مجلة كلية التربية العلمية

كلية التربية دنقلا – جامعة دنقلا ـ العدد الخامس

تصـدر عـن كلية التربية – جامعة دنقلا

مجلة نصف سنوية علمية محكمة

يونيو 2024م

ISSN: 1858- ردمدك

بسم الله الرحمن الرحيم
مجلة كلية التربية – جامعة دنقلا
مجلة نصف سنوية علمية محكمة

رئيس مجلس الإدارة:

أ.د.الوليد مصطفى إبراهيم

رئيس هيئة التحرير:

د.أحمد التجاني عبدالعزيز محمد عثمان

نائب رئيس هيئة التحرير

د.مكاوى على أحمد خاطر

هيئة التحرير:

د.نصر الدين فرح

د. تهامي محمد حسن محمدنور

د.عبدالكريم محمد عثمان

د.عبدالوهاب شمت محمداحمد

مدقق لغوي:

د.محمود محمد أحمد اللغة العربية

د.صالحة سيداحمد اللغة الإنجليزية

مستشارو التحرير:

أ.د.الزهور حسن الماهل

أ.د.محمد عثمان أبو جارة

أ.د.صالح عبدالله هارون

أ.د.على حمود على

د.إبراهيم الفكي

سكرتارية التحرير

إخلاص عبد الحميد عبد الواحد

مقدمة:

مجلة كلية التربية مجلة تصدر عن كلية التربية – دنقلا جامعة دنقلا وهي مجلة علمية دورية نصف سنوية محكمة.

تقبل المجلة البحوث والأوراق العلمية التي تسهم في توسيع دائرة العلم والمعرفة من خلال نشر البحوث والأوراق العلمية التي تتوافر فيها الأصالة والمنهجية والموضوعية والأمانة العلمية.

ترحب المجلة بالباحثين من داخل السودان وخارجه وداخل الجامعة وخارجها لنشر إنتاجهم العلمي شريطة أن تتبع الطرق العلمية المثلى لعرض البحث من حيث الخلاصة ومناهج البحث ووسائل البحث وعرضه وتحليله والنتائج التي توصل إليها والتوصيات وقائمة المراجع والمصادر وفق النهج المتبع.

شروط النشر:

1) تقبل الأوراق المكتوبة باللغات العربية والإنجليزية من الباحثين من داخل وخارج السودان.
2) تخضع الأوراق المقدمة للمجلة للتحكيم ويتم إعتماد القبول النهائي بعد كل التعديلات المطلوبة.
3) يتحمل المؤلف أو المؤلفون وحدهم مسؤولية محتوى بحوثهم وتكون الآراء التي ترد فيها معبرة عن آرائهم ولا تتحمل المجلة أي مسؤولية جراء تلك الآراء.
4) يشترط ألا تكون الأوراق المقدمة للنشر قد نشرت من قبل أو قدمت للنشر لأي جهة أخرى (كتابة إقرار بذلك).
5) ألا تكون الورقة جزءاّ من رسالة منشورة لدرجة الدكتوراة أو الماجستير أو جزءاّ من كتاب منشور.
6) يجب ألا تنشر الأوراق المقدمة للنشر في مكان آخر دون الحصول على الموافقة الخطية من رئيس هيئة التحرير.
7) تقدم الأوراق من ثلاث نسخ بما في ذلك الصور والأشكال والمخططات على أن تكون أصلية ومطبوعة على جانب واحد من الورقة وبمسافات مزدوجة بين الأسطر ويجب ترك مسافات كافية عن يمين الصفحة ويسارها.
8) تُقدم الورقة مطبوعة على ورق A4 إلكترونياً في ملف بصيغة وورد(word) في البريد الالكتروني للمجلة بخط simplified Arabic بخط 14وأن يكون حجم الخط في الجداول 12، على الا تزيد كلمات الورقة عن 7000 كلمة تأتي في(20) صفحة بفراغات مزدوجة وهوامش 2.5سم وتُرقم الصفحات في الاسفل على الجانب الأيسر بشكل متسلسل.
9) يُرفق مستخلص للبحث لا يزيد عن (100) كلمة بإحدى اللغات المستخدمة في المجلة بخلاف لغة الورقة على أن يحتوي المستخلص على الشروط المنهجية.

10) يتم التوثيق بالنظام الامريكي (هارفارد) (في المتن).أما في المصادر يكون المصدر بخط مائل وأيضا النصوص المقتبسة، المصادر في قائمة المصادر يكون بخط عريض وتحته خط.
11) تقدم هذه الاوراق محكمة من ناحية اللغة والصياغة.
12) في حالة وجود جداول وأشكال توضيحية يجب أن يكون الجدول واضحاً ومستقلاً بذاته يفهمه القارئ دون الرجوع إلى المتن ويطبع كل جدول على صفحة منفصلة مع مراعاة وضع رقمه وعنوانه في أعلى الصفحة ومصدر الجدول في أسفل الجدول.
13) تُعرض المقالات والبحوث على محكمين مختصين في المجالات المختلفة لإجازتها، وتقوم المجلة بإخطار اصحاب الاوراق والمقالات بقرار المحكمين.
14) يحق لهيئة التحرير إجراء أي تعديلات شكلية جزئية قبل النشر دون أن تخل بمضمون المادة المنشورة في حالة الموافقة بنشرها.
15) تقبل الورقة بشكل نهائي بعد أن يجرى الباحث التعديلات التي يطلبها المحكمون.
16) تحتفظ المجلة بكافة حقوق النشر.
17) أصول الأوراق التي ترد إلى المجلة لا تسترجع سواء نشرت أو لم تنشر.
18) يتم دفع رسوم نشر قدرها (10000) جنيه و 50 دولا للأوراق من خارج السودان.
19) تدفع الرسوم كلية التربية دنقلا حساب رقم (3068) بنك الشمال الإسلامي فرع دنقلا.
20) ترسل الأوراق بإسم السيد رئيس التحرير على العنوان التالي:

مجلة كلية التربية.
جامعة دنقلا – ص ب 47.
دنقلا – السودان
هاتف: 0122733133
البريد الإلكتروني: mag.edu.dong@gmail.com

كلمة العدد:

بحمد الله وتوفيقه اكتملت الأوراق العلمية المطلوبة لتمد بثمارها اليانعة صفحات العدد الخامس ما لذ وطاب من ألوان العلوم والمعرفة والموضوعات التي جادت بها نخبة من علماء وخبراء التعليم من مختلف الجامعات والهيئات السودانية والاقليمية نرجو أن تكون إضافة حقيقية لمساهمات كلية التربية دنقلا، في نشر العلم والمعرفة، وإتاحة الفرصة للعلماء والباحثين لنشر نتاجهم العلمي.

نرجو من جميع المهنيين والقراء ..... أن يمدونا بآرائهم وملاحظاتهم الثرة التي تكون ذات طابع علمي ومفيد على عنوان البريد الإلكتروني للمجلة.

لا يفوت هيئة التحرير أن ترحب بآراء وملاحظات القراء ومقترحاتهم عبر عنوان المجلة (mag.edu.dong@gmail.com).

لا يساورنا أدنى شك في التماسكم لنا العذر.

محتويات العدد

الرقم	الموضوع	رقم الصفحة
1	**كلمة العدد**	6
2	التفكير الناقد: فاعليته، وأهميته في تحسين مستوى الفهم الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة النيل الأزرق.	8
3	**دور مؤتمر الخريجين في خدمة المجتمع في السودان (1938-1944م)**	37
4	**فاعلية العلاقات العامة في بناء الصورة الذهنية لجامعة حائل لدى طلابها**	65
5	**أسباب الخلاف النحوي**	85
6	الدور المُعدِّل والوسيط لعمليات إدارة المعرفة وإدارة التنوع في العلاقة بين مؤشرات قياس الأداء والرقابة الإستراتيجية في وزارة التربية والتوجيه بالولاية الشمالية	98
7	Effectiveness of Using Teacher's Book in Teaching SMILE for Grade 6th Students	143
8	Investigating the Methods of Translation and Arabicization of English Scientific and Mechanical Terms into Arabic	168
9	On Fractional Operators Methods for Constructing Solutions on b- Metrics Spaces	188

التفكير الناقد: فاعليته، وأهميته في تحسين مستوى الفهم الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة النيل الأزرق.

(دراسة نوعية)

د. إبراهيم محمد علي حسبو

Ibrahim Mohammed Ali Hasabo

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك – كلية التربية / جامعة النيل الأزرق– الدمازين (جمهورية السودان)

E- mail: alihasabo090277@gmail.com

التفكير الناقد: فاعليته، وأهميته في تحسين مستوى الفهم الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة النيل الأزرق

(دراسة نوعية)

مستخلص:

هدفت الدراسة التعرف على فاعلية التفكير الناقد وأهميته في تحسين مستوى الفهم الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة النيل الأزرق. واستخدم الباحث المنهجان الاستقرائي والاستدلالي في إجراءاتها، وتتلخص أهميتها التطبيقية في تقديم أنموذج لتعليم التفكير الناقد. وتكونت من مقدمة وثلاثة مباحث وخاتمة، حيث تناول المبحث الأول فاعلية التفكير الناقد في تحسين مستوى الفهم الدراسي، وفي الثاني أهميته في تحسين مستوى الفهم الدراسي، وفي الثالث قدم أنموذجاً لتعليم التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية جامعة النيل الأزرق، وقد أوضحت النتائج فاعلية التفكير الناقد في تحسين مستوى الفهم الدراسي بنسبة(85.7). وأهميته في تحسن مستوى الفهم الدراسي بنسبة (94.9). وقدم توصية إلى مجلس كلية التربية جامعة النيل الأزرق بإدخال مهارات التفكير الناقد ضمن برامج إعداد المعلم.

الكلمات المفتاحية: التفكير الناقد، فاعلية التفكير، الفهم الدراسي.

Critical thinking: Its effectiveness in the level of academic understanding, and its importance among students of the Faculty of Education at Blue Nile University. (Qualitative study).

Abstract:

The study aimed to identify the effectiveness and its importance of critical thinking in improving the level of understanding among students of the Faculty of Education at Blue Nile The researcher used two research methods: inductive and deductive method in study University. procedures. The practical significance lies in submitting a proposal to teach critical thinking to the students of the faculty of education. The study consisted of an introduction, three sections, and a conclusion. The first section dealt with the effectiveness of critical thinking in improving the level of academic understanding, the second one discussed the importance of critical thinking in improving the level of academic understanding, and the third one presented a model for teaching critical thinking to students of the Faculty of Education, Blue Nile University. The results showed the effectiveness of critical thinking in improving the level of academic understanding by (85, 7), and its importance in improving the level of academic understanding by (94, 9) and presented a recommendation to the Faculty of Education Council at Blue Nile University to introducing the critical thinking skills within the teacher preparing program.

Keywords: Critical thinking, effectiveness of thinking, academic understanding

مقدمة:

إن التعليم الجامعي هو الرافد الأساس الذي يرفد سوق العمل بما يحتاجه من الأطر المؤهلة اللازمة للقيام ببناء المشروعات التنموية في كافة مناحي الحياة، وتوفير الأطر التي تعمل على توطين التنمية المستدامة، فالتعليم الجامعي ومنذ الاستقلال السودان وما زال يعمل على نشر العلم والمعرفة التخصصية وتطبيقاتها في كافة المجالات الحياتية، وهو يمثل المرجعية في إنتاج الطاقات المتجددة من خلال البحث العلمي، وتقوم بتوفير خبرة استشارية في كافة المجلات؛ وبذلك تعد الجامعات السودانية من أهم الروافد التي تسهم في تطوير الدولة والمجتمع معاً، وتأسيساً على ذلك الدور الكبير الذي تلعبه تلك المؤسسات، قد وجدت مكانةً متميزةً بين أفراد المجتمع، وتظهر تلك المكانة في الاقبال الشديد على إنشاء المزيد منها، سواء كانت حكومية أو أهلية، لتلبية حاجة المجتمع المتزايدة، وبحسب ملاحظة الباحث لم تغفل الجهات المسؤولة عن تطوير

مؤسسات التعليم العالي في السودان عن الاهتمام بمؤسسات إعداد المعلم أيضاً، بحسبانها المسؤولة عن تخريج المعلمين المؤهلين للتدريس في مدارس التعليم العام التي تعد من جانبها الرافد الأساس في إمداد الجامعات بالطلاب المؤهلين للدراسة بها؛ لذا لا توجد جامعة حكومية واحدة وليس بها كلية للتربية، وبما أن كليات التربية هي كليات مهنية؛ يرى الخبراء في هذا المجال أن برامج الإعداد المهني فيها؛ يجب أن تكون متطورة بحيث تساعد في إعداد وتأهيل معلمين قادرين على التعلم الذاتي والاستمرار في النمو المهني، وتطوير قدراتهم الذاتية، لمواجهة المتغيرات؛ وعلى هذا الأساس ينظر أحد المربين إلى "كليات التربية – بأنها – من المؤسسات التعليمية المهمة في تنمية القوى البشرية المنتجة؛ وذلك من خلال تزويدها بالمعارف والمهارات والقيم التي تمكنها من المساهمة الإيجابية في صنع المستقبل، وزيادة القوة الاقتصادية للمجتمع؛ إذ تضطلع بإعداد المعلمين للعمل في مختلف مراحل التعليم قبل الجامعي، لضمان مسيرة التعليم في تحقيق التقدم الاقتصادي".(أبو تجار، 68:2020). ويرى الباحث أن من المهارات الأساسية في تطوير قدرات المعلمين من قبل وبعد الخدمة، أن يتم تدريبهم على استخدام التفكير الناقد. وعن عملية اكساب الطلاب التفكير الناقد يرى كل من مطاوع، وواصفي(18:1986) أنه "ينبغي أن يدرب المدرس تلاميذه على أسلوب التفكير داخل الفصل وخارجه". وذلك أن التفكير الناقد يدفع الطلاب إلى الاهتمام بالموضوعات والأفكار الأساسية التي يطرحها الأساتذة ويناقشونها معهم أثناء المحاضرات، فالطالب الذي يجيد التفكير الناقد دائماً ما يركز على كل ما له صلة بموضوع المحاضرة، ويحاول الربط بين أجزائها، ومن خلال إعماله في الأدلة والبراهين التي تعرض للاستشهاد بها؛ يطرح الأسئلة ليستنتج العلاقات بين الموضوعات والأفكار الواردة, ليخرج بمفهوم عام، أو قاعدة عامة أو خلاصة أو نظرية يكون له القدرة على تطبيقها. "ومن هنا تكتسب شعارات (تعليم الطالب كيف يتعلم) و(تعليم الطالب كيف يفكر)، أهمية خاصة لأنها تحمل مدلولات مستقبلية في غاية الأهمية – فالطالب يحتاج إلى التفكير – في البحث عن مصادر المعلومات، كما – يحتاج إليه – في اختيار المعلومات لمعالجة المشكلات على أفضل وجه ممكن.(جروان، 24:2007). لذا يرى الباحث أن التفكير الناقد مهارة عقلية مهمة في تحسين مستوى الفهم الدراسي، وعليه من الضرورة بمكان تعليمه لدى طلاب كلية التربية جامعة النيل الأزرق.

مشكلة الدراسة:

يعد العصر – الحالي – عصر الفيض المعلوماتي؛ فهو يتميز بالتغيرات المتسارعة والمتلاحقة؛ نتيجة للتطور التقني والمعلوماتي في كافة مجالاته، فلم تعد المعرفة غاية في حد ذاتها، وإنما أصبح التركيز على الفهم الوظيفي التطبيقي لتلك المعرفة، مما جعل هناك حاجة ماسة للانتقال بالتعليم من مرحلة التلقين التي تعتمد على الحفظ واسترجاع المعلومات، إلى مرحلة تدريب وتنمية مهارات التفكير؛ لبناء أفراد قادرين على مواكبة حصيلة هذا التطور الهائل وما ينطوي عليه من تغيرات مستقبلية يتعذر التنبؤ بها، ومواقف تتطلب الفهم والتفسير والتحليل والتقويم؛ للوصول إلى استنتاجات ناقدة بشأنها.(العتيبي، 2:2017). و"يعتبر التفكير الناقد من أهم أنواع التفكير التي تساعد المتعلم في التعرف على الحقائق والمعلومات الصحيحة المفيدة الناتجة عن التدفق الهائل للمعلومات والتقدم العلمي السريع في جميع مجالات الحياة؛ حيث يستطيع توظيف هذه المعلومات لتحقيق أهدافه وأهداف مجتمعه؛ لذا فقد أصبحت تنمية هذه المهارات أحد الأهداف التربوية المهمة التي تسعى المؤسسات التربوية إلى تحقيقها، وقد اهتمت الدول المتقدمة اهتماماً كبيراً بمهارات التفكير الناقد وتنميتها لدى طلابها، إيماناً منها بأهميتها نحو الظروف المتغيرة في المجتمعات الحديثة، حيث لم تعد العادات المألوفة كافية لمواجهة المواقف الجديدة، فكل موقف ينطوي على مشكلة تتطلب الدراسة والتفكير".(المحلاوي، 10:2022).

وباطلاع الباحث على الأدب التربوي يرى أن عملية تطوير التفكير الناقد لدى الطلاب يستوجب أن يداوم الأساتذة على تقديم أسئلة تكون ومفتوحة غير مغلقة، تتمركز حول جذب اهتمام الطلاب، وتعمل على تنشيط عقولهم وتشجعهم على المناقشة والادلاء بآرائهم؛ حتى يتمكنوا من استنطاق عقولهم واستخراج معارفهم التراكمية والاستعانة بها في فهم الخبرات الجديدة، وربطها بما لديهم من خبرات سابقة، وتحفزهم على التفاعل مع المواقف التعليمية؛ كما يجب أن تعمل هذه الأسئلة على تفتق أذهانهم وتنمي لديهم مهارات التفكير الناقد: التفسير، التحليل، الاستدلال، والتقييم واستصدار الأحكام. وقدم أحد المختصين في هذا المجال أهم القدرات التي يكتسبها الطلاب من خلال دراستهم للتفكير الناقد في الآتي:

(أ) إدراك المشكلات.

(ب) إيجاد سبل علمية لحل هذه المشكلات.

(ج)جمع المعلومات ذات الصلة وتنظيمها.

(د) إدراك الافتراضات والقيم غير المعلنة.

(ح) فهم اللغة واستعمالها استعمالاً بيناً دقيقاً ومميزاً.

(ط) تأويل المعلومات.

(ي) تقديم الأدلة والبيانات.

(ك) تمييز العلاقات المنطقية بين الفرضيات.

(ل) وضع استنتاجات وتعميمات مبنية على قرائن وأدلة.

(م) اختبار التعميمات والاستنتاجات التي يصل إليها المرء.

(ن) إعادة تشكيل نماذج الاعتقادات التي وصل إليها المرء بناءً على تجربة أوسع.

(س) محاكمة أمور معينة من الحياة اليومية محاكمة صحيحة".(فشر، 22:2009).

ومن خلال عمل الباحث في مجال التدريس وأثناء التفاعل الصفي مع الطلاب الذين يدرس لهم، لاحظ أن كثير من الطلاب لا يمكنهم الإجابات العلمية المستندة على الشواهد والأدلة والبراهين، فالطالب يمكنه الإجابة عن السؤال المطروح أو المشاركة الصفية؛ إلا أنه في الغالب الأعم يستند في إجابته أو مشاركته على التخمين، وليس على إعمال فكره أو الاستفادة من خبراته السابقة؛ ويتجلى ذلك إذا طلب منه أن يوضح: كيف حصل على؟ أو كيف تعرف؟ أو لماذا حدث كذا ولم يحدث كذا؟ فلا يستطيع الإجابة؛ مما يشير إلى اعتماد الكثير من الطلاب في التحصيل الدراسي على التلقين والحفظ، بينما يرى خبراء التربية أن التلقين والحفظ لا يساعدان على تنمية القدرات العقلية؛ الأمر الذي يجعل الطالب غير منتج في المواقف التعليمية والتعلمية. وحول قلة مشاركة الطلاب ذكر أحد الباحثين "أن الزمن الذي يستغرقه المناقشة لا يتجاوز 4% – 8% من الزمن الكلي في الفصل، وأن أقل من 1% من حديث المعلمين يهدف إلى إثارة استجابات التلاميذ".(الأعسر، 16:1998).

فالشاهد في هذا أن التدريس يعتمد كلياً على التلقين والحفظ؛ كذلك عملية تقديم المعارف والخبرات التعليمية بكلية التربية جامعة النيل الأزرق في الغالب الأعم تقوم على الطرائق والأساليب القديمة(الإلقاء)، ويكون النشاط الصفي في هذه الطريقة من طرف واحد وهو الأستاذ، أما الطالب فدوره ينحصر في تلقي المعلومات فقط، وليس له أي فرصة للمشاركة في صناعتها أو مناقشتها؛ حتى يتمكن من فهمها كما ينبغي. فالطريقة الإلقائية هي التي تجسد هذا الموقف، لأنها محببة لكل من الأستاذ والطالب لسهولتها وقلة تكلفتها؛ إلا أن الخبراء في مجال التدريس يرون أن هذه الطريقة تجعل الطالب سلبي وغير فاعل، فضلاً عن أنها لا تمكن الطالب من اكتساب المهارات اللازمة للتعلم الذاتي، وبالتالي يصبح التعليم بهذا الأسلوب قد أهمل أهم دعائم التعلم المستمر، الذي أحوج ما يكون إليه إنسان العصر الحديث.

وباطلاع الباحث على الآراء التربوية، يعلم أن التربويين يرون أن الإلقاء لا يساعد على تنمية قدرات الطلاب للتمكن من التفكير الناقد ومهاراته التي تساعدهم على توظيف المعارف والخبرات المهنية. "وفي هذا المعنى تؤكد إحدى الدراسات أن – الجامعات – تجمدت عند المستويين الأولين من مستويات المعرفة الأربع، فهي لا تزود الطلاب إلا بكم من المعارف والمعلومات التي يتم تحليلها ومقارنة عناصرها(على المستوى الأول)، ثم الاستنتاج(على المستوى الثاني)، أما(المستوى الثالث) النقد والمفاضلة والاختبار، و(الرابع) الاجتهاد والابداع؛ فما زالت بعيدة عنها. ويدعم هذا النمط من التدريس الأحادي الاتجاه المنطوي على معرفة غير قابلة للتفاعل مع الواقع أو تجديد ذلك الواقع وتغييره.(بدران، والدهشان، 51، 50:2001). وما زالت كلية التربية جامعة النيل الأزرق "تختزل التعليم في عمليات الذاكرة والاسترجاع، وتلك العمليات ترتبط بالدرجة الأولى... بنمط وأسلوب التلقين، وكل من ثقافة الذاكرة، وتقنية التلقين في غرس المعارف والعلوم في عقول – الطلاب – تكرس نمط من التعليم الجامعي لا يسعى ولا يعرف طريق تغيير الواقع أو الاستجابة لمستجدات العصر.(بدران، والدهشان، 51:2001). وحتى تتمكن كلية التربية جامعة النيل الأزرق من تغيير ذلك الواقع في التدريس

المعتمد على الإلقاء؛ لابد من أن تتبنى إستراتيجيات تدريسية ترتكز على تنمية التفكير الناقد؛ وذلك أن التفكير الناقد سيساعد الطلاب ومهما كانت ضعف قدراتهم العقلية، على اكتساب مهارات جديدة يمكن أن تحسن كثيراً من مستوى تحصيلهم الدراسي؛ لأجل ذلك يقوم بهذه الدراسة للوقوف على مدى فاعلية التفكير الناقد، ومدى أهميته في تحسين مستوى الفهم الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة النيل الأزرق، ومن ثم تقديم أنموذج مقترح لتعليم التفكير الناقد. ويمكن أن تتضح مشكلة الدراسة بشكل أدق من خلال السؤال الرئيس التالي: ما مدى فاعلية التفكير الناقد في تحسين مستوى الفهم الدراسي؟ ومن السؤال الرئيس تتفرع الأسئلة التالية:

1. ما مدى أهمية التفكير الناقد في تحسين مستوى الفهم الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة النيل الأزرق؟
2. كيف يمكن تعليم التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية جامعة النيل الأزرق؟

أهداف الدراسة:

1. التعرف على مدى فاعلية التفكير الناقد في تحسين مستوى الفهم الدراسي.
2. التعرف على مدى أهمية التفكير الناقد في تحسين مستوى الفهم الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة النيل الأزرق.
3. تقديم أنموذج مقترح لتعليم التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية جامعة النيل الأزرق.

أهمية الدراسة:

1. يمكن أن تسهم نتائج الدراسة في تحسين مستوى الفهم الدراسي.
2. يمكن أن تبيين نتائجها أهمية استخدام التفكير الناقد في تحسين مستوى الفهم الدراسي لدى طلاب كلية التربية بجامعة النيل الأزرق.
3. تكمن الأهمية التطبيقية في توفير أنموذج لتعليم مهارات التفكير الناقد.

حدود الدراسة:

1. **الحدود الموضوعية:** يتناول موضوع الدراسة: التفكير الناقد وفاعليته وأهميته في تحسين مستوى الفهم الدراسي.

2. **الحدود المكانية:** تجرى هذه الدراسة في كلية التربية جامعة النيل الأزرق – الدمازين – السودان.

3. **الحدود الزمانية:** العام الدراسي 2023م – 2024م.

مصطلحات الدراسة:

1. التفكير الناقد، هو: عملية عقلية يتم من خلالها تفحص موقف محدد، وفهمه، ثم تحليله، والربط بين عناصره للوصول إلى اصدار حكم حوله.(بوقحوص، 296:2009).
2. الفاعلية: اختلف الباحثون في تعريف الفاعلية، وتحرير مصطلحها نظراً لعوامل مختلفة منها: الفلسفة التي تنطلق منها التعريفات، وكذلك المرحلة الزمنية المحازية لمفهوم الفاعلية. وثمة تجاذب بين مصطلحي الفاعلية، والفعالية، فالبعض يفرق بينها بينما الغالب من الباحثين يجعلونها واحدة. ومن فرق بينها يقول: إن الفاعلية هي: الأثر – للأفكار– على أرض الواقع، فكل عمل أو قول لا يحقق نتائج عملية يكون فاقد الفاعلية. والفاعلية يستعاض بها بدلاً من اسم فاعل النشاط، مثل مدى فاعلية برنامج تدريبي على أطفال منشأة تعليمية، فهي النجاح في تحقيق الأهداف وعادة ترتبط بالكفاءة.(آل ثابت، 4:2015).
3. الفهم: هو: تصور المعنى من لفظ المخاطب.(الجرجاني، 176:1985).
4. **منهج الدراسة:**

اتبع الباحث المنهج الاستقرائي في تتبع فاعلية التفكير الناقد في تحسين مستوى الفهم الدراسي، من خلال نتائج الدراسات والأدبيات المتعلقة بموضوع الدراسة. وكذلك في بيان أهميته. والاستقراء في المعاجم اللغوية: "هو مصدر الفعل المزيد استقرى يستقري استقراء، وهو مشتق من الفعل الثلاثي المجرد قري يقرو قرواً، والذي يعني التتبع لمعرفة حالة الشيء المقصود. وواضح من النص أن الاستقراء هو دلالة التفحص والملاحظة لتحديد خصائص الشيء... وهكذا تشير اللفظة في مدلولها اللغوي إلى أن الاستقراء هو تتبع الشيء لتحديد خواصه ضمن مفهوم أعمال الحس والحواس في هذا التتبع. وفي الاصطلاح "هو الاستدلال على حكم كلي من خلال تفحص معظم جزئيات ذلك الكل.(البندر، 37، 36:1992). وقال

الجرجاني في التعريفات(18:1985):" الاستقراء هو الحكم على كلي لوجوده في أكثر جزئياته. وإنما قال في أكثر جزئياته لأن الحكم إن كان في جميع جزئياته لم يكن استقراء؛ بل قياس مقسم وسمي هذا استقراء؛ لأن مقدماته لا تحصل إلا بتتبع الجزئيات". وبجانبه استخدم المنهج الاستدلالي في الاستدلال بنتائج الدراسات على فاعلية التفكير الناقد في تحسين مستوى الفهم الدراسي، وكذلك في الاستدلال بأهمية مهاراته في تحسين مستوى الفهم في التحصيل الدراسي. والمنهجية الاستدلالية "تقوم على أساس الابتداء من عدد ضئيل من الموضوعات غير قابلة للتحديد والقضايا غير قابلة للبرهنة، من أجل تركيب موضوعات جديدة موجودة منطقيا، بواسطة العمليات المنطقية وحدها من أجل استنتاج قضايا جديدة صادقة بالضرورة، وفقاً لقواعد الحساب المنطقي وحدها، على فرض أن الموضوعات الأولية والقضايا ليست متناقضة" (بدوي، 84:1977). وعند الجرجاني(17:1985) الاستدلال هو:" تقرير الدليل لإثبات المدلول". والمنجهية التي يسير عليها الباحث في الإجابة عن أسئلة الدراسة، سيجيب عن كل سؤال في مبحث منفصل، وذلك بعرض نص السؤال ثم محاولة الإجابة عنه كما يلي:

المبحث الأول: فاعلية التفكير الناقد في تحسين مستوى الفهم الدراسي.

السؤال المتعلق بهذا المبحث هو: ما مدى فاعلية التفكير الناقد في تحسين مستوى الفهم الدراسي؟ للإجابة عن هذا السؤال يلجأ الباحث إلى نتائج الدراسات التي أجريت في هذا الشأن؛ فبحسب اطلاعه هناك دراسات عديدة أجريت بأدوات مختلفة لتوضيح العلاقة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي، ويمكن تلخيص أهم نتائج تلك الدراسات فيما يلي:

1. دراسة السلمي، والخلف، وأكرم(2023) هدفت التعرف على فاعلية برنامج تعليمي لتنمية مهارات التفكير الناقد والتعلم الذاتي والدافع المعرفي لدى عينة من طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة جدة. واستخدم الباحثون التجربة لجمع المعلومات، وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح أداء المجموعة التجريبية في المقياس البعدي.
2. دراسة الزهراني(2022) هدفت إلى قياس مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة، وتحديد علاقته بالتحصيل الدراسي. واستخدم اختبار (واطسون، وجلاسر) في جمع المعلومات، ومن أهم نتائجها: ضعف

مستوى مهارات التفكير الناقد (التفسير، تقويم المناقشات، الاستنباط)، ووجود دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث المتوسط تعزى لمتغير التحصيل الدراسي لصالح الطالبات ذوات التحصيل المرتفع.

3. دراسة القديمات، وعطا الله(2021) هدفت الكشف عن مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة الزرقاء، وفقاً لاختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد وعلاقته ببعض المتغيرات، وبينت النتائج أن المستوى الحسابي للتفكير الناقد لدى طلبة جامعة الزرقاء وفق اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد بلغ المتوسط بحسب المستوى الفرضي.
4. دراسة عثمان(2021) هدفت إلى استقصاء أثر التعليم المدمج في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن أساس في مادة التاريخ، وللحصول على المعلومات تم تصميم تجربة من مجموعتين، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة في مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.
5. دراسة الزبون، وخطابية، والسعودي(2020) هدفت الكشف عن أثر توظيف ثلاث إستراتيجيات للتعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الناقد في مادة الفيزياء لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، وتم تصميم تجربة من مجموعتين للحصول على المعلومات، وتوصلت النتائج إلى وجود أثر إيجابي في تنمية التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.
6. دراسة كاظم(2020) هدفت التعرف على فاعلية استخدام مهارات التفكير الناقد في تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة الاجتماعيات. واستخدم الاختبار التحصيلي لجمع المعلومات، وتوصلت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام مهارات التفكير الناقد.
7. دراسة عثمان(2019) هدفت التعرف على فاعلية إستراتيجية(K.W.L.H) في تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو المهنة لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية جامعة المينا. وتم تصميم اختبار تجريبي من مجموعة واحدة لجمع المعلومات، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيق القبلي والبعدي في مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو مهنة التدريس لصالح التطبيق البعدي بدرجة مرتفعة لاستخدام إستراتيجية(K.W.L.H) في تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو مهنة التدريس.

8. دراسة ناجي، والرشيد(2019) هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة السعوديين الملتحقين بالمرحلة الجامعية. وقاما بتصميم تجربة من مجموعتين للحصول على المعلومات الميدانية، وبينت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة الدراسة في القدرات العامة للتفكير الناقد، والقدرات الفرعية المكونة له.

9. دراسة الحميري(2018) هدفت التعرف على درجة ممارسة معلمي العلوم لمهارات التفكير الناقد وعلاقته بمهارات التفكير العلمي والتحصيل لدى طلابهم في مقرر العلوم بالمرحلة المتوسطة. واستخدم الاستبيان لجمع المعلومات، وقد أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين التفكير الناقد لدى المعلمين، والتفكير العلمي والتحصيل الدراسي عند الطلاب.

10. دراسة علي(2018) هدفت التعرف على فاعلية استخدام التعليم المدمج باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو عملية التعلم لدى عينة من طالبات برنامج الكيمياء بكلية العلوم جامعة الأمير سطام عبد العزيز. واستخدم الاختبار التجريبي من مجموعتين، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمهارات التفكير الناقد على مستوى(التحليل، والتقييم، والاستدلال، والاستنتاج، والاستقراء، والكلي).

11. دراسة الحجاحجة، وأبوعواد(2017) هدفت التعرف على مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة المتفوقين وعلاقته بالتحصيل الدراسي لديهم في بعض المتغيرات الديمغرافية. واستخدما اختبار كاليفورنيا لجمع المعلومات، وكشفت الدراسة عن تدن مستوى الطلبة في اختبار التفكير الناقد الكلي، وفي جميع المهارات الفرعية(التحليل، الاستقراء، الاستنباط، والاستدلال والتقييم)، ووجود فروق دالة إحصائياً في درجات اختبار التفكير الناقد الكلية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

12. دراسة مرعي، ونوفل(2017) هدفت استقصاء مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية(الأونروا) ولجمع المعلومات استخدما اختبار كاليفورنيا، وتوصلت إلى نتائج أهمها: أن درجة امتلاك مهارات التفكير الناقد لدى

أفراد العينة دون المستوى المقبول تربوياً، ووجود علاقة إيجابية بين معدل شهادة الدراسة الثانوية العامة ومستوى مهارات التفكير الناقد في مهارات الاستقراء والاستدلال والتقييم.

13. دراسة الشلاش (2017) هدفت التعرف على أثر بعض إستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي، في مستوى التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة. ولجمع البيانات الميدانية تم تصميم تجربة من مجموعتين، وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الناقد والثقة بالنفس لصالح المجموعة التجريبية.
14. دراسة مصطفي، والقضاة، والمومني(2017) هدفت التقصي عن أثر استخدام أنموذج (Woods) في تحصيل طالبات الصف التاسع الأساسي في مادة التربية الإسلامية وأثره في تنمية مهارات التفكير الناقد لديهن في الأردن، وتم تصميم تجربة لجمع المعلومات، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً تعزى للأسلوب المستخدم في التفكير الناقد لصالح الطالبات اللاتي درسن باستخدام أنموذج(Woods).
15. دراسة العكول، والسعودي(2016) هدفت الكشف عن أثر برنامج تعليمي قائم على مبادئ(R.I.S.K) في التحصيل والتفكير الناقد في مقرر التربية الإسلامية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي. واستخدما الاختبار التحصيلي في جمع المعلومات، وقد توصلت إلى وجود دلالة إحصائية في تحسين مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثامن أساس.
16. دراسة العواملة، وحمدي، والسرور(2016) هدفت إلى استقصاء أثر برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة(R.I.S.K) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. واستخدم الباحثون الاختبار التجريبي في الحصول على المعلومات، توصلت الدراسة إلى وجود فروق في الأداء بين المجموعتين على مقياس كورونيل للتفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.
17. دراسة العتيبي(2016) والتي هدفت التعرف على فاعلية نموذج مقترح للتعلم بالمشروعات قائم على التعلم التشاركي باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية مهارات التفكير الناقد، وفاعلية الذات لدى طالبات جامعة الأميرة نورة

بنت عبد الرحمن. وتم تصميم تجربة من مجموعتين لجمع المعلومات، وتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في تنمية مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

18. دراسة شنة(2014) هدفت التعرف على فاعلية برنامج مقترح في تعليم التفكير الناقد لدى طلاب السنة الرابعة علم النفس التعليمي. وتم تصميم تجربة من مجموعة واحدة للحصول على المعلومات، وتوصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والبعدي لصالح البعدي.

التعليق على دراسات السابقة:

باستقراء الدراسات السابقة من حيث الاتفاق والاختلاف بينها وبين دراسة الباحث الحالية، يلاحظ أنها قد اتفقت معها من حيث الأهداف في الكشف عن علاقة التفكير الناقد بالتحصيل الدراسي، واختلفت معها في أداة جمع المعلومات، فالباحث استخدم أداة تحليل الوثائق في الحصول على المعلومات، بينما ركزت أغلب تلك الدراسات على (التجربة) في الحصول على البيانات، وتميزت دراسة الباحث عنها في أنها ستقدم أنموذج مقترح لكيفية تعليم التفكير الناقد، وقد استفاد الباحث من هذه الدراسات في تحديد مشكلة دراسته تحديداً إجرائياً سليماً مكنه من تجنب المداخل والأساليب المخالفة لمنهجية البحث العلمي المتبعة. أما عن نتائج تلك الدراسات والاستدلال بها على مدى فاعلية التفكير الناقد في تحسين مستوى الفهم الدراسي، قام الباحث بتصنيفها إلى فاعلة أو ضعيفة، وذلك بحساب تكراراتها ونسبها المئوية، والجدول رقم(1) يوضح ذلك.

جدول رقم(1) تكرارات النتائج ونسبها المئوية.

م	تصنيف نتائج قياس التفكير الناقد	التكرار	النسبة المئوية
1	فاعلة في الفهم والتحصيل الدراسي	18	85.7
2	ضعيفة في الفهم والتحصيل الدراسي	3	14.3
3	المجموع	21	%100

بالنظر إلى البيانات في الجدول رقم(1) يلاحظ أن نسبة (85.7) من جملة النتائج قد أشارت إلى إيجابية العلاقة بين التفكير الناقد ومستوى التحصيل الدراسي؛ وعليه يرى الباحث أن هذه النتيجة تعني فاعلية التفكير الناقد في تحسين مستوى الفهم الدراسي بالنسبة المذكورة. وقد أشارت نسبة (14.3) من جملة النتائج إلى ضعف العلاقة بين التفكير الناقد ومستوى التحصيل الدراسي، ويرى الباحث أن هذا الضعف ربما يعود إلى عدم امتلاك بعض المفحوصين لأي خلفية عن دور التفكير الناقد في تحسين مستوى الفهم الدراسي؛ والشاهد في ذلك أن الدراسة التي أجراها الحجاحجة، وأبو عواد(2017) قد كشفت عن تدني مستوى الطلبة في اختبار التفكير الناقد، ونفس النتيجة أوجدت فروق دالة إحصائياً بين الطلبة والطالبات أنفسهم في درجات اختبار التفكير الناقد الكلية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث؛ مما يعني أن الطالبات لديهن فكرة عن هذا النوع من التفكير وفاعليته في تحسين مستوى الفهم الدراسي، بينما ليس لدى الطلاب أي خلفية عنه. وبهذا يرى الباحث عدم صحة الافتراض القائل إنه يمكن اكساب الطلاب مهارات التفكير الناقد من خلال تعليم المحتوى الدراسي بالأساليب التقليدية المعروفة دون التخطيط لذلك؛ وعلى هذا الأساس فقد "تنبهت الدول المتقدمة لهذه الحقيقة وحملت نظمها التربوية مسؤولية تخلفها أو فشلها بإصلاحات جذرية شعارها "التفكير والابداع"(جروان، 16، 15:2007). فالتفكير الناقد كما يراه مصطفى(241، 240:2022)"هو القدرة على الحكم على الأشياء وفهمها طبقاً لمعايير معينة من خلال طرح الأسئلة، وعقد المقارنات ودراسة الحقائق، وتصنيف الأفكار والتمييز بينها، والوصول إلى الاستنتاج الصحيح الذي يؤدي إلى حل المشكلة، كما أن التفكير الناقد هو عملية فحص المادة سواء كانت لفظية أو غير لفظية، وتقييم الأدلة والبراهين ومقارنة القضية موضوع المناقشة بمعيار محدد، للوصول إلى إصدار حكم سليم في ضوء الفحص والتقييم والمقارنة والتقدير الصحيح". إلا أن الباحث يرى أن أغلب الطلاب قد لا يمكنهم الحصول على هذه الدرجة العالية من التفكير دون التدريب، وحتى الذين يمكنهم ممارسته، لو تم تدريبهم عليه لزادت قدراتهم في ممارسة التفكير الناقد بشكل ملحوظ.

المبحث الثاني: أهمية التفكير الناقد في تحسين مستوى الفهم الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة النيل الأزرق.

السؤال الثاني في هذه الدراسة هو: ما مدى أهمية التفكير الناقد في تحسين مستوى الفهم الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة النيل الأزرق؟ وللإجابة عن هذا السؤال يلجأ الباحث إلى استقراء المصادر المتخصصة والتي أشارت إلى هذه الأهمية في نقاط محددة فيما يلي:

يلخص عبد السلام(65، 64:2020).أهمية التفكير الناقد في مجال التعليم في الآتي:

1. التفكير الناقد يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى مراقبة أفضل للمحتوى المعرفي، وفهم أعمق له على اعتبار أن التعلم في الأساس عملية عقلية.
2. يؤدي إلى مراقبة الطلبة تفكيرهم وضبطه، ومن ثم تكون أفكارهم أكثر دقة وصحة، مما يساعدهم في صنع القرارات في حياتهم اليومية، ويبعدهم عن الانقياد العاطفي والتطرف في الرأي.
3. أصبح من أهم أهداف التربية المعاصرة في العالم؛ إذ أن أحد أهداف التربية هو تنمية الجانب المهاري لدى المتعلمين، ولا سيما المهارات العقلية الأساسية التي تكسب الطلبة شخصية متوازنة، قادرة على حل المشكلات التي تعترضهم، واتخاذ القرار في مواقف معقدة، وتحليل المعلومات لتحديد مدى صدقها.

وقد لخصت الشمري، وآل راشد(15، 14:2021) عن "الهيلات"(2013) أهمية التفكير الناقد فيما يلي:

1. يجعل الأفراد أكثر صدقاً مع ذواتهم من خلال معرفة إمكانياتهم الإيجابية والسلبية بكل صدق، فمعرفة الإمكانات الإيجابية يسهم في المحافظة عليها، في حين تسهم معرفة الإمكانات السلبية في التخلص منها.
2. يقود المتعلمين إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي الذي يتعلمونه، حيث يتحول المتعلم عند توظيف التفكير الناقد في العملية التعليمية من متلق سلبي للمحتوى التعليمي إلى متعلم إيجابي متقن له.
3. ينمي لدى المتعلمين روح التساؤل والبحث، وعدم التسليم بالحقائق دونما تحقق وتمحيص.
4. ينمي لدى الأفراد القدرة على التعلم الذاتي، وتقديرهم لذواتهم ومنجزاتهم.
5. يجعل الأفراد متقبلين للتنوع المعرفي ومرنين بشكل أفضل، وقادرين على توظيف ذلك في سلوكهم اليومي.

6. يقود الأفراد للتعامل مع الكم الهائل من المعلومات والبيانات التي يتعرضون لها بكل يسر واقتدار.
7. يشجع على خلق بيئة أسرية ومجتمعية دافئة محبة، يسودها الحوار الهادف، الحوار الذي يكون مدخلاً إلى التواصل والتفاهم بين الناس والجماعات والحضارات.
8. يسهم في بناء شخصية موضوعية، وفاعلة في المجتمع تتخذ من المواطنة الحقيقية شعاراً لها.
9. يولد لدى الفرد حساً عالياً بالمجتمع المحيط به، والتفاعل معه، والسعي لرقيه وتقدمه، وينمي شعوراً قوياً بالمشاركة بفاعلية في بناء حاضر الوطن ومستقبله.
10. يساعد الأفراد على تغلب التفكير العقلي على التفكير العاطفي، مما يساعد الأفراد على تكوين قراراتهم أكثر نجاحاً وفاعلية.
11. تنمية التفكير الناقد ضرورة للقيام بأنواع أخرى من التفكير، كالتفكير الابداعي، وحل المشكلات، واتخاذ القرار.
12. يعد التفكير الناقد ضرورة للفرد في شتى مجالات الحياة، فأحياناً يحتاج الفرد إلى أن ينظر إلى نفسه وعمله نظرة ناقدة، أو إلى أن يقوم عمله في ضوء أعمال الآخرين.
13. يحسن من تحصيل الطلبة في المواد الدراسية المختلفة.
14. يكسب الطلبة تعليلات صحيحة ومقبولة للمواضيع المطروحة في مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية، ويعمل على عدم تقبل الادعاءات الخاطئة.

وقد أوردت شركة الخبرات الذكية للتعليم والتدريب(15:2015) أهمية التفكير الناقد، ويلخصها الباحث بتصرف فيما يلي:

1. التفكير الناقد يساعد على تحليل الأفكار والمعلومات، ومن ثم تقييمها وفحصها، ومن ثم يبعد المتعلم من التصديق الساذج لكل ما يسمعه أو يقرأه.
2. يعلم التثبت والبحث عن دليل وبرهان لما يتم طرحه وتناوله من آراء ومواقف.
3. يجعل المتعلم أكثر استقلالاً في تفكيره وتحرراً من التبعية للآخرين.

ويلخص قطامي(233:2014) أهمية التفكير الناقد في: مساعدة المتعلم على تطوير ذكائه، مساعدة المتعلم على ممارسة ذكائه بفاعلية دون حدود، تطوير علاقة بين قدرات المتعلم وأدائه، استخدام قدرات موجودة وغير مستعلمة لدى المتعلم، عمل قرارات حكيمة بدافعية عالية، التفكير بفاعلية والتعاطف مع الآخرين.

وقد لخص المحلاوى (12:2022) أهمية التفكير الناقد في الآتي: القدرة على الاستنتاج، القدرة على جمع المعلومات والأدلة، والبراهين، القدرة على التفسير، القدرة على إصدار الأحكام، القدرة على الاستدلال، القدرة على الفهم والتحليل والتركيب، القدرة على ربط الأسباب بالنتائج، القدرة على تقويم المناقشات، القدرة على الموضوعية وعدم التحيز.

واستطاع أحد التربويين تحديد اثنتي عشرة مهارة – توضح أهمية – التفكير الناقد هي: فهم معني العبارة هل هي ذات معنى أم لا؟ والحكم بوجود غموض في الاستدلال أم لا؟ الحكم فيما إذا كانت العبارات متناقضة أم لا؟ الحكم فيما إذا كانت النتيجة تتبع بالضرورة أم لا؟ الحكم فيما إذا كانت العبارة محددة بوضوح أم لا؟ الحكم فيما إذا كانت العبارة تطبق مبدأ أم لا؟ الحكم فيما إذا كانت النتيجة مبررة بقدر كاف أم لا؟ الحكم فيما إذا كانت المشاهدة موثوقة أم لا؟ الحكم فيما إذا كانت المشكلة معروفة أم لا؟ والحكم فيما إذا كان الشيء عبارة عن افتراض أم لا؟ الحكم فيما إذا كان التعريف محدد بدقة أم لا؟ والحكم فيما إذا كانت العبارة نصاً مقبولاً أم لا؟ (عبد السلام، 72:2020).

وحدد بعضهم أهمية مهارات التفكير الناقد في: الدقة في فحص الواقع، إدراك الحقائق الموضوعية، إدارك إطار العلاقة صحيح. (عبد السلام، 72:2020). وأوضح معمار(165:2006–167) أهمية مهارات التفكير الناقد، ويوردها الباحث بتصرف في: تحري التحيز (إزدواجية المعايير)، تحري التدليل في العبارة، البعد عن التعميمات اللامنطقية (الخاطئة)، اكتشاف التشبيه والعلاقات الخاطئة، التحقق من الطرفين، البرهان، البيان والمراجعة (طرق إثبات)، المبالغة والتجاهل، الاعتقاد.

ويلخص جروان(65:2007) أهمية مهارات التفكير الناقد في اثني عشر نقطة هي: التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها، والادعاءات والمزاعم القيمية، التمييز بين المعلومات والادعاءات، والأسباب المرتبطة بالموضوع، وغير المرتبطة به، تحديد مستوى دقة الرواية أو العبارة، تحديد مصداقية مصدر المعلومات، التعرف على الادعاءات والحجج أو المعطيات

الغامضة، التعرف على الافتراضات غير المسرح بها، تحري التحيز، التعرف على المغالطات المنطقية، التعرف على عدم الاتساق في مسار التفكير أو الاستنتاج، تحديد قوة البرهان أو الادعاء، اتخاذ قرار بشأن الموضوع وبناء أرضية سليمة للقيام بإجراء عملي، التنبؤ بمترتبات القرار أو الحل.

وبعد تتبع وتسجيل مؤشرات الأهمية من تلك المصادر المتخصصة، قام الباحث برصدها وقد بلغت جملتها(97) مؤشراً، بنسبة مئوية بلغت(94.9)، وعليه يمكن الاستدلال بهذه النتيجة على أهمية التفكير الناقد في تحسين مستوى الفهم الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة النيل الأزرق، إذا ما تم تدريبهم على استخدامه. هذا من جانب؛ ومن جانب آخر، نسبة لتعاظم الدور الذي يقوم به المعلم في عملية إعداد الناشئة، ظهرت في العصر الحديث النظريات التربوية ومبادئها التي تعد الأساس في إعداد وتأهيل المعلمين قبل وبعد الخدمة، ومن بين تلك النظريات، النظرية البنائية التي ترى أن العملية التعليمية هي عملية تأملية في المقام الأول تتحد فيها أفكار المتعلم وخبراته السابقة، وعلى هذا الأساس يصبح الطالب هو محور العملية التعليمية/التعلمية، ومن هنا يجب تنمية إدراكه، فبالتفكير الناقد ليكون أكثر قدرة على التعبير عما يدور في ذهنه بالأدلة والبراهين، ويتمكن من الاستقراء والاستنتاج. فضلاً عن ذلك أن هذه الخبرات العقلية ستنتقل معه ضمن كفاياته المهنية إلى المرحلة التعليمية التي سوف يدرس لها بعد تخرجه.

المبحث الثالث: تعليم التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية جامعة النيل الأزرق.

السؤال الثالث في هذه الدراسة هو: كيف يمكن تعليم التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية جامعة النيل الأزرق؟ وللإجابة عن هذا السؤال يقدم الباحث أنموذج مقترح أعده لتعليمهم التفكير الناقد، إلا أنه قبل ذلك يرى من الأهمية بمكان عرض أهم مهاراته.

من خلال الاطلاع على الأب المكتوب لاحظ الباحث عدم وجود اتفاق بين المختصين في تحديد مهارات معينة للتفكير الناقد؛ إلا أن هناك اتفاقاً حول بعضها، يمكن عرضها فيما يلي:

1. مهارة التفسير: ويعني الفهم والتعبير عن المعني أو الدلالة لعدد كبير ومتنوع من الخبرات أو المواقف، أو المعطيات، أو الأحداث، أو الأحكام، أو الأعراف، أو الاعتقادات، أو الإجراءات، أو المعايير. ويعني أيضاً التعرف على المشكلة ووصفها بدون تحيز، والكشف عن الدلالة وتوضيح المعني، وكذلك التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الثانوية في نص من النصوص، وتحديد غرض المؤلف وموضوعه ووجهة نظره(جميل، 212:2012).
2. الشرح أو التوضيح: ويقصد بهذه المهارة القدرة على تبرير الجدل من خلال توضيح الأدلة والمفاهيم والمعايير التي اعتمدت عليها النتائج. ومن المهارات الفرعية لمهارة الشرح: إدراج النتائج وتبرير الإجراءات التي اتبعت، وعرض الجدل.(جبر، 57:2004).
3. التحليل: ويعني العلاقات الاستدلالية المقصودة، والفعلية بين الأقوال والمسائل، والفهم والأوصاف، أو أي صورة أخرى من صور التمثيل الذي يقصد به التعبير عن الاعتقاد، أو الحكم، أو الخبرات، أو الأسباب، أو المعلومات، أو الآراء(جميل، 212:2012).
4. الاستدلال: وهو: "عملية الانتقال من الدليل إلى النتيجة"، وأهم عنصر يجب توفره في الاستدلال، أي فيما بين الدليل والنتيجة هو "التلازم"، والتلازم هو: تعليق بالآخر تعليقاً لا انفكاك له منه، هذا الدليل يستلزم ويؤدي إلى هذه النتيجة بالضرورة.(السيد، 31:2020). كما أن "الاستدلال يقصد به تحديد العناصر اللازمة للتوصل إلى استنتاجات منطقية ومعقولة".
5. التقييم: تعرف هذه المهارة بأنها القدرة على إصدار حكم على فرد أو حدث أو ظاهرة، استناداً إلى معايير قائمة على القياس أو الوصف.(معمار، 155:2006). والتقييم: هو فحص صدق العبارات والمواقف ومصداقية الأفراد، ودقة الأحكام والمعتقدات، للحكم على نوعها.(جبر، 57:2004).

أما عن كيفية تعليم التفكير الناقد، يرى دي بونو(14:1989)، أن يكون "تعليم التفكير" موضوعاً لمقرر أساس بين الموضوعات المدرسية، إذ سيطور هذا المقرر عقل المعلم وعقل المتعلم". أي يجب أن يكون للتفكير الناقد مقرر دراسي

منفصل، وليس مندمجاً في المقررات الدراسية الأخرى، ووفقاً للمشتغلين في هذا المجال، يجب أن يكون "تعلم المحتوى من خلال نظام وخطة محددة –حيث – يعتمد قدراً من مهارات التفكير الناقد الأساسية على المعرفة الواضحة والمحددة لمفردات معينة وعلاقات محددة بين الحقائق والمفاهيم والمبادئ المتضمنة في المحتوى... فتدريس التفكير لا يمكن أن يتم دون محتوى معين للتعلم"(محمود، 131، 130:2006)؛ وعلى هذا الأساس يقوم الباحث فيما يلي بتقديم "أنموذج" مقترح يمكن الاهتداء به في تعليم طلاب كلية التربية جامعة النيل الأزرق مهارات التفكير الناقد. والجدول رقم(2) يوضح "الأنموذج" المقترح بالتطبيق على مهارة التفسير، كمهارة من مهارات التفكير الناقد.

جدول رقم(2) أنموذج مقترح لتعليم مهارة التفسير كمهارة من مهارات التفكير الناقد

اسم المادة (المقرر الدراسي)	الساعات المعتمدة	الفصل الدراسي	التاريخ
مهارات التفكير الناقد	2 ساعة معتمدة.	الأول (علمي + أدبي +أساس)	-----
عنوان المحاضرة:	مهارات التفسير .(مهارة التفسير)		
أهداف المحاضرة:	أن يتقن الطلاب مهارة التفسير كمهارة من مهارات التفكير الناقد.		
محتوى المحاضرة:	تعريف التفسير، هو: الفهم والتعبير عن المعنى أو الدلالة لعدد كبير ومتنوع من الخبرات أو المواقف، أو المعطيات، أو الأحداث، أو الأحكام، أو الأعراف، أو الاعتقادات، أو الإجراءات، أو المعايير.		
الطرق والمعينات:	إستراتيجية التعليم المباشر، سبورة طباشيرية، حاسب إلى، جهاز عرض، مقاطع فيديو إن وجدت.		
تفريغ المحتوى على الوعاء الزمني(توزيع زمن المحاضرة على الفقرات الدراسية)			الزمن
التمهيد للمحاضرة:	المنظم المتقدم: حيث يقوم الأستاذ بتقديم خلفية مختصرة عن موضوع المحاضرة والمهارات المراد تعلمها لإتقان مهارة التفسير وربطها بخبرات الطلاب السابقة.		5 دقائق
العرض:	1.يكتب كلمة مهارة التفسير على السبورة، أو عرضها على شريحة		20 دقيقة

	point power، بواسط جهاز العرض(Projector) 2. يسأل عن كلمات مرادفة لمعنى التفسير. 3. يطلب من الطلاب تعريف التفسير. 4. يطالب من الطلاب إعطاء أمثلة من خبراتهم(تفسير كلمات أو جمل).	
الشرح:	يشرح المفردات الواردة في التعريف، بمشاركة الطلاب، مع الاستعانة بضرب الأمثال والقصص، ومحاولة ربط الشرح بالواقع. أو البيان العملي، وتوضيح مواضع استخدام المهارة.	40 دقيقة
الممارسة الموجهة:	في هذه المرحلة يقوم الأستاذ بتكليف الطلاب بالتطبيق على مهارة أخرى مشابهة للأولى التي تم شرحها أو عرضها عملياً، وبنفس الخطوات التي يفضل أن تكون معروضة على السبورة أو على شاشة العرض، ويقوم الأستاذ بمتابعتهم داخل القاعة لتصحيح الأخطاء.	40 دقيقة
التغذية الراجعة:	بعد الانتهاء من مرحلة الممارسة الموجهة، يقوم الأستاذ بتوجيه أسئلة للحكم على مدى استيعاب الطلاب لموضوعات المحاضرة، ومدى إمكانية تطبيق المهارة موضوع المحاضرة.	15 دقيقة
الممارسة الممتدة(المستقلة):	يكلف الطلاب القيام بعدد من الأنشطة الإثرائية لتوسيع خبراتهم المهارية عن موضوع المحاضرة، فيقوم الطلاب بتطبيقات مستلقة، يراعى فيها الدقة والوضوح لتؤكد قدرتهم على الاستفادة من المهارة، ثم تعرض على الأستاذ لمراجعتها وتقديم التغذية الراجعة متسقة مع الأداء لكل طالب.(توضيح الأخطاء في أماكنها).	الزمن يحدده الأستاذ
الملحوظات		

أما حول مدى إمكانية اكتساب التفكير الناقد بالتعليم، يرى خبراء المجال "إن الانتقال من أنموذج التعليم التقليدي إلى أنموذج التعليم الابداعي، أو تعليم التفكير، عملية صعبة، ولكنها ممكنة إذا تم تضييق الفجوة بين المفاهيم النظرية والممارسات العملية على مستوى الصف والمدرسة بالدرجة الأولى".(معمار، 18:2006)، أما خبراء التربية فيرون "أن كل طالب يستطيع أن يتعلم كيف يفكر تفكيراً ناقداً، إذا أتيحت له فرص التدريب والممارسة الفعلية في الصفوف الدراسية، وأن مجرد الانتقال من حالة الموافقة أو الرفض المباشر والسريع لفكرة ما؛ يعد خطوة إيجابية في اتجاه تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة".(جروان، 64:2004)، و"إن تعليم المحتوى الدراسي مقروناً بتعليم مهارات التفكير الناقد يترتب عليه تحصيل أعلى، مقارنة مع تعليم المحتوى فقط".(معمار، 28:2006). وباطلاع الباحث على الأبحاث فإنه يلاحظ وجود اتفاق بين الباحثين في هذا المجال على أهمية تعليم التفكير الناقد، ويرون تعليم هذا النوع من التفكير يجب أن يكون ضمن أهداف التربية، وأن عملية اكتساب مهاراته يمكن أن تتحسن من خلال التعليم والتدريب والممارسة داخل قاعات الدرس. ويرون أن "تنمية مهارات التفكير الناقد يتطلب من المعلم طرح أسئلة تركز انتباه الطلبة وتطور لديهم التوجه نحو التعلم النشط، وتحفز الطلبة على المشاركة، وتزودهم بالفرص لاستيعاب المعلومات وتأملها، ويجب أن تساعد هذه الأسئلة الطلبة على تطوير مهارات الاستدلال، والتحليل والشرح، والتقييم".(جبر، 58:2004). كذلك تساعد الطلبة في "تنمية معايير صحة المعلومات – حيث – يدرك المفكر الناقد أهمية الاعتماد على مصادر معلومات موثوق بها، ولا يصدق أي مصدر ببساطة، ويطرح المفكر الناقد المزيد من الأسئلة، ويقوم بالمزيد من التقصي عندما تتعارض المعلومات".(جبر، 73:2004). كذلك "أثبتت الدراسات أنه إذا استخدم المعلم أسئلة التفكير الناقد، أصبح طلبته قادرين على ممارسة العمليات المعرفية المكونة لهذا الأسلوب".(السليتي، 215:215).

وبحسب اطلاع الباحث على الآراء في هذا المجال، قد شدد الخبراء على الأساتذة في "تنمية الميول الوجدانية نحو التفكير الناقد"، حيث يرون أن للتفكير الناقد أبعاد معرفية وعقلية، كما أن له ميولاً وجدانية – لخصوها – في حب البحث، والاستقصاء والتفهم وسعة الأفق، والميل إلى التحليل والتنظيم، والنضج العقلي، والرغبة في اكتشاف الحقيقة، والثقة بالذات. ولابد للمعلم من التركيز على الأبعاد المعرفية والميول الوجدانية، لتنشئة المفكر الناقد. ويجب على المعلمين أن يثنوا على هذه الميول

ويشجعوها لدى الطلبة. إن الاهتمام بهذه الميول الوجدانية وتشجيعها يجعل من الطلبة متعلمين مبادرين متأملين. وتشير الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين الميول الوجدانية للتفكير الناقد، وبين القدرة على التفكير الناقد والتحصيل الأكاديمي للطلبة"(جبر، 74:2004). وبحسب ملاحظة الباحث أن التفكير الناقد في عصر التكنولوجيا والتدفق المعرفي، أصبح من الكفايات المهمة في عملية إعداد المعلمين بكليات التربية؛ وذلك لما لهذا التفكير من آثار إيجابية واضحة في التدريب على التقصي والتثبت، وتزداد هذه الأهمية إذا نُظر إلى الدور الذي يقوم به المعلم في ظل استمرار التدفق المعرفي وتنوع وسائل الحصول عليها. وحول هذه الأهمية أكد الباحثون "على أن التدريس في المرحلة الجامعية يجب أن يركز على مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب كي يتمكنوا من اختيار أفضل الحلول للمشكلات التي تواجههم في المرحلة الجامعية، ولتعمق المعرفة لديهم، وتحديد المعلومات ذات الصلة بالموضوع، وإعطاء تلخيص للأفكار، والتوصل إلى استنتاجات، وتفسير النتائج، وتقويم الافتراضات، وإصدار الأحكام، والمشاركة في المجتمع وإدارة المواقف، والتعامل مع التكنولوجيا".(عثمان، 153:2019). فالأجيال القادمة وبحسب التدفق المعلوماتي، بلا شك ستواجه "كماً هائلاً من الأفكار مما لا قبل لهم به"، وتوافقاً لقول إفلاطون: "لا تقصروا أولادكم على آدابكم، فإنهم مخلوقون لزمان غير زمانكم"، يرى الباحث أنه من الأهمية بمكان تدريب طلاب كلية التربية جامعة النيل الأزرق على استخدام التفكير الناقد؛ للتعامل مع كل هذه المتغيرات بعقول واعية مدركة.

خـــاتمـــــة: أهم النتائج:

1. أوضحت نتائج الدراسة فاعلية التفكير الناقد في تحسين مستوى الفهم الدراسي بنسبة مئوية(85.7).
2. أوضحت نتائج الدراسة أهمية التفكير الناقد في تحسن مستوى الفهم الدراسي بنسبة مئوية بلغت(94.9).
3. قدمت الدراسة "أنموذج" يمكن الاهتداء به في تعليم مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية جامعة النيل الأزرق.

التوصيات:

1. توصية إلى مجلس كلية التربية جامعة النيل الأزرق بإدخال مهارات التفكير الناقد ضمن برامج إعداد المعلم.
2. توصية إلى أعضاء هيئة التدريس بمراعاة أهمية التفكير الناقد في تحسن مستوى الفهم الدراسي.

3. توصية إلى مجلس كلية التربية جامعة النيل الأزرق باعتماد الأنموذج المقترح في تدريس مهارات التفكير الناقد.

المصادر المراجع:

1. إدوارد دي بونو، ترجمة عادل عبد الكريم ياسين، إياد أحمد ملحم، توفيق أحمد العمري(1989) **تعليم التفكير، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي**، إدارة التأليف والترجمة.ط1
2. البندر، عبد الهزة(1992) **منهج الاستقراء في الفكر الإسلامي أصوله وتطوره**، دار الحكمة للطباعة والنشر.
3. بدران، شبل، الدهشان، جمال(2001) **التجديد في التعليم الجامعي**، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
4. بدوي، عبد الرحمن(1977) **مناهج البحث العلمي**، وكالة المطبوعات، ط1، الكويت.
5. جميل، عصام زكريا(2012) **المنطق والتفكير الناقد**، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
6. جبر، دعاء أحمد فهيم(2004) **تفكير مغاير: تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الأطفال**، مؤسسة عبد الرحمن القطان، ط1، فلسطين.
7. جروان، فتحي عبد الرحمن(2007) **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، دار الفكر، ط1، عمان.
8. الجرجاني، علي بن محمد الشريف(1985) **التعريفات**، مكتبة لبنان، بيروت.
9. السيد، أحمد بن يوسف(2020) **التفكير الناقد للجيل الصاعد**، ط1، الدمام.
10. صبري، عبد العظيم، وتوفيق، رضا(2017) **إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول**، المجموعة العربية للتدريب والنشر، ط1، القاهرة.
11. فشر، آلك، تعريب ياسر التعيبي(2009) **التفكير الناقد**. دار السيد للنشر. ط1. الرياض.
12. قطامي، يوسف(2014) **المرجع في تعليم التفكير الناقد**، دار المسيرة للنشر والتوزيع.ط1. عمان.
13. مطاوع، إبراهيم عصمت، واصف، عزيز واصف(1986) **التربية العملية وأسس طرق التدريس**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.

14. مصطفى، فهمي(2002) **مهارات التفكير الناقد في مراحل التعليم العام**– رياض الأطفال، الابتدائي، الإعدادي(المتوسط)، الثانوي. رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي، دار الفكر العربي، القاهرة.

15. محمود، صلاح الدين عرفة(2006) **تفكير بلا حدود (رؤية تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه)**، مركز نور الرحمن للكمبيوتر.

16. معمار، صلاح(2006) **علم التفكير**، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، ط1 عمان.

17. الأعسر، صفاء يوسف(1998) **تعليم من أجل التفكير**. دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة.

18. السليتي، فراس محمد(2015) **إستراتيجيات التدريس المعاصرة**، عالم الكتب الحديث، الأردن.

الدوريات:

1. أبو تجار، هبة محمد(2020) **إعداد المعلم بكليات التربية والدورة الاقتصادية(دراسة تحليلية)**، مجلة كلية التربية ببنها، العدد 122.

2. بوقحوص، خالد(2009) **مهارات التفكير الناقد المتضمنة في كتب العلوم للمرحلة الإعدادية بمملكة البحرين**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 5، العدد 4.

3. الحميري، عبد القادر بن عبيد الله(2018) **درجة ممارسة معلمي العلوم لمهارات التفكير الناقد وعلاقته بمهرات التفكير العلمي والتحصيل الدراسي لدى الطلاب في مقرر العلوم بالمرحلة المتوسطة**. دراسات العلوم التربوية، المجلد45، العدد4.

4. الحجاحجة، صالح خليل، وأبو عواد، فريال(2017) **مستوى التفكير الناقد وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبد الله للتميز في مدينة الزرقاء**. دراسات العلوم التربوية. مجلد44، محلق3.

5. الزهراني، أميرة سعد محسن(2022) **العلاقة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة**. مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد61، العدد4.

6. الزبون، ماجد علي، خطابية، عبد الله، والسعدي، عماد توفيق(2020) **أثر توظيف إستراتيجية التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الناقد في مادة الفيزياء لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن**، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد8، العدد2.

7. السلمي، إيمان بنت محمد بن عتيق، وخلف، أروى بنت عبد الرحمن، وعبد الكريم، هديل بنت عبد الله(2023) **فاعلية برنامج تعليمي تفاعلي لتنمية مهارات التفكير الناقد والتعلم الذاتي والدافع المعرفي لدى عينة من طالبات الصف الثالث متوسط بمدينة جدة**، مجلة منارة الشرق للتربية وتكنولوجيا التعليم، المجلد2، العدد2.

8. الشلاش، عمر بن سليمان شلال(2017) **أثر استخدام بعض إستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفة في مستوى التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى طلاب جامعة شقراء**، مجلة التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد36.

9. شنة، زكية(2014) **فاعلية برنامج مقترح لتعليم التفكير الناقد**. دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، عدد13.

10. الشمري، عفاف عليوي سعد، وآل رشيد هياء معجب(2021) **التفكير الناقد**. المجلة العربية للنشر العلمي، العدد التاسع والعشرون.

11. عثمان، إلهام جلال إبراهيم(2019) **فاعلية إستراتيجية"K.W.L.H" في تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلاب دبلوم العام الواحد في التربية**، المجلة التربوية، العدد الرابع والستون.

12. علي، نجلاء علي مصطفى(2018) **فاعلية التعليم المدمج باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو عملية التعلم لدى طلاب العلوم التربوية والنفسية**. المجلة العربية للعلوم والنشر والأبحاث. العدد الثامن والعشرون، المجلد الثاني.

13. العكول، غادة، والسعودي، خالد(2023) **أثر برنامج تعليمي قائم على مبادئ"R.IS.K" في التحصيل ومهارات التفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن**. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 12، العدد2.

14. العتيبي، وضحي بنت حباب(2016) **فاعلية أنموذج مقترح للتعليم بالمشروعات قائم على التعلم التشاركي باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية مهارات التفكير الناقد وفاعلية الذات لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن**. مجلة الدراسات التربوية والنفسية. جامعة السلطان قابوس، مجلد 10، العدد3.

15. العواملة، عصام الجدوع، وحمدي نزية، والسرور، ناديا هايل(2016) **أثر برنامج النظام الذكي في معالجة المعرفة "R.IS.K" في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن**. دراسات العلوم التربوية، المجلد 43، المحلق1.

16. القديمات، جهاد عبد الحميد، وعطا الله، جمال(2021) **مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة الزرقاء وفقاً لاختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد ببعض المتغيرات**، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، المجلد الواحد العشرون، العدد الأول.

17. كاظم، خالد مرزة(2020) **فاعلية استخدام مهارات التفكير الناقد ليندلر في تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة الاجتماعيات**. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد 46، مجلد1.

18. مصطفى، مهند خازر، والقضاة حاتم أحمد، والمونمي، قصي شحادة(2017) **فاعلية أنموذج تعليمي لتنمية التحصيل والتفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية**، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس العدد الواحد والأربعون، الجزء الثاني.

19. مرعي، توفيق، نوال، محمد بكر(2007) **مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية**(الأونروا)، المنارة، المجلد13، العدد4.

20. ناجي، ماجد عبده، الرشيد، عبد الرحمن سعود(2019) **فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات**، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، المجلد 13، العدد1.

21. المحلاوي، رشا صالح حسن(2023) **التفكير الناقد ومهارات التعليم في العصر الرقمي**، مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، المجلد4، العدد1.

الرسائل الجامعية:

1. العتيبي، خالد بن ناهس(2007) **أثر استخدام بعض أجزاء الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد، وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض**، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة أم القرى.
2. عثمان، فاطمة أكرم عثمان(2021) **أثر التعليم المدمج في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مادة التاريخ**، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الشرق الأوسط.

شبكة الإنترنت:

1. آل ثابت، سعيد بن محمد(2015) **فريضة الفاعلية**. موقع مكتبة نور https:llwww.noorbook.com آخر زيارة 30 أكتوبر 2023.
2. شركة الخيرات الذكية للتعليم والتدريب(2015) **مهارات التفكير الناقد**، موقع مكتبة. https: www.noorbook.com آخر زيارة 30 أكتوبر 2023.
3. عبد السلام، محمد(2020) **مهارات التفكير الناقد دراسة نظرية عربية وعالمية**، موقع مكتبة نور https: www.noorbook.com. آخر زيارة 30 أكتوبر 2023.

دور مؤتمر الخريجين في خدمة المجتمع في السودان (1938-1944م)

دكتور/ محمد أحمد محمد طه(*)- أستاذ مساعد جامعة دنقلا- كلية التربية مروي
0123485585
Mohamed1993agad@gmail.com

مستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور مؤتمر الخريجين في خدمة المجتمع في السودان (1938-1944م) تتبع أهمية دراسة موضوع في أهمية الموضوع نفسه حيث اهتم المؤتمر بالعملية التعليمية، بالإضافة إلى اهتمام المؤتمر بالنشاط الثقافي(المهرجانات الأدبية) ولم يقصر نشاط المؤتمر عند هذا الحد بل تعداه إلى اهتمامه بالقضايا الاجتماعية ومعالجتها وكذلك أهمت المؤتمر بالنشاط الاقتصادي وذلك بإنشاء شركة مساهمه عامة وأقام معارض للصناعات المحلية.

اتبعت هذه الدراسة المنهج التاريخي والوصفي التحليلي بجمع المعلومات والحقائق من مصادرها الأصلية

خُلصت الدراسة إلى نتائج من أهمها: لعب مؤتمر الخريجين دوراً مهماً في ميدان التعليم وتجلي ذلك في افتتح مدارس في الخرطوم، وتطوير معهد بأم درمان العلمي وتنفيذ فكرة يوم التعليم، ابتدر مؤتمر الخريجين المهرجانات الثقافية، كما ابتدر المؤتمر عمل إصلاحات اجتماعية مؤثرة مما يدل على اهتمام مؤتمر الخريجين العام بقيم المجتمع السوداني وأصالته، ويتضح ذلك في محاربة عادتي الختان الفرعوني والشلوخ، منادياً بقصر أيام المأتم على ثلاثة، داعياً لتخفيض المهور تشجيعاً للزواج، كما شجع المؤتمر الحركة الرياضية، في جانب النشاط الاقتصادي دعا المؤتمر لتكوين شركة مساهمة عامة وأقام معارض للصناعات المحلية.

خرجت الدراسة بعدد من التوصيات كان أهمها: إعداد دراسة تاريخية تحليلية لرموز وأبكار حركة الخريجين وقادة العمل الطوعي الخيري لمجهوداتهم وإسهامهم في حقول العمل الاجتماعي في هذه الفترة التاريخية، إعداد دراسة تفصيلية عن دور مؤتمر الخريجين في مجالات التعليم والرياضة والثقافة وفي مجالات العمل الخيري والأهلي.

الكلمات المفتاحية: مؤتمر الخريجين، النشاط التعليمي، النشاط الثقافي، النشاط الاجتماعي، النشاط الاقتصادي.

Abstract:

The study aimed to identify the role of the Graduates Conference in serving society in Sudan (1938-1944 AD). The importance of studying a topic stems from the importance of the topic itself, as the conference focused on the educational process, in addition to the conference's interest in cultural activity (literary festivals). The conference's activity did not limit itself to this point, but rather He extended his interest in social issues and their treatment, and the conference

(*) جامعة دنقلا، كلية التربية مروي، نائب العميد.

also contributed to economic activity by establishing a public joint stock company and holding exhibitions for local industries. This study followed the historical, descriptive and analytical approach by collecting information and facts from their original sources. The study concluded with the following results: The Graduates Conference played an important role in the field of education, which was evident in the opening of schools in Khartoum, the development of a scientific institute in Omdurman and the implementation of the idea of Education Day. The Graduates Conference initiated cultural festivals, and the conference initiated influential social reforms, which indicates the interest of the General Graduates Conference in the values and authenticity of Sudanese society. This is evident in combating the customs of pharaonic circumcision and shalukh, calling for shortening the days of mourning to three, calling for reducing dowries to encourage marriage, and the conference encouraged the sports movement. In terms of economic activity, the conference called for the formation of a public joint-stock company and held exhibitions for local industries. The study came out with a number of recommendations, the most important of which were: Preparing a historical analytical study of the symbols and pioneers of the Graduates Movement and the leaders of charitable voluntary work for their efforts and contributions in the fields of social work during this historical period. Preparing a detailed study on the role of the Graduates Conference in the fields of education, sports, culture, and in the fields of charitable and civil work.

Keywords: Graduates Conference, Educational Activity, Cultural Activity, Social Activity, Economic Activity.

مقدمة:

اهتم قادة مؤتمر الخريجين في مسيرتهم الوطنية الرائدة بالأعمال التنظيمية والإدارية لمؤتمرهم العام وبذلوا جهوداً مُضنِية لتأسيس فروع له في مدن السودان الكبرى، وارتفعت نتيجة لجهودهم تلك عضوية المؤتمر، وانتشر تكوين اللجان حتى بلغ مناطق نائية في مختلف أنحاء السودان مثل الفاشر وملكال (بشير، 1987م، ص201).

اقتصر نشاط المؤتمر في هذه الفترة على تحسين أوضاع الخريجين الوظيفية، ثم امتدت تدريجياً لتشمل جميع الموظفين، وطوائف السودان وطبقات الشعب السوداني المختلفة(دياب، 2006م، ص89)

طرق المؤتمر جميع أوجه الخدمات الاجتماعية، وخلق وعياً اجتماعياً وسياسياً، وربط بين المتعلمين وعامة الشعب كما قضى على كل الدسائس والفتن التي تغنن الاستعمار في خلقها أو إثارتها(حمد، 1990م، ص101)

أدخلت اللجنة التنفيذية للمؤتمر لجان الاختصاص التي تقوم بتحضير المسائل الوطنية الكبرى ودراستها مثل نظام التعليم، لعرضها على الهيئة الستينية كما أنشأت صحيفة نصف شهرية تتحدث بلسان المؤتمر حتى نهاية العهد(سعيد، 1990م، ص64)

لقد ساعدت الصياغة المرنة لأهداف المؤتمر والتي تتلخص في" خدمة المصالح العامة"، على تكوين قادة المؤتمر ولجانه المتعددة وتحقيق ما كانوا يرمون إليه من أهداف وغايات خدمة للوطن والمواطنين.

ركز قادة المؤتمر نشاطهم في السنوات الأولى في الحقلين الاجتماعي والتعليمي، وذلك لأن ظروف الحرب لم تسمح لهم بغير ذلك(عبد الرحمن، 2007م، ص219–220) وقد أشار إلى ذلك سكرتير المؤتمر إسماعيل الأزهري في مذكراته بقوله: " إن النشاط في هذين الحقلين من شأنه أن يكسب المؤتمر تأييد الشعب خارج نطاق الخريجين وكنا نعرف أنه متى تم ذلك التأييد صار المؤتمر قوة جماهيرية لا يمكن إغفالها أو الاستهانة بها"(الأزهري، 1957م).

كان هذا ما حدث بالفعل إذ تمكن الخريجون منذ عام 1940م ونتيجة لجهودهم في الحقل التعليمي من العبور بحركة الخريجين الوطنيين من مرحلة الصفوية لمثقفين ثقافة غربية ومهتمين بالشؤون المهنية إلى التحالف مع القوى الشعبية الدينية والقبلية إلى حد تعبئة القوي الشعبية في الريف للالتفاف حول لواء الحركة الوطنية الخفاق، ومن ثم تطورت الحركة الوطنية ولم تعد قاصرة على فئة قليلة من المثقفين بل أضحت حركة جماهيرية واسعة أكثر شعبية، بل أصبحت بالفعل حركة شعبية حقيقية(بخيت، 1972م، ص22).

حددت صحيفة "النيل" هدف المؤتمر بأنه بلوغ ما يتمناه السودان من كمال سياسي واجتماعي واقتصادي(صحيفة النيل، 1941م)، (دياب، 2006م، ص89) ولذلك نشرت نفس الصحيفة برنامجاً وضعته لجنة المؤتمر في 11 يناير 1941م سمته برنامج "العمل والأمل" اشتمل على دعائم أربعة وهي: التعليم، الإصلاح الاجتماعي، الإصلاح الاقتصادي الدعاية ووسيلتها مجلة المؤتمر .(صحيفة النيل،1941م)(سعيد، 1886م، ص29).

1.أسباب اختيار الموضوع:

نجد أن تاريخ السودان الحديث والمعاصر لازال حافلاً بكثير من الزوايا المعتمة، والمناطق الغامضة التي تحتاج إلى المزيد من البحث والدراسة حتى تكتمل ملامح هذا التاريخ وأبعاده وتتصل حلقاته، ومحاولة من الباحث للإسهام في هذا الجانب بما يستطاع من جهد يأتي اختياري لموضوع هذه البحث.

2. أهمية البحث:

تنبع أهمية دراسة موضوع في أهمية الموضوع نفسه حيث اهتم المؤتمر بالعملية التعليمية وتجلي ذلك من خلال مطالبهم التي تضمنها مذكرتهم عن التعليم، بالإضافة إلى اهتمام المؤتمر بالنشاط الثقافي(المهرجانات الأدبية) لتوجيه طاقات الخريجين للعمل الهادف ونشر الوعي بين طبقات الشعب السوداني عموماً ولم يقصر نشاط المؤتمر عند هذا الحد بل تعداه إلى اهتمامه بالقضايا الاجتماعية ومعالجتها وكذلك أهمت المؤتمر بالنشاط الاقتصادي وذلك بإنشاء شركة مساهمه عامة وأقام معارض للصناعات المحلية.

3.أهداف البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى الآتي:

1. التعرف على نشاط مؤتمر الخريجين في الحقل التعليمي.
2. التعرف على نشاط مؤتمر في الجانب الثقافي.
3. التعرف على إسهامات مؤتمر الخريجين في المجال الاجتماعي.
4. التعرف على نشاط مؤتمر الخريجين في الحقل الاقتصادي.

4.مشكلة البحث: تكمن مشكلة البحث في معاونة مؤتمر الخريجين للشعب السوداني في النشاط التعليمي والثقافي والاجتماعي والاقتصادي.

5.منهج البحث:

اتبعت هذه الدراسة المنهج التاريخي والوصفي التحليلي معتمداً على جمع المعلومات والحقائق من مصادرها الأصلية.

7.حدود البحث:

تحدد هذه الدراسة بالحدود الآتية:

1. الحد المكاني: تغطي هذه الدراسة في حدودها المكانية السودان.
2. الحد الزماني: من 1938–1944م.

8.هيكل البحث:

تألف البحث من أربعة مباحث وخاتمة تضمنت أهم النتائج والتوصيات التي توصل إليها الباحث. تناول المبحث الأول النشاط التعليمي لمؤتمر الخريجين العام. كما تناول المبحث الثاني: النشاط الثقافي(المهرجانات الأدبية) لمؤتمر الخريجين العام، وجاء المبحث الثالث بعنوان: النشاط الاجتماعي لمؤتمر الخريجين العام، وتناول المبحث الرابع النشاط الاقتصادي لمؤتمر الخريجين العام.

المبحث الأول: النشاط التعليمي لمؤتمر الخريجين العام.

اشتمل البرنامج الذي وضعته لجنة المؤتمر على دعائم أربعة أولها التعليم، وقد انقسم اهتمام المؤتمر بالتعليم إلى قسمين كل قسم كان في فترة زمنية، فالقسم الأول كان عبارة عن مذكرات تمت مبادلتها بين المؤتمر والإدارة البريطانية في السودان بخصوص التعليم عامة، أما القسم الثاني فقد كان يشمل أساساً على يوم التعليم وإنشاء المؤتمر للمدارس المتوسطة والثانوية(دياب، 2006م، ص93).

مذكرات المؤتمر للإدارة البريطانية بخصوص التعليم:

حظي التعليم بعناية من قبل المؤتمر تجسد هذا الاهتمام في المذكرات التي تم تبادلها بين الإدارة البريطانية بهذا الخصوص وفي الاحتفال السنوي بيوم التعليم وإنشاء المدارس الوسطي والثانوية، لا سيما المدرسة الوسطي الأولي للبنات بأم درمان في عام 1939م(بخيت، 1972م، ص22).

أولى المؤتمر اهتماماً بإصلاح المعهد العلمي[1] بأم درمان وكانت مبادرة تأسيسه من قبل الشيخ أبي القاسم أحمد هاشم[2] ليكون مقراً لطلب العلم (يوسف، 2016م، ص21) الذي اعتراه الركود الشديد آنذاك بسبب قلة موارده، وجمود مواده الدراسية، وخلو منهجه من العلوم الحديثة، وأصبحت مشكلته حديث الناس في مجالسهم الخاصة والعامة، وتناولها الكتاب السودانيون في الصحف السودانية والمصرية، مما جعل الأزهر آنذاك يبدي استعداده لضم المعهد إلى الأزهر الشريف(عبد الرحمن، 2007م، ص220-221).

المذكرة الأولي إصلاح المعهد العلمي:

تقدمت اللجنة التنفيذية للمؤتمر في أبريل 1939م والتي عرفت باهتمامها الشديد بنظام التعليم في السودان بمذكرة للسكرتير الإداري[3] تتعلق بإصلاح المعهد العلمي[4] بأم درمان، الذي كان يعتبره الرأي العام السوداني مركزاً إسلامياً كبيراً ومؤسسة دينية مركزية للشعب السوداني، وقد أصيب بركود في فترة ما قبل ميلاد المؤتمر بسبب قلة موارده المالية وخلوه من العلوم الحديثة (محاضر مؤتمر الخريجين، 1939م، ص33)(صحيفة النيل، 1939م، ص4)، وكان معظم طلبته يفدون إليه من أقاليم السودان المختلفة ويواجهون عناء ومشقة في الحصول على المأوى والمأكل بسبب ضيق ذات اليد(محاضر مؤتمر الخريجين، 1939م، ص42-43)(سعيد، 1990م، ص64).

عبرت مذكرة المؤتمر عن المشاكل التي تواجه المعهد وأهداف المعهد العلمي، وطلبت من الإدارة البريطانية زيادة أعانتها للمعهد زيادة كبيرة حتى يتسنى تدريس المواد العلمية(محاضر مؤتمر الخريجين، 1939م، ص43)، واشتمل المشروع على بيان أوجه الإصلاح في الدراسة من حيث التوسع وصلته بالشياخة وتقدم السودان، كما طلبت المذكرة تعيين رئيس مدرب للمعهد من

([1])**المعهد العلمي:** يعتبر أول معهد علمي شعبي في تاريخ السودان الحديث، إذ بدأ في شكل حلقات المساجد كرد فعل على التعليم الأجنبي في السودان إلى أن تأسس في عام 1912م، ويمثل المعهد العلمي بداية التعليم الديني النظامي في السودان متبنياً نظام الأزهر وقد تطور المعهد العلمي في ستينيات القرن الماضي إلى جامعة أم درمان الإسلامية؛ محمد على محمد سليمان، مؤتمر الخريجين العام في السودان 1938.1952م، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النيلين، كلية الدراسات العليا، 2020م، ص29.

([2])**الشيخ أبو القاسم أحمد هاشم(1861-1934م):** ولد في قرى بري المحس في عام 1861م، وقد نشأ في أسرة دينية ودرس الأزهر الشريف، عمل مدرساً في جامع الخرطوم العتيق، التحق بخدمة الإمام المهدي وأسند إليه كتابة المناشير، وأصبح كاتم سر الخليفة، عين قاضياً شرعياً في فترة الحكم الثنائي، كان شاعراً واديباً، في عام 1911م تولى منصب رئيس العلماء ويرجع إليه الفضل في تأسيس المعهد العلمي بمسجد الخرطوم الكبير، وقد أشرف على تطويره وبناء المساجد، توفي في عام 1934م؛ الفاتح الشيخ يوسف، (الخريجون في السودان واسهاماتهم في الحركة الوطنية والعمل الاجتماعي والأهلي في الفترة من 1919- 1945م" دراسة تحليلية تاريخية"، مجلة الجزيرة للعلوم التربوية والإنسانية، السودان، مجلد 13، العدد الأول، 2016م، ص21).

([3]) تكونت لجنة لصياغة المذكرة تضمنت كل من: البكباشي، خلف الله خالد، والشيخ أبي قصيصة، والشيخ عبد الله حامد والبكباشي، محمد نور، وعثمان صالح وعبد الحميد المهدي؛ محاضر مؤتمر الخريجين، اجتماع اللجنة التنفيذية، رقم(15)، 5 مايو1939م، ص43.

([4]) تكونت لجنة إصلاح المعهد من: الشيخ أحمد سيد الفيل، أحمد يوسف هاشم، الشيخ علي عبد الرحمن، محي الدين جمال، محمد صالح الشنقيطي، عبد الماجد أحمد، اسماعيل الأزهري، الدرديري أحمد إسماعيل؛ محاضر مؤتمر الخريجين، اجتماع اللجنة التنفيذية، رقم(3)، 14/ فبراير/ 1939م، ص10- 12.

علماء الأزهر، وتعيين أساتذة جدد وإصلاح المناهج في المرحلة الابتدائية والثانوية وأن يمنح الخريج شهادة علمية مساوية لشهادة الأزهر، وأن يشيد بيت للطلاب، وأن تكون لجنة عليا للإشراف على المعهد وإدارة أعماله(محاضر مؤتمر الخريجين، 1939م، ص33)(بشير، 1987م، ص203).

اقترحت المذكرة كذلك بأنه إن لم تستطع حكومة السودان أن تستجيب لكل المطالب أو كان هناك ما يحول دون القيام بهذا المشروع فإنه يحسن منها أن تساعد على انتهاز الفرصة الحسنة التي أبداها شيخ الأزهر وهي استعداده لضم المعهد للأزهر من حيث الإدارة والصرف عليه(محاضر مؤتمر الخريجين1939م، ص33).

عبر عن هذه المطالب أيضاً بإيعاز من مؤتمر الخريجين كل الموظفين بالمعاش والتجار وأعيان الخرطوم وأم درمان وذلك في دفع التماس قدموه للإدارة البريطانية، وكذلك قدم عشرون من العلماء مذكرة تحمل المعنى نفسه(دياب، 2006م، ص100).

رحبت الحكومة السودانية بالمذكرة، ورأت أن معظم المقترحات التي وردت فيها بناءة ووافقت على الطلب الخاص بإعادة تنظيم إدارة المعهد العلمي وتحديث مناهجه وتحسين مستوى هيئة التدريس فيه بتعيين أساتذة جديدين من خريجي المعهد نفسه والأزهر، كما قبلت بزيادة الإعانة المالية للمعهد على الفور(بشير، 1987م، ص203)(عبد الرحمن، 2007م، ص222) ولكنها رفضت الطلب البديل الرامي لأن يكون المعهد تابعاً للأزهر، حتى تقوى الصلات الثقافية بين مصر والسودان، كما رفضت طلب مصر لتشييد بيت لطلاب المعهد لنفس السبب(دياب، 2006م، ص102).

المذكرة الثانية:

تقدمت لجنة المؤتمر في 5 يوليو1939م بمذكرة ثانية للإدارة البريطانية تخص التعليم، وأنيط باللجنة التي شكلت لوضع المذكرة من كبار أعضاء المؤتمر دراسة نظام التعليم بهدف تقديم اقتراحات جديدة، وكان من بين أعضائها السادة/ أحمد محمد صالح ومحمد عثمان ميرغني وميرغني حمزة ومحمد صالح الشنقيطي وعبد الماجد أحمد وجميعهم من خريجي كلية غردون(عبد الرحمن، 2007م، ص222)(دياب2006م، ص102).

بعد التعبير عن امتنان وثناء المؤتمر على الحكومة لقبولها لكل مقترحات التوسع في التعليم التي أوصت بها اللجنة الدولية[1] التي كان يرأسها اللورد (دي لاوير) وشكرها للمستر س. و. كوكس، مدير المعارف آنذاك لجهوده العظيمة الرائدة في العمل على إصلاح التعليم وتوسعه منذ وصوله للسودان(دياب، 2006م، ص102)، أيدت المذكرة اتجاه الإدارة البريطانية الرامي لإعادة تنظيم كلية غردون ورفع مستواها، واتجاهها نحو إنشاء مدارسة ثانوية أخرى والتوسع في تعليم البنات (مذكرة المؤتمر1939م، ص7-14)(عبد الرحمن، 2007م، ص222).

أكدت المذكرة أنه لا سبيل للرقي المنشود إلا بالتعليم، وأوضحت أنه مالم يصبح التعليم حقاً مشاعاً لكل مواطن أو لمعظم من يكونون في سن التعليم، فإنه لا سبيل لرقي البلاد وتقدمها(دياب، 2006م، ص102)، وأنه يتعين ألا يكون المقصود من التعليم هو تخريج عدد من الموظفين فحسب، بل أن يكون هدف السياسة التعليمية هو محو الأمية بين جميع أفراد الشعب، وتوسيع

(1) كونها السكرتير الإداري باقتراح من جيمس كري مدير المعارف في عام 1937م؛ لدراسة التعليم في السودان ورفع تقرير عنه، وكانت مكونة من ايرل دي لاوير- روبرت برتليس - مدام فيلنا وآخرين؛ المرجع نفسه، ص102.

وتطوير المراحل التعليمية والسمو بالمستوى التعليمي حتى يتمكن المواطن من الإسهام في بناء المجتمع(مذكرة المؤتمر 1939م، ص7-14)(سعيد، 1990م، ص65).

نادت المذكرة أيضاً بتخفيض سن القبول بالمدرسة الأولية من سبع إلى خمس سنوات للبنين ومن ثمانية إلى ست للبنات، وبإنشاء معاهد للتدريب المهني بغرض إعداد خريجيها للنهوض ببعض المهن والحرف التي تحتاج إليها البلاد، وببعث البعثات الدراسية إلى الخارج للتدريب في المهن والحرف التي تحتاج إليها البلاد، وتدريب مدرسي المدارس الثانوية، واقترحت على الحكومة أيضاً أن تنشئ مجالس استشارية للمدارس الثانوية يمثل فيها السودانيون المتعلمون بصورة ملحوظة وفعالة(سعيد، 1990م، ص66).

تناولت المذكرة التعليم في جنوب السودان ونادت بأنه "يجب أن يتخذ طابعاً إسلامياً شرقياً وليس طابعاً وثنياً إفريقياً"(بشير، 1987م، ص204)(مذكرة المؤتمر 1939م، ص7-14) ؛ لأن السودان أوثق صلة بالعروبة والإسلام، وأن التعليم في الجنوب لا يمكن تحققه عن طريق نظام التعليم التبشيري المسيحي الذي تعينه الدولة مادياً، بل عن طريق إنشاء الحكومة للمدارس في جميع أرجاء الجنوب، مثل إنشائها للمدارس في الشمال، وأن تكون اللغة العربية هي لغة التدريس والتخاطب(مذكرة المؤتمر 1939م، ص7-14)(سعيد، 1990م، ص65)، وأن يفتح الباب على مصراعيه للشماليين لدخول الجنوب دون شرط، ودون رقيب أو حسيب(دياب، 2006م، ص103)(مذكرة المؤتمر 1939م، ص7-14).

اقترحت المذكرة أن تولى اللغة العربية والتعاليم الدينية الإسلامية عناية متزايدة في كل المراحل التعليمية، وأن تهدف السياسة التعليمية العامة إلى تحقيق الآتي:

1.محو الأمية بفتح مدارس ليلية طوعية هنا وفي الأقاليم بقدر المستطاع(محاضر مؤتمر الخريجين، 1940م، ص48-49)(محاضر مؤتمر الخريجين، 1939م، ص51-52).

2.توسيع وتحسين كل مراحل التعليم بهدف الحفاظ على مستوى ثقافي عال من أجل خلق السعادة الروحية للفرد في حياته مع الجماعة.

3. زيادة روح التآزر والتعاون فيه حتى يقوم بدوره الفعال في رفاهية المجتمع، وتزويده بصفات تجعله يحقق النجاح في كفاحه من أجل البقاء(بشير، 1987م، ص204).

تضمنت المذكرة أيضاً مقترحات وتفاصيل أخرى كثيرة لإصلاح نظم التعليم في السودان والنهوض به في الشمال والجنوب(عبد الرحمن، 2007م، ص224).

تعتبر مذكرة 5 يوليو 1939م تعتبر أول مذكرة للمؤتمر تعنى بشأن التعليم، كما أنها عبرت بجلاء عن رأي المتعلمين واهتمامهم بقضايا المجتمع، والتدخل في صميم أهداف المؤتمر الذي أكد أنه يسعى لتحقيق النفع العام ورفاهية البلاد وخريجيها وفي الاهتمام بقضايا التعليم وإصلاح شأن البلاد وتحقيق الرفاهية، إضافة إلى تحسين مستوى الخريج، ليس ذلك فحسب بل أن المذكرة تعتبر أول مذكرة تقدم للإدارة البريطانية من مجموعة منظمة، وبهذا فهي تمثل انعكاساً لنضج الوعي الوطني الذي بدأ في الظهور.

قبلت الإدارة البريطانية المذكرة واهتمت بها وامتدحت المقترحات البناءة والعملية التي تضمنتها ووعدت بالعمل على تنفيذها، ولكنها رفضت بحزم المقترحات الأخرى التي تتعارض مع سياساتها التعليمية في السودان، لا سيما تلك المتصلة بنشر التعليم في الجنوب والتوسع في التعليم الابتدائي(دياب، 2006م، ص100).

مهما يكن من أمر فقد عبرت هذه المذكرة تعبيراً صادقاً وعميقاً عن وجهة نظر المثقفين السودانيين آنذاك وتطلعاتهم وطموحاتهم في النهوض بنظام التعليم في السودان لا في شماله فحسب بل في جنوبه وذلك لتحقيق السعادة والرفاهية للفرد والمجتمع السوداني.

المذكرة الثالثة:

تمت المطالبة في هذه المذكرة بتحسين إجازات الموظفين[1] ولكن الحكومة اعترضت عليها واعتبرتها تدخلاً غير مشروع في العلاقة بينها وبين موظفيها(سعيد، 1988م، ص44) وقبل المؤتمر ذلك الرفض على أساس أنه تنظيم قومي، لا يمكن أن يحصر نفسه في قضايا فئوية وكان ذلك التراجع سبباً في إحجام بعض الخريجين عن المؤتمر، والذي انعكس في حضورهم للدورة الثانية1939م(القدال، 1992م، ص474).

يوم التعليم:

من الأمور التي ارتبطت بجهود مؤتمر الخريجين لتطوير التعليم في السودان هو فكرة تخصيص يوم للتعليم، وهي الفكرة التي استلهمها أحمد خير من أعياد النازية[2] مثل" يوم الحصاد" و"يوم الأسرة" وغيرها (ملف الهرجان الأدبي) (خير، 2002م، ص76) وقد نبتت فكرة يوم التعليم وبرزت من داخل الجمعية الأدبية باقتراح من أحمد خير، وبعد أن بحثتها وأقرتها حملتها إلى قيادة المؤتمر في العاصمة " وقدم المشروع إلى اللجنة التنفيذية وكان ذلك في عام 1940م(ميرغني، 1999م، ص76).

عرضت الفكرة على اللجنة التنفيذية الرابعة عند بداية تكوينها في 21يناير 1941م، وقد علق أحمد متولي العتباني الذي اختير سكرتيراً لهذه الدورة بأن تخصيص مثل هذ اليوم، يكسب المؤتمر تأييد الشعب حتى يعرفوا المؤتمر بدليل محسوس متصل بحاجتهم المادية الملحة وهي فلذات أكبادهم(عبد الرحمن، 2007م، ص226).

يتلخص المشروع في إقامة مهرجان شعبي في يوم الهجرة من كل عام بذلك الاسم ويطلب فيه من المواطنين أن يدفعوا" ضريبة مالية" في يوم من أيام الإسلام لأغراض وطنية، تتمثل في دعم التعليم الأهلي وإنشاء مدارس جديدة، ودعم وإنشاء خلاوي القرآن والمعاهد الدينية(خير، 2002م، ص106)

جاء المشروع في وقت تزايد فيه قلق الكثير من الآباء وخوفهم على مصير ومستقبل أبنائهم نتيجة لعدم استيعاب الكثير منهم في المدارس الحكومية(عبد الرحمن، 2007م، ص226)(خير، 2002م، ص113)، وبعد شيء من التردد والنزاع بين أعضائها

([1]) **تكونت لجنة الموظفين:** من عبد الماجد أحمد، خليل عبد النبي، إسماعيل عثمان صالح، محمود الفكي، حسن الشافعي، محمد صالح الشنقيطي، محمد عثمان ميرغني، حسن زيادة، حماد توفيق؛ محاضر مؤتمر الخريجين، اجتماع اللجنة التنفيذية، رقم(3)، 14/ فبراير/1939م، ص10.

([2]) يبدو أن أحمد خير كان كثير الاطلاع على الصحف الغربية، وخاصة على أعمال الحزب النازي في ألمانيا لأنه قد تأثر به في جميع مقترحاته وأسماء احتفالاته ؛ أحمد ابراهيم دياب، مرجع سابق، ص106.

و"تحت الضغط الشديد الذي مارسه أنصار الفكرة عليها"(سعيد، 1990م، ص78)، أقرت لجنة المؤتمر مشروع" يوم التعليم" ثم أخذت تعمل على تنفيذه بصدق وإخلاص(سعيد، 1990م، ص78)

أدي تأييد الزعماء الدينيين وإسهامهم بسخاء لدعم" يوم التعليم" وعلى رأسهم عبد الرحمن المهدي إلى زيادة الحماس والتأييد للمشروع، وحافزاً لسخاء الآخرين لدعمه (دياب، 2006م، ص107) وشارك في ذلك كافة الشعب السوداني، والشركات والجاليات الأجنبية، عدا أفراد الجالية الإنجليزية وبالإجماع كأنما هبطت عليهم تعليمات وأوامر(دياب، 2006م، ص107)

حدد المؤتمر موعد " يوم التعليم" في أول السنة الهجرية بصفة عامة، على أن يكون الاحتفال الأول في يوم الجمعة الموافق 28/ فبراير 1941م، وقرر أن يكون ذلك اليوم عيداً شاملاً في كل أنحاء السودان(عبد الرحمن، 2007م، ص226) كما طلب المؤتمر من اللجان كافة في أنحاء البلاد أن تستنهض الهمم حتى ينجح هذا المشروع الذي خصصه المؤتمر لتطور التعليم في السودان وللعمل بكل ما يأخذ بناصية التعليم وعلى الأخص التعليم الأهلي[1].

لهذا أنشأ المؤتمر صندوق التعليم ورأى أن يعمل على جمع المال له بكل الطرق الممكنة من طواف لجمع التبرعات ومن جمع دخل مباريات كرة القدم ودخل الليالي الغنائية والطواف لجمع المال(د.و.ق.خ، خطاب المؤتمر بشأن السوق الخيري)(محاضر مؤتمر الخريجين، 1941م، ص133–134) وذلك لإنشاء مدارس أهلية جديدة وإعانة المدارس الأهلية القائمة، وغيرها من المجالات التعليمية لسد حاجة المواطنين الماسة للتعليم(عبد الرحمن، 2007م، ص227).

تقدمت الهيئة الستينية في اجتماعها الثاني بتاريخ 7 فبراير 1941م بالاقتراحات الآتية لمساعدة اللجنة التنفيذية في إعداد يوم التعليم وهي:

1. أن يطلب من نظار المدارس المختلفة الالتماس من الطلبة في مدارسهم التبرع بقرش لكل منهم ليوم التعليم.
2. أن يتقدم كل عضو من أعضاء المؤتمر بقرش عن نفسه وأهله يدفع ليوم التعليم(محاضر مؤتمر الخريجين، 1941م، ص138–139).
3. أن يشترك جميع أعضاء الهيئة في الدعاية ليوم التعليم.
4. أن يتصل السكرتير الإداري بالأندية الرياضية للاشتراك في يوم التعليم(محاضر مؤتمر الخريجين، 1941م، ص138–139).
5. أن يدفع كل عازب من أعضاء المؤتمر 5%من دخله الشهري ليوم التعليم.
6. أن يقدم المؤتمر وردة أو إشادة لمن يساهم في يوم التعليم(محاضر مؤتمر الخريجين، 1941م، ص138–139).

يمكن القول إن يوم التعليم قد نجح نجاحاً باهراً، بل وحظي بتأييد واسع النطاق من جماهير الشعب السوداني الذي استجاب لنداء المؤتمر، وخرجت جموع الشباب المثقف إلى الأسواق لجمع التبرعات التي كانت تنهال من كل جانب، ووضح من التبرعات

([1]) عوض ساتي، بيان المؤتمر ولجنته الفرعية، صحيفة النيل العدد، 1849بتاريخ 1941/1/30م، ص3؛ صحيفة الرأي العام السودانية، مجلد 45، العدد 312، 3/3/ 1956م.

الاستجابة الشعبية الواسعة للمؤتمر، وأن الشعب السوداني أخذ يلتف حول المؤتمر ويوليه ثقته مما جعل الإنجليز يتوجسون خيفة منه ويحيطونه بعدد من أعوانهم حتى لا يفلت زمامهم من أيديهم (صحيفة الرأي العام، 31 مارس 1956م، ص19).

التعليم الأهلي:

أولى المؤتمر اهتماماً خاصاً بالتعليم الأهلي، فأصدر في يوم 29 يوليو 1941م قانون التعليم الأهلي في السودان، موضحاً فيه أن المسئولية الأولي في نشر التعليم تقع على عاتق الإدارة البريطانية وأوضح أنه يرى أن ما خصصته الحكومة في ميزانيتها لنشر التعليم لا يفي بالغرض ولا يساعد على مسايرة التعليم لمقتضيات تقدم البلاد(الحاج، 2009م، ص228)(عبد الرحمن، 2007م، ص228).

قرر المؤتمر في القانون الآتي:

1. إعانة المدارس الأهلية القائمة من مال التعليم متى اقتنع بأنها تستحق المعونة بشرط أن تكون للمدرسة لجنة قادرة على إدارتها وحفظها وتعمل بمقتضى قانون ولديها حسابات منظمة(دياب، 2006م، ص108).
2. إعانة المدارس في طور الإنشاء وفق شروط محددة (عبد الرحمن، 2007م، ص228) (الحاج، 2009م، ص67).
3. إنشاء مدارس جديدة تحت ظروف محدده مع إعطاء الأولوية للجهات التي هي أشد حاجة من غيرها(الحاج، 2009م، ص67)(دياب، 2006م، ص109).
4. إنشاء مدارس القرآن الكريم في القرى لنشر التعليم الديني وذلك بتحفيظ القرآن الكريم وتعليم القراءة والكتابة ومبادئ الدين الحنيف(عبد الرحمن، 2007م، ص228).
5. إعانة الطلبة الذين لا يستطيعون الإنفاق على أنفسهم ويعود تعليمهم بفائدة عظمى على البلاد.
6. تدريب مدرسي المدارس لنشر التعليم الأهلي(الحاج، 2009م، ص67).
7. إرسال بعثات تعليمية خارج السودان(دياب، 2006م، ص109) (عبد الرحمن، 2007م، ص228) (الحاج، 2009م، ص67).

لم يقصد المؤتمر من إنشاء المدارس أن يباشر إدارتها وأن يقوم مقام مصلحة المعارف(دياب، 2006م، ص109) بل كان يريد أن يساعد وينظم رغبة البلاد في إنشاء مدارس أهلية تسد حاجتها، ولذا فإن إدارة مدارس التعليم الأهلي تقع على عاتق اللجان المحلية التي يقرها المؤتمر أو على المجالس البلدية ومجالس التعليم المحلي التي يسند إليها المؤتمر بالاتفاق معها الإشراف على تلك المدارس(عبد الرحمن، 2007م، ص228).

تشييد المدارس:

كان المؤتمر أول الأمر يتجه إلى التعاون مع إدارة السودان في تشييد المدارس في المناطق التي يتفق على أنها في حاجة ماسة إليها، وتشييد خلاوي وكتاتيب للمؤتمر على أن يقوم بالتدريس فيها خريجو المعهد العلمي والتي يخصص لها جزء من مال التعليم، ولكن ما لبث أن غيرَّ المؤتمر اتجاهه إذ انصرف إلى تشييد المدارس الوسطى(دياب، 2006م، ص110)

يقول أزهري في هذا الصدد:" وسرنا قدماً نفتح المدارس الوسطى ونفيد المواطنين الذين يتعطشون إلى نور المعرفة واستطعنا في وقت وجيز أن ننشئ من المدارس الأهلية الوسطى ما زاد في عدده عما أنشأته الحكومة في نصف قرن من الزمان، ولم تكن طرقنا مفروشة بالرياحين بل كنا نلاقي عنفاً ومضايقات من الحكومة ولكن ذلك لم يفت من عضدنا أو يزعزع من إيماننا(صحيفة الأيام، 1957/6/29م).

استطاع المؤتمر في وقت وجيز لا يتجاوز الخمس سنوات أن ينشئ من المدارس الأهلية الوسطى ما زاد في عدده عما أنشأته الحكومة في نصف قرن من الزمان(حمد، 1980م، ص89).

بلغ عدد المدارس الأهلية الوسطى التي أسسها المؤتمر في خلال الفترة(1941- 1954م) 45 مدرسة للبنين والبنات في شتى أنحاء البلاد، استوعبت تسعة آلاف طالباً وطالبة، هذا في الوقت الذي لم يزد عدد المدارس التي أنشأتها مصلحة المعارف منذ الاحتلال وحتى عام 1954م عن 8 مدارس ثانوية استوعبت ألفي طالب وطالبة، و36 مدرسة وسطى للبنين والبنات بها ثمانية آلاف طالباً وطالبة(عبد الرحمن، 2007م، ص229).

موقف الإدارة البريطانية من نشاط مؤتمر الخريجين في المجال التعليمي:

كان موقف الإدارة البريطانية في السودان من يوم التعليم ونشاط المؤتمر في المجال التعليمي منذ البداية غير ميال إلى هذا النشاط؛ لما انطوى عليه من دلائل ثقافية وتربوية وسياسية غير أن اتجاه الإدارة البريطانية قد بدأ في التغير عندما تساءل مدير المعارف عن الحكمة في اعتبار تمويل المدارس عن طريق الشعب عملاً من أعمال التخلف أو التقدم، ما دام أن تلك المدارس تلبي الحاجات والمطالب المعقولة للناس والتي كان من الأرجح والأفضل أن تقوم بها الحكومة، ولقد قبلت الإدارة أخيراً الحركة الشعبية لنشر التعليم كجزء لا يتجزأ من نظام التعليم بعد أن أثبتت الحركة جدارتها وكفاءتها وفعاليتها وقدمت للشعب في عشر سنوات أكثر مما قدمته له الإدارة البريطانية خلال أكثر من نصف قرن من الزمان(دياب، 2006م، ص111-112)(صحيفة الرأي العام 12/مارس1956م، ص19).

مساهمة مصر في الحقل التعليمي في السودان:

لم تقتصر فائدة الإصرار على التعليم من جانب المواطنين على الضغط على الإدارة البريطانية في السودان فقط بل تسبب في دعوة مصر للمساهمة في الحقل التعليمي أيضاً، ففي عام 1938م أعلنت الحكومة عن عزمها على تشيد مدرسة ثانوية بالخرطوم تقوم مصر بتمويلها والإنفاق عليها لاستيعاب 400 طالب، وكان شرط الإدارة البريطانية أن تقتصر المدرسة على أبناء

المصريين فقط، ووافقت الحكومة المصرية على الشرط في البداية، ولكنها لم تلبث أن رفضت ذلك الشرط، وقررت أن تكون المدرسة لجميع الطلاب سواء كانوا من السودانيين أو المصريين، ورفضت الإدارة البريطانية التعديل الذي تقدمت به الحكومة المصرية؛ وذلك لأنها خشيت من أن يكون مشروع المدرسة بؤرة إشعاع مضيء للثقافة العربية موجهة من القاهرة، تقرر فتح المدرسة المصرية في الخرطوم بعد موافقة الإدارة البريطانية وبعد مكاتبات دامت قرابة ست سنوات وافقت الحكومة على فتحها بعد الأول من يناير عام 1944م (دياب، 2006م، ص112).

ثم اتجه المؤتمر نحو البعثات التعليمية إلى مصر وعلى الرغم من أن الحكومة المصرية لم تعلن صراحة وبصفة رسمية بأنها تفتح باب التعليم على مصراعيه للطلبة السودانيين، إلا أن خبيرها الاقتصادي وممثلها الرسمي في الخرطوم عبد القوي أحمد باشا، قد أكد ذلك للمؤتمر بصفة غير رسمية، وفي عام 1942م أوكلت مصر لمؤتمر الخريجين عمليه اختيار الطلبة السودانيين للسفر والتعليم بمصر ورحب المؤتمر بالمهمة التي أوكلت اليه كمندوب للشعب وممثل لمصالحه، وكان السودانيون قبل ذلك وبعد ذلك يجدون إذا أرادوا التعليم في مصر عوناً فردياً من السيد على البرير[1] التاجر السوداني بالقاهرة. وصار المؤتمر المؤسسة الرسمية التي لا يعتمد أي طالب إلا بتوصيتها ومن ثم كان يسافر أكثر من ثلاثين طالباً سنوياً تحت رعاية المؤتمر للالتحاق بالمدارس والمعاهد والجامعات المصرية بعد 1942م(صحيفة صوت السودان، 1944/6/21م، ص1)(دياب، 2006م، ص112-113).

المبحث الثاني: النشاط الثقافي (المهرجانات الأدبية) لمؤتمر الخريجين العام.

كان المهرجان الأدبي فكرة لرغبة أكيدة في إشراك أكبر عدد من الأدباء في نتاج الجمعية الأدبية بود مدني، مثلما أصبح المؤتمر وقفة جامعة للوطنية السودانية، كذلك أصبح المهرجان وقفة جامعة للأدب والفن فالوطنية والأدب متلازمان(خير، 2002م، ص52).

أهداف المهرجانات الأدبية:

أولاً: قصد منه أن يكون عيداً قومياً، وعيداً وطنياً يجمع فيه أكبر عدد من الخريجين ومن المثقفين عموماً في لقاء سنوي منظم، محدد بزمان معين وتاريخ معين، بهدف إيجاد صلات فكرية بينهم وتوطيد أواصر الود والمحبة وربطهم على أسس ثقافية بعيداً عن الاتجاهات الحزبية والطائفية.

ثانياً: الاتجاه إلى العمل الوطني، ونقد الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية المعاصرة عن طريق العمل الأدبي، حيث لم يكن من المستطاع العمل السياسي المباشر في ذلك الوقت.

ثالثاً: نشر الوعي بين طبقات الشعب السوداني عموماً، فقد كان يشهد حضور هذا المهرجان أعداد غفيرة من غير الخريجين ممن تتاح لهم فرص القراءة والاطلاع.

([1]) **علي برير** (1905- 1973م): ولد في أم درمان، تلقي دراسته الأولية في أم درمان، ثم تفرغ للتجارة وعمل وكيلاً لأعمال آل البرير في مصر، تولي الأشراف على شؤون الطلاب السودانيين الدارسين في المعاهد والجامعات المصرية وانتخب عضواً في الهيئة الستينية واللجنة التنفيذية للمؤتمر في الدورات الأولى والثانية والثالثة، انتخب رئيساً للجنة المؤتمر الفرعية ولجنة التعليم بمصر، كان من مؤسسي حزب وحدة وادي النيل والحزب الوطني الاتحادي، ناشط في الحركة الوطنية وكان سفيرها في مصر توفي 1973م؛ محمد عامر بشير، شخصيات سودانية في سطور، ط1، شركة مطابع السودان للعملة المحدودة، السودان، 2013م، ص82.

رابعاً: أن يكون معرضاً للإنتاج العلمي والأدبي والتاريخي ومعرضاً للإنتاج الفني من نحت وتصوير.

خامساً: توجيه طاقات الخريجين للعمل الهادف الجاد وتمرينهم على البحث في فروع المجالات الإنسانية والعملية، لا سيما في القضايا المرتبطة ارتباطاً وثيقاً بمجتمعهم المتخلف من قضايا اقتصادية واجتماعية وأدبية.

سادساً: إظهار قوة الخريجين الفكرية ووحدتهم وترابطهم، بهدف لفت نظر السلطات إلى القضايا المطروحة من قبل الطبقة المثقفة التي يمكن أن تكون مؤثرة جداً، مما قد يرغم السلطات على الاستجابة إلى مطالبهم السياسية(شداد، 1986م، ص45-46)(خير، 2002م، ص52).

أرسل أحمد خير في عام 1939م صاحب الفكرة بوصفه سكرتير المهرجان الأدبي المزمع أن تقيمه جمعية ود مدني نداء إلى الجميع يدعوهم إلى المساهمة في المهرجان الأدبي، راجياً أن يساهم في هذه المناسبة رجال الفكر من الشعراء والكتاب وأهل الخبرة في كل علم وفن، كما دعا إلى مشاركة النساء بالإنتاج أو المشاهدة وقد دلت هذه الدعوة على اتساع أفق القائمين به، فلم تقتصر على الرجال فقط وتعدتها إلى النساء، وأوضح أحمد خير أن الجمعية قد أنشأت للمهرجان سكرتارية خاصة وأعلن عن ترحيب اللجنة بكل من يتفضل مشكوراً بأي اقتراح أو ملاحظة لإكمال نقص أو إدخال إصلاح البرنامج سواء كان عن طريق الصحف أم الرسائل(د.و.ق.خ. لجنة المهرجان الأدبي، 1939).

بعد أن تجمعت فكرة قيام المهرجان الأدبي داخل الجمعية الأدبية بود مدني كونت لها لجنة سميت" لجنة المهرجان الأدبي" التي بدورها قامت في 17 يوليو 1939م بمخاطبة أندية الخريجين بأنحاء السودان المختلفة وكل المهتمين بالعمل الثقافي، ولكي يجد المهرجان القبول لدى الخريجين من جانب، ولكي يساهم في تعضيد وتنشيط مؤتمر الخريجين وهو في بدايته من جانب آخر، سعت جمعية ود مدني ربط المهرجان بمؤتمر الخريجين العام حيث وجه أحمد خير خطاباً لسكرتير مؤتمر الخريجين يدعوه إلى مشاركة مؤتمر الخريجين العام في المهرجان الأدبي(د.و.ق.خ. لجنة المهرجان الأدبي، 1939)(محاضر مؤتمر الخريجين، 1939م، ص68-69).

وجدت فكرة المهرجان الأدبي القبول والاهتمام من قبل مؤتمر الخريجين الذي أعلن سكرتيره بأن لجنة المؤتمر التنفيذية إنما يبهجها ويشرفها أن ترى المؤتمر قائماً برعاية الحركة الفكرية، كما يسرها أن تساهم في هذا المهرجان الأدبي، كما وعد المؤتمر أن يعمل كل ما من شأنه إنجاح المهرجان، على أن يقام في كل عام في مدينة من مدن السودان، وحددت عطلة عيد الفطر المبارك موعداً لإقامة المهرجان(د.و.ق.خ.جديد1/59/1065 وثيقة رقم13)(خير، 2002م، ص52)(سعيد، 1988م، ص47)

المهرجان الأدبي الأول 1939م في ود مدني:

أقيم المهرجان الأدبي الأول في ود مدني في12 فبراير 1939م' واشترك فيه جمع غفير من حملة القلم ورجال الفن في السودان، لدرجة لم يسعفهم الوقت لعرض البحوث كلها، وحضر المهرجان وفود من الأدباء والأعيان من الشيوخ والشباب، كما أن رجال الإدارة البريطانية، اضطروا إلى الاعتراف بالمهرجان بل والمشاركة فيه، إذ أرسل مدير المديرية إلى رئيس المهرجان يخطره بعزمه على حضور المهرجان وإلقاء كلمة بعد الرئيس(محاضر مؤتمر الخريجين، 1940م، ص105).

المهرجان الأدبي الثاني 1941م بأم درمان:

بعد النجاح المنقطع النظير الذي حققه المهرجان الأول، حملت الراية وسلمت لنادي الخريجين بأم درمان، لتقوم بالتجهيز للمهرجان الثاني في أم درمان عام 1940م، وقد أوكلت اللجنة التنفيذية لإسماعيل الأزهري ومحي الدين جمال والسكرتير إبراهيم عثمان إسحق وضع كلمة المؤتمر للمهرجان(صحيفة النيل السودانية، 7/نوفمبر 1940م، ص1).

بعد أن أكملت الاستعدادات لقيام المهرجان الأدبي الثاني، وصل للجنة المهرجان خطاب يمنع إقامة المهرجان لأسباب أمنية، مما دعا اللجنة أن تبرق إلى عواصم الأقاليم تخبرهم بإيقاف المهرجان وهذا كان متوقعاً من السلطات التي أزعجها ما لقيه المهرجان الأول من صدى واسع شمل كل أنحاء السودان(صحيفة النيل السودانية، 7/نوفمبر 1940م، ص4).

رغم إلغاء المهرجان إلا أن التبرعات استمرت على لجنة المهرجان الأدبي بالرغم من معرفة الناس بأن ظروف قاهرة قد حالت دون إقامته، وكان ذلك دليلاً واضحاً على إصرار المواطنين على عدم التخلي عن إقامة المهرجان وأن فكرته باقية(صحيفة النيل السودانية، 7/نوفمبر 1940م، ص4).

المهرجان الثالث 1941م أم درمان:

نسبة لإلغاء المهرجان الثاني أتيحت الفرصة مرة ثانية عام 1941م للجنة المهرجان بنادي الخريجين بأم درمان لتنظيم المهرجان الأدبي الثالث، تم استعراض خطاب سكرتير المهرجان الذي تضمن برنامجه، وتقرر أن تعد كلمة للمؤتمر تتلي في المهرجان، كما تقرر أن يتضمن الخطاب نصيحة للجنة المهرجان بأن تسير بالطريقة التي تضمن له النجاح(محاضر مؤتمر الخريجين، 1941م، ص163–164).

طلبت لجنة المؤتمر التنفيذية من عضو اللجنة نصر الحاج علي أن يتصل بالمسؤولين عن الإذاعة لإمكانية إذاعة الكلمات التي سوف تلقي في يوم المهرجان، إذ كان المهرجان ناجحاً بكل المقاييس، فقد ألقي فيه الشعر، والبحوث الأدبية والتاريخية، كما حضر من القاهرة محمد حسنين مخلوف (مدير مكتب علي ماهر وكان قد صحبه في رحلته للسودان) وحافظ جلال، يحملان إسهام أدباء كبار مصر للمهرجان(يس، 2001م، ص99).

المهرجان الرابع 1942م الخرطوم:

كان من الطبيعي أن تقاوم السلطات البريطانية، المهرجان الأدبي لأنه أصبح أقرب للتجمع السياسي من كونه مهرجاناً أدبياً، حدد للمهرجان الأدبي الرابع أن يقام في الخرطوم بنادي الخريجين عام 1942م، وقدمت له الدعاية وقدمت البحوث للجنة المهرجان، وتم وضع الصور الفنية في أماكنها المخصصة(مجلة المؤتمر 1942/10/10م، ص3).

تم تحديد ثاني أيام عيد الفطر المبارك موعداً لعقد المهرجان، وتم توزيع التذاكر المجانية لدخول المهرجان في أندية الخريجين، ولكن وكالمعتاد وتحت ظروف قاهرة ألغت السلطات البريطانية إقامة المهرجان في اليوم نفسه (مجلة المؤتمر 1942/10/10م، ص4) وهذا أن دلَّ إنما يدل على خشية تلك السلطات من المهرجان على استمرار نفوذها في السودان.

المهرجان الخامس 1943م الخرطوم:

أما بالنسبة للمهرجان الأدبي الخامس لم يجد الباحث أي مصدر أو مرجع يتحدث عن المهرجان للعام 1943م حتى محضر جلسات مؤتمر الخريجين للعام 1943م لم يذكر أيه إشارة للمهرجان.

المهرجان السادس 1944م الأبيض:

سارت شعلة المهرجان إلى عروس الرمال الأبيض عاصمة مديرية كردفان(دياب، 2006م، ص98)، أصبح واضحاً أن أي مركز يقرر قيام المهرجان الأدبي فيه، توضع العراقيل أمامه من قبل المفتشين البريطانيين الذين عرفوا خطورة هذه المهرجانات لما تقوم به من توعية سياسية لأفراد الشعب؛ لذلك فرض أن يطلع مفتش المركز أو من ينوب عنه على كل كلمة تقال، وأن يمحو ويحذف ما يريد، وكالعادة دار صراع عنيف بين لجنة المهرجان الأدبي السادس في مدينة الأبيض وبين مفتش المركز الذي قام بإلغاء المهرجان للعام 1944م(الحاج، 2009م، ص268–270)، وأقيم في عام 7 سبتمبر1945م حيث حضره ألف ومائتا شخص وكان من بين الحضور علي البرير رئيس لجنة المؤتمر في مصر وبعدها حطت الشعلة ورحالها في مدينة العمال بعطبرة1946م(دياب، 2006م، ص98).

يمكن القول إن إقامة هذه المهرجانات في مدن السودان المختلفة كانت ذات أهداف وطنية واضحة وهي تهيئة المدن المختلفة للعمل الوطني عن طريق المهرجان الأدبي، ونشر الوعي القومي كما ساهم المهرجان الأدبي في تقوية مؤتمر الخريجين بالتفاف الخريجين حوله بصورة مطردة، فقد ساهم المهرجان في توجيه المؤتمر للعمل السياسي غير المباشر، فالمهرجان الأدبي الذي أقيم في ود مدني وما تلته من مهرجانات أدبية في مختلف أنحاء السودان أكد على سعة عقل دعاته ومنظميه الذين أكدوا على ضرورة تلازم الآداب والدعوة القومية، وإمكانية الاستفادة من القدرات الأدبية والفنية المتوفرة لدى المتعلمين وتوظيفها من أجل الدعاية السياسية، وربط المثقفين بعامة الناس؛ لتبصيرهم بقضاياهم المختلفة وتوعيتهم سياسياً وتنويرهم لرفع الحس الوطني لديهم ليدخلوا معهم في المجال السياسي.

لم يقتصر اهتمام المؤتمر بالمهرجانات الأدبية بل تعداه إلى الاهتمام بالثقافة العامة إذ عمل على رعاية الحركة الفكرية وتشجيع الحركة العلمية وحركة التأليف عند السودانيين، لاسيما في المجالات التي تعني بخدمة البلاد، فأسس المؤتمر مكتبة عامة بأم درمان تضم المراجع السودانية وكتب الإحصاء وغير ذلك مما تحتاج اليه الهيئات التي تعنى بالشؤون الاجتماعية، وتشجيع الطلبة السودانيين المتفوقين بالمكافآت المالية لتخلق روح المنافسة بين المدارس السودانية(هيئة سكرتارية مؤتمر الخريجين، ص7)(محاضر مؤتمر الخريجين1943م، ص351–353).

المبحث الثالث: النشاط الاجتماعي لمؤتمر الخريجين العام.

تكونت لجنة الإصلاح الاجتماعي في عام 1938م واجتمعت لتضع برنامجاً لمعالجة المشاكل الاجتماعية، وقد واجهت اللجنة صعوبات في الاستمرار، إذ كان معظم أعضائها من مصلحة المعارف وقد أدى حلول العطلة الصيفية إلى تعطيل أعمالها(هيئة سكرتارية مؤتمر الخريجين، ص7).

تم انتخاب الهيئة الستينية للمؤتمر في دورته الثانية 1939م بعد أن أدى الأعضاء قسم الولاء للمؤتمر، واختيار اللجنة التنفيذية بالانتخاب السري، وفي جلستها الثالثة قامت اللجنة التنفيذية بتكوين اللجان المتخصصة، ومن ثم تشكيل لجنة الإصلاح

الاجتماعي وتتكون من(على عبد الرحمن وأحمد يوسف هاشم ونصر الحاج على وعبد الحليم محمد وعوض ساتي[1] ومنصور على حسيب)(محاضر مؤتمر الخريجين، 1939م، ص10).

مسألة شيخ العلماء أبو دقن:

كانت مسألة شيخ العلماء أبو دقن أول قضية واجهت لجنة الإصلاح الاجتماعي، حينما أهانه مدير المستشفى الدكتور هوفل في أم درمان[2] بجر لحيته وطرده من المستشفى عنوة مما أثار أزمة كبيرة وكان الخريجون بأمس الحاجة لمثل هذه الأزمة[3].

فقامت اللجنة التنفيذية للمؤتمر بإرسال تلغراف إلى الحاكم مستنكرة الحادث، كما استنفرت اللجان الفرعية لكي تبرق محتجة على الحادث، فانهالت البرقيات على الحاكم العام، وقد عززها طائفة العلماء وساندها كبار رجال الدين(محاضر مؤتمر الخريجين، 1939م، ص10).

علمت الإدارة البريطانية مدى عمق الإحساس الديني لدى السودانيين، فلجأوا إلى الحكمة وقدموا الاعتذار لشيخ العلماء، كما أجبروا مدير المستشفى لكي يقدم اعتذاراً شخصياً ففعل(نجيلة، 1944م، ص489–491) أراد مؤتمر الخريجين أن يستغل الحادث استغلالاً سياسياً إلى أبعد مدى ممكن، فتم له ذلك عندما قدم الطبيب السوداني المعروف بخيت محمد عمر[4] الذي درس الطب في مصر، فقرر المؤتمر الاحتفاء به في نادي الخريجين، ودعوا كل زملائه الأطباء من السودانيين وغير السودانيين، ولم يدعو الدكتور هوفل احتقاراً له وانتقاماً لموقفه مع شيخ العلماء، وعندما علم البريطانيون بهذا الأمر قاطعوا الحفل، وكانت هذه أول مرة يضطر فيها البريطانيون إلى مقاطعة الحفل، إذ كانوا دائماً يصرون على الحضور والجلوس في الصدارة، لذا كان قرار مقاطعتهم للحفل انتصاراً باهراً للحركة الوطنية(نجيلة، 1944م، ص490–491).

الاهتمام بالقرية والريف:

([1])**عوض ساتي** (1905 ـ 1972م): ولد في الدويم بالنيل الأبيض، تخرج في كلية غردون ـ قسم المعلمين، سافر في بعثه دراسية إلى جامعة بيروت الأمريكية ونال درجة البكالوريوس في الرياضيات، عمل مدرساً في كلية غردون، اختير أول سفير للسودان لدى بريطانيا، من مؤسسي مؤتمر الخريجين، انتخب عضواً في الهيئة الستينية لمؤتمر الخريجين في الدورة الثالثة والسادسة والسابعة وسكرتيراً عاماً لمؤتمر الخريجين في الدورة السابعة (1943ـ 1944م)؛ المعتصم أحمد الحاج، معجم شخصيات مؤتمر الخريجين، مركز محمد عمر بشير للدراسات السودانية، جامعة أم درمان الأهلية، أم درمان، السودان، 2009م، ص287 ـ 288.

[2]

([3]) للمزيد من التفصيل عن حادثة الشيخ أبو دقن؛ المعتصم أحمد الحاج، محاضر مؤتمر الخريجين الجزء المفقود، ص30؛ حسن نجيلة، ملامح من المجتمع السوداني، ط1، ج2، دار الخرطوم للطباعة والنشر، 1944م، ص489–491.

([4]) **دكتور بخيت محمد عمر**: أحد طلبة كلية غردون القديمة الذين سبقوا بالهروب إلى القاهرة للدراسة في معاهدها، فأثاروا سخط الإنجليز الذين حرموا عليهم العودة إلى للسودان، وقالوا إن التحريم أبدي وظل هذا التحريم قائماً منذ أن هربوا في عام 1924م وما تلاه حتى أعلن عقد الاتفاقية بين حكومتي إنجلترا ومصر عام 1936م، وكان من بين بنودها إصدار العفو عن جميع السياسيين، وسمح للطلبة الذين هربوا في سبيل العلم للقاهرة أن يعود من يشاء منهم للسودان، وكان الدكتور بخيت محمد عمر قد أكمل دراسة الطب، وعين طبيباً في مستشفى القصر العيني بالقاهرة، وتخصص في الجراحة، وبعد المعاهدة رؤي أن يتفق معه للعمل في مستشفيات السودان، واختيرت الخرطوم مقراً لعمله؛ المصدر نفسه، ص490.

علاوة على ما تقدم اعتنت لجنة الإصلاح الاجتماعي بالقرية والريف وسعت للأخذ بأيدي القرويين والسمو بمستواهم ما استطاعت لذلك سبيلاً، والعمل على تنويرهم واستنفارهم لما فيه الخير(سعيد1986م، ص29).

كما اهتم مؤتمر الخريجين بالقرى والأرياف وذلك بتعيين يوم من أيام السنة" يوم القرية" يقوم فيه عدد من أعضاء المؤتمر بزيارة القرى؛ لربط المؤتمر بالمواطنين، ونشر الثقافة والوعي الاقتصادي والصحي إلى جانب نشر مبادئ المؤتمر السياسية بين الأفراد(محاضر مؤتمر الخريجين، 1940م، ص93).

أخذ مؤتمر الخريجين ينتهز المناسبات التي يكون ظاهرها اجتماعياً ليتم استقلالها سياسياً فقد اهتم المؤتمر بالقرى والأرياف، حتى يكون هناك اتصال مباشر بين قادة المؤتمر والمواطنين في الريف لتوعيتهم سياسياً، فعندما قرر المؤتمر فتح أول مدرسة أولية على النيل الابيض في قرية الكنوز عام 1942م شكل وفداً للقيام بفتح المدرسة باسم المؤتمر(التوم، 2004م، ص31).

افتتحت المدرسة في قرية الكنوز، وأقيمت ليلة سياسية كبرى تحدث فيها المؤتمرون عن السودان والاستقلال وعن الحرية وخروج المحتل من البلاد، ولعل الهدف الخفي من هذه الزيارة هو ربط الجماهير بالمؤتمر، استمر المؤتمر على هذه التقاليد طويلاً، وظل يحدث لجانه الفرعية في الاقاليم بضرورة الارتباط بالقرية والريف، وتوسيع نشاطات المؤتمر فيها دون الاحتكاك بالإدارة البريطانية وموظفيها مطالباً ألا تهمل اللجنة زيارات القرى، وأن تلاحظ حسن العلاقات مع الإدارة حتى لا تقيم العراقيل أمام زيارتهم (محاضر مؤتمر الخريجين، 1940م، ص93).

محاربة العادات الاجتماعية الضارة:

تصدت اللجنة كذلك للعادات السيئة التي كانت منتشرة في المجتمع السوداني، منها عادة الشلوخ[1] التي كانت تقوم بها بعض القبائل للجنسين معاً، كما دعا المؤتمر إلى قصر أيام المأتم على ثلاثة أيام بعد أن كانت عشرة أيام، أما ظاهرة شرب الخمور في الأندية فقد كانت تقريباً منتشرة في معظم الأندية فقد جاهدت لجنة الإصلاح الاجتماعي لمحاربة هذه الظاهرة حتى تمكنت من الحد منها(محاضر مؤتمر الخريجين، 1940م، ص46) (صحيفة النيل السودانية1941/1/11م).

كما نادى المؤتمر بتخفيض مهور الزواج، ولقيت هذه الدعوة تأييداً كبيراً من كثير من المواطنين(دياب، 2006م، ص90)(محاضر مؤتمر الخريجين1940م، ص93) كما حارب المؤتمر البغاء والقمار والأمراض الاجتماعية المماثلة لهما(سعيد، 1986م، ص29).

تنظيم الهجرة إلى السودان:

في نفس الوقت طالب على صفحات الجرائد وفي الندوات العامة بتنظيم الهجرة للسودان وبخاصة هجرة الفلاتة وأهل تشاد وغيرهم من سكان غرب أفريقيا ووسطها، الآتيين عبر حدود السودان الغربية التي تركتها الإدارة البريطانية في السودان مفتوحة بينما قفلت الحدود الشمالية التي فصلت بها بين مصر والسودان حتى لا يكون هناك اتصال بين شمال الوادي وجنوبه(محاضر مؤتمر الخريجين1940م، ص93)(دياب، 2006م، ص90).

([1])**الشلوخ:** كلمة تطلق على الخطوط المرسومة على الخدود، من أثر الفصد بالموس، ويضعها السودانيون أساساً للتميز بين قبيلة وأخرى وأيضاً بقصد الزينة للنساء؛ يوسف فضل حسن، الشلوخ أصلها ووظيفتها سودان وداي النيل الأوسط، دار الكتب، القاهرة، 1989م، ص9.

القومية السودانية:

اتجه المؤتمر نحو القومية السودانية يبعث روحها في النفوس ويعمل لقتل الشعور القبلي والطائفي" حتى يصير أهل السودان سودانيين أولاً، وقبل كل شيْ يعملون لقتل الشعور، يصفون أنفسهم بأنهم سودانيون وأن يصفوا أبناءهم عند مولدهم بتلك الصفة"(سعيد، 1986م، ص29)(دياب، 2006م، ص90).

ملجأ القرش:

كما التفت الخريجون لملجأ القرش[1]، فقاموا بجمع المال له واستنفروا في ذلك جماهير الشعب، مبينين أهمية استمرارية الملجأ، لما يوفره من ضمان لمستقبل الدارسين فيه، بعد التخرج وتأمين مصدراً للرزق لهم، ولأن ملجأ القرش قد عانى من النواحي المالية، لذا اهتم به مؤتمر الخريجين وجعله تحت إشرافه(سعيد1986م، ص29).

مشاكل الطلبة السودانيين في الخارج:

لم يقتصر اهتمام مؤتمر الخريجين على المواطنين داخل السودان بل تعداه إلى دراسة مشاكل السودان في الخارج فقد اهتم المؤتمر بمشاكل الطلبة السودانيين الذين يدرسون في الجامعات المصرية[2] وبما يلاقيه طلبة الجامعة من عناء في سكنهم خارج الداخليات، فدعا وعمل بواسطة لجنه المؤتمر الفرعية في القاهرة برئاسة على البرير وبتأييد اللجنة التنفيذية على إيجاد بيت للطلبة السودانيين في القاهرة، وقد استجاب الملك فاروق لدعوة المؤتمر وتبرع بتأسيس وإعداد معدات بيت السودان ولوازمه، ومن ثم أوكل المؤتمر لجنة تعليم السودان في القاهرة لتشرف على إخراج البيت إلى حيز الوجود في مكان لائق مناسب وأن تعد مع كبار الطلبة لائحة ليسير عليها البيت، وقد رصدت اللجنة التنفيذية مبلغ ألف جنيه من خزينة المؤتمر لميزانية بيت الطلبة في القاهرة، والذي عرف فيما بعد باسم بيت السودان بالقاهرة (اجتماع الهيئة الستينية للمؤتمر 14 ديسمبر1939م، ص84)(بشير، 1987م، ص203).

قد منح المؤتمر إعانات مالية للطلبة السودانيين الذين يدرسون في الخارج خاصة أولئك الذين في مصر، وكان من أوائل الذين منحوا إعانة مالية من المؤتمر يعقوب عثمان الذي كان يدرس القانون في جامعة ليدز في إنجلترا(دياب، 2006م، ص92)(بشير1987م، ص203).

العمال وأنديتهم:

([1]) **ملجأ القرش:** تأسس ملجأ القرش في أوائل الثلاثينيات، وكان الغرض من تأسيسه إيجاد مأوى للأيتام وورشة حتى يمكنهم أن يتعلموا فيها إحدى الحرف تعليماً فنياً وعملياً لكي تكون مصدراً للرزق بعد التخرج؛ المرجع نفسه، ص90.

([2]) **تكونت لجنة الطلبة** في القاهرة من أحمد يوسف هاشم، محمد صالح الشنقيطي، إسماعيل الأزهري، علي البرير، الدرديري أحمد إسماعيل؛ محاضر مؤتمر الخريجين، اجتماع اللجنة التنفيذية، رقم (3)، 14فبراير1939م، ص10-11.

لم يهتم المؤتمر بالطلبة ومشاكلهم فقط بل اهتم كذلك بالعمال[1] وأنديتهم ومشاكلهم أيضاً فقد عملت هيئة المؤتمر على إعانة أندية العمال في السودان، وخاصة نادي العمال في الخرطوم الذي افتتح في عام 1943م والذي صادقت له هيئة المؤتمر بإعانة قدرها 25 جنيهاً كما أن المؤتمر قد نفذ فكرة عيد العمل والعمال وجعله أحد الأعياد القومية الأربعة[2] التي يحتفل بها المؤتمر ويسهم في الاحتفال بها وصار يحتفل به دورياً حيث يعرض فيه مدى ما وصل إليه العامل السوداني من فن ودراية وإتقان(دياب، 2006م، ص92) (وقائع لجنة المؤتمر رقم17، 1940/3/17م).

أما مشاكل العمال التي اهتم بها المؤتمر فقد ظهر أولها في سنة 1940م عندما طالبت مجموعة من العمال الذين يعملون في مطار وادي سيدنا[3] الحربي لجنة المؤتمر التنفيذية بأن تقوم نيابة عنهم باحتجاج حول شروط العمل(دياب، 2006م، ص92)

في نفس العام تقدمت مجموعة من العمال الذين فصلتهم إدارة السكة الحديد بعطبرة بطلب للمؤتمر ليناقش مشكلتهم مع الإدارة البريطانية، وقد اتخذت لجنة المؤتمر تجاه الحالتين قرارها بأن تتصل بالإدارة البريطانية وقد فعلت، وتوصلت إلى الحلول التي رضي عنها العمال(دياب، 2006م، ص92) مما أكسب المؤتمر شعبية واسعة بينهم.

المهرجان الرياضي:

من نشاطات لجنة الإصلاح الاجتماعي الأخرى هي إقامة مهرجان رياضيً، فقد عملت لجنة الإصلاح الاجتماعي التابعة لمؤتمر الخريجين على إقامة مهرجان رياضي في أم درمان وآخر مماثل في ود مدني، وقد نجح نجاحاً باهراً واشتركت فيه جميع الأندية الرياضية المحلية في المدن الثلاث[4] وكل شيء فيه جهز ونظم على مستوى عال من الكفاءة وحسن الأداء، فقد أرسلت تذاكر الدعوة لكل رؤساء المصالح والإدارات وحضر كل من السكرتير والإدارة وغيرهم من كبار الموظفين البريطانيين وصغارهم(التوم، 2004م، ص31).

افتتح يوم السودان الرياضي على الطريقة الأولمبية، فقد ارتدى أعضاء اللجنة التنفيذية الدمو[5] وصنادل ملجأ القرش وساروا في الطابور وأخذوا ينشدون نشيد المؤتمر، كما رفع علم جهز خصيصاً لهذه المناسبة وهو عبارة عن أسد من ذهب على أرضية سوداء، وذلك بدار الرياضة بأم درمان(صحيفة النيل السودانية، 1943/12/1م، ص4).

يتضح مما سبق أن الرياضة البدنية كانت رافداً أصيلاً ومؤثراً في الحركة الوطنية فقد لاقت عناية من القادة الذين اهتموا بالقضايا السياسية، ولم يجدوا أي حاجز بين اهتماماتهم في الأصعدة المختلفة والاهتمام بالعمل الرياضي.

([1]) **تكونت لجنة العمال** من مكي المنا، محمود مصطفي ظاهر، السيد عبد الله الفاضل، عبد الله ميرغني، حسن عثمان البحر، دسوقي القباني، ميرغني حمزة، إبراهيم أحمد، إبراهيم المفتي، محمد حمد النيل؛ محاضر مؤتمر الخريجين، اجتماع اللجنة التنفيذية، رقم (3)، 14 فبراير1939م، ص10.

([2])الأعياد الثلاثة الأخرى هي: عيد يوم التعليم والمهرجان الأدبي ويوم السودان الرياضي؛ أحمد ابراهيم دياب، مرجع سابق، ص91.

([3]) وادي سيدنا هي قرية صغيرة تبعد نحو 20 كيلو متراً شمال أم درمان.

([4])المدن هي: أم درمان، والخرطوم، والخرطوم بحري.

([5])**الدمور**: قماش قطني، يصنع محليا، تصنع منه الملابس والبدلات، لبس الخريجين لمحاربة القماش الأجنبي التقليدي لتشجيع المنتجات المحلية وذلك للنهوض بالاقتصاد الوطني.

نشيد المؤتمر:

لم يقتصر نشاط لجنة الإصلاح الاجتماعي عند هذا الحد، بل تعداه إلى عمل نشيد للمؤتمر يطلق عليه" نشيد المؤتمر" على أن يتضمن الاعتزاز بالقومية السودانية، والدعوة إلى العمل بمبادئ المؤتمر، والحث على الأخلاق الفاضلة والتمسك بها، وتمجيد العرب والإسلام والإشارة إلى نهضة الأقطار العربية والتمسك بالمؤتمر على اعتباره مركزاً للوطنية(مجلة المؤتمر العدد الأول يناير1939م)(محاضر مؤتمر الخريجين1939مص35).

وضع خضر حمد نشيداً للمؤتمر تغنى به كل الناس في كل مكان بعنوان" للعلا، للعلا " كأول نشيد للمؤتمر تم وضعه تماشياً مع المطالب آنفة الذكر، وظهر النشيد الثاني الذي وضع كلماته محي الدين صابر[1] الطالب بكلية دار العلوم في القاهرة(نجيلة، 1944م، ص318).

مجلة المؤتمر:

سعى المؤتمر إلى إصدار مجلة تنطق باسمه وتتحدث عن أعماله فتم له ذلك، بأن شكلت لجنة [2] للإشراف على إصدار وتحرير المجلة التي حملت اسم "مجلة المؤتمر"، وكان الاشتراك السنوي للمجلة وهي مجلة شهرية 20 قرشاً لعضو المؤتمر و30 قرشاً لغيره، وصدر العدد الأول منها في يناير 1939م، واستمرت كمجلة شهرية حتى سنة 1945م، حين تحولت إلى جريدة أسبوعية باسم جريدة المؤتمر(دياب، 2006م، ص95)(مجلة المؤتمر، العدد الأول، يناير1939م).

المؤتمر وجنوب السودان:

لم يقتصر اهتمام مؤتمر الخريجين في الحقل الاجتماعي على شمالي السودان ناسياً جنوبه رغم قانون المناطق المقفولة الذي يتحكم في العلاقة بين الشمال والجنوب، وقد برز اهتمام المؤتمر هذا بتنظيم مسابقات ميدانها دراسات وأبحاث عن جنوب السودان عن قبائله عاداتهم وأخلاقهم ومعيشتهم، وعن اقتصاد الجنوب ومناخه وتأثيره على النازحين إليه(موسى، 1985م، ص73-90).

ظهر اهتمام المؤتمر أيضاً بتكريمه للمثقفين الجنوبيين واجتذابهم إليه، فقد اهتم المؤتمر بزيارة واحد من كبار المثقفين الجنوبيين آنذاك للخرطوم وهو" استانلاوس بيساما[3] وقد وضح أثر تكريم المؤتمر له في البرقية التي أرسلها يشكر المؤتمر فيها

([1]) **محي الدين صابر:** ولد بدلقو بالمحس عام 1929م، نال بكالوريوس الآداب من جامعة القاهرة والماجستير من جامعة رودكس بفرنسا والدكتوراه من جامعة السوربون، عمل محاضراً للإنثربولوجيا بجامعة القاهرة فرع الخرطوم (1956- 1959م)، انتخب عضواً في الجمعية التأسيسية 1968م، أصبح وزيراً للتربية والتعليم (1969- 1972م)؛ عثمان محمد الحسن، رواد في مسيرة التنوير، ط1، دار المستقبل العربي، بيروت، 1996م، ص31.11.

([2])**لجنة المجلة:** تتكون من محمد عثمان ميرغني، مكي شبيكة، محمد عامر بشير، أمين بابكر، خضر حمد، يحي الفضلي، على محمد أحمد، السيد الفيل؛ محاضر مؤتمر الخريجين، اجتماع اللجنة التنفيذية، رقم(3)، 1939/4/14م، ص10.

([3]) **ستانلاوس عبد الله بيساما (1903-1986م):** اسمه الحقيقي عبد الله كوجوك أسامة هارون، ولد بالفاشر عام 1903م، وهو في الأصل من جنوب غرب دارفور، تعلم في الإرساليات والتحق بخدمة الحكومة عام 1927م إدارياً، ودخل الجمعية التشريعية عن بحر الغزال وعمل بلجنة الدستور وأصبح رئيساً لحزب الأحرار الجنوبي عام 1954م، نافسه في الزعامة بنجامين لوكي توفي عام 1986م؛ تهاني العيبي كاطع، مؤتمر الخريجين العام ودوره في الحركة الوطنية في السودان 1938- 1952م، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة البصرة، 2017م، ص104.

بقوله: "رجعت من الشمال أحمل للجنوب أعظم ممنونية لما طوقني به رجال المؤتمر من حفاوة ولطف وكرم" (جريدة النيل، 1941/6/16م)(دياب، 2006م، ص95).

طالب المؤتمر الإدارة البريطانية بإرسال بعثة إسلامية للجنوب وتقديم نفس التسهيلات والمعونات التي تقدمها للقساوسة وغيرهم، وقد أيدت الهيئة الستينية مسلك اللجنة التنفيذية ووضحت لها ما تتخذه من خطوات مقبلة (محاضر مؤتمر الخريجين، 1947/7/20م، ص10) لكن الإدارة ردت بأن الجنوب قسم على مناطق نفوذ مسيحية، وأن أي محاولة لإدخال بعثة إسلامية من شأنها أن تثير الجمعيات التبشيرية(صحيفة الأيام السودانية، 1957/7/20م، ص3) ولم يقتنع المؤتمر برد الحكومة، إذ شرعت الهيئة الستينية في تقديم إعانات مالية للمسلمين من أبناء الجنوب في "مدينة يورل"(دياب، 2006م، ص93).

يرى مكتب المخابرات "أن السبب وراء تقديم هذه الإعانة لم يكن إلا نتيجة للمقال الذي كتبته" جريدة النيل" وطالبت فيه بتقديم مساعدات فعلية للنشاط الإسلامي في جنوب السودان(كاطع، 2017م، ص105).

لم يذعن المؤتمر لقرار الحكومة فيما يخص الجنوب، إذ عمل على تثبيت دعائم الإسلام في الجنوب، وذلك عندما أقدمت رابطة الطلبة السودانيين بمصر على تبني فكرة بناء جامع جوبا، فقد كتبوا لمؤتمر الخريجين أن يتبنى نفر من أعضاء المؤتمر المعنيين بشؤون الجنوب بإعداد خطه علمية لمناهضة نشاط الكنائس في الجنوب، ولتكن البداية بإنشاء مسجد في مدينة جوبا عاصمة المديرية الاستوائية، على ألا يقتصر على الصلوات وحدها، بل يوضع له برنامج ويصبح مركزا للثقافة العربية(كاطع، مرجع سابق، ص105).

ذهبت رسائل الطلبة بالقاهرة إلى المؤتمر وللجهات والشخصيات الكبيرة في مصر والسودان، ونشرت الصحف نداءهم للخيرين لمد يد العون للمشروع، وقد تجاوب الأمير عمر طوسون مع المشروع، ودعا إلى تكوين لجنة لجمع التبرعات فقامت مجموعة من الشماليين والجنوبيين بتقديم طلب للتصديق بقطعة أرض لبناء مسجد فقوبلت بالرفض في البداية، ولكن بعد الكتابات في الصحف التي كتبها الشيخ عبد الرحمن أحمد رئيس تحرير صحيفة السودان عن أهمية قيام جامع جوبا، تم التصديق بقطعة الأرض(نجيلة، 1944م، ص332-531).

بعد أن تم التصديق، أرسل مدير الاستوائية (يار) خطاباً سرياً إلى السكرتير الإداري والسكرتير القضائي يخبرهما فيه عن عزمه على نزع ملكية قطعة الأرض المخصصة لبناء الجامع وإعطائها إلى التجار اليونانيين، بحجة أن لجنة جامع جوبا مفلسة ولا يمكنها بناء الوقف في الوقت الحاضر(نجيلة، 1944م، ص533).

تسرب خبر الخطاب إلى الأشخاص المهتمين ببناء الجامع، فقرروا الإسراع في الاتصال بمؤتمر الخريجين والأمير عمر طوسون الذي تبرع بمبلغ ألف جنيه للجنة الجامع، لتبدأ في بناء الوقف وبهذا فشلت خطة المستر يار في مصادرة أرض الوقف(نجيلة، 1944م، ص533).

وقد تم افتتاح جامع جوبا في يوم 14 يوليو 1939م، وقررت اللجنة إرسال 20 جنية تبرعاً للجامع من الهيئة الستينية(محاضر مؤتمر الخريجين، 13 يونيو 1939م، ص55).

المبحث الرابع: النشاط الاقتصادي لمؤتمر الخريجين العام.

إنشاء شركة مساهمة تعاونية:

أقرت الهيئة الستينية عام 1939م مبدأ مشروع تأسيس شركة مساهمة تعاونية، يساهم أعضاء المؤتمر في رأس مالها، الذي قرر له مبدئياً ألفي جنيه مصري، وكان لهم حق المساهمة في إدارتها، وتقوم الشركة بشراء لوازم الأعضاء من المأكل والملابس من الأصناف الجيدة وبيعها لهم بأسعار معتدلة ومعقولة على أن توزع في آخر كل عام على مساهميها الأرباح العائدة لهم من مساهمتهم في رأس المال والشراء من الشركة (الحاج، 2009م، ص205–206).

لكن رأت اللجنة[1] قبل المضي في العمل أن تأخذ رأي أعضاء المؤتمر آملة أن يعضدوا الفكرة بمساهمتهم في رأس مالها وعملهم لإبراز هذه الفكرة(الحاج، 2009م، ص205–206) بأن فائدة الشركات التعاونية ليست مختصرة على أعضاء المؤتمر بل تتعداه إلى الشعب بكل أطيافه، لكي يضطر التجار إلى مجاراتها فيعتدلون في أسعارهم(الحاج، 2009م، ص205–206)، لكي يدرك المواطن السوداني بالدليل المحسوس أن المساهمة والتعاون وسيلة فعالة لتدعيم الثروة القومية، والسلاح الوحيد لإجلاء رأس المال الأجنبي وتدعيم الديمقراطية الاقتصادية (كاطع، 2017م، ص107).

مشروع الشركة المساهمة للمؤتمر عن طريق الصناعة:

ولأهمية المشاريع الاقتصادية في نظر مؤتمر الخريجين والسعي إلى رفع مستواها فقد أقرت اللجنة التنفيذية في اجتماعها الرابع عشر بنادي الخريجين بأم درمان1940م على إنجاز مشروع الشركة المساهمة للمؤتمر عن طريق الصناعة، ودراسة مسألة المياه والتوسع الزراعي والاتصال بالحكومة لرفع العقبات، وإقامة معرض دوري للصناعات السودانية، وأخيراً لفت نظر الحكومة لإيجاد خبراء لدرس مسألة المواشي والاستفادة منها(محاضر مؤتمر الخريجين، 4 مارس 1940م، ص47)

لاقت صناعة الدمور، تشجيعاً من مؤتمر الخريجين، حتى عين لها يوماً سمي" يوم الدمور" برهن الخريجون فيها على قدرة السودانيين على الاكتفاء بمواردهم الذاتية الرخيصة وأصبحت مدينة شندي[2] مركزاً رئيساً لصناعة الدمور، وأرسل المؤتمر لجنته إلى شندي لتحفيز الغازلين الوطنيين من أجل تكثيف إنتاجهم، لسد حاجات الشعب، لتبور واردات المحتل، فاستجاب صناع الدمور لنداء المؤتمر بإغراق السوق بإنتاجهم الوفير(الحسن، 2012م، ص15).

شركة السينما الوطنية بأم درمان:

قرر مؤتمر الخريجين في عام 1943م تأسيس شركة وطنية لإنشاء سينما وطنية بأم درمان، متحدياً قرار الحاكم العام الذي أعطى أمراً للسيد قديس عبد السيد[3] بأنشاء دار للسينما(سينما برمبل) في ساحة البوسطة (مكتب البريد) بأم درمان، إذ عقد

([1]) **تكونت لجنة الإصلاح الاقتصادي** من" محمد عثمان ميرغني، حماد توفيق، السيد محمد خليفة شريف، عبد المنعم محمد، عبد الماجد أحمد، علي البرير، معني محمد حسن؛ محاضر مؤتمر الخريجين، اجتماع اللجنة التنفيذية، رقم(3)، 14/ فبراير/1939م، ص10.

([2]) **شندي:** مدينة بشمالي السودان، يقال إن اسمها من اسم جارية تبيع المريسة (نوع من الخمور) وتقول للمشترين: الدفع شندي بالنوبية (أي بالمال الحاضر)؛ تهاني العيبي كاطع، مرجع سابق، ص107.

([3]) **قديس عبد الله:** ولد في صعيد مصر، عام 1868م وتعلم في مدارسها وتعين عاملاً في مصلحة البوسطة البريطانية وكسب ثقة البريطانيين، فرفع إلى وكيل بوسطة الخرطوم وكان ذا مكر ودهاء، أحيل للتقاعد عام 1933م؛ تهاني العيبي كاطع، مرجع سابق، ص107.

اجتماع حضر اليه الكثير من الأعيان والتجار، وتقرر قيام مساهمة" الشركة الوطنية للسينما[1]" وهكذ قامت أول سينما وطنية بأم درمان اتبعتها سينما وطنية أخرى في الخرطوم، وبعض المدن السودانية الكبرى(حمد، ص116–119)(محاضر مؤتمر الخريجين، 19/يناير/1943م، ص351–353).

الخاتمة:

من خلال الدراسة لموضوع البحث توصلنا للنتائج الآتية:

1. لعب مؤتمر الخريجين دوراً مهماً في ميدان التعليم حيث افتتح مدارس في الخرطوم، كما شجع على فتح مدارس أولية وخلاوى في الأماكن التي لا يمكن فتح المدارس فيها، تابع المؤتمر السعي لتنظيم إرسال الطلبة السودانيين للتعليم في المدارس المصرية، أنشأ المؤتمر صندوق التعليم، كما اهتم المؤتمر تطوير المعهد العلمي بأمدرمان وتنفيذ فكرة يوم التعليم.
2. ابتدر مؤتمر الخريجين المهرجانات الثقافية، حيث أقام المؤتمر مهرجانه الأدبي، مشجعاً الجمعيات الأدبية وإلقاء المحاضرات وحركة التأليف والنشر.
3. عمل المؤتمر على تعبئة الجماهير السودانية في المدن والريف أدبياً وسياسياً عن طريق المهرجانات الأدبية، جاعلاً تلك الجماهير تلتف حول المؤتمر، ومن ثم لم يعد المؤتمر قاصراً على فئة قليلة من الخريجين، بل أصبح حركة جماهيرية واسعة، تحول أثرها إلى هيئة سياسية.
4. أن المؤتمر ابتدر عمل إصلاحات اجتماعية مؤثرة مما يدل على اهتمام مؤتمر الخريجين العام بقيم المجتمع السوداني وأصالته، ويتضح ذلك في محاربة عادتي الختان الفرعوني والشلوخ، منادياً بقصر أيام المأتم على ثلاثة، داعياً لتخفيض المهور تشجيعاً للزواج، كما عمل المؤتمر على منع شرب الخمر في الأندية الوطنية، وحارب البغاء والأمراض المماثلة له والقمار، كما شجع المؤتمر الحركة الرياضية.
5. في جانب النشاط الاقتصادي دعا المؤتمر لتكوين شركة مساهمة عامة وأقام معارض للصناعات المحلية.

التوصيات

خرجت الدراسة بعدد من التوصيات كان أهمها:

([1])المؤسسين لشركة السينما الوطنية السودانية المحدودة هم: محمد أحمد البرير، أحمد حسن عبد المنعم، الأمين عبد الرحمن، عبد الله الفاضل، عثمان صالح، مصطفى أبو العلا، عبد المنعم محمد، سيد أحمد سوار الذهب، البكباشي/ محمد نور، أحمد سعيد الداروتي، أحمد عبد الرحيم، الشيخ عبد الله شروني، دسوقي العتباني، الشيخ بابكر جعفر، وبحثت اللجنة التنفيذية الاقتراح الذي تقدم به أمين بابكر – عضو الهيئة – بشراء أسهم في شركة السينما الوطنية السودانية باسم مؤتمر الخريجين، وقررت اللجنة شراء 200 سهم (الاجتماع رقم 25 بتاريخ 1943/4/6م) ووافقت الهيئة الستينية في اجتماعها رقم 6 بتاريخ 1943/4/16م على قرار اللجنة؛ المعتصم أحمد الحاج، مصدر سابق، ص235.

أولاً. إعداد دراسة تاريخية تحليلية لرموز ورواد حركة الخريجين وقادة العمل الطوعي الخيري لمجهوداتهم وإسهامهم في حقول العمل الاجتماعي في هذه الفترة التاريخية.

ثانياً: إعداد دراسة تفصيلية عن دور مؤتمر الخريجين في مجالات التعليم والرياضة والثقافة وفي مجالات العمل الخيري والأهلي.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

(أ) المصادر:

أولاً: الوثائق غير المنشورة الموجودة بدار الوثائق القومية الخرطوم:

1. **د.و.ق.خ،** ملف المهرجان لأدبي MISC1/141/1822.
2. **د. و.ق.خ،** جديد 1/ 1065/59 وثيقة رقم 13.
3. **د.و.ق.خ،** مذكرة مؤتمر الخريجين للإدارة البريطانية عن التعليم،MISG1/173/865/1939 .
4. **د.و.ق.خ،** 1/ 141/ 1822، لجنة المهرجان الادبي1939.
5. **د، و، ق، خ،** خطاب المؤتمر بشأن السوق الخيري لصالح يوم التعليم MISC1/6/156.

ثانياً: محاضر الجلسات، دار الوثائق القومية الخرطوم:

1. اللجنة التنفيذية:

1. **محاضر مؤتمر الخريجين،** اجتماع اللجنة التنفيذية، رقم(40)، 3/فبراير/ 1939م.
2. **محاضر مؤتمر الخريجين،** اجتماع اللجنة التنفيذية، رقم(3)، 14/فبراير/ 1939م.
3. **محاضر مؤتمر الخريجين،** اجتماع اللجنة التنفيذية، رقم(25)، 5/مايو/1939م.
4. **محاضر مؤتمر الخريجين،** اجتماع الجنة التنفيذية، رقم(21)، 23/يونيو/1939م.
5. **محاضر مؤتمر الخريجين،** اجتماع الجنة التنفيذية، رقم(32)، 8/سبتمبر/1939م.
6. **محاضر مؤتمر الخريجين،** اجتماع اللجنة التنفيذية، رقم(13)، 1/مارس/1940م.
7. **محاضر مؤتمر الخريجين،** اجتماع الجنة التنفيذية، رقم(14)، 4/مارس/1940م.
8. **محاضر مؤتمر الخريجين،** اجتماع الجنة التنفيذية، رقم(15)، 8/مارس/1940م.
9. **محاضر مؤتمر الخريجين،** اجتماع اللجنة التنفيذية، رقم(19)، 17/ مارس/1940م.
10. **محاضر مؤتمر الخريجين،** اجتماع اللجنة التنفيذية، رقم(50)، 9/سبتمبر/1940م.
11. **محاضر مؤتمر الخريجين،** اجتماع الجنة التنفيذية، رقم(59)، 25/أكتوبر/1940م.
12. **محاضر مؤتمر الخريجين،** اجتماع الجنة التنفيذية، رقم(5)، 24/يناير/1941م.
13. **محاضر مؤتمر الخريجين،** اجتماع الجنة التنفيذية، رقم(33)، 8/أغسطس/1941م.

14. **محاضر مؤتمر الخريجين**, اجتماع الجنة التنفيذية، رقم(32)، 19/يناير/1943م.

2. الهيئة الستينية:

1. **محاضر مؤتمر الخريجين**، اجتماع الهيئة الستينية، رقم(3)، 24/مارس/1939م.
2. **محاضر مؤتمر الخريجين**، اجتماع الهيئة الستينية، رقم(5)، 24/مارس/1939م.
3. **محاضر مؤتمر الخريجين**، اجتماع الهيئة الستينية، رقم(7)، 14/ ديسمبر 1939م.
4. **محاضر مؤتمر الخريجين**، اجتماع الجنة الستينية، رقم(2)، 7/فبراير/1941م.
5. **محاضر مؤتمر الخريجين**، اجتماع الهيئة الستينية، رقم(7)، 20/يوليو/1947م.

ثالثاً: كتب وثائقية:

1. **أحمد خير المحامي**، كفاح جيل، ط1، الدار السودانية للكتب، الخرطوم، السودان، 2002م.
2. **بشير محمد سعيد**، الأستاذ أحمد خير عطاؤه وبذله في خدمه السودان من وثائق لجنة الاحتفال باليوبيل الذهبي لمؤتمر الخريجين1938– 1988م.
3. **المعتصم أحمد الحاج**، محاضر مؤتمر الخريجين 1939ـ 1947م، تغطية الصحف المصرية لأعمال مؤتمر الخريجين الأهرام نموذجاً، ج2، مركز محمد عمر بشير للدراسات السودانية، أم درمان، 2009م.
4. ـــــــــــــ، محاضر مؤتمر الخريجين 1939ـ 1947م، بعض وثائق مؤتمر الخريجين، ج3، مركز محمد عمر بشير للدراسات السودانية، جامعة أم درمان الأهلية، السودان، 2009 م.
5. ـــــــــــــ، معجم شخصيات مؤتمر الخريجين، مركز محمد عمر بشير للدراسات السودانية، جامعة أم درمان الأهلية، أم درمان، السودان، 2009م.

رابعاً: المذكرات:

1. أحمد محمد يس، مذكرات أحمد محمد يس، مركز محمد عمر بشير، جامعة أم درمان الأهلية، دار عزة للنشر والطباعة والتوزيع، الخرطوم، السودان، 2001م.
2. أمين التوم، مواقف في طريق الحركة الوطنية السودانية 1914ـ 1969م، ط1، الدار السودانية للنشر، الخرطوم، 2004م.
3. حسن نجيلة، ملامح من المجتمع السوداني، ط1، ج1، دار الخرطوم للطباعة والنشر، 1944م.
4. خضر حمد، الحركة الوطنية السودانية الاستقلال وما بعده، ط1، مكتبة الشرق والغرب، الشارقة، 1980م.

خامساً: الدوريات والإصدارات:

(أ) مجلات عاصرت الأحداث:

1. **الفاتح الشيخ يوسف،** الخريجون في السودان وإسهاماتهم في الحركة الوطنية والعمل الاجتماعي والأهلي في الفترة من 1919- 1945م" دراسة تحليلية تاريخية"، مجلة الجزيرة للعلوم التربوية والإنسانية، مجلد 13، العدد 1، 2016م.
2. **فيصل محمد موسى،** الكنيسة ودورها في السياسية التعليمية في جنوب السودان تحت الإدارة البريطانية، مجلة دراسات أفريقية، العدد، الخرطوم 1985م.
3. **مجلة المؤتمر**، العدد الأول يناير 1939م MISC1/177/948.
4. **مجلة المؤتمر**، العدد (117)، 10/أكتوبر/1942م.

(ب) صحف عاصرت الأحداث:

1. **صحيفة الأيام السودانية،** الحلقة 23، 29/يونيو/1957م.
2. **صحيفة الأيام السودانية،** العدد (1125)، 20/يوليو/1957م.
3. **صحيفة الرأي العام السودانية،** مجلد45، العدد (312)، 3/مارس/ 1956م.
4. **صحيفة الرأي العام السودانية،** 31/ مارس1956م.
5. **صحيفة الرأي العام السودانية،** العدد31، بتاريخ12/ مارس1956م.
6. **صحيفة صوت السودان،** العدد (1821)، 21/ ابريل/ 1944م.
7. **صحيفة النيل السودانية،** العدد (1590)، 7/ نوفمبر/1940م.
8. **صحيفة النيل السودانية،** العدد (1641)، 11/يناير/1941م.
9. **صحيفة النيل السودانية،** العدد(1827)، 18/يناير/1941م.
10. **صحيفة النيل السودانية،** العدد، (1849)، 30/يناير/1941م.
11. **صحيفة النيل السودانية،** العدد(1766)، 16/يونيو/1941م.
12. **صحيفة النيل السودانية،** العدد(2507)، 1/ديسمبر/1943م.

سادساً: الرسائل جامعية:

1. **تهاني العيبي كاطع،** مؤتمر الخريجين العام ودوره في الحركة الوطنية في السودان 1938- 1952م، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة البصرة، 2017م.
2. **محمد على محمد سليمان،** مؤتمر الخريجين العام في السودان 1938-1952م، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النيلين، كلية الدراسات العليا، 2020م.

سابعاً: أوراق علمية:

1. **فاطمة القاسم شداد،** الحركة الأدبية في السودان1930- 1945م، بتركيز خاص على المهرجانات الأدبية، بحث مقدم لمؤتمر الحركة الوطنية في السودان، معهد الدراسات الآسيوية والأفريقية، جامعة الخرطوم، 1986م.

ثامناً: الكتب العربية والمترجمة:

1. **أحمد إبراهيم دياب**، مؤتمر الخريجين وتطور الحركة الوطنية في السودان1938-1943م، دراسة وثائقية، الدار العربية للنشر، مدينة النصر، القاهرة، 2006م.
2. **بشير محمد سعيد**، الزعيم الأزهري وعصره، ط1، القاهرة الحديثة للطباعة، القاهرة، 1990م.
3. ـــــــــــــــ، السودان من الحكم الثنائي إلى انتفاضة رجب، ط1، ج1، مطبعة التمدن، الخرطوم، 1886م.
4. **جعفر محمد علي بخيت**، الإدارة البريطانية والحركة الوطنية في السودان 1919م ـ 1939م ترجمة هنري رياض، ط1، دار الثقافة، بيروت، 1972م.
5. **دريه عبد الله مرغني**، عبد الله ميرغني أحد رواد الحركة الوطنية في السودان، دار جامعة القرآن للطباعة، الخرطوم، 1999م.
6. **عبد الوهاب أحمد عبد الرحمن**، الحركة الوطنية السودانية بين وحدة وادي النيل والاستقلال(1919–1956م)، ج1، ط1، دار القلم، الإمارات العربية المتحدة، دبي، 2007م.
7. **عثمان محمد الحسن**، رواد في مسيرة التنوير، ط1، دار المستقبل العربي، بيروت، 1996م.
8. **محمد سعيد القدال**، تاريخ السودان الحديث 1820-1955م، ط1، مركز عبد الكريم مرغني، الخرطوم، 1992م.
9. **محمد عامر بشير**، شخصيات سودانية في سطور، ط1، شركة مطابع السودان للعملة المحدودة، السودان، 2013م.
10. **محمد عمر بشير**، تاريخ الحركة الوطنية في السودان1900ـ 1969م، ترجمة هنري رياض، ووليم رياض، والجنيد على عمر، مراجعة نور الدين ساتي، ط2، دار الجيل، بيروت، لبنان، 1987م.
11. **مصطفي محمد الحسن**، رجال ومواقف في الحركة الوطنية، شركة مطابع السودان للعملة المحدودة، الخرطوم، 2012م.
12. **يوسف فضل حسن**، الشلوخ أصلها ووظيفتها سودان وداي النيل الأوسط، دار الكتب، القاهرة، 1989م.

فاعلية العلاقات العامة في بناء الصورة الذهنية لجامعة حائل لدى طلابها

بالتطبيق على طلاب مركز الجامعة٢٠٢٢ م

إعداد الباحثين:

د. إخلاص مهدي محمد أحمد كرسني، جامعة سنار، كلية الآداب قسم الإعلام (جمهورية السودان)

د. محمد الأمين أحمد محمد الأمين، أستاذ مساعد. جامعة حائل – كلية الآداب والفنون- قسم الإعلام (المملكة العربية السعودية)

مستخلص البحث.

تناول هذا البحث فاعلية العلاقات العامة في بناء الصورة الذهنية لطلابها، هدف البحث إلى التعرف بالعلاقات العامة بجامعة حائل، ومعرفة الصورة الذهنية للجامعة لدى الطلاب، معرفة الأسباب التي أدت إلى تكون هذه الصورة، الوصول إلى نتائج وتوصيات تساهم في تحسين الصورة الذهنية للجامعة لدى الطلاب. استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي وأدوات جمع البيانات الملاحظة والمقابلة والاستبانة، وتوصل البحث إلى عدد من النتائج منها: توجد إدارة باسم العلاقات العامة وبها عدد اثني عشر موظفاً. لا توجد معوقات توثر على أداء عمل العلاقات العامة. انطباع الطلبة عن الجامعة إيجابي بنسبة بلغت 58.9% من جملة 74.8%. أوضحت الدراسة أن الجامعة تقدم خدمات تعليمية ممتازة تتواكب مع سوق العمل بنسبة بلغت 63.2% من جملة 76.0%. توصي الدراسة بالعديد من التوصيات: على إدارة العلاقات العامة نشر كل إنجازات الإدارة للطلاب. على غدارة الجامعة مراجعة الخدمات التعليمية حتى تواكب سوق العمل. زيادة الاهتمام بالإشراف الأكاديمي للطلبة حتى يساهم في تحسين الصورة الذهنية.

Abstract:

This research dealt with the effectiveness of public relations in building the mental image of its students. The aim of the research is to identify public relations at the University of Hail, to know identify the reasons that led to the the mental image of the university among students, to formation of this image, to reach results and recommendations that contribute to improving the mental image of the university among students. The researcher used the descriptive survey servation, interview and questionnaire, and the research reached method, data collection tools, ob a number of results, including: There is a department in the name of public relations and it has Obstacles affecting the performance of public relations work. twelve employees. Nothing ts' impression of the university is positive, with a rate of 58.9% out of a total of 74.8%. Studen The study showed that the university provides excellent educational services that keep pace with study recommends several the labor market, with a rate of 63.2% out of a total of 76.0%. The recommendations: The public relations department should publish all the department's achievements to students. The university administration should review the educational services asing interest in the academic supervision ofin order to keep pace with the labor market. Incre students in order to contribute to improving the mental image.

المقدمة:

تعتبر الصورة الذهنية للمؤسسات بمثابة المرآة التي ترى المؤسسة نفسها من خلالها، ومعرفة امكان القوة وأماكن الضعف، وبذلك تستطيع المؤسسات العمل على سد الثغرات ومعالجة أماكن الضعف، وتقوية أماكن القوة، كما تعتبر معرفة الصورة الذهنية الوظيفة الأولى للعلاقات العامة من خلال إجراء البحوث والدراسات المستفيضة عن الصور الذهنية، قبل التخطيط والتنفيذ، فإذا لم تجرِ المؤسسة دراسات وبحوثاً لمعرفة الصور الذهنية والأسباب التي أدت إلى تكوينها، فسوف تنهار المؤسسة عاجلاً أو آجلاً حسب الظروف المحيطة بها من شدة المنافسة ومكانة المؤسسة في السوق.

أما بالنسبة لمؤسسات التعليم العالي فتعتبر الصورة الذهنية أكثر أهمية من غيرها وذلك نسبة لارتباطها ارتباطاً مباشراً بالمجتمع وتطوره في كافة مناحي الحياة، وأصبح التعليم هو السبيل الوحيد للتطور المجتمعات.

تعتبر جامعة حائل من الجامعات التي تحتل مكانة مرموقة في التعليم العالي في الجامعات السعودية وذلك بسبب المجهودات الإدارية المبذولة من الإدارة العليا، مما يوكد أهمية إجراء البحوث والدراسات المتعلقة بالصورة الذهنية، لإبراز تلك المجهودات.

الكلمات المفتاحية: فاعلية، العلاقات العامة، بناء، الصورة الذهنية

مشكلة البحث:

جاء إحساس الباحث بالمشكلة من خلال التطورات التي حدثت في الجامعة من نواحي مختلفة والتقدم في التصنيف العالمي، من هنا ينبع سؤال: ما الصورة الذهنية لجامعة حائل لدى طلابها؟

أهداف البحث:

يهدف الباحث من هذه الدارسة إلى الآتي:

1. التعرف بالعلاقات العامة بجامعة حائل.
2. معرفة الصورة الذهنية للجامعة لدى الطلاب.
3. معرف الأسباب التي أدت إلى تكون هذه الصورة.
4. الوصول إلى نتائج وتوصيات تساهم في تحسين الصورة الذهنية للجامعة لدى الطلاب.

تساؤلات البحث:

1. ما العوامل التي أدت إلى تكون هذه الصورة؟
2. ما المعوقات التي تواجه إدارة العلاقات العامة بالجامعة؟
3. هل قامت العلاقات العامة بإجراء البحوث للتعرف على الصورة الذهنية للجامعة لدى الطلاب؟
4. هل العلاقات العامة عكست مجهودات الإدارة لدى الطلاب؟

المنهج والأدوات:

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحيالذي يأتي ضمن المنهج الوصفي، كما استخدم المنهج الوصفي الذي يعنى بوصف الظاهرة كما هي في الواقع، وجمع البيانات والمعلومات عنها وتنظيمها والتعبير عنها كماً وكيفاً للوصول إلى فهم علاقة هذه الظاهرة فقط وإنما يتعدى ذلك إلى التحليل والتفسير والربط بين مدلولاتها للتوصل إلى النتائج المتعلقة بموضوع الدراسة. ويقصد بالمسح جمع معلومات وبيانات عن واقع الظاهرة المراد دراستها بغرض التعرف بها وتحديد وصفها الحالي، والتعرف بجوانب القوة والضعف فيها وذلك بغية التعرف بمدى هذا الوضع، وفي ضوء ذلك اقتراح التعديل والتحسين الممكن. وقد تم استخدم أدوات جمع البيانات التالية:

-الاستبيان: تعتبر الاستبانة من أكثر الأدوات البحثية شيوعاً في الاستخدام في مجال الدراسات الإعلامية والاتصالية.

-المقابلة: حيث يقوم الباحث من خلالها بطرح تساؤلات على المبحوثين عن طريق حوار لفظي. قد يكون هذا الحوار بين شخصين أو أكثر وجهاً لوجه أو من خلال وسائط الاتصال المختلفة، أو بمعنى آخر فهي عبارة عن حوار

وتفاعل لفظي شفوي يتم بين الباحث والأشخاص محل البحث. وقد استخدمها الباحث بإجراء مقابلة مع مدير العلاقات العامة بجامعة حائل.

مجتمع البحث: يقصد بمجتمع البحث جميع مفردات ووحدات الظاهرة موضوع الدراسة، وينقسم إلى:

- **الإطار المكاني:** ويقصد به المكان الذي تجري فيه الدراسة وهي جامعة حائل.
- **الإطار الزماني:** وهي الفترة التي تجرى فيها الدراسة، وهي الدفعة ٢٠٢٢م.

المفاهيم والمصطلحات:

- **فاعلية:** تعني اصطلاحاً كون الشيء يؤدي إلى نتائج تأثير فاعلية وسيلة Oxford١language , فالفاعلية تعني تنفيذ الأعمال بطريقة صحيحة ويركز فيها على المدخلات والمنتجات٢ arabic.com.
- **بناء:** لغة عبارة عن وضع شيء على شيء على جهة يراد بها الثبوت واللزوم. واصطلاحاً: فهو لزوم آخر الكلمة حالة واحدة لغير عامل ولا اعتدال وذلك للزوم كن ومن السكون١.almerja.com.
- **العلاقات العامة:** عرفها معهد العلاقات العامة الأمريكية (بأنها نشاط إلى صناعة أو مهنة أو حكومة في إنشاء علاقات جيدة بينها وبين جماهيرها كالعملاء والموظفين والمساهمين والجمهور العام بل يمتد ليشمل علاقاتها مع الجمهور الداخلي أيضاً٣(فيلكر، ب ت، ص٢٢).
- **الصورة الذهنية:** هي النتائج النهائية للانطباعات الذاتية التي تتكون عند الأفراد أو المجموعات إزاء شخص معين أو نظام أو شعب أو جنس بعينه أو منشأة أو مؤسسة أو منظمة محلية أو دولية أو مهنة أو أي شيء آخر يمكن أن يكون له أثر على حياة الإنسان، وتتكون هذه الانطباعات من خلال التجارب المباشرة، وترتبط هذه التجارب بعواطف الأفراد واتجاهاتهم وعقائدهم، وذلك بغض النظر عن صحة أو عدم صحة المعلومات (٤1عجوة،٢٠٠٣ص٩).
- **جامعة:** هي مجموعة معاهد علمية تسمى كليات تدرس فيها الآداب والفنون والعلم.
- **حائل**: وهي جامعة سعودية تقع في مدينة حائل بالمملكة العربية السعودية، وقد تأسست في العام ٢٠٠٥ م، ومنذ ذلك الحين أصبحت مركزاً رئيسياً للتعليم والبحث في شمال غرب المملكة، وتهدف إلى تزويد الطلاب بالمعرفة والمهارات اللازمة لتحقيق النجاح في القرن الواحد والعشرين.alfada2.com

الدراسات السابقة:

-الدراسة الأولى:(دور العلاقات العامة في بناء الصورة الذهنية للشركات)، عشرية بخيت،٢٠١٠[1]، ص٥.

أهداف الدراسة:

1. التعرف بجهود العلاقات العامة بشركة الخطوط الجوية السودانية.
2. التعرف بالوسائل التقنية الاتصالية التي تستخدمها العلاقات العامة بشركة الخطوط الجوية السودانية وعن إنجازاتها في تحسين السمعة الطيبة للمؤسسة والوصول إلى درجة رفيعة من الثقة بين جمهورها الخدمي.
3. الوقوف على دور العلاقات العامة في بناء الصورة الذهنية لجمهور الشركة ومحاولة معرفة الأسباب التي أدت إلى هذه الصورة السالبة وإيجاد حل لها.
4. الوصول إلى نتائج وتوصيات تسهم في تطوير عمل العلاقات العامة بشركة الخطوط الجوية السودانية.

المنهج المستخدم: المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي المسحي، كما استخدم الباحث أدوات جمع البيانات، الملاحظة، المقابلة، الاستبيان.

أهم النتائج:

1. بينت الدراسة أن دور العلاقات العامة يتم من خلال تحسين صورة الشركة والعمل على إرضاء جماهيرها، وأن نشاطاتها تتركز في إقامة المؤتمرات والرسائل الإعلامية الموجهة، والقيام بالبحوث والتخطيط ومد الشركة بالمعلومات ونشاطها اليومي الذي تمارسه أعمال المراسم والاستقبال.
2. أظهرت الدراسة أن العلاقات العامة بشركة الخطوط الجوية السودانية تستخدم العديد من الوسائل المختلفة للتواصل مع جمهورها مثل التلفزيون والإذاعة والصحف وعبر المنشورات والمطبوعات والإنترنت.
3. أكدت الدراسة أن معظم المبحوثين غير راضين عن الخدمات التي تقدمها شركة الخطوط الجوية السودانية التي تتمثل في عدم دقة مواعيد الطيران، وعدم الثقة في سلامة الطائرات والخوف من الحوادث وضعف الخدمات الجوية.

-الدراسة الثانية) فاعلية العلاقات العامة في الجامعات السودانية)[1] عبد الله، ٢٠١٠

أهداف الدراسة:

1. تقديم الخدمة للمستفيدين وتعريفهم بالخدمات التي تؤديها وكيفية الاستفادة منها.
2. تنمية الفهم المشترك والتعاون المستمر بين المكتبات الجامعية وجمهور المستفيدين في المكتبات الجامعية الأخرى.
3. الارتقاء بمستوى الخدمات المكتبية وأسلوب إدارتها لكي تكسب ثقة الجمهور وتعاونه.

4. الوقوف على واقع العلاقات العامة في المكتبات الجامعية.
5. تنشيط دور المكتبة الإعلامية وتعميق دورها باستخدام وسائل الاتصال المختلفة لتأمين نجاح برامج العلاقات العامة.

منهج البحث: استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج المسحي ضمن المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التاريخي.

أهم النتائج:

1. عدم وجود جهة محددة تقوم بعمل العلاقات العامة في المكتبات الجامعية مع وجود رغبة لدى هذه المكتبات في حاجتها إلى إدارة العلاقات العامة.
2. هنالك قصور في استخدام وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية للتعريف بالمكتبات الجامعية وانشطتها مثل الصحف والإذاعة والتلفزيون ووسائل الاتصال الأخرى.
3. عدم وجود نشاط ثقافي وعلمي بالمكتبات الجامعية، وهذا من النشاطات التي من المفترض أن تفعلها إدارة العلاقات العامة بالمكتبات الجامعية.

موقف البحث من الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسات السابقة مع هذه الدراسة في تناولها لموضوع العلاقات العامة عموماً واختلفت عنها في مكان التطبيق؛ حيث تناولت الدراسة الأولى العلاقات العامة في الشركات بالتطبيق على شركة الخطوط الجوية السودانية، وتناولت الدراسة الثانية العلاقات العامة في الجامعات بالتطبيق على المكتبات الجامعية، بينما تناولت الدراسة الحالية الصورة الذهنية للعلاقات العامة في جامعة حائل بالتطبيق على طلابها في الدفعة ٢٠٢٢م.

الإطار النظري

المطلب الأول: الصورة الذهنية.

ظهر مصطلح الصورة الذهنية إلى الوجود في عام 1908م على يد العالم جراهام دلاس الذي نشره في كتاب ((الطبيعة البشرية والسياسة)) وأشار إلى ان الناخبين في حاجة إلى تكوين شيء مبسط ودائم ومنظم عند الثقة في مرشح ما (1) حجاب،٢٠٠٧، ص٦٣.

الصورة الذهنية هي الموضوع الأساس في علم العلاقات العامة تماماً كالجسم بالنسبة للطب البشري أو عنصر المادة بالنسبة للعلوم الطبيعية، فالصورة الذهنية هي التي تعكس الواقع، وهي التي تحمل معلومات عنه إلى العقل الإنساني الذي لا يواجه الواقع مباشرة، وإنما يواجهه بطريق غير مباشر هو الوصف (عجوه، ص٦٣).

تعريف الصورة الذهنية:

إن مصطلح الصورة يقابله في اللغة الإنجليزية كلمة (image) وهي مشتقة من الكلمة اللاتينية (imago) التي تعني صورة (picture) أو شبيهة (likeness) وهي أيضاً شكل (form)، وكذلك هي تمثيل الشيء في العقل، ويعرف (معجم وبستر) كلمة (image) بأنها: تصور عقلي شائع بين أفراد أو جماعة معينة. (الزغبي، ٢٠٠٦، ص٢٢).

وتعرف الصورة الذهنية بأنها " تعبير مجازي يشير إلى إجمالي المعلومات التي يستوعبها الفرد وينظمها ويخزنها عن العالم، ويمكن النظر إليها كنوع من أنواع القواعد والمستويات التي يرتكز عليها الفرد عند مقارنة المعلومات الجديدة من أجل أعطائها معنى، وتضمن هذه القاعدة الإطار الدلالي للفرد واحتياجاته وقيمه ومعتقداته، والتوقعات التي تؤثر على ما يأخذه المتلقي من الطرف الاخر.(عجوه، مرجع سابق، ص٥_٦).

طبيعة الصورة الذهنية:

وتتوقف قوة الصورة أو ضعفها عند الأفراد الذين تتكون لديهم تبعاً لدرجة الاتصال بينهم وبين المؤسسات المختلفة ومدى اهتمامهم بهذه المؤسسات، أو تأثرهم بنشاطها ويمكن التعرف على هذه الصورة وقياس التغيرات التي طرأ عليها رغم أن هذه المتغيرات تكون بطيئة غالباً. كما أنه من الطبيعي أن يصعب على الفرد تكوين صورة عن شيء لم يعرفه. كما أن الصور التي تتكون عن أشياء بعيدة تكون ضعيفة وقابلة للتغير غالباً (عجوه، مرجع سابق، ص١٠_١١). فالإنسان في أغلب الأحيان يميل إلى التمسك بما لديه من صور، كما أنه يتعصب لهذه الصور ويتحيز لها، فلا يقبل التعرض لأي رسالة لا تتفق معها(عجوه، مرجع سابق، ص١١-١٢).

أهمية الصورة الذهنية:

تعتبر الصورة الذهنية من أهم العمليات التي تقوم بها العلاقات العامة وتتمثل أهميتها في الآتي:

1. العقل لا يمكن أن يحتفظ بكل ما يتعرض له – بشكل عام – ويكون حاضراً في الذاكرة بكل تفاصيله طوال الوقت وإنه يحتفظ برموز وصور وانطباعات عن الواقع الموضوعي وبشكل مجرد ويتعامل مع الواقع من خلال الخبرة المختزنة عن الأشخاص والدول والمؤسسات والإحداث والمواقف.

2. لقد أصبحت أجهزة العلاقات العامة ضرورة في هذا العصر الذي يتميز بالتغيرات السريعة والأحداث المتلاحقة والمنظمات متعددة الجنسيات والتي تعمل على نطاق دولي.

3. والمجتمعات المركبة والمعقدة التي تحتاج التعاملات فيها لتفهم عميق وبرامج مدروسة وبحث دقيق.

4. إن الصورة الذهنية التي تخلقها العلاقات العامة في المنظمات وغيرها، تعمل في وجود مناخ يتيح لها تحقيق أهدافها، وأداء رسالتها وتقديم خدماتها من خلال تفهم الجماهير لدورها والإقبال على التعاون معها.

5. تساهم في النقلة الحضارية والثقافية.

6. تعمل على امتصاص الغضب الناتج عن ممارسات معينة.

خصائص الصورة الذهنية:

إن الصورة الذهنية هي أداة غير مباشرة لنقل المعلومات، ولكونها غير مباشرة فإن هنالك بعض الخصائص التي تؤثر عليها وهي الجزئية والتلون وعدم الدقة.

أ. **الجزئية:** الصورة الجزئية تمثل جزءاً من الواقع الكلي، وبالتالي فإن أي رسالة تتضمن معلومات معينة عن مؤسسة ما لا تمثل جزءاً من المعلومات الشاملة عن هذه المؤسسة، وتعتبر في نفس الوقت مؤشراً للصورة الكلية.

ب. **التلوين:** تتعرض أي رسالة إعلامية توجه عن طريق وسائل الاتصال الجماهيري إلى منافسة العديد من الرسائل التي توجه عن طريق هذه الرسائل. وتكون نتيجة هذه المنافسة أو المزاحمة أن تتأثر المعاني التي تتضمنها الرسالة بالمعاني التي تحملها الرسائل الأخرى، وبالتالي تتغير إلى حد ما معالم الصورة المنقولة من خلال الرسالة الإعلامية، فتضاف إليها بعض المعاني التي لم تكن تحملها وتفقد بعض المعاني التي كانت تضمنها. فإننا نشاهد في حيتنا اليومية أمثلة كثيرة لمحاولات بعض الأفراد أو الجماعات ممارسة بعض أنواع السلوك التي تهدف إلى كسب التأييد وكثيراً ما تذهب هذه الجهود سدىً (عجوه، مرجع سابق، ص١٦٤).

ج. **عدم الدقة:** يلجأ رجل العلاقات العامة كغيره من العاملين في المجال الإعلامي إلى صياغة رسالته متحرياً الدقة في أن تعبر هذه الرسالة عن الأفكار التي يريد أن ينقلها إلى الجمهور، فعملية الاتصال تبدأ بالمصدر الذي يضع الفكرة في رموز ثم تنتقل هذه الرموز من خلال وسيلة الاتصال إلى المستقبل الذي يقوم بفك هذه الرموز من خلال الإطار الدلالي ليستخلص منها الأفكار التي تحملها الرسالة والتي تكون تصوراً ذهنياً لواقع معين، فإذا كانت عملية الاتصال قابلة للتشويش أو عدم التيقن فإن الصورة الناتجة عنها تكون هي الأخرى معرض لعدم الدقة (عجوه، مرجع سابق، ص١٦٦).

تصنيفات الصورة الذهنية:

تصنيف جفكتير: ويقوم على أن هنالك خمسة أنواع للصورة الذهنية هي:

1. **الصورة المرآة:** هي الصورة التي ترى المنشأة نفسها من خلالها.
2. **الصورة الحالية:** وهي التي يرى بها الآخرون المؤسسة.
3. **الصورة المرغوبة:** وهي التي تود المنشأة أن تكون نفسها في أذهان الجماهير.
4. **الصورة المثلي:** وهي أمثل صور يمكن أن تحقق إذا أخذنا في الاعتبار منافسة المنشآت الأخرى.
5. **الصورة المتعددة:** وتحدث عندما يتعرض الأفراد للمثليين المختلفين للمنشاة فيعطي كل منهم انطباعاً مختلفاً عنها.

تكوين الصورة الذهنية:

الصورة الذهنية عملية حركية تتغير حسب تطور الواقع الاجتماعي وتغير الأوضاع الاقتصادية والظروف السياسية والثقافية ولذلك فهي لا تتصف بالثبات والجمود، وإنما تتسم بالمرونة والتفاعل المستمر فتتطور وتنمو وتتسع وتتعدد وتتعمق وتقبل التغيرات طوال الحياة، ولذلك فالصورة الذهنية نتاج عمليات تفاعلية نتيجة تأثير معارف الإنسان بعوامل عدة منها المكان الذي يحيا فيه، وموقعه من العالم الخارجي، والعلاقات الشخصية وروابط الأسرة والجيران والأصدقاء المحيطين به، والزمان والمعلومات التاريخية والاجتماعية التي تحصل عليها (الدليمي، مرجع سابق ص٦٦-٦٧).

تأثير الصورة الذهنية: أصبحت الصورة الذهنية من أهم العوامل التي تساعد على تحقيق نجاح المؤسسة على المستوى الداخلي للمؤسسة (الدليمي، المرجع السابق، ص١٠).

1. زيادة القدرات الإنتاجية للعاملين داخل المنظمة، حيث ثبت أن هذه القدرات تتزايد كلما زاد رضا العاملين عن المؤسسة، وكانت صورتها لديهم إيجابية وتزداد اعتزازهم وفخرهم بها.
2. تساهم الصورة الذهنية الإيجابية في انخفاض المشاكل العمالية، وارتفاع الروح المعنوية للجمهور الداخلي، الأمر الذي يلقي بظلاله على زيادة الكفاءة الإنتاجية.
3. تلعب الصورة الطيبة للمنشأة دوراً مهماً في سهولة التعامل مع الهيئات التنفيذية والتشريعية في الدولة.
4. تساهم الصورة الإيجابية للمنشأة في زيادة قدراتها الإدارية على اتخاذ القرارات الصحيحة ورسم الخطط الطموحة للتوسع، وتشجيعها على تحقيق المزيد من الأهداف الكبيرة.

تأثير الصورة الذهنية في الجامعات:

1. يساعد العلاقات العامة في بناء صورة إيجابية للجامعة في أذهان الطلاب والعامة.
2. تعمل العلاقات العامة على تحسين الاتصال والتواصل بين الجامعة والطلاب، وبين الجامعة والمجتمع المحلي.
3. تنظم العلاقات العامة فعاليات وأنشطة تعزز الإيجابية وترفع أعلى المعنويات لدى الطلاب.
4. تساعد العلاقات العامة في رفع مستوى الوعي لدى الطلاب بالمشاريع والبرامج التي تنظمها الجامعة وتتماشى مع الأهداف العامة للمؤسسة.
5. تعد العلاقات العامة عاملاً مهماً في حفظ سمعة الجامعة والتعريف بمنجزاتها ونجاحاتها.

في النهاية، يمثل الدور الذي تلعبه العلاقات العامة في بناء الصورة الذهنية للطلاب دوراً حيوياً في نجاح الجامعة ورفع مستوى تقدير الجمهور لها. فالعلاقات العامة تعمل على خلق علاقة إيجابية ومتبادلة بين الجامعة وأفراد المجتمع، وتسهم بشكل كبير في الترفيع من مكانة الجامعة ونشر سمعتها الممتازة.

تشير الصورة الذهنية في الجامعات إلى الإستراتيجية التي تستخدمها المؤسسات التعليمية لتحفيز طلابها على التخيل والتفكير بشكل إبداعي، فبدلاً من مجرد تلقي المعلومات، يتم تشجيع الطلاب على صياغة الأفكار والتعابير والمفاهيم وعرضها بشكل بصري قوي وجذاب.

يعتمد استخدام الصور الذهنية على فكرة أن العقل يتذكر الصور والصور بشكل أفضل من الكلمات، ولهذا يتم استخدام المخططات البصرية والرسوم البيانية والرموز والصور والألوان في العملية التعليمية .وبالاعتماد على الصورة الذهنية، يمكن للطلاب تنظيم المعلومات والمفاهيم بشكل منطقي وسهل الفهم، مما يساعد على تعزيز التفكير الناقد والإبداعي في المستقبل.

ومن المهم أن تتضمن العملية التعليمية في الجامعات تدريب الطلاب على استخدام الصور الذهنية وتحليلها، بالإضافة إلى تصميم المخططات والرسوم البيانية والرموز والصور والألوان بشكل فعال، ويجب أن تكون الصور الذهنية مخصصة لمادة المحاضرة وتوازي مقررات الدراسة.

في النهاية، تساعد الصورة الذهنية في الجامعات على تحفيز الطلاب للتعلم والتفكير بشكل إبداعي، وتعزز الاستيعاب والتذكر وتدعم التفكير الناقد والإبداعي في المستقبل.

وعلى المستوى الخارجي للمؤسسة:

1. زيادة ثقة الجماهير فيما تقدمه المؤسسة من منتجات وخدمات.
2. زيادة تعرض الجماهير لخطاب المؤسسة وزيادة إمكانيات تقبل الجمهور لخطابها.
3. زيادة فرص الاتصال الحواري بين المؤسسة وجمهورها، وهو ما يؤدي إلى زيادة فرص تقييم الجمهور للمنظمة أو بالتالي زيادة تطوير هذه المؤسسة.
4. الصورة الإيجابية تلعب دور مهماً خلال الأزمات التي تتعرض لها المنظمة فهي تقلل من إمكانيات اتخاذ الجمهور لمواقف عدائية ضدها.
5. زيادة إمكانية المشاركة الجماهيرية في الأنشطة والفعاليات التي تقوم بها المنظمة وجمهورها.

العلاقات العامة في الجامعات في الجامعات:

تعتبر العلاقات العامة أساسية لجذب الطلاب والحفاظ على سمعة المؤسسة .ولكن المباني والبيئة المحيطة بها تلعب دورًا كبيرًا في الإظهار العام والتأثير على مصداقية الجامعة.

من المهم أن تكون المباني الجامعية مصممة بطريقة تعكس الهوية العامة للمؤسسة، فيجب أن تكون جذابة وواضحة وأن تشجع على الاستكشاف والتفاعل. يمكن التحكم في هذه الجوانب عن طريق التصميم المعماري واستخدام الألوان والمواد الخام المناسبة .علاوة على ذلك، يجب أن تكون المباني صديقة للبيئة وتدعم الأهداف المستدامة للجامعة.

ومن أجل الحفاظ على سمعة الجامعة، يجب أن يتم الاهتمام بالبيئة المحيطة بالمباني .يتمثل هذا في الحفاظ على النظافة والترتيب وتجنب المظاهر التي قد تضر بالجامعة. يجب أيضاً الاهتمام بالتقنيات المستخدمة في البيئة المحيطة، مثل الملصقات والهواتف والإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي.

بدون شك، يرتبط أداء الجامعة بشدة بالمباني والبيئة المحيطة بها. وعلى هذا النحو، يجب أن نولي العلاقات العامة أهمية كبيرة في الجامعات ونتأكد من أن أي شيء يتعلق بصورة المؤسسة يتم تصميمه وتشغيله بشكل متقن وفعال.في مجال الجامعات، تعتبر العلاقات العامة أساسية لجذب الطلاب والمتبرعين والحفاظ على سمعة المؤسسة. ولكن المباني والبيئة المحيطة بها تلعب دورًا كبيرًا في الإظهار العام والتأثير على مصداقية الجامعة.

الدراسة الميدانية

نشأة جامعة حائل:

تأسست جامعة حائل بمرسوم ملكي يوم الثلاثاء 30 جماد الأخرى 1426هـ الموافق 7 يونيو2005م، وبها 20 كلية تشمل العلوم الإنسانية والعلوم التطبيقية والعلوم الطبية، بدأت جامعة حائل ككلية المجتمع، تسمى كلية حائل الأهلية.

رسالة الجامعة:

ترتكز رسالة الجامعة على الآتي:

الموقع: تقع الجامعة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية.

العلاقات العامة بالجامعة: يوجد بالجامعة إدارة باسم إدارة العلاقات العامة، يبلغ عدد العاملين فيها اثني عشر عاملاً وخمسة موظفين – كادر إداري – وخمسة سائقين.

أقسام إدارة الإعلام والعلاقات العامة بالجامعة: لا توجد اقسام بإدارة العلاقات العامة.

مهام إدارة العلاقات العامة: تقوم إدارة العلاقات العامة بالعديد من المهام وهي كالآتي:

- استقبال كبار ضيوف بالجامعة ومرافقيهم.
- التنسيق مع الجهات الحكومية للتعاون والمبادرات والاتفاقيات.
- إشراف عام على الفعاليات والمؤتمرات والندوات المقامة في الجامعة.
- المشاركة والإعداد والتجهيزات لفعاليات الجامعة الخارجية.

أهداف العلاقات العامة: تسعى العلاقات العامة في جامعة حائل لتحقيق العديد من الأهداف يمكن دمجها في هدفين أساسين:

- تحسين الصورة الذهنية للجامعة.

- بناء جسور التعاون مع كافة قطاعات الدولة.

العلاقات العامة وإجراء البحوث لمعرفة الصور الذهنية:

لم تقوم إدارة العلاقات العامة بإجراء البحوث والدراسات لمعرفة الصورة الذهنية للجامعة لدى طلابها.

إجراءات الدراسة:

بعد استشارة الخبراء والمتخصصين في محتويات الاستبانة من معلومات وبيانات وقام الباحث بتوزيع هذه الاستبيانات على المبحوثين وبمعاونة بعض الذين لهم دراية بالبحث العلمي وعدد من المبحوثين، بلغت (100) من مجموع الطلاب وتحصل الباحث على عدد (95). أما المقابلات فقد قام الباحث بإجراء مقابلة مع مدير العلاقات العامة[1].

تحليل البيانات

البيانات الشخصية:

1. **النوع**

جدول (1) يوضح النوع

الفئات / النوع	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	52	%57.7
أنثي	43	% 45.3
المجموع	**95**	**%100**

يتضح من الجدول والشكل أعلاه أن 57.7 % من أفراد العينة ذكور، و45.3% من الإناث وذلك نسبة لسهول الوصول إلى الذكور.

جدول (2) يوضح العام الدراسي للعينة المبحوثة

الفئات / العام الدراسي	التكرارات	النسبة المئوية
الأول	10	%10.5
الثاني	15	%15.8

[1]. مقابله مع أ. درعان بن محمد الدرعان، مدير العلاقات العامة بجامعة حائل، يوم الثلاثاء الموافق 1444/5/17هـ.

الثالث	28	%29.5
الرابع	19	%20
الخامس	23	%24.2
المجموع	**95**	**%100**

يتضح من الجدول والشكل أعلاه أن 29.5% من أفراد العينة هم من طلاب العام الدراسي الثالث، و24.2% منطلاب العام الدراسي الخامس، 20% من طلاب العام الدراسي الرابع، و15.8% من طلاب العام الدراسي الثاني، و10.5 من طلاب العام الدراسي الاول. وهذا يدل على أن العينة مثلت كل الأعوام الدراسية برغم تفاوتها.

البيانات الموضوعية:

2. **ما الجهة التي تعرفت من خلالها على جامعة حائل؟**

جدول (3) يوضح رأي المبحوثين في الخدمات التعليمية التي تقدمها الجامعة

الفئات استقيت معلومتي عن الجامعة من:	**التكرارات**	**النسبة المئوية**
وسائل الإعلام	12	%12.6
مواقع التواصل الاجتماعي	16	%16.8
الأقارب والأصدقاء	34	%36.9
المجموع	**95**	**%100**

يتضح من الجدول والشكل أعلاه أن 36.9% من أفراد العينة تحصلوا على المعلومات عن الجامعة قبل دخولهم إليها عن طريق الأقارب والاصدقاء، مما يوضح أن الصورة الذهنية في المجتمع ممتازة. و16.8% تحصلوا على المعلومات من مواقع التواصل الاجتماعي، و12.6% تحصلوا على المعلومات من وسائل الإعلام، وهذا يدل على اهتمام العلاقات العامة في توصيل المعلومات عن الجامعة لدى الطلاب عن طريق نشر المعلومات بوسائل الإعلام ومواقع التواصل الاجتماعي.

- **الجامعة تقدم خدمات تعليمية ممتازة؟**

جدول (4) يوضح الخدمات التعليمية

الفئات الخدمات التعلمية بالجامعة	**التكرارات**	**النسبة المئوية**
أوافق بشدة	39	%40.2
أوافق	25	%26.3
صحيح لحد ما	25	%26.3

لا أوافق	2	%2.4
لا أوافق بشدة	6	%6.4
المجموع	**95**	**%100**

يتضح من الجدول والشكل أعلاه أن 40.2% من أفراد العينة يوافقون بشدة على أن الجامعة تقدم خدمات تعليمية ممتازة، و26.3% يوافقون بأن الجامعة تقدم خدمات تعليمية ممتازة، وإذا جمعنا هذه النسبة مع الذين يوافقون بشدة لأصبحت النسبة 66.5% من جملة 76.0% وهذا يدل على أن الجامعة تقدم خدمات تعليمية تلبي احتياجات للطلاب بصورة كبيرة.

- **الإشراف الأكاديمي بالجامعة ممتاز.**

جدول (5) جدول رقم 5 يوضح مستوى الطلاب في الجامعة

الفئات	**التكرارات**	**النسبة المئوية**
الإشراف الأكاديمي		
أوافق بشدة	30	%31.6
أوافق	30	%31.6
صحيح لحد ما	24	%25.2
لا أوفق	10	%10.5
لا أوافق بشدة	2	%2.1
المجموع	95	%100

، ويتضح من الجدول أعلاه أن مستوى الطلاب في الجامعة ممتاز بنسبة كبيرة، بلغت 52.6% يوافقون بشدة على أن الإشراف الأكاديمي ممتاز. 34.7 يوافقون أن الإشراف الأكاديمي ممتاز، وإذا جمعنا معها الذين يوافقون بشدة تصبح النسبة 61.2.0% من جملة 74.8 وهذا يدل على رضا الطلاب عن الإشراف الأكاديمي.

مستوى الطلاب في جامعتك؟

يتضح من الجدول أعلاه أن مستوى الطلاب في الجامعة ممتاز بنسبة بلغت ٥٢,٦%، وأن ٣٤,٧% من الطلاب مستواهم جيد جداً، وبلغت نسبة الطلاب الذين مستواهم جيد نسبة ١٢,٥%، فيتضح من الجدول أعلاه أن أغلب الطلاب بجامعة حائل مستواهم الأكاديمي ممتاز وجيد جداً، وقلت نسبة المستوى الضعيف. مما يتضح التقدم في المستوى الدراسي في درجات المبحوثين.

- **الكليات في الجامعة تلبي كل احتياجات المجتمع.**

جدول (6) يوضح أن الكليات تلبي كل احتياجات المجتمع لدى المبحوثين

الفئات / الكليات تلبي كل احتياجات المجتمع	التكرارات	النسبة المئوية
أوافق بشدة	30	%31.5
أوافق	16	%16.8
صحيح لحد ما	25	%26.3
لا أوافق	13	%13.07
لا أوافق بشدة	11	%11.7
المجموع	95	%100

يتضح من الجدول أعلاه أن 31.5% من أفراد العينة يوافقون بشدة أن الكليات في الجامعات تلبي كل احتياجات المجتمع، 16.8% يوافقون بصحيح لحد ما على أن الجامعة تلبي كل احتياجات المجتمع، يوافقون على أن الجامعة تلبي كل احتياجات المجتمع. وهذا يدل أن الكليات في الجامعة تلبي كل احتياجات المجتمع بصورة كبيرة.

- **منظر الجامعة وكلياتها من الداخل.**

جدول (7) يوضح شكل البيئة الجامعية من مباني

الفئات / منظر الجامعة وكلياتها من الداخل	التكرارات	النسبة المئوية
ممتاز	38	%40.0
جيد جداً	22	%23.1
جيد	12	%12.6
مقبول	16	%16.8
غير مقبول	12	%12.6
المجموع	95	%100

يتضح من الجدول والشكل أعلاه أن 40.0% من أفراد العينة يرون أن منظر الجامعة وكلياتها من الداخل غير ممتاز، و23.1% يرون أن منظر الجامعة وكلياتها من الداخل جيد جداً، وهذا يدل على أن الجامعة تحتاج بذل المزيد من الجهد إلى تحسين منظر الجامعة وكلياتها من الداخل.

- **البرامج الدراسية في الجامعة جيدة**

جدول (8) يوضح البرامج الدراسية جيدة لدى المبحوثين

الفئات	التكرارات	النسبة المئوية
البرامج الدراسية في الجامعة جيدة		
أوافق بشدة	30	%31.5
أوافق	33	%34.9
محايد	24	%25.3
لا أوافق	6	%6.3
لا أوافق بشدة	2	%2.0
المجموع	95	%100

يتضح من الجدول أعلاه أن 31.5% من أفراد العينة يوافقون بشدة على أن البرامج الدراسية بالجامعة جيدة، و34.9% يوافقون بأن البرامج الدراسية جيدة، وهذا يدل على أن البرامج الدراسية بالجامعة تلبي احتياجات الطلاب، وأن البرامج الدراسية بالجامعة جيدة.

- **المعامل والقاعات مهيأة للدراسة**

جدول (9) يوضح أن المعامل والقاعات مهيأة للطلاب.

الفئات	التكرارات	النسبة المئوية
المعامل والقاعات مهيأة		
أوافق بشدة	18	%18.9
أوافق	24	%25.3
صحيح لحد ما	10	%10.5
لا أوافق	21	%22.1
لا أوافق بشدة	22	%23.2
المجموع	95	%100

يتضح من الجدول أعلاه أن 25.3% من أفراد العينة يوافقون بأن المعامل والقاعات مهيأة، 22.1% من أفراد العينة لا يوافقون بأن المعامل والقاعات مهيأة للدراسة وهذ يدل على ان المعامل والقاعات تحتاج إلى الاهتمام بها.

- **المظهر الخارجي للجامعة.**

جدول (10) يوضح المظهر الخارجي للجامعة لدى المبحوثين

الفئات / المظهر الخارجي للجامعة	التكرارات	النسبة المئوية
ممتاز	26	%27.4
جيد جداً	8	%8.4
جيد	16	%16.8
مقبول	5	%2.3
غير مقبول	40	%42.1
المجموع	95	%100

يتضح من الجدول أعلاه أن 42.1% من أفراد العينة يرون أن المظهر الخارجي للجامعة غير مقبول، و27.4 يرون أن المنظر الخارجي للجامعة ممتاز. وهذا يدل على أن المظهر الخارجي للجامعة يحتاج لمزيد من التحسين والاهتمام بالبرامج الإعلامية التي تعرف بجامعة حائل.

- **المستوى الأكاديمي في الجامعة.**

جدول (11) يوضح المستوى الأكاديمي بالجامعة لدى المبحوثين

الفئات / المستوى الأكاديمي في جامعتك	التكرارات	النسبة المئوية
ممتاز	43	%45.3
جيد جداً	18	%19.0
جيد	24	%25.2
مقبول	10	%10.5
ضعيف	0	0
المجموع	95	%100

يتضح من الجدول أعلاه ان 45.3% من أفراد العينة يرون أن المستوى الأكاديمي في الجامعة ممتاز، و25.2% يرون أن المستوى الأكاديمي بالجامعة جيد. وهذا يدل على أن المستوى الأكاديمي بالجامعة ممتاز.

- **انطباعك عن أعضاء هيئة التدريس في جامعتك.**

جدول (12) يوضح انطباع أعضاء هيئة التدريس لدى المبحوثين

الفئات / الانطباع عن أعضاء هيئة التدريس	التكرارات	النسبة المئوية
ممتاز	54	%56.8
جيد جداً	23	%24.2
جيد	0	0
مقبول	13	%13.7
ضعيف	5	%5.3
المجموع	95	%100

يتضح من الجدول أعلاه أن 56.8 % من أفراد العينة انطباعهم عن أعضاء هيئة التدريس ممتاز، و24.2% انطباعهم جيد جداً. وهذا يدل أن انطباع أفراد العينة من الطلاب عن أعضاء هيئة التدريس يتراوح بين ممتاز وجيد جداً.مما يوضح رضاهم عن أداء أعضاء هيئة التدريس.

- **مناهج الجامعة مواكبة للتطورات الحديثة**

جدول (13) رأي الطلبة في مناهج الجامعة مواكبة للتطورات الحديثة لدى المبحوثين

الفئات / مناهج الجامعة مواكبة للتطورات الحديثة	التكرارات	النسبة المئوية
أوافق بشدة	35	%36.8
أوافق	23	%24.0
صحيح لحد ما	17	%17.7
لا أوافق	20	%21.3
لا أوافق بشدة	0	0
المجموع	95	%100

يتضح من الجدول أعلاه أن 36.8 % من أفراد العينة يوافقون بشدة أن مناهج الجامعة مواكبة للتطورات الحديثة، و24.0% يوافقون أن مناهج الجامعة مواكبة للتطورات الحديثة. وهذا يدل على أن مناهج الجامعة مواكبة للتطورات الحديثة.

- **طرق التدريس ومواكبة التطور الحديث.**

جدول (2/14) طرق التدريس ومواكبة للتطورات الحديثة لدى المبحوثين

الفئات / طرق التدريس مواكبة للتطورات الحديثة	التكرارات	النسبة المئوية
أوافق بشدة	41	%43.2
أوافق	31	%32.6
صحيح لحد ما	10	%10.6
لا أوافق	8	%8.4
لا أوافق بشدة	5	%5.2
المجموع	95	%100

يتضح من الجدول أعلاه أن 43.2% من أفراد العينة يوافقون وبشدة أن طرق التدريس مواكبة للتطور الحديث، و32.6% يوافقون أنها مواكبة للتطور الحديث. وهذا يدل على أن طرق التدريس بالجامعة مواكبة للتطور الحديث بنسبة بلغت 75.5%.

- **انطباع الطلاب عن الجامعة.**

جدول (2/15) يوضح انطباع الطلاب عن جامعة حائل لدى المبحوثين

الفئات / انطباعك عن جامعتك	التكرارات	النسبة المئوية
إيجابي	56	%58.9
سلبي	15	%15.9
غير واضح	24	%25.2
المجموع	95	%100

يتضح من الجدول أعلاه أن 58.9% انطباعهم عن الجامعة إيجابي، و25.2% انطباعهم غير واضح و15.9% انطباعهم عن الجامعة سلبي. وهذا يدل على أن الصورة الذهنية للجامعة لدى الطلبة إيجابية ولكن تحتاج إلى بذل المزيد من الجهد.

النتائج والتوصيات

النتائج:

1- توجد إدارة باسم العلاقات العامة بجامعة حائل بالمملكة العربية السعودية وبها اثنا عشر موظفاً.

2- لم تجرِ العلاقات العامة بحثاً لمعرفة الصورة الذهنية للجامعة لدى الطلبة.

3- لا توجد معوقات توثر على أداء عمل العلاقات العامة.

4- انطباع الطلبة عن الجامعة إيجابي بنسبة بلغت 58.9% من جملة 74.8%.

5- أوضحت الدراسة أن الجامعة تقدم خدمات تعلمية ممتازة تواكب سوق العمل بنسبة بلغت 63.2% من جملة 76.0%.

6- أثبتت الدراسة أن معظم أفراد العينة يوافقون أن الإشراف الأكاديمي في الجامعة ممتاز بنسبة بلغت 63.2%.

7- أكدت الدراسة أن مستوى الطلاب بالجامعة يتفاوت بين ممتاز وجيد جداً بنسب كبيرة.

8- معظم أفراد العينة يرون أن منظر الجامعة وكلياتها من الداخل ممتاز بنسبة بلغت 40%.

9- أوضحت الدراسة أن معظم أفراد العينة يرون أن المعامل والقاعات غير مهيأة بنسبة بلغت 45.3%.

10- معظم أفراد العينة يرون أن طرق التدريس مواكبة للتطور الحديث بسبة بلغت 75.8%.

11- أكدت الدراسة أن معظم أفراد العينة انطباعهم عن الجامعة إيجابي بنسبة بلغت 58.9%.

التوصيات:

1- يجب على إدارة العلاقات العامة إجراء البحوث والدراسات لمعرف الصورة الذهنية لطلبة الجامعة.

2- على إدارة العلاقات العامة نشر كل إنجازات الإدارة للطلاب.

3- على إدارة الجامعة مراجعة الخدمات التعليمية حتى تواكب سوق العمل.

4- زيادة الاهتمام بالإشراف الأكاديمي للطلبة حتى يساهم في تحسين الصورة الذهنية.

5- يجب الاهتمام بمنظر الجامعة وكلياتها من الداخل.

6- يجب الاهتمام بالقاعات والمعامل حتى تساهم في عكس صورة ذهنية طيبة.

7- زيادة الاهتمام بمواكبة التطورات الحديثة لطرق التدريس.

8- يجب الاهتمام بمظهر الجامعة من الخارج حتى يسهم فيعكس انطباع إيجابي عن الجامعة.

المصادر والمراجع:

1. اليسون فيكر (دليل العلاقات العامة) ترجمة عبد الحكم إلزامي، دار الفجر القاهرة، ب ت.

2. خالد عبد الله أحمد درار (البحث العلمي في الاتصال الجماهيري) ط1 ، الخرطوم، شركة مطابع السودان للعملة المحدودة، 2012م.

3. حسين حسن موسي(استخدام الوسائط المتعددة في البحث العلمي)، القاهرة ، دار الكتب الحديث، 2008م.

4. سلافة فاروق الزغبي (صورة العرب في الإعلام الأمريكي)، ط1 الأردن: دار ورود للنشر، 2006م.

5. محمد منير حجاب (الاتصال الفعال للعلاقات العامة، ط1) القاهرة: دار الفجر لنشر والتوزيع، 2007.

6. عبد المنعم محي الدين عبد الله (فاعلية العلاقات العامة في الجامعات السودانية)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أمدرمان الإسلامية، كلية الإعلام، السودان، 2010.

7. عبد الرازق محمد الدليمي (العلاقات العامة والعولمة) ط،1عمان: دار جرير 2004م.

8. علي عجوة (العلاقات والصورة الذهنية)، القاهرة، عالم الكتب، 2003م.

9. علي عجوة (الأسس العلمية للعلاقات العامة) القاهرة: عالم الكتب 2001م.

10. عشرية عثمان بخيت (دور العلاقات العامة في بناء الصورة الذهنية للشركات – بالتطبيق على شركة الخطوط الجوية السودانية) رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة امدرمان الإسلامية، كلية الإعلام، 2010م.

11. مقابلة مع أ.درعان بن محمد الدرعان، مدير العلاقات العامة، يوم الثلاثاء الموافق 1444/5/17.

المواقع الالكترونية:

https://www.alfada.com.6.11./2023

. https://www.Almerija.com

أسباب الخلاف النحوي

أ. محمد الهادي عبد العال عبد الله حمد

أ.د الزهور حسن الماهل محمد

الباحث بوزارة التربية والتعليم كلية التربية جامعة دنقلا

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة الخلافات بين نحاة المدارس النحوية، والوقوف على أسباب الخلاف بين المدارس النحوية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: طبيعة الخلاف النحوي ناتج من اختلاف النحاة في مقاييسهم في تحديد القبائل الفصيحة وغير الفصيحة، وفي المسموع من كلام العرب، والمنهج الذي سلكوه. تتمثل أهم أسباب الخلاف النحوي في: البيئة اللغوية التي تمتاز باختلاف اللهجات وطبيعة العبارة العربية المرنة الواسعة الاستخدام. المؤثرات السياسية والمذهبية وتعصب النحاة كلٌ للبلد الذي نشأ فيها، جعل كل مدرسة نحوية تأخذ منهجاً خاصاً بها يختلف عن المدرسة الأخرى. ازدهار الحركة الثقافية والعلمية وتأثر النحاة بالفلسفة والمنطق وغيرها من العلوم. الدوافع الشخصية التي دعمتها طبيعة علم النحو والتنافس بين العلماء؛ ما بين التمكين من العلم، أو الغلبة والانتصار على منافسيهم أو كسب ثقة الحكام. توصي الدراسة طلاب العلم الذين يريدون أن يخوضوا في علم النحو أن يتعرفوا بالمسائل الخلافية بين النحاة وآرائهم فيها، دراسة كتب الخلاف النحوي.

Abstract

The study aimed at knowing the nature of the differences between grammatical schools, and standing on the reasons for the dispute between grammatical schools. The study followed the analytical descriptive approach. The study reached a number of results: the nature of the grammatical dispute is out of the differences in their gauges in identifying tribalism and non-sophisticated, and the curriculum. The most important causes of grammatical dispute is the linguistic environment, which is characterized by dialectics and the nature of the broad flexible Arab phrase. Political and sectarian influences and infectious inflammation of the country in which he grew up, make each school a grade taking a special approach different from other school. Moreover, affected by the grass of philosophy, logic and other sciences. Personal motives supported by the nature of grammar and competition among scientists, between empowerment of science, or forbid and victory over their competitors or gain confidence rulers. The study recommends that students who want to take into account as to know the dispute between the grammar and their opinions, the study of copyright books.

مقدمة:

ظهرت المدارس النحوية مع بداية تطور النحو العربي في أواخر القرن الثاني الهجري، وظهر معها الخلاف النحوي؛ والمدارس النحوية مصطلح يشير إلى اتجاهات ظهرت في دراسة النحو العربي، اختلفت في مناهجها في بعض المسائل النحوية

الفرعية، وارتبط كل اتجاه منها بإقليم عربي معين، فكانت هناك مدرسة البصرة، ومدرسة الكوفة، ومدرسة بغداد، ومدرسة الأندلس، ومدرسة مصر. وما كان اختلافهم إلا في الشيء القليل بفروع صغيرة، أحياناً ما وصلت تلك الاختلافات بالرأي إلى توسعة دائرة الخلاف بين المدارس دون وجود مبرر لذلك الخلاف.

سبب اختيار الموضوع:

تعددت المدارس النحوية وتعددت مناهجها وكثر الخلاف بين نحاتها في كثير من المسائل النحوية، وتباينت آراؤهم فيها، فكان هذا دافعاً للباحثين للبحث في حقل الدراسات النحوية بغية الكشف عن أسباب الخلاف النحوي بين أئمة هذه المدارس، والوقوف على طبيعة هذه الخلافات.

مشكلة الدراسة:

دراسة هذا الموضوع ومعالجته تقتضي الإجابة على الأسئلة التالية:

ما هي أسباب الخلاف النحوي؟

ما طبيعة الخلافات بين نحاة المدارس النحوية؟

هدف الدراسة:

- معرفة طبيعة الخلافات بين نحاة المدارس النحوية.
- الوقوف على أسباب الخلاف بين المدارس النحوية.

أهمية الدراسة (ما المستفاد من الدراسة بعد نشرها):

تتضح أهمية هذه الدراسة في توضيح الأسباب التي أدت إلى الخلاف بين النحاة في بعض المسائل النحوية. والمستفاد من الورقة بعد نشرها؛ على مستوى المهتمين باللغة أو النحو، وكذلك تفيد الباحثين في هذا المجال، إثراء المكتبات.

منهج الدراسة:

اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي وذلك باستقراء ووصف هذه الأسباب وتحليلها بغرض معرفة تأثيرها على نحاة هذه المدارس النحوية.

الدراسات السابقة:

هنالك بعض الدراسات التي تناولت الخلاف النحوي بالوصف والتحليل، ولضيق المجال لذكرها جميعها رأى الباحثان عرض نموذجين لها.

أ.دراسة: عبد النبي محمد مصطفى هيبة جعفر، بعنوان(اختلاف النحاة ثماره وآثاره في الدرس النحوي)، جامعة أم درمان الإسلامية– كلية اللغة العربية، مقدمة لنيل درجة الماجستير في اللغة العربية(1430هـ). اتبع الباحث المنهج الوصفي، أهم النتائج التي توصل إليها:

1. وجوب الوقوف على حقيقة الخلافات النحوية، وكشف الفوائد.

2. هي خلافات تعبر عن رأي المدرسة بأكملها وجوب الوقوف على الخلافات من حيث أنها هي خلافات تعبر عن رأي المدرسة أم هي خلافات فردية.
3. الوقوف على كنه وطبيعة الخلافات، وهل هي نافعة للغة أم أنها لا فائدة فيها؟

التوصيات: توصي الدراسة الباحثين في هذا المجال بالآتي:

1. وجوب معرفة أن الخلاف ليس بالضرورة أن يكون بين بصري وكوفي، بل قد يكون الخلاف بين كوفي وكوفي، كما يكون بين بصري وبصري، وقد نجد رأياً للبصري موافقاً للكوفيين، والعكس كذلك.
2. وجوب تتبع الخلافات الفردية وجمعها ونسبتها لأصحابها، ومعرفة ما إذا كان الخلاف موافقاً لآراء المدرسة التي ينتمي إليها أو لا؟
3. الوقوف على كنه وطبيعة الخلافات، وهل هي نافعة للغة أو أنها لا فائدة منها؟

ب. دراسة: معتز إبراهيم عبد الرازق عواد، الفكر النحوي في القرن السادس الهجري، تطوره واتجاهاته، بحث لنيل درجة الماجستير، كلية الآداب، الجامعة الإسلامية بغزة، (1439هـ-2018م). منهجها دراسة وصفية تحليلية، أهم النتائج والتوصيات التي توصل إليها هي:

1. الفكر النحوي أسبق من النحو، وأصوله، وإن كل مخرجات النحاة نابعة من فكرهم النحوي، وهذا الفكر يتعرض بمؤثرات وعوامل تؤثر به، فكان اللحن في اللغة أول عامل حرك عقول وقلوب النحاة، فأخرجوا ما كان لديهم من أفكار إلى قواعد وأسس تنظم العمل اللغوي.
2. برزت عدة عوامل أثرت في الفكر النحوي لدى نحاة القرن السادس الهجري، وأبرز هذه العوامل: العقيدة الإسلامية والفرق العقدية، الفقه الإسلامي ومذاهبه، والرحلات العلمية، والتحولات السياسية، حيث أثرت هذه العوامل على آراء النحاة، ومخرجاتهم.
3. وصلت الدارسات النحوية في الأندلس إلى نضجها في القرن السادس الهجري، ففرضت نفسها، وبينت رأيها في الكثير من المسائل.
4. بعد النظر في الدارسات النحوية في الشام في القرن السادس الهجري، وجد الباحث أن الفكر النحوي في الشام قد مر بمرحلتين مختلفتين، في المرحلة الأولى اندمجت الشام مع بغداد، فلم يكن هناك أي تمييز بين الدراسات النحوية في الشام أو في بغداد. أما في المرحلة الثانية فنجد الشام قد اندمجت مع مصر، وبدأ ذلك في النصف الثاني من القرن السادس، وتحديداً مع سقوط الدولة الفاطمية، وتولي الأيوبيين الحكم، حيث أن الأمر الذي حدث بين الشام وبغداد، يتكرر بين مصر والشام.
5. يعد القرن السادس الهجري بداية الظهور القوي للمدرسة الأندلسية النحوية.
6. ارتكزت دعوات تجديد النحو، أو تيسيره.

التوصيات:

1. توصي الدراسة الباحثين بدراسة الفكر النحوي لدى كل العلماء.

2. توصي الدراسة المشرفين وأصحاب الشأن بضرورة تشجيع الباحثين وإرشادهم لدراسة الفكر النحوي؛ لما له من أثر بارز وفوائد جمة للباحثين.

امتازت الدراسات السابقة بكثير من الميزات، وطرحت آراءً فريدة، ولكنها كانت إما خاصة بشخصية نحوية، أو دراسة عامة عن الفكر النحوي وأصوله، أما الدراسة الحالية فتمتاز بأنها تختص بدراسة أسباب الخلاف النحوي.

أسباب الخلاف النحوي:

سيتناول الباحثان في هذه الدراسة الأسباب التي أدت إلى الاختلاف بين النحاة في كثير من المسائل النحوية، ثم عرض نماذج لمسائل نحوية تعددت فيها آراء النحاة.

أولاً: أسباب الخلاف النحوي:

1/ البيئة اللغوية وأثرها في الخلاف النحوي:

البيئة اللغوية؛ (الخلاف النحوي، الحلواني، (١٩٧٤م)، ص، 67.) يقصد بها دراسة تفاعل اللغات مع بعضها والأماكن التي تنتمي لها، والذي كثيراً ما يدافع عن الحفاظ على اللغات المهددة.

بدأ الخلاف النحوي مع نشأة النحو العربي وأول ظهوره بين البصريين والكوفيين بسبب جمع اللغة؛ البصريون من البادية – نجد، تهامة، الحجاز– والكوفيون من عموم القبائل العربية، ويتمثل أثر هذه البيئة في سببين:

الأول: طبيعة العبارة العربية:

(المرجع السابق، ص68،67) طبيعة العبارة العربية ليست مقيدة بقيود معينة، فهي تمتاز بالمرونة والسعة في الاستخدام؛ ولذا كان العربي يلجأ إلى حسه الفطري، فهو يقدم ويؤخر ويحذف من أجزاء الكلام، دون أن يخضع لطريقة صارمة، وبذا فإن طبيعة العبارة العربية كانت سبباً من أسباب الخلاف، ليس بين المذهبين: البصريين والكوفيين فحسب، وإنما بين النحويين جميعاً.

الثاني: اختلاف اللهجات:

(كتب مسائل الخلاف النحوية، ناصر النعيمي، ٢٠٠٣م، ص15) كان اختلاف لهجات العرب سبباً في الخلاف بين النحويين؛ نتيجة لتعدد الروايات، واختلاف الأساليب اللغوية بين لهجات العرب، حيث تصعب الإحاطة الكاملة بما نطقت به العرب، وما استقر من تراث لغوي؛ لكثرة تنوعه، وعظم ثرائه.

(إصلاح المنطق، ابن السكيت، ص٢٩٧). النحو نشأ في العراق، لأن الحاجة إليه في العراق كانت أشد، لاختلاط العرب بغيرهم، وأول لحن سمع بالعراق "هذه عصاتي"، والصحيح" هذه عصاي"، فكان مبدأ هذا العلم في البصرة، وهي التي مهدت سبيله، وحددت معالمه، واتخذت لها أسلوباً صارماً للحفاظ على اللغة العربية نقية سليمة من الاضطراب، ثم شاركتها الكوفة فيه، واتخذت لها منهجاً مختلفاً سارت عليه، يختلف في تناوله ودراسته، وقد ساعد ذلك على ظهور الخلاف النحوي.

اشتهرت الكوفة بكثرة القراء، وظهر فيها ثلاثة من القراء المشهورين وهم: حمزة، وعاصم، والكسائي إمام نحاة الكوفة، لذلك يحتفل الكوفيون كثيراً بالسماع والرواية، ويكثر عندهم القياس على المسموع، فكان في الكوفة سوق الكناسة وهي تحاكي مربد البصرة، ولكنها ليست في شهرتها ولا مكانتها، وقال عنها(في أصول النحو، سعيد الأفغاني، 1407هـ . 1987م،

ص199): "نعم، كان للكوفة سوق أرادوا بها أن تحاكي مربد البصرة، وهي سوق كناسة، لكن لم يكن لها ذلك الشأن، وهي إلى أن تكون داعية إفساد اللغة أقرب منها إلى أن تكون عاملاً في صيانتها، لأن الأعراب الذين يؤمونها غير سليمي السلائق". (الإنصاف في مسائل الخلاف، الأنباري، ج2، ص704) ذلك هو اختلاف الأساليب اللغوية بين لهجات العرب، تلك هي البيئة اللغوية التي نشأ فيها النحو، والتي ظهر فيها الخلاف شيئاً فشيئاً على يدي سيبويه والكسائي بعد اجتماعهما في بغداد، ومن أشهر مسائل الخلاف بينهما (المسألة الزنبورية).

2/المؤثرات السياسية والمذهبية:

(البداية والنهاية، ابن كثير، (1408هـ . 1988م)، ج7، ص282)منذ أن أنشئت البصرة والكوفة بأمر الخليفة الراشد عمر بن الخطاب– رضي الله عنه– وهما كالبلد الواحد، لا يكدر صفوهما شيء، إلى أن حدثت واقعة الجمل، فآثر علي بن أبي طالب (رضي الله عنه)، الكوفة فكانت عاصمة له، وانضم أهل البصرة إلى السيدة عائشة وطلحة والزبير

رضوان الله عليهم.

(نشأة النحو، محمد الطنطاوي، دار المعارف– القاهرة، ط2، ص107) انتهت الحروب بين البلدين، وتركت نزاعاً وتخاصماً وتنافساً بين أبناء البلدين، ثم "جاءت دولة بني أمية، فكان ضلعها مع البصرة التي ظاهرتها وناصرتها، والكوفة على تَبَرُّمٍ وحَنَقٍ مستجنين؛ (التبرم: السأم والضجر، والحنق: الغيظ، والمستجن: المستتر والمكنون في الصدر، ينظر لسان العرب، ب ر م، ح ن ق، ج ن) في قلبها بضغط الأمويين عليها، وفي الدولة قسوة، وفي رجالها صرامة، ثم قامت الدولة العباسية على أنقاضها، وكان مبدأ ظهورها في الكوفة.

(الخلاف بين النحويين، السيد رزق الطويل، ص26) ظهر الخلاف النحوي في عصر سيبويه والكسائي، فعلى يديهما بدأت معالم المدرستين تتضح، وتأخذ طريقاً ومنهجاً خاصاً بهما، ولا سيما بعد أن قرب العباسيون الكسائي وتلاميذه وخصوهم بتربية أولادهم وأغدقوا عليهم، لما كان بين أهل الكوفة وبني العباس من ودٍّ لم يتهيأ لأهل البصرة، فتمسكوا بدنياهم التي نالوها على يد الخلفاء، ووقفوا بالمرصاد للبصريين الذين سبقوهم في ميدان الدراسة النحوية. يقول (نشأة النحو– مرجع سابق، ص145): "الحق أن السياسة هي التي عاضدت الكوفيين، وأوجدت منهم رجالاً كونوا مذهباً ناضل المذهب البصري، ولولاها لما ثبتوا أمام البصريين في مساجلاتهم". (مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو، مهدي المخزومي، ص65–66.) بجانب هذه المنافسة بين النحويين هناك منافسة بين البصرة والكوفة من نواح عدة. ومن ذلك اختلاف المبرد وثعلب في حضرة محمد بن عبد الله بن طاهر، قال ثعلب: "دخلت على محمد بن عبد الله فإذا عنده المبرد. فلما قعدت قال لي محمد بن عبد الله: ما تقول في بيت (ديوان امرئ القيس، ج1، ص107.):

لَها مَتنَتانِ خَظاتا كَما أَكَبَّ عَلى ساعِدَيهِ النَمِر

قال: فقلت: أما الغريب فإنه يقال: لحم خظابظا: إذا صلباً مكتنزاً، ووصفه بقوله: (كما أكب على ساعديه)، أي: في صلابة ساعدي النمر إذا اعتمد على ساعديه والمتن: الطريقة الممتدة من عن يمين الصلب وشماله.

(سفر السعادة وسفير الإفادة، السخاوي، (1414هـ– 1995م)، ج2، ص170–171.) أما الإعراب فإنه: خظتا، فلما تحركت التاء أعاد الألف من أجل الحركة والفتحة. فأقبل بوجهه على المبرد، فقال: أعز الله الأمير!! إنما أراد، في (خظاتا)

الإضافة، أضاف (خظاتا) إلى (كما). قال ثعلب: فقلت له: ما قال هذا أحد. فقال: بلى، سيبويه يقوله. فقال ثعلب: فقلت لمحمد بن عبد الله: لا والله ما قال هذا سيبويه قط، وهذا كتابه فليحضر، ثم قلت وما حاجتنا إلى الكتاب؟ أيقال: مررت بالزيدين ظريفي وعمرو، فيضاف نعت الشيء إلى غيره؟ فقال: والله ما يقال هذا. ونظر إلى محمد بن يزيد فأمسك".

يرى الباحثان أنه وإن كان لهذا السبب تأثير في الخلاف فلن يكون كتأثير العوامل السابقة التي أدت إلى الخلاف بين النحويين، كطبيعة اللغة، واختلاف اللغات، الخ؛ لأنها أسباب تصلح لأن تكون سبباً للخلاف بين النحويين، دون أن يكون هناك أثر لأسباب أخرى كالأسباب السياسية.

3/العوامل الثقافية والعلمية.

(فجر الإسلام، أحمد أمين، (1975م)، ص142) كان للإسلام أثر كبير في إذكاء روح العلم والمعرفة عند العرب، فلم يكد قرن من الزمان يمضي حتى أخذت العلوم المختلفة تتحدد أصولها وتتضح معالمها، وحتى أخذ العرب يستفيدون من الثقافات الأجنبية التي وفدت إليهم، فكان العرب ينهلون من العلوم المختلفة وينقلونها إلى لغتهم.

(مدرسة الكوفة– مرجع سابق، ص66.) كان علماء البصرة أكثر تأثراً من علماء الكوفة بالفلسفة والمنطق، فقد كانت البصرة ميداناً للثقافات الوافدة، وكانت أقرب من الكوفة إلى جند يسابور الفارسية التي كانت تدرس فيها الثقافات اليونانية والفارسية والهندية، مما جعل جداول من تلك الثقافات تصب فيها، وأهل الكوفة أصحاب فقه وحديث وقراءة، وهم أكثر تحرجاً من أهل البصرة في الأخذ بثقافات الأجانب، لكثرة من فيها

من الصحابة والتابعين، ومن الفقهاء، والقراء، وأهل الدين. وكان لهذه البيئة العلمية أثر في النحو، فقد اختلف المأخذ وتنوعت الثقافة.

(النداء في القرآن الكريم، أحمد فارس، ص22.) قيل إن مدرسة الكوفة قد جمعت كل ما وصل إليها، ولم تفرط في شيء منه، ولم تتخذ لنفسها أصولاً تبني عليها، وجعلت من سماعها منهاجاً خاصاً لها، فقبلت الشاذ واللحن والخطأ، وأخذت عمن فسدت لغته من الأعراب وأهل الحضر، وجعلت كل شاذ ونادر قاعدة بنفسه، وبالإجمال كثر لديهم التجويز والترخيص"، (في أصول النحو، الأفغاني، (1964م)، ص75.) و"المذهب الكوفي لا هو مذهب سماع صحيح ولا مذهب قياس منظم"، (الخلاف النحوي، الحلواني، ص348.) فالكوفيون لم يكونوا "يقبلون كل مسموع"، (مسالك القول في النقد اللغوي، صلاح الدين الزعبلاوي، ص57.) وليس صحيحاً أن الكوفيين عولوا على كل مسموع... ولو صح أن الكوفيين يعملون بكل شاذ، ويقيسون عليه، لما استقام لهم أصل أو حكم أو قياس"، "وإذا كان الكوفيون قد اعتمدوا على القليل النادر أحياناً... فقد فعل البصريون هذا أيضاً، وهو ما أشار إليه (ارتشاف الضرب من لسان العرب، أبو حيان الأندلسي، (1409هـ–1989م)، ج2، ص644.) حينما قال: "إن الكوفيين هم أوسع من البصريين في اتباع كلام شواذ العرب"، والذي يبدو أن ما سبق من آراء في بيان منهج الكوفيين في السماع، إنما هي أحكام عامة.

4/ الدوافع الشخصية:

جُبل الإنسان على حب الظهور بين أقرانه، والغلبة والانتصار على الآخر، وقد كان الحال بين علماء النحو، بعضهم كان دافعه التمكن من العلم، وبعضهم الآخر بهدف الغلبة والانتصار على منافسه، وآخرون لكسب ثقة الحكام. وقد ساعدهم على ذلك طبيعة علم النحو والمنافسة بين العلماء. فيما يلي توضيح ذلك:

أولاً: طبيعة علم النحو:

يقول صاحب (المرجع السابق، ص96.) كان النحوي يجتهد بقدر ما يملك من حس لغوي، ونفاذ ذهني، يفهم بهما العبارة العربية فهماً قد يختلف عن غيره، لما فيه من جوانب فكرية فلسفية تتيح مجالًا للاجتهاد. يقول (الخلاف بين نحاة البصرة، عطا محمد موسى (1985م) ص23.) معنى هذا أن القدرات التي يمتلكها النحوي تعينُه على النظر في العبارة؛ فيتأتّى له بذلك فهم معين، يختلف عن فهم غيره، اختلاف القدرات لدى النحوي كانت سبباً في الخلاف علاوة على طبيعة علم النحو التي تتيح للنحوي فرصة للاجتهاد؛ ليرى في مسألة ما رأياً لا يراه غيره.

تباينُ قدرات العلماء في الذكاء، والقدرات العقلية والمواهب.

العلماء يختلفون في هذه القدرات، مما يؤدي إلى اختلاف في طرائق تفكيرهم، وقدراتهم على الاستنباط والتحليل وغيرها من وسائل التفكير، وهذا يؤدي بالضرورة إلى أنهم سيختلفون في النظر إلى الظواهر اللغوية، وفي بحثها وتحليلها، واستنباط الأحكام منها.

ثانياً: المنافسة بين العلماء:

(تاريخ بغداد، الخطيب البغدادي، ج6، ص330.) المنافسة بين العلماء سبب من أسباب الخلاف النحوي، وقد ظهرت روح المنافسة بين العلماء حينما أحس الكسائي أن سيبويه يريد القدوم إلى بغداد، لينافسه في منزلته. وقد يتسامح الكسائي في كل شيء غير هذا، ولا ريب أنه سيوصد كل باب أمام سيبويه للنفاذ إلى ما يريد.

وبرزت هذه الروح بشكل واضح لما جاء المبرد إلى بغداد، وفرق عن ثعلب تلامذته في المسجد، مما أثار فيه غضباً، لأنه شاركه في المنزلة العلمية، وفي منافذ الرزق، والحظوة عند الرؤساء، ومن ثم تولدت في نفسه عصبية تتفاوت مظاهرها التعبيرية عنده بتفاوت الحال النفسية التي تنتابه. فهو حيناً يظهر في تعبيره روح ساخر من البصريين وطوراً يفضل عالماً كوفياً على آخر بصري بأسلوب عصبي ظاهر، وأحياناً يخطئ البصريين صراحة.

(الخلاف النحوي، الحلواني، ص73.) ازدادت هذه المنافسة وضوحاً بين طلاب ثعلب والمبرد، وتمخضت عن ظواهر علمية غير متزنة كثرت فيها تأويلات الشواهد، والجري وراء العلة، والاستغراق في بحثها، واصطناع روايات لا حقيقة لها. (الأمالي النحوية، (1405هـ-1985م)، ص240.) كل المناظرات في مجالس العلماء والأمراء كان بدافع التقرب والرضاء والاستجداء للمال والحظوة عند الحكام، فكان من نتائج هذا التنافس أن العلماء كانوا يتناظرون في مجالس الخلفاء، وكان الخلفاء يحضرون هذه المناظرات، بل ربما يظاهرون فريقاً على فريق.

(بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، السيوطي، ج2، ص158.) تشير كتب التراجم إلى أن الخلفاء كانوا يحرصون على مجالسة العلماء. ومن العلماء الذين اشتهر أمرهم الكسائي، وقد وصل ذكره مسمع الخليفة المهدي، فاستقدمه إليه في بغداد ليكون مؤدباً لابنه الرشيد، ثم عَهِد إليه الرشيد بعد الخلافة أن يكون مؤدباً لولديه الأمين والمأمون، وعندما مرض الكسائي

طلب منه الخليفة أن يختار من العلماء من ينوب عنه، فاختار أبا الحسن علي بن المبارك، الملقب بالأحمر. وكانت شهرة الكسائي في بغداد واتصاله بالخلفاء دافعا لحرص العلماء على الاتصال بالخلفاء ونيل العطاء منهم، وكان ممن لحق به من الكوفيين الفراء، يقول (ياقوت الحموي في معجم الأدباء، ج5، ص620.): "حكى أبو العباس ثعلب عن ابن نجدة قال: لما تصدى أبو زكريا يحيى بن زياد الفراء للاتصال بالمأمون، كان يتردد إلى الباب، فلما كان ذات يوم بالباب جاء ثمامة بن الأشرس المتكلم المشهور، قال فرأيت صورة أديب وأبهة أدب، فجلست إليه وفاتشته عن اللغة فوجدته بحراً، وعن النحو فشاهدته نسيج وحده، وعن الفقه فوجدته فقيهاً عارفاً باختلاف القوم، وفي النجوم ماهراً، وبالطب خبيراً، وبأيام العرب وأخبارها وأشعارها حاذقاً، فقلت له من تكون؟ وما أظنك إلا الفراء! فقال: أنا هو، قال: فدخلت فأعلمت أمير المؤمنين بمكانته فاستحضره وكان سبب اتصاله به".

كانت المناظرات العلمية بين علماء المصرين شعلة تضيء طريق الاجتهاد والحرص والدأب، فيحشد كل من المتناظرين حججه وأدلته للرد على منافسه، وبذلك تكثر الفوارق بين المذهبين ويظهر الخلاف بين الفريقين.

ثانياً: نماذج لمسائل خلافية بين النحاة:

المسألة الأولى: ناصب الظرف:

يقول (ابن يعيش، في شرح المفصل، ج1، ص90.) اختلف النحاة في ناصب الظرف، فذهب البصريون إلى أنه ينتصب بفعل مقدر أو باسم فاعل، وذهب الكوفيون إلى أن الظرف ينتصب مخالف للمبتدأ ليفرقوا بينهما، ولكل دليله وحجته، وفيما يلي عرض لآرائهم وحججهم.

مذهب البصريين:

يقول في (شرح التسهيل، ابن مالك، (1410هـ-199م)، ج1، 316) يرى البصريون، أن الظرف في نحو: "زيدٌ أمامَك" ينتصب بعامل محذوف، يقول (ابن يعيش- مرجع سابق، ج1، ص90.) اختلفوا في هذا العامل على قولين: منهم من قال: إن العامل فيه فعل، تقديره: استقر، ويقول في (شرح التسهيل، ابن مالك، ج1، ص316.) منهم من قال: أنه منتصب باسم فاعل، وتقديره: مستقر أو كائن. ويقول عبد اللطيف بن أبي بكر الزبيدي، في كتابه (ائتلاف النصرة في اختلاف نحاة الكوفة والبصرة، (1407هـ . 1987م)، ص 35.) احتجوا بأن أصل الجملة "زيد استقر في أمامك، أو زيد مستقر في أمامك" لأن الظرف يلاحظ فيه معنى "في"، و"في" حرف جر، وحروف الجر لا بد لها من شيء تتعلق به وهو الفعل أو ما شابهه، ثم حذف الحرف فاتصل الفعل بالظرف ونصبه.

مذهب الكوفيين:

(شرح المفصل، ابن يعيش، ج1، ص90.) يرى الكوفيون، أن الظرف ينتصب على الخلاف أو المخالفة، نحو: "زيد أمامك"، و"عمرو وراءك". والدليل على ذلك أنهما إذا لم يختلفا كانا مرفوعين، فإذا قيل: زيدٌ قائمٌ، وعمرو منطلقٌ كان "قائم" في المعنى هو "زيد" و"منطلق" في المعنى هو "عمرو"، وإذا قيل: زيد أمامَك، وعمرو وراءَك لم يكن "أمامك" في المعنى هو "زيد" ولا "وراءك" في المعنى هو "عمرو"، فلما كان مخالفاً له نصب على الخلاف ليفرقوا بينهما(المبتدأ والظرف).

يرى الباحثان أن الظرف ينتصب بعامل محذوف، فكل ظرف زماني أو مكاني فيه معنى "في"، وحروف الجر لا بد لها من شيء تتعلق به، لأنها رابطة، وتقدير العامل أولى لأنه الأصل في العمل. على مذهب البصريين.

المسألة الثانية: العطف على الضمير المخفوض:

(شرح المفصل، ابن يعيش، ج3، ص78، و الرضي، محمد بن الحسن الاستراباذي، شرح الرضي على كافية بن الحاجب، (1421هـ)،ج2، ص336.)اختلف النحاة في جواز عطف الاسم الظاهر على الضمير المخفوض من غير إعادة الخافض، فأجاز الكوفيون أن يقال: مررت بك وزيدٍ، وذلك بعطف "زيد" على الضمير المجرور بالباء وهو الكاف، ومنع البصريون مثل هذا القول، واحتج كل فريق منهم بحجج وأدلة، وفيما يأتي توضيح ذلك.

مذهب البصريين:

يقول(سيبويه، في الكتاب، (1408هـ-1988م)، ج1، ص363، وشرح الرضي على الكافية، ج2، ص336.) منع البصريون عطف الاسم الظاهر على الضمير المخفوض من غير إعادة الخافض، واحتجوا بحجج عقلية هي:

1. يقول (كتاب سيبويه، ج2، ص381) أن المضمر المجرور بمنزلة الحرف، لأنه لا ينفصل عما اتصل به، كما أن التنوين لا ينفصل، وذلك أن الهاء والكاف في نحو: به وبك، لا تنفصل، فصار كالتنوين، وذكر ابن مالك في شرح عمدة الحافظ، ج2، ص666، قياسهم ضمير الجر بالتنوين في عدم جواز العطف ضعيف؛ لأن التنوين لا يؤكد ولا يبدل منه، وضمير الجر يؤكد ويبدل منه، والعطف أولى بالجواز، لأنه تابع بواسطة تقوم مقام إعادة العامل.
2. (الحجة في علل القراءات السبع، أبو علي الفارسي، (1403هـ)،ج3، ص122.) إنهم يحذفون الياء من المنادى المضاف إلى ياء المتكلم اكتفاء بالكسرة في الاختيار، كحذفهم التنوين من هذا الوجه فلا يجوز عطف المظهر عليه، لأن من شرط العطف حصول المشابهة بين المعطوف والمعطوف عليه، فإذا لم تحصل المشابهة لم يجز العطف.
3. (الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها، مكي بن أبي طالب، (1401هـ-1981م)، ج1، ص375.) إنهم لم يستحسنوا عطف المظهر على المضمر المرفوع، فلا يجوز أن يقال: اذهب وزيد، فإذا أرادوا قالوا: اذهب أنت وزيد، مع أن الضمير المرفوع قد ينفصل، فإذا لم يجز عطف المظهر على المضمر المرفوع مع أنه أقوى من المضمر المجرور بسبب أنه قد ينفصل، فالأولى أن لا يجوز عطف المظهر على المضمر المجرور، مع أنه لا ينفصل.
4. (شرح التسهيل، ج3، ص376.) أن المعطوف والمعطوف عليه متشاركان، وإنما يجوز عطف الأول على الثاني لو جاز عطف الثاني على الأول وهذا غير وارد، لأنه لا يقال: مررت بزيد وبك، فلذلك لا يجوز أن يقال: مررت بك وزيد، وهذه علة المازني.

رداً على هذا الرأي: "لو كان حلول كل واحد من المعطوف والمعطوف عليه شرطا في صحة العطف لم يجز نحو: "رب رجل وأخيه لقيت" ولا" هم كل شاة وسخلتها بدر" فكما لم يمتنع فيها العطف فإنه لا يمتنع في نحو: مررت بك وزيد.

قال ابن يعيش، في شرح المفصل، ج3، ص78، واعترضوا على شواهد الكوفيين، ووصفوا قراءة حمزة: (وَاتَّقُواْ اللّهَ الَّذِي تَسَاءلُونَ بِهِ وَالأَرْحَامَ إِنَّ اللّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيباً ﴿1﴾)النساء، (والأَرحامِ) بالضعف والشذوذ والقبح، وردوها لأن قارئها كوفي، وقال الرضي في (شرحه على الكافية– ج2، ص336.) معلقاً على هذه القراءة: "وأجيب بأن الباء مقدرة، والجر بها، وهو ضعيف، لأن حرف الجر لا يعمل مقدراً في الاختيار إلا في نحو: "اللهِ لأفعلنَّ" وأيضاً لو ظهر الجار فالعمل للأول، ولا يجوز أن تكون الواو للقسم، لأنه يكون إذن قَسم السؤال، لأن قبله: (وَاتَّقُواْ اللّهَ الَّذِي تَسَاءلُونَ بِهِ﴿1﴾) النساء، وقسم السؤال لا يكون إلا مع الباء. والظاهر أن حمزة جوز ذلك بناء على مذهب الكوفيين لأنه كوفي، ولا نسلم تواتر القراءات".

(السابق، ج2، 336.) أن البصريين إنما تركوا إعادة الخافض في الشعر اضطراراً.

مذهب الكوفيين:

يرى الكوفيون في (معاني القرآن للفراء، ج1، ص290، وشرح عمدة الحافظ، ج2، 665.)، جواز عطف الاسم الظاهر على المضمر المخفوض، نحو: مررت بك وزيد، واحتجوا بالسماع. ومن شواهدهم: قوله تعالى: (وَاتَّقُواْ اللّهَ الَّذِي تَسَاءلُونَ بِهِ وَالأَرْحَامَ ﴿1﴾) النساء، بقراءة الجر (السبعة في القراءات، ابن مجاهد، ص226)"والأرحام" بالعطف على الهاء في "به."

وقوله تعالى: (وَيَسْتَفْتُونَكَ فِي النِّسَاء قُلِ اللّهُ يُفْتِيكُمْ فِيهِنَّ وَمَا يُتْلَى عَلَيْكُمْ ﴿127﴾)، النساء، فـ"ما" في موضع جر، لأنه معطوف على الضمير المخفوض في "فيهن"، وقوله تعالى: (لَّكِنِ الرَّاسِخُونَ فِي الْعِلْمِ مِنْهُمْ وَالْمُؤْمِنُونَ يُؤْمِنُونَ بِمَا أُنزِلَ إِلَيكَ وَمَا أُنزِلَ مِن قَبْلِكَ وَالْمُقِيمِينَ الصَّلاَةَ ﴿162﴾) النساء، فـ"المقيمين" معطوف على الكاف في"إليك" وتقديره: بما أنزل إليك وإلى المقيمين الصلاة من أمتك، ويجوز أن يكون معطوفاً على الكاف في "قبلك" أي: من قبلك وقبل المقيمين، وقوله تعالى: (يَسْأَلُونَكَ عَنِ الشَّهْرِ الْحَرَامِ قِتَالٍ فِيهِ قُلْ قِتَالٌ فِيهِ كَبِيرٌ وَصَدٌّ عَن سَبِيلِ اللّهِ وَكُفْرٌ بِهِ وَالْمَسْجِدِ الْحَرَامِ﴿217﴾) البقرة، فـ" المسجد الحرام" معطوف على الهاء من "به"، ومن الشواهد الشعرية قول العباس بن مرداس(شرح ديوان الحماسة للمرزوقي، ص158، والخزانة، ج3، ص438):

أَكُرُّ عَلى الكَتِيْبَةِ لا أُبالِي أَفِيْها كانَ حَتْفِي أَمْ سِوَاها

حيث عطف "سواها" على الضمير المجرور في "فيها"، وقول الشاعر(قائله مجهول، وهو من شواهد معاني الفراء، ج2، ص86، والإنصاف، ج2، ص446):

هَلَّا سَأَلْتَ بِذِي الجَماجِمِ عَنْهُمُ وَأَبِي نُعَيْمٍ ذِي اللِّواءِ المُحْرِقِ

فـ"أبي نعيم" مجرور بالعطف على الضمير المجرور في "عنهم"، وقول مسكين الدارمي في (ديوانه، ص53):

نُعَلِّقُ فِي مِثْلِ السَّوَارِي سُيُوفَنَا ومَا بَيْنَها والكَبِ غُوطٌ نَفانِفُ[1]

فـ" الكب" مجرور بالعطف على الضمير في بينها.

يرى الباحثان، الراجح مذهب الكوفيين لاعتماده على السماع، فالشواهد التي اعتمدوها كثيرة، وفصيحة، وقد خرجت عن حدود الندرة والقلة، إلى الكثرة في الاختيار والسعة، ووردت في كلام الله عز وجل، وهو أفصح الكلام على الإطلاق.

([1]) وروايته "تنائف" بدل "نفانف"، وهو من شواهد معاني الفراء، ج1، ص253، وروايته "تُعلَّق"، والغوط: المطمئن من الأرض، لسان العرب(غ و ط)، والنفانف: جمع نفنف، وهو الهواء بين شيئين، وكل شيء بينه وبين الأرض مهوى. اللسان)ن ف ن ف)

المسألة الثالثة: المسألة الزنبورية:

يقول صاحب (الأمالي النحوية، ابن الحاجب، (1405هـ-1985م)، ج4، ص142) أصل هذه المسألة مناظرة وقعت بين سيبويه شيخ نحاة البصرة، والكسائي شيخ نحاة الكوفة، حيث أجاز الكسائي أن يقال: "كنتُ أظُنُّ أَنَّ العَقْرَبَ أَشَدُّ لَسْعَةً مِن الزَّنْبُورِ فإذا هُوَ إيَّاهَا"

أما سيبويه فأوجب أن يقال:" فإذا هُوَ هي".

مذهب البصريين:

يقول صاحب (المرجع السابق، ج4، ص142) منع البصريون أن يقال في مثل هذه المسألة "فإذا هو إياها" بالنصب، وأوجب سيبويه أن يقال: "فإذا هو هي" بالرفع. وتوجيه هذا القول عنده أن "إذا" للمفاجأة، ولا يقع بعدها إلا الجملة الابتدائية، فوجب أن يرتفع الاسمان بعدها، لأنهما مبتدأ وخبر، كقولك: خرجت فإذا زيد قائم.

مذهب الكوفيين:

أجاز الكوفيون النصب في هذه المسألة ونحو: "كنتُ أظُنُّ أَنَّ العَقْرَبَ أَشَدُّ لَسْعَةً مِن الزَّنْبُورِ فإذا هُوَ إيَّاهَا" "، و"خَرَجتُ فإذا عبدُ اللهِ القائمَ"، بنصب في "إياها" و"القائم"، وكما احتجوا بالسماع في هذه الرواية احتجوا بالقياس، فقالوا عن هذا الخبر:

أولاً: (مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، جمال الدين ابن هشام الأنصاري، (1985م)، ج1، ص106)أن "إذا" إذا كانت للمفاجأة كانت ظرف مكان، وتعمل في الخبر عمل "وجدت" لأنها بمنزلة وجدت، أي تنصب المفعول، وهو مع ذلك ظرف مخبر به عن الاسم بعده.

ثانياً: أن "هو" في قولهم "فإذا هو إياها" عماد، ونصبت "إذا" لأنها بمعنى وجدت.

ثالثاً: أن ضمير النصب استعير في مكان ضمير الرفع، ويشهد لهذا قراءة الحسن البصري: (إِيَّاكَ نَعْبُدُ وإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ﴿5﴾) الفاتحة، (إعراب القراءات الشواذ،ج1، ص44، وإتحاف فضلاء البشر، ج1، ص163.) (إِيَّاكَ تُعْبَدُ)، (مغني اللبيب، ج1، ص107.) ببناء الفعل للمفعول.

رابعاً: أنه مفعول به والأصل: فإذا هو يساويها، ثم حذف الفعل فانفصل الضمير، ونظيره قراءة علي بن أبي طالب رضي الله عنه: (قَالُواْ لَئِنْ أَكَلَهُ الذِّئْبُ وَنَحْنُ عُصْبَةٌ إِنَّا إِذاً لَّخَاسِرُونَ﴿14﴾) يوسف، (الكشاف، الزمخشري، (147هـ)، ج2، ص421) بالنصب، أي: نوجد عصبة، (مغني اللبيب،ج1، ص106) أو نُرَى عصبةً.

خامساً: (السابق، ج1، ص103) أنه مفعول مطلق، والأصل: فإذا هو يلسع لسعتها، ثم حذف الفعل كما تقول:" ما زيدٌ إلا شُرْبَ الإبل" ثم حذف المضاف.

سادساً: أنه منصوب على الحال من الضمير في الخبر المحذوف، والأصل: فإذا هو ثابت مثلها، ثم حذف المضاف وهو "مثل"، فانفصل الضمير وانتصب في اللفظ على الحال على سبيل النيابة كما قالوا: " قَضِيَّةٌ ولا أبا حسنٍ لهَا"[1]، (الأمالي

([1]) أبو حسن: هو علي بن أبي طالب رضي الله عنه، وهذا القول في المقتضب، ج4، ص363.

النحوية، ج4، ص142) على إضمار مثل، فحذف مثل وأقيم المضاف إليه مقامه فأعرب بإعراب المضاف المحذوف وهو النصب.

الراجح في هذه المسألة هو مذهب سيبويه، وهو القول بالرفع، ويؤيد رأيه كثرة الاستعمال واستفاضة السماع. (مغني اللبيب– مرجع سابق، ج1، ص106) أما ما رواه الكسائي ومن تبعه عن العرب، فشاذ وخارج عن القياس، واستعمال الفصحاء، ويقول الأنباري في (الإنصاف في مسائل الخلاف– مرجع سابق، ج2، ص704): "أما ما رووه عن العرب من قولهم: فإذا هو إياها فمن الشاذ الذي لا يعبأ به، كالجزم بلن، والنصب بلم، وما أشبه ذلك من الشواذ التي تخرج عن القياس".

الخاتمة: النتائج والتوصيات:

أولاً: النتائج:

من خلال ما سبق توصلت الدراسة للنتائج التالية:

1/ طبيعة الخلاف النحوي ناتج من اختلاف النحاة في مقاييسهم في تحديد القبائل الفصيحة وغير الفصيحة، وفي المسموع من كلام العرب، والمنهج الذي سلكوه.

2/ تتمثل أهم أسباب الخلاف النحوي في الآتي:

- ✓ البيئة اللغوية التي تمتاز باختلاف اللهجات وطبيعة العبارة العربية المرنة الواسعة الاستخدام.
- ✓ المؤثرات السياسية والمذهبية وتعصب النحاة كلُ للبلد الذي نشأ فيها، جعل كل مدرسة نحوية تأخذ منهجاً خاصاً بها يختلف عن المدرسة الأخرى.
- ✓ ازدهار الحركة الثقافية والعلمية وتأثر النحاة بالفلسفة والمنطق وغيرها من العلوم.
- ✓ الدوافع الشخصية التي دعمتها طبيعة علم النحو والتنافس بين العلماء؛ ما بين التمكين من العلم، أو الغلبة والانتصار على منافسيهم أو كسب ثقة الحكام.

ثانياً: التوصيات:

يوصي الباحث طلاب العلم الذين يريدون أن يخوضوا في علم النحو أن يتعرفوا بالمسائل الخلافية بين النحاة وآرائهم فيها، دراسة كتب الخلاف النحوي.

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم.

1. ابن الحاجب، **الأمالي النحوية**، تحقيق: هادي حسن حمودي، عالم الكتب، مكتبة النهضة العربية، ط1(1405هـ– 1985م).
2. ابن السكيت، **إصلاح المنطق**، تحقيق: أحمد محمد شاكر، وعبد السلام هارون، دار المعارف، القاهرة، ط4.
3. ابن كثير، **البداية والنهاية**، تحقيق: علي شيري، الناشر: دار إحياء التراث العربي، ط1، (1408هـ . 1988م).
4. ابن مالك، **شرح التسهيل**، تحقيق: د. عبد الرحمن السيد، ومحمد بدوي، هجر للطباعة والنشر، ط1(1410هـ–199م).
5. ابن مجاهد، **السبعة في القراءات**، تحقيق: شوقي ضيف، الناشر: دار المعارف الطبعة الثانية.

6. أبو البركات الأنباري، **الإنصاف في مسائل الخلاف**، تحقيق: محمد محيى الدين عبد الحميد، دار الفكر.
7. أبو حيان الأندلسي، **ارتشاف الضرب من لسان العرب**، تحقيق: د. مصطفى النماس، مطبعة المدني، توزيع مكتبة الخانجي– القاهرة، ط1(1409هـ–1989م).
8. جمال الدين ابن هشام الأنصاري، **مغني اللبيب عن كتب الأعاريب**، تحقيق: مازن المبارك، ومحمد علي حمد الله، دار الفكر– دمشق(1985م).
9. الحلواني، محمد خير، **الخلاف النحوي**، الناشر: دار القلم العربي– حلب، (١٩٧٤م).
10. خضر موسى محمد، **النحو و النحاة**، عالم الكتب بيروت، ط1،2003م).
11. الرضي، محمد بن الحسن الاستراباذي، **شرح الرضي على كافية بن الحاجب**، تحقيق: عبد العال سالم مكرم، الناشر: عالم الكتب–القاهرة، ط1(1421هـ)، ج2، ص336.
12. السخاوي، أبو الحسن علي بن محمد، علم الدين، **سفر السعادة وسفير الإفادة**، تحقيق: محمد أحمد الدالي، الناشر: دار صادر، (1414هـ– 1995م).
13. سعيد الأفغاني، **في أصول النحو**، المكتب الإسلامي، (1407هـ . 1987م).
14. سيبويه، **الكتاب**، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي بالقاهرة، الطبعة الثالثة، (1408هـ–1988م).
15. السيد رزق الطويل، **الخلاف بين النحويين**، المكتبة الفيصلية، مكة المكرمة، ص26.
16. السيوطي، عبد الرحمن، **بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة**، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، بيروت– لبنان.
17. الطنطاوي، محمد الطنطاوي، **نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة**، دار المعارف– القاهرة، ط2.
18. عبدوه الراجحي، **دروس في المذاهب النحوية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د ط، (2008م).
19. علي أبو المكارم، **مدخل إلى تاريخ النحو العربي**، القاهرة: دار غريب، (2008م).
20. محمود بن عمرو، الزمخشري، **الكشاف**، الناشر: دار الكتاب العربي– بيروت، ط3(147هـ).
21. مسكين الدارمي، **ديوانه**، تحقيق: خليل إبراهيم العطية، وعبد الله الجبوري، الناشر: بغداد، (1389هـ).
22. مكي بن أبي طالب، **الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها**، تحقيق: محيي الدين رمضان، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2(1401هـ–1981م).
23. مهدي المخزومي، **مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو**، مطبعة البابي الحلبي بمصر، ط2.
24. ناصر النعيمي، **كتب مسائل الخلاف النحوية (دراسة تحليلية نقدية موازنة)**، إشراف أ.د. فوزي الشايب، رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، الأردن، ٢٠٠٣م.
25. ياقوت الحموي، **معجم الأدباء**، دار الكتب العلمية، بيروت،(1413هـ، 1993م).

الدور المُعدِّل والوسيط لعمليات إدارة المعرفة وإدارة التنوع في العلاقة بين مؤشرات قياس الأداء والرقابة الإستراتيجية في وزارة التربية والتوجيه بالولاية الشمالية

د. ياسر محمد سعيد عبد المجيد محمد سعيد

باحث في مرحلة الدكتوراه بمعهد الدراسات الإستراتيجية بجامعة دنقلا بالولاية الشمالية

السودان– الولاية الشمالية– دنقلا

+249123888640

Yasirms74@gmail.com

د. محمود عبد المعطي هاشم عبد الحميد

مهندس كهرباء بالدرجة الثالثة بوزارة البنى التحتية والتنمية العمرانية بالولاية الشمالية

السودان– الولاية الشمالية– دنقلا– وزارة البنى التحتية والتنمية العمرانية – إدارة التدريب

+249912848202

mahmoudmag81@gmail.com

المستخلص

هدفت الدراسة إلى بيان الدور المُعدِّل والوسيط لعمليات إدارة المعرفة وإدارة التنوع في العلاقة بين مؤشرات قياس الأداء والرقابة الإستراتيجية في وزارة التربية والتوجيه بالولاية الشمالية، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت عينة الدراسة في المعلمين من جميع الدرجات الوظيفية بعدد (334) مفردة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها: وجود أثر ذو دلالة إحصائية لعمليات إدارة المعرفة في تعديل وتحسين أثر مؤشرات قياس الأداء بأبعادها: (القدرة الاستيعابية، الطلاب، المعلم) في الرقابة الإستراتيجية بتغير في معامل التحديد قدره (0.062)، كما أفادت أيضاً أن إدارة التنوع تتوسط بشكل كلي العلاقة بين مؤشرات قياس الأداء والرقابة الإستراتيجية بتأثير غير مباشر (0.362)، وأوصت الدراسة بأن تهتم وزارة التربية والتوجيه بالولاية الشمالية بوضع مؤشرات قياس الأداء وتطبقها بمهنية لما لها من أهمية في تحقيق الرقابة الإستراتيجية، وضرورة قيام الوزارة بوضع الخطط والإجراءات المناسبة التي من شأنها التغلب على المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة التنوع بشكل صحيح.

الكلمات المفتاحية: مؤشرات قياس الأداء؛ عمليات إدارة المعرفة؛ إدارة التنوع؛ الرقابة الإستراتيجية؛ وزارة التربية والتوجيه بالولاية الشمالية (الوزارة).

The Moderating-Mediating Role of Knowledge Management Processes & Diversity Management in the Relationship between Key Performance Indicators and Strategic Control at Ministry of Education and Guidance in Northern State

Abstract: The study aimed to investigate The Moderating-Mediating Role of Knowledge Management Processes & Diversity Management in the Relationship Between Key Performance Indicators and Strategic Control at Ministry of Education and Guidance in Northern State. The study followed the descriptive analytical method. The study sample consist of (334) Teachers from all job degrees. The study found a set of results, the most important of which are: the existence of a statistically significant impact of Knowledge Management Processes in modifying and improving the impact of Key Performance Indicators in its dimensions: (Absorptive Capacity, Students, & Teacher) on Strategic Control with a change in the determination coefficient of (0.062). They also show that Diversity Management fully mediates the relationship between Key Performance Indicators and Strategic Control with an indirect effect of (0.362). The study recommended the need for the ministry to care

about & develop Key Performance Indicators and implementing it professionally because of its importance in achieving Strategic Control, and the need for the ministry to develop appropriate plans and procedures that will overcome the obstacles that face implementing Diversity Management properly.

Key words: Key Performance Indicators; Knowledge Management Processes; Diversity Management; Strategic Control; Ministry of Education and Guidance in Northern State (the ministry).

أولاً: الإطار العام للدراسة.

1/ المقدمة:

بحسب المجلس الأعلى للتخطيط الإستراتيجي – ولاية الخرطوم (2015: 26) إن نجاح المؤسسات الحكومية، وغير الحكومية يرتكز بشكل أساس على قدرتها في تطبيق أنظمة قياس تتميز بالقدرة على تحديد كفاءة الأداء للعمليات والتشغيل للموارد المتاحة للوصول إلى تحقيق المخرجات والنتائج والآثار التي استهدفتها الخطة الإستراتيجية.

تذكر الزهراني (2021: 223) تعمل عمليات إدارة المعرفة بشكل تتابعي، وتتكامل فيما بينها، إذ تعتمد كل عملية على الأخرى، وتتكامل معها، وتتمثل هذه العمليات في: توليد، وتشارك، ونقل، وتوزيع، وتطبيق المعرفة.

بحسب بشارة وحسين (2021: 111) يشكل تنوع الموارد البشرية إحدى التحديات التي يتوجب إدارتها بطريقة استثنائية لكونها تتعامل مع أثمن موارد المنظمة، وتؤثر على أدائها بطرائق متعددة من حيث التناسق، والعمل الفرقي، والاتصالات، وتبادل المعلومات، لذا فإن النجاح في إدارتها يسهم في تحقيق العديد من المنافع، يتقدمها تعزيز سمعتها في المجتمع الذي تقدم فيه منتجاتها.

أبان عثمان (2023: 66)، وعبد اللطيف وتركمان (2005: 150)، ومحمد (1990: 214) أن الرقابة الإستراتيجية هي نظام للتأكد من تحقيق المنظمة لأهدافها الإستراتيجية، وذلك في وضع مستويات للأداء المستهدف ثم أساليب لقياس الأداء الفعلي، ومقارنته مع المعايير الموضوعة للتعرف على مدى تحقيق أهداف الأداء الإستراتيجي.

أورد عبد الوهاب (2022: 8) تُعد وزارة التربية والتوجيه بالشمالية من الوزارات التي تهتم بتطوير وتحسين مخرجاتها، ويشكل التخطيط الإستراتيجي محوراً مهماً ترتكز عليه مختلف نشاطاتها، وفي ظل تشعب أعمالها، وتعقدها أصبحت الحاجة

ملحة لإحداث التطوير الملائم بالشكل الذي يضمن لها تحقيق الرقابة الإستراتيجية، وهذه مهمة لا تتحقق إلا في ظل تطبيق مؤشرات قياس الأداء، وعمليات إدارة المعرفة والتنوع بشكل أوسع.

2/ مشكلة الدراسة:

بحسب كساب (2021)، والمرضي (2021)، وعلي (2016)، وإدريس (2016)، تُعد مؤشرات قياس الأداء، وعمليات إدارة المعرفة، وإدارة التنوع، والرقابة الإستراتيجية جوانب مهمة من المنظور الإداري، والتربوي التي تستدعي مزيد من التقصي والبحث، فالدراسات في البيئة العربية بصفة عامة، والبيئة السودانية بصفة خاصة –في حدود علم الباحثين– لم تعط اهتماماً كافياً لدراسة أثر مؤشرات قياس الأداء في الرقابة الإستراتيجية، والدور المُعدِّل لعمليات إدارة المعرفة، والدور الوسيط لإدارة تنوع الموارد البشرية في وزارات التربية والتوجيه السودانية.

تُعد وزارة التربية والتوجيه بالشمالية من الوزارات التي لها تجربتها في تطبيق النظم الإدارية والتربوية الحديثة، ولعل المشكلة تتمثل في أن الرقابة الإستراتيجية تعاني من خلل أدى إلى تدني مستوى الأداء، ولعل ذلك يرجع إلى وجود ضعف في تطبيق مؤشرات قياس الأداء، وعمليات إدارة المعرفة، وإدارة التنوع بأسس علمية بالوزارة.

مما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما الدور المُعدِّل والوسيط لعمليات إدارة المعرفة وإدارة التنوع في العلاقة بين مؤشرات قياس الأداء والرقابة الإستراتيجية في الوزارة؟ ويتفرع إلى السؤالين الرئيسيين التاليين:

1. ما مستوى الأهمية النسبية لتطبيق عمليات إدارة المعرفة وإدارة التنوع في الوزارة؟
2. ما مستوى الأهمية النسبية لمؤشرات قياس الأداء والرقابة الإستراتيجية في الوزارة؟

3/ فرضيات الدراسة:

وفقاً لما انتهت إليه كساب (2021) تعتبر مؤشرات قياس الأداء من أهم الأدوات التي يجب أن تستعين بها إدارات المنظمات للقياس الموضوعي لمدى نجاحها في إنجاز مهامها، وما توصلت إليه المرضي (2021) أن إدارة المعرفة تُعِّدل

العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة والميزة التنافسية، وما أكدته على (2016) أن إدارة التنوع تتوسط في العلاقة بين الأداء الإستراتيجي للمنظمة والمزايا التنافسية للموارد البشرية، وعليه؛ يمكن صياغة فرضيتا الدراسة، كما يلي:

1. لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) لعمليات إدارة المعرفة في تعديل وتحسين أثر مؤشرات قياس الأداء بأبعادها في الرقابة الإستراتيجية في الوزارة.
2. لا تتوسط إدارة التنوع في العلاقة بين مؤشرات قياس الأداء والرقابة الإستراتيجية في الوزارة.

4/ أهداف الدراسة:

تستهدف هذه الدراسة بشكل رئيس رصد العلاقة غير المباشرة بين مؤشرات قياس الأداء، والرقابة الإستراتيجية من خلال عمليات إدارة المعرفة، وإدارة التنوع بوصفهما متغيرين مُعدِّل، ووسيط على التوالي، وذلك لعينة من المعلمين في وزارة التربية والتوجيه بالولاية الشمالية، وينبثق من الهدف الرئيسي الأهداف الفرعية التالية:

1. التعرف بمستوى الأهمية النسبية لتطبيق عمليات إدارة المعرفة وإدارة التنوع في الوزارة.
2. التعرف بمستوى الأهمية النسبية لمؤشرات قياس الأداء والرقابة الإستراتيجية في الوزارة.

5/ أهمية الدراسة: تستمد هذه الدراسة أهميتها من جانبين:

1. الأهمية العلمية: تساهم الدراسة في سد فجوة بحثية لم تتطرق لها الدراسات السابقة على حد علم الباحثين وذلك من خلال التعرض للعلاقة بين مؤشرات قياس الأداء والرقابة الإستراتيجية في ظل تعديل عمليات إدارة المعرفة وتوسيط إدارة التنوع التي ندر تناولها في البحوث التربوية، وهي قضية لم تتعرض لها الدراسات السابقة بكامل أبعادها كما تعرضت له هذه الدراسة، فضلاً عن أن الدراسة تسهم من الناحية العلمية في توفير مرجعية علمية حول علاقات المتغيرات لتسهم في دعم المكتبة المرئية، ويعين الباحثين على تطوير المعرفة في هذا المجال.

2. الأهمية العملية: تتمثل الأهمية العملية لهذه الدراسة في أنها توفر بيانات، ومعلومات لمتخذي القرار في الوزارة تعينهم على ترشيد قراراتهم، فضلاً عن أن الدراسة تسلط الضوء على أهمية مؤشرات قياس الأداء في حل مشاكل الرقابة الإستراتيجية، وتعزز أهمية إدارة التنوع للموارد البشرية، وعمليات إدارة المعرفة في الوزارة بشكل أفضل.

6/ مصطلحات الدراسة:

أ/ المتغير المستقل: مؤشرات قياس الأداء:

يعرف المجلس الأعلى للتخطيط الإستراتيجي – ولاية الخرطوم (2015: 26) مؤشر قياس الأداء بأنه أداة أو أسلوب لقياس شيء ما معين بطريقة معينة تعكس هذا الشيء المقاس أو تمثله.

ب/ المتغير المُعدِّل: عمليات إدارة المعرفة:

تعرف العلي (2013: 11) عمليات إدارة المعرفة بالعمليات النظامية التكاملية لتنسيق نشاطات المنظمة في ضوء توليد المعرفة، والتشارك فيها، ونقلها، وتوزيعها، وتطبيقها من قبل الأفراد، والجماعات الساعية لتحقيق الأهداف التنظيمية.

ج/ المتغير الوسيط: إدارة التنوع:

يعرف Pitts & Wise (2010: 45) إدارة تنوع الموارد البشرية من وجهة نظر إستراتيجية بأنها: إحدى الإستراتيجيات التي تعتمدها المنظمة لاستثمار تنوع مواردها البشرية، والتعامل معها كنقطة قوة لتحسين مستويات الأداء الخاصة بها.

د/ المتغير التابع: الرقابة الإستراتيجية:

بحسب إدريس (2016: 38)، وجونز (2001: 628) تعني الرقابة الإستراتيجية عمليات السيطرة التنظيمية المستمرة على إستراتيجيات المؤسسة بصورة كفؤة وفعالة، وبما تضمن تحقيق رسالة المؤسسة، والأهداف الإستراتيجية لها دون هدر في الموارد والقدرات المادية، والمالية، والمعرفية، والتكنولوجية، والوقت.

7/ حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في حدود زمنية خلال الفترة من 1994 – 2022، وحدود مكانية في وزارة التربية والتوجيه بالولاية الشمالية، وحدود بشرية متمثلة في المعلمين بالمراحل التعليمية المختلفة في الوزارة، وحدود موضوعية متمثلة في متغيرات الدراسة (مؤشرات قياس الأداء، عمليات إدارة المعرفة، إدارة التنوع، والرقابة الإستراتيجية).

ثانياً/ الإطار النظري والدراسات السابقة:

1/ الإطار النظري:

أ/ المتغير المستقل (مؤشرات قياس الأداء):

بحسب كساب (2021) المؤشر متغير كمي أو كيفي يوفر وسيلة بسيطة وواضحة، وموثوق بها لقياس إنجاز معين أو ليعكس متغيرات متعلقة بتدخل إنمائي أو يساعد على تقييم أداء البرامج والتدخلات المختلفة، وبحسب Abdullah, et al (2006) أجمع العلماء والمختصون في مجال القياس على أن فلسفة القياس باستخدام مؤشرات القياس تبنى على أن القياس من أجل تحقيق الفهم، والفهم يقود للتحكم، والتحكم يؤدي إلى التطور والتحسين، وبحسب المجلس الأعلى للتخطيط الإستراتيجي – ولاية الخرطوم (2015: 33–34) تتكون مصفوفة مؤشرات القياس من عدة عناصر تشمل:

(1) الهدف الإستراتيجي ويمثل الهدف الذي سوف يستخدم المؤشر لقياس التقدم المحرز فيه.

(2) الهدف الفرعي ويمثل الهدف المشتق من الهدف الإستراتيجي ويمثل الهدف التنفيذي والتشغيلي بالنسبة للمنظمة.

(3) مؤشر القياس ويظهر في المصفوفة باعتباره المؤشر الرئيسي الذي تم انتخابه لإجراء القياس.

(4) وصف المؤشر ويتضمن شرح النتائج التي سيتم الحصول عليها عند إجراء القياس باستخدام المؤشر.

(5) طريقة حساب المؤشر وتعني الصياغة الرياضية أو النسبة المئوية أو الأعداد وذلك حسب التمييز المستخدم مع المؤشر وتوصل طريقة الحساب إلى الحصول على وصف كمي لما تم إنجازه من التقدم نحو الهدف.

(6) دورية المؤشر وهي الفترة الزمنية التي سيتم فيها القياس هل هو قياس سنوي أم نصف سنوي.

(7) الجهة المنتجة للمؤشر ويعنى بها الجهة التي ستستخدم المؤشر أي الجهة التي تسميها نتائج القياس.

(8) الهدف الكمي المخطط ويعني ما تهدف الخطة الوصول إليه أن يكون لدى الخطة مؤشراً عالمياً ومحلياً مرجعي تستند إليه لكي يحسب الانحراف بين المنجز فعلياً والهدف المخطط.

ب/ الدور المُعدِّل والوسيط:

تبين خان (2015: 374) أن استخدام المتغير المُعدِّل/ الوسيط له أهمية كبيرة في تطوير، واختبار النظريات الفردية، والتنظيمية المعقدة على نحو أفضل؛ فلم تقتصر دراسات الباحثين في العلوم الإنسانية على الآثار الرئيسية للمتغيرات التفسيرية على المتغيرات التابعة، وإنما ركزوا أيضاً على دور المتغيرات المُعدِّلة/ الوسيطة في النماذج المدروسة لفهم آليات التأثير بين المتغيرات بشكل أفضل، ويعرف عبد الحميد وكفافي (1992: 44) المتغير المُعدِّل بأنه المتغير الذي لا يتصل بالمتغير المقاس أو المتغير المحك، ولكنه لا يزال فاعلاً في معادلة الانحدار بسبب علاقاته المهمة بالمتغيرات المنبئة الأخرى، وبحسب Cole & Turner (1993: 275) يقصد بالمتغير المُعدِّل المتغير الذي يظهر أثره عندما تتنوع قوة أو وجهة العلاقة بين متغيرين كوظيفة لتواجده، فالمتغير المُعدِّل ليس بحاجة إلى التأثير على المتغير الناتج، ولكنه بالأحرى يمثل مجموعة من الظروف تخفف أو تُعدِّل من العلاقة بين متغيرين أو أكثر، ويعرف سليمان ونور الدائم (2021: 64) الدور الوسيط بأنه أحد العمليات التي تتم بين شيئين، وذلك من أجل التوصل إلى إضافة ميزة مناسبة للعملية التجارية أو غير التجارية، ويلعب الدور الوسيط دوراً جوهرياً يتمثل في توفيره البيئة الملائمة في وصل أو تكملة ما قد ينقص في أحد طرفي الوساطة، ويُعد الدور الوسيط أحد أبرز الأساليب الفعالة التي يعتمد عليها في الحصول على حلول مناسبة ترضي جميع الأطراف في بيئة الأعمال الداخلية، والخارجية للمنظمات.

ج/ المتغير الوسيط (إدارة التنوع):

يعرف D'Netto, et al (2014: 1241) إدارة التنوع بأنها إحدى المناهج التي تعتمدها المنظمة للقضاء على التحيز، والميول الشخصية في التعامل مع عامليها لتحقيق الشفافية والعدالة ويعرف بشارة وحسين (2021: 114) إدارة تنوع الموارد البشرية بأنها الإستراتيجية التي تعتمدها المنظمة لإدارة الصراعات والتضاربات التي تحدث بين مواردها البشرية بسبب

التنوع في خصائصهم الشخصية، والاجتماعية، والمهنية بصورة استباقية أو تفاعلية أو إلزامية من أجل استثمار طاقاتهم في تحقيق أهدافها، والتميز في مجال أعمالها، وفيما يخص أهمية إدارة تنوع الموارد البشرية فهي تمارس دورها في تعزيز العديد من السلوكيات الإيجابية للموارد البشرية تجاه منظماتهم مثل سلوكيات المواطنة، والانتماء، والالتزام، والولاء، والتي تساهم في زيادة ارتباط واندماج العاملين، وتقليل معدل دوران العمل، والغياب أو التأخر عنه Noor et al (2013: 302)، وعليه فهي أحد المحركات الأساسية لتحقيق التفوق في الأداء، والتميز فيه؛ الأمر الذي يمكن المنظمة من استثمار مواردها البشرية بدون حدوث أي تضارب أو تعارض بالمصالح، ومن ثم استدامة أدائها المتفوق لأطول مدة ممكنة، ويورد Lu, et al (2015: 868) أن التنوع الذي يتعين على إدارة الموارد البشرية التركيز على إدارته يتضمن: التنوع في الفئات العمرية، والتنوع في المؤهلات العلمية والمهنية، والتنوع في الخبرات والمهارات، والتنوع في الثقافات والجنسيات، والتنوع في طبيعة المديرين الذين يشرفون على إدارة العاملين.

د/ المتغير المُعدِّل (عمليات إدارة المعرفة):

بحسب Diab, et al (2023: 5) اهتم الباحثون بأبعاد إدارة المعرفة في الإدارة الحديثة، والتي تعتبر من الأساسيات، والضروريات في مواجهة المتغيرات، والتحديات المتسارعة التي تواجهها المنظمات، ونظراً للعديد من الحقائق التي تتميز بها إدارة المعرفة تم تحديد إدارة المعرفة بالأبعاد التالية: (توليد المعرفة، تشارك المعرفة، نقل وتوزيع المعرفة، وتطبيق المعرفة)، ويشير الشريف (2018) بأن الهدف والغاية من إدارة المعرفة هو توليد المعرفة من خلال عمليات الشراء والابتكار للاستحواذ، ولكن بأساليب، ومن مصادر مختلفة سواء كانت تلك المصادر داخلية أم خارجية، وبحسب العلي (2013: 12) تشير عملية تشارك المعرفة إلى نقل المعرفة الصحيحة إلى الأشخاص الذين يحتاجونها في الوقت المناسب من أجل القيام بمهامهم الجوهرية، وتقاس من خلال وجود أنظمة تكنولوجيا المعلومات لتسهيل عملية التشارك، وبيئة العمل المحفزة والمسهلة لتشارك المعرفة، وأظهر علي (2018) أن عملية توزيع المعرفة تعتمد على وجود آليات رسمية فعالة تتيح عملية التوزيع، وهذه الآليات تعتمد على التدريب من قبل الزملاء القدامى ذوي الخبرة أثناء العمل، كذلك فرق الخبرة، وحلقات المعرفة والتعلم إضافةً إلى

الندوات، والمؤتمرات، وورش العمل، والدروس، والتقارير، والمحاضرات، لذلك فإن الجمع بين تلك المهام يسهم في عملية التوزيع التي قد تؤدي إلى فعالية أكبر في نقل المعرفة، وأظهر حمودة (2018) أن عملية تطبيق المعرفة تسهم في تنمية، وتطوير المعرفة لدى العاملين في المنظمة من خلال ما تعلمه، وتدرب عليها العاملون على أرض الواقع داخل منظماتهم.

هـ/ الرقابة الإستراتيجية:

أبان عثمان (2023: 66)، ومحمد (1990: 214) أن الرقابة الإستراتيجية هي نظام للتأكد من تحقيق المنظمة لأهدافها الإستراتيجية، وذلك في وضع مستويات للأداء المستهدف ثم أساليب لقياس الأداء الفعلي، ومقارنته مع المعايير الموضوعة للتعرف على مدى تحقيق أهداف الأداء الإستراتيجي للمنظمة، ويضيف إدريس (2016: 46)، و Abdullah (2011)؛ تتطلب الرقابة الإستراتيجية الآتي:

(1) وجود نظام للمعلومات إذ تتوقف فعالية الرقابة الإستراتيجية على الوصول للمعلومات الصحيحة في الوقت المناسب.

(2) وجود نظام جيد للاتصالات، وبحسب Abdullah, et al (2006)، وعبد الرحمن (2005: 365) يتعين على الإدارة معرفة، وفهم، وتحليل جميع المتغيرات التي تحيط بالمنظمة المتمثلة في:

(أ) القيم الأساسية.

(ب) المخاطر التي يجب تجنبها.

(ج) نقاط عدم التأكد الإستراتيجية.

(د) متغيرات الأداء الرئيسية، وهذه المتغيرات الأربعة تمارس الرقابة الإستراتيجية بها، وتفيد في الأدوات التي يجب استخدامها في الرقابة الإستراتيجية بواسطة أربعة نظم مختلفة، تتمثل في:

(1) نظم المعتقدات والتي تستخدم لإلهام وتوجيه البحث عن فرص جديدة.

(2) نظم الحدود والتي تستخدم لوضع حدود للسلوك المتعلق بالبحث عن الفرص.

(3) نظم الرقابة التشخيصية والتي تستخدم لوضع ومتابعة ومكافأة تحقيق الأهداف المحدودة.

(4) ونظم الرقابة التفاعلية والتي تستخدم للحث على التعلم التنظيمي وطرح أفكار وإستراتيجيات جديدة.

2/ الدراسات السابقة:

لم يجد الباحثان دراسات تناولت العلاقة بين مؤشرات قياس الأداء، والرقابة الإستراتيجية في ظل تعديل عمليات إدارة المعرفة، وتوسيط إدارة التنوع بل وجدا عدة دراسات تناولت بعضها كل متغير منها؛ إما كمستقل أو تابع أو مُعدِّل أو وسيط من متغيرات أخرى، وفيما يلي يمكن استعراض بعض الدراسات التي اطلع عليها الباحثان:

أ/ الدراسات السابقة في البيئة العربية:

سلطت دراسة Diab, et al (2023) الضوء على إبراز دور عمليات إدارة المعرفة في تحسين عملية اتخاذ القرارات الإستراتيجية في جامعة الأزهر بغزة, وتوصلت إلى ارتفاع مستوى الأهمية النسبية لعمليات إدارة المعرفة، ووجود علاقة ارتباط قوية دالة إحصائياً بين عمليات إدارة المعرفة وتحسين عملية اتخاذ القرارات الإستراتيجية، وأوصت بتعزيز المستوى المرتفع لعمليات إدارة المعرفة في جامعة الأزهر.

استهدفت دراسة عثمان (2023) بيان دور الرقابة الإستراتيجية كأحد عناصر التخطيط الإستراتيجي في كفاءة أداء المنشآت السياحية بالولاية الشمالية، وتوصلت إلى ارتفاع مستوى الأهمية النسبية للرقابة الإستراتيجية، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرقابة الإستراتيجية وكفاءة أداء المنشآت السياحية، وأوصت بتطبيق الرقابة الإستراتيجية بأسس علمية في المنشآت السياحية.

هدفت دراسة المرضي (2021) إلى التعرف بالدور المُعدِّل لإدارة المعرفة في العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة والميزة التنافسية في شركة سوداتل للاتصالات المحدودة، وتوصلت إلى إثبات الدور المُعدِّل لإدارة المعرفة، وأوصت بضرورة توظيف إدارة المعرفة في عمليات الشركة.

اختبرت دراسة بشارة وحسين (2021) دور إدارة تنوع الموارد البشرية في تعزيز الوعي الإستراتيجي من خلال الدور الوسيط لتقليل الصراع المعرفي، وتوصلت إلى ارتفاع مستوى الأهمية النسبية لإدارة تنوع الموارد البشرية، ووجود أثر لإدارة التنوع في تقليل الصراع المعرفي، ووجود أثر لإدارة التنوع في تعزيز الوعي الإستراتيجي، وأوصت بتطبيق ممارسات إدارة تنوع الموارد البشرية في المنظمات.

انتهجت دراسة كساب (2021) توضيح أهمية مؤشرات قياس الأداء على مستوى الموظف، وعلى مستوى المنظمة ككل، وكذلك آلية تفعيلها، وتطبيقها من خلال نماذج عملية تطبيقية مثل (نموذج ميثاق الأداء للموظف)، وأوصت بضرورة وضع مؤشرات قياس الأداء وتطبيقها بأسلوب علمي في المنظمات.

استهدفت دراسة فضل المولى (2019) بيان أثر إدارة الجودة الشاملة في الرقابة الإدارية، وتوصلت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مبادئ إدارة الجودة الشاملة والرقابة الإدارية، وأوصت بوضع نظام رقابي محكم في المنظمات يقود إلى تحسين مستوى الربحية والحصة السوقية.

استهدفت دراسة إدريس (2016) الكشف عن أثر الرقابة الإستراتيجية على أداء العاملين، وتوصلت إلى ارتفاع مستوى الأهمية النسبية للرقابة الإستراتيجية، ووجود أثر للرقابة الإستراتيجية في تحسين أداء العاملين، وأوصت بحفز العاملين على رفع مستوى إنتاجيتهم من خلال التدريب والتطوير المستمر.

ركزت دراسة علي (2016) على تبيان أثر إدارة التنوع كمتغير وسيط في العلاقة بين الأداء الإستراتيجي للمنظمة والمزايا التنافسية للموارد البشرية، وأفادت أن إدارة التنوع تتوسط تلك العلاقة، وأوصت بضرورة تطبيق إدارة التنوع بأسس علمية في المنظمات.

ب/ الدراسات السابقة في البيئة الأجنبية:

سلطت دراسة Rahoo, et al (2022) الضوء على تأثير إدارة المعرفة على إبداع محترفي المكتبات في جامعات القطاع الخاص، وأظهرت النتائج أن لممارسات (خلق، تطبيق، مشاركة، تخزين) المعرفة تأثير كبير على إبداع العاملين، وأوصت بالاستفادة من تطبيقات إدارة المعرفة في عمليات وأنشطة المكتبات في الجامعات الخاصة.

سعت دراسة Ike, et al (2019) إلى دراسة التحديات المرتبطة بتنفيذ إدارة المعرفة والاحتفاظ بالطاقم الأكاديمي، وبينت النتائج وجود تحدي كبير في تنفيذ إدارة المعرفة والاحتفاظ بالطاقم التعليمي في الجامعات بنيجيريا، وأوصت بمواجهة التحديات المرتبطة بتنفيذ إدارة المعرفة والاحتفاظ بأعضاء هيئة التدريس بشكل سليم في الجامعات.

استهدفت دراسة Lu, et al (2015) التعرف بأثر إدارة التنوع في إدارة الموارد البشرية والأداء التنظيمي، وتوصلت إلى وجود تأثير لتنوع القوى العاملة في إدارة الموارد البشرية والأداء التنظيمي، وأوصت بضرورة الاستفادة من ممارسات إدارة التنوع في تحسين مستوى الأداء التنظيمي.

قدمت دراسة Abdullah (2011) دراسة مسحية على قياس الأداء في الحكومة المركزية الماليزية، وأشارت إلى أهمية مؤشرات قياس الأداء كأداة فاعلة في الرقابة الإستراتيجية على الأداء في الحكومة المركزية الماليزية، وأوصت بضرورة تطبيق مؤشرات قياس الأداء في الخطة الإستراتيجية.

ركزت دراسة Otike, et al (2011) على تبيان آثار إدارة التنوع في مكان العمل على الفاعلية التنظيمية في بنك كينيا التجاري، وتوصلت الدراسة إلى تأثير إدارة التنوع على الفاعلية التنظيمية، وأوصت بالاستفادة من انعكاسات إدارة التنوع في مكان العمل على الفاعلية التنظيمية للمنظمات.

سلطت دراسة Armstrong, et al (2010) الضوء على تأثير التنوع وإدارة المساواة على أداء المنشأة من خلال نظم العمل عالية الأداء، وتوصلت إلى تأثير التنوع وإدارة المساواة على أداء المنشأة من خلال نظم العمل عالية الأداء، وأوصت بضرورة الاستفادة من ممارسات إدارة الموارد البشرية الحديثة في تحسين مخرجات المنشآت.

قدم Window (2010) دراسة تتعلق بتقنيات الرقابة، وتوصلت إلى وجود أثر للرقابة الإدارية المتمثلة في المعايير وكيفية قياس الأداء الفعلي ومقارنته مع تلك الموضوعة لتصحيح الأخطاء والانحرافات، وأوصت بضرورة وضع نظام رقابي محكم يضبط مستويات الأداء في كافة عمليات وأنشطة المنظمات.

استهدفت دراسة Abdullah, et al (2006) تحديد طرائق قياس الأداء في الهيئات العامة التنفيذية وغير التنفيذية التابعة الحكومة المركزية البريطانية، وأشارت إلى أهمية مؤشرات قياس الأداء كأداة رقابية على الأداء، وأوصت بإيلاء دراسة مؤشرات قياس الأداء في المنظمات الأولوية لأهمية ذلك في الكشف عن مستوى الانحرافات في تنفيذ الإستراتيجية.

ج/ التعليق العام على الدراسات السابقة:

تتفق هذه الدراسة مع عدد من الدراسات السابقة في نقاط تتمثل فيما يأتي:

1. اتجاهها إلى الوقوف على العلاقة بين متغيرين، وهي في ذلك تشترك مع معظم الدراسات السابقة، ومنها على سبيل المثال: Diab, et al (2023), و Rahoo, et al (2022), وفضل المولى (2019)، و Otike, et al (2011).

2. اهتمامها بقياس الدور المُعدِّل و الوسيط لمتغير ما في العلاقة بين متغيرين، وهي في ذلك تشترك مع بعض الدراسات السابقة، ومنها مثلاً المرضي (2021)، وعلي (2016)، و Lu, et al (2015).

3. أخيراً، وكما سبق ذكره فإن هذه الدراسة تضيف إلى الدراسات السابقة عبر تناولها للعلاقة بين أربع متغيرات لم يتأت لأي من الدراسات السابقة العربية أو الأجنبية الجمع بينها ألا وهي: مؤشرات قياس الأداء، وعمليات إدارة المعرفة، وإدارة التنوع، والرقابة الإستراتيجية.

ثالثاً/ الدراسة التطبيقية:

1/ نبذة تعريفية عن وزارة التربية والتوجيه بالولاية الشمالية:

بحسب عوض الله (2023) تأسست هذه الوزارة تحت مسمى وزارة التربية عام 1994، وبعدها عدل إلى وزارة التربية والتعليم، وبتاريخ 2018/10/21 تم تغييره إلى المسمى الحالي وفق المرسوم الولائي رقم (11) لسنة 2018، والخاص بإنشاء الوزارات، وتحديد مهامها واختصاصاتها، ويتمثل التوجه الإستراتيجي للوزارة في الرؤية، والرسالة، والقيم الأخلاقية، حيث أن الرؤية هي الولاية الشمالية: الولاية المتعلمة، والرسالة هي تحقيق استدامة التعليم مع الحفاظ على الإرث الحضاري للولاية الشمالية، وأما القيم فهي؛ (العلم، الإيمان، الحرية، العدل، المسئولية، والشفافية، والأمانة، والابتكار، والتطور، والتميز).

2/ مؤشرات قياس الأداء، وعمليات إدارة المعرفة، وإدارة التنوع، والرقابة الإستراتيجية بالوزارة:

يذكر صديق (2023) تستخدم الوزارة مؤشرات الأداء (مؤشرات القدرة الاستيعابية، محور الطلاب، محور المعلم، محور التعليم الخاص، محور تكلفة التعليم، البيئة التعليمية، كفاءة العملية التعليمية، الأمية وسط السكان) من أجل الإصلاح والتطوير، بالإضافة لتطبيق مبدأ المساءلة، وضبط المدخلات والتأكد من مدى كفاءتها وفاعليتها، ويضيف توفيق (2023)،

وعكاشة (2023) لعمليات إدارة المعرفة وممارسات إدارة التنوع التي تطبقها القيادة الإدارية في الوزارة دور بارز في تطوير الأداء التنظيمي، وأداء الموارد البشرية من خلال مؤشرات القياس التي تطبقها على خطة الوزارة الإستراتيجية، ونظام الرقابة الإستراتيجية على الأداء الذي تطبقه، وسياسات التوظيف الفاعل التي تنتهجها، وإستراتيجية العمل الجماعي التي تطبقها، وتمكين المعلمين من أداء مهام وظائفهم، وتحفيز وتطوير أداء المعلمين من خلال المكافآت المجزية، والبرامج التدريبية المتنوعة، والشاملة لجميع أنشطة الوزارة المالية، والإدارية، والتقنية، والبشرية، والتربوية والتي تقود إلى رضا واندماج المعلمين، ويسهم أيضاً بشكل فعال في تحقيق إستراتيجية قطاع التربية والتعليم المنبثقة من خطة وإستراتيجية الوزارة الكلية (2023-2027).

3/ إجراءات الدراسة الميدانية:

أ/ منهج الدراسة:

تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي بجانبيه النظري والميداني، إذ استخدم الوصف، والتحليل المنطقي في الجانب النظري، والاستطلاع، والتحليل الإحصائي في الجانب الميداني.

ب/ مصادر جمع البيانات والمعلومات:

تعتمد الدراسة على المصادر الأولية، والمتمثلة في المبحوثين، والخبراء، وتستخدم الاستبانة، والمقابلة الشخصية كأدوات لجمع البيانات على التوالي، بالإضافة إلى المصادر الثانوية: الكتب، والبحوث العلمية، والدراسات، والتقارير، والمجلات والصحف، والندوات، والمؤتمرات ذات الصلة بموضوع الدراسة.

ج/ مجتمع الدراسة وعينتها:

يتمثل مجتمع الدراسة في جميع المعلمين في وزارة التربية والتوجيه على اختلاف تخصصاتهم، وفئاتهم الوظيفية، والبالغ عددهم (10108) معلماً ومعلمة معتوق (2023)، ونظراً لطبيعة مجتمع البحث تم الاعتماد على العينة العشوائية

البسيطة، ولتحديد حجم العينة استخدمت الدراسة التطبيق الإلكتروني الجاهز لمعادلة روبرت ماسون لتحديد حجم العينة، والتي تنص على Mason, et al (1989).

$$n = \frac{N}{1 + [S^2 \times (N - 1) \div (p \times (1 - p))]}$$

حيث أن: (n) = حجم العينة؛ و(N) = إجمالي عدد المعلمين, ويساوي (10108) مفردة؛ و(p) = نسبة عدد المفردات التي تتوافر بها الخصائص موضوع الدراسة، ويفترض أن هذه النسبة تساوي (50%)؛ بوصفه يمثل أكبر احتمال ممكن للحصول على أكبر حجم ممكن للعينة؛ و(S) = قيمة الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة: أي قسمة نسبة الخطأ (0.05) على (1.96)، وبتطبيق المعادلة السابقة؛ فإن حجم العينة يساوى (370) مفردة، والجدول (1) يوضح معدلات الاستجابة وفقاً للمرحلة التعليمية.

جدول (1) معدلات الاستجابة لمفردات العينة في المراحل التعليمية المختلفة بوزارة التربية والتوجيه بالولاية الشمالية

المرحلة التعليمية	حجم المجتمع الكلي	القوائم الموزعة	المستردة	الصالحة للتحليل	معدل الاستجابة
الابتدائي	6557	200	170	165	%97.1
المتوسط	1238	80	75	72	%96
الثانوي	2313	120	100	97	%97
المجموع الكلي	10108	400	345	334	%96.8

المصدر: من إعداد الباحثين من بيانات توزيع استبانة الدراسة الميدانية، 2023، دنقلا.

نظراً لأنه قد جرى جمع البيانات الخاصة بالدراسة الحالية من المصدر ذاته (فئة المعلمين)؛ اعتماداً على أسلوب التقرير الذاتي، استخدم فريق البحث اختبار هرمان أحادي العوامل للتأكد من خلو البيانات من مخاطر التباين المنهجي الشائع Saira

et al (2022)، وأفادت النتائج أن التباين الكلي للمتغير الواحد أقل من 50%، وهو ما يدل على خلو البيانات من تلك المخاطر.

د/ أداة الدراسة:

بعد تناول أدبيات متغيرات الدراسة، تم تطوير استبانة لغايات الدراسة، حيث تكونت من جزأين، تناول الجزء الأول البيانات الشخصية للمبحوثين، أما الجزء الثاني فتناول البيانات الموضوعية، حيث اشتملت على (57) فقرة توزعت على أربعة محاور للدراسة؛ تناول المحور الأول مؤشرات قياس الأداء، وتناول المحور الثاني عمليات إدارة المعرفة، وتناول المحور الثالث إدارة التنوع، بينما تناول المحور الرابع الرقابة الإستراتيجية.

هـ/ مقاييس أداة الدراسة:

تم التعبير عن المتغير المستقل باستعمال مقياس Abdullah, et al (2006)، وعن المُعدِّل باستعمال مقياس المرضي (2021)، وعن الوسيط باستعمال مقياس Lu, et al (2015), وعن المتغير التابع باستعمال مقياس إدريس (2016).

و/ أساليب التحليل الإحصائي المستخدمة:

اعتمد الباحثان في تحليل بيانات الدراسة، واختبار صحة فرضيتيها على مجموعة من أساليب التحليل الإحصائي، تضمنها البرنامجين الإحصائيين (SPSS) و(AMOS).

ز/ التحليل العاملي:

تم في هذا التحليل الكشف عن قوة فقرات الاستبانة باعتماد أسلوب تحليل العوامل الأساسية، وقد اعتمدت الدراسة على النسب المستخرجة بأسلوب (Principals Component Analysis) لبناء نموذج التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة، إذ أن نسبة التشبع محددة إحصائياً بـ (0.30) بحسب رأى الإحصائيين زغلول (2003: 174)، كما بالجدول رقم (2).

جدول (2) نسب التشبع لفقرات متغيرات الدراسة الأربعة

المتغير	رقم الفقرة	التشبع	المتغير	رقم الفقرة	التشبع	المتغير	رقم الفقرة	التشبع
القدرة الاستيعابية	1	0.835	التعليم	20	0.887	المعرفة	39	0.585
	2	0.759		21	0.887	إدارة التنوع	40	0.756
	3	0.608	البيئة التعليمية	22	0.889		41	0.715
	4	0.862		23	0.867		42	0.811
	5	0.803		24	0.894		43	0.816
	6	0.850		25	0.882		44	0.758
الطلاب	7	0.862	العملية التعليمية	26	0.896		45	0.790
	8	0.873		27	0.896		46	0.744
	9	0.574	الأمية والسكان	28	0.877		47	0.746
	10	0.857		29	0.877		48	0.775
	11	0.859	عمليات إدارة	30	0.627		49	0.516
المعلم	12	0.888		31	0.663	الرقابة	50	0.801
	13	0.943		32	0.802		51	0.808
	14	0.931		33	0.825		52	0.860
التعليم الخاص	15	0.742		34	0.842		53	0.812
	16	0.786		35	0.765		54	0.808
	17	0.755		36	0.770		55	0.847

	18	0.672		37	0.879		56	0.725
تكلفة	19	0.910		38	0.764		57	0.722

المصدر: من إعداد الباحثين من نتائج تحليل برنامج (SPSS)، 2023، دنقلا.

ح- الصدق والثبات للمقاييس المستخدمة:

للتحقق من صدق المقياس اعتمد فريق البحث على الصدق الظاهري باستخدام أسلوب شمولية محتوى قائمة الاستقصاء، وذلك بعرض مسودة أداة القياس على مجموعة من المحكمين من أساتذة العلوم الاقتصادية والتربوية ملتمسين منهم مراجعة المقاييس التي تشتمل عليها أداة القياس، وذلك للتحقق من صدق مضمونها، وقد أسفر هذا التعديل عن إعادة تعديل صياغة بعض الفقرات لتأخذ قائمة الاستقصاء شكلها النهائي (1992) Sekaran، وأيضاً اعتمد الباحثان في تقييم ثبات أداة القياس على مؤشرات ألفا كرونباخ، والثبات المركب Composite Reliability (CR)، ومتوسط قيم التباين المستخرجة Average Variance Extracted (AVE)، التي توضح نتائجها بيانات الجدول رقم (3) التالي:

جدول (3) نتائج اختبار ثبات المقياس

البُعد/ المتغير	ألفا كرونباخ	(CR)	(AVE)	البُعد/ المتغير	ألفا كرونباخ	(CR)	(AVE)
القدرة الاستيعابية	0.751	0.908	0.626	العملية التعليمية	0.753	0.924	0.803
الطلاب	0.718	0.905	0.661	الأمية وسط السكان	0.698	0.837	0.767
المعلم	0.909	0.944	0.848	مؤشرات القياس	0.915	0.965	0.492
التعليم الخاص	0.724	0.828	0.568	عمليات إدارة المعرفة	0.920	0.930	0.574
تكلفة التعليم	0.874	0.923	0.801	إدارة التنوع	0.911	0.926	0.558

البيئة التعليمية	0.906	0.934	0.780	الرقابة الإستراتيجية	0.864	0.934	0.639

المصدر: من إعداد الباحثين من نتائج تحليل برنامج (SPSS) و(CR-AVE Calculator)، 2023، دنقلا.

بمراجعة النتائج الواردة في جدول (3) يتضح أن معاملات الثبات لمقاييس الدراسة قد تجاوزت الحد الأدنى المطلوب لاختبارات الثبات المعروفة (القيمة القاطعة) 0.5 و0.6 و0.7، التي اقترحها كل من Hu & Bentler (1999), Fornell & Larcker (1981), Malhotra & Dash (2011)، وهو ما يشير إلى تمتع مقاييس الدراسة بدرجة ثبات جيدة؛ إضافة إلى صلاحية استخدامها كمقاييس للدراسة الحالية لتحيد العلاقة بين المتغيرات الأربعة.

ي- التوزيع الطبيعي لبيانات الإستبانة:

بادئ ذي بدء، وقبل التحقق من صحة فرضيتي الدراسة عمد فريق البحث إلى استخدام اختبار (1 – Sample K-S) للتحقق من مدى خضوع البيانات الخاصة بالدراسة للتوزيع الطبيعي من عدمه Sekaran & Bougie, (2016: 185) وهو ما توضحه بيانات الجدول رقم (4) التالي:

جدول (4) نتائج اختبار (1 – Sample Kolomgrov- Smirnov)

م	المتغير	المحور	القيمة الاحتمالية	القرار الإحصائي
1	المستقل	مؤشرات قياس الأداء	0.069	يخضع للتوزيع الطبيعي
2	المُعدِّل	عمليات إدارة المعرفة	0.096	يخضع للتوزيع الطبيعي
3	الوسيط	إدارة التنوع	0.098	يخضع للتوزيع الطبيعي
4	التابع	الرقابة الإستراتيجية	0.136	يخضع للتوزيع الطبيعي

المصدر: من إعداد الباحثين من نتائج تحليل برنامج (SPSS)، 2023، دنقلا.

بالنظر إلى البيانات الواردة في جدول (4) يتضح أن جميع القيم الاحتمالية لمتغيرات الدراسة الأربعة تفوق مستوى الدلالة (0.05)، وهو ما يدلل على أن توزيع البيانات الخاصة بالمتغيرات الأربعة يخضع للتوزيع الطبيعي، لذا فقد جرى الاعتماد على الاختبارات المعملية للتحقق من صحة الفرضيتين.

2/ التحليل واختبار الفرضيات:

أ/ وصف البيانات الشخصية للعينة المبحوثة:

جدول (5) يوضح التكرارات والنسب المئوية لكل من (النوع، العمر، الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص العلمي، الدورات التدريبية) لأفراد عينة الدراسة في وزارة التربية والتوجيه بالولاية الشمالية.

جدول (5) توزيع مفردات العينة وفقاً لخصائصهم الديموغرافية

المتغير		التكرار	النسبة المئوية	المتغير		التكرار	النسبة المئوية
النوع	ذكر	150	%44.9	المؤهل العلمي	ثانوي	38	%11.4
	أنثى	184	%55.1		جامعي	210	%62.9
الفئة العمرية	30 – 40 عام	94	%28.1		فوق الجامعي	86	%25.7
	40 – 50 عام	88	%26.3	التخصص العلمي	علوم تربوية	124	%37.1
	50 – 60 عام	100	%29.9		آخر	172	%51.5
	60 عام فأكثر	52	%15.7		لا يوجد	38	%11.4
مدة الخبرة العملية	أقل من 5	22	%6.6	الدورات التدريبية الأكثر	التخطيط الإستراتيجي	106	%31.7
	5 وأقل من 10	46	%13.8		إدارة المعرفة	72	%21.6
	10 وأقل من	50	%15		مؤشرات قياس الأداء	74	%22.2

	15						
	15 عام فأكثر	216	%64.6		لا توجد	82	%24.6

المصدر: من إعداد الباحثين من نتائج تحليل برنامج (SPSS)، 2023م، دنقلا.

ب/ التحليل الوصفي لمتغيرات الدراسة:

لتحديد مستوى استجابة أفراد العينة عن متغيراتها، تم استخدام معادلة طول الفئة، والتي تقضي بقياس مستوى الأهمية النسبية للمتغيرات والذي تم وفقاً للمعادلة التالية Hair, et.al (2010)، و Valentine, et.al (2014):

مدى التطبيق = (الحد الأعلى للبديل – الحد الأدنى للبديل)/ عدد المستويات (مرتفعة؛ متوسطة؛ منخفضة) = (5–1)/3 = 1.33، وبناءً على ذلك يكون القرار للأهمية النسبية على النحو التالي:

1. الأهمية المنخفضة من 1 – أقل من 2.33؛
2. الأهمية المتوسطة من 2.33 – إلى 3.66؛
3. الأهمية النسبية المرتفعة من 3.67 فأكثر.

جدول (6) التحليل الوصفي لمتغيرات الدراسة بوزارة التربية والتوجيه بالولاية الشمالية

م	الفقرة/ البُعد/ المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	تقاس مؤشرات معدل الالتحاق على مستويات متعددة ومتسلسلة	4.34	0.789
2	تقاس مؤشرات معدل القبول على مستويات متعددة ومتسلسلة	4.23	0.724
3	تقاس مؤشرات معدل الاستيعاب على مستويات متعددة ومتسلسلة	3.71	1.146
4	تقاس مؤشرات معدل عدد الأنهر في مدارس التعليم العام حسب المرحلة	3.72	1.027
5	تقاس مؤشرات معدل متوسط عدد الفصول في المدارس في الريف والحضر	3.60	1.195

6	تتناسب مؤشرات القدرة الاستيعابية للمدارس مع الأهداف الإستراتيجية المعتمدة	3.90	1.092
	القدرة الاستيعابية	3.92	0.675
7	تتناسب مؤشرات معدل الاحتفاظ بالتلاميذ مع الأهداف الإستراتيجية المعتمدة	3.89	1.017
8	تتناسب مؤشرات معدل التحصيل الدراسي مع الأهداف الإستراتيجية المعتمدة	3.90	1.047
9	تتناسب مؤشرات معدل اكتظاظ التلاميذ بالفصول مع الأهداف المعتمدة	3.31	1.295
10	تقاس مؤشرات معدل التسرب حسب الصف الدراسي	3.68	1.171
11	تقاس مؤشرات معدل البقاء في الدراسة حسب الصف الدراسي	3.68	1.107
	الطلاب	3.69	0.776
12	يتناسب عدد المعلمين مع أعداد الطلاب	3.00	1.315
13	يتناسب عدد المعلمين المدربين مع العدد الكلي للمعلمين	2.84	1.370
14	يتناسب عدد المعلمين المؤهلين مع العدد الكلي للمعلمين	2.83	1.264
	المعلم	2.89	1.212
15	يتناسب عدد التلاميذ بالمدارس الخاصة في مرحلة الابتدائي مع عدد التلاميذ الكلي	3.87	1.008
16	يتناسب عدد الطلاب بالمدارس الخاصة في مرحلة المتوسطة مع عدد الطلاب الكلي	3.84	1.028

17	يتناسب عدد الطلاب بالمدارس الخاصة في مرحلة الثانوي مع عدد الطلاب الكلي	3.76	1.006
18	يتناسب عدد المعلمون المؤهلون المدربون بالمدارس الخاصة مع عدد الطلاب الكلي	3.92	1.001
	التعليم الخاص	3.85	0.747
19	يتناسب معدل الصرف على التعليم من الناتج المحلي مع جملة الإنفاق الحكومي	2.71	1.515
20	يتناسب متوسط أجور المعلمين مع أجور غيرهم من المعلمين في التعليم الخاص	2.76	1.357
21	يتناسب متوسط تكلفة التلميذ مع التكلفة الكلية لكل مدخلات العملية التعليمية	2.71	1.361
	تكلفة التعليم	2.73	1.263
22	توفر الوزارة الكتاب المدرسي لجميع المراحل التعليمية	3.04	1.449
23	توفر الوزارة الإجلاس للمراحل التعليمية المختلفة	3.13	1.387
24	يتناسب عدد المدارس التي بها مكتبات مع العدد الكلي للمدارس بالمنطقة	2.60	1.412
25	يتناسب عدد المدارس التي بها معامل مع العدد الكلي للمدارس بالمنطقة	2.47	1.407
	البيئة التعليمية	2.81	1.249
26	معامل الكفاءة الداخلية (عدد الخريجين في الفوج الدراسي والملتحقين الجدد) مرتفع	3.34	1.248

27	تتواءم أعداد الخريجين في مختلف المستويات والميادين مع احتياجات التنمية	2.23	1.300
	كفاءة العملية التعليمية	3.28	1.141
28	تعمل الوزارة على خفض معدل الأمية للسكان15 سنة فأكثر	3.66	1.184
29	يتناسب عدد السكان الذين يعرفون القراءة والكتابة مع العدد الكلي للسكان	3.62	1.077
	الأمية وسط السكان	3.64	0.992
	متغير مؤشرات قياس الأداء	3.35	0.694
30	تمتلك الوزارة ذاكرة تنظيمية تُعزِّز عمليات توليد المعرفة	3.66	1.049
31	تقوم الوزارة بإجراء بحوث مستمرة لتطوير عمليات توليد المعرفة	3.45	1.100
32	توفر الوزارة الوقت والجو الملائم لتشارك المعرفة بين المعلمين	3.55	1.189
33	لدى الوزارة نظام إداري مرن يسهل تشارك المعرفة بين المعلمين	3.51	1.117
34	يتوفر لدى الوزارة تسهيلات تكنولوجية خاصة لمشاركة المعرفة	3.38	1.244
35	تُعد النشرات والتقارير الداخلية وسيلة رئيسة لنقل المعرفة بالوزارة	3.92	1.025
36	لدى الوزارة نظام إداري مرن لتوزيع المعرفة بين المعلمين	3.84	1.101
37	لدى القيادة رؤية واضحة نحو إستراتيجيات ومداخل تطبيق إدارة المعرفة	3.83	1.045
38	تستخدم الوزارة المعرفة الإستراتيجية التي اكتسبتها لتحسين جودة خدماتها	3.90	1.020
39	يتم إزالة العقبات والصعوبات التي تحد من قدرة المعلمين على تطبيق المعرفة	3.72	1.094
	متغير عمليات إدارة المعرفة	3.68	0.840

40	تعمل الوزارة على تحقيق رضا المعلمين من الرجال والنساء	3.53	1.174
41	تحسن الوزارة من طرائق إعداد المعلمين بغض النظر عن العمر، والأصل، والعرق	3.80	1.114
42	توفر الوزارة إدارة تعليمية متطورة ومرنة تمتلك قدرة تخطيطية عالية	3.50	1.268
43	تعيين القادة والمسئولين التربويين والمدرسين (الرجال والنساء) يتم عبر آليات ملائمة	3.54	1.219
44	يتم تشجيع المعلمين على توليد الأفكار الخلاقة بغض النظر عن خلفيتهم التعليمية	3.50	1.079
45	تمتلك الوزارة القدرة على تحويل خبرات المعلمون القدامى إلى معارف تمتلكها	3.38	1.147
46	يشارك المعلمون في جميع الدرجات الوظيفية في عملية صنع القرار بالوزارة	3.40	1.288
47	تعتمد الوزارة أسلوب فريق العمل لنقل المعرفة بين المعلمين القدامى والجدد	3.79	1.027
48	المعرفة الموجودة بالوزارة متاحة لجميع المعلمين في المراحل التعليمية المختلفة	3.63	1.142
49	تمثل المعرفة الإستراتيجية التي اكتسبها المعلمين الجدد مدخلات إستراتيجية للوزارة	3.96	0.886
	متغير إدارة التنوع	3.60	0.850
50	تؤدي الرقابة الإستراتيجية على الأداء إلى زيادة إنتاجية الوزارة	4.13	0.784
51	تؤدي الرقابة الإستراتيجية على الأداء إلى تطوير قدرة المعلمين على	4.14	0.754

	الإبداع والابتكار		
52	تؤدي الرقابة الإستراتيجية إلى تخفيض التكاليف على عمليات وأنشطة الوزارة	4.05	0.882
53	تؤدي الرقابة الإستراتيجية على الأداء إلى زيادة إيرادات الوزارة	3.99	0.914
54	يتم إنجاز مهام العمل وفق جدول زمني يضبطه نظام الرقابة الإستراتيجية	4.16	0.767
55	يتم اتخاذ الإجراء التصحيحي فور اكتشاف الانحراف في تنفيذ الإستراتيجية	3.95	0.882
56	تمنع الرقابة المتزامنة تطور الخطأ لأنها تعالجه لحظة وقوعه في العمل	3.92	0.900
57	تعمل الرقابة اللاحقة على تقليل تكرار الأخطاء	4.08	0.775
متغير الرقابة الإستراتيجية		4.05	0.598

المصدر: من إعداد الباحثين من نتائج تحليل برنامج (SPSS)، 2023، دنقلا.

أظهر الجدول (7) المتوسطات الحسابية لمتغيرات الدراسة، وكان أعلاها لمتغير الرقابة الإستراتيجية بمستوى أهمية نسبية مرتفع يليه متغير عمليات إدارة المعرفة بمستوى أهمية نسبية مرتفع، يليه متغير إدارة التنوع بمستوى أهمية نسبية متوسط، وأدناها لمتغير مؤشرات قياس الأداء بمستوى أهمية نسبية متوسط، مما يعني اهتمام أفراد وحدة المعاينة والتحليل من المعلمين في المراحل التعليمية المختلفة بوزارة التربية بالرقابة الإستراتيجية، وعمليات إدارة المعرفة بشكل أفضل من إدارة التنوع، ومؤشرات قياس الأداء، وعلى صاحب القرار الذي له دور في تخطيط أعمال الوزارة أن يأخذ بمتغيرات الدراسة جميعها خاصة متغيري إدارة التنوع، ومؤشرات قياس الأداء، واتفقت مع عثمان (2023) في ارتفاع مستوى أهمية الرقابة الإستراتيجية، واتسقت مع Diab, et al (2023) في ارتفاع مستوى أهمية عمليات إدارة المعرفة، واختلفت مع بشارة وحسين (2021) التي توصلت إلى ارتفاع مستوى أهمية إدارة التنوع.

ج/ الارتباط بين متغيرات الدراسة:

للتحقق من العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة، تم استخدام اختبار معامل ارتباط (Person)، ويتم الحكم على مقدار قوة معامل الارتباط في ضوء قاعدة الفتلاوي (2017)، و Cohen & Cohen (1983)، وكالآتي:

1. علاقة الارتباط منخفضة: إذا كانت قيمة معامل الارتباط أقل من (0.10).
2. علاقة الارتباط معتدلة: إذا كانت قيمة معامل الارتباط ضمن المدى (0.10–0.30).
3. علاقة الارتباط قوية: إذا كانت قيمة معامل الارتباط أعلى من (0.30).

جدول (7) مصفوفة معاملات الارتباط Correlation Matrix بين متغيرات الدراسة الأربعة

المتغير	مؤشرات قياس الأداء	عمليات إدارة المعرفة	إدارة التنوع	الرقابة الإستراتيجية
مؤشرات قياس الأداء	1	0.581**	0.625**	0.407**
عمليات إدارة المعرفة	0.581**	1	0.910**	0.577**
إدارة التنوع	0.625**	0.910**	1	0.579**
الرقابة الإستراتيجية	0.407**	0.577**	0.579**	1

المصدر: من إعداد الباحثين من نتائج تحليل برنامج (SPSS)، 2023، دنقلا.

اتضح من بيانات الجدول (7) أن جميع معاملات الارتباط بين المتغيرات الأربعة قد تجاوزت عتبة (30%) مما يشير إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين تلك المتغيرات.

د/ الفروق الجوهرية بين متوسط استجابات المبحوثين حول متغيرات الدراسة:

للتحقق من وجود الفروق الجوهرية بين متوسط استجابات المبحوثين حول متغيرات الدراسة تم استخدام اختباري (Independent– Sample T Test)، و(One Way ANOVA)، وذلك كما يتضح من الجدول (8):

جدول (8) نتائج تحليل اختباري (Independent– Sample T Test)، و(One Way ANOVA) لمعرفة الفروق

المتغير الحكمي	مؤشرات قياس الأداء		عمليات إدارة المعرفة		إدارة التنوع		الرقابة الإستراتيجية	
	T	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
النوع	12.196	0.001	0.099	0.753	0.017	0.897	1.217	0.271
العمر	5.798	0.001	6.202	0.000	8.787	0.000	5.506	0.001
المستوى التعليمي	4.562	0.011	0.100	0.905	0.167	0.846	0.618	0.540
التخصص العلمي	1.119	0.328	1.138	0.322	0.289	0.749	1.876	0.155
الخبرة العملية	10.513	0.000	1.819	0.143	1.353	0.257	4.029	0.008
الدورات التدريبية	2.662	0.048	5.997	0.001	5.790	0.001	1.784	0.150

المصدر: من إعداد الباحثين من نتائج تحليل برنامج (SPSS)، 2023، دنقلا.

اتضح من الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً للمستوى التعليمي تجاه متغير واحد، وللنوع والخبرة تجاه متغيرين، وللتدريب تجاه ثلاثة متغيرات، وللعمر تجاه كل المتغيرات، وبما يؤكد أهمية إدارة التنوع في الوزارة.

هـ/ اختبار فرضيتا الدراسة:

1. الفرضية الأولى: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) لعمليات إدارة المعرفة في تعديل وتحسين أثر مؤشرات قياس الأداء في الرقابة الإستراتيجية في الوزارة:

للتحقق من صحة هذه الفرضية، قام الباحثان باستخدام نموذج الانحدار المتعدد المتدرج للتحقق من صلاحية علاقة التعديل التي يحدثها المتغير المُعدِّل (عمليات إدارة المعرفة) في العلاقة بين أبعاد مؤشرات قياس الأداء منفردة والرقابة الإستراتيجية في وزارة التربية والتوجيه، كما بالجدول رقم (9):

جدول (9) نتائج الانحدار الهرمي (Hierarchical Regression) لبيان الدور المُعدِّل للعمليات إدارة المعرفة

المتغير التابع	أبعاد المتغير المستقل/ المتغير المُعدِّل	الخطوة الأولى			الخطوة الثانية		
		درجة التأثير Bi	T–test		درجة التأثير Bi	T–test	
			قيمة (T)	Sig T		قيمة (T)	Sig T
الرقابة الإستراتيجية	القدرة الاستيعابية	0.450	6.487	0.000	0.249	3.344	0.001
	الطلاب	0.082	1.416	0.158	0.112	2.022	0.044
	المعلم	0.139	2.323	0.021	0.162	2.832	0.005
	التعليم الخاص	0.113	1.812	0.071	0.009	0.144	0.886
	تكلفة التعليم	0.008	0.123	0.902	−0.043	−0.689	0.491
	البيئة التعليمية	−	−	0.13	−	−	0.01

7	2.409	0.149	4	1.503	0.097		
0.763	0.302	0.017	0.706	0.377	0.022	كفاءة العملية التعليمية	
0.695	-0.392	-0.021	0.896	-0.130	-0.007	الأمية وسط السكان	
0.000	5.821	0.397	-			عمليات إدارة المعرفة	
0.411			0.349			(R^2)	Model Summary
0.062			0.349			(ΔR^2)	
33.883			21.798			(ΔF)	
0.000			0.000			Sig ΔF	

المصدر: من إعداد الباحثين من نتائج تحليل برنامج (SPSS)، 2023م، دنقلا.

يعرض الجدول رقم (9) نتائج الانحدار الهرمي القائم على نموذجين، إذ عكست نتائج النموذج الأول المبنية على الخطوة الأولى وجود أثر ذو دلالة إحصائية لمؤشرات قياس الأداء مجتمعة على (الرقابة الإستراتيجية)، حيث كانت قيمة (ΔF = 21.798) وبمستوى دلالة (Sig ΔF = 0.000)، وهي أقل من (0.05)، كما كانت قيمة معامل التحديد (R^2 = 0.349)، وهذا يشير إلى أن مؤشرات قياس الأداء مجتمعة تفسر ما نسبته 34.9% من التباين الحاصل في (الرقابة الإستراتيجية)، وفي الخطوة الثانية، تم إدخال متغير (عمليات إدارة المعرفة) لنموذج الانحدار، حيث ازدادت قيمة معامل التحديد (R^2) بنسبة 6.2%، وهذه النسبة دالة إحصائياً حيث كانت قيمة (ΔF = 33.883) وبمستوى دلالة (Sig ΔF = 0.000)، وهي أقل من (0.05)، كما كانت قيمة (B = 0.397) عند (عمليات إدارة المعرفة)، وبمستوى دلالة (Sig T =

0.000)، وهذا يؤكد الاختلاف في الأثر المعنوي لمؤشرات قياس الأداء في الرقابة الإستراتيجية تبعاً لاختلاف عمليات إدارة المعرفة، وعليه نستنتج أنه: يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لعمليات إدارة المعرفة في تعديل وتحسين أثر مؤشرات قياس الأداء: (القدرة الاستيعابية، الطلاب، المعلم) في الرقابة الإستراتيجية بتغير في معامل التحديد قدره (0.062).

2. الفرضية الثانية: لا تتوسط إدارة التنوع في العلاقة بين مؤشرات قياس الأداء والرقابة الإستراتيجية في الوزارة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$):

للتحقق من صحة هذه الفرضية، قام الباحثان باستخدام نموذج الانحدار الهرمي المتعدد اعتماداً على مدخل Barone & Kenny (1986)؛ وذلك نظراً لأن أسلوب الانحدار الهرمي المتعدد يُعد من أكثر الأساليب ملائمة للفروض التي تختبر متغيرات وسيطة Tabachnick & Fidell (2001) ويمتاز هذا الأسلوب عن غيره من الأساليب الأخرى بتكرار، وإعادة اختبار، وكذا الإبقاء على المتغيرات المستقلة في نماذج الانحدار التدريجي، وذلك استناداً إلى قوتها في التنبؤ بالمتغيرات التابعة De La Cruz (2008)، وبحسب Barone & Kenny (1986)، والشهري ومرسي (2021: 123) هناك ضرورة لتوافر ثلاثة شروط أساسية لتحقق الوساطة لمتغير ما بين متغيرين آخرين، وهي تتمثل في:

- وجود علاقة معنوية بين المتغيرين المستقل والوسيط.
- وجود علاقة معنوية بين المتغيرين الوسيط والتابع.
- أنه عند إدخال المتغير الوسيط تصبح العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع غير معنوية (الوساطة الكلية) أو يضعف أثرها (الوساطة الجزئية).

لتعرف مدى توافر الشروط الثلاثة السابقة، قام فريق البحث باستخدام أسلوب الانحدار الهرمي المتعدد، واستخدام اختبار تحليل المسار لدراسة العلاقة المباشرة بين المتغير المستقل والمتغير الوسيط، والعلاقة المباشرة بين المتغير الوسيط والمتغير التابع،

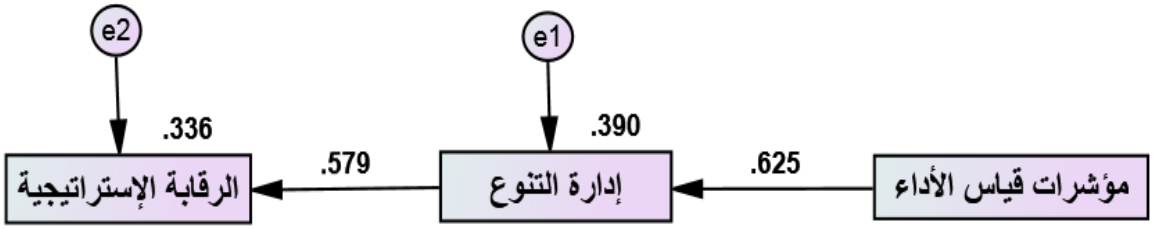
بالإضافة إلى اختبار Sobel (1982) للتحقق من معنوية توسط المتغير الوسيط، كما بالجدول رقم (11)، والشكل رقم (1)، والجدول رقم (12)، والجدول رقم (13) التالية:

جدول (11) القيم المعيارية لتحليل الانحدار الهرمي المتعدد

المتغير التابع	النموذج		المعلمات المقدرة Bi	T-test القيمة	T-test مستوى المعنوية
الرقابة الإستراتيجية	الأول	مؤشرات قياس الأداء	0.407	8.113	0.000
	الثاني	مؤشرات قياس الأداء	0.074	1.286	0.199
		مؤشرات قياس الأداء وإدارة التنوع	0.533	9.317	0.000

المصدر: من إعداد الباحثين من نتائج تحليل برنامج (SPSS)، 2023، دنقلا.

شكل (1) القيم المعيارية لتحليل المسار



المصدر: من إعداد الباحثين من نتائج تحليل برنامج (AMOS)، 2023، دنقلا.

جدول (12) مؤشرات جودة المطابقة والتأثير المباشر وغير المباشر لتحليل المسار

المؤشرات	χ^2/df	RMR	GFI	AGFI	NFI	RFI	CFI	RMSEA
القيم المسجلة	1.660	0.008	0.997	0.980	0.995	0.984	0.998	0.045
شرط القبول	أقل من	يقترب	يقترب من 1					-0.06

	5	للصفر				0.08
المسار		التقدير	الخطأ المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة	الأثر المباشر	الأثر غير المباشر
مؤشرات قياس الأداء – إدارة التنوع		0.765	0.052	14.599	0.000	0.625	0.362*
إدارة التنوع – الرقابة الإستراتيجية		0.407	0.031	12.967	0.000	0.579	
* التأثير غير المباشر عبارة عن حاصل ضرب معاملات قيم التأثير المباشر بين المتغيرات							

المصدر: من إعداد الباحثين من نتائج تحليل برنامج (AMOS)، 2023، دنقلا.

جدول (13) نتائج اختبار Sobel

المتغير المستقل	المتغير الوسيط	المتغير التابع	Z	مستوى المعنوية
مؤشرات قياس الأداء	إدارة التنوع	الرقابة الإستراتيجية	9.796	0.000

المصدر: من إعداد الباحثين من نتائج Sobel Test Calculator، 2023، دنقلا.

يتضح من الجدول رقم (12) أن مؤشرات جودة المطابقة الموضحة تشير إلى وجود حالة ملائمة مرتفعة، حيث أن جميع المؤشرات كانت ذات قيم جيدة، وهذا يؤكد صحة الافتراض بأن النموذج الهيكلي ملائم لبيانات الدراسة أي أن نموذج الدراسة يتمتع بجودة المطابقة المرتفعة، وللتعرف على مدى توافر الشروط الثلاثة السابقة، تم الرجوع إلى النتائج الواردة في الجدول رقم (11)، والشكل رقم (1)، والجدول رقم (12) التي أوضحت ما يأتي:

- إن العلاقة الإحصائية بين مؤشرات قياس الأداء مأخوذة بشكل كلي وإدارة التنوع في وزارة التربية والتوجيه بالولاية الشمالية إيجابية ومعنوية، إذ بلغت قيمة معامل التأثير (0.625)؛ أي أنه توجد علاقة معنوية ما بين المتغيرين المستقل والوسيط، وعلى ذلك فإن الشرط الأول للوساطة قد تم استيفاؤه.
- إن العلاقة الإحصائية بين إدارة التنوع والرقابة الإستراتيجية في وزارة التربية والتوجيه بالولاية الشمالية إيجابية ومعنوية، إذ بلغت قيمة معامل التأثير (0.579)؛ أي أنه توجد علاقة معنوية ما بين المتغيرين الوسيط والتابع، وعلى ذلك فإن الشرط الثاني للوساطة قد تم استيفاؤه.
- عند إدخال متغير إدارة التنوع وملاحظة تأثيره، لوحظ أن العلاقة بين مؤشرات قياس الأداء والرقابة الإستراتيجية أصبحت غير معنوية معنوية؛ وأن معامل تأثيرها قد انخفض لتصبح (0.074) في حين أن أصبح تأثير المتغير الوسيط (إدارة التنوع) معنوياً، إذ بلغت قيمة معامل التأثير (0.533)، وذلك وفقاً لما هو وارد في النموذج الثاني بالجدول رقم (12)، ومن ثم يكون قد تم استيفاء الشرط الثالث للوساطة، واستناداً إلى ما سبق، ووفقاً لما افترضاه Barone & Kenny (1986) فإن إدارة التنوع تتوسط كلياً علاقة مؤشرات قياس الأداء بالرقابة الإستراتيجية في الوزارة، وعلاوة على ذلك قام الباحثان بإجراء اختبار Sobel (1986)؛ للتحقق من توسط متغير إدارة التنوع في العلاقة بين مؤشرات قياس الأداء والرقابة الإستراتيجية، وقد بلغت قيمة ($Z = 9.796$) الواردة بالجدول رقم (13)، وهو ما يؤكد أن متغير إدارة التنوع يتوسط بشكل كلي تلك العلاقة، وهو ما يعطي دلالة على أهمية إدارة التنوع كمتغير وسيط، ومما سبق يتضح عدم صحة الفرضية العدمية، وقبول الفرضية البديلة للدراسة، والتي نصت على: تتوسط إدارة التنوع كلياً في العلاقة بين مؤشرات قياس الأداء والرقابة الإستراتيجية في الوزارة بتأثير غير مباشر مقداره (0.362) عند مستوى دلالة معنوية ($\alpha \leq 0.05$).

رابعاً/ الخاتمة:

اهتمت هذه الدراسة بإثراء المعرفة حول الرقابة الإستراتيجية، وتعرف ممهداتها، وبمعنى آخر فإنها اهتمت بتحديد الآلية التي من خلالها يؤثر متغير مؤشرات قياس الأداء على الرقابة الإستراتيجية من خلال عمليات إدارة المعرفة، وإدارة التنوع بوصفهما متغيرين مُعدِّل، ووسيط على التوالي، وعلى ذلك تكون هذه الدراسة قد سلطت الضوء، ووسعت دائرة الاهتمام بكيفية تدعيم هذه المتغيرات التنظيمية في وزارة التربية والتوجيه بالولاية الشمالية.

خامساً/ نتائج الدراسة:

انتهت الدراسة إلى عدد من النتائج تمثلت فيما يأتي:

1. ارتفاع مستوى الأهمية النسبية للرقابة الإستراتيجية، وعمليات إدارة المعرفة، وتوسط مستوى الأهمية النسبية لإدارة التنوع، ومؤشرات قياس الأداء طبقاً لآراء مفردات العينة المبحوثة بالوزارة. مما يعني اهتمام معلمي الوزارة موضع التطبيق بتحقيق الرقابة الإستراتيجية، وتطبيق عمليات إدارة المعرفة بشكل أفضل.
2. أن علاقة الارتباط بين مؤشرات قياس الأداء، وعمليات إدارة المعرفة، وإدارة التنوع، والرقابة الإستراتيجية في الوزارة هي علاقة طردية قوية، وهو ما يؤكد أن المتغيرات المبحوثة تترابط بعلاقات معنوية مما يؤشر أن الزيادة أو النقصان في أحدها سينسحب بالنتيجة زيادة أو نقصان على المتغيرات الأخرى، وجاءت متسقة مع Diab, et al (2023).
3. أظهرت نتائج تحليل الانحدار الهرمي وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) لعمليات إدارة المعرفة في تعديل أثر مؤشرات قياس الأداء في الرقابة الإستراتيجية في الوزارة. حيث أن التغير في قيمة القوة التفسيرية للنموذج قد بلغت ($\Delta R^2 = 0.062$)، مما يعني أن المتغير المُعدِّل (عمليات إدارة المعرفة) يفسر ما مقداره (6.2%) في زيادة، وتوضيح أثر المتغير المستقل (مؤشرات قياس الأداء) في المتغير التابع (الرقابة الإستراتيجية)؛ ليرفع قيمة التباين في تفسير النموذج الكلي من (0.349) إلى (0.411), وجاءت متسقة مع المرضي (2021)، و Abdullah (2011).

4. تم تقديم نموذج لتأثير إدارة التنوع كمتغير وسيط في العلاقة بين مؤشرات قياس الأداء والرقابة الإستراتيجية في الوزارة، ويتمتع بجودة المطابقة المرتفعة، وذلك في ضوء ثمانية مؤشرات لجودة المطابقة هي (χ^2/df), RMR, GFI, AGFI, NFI, RFI, CFI, RMSEA)، وفقاً لنتائج التحليل العاملي، وتحليل المسار.
5. أوضحت نتائج تحليل المسار أن إدارة التنوع تتوسط معنوياً وبشكل كلي العلاقة بين مؤشرات قياس الأداء والرقابة الإستراتيجية؛ مما يعني أن زيادة الاهتمام بمؤشرات قياس الأداء، وتطبيقها بأسس علمية من قبل الوزارة في ظل إدارة فاعلة لتنوع الموارد البشرية من شأنه توليد تأثير إيجابي على تحقيق الرقابة الإستراتيجية في وزارة التربية والتوجيه بالولاية الشمالية، وجاءت متسقة مع علي (2016)، و Abdullah, et al (2006).

سادساً: توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الميدانية، ونتائج التحليل الإحصائي، ولتحقيق الهدف الأساسي للدراسة، فقد تم تناول توصيات الدراسة التي يمكن أن تساعد وزارة التربية والتوجيه في التطبيق الفعال للرقابة الإستراتيجية، من خلال التركيز على خطة عمل تنفيذية (Action Plan) تشمل على (الهدف، النتيجة، التوصية، آلية التنفيذ)، والتي يلخصها الجدول رقم (14) على النحو التالي:

جدول (14) آلية تنفيذ التوصيات في صورة خطة عمل (Action Plan)

الهدف	النتيجة	التوصية	آلية التنفيذ
دراسة العلاقة غير المباشرة بين مؤشرات قياس الأداء والرقابة	وجود أثر ذو دلالة إحصائية لعمليات إدارة المعرفة في تعديل أثر	1. أن تهتم الوزارة بوضع مؤشرات قياس الأداء، وتطبقها بمهنية في مراحلها التعليمية المختلفة (الابتدائي، المتوسط، الثانوي) لما لها من أهمية في تحقيق الرقابة الإستراتيجية على الأداء.	1. توفير برامج تدريبية متخصصة عن مؤشرات قياس الأداء. 2. إعداد دليل مؤشرات قياس أداء أهداف

الإستراتيجية من خلال عمليات إدارة المعرفة بوصفها متغير مُعدِّل	مؤشرات قياس الأداء في الرقابة الإستراتيجية في الوزارة	2. أن تستمر الوزارة وإداراتها التعليمية المختلفة في التطبيق الفعال لعمليات إدارة المعرفة لما لها من انعكاس كمتغير مُعدِّل في تحسين أثر مؤشرات قياس الأداء: (القدرة الاستيعابية، الطلاب، المعلم) في تحقيق الرقابة الإستراتيجية.	الوزارة. 3. حفز المعلمين على توليد الأفكار الخلاقة. 4. توفير بنية تحتية تكنولوجية لمشاركة المعرفة.
دراسة العلاقة غير المباشرة بين مؤشرات قياس الأداء والرقابة الإستراتيجية من خلال إدارة التنوع بوصفها متغير وسيط	أن إدارة التنوع تتوسط معنوياً وبشكل كلي العلاقة بين مؤشرات قياس الأداء والرقابة الإستراتيجية في الوزارة	1. ضرورة قيام الوزارة وإداراتها التعليمية المختلفة بوضع الخطط، والإجراءات المناسبة التي من شأنها التغلب على المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة التنوع بشكل صحيح. 2. أن يستمر قادة ومعلمو الوزارة في التطبيق الفعال للرقابة الإستراتيجية على عمليات وأنشطة المراحل التعليمية المختلفة لما لذلك من أهمية في ضبط، وتقييم، وتقويم، وتحسين، وتجويد، وتميز، وإتقان الأداء الكلي للوزارة.	1. المساواة بين الرجال والنساء عند تعيين القادة. 2. إتاحة الفرصة لمشاركة المعلمين في صنع القرار. 3. تكوين فرق عمل ذاتية الإدارة من جميع الخلفيات. 4. تطبيق نظامي الرقابة والمراجعة الداخلية على جميع عمليات وأنشطة الوزارة

المصدر: من إعداد الباحثين اعتماداً على نتائج وتوصيات الدراسة، 2023م، دنقلا.

سابعاً/ قائمة المصادر والمراجع:

1. إدريس، عصمت أحمد إبراهيم، (2016)، **أثر الرقابة الإستراتيجية على أداء العاملين بالمنظمة: بالتطبيق على بنك البركة الإسلامي السوداني**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دنقلا، السودان.

2. الزهراني، فاطمة، (2021)، **دور عمليات إدارة المعرفة في تحسين أساليب الممارسة التعليمية في برامج التربية الفكرية من وجهة نظر معلمات التربية الفكرية في مدينة الأحساء**، مجلة القراءة والمعرفة، المجلد (21)، العدد (02)، ص 205-238.

3. الشريف، تحرير، (2018)، **أثر عمليات إدارة المعرفة في تحسين الرشاقة الإستراتيجية بالمنظمات غير الحكومية: محافظات قطاع غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا، فلسطين.

4. الشهري، فيصل على، ومرسي، مرفت محمد، (2021)، **الدور الوسيط للهوية الأخلاقية في العلاقة بين استقامة القائد وصنع القرار الأخلاقي**، المجلة العربية للعلوم الإدارية، الكويت، المجلد (28)، العدد (01)، ص 103-137.

5. العلي، ريتا موسى عبد الله، (2013)، **العلاقة بين عمليات إدارة المعرفة، الإبداع التنظيمي وأثرهما في أداء المنظمة: دراسة تطبيقية على منظمات قطاع الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

6. الفادني، أبو الحسن محمد أحمد الشيخ، (2008)، **البحث العلمي ومناهجه**، مكتبة الشريف الأكاديمية للنشر والتوزيع، الخرطوم، السودان.

7. الفتلاوي، ميثاق هاتف، (2017)، **العلاقة بين القيادة الرشيقة وبناء السمعة التنظيمية من خلال الدور الوسيط للالتزام التنظيمي: بحث تحليلي لآراء عينة من العاملين في الوزارة العامة لصناعة السيارات**، مجلة المثنى للعلوم الإدارية والاقتصادية، العراق، المجلد (07)، العدد (04)، ص 19-41.

8. المرسوم الولائى رقم (11) لسنة (2018) (إنشاء الوزارات وتحديد مهامها واختصاصاتها) بتاريخ 21-10-2018.

9. المرضي، سارة التجاني محمد، (2021)، **الدور المُعدِّل لإدارة المعرفة في العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة والميزة التنافسية: دراسة تطبيقية على شركة سوداتل للاتصالات المحدودة في الفترة من 2013–2020**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة النيلين، الخرطوم، السودان.

10. بشارة، محمد خليل، وحسين، حسين وليد، (2021)، **دور إدارة تنوع الموارد البشرية في تعزيز الوعي الإستراتيجي من خلال الدور الوسيط لتقليل الصراع المعرفي**، مجلة الريادة للمال والأعمال، المجلد (02)، العدد (04)، ص 111–125.

11. توفيق، أحمد مصطفى، (2023)، **عمليات إدارة المعرفة وإدارة التنوع في وزارة التربية والتوجيه بالولاية الشمالية**، مقابلة شخصية مع مدير المرحلة الثانوية بوزارة التربية والتوجيه بالولاية الشمالية.

12. جونز، شارلس جاريس، (2001)، **الإدارة الإستراتيجية**، دار المريخ للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية.

13. حمودة، حمودة، (2018)، **إدارة المعرفة وأثرها في تحسين مستوى أداء العاملين في جهاز الشرطة الفلسطينية**، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا، فلسطين.

14. خان، أحلام، (2015)، **أهمية إعادة هندسة الموارد البشرية في تحسين الأداء البشري بالمؤسسة الاقتصادية، دراسة استطلاعية لآراء مسئولي الموارد البشرية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

15. دليل مؤشرات قياس الأداء، (2015)، المجلس الأعلى للتخطيط الإستراتيجي– ولاية الخرطوم.

16. زغلول، سعد، (2003)، **دليلك إلى البرنامج الإحصائي SPSS**، ط10، المعهد العربي للتدريب والعلوم الإحصائية، بغداد، العراق.

17. سليمان، عبد العزيز عبد الرحيم، (2006)، **مناهج البحث العلمي في العلوم الإنسانية**، مطبعة جامعة النيلين، الخرطوم، السودان.

18. سليمان، عبد العزيز عبد الرحيم، ونور الدائم، موسى الهزيل، (2021)، **الدور الوسيط لإدارة الجودة الشاملة في النقل البري، دراسة حالة شركة (WST)**، مجلة جامعة دنقلا للبحث العلمي، السودان، العدد (21)، ص 58–75.

19. صديق، محمد، (2023)، **مؤشرات قياس الأداء في وزارة التربية والتوجيه بالولاية الشمالية**، مقابلة شخصية مع مدير المرحلة الابتدائية بوزارة التربية والتوجيه بالولاية الشمالية.

20. عبد الحميد، جابر، وكفافي، علا، (1992)، **معجم علم النفس والطب النفسي**، النهضة العربية، القاهرة، مصر.

21. عبد الرحمن، ابتهاج مصطفى، (2005)، **الإدارة الإستراتيجية**، الدار الجامعية للنشر، القاهرة، مصر.

22. عبد اللطيف، عبد اللطيف، وتركمان، حنان، (2005)، **الرقابة الإستراتيجية وأثرها على زيادة فعالية أداء المنظمات**، مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية، المجلد (27)، العدد (4)، ص 145–167.

23. عبد الوهاب، إبراهيم، (2022)، **أثر تخطيط المسار الوظيفي على أداء العاملين: بالتطبيق على وزارات القطاع الخدمي بالولاية الشمالية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

24. عثمان، عوض فقير حسين، (2023)، **دور التخطيط الإستراتيجي في كفاءة أداء المنشآت السياحية: دراسة ميدانية على المنشآت السياحية للفترة من 2010م – 2022م**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دنقلا، السودان.

25. عكاشة، مجدي، (2023)، **عمليات إدارة المعرفة وإدارة التنوع في وزارة التربية والتوجيه بالولاية الشمالية**، مقابلة شخصية مع مدير المرحلة المتوسطة بوزارة التربية والتوجيه بالولاية الشمالية.

26. علي، أمين، (2018)، **أثر عمليات إدارة المعرفة في تحسين مستوى جودة الخدمات المقدمة في وزارة الداخلية والأمن الوطني**، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا، فلسطين.

27. علي، إيناس أحمد إسماعيل إبراهيم، (2016)، **أثر إدارة التنوع في العلاقة بين الأداء الإستراتيجي للمنظمة والمزايا التنافسية للموارد البشرية: دراسة تطبيقية على البنوك الخاصة بمصر**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

28. عوض الله، سيف الدين، (2023)، **نبذة تعريفية عن وزارة التربية والتوجيه بالولاية الشمالية**، مقابلة شخصية مع مدير عام وزارة التربية والتوجيه بالولاية الشمالية.

29.فضل المولى، النذير محمد عبيد، (2019)، **أثر إدارة الجودة الشاملة في الرقابة الإدارية: بالتطبيق في الشركة السودانية لتوزيع الكهرباء المحدودة للفترة من 2008– 2018م**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دنقلا.

30.كساب، عماد، (2021)، **مؤشرات قياس الأداء الوظيفي والمؤسسي بين النظرية والتطبيق (نماذج عملية)**، المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، المجلد (05)، العدد (16)، ص 191–224.

31.محمد، السيد إسماعيل، (1990)، **الإدارة الإستراتيجية**، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، مصر.

32.معتوق، فرحة عبده، (2023)، **الموارد البشرية في وزارة التربية والتوجيه بالولاية الشمالية**، مقابلة شخصية مع مدير إدارة شؤون الخدمة بوزارة التربية والتوجيه بالولاية الشمالية.

33. Abdullah, N. A., (2011), *A Survey on Performance Measurement in Malaysian Central Government*, Working Paper, Department of Business Administration, Kulliyyah of Economics & Management Sciences, International Islamic University Malaysia, Kuala Lumpur.

34. Abdullah, N. A., Belton, V. and Wisniewski, M., (2006), *Performance Measurement in British Central Government - A Survey of Approaches to Performance Measurement in Executive Agencies and Non-Departmental Public Bodies*, Research Report - Department of Management Science, Strathclyde Business School, United Kingdom.

35. Armstrong C.; P. Flood; J. B. Guthrie; W. Liu; S. Maccurtain and T. Mkamwa, (2010), *The Impact of Diversity & Equality Management on Firm Performance: Beyond High Performance Work Systems*, Human Resource Management, November-December, Vol. (49), No. (06), PP 977-998.

36. Barone, R. M., & Kenny, D. A., (1986), *The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Consideration*, Journal of Personality and Social Psychology, No. (51), PP 1173-1182.

37. Cohen, J. & Cohen, P., (1983), *Applied Multiple Regression/ Correlation Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

38. De La Cruz, F., (2008), *Modelos Multinivel*, Rev. Peru, Epimediologoa, No. (12), PP 1-8.

39. Cole, David & Turner, J., (1993), *Models of Cognitive Mediation and Moderation in Child Depression*, Journal of Abnormal Psychology, Vol. (102), No. (02), PP 271-281.

40. Diab, Riyad Awad, Alajrami, Adnan Atiah, Abusultan, Yousef Shafeeq, Ashour, Yousif H., & Abu-Naser, Samy S., (2023), *Knowledge Management Processes & Their Role in Enhancing the Strategic Decision-*

Making Process- An Applied Study at Al-Azhar University- Gaza, International Journal of Academic Management Science Research (IJAMSR), Vol. (07), No. (06), PP 1-32.

41. D'Netto, Brian; Shen, Jie; Chelliah, John & Monga, Manjit, (2014), *Human Resource Diversity Management Practices in the Australian Manufacturing Sector*, The International Journal of Human Resource Management, Vol. (25), No. (09), PP 1243-1266.
42. Fornell, C. & Larcker, D. F., (1981), *Structural Equation Models with Unobservable and Measurement Error: Algebra and Statistics*, Journal of Marketing Research, Vol. (18), PP 382-388, Available at: http://dx.doi.org/10.2307/3150980.
43. Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J. & Anderson, R.E., (2010), *Multivariate Data Analysis*, 7th Edition, Pearson, New York, United States of America.
44. Hu, L. & Bentler, P.M., (1999), "*Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versos New Alternatives" SEM*, Vol. (06), No. (01), PP 1-55.
45. Ike, R., Agbaeze, E., Udoh, B., Adeleke, A., (2019), *Challenges Associated with the Implementation of Knowledge Management in Nigerian Tertiary Institutions*, International Journal of Higher Education, Vol. (08), No. (08), PP 70-76.
46. Lu, Chia-Mei; Chen, Shyh-Jer; Huang, Pei-Chi & Chien, Jui-Ching, (2015), *Effect of Diversity on Human Resource Management and Organizational Performance*, Journal of Business Research, Vol. (68), PP 857-861.
47. Malhotra, N.K. & Dash, S., (2011), *Marketing Research an Applied Orientation*, Pearson Publishing, London, United Kingdom.
48. Mason, R. L., Gunst R. F. & Hess J. L., (1989), Statistical *Design & Analysis of Experiments: With Applications to Engineering & Science*, 18th Edition, John Wiley & Sons Publishing Company, United States of America.
49. Noor, Ahmad Nizan Mat, Khalid, Shaiful Annuar & Rashid, Nik Ramli Nik Abdul, (2013), *Human Resource Diversity Management Practices and Organizational Citizenship Behavior: A Conceptual Model*, International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, Vol. (03), No. (08), PP 301-308.
50. Otike, F.; O. Messah & F. Mwalekwa, (2011), *Effects of Workplace Diversity Management on Organizational Effectiveness: A Case Study*, European Journal of Business and Management ,ISSN: 2222-1905 (Printed), ISSN: 2222-2839 (Online).
51. Pitts, David W., Wise, Lois Recascino, (2010), *Diversity in the New Millennium & Workforce: Prospects for Research*, Review of Public Personnel Administration, Vol. (30), No. (01), PP 44-69.

52. Rahoo, L. A., Kandhro, S. H. & Memon, M., (2022), *Impact of Information Technology on Knowledge Sharing among Faculty Members of Public Sectors Higher Education Institutions of Sindh, Pakistan*. Pakistan Journal of Social Research, Vol. (04), No. (03), PP 797-803.

53. Saira, S., Mansoor, S. & Ali, M., (2020), *Transformational Leadership & Employee Outcomes: The Mediating Role of Psychological Empowerment*, Leadership & Organization Development Journal, Vol. (42), No. (01), PP 130-143.

54. Sekaran, Uma & Bougie R., (2016), *Research Method for Business*, John Wiley & Sons, United States of America.

55. Sekaran, Uma, (1992), *Research Method for Business: A Skill Building Approach*, John Willy & Sons, United States of America.

56. Sobel, M. E. (1986), *Some New Results on Indirect Effects and their Standard Errors in Covariance Structure Models, In S. Leichardt (Ed.)*, Sociological Methodology, San Francisco: Jossey-Bass, PP. 159-186.

57. Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S., (2001), *Using Multivariate Statistics, Allyn and Bacon*, Boston, United States of America.

58. Valentine, S.; Nam, S. H.; Hollingworth, D. & Hall, C., (2014), *Ethical Context & Ethical Decision Making: Examination of an Alternative Statistical Approach for Identifying Variable Relationships*, Journal of Business Ethics, Vol. (124), No. (03), PP 509-526.

59. Window, A., (2010), *Beyond Control Techniques*, Journal of Accountancy, Vol. (19), No.(01), PP 1-25.

Effectiveness of Using Teacher's Book in Teaching SMILE for Grade 6th Students

By: (1): Sara Mohamed Ali Hamid – College of Graduate Studies - Sudan University of Science and Technology

(2): Dr. Nada SidAhmed Eljack – Associate Professor – College of Languages – Sudan University of Science and Technology

Abstract

This study aims to investigate the effectiveness of using teacher's book in teaching SMILE for grade 6th students. The sample of the study consist of (86) teachers. The research use the questionnaire as data collection tool. Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) was used to analyse the data obtained from the participants who involved in this study. The results are used to answer the study question and to verify the hypothesis. The study revealed that: Language use in teacher's book is easier to understand, the teachers' book effectively provides clear lesson plans, objectives, and instructions that support lesson preparation, there is sufficient information about activities in the teachers' book, and Teachers' book offers alternative activities to enhancing instructional flexibility. Based on the results the researcher offers the following recommendations: Improve the clarity of the language used in teachers' book to ensure ease of use, regular reviews and update of lesson plans and implementing a feedback system to assess usability and relevance continually.

Keywords: Effectiveness**,** Teacher's Book**,** SMILE

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية استخدام كتاب المعلم في تدريس منهج (الإسمايل **SMILE**) لطلاب الصف السادس الابتدائي. وتكونت عينة الدراسة من (86) معلماً ومعلمة. استخدم الباحث الاستبيان كأداة لجمع البيانات. تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات التي تم الحصول عليها من المشاركين الذين شاركوا في هذه الدراسة. وتستخدم النتائج للإجابة على سؤال الدراسة والتحقق من الفرضية. وكشفت الدراسة أن: استخدام اللغة في كتاب المعلم يسهل في الفهم، وأن كتاب المعلم يوفر بشكل فعال خطط الدرس والأهداف والتعليمات الواضحة التي تدعم إعداد الدرس، وأن هناك معلومات كافية عن الأنشطة في كتاب المعلم، وكتاب المعلم. يقدم أنشطة بديلة لتعزيز المرونة التعليمية. وبناء على النتائج

تقدم الباحثتان التوصيات التالية: تحسين وضوح اللغة المستخدمة في كتاب المعلمين لضمان سهولة الاستخدام، والمراجعة المنتظمة وتحديث خطط الدروس وتنفيذ نظام التغذية الراجعة لتقييم سهولة الاستخدام وملاءمتها بشكل مستمر.

الكلمات المفتاحية: الفاعلية، كتاب المعلم، منهج (إسمايل **SMILE**)

Introduction

English language in education is considered as an importance language all over the world in general and Sudan in particular. The priority of teaching and learning English language stems from the fact that it's language of business, science, aviation, diplomacy and literature. However, it is mostly needed as the language of social media. Anderson, (2015) asserted that one of the teachers resources is the Teacher's Book(TB) which offers lesson plans, learning objectives, exercise solutions, and instructions for the activities. For every year that teachers teach they need a copy of the Teacher's Book (TB). Some schools might not have a (TB) for every year, which means that instructors might not be certain of how or why is that book important for the teacher and for the pupils also. There are many options for example to obtain a loan of the book, photocopy it, or there are only a few copies available, it might be used for many schools. Anderson, (2015) noted that if teachers have a better understanding of how kids acquire foreign language in class, they will be able to better support their pupils. Teachers are aware of the procedures entitled, even are distinct from those of learning a language for the first time, and that these differences become more pronounced as kids age, nationality, there are numerous elements that influence pupils achievement in language learning, some of which the teacher is unable to do control. However, it is possible to pinpoint the fundamental requirements that our pupils have.

1. Statement of the Study problems

The researcher observers that English teachers in primary schools have problems in using Teachers Book when planning and preparing their lessons. Therefore, the present study seeks to discover the effectiveness of using the (TB) in teaching the English Smile series (six grades). The researcher found that Smile three (six grades) teachers have lots of troubles in using the (TB). Some teachers are not well- trained in how to use (TB), and there is no enough teachers'

book in their schools to help them in enhancing and improving their teaching. The researcher has tackled this issue so as to address the root.

2. Objective of the Study

This study sets out to achieve the following objective:

3. To investigate the Effectiveness of using Teaches' Book in teaching SMILE for grade 6th Students.

4. Hypotheses of the Study

This study sets out to achieve the following objective:

5. Using Teaches' Book has positive effect in teaching SMILE for grade 6th students.

6. Question of the Study

The study sets out to answer the following question:

7. To what extent does Teaches' Book effect in teaching SMIL for Grade 6th Students?

8. Significance of the Study

This study is significant, it tries to investigate the role of using Textbook by drowning the attention to English language teachers in using it, so as to plan their lessons. It will help teachers to enrich their knowledge in subject matter with great experience and great ideas, furthermore, this study will provide the proof to accept or deny the idea of applying Textbook as means of helping the teachers to strengthen their teaching method.

9. Methodology of the Study

This study adopted the descriptive analytical method. The questionnaire is used as primary tool for data collection. A questionnaire was distributed to teachers of English at primary school level in Karary locality so as to check their point of view Teachers Book effectiveness in teaching the SMIL 6th grade.

10. Literature Review

Teaching and Teachers

Ortiz, (2007) stated that teaching students is not easy task. Educators face numerous problems every day, including the difficult decision of which techniques, strategies and teaching methods to use with their students. Teacher can manage these and other issues by developing a teaching guide that contains all the information that the teacher need, from basic teaching principles and strategies to be useful tools that will come in handy for most educators. Alan and Paul, (1991) proved that lesson planning, is one of the most challenging parts of teaching English language. While some schools have set curriculum for teacher to follow, most require teachers have to bring in an extra work for their students. Some teachers have textbooks to use for their core courses, but still need to come up with ideas for warm ups, quizzes, and time fillers. The majority of English Language Teachers has very few resources and is constantly having to reinvent their material to keep students interested. Lesson plans, when provided together guides, are elaborated out of the classroom context. Thus, teachers must consider local determinants in order to adapt the suggested lesson plan to teach in the suggested lesson plan to teach the most appropriate way for students to progress and learn properly.

English Language Teaching

The teaching of English Language requires decision making on what must be taught and on the breakdown of the corpus of knowledge, while most of these decisions are usually made for the teachers by the textbook writers and programs designers, the teacher teaching is inevitable and controlled by many theories of teaching. McDonough et al. (2013) mentioned that: the following variables will affect the suitability of approaches for EFL\ESL teachers to some extent and in various combinations and significance level: the function of English in the nation, whether it serves as a primary language of instruction or largely as a subject in the school curriculum where it may or may not be the first language learned abroad. This has to do with the linguistic environment and whether or not English is spoken outside of class in the community, or alternatively, if it is never heard.

Teachers- Pupils Relationship

Ferlazzo (2012:33) stated that:

> " *A successful ESL classroom was built on a foundation of positive relationships. To link pupils to new information, teachers must become familiar with the histories and experiences of their pupils. To design courses that engage pupils and which are applicable to their lives, teachers must also be aware of the interests and ambitions of their pupils. Teachers can make better choices regarding the curriculum, instructional practices, classroom management, assessment, pacing, and other factors when they get to know their pupils. The simplest method for teachers to get to know their pupils is to have everyday conversations with them.*"

This method is simply accomplished by "checking in" with a few pupils each day, either before class, during class, or after class. By taking the time to inquire about pupils experiences both within and outside of the classroom, teachers can establish a sincere rapport with their pupils and give the pupils the impression that they are interested in them as individual. Reading the writing of the pupils is a further easy technique for teachers to gain knowledge about their pupils. Sometimes pupils prefer to communicate in writing, and a brief message of support to the pupils can go a long way. Teachers frequently gain insight into their pupils' thoughts, issues and accomplishment by reading their weekly notebooks or journals. The development of strong bonds between teachers and their pupils can also help to enhance the lessons or even eliminate behavioral issues.

Challenges of English Language Teachers in Arab World

Fareh, (2010) emphasized that the qualifications of practicing (EFL) teaching in Arab schools can be divided into the following groups:

-Bachelor of English language and literature.

-English diploma.

-Major in Education and Minor in English.

-Bachelor of Translation.

Although many of these teachers hold a bachelor's degree, most of them do not have taken

courses in teaching English as a foreign language (TEL), which can be the reason for adopting the Grammar Translation Method by most of them. A significant percentage of class time is performing in Arabic; such practice does not minimize the time spent in contact with English language, so the learning outcomes show lower levels. The insufficiently trained teachers or the inadequate teaching methods lead teachers to play an important role in the teaching learning process. Teacher is one of the most important pillars of success in teaching – learning context the role of the teacher can be summarized as follows: Teachers are the main decision makers at the class level, they decide to design and modify the program according to the reality of the class, the teacher can make learning more meaningful and increase learner's motivation, teachers can provide better learning opportunities and creating an interaction inside the class, attract students to language learning by establishing a good relationship with the learners, teachers support school textbooks and make up for their shortcomings, also teachers can provide educational support English speaking students in all language skills, teacher can diagnose problems and make suggestions for solving them.

The Notion of Teacher's Book

Cunningsworth and Kuse, (1991) asserted that: Teachers' Books are a crucial component of a materials package, especially for less seasoned or less proficient English speaking teachers. Through the provision of knowledge about the language, direction on teaching techniques, and a justification for the courses, the availability and efficacy of the (TBs) can significantly contribute to establishing a satisfactory grade of teaching". It is designed for educators to use as are source in the classroom; Teacher's Book provides information about selected topics for classroom discussion, writing activities and projects. (TB) use different strategies, methods, make use of different tools to make teaching process more interesting. The aim of (TB) is to link efficiently the teaching and learning processes; by trial led and piloted in marginalized areas in order to be more realistic and helpful for teachers, including suggestion for optional and more complex activity; and include more detailed notes and resources to help teachers conducting lessons.

Creative thinking in English Language lessons

Fisher and Williams, (2012) clarified that children demonstrate creative thinking when they produce results, exhibit ingenuity and originality, and are able to assess the value of their work. A classroom that is full of questions, where pupils and teachers ask unusual and difficult ones, where new connections are made, where ideas are presented in various ways verbally, visually, and physically where there are original approaches and solutions to problems , and where the outcomes of ideas and actions are critically assessed. We think that all lessons may foster creative thinking when teachers ask the students to generate and extend ideas suggesting hypotheses , use imagination , and come up with new or inventive solution. They assumes that we need to look for evidence that pupils have use their imagination, developed their own questions, hypotheses, ideas and outcomes, developed skills or techniques through creative activity, and use judgment to evaluate their own or others' creative work to determine whether a lesson has stimulated creative thinking. It is not surprising that the most effective schools, as determined by set of (office of standard in Education) inspector, place a significant emphasis on creativity in teaching and learning since creative children require creative teachers. But how do we fit creativity into a curriculum that is already overloaded? One solution is to offer more time to a creative curriculum created by schools themselves and less time to comprehensively covering the basic curriculum. Williams and Burden, (1997) emphasized that teachers actively contribute to the realities that are created in the classroom, and they act based on their own attitudes, beliefs, and perceptions of the relevant teaching conditions. The distinctive contribution that each person makes to the learning scenario is something that we need to be aware.

Primary English Language Teaching Objectives

By the completion of the primary level and the given vocabulary for this stage, pupils should be able to:

1. Learn the foundation elements of the English Language that would serve as the basis for future mastery of the language.
2. Provide the pupils with the foundation for the intermediate course.
3. Listen to and comprehend English language.

Acquire the necessary language skills to an acceptable degree in order to communicate in 4. English Language.

Read and comprehend written English.5.

be able to correctly brief, directed paragraphs.6.

Learn and practice vocabulary that will help them express themselves in a variety of 7. linguistic context.

Express themselves verbally in the appropriate situations.8.

Anderson (2015) proved that structuring is required in lessons – the average class lasts between 30 to 45 minutes, lessons must have clear framework in order to guarantee that this time is utilized successfully, which called lesson phases, they typically consist of three or four distinct stages, for a number of reasons, structure is crucial:

-Structuring the lesson aids in understanding for the pupils what is occurring Structuring the, lesson insuring that events take place in the proper sequence ,

-Structuring the lesson supports the teacher's ability to efficiently and rapidly plan.

The introduction and conclusion are typically used by the English Language Teachers to start and end their lessons, the steps in-between a beginning, middle, and the end will depend on what the teacher are teaching.

-Making lesson plans – making thoughtful decisions about what to teach and how to teach, it is part of planning.

Teaching Skills in English Language

Noon-ura, (2008) supported that teachers in schools and other educational activities facilities are likely to encounter some identical practical tasks no matter where they are or what they are doing. To keep classes or different people occupied, and plan activities they need to rein in disruptive behavior, they anticipated using a global curriculum. Also, they must keep track of and evaluate the pupil's educational development. The primary instrument that teachers employ to carry out their duties is the language improvement, which reflects all facts of the teacher's tasks. William and Burden, (1997) stated that clarity of the presentation, teacher enthusiasm , variety of activities during lessons, achievement oriented classroom behavior, opportunity to

learn criterion material, knowledge and stimulation of pupil's ideas, absence of criticism, use of structuring comments in the beginning and during lessons, and guiding of pupil's answers are the nine key factors that contribute to effective teaching.

Teaching Tips:

-Give verbal and written instructions;

-After asking a question, wait a few seconds before calling on someone to respond;

-Do not speak fast, do use gestures to help reinforce what you are saying, and if a pupil says he did not understand what the teacher said, never, ever repeat the same thing in a louder voice;

-Regularly check for understanding through the use of thumbs – up or thumbs – down, sticky notes, and whiteboards.

The Importance of Lesson Planning

Thompson, (2001) clarified that teachers should always prepare a lesson plane for each lesson they teach, regardless of how much experience they have in teaching English Language. lesson plans my get less detailed as teacher gain expertise, but if they don't develop their plans, teaching will become more challenging and won't benefit their pupils as much as a lesson that has been carefully planned. When teachers organize their English Language lesson they have to think about several crucial points:

What changes need to be made to the prior lessons?1.

What the lesson's goal is?2.

What new language that teachers will be teaching and how they will do that;3.

What will be the lesson's main stages?4.

What exercises and opportunities for practice the various skills will be included at various 5. stages;

What teaching aids and other materials do you plane to use;6.

How to plan to divide up the work among the classroom at various points in the lesson (pair 7. work, group work, individual work, whole-class work) to provide pupils practice utilizing the language;

The amount of time that teachers devote to each activity.8.

Previous Studies

The first study by **Abu Al-Maali and Siddiek (2022)** at Alzaeim Alazhari University – Faculty of Education English Department. It was study under the title **"The Role of the Teacher's Guide in Enhancing English Language Education"**. This study review ideas about the importance of the Teacher's Book (TB) or Teacher's Guide (TG) in language teaching, it is reflecting the efforts made by many teachers and experts to explain the role that (TB) or (TG) can play in improving the ELTS performance in the classroom and how this performance would enhance English language learning. There are many problems that Facing English language Teacher's one of them is the lesson planning and the setting of the lesson objectives, so from the researcher's own teaching experience they found that the teacher's book can help and therefore the awareness should be made to encourage new teachers to consult (TB) before they get into their classroom. The research objectives are to reflect the importance of the Teacher's Book in Education in general and in English Language Teaching in particular, and to draw the attention of (TB) users to the importance of this document in enhancing English language Education in Sudan. The researcher used a historical descriptive method. The research comes out with many recommendations which are: Teacher's Book is an essential document to novice teachers so it must be available and accessible to all teachers from the very beginning of their school calendar, English language supervisors should make a follow up; to see how teaches are keen to use these aides from (TB) in their classrooms, School administration is responsible of providing teachers with these documents from the first day at school and Ministries and directorates of education should make all possible efforts to make (TB) accessible to teachers with student's as two integrated teaching tool.

The second study by: **Ranjha, et al. (2019)** carried out that a research tittle "**Use and Utility of Teacher Guides for Primary School Teachers in Punjab." It was conducted at University of Education- Lahore, Pakistan.** The data of study was collected through focus group discussions of male and female teachers from district Sargodha, the discussions were audio recorded, transcribed and analyzed for extracting them, and it was found that teachers acknowledged the need and importance of (TB) for better teaching. It was noted from their

discussion that teachers used book for lesson planning and activities but use of (TB) was not optimal. Some of the teachers were using (TB) in best possible way, while majority were using (TB) occasionally. They highlighted difficulties and challenges like high work load, language of the (TB). They suggested revising guides for language, removing inconsistencies with respect to schedule of the book and academic calendar, providing teachers with training to use (TB). Fifty male and fifty female were selected from ten cluster centers of district Sargodha, it constituted twenty groups comprising five teachers each. All the twenty groups were engaged in focus group discussions one by one. They were asked to discuss need, importance, nature and extent of (TB) use, challenges and difficulties in use and ways to improve teacher books. All the sessions were audio recorded with the permission of the subject. All the recorded discussions were transcribed, responses were coded and themes extracted by discourse analysis.)

The third study was conducted by: **Nazari (2011)** at University of Sunderland- Faculty of Education and Society Department of Culture in UK. It was paper tittle **"An analysis of an EFT Teachers' Guide: A case Study".** This study is an attempt to analyses of the documents which may affect the classroom activities of English as a foreign language (EFL), namely teacher's guides. Also explores the connection which the document is aimed and critiques how EFL is taught. The place of the study was Iranian high school, this study centered on description, analysis, and interpretation of (FEL) Teacher's Guide (TG) used in Iranian high schools, with a focus on the EFL course objectives as formulated in the (TG) through this analysis. The study comes out with: (TG) can play such a crucial role in defining classroom activities, the researcher examining one teacher's guide, (TFL) Teacher's Guide used in Iranian high schools, in order to explore how it reflects and promotes a particular view of language learning and teaching; in other words a particular view of ELT curriculum. Nazari concludes that Iranian high Schools (EFL) focuses on the improvement of the mechanical aspects of language.)

This study is focus on the significance of Teachers' Book in enhancing teaching process in SMIL 6th grad, while the pervious study focus teacher guide. The current study is similar to the

first study both of them carry out at the same environment which it is share the same condition, but the current study is more comprehensive in addressing the importance of Teachers' Book is enhancing teaching SMIL 6th grade.

Population and Sampling

Questionnaire was conducted, and there were numerous obstacles in reaching the target number of teachers. The research aimed for a sample of (100) English language teachers, but due to war conditions, displacement, and weak network connectivity, the researcher settled for (86) participants.

Data Collection Tool

The questionnaire consists of fifteen statements, covering many topics that related ELT using teacher's book (six grades). Liker- type (summated rating scale) and the questionnaire was developed based on the literature review and according to a checklist for teachers' guides intended for less-experienced teachers of English language.

Validity of the Questionnaire

Before the questionnaire has been conducted, the researcher spent a great deal of time in improving the validity of the questionnaire statements to control the measurement error, therefore validity were established for this study. The instruments were reviewed by the assistant professor from Sudan University of Science and Technology and University of Khartoum to value the suitability and clarity of the instruments.

Reliability of the Questionnaire

Reliability of an instrument refers to the degree to which scores obtained with an instrument are consistent measure of whatever the instrument measure.

Table (1): Reliability statistic

Number of Items	Cronbach's Alpha
01	0.83

Analysis of the Questionnaire

The responses of the questionnaire of the (86) ELTs were tabulated and computed. The following is an analytical interpretation and discussion of the findings regarding different points related the objectives and hypothesis of the study. Each statement in the questionnaire analyzed statistically and discussed. The tables will support the discussion, and each table will be followed by a comment.

Data Analysis

Table (1): The language used in the Teacher's Book (TB) is easy to understand.

Options	Frequency	Percentage
Strongly Agree	30	34.88%
Agree	48	55.81%
Neutral	5	5.81%
Disagree	2	2.33%
Strongly Disagree	1	1.26%
Total	86	100%

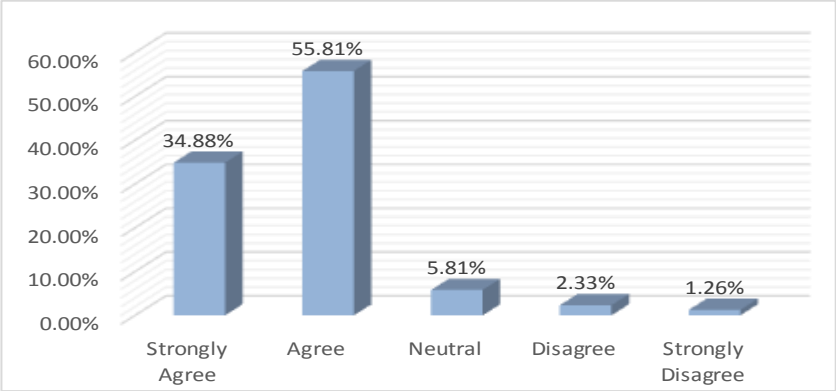


Figure (1): The language used in the Teacher's Book (TB) is easy to understand.

The majority of the respondents (90.70%) agree that the language used in the Teacher's Book is easy to understand. (5.81%) are neutral and only (3.59) is disagree. This indicate that the language used is accessible and clear for most teachers, which is crucial for effective teaching and learning.

Options	Frequency	Percentage

Table (2): The Teacher's Book (TB) gives enough advice on teaching procedures and methods.

Strongly Agree	34	39.50%
Agree	33	38.40%
Neutral	13	15.10%
Disagree	3	3.50%
Strongly Disagree	3	3.50%
Total	86	100%

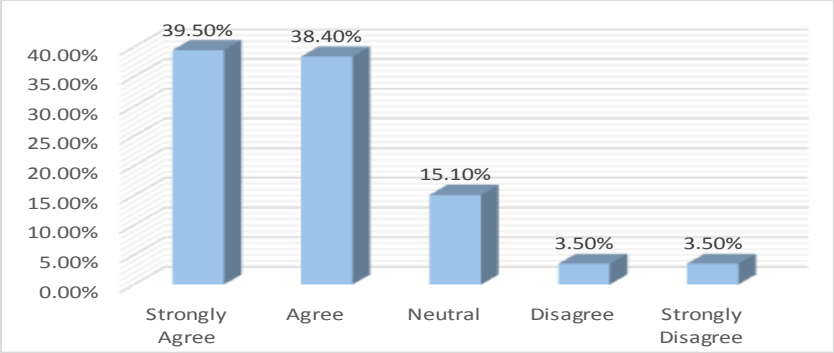


Figure (2): The Teacher's Book (TB) gives enough advice on teaching procedures and methods.

From table (2) and figure (2), (77.90%) of respondents agreed or strongly agreed that the Teacher's Book provides adequate advice on teaching procedures and methods. However, (15.10%) were neutral, and only (7%) disagreed, this indicate that the teachers' improvement from the advice provided at Teacher's Book.

Table (3): The Teacher's Book (TB) provides teachers with a plan for each lesson.

Options	Frequency	Percentage
Strongly Agree	44	51.20%
Agree	28	32.60%
Neutral	8	9.30%
Disagree	6	7.00%
Strongly Disagree	0	0.00%
Total	86	100%

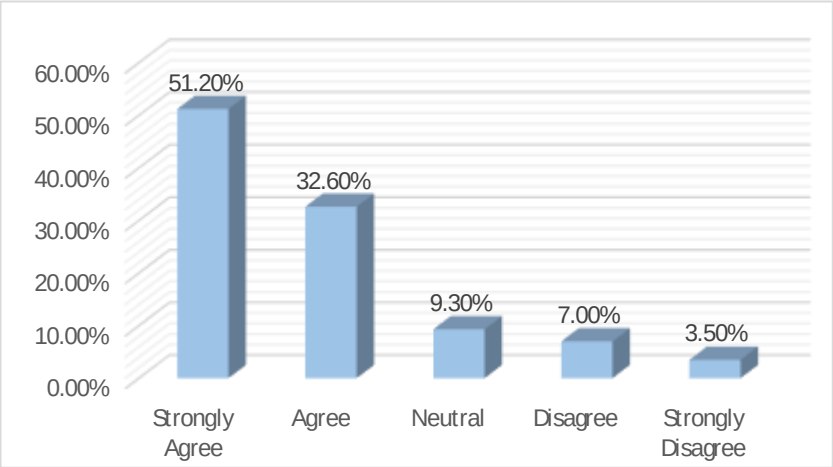


Table (3): The Teacher's Book (TB) provides teachers with a plan for each lesson.

From table (3) and figure (3), (83.80%) of respondents agree that the Teacher's Book provides a plan for each lesson, (9.90%) were neutral, and only (10.50%) disagreed, this indicates that the Teacher's Book is generally effective in offering structured lesson plans.

Table (4): The objectives of each lesson in the Teacher's Book (TB) are clear.

Options	Frequency	Percentage
Strongly Agree	47	54.70%
Agree	30	34.90%
Neutral	8	9.30%
Disagree	4	4.70%
Strongly Disagree	2	2.30%
Total	86	100%

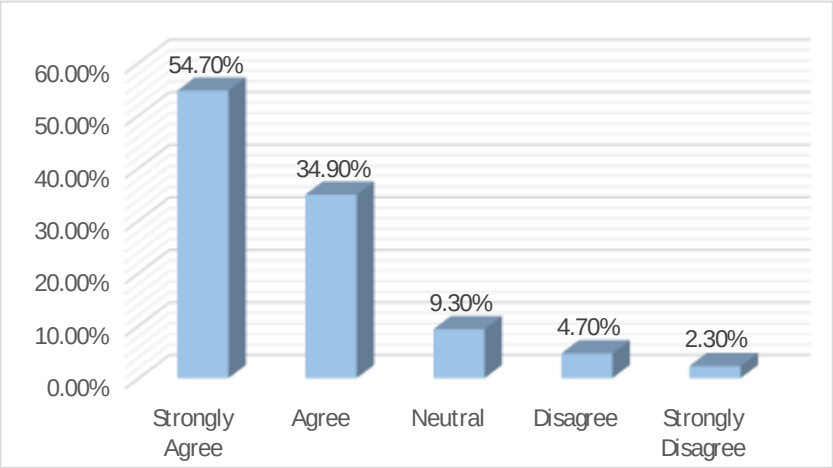


Figure (4): The objectives of each lesson in the Teacher's Book (TB) are clear.

From table (4) and figure (4), (89.60%) of respondents agree that the clarity of lesson objectives is well-received, (9.30%) were neutral, only (7%) were disagree. This highlights that the Teacher's Book effectively communicates lesson objectives, which is essential for guided teaching and learning outcomes.

Table (5): The instructions for each lesson in the Teacher's Book (TB) are clear.

Options	Frequency	Percentage
Strongly Agree	40	46.50%
Agree	38	44.20%
Neutral	12	14.00%
Disagree	4	4.70%
Strongly Disagree	0	0.00%
Total	86	100%

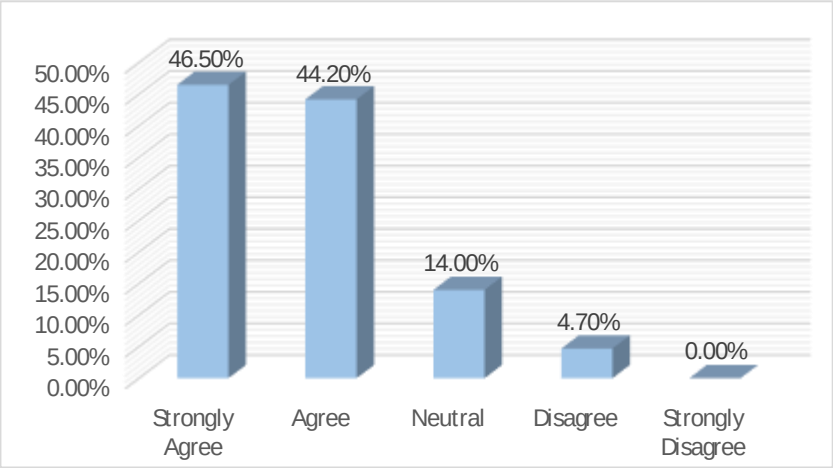


Figure (5): The instructions for each lesson in the Teacher's Book (TB) are clear.

From table (5) and figure (5), the majority of respondents (90.70%) agree that the instructions are clear, which is crucial for implementing the lesson plans effectively. (14%) neutral and (4.70%) disagreeing. This indicate that while generally positive, some improvements still be needed.

Table (6): There is enough information about activities in the Teacher's Book (TB).

Options	Frequency	Percentage
Strongly Agree	30	34.90%
Agree	35	40.70%
Neutral	12	14.00%
Disagree	8	9.30%
Strongly Disagree	1	1.20%
Total	86	100%

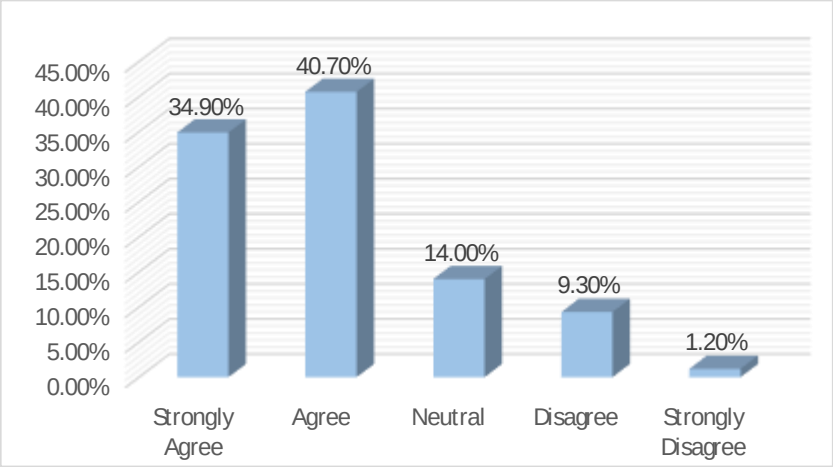


Figure (6): There is enough information about activities in the Teacher's Book (TB).

From table (6) and figure (6), the majority of teachers (75.6%) agree that there is enough information about activities in the Teacher's Book. However, a significant minority (14.00%) is neutral and (10.50) is disagrees, suggesting there may be room for improvement in the level of detail or comprehensiveness of the activity information.

Table (7): The Teacher's Book (TB) suggests alternative activities.

Options	Frequency	Percentage
Strongly Agree	31	36.0%
Agree	35	40.70%
Neutral	12	14.0%
Disagree	6	7.0%
Strongly Disagree	2	2.30%
Total	86	100.0%

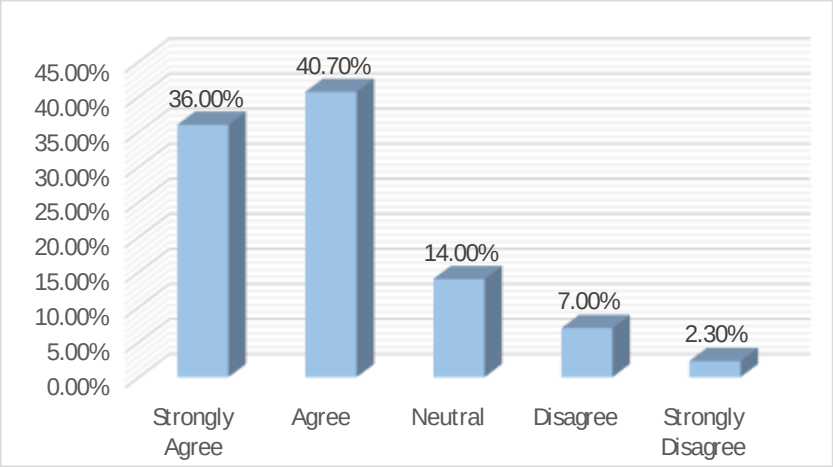


Table (7): The Teacher's Book (TB) suggests alternative activities.

From table (7) and figure (7), a total of (76.70%) of teachers agree that the Teacher's Book suggests alternative activities, (14.0%) neutral and only (9.30%) disagree. This indicate that most of teachers' thought that (TB) fine alternative activities.

Table (8): Teachers are comfortable to use Teacher's Book (TB).

Options	Frequency	Percentage
Strongly Agree	36	41.90%
Agree	35	40.70%
Neutral	10	11.60%
Disagree	4	4.70%
Strongly Disagree	1	1.20%
Total	86	100.0%

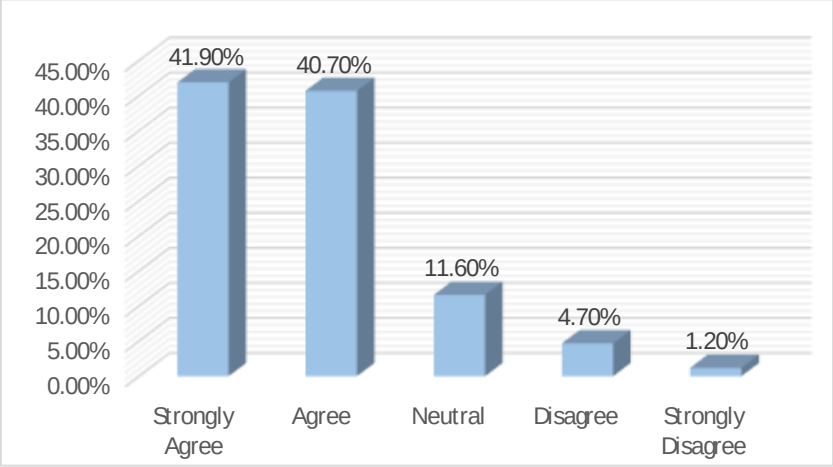


Figure (8): Teachers are comfortable to use Teacher's Book (TB).

From table (8) and figure (8), a majority (82.60%) of teachers are comfortable using the Teacher's Book, (11.60%) neutral and only (5.90%). This indicates a high level of acceptance and ease of use among teachers, contributing to its effectiveness as a teaching resource.

Table (9): Teachers' books are available in schools.

Options	Frequency	Percentage
Strongly Agree	10	11.60%
Agree	15	17.40%
Neutral	11	12.80%
Disagree	30	34.9%
Strongly Disagree	20	23.30%
Total	86	100.0%

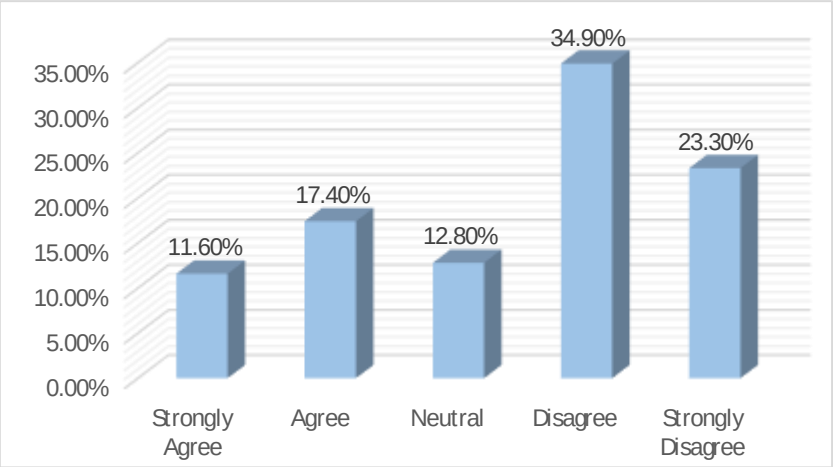


Figure (9): Teachers' books are available in schools.

From table (9) and figure (9), there is a significant concern regarding the availability of Teacher's Books in schools, only (29.0%), agree that they are available, (12.80%) neutral, while the majority (58.20%) disagree. This respondent indicate that most suffer from a lack Teacher's Books in schools.

Table (10): Teachers are trained on how to use the Teacher's Book (TB).

Options	Frequency	Percentage
Strongly Agree	12	14.0%
Agree	23	26.70%
Neutral	14	16.30%
Disagree	28	32.60%
Strongly Disagree	9	10.50%
Total	86	100.0%

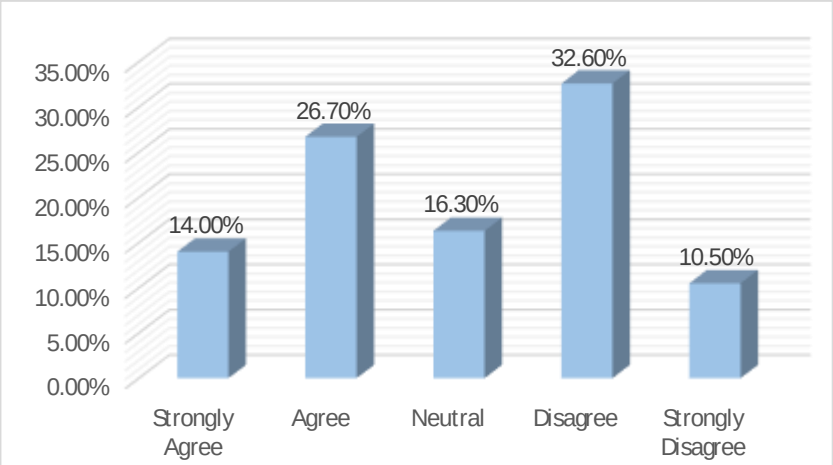


Figure (10): Teachers are trained on how to use the Teacher's Book (TB).

From table (10) and figure (10), the responses indicate a lack of sufficient training on how to use the Teacher's Book, with only (40.60 %) of teachers agree they have been trained, (16.30%) neutral, (43.10%) disagree. This indicate that most teachers do not receive sufficient training on using the Teacher's Book.

Discussion of Results

The current study and the previous studies collectively emphasize the significant role of teacher guides in enhancing English language education. In the current study, one of the primary findings is that the language used in teacher books is easier to understand. This aligns with Abu Al-Ma'ali and Siddiek's (2022) findings, which highlight the importance of the teacher guide in improving teacher performance and classroom effectiveness. The clarity of language is essential, as it directly impacts how teachers prepare their lessons and engage their students. Moreover, the current study found that teacher books provide clear lesson plans, objectives, and instructions that support lesson preparation. This finding is echoed in Ranjha et al.'s (2019) study, which acknowledges the importance of textbooks for better teaching, though it also points out that some teachers struggle to utilize them fully. While the current study underscores the clarity of instructions in teacher books, Ranjha et al. suggest that a more optimized approach to using these resources is necessary for effective lesson planning and classroom activities. Another significant finding from the current study is that there is sufficient information about activities in teacher books. This finding resonates with Nazari's (2011) study, which analyzed how teacher guides affect classroom activities. Both studies emphasize that comprehensive resources enable teachers to create engaging lessons. Nazari's exploration of EFL teacher guides in Iranian high schools highlights the connection between these guides and effective teaching strategies, reinforcing the importance of detailed activity descriptions. The current study also reveals that teacher books offer alternative activities, enhancing instructional flexibility. This is a crucial aspect, as it allows teachers to adapt lessons to the diverse needs of their students. In comparison, Ranjha et al. noted that while teachers recognize the importance of textbooks, they face challenges that may hinder optimal use. The current study's emphasis on alternative activities suggests that enhancing flexibility in lesson planning can address some of these challenges. Finally, the current study found that teacher books are accessible in schools, indicating good availability for teachers. This finding is significant as it addresses one of the issues raised by Abu Al-Ma'ali and Siddiek, who emphasized the need for teacher books to be

readily available to support teaching. Accessibility is essential for teachers to utilize these resources effectively in their classrooms.

Findings

Based on the discussion of the result the following are the findings:

- Language use in teacher's book is easier to understand.
- The teachers' book effectively provides clear lesson plans, objectives, and instructions that support lesson preparation.
- There is sufficient information about activities in the teachers' book.
- Teachers' book offers alternative activities, enhancing instructional flexibility.
- Teachers' book is accessible in school, indicating good availability for teachers.

Recommendations

Based on the results and findings the following are the recommendations:

- Improve the clarity of the language used in teachers' book to ensure ease of use.
- Regular reviews and update of lesson plans.
- Provide more resources of activates in teachers textbook.
- Ensuring adequate access to teachers' books in all schools.
- Implementing a feedback system to assess usability and relevance continually.

Conclusion

This study investigates the effectiveness of using teacher's book in teaching SMILE for grade 6th students, emphasizing their role in improving teaching practices and student engagement. The findings reveal that teacher books provide clear and accessible resources that are essential for lesson planning, instructional clarity, and activity preparation. Through a comparative analysis with previous studies, it is evident that while many educators recognize the importance of teacher guides, challenges remain in fully optimizing their use in classrooms. The recommendations highlight the need for improved clarity in the language of teacher books, regular updates to lesson plans, the provision of diverse activity resources, and ensuring the availability of these materials in schools. Overall, this research contributes to the understanding

of how well-structured teacher guides can significantly enhance English language teaching and learning, ultimately fostering better educational outcomes for students. Future research should continue to explore innovative strategies to empower teachers in effectively utilizing these resources, thereby further advancing the field of English language education.

References

Alan and Paul, (1991). Evaluating Teachers' Guides. Oxford University Press.

Anderson, (2015). Teachers' Opinions on the Evaluating of ELT Teachers' Books. English Language Teaching, 8.

Cunningsworth and Kuse, (1991). Developing Second Language Skills: Theory and Practice (3rd ed.).Florida: Harcout Brace Jovanovich.

Fareh, (2010) Challenges of teaching English in the Arab world: Why can't EFL programs deliver as expected? Procedia Social and Behavioral Sciences 2 (2010) 3600–360.

Ferlazzo (2012). Teachers' guides: a review of their function. 11/ 33-37

Fisher and Williams, (2012). A teacher's Guide to Creativity A cross the Curriculum. London: Routledge.

McDonough et al. (2013). L2 Listening, in E. Hinkel (ed) Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Noon-ura, (2008). 'From prediction through reflection: guiding students through the process of L2 listening'. Canadian Modern Language Review59/3: 425–40.

Ortiz, (2007). English language learning with special needs; Effective instructional strategies. Journal of learning disabilities. 30.420-321.

Thompson, (2001). Teaching Primary English. Macmillan.Ushioda, E. (2013). International Perspectives on Motivations. (U. University of Warwick, Ed.) The Palgrave Macmillan

William and Burden, (1997). Psychology for Language Teachers: Asocial Constructivist Approach Cambridge University Press. Cambridge.

Investigating the Methods of Translation and Arabicization of English Scientific and Mechanical Terms into Arabic

A Case Study of Grade Five Students at Faculty of Mechanical Engineering University of Khartoum

(1) Intisar Ibrahim Mohamed Elshiekh, University of Khartoum Faculty of Mechanical Engineering.

(2) Dr: Awatif Alamin Satti. University of Gezira – Translation Center.

Abstract

Arabicization plays a vital role in rendering texts and terms from a source language into a target one. This study aims to investigate significance and methods of Arabicization in translating mechanical engineering terms at the Faculty of Mechanical Engineering, University of Khartoum. The main hypothesis is most mechanical engineering students face difficulties in Arabicizing mechanical terms. This descriptive-analytical approach is adopted to conduct. The sample consisted of (50) fifty mechanical engineering students. A questionnaire is used as a tool of data collection. The collected data was analyzed by (SPSS) program. The main finding of the study is that transliteration of scientific texts helped students understand faster and more accurately. The study recommended a hybrid approach of both methods should be used depending on what terms or processes are being translated.

Keywords: Translation**,** Arabicization and mechanical engineering.

المستخلص

يلعب التعريب دوراً جوهرياً في ترجمة النصوص والمصطلحات من لغة إلى أخرى. تهدف الدراسة للتحقق من أهمية ومنهجيات التعريب في ترجمة مصطلحات الهندسة الميكانيكية في كلية الهندسة الميكانيكية في جامعة الخرطوم. من الفرضيات الأساسية للدراسة يواجه الطلاب عدد من الصعوبات عند تعريب المصطلحات الميكانيكية. إتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بالإضافة للإستبيان في جمع البيانات من العينة المكونة من(50) طالباً كما أسُتخدم البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية

لتحليل البيانات. من أهم النتائج التي توصلت الدراسة إليها أن التعريب يساعد الطلاب على فهم المصطلحات بصورة أسرع وإتقان. توصي الدراسة بإستخدام منهج هجين من الأساليب إعتماداً على المصطلحات والعمليات المترجمة.

المستخلص: الترجمة"، التعريب و الهندسة المكنيكية.

1. Introduction

There is no universal knowledge of the difference between translation and Arabicization, but it depends on individual knowledge. Translation is the process of converting a source text from one language into another. Translation focuses accurately on conveying the meaning of a text, while Arabicization focuses on making it more accessible to native Arabic speakers by using more familiar words and phrases. Arabicization is a language planning process which is a branch of sociolinguistics that study the relation between language and society and the way they affect each other, This process can be important for preserving cultural identity, promoting understanding between different cultures and providing access to knowledge in a language that is more familiar to people. Additionally, it can bridge the gap between different cultures.

2. Problem of the Study

Due to linguistic differences among languages, rendering new concepts embodied in new terms has always been a challenging issue in translation. The study focuses on the contextual and grammatical errors of using translation and Arabicization by mechanical engineering students. These errors are reflected in their performances. This lack of knowledge may result from inadequate language resources, lack of standardization, low linguistic awareness, cost and difficulty for implementing policies, resistance from different groups.

3. Objectives of the Study

1. To find out the significance of Arabicization in translating mechanical engineering terms.
2. To examine the type of difficulty that mechanical engineering students face in Arabicizing the mechanical terms.
3. To reveal which instruction language do students prefer in classroom when learning mechanical engineering terms, English or Arabic.

4. Questions of the Study

1. To what extent is Arabicization significance in translating mechanical engineering terms?
2. What is the type of difficulty that mechanical engineering students face in Arabicizing the mechanical terms?
3. Which instruction language do students prefer in classroom when learning mechanical engineering terms, English or Arabic?

5. Hypotheses of the Study

1. Mechanical engineering students are not aware of the significance of Arabicization in translating mechanical engineering terms.
2. Mechanical engineering students face difficulties in Arabicizing mechanical terms.
3. Students prefer Arabic as instruction language when learning mechanical engineering terms.

6. Significance of the Study

The researcher attempts to make this study useful for those who involved in the field translation of mechanical terminology such as students, translators, teachers, and syllabus designers. Moreover, this study will be of great importance to Sudan universities libraries and to all researchers interested in this field.

7. Methodology of the Study

The descriptive method will be used to conduct this study because of its impact in Arabicizing scientific and technical terms. The sample of this study will be selected randomly. It consisted of (50) fifty mechanical engineering students. A questionnaire is used as a tool of data collection.

8. Limits of the Study

The study is limited to Arabicization of English scientific and mechanical terms at Faculty .24 -2022of Mechanical Engineering - University of Khartoum during the academic year 20

9. Literature Review

Introduction

Translation and transliteration are two methods used for rendering texts from a source language to a target one. Generally, this concept is called Arabicization. In simple terms,

translation refers to the process of finding equivalents in the target language (as opposed to the original language of the text), while the Transliteration: refers to writing the original word using the characters of the target language. The translation process works well in texts that explain, describe, detail, instruct and summarize while Transliteration works better in concepts, processes, known procedures and proper nouns.

Concept of Translation

Translation "is a mental activity in which a meaning of given linguistic discourse is rendered from one language to another. According to Ghazala (1995:1), "translation is generally used to refer to all the process and methods used to convey the meaning of the source language into the target language". "One may talk of translation as a process or a product, and identify such sub-types as literary translation, technical translation, subtitling and machine translation. Moreover, while more typically it just refers to the transfer of written texts, the term sometimes also includes interpreting Homeidi (2004:181).

"*Translation is an operation performed on languages: a process of substituting a text in one language for a text in another. Clearly, then, any theory of translation must draw upon a theory of language—a general linguistic theory,"* Al-Asal, & Smadi (2012).

"Owing to the gap between cultures and languages, no exact sameness can be produced in the process of translation. Later on, Bassnett (1998:36) studies the process of decoding and encoding and proposes untranslatability is inevitable. For in the process, equivalence is achieved usually on certain levels but not all levels, and something is doomed to be lost whereas something else gained. In constructing cultures; she agrees with others and considers translation not as a mere linguistic transfer but a cross-cultural activity. In addition, she points out "there are different types of faithfulness that may be adequate in different situations.

The concept here is that many scientific fields contain certain terminologies, mostly from English origin, that are familiar with respective learners and experts in the field. Attempting to find equivalents in the students' first language (Arabic in this case) may not necessarily make texts easier for them.

Concept of Arabicization

The concept of Arabicization is differently approached by Arab linguists and scholars. According to Al-Asal & Smadi (2012:22), Arabicization is used to refer to a process of transliteration, where a foreign term is merely transliterated in conformity with the Arabic phonological and graphological systems. Therefore, when a certain English technical term is 'Arabi- cized', it means that "it is linguistically borrowed from English and used in Arabic with some modification, e.g., 'filtration' (faltarah) or without modification, e.g., 'filter' (filtar)". Arab scholars often refer to such transference as phonetic borrowing (Darwish 2009).English-Arabic examples include the English radar into رادار, which is phonetically transferred into Arabic through a process called 'transliteration' or 'transcription'. Here, the phonetic properties of the source language term are directly transferred with or without modification into the target language. Therefore, Arabicization, in its narrowest sense, entails mere transliteration of a foreign term according to Arabic sounds and characters (Khulusi, 1982).

Terminology Work in Arabic

Terminology is defined as the collection of terms that embody concepts of a certain field (Felber, 1984, as cited in Bahumaid, 2010:63). In the field of science and technology, terminology is important to designate innovations and new products. In the context of Arabic, the creation of a stable, standardized terminology in various subject areas assumes a special significance in the quest of Arab institutions to accomplish their much-aspired goal of Arabicization. However, crucial problematic aspects related to terminology making in Arabic are an issue of concern today. These aspects involve the existence of a multiplicity of corresponding forms for one term, the conceptual imprecision, the vagueness and ambiguity of many such forms, as well as the inconsistency in their usage. According to Darwish (2009), terminology management and methodology in Arabic has certain thorny characteristics:

Different bodies and entities or even individuals focus on Arabic terminology, each of which has its own experience, skill and capability.

Terminologies are limited into some volumes of glossaries and dictionaries or even books published by some organizations or language academies.

Since terminologies are compiled for different fields of studies, some disciplines are perhaps more focused on leaving other majors unbalanced. Therefore, the compiled lists do not necessarily cover all disciplines of knowledge.

General Methods Arabicization

To adopt or coin new terms, every language utilizes its own approaches and strategies. They either expand their vocabulary treasure based on their own existing language capabilities or based on borrowing from other languages (Darwish, 2009). The most important methods of word-formation that are used in Arabic are as follows:

Arabicization or Lexical borrowing (at-ta'rib – التعريب)

In the perspective of many Arab linguists, Arabicization refers to phonetic borrowing via transliteration and/or transcription. According to Darwish (2009:113), outright phonetic borrowing is the process through which "the phonetic properties of the source language technical terms are rendered with modification to suit Arabic pronunciation methods". However, Darwish believes that this definition has ignored some points. For example, by referring to 'transliteration' and 'transcription' of terms, it failed to notice that there is no unified standard system of transliteration and transcription depicting foreign terms in Arabic.

Arabicization of foreign terms is then, as Darwish suggests, subject to neologizers' personal preferences. Ya'qub (1986, as cited in Darwish, 2009) has earlier warned that excessive use of lexical borrowing via transliterating and transcribing English letters and sounds into Arabic would jeopardize the foundation of the Arabic language and could make it unintelligible and unreadable.

Semantic/Pragmatic Modification of Existing Arabic Terms (Al-Majaz المجاز)

According to this word-formation technique, foreign words are translated into Arabic by using Arabic equivalents. Old Arabic words appear with new meanings. However, this technique has its pitfalls as literal translation does not always succeed in rendering the terms contextually

)‘ghurfahmayyitah’ غرفه ميتةcorrect. For instance, ‘dead room’ in acoustics is rendered as (
) ‘ghurfahkatima’ (Al-Haq and Al-Essa, 2016;114).غرفه كاتمهinstead of (

Derivation (al-ishtiqaq)الإشتقاق(

Derivation is one of the oldest techniques of word-formation, which rests on inherent Arabic patterns and models. Darwish (2009:115) classifies derivations of Arabic into three types: minor derivation, major derivation and greater derivation. Minor derivation refers to a word-formation process through which new words are formed from one root in conformity with standard Arabic patterns of subject, verb, object, adjective, etc. as in the following example. The . Major derivation is defined as the creation of new ك ت ب [kataba] كتبArabic trilateral root words from existing. Greater derivation is the coinage of new words by substituting one /z/ ذ/d/, /t/, د /d/ and ض/S/, س /S/, صphoneme by another of the same phonemic family such as; /saqar/. All of the above word-creation methods use the سقر /šaqar/ and صقر /th/ etc., e.g. ثand same roots of the Arabic words to make new words. The derived words are made from one root. Therefore, derivation is considered one of the frequent methods in the formation of scientific and technical terms in Arabic.

Common Terminologies in the Arab Countries

The below table is taken from the researches of the second annual conference of Arabicization of Science held at Al-Azhar University in Cairo (20-21 March 1996). The table compares the terminologies in the Arab countries, which were presented in the research to highlight the issue of duplication of the scientific terminology in the Arabic language, and the table of the spare parts is prepared by the researcher to highlight the terminology used in the State of Sudan (El-Sahbi and Al-Saadani. 1996).

Table (1): Spare Parts Names

No	English	Arabic	Common
1-	Camshaft	Amoud Alhuriat	Camshaft
2-	Bearing	Alzawaliq ا	Bili
3-	Oil Filter	Musafi Alzait	Filter
4-	Engine	Muharik	Makana
5-	Injection	Haqin	Autometer
6-	Piston	Kabbas	Bistim
7-	Cylinder Head	Ras Alcylinder	Ras Alcylinder
8-	Crank Shaft	Amoud Almarafiq	Crank
9-	Crank Case	Gism Cylinder	Cylinder
10-	Oil Pump	Tolumbat Alzait	Tolumbat Alzait
11-	Oil	Zait	Zait
12-	Diesel	Gasoline	Gasoline
13-	Fan	Merwaha	Merwaha
14-	Air Cleaner	Munaqi Alhawa	Syphon
15-	Exhaust Valve	Balf Alkhorouj	Balf Aladim
16-	Cylinder Head cover	Qitaa Blouva	Qitaa Blouva
17-	Injection Pump	Tolumbat Alhaqn Alraisiya	Tolumat Aljaz
18-	Turbine	Tubin	Turbine
19-	Glow Plug	Sakhanat	Sakhanat
20-	Plug	Shamat Alihteraq	Balqat
21-	Starter Motor	Starter	Starter
22-	Compressor	Daghit Hawa	Compresson
23-	Dip stick	Maqas Alzait	Maqas Alzait
24-	Piton Ring	Halaqat Alkabbas	Shamber
25-	Connecting Rod	Ziraa Alkabbas	Ziraa Albistim
26-	Silnt Chain	Katinat Jinzeer	Katinat Jinzeer

27-	Fuel Leakage line	Masourat Alraji	Masourat Alraji
28-	Manual fuel pump	Tolumbat Yad	Tolumbat Tahdeer
29-	Exhaust manifold	Shockman	Shockman
30-	-Fly wheel	Tiris Haddaf	Haddaf
31-	In lake manifold	Majmouat Alsahib lilhawa dakhil Almuharik	Manifold
32-	Belt tensioned	Shaddad Katina	Shaddad Katina
33-	Counter Weights	Alquwa Almuakissa Ala Amoud Almarafiq	Nagalat Alkarank
34-	Bearing	Alzawaliq	Alsabaek
35-	Damper	Aqrass Alsuyour	Tanbour
36-	Radiator	Tabreed Maa Khazan Almuharik	Ladiator
37-	Battery	Markam	Bataria
38-	Ignition Coil		Coil
39-	Ignition Switch	Mafateeh Alishal	Meftah Alsiwitch
40-	Oil Plan	Hawd Alzait	Curtail
41-	Shock Absorber	Mass Alsadamat	Mussaid Yayi
42	Brake	Makabeh	Faramel
43-	Flexible hose		Tartoush Faramil
44-	Brake Pedal	Daghit Almakabih	Badal Alfaramil
45-	Check Tie-Rod	Mafassil Altawjeih	Duraa Aldirecson
46-	Gear Box	Sandouk Altrouss	Al gearbox
47-	Drive Shaft	Amoud Aldafi Min Almuharek	Amoud Altawari
48-	Axle Shaft	Amoud Dafi Ila Alitarat	Imdan Janb
49-	Ignition Distributer	Mowazi Alishtial	Boubina
50-	Carburettor	Almughzi	Carburetor
51-	Vacuum	Alfaragh	Defram
52	-Plug	Shaat Ihteraq	Blug

Previous studies

For the purpose of enrichment of the study and to derive benefit from the field of the methodology, the researcher went through a considerable number of the available previous studies. She selected ten out of these studies which their subject matter is arabization in the Arab world and the problems which encountered arabization. These studies are divided international, regional and Sudanese studies.

The first study is a book Written by **Ali Darwish** published by Writescope in first edition (January 2009) which is a **revised and expanded version of a Master of Arts dissertation** prepared by the (1988) submitted to Salford University England. The title of the book is "*Terminology and Translation: A Phonological-Semantic Approach to Arabic Terminology*". The main objective of the research was to examine the problem of Arabic terminology formulation as a translation problem regarding the technology breakthrough. It also analyzed aspects of the problem and some of the difficulties it creates for translators in transfer of technical and scientific information into Arabic. The Researcher adopted descriptive analytical approach, and found out that the Arabic Language Academies have so far issued several resolutions with far reaching impact on the development of scientific terminology and he stressed on transliteration which is the process of philologically transferring the word into Arabic from the source language i,e: radar. The Researcher recommends establishment of a library with more than 40,000 titles related to various branches of knowledge such as the Arabic language and literature, ancient and modern sciences as well as applied arts.

This previous study is relevant to current study in many aspects: The efforts carried out by the Arabic academies and a thorough analysis to the problem of Arabic terminology formulation, except that the current study added scientific terminology in the Arabic Language - case study - University of Khartoum – Faculty of Engineering – Department of Mechanics.

The Second Study was a research paper written by **Marcel Thelen (2021), Maastricht School of Translation and Interpreting** – Hogeschool Zuyd, entitled "*Relations between Terms: a*

Cognitive Approach. The interaction between Terminology, Lexicology, Translation Studies and Translation practice." The paper aimed at discussing areas of terminology; the word-term distinction and a particular type of Terminology relation with the complex or associative relation. The researcher adopted a practical analytical method by establishing a complex relation between two terms and analyzing them by using "*Two-Cycle Model of Grammar (TCM)*". The researcher found out that there is a complex, or associative, relation between any two terms if: the underlying conceptual –syntactic structure of these terms together with their conceptual-sematic content can be derived, and that one term is a necessary part of the definition of the other term. The study recommends that term-word distinction should be supported by translation practice, and the gap between lexicology and terminology should be bridged, besides conceptual content must be compared with conceptual structure underlying the problem word in the sentence.

There is relevance between the current study, which states that any terminology expresses a concept, and the previous study focuses on the need to establish a relationship between the conceptual content and the conceptual structure when translating a complex term.

The third Study was a research paper, submitted by **Maksym o. Vakulenko** (2013), Ukrainian Lingua-**Information Fund NASU, 54 Volodymyrsjka, Kiev, Ukraine, entitled *"Term and Terminology: Basic Approaches, Definitions , and Investigation Methods",*** (*Eastern Europe Perspective).* The objective of this study is to analyze and generalize different views on term and terminology. The study adopted a descriptive analytical method. The Researcher found out that there is lack of specialized technical education and reference materials that can pave the way for proper terminology. The study recommends that treating terminology should be not only as a vocabulary, part of lexicology or teaching "doctrine" but also as a separate independent science about term formation and operation that uses statistical and analytical methods taking into account the natural features of the objects of the study as well as investigating language material much deeper and more objectively.

Both the previous study and the current study tackle the issue of term and terminology in a broad sense.

10. The Methodology

The researcher use the descriptive method, for data collection the researcher used a questionnaire. The collected data was analyzed and interpreted.

The Sample

The sample of this study is selected randomly. It consisted of (50) fifty mechanical engineering students at Faculty of Mechanical Engineering - University of Khartoum.

Tools of Data Collection

A questionnaire is used as a tool of data collection to conduct this study.

The Questionnaire

The questionnaire was distributed to (20) mechanical engineering students. It aimed at measuring the different methods for arabicizing mechanical engineering terms.

The Validity of Questionnaire

The questionnaire was shown to English professor. Their precious comments are taken into consideration. It has been modified and selected according to the comments to achieve its required objectives.

Data Analysis

The data collected using a questionnaire is analyzed by using statistical package for social sciences (SPSS). Percentages and tables are used to present the results of the statistical analysis.

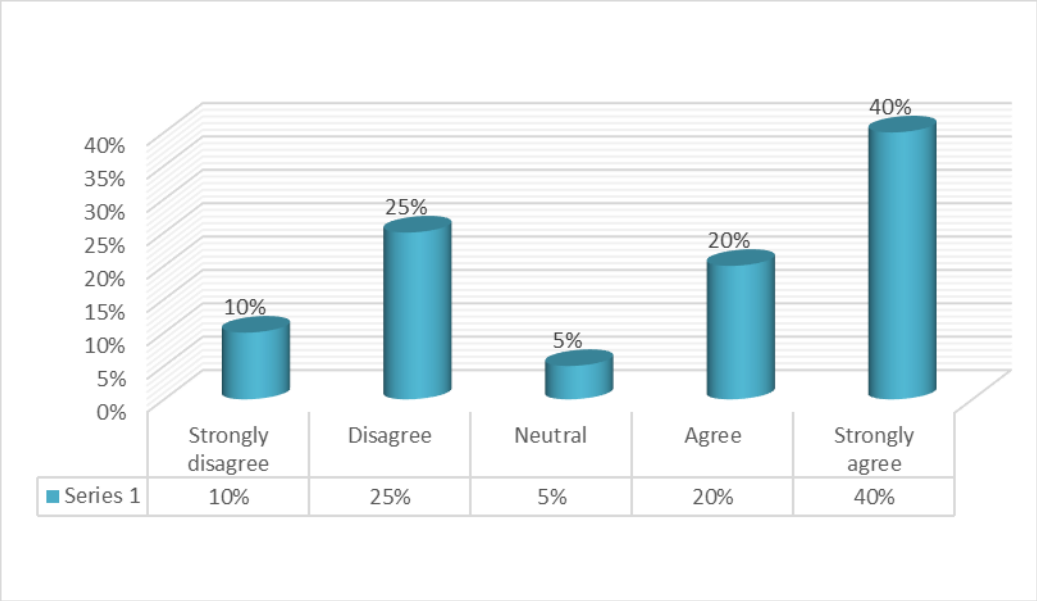
11. Data Analysis

Analysis of the Questionnaire

This section attempts to explore the attitudes of mechanical engineering students towards arabcizing scientific and mechanical terms. The questionnaire statements were accompanied by five options; strongly agree, agree, to some extent, strongly disagree and disagree.

Table (1) Arabicization of Mechanical Engineering Terms has a great importance in achieving a successful academic performance.

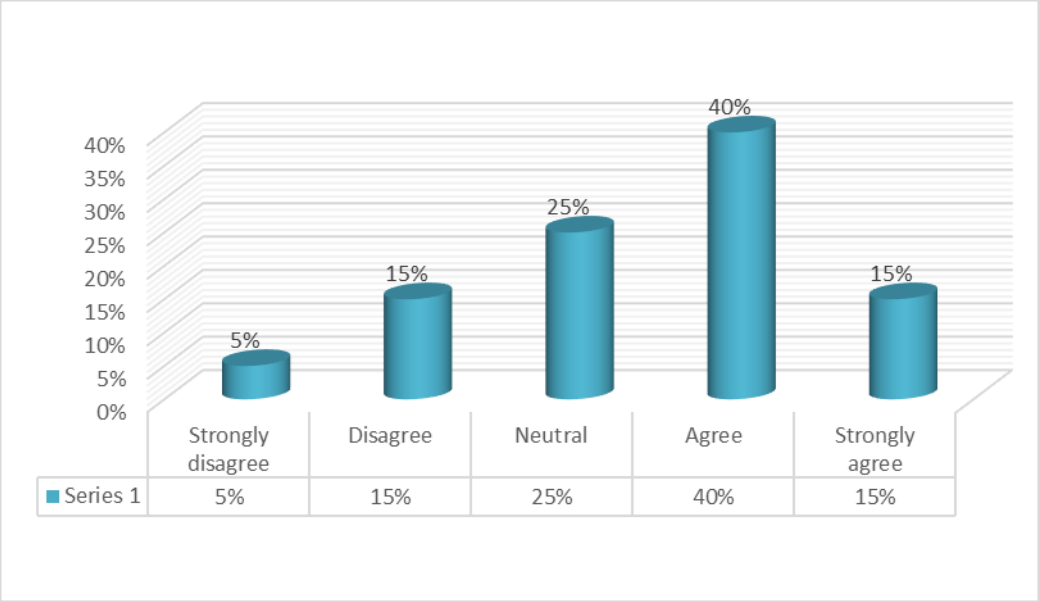
Valid	Frequency	Percent
Strongly disagree	2	10%
Disagree	5	25%
Neutral	1	5%
Agree	4	20%
Strongly agree	5	40%
Total	20	100%



The analysis of the above table shows that (40.0%) of the respondents are strongly agree. The results indicate the majority of the Valid Frequency Percent Strongly disagree (10%) Disagree (25%) Neutral (5%) Agree (20%) strongly agree (40%) Total (100%). Most of respondents prefer to use Arabicization in their teaching and learning of mechanical engineering terms in the classroom.

Table (2) Using Arabicized or translated Mechanical engineering terms enhance students' understanding to the scientific subject.

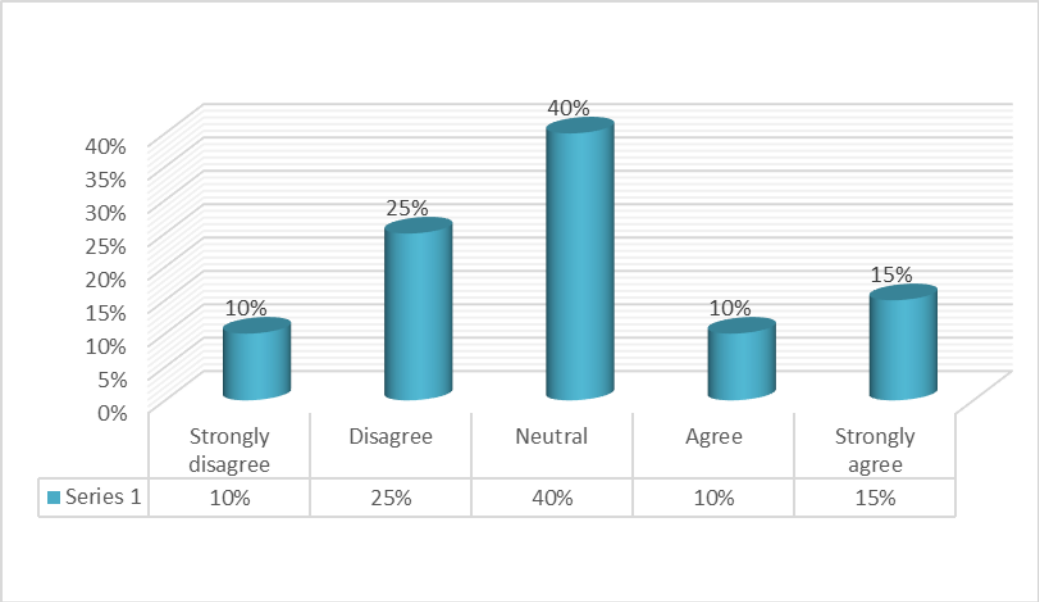
Valid	Frequency	Percent
Strongly disagree	1	5%
Disagree	3	15%
Neutral	5	25%
Agree	8	40%
Strongly agree	3	15%
Total	20	100%



The analysis of the above table shows (40%) of the participants agree, (15%) strongly agree, (25%) of the students are neutral to the above statement. These responses show the importance of translated mechanical engineering terms in increasing students' comprehension of scientific subjects.

Table (3) Students are faced difficulties in finding mechanical engineering terms specialized references library.

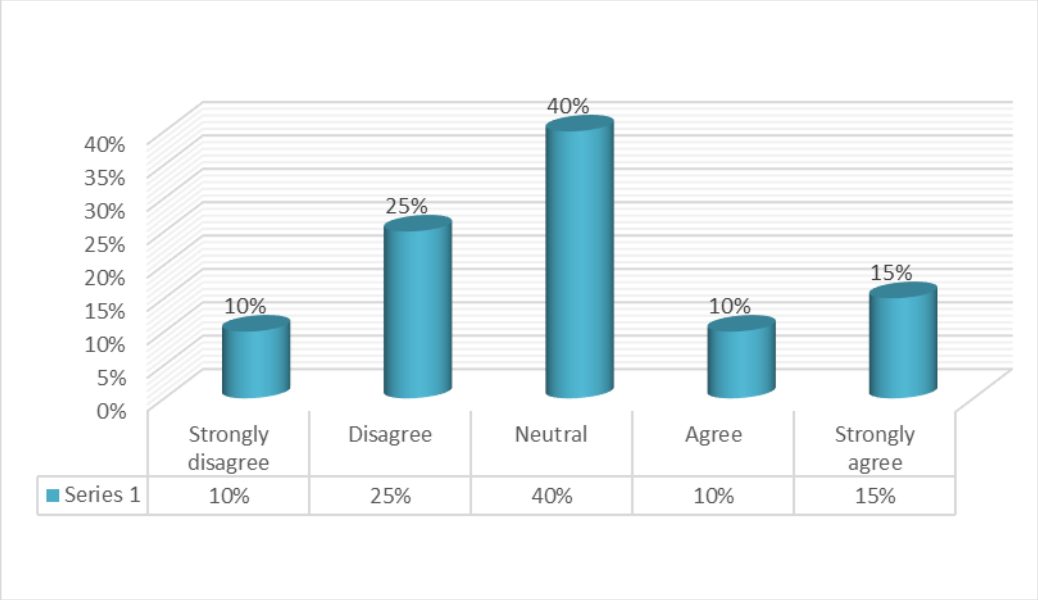
Valid	Frequency	Percent
Strongly disagree	2	10%
Disagree	5	25%
Neutral	8	40%
Agree	2	10%
Strongly agree	3	15%
Total	20	100%



It is clear from the above table that most of the participants (40. %) are agree and (15%) strongly agree to the above statement. These results indicate that most of the students who are majoring in the field of mechanical engineering face difficulties in finding mechanical engineering terms specialized references library. It seems that lack of these kinds of libraries has a negative impact on students learning of mechanical engineering terms.

Table (4) Lack of specialized references costs more time and efforts in lesson preparation.

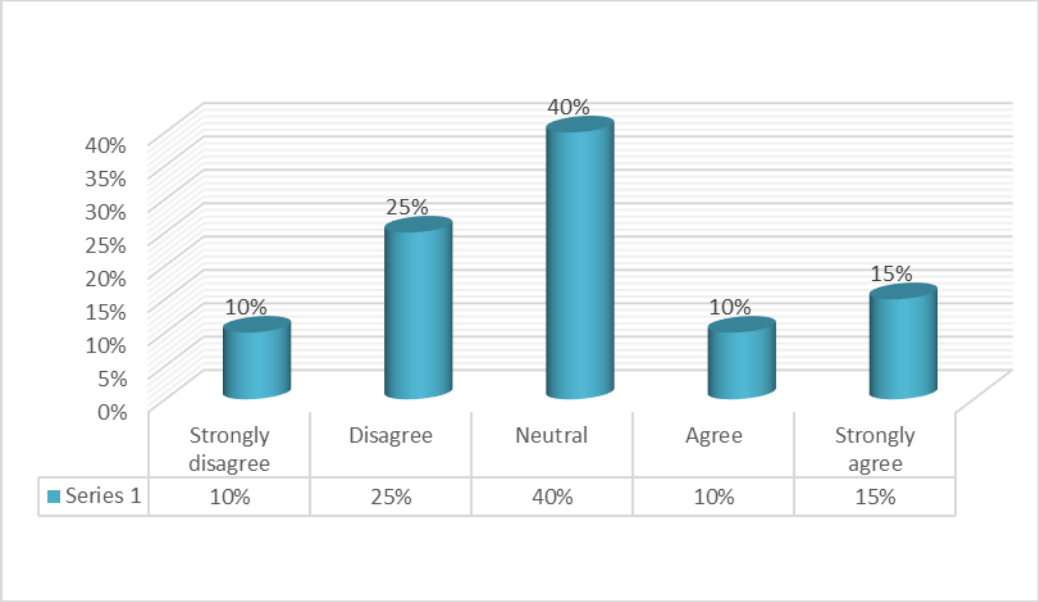
Valid	Frequency	Percent
Strongly disagree	1	5%
Disagree	3	15%
Neutral	4	20%
Agree	6	30%
Strongly agree	6	30%
Total	20	100%



The analysis of the above table shows (30%) of the respondents are strongly agree and (30%) are agree with the above statement. The analysis reveals two problems regarding mechanical vocabulary instructions; the weak vocabulary knowledge of the students and the lack of the exact references.

Table (5) Students prefer learning their subjects in Arabic.

Valid	Frequency	Percent
Strongly disagree	5	10%
Disagree	5	10%
Neutral	6	30%
Agree	2	25%
Strongly agree	2	25%
Total	20	100%



The analysis of the above table shows (25.0%) of the respondents are strongly disagree, (25.0%) are disagree and (11.0%) are neutral. The majority of the respondents are strongly disagree with the above statement. This reveals that learning of mechanical engineering subjects is not preferred in Arabic language.

Discussions and Results

1. Hypothesis (1) Mechanical engineering students are not aware of the significance of Arabicization in translating mechanical engineering terms.

The analysis of the questionnaire, table (1) reveals that Arabicization of mechanical engineering terms effect in achieving a successful academic performance. The results indicate the majority of the respondents prefer to use Arabicization in their teaching and learning of mechanical engineering terms in the classroom. Moreover, the results reflect the significance of Arabicization in enhancing students' achievement when learning mechanical terms.

2. Hypothesis (2) Mechanical engineering students face difficulties in Arabicizing mechanical terms.

One of the most common problems in learning engineering is mechanical engineering terms acquisition. As in table (4) the analysis reveals two problems regarding mechanical vocabulary instructions; the weak vocabulary knowledge of the students and the lack of the exact references. On the other hand, one of the difficulties teacher did not adopt the effective techniques for arabcizing new terms. Teachers put the heavy duty on the students since all reference of engineering are found in English.

3. Hypothesis (3) Students prefer Arabic as instruction language when learning mechanical engineering terms, English or Arabic.

The results of the questionnaire reveal the majority of the students were not aware of the significance of using which language in their subjects' instructions. It was revealed in the analysis of table (5) learning of mechanical engineering subjects is not preferred in Arabic language.

12. Conclusions

The main objective of the study is to find out the significance of Arabicization in translating mechanical engineering terms and discuss the real difficulties that mechanical engineering students face in arabicizing the mechanical terms. To accomplish this study, the researcher chose a random sample from Faculty of Mechanical Engineering University of

Khartoum. A questionnaire is used as a tool of data collection. Results of the questionnaire were analyzed using the statistical package for social sciences (SPSS) program. The results were discussed concerning the hypotheses of the study.

13. Findings

After the study of the students' performance in the questionnaire, the researcher has come out of the following findings;

1. Mechanical engineering students are not aware of the importance of arabcization of mechanical engineering terms.
2. The students are unable differentiate between the cultural boundaries of the communities and arabcization of mechanical terms.
3. The students lack of specialized references.
4. Students do not use punctuation marks in their written discourse.

Recommendations

In the light of the above findings the researcher recommends with the following;

1. Students should cooperate with other the academic faculties to Arabicize and design specialized scientific terms dictionaries.
2. Students should make Arabic language the language of science and civilization because of the cultural boundaries of the communities.
3. A main center for Arabicizing modern sciences and technologies should be established in Mechanical Engineering Faculties.

References

Al-Asal, M., & Smadi, O. (2012). Arabicization and Arabic expanding techniques used in science lectures in two Arab universities. Asian Perspectives in the Arts and Humanities Journal. 2 (1), 15–38.

Al-Haq, F. & Al-Essa, S. (2016) Arabicization of business terms from terminology planning perspective. International Journal of English Linguistics 6 (1), 150-164. Arabic Language Academy in Cairo.

Bahumaid, S. (2010). The terminological issue in Arabic revisited: The case of discourse analysis terms. Zeitschrift fur Arabisch Linguistik (Journal of Arabic Linguistics) 52, 68-83.

Bassnett, S. (1998). The Challenges and Pitfalls of Arabic Romanization and Arabicization. Proc. Workshop on Comp. Approaches to Arabic Script-based Lang.

Darwish, A. (2009). Terminology and translation: A phonological-semantic approach to Arabic terminology. Australia: Writescope Publishers.

El-Sahbi, A, and Al-Saadani.S. (1996) The second annual conference of Arabicization of Science held at Al-Azhar University - Cairo

Ghazalah, H. (2005). Arabicization in the Age of Westernization. Paper presented at a conference on Language Teaching and Translations in the Age of Globalization. King Khaled University, KSA.

Homeidi, M. A. (2004). Arabic Translation across Cultures. Babel, 50(1), 13–27.

Khulusi, S. (1982) Fann at-Tarjama fi Dawʔ ad-Diraasaat al- Muqaarana. Baghdad: Daaral-Shuʔuun al-Thaqaafiyya.

On Fractional Operators Methods for Constructing Solutions on b- Metrics Spaces

Adel Ahmed Hassan Kubba[(1)], Ruaa Ibraheem Haboub Ali [(2)]

(1) Associate Professor, Nile Valley University, Faculty of Education.

(2) The Ministry of Education, Secondary Education Administration, Atbara locality.

Abstract

This study aimed to fractional derivatives are used for a better description considered material properties, mathematical modelling base on enhanced rheological models naturally leads to differential equations of fractional order-and to the necessity of the formulation of initial conditions to such equations. We research the boundary value problems (BVPs) for equation $D^{\alpha}x(t) = f(t, x(t), D^{\alpha-1}x(t))$, with the boundary value conditions to be either: $x(0) = A, D^{\alpha-1}x(1) = B$ or $D^{\alpha-1}x(0) = A, x(1) = B$. We investigated the existence of positive solutions for the new class of boundary value problems via ψ-Hilfer fractional differential equations. We use the α-ψ Geraghty-type contraction in the framework of the b-metric space. We created methods for constructing solutions to integro-differential equations of the Volterra type are considered. The equations are related to fractional conformable derivatives. Explicit solutions of homogeneous and inhomogeneous equations are constructed and a Cauchy-type problem is studied.

Keywords: Barrier strips, Boundary value problems(BVPs), ψ-Hilfer fractional derivative, Fixed point, integro-differential equation, fractional conformable derivatives, fractional differential equations(FDEs).

المستخلص:

هدفت هذه الورقة إلى استخدام المشتقات الكسرية للحصول على وصف أفضل لخصائص المواد، وقاعدة النمذجة الرياضية على النماذج الريولوجية المحسنة تؤدي بطبيعة الحال إلى معادلات تفاضلية ذات ترتيب كسري – وإلى ضرورة صياغة الشروط الأولية لمثل هذه المعادلات. بحثنا في مسائل القيمة الحدية (BVPs) للمعادلة$D^{\alpha}x(t) = f(t, x(t), D^{\alpha-1}x(t))$,, مع أن تكون شروط القيمة الحدية إما: $x(0) = A, D^{\alpha-1}x(1) = B$ or $D^{\alpha-1}x(0) = A, x(1) = B$. تحققنا من وجود حلول إيجابية للفئة الجديدة من مشاكل القيمة الحدودية عبر معادلات ψ– هيلفر التفاضلية الكسرية. استخدمنا الانكماش من النوع α–ψ جيراغتي في إطار الفضاء ب– متري. طرق بناء حلول المعادلات التكاملية التفاضلية من نوع فولتيرا. ربطنا المعادلات بالمشتقات الكسرية المطابقة. أنشأنا حلولاً صريحة للمعادلات المتجانسة وغير المتجانسة ودراسة مسألة من نوع كوشي.

1. Introduction

The fractional calculus theory has been extensively used in non-Newtonian fluid mechanics, diffusion and transportation theory, engineering, biology, image processing, and other fields, the

fractional differential equations (FDEs) have been researched with different methods by many scholars. Many interesting results have been obtained. One of the critical techniques of the solving differential equations is using the method of successive approximations, which is the basic of the metric fixed point theory. More precisely, Banach's contraction mapping principle, the first metric fixed point theorem, is obtained by the abstraction of the method of successive approximations. Roughly speaking, starting from the arbitrary initial point, we construct a sequence by recursively applying the given operator. Then, if the obtained sequence converges to a limit, this limit forms a fixed point and solution of the differential equation. The pioneer result of metric fixed point theory was given by Banach in the framework of complete norm spaces. After then, the praiseworthy fixed point theorem of Banach has been characterized in different structures, such as standard metric spaces, partial metric spaces, quasimetric spaces, fuzzy-metric spaces, modular metric spaces, and b-metric spaces. We consider our results in a b-metric space, which is a natural and novel extension of the standard metric spaces. Roughly speaking, the difference of b-metric from the standard metric is the triangle inequality. In the b-metric notion, instead of the triangle inequality, the following inequality is used:[1]

$d(v, z) \leq c[d(v, t) + d(t, z)]$ for all v, t, z and some $c \geq 1$.

In the last few decades, the natural extension of differential equations, fractional differential equations, have been investigated densely in the setting of the standard metric spaces. As it is well known, there are several distinct fractional derivative types, such as Caputo, Hadamard, Grunwald-Letnikov, Hilfer, Riemann-Liouville, Riesz, Atangana-Baleanu, and so on. Among these different types of fractional derivatives, we focus on the Hilfer fractional derivative. By using this definition we will investigate the existence of positive solutions for certain boundary value problems in the context of b-metric spaces.[5]

We recall some notations and definitions of the fractional differential equation. We assume that all considered sets are nonempty and denote

$R^+ = [0,\infty)$.

Let $[a, T] \subset R$ with $(0 < a < T < \infty)$, and let $C[a, T]$ be the Banach space of continuous functions $y: [a, T] \to R$ with the norm

$\|y\|_{C[a,T]} = \max\{|y(t)|: a \le t \le T\}$.

The weighted space $C_{1-\xi;\delta}[a, T]$ of continuous functions is defined as

$C_{1-\xi;\delta}[a, T] = \{y: (a, T] \to R; [\delta(t)-\delta(a)]^{1-\xi} y(t) \in C[a, T]\}$, $0 \le \xi < 1$.

$C_{1-\xi;\delta}[a, T]$ is a Banach space endowed with the norm

$\|y\|_{c1-\xi;\delta} = \max\limits_{t\in[a,T]} |[\delta(t)-\delta(a)]^{1-\xi} y(t)|$.

There are many different ways of defining fractional operators, unlike in classical calculus where there is only one way to define the derivative operation. The most common derivatives are Riemann-Liouville and Caputo derivatives, which were successfully used in modeling complex dynamical processes in physics, biology, engineering and many other fields.[6]

One of the most widely used methods for constructing solutions to differential equations of fractional order is the method of integral transformations. A detailed description of this method can be found. An effective method for constructing explicit solutions and solving the Cauchy problem for differential equations of fractional order is based on the Mikusinski operational calculus. This method was applied to solving linear differential equations of fractional order with constant coefficients and with derivatives of Riemann-Liouville and Caputo type and the general fractional derivative. This method was later used for a general equation with a Hilfer-type operator. [7]

2. Main concept

Definition(2.1) Let u be n-order differentiable at $t > 0$. The fractional derivative of order $\alpha \in (n,n+1]$ of a function $u: [0,\infty) \to R$ is defined as

$$D^{\alpha}u(t) = \lim_{\varepsilon\to 0} \frac{u^{(n)}(t + \varepsilon t^{n+1-\alpha}) - u^{(n)}(t)}{\varepsilon}$$

provided the limits of the right-hand side exist.[9]

Definition(2.2) Let $\iota > 0$, $y \in L_1[a, b]$, and let $\delta \in C^1[a,b]$ be an increasing function with $\delta'(t) \neq 0$ for all $t \in [a, b]$. Then the left-sided δ-Riemann-Liouville fractional integral of a function y is defined by[4]

$$I_{a^+}^{\iota,\delta}y(t)=\frac{1}{\Gamma(t)}\int_a^t \delta'(s)\big(\delta(t)-\delta(s)\big)^{\iota-1}y(s)ds,$$

where Γ is the Euler gamma function defined by $\Gamma(\iota)=\int_0^\infty s^{\iota-1}e^{-s}ds,\ \iota>0$

Definition(2.3) Let n-1 < ι < n(n=[ι]+1), and let y, $\delta\in C^n[a,b]$ be two functions with an increasing δ and δ'(t) = 0 for all $t\in[a,b]$. Then the left-sided δ-Riemann-Liouville fractional (δ-Caputo) derivative of a function y of order ι is defined by[4]

$$D_{a^+}^{\iota,\delta}y(t)=\left(\frac{1}{\delta'(t)}\frac{d}{dt}\right)^n I_{a^+}^{n-\iota,\delta}y(t)$$

$${}^{C}D_{a^+}^{\iota,\delta}y(t)=I_{a^+}^{n-\iota,\delta}\left(\frac{1}{\delta'(t)}\frac{d}{dt}\right)^n y(t),\quad \text{and,}$$

Definition(2.4) A sequence of functions $\{f_i(x)\}_{i=0}^{\infty}$, $f_i(x)\in X$ is called

f-normalized with respect to (L_1,L_2) on W, having the base $f_0(x)$,if on this domain the following equality holds: $L_1f_0(x)=f(x)$, $L_1f_i(x)=L_2f_{i-1}(x)$, $i\geq 1$.

If $L_2=E$ is a unit operator, then a system of functions f-normalized with respect to (L_1,I) is called f-normalized with respect to L_1, i.e. $L_1f_0(x)=f(x)$,

$L_1f_i(x)=f_{i-1}(x)$, $i\geq 1$. If f(x) = 0, then the system of functions $\{f_i(x)\}$ is just called normalized.

The main properties of the systems of functions

f-normalized with respect to the operators (L_1,L_2) on Ω have been described. Let us consider the main property of the f-normalized systems.[2]

In the authors investigated the existence, uniqueness, and continuous dependence of global solution to the following singular fractional differential equation involving the left generalized Caputo fractional derivative with respect to another function δ:[3]

$$(1)\ {}^{C}D_{0^+}^{\iota;\delta}u(t)=f(t,u(t)),\qquad t\in(0,b],\ b>0,$$

$u(0)=u_0\in R$,

where $0<\iota\leq 1$, and ${}^{C}D_{0^+}^{\iota;\delta}$ is the δ-Caputo fractional derivative introduced by

f: (0,b]×R→R is given function with $\lim_{t\to 0^+} f(t,\cdot)=\infty$, and u_0 is a constant.[8]

Lemma(2.5) Assume that:[4]

(A_1) f: (0,b]×R→R is a continuous with $\lim_{t\to 0^+} f(t,u)=\infty$, and there exists a constant $0 < k<\iota$ such that $[\delta(t)-\delta(0)]^k f(t,u)$ is a continuous function on [0,b]×R.

(A_2) For the k above, there exists constant L > 0 such that

$[\delta(t)-\delta(0)]^k (f(t,u_1)-f(t,u_2)) \le l|u_1 - u_2|$ for all $t\in[0,b]$ and $u_1,u_2\in R$.

Then the function $u\in C[0,b]$ is a solution to Cauchy problem (1) if and only if u satisfies the Volterra integral equation

$$(2)\, Au(t) := u(t) = u_0 + \frac{1}{\Gamma(\iota)}\int_a^t \delta'(s)(\delta(t)-\delta(s))^{\iota-1} f(s,u(s))ds,\ \ t\in(0,b].$$

Proposition(2.6) If a system of functions $\{f_i(x)\}_{i=0}^{\infty}$ is f-normalized with respect to (L_1,L_2) on Ω,

then the functional series $y(x)=\sum_{i=0}^{\infty} f_i(x)$, x∈Ω, is a formal solution of the equation:[2]

(L_1-L_2)y(x)=f (x), x∈Ω. (3)

The following proposition allows us to construct an f-normalized system with respect to a pair of operators (L_1,L_2).

Lemma(2.7) Let α, β > 0, s > -1 and $f(x)=(x-a)^{\alpha s}$. Then the equality holds:

$$(4)\,({}_a^{\beta}J^{\alpha}(t-a)^{s\alpha})(x) = \frac{1}{\alpha^{\beta}}\frac{\Gamma(s+1)}{\Gamma(s+1+\beta)}(x-a)^{\alpha(s+\beta)},\ s>-1$$

Proof. By the definition of the operator ${}_a^{\beta}J^{\alpha}$ we have[2]

$${}_a^{\beta}J^{\alpha}f(x) = \frac{1}{\Gamma(\beta)}\int_a^x \left(\frac{(x-a)^{\alpha}-(t-a)^{\alpha}}{\alpha}\right)^{\beta-1}(t-a)^{s\alpha}\frac{dt}{(t-a)^{1-\alpha}}.$$

After changing variables $\zeta = \frac{(t-a)^{\alpha}}{(x-a)^{\alpha}}$ for ${}_a^{\beta}J^{\alpha}f(x)$ we get

$$ {}_a^{\beta}J^{\alpha}f(x)=\frac{(x-a)^{\alpha(\beta-1)+\alpha s+\alpha}}{\alpha^{\beta}\Gamma(\beta)}\int_0^1(1-\xi)^{\beta-1}\xi^s d\xi=\frac{(x-a)^{\alpha s+\alpha\beta}}{\alpha^{\beta}\Gamma(\beta)}\frac{\Gamma(\beta)\Gamma(s+1)}{\Gamma(s+1+\beta)} $$

$$ =\frac{1}{\alpha^{\beta}}\frac{\Gamma(s+1)}{\Gamma(s+1+\beta)}(x-a)^{\alpha s+\alpha\beta}. $$

Lemma(2.8) Let f (t) =$(t-a)^{\alpha s}$, s > -1. Then the following equalities hold:

$$ (5)\ ({}_a^{\beta}D^{\alpha}(t-a)^{s\alpha})(x)=\begin{cases}0, s\in\{\beta-1,\beta-2,\ldots,\beta-n\}\\ \alpha^{\beta}\dfrac{\Gamma(s+1)}{\Gamma(s+1+\beta)}(x-a)^{\alpha(s-\beta)}, s>n-1\end{cases} $$

$$ (6)\ ({}_a^{C\beta}D^{\alpha}(t-a)^{s\alpha})(x)=\begin{cases}0, s\in\{0,1,,\ldots,n-1\}\\ \alpha^{\beta}\dfrac{\Gamma(s+1)}{\Gamma(s+1+\beta)}(x-a)^{\alpha(s-\beta)}, s>n-1\end{cases} $$

Proof. If β = n is an integer, then by definition ${}_a^{\beta}D^{\alpha}f(x)={}_a^{C\beta}D^{\alpha}f(x)={}_a^{n}T^{\alpha}$ and thus for all s > n – 1 we get[2]

$$ {}_a^{n}T^{\alpha}(x-a)^{\alpha s}={}_a^{n-1}T^{\alpha}\left((x-a)^{1-\alpha}\frac{d}{dx}(t-a)^{\alpha s}\right)=\alpha s\cdot{}_a^{n-1}T^{\alpha}((x-a)^{\alpha(s-1)}) $$

$$ \alpha s\cdot\alpha(s-1)\cdot\ldots\cdot\alpha(s-n+1)(x-a)^{\alpha(s-n)}=\alpha^n s\cdot(s-1)\cdot\ldots\cdot(s-n+1)(x-a)^{\alpha(s-n)} $$

$$ =\alpha^n\frac{\Gamma(s+1)}{\Gamma(s+1-n)}(x-a)^{\alpha(s-n)}. $$

If s ∈ {0,1,...,n-1}, then ${}_a^{n}T^{\alpha}(x-a)^{\alpha s}=0$.

Let n-1 < β < n, n = 1,2,.... Then, by the definition of the operator ${}_a^{\beta}D^{\alpha}$ and taking into account (4) we get

$$ {}_a^{\beta}D^{\alpha}f(x)={}_a^{n}T^{\alpha}(\alpha^{n-\beta}J^{\alpha}(t-a)^{s\alpha})(x)={}_a^{n}T^{\alpha}\left(\frac{1}{\alpha^{n-\beta}}\frac{\Gamma(s+1)}{\Gamma(s+1+n-\beta)}(x-a)^{\alpha(s+n-\beta)}\right) $$

If in the latter equality the parameter s takes one of the values s_1= β-1,

s_2 = β-2,..., s_n = β-n, then

$$ {}_a^{n}T^{\alpha}((x-a)^{\alpha(s_j+n-\beta)})=0\Rightarrow({}_a^{\beta}D^{\alpha}(t-a)^{s_j\alpha})(x)=0,\ j=1,2,\ldots,n. $$

And if s > β-1, then

$${}_a^{\beta}D^{\alpha}f(x)={}_a^{n}T^{\alpha}\left(\frac{1}{\alpha^{n-\beta}}\frac{\Gamma(s+1)}{\Gamma(s+1+n-\beta)}(x-a)^{\alpha(s+n-\beta)}\right).$$

$$=\frac{1}{\alpha^{n-\beta}}\frac{\Gamma(s+1)\alpha^{n}(s+n-\beta)\ldots(s+1-\beta)}{\Gamma(s+1+n-\beta)}(x-a)^{\alpha(s-\beta)}=\alpha^{\beta}\frac{\Gamma(s+1)}{\Gamma(s+1-\beta)}(x-a)^{\alpha(s-\beta)}.$$

Similarly, if s takes one of the values $s_1= 0$, $s_2=1,\ldots, s_n= n-1$, we get

$${}_a^{n}T^{\alpha}((x-a)^{\alpha s_j})=0 \quad j=1,2,\ldots,n$$

Then for these values of s_j we get $({}_a^{C\beta}D^{\alpha}(t-a)^{\alpha s_j})(x)=0$. And if s > n-1, then

$${}_a^{C\beta}D^{\alpha}f(x)={}_a^{n-\beta}J^{\alpha}({}_a^{n}T^{\alpha}(t-a)^{s\alpha})(x)={}_a^{n-\beta}J^{\alpha}(s\alpha(s\alpha-\alpha))\ldots(s\alpha-(n+1)\alpha)(x-a)^{s\alpha-n\alpha}$$

$$=(\alpha^{n}s(s-1))\ldots(s+1-n)\,{}_a^{n-\beta}J^{\alpha}((x-a)^{\alpha(s-n)})$$

3. $$=(\alpha^{n}s(s-1))\ldots(s+1-n)\frac{1}{\alpha^{n-\beta}}\frac{\Gamma(s+1-n)\alpha^{n}}{\Gamma(s+1-\beta)}(x-a)^{\alpha(s-\beta)}$$

$$=\alpha^{\beta}\frac{\Gamma(s+1)}{\Gamma(s+1-\beta)}(x-a)^{\alpha(s-\beta)}.$$

Construction of a solution to an integral equation

Definition(3.1) A sequence of functions $\{f_i(x)\}_{i=0}^{\infty}$, $f_i(x)\in X$ is called

f-normalized with respect to (L_1,L_2) on W, having the base $f_0(x)$,if on this domain the following equality holds: $L_1f_0(x) = f(x)$, $L_1 f_i(x) = L_2 f_{i-1}(x)$, $i \geq 1$.

If $L_2=E$ is a unit operator, then a system of functions f-normalized with respect to (L_1,I) is called f-normalized with respect to L_1, i.e. $L_1f_0(x)=f(x)$,

$L_1f_i(x)=f_{i-1}(x)$, $i\geq1$. If $f(x)=0$, then the system of functions $\{f_i(x)\}$ is just called normalized. The main properties of the systems of functions f-normalized with respect to the operators (L_1,L_2) on Ω have been described. Let us consider the main property of the f-normalized systems.[2]

Lemma(3.2) Let $n-1 < \beta \leq n$, $n = 1,2,\ldots$ and $f(x)\in C[a, b]$. Then the equality

$${}_a^{C\beta}D^{\alpha}({}_a^{\beta}J^{\alpha}f(x))=f(x)$$

Let $\alpha, \beta > 0$, $m = 1,2,\ldots$. Let us consider in the domain $x > a$ the following integral equation[2]

$$(7)\ \varphi(x)=\frac{\lambda(x-a)^{\alpha\beta(m-1)}}{\Gamma(\beta)}\int_0^{x}\left(\frac{(x-a)^{\alpha}-(t-a)^{\alpha}}{\alpha}\right)^{\beta-1}\varphi(t)\frac{dt}{(t-a)^{1-\alpha}}+f(x)$$

It should be noted that for the case of the Riemann-Liouville operator, i.e. for $\alpha=1$, integral equation (7) was studied.[6]

When $\alpha=1$, based on the properties of a special Mittag - Leffler type function

$$(8)\ E_{\beta,m,1}(z)=\sum_{i=0}^{\infty}c_i z^i, c_0=1,\ c_i=\prod_{k=0}^{i-1}\frac{\Gamma[\beta(km+l)+1]}{\Gamma[\beta(km+l+1)+1]}, i\geq 1$$

an algorithm for constructing a solution to equation (7) was proposed for the cases when f(x)is a polynomial or a quasi-polynomial. The properties of the function $E_{\beta,m,1}(z)$ were also studied.[2]

In our case, to construct a solution to equation (7), we use the method of normalized systems. For this purpose we introduce the notations L_1= E and

$L_2=\lambda(x-a)^{\alpha(m-1)}\cdot {}_a^{\beta}J^{\alpha}$,where L_1 is the unit operator. Then equation (7) can be rewritten in the form (3). Let $f(x)\in C[a,b]$. Let us denote $\varphi_0(x) = f(x)$ and

$$(9)\ \varphi_k(x)=\left(\lambda(x-a)^{\alpha\beta(m-1)}\cdot {}_a^{\beta}J^{\alpha}\right)^k\varphi_0(x),\ k=1,2,\cdots$$

It is known that the operator ${}_a^{\beta}J^{\alpha}$ is bounded from the space C[a, b] to the space C[a, b] and therefore for each k =1,2,... an inclusion $\varphi_k(x)\in C[a, b]$ occurs. It is obvious that

$$L_1\varphi_0(x)=E\varphi_0(x)=f(x), L_1\varphi_k(x)=\varphi_k(x)=L_2^k\varphi_0(x)=L_2(L_2^{k-1}\varphi_0(x))=L_2\varphi_{k-1}(x)$$

functions $\varphi_k(x)$ from(9) is f-normalized with respect to the pair of operators

L_1= E, $L_2=\lambda(x-a)^{\alpha(m-1)}\cdot {}_a^{\beta}J^{\alpha}$.

Theorem(3.3) Let $\alpha,\beta > 0$, $m > 0$, $f(x)\in C[a, b]$ and $\varphi_k(x)$ be defined by equality (9). Then the function[2]

$$(10)\ \varphi(x)=\sum_{k=0}^{\infty}\varphi_k(x)$$

is a solution to equation (7) from class C[a, b].

Proof. Let $f(x)\in C[a, b]$. Then, formally applying operators L_1 and L_2 to the series (9), we have

$$(L_1-L_2)\varphi(x)=L_1\sum_{k=0}^{\infty}\varphi_k(x)-L_2\sum_{k=0}^{\infty}\varphi_k(x)=f(x)+\sum_{k=1}^{\infty}\varphi_k(x)-\sum_{k=0}^{\infty}L_2^{k+1}f(x)$$

$$= f(x) + \sum_{k=1}^{\infty} \varphi_k(x) - \sum_{i=1}^{\infty} L_2^i f(x) = f(x) + \sum_{k=1}^{\infty} \varphi_k(x) - \sum_{i=1}^{\infty} \varphi_i(x) = f(x).$$

Hence, function $\varphi(x)$ from (10) formally satisfies equation (7). It remains to study the convergence of series (9). For this, let us estimate functions $\varphi_k(x)$.

For k = 1 we get

$$|\varphi_1(x)| = \left| \frac{\lambda (x-a)^{\alpha\beta(m-1)}}{\Gamma(\beta)} \int_a^x \left(\frac{(x-a)^\alpha - (t-a)^\alpha}{\alpha} \right)^{\beta-1} f(t) \frac{dt}{(t-a)^{1-\alpha}} \right|$$

$$\le \frac{|\lambda| (x-a)^{\alpha\beta(m-1)}}{\alpha^{\beta-1}\Gamma(\beta)} \int_a^x ((x-a)^\alpha - (t-a)^\alpha)^{\beta-1} |f(t)| \frac{dt}{(t-a)^{1-\alpha}}$$

$$\le \| f \|_{C[a,b]} \lambda (x-a)^{\alpha\beta(m-1)} \, {}_a^\beta J^\alpha (1)(x).$$

$$= \| f \|_{C[a,b]} \lambda (x-a)^{\alpha\beta(m-1)} \frac{1}{\alpha^\beta} \frac{\Gamma(1)}{\Gamma(1+\beta)} (x-a)^{\alpha\beta} = \| f \|_{C[a,b]} \frac{|\lambda|}{\alpha^\beta} \frac{\Gamma(1)}{\Gamma(1+\beta)} (x-a)^{\alpha\beta m}$$

For k = 2 we get

$$|\varphi_2(x)| \le \frac{|\lambda| (x-a)^{\alpha\beta(m-1)}}{\Gamma(\beta)} \int_a^x \left(\frac{(x-a)^\alpha - (t-a)^\alpha}{\alpha} \right)^{\beta-1} |\varphi_1(t)| \frac{dt}{(t-a)^{1-\alpha}}$$

$$\le \| f \|_{C[a,b]} \frac{|\lambda|^2}{\alpha^\beta} \frac{\Gamma(1)}{\Gamma(1+\beta)} (x-a)^{\alpha\beta(m-1)} ({}_a^\beta J^\alpha (t-a)^{\alpha\beta m})(x)$$

$$= \| f \|_{C[a,b]} \frac{|\lambda|^2}{\alpha^\beta} \frac{\Gamma(1)}{\Gamma(1+\beta)} (x-a)^{\alpha\beta(m-1)} \frac{1}{\alpha^\beta} \frac{\Gamma(\beta m+1)}{\Gamma(\beta(m+1)+1)} (x-a)^{\alpha\beta(m+1)}$$

$$\| f \|_{C[a,b]} \frac{|\lambda|^2}{\alpha^{2\beta}} \frac{\Gamma(1)}{\Gamma(1+\beta)} \frac{\Gamma(\beta m+1)}{\Gamma(\beta m+\beta+1)} (x-a)^{2\alpha\beta m}.$$

In the general case, using the method of mathematical induction, one can prove that the inequality

$$|\varphi_k(x)| \le \| f \|_{C[a,b]} \left(\prod_{i=0}^{k-1} \frac{\Gamma[\beta i m+1]}{\Gamma[\beta(i m+1/\beta+1)+1]} \right) \frac{|\lambda|^2}{\alpha^{k\beta}} (x-a)^{k\alpha\beta m}, \; k \ge 1$$

is satisfied. Then

$$|\varphi(x)|=\sum_{k=0}^{\infty}|\varphi(x)|\le\|f\|_C\left(1+\sum_{k=0}^{\infty}\left(\prod_{i=0}^{k-1}\frac{\Gamma[\beta im+1]}{\Gamma[\beta(im+1/\beta+1)+1]}\right)\frac{|\lambda|^2}{\alpha^{k\beta}}(x-a)^{k\alpha\beta m}\right)$$

$$.=\|f\|_{C[a,b]}\,E_{\beta,m,1/\beta}\left(|\lambda|\frac{(x-a)^{\alpha\beta m}}{\alpha^{\beta}}\right)$$

This implies absolute and uniform convergence of series (10) and the inclusion $\varphi(x)\in C[a,b]$.

Now let us construct explicit solutions of equation(9) for particular cases of function f(x).

Theorem(3.4) Let $\alpha, \beta > 0$, $m > 0$ and $f(x) = f_0(x-a)^{\alpha\mu}$, $\mu > -1$, where f_0 is a real number. Then the solution to equation(7) is the function[2]

$$.\ (11)\ \varphi(x)=f_0\cdot(x-a)^{\alpha\mu}E_{\beta,m,\mu/\beta}(\lambda\alpha^{-\beta}(x-a)^{\alpha\beta m})$$

Proof. Under the conditions of this theorem, system (7) can be written as

$$\varphi_k(x)=(\lambda(x-a)^{\alpha\beta(m-1)}\cdot{}_a^{\beta}J^{\alpha})^k f_0(x-a)^{\mu},\quad k=1,2,\ldots$$

Find the explicit form of $\varphi_k(x)$. For k = 1 we get

$$\varphi_1(x)=\lambda(x-a)^{\alpha\beta(m-1)}\,{}_a^{\beta}J^{\alpha}(f_0(t-a)^{\alpha\mu})(x)$$

$$=f_0\frac{\lambda(x-a)^{\alpha\beta(m-1)}}{\alpha^{\beta}}\frac{\Gamma(\mu+1)}{\Gamma(\mu+1+\beta)}(x-a)^{\alpha(\mu+\beta)}=f_0\frac{\lambda}{\alpha^{\beta}}\frac{\Gamma(\mu+1)}{\Gamma(\mu+1+\beta)}(x-a)^{\alpha\mu+\alpha\beta m}.$$

For k = 2 we get

$$\varphi_2(x)=\lambda(x-a)^{\alpha\beta(m-1)}\,{}_a^{\beta}J^{\alpha}(\varphi_1)(x)$$

$$=\lambda(x-a)^{\alpha\beta(m-1)}f_0\frac{\lambda}{\alpha^{\beta}}\frac{\Gamma(\mu+1)}{\Gamma(\mu+1+\beta)}\,{}_a^{\beta}J^{\alpha}((t-a)^{\alpha(\mu+\beta m)})(x).$$

$$=(x-a)^{\alpha\beta(m-1)}f_0\frac{\lambda^2}{\alpha^{2\beta}}\frac{\Gamma(\mu+1)}{\Gamma(\mu+1+\beta)}\frac{\Gamma(\beta m+\mu+1)}{\Gamma(\beta m+\beta+\mu+1)}(t-a)^{\alpha\mu+\alpha\beta m+\alpha\beta}$$

$$.=f_0\frac{\lambda^2}{\alpha^{2\beta}}\frac{\Gamma(\mu+1)}{\Gamma(\beta+\mu+1)}\frac{\Gamma(\beta m+\mu+1)}{\Gamma(\beta m+\beta+\mu+1)}(x-a)^{2\alpha\beta m+\alpha\mu}$$

In the general case, for an arbitrary $k\ge1$ we get

$$\varphi_k(x)=f_0\frac{\lambda^k}{\alpha^{k\beta}}\left(\prod_{i=0}^{k-1}\frac{\Gamma[\beta(im+\mu/\beta)+1]}{\Gamma[\beta(im+\mu/\beta+1)+1]}\right)(x-a)^{k\alpha\beta m+\alpha\mu}.$$

Hence, for the solution of equation (7), we obtain representation (11).

Let $\alpha > 0$, $n-1 < \beta \le n$, $\gamma > 0$. Let us introduce the notations

$\cdot {}_{RL}B^{\gamma}_{\alpha,\beta} = (x-a)^{-\alpha\gamma}\,{}^{\beta}_{a}D^{\alpha}$, ${}_{C}B^{\alpha,\beta}_{\gamma} = (x-a)^{-\alpha\gamma}\,{}^{C\beta}_{a}D^{\alpha}$

Consider in the domain $x > a$ a differential equation of the type

$$(12)\ (B^{\alpha,\beta}_{\gamma} - \lambda)^{m} y(x) = 0,\ \ x > a,$$

where $m = 1,2,...,$ $B^{\alpha,\beta}_{\gamma}$ is one of the operators ${}_{RL}B^{\gamma}_{\alpha,\beta}$ or ${}_{C}B^{\alpha,\beta}_{\gamma}$.

Let m=1. If we introduce the notations $L_1 = B^{\alpha,\beta}_{\gamma}$, $L_2 = \lambda$, equation(12) can be rewritten in the form (3) and to construct a solution to this equation we have to construct a 0-normalized system with respect to operators $(B^{\alpha,\beta}_{\gamma}, \lambda)$. In this case, we will use the method proposed in.[2]

Theorem(3.5) Let (M, d) be a complete b-metric space, and let T: M→M be a generalized α-δ-Geraghty mapping such that[4]

(i) T is α-admissible;

(ii) there exists $\vartheta_0 \in M$ such that $\alpha(\vartheta_0, T\vartheta_0) \ge 1$;

(iii) If $\{\vartheta_n\} \subseteq M$ with $\vartheta_n \to \vartheta$ and $\alpha(\vartheta_n, \vartheta_{n+1}) \ge 1$, then $\alpha(\vartheta_n, \vartheta) \ge 1$.

Then T has a fixed point.

Theorem(3.6) Let $\xi = \iota + \beta - \iota\beta$, where $\iota \in (0,1)$ and $\beta \in [0,1]$. If f: (a,T]→R is a function[4] such that $f \in C_{1-\xi,\delta}[a,T]$, then $y \in C^{\xi}_{1-\xi,\delta}(a,T]$ satisfies the problem

$$(13)\quad \begin{aligned} &{}^{H}D^{\iota,\beta;\delta}_{a^{+}} y(t) = f(t, y(t)), \quad t \in (a,T],\ a > 0,\\ &y(T) = w \in R, \end{aligned}$$

if and only if y satisfies the integral equation

$$(14)\quad \begin{aligned} Af(t) := y(t) = {} & \frac{(\delta(T)-\delta(a))^{1-\xi}}{(\delta(t)-\delta(a))^{1-\xi}}\Big[w - \frac{1}{\Gamma(\iota)}\int_a^T \delta'(s)(\delta(T)-\delta(s))^{\iota-1} f(s, y(s))ds\Big]\\ & + \frac{1}{\Gamma(\iota)}\int_a^t \delta'(s)(\delta(t)-\delta(s))^{\iota-1} f(s)ds \end{aligned}$$

Let $M = C^{\xi}_{1-\xi,\delta}(a,T] := C(K)$, where K =(a,T], and d:M×M→R^{+} is given by

$$d(\zeta, w) = \| (\zeta, w)^2 \|_\infty = \sup_{\vartheta \in (a,T]} (\zeta(\vartheta) - w(\vartheta))^2.$$

Then (M, d) is a complete b-metric space with r = 2.

Theorem(3.7) Suppose that[4]

(i) $f: K \times R+ \to R^+$ satisfies the following inequality;

$$|f(\vartheta, \zeta(\vartheta)) - f(\vartheta, w(\vartheta))|$$

$$\leq \frac{\iota\Gamma(\iota)(\delta(\vartheta), \zeta(a))^{1-\xi}}{4\sqrt{2}(\delta(T), \zeta(a))^{\iota+1-\xi}} \sqrt{\phi(\| (\zeta - w)^2 \|_\infty) \lambda(\phi(\| (\zeta - w)^2 \|_\infty))}$$

where $\varphi \in \Phi$ and $\lambda \in F$;

(ii) For A defined in relation (14) there exist $\zeta_0 \in C(K)$ and $\tau: R^2 \to R$ with

$\tau(\zeta_0(\vartheta), A\zeta_0(\vartheta)) \geq 0$, $\vartheta \in K$;

(iii) For $\vartheta \in K$ and $\zeta, w \in C(K)$, $\tau(\zeta(\vartheta), w(\vartheta)) \geq 0$ implies $\tau(A\zeta(\vartheta), Aw(\vartheta)) \geq 0$;

(iv) If $\{\zeta_n\} \subseteq C(K)$ with $\zeta_n \to \zeta$ and $\tau(\zeta_n, \zeta_{n+1}) \geq 0$, then $\tau(\zeta_n, \zeta) \geq 0$.

Then problem (13) has at least one solution.

Proof By Theorem (3.4), $\zeta \in C(K)$ is a solution of (13) if and only if a solution of the integral equation (14). Define $O: C(K) \to C(K)$ by

$$\begin{aligned} Oy(t) &= \frac{(\delta(T) - \delta(a))^{1-\xi}}{(\delta(t) - \delta(a))^{1-\xi}} \left[w - \frac{1}{\Gamma(\iota)} \int_a^T \delta'(s)(\delta(T) - \delta(a))^{\iota-1} f(s, y(s)) ds \right] \\ &+ \frac{1}{\Gamma(\iota)} \int_a^t \delta'(s)(\delta(t) - \delta(s))^{\iota-1} f(s, y(s)) ds. \end{aligned} \tag{15}$$

We find a fixed point of O. Now let $\zeta, w \in C(K)$ be such that $\tau(\zeta(\aleph), w(\aleph)) \geq 0$. Using (i), we get

$$(O\zeta(\aleph) - Ow(\aleph))$$

$$- \frac{(\delta(T) - \delta(a))^{1-\xi}}{(\delta(t) - \delta(a))^{1-\xi}} \left[w - \frac{1}{\Gamma(\iota)} \int_a^T \delta'(s)(\delta(T) - \delta(a))^{\iota-1} f(s, \zeta(s)) ds \right]$$

$$+ \frac{1}{\Gamma(\iota)} \int_a^t \delta'(s)(\delta(t) - \delta(s))^{\iota-1} f(s, y(s)) ds$$

$$- \frac{(\delta(T) - \delta(a))^{1-\xi}}{(\delta(t) - \delta(a))^{1-\xi}} \left[w - \frac{1}{\Gamma(\iota)} \int_a^T \delta'(s)(\delta(T) - \delta(s))^{\iota-1} f(s, w(s)) ds \right]$$

$$-\frac{1}{\Gamma(\iota)}\int_a^t \delta'(s)(\delta(t)-\delta(s))^{\iota-1} f(s,w(s))ds|$$

$$=\frac{1}{\Gamma(\iota)}\frac{(\delta(T)-\delta(a))^{1-\xi}}{(\delta(t)-\delta(a))^{1-\xi}}[\int_a^T \delta'(s)(\delta(T)-\delta(s))^{\iota-1}(f(s,w(s))-f(s,\zeta(s)))ds]$$

$$+\frac{1}{\Gamma(\iota)}\int_a^T \delta'(s)(\delta(T)-\delta(s))^{\iota-1}(f(s,\zeta(s))-f(s,w(s)))ds|$$

$$\leq \frac{1}{\Gamma(\iota)}\frac{(\delta(T)-\delta(a))^{1-\xi}}{(\delta(t)-\delta(a))^{1-\xi}}[\int_a^T \delta'(s)(\delta(T)-\delta(a))^{\iota-1}\,|f(s,w(s))-f(s,\zeta(s))|\,ds$$

$$+\int_a^t \delta'(s)(\delta(t)-\delta(s))^{\iota-1}\,|f(s,\zeta(s))-f(s,w(s))|\,ds]$$

$$\leq \frac{1}{\Gamma(\iota)}\frac{(\delta(T)-\delta(a))^{1-\xi}}{(\delta(t)-\delta(a))^{1-\xi}}\frac{\iota\Gamma(\iota)(\delta(t)-\delta(a))^{1-\xi}}{4\sqrt{2}(\delta(T)-\delta(a))^{\iota+1-\xi}}$$

$$\times\sqrt{\phi(||(\zeta-w)^2||_\infty)\lambda(\phi(||(\zeta-w)^2||_\infty))}$$

$$\times\left(\int_a^T \delta'(s)(\delta(T)-\delta(s))^{\iota-1}ds+\int_a^t \delta'(s)(\delta(t)-\delta(s))^{\iota-1}ds\right)$$

$$\leq \frac{1}{\Gamma(\iota)}\frac{(\delta(T)-\delta(a))^{1-\xi}}{(\delta(t)-\delta(a))^{1-\xi}}\frac{\iota\Gamma(\iota)(\delta(t)-\delta(a))^{1-\xi}}{4\sqrt{2}(\delta(T)-\delta(a))^{\iota+1-\xi}}$$

$$\times\sqrt{\phi(||(\zeta-w)^2||_\infty)\lambda\phi(||(\zeta-w)^2||_\infty)}\times\left(\frac{2}{\iota}(\delta(T)-\delta(a))^{\iota}\right)$$

and hence

$$|O\zeta(\aleph)-Ow(\aleph)|^2\leq\frac{1}{8}\phi(||(\zeta-w)^2||_\infty)\lambda(\phi(||(\zeta-w)^2||_\infty))$$

Define α: $C(K)\times C(K)\to R^+$ by

$$\alpha(\zeta,w)=\begin{cases}1, & \tau(\zeta(\vartheta),w(\vartheta))\geq 0,\ \vartheta\in K,\\ 0, & \text{otherwise}\end{cases}$$

So for $\zeta, w\in C(K)$ with $\tau(\zeta(\vartheta),w(\vartheta))\geq 0$, we have

$\alpha(\zeta, w)8d(O\zeta,Ow)\leq 8d(O\zeta,Ow)\leq\lambda(\varphi(d(\zeta,w)))\varphi\,(d(\zeta,w))$, $\lambda\in K$.

From (iii) we have

$\alpha(\zeta,w) \geq 1 \Rightarrow \tau(\zeta(\vartheta),w(\vartheta)) \geq 0 \Rightarrow \tau(O(\zeta),O(w)) \geq 0 \Rightarrow \alpha(O(\zeta),O(w)) \geq 1$

for $\zeta, w \in C(K)$. Thus O is α-admissible. By (ii) there exists $\zeta_0 \in C(K)$ with $\alpha(\zeta_0,O\zeta_0) \geq 1$. By (iv) and Theorem (1.3) we find out ζ^* with $\zeta^* = O\zeta^*$, which is a positive solution of (13).

The existence, uniqueness, and continuous dependence of global solution to the following singular fractional differential equation involving the left generalized Caputo fractional derivative with respect to another function δ:

$$(16)\ {}^{C}D_{0^+}^{\iota;\delta}u(t) = f(t,u(t)), \qquad t \in (0,b],\ b > 0,$$

$u(0) = u_0 \in R,$

where $0 < \iota \leq 1$, and ${}^{C}D_{0^+}^{\iota;\delta}$ is the δ-Caputo fractional derivative introduced by

f: (0,b] × R→R is given function with $\lim_{t\to 0^+} f(t,\cdot) = \infty$, and u_0 is a constant.[8]

Lemma(3.8) Assume that:[4]

(A_1) f: (0,b]×R→R is a continuous with $\lim_{t\to 0^+} f(t,u) = \infty$, and there exists a constant $0 < k < \iota$ such that $[\delta(t)-\delta(0)]^k f(t,u)$ is a continuous function on [0,b]×R.

(A_2) For the k above, there exists constant L > 0 such that

$[\delta(t)-\delta(0)]^k (f(t,u_1)-f(t,u_2)) \leq l|u_1 - u_2|$ for all $t \in [0,b]$ and $u_1,u_2 \in R$.

Then the function $u \in C[0,b]$ is a solution to Cauchy problem (16) if and only if u satisfies the Volterra integral equation

$$(17)\ Au(t) := u(t) = u_0 + \frac{1}{\Gamma(\iota)}\int_a^t \delta'(s)(\delta(t)-\delta(s))^{\iota-1} f(s,u(s))ds,\ t \in (0,b].$$

Theorem(3.9) Suppose that the conditions (A_1) and (A_2) from Lemma (3.8) hold[4]

(i) f: $K\times R^+ \to R^+$ satisfies the following condition:

$$|f(\vartheta,\zeta(\vartheta)) - f(\vartheta,w(\vartheta))| \leq \frac{\iota\Gamma(\iota)}{2\sqrt{2}(\delta(T),\delta(a))^{\iota}} \sqrt{\phi(||(u-w)^2||_\infty)\lambda(\phi(||(u-w)^2||_\infty))}$$

where $\varphi \in \Phi$, K =(0,b] and $\lambda \in F$;

(ii) For A defined in equation (2) there exist $\zeta_1 \in C(K)$ and $\tau: R^2 \to R$ with

$\tau(\zeta_1(\vartheta),A\zeta_1(\vartheta)) \geq 0$, $\vartheta \in K$;

(iii) For $\vartheta\in K$ and $\zeta, w\in C(K)$, $\tau(\zeta(\vartheta),w(\vartheta))\geq 0$ implies $\tau(A\zeta(\vartheta),Aw(\vartheta))\geq 0$;

(iv) If $\{\zeta_n\}\subseteq C(K)$ with $\zeta_n\to\zeta$ and $\tau(\zeta_n,\zeta_{n+1})\geq 0$, then $\tau(\zeta_n,\zeta)\geq 0$.

Then problem (1) has at least one solution.

Proof By Lemma (3.8), $\zeta\in C(K)$ is a solution of (1) if and only if it is a solution of the integral equation (2). Define $O: C(K)\to C(K)$ by

$$(18)\quad O\zeta(\aleph)=\zeta_0\frac{1}{\Gamma(\iota)}\int_0^{\aleph}\delta'(s)(\delta(\aleph)-\delta(s))^{\iota-1}f(s,\zeta(s))ds,\ \aleph\in(0,b].$$

We find a fixed point of O. Now let $\zeta, w\in C(K)$ be such that $\tau(\zeta,\aleph),w(\aleph))\geq 0$. Using (i), we get

$$|O\zeta(\aleph)-Ow(\aleph)|+\frac{1}{\Gamma(\iota)}\int_a^{\aleph}\delta'(s)(\delta(\aleph)-\delta(s))^{\iota-1}f(s,\zeta(s))ds$$

$$-\frac{1}{\Gamma(\iota)}\int_a^{\aleph}\delta'(s)(\delta(\aleph)-\delta(s))^{\iota-1}f(s,w(s))ds|$$

$$=\frac{1}{\Gamma(\iota)}\int_a^{\aleph}\delta'(s)(\delta(\aleph)-\delta(s))^{\iota-1}|f(s,w(s))-f(s,\zeta(s))|ds$$

$$\leq\frac{1}{\Gamma(\iota)}\int_a^{\aleph}\delta'(s)(\delta(\aleph)-\delta(s))^{\iota-1}|f(s,w(s))-f(s,\zeta(s))|ds$$

$$\leq\frac{1}{\Gamma(\iota)}\frac{\iota\Gamma(\iota)}{(\delta(t)-\delta(a))^{\iota}}\sqrt{\phi(||(\zeta-w)^2||_\infty)\lambda(\phi(||(\zeta-w)^2||_\infty))}$$

$$\times\int_a^{\aleph}\delta'(s)(\delta(\aleph)-\delta(s))^{\iota-1}ds=\frac{1}{2\sqrt{2}}\sqrt{\phi(||(\zeta-w)^2||_\infty)\lambda(\phi(||(\zeta-w)^2||_\infty))}$$

and hence, $|O\zeta(\aleph)-Ow(\aleph)|^2\leq\frac{1}{8}\phi(||(\zeta-w)^2||_\infty)\lambda(\phi(||(\zeta-w)^2||_\infty))$

Put $\alpha: C(K)\times C(K)\to R^+$ by, $\alpha(\zeta,w)=\begin{cases}1, & \tau(\zeta(\vartheta),w(\vartheta))\geq 0,\ \vartheta\in K,\\ 0, & \text{otherwise}\end{cases}$

So for $\zeta, w\in C(K)$ with $\tau(\zeta(\vartheta),w(\vartheta))\geq 0$, we have

$$\alpha(\zeta,w)8d(O\zeta,Ow)\leq 8d(O\zeta,Ow)\leq\lambda(\varphi(d(\zeta,w)))\varphi(d(\zeta,w)),\quad\lambda\in F$$

From (iii) we have

$$\alpha(\zeta,w)\geq 1\Rightarrow\tau(\zeta(\vartheta),w(\vartheta))\geq 0\Rightarrow\tau(O(\zeta),O(w))\geq 0\Rightarrow\alpha(O(\zeta),O(w))\geq 1$$

for $\zeta,w\in C(K)$. Thus O is α-admissible. By (ii) there exists $\zeta_0\in C(K)$ with

$\alpha(\zeta_0, O\zeta_0) \geq 1$. By (iv) and Theorem (3.3) we find out ζ^* with $\zeta^* = O\zeta^*$, which is a positive solution of (13).

4. Some Applications:

Example (4.1) Consider the δ-Caputo fractional integral BVP[10]

$$(19)\begin{cases} D_{1^+}^{\frac{1}{2},O;e^t} y(t) = f(t, y(t)), & t \in (1,2], \\ y(2) = w \in R, \end{cases}$$

$$C_{1-\zeta;\delta}^{\beta(1-\iota)}[1,2] = C_{\frac{1}{2};e^t}^{0}[1,2] = \{f : (1,2] \times R^2 \to R; (e^t - e)^{\frac{1}{2}} f \in C[1,2]\}$$

with $\iota = \frac{1}{2}$, $\beta = 0$, $\xi = \frac{1}{2}$, $\delta(t) = e^t$, $(a, T] = (1,2]$. Clearly, $f \in C_{\frac{1}{2};e^t}[1,2]$. Then u and w satisfy the following condition:

$$.|f(x,u) - f(x,w)| \leq \frac{\sqrt{\pi(e^t - e^a)}}{8\sqrt{2(e^2 - e^a)}} \sqrt{||(u,w)^2||_\infty \frac{\sin^2 ||(u-w)^2||_\infty}{4}}$$

Setting $\varphi(x) = x$ and $\lambda(t) = \frac{\sin^2 t}{4}$, we obtain

$$\text{Hence all } |f(x,u) - f(x,w)| \leq \frac{\iota\Gamma(\iota)(\delta(t),\delta(a))^{1-\xi}}{4\sqrt{2}(\delta(T),\delta(a))^{\iota+1-\xi}} \sqrt{\phi(||(u-w)^2||_\infty)\lambda(\phi(||(u-w)^2||_\infty))}$$

assumptions of Theorem (1.5) hold. Therefore problem (19) has a solution on K.

Example(4.2) We fix a kernel $\delta:[0,1] \to R$ and consider the following equation:[4]

$$(20)\begin{cases} D_{1^+}^{\frac{1}{2},\delta} y(t) = \frac{1}{4\sqrt{2}}[\delta(t) - \delta(0)]^{-\frac{1}{2}}(1 + \frac{1}{3})e^{-||y^2||_\infty}, & t \in (0,1], \\ y(0) = 2, \end{cases}$$

where $\alpha = \frac{1}{2}$, $f(t, y(t)) = \frac{1}{4\sqrt{2}}[\delta(t) - \delta(0)]^{-\frac{1}{2}}(1 + \frac{1}{3})e^{-||y^2||_\infty}$ for $(t,y) \in (0,1] \times R$, and

. Setting $k = \frac{1}{2}$, the function $\lim_{t \to 0^+} f(t,\cdot) = \infty$

$$[\delta(t) - \delta(0)]^{\frac{1}{2}} f(x, y(t)) = \frac{1}{4\sqrt{2}}(1 + \frac{1}{3}y)e^{-||y^2||_\infty}$$

is continuous on [0,1]. So hypothesis (A_1) from Lemma (3.8) is satisfied.

For $y_1(t), y_2(t) \in R$ $(t \in (0,1])$ we have

$$.|f(t, y_1(t)) - f(t, y_2(t))| = \frac{1}{12\sqrt{2}}[\delta(t) - \delta(0)]^{-\frac{1}{2}} |y_1(t) - y_2(t)| e^{-||(y_1 - y_2)^2||_\infty}$$

Considering $\delta(t) = \sqrt{t+1}$ for $t \in (0,1]$ we get

$$.|f(t, y_1(t)) - f(t, y_2(t))| = \frac{1}{12\sqrt{2}}[\sqrt{t+1} - 1]^{-\frac{1}{2}} |y_1(t) - y_2(t)| e^{-||(y_1 - y_2)^2||_\infty}$$

So, hypothesis (A_2) from Lemma(3.8) is also satisfied with

and $k = \frac{1}{2}$. Therefore we can apply Lemma (3.8). $L = \frac{1}{12\sqrt{2}} e^{-\|(y_1-y_2)^2\|_\infty}$

For all $y_1(t)$, $y_2(t)$ satisfying in the condition

$$,|e^{-\|y_1^2\|_\infty} - e^{-\|y_2^2\|_\infty}| \le e^{-\|(y_1-y_2)^2\|_\infty}$$

we have,

$$.|f(x,y_1(t)) - f(x,y_2(t))| = \frac{\sqrt{\pi}}{8\sqrt{2}(\delta(T)-\delta(a))^\iota} \sqrt{\|(y_1-y_2)^2\|_\infty \frac{e^{-\|(y_1-y_2)^2\|_\infty}}{4}}$$

Setting $\varphi(x) = x$ and $\lambda(t) = \frac{e^{-t}}{4}$, we obtain

$$|f(t,y_1(t)) - f(t,y_2(t))| \le \frac{\iota\Gamma(\iota)}{2\sqrt{2}(\delta(T)-\delta(a))^\iota} \sqrt{\phi(-\|(y_1-y_2)^2\|_\infty)\lambda(\phi(-\|(y_1-y_2)^2\|_\infty)}$$

Hence all assumptions of Theorem (3.5) hold. Therefore problem (20) has a solution on K.

5. Results:

- The result of this paper metric fixed point theory was given by Banach in the framework of complete norm spaces.
- The praiseworthy fixed point theorem of Banach has been characterized in different structures, such as standard metric spaces, partial metric spaces, quasimetric spaces, fuzzy-metric spaces, modular metric spaces, and bmetric spaces.
- We created methods for constructing solutions to integro-differential equations of the Volterra type are considered.

6. Conclusions

In this paper, we consider an operator method for constructing solutions of fractional differential equations. This method is based on the construction of normalized systems with respect to operators of fractional differentiation. The fractional calculus theory has been extensively used in non-Newtonian fluid mechanics, diffusion and transportation theory, engineering, biology, image processing, and other fields, the fractional differential equations (FDEs) have been researched with different methods by many scholars. Many interesting results have been obtained. We consider our results in a b-metric space, which is a natural and novel extension of the standard metric spaces. Roughly speaking, the difference of b-metric from the standard metric is the triangle inequality.

References

[1] Akgul, A. A new method for approximate solutions of fractional order boundary value problems. Neural Parallel Sci. Comput., 22(1-2):223–237, 2014.

[2] Batirkhan Kh. Turmetov, Kairat I. Usmanov, and Kulzina Zh Nazarova, On the operator method for solving linear integro-differential equations with fractional conformable derivatives. Applied Mathematics Letters 51(2016).

[3] Beghin, L.; Macci, C. Asymptotic results for a multivariate version of the alternative fractional Poissonprocess. Stat. Probab. Lett. 2017, 129, 260–268.

[4] Hojjat Afshari1 and Erdal Karapınar, A discussion on the existence of positive solutions of the boundary value problems via ψ-Hilfer fractional derivative on b-metric spaces, Afshari and Karapınar Advances in Difference Equations 2020:616 https://doi.org/10.1186/s13662-020-03076-z.

[5] Hu, Y.; Luo, Y.; Lu, Z. Analytical solution of the linear fractional differential equation by Adomian decomposition method. J. of Computational and Applied Mathematics 2008, 215, 220–229.

[6] Kilbas, A.A.; Saigo, M. On solution of integral equation of Abel-Volterra type. Differential and Integral Equations 1995, 8, 993–1011.

[7] Turmetov B. On Certain Operator Method for Solving Differential Equations. Filomat 2017, 31, 4275–4286.

[8] Wahash, H.A., Abdo, M.S., Saeed, A.M., Panchal, S.K.: Singular fractional differential equations with ψ-Caputo operator and modified Picard's iterative method. Appl. Math. E-Notes 20, 215–229 (2020).

[9] Zhiyu Li and Zhanbing Bai, Existence of solutions for some two-point fractional boundary value problems under barrier strip conditions, Li and Bai Boundary Value Problems (2019) 2019:192 https:// doi.org/ 10.1186/ s13661-019-01307-1.

[10] Zhuang, P.; Liu, F.; Anh, V.; Turner, I. Numerical methods for the variable-order fractional advection-diffusion equation with a nonlinear source term. SIAM J. Numer. Anal. 2009, 47, 1760–1781.