مجلة كلية التربية العلمية

كلية التربية دنقلا – جامعة دنقلا العدد(١)

تصدر عن كلية التربية العلمية – جامعة دنقلا

مجلة نصف سنوية علمية محكمة

بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة كلية التربية – جامعة دنقلا

مجلة نصف سنوية علمية محكمة

رئيس مجلس الإدارة:

أ.د.عمر بشارة أحمد

رئيس هيئة التحرير :

د.مها محمد محمد شلبي

نائب رئيس هيئة التحرير

د.مكاوى على أحمد خاطر

هيئة التحرير :

د.نصر الدين فرح

د.مناهل مختار

د.عبدالكريم محمد عثمان

د.عبدالله محمد محمد صالح

مدقق لغوي:

أ.د.الزهور حسن الماهل محمد لغة عربية

د.صالحة سيد أحمد لغة إنجليزية

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 للعلوم مجلة تصدر عن كلية التربية 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.

وترحب المجلة بالباحثين من داخل وخارج السودان وداخل وخارج الجامعة لنشر إنتاجهم العلمي شريطة أن تتبع الطريقة 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:

- تقبل الأوراق المكتوبة باللغات العربية والإنجليزية من الباحثين من داخل وخارج السودان.
- تخضع الأوراق المقدمة للمجلة للتحكيم ويتم إعتماد القبول النهائي بعد كل التعديلات التي ترد من المحكمين.
- يتحمل المؤلف أو المؤلفون وحدهم مسؤولية محتوى بحوثهم وتكون الآراء التي ترد فيها معبرة عن أرائهم ولا تتحمل المجلة أي مسؤولية جراء تلك الآراء.
- يشترط ألا تكون الأوراق المقدمة للنشر قد نشرت من قبل أو قدمت للنشر لأي جهة أخرى (كتابة إقرار بذلك).
- يجب ألا تنشر الأوراق المقدمة للنشر في مكان آخر دون الحصول على الموافقة الخطية من رئيس هيئة التحرير.
- 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.
- يرفق مع الورقة قرص مدمج (CD) يحتوى على الورقة أو ترسل بالبريد الإلكتروني للمجلة.
- تقدم الأوراق مطبوعة على ورق A4، على أن لا يزيد عن (٧٠٠٠) كلمة (٢٠) صفحة بفراغات مزدوجة وهوامش ٢,٥ سم وترقيم الصفحات في الأسفل على الجانب الأيسر بشكل متسلسل سواء باللغة الإنجليزية أو الفرنسية. ويرفق ملخص للبحث لا يزيد عن (١٠٠) كلمة بإحدى اللغات المستخدمة في المجلة بخلاف لغة الورقة.
- يحق لهيئة التحرير إجراء التعديلات التي تراها ضرورية بغرض الصياغة أو المراجعة اللغوية.

- 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.
- تحكيم الأوراق: تحال جميع الأوراق المقدمة للنشر على متخصصين لتحكيمها علمياً.
- تقبل الورقة بشكل نهائي بعد أن يجرى الباحث التعديلات التي يطلبها المحكمون.
- إلا تكون الورقة جزءاً من رسالة منشورة لدرجة الدكتوراة أو الماجستير أو جزءاً من كتاب منشور.
- يوافق الباحثون على نقل حقوق النشر كافة إلى مجلة كلية التربية جامعة دنقلا.
- أصول الأوراق التي ترد إلى المجلة لا تسترجع سواء نشرت أو لم ترد.
- يتم دفع رسوم نشر قدرها ٢,٥٠٠ جنيه و ٥٠ دولا للأوراق من خارج السودان.
- تدفع الرسوم كلية التربية دنقلا حساب رقم (٣٠٦٨) بنك الشمال الإسلامي فرع دنقلا.
- ترسل الأوراق بإسم السيد رئيس التحرير على العنوان التالي:

مجلة كلية التربية.
جامعة دنقلا – ص ب ٤٧.
دنقلا – السودان
تلفون: ٠٢٤١٨٢٢٠٣٤
البريد الإلكتروني: mag.edu.dong@yahoo.com
البريد الإلكتروني: mag.edu.dong@gmail.com

كلمة العدد:

الحمد لله مبدأً ومنتهىً – بعونه وتوفيقه صدرت هذه الدورية مجلة كلية التربية العلمية باكورة إنتاجها – عددها الأول.

رغماً عن كل ما أعاق صدورها من عثرات، شأن كل دورية وليدة، فقد تأخر صدور هذه الدورية ثلاث سنوات رغم جاهزيتها للصدور بسبب عوامل كثيرة أهونها إجتياح Coved 19 للبلاد وما ترتب على ذلك من إغلاق للجامعة (الكلية) وما تلى هذه الإغلاق من تباعد فرص تقسم بين الجميع.

سوف تلحق هذه المجلة عبر دورياتها برصيفاتها بل ستتجاوزها بفضل دعم وتشجيع القائمين في إدارة الجامعة والعاملين على تحريرها وتنفيذها في كلية التربية – دنقلا.

لما كان الوفاء طبعاً في التربية والتقدير سمة فيها، فإنا نسدي الشكر والعرفان لتلكم الصفوة من الأكاديميين الذين شكلوا ببحوثهم العلمية دفعات متصلة عبر سعيهم لحل إشكالات علمية وتربوية وثقافية، فرغم تأخر صدور هذه الدورية وهي الدورية الأولى، إلا أن هؤلاء الصفوة لم يتوقف عطاءهم، واستمروا بالدفع بحلولهم لإشكالات كثيرة متنوعة، فأودعوا سكرتارية المجلة ما يشكل صدور دوريتين أخريين، فللجميع شكرنا وتقديرنا ثم لهم اعتذارنا على تأخير صدور هذه الدورية، وبالتالي تأخر صدور الدوريات التالية لها.

لا يساورنا أدنى شك في التماسكم لنا العذر.

وفق الله الجميع لما فيه الخير،،

ثم شكرنا وإمتنانا لكم وفائق تقديرنا،،،

Decompositions of Besov-Morrey Spaces and a New Class of Function Spaces

Dr.khalifa Abd almajeed Mohammed Alsadig
Department of Mathematics, Faculty of Education
University of Dongola, Sudan
Khalifaabd194@gmail.com
Tel :0919493837

Abstract:

The main aim of this study is to identify the Besov- Triebel Lizorkin-Morrey spaces and to present a decomposition of functions belonging to these spaces. Also ti consider the decompositions of Besov-Morrey spaces and the study spaces connecting Trieble-Lizorkin spaces and Q spaces**. also ims to explain clear a new class of function spaces, which unify and generalize the Triebel Lizorkin spaces with both** $p\in(1,\infty)$ **and** $p=\infty$**and** Q **spaces**. By establishing the Carleson measure characterization of Q space.

مستخلص:

الهدف الأساسي لهذه الدراسة هو التعرف على فضاءات بيسوف– وترابيل ليزوركن– وموريي وتقديم التفكيكات للدوال المنتمية لهذه الفضاءات. ومن ثم تم إعتبار التفكيكات إلى فضاءات بيسوف– موريي وفضاءات الدالة واصلت فضاءات تريبل– لزوركن وفضاءات Q. وأيضا نوضح فئات جديده لفضاءات الدوال، والتي توحد وتعمم فضاءات ترابيل وليزوركن مع كلاهما $p\in(1,\infty)$ و $p=\infty$، بواسطة تأسيس خصائص قياس كارلسون لفضاءات Q.

Keywords:*Besov, Triebel-Lizorkin space, Morrey space, Decomposition of functions,* ***Q*** **space, Atom.**

1.Introduction:

We define the Besov-Morrey spaces and the Triebel-Lizorkin-Morrey spaces and to present a decomposition of functions belonging to these spaces. Our results contain an answer to the conjecture proposed by Mazzucato. Let $s\in\mathbb{R}, \tau\in[0,\infty), p\in(1,\infty)$ and $q\in(1,\infty]$.We introduce a new class of function spaces $\dot{F}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$ which unify and generalize the Triebel-Lizorkin spaces with both $p\in(1,\infty)$ and $p=\infty$ and Q spaces. By establishing the Carleson

measure characterization of Q space, we then determine the relationship between Triebel-Lizorkin spaces and Q spaces, which answers a question posed by Dafni and Xiao. Let $s,\tau \in \mathbb{R}$ and $q \in (0,\infty]$.We introduce Besov-type spaces $\dot{B}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$ for $p \in (0,\infty]$ and Triebel-Lizorkin-type spaces $\dot{F}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$ for $p \in (0,\infty)$, which unify and generalize the Besov spaces,Triebel-Lizorkin spaces and Q spaces. We then establish the φ-transform characterization of these new spaces in the sense of Frazier and Jawerth. Using the φ -transform characterization of $\dot{B}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$ and $\dot{F}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$, we obtain their embedding and lifting properties; moreover, for appropriate τ, we also establish the smooth atomic and molecular decomposition characterizations of $\dot{B}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$ and $\dot{F}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$.

2. Triebel-Lizokin Morrey Spaces.

We define the Besov-Morrey spaces and the Triebel-Lizorkin-Morrey spaces and to present a decomposition of these function spaces. The results contain an answer to the conjecture proposed by Mazzucato in [1]. Let us recall briefly the definition of the Besov spaces and the Triebel-Lizorkin spaces. Following the notation in [2], we write

$$\eta(D) = \mathcal{F}^{-1}(\eta.\mathcal{F}) \quad \textbf{for } \eta \in S \textbf{ and } f \in S$$

Here and below we set

$$\mathcal{F}f(\xi) = \frac{1}{(2\pi)^{\frac{n}{2}}}\int_{\mathbb{R}^n} f(x)e^{-ix.\xi}dx, \quad \mathcal{F}^{-1}f(x) = \frac{1}{(2\pi)^{\frac{n}{2}}}\int_{\mathbb{R}^n} f(\xi)e^{-ix.\xi}d\xi$$

For the definition .let $0 < p,q \le \infty$.Given a sequence of measurable functions $\{f_j\}_{j=0}^{\infty}$, we define

$$\|f_j : l_q(L_p)\| = \left(\sum_{j=0}^{\infty}\|f_j : L_p\|\right)^{\frac{1}{q}}, \|f_j : L_p(l_q)\| = \left\|\left(\sum_{j=0}^{\infty}|f_j|^{\frac{1}{q}}\right) : L_p\right\|$$

(1)

Definition(2.1): (Atome). A C^K -function a is called an (s, p)-atom, if the following support, smoothness and the cancellation conditions are satisfied for some cube $Q \in \mathcal{Q}$:

(i) **Supp(a)** $\subset 3Q$.

(ii) $\int_{\mathbb{R}^n} x^{\alpha} a(x)dx = 0$, **for** $|\alpha| < L$.

Theorem (2.2): Suppose that the parameters p,q,u,η satisfy

$$1 < u \le p < \infty, 1 < q \le \infty.$$

Then there is a constant $C > 0$ such that

$$\| M^{(\eta)} f_j : \mu_u^p(l_q) \| \le C \| f_j : \mu_u^p(l_q) \|$$

(2)

for every sequence of measurable functions $\{f_j\}_j^{\infty} = 0$.

Definition (2.3): Given a bounded subset $A \subset \mathbb{R}^n$, define S_A'

$$S_A' = \{ f \in S' : supp(Ff) \subset \bar{A} \}$$

where $\bar{A}$ denotes the closure of A. Set $\left(M_u^p\right)_A = S_A' \cap M_u^p$ for $0 < u \le p < \infty$.

Observe that if A is a bounded set, then, as it will turn out below, S_A' consists of regular distributions whose Fourier transform are supported in $\bar{A}$. Thus, $\left(M_u^p\right)_A$ is made up of the regular distributions f such that $supp(Ff) \subset \bar{A}$ and $f \in M_u^p$.

Theorem (2.4): Let $f \in \left(M_u^p\right)_{B(1)}$.Then for all $\eta > 0$, there exists $c > 0$ such that there holds:

$$\sup_{y \in \mathbb{R}^n} \frac{|f(x-y)|}{1+|y|^{\frac{n}{\eta}}} \le c\, M^{(\eta)} f(x)$$

for every $x \in \mathbb{R}^n$.

From this theorem, we obtain that $\left(M_u^p\right)_{B(1)}$ is embedded into L_{∞}.

Definition (2.5): Let $0 < u \le p \le q \le \infty, 0 < q \le \infty$ **and** $s \in \mathbb{R}$. **Then for** $f \in s'$**,define**

$$\| f : N_{pqu}^s \| = \| 2^{js} \varphi_j(D) f : l_q(M_u^p) \|$$

$$\| f : \varepsilon_{pqu}^s \| = \| 2^{js} \varphi_j(D) f : M_u^p) l_q) \|.$$

In order to unify the statement that follows, denote by A^s_{pqu} **either** N^s_{pqu} **or** ε^s_{pqu} **. The case when** $p = \infty$ **is admissible only for** $A = N$ **. Below always pose this condition on** A^s_{pqu} **.**

Definition(2.6): 1- let $v \in \mathbb{Z}$**, and** $m \in \mathbb{Z}^n$**.**

Then define

$$Q_{vm} = \prod_{j=1}^{n} \left[\frac{m_j}{2^v}, \frac{m_j + 1}{2^v} \right).$$

(i) **let** $0 < p \le \infty, v \in \mathbb{Z}$**, and** $m \in \mathbb{Z}^n$**.Then define the** *p*-**normalized indicator** $\chi^{(p)}_{vm}$ **by**

$$\chi^{(p)}_{vm} = 2^{nv/p} \chi Q_{vm} .$$

(ii)**let** $0 < u \le p \le q \le \infty, 0 < q \le \infty$ **.Then given a doubly indexed complex sequence** $\lambda = \{\lambda_{vm}\}_{v \in \mathbb{N}_0, m \in \mathbb{Z}^n}$ **,set**

$$\| \lambda : n_{pqu} \| = \| \Lambda_v : l_q(M^p_u) \| = \| \left\{ \sum_{m \in \mathbb{Z}^n} \lambda_{vm} \chi^{(P)}_{vm} \right\}_{v \in \mathbb{N}_0} : l_q(M^p_u) \|$$

$$\| \lambda : e_{pqu} \| = \| \Lambda_v : M^p_u(l_q) \| = \| \left\{ \sum_{m \in \mathbb{Z}^n} \lambda_{vm} \chi^{(P)}_{vm} \right\}_{v \in \mathbb{N}_0} : M^p_u(l_q) \|$$

Where

$$\Lambda_v = \sum_{m \in \mathbb{Z}^n} \lambda_{vm} \chi^{(p)}_{vm}$$

As before to unify the results, use a_{pqu} **to denote** n_{pqu} **and** e_{pqu} **. In denoting** e_{pqu} **, exclude tacitly the case when** $p = \infty$**.**

3.Quarkonial decomposition:

In this paper we form the quarkonial decomposition of functions to describe the quarkonial decomposition , we fix some notations.

Definition (3.1): Throughout this section $\psi \in S$ **is a fixed function satisfying**

$$\sum_{m \in \mathbb{Z}^n} \psi(x - m) \equiv 1$$

for all $x \in \mathbb{R}^n$**. Accordingly the number** $r > 0$ **is fixed so that**

$$\mathbf{supp}(\psi) \subset B(2^r)$$

(3)

With ψ specified, we define the quark

Definition (3.2): Let $\beta \in N_0, v \in N_0, m \in \mathbb{Z}^n, and\ \rho > 0$, where r is given by (3) .

(i) $\psi^{\beta}(x) = x^{\beta}\psi(x).$

(ii) $(\beta qu)_{vm}(x) = 2^{-v(s-\frac{n}{p})}\psi^{\beta}(2^v x - m)$, **where p and s are parameters of the function space A^s_{pqu} under consideration.**

(iii) **Let the parameters p, q, u satisfy**

$$0 < u \le p < \infty, 0 < q \le \infty$$

Theorem (3.3): Suppose that the parameters p, q, u, s satisfy (5) for N -scale and (2) for E-scale. Assume in addition (1). Let $f \in S'$. Then $f \in A^s_{pqu}$ if and only if there exists a triply indexed sequence

$$\lambda = \left\{\lambda^{\beta}_{vm}\right\}_{\beta \in \mathbb{N}_0, v \in \mathbb{N}_0, m \in \mathbb{Z}^n}$$

such that f can be expressed as

$$f = \sum_{\beta \in \mathbb{N}_0^n} \sum_{v \in \mathbb{N}_0} \sum_{m \in \mathbb{Z}^n} \lambda^{\beta}_{vm} (\beta qu)_{vm}$$

with

$$\| \lambda : a_{pqu} \|_{\rho} < \infty$$

(4)

If this is the case, then λ can be taken so that

$$\| \lambda : a_{pqu} \|_{\rho} \simeq \| f : A^s_{pqu} \|$$

(5)

Before we come to the proof, we observe that the "if" part is proved easily. Indeed, by (2) we can pick $\mathcal{E} > 0$ so that $0 < \mathcal{E} < \rho - r$. Then $2^{-(r+\varepsilon)|\beta|}(\beta qu)_{vm}$ is an atom centered at $Q_{v\,m}$ modulo multiplicative constants. Thus, letting

$$f^{\beta} = \sum_{v \in \mathbb{N}_0} \sum_{m \in \mathbb{Z}^n} \lambda^{\beta}_{vm} (\beta qu)_{vm}$$

Such that

$$\| f^{\beta} : A^s_{pqu} \| \le c\, 2^{-(\rho - r - \varepsilon)|\beta|} \| \lambda : a_{pqu} \|_{\rho}$$

Since we have

$$\| f_1 + f_2 : A^s_{pqu} \|^{\min(q,u)} \le \| f_1 : A^s_{pqu} \|^{\min(q,u)} + \| f_2 : A^s_{pqu} \|^{\min(q,u)}$$

For $f_1, f_2 \in A^s_{pqu}$, we obtain $f \in A^s_{pqu}$ with the norm estimate. Thus, we devote our selves to the proof of "only if " part, the possibility of the decomposition of

given $f \in A^s_{pqu}$.

First, we prove a lemma to decompose the functions.

Lemma (3.4): Given $l \in \mathbb{Z}^n$ and $\lambda = \{\lambda_{\nu m}\}_{\nu \in \mathbb{N}_0, m \in \mathbb{Z}^n} \in a_m$, we write

$$\lambda^l = \{\lambda_{\nu m+1}\}_{\nu \in \mathbb{N}_0, m \in \mathbb{Z}^n}$$

for some $c > 0$.

Proof. For the proof of this lemma, if suffices to show that, for each ν

$$| \sum_{m \in \mathbb{Z}^n} \lambda_{\nu l+m} \chi_{Q_{\nu m}} | \le c(1+|l|)^{\frac{n}{\eta}} M^{(\eta)} \left(\sum_{m \in \mathbb{Z}^n} \lambda_{\nu m} \chi_{Q_{\nu m}} \right)$$

(6)

Let $x \in Q_{\nu m}$. Then

$$| \lambda_{\nu m+l} | \le c(1+|l|)^{\frac{n}{\eta}} m_{B(x, c^{2-\nu}(1+|l|))} \left(| \sum_{m \in \mathbb{Z}^n} \lambda_{\nu m} \chi_{Q_{\nu m}} |^{\eta} \right)^{\frac{1}{\eta}}$$

$$\le c(1+|l|)^{\frac{n}{\eta}} M^{(\eta)} \left(\sum_{m \in \mathbb{Z}^n} \lambda_{\nu m} \chi_{Q_{\nu m}} \right)(x)$$

which proves the lemma.

Definition (3.5): Let $L \in \{-1, 1, 3, 5, \ldots\}$. Then define

$$(\beta qu)^{(L)}_{\nu m}(x) = 2^{-\nu(s - \frac{n}{p})} ((-\Delta)^{\frac{L+1}{2}} \psi^{\beta})(2^{\nu} x - m)$$

where p and s are parameters of the function space A^s_{pqu} under consideration.

Theorem (3.6): Suppose that the parameters p ,q,u ,s satisfy

$$0 < u \le p \le \infty, 0 < q \le \infty, s \in \mathbb{R}$$

and let $L \in \mathbb{N}$.

(i) **There exists a constant $c > 0$ such that for every $f \in \dot{N}^s_{pqu}$**

$$c^{-1} \| f : N^s_{pqu} \| \le \| 2^{j(s-2L)} k_j * \Delta^L f : l_q(M^p_u) \| \le c \| f : N^s_{pqu} \| .$$

(ii) **Assume in addition that** $p<\infty$**. Then there exists a constant** $c>0$ **such that for every**

(iii) $f \in \varepsilon^{s}_{pqu}$**.**

$$c^{-1}\| f : \varepsilon^{s}_{pqu} \| \leq \| 2^{j(s-2L)} k_j * \Delta^L f : M^{p}_{u}(l_q) \| \leq c \| f : \varepsilon^{s}_{pqu} \|$$

Theorem (3.7): Suppose that $1<u\leq p<\infty, k\in\mathbb{N}$ **and** $L\in\mathbb{N}_0$**.**

(A) $f \in M^{p}_{u} = \dot{\varepsilon}^{0}_{p2u}$ **admits the following decompositions.**

a) $f=\sum_{v\in\mathbb{Z}}\sum_{m\in\mathbb{Z}}\lambda_{vm}m_{vm}$ **where** m_{vm} **are (0,p)-molecules.**

b) $f=\sum_{v\in\mathbb{Z}}\sum_{m\in\mathbb{Z}}\lambda_{vm}a_{vm}$ **where each** a_{vm} **is an atom centered at** Q_{vm}**.**

The coefficients λ_{vm} **can be taken so that**

$$\| f : M^{p}_{u} \| \simeq \| \sum_{m\in\mathbb{Z}^n} |\lambda_{vm}|^2 \chi^{(p)}_{vm} : M^{p}_{u}(l_2) \|.$$

(B) **Conversely if** ***(2)*** **is satisfied ,then**

$$\sum_{v\in\mathbb{Z}}\sum_{m\in\mathbb{Z}^n}\lambda_{vm}m_{vm}, \sum_{v\in\mathbb{Z}}\sum_{m\in\mathbb{Z}^n}\lambda_{vm}a_{vm} \in M^{p}_{u}$$

Where m_{vm} **are (0,p)-molecules and** a_{vm} **are (0,p)-atoms.**

Proof. *We have only to consider the assertion on atoms.We shall decompose the Morrey functions into atoms . Suppose* $\psi \in S$ *is a compactly supported function such that* $B(2)\subset\{F\psi\neq 0\}$*. We set* $\psi_j = 2^{jn}\psi(2^j)$ $\kappa_j \in S$ *is defined by* $Fk_j = \dfrac{\varphi_j}{F\psi_j}$ *. Indeed, for* $f \in \dot{E}^{s}_{pqu}$ *we have*

$$f=\sum_{j\in\mathbb{Z}}\sum_{m\in\mathbb{Z}^n}\int_{Q_{jm}}\psi_j(x-y)k_j * f(y)dy$$

We construct and estimate the coefficients in the same way as the non-homogeneous case. What remains to be done is to arrange the atoms satisfy the moment condition. To achieve this, we have only to replace ψ **with** $(-\Delta)^{L+1}\psi$ **. Correspondingly we replace** κ_j **so that**

$$Fk_j = \frac{\varphi_j}{F\left[(-\Delta)^{L+1}\psi\right]_j}.$$

Then a_{jm}**, given by** $c\int_{Q_{jm}}\left[(-\Delta)^{L+1}\psi\right]_j(x-y)k_j * f(y)dy$ **with some constant** c**, inherits the moment condition from that of** ψ**.**

4. Connecting Triebel-Lizorkin Spaces and *Q* Spaces.

Function spaces have been a central topic in modern analysis, and are now of increasing applications in areas such as harmonic analysis and partial differential equations.

In recent years, there has been increasing interest in a new family of function spaces, called Q_α spaces, where $a \in \mathbb{R}$. These spaces were originally defined by Aulaskari, Xiao and Zhao [3] as spaces of holomorphic functions on the unit disk, which are geometric in the sense that they transform naturally under conformal mappings (see [7]). Following the works of Essén and Xiao in [5] on the boundary values of these functions on the unit circle, Essén, Janson, Peng and Xiao in [4] extended these spaces to the *n*-dimensional Euclidean space $\mathbb{R}^n$. Very recently, Xiao in [8] found some applications of these spaces in Navier–Stokes equations. Recall that for $\alpha \in \mathbb{R}$, the *space* $Q_\alpha(\mathbb{R}^n)$ is defined to be the space of all measurable functions $f \in L^2_{loc}(\mathbb{R}^n)$ such that

$$\| f \|_{Q_\alpha(\mathbb{R}^n)} = \sup_I \left\{ \frac{1}{|I|^{1-\frac{2\alpha}{n}}} \int_I \int_I \frac{|f(x)-f(y)|^2}{|x-y|^{n+2\alpha}} dxdy \right\}^{1/2} < \infty \qquad (7)$$

where I ranges over all cubes in $\mathbb{R}^n$. Since every cube I is contained in a cube J with dyadic length (i.e., $l(J) \in \{2^j : j \in \mathbb{Z}\}$) such that $l(J) < 2l(I)$, we obtain an equivalent norm if we consider only cubes of dyadic edge lengths in (7).

Lemma (4.1): For any $M \in \mathbb{N}$, there exists a positive constant $C = C(M,n)$ such that for all $\phi, \psi \in S_\infty(\mathbb{R}^n)$, $i, j \in \mathbb{Z}$ and $x \in \mathbb{R}^n$,

$$|\varphi_j * \psi_i(x)| \le \|\varphi\|_{S_{M+1}} \|\psi\|_{S_{M+1}} 2^{-|i-j|M} \frac{2^{-|i \wedge j|M}}{(2^{-(i \wedge j)} + |x|)^{n+M}}$$

(8)

where $i \wedge j = \min\{i, j\}, \varphi_j(.) = 2^{jn}\varphi(2^j)$ **and** $\psi_i(.) = 2^{in}\psi(2^i)$**.**

Proof. Let $i \ge j$. Then by the vanishing moment of ψ ,we see that for all $x \in \mathbb{R}^n$

$$|\varphi_j * \psi_i(x)| = \left| \int_{\mathbb{R}^n} \left(\varphi_j(x-y) - \sum_{0 \le |\alpha| \le M} \partial^\alpha(\varphi_j)(x) \frac{(-y)^\alpha}{\alpha!} \right) \psi_i(y)\, dy \right|$$

$$\le \int_{|y| \le (2^{-j} + |x|)/2)} |\varphi_j(x-y) - \sum_{0 \le |\alpha| \le M} \partial^\alpha(\varphi_j)(x) \frac{(-y)^\alpha}{\alpha!}| \|\psi_i(y)|\, dy$$

$$+ \int_{|y| > (2^{-j} + |x|)/2)} |\varphi_j(x-y)| \|\psi_i(y)|\, dy$$

$$+ \int_{|y| > (2^{-j} + |x|)/2)} \sum_{0 \le |\alpha| \le M} |\partial^\alpha(\varphi_j)(x)| \|y|^{|\alpha|} \|\psi_i(y)|\, dy$$

$$= I_1 + I_2 + I_3$$

Since $\phi, \psi \in S_\infty(\mathbb{R}^n)$, then by the mean value theorem, there exists $\theta \in [0,1]$ such that

$$I_1 \le \int_{|y| \le (2^{-j} + |x|)/2)} \sum_{0 \le |\alpha| \le M} \sup_{|\alpha| = M+1} |\partial^\alpha(\varphi_j)(x - \theta_y)| \|y|^{M+1} \frac{2^{-im} \|\psi\| S_M}{(2^{-i} + |y|)^{n+M}} dy$$

$$\le \int_{|y| \le (2^{-j} + |x|)/2)} \sum_{0 \le |\alpha| \le M} \frac{2^{-jM} \|\varphi\|_{S_{M+1}} |y|^{M+1}}{(2^{-i} + |x - \theta_y|)^{n+2M+1}} \frac{2^{-iM} \|\psi\| S_M}{(2^{-i} + |y|)^{n+M}} dy$$

$$\le \|\varphi\|_{S_{M+1}} \|\psi\| S_M \frac{2^{-iM}}{(2^{-i} + |x|)^{n+M}}$$

where in the last inequality, we used the fact that $2^{-j} + |x - \theta_y| \ge 2^{-j} + |x|$. Similarly

$$I_2 \le \int_{|y| > (2^{-j} + |x|)/2} \frac{2^{-jM} \|\varphi\|_{S_M}}{(2^{-i} + |x - y|)^{n+M}} \frac{2^{-iM} \|\psi\| S_M}{(2^{-i} + |y|)^{n+M}} dy$$

$$\leq \|\varphi\|_{S_M} \|\psi\| S_{M+1} \frac{2^{-iM}}{(2^{-j}+|x|)^{n+M}}$$

These estimates yield (8) when $i \geq j$. By symmetry, (8) also holds for the case $i < j$, which completes the proof of Lemma (4.1).

5.A new class of function spaces :

We first introduce a quasi-norm $\| f \|_{\dot{F}^{s,\tau}_{p,q}(\varphi,\mathbb{R}^n)}$ *as follows:*

Definition(5.1): Let $s \in \mathbb{R}, \tau \in [0,\infty), p \in (1,\infty)$. Let φ for any $f \in S'_\infty(\mathbb{R}^n)$, *we define*

$$\| f \|_{\dot{F}^{s,\tau}_{pq}(\varphi\mathbb{R}^n)} = \sup_{pdysdic} \frac{1}{|p|^\tau} \left\{ \int_p \left[\sum_{j=-\log_2 l(p)}^{\infty} (2^{js} |\varphi_j * f(x)|^q \, dx \right\}^{p/q}$$

The quasi-norm $\|.\|_{\dot{F}^{s,\tau}_{pq}(\varphi\mathbb{R}^n)}$ in Definition (5.1) is independent of the choice of φ. In fact, applying the Calderón reproducing formula on $S'_\infty(\mathbb{R}^n)$. ***Definition (5.2):*** *Let* $\tau, s \in \mathbb{R}, p \in (1,\infty), q \in (1,\infty]$ **.The** *space* $\dot{F}^{s,\tau}_{pq}(\mathbb{R}^n)$ **is defined to be the set of all $f \in S'_\infty(\mathbb{R}^n)$ such that**

$$\| f \|_{\dot{F}^{s,\tau}_{pq}(\mathbb{R}^n)} = \sup_{pdysdic} \frac{1}{|p|^\tau} \left\{ \int_p \left[\sum_{j=-\log_2 l(p)}^{\infty} (2^{js} |\varphi_j * f(x)|^q \, dx \right]^{p/q} \right\}^{1/p} < \infty$$

(9)

with suitable modifications made when $q = \infty$, where $\varphi_j(x) = 2^{jn}(2^j x)$ for $j \in \mathbb{Z}$ and $x \in \mathbb{R}$.

Lemma (5.3): Let $\alpha \in (0,1)$, $p \in (0,\infty]$ and $q \in [1,\infty]$. Then $f \in Q_p^{\alpha,q}(\mathbb{R}^n)$ if and only if $f \in S'_\infty(\mathbb{R}^n)$ and

$$\sup_I |I|^{1/p-1/q} \left\{ \int_{|y|<l(I)} \int_I |f(x+y) - f(x)|^q \, dx \frac{dy}{|y|^{n+q\alpha}} \right\}^{1/q} < \infty$$

(10)

Moreover, $\| f \|_{Q_p^{\alpha,q}(\mathbb{R}^n)}$ is equivalent to the left-hand side of (10).

Definition (5.4): **Let $d \in (0,\infty)$ and $E \subset \mathbb{R}^n$. Then the** *d-dimensional Hausdorff capacity* **of E is defined by**

$$\Lambda_d^{(\infty)}(E)=\inf\left\{\sum_j r_j^d : E\bigcup_j B(x_j,r_j)\right\}$$

(11)

where the infimum is taken over all covers of E by countable families of open balls with radius r_j.

***Definition (5.5)*: *Let* $p,q\in(1,\infty)$. The *Hardy-Hausdorff space* $F\dot{H}_{p,q}^{s,t}(\mathbb{R}^n)$ is defined to be the class of all distribution $f\in S'_\infty(\mathbb{R}^n)$ such that**

$$\|f\|_{F\dot{H}_{p,q}^{s,t}(\mathbb{R}^n)}=\|\rho_\varphi(f)\|_{F\dot{T}_{p,q}^{s,t}(\mathbb{R}_+^{n+1})}<\infty$$

Theorem (5.6)*: *Let* $p,q\in(1,\infty)$. *The dual spaces of* $F\dot{H}_{p,q}^{s,t}(\mathbb{R}^n)$ *is* $\dot{F}_{p',q'}^{-s,\tau/q}(\mathbb{R}^n)$ *in

the following sense, if $g\in\dot{F}_{p',q'}^{-s,\tau/q}(\mathbb{R}^n)$*,then the linear functional*

$$L(f)=\int_{\mathbb{R}^n} f(x)g(x)dx$$

(12)

defined initially for all $f\in S_\infty(\mathbb{R}^n)$, has a bounded extension to $F\dot{H}_{p,q}^{s,t}(\mathbb{R}^n)$ Conversely, if L is a bounded linear functional on $F\dot{H}_{p,q}^{s,t}(\mathbb{R}^n)$, then there exists $g\in\dot{F}_{p',q'}^{-s,\tau/q}(\mathbb{R}^n)$ such that $\|g\|_{\dot{F}_{p',q'}^{-s,\tau/q}(\mathbb{R}^n)}\le\|L\|$.

Proof. Let ψ with ϕ replaced by φ. For all $f\in S_\infty(\mathbb{R}^n)$ *and* $g\in\dot{F}_{p',q'}^{-s,\tau/q}(\mathbb{R}^n)$, applying the Calderón reproducing formula , We obtain

$$|L_g(f)|=|\langle f,g\rangle|=\left|\left\langle f,\sum_{k\in\mathbb{Z}}\tilde{\psi}_k*\phi_k*g\right\rangle\right|=\left|\int_{\mathbb{R}^n}\sum_{k\in\mathbb{Z}}(\psi_k*f)(x)(\phi_k*g)(x)dx\right|$$

$$\le\|\rho_\psi(f)\|_{F\dot{T}_{p,q}^{s,t}(\mathbb{R}_+^{n+1})}\|\rho_\phi(g)\|_{F\dot{W}_{p,q}^{-s,t/q}(\mathbb{R}_+^{n+1})}$$

$$\sim\|f\|_{F\dot{H}_{p,q}^{s,t}(\mathbb{R}^n)}\|g\|_{\dot{F}_{p',q'}^{-s,\tau/q}(\mathbb{R}^n)}$$

Thus each $g\in\dot{F}_{p',q'}^{-s,\tau/q}(\mathbb{R}^n)$ induces a bounded linear functional L_g on the space $S_\infty(\mathbb{R}^n)$ with $\|L_g\|\le\|g\|_{\dot{F}_{p',q'}^{-s,\tau/q}(\mathbb{R}^n)}$. so that L_g can be extended to a bounded linear functional on $F\dot{H}_{p,q}^{s,t}(\mathbb{R}^n)$ with

$\| L_g \| \leq \| g \|_{\dot{F}^{-s,\tau/q}_{p',q'}(\mathbb{R}^n)}$. **Conversely, assume that** L **is a bounded linear functional on** $F\dot{H}^{s,t}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$**. Set** $\tilde{L} = L \circ \pi_\varphi$ **.Obviously,** $\tilde{L}$ **is linear, for all** $F \in F\dot{T}^{s,t}_{p,q}(\mathbb{R}^{n+1}_+)$ **we have** $\pi_\varphi \in F\dot{H}^{s,t}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$ **which further implies that**

$$|\tilde{L}(F)| = |L(\pi_\varphi(F)| \leq \| L \| . \| \pi_\varphi(F) \|_{F\dot{H}^{s,t}_{p,q}(\mathbb{R}^n)} \leq \| L \| . \| F \|_{F\dot{T}^{s,t}_{p,q}(\mathbb{R}^{n+1}_+)}$$

Thus $\tilde{L}$**, becomes a bounded linear functional on** $F\dot{T}^{s,t}_{p,q}(\mathbb{R}^{n+1}_+)$ **with** $\| \tilde{L} \| \leq \| L \|$**. By Theorem (3.1), there exists a function** $G \in F\dot{W}^{-s,t-\nu/q}_{p',q'}(\mathbb{R}^{n+1}_+)$ **with** $\| G \|_{F\dot{W}^{-s,t-\nu/q}_{p',q'}(\mathbb{R}^{n+1}_+)} \leq \| L \|$ **such that for all** $F \in F\dot{T}^{s,t}_{p,q}(\mathbb{R}^{n+1}_+)$ **, we have**

$$\tilde{L}(F) = \int_{\mathbb{R}^n} F^k(x) G^K(x) dx$$

the composite operator $\pi_\varphi \rho_\psi$ **is the identity on** $S_\infty(\mathbb{R}^n)$ **. Then, for all** $f \in S_\infty(\mathbb{R}^n)$**, we obtain**

$$L(f) = L(\pi_\varphi(\rho_\psi(f))) = \tilde{L}(\rho_\psi(f)) = \int_{\mathbb{R}^n} \sum_{k \in \mathbb{Z}} \psi_k * f(y) G^k(y) dy$$

$$= \int_{\mathbb{R}^n} f(x) \sum_{k \notin \mathbb{Z}} (\tilde{\psi}_k * G^k)(x) dx = \int_n f(x) g(x) dx$$

where $g = \pi_{\tilde{\psi}}(G)$*,we further have* $g \in \dot{F}^{-s,\tau/q}_{p',q'}(\mathbb{R}^n)$ *and*

$$\| g \|_{\dot{F}^{-s,\tau/q}_{p',q'}(\mathbb{R}^n)} \leq \| G \|_{F\dot{W}^{-s,t-\nu/q}_{p',q'}(\mathbb{R}^{n+1}_+)} \leq \| L \|$$

which completes the proof of theorem (5.6).

6. Triebel-Lizorkin-Type Spaces Including Q Spaces**.**

It is well-known that function spaces have been a central topic in modern analysis, and are now of increasing applications in areas such as harmonic analysis and partial differential equations. The most general scales, known so far, are the scales of Besov spaces and Triebel- Lizorkin spaces. Besov spaces $\dot{B}^s_{p,q}$ on $\mathbb{R}^n$ respectively domains in $\mathbb{R}^n$ for the full range of parameters $s \in \mathbb{R}$ and $p, q \in (0,$

∞] were introduced between 1959 and 1975 . They cover many well known classical concrete function spaces such as Hölder - Zygmund spaces, Sobolev spaces, fractional Sobolev spaces (also often referred to as Bessel-potential spaces), Hardy spaces and BMO ($\mathbb{R}^n$)which have their own history. A comprehensive treatment of these function spaces and their history can be found in Triebel's monographs [13],14].

7.Besov-type spaces and Triebel–Lizorkin-type spaces:

In this paper, we establish the ϕ-transform characterizations of the spaces $\dot{A}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$. *To this end, we introduce their corresponding sequence spaces as follows.*

Definition (7.1): *Let* $\tau, s \in \mathbb{R}, q \in (0,\infty]$.

(i) $p \in (0,\infty]$ **t**

he sequence space $\dot{b}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$ *is defined to be the set of all sequences* $\{t_Q\}_Q \subset \mathbb{C}$ *such that* $\|t\|_{\dot{b}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)} < \infty$**,***where*

$$\|t\|_{\dot{b}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)} = \sup_{pdyadic} \frac{1}{|p|_\tau} \left\{ \sum_{j=jp}^{\infty} 2^{jsq} \left[\int_p \left(\sum_{l(Q)=2^{-j}} |t_Q| \tilde{\chi}_Q(x) \right)^p dx \right]^{q/p} \right\}^{1/q}$$

and $\tilde{\chi}_Q \equiv |Q|^{-1/2} \chi_Q$.

(ii) *Let* $p \in (0,\infty)$.**The sequence space** $\dot{f}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$ *is defined to be the set of all sequences* $\{t_Q\}_Q \subset \mathbb{C}$ *such that* $\|f\|_{\dot{f}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)} < \infty$ *where*

$$\|t\|_{\dot{f}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)} = \sup_{pdyadic} \frac{1}{|p|_\tau} \left\{ \int_p \left[\left(\sum_{Q \subset P} |Q|^{-s/n} |t_Q| \tilde{\chi}_Q(x) \right) \right]^{p/q} dx \right\}^{1/p}$$

Obviously, we have

$$\|t\|_{\dot{b}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)} = \sup_{pdyadic} \frac{1}{|p|_\tau} \left\{ \sum_{j=jp}^{\infty} \left[\sum_{\substack{l(Q)=2^{-j} \\ Q\subset P}} (|Q|^{-s/n-1/2+1/p} |t_Q|)^p \right]^{q/p} \right\}^{1/q}$$

(13)

Similarly to the case of $\dot{A}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$**,** *we use* $\dot{a}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$ *to denote either* $\dot{b}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$ *or* $\dot{f}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$*. If* $\dot{a}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$ *means* $\dot{f}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$ *then the case* $p=\infty$ *is excluded* **.**

Theorem (7.2): *Let* $s\in\mathbb{R}, \tau\in[0,\infty), p,q\in(0,\infty]$**.Then the operators** $S_\varphi : \dot{A}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n) \to \dot{a}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$ **and** $T_\psi : \dot{a}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n) \to \dot{A}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$ **are bounded. Furthermore,** $T_\psi \circ S_\varphi$ **is the identity on** $\dot{A}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$**. As an application of Theorem (7.2), we study boundedness of operators in** $\dot{A}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$ **by first considering their boundedness in corresponding** $\dot{a}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$**. In this section, we show that almost diagonal operators are bounded on** $\dot{a}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$ **for appropriate indices, which generalize the classical results on** $\dot{b}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$ **and** $\dot{f}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$**,see 12].**

8.Almost diagonal operators:

We study boundedness of operators in $\dot{A}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$ *by first considering their boundedness in corresponding* $\dot{a}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$*. In this section, we show that almost diagonal operators are bounded on* $\dot{a}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$ *for appropriate indices, which generalize the classical results on* $\dot{b}^{s}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$ *and* $\dot{f}^{s}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$ *.*

Definition(8.1): *Let* $s\in\mathbb{R}, p,q\in(0,\infty]$ *and* $\varepsilon\in(0,\infty)$*. Let* $J\equiv n/\min\{1,p\}$ *when* $\dot{a}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)\equiv\dot{b}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$**,***and* $J\equiv n/\min\{1,p,q\}$ *when* $\dot{a}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)\equiv\dot{f}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$ **.** *An* **operator** A **associated with a matrix** $\{a_{QP}\}_{Q,P}$**, namely, for all sequences** $t=\{t_Q\}_Q\subset\mathbb{C}$**,** $A_t\equiv\{(A_t)_Q\}_Q\equiv\{\sum_p a_{Qp}t_p\}_Q$ **is called** *ε-almost*

diagonal on $\dot{a}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$ **if the matrix** $\{a_{\ Q\ P}\}_Q$, P **satisfies** $\sup_{Q,p} |a_{Qp}| / \omega_{QP}(\varepsilon) < \infty$, **where**

$$\omega_Q p(\varepsilon) \equiv \left(\frac{l(Q)}{l(p)}\right)^s \left(1+\frac{|x_Q - x_p|}{\max(l(P), l(Q))}\right)^{-J-\varepsilon} \times \min\left[\left(\frac{l(Q)}{l(p)}\right)^{(n+\varepsilon)/2} \left(\frac{l(Q)}{l(p)}\right)^{(n+\varepsilon)\backslash 2+J-n}\right]$$

We remark that a ε-almost diagonal operator is also an almost diagonal operator introduced by Frazier and Jawerth [11]. In Frazier and Jawerth[11], showed that certain appropriate Calderón- Zygmund operators and certain classes of Fourier multiplier operators correspond to almost diagonal matrices, and hence , the φ-transform simultaneously "almost diagonalizes" these operators. Moreover, Frazier and Jawerth proved that all almost diagonal operators are bounded on $\dot{f}^{\ s}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$ and $\dot{b}^{s}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$. These results are generalized into the following conclusions.

Definition(8.2): *Let* $s \in \mathbb{R}, \tau \in [0,\infty), p,q \in (0,\infty]$ *and* $J \equiv n/\min\{1,p\}$ **when** $\dot{A}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n) \equiv \dot{B}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$ **or** $J \equiv n/\min\{1,p,q\}$ **when** $\dot{A}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n) \equiv \dot{F}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$ **.Let** $N \equiv \max(\lfloor J-n-s \rfloor, -1)$ **and** $s^* = s - \lfloor s \rfloor$, **where** $\lfloor s \rfloor$ **denotes the** maximal integer no more than s**.**

Theorem (8.3)*: Let* $s \in \mathbb{R}, \tau \in [0,\infty), p,q \in (0,\infty]$

(i) If $\{m_Q\}_Q$ is a family of smooth synthesis molecules for $\dot{A}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$, then there exists a positive constant C such that for all $t = \{t_Q\}_Q \in \dot{a}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n), \| \sum_Q t_Q m_Q \|_{\dot{A}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)} \le C \| t \|_{\dot{a}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)}$.

(ii) If $\{b_Q\}_Q$ **is a family of smooth analysis molecules for** $\dot{A}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$, **then there exists a positive constant C such that for all** $f \in \dot{A}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n), \| \{\langle f, b_Q \rangle\}_Q \|_{\dot{a}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)} \le C \| f \|_{\dot{A}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)}$.

It is clear that every smooth atom for $\dot{A}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$ is a multiple of a smooth synthesis molecule for $\dot{A}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$ supported near Q. Usin Theorem (7.5) and repeating the argument as in[11] or [10] yield the following result.

Theorem (8.4): *Let* $s \in \mathbb{R}, p,q \in (0,\infty]$.**Then for each** $f \in \dot{A}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$**, there exist smooth atoms** $\{a_Q\}_Q$ **for** $\dot{A}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$**,** $t = \{t_Q\}_Q \in \dot{a}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$ **such that** $f = \sum_Q t_Q a_Q$ **in** $S'_\infty(\mathbb{R}^n)$ **and** $\| t \|_{\dot{a}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)} \le C \| f \|_{\dot{A}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)}$ **where C is a positive constant independent of** f **and t. Conversely, there exists a positive constant C such that for all families** $\{a_Q\}_Q$ **of smooth atoms for** $\dot{A}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$ **and** $t = \{t_Q\}_Q \in \dot{a}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$

$$\| \sum_Q t_Q a_Q \|_{\dot{A}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)} \le C \| t \|_{\dot{a}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)}$$

We remark that if $\tau = 0$**,** *Theorem (7.6) is just the known results on* $\dot{B}^{s}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$ *and* $\dot{F}^{s}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$ *in [9].* **In [15], some Tent spaces** $F\dot{T}^{s,t}_{p,q}(\mathbb{R}^{n+1}_{\mathbb{Z}})$ **were introduced, which are used to determine the predual spaces of** $\dot{F}^{s}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$**. Similarly, in this section, we introduce a class of tent spaces** $B\dot{T}^{s,t}_{p,q}(\mathbb{R}^{n+1}_{\mathbb{Z}})$**, which is used to determine the predual space of** $\dot{B}^{s,t}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$**. First we recall the notion of Hausdorff capacities. In what follows, for** $x \in \mathbb{R}^n$ **and** r**>0.**

$$B(x,r) \equiv \{ y \in \mathbb{R}^n : |x - y| < r \}.$$

Definition (8.5): **Let** $d \in (0,\infty)$ **and** $E \subset \mathbb{R}^n$**.Then the** *d-dimensional Hausdorff capacity of E* **is defined by**

$$\Lambda^{(\infty)}_d(E) \equiv \inf \left\{ \sum_j r_j^d : E \subset \bigcup_j B(x_j, r_j) \right\} \quad (14)$$

where the infimum is taken over all covers of E **by countable families of open balls with radius** r_j**.**

Definition (8.6): *Let* $p \in (1,\infty), q \in [1,\infty)$ **.The Hardy-Hausdorff space** $B\dot{H}^{s,t}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$ *is defined to be the set of all* $f \in S'_\infty(\mathbb{R}^n)$ *such that* $\| f \|_{\dot{B}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)} \equiv \| \rho_\varphi(f) \|_{\dot{B}^{s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^{n+1}_{\mathbb{Z}})} < \infty$**.**

Theorem (8.7): *Let* $p \in (1,\infty), q \in [1,\infty), s, \tau$ *, be the dual space of* $B\dot{H}^{s,t}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$ *is* $\dot{B}^{-s,t}_{p',q'}(\mathbb{R}^n)$ *in the following sense if* $g \in \dot{B}^{-s,t}_{p',q'}(\mathbb{R}^n)$, *then the linear functional*

$$L(f) = \int_{\mathbb{R}^n} f(x) g(x) dx \quad (15)$$

defined initially for all $f \in S_\infty(\mathbb{R}^n)$**, has a bounded extension to** $B\dot{H}^{s,t}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$ **Conversely, if** ***L*** **is a bounded linear functional on** $B\dot{H}^{s,t}_{p,q}(\mathbb{R}^n)$**, then there exists** $g \in \dot{B}^{-s,t}_{p',q'}(\mathbb{R}^n)$ so that $\| g \|_{\dot{B}^{-s,\tau}_{p,q}(\mathbb{R}^n)} \leq \| L \|$ **and L has the form** *(15)* **for all** $f \in S_\infty(\mathbb{R}^n)$**.**

9.Results :

Corollary (9.1): Given $l \in \mathbb{Z}^n$ **and** $\overset{r}{\lambda} = \{\overset{r}{\lambda}_{vm}\}_{v \in \mathbb{N}_0, m \in \mathbb{Z}^n} \in \alpha_m$**, we write**

$$\overset{r}{\lambda}^{l} = \{\overset{r}{\lambda}_{m+1}\}_{v \in \mathbb{N}_0, m \in \mathbb{Z}^n}$$

for some $c > 0$ **.**

Proof. For the proof of this lemma, Suffices to show that, for each v

$$\sum \left| \sum_{m \in \mathbb{Z}^n} \overset{r}{\lambda}_{vl+m} \chi_{Q_{vm}} \right| \leq c \left(1 + |l|\right)^{\frac{n}{\eta}} M^{(\eta)} \left(\sum_{m \in \mathbb{Z}^n} \sum \overset{r}{\lambda}_{vm} \chi_{Q_{vm}} \right) \quad (16)$$

Let $x \in Q_{vm}$. Then

$$\sum \sum \left| \overset{r}{\lambda}_{vm+l} \right| \leq c \left(1 + |l|\right)^{\frac{n}{\eta}} m_{B(x, c^{2-v}(1+|l|))} \sum \left(\left| \sum \overset{r}{\lambda}_{vm} \chi_{Q_{vm}} \right|^{\eta} \right)^{\frac{1}{\eta}} \leq c \left(1 + |l|\right)^{\frac{n}{\eta}} M^{(\eta)} \sum \left(\sum \overset{r}{\lambda}_{vm} \chi_{Q_{vm}} \right)(x)$$

Corollary (9.2): Suppose that $0 < \varepsilon < \infty$ **and** $L \in \mathbb{N}_0$**.**

(A) $f_r \in M^{p}_{u} = \dot{\varepsilon}^{0}_{p\,2u}$ **admits the following decompositions .**

a) $\sum f_r = \sum_{v \in \mathbb{Z}} \sum_{m \in \mathbb{Z}} \overset{r}{\lambda}_{vm} \overset{r}{m}_{vm}$ **where** $\overset{r}{m}_{vm}$ **are (0,p)-molecules .**

b) $\sum f_r = \sum_{v \in \mathbb{Z}} \sum_{m \in \mathbb{Z}} \overset{r}{\lambda}_{vm} \overset{r}{\alpha}_{vm}$ **where each** $\overset{r}{\alpha}_{vm}$ **is an atom centered at** Q_{vm} **.**

The coefficients $\overset{r}{\lambda}_{vm}$ **can be taken so that**

$$\sum \left\| f_r : \dot{M}^{1+2\varepsilon}_{1+\varepsilon} \right\| \simeq \left\| \sum_{m\in\mathbb{Z}^n} \sum \left| \lambda^{r}_{\nu m} \right|^2 \chi^{(1+2\varepsilon)}_{\nu m} : \dot{M}^{1+2\varepsilon}_{1+\varepsilon}(l_2) \right\|.$$

(B) Conversely if *(2)* is satisfied ,then

$$\sum_{\nu\in\mathbb{Z}} \sum_{m\in\mathbb{Z}} \lambda^{r}_{\nu m}\, m^{r}_{\nu m} \,, \sum_{\nu\in\mathbb{Z}} \sum_{m\in\mathbb{Z}} \lambda^{r}_{\nu m}\, \alpha^{r}_{\nu m} \in \dot{M}^{1+2\varepsilon}_{1+\varepsilon}$$

Where $m^{r}_{\nu m}$ are (0,p)-molecules and $\alpha^{r}_{\nu m}$ are (0,p)-atoms.

Proof .*We have only to consider the assertion on atoms .We shall decompose the Morrey functions into atoms . Suppose $\psi \in S$ is a compactly supported function such that $B(2) \subset \{F\psi \neq 0\}$. We set $\psi_j = 2^{jn}\psi(2^j)$ $\kappa_j \in S$ is defined by $Fk_j = \dfrac{\varphi_j}{F\psi_j}$. Indeed, for $f_r \in \dot{E}_{(1+2\varepsilon)q\,(1+\varepsilon)}$ we have*

$$\sum f_r = \sum_{j\in\mathbb{Z}} \sum_{m\in\mathbb{Z}^n} \int_{Q_{jm}} \sum \psi_j (x-y) k_j * f_r(y)\, dy$$

We construct and estimate the coefficients in the same way as the non-homogeneous case. what remains to be done is to arrange the atoms satisfy the moment condition. To achieve this, we have only to replace ψ with $(-\Delta)^{L+1}\psi$. Correspondingly we replace κ_j so that

$$\sum FK_j = \sum \frac{\varphi_j}{F\left[(-\Delta)^{L+1}\psi\right]_j}.$$

Then α^{r}_{jm} , given by

$c\int_{Q_{jm}} \left[(-\Delta)^{L+1}\psi\right]_j (x-y) k_j * f(y)\, dy$ **with some constant *c*, inherits the moment condition from that of ψ.**

Corollary(9.3): For any $M \in \mathbb{N}$, there exists a positive constant $C = C(M,n)$ such that for all $\phi^m, \psi \in S^m_\infty(\mathbb{R}^n)$, $j+\varepsilon, j \in \mathbb{Z}$ and $x \in \mathbb{R}^n$,

$$\sum \left|\varphi^m_j * \psi^m_{j+\varepsilon}(x)\right| \le \sum \left\|\varphi^m_j\right\|_{S_{M+1}} \left\|\psi^m_j\right\|_{S_{M+1}} 2^{-|\varepsilon|M} \frac{2^{-|(j+\varepsilon)\wedge j|M}}{\left(2^{-|(j+\varepsilon)\wedge j|M} + |x|\right)^{n+M}}$$

(17)

where $(j+\varepsilon)\Lambda j = \min\{j+\varepsilon, j\}, \overset{m}{\varphi}_j(.) = 2^{jn}\overset{m}{\varphi}(2^j)$ **and** $\overset{m}{\psi}_{j+\varepsilon}(.) = 2^{(j+\varepsilon)n}\overset{m}{\psi}(2^{j+\varepsilon})$.

Proof. Let $\varepsilon \geq 0$. Then by the vanishing moment of $\overset{m}{\psi}_j$, we see that for all $x \in \mathbb{R}^n$

$$\sum\left|\varphi_j^m * \psi_{j+\varepsilon}^m(x)\right| = \left|\int_{\mathbb{R}^n}\sum\left(\varphi_j^m(x-y) - \sum_{0\leq|\alpha|\leq M}\partial^\alpha(\varphi_j^m)(x)\frac{(-y)^\alpha}{\alpha!}\right)\psi_{j+\varepsilon}^m(y)dy\right|$$

$$\leq \int_{|y|\leq(2^{-j}+|x|)/2}\sum\left|\varphi_j^m(x-y) - \sum_{0\leq|\alpha|\leq M}\partial^\alpha(\varphi_j^m)(x)\frac{(-y)^\alpha}{\alpha!}\|\psi_{j+\varepsilon}^m(y)\right|dy$$

$$\leq \int_{|y|\leq(2^{-j}+|x|)/2}\sum\left|\varphi_j^m(x-y)\|\psi_{j+\varepsilon}^m(y)\right|dy$$

$$\leq \int_{|y|\leq(2^{-j}+|x|)/2}\sum\sum_{0\leq|\alpha|\leq M}\left|\partial^\alpha(\varphi_j^m)(x)\|y\|^{|\alpha|}\|\psi_{j+\varepsilon}^m(y)dy\right|$$

$$= I_1 + I_2 + I_3$$

Since $\phi_j, \psi_j \in S_\infty(\mathbb{R}^n)$, then by the mean value theorem, there exists $\theta \in [0,1]$ such that

$$I_1 \leq \int_{|y|\leq(2^{-j}+|x|)/2}\sum_{0\leq|\alpha|\leq M}\sup_{|\alpha|=M+1}\sum\left|\partial^\alpha(\varphi_j^m)(x-\theta_y)\varphi_j^m(x-y)\|y\|^{M+1}\right|\frac{2^{-(j+\varepsilon)}\|\psi_j\|\overset{m}{S}_M}{(2^{-(j+\varepsilon)}+|y|)^{n+M}}dy$$

$$\leq \int_{|y|\leq(2^{-j}+|x|)/2}\sum_{0\leq|\alpha|\leq M}\frac{2^{jM}\|\overset{m}{\varphi}_j\|_{S_{M+1}}|y|^{M+1}}{(2^{-(j+\varepsilon)}+|y|)^{n+M}}\frac{2^{-(j+\varepsilon)M}\|\overset{m}{\psi}_j\|_{S_M}}{(2^{-(j+\varepsilon)}+|y|)^{n+M}}dy$$

$$\leq \sum\left\|\overset{m}{\varphi}_j\right\|_{S_{M+1}}\left\|\overset{m}{\psi}_j\right\|_{S_M}\frac{2^{-(j+\varepsilon)M}}{(2^{-(j+\varepsilon)}+|x|)^{n+M}}$$

where in the last inequality, we used the fact that $2^{-j} + |x-\theta_y| \geq 2^{-j} + |x|$. Similarly

$$I_2 \le \int_{|y|>(2^{-j}+|x|)/2} \frac{2^{-jM}\ \|\varphi\|_{S_M}}{(2^{-i}+|x-y\ |)^{n+M}} \frac{2^{-iM}\ \|\psi\|S_M}{(2^{-i}+|y\ |)^{n+M}} \mathrm{dy}$$

$$\le \sum \left\|\varphi_j\right\|_{S_M} \left\|\psi_j\right\|_{S_{M+1}} \frac{2^{-iM}}{(2^{-j}+|x\ |)^{n+M}}$$

Also holds for the case $\varepsilon<0$, which completes the proof of **Corollary(9.3)**.

Corollary (9.4): Let $s\in\mathbb{R}, 0<\varepsilon\le\infty$, $f^{\ m}\in \dot{A}^{s,\tau}_{(1+\varepsilon),(1+2\varepsilon)}\left(\mathbb{R}^n\right)$ and $\overset{m}{\Phi}$ be a smooth analysis molecule for $\dot{A}^{s,\tau}_{(1+\varepsilon),(1+2\varepsilon)}\left(\mathbb{R}^n\right)$ supported near Q. Then $\left\langle \overset{m}{f}, \overset{m}{\Phi}\right\rangle$ is well defined.

$$\sum \left\langle \overset{m}{f}, \overset{m}{\Phi}\right\rangle = \sum_j \left\langle \varphi^m{}_j * \psi^m{}_j * \overset{m}{f}, \overset{m}{\Phi}\right\rangle = \sum_{1+\varepsilon} \left\langle \overset{m}{f}, \varphi^m_{1+\varepsilon}\right\rangle \left\langle \psi^m_{1+\varepsilon}, \overset{m}{\Phi}\right\rangle$$

(18)

converges absolutely and its value is independent of the choices of φ^m and ψ^m.

Proof. By similarity, we only consider the space $\dot{B}^{s,\tau}_{(1+\varepsilon),(1+2\varepsilon)}\left(\mathbb{R}^n\right)$. Let $\overset{m}{\Phi}$ be a smooth analysis molecule for $\dot{B}^{s,\tau}_{(1+\varepsilon),(1+2\varepsilon)}\left(\mathbb{R}^n\right)$ supported near Q . We claim that there exists a matrix $\left\{\alpha_{Q(1+\varepsilon)}\right\}_{Q,(1+\varepsilon)}$ such that $\left\langle \overset{m}{f}, Q_{(1+\varepsilon)}\right\rangle \left\langle \overset{m}{\psi}_{(1+\varepsilon)}, \overset{m}{\Phi}\right\rangle$ and $\sum_{(1+\varepsilon)} \alpha_{Q(1+\varepsilon)} < \infty$. Then $\alpha_{Q(1+\varepsilon)} \equiv C \sum \left|\left\langle \overset{m}{f}, Q_{(1+\varepsilon)}\right\rangle\right| \omega_{Q(1+\varepsilon)}(\varepsilon_1)$ does the job, the sequence $\left\{\left|\left\langle \overset{m}{f}, Q_{(1+\varepsilon)}\right\rangle\right|\right\}_{(1+\varepsilon)} \in \dot{b}^{s,\tau}_{(1+\varepsilon),(1+2\varepsilon)}\left(\mathbb{R}^n\right)$, and hence $\sum_{(1+\varepsilon)} \alpha_{Q(1+\varepsilon)} < \infty$. This shows the absolutely convergence of (18).

References:

[1] Mazzucato, A. Decomposition of Besov-Morrey spaces. Harmonic analysis at Mount Holyoke (South Hadley, MA, 2001), 279-294, Contemp. Math., 320, Amer. Math. Soc., Providence, RI (2003).

[2] Triebel, H. Theory of function spaces II. Birkhäuser (1992).

[3] R. Ailaskari, J. Xiao, R.H. Zhao, On subspaces and subsets of *BMOA* and *UBC*, Analysis 15 (1995) 101-121.

[4] M. Essén, S. Janson, L. Peng, J. Xiao, *Q* spaces of several real variables, Indiana Univ. Math. J. 49 (2000) 575-615.

[5] M. Essén, J. Xiao, Some results on Q_p spaces, $0 < p < 1$, J. Reine Angew. Math. 485 (1997) 173-195.

[6] S. Janson, On the space Q_p and its dyadic counterpart, in C. Kiselman, A. Vretblad (Eds.), Complex Analysis and Differential Equations, Proceedings, Marcus Wallenberg Symposium in Honor of Matts Essén, Uppsala, 1997, Acta Univ. Upsaliensis 64 (1999) 194-205.

[7] J. Xiao, Geometric Q_p Functions, Birkhäuser, Basel, 2006.

[8] J. Xiao, Homothetic variant of fractional Sobolev space with application to Navier-Stokes system, Dyn. Partial Differ. Equ. 4 (2007) 227-245.

[9] Bownik, M. Atomic and molecular decompositions of anisotropic Besov spaces. Math. Z. 250, 539-571 (2005).

[10] Bownik, M., Ho, K.-P. Atomic and molecular decompositions of anisotropic Triebel-Lizorkin spaces.Trans. Am. Math. Soc. 358, 1469-1510 (2006).

[11] Frazier, M., Jawerth, B. A discrete transform and decompositions of distribution spaces. J. Funct. Anal. 93, 34-171 (1990).

[12] Frazier, M., Jawerth, B., Weiss, G. Littlewood-Paley Theory and the Study of Function Spaces. CBMS.Regional Conference Series in Mathematics, vol. 79. Published for the Conference Board of the Mathematical Sciences, Washington, DC. American Mathematical Society, Providence (1991).

[13] Triebel, H. Theory of Function Spaces II. Birkhäuser Verlag, Basel (1992).

[14] Triebel, H. Theory of Function Spaces III. Birkhäuser Verlag, Basel (2006).

[15] Yang, D., Yuan, W. A new class of function spaces connecting Triebel-Lizorkin spaces and *Q* spaces. J. Funct. Anal. 255, 2760-2809 (2008).

المناخ الأسري وعلاقته بالصحة النفسية وبعض المتغيرات دراسة ميدانية على طلاب كلية التربية مروي جامعة دنقلا

د. محجوب الصديق محمد احمد-أستاذ مساعد - كلية التربية مروي- جامعة دنقلا

المستخلص:

هدفت هذه الدِّراسة إلى التعرف على المناخ الأسري وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلاب جامعة دنقلا، كلية التربية، بالإضافة إلى تأثير متغير النوع الاجتماعي، المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي، بلغت عينة الدِّراسة (١٠٠) طالب وطالبة، تم اختيارها عن طريق العينة العشوائية الطبقية، بنسبة(١٠%) من مجتمع الدِّراسة البالغ(١٠٠٠) طالباً وطالبة للعام الدراسي (٢٠١٩-٢٠١٨)، لتحقيق هذا الهدف تم استخدام مقياس المناخ الأسري والصحة النفسية، واستخدم الباحث طرق متعددة في المعالجات الإحصائية تمثلت في اختبار (ت) للمجموعتين المرتبطتين ومعامل ارتباط (بيرسون)، ومعامل ثبات (الفا كرونباخ). توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: إن أفراد عينة الدِّراسة يتمتعون بمستوى متوسط من المناخ الأسري والصحة النفسية. توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين المناخ الأسري والصحة النفسية، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المناخ الأسري تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الإناث. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الصحة النفسية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي. من أهم التوصيات التي توصلت إليها الدراسة: ضرورة وضع برامج إرشادية أسرية من خلال وسائل الإعلام التي تساعد على تنمية المناخ الأسري وأبعاد الأطفال عن كل ما يؤثر سلبياً على الصحة النفسية.

Abstract

The aim of this study was to identify the family climate and its relationship to mental health of Dongola University students, at the faculty of Education, and then to the effect of Gender variable, The descriptive analytical method was used in this study, The sample of this study consisted of (١٠٠) male and female students that represent (10%) of (١٠٠٠) students the original population, in the academic year (201٨-201٩), chosen by the stratified random, To achieve this goal, the researcher used measurements of Family climate and mental health scale, The researcher used various methods for the statistical processing such as (t-test) for the two related groups, Person correlation coefficient and valid coefficient (Cronbach's Alpha). The main results of this study are : The study sample have a medium level of Family climate and Mental Health, There is a significant statistical relationship between the family climate and mental health, , The results also revealed that there is statistically significant differences in family climate as a whole due to the variable Gander in favor of female students. The results showed no statistical significant differences in mental health as a whole due to the variable Gander. The study most important Recommendation, is the importance of designing a family counseling program to be defuted through media to develop and progress the family climate to Keep children away from negative psychological health.

المُقدِّمة:

تُعتبر الأسرة أهم عوامل التنشئة الاجتماعية، وهي الممثل الأول للثقافة واقوى الجماعات تأثيراً في سلوك الفرد، وهي التي تسهم بالقدر الأكبر في الإشراف على النمو الاجتماعي للطفل وتكوين شخصيته وتوجيه سلوكه، وللأسرة وظيفة اجتماعية ونفسية مهمة، فهي المدرسة الاجتماعية الأولى للطفل وهي العامل الأول في صبغ الطفل بصبغة اجتماعية، حيث نجد أن السنوات الأولى من حياة الطفل تؤثر في التوافق النفسي أو سوء التوافق حيث يكون الأطفال شديدي التأثر بالتجارب المؤلمة والخبرات الصادمة (زهران،١٩٩٧: ١٤).

إنّ صحة وقوة المجتمعات والشعوب تقاس بمدى توفر الصحة النفسية وقوة أفرادها في شتى المجالات، ولا يمكن أن تتوفر لهذه النّاشئة الصّحة والقوة المتوازنة إلاّ بتربية سديدة، وتوجيه راشد للسلوك، لذا فالمدنية الحديثة وإن نجحت في تحقيق كثير من أسباب الراحة المادية للإنسان بما أنتجته من معدات تقنية فإنها قد خلقت له كثيراً من المشكلات النفسية، ومن أبرز هذه المشكلات النفسية والسلوكية: السلوك العدواني، وهو ظاهرة واسعة الانتشار، وتكاد تميز هذا العصر نتيجة لتلك الصراعات والتوترات (العيسوي،٢٠٠٥: ٦٣).

يرى خليل(٢٠٠٠: ٢٢) بأن المناخ الأسري هو ذلك الطابع العام للحياة الأسرية من حيث توفر الآمان والتضحية والتعاون ووضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات وأشكال

الضبط ونظام الحياة، كذلك أسلوب إشباع الحاجات الإنسانية وطبيعة العلاقات الأسرية ونمط الحياة الروحية والخلقية التي تسود الأسرة، مما يعطى شخصية أسرية عامة، يلعب المناخ الأسري دوراً مهما في تنمية قدرات الفرد، حيث يحقق المناخ الملائم أهم مطالب النمو النفسي والاجتماعي، لأن الفرد في ظل هذا المناخ يتعلم التفاعل الاجتماعي ويتعلم المشاركة في الحياة اليومية، كذلك يتعلم الاستقلال الشخصي، والفرد في كل ذلك يتأثر بالأسرة، كما أن مفهوم المناخ الأسري يتحدد بالعلاقات من أساليب سوية في التعامل مع الشخص وفقا لصفاته الإنسانية في مقابل أساليب غير سوية في التعامل مع الشخص كشيء أو كأداة لتحقيق الأهداف، وللأسرة دور عميق في سلوك الأبناء واتجاهاتهم ونضج انفعالاتهم، فشخصيات الأبناء تتشكل من خلال الخبرات التي يعيشونها، ومن خلال المناخ الأسري الذي ينشأ عن العلاقات الأسرية التفاعلية، ويترك تأثيراً مباشراً على سلوك الأطفال واتجاهاتهم، فأنماط التفاعل والقيم والمثل العليا تتشكل ويتم تعلمها في المواقف الأسرية، فإذا كانت الحياة العائلية سعيدة، فان ردود فعل الفرد نحو الآخرين والمواقف خارج المنزل ستكون بالأسلوب الإيجابي نفسه، فالأفراد الذين يمضون وقتاً في النشاطات المنزلية تربطهم بوالديهم علاقات ايجابية، أكثر من الأفراد الذين يعتبرون المنزل مجرد مكان للدراسة والنوم.

إن الصحة النفسية تبدو في تكيف الفرد لمواقف الحياة العادية تكيفاً معقولاً، فالإنسان تواجهه كثير من ألمشكلات التي يتحتم عليه أن يكيف نفسه لها، وقد يكون هذا التكيف ملائماً وقد يكون غير ملائم، فخوف الإنسان من الحيوانات المفترسة وهروبه

منها يعد تكيفًا معقولاً، أما خوفه من الماء أو من رؤية الدم أو مشاهدة النار فإنه يعد تكيفًا غير ملائم، ومن ثم فإنه يؤخذ على أنه دلالة على اختلال الصحة النفسية للفرد، وتشبه أساليب اكتساب الصحة النفسية تلك الأساليب التي تتبعها في اكتساب الصحة الجسمية، ومن هذه الأساليب الأسلوب العلاجي وهو الذي يستهدف التخلص من أثار مرض من الأمراض، والأسلوب الثاني أسلوب وقائي وهو الذي يستهدف تجنب الفرد الإصابة بمرض ما، ثم هناك الأسلوب الإيجابي أو البنائي وهو الذي يستهدف تمتع الفرد بالصحة والحيوية والنشاط، ويلاحظ أن هذه الأساليب ليست مستقلة تمام الاستقلال ولكنها متداخلة ويكمل بعضها بعضاً، فتبعاً للمنهج الإيجابي نجد إن كثيراً من الناس يحاولون تقوية شخصياتهم وقدراتهم وذاكرتهم وخيالهم وإرادتهم، أما معنى الصحة النفسية فيمكن أن يشار إليه بأنه التوافق التام أو التكامل بين الوظائف النفسية المختلفة مع القدرة على مواجهة الأزمات النفسية العادية التي تطرأ عادة على الإنسان مع الإحساس الإيجابي بالسعادة والكفاية، ويتطلب التوافق بين الوظائف النفسية ألاَّ يعاني الفرد من الصراعات النفسية التي توجد بين ميلين أو نزعتين متعارضتين في الإنسان، كالرغبة في السرقة وكالخوف من عقاب الضمير، أو الصراع بين الأنانية والإيثار، أو بين النزعات المثالية وبين النزعات المادية ويستطيع المرء أن يتخلص من هذه الصراعات عن طريق الحسم في حل ما يجابهه من مشكلات تبعا لفلسفة واضحة في حياته، وحيث أن الحياة المادية والاجتماعية التي يعيشها الفرد دائمة التغير فأن ذلك يفرض على الإنسان بدوره أن يكون دائم التكيف، إن عملية التكيف إذن عملية مستمرة ولذلك فأن الإنسان في

حاجة إلى المحافظة على صحته النفسية، وعلى تقوية وظائفه العقلية والنفسية حتى يستطيع مجابهة صعاب الحياة، يجب أن نؤكد أن الصحة النفسية لا تعني مجرد خلو الفرد من الأمراض إذ لا بد من قدرة الفرد على مجابهة المشكلات ولا بد من تمتعه بالشعور الإيجابي بالسعادة والكفاية، ولا نستطيع أن نقول أن الصحة النفسية هي قبول مطلق للقيم الاجتماعية السائدة، لأنه في كثير من الأحيان يكون المجتمع نفسه مجتمعا منحلاً أو معتلاً، وفي مثل هذه الظروف يتحتم على الفرد أن يعمل على إصلاح هذا المجتمع، فالفرد السوي في المجتمع النازي في عهد هتلر كان لا بد وأن يقاوم الفلسفة الدكتاتورية الهتلرية، ولم يكن الخضوع لمثل هذه الفلسفة تعبيراً حقيقياً عن التكيف النفسي، هنا ينبغي أن نشير إلى الفرق بين الصحة النفسية والشذوذ، بعبارة أخرى هل الشذوذ في جميع الأحوال يعد دليلاً على اعتلال الصحة؟ والواقع أن الشذوذ يطلق على كل ما هو بعيد عن العادي المألوف أو المتوسط، فالشخص العملاق أي الذي يفوق طوله متوسط أطوال الجماعة التي يعيش فيها يعتبر شاذاً في الطول ولكنه لا يعتبر مريضاً، كذلك فأن الشخص الذي يملك ذكاءً مفرطاً يعد شاذاً ولكنه لا يعد مريضاً، ولكن على كل حال الشذوذ يعرض صاحبه لكثير من المشكلات في سعيه الموصول لإحداث التكيف بينه وبين المجتمع الذي يعيش فيه، فالعبقري قد يأتي بأفكار سابقه لعصره ومن ثم لا يفهمه المجتمع، ويجب أن نؤكد أن الصحة النفسية في جوهرها مسالة نسبية وليست مطلقه، نعلم أن الفرد السوي يخاف ويشك ويثور ويغضب وينفعل ويفرح ويحزن، ولكن كم من الغضب نعتبره أمراً عادياً وكم منه نعتبره شاذاً؟ بعبارة أخرى ما هو

الحد الفاصل بين الصحة والمرض؟ نقول أن التكيف المطلق أمر لا يمكن تحقيقه لأن كل منا لا بد أن يكون لديه بعض مواطن الضعف، فمسألة التوافق نسبية والتوافق لا يكون إلا في الدرجة (العيسوي، ٢٠٠٠: ٢٠١-١٩٧).

تتفق الدراسات والنظريات السيكولوجية على أن مرحلة الشباب من أهم المراحل التي يعيشها الفرد والتي تحدد مسيرته، حيث تشهد هذه المرحلة تغيرات عضوية ونفسية واجتماعية ووجدانية سريعة وواضحة كما إن هذه المرحلة تمثل مساحة عريضة من نسبة السكان في كل المجتمعات (القاضي: ٢٠١٢، ٢٦).

كما تعكس شخصية الفرد تكامله النفسي والجسدي والاجتماعي حيث تؤثر وتتأثر عناصرها بعضها ببعض فتحدد شخصية طبيعية توافق الفرد وتعطي صورة عن طريق تفكيره وتغييره عن انفعالاته ونظرا لذاته وللحياة فنستطيع من خلالها فهم سلوكه وتفسيره والتنبؤ به، يؤكد الاتجاه الحديث في الطلب على هذه النظرة الشمولية في التشخيص والعلاج ويهتم بتأثير العوامل النفسية والاجتماعية في نشأة المرض (الشواشرة والدقش، ٢٠١٤: ٤٦).

من الدراسات التي تناولت المناخ الأسري وعلاقته ببعض المتغيرات دراسة (١) **دراسة** قمر(٢٠١٧) التي هدفت إلى معرفة المناخ الأسري وعلاقته بالصحة النفسية والشعور بالذنب لدى عينة من طلبة كلية التربية – جامعة دنقلا بالسودان، تكونت عينة الدراسة من (١٠٨) طالب وطالبة، توصلت الدراسة إلى أن أفراد عينة الدراسة يتمتعون بمستوى عالي من المناخ الأسري، والصحة النفسية، وانخفاض مستوى الشعور بالذنب

لديهم، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين المناخ الأسري، والصحة النفسية من جهة، والصحة النفسية والشعور بالذنب من جهة أخرى، وأن المناخ الأسري منبئ بالصحة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة.

أجرى **قمر (٢٠١٦). دراسة عن** الصحة النفسية والذكاء الوجداني وعلاقتهما ببعض المتغيرات لدى عينة من طلبة كلية مروي التقنية، تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب وطالبة. أظهرت النتائج أن مستوى الصحة النفسية والذكاء الانفعالي جاء بدرجة مرتفعة، وكانت هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الصحة النفسية والذكاء الوجداني، كذلك لا توجد فروق ذات دلالة في الذكاء الوجداني، تُعزى لمتغيرات(الجنس، التخصص، المستوى الدراسي)، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصحة النفسية تُعزى لمتغيرات (الجنس والتخصص)، بينما ظهرت هذه الفروق في متغير المستوى الدراسي وكانت لصالح المستوى الدراسي الثاني.

استهدف الشريفين والقاضي (٢٠١٤). دراسة الأعراض النفسية المرضية والمناخ الأسري والعلاقة بينهما لدى طلبة جامعة اليرموك، على عينة مكونة من (٥٤١) طالب وطالبة، أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الأعراض النفسية المرضية لدى الطلبة كان متوسطاً، وأن أعلى متوسط للأبعاد على المقياس كان لبعد الوسواس القهري، وأقل متوسط كان لبعد العداوة في حين كان مستوى المناخ الأسري مرتفعاً، وكان أعلى وسط على الأبعاد بعد التنظيم، وأقل وسط بعد التماسك الأسري، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين المناخ الأسري من جهة، والأعراض النفسية المرضية

الخاصة بالأبعاد التالية: الاكتئاب، والحساسية التفاعلية، والقلق، والعدوانية، ولم توجد أي علاقة دالة إحصائياً في بعد الوسواس القهري والأعراض الجسمية، إضافة إلى ذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد القلق تعزى للجنس، وفروق في بعد الوسواس القهري والاكتئاب، والحساسية التفاعلية، والقلق تعزى لمستوى التحصيل الدراسي، ولم توجد آية فروق ذات دلالة في بقية الأبعاد تعزى لمتغيرات الدراسة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لبقية المتغيرات، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مستويات مجالات المناخ الأسري تعزى للمستوى التعليمي للأب، ولم توجد أية فروق في جميع المجالات تعزى لباقي المتغيرات.

هدفت دراسة ميرة (٢٠١٢) إلى معرفة المناخ الأسري وعلاقته بالتكيف الأكاديمي عند طلبة الجامعة، تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب وطالبة. أظهرت النتائج أن طلبة جامعة بغداد يتمتعون بمناخ أسري سوي. كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ الأسري تبعا لمتغير الجنس في حين ظهرت فروق في المناخ الأسري في التخصص الإنساني، أما في التكيف الأكاديمي فأظهرت النتائج أن طلبة جامعة بغداد يتمتعون بتكيف أكاديمي جيد وهذا جاء نتيجة المناخ الأسري السوي الذي يتمتعون به، في حين أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين المناخ الأسري والتكيف الأكاديمي.

قام خليل(٢٠٠٦) بدراسة عن المناخ الأسري وعلاقته بالصحة النفسية والصحة النفسية للأبناء

على عينة مكونة من (٢٥٠) طالب وطالبة، توصلت الدراسة إلى أن أفراد عينة البحث يتمتعون بدرجة جيدة من الصحة النفسية، ومناخ أسري مرتفع، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المناخ الأسري والصحة النفسية.

قام الوشلي (٢٠٠٣) بدراسة كان الهدف منها الكشف عن الصحة النفسية لدى طلبة جامعة صنعاء وعلاقتها بالضغوط النفسية وأساليب التعامل معها وقوة تحمل الشخصية، وبلغ حجم عينة الدراسة (٤٠٩) طالب وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن النسبة الأكبر من طلبة وطالبات جامعة صنعاء يقعون في منطقة السلامة النفسية، وجود فروق نوعية ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في معظم أبعاد الصحة النفسية والدرجة الكلية لها، وهذه الفروق لصالح الطلبة الذكور وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة وطالبات الكليات الأدبية في معظم أبعاد الصحة النفسية والدرجة الكلية لها.

على الصعيد الأجنبي كانت دراسة **بانزال وثند وجازوال (Bansal,Thind andJaswal,2006)**. عن العلاقة بين نوعية البيئة المنزلية ومركز الضبط ودافعية الإنجاز لدى المراهقات ذوات دافعية الإنجاز المرتفع في المناطق الحضرية. تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالبة، أظهرت نتائج التحليل أن نوعية البيئة العائلية الجيدة ترتبط إيجابياً مع المستوى المرتفع من دافعية الانجاز بين الطالبات المتفوقات، ولوحظ أنه بتدني نوعية البيئة المنزلية يتدنى مستوى دافعية الإنجاز.

وكذلك **دراسة مودري وآخرون (Moddry2007)**. بعنوان المناخ الأسري العاطفي وجودة علاقة الأخوة وتأثيرها على المشكلات السلوكية وتكيف الأطفال قبل سن المدرسة، شارك في هذه الدراسة(٦٣) من الأمهات مع أطفالهم داخل مركز البرامج المستندة في ولاية أريزونا خلال فصلي الخريف والربيع، وتم تحديد الأشقاء الأقرب سناً للأطفال المشاركين والعلاقة بينهم(الدفء، المنافسة) للتنبؤ بتكيف الطفل، وكذلك تحديد خصائص الأسرة في (التعبير العاطفي، تعرض الطفل للصراع، اتفاق الوالدين في التربية)، بينت الدراسة أن العلاقة الدافئة بين الطفل وأخوته والتعبير العاطفي واتفاق الوالدين في التربية أسهمت بشكل كبير في تكيف الطفل بعد ستة أشهر من الدراسة حسب ما ذكرته الأمهات والمعلمون.

من العرض السابق للدراسات السابقة يمكن القول أن هذه الدراسات شكلت قاعدة انطلاق للدراسة الحالية، استرشادا بنتائجها التي توصلت إليها مقارنة وتحليلاً سعياً وراء الوصول إلى استنتاجات وتوصيات من شانها الإسهام في حل مشكلات الدراسة، حيث أن معظم ما دار في الدراسات المتعلقة بالمناخ الأسري جعل الباحث يدرك أن قضية المناخ الأسري والصحة النفسية كانتا هما قاسماً مشتركاً لكثير من الدراسات. كذلك لاحظ الباحث تباين العينات التي تم التعامل معها في الدراسات السابقة كدراسة قمر(٢٠١٥)، الشريفين والقاضي(٢٠١٤)، أما نتائج الدراسات فقد جاءت أيضاً متباينة.

مشكلة الدِّراسة:

إن الأسرة هي الحاضنة التربوية الأولى التربوي الأول للطفل، فإن أصاب الأسرة خلل ينعكس ذلك على الأبناء، وهذا الخلل يتمثل في انفصال الوالدين أو انحرافهما معاً أو أحدهما، وفقر الأسرة، وزيادة عددها، حيث الإحباط ونقص التنظيم وضعف الرقابة، والتربية القاسية أو التسامح تجاه العدوان، لذلك أسلوب التنشئة والتربية الذي يسلكه الوالدان ينعكس على الأطفال وعلى الكبار، فالطفل الذي ينشأ في جو يغلفه التدليل، لا يعرف إلا الطاعة لكل أمر يقول به، ومن ثم لا يستطيع تحمل الحرمان، إذا ما واجه العالم الخارجي؛ الذي يعج بالقسوة، قد يفضي به الأمر إلى ظهور نزعات هذا الطفل العدواني نتيجة هذا الحرمان، وهذا يظهر جلياً للباحث – في الصف الأول الأساس، حين يأتي الطفل من بيته يحمل الدلال والعز؛ يواجه ببعض القوانين والنظم التي قد تسلبه بعض دلاله أو حريته فيبدأ بالصراخ أو الاعتداء على زملائه؛ كإسقاط لحالة الإحباط أو الحرمان الذي يعيشه في الفصل، إضافة إلى ذلك إن العرف الاجتماعي يشجع السلوك العدواني في الذكور، ولا يستحسنه عند الإناث، فيلاقي الأطفال الذكور تشجيعاً من أمهاتهم للمقاتلة والتعبير عن العدوان ضد الأطفال الآخرين، بينما لا يلقى العدوان الصريح تشجيعاً من قبل البنات، ومما سبق يمكن القول أن علاقة الطفل بوالديه هي المسئولة عن مدى ما يمكن أن يتمتع به الطفل من خصائص عدوانية تأخذ أشكالاً إيجابية مثل التنافس أو التعاون أو التودد نحو الآخرين أو أشكالاً سلبية

تدميرية (موسى، ١٩٩١ :٥٠). عليه يمكن تلخيص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: "ما علاقة المناخ الأسري بالصحة النفسية والشعور بالذنب وبعض المتغيرات لدى طلبة كلية التربية مروي جامعة دنقلا؟" وتتفرع من هذا السؤال الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

١. ما مستوى المناخ الأسري السائد لدى طلاب كلية التّربية مروي بجامعة دنقلا؟
٢. ما مستوى الصحة النّفسية لدى طلاب كلية التّربية مروي بجامعة دنقلا؟
٣. هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين المناخ الأسري والصحة النفسية لدى طلاب كلية التّربية مروي بجامعة دنقلا؟
٤. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ الأسري والصحة النفسية لدى طلاب كلية التربية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي؟

أهمية الدِّراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

١. تلقي المزيد من الضوء والاهتمام على موضوع المناخ الأسري وعلاقته بالصحة النفسية وأثر بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب كلية التربية مروي بجامعة دنقلا.
٢. إنها تجري على فئة هامة وحساسة من المجتمع، ألا وهي فئة الطلاب التي لها دورُ كبيرُ في المجتمع.

٣. تحاول الدِّراسة مساعدة الطلاب على فهم مشكلاتهم التي تعترضهم أثناء دراستهم، وذلك من خلال الأخذ بنتائج هذه الدراسة وغيرها من الدِّراسات والعمل بتوصياتها.

٤. يأمل الباحث أن تخرج هذه الدراسة بنتائج يمكن الاستفادة منها في وضع البرامج النفسية والتربوية والإرشادية والتثقيفية الخاصة بالمناخ الأسري.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

١. الكشف عن درجة المناخ الأسري والصحة النفسية لدى طلاب كلية التربية مروي بجامعة دنقلا.

٢. معرفة العلاقة الارتباطية بين المناخ الأسري والصحة النفسية لدى طلاب كلية التربية مروي بجامعة دنقلا.

٣. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الذكور والإناث في المناخ الأسري والصحة النفسية لدى طلاب كلية التربية مروي بجامعة دنقلا.

فروض الدراسة:

١. تتسم درجة المناخ الأسري السائد لدى طلاب كلية التربية مروي بالارتفاع.

٢. تتسم درجة الصحة النفسية لدى طلاب كلية التربية مروي بالارتفاع.

٣. توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين المناخ الأسري والصحة النفسية لأفراد عينة الدِّراسة.

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المناخ الأسري لدى طلاب كلية التربية مروي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الصحة النفسية لدى طلاب كلية التربية مروي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على طلاب كلية التربية مروي جامعة دنقلا الولاية الشمالية السودان في العام الدراسي ٢٠١٨م- ٢٠١٩م.

مصطلحات الدراسة:

١. **المناخ الأسري:** المناخ الأسري هو الجو الذي ينمو فيه الطفل، وتشكِّل من خلاله الملامح الأولى للشخصية وهو مصدر الإشباع لحاجاته واستثمار طاقاته وتنميتها، وفي سياقه يتعرض الطفل لعملية التنشئة الاجتماعية وفقاً لأساليب معينة، ويشعر بردود الأفعال المباشرة تجاه محاولاته الأولى للتجريب وتكوين شخصية مستقلة لها طابعها وأهدافها الخاصة (حافظ:١٩٩٧، ٢٣). ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في الأداة المستخدمة وتتراوح مابين (٣٠-١٥٠) متوسط نظري قدره (٦٠).

٢. **الصحة النفسية:** للصحة النفسية مفاهيم ومعاني كثيرة لكن أكثر هذه المعاني تندرج تحت اتجاهين: كما ذكرها زهران (١٩٩٧: ٧).

(أ) السلامة أو الخلو من أعراض المرض العقلي والنفسي ويبدو أن هذا التعريف غير شامل، لأن من الأفراد من لا تبدو عليه أعراض المرض ولكن مع ذلك لا يتمتع بصحة نفسية سليمة ويعتبر هذا المنحنى سلبياً في التعريف.

(ب) المنحنى الايجابي ويعرف الصحة النفسية بأنها عبارة عن التوافق التام والعامل في الوظائف النفسية المختلفة مع القدرة النفسية على مواجهة الأزمات النفسية العادية التي تطرأ عادة على الإنسان مع الإحساس بالسعادة والكآبة. ويعرفها الباحث إجرائيا بأنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في الأداة المستخدمة وتتراوح مابين (١٥٠-٣٠) متوسط نظري قدره (٦٠).

إجراءات الدراسة الميدانية

يتناول هذه الجزء من الدِّراسة الخطوات الإجرائية التي تمت في الجانب الميداني من هذه الدِّراسة من حيث، منهجية الدِّراسة، ومجتمع الدِّراسة، والعينة التي طبقت عليها الدِّراسة وكذلك الأدوات المستخدمة في الدِّراسة والمعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات لاختبار صدق وثبات الأدوات، والتوصل إلى النتائج النهائية للدراسة على النحو التالي:

أولاً: منهج الدِّراسة:

المنهج الوصفي التحليلي هو المنهج المستخدم في هذه الدراسة.

ثانياً: مجتمع الدِّراسة:

يشتمل مجتمع الدِّراسة على جميع طلاب كلية التربية مروي، حيث لا توجد بها تخصصات علمية ويتوزع الطلاب البالغ عددهم (١٠٠٠) طالب وطالبه، على أربعة مستويات دراسية، للعام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٧).

ثالثاً:عينة الدِّراسة:

أ.العينة الاستطلاعية:

بلغ حجم العينة الاستطلاعية (٤٢) طالب وطالبة من المستويات الدراسية الأربعة اختيرت بالتساوي من بين الذكور والإناث والهدف منها التأكد من الخصائص السيكومترية لأداة الدِّراسة.

ب.عينة الدِّراسة(الفعلية):

تكونت عينة الدِّراسة من (١٠٠) طالب وطالبة، منها (٥٠) من الذكور (٥٠) من الإناث، تم اختيارهم عن طريق العينة العشوائية الطبقية من مجتمع الدراسة الأصلي (١٠٠٠). على ضوئه تم توزيع عدد (١٠٠) استبانة عبر الزيارة الميدانية لأفراد عينة الدراسة، وبعد فحص الاستبانات تبين أن جميع الاستبانات صالحة للتحليل الإحصائي والبالغ عددها (١٠٠) استبانة فيما يلي الجدول (٢) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة على متغيراتها.

جدول(٢) توزيع متغيرات الدراسة

النوع الاجتماعي	التكرار	النسبة%
ذكر	50	%50.0
أنثى	50	%50.0
المجموع	100	%100.0

رابعاً: أدوات الدِّراسة:

أولاً: مقياس المناخ الأسري:

بعد اطَّلاع الباحث على عدد من المقاييس في هذا الصدد وجد أن مقياس (خليل، ٢٠٠٦) من أنسب المقاييس تماشياً مع عينة الدِّراسة، وقرب مفرداته من الطابع الثقافي والاجتماعي للبيئة السودانية حيث طبق هذا المقياس على نفس الشريحة العمرية التي يستهدف الباحث قياسها، وهي فئة طلبة الجامعة حيث قام الباحث بتعديل بعض العبارات حتى تتناسب مع البيئة الاجتماعية السودانية، فتكونت الاستمارة في صورتها الأصلية من(٣٤) استمارة تحت خيارات ثلاثة (دائماً، أحياناً، أبداً) ويتم تصحيح الاختبار (٣= دائماً و٢=أحياناً و١=أبداً) وهذا هو للعبارات الموجبة والعكس للعبارات السالبة.

صدق وثبات المقياس في الدِّراسة الحالية:

١. **صدق المقياس:** استخدم الباحث ثلاثة مؤشرات للدلالة على صدق المقياس على النحو التالي:

أ.**الصدق الظاهري Face Validity**

يرى إيبل (Ebel, 1972) أن أفضل وسيلة لاستخراج الصدق الظاهري للمقياس هو من خلال ملاءمة المقياس لما وضع من أجله، ومدى وضوح التعليمات وصلاحية الفقرات، ويتحقق ذلك من خلال عرضه على خبراء أو محكمين، وبخاصة إذا كان هؤلاء المحكمون من ذوي الخبرة. عليه قام الباحث بعرضه على عدد (٩) من الأساتذة والخبراء في علم النفس والتربية في بعض الجامعات السودانية وكليات جامعة دنقلا، لفحص عبارات المقاييس وإبداء آرائهم على كل عبارة، وقد أوصى المحكمون بتعديل طريقة تصحيح المقياس من السلم الثلاثي إلى السلم الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، أوافق لحد ما، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، لذا يكون تصحيح المقياس كالآتي (أوافق بشدة=٥، أوافق=٤، أوافق لحد ما =٣، لا أوافق =٢، لا أوافق بشدة =١). عليه يصبح المقياس في الصدق الظاهري مكون من(٣٠) فقرة.

ب.صدق البناء التكويني: Construct Validity: يقول كرونباخ: (Kronbach Alpha) في العيسوي (٢٠٠٥) صدق البناء هو عبارة عن تحليل معاني ودرجات الاختبار. ويتم حسابه بعدة طرق منها التحليل العاملي والتناسق الداخلي لمعرفة الفقرات المتسقة مع بعضها بعضاً، وتحقق منه الباحث إحصائياً بحساب معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية ككل، وفيما يلي الجدول(٤) يوضح ذلك الإجراء.

جدول (٤) معامل ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس المناخ الأسري

البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
١	٠.588**	٩	٠.527**	١٧	٠.636**	٢٥	٠.585**
٢	٠.620**	١٠	٠.456**	١٨	٠.650**	٢٦	٠.566**
٣	٠.603**	١١	٠.534**	١٩	٠.579**	٢٧	٠.483**
٤	٠.524**	١٢	٠.369*	٢٠	٠.642**	٢٨	٠.430**
٥	٠.468**	١٣	٠.557**	٢١	٠.716**	٢٩	٠.485**
٦	٠.519**	١٤	٠.692**	٢٢	٠.739**	٣٠	٠.485**
٧	٠.566**	١٥	٠.501**	٢٣	٠.730**		
٨	٠.574**	١٦	٠.544**	٢٤	٠.551**		

****دال عند مستوى الدلالة (٠,٠١).**

***دال عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).**

يتضح من الجدول (٤) أن جميع الفقرات حققت دلالة الإحصائية، وجميعها دالة عند مستوى الدلالة(٠,٠١ و ٠,٠٥) لذا قرر الباحث عدم حذف أيّ عبارة، عليه تكون الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (٣٠) عبارة.

ج. **الصدق الذاتي: Intrinsic Validity:** وهو من أنواع الصدق الإحصائي، ويقاس بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات المحسوب بأيَّ طريقة من طرق حساب الثبات،

واعتمد الباحث على طريقة كرونباخ ألفا فكانت الدرجة الكلية لصدق المقياس حوالي (٠,٨٥).

٢. ثبات المقياس Reliability:

استخدم الباحث معادلة "كرونباخ ألفا" Cronbach's Alpha فبلغ معامل ثبات الدرجة الكلية (٠,٧٣). عليه تتراوح الدرجة الكلية ما بين(١٥٠-٣٠) بمتوسط نظري قدره (٦٠).

ثانياً: مقياس الصحة النفسية:

هو من إعداد الباحث بعد اطلاعه على عدد من المقاييس في مجال الصحة النفسية، يتكون في صورته الأصلية من (٣٦)، ويتكون المقياس من ثلاثة محاور هي (الاتزان الانفعالي- التوافق الشخصي والتوافق الاجتماعي). يتم تصحيح المقياس وفقاً لسلم الخماسي كالآتي (أوافق بشدة=٥، أوافق=٤، أوافق لحد ما =٣، لا أوافق =٢، لا أوافق بشدة =١).

صدق وثبات مقياس الصحة النفسية:

١.صدق المقياس:

استخدم الباحث ثلاثة مؤشرات للدلالة على صدق المقياس على النحو التالي:

أ.الصّدق الظاهري: "صدق المحكِّمين" قام الباحث بعرضه على نفس الأساتذة الذين حكَّموا المقياس السابق لفحص عبارات المقاييس وابداء آرائهم على كل عبارة، وقد اتفق المحكِّمون على إجراء بعض التعديلات حتى يتماشى مع البيئة السودانية.

ب.صدق البناء التكويني:

ذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للأداة ككل، والجدول (٨) يوضح ذلك الإجراء.

جدول (٨) معامل ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس الصحة النفسية

الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
١	٠.830**	١٣	٠.571**	٢٥	٠.881**
٢	٠.768**	١٤	٠.281	٢٦	٠.920**
٣	٠.381*	١٥	٠.836**	٢٧	٠.864**
٤	٠.442**	١٦	.765**	٢٨	٠.841**
٥	٠.302	١٧	٠.351*	٢٩	٠.892**
٦	٠.892**	١٨	٠.782**	٣٠	٠.904**
٧	٠.804**	١٩	٠.703**	٣١	٠.871**
٨	٠.462**	٢٠	٠.610**	٣٢	٠.786**
٩	٠.855**	٢١	٠.779**		
١٠	٠.811**	٢٢	٠.889**		
١١	٠.860**	٢٣	٠.915**		
١٢	٠.889**	٢٤	٠.895**		

****دال عند مستوى الدلالة (٠,٠١).**

***دال عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).**

يتضح من الجدول (٨) أن جميع الفقرات حققت دلالة الإحصائية، في حين لم تحقق الفقرة التالية الدلالة الإحصائية (٥، ١٤)، وبالتالي تمَّ حذفها، فتكون الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (30) عبارة ، وتتراوح الدرجة الكلية ما بين (١٥٠-٣٠) بمتوسط (٣٠) ليصبح محور الاتزان الانفعالي مكون من (١٠ فقرات)، حيث تتراوح الدرجة الكلية فيه ما بين (١٠-٥٠) بمتوسط نظري قدره (٣٠) ومحور التوافق الشخصي (١٣ عبارة)، وتتراوح الدرجة الكلية فيه ما بين (١٣-٦٥) بمتوسط نظري قدره(٣٩) والاجتماعي مكون من (٧ عبارات) تتراوح الدرجة الكلية فيه ما بين (٣٥-٧) بمتوسط نظري قدره(٢١ درجة).

ج.الصدق الذاتي:

فيما يلي الجدول(٩) يوضح قيم معاملات الصدق الذاتي لمقاييس الفرعية

جدول (٩) قيم معاملات الصدق الذاتي لمقاييس الفرعية

المحاور	التوافق الشخصي	التوافق والاجتماعي	الاتزان الانفعالي	الأداة ككل
عدد فقرات المقياس	13	7	10	30
الصدق الذاتي	٠.92	٠.88	٠.92	٠,٩٣

٢.ثبات المقياس Reliability: استخدم الباحث مؤشرين للتأكد من ثبات المقياس، كالآتي:

استخدم الباحث طريقة الاتساق الداخلي: (كرونباخ ألفا) حيث بلغ معامل ثبات الدرجة الكلية (0.88) والجدول (١٠) يوضح ثبات المقاييس الفرعية لمقياس الصحة النفسية والدرجة الكلية عن طريق التجزئة النصفية ومعادلة كرونباخ ألفا.

جدول (١٠) قيم معاملات الثبات لمقياس الصحة النفسية

المحاور	التوافق الشخصي	التوافق والاجتماعي	الاتزان الانفعالي	الأداة ككل
عدد فقرات المقياس	13	7	10	30
معادلة كرونباخ ألفا	٠.86	٠.79	٠.85	٠,٨٨

يلاحظ الباحث من الجدول (١٠) أن جميع معاملات الثبات على الأداة ككل أكبر من (٠.707) وهذا يشير إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة جداً من الثبات في مجتمع الدِّراسة الحالي.

خامساً: الأساليب الإحصائية:

استخدمت الوسائل الإحصائية الآتية لتحقيق أهداف البحث:

١. معامل ارتباط بيرسون Pearson correlation coefficient

٢. الاختبار التائي لعينة واحدة مستقلة (T-Test one Independent sample).

٣. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-Test Two Independent sample).

٤. معادلة الفاكرونباخ (Cronbach – Alpha formula).

٥. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

سادساً: إجراءات الدراسة الميدانية:

١. استخدم الباحث مقياس المناخ الأسري ومقياس الصحة النفسية لجمع البيانات

٢. قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة وذلك عن طريق المقابلة الميدانية.

٣. بعد جمع البيانات قام الباحث بإدخال البيانات إلى الحاسوب وتمت معالجتها بواسطة برنامج الحزم الإحصائي (Spss).

عرض وتحليل نتائج الدِّراسة ومناقشتها:

في هذا الجزء سوف يعرض الباحث أسئلة الدراسة والتحقق من صحتها من خلال التحليل الإحصائي، ومن ثم التعليق عليها ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة.

عرض نتيجة الفرض الأول:

نصَّ الفرض الأول على: "تتسم درجة المناخ الأسري السائد لدى طلبة كلية التّربية مروي بالارتفاع" وللتحقق من ذلك قام الباحث بحساب اختبار (ت) لمجموعة واحدة لمعرفة الدرجة التي يسود بها المناخ الأسري لدى عينة الدِّراسة، والجدول (٨) يبين ذلك.

جدول (١٧) اختبار (ت) لمجموعة واحدة لمعرفة مستوى المناخ السائد لدى طلاب كلية التربية مروي

العينة الدِّراسة	المتوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	التقييّم
١٠٠	٩٨,٣٤	٩٠	31.18	٣١,٥٣	99	٠.00	متوسط

*دال عند مستوى الدلالة(٠,٠٥).

يلاحظ من الجدول (١٧) أن المتوسط الحسابي(٩٨,٣٤)، أكبر من المتوسط النظري (٩٠) عند انحراف معياري قدره (٣١,١٨) درجة، وبلغت القيمة التائية(٣١,٥٣) درجة، بدرجة حرية (٩٩) درجة، ومستوى دلالة(٠,٠٠) وهو أصغر من (٠,٠٥) مما يشير إلى أن درجة المناخ السائد لدى طلبة كلية التربية "مروي" تتميز بدرجة متوسطة.

يمكن تفسير هذه النتيجة وفق العلاقات الايجابية فضلاً عن طبيعة الحياة النفسية والاجتماعية والدينية التي تسود بين أفراد عينة الدِّراسة مما أدى إلى أن تتمتع عينة البحث بمناخ أسري متوسط. وعلى ضوء ذلك يمكن التنبؤ بأن أساليب المعاملة الوالدية السائدة لدى عينة الدِّراسة كانت إيجابية ولعبت دوراً فعالاً في توسط درجة المناخ الأسري، اختلفت الدراسة مع دراسة قمر(٢٠١٥) التي وجدت أن المناخ الأسري لدى عينة الدراسة كان بدرجة عالية، وكذلك اختلفت مع دراسة الشريفين والقاضي(٢٠١٤) التي وجدت أن المناخ الأسري لعينت الدراسة أيضاً كان مرتفعاً، كما اتفقت أيضاً مع دراسة ميرة (٢٠١٢٠) التي أظهرت نتائجها أن طلبة جامعة بغداد يتمتعون بمناخٍ أسريٍ سوي.

عرض نتيجة الفرض الثاني:

نص الفرض الثاني على: "تتسم مستويات الصحة النّفسية لدى أفراد عينة الدِّراسة بالارتفاع" وللتحقق من ذلك تم حساب اختبار (ت) لمجموعة واحدة لمعرفة مستوى الصحة النفسية لدى عينة الدِّراسة والجدول (١٨) يبين ذلك.

جدول (١٨) اختبار (ت) لمجموعة واحدة لمعرفة مستوى الصحة النفسية

المجالات	المتوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	عينة الدِّراسة	مستوى الدلالة	التقييّم
الاتـــــــزان الانفعالي	35.39	٣٠	6.34	55.79	٩٩	١٠٠	٠,٠٠	متوسط
التوافـــــــق الشخصي	42.87	٣٩	8.03	53.38				متوسط
التوافـــــــق الاجتماعي	26.27	٢١	3.99	65.81				متوسط
الأداة ككل	١٠٤,٥٣	٩٠	15.24	68.59				متوسط

*دال عند مستوى الدلالة(٠,٠٥).

يلاحظ من الجدول(١٨) أن المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية (١٠٤,٥٣) درجة، كان أكبر من المتوسط النظري(٩٠) وبلغت القيمة التّائية (68.59) درجة، بدرجة حرية (٩٩) درجة، عند مستوى الدلالة(٠,٠٠)، مما يشير إلى أن مستوى الصحة

النفسية لدى أفراد عينة الدِّراسة جاء بدرجة مرتفعة على الدرجة الكلية، بينما جاء بدرجة متوسطة في أبعاد الصحة النفسية.

جاءت هذه النتيجة مؤيدة لنتيجة الفرض الأول، ويُعزى ذلك إلى أساليب المعاملة الوالدية الجيدة والمستخدمة في الأسرة، بمعنى إذا كان المناخ الأسري السائد في الأسرة يتميز بمستوى متوسط أدى ذلك إلى تمتع أفراد الأسرة بمستوى متوسط من الصحة النفسية، كما أن الانسجام النفسي في العائلة والتفاعل الايجابي بين الأفراد يساعدهم في وضع أسس متينة لصحتهم النفسية، تتفق هذه النتيجة مع دراسة قمر(٢٠١٥) حيث أظهرت نتائجها أن مستوى الصحة النفسية والذكاء الوجداني جاء بدرجة مرتفعة، كما اختلفت أيضاً مع دراسة خليل (٢٠٠٦) التي توصلت إلى أن أفراد عينة البحث يتمتعون بدرجة جيدة من الصحة النفسية.

عرض نتيجة الفرض الثالث

نص الفرض الثالث على أنه: "توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين المناخ الأسري والصحة النفسية لأفراد عينة الدِّراسة" قام الباحث بحساب معامل الارتباط الخطِّي البسيط لبيرسون (Pearson Correlation) بين الصحة النفسية المناخ الأسري والجدول (٢٠) يوضح ذلك الإجراء.

جدول (٢٠) معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين المناخ الأسري والصحة النفسية

المناخ الأسري		مستوى الدلالة	التقييم
الصحة النفسية	٠.48**	٠,٠٠	توجد علاقة موجبة

**دال إحصائياً عند مستوى الدلالة(٠,٠١)

يلاحظ من الجدول (٢٠) أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين المناخ الأسري والصحة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة

يتبين من هذه النتيجة أنه كلما كان المناخ الأسري جيد وتتوافر فيه كل عوامل الحب والتفاهم ووضوح الأدوار يسوده التعاون فضلاً عن إشباع حاجات الأبناء بشكل معتدل يؤدي إلى سلامة الأبناء نفسياً ويحقق لديهم كل مقومات الصحة النفسية السليمة. اتفقت الدِّراسة مع دراسة قمر (٢٠١٥) والتي أوضحت أن المناخ الأسري منبئ بالصحة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة، وأيضاً اتفقت مع دراسة ميرة (٢٠١٢) والتي أوضحت نتائجها أن طلاب جامعة بغداد يتمتعون بتكيف أكاديمي جيد، وهذا جاء نتيجة المناخ الأسري السوي الذي يتمتعون به. في حين أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين المناخ الأسري والتكيف الاكاديمي، كما اتفقت مع دراسة خليل(٢٠٠٦) التي توصلت نتائجها إلى أن أفراد عينة البحث يتمتعون بدرجة جيدة من الصحة النفسية، ومناخ أسري مرتفع ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المناخ الأسري والصحة النفسية.

عرض نتيجة الفرض الرابع

نصَّ الفرض الرابع على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المناخ الأسري لدى طلبة كلية التربية مروي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي". قام الباحث بحساب اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المناخ الأسري لدى طلاب كلية التربية مروي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، والجدول (٢٣) يوضح ذلك الإجراء.

جدول(٢٣)اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المناخ الأسري لدى طلاب كلية التربية مروي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي

المناخ الأسري	الذكور		الإناث		قيمة اختبار(ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
	31.04	41.15	92.40	14.10	١,٩٣	٩٨	٠,٠٠*

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)

يلاحظ الباحث من الجدول (٢٣) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المناخ الأسري لدى طلبة كلية التربية مروي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الإناث حيث أن متوسط الإناث أكبر من متوسط الذكور.

يفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن الإناث أكثر إقامة مع الوالدين من الذكور الذين في أغلب الوقت هم خارج المنزل من جهة ومن جهة أخرى للطبيعة الفسيولوجية

والتربوية في طريقة تنشئة الذكور والإناث، ولم يحصل الباحث على دراسة تناولت هذا الفرض لذا قام بدراسته من زاوية جديدة.

عرض نتيجة الفرض الخامس

نص الفرض الخامس على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الصحة النفسية لدى طلبة كلية التربية مروي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي". قام الباحث بحساب اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الصحة النفسية لدى طلبة كلية التربية مروي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، والجدول (٢٤) يوضح ذلك الإجراء

جدول(٢٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وأجرى اختبار(ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي الذكور والإناث على مقياس الصحة النفسية

الجنس	الذكور		الإناث		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المجالات	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
الاتزان الانفعالي	34.70	5.96	36.08	6.69	-1.09	٠.40
التوافق الشخصي	41.04	7.33	44.70	8.34	-2.34	٠.08
التوافق الاجتماعي	25.74	4.04	26.80	3.90	-1.33	٠.744
الأداة ككل	٣٣,٨٣	13.54	٣٥,٨٦	16.33	-2.03	٠.12

يلاحظ من الجدول (٢٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الصحة النفسية لدى طلبة كلية التربية مروي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

يفسر الباحث غياب الفروق في الصحة النفسية بين الذكور والإناث إلى أن الصحة النفسية موضوع اهتمام كل من الجنسين حيث يسعى الكل الوصول إلى مراحل شروطها، والرضا عن حياته ومجتمعه وصولاً إلى الطمأنينة النفسية والخلو من المرض النفسي، اتفقت الدراسة مع دراسة قمر (٢٠١٦) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصحة النفسية تعزي لمتغير (الجنس– التخصص) وأيضاً اتفقت مع دراسة الصديق(٢٠٠٨) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصحة النفسية بين الذكور والإناث في مرحلة التقاعد، بينما اختلفت مع دراسة الوشلي(٢٠٠٣) وجود فروق نوعية ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في معظم أبعاد الصحة النفسية.

النتائج:

١. درجة المناخ الأسري السائد لدى طلبة كلية التربية "مروي" تتميز بدرجة متوسطة.

٢. مستوى الصحة النفسية لدى طلبة كلية التربية "مروي" جاء بدرجة مرتفعة على الدرجة الكلية، بينما جاء بدرجة متوسطة في أبعاد الصحة النفسية.

٣. توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين المناخ الأسري والصحة النفسية لدى طلبة كلية التربية"مروي.

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المناخ الأسري لدى طلبة كلية التربية "مروي" تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الإناث.

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الصحة النفسية لدى طلبة كلية التربية "مروي" تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

التوصيات:

على ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

١. على الأسرة الابتعاد عن أساليب المعاملة غير السوية، نظراً لما يلعبه المناخ الأسري من دور فعال في الصحة النفسية والشعور بالذنب للفرد، وبالأخص في الست سنوات الأولى من حياة الطفل.

٢. يجب على الوالدين أن يعملا على رفع مستوى المناخ الأسري للأبناء حتى يتمكنا من رفع مستوى صحتهم النفسية وانخفاض شعورهم بالذنب.

٣. ضرورة وضع برامج إرشادية أسرية من خلال وسائل الإعلام التي تساعد على تنمية المناخ الأسري وأبعاد الأطفال عن كل ما يؤثر سلبياً على الصحة النفسية والشعور بالذنب.

٤. أن تعمل الأسر على زيادة فرص التفاعل بينها وبين أطفالها مما يتيح لها مناخ أسري سوي وبالتالي صحة نفسية جيدة وشعور بالذنب منخفض.

المراجع:

١. حافظ، نبيل سميرة (١٩٩٧). مقدمه في علم النفس الاجتماعي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

٢. خليل، عفراء إبراهيم (٢٠٠٦). المناخ الأسري وعلاقته بالصحة النفسية للأبناء، مجلة كلية التربية الأساسية، العدد٤٩، ص:٤٨٣-٥٠٧.

٣. خليل، محمد(٢٠٠٠). المناخ الأسري وعلاقته بالصحة النفسية للأبناء المراهقين، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية والبحوث، جامعة القاهرة.

٤. زهران، حامد عبد السلام (١٩٩٧). الصحة النفسية والعلاج النفسي، عالم الكتب، القاهرة.

٥. الشريفين، أحمد والقاضي، بيان(٢٠١٤). الأعراض النفسية المرضية والمناخ الأسري والعلاقة بينهما لدى طلبة جامعة اليرموك، مجلة:(International Journal of research indication and Psychology:) العدد(٢): ص: 213-185

٦. الشواشرة، عمر مصطفي والدقش، مي كمال (٢٠١٤). أنماط الشخصية وعلاقتها بالاضطرابات السيكوسوماتية المنتشرة لدى عينة من المجتمع السعودي، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد الرابع والثلاثون(٢) ص١٠١-١٠٤.

٧. العيسوي، عبد الرحمن محمد(٢٠٠٥). فن القياس النفسي، دار الفكر العربي، بيروت.

٨. العيسوي، عبد الرحمن(٢٠٠٠). علم النفس العام، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

٩. القاضي، عدنان محمود عبده(٢٠١٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية– جامعة تعز، المجلة العربية للتفوق، العدد (٤)، ص: ٢٦–٨٠.

١٠.قمر، مجذوب أحمد محمد أحمد (٢٠١٦) الصحة النفسية والذكاء الوجداني وعلاقتهما ببعض المتغيرات، دراسة على عينة من طلبة كلية مروى التقنية ، مجلة العلوم النفسية التربوية، جامعة الشهيد حمة لخضر الجزائر، العدد (٢) ص:١٦١–١٨٤.

١١.قمر، مجذوب أحمد محمد أحمد(٢٠١٧)، المناخ الأسري وعلاقته بالصحة النفسية والشعور بالذنب، دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية التربية، جامعة دنقلا بالسودان، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، المجلد الخامس، ع (١٧). ص: ٢٧٥–٢٩١.

١٢.موسى، رشاد عبد العزيز (١٩٩١): سيكولوجية الفروق بين الجنسين، القاهرة: مؤسسة مختار، ودار عالم المعرفة.

١٣.ميرة، أمل كاظم (٢٠١٢). المناخ الأسري وعلاقته بالتكيف الأكاديمي عند طلاب الجامعة، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، قسم التربية وعلم النفس، مجلة البحوث التربوية، العدد الثالث والثلاثون، ص: ٢٤٩–٢٧٢.

١٤.الوشلي، أمة الرازق محمد أحمد (٢٠٠٣). الصحة النفسية لدى طلاب جامعة صنعاء وعلاقتها بالضغوط النفسية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة صنعاء اليمن.

15. Bansal,S., Thind,K., and Jaswal, S.(2006) Relationship between quality of home environment, I ocus of control and achievement motivation amony high achiever urban female adolescents. Journal of Human Ecology 19(4), 253 – 257.

16. Ebel,R.I.(1972) Essentials of educational measurement, Englewood Cliffs, new Jersey Prentice – Hall.

17. Modry, Mandell Kerri, Gamble,Wendy C,taylory,Angla R(2007),Family Emotional climate and sibling Relationship Quality: influence on Behavioral problems and adaptation in preschool – aged children, Journal of child and family studies, 16, 59 – 71.

Improving EFL Learners' Use of Communication Strategies Through Task Based Learning and Teaching

By: Dr. Salha Sid Ahmed Abdallah Associate Professor: Faculty of Education University of Dongola/Sudan

Abstract

Being able to communicate effectively is a much sought after skill by EFL students at tertiary level. This study examines how oral communication strategy use can be improved through task based language learning and teaching, and EFL students' perceptions of TBLT. To achieve the research objectives, qualitative and quantitative methods were used. A pretest followed by treatment and posttest were conducted to 40 EFL students at the Faculty of Education- University of Dongola. Following that, 16 students from the total sample were interviewed to explore their opinion on TBLT and how it affects their use of communication strategies. The findings of the experiment showed that the students successfully transferred all six taught communication strategies to their utterances in the recorded conversations after receiving the 6 weeks of communication strategy instruction. The interview findings showed that the students positively acknowledge the role of task based instruction in improving their use of communication strategies. The recommendations are that teachers should be more creative in constructing interactive learning experiences through tasks, and to teach communication strategies as part of oral communication skills.

المستخلص

هدفت الدراسة للتقصي عن مدى تحسن استخدام طلاب اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التواصل من خلال استخدام التعلم والتدريس عبر المهام. استخدمت الباحثة المنهجين الكمي والكيفي لجمع البيانات، وقد تم ذلك باستخدام الامتحان القبلي والبعدي والمقابلة كأدوات لجمع البيانات وكانت عينة الدراسة ٤٠ من طلاب اللغة الإنجليزية بكلية التربية–جامعة دنقلا كما أجاب عن المقابلة ١٦ طالباً وطالبة. أظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً في استخدام الطلاب لاستراتيجيات التواصل في الامتحان البعدي كما أظهرت أن توجهات الطلاب تجاه استخدام أسلوب التعلم والتدريس عبر المهام كانت ايجابية. أوصت الدراسة بضرورة استخدام أساتذة اللغة الانجليزية للأساليب التفاعلية عبر المهام كما أوصت بضرورة تدريس استراتيجيات التواصل كجزء من مهارات التواصل الشفهي باللغة الإنجليزية.

Key terms: Task based learning and teaching (TBLT)- Communication Strategies (CSs) -Students perceptions.

1.0 Introduction

One of the responsibilities of EFL teachers is to help EFL students identify techniques, strategies and resources that they can use to develop more efficient language skills. This can be best done by task-based language learning and teaching. TBLT focuses on the use of authentic language and on asking students to do meaningful tasks using the target language. It is considered to be of great benefit in

achieving communicative competence (Robinson 2011, p. 126).

Prabhu (1987, p.24) defines a task as "an activity which required learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought, and which allowed teachers to control and regulate that process".

The aim of this study is to investigate how task based learning and teaching can be effective for EFL students at tertiary level, namely University of Dongola-Faculty of Education-Department of English. These students are specialized in English language and required to be competent in English to meet future employment needs as teachers of English language at public education levels.

There is a major benefit to this study as it is expected to give a full assessment of how TBLT can be effective for EFL students' use of communication strategies at the Faculty of Education. It also provides insights into how the approach can be applied to meet the needs of language students in higher educational institutions.

1.1Statement of the problem

EFL students at the University of Dongola awareness of how to use communication strategies is far less than perfect. The students' attention needs to be drawn to how these strategies are effective for their spoken skill to be improved. The TBLT is introduced to identify how it can be effective in improving students use of communication strategies.

1.2 Objectives of the study

This research is carried out in an attempt to investigate how TBLT

functions effectively in improving the students use of communication strategies in speaking tasks. It also aims to explore the students' perceptions to the use of TBLT and its effect on their use of communication strategies.

1.3 Research questions

1/ How is task based language learning and teaching effective in improving EFL students use of communication strategies?

2/ What are the EFL students' perceptions of the use of TBLT to improve their use of communication strategies?

1.4 Research Hypotheses

1/ Task based language learning and teaching improves EFL students use of communication strategies.

2/ EFL students have positive perceptions towards using TBLT to improve their use of communication strategies.

1.5 Scope of the study

The study focuses on EFL students at the Faculty of Education-University of Dongola in the academic year 2018. The students' use of communication strategies and how it is improved through TBLT are explored, and their perceptions of the use of TBLT are identified.

1.6 Rationale for the study

The rationale behind undertaking this study is to examine the introduction of TBLT at tertiary level and place this in context of improving EFL students' use of communication strategies. This study has also value from an another academic perspective. By

evaluating the students' perceptions towards TBLT it was anticipated that insights into how the approach can be included into current methods and procedures since no such a study has been conducted at the University of Dongola.

2.0 Literature review

There has been a growing movement for greater emphasis on communicative competence, contextual language usage situations and relevance to the learners own linguistic needs in foreign language learning. It is from these viewpoints that task based learning first emerged (Wei& Cook 2009).

A task is defined by Willis (1996) as an activity "where the target language is used by the learner for a communicative purpose in order to achieve a pre-determined outcome". Thus, TBLT is a learner-centered approach to EFL instruction. The focus is on allowing and encouraging the students to share their knowledge, and focus on their needs, so that language based tasks stimulate them to participate (Tuan, 2011). In the context of the students' strategic competence this is a vital point, given the nature of communication strategies which are better improved in a practical way rather than formal academic instruction and rules.

Skehan (1996) viewed task based instruction as a sequence of activities starting with the pre-emptive phase and ending in the post-task. Skehan (1996) suggested two sub-phases for the post-task phase. In the first sub-phase, public performance, analysis, and testing can occur in which learners can be asked to repeat privately-

completed tasks in the presence of some sort of human or mechanical audience (e.g., teacher, peers, video cameras, etc.). If learners know that they will be asked to re-perform the task, they will move towards restructuring in the absence of teacher intervention. In the second post-task sub-phase, tasks are analyzed to see how different tasks relate to each other and to the underlying goals of accuracy, fluency, and restructuring. Learners may need to repeat some tasks or to complete parallel tasks in this sub-phase (Plough and Gass, 1993).

2.1 TBLT Framework

TBLT Framework consists of three stages:

pre- task: introduction to the topic and task preparation

Task- cycle: task performance, planning and report

Language focus: language analysis and practice.

According to Willis (1996), the purpose of the pre-task stage is to activate students' own linguistic resources to prepare them for the task cycle. In this stage definition and examples of communication strategies for each type are introduced and discussed by the students.

The task cycle consists of learners' participating in the main task in groups, pairs, or individually, depending on whether the task is interactive. In this study, the students are to use their existing linguistic skills and their recent knowledge of CSs to complete the task while the teacher serves as a facilitator, only providing assistance when necessary. The task consists of three sections which

are: Add CSs to conversation, Categorize CSs in conversation, and making new conversations using CSs.

After completing the first two sections of the task cycle, each pair collectively prepares a recorded conversation. They first discuss the cue questions and prepare the conversation. Then, they listen to it and modify their participations until they become satisfied with their production. Finally, they submit the records to the teacher, and present the dialogues in front of the class. The researcher proposes the use of recording conversation to allow learners to notice their performance errors and then repair them before they present their final product in front of the whole class.

In the language focus stage of the lecture, students are directed to analyze the communication strategies they used during the task. The students should now already be familiar with the CSs they were taught since they have the chance to practice using these CSs.

2.2 The Steps for a Successful Task-based Learning and teaching

a. The pre-task activity

In this stage the teacher introduces the topic and prepares for the task. Since the students are in a higher-level class, where grammar and vocabulary have already been introduced, they are asked to brainstorm as to what language and linguistic features they would expect to need in order to complete the task successfully.

b. The task cycle

In this stage, the students complete the task either in pairs or small groups. The instructor is generally reduced to the role of observer, stepping in only when the students seem to be going too far astray

from the assignment at hand. By the end of this stage, the students present their work in some fashion. They might report their findings to the class as a whole. They might perform a dialogue or skit. They might share their written story or video or poster with their classmates.

c. The post-task review

This is where, depending on the lecture goals and the time available, the teacher can ask their students to perform some type of peer assessment at this point. This also assures that the students pay attention to the presentations of their classmates.

d. Giving a relevant homework assignment

The teacher usually needs to come up with an appropriate homework assignment and a logical follow-up to the activity just completed in class. This too can take a number of forms.

The teacher might want to ask the students to write an essay based on their in-class work. They might write a reflective piece, or a self-critique about what they accomplished and learned.

In this study, in the pre-task the students were instructed to classify the CSs included in mini-dialogues. They were also asked to add communication strategies such as fillers, all-purpose words ...etc., in order to expand mini-dialogues. These tasks are useful mechanisms that help them to be familiar with CSs. As follow up, the students were directed to role play the modified conversations as a homework.

Task-based Language Learning and Teaching is all about using the target language in authentic situations. There's no limit to the number and type of activities the teacher can create. As long as the tasks make the students interact with each other using the target language, then the teacher is on the right track.

2.3 Definition and Taxonomy of communication strategies

Communicating in a language that is not one's own mother tongue can be difficult (Somasai & Intaraprasert 2011). To master a new language and achieve an acceptable level of communicative competence is not an easy work. Thus, when learners communicate orally they need to use communication strategies.

Faerch and Kasper (1983, p.5) define communication strategies as "the systematic attempts by learners of a second language to express or decode meaning in the target language". The role of the teacher is to equip the students with the communication strategies that can help them to convey their messages successfully. Tarone (1981) states that communication strategy is the attempt by two speakers to agree on a meaning in target language. Functionally, communication strategy is used to overcome oral communication difficulties.

Dornei & Scott (1995) indicated that speakers use communication strategies spontaneously to make sure messages can be conveyed to the other participant/s successfully.

Dornyei and Scott (1997) stated that the taxonomy of communication strategy can be divided into direct, indirect and interactional strategies. Among the three categories, interactional

strategies play important roles in avoiding communication breakdown because the strategies tend to prevent breakdown and maintain the communication flow to both participants. This is parallel to Clark's (1994) ideas that mutual meaning is negotiated through verbal expressions. This study used typologies of Tarone (1981), Bejarano et.al.(1997), Dornyei (1995) and Willems, (1987) among others to select the oral communication strategies which focus on helping students to improve their speaking flow during oral communication tasks.

Bialy Stock (1983) classified strategies related to the first language as L1-based strategies (e.g., language switch, foreignizing, transliteration); strategies related to the target language as L2- based strategies (e.g., semantic contiguity, description, word coinage), and non-verbal strategies as non-linguistic strategies (e.g., gesture, mime).

Faerch and Kasper (1983) categorize CSs as "reduction" and "achievement" strategies. Reduction strategies indicate negative speaker performance as they comprise strategies that are employed to avoid sending the intended message (e.g., topic avoidance, message abandonment, meaning replacement). Conversely, achievement strategies are speaker's attempts to send the message by using different CSs such as "code switching", "inter/intra lingual transfer", "generalization", "paraphrase", "word coinage", and "restructuring".

Based on the interactional approach to defining CSs, Tarone (1977) classified CSs into five main categories: paraphrase, borrowing, appeal for assistance, mime, and avoidance.

CSs adopted in this study are selected from the main taxonomies of CSs that play a facilitative role to achieve the conveyance of meaning by creating positive conditions for communication (e.g., circumlocution, use of fillers, all-purpose words, approximation, self-repair), and interactional strategies which involve strategies that are used collaboratively by the speaker and the interlocutor (e.g., appeal for help).

2.4 Previous Studies

Sukirlan, (2014) investigated the effects of teaching communication strategies using vocabulary test to identify students' unknown objects. The results revealed increases in 4 types of CSs, decreases in 7 types of CSs, and a consistency in one type of CSs. He concluded that teaching communication strategies promotes students' CSs skills.

Maleki, (2010) stated that teaching CSs is useful and feasible and that techniques can be introduced to teach them. He claimed that the Bottom-Up approach is the framework within which such techniques can be put to use and create an atmosphere of easy communication and learning.

In the research of Nakatani (2005) and Lam (2005), learners who had experienced instructional input developed their strategic competence more than their peers who had not. Russell and Loschky

(1998) found out that EFL Japanese learners were inclined to use L1 or non-linguistic strategies, and concluded that these learners could benefit from CSs training. Moreover, Ellis (2003) argues that learners could develop their capacity of using language in real life-situations by being trained in CSs. Similarly, Yule and Tarone (1997) cited in Faucette, 2001) recommends the teaching of communication strategies to language learners and states that improvement in effective CSs use can result from training.

Thus, in line with the previous studies, this research explores the effect of using task based learning and teaching on improving EFL learners' use of communication strategies.

3.0 Methodology

3.1 Participants

A purposive sampling technique was employed to select the subjects of this study. The participants comprised a group of 40 EFL undergraduates in the Faculty of Education. Their educational background was relatively similar as they were undergraduates studying in the same level, faculty and university. They received the grades between A and C in the previous English conversation course.

3.2 Communication Strategy Instruction

Communication strategies as used in this study are devices that learners use to enhance their negotiation of meaning as well as to convey their message while interacting with each other.

In the present study, six CSs were selected from the typologies of Tarone (1981), Bejarano et.al.(1997), Dornyei (1995) and Willems (1987). The selection is based on achievement strategies and interaction strategies (as shown in table1 below). The researcher excluded the following strategies from investigation: topic avoidance, message abandonment, translation, non-linguistic and repetition, because the researcher observed that EFL students resort to them heavily while attempting to communicate in English. Moreover, the researcher always draws learners' attention to eliminate the strategy of thinking in Arabic and translate each word into English, and encourages them to think and perform in English. The researcher's decision to exclude these strategies was built on Kongson (2016) conclusion that students relied on these eliminated strategies less after they received instruction on the CSs use. He revealed that the decrease in the students use of non-taught strategies might have derived from the instruction and awareness raising regarding CSs. The table below explains the strategies used in the study and their definitions.

Table 1: Typology of CSs adopted from Tarone (1977), Faerch and Kasper (1984) and Willems (1987)

Strategy	Definition
1/ Circumlocution	The learners describe or exemplify the action or object instead of using the right L2 structure or item.
2/ Approximation	Using a single target language vocabulary item or structure, which the speaker knows is not correct, but which shows enough semantic features in common with the desired item.

3/ Using fillers	Using empty words such as "well", "actually", "you know" etc. as a stalling device to gain time to think of "what to say" or "how to say it".
4/ Self-repair	The learners stablish a new speech plan when their first attempt fails.
5/ all-purpose words	The learners use a general word to fill the vocabulary gaps.
6/Appeal as For sistance	This refers to the learner's asking for the correct term or structure (e.g. "What is this?")

3.3 Methods

This research employed a mixed methods approach whereby it combined qualitative and quantitative methods in data collection. This design was chosen because it provides a clear framework for collecting, analyzing, interpreting and reporting data to address specific research objectives (Creswell & Clark 2011). For the quantitative instrument, a pre-posttest technique was used to investigate learners' use of communication strategy during recorded conversations. The pre-posttests were transcribed and analyzed using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS). For the qualitative instrument, focus group interview was used to collect data on students' perceptions of task based approach and its effect on communication strategy use.

To achieve validity of the research instruments, experts in the field of education and research methodology were requested to evaluate the conversation topics and cue questions and the questions of the interview. In light of their comments modifications were done before the final version was produced. To ensure reliability, the

researcher and another Sudanese EFL instructor independently coded all of the transcribed data from the speaking tasks (as suggested by Shenton 2004). After that the frequency of the students' use of CSs from pre- and post-instruction tasks were counted. The level of coding agreement was also accounted in order to check for reliability of the transcriptions of both the conversation and the interview.

3.4 Procedure

Data were collected in an 8-week period, from the first week of November 2017 up to the second week of January 2018. At the time of the data collection, the participants completed the pre-test in which students were instructed to work in pairs to prepare for the conversation before they recorded it and submitted it to the teacher. The topic of pretest conversation was "My typical day". After they handed their pretest recorded conversations to the researcher, she designed task based activities that could facilitate the students use of communication strategies in oral interaction.

The researcher used preemptive instruction to teach each of the six CSs followed by task performance. Each of the six lectures lasted for 90 minutes. First, the definition and concept of the target strategy were introduced. Then, the students had their awareness of strategy use raised by discussing why and how people use the strategy and the students practiced using the 6 taught CSs by working in pairs or in groups

In the 6-week experiment the students were taught the oral communication strategies to improve their communication skills. The researcher prepared the lectures using the pre-task, task-cycle and the post-task procedure. In the pre-task the students were taught the communication strategies, while in the task cycle they were given oral interactive task and activities to enable them to use CSs that can help keep conversation going. In the post-task the students were assigned to classify CSs in conversations and add as many CSs as they can.

Then the students underwent the posttest, which was about their best friend. They were asked to prepare the conversation and to record it in their smart phones, listen to it, discuss what they need to change and repeat it again until it became what they wanted it to be then they sent it soft to the researcher's phone for assessment. This technique was helpful for shy students who might have been discouraged to speak in front of the whole class and it gives them time to make required modifications.

Out of the 40 students, 16 students volunteered to participate in focus group interview (two focus groups comprising eight students in each group). The interview sessions were held in their classroom after lectures at the Faculty of Education. While the researcher conducted the interview sessions in English, the students were told that they were free to provide their responses either in English or Arabic.

3.5 Focused group interview

To explore the students' perceptions about the use of task-based instruction and their use of CSs, the researcher formulated questions which were related to these objectives. The questions were:

1/ Explain how the tasks affect your use of communication strategies?

2/ How does the recording allow you to assess and modify your own and your peer performance during the conversation?

3/ How does the use of circumlocution, approximation, and using fillers help you express the intended meaning and fill linguistic gap?

4/ How does the use of self-repair, appeal for assistance and all-purpose words help you achieve communication goals?

According to Kruger and Casey (2000), focus group interviews are very beneficial in investigating respondents' personal experiences. Thus, to identify the students' perceptions of TBLT approach and how it helps them use CSs. The students were divided into two groups because eight persons per group is the ideal number for a researcher to conduct this kind of interview (Kruger 2002). The questions posed were open-ended and the discussions were recorded using an audio recorder after securing consent from the respondents. The interviews required learners to explain how TBLT affects their understanding and use of communication strategies when engaging in English oral communication tasks. The researcher guided the discussion of the two groups. Each session lasted between 20-30

minutes on average. Since some of the respondents responded in Arabic, English translations for the extracts were provided.

4.0 Data Analysis

4.1 Analysis of pre/post tests

The instrument for the quantitative data collection, i.e. the students' pre and posttest conversations, were conducted to find how the students' use of communication strategies improved in the posttest in comparison with their production in the pretest.

The conversations of the pretest were transcribed according to Atkinson and Heritage's (1984) method of transcription. The transcripts of the conversations were analyzed by systematically organizing the answers into categories according to the types of strategies investigated. The frequency of use for each type of CS was tallied and analyzed.

The same process of transcription and analysis was conducted at the end of the treatment with the posttest conversations. T-test was conducted to examine whether any statistically significant difference existed between the students' performance in pre and posttests.

4.2 Analysis of focus-group interview

Since this study refers to the effective use of communication strategies, it takes the six types of CSs as the main focus for analyzing the qualitative data. The interview recordings were transcribed and coded for referencing purposes before the analysis was made. For example, "I1:R1" means "Interview 1: Respondent 1" and the codes go numerically until the second interview session and

the last respondent. The four questions that the students answered investigated the learners' experience in using communication strategies during English oral communication tasks.

The researcher read all the students' answer transcriptions repeatedly. This helps identify the consistencies of the students' responses. Then, the researcher grouped data according to responses that contributed to each strategy, and analysis was conducted to reach results.

4.3 Results

To compare the difference between the performance of the students use of communication strategies in pre and posttests, t-test was used (table 2 and 3 below). As shown in table 2, the mean of CSs use in the pretest is 91.1667, while the mean of CSs use in the posttest is 312.8333 with a standard deviation of 46.11037 and 65.19944 for pre- and posttest respectively.

Table 2: Paired Sample Statistics

N (Students) = 40		Mean	N (CS	Std. Deviatio	Std. Error Mean
Pai	pretest	91.1667	6	46.11037	18.82448
	posttest	312.8333	6	65.19944	26.61756

صعوبات التعلم وعلاقاتها بالمشكلات السلوكية لدى تلاميذ وتلميذات مرحلة الأساس بمدينة دنقلا

د. محاسن محمد محمد خير إبراهيم
أستاذ مساعد ـ قسم التربية الخاصة ـ كلية العلوم والآداب – جامعة الحدود الشمالية – المملكة العربية السعودية

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على صعوبات التعلم الأكاديمية (القراءة والكتابة والرياضيات) وعلاقتها بالمشكلات السلوكية لدى تلاميذ وتلميذات مرحلة الأساس بمدينة دنقلا بالولاية الشمالية، وتكونت عينة الدراسة من (٩٣) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم للعام الدراسي (٢٠١٧م) ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم الأكاديمية، ومقاييس التقدير التشخيصي لصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي. وتم التحقق من صدق وثبات المقياس لمجتمع الدراسة.

وقد أظهرت النتائج: انتشار صعوبات التعلم لدى تلاميذ وتلميذات مرحلة الأساس بمدينة دنقلا بدرجة متوسطة بأنواعها المختلفة (الرياضيات، القراءة والكتابة) وتوجد علاقة طردية دالة بين صعوبات الرياضيات والنشاط الزائد والعدوان، بينما لا توجد علاقة طردية دالة بينها وتشتت الانتباه، ولا توجد علاقة طردية دالة بين صعوبات القراءة والمشكلات السلوكية ولا توجد علاقة طردية دالة بين صعوبات الكتابة والنشاط الزائد والعدوان بينما توجد علاقة طردية بين صعوبات الكتابة وتشتت الانتباه. وأظهرت النتائج أيضاً بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من

صعوبات الرياضيات وصعوبات القراءة بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات الكتابة لصالح الإناث.

Abstract:

The present study aimed to identify academic learning disabilities (Reading, writing and mathematics) and its relationship to the behavioral problems of male and female students in basic stage in Dongola Northern state, The study sample consisted of (93) male and female students with learning disabilities for the academic year(2017), To achieve the aims of the study, a diagnostic assessment scale for academic learning difficulties was used, and diagnostic evaluation measures for social and emotional behavior difficulties. The validity and reliability of the scale were verified for the study population.

The results have shown: The prevalence of learning disabilities among the male and female students of the basic stage in the Town of Dongola in a moderate degree with its various types (mathematics, reading and writing). There is no direct correlation between reading disabilities and behavioral problems, and there is no direct correlation between writing disabilities ,hyperactivity and

aggression, while there is a direct correlation between writing disabilities and distraction. The results also showed that there were no statistically significant differences between males and females in both mathematics and reading disabilities, while there were statistically significant differences in writing disabilities in favor of females.

Keywords: Learning Disabilities, behavioral problems ,Basic Stage.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، المشكلات السلوكية، مرحلة الأساس

مقدمة:

مفهوم صُعوبات التعلم من المفاهيم الحديثة التي انتشر الحديث عنها بعد عام (١٩٦٣) نتيجةً لاهتمام العديد من الباحثين في مجال التربية وعلم النفس والطب والأعصاب بها، حيث تعد مشكلة صُعوبات التعلم من المشكلات الحياتية التي قد لا تقتصر على مرحلة الطفولة ولا على النطاق المدرسي ولا الجانب الأكاديمي فحسب، بل تتعداهُ لتصل إلى مراحل حياة الفرد القادمة، التي قد تؤثر بصورة أو بأخرى على حياة الفرد المهنية المستقبلية والنفسية والاجتماعية، وهو من المشكلات التي تؤرق العديد من المجتمعات باختلاف أطيافها، ولقد أظهرت الدراسات والبحوث في عدد من الدول خاصةً في الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا أنَ كثيراً من الأطفال الذين يواجهون

مشكلات في المدرسة تتعلق بالتحصيل الأكاديمي هم من ذوي الذكاء المتوسط والمرتفع، لكنهم يخفقون في الدراسة(خليفة والزيود، ٢٠٠٨).

على الرغم من أن صعوبات التعلم عرفت بالدرجة الأولى على أنها صعوبات أكاديمية، إلا أن كثيراً من المربين يرون أن صعوبات التعلم ذات آثار وأبعاد تتجاوز المجالات الأكاديمية، وانطلاقاً من هذا الاهتمام بمثل هذه الآثار والأبعاد التي تتداعى لتدور حول مشكلات وصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي لدى أطفال صعوبات التعلم الأكاديمية، يرى كثير من الباحثين أنه لا يكفي التعامل مع الصعوبات الأكاديمية بمعزل عن الآثار الاجتماعية والانفعالية المترتبة على هذه الصعوبات (حسن، ٢٠٠٩).

أولت المجتمعات المختلفة اهتماماً كبيراً بالطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم والبالغ نسبتهم حوالى ٣%من مجموع الطلاب بالمدارس، إذ لا تعاني تلك الفئة من إعاقات عقلية أو سمعية أو بصرية ومع ذلك فإنها تواجه مشكلات نفسية وتربوية في المدرسة (القبطان،٢٠١١).

وقد أظهرت دراسات عديدة بان صعوبات التعلم مشكلة معقدة وتتجاوز الآثار المترتبة على الجانب المعرفي، بل قد تؤثر سلباً على النمو الانفعالي والاجتماعي، إذ يعاني الأطفال ذوو صعوبات التعلم بعض المشكلات الانفعالية مثل تدنى مفهوم الذات، أعراض اكتئابيه، الشعور بالوحدة، القلق، العدوان والانسحاب الاجتماعي بالمقارنة بالأطفال العاديين الذين ليس لديهم صعوبات تعلم George&Varvara,(2014).

الدراسات السابقة:

اطلعت الباحثة على الأدبيات والدراسات السابقة واستعرضت الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم والمشكلات السلوكية، ومن هذه الدراسات دراسة المكانين والنجادات(٢٠١٤) والتي هدفت إلى التعرف إلى المشكلات السلوكية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين والأقران، تكونت عينة الدراسة من(١٣٥) طالب وطالبة من ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر في المدارس التابعة لمديريات التربية والتعليم في إقليم الجنوب لـ. عام٢٠١٣/٢٠١٤ قد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات السلوكية شيوعاً لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم حسب تقديرات المعلمين هي المشكلات المرتبطة ببعد النشاط الزائد المصحوب الانتباه، ضعف المشكلات المرتبطة ببُعد العناد، ثم المشكلات المرتبطة ببُعد العدوان، وأقل المشكلات السلوكية شيوعاً ما يرتبط ببُعد الاعتمادية. في حين أن قدر الأقران أكثر المشكلات السلوكية شيوعاً لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم هي المرتبطة ببُعد ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ثم المشكلات المرتبطة ببُعد العناد، ثم المشكلات المرتبطة ببُعد الاعتمادية، ثم المشكلات السلوكية المرتبطة ببُعد الانسحاب، وأقل المشكلات السلوكية شيوعاً تلك المرتبطة بُبعد العدوان.

كما هدفت دراسة عبد الله والشهاب(٢٠١٣) إلى التعرف على المشكلات السلوكية غير التكيفية لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية تربية

أربد الثانية، ومقارنتها بالطلاب العاديين وتحديد مساهمة متغيرات الجنس والصف وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٣) من طلاب صعوبات التعلم والعاديين، تم استخدام مقياس وولكر للسلوكيات غير التكيفية المترجم وأشارت النتائج إلى أن السلوكيات غير التكيفية لدى طلاب صعوبات التعلم هي: السلوك الموجه نحو الخارج ثم تشتت الانتباه ثم العلاقات المضطربة مع الأقران ثم عدم النضج وأخيرا الانسحاب، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوكيات غير التكيفية كلها لصالح طلاب صعوبات التعلم.

كما هدف البحث الذي قدمته الأمين (٢٠١٦) إلى معرفة المشكلات السلوكية لدى تلاميذ مرحلة الأساس وعلاقتها بصعوبات التعلم الأكاديمية كما يدركها معلمي مرحلة الأساس بمحلية الكاملين، واتبعت المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسية من (١٥٦) معلم ومعلمة وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية، واشتملت الأدوات على استمارات البيانات الأولية ومقياس المشكلات السلوكية لصلاح الدين أبو ناهية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: تنتشر الصعوبات وسط تلاميذ مرحلة الأساس من وجهة نظر معلمي مرحلة الأساس بدرجة منخفضة، توجد علاقة ارتباطية بين المشكلات السلوكية وصعوبات التعلم.

دراسة أبورزق (٢٠١١) التي هدفت إلى التعرف على طلاب ذوي صعوبات التعلم من حيث سماتهم الشخصية ومن حيث أعراض ضعف الانتباه لديهم من وجهة نظر المعلم، وكذلك أعراض ضعف الانتباه لديهم من وجهة نظر الملاحظ على العديد من المتغيرات والتي منها: الجنس، ترتيب الطالب بين إخوته، تعليم الأب، تعليم الأم، عمل الأب،

عمل الأم، المستوى الاقتصادي، تم اختيار العينة بطريقة قصدية من مدرسة نور المعرفة للتربية الخاصة كما تم استخدام العديد من الأدوات وتوصلت إلى النتائج التالية: توجد فروق دالة إحصائية بين السمات الشخصية المميزة وأعراض ضعف الانتباه من وجهة نظر المعلم لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين السمات المميزة وأعراض ضعف الانتباه من وجهة نظر الملاحظ لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم.

- هدفت دراسة ياري Yari (٢٠١٣) إلى دراسة العلاقة بين صعوبات التعلم والاضطرابات السلوكية، وتحقيقاً لهذا الهدف تم اختيار ١٨٠٧طالباً ابتدائياً بمدينة كاراج من خلال أخذ عينة عشوائية، وتم استخدام مقياس اضطرابات التعلم ل (على بهاري Ali Bahari 2009) وفقاً لتشخيص Dsm iv وأظهرت النتائج أن هناك علاقة قوية بين صعوبات التعلم والاضطرابات السلوكية مثل فرط الحركة والعناد والقلق.

- هدفت الدراسة التي قام بها (Silver,M.D1981) إلى الكشف عن مدى حدوث حالات صعوبات التعلم والنشاط الزائد والتشتت والمشكلات السلوكية في ثلاثة مجتمعات مختلفة، مجموعة تم تشخيصها بالمدارس كصعوبات تعلم، ومجموعة تم تشخيصها بواسطة الأطباء كفرط حركة، ومجموعة أخرى تم تشخيصها بواسطة اختصاصي الصحة النفسية كمضطربين انفعالياً، تم التحقق من المصطلحات وثبات البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة عاديه بين الأطفال الذين صنفوا بأن لديهم صعوبات تعلم

والأطفال الذين صنفوا بأن لديهم النشاط الزائد والتشتت، علاوة على ذلك مثل هؤلاء الأطفال في كثير من الأحيان يطورون مشكلات سلوكية كأعراض ثانوية.

- هدفت دراسة (الصباح،٢٠١٢) إلى التعرف على أهم صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا في غرف المصادر التعليمية في فلسطين ومعرفة إذا كان هناك فروق في هذه الصعوبات تعزى لمتغيرات الجنس، الصف، تكونت عينة الدراسة من (٧٢) تلميذاً من ذوي الصعوبات الأكاديمية من طلاب الصفوف، الثاني، الثالث والرابع الأساسي في مدارس حكومية، تحتوي على غرف مصادر تعليمية تابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطيني، وتم بناء اختبارين لصعوبات تعلم القراءة والكتابة، كشفت النتائج أن متوسط صعوبات التعلم في القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني وتلاميذ الصف الثالث والرابع كانت متوسطة، كما كشفت عدم وجود فروق تبعاً لمتغير الجنس والصف.

- هدفت دراسة (Sridevi,George,Rangaswamy,2015) إلى تحديد الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم ومقارنة مشكلاتهم السلوكية مع الأطفال العاديين، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار ٣٢٧ تلميذ وتلميذة (٢١٥ذكور و ١١٢انثى) عشوائيا من مدرستين حكوميتين بمدينة ورانقال بالهند(Warangal India) تتراوح أعمارهم بين ٦-١٤ عاماً، تم استخدام مقاييس لصعوبات التعلم ومقاييس للمشكلات السلوكية تم تطبيقها بواسطة المعلم، توصلت الدارسة إلي النتائج التالية: أن ١٩% من أطفال المدارس لديهم صعوبات تعلم، وأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات سلوكية مقارنة

بالأطفال العاديين خاصة النشاط الزائد والسلوك العدواني، وتوجد فروق في هذه المشكلات بين الذكور والإناث.

– اهتمت دراسة (Tarnow Skietal 1996) بالكشف عن الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ ذوي الاضطرابات في الانتباه مع فرط النشاط الزائد والتلاميذ العاديين في الأداء على مقاييس الاحتفاظ الخاصة بالانتباه وذلك على عينة بلغت ١٥ تلميذاً وتلميذة تراوحت أعمارهم مابين ٧–٩ سنوات قسموا إلى أربع مجموعات، المجموعة الأولى: التلاميذ ذوي اضطراب الانتباه وعددهم ١٤ تلميذ، المجموعة الثانية: التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وعددهم ١٢ تلميذاً المجموعة الثالثة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مع اضطراب في الانتباه وفرط النشاط الزائد وعددهم ١٢ تلميذاً، المجموعة الرابعة التلاميذ العاديين وعددهم ١٣ تلميذاً، وأشارت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات البحث الثلاثة مقارنة بالعاديين (بوكاسي بطاطية، ٢٠١٣).

تعقيب على الدراسات السابقة: اتفقت معظم الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في أهدافها، إذ تناولت الدراسات السابقة المشكلات السلوكية والخصائص النفسية للطلاب ذوي صعوبات التعلم ودراسات تناولت السمات الشخصية وأعراض ضعف الانتباه لذوي صعوبات التعلم، ودراسات تناولت الصعوبات والاضطرابات السلوكية، ودراسات تناولت النشاط الزائد لذوي صعوبات التعلم، ويمكن أن نستخلص بعض النقاط التي ساهمت بشكل كبير في تحديد الدراسة الحالية مثل تحديد أهداف الدراسة وتحديد أدوات الدراسة وتحديد عينة الدراسة.

مشكلة الدراسة: أن صعوبات التعلم والمشكلات المصاحبة لها أصبحت من المشكلات الملحة التي قد تعيق نجاح واستمرارية العملية التعليمية، لأن ترك هذه المشكلة دون مواجهة واعية يؤدي إلى إعاقة عملية التعلم وتوليد ضغوط نفسية وتربوية ومادية واجتماعية لتشمل الفرد والأسرة والمجتمع وتظهر أحياناً على الأطفال ذوي صعوبات التعلم معدلات عالية من المشكلات السلوكية والانفعالية مثل ضعف دافعية التلميذ والنشاط الزائد، قد تصل لدى أفراد هذه الفئة إلى أربعة أمثال ما هو عليه الأسوياء ولا شك بأن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم مصحوبة باضطرابات سلوكية يواجهون تحديات أكبر مما يواجهه التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم وحدها، ويعد اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد من الاضطرابات السلوكية الأكثر شيوعاً بين الأطفال إذ يشير بعض الباحثين أن، نسبة ما يقارب ١٠% من أطفال العالم يعانون من هذا الاضطراب وينتشر بنسبة تتراوح بين (٣- ٥ %) من الأطفال في عمر المدرسة. (حسن، ٢٠٠٩)

تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

ماهي الصعوبات الأكاديمية الأكثر انتشار لدى الطلاب والطالبات في المدارس الأساسية بمدينة دنقلا؟

-هل توجد علاقة بين المشكلات السلوكية وصعوبات التعلم الأكاديمية لدى طلاب مرحلة الأساس ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

أ- هل توجد علاقة بين صعوبات الرياضيات والمشكلات السلوكية.

ب – هل توجد علاقة بين صعوبات القراءة والمشكلات السلوكية.

ج– هل توجد علاقة بين صعوبات الكتابة والمشكلات السلوكية.

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات التعلم الأكاديمية لدى طلاب وطالبات المدارس الأساسية باختلاف الجنس؟

أهداف الدراسة:

– التعرف على صعوبات التعلم الأكاديمية السائدة لدى طلاب وطالبات مرحلة الاساس بمدينة دنقلا.

– التعرف على المشكلات السلوكية السائدة لذوي صعوبات التعلم.

– التعرف على الفروق بين الجنسين في المشكلات السلوكية لذوي صعوبات التعلم.

فروض الدراسة:

- تنتشر صعوبات التعلم الأكاديمية (صعوبات القراءة والرياضيات والكتابة) بين طلاب وطالبات مرحلة الأساس بمدينة دنقلا.
- توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين صعوبات التعلم (في الرياضيات والقراءة والكتابة) والمشكلات السلوكية(النشاط الزائد، العدوان وتشتت الانتباه).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات التعلم الأكاديمية لدى طلاب وطالبات المدارس الأساسية بمدينة دنقلا باختلاف الجنس.

التعريفات الإجرائية للمصطلحات:

المشكلات السلوكية: تعنى أنماط سلوكية ظاهرة تعكس خرقاً للقوانين والأعراف الاجتماعية المقبولة يوجهها الفرد نحو الآخرين أو نحو ذاته بغرض الإيذاء وخرق القوانين وهى سلوكيات يستطيع الآخرون ملاحظتها بسهولة وتتميز بالتكرار والحدة، لكنها لا تصل حد الاضطراب الشديد الذي يتطلب التدخل العلاجي، وتؤثر هذه السلوكيات على كفاءة الفرد النفسية والاجتماعية وتحد من درجة تفاعله مع الآخرين. (كاشف، ٢٠٠٤) وتصنف كمشكلات خارجية مثل (العدوان، اضطرابات التصرف والنشاط الزائد) ومشكلات داخلية مثل القلق، والاكتئاب والمشكلات الانفعالية .J (Kimberly .Saudino, et .al, 2005)

ويعرف إجرائيا: يعبر عنها بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ من خلال إجاباته على الفقرات الخاصة بمقياس المشكلات السلوكية وفقا لترشيح المعلم.

صعوبات التعلم: مصطلح عام يشير إلى مجموعة متباينة من الاضطرابات التي تظهر من خلال صعوبات واضحة في اكتساب قدرات الاستماع والأستخدام، والكلام، والقراءة والكتابة، والاستدلال، أو القدرات الرياضية **(الزيات،١٩٩٨)**.

ويعرف إجرائيا: بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في المقياس المستخدم في هذه الدراسة وفقاً لترشيح المعلم للتلميذ.

أهمية البحث:

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية الفئة المستهدفة وهي فئة الطلاب ذووا صعوبات التعلم في ظل النسبة المرتفعة لهذه الفئة في المدارس، كما تنبثق أهميتها من ندرة الدراسات

التي تناولت صعوبات التعلم والمشكلات السلوكية التي تصاحبها خاصة في مجتمع الدراسة الحالية، وبناءً على هذا تكمن أهمية الدراسة النظرية والتطبيقية كما يلي:

١- توعية الأسر والمجتمع بهذه الفئة من المجتمع وخصائصهم السلوكية.

٢- توفر هذه الدراسة قاعدة عريضة من المعلومات للمهتمين والمسؤولين والتربويين والقائمين بأمر التعليم.

٣- الإسهام في تنبيه المسؤولين التربويين في توحيد الجهود والتنسيق بين الاختصاصيين (المعلم، الاختصاصي الاجتماعي، الاختصاصي النفسي والطبيب).

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على الكشف عن حالات صعوبات التعلم وعلاقتها بالمشكلات السلوكية.

الحدود المكانية: مدراس الاساسية بمدينة دنقلا بالولاية الشمالية بالسودان

الحدود الزمانية؛ اجريت الدراسة العام الدراسي ٢٠١٧ م

الإطار النظري:

تمثلت بدايات ظهور صعوبات التعلّم في إسهامات إختصاصيي الأعصاب الذين قاموا بدراسة فقدان اللغة عند الكبار الذين يعانون من إصابات مخية، وتبعهم في ذلك علماء النفس العصبي، ومن ثم إختصاصيي العيون الذين ركزوا اهتمامهم على عدم قدرة الأطفال في تطوير اللغة أو القراءة أو التهجئة (كيرك وكالفن، ١٩٨٨). ولكن الفضل يرجع إلى صموئيل كيرك Kirk 1963 في اشتقاق مصطلح صعوبات التعلّم كمفهوم

تربوي جديد، والذي قام بطرحه أثناء المؤتمر القومي الذي انعقد في مدينة شيكاغو في نيسان عام ١٩٦٣ بالولايات المتحدة الأمريكية، وطرح هذا المصطلح كمصطلح بديل وشامل للعديد من المصطلحات التي رأى كيرك أنها عديمة الجدوى بالنسبة للأغراض التعليمية، والتي شاعت من قبل، وذلك لوصف حالة الأطفال عاديي الذكاء الذين لا يعانون من مشكلات عقلية حسية أو بدنية أو بيئية، لكنهم يخفقون في مسايرة زملائهم في عملية التعلم، ويفشلون في أداء المهام الأكاديمية في مجال أو أكثر من مجالات التعلم، كتعلم الكلام أو القراءة أو التهجي أو إجراء العمليات الحسابية، أو يكون مستوى إنجازهم فيها ضعيفاً على الرغم من أن لديهم استعدادات عقلية متوسطة وربما عالية (القريطي،٢٠٠٥).

مفهوم صعوبات التعلم:

تعريف صعوبات التعلم ليس أمراً سهلا لأنه من المصطلحات الحديثة في مجال التربية الخاصة، والذي يتسم نوعاً ما بعدم الوضوح، فهو يتطلب تحديداً دقيقا لكونه يشترك مع فئات أخرى من ذوي الحاجات الخاصة بنواتج مشتركة فأحيانا يخلطون في التعليم مع المعاقين عقلياً، وأحياناً مع الأفراد ذوي الاضطرابات السلوكية، فضلاً عن كونها فئة غير متجانسة من حيث الصعوبات والأعراض، من أبرز **التعريفات:**

أولاً: التعريف الطبي ويركز على الأسباب العضوية لمظاهر صعوبات التعلم والتي تتمثل في الخلل العصبي أو تلف في الدماغ (الطاهر ٢٠٠٨).

ثانياً: التعريف التربوي: يركز على نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة، كما يركز على مظاهر العجز الأكاديمي للطفل والمتمثلة في العجز عن تعلم اللغة والقراءة والكتابة والتهجئة التي لا ترجع لأسباب عقلية أو حسية ويركز التعريف على تباين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية (الروسان:٢٠٠١)

ثالثاً: تعريف اللجنة القومية المشترك لصعوبات التعلّم بأنه مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة. وتعد مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، كما أنها قد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته. هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلّم. ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل في حد ذاتها ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلّم، ومع أن صعوبات التعلّم يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى (مثل قصور حاسي أو تأخر عقلي أو اضطراب انفعالي جوهري) أو مع مؤثرات خارجية (مثل فروق ثقافية أو تدريس/ تعليم كافٍ أو غير ملائم) إلا أنّها – صعوبات التعلّم – ليست نتيجة له الظروف أو المؤثرات (الزيات، ١٩٩٨).

ومن خلال التعريفات المتعددة ونتائج الدراسات والبحوث في ميدان صعوبات التعلّم تم التوصل إلى مجموعة من المحكات، والتي يمكن استخدامها بغرض التعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلّم (علي، ٢٠٠٥) من هذه المحكات:

محك التباين (التباعد) Discrepancy Criterion:

أشارت لها تعريفات عديدة وهو التباين بين القدرات الحقيقية للفرد والأداء، وقد يكون التباين في الوظائف النفسية واللغوية، وقد ينمو بشكل طبيعي في وظيفة ما ويتأخر في أخرى فمثلا قد ينمو بشكل طبيعي في اللغة، ولكنه يتأخر في الجانب الحركي، وقد يكون العكس فينمو في الجانب الحركي لكنه يعاني من قصور في اللغة. (الظاهر، ٢٠٠٨) ويقصد به تباعد المستوى التحصيلي للطالب في مادة عن المستوى المتوقع منه حسب حالته وله مظهران:

تباعد واضح في نمو العديد من السلوكيات النفسية (الانتباه – التميز– اللغة– القدرة البصرية الحركية– الذاكرة– إدراك لعلاقات).

تباعد بين النمو العقلي العام والخاص والتحصيل الأكاديمي.

محك الاستبعاد Exclusion Criterion:

ويقصد به استبعاد جميع الحالات التي تعاني من صعوبات في التحصيل الدراسي بسبب أي إعاقة أخرى سواء أكانت (حسية أو عقلية أو ناتجة عن حرمان ثقافي أو بيئي أو اقتصادي) (هالا هان وآخرون،٢٠٠٧).

محك التربية الخاصة Special Education Criterion:

ويؤكد هذا المحك على حاجة ذوي صعوبات التعلّم إلى طرق خاصة في تعليمهم خصيصاً لمعالجة مشكلاتهم، فأنهم يحتاجون إلى طرق خاصة تتناسب ونوع الصعوبة التي يعانون منها، أي ببساطة عدم قدرتهم على التعلم بطرق التعلّم العادية أو أساليبها (كيرك وكالفن، ١٩٨٨).

محك العلامات النفس عصبية (Neuropsychological):

إن التطورات الحديثة التي أصابت ميدان البحث في مجال العلم العصبي(Neurological) ولاسيما في المجال التقني، شجعت كثيراً من الباحثين على الاعتقاد بأن اختلال الأداء العصبي يعتبر هو العامل السببي في كثير من حالات صعوبات التعلّم (هالا هان وآخرون، ٢٠٠٧).

محك الاستجابة للتدخل الاستجابة Response To Intervention (R.T.I

يرى غري شام Gresham 2002 القوانين الاتحادية وأنظمة الصحة العقلية الأمريكية تقدم تعريفات ضبابية وغير منطقية وأحياناً متناقضة للصعوبات التعليمية، والتي تحرم شريحة كبيرة من الأفراد من الاستفادة من برامج التربية الخاصة، فيما هنالك نسبة غير قليلة تتلقى هذه البرامج دون أن تكون بحاجة إليها بنسبة كبيرة، ولذلك يدعو إلى تقديم تعريفات بديلة تحقق العدالة المنشودة في توزيع هذه البرامج (Gresham, 2002).

تصنيف صعوبات التعلم:

تصنف أدبيات التربية الخاصة صعوبات التعلم الي فئتين رئيسيتين هما:

صعوبات التعلم النمائية: وهذه الصعوبات تتعلق بالوظائف الدماغية، وبالعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي وفي توافقه الشخصي والاجتماعي والمهني، ويشتمل هذا النوع من الصعوبات على المهارات السابقة التي يحتاجها الطفل في أداء المهام الاكاديمية وتتضمن: الانتباه، الإدراك الحسي، الذاكرة، اللغة والتفكير (عبد الحميد وصابر، ٢٠١٣).

صعوبات التعلم الأكاديمية: ويقصد بها صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي، والتي تتمثل في الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي والحساب. وترتبط هذه الصعوبات إلى حد كبير بصعوبات التعلم النمائية. (الزيات ،١٩٩٨) ويشمل الاتي:

أولاً: صعوبات القراءة مظاهر صعوبات القراءة العادات القرائية: التي تتضمن الحركات الاضطرابية عند القراءة، الشعور بعدم الأمان، فقدان مكان القراءة باستمرار مما يسبب الارتباك وفقدان المعنى المراد من النص وترابطه، القيام بحركات رأس نمطية أثناء القراءة تعوق عملية القراءة، جعل الأدوات القرائية قريبة منه أثناء القراءة مما يتعب العينين ويسبب الوقوع في الأخطاء.(البطانية وآخرون، ٢٠٠٥).

ثانياً: صعوبة الكتابة: ترتبط صعوبات الكتابة بالخط والتهجئة والتعبير الكتابي، وتسمى هذه الصعوبات بعسر الكتابة ويقصد بها الكتابة السيئة أو الضعيفة أو عدم القدرة على تأدية الحركات العضلية اللازمة لعملية الكتابة أو عملية النسخ (الخطيب،٢٠١٣).

صعوبة الرياضيات: تشمل، الحساب ومعرفة الحقائق الرياضية وفهم المفاهيم الرياضية ومهارات حل المشكلات الرياضيات، وهو مصطلح يشير إلى نقص قدرة الفرد على القيام بالوظائف الرياضية أو عجز في قدرته على إجراء العمليات الرياضية الرمزية بسبب خلل وظيفي عصبي (الخطيب، ٢٠١٣)

نسبة انتشار صعوبات التعلم: يوجد حوالي ما نسبته من ١٥– ٢٠%من طلبة المدارس يعانون من صعوبات تعلم وتشير الدراسات التي أجريت على كثير من الدول العربية مثل المملكة العربية السعودية والإمارات العربية والأردن والكويت وعلى ذلك (عبد الحميد و صابر ٢٠١٣).

المشكلات السلوكية والانفعالية:

لا يوجد تعريف عام ومقبول للاضطرابات السلوكية والانفعالية حيث ظهرت خلال العقود الثلاثة الأخيرة عدد من التعريفات من قبل التربويين والأخصائيين النفسيين، ويعود عدم وجود تعريف واحد متفق عليه بشكل عام إلى أسباب متعددة، فقد أشار العديد من علماء النفس أم إلى تلك الأسباب وهي: عدم توفر تعريف محدد للصحة النفسية ومتفق على، صعوبة قياس السلوك والانفعالات، تباين السلوك والعواطف، تنوع الخلفيات النظرية والأطر الفلسفية المستخدمة، تباين التوقعات الاجتماعية والثقافية المتعلقة بالسلوك. ويعتبر سلوك الطفل مضطربًا أو مشوشًا عندما يختلف تصرفه عن توقعات المحيطين به، وتختلف هذه التوقعات باختلاف ثقافة المجتمع، كما تختلف هذه التوقعات عندما يحدث هذا السلوك في مكان وموقف غير مناسبين، على أن يؤخذ عمر الطفل في

الاعتبار فالتقلبات المزاجية مثلا في عمر ثلاث أو أربع سنوات تعتبر سلوكًا طبيعيًا ولكنها بعد ذلك تعتبر سلوكًا مضطربًا (عبد المعطي،: ٢٠٠٣) ويعرف البعض اضطرابات السلوك من خلال خصائصه، والمتمثلة في:

عدم القدرة على التعلم غير الناجمة عن انخفاض في القدرة العقلية العامة أو العجز الحسي أو الجسمي.- عدم القدرة على بناء علاقات اجتماعية طبيعية مع الأقران والمعلمين، لإحساس العام بالكآبة، الشكوى من أعراض نفسية، جسمية، مخاوف وآلام ليس لها جذور جسمية واضح، إصدار استجابات غير تكيفيه، وأنماطًا سلوكية، غير عادية في المواقف العادية.

وقد أوردت يحي(٢٠٠٣) أن التعريف الأكثر قبولاً للاضطرابات السلوكية والانفعالية هو الذي حصل على دعم كبير، وهو الذي طوره (بور ١٩٧٨ Bower1969 – وأدخل في قانون تعلم الأفراد المعوقين باستخدام مصطلح الإعاقة الانفعالية في وصف هؤلاء الأطفال، ويعني المصطلح وجود صفة أو أكثر من الصفات السابقة الذكر لمدة طويلة من الزمن لدرجة ظاهرة وتؤثر على التحصيل الأكاديمي. أما وودي (١٩٦٩) فقد عرف الأطفال المضطربين بأنهم: غير قادرين على التوافق والتكيف مع المعايير الاجتماعية المحددة للسلوك المقبول، وبناءً عليه سيتأثر تحصيلهم الأكاديمي وكذلك علاقاتهم الشخصية مع المعلمين والزملاء في الصف إلى ذلك، فإن هؤلاء الأطفال لديهم مشكلات تتعلق بالصراعات النفسية وكذلك بالتعلم، وفقا لذلك لديهم صعوبات تقبل أنفسهم كأشخاص جديرين بالاحترام والتفاعل مع الأقران بأنماط سلوكية منتجة ومقبولة، والتفاعل

مع أشكال السلطة كالمعلمين والمربيين والوالدين بأنماط سلوكية شخصية مقبولة، كذلك الانجذاب نحو ما هو عادي عاطفي ومؤثر نفسي حركي وأنشطة التعلم المعرفي دون صراع.

يشير محمد (١٩٩٩) إلى أن التلميذ ذا الصعوبة في التعلم يختلف كثيراً عن التلميذ العادي، حيث تظهر عليه أعراض اضطرابات السلوك، وتختلف حدة تلك الاضطرابات من طفل لآخر حسب درجة ونوع الصعوبة لديه. وقد سعى بعض المؤلفين مثل (Rock & Fessler١٩٩٧، إلى وضع نموذج يبين خصائص ذوي صعوبات التعلم المصحوبة باضطرابات سلوكية ظهر فيه أنهم يعانون مشكلات موجهة نحو الخارج، كالنزعة إلى العدوان والتخريب.

ويؤكد ذلك Handwerk & Marchel (1998)، عند مقارنتهما بين مجموعتين من الأطفال المضطربين انفعاليا وذوي صعوبات التعلم مع مجموعة ضابطة من الأطفال العاديين باستخدام مقاييس تقيس العدوان والمشكلات التعليمية، وسلوك القلق والخجل، إذ توصلا إلى أن هذه المشكلات تظهر بدلالة قوية عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم مقارنة مع أقرانهم العاديين، غير أن ظهور **هذه** المشكلات يكون أكثر دلالة على ذوي الاضطرابات الانفعالية مقارنة مع أقرانهم العاديين. وأن هذه المشكلات تتجلى على الأفراد المضطربين سلوكياً بوضوح أكبر مما هي عليه لدى صعوبات التعلم، ويرى سلفر (Silver ١٩٩١) أن مثل هذه المشكلات الانفعالية والاجتماعية تعكس الإحساس بالإحباط والفشل لدى الطفل، وقد تمثل الأسلوب المميز لدى الطفل في التكيف مع

المشكلات العصبية، كصعوبات التعلم أو اضطراب القصور في الانتباه. ويعد اضطراب الانتباه والنشاط الزائد من الاضطرابات السلوكية الأكثر شيوعا بين الأطفال، إذ يشير(Wender١٩٩٥، إلى نسبة ما يقارب ١٥ % من أطفال العالم يعانون من هذا الاضطراب، وينتشر بنسبة تتراوح بين (٥ – ٣) بين أطفال عمر المدرسة. (بطانية وآخرون، ٢٠٠٥).

إجراءات الدراسة الميدانية:

- منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لدراسة العلاقة بين المتغيرات (صعوبات التعلم والمشكلات السلوكية) والمتغيرات هي نوع الصعوبة التعليمية (رياضيات، قراءة، كتابة) المشكلات السلوكية (النشاط الزائد، تشتت الانتباه، العدوان).
- عينة الدراسة: تضمنت العينة (١٠٠) من تلاميذ وتلميذات مرحلة الاساس بمدينة دنقلا تم ترشيحهم من قبل المعلمين والمعلمات بالمدارس المختارة كصعوبات تعلم (بالطريقة المقصودة) كما موضح بالجدول رقم(١) تم استبعاد (٧) استمارات لعدم صلاحيتها فأصبح بذلك أفراد العينة (٩٣) تلميذاً وتلميذة.

الجدول رقم (١) توزيع عينة البحث تم اختيارهم من المدارس المذكورة:

مدارس البنين	العدد	مدارس البنات	العدد

عبد الله بن ابي السرح	١٩	الخنساء	١٨
الانقاذ بنين	١٨	الانقاذ بنات	٢٠
مصعب بن عمير	١٣	ام المؤمنين	١٢
المجموع	٥٠	المجموع	٥٠

وتراوحت اعمارهم بين (٨–١٢) وتم اختيار هذه الفئة بناءً على دراسات سابقة وذلك في العام الدراسي ٢٠١٧.تم اختيارهم بطريقة مقصودة لمن يعانون من صعوبات تعليمية.

اداة الدراسة: تحقيقاً لأهداف الدراسة تم استخدام مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة وصعوبات الحساب وصعوبات الكتابة فتحي الزيات (مقياس مشكلات سلوكية) (يشتمل على النشاط الزائد، تشتت الانتباه، العدوان).

أولاً: مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة والحساب والكتابة (فتحي الزيات) يهدف المقياس للكشف عن التلاميذ الذين يتوفر لديهم الخصائص السلوكية لموضحة في المقاييس، وقد أعدت هذه المقاييس بهدف الحصول على تقديرات المعلمين لمدى توافر هذه الخصائص السلوكية لدى التلاميذ.

تم اختيار مقياس الصعوبات الأكاديمية: مقاييس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة، صعوبات الحساب وصعوبات الكتابة.

ثانيا: ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات (السلوك الاجتماعي، والانفعالي) يتضمن (الافراط في النشاط، التشتت، السلوك العدواني).

تتمايز الاستجابة على هذه المقاييس في مدى خماسي بين: دائما (٤)، غالبا(٣)، أحيانا (٢)، نادرا (١) لانطبق (٠).

يتم حساب درجات مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم عن طريق جمع قيم علامات (√) داخل خانات التقدير، والدرجة الكلية للمقياس هي حاصل جمع قيم علامات (√) في خانات التقدير مضروبة × في وزنها النسبي كالتالي: (×٤ اذا كانت دائما)، (×٣ إذا كانت غالبا)(× ٢ إذا كانت أحيانا) (×١ إذا كانت نادرا)(× ٠ إذا كانت لانطبق).

صدق وثبات المقاييس:

أولاً: مقياس الصعوبات الأكاديمية:

معامل الاتساق الداخلي تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس وذلك بعد تطبيقه على عينة استطلاعية من تلاميذ من مجتمع الدراسة بلغ حجم العينة (٢٠) تلميذاً وتلميذة، تم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، واتضح أن جميع فقرات المقياس دالة إحصائياً وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بصدق الاتساق الداخلي. كما موضح بالجدول رقم (٢).

جدول رقم (٢) يوضح معامل الاتساق الداخلي لمقياس الصعوبات الأكاديمية

رقم	الارتباط	القيمة	رقم	الارتباط	القيمة	رقم	الارتباط	القيمة
١	**٠,٧٢٦	٠,٠٠١	٨	**٠,٧٥٩	٠,٠٠١	١٥	**٠,٦٥٠	٠,٠٠١
٢	**٠,٦٢٣	٠,٠٠٢	٩	**٠,٦٧٨	٠,٠٠١	١٦	*٠,٥١٢	٠,٠١
٣	**٠,٥٥٩	٠,٠٠٥	١٠	*٠,٤٨٧	٠,٠١٥	١٧	**٠,٧٨٣	٠,٠٠١
٤	*٠,٤٥١	٠,٠٢٣	١١	*٠,٤٦٧	٠,٠١٩	١٨	**٠,٧٤٥	٠,٠٠١
٥	**٠,٥١٩	٠,٠٠٩	١٢	*٠,٤٩٢	٠,٠١٤	١٩	*٠,٤١٧	٠,٠٣٤
٦	**٠,٥٢٤	٠,٠٠٩	١٣	**٠,٧٠١	٠,٠٠١	٢٠	**٠,٥٨٨	٠,٠٠٣
٧	**٠,٦٣٢	٠,٠٠١	١٤	*٠,٤٣٣	٠,٠٢٨			

الثبات: تم حساب ثبات المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) تلميذاً من مجتمع الدراسة بطريقة الفا كرونباخ وبلغ معامل الارتباط ٠,٨٩٩وبطريقة سبيرمان بلغ ٠,٧٩٩ وهذا يدل أن المقياس يتمتع بقيمة عالية من الثبات كما موضح بالجدول رقم(٣).

جدول رقم (٣) يوضح قياس ثبات مقياس الصعوبات الأكاديمية

رقم	المقياس	عدد البنود	عدد الأفراد	معامل الثبات	
				ألفا – لكرونباخ	سبيرمان – بروان
١	الصعوبات	٢٠	٢٠	٠,٨٩٩	٠,٧٩٨

الاتساق الداخلي لمقياس المشكلات السلوكية (السلوك الاجتماعي والانفعالي)

معامل الاتساق الداخلي: تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس وذلك بعد تطبيقه على عينة استطلاعية من تلاميذ من مجتمع الدراسة بلغ حجم العينة (٢٠) تلميذاً وتلميذة، تم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، واتضح أن جميع فقرات المقياس دالة إحصائياً وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بصدق الاتساق الداخلي. كما موضح بالجدول رقم(٤).

جدول رقم (٤) يوضح معامل الاتساق الداخلي مقياس(السلوك الاجتماعي والانفعالي) مشكلات سلوكية.

رقم	نشاط		تشتت			عدوان	
١	**٠,٥٦٧	٠,٠٠١	١	**٠,٧٥٤	٠,٠٠١	١	**٠,٧٨٥	٠,٠٠١
٢	**٠,٦٧٩	٠,٠٠١	٢	**٠,٨٤٧	٠,٠٠١	٢	**٠,٧٩٠	٠,٠٠١
٣	**٠,٨٠١	٠,٠٠١	٣	**٠,٨٠٠	٠,٠٠١	٣	*٠,٤٥٥	٠,٠٠١
٤	**٠,٨١٨	٠,٠٠١	٤	*٠,٥٠٤	٠,٠١٢	٤	**٠,٧٣٨	٠,٠٠١
٥	**٠,٦٤٣	٠,٠٠١	٥	**٠,٦٣٤	٠,٠٠١	٥	**٠,٦٦٦	٠,٠٠١
٦	*٠,٣٨٦	٠,٠٤٦	٦	**٠,٥٢٦	٠,٠٠٩	٦	**٠,٧٤٩	٠,٠٠١
٧	*٠,٣٧٨	٠,٠٤٨	٧	**٠,٧٣١	٠,٠٠١	٧	*٠,٤٧٦	٠,٠١٧
٨	**٠,٧٦٨	٠,٠٠١	٨	*٠,٣٧٧	٠,٠٥٠	٨	**٠,٧٥٩	٠,٠٠١
٩	**٠,٦٩٠	٠,٠٠١	٩	*٠,٣٩٥	٠,٠٤٢	٩	**٠,٨٠٩	٠,٠٠١

١٠	**٠,٧١٠	٠,٠٠١	١٠	**٠,٤٢٦	٠,٠٣٠	١٠	**٠,٦٦٢	٠,٠٠١

جدول رقم (٥) يوضح قياس ثبات مقياس المشكلات السلوكية

رقم	السلوك	عدد البنود	عدد الأفراد	معامل الثبات	
				ألفا – لكرونباخ	سبيرمان – بروان
١	النشاط	١٠	٢٠	٠,٨٣٧	٠,٨٣٢
٢	التشتت	١٠	٢٠	٠,٧٨٠	٠,٦٣٨
٣	العدوان	١٠	٢٠	٠,٨٧٤	٠,٥٩٩

تم حساب ثبات لكل مقياس فرعي بلغ النشاط الزائد بطريقة الفاكرونباخ ٠,٨٣٧ وبطريقة سبيرمان ٠,٨٣٢ وتشتت الانتباه ٠,٧٨٠ الفاكرونباخ و٠,٦٣٨ سبيرمان، العدوان بلغ ٠،٨٨٩ عن طريق الفاكرونباخ و٠,٥٩٩ سبيرمان مما يعني تمتع المقياس بنسبة ثبات معقولة يصلح لاستخدامه في الدراسة

عرض ومناقشة النتائج:

تستعرض الباحثة نتائج الدراسة على ضوء أهداف الدراسة

النتيجة المتعلقة بالفرض: والذي ينص على: نشر صعوبات التعلم الأكاديمية (رياضيات، قراءة وكتابة) لدى تلاميذ وتلميذات مرحلة الأساس بمدينة دنقلا. للتحقيق من ذلك قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" للفرق بين متوسط الطلاب الحقيقي ومحك درجة القطع للمتوسطة وهي ٤١، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (٦) قيم "ت" للفرق بين متوسط التلاميذ والمحك

رقم	الصعوبة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة "ت"	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
١	الرياضيات	٣٤	٤٥,١٥	١٤,٩٧	١,٦٢	٣٣	٠,١٢	متوسطة
٢	القراءة	٢٨	٥٠,٦١	١٣,٥١	٣,٦٧	٢٧	٠,٠١	*متوسطة*
٣	الكتابة	٣١	٥٦,٥٣	١٧,١٢	٥,٠٥	٣٠	٠,٠١	*متوسطة*

نتيجة الفرض الثاني (أ): وبنص على توجد علاقة ارتباطية بين صعوبات الرياضيات والمشكلات السلوكية (النشاط الزائد، تشتت الانتباه والعدوان)، ولتحقيق صحة الفرض استخرجت الباحثة معامل الارتباط الخطي لبيرسون والجداول التالي توضح ذلك.

جدول رقم (٧) يوضح معامل الارتباط بين صعوبات الرياضيات والمشكلات السلوكية

المتغير	صعوبات رياضيات			الاستنتاج
	العدد	الارتباط	القيمة الاحتمالية	
النشاط الزائد	٣٤	٠,٣٠٩	٠,٠٣٨	توجد علاقة طردية دالة احصائياً
تشتت انتباه	٣٤	٠,٢٢٦	٠,٠٩٩	توجد علاقة طردية غير دالة إحصائياً
العدوان	٣٤	٠,٣٣٢	٠,٠٢٧	توجد علاقة طردية دالة احصائياً

من الجدول أعلاه يظهر ان قيمة معامل الارتباط الخطي بين صعوبات الرياضيات والمشكلات السلوكية تمتد من ٠,٢٢٦ إلى ٠,٣٣٢ وجميعها دالة احصائياً مما يشير إلى

أن العلاقات بينهما دالة إحصائياً مما يعني لا توجد علاقة موجبة بين الاضطرابيين ماعدا تشتت الانتباه وصعوبة الرياضيات.

وينص الفرض الثاني (ب) أن هناك علاقة بين صعوبات التعلم والمشكلات السلوكية (النشاط الزائد، تشتت الانتباه، والعدوان)، ولتحقيق صحة الفرض استخرجت الباحثة معامل الارتباط الخطي لبيرسون والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (٨) يوضح معامل الارتباط بين صعوبات الكتابة والمشكلات السلوكية

المتغير	**صعوبة كتابة**			الاستنتاج
	العدد	الارتباط	القيمة الاحتمالية	
النشاط الزائد	٣١	٠,٢٨٠	٠,٠٦٤	لا توجد علاقة دالة احصائياً
تشتت الانتباه	٣١	٠,٣١٥	٠,٠٤٢	توجد علاقة طردية دالة احصائياً
العدوان	٣١	٠,٠٤٠	٠,٤١٥	لا توجد علاقة دالة احصائياً

من الجدول أعلاه يظهر ان قيمة معامل الارتباط الخطي بين صعوبات الكتابة والمشكلات السلوكية تمتد يعني لا توجد علاقة موجبة أو سالبة بين كل من النشاط الزائد والعدوان وصعوبات الكتابة بينما توجد علاقة ارتباطيه دالة بين صعوبات الكتابة تشتت الانتباه.

نتيجة الفرض الثاني (ج): وينص الفرض الرابع على ان هناك علاقة بين صعوبات التعلم والمشكلات السلوكية (النشاط الزائد، تشتت الانتباه والعدوان) ولتحقيق من صحة

الفرض استخرجت الباحثة معامل الارتباط الخطي لبيرسون والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (٩) معامل ارتباط بيرسون بين صعوبات القراءة والمشكلات السلوكية (النشاط الزائد، تشتت الانتباه، العدوان)

المتغير	صعوبات قراءة			الاستنتاج
	الارتباط	القيمة الاحتمالية	العدد	
النشاط الزائد	.020	0,459	28	توجد علاقة طردية غير دالة احصائياً
تشتت الانتباه	.136	0,245	28	توجد علاقة طردية دالة إحصائيا
العدوان	.200	,154٠	28	توجد علاقة طردية غير دالة احصائياً

من الجدول أعلاه يظهر أن قيمة معامل الارتباط الخطي بين صعوبات القراءة والمشكلات السلوكية (النشاط الزائد، تشتت الانتباه والعدوان) تمتد من 0,20إلي 0,200 وجمعيها غير دالة إحصائياً مما يعني أن العلاقة بين صعوبات القراءة والمشكلات السلوكية غير دالة إحصائيا مما يشير أن ارتفاع صعوبات القراءة لا يؤثر سلبا أو إيجابا على المشكلات السلوكية.

نتيجة السؤال الثالث هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات التعلم الأكاديمية لدى طلاب وطالبات المدارس الأساسية باختلاف الجنس؟

وللإجابة على السؤال، استخدمت الباحثة اختبار" ت" لمجموعتين مستقلتين والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (١٠) يوضح الفرق بين متوسط الذكور والاناث في صعوبات التعلم الاكاديمية

المتغير	النوع	المتوسط	الانحراف	العدد	قيمة "ت"	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
رياضيات	ذكور	٤٩,١٧	١٤,٣٦	١٨	١,٧١	٣٢	٠,١٠	لاتوجد فروق
	اناث	٤٠,٦٣	١٤,٧٨	١٦				
القراءة	ذكور	٤٩,٦٢	١٢,١٦	١٣	١,٧٧	٢٧	٠,٠٩	لاتوجد فروق
	اناث	٦٠,٥٠	١٩,٣١	١٦				
الكتابة	ذكور	٤٣,٦٧	٨,٢١	١٢	٢,٥٩	٢٦	٠,٠٢	توجد فروق لصالح الاناث
	اناث	٥٥,٨١	١٤,٥٦	١٦				

من الجدول أعلاه يظهر ان قيمة "ت" للفرق بين درجات الصعوبات بين الذكور والاناث تمتد من ١,٧١ إلى ٢,٥٩ غير دالة بالنسبة لصعوبة الرياضيات وصعوبات القراءة بينما هناك فروق في صعوبات الكتابة لصالح الإناث. والقيمة الاحتمالية صعوبات الحساب

٠,١ وصعوبات القراءة ٠,٠٩ ونستنتج بعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في كل من الحساب والقراءة أما القيمة الاحتمالية في صعوبة الكتابة بين الذكور والإناث فهي ٠,٠٢ مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في صعوبة الكتابة فقط.

مناقشة النتائج: تناقش الباحثة النتائج المستخلصة من الدراسة بالنسبة للفرض الأول ما مدى انتشار صعوبات التعلم بأنواعه لدى تلاميذ وتلميذات مرحلة الأساس بمدينة دنقلا، أشارت النتائج كما موضح بالجدول (٦) تنتشر صعوبات التعلم الأكاديمية بمجتمع الدراسة بدرجة متوسطة إذ بلغ متوسط وجود صعوبات الرياضيات (٤٥,١٥) ومتوسط صعوبات القراءة (٥٠,٦١) ومتوسط صعوبات الكتابة (٥٦،٥٣) ومحك درجة القطع للمتوسط هي ٤١، وتتفق هذه النتيجة مع الإطار النظري ومع دراسة (محمد حسن)، ودراسة (صباح،٢٠١٢) وتعزي الباحثة هذه النتيجة لتوفر الأسباب التي تؤدي إلى صعوبات تعلم مما يستدعي التدخل العاجل وذلك بتصميم اختبارات تشخيصية وبرامج تدخل لعلاج صعوبات التعلم بمجتمع الدراسة.

مناقشة نتائج الفرض الثاني توجد علاقة ارتباطية موجبة بين صعوبات التعلم الأكاديمية بالمشكلات السلوكية لدى تلاميذ وتلميذات مرحلة الأساس وتفرع منه الفروض التالية:

أولاً: توجد علاقة ارتباطيه بين صعوبات الرياضيات والمشكلات السلوكية(النشاط الزائد، تشتت الانتباه، العدوان) وأشارت النتائج إلى وجود علاقة طردية دالة إحصائيا بين صعوبات التعلم في الرياضيات مع كل من النشاط الزائد والعدوان بينما لا توجد علاقة

دالة إحصائياً مع تشتت الانتباه، اتفقت الدراسة مع دراسة (المكانين والنجادات)، كما اختلفت مع دراسة (أيمن الشهاب) التي ترى أكثر الاضطرابات انتشاراً لدى ذوي صعوبات التعلم هي مشكلة التشتت وهذه النتائج منطقية من حيث النشاط الزائد والعدوان وفقاً للدراسات السابقة أما من حيث عدم وجود علاقة بين صعوبات الرياضيات والتشتت فنتيجة غير منطقية لان معظم الدراسات السابقة والأطر النظرية ترى أن ضعف الانتباه هو أحد الأعراض الأساسية لصعوبات التعلم، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى اهتمام المعلم بهذه المدارس بالطالب ذي صعوبات التعلم واستخدام الوسائل المعينة والمساعدة على معالجة تشتت الانتباه.

ثانياً: توجد علاقة بين صعوبات التعلم في الكتابة والمشكلات السلوكية (النشاط الزائد، تشتت الانتباه، العدوان) أظهرت النتائج وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين صعوبات الكتابة وتشتت الانتباه واتفقت هذه النتائج مع معظم الدراسات السابقة والإطار النظري، بينما لا توجد علاقة بين صعوبات الكتابة وكل من النشاط الزائد والعدوان كما ولا توجد علاقة بين صعوبات القراءة والمشكلات السلوكية وهذه النتيجة تختلف مع معظم الدراسات السابقة والمذكورة في هذه الدراسة والتي ترى وجود علاقة بين صعوبات التعلم والمشكلات السلوكية. وهذه النتيجة تختلف مع الدراسات التي ترى وجود علاقة بين المشكلات السلوكية وصعوبات التعلم، مما يعني ليس بالضرورة كل من يعاني صعوبات تعلم يعاني مشكلات سلوكية، ولابد من إجراء المزيد من الدراسات في هذا الإطار.

الفرض الثالث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات التعلم الأكاديمية لدى طلاب وطالبات المدارس الأساسية باختلاف الجنس.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من صعوبات الرياضيات وصعوبات القراءة كما موضح بالجدول رقم(١٠) بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في صعوبة الكتابة لصالح الإناث. وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات والأبحاث.

تعزي الباحثة هذه النتيجة للشق الأول عدم وجود فروق بين الذكور والإناث إلى تعرض كلا الجنسين لمتغيرات متشابهة مثل البيئة التعليمية، المنهاج، طريقة التدريس المعلم ودرجة اهتمام الإدارة التعليمية.

أما الشق الثاني الذي يظهر وجود فروق في صعوبات الكتابة لصالح الإناث فيعارض دراسة (أيمن والشهاب،٢٠١٣) ودراسة، أبو رزق،٢٠١١) والتي ترى فروق لصالح الذكور، وبينما رأت دراسة (الصباح، ٢٠١٢) عدم وجود فروق بين الجنسين. وتعزي الباحثة هذه الاختلافات في نتائج الدراسات السابقة أن ليس لأسباب صعوبات التعلم علاقة بأسباب متعلقة بالجنس.

توصيات الدراسة: استنادا على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يلي:

١- تصميم اختبارات دقيقة لتأكيد الدراسات التي أجريت في هذا لمجال.

٢- تصميم برامج تربوية فاعلة لعلاج هذا الاضطراب في وقت مبكر.

٣- تدريب المعلمين على التعرف على حالات صعوبات التعلم وطرق تقديم الخدمات التربوية.

٤- توعية الأسر بهذه الشريحة وتفعيل دورها للتعاون من الإدارات التعليمية من حيث التشخيص وتقديم الخدمات التربوية.

المراجع:

الخطيب، جمال محمد (٢٠١٣). مدخل إلى صعوبات التعلم – ط١- مكتبة المتنبئ

الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٨). – الدمام المملكة العربية السعودية.

صعوبات التعلم – الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، القاهرة: دار النشر للجامعات.

الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠٧). دليل بطارية مقاييس التقدير التشخيصية – لصعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، أستاذ علم النفس المعرفي وصعوبات التعلم، جامعة الخليج العربي.

الصباح، سهير سليمان (٢٠١٢). صعوبات التعلم في القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا في غرف مصادر تعليمية في فلسطين، المجلة العربية للعلوم النفسية العدد ٣٤- ٣٥ربيع صيف(٢٠١٢).

الظاهر، قحطان احمد(٢٠٠٨). صعوبات التعلم، دار وائل، عمان، الأردن:

المكانين، هشام والعبدلات، بسام والنجادات، حسين (٢٠١٤)المشكلات السلوكية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين والأقران.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٤ عدد، ٢٠١٤، ص:٥٠٣- ٥١٦ ٥٠٣.

عبد الله، ايمن يحيى والشهاب، ابراهيم حمزة (٣٠١٣). السلوكيات غير التكيفية لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الاساسية الدنيا في مديرية تربية اربد الثانية، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية – المجلد الحادي والعشرون – العدد الاول ص ٢٣٥–٢٦٨ يناير ٢٠١٣.

أسامة، محمد بطاينة وآخرون (٢٠٠٥). صعوبات التعلم –النظرية والممارسة ط١ – دار المسيرة – عمان – الاردن.

بوكاسي، فاطمة وبطاطية، زوليخة (٣٠١٣). علاقة النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه في ظهور عسر القراءة عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي – دراسة ميدانية للحصول على درجة الماجستير– جامعة اكلي كند اولجاح البويرة. الجزائر.

حسن، عبد الحميد سعيد (٢٠٠٩). دراسة مقارنة بين أطفال ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالانتباه وبعض المتغيرات، الجامعة الإسلامية – غزة كلية الدراسات العليا.

حسن، مصطفى عبد المعطي (٢٠٠٣). الاضطرابات النفسية في الطفولة المراهقة – الأسباب – التشخيص – العلاج، مكتبة القاهرة للكتاب.

خليفة، بتول محي الدين والزيود، نادر فهمي (٢٠٠٨). العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية وعلاقتها ببعض المتغيرات، المجلة العربية للتربية الخاصة، العدد الثاني عشر، الرياض (ربيع الأول ١٤٢٩هـ/ م ٢٠٠٨م.

فاروق، الروسان(٢٠٠١). دراسات وبحوث في التربية الخاصة، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

عبد الحميد، منال محروس، صابر، منى رجب(٢٠١٣).صعوبات التعلم – مكتبة المتنبي – الدمام – السعودية.

كاشف، إيمان فؤاد (٢٠٠٤). المشكلات وتقدير الذات لدى المعاق سمعياً في ظل نظامي العزل والدمج، مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية.

كيرك وكالفن، ترجمة زيدان السرطاوي(١٩٨٨). صعوبات التعلم النماية والاكاديمية، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض.

محمد على، محمد النوبي (٢٠٠٥)، سلسلة اختبارات التربية الخاصة والعاديين، اختبار اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في مجال الإعاقة السمعية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

ابورزق، محمد مصطفى (٢٠١١). السمات الشخصية المميزة لذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالانتباه وبعض المتغيرات، الجامعة الإسلامية غزة كلية الدراسات العليا.

الامين نوال محمد حسن محمد (٢٠١٦). المشكلات السلوكية، لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي وعلاقتها بصعوبات التعلم الأكاديمية كما يدركها معلمي مرحلة الأساس، بولاية الجزيرة محلية الكاملين – رسالة ماجستير جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

هالاهان واخرون ترجمة عبد الله، عادل محمد(٢٠٠٧). صعوبات التعلم مفهومها، طبيعتها، التعلم العلاجي، عمان: دار الفكر.

يحيى، خولة احمد (٢٠٠٣). الاضطرابات السلوكية والانفعالية – الطبعة الثانية – دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع – الجامعة الاردنية.

Lexandratos George1, Alexandratou Varvara2 (2014) . teaching social skills students with learning disabilities and behavioral problems in inclusive classroom, American Journal of Educational Science and . Research, 2014, Vol. 2, No. 12, 1284-1287 Education Publishing.

Gresham.F.M. (2002) teaching social skills to high-risk childrenand youth ,preventive and remedial strategies in M.R.Shinn H.M.Walker&G.Stoner (Eds)intervention for academic and behavior problems.

G.Sridevi, A.George ,D.S.riveni, K.Rangaswamy, learning disabilities and behavior problems among school going children,

1Research Scholar, Department of Psychology, Osmania University, Hyderabad, 2Clinical Psychologist, Sacred Hear Hospital, Paynkulam, Thodupuzha, Idukki, Kerala, 3Formerly professor of Clinical Psychology, Sweekaar Rehabilitationt Institute for Handicapped, Hyderabad Received on: 17-03-2015 Accepted on:24-06-2015.

-Larry B Silver,M.D(1981), the relationship between learning disabilities, hyperactivity ,distractibility, and behavioral problems *Journal ojthe American Academy oj Child Psychiatry.* 20 :385-397, 1981.

-Yari,Narges Dolat (2013). Investigation the relationship between learning disabilities and behavioral disorders ,Islamic Azad. University of karaj Iran, European Online Journal of Natural and Social Sciences 2013; www.european-science.com Vol.2, No.2 Special Issue on Teaching and Learning.,ISSN1805-3602

تقويم أداء الطلاب المتدربين في التربية العملية بكلية التربية دنقلا – جامعة دنقلا من وجهة نظر المشرفين

د.أبو بكر محمد ضرار - أستاذ مساعد – كلية التربية دنقلا – قسم العلوم التربوية - جامعة دنقلا

مستخلص الدراسة:

هدفت الدراسة للوقوف على مدى تقويم المشرفين التربويين لأداء الطلاب المتدربين بكلية التربية جامعة دنقلا وذلك خلال فترة التربية العملية، انتهجت الدراسة المنهج الوصفي واستخدمت الاستبانة كأداة رئيسة، بلغ حجم العينة ١٣ وتمثل حوالي ٦٢% من العدد الكلي للمشرفين، أظهرت الدراسة أن معرفة الطالب المتدرب لمتطلبات بداية التربية العملية بدرجة جيد جداً في معظم بنودها، ٥٠%من بنود الأخلاقيات الوظيفية بدرجة ممتاز و٥٠% بدرجة جيد جداً، في محور المسؤوليات الوظيفية أظهرت الدراسة أن الالتزام بالتحضير بدرجة ممتاز ومعظم المسؤوليات الأخرى بدرجة جيد جداً.

أوصت الدراسة بتعريف الطلاب المتدربين بمباني مدرسة التطبيق، عمل جلسات تعارف بينهم وبين المعلمين وخلق علاقات بين الطلاب المتدربين ومؤسسات المجتمع المحلي.

الكلمات المفتاحية: تقويم، الطلاب المتدربين، المشرفين التربويين.

Abstract

The study aims to investigate the assessment of the training supervisors for their trainee's performance in the Faculty of Education _University of Dongola, in the period of teaching practice. The descriptive approach was used and a questionnaire was the tool of data collection. The sample of the study was 13 supervisors representing 62% of the population. The study showed that the trainees knowledge of the requirements of teaching practice at outset was mostly "very good". The axis of occupational ethics showed that 50% of the responses was "Excellent". The axis of occupational responsibilities showed that 50% of the responses was "very good". The results revealed that commitment to lesson planning is "Excellent" and commitment to other responsibilities was "very good".

The study recommended that trainees should be shown the training school's buildings, acquaintance session should be made for school teachers and the trainees, and relationship between trainees and the institutions of the local community should be created.

Key words: Assessment _ trainees, training supervisors.

مقدمة:

يشغل المعلم بوجهٍ عام والطالب المتدرب بشكلٍ خاص في التربية الحديثة محور الاهتمام والهدف الرسمي لكل عملية تربوية حيث تسخَّر له كل الجهود والأنشطة وتسخَّر لنموه غالباً، بالرغم من هذه الحقيقة فإن وعي هذا المعلم بحقوقه ومسؤولياته قد يفيد في كثير من الحالات في تنظيم عمليات التعليم والتعلم وتنسيقها وانسيابية تنفيذها، التربية العملية تعد جسراً بنَّاءً يصل حياة الكلية بالمسؤوليات الواقعية لغرف الدراسة الصفية، إن مرور معلمي المستقبل عبر هذا الجسر التربوي يؤهلهم تلقائياً للتكيف مع الحياة المدرسية وتقبل متطلباتها وواجباتها بروح وعزيمة واثقة ودون كثير من المفاجآت والتجربة والخطأ، تهيئ فرصاً عملية مباشرة للمتدربين لتطبيق المبادئ والمفاهيم والطرق التربوية والنفسية التي تعلموها خلال اعدادهم الوظيفي بالكلية ثم اختيار صلاحيتها وغربلتها لموافقة متطلبات الواقع، تهيئ فرصاً عملية مباشرة للمتدربين لدمج المبادئ والمفاهيم التربوية والنفسية الصالحة مع الخبرات والمتطلبات الواقعية للتربية الصفية ثم الاستفادة من ذلك بتطويرهم لأساليب تعليمية شخصية متكاملة تتفق مع قدراتهم وميولهم الفردية وتستجيب في نفس الوقت لمتطلبات بيئاتهم المدرسية المحلية، تهيئ فرصاً واقعية ومباشرة للمتدربين لملاحظة ومعرفة تلاميذ المدرسة على حقيقتهم نفسياً وسلوكياً وتربوياً، تساعد هذه المعرفة المتدربين على تطوير أساليب سلوكيه ملائمة للتفاعل مع التلاميذ ولمعالجة حاجاتهم ومشاكلهم فيما بعد.

نظراً لأهمية الطالب المتدرب باعتباره أحد العناصر الفاعلة في انجاح التربية العملية تقدم هذه الدراسة حول أداء الطلاب المتدربين في التربية العملية لطلاب التربية جامعة دنقلا.

مشكلة الدراسة:

بدأت كلية التربية بقبول أعداد بسيطة من الأساتذة الذين نالوا قدراً من التجربة العملية ومع مرور الزمن أصبح الاستيعاب يتم من الشهادة الثانوية ثم جاء القبول الخاص مما زاد عدد الطلاب المتدربين من ٨٠ طالباً وطالبة في عام ٢٠٠٠ الي حوالي ٢٥٠ طالباً وطالبة في عام ٢٠١٨ هذه الزيادة تحتاج إلى مواكبة وتطوير في أساليب المتابعة من أجل الحفاظ على جودة التأهيل النوعي للخريج في التربية العملية وتتمثل مشكلة الدراسة في التحقق من الاجابة عن السؤال الرئيس ما هو مدى تقويم المشرفين التربويين لأداء الطلاب المتدربين.

أسئلة الدراسة:

تتمثل أسئلة الدراسة في الأسئلة الآتية والتي تتفرع من السؤال الرئيس.

١.ما مدى إلمام الطالب المتدرب بمتطلبات بداية التربية العلمية.

٢.ما مدى إلمام الطالب المتدرب بحقوقه العامة.

٣.ما مدى إلمام الطالب المتدرب بالأخلاقيات الوظيفية التي يجب مراعاتها.

٤.ما مدى إلمام الطالب بالمسؤوليات الوظيفية.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على أداء الطلاب المتدربين في تجربة التربية العملية لكلية التربية – جامعة دنقلا، ويمكن تلخيص أهدافها في التعرف على:

١.مدى إلمام الطالب المتدرب بمتطلبات بداية التربية العلمية.

٢. مدى إلمام الطالب المتدرب بحقوقه العامة.

٣. مدى إلمام الطالب المتدرب بالأخلاقيات الوظيفية التي يجب مراعاتها.

٤. مدى إلمام الطالب بالمسؤوليات الوظيفية.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من أهمية التربية العملية بالنسبة لطالب التربية اذ يمثل عصارة الجهد الأكاديمي في مجال العلوم التربوية ومادة التخصص حيث تتجسد فيها معرفة المعلم ومدى الصياغة التي تمت لشخصيته.

منهجية الدراسة:

تتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي القائم على جمع المعلومات وتنظيمها وتحليلها من أجل الاجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة:

يمثل مجتمع الدراسة طلاب التربية العملية للعام ٢٠١٨ والبالغ عددهم ١٤٩ طالباً متدرباً وطالبة متدربة بمرحلة الأساس و٩٦ طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية موزعين في ٦١

مدرسة أساس و٢٣ مدرسة ثانوية، تستوعب مدارس دنقلا حوالي ٥٠% منهم وبقية الطلاب يتم توزيعهم في موزعين في مدارس ريفي دنقلا ومدارس شرق النيل والحفير والبرقيق وكرمة وأرقو.

يشرف على هؤلاء الطلاب أساتذة بالكلية بقسم العلوم التربوية وفي التخصصات الأكاديمية بلغ عددهم حسب إحصائية عام ٢٠١٨م عدد ٢١ مشرفاً، تم اختيار العينة مع مراعاة المرحلة التي يعمل بها الطلاب المتدربون وتخصصاتهم وتمثيل المدارس التي تقع داخل مدينة دنقلا والتي تقع خارجها وفقاً لأعداد الطلاب المتدربين الذين يعملون بتلك المدارس، وقد بلغ حجم العينة ٥٠ متدرباً ومتدربة وتمثل حوالي ٢٠% من جملة الطلاب المتدربين.

الجدول التالي يوضح توزيع الطلاب المتدربين حسب مواقعهم وتخصصاتهم:

جدول رقم (١) يوضح توزيع الطلاب المتدربين (مجتمع وعينة الدراسة).

مرحلة الأساس				
التخصص	داخل مدينة دنقلا		خارج مدينة دنقلا	
	المجتمع	العينة	المجتمع	العينة
رياضيات علوم	٣٣	٧	٣٨	٨
لغة عربية دراسات إسلامية	٢٧	٥	١٦	٣
لغة عربية علوم إجتماعية	٣	١	٣	١
لغة إنجليزية	٦	١	٩	٢
علوم علوم إجتماعية	٦	١	١٣	٣
المرحلة الثانوية				
التخصص	داخل مدينة دنقلا		خارج مدينة دنقلا	
	المجتمع	العينة	المجتمع	العينة
أحياء	٣٤	٧	٢٧	٤
رياضيات	١٦	٣	١٩	٤

حدود الدراسة:

تشكل الرقعة الجغرافية التي انتشر فيها الطلاب المتدربون الحدود المكانية للدراسة والتي امتدت من لبب شرق جنوباً حتى (أبو فاطمة) شمالاً بالضفة الشرقية وشيخ شريف جنوباً حتى أكد شمالاً بالضفة الغربية. الحدود الزمانية هي فترة التربية العملية للعام الدراسي ٢٠١٨، أما الحدود الموضوعية فهي التربية العملية لطلاب الفصل الدراسي التاسع.

أدوات الدراسة:

بعد أن تم جمع المعلومات والبيانات والاحصائيات اللازمة من كلية التربية دنقلا، اعتمدت الدراسة الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات الميدانية وقد احتوت على ثلاثة محاور و٤٠ بنداً، وتتكون خياراتها للإجابة من خمسة خيارات هي:(ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول، ضعيف) للتأكد من الصدق الظاهري تم تحكيمها من قبل ثلاثة مشرفين.

إجراءات الدراسة الميدانية:

بعد جمع البيانات والمعلومات اللازمة عن طريق الاتصال بالكلية، استخدمت الاستبانة كأداة رئيسة للوقوف على آراء المشرفين حيث بلغ عدد المستبانين ١٣ مشرفاً أي حوالى ٦٢ **% من** العدد الكلي للمشرفين.

الجدول التالي يوضح المعلومات الأولية للعينة المستبانة:

جدول رقم (٢) يوضح المعلومات الأولية للعينة المستبانة.

التخصص	المادة العلمية	رياضيات	علوم إجتماعية	علوم	لغة عربية	لغة إنجليزية	علوم تربوية	دراسات إسلامية
	العدد	٣	٣	٢	٢	١	١	١
الدرجة العلمية	المؤهل العلمي	بروفيسور	دكتوراة	ماجستير	دبلوم عالي			
	العدد	١	١٠	١	١			
سنوات الخبرة في الإشراف	عدد السنوات	سنتان	٩-٥	١٥-١٠				
	عدد المشرفين	٣	٥	٥				

المعالجة الإحصائية للبيانات:

تم الاعتماد على النسبة المئوية كمؤشر لتحديد اتجاه العينة المستبانة في البنود التي طرحت عبر المحاور الأربعة.

مفاهيم ومصطلحات الدراسة:

الطالب/ المعلم – معلم المستقبل – الطالب المتدرب – المتدرب هو الطالب المنتظم في الدراسة في كلية التربية والذي يزود بالكفايات الاكاديمية والمهنية من خلال مقررات العلوم التربوية ومواد التخصص الاكاديمية.

المشرف: هو أحد الأساتذة بكلية التربية تسند اليه مهمة الاشراف، وقد يتولى الاشراف اشخاص منتدبون من خارج الكلية.

مدرسة التطبيق: هي المدرسة التي تطبق فيها التربية العملية الميدانية.

التربية العملية: الفترة الزمنية التي يقضيها الطالب المتدرب بمدرسة التطبيق حتى يتمكن من الممارسة العملية للتدريس.

الإطار النظري:

متطلبات بداية التربية العملية:

لابد للطالب المتدرب في بداية التربية العملية أن يستفسر عن أشياء ويستوضحها من أهمها طبيعة المشرف أو المعلم المتعاون، ميوله وخصائص شخصيته العامة، المعايير الوظيفية والخلقية التي يعمل بها، الأسلوب الإداري الذي يتميز به مدير المدرسة، خلفية المعلمين الاجتماعية والتربوية، ماذا يتوقع منه وظيفياً، معرفة الجانب النفسي للمشرف أو المعلم المتعاون ومدى تقبله المبادرة أو التجديد، معرفة ما إذا كان ناقداً لاذعاً عند الخطأ أو القيام بسلوك لا يفضله، معرفة المسؤول المباشر في التطبيق، كيفية معالجة المشاكل السلوكية التي تظهر أثناء التدريب وما هي الحدود المسموح بها لمعاقبة التلاميذ من أجل تقويم السلوك، معرفة المسؤولية تجاه الاختبارات التحصيلية وتصحيحها، معرفة القوانين واللوائح المدرسية والوقوف على مباني المدرسة ومكوناتها العامة. هناك حقوق عامة لابد للمشرف من توضيحها للطالب المتدرب منها أن يؤخذ برأيه في مدى ملاءمة جدول تدريسه من حيث الفصل والمدرسة ورغبته ما أمكن، أن يعامل كل طالب متدرب بعدل وموضوعية تماماً كبقية افراد فرقته أو زملائه دون أي مسبقات أو مشاعر شخصية يمكن أن تؤثر سلبياً أو ايجابياً علي عمليات ومهارات التدريب وتقويمها لديه، أن يوجه ويدرب باهتمام وجدية من قبل المشرف أو المعلم المتعاون مثل بقية زملائه، أن تكون متطلبات التدريب على اختلاف أنواعها لكل طالب متقاربة أو متشابهة للآخر كلما كان هذا

ممكناً، أن يكون مسؤولاً سلوكياً ووظيفياً أمام رئيسه المباشر فقط دون خلط أو تعدد في هذه المسؤولية. أن لا يسند للطالب المتدرب مسؤوليات اضافية غير تلك الأساسية التي كلف بها في بداية التربية العملية إلا بعد مشاورته والتعرف على رغباته وموافقته وخاصة إذا كانت هذه المسؤوليات الإضافية لا تتصل مباشره بتخصصه وعمله اليومي في المدرسة، أن يعرف مواعيد مشاهدته من قبل المشرف والمهارات التدريسية التي ستتم ملاحظتها والتركيز عليها قبل يوم واحد على الأقل، إن المفاجأة وتصيد الأخطاء في التوجيه والإشراف يورثان لدى الطالب المتدرب التذمر وعدم الرضا [محمد زياد حمدان:١٩٩٧].

أخلاقيات وظيفية:

هناك أخلاقيات ومسؤوليات وظيفية يتوجب على الطالب المتدرب القيام بها بوصفها جزءاً أساسياً من مهامه التدريبية وخصائص شخصيته التدريسية والتي ستتحدد معالمها النهائية لديه خلال التربية العملية، من أهم الأخلاقيات الوظيفية للطالب المتدرب أن يقوم بمسؤولياته اليومية الإدارية والتدريسية في مواعيدها كأن يدخل الحصة ويخرج منها ويقوم بالأنشطة الأخرى في أوقاتها المحددة وينتظم في الحضور والانصراف، أن يحترم القوانين والأعراف المدرسية ولا يكون ناقداً أو مخالفاً لها لفظاً أو سلوكاً، أن يحترم آراء واقتراحات المشرف أو المعلم المتعاون واذا كان له رأي آخر فيتوجب عليه ابداؤه اثناء اجتماعاته الدورية بتأدب وأمانة، أن يتقبل النقد من المشرف أو المعلم المتعاون على عواهنه لما فيه من مصلحته عادةً، أن يتعاون مع زملائه المتدربين ومعلمي المدرسة في القيام بالأنشطة المشتركة أو الجماعية المنهجية أو الاجتماعية على السواء، أن يحافظ على سمعة الكلية

التي ينتمي إليها معطياً لمجتمع مدرسة التطبيق انطباعاً ايجابياً عنها من خلال خلقه ونظامه وكفايته العالية، أن يكون مستقراً مثابراً في شخصيته وقيمه وسلوكه وأساليب تعامله مع زملائه وتلاميذه ومعلمي المدرسة الرسميين، أن يهتم بمصلحة التلاميذ الذين يدرسهم ويراعي مصلحتهم ورغباتهم ويستجيب موضوعياً وعلمياً وانسانياً لحاجاتهم، أن يحافظ على مظهر عام لائق له يتفق مع دوره كنموذج لأبناء الأمة ومربٍ وقائد لها خلال نموها المدرسي الحاسم لشخصيتها وحياتها، من مؤشرات نجاح المعلم اثبات الجدارة والأهلية من خلال تفاعله مع زملائه، تمثل روح الفريق في اثناء قيامه بواجباته، العلاقات الاجتماعية الودودة بين المعلم وزملائه، العلاقة الحميدة مع مدير المدرسة، الالتزام بالمسؤوليات المنوطة به، حسن القيادة والأداء، الحرص على اقامة العلاقات غير الرسمية مع مؤسسات المجتمع المحلي، المصداقية والمرونة والنظرة التعاونية وتحسين المستوى الاكاديمي والتربوي في المدرسة.

لا بد أن يكون المعلم قدوة في كل تصرفاته حيث يكون عادلاً مع جميع الطلاب، منظماً، يتمتع بشيء من الرعاية، يحترم الطلاب، يشاطر الطلاب مشاعرهم، لا يتخذ السلوك السلبي للطلاب مسألة شخصية، يصغ جيداً للطلاب، الانذار المسبق والوقوف بالقرب من الطالب الذي يتصرف بصورة غير لائقة [محمد زياد حمدان:١٩٩٧، فواز فتح الله الراميني:٢٠٠٩، يحي محمد نبهان:٢٠٠٨].

مسؤوليات وظيفية:

هنالك مسؤوليات وظيفية يجب على الطالب المتدرب مراعاتها مثل أن يقوم تلقائياً وذاتياً بتطبيق ما تعلمه في الكلية "أو يتعلمه خلال التطبيق" من مفاهيم واجراءات دون حاجة إلى تكرار أو تأكيد من المشرف، أن يقوم دون ابطاء أو تجاهل بتنفيذ التوجيهات والتعليمات التي يطلبها منه المشرف أو المعلم المتعاون بخصوص نقاط ضعفه، أن يلتزم بجدول تدريسه وبالأنشطة المدرسية الأخرى المكلف بها ولا يتغيب عنها الا للضرورة القصوى وبترتيبات مسبقة، أن يسأل عن كل ما يحيره أو يصعب عليه بخصوص وظيفته، أن يسخر طاقته واهتمامه للقيام بمتطلبات التربية العملية مبتعداً ما أمكن عن كل نشاط آخر من شأنه مقاسمة أعمال التدريب الانتباه والتركيز والجهد.

تقوم مسؤوليات المعلم على عدة أسس منها الدور الاشمل للمعلم داخل المدرسة وخارجها، الالمام بسياسات التربية وقوانينها، رعاية التلاميذ والحرص على أمنهم وسلامتهم، الانصات الهادف للتلاميذ، تعرف السياسات الخاصة بمدرسته، حسن التصرف مع الطلاب المشاكسين، تجسير علاقة المدرسة بمؤسسات المجتمع المحلي. من المسؤوليات الفرعية للمعلم داخل المدرسة الاشراف علي فناء المدرسة لضمان سلامة التلاميذ، حسن تقدير المعلم في حالة وقوع أحداث يخفف من الآثار الجانبية، تعرف اللوائح الداخلية للمدرسة، يسهم في سرعة الاستجابات للمثيرات العارضة، الاشراف على التحكم بسير العملية التعليمية من خلال تنظيم الوقت، الاهتمام بالرحلات المدرسية لما تلعبه من تأثير في توحيد العلاقات بين المدرسين والطلاب، من العوامل المؤثرة في عملية التعليم الظروف والاستراتيجيات ومعايير التقويم والسلوك والادارة والوقت

والمصادر التعليمية والتنظيم والوسائل، يقوم تناول الدرس على مراحل هي التمهيد، المقدمة، التطبيق، والاجراءات والعمليات ومراجعة الدرس.

تتمثل اهمية استخدام الوسائل التعليمية في إثارة الدافعية لدى الطلاب، توضيح المادة العلمية، تنمية الاتجاهات والقيم المرغوبة، ينبغي للمدرس أن يقوم بتعديل طرائق تدريسه على وفق المعطيات الواقعية للفصل الدراسي. تهدف الإدارة الصفية لتوفير المناخ التعليمي التعلمي الفعال، والبيئة الآمنة والمطمئنة للطلاب، رفع مستوى التحصيل العلمي والمعرفي لدى التلاميذ.

هنالك أساليب لمعالجة المشكلات الصفية تتمثل في الرقابة، تحديد القوانين الصفية، العدل والثبات، التحضير الجيد، إجراء التعديلات اللازمة أثناء الحصة، التيقظ، التركيز، المراقبة، السلامة والتوقيت في الانتقال من نشاط إلى آخر، رسائل الحنان للطلاب الذين يقومون بسلوك غير مقبول والتدخل في الوقت المناسب [محمد زياد حمدان:١٩٩٧، فواز فتح الله الراميني:٢٠٠٩، يحي محمد نبهان :٢٠٠٨.]

الدراسات السابقة:

دراسة موسي بلال عيسي بلال والسعيد صالح عبد العزيز (٢٠١٤م) وهي بعنوان: تقويم الأداء المهني والأكاديمي للطالب المعلم بمدارس التدريب في ضوء أهداف التربية العملية من وجهة نظر المديرين والمعلمين المتعاونين.

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع أداء الطلاب المتدربين من كلية التربية جامعة البحر الأحمر بالمدارس الثانوية بمحلية بورتسودان وتكونت العينة من ٣٥ مديراً ومديرة و٦٥

معلماً ومعلمة وقد كشفت الدراسة عن أن الطلاب المتدربين يقبلون توجيهات إدارة المدرسة، ينفذون ما يوكل إليهم من مهام، يحتاجون إلى المزيد من الجرعات في مجال الإعداد الثقافي، جاهزون بشكل جيد للقيام بدورهم التربوي ولهم دور في تفعيل النشاط المصاحب للمنهج.

دراسة ياسر أحمد الريس (٢٠١٩) وهي بعنوان: التربية الميدانية بين النظرية والممارسة العملية من وجهة نظر المشرفين الميدانين.

هدف هذا البحث الي تحديد مستوى الفجوة بين المستويات المعرفية والتعليمية للطالب في كليات التربية والممارسة التعليمية والمهنية الفعلية من خلال تحديد مستوى أداء الطالب في تطبيق برنامج التدريب الميداني من وجهة نظر المشرفين. شملت عينة الدراسة ٣٠ من الطلاب المعلمين من أصل ٣٧ بنسبة ٨١،١% و٤ من الأساتذة المشرفين والمتخصصين من أصل٦ بنسبة ٧,٦٦%. أظهرت النتائج من وجهة نظر المشرفين أن درجة الأداء مرضية وهناك قصور في أداء الطالب المعلم في مهارة التخطيط، تسجيل الخطط طويلة الأجل للتدريس، تحضير المواد والمعدات اللازمة للتدريس. أما في مهارة تنفيذ الدرس فهناك قصور في تدريس الدرس وفقاً للتخطيط المعد، ربط خبرات التعلم بالحياة وانهاء الدرس. في مهارة التقويم هناك قصور في مراعاة الفروق الفردية والدقة والمتابعة في أنشطة التعلم.

عرض نتائج الدراسة الميدانية:

المحور الأول : متطلبات بداية التربية العملية:

وهو محور يقيس مدى معرفة الطالب ببعض الأمور التي تسبق بداية التربية العملية وقد جاءت البنود الآتية بدرجة جيد جداً: طبيعة المشرف من حيث خصائص الشخصية العامة، طبيعة المشرف من حيث ميوله، المسئولية تجاه الاختبارات التحصيلية، القوانين واللوائح المدرسية، طبيعة المشرف من حيث المعايير الخلقية والوظيفية التي يعمل بها، حقوقه وواجباته، كيفية معالجة المشاكل السلوكية التي تظهر اثناء التدريب والحدود المسموح بها. جاءت في درجة متساوية بين جيد جداً وجيد كلاً من البندين الاسلوب الاداري الذي يتميز به مدير المدرسة ومباني المدرسة ومكوناتها. اما بدرجة جيد فقد ورد البندان خلفية المعلمين التربوية وخلفية المعلمين الاجتماعية.

المحور الثاني: الأخلاقيات الوظيفية:

وهو محور يقيس مدى التزام الطالب المتدرب ببعض الأخلاقيات الوظيفية وقد أظهرت الدراسة أن مجموعة من الأخلاقيات هي بدرجة ممتاز وهى احترام آراء المشرف، تعاونه مع معلمي المدرسة، القيام بالمسؤوليات التدريسية في مواعيدها، تقبله النقد، تعاونه مع زملائه المتدربين والانتظام في الحضور والانصراف. أما بقية الأخلاقيات فقد جاءت بدرجة جيد جداً وهي محافظته على سمعة الكلية، تعامله مع تلاميذه، احترام القوانين والاعراف المدرسية، علاقته مع مؤسسات المجتمع المحلى، اسلوبه في توصيل رأيه للمشرف والقيام بالمسؤوليات اليومية الادارية في مواعيدها.

المحور الثالث: المسؤوليات الوظيفية:

هو محور يقيس مدى التزام الطالب المتدرب ببعض المسؤوليات الوظيفية وقد اسفرت النتيجة ان الالتزام بالتحضير بدرجة ممتاز اما المسؤوليات التي جاءت بدرجة جيد جداً فهي الالتزام بجدول الحصص والانشطة الاخرى وعدم التغيب، الاهتمام بالتعرف على ما يصعب عليه، القيام التلقائي بتطبيق ما تعلمه من مفاهيم واجراءات دون حاجة الى تأكيد أو تكرار المشرف، ادارة الصف، توضيح المادة العلمية، القيام بتنفيذ تعليمات وتوجيهات المشرف دون ابطاء أو تجاهل، الحرص على عدم ممارسة أي نشاط آخر يشغله عن التربية العملية، الاهتمام بتنظيم الوقت وحسن سير العملية التعليمية، الالمام بسياسات التربية وقوانينها وتعرف اللوائح الداخلية للمدرسة. اما استخدام الوسائل فقد جاءت النتيجة بدرجة متساوية بين جيد جداً وجيد. اما المسؤوليات الوظيفية التي جاءت بدرجة جيد فهي تنمية الاتجاهات والقيم المرغوب فيها، اثارة الدافعية، القدرة على معالجة المشكلات الصفية، تجسير علاقة المدرسة بمؤسسات المجتمع المحلى ورعاية التلاميذ والحرص على أمنهم وسلامتهم وحسن التصرف مع الطلاب المشاكسين].

عند مقارنة هذه الدراسة مع الدراسات السابقة نجد أن الدراسات الثلاث تركز حول محور المسؤوليات الوظيفية. أكدت الدراسة الحالية ودراسة موسى بلال، السعيد صالح قبول الطلاب للتوجيهات الإدارية والقيام بما يوكل إليهم من مهام وجاهزيتهم لذلك. تميزت دراسة موسى بلال والسعيد صالح عن هذه الدراسة بتركيزها على نشاط الطالب المعلم خارج الصف وبينت أن له دوراً في تفعيل النشاط المصاحب للمنهج كما بينت الضعف في مجال الإعداد الثقافي للطالب المعلم. اهتمت دراسة ياسر أحمد الريس بالنشاط الصفي للطالب

المعلم واختلفت نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية اذ أظهرت دراسة ياسر قصوراً في كثير من المهارات المتعلقة وأداء الطالب المعلم فيما برزت تلك المهارات في نتائج الدراسة الحالية بتقدير تراوح بين ممتاز، جيد جداً وجيد.

أهم التوصيات:

تعريف الطلاب المتدربين بمباني مدرسة التطبيق ومكوناتها، عمل جلسات تعارف بين الطلاب المتدربين ومعلمي مدرسة التطبيق، خلق علاقات بين الطلاب المتدربين ومؤسسات المجتمع المحلى، حث الطلاب المتدربين على أهمية الالتزام بالمواعيد عند القيام بالمسؤوليات اليومية، تثقيف الطلاب المتدربين بجوانب الأمن والسلامة للتلاميذ وكيفية التصرف مع حالات الطلاب المشاكسين، الرعاية الخاصة للطلاب المتدربين الذين يعانون من ضعف القدرة على معالجة المشكلات الصفية.

الأوراق العلمية:

١.أبوبكر محمد ضرار(١٩٩٩). تجربة التدريب العملي لطلاب كلية التربية عطبرة بالولاية الشمالية (من وجهة نظر الإداريين والمعلمين والموجهين بالمدارس الثانوية بالولاية الشمالية). جامعة وادي النيل، بحث دبلوم عالي غير منشور.

٢ .فواز فتح الله الراميني (٢٠٠٩). المعلم الذي نريد بين الأصالة والتجديد. دار الكتاب الجامعي: العين.

٣.محمد زياد حمدان (١٩٩٧). التربية العملية للطلاب المعلمين (مفاهيمها وكفاياتها وتطبيقاتها المدرسية). دار التربية الحديثة والاستشارات والتدريب: دمشق.

٤.موسي بلال عيسي بلال والسعيد صالح عبد العزيز (٢٠١٤م). تقويم الأداء المهني والأكاديمي للطالب المعلم بمدارس التدريب في ضوء أهداف التربية العملية من وجهة نظر المديرين والمعلمين المتعاونين. عالم التربية. مصر، ١٥، (٤٦)،١٠١_ ١٣٢.

٥.ياسر أحمد الريس (٢٠١٩).التربية الميدانية بين النظرية والممارسة العملية من وجهة نظر المشرفين الميدانين. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. السعودية.(٤٣)، ٦٩٣_٧١٧.

٦.يحي محمد نبهان (٢٠٠٨). الإدارة الصفية والاختبارات. دار اليازوري للنشر والتوزيع: عمان.

د.عماد الدين عبد السلام عثمان ـ استاذ مساعد ـ كلية الآداب قسم التاريخ ـ جامعة سنار

مستخلص

هدفت هذه الورقة إلى توضيح فن القيادة العسكرية الممتازة التي طبقها عثمان محمد عيسى مع العلم أن هذا القائد لم يتلقَ أي تدريب في المعاهد العسكرية المعروفة ومع ذلك فقد طبق نظريات تكتيكية جعلته من المطلوبين لدى الحكومة المصرية لما قام به من غارات جريئة داخل الحدود المصرية.

Abstract

The paper was intended to illustrate the excellent military leadership of commander Osman Mohamed Issa, who did not receive any training in the well Known military institutes However, he applied tactical theories that made him one of the most wanted leaders of the Mahdia revolution" alive or dead" by the Egyptian government for the bold raids he made inside the Egyptian border.

أسباب اختيار الموضوع

إنارة الطريق للباحثين لدراسة القادة العسكريين المهدويين وتحليل فن قيادتهم وتطبيقهم لفنون عسكرية أصعب حتى على الذين نالوا تدريباً عسكرياً على أعلى المستويات في ذلك الزمان وقد شهد بذلك الأعداء قبل الأصدقاء.

فروض الدراسة

١_ لم تكن غارات عثمان محمد عيسى على مصر ذات تأثير كبير.

٢_ لم تظهر قيادة عثمان محمد عيسى لأنه كان تحت قيادة أعلى.

٣_ أحسن عثمان محمد عيسى التصرف في أكثر المواقف صعوبة.

٤_ نال عثمان محمد عيسى مكانه مرموقة حتى عند الخليفة عبد الله التعايشي.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية هذه الدراسة من أن القادة العسكريين المهدويين لم ينالوا حظهم الكافي من الدراسة مع أنهم لم ينالوا شرف التدريب في مراكز عسكرية بالمعنى المفهوم.

منهج الدراسة:

اتبع الباحث المنهج التاريخي الوصفي التحليلي.

أهداف الدراسة:

١/ توضيح دور عثمان محمد عيسى الحربي.

٢/ توضيح بعض التكتيكات الحربية التي اتبعها عثمان ازرق.

٣/ توضيح القيادة الفطرية ودورها في الحرب.

مقدمة:

ولد عثمان محمد عيسى الشهير بعثمان أزرق في الأبيض التي استوطنت بها عائلته الدنقلاوية منذ زمن بعيد، وعمل هجاناً ببريد الحكومة بين الخرطوم ودارفور، وجاب أغلب الأرجاء الواسعة على ظهر جمله أو جواده، وسمع أثناء تجواله عن المهدي ذلك الشيخ الذي ذاع صيته كوليٍّ صالح، وفي إحدى مأمورياته توقف لتناول الطعام في إحدى "القهاوي" المألوفة في جنوب كردفان، وكان أغلب الحديث يتناول سيرة هذا الشيخ،

فانتهى عثمان من تناول الطعام وركب جواده وأدار اتجاهه بكل بساطه جنوباً نحو قدير ولم يعد إلى وظيفته أبداً.([1])

قيادة عثمان ازرق العسكرية:

من أين أتى عثمان أزرق بكل هذه المهارة القيادية التي جعلته في مصاف القادة المحليين وجعلت شهرته توازي شهرة أكبر القادة في الثورة المهدية مع العلم إذا نظرنا إلى قادة المهدية، الأبكار، نجد أنهم مارسوا قيادة الجيوش ولهم خبرات وان كانت خبرات قليلة ومحلية إلا أن عثمان أزرق لم يجد هذه الفرصة إلا تحت قيادة عبد الرحمن النجومي عندما كان ضابطاً تحت قيادته، إذاً هذه القيادة الفطرية يجب أن يكون لها مصادر وهي مصادر العسكرية السودانية المعروفة منذ القدم، فقد كانت الممالك النوبية قد اشتهرت بالجندية وبرعت فيها، فهو من أحفاد رماة الحدق إذاً فلا غرابة في انه استقى من هذا المصدر الأول للجندية السودانية التي أخذت من مصدرين أساسيين هما: أولا: الممالك النوبية القديمة التي اشتهرت بالجندية منذ قديم الزمان وهي معروفة في التاريخ.

ثانيا: الحضارة الإسلامية والجندية العربية التي كانت المصدر الثاني لهؤلاء القادة، وقد قامت الممالك قديمها وحديثها في السودان على هذين المصدرين، فنجد أن السلطنة الزرقاء قد مازجت بين هاتين الفئتين من قبل، ولم تكن الثورة المهدية بدعاً في هذا المجال إذ أن كل القادة كانوا قد تمرسوا على فن الحرب من هذين المصدرين إضافة إلى

[1]) عصمت حسن زلفو كرري، دار التأليف والترجمة والنشر، جامعة الخرطوم، ب.ت ص٢٦٧

أن قادة المهدية الأوائل أمثال حمدان أبو عنجة والزاكي طمل وغيرهم كانوا من قادة الزبير باشا رحمة، أما هؤلاء الشباب الذين أوكلت لهم القيادة في عهد الخليفة عبد الله التعايشي الذي حول القيادة إلى أبناء قبيلته كما هو معروف لحماية كرسي الحكم من منافسيه، فنجد أن هؤلاء الشباب الذين جنح الخليفة عبد الله لترقيتهم استثنائياً بحيث لم يمض زمن قليل إلا وأصبح أغلب أصحاب الرايات الأصليين في مراكز ثانوية، فقد تولى قيادتها أمراء شبان من عشيرة الخليفة ارتقوا للمناصب العليا، المدهش حقا هو حداثة سن قادة الخليفة العسكريين أو حكام المناطق، فأغلب هؤلاء القادة العسكريين المتمرسين كانوا في أوائل العقد الثالث من عمرهم، فعندما تولى عثمان آدم عمالة الغرب لم يتجاوز عمره الثانية والعشرين وإبراهيم الخليل لم يتجاوز عمره العشرين، وكذلك شيخ الدين لم يتجاوز العشرين، ومحمد بشارة لم يتجاوز السادسة والعشرين، والختيم موسى وعرابي دفع الله أصغر منهم ومحمود أحمد كان في السادسة والعشرين[٢] مع أن عثمان أزرق كان من الواضح أكبر سناً منهم وأنه لم يكن من قبيلة التعايشة، يعتقد البعض أن القيادة في العصور الغابرة كانت سهلة بالنسبة للقيادة في الجيوش الحديثة لقلة عدد القوات آنذاك، وبالنسبة إلى ضخامة عددها وكثرة أسلحتها ووسائلها في الجيوش الحديثة، إن مهمة القادة في العصور الغابرة كانت أصعب من مهمته في العصر الحديث لأن سيطرة القائد ومزاياه الشخصية كانت العامل الحاسم في الحروب القديمة بينما يسيطر القائد في الحروب الحديثة على قواته الكبيرة بمعاونة عدد ضخم من ضباط الركن الذين يعاونوه

[٢]) عصمت حسن زلفو كرري، مرجع سابق، ص١٥٩.

في مهمته ويراقبون تنفيذ أوامره في الوقت والمكان المطلوبين، كما يسيطر القائد على قواته بوسائط المواصلات الداخلية الدقيقة من أجهزة لاسلكية وسلكية ورادار وطيارات وأقمار اصطناعية ووسائط آلية، بل أن هيئات الركن مسؤولة حتى عن تهيئة خطط القتال قبل الوقت المناسب، ولا يقوم القائد إلا بمهمة الإشراف على التنفيذ، إن القائد في الحرب الحديثة يحتاج إلى العقل وحده، والقائد في الحرب القديمة يحتاج إلى العقل والشجاعة، كان محمد بشارة حاكم إقليم دنقلا عندما أصر الخليفة على تحريك الجيش لغزو مصر بقيادة ود النجومي وإلى أن يستكمل حشد القوات اللازمة والتعزيزات في دنقلا العرضي سارع في إرسال أكثر قادة الجبهة الشمالية ملاءمة للظروف التي تتطلب ايجابية وحسماً وروحاً عدائية وهو الأمير عثمان أزرق، فوافق الخليفة على تعيين عثمان أزرق فوراً وبدون تردد، أرسل ود بشارة أمر التعيين لعثمان أزرق ولكنه حذره من أن لحمودة إدريس مقربين كثر، خاصة وأن المنطقة حافلة بأهله التعايشة [٣]، كانت قوات الثورة (الدراويش) في (فركه) تحت قيادة حمودة منذ نهاية عام ١٨٩٥م، وكان لتراخي وكسل هذا العربي الفاجر السبب المباشر في تمكين القوة المصرية من تقوية مواقعها في عكاشة بدون قتال، مر أسبوع تلو الآخر ظلت هذه القوة تكابد في مناطق وعرة بين (صرص وعكاشة) دون أي مناوشات، ودون أن تتعرض الأرط في عكاشة للهجوم أو تظهر هذه القوة إي محاولة لعرقلة سير خطوط اتصالاتها، لم تغب هذه النتائج الفادحة والتراخي وعدم فاعلية الأمير حمودة عن ود بشارة حاكم مديرية دنقلا وبالرغم من سلطته

[٣]) نفس المرجع، ص١٥٩.

على كل القوات في المنطقة إلا أنه كان يفتقد إلى بسط سيطرته بشكل فعَّال، وعندما تكررت شكواه من حمودة بدأ الأخير ببعض التحرك، فأرسل فرقة استطلاع أغارت أكثر من مرة على مواقع القوة المصرية في عكاشة ولكن هذا لم يرض ود بشارة فأقصاه من منصبه وعين بدلاً عنه عثمان أزرق، لا يمكن الجزم بأن عثمان أزرق قد تسلم القيادة من حمودة في يوم ٦ يونيو ولكن من المحتمل أن حمودة لم يعترف له بذلك واستمر الخلاف بينهما وعلى كل حال أراد عثمان أزرق أن يأخذ زمام المبادرة ولكي يثبت سلطته ببساطه، اخذ كتيبة هجانة قوية عند الظهر، وترك (فركه) لاستطلاع مراكز العدو في عكاشة، تحرك بحذر ووصل إلى مشارف معسكر عكاشة بدون أن يلاحظه أحد، وكانت القوة التي سوف تهاجم (فركه) في الفجر تجري طوابير العرض لكن لشدة الغبار منعت الرؤية، ولم تكتشف الكتيبة شيء غير عادي.

يرى الباحث انه لابد من توضيح المصدرين الذين أخذوا منهم العلوم العسكرية والتكتيكات الحربية قبل الخوض في تفاصيل وتحليل السمات القيادية والفنون الحربية التي جعلت عثمان أزرق في هذا المصاف حتى شهد له الأعداء بأنه كان من القادة المميزين لدى الثورة المهدية، التي فقدت خيرة قادتها العظام الذين حققوا الانتصارات الجليلة في تحرير السودان من الحكومة التركية المصرية وانتصروا على الأحباش والايطاليين والانجليز في شرق السودان، فالمصدر الأول هو التراث السوداني النوبي العسكري الذين أطلق عليهم العرب (رماة الحدق) لشدة مهارتهم في الرمي وكانوا هم الجيوش التي اعتمدت عليها الممالك القديمة حتى أن محمد علي عندما أراد الاستيلاء

على السودان كان من ضمن أهدافه الحصول على هؤلاء الجنود لتكوين جيشه الذي كان يحلم به.

أثر البادية في الحروب:

أما المصدر الثاني هو العسكرية العربية الإسلامية مع اختلاف العلماء في انه ليس للعرب خبرات بالمعارك وتكوين الجيوش، وإنما كانت الغزوات التي تقوم بينهم هي عبارة عن حروب عصابات لا أكثر وهذا خطأ فادح، فالصورة الشائعة في خيال أكثر القارئين عن البادية أن حروب الصحراء لم تكن إلا مشاجرات بالسيوف والرماح والقسي والمقاليع، لا ترجع لنظام ولا تنتهج على خطه ولا يخلص منها فن يتعلمه المتعلم ويتلقاه اللاحق عن السابق وقوام أمرها شراذم من السطاه والمغيرين سرعان ما تقبل حتى تدبر، وقصارى ما تعرفه من أساليب القتال أن تفر بعد الكر أو تكر بعد الفرار وهذه صورة مضللة لمن يسترشد بها في اختبار قدرة البادية على الحروب الكبيرة والمناوشات الصغيرة، فمن الخطأ أولاً أن تستخف بالرياضة التي يراض عليها الجيل بعد الجيل حيث تتعاقب الأجيال على أمثال هذه المناوشات أو على ما نسميه بحرب العصابات حتى لو صح أنها كانت كل ما يعرفه أهل البادية من فنون القتال، فهذه الحروب المتكررة خلقت لدى ساكن البادية حاسة تسمى (حاسة الحرب) أو أهبة الميدان وهي جعلت حياته كلها في حيطة وحذر إما دفاعاً أو هجوماً، وهذه الحاسة يفتقدها أبناء المدن، ولم تخلو العصابات المغيرة مع طول المران من علم بأصول الاستطلاع والمباغتة والتبييت والمخاتلة وحسبان لحساب الرجعة والإفلات وهي على بساطتها لا مندوحة عنها في

أكبر الميادين وأصغرها على السواء، ومع ذلك فقد عرف العرب في حروبهم التي وقعت بينهم على تسيير الجيوش بعشرات الألوف على اختلاف الأسلحة والأقسام ( )، وقد تبين هذا فعلاً في واقعة ذي قار التي تغلب فيها العرب على الدولة الفارسية، فان العرب كانوا في تلك الواقعة أبرع قيادة وأخبر بفنون الزحف والتعبئة من قادة الجيوش النظامية، لم يغفلوا قط من حيطة واجبة أو حيلة نافعة قبل اشتباكهم بالجيوش الفارسية بعثوا الطلائع وبثوا العيون وقسموا جموعهم إلى ميمنة تولاها بنو عجل وميسره تولاها بنو شيبان وقلب تولته بطون من بني بكر عليهم رئيسهم القدير هانئ بن مسعود وانفذوا إلى قبائل العرب الذين في جيش الفرس رسلاً يثيرون نخوتهم ويغرونهم بالتخلي عن أصحابهم حين يجد الجد ويلتحم الجيشان فوافتهم إياد وبرَّت بوعدها فولت من الميدان في أحرج الأوقات ( ).

التاريخ العسكري واثره على القادة:

تحتاج الحروب إلى تدريب ودراسة لعلوم الحرب وتاريخه الحرب إلى آخر العلوم العسكرية فأين تلقى عثمان أزرق هذا التدريب؟ وأين تعلم أساليب الحرب؟ مع العلم انه لم تكن في السودان منظومة عسكرية حديثة تعتمد على مراكز التدريب والمدارس والمعاهد الحربية، إذا سلمنا بأن الجيش الحديث في السودان بدأ بدخول الأتراك السودان في عام ١٨٢١م فبالتأكيد لم يكن قادة المهدية العسكريين من ضمن الذين اختارهم محمد علي في مراكز التدريب والتأهيل فمعظم قادة المهدية كانوا ضباطاً أو جنوداً مع الزبير باشا رحمه.

[٤] عباس محمود العقاد، عبقرية خالد بن الوليد، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، الفجالة القاهرة، ب.ت. ص٦

[٥] المرجع نفسه ص٨

يرى الباحث أن عثمان أزرق وكثيراً من قادة الثورة المهدية تعلموا فنون الحرب من القادة الذين سبقوهم في هذا المجال، أو من دراسة التاريخ العسكري العربي الإسلامي، فالسودان ليس مقفولاً أمام دخول مثل هذه العلوم أما بخصوص التدريب نجد أن أهل السودان وخاصة الذين برعوا في أساليب القتال كانوا من البدو، والعرب من طبعهم حفظ السير ورواية الأحاديث والتنقيب عن الإخبار والطوايا، لأن الاستطلاع من طبيعة سكان الصحاري، وتتوقف سلامتهم أحيانا على خبر يعلمونه في أوانه، كما تستهدف أرواحهم أحيانا للخطر العظيم من جراء طارئ داهم تفوتهم الحيطة له في حينه، ولم يزل أبناء القبائل على ولعهم المأثور بالسير والأخبار لغير هذه الضرورة التي يدعوهم إليها حب السلامة والأمن، فهم غيورون على تراث الآباء والأجداد تفاخراً بالنسب العريق وتصحيحا للعلاقات وتمييزا للأقربين والبعداء[٦].

أثر البادية والوظيفة على قيادة عثمان ازرق:

عثمان أزرق هو ابن البادية إذ أنه ولد وتربي بالأبيض وعمل هجانا ببريد الحكومة بين الخرطوم ودارفور، وهذه المهنة تتطلب لياقة بدنية عالية وقوة تحمل وصبر وحيطة وحذر وقوة وتدريب على القتال ولا يمكن أن توكل مثل هذه المهمة في ذلك الزمان إلا لمن تجد الحكومة فيه الكفاءة التي تكون أقرب إلى جندي المهمات الخاصة ذي التدريب العالي، إذا فعثمان ازرق جندي موهوب بطبعه زادته مهنته في البريد الحكومي صقلاً وتدريباً من قوة تحمل وشجاعة وصبر وحدة ذكاء إضافة إلى العقيدة الإيمانية الراسخة، وهي التي

[٦] عبقرية خالد مرجع السابق ص١٢

هدته للانضمام للثورة المهدية، ومعنويات عالية اكتسبها من انضمامه للثورة وضبط متين من لوازم عمله في البريد وتسليح جيد، ولا يخفى علينا من مهنته أنه كان صاحب تسليح وإجادة استخدام هذا السلاح، ولابد له من التنظيم السليم الذي اكتسبه من التعامل مع الحكومة وإلا لكان أبعد من وظيفته التي ظل محتفظا به حتى التحاقه بالمهدي، وهذه هي صفات الجندي الممتاز التي وردت في كل كتب العلوم العسكرية إضافة إليها التدريب الذي أكتمل أثناء خبراته القتالية مع جيوش المهدية، إذاً كان عثمان جندياً ممتازاً بالفطرة ومن خلال عمله بالبريد الحكومي، فمن السهل على جندي بهذه المواصفات أن يرتقي إلى قائد محنك يشيد به الأعداء قبل الأصدقاء فلابد لهذه القيادة أن نراها في الميدان، ونرى كيف وصل إلى هذه الدرجة القيادية العليا التي وصف بها، فنجد أنه قد حل محل حمودة إدريس وهو من ضباط النجومي القدامى وقد أمره محمد خالد بتشجيع ترحيل التجار عبر نقطة (صوارده) في الحدود، وأن يعد بعض الترتيبات لأن الجانب الذي يرغب في الجانب الآخر عليه أن يعطي إنذاراً مناسباً [٧].

توليه القيادة:

في أول مايو ١٨٩٦م حدثت مناوشة في موقعة بين فركه وعكاشة هزم فيها الأنصار هزيمة نكراء فاضطروا للانسحاب، ووجهوا لوم شديد لحمودة على جبنه، ومن ثم صدر الأمر بأن يحل محله في قيادة القوات بفركة عثمان أزرق المقاتل المحنك القديم[٨] هذه

[٧] ب. م، هولت، دولة المهدية في السودان عهد الخليفة عبدالله ١٨٨٥م_١٨٩٨م ترجمة هنري رياض واخرون، دار الجيل بيروت، د.ت دولة المهدية، هولت ص١٩٥

[٨] المرجع نفسه ص٢٤٢

إذاً شهادة على أن عثمان أزرق من القادة المتميزين الذين يزج بهم في الأوقات الحرجة، كما فعل الحلفاء في الحرب العالمية الثانية بتعيين الجنرال مونت غمري لقيادة القوات في شمال إفريقيا مما أدى إلى تغيير مجرى الأحداث والتغلب على قوات المحور بقيادة رومل ثعلب الصحراء، فماذا فعل عثمان أزرق في قيادته الجدية حتى استحق بها هذه الإشادة التي جعلته من أول القادة المطلوبين للقتل من قبل الجيوش البريطانية المصرية الغازية وهذا ما ذكره تشرشل في كتابه حرب النهر، كان عثمان أزرق درويشاً من نوع مختلف ونوعاً آخر من الرجال كان من أخلص المتعصبين والمؤمنين بالمهدي مع إخلاص قوي للخليفة، ظل يعمل في الحدود الشمالية لسنوات طويلة وكان معروفاً لدى السلطات المصرية من الغارات الجريئة الوحشية وكان قاسياً على الأهالي المساكين الذين يسكنون في قرى الحدود، وبالتالي ما كان لينال أي رحمة لو وقع في أيدي العدو، مهارته وخبرته قد حمته، ولكن بين كل الأمراء الذين اجتمعوا في فركة فإن موت ود أزرق سوف يسعد السلطات العسكرية أكثر من أي قائد آخر وبخاصة أنه تسلم القيادة من حمودة،[٩] عثمان قائد محنك وصاحبْ خبرة وهو مطلوب لأعدائه وهو أخطر قائد قابلهم حتى الآن، هذه الإشادة جاءت من ضابط تلقى أرفع أنواع التدريب والتأهيل في زمانه، فقد جاء ونستون تشرشل كضابط في الجيش البريطاني الغازي ثم تولى فيما بعد أرفع المناصب في بلاده فقد كان رئيساً لحكومة بلاده في الحرب العالمية الثانية وهو الذي طالب بإشراك القوات السودانية في الحرب، كما انه هو الذي دفع بمونتي غمري

[٩] سير ونستون تشرشل، حرب النهر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ترجمة عزالدين محمود. ٢٠٠٢م ص١١٣.

للقيادة، إذاً فإشادة من رجل بهذا المستوى جديرة بالانتباه، إشادة صادقة لا مجاملة فيها، وهي شهادة يعتز بها وهي قلادة في عنق عثمان أزرق، إذا لابد من دراسة مصادر قيادته، وإذا عدنا إلى بداية الحروب نجد أن مرحلة الرعي شهدت بدايات الصراعات الدموية التي يمكن أن نسميها حرباً وكثيراً ما يشكل الرعاة مصدراً مستمراً من الاضطرابات التي تبلغ ذروتها في غاراتهم على سائر المجمعات المجاورة التي أرتقت السلم الحضاري، واحترفت الزراعة وزاد توطنها في أرضها وبيئتها الطبيعية الأكثر ثراً وذلك لأن الترحال المستمر الذي تقطيه طبيعة حياة القبائل الرعوية للبحث عن المراعي الغنية واحتياجاتها لإعداد منظومة دفاعية ضد أخطار الضواري وسائر العشائر المناوئة لتنقلاتهم، ويبدو ذلك واضحاً من اقتنائهم للأسلحة الشخصية وفرط استعدادهم لإشهارها واستخدامها في الأغراض الدفاعية وتحت وطأة الفقر البيئي تتأجج الأنشطة الهجومية[١٠] ففي هذه البيئة كان يعيش عثمان في بادية كردفان جعله عمله في البريد حذراً من أطماع البدو في مثل هذه المناطق التي على أقل تقدير قد تطمع في دابته أو ما يحمل من بريد وقد يتعرض لقطاع الطرق، انه جندي ممتاز توفرت فيه كل صفات الجندي الممتاز مما أهله للترقي للقيادة، فهل انطبقت عليه صفات القائد الجيد؟ هذا مما لاشك فيه وإلا لما نال ما أوردنا من إشادة، أول صفات القائد الجيد القرار السريع ويستند إصدار هذا القرار السريع الصحيح على عاملين أولا: القابلية العقلية للقائد، ولابد أن قابلية عثمان العقلية كانت جيدة فخبراته التي استقاها من عمله الحكومي، وقيادته

[١٠] وليد نبيل علي، استراتيجية الصراعات والحروب البشرية، منظور جغرافي، مكتبة الانجلو المصرية، ٢٠٠٦م ص٢٠.

كضابط صغير تحت قيادة ود النجومي القائد المحنك المعروف وتربيته في البادية وحصيلة علمه الديني، كلها تضافرت في منحه عقلية جيدة قابلة للتفاعل مع كل الظروف فغاراته التي سوف نتطرق إليها لاحقاً أثبتت أنه صاحب عقلية حربية متميزة أما العامل الثاني، فهو الحصول على المعلومات عن العدو وعن الأرض التي سوف تدور عليها المعركة وتكون دوريات القتال والعيون والأرصاد واستنطاق الأسري والاستطلاع الشخصي واستشارة ذوي الرأي، فقد نال عثمان من هذا العامل الكثير، فهو يعرف الأرض التي يقاتل فيها معرفة جيدة وذلك من سنوات خدمته الطويلة فيها، وقد دلنا على ذلك عمليات الإغارة التي كان يقوم بها على انه كان يعرف الأرض التي يتحرك فيها معرفة تامة، أما عن الاستكشاف الشخصي فهو قد برع فيه لدرجة انه جعل الحكومة المصرية تتحسب إلى أن هذه الهجمات الاستطلاعية مقدمة لهجوم جيوش المهدية، وصفة لاستطلاع شخصي في التاريخ العسكري الإسلامي ما يكفي لكل قائد من دروس وعبر، فالبدو من طبائعهم كما أوضحنا سابقا الحيطة والحذر، أما الاستطلاع فقد تطور مع حروبهم الكثيرة التي كانت قبل الإسلام أما الحروب التي تمت في ظل الإسلام ففيها قيم عسكرية في هذا المضمار تتفوق على ما عاصرها من أكبر دولتين هما الفرس والروم، فالتعرف على أحوال الأعداء ورصد تحركاتهم واستكشاف ميولهم واتجاهاتهم وبذلك يكون المسلمون قد فهموا طبيعة أعدائهم وما هم عليه من قوة أو ضعف، فتمكنوا من إعداد السلاح الذي يكفل لهم النصر عليهم ولقد كان هذا المقصد واضحاً في وصايا رسول الله صلى الله عليه وسلم لبعض سراياه، فعندما بعث عبد الله

بن جحش للتعرض لعير قريش أعطاه كتاباً مختوماً وأمره الا يفتحه إلا بعد مسيرة يومين، وكان فيه(إذا نظرت في كتابي هذا، فأمضى حتى تنزل نخله بين مكة والطائف فترصد بها قريشا وتعلم لنا من أخبارهم) ولقد تأسى به الصحابة بهذا التوجيه النبوي الكريم، فكانوا يوصون قادتهم بالتعرف على أحوال أعدائهم، فهذا سيدنا عمر رضي الله عنه يوصي سعدا فيقول: (اذك العيون بينك وبينهم ولا يخف عليك أمرهم) وأوصى الإمام علي بن أبي طالب كرم الله وجهه ابنه محمد بان يستكمل دراسته لأحوال عدوه فقال له: (ارم ببصرك أقصي القوم) أي كن عليماً بجميع حركات أعدائك ومواقعهم وإعدادهم وأسلحتهم حتي تكون على بصيرة من أمرهم فتقاتلهم بالسلاح الذي يهزمهم [١١] فالاستطلاع العسكري يتم بقوة صغيرة هي طائفة مختارة من الجيش يرسلها الإمام لقتال الأعداء أو إرهابهم أو استكشاف أحوالهم أو غير ذلك من المقاصد التي تعود على المسلمين بالخير، وسميت سرية لأنها تسري خفية، أي تتحرك في تكتم وتستر، وتبدأ من خمسة أشخاص وقد تصل إلى أربعمائة، وقيل سميت سرية لأن إفرادها يكونون خلاصة العسكر وخيارهم مأخوذ من الشيء السري النفيس[١٢]. فنجد أن رسول الله صلى الله عليه وسلم في كل سراياه وبعوثه التي بعثها يأمرهم يأخذ الحيطة والحذر وتسقط أخبار العدو، وأنه لما أرسل سرية بقيادة ابن سلمة بن عبد الأسد للإغارة على بني أسد أمر قائدها أن يختفي بقواته نهاراً ويسير بها ليلاً كي لا يكتشفه العدو وأن يسلك طريقاً غير مسلوك كي

[١١] محمد سيد طنطاوي، السرايا الحربية في العهد النبوي ص٣٠
[١٢] المرجع نفسه ص١٩

يفاجئ عدوه منها، وأنه صلى الله عليه وسلم عندما خرج إلى بدر أمر أصحابه أن يقطعوا الأجراس من أعناق الإبل حتى لا ينبه الأعداء[١٣]، ونجد سيدنا عمر بن الخطّاب رضي الله عنه عندما ولى أبا عبيدة بدلاً عن خالد بن الوليد كتب إليه يقول: (لا تقدم المسلمين إلى هلكة رجاء غنيمة، ولا تنزلهم منزلا قبل أن تستريده لهم، "إي ترسل رائداً من قبلك لاستكشافه" وتعلم كيف مأتاه "أي من أين تدخله" ولا تبعث سرية إلا في كثافة "جماعة" من الناس وإياك والقاء المسلمين في الهلكة)[١٤] وهذه نماذج من كثير فقد ابرع المسلمون في هذه العمليات وطوروا التكتيكات العسكرية، واخذوا تكتيكات الفرس والروم واستخدموها ضدهم فهذا القائد الجسور سيف الله المسلول خالد بن الوليد الذي يعتبر أول مجدد في التكتيك العسكري في حروب المسلمين فقد استفادة من أساليب الفرس والروم وأتقنها وطبقها في حروبه ضدهم وأنتصر بها عليهم، فهو على الرغم من محافظتة على نظامي (الخميس والكراديس) في تنظيمه لجيشه وعلى الرغم من محافظته على قاعدة (الكر دون الفر) في تكتيكه فانه لم يكن جامد النظرة إلى التنظيمات العسكرية القتالية والمبادئ التكتيكية في القتال، بل كان يتصرف حيالها بحرية تامة، تاركاً لنفسه مجال المناورة واسعاً، وكان ماهراً في إتقان فن المناورة ضمن المبادئ العامة التي كانت سائدة في حروب ذلك العصر[١٥].

---

[١٣] السيرة الحلبية ج٢ ص١٥٨

[١٤] يسن سويد، الفن العسكري الاسلامي اصوله ومصادره، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، بيروت لبنان، ط٢، ١٩٩٠م. ص٩٩

[١٥] المرجع نفسه ص١٣٠

أما الصفة الثانية من صفات القائد الجيد فهي الشجاعة الشخصية، فعثمان أزرق لاشك أنه كان شجاعاً جسوراً فعمله في البريد الحكومي وتجواله بين الخرطوم ودارفور حاملاً البريد لاشك أنه يحتاج إلى رجل شجاع لإيهاب، والصفة الثالثة أن يكون صاحب إرادة قوية ثابتة، فالإرادة القوية لا تتبدل في أي حالة سواء أكانت فشلاً أو نجاحاً، فقد أمتاز رسول الله صلى الله عليه وسلم بكل صفات القائد الناجح وزاد عليها فهو لم ينكسر بعد احد ولم ينتقم بعد فتح مكة، ولابد أن سيرته صلى الله عليه وسلم قد درست في السودان وحفظها أهله عن ظهر قلب مما انعكس كثير منها على حياتهم سلماً وحرباً، ونجد عثمان أزرق قد نال حظه من هذه الإرادة القوية الثابتة فهو لم يستسلم أبداً إلى أن استشهد في كرري، لما أصر التعايشي على إرسال عبد الرحمن النجومي لغزو مصر، أمر حسن خليفة فخرج من أبي حمد واحتل آبار المرات في يونيو ١٨٨٩م، فلما توجه السردار لمواجهة النجومي أمر صالح بك خليفة كبير المليكاب فجهز سرية من عربانه وهاجم المرات وطرد حسن خليفة منها واحتلها في أغسطس من نفس العام أي يوم واقعة شيكان فاتهم الخليفة التعايشي حسن خليفة بعدم الدفاع عن المرات فعزله وجعل جريجر من أقاربه مكانه، وهكذا انتهى حلم التعايشي الذي رآه سيده المهدي من قبل في فتح مصر والعالم، فانه بعد انخذاله في هذه الواقعة لم يعد يخطر بباله فتح ولا حملات عدائية كبيرة بل حصر كل اهتمامه في حفظ مملكته من القوات المحيطة بها من الخارج، والفتن التي تهددها من الداخل، أما حكومة مصر فإنها منذ واقعة توشكي أخذت تهتم في استرجاع السودان، وكان لها بعد الواقعة أحسن فرصة لما

أصاب السودان من الجوع والضيق في ذلك العهد ولكن أعوزها المال[١٦]، نجد أن التعايشي بعد هزيمته للأحباش ظن أنهم أقوى من مصر مما دفعه لإرسال هذه الحملة، ولكنة ارتكب أكبر خطأً استراتيجيٍ في حياة الثورة المهدية دفع ثمنه غالياً وهو نهاية الثورة واستعمار السودان من قبل الحكومة البريطانية بمعاونة القوات المصرية والسودانية الموالية للإنجليز الكاره لحكم التعايشي، فلماذا أرسل الخليفة عبد الله جيوش المهدية مع صحبة أهلهم وأولادهم؟ ولم يتعظ من غزوة حنين التي خاضها الرسول صلى الله عليه وسلم ضد جيوش الطائف هل كان ينوي القضاء على ود النجومي وجيشه الذي غالب قواته من الجعلين والأشراف والبطاحين المناوئين للخليفة، فعبد الرحمن النجومي من أقوى القادة الذين بقوا للثورة المهدية، وقد قدرت خسارة الأنصار بنحو ١٢٠٠ قتيل بينهم ٦٢ أمير وأهمهم النجومي وابنه عبد الحليم مساعد ونجا من أمرائه عثمان أزرق، وعلي ود سعد، وحسن النجومي، ومرغني سوار الذهب، والطاهر، والشيخ العبيد، فرسالة الزاكي طمل وهو على فراش الموت إذا لم تجد إي صدى في نفس يعقوب أو نفس الخليفة فقد قال: (قل ليعقوب سياتي اليوم الذي يحتاجون فيه لأمثالي من الرجال ولن تجدوهم) فقد فقدت الثورة معظم القادة الذين تمت على أيديهم انتصاراتها الباهرة ولم يبق لها إلا القليل كعثمان دقنه وعبد الرحمن النجومي الذي أرسله التعايشي في هذه المهمة الانتحارية، فهل كما قيل إنه يريد ان يتخلص منه ومن قواته أو أنه أعتبر أن غزو مصر أسهل من غزو الحبشة، وأن سكان مصر سوف يرحبون بجيوش المهدية

[١٦] نعوم شقير تاريخ وجغرافية السودان، تحقيق محمد ابراهيم ابوسليم ، دار الجيل بيروت، ١٩٨١م ص٧٩٤

ويعاونوها في طرد الانجليز، ها هو التعايشي يكرر ما فعله مالك بن عوف في غزوة حنين، فهو فتى جرئ في نحو الثلاثين من عمره يجمع إلى غطرسة الإمارة وحمية الفروسية حدة الشباب ولدد الخصومة والعناد، فساق مع الجيش أموالهم ونساءهم وأطفالهم وأمرهم إذا رأوا المسلمين (أن يكسروا جفون سيوفهم ثم يشدوا شدة رجل واحد) فإما فوز أو فناء، وصفت الخيل ثم الرجالة المقاتلة ثم الإبل عليها النساء ثم صفت النعم في حراسةٍ لئلا تفر والجيش منشغلٌ عنها، وسأله دريد بن الصمة حكيم القوم وكان من أصحاب الخبرة القتالية العالية إلا أنه كبر سنُه، وفقد بصره ولكن بصيرته ما زالت متقدة فقال: مالي اسمع رغاء البعير ونهاق الحمير وبكاء الصغير؟ قال مالك: أردت أن أجعل خلف كل رجل أهله وماله ليقاتل عنهم فسخر دريد برأيه وقال له: رويعي ضأن والله! هل يرد المنهزم شيئا؟ إنها – إي الحرب – إن كانت لك لم ينفعك إلا رجل بسيفه ورمحه، وإن كانت عليك فُضِحت في أهلك ومالك، فرماه مالك بالخرف ولجَّ في عناده ثم سأل دريد بأي وادٍ انتم؟ قالوا باوطاس قال: نعم مجال الخيل، لا حزن(الغليظ من الأرض) ضرس ولا سهل دهس (الضرس: الشديد) الدهس (المكان السهل ليس برمل) ثم قال: ما فعلت كعب وكلب قال الناس: لم يشهدها منهم احد قال دريد: في يأس غاب الحد والجد، لو كان يوماً علا ورفعه ما غابا ( )، كيف فات على التعايشي[٧] هذا المشهد المذكور في كل كتب السيرة ولابد أن يكون قد وصل اليه، فدروس السيرة هي التي استقى منها الإمام المهدي هذه العلوم العسكرية، وقد اكتملت من الناحية التكتيكية

[١٧] العقاد عبقرية خالد مرجع سابق ص٥٨

والعملية عند انضمام قادته المشهورين وعلى رأسهم خليفته عبد الله بن السيد محمد الذي اكتسب خبرات عسكرية من حروبه، ثم التقائه بالزبير باشا رحمة هذا القائد الذي يرجع إليه الفضل في تقدم الفكر العسكري لأهالي البلاد عندما انشأ جيشاً نظامياً حديثاً يتبع أسسا تكتيكية سليمة فالزبير كان صاحب الفضل الأول بلا منازع في تدريب وتخريج أعداد كبيرة من أهالي البلاد، دربوا على الأسلحة النارية التي كانت وقفاً على جيش الاحتلال، فالبحارة والبازنقر لم يعرفوا استخدام السلاح الناري كمجاميع إلا عندما خدموا مع الزبير، والرزيقات والفور لم يعرفوه إلا عندما حاربوا ضد الزبير،([٨]) فقد استطاع الزبير أن يكونَّ جيشاً نما حتى بلغ ١٥الف اغلبهم من سكان البلاد الأصليين اشتهروا باسم البازنقر وكان هؤلاء هم الركيزة التي تكونت منها الجهادية بقيادة حمدان أبو عنجة، والذي كان من ضمن قواد الزبير واكتسب خبرات عسكريه واسعة من حروبه معه ضد الرزيقات ومملكة دارفور، وفي أفريقيا الوسطي، وضد قوات رابح، مع كل هذه المعلومات العسكرية والخبرات المتراكمة العسكرية والإدارية والسياسية التي امتلكها التعايشي نجد أنه قد فشل فشلا ذريعاً في إرسال هذه القوات إلى محاربة مصر بقيادة ود النجومي، وقبل إرسال هذه القوات أشيع أن أهالي مصر قد يرحبون بقوات المهدية فهل هذا ما دفع التعايشي أم أن تخلصه من ود النجومي وقواته كان الدافع الأكبر على كل فقد كانت توشكى بداية النهاية للمهدية، مع أن قادته محمد ود بشارة حاكم إقليم دنقلا وعثمان

[١٨] زلفو كرري مرجع سابق ص٣١

أزرق الثعلب المراوغ قد بذلا جهداً مضاعفاً لتأخير هذه الحملة، فالدوريات هي عبارة عن مفارز واجبها جمع المعلومات عن قوة العدو وتسليحه وعن الأرض وهي نوعان:

دوريات استطلاع: وهي المفارز التي تحصل المعلومات دون قتال، لذلك تكون صغيرة العدد سريعة الحركة، أما دوريات القتال فهي المفارز التي تحصل المعلومات بالقتال، لذلك تكون قوية في عددها وعدتها، أما المباغتة فهي إحداث موقف لا يكون العدو مستعداً له، والكتمان من جملة الوسائل المهمة التي تؤدي إلى المباغتة، والمباغتة من أهم مبادئ الحرب، وتكون إما بالمكان أو الزمان أو الأسلوب، فالمباغتة بالمكان ضرب العدو من مكان لا يتوقعه، والمباغتة بالزمان ضرب العدو في زمان لا يتوقعه والمباغتة بالأسلوب ضربه بأسلوب حربي لا يتوقعه سواء كان ذلك بخطه جديدة أو سلاح جديد، أما الإبداع سبق العدو بالعمل لإرغامه على تبديل الخطة التي اتخذها وإرغامه للانقياد إلى رغائبك، أما المبادأة فهي السبق بالعمل لإجبار العدو على تبديل خطته والاحتفاظ بهذا السبق، فهذه كلها مبادئ حربية طبقها عثمان أزرق، وأبدع فيها، نجد أن رسول الله صل الله عليه وسلم قد طبق كل أساليب المباغتة: فقد باغت الأحزاب بأسلوب جديد في القتال وهو حفر الخندق، كما باغت قريش بالقتال بأسلوب الصفوف في غزوة بدر، وفي غزوة بني قريظة باغت اليهود بالزمان في حركته بسرعة ما كانوا يتوقعونها فشل معنوياتهم واحتفظ بالمبادأة، وفي غزوة بني لحيان تحرك شمالا باتجاه الشام حتى لا يعرف بنو لحيان وقريش اتجاه حركته الحقيقية وبذلك باغتهم بالمكان، وقد طبق هذه المباغتة عثمان دقنه وأجادها مع رجاله من البجة والهدندوة والملاحظ في

قبائل الشرق حتى في قتالهم الفردي يعتمدون على المباغتة الخاطفة وهذا حتم عليهم توجيه ضرباتهم أحياناً كثيرة من الخلف كما جعلهم في منتهى البراعة في سرعة الانفصال من العدو.

بعودتنا إلى نشاط عثمان أزرق نجد أنه في يوم ٢١ مايو ١٨٩٢م أغار على سراً غرب شمال حلفا بنفر من الهجانة، فقتل ٣٤نفساً من أهلها وغنم ٥٠ رأساً من الماشية، وقد كان زعيم أكثر الغزوات التي امتدت إلى شمال وادي حلفا، وكانت تلك الغزوات وغيرها من الغزوات اللاحقة ذات أهمية لما سببته من إزعاج للإدارة الحاكمة، مع انها كانت عمليات حربية خطيرة تستحق غزوتان منها الذكر على وجه الخصوص، ففي محرم ١٣١١هجريه (١٨٩٣م) اخترق عثمان ازرق الصحراء بأتباع يتراوح عددهم بين ٣٠٠و٤٠٠ شخص واحتلوا خلال أربعة أيام قرية بريص في واحة الخارجة، واضطربت السلطات الحربية البريطانية المصرية اضطراباً شديداً وذلك لأن تلك القرية على الحدود المصرية في الواقع، وعلى الطريق القديم لدرب الأربعين الممتد من دارفور إلى أسيوط، كما تقع على بعد ٢٣٠ ميل من مركز صرص وعلى بعد ١٩١ ميل من أسيوط و١٤٥ ميلاً من أسنا وقد ورد في تقرير نائب سردار الجيش ما يلي:(لهذا الحادث المؤسف بعض الأهمية للدلالة على مدى يسر اختراق الحدود وإثارة الرعب في المدن الكبرى بصعيد مصر مثل أسيوط وجرجا، ومن ثم اتخذت الإجراءات للدفاع عن بريص وحمايتها، وفي نفس العام قام عثمان أزرق بحملة جريئة أخرى في صحراء النوبة إذ هجم ومعه ٣٠٠ شخص على الحصن المنيع الذي يحرسه أفراد من قبيلة العبابدة

بالقرب من آبار المرات الواقعة في منتصف الطريق بين ابي حمد وكورسكو، وقتل رئيس قبيلة العبابدة خلال المعركة الأمر الذي هز الروح المعنوية لأفراد الحامية، ولربما كانت غزوات بريص والمرات حركات استطلاعية قصد منها تمهيد الطريق لغزوات كبرى إلا أن الحوادث التي وقعت بالجبهة الشرقية قد حالت دون ذلك[١٩]، كيف نجح عثمان ازرق في هذه الغزوات التي أزعجت الحكومة البريطانية في مصر فهو خلال عشرة سنوات استطاع أن يزعج الحكومة المصرية لدرجة أنه أصبح من القادة المطلوبين للموت من بين قيادات المهدية كما أوضحنا من قبل، فقد وقع عليه العبء في المحافظة على الحدود الشمالية، فقد خصصت المخابرات المصرية صفحات وتقارير طويلة عن عثمان أزرق، وأنفقت أموالاً وجهوداً ضخمة لمقاومة العشرات من غاراته السريعة المفاجئة، فالمحافظة على تلك الحدود سنين طويلة يعود إليه وخاصة بعد معركة توشكى، وسجله العسكري في الشمال يحفل بما لا يقل عن مائة غارة داخل الحدود المصرية[٢٠]. وقد تحتم عليه أن يكون في نشاط وحركة مستمرة إما لإيقاف قوافل تهريب الأسلحة لأعداء المهدية، أو لمجابهة الجيش المصري الذي قويت شوكته بعد توشكي ومع ذلك لم يتخذ سياسة دفاعية بل انتهج سياسة عدوانية مستمرة وقد كشفت سياسته عن فهم غريزي مبكرا لاستراتيجية الاقتراب غير المباشر وهي استراتيجية برع فيها المسلمون وخاصة القائد الفذ خالد بن الوليد عندما استخدم أسلوب المباغتة الاستراتيجية أو الاقتراب غير

[١٩] هولت، دولة المهدية، مرجع سابق ص٢١٧
[٢٠] كرري مرجع سابق ص٢٦٧

المباشر في مسيرته من العراق إلى الشام حيث انطلق من الحيرة بالعراق سالكا طريق: الحيرة – عين التمر– غرب كربلاء– قراقر– سوي– مصيخ بهراء– أرك– تدمر– القريتين– حوارين– غوطة دمشق– القطيف– بصري– ففاجأ الروم بعد ثمانية عشر يوماً من السير المضنى في اجنادين بالشام، ويعتبر مسير خالد من العراق إلى الشام في مفرزه صحراوية ليباغت الروم من حيث لا يحتسبون أبرع حركة استراتيجية كان يمكن أن يقوم بها قائد عسكري على الإطلاق في ذلك الحين، إنها تدخل في نطاق استراتيجية الاقتراب غير المباشر، التي أطلع بها المفكر الاستراتيجي البريطاني ليدل هارت بعد خالد بثلاثة عشر قرنا ( )، فقد أدرك عثمان أزرق أنها خير وسيلة لتحقيق المفاجأة، العنصر الحاسم في عملياته تلك وتطبيقها هو الذي أدى إلى اشتهاره بالمراوغة، وقد اتسمت طريقته بالآتي: يخرج بطابوره الراكب ويقطع أميالاً طويلة يوماً أو يومين في اتجاه معاكس أو بعيداً عن هدفه، وعند الظلام يغير اتجاهه فجأة لهدفه الأصلي ويطبق على أعدائه المسترخين لتوقعهم هجومه على مكان آخر ولتحقيق ذلك الالتفاف السريع والمراوغة كان لابد له من قوات سريعة خفيفة الحركة، وهذا ما جعله دائماً قائداً لقوات من الفرسان الخالصة، ويكاد عثمان أزرق وود النجومي أن ينفردوا بأنهما الوحيدان من قادة المهدية اللذان أدركا خواص وإمكانيات الفرسان عندما يستخدمون كمجاميع، ولا يمكن أن نفصل ماض عثمان أزرق كهجاني وفارس محترف وبلورة ذلك في نظريات عملياته، وقد بدأ في تنفيذها مباشرة بعد تسلمه القيادة، فقد تحرك من دنقلا العرضي

[٢١] الفن العسكري مرجع سابق ص١٣١

جنوباً حتى وصل القولد ثم اتجه غرباً لهدفه الأصلي واحة العق لتأديب سكانها الذين رفضوا الدخول في المهدية وهددوا الحدود الشمالية، وتحرك في ثلاثمائة فارس وسار شمالا حتى صرص، ثم انعطف إلى التوفيقية فباغتها وغنم منها ملابس وحبوب، ثم وجه جهده طوال عام ١٨٨٧م إلى الواحات الغربية متفادياً النقاط القوية، فقد اتجه بثلاثمائة فارس شمالاً في البداية ثم انعطف غرباً في انعطافةٍ حادة نحو الواحات ليباغتها، ولم يعد جنوباً بل انعطف للشمال الشرقي ليهاجم طابية موسى بك ويفتحهما ويدمرها، وقد نفذ خطة ذكية لنهب قرية بريس لدرجة انه وجد القرية خالية من الجنود فغنم ٢٥٦ بندقية وكميات وفيرة من الذهب والحبوب والماشية أمضى ثلاثة أيام في جمعها، ثم وجهه الخليفة عبد الله للانتقام من صالح بك حسين خليفة في المرات الذي غدر بأهل أبي حمد وهم يؤدون صلاة الفجر ففتك بهم فجهز يونس ود الدكيم قوة من ستمائة فارس وتسلم قيادتها عثمان أزرق فاخرج عدة أطواف صغيرة لا يتجاوز عدد أفراد كل منها خمسة فرسان، تعمل خلف خطوط العدو وتمكنت احداها من أسر أحد هجانة البريد وفيه خطاب من مركز المخابرات المصرية لصالح بك (تحرك عثمان أزرق بقيادة ثلاثمائة فارس– خذوا حذركم– والنجدة في الطريق) فغير عثمان طريقه حتى هاجم على النجدة نفسها ولم ينتصر عليها انتصاراً حاسماً ولكنه تمكن من الانفصال عن المعركة بسرعة وتوجه إلى المرات ليشتبك اشتباكاً عنيفاً مع صالح بك استمر يوماً كاملاً تمكن من قتله وعاد إلى مركز قيادته[٢٢]، هذه براعة عسكرية متقدمّة جداً حتى إذا ما قورنت

[٢٢] زلفو، كرري مرجع سابق ص ٢٦٩.

بمستوى الجيوش المعاصرة فالالتحام بقوات العدو والانفصال عنها بسرعة يتطلب سرعة فائقة وجنود على مستوىَ عالٍ من التدريب والطاعة، وهذا الهجوم على قوة الدعم المرسلة إلى نجدة صالح بك لم تكن تتوقع هذا الهجوم من عثمان أزرق وهذا ما جعلها تنشغل بنفسها دون القيام بالمهمة الموكلة إليها، فنرى أن عثمان قد اشتبك مع صالح بك يوماً كاملاً كان في مقدور هذه القوة من نجدته خلال هذه المدة ولكن قوة الصدمة والمفاجأة جعلتهم يتحسبون أن عثمان أزرق سوف يعود لمهاجمتهم مرة أخرى مما جعلهم في حيرة بين الدفاع عن أنفسهم أو نجدة صالح بك، واغتنم عثمان هذه الفرصة الثمينة وتمكن من إتمام مهمته، ولاشك بأن هذه الحركة البارعة قد تركت أثراً كبيراً في خصومه، ثم إرسال الأطواف الصغيرة لوضع كمائن خلف خطوط العدو جعلته يستفيد منها في أمرين أولاً: الحصول على المعلومات عن العدو كما رأينا البريد الذي وقع في يده، ثم لفت نظر العدو وزعزعت ثقته في نفسه لعدم علمه من أين يأتي العدو خصوصاً وسمعة عثمان أزرق الذي وصفه تشرشل بالثعلب المراوغ، فإذا نظرنا إلى هذه الحركة البارعة في التكتيك فهل لها نظير في التاريخ الإسلامي نقول: نعم فقد نفذها سيدنا خالد بن الوليد في معركة مؤتة وهو أسلوب التضليل والمناورة التراجعية، فقد تسلم سيدنا خالد بن الوليد قيادة جيش المسلمين بعد استشهاد القادة الثلاثة الذين كان النبي صلى الله عليه وسلم قد عينهم، وكان على خالد أن يجنب المسلمين هزيمة محققة إذ كانوا قلة قبالة جيش الروم الذي يفوقهم عدداً وعدة فعمد إلى أسلوب تضليلي رائع مبتكر، وهو أنه انتظر حلول الظلام فغير مراكز المقاتلين بأن استبدل الميمنة بالميسرة والمقدمة بالمؤخرة

مصطنعا في أثناء ذلك جلبةً وضجيجاً كي يوهم الأعداء أن مدداً يأتي للمسلمين في الليل، وما إن انبلج الفجر حتى أطلق على العدو هجمات سريعة متتالية وفوجئ الروم عندما رأوا في الصباح أن الرايات والوجوه التي تقابلهم ليست هي نفسها التي كانت قبالتهم في المساء المنصرم، وباغتتهم هجمات المسلمين المتتالية فدخل في روعهم أن مدداً قد أتى للمسلمين، وأن جيشاً جديداً نزل إلى ساحة المعركة فذهلوا واضطرب أمرهم، واغتنم خالد بن الوليد الفرصة فأمر (بفصم القتال) فوراً وعمد إلى تنفيذ (مغادرته التراجعية) التي كان قد أعدها مسبقاً فسحب الجناحين بحماية القلب، فلما أصبح الجناحين بمنأى عن العدو عمد إلى سحب القلب إلى أن تمكن من فصم القتال وضمان سلامة الانسحاب كلياً ( )، قد يتوهم البعض من هذه[٢٣] المقارنة ولا يجد فيها تشابهاً،[٢] ولكن على العكس فإن اختلفت المهمتان فعثمان أزرق كان لا يريد الانسحاب إنما شغل سرية الدعم عن الهدف الأساس وسيدنا خالد بن الوليد كان يريد سحب القوات المسلمة حتى لا تتعرض للإبادة، ولكن التشابه الذي قد يخفى على الكثيرين هو أسلوب التكتيك وفصل القوات في أحرج الأوقات فكيف تشغل العدو حتى لا ينتبه لخطتك الأصلية فنجد أن سيدنا خالد بن الوليد قد شغل العدو بخدعة تغيير القوات وإيهامهم بوصول مدد زائف، وكذلك عثمان قد شغل قوة النجدة بالهجوم المفاجئ والانسحاب السريع، وكأنه يحاول إن يهجم عليهم من جهة أخرى فشتت أفكارهم وجعل قوتهم في حياد حتى استطاع من تنفيذ مهمته الأصلية وهي القضاء على صالح بك حسين، تحت قيادة عثمان أزرق تم

[٢٣] الفن العسكري مرجع سابق ص١٣٣

الاستعداد لمعركة فركه وهي قرية حصينة تقع بين ثلاث هيئات طبيعية ويوفر موقعها مزايا دفاعية واضحة، لكنها سلاح ذو حدين فهي موقع دفاعي منيع ولكنها تجعل الموقع الدفاعي مصيدة للموت إذا تمكن العدو من احتلال هذه المرتفعات، فجبل فركه من الشمال الشرقي وسلسلة من الجبال المتفرقة من جهة الجنوب الغربي وخور الدومة يشقها من الجبال ليصب في النيل فاصلاً بين جبل فركه والجبال الجنوبية والنيل والجبال الغربية، كانت خطة عثمان أزرق هي الدفاع الحولي متحصناً بجبل فركه من الشمال والجبال الجنوبية والنيل من الغرب، وكانت هذه الخطة تعتمد اعتماداً مباشراً على نقاط الإنذار المبكر من نقاط المراقبة، وفشلت هذه الخطة فشلاً ذريعاً إذ أن نقاط المراقبة لم تلاحظ قوات العدو إلا بعد توغلها في القرية، فأطلقت طلقة واحدة، وتمكن السردار من دخول فركه( ) وكعادته أستطاع عثمان أزرق من الإفلات بعد أن استطاع من فتح ثغرة، وبينما كانت ألوية السردار تتقدم نحو القرية وجه عثمان أزرق أغلب جهده لتنظيم الانسحاب، بدأ أولاً في ترحيل العوائل على المراكب ثم جمع كل من بقى من الأحياء والجرحى من بقايا الحامية وانسحب بهم جنوباً وانتهز فرصة الظلام لتنظيم عبور النيل نحو صواردة لم يعبر عثمان أزرق حتي تأكد من عبور الجميع، وجمع قواته في كدين وسارع فاستدعى حامية أبو فاطمة لتعزيزه وبدأ في تجميع فلوله بعد أن أرسل العوائل إلى دنقلا وبعث فرسانه للأمام للاستكشاف البعيد أفادته طلائع الفرسان بأن طابوراً ضخماً من القوات الراكبة تتقدم نحو كدين، فأخلاها بعد أن أحرق كل الغلال وأنضم لود بشارة

[٢٤] زلفو، كرري، مرجع سابق ص٢٠٥

في دنقلا، وأستطاع بعض الفارين الهروب ناحية الجنوب واستطاع آخرون السباحة إلى الضفة الغربية، عثمان أزرق العنيد وسلطته الآن بلا منافس إذ يرقد منافسه جثه هامدة (حمودة) في الأصل (حميدة) استطاع أن يركض مع خيوله من أرض المعركة ووصل إلى صواردة، شغل السردار نفسه بمطاردة القوه المتقهقرة وأخذ كل القوة الراكبة وتوجه إلى مفركة حوالي خمسة أميال جنوب فركه، وواصلت فرقة الفرسان والهجانة مسيرتها حتى وصلت إلى صواردة واستطاع عثمان أزرق أن يخلي النساء والأطفال إلى الشاطئ الغربي للنيل مصحوبين ببعض القوات والمؤن قبل أن تصل القوات إلى صواردة، عند وصول سلاح الفرسان لجأ إلى التراجع شرق النيل بدون قتال وكان معه بعض القوة الراكبة ( )، وكان هذا الخلاف قد وقعْ عندما ظن تشرشل إن القيادّة لم تؤل إلى عثمان ازرق في تلك الفترة، ولكن المؤرخ السوداني محمد عبدالرحيم قد أكد أن عثمان ازرق قد تولى القيادة في تلك الفترة والمعروف أن محمد عبدالرحيم كان من ضمن قوات المهدية المنسحبة مع عثمان أزرق، واصل القادة ود بشاره وعثمان أزرق وفرسان البقارة تقهقرهم عبر الصحراء إلى المتمة، وبالرغم من معاناة قاسية من شدة العطش تم الانسحاب بانضباط كامل وتركت قوة عند آبار أبو علي حتى تتعامل مع أي قوة مطاردة، يعتبر الانسحاب من العمليات الصعبة وإن لم يكن للقائد تصميم واضح للمعركة كلها وخطة مبسطة وتدابير جيده للسيطرة فانه سيزيد من هذه الصعوبة، كما أن الانسحاب يولد ضغطاً شديداً على الروح المعنوية ولكن القيادة الجيدة الهادئة الواثقة من نفسها تساعد

[٢٥] تشرشل، حرب النهر، مرجع سابق، ص ١٢٠

الأفراد على الاحتفاظ بروح معنوية عالية وهذا ما كان عليه عثمان أزرق فهو دائما يضع نفسه في موضع الخطر دون جنوده وآخر من ينسحب مما جعل أي قوة يقودها في روح معنوية عالية، كما أن السيطرة على الانسحاب من أصعب الأمور ولكننا نجد أن عثمان أزرق قد أجادها في عدة مواقف، وهذا لأنه كان يستخدم الأمور التي تحقق له السيطرة وكأنه تلقى التدريب على ذلك في أرفع المعاهد العسكرية فقد كان يصدر الأوامر الصارمة الجازمة الواضحة وينسق أعمال التدمير، ويديم المواصلات الجيدة كما رأينا ذلك سابقاً، كان الخليفة على يقين أن جيش السردار سوف يتقدم فوراً إلى أم درمان سالكاً نفس الطريق الذي سلكته قوة الصحراء عام ١٨٨٥م من كورتي إلى المتمة وعليه فقد اصدر أوامره لعثمان أزرق رغم جراحه أن يأخذ ما تبقي له من قوة ويحتل آبار أبو علي، والاستعداد لمعركة كرري.

وفاة القائد المحنك:

وفي احدي الليالي، نام الخليفة وسط المعسكر وحوله قادته وفجأة اضاءت كل المكان أنوار كاشفة قوية آتية من شاطي النهر، عين الشيطان الباردة، وضع الخليفة يده على كتف عثمان أزرق وهمس في أذنه عثمان من ذا الذي سيقود الهجوم غدا؟ ما هذا الشيء الغريب؟ قال عثمان: أنهم ينظرون الينا[٢٦]، هرع الأمراء الناجون إلى جواره سقط أغلبهم على السهل المميت، عثمان ازرق البطل الصنديد ود بشارة ويعقوب وكثيرون لم تعتم أسماءهم الغريبة هذه الصفحات، ولكنهم جميعاً كانوا رجالاً عظماء رقدوا وأنظارهم

[٢٦] سير ونستون تشرشل حرب النهر، مرجع سابق، ص٢٣٧

نحو النجوم، وهؤلاء الذين لم يهتز ولاؤهم للحظه، على ود حلو الذي يرقد معانياً من شدة الألم جراء القذيفة التي أصابت قدمه ثم شيخ الدين، عثمان دقنة القوي، وإبراهيم خليل الذي تحمل هجوم الرماحة وأمراء آخرون هرعوا جميعا إلى جانب خليفة محمد احمد ولم يتخلوا عنه حتى في مثل هذه الظروف القاسية عن التمسك بأهدافه[٢٧].

نتائج البحث:

١: اثبت عثمان أزرق انه شخصية قيادية محنكة.

٢: استخدم تكتيكات ممتازة أدت إلى نجاح مهامه القتالية.

٣: قام بتطبيق عمليات عسكرية تحتاج إلى دراسة عسكرية على مستوى عال مع أنه لم يتلق أي تدريب بالمعنى المفهوم.

٤: قام بعمليات جريئة جعلت منه أكثر القادة المطلوبين للعدو.

٥: استفاد كثيراً من خدمته في البريد الحكومي مما اكسبه قوة شخصية وتدريبية لمهامه المستقبلية.

٦: نال عثمان أزرق ارقى الشهادات من شخصية كتشرشل الذي وصفه بالقائد المحنك وأخطر قائد قابله.

٧: كان من أوائل قادة الثورة المهدية الذي طبق عمليات الإغارة.

٨: طبق مبدأ المباغتة في إجادة تامة تصعب على كثير من القادية الذين تلقوا تدريباً على مستوى عال.

٩: طبق مبدأ الاقتراب المباشر في عملية اعتبرت من العمليات التي ساعدت الثورة المهدية كثيراً في إزعاج العدو ووقف تهريب الأسلحة للقوات المعادة لها في السودان.

١٠: تعتبر استراتيجية الاقتراب المباشر خير وسيلة للمفاجأة وهذا ما توصل إليه المفكر البريطاني فيما بعد.

١١: طبق مبدأ الانفصال عن قوات العدو في إحدى غاراته وهذه براعة عسكرية فائقة جدا حتى إذا ما قورنت بمستوى الجيوش المعاصرة.

[٢٧] المرجع نفسه ، ص٢٧٤

١٢: طبق عملية انسحاب من انجح العمليات خصوصاً وأن القوات المنسحبة تكون في حالة فوضى يصعب السيطرة عليها وذلك بعد معركة فركه.

١٣: اثبت عثمان أزرق أنه قائد عظيم وذلك من خلال ثقة الخليفة عبد الله فيه إذ أنه كان بجانبه حتى في أحلك الظروف.

١٤: وصفه بالبطل الصنديد حتى بعد مماته من أعدائه دلالةٌ على أنه كان حقاً قائداً عظيماً.

توصيات:

– تحليل الشخصيات القيادية للثورة المهدية تحليلاً عسكرياً.

– دراسة مصادر العسكرية السودانية دراسة وافية بشقيها النوبي والعربي الإسلامي.

المراجع:

١: عصمت حسن زلفو، كرري، دار التأليف والترجمة والنشر، جامعة الخرطوم، د.ت.

٢: سير ونستون تشرشل، حرب النهر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ترجمة عزالدين محمود، ٢٠٠٢م.

٣: نعوم شقير، تاريخ السودان، تحقيق محمد إبراهيم ابوسليم، دار الجيل بيروت، طبعة جديدة، ١٩٨١م.

٤: عوض عبدالهادي العطا، تاريخ كردفان السياسي ١٨٨٦م– ١٨٩٩م، المجلس القومي لرعاية الآداب والفنون، السودان، ط١، ١٩٧٣م.

٥: ب. م. هولت، دولة المهدية في السودان عهد الخليفة عبد الله ١٨٨٥م–١٨٩٨م، ترجمة هنري رياض وآخرون، دار الجيل بيروت و د.ت.

٦: إبراهيم شحاتة حسن، إمارة الإسلام المهدية في السودان، دار القومية العربية للثقافة والنشر، د.ت.

٧: علي محمد بركات، السياسة البريطانية لاسترداد السودان ١٨٨٩م–١٨٩٩م، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٧٧م.

٨: عبدالغفار محمد علي احمد، الحركات الدينية والقبلية المعارضة للمهدية ١٨٨١م–١٨٨٩م، الدار العالمية للنشر والتوزيع، ٢٠١٧م.

٩: مجلة الدراسات الأفريقية، يصدرها مركز البحوث والدراسات الأفريقية، جامعة أفريقيا العالمية.

١٠:عباس محمود العقاد، عبقرية خالد بن الوليد، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، الفجالة القاهرة، د.ت.

١١: عبد الرحمن عميرة، الاستراتيجية الحربية في ادارة المعارك في الاسلام، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٦م.

١٢: وليد نبيل علي، استراتيجية الصراعات والحروب البشرية، منظور جغرافي، مكتبة الانجلو المصرية، ٢٠٠٦م.

١٣: يسن سويد، الفن العسكري الاسلامي اصوله ومصادره، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، بيروت. لبنان، ط٢، ١٩٩٠م.

١٤: محمد سيد طنطاوي، السرايا الحربية في العهد النبوي.

المناخ الدراسي وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى طلاب جامعة دنقلا كلية التربية مروي وعلاقته ببعض المتغيرات

د.مجذوب أحمد محمد أحمد قمر ـ أستاذ مشارك ـ كلية التربية مروي ـ جامعة دنقلا

المستخلص

هدفت هذه الدِّراسة إلى التعرف على العلاقة بين المناخ الدراسي وتقدير الذات ومستوى الطموح لدى طلاب جامعة دنقلا – كلية التربية، المنهج المستخدم في هذه الدِّراسة هو المنهج الوصفي التحليلي، بلغت عينة الدِّراسة (١٠٠) طالب وطالبة للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠١٩)، وهي تمثل نسبة(١٠%) من مجتمع الدِّراسة البالغ(١٠٠٠) طالب وطالبة من كلية التربية مروي، تم اختيارهم عن طريق العينة العشوائية الطبقية، ولتحقيق الهدف من الدراسة استخدم الباحث مقياس المناخ الدراسي وتقدير الذات ومستوى الطموح، تم تحليل البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(ت) وقد أشارت نتائج الدِّراسة إلى امتلاك الطلاب لمستوى منخفض من المناخ الدراسي وتقدير الذات ومستوى مرتفع من الطموح، كما تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المناخ الدراسي وتقدير الذات ومستوى الطموح، ولم تجد الدراسة فروق دالة إحصائياً على مقياس المناخ الدراسي وتقدير الذات ومستوى الطموح تُعزى لمتغير الجنس، وأخيراً على ضوء نتائج الدِّراسة والمناقشة اقترح الباحث بعض التوصيات.

الكلمات المفتاحية: المناخ الدراسي، تقدير الذات، مستوى الطموح.

Abstract

The aim of this study was to identify the relationship between the academic climate, self-esteem and the level of ambition among Dongola University students –at the Faculty of Education, The descriptive analytical method was used in this study, The sample of this study consisted of (100) male and female students which represents (10%) of (1000) students the original population chosen by the stratified method, the researcher used measurements of the academic climate, self-esteem and the level of ambition scale, The data is then analyzed using mean, stander deviation, T-test, The results showed that students have a Low level of academic climate, self-esteem, and a high level of ambition, The study found a positive correlation between the school climate, self-esteem and the level of ambition, as no significant statistical differences in academic climate, self-esteem and the level of ambition between males and females, Finally, in light of the study results and discussion the researcher suggested some recommendations.

Key words: academic climate, self-esteem and the level of ambition

مقدمة:

تُعدّ الجامعة من بيئات التفاعل الاجتماعي المهمة للطلاب إذ تؤدي دوراً أساسياً في تكوين شخصياتهم وتحديد مستقبلهم وأن دور الجامعة في هذا السياق هو العمل على توفير مناخ دراسي يعمل على تنمية قدرات أفرادها ليدعم العمل الإبداعي، والكلية هي إحدى المؤسسات الاجتماعية الفاعلة لتعزيز الأنماط السلوكية المقبولة وتشجيع القيم الاجتماعية والاتجاهات النفسية الايجابية التي يحرص عليها المجتمع لتحقيق أهدافها المستمدة من احتياجات البيئة المحيطة بها وتنمية الأفكار والمبادئ والحقائق العلمية لمن لديه القدرة على إنتاج الأفكار واستثمارها بما لا يتعارض مع العقائد الدينية والقيم الخلقية القائمة بين الأهداف التربوية الإبداعية والواقع الجامعي وهي بذلك تساعد على تحقيق أهداف المجتمع المخطط لها بعدد كبير من المتغيرات التنظيمية ويعتبر المناخ الدراسي له اثر مباشر في تحقيق الأهداف النهائية التي تصبو إليها أيّ منظمة كانت تزود المجتمع بما يحتاجه من طاقات وخبرات ومهارات، حيث أن البيئة الجامعية ليست مكاناً يتم فيه تعلم المهارات الأكاديمية فحسب وإنما هي مجتمع صغير يتفاعل فيه الأعضاء يؤثر بعضهم في بعض، هذا بدوره يؤثر في نواتج التعليم (جبر، ٢٠١٢: ١٨٤).

فالجو الذي يتم فيه التعليم يجب أن يكون جواً مريحاً دافئاً يشعر فيه كل من المعلم والطالب بالهدوء والطمأنينة كي يتم التفاعل بين المعلم وطلابه على نحو إيجابي لأن الجو الفيزيقي أن لم يكن مريحاً وجيداً فإن الطالب لا يقبل على التعليم، ويحاول خلق المشكلات والفوضى والاضطراب، بمعنى أن الطالب قد ينتقل إلى حالة عدوانية في تصرفاته وسلوكه أو قد ينسحب من الموقف التعليمي بشكل عام، ويصبح انطوائياً انعزالياً ولا ينسجم في هذا الجو الكئيب، وهذا بمجمله يؤثر على العملية التعليمية، والمناخ الدراسي هو الذي يمثل شخصية المدرسة والجو العام الذي يسودها، وهو الذي يعكس التفاعلات الاجتماعية والمهنية بين الأفراد داخل المدرسة إضافة إلى كونه خاصية تصف بيئة العمل وتميزها من غيرها(فاطمة، ٢٠٠٨: ٧-١١).

المناخ السائد في منطقة ما له تأثير إيجابي أو سلبي على دوافع الأفراد وعلى سلوكهم، ويميل العاملون في المنظمات إلى تقسيم المناخ السائد في مؤسستهم إما بالإيجابي أو السلبي، فإذا أدرك العاملون أن مؤسستهم يسودها المناخ الإيجابي، فهم غالباً يكنون محفزون فينعكس إيجابياً على دوافعهم للعمل وعلى إنتاجيتهم ويتمنون البقاء في المؤسسة، أما العاملون الذين يدركون أن مؤسستهم يسودها المناخ السلبي فهم غالباً ما يكونون غير محفزين، ويتمنون الانسلاخ عن بيئة العمل(Davis,1987,P49).

إن مفهوم تقدير الذات نابع من الحاجات الأساسية للإنسان، قد أشار إليها العديد من المنظرين في مجال علم النّفس بوجه عام، أمثال "ماسلو Maslow "، حيث

صمَم سلم الحاجات، وتقع الحاجة لتقدير الذات وتحقيقها في أعلاه، وكذلك "فروم وروجرز وتأكيدهما على أهميتها في تحقيق الصحة النفسية للأفراد، كما إنَّ العوامل التي تؤثر في تقدير الفرد لذاته كثيرة منها ما يتعلق بالفرد نفسه مثل استعداداته وقدراته والفرص التي يستطيع أن يستغلها بما يحقق له الفائدة، ومنها ما يتعلق بالبيئة الخارجية وبالأفراد الذين يتعامل معهم فإذا كانت البيئة تهيئ للفرد المجال والانطلاق والإنتاج والإبداع فإن تقديره لذاته يزداد، أما إذا كانت البيئة المحيطة به تضع العوائق أمام الفرد بحيث لا يستطيع أن يستغل قدراته واستعداداته ولا يستطيع تحقيق طموحاته فإن تقدير الفرد لذاته ينخفض، كذلك فإن نمو تقدير الذات لا يتأثر بالعوامل البيئية والموقفية فحسب ولكنه يتأثر بعوامل دائمة مثل ذكاء الفرد وقدراته العقلية وسمات شخصيته والمرحلة العمرية والتعليمية التي يمر بها(قمر، ٢٠١٥: ٨).

ينظر زيلر إلى تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في الشخصية ويؤكد أن تقييم الذات لا يحدث في معظم الأحيان في الإطار المرجعي الاجتماعي ويصنف زيلر تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته ويلعب دور المتغير الوسيط وأنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي وعلى ذلك فعندما تحدث تغيرات في بيئة الشخص الاجتماعي فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدده نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته، أما كوبر سميث فقد تمثلت دراسته لتقدير الذات عند الأطفال ما قبل المدرسة الثانوية وقد تميز سميث بين نوعين من تقدير الذات وهما تقدير

الذات الحقيقي ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم بالفعل ذوي قيمة وتقدير الذات الدافعي الذي يوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم ليسوا ذوي قيمة ولكنهم لا يستطيعون الاعتراف بمثل هذا الشعور والتعامل على أساسه مع أنفسهم ومع الآخرين وقد ركز سميث على خصائص العملية التي تصبح من خلالها مختلف جوانب الظاهرة الاجتماعية ذات علاقة بعملية تقدير الذات وقد افترض في سبيل ذلك أربع مجموعات من المتغيرات تعمل على محددات لتقدير الذات وهي: النجاحات، القيم، الطموحات، والدوافع (بالمين وعبد الحي ٢٠١٩: ٢٠-٢١).

يُعدّ الطموح من أهم السمات التي أدت إلى التطور السريع الذي شهده العالم في الآونة الأخيرة فهو الدافع الذي يقوم بشحذ الهمم وترتيب الأفكار للارتقاء بمستوى الحياة من مرحله إلى مرحله أخرى متقدمة، ومادام الطموح موجود عند الإنسان فلا يوجد سقف للتطور العلمي والحضاري لأنه من العوامل المهمة المؤثرة بما يصدر عن الإنسان من نشاطات وأفكار، كما أن تقدم الأمم يرجع إلى توفير القدر المناسب من مستوى الطموح، ويجب أن نوضح الفارق بين الطموح كمعنى وبين مستوى الطموح كشيء مقاس، وذلك لأن بعض الباحثين لا يفرقوا بين الطموح ومستوى الطموح على اعتبار أن الحديث عن أحدهما يعني الحديث عن الآخر وهذا الاستنتاج غير صحيح وذلك لأن الطموح تصور قَبْلي أما مستوى الطموح فهو نتاج بعدي لقياس كمي ويجب الإشارة إلى أن الشخص لن يكون لديه مستوى طموح بالنسبة لجميع الأعمال وذلك على الرغم من أن لديه أهداف

محددة ولكي يحدد مستوى طموحه لابد أن تتوافر لديه فكرة ما عن صعوبة العمل وعن قدرته على تعلمه وأدائه(محمد،٢٠١٦: ٦).

يُعدّ مستوى الطموح سمة شخصية إنسانية فهو صفة موجودة لدى كافة الناس تقريباً، ولكن بدرجات متفاوتة في الشدة والنوع وهي تعِّبر عن التطلع لأهداف مستقبلية قريبة أو بعيدة، ويعتبر مؤشراً يوضح ويميز أسلوب تعامل الفرد مع نفسه ومع البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه، كما يتأثر الطموح بعدد من العوامل البيئية المحيطة التي ترتبط بالتحصيل الدراسي، ويبدأ الطموح لدى الطفل من خلال رغبة الطفل في عمل أيّ شيء بنفسه دون الاستعانة بأحد، واصراره على تنفيذ ما يريد بنفسه، ثم يتطور الطموح لدى الطفل ففي مرحلة الشباب يطمح الفرد في بناء البيت، أو إنهاء الدراسة، أو تكوين الأسرة، أو الحصول على وظيفة مرموقة، كما أن طموح الفرد يزداد مع ازدياد العمر (النواصرة وعويس: ٢٠١٩: ٩٤).

كما يعد مستوى الطموح مهم جداً بالنسبة للفرد والجامعة على حدٍ سواء، لأن الطموح لدى الفرد يكون بمثابة الدافع الذي يدفع الإنسان للوصول إلى ما يريد، وبالتالي يعتمد تحقيق تلك الأهداف التي يضعها الفرد على مدى طموحه وإصراره للسعي لتحقيق تلك الأهداف، ومن هنا يكون النجاح أو الفشل، فالشباب يختلفون من حيث مستوى الطموح التي يسعون إليها فإذا كان البعض له طموحات اقتصادية فالآخر له طموحات اجتماعية، بينما البعض الثالث له طموحاته الثقافية والرابع طموحاته المهنية (المطيري، ٢٠١٩: ٧١).

على الصعيد المحلي والدولي يفيد الباحث بأنه لم يتسن له الحصول على دراسة تناولت متغيرات الدراسة مجتمعة على حد علمه، عليه من الدراسات التي وقف عليها الباحث دراسة الركيبات، والزبون (٢٠١٩)، التي كانت عن مستوى الطموح ودافعية التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية في مديرية تربية البادية الجنوبية، تكونت عينة الدراسة من(١٠٠) طالباً وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود مستوى طموح مرتفع، ومتوسط لدافعية التعلم لدى أفراد العينة، كما أظهرت وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الطموح ودافعية التعلم، بينما لا توجد فروق على المقياسين تُعزى للجنسين.

قام بالمين وعبد الحي (٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى التعرف على علاقة تقدير الذات بمستوى الطموح الأكاديمي لدى الطالب الجامعي في ضوء متغيرات الجنس والتخصص، السن، على عينة مكونة من (١٠٢) طالباً وطالبة، وقد كشفت الدراسة عن مستوى متوسط من تقدير الذات ومستوى الطموح الأكاديمي، ووجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى الطلاب الجامعيين، كما بين عدم وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة في تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس، التخصص، السن، وغيابها في مستوى الطموح الأكاديمي.

أجرى برجي (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى الطموح وتقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى طلاب السنة الأولى جامعي بجامعة مولود معمري الجزائر، تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالباً وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى الطموح وتقدير الذات لدى طلاب السنة الأولى جامعي كان بدرجة

متوسطة، وقد وجدت الدراسة علاقة ذات دلالة إحصائية بين جميع أبعاد مقياس مستوى الطموح ومقياس تقدير الذات.

درس الحربي(٢٠١٨) العلاقة بين قلق المستقبل وتقدير الذات ومستوى الطموح لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، تكونت عينة الدراسة من(٥٢٠) طالبة، وقد وجدت الدراسة علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل وتقدير الذات ومستوى الطموح.

هدفت دراسة محمد(٢٠١٧) إلى معرفة المناخ المدرسي السائد في مدارس المرحلة الثانوية بأم درمان وعلاقته بدافعية الانجاز لدى الطلاب والطالبات، تكونت عينة الدراسة من (١٤٩) طالباً وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى أن المناخ الدراسي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية يمتاز بالإيجابية، كما وجدت الدراسة علاقة طردية بين المناخ الدراسي ودافعية الانجاز بينما لا توجد فروق دالة بين المجموعتين.

قام محمد(٢٠١٦) بدراسة عن مستوى الطموح وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحلية بحري، تكونت عينة الدراسة من (٢٠١٦) طالباً وطالبة، وقد وجدت الدراسة أن مستوى الطموح لدى الطلاب يتسم بالانخفاض، ولم تجد الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس.

استهدفت دراسة يعقوب(٢٠١٦) العلاقة بين التقدير الذات مستوى الطموح، على عينة شملت (٢٠٠) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية، وقد وجدت الدراسة علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات ومستوى الطموح كما وجدت أن الطلاب المتفوقين دراسياً لديهم مستوى طموح أعلى من الطلاب غير المتفوقين.

هدفت دراسة قمر(٢٠١٥) بعنوان تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلاب جامعة دنقلا، تكونت عينة الدراسة (٢٧٧) طالباً استخدمت وقد توصل الباحث إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين تقدير الذات وأبعاد السلوك العدواني، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تقدير الذات لدى طلاب جامعة دنقلا.

أما دراسة جبر(٢٠١٢) فقد استهدفت المناخ الدراسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلاب كلية الفنون الجميلة في جامعة بابل، على عينة مكونة من (١٠٠) طالباً وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المناخ الدراسي ومستوى الطموح.

كشفت دراسة غريب والعضايلة(٢٠١٠) التي كانت بعنوان المناخ الجامعي وعلاقته بدافعية الانجاز ومستوى الطموح لدى طلاب الجامعات الأردنية، على عينة مكونة من (١٠٠) طالباً وطالبة من الجامعات الحكومية والخاصة بالتساوي، عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب وطالبات الجامعات ذات المناخ الجامعي المفتوح ومتوسطات درجات طلاب وطالبات الجامعات ذات المناخ

المغلق في كل من دافعية الانجاز ومستوى الطموح ولصالح طلاب وطالبات الجامعات ذات المناخ الجامعي المفتوح.

كانت دراسة الغنبوصي(٢٠٠٧) عن جودة المناخ الجامعي من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة قابوس، تكونت عينة الدراسة من (٣٥٠) طالباً وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى أن جودة المناخ الجامعي بمستوى متوسط.

أما على الصعيد الأجنبي وقف الباحث على دراسة واكسلر(Waxler, 2002)، التي هدفت لمقارنة مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى عينة من الطلاب الجامعيين في ضوء بعض المتغيرات، أظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى الطلاب، كما أظهرت عدم وجود فروق في مفهوم الذات ومستوى الطموح تُعزى للجنس.

درس بال وآخرون(Pal, et.al.1985) مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى طلاب المرحلة الثانوية من ذوي الإنجاز العالي والإنجاز المنخفض، تكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب ذوي الإنجاز العالي كان عندهم مفهوم الذات أفضل من الطلاب ذوي الإنجاز المنخفض، يؤثر كل من الجنس، والإنجاز الدراسي، والحالة الاقتصادية، والحالة الاجتماعية تأثيراً دالاً على مستوى الطموح، حيث أن الطلاب ذوي المستوى الاقتصادي الاجتماعي المتوسط كان طموحهم أفضل من غيرهم.

هدفت دراسة بلاكبورن، دونالد (Blackborn, & Donald,1975) إلى التعرف على مستوى الطموح التعليمي والوظيفي أو علاقتها بمكان الإقامة، والمستوى التعليمي للأسرة، والمستوى التعليمي للصف، والنشاط خارج الفصل، تكونت عينة الدراسة من (٢١٥٨) طالباً وطالبة، من طلاب المدارس الثانوية العامة في وسط شمال مدينة اوتاريو في الولايات المتحدة الأمريكية وقد توصلت الدراسة إلى مستوى الطموح التعليمي والوظيفي عند الطلاب يتأثر بمكان الإقامة حيث أشارت الدراسة إلى أن مستوى طموح الطلاب في المدينة أعلى منه في القرية كما وجد أن مستوى طموح الطالبات أعلى من مستوى طموح الطلاب، كذلك أثبتت الدراسة أن مستوى الطموح التعليمي لدى الطلاب يتأثر بمستوى تعليم الوالدين، والمستوى التعليمي للصف، وأهداف المنهاج الدراسي.

لقد تباينت الدراسات السابقة في أهدافها، والبيئات التي أجريت فيها، بين البيئات العربية والغربية وقد تلاحظ أن هناك اتفاق في بعض الدراسات في حجم مستوى العينة مثل دراسة برجي (٢٠١٨) ودراسة جبر(٢٠١٢) ودراسة الركيبات، والزبون(٢٠١٩)، حيث تكونت عينة هذه الدراسات من (١٠٠) طالباً وطالبة، وكذلك في استخدامها للمنهج الوصفي، وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية، كما أن هناك تباين واضح في حجم بعض الدراسات الأخرى التي وردت في هذه الدراسة، اتفقت معظم الدراسات التي وردت في هذه الدراسة على وجود العلاقة الارتباطية بين المناخ الدراسي وتقدير الذات ومستوى الطموح، وغياب الفروق في هذا المتغيرات تبعاً لمتغير الجنس، واختلفت هذه الدراسة مع

الدراسات السابقة في البيئة التي أجريت فيها، وفي تناولها لمتغيرات الثلاث معاً، حيث لم يتسنى للباحث الحصول على دراسة مشابهة على حد علمه، عليه كانت الدراسات السابقة بمثابة المرشد للباحث من حيث الإطار النظري وتحديد أسئلة الدراسة وأهداف الدراسة واختيار الأدوات المناسبة لجمع البيانات، وما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة أنها تناولت المناخ الدراسي وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح في بقعة جغرافية تعيش ظروفاً اقتصادية وسياسية واجتماعية ونفسية صعبة للغاية، كما أنها تناولت البيئة الجامعية وذلك لما لها من خصوصيات وتأثيراً على شخصية الطلبة.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تعتبر البيئة الجامعية في جامعة دنقلا كلية التربية مروي بيئة تتضمن التّفاعل بين الفرد والمحيطين به، وهي الإطار الخاص به، والذي تنتظم فيه طبيعته الجسمية والعقلية والنفسية، وما اكتسبه من أفكار ومعتقدات بصورة مقصودة وغير مقصودة، بالإضافة إلى العديد من المتغيرات التي يمكن أنّ تؤثر سلباً أو إيجاباً على تكوين ذات الفرد ومن تلك المتغيرات المناخ الدراسي ومستوى الطموح لديه، فإذا كان تكيف الطالب مع المناخ الدراسي تكيفاً إيجابياً أدى ذلك بدوره إلى تحقيق مستوى من الطموح الواقعي الذي يتماشى مع تقدير ذاته، مما يشعره بالأمن والاستقرار أثناء وجوده في البيئة الجامعية، أما إذا كان تكيفه بصورة سلبية مع المناخ الدراسي فقد يؤدي ذلك إلى شعوره بفقدان الصورة الواضحة الثّابتة لتقدير ذاته، ويكون لديه صراعات داخلية مزمنة ويتجه

نحو الحياة بحذر وبحماية شديدة لذاته فاقداً الأمل وشاعراً بالعجز في تحقيق طموحاته، وأن قدرة الفرد على التوافق الناجح أو عدمه يتوقف إلى حد كبير على تكيفه مع المناخ الدراسي الذي يشبع له ذاته ويدفعه إلى تحقيق طموحاته وذلك من خلال بناء تصور إيجابي عن ذاته وتقديره لها وعن إمكانياته، فهي من نظر الباحث مشكلة جديرة بالدراسة والتقصي لبحث العلاقة بين متغير المناخ الدراسي وتقدير الذات ومستوى الطموح لدى طلاب كلية التربية مروي جامعة دنقلا.

حيث أوضح (فرج ٢٠٠٧: ١٩٠) إن بعض الناس يميلون إلى تقدير وتحديد أهدافهم في الحياة تقديراً يتسم إما بالطموح الزائد أو الطموح المنخفض، بينما يرى الطائي (٢٠٠٧: ١٩٧) أن مستوى طموح الفرد يجعله قادراً على تحديد أهدافه مسبقاً وحمايته من الإحباط المستمر، وقد تبدو هذه حقيقة واضحة من خلال مشاعر النجاح التي تصحب عملية تحقيق الهدف.

ويرى الباحث أن تهيئة المناخ الدراسي المناسب للطلاب سوف يؤدي إلى تحقيق مفهوم إيجابي لتقدير ذاتهم كما أن للمناخ الدراسي دوراً في تنمية مستوى الطموح لديهم، بناءً على ما تقدم أراد الباحث معرفة العلاقة بين المناخ الدراسي وتقدير الذات ومستوى الطموح لدى طلاب كلية التربية مروي جامعة دنقلا عليه يمكن تلخص مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

١. ما مستوى المناخ الدراسي لدى طلاب كلية التربية مروي جامعة دنقلا؟

٢. ما مستوى تقدير الذات لدى طلاب كلية التربية مروي جامعة دنقلا؟

٣. ما مستوى الطموح لدى طلاب كلية التربية مروي جامعة دنقلا؟

٤. هل توجد علاقة بين المناخ الدراسي وتقدير الذات لدى طلاب كلية التربية مروي جامعة دنقلا؟

٥. هل توجد علاقة بين المناخ الدراسي ومستوى الطموح لدى طلاب كلية التربية مروي جامعة دنقلا؟

٦. هل توجد علاقة بين تقدير الذات ومستوى الطموح لدى طلاب كلية التربية مروي جامعة دنقلا؟

٧. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ الدراسي وتقدير الذات ومستوى الطموح لدى طلاب كلية التربية مروي تُعزى لمتغير الجنس؟

أهمية الدراسة:

لهذه الدراسة أهمية نظرية وأخرى تطبيقية على النحو التالي:

(أ).الأهمية النظرية:

١. تلقي الضوء على أهمية المتغيرات التي تناولتها الدراسة ومدى تأثيرها لدى شريحة هامة من شرائح المجتمع.

٢. تفيد هذه الدراسة الباحثين والقراء بإطار نظري عن المتغيرات الثلاث التي تناولتها الدراسة.

٣. تعتبر من الدراسات القليلة والنادرة التي تناولت العلاقة بين المناخ الدراسي وتقدير الذات ومستوى الطموح لدى طلاب جامعة دنقلا كلية التربية مروي على حد علم الباحث.

(ب).الأهمية التطبيقية:

١. تمكن الباحث من تطوير مقياس المناخ الدراسي وتقدير الذات ومستوى الطموح بصورة مناسبة للبيئة السودانية حيث يمكن الاستفادة منه في الدراسات اللاحقة.

٢. من خلال نتائج الدراسة تستطيع جامعة دنقلا التعرف على مستوى المناخ الدراسي السائد فيها وكذلك مستوى تقدير الذات والطموح لدى طلبتها.

٣. قد تسهم نتائج هذه الدراسة في إعداد برامج إرشادية تساعد على تنمية مستوى الطموح وتقدير الذات وتوفير المناخ الدراسي المناسب.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

١. التحقق من مستوى المناخ الدراسي وتقدير الذات ومستوى الطموح لدى طلاب كلية التربية مروي جامعة دنقلا.

٢. الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين المناخ الدراسي وتقدير الذات ومستوى الطموح لدى طلاب كلية التربية مروي جامعة دنقلا.

٣. التعرف على الفروق ذات دلالة إحصائية في المناخ الدراسي وتقدير الذات ومستوى الطموح لدى طلاب كلية التربية مروي جامعة دنقلا والتي يمكن أن تُعزى لمتغير الجنس.

مصطلحات الدراسة:

١. المناخ الدراسي: هو عبارة عن مجموع المناخات النفسية عند الأفراد والجماعة والمستويات التنظيمية، وهو انعكاس لكل مستويات الإدارة ضمن المستوى التنظيمي(Lyson, 1990, P.117)، ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس المناخ الدراسي والتي تتراوح ما بين (٣٠-١٥٠) بمتوسط نظري قدره(٩٠) درجة.

٢. تقدير الذات: عبارة عن اتجاه يعبر عن أدراك الفرد لنفسه وعن قدرته نحو كل ما يقوم به من أعمال وتصرفات، ويتكون هذا الاتجاه في إطار حاجات الطفولة وخاصةً الحاجة إلى الاستقلال والحرية والتفوق والنجاح (قمر: ٢٠١٥: ٨)، ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس تقدير الذات والتي تتراوح ما بين(٢٤-١٦٨) بمتوسط نظري قدره(٩٦) درجة.

٣. مستوى الطموح: هدف أو خاصية الفرد أو الجماعة فيما يتعلق بالرغبة في أداء نشاط معين(Good ,1973:43)، ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه الدرجة

التي يحصل عليها الطالب في مقياس تقدير الذات والتي تتراوح ما بين(٢٥-١٢٥) بمتوسط نظري قدره(٧٥) درجة.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على طلاب جامعة دنقلا- كلية التربية جمهورية السودان في العام الدراسي(٢٠٢٠-٢٠١٩).

منهج وإجراءات الدراسة الميدانية:

في هذا الجزء من الدراسة سوف يقوم الباحث بعرض منهج الدراسة ومجتمع وعينة الدراسة وأدوات جمع البيانات وخصائصها السيكومترية على النحو التالي:

أولاً: منهج الدراسة: المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي.

ثانياً: مجتمع الدراسة: يشمل جميع طلاب كلية التربية مروي والبالغ عددهم(١٠٠٠) طالباً وطالبة.

ثالثاً: عينة الدراسة:

١. العينة الاستطلاعية: قام الباحث بتطبيق أدوات الدِّراسة على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية مروي جامعة دنقلا على المقاييس الثلاثة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، والهدف منها التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدِّراسة.

٢. عينة الدِّراسة(الفعلية)، قام الباحث باختيار عينة تمثل ما نسبة(١٠%) من مجتمع الدراسة حيث بلغت(١٠٠) طالباً وطالبة، منها (٣٧) طالباً و(٦٣) طالبة، تم اختيارهم عن طريق العينة العشوائية الطبقية من مجتمع الدراسي الأصلي(١٠٠٠). بهذا تم توزيع عدد(١٠٠) استبانة عبر الزيارة الميدانية لأفراد عينة الدراسة، وبعد فحص الاستبانات تبين أن جميع الاستبانات صالحة للتحليل الإحصائي.

رابعاً: أدوات الدِّراسة وخصائصها السيكومترية:

١. **مقياس المناخ الدراسي:** هو من إعداد جبر(٢٠١٢) يتكون المقياس من (٣٠) عبارة، كيفه الباحث على البيئة السودانية، وقد تم حساب الصدق والثبات في دراسة جبر(٢٠١٢) عن طريق الصدق الظاهري أما ثباته فتم حسابه بطرقة إعادة المقياس بفاصل زمني قدره أسبوعان إذ وجد أن معامل الارتباط بين درجاتهم في المرتين بلغ (٠,٨٧)، واعتمد الباحث السلم الخماسي في تصحيح المقياس(موافق تماماً=٥، موافق=٤، موافق لحد ما =٣، لا أوافق =٢، لا أوافق تماماً=١)، وذلك في حالة الفقرات الإيجابية والعكس للعبارات السالبة.

صدق وثبات مقياس المناخ الدراسي:

أولاً: صدق المقياس: استخدم الباحث في هذه الدِّراسة ثلاث مؤشرات لدلالة على صدق المقياس في البيئة السودانية وهي على النحو التالي:

١. **الصدق الظاهري Face Validity:** يرى إيبل (Ebel, 1972) أن أفضل وسيلة لاستخراج الصدق الظاهري للمقياس هو من خلال ملاءمة المقياس لما وضع من أجله ومدى وضوح التعليمات وصلاحية الفقرات ويتحقق ذلك من خلال عرضه على خبراء أو محكمين، وبخاصة إذا كان هؤلاء المحكمون من ذوي الخبرة. عليه قام الباحث بعرضه على عدد(٧) من الأساتذة والخبراء في علم النفس والتربية في كليات جامعة دنقلا المختلفة وبعض الجامعات السودانية، لفحص عبارات المقاييس وأبدوا آراءهم على كل عبارة.

٢. **صدق البناء: Construct Validity:** يقول كرونباخ: (Kronbach Alpha) في العيسوي (٢٠٠٥) صدق البناء هو عبارة عن تحليل معاني ودرجات الاختبار، ويتم حسابه بعدة طرق منها التحليل العاملي والتناسق الداخلي لمعرفة الفقرات المتسقة مع بعضها البعض، وتحقق منه الباحث إحصائياً بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس وبين الدرجة الكلية للمقياس، والجدول (١) يوضح ذلك، حيث (ن=٤٠).

جدول(١) **معاملات الارتباط بين كل عبارة من مقياس المناخ الدراسي والدرجة الكلية**

الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
١	**	٧	**	١٣	**	١٩	**	٢٥	**

	٠,٨٠		٠,٧٠		٠,٧٢		٠,٧٧		٠,٨١
٢	** ٠,٨٣	٨	** ٠,٧٤	١٤	** ٠,٨١	٢٠	** ٠,٧٦	٢٦	*٠,٣٩
٣	** ٠,٧٣	٩	** ٠,٧٤	١٥	** ٠,٨٢	٢١	** ٠,٧٣	٢٧	*٠,٣٥
٤	** ٠,٦٩	١٠	** ٠,٨٢	١٦	** ٠,٨٣	٢٢	** ٠,٨١	٢٨	** ٠,٤٥
٥	** ٠,٧٠	١١	** ٠,٧٩	١٧	** ٠,٨٦	٢٣	** ٠,٨٣	٢٩	** ٠,٤١
٦	** ٠,٧٦	١٢	** ٠,٨٤	١٨	** ٠,٨٧	٢٤	** ٠,٨٤	٣٠	*٠,٣٦

**دال عند مستوى الدلالة(٠,٠١)

* عند مستوى الدلالة(٠,٠٥)

يتبين من الجدول(١)أن جميع فقرات المقياس موجبة الإشارة ودالة عند مستوى (٠,٠١)، و(٠,٠٥) وهي مؤشرات على صدق المقياس لما وضع لقياسه وكافية لأغراض الدِّراسة وبذلك يكون الصدق المقياس كما هو ولم يتم استبعاد أي فقرة منه.

٣.الصدق الذاتي: Intrinsic Validity: وهو من أنواع الصدق الإحصائي، ويقاس بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات المحسوب بأي طريقة من طرق حساب الثبات،

واعتمد الباحث على طريقة كرونباخ ألفا فكانت الدرجة الكلية لصدق المقياس حوالي(٠,٩٨).

ثانياً: ثبات مقياس المناخ الدراسي:

تم حساب مقياس بطريقة كرونباخ ألفا (Kronbach Alpha) وصل معامل ثبات الدرجة الكلية (٠,٩٦)، وكذلك عن طريق إعادة الاختبار بفاصل زمني قدره أسبوعان وقد بلغ معامل الارتباط بين درجاتهم في المرتين(٠,٩٣)،عليه تتراوح الدرجة الكلية ما بين(٣٠-١٥٠) بمتوسط نظري قدره(٩٠) درجة.

٢.مقياس تقدير الذات: إعداد وتعريب مجدي الدسوقي(٢٠٠٠) أعد هذه الدليل هودسون (Hudson,1994) وذلك لقياس المشاكل المتعلقة بتقدير الفرد لذاته ويتكون الدليل من(٢٥) عبارة يجيب المفحوص على كل عبارة بإجابة واحدة من بين خمس اختيارات وهي أوافق، أوافق بشدة، أوافق لحد ما، لا أوافق، لا أوافق بشدة، أوزانها كما يلي: أوافق (١) أوافق بشدة (٢)، أوافق لحد ما (٣)، لا أوافق (٤)، لا أوافق بشدة (٥) والعكس للعبارات السالبة، وقد تم استخدام هذا المقياس في دراسة الحربي(٢٠١٨) وتم حساب صدق المقياس عن طريق الصدق التلازمي والصدق التميزي، وثباته عن طريق إعادة الإجراء ومعادلة ألفا كرونباخ.

صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية:

أولاً: صدق المقياس: استخدم الباحث في هذه الدِّراسة ثلاث مؤشرات لدلالة على صدق المقياس في البيئة السودانية وهي على النحو التالي:

١. **الصدق الظاهري Face Validity :** قام الباحث بعرضه على عدد من الأساتذة والخبراء وهم نفس الأساتذة الذين قاموا بتحكيم المقياس السابق وقد ابدوا آراءهم على كل عبارة.

٢. **صدق البناء: Construct Validity:** تحقق منه الباحث إحصائياً بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس وبين الدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول(٢) يوضح معامل الارتباط بين كل عبارة من مقياس تقدير الذات والدرجة الكلية

الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
١	٠,٦٧**	٦	٠,٧٤**	١١	٠,٧٥**	١٦	٠,٦٧**	٢١	٠,٦٩**
٢	٠,٤٣**	٧	٠,٧٨**	١٢	٠,٧١**	١٧	٠,٦٧**	٢٢	٠,٢٩
٣	٠,٦٩**	٨	٠,٨١**	١٣	٠,٧٨**	١٨	٠,٦٧**	٢٣	٠,٤٦**
٤	٠,٥١**	٩	٠,٧٣**	١٤	٠,٦٢**	١٩	٠,٦٧**	٢٤	٠,٦٧**
٥	٠,٦٥**	١٠	٠,٧٠**	١٥	٠,٦٨**	٢٠	٠,٦٧**	٢٥	٠,٦٨**

**دال عند مستوى الدلالة(٠,٠١)

يتبين من الجدول(٢)أن جميع فقرات المقياس موجبة الإشارة ودالة عند مستوى (٠,٠١)، ما عدا الفقرة رقم (٢٢) وهي غير دالة لذا قام الباحث بحذفها عليه يصبح مقياس تقدير الذات مكون من (٢٤) فقرة.

٣. **الصدق الذاتي: Intrinsic Validity:** اعتمد الباحث على طريقة كرونباخ ألفا فكانت الدرجة الكلية لصدق المقياس حوالي(٠,٩٧).

ثانياً: ثبات مقياس تقدير الذات:

تم حساب مقياس بطريقة كرونباخ ألفا (Kronbach Alpha) وصل معامل ثبات الدرجة الكلية (٠,٩٥)، عليه تتراوح الدرجة الكلية ما بين(١٦٨-٢٤) بمتوسط نظري قدره(٩٦) درجة.

٣.مقياس مستوى الطموح: هو من إعداد الجبوري(٢٠٠٢) الذي يتألف من (٢٥) عبارة وضعت أمام كل فقرة مقياس استجابته خماسي يختار المستجيب ما يناسبه، يتكون المقياس من (١٤) فقرة إيجابية و(٨) فقرات سلبية، لغرض تصحيح المقياس أعطيت للفقرات الايجابية البالغ عددها(١٤) (٥) إلى (١) درجة بحسب بدائل الاستجابة، (تنطبق على دائماً، تنطبق على كثيراً، تنطبق علي أحياناً، تنطبق على نادراً، لا تنطبق على مطلقاً) والعكس للعبارات السالبة والتي عددها(٨)، وقد قام الجبوري(٢٠٠٢) بالتحقق من الصدق بأنواعه المختلفة كالصدق الظاهري ومفهوم البناء، كما استخرج الثبات بأكثر من طريقة مثل التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ وتراوحت ما بين(٠,٧١ -٠,٨٣).

صدق وثبات مقياس مستوى الطموح:

أولاً: صدق المقياس: استخدم الباحث في هذه الدِّراسة ثلاث مؤشرات لدلالة على صدق المقياس في البيئة السودانية وهي على النحو التالي:

١. **الصدق الظاهري Face Validity:** قام الباحث بعرضه على عدد من الأساتذة والخبراء في علم النفس والتربية في كليات جامعة دنقلا المختلفة وبعض الجامعات السودانية، وهم نفس الأساتذة الذين حكموا المقاييس أعلاه، وابدوا آراءهم على كل عبارة، ولم يتم حذف أية فقرة.

٢. **صدق البناء: Construct Validity:** يتم حسابه بعدة طرق منها التحليل العاملي والتناسق الداخلي لمعرفة الفقرات المتسقة مع بعضها البعض، وتحقق منه الباحث إحصائياً بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس وبين الدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول(٣) يوضح معامل الارتباط بين كل عبارة من مقياس الطموح والدرجة الكلية

الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
١	٠,٦٥**	٦	٠,٦٦**	١١	٠,٧٠**	١٦	٠,٧٨**	٢١	٠,٦٤**
٢	٠,٦٦**	٧	٠,٥٩**	١٢	٠,٧٩**	١٧	٠,٨٤**	٢٢	٠,٧٠**
٣	٠,٥٣**	٨	٠,٥٧**	١٣	٠,٦٧**	١٨	٠,٨٤**	٢٣	٠,٧٣**
٤	٠,٥١**	٩	٠,٦٤**	١٤	٠,٧٧**	١٩	٠,٧٠**	٢٤	٠,٨٠**
٥	٠,٤٧**	١٠	٠,٧٦**	١٥	٠,٧٧**	٢٠	٠,٦٣**	٢٥	٠,٧٦**

**دال عند مستوى الدلالة(٠,٠١).

من الجدول(٣) يلاحظ أن جميع فقرات المقياس موجبة الإشارة ودالة عند مستوى (٠,٠١)، وهي مؤشرات على صدق المقياس لما وضع لقياسه وكافية لأغراض الدِّراسة وبذلك يكون الصدق المقياس كما هو ولم يتم استبعاد أي فقرة منه.

٣.**الصدق الذاتي: Intrinsic Validity:** اعتمد الباحث على طريقة كرونباخ ألفا فكانت الدرجة الكلية لصدق المقياس حوالي(٠,٩٧).

ثانياً: ثبات مقياس مستوى الطموح:

تم حساب مقياس بطريقة كرونباخ ألفا (Kronbach Alpha) وصل معامل ثبات الدرجة الكلية (٠,٩٥)، عليه تتراوح الدرجة الكلية ما بين(١٢٥–٢٥) بمتوسط نظري قدره(٧٥) درجة.

تم تصنيف مستوى المناخ الدراسي ومستوى الطموح إلى مرتفع، متوسط، منخفض على النحو التالي: الحد الأعلى للمقياس – الحد الأدنى للمقياس تقسيم عدد الفئات = ٥–١ تقسيم ٥ = ٠,٨ طول الفئة. وكانت الفئات كالتالي: ١–١,٨ تقدير منخفض، من ١,٩–٢,٧ تقدير متوسط، ومن ٢,٨–٦.٣ فأكثر مرتفع. أو أقل من ٤٧%. منخفض، المتوسط من (٤٧%–٧٣%)، المرتفع: (أكثر من ٧٣).

خامساً: الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لتحديد مستوى المناخ الدراسي وتقدير الذات ومستوى الطموح.

٢. معامل الارتباط لتحديد العلاقة بين المناخ الدراسي وتقدير الذات ومستوى الطموح.

٣. اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق في المناخ الدراسي وتقدير الذات ومستوى الطموح.

عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

يتضمن هذا الجزء من الدراسة عرض ومناقشة نتائج الدراسة، وذلك من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة على النحو التالي:

عرض ومناقشة نتيجة السؤال الأول:

نص السؤال الأول على "ما مستوى المناخ الدراسي لدى طلاب كلية التربية مروي؟" تحقق منه الباحث إحصائياً عن طريق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية وقيمة اختبار(ت) والجدول (٤) يبين ذلك الإجراء

جدول(٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار(ت) والأهمية النسبية لمعرفة درجة مستوى المناخ الدراسي لدى طلاب كلية التربية مروي

المناخ الدراسي	الدرجة الكلية	المتوسط الفرضي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار(ت)	مستوى الدلالة	الأهمية النسبية	التقييم
	١٥٠	٩٠	76.92	38.64	19.90	٠,٠٠*	%٥١,٢٨	منخفض

*دال عند مستوى الدلالة(٠,٠٥).

يلاحظ من الجدول(٤) أن الوسط الحسابي بلغ(76.92) بانحراف معياري قدره(38.64) وبلغت قيمة (ت)(١٩,٩٠) عند مستوى الدلالة(٠,٠٠) بدرجة حرية(٩٩) حيث يلاحظ أن الوسط الحسابي أصغر من الوسط الفرضي، وكانت الأهمية النسبية(٥١,٢٨%)، وهذا يشير إلى أن المناخ الدراسي يسود لدى طلاب كلية التربية مروي بدرجة منخفضة، يرجع الباحث هذه النتيجة إلى العوامل النفسية والاجتماعية والسياسية التي شهدتها البلاد مؤخراً، إسقاط حكومة الإنقاذ حيث شهدت الجامعات السودانية نوعاً من عدم الاستقرار الدراسي(تأجيل الدراسة إلى أجل غير مسمى) ربما أثر ذلك في ظهور هذه النتيجة اختلفت هذه النتيجة مع دراسة الغنبوصي(٢٠٠٧) التي أشارت إلى أن جودة المناخ الجامعي بمستوى متوسط.

عرض ومناقشة نتيجة السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على "ما مستوى تقدير الذات لدى طلبة كلية التربية مروي؟" قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية وحساب قيمة اختبار(ت) لعينة مستقلة لمعرفة مستوى تقدير الذات لدى طلاب كلية التربية مروي والجدول(٥) يوضح ذلك الإجراء.

جدول(٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار(ت) والأهمية النسبية لمعرفة درجة مستوى تقدير الذات لدى طلاب كلية التربية مروي

تقدير الذات	الدرجة الكلية	المتوسط الفرضي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار(ت)	مستوى الدلالة	الأهمية النسبية	التقييم
	١٦٨	٩٦	94.90	43.25	21.93	٠,٠٠*	%٥١,٠٢	منخفض

*دال عند مستوى الدلالة(٠,٠٥).

يتبين من الجدول(٥) أن الوسط الحسابي بلغ(94.90) بانحراف معياري قدره(43.25) وبلغت قيمة (ت)(٢١,٩٣) عند مستوى الدلالة(٠,٠٠) بدرجة حرية(٩٩) حيث يلاحظ أن الوسط الحسابي أصغر من الوسط الفرضي، وكانت الأهمية النسبية(%٥١,٠٢)، وهذا يشير إلى أن مستوى تقدير الذات لدى طلاب كلية التربية مروي جاء بدرجة منخفضة، يرجع الباحث هذه النتيجة التي أشارت إلى درجة منخفضة من تقدير الذات إلى أن سعة مطالب الحياة وقفل الجامعات أسهمت في إرهاق الطالب وزادت من قلقه واستقراره وبالتالي صعوبة توافقه مع المحيط الذي هو جزء منه والخوف من الآثار المترتبة ما بعد الثورة كل ذلك انعكس على تقدير ذاته، وخاصةً أن الجامعة قد أجلت إلى أجل غير مسمى والطلاب على وشك الامتحانات،

اختلفت الدراسة مع دراسة برجي (٢٠١٨) والتي توصلت إلى أن مستوى الطموح وتقدير الذات لدى طلبة السنة الأولى جامعي كان بدرجة متوسطة.

عرض ومناقشة نتيجة السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على: "ما درجة مستوى الطموح لدى طلاب كلية التربية مروي؟" تحقق منه الباحث إحصائياً عن طريق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية وقيمة اختبار(ت) والجدول (٦) يبين ذلك الإجراء.

جدول(٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار(ت) والأهمية النسبية لمعرفة درجة مستوى الطموح لدى طلاب كلية التربية مروي

مستوى الطموح	الدرجة الكلية	المتوسط الفرضي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار(ت)	مستوى الدلالة	الأهمية النسبية	التقييم
	١٢٥	٧٥	95.39	22.18	21.93	٠,٠٠*	%٧٦,٣١	مرتفع

*دال عند مستوى الدلالة(٠,٠٥).

يتضح من الجدول(٦) أن الوسط الحسابي بلغ(95.39) بانحراف معياري قدره(22.18) وبلغت قيمة (ت)(21.93) عند مستوى الدلالة(٠,٠٠) بدرجة حرية(٩٩) حيث يلاحظ أن الوسط الحسابي أكبر من الوسط الفرضي، وكانت الأهمية النسبية(%٧٦,٣١)، وهذا يشير إلى أن مستوى الطموح لدى طلاب كلية التربية مروي جاء بدرجة مرتفعة.

يرى الباحث أن الطموحات التي كان يحلم بها الشباب الجامعي في ظل ثورة الإنقاذ أو الحكم البائد لم تلبي حاجاتهم النفسية والاجتماعية بسبب الوضع الاقتصادي المتدني والنسب والحسب في المعاينات الوظيفية وضعف المرتبات مقارنةً بالواقع المؤلم، ولكن بعد سقوط النظام بدأ الشباب الجامعي بجامعة دنقلا في إعادة النظر في طموحاتهم المستقبلية وهم يحلمون بدولة يسودها روح القانون والعدل والحرية والمساواة في المستقبل، مع توفير لهم فرص عمل مناسبة لقدراتهم وتلبي طموحاتهم حيث يوضح مظلوم (٢٠١٠: ٨٠) أن مستوى الطموح يُعدّ أحد المكونات الأساسية في البناء النفسي للإنسان، فعندما يكون مرتفعاً فإنه يعزز الاعتقادات التفاؤلية لدى الفرد على أنه قادراً على التعامل مع أشكال مختلفة من الضغوط النفسية، فالشخص الذي لديه ثقة بقدراته على تحقيق أهداف معينة يستطيع إدارة مسار حياته الذي يحدده بصورة ذاتية وبنشاط أكبر، مما يجعل لديه شعور وإحساس بالسيطرة على عناصر البيئة التي يتفاعل معها، اختلفت الدراسة مع اتفقت الدراسة برجي (٢٠١٨) والتي توصلت إلى أن مستوى الطموح وتقدير الذات لدى طلبة السنة الأولى جامعي كان بدرجة متوسطة، كما اختلفت مع دراسة محمد(٢٠١٦) التي وجدت أن مستوى الطموح لدى الطلبة يتسم بالانخفاض، واتفقت مع دراسة الركيبات، والزبون(٢٠١٩)، التي توصلت إلى وجود مستوى طموح مرتفع.

عرض ومناقشة نتيجة السؤال الرابع:

نص السؤال الرابع على: "هل توجد علاقة بين المناخ الدراسي وتقدير الذات لدى طلاب كلية التربية مروي؟" قام الباحث بحساب معامل الارتباط لبيرسون بين المناخ الدراسي وبين تقدير الذات والجدول(٧) يبين ذلك الإجراء.

جدول(٧) معامل ارتباط بيرسون بين المناخ الدراسي وتقدير الذات

المناخ الدراسي	معامل ارتباط	مستوى الدلالة	
تقدير الذات	*0.204	٠,٠٤*	توجد علاقة ارتباطية موجبة

*دال عند مستوى الدلالة(٠,٠٥).

يفسر الجدول(٧) أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين المناخ الدراسي وتقدير الذات لدى طلاب كلية التربية مروي، يفسر الباحث هذه النتيجة بما أن المناخ الدراسي وتقدير الذات كانوا بدرجة متوسطة يستنتج الباحث وجود هذه العلاقة، لذا يرى الباحث أن المناخ الذي يقابل احتياجات الطلبة ويحقق توقعاتهم سوف يؤدي إلى ارتفاع مماثل في مستوى تقدير الذات لديهم وتحقيق انجازات عالية مع طموحات مرتفعة تتوافق مع تقديرهم لذاتهم، بينما المناخ الجامعي الذي لا يرغب فيه الطلاب سوف يؤدي بدوره إلى مستوى منخفض من تقدير الذات، لم يتسن للباحث الحصول على دراسة تناولت هذه النتيجة فبالتالي يكون الباحث تناولها من زاوية جديدة على حد علمه.

عرض ومناقشة نتيجة السؤال الخامس:

نص السؤال الخامس على: "هل توجد علاقة بين المناخ الدراسي ومستوى الطموح لدى طلاب كلية التربية مروي؟" قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين المناخ الدراسي وبين ومستوى الطموح والجدول(٨) يفسر ذلك.

جدول(٨) معامل الارتباط بين المناخ الدراسي ومستوى الطموح

المناخ الدراسي	معامل ارتباط	مستوى الدلالة	
مستوى الطموح	.431**	٠,٠٠*	توجد علاقة ارتباطية موجبة

**دال عند مستوى الدلالة(٠,٠١).

يلاحظ من الجدول(٨) أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين المناخ الدراسي ومستوى الطموح لدى طلاب كلية التربية مروي، يرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن أهمية دور عضو هيئة التدريس والإداريين في تشجيع الطلبة ورفع مستوى الطموح لديهم من خلال توفير الجو الملائم للعملية التعليمية وذلك عن طريق خلق جو الود والترابط والتعاون والمشاركة الوجدانية ومساعدة الطلاب على كيفية التغلب على التجارب المريرة المحبطة لطموحاتهم وإكسابهم مهارات تمكن من تخطي هذه التجارب فهذا هو المعمول به في أغلب الجامعات اتفقت النتيجة مع دراسة(جبر، ٢٠١٢) التي بينت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المناخ الدراسي ومستوى الطموح.

عرض ومناقشة نتيجة السؤال السادس:

نص السؤال السادس على: "هل توجد علاقة بين تقدير الذات ومستوى الطموح لدى طلاب كلية التربية مروي؟" قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين تقدير الذات ومستوى الطموح والجدول(٩) يفسر ذلك.

جدول(٩) معامل الارتباط بين المناخ الدراسي ومستوى الطموح

تقدير الذات	معامل ارتباط	مستوى الدلالة	
مستوى الطموح	٠.451**	٠,٠٠*	توجد علاقة ارتباطية موجبة

**دال عند مستوى الدلالة(٠,٠١).

يلاحظ من الجدول(٩) أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين تقدير الذات ومستوى الطموح لدى طلاب كلية التربية مروي، يرى الباحث من خلال هذه النتيجة إلى أن تقدير الذات ومستوى الطموح من العناصر الأساسية في الشخصية والتي تنمو وتتطور مع تقدم العمر، كما يعتبر تقدير الذات أحد العوامل المهمة المكونة للمستوى الطموح، فالطالب الذي يشعر بتحقيق طموحاته يزداد تقديره لذاته، وأن فكرة الفرد عن نفسه غالباً هي التي تحدد نسبة طموحه، عليه يمكن القول أن مستوى الطموح وتقدير الذات مرتبط ارتباطاً شديداً بشخصية الطالب وفكرته عن نفسه سواء أكانت إيجابية أو سلبية تتأثر بدرجة بعيدة بمستوى الطموح لديه، اتفقت الدراسة مع دراسة يعقوب(٢٠١٦) التي بينت علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات

ومستوى الطموح، ودراسة واكسلر (Waxler, 2002)، التي أظهرت علاقة بين مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى الطلبة ودراسة الحربي(٢٠١٨) التي كشفت عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل وتقدير الذات ومستوى الطموح، ودراسة برجي (٢٠١٨) التي توصلت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين جميع أبعاد مقياس مستوى الطموح ومقياس تقدير الذات.

عرض ومناقشة نتيجة السؤال السابع:

نص السؤال السابع على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ الدراسي لدى طلاب كلية التربية مروي تُعزى لمتغير الجنس؟" قام الباحث بحساب اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث في المناخ الدراسي كما في الجدول(١٠).

جدول(١٠)اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث في المناخ الدراسي

المناخ الدراسي	الذكور		الإناث		قيمة اختبار (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
	86.42	37.46	60.72	35.49	3.37	٠,٠٦

من الجدول(١٠) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ الدراسي لدى طلاب كلية التربية مروي تُعزى لمتغير الجنس، يرى الباحث أن المناخ الدراسي وما

يسوده من حالات انفعالية سارة وغير سارة هي روح تسري من قمة الهرم الجامعي إلى الطلاب لذا فإن غياب الفروق يرجع إلى ذلك التأثير الخاص بالهرم الجامعي، فعندما يتصف عضو هيئة التدريس بالتسلط فإن ذلك ينعكس على الطلبة بغض النظر عن النوع الاجتماعي طالب كان أم طالبة، لذا فإن المناخ الدراسي السائد في الجامعة يتأثر بنوع العلاقة التي تسود بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة (ذكور وإناث) وأن العامل النفسي له الدور الأكبر في هذا التأثير، اتفقت الدراسة دراسة محمد(٢٠١٧) التي بينت أنه توجد فروق دالة بين المجموعتين.

عرض ومناقشة نتيجة السؤال الثامن:

نص السؤال الثامن على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى طلاب كلية التربية مروي تُعزى لمتغير الجنس؟" قام الباحث بحساب اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث في تقدير الذات كما في الجدول(١١).

جدول(١١)اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث في تقدير الذات

تقدير الذات	الذكور		الإناث		قيمة	مستوى
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	اختبار(ت)	الدلالة
	٧١,٧٢	37.63	74.00	44.64	3.96	٠,١٧

من الجدول(١١) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى طلاب كلية التربية مروي تُعزى لمتغير الجنس، يرى الباحث أن كلا الجنسين يطمح للاستقلال بشخصيته وتحمل المسؤولية بشكل كامل ومستقل في رأيه مما يبعث في ذاته الإحساس بالاحترام لذاته وتقديرها، وأن الإنسان في هذه الحياة يسامح ويقاتل من أجل هذه الذات اتفقت الدراسة مع واكسلر(Waxler, 2002)، التي أفادت عدم وجود فروق في مفهوم الذات ومستوى الطموح تُعزى للجنس ومع دراسة قمر(٢٠١٥) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تقدير الذات لدى طلاب جامعة دنقلا.

عرض ومناقشة نتيجة السؤال التاسع:

نص السؤال الثامن على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لدى طلاب كلية التربية مروي تُعزى لمتغير الجنس؟" قام الباحث بحساب اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث في مستوى الطموح كما في الجدول(١٢).

جدول(١٢)اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث في مستوى الطموح

مستوى الطموح	الذكور		الإناث		قيمة اختبار(ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
	1.05	14.66	77.81	21.87	7.62	٠,٠٥

من الجدول(١٢) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لدى طلاب كلية التربية مروي تُعزى لمتغير الجنس، يرجع الباحث غياب الفروق بين الجنسين إلى التشابه التام كون نفس الجنسين يعيشون نفس الظروف التعليمية الاقتصادية والاجتماعية والجغرافية، ويدرسون مواد متشابهة إلى حد ما وأن معظم المشكلات التي تواجههم في أغلب الأحيان ذات طابع متماثل، اتفقت الدراسة مع دراسة واكسلر (Waxler, 2002)، التي أظهرت عدم وجود فروق في مفهوم الذات ومستوى الطموح تُعزى للجنس ومع دراسة بال وآخرون(Pal , et.al.1985) التي بينت نتائجها تأثير كل من الجنس، والإنجاز الدراسي، والحالة الاقتصادية، والحالة الاجتماعية تأثيراً دالا على مستوى الطموح. حيث ان الطلاب ذوي المستوى الاقتصادي الاجتماعي المتوسط كان طموحهم أفضل من غيرهم، ومع دراسة محمد(٢٠١٦) التي لم تجد الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لدى الطلبة تعزى لمتغير الجنس، ودراسة الركيبات، والزبون(٢٠١٩)، التي لم تجد فروق تُعزى للجنسين، ودراسة بالمين وعبد الحي (٢٠١٩) التي بين عدم وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة في تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس، التخصص، السن، وغيابها في مستوى الطموح الأكاديمي، واختلفت مع دراسة بلاكبورن، دونالد (Blackborn, & Donald ,1975) التي وجدت أن مستوى طموح الطالبات أعلى من مستوى طموح الطلاب.

التوصيات:

على ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

١. إجراء دراسة لتقييم المناخ الدراسي في كليات جامعة دنقلا والمقارنة في ما بينها بهدف توفير مناخ دراسي معافى.

٢. تصميم برنامج إرشادي لمساعدة طلاب كلية التربية مروي جامعة دنقلا على رفع مستوى المناخ الدراسي وتقدير الذات لديهم بما يحقق مستوى جيد من الصحة النفسية لديهم.

٣. دعوة المهتمين، والقائمين على العملية التعليمية من أعضاء الهيئة التدريسية بالاهتمام بالمناخ الدراسي.

٤. مساعدة الطلاب على كيفية التغلب على الصعوبات التي تحول دون الوصول لطموحاتهم مع الاستفادة من الخدمات الإرشادية التي تقدمها الكلية.

المراجع:

١. بالمين، رقية وعبد الحي، سهام (٢٠١٩). تقدير الذات وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي لدى الطالب الجامعي، دراسة ميدانية بجامعة أحمد دراية بأدرار، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أحمد دراية، جزائر.

٢. برجي، مليكة(٢٠١٨). علاقة مستوى الطموح بتقدير الذات والدافعية لإنجاز لدى لبة السنة الأولى جامعة، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة مولود معمري الجزائر.

٣. جبر، حسين عبيد(٢٠١٢). المناخ الدراسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلاب كلية الفنون الجميلة في جامعة بابل، مجلة مركز بابل للدراسات الحضارية والتاريخية، المجدل(٢) العدد(٢)، ٢١١-١٨٤.

٤. الجبوري، سناء لطيف حسون(٢٠٠٢). مستوى الطموح وعلاقته بقوة تحمل الشخصية لدى طلاب الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة المستنصرية.

٥. الحربي، تهاني محمد(٢٠١٨). قلق المستقبل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، العدد(٨).٨٨-٦٧.

٦. الركيبات، أمجد فرحان حمد، والزبون، حابس سعد موسى(٢٠١٩). مستوى الطموح ودافعية التعلم لدى المرحلة الثانوية في مديرية تربية البادية الجنوبية، مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، المجلد(٥)، العدد(١)،٢٤٥-٢٢٨.

٧. الطائي، ذكرى يوسف(٢٠٠٧). مستوى الطموح لدى المرأة المسلمة ودوره في بناء الأسرة، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، المجلد(١٤)، العدد(٤)،٢١٢-١٩٤.

٨. فاطمة، عبد القادر أحمد(٢٠٠٨). واقع المناخ المنظمي في المدارس الحكومية الثانوية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

٩. العيسوي، عبد الرحمن محمد.(٢٠٠٥). فن القياس النفسي، دار الفكر العربي، بيروت.

١٠.غريب، أيمن عواد والعضايلة، عدنان عبد السلام(٢٠١٠). المناخ الجامعي وعلاقته بدافعية الانجاز ومستوى الطموح لدى طلاب الجامعات الأردنية، مجلة الثقافة والتنمية، العدد(٣٧)، ٧٧-٣٩.

١١.الغنبوصي، سالم سليم(٢٠٠٧). جودة المناخ الجامعي من وجهة نظر طلاب كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، ورقة مقدمة للندوة العلمية الثانية لقسم علم النفس، علم النفس وجودة الحياة.

١٢.فرج، عبد اللطيف حسين(٢٠٠٧). تحفيز التعليم، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

١٣.قمر، مجذوب أحمد محمد أحمد(٢٠١٥). تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والتربوية لدى طلاب كلية التربية جامعة دنقلا، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دنقلا- السودان.

١٤.محمد، بابكر الصادق،(٢٠١٦) مستوى الطموح وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحلية بحري، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

١٥.محمد، عالية الطيب حمزة محمد(٢٠١٧). المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الانجاز لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية بأم درمان، مجلة كلية التربية –جامعة سيوط، المجلد(٣٣)، العدد(٢)،٢٦-١.

١٦.المطيري، عبد الكريم بن سالم(٢٠١٩).أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن، المجلة العربية للتربية النوعية، العدد(٨)، ١٠٣-٦٩.

١٧.مظلوم، على حسين(٢٠١٠). مستوى الطموح الأكاديمي وعلاقته بحوادث الحياة الضاغطة لدى طلاب الجامعة، كلية الفنون الجميلة، جامعة بابل، مجلة جامعة بابل، العلوم الإنسانية، المجلد(١٨) العدد(١)، ٢٤٨-٢٣٦

١٨.النواصرة، فيصل عيسى عبد القادر، وعويس، بثينة(٢٠١٩). مستوى الطموح لدى طلاب الموهوبين والعاديين من طلاب المدارس في محافظة عجلون وعلاقته ببعض المتغيرات والتحصيل الدراسي، المجلة الدولية لتطوير التفوق، جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمن، العدد(١٨):١١٣-١٩.

١٩.يعقوب، فتحية(٢٠١٦). تقدير الذات وعلاقته بمستوى الطموح لدى التلاميذ غير المتوافقين والمتوافقين دراسياً بمرحلة التعليم الثانوي، مجلة علوم الإنسان والمجتمع،(٢١)، ٢٦٨-٢٤٧.

20. Blackborn, D. Paticia, A, &Donald, C(1975) "The educational occupational Aspiration youth in midnorthern Ontario", Ontaro agricuifural college university Guelph , Ontario Ganada.
21. Davis, Keith john, (1987). Human Behaviour at Work: Organizational Behaviour.7 th ed. (New york:M c Grow-Hill Book Company
22. Ebel, R.l. (1972). Essentials of educational measurement, Englewood cliffs, New Jersey, Prentice-Hall-2nd.
23. Good, G. W. (1973): Dictionary of Education, 3rd New york, Mc, Grow _Hill .
24. Lysons ,Art, (1990) Taxonomies of Higher Education ,Researchin Higher Education . Vol.31 . No.2
25. Pal, R. et .Al. (1985) " Sslf Concept and Level of Aspiration in High and Lowa Shieving Higher Secondary Pupils", psychogical Researches, Vol. 8,No.2,pp49-53
26. Waxler, M. (2000). Comparative study of the self-concept and Aspiration. Journal of Education Research. 198 (3). 192-196.

النظم الإدارية في دولة الفور الإسلامية (١٦٥٠- ١٨٧٥م)

د.مكاوي على أحمد خاطر أستاذ مساعد - كلية التربية دنقلا - جامعة دنقلا

مستخلص

اتُّبع في هذه السلطنة نوعٌ من النظام الإداري الذي يعكس مدى التقدم الحضاري الذي وصلت إليه الدولة، فكان النظام ملكي وكان للملك مجلس يعاونه في إدارة شؤون الدولة، واتبعت الدولة النظام الإسلامي إلاَّ أنَّ بعض وظائفها حملت مدلولات لغوية وأخرى مقتبسة من الممالك الغربية الأفريقية، كما قُسِّمت المملكة لأقسام إدارية على رأس كل منها إداري ينوب الملك، وشجع سلاطين الدولة العلماء والفقهاء لارتياد المملكة ومنحوهم أراضٍ للاستقرار في المملكة حيث ساهموا بقدرٍ كبيرٍ في نشر العلم ورغم أن الدولة انتشر فيها الإسلام إلاَّ أن الفور احتفظوا ببعض المناصب في الدولة موروثةً من أجدادهم وبعضها لايقرهُ التشريع الإسلامي إلاَّ أنه بمرور الوقت وانتشار الإسلام بدأت تتلاشى تدريجياً كما يلاحظ وجود بعض المناصب المشتركة بينها ودول الجوار ويدل ذلك على الرابط بينهم.

ABSTRACT

Darfur Sultanate adopted a kind of administrative regime that reflected to what extent the Sultanate was civilized and developed. The regime was monarchy, so the king had a council that helped him to manage the state affairs. The state adopted the

Islamic system of ruling . Some of its functions referred to linguistic significance and other aspects taken from western African kingdoms .The kingdom was divided into administrative areas ruled by representatives appointed by the king .

The Sultans of the kingdom encouraged scholars and jurists to immigrate to the kingdom and granted them lands to settle in the kingdom, so as to disseminate science Although the Islam is the main religion, Alfur maintained some posts in the kingdom inherited from their ancestors which apposed the Islamic teachings but these contradiction to Islamic teachings disappeared gradually after the spread of Islam in the kingdom. Also there were common posts between the kingdom and the neighboring countries which indicates the strong relationship between these countries

مقدمة

دارفور هي إحدى مديريات جمهورية السودان قبل الاستقلال، وتمَّ تقسيمها إدارياً في الوقت الحالي إلى خمس ولايات، وتقع في الجزء الغربي منه حيث قامت هذه السلطنة، وتعتبر إحدى الممالك الإسلامية التي قامت في السودان، وهذه الفترة التي نتناولها بالبحث هي التي يمكن أن نؤرخ لها بالدولة الإسلامية حيث اهتم السلاطين بنشر الإسلام، ويكتنف الغموض بعض جوانب هذه الدولة حيث وصلت بعض أخبارها عن طريق الروايات المتواترة التي نقلت شفهياً رغم أن بعض الكتاب الأجانب تناولوا بعض أخبارها ورغم وجود بعض الوثائق التي ترجع لهذه الفترة بدار الوثائق المركزية بالخرطوم، إلا أن غالبيتها تخصُّ وثائق تمليك الأرض الصادرة من السلاطين، أمَّا الحقب الأولى من تاريخ المملكة فيكتنفها بعض الغموض، لأنَّ معظم معلوماتها عبارة عن روايات متناقلة ولذلك تختلف في تفصيلاتها في كثير من الأمور.

وفى حقيقة الأمر اختلف المؤرخون حول تاريخ نشأة المملكة الإسلامية، إلاَّ أنَّ الحقيقة التي لايمكن تجاهلها هو أثر تلك الهجرات العربية التي حولت المملكة إلى الإسلام. ولا سيما أن السلاطين شجعوا تلك الهجرات وعلى وجه الخصوص العلماء ومنحوهم الأراضى (الحواكير).

أما العناصر التي حكمت المنطقة فقد ذكر المؤرخون أن الداجو هم أقدم العناصر التي حكمت المنطقة ولم ترد لنا سوى القليل من أخبارهم وآل الحكم بعدهم للتنجور حتى

ظهور أسرة الكير التي انتزعت منهم الحكم والتي ينتسب إليها سلاطين دارفور الذين اعتنقوا الإسلام.

وعن مصادر تاريخ دارفور فلا تتوفر مصادر مكتوبة عن التاريخ القديم أي قبل ظهور الإسلام سوى بعض القرائن التي تشير إلى وجود علاقات بين دارفور وشمال أفريقيا ووادي النيل. والواضح أنَّ هناك بعض المصادر التي تحدثت عن تاريخ دارفور حيث قام بعض الكتاب بزيارة المنطقة وكتبوا عن ما شاهدوه وما سمعوه إلاَّ أنَّ ذلك كان في النصف الأخير من تاريخها ورغم ذلك تعتبر من أهم مصادر تاريخ المنطقة ومن أهم تلك المصادر نذكر ما كتبه جوستاف ناختيفال الطبيب الالمانى في سفره القيم ((Shara) and Sudan) والذي كتبه بالألمانية وترجم للإنجليزية ثم العربية فتناول فيه رحلته لكوكيا عاصمة البرنو ورحلته لوداى حيث مكث قرابة السنة ورحلته لدارفور حيث مكث ستة أشهر ومنها أيضا ما كتبه هنري بإرث حيث قام برحلة في الفترة ما بين ١٨٤٩ ـ ١٨٥٥ من طرابلس لبحيرة شاد ومكث فترة بودَّاى وكتب بعض أخبارها في كتابه (Travels and Discoveries in North and Central Africa) ومن أهم المصادر ما كتبه براون حيث زار المملكة وظل بها من يوليو ١٧٩٣ إلى مارس ١٧٩٦م وكتب عنها في كتابه (Travels in Africa , Egypt and Syria for the year 1792 –1798) ومن أهم المصادر التي كتبت بالعربية مؤلف محمد بن عمر التونسي القيم "تشحيذ الأذهان بسيرة بلاد العرب و السودان".

هذه الفترة من تاريخ دارفور هي الفترة المعنية بهذا البحث وهي التي سميت بدولة الفور الأولى حيث كان نهايتها على يد الزبير باشا رحمة الذي هزم آخر سلاطينها إبراهيم بن محمد فضل في أواخر سنة ١٨٧٤م وضمَّها للحكم التركي المصري وظلت كذلك حتى ضمها المهدي لدولته وفى نهاية عهد المهدية تمكن السلطان على دينار من استعادة مُلك أجداده مؤسساً مملكة الفور مرة أخرى حتى قضى على ملكه الحكم الانجليزي المصري سنة ١٩١٦م.

السلطان والإدارة:

يأتي السلطان في قمة الهرم الادارى حيث تتمركز السلطة في يده إلاَّ أنَّه كان له من يعينونه من الأعوان كما كان له مجلساً يستشيره ولعل التنظيم الادارى المتَّبع في الدولة كان له أثرٌ في صمود المملكة لقرون في وجه الطامعين من الداخل والخارج. ويبدو أنَّ السلطان كان يسير أمور الدولة من الخزينة المركزية حيث كان النواب يجبون له أموالاً تُجمع في شكل زكاة من البادية وفطرة وعشور من الحضر، وفوق كل هذا كان للسلطان العشر من قيمة البضائع المستوردة وحصيلة المحاكم من غرامات فضلاً عن الأموال المصادرة ونتاج الأرض الخاصة به، هذا بجانب الضرائب والهدايا التي ترد من التجار وغيرهم من الموظفين[١].

[١] موسى المبارك الحسن : تاريخ دارفور السياسى ١٨٨٢ ــ ١٨٩٨ دار جامعة الخرطوم للطباعة ص٢٩ .

ولم يعرف الفور نظام المرتبات، فلا يخرج السلطان شيئاً من خزينته لرجال دولته مقابل خدماتهم أو توفير سبل العيش لهم وإنّما كان يكافؤهم بالأراضي لينتفعوا بغلتّها[٢] كذلك الجنود لا يتقاضون مرتباً ثابتاً من السلطان إنما لكل مسئولٍ إقطاع فيأخذ منها أموالاً فيشترى به خيلاً وسلاحاً ولبوساً ويوزعها على العساكر[٣].

السلطان ومجلسه:

كان يطلق الفاشر أول الأمر على مجلس السلطان، وكان المجلس ينعقد في الغالب في ميدان واسع يقع أمام قصر السلطان وقد عُرف الميدان باسم الفاشر، ثم صار الاسم يطلق بعد ذلك على أي مكان يستقر فيه السلطان[٤]. وقد حكم السلاطين الأوائل دارفور من طره في جبل مرة ويبدو أن العاصمة الإدارية لم تكن ثابتة طيلة فترة المملكة ويذكر انه بعد السلطان موسى أخذ كلٌّ من السلاطين فاشرهم في مناطق مختلفة حتى عهد السلطان عبد الرحمن[٥]. ويتفق غالبية المؤرخين في أنَّ العاصمة ثبتت في الفاشر منذ عهد عبد الرحمن فأصبحت مقراً للسلطان ومقراً للإدارة ويؤكد ذاك التونسي حيث قال "عبد الرحمن هو أول من خطَّها ونزل بها من الملوك حيث أصبحت بعد ذلك فاشر ابنه محمد الفضل وبقية السلاطين" ويقصد تندلتى(الفاشر)[٦]. واطلعت على وثيقة تشير إلى أسماء السلاطين ومدة حكم كل منهم، وقد حددت الوثيقة سكن كل سلطان

---

(٢) ابوسليم : الفور والارض وثائق تمليك الطبعة الاولى ١٩٧٥ دار جامعة الخرطوم للنشر ص ٦٨ .

(٣) التونسى: تشحيذ الاذهان بسيرة بلاد العرب والسودان تحقيق محمود عساكر ومصطفى محمد مسعد طبعة ١٩٦٥ الدار المصرية للنشر ص١٨٤.

(٤) Barth : Travels and Discoveries in North and Central Africa 1849 – 1855 New York 1855 vol III p 552.

(٥) Arkel: History of the Sudan to 1821 .p.214 .

(٦) التونسي : تشحيذ الأذهان المرجع السابق ص٢٠١ .

فذكر كاتبها أن السلطان موسى وأحمد بكر ومحمد دوره وعمر وأبو القاسم وتيراب وعبد الرحمن سكنوا جبل مرة ومحمد الفضل وحسين وإبراهيم سكنوا الفاشر. ويبدو انه ليس هناك خلافٌ بين ماذكر وما ورد في الوثيقة وقد تكون نقطة الخلاف الوحيدة هو عبد الرحمن وينتفي الخلاف إذا علمنا أنَّ عبد الرحمن هو من نقل، ولكن ولم يحدد المؤرخون متى كان ذلك هل في بداية حكمه؟ أم وسطه؟ ام آخره؟ ولنا ان نأخذ بما جاء في هذه الوثيقة فلا تعارض[٧].

ويذكر أنَّ الفاشر مُستخَدمٌ أيضاً في مملكة وداى بنفس المعنى كما هو في دارفور[٨]. ويقول محمد عوض أن الفاشر اسم مشتق من لغات إقليم شاد وقد يكون هذا دليلاً على تأثرُّ أهل دارفور بالكاتم والبرنو[٩].

اختيار السلطان وتنصيبه:

طبقاً لقانون دالي يتولى الابن الأكبر للسلطان الحكم بعد وفاته وبالرجوع لسلسلة سلاطين الفور الذين تولَّوا السلطة كان ذلك شان غالبيتهم[١٠]. وأحياناً نجد أنَّ طريقة الاختيار قد تختلف حيث يتم اختيار أحد الأبناء والذي يكون محبوباً وعلى وجه الخصوص، من قِبل وجهاء البلاط ويكون اليد العليا في الاختيار عند أبو الشيخ وهو اللقب الذي يُطلق على رئيس الخصيان في القصر الملكي[١١]. وفى حالة عدم وجود ٨

(٧) وثيقة من مجموعة اوفاهى تحمل رقم الكتالوج 1. 27 – 219 (مجهولة المصدر) دار الوثائق القومية .
(٨) Nachtigal : Shara and the Sudan translated by Allan & Humphrey London 1971 .p.129 .
(٩) محمد عوض، السودان الشمالي سكانه وقبائله الطبعة الثانية ١٩٥٦ ص ٢٦٩ .
(١٠) عبد الحميد متولى، تطور نظم الحكم في السودان الجزء الأول ص ١٤٠ .
(١١) Slatin: Fire and sword in Sudan translated by Wingate . 1896 . p. 42.

وريث ذكر أوفى حالة حداثة الوارثين تنتقل لأخ السلطان، وقد يختلف أحياناً الذين يدعون الملك وقد يصل للحكم دائماً من يستخدم أساليب ملتوية من تعدِّى ونقض عهد، وأحياناً إذا كان ولد السلطان صغيراً لا يرقى للحصول على الحكم ولم يكن للذين يدعون السلطة حجة واضحة يحسم ذلك عن طريق الحرب وتكون السلطة هدية الأقوى[١٢]. ويلاحظ أنَّ كثيراً من السلاطين في الآونة الأخيرة وصلوا للسلطة حيث كان استخلافهم ضرباً (لقانون دالي) بعرض الحائط فلم يلتزموا به فمثلاً خلف محمد دوره ابنه عمر الابن الثاني وخلف تيراب أخيه عبد الرحمن وكلٌّ سعى لتنصيب ابنه الأكبر إلاَّ أنَّ ذلك لم يحدث، ولذلك كانت تحدث مشكلات الاستخلاف أحياناً والتي تصل لحد الحرب كما حدث بين إسحاق ابن تيراب وعبد الرحمن.

وعن مراسم التنصيب ذكر أن السلطان يجلس على الككر أو كرسى السلطنة لكي يبايعه الناس ويحمل في يده اليمنى صولجاناً، وهو عصا طويلة ملبسة بالفضة المحلاة بالذهب، وفى اليسرى سيف مستقيم وعلى جنبه الأيسر سيف محدب فيبايعه أهل الحل والعقد ليلاً وفى الصباح يبايعه العامة، وصيغة المبايعة كما يلي 'بايعتك على السمع والطاعة الأمر أمرك والنهى نهيك على السنة والكتاب'[١٣].

---

(١٢) Brawne : Travels in Africa Egypt and Syria from the year 1792 to 1798 London 1806 . p. 315.

(١٣) شقير : تاريخ السودان، تحقيق محمد إبراهيم أبوسليم، دار الجيل بيروت ١٩٨١ ، ص ١٨٤ .

ومن عادات تنصيب السلطان أن الحبوبات♦بعد خروج السلطان في اليوم الثامن ياتين إليه ويَقودهنّ ملكة الحبوبات وبيد كلٍّ واحدة أربع قطع من الحديد تسمىَّ القطعة كرباج في كلّ يد كرباجان ويأخذن السلطان ويطفن به في البيت ثم يتوجهن إلى دار النحاس فيقفن حلقة عند النقارة المسماة بالمنصورة والسلطان معهن فيضربن الكرابيج على بعضها ثم يرجعن بالسلطان إلى كرسي مملكته(١٤). وبعد انتهاء مراسم التنصيب وإعلانه كسلطان يرجع الككر لبيت النحاس، وتصبح الحياة طبيعية ويباشر السلطان من ديوانه الحكم(١٥).

تحدثت المصادر بإسهاب عن سكن السلطان والزريبة السلطانية وما بداخلها من سكن وباحات لا داعى للحديث عنها ولنا أن نذكر بإيجاز ما قاله ناختيفال حيث زار الملك ووصف كيفية مقابلتهِ فيقول في الباحة الثالثة بها جدارٌ من طين وفى وسطها مسطبة من طين، طلب منيِّ الخدم أن أخلع حذائي حيث ذهبت فقط بالشراب إلى الباحة الرابعة، حيث وجدنا في نهايتها الملك جالساً على بساط على بعد ٢٠ خطوة من المدخل وعلى يمينه ويساره الخدم، يحملون أعلاماً حمراء في أياديهم وعلى بعد خطوات الخدم، وهم في حالة انحناء، وكما تقتضى العادة فان عليهم طرق الأرض بأيديهم مثل كل الملوك السودانيين، فإنَّ الجزء الأسفل من وجهه مغطى بلثام كذلك يلف كل وجهه بملفحة أو فردة، عندما دخلنا عليه انحنينا جميعاً بالطريقة الموضحة لنا وبدأنا نتمتم

♦ ذكر ناختيفال إنهن سبع حبوبات وكان يطلق عليهن Abonga وكان لهن دور فى احتفالات تجليد النحاس راجع ص٣٣٠ .

(١٤) التونسي تشحيذ الأذهان مرجع سابق ص ١٦٨ .

(١٥) Ofahey : State and Society in Darfur. London. 1980 . p. 20 .

بكلمات ملخصها ربنا يطول عمرك ربنا يعطيك العافية، أما الرد الذي يعطى من خدم الملك هو (ArriDonga) وذلك حسب تقاليد الدولة [١٦]. ويؤكد التونسي ما قاله ناختيفال حيث ذكر أن السلطان يتلثم بشاش ابيض على رأسه وعلى فمه وانفه لثام منه وعلى جبينه بحيث لا يظهر إلاَّ الأحداق[١٧]. كما أكدت وثيقة اطلعت عليها كيفية تحية الملك حيث ذكر كاتبها أن الفقهاء يرفعون أيديهم بالدعاء له عند تحية الملك أما باقي الناس يحيون السلاطين بالبروك على الركب ثم يضعون أيديهم بالأرض[١٨]. وأورد شقير بعض التفصيلات فذكر أن العلماء في مقابلتهم للسلطان عند الدخول يحنى العالم رأسه إلى أن يكون على أربعة أمتار منه فيجلس على الأرض جلسة المصلى ثم يرفع كفيه فيرفع السلطان كفيه أيضا ويقرآن الفاتحة معاً ثم يأخذ العالم في الدعاء للسلطان وهو يصفق بكفيه والسلطان يؤمن على دعائه حتى ينتهي[١٩].

أما إدارة السلطان للمملكة فكان يتم عن طريق النظام اللامركزى فكان مقر السلطان العاصمة، فكان يطلق على حكام هذه المملكة اسم السلطان كما تحمل أختامهم هذا اللقب، كما ظهرت بعض الألقاب للسلطان في بعض الوثائق مثل سلطان العز والافتخار وخادم الشريعة والدين وأمير المؤمنين وغيره. وكان سلاطين الفور يربطون إدارة الأقاليم بالسلطة بتوزيع طبول نحاسية إدارية تابعة للدولة، والتي تعطى

---

[١٦] Nachtigal : Op. Cit .p. 248 .

[١٧] التونسي : تشحيذ الأذهان المرجع السابق ص ٢١٠ . وراجع عبد المجيد عابدين، تاريخ الثقافة العربية في السودان منذ نشأتها الى العصر الحديث الطبعة الأولى ١٩٥٣ ص٥١ .

[١٨] وثيقة تحمل الرقم متنوعات 1/14/867 دار الوثائق القومية الخرطوم .

[١٩] شقير : تاريخ السودان المرجع السابق ص١٨٤ .

لحكام الأقاليم حق إدارة مناطقهم باسم السلطان والقيام بالأعباء الإدارية كجمع الضرائب عن طريق المختصين وإرسالها للسلطان وإعانة السلطان بالجند عند الحروب[٢٠]. وسوف نتطرق لذلك كلٌّ في موضعه، بإذن الله إلاَّ أنَّ هناك نقطةٌ جديرة بالوقوف عندها وهى بعض الألقاب في الدولة كالملوك والسلاطين والذين هم دون السلطان، فالمعروف أن السودان دولة شاسعة وتتعدد فيها القبائل، وقد درج السودانيون على تسمية زعماء القبائل بالملوك وخير مثال لذلك ملوك الجعليين الشايقية وغيرهم في السودان النيلي، وقد اطلعت على أكثر من وثيقة يخاطب فيها سلطان الفور الشخص بالملك فلان ذاكراً اسمه وهذا دليلٌ بأنَّ هذا اللقب كان شائعاً، وفى حقيقة الأمر أنَّ هذا اللقب أُطلق على كثير من الوظائف وعلى سبيل المثال لا الحصر نذكر ملك العبيدية وملك الكوريات وملك التكاكى وملك النحاس وغيرهم.

أما لقب سلطان فلم يكن مستخدماً كثيراً وذكر التونسي أنَّ العادة جرت على أن يحتفظ بلقب سلطان رؤساء القبائل التي كانت تتمتع باستغلالها ثم خضعت لنفوذ سلطان دارفور بالرغم من تبعيته له وتلقى الأوامر منه. وذكر أيضاً أنَّ القبائل التي تنتشر في مساحاتٍ واسعة، وكثيرة عدد السكان كالزغاوة والبرتى والميدوب كان يطلق على حكامها سلطان، إلاَّ أنهم لسلطان دارفور أشبه بقائد من قواده [٢١]. نعم يطلق لقب سلطان على

---

[٢٠] حمدون، إبراهيم موسى، لمحات من تاريخ غرب السودان ١٩٧٣ بحث محفوظ بدار الوثائق تحت الرقم ١٩٥٧ صندوق رقم ١٥٧ ص٣٦ .

[٢١] التونسي التشحيذ المرجع السابق ص١٣٦ و ١٥٢ .

زعماء القبائل الكبيرة كالزغاوة إلاَّ أنَّ الملاحظ أنَّ سلاطين الفور قلَّ ما يخاطبون زعماء القبائل بهذا اللقب إنما بلقب ملك.

وكانت المناسبة التي تجمع الملوك والإداريين في العاصمة المركزية لدى السلطان المناسبة السنوية وهى مناسبة تجليد النحاس، ويذكر ناختيفال أنَّه عند وصولهم إلى كبكابية قاموا بزيارةٍ لملك النحاس حيث خرج لهم وبرفقته شيخ المحاميد القاطنين دار وداى حيث كان لاجئاً [٢٢]. وتجليد النحاس هو تغيير جلود الطبول فيعظمون تلك المناسبة ويجعلون له موسم في السنة، وتستمر الاحتفالات لمدة أسبوع فيأمر السلطان بنزع جلود الطبول في يوم واحد[٢٣]. والطبول المعنية هي المنصورة والتي غنموها من العبدلاب ويذكر شقير طبول أخرى كانت تظهر في يوم الاحتفال وهى البيضاء وغنمها الفور من آدم سلطان وداى وخمس نحاسات قديمة للفور[٢٤]. وفى هذه المناسبة ذكر انه كان يتم قراءة القرآن والتضحية عند مقابر السلاطين الأوائل في طره كما أن تضحيات شبيهة بذلك كانت تتم عند مقابر الوثنيين بدون تلاوة قرآن[٢٥]. وفى احتفالات تجليد النحاس والذي يحدث في يوم ٢٧ من شهر ربيع الأول يحضر المسؤلون من المدن والقرى فكان عليهم حضور تلك الاحتفالات [٢٦].

---

[٢٢] Nachtigal : Op. Cit. p 284 .
[٢٣] التونسي المرجع السابق ص ١٧٣ .
[٢٤] شقير : تاريخ السودان، المرجع السابق ص ١٨٦، ١٨٧ .
[٢٥] Ofahey : State and Society , Op. Cit , p 20 .
[٢٦] Browne : Op. Cit .p .344.

أما عن الإداريين في المناطق المختلفة فكان السلاطين منذ عهد السلطان موسى، قد اعتبروا أنَّ كلَّ أراضي الدولة ملك لهم، فخصَّوا كلَّ الملوك والأعيان بحواكير واقطاعات بحُجج مختومة عاشوا بريعها، أما ما ينوب السلطان فيتم جمعه وإرساله للخزينة المركزية أي خزينة السلطان [٢٧].

مجلس السلطان:

في عهد السلاطين الأوائل كان يتكُّون مجلس السلطان من أبافورى أي رقبة السلطان الذي كان قائداً عسكرياً، وأبو الجباى وتعنى بطن السلطان وكان مسئولاً عن حدائق السلطان، والارنودولنج♦، وكونينياوى (Konyinyawi) مسئول النحاس أو مدير النحاسات، وكيرنيقاوى (Kerningawi) وكان يحكم كيرن وفيا ومادي وكونقار وكوبي ولعله كان يحكم من العاصمة. ورغم تفاوت سلطتهم إلاَّ أنهم كانوا يكَّونون مجلس السلطان، كما كانوا معنيين أيضاً بتعيين السلطان الجديد في حالة وفاة السلطان، وقد تلاشت معظم هذه الوظائف[٢٨]. ويلاحظ أنه لم يرد فيه ذكرٌ للمسئول القضائي الذي يرد ذكره في المجالس اللاحقة، وقد يكون مردُّ ذلك عدم انتشار الثقافة الإسلامية بالصورة المطلوبة، ولم يكن السلاطين قد اتخذوا الكتاب والسنة كمصدرٍ للتشريع.

ويضيف ناختيفال أنَّ من مسئولي قصر السلطان القديم أبوكوتينقا (Abukotinga) وأبودادنقا (Abudadinga) حيث كانت الوظيفتان متطابقتان وكانوا يسمونهم التيمان

---

[٢٧] أبو سليم : الفور والأرض وثائق تمليك، الطبعة الاولى ١٩٧٥ ص٥٦ .

♦ سوف نتطرق إليه لاحقاً عند الحديث عن النظم الإدارية بإذن الله

[٢٨] Lampen: History of Da rfur S.N.R. Vol XXXII Part 2 .p.201.

وفى اجتماع المجلس يقفون إلى جنب الملك على بُعدٍ متساوٍ منه[٢٩]. فكان للتعديلات الإدارية اللاحقة أثرٌ في تشكيل مجلس السلطان، فتكون المجلس من الأمناء الأربعة *ولكلٍّ منهم عمل خاص في الحكومة المركزية، والأب الشيخ وهو الوزير الأعظم أي رئيس الوزراء وقاضى القضاء، وكانت مهمة المجلس مساعدة السلطان في تصريف الأمور في الحكومة المركزية[٣٠]. واستمر الحال كذلك حتى نهاية عهد الدولة ونعنى بذلك الدولة الأولى التي أنهت سيادتها الحكومة التركية المصرية، وعندما استعاد على دينار السلطة في دارفور استعاد كثيراً من مظاهر الحكم فيها، ويذكر أنَّ مجلس السلطان تغيَّر في عهده فكان يتكون من قاضى ووزير ورئيس وزراء ومقدوم الشمال وبعض محبوبيه ومنهم رئيس الحراس[٣١].

ولنا أن نذكر بعض وظائف القصر السلطاني فمنها:

ملك وريباية وملك وريدايا:

للبيت الملكي بابان باب للرجال ويسمى وريدايا والمسئول عنه ملك وريدايا، وباب للنساء ويسمى وريبايه والمسئول عنه ملك وريبايه[٣٢]. ومنصب وريبايه مختص

---

[٢٩] Nachtigal : Op.Cit. p. 332.

* يضيف زاهر رياض بجانب الامناء الاربعة اثنى عشر وزيراً دون تحديدهم راجع رياض ص ٢٩ .

[٣٠] مسعد، سلطنة دارفور تاريخها وبعض مظاهر حضارتها، المجلة التاريخية المصرية مجلد ١١ لسنة ١٩٦٣ ص٢٤٥ .

[٣١] Lampen : History of Darfur . S.N.R. Vol XXXII .Part 2 .p. 204 .

[٣٢] التونسى : التشحيذ المرجع السابق ص ١٨٣ .

بالإشراف على جميع الخصيان الموكل إليهم خدمة حريم السلطان ولذلك لايتولى المنصب إلا خصي فهو تحت أمر الأب الشيخ[٣٣].

ملك العبيدية:

هو الحاكم على جميع عبيد السلطان خارج القصر السلطاني وفى الأقاليم نساؤهم وأولادهم، وأيضا هو المسئول عن مواشي السلطان وآلات السفر من خيم وقرب وغيره [٣٤].

ملك السُومِندُقلة:

ذكر التونسى أنها تعنى في لغة الفور دور العيال أو دار العيال فهو يرأس مجموعه♦، وأهل سومندقله هم الأمناء على مصالح المخدوم يرسلهم في أسراره، فهو منصب عظيم القدر وذو أبهة وله إقطاع وأموال وافرة، وأعظم مقاماً من رئيس الكورا كوا [٣٥]. يقول بعض الكتاب ومنهم ناختيفال أن ملك السومندقله وملك النحاس وظيفتان يشغلهما رجل واحد واستند في ذلك إلى أن المقدوم سيد كان يشغل منصب السومندقله وكان مسئول النحاس، ويشير المترجم إلى أنَّ هناك بعض الخلط الذي حدث، حيث أنَّه في القرن التاسع عشر كانت وظيفة السومندقله وملك النحاس وظيفة لرجل واحد أي أن الوظيفتين يشغلهما رجلٌ واحد [٣٦].

---

[٣٣] مسعد: المرجع السابق ص ٢٤٧ .

[٣٤] التونسى المرجع السابق ص ١٨٣ .

♦ يشير المحققان لرحلة التوتسى ان ملك السومندقله يراس جماعة السومندقله وان اهم عمله هو انه مبعوث السلطان الخاص وكاتم اسرا ر السلطان ويلاحظ انه لكل من رجال الدولة سومندقله خاص يودى عمل سومندقله السلطان .

[٣٥] نفس المرجع ص ٨٠ .

[٣٦] Nachtigal : Op. Cit. p. 303 . وراجع ايضاً Ofahey ,State and Society p.27 .

ملك الكوريات:

وهو المسئول عن الخدم الذين يعملون في إسطبل الملك وذكر ناختيفال عدداً كبيراً من المسئولين الذين يعتنون بأمر تلك الحصين(٣٧).

ومن أهم وظائف الحريم في القصر السلطاني وظيفة الاياكرى، ويعنى اللفظ السيدة الملكية، فكان السلطان يحب أحد نسائه فيقلدها الحكم في بيته، وهذه هي التي تسمى الاياكرى فهو لقب يطلق على السيدة الأولى في القصر السلطاني، ويقابل لقب ملكة(٣٨). وتأتى في المرتبة الثانية في الحريم ذات المناصب الرفيعة الاياباسى وتعنى المرأة العظيمة ودائماً تكون أخت السلطان ويقال أن لها قوة عسكرية خاصة بها ولعب بعضهن دوراً في تاريخ الفور كاياباسى زمزم*فى عهد السلطان حسين، ويقول ناختيفال انه في فترة زيارته لدارفور كانت عرفه أخت السلطان إبراهيم هي من تتولى هذا المنصب، وهى زوجة الخبير محمد الإمام وهو احد التجار(٣٩). وفى تقديري أنَّ المؤرخين قد بالغوا فيما نُسب لمن شغلن هذا المنصب من دور سياسي ولعلهم استندوا إلى ما كانت تقوم بها الاياباسى زمزم، فيبدوا أنها قامت بهذا الدور نسبة للظروف التي مرت بها المملكة، وأنَّ أخوها السلطان كُفَّ بصره ولذلك قامت بأعباء كبيرة.

---

(٣٧) Ibid , p.235.

(٣٨) التونسى التشحيذ المرجع السابق ص٩٣ .

* يقول اوفاهى ان محمد حسين عندما كف بصره كانت زمزم تصدر الفرمانات باسمها كما كانت تعين القضاء ليحكموا ، وخوفاً من طغيان سلطة محمد البلولاوى عليها نجحت بالتعاون مع الوزير احمد شطه فى ابعاده رغم احتجاج السلطان . راجع . Ofahey State and Society p 35

(٣٩) Nachtigal : Op.Cit.p .329.

من الوظائف الكثيرة نذكر أيضاً وظيفة خشم الكلام وتقلدها في الغالب متعلمو العرب، وذكر ناختيفال أنه في وقت زيارته كان يدعى لقمان رجل من البرنو، ومنها أبو ايرلنقو ومهمة حامل الوظيفة أن يلبس السلطان ثوبه في احتفالات تتويج الملك ومناسبات الاحتفالات[٤٠].

ذكر المؤرخون ألقاباً كثيرة فنجد أحياناً لقبّ بلسان الفور، ونجده قد حُرِّف إلى العربية، وأحياناً نجد أنه قد وضع له لفظ عربي مقابل، ولذلك نجد عند الفور أعداداً هائلة من الألقاب، وأحياناً نجد الشخص قد يحمل أكثر من لقب لأنه يحمل لقباً قديماً وجديداً معاً، أو نجده يحمل عدداً من الألقاب لأنه يقوم بادوار متعددة في التنظيم الاجتماعي والسياسي. ويقول أبو سليم أنَّ الألقاب الاجتماعية أقل عُرضةً للتغيير لأن التعديل في التركيب الاجتماعي كان بطيئاً، كما اختلف الباحثون في تفسير بعض الألقاب[٤١].

هناك وظائف كثيرة في قصر السلطان أوردها ناختيفال وهم مسؤولون عن مخازن السلطان مثل التكاكى♦ وملك العسل .... الخ ووظائف ليست ذات أهمية في القصر كالباسنقا وابو الدادنقا والفلاقنة وغيرهم لم نتعرض لها إنما ذكرنا المناصب الهامة.

---

(٤٠) Ibid .

(٤١) ابوسليم : الفور والارض مرجع سابق ص ٢٢ .

♦ تكاكى جمع تكية وهى شقة من غزل قطن طولها عشرون زراعاً وعرضها زراع يتم التعامل بها وهى بمثابة النقد .

النظم الإدارية:

تميَّزت هذه المملكة باتساع رقعتها فتطلب ذلك نوع من التنظيم الإداري حتى يسهل إدارتها، وتشير المصادر إلى أن دارفور قُسِّمت لأجزاء إدارية ويبدو أنَّ هذه الأجزاء الإدارية لم تكن ثابتة طيلة فترة بقاء المملكة.

لعل التقسيم الادارى يرجع إلى ما قبل عهد السلاطين المسلمين في دارفور، ويشير ناختيفال إلى أنَّ تقسيم دارفور يرجع إلى عهد السلطان دالي وكانت الأقسام الإدارية كالآتي:

دار دالي (إقليم الشرق)

دار أبؤما (إقليم الجنوب)

دار ديما (الإقليم الجنوبي الغربي)

دار تكيناوى (إقليم الشمال) وسمى بدار الريح

دار الغرب (الإقليم الغربي) [٤٢].

وقسمت هذه الأقاليم لأقسام إدارية اقل، وكل قسم يحوى اثنتي عشر وحدة إدارية وعلى رأس كلٌ منها مسئولٌ يسمىَّ شرتاى، وفى وقت لم يُحدَّد تاريخه تقلصَّت هذه الوحدات الإدارية فأصبح الإقليم الجنوبي خمس مقاطعات أو شرتايات والغربي ثلاث

[٤٢] Nachtigal , Op. Cit. p 276.

مقاطعات أو شرتايات هي دار فيا ودار كيرن ودار ماد والشرقي أربع مقاطعات اوشرتايات [٤٣].

هذه الوحدات الإدارية بدورها كانت تنقسم إلى عددٍ من الدملجيات، على رأس كل منها حاكم يعرف بالدملج* وهو شيخ القبيلة [٤٤].

فحكام الأقاليم المذكورة أورد التونسي مدلولاتٍ لأسماء حُكَّام تلك الأقاليم فابادیما هو حاكم دار ديما وتعنى ساعد السلطان الأيمن، وأباؤمانج ويعنى فقرات ظهر السلطان والتكيناوى وهو كناية عن الساعد الأيسر للسلطان [٤٥].

في عهد السلطان موسى حدث تعديلٌ إداري حيث قام بتعيين أربعة مقاديم من رجال حاشيته في كل جهة من جهات دارفور الأربع مقدوماً وجرَّد النواب، أي حكام الأقاليم، من السلطة إلاَّ أنَّ أبقاهم في مراكزهم اسمياً [٤٦].

سوف نحاول استعراض أهم الوظائف الإدارية في الدولة في المركز وفى الأقاليم كما سوف نحاول الوقوف عند طبيعة عمل كلٍّ منهم ومن تلك الوظائف:

الأب الشيخ:

هو حاكم إحدى الأقسام الإدارية التي ذكرناها (إقليم الشرق او دار دالي)، فيعتبر من أهم المناصب وأشدها خطراً في سلطنة دارفور بعد السلطان، فهو الوزير الأعظم

---

(٤٣) Ibid p 324 _325 ..

* دُملج والجمع دمالج ورد فى المعجم العربى الفورااوى ان ذلك يعنى حاكم بدرجة مامور، المعجم من اعداد جومار اورد المحققان لرحلة التونسى ذلك فى صفحة ٤١٨ راجع ملحق التونسى

(٤٤) مسعد المرجع السابق ص ٢٥٠ وراجع ايضاً Machmichael ; History of Arabs in the Sudan Vol .I.p .104.

(٤٥) التونسى : التشحيذ مرجع سابق ص ١٨١، ١٨٢ .

(٤٦) شقير جغرافية وتاريخ السودان، تقديم فدوى عبد الرحمن، طبعة دار عزة للنشر ٢٠٠٧ ص ٤٧١ .

ورئيس الوزراء وقائد الجيش وفى الغالب كان يتولاه خصي[٤٧]. وربما يرجع أهمية هذا المنصب إلى أنه نُسب للشيخ دالي الذي يعتبر المرجع الأعلى لقانون دالي، القانون العرفي في البلاد ويقوم بالفصل في القضايا التي تقع في حرم السلطان [٤٨]. وذكر ناختيفال عن الشيخ دالي انه كان مسئولاً إدارياً وكان في بلاط الملك*، وهذا ما يميزه عن الإداريين الأربعة للأقاليم الإدارية، فهؤلاء الذين لهم منصب كمنصبه يأتون للعاصمة بطلب من الملك لإزالة أيَّة مظلمة تختص بدائرة إدارته، كما كان الملك يرسل من وقت لآخر مندوباً لهذه الأقاليم والذي يمثل الملك في شخصه ويقوم بمسئولية مراقبة الشؤون الإدارية [٤٩].

لعل هناك من يسأل كيف تحكم الدولة بقانون وضعي ونقول أنها إسلامية؟ وربما قد نجيب على ذلك بالآتي:

أولاً أنَّ هذا المنصب أصبح ذو أهمية في عهد الدولة الأولى حيث الاعتماد على القانون العرفي، ولم ينتشر الإسلام بالصورة المطلوبة ومن العادات ما يدل على ذلك. ثانياً أصبح منصب أبو الشيخ يقلُّ تدريجياً بعد أن اكتسبت الدولة صفةً إسلامية، بلْ يشير البعض إلى أنه انقضى بعد ثورة محمد كرا (جبر الدار). وأشار بعض الكتاب إلى أنَّ منصب أبو الشيخ اكتسب أهمية أكبر من حجمه، أي بمعنى أنَّ بعض المؤرخين بالغوا

---

[٤٧] التونسى، التشحيذ مرجع سابق ص٦٢ .

[٤٨] شقير، تاريخ السودان مرجع سابق ص ١٧٨ .

* من عادة الاب الشيخ ان يتوجه لبلاده اى لمقر عاصمة مقاطعته محل حكمه في كل سنة في فصل الربيع ويجمع أهل البلاد في يوم واحد ويعرض الرجال ويرى العساكر راجع بدر الدين عوض شقف، خصوصيات البيئة وأبعادها الثقافية في اقليم دارفور مجلة الدراسات الافريقية العدد ٢٧ يونيو ٢٠٠٢ ص ٣٧٨ .

[٤٩] Nachtigal : Op.Cit .p.326 .

في وصف منصب أبو الشيخ، ويتفق الباحث مع ما ذهب إليه مترجم كتاب ناختيفال للغة الانجليزية حيث ذكر أنه ربما امتلاك كرا لكردفان جعلت الكتاب يعطونه أهمية مبالغ فيها وإنَّ كان من قبله ومن خلفه لم يكن لهم السلطة المؤثرة. وتشير بعض المصادر أنَّ هذا المنصب لم يلغ بعد كرا ولكن يبدو أن نفوذه قد تقلَّص، ومنهم التونسي حيث ذكر أنَّ منصب الأب الشيخ تولاه عبد الله دُكسا خلفاً لكرا(٥٠). وذكر ناختيفال عدداً من الذين تقلدوا هذا المنصب بعد دُكسا منهم يوسف وتانيا ثم رحمة وتوكون وعبد الغفار وشيبة وعبد الرازق في عهد السلطان حسين الذي ظل فيها حتى قدومه الفاشر (٥١).

الوزير:

الوزارة مأخوذةٌ أما من المؤازرة وهى المعاونة أو من الوزر وهو الثقل كأنَّه يحمل مع مفاعله أوزاره أو إثقاله وهو راجع إلى المعاونة المطلقة(٥٢). ولم تكن هذه الوظيفة جديدة في دارفور بل كانت موجودة في الممالك النيلية، ولاشك في أنَّ من يتقلَّد هذه الوظيفة كان لابد من أن ينال ثقة السلطان.

ذكر شقير أن الوزير من أهم رجال حاشية السلطان الذين بيدهم سياسة البلاد المركزية وعليه إدارة شؤون البلاد سياسياً وإدارياً وحربياً (٥٣). لم يشترط لتقلَّد هذا المنصب رقيق

---

(٥٠) التونسى، محمد بن عمر مخطوطة الرحلة الى وداى ١٨١٠ ـ ١٨١٢، تحقيق عبد الباقى محمد أحمد كبير نشر دار مناكب ٢٠٠١ الخرطوم ص٧٢

(٥١) ناختيفال : رحلة الى وداى ودارفور يناير ١٨٧٣ ـــــ اغسطس ١٨٧٤ ترجمة الن فيشر وهمفرى فيشر تعريب سيد على محمد ديدان المحامى نشر مركز عبد الكريم ميرغنى الطبعة الثانية يوليو ٢٠١٢ ص٢٦٠ .

(٥٢) ابن خلدون، عبد الرحمن : العبر وديوان المبتدأ والخبر أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوى السلطان الأكبر الجزء الاول ص٢٣٦ .

(٥٣) شقير : تاريخ السودان تحقيق أبو سليم مرجع سابق ص ١٧٨ .

اوحر فأورد ناختيفال عدداً من أسماء الذين تقلدوا هذا المنصب منهم الأحرار كالوزير بحر في عهد السلطان ابو القاسم وعلى ود جامع في عهد تيراب ود كومى بن على ود جامع في عهد تيراب. ومنهم رقيق كعبد السيد في عهد السلطان محمد الفضل وحبيب بن عبد السيد في عهد محمد حسين وأحمد شطه في عهد محمد حسين وبخيت بن آدم طربوش في عهد السلطان إبراهيم،[٥٤]، اختلف الكتاب في تاريخ ظهور هذا المنصب، يرى البعض أنَّ عبد الرحمن الرشيد هو أول من ادخل وظيفة الوزير في الدولة بينما يرى البعض أنَّ المنصب سابقٌ لذلك، ويقول ناختيفال أنَّ سلطة أبو الشيخ قللت من منصب الوزير فكان أكثر منصب ذى سلطة ونفوذ، أما الوزير فكان يمتلك حواكير كمصدر دخل[٥٥]. ويبدو أن تنصيب الوزير كان يتم حسب مراسيم معروفه، وممن تقلدوا هذا المنصب من أولاد العرب مالك الفتاوى *وقِيل حتى مقابلة كرا كانت عن طريقه فوصل مرتبة رفيعة حيث كان من أعظم الوزراء[٥٦].

الأمناء :

---

(٥٤) Nachtigal : Op.Cit. p, 333 .

(٥٥) Ibid . p 334 .

* الفلاتا هي إحدى القبائل التي ظهر أفرادها في الدولة منهم مالك الفوتاوى وفوتا هي إحدى حلل قبيلة الفلان راجع التونسي التشحيذ ص٦٣

(٥٦) التونسي : التشحيذ مصدر سابق ص٦٢ .

هم بمثابة وزراء فهناك أمينٌ على شئون العسكر، وأمينٌ على خزائن وأموال الدولة، وأمينٌ على شؤون الخيل والدواب السلطانية، وأمين على الأسلحة. ويكوّن هؤلاء مجلساً يسمىَّ مجلس الأمناء ومقرُّهم في العاصمة المركزية، ويرأسهم وزير بمثابة رئيس وزراء (ولعلَّ الذي كان يرأسهم هو كبير الأمناء)، فكانوا يقومون بتصريف شؤون الدولة مع السلطان، كما كان مخولاً لهم اختيار السلطان الجديد باستشارة وجهاء القوم حسب عُرف وراثة عرش السلطة. ولكلٍّ من الأمناء حرس على مصالحه الخاصة وإقطاع وحرس خاص[٥٧]. ويشير شقير لوجود منصب كبير الأمناء في نهاية عهد السلطان محمد حسين وكان يتولاه بخيت بن آدم طربوش[٥٨].

المقاديم:

المفرد مقدوم فهم حكَّام المناطق الإدارية التي تم تقسيم دارفور لها، فكان للمقدوم سُلطةٌ واسعة وقد تصل سُلطته لحدِّ الحكم بالإعدام، ومن مهامه حفظ الأمن ومعاقبة من يخُلُّ به، والفصل في الأحكام ويُوليِّ المناصب القبلية الرئيسة ويمتلك حرس خاص، ويحضر لعاصمة السلطان مرة كل ثلاث سنوات لحضور احتفال تجليد نحاس السلطان، وتوريد خراج الثلاث سنوات واستلام جزء منه للانتفاع به في إدارته[٥٩]. والمعروف أنَّ الإداريين يُقدمُون للعاصمة سنوياً لهذه المناسبة بينما يقول محمد عوض أن المقدوم ياتى مرة كل ثلاث سنوات وكيف لحاكم الإقليم أنّ يحضر للعاصمة الإدارية مرةً كلَّ ثلاث

---

[٥٧] مسعد، مصطفى مخمد سلطنة دارفور تاريخها وبعض مظاهر حضارتها مرجع سابق وراجع التونسى ص ١٨٢ .
[٥٨] شقير : تاريخ السودان مرجع سابق ص
[٥٩] محمد عوض : السودان الشمالى مرجع سابق ص ٢٨٠.

سنوات؟ وفى تقدير الباحث أن الأمر يحتاج لمزيد من التقصَّي. وأشار شقير إلى أن المقدوم كان يُعيَّن بفرمان خاص يقرأ على النواب والشراتى والدمالج ومشايخ البلاد والعربان وأصحاب الحواكير ♦(٦٠).

أما عن تاريخ ظهور هذه الوظيفة ذكرنا سابقاً أنَّ السلطان موسى قد أجرى تعديلاً إدارياً وابتكر وظيفة المقدوم، ويذكر أن هذا التعديل أو انَّ هذه الوظيفة ظهرت في حوالي منتصف القرن الثامن عشر الميلادي، ويرجع السبب وراء هذا التعديل إلى أنَّ المناصب السابقة أصبحت وراثية وذات سلطة ولذلك خاف السلطان من سلطته وعمد لتعيين مقاديم(٦١). وذكر أُوفاهى أن وظيفة المقدوم ظهرت في حوالي سنة ١٨٠٠م كوظيفة جديدة، وتمثلِ شخص الملك وعند تعيينه يعطى الشارة الملكية والقرآن والككر والرمح(٦٢). ويُلاحظ أنَّ التاريخ الذي ذكره أُوفاهى تقريبي وبالرجوع إلى القوائم التي أوردناها نجد أنَّها لاتوافق الفترة التي تُنسب له حيث أنَّ هناك فارق بسيط في السنوات.

ذكر بعض المؤرخين أنَّ منصب المقدوم كان وراثياً في سلطنة دارفور ويتَّضح أنَّ المنصب لم يكن وراثياً ولم يكن كلُّ من تولىَّ هذا المنصب من الفور، فمثلاً مقدومية الجنوب تولاَّها آدم طربوش وهو ميدوبى ثم عبد الباري وهو بيقاوى ثم عبد العزيز ثم أحمد شطَّه بن عبد العزيز وذكر المصدر عدداً منهم وأشار إلى أنَّ المنصب أصبح

♦ الحواكير جمع حاكورة وياتى من الحكر، اى ان يحوز الرجل ارضاً ويستغلها دون ان يكون له حق الملكية المطلقة عليها راجع ابو سليم الفور والارض ص ٦٢ .

(٦٠) شقير : تاريخ السودان مرجع سابق ص ١٧٧ .

(٦١) Arkell .AJ , History of Darfur . S.N.R. Vol XXXIII . part One p.p 132 , 133 .

(٦٢) Ofahy : State and Society, Op.Cit .p 87 .

خالياً في الفترة مابين احتلال الزبير والمهدية حتى عهد على دينار[٦٣]. المقدوم سلطته مطلقه على الناس الخاضعين لسلطانه ويتمتع بكل ما يتمتع به السلطان من مظاهر مثل أن يكون له حاجب وحرس خاص وقوة عسكرية تحت إمرته [٦٤]. وفى تقديري أنَّ هذه الوظيفة على صلةٍ بالنظام الإداري في الدول الإسلامية، فمثلاً عندما أسس المهدي الدولة الإسلامية في السودان قسَّمها إلى عمالات، فقُسِّمت دنقلا والتي هي إحدى العمالات إلى أقسام إدارية سميت بالاخطاط وهى بدورها قسمت لأقسام إدارية أقل سُميِّت بالمُقدَّمية وعليها ما يعرف بالمقدَّم وتُجمع على مقاديم[٦٥].

الشراتى:

المفرد شرتاى فهو يطابق العمدة في باقي السودان[٦٦] فكان الشرتاى يقوم بإدارة الوحدة الإدارية المُسمَّاة الشرتاية فهم يخضعون للمقاديم، وتحت كلِّ مقدوم عددٌ من الشراتى يساعدونه في إدارة المقدومية[٦٧]. وذكر انه كان يجلس في مكانِ معيَّن وعلى حجر يسمى (Kerkera) حيث يجلس ويصدر الحكم في الحالات التي ترد إليه من الدمالج، ولعلَّ هناك مدلولٌ لهذا الاسم في الفوراوية، ويأتي دخله من القضايا والضرائب أما في حالات الإغارة فيأتي دخله من الغرامات[٦٨]. وأحياناً كانت حدود الشرتايات تتغير

---

(٦٣) Southern Darfur District Hand book (The Southern Magdumate) Box . 84 .peace 1342 .National Record Office Khartuom .

(٦٤) مسعد، مصطفى محمد سلطنة دارفور المرجع السابق ص ٢٥٠ . وراجع . Machmichael ,History of Arabs Vol .I .p .104 .

(٦٥) مكاوى على : عمالة دنقلا فى عهد المهدية ، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة امدرمان الاسلامية ٢٠٠٠ م ص ١٠٣ .

(٦٦). Machmichael : History of Arabs in Sudan Vol I .p. 104

(٦٧) موسى المبارك تاريخ دارفور السياسى مرجع سابق ص ٢٩ .

(٦٨) Ofahy , State and Society . Op.Cit .p 79 .

فظهرت شرتايات جديدة في عهد محمد حسين ١٨٣٩ ـ ١٨٧٣ م حيث أنشئت شرتاية كونيار (konyar) في دار الغرب والتي تضم المنطقة ما بين كبكابية والفاشر[٦٩].

الدمالج:

جمع دملج وهم بمثابة زعماء قبائل فيخضعون للشراتى، أي تحت كلِّ شرتاى عدد من الدمالج[٧٠]. وهولاء الدمالج يَكونِّون أحياناً مجلساً استشارياً لمساعدة الشرتاى في أعماله[٧١].

يُلاحظ أنَّ هناك اختلافٌ بسيطٌ في بعض المناطق والتي تتبع للملكة من حيث الإدارة فمثلاً دار المساليت والقمر، فزعماء المساليت التقليديون يُسمُّون بالفرش والمفرد فرشه فهذا المنصب يعادل الشرتاى أو العمدة في المناطق الأخرى حيث يُعاون سلطان القبيلة عددٌ من الفرش، أما معاونو سلطان قمر فيعرفون بالقراقيط المفرد قرقيط فهم تحت سلطة السلطان المحلى[٧٢]. أما الداجو فنظامهم الادارى هنالك السلطان وهو منصب وراثي خاضع لسلطان دارفور ويعتبر رئيس القبيلة اما ساعده الأيمن فهو السامبى، وهو في مقام شيخ القبيلة أو الدملج وهو منصبٌ غير وراثي يُنتخب من إفراد القبيلة ويُفصل من قِبل السلطان [٧٣].

---

(٦٩) Hassan imam and Ofahy : Notes on the Mileri of Jabal Mun , S.N.R. Vol .LI p .157 .

(٧٠) Machmichael : History of Arabs . Op.Cit p 104 .

(٧١) محمد عوض، السودان الشمالى مرجع سابق ص٢٨١ .

(٧٢) ابوسن : مذكرة ابوسن مرجع سابق ص ٩٩ .

(٧٣) Macmichael: History of Arabs Op.Cit .Vol .I .p 74 .

هناك بعض الوظائف التي وردت في بعض المصادر وسوف نتعرض لبعضها بنوع من الإيجاز.

الارنودولنج (Urundulung):

إختلف المؤرخون في أصل الكلمة فيقول ماكمايكل أنها تعنى عتبة باب السلطان بينما يقول التونسي وجه السلطان، فيبدو أن متقلِّد هذا المنصب كان يقوم بمهمة الحاجب وكان مقرُّه بالعاصمة المركزية*، فهو الذي يسمح للشخص بالدخول للملك(٧٤). ولم يكن منصبه حاجباً فقط إنما كان يتقلد بعض المهام أيضا منها انه كان حاكم الفاشر أي محافظها كما كان رئيساً للبوليس(٧٥).

كان لكل شرتاى ارنودولو كما كان لسلطان الفاشر، واختلفت المصادر في طبيعة عمله إلاَّ أنَّ مهمَّته كانت تشبه القاضي، فإذا كانت هناك جريمة وكانت الحقائق لاشك فيها تُترك للشرتاى للحكم فيها، أما إذا كانت هناك حوجة لبرهانٍ أو شهود يتم ترك الأمر للأرنودولونج حيث يكتب تقريراً للشرتاى كي يمكَّنه من الحكم وإذا فرضت غرامة في الحكم يتم اقتسامها بينهم(٧٦).

* يشير ماكمايكل الى انه عندما تم فتح دارفور عام ١٩١٦ م، لم يزل الأرنودولو باقياً فى الفاشر ولم يكن له صلاحيات ولاامتيازات ولم يعره السلطان اهمية انما ابقاه جرياً على العادة راجع ماكمايكل .

(٧٤) Arkell : History of Darfur 1200__1700 .S.N.R. Vol XXXIII Part One .p.141.

(٧٥) Nachtigal : Op.Cit, p 330.

(٧٦) Macmichael: H istory of Arabs Op Cit Vol I.p104.

الكامنة:

يقال أنه في العِظم والجلالة أعظم من ارنودولونج ويُطلق عليه الفور "أبافُورى" ويعنى أبو الفور وله إقطاع وعساكر ويفعل مثلما يفعل السلطان، وقيل انه إذا قتل السلطان في حرب وسَلِم الكامنة، أي رجع سليماً يُقتل سرَّاً ويُولىَّ غيره للسلطان الجديد، وإذا مات السلطان على فراشه لا يقتل(٧٧). تعتبر هذه العادة نوع من العادات المتبعة ولاتمت للإسلام بصلة ويشير ناختيفال أنَّ هذه العادة انقطعت منذ عهد عبد الرحمن.

ويبدو أنَّ صاحب هذا المنصب من سلالة ملوك الفور القدماء، واحتفظ بهذا المنصب الشرعي في نظر الفور إلى جانب صاحب النفوذ الفِعلي في البلاد وهو السلطان(٧٨). ويبدو أنَّ أبافُورى اسمٌ يُطلق عليه أيضاً، ويقال أنَّه كان يُحترمُ من قِبل الناس كالملك وكان يُمنح أراضى من قِبل السلطان (أي حواكير) ينفق على نفسه من ريعها لأنَّه لا يمتلك راتب محدد(٧٩). ولم يتمكَّن الباحثون من التوصُّل إلى أصل حامل لقب الكامنة سوى طبيعة عمله ولايوجد للكامنة معنى في أية لغة من لغات الفور، كما أنَّه لا يرمز لعضوٍ من أعضاء جسم السلطان كما يقول التونسي(٨٠).

(٧٧) التونسى، التشحيذ مرجع سابق ص١٨١ .
(٧٨) مسعد، سلطنة دارفور وتاريخها المجلة التاريخية المصرية مرجع سابق ص٢٤٦ .
(٧٩) Nachtigal : Op.Cit , p327 .
(٨٠) Arkell : H istory of Darfur Op.Cit . S.N.R. XXXIII . part one . p. 142.

ملك القواريين (المكَّاسيين):

يرأس كلُّ المكَّاسين وجميع الجلاَّبة وله إقطاعٌ وعساكر عظيمة [٨١] ولاحظت في وثائق كثيرة أنَّ السلطان يخاطب المكَّاسيين والجبَّايين في حجج الجاه السلطانية بأنَّه عفا عنهم وأنّ لا يقربوهم ويحدِّد الجبايين أحياناً بجبايي العيش والقمح والقطن، في حين أنَّ الوثائق لا تذكر شيئاً عن طبيعة عمل المكاسين. وذكر أبو البشران ملك المساكين (يقصد المكَّاسين) كان يتولىَّ الأحوال الاقتصادية نيابة عن السلطان ومهمته استخراج التصاريح، أي الرخص التجارية للتجار الذين يمارسون التجارة في الداخل أو يرغبون تصدير بضاعتهم للخارج ويوضِّح فيه نوعية وكمية البضاعة التي يحملها التاجر والجهة التي يقصدها وهل هي خالصة من الجمارك أم لا؟ مع العلم أنَّ هناك موظفين مسئولين عن مهمة تحصيل الرسوم الجمركية[٨٢].

ملك الجبَّايين:

يعتبر أعلى منصباً من المكَّاسين وهم الذين يجبون الغلال من البلاد أي ما يخصُّ العُشرْ من الحبوب، وما يخصُّ الأقاليم يحفظ في مطامير لوقت حوجة السلطان [٨٣]. والجباى أو جابي لقب يطلق على من يجبي الضرائب المفروضة على أهل إقليمه

---

[٨١] التونسى، التشحيذ ص ١٨٣ .

[٨٢] ابوالبشر عبد الله العلاقات التجارية بين دارفور والعالم الخارجى ١٦٤٠ ـ ١٨٧٤ الطبعة الاولى ٢٠١٦ ص ٢٠٨

[٨٣] التونسى نفس المرجع ص ١٨٤ .

ويعرف رئيسهم عند الفور بملك الجبايين[٨٤]. كما أنَّ هنالك ما يُسمَّى أبو حداد أي رئيس الحدادين ويتولىَّ تحصيل ضرائبهم من رماح وفؤوس الخ.....

الموجيه:

من أدنى المناصب وأقلهَّا رتبة ويطلق اللفظ على المفرد والجمع، وهو في عرف الفور كالخلبوص المسخرة في عرف أهل مصر. فيقف اثنان أو ثلاثة إذا كان السلطان في ديوانه، وأنَّ كان في سفر أو قنص مشى أمامه أربعة أو خمسة وهم طائفة لهم ملك، ولكلِّ ملكٍ من ملوك الفور موجيه ولا يخشون بأس السلطان ولهم جرأة عظيمه على السلطان ولايكتمون أمراً إذا سمعوا أمراً فظيعاً يقولونه في محفله وينسبون الكلام لقائله حقيراً كان أو جليل وإذا أراد السلطان إشاعة أمر أو إعلانُ حكم، أمرٍ الموجيه♦ أن ينادى به فينادى به [٨٥].

استوقف الباحث كلمةُ وردت لدى بعض كتاب تاريخ دارفور وهى كلمة ديوان وسوف يتطرق لها لأهمية الدواوين في العصر الإسلامي الأول، فورد في تعريف الديوان أنّه من الوظائف الضرورية للملك وهى القيام على أعمال الجبايات، وحفظ حقوق الدولة في الدخل والخرج، وإحصاء العساكر بأسمائهم وتقدير أرزاقهم وصرف أعطياتهم في إباناتهم، والرجوع في ذلك إلى القوانين التي يترتبها قومه تلك الأعمال ومهابة، الدولة وهى كلها مسطورةٌ في كتابٍ شاهد بتفاصيل ذلك في الدخل والخرج مبنى على جزء كبير

---

(٨٤) نفس المرجع ص٦٩ .

♦ يجب ان لانخلط بين هذه الوظيفة والموجه فورد فى وثائق الفور حجج الجاه شخصاً يحمل لقب الموجه وهو مندوب السلطان الذى يحدد حدود القطعة التى غالباً مايكون فيها خلاف راجع ابوسليم وثائق تمليك مرجع سابق ص ٨٢ .

(٨٥) التونسى التشحيذ المرجع السابق ص١٩١، ١٩٢ .

في الحساب لايقوم به إلاَّ المهرة من أهل تلك الأعمال، ويسمَّى ذلك الكتاب بالديوان وكذلك مكان جلوس العمال المباشرين لها[٨٦].

والمعروف أنَّ كلمة ديوان غير عربية إنَّما هي فارسية وتعنى سجل أو دفتر، وأصبح يُطلق من باب المجاز على المكان الذي يحفظ فيه السجل، فأصبح المكان الذي يحفظ فيه سجلات الجند يسمى بديوان الجند والذي يحفظ فيه سجلات الخراج يسمى بديوان الخراج وهكذا. وفي تقديري أنَّ هذه الكلمة لها أكثر من معنى هنا عندنا فمثلاً كلمة ديوان في اللغة الدارجة تعنى المضيفة أو الصالون، ويبدو أنها وردت عند الكتاب أيضا بمعنى مختلف فمثلاً ذكر رجلٌ للتونسي وقال له إنَّ أباك من أعظم الناس عند السلطان وأكرمهم عليه دون أهل الديوان، وربما يقصد هنا هيئة الحكم لأنَّ الفقهاء كانوا يُستشاروا، وذكر التونسي أيضاً أنَّ الفقيه الطيب حضر إلى دار السلطان وكان السلطان جالساً في ديوانه، وربما يقصد بالديوان هنا مقر السلطان أو مكان الحكم. وذكر الأمين محمود أن السلطان أحمد بكر أول سلاطين الفور الذين أدخلوا نظام الدواوين وادخل الكتابة [٨٧]. والمعروف أنَّ الدواوين هي بمثابة الوزارات في العصر الحاضر. ولم أجد فيما اطَّلعت عليه من مصادر مايخصُّ هذه الدواوين بالصورة التي ذكرناها، وكلمة الديوان التي وردت في المصادر كانت عبارة عن ضريبة حكومية تدفع كل أربع سنوات.

---

[٨٦] ابن خلدون : كتاب العبر وديوان المبتدا والخبرفى ايام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوى السلطان الاكبر الجزء الاول ص٢٤٣ .

[٨٧] الأمين محمود : سلطنة الفور الاسلامية دراسة تحليلية ١٤٠٠ ــ ١٩١٦ ، دار شركة مطابع السودان للعملة ٢٠١١ م ص١٢٣ .

♦ الميرم لقب يطلق على كل بنت من بنات السلطان ومعناه الاميرة راجع (Balfar Paul , History and antiqtie ,S.N.R PART I) وراجع Browne op, cit p 129

ويلاحظ وجود بعض التشابه في الجوانب الإدارية بين دارفور والممالك المجاورة غرباً فمثلاً نجد أربعة أقسام إدارية كبرى حسب الاتجاهات الأربعة الرئيسة في البرنو وكذلك في دارفور الأربعة اتجاهات ذاتها بجانب قسم خامس، وكذلك كلمة الفاشر بذات المعنى كما كانت هناك بعض الألقاب كالميرم♦ وغيرها، كما كانت الحواكير توزع للمسؤلين في البرنو كما في دارفور ولعلَّ ذلك ما حدا ببُصيلى عبد الجليل أن يقول أنَّ الفور استمدت أسس تنظيماتها من الغرب الافريقى بينما الفنج تأخذ تنظيمات تحمل الطابع العربي.

دور العلماء في السلطنة:

لا شك في أن سلاطين المملكة المسلمين قد لعبوا دوراً مقدراً في نشر الثقافة الإسلامية، وترتب على ذلك اقتباس الحكام الكثير من النظم الإسلامية. وفى ظل اهتمام السلاطين بالإسلام تمتَّع الفقهاء بمكانةٍ رفيعة في الدولة، ويُلاحظ أنَّ سلاطين الفور وعلى وجه الخصوص الأواخر تبنُّوا التشريع الاسلامى وندلل على ذلك من رسالة السلطان محمد الفضل لمحمد على باشا في مصر ونقتبس من الرسالة مايلى "الحمد لله فنحن مسلمون مانحن كافرون ولا مبتدعون ندين بكتاب الله وسنة رسول الله صلى الله عليه وسلم ونأمر بالمعروف وننهى عن المنكر والذي لم يُصلِّ نأمره بالصلاة، والذي لم

♦

يُزكِّ نأخذ منه الزكاة ونضعها في بيت المال ولا ندخرها ونرد الأمانات إلى أهلها ونُعطى كلَّ ذي حقٍّ حقَّه[٨٨]

استفاد السلاطين كثيراً من الفقهاء ويبدو أنهم أصبحوا يمثِّلون ركناً مهماً في الدولة، وأصبحوا بمثابة الشركاء في إدارة الدولة رغم أنهم لا يملكون سلطةً دستوريةً أو مناصب إدارية ولكن يمثلون قوةً معنويةً كبيرة.

فتَّم تعيين بعض الفقهاء كقُضاة، كما تمَّ تعيين بعضهم كفقهاء في البلاط الملكي في مهام مختلفة كتدريس أبناء القصر الملكي. وقد اطلعت على وثيقة من السلطان حسين بن المرحوم محمد الفضل يشير فيها للفقه عبد الله ولعله يقصد الفقيه، أنه أحسن في أولاده وعلمهم القرآن وأنَّ ذلك أفضل الإحسان واستشهد بالآية القرآنية (هل جزاء الإحسان إلاَّ الإحسان) ويقول ماوجدنا لإحسانه شيء نكافئ به، وذكر أنَّه وجد الأطيان أفضل لمجازاته وقطع له شيءٌ من الطين وطلب من المسئولين أن لا ينازعه أحد[٨٩] ولعلَّ ذلك مظهرٌ من مظاهر تشجيع الفقهاء على الاستقرار وتعليم الناس.

كما تم تعيين بعضهم كمستشارين للملك وكوسطاء أو رسل لحلِّ المشكلات السياسية التي تنشأ أحياناً، ومن ذلك ما ذُكر أنَّ الفقيه على بن يوسف الفوتاوى* وبعض الفقهاء حاولوا التوسُّط بين السلطان محمد دوره وابنه موسى لحلِّ الخلاف بينهما[٩٠].

---

[٨٨] شقير، جغرافية وتاريخ السودان مرجع سابق ص ٤٦٣ .

[٨٩] متنوعات 552 /30 /1 مجموعة اوفاهى دارالوثائق القومية الخرطوم

* نسبه الى فوته وهى احدى حلل قبيلة االفلان ويعرفون بالفلاته وهى احدى القبائل التى ظهر افرادها فى الدولة .

[٩٠] Ofahey :State and Society op.cit p 44 .

وفى إثر تشجيع السلاطين للعلماء حظيت دارفور بهجرة عددٍ كبيرٍ من العلماء من مناطق مختلفة، لا يسع المجال لذكرهم هنا فأصبح بعضهم مقرَّبين من الإدارة، بل صاهر بعضهم الأسرة المالكة، بل نال بعضهم ثقة الملوك وارتقوا لأعلى المراتب الإدارية في الدولة، أمثال مالك الفوتاوى الذي أصبح وزيراً.

ويتضح دور العلماء بشكلٍ واضحٍ في الجانب القضائي حيث نجد في الأحكام القضائية ممثلاً للسلطان صاحب السلطة الشرعية في البلاد فهو المحكم (القاضي) كما نجد ممثل الشرع وممثل العرف فالحكم الذي يصدره القاضي يستند على الشريعة والعرف معاً [٩١]. والواضح أنَّ التقاء العُرف والشريعة أصبح أمراً واقعاً في مجتمع دارفور ووجودهما لم يخلق صراعاً بينهما لا في ميدان معركة ولا في القلوب ولا يعنى أنَّ الإسلام ألغى العُرف المحلى كُلياً فاعتنق الناس الإسلام إلاَّ أنَّ العرف كان يسيطر على الحياة العملية فأصبحت هناك أرضيةً صالحة للتلاقي[٩٢]. ويتضح أنَّ التشريع الاسلامى لم يطبَّق بالكامل في المملكة فمثلاً عند إحبال رجل لامرأة محصنة يقتضي التشريع إقامة حد الزنا ولم يشر أي من الكتاب لذلك إلاَّ أنَّ التونسي أشار لذلك عند حديثه عن سلطان وداى محمد عبد الكريم صابون فذكر انه عمم الحدود ولو على ولده فقال "ولم أجد حدَّ الزنا أقيم على أحدٍ إلاَّ في بلاده" وذكر أنه رأي بأمِّ عينه حدَّ زنا أقيم على امرأةٍ مُحصنة فحُفر لها حفرةً إلى صدرها ورجمت حتى ماتت[٩٣]. ويشير التونسي إلى أنَّ أهل دارفور

(٩١) ابو سليم، الفور والارض ص٨١ .
(٩٢) نفس المرجع ، ص ١٧ .
(٩٣) التونسى : رحلة وداى ١٨١٠ ــ ١٨١٢ ، تحقيق عبد الباقى محمد احمد ص ١٠٤ .

يأخذون عن حدَّ الزنا وعن قصاص الشجاج عروضاً وليس عندهم شيء موافقٌ للشرع إلا قصاص القتل[٩٤].

المعروف أن انتشار الإسلام ارتبط بهجرة العناصر الوافدة لدا رفور الذين قدموا من عدة جهات سواء من شمال أفريقيا أو غرب إفريقيا أو سودان وادي النيل وانتشر الإسلام بصورة تدريجية وسط قبائل دارفور.

لاشك أنَّ اقتباس النُّظم الإسلامية لإدارة الدولة ساعدت على تغيير النمط القبلي الذي قامت عليه الدولة وفى نفس الوقت حدَّت من العادات الوثنية التي كانت تسود وسط مجتمع الفور[٩٣].

ويبدو أنَّ الألقاب الإسلامية ظهرت بعد انتشار الإسلام في السلطنة كالأمين والوزير والقاضي وغيرها.

وفى الختام أود أن أشير إلى أنَّ تاريخ دارفور في هذه الفترة يحتاج إلى مزيدٍ من البحث في بعض الجوانب كالجانب القضائي والجانب الحربي والجانب الاجتماعي أمَّا الجانب الاقتصادي فتمَّ تناوله. وأخيراً لي أن ألخصَّ أهم ما توصلت إليه في النقاط الآتية:

* نسبةً لاتِّساع رِقعة الدولة كان لابَّد من تقسيمٍ إداري حتى يسهل عملية إدارة الدولة فقسَّمت المملكة لأقسامٍ إدارية وعلى كلٍّ منها من يُسيِّر أمورها نيابة عن الملك فخوَّل الملك الحكَّام إدارة المنطقة نيابةً عنه كما كان يعينه مجلسٌ يُسمَّى مجلس السلطان.

---

[٩٤] نفس المصدر ص٢٨٦ .

[٩٣] يوسف فضل مقدمة فى تاريخ الممالك الاسلامية، مرجع سابق ص٨٩ .

* كان السلطان يُحاط بهالةٍ من التقديس ويتضح ذلك في كيفية الدخول عليه رغم أن الدولة إسلامية.

* الوظائف الإدارية والألقاب هنالك ما يخصُّ القصر الملكي، أي وظائف البلاط، وهناك وظائف إدارية تعين الملك، ومن الوظائف ما تحمل مدلولات لغوية بلسان الفور، وهناك وظائف عُرفت في الدول الإسلامية أي أنها تحمل الطابع الاسلامى.

* هناك تشابهٌ بين سلطنة دارفور ومملكة البرنو في الجانب الإدارى حيث نجد قواسم مشتركة أحيانا ويدل ذلك على تأثر كلٍّ من الدولتين ببعضها ببعض.

* حملت الدولة الطابع الاسلامى ويبدو أنها اقتبست من النظم الإسلامية، حيث ظهرت الوظائف الإسلامية كالقاضي والأمين والوزير وغيرها من الألقاب.

* لعب الفقهاء دوراً في الدولة حيث نشروا العلم وسط مجتمع الفور ولاشك أنَّهم اشتركوا في إدارة الدولة بطريقة غير مباشرة. كما سعت الدولة لتشجيع الفقهاء الذين أسهموا في التعليم ونشر الإسلام والمساهمة في القضاء بإعطائهم الحواكير، أي الأراضي الزراعية بحجج جاه حتى لاينازعهم أحد، يتعيشون بريعها مما شجَّع في استقرارهم.

* الجانب القضائي جانبٌ مهمٌ في الدولة ومثَّل العلماء دوراً فيه كما ذكرنا إلاَّ أنَّي لم أتناوله بالتفصيل إنما أفردت له بحثاً خاصاً بعنوان النظام القضائي في دولة الفور، وواضح أن القضاء استند على العُرف بجانب التشريع.

*لاشك أن الدولة عملت بنظامٍ إداريٍّ دقيق حيث تحكَّم المسئولون من مكَّاسيين. وجبايين في حركة التجارة والزراعة وجمع إيرادات الدولة.

*هناك وظائف كانت موجودة في الدولة إلاَّ أنها فقدت أهميتها في أواخر عهد الدولة وانقطعت بعضها.

* إدارة السلطان للدولة كان لامركزي حيث ساهم فيه الإداريون وعاون الملك مجلس، كان بمثابة مجلس استشاري رغم أنَّ النظام ملكي ومحكومٌ بأسرة واحدة هي الأسرة الحاكمة (أسرة الكيرا).

المراجع والوثائق:

أولاً: الوثائق:

١ ـ وثيقة متنوعات تحمل رقم الكاتلوج ١ ـ ٢٧ ـ ٢١٩ من مجموعة أوفاهي مجهولة المصدر، دار الوثائق القومية الخرطوم.

٢ـ وثيقة تحمل الرقم متنوعات ١ / ١٤ / ٨٧٦، الكاتب غير معروف دار الوثائق القومية، الخرطوم

٣ ـ وثيقة متنوعات ١ / ٣٠ / ٥٥٢ من مجموعة أوفاهى رسالة من السلطان حسين للفقيه عبد الله دار الوثائق القومية الخرطوم.

٤ ـ Southern Darfur District hand book (Southern Magdumate)

peace 1342 Box 84, National Record Office Khartoum .

ثانياً: والمراجع العربية:

١ ـ أبو البشر عبد الله، العلاقات التجارية بين دارفور والعالم الخارجي، ١٦٤٠ـ ١٨٧٤، الطبعة الأولى ٢٠١٦، شركة مطابع العملة الخرطوم.

٢ ـ أبو سليم، محمد إبراهيم، الفور والأرض (وثائق تمليك)، الطبعة الأولى ١٩٨٥.

٣ـ أبوسن، عبد الله، مذكرة أبوسن عن تاريخ دارفور، طبع دار الوثائق المركزية ١٩٦٨.

٤- ابن خلدون، عبد الرحمن، العبر وديوان المبتدأ والخبر أيام العرب والعجم والبربر من عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، الجزء الأول.

٥- التونسي، محمد بن عمر، تشحيذ الأذهان بسيرة بلاد العرب والسودان، تحقيق محمود عساكر ومصطفى محمد مسعد، مراجعة محمد مصطفى زيادة، طبعة ١٩٦٥، نشر الدار المصرية للتأليف والترجمة.

٦- التونسي، محمد بن عمر، مخطوط رحلة وداي (١٨١٠ - ١٨١٢)، تحقيق عبد الباقي محمد أحمد كبير، دار مناكب للنشر ٢٠٠١.

٧- حمدون، إبراهيم موسى، لمحات من تاريخ غرب السودان، بحث محفوظ بدار الوثائق القومية ١٩٧٣، تحت الرقم ١٩٥٧ صندوق رقم ١٥.

٨- يوسف فضل حسن، مقدمة في تاريخ الممالك الإسلامية في السودان الشرقي، ١٤٥٠- ١٨٢١، الطبعة الثالثة ١٩٨٩ مطبعة، دار جامعة الخرطوم للنشر.

٩- موسى المبارك الحسن، تاريخ دارفور السياسي، ١٨٨٢ - ١٨٩٨، طبعة دار الطباعة جامعة الخرطوم، لا تاريخ.

١٠- مكاوي علي احمد، عمالة دنقلا في عهد الدولة المهدية (١٨٨٥ - ١٨٩٦) رسالة ماجستير غير منشوره، أمدرمان الإسلامية ٢٠٠٠ م.

١١- مسعد، مصطفى محمد، سلطنة دارفور تاريخها وبعض مظاهر حضارتها، بحث نشر في المجلة التاريخية المصرية، مجلد رقم ١١ لسنة ١٩٦٣.

١٢- متولي، عبد الحميد، تطور نظم الحكم في السودان، الجزء الأول، طبعة أولى ١٩٦٩، نشر جامعة أمدرمان الاسلامية.

١٢ ـ ناختيفال، جوستاف رحلة إلى ودَّاى ودارفور، يناير ١٨٧٣ أغسطس ١٨٨٤، ترجمه من الألمانية للانجليزية ألن. ب فيشر وهمفري. ج فيشر، تعريب الأستاذ سيد على محمد ديدان المحامي، نشر مركز عبد الكريم ميرغني، الطبعة الثانية ٢٠١٢.

١٣- عوض، محمد عوض محمد، السودان الشمالي سكانه وقبائله نشر مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، الطبعة الثانية، ١٩٥٦.

١٤ ـ رياض، زاهر رياض السودان المعاصر منذ الفتح المصري حتى الاستقلال، ١٨٢١ ـ ١٩٥٣، طبعة ١٩٦٦، مكتبة الانجلو المصرية.

١٥ ـ شقير، نعوم تاريخ السودان، تحقيق محمد إبراهيم أبو سليم، طبعة دار الجيل بيروت، ١٩٨١.

١٦- شقير، نعوم جغرافية وتاريخ السودان تقديم فدوى عبد الرحمن، طبعة دار عزة للنشر، طبعة أولى ٢٠٠٧.

١٧ ـ شقف، بدر الدين عوض، من خصوصيات البيئة وأبعادها الثقافية في إقليم دارفور، مجلة الدراسات الإفريقية، العدد ٢٧ يونيو، ٢٠٠٢.

ثالثاً: المصادر والمراجع الأجنبية:

1- Arkell.A.J.Hitory of the Sudan to .A.D.1821 Athloni press London 1955.

2- Arkell .A. J History of Darfur 1200 –1700 . Sudan Notes and Records . Vole XXXIII Part 2.

3-Balfar .Paul, History and antiqtee. Sudan Notes and Records Vole part I.

4-Barth,Henry.Travels and Discoveries in north and central Africa1849 1855 Newyork 1855 3voles.

5- Browne .W.G .Travels in Africa Egypt and Syria from the ear 1792-to 1798. second edition England london1806.

6- Hassan Imam and Ofahey . Notes on the Mileri of Jabal Mun Sudan Notes and Record Vol II.

7- Lampen . History of Darfur ,Sudan Notes and Records vol XXXII Part 2.

8-Makmikle.H.A. History of the Arabs in the Sudan 2vols Newyork1976.

9-Nachtigal. Gustav, Sahara and Sudan Translated by Allan.G.B.Fisher and Humphrey .J.F.Fisher G.Hurst London 1971 company voLiv wadai and Darfur.

10-Salatien .R Fire and sword in Sudan Translated by Major F.R.Wingate 1896 .

11- Ofahey. R.S. State and Society in Darfur Hurst company London 1980.

12- Salatein .R.G . Fire and Sword in Sudan .Translated by Major .R. Wingate London 1896.

الاسمية دراسة الجملة الحرفية(إنّ وأخواتها) على للنواسخ والدلالي التركيبي الأثر في القران الكريم

أ.د.الزهور حسن الماهل – أستاذ - كلية التربية دنقلا - جامعة دنقلا

المستخلص

تتناول الدّراسة الأثر التركيبي والدلالي لدخول(إنّ وأخواتها) على الجملة الاسمية، وتطبيق ذلك على القران الكريم حيث أنَّ النَّحو هو المستوى الأساسي للُّغة، والجملة هي الوحدة الأساسية فيه. وقد اتبعت الباحثة المنهج الاستقرائي الوصفى في عرض نماذج من القران الكريم، وخصّت المستوى التركيبي والدلالي للنَّواسخ الحرفيَّة فيها بالتَّحليل؛ لمحاولة معرفة مدى تأثير عناصر التَّحويل (الرتبة والزيادة والحذف) على بنية الجملة الاسمية.

خرجت الدراسة بعدد من النتائج، أهمها:

1- تحمل الجملة المحولة بنيتين: عميقة تحمل المعنى العام للجملة، وسطحية اكتسبت معنى جديدا خاصا بدخول عناصر التحويل عليها.

2- تأثرت الآيات القرآنية بعناصر التحويل: الرتبة والزيادة والحذف.

٣- أنّ الجملة الاسمية قد تكون موطنا لأكثر من عنصر من عناصر التحويل التي تتحكَّم في تحويل الجملة الاسمية المنسوخة بها من بنيتها العميقة إلى بنيتها السَّطحية.

توصي الدراسة بإجراء مزيد من الدراسات في بقية النواسخ الحرفية المشبه بليس(لا، لات، إن، ما) ولا النافية للجنس، والنواسخ الفعلية وبيان أثرها التركيبي والدلالي على الجملة الاسمية، وربط ذلك بالقران الكريم.

Abstract:

The study deals with the structural and semantic impact of entering (Inna and its sisters) on the nominal sentence, and applying this to the Holy Qur'an, since grammar is the basic level of language, and the sentence is the basic unit in it. The researcher followed the inductive and descriptive method in presenting examples of the Holy Qur'an, and the structural and semantic level of the literal annullers,. Which were analyzed by afterwards. The study also had tried to find out the effect of the transformation elements (rank, increase and delete) on the syructure of the nominal sentence.

The study came out with a number of fingings, the most important of which are:

1- The transformed sentence has two structures: a deep one that carries the general meaning of the sentence, and a superifical one that has acquired a new meaning specific to the entry of the transformation elements into it.

2- The Qur’anic verses were affected by the transformayion elements: rank, augmentation and elision.

3- The nominal sentence may be the basis to more than one of the transformation elements that control the transformation of the nominal sentence copied from it from its deep structure to its superficial structure.

The study recommends conducting further studies in the rest of the literal annnullers that are similar to laisse (la. Lat. Inn. Ma) nor negating gender, and the actual annullera, and their structural and semantic effect on the nominal sentence, and linking this to the Holy Qur’an.

المقدمة:

اللغة العربية من أجلّ اللغات الإنسانية وأعرقها، وقد زادها نزول القرآن بها إجلالا وتعظيماً وشرفاً، فهي تحمل في طياتها خصائص جليلة وعظيمة، وذلك من حسن نظام مبانيها وتلون كثير من كلماتها بمعانٍ تختلف باختلاف سياقاها، لذا كان من الواجب معرفة أسرارها من خلال علم النحو الذى يتصدر علومها المختلفة، ثم الاستفادة منه في فهم النص القرآني.

جاءت الدراسة عن الأثر التركيبي والدلالي للنواسخ الحرفية(إنّ وأخواتها) على الجملة الإسمية، ومعرفة مدى تأثير عناصر التَّحويل التَّركيبي والدلالي في بنيتها، وذلك بالتطبيق على بعض آي الذكر الحكيم، بهدف ترسيخ القاعدة النحوية وتمكينها في الأذهان، وإيمانا بأن البحوث التي تعنى بكتاب الله هي أشرف البحوث وأكثرها فايدة، وأن كتاب الله بحر زاخر لاينضب معينه مهما حاول الباحثون التقاط لآلئه.

الأهداف:

- أن نقف على مفهوم الكلام والقول اللذين يقوداننا إلى مفهوم الجملة الاسميَّة، والتي من خلالها

نتوصَّل إلى تركيب النَّواسخ ووظيفتها.

- أن نعرف عناصر تحويل الجملة الاسمية.
- أن نعرف الأثر التركيبي والدلالي لـ(إنّ وأخواتها) على الجملة الاسمية.

أهمية الدراسة:

تكمن في دراسة الأثر التركيبي والدلالي للنَّواسخ الحرفية(إنّ وأخواتها) على الجملة الاسمية، كما تأتي أهميتها من الأسباب التى دفعتني الى الكتابة في هذا الموضوع وهي:

- القرآن أصل المصادر فلابد من ربط الدراسات النحوية به فإنّ تقعيد القواعد النحوية لم يأتي إلاّ لخدمة النص القرآني وفهمه.
- أنّ موضوع الدّراسة من موضوعات علم اللغة المعاصر إلتى تحتاج الى مزيد من الدراسة.

مشكلة الدراسة:

إن تقعيد القواعد النحوية لم يأت إلا لخدمة النص القرآني وفهمه، منها تلك التي العناصر التي تتحكَّم في تحويل الجملة الاسمية المنسوخة بـ(إن واخواتها) من بنيتها العميقة إلى بنيتها السَّطحية، وتلك التي تضفي اليها معانٍ جديدة بدخولها عليها، والتي يصعب على كثير من المشتغلين باللغة العربية فهمها خاصة وقد كثر دورانها في كلام العرب عامة، وفي النص القرآني خاصة، لذا تكمن مشكلة الدراسة في الإجابة على الأسئلة الآتية:

- هل يقتضي دخول النواسخ الحرفية على الجملة الاسمية تغييرا في المبنى والحركة مما يتطلب تغييرا في المعنى.
- هل تحمل الجملة المحولة معنى جديدا خاصا بدخول عناصر التحويل عليها.

- ما مدى تأثير الآيات القرآنية بعناصر التحويل: الرتبة والزيادة والحذف.
- هل من الممكن أنّ تكون الجملة الاسمية موطناً لأكثر من عنصر من عناصر التحويل التي تتحكَّم في تحويل بنيتها العميقة إلى بنيتة سَّطحية.

منهج الدراسة:

تقوم طبيعة الدراسة على المنهج الوصفي الاستقرائي التحليلي لعناصر تحويل الجملة الاسمية، وتوضيح أثرها الدلالي والتركيبي عليها، وتطبيق ذلك على بعض آى الذكر الحكيم.

الدراسات السابقة:

هنالك بعض الدراسات التي تناولت النواسخ بنوعيها فعلية وحرفية وأثرها على الجملة بنوعيها، منها:

- دراسة يحيى خليل عطية الطلاق بعنوان(النواسخ وأثرها التركيبي والدلالي دراسة في كتابِ إملاءِ ما مَنّ بهِ الرحمن في ضوءِ المنهجِ التحويلي)، مقدمة لنيل درجة الماجستير، جامعة مؤتة 2006م، اتبع الباحث المنهج التحليلي للوصل لأثر عناصر التحويل الأربعة (الزيادة، الرتبة، الحذف، العلامة الإعرابية) على الجملة الاسمية، توصلت الدراسة إلى: أنَّ لكلِّ جملة محولة بنيتين: عميقة تحمل المعنى العام للجملة، وسطحية تكون أكثر التصاقا بالواقع اللغوي المستعمل فعلا، وأنَّ الآيات القرآنية قد تأثرت بعناصر التحويل وهي: الرتبة والزيادة والحذف، والعلامة الإعرابية، وأنَّ النظرية

التوليدية التحويلية ليست بالغريبة على النحو العربي، بدليل وجود أصل افتراضي عند النحاة للجمل المحولة، وبخاصة الجملة المحولة بعنصر الحذف.

- دراسة سمية عبدالرحيم عبدالله بعنوان (النواسخ الحرفية: دراسة تطبيقية في الربع الأول من القرآن الكريم)، ماجستير، جامعة أم درمان الاسلامية(١٩٩٩م)، اتبعت الباحثه المنهج الوصفي التحليلي، توصلت الدراسة إلى أن (أنّ، إنّ) جاءت في الربع الأول من القرآن الكريم مؤكدة للرحمة والغفران وقدرة الله، ووردت مكسورة الهمزة ثلاثاً وتسعين ومأتيي مرةٍ، أمّا مفتوحة الهمزة فقد وردت ثلاثاً وثمانين مرةً، ووردت كأنّ مرة واحدة وبمعني التشبيه، ووردت لكنّ ثلاث عشرة مرة مسبوقة بواو العطف وبمعنى الأستدراك، كما وردت لعل ستاً وثلاثين مرةً وتفيد الترجي، ووردت ليت مرتين ويستحيل وقوع المتمنى بعدها، ولا الحجازية اثنتي عشرة مرةً، وما الحجازية أربع عشرة مرةً، ولم ترد (لات، إن النافية) في الربع الأول من القرآن الكريم. أما لا النافية للجنس فقد وردت اربعين مرةً نافية لعموم الجنس بشروط. أهم التوصيات: الاستفادة من مناهج علمائنا السابقين في مجالات الدرس اللغوي، ربط كل الدراسات بالقران الكريم، وعمل جداول وإحصائيات دقيقة لتيسير القواعد وتسهيل تناولها لطلاب العلم والدارسين.

تعليق على الدراسات السابقة:

الدراستان تشابهتا في المنهج الوصفي التحليلي وهذا ماتبعته الدراسة الحالية، واختلفت دراسة يحيى خليل عطية في أنها قامت بدراسة الأثر التركيبي والدلالي للنواسخ (حرفية وفعلية) في كتابِ إملاءِ ما مَنّ بهِ الرحمن في ضوءِ المنهجِ التحويلي) متناولا عناصر التحويل الأربعة، وكانت دراسة سمية عبدالرحيم عبدالله أقرب للإحصاء حيث أحصت ورود النواسخ الحرفية في الربع الأول من القرآن الكريم، أمّا الدراسة الحالية فقد ركزت على الأثر التركيبي والدلالي للنواسخ الحرفية (إنّ وأخواتها) على الجملة الاسمية من خلال توضيح أثر عناصر التحويل (الزيادة، الرتبة، الحذف) عليها، وذلك بالتطبيق على نماذج من القرات الكريم.

مفهوم الجملة:

قبل الشُّروع في عرض مفهوم النَّواسخ عند النَّحويين، لا بدَّ من التطرق لمفهوم الجملة والكلام اللذين يقودانا إلى مفهوم الجملة الاسميَّة، والتي من خلالها نصل إلى تركيب النَّواسخ ووظيفتها، وأثرها التركيبي والدلالي على الجملة الاسمية.

قدم النحاة تعريفات عديدة للجملة والكلام فمنهم من اتحد عنده المفهومين وساوى بينهما، ومنهم من اختلف عنده ووضح الفرق بينهما. فقد استعمل المبرد الجملة بمعنى اصطلاحي مرادف للكلام حيث قال: (وإنما كان الفاعل رفعاً لانه والفعل جملة يحسن

السكوت عليها).( ) فهو يقصد بمصطلح الْجملة الفعل والفاعل، ولعله [٢]قد جعلهما نظيرين للمبتدأ والخبر. وعند الفارسي المصطلحان بمفهوم واحد فهو القائل: (مائتلف من الألفاظ الثلاثة – الاسم والفعل والحرف–كان كلاماً وهو الذي يسميه أهل العربية الجمل) ( ). وقد ساوى ابن جني بين الجملة والكلام بقوله: (امّا الكّلام فكل لفظ مستقل بنفسه مفيد بمعناه، وهو الذي يسميه النحويون [الجمل]).( ) كذلك جاء مصطلح الجملة عند الزمخشري مرادفاً لمصطلح الكلام حين ما عرف الكلام بأنه:(المركب من كلمتين أسندت أحداهما إلى الأخرى وهذا لا يأتي إلاّ في اسمين نحو"زيد أخوك وبشر صاحبك"، أو في فعل واسم نحو"ضرب زيد وانطلق بكر"... ثم يقول "وتسمى الجملة") ( )، كذلك جاء المفهوم نفسه عند ابن يعيش عندما قال: (أعلم أن الكلام عند النحويين عبارة عن كل لفظ مستقل بنفسه مفيد لمعناه ويسمى الجملة، نحو: زيد اخوك وقام بكر... ويقول الكلام عبارة عن الجمل المفيدة) ( ). أمّا ابن هشام فقد فرق[٣]بين مصطلحيّ الجملة والكلام فقال:(الكلام هو القول المفيد بالقصد، والمراد بالمفيد ما دلّ على معنى يحسن السكوت عليه، والجملة: عبارة عن الفعل وفاعله والمبتدأ والخبر فهما ليسا مترادفين كما

[٢٩]) المقتضب، أبو العباس محمد بن يزيد المبرّد، تحقيق محمد عبد الخالق عضيمة، ج١، ص١٤٦، ط٣، ١٩٧٩.

٣٠)المسائل العسكريات في النحو العربي، أبو علي الفارسي، تحقيق: علي جابر المنصوري، ص٨٣، ط٢، معبعة بغداد،١٩٨٢

[3]) الخصائص، أبوالفتح عثمان بن جني، تحقيق عبد الحميد هنداوي، ج١، ص١٧،عالم الكتب، بيروت، ط٣،٢٠٠٨.

[٢]) المفصل في صنعة الإعراب، أبوالقاسم محمود بن عمر الزمخشري، ج١، ص٢٣، دار مكتبة الهلال، بيروت، ط١،١٩٩١

[٣]) شرح المفصل، موفق الدين يعيش بن علي يعيش، تحقيق: أحمد السيد سيدأحمد، ج١، ص٢٠–٢١، عالم الكتب، بيروت.

توهم كثير من الناس، وهو ظاهر قول صاحب المفصل والصواب أنها أعم منه؛ إذ شرط الكلام الإفادة بخلافها)( ). فهو يشترط في الكلام الأسناد وان يكون مفيداً يمكن السّكوت عليه، أمّا الجملة فأعم تتضمن الإسناد سواء أفادت معنى تاماّ أم لم تفد. أمّا الأستراباذي فقد فرق بينهما من حيث القصد وعدمه، فعنده (الجملة ما تضمنت الإسناد الأصلي، سواء كانت مقصودة لذاتها أم لا، والكلام ماتضمن الإسناد الأصلي، وكان مقصوداً لذاته).( ) ٥ ٣

جاء مفهوم الجملة والكلام عند النحاة العرب المحدثين على عدة اتجاهات، كما كان عند النحاة القدماء، فنجدهم غير متفقين على مصطلح موحد لها، فقد اشترط عباس حسن الإفادة والتركيب، وذلك عند ما قال: (الكلام أو الجملة هو: ما تركب من كلمتين أو أكثر، وله معنى مفيد مستقل مثل أقبل ضيف، وفاز طالب نبيه... فلابد في الكلام من أمرين معاً، هما: التركيب والإفادة المستقلة، فلو قلنا أقبل فقط ... لم يكن هذا كلاما لانه غير مركب، لو قلنا أقبل صباحا... لم يكن هذا كلاما أيضا؛ لانه تركيب غير مفيد فائدة يكتفي بها المتكلم أو السامع.( ) فهو من القائلين بمطابقة ٣ المصطلحين. ويرى مهدي المخزومي غير ذلك حيث يقول: (والجملة في أقصر صورها هي أقلّ قدراً من الكلام يفيد السامع معنىً مستقلا بنفسه وليس لازما أن تحتوي العناصر المطلوبة

---

[٣]) مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، أبو محمد جمال الدين عبد الله بن يوسف بن هشام الأنصاري، تحقيق: مازن المبارك ومحمد علي حمد الله، ص٤٩٠، دار الفكر، بيروت،ط٦،١٩٨٥

[٣]) شرح الرضي على الكافية، رضى الدين محمد بن الحسن الأستراباذي، تحقيق: حسن بن محمد بن إبراهيم الحفظي، ج١، ص٣٠، ط١٩٩٨،١م

[٣]) النحو الوافي، عباس حسن،ج١، ص١٥-١٦، دار المعارف،ط١٤.

كلها، وقد تخلو الجملة من المسند إليه لفظاً أو من المسند؛ لوضوحه وسهولة تقديره فخلوها من المسند إليه في نحو: "الهلال والله" ومن المسند في نحو: "خرجت فإذا السبع" أو نحو قولك: "زيد" في جواب من قال لك من كان معك أمس).[٣٧] فهو يرى أن الجملة يمكن أن تتحقق بواحد من طرفي الإسناد. ويرى إبراهيم أنيس ما يراه المخزومي في (أن الجملة هي أقلُّ قدرٍ من الكلام يفيد السامع معنى مستقلاً بنفسه سواء أن تركَّب هذا القدر من كلمة واحدة أم أكثر)[٣٨].

هناك كثير من الاتجاهات التي لم تخرج عن اتجاهات النحاة القدماء في مفهومي الجملة والكلام وقد جاءت كلها تراعي اعتبار الشكل واعتبار المعنى، فمن حيث الشكل لابد للجملة والكلام أن يتضمنا إسناداً بين كلمتين، ومن حيث المعنى فلابد للتركيب أن يكون مفيداً.

قسم العلماء الجملة بحسب طبيعة صدرها (المسند أو المسند إليه، أو أداة الشرط) إلى أربعة أقسام: اسمية، فعلية، شرطية وظرفية، وفي هذه الدراسة سنتناول الجملة الاسمية ونفصل في عناصر بنائها، والأثر التركيبي والدلالي لدخول النواسخ الحرفية(إنّ وأخواتها) عليها، وعرض نماذج من الآيات القرانية التي تأثرت بعناصر التحويل(الرتبة والزيادة والحذف) وتحليلها، لمعرفة مدى أثر هذه النواسخ على بنية الجملة الاسمية فيها.

[٣٧]) النحو العربي نقد وتوجيه، مهدي المخزومي، ص٣٣،دار الرائد العربي، ط٢.

[٣٨]) من أسرار اللغة العربية، ابراهيم أنيس ص٢٧٧ مكتبة الأنجلو المصرية، ط٥، 1975 م.

الجملة الاسمية:

تناول كثير من النحاة تعريف الجملة الاسمية وقد اكتفينا بذكر بعض منها، ربما كونه أشمل وأوضح لأركانها، فقد عرفها ابن هشام بقوله: (هى التي صدرها اسم نحو"زيد قائم"و"هيهات العقيق" و" قائم زيد" عند من جوزه وهو الأخفش والكوفيون) [٣٩]، ويقول: (تسمى اسمية إن بُدئت باسم كـ" زيد قائم، وإن زيداً قائم، هل زيد قائم، مازيد قائماً") [٤٠]، الأمثلة السابقة توضح أن الجملة الاسمية تتألف [٤١] من ركنين أساسيين (المبتدأ والخبر)، وأن دخول الحروف عليها لا يغيّر من اسميتها، سواء غير الإعراب دون المعنى، أم المعنى دون الإعراب، أم غيرهما معا، أم لم يغيّر واحد. ويعرفها مهدي المخزومي بقوله (هي الجملة التي يكون فيها المسند دالا على دوام انتسابه إلى المسند إليه)[٤١].

فالجملة تتألَّف من ركنين رئيسين: المبتدأ (المسند إليه): وهو موضوع الجملة المتحدث عنه، وهو الاسم الذي يبنى عليه الكلام، والخبر(المسند): وهو الحديث الذي يكمل الجملة، ويتمم معناها؛ لأنَّه حكم صادر على المبتدأ، وهو المتحدَّث به، وقد ذكر سيبويه العلاقة القائمة بين الإبتداء والخبر، فقال: (المبتدأ كلُّ اسم ابتدئ به ليبنى عليه الكلام، والمبتدأ والمبني عليه رفع، فالمبتدأ لا يكون إلا مبنيًّا عليه، فالمبتدأ الأول، والمبني ما

[٣٩]) مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، مرجع سابق، ص٤٩٢.
[٤٠]))الإعراب عن قواعد الإعراب، أبو محمد جمال الدين عبد الله بن يوسف بن هشام الأنصاري، تحقيق: علي حمد فودة نيل، ص٣٠ج١
[٤١]) في النحو العربي، قواعد وتطبيق في المنهج العلمي الحديث، مهدي المخزومي، ص١٤٤،ط، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده ، مصر،١٩٨٦.

بعده عليه، فهو مسند ومسند إليه) [٤٢] كذلك أوضح ابن السراج أن العلاقة بينهما تكاملية حيث لا يستغنى أحدهما عن الآخر، يقول: (المبتدأ هو ما جردته من عوامل الأسماء ومن الأفعال والحروف، وكان القصد فيه أن تجعله أولاً لثانٍ، مبتدأ به دون الفعل يكون ثانيه خبراً له، ولا يستغنى واحد منهما عن صاحبه، وهما مرفوعان أبدًا فالمبتدأ رفع بالابتدأ، والخبر رفع بهما، نحو: "الله ربنا" والمبتدأ لا يكون تاماً إلاّ بخبره وهو معرض لما يعمل في الأسماء) [٤٣] وفي ذات الاتجاه ذهب ابن جنّي: فقال: (اعلم أنَّ المبتدأ: كلُّ اسمٍ ابتدأته وعرَّيته من العوامل اللفظيَّة، وعرَّضته لها، وجعلته أوّلاً لثانٍ، يكون الثَّاني خبرًا عن الأوَّل ومسندا اليه وهو مرفوع بالابتداء)[٤٤]. وعرف الخبر بأنه: (كل ما اسندته إلى المبتدأ وحدثت به عنه وذلك على ضربين مفرد وجملة) [٤٥]. وعرف ابن يعيش المبتدأ والخبر بقوله: (هما الاسمان المجردان للاسناد نحو قولك "زيد منطلق" وأنَّ المبتدأ كلُّ اسمٍ ابتدأته وجرَّدته من العوامل اللفظيَّة للإخبار عنه، والعوامل اللفظيَّة هي أفعال وحروف تختص بالمبتدأ والخبر، فأمَّا الأفعال، فنحو: (كان وأخواتها) والحروف نحو: (إنَّ وأخواتها) وما الحجازية)[٤٦] وقد أفرد تعريفاً للخبر بأنه (الجزء

---

[٤٢]) الكتاب،أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر سيبويه، تحقيق: عبد السلام هارون،ج٢،ص١٢٦، ط١، دار الجيل، بيروت،١٩٩١م

[٤٣]) الأصول في النحو، ابو بكربن سهل بن السراج، تحقيق: عبد الحسن الفتلي، ص٦٢-٦٣، ج١، ط٣، دار الكتب العلمية بيروت،١٩٩٦.

[٤٤]) اللُّمع في صنعة العربية، أبو الفتح عثمان بن جنِّي الموصلي النحوي، ص١٠٩،ج١، دار الكتب الثقافية، الكويت.

[٤٥]) اللمع في صنعة العربية، المرجع السابق، ص١١٠.

[٤٦]) شرح المفصل، مرجع سابق، ج ١انظر، ص٨٤ و٢٢١..

المستفاد الذي يستفيده السامع ويصير كلاما مع المبتدأ تاما والذي يدل على ذلك أن به يقع التصديق والتكذيب) [٤٧].

عرف ابن هشام المبتدأ بأنه(الاسم المجرد عن العوامل اللفظية للإسناد... والاسم يشمل الصريح كزيد في نحو"زيد قائم"، والمؤول في نحو قوله تَعَالَىٰ:﴿أَيَّامًا مَّعْدُودَاتٍ ۚ فَمَن كَانَ مِنكُم مَّرِيضًا أَوْ عَلَىٰ سَفَرٍ فَعِدَّةٌ مِّنْ أَيَّامٍ أُخَرَ ۚ وَعَلَى الَّذِينَ يُطِيقُونَهُ فِدْيَةٌ طَعَامُ مِسْكِينٍ ۖ فَمَن تَطَوَّعَ خَيْرًا فَهُوَ خَيْرٌ لَّهُ ۚ وَأَن تَصُومُوا خَيْرٌ لَّكُمْ إِن كُنتُمْ تَعْلَمُونَ ﴿١٨٤﴾﴾ البقرة، (أَنْ تَصُومُواْ) مبتدأ مخبر عنه. فالمصدر المؤول "الصيام" مبتدأ. كما عرّف الخبر بأنه(الجزء الذي حصلت به الفائدة مع مبتدأ غير الوصف)[٤٨].

نلاحظ من خلال التعريفات التي تم عرضها أن آراء النُّحاة قد تعددت في تحديدهم لمفهوم المبتدأ، فعند سيبويه اسم ابتدئَ به ليبنى عليه الكلام. وعند ابن السراج مستعملٌ بلفظ "ما جردته من عوامل الأسماء والافعال والحروف" وقد جمع ابن جني بين المفهومين فقال كلُّ اسمٍ ابتدأته وعرَّيته من العوامل اللفظيَّة. وقد اضاف ابن هشام شرحاً للاسم بأنه يشمل الصريح والمؤول، ولعلَّ المحدثين قد استفادوا من آراء النُّحاة السابقين في توضيح مفهوم المبتدأ (المسند إليه)، وربطه بالخبر(المسند) الذي يعد الجزء الذي تحصل به الفائدة مع المبتدأ غير الوصف، وأنه الجزء الذي يستفيده السامع ويصير كلاماً مع المبتدأ تاماً، فمفهوم الجملة الاسميَّة عندهم لم يخرج عمَّا قاله سيبويه وابن جنّي وابن

٨

[٤٧]) المرجع نفسه، ص٨٧.

[٤٨]) أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، أبو محمد جمال الدين عبد الله بن يوسف بن هشام الأنصاري، ج١، ص١٩٤، ط٥، دار الجيل، بيروت.

هشام من النُّحاة السابقين. وأنهم قد اهتموا بالإسناد الذي به يتَّضح معنى الجملة ووظيفتها وتركيبها، وليس هذا ببعيد عن تعريف النُّحاة السَّابقين، فقضية الإسناد لها أثر كبير في تشكيل القاعدة النَّحوية عندهم، فإنهما يمثِّلان ركني الجملة العربيَّة وعمادها، وتوافرهما شرط كافٍ لقيام الجملة التي يبنون عليها تحليلهم، فإنهما كما قال ابن جني: (ثنائية تكوّن وحدة لغوية مفيدة في التَّحليل اللُّغوي، إذ يترتَّب عليها ما لا ينحصر من الأنماط اللغوية بتغيراتٍ وعوارض تكسبها وظائف مختلفة، ويكون الحاصل كلاماً مفيداً يحسن السكوت عليه لذا كان من المفيد اعتماد هذه الوحدة منطلقاً في التَّحليل، ورد جميع عناصر التَّركيب إليها؛ لكونها "وحدة الكلام وقاعدة الحديث".( ) وسنتطرق لعناصر تركيب الجملة الاسميَّة والدلالات التي تشير اليها في موضعه.

النَّسخ في اللُّغة:

ورد لفظ (نسخ) في كثير من المعاجم العربيَّة، نذكر بعضاً منها على سبيل المثال، فقد عرفه ابن منظور بأنه:(التبديل والإزالة والنقل وهو إبطال الشَّيء، وإقامة آخر مكانه).( ) وقال الجوهري: في باب النُّون مادة (نسخ)، (نسختِ الشَّمس الظِّلَّ وانتسخته، أزالته، ونسختِ الريح آثارَ الديارِ غيَّرتها).( )وقال ابن فارس: (النَّسخ تحْويل شيء من شيء، والنَّسخ أمر كان يُعمل به من قبل ثمّ ينسخ بحادث غيره، كالآية ينزل

٩

---

[٤٩]) الخصائص، مرجع سابق، ص٢٩.

[٥٠]) لسان العرب. أبو الفضل جمال الدين بن محمد بن مكرم بن منظور، ج١٤، ص١٢١ (نسخ)، دار صادر، بيروت.

[٥١]) تاج اللغة وصحاح العربية، إسماعيل بن حماد الجوهري، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطّار، ج١، ص(نسخ)، ط١، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٥٦م.

فيها أمر ثمَّ تُنسخ بآية أخرى).[٥٢] كما قال ابن دريد: "والنَّسخ نسخك كتاباً عن كتاب، وانتسخت الشَّمس الظِّلّ، وانتسخ الشَّيب الشَّباب.[٥٣] وقال السيوطي: (النَّسخ إبطال الشَّيء، وإقامة آخر مقامه أو تبديل الشَّيء من الشَّيء، والنَّسخ أيضاً نقل الشَّيء من مكان إلى مكان، والنَّسخ كذلك(الإزالة)[٥٤].

النَواسخ في الاصطلاح:

تتعلَّق بهذا المصطلح بعض المفردات التي تحتم الوقوف عنده و بيان مفهومه. فمن حيث كونها دالة على سائر الحروف النَّاسخة لم تظهر عند النُّحاة المتقدمين بالنواسخ، فقد تعرض سيبويه لأحكامها فذكرها في "باب الفعل الذي يتعدَّى اسم الفاعل لاسم المفعول"[٥٥]، وذكر كذلك" باب الحروف الخمسة التي تعمل فيما بْعدها كعمل الفعل فيما بعده"[٥٦]، ويعني بذلك(إنَّ وأخواتها)، ولكن لم تأتِ كلمة نواسخ أو النَّاسخ أو المنسوخ في كلامه.

اتبع الزَّمخشري سيبويه في ذلك فأورد(كان وأخواتها) في باب الأفعال، كما أورد (إنَّ وأخواتها)، عند الكلام عن الحروف، بل إنَّه عندما تعرَّض لحكم(إنْ) المخففة من (إنَّ) الثَّقيلة: اعتبر أنَّ الفعل الذي يليها يكون في الغالب فعلاً ناسخاً، قال: "والفعل الواقع

---

[٥٢]) مقاييس اللغة، أحمد بن فارس بن زكريا القزويني الرازي: تحقيق عبد السلام هارون، ج١، ط٢، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، مصر،١٩٧٢.

[٥٣]) جمهرة اللغة، محمد بن الحسن بن دريد، تحقيق: رمزي بعلبكي، الأزدي، ج٢، (نسخ)ط١، دار العلم للملايين.

[٥٤]) همع الهوامع في شرح جمل الجوامع، جلال الدين السيوطي، تحقيق:عبد العال سالم مكرم، ص٢٥١،٦٣، ج٤، دار الكتب العلمية، الكويت،١٩٧٥.

[٥٥]) الكتاب، مرجع سابق، ج٣، ص٤٥-٤٦.

[٥٦]) المرجع السابق، ص١٣١،ج٤.

بعدها يجب أن يكون من الأفعال الدَّاخلة على المبتدأ والخبر)،( ) وقد اتبعهما ابن يعيش، إذ لم يذكر كلمة النَّواسخ، فقال: "ولا تكون هذه الأفعال الواقعة بعدها، أي بعد (إنَّ) إلاَّ من الأفعال الدَّاخلة على المبتدأ والخبر؛ لأنَّها مختصَّة بالمبتدأ والخبر).( ) وقد ظلَّت النَّواسخ متفرقة في كتب النُّحاة إلى أن جاء السيوطي، فجمعها في كتابه الهمع في صفحات متفرقة.( ) وقد أشار أحمد حسن ياقوت إلى ذلك في كتابه بقولهْ (أنَّ هذه الكلمة لم تكن قد ظهرت بالمعنى الاصطلاحي حتى وفاة الزَّمخشري)( ). ويعني بـ(الكلمة) النواسخ.

ويعدّ ابن مالك أوَّلَ من ذكر مصطلح النَّواسخ في منتصف القرن السَّابع تقريباً، حين ذكرها في الألفيَّة فقال( )

والفِعْل إن لم يكْ نَاسخاً فلا * تُلْفِيهِ غَالِباً بِإن ذِي مُوصَلا**

فقد ذكر كلمة (ناسخ) دالاً بها على الأفعال النَّاسخة للإبتداء أي الدَّاخلة على المبتدأ والخبر، كما عقد بابًا خاصًا لكلِّ نوع من النَّواسخ، بابًا لـ(كان وأخواتها)، وآخرَ لـ(إن وأخواتها)، وثالثًا لـ(ظنَّ وأخواتها).( ) ثم عرفها ابن هشام بقولهْ: "النَّواسخ جمع ناسخ، وهو في اللُّغة من النَّسخ بمعنى الإزالة، وفي الاصطلاح ما يرفع حكم المبتدأ والخبر، وهي ثلاثة أنواع: مايرفع المبتدأ وينصب الخبر، وهو: (كان وأخواتها)، وما ينصب

---

٥٧) المفصل في صنعة العربية، مرجع سابق، أنظرص٤٨وما بعدها.
٥٨) شرح المفصل مرجع سابق،ج٢، ص٧٢.
٥٩) همع الهوامع، مرجع سابق، ج٢،أنظر ص٦٣-٢٥١
٦٠) النواسخ الفعلية والحرفية دراسة تحليلية مقارنة،أحمد حسن ياقوت، ص١١.
٦١) شرح ابن عقيل، بهاء الدين بن عقيل العقيلي المصري الهمذاني، تحقيق: محمد محي الدين، ص ٣٨١، ج١، دار التراث، مصر، ١٩٨٠.
٦٢) المرجع السابق، أنظر ص٢٦١-٣٩٢،ج١، ص١-٧٤، ج٢.

المبتدأ ويرفع الخبر، وهو(إنَّ وأخواتها)، وما ينصبهما معًا، وهو(ظنَّ وأخواتها".( ) كما شرحها ابن عقيل في شرحه للألفيَّة، وسمَّاها نواسخ الابتداء.( )

يلاحظ الباحث أنّ اللغويين قد اجمعوا على أن النسخ يفيد الإزالة والتبديل والتحويل والإبطال، وأنه عند الاصطلاحيين جاء بالمعنى نفسه إضافة إلى أنه يعني رفع حكم المبتدأ والخبر، وأن النواسخ عند النُّحاة المتقدمين لم تظهر بهذا المسمى وانما ظلَّت متفرقة في كتب النُّحاة إلى أن جمعها السيوطي في كتابه الهمع، وقد سميت النَّواسخ بهذا الاسم؛ إذ إنَّها تنسخ المعنى والإعراب فهي تأتي للازمة معنويَّة، لأنَّ الجملة الاسميَّة في العربيَّة تخلو من معنى الزَّمن، فإنهاُ تحدِث تغييراً في الجملة الدَّاخلة عليها، وتجلب لهاأحكامًا جديدَة؛ بمعنى أنَّها تنسخ ما كان موجودًا من أحكام قديمة. سواءً كانت نواسخ فعلية أم نواسخ حرفية.

نتناول في هذه الدراسة النواسخ الحرفية (إنّ وأخواتها) بالاستقراء والتحليل لحصرها وتوضيح أثرها التركيبي والدلالي على الجملة الاسمية، وتحديد العناصر التي تتحكَّم في تحويل الجملة الاسمية المنسوخة بها من بنيتها العميقة إلى بنيتها السَّطحية، وذلك بالتطبيق على بعض آى الذكر الحكيم.

النواسخ الحرفية: سميت بذلك لانها تعود إلى الحروف في صيغتها وتركيبها البنائي، وقد قسَّمها النُّحاة إلى ثلاثة أقسام، وهي( ):

---

[٦٣]) شرح قطر النَّدى وبل الصَّدى، أبو محمد جمال الدين عبد الله بن يوسف بن هشام الأنصاري، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، ص١٢٢، ط2، صيدا، بيروت: المكتبة العصرية،١٩٨٧ م.

[٦٤]) شرح ابن عقيل، مرجع سابق، ص137 .

الأوَّل: إنَّ وأخواتها وهي ستة حروف: إنَّ وأنَّ، ولكنَّ، وليت، ولعلَّ وكأنَّ.

والثَّاني: ما لحق ب (إنَّ) وهو لا النَّافية للجنس.

والثَّالث: الحروف المشبَّهة ب(ليس) في العمل، وهي: ما، لات، لا، إنْ.

عدّها سيبويه[٦٥] كالفعل المتعدي؛ تنصب الاسم وترفع الخبر واشبه بالأفعال التي يُقدّم مفعولها على فاعلها، فقولك: (إنَّ زيدًا قائم) بمنزلة (ضرب زيدًا رجلٌ)، وإنَّما قدّم المنصوب فيها على المرفوع، فرقاً بينها وبين الفعل، فالفعل من حيث كان الأصل في العمل، جرى على سنن قياسيَّة في تقديم المرفوع على المنصوب، إذا كانت رتبة الفاعل مقدَّمة على رتبة المفعول؛ وهذه الحروف لمَّا كانت في العمل فروعاً على الأفعال ومحمولة عليها جعلت دونها، بأن قدّم المنصوب فيها على المرفوع حطَّاً لها عن درجة الأفعال، إذ تقديم المفعو ل على الفاعل فرع، وتقديم الفاعل على المفعول أصل. ويعرفها الأنباري بأنها(من العوامل الدَّاخلة على المبتدأ والخبر، فتنصب ما كان مبتدأ، وترفع ما كان خبرًا، فهي ليست أفعالاً ولا أسماءً بل حروفاً، وإن عملت عمل الفعل وتضمَّنت معناه. وممَّا لا شكَّ فيه أنَّ هنالك فرقاً كبيراً بينها والنَّواسخ الفعليَّة، على الرَّغم من

---

[٦٥]) أنظر، الكتاب، مرجع سابق ج١، ص٧٦ –٨٠ . المقتضب، مرجع سابق، ج٢، ص٣٨٤ . أوضح المسالك، مرجع سابق،ج١، ص ٢٢٠–٢٢١. شرح المفصل، مرجع سابق، ج١، ص٢٥٤ . همع الهوامع، مرجع سابق، ج١، ص١٣٤.

[٦٦]) الكتاب، مرجع سابق، ج١، أنظر ص٧٦-٨٠.

اقترابها من الأفعال في بعض خصائصها)[٦٧]، وقد ذكر ابن جني وجوه[٦٨] عملها لشبهها بالأفعال، وهي[٦٩]:

١. اختصاصها بالأسماء كاختصاص الأسماء بالأفعال.

2. أنَّها على لفظ الأفعال إذا كانت على أكثر من حرفين كالأفعال.

3. أنَّها مبنيَّة على الفتح كالأفعال الماضية.

4. أنَّها يتصل بها المضمر المنصوب، ويتعلَّق بها كتعلُّقه بالفعل.

يرى عاشور[٧٠] أنّ الجملة المبدوءة بالحُروف المشبَّهة بالفعل(إنَّ وأخواتها) دالة لإثبات المبتدأ، وهي حروف تعمل عمل الفعل الذي يطلب تقديم المفعول به المنصوب في الجملة التي تستعمل فيها، فكأنَّها جملة فعليَة تقدَّم فيها المفعول به المنصوب وتأخَّر الفاعل، ولكن هذه الحروف دالَّة على فوارق هامة في المقامات الزمانيَّة والحديثة، والتي تبدو الجملة الاسميَّة خالية منها، مثل التَّمنِّي والتَّرجي والاستدراك، وغير ذلك من الدَّلالات المتعاقبة.

أكد معظم النحاة واللغويين على أن هذه النواسخ تؤثر على الجملة الدَّاخلة عليها وتحدث فيها تغييرا، وقد أشار ياقوت إلى ذلك بقوله: "أنها تحُدِث تغييرًا في الجملة الدَّاخلة عليها، وتجلب لها أحكامًا جديدًة؛ بمعنى أنَّها تنسخ ما كان موجودًا من أحكام

[٦٧]) الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين: البصريين والكوفيين، ومعه كتاب الانتصاف، كمال الدين أبو البركات ابن الأنباري، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت، ج١، ص١٧٧.

[٦٨]) الخصائص، مرجع سابق، ج٢، ص٣٣.

[٦٩]) بنية الجملة بين التحليل والنظرية، المنصف عاشور، ص٢٨٧، ط1، تونس، جامعة تونس،١٩٩١م.

قديمة، فالجملة الاسميَّة (إنَّ زيدًا قائم)، أحدثت فيها ثلاثة وجوه: الوجه الأوَّل: المبتدأ المرفوع صار اسمًا لـ(إنَّ) منصوبًا، وخبر المبتدأ صار خبرًا لها، والوجه الثَّاني: فقد المبتدأ الصَّدارة، أمَّا الوجه الثَّالث: فبعد أن كان المعنى مجرَّدًا، وهو نسبة القيام إلى زيد، أصبحت النِّسبة شبه تأكيد" ( ) .

ذهب الكوفيون إلى أنَّ هذه الحروف لم تعمل في الخبر الرَّفع، وإنَّما تعمل في الاسم النَّصب لا غير، وإنَّما الخبر مرفوع على حاله كما كان مع المبتدأ" ( ) .

يرى الزَّجاجي( ) أنَّ هذه الحروف لمَّا شابهَت الفعل المتعدي إلى المفعول حُمِلَت عليه، فالمنصوب بها مشبَّه بالمفعول لفظاً، والمرفوع بها مشبَّه بالفاعل. أمَّا ابن مضاء القرطبي، فيرفض نظريَّة العامل، ويرفض ما يتبعها من تأويلات وأقيسة، يقول: (فالعمل من الرَّفع والنَّصب، إنَّما هو للمتكلِّم نفسه لا لشيء غيره) ( ). فـ(إنَّ وأ نَّ) عنده لا تعمل في اسمها بل هو مسند إليه، ودلَّ على هذا الإسناد الضَّمَّة الموجودة على آخره، ويشاركه في ذلك الرَّأي إبراهيم مصطفى ( )، إذ يرى أنَّ علامات الإعْراب دوالٌّ على معانٍ، فالضَّمَّة علم الإسناد، والكسرة علم الإضافة، والفتحة ليست علامة إعراب، ولا

---

[٧٠]) النواسخ الفعلية والفرعية دراسة تحليلية مقارنة، أحمد سليمان ياقوت، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ص١١– ١٢، ٢٠٠٤م.

[٧١]) الإنصاف في مسائل الخلاف، مرجع سابق، ج١، ص١٦٧.

[٧٢]) الإيضاح في علل النحو، أبو القاسم عبد الرحمن بن إسحاق الزجاجي، تحقيق: مازن المبارك، ص٦٤، توزيع شركة الفجر العربي، بيروت، لبنان، (د.ت).

[٧٣]) الرد على النحاة، أحمد بن عبد الرحمن بن محمد أبو العباس بن مضاء القرطبي، ص٨٦، ط3 ، تحقيق: شوقي ضيف، القاهر ة، دار المعارف،١٩٨٢م.

[٧٤]) إحياء النحو، إبراهيم مصطفى، أنظر ص٥٠-٦٤، ط١، مؤسسة الرسالة، القاهرة.

دالَّة على شيء. كما أنَّ ابن قيم الجوزيَّة [٧٥]، يرى أنَّ هذه الحروف قدْ عملت فيما بعدها؛لأنَّه يصح الوقوف عليها.

يتَّضح ممَّا سبق أنَّ النُّحاة القدامى يرون أنَّ هذه الحروف من العوامل الدَّاخلة على المبتدأ والخبر، فتنصب ما كان مبتدأ، وترفع ما كان خبرا، والجملة المبدوءة بالحروف المشبَّهة بالفعل(إنَّ وأخواتها) دالَّة لإثبات المبتدأ. أمّا المحدثون فيرون أنها لاتعمل في اسمها (المبتدأ) المسند إليه والضمة تدلّ على ذلك.

نلاحظ مما تقدم أنّ النحاة – بصريون وكوفيون وغيرهم– ينقسمون مابين مؤيد للعامل في الجملة ورافض له، وأنهم– قدامى ومحدثين– يرون أنَّ دخول إنَّ أو إحدى أخواتها على طرفي الإسناد (مسند ومسند إليه) لا يغيَّران فيهما، على الرَّغم من تغير الحركة الإعرابيَّة، وإنَّ تلك الأدوات جيء بها لإضفاء قيمة دلاليَّة تحويليَّة في المعنى، فالجملة تحمل معنى اسناديا قبل دخول تلك الحروف عليها، وأنَّ هذه الحروف النَّاسخة بما تحمله من معان لا يمكن أنْ تغير الجملة التي دخلت عليها إلى جملة فعليَّة. ولكنها تضفئ اليها معان أخرى تفيدها هذه الحروف. فبعض النحاة يعتنون بالتركيب والأثر الإعرابي لهذا النّوَاسخ مع إشارة سريعة للمعنى، ولا ينظرون إلى القيمة الدلاليَّة التي أضافتها النَّواسخ على الجملة. فقضية العامل قضية متجذرة عند النحاة فبعضهم قد افرد لها كتبا والآخر قد أفرد لها بابا في كتبه.

[٧٥]) بدائع الفوائد، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين ابن قيم الجوزية، ج٢، ص٦٦، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان.

هناك العديد من العناصر التي تتحكَّم في تحويل الجملة الاسمية المنسوخة بـ(إن واخواتها) من بنيتها العميقة إلى بنيتها السَّطحية وذلك باضافة معانٍ جديدة إليها، أو حذف بعض عناصر البنية العميقة، أو نقلها من موقع إلى أخر، ونجمل هذه العناصر في: الزيادة، الحذف، الرتبة أو الترتيب،العلامة الإعرابيَّة. وبما أنَّ العلامة الإعرابية من أكثر عناصر التحويل ارتباطا بالعناصر التحويلية الأخرى، وقد تكون أحد العوامل الرئيسة في عملية التحويل، خاصة في الجمل المحولة بالرتبة أو الحذف لذا اقتصرت الباحثة الدراسة على(الزيادة والرتبة والحذف) كعناصر تتحكم في تحويل الجملة الاسمية المنسوخة بـ(إن واخواتها) من بنيتها العميقة إلى بنيتها السَّطحية، أما عنصر العلامة الإعرابية فسيعرض من خلال العرض والتحليل لهذه العناصر لكونه أحد عناصر التحويل المساعدة لها.

الأثر التركيبي والدلالي للزيادة في الجملة المنسوخة:

تزاد "إنّ، أنّ" على الجملة الاسمية فتحول بنيتها من العميقة إلى السطحية، فزيادة أيّ عنصر جديد على الجملة الأصل يضيف إليها دلالات جديدة. والزيادة لفظة يطلق عليها النُّحاة الإضافة، وهي لغة: (النَّحو.... والزيادة خلاف النُّقصان، زاد الشَّيء يزيد زيْدًا وزِيدًا وزِيَادَة وزِيَادا).(٧٦ ٦ ٧)

[٧٦]) لسان العرب ، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، تحقيق: أمين محمد عبد الوهاب، محمد الصادق العبيدي، ج١،ص١٨٩، ط٣، بيروت، لبنان، دار إحياء التراث العربي، مؤسسة التاريخ،١٩٩٩م.

يقول ابن جنّي: "فإذا كانت الألفاظ أدلَّة المعنى، ثم زيد فيها شيء أوجبت القسمة له زيادة المعنى به"،( ) فهو يرى أن كلّ زيادة في[٧] المبنى تؤدي إلى زيادة في المعنى، فالزّيادة من عناصر التَّحويل التي تؤدي إلى تحويل المعاني وتحويل الجمل التوليديَّة الاسميَّة والفعليَّة إلى جمل تحويليَّة اسميَّة وفعليَّة، أما خليل عمايرة فيرى أنّها "زيادة مبنى في إطار الجملة التوليديَّة يحولها إلى جملة تحويليَّة مع الإبقاء على تسميتها اسميَّة كانت أو فعليَّة، كما كانت قبل التحويل؛ لأنَّ العبرة في تسميته الجمل بصدر الأصل، وتأتي الزيادة لأغراض متعددة بحسب الباب النَّحوي الذي جاء المبنى الصَّرفي ممثَّلا له" [٧٨]. (فزيادة (إنّ،أنّ) تضيف التَّوكيد لجعل المعنى أكثر ثبوتاً في نفس المتلقِّي.

الأثر التَّركيبي والدّلالي للرتبة في الجملة المنسوخة:

الرّتبة لغة من الجذر(رتب) وتعني " رَتَبَ الشَّيء يرتبه رتوبا، وترتَّب ثبت فلم يتحرك .... والرّتبة والمرتبة المنزلة عند الملوك"( ). وعرفها الزاوي بقوله: "رَتَّب، رتوبا: ثبت ولم يتحرك، والرُّتبة والمرتبة:المنزلة" ( ).

اصطلاحا هي: "الموقع الذكري للكلمة في جملتها، فيقال: رتبة الفاعل التقدّم على المفعول، ورتبة المفعول التأخُّر عن الفاعل، ورتبة المبتدأ أن يتقدم على الخبر( ).

---

[٧٧]) الخصائص، مرجع سابق، ج٣، ص٢٧١.

[٧٨]) أسلوب التوكيد اللغوي في منهج وصفي في التحليل اللغوي، دراسات وآراء في ضوء علم اللغة المعاصر، أحمد خليل عمايرة، ص ١٢، (د.ت).

[٧٩]) لسان العرب، مرجع سابق،ج١، ص٤٠٩ .

[٨٠]) ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير وأساس البلاغة، الطاهر أحمد الزاوى، ص٢٩٨، م٢، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط٣، (د.ت).

قد تتقدَّم رتبة الكلمة في الجملة أو تتأخَّر. والتَّقديم: مصدر الفعل قدَّمَ، وهو في اللُّغة خلاف التأخير، وفي الاستعمال اللُّغوي هو تغيّر يطرأ على جزء من أجزاء الكلمة، فيقدَّم ما حقه التأخير، لغرض في نفس المتكلِّم، وقد يكون إجباريا أي: واجبا إذا كان يسير وفق القواعد التوليدية للُّغة، أو اختياريًّا وهو ما كان جائزاً، أمَّا التأخير فهو: مصدر من الفعل أخَّرَ، وهو في اللُّغة خلاف التقديم وفي الاستعمال النَّحوي حالة من التغيّر تطرأ على جزء من أجزاء الجملة، وهو كذلك قد يكون اختيارياً أو إجباريًا ( ).

إن التَّحويل بالرتبة يمثل أحد عناصر التحويل في الجملة العربيَّة، التي تظهر جمال التَّعبير اللغوي بالتحول عن الأصل التَّوليدي التَّركيبي فتحول الجمل من البنية العميقة إلى البنية السَّطحيَّة التي غالبا ما تحمل معاني إضافية للبنية العميقة، ويقول الجرجاني في شأن ترتيب الكلمات في داخل التَّراكيب: "أنَّها تقتفي في نظمها آثار المعاني وترتيبها على حسب ترتيب المعاني في النفس(٣ ٨).

ويعرّف خليل عمايرة الرتبة بأنَّها: " نقل عنصر من موقع أصل له إلى موقع جديد، مغيّرا بذلك نمط الجملة، وناقلاً معناها إلى معنى جديد تربطه بالمعنى الأوَّل رابطة واضحة، وهو عنصر من عناصر التحويل.( ) كما يعرّف التحويل بأنه:[٤]عملية تغيير تركيب لغوي إلى آخر بتطبيق قانون تحويلي واحد أو أكثر، مثل تحويل الجملة من

---

[٨١]) معجم المصطلحات النحوية والصرفية، محمد سمير نجيب اللبدي، ص92 ، مؤسسة الرسالة دار الفرقان، ط١، بيروت.

[٨٢]) المرجع نفسه، ص٩٢ .

[٨٣]) دلائل الإعجاز في علم المعاني، عبد القاهرالجرجاني ، ص٤٠ ، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت،١٩٨٨م.

[٨٤]) في نحو اللغة وتراكيبها، خليل أحمد عمايرة، ص93 ، ط١،عالم المعرفة، جدة،١٩٤٨م.

إخبارية إلى إنشائية" ( ).كما أنه يرى أن التَّحويل بالّرتبة يكون طلبًا لإظهار المعاني ( ).

الأثر التركيبي والدلالي للحذف في الجملة المنسوخة:

الحذف لغة هو: "القطع أو الإسقاط " حذف الشَّيء يحذفه حذفا: قطعه من طرفه، ( ) وعند الجوهري "حذف الشيء: إسقاطه، يقال: حذفت من شعري ومن ذنب الدابَّة، أي أخذت... وحذفته بالعصا، أي رميته بها. وحذفت رأسه بالسيف، إذا ضربته فقطعت منه قطعة" ( ).

الحذف اصطلاحاً هو: "إسقاط الشيء لفظا ومعنى ... أو ما ترك ذكره في اللفظ والنيَّة كقولك (أعطيت محمداً".( ) وعند التهانوي هو: " إسقاط حركة أو كلمة أو أكثر أو أقل"( ). وقد أشار الى ذلك ابن جني بقوله "حذفت العرب الجملة والمفرد والحرف والحركة، وليس شيء من ذلك إلا عن دليل عليه ( ).

---

[٨٥]) في نحو اللغة وتراكيبها، المرجع السابق، أنظر، ص٢٩٢

[٨٦]) المرجع نفسه

[٨٧]) لسان العرب، مرجع سابق، ج٩، ص٣٩.

[٨٨]) الصحاح، مرجع سابق، ص١٣٤١، ج٤.

[٨٩]) معجم في الاصطلاحات والفروق اللغوية، أبو البقاء الكفوي،ج١، ص ٢٢٦،، ط1 تحقيق: عدنان درويش، مؤسسة الرسالة، بيروت،١٩٩٢م.

[٩٠]) موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، محمد على التهانوي، ج١، ص٦٣٢، تحقيق: علي دحروج، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ١٩٩٦م.

[٩١]) الخصائص، مرجع سابق، ج٢، ص٣٦٢.

الحذف عند التحويليين عنصر من عناصر التحويل نقيض للزيادة، وهو أي نقص في الجملة النواة أي التوليدية الاسمية لغرض في المعنى، وتبقى الجملة تحمل معنى يحسن السكوت عليه([٩٢]).

فالحذف من عناصر التحويل المهمة، فإنه يزيد من إثراء معاني الجمل، إذ يقوم بتحويل معانيها، ولا يظهر الجزء المحذوف في بنيتها السَّطحية، والقرينة اللفظيَّة أو الحالية تدلُّ على وجوده في البنية العميقة للجملة وعلى دوره البارز في أداء المعاني، وفيه يقول الجرجاني: " هو باب دقيق المسلك، لطيف المأخذ، عجيب الأمر، شبيه بالسحر، فإنَّك ترى عدم الذكر أفصح من الذكر، فالصمت عن الإفادة أزيد للإفادة، وتجدك ألطف ما تكون بيانا إذا لم تبن، وهذه جملة قد تنكرها حتى تخبر، وتدفعها حتى تنظر"([٩٣]).

الأصل في الجملة الاسمية المحوَّلة بزيادة ناسخ أنَّها جملة نواتها مبتدأ وخبر، وتتكوَّن من ثلاثة أركان: الناسخ واسمه وخبره، وقد تكون البنية السَّطحية المحوَّلة بناسخ محوَّلة بحذف أحد أركانها زيادة على ذلك، فتأتي بحذف الناسخ وحده، أو حذف الناسخ مع اسمه، أو حذف اسم الناسخ أو حذف خبر الناسخ. وفيما يلي سنتناول بالتفصيل النّواسخ الحرفية (إنّ وأخواتها) كإحدى عناصر التحويل التي تتحكم في تحويل الجملة الاسمية من بنيتها العميقة إلى البنية السطحية، فإنها تضيف إليها معان جديدة، وتحوَّل عنها شكلاً ومعنى، كذلك نبين تلك القيمة التركيبية والدلالية التي تطرأ عليها بفعل

[٩٢]) في نحو اللغة وتراكيبها، مرجع سابق، ص134

[٩٣]) دلائل الإعجاز، مرجع سابق، ص١١.

الزيادة أو الرتبة أو الحذف، وذلك من خلال وصف واستقراء وتحليل بعض آى الذكر الحكيم. وتجنباً للتكرار سنتناول بالوصف والتحليل كل عناصر التحويل أثناء عرض الآية مكان الشاهد.

أولاً: " إنّ، أنّ"

يرى سيبويه( )، أنَّها تفيد التعيين والتخصيص، وكأنَّ قوة (إنّ) الفعليَّة واقعة على ما بعدها، وفي هذا تتناسب مع المعنى الفعلي الذي لها وهو (أنظر). ومنه: قَالَ تَعَالَىٰ:﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ بِٱلذِّكۡرِ لَمَّا جَآءَهُمۡۖ وَإِنَّهُۥ لَكِتَٰبٌ عَزِيزٞ ﴿٤١﴾ ﴾ فصلت، فهو يرى أننا لو استبدلنا (انظر) بالحرف (إنَّ) لكان ذلك مناسبًا من جهتي المعنى والإعراب. كما تفيد " إنّ" معنى التوكيد عنده، فهى ثقيلة أو خفيفة مؤكدة للجملة الاسمية وقد أوجب ملازمة لام التوكيد للخفيفة عوضا لما ذهب منها، وعنده كذلك بمعنى نعم أو أجل" ( )، من ذلك ٥
قوله تَعَالَىٰ:﴿ قَالُوٓاْ إِنۡ هَٰذَٰنِ لَسَٰحِرَٰنِ يُرِيدَانِ أَن يُخۡرِجَاكُم مِّنۡ أَرۡضِكُم بِسِحۡرِهِمَا وَيَذۡهَبَا بِطَرِيقَتِكُمُ ٱلۡمُثۡلَىٰ ﴿٦٣﴾ ﴾ طه، أي: نعم. وخصّ ابن هشام إنّ المكسورة المشددة بأنها حرف توكيد وأنها بمعنى نعم" ( ). ٦ ٩

ذكرنا سابقاً أن دخول أيّ من النواسخ الحرفية على الجملة الاسمية يقتضي تغيير حركة المبتدأ من الرَّفع إلى النَّصب، وأنَّ التغيير في المبنى والحركة يؤدي إلى تغيير في

---

[٩٤]) الكتاب،مرجع سابق،ج١، ص٢٨٣.
[٩٥]) المرجع السابق،ج٤،ص٢٣٣،ج٣، ص١٥١.
[٩٦]) مغني اللبيب، مرجع سابق،ج١، ص٣٠٧.

المعنى. وكلُّ تحويل في الجملة يقصد منه معنى جديداً. وتعدّ الزّيادة عنصرًا من عناصر التَّحويل التي تؤدي إلى تحويل المعاني، وتحويل بنية الجملة من البنية العميقة إلى البنية السَّطحيَّة. مثال الآيات المحوَّلة بزيادة (إنَّ):

قوله تَعَالَىٰ:﴿فَإِنِ ٱنتَهَوۡاْ فَإِنَّ ٱللَّهَ غَفُورٞ رَّحِيمٞ ١٩٢﴾البقرة، لفظ الجلالة(اللهَ) اسم (إن) منصوب و(غفور رحيم) أخبار لها. دخلت (إنَّ) على الجملة الاسميَّة فحولتها من خبر ابتدائي إلى خبر مؤكَّد بها [٩٧]، فالبنية العميقة للآية هي:(الله غفور رحيم). أمّا البنية السَّطحيَّة فتؤكِّد أن الله هو الذي يغفر الذنوب. ومن ذلك:

قوله تَعَالَىٰ:﴿كَمَآ أَخۡرَجَكَ رَبُّكَ مِنۢ بَيۡتِكَ بِٱلۡحَقِّ وَإِنَّ فَرِيقٗا مِّنَ ٱلۡمُؤۡمِنِينَ لَكَٰرِهُونَ ٥﴾ الأنفال، ف(فريقا) اسم (إن) منصوب و(من المؤمنين) جار ومجرور متعلق بمحذوف نعت لـ(فريق)، اللام المزحلقة للتوكيد و(كارهون) خبر لها مرفوع وعلامة رفعه الواو. فالبنية العميقة للآية هي: (فريق من المؤمنين كارهون) وهي جملة إخباريَّة غير مؤكدة، أمّا البنية السَّطحيَّة فتؤكِّد كراهية أهل الإيمان للقتال يو م بدر عند ما أُمِروا أن يتهيئوا له،[٩٨] وذلك باستعمال عنصر التَّوكيد (إنّ) .كما أنّ دخول اللّام على الخبر أعطى أعلى درجة للتوكيد.

---

[٩٧]) إملاء ما من به الرحمن من وجوه الإعراب والقراءات في جميع القرآن، محب الدين أبو البقاء، عبدالله بن الحسين البغدادي العكبري، ص92 ، صححه ووضع حواشيه بعناية الناشر "دار الفكر للطباعة النشر، بيروت، لبنان.١٩٩٣

[٩٨]) تفسير القران العظيم، عماد الدين، إسماعيل بن كثير القرشي الدمشقي، ص٢٨٢،ج٣، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت،١٩٧٠ م.

عنصر الرتبة من عناصر التحويل، التي تظهر جمال التَّعبير اللغوي بالتحول عن الأصل التَّوليدي التَّركيبي، فتحول الجمل من البنية العميقة إلى البنية السَّطحيَّة ومن الآيات المحوَّلة بالرتبة والزيادة:

قوله تَعَالَىٰ:﴿فَإِنَّ لَكُم مَّا سَأَلْتُمْ ۖ﴾البقرة، إذ جاء اسم(إنَّ) اسم الموصول(ما) متأخِّراً عن الخبر شبه الجملة(لكم)، والبنية السَّطحية للآية محوَّلة بعنصر الرتبة. فخرج خبر الناسخ عن ترتيبه التوليدي، وتوسط بين الناسخ واسمه، وهذا من باب التحويل بالرتبة الذي يبرز جمال التَّعبير اللغوي بالتحول عن الأصل التَّوليدي التَّركيبي، كما أنّ البنية العميقة للآية تتكوَّن من الجملة الاسمية مبتدأ وخبر (ما سألتم لكم) وهي جملة إخباريَّة غيز مؤكدة، أمّاالبنية السَّطحيَّة فتؤكِّد أن لهم ما سألوه، باستعمال عنصر التَّوكيد (إنّ). فأصبحت الآية(فإنَّ لكم ما سألتم)، وهذا من باب التحويل بالزيادة، فالملاحظ أن عدد عناصر التَّحويل ونوعها يتحكَّم في تحديد العلاقة المعنويَّة بين التَّركيب التَّوليدي والتَّحويلي فقد اجتمع أكثر من عنصر في الجملة.

منها كذلك، قَالَ تَعَالَىٰ:﴿ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَةً لَّكُمْ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ ﴿٢٤٨﴾﴾ البقرة، جاء اسم(إنَّ) (آية) متأخِّرًا عن الخبر شبه الجملة (في ذلك) والبنية السَّطحية للآية محوَّلة بعنصر الرتبة. فخرج خبر الناسخ عن ترتيبه التوليدي، وتوسط بين الناسخ واسمه، وهذا كما ذكرنا من باب التحويل بالرتبة الذي يبرز جمال التَّعبير اللغوي بالتحول

عن الأصل التَّوليدي التَّركيبي الذي يبين صدق ما جاء به من النبوة [٩٩]، كما أنّ البنية العميقة للآية تتكوَّن من الجملة الاسمية مبتدأ وخبر (آية في ذلك لكم) وهي جملة إخباريَّة غير مؤكدة، أمّاالبنية السَّطحيَّة فتؤكِّد، باستعمال عنصر التَّوكيد (إنّ) ولام الإبتداء (المزحلقة) التي تفيد التوكيد، فأصبحت الآية(إنّ في ذلك لآية لكم)، وهذا من باب التحويل بالزيادة، فقد اجتمع عنصري الرتبة والزيادة في الجملة.

منها كذلك، قوله تَعَالَىٰ:﴿إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَعِبْرَةً لِّأُولِي الْأَبْصَارِ ﴿١٣﴾﴾ آل عمران، إذ جاء اسم(إنّ) (عبرة) متأخِّرًا عن الخبر شبه الجملة(في ذلك)، والبنية السَّطحية للآية محوَّلة بعنصر الرتبة الذي يبرز جمال التَّعبير اللغوي بالتحول عن الأصل التَّوليدي التَّركيبي، فخرج خبر الناسخ عن ترتيبه التوليدي، وتوسط بين الناسخ واسمه، كما أنّ البنية العميقة للآية تتكوَّن من الجملة الاسمية مبتدأ وخبر (عبرة في ذلك لأولي الأبصار)، وهي جملة إخباريَّة غير مؤكدة، أمّاالبنية السَّطحيَّة فتؤكِّد أنّ العظة والعبرة ليس بالعدد وإنما بالتوكل على الله، وهذا باستعمال عنصر التَّوكيد (إنّ) ولام الإبتداء (المزحلقة) التي تفيد التوكيد، فأصبحت الآية(إنّ في ذلك لعبرة لأولي الأبصار)، وهذا من باب التحويل بالزيادة. أمّا التحويل بالرتبة فنجده في تحويل البنية العميقة للآية إلى بنية سَّطحيَّة بتقديم الخبر(في ذلك) على الاسم(عبرة)؛ فجاء التقديم توضيحا لحال كلا الفئتين(المسلمين والمشركين) حيث تشك كل فيئة في عدد الأخرى، فيرى المسلمون أن

[٩٩]) تفسير القران العظيم، عماد الدين، مرجع سابف، ص٥٣٥،ج١.

العبرة ليس بالعدد وأنما بالتوكل على الله والتوجه له بطلب الإعانة منه، ويرى المشركون المسلمين أكثر منهم فيحدث لهم الرعب والخوف( ).

جوّز النحاة( ) حذف خبر النواسخ أو اسمها، فهو من عناصر التحويل المهمة في الجملة الاسمية ومن الآيات المحوَّلة بالحذف:

قوله تعالى:﴿وَأَصۡبَحَ فُؤَادُ أُمِّ مُوسَىٰ فَٰرِغًاۖ إِن كَادَتۡ لَتُبۡدِي بِهِۦ لَوۡلَآ أَن رَّبَطۡنَا عَلَىٰ قَلۡبِهَا لِتَكُونَ مِنَ ٱلۡمُؤۡمِنِينَ ١٠﴾ القصص، هذه الآية موطن لأكثر من عنصر من عناصر التحويل، وما يهُمنا هو عنصر الحذف الذي يتضح في حذف اسم (إنْ) المخففة، فهو ضمير مستتر تقديره (هي) حذف للاختصار واهتمام المتكلم بالإخبار عن الحذف، الذي يفيد تثبيت الله لأم موسى حتى لاتظهر حزنها على ولدها.( ) هذا بالإضافة إلى عنصر الزيادة بدخول(إنَّ) على الجملة، بالإضافة إلى عنصرين آخرين يوضح العكبري أثر كل منهما التركيبى والدلالي على الجملة بقوله:( ) فقد خضعت الآية إلى أربعة عناصر تحويليَّة، أمَّا العنصر الأول: فهو دخول(إنَّ) على الجملة، وهو عنصر زيادة، والعنصر الثاني: حذف اسم الناسخ (إنَّ)، أمَّا العنصر الثالث: فهو زيادة الناسخ (كاد) على الجزء الثاني من الجملة، وأمَّا العنصر الرابع: فهو حذف اسم الناسخ (كادت) من الجملة، فالبنية العميقة للآية قبل دخول هذه العناصر الأربعة على الجملة

---

[١٠٠]) تفسير القران العظيم، مرجع السابق ص١٦،ج

[١٠١]) أنظر الكتاب، مرجع سابق، ص١٤١، ج٢، الهمع، مرجع سابق، ص١٦١، ج٢.

[١٠٢]) تفسير القران العظيم، مرجع سابق، أنظرص٣٠٢-٣٠٣،ج٥.

[١٠٣]) إملاء ما من به الرحمن، مرجع سابق، ص٤٧٢.

كانت كما يلي: (إن هي كادت هي لتبدي به)، فا لجملة الثانية في محل رفع خبر الناسخ الأول (إنَّ)، والجملة الثالثة (لتبدى به) في محل نصب خبر الناسخ الثاني(كاد). وبعد دخول عناصر التحويل الأربعة، أصحبت البنية السطحية للآية،(إن كادت لتبدى به)، لذا فهي محوَّلة بحذف عنصرين هما: اسم (إنَّ) في الجملة الأولى، واسم (كاد) في الجملة الثانية، للاختصار واهتمام المتكلم بالإخبار عن الحذف. فقد خضعت الآية إلى أربعة عناصر تحويليَّة.

ومنها قوله تعالى:﴿إِنَّ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ بِٱلذِّكۡرِ لَمَّا جَآءَهُمۡۖ وَإِنَّهُۥ لَكِتَٰبٌ عَزِيزٞ ٤١﴾ فصلت، هذه الآية موطن لعنصريين من عناصر التحويل، يتضح عنصر الحذف في حذف خبر(إنَّ) في (إنّ الذين كفروا...) وتقديره (يعذبون)[١٠٤] حذف للاختصار واهتمام[١٠٥] المتكلم بالإخبار عن الحذف، فالبنية العميقة للآية هي (إن الذين كفروا بالذكر لما جاءهم يعذبون)، فحولت بالحذف إلى جملة سطحية)، هذا بالإضافة إلى عنصر الزيادة بدخول(إنَّ) على الجملة بغرض التوكيد.

ثانياً: كأنّ:

قال سيبويه: "وسألت الخليل عن (كأنّ) فزعم أنَّها (أنَّ) لحقتها الكاف للتَّشبيه، فصارت معها بمنزلة كلمة واحدة"[ ]، وقد تابعهم في ذلك الأخفش والفرَّاء وابن قتيبه

[١٠٤]) إعراب القران، الزجاج، شرح وتعليق: عبد الجليل عبده شلبي، ص٧٤٦،ج٢، المكتبة العصرية، د، ط،ت. التبيان في إعراب القران، ابو البقاءعبد الله بن الحسين العبكري، تحقيق:علي محمد البجاوي ، ص٤٥١،ج١، مطبعة عيسى البابي الحلبي، مصر، د.ت، ١٩٧٦م.

[١٠٥]) الكتاب، مرجع سابق، ص١٥٢،ج٣.

وابن السرَّاج وابن جنّي والعكبري وابن مالك والسيوطي والأشموني" [١٠٦]، وذهب أبو حيَّان والمالقي وابن هشام إلى أنَّها بسيطة وغير مركَّبة" [١٠٧]، وذهب آخرون إلى أنها تفيد التشبيه المؤكد [١٠٨]. فهي من عناصر التَّحويل التى تؤثر في الجملة الأسمية حيث تكسبها معنى جديدا، ومن أمثلة ذلك:

قوله تعالى: ﴿ وَأَلۡقِ عَصَاكَۚ فَلَمَّا رَءَاهَا تَهۡتَزُّ كَأَنَّهَا جَآنّٞ وَلَّىٰ مُدۡبِرٗا وَلَمۡ يُعَقِّبۡۚ يَٰمُوسَىٰ لَا تَخَفۡ إِنِّي لَا يَخَافُ لَدَيَّ ٱلۡمُرۡسَلُونَ ١٠ ﴾ النمل، إذ جاء اسم (كأنَّ) الضَّمير المتَّصل (هي) وخبرها اسم مفرد (جان)[١٠٩]، خضعت بنية الآية السَّطحيَّة لتأثير عنصر الزّيادة، وذلك بزيادة عنصر جديد(كأنَّ) على البنية العميقة المكوَّنة من مبتدأ وخبر، وهما:(هي جان)، فهي تحمل معنى الإخبار فقط. أمَّا البنية السَّطحيَّة المحوَّلة عنها، فقد أضيف إليها معنى التَّشبيه المؤكد، وهذا المعنى الجديد الذي أفادته لا وجوده له في البنية العميقة. ومن الآيات التي خضعت بنية الجملة المحوَّلة فيها إلى عنصري الرتبة والزيادة:

---

[١٠٦]) أنظر الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامه، ط١، ص٢٤٩. تحقيق: عمر فاروق الطباع، بيروت، لبنان : مكتبة المعارف. تأويل مشكل إعراب القرآن، ابن قتيبة أبو عبد الله محمد بن مسلم، تعليق إبراهيم شمس الدين، منشورات محمد علي بيضون، ص٤٠٢، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط١،٢٠٠٢م .الأصول في النحو، مرجع سابق،ج١، ص٢٧٨. .سر صناعة الاعراب، أبو الفتح عثمان بن جني، تحقيق: حسن هنداوي، ج١، ص٣٠٣، دار العلم، دمشق،١٩٨٥م. اللباب في علل البناء والإعراب، محي الدين أبو البقاء عبدالله بن الحسن البغدادي العكبري. تحقيق: غازي مختار طليمات، ج 1 وعبد الله نبهان، ج2، ص156، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، دار الفكر المعاصر دمشق سوريا.

[١٠٧]) رصف المباني في شرح حروف المعاني، احمد ابن عبد النور المالقي، تحقيق: أحمد الخراط، ص٢٨٤ دمشق، دار القلم، ط٢،١٩٨٥. مغني اللبيب، مرجع سابق ج١، ص٢٠٩.

[١٠٨]) حاشية الصَّبَّان على شرح الأشموني، محمد بن علي الشافعي الصَّبَّان، ص٢٧١، ج3 ، تحقيق : إبراهيم شمس الدين، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1 ،١٩٩٧م.

[١٠٩]) إملاء ما من به الرحمن، مرجع سابق، ص468 .

قوله تعالى: ﴿يَوْمَ يَخْرُجُونَ مِنَ ٱلْأَجْدَاثِ سِرَاعًا كَأَنَّهُمْ إِلَىٰ نُصُبٍ يُوفِضُونَ ﴿٤٣﴾﴾المعارج، حيث جاء اسم (كأنَّ) الضَّمير المتَّصل (هم)، وخبرها الجملة الفعلية (يُوفِضُونَ)، فقد خضعت بنية الآية السَّطحيَّة لمعنى جديد لتأثير عنصر الزّيادة (كأنَّ) عليها والتي أفادتها معنى التَّشبيه المؤكد، وذلك بزيادته على البنية العميقة المكوَّنة من مبتدأ وخبر، وهما:(هم يوفضون) التي تحمل معنى الإخبار فقط. أمّا من حيث االرتبة فقد توسط الجار والمجرور (إِلَىٰ نُصُبٍ) بين اسم (كأنّ) وخبرها فخضعت بنية الآية السَّطحيَّة لتأثير عنصر الرتبة، حيث تقدم معمول الخبر الجار والمجرور(إِلَىٰ نُصُبٍ) على الخبر الجملة الفعلية(يُوفِضُونَ) وهذا بدوره يبرز جمال التَّعبير اللغوي بالتحول عن الأصل التَّوليدي التَّركيبي، حيث شُبْهوا في إسراعهم إلى الموقف كما كانوا في الدنيا يهربون الى النصب[١]، فقد اجتمع عنصري الزّيادة والحذف في الآية.

قوله تعالى: ﴿فَٱصْبِرْ كَمَا صَبَرَ أُوْلُواْ ٱلْعَزْمِ مِنَ ٱلرُّسُلِ وَلَا تَسْتَعْجِل لَّهُمْ كَأَنَّهُمْ يَوْمَ يَرَوْنَ مَا يُوعَدُونَ لَمْ يَلْبَثُوٓاْ إِلَّا سَاعَةً مِّن نَّهَارٍ بَلَٰغٌ فَهَلْ يُهْلَكُ إِلَّا ٱلْقَوْمُ ٱلْفَٰسِقُونَ ﴿٣٥﴾﴾ **الأحقاف**، حيث خضعت بنية الآية السَّطحيَّة لتأثير عنصر الرتبة، بتوسط **الظرف** فتقدم معمول الخبر الظرف(يَوْمَ ...) على الخبر الجملة الفعلية(لَمْ يَلْبَثُوٓاْ...) وهذا بدوره يبرز جمال التَّعبير اللغوي بالتحول عن الأصل التَّوليدي التَّركيبي حيث خص الرؤية بالوعيد،

[١]) تفسير القران العظيم، مرجع سابق، ص١٢٠،ج٧.

أي حلول العقوبة عليهم[١١١]، هذا بالإضافة لتأثير عنصر الزّيادة (كأنّ) الذي أضاف معنى التشبيه.

عنصر الحذف كما ذكرنا من عناصر التحويل التي تؤثر في الجملة، وسيتضح لنا ذلك في: قوله تعالى:﴿ وَيَوۡمَ يَحۡشُرُهُمۡ كَأَن لَّمۡ يَلۡبَثُوٓاْ إِلَّا سَاعَةٗ مِّنَ ٱلنَّهَارِ يَتَعَارَفُونَ بَيۡنَهُمۡۚ قَدۡ خَسِرَ ٱلَّذِينَ كَذَّبُواْ بِلِقَآءِ ٱللَّهِ وَمَا كَانُواْ مُهۡتَدِينَ ٤٥﴾ يونس، وكأنْ ههنا مخففة من الثقيلة، واسمها محذوف، والتقدير: أي (كأنَّهم)[١١٢]، فقد تحوَّلت البنية العميقة إلى بنية سطحية بتأثير عنصر الحذف، وذلك بحذف اسم (كأنَّ) من البنية العميقة للآية، فقد كانت البنية العميقة لها بعد دخول الناسخ(كأنَّ) هي:(كأنَّهم لم يلبثوا)، وقد حذف اسمها المنصوب من البنية السطحية للآية؛ لدلالة السياق عليه، فأصبحت (كأن لم يلبثوا). فقد خضعت الآية إلى عنصريين تحويليين، فالعنصر الأول: فهو دخول(كأنَّ) على الجملة، وهو عنصر زيادة، والعنصر الثاني: حذف اسم الناسخ (كأنَّ). فالأثر التركيبي والدلالي للجملة نتج من زيادة (كأنّ) التي للتشبيه، وحذف اسمها ضمير الشأن(هم) بغرض الإختصار أي: استقصار الحياة الدنيا في الدنيا الآخرة.[١١٣] من ذلك أيضا: قوله تعالى:﴿وَلَئِنۡ أَصَٰبَكُمۡ فَضۡلٞ مِّنَ ٱللَّهِ لَيَقُولَنَّ كَأَن لَّمۡ تَكُۢنۢ بَيۡنَكُمۡ وَبَيۡنَهُۥ مَوَدَّةٞ يَٰلَيۡتَنِي كُنتُ مَعَهُمۡ فَأَفُوزَ فَوۡزًا عَظِيمٗا ٧٣﴾النساء، (كأنْ) ههنا مخففة من

[١١١] تفسير القران العظيم، المرجع السابق، ص٣٠٦-٣٠٧،ج٦.

[١١٢] إملاء ما من به الرحمن، مرجع سابق، ص٣٢٥.

[١١٣] تفسير القران العظيم، مرجع سابق، أنظر ص٣٠٦-٣٠٧، ج٤.

الثقيلة، واسمها ضمير الشأن محذوف وجوباً عند البصريين[٤] والخبر (لم تكن...) جملة فعلية، والتقدير أي (كأنَّهم) فالبنية العميقة للآية، تحوَّلت إلى بنية سطحية بتأثير عنصر الحذف اسم (كأن) المخففة، الذى حذف للاختصار ودلالة السياق عليه، حيث أن فقدان المودة بينهم جعله بعيداً عن الجهاد والفوز العظيم[٥]، حيث كانت البنية العميقة هي:(كأنْهم لم تكن بينك وبينه مودة). فقد خضعت بنية الآية إلى عنصريين تحويليين، الأول: دخول(كأنَّ) على الجملة، وهو عنصر زيادة، والثاني: حذف اسم الناسخ (كأنَّ)، فالأثر التركيبي والدلالي للجملة نتج من زيادة (كأنّ) التى للتشبيه، وحذف اسمها ضمير الشأن(هم) بغرض الإختصار، وربما كان الحذف يدل على غفلة من يبطئ عن الجهاد في سبيل الله.

ثالثاً: لكِنَّ

تدخل على الجملة الاسميَّة، فتأخذ اسماً منصوباً وخبراً مرفوعاً، وللنُّحاة أراء مختلفة فيها، أبسيطة هي أم مركَّبة، يقول سيبويه: [٦] "ولكنَّ المثقلة في جميع الكلام بمنزلة (إنّ). أمَّا ابن هشام والعكبري والأشموني[٧] فقد قالوا ببساطتها، على حين رأى الفرَّاء أنَّها مركَّبة من (لكن) بالنُّون السَّاكنة و(أنَّ). وبعضهم رأى أ نَّها مركَّبة من (لا) و(أنَّ) .

---

[١١٤] الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل الزمخشرى، جار الله محمد بن عمر، ص٢١٠، ج٣. ط2 ، (د.ت) مطبعة الاستقامة دار الطباعة المصرية .

[١١٥] تفسير القران العظيم، مرجع سابق، ص٣٣٧، ج٢.

[١١٦] الكتاب،مرجع سابق،ج٢، ص١٤٥.

[١١٧] أنظر مغني اللبيب، مرجع سابق،٢٩١، اللباب في علل البناء والإعراب، مرجع سابق، ص١٥٧.

فحذفت الهمزة تخفيفًا وزيدت الكاف ( ). أماَ عمايرة( ) ففقد أشار إلى رفض الدَّرْس الحديث للقول بهذا التَّركيب، ورائه بأنَّها كتلة لغويَّة واحدة جاءت في اللُّغة هكذا. ومعناها عند ابن عصفور( ) وابن هشام( ) هو للتَّوكيد والاستدراك، وعند جمهور النُّحاة،( ) هو الاستدراك فقط، ومنهم المبرَّد والحيدرة والعكبري والسَّكاكي وابن يعيش وابن مالك، وأنها تنسب لما بعدها حكما مخالفا لحكم ما قبلها ولذلك لابد أن يتقدمها كلام مناقض لما بعدها ( ). زيادة "لكن" على الجملة من عناصر التحويل التي تؤثر دلالة وتركيبا فيها، من ذلك:

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ وَلَوْلَا دَفْعُ ٱللَّهِ ٱلنَّاسَ بَعْضَهُم بِبَعْضٍ لَّفَسَدَتِ ٱلْأَرْضُ وَلَٰكِنَّ ٱللَّهَ ذُو فَضْلٍ عَلَى ٱلْعَٰلَمِينَ ﴿٢٥١﴾ ﴾ البقرة، اسم الجلالة(الله) اسم (لكنّ) و(ذو فضل) خبرها، فالبنية العميقة للآية مكوَّنة من مبتدأ وخبر هما: (الله ذو فضل...) تحمل معنى الإخبار فقط،( ) وبزيادة عنصر الزيادة،[٤](لكنّ) خضعت بنية الآية السَّطحيَّة المحوَّلة عنها لمعنى جديد، هو معنى الاستدراك، وهو أن الله عزّ وجلّ لما قسّم الناس إلى مدفوع

---

[١١٨]) همع الهوامع، مرجع سابق، ص١٥٠،ج٢.

[١١٩]) في نحو اللغة وتراكيبها، مرجع سابق، ص236.

[١٢٠]) المقرب، أبو الحسن على بن مؤمن ابن عصفور، تحقيق : احمد عبد الستار الجواري، عبد الله الجبوري، ص١٠٦ مطبعة العاني، بغداد.

[١٢١]) مغني اللبيب، مرجع سابق، ص291 .

[١٢٢]) المقتضب، مرجع سابق،ص١٠٧،ج٤ . كشف المشكل في النحو،الحيدرة علي بن سليمان اليمني، تحقيق، هادي عطية، ص 211 مطبعة الإرشاد بغداد. مفتاح العلوم، يوسف بن أبي بكر محمد بن علي السكاكي، ضبطه وعلق عليه نعيم زرزور، ص٥٣، بيروت، دار الكتب العلمية، ط ١، (١٩٨٣)، شرح المفصل، مرجع سابق، ص١٠٢،ج١.

[١٢٣])مغني اللبيب، مرجع سابق، ج١، ص٢٨٩./ المقتضب، مرجع سابق،ج٤، ص١٠٨.

[١٢٤]) إملاء ما من به الرحمن، مرجع سابق، ص91 .

ومدفوع به وأنه بهذا الدفع امتنع فساد الأرض، فقد يهجس في نفس من غُلِب عما يريد من الفساد أن الله غير متفضل عليه حيث لم يبلّغه مقاصده وطلبه فاستدرك عليه، أنه وإن لم يبلغ مقاصده فإن الله متفضل عليه ومحسن اليه لأنه مندرج تحت العالمين.( )

ومنها:

قَالَ تَعَالَى:﴿وَٱتَّبَعُواْ مَا تَتْلُواْ ٱلشَّيَٰطِينُ عَلَىٰ مُلْكِ سُلَيْمَٰنَ ۖ وَمَا كَفَرَ سُلَيْمَٰنُ وَلَٰكِنَّ ٱلشَّيَٰطِينَ كَفَرُواْ يُعَلِّمُونَ ٱلنَّاسَ ٱلسِّحْرَ وَمَآ أُنزِلَ عَلَى ٱلْمَلَكَيْنِ بِبَابِلَ هَٰرُوتَ ﴿١٠٢﴾﴾ البقرة، فـ(سليمان) اسم(لكنَّ) تتكون البنية العميقة للآية من مبتدأ وخبر هما:(الشياطين كفروا) تحمل معنى الإخبار فقط، وبزيادة عنصر الزيادة (لكنّ)، خضعت بنية الآية السَّطحيَّة المحوَّلة عنها لمعنى جديد، هو معنى الاستدراك. فلا يجوز أن يكون المعنى الذي قبلها (وما كفر سليمان) موافقًا لما بعدها(الشياطين كفروا).

عنصر الرتبة (التَّقديم والتَّأخير) أحد عناصر التحويل التي تظهر جمال التَّعبير اللغوي بالتحول عن الأصل التَّوليدي التَّركيبي، طلبًا لإظهار المعاني. من ذلك:

قوله تعالى: ﴿وَلَوْ كَانُواْ يُؤْمِنُونَ بِٱللَّهِ وَٱلنَّبِيِّ وَمَآ أُنزِلَ إِلَيْهِ مَا ٱتَّخَذُوهُمْ أَوْلِيَآءَ وَلَٰكِنَّ كَثِيرًا مِّنْهُمْ فَٰسِقُونَ ﴿٨١﴾﴾ المائدة، فقد توسط الجار والمجرور (منهم) بين اسم لكن(كثيراً) وخبرها الجملة الفعلية (فاسقون)، وقد حول تقديم معمول الخبر(منهم) الجمل من البنية العميقة إلى البنية السَّطحية التي تفيد بأن الله قد

[١٢٥]) الدر المصون،أحمد يوسف الحلبي السمين،تحقيق محمد الخراط،ج٢،،ص٥٣٨ ، دار القلم، دمشق، ط١٩٨٦،١م.

خص بني أسرائل بالفسق؛ لانهم خرجوا عن طاعة الله ورسوله وخالفوا لآيات وحيه وتنزيله، ( ) هذا بالإضافة إلى عنصرٓ الزيادة الذي أفاد الاستدراك.[٢]منه كذلك: [١]

قوله تعالى:﴿ قَدۡ نَعۡلَمُ إِنَّهُۥ لَيَحۡزُنُكَ ٱلَّذِي يَقُولُونَۖ فَإِنَّهُمۡ لَا يُكَذِّبُونَكَ وَلَٰكِنَّ ٱلظَّٰلِمِينَ بِـَٔايَٰتِ ٱللَّهِ يَجۡحَدُونَ ٣٣﴾ الأنعام، فقد توسط الجار والمجرور (بآيات) بين اسم لكن (الظالمين) وخبرها الجملة الفعلية (يجحدون) وقد حول تقديم معمول الخبر(بآيات) الجمل من البنية العميقة إلى البنية السَّطحية أي أنهم لا يكذّبون الرسول "صلى الله عليه وسلم" لكنهم يجحدون بما جاء به (آيات الله)،( ) هذا بالإضافة إلى عنصرٓ الزيادة الذي أفاد الاستدراك. وربَّما أراد المتكلم من تقديم معمول الخبر في الآيتين معنى الاختصاص فخص المنافقين بالفسق والجحود وتكذيب ما جاء به رسول الله الرسول "صلى الله عليه وسلم". [٢]

الحذف من عناصر التحويل التي تؤثر في بنية الجملة، وتضفي عليها معان جديدة. من ذلك:

قَالَ تَعَالَىٰ:﴿ مَّا كَانَ مُحَمَّدٌ أَبَآ أَحَدٖ مِّن رِّجَالِكُمۡ وَلَٰكِن رَّسُولَ ٱللَّهِ وَخَاتَمَ ٱلنَّبِيِّـۧنَۗ وَكَانَ ٱللَّهُ بِكُلِّ شَيۡءٍ عَلِيمٗا ٤٠﴾ الأحزاب، يقول الزمخشري: وقرئ (رسول الله) بالنصب عطفا على(ابا أحد)، وبالرفع على (ولكن هو رسول الله) و(لكنّ) بالتشديد على حذف

[١٢٦]) تفسير القران العظيم، مرجع سابق، ص٦٢٣،ج٢.

[١٢٧]) تفسير القران العظيم، مرجع سابق، ص١٨،ج٣.

الخبر، تقديره: ولكنّ رسول الله من عرفتموه، أي لم يعش له ولد ذكر.( ) فقد تحوَّلت البنية العميقة إلى بنية سطحية بتأثير عنصر الحذف، وذلك بحذف خبر(لكنّ) من البنية العميقة للآية، فهى بعد دخول الناسخ (لكنَّ) تفيد معنى الاستدراك فلا يجوز أن يكون ما قبلها موافقًا لما بعدها (وَلَكِنْ رسول الله من عرفتموه)، وقد حذف خبرها المرفوع من البنية السطحية للآية؛ لدلالة السياق على المحذوف، فأصبحت البنية السطحية لها(وَلَكِنْ رسول الله). وربما جاء الحذف بغرض الاختصار ودلالة السياق عليه.ومنه: قَالَ تَعَالَىٰ:﴿ وَلَوۡ يُؤَاخِذُ ٱللَّهُ ٱلنَّاسَ بِظُلۡمِهِمۡ مَّا تَرَكَ عَلَيۡهَا مِن دَآبَّةٖ وَلَٰكِن يُؤَخِّرُهُمۡ إِلَىٰٓ أَجَلٖ مُّسَمًّىۖ فَإِذَا جَآءَ أَجَلُهُمۡ لَا يَسۡتَـٔۡخِرُونَ سَاعَةٗ وَلَا يَسۡتَقۡدِمُونَ ٦١ ﴾ النحل. تحوَّلت البنية العميقة إلى بنية سطحية بتأثير عنصر الحذف، وذلك بحذف اسم(لكنّ) من البنية العميقة للآية، فهى بعد دخول الناسخ (لكنَّ) تفيد معنى الاستدراك فلا يجوز أن يكون ما قبلها موافقًا لما بعدها (وَلَكِنْه يؤخرهم إلى أجل مسمى) فالله جلّ جلاله بحلمه وستره لا يعاجلهم بالعقوبة( )، فالحذف جاء بغرض الأختصار ودلالة السياق عليه.[٢]

رابعاً: لعلَّ

لعل من الحروف المشبَّهة بالفعل وفي معناها يقول سيبويه: ( ) "وإذا قلت: لعلَّ فأنت ترجوه أو تخالفه في حال ذهاب"، وفي موضع آخر قال: ( )"ولعلَّ وعسى طمع

[١٢٨]) الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل الزمخشرى، جار الله محمد بن عمر، ص٥٤٤،ج٣. ط2 ، (د.ت) مطبعة الاستقامة دار الطباعة المصرية.

[١٢٩]) أنظر تفسير القران العظيم، مرجع سابق، ص٢٠٢،ج٤.

[١٣٠]) الكتاب، مرجع سابق، ص١٤٨،ج٢.

وإشفاق". أما المبرِّد فذهب إلى أنَّ معناها التَّوقُّع بمرجوٍ أو مخوّف.( ) وعليه لم يخرج معناها عند النُّحاة عن معاني: الرَّجاء والإشفاق والطمع والتَّوقُّع. أمَّا عن أصلها التَّركيبي فيقول سيبويه: ( )"ولعلَّ حكاية؛ لأنَّ اللام هٰهنا زائدة، بمنزلتها في لأفعلنَّ،[١٣٣]ألا ترى أنَّك تقول: علَّك..."، وكذلك قال المبرد والزجاجي والزمخشري والمرادي( ) فهو الحرف الوحيد بين الحروف النَّاسخة الذي ليس له صورة ثابتة، وفيه لغات كثيرة، فبعضهم يقول: (لعلِّي)، وبعضهم (علَّني)، وبعضهم الآخر(لعنِّي).( )

تدخل (لعلّ) على الجملة الاسميَّة فتحولها من خبر ابتدائي إلى خبر يحمل معنى الطمع في المحبوب أو الاشفاق من المكروه، فهي من عناصر التَّحويل التى تؤثر في الجملة الأسمية من ذلك:

قوله تعَالَىٰ:﴿ ٱللَّهُ ٱلَّذِىٓ أَنزَلَ ٱلْكِتَٰبَ بِٱلْحَقِّ وَٱلْمِيزَانَ ۗ وَمَا يُدْرِيكَ لَعَلَّ ٱلسَّاعَةَ قَرِيبٌ ﴿١٧﴾﴾ الشورى، فـ(الساعة) اسم (لعل) وخبرها (قريب) فتكونت البنية العميقة للآية من مبتدأ وخبر هما: السَّاعَةَ قرِيبُ) تحمل معنى الإخبار فقط، وبزيادة عنصر الزيادة، (لعلّ) خضعت بنية الآية السَّطحيَّة المحوَّلة عنها لمعنى جديد، يقول ابن كثير( ).

---

[١٣١]) المرجع السابق، ص٢٣٣،ج٤

[١٣٢]) المقتضب، مرجع سابق، ص١٠٨،ج٤.

[١٣٣]) الكتاب، مرجع سابق، ص٢٣٣،ج٤.

[١٣٤]) المقرب، مرجع سابق، ص١٠٨،ج٥.

[١٣٥]) 1957) .شواهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح، ابن مالك، جمال الدين، محمد بن عبدالله، الطائي، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي،ص١٠٨، دت، مكتبة دار العروبة، الكويت. شواهد المغني ج١، ص٢٨٦.

[١٣٦]) أ تفسير القران العظيم، مرجع سابق، ص١٩٤،ج٦

(وما يدريك لعلّ الساعة قريب) فيه ترغيب فيها وترهيب منها وتزهيد في الدنيا، وعند السيوطي[١٣٧] أي إتيانها. وربما يكون المعنى التوقع الإشفاق من إتيانها قريب. ومنها: قوله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱعۡبُدُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِي خَلَقَكُمۡ وَٱلَّذِينَ مِن قَبۡلِكُمۡ لَعَلَّكُمۡ تَتَّقُونَ ٢١﴾ البقرة، الضمير (كم) اسم لعل وخبرها الجملة الفعلية (تتقون) فتكونت البنية العميقة للآية من مبتدأ وخبر هما: (انتم تتقون) تحمل معنى الإخبار فقط، وهو ان الله منعم على عبيده بإخراجهم من العدم إلى الوجود، وبزيادة عنصر الزيادة، (لعلّ) خضعت بنية الآية السَّطحيَّة المحوَّلة عنها لمعنى جديد، هو معنى التوقع والطمع في مزاولة العبادة وبذلك يتعرضون للتقوى[١٣٨]. وقيل تعليل لقوله(أعبدوا)، وقيل تعليل لقوله(خلقكم) وقيل لهما[١٣٩].

ذكرنا سابقاً أن الجملة تتأثر تركيبياً ودلالياً بالتقديم والتأخير في بنيتها، من ذلك: قوله تعالى: ﴿ثُمَّ ءَاتَيۡنَا مُوسَى ٱلۡكِتَٰبَ تَمَامًا عَلَى ٱلَّذِيٓ أَحۡسَنَ وَتَفۡصِيلٗا لِّكُلِّ شَيۡءٖ وَهُدٗى وَرَحۡمَةٗ لَّعَلَّهُم بِلِقَآءِ رَبِّهِمۡ يُؤۡمِنُونَ ١٥٤﴾ الأنعام، توسط الجار والمجرور (بِلِقَآءِ رَبِّهِمۡ) بين اسم (لعل) الضمير(هم) وخبرها (يُؤۡمِنُونَ) فخضعت بنية الآية السَّطحيَّة

[١٣٧]) تفسير الحلالين، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السبوطي، جلال الدين محمد بن أحمد المحلي، مؤسسة الرسالة دار الحديث، القاهرة، ط١،ج١٤٤٠،١هـ.

[١٣٨]) تفسير القران العظيم، مرجع سابق، ص١٩٤،ج١.

[١٣٩]) البحر المحيط في أصول الفقه، أبو عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر الزركشي ج٧ص٢٤٩، دار الكتبي، ط١، ١٩٩٤م .

المحوَّلة عنها لمعنى جديد، حيث خص الله الذين يتدبرون القرآن ويعملون به بلقاء ربهم[١٤٠]. هذا بالإضافة إلى عنصر الزيادة الذي يفيد معنى الطمَع في لقاء ربهم.

الحذف كما ذكرنا من عناصر تحويل الجملة الاسمية من بنيتها العميقة إلى البنية السطحية، وأنه يأتي لأغراض عدة، وقد ورد في كثير من الجمل المنسوخة إلاّ أن الباحثة لم تقف على أمثلة تبين حذف أي من اركان الجمل المنسوخة ب(لعل) في القران الكريم.

خامسا: ليت:

إحدى أخوات (إنَّ)، قال سيبويه "وكذلك إذا قلت: "ليت هذا زيد قائمًا" و(لعلَّ هذا زيد ذاهبًا) و(كأنَّ هذا بِشْرُ منطلقا)، وأنت في ليت تتمنَّاه في الحال"[١٤١]، وفي موضع آخر قال: " ليت تمنٍّ"[١٤٢] وفي إعرابها يقول: (وهي مبنية على الفتح؛ لأنَّها بمنزلة الأفعال)[١٤٣]، وعرفها[١٤٤] المبَّرد بقوله: "وليت معناها التَّمنِّي نحو (لَيت زيدًا أتانا)، وقد عرَّفها النُّحاة [١٤٥] بأنَّها تركيب لطلب الشَّيْء المحبوب الذي لايتوقَّع ولا يُرجى حصوله.

مما سبق يتضح أنَّ النُّحاة قد أجمعوا على أنَّه ليس من خلاف حول هذا المعنى.

---

[١٤٠]) تفسير القران العظيم، مرجع سابق، ج٣، ص١٢٧.

[١٤١]) الكتاب، مرجع سابق، ج٢، ص١٤٨.

[١٤٢]) المصدر السابق،ج٤، ص٢٣٣.

[١٤٣]) المصدر السابق،ج٢، ص٢٦٠.

[١٤٤]) المقتضب، مرجع سابق، ج٤، ص١٠٨.

[١٤٥]) أوضح المسالك على ألفية ابن مالك، مرجع سابق، ج١، ص٣٤٨ .

تدخل (ليتّ) على الجملة الاسميَّة فتحولها من خبر ابتدائي إلى خبر مؤكَّد، فهي من عناصر التَّحويل التى تؤثر في الجملة الأسمية، من ذلك:

قوله تعالى: ﴿وَلَئِنْ أَصَابَكُمْ فَضْلٌ مِّنَ ٱللَّهِ لَيَقُولَنَّ كَأَن لَّمْ تَكُنۢ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُۥ مَوَدَّةٌ يَـٰلَيْتَنِى كُنتُ مَعَهُمْ فَأَفُوزَ فَوْزًا عَظِيمًا ﴿٧٣﴾﴾ النساء، الاسم ضمير المتكلم (الياء) والخبر(كنت معهم) جملة فعلية فعلها ماضي، فتكونت البنية العميقة للآية من مبتدأ وخبر، هما: (أنا كنت معهم) تحمل معنى الإخبار فقط، وبزيادة عنصر الزيادة (ليت)، خضعت بنية الآية السَّطحيَّة المحوَّلة عنها لمعنى جديد، هو معنى (التمني)؛ فهو يتمنى بأن يكون معهم في الفوز العظيم، وهذا أمر لايتوقع ولا يرجى حصوله لانه لم يكن معهم. ومنه:

قوله تَعَالَىٰ:﴿قِيلَ ٱدْخُلِ ٱلْجَنَّةَ ۖ قَالَ يَـٰلَيْتَ قَوْمِى يَعْلَمُونَ ﴿٢٦﴾﴾ يس، الاسم (قومي) والخبر (يعلمون) جملة فعلية فعلها مضارع، فالبنية العميقة للآية تكونت من مبتدأ وخبر، هما: (قومي يعلمون) وهي تحمل معنى الإخبار فقط، وبزيادة عنصر الزيادة، (ليت) خضعت بنية الآية السَّطحيَّة المحوَّلة عنها لمعنى جديد، هو معنى (التمني) فهو يتمنى أن يعلم قومه بأن الله قد غفر له وأدخله الجنة، وهذا أمر لايتوقع ولا يرجى حصوله.

التَّحويل بالتقديم والتأخير أحد أبرز عناصر التحويل في الجملة العربيَّة، ويقوم بتحويل الجمل من البنية العميقة إلى البنية السَّطحيَّة، وغالباً ما تحمل البنية

السَّطحيَّة معاني إضافية لم تكن البنية العميقة تحملها قبل التَّحويل. من الآيات المحوَّلة ب(الرتبة) التقديم والتأخير والزيادة:

قوله تعالى: ﴿ فَخَرَجَ عَلَىٰ قَوۡمِهِۦ فِي زِينَتِهِۦۖ قَالَ ٱلَّذِينَ يُرِيدُونَ ٱلۡحَيَوٰةَ ٱلدُّنۡيَا يَٰلَيۡتَ لَنَا مِثۡلَ مَآ أُوتِيَ قَٰرُونُ إِنَّهُۥ لَذُو حَظٍّ عَظِيمٖ ٧٩﴾ القصص، فقد جاء الخبر الجار والمجرور(لنا) مقدّما على اسم (ليت) (مثل ما...) فتحولت البنية السَّطحية للآية بعنصر الرتبة حيث تقدم الخبر على الاسم فخرج خبر الناسخ عن ترتيبه التوليدي، وتوسط بين الناسخ واسمه، وهذا كما أشرنا من باب التحويل بالرتبة الذي يبرز جمال التَّعبير اللغوي بالتحول عن الأصل التَّوليدي التَّركيبي، حيث قصر التمني على من يريد الحياة الدنيا ويميل إلى زخرفها وزينتها،[١٤٦] كما أنّ البنية العميقة للآيّة تتكوَّن من الجملة الاسمية مبتدأ وخبر (مثل ما أوتى قارون لنا) وهي جملة إخباريَّة لا تحمل معنى التمني، أمّاالبنية السَّطحيَّة فتفيد تمني مثل ما أوتى قارون، باستعمال عنصر التمني(ليتّ)، وهذا من باب التحويل بالزيادة. ومنه:

قوله تعالى: ﴿حَتَّىٰٓ إِذَا جَآءَنَا قَالَ يَٰلَيۡتَ بَيۡنِي وَبَيۡنَكَ بُعۡدَ ٱلۡمَشۡرِقَيۡنِ فَبِئۡسَ ٱلۡقَرِينُ ٣٨﴾ الزخرف، فقد جاء الخبر شبه الجملة الظرف(بيني وبينك) مقدّما على اسم (ليت) (بُعد المشرقين) فتحولت البنية السَّطحية للآية بعنصر الرتبة، فخرج خبر الناسخ عن ترتيبه التوليدي، وتوسط بين الناسخ واسمه، من باب التحويل بالرتبة الذي

[١٤٦] تفسير القران العظيم، مرجع سابق، ج٥، ص٣٠٠.

يبرز جمال التَّعبير اللغوي بالتحول عن الأصل التَّوليدي التَّركيبي، حيث قصر التمني على من اتبع الشيطان فتمنى ان يكون مابينه وبين الشيطان كبعد المشرقين ( )[١٤٧]. كما أنّ البنية العميقة للآية تتكوَّن من الجملة الاسمية مبتدأ وخبر(بُعد المشرقين بيني وبينك) وهي جملة إخباريَّة لا تحمل معنى التمني، بخلاف البنية السَّطحيَّة التي تفيد التمني بأن يكون بعيدا عنه كبعد المشرقين عن بعضهما باستعمال العنصر (ليتّ)، وهذا من باب التحويل بالزيادة.أما عنصر التحويل بحذف أيٍّ من عناصر تركيب جملة الناسخ (ليت) فلم تقف الباحثة على أمثلة في القران الكريم تبينه.

الخاتمة:

خرجت الدراسة بعدد من النتائج، أهمها:

1- تحمل الجملة المحولة بنيتين: عميقة تحمل المعنى العام للجملة، وسطحية اكتسبت معنى جديداً خاصا بدخول عناصر التحويل عليها.

٢- الآيات القرانية زاخرة بالجمل الاسمية التي اكتسبت معنى جديداً خاصاً بدخول عناصر التحويل عليها.

٣- تأثرت الآيات القرآنية دلالياً وتركيبياً بدخول عناصر التحويل (الزيادة والرتبة والحذف) عليها.

---

[١٤٧]) تفسير القران العظيم، مرجع سابق، ج٦، ص٢٣٦.

٤- الجملة الاسمية قد تكون موطنا لأكثر من عنصر من عناصر التحويل التي تتحكَّم في تحويل الجملة الاسمية المنسوخة بها من بنيتها العميقة إلى بنيتها السَّطحية.

توصي الدراسة بإجراء مزيد من الدراسات في بقية النواسخ الحرفية المشبه بليس(لا، لات، إن، ما) ولا النافية للجنس، والنواسخ الفعلية وبيان أثرها التركيبي والدلالي على الجملة الاسمية، وربط ذلك بالقران الكريم.

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم

١/ ابراهيم أنيس، من أسرار اللغة العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، ط٥، 1975 م.

٢/ إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، ط١، القاهرة، مطبعة لجنة التاريخ والترجمة والنشر،١٩٥٩م.

٣/ ابن قتيبة أبو عبد الله محمد بن مسلم، تأويل مشكل إعراب القرآن، تعليق إبراهيم شمس الدين، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط٢٠٠٢،١م.

٤/ أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر سيبويه، الكتاب، تحقيق: عبد السلام هارون، ج٢، ط١، دار الجيل، بيروت،١٩٩١م.

٥/ أبو البقاء محب الدين عبدالله بن الحسين البغدادي العكبري، إملاء ما من به الرحمن من وجوه الإعراب والقراءات في جميع القرآن، صححه ووضع حواشيه بعناية الناشر " دار الفكر للطباعة النشر، بيروت، لبنان، ١٩٩٣م.

٦/ ابو البقاء محب الدين عبد الله بن الحسين البغدادي العبكري، التبيان في إعراب القران، تحقيق: علي محمد البجاوي ج١، مطبعة عيسى البابي الحلبي، مصر، د.ت، ١٩٧٦م.

٧/ أبو البقاء محب الدين عبدالله بن الحسين البغدادي العكبري، اللباب في علل البناء والإعراب، تحقيق: غازي مختار طليمات، ج 1 وعبد الله نبهان، ج2، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، دار الفكر المعاصر دمشق سوريا، ط٣، (د.ت).

٨/ أبو البقاء الكفوي، الكليات معجم في الاصطلاحات والفروق اللغوية، ج١، ط1 تحقيق: عدنان درويش، مؤسسة الرسالة، بيروت،١٩٩٢م.

٩/ أبو الحسن على بن مؤمن ابن عصفور، المقرب، تحقيق: احمد عبد الستار الجواري، عبد الله الجبوري، مطبعة العاني، بغداد،٦٦٩هـ.

١٠/ أبو العباس محمد بن يزيد المبرّد، المفتضب، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة، ج١، ط٣، ١٩٧٩.

١١/ أبو عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر الزركشي، البحر المحيط في أصول الفقه، ج٧، دار الكتبي، ط١،١٩٩٤م.

١٢/ أبو القاسم عبد الرحمن بن إسحاق الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، تحقيق: مازن المبارك، توزيع شركة الفجر العربي، بيروت، لبنان، (د.ت).

١٣/ أبوالقاسم محمود بن عمر جار الله الزمخشري، المفصل في صنعة الإعراب، ج١، دار مكتبة الهلال، بيروت، ط١٩٩١،١.

١٤/ أبوالقاسم محمود بن عمر جار الله الزمخشرى، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل،ج٣، ط2، مطبعة الاستقامة دار الطباعة المصرية، (د.ت).

١٥/ أبو الفتح عثمان بن جنّي الموصلي النحوي، اللُّمع في صنعة العربية، ج١، دار الكتب الثقافية، الكويت، ١٩٨٥م.

١٦ / أبوالفتح عثمان بن جني، الخصائص، تحقيق عبد الحميد هنداوي، ج١، عالم الكتب، بيروت، ط٣، ٢٠٠٨م.

١٧/ أبو الفتح عثمان بن جني، سر صناعة الاعراب، تحقيق: حسن هنداوي، ج١، دار العلم، دمشق،١٩٨٥م.

١٨/ أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، تحقيق: أمين محمد عبد الوهاب، محمد الصادق العبيدي، ج١، ط3، بيروت، لبنان، دار إحياء التراث العربي، مؤسسة التاريخ،١٩٩٩م.

١٩/ أبو محمد جمال الدين عبد الله بن يوسف بن هشام الأنصاري، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، ج١، ط٥، دار الجيل، بيروت، ١٩٨٠م.

٢٠/ أبو محمد جمال الدين عبد الله بن يوسف بن هشام الأنصاري، الإعراب في قواعد الإعراب، تحقيق: علي حمد فودة نيل، ج١.

٢١/ أبو محمد جمال الدين عبد الله بن يوسف بن هشام الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق: مازن المبارك ومحمد علي حمد الله، دار الفكر، بيروت، ط ٦،١٩٨٥

٢٢/ أبو محمد جمال الدين عبد الله بن يوسف بن هشام الأنصاري، شرح قطر النَّدى وبل الصَّدى، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، ط2، صيدا، بيروت: المكتبة العصرية،١٩٨٧م.

٢٣/ أحمد بن ابن فارس زكريا أبو الحسن، الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، ط١، تحقيق: عمر فاروق الطباع، بيروت، لبنان، مكتبة المعارف، ١٩٩٣م.

٢٤/ أحمد بن فارس بن زكريا القزويني الرازي، مقاييس اللغة: تحقيق عبد السلام هارون، ج١، ط٢، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، مصر، ١٩٧٢.

٢٥/ أحمد بن عبد الرحمن بن محمد أبو العباس بن مضاء القرطبي، الرد على النحاة، ط٣، تحقيق: شوقي ضيف، القاهرة، دار المعارف،١٩٨٢م.

٢٦/ أحمد بن عبد النور المالقي، رصف المباني في شرح حروف المعاني، تحقيق: أحمد الخراط، دمشق، دار القلم، ط١٩٨٥،٢.

٢٧/ أحمد حسن ياقوت، النواسخ الفعلية والحرفية دراسة تحليلية مقارنة، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ٢٠٠٤م.

٢٨/ أحمد خليل عمايرة، أسلوب التوكيد اللغوي في منهج وصفي في التحليل اللغوي، دراسات وآراء في ضوء علم اللغة المعاصر، (د.ت).

٢٩/ أحمد يوسف الحلبي السمين، الدر المصون، تحقيق محمد الخراط،ج٢، دار القلم، دمشق، ط١، ١٩٨٦م.

٣٠/ إسماعيل بن حماد الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطّار، ج١، ط١، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٥٦م.

٣١/ بهاء الدين بن عقيل العقيلي المصري الهمذاني، شرح ابن عقيل، تحقيق: محمد محي الدين، ج١، دار التراث، مصر،١٩٨٠.

٣٢/ جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السبوطي، جلال الدين محمد بن أحمد المحلي، تفسير الحلالين، مؤسسة الرسالة دار الحديث، القاهرة، ط١،ج١٤٤٠،١ هـ.

٣٣/ جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي، همع الهوامع في شرح جمل الجوامع، تحقيق: عبد العال سالم مكرم،ج٤، دار الكتب العلمية، الكويت،١٩٧٥.

٣٤/الحسن بن أحمد بن عبدالغفار الفارسي أبو علي، المسائل العسكريات في النحو العربي، تحقيق: علي جابر المنصوري، ط٢، مطبعة بغداد،١٩٨٢م.

٣٥/ الحيدرة علي بن سليمان اليمني، كشف المشكل في النحو، تحقيق، هادي عطية، مطبعة الإرشاد بغداد، (د.ت).

٣٦/ خليل أحمد عمايرة، في نحو اللغة وتراكيبها، ط١، عالم المعرفة، جدة، ١٩٤٨م.

٣٧/ رضى الدين محمد بن الحسن الأستراباذي، شرح الرضي على الكافية، تحقيق: حسن بن محمد بن إبراهيم الحفظي، ج١، ط١، ١٩٩٨م

٣٨/ الزجاج أبي أسحاق أبراهيم بن السَّري، معاني القران وإعرابه، شرح وتعليق: عبد الجليل عبده شلبي، ج٢، المكتبة العصرية، د.(ط،ت).

٣٩/ الطاهر أحمد الزاوى، ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير وأساس البلاغة، دار الفكر للطباعة والنشر.

٤٠/ عباس حسن، النحو الوافي، ج١، دار المعارف، ط١٤.

٤١/عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني، ط١، دارالكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٨م.

٤٢/ عماد الدين إسماعيل بن كثير القرشي الدمشقي، تفسير القران العظيم، ج١، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٧٠م.

٤٣ /كمال الدين أبو البركات ابن الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين، ومعه كتاب الانتصاف، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، ج١، المكتبة العصرية، بيروت، ١٩٩٨م.

٤٤/ محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين ابن قيم الجوزية، بدائع الفوائد، ج٢، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان د.ت.

٤٥/ محمد بن الحسن بن دريد، جمهرة اللغة، تحقيق: رمزي بعلبكي، الأزدي، ج٢، ط١، دار العلم للملايين،١٩٨٧م.

٤٦/ محمد بن سهل بن السراج النحوي البغدادي، الأصول في النحو، تحقيق:عبد الحسن الفتلي، ج١، ط٣، دار الكتب العلمية بيروت،١٩٩٦.

٤٧/ محمد بن علي الشافعي الصّبّان، حاشية الصَّبَّان على شرح الأشموني، تحقيق: إبراهيم شمس الدين، منشورات محمد علي بيضون، ج٣، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط١،١٩٩٧م.

٤٨/ محمد سمير نجيب اللبدي، معجم المصطلحات النحوية والصرفية، مؤسسة الرسالة دار الفرقان، ط١، بيروت،١٩٨٥.

٤٩/ محمد على التهانوي، موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، ج١، تحقيق: علي دحروج، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ١٩٩٦م.

٥٠/ المنصف عاشور، بنية الجملة بين التحليل والنظرية، ط1 ، تونس،جامعة تونس،١٩٩١م.

٥١/ مهدي المخزومي، في النحو العربي، قواعد وتطبيق في المنهج العلمي الحديث، ط١، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده ، مصر، ١٩٨٦م.

٥٢/ مهدي المخزومي، النحو العربي نقد وتوجيه، ص٣٣، دار الرائد العربي، ط٢، ١٩٨٦م.

٥٣/ موفق الدين يعيش بن علي يعيش، شرح المفصل، تحقيق: أحمد السيد سيدأحمد، ج١،عالم الكتب، بيروت،٢٠٠١م.

٥٤/ يوسف بن أبي بكر محمد بن علي السكاكي، مفتاح العلوم، ضبطه وعلق عليه نعيم زرزور، بيروت، دار الكتب العلمية، ط١،(١٩٨٣).

في التعلُّم ψمعالم منهج الصحابة

د. محمود محمد أحمد علي عثمان – أستاذ مشارك ـ كلية التربية دنقلا – جامعة دنقلا

مستخلص:

أبرزت المدرسة التربوية الحديثة مفهوم التعلُّم باعتباره الأسلوب الأكثر فائدة في التعليم والتدريس. كما أنه ليس بالأسلوب المستحدث بل هو أسلوبٌ عمل به الأقدمون،

وفي تاريخ الحضارة الإسلامية نجد أن جيل الصحابة ψ قد فعَّلوا هذا الأسلوب في تعاملهم مع القرآن الكريم والسنة النبوية، وذلك بإشراف وتوجيه النبي ρ، وتأتي هذه الورقة لاستجلاء طريقتهم في هذا الشأن أخذاً بالقرآن ومنه، وبذلك كانوا الجيل الأفضل في أجيال المسلمين والأساس للحضارة الإسلامية في عصورها التي زهت وحفظت تراث الإنسانية بنقل المعارف والمزاوجة بينها والمعرفة الإسلامية، وتلك هي مكونات مفهوم التعلُّم الذي اختلف العلماء كثيراً في التعريف به، وإن اتفق أكثرهم على مكوناته وأثره في شخصية المتعلم.

الكلمات المفتاحية: التربية – طرق التعليم – الوحي – التفكُّر.

Abstract

The Modern Educational School has emerged the concept of learning as the most beneficial technique in education and teaching. It is not the modernized technique, however. Rather it is originally the method adopted by our ancestors. In the history of the Islamic Civilization we can see that the generation (of "Elsahaba") the companions of Prophet Mohammed (Peace and Prayers be Upon Him) have activated this method in their dealings with the holy Quran and Prophetic Sunna and this was by the direction and supervision of the Prophet Mohammad (Peace and Prayers be Upon Him).

This paper has been issued to explain their method in this matter with reference to Holy Quran and the quoted evidence taken from it. So they were the best generation in Islamic Civilization during its prosperous age and conserved the inheritance of humanity by transferring the knowledge and pairing it with the Islamic knowledge. So, these were the components of the concept of learning which was much argued by the scholars in terms of definition. Nevertheless, most of them had agreed upon its components and its influence on the personality of the learner.

مقدمة:

لقد كان العلم هو أسُّ رسالة الوحي الخاتمة للبشرية، فقد ابتدر الوحي أحكامه وهديه بقوله تعالى: ﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ۝٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ

﴿ٱلۡأَكۡرَمُ ۝٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ ۝٥﴾ [٨] ، وفي ذلك إيذانٌ بموقع العلم من مستقبل هذه الدعوة. لذا من البدهي أن يكون محور العلم ودراساته هو محملُ كل مبحثٍ في جوانبها.

أما البحث في طرق تحصيل ذلك العلم فهو مطلوبٌ بالضرورة، لتوقُّف الأمر عليه، لذا جاءت كثير من نصوص القرآن قَالَ تَعَالَىٰ:﴿قُلۡ إِنَّمَآ أَعِظُكُم بِوَٰحِدَةٍۖ أَن تَقُومُواْ لِلَّهِ مَثۡنَىٰ وَفُرَٰدَىٰ ثُمَّ تَتَفَكَّرُواْۚ﴾ ، والسنة تطري على العلمْ في كيفيات تحصيله والاجتهاد فيه كنايةً عن رفعة شأنه وفضله عند رب العزة Y، وذلك في نحو قوله ρ من حديث أبي الدرداء τ أنه:(قَدِمَ رَجُلٌ مِنَ المَدِينَةِ عَلَى أَبِي الدَّرْدَاءِ، وَهُوَ بِدِمَشْقَ فَقَالَ: مَا أَقْدَمَكَ يَا أَخِي؟ فَقَالَ: حَدِيثٌ بَلَغَنِي أَنَّكَ تُحَدِّثُهُ عَنْ رَسُولِ اللَّهِ ρ، قَالَ: أَمَا جِئْتَ لِحَاجَةٍ؟ قَالَ: لَا، قَالَ: أَمَا قَدِمْتَ لِتِجَارَةٍ؟ قَالَ: لَا، قَالَ: مَا جِئْتُ إِلَّا فِي طَلَبِ هَذَا الحَدِيثِ؟ قَالَ: فَإِنِّي سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ ρ يَقُولُ: «مَنْ سَلَكَ طَرِيقًا يَبْتَغِي فِيهِ عِلْماً سَلَكَ اللَّهُ بِهِ طَرِيقًا إِلَى الجَنَّةِ، وَإِنَّ المَلاَئِكَةَ لَتَضَعُ أَجْنِحَتَهَا رِضَاءً لِطَالِبِ العِلْمِ) ، وقوله ρ:" طلبُ العلم فريضةٌ على كل مسلم ومسلمة" [١] .

---

[٤] [١] سورة العلق، الآيات ١–٥.

[٤] [١] سورة سبأ، آية ٤٦.

[٥] [١] الترمذي أبو عيسى، سنن الترمذي، أبواب العلم عن رسول الله ρ، باب فضل طلب العلم. ٢٨/٥.

[٥] [١] ابن عبد البر أبو عمر يوسف النمري المالكي، باب قوله ρ:" طلب العلم فريضة على كل مسلم" ٦/١.

لا شك في أن طرق التعلُّم قضية عصرية ساهمت في نهضة الأمم والشعوب، بل ميَّزت بينهم بقدر فعالية تلك الطرق، الأمر الذي جعل المسلمين اليوم يعيدون النظر في تلك المناهج والطرق، وهذه مساهمة في توضيح تجربة إسلامية إنسانية معرفية في طرق التعلُّم، من العصر الذي تلا "عصر الرسالة" أي عصر نزول الوحي، وإن استشفها الصحابة ψ من هدي ذلك العصر.

من المعلوم في عصرنا غلبة الاتجاه نحو الطرق العلمية الداعية للتفكُّر والإبداع على حساب الطرق التي تنهج التلقِّي سبيلاً للعلم، فاصطُلح للأولى "إنتاج المعرفة" وللثانية "استهلاك المعرفة"، وإن التعلُّم المقصود بالإشارة في هذه هو ما لم يكن من العلم عن طريق التلقي والتوجيه المباشرَيْن، مِنْ شاكلة ما قصَّ القرآن الكريم من خبر موسىυ مع عبد الله الخضر υ على النحو الذي أخبرت به سورة الكهف من قوله تعالى: ﴿قَالَ لَهُۥ مُوسَىٰ هَلۡ أَتَّبِعُكَ عَلَىٰٓ أَن تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمۡتَ رُشۡدٗا﴾[١] ، حتى قوله تعالى: ﴿وَمَا فَعَلۡتُهُۥ عَنۡ أَمۡرِيۚ ذَٰلِكَ تَأۡوِيلُ مَا لَمۡ تَسۡطِع عَّلَيۡهِ صَبۡرٗا﴾[٢] ، فقد كان ذلك العلم عن[٣] طريق التلقي وإن ساده السؤال والحوار فإن ذلك من آلات التلقي، فإن أدوات التعلُّم هي التساؤل والتذكُّر، وقد ذكرت كثير من المؤلفات في أمر "التعلم" اختلاف الأقوال في

[١] سورة الكهف، آية ٦٦.

١٥٣ سورة الكهف، آية ٨٢.

التعريف به بصورة كبيرة لكن التعلُّم المعنى به هنا[١٥٤] هو المشتمل على عمليات التَّذكُّر وتدريب العقل وتعديل السلوك ، كما ينبغي التعويل في[١٥٥] عملية التعلُّم على الاستفادة من الخبرة والممارسة كوسائل مُكْسبة للعلم .[١٥٦]

قال أبو هلال العسكري في الفرق بين الإعلام والتعلم:(قيل: هما بمعنى. كما تقول: علمت، وأعلمت، وفهمت وأفهمت. وقال بعضهم: بينهما فرق. فمعنى تعلم: تسبَّبَ إلى ما به يعلم من النظر في الأدلة، وليس في (أعلم) هذا المعنى، فقد يقال ذلك لما يعلم بلا تأمُّل، كقولك: اعلمْ أن الفعل يدلُّ على الفاعل، وتقول في الأول: تعلَّم النحو والفقه. قلت: ويمكن أن يعتبر الفرق بوجه آخر، ولعله الأنسب وهو أن التعلُّم يُعتبر في مفهومه التكرارُ، حتى يصير ذلك الشيء مَلَكةً، بخلاف الإعلام، إذ لا يُعتبر في مفهومه ذلك، فإنه قريب من معنى الإخبار أو بما معناه) .[١٥٧]

إنّ من الأمثلة الشاهدة في القرآن الكريم على التعلُّم قصة يوسف υ حين دعته امرأة العزيز، فقال تعالى: ﴿وَلَقَدْ هَمَّتْ بِهِۦ ۖ وَهَمَّ بِهَا لَوْلَآ أَن رَّءَا بُرْهَٰنَ رَبِّهِۦ ۚ كَذَٰلِكَ لِنَصْرِفَ عَنْهُ ٱلسُّوٓءَ وَٱلْفَحْشَآءَ ۚ إِنَّهُۥ مِنْ عِبَادِنَا ٱلْمُخْلَصِينَ﴾ ، فقد أدرك يوسف υ من غير تلقٍ ما جعله يغير سلوكه عن السوء. ومنها كذلك أمر داوود

---

١٥٤ محمود عبد الحليم منسى، التعليم (المفهوم – النماذج – التطبيقات)، الناشر: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٣م، ص (٢٥).

١٥٥ المرجع السابق ص (٢٦).

١٥٦ المرجع السابق ص (٢٩).

١٥٧ أبو هلال العسكري، الحسن بن عبد الله بن سهل بن سعيد بن يحيى، معجم الفروق اللغوية، ص ٨٤.

[١] سورة يوسف، آية ٢٤.

في قوله تعالى: ﴿وَهَلۡ أَتَىٰكَ نَبَؤُاْ ٱلۡخَصۡمِ إِذۡ تَسَوَّرُواْ ٱلۡمِحۡرَابَ ﴿٢١﴾ إِذۡ دَخَلُواْ عَلَىٰ دَاوُۥدَ فَفَزِعَ مِنۡهُمۡۖ قَالُواْ لَا تَخَفۡۖ خَصۡمَانِ بَغَىٰ بَعۡضُنَا عَلَىٰ بَعۡضٖ فَٱحۡكُم بَيۡنَنَا بِٱلۡحَقِّ وَلَا تُشۡطِطۡ وَٱهۡدِنَآ إِلَىٰ سَوَآءِ ٱلصِّرَٰطِ ﴿٢٢﴾ إِنَّ هَٰذَآ أَخِي لَهُۥ تِسۡعٞ وَتِسۡعُونَ نَعۡجَةٗ وَلِيَ نَعۡجَةٞ وَٰحِدَةٞ فَقَالَ أَكۡفِلۡنِيهَا وَعَزَّنِي فِي ٱلۡخِطَابِ ﴿٢٣﴾ قَالَ لَقَدۡ ظَلَمَكَ بِسُؤَالِ نَعۡجَتِكَ إِلَىٰ نِعَاجِهِۦۖ وَإِنَّ كَثِيرٗا مِّنَ ٱلۡخُلَطَآءِ لَيَبۡغِي بَعۡضُهُمۡ عَلَىٰ بَعۡضٍ إِلَّا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ وَقَلِيلٞ مَّا هُمۡۗ وَظَنَّ دَاوُۥدُ أَنَّمَا فَتَنَّٰهُ فَٱسۡتَغۡفَرَ رَبَّهُۥ وَخَرَّ رَاكِعٗا وَأَنَابَ ﴿٢٤﴾﴾[١] ، فقد فهم داوود العبرة من التدبر في عموم الأمر وقياسه على غيره من تجاربه الخاصة.

العلم والتعلُّم لفظتان متعاوضتان في الدلالة والمعنى، فلا عِلمَ إلا بِتَعلُّم ولا تَعلُّمَ إلا عن عِلْم، في ذلك جاء قول النبي ρ:(إنما العِلم بالتعلُّم) ، أو إن شئنا فصَّلنا فقلنا إنّ العلم هو معنىً يقوم في الإدراك والتصورات، والتعلُّم هو وسيلة تحصيل ذلك المعنى أو تحقيق فوائد من ذلك الإدراك وتلك التصورات.

هذا وإن دلّت لفظة "التعلُّم" في نصوص السنة النبوية حيث وردت بمعنى تحصيل العلم عن طريق التلقي سمعاً ونظراً، فمن السمع قوله ρ: (نَضَّرَ اللَّهُ امْرَأً سَمِعَ مِنَّا شَيْئًا

[١] سورة ص، آية ٢١ – ٢٤.

[١٦٠] البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله، صحيح البخاري، كتاب العلم، بَابٌ: العِلْمُ قَبْلَ القَوْلِ وَالعَمَلِ، ٢٤/١.

فَبَلَّغَهُ كَمَا سَمِعَ، فَرُبَّ مُبَلَّغٍ أَوْعَى مِنْ سَامِعٍ) ، ومن النظر قوله ρ:(صلُّوا كما رأيتُمونِي أُصَلِّي) . كما أقر النبي ρ اجتهاد الصحابة ψ في مواضع كثيرة أكثرها استدعاءً للتأمُّل ما حدث في مسيرهم إلى بني قريظة، فعَنِ ابْنِ عُمَرَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا، قَالَ: قَالَ النَّبِيُّ ρ يَوْمَ الأَحْزَابِ:(لاَ يُصَلِّيَنَّ أَحَدٌ العَصْرَ إِلَّا فِي بَنِي قُرَيْظَةَ» فَأَدْرَكَ بَعْضُهُمُ العَصْرَ فِي الطَّرِيقِ، فَقَالَ بَعْضُهُمْ: لاَ نُصَلِّي حَتَّى نَأْتِيَهَا، وَقَالَ بَعْضُهُمْ: بَلْ نُصَلِّي، لَمْ يُرِدْ مِنَّا ذَلِكَ، فَذُكِرَ ذَلِكَ لِلنَّبِيِّ ρ فَلَمْ يُعَنِّفْ وَاحِدًا مِنْهُمْ) [٣] . يؤخذ من ذلك إقراره ρ التفكُّر واستنتاج الأحكام ولو من خلال التعدي على النصوص المسموعة إلى المقاصد المفهومة، وهو ما تمّ من الذين صلُّوا العصر قبل الوصول إلى ديار بني قريظة، فأقر النبي ρ فعلهم.

وسمّى النبي ρ ما حُصِّل عن طريق الاجتهاد من معارف عِلْماً، فقد جاء عَنْ أُبَيِّ بْنِ كَعْبٍ، قَالَ:(قَالَ رَسُولُ اللهِ ρ: «يَا أَبَا الْمُنْذِرِ، أَتَدْرِي أَيُّ آيَةٍ مِنْ كِتَابِ اللهِ مَعَكَ أَعْظَمُ؟» قَالَ: قُلْتُ: اللهُ وَرَسُولُهُ أَعْلَمُ. قَالَ: «يَا أَبَا الْمُنْذِرِ أَتَدْرِي أَيُّ آيَةٍ مِنْ كِتَابِ اللهِ

---

[١٦١] الترمذي أبو عيسى محمد بن عيسى بن سَوْرة: سنن الترمذي، أبواب العلم عن رسول الله ρ، بَابُ مَا جَاءَ فِي الحَثِّ عَلَى تَبْلِيغِ السَّمَاعِ، ٣٤/٥.

[١٦٢] البخاري محمد بن إسماعيل، صحيح البخاري، كتاب الأذان، بَابُ الأَذَانِ لِلْمُسَافِرِ، إِذَا كَانُوا جَمَاعَةً، وَالإِقَامَةِ، وَكَذَلِكَ بِعَرَفَةَ وَجَمْعٍ، وَقَوْلِ المُؤَذِّنِ: الصَّلاَةُ فِي الرِّحَالِ، فِي اللَّيْلَةِ البَارِدَةِ أَوِ المَطِيرَةِ، ١٢٨/١.

[١٦٣] البخاري محمد بن إسماعيل، صحيح البخاري، كتاب المغازي، بَابُ مَرْجِعِ النَّبِيِّ ρ مِنَ الأَحْزَابِ، وَمَخْرَجِهِ إِلَى بَنِي قُرَيْظَةَ وَمُحَاصَرَتِهِ إِيَّاهُمْ ١١٢/٥.

مَعَكَ أَعْظَمُ؟» قَالَ: قُلْتُ: ﴿ٱللَّهُ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ ٱلْحَيُّ ٱلْقَيُّومُ﴾ . قَالَ: فَضَرَبَ فِي صَدْرِي، وَقَالَ: «وَاللهِ لِيَهْنِكَ الْعِلْمُ أَبَا الْمُنْذِرِ»)[١٦٤] .

غير أن القرآن الكريم صرّح بهذا التنوُّع في تقييم حصيلة الحواس من العلم، فناه بالذي يحصل بالاستثارة الذاتية من دون الذي يحصل بمجرد السمع على النحو الذي سيتضح في أثر القرآن الكريم في الدعوة إلى التعلم بعدُ.

كما أشار إلى ذلك علي بن أبي طالب حين سئل عن جملة القرآن الذي تلقوه، إذ قيل له:(يا أمير المؤمنين هل عندكم سوداء في بيضاء ليس في كتاب الله؟ قال: لا والذي فلق الحبة، وبرأ النسمة، ما علمتُه، إلا فهماً يعطيه الله رجلاً في القرآن) أو كما قال برواية أَبِي جُحَيْفَةَ قَالَ:(قُلْتُ لِعَلِيِّ بْنِ أَبِي طَالِبٍ: هَلْ عِنْدَكُمْ كِتَابٌ؟ قَالَ: " لاَ، إِلَّا كِتَابُ اللَّهِ، أَوْ فَهْمٌ أُعْطِيَهُ رَجُلٌ مُسْلِمٌ")[١٦٥] ، فقد عدَّ τ فهم المسلم أوْ استنباطه من العلم بأنه من القرآن.

وإنما قصدنا دراسة هذا المنهج عند الصحابة ψ دون غيرهم من أجيال وطبقات المسلمين لاختصاصهم بمعايشة ومعاصرة الوحي، وممارستهم لهذا المنهج وهم في كنف

---

[١٦٤] سورة البقرة، آية ٢٥٥.

[١٦٥] مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري، صحيح مسلم، كِتَابُ صَلَاةِ الْمُسَافِرِينَ وَقَصْرِهَا، باب فَضْلِ سُورَةِ الْكَهْفِ، وَآيَةِ الْكُرْسِيِّ ٥٥٦/١.

[١] الترمذي أبو عيسى، سنن الترمذي، كتاب الديات عن رسول الله ρ، باب: ما جاء لا يُقتل مسلمٌ بكافر، ٢٤/٤.

[١٦٧] البخاري محمد بن إسماعيل، صحيح البخاري، كتاب العلم، باب كِتَابَةِ العِلْمِ، ٣٣/١.

النبوة وبإقرار الرسول ρ لهم في ذلك، فيعلم أجيال المسلمين أولويتهم بانتهاجه، وهم الذين لم يرثوا من الرسالة إلا نقلها، فيعتاضون عن المعايشة بالفكر والنظر فيما كلِّفوا به من التفكُّر والاعتبار، و{ لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لِأُولِي الْأَلْبَابِ } [٨] .

أثر القرآن الكريم في الدعوة إلى التعلُّم.

حضّ القرآن على التعلُّم في أولى آياته نزولاً بالدعوة للقراءة في قوله تعالى: ﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ﴾ [٦] ، وهي أولى وسائل التعلُّم، سواءً كانت القراءة للمكتوب أو كانت للأعمال والسير والأحوال، وذلك بالنظر والتفكُّر ونحو ذلك. وقوله تعالى:{ اقْرَأْ }، يشمل المعنيين للقراءة بدلالة قوله تعالى﴿ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ﴾ ، وقوله تَعَالَىٰ:﴿كَلَّآ إِنَّ ٱلۡإِنسَٰنَ لَيَطۡغَىٰٓ﴾ [٧] وما بعدها من الآيات، التي تقصُّ سيرة الإنسان في الحياة مع الطغيان.

لقد أورد القرآن الكريم أهم أسباب "التعلُّم" وأرشد إليها، ومن ذلك النظر في الأدلة والاستهداء بها، وفي هذا الباب كان خبر إبراهيم υ مع قومه، ولا أعني إدراك إبراهيم υ للحق في عبادة الله I، فإنه أدرك ذلك عن طريق الوحي قَالَ تَعَالَىٰ:﴿إِنَّآ أَوۡحَيۡنَآ إِلَيۡكَ

---

[٦] سورة يوسف، آية١١١.

[٦] سورة العلق، آية ١.

[٧] سورة العلق، آية ٤.

[٧] سورة العلق، آية ٦.

كَمَآ أَوۡحَيۡنَآ إِلَىٰ نُوحٖ وَٱلنَّبِيِّـۧنَ مِنۢ بَعۡدِهِۦۚ وَأَوۡحَيۡنَآ إِلَىٰٓ إِبۡرَٰهِيمَ ﴾ ، وقال: ﴿وَكَذَٰلِكَ أَوۡحَيۡنَآ إِلَيۡكَ رُوحٗا مِّنۡ أَمۡرِنَاۚ مَا كُنتَ تَدۡرِي مَا ٱلۡكِتَٰبُ وَلَا ٱلۡإِيمَٰنُ وَلَٰكِن جَعَلۡنَٰهُ نُورٗا نَّهۡدِي بِهِۦ مَن نَّشَآءُ مِنۡ عِبَادِنَاۚ﴾ ، ولكن المقصود هنا بيانٌ طرق الهداية لقومه بدلالة النظر والاعتبار، قَالَ تَعَالَىٰ:﴿فَلَمَّا رَءَا ٱلشَّمۡسَ بَازِغَةٗ قَالَ هَٰذَا رَبِّي هَٰذَآ أَكۡبَرُۖ فَلَمَّآ أَفَلَتۡ قَالَ يَٰقَوۡمِ إِنِّي بَرِيٓءٞ مِّمَّا تُشۡرِكُونَ﴾ ، فكِبَرُ الحجم دلالةٌ على العظمة التي هي من صفات الربِّ، ولكنَّ الأفولَ من صفات المخلوقين فاستحالت الألوهية للشمس.

لا عجب من إبراهيم υ وهو الذي مارس أساليب التعلُّم حتى في طلب العلم من ربه Y وكان يكفيه جواب السؤال إن سأل، وهو خليل الله، ومن أولي العزم من الرسل، ومثالٌ للإيمان بربه لا يُجارى، فطلب منه النظر إلى كيفية الخلق منه Y، مع يقينه بقدرة ربه على الخَلْق، فقال: ﴿ أَرِنِي كَيۡفَ تُحۡيِ ٱلۡمَوۡتَىٰۖ﴾ ، مع إيمانه الذي تيقن به وْأعلنه: ﴿ قَالَ أَوَلَمۡ تُؤۡمِنۖ قَالَ بَلَىٰ وَلَٰكِن لِّيَطۡمَئِنَّ قَلۡبِيۖ﴾ ، فهو يعلن هدفه من البحث والتعلم وهو الاطمئنان، فالحاجة للعلم هي أكبر دافع في التعلُّم، وقد كان له أن يسأل

---

[١٧٢] سورة النساء، آية ١٦٣.

[١٧٣] سورة الشورى، آية ٥٢.

[١] سورة الأنعام، آية ٧٨.

[١٧٥] سورة البقرة، آية ٢٦٠.

[١٧٦] سورة البقرة، آية ٢٦٠.

ربه الاطمئنان ولكنه الفقه القيق منه أن الله ψ منحه أدوات التعلُّم من سمع وبصر ليفيد منها.

وليس سؤاله υ من باب الشك في قدرة الله Y على الخلق لأن سبيل المعرفة حين ذاك لا تكون إلا بالخبر الموثوق، لأن النظر في عملية الخلق ظاهريٌ، قد يوهم السحرُ النظرَ فيرى ذات العملية ولكن لا يتم الاطمئنان لتخلف الخبر الموثوق، وجاءت الثقة في خبر الله Y لإبراهيم υ من طول التجربة من التأييد في مواقف الرسالة المختلفة، ونصرة الله له على الكافرين وإهلاك عدوه، وهدايته ﴿وَتِلْكَ حُجَّتُنَآ ءَاتَيْنَٰهَآ إِبْرَٰهِيمَ عَلَىٰ قَوْمِهِۦ ۚ نَرْفَعُ دَرَجَٰتٍ مَّن نَّشَآءُ ۗ إِنَّ رَبَّكَ حَكِيمٌ عَلِيمٌ ﴾ [٧].

فإن لم تُجدِ تلك الوسائل للتعلُّم في قوم إبراهيم υ فإنها أجدت في قوم موسى υ قَالَ تَعَالَىٰ:﴿فَأُلْقِىَ ٱلسَّحَرَةُ سُجَّدًا قَالُوٓاْ ءَامَنَّا بِرَبِّ هَٰرُونَ وَمُوسَىٰ ۝٧٠ قَالَ ءَامَنتُمْ لَهُۥ قَبْلَ أَنْ ءَاذَنَ لَكُمْ ۖ إِنَّهُۥ لَكَبِيرُكُمُ ٱلَّذِى عَلَّمَكُمُ ٱلسِّحْرَ ۖ فَلَأُقَطِّعَنَّ أَيْدِيَكُمْ وَأَرْجُلَكُم مِّنْ خِلَٰفٍ وَلَأُصَلِّبَنَّكُمْ فِى جُذُوعِ ٱلنَّخْلِ وَلَتَعْلَمُنَّ أَيُّنَآ أَشَدُّ عَذَابًا وَأَبْقَىٰ ۝٧١ قَالُواْ لَن نُّؤْثِرَكَ عَلَىٰ مَا جَآءَنَا مِنَ ٱلْبَيِّنَٰتِ وَٱلَّذِى فَطَرَنَا ۖ فَٱقْضِ مَآ أَنتَ قَاضٍ ۖ إِنَّمَا تَقْضِى هَٰذِهِ ٱلْحَيَوٰةَ ٱلدُّنْيَآ ۝٧٢﴾ [١]، إنه اهتداءٌ قويٌ يقاوم الطُغيان من فوره، وسببه {مَا جَاءَنَا مِنَ الْبَيِّنَاتِ }.

---

[٧] سورة الأنعام، آية ٨٣.

[١] سورة طه، الآيات ٧٠ – ٧٢.

لأنهم لمسوا بمعارفهم السحريةَ الدليل القاطع فاهتدوا به أكثر مما اهتدوا بالتوجيه والبلاغ المباشر من موسى ﷺ.

يَمُنُّ الله تعالى على الإنسان أنه وَهبَه أدوات التعلُّم من السمع والبصر وما يتصل بعملهما من أدوات، فيقول تعالى: ﴿ وَٱللَّهُ أَخۡرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمۡ لَا تَعۡلَمُونَ شَيۡـٔٗا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡأَبۡصَٰرَ وَٱلۡأَفۡـِٔدَةَ لَعَلَّكُمۡ تَشۡكُرُونَ ﴾ [٩] .

إنّ مادة "نظر" و"سمع" وردت في القرآن الكريم بمعنيين وهما المعنى الحسي الذي يكون بالاستفادة من حاستي السمع والبصر، ومعنى تحصيل المعرفة للإنسان، وكلا الأمرين إنما يُعتبران بالاستفادة منهما واتباع دلالاتهما، وليس بمجرد فعلهما، لذا يقول الله تعالى: ﴿وَإِن تَدۡعُوهُمۡ إِلَى ٱلۡهُدَىٰ لَا يَسۡمَعُواْۖ وَتَرَىٰهُمۡ يَنظُرُونَ إِلَيۡكَ وَهُمۡ لَا يُبۡصِرُونَ﴾ [١] ، وقال: ﴿وَلَقَدۡ ذَرَأۡنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيرٗا مِّنَ ٱلۡجِنِّ وَٱلۡإِنسِۖ لَهُمۡ قُلُوبٞ لَّا يَفۡقَهُونَ بِهَا وَلَهُمۡ أَعۡيُنٞ لَّا يُبۡصِرُونَ بِهَا وَلَهُمۡ ءَاذَانٞ لَّا يَسۡمَعُونَ بِهَآۚ أُوْلَٰٓئِكَ كَٱلۡأَنۡعَٰمِ بَلۡ هُمۡ أَضَلُّۚ أُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلۡغَٰفِلُونَ﴾ [١] ، وجعل القرآن على حظوظ البصر والسمع مسؤوليةً، أداؤها هو الانتفاع بهما على الوجه الصحيح، فقال: ﴿وَلَا تَقۡفُ مَا لَيۡسَ لَكَ بِهِۦ عِلۡمٌۚ إِنَّ

[١] سورة النحل، آية ٧٨.

[١] سورة الأعراف، آية ١٩٨.

[١] سورة الأعراف، آية ١٧٩.

ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡبَصَرَ وَٱلۡفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَٰٓئِكَ كَانَ عَنۡهُ مَسۡـُٔولٗا﴾ . في دعوة القرآن للتعلُّم عن طريق السمع تأكيدٌ على السمع "الناقد"، المميّز للمسموع، فيأخذُ منه ويَدَعُ، فقال تعالى: ﴿فَبَشِّرۡ عِبَادِ ١٧ ٱلَّذِينَ يَسۡتَمِعُونَ ٱلۡقَوۡلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحۡسَنَهُۥٓۚ أُوْلَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ هَدَىٰهُمُ ٱللَّهُۖ وَأُوْلَٰٓئِكَ هُمۡ أُوْلُواْ ٱلۡأَلۡبَٰبِ ١٨﴾ [٣] [٨] .

من آليات التعلُّم التي يُرشد إليها القرآن "النظر"، فجاء ذلك في كثيرٍ من الآيات، ففي قوله تعالى عن الوليد بن المغيرة: ﴿إِنَّهُۥ فَكَّرَ وَقَدَّرَ ١٨ فَقُتِلَ كَيۡفَ قَدَّرَ ١٩ ثُمَّ قُتِلَ كَيۡفَ قَدَّرَ ٢٠ ثُمَّ نَظَرَ ٢١ ثُمَّ عَبَسَ وَبَسَرَ ٢٢ ثُمَّ أَدۡبَرَ وَٱسۡتَكۡبَرَ ٢٣﴾ [٤] بيان لنقد منهاج النظر في تحصيل المعرفة، فالآية تقص عن الوليد أنه { فَكَّرَ وَقَدَّرَ} ثم ذم تقديره دون التفكير، لأنه جافى عن قصد مناسبة التقدير للتفكير، والتفكير سبيلٌ للتعلُّم يتوقف على مقدرةٍ عقليةٍ مصقولةٍ بالتجارب أو معرفتها على أقل تقدير، وقد يُعذر الإنسان في التفكير إن أخطأ الصواب ما لم يُعذر في غيره من وسائل التعلُّم، من أجل ذلك قال العلماء: "المجتهد مصيب" [١٨٥] ، وإن فصلوا في ذلك، لأن التفكير عمليةٌ معقدة تتوقف على مطلوبات قد لا توجد في الإنسان على الدوام.

---

[١] سورة الاسراء، آية ٣٦. [٨]

[١] سورة الزمر، آية ١٧–١٨. [٨]

[١] سورة المدثر، آية ١٨ – ٢٣. [٨]

[١٨٥] الشوكاني محمد بن علي بن محمد: إرشاد الفحول لتحقيق الحق من علم الأصول، ٢٢٧/٢.

لكنّ "النظر" هو أقل كُلفةً من "التفكير"، وما على الإنسان في استعماله سوى المعاينة والاعتبار بالمآل، ثم عليه الاتباع، أما الوليد بن المغيرة فقد جافى في ذلك أيضاً فإنه {ثُمَّ أَدْبَرَ وَاسْتَكْبَرَ}[١]، فقد استحق الضلال حقاً لأنه أبى كل وسائل التعلُّم بدءاً بالسماع، إذ قرأ عليه النبي ρ القرآن قبلُ، ثم هو فكر وأبى على نفسه نتيجة التفكير الطبيعية، ثم نظر ولكنه أدبر واستكبر على ما عرف. فهذه الآيات أوضحُ نقدٍ لمنهج النظر والفكر.

كما أشار القرآن الكريم إلى وسيلة "السمع" في التعلم فجاء فيه قوله تعالى: ﴿إِنَّمَا يَسْتَجِيبُ ٱلَّذِينَ يَسْمَعُونَ﴾ ، وقال: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ وَلَا تَوَلَّوۡاْ عَنۡهُ وَأَنتُمۡ تَسۡمَعُونَ ۝٢٠ وَلَا تَكُونُواْ كَٱلَّذِينَ قَالُواْ سَمِعۡنَا وَهُمۡ لَا يَسۡمَعُونَ ۝٢١ ۞ إِنَّ شَرَّ ٱلدَّوَآبِّ عِندَ ٱللَّهِ ٱلصُّمُّ ٱلۡبُكۡمُ ٱلَّذِينَ لَا يَعۡقِلُونَ ۝٢٢ وَلَوۡ عَلِمَ ٱللَّهُ فِيهِمۡ خَيۡرًا لَّأَسۡمَعَهُمۡۖ وَلَوۡ أَسۡمَعَهُمۡ لَتَوَلَّواْ وَّهُم مُّعۡرِضُونَ ۝٢٣ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱسۡتَجِيبُواْ لِلَّهِ وَلِلرَّسُولِ إِذَا دَعَاكُمۡ لِمَا يُحۡيِيكُمۡۖ وَٱعۡلَمُوٓاْ أَنَّ ٱللَّهَ يَحُولُ بَيۡنَ ٱلۡمَرۡءِ وَقَلۡبِهِۦ وَأَنَّهُۥٓ إِلَيۡهِ تُحۡشَرُونَ ۝٢٤﴾[٢] ، ففي هذه الآيات منهجٌ واضحٌ للتعلُّم بالسمع، تلخيصه في وجوب فهم المسموع واتباع أصح دلالاته وعدم الإعراض عنه استكباراً وجهلاً.

[١] سورة الأنعام، آية ٣٦.

[٢] سورة الأنفال، آية ٢٠ – ٢٤.

جعل القرآن "الاعتبار" غاية التعلُّم بالأبصار والأسماع، فقال: ﴿فَٱعۡتَبِرُواْ يَٰٓأُوْلِي ٱلۡأَبۡصَٰرِ﴾ ، وقال: ﴿إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَعِبۡرَةٗ لِّأُوْلِي ٱلۡأَبۡصَٰرِ﴾ ، وهو عمل القلب الذي يتفحص المبصَرات، فيفهمها، فإن انفصلت العمليتان وتخلف الاعتبار عن المبصرات انطبق قوله تعالى: ﴿وَتَرَىٰهُمۡ يَنظُرُونَ إِلَيۡكَ وَهُمۡ لَا يُبۡصِرُونَ﴾ . وقال في السمع: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ وَلَا تَوَلَّوۡاْ عَنۡهُ وَأَنتُمۡ تَسۡمَعُونَ ۝٢٠ وَلَا تَكُونُواْ كَٱلَّذِينَ قَالُواْ سَمِعۡنَا وَهُمۡ لَا يَسۡمَعُونَ ۝٢١ ۞ إِنَّ شَرَّ ٱلدَّوَآبِّ عِندَ ٱللَّهِ ٱلصُّمُّ ٱلۡبُكۡمُ ٱلَّذِينَ لَا يَعۡقِلُونَ ۝٢٢﴾ .

من أهم أدوات التعلم المنام، فقد قال تعالى: ﴿وَمِنۡ ءَايَٰتِهِۦ مَنَامُكُم بِٱلَّيۡلِ وَٱلنَّهَارِ وَٱبۡتِغَآؤُكُم مِّن فَضۡلِهِۦٓۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَأٓيَٰتٖ لِّقَوۡمٖ يَسۡمَعُونَ ۝٢٣﴾ ، وإذا فهمنا دلالة السمع في القرآن التي هي الاستجابة علمنا أن المنام من أدوات التعلم التي يتلقى بها الإنسان هدىً، ولو كان ذلك الهدى هو التصورات المستحيلة كمن رأى نفسه يطير، أو رأى نفسه يرود الكواكب والمجرات أو رأى جسداً يستحيل إلى مواد متغيرة فيكتسب

---

[1] سورة الحشر، آية ٢.

[2] سورة آل عمران، آية ١٣. سورة النور، آية ٤٤.

[3] سورة الأعراف، آية ١٩٨.

[4] سورة الأنفال، الآيات ٢٠-٢٢.

[5] سورة الروم، آية ٢٣.

بذلك التصور الفطير الذي يسمى في علم التنمية البشرية بـ "الأحلام" وهي مرحلة أولى نحو الآمال والأهداف.

ليس هذا من باب منامات المرسلين فإن منامهم أمر إلهي وحكم شرعي بدلالة قول إسماعيل υ: ﴿ فَلَمَّا بَلَغَ مَعَهُ ٱلسَّعۡيَ قَالَ يَٰبُنَيَّ إِنِّيٓ أَرَىٰ فِي ٱلۡمَنَامِ أَنِّيٓ أَذۡبَحُكَ فَٱنظُرۡ مَاذَا تَرَىٰۚ قَالَ يَٰٓأَبَتِ ٱفۡعَلۡ مَا تُؤۡمَرُۖ سَتَجِدُنِيٓ إِن شَآءَ ٱللَّهُ مِنَ ٱلصَّٰبِرِينَ ﴾ [٣] ، ولكنّ منامات الناس، ولو من غير الصالحين منهم، أيضاً هي بابٌ من أبواب الهداية، فلم يكن الملك صاحب يوسف من الصالحين، فإنه كان يُسقى خمراً، وكان في شعبه عبادة أربابٍ متفرقين، لكنّ رؤياه كان ذات دلالة مفيدة، بل كانت فارقةً بين النجاة والهلاك فقال: ﴿وَقَالَ ٱلۡمَلِكُ إِنِّيٓ أَرَىٰ سَبۡعَ بَقَرَٰتٖ سِمَانٖ يَأۡكُلُهُنَّ سَبۡعٌ عِجَافٞ وَسَبۡعَ سُنۢبُلَٰتٍ خُضۡرٖ وَأُخَرَ يَابِسَٰتٖۖ يَٰٓأَيُّهَا ٱلۡمَلَأُ أَفۡتُونِي فِي رُءۡيَايَ إِن كُنتُمۡ لِلرُّءۡيَا تَعۡبُرُونَ﴾ [١] [٤] [٩] .

كما ذكر القرآن الكريم "الظن" كأحد وسائل الإدراك والتعلم، فقال تعالى: ﴿ ٱلَّذِينَ يَظُنُّونَ أَنَّهُم مُّلَٰقُواْ رَبِّهِمۡ وَأَنَّهُمۡ إِلَيۡهِ رَٰجِعُونَ﴾ [٩] ، وقال:{ فَمَا ظَنُّكُمْ بِرَبِّ ٱلْعَالَمِينَ }' قال

[١] سورة الصافات، آية ١٠٢.

[١] سورة يوسف، آية ٤٣.

١٩٥ سورة البقرة، آية ٤٦.

ابن الأثير في معنى "الظن" في اللغة:(فيه "إيَّاكم والظَّنَّ فإنَّ الظنَّ أكذبُ الحديث" ، أراد الشكَّ يعْرِضُ لك في الشَّيء فتُحَقّقه وتَحْكم به وقيل أرادَ إيّاكم وسُوءَ الظنِّ وتحقيقَه دُون مَبادئ الظُّنُون التي لا تُمْلَك وخواطِر القُلُوب التي لا تُدْفَع، ومنه الحديث:" وإذا ظَنَنْتَ فلا تُحَقِّق". ومنه حديث عمر τ:(احْتَجِزوا من النَّاس بِسُوءِ الظنَّ) ، أي لا تَثِقُوا بكلِّ أحَدٍ فإنه أسلم لَكُم، ومنه المثَل: الحَزْمُ سُوءُ الظن. وقال:(وقد يَجِيء الظَّن بمعنى العِلْم، ومنه حديث أُسَيد بن حُضَير:" فَظَنَنَّا أن لَمْ يَجُد عليهما" أي عَلِمنا، ومنه حديث عُبَيدة:" قال أنس بن سِيرين: سأَلْته عن قوله تعالى: ﴿أَوْ لَمَسْتُمُ

---

[١٩٦] البخاري، محمد بن إسماعيل، صحيح البخاري، كتاب الأدب، بَابُ مَا يُنْهَى عَنِ التَّحَاسُدِ وَالتَّدَابُرِ، وَقَوْلِهِ تَعَالَى:{ وَمِنْ شَرِّ حَاسِدٍ إِذَا حَسَدَ }، ١٩/٨.

[١] لم يخرّجه أحد من رواة الحديث بهذا اللفظ عن عمر بن الخطاب τ. ولكن روى الطبراني عن أنس بن مالك قال: قال رسول الله :" احترسوا من الناس بسوء الظن". قال الإمام العجلوني: ضعيف.
أبوالقاسم الطبراني، سليمان بن أحمد بن أيوب بن مطير اللخمي الشامي، المعجم الأوسط، باب الألف، مَن اسمه أحمد ١٨٩/١.

[١٩٨] عَنْ أَنَسِ بْنِ مَالِكٍ، أَنَّ الْيَهُودَ كَانَتْ إِذَا حَاضَتْ مِنْهُمُ امْرَأَةٌ أَخْرَجُوهَا مِنَ الْبَيْتِ، وَلَمْ يُؤَاكِلُوهَا وَلَمْ يُشَارِبُوهَا، وَلَمْ يُجَامِعُوهَا فِي الْبَيْتِ فَسُئِلَ رَسُولُ اللَّهِ ρ عَنْ ذَلِكَ، فَأَنْزَلَ اللَّهُ I {وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الْمَحِيضِ قُلْ هُوَ أَذًى فَاعْتَزِلُوا النِّسَاءَ فِي الْمَحِيضِ وَلَا تَقْرَبُوهُنَّ حَتَّى يَطْهُرْنَ فَإِذَا تَطَهَّرْنَ فَأْتُوهُنَّ مِنْ حَيْثُ أَمَرَكُمُ اللَّهُ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ التَّوَّابِينَ وَيُحِبُّ الْمُتَطَهِّرِينَ}، فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ ρ: «جَامِعُوهُنَّ فِي الْبُيُوتِ، وَاصْنَعُوا كُلَّ شَيْءٍ غَيْرَ النِّكَاحِ» فَقَالَتِ الْيَهُودُ: مَا يُرِيدُ هَذَا الرَّجُلُ أَنْ يَدَعَ شَيْئًا مِنْ أَمْرِنَا إِلَّا خَالَفَنَا فِيهِ، فَجَاءَ أُسَيْدُ بْنُ حُضَيْرٍ، وَعَبَّادُ بْنُ بِشْرٍ إِلَى رَسُولِ اللَّهِ ρ فَقَالَا: يَا رَسُولَ اللَّهِ إِنَّ الْيَهُودَ تَقُولُ: كَذَا وَكَذَا، أَفَلَا نَنْكِحُهُنَّ فِي الْمَحِيضِ، فَتَمَعَّرَ وَجْهُ رَسُولِ اللَّهِ ρ حَتَّى ظَنَنَّا أَنْ قَدْ وَجَدَ عَلَيْهِمَا، فَخَرَجَا، فَاسْتَقْبَلَتْهُمَا هَدِيَّةٌ مِنْ لَبَنٍ إِلَى رَسُولِ اللَّهِ ρ فَبَعَثَ فِي آثَارِهِمَا، فَظَنَنَّا أَنَّهُ لَمْ يَجِدْ عَلَيْهِمَا.
أبو داود سليمان بن الأشعث، سنن أبي داود، كتاب النكاح، باب في إتيان الحائض ومباشرتها،٢٥٠/٢.

ٱلنِّسَآءَ﴾ فأشارَ بيَده، فظنَنْتُ ما قالَ". أي عَلِمْتُ) ، ومن ذلك[٩]قوله تعالى: ﴿لَّوْلَآ إِذْ سَمِعْتُمُوهُ ظَنَّ ٱلْمُؤْمِنُونَ وَٱلْمُؤْمِنَٰتُ بِأَنفُسِهِمْ خَيْرًا وَقَالُوا۟ هَٰذَآ إِفْكٌ مُّبِينٌ﴾ .

كما أورد القرآن الكريم من وسائل التعلُّم "الإلهام"، فقال تعالى: ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّىٰهَا ۝٧ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَىٰهَا ۝٨﴾ ، قال الإمام الشوكاني: (قال الزركشي في "البحر": وقد اختار جماعة من المتأخرين اعتماد الإلهام، منهم الإمام في تفسيره في أدلة القبلة، وابن الصلاح في فتاواه، فقال: إلهام خاطر الحق من الحق، قال: ومن علامته أن ينشرح له الصدر ولا يعارضه معارض آخر، قال أبو علي التميمي في كتاب "التذكرة في أصول الدين": ذهب بعض الصوفية إلى أن المعارف تقع اضطراراً للعباد على سبيل الالهام بحكم وعد الله سبحانه وتعالى بشرط التقوى، واحتج بقوله تعالى:﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓا۟ إِن تَتَّقُوا۟ ٱللَّهَ يَجْعَل لَّكُمْ فُرْقَانًا﴾ ، أي ما تفرقون به بين[٤] الحق والباطل وقوله تعالى:﴿ وَمَن يَتَّقِ ٱللَّهَ يَجْعَل لَّهُۥ مَخْرَجًا﴾ ، أي عن كل ما يلتبس علّى

---

[١] سورة النساء، آية ٤٣. سورة المائدة، آية ٦.

[٢] الجوهري، الصحاح في اللغة، مادة "ظن".

[٢] سورة النور، آية ١٢.

[٢] سورة الشمس، آية ٧ – ٨.

[٢٠٣] محمَّد بن عُمَر بن الحسن بن الحسين التَّيميّ البَكريّ، الإمام فخر الدين الرازي، ابن خطيب الري إمام المتكلمين. توفي سنة ٦٠٦هـ. الإمام الذهبي: سير أعلام النبلاء (٣/٣٦١٠).

[٢] سورة الأنفال، آية ٢٩.

[٢] سورة الطلاق، آية ٢.

غيره وجه الحكم فيه، وقوله تعالى:﴿وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ۖ وَيُعَلِّمُكُمُ ٱللَّهُ﴾ [٦] ، فهذه العلوم الدينية تحصل للعباد إذا زكت أنفسهم وسلمت قلوبهم لله تعالى بترك المنهيات وامتثال المأمورات وخبره صدق ووعده حق. واحتج شهاب الدين السهروردي على الإلهام بقوله تعالى:﴿ وَأَوۡحَيۡنَآ إِلَىٰٓ أُمِّ مُوسَىٰٓ أَنۡ أَرۡضِعِيهِ﴾ ، وبقوله: ﴿ وَأَوۡحَىٰ رَبُّكَ إِلَى ٱلنَّحۡلِ﴾ [٢] ، فهذا الوحي هو مجرد الإلهام ثم أن من الوحي علوماً تحدث في النفوس الزكية المطمئنة، قال ρ:«لَقَدْ كَانَ فِيمَنْ كَانَ قَبْلَكُمْ مِنْ بَنِي إِسْرَائِيلَ رِجَالٌ يُكَلَّمُونَ مِنْ غَيْرِ أَنْ يَكُونُوا أَنْبِيَاءَ، فَإِنْ يَكُنْ مِنْ أُمَّتِي مِنْهُمْ أَحَدٌ فَعُمَرُ» . وقال تعالى:﴿ وَنَفۡسٖ [٩] وَمَا سَوَّىٰهَا ۝٧ فَأَلۡهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقۡوَىٰهَا ۝٨﴾ ، فأخبر أن النفوس ملهمة. قلتُ: وهذا الحديث الذي ذكره هو ثابت في الصحيح بمعناه، قال ابن وهب في تفسير الحديث: أي؛ ملهمون، ولهذا قال صاحب نهاية الغريب: جاء في الحديث تفسيره أنهم الملهمون، والملهم: هو الذي يلقى في نفسه الشيء فيُخبِر به حَدَساً وفراسةً، وهو نوع يخصُّ به الله

---

[٢] سورة البقرة، آية ٢٨٢.

[٢] سورة القصص، آية ٧.

[٢] سورة النحل، آية ٦٨.

[٢] محمد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، كتاب المناقب، بابُ مَنَاقِبِ عُمَرَ بْنِ الخَطَّابِ τ ١٢/٥.

[٢] سورة الشمس، آية ٧ – ٨.

من يشاء من عباده، كأنهم حُدِّثُوا بشيء فقالوه، وأما قوله ρ:« استَفْتِ قلبَكَ وإنْ أفتاكَ الناسُ» [٢] فذلك في الواقعة التي تتعارض فيها الأدلة. [١]

قال الغزالي واستفتاء القلب إنما هو حيث أباح المفتي أما حيث حرَّم فيجب الامتناع، ثم لا نقول على كلِّ قلبٍ، فرُبَّ قلبٍ موسوسٍ ينفي كل شيءٍ، وربَّ متساهلٍ يطير إلى كل شيء، فلا اعتبار بهذين القلبين، وإنما الاعتبار بقلبِ العالم الموفق لدقائق الأحوال فهو المحكُّ الذي يمتحن به حقائقُ الأمور، وما أعز هذا القلب. (...) قال القفَّال: لو تثبتِ العلومُ بالإلهام لم يُظَنّ للنظرِ معنىً، ونسألُ القائل بهذا عن دليله، فإن احتج بغير الإلهام فهو ناقض قوله) [٢] [١] .

وإنما أورد الإمام الشوكاني هذه الأقوال في معترك الفتوى والفقه الذي قوامه في الأصل النظر المبني على جمع الأدلة وفحصها، أما في استخلاص المعاني والمقاصد التي هي أساس القواعد الفقهية الجامعة للأحكام، فلا شك في اعتبار "الإلهام" سبيلاً للهدى في ذلك، والله أعلم، وقد أشار إلى ذلك ابن تيمية بقوله:(وليس الكلام فيما عُلم فسادُه من الإلهام لمخالفته دليل الحسِّ والعقل والشرع، فإن هذا باطلٌ، بل الكلام فيما يوافق هذه الأدلة) [٣] [١] [٢] .

التعلُّم في الهدي النبوي.

---

[٢] أبو عبد الله أحمد بن حنبل، مسند الإمام أحمد بن حنبل، حَدِيثُ عَبْدِ الرَّحْمَنِ بْنِ غَنْمٍ الْأَشْعَرِيِّ ٥٢٨/٢٩.

[٢] محمد بن علي بن محمد الشوكاني: إرشاد الفحول لتحقيق الحق من علم الأصول، ١٩٩/٢.

[٢] أبو العباس تقي الدين أحمد بن عبد الحليم بن تيمية، درء تعارض العقل والنقل، ٤٦/٨.

لقد جسّد النبي ρ الهدي القرآني بأفضل طريقٍ ذُكر عن الأنبياء والمرسلين استجابةً لأمر الله تعالى، ومن ذلك إفادته عن طرق وأدوات التعلُّم من تدبُّر ونظر وحسن سمع وتذكُّر فقد كان ρ "دائم الهمّ"، وبدا كل ذلك في ثنايا توجيهاته أو استدراكاته وتدبُّره وتمثُّله بالقرآن، ومن ذلك قوله ρ:(يَرْحَمُ اللَّهُ لُوطًا، لَقَدْ كَانَ يَأْوِي إِلَى رُكْنٍ شَدِيدٍ) ، وذلك في تدبُّره ρ لقوله تعالى على لسان لوط υ: ﴿ قَالَ لَوْ أَنَّ لِي بِكُمْ قُوَّةً أَوْ ءَاوِيَ إِلَىٰ رُكْنٍ شَدِيدٍ﴾ [٢١٥]وكذلك قوله ρ:(وَلَوْ لَبِثْتُ فِي السِّجْنِ مَا لَبِثَ يُوسُفُ لَأَجَبْتُ الدَّاعِيَ) ، معايشةً منه ρ لحال يوسف υ وتدبُّراً لقول الله تعالى: ﴿ فَلَمَّا جَآءَهُ ٱلرَّسُولُ قَالَ ٱرْجِعْ إِلَىٰ رَبِّكَ فَسْـَٔلْهُ مَا بَالُ ٱلنِّسْوَةِ ٱلَّٰتِى قَطَّعْنَ أَيْدِيَهُنَّ ۚ إِنَّ رَبِّى بِكَيْدِهِنَّ عَلِيمٌ﴾ [٢١٧]وكذلك قوله ρ: (وَنَحْنُ أَحَقُّ مِنْ إِبْرَاهِيمَ إِذْ قَالَ لَهُ: ﴿وَإِذْ قَالَ أَوَلَمْ تُؤْمِنْ ۖ قَالَ بَلَىٰ وَلَٰكِن لِّيَطْمَئِنَّ قَلْبِى﴾[٢١٨] ، ولقد عجبت من تواطؤ[٩] الشراح لهذا

[٢١٤] محمد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، كتاب التفسير، باب قوله { وَقَالَ الْمَلِكُ ائْتُونِي بِهِ فَلَمَّا جَاءَهُ الرَّسُولُ قَالَ ارْجِعْ إِلَى رَبِّكَ فَاسْأَلْهُ مَا بَالُ النِّسْوَةِ اللَّاتِي قَطَّعْنَ أَيْدِيَهُنَّ إِنَّ رَبِّي بِكَيْدِهِنَّ عَلِيمٌ}، ٧٧/٦.

[٢١٥] سورة هود، آية ٨٠.

[٢١٦] محمد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، كتاب التفسير، باب قوله { وَقَالَ الْمَلِكُ ائْتُونِي بِهِ فَلَمَّا جَاءَهُ الرَّسُولُ قَالَ ارْجِعْ إِلَى رَبِّكَ فَاسْأَلْهُ مَا بَالُ النِّسْوَةِ اللَّاتِي قَطَّعْنَ أَيْدِيَهُنَّ إِنَّ رَبِّي بِكَيْدِهِنَّ عَلِيمٌ}، ٧٧/٦.

[٢١٧] سورة يوسف، آية ٥٠.

[٢١٨] سورة البقرة، آية ٢٦٠.

الحديث إذ ذهبوا إلى أن النبي ρ، قال هذا الحديث تخريجاً وتبريراً لأقوال وتصرفات هؤلاء الأنبياء عليهم السلام، وأرى أنه استدراكٌ منه ρ فما من طريقته ρ أن يأسى على مدد أو ملجإٍ أو عونٍ فاته، وهو الذي كان (يُحرَس حتى نزلت هذه الآية: {وَاللَّهُ يَعْصِمُكَ مِنَ النَّاسِ} فأخرج النبي ρ رأسه من القبة، وقال:" يا أيها الناس، انصرفوا فقد عصمني الله Y) [٢١٩]، وما من طريقته ρ أن ينتصر لنفسه ومن دون ذلك تبلّيغ دعوة الله Y. وأرى قوله ρ:(لَأَجَبْتُ الدَّاعِيَ) من باب المسارعة والتلهف على تبليغ الدعوة، والشاهد على ذلك خبره في مفتتح سورة "عبس": ﴿أَمَّا مَنِ ٱسْتَغْنَىٰ ۝٥ فَأَنتَ لَهُۥ تَصَدَّىٰ ۝٦ وَمَا عَلَيْكَ أَلَّا يَزَّكَّىٰ ۝٧﴾ [٢٢١]أما قوله ρ:(وَنَحْنُ أَحَقُّ مِنْ إِبْرَاهِيمَ إِذْ قَالَ لَهُ:{ أَوَلَمْ تُؤْمِنْ قَالَ بَلَى وَلَكِنْ لِيَطْمَئِنَّ قَلْبِي}[٢٢٢]فما أراها إلا توجيه بأن نكون أكثر تمسكاً بطرق التعلُّم، لأننا أولى بها من إبراهيم υ الذي كان خليلاً لربه فأنقذه من النار، وأهلك له عدوه وقهرهم، وأراه الملائكة، وجعل { فِي ذُرِّيَّتِهِ النُّبُوَّةَ وَالْكِتَابَ } [٢٢٣]وسأل الله تعالى أن يريه كيفية الخلق فأراه، ونحن ليس لنا من المثبتات من ذلك شيء إلا تصديق الأخبار الموثوقة

---

[٢١٩] محمد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، كتاب التفسير، باب قوله { وَقَالَ الْمَلِكُ ائْتُونِي بِهِ فَلَمَّا جَاءَهُ الرَّسُولُ قَالَ ارْجِعْ إِلَى رَبِّكَ فَاسْأَلْهُ مَا بَالُ النِّسْوَةِ اللَّاتِي قَطَّعْنَ أَيْدِيَهُنَّ إِنَّ رَبِّي بِكَيْدِهِنَّ عَلِيمٌ}، ٧٧/٦.

[٢٢٠] أبو عيسى الترمذي، سنن الترمذي، أَبْوَابُ تَفْسِيرِ الْقُرْآنِ عَنْ رَسُولِ اللَّهِ ρ، بَابٌ: وَمِنْ سُورَةِ المَائِدَةِ٥/٢٥١.

[٢٢١] سورة عبس، الآيات ٥–٧.

[٢٢٢] سورة البقرة، آية ٢٦٠.

[٢٢٣] سورة العنكبوت، آية ٢٧.

التي يحملها لنا القرآن والسنة النبوية، فنحن أحوج إلى اطمئنان القلب بوسائل التعلُّم التي منحها الله لنا.

قال الشوكاني رحمه الله:(يجوز الاجتهاد لنبينا ρ ولغيره من الأنبياء، وإليه ذهب الجمهور، واحتجوا بأن الله سبحانه خاطب نبيه ρ كما خاطب عباده، وضرب له الأمثال، وأمره بالتدبر والاعتبار، وهو أجل المتفكرين في آيات الله، وأعظم المعتبرين. وأما قوله: { وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَى & إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَى} فالمراد به القرآن؛ لأنهم قالوا إنما يعلمه بشر، ولو سلم لم يدل على نفي اجتهاده؛ لأنه ρ إذا كان متعبدا بالاجتهاد وبالوحي لم يكن نطقا عن الهوى، بل عن الوحي).

العبرة في اجتهاده ρ أو ممارسته التعلُّم وهو النبي الموحى إليه أن المنهج الإسلامي يغاير المفاهيم الدينية المعهودة عند البشرية من أن المنهج الديني يسيطر الغيب فيه والمعرفة الغيبية على العلم والتعلم فلا مجال للتجريب أو التفكير أو الإبداع أو كل ما عُهد عند البشرية من وسائل وطرق إنتاج المعرفة، فقد جاءت نماذج اجتهاده ρ بكل وسائل التعلُّم من الإلهام، غير الوحي، ومن الاستنتاج المنطقي ومن المحاولة والخطأ ومن المحاورة والمشاورة ونحو ذلك.

من باب الإلهام من غير الوحي تعبيره للرؤى، فقد قَالَ: (الرُّؤْيَا الحَسَنَةُ، مِنَ الرَّجُلِ الصَّالِحِ، جُزْءٌ مِنْ سِتَّةٍ وَأَرْبَعِينَ جُزْءًا مِنَ النُّبُوَّةِ) ، وعَنِ ابْنِ عُمَرَ τ:(أَنَّ أُنَاسًا

[٢٢٤] محمد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، كتاب التعبير، باب رؤيا الصالحين ٣٠/٩.

أُرُوا لَيْلَةَ القَدْرِ فِي السَّبْعِ الأَوَاخِرِ، وَأَنَّ أُنَاسًا أُرُوا أَنَّهَا فِي العَشْرِ الأَوَاخِرِ، فَقَالَ النَّبِيُّ ρ: «التَمِسُوهَا فِي السَّبْعِ الأَوَاخِرِ»[٢٢٥] .

من باب الاستنتاج المنطقي سؤاله ρ للأسيرين الذَين أسرهما بعض المسلمين من جيش المشركين القادمين إلى بدر، فسألهما ρ:(ما عدتهم؟ قالا: لا ندري؛ قال : كم ينحرون كل يوم؟ قالا: يوماً تسعاً، ويوماً عشراً؛ فقال رسول الله ρ: القوم فيما بين التسع مئة والألف) ، وهو استنتاج منطقي يقوم[٢٢٦] على التحليل لا غيره، ويهيب[٢٢٧] بأصحابه التفكير بإثارة الأسئلة المحفزة، فعَنِ ابْنِ عُمَرَ، قَالَ:(قَالَ رَسُولُ اللَّهِ ρ: «إِنَّ مِنَ الشَّجَرِ شَجَرَةً لاَ يَسْقُطُ وَرَقُهَا، وَإِنَّهَا مَثَلُ المُسْلِمِ، فَحَدِّثُونِي مَا هِيَ» فَوَقَعَ النَّاسُ فِي شَجَرِ البَوَادِي قَالَ عَبْدُ اللَّهِ: وَوَقَعَ فِي نَفْسِي أَنَّهَا النَّخْلَةُ، فَاسْتَحْيَيْتُ، ثُمَّ قَالُوا: حَدِّثْنَا مَا هِيَ يَا رَسُولَ اللَّهِ قَالَ: «هِيَ النَّخْلَةُ»)[٢٢٧] .

إن النبي ρ وإن كان أعلم الصحابة وأتقاهم لله Y إلا أن ذلك لم يمنعه من استشارتهم والأخذ برأي غيره رجلاً كان أو امرأة، تاركاً ما كان يرى لرأي غيره، وذلك من أهم

---

[٢٢٥] محمد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، كتاب التعبير، باب التواطؤ على الرؤيا ٣١/٩.

[٢٢٦] محمد بن محمد بن سويلم أبو شُهبة، السيرة النبوية على ضوء القرآن والسنة، ١٣٢/٢.

[٢٢٧] محمد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، كتاب العلم، بَابُ قَوْلِ المُحَدِّثِ: حَدَّثَنَا، وَأَخْبَرَنَا، وَأَنْبَأَنَا ٢٢/١.

ضروب التعلُّم، فعله رسول الله ρ استجابةً لأمر الله تعالى في قوله: ﴿وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ﴾ [٨].

التعلُّم في سيرة الصحابة ψ.

لقد امتثل الصحابة ψ المنهج القرآني النبوي في التعلُّم خير مثال، ومارسوا التعلُّم سيما بعد وفاة النبي ρ، فهم قبلُ كانوا يعتمدون بدرجةٍ كبيرة على التلقي عن النبي ρ، وذلك مسلك طبعي، وداعٍ إيمانى. غير أنهم بعد وفاته ρ اضطروا لما لم يكن من منهجهم العلمي، ومن ذلك التجرؤ على القول في القرآن بغير خبر عن النبي ρ، وقد عبّر عن ذلك أبو بكر الصديق τ بقوله:(أي سماء تظلني وأي أرض تقلني إذا قلت في كتاب الله ما لا أعلم) [٢٢٩]، وسماه عمر بن الخطاب[٩] التكلُّف، وقال:(نهينا عن التكلُّف) [٢٣٠]، وذلك لمّا دعته غريزة التساؤل لمعرفة معنى "الأبّ" من قول الله تعالى: ﴿وَفَاكِهَةً وَأَبًّا﴾ [٢]. غير أنهم اضطروا إلى الاجتهاد في بيان معاني الآيات، فهو نفسه أبو بكر الصديق τ يقول في معنى "الكلالة" من قول الله Y: ﴿وَإِن كَانَ رَجُلٌ يُورَثُ كَلَالَةً أَوِ امْرَأَةٌ وَلَهُ أَخٌ أَوْ أُخْتٌ فَلِكُلِّ وَاحِدٍ مِّنْهُمَا السُّدُسُ فَإِن كَانُوا أَكْثَرَ مِن ذَٰلِكَ

[٢] سورة آل عمران، آية ١٥٩.

[٢٢٩] أبو بكر بن أبي شيبة، المصنَّف، كِتَابُ فَضَائِلِ الْقُرْآنِ، باب مَنْ كَرِهَ أَنْ يُفَسَّرَ الْقُرْآنُ.١٣٦/٦.

[٢٣٠] محمد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، كتاب الاعتصام بالكتاب والسنة، باب ما يُكره من كثرة السؤال وتكلُّف ما لا يعنيه ٩٥/٩.

[٣] سورة عبس، آية٣١.

فَهُمۡ شُرَكَآءُ فِي ٱلثُّلُثِۚ ﴾ ، فقال:(رَأَيْتُ فِي الْكَلَالَةِ[٢] رَأْيًا، فَإِنْ يَكُ صَوَابًا فَمِنْ عِنْدِ اللَّهِ، وَإِنْ يَكُ خَطَأً فَمِنْ قِبَلِي، وَالشَّيْطَانِ، الْكَلَالَةُ مَا عَدَا الْوَلَدَ وَالْوَالِدَ) ، وهو عمر نفسه يوافقه في ذلك، فيما يرويه عنه ابْنِ عَبَّاسٍ، قَالَ:(كُنْتُ آخِرَ النَّاسِ عَهْدًا بِعُمَرَ فَسَمِعْتُهُ يَقُولُ: «الْكَلَالَةُ مَنْ لَا وَلَدَ لَهُ») ، وابن عباس يطبق منهج[٤] السبر والتقسيم، أو القياس بالتصنيف، فيقول في قول الله Y ﴿ وَلِأَبَوَيۡهِ لِكُلِّ وَٰحِدٖ مِّنۡهُمَا ٱلسُّدُسُ مِمَّا تَرَكَ ﴾ :(يَرِثُنِي ابْنُ ابْنِي دُونَ إِخْوَتِي، وَلاَ أَرِثُ أَنَا ابْنَ ابْنِي؟) [٣] مستنكراً عدم قياس "الجد" على "الأب" في حجب الأخوة في الميراث، ويقول مغاضباً:(ألا يتقي اللهَ زيدُ بن ثابت، يجعلُ ابنَ الابنِ ابناً ولا يجعلُ أبَ الأبِ أباً)، وخالف الصحابة في فتواهم في ميراث الأخت مع البنت بخلاف ظاهر الآية، فقد جاءه رجل فقال:(رَجُلٌ تُوُفِّيَ وَتَرَكَ بِنْتَهُ وَأُخْتَهُ لِأَبِيهِ وَأُمِّهِ، فَقَالَ ابْنُ عَبَّاسٍ: «لِابْنَتِهِ النِّصْفُ، وَلَيْسَ لِأُخْتِهِ شَيْءٌ مَا بَقِي هُوَ لِعَصَبَتِهِ» فَقَالَ لَهُ الرَّجُلُ: إِنَّ عُمَرَ قَدْ قَضَى بِغَيْرِ ذَلِكَ؛ قَدْ جَعَلَ لِلْأُخْتِ النِّصْفَ، وَلِلْبِنْتِ

---

[٢] سورة النساء، آية١٢.

[٢٣٣] أبو بكر بن أبي شيبة، المصنَّف في الأحاديث والآثار، كتاب الفرائض، باب فِي الْكَلَالَةِ مَنْ هُمْ؟، ٢٩٨/٦.

[٢٣٤] المرجع السابق نفسه.

[٢] سورة النساء، آية١١.

[٢٣٦] محمد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، كتاب الفرائض، باب مِيرَاثِ الجَدِّ مَعَ الأَبِ وَالإِخْوَةِ،١٥١/٨.

النِّصْفَ، فَقَالَ ابْنُ عَبَّاسٍ: قَالَ تَعَالَىٰ:﴿ ءَأَنتُمْ أَعْلَمُ أَمِ ٱللَّهُ ﴾ ؟. قَالَ مَعْمَرٌ: فَلَمْ أَدْرِ مَا قَوْلُهُ:{ أَأَنْتُمْ أَعْلَمُ أَمِ اللَّهُ } حَتَّى لَقِيتُ ابْنَ طَاوُسٍ فَذَكَرْتُ ذَلِكَ لَهُ فَقَالَ ابْنُ طَاوُسٍ: أَخْبَرَنِي أَبِي أَنَّهُ سَمِعَ ابْنَ عَبَّاسٍ يَقُولُ: قَالَ اللَّهُ تَعَالَى: ﴿ ٱمْرُؤٌا۟ هَلَكَ لَيْسَ لَهُۥ وَلَدٌ وَلَهُۥٓ أُخْتٌ فَلَهَا نِصْفُ مَا تَرَكَ ﴾ ، قَالَ ابْنُ عَبَّاسٍ: «فَقُلْتُمْ أَنْتُمْ: لَهَا النِّصْفُ وَإِنْ كَانَ لَهُ وَلَدٌ») .

وقد أُثِرت عن الصحابة ψ طرقٌ للتعلُّم منها:

حسن الاستماع: فقد كان الصحابي ناقداً للقول، فما سمعوا من القرآن شيئاً يسترعي التساؤل إلا سألوا، سيما في الأحكام، استجابة لتوجيه القرآن لهم: قَالَ تَعَالَىٰ:﴿ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَذِكْرَىٰ لِمَن كَانَ لَهُۥ قَلْبٌ أَوْ أَلْقَى ٱلسَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ ﴾ ، فقد سمعوا قول الله Y: ﴿ لِّلَّهِ مَا فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِى ٱلْأَرْضِ وَإِن تُبْدُوا۟ مَا فِىٓ أَنفُسِكُمْ أَوْ تُخْفُوهُ يُحَاسِبْكُم بِهِ ﴾ ،(اشتد ذلك على أصحابِ النبي ρ، فأتوا رسول الله ρ ثم بَرَكُوا على الركب، وقالوا: أي رسول الله! كُلِّفْنَا من العمل ما نُطِيق: الصلاة، والصيام،

---

[٢] سورة البقرة، آية ١٤٠.

[٢] سورة النساء، آية١٧٦.

[٢٣٩] أبو بكر عبد الرزاق بن همام، المصنف، كتاب الفرائض، ١٠/ ١٥٤.

[٢] سورة ق، آية37.

[٢] سورة البقرة، آية ٢٨٤.

والجهاد، والصدقة؛ وقد نزلت عليك هذه الآية ولا نطيقها، فقال رسول الله ρ:" أتريدون أن تقولوا كما قال أهل الكتابين من قبلكم:﴿سَمِعْنَا وَعَصَيْنَا﴾ [٢] ؟ قولوا: سمعنا وأطعنا غفرانك ربنا وإليك المصير"، فلما قرأها القوم وذَلَّتْ بها ألسنتهم أنزل الله في أثرها: قَالَ تَعَالَىٰ:﴿ءَامَنَ ٱلرَّسُولُ بِمَآ أُنزِلَ إِلَيْهِ مِن رَّبِّهِۦ وَٱلْمُؤْمِنُونَ ۚ كُلٌّ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَمَلَٰٓئِكَتِهِۦ وَكُتُبِهِۦ وَرُسُلِهِۦ لَا نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِّن رُّسُلِهِۦ ۚ وَقَالُوا۟ سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا ۖ غُفْرَانَكَ رَبَّنَا وَإِلَيْكَ ٱلْمَصِيرُ﴾ [٢] ، فلما فعلوا ذلك نسخها الله، فأنزل الله: قَالَ تَعَالَىٰ:﴿لَا [٤] يُكَلِّفُ ٱللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا ۚ لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا ٱكْتَسَبَتْ ۗ رَبَّنَا لَا تُؤَاخِذْنَآ إِن نَّسِينَآ أَوْ أَخْطَأْنَا ۚ﴾ [٢] ، قال: نعم، قَالَ تَعَالَىٰ:﴿ قَدْ لَا تُؤَاخِذْنَآ إِن نَّسِينَآ أَوْ أَخْطَأْنَا ۚ رَبَّنَا وَلَا تَحْمِلْ عَلَيْنَآ إِصْرًا كَمَا حَمَلْتَهُۥ عَلَى ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِنَا ۚ رَبَّنَا وَلَا تُحَمِّلْنَا مَا لَا طَاقَةَ لَنَا بِهِۦ ۖ﴾ [٥] ، قال: نعم، ﴿ وَٱعْفُ عَنَّا وَٱغْفِرْ لَنَا وَٱرْحَمْنَآ ۚ أَنتَ مَوْلَىٰنَا فَٱنصُرْنَا عَلَى ٱلْقَوْمِ ٱلْكَٰفِرِينَ﴾ [٢] ، قال: نعم) [٢] ، فقد فطنوا إلى عموم الآية ومحدودية طاقتهم البشرية في

---

[٢] سورة النساء، آية ٤٦.

[٢] سورة البقرة، آية ٢٨٥.

[٢] سورة البقرة، آية ٢٨٦.

[٢] سورة البقرة، آية ٢٨٦.

[٢] سورة البقرة، آية ٢٨٦.

عدم مقدرتها دفع النوازع النفسية التي لا تبدو، فتشملها المؤاخذة، فأعربوا للنبي ρ عن تخوفهم من ذلك، فأقرهم النبي ρ على ما فهموا ولكن أرشدهم إلى التسليم بأمر الله تعالى، فلعلَّه امتحانٌ على التسليم، فاستجابوا فخفَّف الله تعالى عنهم التكليف.

يرشدهم بذلك إلى وسيلة وطريقةٍ في التعلُّم وهي استدعاء وتذكُّر التجارب ρثم إن النبي بتذكيرهم بقول (أهل الكتابين من قبلكم: قَالَ تَعَالَىٰ:﴿سَمِعْنَا وَعَصَيْنَا﴾ [248]؛ واستدعاء التجارب أو تذكُّرها من أهم وسائل التعلُّم.

❖ المحاولة: وذلك بتخطي ما يعتريها من عوائق كالخوف من الفشل أو الحياء، وَقَالَتْ عَائِشَةُ: «نِعْمَ النِّسَاءُ نِسَاءُ الأَنْصَارِ لَمْ يَمْنَعْهُنَّ الحَيَاءُ أَنْ يَتَفَقَّهْنَ فِي الدِّينِ»،[٢٤٩] وقد أقر النبي ρ الصحابة على المحاولة برغم تعنيفه وذلك حينما روى أحدهم، فقال:(خَرَجْنَا فِي سَفَرٍ، فَأَصَابَ رَجُلًا مِنَّا حَجَرٌ، فَشَجَّهُ فِي رَأْسِهِ، ثُمَّ احْتَلَمَ، فَسَأَلَ أَصْحَابَهُ، فَقَالَ: هَلْ تَجِدُونَ لِي رُخْصَةً فِي التَّيَمُّمِ؟ فَقَالُوا: مَا نَجِدُ لَكَ رُخْصَةً وَأَنْتَ تَقْدِرُ عَلَى الْمَاءِ، فَاغْتَسَلَ، فَمَاتَ، فَلَمَّا قَدِمْنَا عَلَى النَّبِيِّ ρ أُخْبِرَ بِذَلِكَ فَقَالَ: قَتَلُوهُ قَتَلَهُمُ اللَّهُ، أَلَا سَأَلُوا إِذْ لَمْ يَعْلَمُوا؛ فَإِنَّمَا شِفَاءُ الْعِيِّ السُّؤَالُ، إِنَّمَا كَانَ يَكْفِيهِ أَنْ يَتَيَمَّمَ، وَيَعْصِبَ عَلَى

---

٢٤٧ مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري، صحيح مسلم، كِتَابُ الْإِيمَانَ، بَابُ بَيَانِ قَوْلِهِ تَعَالَى: {لِلَّهِ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ وَإِنْ تُبْدُوا مَا فِي أَنْفُسِكُمْ أَوْ تُخْفُوهُ} سورة البقرة، آية ٢٨٤، ١١٥/١.

[٢] سورة النساء، آية ٤٦.

[٢٤٩] محمد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، كتاب العلم، باب الحياء في العلم. ٣٨/١.

جُرْحِهِ خِرْقَةً، ثُمَّ يَمْسَحَ عَلَيْهَا، وَيَغْسِلَ سَائِرَ جَسَدِه) ، فالنبي ρ مع إرشادهم ولو تعنيفاً إلى السؤال عن الأحكام، إلا أنه لم يوقع عليهم عقوبةً على محاولتهم، وإنما التعنيف للتشديد على السؤال وليس على اجتهادهم، لأن خطأ المحاولة هنا كان كبيراً بقوله:(قَتَلُوهُ قَتَلَهُمْ اللَّهُ)، وقد مرَّ بنا إقرارُه ρ للفريقين الذين اختصموا في صلاة العصر في مسيرهم إلى بني قريظة وإقرارهم لاجتهاد الجميع مع التعارض.

ومن أظهر المواقف التعلُّمية في "المحاولة" التي أقرها النبي ρ ما حكاه عمار بن ياسر τ بقوله:(جَاءَ رَجُلٌ إِلَى عُمَرَ بْنِ الخَطَّابِ، فَقَالَ: إِنِّي أَجْنَبْتُ فَلَمْ أُصِبِ المَاءَ، فَقَالَ عَمَّارُ بْنُ يَاسِرٍ لِعُمَرَ بْنِ الخَطَّابِ: أَمَا تَذْكُرُ أَنَّا كُنَّا فِي سَفَرٍ أَنَا وَأَنْتَ، فَأَمَّا أَنْتَ فَلَمْ تُصَلِّ، وَأَمَّا أَنَا فَتَمَعَّكْتُ فَصَلَّيْتُ، فَذَكَرْتُ لِلنَّبِيِّ ρ، فَقَالَ النَّبِيُّ ρ: «إِنَّمَا كَانَ يَكْفِيكَ هَكَذَا» فَضَرَبَ النَّبِيُّ ρ بِكَفَّيْهِ الأَرْضَ، وَنَفَخَ فِيهِمَا، ثُمَّ مَسَحَ بِهِمَا وَجْهَهُ وَكَفَّيْهِ) .

❖المذاكرة: لقد اعتمد الصحابة منهج المذاكرة مع النفس ومع بعضهم البعض طريقاً للتعلُّم، وهم قد علموا أنه لربما (قَامَ النَّبِيُّ ρ بِآيَةٍ حَتَّى أَصْبَحَ يُرَدِّدُهَا) ، ولذلك رُوِيَ عن أكثر مِن واحدٍ منهم ψ أنه قام ليلةٍ بآية يردِّدُها .

---

[٢٥٠] أبو داود سليمان بن الأشعث السِّجِسْتاني، سنن أبي داود، كِتَاب الطَّهَارَةِ، بَابٌ فِي الْمَجْرُوحِ يَتَيَمَّمُ، ٩٣/١.

[٢٥١] محمد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، كِتَابُ التَّيَمُّمِ، بَابٌ: المُتَيَمِّمُ هَلْ يَنْفُخُ فِيهِمَا؟ *٧٥/١*.

[٢٥٢] ابن ماجة أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني، سنن ابن ماجة. كِتَابُ إِقَامَةِ الصَّلَاةِ، وَالسُّنَّةُ فِيهَا، بَابُ مَا جَاءَ فِي الْقِرَاءَةِ فِي صَلَاةِ اللَّيْلِ ١/ ٤٢٩.

من سيرة الصحابة ψ في التذكر ما رواه أنس بن مالك τ، قال: "كنَّا نكونُ عند النَّبيِّ ρ، فنسمعَ منه الحديثَ، فإذا قُمنا تذاكرناه فيما بيننا حتَّى نحفظه" [٢٥٣].

ثم سار خلف الصحابة ψ على نهجهم في المذاكرة، فـ(عن معمر قال: سمعت الزهري يقول: مَن طلبَ العلمَ جملةً فاتَهُ جملةً، وإنَّما يُدرك العلمُ حديثاً وحديثين. ولْيكُن الاتقان من شأنه، فقد قال عبد الرحمن بن مهدي: الحفظ الاتقان. ثمَّ إنَّ المذاكرة بما يتحفظه من أقوى أسباب الامتاع به. روينا عن علقمة النخعي قال: تذاكروا الحديث فإن حياتَه ذكرُهُ) [٢٥٤].

❖التفكُّر: وهو أمرٌ قرانيٌ تكرّر كثيراً، وعمل به الصحابة ψ، قال عامر بن عبد قيس: "سمعت غير واحد ولا اثنين ولا ثلاثة من أصحاب النبي ρ يقولون: إنَّ ضياءَ الإيمان أو نورَ الإيمان التفكُّرُ) [٢٥٥]، وعن أبي الدرداء أنه كان يقول:(تفكر ساعة خير من قيام ليلة)، وعَنْ أُمِّ الدَّرْدَاءِ أنها سئلت: مَا كَانَ أَفْضَلَ عَمَلِ أَبِي الدَّرْدَاءِ؟ قَالَتْ: «التَّفَكُّرُ» [٢٥٦]. وإن اشتكوا من ورود بعض الخواطر وخشَوْا أن يكون في ذلك مؤاخذة لهم، فطمأنهم النبي ρ بقوله:(إِنَّ اللَّهَ تَجَاوَزَ لِي عَنْ أُمَّتِي مَا وَسْوَسَتْ بِهِ صُدُورُهَا، مَا لَمْ تَعْمَلْ أَوْ

---

[٢٥٣] أبو بكر عبد الله بن محمد بن عبيد بن أبي الدنيا، كتاب التهجد وقيام الليل، ص ٤٨.

[٢٥٤] أحمد بن علي بن ثابت الخطيب البغدادي، الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، ٢٣٦/١.

[٢٥٥] زين الدين عبد الرحيم بن الحسين العراقي: التقييد والإيضاح شرح مقدمة ابن الصلاح، ص ٢٥٤.

[٢٥٦] أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير: تفسير القرآن العظيم، ١٨٥/٢.

[٢٥٧] أبو بكر بن أبي شيبة، المصنَّف في الأحاديث والآثار، كتاب الزهد، باب كلام أبي الدرداء، ١١١/٧.

تَكَلَّمْ) ، بل كانت هذه السنة[٢٥٨] من النبي ρ من أعجب ما رأت عائشة، فقد قيل لها:(أَخْبِرِينَا بِأَعْجَبِ شَيْءٍ رَأَيْتِهِ مِنْ رَسُولِ اللَّهِ ρ، قَالَ: فَسَكَتَتْ ثُمَّ قَالَتْ: لَمَّا كَانَ لَيْلَةٌ مِنَ اللَّيَالِي، قَالَ: "يَا عَائِشَةُ ذَرِينِي أَتَعَبَّدُ اللَّيْلَةَ لِرَبِّي" قُلْتُ: وَاللَّهِ إِنِّي لأُحِبُّ قُرْبَكَ، وَأُحِبُّ مَا سَرَّكَ، قَالَتْ: فَقَامَ فَتَطَهَّرَ، ثُمَّ قَامَ يُصَلِّي، قَالَتْ: فَلَمْ يَزَلْ يَبْكِي حَتَّى بَلَّ حِجْرَهُ، قَالَتْ: ثُمَّ بَكَى فَلَمْ يَزَلْ يَبْكِي حَتَّى بَلَّ لِحْيَتَهُ، قَالَتْ: ثُمَّ بَكَى فَلَمْ يَزَلْ يَبْكِي حَتَّى بَلَّ الأَرْضَ، فَجَاءَ بِلالٌ يُؤْذِنُهُ بِالصَّلاةِ، فَلَمَّا رَآهُ يَبْكِي، قَالَ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، لِمَ تَبْكِي وَقَدْ غَفَرَ اللَّهُ لَكَ مَا تَقَدَّمَ وَمَا تَأَخَّرَ؟ قَالَ: "أَفَلا أَكُونُ عَبْدًا شَكُورًا، لَقَدْ نَزَلَتْ عَلَيَّ اللَّيْلَةَ آيَةٌ، وَيْلٌ لِمَنْ قَرَأَهَا وَلَمْ يَتَفَكَّرْ فِيهَا قَالَ تَعَالَى:﴿ إِنَّ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ وَٱلْفُلْكِ ٱلَّتِي تَجْرِي فِي ٱلْبَحْرِ بِمَا يَنفَعُ ٱلنَّاسَ وَمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مِن مَّآءٍ فَأَحْيَا بِهِ ٱلْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِن كُلِّ دَآبَّةٍ وَتَصْرِيفِ ٱلرِّيَٰحِ وَٱلسَّحَابِ ٱلْمُسَخَّرِ بَيْنَ ٱلسَّمَآءِ وَٱلْأَرْضِ لَأٓيَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ ﴾)[٢٥٩][٢٦٠] .

ومناط التفكُّر في الإسلام هو كل شؤون الحياة ولا يقتصر على الجانب التشريعي منها، ﴿وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِي ٱلْأَرْضِ جَمِيعًا مِّنْهُ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَأٓيَٰتٍ لِّقَوْمٍ قال تعالى:

---

[٢٥٨] محمد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، كِتَابُ العِتق، بَابُ الخَطَإِ وَالنِّسْيَانِ فِي العَتَاقَةِ وَالطَّلاَقِ وَنَحْوِهِ، وَلاَ عَتَاقَةَ إِلَّا لِوَجْهِ اللَّهِ، ١٤٥/٣.

[٢] سورة البقرة، آية ١٦٤.

[٢٦٠] محمد بن حِبَّان، الإحسان في تقريب صحيح ابن حبان. كِتَابُ الرَّقَائِقِ، بَابُ التَّوْبَةِ، ذِكْرُ الْبَيَانِ بِأَنَّ الْمَرْءَ عَلَيْهِ إِذَا تَخَلَّى لُزُومُ الْبُكَاءِ عَلَى مَا ارْتَكَبَ مِنَ الْحَوْبَاتِ وَإِنْ كَانَ بَائِنًا عَنْهَا مُجِدًّا فِي إِتْيَانِ ضِدِّهَا.٣٨٦/٢.

يَتَفَكَّرُونَ﴾ ،[261]ولذلك لم يألُوْ الصحابة أن يبدعوا في كل مشكلة عَنَتْ لهم، ولم يتكلوا على الوحي في ذلك، مع قول الله تعالى:﴿فَرَّطْنَا فِي ٱلْكِتَٰبِ مِن شَىْءٍ﴾.[262]

الاستنباط: وللصحابة في التعلُّم بالاستنباط مجال واسعٌ عرف بمصطلح "اجتهاد الصحابة"، فمنهم المكثر ومنهم المُقِل، قال ابن تيمية في تفاوت الصحابة في التعلُّم بالاستنباط: (وهذا عبد الله بن عباس حبر الأمة، وترجمان القرآن، مقدار ما سمع من النبي ρ لم يبلغ نحو العشرين حديثاً الذي يقول فيه: (سمعت، ورأيت)، وسمع الكثيرَ من الصحابة، وبورك في فهمه والاستنباط منه، حتى ملأ الدنيا علماً وفقهاً، قال أبو محمد بن حزم: وجُمِعَت فتاويه في سبعة أسفار كبار. وهي بحسب ما بلغ جامعها، وإلا فعلم ابن عباس كالبحر، وفقهه واستنباطه وفهمه في القرآن بالموضع الذي فاق به الناس، وقد سمع كما سمعوا، وحفظ القرآن كما حفظوا، ولكن أرضه كانت من أطيب الأراضي، وأقبلها للزرع، فبذر فيها النصوص، فأنبتت من كل زوج كريم قَالَ تَعَالَىٰ:﴿ ذَٰلِكَ فَضْلُ ٱللَّهِ يُؤْتِيهِ مَن يَشَآءُ ۚ وَٱللَّهُ ذُو ٱلْفَضْلِ ٱلْعَظِيمِ﴾ .[٣]

❖ وأين تقع فتاوى ابن عباس وتفسيره واستنباطه من فتاوى أبي هريرة وتفسيره، وأبو هريرة أحفظ منه، بل هو حافظ الأمة على الإطلاق؛ يؤدي الحديث كما سمعه، ويدرسه بالليل درساً، فكانت همته مصروفة إلى الحفظ وتبليغ ما حفظه كما سمعه، وهمة ابن

---

[٢] سورة الجاثية، آية ١٣.

[٢] سورة الأنعام، آية ٣٨.

[٢٦٣] سورة الجمعة، آية ٤.

عباس مصروفة إلى التفقه، والاستنباط، وتفجير النصوص، وشقِّ الأنهار منها، واستخراج كنوزها)[٢٦٤]

الإلهام: وفيه جاء الحديث:(قد كان في الأمم قبلكم مُحَدَّثون، فإن يكن في أمتي أحدٌ فعمر)، وقوله ρ:(اتَّقوا فراسةَ المؤمن، فإنه ينظر بنور الله، ثم قرأ قوله تعالى ﴿إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْمُتَوَسِّمِينَ﴾ [٢] ، وقال ابن تيمية:(وأما حُجة أهل الذوق والوجد والمكاشفة والمخاطبة فإن أهل الحق من هؤلاء لهم إلهامات صحيحة مطابقة (...) وقال بعض الصحابة: أظنُّه واللهِ للحقُّ يَقذِفه الله على قلوبِهِم وأسماعِهِم، وفي صحيح البخاري عن أبي هريرة عن النبي ρ أنه قال: "ولا يزال عبدي يتقرَّب إليَّ بالنوافل حتى أُحبَّه، فإذا أحببتُه كنتُ سمعَه الذي يسمعُ به، وبصرَه الذي يُبصِرُ به، ويدَه التي يَبطشُ بها، ورجلَه التي يمشي بها" [٢] ، وفي رواية:" فَبي يسمعٌ وبي يُبصر وبي يَبطش وبيَ يَمشي" [٢] ، فقد أخبر أنه يسمع بالحق ويُبصر به، وكانوا يقولون: إن السكينة تنطق على لسان عمر τ. وقال: "من سأل القضاءَ واستعان عليه وُكِل إليه، ومن لم يسأله ولم يستعن، عليه أَنزل الله عليه ملكاً يُسدِّدُه"، وقال الله تعالى: ﴿نُّورٌ عَلَىٰ نُورٍ﴾ [٨] ، نور

---

[٢٦٤] أحمد بن عبد الحليم بن تيمية، مجموع فتاوى شيخ الإسلام أحمد بن تيمية (مجموع الفتاوى) ٩٤/٤.

[٢٦٥] سورة الحجر، آية ٧٥.

[٢٦٦] محمد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، كِتَابُ الرقاق، بَابُ التواضع ١٠٥/٨.

[٢٦٧] لم يُخرِّج راوٍ لهذا الحديث بهذه الألفاظ، فلم ترد هذه الرواية في كتب الحديث.

[٢٦٨] سورة النور، آية ٣٥.

الإيمان مع نور القرآن. وقال تعالى: ﴿أَفَمَن كَانَ عَلَىٰ بَيِّنَةٍ مِّن رَّبِّهِۦ وَيَتْلُوهُ شَاهِدٌ مِّنْهُ﴾

، وهو المؤمن على بينة من ربه ويتبعه شاهد من الله وهو القرآن شهد الله في القرآن [٢] بمثل ما عليه المؤمن من بينة الإيمان وهذا القدر مما أقر به حذاق النظار لما تكلموا في وجوب النظر وتحصيله للعلم) [٧] .

❖ التجريب: والتجريب هو أحد طرق البحث التي اعتمد عليها العلم الحديث سيما في المجالات المعرفية التطبيقية أو البيولوجية وغيرها. وقد أسس الصحابة ψ لهذه الطريقة في منهجهم للتعلُّم، ومن أظهر الشواهد على ذلك أخذه ρ بتجارب الصحابة في الحروب قبل إسلامهم، على النحو الذي أخذ به في غزوة "الخندق"، وما أشار به سلمان الفارسي على النبي ρ بقوله:(إِنَّا كُنَّا بِفَارِسٍ إِذَا حُوصِرْنَا خَنْدَقْنَا عَلَيْنَا، فَأَمَرَ النَّبِيُّ ρ بِحَفْرِ الْخَنْدَقِ حَوْلَ الْمَدِينَةِ، وَعَمِلَ فِيهِ بِنَفْسِهِ تَرْغِيبًا لِلْمُسْلِمِينَ، فَسَارَعُوا إِلَى عَمَلِهِ حَتَّى فَرَغُوا مِنْهُ، وَجَاءَ الْمُشْرِكُونَ فَحَاصَرُوهُم) ، وكذلك قول الْحُبَابَ بْنَ الْمُنْذِرِ بْنِ الْجَمُوحِ τ للنبي ρ فِي غزوة بدر:(يَا رَسُولَ اللَّهِ، أَرَأَيْتَ هَذَا الْمَنْزِلَ؟ أَمَنْزِلٌ أَنْزَلَكَهُ اللَّهُ لَيْسَ لَنَا أَنْ نَتَقَدَّمَهُ وَلا نَتَأَخَّرَهُ؟ أَمْ هُوَ الرَّأْيُ وَالْحَرْبُ وَالْمَكِيدَةُ؟)، قَالَ النبي ρ:(بَلْ هُوَ الرَّأْيُ وَالْحَرْبُ

---

[٢٦٩] سورة هود، آية ١٧.

[٢٧٠] أحمد بن عبد الحليم بن تيمية، مجموع فتاوى شيخ الإسلام أحمد بن تيمية (مجموع الفتاوى) ٦٤/١٣.

[٢٧١] أحمد بن علي بن حجر العسقلاني أبو الفضل شهاب الدين، فتح الباري شرح صحيح البخاري، ٣٩٣/٧.

وَالْمَكِيدَةُ)، فَقَالَ:(يَا رَسُولَ اللَّهِ، فَإِنَّ هَذَا لَيْسَ لَكَ بِمَنْزِلٍ، فَانْهَضْ بِالنَّاسِ حَتَّى نَأْتِي أَدْنَى مَاءٍ مِنَ الْقَوْمِ فَنَنْزِلُهُ، ثُمَّ تُغَوِّرُ مَا سِوَاهُ مِنَ الْقُلُبِ، ثُمَّ تَبْنِي عَلَيْهِ حَوْضًا، فَنَمْلَؤُهُ مَاءً، ثُمَّ نُقَاتِلُ الْقَوْمَ فَنَشْرَبُ وَلا يَشْرَبُونَ). فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ ρ: لَقَدْ أَشَرْتَ بِالرَّأْيِ. فَنَهَضَ رَسُولُ اللَّهِ، ρ وَمَنْ مَعَهُ مِنَ النَّاسِ، فَسَارَ حَتَّى أَتَى أَدْنَى مَاءٍ مِنَ الْقَوْمِ ، فَنَزَلَ عَلَيْهِ، ثُمَّ أَمَرَ بِالْقُلُبِ فَغُوِّرَتْ، وَبَنَى حَوْضًا عَلَى الْقَلِيبِ الَّذِي نَزَلَ عَلَيْهِ، فَمُلِئَ مَاءً، ثُمَّ قَذَفُوا فِيهِ الآنِيَةَ) ، فالحباب τ كان يعلم أنّ (الرَّأْيُ وَالْحَرْبُ وَالْمَكِيدَةُ) من مناهج التعلم في الحياة المجدية في خدمة الدين والدافعة في اتجاه التديُّن، ولذلك قدّمها بين إسهامه الفكري للنبي ρ في هذا الموقف. ٧

من أقوى الشواهد كذلك ما اتصل أثره بالقرآن الكريم، ومنها حادثة "الرقية" التي رقى بها بعضهم بعض رؤساء القبائل، وذلك ما يرويه أهل الصحاح والسنن عَنْ أَبِي سَعِيدٍ الخُدْرِيِّ τ:(أَنَّ نَاسًا مِنْ أَصْحَابِ النَّبِيِّ ρ أَتَوْا عَلَى حَيٍّ مِنْ أَحْيَاءِ العَرَبِ، فَلَمْ يَقْرُوهُمْ، فَبَيْنَمَا هُمْ كَذَلِكَ إِذْ لُدِغَ سَيِّدُ أُولَئِكَ، فَقَالُوا: هَلْ مَعَكُمْ مِنْ دَوَاءٍ أَوْ رَاقٍ؟ فَقَالُوا: إِنَّكُمْ لَمْ تَقْرُونَا، وَلاَ نَفْعَلُ حَتَّى تَجْعَلُوا لَنَا جُعْلًا، فَجَعَلُوا لَهُمْ قَطِيعًا مِنَ الشَّاءِ، فَجَعَلَ يَقْرَأُ بِأُمِّ القُرْآنِ، وَيَجْمَعُ بُزَاقَهُ وَيَتْفِلُ، فَبَرَأَ، فَأَتَوْا بِالشَّاءِ، فَقَالُوا: لاَ نَأْخُذُهُ حَتَّى نَسْأَلَ النَّبِيَّ ρ، فَسَأَلُوهُ، فَضَحِكَ وَقَالَ:(وَمَا أَدْرَاكَ أَنَّهَا رُقْيَةٌ؟ خُذُوهَا، وَاضْرِبُوا لِي

[٢٧٢] عبد الملك بن هشام بن أيوب الحميري المعافري، السيرة النبوية لابن هشام، ٢٦٣/٢.

بِسَهْمٍ) . وقد أقرَّ النبي ρ المنهجَ[٣] التجريبي في العلُّم وارتضاه[٧] للصحابة رغم أنه علمٌ يتصل بشأن ذي حساسية خاصة وعالية في اهتمام المسلمين الأوائل وهو القرآن الكريم، وقد كان للصحابة ψ مسلكاً خاصاً مع القرآن الكريم عبَّر عنه أبو بكر الصديق بقوله:(فقالَ أيُّ سماءٍ تظلُّني وأيُّ أرضٍ تقلُّني إذا قلتُ في كتابِ اللَّهِ ما لا عِلم لي بهِ) .

خاتمة:

لقد كان لمنهج الصحابة في التعلم أثرٌ كبير على منهج البحث العلمي الإسلامي بصفة عامة، إذ نراه اعتمد النظر والتفكُّر أساساً في تحليل العلم المكتسب عن طرق السمع والصحبة والقراءة والمدارسة ونحو ذلك، وبصورة خاصة ظهر أثره الكبير والأوضح في النهضة العلمية والحضارة التي جاءت من بعدهم في عصور المسلمين.

كما اعترف المُحِقون بأثره في نهضة الإنسانية في العصر الحديث في كل فروعها من العلوم المختلفة؛ الإنسانية منها والتجريبية، بل قصر بعض خبراء التربية حلَّ المشكل المعرفي في العصر الحديث والمتمثل في خصام "العلم والدين" إلى انتهاج نهج الصحابة في التعلُّم، فقد أثاروا السؤال عند تلقي "الوحي" إذا أشكل عليهم أمرٌ، فعَنْ ابْنِ عَبَّاسٍ قَالَ:(لَمَّا نَزَلَتْ هَذِهِ الآيَة: ﴿ وَإِن تُبْدُواْ مَا فِيٓ أَنفُسِكُمْ أَوْ تُخْفُوهُ

[٢٧٣] محمد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، كتاب فضائل القرآن، باب فضل فاتحة الكتاب، ١٨٧/٦.

[٢٧٤] محمد بن جرير الطبري أبو جعفر، تفسير الطبري (جامع البيان عن تأويل آي القرآن)،٧٨/١.

يُحَاسِبْكُم بِهِ ٱللَّهُ ﴾ ، قَالَ: دَخَلَ قُلُوبَهُمْ مِنْهُ شَيْءٌ، لَمْ يَدْخُلْ مِنْ شَيْءٍ، فَقَالُوا لِلنَّبِيِّ ρ، فَقَالَ: «قُولُوا سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا»، فَأَلْقَى اللَّهُ الإِيمَانَ فِي قُلُوبِهِمْ، فَأَنْزَلَ اللَّهُ تَبَارَكَ وَتَعَالَى: ﴿ءَامَنَ ٱلرَّسُولُ بِمَآ أُنزِلَ إِلَيْهِ مِن رَّبِّهِۦ وَٱلْمُؤْمِنُونَ ۚ كُلٌّ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَمَلَٰٓئِكَتِهِۦ وَكُتُبِهِۦ وَرُسُلِهِۦ لَا نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِّن رُّسُلِهِۦ ۚ وَقَالُوا۟ سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا ۖ غُفْرَانَكَ رَبَّنَا وَإِلَيْكَ ٱلْمَصِيرُ ﴿٢٨٥﴾ لَا يُكَلِّفُ ٱللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا ۚ لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا ٱكْتَسَبَتْ ۗ رَبَّنَا لَا تُؤَاخِذْنَآ إِن نَّسِينَآ أَوْ أَخْطَأْنَا ۚ رَبَّنَا وَلَا تَحْمِلْ عَلَيْنَآ إِصْرًا كَمَا حَمَلْتَهُۥ عَلَى ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِنَا ۚ رَبَّنَا وَلَا تُحَمِّلْنَا مَا لَا طَاقَةَ لَنَا بِهِۦ ۖ وَٱعْفُ عَنَّا وَٱغْفِرْ لَنَا وَٱرْحَمْنَآ ۚ أَنتَ مَوْلَىٰنَا فَٱنصُرْنَا عَلَى ٱلْقَوْمِ ٱلْكَٰفِرِينَ ﴿٢٨٦﴾ ﴾[٢٧٦] .

ناقشوا النبي ρ فيما أخبرهم به، فعن ابْنُ أَبِي مُلَيْكَةَ (أَنَّ عَائِشَةَ، زَوْجَ النَّبِيِّ ρ: كَانَتْ لاَ تَسْمَعُ شَيْئًا لاَ تَعْرِفُهُ إِلَّا رَاجَعَتْ فِيهِ حَتَّى تَعْرِفَهُ، وَأَنَّ النَّبِيَّ ρ قَالَ: «مَنْ حُوسِبَ عُذِّبَ»، قَالَتْ عَائِشَةُ: فَقُلْتُ أَوَلَيْسَ يَقُولُ اللَّهُ تَعَالَى: ﴿فَسَوْفَ يُحَاسَبُ حِسَابًا يَسِيرًا﴾ ، قَالَتْ:

[٢٧٥] سورة البقرة، آية ٢٨٤.

[٢٧٦] سورة البقرة، الآيات ٢٨٥ – ٢٨٦.

[٢٧٧] أبو عيسى الترمذي، سنن الترمذي، أَبْوَابُ تَفْسِيرِ الْقُرْآنِ عَنْ رَسُولِ اللَّهِ ρ، بَابُ مَا جَاءَ فِي الَّذِي يُفَسِّرُ القُرْآنَ بِرَأْيِهِ ٢٢٢/٥.

[٢٧٨] سورة الانشقاق، آية ٨.

فَقَالَ:" إِنَّمَا ذَلِكِ العَرْضُ، وَلَكِنْ: مَنْ نُوقِشَ الحِسَابَ يَهْلِكْ") ، ولربما ناقشوه فيما أمرهم[٩] . وهو مستغرَبٌ جداً . فعن علي بن أبي طالب τ أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ ρ طَرَقَهُ فَقَالَ: «أَلَا تُصَلُّونَ؟» فَقُلْتُ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، إِنَّمَا أَنْفُسُنَا بِيَدِ اللَّهِ، فَإِذَا شَاءَ أَنْ يَبْعَثَنَا بَعَثَنَا، فَانْصَرَفَ رَسُولُ اللَّهِ ρ حِينَ قُلْتُ ذَلِكَ، وَلَمْ يَرْجِعْ إِلَيَّ شَيْئًا، ثُمَّ سَمِعْتُهُ وَهُوَ يَضْرِبُ بِيَدِهِ وَيَقُولُ: ﴿ وَكَانَ ٱلْإِنسَٰنُ أَكْثَرَ شَيْءٍ جَدَلًا ﴾).[٢٨٨]

وعملوا بـ"التجربة" واعتمدوها، بل كان ذلك من توجيه النبي ρ المباشر لصحابته أن يُعملوا مناهج بحثهم حتى فيما يأمرهم به هو ρ في أمور الدنيا، فعَنْ مُوسَى بْنِ طَلْحَةَ، عَنْ أَبِيهِ، قَالَ:" مَرَرْتُ مَعَ رَسُولِ اللهِ ρ بِقَوْمٍ عَلَى رُءُوسِ النَّخْلِ، فَقَالَ: (مَا يَصْنَعُ هَؤُلَاءِ؟) فَقَالُوا: يُلَقِّحُونَهُ، يَجْعَلُونَ الذَّكَرَ فِي الْأُنْثَى فَيَلْقَحُ، فَقَالَ رَسُولُ اللهِ ρ:(مَا أَظُنُّ يُغْنِي ذَلِكَ شَيْئًا). قَالَ فَأُخْبِرُوا بِذَلِكَ فَتَرَكُوهُ، فَأُخْبِرَ رَسُولُ اللهِ ρ بِذَلِكَ فَقَالَ:(إِنْ كَانَ يَنْفَعُهُمْ ذَلِكَ فَلْيَصْنَعُوهُ، فَإِنِّي إِنَّمَا ظَنَنْتُ ظَنًّا، فَلَا تُؤَاخِذُونِي بِالظَّنِّ، وَلَكِنْ إِذَا حَدَّثْتُكُمْ عَنِ اللهِ شَيْئًا فَخُذُوا بِهِ، فَإِنِّي لَنْ أَكْذِبَ عَلَى اللهِ Y) .[٢]

---

[٢٧٩] محمد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، كتاب العلم، بَابُ مَنْ سَمِعَ شَيْئًا فَلَمْ يَفْهَمْهُ فَرَاجَعَ فِيهِ حَتَّى يَعْرِفَهُ، ٣٢/١.

[٢٨٠] سورة الكهف، آية ٥٤.

[٢٨١] محمد بن حِبَّان، الإحسان في تقريب صحيح ابن حبان. كتاب الصلاة، ذِكْرُ الْأَمْرِ لِلْمَرْءِ أَهْلَهُ بِصَلَاةِ اللَّيْلِ ٣٠٥/٦.

[٢٨٢] مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري، صحيح مسلم، كتاب الفضائل، باب وجوب امتثال ما قاله شرعاً دون ما ذكره ρ من معايش الدنيا على سبيل الرأي، ١٨٣٥/٤.

وفي كل ذلك تظل القاعدة الذهبية في التعلُّم هي ألا يُغني منهجٌ فيه عن الآخرين ولكن لكل مقامٍ فيه منهجٌ ينبغي الأخذ به وإلا ضلَّ الطالب سبيله.

نتائج البحث:

- كما أن الإسلام شكَّل تجديداً في "العلم" للإنسانية، فإنه بذات القدر أسهم في بعث روح التعلُّم فيها، فكان له الإسهام الكبير في نهضة الإنسانية منذ بعثة النبي ρ وحتى عصرنا هذا.
- أسس الصحابة ψ في الإسلام منهج التعلُّم في تفاعلهم مع "الوحي" بصفة خاصة، وفي الحياة عامةً فتميزوا بذلك عن الأجيال التي سبقتهم وحُقَّ لتلك الفترة السابقة صفة "الجاهلية".
- أفاد الصحابة في منهجهم في التعلُّم من هدي القرآن الكريم والسنة النبوية اللذين صرّحا بقواعد ومعالم هذا النهج لهم، فكانوا خير جيلٍ للمسلمين انفعالاً بالقرآن وفهماً للسنة النبوية وإسهاماً في الحياة بإرساء هذا المنهج للخالفين لهم من المسلمين.
- أُثرت عن الصحابة في منهجهم في التعلم ذات الطرق الحديثة التي تتميز بها مناهج التعليم في هذا العصر، من النظر والتفكر والنقاش والمقارنة والاستنتاج، فهم بذلك أساس الحضارة الإسلامية التي لم يغب إسهامها في باقي حضارات الإنسانية التي أعقبتها في التاريخ، وشهد بذلك المنصفون من المؤرخين من أتباع الديانات المختلفة.

- يتطلب هذا البحث مزيداً من النظر والتفكُّر إسهاماً في حركة التعليم في هذا العصر خاصة لحاجة الأجيال للتجديد في الأفكار والتفاعل مع الحقائق.

المراجع: القرآن الكريم.

١. ابن ماجة أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني، سنن ابن ماجة، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي. الناشر: دار إحياء الكتب العربية – فيصل عيسى البابي الحلبي.

٢. أبو بكر بن أبي شيبة، المصنَّف في الأحاديث والآثار، تحقيق: كمال يوسف الحوت، الناشر: مكتبة الرشد – الرياض، الطبعة الأولى، ١٤٠٩هـ.

٣. أحمد بن عبد الحليم بن تيمية أبو العباس تقي الدين، درء تعارض العقل والنقل، تحقيق: د. محمد رشاد سالم، طبعة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الطبعة الثانية، ١٤١١هـ – ١٩٩١م.

٤. أحمد بن عبد الحليم بن تيمية أبو العباس تقي الدين، مجموع فتاوى شيخ الإسلام أحمد بن تيمية (مجموع الفتاوى)، الناشر: وزارة الشؤون الإسلامية والدعوة والإرشاد السعودية – مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف،١٤٢٥هـ– ٢٠٠٤م.

٥. أحمد بن علي بن ثابت الخطيب البغدادي، الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع، تحقيق: محمود الطحان الناشر: مكتبة المعارف، الرياض ١٤٠٣هـ – ١٩٨٣م.

٦.أحمد بن علي بن حجر العسقلاني أبو الفضل شهاب الدين، فتح الباري شرح صحيح البخاري، تحقيق: عبد العزيز بن عبد الله بن باز – محمد فؤاد عبد الباقي – محب الدين الخطيب. الناشر: دار الكتب السلفية، الطبعة الأولى.

٧.أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني أبو عبد الله، مسند الإمام أحمد بن حنبل. المحقق: شعيب الأرنؤوط – عادل مرشد، وآخرون، الناشر: مؤسسة الرسالة الطبعة الأولى، ١٤٢١هـ – ٢٠٠١م.

٨.إسماعيل بن عمر بن كثير أبو الفداء: تفسير القرآن العظيم، تحقيق: سامي بن محمد سلامة. الناشر: دار طيبة للنشر والتوزيع، الطبعة: الثانية ١٤٢٠هـ – ١٩٩٩م.

٩.الترمذي محمد بن عيسى بن سَوْرة أبو عيسى: سنن الترمذي. تحقيق وتعليق: أحمد محمد شاكر ومحمد فؤاد عبد الباقي وإبراهيم عطوة عوض.

١٠. الحسن بن عبد الله بن سهل بن سعيد بن يحيى بن مهران العسكري أبو هلال، معجم الفروق اللغوية، تحقيق: الشيخ بيت الله بيات، ومؤسسة النشر الإسلامي. الناشر: مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين بـ «قم»، الطبعة الأولى، ١٤١٢هـ.

١١. زين الدين عبد الرحيم بن الحسين العراقي، التقييد والإيضاح شرح مقدمة ابن الصلاح، دراسة وتحقيق: عبد الرحمن محمد عثمان، الناشر: محمد عبد المحسن الكتبي صاحب المكتبة السلفية بالمدينة المنورة. الطبعة الأولى، ١٣٨٩هـ/١٩٦٩م.

١٢.سليمان بن الأشعث الأزدي السِّجِسْتاني أبو داود، سنن أبي داود، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد. الناشر: المكتبة العصرية، صيدا – بيروت.

١٣. عبد الرزاق بن همام أبو بكر، المصنف، تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي، الناشر: المكتب الإسلامي – بيروت، الطبعة الثانية، ١٤٠٣هـ.

١٤. عبد الله بن محمد بن عبيد بن أبي الدنيا أبو بكر، كتاب التهجد وقيام الليل، حققه وعلّق عليه: مسعد عبد الحميد محمد السعدني. الناشر مكتبة القرآن – القاهرة.

١٥. عبد الملك بن هشام بن أيوب الحميري المعافري، السيرة النبوية لابن هشام، المحقق: عمر عبد السلام تدمري، الناشر: دار الكتاب العربي، الطبعة الثالثة ١٤١٠هـ - ١٩٩٠م.

١٦. عمادة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي (جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن): استراتيجيات التعلم والتعليم والتقويم ١٤٣٤هـ – ١٤٣٥هـ.

١٧. الإمام أبو عبد الله شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز الذهبي: سير أعلام النبلاء، ترتيب/ حسان عبد المنان، الناشر: بيت الأفكار الدولية ٢٠٠٤م.

١٨. محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري الجعفي، صحيح البخاري. تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر. الناشر: دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي) الطبعة الأولى، ١٤٢٢هـ.

١٩. محمد بن جرير الطبري أبو جعفر، تفسير الطبري (جامع البيان عن تأويل آي القرآن)، تحقيق: محمود محمد شاكر، راجعه: أحمد محمد شاكر. الناشر: مكتبة ابن تيمية – القاهرة.

٢٠. محمد بن حبان بن أحمد بن حبان، الإحسان في تقريب صحيح ابن حبان ترتيب: الأمير علاء الدين علي بن بلبان الفارسي. حققه وخرج أحاديثه وعلق عليه: شعيب الأرنؤوط. الناشر: مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٠٨هـ – ١٩٨٨م.

٢١. محمد بن علي بن محمد الشوكاني، إرشاد الفحول لتحقيق الحق من علم الأصول، تحقيق: الشيخ أحمد عزو عناية، الناشر: دار الكتاب العربي، الطبعة الأولى ١٤١٩هـ – ١٩٩٩م.

٢٢. محمد بن محمد بن سويلم أبو شُهبة، السيرة النبوية على ضوء القرآن والسنة، الناشر: دار القلم – دمشق، الطبعة الثامنة – ١٤٢٧هـ.

٢٣. مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري أبو الحسن، صحيح مسلم. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، الناشر: دار إحياء التراث العربي – بيروت.

٢٤. يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر النمري القرطبي المالكي أبو عمر، جامع بيان العلم وفضله، الناشر: دار الكتب العلمية.