في الولايات الأخرى، وأكثر من مليون حالة لاجئين في دول الجوار. تسبب التهجير القسري في معاناة المهجرين قسراً من ولاية الخرطوم بسبب الحرب في تعرضهم لآثار نفسية متعددة تمثلت في: القلق، الإحباط، المخاوف، الاكتئاب، صعوبة النوم، عدم توفر الخدمات الصحية. تسبب التهجير القسري في معاناة المهجرين قسراً من ولاية الخرطوم بسبب الحرب من آثار اجتماعية تمثلت في: التفكك الاجتماعي، التفكك الأسري، عدم توفر الخدمات الاجتماعية، عدم توافر فرص بديلة للعمل، تصدع العلاقات الاجتماعية، ضعف المساندة الاجتماعية.

التوصيات:

من خلال ما توصلت له الدراسة من نتائج يوصي الباحث بالآتي:
قيام وزارة الصحة بالولاية بحصر وتحديد حجم المعاناة للأسر المهاجرة لتذليل العقبات التي تحول دون الحصول على الرعاية الصحية النفسية والجسدية (مرضى الغسيل الكلوي، القلب، إخلاء جرحى العمليات) وحلها.
قيام المحليات بدعم المهاجرين قسراً بالمواد التموينية بصورة راتبية، وإتاحة فرص العمل وتيسير الخدمات لهم. وتقديم الدعم الاجتماعي وذلك لحل مشاكل الإيواء العالقة، والحد من ظاهرة ارتفاع إيجار المنازل والشقق.

قيام إدارة المستشفيات بتوسيع دائرة الخدمات الطبية وذلك بالاستفادة من الأطباء والكوادر الطبية القادمة من الخرطوم لتخفيف الضغط على المستشفيات.
قيام لجان أمن المحليات بضبط الأمن في أرجاء المحلية .
المقترحات:

إجراء دراسات لمجتمعات سودانية أخرى تعرضت للتهجير القسري، مثلاً ولاية غرب دارفور للوقوف معاناة المواطنين ومحاولة تقديم الخدمات العاجلة.
إجراء دراسات مقارنة بين الدول التي سجلت فيها الهجرة القسرية مؤخراً للوقوف على نوع الاستهداف، وحجم الدمار، ودور المنظمات الأممية في دعم واسناد المتضررين وملاحقة المعتدين بالقانون الدولي.

الهوامش:

- (1) عبد، سعد الدين صالح (2022): الآليات القانونية لحماية المدنيين من التهجير القسري، مجلة كلية دجلة الجامعية، الجامعة التقنية الوسطى، المجلد 5، العدد 2، ص 28-38.
- (2) www.info@gndr.org
- (3) البزاز، سناء محمد جعفر (2005): الآثار النفسية والاجتماعية للحرب العراقية الأمريكية على الأطفال بالمجتمع العراقي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد.
- (4) Munn, N, L. (1981): The psychology of social problems, London University press, p 23.
- (5) أبو جيب، سدى (1998): القاموس الفقهي، ط2، الجزء 1، دار الفكر، ص 365.
- (6) الشيخلي، عبد القادر عبد الجبار (بدون): الوجيز، ص 152.
- (7) الريحاني، عبد علي الخفاف عبد مخور (1986): جغرافية السكان، مطبعة جامعة البصرة، ص 228.
- (8) البخشونجي، حمدي عبد الحارث (2005): السكان من منظور الخدمة الاجتماعية، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، ص 37.
- (9) السيد، طارق (2008): علم اجتماع السكان، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، ص 163.
- (10) بسيوني، محمد شريف (2001): المحكمة الجنائية الدولية (نشأتها نظامها الأساسي)، مطابع روز اليوسف الجديد، هامش 214.
- (11) عمر، سعدالله (2007): معجم القاموس الدولي المعاصر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص 6.
- (12) سولينيه، فرانسوا بوشيه (2006): القاموس العلمي للقانون الدولي الإنساني، ترجمة أحمد مسعود، دار الملايين، بيروت، ص 198.
- (13) نصار، وليم نجيب (2008): مفهوم الجرائم ضد الإنسانية في القانون الدولي، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، ص 364.
- (14) عبد اللطيف، نادية (2009): الحماية الجنائية للملايين من التهجير القسري (دراسة مقارنة)، رسالة ماجستير مقدمة لكلية القى انون، جامعة تكريت، ص 67.
- (15) يوسف، محمد صافي (2004): الحماية الدولية للمهجرين قسرياً داخل دولهم، دار النهضة العربية، القاهرة، ص 15.
- (16) عزيز، صباح حسن (2015): جريمة التهجير القسري دراسة مقارنة، رسالة ماجستير، كلية الحقوق، جامعة النهريين، ص 62.
- (17) عزيز، صباح حسن (2015): جريمة التهجير القسري دراسة مقارنة، رسالة ماجستير، كلية الحقوق، جامعة النهريين، ص 66.
- (18) www.alarabay.co.uk
- (19) www.amnesty.org
- (20) www.amnesty.org

- (21) www.ohchr.org
- (22) www.alarabay.co.uk
- (23) أبو القاسم، زممل (2023): الصمت والنطق الخجول، صحيفة اليوم التالي، أغسطس 2023م.
- (24) www.alahdath.news
- (25) www.who.int
- (26) www.bbc.com
- (27) السقال، فراس (2018): التهجير القسري في سورية وأثره على أهل السنة فيها.
- (28) www.who.int
- (29) البعاج، هديل تومان محمد و كاظم، حيدر جواد (2017): الأبعاد الاجتماعية والنفسية للتهجير القسري على الأطفال في العراق، لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، العدد السادس والعشرون، ص 1 - 12.
- (30) فهمي، مصطفى (1976): الصحة النفسية دراسات في سيكولوجية التكيف، ط1، مكتبة الخانجي، القاهرة.
- (31) zobasanhori@hotmail.com
- (32) حميد، بشير فاضل (2015): مظاهر العنف في المجتمع العراقي الحديث، الجامعة المستنصرية، ص 15.
- (33) محجوب، محمد عبده (1977): الهجرة والتغيير في المجتمع الكويتي، وكالة المطبوعات بالكويت، ص 280.
- (34) البعاج، هديل تومان محمد و كاظم، حيدر جواد (2017): الأبعاد الاجتماعية والنفسية للتهجير القسري على الأطفال في العراق، لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، العدد السادس والعشرون، ص 1 - 12.
- (35) ناصر، إبراهيم وجعيني، نعيم (1998): تكيف الطلبة الوافدين إلى الجامعات الأردنية مع ثقافة المجتمع الأردني في النواحي الاجتماعية والثقافية والخصية (دراسة في الجامعة الأردنية)، مجلة دراسات، المجلد الخامس والعشرون، العدد الثاني، ص 174.
- (36) الجرباوي، علي و خليل، عصام (2008): النزاعات المسلحة وأمان المرأة، ط1، مؤسسة الناشر للطباعة والنشر، ص 14 - 20.
- (37) المصري، أسماء خليل وآخرون (2010): التفكك الأسري وتأثيره على الثقة بالنفس لطلاب الجامعات، كلية الإدارة والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، ص 14.
- (38) الربابعة، أحمد (1986): دراسات في نظرية ومشكلاتها الاجتماعية والثقافية، ط1، دار الثقافة والفنون، عمان، ص 104.
- (39) الربابعة، أحمد (1986): دراسات في نظرية ومشكلاتها الاجتماعية والثقافية، ط1، دار الثقافة والفنون، عمان، ص 104.
- (40) إبراهيم، محمد عبد العليم (2003): التفكك الأسري - الأسباب - الآثار - العلاج، مجلة التربية القطرية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد السابع والأربعون ومائة، السنة الثانية والثلاثون، ديسمبر 2003م.

الرتاء في ديوان محمد سعيد العباسي (دراسة تحليلية)

أستاذ مشارك - كلية التربية - جامعة كسلا

د. ميرغني حمد ميرغني حمد

باحث - مركز بحوث ودراسات دول حوض
البحر الأحمر - السودان

د. صلاح التوم إبراهيم محمد

مستخلص:

تهدف هذه الدراسة إلى السعي لدراسة «الرتاء» في ديوان الشاعر السوداني محمد سعيد العباسي كفن من فنون الشعر العربي القديم ، وتتبع هذا الفن الشعري من خلال قصائده، وتحليلها أدبياً وفنياً. تتبع أهمية الدراسة في كونها تبرز شاعرية العباسي، ومدى إجلاله للمرثيين نظراً لمكانتهم في نفسه . اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي ، وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها: إنّ موضوعات الرتاء في ديوان العباسي تدور حول رثاء الأهل ، والفقهاء ، والأصدقاء ، وسار العباسي في فن الرتاء على وقع القوالب التقليدية الموروثة في الشعر العربي؛ وهذا أضاف لشعره في الرتاء الحيوية والجرس الموسيقي الحزين ، وقد تفرّد بهذا النوع الشعري على سائر شعراء السودان .

الكلمات المفتاحية : محمد سعيد العباسي ، الشعر، فن الرتاء .

Lamentation in Diwan of the poet Mohammed Saeed AL-Abbasi (An analytical study))

Dr.Margani Hamed Margani Hamed

Dr.Salah Eltoom Eibrahim Mohmmmed

Abstract:

The study aims to study the art of Lamentation in the volume of the Sudanese poet , Muhammad Saeed Al-Abbasi and to trace this poetic art . The importance of study in the poet's artistic ability . The researchers followed the descriptive analytical method. The study came from a number of results, the most important of which is: The lamentation poetry in , Muhammad Saeed Al-Abbasi volume revolves around crying and lamenting for parents, scholars, and friends .

Key words: Sudanese Poetry, Commiserating , Muhammad Saeed Al-Abbasi

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف خلق الله أجمعين الذي خاطبه ربه بقوله: إِنَّكَ مَيِّتٌ وَإِنَّهُمْ مَيِّتُونَ {الزمر، 30، وعلى آله وأصحابه الكرام؛ وبعد ...

إنّ فن الرتاء من الموضوعات البارزة في الشعر العربي، بل هو من أقدم الفنون الشعرية، وهو بكاء وتأسى منذ خلق الإنسان، ووجد أمامه هذا المصير المحتوم. وللرتاء صفتان يتميز بهما عن الفنون الشعرية

الأخرى: الصعوبة والصدق ، أما الصعوبة فأشار إليها ابن رشيقي : «إنَّ أصعب الشعر الرثاء ، لأنه لا يُعمل رغبة ولا رهبة»⁽¹⁾ ، وأما صدقه فلأنه يقال عند الجزع؛ سأل الأصمعي عربياً «ما بال المرثي أشرف أشعاركم؟» فقال: «لأننا نقولها وقلوبنا محترقة». ولكل أمة مرثيها، وأدباء السودان وشعراؤه من الأمم التي تحتفظ بتراث ضخم من المرثي، وقل أن تجد ديوان شعر سوداني يخلو من الرثاء؛ ومن هؤلاء شاعرنا الشيخ محمد سعيد العباسي، الذي تميز شعر الرثاء عنده بدرجة فائقة من الإتقان والجودة، وتعدد موضوعاته، الأمر الذي حمل الباحثان لدراسة موضوع الرثاء في ديوانه.

أسئلة الدراسة:

- ما مراحل نشأة وتطور الشعر السوداني؟
- ما أبرز فنون وأغراض الشعر السوداني ؟
- ما مفهوم الرثاء في اللغة والاصطلاح؟
- ما أبرز موضوعات فن الرثاء في ديوان العباسي؟

أهمية الدراسة :

أهمية هذه الدراسة تتبلور في الآتي:
تبرز شاعرية العباسي، ومدى إجلاله للمرثيين نظراً لمكانتهم.
الرغبة الصادقة لدراسة مكنونات جواهر الشعر السوداني لما يتمتع به من مكانة سامية .
السعي لدراسة «الرثاء» في ديوان الشاعر السوداني محمد سعيد العباسي كفن من فنون الشعر العربي القديم ، وتتبع هذا الفن الشعري من خلال قصائده .
إثراء الأدب السوداني من خلال إبداعات الشاعر محمد سعيد العباسي في تناوله لفن الرثاء.
ندرة البحوث والدراسات التي تناولت موضوع فن الرثاء في شعر العباسي حسب علم الباحثين.

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة لتحقيق عدد من الأهداف هي :
لفت نظر الدارسين والمهتمين بالأدب العربي، ولا سيما الأدب السوداني إلى الكنوز الأدبية والفنية في شعر الرثاء السوداني.
السعي لدراسة «الرثاء» في ديوان الشاعر السوداني محمد سعيد العباسي كفن من فنون الشعر العربي القديم ، وتتبع هذا الفن الشعري من خلال قصائده .
الوقوف على موضوعات فن الرثاء في ديوان العباسي وخصائصها .

منهج الدراسة:

اتباع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي؛ وهو استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر أخرى، كما أنه لا يقف عند حدود الظاهرة وإنما يهدف إلى تقييمات ذات معنى بقصد التبصر بتلك الظاهرة⁽²⁾ .

أولاً- نشأة وتطور الشعر السوداني:

يقول الأستاذ مصطفى بشارة عن نشأة الشعر السوداني: «الشعر السوداني عريق في تاريخه، ويدل على ذلك ما وجده علماء الآثار من كتابات عن مناسبات الحياة المختلفة، وتراويل وتعاويد في المناطق

القديمة من معالم وحوادث أثرية، تشبه إلى حد بعيد في صياغتها ونظمها اللُّغة الشعرية في عذوبتها وجرسها»⁽³⁾، ويقول دكتور عبده بدوي: «بدأ الشعر في السودان شعبياً لا يخضع إلى اللُّغة الفصيحة وتقالدها، وإن كان ينطوي على الأغراض العربية المتوارثة، كالمدح، والغزل، والحماسة، وقد نشأ كظاهرة طبيعية للحاجة إلى التغني بالحياة والتخفيف من ضرورتها»⁽⁴⁾، وذكر عون الشريف قاسم، أنّ الشعر السوداني مر بأطوار أربعة⁽⁵⁾ :

طور النشأة وتمثله فترة 1505 - 1821 وهي: الفترة التي تمثلها دولة الفونج ، وأهم مواضعه المدح والرياء.

طور النمو 1821 - 1881 وتمثله فترة الحكم التركي .

الطور الثالث يمتد من 1885 - 1898 وتمثله فترة دولة المهديّة .

طور الحدائث من 1898 وحتى اليوم وتمثله فترة الحكم الثنائي وما بعدها .

وقد قسم مؤرخو الأدب السوداني الشعر السوداني إلى أربع مراحل تاريخية: «مرحلة الأدب التركي ، مرحلة المهديّة ، مرحلة أعقاب المهديّة وهي تغطي النصف الأول من الحكم الثنائي وأخيراً ما بعد ثورة 1924م وتستمر حتى نهاية الحكم الثنائي . فقد كان لكل عصر نقلة حضارية تاريخية بقدر ما هو نقلة من حكم إلى آخر»، وقد سلك الشعر السوداني في مراحل المتعددة عدة اتجاهات، حددها الدكتور بلة مدني، نقلاً عن عبد المجيد عابدين⁽⁶⁾، كما يلي :

الشعر الشعبي الدارج .

الشعر الديني الصوفي الفصيح .

الشعر التقليدي الحديث .

الشعر التجديدي الفصيح .

ويرى الباحثان أنّ هذا التطور في الشعر السوداني يُعزى إلى الاهتمام الذي وجدته اللُّغة العربية الفصحى، من خلال الخلاوي والمعاهد الدينية والعلمية، إضافة إلى تلك الصلات الأدبية بين شعراء السوان وشعراء العالم العربي، لا سيما وفود طلاب العلم للأزهر الشريف بمصر.

ثانياً- فنون وأغراض الشعر السوداني:

تنوّعت فنون وأغراض الشعر السوداني منذ بداياته ونشأته الأولى، وذلك حسب ما تقتضيه أحوال الناس، وبناءً على الأهداف التي قيل من أجلها الشعر في كلّ مرحلة من مراحل تطوره، إلا أنّه بشكل عام كانت فنون-أغراض - الشعر السوداني هي نفسها فنون الشعر العربي على امتداد عصوره، والمطلع على الشعر السوداني يجد أنّ شعراء السودان عبر حقبهم الأدبية والشعرية المختلفة قد طرّقوا كل فنون الشعر المعروفة ، وفيما يلي أهم فنون الشعر السوداني :

الغزل: يعدُّ الغزل من أهمّ أغراض الشعر العربي على الإطلاق، إذ لا يخلو عصرٌ من العصور أو مرحلة من المراحل التي مرَّ بها الشعر إلا وأخذَ الغزل مساحةً واسعةً في ساحة الأدب، والغزل في الشعر السوداني اختلف بين مرحلة وأخرى حسب البيئة وطبيعة الحياة التي عاشها الشاعر، ولكن ما يميزه التزامه بالقيم المجتمعية المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة ، لذلك جاء غزلاً عفيفاً - غير حسي - وبعيداً

كل البعد عن الغزل الفاحش، والمتتبع للشعر السوداني يلاحظ ذلك بوضوح، ومن ذلك قول إدريس محمّد جماع:

والسَيْفُ فِي الْعَمْدِ لَا تُخَشَى بَوَاتِرُهُ وَسَيْفُ عَيْنِيكَ فِي الْحَالَتَيْنِ بَتَّارٌ
وكقول التجاني يوسف بشير في قصيدته (تجري مع الحب إلى غاية):
يَا صَحْوُ دُنْيَايَ وَأَحْلَامِهَا وَرِقَّةَ الْعَابِدِ فِي زُهْدِهِ

المدح: من أغراض وفنون الشعر السوداني الذي كانت دوافعه الإعجاب وتشجيع القيادات الدينية والسياسية والمشايخ، وبالتالي اختلف عن المدح الذي سلكه شعراء العصور الأدبية في الشعر العربي، الذي كان معظمه من أجل التكسب، وقد كثر في شعر المديح التحدث عن الزهد والقناعة والبعد عن سفاسف الأمور وصغائرها، فيها هو الشيخ الطيب أحمد هاشم يقول:

إِنْ سَارَ غَيْرِي لِلهَوَانِ وَلِلهَوَىٰ فإِلَى الْعُلَا وَالْمُكْرَمَاتِ أَسِيرٌ⁽⁷⁾

وبطبيعة الحال لم يفت شعراء السودان تناولهم لحياة المصطفى صلى الله عليه وسلم، ومدحه بأفضل الأقوال، وتتزاحم علينا الأشعار حين نريد أن نختار منها، يقول الكردي:

أَهْوَى النَّبِيَّ وَأَرْجُو مِنْ كَرَامَتِهِ خَيْرًا وَأَطْمَعُ فِي عَقْبِي شَفَاعَتِهِ⁽⁸⁾

الهجاء: لمكان الدين عند الشعراء السودانيين، لا نجد الهجاء غرضاً ذا بال في أشعارهم، ونلاحظ أن الشعراء الذين نظموا في هذا الغرض لم يطيلوا فيه، بل ربما ذكروا البيت والبيتين ومروا به مروراً سريعاً، يقول الأستاذ صالح عبدالقادر يهجو ذليلاً أحدث نعمة فطخى أن رآه استغنى، في قصيدة مطلعها:

لَا تَفْرَحَنَّ بِنِعْمَةٍ إِنَّ الزَّمَانَ لَهُ انْقِلَابٌ

إِلَى أَنْ يَقُولَ: أَنْسَيْتَ نَوْمَكَ فِي التُّرَابِ فَصَرْتَ تَحَكُّمًا فِي الرِّقَابِ⁽⁹⁾

يقول الأستاذ العمري عن الهجاء في الشعر السوداني: «ربما رق الهجاء وتبدل ولكنّه بعد ليس

أليم الوخز، ولا نافذ السهم»⁽¹⁰⁾.

الحماسة والفخر:

يعدّ هذان الغرضان من أشهر أغراض الشعر السوداني خلال كثير من المراحل التي مرّ بها، فاشتملا على البطولات والشجاعة والصدق والكرم والعفة والافتخار وغيرها، ولا غرو في ذلك فأهل ورموز السودان تميزوا بالشجاعة والحماسة والقوة والكرم، ومن ذلك نجد أحد الشعراء يصور أحوال قومه، فيقول:

أَيُّهَا الدَّهْرُ أَنَا مِنْ مَعْشَرِ حَكْمُوا الرَّأْيِ وَهَزُوا الْعِلْمَا

فَأَسْأَلِ الْعَالَمَ عَنَّا إِنَّنَا أُمَّةٌ كُنَّا وَكَانُوا عَدَمًا⁽¹¹⁾

الرثاء:

وهو أحد أنواع شعر المديح إلا أنه يتعلق بذكر خصال وصفات الشخص الميت مصحوباً ذلك بالأسى والحزن والتفجع، وقد طرق الشعر في السودان هذا الفن الشعري برثاء الزعماء الدينيين ورجال التصوف والعمد والمشايخ وفقد الأبناء والوالدين والأقارب، وقد كان منتشرًا وما يزال، بسبب النسيج المجتمعي السوداني المترابط في النواحي الاجتماعية والدينية، واستهل العباسي فن الرثاء برثاء والده الأستاذ محمد شريف نور الدائم، قائلاً:

حَيِّ الدِّيارِ وَسَلِّها كَيْفَ أَرَدَها رَيْبُ المُنُونِ بِسَهمِ ما تَخَطَّها⁽¹²⁾

الحكمة: أحد أغراض الشعر العربي التي تنطوي على ذكر أفكار صحيحة هادفة بأسلوب سلس وسهل وجميل، وتحاول الحكمة دائماً تحقيق الخير والصواب ونبذ الخطأ والشر، ويجمع شعر الحكمة بين دقة التشبيه والإيجاز وقوة الألفاظ وروعة التعبير، ويظهر هذا الفن في الشعر السوداني كثيراً في خامّة القصيدة، ولم يفرد الشعراء السودانيين قصائد قائمة بذاتها عن فن الحكمة، بل كانت الحكم تأتي ضمن النص الأدبي وفي ثناياه، ومن ذلك قول العباسي في قصيدته «يوم التعليم» التي اختتمها بحكمة وموعظة، فيقول:

عَسَى الَّذِي خَلَقَ الْأَشْيَاءَ عَن قَدَرٍ يُزْجِي لَنَا مِن سَمَاءِ الفَتْحِ إِعْداقا⁽¹³⁾

محمد سعيد العباسي (نسبه ومولده ، شعره وشاعريته) :

أولاً- نسبه ومولده:

هو محمّد سعيد بن محمد شريف بن نور الدائم بن البشير العباسي مؤسس الطريقة السمانية في مصر والسودان . ولد بعراديب ولد نور الدائم بالنيل الأبيض عام 1880م، ثم انتقل به والده - أثناء الثورة المهديّة في السودان - إلى قرية الشيخ الطيب «شمال مدينة أمدرمان» حيث تقيم الأسرة الآن⁽¹⁴⁾. نشأ العباسي في أسرة كبيرة ذات زعامة دينية ، لها كثير من المريدين والأتباع ، وكان لها عدد كبير من المساجد والخلوى، يقول دكتور صديق الريح: «نشأة العباسي في أسرة دينية ، أثر في تكوين وجدان الشاعر وعقليته ، كما تأثر بالصفاء الروحي الذي كان لأسلافه وتمسكهم بأهداب الدين والفضيلة»⁽¹⁵⁾، وقد قال العباسي عن آبائه وأجداده مفتخراً بهم :

وكيف أقبل أسباب الهوان ولي آباء صدق من الغر الميامين

النازلين علة حكم العلا أبداً من زينوا الكون منهم أس تزيين⁽¹⁶⁾

ينتسب الشاعر العباسي إلى قبيلة الجموعية، وهي قبيلة ذات أصول عربية عرفت بالشهامة والكرم والنجدة ، يقول دكتور أحمد سامي: «اكتسب العباسي من صفات الجموعية سواد البشرية ، وتأثر بصفاتهم في الشجاعة والإقدام وعزة النفس التي لا تكون إلا عند الملوك ، واكتسب منهم أيضاً حب الحياة الرعوية وعدم الاستقرار، فقد أحب التجول في بادية الكبابيش بإقليم كردفان»⁽¹⁷⁾، توفي الشاعر العباسي عام 1383هـ الموافق 1963م، ورثاه عدد من الشعراء السودانيين منهم عبدالله البنا في قصيدة مشهورة مطلعها :

صوني قناعك يا مليحة أو ذري وقفي مكانك وقفة المتحسر⁽¹⁸⁾

كما رثاه ولده القاضي الأستاذ الطيب العباسي ومن ذلك قوله :

أي أن أخل الناس أوفي وإن دعوا أجاب وإما أبهمو القول أعربا

وإن أسرع الساعون للمجد فاتهم وإن قبلوا الدنيا على ما بها أي⁽¹⁹⁾

ثانياً- شعر العباسي وشاعريته:

نظّم العباسي شعره على الموزون الملقف وجدد في موضوعاته، محافظاً على قوة السبك وجزالة اللغة مستمداً صوره من بيئة الشعر القديم، غير أنه خاض موضوعات عصره التي ارتبط أكثرها بتجربته الروحية والوطنية ولا سيما قضايا السودان، وفي شعره مسحة ذاتية فجاءت تجربته مزجاً بين روافد عدة تجمع بين الأصالة والمعاصرة كشأن رواد التجديد. و تتجلى علاقاته الإنسانية صافية مفعمة بالحنين في مراثيه، كما في

مراسلاته ، وذكرياته . وينطلق فن العباسي وأدبه من أماديء دينية عميقة الجذور في التصوف، كما يستمد قوته من لغة غزتها مشاهد البادية بمضاربها، ونيرانها، وانتقال الشاعر فيها من ماء إلى ماء، وانتجاعه فيها وتبعه مساقط المطر، يقول دكتور أحمد سامي: « يعتبر العباسي رائدًا لنهضة الشعر في السودان، وعلى رأس حركة الإحياء والبعث، متبعمًا تقاليد الشعر العربي القديم متأثرًا بروح البداوة والفروسية، وهو واحد من أكبر شعراء اللُّغة العربية المحدثين، أمثال أحمد شوقي، إلا أنه لم يجد حظه من الترويج والدعاية في كثير من الأقطار العربية»⁽²⁰⁾، وقد نشر له ديوان شعر بعنوان «ديوان العباسي» عام 1948م ، وأعيد طبعه للمرة الثانية متضمنًا قصائد منتقاة من حيث جمالية التعبير وعمق المعاني عام 2014م .

أما شاعريته فقد تناولها بالتفصيل كثير من النقاد والأدباء والباحثين، يقول دكتور سعد ميخائيل: «الشيخ محمد سعيد العباسي يعد في الطبقة الأولى من شعراء السودان ، فهو أسمى الشعراء خيالاً وأعلى منفساً، وأجوده مقافية ، متين الأسلوب يغوص على المعنى القريب، فينتزع لؤلؤة من بين أصداف، ويكسوه لفظاً متخيراً جزلاً لا وحشياً ولا مبتذلاً، ولعمري أنه هو الشاعر الفذ الذي لا ينحصر معناه في لفظه، وهو على كثرة نظمه لا ترى شعره إلا عربياً محضاً، لا تلتصق به كلمة دخيلة ، ولا يدنو منه أسلوب العامة ، وله القدر المعلى في كل ضروب الشعر»⁽²¹⁾، ويقول الطيب العباسي: «قد أعاد للشعر السوداني جدته وأصالته في هذا الغناء الذاتي الحار، بعد أن كاد يقتلها التكلف والتقمص، والبحث دون طائل في الموضوعات القديمة». ويرى الباحثان أنّ تلك المكانة الشعرية لم تكن بالطبع محض الصدفة، وإمّا هنالك عوامل عديدة توفرت لدي الشاعر للانطلاق لتلك المكانة السامية، وتربعه على عرش شعراء السودان ضمن شعراء آخرين، ومن تلك العوامل: حفظه للقرآن الكريم الذي نهل منه ثقافته الدينية والعربية، واطلاعه على دواوين الشعراء وكتب اللُّغة، وإلمامه بقواعد النحو والصرف، فقد حفظ ألفية ابن مالك، ومتن الأجرومية، ومتن الكافي في علمي العروض والقوافي، هذا بالإضافة إلا أنه نشأ في بيئة شاعرة، وتنقله في البادية ، خاصة بادية الكبابيش في غرب السودان، فالعباسي ومعاصريه أحمد محمد صالح، وعبدالله محمد عمر البنا، وعبدالله عبدالرحمن الأمين ، كان شعرهم تقليدياً ، ساروا فيه على مذهب القدماء من حيث اللُّغة والوزن والأغراض، واتجهوا به في الشعر الخطابي إلى الحنين إلى ماضي الإسلام⁽²²⁾.

ثالثاً- بناء القصيدة عند العباسي:

يقول دكتور إبراهيم السّعافين: «الشاعر محمد سعيد العباسي كغيره من الشعراء الذين عاصروهم، الذين تمثلوا التراث الشعري تمثلاً فنياً مخلصاً، صياغة وأسلوباً وصورة»⁽²³⁾، وذكر مقدم ديوان العباسي، الأستاذ محمد فريد أبو حديد، - مراقب التعليم الثانوي بوزارة المعارف المصرية وقتذاك - : «ساعة كنت فيها مع الشاعر الكبير المبدع الأستاذ عباس محمود العقاد، فجرى ذكر السيد العباسي وشعره، فانطلق الأستاذ العقاد يثني عليه في شعره وعقب على ذلك بثناء على فضائله ونبل نفسه»⁽²⁴⁾. والملاحظ أنّ العباسي ينتمي إلى المدرسة الشعرية التي جاءت في أعقاب النهضة الحديثة، وقبل حركة الشعر الجديد، وعلى وفق هذا التصور فهو عمودي في بناء قصائده، محدث في رسم صورته المستمدة من واقعه، وهو إحيائي في بعض صورته، ووجداني في بعضها، ومحدث في بعضها الثالث. والشعر في نظر العباسي يعني رقة الشعور من خلال حروف كلماته الشعرية المتلاثلة بياناً وفصاحة ، المستمد من روائع العصر، حيث يؤكد ذلك بقوله:

غيري شدا فتعالوا اليوم فاستمعوا شعر النَّوَّاسي من تلحين إسحاق
شعر هو الأدب العالي أنسقه كالدرد عقدا وكالخيرى أطباقا
أحبو به كل من رقت شمائله منكم وبات إلى العلياء تواقا⁽²⁵⁾

يقول الدكتور مجدي عبدالمعروف: «إن الحديث عن البناء الفني للقصيد يفرض علينا أن نتعرض لبعض القضايا المهمة التي تشكل في مجموعها القضايا الأكثر أهمية في بناء القصيدة ومنهجها الفني، وهذه القضايا هي: المطلع، التخلص، الخاتمة، وحدة البيت، ووحدة القصيدة»⁽²⁶⁾؛ وإذا نظرنا لمعظم قصائد العباسي نجد أنها التزمت في مطلعها بمقدمة غزلية، ويعزى ذلك إلى تأثير العباسي بالشعر القديم، ثم البيئة التي عاش فيها العباسي تشبه إلى حد كبير البيئة الجاهلية؛ فالعباسي كان في حياته مولعاً ومحباً لبادية الكبايش مفضلها على حياة المدن مستعينا في ترحاله على الإبل.

والمتتبع لديوان العباسي يرى أنه يجيد التخلص في كل قصائده كما أجاد مطلع قصائده، فنلاحظ - مثلاً - في قصيدته «يوم التعليم» يبدؤها بذكر أيامه الطيبة مع المحبوب، فيقول:

مالي وللخمر رِقُّ الكأس أوراقا وللصباة تُصلي القلب إحراقا
مضى زمانا تساقينا الهوى بهما في فتية كرموا وجداً وأشواقا⁽²⁷⁾

ثم نراه يحسن التخلص من مقدمته الغزلية، ليلج إلى غرضه الرئيس، ليعطي القارئ صورة جميلة، وفي هذا دعوة ونداء للاقبال لطلب العلم، بل دعوة للاستمرار في تحصيل التعليم من المهد إلى اللحد، فيقول:

العلم يا قوم ينبوع السعادة كم هدى وكم فكٌ أغلالاً وأطواقا
فعلموا النشءَ علماً يستبين به سبل الحياة وقبَل العلم أخلاقا⁽²⁸⁾

أما عن خاتمة قصائده نجده كثيراً ما يهتم بها باعتبارها آخر ما يطرق الأذان فيظل صداها عالقاً بالنفس، فها هو يختم قصيدته «يوم التعليم» بحكمة وموعظة، إذ يقول:

عسى الذي خلق الأشياء عن قدر يُرْجى لنا من سماء الفتح إغداقا⁽²⁹⁾

والناظر إلى ديوانه يلاحظ أن الخاتمة عند العباسي عبارة عن حكمة أو موعظة تحمل خلاصة تجارب إنسانية، كما نلاحظ كثيراً ما تشمل الخاتمة عنده حمد الله تعالى والإيمان بقيم الدين الفاضلة، بجانب الحكم وخلاصة التجربة، ومن ذلك قوله في قصيدته «آمال السودان في ملك الوادي»:

والله أحمد حين أبرز للورى من غيبه ما كان سرّاً مضراً⁽³⁰⁾

أما بحور الشعر التي استخدمها العباسي، فجاءت متفاوتة، فقد أكثر من بحور بعينها، كالبيسط والكامل والخفيف، وكان مقلداً في بعضها كالرجز والمتقارب والمنسرح، يقول أحمد سامي: «إن العباسي كان يميل إلى استخدام الأوزان المنبسطة مثل الكامل، والبسيط، والخفيف، والطويل، وهذه الأوزان تتماشى مع فخامة العبارة التي يتوخاها العباسي في أسلوبه البدوي، كما تتماشى مع الأصوات الجهيرة، والمقاطع القوية التي تناسب الأسلوب البدوي أيضاً»⁽³¹⁾.

ويرى الباحثان أن شاعرنا العباسي تميز بالتزامه الصارم بشكل القصيدة العربية المعروفة، التي تلتزم الوزن والقافية، وربما كان مرد ذلك طبيعة حياته التي قضاها في البادية، التي تشبه إلى حد كبير حياة البادية

في الجزيرة العربية، وقد تأثرت تجربته بالوقوف على الأطلال والسير في الصحراء، وذكر النسيب في معظم قصائده.

معنى الرثاء وأنواعه:

جاء في لسان العرب مادة رثا، الرثاء: هو البكاء على الميت ومدحه، يُقال: رثى فلان فلاناً يرثيه رثياً ومرثيه، إذا بكاه بعد موته⁽³²⁾، وجاء في كتاب الصناعتين لأبي هلال العسكري: «المرثية مديح الميت، والفرق بينها وبين المديح أن تقول: كان كذا وكذا، وتقول في المديح: هو كذا وأنت كذا؛ وينبغي أن تتوخى في المرثية ما تتوخى في المديح، إلا أنك إذا أردت أن تذكر الميت بالجوّد والشجاعة تقول: مات الجود، وهلكت الشجاعة، ولا تقول: جواداً وشجاعاً، فإن ذلك بارد غير مستحسن⁽³³⁾. ويقول قدامة في الرثاء: «ليس بين المرثية والمدحة فصل إلا أن يذكر في اللفظ ما يدل على أنه لميت، مثل: كان، تولى، قضى نحبه، وما أشبه ذلك»⁽³⁴⁾.

وعرّف الهاشمي في جواهر الأدب «الرثاء»، بقوله: «هو تعداد مناقب الميت وإظهار التفجع والتلهف عليه، واستعظام المصيبة فيه»⁽³⁵⁾. وشعر الرثاء أساسه الوفاء أو السجية، إذ يقضي الشاعر بقوله حقوقاً سلفت، أو يرسل تعداداً لمآثر الأهل، وهم يجمعون في رثائهم بين التفجع والأسف والتلهف والاستعظام. ويقسم شوقي ضيف الرثاء إلى ثلاثة ألوان: الندب، التأبين، والعزاء، أما الندب فبكاء الأهل والأقارب حين يعصف بهم الموت، فيئن الشاعر ويتفجع، إذ يشعر بلطمة مروعة تصوّب إلى قلبه. وليس التأبين نوحاً ولا نشيجاً على هذا النحو، بل هو أدنى إلى الثناء منه إلى الحزن الخالص، إذ يخمر نجم لامع من سماء المجتمع فيشيد به الشعراء منوهين إلى منزلته. والعزاء مرتبة عقلية فوق مرتبة التأبين، إذ نرى الشاعر ينفذ من حادثة الموت الفردية التي هو بصدها إلى التفكير في حقيقة الموت والحياة؛ وقد ينتهي به هذا التفكير إلى معان فلسفية عميقة⁽³⁶⁾.

موضوعات فن الرثاء في ديوان العباسي:

عكف الباحثان على دراسة ديوان العباسي - طبعة دار الفكر العربي، القاهرة، (1948) - ولاحظا أنه يتكون من ثلاثة أبواب كبيرة بما فيها قصائد الرثاء، والجدول التالي يبين نسب ما يحتويه الديوان من قصائد الرثاء والقصائد الأخرى:

الباب	نوع القصائد	عدد القصائد	النسبة %
الأول	الاجتماعيات	28	63,6%
الثاني	في الرثاء	9	20,5%
الثالث	مقطعات	7	15,9%
المجموع		44	

من الجدول نلاحظ أن عدد القصائد التي يحويها الديوان أربعة وأربعين قصيدة؛ وقصائد الرثاء وحدها تمثل نسبة 20,5% - أي حوالي ربع قصائد الديوان - . وبالتالي يكون العباسي أفرد في ديوانه باباً كاملاً عن الرثاء وهو ما يدل على مدى وفائه وإخلاصه لمن حوله من الأهل والأخوان والفقهاء والشيوخ والأحبة. ويحفل الديوان إلى جانب الرثاء، بمعظم فنون الشعر: الغزل، الحماسة، الفخر، والهجاء؛ ولكن يظل هناك فنان طاغيان فيه هما: الفخر، والغزل. أمّا المدح فلم يفرده له قصائد بعينها، بل جاء مدحه في ثنايا

بعض القصائد ، وكان مدحه ليس لغرض نيل العطايا ، إنما جاء من أجل الإعجاب والثناء والتقدير، يقول في إحدى قصائده:

لا تسقينني بكأس المادحين فهم رواد مرحمة عباد مقصود⁽³⁷⁾

أما فن الهجاء فلم ينل حظاً وافراً في ديوانه ، وقد جاء هجاءه عاماً في ذم الحضارة الغربية، والتحزب، وخدام السياسة، وهذا إن دل إنما يدل على أن العباسي ذو نفس سمحة وخلق كريم، يقول في قصيدته « من معاقدني » :

جزى الله هاتيك الحضارة شر ما جزى من تصارييف الزمان المعاند

فلم تك يوماً والحوادث جمّة حمى لضعيف أو صلاحاً لفاسد⁽³⁸⁾

ويقول في نفس الديوان، عن ذم التحزب والتشردم:

إِنَّ التَّحزِبَ سُمٌّ فَاجْعَلُوا أَيْدِيَّ يَا قَوْمٍ مِنْكُمْ لِهَذَا السُّمِّ تَرْيَاقاً⁽³⁹⁾

وجاء فخره بقومه وأبائه وأعمامه، فيقول:

بأبي وَمَنْ كَأَبِي افتخرت وفتكم بالزهر أعمامي أمان الجان

فلئن رَعَمْتُمْ أَنْ فِيكُمْ مِنْهُمْ قُولُوا فَلانٍ فِي كَمَالٍ فلان⁽⁴⁰⁾

وقد تناول الشاعر فن الغزل، الذي كثيراً ما جاء في مطلع قصائده، يقول الباحث أشرف نور الدائم: «والناظر إلى غزل العباسي يلحظ أن معظمه غزل رمزي، فمثلاً يستخدم اسم «هند» ويرمز بها للحرية»، كما في قوله:

لا تَخْطُبُوا هِنْدَ الرِّبَابِ فَهِنْدُ غَالِيَةِ المَهْرِ⁽⁴¹⁾

موضوعات الرثاء في ديوان العباسي:

إنّ الرثاء في ديوان العباسي، ثلاثة اتجاهات:

الأول- رثاء الأهل والأقارب ، وركز العباسي في هذا الاتجاه على رثاء والده الأستاذ محمد شريف نور الدائم، الثاني - رثاء الشيوخ والفقهاء من أهل الفضل والكرامات، والثالث- رثاء الأصدقاء المقربين ومَن كان لهم تأثير مباشر في حياته؛ وفيما يلي بيان لموضوعات واتجاهات فن الرثاء في ديوان العباسي:

أولاً- رثاء الأهل والأقارب:

استهل العباسي باب الرثاء في ديوانه، برثاء والده الأستاذ محمد شريف نور الدائم، في قصيدته « رثاء أبي»، ومطلعها :

حَيِّ الدِّيارِ وَسَلْها كَيْفَ أَرْدَها رَيْبُ المُنُونِ بِسَهْمِ ما تَخَطَّها

وَحَيِّ مَنْ قَدْ نُوِّوا فِيها وَقَلَّ لَهم يَرْعَاكُم اللهُ بِالسَّقِيا وَيَرْعَاها⁽⁴²⁾

افتتح العباسي مرثيته بمقدمة طليية، وبهذا يكون قد خالف الطريقة المألوفة في المرثية العربية التي تتجرد عادة عن المقدمات الطليية أو الغزلية ؛ ثم ينتقل إلى وصف مكانة والده، فيقول:

هو الشريف بن نور الدائم بن أبي الهدى الذي نال منها ما تمنها

الطيبِيُّ الذي طابت شمائله فحاز من درجات الفل أسماها⁽⁴³⁾

فوالده الشيخ محمد شريف نور الدائم كان خليفة للطريقة السمانية وزعيماً طائفيّاً كبيراً تتلمذ على يديه كثير من الأئمة والعلماء بالسودان، فقد كان أستاذاً للإمام محمد أحمد المهدي زعيم الثورة المهديّة في

السودان، فلا غرو في أن يضعه في مرثيته في هذه المكانة العالية ، بالإضافة إلى أن والده هو أستاذه ومربيه ومعلمه ، فكان يقول عنه: « إني ابنه، فأنا لسان صدقه من بنيه، سلكت طريقه ودعوت إليه على بصيرة أنا ومن اتبعني، ولا أزال أسأل الله أن يعينني على أداء ما يفرضه عليّ واجب الأبوة والأستاذية»⁽⁴⁴⁾ .

ويعدد الشاعر فضائل وخصال والده في مواضع متعددة من مرثيته، فيقول:

يزيل عن مشكلات العلم منطقته براقع الوهم عن زاهي محياها

وإن تكلم في علم السلوك له فيه عبارات ذوق ما أحيلاها

سلوا مآثره هذي فإن لها خبراً فهل جاء ذو فخر فساماها⁽⁴⁵⁾

وعلى هذا المنوال حرص شاعرنا على الملاءمة بين المرثي وسجاياه، فضلاً على إثبات الصفات والخصال والقيم الرفيعة لوالده (السيد السند، الشريف، الطيبي، مصباح هدى، به الفضائل ماست في مطارفها،... إلخ) ، وبهذا يكون قد سلك في مرثيته السبيل الذي اختطه شعراء الرثاء منذ القدم، وهو تعداد صفات المرثي وذكر سجاياه. وهنا لابد للإشارة إلى أن شاعرنا تخير من الألفاظ تلك الصفات التي تليق بمكانة والده الدينية والصوفية . وبالتالي نلاحظ أن شاعرنا يعكس على الأقل شخصية دينية نموذجية من الشخصيات السودانية أكثر من كونه والدًا له .

وقد عبّر العباسي عن حزنه وأسائه لفقد والده وكان لفقده أثراً بالغاً في نفسه، فيظهر عن لواعجه وأشجانه، ويحنّ إلى الماضي الجميل حيث يغدو الأب الركيزة الأساسية وملاذه الأول عند الخطوب، فيعبّات الدهر على فقده، فيقول:

يا دهر جرعتني من فقده غصصاً قد كان إن نزلت سوحى تولاه⁽⁴⁶⁾

وشاعرنا بحكم اتمائه وتكوينه يؤمن بحتمية الموت ووقوعه، فلا بد من الشعور بأن الموت قضاء من الله وقدر مكتوب ، فيدعو لوالده بأن يطيب الله ثراه، وأن يجعل الله قبره روضه من رياض الجنة، فيقول:

واستدر على ترب تضمينه من صوب سارية لرضوان أرواها

ترب هي الجنة المأوى لنازلها أعظم بساكن جنات وسكانها⁽⁴⁷⁾

إن الأثر الديني والصوفي لشاعرنا يظهر بوضوح في مرثيته، فنراه يقول:

لو أن من حلمه مثقال خردلة من فوق مضطرب الأمواج أرساها

دعاه مولاه محبوباً على عجل لمقعد الصدق في الأوى فلبهاها

لله أشكو زماناً من تقلبه أقرّ عيني به واليوم أبكاها⁽⁴⁸⁾

فالألفاظ (مثقال خردلة ، مقعد صدق ، أقر عيني) كلها مستوحاة من القرآن الكريم ، ولا غرو في ذلك، فمظاهر ثقافة الشاعر العباسي مستمدة من حفظه للقرآن الكريم، ودراسة العلوم الدينية وعلوم اللغة العربية، إلى جانب البيئة الصوفية التي نشأ فيها.

وللعباسي في هذا الجانب قصيدة أخرى في رثاء الأهل والأقارب بعنوان «آلي» افتتحها أيضاً بمقدمة طلبية، يرثي فيها آله، ويعدد مآثرهم وفضائلهم، من ذلك قوله:

نزلوا على حكم اللبالي بعد أن كانت ترى منهم بحال العاني

ودعوت إخواني وأين مكانهم مني ألا لهفي على أخواني⁽⁴⁹⁾

فيقول إنَّ آله نزلوا على حكم الزمان ورضوا بما جاء به من أحداث ، وقد كانت الليالي طوع أمرهم كالأسير الخاضع الذليل يأمرونها فتأتمر ويملاؤها بالفضل والمكرمات، فيتحسر ويحزن على فراقهم . ويواصل العباسي في مرثيته في تعداد فضائل آله، ورفعتهم لصروح المجد، وسيادتهم لقومهم بما بذلوه من مكرمات، فيقول:

هم صيروا نهج الهداية واضحاً للطالين قصيهم والداني

نظروا إلى الدنيا بعين بصيرة فتحولوا عن ذا الوجود الفاني

مالي أحوال من مآثر فضلكم ما بعضه في العد قد أعياني⁽⁵⁰⁾

فقد عبر العباسي عن ما في داخله من أحاسيس وفقدان لآله، فجاءت مشاعره صادقة نابغة من القلب، ففقد الآل لها وقعها الأليم، ولا سيما إن كانوا من أصحاب المآثر الطيبة، وأصحاب الحل والعقد.

ثانياً- رثاء الشيوخ وسادة القوم:

طبيعي أن يكون للشيوخ وسادة القوم مكانهم في الرثاء، إذ كانوا يتصلون بحياة الشعراء اتصالاً مباشراً إما من الوجهة الثقافية العامة، وإما من الوجهة الدينية، وقلما مات صاحب فكر أو صاحب أثر بارز إلا نعاه الشعراء وتحدثوا عن فضله وواسع علمه وقيمة ما ترك من ورائه. وتعد «مرثية محمد البدوي» لشاعرنا العباسي، في رثاء فقيه الإسلام الشيخ محمد البدوي شيخ علماء السودان من أشهر مرثياته، حيث يستهلها بفداحة الخطب لرحيل شيخ الإسلام - البدوي -، والوقوف على الطول؛ فيقول:

فقد الكرام كرام أمة أحمد خطب يهد عزيمة المتجدد

قف بي أخي على طولهم ولو مقدار وقفة ناشد أو منشد⁽⁵¹⁾

وقد استعظم شاعرنا المصيبة بفقدان الشيخ البدوي، فذكر مناقبه وعدد حسناته، في صورة أظهرت التفجع والتلهف عليه؛ فقال :

مات الإمام محمد البدوي من أحيانا لنا شرع النبي محمد

قطب العلوم المحتبي بردائها وبردتها يوم المشاهد مرتد

كان المديد الظل والحامي حمى السودان شاهد دعوة المستجد⁽⁵²⁾

ويواصل العباسي في قصيدته، بتعداد فضائل ومحاسن الفقيه ومقامه العالي، ويعزي أمة محمد صلى الله عليه وسلم في في هذا الفقد الجلل، قائلاً:

إني أعزي كل أمة أحمد بمصيبة الحبر الإمام محمد

يا ضيف أكرم من قرى رح في رضا مولاك للحسنى وصدق الموعد

أذنــــاك ربك واصطفاك لقربه وهي انفرادك بالمقام الأوحـد⁽⁵³⁾

وختم العباسي قصيدته، قائلاً:

قسماً لقد مدَّ الزمان بموته صرح العلوم وزهر روضتها الندي

وتقلص الظلُّ الظليلُ وكورت شمسُ الكمال وغاب بدر السؤدد⁽⁵⁴⁾

وهذا من الشعر الانفعالي الصادق، الذي يصدر عن نفس مفجوعة، أصابها ألم الفقد؛ فبفقدته يرى أنَّ المعاهد والدور، فقدت فقيهاً وناصحاً ومرشداً؛ حاز من العلوم والبيان نصيباً وافراً. وفي قصيدته المشهورة «سيد العرب على التوم» يرثي شاعرنا الشيخ على ابن الشيخ القوم ابن الشيخ فضل الله بك ابن سام؛ وهو

ناظر قبيلة الكبابيش في السودان، ومن البيوت العريقة في الرئاسة، فقد تولى أبأؤه منذ قرون رئاسة القبيلة، وجده فضل الله بك الذي أعطاه الخديوي لقب «بك» وهو لقب لم يعط في زمانه لأحد من رؤساء العشائر بالسودان لغير اثنين فقط، فضل الله هذا وأحمد أبو سن⁽⁵⁵⁾، واستهل الشاعر مراثيته بقوله:

قَفْ مَهْتَوِي السَّمَّاحِ قَبْرِ عَلِيٍّ زَيْنِ أَهْلِ النَّدَى وَزِينِ النَّدِيِّ
جــــدَّتْ صَمْنُوهُ حُلُوَّ السَّجَايَا وَمُحَيَّا كِبَارِقِ الْوَسْمِيِّ⁽⁵⁶⁾

وقد خط يراع شاعرنا «العباسي» أفضل العبارات النثرية على هامش مراثيته عن «سيد العرب على التوم»، فكتب: «كريمًا يعطي أهل الفضل العطاء الجم، ويقري الضيف، ويحمل الكل، ويعين على نوائب الزمان، وعندما مات بنت له حكومة السودان ضريحاً فخماً «بالحمراء» وهي كما يبنى على الأولياء»⁽⁵⁷⁾.

ثالثاً- رثاء الأصدقاء:

نلاحظ أن المرثي عند العباسي لم تكن من ذلك النوع الذي يمكن أن يوجه إلى أي مفقود، بل هي موجهة إلى شخصيات بعينها تفردت بصفات خاصة -دينية أو اجتماعية-، وهذه هي سمة مهمة في الرثاء، ومن الروائع الأدبية في الرثاء للعباسي قصيدته «وا أسفأ على يوسف» وفيها يرثي المرحوم الشيخ يوسف بدري التاجر المشهور والصدیق الحميم لشاعرنا العباسي، وفي مطلعها يقول:

داني إنَّ قلبي اليوم سالي دعانس ما لعذالي ومالي
نفضتُ يدي فما أنا ذو شبابٍ أُسرُّ به ولسْتُ خليًّا بال
أبعد الأربعين وقد تلتها ثلاثٌ وهي مرحلة الكلال⁽⁵⁸⁾

ثم ينتقل إلى تعداد محاسن المرثي، وبيان أخلاقه الفاضلة وشمائله الفريدة، وما كان يتميز به من العلم والأدب والرفعة، ومنزلته، وكيف كان محبوباً وصاحب مروءة وفضل؛ فيقول:

سموت إلى العلا وكفأك فخراً بأنك بالسجايَا الغرَّ حال
كأنك قد ملكت لكل قلبٍ بما أعطيت من ذاك الجلال
كأنك للنوائب حين تدعى فِرندُ زانه حسن الصقال⁽⁵⁹⁾

ونلاحظ جلياً حزن الشاعر وتفجعه على وفاة صديقه «يوسف»، حيث يتمنى أن يفديه بروحه إن كان هذا ممكناً، فيقول:

ولو تفدى إذاً لفتك نفسي وما غاليثُ فيك ولن أعالِي
ولسْتُ عن البكاء بمستفيق وما أنا عنك طول الدهر سالي⁽⁶⁰⁾

وإذا رجعنا إلى كتب الأدب والتراجم نجد كثيراً من الشعراء رثوا أصدقاءهم وزملاءهم، فرباط الصداقة والأخوة في كثير من الأحوال أقوى من رباط الدم، فهذا أبو تمام يرثي علي بن الجهم، بقوله:

غاضت بدائع فطنة الأوهام وعــــدت عليها نكبة الأيام
وغدا القريض ضئيل شخص باكياً يشكو رزيبته إلى الأقالم⁽⁶¹⁾

وكان أبو العلاء المعري كثير التلاميذ والأصدقاء، فلما مات أنشد على قبره أربعة وثمانون شاعراً مراثي يكونه فيها. ومن مرثي شاعرنا العباسي، مراثيته للمرحوم الشيخ إبراهيم التليبي؛ وهو الشيخ المعروف في السودان قاطبة بشعره وأدبه وورعه، وكان شاعراً قل أن يجاربه شاعر في زمانه، على حد قول شاعرنا العباسي:

شاعر إن شدا حسبناه يروي معجزات القريض عن بشاره⁽⁶²⁾ ونلاحظ أن هذه النغمة فيها تقدير وامتنان، واعتراف بجلال شاعرية المرثي؛ ثم يلتفت إلى مكانته، فيجمع بين اللفظ والصوت لتجسيم ألمه لفقدته الجلل، فيقول:

عاد روض الكمال بعد اخضراره يئسا واستحال حسن ازدهاره
فقد الغاب ليثه والمرءات فتاها والسرحُ حامي ذماره
بكت الأرض مَهْطُ الفضل منها والسماءُ الوضاء من أقماره⁽⁶³⁾
وتستمر القصيدة على هذا المنوال من الثناء والإطراء في شأن الشيخ «التلب»؛ كما نجد فيها ما يصور حزن شاعرنا وعظم المصيبة عنده، فموت المرثي في نظره موت للعلا والمكارم .
ونجد أن ختام المرثية لم يخرج عما عهد في مرثياته: دعاء للميت بالرحمة والمغفرة والقبول الحسن في جنة الخلد، فيقول:

راعك الله لن تُراعَ وهل ريع امرؤ في ضمانه وجواره
قَرَّ عيناً وابشر بمقعد صدقٍ لك منه في جنة الخلد داره⁽⁶⁴⁾
ومن مرثياته في أصدقائه المقربين أيضاً، رثاء فقيده الفضيحة الأستاذ عبدالقادر عبدالباسط القاضي، في قصيدة طويلة من اثنين وخمسين بيتاً، جاء في مطلعها:

ما لذا الدهر في صيالٍ وختلٍ يغتلي في حرب الكرام ويُصلي
قد دعونا فما أجـاب دعاءً وعدلنا فلم يـرِقْ لـعدل⁽⁶⁵⁾

إلى أن يقول:

ناوليني التي استقلت بعبدالقادر الشهم ذي الحجا والعقل
خطفته المنون في ومضة البرق وظل الغمامة المضمحل⁽⁶⁶⁾

فشاعرنا لم يختلف في رثائه عن أي شاعر آخر، فذكر الصفات الفضلى والأخلاق الحميدة والتقوى، وهي أمور تكسب المرثي مكانة وشأناً في القلوب. وواضح تأثر شاعرنا بأساليب القدامى في دأئه على المنون، وتصويرها كالوحش ينشب أظفاره، ولا حيلة في رده أبداً .

ويمض شاعرنا في مرثيته، ليبين أن المرثي لم يحفل بصديق و خليل مثله، وهو كذلك لم يصب خليل مثله، لذا يتمنى أن يفديه بنفسه، لولا أيامه لم يتبق منها إلا القليل وهي كناية عن «كبر السن»، فيقول:

لم أصب مثله صفياءً وظني أنه لم يُنصب من الناس مثلي
لـبيت أني لك الفداء وإن لم تُسبق مني الأيامُ إلا أقلي

ما يباني وقد نكرتُ بياني ما دموعي والدموع جهد المقل⁽⁶⁷⁾
ورثي شاعرنا أيضاً، الشيخ حامد محمد علي، في قصيدة طويلة من ثلاثة وسبعين بيتاً، تصور حزناً صادفاً ولوعة كبيرة وإحساساً بفراق أخ كان ذا مكانة خاصة وود منفرد لدى شاعرنا، فيقول :

كلُّ شيء سهلٌ على النفس إلا ما تعاني من فرقة الإخوان
جرفتُ هذه النوى خُلصائي واحداً واحداً بغـير تواني
لا أريد الحياة بعد ندامي كفاني ، فـقد مـلئتُ كفاني

ليس بيني وبينك اليوم إلا خُطوةٌ للحاق أو خُطوتان⁽⁶⁸⁾

فالعباسي تمنى أن يموت مثل أصدقائه، كي يستريح من ألم الحسرة ، فموتهم حطم نفسه وأهلكها؛ والموت أصبح منه قريباً، وهو الملاذ من مأساته. وما يزال يردد أمانيه باللاحق برفاقه الذين فارقوه وتركوه وحيداً حزيناً ، قائلاً:

كم تمنيت أن أحل مكاناً قد ثواه وأن يحل مكاني
وأناديه لأن يؤوب وهل أب إلي حيّ عنزة القارظان
لا أخاف الأحداث بعدك فلتجر سراعاً إليّ ملء العنان⁽⁶⁹⁾

وفي هذه الأبيات وغيرها، لوعة حقيقية ، لوعة الصديق الصدوق الذي يكاد يموت حسرة وأسى، بل يتمنى أن يكون مكان المتوفى؛ وهي مرثية تمتاز بالعاطفة الصادقة والشعور العميق بالحزن، ولا شك أن هذا التصوير الدقيق الذي رسمه شاعرنا للفقيد، يعد من ملامح التجديد والتطور في فن الرثاء السوداني، ومن ناحية أخرى يحتمل على التصوير في طياته صورة واضحة المعالم لما تركه الشيخ حامد من أثر لدى شاعرنا . ونلاحظ أن قصائد الرثاء في شكلها ومضمونها، جاءت متشابهة في ديوان العباسي، بل إذا نظرنا لقصائد الرثاء على امتداد العصور الأدبية؛ باستثناء العصور المتأخرة التي دخلت الفلسفة عليها، نجدها متشابهة ؛ وربما ذلك يعزى لأن الموت واحد والانفعال أمامه واحد .

وعن الرثاء في ديوان العباسي يقول أحمد الطيب في كتابه «العباسي الشاعر التقليدي المجدد»: «وأنت تقرأ هذا الرثاء فلا تجد أن الرجل قد تفجع الحزين كحال الخنساء عندما بكت أخاها صخرا ، ولا هو استطاع أن ينهج منهج المعري في تعمق فلسفة الحياة والموت بل نجده قد وقع أسير القوالب التقليدية الموروثة التي تكتفي بتعديد مناقب وخصال الفقيد»⁽⁷⁰⁾.

خاتمة:

محمد سعيد العباسي - له الرحمة والمغفرة - في شعره الذي تناول فن الرثاء ، سار في الغالب على النهج التقليدي في مرثيته، فعنصر الحزن والألم ، وتأبين المتوفى، والدعاء له، والمواظب المستمدة من هذا الجو المشحون بالأسى، أمور ألفها الشعر العربي قديماً وحديثاً، وسيظل يألفها الشعراء والأدباء على مر الدهور ما حنت البشرية إلى آلهما وأحبابها الذين تفقدتهم. وقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج :

إن العباسي ضمن أشعاره قدر كبير من أشعار القدامى ومعاصريه، دليل على تأثره بعدد من الشعراء دون أن يخفى شخصيته المميزة .

سار العباسي في فن الرثاء على وقع القوالب التقليدية الموروثة في الشعر العربي، التي تكتفي بتعداد مناقب وخصال الفقيد، ولم يتعمق في فلسفة الحياة والموت، كالمعري مثلاً .

يحفل ديوان العباسي إلى جانب الرثاء، بمعظم فنون الشعر: الغزل، الحماسة، الفخر، والهجاء؛ ولكن يظل هناك فنان طاغيان فيه هما: الفخر، والغزل.

إن شاعرنا العباسي تميز بالتزامه الصارم بشكل القصيدة العربية المعروفة، التي تلزم الوزن والقافية، وربما كان مرد ذلك طبيعة حياته التي قضاها في البادية، التي تشبه إلى حد كبير حياة البادية في الجزيرة العربية.

إنّ موضوعات الرثاء في ديوان العباسي تدور حول رثاء الأهل، والفقهاء، والأصدقاء .
وضوح أثر القرآن الكريم في قصائد الرثاء لدي العباسي .
تفرد العباسي بفن الرثاء على سائر شعراء السودان، حيث جاء شعره في الرثاء قوياً معبراً عن الحزن
والأسى واللوعة، في صورة تعظم ألم الفراق .
الرثاء في ديوان العباسي محصور في تسع مراتٍ تتراوح بين قصيدة ومقطوعة، منها ما يمثل رثاء خاصاً
لأبيه وآله وأصدقائه، ومنها ما يكون رثاء عاماً كرثاء الشخصيات الدينية والعلمية.

التوصيات:

توصي الدراسة بالآتي :

- إجراء دراسات أخرى حول شعر العباسي تتناول جوانب ومجالات أخرى .
- اعتماد قصائد الشاعر العباسي التي تتضمن المراثي والقيم الدينية، ضمن مقررات التعليم العام والجامعي في السودان وفي الوطن العربي الكبير .

الهوامش:

- (1) ابن رشيق، الحسن القيرواني:العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، دار الجيل،بيروت، ط5، 1981، ص147.
- (2) العزاوي، رحيم يونس:مقدمة في منهج البحث العلمي ، ط2، دار دجلة ، عمان ، الأردن ، ط1 ، 2008م، ص 98 .
- (3) بشارة ، مصطفى عوض الله : مواقف ورؤى في الشعر السوداني المعاصر دراسة أدبية ،شركة السودان للعملة ، ط1 ، 2008، ص9.
- (4) بدوي، عبده: الشعر السوداني، عالم المعرفة، الكويت، 1981، ص96.
- (5) قاسم ، عون الشريف : حلفاية الملوك التاريخ البشر ، دار جامعة أمدرمان الإسلامية للطباعة والنشر ، ط1 ، 1988 ، ص34.
- (6) مدني ، بلة عبد الله : تطور الشعر العربي في السودان ، شركة مطابع السودان للعملة ، ج1 ، 2010 ، ص19.
- (7) العماري، على: الشعر في السودان، مجلة الرسالة، العدد 790، أغسطس 1948.
- (8) المرجع السابق.
- (9) المرجع السابق.
- (10) المرجع السابق.
- (11) المرجع السابق.
- (12) العباسي ، محمد سعيد : ديوان العباسي : ط1، دار الفكر العربي ، القاهرة، 1948، ص134.
- (13) المرجع السابق، ص67.
- (14) المرجع السابق، ص9.
- (15) الريح، صديق مصطفى: ثقافة الشاعر محمد سعيد العباسي، المجلة العلمية، جامعة الامام المهدي، العدد8، ديسمبر 2016، ص113.
- (16) العباسي ، محمد سعيد : ديوان العباسي : ط1، دار الفكر العربي ، القاهرة، 1948، ص11.
- (17) سامي ، أحمد عبد الله : الشاعر السوداني محمد سعيد العباسي ، دار الإرشاد للطباعة والنشر ، الخرطوم، 1968، ص19.
- (18) البنا، عبدالله محمد عمر: ديوان البنا، تحقيق على الملك، دار جامعة الخرطوم ، ط1، 1971، ص179.
- (19) الطيب العباسي ، 1999، ص 144.
- (20) سامي ، أحمد عبد الله : الشاعر السوداني محمد سعيد العباسي ، مرجع سابق، ص19.
- (21) سعيد ، ميخائيل : شعراء السودان ، مطبعة رمسيس ، ط1، القاهرة ، 1923.
- (22) عباس، إحسان: الشعر السوداني ، مجلة الدراسات السودانية ، نصف شهرية، جامعة الخرطوم، كلية الآداب، العدد، 1971، ص6.
- (23) السعافين ، إبراهيم : دراسة في أثر الشعر العربي القديم على مدرسة الإحياء في مصر ، دار الأندلس ،

- ط 1 ، 1981 ، ص 357.
- (24) ديوان العباسي، ص 13.
- (25) المرجع السابق، ص 16.
- (26) أحمد ، مجدي عبد المعروف: بناء القصيدة عند محمد سعيد العباسي، مجلة العلوم والتقانة جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم، السودان، مجلد 11، 2009، ص 148.
- (27) ديوان العباسي، ص 67.
- (28) المرجع السابق، ص 68.
- (29) المرجع السابق، الصفحة نفسها.
- (30) المرجع السابق ص 25.
- (31) سامي، أحمد عبد الله: الشاعر السوداني العباسي ، مرجع سابق، ص 37.
- (32) ابن منظور: لسان العرب ، دار صادر، بيروت، مادة: رثى.
- (33) العسكري، أبو هلال الحسن بن عبد الله: الصناعتين، الكتابة والشعر، المكتبة العصرية، بيروت، ط 1، 2006، ص 121.
- (34) أبو الفرج بن جعفر، قدامة: نقد الشعر، الجزيرة للنشر، ط 1، 2006، ص 103.
- (35) الهاشمي، أحمد: جواهر الأدب في أدبيات وإنشاء لغة العرب، دار المعرفة، بيروت، ط 1، 2005، ص 446.
- (36) ضيف، شوقي: الرثاء، دار المعارف، مصر، ط 4، 1955، ص 7.
- (37) ديوان العباسي، مرجع سابق، ص 11.
- (38) المرجع السابق.
- (39) المرجع السابق.
- (40) المرجع السابق.
- (41) المرجع السابق، ص 134.
- (42) المرجع السابق، ص 135.
- (43) المرجع السابق، ص 9.
- (44) المرجع السابق، ص 135.
- (45) المرجع السابق، الصفحة نفسها.
- (46) المرجع السابق، الصفحة نفسها.
- (47) المرجع السابق، ص 138.
- (48) المرجع السابق، الصفحة نفسها.
- (49) المرجع السابق، ص 139.
- (50) المرجع السابق، الصفحة نفسها.
- (51) المرجع السابق، ص 145.
- (52) المرجع السابق، ص 146.

- (53) المرجع السابق، ص151.
- (54) المرجع السابق، الصفحة نفسها.
- (55) المرجع السابق، ص152.
- (56) المرجع السابق، ص153.
- (57) المرجع السابق، الصفحة نفسها.
- (58) المرجع السابق، الصفحة نفسها .
- (59) ضيف، شوقي: الرثاء، دار المعارف، مصر، ط4، 1955، ص77.
- (60) ديوان العباسي، مرجع سابق، ص161 .
- (61) المرجع السابق، ص162.
- (62) المرجع السابق، ص163.
- (63) المرجع السابق، ص165.
- (64) المرجع السابق، ص166.
- (65) المرجع السابق، ص167.
- (66) المرجع السابق، ص171.
- (67) المرجع السابق، ص174.
- (68) الطيب، أحمد الطيب: العباسي الشاعر التقليدي المجدد، 1999، ص82.

Investigating the EFL Supervisors' Role on the Use of the Teacher's Guide by Sudanese EL Teacher's in Classroom

Dr. Ahmed Gumaa Siddiek

(Corresponding Author) - English Department
Faculty of Education - Alzaeim Alazhari University
& University of Khartoum

Esra Ali Omar Abu Al-Maali

Ph.D Candidate - College of Post-Graduate Studies
Alzaeim Alazhari University

Abstract:

This is a descriptive analytical research on the perception of Sudanese EFL supervisors about the use and implementation of the Teacher's Guide by EFL teachers in the classroom. The problem stemmed from that fact this document, despite its importance and effective role in language education yet, it is not used as a teaching material that can help teachers to enhance language teaching and language learning. The samples have purposively drawn from supervisors' population gathering in the Sudan School Certificate Marking Centre in Khartoum during 2021-2022. An interview is designed by the researchers and directly distributed to supervisors. Out of the whole population of markers who were more than 500 people in the centre, the researchers were only able to reach 13 participants who deemed to have used this document in EFL teaching environment. The research came with very disappointing results that most of the supervisors admitted that the TG has disappeared a long time ago from the teaching sphere. But they all agreed about the importance of the TG in boosting language education as well as helping in controlling the whole educational practice of teachers in schools. They almost all agreed that the TG is one of the tricks that can help teachers plan their lessons and create productive and effective educational environment. The researchers recommended some points to make this document effective. Some suggestions for further studies have been provided for further investigators in this field. The results of the research can be generalized to other disciplines in similar context and similar environment, so the study can be duplicated to serve educational objectives in similar situation.

Keywords: educational supervision, teacher's book, training, novice teachers

استطلاع دور الموجهين في تشجيع مدرسي اللغة الانجليزية لاستخدام كتاب المعلم في إعداد الدروس

د. أحمد جمعة صديق - قسم اللغة الانجليزية - كلية التربية جامعة الزعيم الأزهرى وجامعة الخرطوم
أ. إسرائى على عمر- طالبة دكتوراه - كلية الدراسات العليا - جامعة الزعيم الأزهرى

المستخلص:

هذا بحث وصفي تحليلي حول تصور مشرفي اللغة الإنجليزية في السودان في استخدام دليل المعلم من قبل معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. نبعت المشكلة من حقيقة أن هذه الوثيقة، وعلى الرغم من أهميتها ودورها الفعال في تعليم اللغة، إلا أنها لا تستخدم كوسيلة تعليمية تساعد المعلمين في تعليم وتعلم اللغة الأجنبية. تم اختيار عينة قصدية من تجمع المعلمين والمشرفين في مركز تصحيح الشهادة المدرسية السودانية في الخرطوم خلال الفترة 2021-2022. ثم تم إجراء مقابلات مباشرة مع المشرفين. حيث تمكن الباحثان من الوصول إلى 13 مشارك فقط ممن استخدموا هذه الوثيقة في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. جاء البحث بنتائج غير سارة حيث اعترف معظم المشرفين ان كتاب المعلم قد اختفى منذ فترة طويلة من حقل التعليم. واتفقوا جميعاً على أهمية كتاب المعلم لانه يسهم في تعليم اللغة وكذلك التحكم في عمليات التدريس بأكملها في المدارس. كذلك اتفقوا تقريباً على أن كتاب المعلم هو إحدى الحيل الفعالة التي يمكن أن تساعد المعلمين على تخطيط دروسهم وخلق بيئة تعليمية منتجة ومحفزة. أوصى الباحثون ببعض الأفكار لجعل هذه الوثيقة فعالة، بالإضافة إلى التنبيه على تسهيل حصول المعلمين عليها بشكل عام والمعلمين المبتدئين بشكل خاص. تم تقديم بعض الاقتراحات لمزيد من الدراسة في هذا المجال. ويمكن تعميم نتيجة البحث على تخصصات أخرى في سياق بيئة مماثلة كما يمكن أيضاً تكرار الدراسة لخدمة أهداف تعليمية في مجالات أو تخصصات مشابهة.

كلمات مفتاحية: الاشراف التربوي، تدريب المعلمين، كتاب المعلم، المعلمون الجدد.

Introduction 1.0

This research is two-folds as it:

- emphasizes the role of the Teacher's Guide, the Teacher's Book or the Teacher's Manual, hence (TG, TB or TM) in the improvement of ELT environment.
- explores the role of the supervisors' perception and practice when they deal with TG, TB or TM in the field at schools.
- So the researchers will discuss the role of this reference material in an EFL environment in enhancing language teaching and language learning. The researchers believe that there is a great deal for the Teacher's Guide (TG), Teacher's Book (TB) or Teacher's Manual (TM), to play in language education. The language syllabus usually targets young and adult learners as well. But the young ones need much care, as they need practical help in

their learning of the language. The teaching materials may be available to most of them. The textbook is an essential part of their learning process. Sometimes this textbook will be accompanied by other teaching texts, such as the exercise or the activity book, where students are asked to do exercise as a part of their homework. These books target the learners as handbooks to enhance their learning of the language. On the other side, the ELT materials focus on teachers as the most important agents of success of any educational plan. Teachers are the tools of change in any society and the leaders of the social and cultural transformation in their communities. They are the most efficient and fastest instruments to help human resources in their countries play the role in development, through the knowledge imparted by them at schools or universities. This faction of experts is supposed to have the adequate training to do the job in the right way. Some teachers may be lucky to have such training in colleges of education, but many are not lucky enough to run through such an experience. Many teachers in our country come to school with none or very little training in ELT. These are the novice teachers. This audience is targeted by this research. The researchers believe that novice teachers can develop teaching skills by adopting one of two strategies:

1. In-service training courses: where they can be provided training that can go simultaneously with working in schools.
2. Or they can be provided by TG, TB or TM to help them prepare their lessons before they get into the classrooms.

Both: the in-service training and the teacher's guide instructions are part of the responsibility of the supervisors, head departments and school's managers. But the role of the supervisor will remain the most important as he/she is the one that provides technical support to teachers and facilitates work in schools, inside classrooms.

This research is focusing on the perception and practice of supervisors on these two points in Sudanese context. The researchers' job will be the

extracting technical feedback from English Language Supervisors in Sudan about the use of the TG in classrooms. We will see how they think about the importance of TG or TB or TM and how they can integrate these references to facilitate language education in schools. We will also try to see to what degree these supervisors help teachers to use this document in their lesson planning. A questionnaire has been made to investigate the teachers' opinion about TGs in Sudanese Context.

1.1 Rationale

From our own experience, the first days at school were very tough days as that was the first time for us – as fresh teachers - to be in direct contact with students. So we had to face, as usual, great embarrassment in classroom management as well as deficiency in delivering lessons. Luckily, some of the novice teachers, may find some senior teachers to help them overcome such critical situations, in their teaching career, in the first days at school, but most of the novice teacher go through such a mess to learn by themselves to do the job, but after a terrible history of attempts of failure and success.

But to some of these novice teachers this embarrassment could easily be surpassed if they had only been directed to use TG or TB or TM as technical aids, to plan their lessons. These directions could be given by senior teachers or supervisors to the novice teacher from the very beginning of his/her teaching career in the school. The researchers believe, that this is one of the main problems that face young teachers. They think that the existence of supervisors in the field would help novice teachers to overcome such problems in their first schooldays.

The researchers noticed that some teachers coming newly to school as EFTs from other disciplines, such as law, economics, agriculture and other disciplines; faced the same problems. Some were lucky to find help but the majority were not in good access to such help, whether from old colleagues or supervisors. But to their surprise, the researchers found that most of the problems that had faced those novice teachers could have been easily tackled if the novice teachers were just told to refer and use the *English Teaching*

Manual, which is usually and especially designed, to help new teachers to plan their lesson and pass safely, through those embarrassing situations.

The Teacher's Book can help and therefore awareness about it should be made to encourage new teachers to consult them before they get into their classroom.

This can first take place in the college by college instructors who should give briefings to these graduate about these TGs before they have left the college.

But practically.

"The college does not provide sufficient organized training on how and when to use TG materials: informing students about the different kinds of TGs and how to use them is not part of either pedagogy or methodology classes." Lea (2012)

1.2 Objectives of Research:

1. To explore the supervisors' attitudes on the importance of TGs and the frequency of follow-up strategies on the implementation of the Teacher's Guide by EFL classroom teachers.
2. To determine the degree of use and utilization of this document by both experienced and non-experienced teacher in the classroom from supervisors' viewpoints.

1.3 Significance of Research:

This essay is intended to address numbers of categories in ELT educational community such as textbooks writers, designers, publishing houses, but it is mainly proposed to focus on the language supervisors as they are expected to make the success of the whole educational strategy. Supervisors are experts with technical knowledge and skills who do great job to facilitate the language teaching and learning.

1.4 Research Questions:

1. What is the EFL supervisors' perception on the use of EFL Teacher's Guide? And how do they make follow-up to ensure the utilization of the Teacher's Guides by EFL teachers in their classrooms?
2. To what extent is the Teacher's Guide available and accessible for teachers in schools? And how frequently these TGs are used in classrooms?

1.5 Research Methodology:

This study is adopting a descriptive and analytical method. The researchers will go through the historical development of English Language Teaching in the Sudan with specific focusing on supervisors' role. Data will be elicited through interviews, to investigate the perception of supervisors on the use and the utility of Teacher's Book in schools in the General Education.

1.6 Population and sampling

The study will target supervisors in the field, as they are the people who are *directly* responsible for the foreign language education in our country. A purposeful sample of supervisors will be selected to represent the supervisors' community.

2.0 Relevant Literature: The Importance and Use of TGs

According to (Shu-Fen Lin. 2010) the processes of curricula, textbooks and student resources development have been broadly surveyed and studied while teachers' guides have received comparatively little consideration throughout recent reform. Shu-Fen Lin believes that well-designed teachers' guides contribute to communicating and supporting reform-based teaching.

Shkedi (1995) indicated that

“Teachers use the guides when the curriculum is new to them or is outside their area of specialization. Obviously, the guides are critical resources for teacher learning at the beginning of curriculum reform.”

(Doyle, 1990) believes that teachers' guides play a transitional role between the curriculum and classroom applications. Some guides are very structured and prescriptive while others are flexible and advisory. Prescriptive teachers' guides, called curriculum scripts, assume that teachers will follow the pedagogical principles, procedures and contents. (Shu-Fen Lin.2010) thinks that the teachers' guide can act as an important communications tool between curriculum writers and teachers. These materials should be designed to meet teachers' needs for learning and support their enactment of therefrom goals. (Schneider, Krajcik & Blumenfeld, 2005) claim that teachers believe

that guides are advisory sources of ideas and reservoir of options for choice. Although teachers' guides cannot replace other professional development, they can play the role of critical mediator in the transmission of the intention and methods of curriculum reform as well as support teachers' teaching and learning. They therefore, believe that teachers' guides should fulfil two functions: providing teaching resources and influencing teacher thinking. Rodríguez (2018) thinks that,

"The primary aim of the Teacher's Guide is to provide teachers, whatever their background, with guidance and suggestions so that they can create successful lesson plans that fulfill their students' needs. In this way, even the least experienced teacher can teach each lesson successfully, and more experienced teachers can make use of those activities in the guide that are suitable to their context, with the freedom to deviate from the Teacher's Guide as they see fit."

(Piper 2018) reports that when they were asked about their opinions on TB-TG; teachers from different parts of Africa, and other parts in the world, have positively agreed about the importance of this document as a helping tool to the Teaching Force. For example when Ethiopian teachers were asked about their opinion on TB they were concerned with preparing adequately (25 percent), following the teachers' guides (50 percent), and teaching teachers to use the guide (25 percent). While the Kenyan teachers said that new teachers should be told to follow the teachers' guide, apparently believing that doing so would lead to better instruction. Most Ugandan teachers (70 percent) said that teachers should be taught the mechanisms and complexity of how to use the Ugandan teachers' guides. But half of the Ethiopian teachers also mentioned teaching teachers to use the guide. (ibid)

When teachers were asked if the lesson plan was easy to follow in their TB; in Kenya, all the interviewed teachers agreed that the teachers' guide was easy to use because the guide was broken into steps and included everything needed to teach the lesson.

Textbooks and Teachers' Books are two important references which are always expected to be with every teacher in his/her classroom. The textbook is designed to serve the objectives of education in one particular subject.

This document is supposed to be with the learner as her/his close learning companion but textbooks are sometimes not easy to handle with the learner, so an intervention is needed from the teacher to facilitate the learners with easy techniques to help them understand their syllabus. A TG is practically needed to make the teaching easy for the teacher and learning available for students. (Schoenmann:2011) remembers when she first started teaching, she treated her teacher's book like a *bible* – the all-knowing, multi-purpose guide to all things pedagogical. She believes that,

“a good teacher's book can: save us time when it comes to lesson planning offer ideas for bringing a topic alive and provide a wealth of extra materials to give our students practice in the areas of language they find challenging. The introduction to a teacher's book often has a detailed outline of the methodological approach that the course book takes – very handy for those potentially awkward moments when students come up to you at the end of the lesson and ask why you don't teach more grammar.”

Previous

To the best of the researchers' knowledge, this area of Teacher's Guide has never been investigated in Sudanese Context, in almost all disciplines. There are few articles written about teacher's guide in other context. Many researches in the Sudan have been made in EFL textbook, Spine in particular, but there is no one specific study carried out in making analysis or investigating the content or the use of SPINE teacher's books.

3.0 EFL Novice Teacher and the Teacher's Guide

Coming to school for the first time, is a very crucial moment in the novice teacher's working history. Novice teachers often come to school very worried on the first day or days. She/he will be worried about how to be received by her/his students and then how to deliver effective lessons through good planning. But above all, is how to manage the classroom, which is the most embarrassing moment in school. But let's see who is a novice teacher

and how can we define a novice teacher?

Adhikari (2016) defines term Novice teacher to

“refer to teacher who is new in the field of teaching. A novice teacher is newly appointed teacher who is less familiar with subject matter, teaching strategies, and teaching context. They may not know the expected classroom problems and solutions”.

But according to Burns and Richards (2011, p.182),

“Novice teachers, sometimes called newly qualified teachers (NQTs), are the teachers who have completed their teacher education program (including the practicum) and have just commenced teaching in an educational institution”. The term novice teacher is commonly used in the literature to describe teachers with little or no teaching experience. They are either student-teachers or teachers in their first year of teaching.”

Burns & Richards (2011) describe the situation of these newcomers by saying,

“in the first years of teaching their experiences are also mediated by three major types of influences: their previous schooling experiences, the nature of the teacher-education program from which they have graduated, and their socialization experiences into the educational culture generally and the intuitional culture more specifically.”

4.0 The English Language syllabus in the Sudan

According to Arbab (2011) “the first syllabus was mainly Egyptian Readers; the teaching method was the grammar Translation Method. Students were motivated to learn English, as with English language they could get governmental jobs.” After the First World War, there was a change in the educational objectives and consequently a change took place in the English language syllabus. The New Method Readers were introduced and the Direct Method was adopted. When Gordon Memorial College was up-graded from a secondary school to a university college, Cambridge School Certificate was revised and

“a new syllabus designed which advocated the teaching of the four skills and translation. Latter other developments were made to reinforce the reading skill. The call for a national syllabus was also raised after the

Independence of the country, as well as, for using Arabic instead of English as a medium of instruction. There was always a search for an appropriate syllabus.” Arbab (2011)

By the early 1980s The NILE COURSE was introduced as a book written specially for Sudanese learners. The NILE Course, which adopted the Communicative Approach, was used for about fifteen years; and then, and for the first time a national syllabus [SPINE] came into existence. SPINE, which was mainly based on the Eclectic Approach. Then Book One of Sudan Practical Integrated National English (S P I N E) appeared in schools in 1992. The editors introduced the book stating that:

1. The book is specially prepared for the Sudan in order to develop communicative competence in learners at both basic and secondary levels.
2. The series is written in an easy way in order to help teachers provide enjoyable learning opportunities.
3. S P I N E is meant to be used by parents so that they can offer support at home.
4. In order to motivate the learner, learner-centered activities are designed.’ (E-Tahir et al, 1992) in Arbab (2011).

Members of the new English Language curriculum committee defined the aims of teaching English at both the basic and the secondary level as (S P I N E Teacher’s Book One 1992). The first two books of S P I N E series seem to have ‘created a good impression among Basic level teachers’ (Ishraga Bashier 1994) as cited in Aabab (2011). In his thesis, Gharieb Alla confirmed that S P I N E ONE was most welcomed by Basic education teachers (Gharieb Alla 1993) as cited in Arbab (2011).

4.1 Sudanese Teacher’s Book

Although a good literature is written about the history of the English Language Education in Sudan (e.g, Abu Shunab 1982, Arbab 1989, Corbluth 1979, El-Fadil 1975, Et-Tahir, others (ed.) 1992, Mudawi 1993, Griffiths 1975, Bashier 1994, Sandell, Liza 1982, Mussa’ad 2018) but a *single word was missing* about the Teacher’s Guide or Teacher’s Books. To the best of the

researcher's knowledge there were TGs and TBs written by the author of NILE COURSE and Spine Series to help teachers plan their lessons. Both syllabi had gone through investigations by Sudanese and non-Sudanese scholars but nothing was said about the TG or TB which were accompanying those two syllabi except one comment by (Arab 2011) that the Teacher's Books, NILE COURSE, especially 1, written by Corbluth, Julian were very detailed and this hindered effective teaching and stifled creativity.

4.2 SPINE Teacher's Book:

4.2.1 SPINE 6

This is a series of six books written by Sudanese experts and published for use in the general education in 1992. The series replaced the NILE COURSE and was meant to achieve the following aims. In Teacher's Book Six -which we will take as an example - there were specific aims to be achieved by the end of the reading SPINE 6 such as:

- Further development of the four language skills with special emphasis on reading and writing.
- Understating the use of English which is relevant to students' needs and which will help them to communicate with adequate accuracy and fluency in all situation. See AlFaki (1977.p5)

SPINE 6 had been arranged in 10 chapters and each chapter was divided into sections. Section 1 and 2 were assigned for reading practice. Section 3 was meant to explore language, as working with words to build vocabulary, then dealing with grammar points as special time was allotted for mastering tenses. Then in chapter 4 the book dealt with writing where students were supposed to master this skill as they would sit for the Sudan School Certificate Examination by the end of this course. So writing skill was given great care. AlFaki (1977.p7)

4.2.2 Comments:

Although the SPINE Series was originally written as a course to enhance among other language skills the skill of speaking as (AlFaki,1977.p7) claimed

that all the skills were to go together inside the classroom. But in practice and - we as teachers in the field - could see the absolute absence of ***speaking and listening*** practice in classroom. Most of the teachers' efforts were and still are exerted in teaching grammar and more grammar. Writing was/is also done as pupils would sit for the Sudan School Certificate final Examinations. The template of the exam was/is writing-based, so no listening or speaking was/is tested in secondary school examinations. This is in fact one reason that can explain why some of young learners are poor communicators, while they are to some extent fluent and accurate in writing compositions.

4.3 SMILE SERIES

But whether the syllabus is to blame or not; the last conference held in 2008 undertook the responsibility of replacing SPINE with an imported textbook. Then the change took place after more than 20 years the SPINE series has been replaced by SMILE (Sudan Modern Integrated Learning of English) due to a lot change in methodologies, learning trends and educational guidelines; as AbuAnga (2016) put it.

“This new English language curriculum, SMILE (Sudan Modern Integrated Learning of English), is specially tailored to Sudanese pupils in general education and it is intended to replace the SPINE Curriculum. It is a response to the decision made at the 2012 Educational Policy Conference to introduce Sudanese pupils to the English language earlier to improve the English language standard in Sudan.”

So the Federal Ministry of Education and the NCCER-Bakhter-Ruda in partnership with the World Bank Basic Education Recovery Project (BERP) and in collaboration with the British Council in Khartoum, worked to produce the SMILE Curriculum. The SMILE Curriculum is the result of collective work done by national and international.

The SMILE series is comprised of the following components:

1. A Pupil's Book.
2. An Activity Book.
3. A Teacher's Book.
4. CD/ Mp3s.
5. Posters/ Flashcards.

AbuAnga (2016) explains the objectives of the syllabus as
“...written to develop a positive attitude towards English as a foreign language and teaches the four language skills (listening, speaking, reading and writing) simultaneously by adopting communicative approaches for teaching English as a foreign language at the basic level in Sudan in addition to embrace the Communicative mechanisms such as Total Physical Response (TPR), storytelling, guessing games, roleplays, body language, problem solving drills, spelling practice, phonic drills and the incorporation of cross-curricular material ensure that pupils are exposed to many ways to practice English communicatively.

The SMILE Curriculum’s evaluation and assessment methods utilize both formative and summative approaches. At all levels, assessment emphasizes the achievement of both standards and their indicators for each grade, aiming to attain and guarantee a high quality assurance curriculum and to confirm a High Stake Standards Benchmark (HSSB) syllabus. Moreover, at all levels, a cross-curricular dimension that also includes life skills, morals, traditions and values has been incorporated thoroughly into the content of the syllabus; adding relevance and cohesion with the rest of the basic level curricula subjects. (See the introduction in Teacher’s Book 3) .

The series has been launched since 2016 but still no literature in the evaluation of the SMILE textbooks is available. The researchers have come though only one paper where Abo Seil 2020 was ‘Exploring Teachers’ Perceptions of SMILE Series (Book Two) in Developing Reading Skill among Basic School Learners.

However, the focus of this research is on the use and utilization of the teacher’s Book or the teacher’s Guide to help teachers make good lesson plans.

4.4 SMILE Series

4.4.1 The Teacher’s Book

The Teacher’s Book shows teachers how to present the language materials and teaching activities which appear in the Pupil’s Book and Activity Book.

“It is a guide to help teachers and gives step-by-step instructions for each lesson, the answers to all of the activities and the typescripts for the audio recordings. At the start of each lesson in the Teacher’s Book there is a lesson overview. Lesson overviews give teachers a summary of the learning content of each lesson. They provide a breakdown of the standards, grammar, functions and vocabulary of that lesson.” See introduction in Book 3 Teacher’s Book, page (vii)

The writers believe there are some important things to remember are: that “SMILE is based on the national Sudanese standards as drawn up by the National Centre for Curricula and Educational Research (NCCER). The standards and indicators are shown in a table in Appendix IV on page 201. The lesson overview links the language and skills of each individual lesson to this document. Each activity has an aim. The aim is shown at the start of each activity.” See the introduction in Book 3 Teacher’s Book, page (vii). The authors believe that teachers have to care for the activities as explained in the teacher’s book because as they believe that these,

“activities help the teacher understand the main focus of that particular activity and its relevance to the lesson as a whole. At the end of each lesson there are checkpoints. The checkpoints tell teachers what the pupils should be able to do by the end of each lesson. See the Assessment for learning section for more ideas on how to use these. It is important that teachers read the Teacher’s Book and plan the lesson before going into class.” See introduction in Book 3 Teacher’s Book, page (viii)

4.4.2 Comments

This SMILE Series was launched at 2016 and it was going simultaneously with SPINE which is still effective in some secondary schools. In the researchers’ opinion a great deal has been excreted in writing these series. The books lay out is well designed and pictures and drawing materials are well fixed in all pages in the pupils’ books, which are colorful and attractive. The materials look acceptable and student-based. The Series is expected to include representation all Sudanese environments, but it seems there are some pitfalls as most of the focusing is in the cereal Sudan dominant culture where the features and customs are affected by this point of view. The cultural

features of Centre of the Sudan is almost dominating in people's features and customs.

In general the series is well written to secure teaching and attaining the objectives of teaching English in the Sudan. To conclude it is still early to see critical work on this New English Syllabus. No research are made except one about SMILE. So we may recommend that researchers would need to make some efforts in doing research to investigate this area of English language education in the Sudan.

5.0 International Perspectives of Teacher's Book (TB)

The Teachers' Guides or Teachers' Books can help to fill the gap of training of novice teachers, if used as companion and a helping tool, which provides teaching material and teaching ideas, to both the novice teacher as well as teachers with pervious training.

This research comes as a result of experience in general and tertiary education as well. As teachers in the general education, the researchers have experienced the dilemma of EFL newcomers, who arrive to school without prior training and poor performance in the classroom. In such situation it was found that the (TG) has a great role to play as a good companion to novice teacher and a basic tool for lesson planning. But to their dismay, the researchers noticed the absence of this document in most schools' environment.

The recent research will investigate this phenomenon and try to produce a degree of awareness and importance of this document in language education - in teachers' community.

"This type of knowledge itself, however, is not monolithic. We have to make them aware about the fact that the kind of technical knowledge found in teacher guides as fundamentally different from the kind of technical knowledge found in published research about language teaching and learning as already mentioned by Ellis (2013)."

5.1 UNICEF: the United Nations Children's Fund,

UNICEF provides education; advice and educational materials. In this regard, the (School-based and classroom-based activities) is one of the major

project through which this organization helps children to have access to quality education. The project is a scripted manual written for teachers to help plan and provide effective teaching and learning in the classroom.

According to HOLLENWEGER, et al. (2018)

“The teacher’s manual seeks to inspire teachers to become inclusive practitioners. It is a practical guide to help promote inclusive education at the school, classroom and individual levels. The manual provides school leaders and teachers with a collection of activities that can be directly implemented. The hope is that the examples and resources provided in this manual will spark the ideas of teachers and school leaders to develop further activities and share them with colleagues and with other schools. The manual does not tell teachers to apply specific methods, but gives examples and shows how and why teachers can apply these examples in their classes.”

This manual is grounded in UNICEF’s philosophy and strategy to support inclusive education around the world. It seeks to support school leaders and teachers to apply the ideas and principles to their own practice. See WEB PAGE

According to HOLLENWEGER (2018)

“The teacher manual is grounded in a rights-based and child-centred approach to education. Children are seen as rights holders, not as duty bearers. What is helpful to teachers is not telling them what to do, but how they could do what they know is important and why. The manual seeks to support teacher agency and the capacity of teachers to act purposefully and professionally in their school and classroom. This teacher manual focuses on the key area for classroom practices by providing examples of supporting all learners in an inclusive classroom. It is about making the curriculum accessible to all learners and to create learning opportunities that are meaningful to all learners to ensure their participation.”

6.0 ELT supervision in Sudanese Context

According to Gebhard (1990)

“The definition of supervision is quite a daunting task as some definitions seem to be incompatible with one another. In language education, supervision has been defined as an ongoing process of teacher education in which the

supervisor observes what goes on in the teacher's classroom with an eye toward the goal of improved instruction."

While (Wallace 1991) sees a supervisor is "anyone who has ... the duty of monitoring and improving the quality of teaching done by other colleagues in an educational situation". (Goldsberry 1988) comes up with three models of educational supervision outlined as a (a) nominal (b) correcting and (c) reflective model. Goldsberry believes that,

"The primary goal of nominal supervision is to maintain status quo. The prescriptive model is geared toward diagnosing the problem and subsequently treating it. The final model of reflective supervision leads teachers to think about their teaching as much as their actual teaching behavior. The reflective model "is based upon using and developing the expertise of the teacher to examine ideal purposes and procedures for teaching, and to refine present performance."

The current literature also suggests other supervisor-based categories of supervision such as mentor, consultant, counselor, coach, cooperating teacher, inspector (Acheson & Gall, 1997), and supervision as leadership. Gebhard (1984) appears to have expanded on Freeman's model and comes up with five models of supervision: 1) directive, 2) alternative, 3) collaborative, 4) non-directive, and 5) creative. So Gerhard's model can help us see the supervisor in her/his ideal image or ideal persecution as a *director* of the education process as s/he in such an authoritative position, to direct the teacher to go on the suggested track to complete his/her mission. S/he can suggest alternative options and collaborate with teachers to integrate their roles.

An ELT supervisor can also be an inspiring element to teacher's by encouraging them to be creative in their field. In this context, *the supervisor can use her/his authority to make teachers use and frequently refer to the TG or the TB as the most effective teaching aid.* In the researchers' opinion, the EFL supervisor can do many things to make teachers aware of the importance of this document. S/he must make her/his clients (teachers) aware of the presence of the TG from the first day they arrive to school to start their teaching career. In fact an EFL supervisor - in the researchers' belief - can be useful in different spheres:

1. S/he can tell novice teachers about the importance of the TG as a major component of the English Language Syllabus which they are going to teach in the school.
2. S/he can tell them about the TG as a good reference that can help spare them time and effort in planning their lessons in professional manner.
3. The TG is a good companion that can spare them embarrassment in unexpected situations in classroom.
4. S/he can tell them that the TG can help them to further their knowledge about teaching and gaining more experience to support the development of the learners' language skills.
5. S/he can tell them that the TG can be used as assessment tool as TG can recommend different criteria of assessment and testing the learner's performance.
6. S/he can tell them about the availability and accessibility of the TG within the school environment.
7. S/he can tell them about the document from the first day of their teaching in school.
8. The supervisor must remind teachers about the attainment of the objectives of teaching that are often clearly described in the TG details.
9. S/he can make regular follow-up during the routine visits and check the degree of commitment and utilization of the TG or TB by teachers in their classrooms.
10. The supervisor can make use of the teachers' opinions as good source of feedback, with the notifications they make about the TG-TB. They are reliable source, as referees, who can make sound evaluation coming from their use and utilization of the TG in their routine lesson planning. Their suggestions can help to develop the TG and fill the gaps as people in the field, with relevant experience which can help them make sound judgments.

Educational supervision as Siddiek (2012) believes,

“is a process of social human interaction aimed at raising the level of teacher professionalism to the highest possible degree in order to raise educational adequacy and achieve ultimate pedagogical goals, as those embedded in the taxonomies of education such as Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives.”

The educational supervision – therefore –in this context can be seen as a cooperative democratic process composed of two partners: the educational supervisor as leader and teacher as supervisee. The process aimed at exploring and understanding the objectives of education and helping the teacher to assimilate the goals and seriously work towards achieving them. This definition represents a quality transfer. (Siddiek 2012) sees it as a leap far away from the old concept and practice of educational supervision. He believes that this new way of interaction between supervisors and teachers have canceled the superiority position of the old (inspector), where inspectors used to think of teachers as their inferiors. This new process of supervision strategies have and stopped harming teachers by what was seemed to be only hunting for teachers’ mistakes by those inspectors.

This new practice – as can be guessed from the above text- has improved the contact between the supervisors and supervisees into warm human interaction based on natural mutual respect. This new concept of educational supervision has removed the psychological barrier between the supervisee teachers and the educational supervisors as it considered both sides as cooperating partners, together in one single process to attain shared objectives.

Educational supervision is also seen by (Siddiek 2012) as

“...a process of leading a cooperative educational organization including all factions: the curriculum, educational aids and methods of teaching, in an educational environment including the teacher and the pupil. Educational Supervision is an ongoing cooperative educational activities carried out by supervisors, educators, school administrators, peers and teachers themselves, in order to improve the skills of teachers and achieve educational development, which all leads to achieving the educational objectives of the educational organization.”

EFL supervision in primary and secondary school is the responsibility of the Directorate of Education affiliated to the specific Locality Administration. In the researchers' opinion the supervisor are assigned to make regular visits to teachers in their schools many reasons and to serve many purposes:

1. *reporting on the professional performance of teachers.*
2. *giving advice for the promotional process of the annual allowances of the staff.*
3. *allowing the teachers mobility due to her/his own will to leave to another school.*
4. *organizing the teachers and staff movement for the benefit of the educational process.*
5. *reporting on school administrative issues and making notes on the general environment of the vicinity.*
6. *checking the attainment of the educational agendas of the national curriculum.*

6.1 Teachers' attitude towards supervision in school.

The attitudes of teachers towards the work done by supervisors is sometimes controversial. Some teachers hold positive views towards the process, while other have different idea about the whole process. (Rahmany. et el 2014) explored Iranian EFL teachers' attitude towards supervision and its influence on their classroom decision making. They examined the relationship between teachers' teaching experience and their attitude towards classroom supervision. Their findings revealed that among the less experienced teachers those who had less than five years of teaching experience were found to be more influenced by the supervision process when it came to making decisions in the classroom. These teachers indicated the importance of supervision for their classroom improvement and their teaching skills and appeared to hold positive attitudes towards supervision program they were experiencing. But (Rahmany et el 2014) came to find that teachers with six to ten years of teaching experience appeared to be the most pessimists amongst

others.

“In addition, from the results of the qualitative analysis it can be concluded that the supervision program obviously failed to function for those teachers who had 16 years of teaching experience and more as well. In this case, the program seemed to be only a paperwork job.”

7.0 Delimitations of study

First the researchers have to explain the many problems that have faced them to carry out this research.

7.1 Limits of previous data

Although the topic is of great interest to all teachers in the profession of teaching but very limited research on TGs has been done in this area in Sudanese context. The English Education has always been a great area of interest to educators and stake holders-as English was the means of instruction during the colonial period where Sudanese were trained to carry out some official work in the colonial government- but the need of English has also extended during the post-colonial period where English was still the language of Instruction in Gordon College and high Schools. During both pre and post-colonial periods the language teaching was done by expert either native speakers or semi native speakers whose good command of English was undisputable. But after independence the need for more teachers grew so fast and more EL teachers were to be recruited to fill the gap.

Teachers' Institutes were established at different parts of the country to sever learnedness at both general education and secondary levels. Then many language syllabi were written to fill the gap. Textbooks were to some extent available to learners but Teachers' Guide did not attract sufficient attention. Most Novice teachers went to school and many of them did not have any idea about this additional teaching material which could have helped them to plan their lessons. Unfortunately this phenomenon continued up to *this* moment where teachers' guides are attracting little or no attention of both teachers and supervisors as well. This is what the researchers have come to find when tried to consult some teachers and supervisors who are or were supposed to be familiar with the topic.

8.0 The interview

This research is targeting supervisors. So we had to fish among the teachers' community for supervisors who have got some ideas about the Teachers' Books and their implementation in schools. So we decided to look for a *purposeful* group of teachers with previous experience in using TGs. Our search led us to see the teachers' gathering of Sudan School Certificate Examination Consortium, This is an annual meeting where all the business of Sudan Secondary School Examinations is done. Teachers come from all over the country to do the job under the Control of the Ministry of Education. They are divided into groups under supervision and senior teachers to carry out the marking of the students' examinations papers. Then through some coordination with the Director of Examinations himself the researchers were allowed to meet some of the supervisors who happened to have some idea about the use and utility of the TG in the classrooms. The researchers are here to thank the control of the SSCE in Khartoum (2021-2022), who cooperated with the researchers to answer the interviews in their interval time, with special thanks to Ustaz Atilip and his deputy Dr, Kamil.

8.1 The Interviews Formats

The population was thirteen supervisors who happened to have some idea about the topic. There were nine open-ended questions. Some of them would need short answers while others were expected to have longer responses with some explanations. The researchers had all the interviews back from the whole thirteen participants. The following section is the complete responses of the thirteen EFL Sudanese supervisors.

1. *Did/do you encourage teachers to use the TG to prepare their lesson plans?*
5. Nine teachers out of thirteen- that means 70% of the subjects have answered positively that they always encouraged teachers to use the TG in their classes. One teacher said that he told teachers to use the TG because as he said, "the TG helps the teacher by making the lesson theme

simple and gradually done.” Another teacher said that the TG was not available at the locality where he was working, otherwise he would have encouraged teachers to use it. Many of the subjects said that the TGs were not available at schools. One teacher claimed that. “The TGs have disappeared from schools since 90th of the last century. So the teachers who had been recruited after 1995 did not have access to the TGs.” In general all of the subjects said that they would eagerly help and encourage teachers to use this important document in Language teaching.

2. *Were/are you serious of making follow-up while visiting then in your school routine visit?*

6. In response to this questions seven out of thirteen participants which was 54% said that they had direct response to the questions as they answered ‘Yes’. One teacher said that the TG document was not available even in the Educational Directorate but he said he was ready to use and encourage teachers to use it if it were only available. One teacher preferred to say nothing while another teacher asked how he could make a follow-up while the TG document itself was not available.

3. *Did/Do you think the English Language TG is/was of any practical use for teachers?*

7. To this question twelve out of thirteen that is 92% directly answered with *yes* about the practical use of this document for teachers. But one participant was a bit conservative as he explained that he could not judge as he did not see such a document in use recently. One of the subject said that the document was and still is of great importance especially for novice teachers.

4. *Did/Do you help or direct novice teachers where to find the TG materials?*

To this questions ten out of thirteen which was %77.5 of our participants simply answered *yes*; as they all helped or directed teachers to find such a document. But there were three teachers who gave other explanations that they could not help or direct teachers to find such a document as the document itself was not available in the government offices nor in the bookshops.

Another teacher said that he was very keen about telling his juniors about having a copy of the TG as it could help them to improve their teaching in classroom.

5. *To the best of your knowledge: were/are these TGs available to find one copy at school? If not explain why?*

All participants agreed that these documents were not available in their schools. One supervisor said there were some copies but the original were not there. One participant said that he did not see any one copy in all schools where he did his teaching. Most participants said that these documents were not available at schools, directorates or even in the bookstores of the ministry of education. One supervisor said that one could sometimes find a copy or a couple of copies in the Ministry of Education. Another supervisor said that this document could not be found for two reasons: ignorance of teachers of the importance of the document or sometimes due to laziness and indifference personal dispositions.

6. *What was/is your overall assessment of the EL TGs?*

The response of all participants was positive as all of these supervisors agreed to the importance of this reference in enhancing language education. One of the supervisors commented that he had gone through the teacher's book a long time ago, but in his opinion it was not comprehensive enough. The second participant said that the book was with no doubt very useful. Another one said the book was useful as it could provide the teacher with new ideas to facilitate language teaching. The third one said that the TG could make the material easy to teach. But the most interesting was said by one supervisor who said that the TGs could make lesson planning easier and spare time and efforts because it usually provided model solutions to teaching and doing students' activities.

7. *Due to your experience in language supervision you were/are in a good position to judge on the feasibility and usability of the TGs. We politely ask you to comment in details about this issue.*

The questions aroused many ideas. All participants agreed that the TGs were/

are of great use to teachers as one supervisors mentioned that every teacher should be update with his/her teaching practice. The TGs were/are good manuals that would lead the teacher to the best way of teaching one specific subject or unit. The TGs could suggest specific ways of doing exercises as well as providing effective suggestions to attain the specific educational objectives. Another supervisor believed that the TG was/is of practical use especially for novice teacher, as it could provide them with new vocabulary as well as describing purposes of each individual lesson.

One participant said that the TG could work as reminder to make teachers remember what to teach when they consult their TGs. Another participant said that the TGs could draw our attention to some unintentional mistakes of vocabulary or grammar within the textbooks, so teachers might be able to make corrections during teaching these specific items. The book could also help in following up the details of the syllabus. The TGs could also determine the speed and the steps that teachers need to follow to achieve the objectives with little effort and good quality.

One viewpoint of these supervisors mentioned the importance of the TGs and asked for making sure that every teacher should get his/her own copy of TG especially young teaches.

8. *Who did/do you think was/is responsible for the accessibility of the TGs? And what was/is the mechanism used/use to provide teachers with these documents?*

Many participants agreed that the Ministry of Education – Curriculum Department were/are responsible for the provision of the TGs. Some added that was/is the responsibility of the school administration. Some supervisors were more practical. They did not want to put all the blame on the Ministry of Education alone so they suggested that the teacher himself/herself should try to maintain a copy. So they suggested that teachers could buy copies from bookshops so as to help them improve their teaching practice and teaching quality.

One of the participants said that the Ministry of education had dropped out

responsibility to provide these books years ago. One participant said that the responsibility should be on the Directorate of Education in the different localities, as federalism would allow free spaces for local people to decide on their local education affairs.

But all participants mentioned that the TGs should be provided simultaneously with the textbooks from the Ministry of Education as it was/is the organization that was/is responsible for making the educational policy and providing the teaching materials.

9. *In light of insufficiency in teacher training at educational college, did/do you see any possibility for the TG to fill the gap of teacher training?*

The majority of the participants agreed that the TG could help to fill the gap of teacher training but could not completely replace the need for *physical* teacher training. The majority believed that the TG could help to facilitate teaching, save time and efforts of teachers as well as providing new ideas which could help teachers to plan their lessons, and have full control of the whole process of the language education in the classrooms.

Many subjects agreed that the Ministry of Education – Curriculum Department were/are responsible for the provision of the TGs. Some participants added that was the sole responsibility of the school administration. But some supervisors were more practical. They did not want to put all the blame on the Ministry of Education alone so they suggested that the teacher himself should try to maintain a copy.

So they suggested teachers buying copies from bookshops so as to help them improve their teaching practice and teaching quality. Nonetheless, the response of all these supervisor mentioned that the TGs should be provided *simultaneously* with the textbooks from the Ministry of Education as the Ministry of Education is the policy maker of the educational objectives in the country.

9. 0 Conclusion:

9. 1 Discussion

This research was intended to explore the perception of Sudanese EFL supervisors on the use and the implementation of the TGs by Sudanese teachers in their classrooms. The researchers have raised two questions:

1. What is the EFL supervisors' perception on the use of EFL Teacher's Guide? And how do they make follow-up to ensure the utilization of the Teacher's Guides by EFL teachers in their classrooms?

2. To what extent is the Teacher's Guide available and accessible for teachers in schools? And how frequently these TGs are used in classrooms?

To answer those two questions; thirteen supervisors (participants) have fully cooperated to respond to a nine – open interview items. The results were almost positive as the participants almost all agreed to the points raised by the researchers. The following section will be a summary of the most important points in the interview.

In the last question of the interview the participants were asked about their opinion (in light of deficiency in teacher training at educational college, did/do you see any possibility for the TG to fill the gap of teacher training?) The majority of the participants agreed that the TG can help to fill the gap of teacher training but cannot completely replace the need for physical teacher training. The majority believe that the TG can help to facilitate teaching, save time and efforts of teachers as well as providing new ideas, which can help teachers to plan their lessons and have full control of the whole process of the language education in the classrooms.

The second question was to what extent the Teacher's Guide is available and accessible for teachers in schools? And how frequently they are used in classrooms?

Many response agreed that the Ministry of Education – Curriculum Department are responsible for the provision of the TGs. Some people say that it is the responsibility of the school administration. But some supervisors

are more practical as they do not want to put all the blame on the Ministry of Education alone; so they suggest that the teacher himself/herself should try to maintain a copy for himself/herself. So they suggest that teachers can buy copies from bookshops so as to help them improve their teaching practice and teaching quality. Some of the participants say that the Ministry of Education has forgotten all about the provision of these books many years ago. Other participant believe that the responsibility is to be assigned to the Directorate of Education in the different localities as a part of the reasonability of the regional governments. Others mention that the TGs is to be provided *simultaneously* with the textbooks from the Ministry of Education, as the Ministry is supposed to be the sole organization who is responsible for the educational policy and providing the teaching materials all over the country.

9.2.0 Recommendations

This research is the first of its type in Sudanese Context that has explored the perception of EFL supervisors' opinion on the importance of the TGs in enhancing language education. Most of the participants agreed that this reference is of great importance in filling the *gap* of the novice teacher training in language teaching. It can also be useful for the experienced teacher to further knowledge in other areas.

The TGs are normally written by experts in the field, who give the cream of their experience and knowledge to help ELT community to master their trade. The researchers have come through some disappointing fact that the TG document is *almost totally ignored by almost all the people* who are supposed to be in concern with the document, which sometimes cost great money, to reach the hands of the clients. There are many factions who are to be blamed for the non-accessibility and unavailability of these documents in schools. These factions can be mentioned as following:-

9.2.1: The Ministry of Education is the sole organization which is responsible for launching and following up the educational policy, teacher training, and textbooks. Therefore we expect the TGs manufacturing should be a part of

their job in the Centre of Curriculum in Bakht Ridha in Dowiem.

9.2.2: Educational Directorates: They are responsible for making the follow-up to provide teachers with these teaching materials by any means as part of the regional governments.

9.2.3: Schools may be directly responsible for providing the books by either getting them from the Ministry or Directorates of Education, or can buy them from the market if they are available for sale.

9.2.4: the teacher himself/herself is also to blame as many of these teachers do not exert efforts to aspire of having such a document which can help them in planning and managing the language teaching. Teachers need to show some enthusiasm for job to look professional.

9.2.5: Colleges of Education. Most of the young men and women go directly from college to schools ready to teach but sometimes with little training. So instructors in their colleges should tell these young teachers about TGs and encourage them to use them in planning their lessons. Of course it could *be more practical to give practical training session about how to use these TGs*, in college. Here these novice teachers will need to have a fairly good idea about TGs and will have to be enthusiastic to have their own copies, which they will go to consult from time to time. *At least, we need to tell them about these TGs before they have left the college to do teaching in schools* for the first time. But it seems to us it is more advisable if special sessions or courses are given to these young teachers about how to use TGs before they have left the college.

9.2.6: In service Training:

This is another bright moment where and when we can make use of time and place to cultivate the minds of these young teachers with new ideas, and we can talk to these trainees about the use and utility of this document in their classes as reference material for teaching ideas, They can think of these TGs as good friends who can give them help and advice in difficult times.

10.0 Suggestions

This research investigated the perception of supervisors on using the TG in classrooms by EFL teachers. The researchers believe that the results of this study can be *generalized* and the research can be *duplicated* to explore other academic or school disciplines in Sudanese context and at regional levels as well.

REFERENCES

- Abuanja, Hamdan Ahmed Hamdan (2016).** Sudan Modern Integrated Learning of English SMILE Series: Book 1 Teacher's Book, Grade 3: Basic Level
- Adhikari, Om Prakash (2016).** NOVICE TEACHERS' PRACTICES IN ELT CLASSROOM. A Thesis Submitted to the Department of English Education In Partial Fulfilment for the Master of Education in English. Faculty of Education Tribhuvan University Kirtipur, Kathmandu, Nepal
- Alfaki, AlMusbah Babikir, (1977).** SPINE 6: Teachers Book. Minister of Education Publication Bureau. (P 5).
- Arbab, Sayed H (2011).** A Century of English language in Sudan. Adab Periodical. International University of Africa, Sudan. <https://www.semanticscholar.org/paper/A-CENTURY-OF-ENGLISH-LANGUAGE-IN-SUDAN-Arbab/e2cc2172e1c11504d137848286a1149375576429>
- Arbab, Sayed H. (1989).** The Teaching of English as a Foreign Language in Sudan. Unpublished M.A. Dissertation. Norwich University U.S.A. In Arbab (2011) Education. U of K <https://www.semanticscholar.org/paper/A-CENTURY-OF-ENGLISH-LANGUAGE-IN-SUDAN-Arbab/e2cc2172e1c11504d137848286a1149375576429>
- Bashier, Ishraqa 1994.** Teacher Training in Sudan. Unpublished Dip. Term Paper, Faculty of Education. U. of K. In Arbab (2011) <https://www.semanticscholar.org/paper/A-CENTURY-OF-ENGLISH-LANGUAGE-IN-SUDAN-Arbab/e2cc2172e1c11504d137848286a1149375576429>
- Ellis, Rod (2013).** Corrective feedback in teacher guides and SLA. Iranian Journal of Language Teaching Research 1(3), (Oct., 2013) 1-18
- Ellis, Rod. (2013),** Corrective feedback in teacher guides and SLA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1127401.pdf>. Retrieved June 2021
- Et-Tahir, Ahmed Babiker and others (ed.) 1992.** Sudan Practical Integrated National English (SPINE). Pupil's Book One. Longman Group. In Arbab

(2011) <https://www.semanticscholar.org/paper/A-CENTURY-OF-ENGLISH-LANGUAGE-IN-SUDAN-Arbab/e2cc2172e1c11504d137848286a1149375576429>

Gebhard, J.G. (1990). Models of supervision: Choices. In J.C. Richards & D. Nunan (Eds.), *Second language teacher education* (pp. 156–67). <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.2307/3586717>

Goldsberry, L. (1988). Three functional methods of supervision. *Action in Teacher Education*, 10(1), 1–10. cited in International Conference on Current Trends in ELT Exploring Iranian EFL Teachers' Perceptions on Supervision Khaled Moradia, Saleh Sepehrifar, Toktam Parhizkar Khadivc,

Hollwnweger, Judith (2018). School-based and classroom-based activities to support all learners [Електронски извор] : teacher manual / Judith Hollenweger, Edina Krompák. – Skopje https://www.unicef.org/northmacedonia/media/4296/file/MK_ManualForLearners_Report_ENG.pdf UNICEF

Holt, P.M. (1979). *A Modern History of the Sudan*. Windfield and Nicolson. London. In Arbab (2011). <http://dx.doi.org/10.1080/01421590220120669>
<https://www.semanticscholar.org/paper/A-CENTURY-OF-ENGLISH-LANGUAGE-IN-SUDAN-Arbab/e2cc2172e1c11504d137848286a1149375576429>

Kim, Haedong (2015). Teachers' Opinions on the Evaluation of ELT Teachers. *Books. English Language Teaching*; Vol. 8, No. 3; 2015 Published by Canadian Center of Science and Education, 1916-4742 E-ISSN 1916-4750. <https://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/45410>

Lea, Baratz and Hauptman Sara. (2012). Attitudes of Student-teachers towards Written Teacher's Guide. *Higher Education Studies* Vol. 2, No. 1; March 2012 https://www.researchgate.net/publication/266483172_Attitudes_of_Student-teachers_towards_Written_Teacher's_Guide Retrieved July 2020

Mohammad Taghi Hasani (et el 2014). On the Relationship between Learners' Needs and their Use of Language Learning Strategies https://www.researchgate.net/publication/275543840_On_the_Relationship_between_Learners'_Needs_and_their_Use_of_Language_Learning_Strategies#fullTextFileContent

Piper, B., Sitabkhan, Y., Mejía, J., and Betts, K. (2018). Effectiveness of Teachers' Guides in the Global South: Scripting, Learning Outcomes, and Classroom Utilization. https://www.researchgate.net/publication/325319680_Effectiveness_of_Teachers'_Guides_in_the_Global_South_Scripting

Learning Outcomes and Classroom Utilization .

Retrieved August 2020

Ranjha, F. A., Mahmood, M. K. and Butt, I. H. (2019). Use and Utility of Teacher Guides for Primary School Teachers in Punjab. Review of Economics and Development Studies, 5 (1), 5-10 New York: Teachers College Press. DOI: 10.26710/reads.v5i1.518 Reexamination (pp. 49–60). DOI: 10.26710/reads.v5i1.518 Reexamination (pp. 49–60).

Rodríguez, Cecilia Barea (2018). Flying Colors Secondary Student's Book Level 1. <https://docer.com.ar/doc/xev55x5>.

Sandell, Liza (1982). English Language in the Sudan. Ithaca Press. London. In Arbab (2011). <http://dx.doi.org/10.1080/01421590220120669> <https://www.semanticscholar.org/paper/A-CENTURY-OF-ENGLISH-LANGUAGE-IN-SUDAN-Arbab/e2cc2172e1c11504d137848286a1149375576429>

Schneider, R. M., Krajcik, J. & Blumenfeld, P. (2005). Enacting reform-based science materials: The range of teacher enactments in reform classrooms. Journal of Research in Science Teaching, 42(3), 283–312. secondary school textbooks. Seoul, Korea: Korea Institute of Curriculum and Evaluation. http://www.project2061.org/research/ccms/site.archive/documents/Enacting_Reform_Based_Science_Materials.pdf

Schoenmann, Julietta (2011) English Language Teaching Oxford University Press ELT3 June 2011 by Oxford University Press ELT 8 Comments. . <https://oupeltglobalblog.com/tag/julietta-schoenmann/>

Retrieved July 2020

Shkedi, A. (1995). Teacher's attitudes towards a teachers' guide: implications of the roles of planners and teachers, Journal of Curriculum and Supervision, 10 (2), 155 – 170. <http://dx.doi.org/10.1111/0362-6784.00085>

Shkedi, A. (1998). Can the curriculum guide both emancipate and educate teachers? Curriculum Inquiry, 28(2), 209–229. <http://dx.doi.org/10.1111/0362-6784.00085>

Shkedi, A. (2003). Words that try to touch, a qualitative study – theory and practice. Tel Aviv: Ramot Publications.(Hebrew) [https://www.scirp.org/\(S\(1z5mqp453edsnp55rrgjet55\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2032213](https://www.scirp.org/(S(1z5mqp453edsnp55rrgjet55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2032213)

Shu-Fen Lin. (2010). The perceived usefulness of teachers' guides for science teachers. Article in International Journal of Science and Mathematics Education. DOI: 10.1007/s10763-010-9268-6

Siddiek, Ahmed Gumaa (2014). The Effective Role of Language Supervisor

in the Enhancement of Foreign Language Education in Developing Countries'.
Journal of Language Teaching and Research, Volume 3, Number 1, January 2012

SMILE Series: Book 3 (2016). Teacher's Book, Grade 5: Basic Level.

Tsui, A. (2003). Understanding expertise in teaching. Cambridge: CUP. GB.
<https://www.cambridge.org/core/books/understanding-expertise-in-teaching/F6DA7E2A5D41682DAEA208A2335EC430>

Wallace, M. J. (1991). Training foreign language teachers: A reflective approach. Cambridge: Cambridge University press. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/003368829302400111>

Appendix

College of Post-Graduate Studies

Al-Zaeim Alazhari University

Interview

Dear EFL Supervisors

We are politely asking you to spare some minutes to answer the following questions.

Please give details where possible. Thank you so much for you cooperation.

Researchers

1. Did/Do you encourage teachers to use the TG in preparing their lesson plans?
2. Were/Are you serious about making follow-up while doing routine visit to teachers in their schools?
3. Did/Do you think the English Language TG was/is of any practical use for teachers?
4. Did/Do you help or direct novice teachers where to find the TG materials?
5. To the best of your knowledge: were/are these TGs available at school? If not explain why?
6. What was/is your overall assessment of the EL TGs?
7. Due to your experience in language supervision you were/are in a good position to judge on the feasibility and usability of the TGs. We politely ask you to comment in *details* about this issue.
8. Who did/do you think was/is responsible for the accessibility of the TGs? And what was/is the mechanism used to provide teachers with these documents?
9. In light of insufficiency in teacher training at educational college, did/do you see any possibility for the TG to fill the gap of teacher training?