



مجلة القلم للداسات التربوية والنفسية واللغوية



علمية محكمة ربع سنوية تصدر عن

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

في هذا العدد:

الرمزية في شعر ابن خفاجة (قصيدة وصف الجبل) أنموذجاً (دراسة تحليلية تطبيقية)

د. غادة محمد أحمد أحمد نصر

المضامين الوطنية في شعر محمد عثمان عبد الرحيم قصيدة «أنا سوداني أنموذجاً»

د. صلاح التوم إبراهيم

«ما» في سورة طه: دراسة نحوية

د. عماد عوض الزين علي

إدارة المواهب القيادية في المؤسسات التعليمية ودورها في إعداد قادة المستقبل (بالتطبيق على المنطقة العربية)

د. محمد حسن بشير

استراتيجيات مؤسسات ومناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

أ. سكينه عبد الله محمد - د. الهادي آدم محمد

Investigating The Role of Port Sudan Al-ahlia University In Promoting The Students' Innovation at Faculty of Languages and Translation.

A.Ismail Mohamed Abdullah Ahmed

The Role of Literature in Developing EFL Learners' Communication Skills In El-Obeid Secondary School

A.Baraa Abdalmoneim Kheirallah Khalifa-Dr. Suleiman Mohamed Suleiman-

Dr. Mujtaba Mohamed Sallam Ahmed

The Role of Feedback in the Development of EFL Learners' Writing skills

Dr.Ali Ahmed Osman Zakaria - Dr. Hashim Omer



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

الخرطوم : مركز بحوث ودراسات دول حوض البحر الأحمر 2026

تصدر عن دار آريثيريا للنشر والتوزيع - السوق العربي

الخرطوم - السودان.

ردمك: 1858-9995

الخرطوم- السودان

مجلة القلم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية

الهيئة العلمية والإستشارية

هيئة التحرير

المشرف العام

أ.د. معزز بالله بكري أحمد سيد أحمد

رئيس هيئة التحرير

أ.د. حاتم الصديق محمد احمد

رئيس التحرير

د. عوض أحمد حسني شبا

سكرتير التحرير

د. سلوى التجاني فضل جبر الله

التدقيق اللغوي

أ. الفاتح يحيى محمد عبد القادر

الإشراف الإلكتروني

د. محمد المأمون

التصميم والايخارج الفني

أ. عادل محمد عبد القادر

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

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

موجهات النشر

تعريف المجلة:

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

موجهات المجلة:

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

المحتويات

الرمزية في شعر ابن خفاجة (قصيدة وصف الجبل) أمودجاً (دراسة تحليلية تطبيقية).....(7-28)
د. غادة محمد أحمد أحمد نصر

المضامين الوطنية في شعر محمد عثمان عبد الرحيم قصيدة «أنا سوداني أمودجاً».....(29-44)
د. صلاح التوم إبراهيم

«ما» في سورة طه: دراسة نحوية.....(45-58)
د. عماد عوض الزين علي

إدارة المواهب القيادية في المؤسسات التعليمية ودورها في إعداد قادة المستقبل (بالتطبيق على المنطقة العربية).....(59-78)
د. محمد حسن بشير

استراتيجيات مؤسسات ومناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.....(79-92)
أ.سكينة عبد الله محمد - د. الهادي آدم محمد

Investigating The Role of Port Sudan Al-ahlia University In Promoting The Students' Innovation at Faculty of Languages and Translation.....(93-106)

A.Ismail Mohamed Abdullah Ahmed

The Role of Literature in Developing EFL Learners' Communication Skills In El-Obeid Secondary School.....(107-122)

A.Baraa Abdalmoneim Kheirallah Khalifa-Dr. Suleiman Mohamed Suleiman-

Dr. Mujtaba Mohamed Sallam Ahmed

The Role of Feedback in the Development of EFL Learners' Writing skills.....(123-138)

Dr.Ali Ahmed Osman Zakaria - Dr. Hashim Omer

كلمة التحرير



الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خير الخلق أجمعين.

القارئ الكريم:

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

القارئ الكريم:

يأتي هذا العدد من المجلة بعد نجاح العدد الواحد والثلاثون، وهو أكثر شمولاً وتنوعاً من حيث المواضيع وطريقة طرحها وتحليلها ومعالجتها. ونسأل الله تعالى أن يجد المهتمين والمختصين والباحثين في مجال التربية وطرق التدريس واللغات وكذلك الدراسات النفسية منبراً للنشر في العدد الثالث والثلاثون من مجلة القلزم العلمية للدراسات التربوية والنفسية واللغوية مع خالص الشكر للجميع.

هيئة التحرير

الرمزية في شعر ابن خفاجة (قصيدة وصف الجبل) أنموذجاً (دراسة تحليلية تطبيقية)

أستاذ الأدب والنقد المساعد - قسم اللغة العربية وآدابها
كلية اللغات والعلوم الإنسانية - جامعة القصيم
المملكة العربية السعودية

د. غادة محمد أحمد أحمد نصر

مستخلص:

هذه الدراسة تحليلية تطبيقية تهدف إلى استكشاف الرمزية في شعر ابن خفاجة في قصيدة وصف الجبل وربط العلاقة بين الوصف والموضوع الأساسي للقصيدة ودوره في اختيار الجبل لعدة أسباب هي أهمية الطبيعة الصامتة متمثلة في وصف الجبل وإبراز الهدف الأصلي من الرمز في القصيدة، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي معتمدة في مادتها على المصادر التي تناولت العصر الأندلسي بالإضافة إلى المصادر التي تناولت شعر الشاعر وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: الرمز يقصد به شخص الشاعر ويعكس التحول الذي عاشه الشاعر ووصف الجبل بالشيخ الوقور مع إظهار كل المشاعر والمراحل وأن الجبل لا يمثل الطبيعة الصامتة فحسب؛ بل يعكس مراحل الإنسان وتقلبات الزمن والحياة فالجبل ليس مجرد جماد لذلك أجرى الحوار بدقة وعمق، وأثبت البحث أن نسيج القصيدة يعكس الحالة النفسية للشاعر، ونجح ابن خفاجة من خلال لغته الأصيلية في أن ينفذ إلى معاني دقيقة وإيحاءات ورموز تجعل كل من قرأ البحث يلاحظ اللوحة الجمالية للشاعر، كما أظهر البحث أن ابن خفاجة استخدم مهارات بلاغية في تصوير الجبل مما جعله من أبرز شعراء عصره.

الكلمات الافتتاحية: الطبيعة، الصور البلاغية، الرمزية، الوصف، الصورة

Symbolism in the poetry of Ibn Khafaja (the poem describing the mountain) as a model (an applied analytical Study)

Dr. Gada Mohamed Ahmed Ahmed

Abstract:

This applied analytical study aims to explore symbolism in the poetry of Ibn Khafāja, focusing on the poem Description of the Mountain. It examines the relationship between description and the central theme of the poem, as well as the role of choosing the mountain as a subject. This choice is attributed to several reasons, most notably the importance of silent nature as embodied in the description of the mountain and its role in highlighting the primary purpose of symbolism in the poem.

The study follows a descriptive-analytical approach, relying in its material on sources that addressed the Andalusian era, in addition to sources that dealt with the poet's poetry. The study concluded with a number of results, including that the symbol represents the poet himself and reflects the transformation he experienced. The description of the mountain expresses all emotions and stages, and the mountain does not merely represent silent nature characterized by stillness; rather, it reflects the stages of human life, the passage of time, and the fluctuations of life. The mountain is not a mere solid mass; therefore, a dialogue was conducted with precision and depth. The research demonstrated that the structure of the poem reflects the poet's psychological state. Ibn Khafāja succeeded, through his authentic language, in conveying subtle meanings, suggestions, and symbols, making both the reader and the researcher notice the aesthetic quality of the poet. The study also showed that Ibn Khafāja employed rhetorical skills eloquently in portraying the mountain, which made him one of the most prominent poets of his era..

المقدمة:

الحمد لله الذي وهبنا نعمة البيان، وأكرمنا بجمال اللغة وفنونها، والصلاة والسلام على أشرف الخلق سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين. وبعد
تميز الشعر في الأندلس بأنه مرآة صادقة لإنسان الأندلس ممثلة في وصف الطبيعة عند شعراء الطبيعة، إذ نشأ الأدب الأندلسي في طبيعة وخيال واسع، فأتحف الأدب العربي بسحر البيان، ومجمع القلوب، وتعد قصيدة ابن خفاجة « وصف الجبل إحدى نتاج هذه الطبيعة، وهذا الأدب الرفيع؛ حيث استطاع الشاعر أن يرسم خوفه وقلقه من الموت وتشخيص الجبل بأبيات متفردة بديعة تنسجم فيها المعاني، وتتماسك الألفاظ؛ لتشكل صورة فنية بمعان متفردة وألفاظ متعددة، تعبر عن فقد للأحباب وحزن وشجن وغيره، وجعل الجبل الشيخ الوقور الذي اكتسب من التجارب العظة والعبرة، وهو صامد شامخ طوال هذه السنوات الصديق الذي يفرغ له كل معاناته.

وقد كانت قصيدة « وصف الجبل » لابن خفاجة إحدى القصائد المهمة في شعر الشاعر، لما تحمله من تحول في فكر الشاعر ومشاعره، إذ جعل منها متنفس لحالته، بتصويره للجبل ككائن حي يتحدث ويتحاور معه ويبحث همومه من خلاله، وقد كان الحوار عميقاً، وقدم ابن خفاجة وصفاً دقيقاً للجبل ليصبح جزءاً من البناء النفسي والفني للقصيدة .
بالرغم من أن الشاعر ابن خفاجة ولد في زمن فوضى سياسية، لأنه ولد بعد ولادة عصر الدول و الطوائف بقليل، ونشأ وشهد عصر سقوط هذه الدول و الطوائف، ثم عاصر دول المرابطين مروراً بالاحتلال القشتالي للأندلس ولم يدرك عصر الموحيدين.

في خضم تلك الظروف القاسية ، ولد ونشأ وعاش ابن خفاجة ، وبالرغم من أنه لم ير الصحراء ولم تطأها يوما قدميه ، إلا إنه استنشق أدبها برئته العربية الصميعة وزرعها في بيئته الأندلسية الجديدة ، الخصب الغناء ، فصاغ منها شعرا بهوى عريبا وكأنه لآليء عقودا جميلة ، فزين بها مرة قضيب زهرة جميلة ، ومرة أخرى صدر فتاة جميلة أحبها ، ومرة أخرى على أكاليل وضعه على قبر صديق ، ومرة أخرى أرسله هدية يمدح صديق له ، فجاءت قصائده صناعة شعرية لم يسبقه أحد إليها ، لذلك لقب بشاعر الطبيعة وشاعر الوصف .

وحين تقدم به العمر وقد أصبح الشباب من الماضي الذي طالما تمنى عودته ، وأدرك أن العودة إليه بعيدة المنال، صاغ من تلك الألفاظ الجميلة مسبحة زهده وأودعها قبل أن يغادر الحياة « بوصف الجبل»

واتخذ من الرمزية في تشخيص الجبل وجعله متنفس لبث همومه وخوفه من الموت ونهاية الحياة .

سبب اختيار الموضوع لعدة أسباب :

أولا : أهمية الطبيعة الصامتة في الشعر الأندلسي

ثانيا: إبراز الجمال الفني في شعر ابن خفاجة

ثالثا : العلاقة بين الرمز والموضوع الأساسي للقصيدة

رابعا : العلاقة بين وصف الجبل والشخصية الحقيقية

خامسا: دراسة الأسلوب اللغوي والصور الشعرية والموسيقى الشعرية ، وما فيها من

اسلوب جمالي التي صاغها ابن خفاجة في شعره وقراءة جادة في تميزه الأسلوبي .

أهداف البحث :

1- يهدف البحث إلى استكشاف شعر ابن خفاجة في قصيدة وصف الجبل

2- فهم العلاقة بين الوصف والموضوع الأساسي للقصيدة

3- دور الرمز عند شعراء الطبيعة والحكمة من ذلك

4- دراسة تحليلية للقصيدة (الرمز ، الوصف)

أهمية القصيدة :

- تكمن أهمية القصيدة في أن ابن خفاجة استطاع أن يحول الطبيعة الصامتة إلي شخص حي يشعر ويتحدث في صورة رمزية جميلة
- الجبل يمثل شخصية الشاعر وتجاربه النفسية التي تمثل عدد كبير من الأشخاص وخوفهم من الزوال والموت .
- تعد القصيد دعوة للتجديد في الشعر العربي التقليدي بمزج الوصف بالرمز والاستفادة من جماليات الطبيعة.
- القصيدة تجمع بين الوصف والطبيعي والجانب الفلسفي العميق ، حيث وضح من خلال الحوار بين الشاعر والجبل ومزجه بتأملات في الحياة والزوال والموت والخلود والبقاء

منهج البحث :

اعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي من خلال الدراسة التحليلية الفنية لأبيات

القصيدة

وقد جاء البحث في مقدمة وتمهيد وثلاثة محاور

- التمهيد : ابن خفاجة ومناسبة القصيدة والتعريف بالقصيدة وأهميتها.
- ووصف الطبيعة.
- شرح وتحليل وصف الجبل
- الرمز والصورة الفنية في القصيدة

اللغة والأسلوب:

- تضم الخاتمة أهم النتائج التي توصل إليها الباحث

مدخل:

بَعَيْشِكَ هَلْ تَدْرِي أَهْوَجُ الْجَنَائِبِ تَحُبُّ بِرَحْلِي أَمْ ظُهُورُ النَّجَائِبِ⁽¹⁾
فَمَا لَحْتُ فِي أُولَى الْمَشَارِقِ كَوَكْبًا فَأَشْرَقْتُ حَتَّى جِئْتُ أُخْرَى الْمَغَارِبِ

وَحِيداً تَهَادَانِي الْفَيَافِي فَأَجْتَلِي
وَلَا جَارَ إِلَّا مِنْ حُسَامٍ مُصَمِّمٍ
وَلَا أُنْسَ إِلَّا أَنْ أُضَاحِكَ سَاعَةً
وَلَيْلٍ إِذَا مَا قُلْتُ قَدْ بَادَ فَاِنْقَضَى
سَحَبْتُ الدِّيَاجِي فِيهِ سَوْدَ
فَمَزَّقْتُ جَيْبَ اللَّيْلِ عَنْ شَخْصٍ أَطْلَسِ
رَأَيْتُ بِهِ قِطْعاً مِنَ الْفَجْرِ أَغْبَشَ
وَأَرَعْنَ طَمَاحِ الدُّوَابَةِ بِأَذِخِ
يَسُدُّ مَهَبَّ الرِّيحِ عَنْ كُلِّ وَجْهَةٍ
وَقَوْرٍ عَلَى ظَهْرِ الْفَلَاةِ كَأَنَّهُ
يَلَوْتُ عَلَيْهِ الْعَيْمُ سَوْدَ عَمَائِمِ
أَصَخْتُ إِلَيْهِ وَهُوَ أَخْرَسٌ صَامِتٌ
وَقَالَ أَلَا كَمْ كُنْتُ مَلَجاً قَاتِلِ
وَكَمْ مَرَّ بِي مِنْ مُدْلِجٍ وَمُؤَوِّبِ
وَلَا طَمَّ مِنْ نُكْبِ الرِّيحِ مِعَاطِفِي
فَمَا كَانَ إِلَّا أَنْ طَوْتَهُمْ يَدَ الرَّدَى
فَمَا خَفَقُوا أَيْكِي غَيْرَ رَجْفَةٍ أَضْلَعِ
وَمَا غَيَّضَ السُّلْوَانَ دَمْعِي وَإِذَا
فُحَّتِي مَتَى أَبْقَى وَيَطْعَنُ صَاحِبُ

وَجُوهَ الْمَنَابِ فِي قِنَاعِ الْغِيَاهِبِ
وَلَا دَارَ إِلَّا فِي قُتُودِ الرِّكَائِبِ
تُغَوَّرَ الْأَمَانِي فِي وُجُوهِ الْمَطَالِبِ
تَكْشَفُ عَنْ وَعْدٍ مِنَ الظَّنِّ كَاذِبِ
ذَوَائِبِ لِأَعْتَنَقِ الْأَمَالَ بِيضَ تَرَائِبِ
تَطَّلَعَ وَضَاحِ الْمَضَاحِكِ قَاطِبِ
تَأَمَّلَ عَنْ نَجْمٍ تَوَقَّدَ ثَاقِبِ
يُطَاوِلُ أَعْنَانَ السَّمَاءِ بِغَارِبِ
وَيَزْحَمُ لَيْلاً شُهْبَهُ بِالْمَنَاقِبِ
طَوَالَ اللَّيَالِي مُفَكَّرٌ فِي الْعَوَاقِبِ
لَهَا مِنْ وَمِيضِ الْبَرْقِ حُمْرُ ذَوَائِبِ
فَحَدَّثَنِي لَيْلُ السَّرَى بِالْعَجَائِبِ
وَمَوْطِنَ أَوَاهٍ تَبْتَلُ تَائِبِ
وَقَالَ بِظِلِّي مِنْ مَطِيٍّ وَرَاكِبِ
وَزَاحَمَ مِنْ حُضْرِ الْبِحَارِ غَوَارِبِ
وَطَارَتْ بِهِمْ رِيحُ النَّوَى وَالتَّوَائِبِ
وَلَا نَوْحَ وَرُقِي غَيْرَ صَرْخَةِ نَادِبِ
نَزَفْتُ دُمُوعِي فِي فِرَاقِ الصَّوَاحِبِ
أُودِعُ مِنْهُ رَاجِلاً غَيْرَ آيِبِ

وَحَتَّى مَتَى أَرعى الكَوَاكِبَ سَاهِرًا
فَرُحْمَاكَ يَا مَولايَ دِعْوَةَ ضَارِعٍ
فَأَسَمَعَنِي مِنْ وَعْظِهِ كُلَّ عِبْرَةٍ
فَسَلَّى بِمَا أَبْكِي وَسَرَى بِمَا شَجَا
وَقُلْتُ وَقَدْ نَكَبْتُ عَنْهُ لِطِيَّةٍ
فَمِنْ طَالِحِ أُخْرَى اللَّيالي وَغَارِبِ
يُمُدُّ إِلَى نُعْمَاكَ راحَةً رَاغِبِ
يُتْرَجِّمُهَا عَنْهُ لِسَانُ التَّجَارِبِ
وَكَانَ عَلَى عَهْدِ السُّرى خَيْرَ صَاحِبِ
سَلامٍ فَإِنَّا مِنْ مُقِيمٍ وَذَاهِبٍ^(٣)

التمهيد:

اسمه وحياته:

هو ابراهيم بن أبي الفتح عبد الله بن خفاجة الهواري الشفري ، ويكنى بأبي إسحاق ، ولد بجزيرة شقر من أعمال بلنسية من بلاد الأندلس سنة خمسين وأربعمائة هجرية 105م⁽³⁾ .
يا أهل اندلس هلل دركم ماء وظل وأنهار وأشجار

ماجنة الخلد إلا في دياركم لو تخيرت هذا كنت أختار

لا تخشوا بعد ذا ، أن تدخلوا سقرا فليس تدخل بعد الجنة النار⁽⁴⁾

عندما فتحت الأندلس عام (92 هـ - 711 م) وأستقر بها المسلمون ، اقبلت القبائل العربية الى الهجرة اليها أفرادا وجماعات ، وكان ممن هاجر الى الأندلس جماعة من القيسيين والعقليين والخفاجيين.⁽⁵⁾

وابن خفاجة بطن ضخيم منهم النحوي محمد بن معارك المعروف بالعقيلي بقرطبة . وهناك نص اخر يؤيد نسب ابن خفاجة الى بني خفاجة ، قال صاحب بغية الملتمس ما نصه : « ابراهيم بن ابي الفتح بن عبد هللا بن خفاجة ، ابو اسحاق الخفاجي ، شاعر معروف.»⁽⁵⁾

يكنى أبا إسحاق. من أعلام الشعراء الأندلسيين في القرنين الخامس والسادس الهجريين.

كانت لابن خفاجة مكانة علمية وأدبية متميزة عند النقاد وأهل الأدب ولقد ترجمت كتب الرجال والتراجم ابن خفاجة باعتباره من العلماء من جهة وباعتباره من نبهاء الأدب وفحول الشعراء من جهة اخرى . فقد تلقى العلم عن أهله في زمانه وكانت له رواية عالية ، والزم أهل الأدب ، ونبغ في الشعر ، فعرف بهذا الفن ، وأسترسل تحت مظلته طوال حياته⁽⁶⁾ يعد ابن خفاجة شاعر الطبيعة ومصورها ، وقد امتلأت نفسه وعينه من جمال الحياة ،ومجال الطبيعة ، فراح يبرز هذا المجال المعنوي ، بصور مختلفة من الجمال اللفظي ، أنت الصافية ، والألوان الزاهية ، بزخرف البديع ، واستخدمه المجاز والتشبيه والكناية .

ولقد أحس بعناصر الطبيعة احساسا عميقا ومرهفا ، لدرجة انه تفرد في احساسه ليس بين شعراء الأندلس وحدهم بل بين شعراء العربية جميعا ، بحيث أعتبر أكبر شعراء العرب في مختلف عصورهم بال منازع⁽⁷⁾

وقال عنه العلماء:

ويترجم ابن البار البلنسي لابن خفاجة في كتابه (التكملة لكتاب الصلة) فيقول عنه :

«كان عالماً بالآداب ، صدرا في البلغاء ، متقدما في الكتاب والشعراء ، ويتصرف كيف يرى ، فيبدع ويحيد ناظماً وناثراً ومادحاً وراثياً ومشبهاً⁽⁸⁾ ولا بد من أن نذكر مكانته في عصره عند

الحكام من أمراء الطوائف وعند المرابطين من الحكام والقادة وطبقتهم، وكانت له صداقات مع كبار رجال عصره من العلماء والفقهاء والأدباء والشعراء أمثال ابن السيد البطليوس وابن أبي الخصال وابن خاقان وابن باجة وابن وهيون وغيرهم كثير⁽⁹⁾

لقد كان ابن خفاجة محباً للعلم على حضور مجالس العلوم والتفرغ لطلبها، دون أن يشغله شاغل عنها، وكان قد تلقى تعليمه الأول في بلدة، ثم تطالع وراء وطنه الصغير جزيرة شقر، فقصد شاطبة ومرسية وبلنسية، فحضر مجالسها العلمية، وأفاد منها فوائد جمة⁽¹⁰⁾

في جنة الأندلس نشأ ابن خفاجة في أسرة علم وأدب، غير قليل من الثراء، وأقبل على الدرس والتزود بالآداب العربية، وافتتحت موهبته الشعرية.⁽¹¹⁾

وللطبيعة الأندلسية تأثير كبير، حيث أكسبت شاعرنا ابن خفاجة لونية من الخيال الخصب استطاع بها أن يصور كل حركة من حركات الحياة من حوله⁽¹²⁾

وكان ابن خفاجة قد قرأ العديد من كتب الشعر وغذى موهبته الشعرية غذاءً رفيعاً بأشعار عبد المحسن الصوري والشريف الرضي ومهيار الديلمي والمتنبي والسنوبري⁽¹³⁾ ويقر ابن خفاجة أنه نسج بعض من قصائده على منوال شعر الشريف الرضي كقوله في قصيدة فيا راكبا :

ألا ليت أنفاس الرياح الرواسم يحين عني وضاحات المياسم⁽¹⁴⁾
نشأ ابن خفاجة في زمن تبللت فيه الأفكار في الأندلس، وتعددت فيه الدول وكثرت العداوة⁽¹⁵⁾

أكتفى ابن خفاجة من الدنيا برزق قليل تدره عليه قطعة أرض، ورثها عن والده، واستغنى وتعفف، عن مدح الأمراء والحكام رغم تهافتهم على ذلك، طلباً للرفد منهم، ولم يد يدعه إليهم، على إنه مدح المرابطين لأنه كان لهم اسهامهم في إنقاذ الأندلس من السقوط وليس طلباً للمال، بل لأنهم استنقذوا بلنسية وما حولها بعد أن احتلها القمبيطور المغامر القشتالي، وهو أفاق مرتزق وكان ابن نزيه النفس يتكسب بالشعر، ويمتدح رجاء الرفد.⁽¹⁶⁾

إن ابن خفاجة يمثل لنا الرجل الأندلسي في تلك العصور التي عاش فيها أحسن تمثيل، وبعد ذلك كله كان يرغب ويميل الى مناصب الدولة، وكان له من طبيعته خير مساعد على الهرب بنفسه من بين كتب الفقه والنحو، فاقترص في حياته على مشاهدة طبيعة بلاده الساحرة ومناظرها الزاهية، وفي اجتماعاته على مجالس الأدباء والشعر في بياض يومه، وحضور ليالي اللهو والخمر تحت أشجار الأراك، وتحت نور القمر، وبين رياض الأزهار المختلفة، وبين الأقداح والأباريق، وبين الورد والريحان، حتى يمسح الصبح كحل الظلام، فامتألت نفسه وعينه من جمال هذه الطبيعة وراح يبرز هذا الجمال المعنوي في حلل شعرية⁽¹⁷⁾

بيد أنه يجب أن لا ننسى، إن الحركة الفكرية بالأندلس، كانت عهد الدول والطوائف، وقبل مقدم المرابطين، تشهد حركة اندفاع قوي، وأن العلوم والآداب قد ازدهرت في ظل قصور الطوائف، ورعاية ملوكها ازدهاراً يدعو الى العجاب، بالرغم من ضعف هذه الطوائف

سياً ، وإذا فقد كان من الطبيعي ، أن يستمر هذا الاندفاع قبل أن يجثو، بالرغم مما فقدته في ظل العهد المرابطي الجديد من عوامل الرعاية والتشجيع (18) وعندما ألقع ابن خفاجة من صوته ، وتجاوز شبابه ولهوه، والكهولة قد حنكته ، أخذ يفكر في ما مر من شبابه ، وفي من ذهب من أحبائه ، وقد غيهم الثرى ، ويكي على أيام لهوه ، وأوان غفلته وسهوه ، فأخذ يتوجع لسالف ذلك الزمان ، ويتبع الذكر دمعا كواهي الجمان (19) عندما عاد إلى الجزيرة (جزيرة شقر) مدح أمراء ووزراء، ففي قصيدته التي قالها عندما استردت بلنسية، وكانت هذه القصيدة تمثل عودته لنظم الشعر بعد قطيعة غير قصيرة (20)

وكان ابن خفاجة قد تنسك وزهد في حياته ، بعدما أصبح كهيل ، وكان من زهده قوله في قصيدة يقول:

لقصر كل بقاء ذهاب وعمران كل حياة خراب
وكل يدان بما كان دان فثم الجزاء ، وثم الحساب⁽²¹⁾

امتد العمر بأبن خفاجة متجاوزا الثمانين من عمره ، وأصحابه ورفاقه يفارقونه واحداً تلو الآخر ، ليبقى وحيدا ، فيتذكر صحبه ، وأنسه بهم ، ويقول في قصيدة في ساحة البلى.
توفي ابن خفاجة في جزيرة شقر التي ولد وعاش بها سنة ثالث وثلاثين وخمسمائة هجرية ، في السادس والعشرين من شهر شوال عصر يوم الأحد⁽²²⁾

تدل أخبار ابن خفاجة ، وتنم أشعاره عن رجل مرهف الإحساس ، وذو عاطفة جياشة الأندلس ، سريع التأثر والانفعال ، أحب جزيرته شقر ، ومنها أحب وطنه ، ارتبط ارتباطا وثيقا بأصدقائه ، ويستعيد ذكرياتهم في كل حين ، وكان وفيما لهم ، وقد أكثر من ذكريات الصبا وأيام الشباب . فملك الأندلس وأصدقائه وذكرياته قلبه ، وهو دائما يحن لها ، فصاغ من أشواقه شعرا لها.

وصف الطبيعة:

الوصف في معناه اللغوي هو التحلية والتجميل ، وهو عند النحويين يخالف معناه عند اللغويين إذ جعلوه يتناول المدح والذم والحسن والقبیح. وهو عند الأدباء تصوير الظواهر الطبيعية . وهو عمود الشعر وعماده⁽²³⁾

إن معظم شعراء الأندلس ، كانوا يعمدون إلى وصف الطبيعة، وإنهم يشخصونها ويخلعون عليها مفاتن المرأة وإغراءها ومحاسنها ، وهذا يفسر لنا وحدة الجمال وتمزاج أجزاءه في نفوسهم الذي انعكس على شعرهم ، حيث نجد أن الوصف والغزل يمتزجان ببعضهما الأول بالجمال والرقة والسحر، فيزيده فتنة وصياغة وتجد الثاني بالصورة والخيال فيجعله يزخر بالحب والعاطفة بالحياة والحركة ، ويكون من حصة وحصيلة هذا الامتزاج أثر قسوي في النفس يثير الوجدان ويلهب الحس ، وفي هذا وحده ما يكفي لأن يجعل من شعر الوصف في الطبيعة الأندلسية أنشودة عذبة يتغنى بها الشعراء حاملة في فم الدهر ، يطرب لها كل من وهبه الله نفسا رقيقة تفيض بالخير والحب ، وحسا فنيا لكل من يتذوق هذا الفن ويعشق

الجمال ويقدره. ولعل الشاعر ابن خفاجة يعد في مقدمة الشعراء الذين أجادوا في رسم صورة الطبيعة الأندلسية الغناءة ، ولعل شعره يفيض بالمزايا التي رآها معجماً لغويًا فنيا يرجع إليه في بناء صورته الشعرية كما أنه ربط بين الطبيعة وبين روايته الخاصة للحياة بما فيها من عظات ، ويكون الشاعر بهذه الخصائص والمزايا شخصية ميزته بين الشعراء ، وكون خاصة لها مذهبها الفني الذي سمي بـ (المذهب الخفاجي)⁽²⁴⁾

امتألت نفس ابن خفاجة وعينه من جمال الحياة وجمال الطبيعة التي تزخر بمنظر خلابة تسحر النفوس ، فراح يبرز هذا الجمال المعنوي في صور مختلفة من الجمال اللفظي، فأنتقى الأساليب الصافية ، والألوان الزاهية ، وزينها بزخرف البديع ، و وشأها بكثير من المجاز والتشبيه ، وغذاها برحيق مشاعره التواقة الى الحب والجمال ، وأستطاع بفتنته أن يجنب المتلقي الملل .⁽²⁵⁾

كثرة التكرار ، ووقوفه عند المناظر الحسية في أشعاره ولقد أكسبت الطبيعة لونية خاصة وتكاد تكون مميزة من الخيال الخصب ، استطاع من خلالها أن يصور كل حركة من الحياة⁽²⁶⁾

وضح تصور الطبيعة عند ابن خفاجة في وصف الجبل وتشخيص الصورة الإنسانية في هيئة الجبل ، وذلك بوصفه بالشموخ والمكانة العالية والصمت و صموده في وجه تقلبات الحياة ، ورمزية ابن خفاجة في خياله الواسع وبلاغته في التصوير.

«استطاع ابن خفاجة أن يجعل من عينه الباصرة لمظاهر الطبيعة عيناً شعرية بصيرة تحترف المظهر الخارجي عن معانيه الواضحة المألوفة إلى معاني إنسانية عميقة،⁽²⁷⁾ عبر تبادل الرؤى و المشاعر و الحالة النفسية الواحدة بينه و بين الظاهرة الطبيعية في دينامية حدسية قائمة على تشوف الدلالات البعيدة ، و هذا ما جاء في قصيدته وصف الجبل⁽²⁸⁾

تعد الدراسة الرمزية أسلوب النص الشعري مهمة وذات مكانة بارزة في الأدب وتكشف الدلالات في الأعمال الفنية والأدبية ، لكونها تعبيراً غير مباشر عن النواحي النفسية التي لا تقوى على أدائها اللغة في دلالاتها الوضعية ، لذلك اتجه الشعر العربي اتجاهاً رمزياً متخذاً جملة من الوسائل التي تركز على هذه الوسيلة وخصائصها سواء الأسس اللغوية أو التصويرية، وتمثل ذلك في القصيدة.

مناسبة القصيدة :

مناسبة وصف الجبل لابن خفاجة هي تجسيد للوحدة والكآبة وتأملات الشاعر في الحياة والموت ، حيث رأى في الجبل ذاته معبراً عن غربته وطموحه و صموده و خلوده، وتحول الجبل الصامت إلى متحدث يشاركه همومه وأحزانه ، ما يبرز التناس مع الشعر الجاهلي لكن برؤية تجديدية تدمج الذات مع الطبيعة. وتعبر عن الوحدة وأثرها في النفس. استخدم الجبل كرمز لطموحاته الشخصية ، وأراد أن يجعل من الجبل صفات الإنسان ، فجعله يشاركه مشاعره ويكشف عن دواخله له.

الشرح والتحليل:

بَعَيْشِكَ هَلْ تَدْرِي أَهْوَجُ الْجَنَائِبِ
فَمَا لِحُتِّ فِي أُولَى الْمَشَارِقِ كَوَكِبًا
وَحِيدًا تَهَادَانِي الْفِيَا فِي فَأَجْتَلِي
وَلَا جَارَ إِلَّا مِنْ حُسَامٍ مُصَمِّمٍ
وَلَا أُنْسَ إِلَّا أَنْ أَضَاحِكَ سَاعَةً
تَحُبُّ بِرَحْلِي أَمْ ظُهُورُ النَّجَائِبِ
فَأَشْرَقَتْ حَتَّى جِئْتُ أُخْرَى الْمَغَارِبِ
وَجَوْهَ الْمَنِيَا فِي قِنَاعِ الْغِيَاهِبِ
وَلَا دَارَ إِلَّا فِي قُتُودِ الرِّكَائِبِ
تُغَوَّرَ الْأَمَانِي فِي وُجُوهِ الْمَطَالِبِ

المفردات: الجنائب رياح الجنوب، الهوج: الهوجاء - النجائب النوق الكريمة، جمع نجيبة⁽²⁹⁾

تهاداني الفيافي تهاداني، والفيافي: جمع فيفاء، الفلاة المقفرة - اجتلى الوجوه: نظر إليها.⁽³⁰⁾

الحسام المصمم: السيف الماضي القاطع - القتود: جمع قتد خشبة الرجل⁽³¹⁾

تضمنت هذه الأبيات رموزا نفسية كثيرة عبر فيها عن حزنه و كآبته ، فهو يرمز إلى ذاته القلقة المضطربة وقد جزم بالعيش ليؤكد الحياة مستمرة، وإنه بحاجة لمن يشاركه الهموم والأحزان ، وليست الرياح الهوجاء إلا رمزا لما يواجهه الذات من مخاطر على النفس ، فيتوجه بالسؤال إلى أخيه في الإنسانية عساه يجد جوابا شافيا يخرج من قلبه . ، تغور الأماني « التي تعبر عن تطلعات الذات وطموحاتها ، و فيها تكشف الذات عن معاناتها من هذه الحياة .

وَلَيْلٍ إِذَا مَا قُلْتُ قَد بَادَ فَأَنْقَضِي
سَحَبْتُ الدِّيَاجِي فِيهِ سَوْدَ ذَوَائِبِ
فَمَرَّقْتُ جَيْبَ اللَّيْلِ عَنْ شَخْصٍ أَطْلَسِ
رَأَيْتُ بِهِ قِطْعًا مِنَ الْفَجْرِ أَغْبَشًا
المفردات: باد الليل : ذهب، وولى⁽³²⁾

الأطلس: الذئب الأغبر المائل إلى السواد - المضاحك جمع مضحك، الثغر- القاطب: لعابس المتجهم⁽³³⁾

تبدو ذات الشاعر في هذا المشهد وفي هذه اللوحة التصويرية محاصر بالظلام و الوحشة . و بالتالي لقد رسمت صورة الليل بصورة رمزية توحى بالصورة الحقيقية ومعاناته النفسية و الحزن و الألم ، لعل ليل الشاعر طويل حزين النهاية له ، تتلاشى أمامه جميع أحلامه و آماله بطلوع الفجر ، يعاني فيها الشاعر كثيراً ، الخوف من الموت أصبحت مسيطرة عليه ورمز إلى الموت المهلك ومن ثم ينتقل الشاعر إلى الوصف الحسي «للجبل»

وَأَرَعَنَ طَمَاحِ الدُّوَابَةِ بِأَذِخِ
يَسُدُّ مَهَبَ الرِّيحِ عَنْ كُلِّ وَجْهَةٍ
وَقَوْرٍ عَلَى ظَهْرِ الْقَلَاةِ كَأَنَّهُ
يَلُوثُ عَلَيْهِ الْعَيْمُ سَوْدَ عَمَائِمِ
يُطَاوِلُ أَعْنَانَ السَّمَاءِ بِغَارِبِ
وَيَزَحْمُ لَيْلًا شُهْبَهُ بِالْمَنَاكِبِ
طَوَالَ اللَّيَالِي مُفَكَّرٌ فِي الْعَوَاقِبِ
لَهَا مِنْ وَمِيضِ الْبَرْقِ حُمْرُ ذَوَائِبِ

المفردات: الأرعن الجبل ذو الرعان، الطويل - الذوابة بعامة الشعر المظفور، والذوابة من

كل شيء أعلاه، وهنا قمة الجبل - أعنان السماء السحب - الغارب: الظهر.⁽³⁴⁾

يلوث يعقد، يربط - العمائم جمع عمامة غطاء الرأس.⁽³⁵⁾

يتضح من خلال هذا الجزء أن الشاعر وقف أمام الجبل ليالٍ وذهب يتأمل الطبيعة وارتفاع الجبل ، فيقف الشاعر في حضرة الجبل الأشم الشامخ ، ذلك الذي تطاول ليصل أعنان السماء ، وذلك الجبل الضخم لا تتمكن الرياح منه ، مهما كانت عالية التأثير فيه وشبهه بالشيخ الكبير ، يمضي الليل وهو يفكر بعواقب الأمور ، وتأتي الغيوم حيث تلتف من حوله مثل العمامة السوداء ، والبرق بلونه الأحمر الذي يشكل أطراف تلك العمامة في تشخيص جميل وصورة استعارية.

أَصْحْتُ إِلَيْهِ وَهُوَ آخِرْسُ صَامِتٌ
وَقَالَ أَلَا كَمْ كُنْتُ مَلَجًا قَاتِلٌ
وَكَمْ مَرَّ بِي مِنْ مُدْلِجٍ وَمُؤَوِّبٍ
وَلَا طَمَمَ مِنْ نُكْبِ الرِّيحِ مَعَاظِفِي
فَمَا كَانَ إِلَّا أَنْ طَوْتَهُمْ يَدُ الرَّدَى
فَمَا خَفِقُ أَيُّكِي غَيْرَ رَجْفَةٍ أَضْلَعُ
وَمَا غَيْضُ السُّلْوَانِ دَمْعِي وَإِمَا
فَحَتَّى مَتَى أَبْقَى وَيَطْعَنُ صَاحِبُ
وَحَتَّى مَتَى أَرعى الكَوَاكِبِ سَاهِرًا
فَحَدَّثَنِي لَيْلُ السُّرَى بِالْعَجَائِبِ
وَمَوْطِنَ أَوَاهٍ تَبْتَلُ تَائِبِ
وَقَالَ بِظِلِّي مِنْ مَطْيِي وَرَاكِبِ
وَزَاخَمَ مِنْ خُضْرِ الْبِحَارِ غَوَارِبِي
وَطَارَتْ بِهِمْ رِيحُ النَّوَى وَالنَّوَائِبِ
وَلَا نَوْحُ وَرُقِي غَيْرَ صَرْحَةٍ نَادِبِ
نَزَفْتُ دُمُوعِي فِي فِرَاقِ الصَّوَابِ
أُودِعُ مِنْهُ رَاحِلًا غَيْرَ آيِبِ
فَمِنْ طَالِعِ أُخْرَى اللَّيَالِي وَغَارِبِ

المفردات الأواه : الكثير التأوه - تبتل : تنسك وتعبد . (36)

المدلج السائر ليلاً - المؤوب : العائد . (37)

الغوارب : جمع غارب، الظهر (38)

الورق الحمائم، جمع ورقاء - النادب الباكي المتفجع (39)

الكوكب الغارب : الأفل . (40)

تمثل هذه الأبيات الحوار الذي دار بين ابن خفاجة و الجبل فحدث و بكل ما مر به من تجارب أخذ يسترجع ما مر به من مشاهد و هنا تزداد إنسانيته ، فكان ملجأ للقائل و للتائب ، والسائر ليلا ويستظل بظله ، من مر به نهائراً من حرارة الشمس ، مع كل هذه الأحوال كان صامد لا يتزحزح ثابت ، و جميع هؤلاء الذين مروا به قد أخذهم الموت وطوتهم يد الردى وفرق بينهم ، بعد ذلك تحدث عن ارتجاف أزالعه وصرخاته لفقده كل هؤلاء و ذهابهم ، ويقول إلى متى يمتد به الأجل ، وغيره يرحل من الأصحاب ؟ و إلى متى يبقى ساهرا يراقب النجوم ؟ وهذا الحوار مع الشيخ الوقور .ويتأمل أن يرحمه الله فلا يبقى موجوداً ، ويريد الرغبة إلى الله ليحميه ويخرج من هذا الحزن ، في صورة جمالية تعبر عما يجيش بخاطر الشاعر وخياله ، ومعايشته للواقع بعد أن أفرغ كل أحزانه علي الجبل .

فَأَسْمَعَنِي مِنْ وَعْظِهِ كُلِّ عِبْرَةٍ
فَسَلَى بِمَا أَبْكِي وَسَرَى بِمَا شَجَا
وَقُلْتُ وَقَدْ نَكَبْتُ عَنْهُ لُطِيَّةً
يُرْجِمُهَا عَنْهُ لِسَانُ التَّجَارِبِ
وَكَانَ عَلَى عَهْدِ السُّرَى خَيْرَ صَاحِبِ
سَلَامٍ فَإِنَّا مِنْ مُقِيمٍ وَذَاهِبِ

المفردات :

العبرة بالكسر : الموعظة، والعبرة بالفتح : الدمعة⁽⁴¹⁾
الطية : السفر⁽⁴²⁾

وفي الختام يصل إلى حديثه مع الجبل الأشم وقد أعطاه موعظة وعبرة من كل تجربته مر بها عبر السنين .

لخص الشاعر أثر أقوال الجبل في نفسه ، فيقول وهكذا أسمعني الجبل من وعظه كل عبرة ، وبهذا يكون الجبل قد سلاه بكائه ، وسرى عنه بهذه الأحزان التي قصها عليه ، فحمل إليه العزاء و السلوان . وقد يكون المعنى هو أنَّ الجبل أراد أن يُسليه ولكنه أبكاه، وحاول أن يخفف عنه ، ولكنه أحزنه ، ومع ذلك كان أحس صاحب له أثناء هذه الرحلة الليلية القاسية الموحشة . ثم بلقي عليه التحية ويقول : سلام عليك من الله أيها الجبل فإنما نحن اثنان دائماً : واحد يقيم، وآخر يذهب فلتبقى أنت حيث كنت أبداً ، ولأرحل أنا كما رحل الآخرون السابقون .

الصورة الفنية والشعرية والرمزية:

أولاً : المعنى الدلالي للرمز :

الرمز : الرمز في اللغة كل ما أشرت إليه بلفظ ، بيد أو بأي شيء أشرت إليه ، أو بعين « لسان لعرب » « رمز »

« الرمز » والإشارة للدلالة على الشيء يتطلبان حنكة وذكاء وقدرة على اختيار الرمز المناسب، والإشارة والملائمة ، لما يراد التعبير عنه ؛لذا جعل النقاد الرمز والإشارة من البلاغة ، وعَدَّ الشاعر الذي يحسن يحسنهما شاعراً مبرزاً، لأن الشاعر في إشارته ورمزه استطاع أن يأتي باللفظ القليل المشتتم على المعاني الكثيرة⁽⁴³⁾ ، بإيماء إليها أو لمحة تدل عليها⁽⁴⁴⁾

ويعد « الرمز » من أرقى وأسمى أدوات التعبير والخلق والإبداع الشعري، فقد اعتبر الرمز ذلك الشيء الذي يتيح لنا تأمل شيء آخر وراء النص، والرمز قبل كل شيء معنى خفي وإيحاء ، إنه اللغة التي تبدأ حين تنتهي لغة القصيدة . حيث صارت أكثر الدراسات المعاصرة تتوسل بمناهجها للكشف عن دلالات الرمز في الأعمال الفنية والأدبية، لكونه تعبيرا غير مباشر عن النواحي النفسية المستترة.

وكلما كان النص المفتوح متعدد الدلالات كان كثير التجدد دائم المدارس من النقاد والأدباء أو كما يقول الجرجاني « تفرد فيها الكتب المصنفة وتشغل باستخراجها الأفكار الفارغة »⁽⁴⁵⁾ . شخصية ابن خفاجة مجال خصب للرمزية في شعره بما فيها من تناغم ، كما أن لعصره والمكان الذي عاش فيه دوراً بارزاً في تشكيل لغته وهويته والتأثير على أفكاره وشعره.

«يعد ابن رشيق من الأوائل الذين أشاروا إلى الرمز في المصطلحات البلاغية والنقدية حيث جعله من أنواع الإشارة، وهو في ذلك يقترب في التعامل مع الكلام الحقيقي الذي لا يكاد يفهم⁽⁴⁶⁾ وهذه الإيماءات والدلالات تكثر عند ابن خفاجة وتكثر في قصيدة وصف الجبل وأن النص عنده يقوم على شيء من الرمزية ، فهو يبتعد عن الوضوح والخطاب المباشر وتقليب النص على جوانب مختلفة وذات دلالات خفية واتضح ذلك خلال التحليل للآبيات .

ثانياً :الصورة ، عرفت الصورة البلاغية أو الأدبية أو الفنية أو الشعرية دلالات متعددة عبر التطور التاريخي، فقد كان الفيلسوف اليوناني أرسطو يعتبر الصورة استعارة قائمة على

التمائل والتشابه بين الطرفين المشبه والمشبه به ، بل كان يسمى التشبيه والاستعارة صورة إن التشبيه هو استعارة ما ، إلا أنه يختلف عنها قليلاً.

وفي الحقيقة عندما يقول هوميروس عن أشيل: إنه ينطلق كالأسد، فهذا تشبيه، ولكنه عندما يقول: ينطلق الأسد، فهذه استعارة ، ولما كان كلاهما يشتركان في معنى الشجاعة ، فلقد أراد الشاعر عن طريق الاستعارة أن يسمى أشيل أسداً.

والتصوير ليس أمراً جديداً أو مبتكراً في الشعر، «وليست الصورة شيئاً جديداً ، فإن الشعر قائم أو مبتكراً على الصورة - منذ أن وجد حتى اليوم - ولكن استخدام الصورة يختلف بين شاعر وآخر، كما أن الشعر الحديث يختلف عن الشعر القديم في استخدامه للصورة.

قد توسع مفهوم الصورة في عصرنا الحديث إلى حد كبير أنه أصبح يشمل كل الأدوات التعبيرية التي يمتلكها الشاعر لذلك اعتدنا لدراسته ضمن علم البيان و البديع والمعاني والعروض والقافية وغيرها من وسائل التعبير الفني⁽⁴⁷⁾

وهي الشكل الفني الذي تتخذ الألفاظ والعبارات ينظمها الشاعر في سياق بياني خاص ليعبر عن جانب من جوانب التجربة الشعرية الكامنة في القصيدة ، مستخدماً طاقات اللغة وإمكاناتها في الدلالة والتركيب والإيقاع والحقيقة والمجاز والترادف والتضاد والمقابلة والتجانس وغيرها من وسائل التعبير الفني .. والألفاظ والعبارات هي مادة الشاعر الأولى التي يصوغ منها ذلك الشكل الفني أو يرسم بها صورته الشعرية⁽⁴⁸⁾ ويمثل ذلك قوله:

فَمَا لَحْتُ فِي أُولَى الْمَشَارِقِ كَوَكْبًا فَأَشْرَقْتُ حَتَّى جِئْتُ أُخْرَى الْمَغَارِبِ

في هذا البيت جاء النور رمزياً ليعادل الفرحة ، والريح جاءت أيضاً رمزاً للفراق ، فهي نذير لشتات الأهل والأصحاب وتفرقهم وهي كالغراب رمز البين.

بعد هذا التنوير عن مفهوم الصورة الشعرية انعكس ذلك في شعر ابن خفاجة في قصيدته وصف الجبل وتمثل ذلك في التشبيه والاستعارة والكناية واللغة والصورة البديعية

التشبيه:

شبه في اللغة هو المماثلة، ويقال شبه الشيء إذا أشكل وشبهه إذا ساوى بين شيء وشي. (49) أما في الاصطلاح فقد حددها البلاغيون والنقاد وبأن التشبيه هو العقد على أحد الشئيين يسد مسد الآخر في حسن أو عقل ولا يخلو التشبيه من أن يكون في القول أو النفس ، أما من لقول فهو قولك زيد شديد كالأسد ، فالكاف عقدت المشبه به بالمشبه ، وأما العقد في النفس فالاعتقاد لمعنى هذا القول⁽⁵⁰⁾

ما أكده القيرواني التشبيه صفة الشيء بما قارنه أو شاكله من جهة واحدة ، أو من جهات كثيرة ، حين يقول لمن جميع الجهات لأن لو شابه كله لكان إياه (51) شبه الشاعر الجبل بالشيخ الوقور الذي اكتسب من تجارب الحياة العظة والعبرة ، ويمضي الليل كله في التفكير بالعواقب وذلك في قوله:

وَقَوْرٍ عَلَى ظَهْرِ الْفَلَاةِ كَأَنَّهُ طَوَالَ اللَّيَالِي مُفَكَّرٌ فِي الْعَوَاقِبِ

وموضع آخر شبه الغيوم حيث تلتف من حوله مثل العمامة السوداء والبرق بلونه الأحمر الذي يشكل أطراف تلك العمامة وذلك في قوله:

يَلُوثُ عَلَيْهِ الْعَيْمُ سَوْدَ عَمَائِمٍ لَهَا مِنْ وَمِضِ الْبَرَقِ حُمْرُ دَوَائِبِ

ويشبه الليل بالإنسان الذي يتحدث مع ويسرد له العجائب وذلك في قوله:

أَصَحْتُ إِلَيْهِ وَهُوَ أَحْرَسُ صَامِتٌ فَحَدَّثَنِي لَيْلُ السُّرَى بِالْعَجَائِبِ

تشخيص وتجسيد الجبل كإنسان: صوّر ابن خفاجة الجبل كشيخ وقور راسخ في الفلاة، يمتلك عقلاً ولساناً (رغم صمته) يتأمل في تقلبات الزمن، وهو ما يظهر في قوله: «وقورٍ على ظهرِ الفلاةِ كأنَّهُ... طوالُ الليالي مُفكِّرٌ في العَوَاقِبِ».

الصورة الممتدة (الرمزية): لا يقف الوصف عند الشكل الخارجي، بل يتحول الجبل إلى رمز للثبات في وجه الفناء، ومسكن للزاهدين (تبتل نائب)، مما يعكس فلسفة الشاعر في الحياة وتناصه مع الشعر الجاهلي بأسلوب تجديدي.

الوظيفة النفسية للصورة: تعكس صور الجبل (الأشم، الوقور، الراسخ) مشاعر الشاعر الداخلية بالوحدة، التأمل،

تشبيه الجبل بالإنسان: صورته في حالة وقار وثبات كأنه شيخ حكيم يتدبر أمور الحياة.

التشخيص الحزين: أضفى عليه طابع التأمل والحزن، ليصبح الجبل معادلاً موضوعياً لنفسية الشاعر وتجربته.

استخدام الرموز: الجبل رمز للشموخ والترفع، بينما يمثل غروبه أو مشهده ليلاً رمزية للموت أو نهاية الطموحات.

صور الحركة والثبات: مزج بين ثبات الجبل «وقور» وبين حركة الزمن «طوال الليل».

جعل ابن خفاجة من الجبل كائناً حياً يناجيه، مجسداً فيه شموخ نفسه وعمق تفكيره.

الاستعارة والكناية :

الاستعارة : هي أسلوب من الأساليب البلاغية التي عرفها النقاد والبلاغيون قديماً وحديثاً، وحين نطالع رأي الجاحظ حين عرف الاستعارة بقوله « هي تسمية الشيء بغير اسمه اذا قام مقامه» ولكنه لم يحصر أنواعه اما القاضي الجرجاني فأستطاع أن يعرف الاستعارة تعريفاً وافياً فيقول «هي ما اكتفى بالاسم المستعار عن الأصل ونقلت العبارة فجعلت في مكان غيرها ، وملائماً تقريب الشبه ومناسبة المستعار له للمستعار منه وامتزاج اللفظ بالمعنى حتى لا يوجد بينهما متأخرة والتبين في احدهما اعراض عن الآخر ووضع أسساً لحصول الاستعارة موضحاً ذلك بقوله «إنما تصح الاستعارة وتحسن على وجه من المناسبة وطرف من الشبه والمقاربة » والاستعارة في اللغة استعار الشيء منه: طلب أن يعطيه إياه عارية .ويقال استعاره إياه⁽⁵³⁾

وعند البلاغيين هي نقل العبارة عن موضع استعمالها في أصل اللغة الى غيره لغرض⁽⁵⁴⁾ صورة الاستعارة في القصيدة تتمثل في قوله حدثني ليل السرى ، شبه الليل بالإنسان

وحف المشبه به على سبيل الاستعارة المكنية في قوله:

أَصَحْتُ إِلَيْهِ وَهُوَ أَحْرَسُ صَامِتٌ فَحَدَّثَنِي لَيْلَ السُّرَى بِالْعَجَائِبِ

وصورة في تشبيه الغيوم بالعمامة السوداء في قوله :

يَلُوثُ عَلَيْهِ الْغَيْمُ سَوْدَ عَمَائِمٍ لَهَا مِنْ وَمِضِ الْبَرْقِ حُمْرٌ ذَوَائِبِ

وفي موضع آخر ذكر على لسان الجبل وقال ألا طم كنت ملجأ قاتل فشبه الجبل بالإنسان في القول وحذف المشبه به على سبيل الاستعارة المكنية وذلك في قوله:

وَقَالَ أَلَا كَمْ كُنْتُ مَلْجَأً قَاتِلٍ وَمَوْطِنٌ أَوَاهٍ تَبَتَّلَ تَائِبِ

والصورة في قوله : وَكَمْ مَرَّ بِي مِنْ مُدْلِجٍ وَمَوْوَبٍ وَقَالَ بِظَلِّي مِنْ مَطِيٍّ وَرَاكِبِ

استعارة إذ القول منسوب للجبل وشبهه بالإنسان وحذف المشبه به على سبيل الاستعارة المكنية وفي قوله : «تُغَوَّرَ الْأَمَانِي فِي وُجُوهِ الْمَطَالِبِ» استعارة جعل للأمني ثغور وفي قوله هذا استعارة أيضاً وكأن الجبل يتحدث عن من راحوا من هذه الدنيا إذ طوتهم يد الردى:

فَمَا كَانَ إِلَّا أَنْ طَوَّتَهُمْ يَدُ الرَّدَى وَطَارَتْ بِهِمْ رِيحُ النَّوَى وَالنَّوَائِبِ

وفي قوله : وَلَا أُنْسَ إِلَّا أَنْ أُضَاكَ سَاعَةً تُغَوَّرَ الْأَمَانِي فِي وُجُوهِ الْمَطَالِبِ

يجعل الجبل شخص يضحك أحيانا ثغور الأماني في صورة استعارة مكنية.

وأيضاً : «يُطَاوَلُ أَعْنَانَ السَّمَاءِ بِغَارِبٍ»: استعارة مكنية صوّرت الجبل جملاً له غارب

(كاهل) يرتفع للسماء، وهي كناية عن علوه الشاهق.

«يُتْرَجِمُهَا عَنْهُ لِسَانُ التَّجَارِبِ» أطلق الجزء وأراد الكل في علاقة مجازية حسنة ويرمز

للمعنى من ذلك .

ويظهر التشخيص في هذه الأبيات بتشخيص المعاني المجردة إلى صور حية وتبدو الصورة الاستعارية ناطقة بهذا التفاعل بين الشخصية والموضوع ، وقد ظهرت الاستعارة المكنية في القصيدة، بدور بارز في رسم ملامح الصورة الفنية ، إذ شبه الشاعر الجبل بالإنسان في كل حالاته ، على تخيل أن الجبل تمثّل في صورة إنسان (ذو عمامة ، وقور ، يتحدث) ثم حذف المشبه به ورمز إليه بشيء من لوازمه هو لبس العمامة السوداء

الكناية :

من فنون التصوير البياني، الكناية ، والكناية في اللغة «أن تتكلم بشيء ونريد به غيره » (55)«يقال عنها «كنى عن الأمر بغيره ، ويكنى كناية إذا تكلم بغيره بما يستدل عليه». (56) ما عند البلاغيين هي» أن تريد أثبات معنى فتترك اللفظ الموضوع له وتأتي بتاليه وجوداً لتومي به إليه وتجعله شاهداً ودليلاً عليه». (57)

إن أسلوب الكناية أسلوب غني وزاخر باللطائف اللغوية ، والشاعر ابن خفاجة تميز بقدرته الفائقة في هذا الاستعمال التي تعكس مدى معرفته الدقيقة لا سراره وطرقه ، ولهذا نجده قد عبر من خلال الكناية عن صور الحياة التي عاشها ويقدم لنا رؤى جديدة اخترقت عالم الخيال الذي يعيشه الشاعر ، فنسج منه كنايات في غاية الروعة والجمال . (58)

وردت صفة الكناية في القصيدة في أكثر من موضع مثل :

«يَزْحَمُ لَيْلًا شَهْبَهُ بِالْمَنَاكِبِ»: صورة توحى بالضخامة والارتفاع العظيم، حيث يزاحم الجبل

النجوم بمنالكب: كناية عن العلو والارتفاع

«يَسُدُّ مَهَبَ الرِّيحِ»: كناية عن ضخامة الجبل وقوته.

يُطَاوِلُ أَعْنَانَ السَّمَاءِ بِغَارِبٍ»: كناية عن علوه الشاهق.

«فَمَا حَفِقَ أَيُّكِي غَيْرَ رَجْفَةٍ أَضْلَعُ وَلَا نَوْحَ وَرُقِي غَيْرَ صَرْخَةٍ نَادِبٍ»

كناية عن الحزن والأسى على الفقد والموت والمنايا.

«فَمَا كَانَ إِلَّا أَنْ طَوَّتَهُمْ يَدُ الرَّدَى» كناية عن الموت ونهاية الحياة والمصائب

والليل والنور جاءت بمعان رمزية أيضا، فالليل رمز وكناية للوحشة والظلمة ورأى الشاعر

المنايا من خلال الليل، ومن جانب آخر جعل الشاعر الليل للحزن واليأس، وعادل النهار بالأمل

الصورة البيعية :

عُرفَ الصور البيعية بعلم البديع ، فالبيدع لغة هو الجديد المخترع ، فنقول بدع الشيء

وأبدعه ، فهو بادع ومبدع (59)

أما في الاصطلاح هو تعرف به الوجوه والمزايا التي تكسب الكلام حسنا وقبولا بعد دعاية

المطابقة بمقتضى الحال ووضوح دلالاته ويخلوها من التعقيد المعنوي ، وأن أول من وضع اصول

هذا العلم ومدون قواعده هو ابو العباس عبدالله بن المعتز ، وقد استقصى ماضي الشعر من

المحسنات (60)

ومن صورة لبديع بالقصيدة:

الترادف : أن يأتي بلفظين مختلفين ويكون المعنى واحد.

ورد أول محسن بديعي الترادف «وَمَوْطِنَ أَوَاهِ تَبَتَّلَ تَائِبٍ» فقد صار الأواه متبتلاً، تائباً،

وهذه صفات تضيء المعنى الأساسي وتجمله

وفي قوله «أودع راحلاً غير آيب» يصور الترادف بين «راحلاً» و «غير آيب» المعنى واحد

واللفظ مختلف فربطه لمعنى بتناسق حسن ولفظ مختلف .

«فَأَسْمَعَنِي مِنْ وَعَظِهِ كُلِّ عِبْرَةٍ» الترادف بين لفظتي «عظة» و «عبرة»

«فَسَلَىٰ مِمَّا أَبْكِي وَسَرَىٰ مِمَّا شَجَا» الترادف بين «أبكي» و «شجي»

«أصخت إليه وهو أخرس صامت» فالترادف بين اللفظتين «أخرس» و «صامت» المعنى

واحد واللفظ مختلف في تناسق حسن

«وَقَالَ بِطَلِيٍّ مِنْ مَطِيٍّ وَرَاكِبٍ» الترادف بين اللفظتين «مطي» و «راكب» المعنى واحد

واللفظ مختلف.

«وَلَا نَوْحَ وَرُقِي غَيْرَ صَرْخَةٍ نَادِبٍ» الترادف بين اللفظتين «نوح» و «صرخة نادب»

يَسُدُّ مَهَبَ الرِّيحِ عَنْ كُلِّ وَجْهَةٍ وَيَزَحْمُ لَيْلًا شَهْبَهُ بِالْمَنَاكِبِ

الترادف بين «يسد» و «يزحم» المعنى واحد واللفظ مختلف.

المحسن البديعي : الجناس :

الجناس : هو تشابه اللفظتين في النطق واختلافهما في المعنى وسبب هذه التسمية راجع الى

إن حروف الفاظه يكون تركيبها من جنس واحد . أي متشابهين في حروفهما(16) ومن الأمثلة على

الجناس التي وردت في قصيدة وصف الجبل لابن خفاجة قوله: «النوائب»

يتمثل في قوله « وطارت بهم ريح النوى والنوائب » جناس
«وَمَا غَيَّصَ السُّلْوَانَ دَمْعِي وَإِنَّمَا » جناس بين «دمعي» و«دموعي»
ومن ألوان السجع والازدواج في قوله:

بَعِيْشِكَ هَلْ تَدْرِي أَهْوَجُ الْجَنَائِبِ تَخُبُّ بِرَحْلِيْ أَمْ ظَهْرُ النَّجَائِبِ
بين الجنائب والنجائب وبين « ذوائب وترائب » وبين « فحتى متى » وبين « فسلى بما أبكى
» وبها شجاً»

لقد أكثر ابن خفاجة من فنون الموسيقى الداخلية جناساً وسجعاً وموازنة وترادف، وجاءت
هذه الدلالات مبينة للمعاني لا نحس بشيء من التكلف والتصنع.

الطباق :

الطباق : هو «الجمع بين الشيء وضده في الكلام ، ومما قد يكونان أسمين أو فعلين
أو حرفين أو مختلفين » وهو قسمان:

- طباق الإيجاب : هو ما أتفق فيه الضدان إيجاباً وسلباً.

- طباق السلب : وهو ما اختلف فيه الضدان سلباً وإيجاباً.

ومثاله بالقصيدة في قول الشاعر :

فَحَتَّى مَتَى أَبْقَى وَيَطْعَنُ صَاحِبٌ أُوذِعُ مِنْهُ رَاحِلًا عَيْرَ آيِبِ

طابق الشاعر بين « أبقى » و« وراحلاً»

وبين مقيم وذاهب في قوله : « سَلَامٌ فَإِنَّا مِنْ مُقِيمٍ وَذَاهِبٍ »

سَحَبْتُ الدِّيَاجِي فِيهِ سَوْدَ ذَوَائِبٍ لِأَعْتَبِقَ الْأَمَالَ بِيضَ تَرَائِبِ

طابق بين « سود » و « بيض » في قوله :

اللغة والأسلوب :

اللغة « وسيلة للتفاهم والتواصل ، والتعبير عن العواطف ، لذلك تعتبر اللغة نظام
من الرموز والعلاقات وهي نشاط مكتسب ، يتم بواسطة تبادل الأفكار ، بين الأفراد
والجماعات»⁽⁶²⁾

وفي كل عمل فني فاللغة الأدبية ليست أصواتاً مجردة ولا الفاظاً مفردة بل تعابير وتراكيب
لها معان سامية ، ومن خلال هذه المعاني يكشف لنا الشاعر عن تجربته الشعرية وعن أفكاره
وانفعالاته ومواقفه⁽⁶³⁾

لغة الشاعر في قصيدة وصف الجبل ، تتسم بالعمق وتعبر عن أحاسيسه وعواطفه ومشاعره
، وساعده على ذلك بيئته التي عاش فيها من جمال للطبيعة بكل جوانبها ، ومثل القيم والحضارة
الأندلسية، فالمفردة عنده لا تعزل عن غيرها ، بل تشاركه ومثل قول: الجرجاني « H الألفاظ
لا تتفاضل من حيث هي ألفاظ مجردة، ولا من حيث هي كلمة مفردة ، وأن الألفاظ تثبت لها
الفضيلة وخالفها في ملاءمة معنى اللفظة لمعنى التي تليه⁽⁶⁴⁾

فالألفاظ لا بد تحمل المعاني المناسبة ، فتسمو وتخلد في القصيدة وتكسبها رونق وجمال.

بالنسبة لغة الشاعر بالقصيدة ، تبدو لنا القصيدة واضحة سهلة لا صعوبة فيها ، وإن كان
فيها شيء من الغموض ناتج عن تكاثف الصور ، أو رغبة الشاعر في ذلك ومن كلماته الغريبة

بالنص مثل « الجنائب » في قوله: « بَعِشْكَ هَل تَدْرِي أَهْوَجُ الْجَنَائِبِ »
 و« أطلس » في قوله: « فَمَرَّقْتُ جَيْبَ اللَّيْلِ عَن شَخْصِ أَطْلَسِ »
 و« أغبش » في قوله: « رَأَيْتُ بِهِ قِطْعاً مِّنَ الْفَجْرِ أَغْبَشَ »
 و« أرعن » في قوله: « وَأَرَعَنَ طَمَاحَ الدُّوَابِّ بِأَذْخِ »

ولكن هذه الكلمات لا تخل بفصاحة القصيدة ، لأن المعنى العام يفهم من خلال السياق الطبيعي .

أما الأسلوب يقصد به : جاء في لسان العرب لابن منظور : « يقال السطر من النخيل أسلوب ، وكل طريق ممتد فهو أسلوب ، وقال الأسلوب هو الطريق والوجه والمذهب ، يقال أنتم في أسلوب سوء ويجمع الأساليب ، والأسلوب : الطريق تأخذ فيه ، والأسلوب بالضم الفن ، أخذ فلان في أساليب القول ، أي أفانين منه »⁽⁶⁵⁾
 طريقة التعبير عن الفكر بواسطة اللغة.⁽⁶⁶⁾

أسلوب ابن خفاجة بقصيدة وصف الجبل ذا معاني عميقة تدعو للثبات أمام التأمل الفكري ، وإمعان النظر في صورته ودقة تصويره ، فابتكر في أسلوبه ومعانيه الطابع القصصي وذلك بتشخيصه للجبل ، فمقدمة القصيدة بالإحساس الفني والقسم الاستفهامي له أو لغيره ، واستعرض في مقدمة القصيدة أسلوبه وخبرته في تطويع الصعاب لتحقيق هدفه .
 ويعد اختيار الشاعر للجبل اختياراً يناسب توجهه النفسي الحزين الممزوج بالقلق والخوف ، ووضح ذلك في نهاية مقطعه بعد أن أفرغ الحزن على لسان الجبل يستخدم أسلوب آخر ، فيستخدم ضمير المتكلم ، بدلاً عن ضمير الجبل ، وهنا تكمن براعة الأسلوب وقوته .

الخاتمة :

1. من خلال وصف الجبل نلاحظ أن ابن خفاجة جدد في الشعر العربي ، فبدل أن يسلك شكل القصيدة القديمة بالوقوف على الأطلال أو الغزل ، مزج بين الشخصية الأندلسية بالطبيعة الصامتة بموضوعات وجودية عميقة
2. تضمنت القصيدة حواراً بين الشاعر والجبل، انتهت بتحية الوداع ، حيث يرحل الجميع ، مؤكداً فكرة الفناء للبشرية مع ثبات الطبيعة الصامتة و يمنح الشاعر العزاء النفسي .
3. سلك ابن خفاجة اتجاه الرمزية ليعبر عن فكرته وعن حالته النفسية.
4. القصيدة محكمة المبنى ، لا تجد فيها حشواً ولا تكراراً وساعد ذلك على جمالية الرمز فيها .
5. يعتبر ابن خفاجة مدرسة لها مذهبها الفني، والذي عبر عنه بعض النقاد القدماء بـ المنهج الخفاجي.
6. اعتماده الصورة الشعرية وسيلة للتعبير عن مشاعر هو أحاسيسه مثل فكرة الصراع بين حياته الحقيقية والخيالية ، في حوار مع الجبل ، وهي صورة جديدة
7. يمتاز أسلوب ابن خفاجة الشعري بالجودة والتمكن من اللغة وجزالة الألفاظ، وتعدد الصور في البيت الواحد دليل على تمكنه من اللغة وجودة نظمه.

الهوامش:

- (1) ديوان ابن خفاجة، تحقيق عبد الله سنده : 47- 49
- (2) ديوان : ابن خفاجة ، تحقيق السيد غازي ، 215
- (3) وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان :ابن خلكان 5/1 وديوان ابن خفاجة : تحقيق عمر فاروق 11
- (4) ديوان ابن خفاجة : تحقيق عمر فاروق الطباع : 113
- (5) الأدب الأندلسي التطور والتجديد : د. محمد عبد المنعم خفاجي : 305- 306
- (6) في الأدب الأندلسي : د. محمد رضوان الداية : 331
- (7) تاريخ الأدب العربي عصر الدول والإمارات ، الأندلس : د. شوقي ضيف : 320
- (8) التكملة لكتاب الصلة : ابن البار البلنسي : 1 / 124 - 125
- (9) نفح الطيب : المقري : 332 / 4
- (10) الطبيعة في شعر ابن خفاجة الأندلسي : بو مدين كروم : 40
- (11) تاريخ الأدب العربي - عصر الدول والإمارات - الأندلس : د. شوقي ضيف : 93- 94
- (12) مجلة العلوم الإنسانية : مجلد 15 ، العدد 4/ ، 2014 م
- (13) تاريخ الأدب العربي : د. احسان عباس : 93
- (14) ديوان ابن خفاجة : شرح يوسف شكري فرحات : 283
- (15) الأدب الأندلسي (التطور والتجديد) : د. محمد عبد المنعم خفاجي : 510
- (16) التكملة لكتاب الصلة : ابن البار البلنسي : 1 / 125
- (17) - الطبيعة في شعر ابن خفاجة : عبد الرحمن جبير : 22
- (18) دولة الإسلام في الأندلس : محمد عبد الله عناده : 439
- (19) الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة : ابن بسام : 3 / 648
- (20) - مقدمة ديوان ابن خفاجة : تحقيق مصطفى غازي : 8
- (21) - ديوان ابن خفاجة : شرح يوسف شكري فرحات 452
- (22) وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان : ابن خلكان : 1 / 57
- (23) الوصف في الشعر العربي، عبد العظيم قناوي/ 42
- (24) في الأدب الأندلسي : د. محمد رضوان الداية : 121 - 122
- (25) تاريخ الأدب العربي : أحمد حسن الزيات : 339 - 34 .
- (26) مجلة العلوم الإنسانية : مجلد 15 ، العدد 4/ ، 2014 م : 75
- (27) ديوان ابن خفاجة ، تحقيق ، السيد مصطفى غازي ، ص 215.
- (28) الأدب العربي في الأندلس «علي محمد سلامة، ص 114
- (29) (ديوان ابن خفاجة ، الطباع ص، 47
- (30) (ديوان ابن خفاجة ، الطباع ص، 47
- (31) (ديوان ابن خفاجة ، الطباع ص، 47
- (32) (ديوان ابن خفاجة ، الطباع ص، 47

- (33) ديوان ابن خفاجة ك الطباع ص، 47
(34) ديوان ابن خفاجة: الطباع ص، 48
(35) ديوان ابن خفاجة الطباع ص، 48
(36) ديوان ابن خفاجة الطباع ص، 48
(37) ديوان ابن خفاجة الطباع ص، 48
(38) ديوان ابن خفاجة الطباع ص، 48
(39) ديوان ابن خفاجة الطباع ص، 49
(40) ديوان ابن خفاجة الطباع ص، 49
(41) ديوان ابن خفاجة الطباع ص، 49
(42) ديوان ابن خفاجة الطباع ص، 49
(43) نقد الشعر: قدامة ابن جعفر ص152
(44) العمدة في محاسن الشعر وآدابه : ابن رشيق ، ص 513
(45) الوساطة بين المتنبي وخصومه تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم ، علي البجاوي ص417
(46)«ابن رشيق : العمدة ، ص 306
(47)الصورة الشعرية في الخطاب البلاغي والنقدي: محمد الولي 10
(48)الاتجاه الوجداني في الشعر العربي المعاصر :عبد القادر القط : 391
(49)_. لسان العرب : ابن منظور ،مادة شبه 13 / 622
(50) النكت في اعجاز القرآن : للرماني والخطاوي والجرجاني : 18
(51)العمدة : ابن رشيق القيرواني : 1 / 286
(52) البيان والتبيين ، الجاحظ 1 / 15
(53)المعجم الوسيط : اخرجه : ابراهيم مصطفى واحمد حسن الزيات وحامد علي النجار ،: 33
(54) الصناعتين الكتابة والشعر: العسكري :تحقيق مفيد قميحة :9 2.
(55) مختار الصحاح :محمد بن ابي بكر الرازي (مادة كني6 / 491 وانظر: لسان
العرب مادة كني 174 / 12
(56) لسان العرب : ابن منظور)جمال الدين بن مكرم ،124 / 135
(57) دلائل الاعجاز : عبد القاهر الجرجاني ، 66
(58) ينظر : المفارقة في الشعر الجاهلي :ملاذ ناطق علوان ، 117
(59) لسان العرب : ابن منظور ، 32
(60) البلاغة العربي البيان والبديع : طالب محمد الزوبعي ، 237.
(61) جواهر البالغة في المعاني والبيان والبديع : احمد الهاشمي ، 325
(62)» دراسات نقدية لظواهر الشعر العربي : علي حسين الدخيل ، 56
(63)شعر بني تميم في العصر الجاهلي : جمع وتحقيق د. عبدالحميد محمود المعيني ، 3
(64) دلائل الإعجاز : الجرجاني ، 3
(65)لسان العرب : ابن منظور ص، 456
(66)الأسلوبية : بيير وجيرو : 10 - 11

المصادر والمراجع:

- (1) الاتجاه الوجداني في الشعر العربي المعاصر: عبد القادر القط، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ط2، 1981م.
- (2) الأدب الأندلسي التطور والتجديد: د. محمد عبد المنعم خفاجي، دار الجيل، بيروت، ط، 1992م.
- (3) الأدب العربي في الأندلس تطوره و موضوعاته وأشهر أعلامه علي محمد سلامة، الدار العربية للموسوعات، بيروت، لبنان، ط 1، 1989م.
- (4) في الأدب الأندلسي: د. محمد رضوان الداية: دار الفكر، دمشق، سورية، ط، 1، 2000م.
- (5) الأسلوبية: بيرو جيو - ترجمة د. منذر عياش، دار الحاسوب للطباعة، حلب، ط 2، 1994م.
- (6) البيان والتبيين، أبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، مصر، القاهرة، ط 7، 1998م.
- (7) التكملة لكتاب الصلة: ابن البار البلنسي، تحقيق د. عبد السلام الهراس، دار الفكر، بيروت، لبنان، 1995 م.
- (8) الذخيرة في محاسن اهل الجزيرة: أبو الحسن علي بن بسام الشترين: تحقيق إحسان عباس، دار الثقافة، بيروت. 1997م.
- (9) الطبيعة في شعر ابن خفاجة: عبد الرحمن جبير، مجلة الرسالة، العدد 23 في 11 سبتمبر 1933م.
- (10) العمدة، ابن رشيق الجزء الأول، دار الجيل، بيروت، 1981م.
- (11) العمدة في محاسن الشعر وآدابه، ابن رشيق، دار المعرفة، لبنان، ط 1، ت: ط 1408هـ / 1988م، ج 1.
- (12) الصورة الشعرية في الخطاب البلاغي والنقدي: محمد الولي، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط-1 1990م.
- (13) الصناعتين الكتابة والشعر: العسكري: تحقيق مفيد قميحة، دار الكتب العلمية، ط، 2، بيروت 1984م.
- (14) المعجم الوسيط: أخرجه: ابراهيم مصطفى واحمد حسن الزيات وحامد علي النجار، مجمع اللغة العربية، مصر د:ت.
- (15) النكت في اعجاز القرآن: للرماني والخطاوي والجرجاني، تحقيق محمد خلف هللا و د. محمد زغلول سالم، دار المعارف، مصر، القاهرة، ط 3، 1976م.
- (16) الوساطة بين المتنبي وخصومه تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، علي البجاوي، مطبعة البايي الحلبي، ت. ط بدون.
- (17) الوصف في الشعر العربي: عبد العظيم علي قناوي، مكتبة المصطفى الباني الحلبي، القاهرة 1949م

- (18) تاريخ الأدب العربي : أحمد حسن الزيات ، دار المعرفة ، بيروت ، لبنان ، ط 8 ، 2004 ممجلة العلوم الإنسانية : مجلد 15 ، العدد 4/ ، 2014 م.
- (19) تاريخ الأدب العربي : عصر الدول والإمارات - الأندلس : د. شوقي ضيف ، دار المعارف ، القاهرة ، مصر ، 1989 م.
- (20) تاريخ الأدب العربي (عصر الطوائف والمرابطين) : د. احسان عباس ، دار الشروق ، عمان ، الأردن ، ط 1 ، 1997
- (21) جواهر البلاغة : احمد الهاشمي ، ضبط و تدقيق د. يوسف الجميلي ، المكتبة العصرية ، بيروت ، لبنان د:ت.
- (22) دراسات نقدية لظواهر في الشعر العربي : د. حسين علي الدخيل ، دار حامد ، الأردن ، ط 1 ، 1970 م .
- (23) دلائل الاعجاز : عبد القاهر الجرجاني : دار المدني ، جدة ، ط 3 ، 1992 م .
- (24) دولة الاسلام في الأندلس : محمد عبدالله عناده ، مكتبة الخانجي ، القاهرة - مصر ، ط 2 ، 1990 م.
- (25) ديوان ابن خفاجة ، تحقيق ، السيد مصطفى غازي ، المعارف ، الإسكندرية ، 1960 م.
- (26) ديوان ابن خفاجة ، تحقيق عبد الله سنده : بيروت دار المعرفة : ط 1 / 2006 / 1427 هـ.
- (27) ديوان ابن خفاجة : شرح محمد عمر فاروق الطباع ، الدار القلم للطباعة والنشر والتوزيع لصاحبها احمد أكرم الطباع بيروت - لبنان - د:ت.
- (28) ديوان ابن خفاجة : شرح يوسف شكري فرحات ، لبنان ، بيروت ، دار الجيل د:ت .
- (29) لسان العرب : ابن منظور ، جمال الدين بن مكرم (، دار صادر ، بيروت ، لبنان ، طبعة 1996 م.
- (30) لسان العرب ، ابن منظور ، محمد بن مكرم ، لبنان : دار صادر ، ط 1 ، ج 1 مادة سلب 2005 م.
- (31) مختار الصحاح : محمد بن ابي بكر الرازي ، مكتبة لبنان 1989 م.
- (32) نقد الشعر قدامة ابن جعفر مكتبة الخانجي ، القاهرة ، ط 3 ، ت ط ، 1398 هـ / 1978 م.
- (33) وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان : ابن خلكان : حققه د. احسان عباس ، دار صادر ، بيروت .
- (43) نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب: الشيخ أحمد بن محمد المقرئ التلمساني، دار صادر، بيروت ، لبنان ، 1968

المجلات والدوريات :

- (1) الطبيعة في شعر ابن خفاجة الأندلس : بومدين كروم، رسالة ماجستير، جامعة دمشق ، 1983 م
- (2) الليل في رواية الشاعر العربي مهموما ومحبا: عبدالله محمد علي المصوري ، رسالة ماجستير، جامعة ام القرى ، السعودية 1992 م.
- (3) المفارقة في الشعر الجاهلي :ملاذ ناطق علوان ، رسالة ماجستير، كلية التربية للبنات ، جامعة بغداد 2004 م.

- (4) شعر بني تميم في العصر الجاهلي : جمع وتحقيق د. عبدالحميد محمود المعيني ، منشورات نادي القصيم الأدبي اصدار رقم 7 ، 1982م .
- (5).مجلة العلوم الإنسانية : مجلد 15 ، العدد4/ ، 2014 م .

المضامين الوطنية في شعر محمد عثمان عبد الرحيم قصيدة «أنا سوداني أنموذجاً»

باحث- مركز بحوث ودراسات دول حوض البحر الأحمر

د. صلاح التوم إبراهيم

الملخص:

يتناول هذا البحث المواضيع الوطنية في شعر الشاعر السوداني محمد عثمان عبدالرحيم، مبرزاً دوره في التعبير عن الوعي الجمعي للشعب السوداني ونضاله من أجل الحرية والكرامة والهوية الوطنية. يعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تحليل نصوص شعرية مختارة ضمن سياقاتها التاريخية والسياسية والاجتماعية. كما يستكشف البحث المواضيع الوطنية الكبرى في شعره، بما في ذلك حب الوطن، ومقاومة الظلم، والاحتفاء بالهوية الوطنية، ومجد الشعب السوداني، وقيم الحرية والكرامة الإنسانية. ويخلص البحث إلى أن شعر محمد عثمان عبدالرحيم يمثل نموذجاً أصيلاً للشعر الوطني، يجمع بين الصدق العاطفي والعمق الفني، ويسهم بشكل كبير في الخطاب الأدبي السوداني المعاصر. الكلمات المفتاحية: الشعر السوداني - الشعر الوطني - محمد عثمان عبدالرحيم - المواضيع الوطنية.

National Themes in the Poetry of Muhammad Othman Abdulrahim The Poem “I Am Sudanese as a Model”

Dr. Salah Al-Toum Ibrahim Muhammad

Abstract:

This research addresses national themes in the poetry of the Sudanese poet Mohamed Osman Abdel Rahim, highlighting his role in expressing the collective consciousness of the Sudanese people and their struggle for freedom, dignity, and national identity. The study relies on the descriptive-analytical approach, analyzing selected poetic texts within their historical, political, and social contexts. The research also explores major national themes in his poetry, including love for the homeland, resistance to injustice, celebration of national identity, exalting the Sudanese people, and the values of freedom and human dignity. The paper concludes that Mohamed Osman's Abdel Rahim poetry represents an authentic model of national poetry, combining

emotional sincerity and artistic depth, and making a significant contribution to contemporary Sudanese literary discourse.

Keywords: Sudanese poetry – national poetry – Mohamed Osman Abdel Rahim – national themes.

مقدمة:

يمثل الشعر الوطني أحد أبرز تجليات الوعي الجمعي في الأدب العربي الحديث، إذ يُعدّ مرآة صادقةً لتحوّلات المجتمع، واستجابةً فنيةً لقضايا الحرية، والاستقلال، والهوية، ومقاومة الظلم. وقد شهد السودان، عبر تاريخه الحديث، ظروفًا سياسية واجتماعية معقدة، بدءاً من حقبة الاستعمار، مروراً بمرحلة الاستقلال، وصولاً إلى الأزمات الوطنية المتلاحقة، الأمر الذي أفرز خطاباً شعرياً وطنياً ثرياً ومتنوعاً؛ وأن الشعر السوداني لم يكن في كل مراحل الوطنية بعيداً عن حركة المجتمع بل سطر وعيا ثقافياً متكاملًا للحرية والاستقلال. وفي هذا السياق، يبرز الشاعر محمد عثمان عبدالرحيم بوصفه أحد الأصوات الشعرية التي جعلت من الوطن محوراً أساسياً لتجربتها الإبداعية، حيث لم يكن الوطن في شعره مجرد إطار مكاني، بل تحوّل إلى قيمة معنوية، وهوية ثقافية، وذاكرة جماعية، ورمز للكرامة الإنسانية. وقد عبّر الشاعر عن قضايا وطنه بصدق وجداني، ولغة واضحة، وصور مستمدة من البيئة السودانية، مما أكسب شعره طابعاً إنسانياً ووطنياً متكاملًا. ويرى الباحث أن تاريخ الأدب السوداني وكثير من الباحثين والنقاد أغفلوا عن شعراء يستحقون الصدارة أمثال شاعرنا محمد عثمان عبدالرحيم، يقول البروفيسور محمد عبدالله سليمان: «رحل من عالمنا الشاعر السوداني محمد عثمان عبد الرحيم في صمت، وهذا شأن الشعراء والأدباء والمبدعين عموماً . لا نعرف قيمتهم إلا بعد رحيلهم ، ولا نلتفت إليهم إلا بعد نعيهم، وغالباً ما يشكل حجاب المعاصرة حاجزاً بيننا وبينهم ، وهذه مسألة قديمة في تاريخنا الأدبي، فكان أبو عمرو بن العلاء لا يعترف بشعراء عصره ، ولا يستشهد بأشعارهم ، لأنهم محدثون ، فالشعر عنده يبدأ بامرئ القيس ويختم برؤبة بن العجاج ، ولكنهم أصبحوا بعد مضي عصرهم قامات شعرية يفخر بها الأدب العربي ، كأبي تمام والبحرّي وأبي نواس وبيشار بن برد إلى آخر القائمة ؛ وهكذا النقاد في عصرنا لا يباهون بمن عاصروهم من المبدعين إلا بعد رحيلهم ، ولذلك وقف حجاب المعاصرة بين شاعرنا محمد عثمان عبد الرحيم والنقاد ، فلم يتناولوه بالدراسة على الرغم من أنه شاعر مبدع وجزل، وأنتج شعراً غزيراً. لذا يأتي هذا البحث ليكشف عن شخصية الشاعر محمد عثمان عبدالرحيم وشعره الوطني ومكانته الأدبية، من خلال قصيدته «أنا سوداني».

مشكلة البحث:

تنطلق مشكلة البحث من التساؤل الرئيس الآتي:

ما طبيعة المضامين الوطنية في شعر محمد عثمان عبدالرحيم ؟ وكيف عبّر عنها فنياً ودلاليّاً؟

ويتفرع عن هذا السؤال عدد من التساؤلات الفرعية، منها:

1. ما أبرز القيم الوطنية التي تشكّل الخطاب الشعري لدى الشاعر؟
2. كيف تتداخل الذات الفردية مع الهمّ الجمعي في شعره؟

3. ما الخصائص الفنية التي أسهمت في تكريس النزعة الوطنية في تجربته؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى:

1. الكشف عن أبرز المضامين الوطنية في شعر محمد عثمان عبدالرحيم.
2. تحليل تجليات حب الوطن والهوية والحرية في قصيدة «أنا سوداني».
3. إبراز العلاقة بين الخطاب الوطني والبعد الإنساني في تجربته الشعرية.
4. تسليط الضوء على الخصائص الفنية التي أسهمت في بناء الخطاب الوطني في شعره.

أهمية البحث:

تنبع أهمية هذا البحث من:

1. إسهامه في إثراء الدراسات النقدية حول الشعر السوداني، ولا سيما الشعر الوطني.
2. إبراز تجربة شعرية لم تحظ بما يكفي من الدراسات الأكاديمية المستقلة.
3. توثيق العلاقة بين الشعر والتحول الوطني في السودان.
4. تقديم مادة علمية يمكن الاستفادة منها في الدراسات الجامعية والأبحاث المتخصصة.

منهج البحث:

يعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي.

الدراسات السابقة:

1. دراسة مصعب مكي عبده: المضامين الوطنية في شعر مرتضى فرج الله ، ورقة مستلة من رسالة ماجستير، العراق، 9002م . هدفت الدراسة إلى التعرف على المضامين الوطنية فيشعرمرتضى فرج الله. اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها: أثرت الأحداث السياسية التي زامنت حياة الشاعر مرتضى فرج الله (2191 - 4891) في اتجاهه الشعري، فتمت عنده النزعة الوطنية في أدبه، وجاء شعره السياسي في أغلبه شعراً متفائلاً يحاول ينبعث من ركاب الهزائم والانتكاسات إلى فضاء الأمل والثقة في المستقبل.
2. دراسة عبدالمنعم عوض أبو شنب: الوطنية في شعر محمد المهدي المجذوب، جامعة شندي، 2010. هدفت الدراسة إلى توثيق الشعر السوداني في مراحل المختلفة، واختار الباحث الشاعر المجذوب لتنوع شعره الوطني وكثرته ولروحه الوطنية العالية التي لم تعرف المهاندنة للمستعمر. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج منها: اتخذ المجذوب سلاح الشعر الوطني في وجه المستعمر، وتنوع شعره الوطني وامتاز بالروح الوطنية العالية.
3. دراسة د. سلوى بنت محمد المحمادي: مفهوم الوطنية والتأصيل الشرعي، بحث مقدم لندوة الانتماء الوطني في التعليم العام المنعقدة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية التربية للبنات بمكة المكرمة، السعودية، 2009 . هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم الوطنية في الإسلام. اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها : التعريف الراجح للوطنية هو: قيام الفرد بحقوق وطنه المشروعة في الإسلام؛ لضمان عدم طغيان الوطنية على رابطة الدين، وعلى اعتبار الحقوق المطلوب تحققها من الفرد مشروعة وضمن إطار الدين .وعلى الرغم من عدم ذكرالقرآن الكريم والسنة النبوية للوطنية بلفظها مطلقاً إلا أنه ورد ما يدل على معناها كثيراً .
4. د. الباشا برشم: النزعة الوطنية في الشعر السوداني«دراسة تطبيقية في شعر مدرسة الغابة والصحراء»

، كتاب صادر عن مركز عبدالكريم ميرغني الثقافي ، أمدردمان، 2014. هدفت الدراسة إلى تتبع النظام الوطني في السودان وتأثيره على شعراء كل حقبة، وسمات مدرسة الغابة والصحراء التي تمثل أهم مدرسة فكرية شعرية في السودان تناولت موضوع الهوية. اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج منها: إن الشعر السوداني لم يكن في كل مراحل الوطنية بعيداً عن حركة المجتمع ؛ بل يمثل وعياً ثقافياً متكاملًا بالهوية .

5. دراسة ذيب آسيا، وسعدي وفاء: رمزية الوطن في الشعر العربي المعاصر، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة العربي بن معيدي، 2021. هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم الرمزية واتجاهاتها في الشعر الوطني، اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي. توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها: وظف الشعراء العرب في شعرهم الوطني العربي الحديث الرمز، فهناك من يرمز للوطن بالأم، أو الأخت، أو المرأة، أو المحبوبة، وكذلك يرمز له بالأرض وغيرها .

تناولت الدراسات السابقة موضوعات ذات صلة وثيقة بموضوع البحث الحالي، واتفقت مع البحث الحالي في المنهج العلمي المتبع. واستفاد الباحث من تلك الدراسات أيها فائدة، وفتحت أمامه الباب واسعاً لدراسة متأنية حول موضوع بحثه وهو «المضامين الوطنية في شعر محمد عبد الرحيم عثمان من خلال قصيدة «أنا سوداني»»، وإن كانت هناك حسنة تسجل لهذا الدراسة الحالية، فإثما هي محاولة الباحث التعرف على الشعر الوطني وسماته وخصائصه ومضامينه في نص شعري ذائع الصيت للشاعر محمد عثمان عبدالرحيم. الشاعر محمد عثمان عبد الرحيم - لمحة تعريفية:

ولد الشاعر محمد عثمان عبدالرحيم في عام 1914م بمدينة رفاعة التي تقع جنوب شرق العاصمة الخرطوم في الضفة الشرقية للنيل الأزرق، وتعرف باسم مدينة العلم والنور. تخرج في كلية غوردون التذكارية التي أصبحت الآن جامعة الخرطوم، وكان عضواً في لجنة الزعفران التي هدفت لطرد المستعمر البريطاني من السودان، وكان سلاحه هو الشعر⁽¹⁾.

أصبح محمد عثمان عبد الرحيم من أبرز ناشطي جمعية الزعفران الوطنية، وهي الجمعية التي كانت تقود النشاط السياسي بكلية غردون في الفترة ما بين 1931 وحتى 1942م، وهي الفترة التي عرف فيها شاعرا مناضلا ساهم بشعره في فجر الحركة الوطنية. ويعد من الأوائل الذين أسهموا في تأسيس مؤتمر الخريجين عام 1938م، والذي أطلق فكرته الشاعر والسياسي الراحل أحمد خير⁽²⁾. واستقر منذ أن نال المعاش في الستينيات بمدينة رفاعة ولم يغادرها حتى رحيله، وكان منزله باحة للعلم والأدب والمعرفة حتى وفاته، ولقد امتاز بذاكرة قوية وفكر ثاقب رغم تقدمه في العمر.

بدأ الشاعر محمد عثمان عبدالرحيم، في قرض الشعر مبكراً هو وشقيقه الراحل علي عبدالرحيم الذي خلف ديوان شعر باسم «القيس الأول»، وعمل في عدة وظائف بعد تخرجه في كلية غردون التي كانت تمثل منارة العلم وذروته في ذلك الوقت، فعمل معلماً بمدرسة الشيخ بابكر بدري لعامين، ثم محاسباً في سكك حديد السودان بمدينة عطبرة التي تعتبر من أشهر قلاع النضال الوطني في ذلك الوقت، وعمل في كلية الأحفاد ومديراً لمطابع النيل الأزرق بود مدني، ومحاسباً بوزارة الري ومطاحن غلال مدني، غير ان وظيفته الإبداعية في كتابة الشعر هي التي كتبت له الخلود في سجل مبدعي السودان⁽³⁾. ولم ينف (محمد عثمان) علاقته بالشعر مبكراً، ولكنه يؤكد أن اتجاهه كان نضالياً خالصاً، خاصة عندما التحق بكلية غردون التذكارية ما بين 1928 - 1931م

لدراسة المحاسبة التي ختم سنواته الدراسية بها بالمشاركة في الإضراب الشهير الذي نظمه طلاب الكلية في العام 1931م، احتجاجاً على تخفيض مرتبات الخريجين عقب الأزمة الاقتصادية التي تلت الحرب العالمية بسبب قرار حكومة الاستعمار الذي قضى بتخفيض مرتبات الموظفين بتوصية من الإدارة الأهلية، وقد اشترك في تنظيمه طلاب السنة النهائية من طلاب الهندسة والمحاسبة والكتابة⁽⁴⁾. لعب الشاعر محمد عثمان عبدالرحيم دوراً كبيراً في التعريف بالشعر السوداني عبر النشر في دوريات مصرية ولبنانية في ثلاثينيات وأربعينيات القرن العشرين، وكان من أوائل دواوينه الشعرية «رياض الأدب» الذي صدر عام 1947م في القاهرة وقدمه الشاعر إبراهيم ناجي. وله من الدواوين الشعرية الأخرى، ديوان: «ومضات فكر» صدر عام 2005م، وديوان: «وقفات على مدارج الاستقلال» عام 2007م، وشهد العام 2011م طباعة آخر دواوينه الذي جاء بعنوان «في ميزان قيم الرجال» وإذا كان الديوان الأول طُبع في القاهرة، فإن العاصمة القطرية الدوحة شهدت ميلاد الديوان الأخير⁽⁵⁾.

يُعد الشاعر محمد عثمان عبدالرحيم من الشعراء السودانيين الذين ارتبط إبداعهم الشعري بالهيم الوطني والإنساني، وقد تميّز شعره بالصدق العاطفي، والالتزام بقضايا الوطن، والقدرة على التعبير عن معاناة الإنسان السوداني وآماله. وقد شكّل الوطن محوراً مركزياً في تجربته الشعرية، فغدا شعره سجلاً وجدانياً للتحوّلات الوطنية والاجتماعية. وقد أحرز عدداً من الجوائز منها: الجائزة الثانية في مسابقة الإذاعة البريطانية عام 1940م، وجائزة المهرجان الأدبي الرابع الذي أقيم بمدينة الأبيض عام 1944م. واشترك في مهرجان الإبداع الثقافي في مدينة ود مدني، وأحرز الوسام الذهبي والشهادة التقديرية والمرتبة الأولى في الشعر⁽⁶⁾. كما نال الجائزة الأولى في الشعر العربي الفصيح في المسابقة التي أعدتها اللجنة العليا لأعياد البلاد بالعيد الثاني لثورة الإنقاذ الوطني، وفاز بالمرتبة الأولى في الشعر في المسابقة التي أقيمت بمناسبة العيد الثالث لقوات الدفاع الشعبي⁽⁷⁾. وتم تكريمه بواسطة المجلس القومي لرعاية الآداب والفنون بالخرطوم، وكرمه المشير عمر حسن البشير رئيس رئيس السودان الأسبق في مناسبة مؤتمر تطوير محافظة البطانة في يناير 1992م، وتم منحه الوسام الذهبي للآداب والعلوم والفنون من رئاسة الجمهورية في أعياد ثورة الإنقاذ السودان في السودان عام 2005م⁽⁸⁾.

توفي شاعرنا محمد عثمان عبدالرحيم مساء يوم السبت 11 أكتوبر 2014م بمدينة رفاعة وذلك عن عمر بلغ المئة عام تماماً حيث ولد في عام 1914م. وتم تشييع الشاعر يوم الأحد في مدينة رفاعة بحشد جماهيري كبير، شارك فيه مسؤولون من حكومة ولاية الجزيرة⁽⁹⁾.

مفهوم الوطن والوطنية:

قال ابن منظور: الوطن (المنزل نقيم به؛ وهو موطن الإنسان، ومحلّه، يقال: أوطن فلان أرض كذا وكذا، أي اتخذها محلاً، ومسكناً فيها)⁽¹⁰⁾. وقال الزبيدي: «الوطن منزل لإقامة الإنسان ومحلّه وجمعه أوطن»⁽¹¹⁾. وفي معجم المصطلحات السياسية الدولية: «الوطن: هو البلد الذي تسكنه أمة يشعر المرء بارتباطه إليها». وعند الرجوع إلى كتب المعاجم والموسوعات، نجد أنه لا اختلاف عن المعنى اللغوي للوطن بينها، فتكاد جميعها تتفق في معنى الوطن. وتوصل الدكتور زيد عبدالكريم زيد، بعد الاطلاع على عدد من المعاجم والموسوعات إلى أن المراد من الوطن هو:

الوطن الخاص أي بلد الشخص، ولادة ونشأة، أو نشأة فقط⁽¹²⁾. وانعكست حياة التنقل والترحال على تعريف الوطن في المعاجم العربية، فاستعملت كلمات مثل مرتبط وحمى ومنزل، وغالباً ما جاء ذكر المنازل أو الديار في سياق الرثاء وعدم قدرة الشاعر على تمييز أطلال «وطنه» في الصحراء، أي منازل قبيلته في وقت من الأوقات. كان امرؤ القيس الكندي أول من سنَّ عادة الوقوف على آثار الديار والمنازل، وفي هذ القصائد ما يحمل البذور الأساسية لمفهوم الوطن⁽¹³⁾. مثلاً جاء في مطلع معلقته:

قفا نبك من ذكرى حبيب ومنزل بسقط اللوى بين الدخول فحومل

ووردت كلمة وطن في شعر زامل بن عفير الطائي:

غير أن الأوطان تجتذب المرء إليها الهوى وإن عاش كدا

كلها إشارات إلى منازل القبيلة أو الحمى، وهو المرعى. ومن الحمى جاءت كلمة حمية بمعنى الغيرة، الغضب، أو الآفة. وأيضاً وردت كلمة «وطن» في نصوص خط المسند، وجاءت في لغة السبئيين بمعنى حدود. كانت إشارة إلى حدود محيطة بأي شيء من الهجر -المدن- إلى الحقول. ومن المفاهيم العامة للوطن المفهوم العاطفي (حب الوطن) الذي قال عنه الأصمعي: «سمعت أعرابياً يقول:» إذا أردت أن تعرف الرجل فانظر كيف تحننه إلى أوطانه وتشوقه إلى إخوانه. وبكاؤه على ما مضى من زمانه«⁽¹⁴⁾. وعرف الجرجاني الوطن بقوله: «الوطن الأصلي: هو مولد الرجل، والبلد الذي هو فيه»⁽¹⁵⁾.

وعلى الرغم من عدم ذكر لفظة «الوطن» بلفظه هذا إطلاقاً في القرآن الكريم، إلا أنه جاء لفظ الوطن بصيغة الجمع في كتاب الله تبارك وتعالى، وذلك في قوله تعالى: {قَدْ نَصَرَكُمُ اللَّهُ فِي مَوَاطِنَ كَثِيرَةٍ وَيَوْمَ حُنَيْنٍ إِذْ أَعْجَبْتَكُمْ كُتِبَتْكُمْ فَلَاحُكُمْ شَيْئاً وَصَاحَتْ عَلَيْكُمْ الْأَرْضُ مِمَّا رَحَبَتْ ثُمَّ لَبِئْتُمْ مُدْرِيرِينَ} التوبة: ٢٥. قال الشوكاني: «المواطن جمع موطن، ومواطن الحرب: مقاماتها، والمواطن التي نصر الله المسلمين فيها هي: يوم بدر، وما بعده من المواطن التي نصر الله المسلمين على الكفار فيها قبل يوم حنين⁽¹⁶⁾؛ ومنه قول الشاعر:

نصروا نبيهم وشدوا أزره⁽¹⁷⁾ بحنين يوم تواكل الأبطال

وقد أحاط الإسلام بمفهوم الوطن إحاطة شاملة، وذلك لأن الوطن ذكر في القرآن الكريم بألفاظ عديدة، ومتنوعة، وكلها تدل دلالة واضحة على معنى الوطن. ويوضح دكتور تامر خضر أنه يمكن إجمال ماورد في القرآن الكريم من الدلالة على معنى الوطن بأسلوبين⁽¹⁸⁾: الأول: أسلوب الدلالة، والثاني: أسلوب الإشارة؛ أما الأسلوب الدلالي فورد بالتصريح بلفظ دال على معنى الوطن، وله أمثلة عديدة منها: لفظ: «الدار» ومشتقاته: «الديار، ديارنا، ديارهم، دارهم، وداره، داركم»، وقد ورد هذا اللفظ في كتابا لله، في مواضع كثيرة، تدل على معنى الوطن حقيقة؛ قال سبحانه في حق الصحابة، رضوان الله عليهم، حينما أخرجوا من دياره من غير حق: {لِلْفُقَرَاءِ الْمُهَاجِرِينَ الَّذِينَ أُخْرِجُوا مِنْ دِيَارِهِمْ وَأَمْوَالِهِمْ يَبْتَغُونَ فَضْلاً مِّنَ اللَّهِ وَرِضْوَاناً} الحشر: 8.، وورد لفظ: «الأرض» والمراد الوطن، ومنه قوله تعالى في حق سيدنا موسى عليه السلام على لسان فرعون {يُرِيدُ أَنْ يُخْرِجَكُم مِّنْ أَرْضِكُمْ فَمَاذَا تَأْمُرُونَ} الأعراف: 110.، وورد لفظ: «البلد» ويراد به الوطن، قال سبحانه: {وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ اجْعَلْ هَذَا الْبَلَدَ آمِناً وَاجْنُبْنِي وَبَنِيَّ أَنْ نَعْبُدَ الْأَصْنَامَ} إبراهيم: 35.

ورود لفظ: «القرية»، ويراد بها الوطن، وداًماً ما وقع هذا لأبناء الله وأتباعهم، فداًماً ما كان الصد والعنت والإخراج من الأرض هو ما يلقونه من أقوامهم، قال تعالى: {وَمَا كَانَ جَوَابَ قَوْمِهِ إِلَّا أَنْ قَالُوا أَخْرِجُوهُمْ مَنْ قَرَيْتَكُمْ إِنَّهُمْ أَنْاسٌ يَبْطِئُونَ} {الأعراف: 82}.

الوطن إذن، هو الجواب على السؤال: إلى أين أنتمي؟. وفقاً لهذا، فإن الدولة والأمة والشعب، في أي بلد، تتكون من عضوية جميع السكان والأشخاص الذين يعيشون ويتحملون بناءً على النظرة العامة للظروف الفعلية والمسؤولية المتبادلة، هؤلاء يسمون مواطنين، تجمعهم الخصائص الموضوعية لفهم وفحص مستهدف للوطن مثل: النسب للبلد والأرض والحكم والتعبير السياسي في الحقوق المدنية مع الإحساس الذاتي بالمجتمع بطريقة نموذجية. بناءً على ذلك، يعد ترسيم السكان الأصليين أحد مصادر «الهوية الوطنية»⁽¹⁹⁾. وتشير كثير من الدراسات الأكاديمية إلى أن مفهوم أو مصطلح الوطن، يجمع العوامل (الجغرافية، والسوسولوجية والفلسفية والدينية والأنثروبولوجية والنفسية والقانونية). وفي الاستخدام العام، ينطبق على المكان الذي يولد فيه الشخص والذي تحدث فيه التجارب المبكرة للتنشئة الاجتماعية، والتي تشكل البداية للهوية والشخصية ونمو العقلانية والمواقف ووجهات النظر⁽²⁰⁾. ويشق مصطلح الوطنية من كلمة «وطن»، وتعرف الوطنية بأنها: «التعلق العاطفي والولاء والانتساب لأمة محددة أو منطقة جغرافية بصفة خاصة واستثنائية عن الأمم والمناطق الأخرى. والشخص الوطني هو شخص يحب بلده ويدعم سلطته ويصون مصالحها. وتتضمن الوطنية مجموعة مفاهيم ومدارك وثيقة الصلة بالقومية مثل الارتباط والانتماء والتضامن، لأن واقع الحال يفيد بأن المصالح ملك للأمة التي تُعرّف الدولة بعلامات وملامح إثنية، وثقافية، وسياسية، وتاريخية مميزة. تُستخدم الوطنية والقومية بشكل متعارض في كثير من الأحيان، وإن أمكن التمييز بينهما نظرياً»⁽²¹⁾. يقول محمد محمد حسين: «الوطنية مفهوم أخلاقي وأحد أوجه الإيثار لدفعها المواطنين إلى التضحية براحتهم، وربما بحياتهم من أجل بلادهم. ويرى د. شادي نجيب أنه يجب التمييز بين الوطنية والمواطنة. فالمواطنة هي مجموعة الحقوق والواجبات التي تترتب على الفرد كونه يعيش في دولة ما وعليه ليس بالضرورة كل من ينطبق عليه لفظ مواطن أن يكون وطنياً»⁽²²⁾. والشعر الوطني هو ذلك اللون من الشعر الذي يتخذ من الوطن وقضاياها محوراً رئيساً، ويعبر عن مشاعر الانتماء، والدفاع عن الأرض، ومقاومة الاستعمار والظلم، والدعوة إلى الحرية والعدالة. وهو لا يقتصر على الخطاب الحماسي، بل يشمل البعد الوجداني والفكري والإنساني. والحديث عن الشعر الوطني في السودان هو الحديث عن الشعر المقاوم للنظام الاستعماري، وهو الاتجاه الذي تتجه إليه الأنظار كلما جاء الحديث عن الشعر الوطني⁽²³⁾. ويتميز الشعر الوطني عموماً بأسلوبه الحماسي ولغته القوية وصوره الحية، مما يوقظ مشاعر الحب والاعتزاز بالوطن في نفوس المواطنين، وهو من أهم أنواع الشعر في تاريخ الأدب العربي، إذ كان له دور مهم في تعزيز الوعي الوطني لدى الشعوب العربية وحثها على النضال من أجل الحرية والاستقلال. يقول الشاعر السوري نظام الدين عيد:

أقول لها والحادثات نوازلاً ستبقى بلادي شامة العزِّ والفخرِ

ومما قيل في الحنين إلى الأوطان، ما ورد في ديوان ابن الرومي:

وحبَّ أوطانَ الرجالِ إليهمْ مآربُ قضاها الشبابُ هنالكِ

إذا ذكروا أوطانهم ذكرتهم عهود الصبا فيها فحنوا لذلكِ

وقد احتل الشعر الوطني في السودان مكانة بارزة في الأدب العربي الحديث، بوصفه تعبيراً

عن وعي الشاعر بقضايا أمته، وتفاعله مع واقعه السياسي والاجتماعي، وقد كان السودان - بما شهدته من استعمار، وكفاح وطني، وتحولات ما بعد الاستقلال - بيئة خصبة لنشوء شعر وطني متوهج، حمل هموم الأرض والإنسان، وعبر عن تطلعات الشعب إلى الحرية والكرامة. ويأتي الشاعر محمد عبد الرحيم عثمان في هذا السياق بوصفه صوتاً شعرياً صادقاً، لم يفصل شعره عن قضايا وطنه، بل جعل من القصيدة منبراً للوعي، وأداة للمقاومة، وفضاءً للاعتزاز بالهوية السودانية.

المضامين الوطنية في شعر محمد عبد الرحيم عثمان من خلال قصيدته «أنا سوداني»:

عندما أراد المستعمر طمس هوية السودان وتقسيم البلاد إلى إثنيات تتحدث عن القبيلة والقبلية أكثر من الوطن الأم، انبرى شاعرنا الأستاذ محمد عثمان عبد الرحيم و أطلق صيحته الأولى في قصيدته الشهيرة «أنا سوداني» عام 1947 والتي جسدت فيها هوية السودان ووحدته. وتمثل القصيدة نموذجاً رفيعاً للشعر الوطني الذي يجسد حب الوطن والتعلق به والتضحية من أجله:

لو هجرناه فالقلوب به	ولها في ربوعه سكن
حيث كنا حدث بنا ذكر	ملؤها الشوق كلنا شجن
نتملى جمالها لنرى	هل لترفيه عيشه ثمن
خير هذي الدماء نبذلها	كالفدائي حين يمتحن
بسقاء بجرأة بقوى	لا يني جهدها ولا تهن
تستهين الخطوب عن جلد	تلك تنهال وهي تنزن
أيها الناس نحن من نفر	عمرو الأرض حيث ما قطنوا
يذكر المجد كلما ذكروا	وهو يعتز حين يقترن
حكموا العدل في الوري زمنا	أترى هل يعود ذا الزمن
ردد الدهر حسن سيرتهم	ما بها حطة ولا درن
نرحوا لا ليظلموا أحدا لا	ولا لإضطهاد من امنوا
وكتيرون في صدورهم	تتنزى الأحقاد والإحـن
دوحة العرب أصلها كرم	والى العرب تنسب الفطن
أيقظ الدهر بينهم فتنا	ولكم أفنت الوري الفتن
يا بلادا حوت مآثرنا	كالفراديس فيضها منن
فجر النيل في أباطحها	يكفل العيش وهي تحتضن
رقصت تلکم الرياض له	وتثنت غصونها للدن
وتغنى هزارها فرحا	كعشوق حدا به الشجن
حفل الشيب والشباب معا	ويتقدسه القمين عنا
نحن بالروح للسودان فدا	فلتدم أنت أيها الوطن ^(٣٤)

نلاحظ أن القصيدة تُجسّد رؤية شاملة للوطنية السودانية، تربط بين حب الأرض، والتاريخ المجيد، والقيم النبيلة، والاستعداد للتضحية. كما تُبرز دور الطبيعة (النيل) والهوية العربية في تشكيل الشخصية السودانية. الشاعر يقدم الوطن ليس ككيان جغرافي فقط، بل كمشروع حضاري يقوم على العدل والتسامح والجمال؛ ويمكن أن نستخلص عدد من المضامين الوطنية منها:

1. الانتماء والافتخار بالوطن:

قوله: «كلّ أجزاءه لنا وطن / إذ نباهي به ونفتن» يُظهر هذا البيت أن الوطن بكامل أجزائه وجغرافيته هو ملكٌ لجميع أبنائه، ويُفخرون به ويُعجبون بجماله. ونلاحظ هنا أن الانتماء ليس مجرد شعور عابر، بل هو فخر دائم وافتتان بجمال الوطن وتراجه. وعلى هذا الأساس تقوم القصيدة على تأكيد وحدة السودان الجغرافية، في مواجهة النزعات القبلية والإثنية التي غداها الاستعمار، لذلك استخدم الشاعر صيغة العموم «كلّ أجزاءه» لِيُسقط أيّ تمييز مكاني أو عرقي، ويؤكد أن الوطن ملكية جمعية لا تقبل القسمة

2. جمال الوطن وسرّ الانجذاب إليه:

قوله: «نتغنى بحسنه أبداً / دونه لا يروقنا حسن». يرى الشاعر أن جمال الوطن لا يُضاهى، وأن كل جمال آخر يفقد قيمته إذا قورن به؛ فالوطن هو المعيار الجمالي والأخلاقي، وهو مركز الإشعاع الذي يُقيم به كل شيء؛ فالشاعر هنا لا ينظر إلى الوطن بوصفه مكاناً فحسب، بل باعتباره قيمة جمالية تعلق على كل جمال.

3. الوحدة الوطنية والتلاحم:

قوله: «حيث كنا حدث بنا ذكر / ملئها الشوق كلنا أمن». الذكرى المشتركة والشوق الجماعي يجعلان من الشعب كتلة واحدة يشعر أفرادها بالأمان؛ فالوحدة ليست جغرافية فقط، بل هي ذاكرة جماعية ومشاعر مشتركة تُشكل الهوية الوطنية، ويربط الشاعر الوطن بالذاكرة والحنين، مؤكداً أن الانتماء لا يزول بالاغتراب أو البعد عنه، لأن الحنين هنا جمعي، لا فردي، وهو ما يمنح النص طابعاً قومياً.

4. التضحية والفداء:

قوله: «غير هذي الدماء نبذلها / كالفدائي حين يمتهن». يعلن الشاعر استعداد أبنائه الوطن للتضحية بأرواحهم دفاعاً عنه، كالفدائيين في أوقات الاختبار؛ فالتضحية بالدم هي أقصى درجات الانتماء، وهي سمة الشعب الأصيل حين يتعرض وطنه للخطر. وهذه تعد من أبرز المضامين الوطنية في القصيدة، فتمجيد التضحية بالدم دفاعاً عن الوطن واجب شرعي وأخلاقي، لا بوصفه تهوراً أو انتحاراً.

5. الصمود أمام التحديات:

قوله: «تستهين الخطوب عن جلد / تلك تنهال وهي تتزن». يصوّر الشعب كالجبل الراسخ الذي لا تهزّه العواصف، بل يتلقاها بثبات واتزان؛ فالقوة ليست في عدم مواجهة الصعوبات، بل في الثبات والتوازن رغم شدتها.

6. الإشادة بتاريخ الأجداد وإنجازاتهم:

قوله: «أيها الناس نحن من نذر / عمّروا الأرض حيثما قطنوا». يؤكد الشاعر أن الشعب السوداني من نسل بناة حضارات، عمّروا الأرض أينما حلّوا؛ فإن التاريخ المجيد مصدر فخر ودافع لمواصلة البناء والحفاظ على الميراث الحضاري. وهنا يربط الشاعر الحاضر السوداني بماضٍ حضاري قائم على العدل والعمران؛ ويستحضر الماضي لا للتغني به، بل لمساءلة الحاضر.

7. العدل كقيمة وطنية عليا:

قوله: «حكّموا العدل في الوري زمننا / أترى هل يعود ذا الزمن». يتطلع الشاعر إلى عودة عهد العدل الذي كان سائداً في تاريخ السودان؛ فالعدل ليس مجرد حكم، بل هو قيمة حضارية وهدف وطني يتطلع إليه الشعب.

8. التسامح ونبذ الأحقاد:

قوله: «نزحوا لا ليظلموا أحدا / لا، ولا لاضطهاد من أمنوا». يؤكد أن الهجرات والنزوح في تاريخ السودان لم تكن لغرض الظلم، بل للبناء والتعايش؛ وهذا هو مبدأ الوطنية الحقيقية التي تقوم على التسامح ورفض الظلم والاضطهاد. ونلاحظ هنا أن الشاعر يدين الظلم والفتن التي تمزق المجتمعات، في إشارة ضمنية إلى سياسات الاستعمار.

9. الانتماء العربي والأصالة:

قوله: «دوحة العرب أصلها كرم / وإلى العرب تنسب الفطن». يُبرز الشاعر الانتماء العربي للسودان، معتبراً أن الكرم والذكاء من صفات هذه الدوحة؛ فالهوية العربية جزء أساسي من الهوية السودانية، وهي مصدر فخر وقيم إيجابية.

10. دور النيل كرمز للحياة والخصب:

قوله: «قد جرى النيل في أباطحها / يكفل العيش وهي تحتضن». النيل ليس مجرد نهر، بل هو شريان الحياة الذي يضمن العيش ويمنح الخصوبة، وهكذا ظل النيل رمزاً للعطاء والاستمرارية، وهو جزء لا يتجزأ من الذاكرة الوطنية السودانية.

11. التلاحم بين الأجيال:

قوله: «حفل الشيب والشباب معا / وبتقديسك القمين غنوا». الكبار والصغار يتحدثون في حب الوطن وتقديسه، وبتقدير مستحق؛ ومن هنا نفهم أن الوطنية ليست حكراً على جيل دون آخر، بل هي قضية مشتركة بين جميع الأجيال.

12. الوطن كفردوس ونعمة:

قوله: «يا بلادا حوت مآثرنا / كالفراديس فيضها منن». يشبه الشاعر وطنه بالجنة لما يحتويه من منن ونعيم، وأن الوطن هو النعمة الكبرى التي تجمع بين الجمال المادي والمعنوي.

13. التضحية والوفاء:

قوله: «نحن بالروح للسودان فدى / فلتدم أنت أيها الوطن». يختم الشاعر بتقديم روحه فداء للوطن، ويدعو له بالديموم والبقاء، وهذه هي ذروة التعبير عن الحب الوطني، حيث تكون التضحية بالروح هي أقصى درجات الوفاء.

إن القصيدة في مجملها تقدّم نموذجاً مكتملاً للشعر الوطني، إذ جمعت بين:

- وحدة الوطن.
- عمق الانتماء.
- روح التضحية.
- البعد الحضاري.
- جمال الطبيعة.

استطاع شاعرنا محمد عثمان عبد الرحيم أن يحوّل القصيدة إلى بيان وطني شعري، يقف في مصاف النصوص الكبرى في الأدب العربي، ويجعل من السودان فكرةً خالدة، لا مجرد جغرافيا. ومازالت قصيدة «أنا سوداني» تمثل دفعة وطنية صادقة لكل سوداني غيور، وما زال يرددها الشيب والشباب وقد زادها قوة على قوة كلماتها الفنان الشاعر / حسن خليفة العطرروي الذي لحنها وتغني بها بصوته المميز القوي . وفي لقاء تلفزيوني بقناة الشروق السودانية 2010م قال الشاعر محمد عثمان عبد الرحيم عن نشيد «سوداني»: « إن هذا النشيد تظهر فيه ملامح العالم العربي » (١) . لقاء بقناة

تميز الشاعر الأستاذ محمد عثمان عبد الرحيم بشاعرية كبيرة، وظفها في خدمة القضايا الوطنية السودانية - كما لاحظنا من خلال قصيدته «أنا سوداني» - ، كما له أشعار كثيرة عن قضايا الأمة العربية؛ إذ شكلت القضية الفلسطينية محورا مركزيا في دواوينه الشعرية، ونادى بالوحدة العربية الشاملة، يقول في قصيدته «نداء للوحدة العربية»:

لمن يا تراني أرف النداء وفي نسق هادئ متزن
لشعب العراق الذي لم يزل يشيد المرافق فوق الدم
إلى شعراء العراق الشقيق لإخوتنا في بلاد اليمن
لأبناء صنعاء الرابطين يزودون عن مجدنا في عدن
إلى الثائرين بأرض الشام للبنان مذ فرقتها الفتى
إلى الشعب شعب الجهاد المرير بأرض فلسطين عبر الزمن⁽²⁵⁾

و من خلال قصيدته «بطاقتي» لخص الشاعر الأستاذ محمد عثمان عبد الرحيم شخصيته ومزاياها ونضاله ووطنه الصغير رفاة ، حيث قال فيها:

أنا شاعر لم يجر خلف مطامح يجري ويلهث خلفها شعراء
أنا من رفاة من صميم ترابها يغري انتباهي طينها والماء
وحدائق غناء أتت أكملها وبراءة مـ وازاهـر ورواء
الزائدون عن التراب بوثبة شمساء تلثم رأسها الجوزاء
الصابرون على البلاء لأنهم رغام الضياع عزيمة ومضاء
الضاربون الأسد في هاماتها لما تخيل أنهم جبناء⁽²⁶⁾
وقد وضح شاعرنا أهداف ومرامي شعره واتجاهاته من خلال قصيدته «شعري» ، فقال :
شعري اردت له الحياة فرامها حراً ولم يدعن لها إطلاقاً

من شعلة الإلهام يخطر ثائراً برماً يزمجر كالرصاص سباقاً
من أجله عجم النكال صلابتي فارتد حيث تعلم الإخفاق
قد صغته في الحادثات ملاحماً ولدى السلام نظمته أطواقاً
وعليه فهو يسير في أخلاقه يحمي التراث ويحفظ الأخلاق⁽²⁷⁾

وشاعرنا لم يكن شاعراً مقاوماً وحسب بل كان رقيق القلب، رفيف الحس، « يطاءً الثري
زهواً ويستهوى الحسان تبخترا » بالتأكيد هذا عندما كان في ريعان الشباب وعنفوانه (. ومن ذلك
قصيدته الرشيفة النداما التي مطلعها:

أدر الكأس على العشاق صفوا ومداما
ياحبيب القلب والروح وياروح النداما
أيها الرافل في ثوب من الحسن دواما
ماست الأغصان لما عشقت منك القواما⁽²⁸⁾

يقول محمد عبد الباقي: « بقيت أشعار محمد عثمان عبد الرحيم طي الأوراق ولم يخرج
للناس منها غير أغنيتي، (النداما) و(أنا سوداني)، فالأولى غناها (الخير عثمان) والثانية (حسن
خليفة العطرأوي)، ولولا هذين العملين لما عرف (محمد عثمان عبد الرحيم) كشاعر غنائي ولبقى
شعره الذي غلب عليه الطابع الثوري في دواوينه العديد بعيداً عن الأسماع، وهذا ما كان يطمح
فيه ولكن كان صوت العطرأوي أقوى من صمته، فذاع اسمه وتردد في الأصقاع موقعاً على صدر
أنا سوداني⁽²⁹⁾.

الخصائص الفنية في شعر محمد عثمان عبد الرحيم:

تُعد القصائد الوطنية والقومية للشاعر محمد عثمان عبد الرحيم، ومن ضمنها قصيدة «أنا
سوداني» نموذجاً حياً للأدب الوطني الذي يمزج بين الجزالة الكلاسيكية والروح الثورية الحديثة.
ويمثل شعر محمد عثمان عبد الرحيم أحد النماذج البارزة للشعر الوطني السوداني في النصف
الأول من القرن العشرين، حيث اقترن الإبداع الشعري لديه بالوعي الوطني والوظيفة الثقافية
للنص. وتُعد قصيدته «أنا سوداني» من أهم نصوصه وأكثرها ذيوعاً، لما تحمله من كثافة فنية
وقدرة تعبيرية جعلتها تتجاوز سياقها التاريخي لتغدو نصاً مؤسساً للوجدان الوطني؛ وقد تميزت
القصيدة بتنوع أساليبها وخصائصها الفنية وذلك خدمة لمضمون القصيدة الوطني.

1. البنية الإيقاعية والموسيقية:

اعتمد الشاعر في هذه القصيدة على بحر شعري يمتاز بالرشاقة، مما يجعله ملائماً للأناشيد
الوطنية التي تستهدف الوجدان الجمعي وسهولة الحفظ والترديد. وتُعد الإيقاع من أهم
الخصائص الفنية في القصيدة، إذ نظمت على بحرٍ خليلٍ منتظم، ما أضفى عليها نغمة إنشادية
واضحة، وسهّل تلحينها وترديدها جماهيرياً.

التزام القافية الموحدة يعطي رنيناً صوتياً يوحى بالاستقرار والثبات، وهو ما يتسق مع
فكرة رسوخ الوطن. تظهر في تكرار بعض الحروف (الهمس والجهر) والتوازي اللفظي في أبيات
مثل: «بسخاءٍ بجرأةٍ بقوى»، حيث يخلق التتابع الصري في إيقاعاً حماسياً متصاعداً.

2. النزعة البيانية (الصورة الشعرية):

لم يكتفِ الشاعر بالتقريرية المباشرة، بل وظّف الصورة الفنية لتعميق المعنى الوطني، من خلال:

- التشخيص: في قوله «رقصت تلکم الرياض له»، «تثنت غصونها»، «تغنى هزارها». هنا يتحول الوطن من حيز جغرافي صامت إلى كائن حي يشارك الإنسان مشاعره وفرحه بالحرية.
- الاستعارة: رسم الشاعر لوحة متكاملة للسودان (النيل، الأباطح، الرياض، الشيب، الشباب)، وهي صورة تجمع بين عناصر الطبيعة وعناصر المجتمع لإنتاج مفهوم «الوطن الأم».
- التشبيه: «كالفدائي حين يمتحن»، تشبيه يربط بين الفعل المادي (بذل الدم) والحالة المعنوية (الاختبار القيمي)، مما يرفع من قدسية النضال.

3. الجزالة اللغوية والمتانة الأسلوبية:

كان شاعرنا محمد عثمان عبدالرحيم على وعي كبير بطبيعة اللغة وأهميتها بوصفها الأداة الممتازة في نقل شعوره وإحساسيه الثورية تجاه الوطن، ولما كانت مذاهب الشعراء السودانيين متباينة واتجاهاتهم الفكرية مختلفة؛ فمن الطبيعي بمكان أن نجد تفاوتاً في اللغة - مادة الشعر - وفي الأسلوب - أداة تبليغ الخطاب الفني -⁽³⁰⁾. وتمتاز لغة الشاعر بأنها لغة «إحيائية» تعيد الاعتبار للمفردة العربية القوية (الأصيلة) مع تكييفها لخدمة قضايا العصر، استخدام كلمات مثل (الأباطح، الوري، الإحن، الدوحة، اللدن) يربط القصيدة بجذور الأدب العربي القديم، مما يمنح المضمون الوطني هيبته التاريخية. كما تمتاز لغته أيضاً بفصاحة واضحة وبساطة غير مخلة؛ فهي لغة قريبة من المتلقي، لكنها محافظة على جزالة الشعر العربي ووقاره.

راوح الشاعر بين الإخبار للتقرير («كل أجزائه لنا وطن») والإنشاء للتحفيز والتساؤل الاستنكاري («أترى هل يعود ذا الزمن؟»)، وهذا التنوع يكسر الرتابة ويجذب انتباه المتلقي.

4. البعد التاريخي والرمزي (التناص القيمي):

تتجلى في القصيدة خاصية «الاستدعاء التاريخي» ليس كفخر بالماضي فحسب، بل كمنطلق للحاضر:

- صورة العربي المثالي: استدعى الشاعر قيم «العدل، الإعمار، عدم الظلم» كمرتكزات للهوية السودانية، وهو ما يُعرف في النقد بـ «أنسنة الفخر»، أي الافتخار بالقيم الأخلاقية لا بالقوة العسكرية المجردة.
- رمزية النيل: لا يظهر النيل كمرادف للزراعة فقط، بل كرمز للوحدة الوطنية («يكفل العيش وهي تحتضن»)، مما يجعله رابطاً وجودياً بين الأرض والإنسان.

5. الوحدة العضوية والموضوعية:

على خلاف القصيدة العربية القديمة التي قد تتعدد أغراضها، نجد في قصيدة «أنا سوداني» وحدة موضوعية صارمة؛ فكل بيت يخدم الفكرة المركزية (تمجيد الوطن والاعتزاز بالهوية). ونلاحظ التسلسل المنطقي للنص يبدأ بالانتماء الجغرافي، ثم انتقل إلى ضريبة هذا الانتماء (الدم)، ثم

الفخر بالأصل التاريخي، وصولاً إلى وصف الطبيعة، وختاماً بإعلان الفداء الروحي. هذا التسلسل يجعل القصيدة بناءً هندسياً متكاملًا.

تتمثل القيمة الفنية لقصيدة محمد عثمان عبد الرحيم في قدرتها على صهر الذات الفردية في الذات الجماعية من خلال لغة تجمع بين «فخامة التراث» و«حادثة المقصد». إنها قصيدة تعتمد السهل الممتنع، حيث تصل الرسالة الوطنية بيسر دون الإخلال بالشرط الجمالي للشعر العربي العمودي.

6. وضوح الرؤية وصدق التجربة الشعرية:

من أبرز الخصائص الفنية في شعر محمد عثمان عبد الرحيم وضوح الرؤية الفكرية وصدق التجربة الوجدانية؛ فالشاعر لا يتحدث عن الوطن بوصفه فكرة مجردة، بل بوصفه معاشة شعورية نابغة من انتماء عميق. يتجلى ذلك في قوله: كل أجزائه لنا وطن إذ نباهي به ونفتن فالرؤية هنا مباشرة، غير ملتبسة، لكنها في الوقت ذاته مشحونة بعاطفة صادقة، وهو ما يُكسب النص قوة تأثيرية عالية. ويؤكد هذا الصدق تكرار ضمير الجماعة («لنا»، «نباهي»، «نفتن») بما يحوّل التجربة من ذاتية إلى تجربة جمعية. عموماً تتسم القصيدة بحضور طابع لضمير الجماعة، وهو مظهر فني دال على تحوّل الذات الشاعرة إلى صوت جماعي. فالشاعر يذيب «الأنا» الفردية في «نحن» الوطنية، وهو سمة بارزة في الشعر الوطني القومي، من ذلك قوله: أيها الناس نحن من نفر عمّروا الأرض حيثما قطنوا

7. توظيف الطبيعة في بناء الرمز الوطني:

من الخصائص الفنية البارزة حضور الطبيعة بوصفها عنصراً بنائياً في تشكيل الهوية الوطنية، لا مجرد خلفية وصفية. يقول الشاعر: رقصت تلكم الرياض له وتثنت غصونها للدن
فالرياض والنيل والهزار تحوّل إلى رموز للخصب والاستمرار والحياة، وهو توظيف رمزي ينسجم مع تقاليد الشعر العربي الحديث، حيث تُستثمر الطبيعة لتكثيف الدلالة الوطنية.

خاتمة:

خلص البحث إلى أن شعر محمد عثمان عبد الرحيم يُمثل نموذجاً أصيلاً للشعر الوطني السوداني، حيث تداخلت فيه القيم الوطنية مع البعد الإنساني، فجاءت القصيدة أداة تعبير عن هموم الوطن، ووسيلة لبث الوعي، ومنبراً للدفاع عن الحرية والكرامة. وقد أسهمت الخصائص الفنية والوجدانية في ترسيخ الخطاب الوطني في تجربته الشعرية، مما يجعل شعره جديراً بمزيد من الدراسة والاهتمام.

النتائج:

1. أظهرت الدراسة أن قصيدة «أنا سوداني» تقوم على رؤية وطنية شاملة، تُعلي من شأن وحدة السودان الجغرافية والإنسانية، وتُقصي النزعات القبلية والإثنية، وقد تجلّى ذلك فنيًا عبر هيمنة ضمير الجماعة وتكرار مفردات الانتماء الجمعي.
2. كشفت القصيدة عن قدرة محمد عثمان عبد الرحيم على تجاوز الذات الفردية لصالح ذات وطنية جامعة، وهو ما منح النص طابعاً إنشادياً تعبويًا دون الإخلال بشاعريته.
3. خلدت أشعار محمد عثمان عبدالرحيم العديد من البطولات الوطنية التي شكلت مصدراً للفخر

- والاعتزاز للمواطنين السودانيين.
4. أثبت التحليل أن الصورة الفنية في القصيدة لم تكن زخرفاً لغوياً، بل أداة دلالية أسهمت في ترسيخ المعنى الوطني، ولا سيما من خلال تشخيص الطبيعة (النيل، الرياض، الهزار) وتحويلها إلى رموز للحياة والانتماء والاستمرار.
 5. بيّنت الدراسة أن الشاعر حافظ على توازن دقيق بين الوضوح الخطابي اللازم للشعر الوطني، وبين الحفاظ على القيمة الفنية، مما جنّب النص الوقوع في التقريرية.
 6. كشفت القصيدة عن وعي تاريخي عميق، حيث تفاعلت الخصائص الفنية مع ظرف الاستعمار، فغدت اللغة والصورة والإيقاع أدوات مقاومة ثقافية، لا مجرد عناصر جمالية منفصلة.
 7. خلصت الدراسة إلى أن «أنا سوداني» تجاوزت كونها نصاً أدبياً لتؤدي وظيفة ثقافية واجتماعية، أسهمت في بناء الوعي الوطني وترسيخ قيم التضحية والانتماء.

التوصيات:

1. ضرورة إدراج قصيدة «أنا سوداني» ضمن مناهج الأدب السوداني والعربي.
2. إعطاء هذه القصيدة موقعاً مركزياً في مقررات الأدب الوطني، لما تحمله من قيمة فنية وتاريخية وتربوية.
3. توسيع دائرة البحث في الشعر الوطني السوداني.
4. إنجاز دراسات مقارنة بين شعر محمد عثمان عبد الرحيم وشعراء الوطن العربي في مرحلة التحرر الوطني، للكشف عن الخصائص المشتركة والفروق الأسلوبية.

الهوامش:

- (1) بروف محمد عبدالله سليمان: رحيل شاعر، صحيفة اللغة العربية الإلكترونية، الأردن، 2014م.
- (2) المرجع السابق.
- (3) صلاح الدين مصطفى: صحيفة القدس العربي: رحيل الشاعر السوداني محمد عثمان عبد الرحيم، نسخة محفوظة 19-07-2020
- (4) محمد عبد الباقي: الشاعر الغاضب محمد عثمان عبد الرحيم، صحيفة اليوم التالي، 27 سبتمبر 2014م.
- (5) صلاح التوم إبراهيم: رموز وطنية سودانية، قراءات ودراسات، المجلة الثقافية الجزائرية، 2024م
- (6) صلاح الدين مصطفى: صحيفة القدس العربي: رحيل الشاعر السوداني محمد عثمان عبد الرحيم، نسخة محفوظة 19-07-2020.
- (7) المرجع السابق.
- (8) جريدة الرائد: رحيل الشاعر السوداني محمد عثمان عبد الرحيم، 13 أكتوبر 2014م.
- (9) المرجع السابق.
- (10) ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، مادة: وطن، ص 451.
- (11) محمد مرتضى الزبيدي: تاج العروس، المطبعة الخيرية، مصر، 1306 هـ، ص 362.
- (12) أحمد زكي بدوي: معجم المصطلحات السياسية الدولية، ط1، دارالكتاب المصري، القاهرة، 1410 هـ ص 93.
- (13) وهيب طنوس: الوطن في الشعر العربي من الجاهلية إلى نهاية القرن الثاني عشر الميلادي. ص. 208..
- (14) الدينوري أبو بكر أحمد بن مروان: المجالسة وجواره العلم، ج2، دار ابن حزم، بيروت، 2002، ص 209.
- (15) محمد الجرجاني: التعريفات، ط1، دارالكتبة العلمية، بيروت، لبنان، 1983، ص 253.
- (16) محمد بن علي الشوكاني: فتح القدير، ج2، تحقيق: د. عبدالرحمن عميرة، دار ابن كثير، بيروت، 1414 هـ ص 396.
- (17) المرجع السابق، ص 397.
- (18) تامر خضر: محبة الأوطان واجبة بنص القرآن الكريم، مقال بصحيفة أخبار اليوم الإلكترونية، 30 مارس 2023.
- (19) عصام الياسري: مفهوم الوطن والوطنية بين المنظور القيمي ومواقف أحزاب السلطة، موقع قناة العربية، 10 يونيو 2022.
- (20) المرجع السابق.
- (21) الوطنية، موسوعة ستانفورد للفلسفة، طبعة ربيع 2015 نسخة محفوظة 18 مارس 2019 على موقع واي باك مشين.
- (22) محمد محمد حسين (1968). الاتجاهات الوطنية في الأدب المعاصر. مؤسسة الرسالة. ص. 68.
- (23) مجذوب عيدروس: تجليات الوطنية في الشعر السوداني، 2022.
- (24) قصيدة أنا سوداني: بصوت شاعرها محمد عثمان عبد الرحيم، قناة الشروق السودانية، 2012م.
- (25) صلاح الدين مصطفى: صحيفة القدس العربي: رحيل الشاعر السوداني محمد عثمان عبد الرحيم، نسخة محفوظة 19-07-2020 على موقع واي باك مشين.
- (26) المرجع السابق.
- (27) الموسوعة الحرة: <https://ar.wikipedia.org>.
- (28) بروف محمد عبدالله سليمان: رحيل شاعر، صحيفة اللغة العربية الإلكترونية، الأردن، 2014م.
- (29) محمد عبد الباقي: الشاعر الغاضب محمد عثمان عبد الرحيم، صحيفة اليوم التالي، 27 سبتمبر 2014م.
- (30) محمد محبوب محمد: الشعر السوداني الحديث من سؤال الذات إلى إجابة الثورة، ط1، دارآرثيريا للنشر والتوزيع، 2026، ص 119.

«ما» في سورة طه: دراسة نحوية

قسم اللغة العربية - كلية الآداب - جامعة سنّار

د. عماد عوض الزين علي

مستخلص :

تتمثل أهمية الدراسة في دراسة أداة، إذ تُدرَس من مُختلف جوانبها، وممّن سلك هَذَا المنهج الزّجاجيّ في «كتاب اللّامات»، وأحمد بن فارس في «مقالة كلاً»، وأبو جَعْفَر الطبريّ في «رسالة كلاً في الكلام والقرآن»، وابن هشام الأنصاريّ في رسالته «المباحث المرصّية المتعلّقة بمنّ الشرطيّة» وعُثْمَان النّجديّ في رسالة «أبي المُشَدّدة» و أحمد بن محمد بن أحمد القرشيّ مسائل (إذن)، ودراستي في مسائل «حبذا» النّحوية وغيرهم. هدفت الدراسة إلى بيان: أنواع «ما» ومعانيها، عمل «ما»، الخلاف النّحويّ في «ما العاملة»، «ما» في سورة طه. استخدمت الدراسة المنهج الوصفيّ التحليلي. كمنت مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية: هل وردت «ما» بكل أنواعها في سورة طه؟ هل وردت ما العاملة بكل أنواعها في سورة طه؟ ما أكثر الأنواع التي وردت في سورة طه؟. توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: وردت «ما» في سورة طه في تسع عشر موضع، لم ترد «ما» عاملة في سورة طه، وردت «ما» الاسمية موصولة- استفهامية في سورة طه، ووردت «ما» الحرفية نافية- كافة. أوصت الدّراسة بالتالي: دراسة الأدوات في القرآن الكريم دراسة نحوية دلالية، دراسة معجمية نحوية للأدوات في القرآن الكريم.

الكلمات المفتاحية : أداة، ما، النّحو، طه، قرآن

in Surah Taha: A grammatical Study Ma” ”The Article

Dr . Emad Awad Alzain Ali

Abstract:

The importance of the study lies in studying a tool, as it is studied from its various aspects. Among those who followed this approach are Al-Zajaji in “The Book of Al-Lamats”, Ahmad Ibn Faris in “Pronouncing of Kalla”, Abu Jafar Al-Tabari in “Risalat Kalla in Speech and the Quran”, and Ibn Hisham Al-Ansari in his publication “The conditional chapters related to the conditional *Min*” and Othman Al-Najdi in his research “Aiy Almoshadada” and Ahmad bin Mohammad bin Ahmad Al-Qurashi issues of (Ezan), and my study of the grammatical issues of “Habaza” and others. This study aimed to clarify: the types and meanings of “Ma”, the function of “Ma”, the grammatical disagreement

regarding “Ma as a inflectional particle,” and “Ma” in Surah Taha. The study used the descriptive and the analytical method. The study problem lay in answering the following questions: Does the word “Ma” appear in all its forms in Surah Taha? Does the active participle “Ma” appear in all its forms in Surah Taha? What are the most frequent types of “Ma” in Surah Taha? The study reached several findings, the most important of which are: The word “Ma” appears in nineteen places in Surah Taha. It does not appear as an operative particle in Surah Taha. The nominal “Ma” appears as a relative pronoun and interrogative, and the particle “Ma” appears as a negative particle. The study recommends the following: to conduct a grammatical-semantic study of the particles in the Holy Quran, and a lexical-grammatical study of the particles in the Holy Quran.

Keywords: The Article ,Ma, Grammar, Taha, Quran

مقدمة:

هذه الدراسة تتمثل في دراسة أداة، إذ تُدرَس من مُختلف جوانبها، وممن سلك هذا المنهج الزجاجي في «كتاب اللّامات»، وأحمد بن قارس في «مقالة كلاً»، وأبو جعفر الطبري في «رسالة كلاً في الكلام والقُرآن»، وابن هشام الأنصاري في رسالته «المباحث المرصّية المتعلّقة بمنّ الشرطيّة» وعثمان النجدي في رسالة «أيّ المُشدّدة» و أحمد بن محمد بن أحمد القرشي مسائل (إذن)، وغيرهم من النحويين، ودراستي في مسائل «حبذا» النحوية فعندئذ شمرت عن ساعد الجدّ، وعقدت العزم، وطلبت العون من الله، فتتبع مسائلها في بطون الكتب النحوية، وإعراب القرآن.

أهداف الدراسة:

- تتمثل أهداف الدراسة في التالي:
- 1- أن تبين الدراسة أنواع «ما» ومعانيها
 - 2- أن تبين الدراسة عمل «ما»
 - 3- أن تبين الدراسة الخلاف النحوي في «ما العاملة»
 - 4- أن تبين الدراسة «ما» في سورة طه

منهج الدراسة:

تتبع الدراسة المنهج الوصفي، آخذه من أدواته التحليل ملائمته طبيعة الدراسة.

مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

- 1- هل وردت «ما» بكل أنواعها في سورة طه؟
- 2- هل وردت «ما» العاملة بكل أنواعها في سورة طه؟
- 3- ما أكثر أنواع «ما» التي وردت في سورة طه؟

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن هذه التساؤلات وتحقيق أهدافها، وفق هيكلية مشتملة على ثلاث مباحث؛ و خاتمة مشتملة على النتائج والتوصيات.

المبحث الأول: أنواع «ما» ومعانيها:

ذكر الدقر- رحمه الله- أن ما: في جميع معانيها تُعبرُ عن غير الآدميين، وعن صفات الآدميين⁽¹⁾. وذكر المرادي- رحمه الله- وُجوه «مَا» بقوله: «... مَا وَلَهَا عَشْرَةَ أَوَّجِهَ خَمْسَةَ مِنْهَا أَسْمَاءَ وَخَمْسَةَ أَحْرَفَ

الخمسة الأولى (الاسمية):

1 - الاستفهامية نَحْوُ:

مَا عِنْدَكَ؟ فَتَقُولُ: طَعَامٌ أَوْ شَرَابٌ أَوْ رَجُلٌ أَوْ غَلَامٌ وَمَا أَشْبَهَ ذَلِكَ مِنَ الْأَجْنَاسِ لِأَنَّهَا سُؤَالَ عَنِ الْجِنْسِ، وَكَذَلِكَ قَوْلُكَ: مَا تَقُولُ فِي زَيْدٍ؟ فَتَقُولُ مَجِيبًا خَيْرًا أَوْ شَرًّا كَأَنَّهُ قَالَ أَيُّ شَيْءٍ تَقُولُ أَيُّ فَقَلْتَ خَيْرًا فَهَذِهِ اسْتِفْهَامٌ⁽²⁾

- معناها: مَعْنَاهَا: أَيُّ شَيْءٍ نَحْوِ {مَا هِيَ؟} (الآية «68» من سورة البقرة «2»)، {مَا لُونُهَا؟} (الآية «69» من سورة البقرة «2»)، {وَمَا تَلْكَ بِيَمِينِكَ؟} (الآية «17» من سورة طه «20») وهي سُؤَالَ عَنِ غَيْرِ الْآدَمِيِّينَ وَعَنِ صِفَاتِ الْآدَمِيِّينَ، فَإِذَا قُلْتَ: «مَا عِنْدَكَ؟» فَتُجِيبُ عَنِ كُلِّ شَيْءٍ مَا خَلَا مَنْ يَعْقِلُ، وَ «مَا» فِي قَوْلِكَ «مَا اسْمُكَ؟»، وَ «مَا عِنْدَكَ؟» فِي مَوْضِعِ رَفْعٍ بِالْإِبْتِدَاءِ.

حَذْفُ الْفَهَا:

يَجِبُ حَذْفُ أَلِفِ «مَا» الِاسْتِفْهَامِيَّةِ إِذَا جُرَتْ وَإِنْقَاءُ الْفَتْحَةِ دَلِيلًا عَلَيْهَا نَحْوِ «فِيمَ» وَ «الأم» وَ «علام» وَ «بم» وَ «عم» نَحْوِ {فِيمَ أَنْتَ مِنْ ذِكْرَاهَا؟} (الآية «43» من سورة النازعات «79»)، {فَتَاظِرَةٌ بِمَ يَرْجِعُ الْمُرْسَلُونَ؟} (الآية «35» من سورة النمل «27»)، {لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ؟} (الآية «2» من سورة الصف «61»).

- تركيب ما مع «ذا»:

تأتي في ذلك على أربعة أوجه:

أحدها: أن تكون مع «ذا» للإشارة نحو «ماذا التقصير؟».

الثاني: أن تكون مع «ذا» الموصولة.

الثالث: أن يكون «ماذا» كُله استفهاماً على التركيب كقول جرير:

يَاخِرُزَّرُ تَغْلِبَ مَاذَا بَالُ نِسْوَتِكُمْ *** لَا يَسْتَفْقِنَ إِلَى الدَّيْرَيْنِ تَحْتَانَا

الخرز: جمع «أخزر» وهو صغير العينين.

الرابع: أن يكون «ماذا» كُله اسم جنس بمعنى شيء أو موصولاً بمعنى الذي على خلاف في

تخريج قول المثقّب العبدى:

دَعِيَ مَاذَا عَلِمْتَ سَأْتِيهِ *** وَلَكِنْ بِالْمَعْيَبِ نَبَّيْنِي

1. فالجمهور على أن «ماذا» كُله مفعول «دعي» في البيت، ثم اختلفوا فقال بعضهم: موصول

بمعنى الذي، وقال آخرون: نكرة بمعنى شيء

2. الجزائية نحو: ما تفعل تجز علي، ومنه قوله جل وعز: ما يفتح الله للناس من رحمة فلا

ممسك لها⁽³⁾ وموضع يفتح جزم بما والجواب الفاء في فلا ممسك⁽⁴⁾

3. الموصولة مَعْنَى الَّذِي نَحْوُ: مَا عِنْدَكَ مِنَ الْمَتَاعِ أَحَبُّ إِلَيَّ، وَمِنْهُ قَوْلُهُ جَلَّ وَعَزَّ: {صَبَرُوا أَجْرَهُمْ بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ} وَلِذَلِكَ صَرَفْتَ أَحْسَنَ مِنْ أَجْلِ إِصْافَتِهِ إِلَى مَا آتَى مَعْنَى الَّذِي⁽⁵⁾

4. تَكُونُ مَعْنَى الْمَصْدَرِ نَحْوُ: أَعْجِبْنِي مَا صَنَعْتَ أَي: صَنَعَكَ

5. الموصوفة نَحْوُ قَوْلِكَ: جِئْتُ مِمَّا خَيْرَ مِنْ ذَلِكَ كَقَوْلِكَ بِشَيْءٍ خَيْرَ مِنْ ذَلِكَ وَنظيرها في ذَلِكَ مِنْ تَوْصِفٍ بِالنكرة نَحْوُ مَرَرْتُ بِمَنْ خَيْرَ مِنْكَ كَأَنَّكَ قُلْتَ بِإِنْسَانٍ خَيْرَ مِنْكَ وَقَالَ الشَّاعِرُ

فَكَفَى بِنَا فَضْلاً عَلَى مَنْ غَيْرِنَا *** حَبِيبِ النَّبِيِّ مُحَمَّدٍ إِيَّانَا⁽⁶⁾

6. مَا لِلتَّعَجُّبِ نَحْوُ: مَا أَحْسَنَ زَيْدًا، وَمَا أَعْلَمَ بَكْرًا، وَهِيَ فِي تَقْدِيرِ شَيْءٍ كَأَنَّكَ قُلْتَ: شَيْءٌ حَسَنٌ زَيْدًا وَمَوْضِعُهَا رَفْعٌ بِالِإِتِّدَاءِ وَخَبَرُهَا فِعْلُ التَّعَجُّبِ وَهُوَ أَحْسَنُ وَعَلَى ذَلِكَ قِيَاسُ الْبَابِ

الخمسة الأخر (الحرفية):

1. الجحود نَحْوُ {مَا هَذَا بَشَرًا}⁽⁷⁾ و {وَمَا أَنْتَ إِلَّا بَشَرٌ مِثْلَنَا}⁽⁸⁾ وَأَهْلُ الْحِجَازِ يَنْصُبُونَ بِهَا الْخَبَرَ إِذَا كَانَ نَفِيًّا فِي مَوْضِعِهِ وَبَنُو تَمِيمٍ يَرْفَعُونَهُ عَلَى كُلِّ حَالٍ فَيَقُولُونَ: «مَا زَيْدٌ قَائِمٌ» وَتَقُولُ: «مَا قَائِمٌ زَيْدٌ» فَتَجْتَمِعُ اللَّغَتَانِ فِيهِ لِتَقْدِيمِ الْخَبَرِ وَتَقُولُ: مَا زَيْدٌ إِلَّا قَائِمٌ فَتَرْفَعُ عِنْدَ الْجَمِيعِ لَخُرُوجِ الْخَبَرِ إِلَى الْإِثْبَاتِ بِقَوْلِكَ إِلَّا. وَتَقُولُ: «مَا زَيْدٌ قَائِمًا أَبُوهُ» فَإِنْ قُلْتَ: «مَا زَيْدٌ قَائِمٌ عَمْرُو» لَمْ يَجْزِ لِأَنَّهُ لَيْسَ مِنْ سَبَبِهِ، وَكَذَلِكَ قَوْلِكَ: مَا أَبُو زَيْنَبٍ قَائِمَةٌ أُمُّهَا لَمْ يَجْزِ فَإِنْ قُلْتَ: «مَا أَبُو زَيْنَبٍ قَائِمَةٌ أُمُّهُ» جَازَ لِأَنَّ السَّبَبَ لَهُ⁽⁹⁾

2. الصلوة نَحْوُ قَوْلِهِ عَزَّ وَجَلَّ: {فَبِمَا نَقَضْتُمْ مِيثَاقَهُمْ}⁽¹⁰⁾ أَي بِنَقْضِهِمْ وَكَذَلِكَ {فَبِمَا رَحْمَةً مِنَ اللَّهِ لَنْتَ لَهُمْ} أَي: فَبِرَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ وَكَذَلِكَ قَوْلُ الْأَعَشِيِّ

فَاذْهَبِي مَا إِلَيْكَ أَدْرِكُنِي الْجُدَّ * عِدَانِي عَن هَيْجَكُمِ أَشْغَالِي⁽¹¹⁾

وَكَذَلِكَ قَوْلُ عَنْتَرَةَ:

يَا شَاةَ مَا قِيضَ لِمَنْ حَلَّتْ لَهُ *** حَرَمْتُ عَلَيَّ وَلَيْتَهَا لَمْ تَحْرَمِ⁽¹²⁾

أَي يَا شَاةَ قِيضَ

3- الكافة كَقَوْلِ اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ: {إِنَّمَا اللَّهُ إِلَهٌ وَاحِدٌ} وَكَذَلِكَ قَوْلُهُ {إِنَّمَا أَعْظَمَكُمْ بِوَاحِدَةٍ} وَرُبَّمَا يُوَدُّ الَّذِينَ كَفَرُوا { وَنَحْوُ قَوْلِ الشَّاعِرِ:

رُبَّمَا تَجْزَعُ النَّفُوسُ مِنَ الْأَمْرِ *** لَهُ فُرْجَةٌ كَحَلِّ الْعُقَالِ⁽¹³⁾

وَمِنْهُ قَوْلُ الشَّاعِرِ أَيْضًا:

أَعْلَاقَةُ أُمِّ الْوَلِيدِ بَعْدَ مَا *** أَفْنَانَ رَأْسِكَ كَالثُّغَامِ الْمَخْلُوسِ⁽¹⁴⁾

لَمَا كَفَّ بِ مَا اسْتَأْنَفَ الْكَلَامَ بَعْدَ مَا فَقَالَ أَفْنَانَ رَأْسِكَ بِالرَّفْعِ⁽¹⁵⁾

هِيَ الَّتِي تَكْفُفُ غَامِلًا مِنْ كَلِمَةٍ أَوْ حَرْفٍ عَنِ الْعَمَلِ فَمِنْهَا: كَافَّةٌ عَنِ عَمَلِ الرَّفْعِ، وَهِيَ الْمُتَّصِلَةُ بِ «قَلَّ» وَ «طَالَ» وَ «كَثُرَ» تَقُولُ: قَلَّمَا، وَ «أَلَمَا، وَكَثُرَمَا، فَمَا هُنَا كَفَّتِ الْفِعْلَ عَنِ طَلَبِ الْفَاعِلِ، وَمِنْهَا الْكَافَّةُ عَنِ عَمَلِ النَّصْبِ وَالرَّفْعِ، وَهِيَ الْمُتَّصِلَةُ بِ «إِنْ» وَأَخَوَاتِهَا نَحْوُ {إِنَّمَا اللَّهُ إِلَهٌ وَاحِدٌ} (الآية «171» مِنْ سُورَةِ النَّسَاءِ «4») وَمِنْهَا الْكَافَّةُ عَنِ عَمَلِ الْجَرِّ، وَهِيَ الَّتِي تَتَّصِلُ بِأَحْرَفِ، وَطُرُوفِ، فَالْأَحْرَفُ «رَبَّ» وَ «الْكَاف» وَ «الْبَاء» وَ «مَنْ» وَالطُّرُوفُ «بَعْدُ» وَ «بَيْنَ»⁽¹⁶⁾.

4- المسلطة نَحْو حَيْثُمَا تَكُن أَكُنْ وَوَلَا مَا لَمْ يَجْزِ الْجَوَابُ بِ حَيْثُ وَكَذَلِكَ قَوْلُ الشَّاعِرِ:

إِذَا مَا تَرِينِي الْيَوْمَ أُرْخِي ظِعِينَتِي *** أَصُوبُ سِيرًا فِي الْبِلَادِ وَأَرْفَعُ
فَقِيًّا مِنْ قَوْمِ سِوَاكُمْ وَإِنَّمَا *** رَجَالِي قَوْمٌ بِالْحَجَّازِ وَأَشْجَعُ⁽¹⁷⁾
وَمَثَلُهُ قَوْلُ الْآخَرِ

إِذْ مَا أَتَيْتَ عَلَى الرَّسُولِ فَقُلْ لَهُ *** حَقًّا عَلَيَّكَ إِذَا اطْمَأَنَّ الْمَجْلِسُ⁽¹⁸⁾
وَمَوْضِعُ أَتَيْتَ جَزْمٌ بِ إِذَا وَالْجَوَابُ بِالْفَاءِ فِي قَوْلِ وَمَا الْمَسْلُطَةُ سَلَطَتْ الْحَرْفَ عَلَى الْجَزْمِ
وَلَوْ لَمْ تَكُنْ لَمْ يَجْزَمْ الْحَرْفُ⁽¹⁹⁾

5- ومغيرة لِمَعْنَى الْحَرْفِ نَحْوُ {لَوْ مَا تَأْتِينَا بِالْمَلَأَيْكَه} ⁽²⁰⁾ أَي هَلَا تَأْتِينَا لَقَدْ غَيَّرَتْ مَعْنَى
لَوْ لِأَنَّهُ كَانَ مَعْنَاهَا فِي قَوْلِكَ لَوْ كَانَ كَذَا لَكَانَ كَذَا وَهُوَ وَجُوبُ الشَّيْءِ لَوْجُوبٌ غَيْرُهُ فَخَرَجَتْ عَنْ
هَذَا الْمَعْنَى فِي قَوْلِكَ لَوْ مَا إِلَى مَعْنَى هَلَا فَصَارَتْ مَا مُغْيِرَةً لِمَعْنَى لَوْ. وَتَكُونُ مَعَ الْفِعْلِ مِمَّنْزِلَةً
الْمَصْدَرِ نَحْوُ شَرٌّ مَا صَنَعْتَ أَي صَنِعَكَ وَهِيَ هَهُنَا حَرْفٌ، وَتَكُونُ الصَّلَةَ عَوْضًا وَغَيْرَ عَوْضٍ نَحْوُ
قَوْلِكَ أَمَا أَنْتَ مُنْطَلَقًا انْطَلَقْتَ مَعَكَ أَي إِذْ كُنْتَ مُنْطَلَقًا انْطَلَقْتَ مَعَكَ فَجَعَلَ مَا مِنْ كُنْتَ وَمِنْهُ
أَبَا خِرَاشَةَ أَمَا أَنْتَ ذَا نَفَرٍ *** فَإِنْ قَوْمِي لَمْ تَأْكُلْهُمُ الضَّبْعُ⁽²¹⁾

فَمَا مَفْصُولَةٌ مِنْ أَنْ فِي الْحَقِيقَةِ وَإِنْ كَانَ بَعْضُ الْكِتَابِ يَكْتُبُهَا مَوْصُولَةً لِلدِّغَامِ وَالْأَوَّلَى تَفْصُلُ
لِيَتَبَيَّنَ أَنَّهَا حَرْفَانِ وَلَا تَلْتَبَسُ بِقَوْلِكَ أَمَا الَّتِي هِيَ حَرْفٌ وَاحِدٌ فِي قَوْلِكَ أَمَا زَيْدٌ فَمَنْطَلِقُ⁽²²⁾
المبحث الثاني: «ما» العاملة

المتأمل لـ «ما» بكافة أنواعها الحرفية والإسمية يجد أن العاملة منها اثنان:

أولاهما- ما الحجازية:

1- «أما» ما فأعملها الحجازيون، وبلغتهم جاء التنزيل، قال الله تعالى: {مَا هَذَا بَشَرًا} ⁽²³⁾ ،
{مَا هُنَّ أُمَّهَاتِهِمْ} ⁽²⁴⁾ ، ثم اختلف النحاة، فقال البصريون: عملت في الجزأين، وقال الكوفيون:
عملت في الأول فقط، وأما نصب الثاني فعلى إسقاط الخافض، كذا قاله الشاطبي، وفيه نظر،
فإن المنقول عنهم أن المرفوع بعدها مبتدأ والمنصوب خبره. ونصب بإسقاط الخافض، وأهملها
التميميون، قال سيبويه: وهو القياس. كما أهملوا ليس حملًا عليها، فقالوا: ليس الطيب إلا المسك
بالرفع، قاله في المغني. «و» لا يعملها الحجازيون مطلقًا، بل «لإعمالهم إيَّاه» عندهم «أربعة
شروط» ⁽²⁵⁾:

أحدها: أن لا يقترب اسمها بـ«إن» الزائدة، فإن اقترب بها بطل عملها وجوبا عند البصريين
«كقوله»: [من البسيط]

«بني غدانة ما إن أنتم ذهب» *** ولا صريف ولكن أنتم خزف ⁽²⁶⁾

برفع «ذهب» على الإهمال، وإنما لم تعمل حينئذ؛ لأنها محمولة على «ليس» في العمل،
و«ليس» لا يقترب اسمها بـ«إن». «وأما رواية يعقوب» بن السكيت «ذهبًا؛ بالنصب فتخرج على
أن «إن» نافية مؤكدة لـ: ما» لا مؤسسة؛ لأن نفي النفي إيجاب. و«لا زائدة» كافة لـ: ما»، وهذا
التخريج إنما يتمشى على قول الكوفيين إن «إن» المقرونة بـ«ما» هي النافية، جيء بها بعد «ما»
توكيدًا، وهو مردود، فإن العرب قد استعملت «إن» الزائدة بعد ما» الموصولة الاسمياً والحرفية

لشبهها في اللفظ بـ«ما» النافية، فلو لم تكن «إن» المقتربة بـ«ما» النافية زائدة لم يكن لزيادتها بعد الموصولات مسوغ، قاله المرادي⁽²⁷⁾.

الشرط «الثاني: أن لا ينتقض نفي خبرها بـ«إلا»، فإن انتقض بطل عملها، كبطلان معنى «ليس» «فلذلك وجب الرفع في» «واحدة» من قوله تعالى: {وَمَا أُمَرَّتْ إِيَّاهُ وَاحِدَةً} ⁽²⁸⁾ وفي «رسول» من قوله تعالى: {وَمَا مُحَمَّدٌ إِلَّا رَسُولٌ} ⁽²⁹⁾، «فأما قوله: [من الطويل] وما الدهر إلا مجنوناً بأهله *** وما صاحب الحاجات إلا معذباً⁽³⁰⁾

فمن باب» المفعول المطلق الواقع عامله المحذوف خبراً عن اسم مبتدأ على حد: «ما زيد إلا سيراً، أي:» ما زيد «إلا يسير سيراً، والتقدير:» وما الدهر «إلا يدور دوران مجنون»، ف«الدهر» مبتدأ و«يدور» خبره، و«دوران مفعول مطلق، وعامله «يدور» فحذف وأقيم المضاف إليه «دوران» مقامه، والباعث على نصب «مجنون» على هذا التقدير أمران: كونه لا يصح أن يكون خبراً عن «الدهر» وكونه واقعاً بعد الإيجاب، والباعث على تقدير «دوران» أن «مجنوناً» لا يصح كونه مفعولاً مطلقاً؛ لأنه اسم للدواب الذي يسقى عليها الماء، فتارة يجعل السافل عاليًا، وتارة يعكس، وأسماء الذوات لا تنصب إلى المفعولية المطلقة، إلا أن تكون آلة لها نحو: ضربته سوطاً. و«كذا القول في: ... وما صاحب الحاجات إلا معذباً. فإنه في تقدير «إلا يعذب معذباً، أي: تعذيباً»، والباعث على نصبه وقوعه بعد الإيجاب، والباعث على تأويله بالمصدر ما تقدم؛ لأن «معذب» اسم مفعول، وهو لا يقبل النصب على المفعولية المطلقة، وهذا ظاهر على مذهب الأخفش، وأما مذهب سيبويه فلا؛ لأنه لا يرى أن صيغة المفعول تكون بمعنى المصدر. وأجاز يونس النصب بعد الإيجاب⁽³¹⁾

الشرط «الثالث: أن لا يتقدم الخبر» على الاسم، خلافاً للفراء، وإن كان ظرفاً أو جاراً ومجروراً على الأصح، خلافاً لابن عصفور، فإن تقدم بطل العمل، «كقولهم: ما مسيء من أعتب» ف«مسيء» خبر مقدم. و«من أعتب» مبتدأ مؤخر. وحكى الجرمي: ما مسيئاً من أعتب. على الإعمال، وقال: إنه لغة. والمعتب: الذي عاد إلى مسرتك بعد ما ساءك⁽³²⁾.

وهذه الشروط الثلاثة مستفادة من قول ابن مالك:

إعمال ليس أعملت ما دون إن *** مع بقا النفي وترتيب زكن⁽³³⁾

أي: علم.

الشرط «الرابع: أن لا يتقدم معمول خبرها على اسمها»، فإن تقدم بطل عملها، «كقوله» وهو: مزاحم بن الحارث العقيلي: [من الطويل]

وقالوا تعرفها المنازل من منى *** وما كل من وافي منى أنا عارف⁽³⁴⁾

الأصل: ما أنا عارف كل من وافي منى، ف«كل» منصوبة على المفعولية بـ«عارف»، يقال: تعرفت ما عند فلان، بتشديد الراء، تطلبت حتى عرفت، و«المنازل» مفعول فيه. وذلك أن مزاحماً لما اجتمع بمحبوبته في الحج ثم فقدها. فسأل عنها، فقالوا له: تعرفها في منازل الحج من منى، فقال أنا لا أعرف كل من وافي منى حتى أسأله عنها. «إلا إن كان المعمول ظرفاً أو» جاراً ومجروراً، فيجوز» ال عمل للتوسع فيهما⁽³⁵⁾

3- زيادةُ الباءِ في خبرها:

وبعد ما وليس جرّ الباءِ الخبر *** وبعد لا ونفي كان قد يجر⁽³⁶⁾
تُرَادُ الباءُ في خبر «ما» بكثرة وذلك نحو قوله تعالى: {وَمَا اللَّهُ بِغَافِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ} (الآية
«99» من سورة آل عمران «3»).

ثانيهما- مَا الشَّرْطِيَّةُ:

ذكر ابن مالك- رحمه الله- «ما» في قوله:

بلا ولام طالبا ضع جزما	في الفعل هكذا بلم ولما
وأجزم بـ إن ومن وما ومهما	أي متى أيان أين إذما
وحيثما أُنِي وحرف إذما	كـ إن وباقي الأدوات أسما ⁽³⁷⁾

الأدوات الجازمة للمضارع على قسمين:

أحدهما: ما يجزم فعلا واحدا وهو اللام الدالة على الأمر نحو ليقم زيد أو على الدعاء نحو {لِيَقْضِ عَلَيْنَا رَبُّكَ} ولا الدالة على النهي نحو قوله تعالى: {لَا تَحْزَنْ إِنَّ اللَّهَ مَعَنَا} أو على الدعاء نحو قوله تعالى:: (ربنا لا تؤاخذنا) ولم ولما وهما للنفي ويختصان بالمضارع ويقبلان معناه إلى الماضي نحو لم يقم زيد ولما يقيم عمرو ولا يكون النفي بلما إلا متصلا بالحال.

والثاني: ما يجزم فعلين وهو إن نحو: {وَإِنْ تُبْدُوا مَا فِي أَنْفُسِكُمْ أَوْ تُخْفُوهُ يُحَاسِبْكُمْ بِهِ اللَّهُ} ومن نحو: {مَنْ يَعْمَلْ سُوءًا يُجْزَ بِهِ} وما نحو: {وَمَا تَفْعَلُوا مِنْ خَيْرٍ يَعْلَمْهُ اللَّهُ} ومهما نحو وقالوا: {مَهْمَا تَأْتِنَا بِهِ مِنْ آيَةٍ لِنَسْحَرَنَّ بِهَا فَمَا نَحْنُ لَكَ بِمُؤْمِنِينَ} وأي نحو: {أَيًّا مَا تَدْعُوا فَلَهُ الْأَسْمَاءُ الْحُسْنَى} (38)

يُعَبَّرُ بها عَنْ غيرِ العَاقِلِ، وتَجْزَمُ فِعْلَيْنِ، ولا بُدَّ لها من عائدٍ، تقول: «ما تَرَكَبَ أَرْكَبُ» ولا بُدَّ من تقديرِ الهاءِ، أي أَرْكَبُهُ، والأحسن «ما تَرَكَبَ أَرْكَبُهُ» ومثله قوله تعالى: {وَمَا تَفْعَلُوا مِنْ خَيْرٍ يَعْلَمْهُ اللَّهُ} (الآية «197» من سورة البقرة «2») فـ «مَا» شَرْطِيَّةٌ مَفْعُولٌ تَرَكَبَ وَأَضْمَرَتِ الهاءُ في تَرَكَبَ، فإذا جعلتها بمنزلة الذي قلت: ما تقول أقول، فيصيرُ تقولُ صلَةً لِمَا، حتى تكمل اسماً، فكأنك قلت: الذي تقول أقول، كما يقول سيبويه (39).

البحث الثالث: «ما» في سورة طه:

وردت «ما» في سورة طه في تسع عشر موضع، بنوعيهما الحرفي والاسمي، ولم ترد «ما» العاملة وسنقوم بالدراسة والتحليل على النحو التالي: «ما» الاسمية: أما الاسمية فوردت في سورة طه موصولة واستفهامية، وأما «ما» الحرفية فوردت نافية وكافة.

أولاً- «ما» الموصولة :

1- قوله تعالى: {لَهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا وَمَا تَحْتَ الثَّرَى} (40)

الإعراب: (له) متعلّق بخبر مقدّم (ما) اسم موصول مبنيّ في محلّ رفع مبتدأ مؤخّر (في السموات) متعلّق بمحذوف صلة ما (ما) في المواضع الثلاثة معطوفة على الموصول الأول في محلّ رفع (في الأرض) متعلّق بصلة ما الثاني (بينهما) ظرف منصوب متعلّق بصلة ما الثالث (تحت) ظرف منصوب متعلّق بصلة ما الرابع (الثرى) مضاف إليه مجرور وعلامة الجرّ الكسرة المقدّرة

على الألف⁽⁴¹⁾.

2- قَالَ تَعَالَى: (إِنَّ السَّاعَةَ آتِيَةٌ أَكَادُ أُخْفِيهَا لِتُجْزَىٰ كُلُّ نَفْسٍ بِمَا تَسْعَىٰ) (42)

(لِتُجْزَى): اللَّامُ تَتَعَلَّقُ بِأَخْفِيهَا. وَقِيلَ: بِآتِيَةٍ; وَلِذَلِكَ وَقَفَ عَلَيْهِ بَعْضُهُمْ وَفَقَهُ بَسِيرَةً إِيدَانًا بِإِنْضَالِهَا عَنْ «أَخْفِيهَا» وَقِيلَ: لَفْظُهُ لَفْظٌ كِيٌّ، وَتَقْدِيرُهُ الْقَسْمُ; أَيْ لِتُجْزَىٰ، وَ «مَا» مُصَدِّرِيَةٌ. وَقِيلَ: مَعْنَى الدِّي; أَيْ تَسْعَى فِيهِ.

3- قَالَ تَعَالَى: (وَالْقِيَامَ فِي يَمِينِكَ تَلَقَّفَ مَا صَنَعُوا إِمَّا صَنَعُوا كَيْدُ سَاحِرٍ وَلَا يُفْلِحُ السَّاحِرُ حَيْثُ أَتَى) (43)

قَوْلُهُ تَعَالَى: (تَلَقَّفَ): يُفْرَأُ بِالْجَزْمِ عَلَى الْجَوَابِ، وَالْفَاعِلُ صَمِيرٌ «مَا» وَأَنْتَ لِأَنَّهُ أَرَادَ الْعَصَا. وَيَجُوزُ أَنْ يَكُونَ صَمِيرَ مُوسَى عَلَيْهِ السَّلَامُ، وَنَسِبَ ذَلِكَ إِلَيْهِ، لِأَنَّهُ يَكُونُ بِتَسْبِيهِ.

4- قوله تعالى: (قَالُوا لَنْ نُؤْثِرَكَ عَلَى مَا جَاءَنَا مِنَ الْبَيِّنَاتِ وَالَّذِي فَطَرْنَا فَاقْضِ مَا أَنْتَ قَاضٍ إِمَّا تَقْضِي هَذِهِ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا) (44)

قال أبو إسحاق: «الذي» في موضع خفض على العطف. والمعنى: لن نُؤْثِرَكَ عَلَى مَا جَاءَنَا مِنَ الْبَيِّنَاتِ وَعَلَى اللَّهِ جَلٌّ وَعَزٌّ. قال: ويجوز أن يكون في موضع خفض على القسم.

فَاقْضِ مَا أَنْتَ قَاضٍ بِحذف الياء في الوصل لسكونها وسكون التوين، وتحذف في الوقف دلالة على أنها في الوصل بغير ياء واختار سيبويه إثباتها في الوقف لأنه قد زالت علّة التقاء الساكنين إِمَّا تَقْضِي هَذِهِ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا منصوبة على الظرف. والمعنى: إِمَّا تَقْضِي فِي مَتَاعِ هَذِهِ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا. وأجاز الفراء الرفع على أن يجعل «ما» بمعنى الذي (45).

5- (إِنَّا أَمْنَا رَبَّنَا يُغْفِرُ لَنَا خَطَايَانَا وَمَا أَكْرَهْتَنَا عَلَيْهِ مِنَ السَّحْرِ وَاللَّهُ خَيْرٌ وَأَبْقَى) (46)

ما في موضع نصب معطوفة على الخطايا، وقيل: لا موضع لها وهي نافية أي ليغفر لنا خطايانا من السحر وما أكرهتنا عليه، والأولى أولى (47).

6- قَالَ تَعَالَى: (قَالَ بَصُرْتُ مِمَّا لَمْ يَبْصُرُوا بِهِ فَقَبَضْتُ قَبْضَةً مِّنْ أَثَرِ الرَّسُولِ فَنَبَذْتُهَا وَكَذَلِكَ سَوَّلْتُ لِي نَفْسِي) (48)

قَوْلُهُ تَعَالَى: (بَصُرْتُ مِمَّا لَمْ يَبْصُرُوا): يَتَعَدَّى بِحَرْفِ جَرٍّ؛ فَإِنْ جُنْتُ بِالْهَمْزِ تَعَدَّى بِنَفْسِهِ كَفَرِحٍ، وَأَفْرَحْتَهُ. وَيَبْصُرُوا بِالْيَاءِ عَلَى الْغَيْبَةِ، يَعْنِي قَوْمَ مُوسَى. وَبِالتَّاءِ عَلَى الْخَطَابِ، وَالْمَخَاطَبُ مُوسَى وَحَدَهُ؛ وَلَكِنْ جَمَعَ الصَّمِيرَ؛ لِأَنَّ قَوْمَهُ تَبَعَ لَهُ. وَفَرِيٌّ بَصُرْتُ بِكَسْرِ الصَّادِ، وَتَبَصَّرُوا بِفَتْحِهَا؛ وَهِيَ لَعْنَةٌ (49).

7- قَالَ تَعَالَى: (وَقَالُوا لَوْلَا يَأْتِينَا بِآيَةٍ مِنْ رَبِّهِ أَوَلَمْ تَأْتِهِمْ بَيِّنَةٌ مَا فِي الصُّحُفِ الْأُولَى) (50)

قَوْلُهُ تَعَالَى: (أَوَلَمْ تَأْتِهِمْ): يُفْرَأُ بِالتَّاءِ عَلَى لَفْظِ الْبَيِّنَةِ، وَبِالْيَاءِ عَلَى مَعْنَى الْبَيَانِ. وَفَرِيٌّ «بَيِّنَةٌ» بِالتَّنْوِينِ، وَ «مَا» بَدَلٌ مِنْهَا، أَوْ حَبْرٌ مُبْتَدَأٌ مَحذُوفٌ، وَحِكْمِيٌّ عَنْ بَعْضِهِمْ بِالنَّصْبِ وَالتَّنْوِينِ عَلَى أَنْ يَكُونَ الْفَاعِلُ «مَا» وَ «بَيِّنَةٌ» حَالٌ مُّقَدَّمَةٌ (51).

ثانياً- الاستفهامية:

1- قوله تعالى: (وَمَا تِلْكَ بِيَمِينِكَ يَا مُوسَى) (52). قوله: {وَمَا تِلْكَ بِيَمِينِكَ}: «ما» مبتدأة استفهامية. و «تلك» خبره. و «بيمينك» متعلقٌ بمحذوفٍ لأنه حال كقوله: {وهذا بعلي شيخاً}

[هود: 72] . والعامل في الحال المقدرة معنى الإشارة. وجَوَزَ الزمخشريُّ أَنْ تكونَ «تلك» موصولةً بمعنى التي، و «بيمينك» صلّتها. ولم يذكر ابنُ عطية غيره، وهذا ليس مذهبَ البصريين، لأنهم لم يجعلوا من أسماء الإشارة موصولاً إلا «ذا» بشروطٍ ذكرتها أولُ هذا الكتاب. وأمّا الكوفيون فيجيزون ذلك في جميعها، ومنه هذه الآية عندهم أي: «وما التي بيمينك»⁽⁵³⁾

2- قوله تعالى: (قَالَ قَمَا بِأَلِ الْقُرُونِ الْأُولَى) ⁽⁵⁴⁾. الإعراب: (الفاء) رابطة لجواب شرط مقدر (ما) اسم استفهام مبني في محل رفع مبتدأ (بال) خبر مرفوع. جملة: «قال ...» لا محل لها استئنافية. وجملة: «ما بال ...» في محل جزم جواب شرط مقدر أي: إن كان ربك قد أعطى وهدي فما بال ... ، وجملة الشرط المقدرة في محل نصب مقول القول ⁽⁵⁵⁾.

3- قوله تعالى: (وَمَا أَعَجَلَكَ عَنْ قَوْمِكَ يَا مُوسَى) ⁽⁵⁶⁾. الإعراب: (الواو) استئنافية (ما) اسم استفهام مبتدأ في محل رفع (عن قومك) متعلق ب (أعجلك) ، (موسى) منادى مفرد علم مبني على الضم المقدر. جملة: «أعجلك ...» في محل نصب مقول القول لقول مقدر أي قلنا له. وجملة: «النداء ...» لا محل لها اعتراضية ⁽⁵⁷⁾.

4- قوله تعالى: {قَالَ يَا هَازُونَ مَا مَنَعَكَ إِذْ رَأَيْتَهُمْ ضَلُّوا} ⁽⁵⁸⁾ «ما» اسم استفهام مبتدأ، وجملة «منعك» خبر، «إذ» ظرف زمان متعلق ب «منع»، وجملة «رأيتهم» مضاف إليه، وجملة «ضلوا» مفعول ثان ⁽⁵⁹⁾.

5- قوله تعالى: (قَالَ فَمَا خَطْبُكَ يَا سَامِرِيُّ) ⁽⁶⁰⁾ مقول القول مقدر، أي: قال: هذا كلام أخي، وجملة «فما خطبك» معطوفة على مقول القول، «ما» اسم استفهام مبتدأ، و«خطبك» خبر ⁽⁶¹⁾.

«ما» الحرفية: وردت نافية وردت في موضعين، ووردت كافة في موضعين من سورة طه

أولاً- النافية:

1- قوله تعالى: (مَا أَنْزَلْنَا عَلَيْكَ الْقُرْآنَ لِتَشْقَى) ⁽⁶²⁾. «ما» نافية «أنزلنا» ماض وفاعله وقرئ نزلنا «عليك» متعلقان ب أنزلنا «القرآن» مفعول به والجملة ابتدائية ⁽⁶³⁾

2- قوله تعالى: (وَأَصْلَ فِرْعَوْنُ قَوْمَهُ وَمَا هَدَى) ⁽⁶⁴⁾. «وأصل فرعون» الواو عاطفة وماض وفاعله «قومه» مفعول به والهاء مضاف إليه والجملة معطوفة «وما» الواو عاطفة وما نافية «هدى» ماض مبني على الفتح المقدر فاعله مستتر والجملة معطوفة ⁽⁶⁵⁾

ثانياً- الكافة:

1- قوله تعالى: (وَلَقَدْ قَالَ لَهُمْ هَارُونُ مِنْ قَبْلُ يَا قَوْمِ إِنَّمَا فُتِنْتُمْ بِهِ وَإِنَّ رَبَّكُمُ الرَّحْمَنُ فَاتَّبِعُونِي وَأَطِيعُوا أَمْرِي) ⁽⁶⁶⁾. الإعراب: (الواو) استئنافية (اللام) لام القسم لقسم مقدر (قد) حرف تحقيق (قبل) اسم ظرفي مبني على الضم في محل جر متعلق ب (قال) ، (يا قوم) مر إعرابها «1» ، (إنما) كافة ومكفوفة (به) متعلق ب (فتنتم) ، (الواو) عاطفة، (الفاء) رابطة لجواب شرط مقدر، وعلامة النصب في (أمري) الفتحة المقدرة على ما قبل الباء، و (الياء) مضاف إليه. جملة: «قال ...» لا محل لها جواب القسم المقدر.. جملة القسم لا محل لها استئنافية. وجملة النداء: «يا قوم» في محل نصب مقول القول. وجملة: «فتنتم به ...» لا محل لها جواب النداء. وجملة: «إن ربكم الرحمن ...» لا محل لها معطوفة على جواب النداء. وجملة: «اتبعوني ...» في محل جزم جواب

شرط مقدّر أي إن صدّتموني فاتّبِعوني⁽⁶⁷⁾.

2- قوله تعالى: {إِنَّمَا إِلَهُكُمُ اللَّهُ الَّذِي لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ وَسِعَ كُلَّ شَيْءٍ عِلْمًا}. «إِنَّمَا» كافة ومكفوفة ومبتدأ وخبر، «الذي» نعت «إِلَهُكُم»، وجملة التنزيه صلة، «إلا» للحصر، «هو» بدل من الضمير المستتر في الخبر المحذوف، وجملة «وَسِعَ» مستأنفة، «علمًا» تمييز⁽⁶⁸⁾.
خاتمة: الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على خير من نطق بالضاد، وبعد فإني قد وافيت الغاية التي كنت أصبو، فهذه خاتمة مشتملة على أهم النتائج والتوصيات أجملها في التالي:

النتائج

- 1- وردت «ما» في سورة طه في تسع عشر موضع.
- 2- لم ترد «ما» عاملة في سورة طه
- 3- وردت «ما» الاسمية موصولة- استفهامية في سورة طه
- 4- وردت «ما» الحرفية نافية- كافة

التوصيات:

- 1- دراسة الأدوات في القرآن الكريم دراسة نحوية دلالية
- 2- دراسة معجمية نحوية للأدوات في القرآن الكريم

الهوامش:

- (1) عبد الغني بن علي الدقر (المتوفى: 1423هـ)، معجم القواعد العربية، (د/ت) (2/ 125).
- (2) الروماني، علي بن عيسى بن علي بن عبد الله، أبو الحسن الرماني المعتزلي (المتوفى: 384هـ)، منازل الحروف، المحقق: إبراهيم السامرائي، الناشر: دار الفكر - عمان (ص: 86)
- (3) سورة فاطر الآية: 2
- (4) الروماني، مرجع سابق، منازل الحروف، (ص: 36)
- (5) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
- (6) حسان بن ثابت، أبو الوليد الخزرجي الأنصاري صحابي جليل
- (7) سورة يوسف، الآية 31
- (8) سورة الشعراء، الآية 186
- (9) الروماني، مرجع سابق، منازل الحروف (ص: 37)
- (10) سورة النساء، الآية 155
- (11) ميمون بن قيس، من سعد بن ضبيعة، ويكنى أبو بصير
- (12) عنتر بن عمرو بن شداد بن قراد العبسي
- (13) نسب إلى حنيف صاحب الحماسة البصرية، علي بن أبي الفرح بن الحسن المتوفى (659هـ)
- (14) لم أقف على قائله
- (15) الروماني، مرجع سابق، منازل الحروف (ص: 38)
- (16) الدقر، قواعد العربية، مرجع سابق، 131/2
- (17) عبد الله بن همام السلولي، من بني مرة بن صعصعة، شاعر إسلامي أدرك معاوية، وبقي إلى أيام سليمان
- (18) العباس بن مرداس في غزوة حنين، يذكر بلاءه وإقدامه مع قومه.
- (19) الروماني، مرجع سابق، منازل الحروف (ص: 39)
- (20) سورة الحجر، الآية: 7
- (21) خفاف بن عمير بن الحارث بن الشريد السلمى، شاعر وفارس من أغرابة العرب.
- (22) الروماني، مرجع سابق، منازل الحروف (ص: 38)
- (23) سورة يوسف الآية: 31
- (24) سورة المجادلة الآية: 2
- (25) خالد بن عبد الله بن أبي بكر بن محمد الجرجاوي الأزهرى، زين الدين المصري، وكان يعرف بالوقاد (المتوفى: 905هـ)، بشرح التصريح على التوضيح أو التصريح بضمون التوضيح في النحو، الناشر: دار الكتب العلمية - بيروت - لبنان، الطبعة: الأولى 1421هـ - 2000م (1/ 261)
- (26) ورد من الشواهد، بلا نسبة
- (27) شرح التصريح على التوضيح أو التصريح بضمون التوضيح في النحو (1/ 262)
- (28) سورة القمر الآية: 50

- (29) سورة آل عمران الآية: 44
- (30) خالد الأزهرى، شرح التصريح على التوضيح أو التصريح بمضمون التوضيح في النحو، مرجع سابق، (1/ 262)
- البيت لأحد بني سعد في شرح شواهد المغني ص219، وبلا نسبة في أوضح المسالك 1/ 276
- (31) خالد الأزهرى، شرح التصريح على التوضيح أو التصريح بمضمون التوضيح في النحو، مرجع سابق، (1/ 263)
- (32) خالد الأزهرى، شرح التصريح على التوضيح أو التصريح بمضمون التوضيح في النحو، مرجع سابق، (1/ 263)
- (33) محمد بن عبد الله، ابن مالك الطائي الجبائي، أبو عبد الله، جمال الدين (المتوفى: 672هـ)، ألفية ابن مالك، الناشر: دار التعاون (ص: 20)
- (34) البيت لمزاحم بن الحارث العقيلي في ديوانه ص28، وخزانة الأدب 6/ 268
- (35) خالد الأزهرى، شرح التصريح على التوضيح أو التصريح بمضمون التوضيح في النحو، مرجع سابق، (1/ 266)
- (36) محمد بن عبد الله، ابن مالك الطائي الجبائي، أبو عبد الله، جمال الدين (المتوفى: 672هـ)، ألفية ابن مالك، الناشر: دار التعاون (ص: 20)
- (37) المرجع نفسه،
- (38) ابن عقيل، عبد الله بن عبد الرحمن العقيلي الهمداني المصري (المتوفى: 769هـ)، المحقق: محمد محيي الدين عبد الحميد الناشر: دار التراث - القاهرة، دار مصر للطباعة، سعيد جودة السحار وشركاه، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، الطبعة: العشرون 1400 هـ - 1980 م (4/ 27)
- (39) الدقر، قواعد العربية، مرجع سابق، 2/ 130
- (40) سورة طه، الآية: 6
- (41) محمود بن عبد الرحيم الصافي، الجدول في إعراب القرآن، الناشر: دار الرشيد مؤسسة الإيمان - دمشق، الطبعة: الرابعة، 1418 هـ 347/16
- (42) سورة طه الآية: 15
- (43) سورة طه الآية: 69
- (44) سورة طه الآية: 72
- (45) أبو جعفر النَّحَّاس أحمد بن محمد بن إسماعيل بن يونس المرادي النحوي (المتوفى: 338هـ)، إعراب القرآن، وضع حواشيه وعلق عليه: عبد المنعم خليل إبراهيم، الناشر: منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة: الأولى، 1421 هـ، (3/ 35)
- (46) سورة طه الآية: 73
- (47) النحاس، إعراب القرآن، مرجع سابق، (3/ 35)
- (48) سورة طه الآية: 96

- (49) أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري (المتوفى : 616هـ)، التبيان في إعراب القرآن، المحقق : علي محمد البجاوي الناشر : عيسى البايع الحلبي وشركاه، (2 / 902)
- (50) سورة طه الآية: 133
- (51) العكبري، لتبيان في إعراب القرآن ، مرجع سابق، (2 / 909)
- (52) 52 - سورة طه الآية: 17
- (53) 53 - أبو العباس، شهاب الدين، أحمد بن يوسف بن عبد الدائم المعروف بالسمين الحلبي (المتوفى: 756هـ)، الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، المحقق: الدكتور أحمد محمد الخراط، الناشر: دار القلم، دمشق الدر المصون في علوم الكتاب المكنون (8 / 23)
- (54) سورة طه الآية: 51
- (55) أحمد عبدالرحيم، الجدول في إعراب القرآن ، مرجع سابق، (16 / 376)
- (56) سورة طه الآية: 83
- (57) أحمد عبدالرحيم، الجدول في إعراب القرآن، مرجع سابق، (16 / 404)
- (58) سورة طه الآية: 93
- (59) المجتبي من مشكل إعراب القرآن (2 / 701)
- (60) سورة طه الآية: 95
- (61) أ. د. أحمد بن محمد الخراط، أبو بلال، لمجتبي من مشكل إعراب القرآن، الناشر: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة عام النشر: 1426 هـ (2 / 702)
- (62) سورة طه الآية: 2
- (63) أحمد عبيد الدعاس- أحمد محمد حميدان - إسماعيل محمود القاسم، إعراب القرآن، الناشر: دار المنير ودار الفارابي - دمشق، الطبعة: الأولى، 1425 هـ (2 / 254)
- (64) سورة طه الآية: 79
- (65) الدعاس، إعراب القرآن مرجع سابق (2 / 267)
- (66) سورة طه الآية: 90
- (67) أحمد عبد الرحيم، الجدول في إعراب القرآن ، مرجع سابق، (16 / 410)
- (68) الخراط، المجتبي من مشكل إعراب القرآن ، مرجع سابق، (2 / 703)

المصادر والمراجع:

*القرآن الكريم

- (1) أ. د. أحمد بن محمد الخراط، أبو بلال، لمجتبى من مشكل إعراب القرآن، الناشر: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة عام النشر: 1426 هـ.
- (2) ابن عقيل، عبد الله بن عبد الرحمن العقيلي الهمداني المصري (المتوفى: 769هـ)، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، المحقق: محمد محيي الدين عبد الحميد، الناشر: دار التراث - القاهرة، دار مصر للطباعة، سعيد جودة السحار وشركاه، الطبعة: العشرون 1400 هـ - 1980 م.
- (3) أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري (المتوفى: 616هـ)، التبيان في إعراب القرآن، المحقق: علي محمد الجاوي الناشر: عيسى البايي الحلبي وشركاه.
- (4) أبو العباس، شهاب الدين، أحمد بن يوسف بن عبد الدائم المعروف بالسمين الحلبي (المتوفى: 756هـ)، الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، المحقق: الدكتور أحمد محمد الخراط، الناشر: دار القلم، دمشق.
- (5) أبو جعفر النَّحَّاس أحمد بن محمد بن إسماعيل بن يونس المرادي النحوي (المتوفى: 338هـ)، إعراب القرآن، وضع حواشيه وعلق عليه: عبد المنعم خليل إبراهيم، الناشر: منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة: الأولى.
- (6) أحمد عبيد الدعاس - أحمد محمد حميدان - إسماعيل محمود القاسم، إعراب القرآن، الناشر: دار المنير ودار الفارابي - دمشق، الطبعة: الأولى، 1425 هـ.
- (7) خالد بن عبد الله بن أبي بكر بن محمد الجرجاوي الأزهري، زين الدين المصري، وكان يعرف بالوقاد (المتوفى: 905هـ)، بشرح التصريح على التوضيح أو التصريح بضمون التوضيح في النحو، الناشر: دار الكتب العلمية - بيروت - لبنان، الطبعة: الأولى 1421 هـ - 2000 م.
- (8) الروماني، علي بن عيسى بن علي بن عبد الله، أبو الحسن الرماني المعتزلي (المتوفى: 384هـ)، منازل الحروف، المحقق: إبراهيم السامرائي، الناشر: دار الفكر - عمان.
- (9) عبد الغني بن علي الدقر (المتوفى: 1423هـ)، معجم القواعد العربية.
- (10) محمد بن عبد الله، ابن مالك الطائي الجبالي، أبو عبد الله، جمال الدين (المتوفى: 672هـ)، ألفية ابن مالك، الناشر: دار التعاون (د/ت).
- (11) محمود بن عبد الرحيم الصافي، الجدول في إعراب القرآن، الناشر: دار الرشيد مؤسسة الإيمان - دمشق، الطبعة: الرابعة، 1418 هـ.

إدارة المواهب القيادية في المؤسسات التعليمية ودورها في إعداد قادة المستقبل (بالتطبيق على المنطقة العربية)

قسم الإدارة التربوية والأصول - كلية التربية - جامعة الزعيم الأزهرى

د.محمد حسن بشير

مستخلص:

هدفت هذه الدراسة الي التعرف علي إدارة المواهب القيادية في المؤسسات التعليمية ودورها في إعداد قادة المستقبل ، في ضوء التغيرات المتسارعة التي يشهدها المجال التربوي ، والحاجة المتزايدة الي قيادات تعليمية تمتلك الكفايات المهنية والقدرات القيادية القادرة علي تحقيق التميز المؤسسي وضمان الاستدامة التعليمية وانطلقت الدراسة من أهمية إدارة المواهب بوصفها مدخلاً إستراتيجياً حديثاً يسهم في الاستثمار الأمثل للطاقات البشرية وبناء قيادات مستقبلية مؤهلة وقادرة علي قيادة التطوير والإصلاح التربوي استندت الدراسة في إطارها النظري الي عدد من المرتكزات الفكرية والتربوية المعاصرة ، ابرزها: نظرية رأس المال البشري ، ونظريات القيادة التربوية الحديثة ، ومفاهيم الإدارة الإستراتيجية للموارد البشرية حيث تناول الإطار النظري مفهوم إدارة المواهب القيادية ، وأهدافها وأهميتها في المؤسسات التعليمية ومراحلها الأساسية المتمثلة في : استقطاب المواهب القيادية ، واكتشافها ، وتنميتها ، والاحتفاظ بها وتقييم أدائها كما تطرق الإطار النظري الي مفهوم القيادة التعليمية وخصائص القادة المستقبلية ، ومتطلبات إعدادهم والتحديات التي تواجه إدارة المواهب القيادية في البيئة التعليمية إضافة الي عرض نماذج وتجارب عالمية معاصرة في هذا المجال .كما أشتمل الملخص علي عرض مكثف للدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة ، والتي تناولت إدارة المواهب القيادية والقيادة التعليمية وإعداد القادة في المؤسسات التربوية وأظهرت الدراسات السابقة انفاقاً واضحاً علي أهمية اتفاقا واضحا على أهمية ادارة المواهب في رفع كفاءة القيادات التعليمية ، وتحسين الاداء المؤسسي ، وبناء قيادات الصف الثاني ، في حين اختلفت في المنهجيات المستخدمة و السياقات التطبيقية ودرجة التركيز على المراحل المختلفة لإدارة المواهب واسهم تحليل الدراسات السابقة في ابراز الفجوة البحثية التي تسعى الدراسة الحالية الى معالجتها ، المتمثلة في الحاجة الي دراسة متكاملة توضح دور ادارة المواهب القيادية في اعداد قادة المستقبل داخل المؤسسات التعليمية العربية اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي ، لملاءمة طبيعة الموضوع ، حيث تم تحليل الاديات التربوية والدراسات السابقة ، والنماذج النظرية المرتبطة بإدارة المواهب والقيادة التعليمية ، بهدف الوصول الي نتائج علمية دقيقة وتوصلت الدراسة الي عدد من النتائج من ابرزها ان ادارة المواهب القيادية تسهم اسهاما فاعلا في اعداد قادة المستقبل من خلال تنمية المهارات القيادية ، وتعزيز ثقافة الابداع والابتكار، وتحسين القدرة على اتخاذ القرار ، ورفع مستوى الجاهزية القيادية لمواجهة التحديات المستقبلية . كما كشفت النتائج

عن وجود علاقة ايجابية قوية بين فاعلية تطبيق ادارة المواهب القيادية ومستوى جودة القيادة المستقبلية في المؤسسات التعليمية وفي ضوء هذه النتائج اوصت الدراسة بضرورة تبني المؤسسات التعليمية اطارا استراتيجيا متكاملًا لإدارة المواهب القيادية وربطه بخطط التطوير المؤسسي وتفعيل برامج التدريب والتأهيل القيادي المستدام , وبناء نظم تحفيزية داعمة للمواهب والاستفادة من التقنيات الحديثة في اكتشاف وتنمية القيادات المستقبلية بما يساهم في تحقيق التنمية التعليمية الشاملة وبناء قيادات قادرة في قيادة المستقبل

الكلمات المفتاحية: ادارة المواهب القيادية، المواهب القيادية، قادة المستقبل ، التعاقب القيادي ، التمكين القيادي

Leadership talent management in educational institutions and its role in preparing future leaders (An Applied study in the Arab Region)

Dr.Mohammed Hassan Bashuer

Abstract:

This study aimed to examine leadership talent management in educational institutions and its role in preparing future leaders in light of the rapid changes in the educational filed and the growing needfor educational leaders who possess professional competencies that enable them to achieve institutional excellence and ensure educational sustainability .The study was grounded in the importance of talent management as contemporary strategic a[roach that contributes to the optimal investment of human capacities and the development of qualified future leaders capable of leading educational reform and development .The theoretical framework of the study was based on several contemporary educational and intellectual foundations , most notably human capital theory , modern educational leadership theories , and strategic human resource management concepts The framework addressed the concept of leadership talent management , its objectives , and its importance in educational institutions , as well as its main stage , including attracting and evaluating their performance . It also discussed the concept of educational leadership , the characteristics of future leadership . the requirement of their preparation , and the challenges facing leadership talent management in educational environment in addition to presenting contemporary global models and experiences in this filed .The study also included a focused review of releantArabic and international previous studies that examine leadership talent

management , educational leadership , and leadership preparation in educational institutions .These studies demonstrated a clear consensus on the importance of talent management in enhancing the efficiency of educational leader improving institutional performance , and building second-line leadership cadres while differing in their methodological approaches application context , and the degree of focus on the various stages of talent management .The analysis of previous studies helped identify the research gap that the current study seeks to address , namely the need for an integrated study that clarifies the role of leadership management in preparing future leaders with in arab education institutions the study adopted the descriptive analytical approach , sits is appropriate to the nature of the topic , through analyzing educational literature , previous studies and theoretical models related to talent management and educational leadership , on order to reach accurate scientific conclusions .The findings of study indicated that leadership talent management and educational leadership in order to reach accurate scientific conclusions . the finding of the study indicated that leadership talent management plays a significant role in preparing future leaders by developing leadership skills fostering a culture of creativity and innovation , enhancing decision- making abilities , and increasing leadership readiness of face future challenges .The effectiveness of leadership talent management practices and quality of future leadership in educational institutions .In light if these finding , the study recommended that educational institution adopt a comprehensive strategic framework for leadership talent management , integrate it institutional development plans sustainable leadership training and qualification programs , establish supportive incentive systems for talented, leaders , and utilize modern technologies in identifying and developing future leaders , thereby contributing to comprehensive educational development and the preparation of leaders capable of leading the future .

Keywords: Leadership talent management, leadership talents ,future leaders , leadership contacting ,leadership empowerment

مقدمة :

أصبحت المؤسسات التعليمية في العصر الحديث تواجه تحديات غير مسبقة فرضتها التحولات المتسارعة في مجالات المعرفة ، والتكنولوجيا ، والاقتصاد وسوق العمل ، الامر الذي أعاد

تشكيل أدوار التعليم وغير من طبيعة القيادة المطلوبة لإدارة هذه المؤسسات بكفاءة وفعالية وأشار شحاته فلم يعد القائد التربوي مجرد منفذ للسياسات أو مديراً للإجراءات بل أصبح قائداً إستراتيجياً قادراً علي استشراف المستقبل وإدارة التغيير ، وتوظيف الموارد البشرية توظيفاً أمثل ، بما يحقق جودة المخرجات التعليمية واستدامة التطوير المؤسسي (2019 ، ص 41) . وفي هذا السياق برز مفهوم إدارة المواهب القيادية بوصفه أحد المداخل الإدارية المعاصرة التي تحظى باهتمام متزايد في الادبيات التربوية لما له من دور محوري في اكتشاف الكفاءات القيادية الواعدة ، وتنميتها وتحفيزها والاحتفاظ بها داخل المؤسسات التعليمية ويشير العيسوي علي إدارة المواهب القيادية هي منظومة متكاملة من السياسات والممارسات التي تستهدف تحديد الأفراد ذوي القدرات والإمكانات القيادة العالية ، والعمل علي تطويرهم مهنيًا وقيادياً بما يضمن توفير صف ثان من القيادات المؤهلة والقادرة علي تولى المسؤوليات المستقبلية (2020 ، ص 58) . وتؤكد الدراسات التربوية أن المؤسسات التعليمية التي تتبنى إستراتيجيات فعالة لإدارة المواهب القيادية تكون أكثر قدرة علي تحقيق التميز المؤسسي ومواجهة الازمات ، وضمان الاستمرارية القيادية ، مقارنة بالمؤسسات التقليدية في إختيار القيادات وإعدادها (الزغي 2021 ، ص 85) .

كما أن غياب التخطيط المنهجي لإدارة المواهب يؤدي الي فجوات قيادية واضحة ويحد من قدرة المؤسسات التعليمية علي تحقيق أهدافها ويعد إعداد قادة المستقبل في مجال التعليم من القضايا الجوهرية التي تشغل صناع القرار التربوي، خاصة في ظل التغيرات المتلاحقة التي تتطلب قيادة تعليمية تمتلك كفايات متعددة من أبرزها:

التفكير الإستراتيجي، والقيادة التحويلية، وإدارة المعرفة، واتخاذ القرار في ظل عدم اليقين، والتعامل الفعال مع التقنيات الحديثة وتشير الأدبيات الي أن هذه الكفايات لا يمكن ان تشكل بصورة تلقائية وإنما تحتاج الي برامج منظمة لإدارة المواهب القيادية تبدأ من مراحل مبكره داخل المؤسسة التعليمية (جابر 2020، ص 131) .

كما يؤكد حسن شحاته أن الاستثمار في العنصر البشري ، ولا سيما القيادات التربوية المستقبلية ، يعد حجر الزاوية في تطوير التعليم ، وأن إدارة المواهب القيادية تمثل مدخلاً فاعلاً لتحقيق هذا الاستثمار من خلال توفير بيئة تعليمية داعمة للتعلم المستمر والتدريب والتجريب ، والتمكين القيادي ويشير العيسوي الي أن إدارة المواهب في المؤسسات التعليمية تسهم في تعزيز الإنتماء المؤسسي ، ورفع مستوى الرضا الوظيفي ، وتحسين الأداء القيادي بما ينعكس إيجابياً علي العملية برمتها(2018ص46). وفي ضوء التحول الرقمي الذي يشهده التعليم، تزداد أهمية إدارة المواهب القيادية، إذ أصبح القائد التعليمي مطالباً بامتلاك كفايات رقمية وقدرة علي قيادة فرق العمل الافتراضية، وتوظيف التقنيات الحديثة في تحسين التعليم والتعلم. وقد أوضحت دراسات حديثة أن المؤسسات التعليمية التي تربط بين إدارة المواهب القيادية والتحول الرقمي تكون أكثر نجاحاً في إعداد قادة المستقبل يمتلكون المرونة والابتكار والقدرة على التكيف مع المستجدات.

كما تسهم إدارة المواهب القيادية في تعزيز العدالة والشفافية في إختيار القيادات التعليمية، من خلال الاعتماد على معايير واضحة لكفايات الأداء بدلاً من الاعتماد علي الاعتبارات الشخصية

أو الإدارية الضيقة. ويؤكد شحاته أن هنا المدخل يسهم في بناء الثقة التنظيمية وتحفيز العاملين، وخلق بيئة تنافسية إيجابية تدعم التميز القيادي داخل المؤسسات التعليمية (2022، ص52). وتزداد أهمية هذا الموضوع في السياق العربي، في ظل التحديات التي تواجه النظم التعليمية العربية، مثل ضعف التخطيط القيادي وقلّة البرامج المتخصصة في إعداد القيادات التعليمية المستقبلية، وغياب الرؤية الإستراتيجية لإدارة الموارد البشرية. وتشير بعض الدراسات العربية الي أن تبني إدارة المواهب القيادية يمكن أن يسهم في معالجة هذه التحديات وتحسين كفاءة القيادات التعليمية ورفع جودة الأداء المؤسسي. وإنطلاقاً مما سبق تتضح الحاجة الماسة الي تناول إدارة المواهب القيادية بوصفها قضية تربوية إستراتيجية، لما لها من دور فاعل في إعداد قادة المستقبل، وضمان إستمرارية القيادة التعليمية، وتحقيق جودة الأداء المؤسسي وتوسعي هذه في إطار المنهج الوصفي التحليلي الي وصف واقع إدارة المواهب القيادية في المؤسسات التعليمية وتحليل دورها وممارستها والكشف عن إسهامها في إعداد قيادات مستقبلية قادرة علي قيادة التطوير التربوي ومواجهة تحديات المستقبل.

المشكلة:

في ظل التحولات المتسارعة التي يشهدها العالم المعاصر، وما يرافقها من تطورات معرفية وتكنولوجية متلاحقة، أصبحت المؤسسات التعليمية مطالبة بإعداد قيادات تربوية قادرة علي استشراف المستقبل وقيادة التغيير وتحقيق الجودة والاستدامة المؤسسية، غير أن الواقع التربوي في كثير من المؤسسات التعليمية يشير الي وجود تحديات متعددة في مجال إعداد القيادات التعليمية من أبرزها الإعتماد علي أساليب تقليدية في إختيار القيادات وضعف التخطيط المسبق للقيادة وغياب السياسات الواضحة لإكتشاف تنمية المواهب القيادية الواعدة، وتؤكد الأدبيات التربوية أن ضعف تبني مدخل إدارة المواهب القيادية داخل المؤسسات التعليمية يؤدي الي فجوات قيادية، وقصور في إعداد الصف الثاني من القيادات، مما ينعكس سلباً علي فاعلية الأداء المؤسسي وقدرة المؤسسات التعليمية علي مواكبة متطلبات المستقبل.

كما تشير بعض الدراسات العربية الي أن الإهتمام بإدارة المواهب القيادية لا يزال محدوداً، ويمارس في كثير من الأحيان بصورة غير منهجية، دون وجود رؤية إستراتيجية واضحة تربط بين إدارة المواهب وإعداد قادة المستقبل. وإنطلاقاً من ذلك تتجلى مشكلة الدراسة في الحاجة الي الوقوف علي واقع إدارة المواهب القيادية في المؤسسات التعليمية وتحليل دورها في إعداد قادة المستقبل والكشف عن مدى إسهام ممارستها في بناء قيادات تعليمية قادرة علي مواجهة التحديات المعاصرة.

كما تتمثل المشكلة في عدم وضع الكفايات القيادية التي تسعى إدارة المواهب الي تنميتها، وضعف التكامل بين برامج إدارة المواهب ومتطلبات القيادة المستقبلية في التعليم. وبناءً عليه، تسعى هذه الدراسة في إطار المنهج الوصفي التحليلي الي معالجة هذه المشكلة من خلال وصف وتحليل مفهوم إدارة المواهب القيادية وممارستها داخل المؤسسات التعليمية، وبيان دورها في إعداد قادة المستقبل بما يسهم في تقديم تصور علمي يمكن الإستفادة منه في تطوير السياسات

والممارسات القيادية في المؤسسات التعليمية . وتتمثل إحدى الإشكاليات الرئيسية في أن مفهوم إدارة المواهب القيادية علي الرغم من شيوعه في الأدبيات الإدارية الحديثة لا يزال غير واضح المعالم في المجال التعليمي من حيث التطبيق والممارسة، إذ تمارس بعض أنشطته بصورة جزئية أو غير منظمة دون أن تكون جزءاً من إستراتيجيه مؤسسية متكاملة لإعداد القيادات المستقبلية. ويترتب على ذلك ضعف التكامل بين برامج التنمية المهنية واحتياجات القيادة المستقبلية ومتطلبات التحول الرقمي والجودة الشاملة في التعليم.

كما تشير بعض الدراسات العربية الي وجود فجوه بين ما تؤكد عليه الأدبيات التربوية من أهمية إدارة المواهب القيادية وبين واقع تطبيقها داخل المؤسسات التعليمية سواءً من حيث السياسات أو البرامج أو الاليات المستخدمة في إكتشاف المواهب وتنميتها والإحتفاظ بها ، وتؤدي هذه الفجوه إلي محدودية الإستفادة من الكفاءات البشرية الواعده و ضعف الجاهزية القيادية لمواجهة الأزمات والتغيرات المفاجئة مما يؤثر سلباً في كفاءة الأداء المؤسسي وإستمراريته . وتزداد حدة المشكلة في ظل التحول الرقمي المتسارع ، الذي يتطلب قادة تعليميين يمتلكون كفايات جديدة مثل القيادة الرقمية وإدارة المعرفة وإتخاذ القرار المبني علي البيانات والقدرة علي الإبتكار التربوي ، غير أن ضعف ربط إدارة المواهب القيادية بهذه الكفايات المستقبلية يحد من فاعليتها في إعداد قادة تعليم قادرين علي قيادة المؤسسات التعليمية في المستقبل وإنتلاقاً مما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في غياب التصور الواضح والمتكامل لواقع إدارة المواهب القيادية في المؤسسات التعليمية ، و ضعف وضوح أدوارها وممارستها في إعداد قادة المستقبل ، وعدم كفاية الدراسات الوصفية التحليلية التي تتناول هذا الموضوع من منظور تربوي شامل . وتبرز الحاجة الي دراسة علميه تسعى الي وصف وتحليل مفهوم إدارة المواهب القيادية والكشف عن واقع تطبيقها في المؤسسات التعليمية وبيان دورها في إعداد قادة المستقبل بما يسهم في سد الفجوه بين النظرية والتطبيق وتقديم إطار علمي يمكن الإفاده منه في تطوير السياسات والممارسات والقيادة في التعليم .

ومن هنا يمكن صياغة أسئلة الدراسة بالسؤال الرئيسي التالي :

- 1/ ماهو دور إدارة المواهب القيادية في المؤسسات التعليمية في إعداد قادة المستقبل ؟
1. وتصاغ من خلاله الأسئلة الفرعية الآتية :
2. ماهو الإطار المفاهيمي لإدارة المواهب القيادية في المؤسسات التعليمية في ضوء الادبيات التربوية المعاصرة ؟
3. ماهو واقع تطبيق إدارة المواهب القيادية في المؤسسات التعليمية ؟
4. ماهي الكفايات القيادية التي تسهم إدارة المواهب القيادية في تمثيلها لدى قادة المستقبل ؟
5. ماهي المقومات التي تحد من فاعلية إدارة المواهب القيادية في إعداد قادة المستقبل في المؤسسات التعليمية ؟

الأهداف:

تسعى هذه الدراسة الي تحقيق مجموعه من الأهداف التي تتكامل فيما بينها وهي علي النحو التالي :

1. التعرف الي دور إدارة المواهب القيادية في المؤسسات التعليمية في إعداد قادة المستقبل .
2. توضيح الإطار المفاهيمي لإدارة المواهب القيادية في المؤسسات التعليمية في ضوء الأدبيات التربوية المعاصرة .
3. وصف واقع تطبيق إدارة المواهب القيادية في المؤسسات التعليمية .
4. تحديد الكفايات القيادية التي تسهم إدارة المواهب القيادية في تنميتها لدى قادة المستقبل في التعليم .
5. الكشف عن أبرز المقومات التي تحد من فاعلية إدارة المواهب القيادية في إعداد قادة المستقبل في المؤسسات التعليمية

الأهمية:

تتبع أهمية هذه الدراسة من تناولها لموضوع إدارة المواهب القيادية في المؤسسات التعليمية ودورها في إعداد قادة المستقبل ، وهو من الموضوعات الحيوية التي تحظى بإهتمام متزايد علي المستويين العالمي والمحلي ، في ظل التحولات المتسارعة التي يشهدها التعليم المعاصر ، وما تفرضه من متطلبات جديدة علي القيادات التعليمية .وتتجلى أهمية الدراسة في ثلاثة أبعاد متكاملة :

الأهمية النظرية ، الأهمية التطبيقية والأهمية العلمية علي النحو التالي :

أولاً : الأهمية النظرية :-

تتمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة في إسهامها في إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة بالقيادة التعليمية وإدارة المواهب القيادية ، من خلال تقديم معالجة وصفية تحليلية متعمقة لهذا المفهوم بوصفه مدخلاً معاصراً لإعداد قادة المستقبل في مجال التعليم . وتسعى الدراسة إلي توضيح الإطار المفاهيمي والفكري لإدارة المواهب القيادية وتحليل أبعادها ومكوناتها وعلاقتها بالإتجاهات الحديثة في القيادة التعليمية بما يسهم في بناء معرفة نظرية أكثر تنظيماً وشمولاً .

كما تسهم الدراسة في سد فجوة تتمثل في محدودية الدراسات العربية التي تناولت إدارة المواهب القيادية في المؤسسات التعليمية وربطها بصورة مباشرة بإعداد القيادات التعليمية المستقبلية الامر الذي يمنح هذه الدراسة قيمة نظرية مضافة للأدبيات التربوية العربية . وتوفر الدراسة كذلك أساساً نظرياً يمكن الإستفادة منه في تطوير نماذج نظرية معاصرة ، أو توجيه دراسات لاحقه في مجالات القيادات التربوية والتنمية المهنية وإدارة الموارد البشرية في التعليم .

ثانياً : الأهمية التطبيقية :

تتجلى الأهمية التطبيقية للدراسة في إمكانية الإستفادة من نتائجها وتوصياتها في تطوير السياسات والممارسات القيادية والإدارية داخل المؤسسات التعليمية ولا سيما مما يتعلق بإكتشاف وتنمية المواهب القيادية الواعده إذ يمكن أن تسهم الدراسة في مساعدة صناع القرار التربوي والقيادات التعليمية على تبني مداخل أكثر فاعلية لإدارة المواهب القيادية ، بما يضمن اعداد صف ثاني من القيادات التعليمية المؤهلة والقادرة علي تحمل المسؤوليات المستقبلية كما توفر الدراسة مؤشرات علمية يمكن الإستفادة إليها عند تصميم برامج إعداد القيادات التعليمية

المستقبلية وبرامج التنمية المهنية المستدامة ، بما يعزز من كفاءة الأداء القيادي ويحسن من جودة العمل المؤسسي داخل المؤسسات التعليمية . وتسهم نتائج الدراسة كذلك في دعم جهود التخطيط الإستراتيجي للقيادة التعليمية والحد من الفجوات القيادية المحتملة ، وتحقيق الإستدامة القيادية

في المؤسسات التعليمية

ثالثاً : الأهمية العلمية :

تتبع الأهمية العلمية لهذه الدراسة من كونها تقدم إضافة معرفية منهجية للبحث العلمي في مجال القيادة التعليمية ، من خلال اعتمادها على المنهج الوصفي التحليلي في دراسة المواهب القيادية ودورها في إعداد قادة المستقبل . وتسهم الدراسة في تطوير الفهم العلمي للعلاقة بين إدارة المواهب القيادية ومتطلبات القيادة المستقبلية ، مثل القيادة التحويلية ، والقيادة الرقمية ، وإدارة التغيير والإستدامة القيادية كما تمثل الدراسة مرجعاً علمياً يمكن الإفاده منه في إجراء دراسات لاحقة مقارنة أو ميدانية سواءً داخل السياق التعليمي العربي أو سياقات تعليمية أخرى ، بما يسهم في توسيع نطاق البحث العلمي وتعزيز التراكم المعرفي في مجال إدارة المواهب القيادية . وتفتح الدراسة آفاق بحثية جديدة للباحثين والدارسين في مجالات التربية والقيادة التعليمية

والإدارة التربوية

حدود الدراسة :

تحدد حدود هذه الدراسة في الجوانب الآتية :

1/ الحدود الموضوعية :

أقتصرت الدراسة علي تناول إدارة المواهب القيادية في المؤسسات التعليمية من حيث مفهوما وأبعادها ، وممارستها ، ودورها في إعداد قادة المستقبل دون التطرق إلي أنواع أخرى من المواهب غير القيادية أو الجوانب الإدارية العامة غير المرتبطة بالقيادة .

2/ الحدود البشرية :

أقتصرت تطبيق الدراسة علي فئة من القيادات التربوية والإدارية في المؤسسات التعليمية مثل (مديري المؤسسات التعليمية ، الوكلاء ، رؤساء الأقسام ، المشرفين التربويين) باعتبارهم الأكثر ارتباطاً بعمليات إكتشاف وتنمية المواهب القيادية .

3/ الحدود المكانية :

أجريت الدراسة في المؤسسات التعليمية (كالمدراس أو الجامعات أو إدارات التعليم في المنطقة العربية بصورة عامة)

4/ الحدود الزمانية :

أقتصرت تنفيذ الدراسة في الفترة الزمنية من (2010-2023) وتم تحليل البيانات في ضوء الظروف التنظيمية والإدارية السائدة خلال تلك الفترة .

5/ الحدود المفاهيمية :

تقيدت الدراسة بالتعريفات الإجرائية لمفاهيم إدارة المواهب القيادية وقادة المستقبل كما وردت في الأدبيات التربوية المعاصرة واعتمدها الباحث في إطار الدراسة .

المنهج المستخدم في الدراسة :

أعتمدت الدراسة علي المنهج الوصفي التحليلي .

مصطلحات الدراسة :

تكتسب مصطلحات الدراسة أهميتها من كونها تمثل الإطار المفاهيمي الذي يضبط فهم موضوع البحث ويحدد دلالاته العلمية ويسهم في توحيد تفسير المفاهيم المستخدمة وتجنب الغموض أو التباين في المعاني ونظراً لتعدد التعريفات المرتبطة بإدارة المواهب القيادية وتنوع إستخدامها في الادبيات التربوية المعاصرة، فقد حرصت هذه الدراسة على تحديد المصطلحات الرئيسية تحديداً اجرائياً دقيقاً بما يتوافق مع اهداف الدراسة وطبيعتها، ويساعد على تفسير النتائج في ضوء سياقها العلمي والتطبيقي خاصة فيما يتصل بدور ادارة المواهب القيادية في اعداد قادة المستقبل داخل المؤسسات التعليمية وجاءت صياغة المصطلحات على النحو التالي :

1- Leadership Talent Management- ادارة المواهب القيادية

هي مجموعة السياسات والاجراءات والممارسات المنظمة التي تعتمدھا المؤسسات التعليمية لاكتشاف واستقطاب وتنمية والاحتفاظ بالافراد ذوي القدرات القيادية الواعدة ، بما يسهم في اعداد قيادات تعليمية مستقبلية قادرة على تحقيق اهداف المؤسسة بكفاءة وفعالية (مناز 2018 ، ص 103) .

2- Leadership Talents- المواهب القيادية

هي القدرات والمهارات والسمات الشخصية والمهنية التي يمتلكها بعض الافراد داخل المؤسسات التعليمية وتمكنهم من ممارسة ادوار قيادية فاعلة واتخاذ قرارات ، والتأثير الايجابي في الاخرين وقيادة التغيير والتطوير المؤسسي (زكي 2023 ، ص 171) .

3-Future Leaders- قادة المستقبل

هم الافراد الذين تظهر مؤشرات اداھم وإمكاناتھم القيادية استعدادا لتولي مواقع قيادية مستقبلية في المؤسسات التعليمية ويتن اعدادھم وتنميتھم من خلال برامج ادارة المواهب القيادية (دخيل الله 2018 ، ص 288) .

4-Educational Institutions- المؤسسات التعليمية

هي الجهات المنظمة التي تعني بالتعليم والتعلم وتشمل المدارس والجامعات وكليات التربية ، وادارات التعليم، وتطبق داخلها سياسات وبرامج لادارة الموارد البشرية والقيادية (النحلاوي 2010 ، ص 47) .

5- Leadership Development- تنمية القيادات

عملية مخططة تهدف الى تطوير المعارف والمهارات والاتجاهات القيادية للافراد ، من خلال التدريب والتوجيه والتفويض والتعلم المستمر بما يرفع من جاهزيتھم القيادية المستقبلية (الباز 2018 ، ص 45) .

6-Leader Succession Planning- التعاقب القيادي

اجراء استراتيجي يهدف الى ضمان استمرارية القيادة في المؤسسات التعليمية عبر اعداد

صف ثان من القيادات المؤهلة لتولي المناصب القيادية عند الحاجة (عبدالله 2019 ، ص 23).

7- Leadership Empowerment التمكين القيادي

منح الافراد ذوي المواهب القيادية الصلاحيات والفرص والثقة للمشاركة في اتخاذ القرار وتحمل المسؤوليات بما يعزز فوهم القيادي داخل المؤسسات التعليمية (على 2020 ، ص 29).

الاطار النظري:

ادارة المواهب القيادية في المؤسسات التعليمية ودورها في اعداد قادة المستقبل .

اولا : مدخل مفاهيمي لادارة المواهب القيادية

تعد ادارة المواهب القيادية من المفاهيم الادارية الحديثة التي برزت استجابة للتحويلات المتسارعة في بيئات العمل ، ولاسيما في المؤسسات التعليمية التي تواجه تحديات معرفية وتكنولوجية وتنظيمية متزايدة . وترتكز ادارة المواهب على استقطاب الافراد ذوي الامكانيات العالية وتنميتهم وتحفيزهم والاحتفاظ بهم بما يحقق الاهداف الاستراتيجية للمؤسسة . ويؤكد عبدالباري ابراهيم (ان ادارة المواهب لم تعد خيارا تنظيميا ، بل ضرورة استراتيجية لضمان الاستدامة المؤسسية وبناء القيادات المستقبلية القادرة على التكيّف مع المتغيرات . 2018 ، ص 45).

ثانيا : مفهوم إدارة المواهب القيادية :

عرف حسن شحاته ادارة المواهب القيادية بانها: (مجموعة من السياسات والاجراءات التي تعتمد على المؤسسة لاتشاف القيادة الواعدة ، وتنمية قدراتهم القيادية وتوظيفها بكفاءة في مواقع القيادة الحالية والمستقبلية . (2020 ص 112)

كما يعرفها العيسوي (بانها عملية استراتيجية متكاملة تهدف الى ضمان توفر قيادات تعليمية مؤهلة تمتلك الكفايات المهنية والقيادية اللازمة لمواجهة تحديات المستقبل . (2020 ، ص 78)

ثالثا : اهمية ادارة المواهب القيادية في المؤسسات التعليمية :

تكتسب إدارة المواهب القيادية في المؤسسات التعليمية اهمية خاصة نظرا للدور الحيوي الذي تؤديه هذه المؤسسات في بناء الانسان والمجتمع . وتتمثل اهميتها في الاتي :

- 1 - تحقيق الاستدامة القيادية داخل المؤسسة التعليمية
 - 2 - تحسين جودة الاداء المؤسسي ورفع كفاءة القرارات التربوية
 - 3 - إعداد صف ثان من القادة المؤهلين لتولي المناصب القيادية مستقبلا.
 - 4 - تعزيز القدرة التنافسية للمؤسسات التعليمية محليا وعالميا
- ويرى الزغبى (ان غياب ادارة المواهب يؤدي الى فجوة قيادية تهدد استقرار المؤسسات التعليمية وتضعف قدرتها على التطوير . (2021 ، ص 63)

رابعا : ابعاد ادارة المواهب القيادية في المؤسسات التعليمية

1 - استقطاب المواهب القيادية:

ويقصد به تحديد الافراد الذين يمتلكون سمات قيادية واعدة مثل التفكير الاستراتيجي ، والقدرة على اتخاذ القرار والاتصال الفعال ويؤكد عبد الحميد (ان الاستقطاب الناتج يبدأ بوضع معايير واضحة للكفايات القيادية المطلوبة . (2022 ص 91).

2 - تنمية المواهب القيادية

تشمل برامج التدريب والتأهيل ، والتعلم المستمر ، والتوجيه المهني . ويرى جابر عبدالله (ان التنمية القيادية المستدامة تعد الركيزة الاساسية لاعداد قادة المستقبل في التعليم .(2020 ، ص 134)

3 - تحفيز المواهب القيادية :

يشمل التحفيز المادي والمعنوي ، واشراك القادة في صنع القرار وتوفير بيئة عمل داعمة . ويشير الشافعي (الى ان التحفيز يعزز الانتماء المؤسسي ويزيد من دافعية القادة نحو الابداع .(1985 ، ص 57)

4 - الاحتفاظ بالمواهب القيادية :

ويتم من خلال مسارات وظيفية واضحة وفرص للتقدم والنمو المهني . ويؤكد العيسوي (ان المؤسسات التعليمية التي تهمل هذا البعد تفقد كوارها القيادية لصالح مؤسسات اخرى . (2017 ، ص 102)

خامسا : ادارة المواهب القيادية واعداد قادة المستقبل :

تمثل إدارة المواهب القيادية اداة إستراتيجية لاعداد قادة المستقبل القادرين على :

- قيادة التغيير التربوي

- توظيف التكنولوجيا في التعليم

- ادارة الازمات واتخاذ القرارات الرشيدة

- تعزيز ثقافة التعلم مدى الحياة

ويؤكد حسين ، حمدي (ان الاستثمار في المواهب القيادية هو استثمار طويل الامد في

مستقبل التعليم والتنمية المجتمعية .(2015 ، ص 88)

سادسا : التحديات التي تواجه ادارة المواهب القيادية في المؤسسات التعليمية :

من ابرز التحديات :

- ضعف التخطيط الاستراتيجي للقيادات

- قلة الموارد المخصصة لتنمية المواهب

- مقاومة التعبير التنظيمي

- غياب ثقافة التمكين القيادي

ويرى السمدوني (ان التغلب على هذه التحديات يتطلب دعما تشريعا واداريا واضحا

(2017 ، ص 119)

سابعاً : ادارة المواهب القيادية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة :

تتوافق ادارة المواهب القيادية مع الاتجاهات التربوية الحديثة مثل :

- القيادة التحويلية

- القيادة التشاركية

- القيادة الرقمية

حيث تؤكد هذه الاتجاهات على بناء القائد المفكر ، والمبتكر والقادر على استشراف المستقبل .

ثامنا : برامج اعداد وتنمية المواهب القيادية:

- 1 - التدريب القيادي المتخصص
يشمل برامج القيادة التربوية ، ادارة التغيير ، اتخاذ القرار وادارة الازمات .
ان التدريب القيادي القائم على الاحتياجات الفعلية يعزز الكفاءة القيادية المستقبلية
2 Mentoring - التوجيه والارشاد
يعد من اهم الاساليب الحديثة في تنمية القيادات التعليمية ، حيث يتم نقل الخبرات من القادة ذوي الخبرة الى القيادات الواعدة .
3 - التعلم مدى الحياة

يمثل التعلم المستمر عنصرا اساسيا في اعداد قادة المستقبل خاصة في التحولات الرقمية
تاسعا : المعوقات التنظيمية والبشرية لادارة المواهب القيادية:

- من ابرز المعوقات :
- ضعف ثقافة ادارة المواهب
 - محدودية الدعم المؤسسي
 - قلة التشريعات الداعمة
 - مقاومة القيادات التقليدية للتغيير
- ويرى الزغبى (ان معالجة هذه المعوقات تتطلب قيادة عليا واعية بأهمية الاستثمار في المواهب .(2021، ص 147)

تعلق على الاطار النظري للدراسة
يظهر الاطار النظري للدراسة شمولية واضحة في تناوله لمفهوم ادارة المواهب القيادية بوصفه احد المدخل الادارية الحديثة التي تسعى المؤسسات التعليمية من خلالها الى اكتشاف القيادات الواعدة وتنميتها ، والمحافظة عليها بما يضمن استدامة القيادة وتحقيق التميز المؤسسي . وقد احسن الاطار النظري ربط ادارة المواهب بالتحولات المعرفية والتربوية المعاصرة ومتطلبات الجودة، والحوكمة والتنافسية في النظم التعليمية الحديثة .
كما تميز الاطار النظري بعرض متدرج لمفاهيم ادارة المواهب القيادية ، ابتداءً من التعريفات النظرية ، مروراً بأهدافها واهميتها في المؤسسات التعليمية وانتهاءً بعملياتها الاساسية مثل :
استقطاب القيادات ، وتحديد المواهب ، وتنميتها وتقييم ادائها ، والاحتفاظ بها ، وقد اسهم هذا التسلسل المنهجي في بناء خلفية معرفية متماسكة تخدم مشكلة الدراسة وتسهم في تفسير ابعادها المختلفة . ويلاحظ ان الاطار النظري ركز على دور ادارة المواهب القيادية في اعداد قادة المستقبل ، من خلال تنمية الكفايات القيادية وتعزيز مهارات التفكير الاستراتيجي ، واتخاذ القرار والابتكار والعمل الجماعي بما يتوافق مع متطلبات القيادة التعليمية في القرن الحادي والعشرين.
كما ابرز الاطار اهمية التخطيط للتعاقب القيادي كأحد المخرجات الرئيسة لادارة المواهب الأمر الذي يعزز جاهزية المؤسسات التعليمية لمواجهة التغيرات المستقبلية .

ومن نقاط القوة في الإطار النظري إتماده علي الادبيات التربوية الإدارية العربية وربطه بين المفاهيم النظرية والتطبيقات العملية داخل المؤسسات التعليمية ، مما يزيد من واقعيته وقابليته للتطبيق .

كما أظهر الإطار وعياً بأهمية البيئة التنظيمية الداعمة ، والثقافة المؤسسية والسياسات التعليمية في إنجاح إدارة المواهب القيادية .

ورغم ما يتمتع به الإطار النظري من ثراء علمي إلا أنه يمكن تعزيزه مستقبلاً من خلال :
- توسيع الربط بين إدارة المواهب القيادية ومتغيرات معاصرة مثل التحول الرقمي ، والقيادة التحويلية .

- تعميق المقارنة بين النماذج النظرية لإدارة المواهب في السياق التعليمي
- التركيز بشكل أكبر علي التحديات التي تواجه تطبيق إدارة المواهب القيادية في المؤسسات التعليمية العربية .

وخلاصة القول ، فإن الإطار النظري للدراسة جاء متماسكاً ومنسجماً مع أهدافها وأستلثها وأسهم في توفير أساس علمي رصين لدراسة دور إدارة المواهب القيادية في إعداد قادة المستقبل ، مما يعزز من القيمة العلمية والتطبيقية للدراسة الحالية .

الدراسات السابقة :

1/ دراسة : عبدالباري شحاته الزغبى (2018)

عنوان الدراسة : إدارة المواهب القيادية: في المؤسسات التعليمية ودورها في تحسين الأداء القيادي
المنهج المستخدم : المنهج الوصفي التحليلي :

مختصر الدراسة : هدفت الدراسة الي التعرف علي واقع إدارة المواهب القيادية في المؤسسات التعليمية ، وأثرها في تحسين الأداء القيادي للعاملين من خلال تحليل السياسات والممارسات الادارية المتبعة .

النتائج :

- وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين إدارة المواهب القيادية ومستوى الأداء القيادي .
- ضعف في برامج إكتشاف القيادات الشابة داخل المؤسسات التعليمية

التوصيات :

- تبني إستراتيجية واضحة لإكتشاف وتنمية المواهب القيادية
- إدراج إدارة المواهب ضمن الخطط الإستراتيجية للمؤسسات التعليمية

2/ دراسة : جابر عبدالله الحميد (2021)

عنوان الدراسة : إعداد قادة المستقبل في المؤسسات التعليمية في ضوء إدارة المواهب القيادية .
مختصر الدراسة :

هدفت الدراسة الي الكشف عن دور إدارة المواهب القيادية في إعداد قادة المستقبل مع التركيز علي التخطيط الإستراتيجي والتنمية المهنية المستدامة

النتائج :

- ضعف الاستفادة من المواهب القيادية الشابة .
- وجود فجوة بين القيادات الحالية ومتطلبات القيادة المستقبلية .

التوصيات :

- إعداد خطط إحلال وظيفي قائمة علي إدارة المواهب
- تعزيز القيادة التحويلية داخل المؤسسات التعليمية

3/ دراسة : عبدالحميد السمادوني (2017):

عنوان الدراسة : إدارة المواهب القيادية وعلاقتها بتحقيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية

المنهج المستخدم : المنهج الوصفي التحليلي

مختصر الدراسة :

سعت الدراسة الي التعرف علي دور إدارة المواهب القيادية في تحقيق معايير الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية

النتائج :

- وجود علاقة إيجابية بين إدارة المواهب القيادية وتطبيق الجودة الشاملة
- ضعف الوعي بمفهوم إدارة المواهب لدى القيادة التعليمية .

التوصيات :

- نشر ثقافة إدارة المواهب داخل المؤسسات التعليمية
- تدريب الإدارات علي معايير الجودة الحديثة

4/ دراسة : فاطمة أحمد محمود (2019):

عنوان الدراسة : دورة القيادة التحويلية في تنمية المواهب القيادية بالمؤسسات التعليمية

المنتهج المستخدم : المنهج الوصفي الإرتباطي

مختصر الدراسة :

هدفت الدراسة الي الكشف عن أثر القيادة التحويلية في تنمية المواهب القيادية لدى

المعلمين الإداريين .

النتائج :

- وجود علاقة إرتباطية قوية بين القيادة التحويلية وتنمية المواهب
- ضعف الممارسات التحفيزية داخل المؤسسات التعليمية .

التوصيات :

- تعيين أماط القيادة التحويلية

- تعزيز التحفيز المعنوي والمهني للمواهب

تعليق تحليلي مقارنة علي الدراسات السابقة

أولاً : التعليق التحليلي المقارن علي الدراسات السابقة:

تظهر الدراسات السابقة إنفاقاً وإضحاً علي الأهمية المحورية لإدارة المواهب القيادية في

تطوير المؤسسات التعليمية وضمان إستدامة القيادة فيها .

فقد أكدت معظم الدراسة (الزغبى 2018 ، العيسوى 2019 ، عبدالحميد 2020 ، القحطاني 2021) أن إدارة المواهب تمثل مدخلاً إستراتيجياً فاعلاً لتحسين الأداء القيادي وتعزيز الجودة المؤسسية وبناء صف ثان من القادة القادرين علي مواجهة التحديات المستقبلية .

كما تتفق هذه الدراسات علي أن المؤسسات التعليمية تعاني من ضعف في التخطيط المسبق لإعداد القيادة المستقبلية ، وغياب السياسات الواضحة لإكتشاف ورعاية المواهب القيادية ، مما يؤدي الي فجوة بين القيادات الحالية ومتطلبات القيادة المستقبلية .

وأشارت عدة دراسات الي أن تطبيق إدارة المواهب غالباً ما يكون بدرجة متوسطة أو ضعيفة ويغلب عليه الطابع التقليدي ، مع تركيز محدد علي الجدارات القيادية الحديثة وفي المقابل اختلفت الدراسات في زوايا تناولها لموضوع إدارة المواهب القيادية إذ ركزت بعض الدراسات علي علاقتها بالأداء المؤسسي (القحطاني 2021) شحاته (2022) بينما إهتمت دراسات أخرى بدورها في تحقيق الجودة الشاملة السمدادوني (2017) أو في تنمية رأس المال البشري والقيادة التحويلية (يوسف 202) محمود (2019)) ويعكس هذا التنوع تعدد الأبعاد التي يمكن من خلالها دراسة

المواهب القيادية داخل المؤسسات التعليمية

ثانياً : نقاط القوة في الدراسات السابقة :

1. التأكيد علي أهمية إدارة المواهب القيادية كمدخل حديث لتطوير القيادات التعليمية
2. تنوع المتغيرات التابعة مثل الأداء المؤسسي ، الجودة الشاملة ، التنمية المهنية ، والقيادة التحويلية .
3. إعتقاد معظم الدراسات علي المنهج الوصفي التحليلي أو المسحي ، وهو ما يتلاءم مع طبيعة الظاهرة المدروسة .
4. تقديم توصيات تطبيق يمكن الإستفادة منها في تطوير السياسات التعليمية .
5. إسهام الدراسات في إثراء الجانب النظري لمفهوم إدارة المواهب في المجال التربوي .

ثالثاً : أوجه القصور في الدراسات السابقة :

1. تركيز غالبية الدراسات علي تشخيص الواقع دون التعمق في بناء نماذج أو تصورات مستقبلية متكاملة لإدارة المواهب القيادية .
2. محدودية الدراسات التي تناولت إعداد قادة المستقبل بوصفه متغيراً رئيسياً مستقلاً أو تابعاً
3. إعتقاد معظم الدراسات علي أداء الإستبانة فقط ، مع ضعف توظيف المناهج النوعية أو المختلطة
4. قلة الدراسات التي ربطت إدارة المواهب القيادية بالتحويلات التربوية المعاصرة ومتطلبات المستقبل .
5. ندرة الدراسات التي تناولت الفجوة بين القيادات الحالية والقيادات المستقبلية من منظور إستراتيجي طويل المدى .

رابعاً : موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة :

تأتي الدراسة الحالية إمتداداً وتكاملاً مع الدراسات السابقة ، إذ تستفيد من أطرها النظرية ونتائجها ، وتسعى في الوقت نفسه الي تجاوز أوجه القصور التي كشفت عنها تلك الدراسات ،

وتتميز الدراسة الحالية بأنها :

1. تركز بصورة مباشرة علي دور إدارة المواهب القيادية في إعداد قادة المستقبل ، وليس الإكتفاء بتحسين الاداء القيادي الحالي .
2. تسعى الي بناء تصور مستقبلي لإدارة المواهب القيادية بتوافق مع متطلبات التغيرات التربوية المعاصرة .
3. تحاول الربط بين إدارة المواهب القيادية والتخطيط الإستراتيجي للتعاقب القيادي داخل المؤسسات التعليمية .
4. سد فجوة بحثية تتمثل في ندرة الدراسات التي تناولت إعداد قادة المستقبل من منظور إدارة المواهب في السياق التعليمي العربي .
5. قدم إطاراً تطبيقياً يمكن الاستفادة منه في تطوير السياسات والبرامج التدريبية للقيادات التعليمية المستقبلية .

خلاصة تحليلية :

يمكن القول أن الدراسة الحالية لا تكرر ما قدمته الدراسات السابقة ، بل تنطلق منها لتقديم إضافة علمية تتمثل في تعميق فهم دور إدارة المواهب القيادية في إعداد قادة المستقبل وليس الإكتفاء بتحسين الأداء القيادي الحالي .

الخاتمة:

سعت الدراسة الي تسليط الضوء علي إدارة المواهب القيادية في المؤسسات التعليمية بوصفها أحد المداخل الإدارية الحديثة التي تعزز فاعلية الأداء المؤسسي وتسهم في إعداد قيادات تربوية قادرة علي مواكبة متطلبات الحاضر وإستشراف المستقبل . وقد انطلقت الدراسة من إدراك متزايد لأهمية العنصر البشري الموهوب ولا سيما القيادات التعليمية في تحقيق جودة التعليم وضمان إستدامة التطوير المؤسسي وقد أظهرت النتائج أن إدارة المواهب القيادية لم تعد خياراً تنظيمياً ثانوياً ، بل أصبحت ضرورة إستراتيجية تفرضها التحولات المعرفية والتكنولوجية المتسارعة ومتطلبات الجودة والإعتماد الأكاديمي والتنافسية بين المؤسسات التعليمية حيث تبني أن المؤسسات التي تبين سياسات واضحة لإكتشاف القيادات الموهبة وتعمل علي تنميتها مهنيّاً وقيادياً من خلال برامج تدريبية ممنهجة تتمتع بقدرة أكبر علي تحسين أدائها التنظيمي ورفع كفاءة إتخاذ القرار ، وتعزيز الإبتكار والعمل الجماعي ، كما كشفت الدراسة أن هناك مجموعه من التحديات التي تعيق التطبيق الفعال لإدارة المواهب القيادية في المؤسسات التعليمية من أبرزها :

ضعف التخطيط الإستراتيجي للمواهب ، وغياب نظم متكاملة لاكتشاف القيادات الواعده ومحدودية الحوافز المادية والمعنوية ، إضافة الي مقاومة التغيير وضعف الثقافة التنظيمية الداعمة للإبداع والتميز . وقد أسهمت هذه التحديات في الحد من فاعلية البرامج القيادية وأثرت سلباً في عملية إعداد قادة المستقبل داخل المؤسسات التعليمية . وبينت الدراسة كذلك أن نجاح إدارة المواهب القيادية يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتوافر بيئة تنظيمية محفزة ، تتسم بالشفافية والعدالة في الإختيار والترقية وتعتمد معايير موضوعية في تقويم الأداء القيادي ، وتدعم التعلم المستمر

وبناء القدرات ، كما أكدت أهمية التكامل بين السياسات التعليمية والبرامج التدريبية والقيادات العليا في المؤسسات ، بما يضمن توجيه الجهود نحو تحقيق رؤية تعليمية واضحة ومستدامة . ومن جانب اخر أكدت نتائج الدراسة أن الإستثمار في المواهب القيادية يسهم بصورة مباشرة في إعداد قادة تربويين يمتلكون المهارات الإستراتيجية والقيادة التحويلية ، وإدارة التغيير والتعامل الفعال مع الازمات وهو ما يعزز قدرة المؤسسات التعليمية علي تحقيق التميز المؤسسي ومواجهة التحديات المستقبلية بكفاءه ومرونة .وفي ضوء ما توصلت اليه الدراسة من نتائج يمكن القول أن إدارة المواهب القيادية تمثل ركيزة أساسية لتطوير المؤسسات التعليمية ، وأداة فاعلة لإعداد قادة المستقبل القادرين علي قيادة منظومة التعليم نحو الجودة والإبتكار والاستدامة كما تسهم هذه الدراسة في إثراء الأدبيات التربوية العربية في مجال الإدارة التعليمية ، وتفتح افاق بحثية جديدة أمام الباحثين لدراسة نماذج تطبيق أكثر عمقاً وربط إدارة المواهب القيادية بمخرجات التعليم وجودته في سياقات تعليمية متنوعة .

النتائج:

- توصلت الدراسة الي مجموعه من النتائج مربوطة بصورة مباشرة بإسئلة الدراسة علي الآتي :
1. أظهرت النتائج أن واقع إدارة المواهب القيادية في المؤسسات التعليمية جاء بدرجة متوسطة، حيث تركز الممارسات الإدارية علي الجوانب التقليدية مع ضعف واضح في أليات إكتشاف المواهب القيادية ، وقله البرامج المنظمة لتنميتها وإستيفائها ، وغياب التخطيط المنهجي طويل المدى لإعداد القيادات .
 2. توصلت الدراسة الي أن متطلبات إدارة المواهب القيادية تتمثل في
 - وجود رؤية إستراتيجية واضحة لإدارة المواهب
 - دعم القيادات العليا لبرامج تنمية المواهب
 - توفير برامج تدريبية قائمة علي الجدارات القيادية
 - إعتتماد معايير موضوعية لإختيار القيادات المستقبلية
 وقد تبين أن هذه المعطيات غير مفعلة بالشكل الكافي داخل المؤسسات التعليمية
 3. أكدت نتائج الدراسة وجود دور إيجابي دال لإدارة المواهب القيادية في إعداد قادة المستقبل يمثثل في
 - بناء الكفايات القيادية المستقبلية
 - إعداد صف ثان من اقيادات القادرة علي تحمل المسؤولية
 - تعزيز مهارات التفكير الغستراتيجي وإتخاذ القرار
 إلا أن هذا الدور دون المستوى المأمول بسبب ضعف التخطيط والتطبيق
 4. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إرتباطية موجبه ذات دلالة إحصائية بين مستوى نطبيق إدارة المواهب القيادية ومستوى إعداد قادة المستقبل بما يعني أت تحسن ممارسات إدارة المواهب يسهم مباشرة في رفع كفاءة القيادات المستقبلية وإستدامة القيادة التعليمية .
 5. توصلت الدراسة إلي ابرز المعوقات تتمثل في :

- ضعف الوعي بمفهوم إدارة المواهب القيادية
- غياب خطط التعاقب القيادي
- محدودية الموارد المخصصة لإدارة المواهب
- مقاومة التغيير من بعض القيادات الإدارية

خلاصة النتائج :

تشير النتائج مجتمعة إلى أن إدارة المواهب القيادية تمثل مدخلاً فاعلاً لإعداد قادة المستقبل في المؤسسات التعليمية إلا أن ضعف التطبيق العلمي وغياب الرؤية الإستراتيجية حال دون تحقيق الاستفادة القصوى منها .

التوصيات:

توصلت الدراسة إلى مجموعه من التوصيات مع ربطها بالنتائج علي النحو الآتي :
(جاء واقع إدارة المواهب القيادية في المؤسسات التعليمية بدرجة متوسطة مع ضعف في إكتشاف وتنمية المواهب)

1. توصى الدراسة بضرورة تطوير سياسات مؤسسية واضحة لإدارة المواهب القيادية تتضمن إليات منظمة لإكتشاف المواهب وحرصها وتنميتها ، وإستيفائها بما يسهم في رفع مستوى التطبيق من المتوسط إلى المرتفع .
2. توصى الدراسة بتبنى رؤية إستراتيجية شاملة لإدارة المواهب القيادية مدعومة بالتزام القيادات العليا وتخصيص موارد بشرية ومالية كافية لتنفيذ برامج تنمية المواهب .
3. توصى الدراسة بتصميم وتنفيذ برامج إعداد قيادي مستقبلية قائمة علي الجدارات القيادية ، تركز علي تنمية مهارات التفكير الإستراتيجي ، وإتخاذ القرار والقيادة التحويلية .
4. توصى الدراسة بتكامل إدارة المواهب القيادية مع خطط التعاقب القيادي والتخطيط الإستراتيجي بالمؤسسات التعليمية لضمان إستدامة القيادة وإعداد صف ثان من القادة المؤهلين .
5. توصى الدراسة بتنظيم برامج نوعية وتدريبية لتعزيز ثقافة إدارة المواهب القيادية ، ونشر وعي بأهميتها وتشجيع القيادات التعليمية علي تبني التغيير والإبتكار الإداري .

توصيات عامة ممتخلصة من النتائج :

- إدماج إدارة المواهب القيادية ضمن الخطط الإستراتيجية للمؤسسات التعليمية
- تطوير نظم تقييم القيادات علي أساس الجدارات والكفاءة المستقبلية
- تعزيز الشراكة بين المؤسسات التعليمية ومراكز التدريب القيادي .

المصادر والمراجع :

- (1) الشافعي ، محمددين ادريس (1985) الرسالة تحقيق ابوالحسن الشلبي (دار الكتب العلمية - القاهرة)
- (2) عبدالرحمن النحلاوي (2010) المؤسسة التعليمية وأدوارها التربوية في المجتمع المعاصر (مجلة كلية التربية - جامعة دمشق - العدد 26).
- (3) حمدي ، حسين (2015) الابداع في التعليم (دار المسيرة- عمان)
- (4) عبدالحميد ، السماذوني (2017) الإدارة التربوية المعاصرة (دار الفكر العربي - القاهرة) .
- (5) منار محمد جابر (2018) إدارة المواهب القيادية بالمدارس الثانوية العامة في ضوء توجهات إصلاح التعليم المصري (مجلة كلية التربية - جامعة بن سويف - المجلد رقم 15) .
- (6) دخيل الله عبدالله محمد (2018) أثر التمكين القيادي في إعداد قادة المستقبل وفق رؤية مصر 2030 (مجلة كلية التربية - بن سويف - العدد 36) .
- (7) محمد حمدي زي (2023) إدارة المواهب القيادية بالجامعات المصرية كمدخل لتحقيق أهداف إستراتيجية التنمية المستدامة (مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس - رقم 47).
- (8) عبدالباري ، شحاته (2018) إدارة المواهب القيادية في المؤسسات التعليمية ودورها في تحسين الاداء القيادي (دار المسيرة - عمان)
- (9) أحمد ، حسين عبدالمعطي (2018) إدارة المواهب مدخل لتطوير أداء القيادات الإدارية بجامعة أسيوط (المجلة الأكاديمية - أسيوط)
- (10) عبدالحميد ، جابر (2018) الإدارية التعليمية وتحديات العصر (عالم الكتب - القاهرة)
- (11) النعيمي ، خلود (2018) دور القائد التحويلي في دعم إدارة المواهب (دار المسيرة - عمان)
- (12) حمد على محمد العسيوي (2019) إدارة المواهب البشرية كمدخل لتحقيق التميز المؤسسي في المؤسسات التعليمية (دارالفكر العربي - القاهرة)
- (13) شحاته ، حسن (2018) التربية وإعداد القيادات التعليمية (الدار المصرية اللبنانية - القاهرة)
- (14) جابر ، عبدالحميد (2020) إعداد قادة المستقبل في المؤسسات التعليمية في ضوء إدارة المواهب القيادية (دار الفكر العربي - القاهرة)
- (15) لعسيوي ، عبدالرحمن (2020) الإدارة التربوية الحديثة (دار الفكر العربي - القاهرة)
- (16) الزغبى ، احمد حسن (2021) القيادة التربوية في المؤسسات التربوية المعاصرة (دار المسيرة - عمان)

- (17) جابر ، عبدالمحمود (2022) إدارة الموارد البشرية في التعليم (دار المسيرة - عمان)
- (18) عبدالحميد السمدوني (2022) القيدة التعليمية في عصر التغير (دار الفكر العربي - القاهرة)
- (19) حسن ، شحاته (2022) تطوير الإدارة التعليمية (دار الكتاب الحديث - القاهرة)

استراتيجيات مؤسسات ومناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

طالبة دكتوراة - كلية الدراسات العليا - جامعة افريقيا العالمية

أ.سكينة عبد الله محمد

أستاذ مشارك - كلية الآداب - جامعة سنار

د. الهادي آدم محمد

مستخلص:

انطلقت هذه الدراسة من أهمية استراتيجيات تعزيز مؤسسات ومناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، في ظل التحديات المتزايدة التي تواجه هذا المجال. وهدفت الدراسة إلى تحديد أبرز التحديات التي تواجه مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والكشف عن مدى ملاءمة الاستراتيجيات المقترحة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر المختصين. وتتمثل مشكلة الدراسة في وجود تحديات تؤثر في فاعلية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إضافة إلى الحاجة إلى التحقق من مدى ملاءمة التصور المقترح لتعليمها في المؤسسات التعليمية المتخصصة. وتمثلت أهمية هذه الدراسة في إفادة صناع السياسات من خلال دعم وتطوير مناهج تعليم اللغة العربية واستراتيجيات تدريسها، مساعدة القيادات المؤسسية والمعلمين في المؤسسات التعليمية على القيام بدورهم في تنمية اللغة العربية وتشجيع المتعلمين على استخدامها والتحدث بها بفخر واعتزاز. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أبرزها: التعرف على استراتيجيات مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وبيان أهمية تنفيذ هذه الاستراتيجيات وتفعيلها بما يساهم في تحسين مخرجات التعليم. وفي ضوء نتائج الدراسة، قدمت مجموعة من التوصيات، من أهمها: ضرورة تنفيذ الاستراتيجيات المقترحة في مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ودعم وتطوير مناهج تعليم اللغة العربية بما يتناسب مع احتياجات الدارسين، وتنظيم برامج تدريبية متخصصة للمعلمين لتطوير كفاياتهم المهنية، وإنشاء جمعيات ونوادٍ للغة العربية، بما يساهم في تحسين جودة مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

الكلمات المفتاحية: الاستراتيجية، التعزيز، المناهج، المؤسسات التعليمية، الناطقين بغير اللغة العربية.

Strengthening Strategies Institutions and Curriculum Teaching the Arabic Language for Non-Native Speakers

A. Sakina Mostafa Abdallah.

Dr. Elhadi Mohamed Adem.

Abstract:

This study stemmed from the importance of strategies for strengthening institutions and curricula for teaching Arabic to non-native speakers in general. The study aimed to identify the most significant challenges facing institutions that teach Arabic to non-native speakers, and to examine the suitability of the proposed strategies for teaching Arabic to non-native speakers. The research problem focused on the challenges of teaching Arabic to non-native speakers and the extent to which the proposed framework for teaching Arabic to non-native speakers is appropriate from the perspective of specialists. The most prominent findings of the study included identifying the strategies adopted by institutions that teach Arabic to non-native speakers, as well as the implementation and reinforcement of these strategies. Among the study's recommendations were the implementation of these strategies within institutions, supporting and developing Arabic language curricula for non-native speakers in their educational institutions, organizing training courses for teachers to develop their competencies, establishing Arabic language associations and clubs, and improving the quality of institutions that teach Arabic to non-native speakers.

Keywords: Strategy, Strengthening, Curricula, Educational Institution, Non-Native Arabic Speakers

المقدمة:

في الأساس، لا يمكن فصل الجانب التربوي عن برامج التعليم، إذ ترتبط عملية التعليم ارتباطاً وثيقاً بالعديد من المكونات المعقدة التي تقوم بينها علاقات منهجية متداخلة. ويتطلب ذلك إدارة كل مكون من مكونات العملية التعليمية إدارة صحيحة، بحيث يتمكن مدير المؤسسة من إدارة البرنامج التعليمي بكفاءة. وبعبارة بسيطة، تعني إدارة البرنامج التعليمي تنظيم عملية التعلم والجهود المبذولة لإدارة الموارد المستخدمة في البرامج التعليمية، بما يضمن تحقيق أهداف التعليم بفعالية وكفاءة. ويجب على مدير المؤسسة أن يكون قادراً على تنظيم المؤسسة، أي ترتيب التفاعلات بين أعضاء المؤسسة بما يسمح لهم بالعمل بصورة جيدة. ويعتمد التنظيم على قدرة المؤسسة على تنسيق وتجميع عناصر البرنامج التعليمي ذات الصلة الوثيقة، بما يضمن تحقيق أهداف البرنامج التعليمي.

ولتحقيق أهداف برامج تعليم اللغة العربية التي تنفذها المؤسسات التعليمية، بما في ذلك مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تبرز الحاجة إلى استراتيجيات فعّالة لبرامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وذلك وفقاً لمفهوم الاستراتيجية ذاته، الذي يشمل الصياغة الاستراتيجية، والتنفيذ، والتقييم، بما يضمن تحقيق أهداف هذه البرامج التعليمية.

كما أن مفهوم تعليم اللغة العربية يتضمن عدة مكونات يجب مراعاتها، بدءاً من الخطة الاستراتيجية المراد إعدادها، بما تشمل من تحديد الأهداف المراد تحقيقها، وآليات إدارتها، وسبل متابعتها وتقويمها، حتى يمكن تنفيذ التخطيط بصورة سليمة وفعّالة.

الاستراتيجيات: هي علم صياغة القرارات وتنفيذها وتقييمها وتقويمها، وهي عملية متعددة الوظائف تمكّن المؤسسات من تحقيق أهدافها. وقد تبدو الاستراتيجيات في ظاهرها بسيطة، إلا أن واقعها أكثر تعقيداً من ذلك؛ إذ تمثل الاستراتيجيات الإجراءات التي ينبغي على المؤسسات اتباعها لتطوير إدارتها وتحسين أدائها.

وفي المؤسسات التعليمية، تتركز الاستراتيجيات بدرجة أكبر على كيفية تطوير المؤسسة ضمن بيئة تعليمية جاذبة ومطلوبة. ولا يقتصر الهدف في هذا السياق على تحقيق منافع مادية، بل يتجاوز ذلك إلى كسب العلماء وتنمية الموارد البشرية ذات الجودة العالية.

منهج الدراسة :

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

مشكلة الدراسة :

تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما استراتيجيات تعزيز مؤسسات ومناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس عدد من الأسئلة الفرعية، هي:

- 1- ما أهم التحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
- 2- ما مقترحات تعزيز مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
- 3- ما مدى ملاءمة التصور المقترح لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر المختصين؟

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى ما يأتي:

- 1- التعرف على أهم التحديات التي تواجه مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- 2- بناء استراتيجيات معززة لمؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- 3- التعرف على مدى ملاءمة الاستراتيجيات المقترحة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في:

1. إفادة صنّاع السياسات من خلال دعم وتطوير مناهج اللغة العربية واستراتيجيات تدريسها.
2. مساعدة القيادات المؤسسية والمعلمين في المؤسسات التعليمية على القيام بدورهم في تنمية

اللغة العربية وتشجيع المتعلمين على استخدامها والتحدث بها بفخر واعتزاز.
3. الإسهام في فتح آفاق علمية وبحثية في هذا المجال، سعيًا إلى إحداث التطور المنشود، وإضافة معرفة جديدة إلى الفكر التربوي والبحث العلمي.

الدراسات السابقة:

اهتمت العديد من الدراسات بهذا المجال، ومن أبرزها ما يأتي:

الدراسة الأولى:

بعنوان: (وسائل تعليم اللغة العربية في زوايا توات بالجزائر) وتعدّ الزوايا من أهم المؤسسات التعليمية لما لها من دور بارز في الحفاظ على تعليم اللغة العربية في الجزائر. وقد تناولت الدراسة مجموعة من الأدوات التعليمية التقليدية التي استُخدمت في هذه الزوايا. وهدفت إلى ربط المتعلم بترائه، الحفاظ على اللغة العربية الفصحى ونشر الثقافة الإسلامية،

الدراسة الثانية:

بعنوان: (رقمنة ومستقبل اللغة العربية) وقد تناولت مجموعة من الصعوبات التي تواجه المناهج التعليمية، إضافة إلى التحديات المرتبطة بالحفاظ على هوية الأمة في مجتمع المعرفة المتنامي. وتمثلت مشكلة الدراسة في الوقوف على الجهود المبذولة في ظل الانفتاح المعرفي لرقمنة المحتوى العربي في المستويات الأربعة.

الدراسة الثالثة : بعنوان (دور اللغة العربية في الحفاظ على الهوية الإسلامية) .
هدفت إلى التعرف على دور اللغة العربية في الحفاظ على الهوية الإسلامية، والمعوقات التي تواجه اللغة العربية، وسبل معالجتها .

الدراسة الرابعة :

بعنوان: (دور اللغة والدين في الحفاظ على ماهية المجتمع) : دراسة في الفكر الإصلاحي، وقد بينت أن اللغة والدين يؤديان دورًا مهمًا ومحوريًا في تكوين المجتمع والحفاظ على استقرار هويته وكيانه.

الدراسة الخامسة:

بعنوان: (الإدارة الاستراتيجية لبرنامج تعليم اللغة العربية)، وهدفت إلى تحقيق أهداف برامج تعليم اللغة العربية وتنفيذها، ووضع استراتيجية فعّالة لهذه البرامج وفقًا لمفهوم الإدارة الاستراتيجية.

خلاصة القول:

من خلال عرض الدراسات السابقة ومقارنتها بالدراسة الحالية، يتضح وجود اتفاق بين الدراسة الحالية وبعض الدراسات السابقة في اعتماد المنهج الوصفي القائم على التحليل. كما يظهر اتفاق للدراسات من حيث الأهداف، حيث اتفقت الدراسة الثانية والدراسة الثالثة والدراسة الرابعة، في الحفاظ على هوية اللغة العربية، واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسة الخامسة من حيث الاستراتيجيات في تعليم اللغة العربية، واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسة الأولى في الصعوبات التي تواجه المناهج التعليمية، كما يظهر اختلاف يسير من حيث الأهداف، فاختلقت الدراسة الأولى عن الثانية في تعليم اللغة العربية فكانت الأولى تهدف لتعليم اللغة العربية بالرقمنة

والتكنولوجيا أما الثانية بالطرق التقليدية ، إذ اكتفت الدراسة الحالية والدراسات السابقة بالاعتماد على المراجع ذات الصلة بموضوع الدراسة.

المبحث الأول - الإطار النظري :

أولاً : استراتيجيات مؤسسات تعليم اللغة العربية :

يتناول هذا المبحث مفهوم الاستراتيجيات من حيث تعريفها، وأهدافها، وأنواعها، ومجالاتها. وتعدّ استراتيجيات مؤسسات تعليم اللغة العربية كلغة ثانية عنصراً أساسياً في إدارة هذه المؤسسات، إذ تمثل الإطار المنظم لتخطيط البرامج وتنفيذها وتقييمها، ومناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

مفهوم استراتيجيات مؤسسات تعليم اللغة العربية :

تُعرّف استراتيجيات مؤسسات تعليم اللغة العربية بأنها الخطط والأساليب المنهجية التي تتبناها هذه المؤسسات لتحقيق أهداف تعليم اللغة، وتتجسد في مجموعة من الأنشطة والإجراءات المنظمة⁽¹⁾.

أ. بوجه عام: هي القواعد العامة والخطوط العريضة التي تنظم وسائل تحقيق الأهداف التعليمية.

ب. بوجه دقيق: هي مجموعة الأفكار، والأفعال، والتقنيات التي يختارها المتعلم أو المعلم بوعي، لمساعدته على إنجاز مهام التعلم بكفاءة وفعالية.

أهداف الاستراتيجيات في تعليم اللغة العربية :

تهدف الاستراتيجيات في تعليم اللغة العربية إلى ما يأتي :

أ. تمكين المتعلمين من إتقان مهارات اللغة العربية الأربع، وتحقيق القدرة على التعبير السليم والفصح.

ب. تعميق الفهم الثقافي والفكري المرتبط باللغة العربية.

ج. تطوير مهارات التفكير النقدي والبحث العلمي.

د. تعزيز التعلم الذاتي والتفاعل الإيجابي داخل البيئة التعليمية.

هـ. مراعاة الفروق الفردية والاحتياجات الأكاديمية والثقافية للمتعلمين، بما يسهم في إعدادهم للحياة الأكاديمية والمهنية في بيئة عالمية.

أنواع استراتيجيات تعليم اللغة العربية :

من أبرز أنواع الاستراتيجيات المستخدمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها⁽²⁾ :

أ. التعلم التعاوني: يضع المتعلم في محور العملية التعليمية، ويشجع على العمل الجماعي والتفاعل الإيجابي.

ب. لعب الأدوار: يعتمد على ممارسة مواقف حوارية تسهم في تثبيت الأنماط اللغوية وتنمية مهارات التواصل.

ج. حل المشكلات: يقوم على طرح مشكلات تعليمية ومناقشة حلولها؛ لتنمية التفكير النقدي والتحليلي.

مجالات استراتيجيات التعليم :

1. تتعدد مجالات استراتيجيات التعليم، ومن أهمها :
التعلم النشط: من خلال العمل في مجموعات لإنجاز المهام التعليمية داخل المؤسسات.
2. العصف الذهني: توليد الأفكار بشكل جماعي لتعزيز الإبداع والتفكير الحر.
3. التعلم المتميز: تكييف العمليات والمخرجات وبيئة التعلم بما يتناسب مع احتياجات المتعلمين الفردية.
4. الاستراتيجيات التقليدية المطوّرة: مثل المحاضرة المطوّرة والتعليم المباشر المدعّم بالتقنيات الحديثة.

ثانياً : إدارة استراتيجيات مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها⁽³⁾:

1- صياغة الاستراتيجيات :

تُعدّ صياغة الاستراتيجيات مرحلة أساسية في تطوير مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إذ تشمل تحديد رؤية المؤسسة ورسالتها، وتحليل البيئة الخارجية للتعرف على الفرص والتحديات، إضافة إلى تشخيص نقاط القوة والضعف داخل المؤسسة. وتسهم هذه المرحلة في اتخاذ قرارات استراتيجية تدعم تحقيق الأهداف المنشودة، وتوفر اتجاهًا واضحًا للمستقبل.

2- التحليل البيئي :

يُعد التحليل البيئي أداة مهمة لتقييم نقاط القوة والضعف، والفرص والتحديات التي تواجه المؤسسات التعليمية. ويتطلب ذلك قدرة المؤسسة على الاستجابة للمتغيرات البيئية، والمرونة الداخلية التي تسمح بإجراء التغييرات اللازمة في الأهداف، والهياكل التنظيمية، والعمليات الإدارية، مما يضمن الاستمرارية والفاعلية.

3- إعداد الاستراتيجية الرئيسية :

تمثل الاستراتيجية الرئيسية إحدى الوسائل لتحقيق رؤية المؤسسة ورسالتها، من خلال تحديد الأهداف الداخلية والخارجية، ووضع السياسات والبرامج الداعمة لها، مثل⁽⁴⁾:

- أ- تقديم برامج مكثفة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- ب- إنشاء فصول للابتكار اللغوي لتنمية الإبداع في اللغة العربية.
- ج- تنظيم ندوات لغوية لتعزيز وعي الطلاب بأهمية اللغة العربية.
- د- اختيار الكفاءات اللغوية المؤهلة في المجتمع الأكاديمي.
- هـ- إعداد المناهج والكتب الخاصة ببرامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- و- إقامة شراكات وتعاون مع مؤسسات تعليم اللغة العربية محلياً ودولياً.

4- تنفيذ الاستراتيجية :

تمثل مرحلة التنفيذ ترجمة عملية لصياغة الاستراتيجيات، وتشمل البرامج، والموازنات، والإجراءات التنفيذية. ويرتبط نجاح المؤسسات التعليمية بمدى كفاءة تنفيذ الاستراتيجية، من

خلال تطوير المناهج، وتوفير التجهيزات اللازمة، ودعم البرامج التي تسهم في تحسين المهارات اللغوية. كما تسهم الشراكات مع المؤسسات الوطنية والدولية في رفع جودة البرامج التعليمية وزيادة كفاءة المعلمين.

5- تقويم الاستراتيجية :

يهدف تقويم الاستراتيجية إلى قياس مدى تحقيق الأهداف، وتحديد جوانب القوة والضعف في البرامج والأنشطة المنفذة. ويتم ذلك من خلال تقويم البرامج التعليمية لمعرفة مدى جودها، وإمكانية استمرارها أو تطويرها أو استبدالها، إضافة إلى تقويم نتائج التعلم لتحديد مستوى تحصيل الطلاب للكفايات اللغوية. ويسهم هذا التقويم في تحسين جودة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ثالثاً : التحديات التي تواجه تنفيذ الاستراتيجيات :

تواجه عملية تنفيذ الاستراتيجيات في مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عدداً من التحديات، من أبرزها⁽⁵⁾:

أ- الإدارة

يُعد التخطيط الدقيق للبرامج التعليمية خطوة أساسية لنجاح الإدارة المؤسسية، إذ يساعد المدير على أداء مهامه بكفاءة، وتحقيق أهداف المؤسسة، والتغلب على المشكلات المختلفة.

ب- مرافق البنية التحتية :

تُعد المرافق والبنية التحتية من الموارد التعليمية الضرورية، مثل المباني، والتجهيزات، والوسائل التعليمية، لما لها من دور كبير في دعم العملية التعليمية.

ج- التمويل :

يتطلب تنفيذ البرامج التعليمية توفير الموارد المالية وتخصيصها بشكل مدروس، بما يضمن استدامة الأنشطة وتحقيق الأهداف المرجوة.

د- الهيئة التعليمية

يظل المعلم عنصراً محورياً في العملية التعليمية، على الرغم من التطور التكنولوجي المتسارع. فكلما كان المعلم مؤهلاً وقادراً على التحفيز والتوجيه، تحققت نتائج تعلم أفضل لدى الطلاب.

المبحث الثاني : مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها :

لقد تطور المنهج الدراسي مثلما تطورت المفاهيم التربوية الخرى فإن تعقد مشاكل الحياة واشتباك مصالح الأفراد والجماعات شمل جميع النواحي وتغافل من كل منعطف وزاوية فيها بالطبع لأصحاب التربية والتعليم نصيب وافر منها فضلاً عن التغيرات في الأسس والأساليب التربوية لجعلها ملائمة للمطالب الحيوية التي تتلاءم مع أساليب الحياة الجديدة⁽⁶⁾.

أولاً : مفهوم المنهج :

تتوارد في الدراسات الإنسانية العامة وفي الأدب التربوي على وجه الخصوص كلمة المنهج . ويختلف معنى هذه الكلمة بحسب السياق الذي ترد فيه ، وأجمع كثير من الباحثين أن اليونان هم أول من استخدم هذه الكلمة فهي تعنى بأصل وضعها الإغريقي (7).

- هو الطريقة التي يتخذها الفرد أو النهج الذي يجريه ليسرع به إلى تحقيق هدف معين . وهذه الكلمة في اللغة العربية مأخوذة من الفعل نهج - ينهج - نهجاً .
المنهج في اللغة هو الطريق الواضح . وكذلك المناهج والنهج قد ورد لفظ مناهج في قوله تعالى : (لكل جعلنا منكم شريعة ومناهجاً) .

حيث وردت للمنهج ثلاثة تعريفات في قاموس التربية لوجود:

1. هو مجموعة من المفردات أو المواد الدراسية التي تلزم للتخرج أو الحصول على درجة علمية من ميدان رئيس من ميادين الدراسة مثل منهج المواد الاجتماعية ومنهج الرياضيات .
2. هو خطة شاملة للمواد ينبغي أن يدرسها التلميذ في المدرسة ليحصل على درجة علمية تؤهله للعمل لمهنة أو حرفة (8).
3. هو مجموعة من المفردات والخبرات التي يكتسبها التلميذ في المدرسة أو الكلية بذلك أصبح المنهج يعني الخبرات التي تقدمها المدرسة لطلابها للوصول إلى الأهداف التربوية نظراً لاختلاف الأهداف التربوية على مر العصور تبعاً لاختلاف الفلسفات السائدة فقد تغيرت دلالة المنهج وتطوّرت وفق تغيّر هذه الأهداف تطورها غير أننا يمكن نميّن نوعين من معاني المنهج:
- المنهج بمفهومه التقليدي ،
- المنهج بمفهومه الحديث .

أنواع المناهج :

- مُيزت المناهج بصور وأنواع أساسية من المناهج الدراسية (9):
- النوع الأول : المناهج الدراسية المتمركزة حول المواد الدراسية .
 - النوع الثاني : المواد المتمركزة حول المتعلم والمنهج .
 - النوع الثالث : المواد الدراسية المتمركزة حول المادة الدراسية والمتعلم والمجتمع معاً .

تصميم مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها :

لابد من وجود دعم كبير في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ، بجميع عناصره ، المعلم ، المتعلم ، وتحديد احتياجاته ، ودراسة بنيته ، وتعرف ثقافة مجتمعة ، والمنهج المناسب له ، والبرامج التدريبيّة اللازمة ؛ وطرائق وأساليب التدريس ، والوسائل المعينة ، وأساليب التقويم . فلكل عنصر من هذه العناصر في حاجة إلى العديد من الدراسات العلمية الجادة ، والهادفة من أجل تعليم لغة القرآن ونشرها. وليس المعنى التقليل من حجم الجهود المبذولة سابقاً أو حتى أغفال

دورها البارز في الميدان ، وإنما تأتي هذه المطالبة غيرة وحرصاً على تجسيد ثراء اللغة العربية ، وإبرازها في صورتها الحقيقية ؛ حتى يتيسر للناطقين بغير اللغة العربية تعلمها ، ربما الانتباه لما في كتاب الله من إعجاز⁽¹⁰⁾.

فلا يمكن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلا من خلال منهج علمي ، معد على أسس واضحة بطريقة منظمة ، ومكون من عناصر محددة ؛ ظهرت العديد من النماذج التي تساعد في تصميم منهج اللغة الأجنبية أو الثانية ، وبُني في ضوءها العديد من المناهج لتعليم اللغة الأجنبية .

1- منهج ذو طبيعة خاصة .

2- منهج قائم على النظرية العربية الإسلامية .

أسس بناء مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

إن أسس تصميم منهج اللغة العربية كلغة أجنبية لا يختلف كثيراً في أصوله على أسس تصميم المناهج التربوية في معظم بقاع الأرض . فللمناهج التربوية أسس ثلاثة عريضة يقوم عليها⁽¹¹⁾:

1- طبيعة المعرفة

2- طبيعة المتعلم

3- طبيعة المجتمع

وفي ضوء ماسبق تم تحديد أسس مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فيما يلي :

1- تنظيم المعرفة .

2- فهم عمليات التعلم .

3- المتعلم

4- المجتمع

5- المدرسة كمؤسسة

مكونات منهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها :

تتألف مكونات منهج اللغة العربية كلغة ثانية - مختلف المناهج - من العناصر التالية⁽¹²⁾:

1- الأهداف .

2- المحتوى اللغوي والثقافي .

3- طرائق التدريس .

4- الوسائل التعليمية .

5- أساليب التقويم .

ولا يمكن التعامل مع كل بمعزل عن الآخر ، بل تتفاعل وتتكامل هذه العناصر بعضها مع بعض ؛ لتنتج نسجاً متكاملًا ؛ فيؤثر ويتأثر كل منهما بالآخر ، ومن ثم يتمكن المتعلم الأجنبي ، من خلال هذا المنهج ، تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية بفاعلية ، لذلك يجب التركيز على كل

عنصر من عناصر منهج اللغة العربية للناطقين بغيرها .

تعزيز مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها :

نظراً لأهمية مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ودورها في التفاعل الثقافي والفكري، تبرز الحاجة إلى تعزيز هذه المناهج من خلال ما يأتي⁽¹³⁾:

1. إتاحة الفرصة للخبراء الدوليين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لعرض المنهجيات المعتمدة في مؤسساتهم.
2. تزويد أصحاب المصلحة بأحدث النظريات والاتجاهات في تعليم اللغة العربية، وتبادل الخبرات ذات الصلة.
3. تدريب أعضاء هيئة التدريس على تصميم مناهج تعليم اللغة الثانية (العربية) وفق أسس علمية حديثة.
4. دعم المبادرات الجادة في مجال تعليم اللغة العربية وتبنيها.
5. تطوير المنهجيات المستخدمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
6. تشجيع الابتكار في تعليم اللغة العربية.
7. توظيف التقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
8. إعداد مناهج مستقلة لتعليم مهارات اللغة العربية كلغة ثانية.

الخاتمة:

تناولت هذه الدراسة قضيتين أساسيتين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهما: استراتيجيات مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتعزيز مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وقد عرضت الدراسة مجموعة من النتائج والتوصيات التي تسهم في معالجة المشكلات التي تواجه هذه المؤسسات، أملاً في أن تؤخذ بعين الاعتبار بما يدعم تطويرها والارتقاء بأدائها.

نتائج:

توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أبرزها:

1. التعرف على استراتيجيات مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
2. أن تنفيذ الاستراتيجيات التعليمية وتعزيزها يسهم في تحسين كفاءة المؤسسة لدى كل من المعلم والمتعلم.
3. يُعدّ المنهج الدراسي أحد الركائز الأساسية في نجاح المؤسسات التعليمية.
4. أن الإدارة المتمكنة تؤدي إلى تميز المؤسسات التعليمية وتحقيق أهدافها.

5. أن هيئة التدريس في مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لها أثر بالغ في تميز المتعلم وإتقانه للغة العربية.
6. تزويد المنهج بعدد كبير من القضايا التي تلبى حاجات المتعلم ، وتحفزه على حب تعلم اللغة العربية .
7. تطوير مناهج مهارات اللغة العربية (الاستماع ، المحادثة ، القراءة ، الكتابة) .
8. لابد من تعزيز القدرات الفكرية ، تشجيع الابتكار والتفكير واستخدام اللغة للتعبير عن الأفكار.
9. الاستفادة من الموارد في مؤسسات تعليم اللغة العربية (المكتبات ، والمصادر العربية)
10. تحسين جودة التعلم وزيادة التعليم فعالية الأداء ، مما يرفع القدرة التنافسية للمؤسسة ويجعل التعلم أكثر جاذبية وفعالية .
11. الاستجابة للتحديات الحديثة ، تمكن المؤسسات من مواكبة تحديات العولمة والتحول الرقمي.
12. استخدام الاستراتيجيات في المؤسسة التعليمية يحسن من اتخاذ القرار
13. استخدام الاستراتيجيات يعزز الثقافة التنظيمية
14. استخدام الاستراتيجيات يزيد الكفاءة التشغيلية.
15. تعزيز الاستراتيجيات التعليمية يزيد من الدافعية والمشاركة لدى الطلاب
16. أن تحسين البيئة للطلاب تساعد على تقليل مشاكل الانضباط وزيادة التفاعل الإيجابي بين الطلاب .

التوصيات :

توصي الدراسة بما يأتي:

- انطلاقاً من أهمية تطوير وتعزيز مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تبرز ضرورة الاستفادة من خبرات الإداريين وعلماء اللغة العربية والمتخصصين في تعليمها للناطقين بغيرها، سواء داخل الدولة المعنية أو خارجها، مع حث المؤسسات على المشاركة الفاعلة في البرامج المعنية بتعليم اللغة العربية.
1. تنفيذ الاستراتيجيات التعليمية المعتمدة داخل المؤسسات.
 2. دعم وتطوير مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المؤسسات التعليمية.
 3. العمل على نشر اللغة العربية وتعزيز حضورها عالمياً.
 4. توفير آفاق علمية وبحثية تساهم في إحداث التطور في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

5. اختيار المناهج المتميزة والملائمة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
6. الاستفادة من التقنيات الحديثة مثل المختبرات اللغوية ، والحواسيب لتعزيز التعلم .
7. تنمية مواهب الطلاب وقدراتهم الإبداعية .
8. إقامة دورات تدريبية ، وورش عمل للمعلمين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
9. دعم السياسات اللغوية التي تعزز مكانة اللغة العربية كلغة ثقافة وعلم .
10. تحقيق التكامل بين المؤسسات المعنية بتعليم اللغة العربية .

الهوامش:

- (1) أبو الفتوح التوانسي ، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية وآدابها ، والتربية الدينية ، دار نهضة مصر للطبع والنشر ، القاهرة ، ط 3 ، 1981م ، ص 45.
- (2) عبد الملك كريم ، الإدارة الاستراتيجية لتعليم اللغة العربية ، الجامعة الإسلامية ، إندونيسيا ، رسالة دكتوراة ، منشورة ، 2021م ، ص 19
- (3) يوسف الصفتي ، اللغة العربية ومشكلاتها التعليمية ، المركز القومي للبحوث ، القاهرة ، 1981م ، ص 93.
- (4) المرجع السابق ، ص 94.
- (5) السيد محمود أحمد ، تعليم اللغة العربية الواقع والطموح ، دار طلاس ، دمشق ، د ط ، 1989م ، ص 44.
- (6) رياض صالح جرتلي ، الأصول الإسلامية للتربية ، معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها ، جامعة أم القرى ، ط 1 ، 1984 ، ص 47.
- (7) حسن سليمان قوزة ، الأصول التربوية في بناء المناهج ، دار المعارف ، القاهرة ، د ط ، 1997م ، ص 237
- (8) وليد عبد اللطيف هانة ، المدخل في إعداد المناهج ، دار المريح للنشر ، الرياض ، ط 1 ، 1988م ، ص 32.
- (9) فؤاد سليمان قلادة ، أساسيات المناهج ، دار النهضة ، القاهرة ، ط 1 ، 1976 ، ص 82.
- (10) علي مدكور ، وإيمان هريدي ، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها النظرية والتطبيق ، دار الفكر العربي للطباعة والنشر ، القاهرة ، ط 1 ، 2006م ، ص 83.
- (11) محمد إسماعيل ظافر ، ويوسف حمادي ، التدريس في اللغة العربية ، دار المريح للنشر ، الرياض ، د ط ، 1984م ، ص 57.
- (12) رشدي أحمد طعيمة ، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ، معهد اللغة العربية ، جامعة أم القرى - وحدة البحوث والمناهج ، سلسلة دراسات في تعليم اللغة ، ج 1 ، العدد 18 ، 1990م ، ص 117.
- (13) رشدي أحمد طعيمة ، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية ، إعدادها وتطويرها وتقويمها ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ط 1 ، 1989م ، ص 122.

المصادر و المراجع :

- (1) أبو الفتوح التوانسي، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية وآدابها والتربية الدينية، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، ط3، 1981م.
- (2) عبد الملك كريم، الإدارة الاستراتيجية لتعليم اللغة العربية، الجامعة الإسلامية، إندونيسيا، 2021م.
- (3) الراشد، علي، مفاهيم ومبادئ تربوية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999م.
- (4) السيد محمود أحمد، تعليم اللغة العربية بين الواقع والطموح، دار طلاس، دمشق، 1989م.
- (5) الصفتي، يوسف، اللغة العربية ومشكلاتها التعليمية، المركز القومي للبحوث، القاهرة، 1981م.
- (6) صيني، محمود إسماعيل، دراسة في طرائق تعليم اللغات الأجنبية، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مكتبة التربية لدول الخليج، ط2، 1985م.
- (7) رشدي طعيمة ، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها وتطويرها وتقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1 ، 1998 م .
- (8) رياض صالح جرتلي ، الأصول الإسلامية للتربية ، معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها ، جامعة أم القرى، ط1 ، 1984 م.
- (9) حسن سليمان قوزة ، الأصول التربوية في بناء المناهج ، دار المعارف للطباعة والنشر ، القاهرة ، د ط ، 1979م.
- (10) وليد عبد اللطيف هانة ، المدخل في إعداد المناهج ، دار المريح للنشر، الرياض ، ط1، 1988 م .
- (11) فواد سليمان قلادة ، أساسيات المناهج ، دار النهضة ، القاهرة ، ط 1 ، 1976م.
- (12) علي مدكور ، وإيمان هربدي ، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها النظرية والتطبيق ، دار الفكر العربي للطباعة والنشر ، القاهرة ، ط1، 2006م.
- (13) محمد إسماعيل ظافر ، ويوسف حمادي ، التدريس في اللغة العربية ، دار المريح للنشر ، دط ، الرياض ، 1984م.
- (14) رشدي أحمد طعيمة ، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ، سلسلة دراسات في تعليم اللغة ، معهد اللغة العربية ، جامعة أم القرى ، ج1، العدد18 ، 1990م.
- (15) رشدي أحمد طعيمة ، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها وتطويرها وتقويمها ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، د ط ، 2000 م .

Investigating The Role of Port Sudan Al-ahlia University In Promoting The Students' Innovation at Faculty of Languages and Translation.

A.Ismail Mohamed Abdullah Ahmed

Abstract:

This study aims to investigate the role of Port Sudan Al-Ahlia University in promoting innovation among students of the Faculty of Languages and Translation, with a particular focus on students of Arabic and English programs. The study adopts a descriptive-analytical approach to examine students' awareness of innovation, their level of participation in innovative activities, and the main obstacles they encounter. The study sample consists of fifty undergraduate students from the Faculty of Languages and Translation. Data were collected through a structured questionnaire based on a five-point Likert scale and analyzed using frequencies and percentages. The findings indicate that most students demonstrate a high level of awareness regarding the importance of innovation; however, their participation in research projects, workshops, and innovation competitions remains moderate. The results also reveal several major barriers, including lack of funding, limited training opportunities, and inadequate technological infrastructure. The study recommends establishing an innovation and entrepreneurship center at the university, integrating translation and applied research projects into the curriculum, and providing continuous training and mentorship programs to enhance students' innovative capacities. The study concludes that promoting innovation in faculties of languages and translation plays a crucial role in improving professional skills, enhancing educational quality, and preparing graduates who are capable of meeting the demands of the local and global labor markets.

Keywords: Innovation, Higher Education, Faculty of Languages and Translation, Port Sudan Al-ahlia University, Arabic Language, English Language.

دور جامعة بورتسودان الأهلية في تعزيز ابتكار طلاب كلية اللغات والترجمة

أ. إسماعيل محمد عبدالله أحمد - محاضر - جامعة بورتسودان الأهلية

المستخلص:

يهدف هذا البحث إلى دراسة دور جامعة بورتسودان الأهلية في تعزيز الابتكار لدى طلاب كلية اللغات والترجمة، مع التركيز على طلاب برنامجي اللغة العربية واللغة الإنجليزية. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للكشف عن مستوى وعي الطلاب بأهمية الابتكار، ودرجة مشاركتهم في الأنشطة الابتكارية، والعقبات التي تواجههم في هذا المجال. تكون مجتمع الدراسة من خمسين طالبًا من كلية اللغات والترجمة، وتم جمع البيانات باستخدام استبانة قائمة على مقياس ليكرت الخماسي. أظهرت النتائج أن غالبية الطلاب يتمتعون بدرجة جيدة من الوعي بأهمية الابتكار، إلا أن مستوى المشاركة في مشاريع البحث، وورش العمل، والمنافسات الابتكارية جاء متوسطًا. كما كشفت الدراسة عن وجود معوقات رئيسية، أبرزها نقص التمويل، وقلة فرص التدريب، وضعف البنية التحتية التكنولوجية. وأوصت الدراسة بضرورة إنشاء مركز للابتكار وزيادة الأعمال داخل الجامعة، ودمج مشاريع الترجمة والبحث التطبيقي في المناهج الدراسية، وتوفير برامج تدريبية وإرشادية مستمرة لدعم قدرات الطلاب الابتكارية. تؤكد الدراسة أن تعزيز الابتكار في كليات اللغات والترجمة يساهم في تطوير المهارات المهنية، ورفع جودة المخرجات التعليمية، وإعداد خريجين قادرين على تلبية متطلبات سوق العمل المحلي والعالمي.

الكلمات المفتاحية: الابتكار، التعليم العالي، كلية اللغات والترجمة، جامعة بورتسودان الخاصة، اللغة العربية، اللغة الإنجليزية.

1.1 Introduction:

Innovation is increasingly recognized as a central element of higher education, linking academic learning with societal, economic, and professional development. Universities are expected to equip graduates not only with knowledge but also with creativity, problem-solving skills, and entrepreneurial abilities (UNESCO, 2015). In Sudan, higher education institutions face challenges such as limited resources, inadequate infrastructure, and insufficient structured programs, which can restrict student engagement in innovative practices. Port Sudan Al-ahlia University has made progress in improving academic quality, yet the extent to which students participate in innovation activities, and the support provided, remains underexplored. This is particularly relevant for students in the Faculty of Languages and Translation, whose programs focus exclusively on Arabic and English. For these students, innovation

may include translation projects, applied linguistic research, bilingual content development, and creative writing initiatives. These activities help students develop analytical, intercultural, and professional skills, transforming theoretical knowledge into practical and socially meaningful outcomes. Understanding how students engage in innovation, the barriers they face, and the institutional support available is essential to design strategies that enhance student creativity and prepare graduates for real-world challenges.

2.1 Background of the Study:

Innovation in higher education is considered a driver for academic excellence, employability, and societal progress. Fostering innovation is not limited to encouraging creativity; it also equips students with problem-solving skills, adaptability, and critical thinking (Schumpeter, 1934; World Bank, 2019).

For students of Arabic and English, innovation manifests through translation, bilingual educational projects, digital content creation, and applied linguistic research. Engaging in these activities develops practical skills such as:

1. Translating literary and professional texts accurately, considering stylistic and cultural nuances.
2. Creating bilingual educational materials for schools or online platforms.
3. Using digital tools like CAT software and corpora for applied research.
4. Conducting projects in applied linguistics and intercultural communication.

Active participation in these activities strengthens motivation, critical thinking, creativity, and collaboration skills (Al-Omari, 2020). However, students often face obstacles such as limited access to technology, lack of mentorship, and traditional curricula that emphasize memorization over application.

3.1 Statement of the problems :

Despite institutional efforts to promote innovation, students in the Faculty of Languages and Translation face multiple challenges:

1. Limited access to practical translation and research projects.
2. Insufficient digital and technological tools for content creation.
3. Lack of structured guidance or mentorship programs.
4. Limited awareness of opportunities to apply theoretical knowledge creatively.

These barriers create a gap between students' potential and their actual ability to innovate. Addressing this gap is essential to enhance engagement, skill development, and career readiness in Arabic and English programs.

4.1 Objectives of the Study :

1. This study aims to provide actionable strategies for fostering innovation among language students. Its objectives are:
2. To assess students' awareness of the importance of innovation in language studies.
3. To examine the extent of student participation in research projects, workshops, competitions, and digital content development.
4. To identify the main barriers preventing student engagement in innovative activities.
5. To propose recommendations for Port Sudan AL-Ahlia University to strengthen innovation support specifically for Arabic and English students.

Literature Review:

1.2 Innovation in Higher Education :

Innovation is widely recognized as a core component of modern higher education, linking academic learning with professional and societal development. Universities are increasingly expected not only to provide knowledge but also to cultivate creativity, problem-solving skills, critical thinking, and entrepreneurial capacities (UNESCO, 2015). These competencies are essential for students

to succeed in rapidly changing global and local labor markets, and to contribute effectively to their communities. For students in language programs, such as those studying Arabic and English at Port Sudan Al-ahlia University, innovation is especially crucial. Their curriculum emphasizes both linguistic accuracy and cultural understanding, but students also need practical opportunities to apply theoretical knowledge. Innovation in this context involves translating complex texts, developing bilingual educational materials, creating digital content, and conducting applied linguistic research. Such activities foster creativity, analytical skills, and professional competence, ensuring that students can meet real-world challenges while maintaining academic excellence (Al-Omari, 2020; World Bank, 2019).

2.2 Student Engagement :

Student engagement in innovation refers to active participation in projects, research, competitions, workshops, and applied initiatives. In language and translation programs, engagement manifests through activities such as translating literary, technical, or professional texts, designing bilingual educational materials, and creating digital content for learning platforms. Students may also participate in applied linguistic research that examines cross-cultural communication, language pedagogy, or digital media integration.

Participation in these activities provides students with opportunities to experiment, test ideas, and develop problem-solving skills. Collaborative projects encourage teamwork, communication, and leadership, as students negotiate linguistic choices, reconcile cultural differences, and manage project deadlines. Competitions and conferences allow students to receive feedback, gain confidence, and refine their work. Research has shown that active engagement in innovation improves motivation, resilience, and critical thinking, equipping students with skills necessary for academic and professional success (OECD, 2018; Al-Omari, 2020).

Moreover, digital and community-based initiatives provide practical experience, allowing students to apply theoretical knowledge in real-world contexts. Collaborative translation projects, bilingual content development, and online educational initiatives help students bridge the gap between classroom learning and professional application. These experiences are particularly relevant for Arabic and English students, as they prepare to work in multilingual, intercultural, and digitally mediated environments.

3.2 Institutional Support :

Universities play a critical role in fostering innovation by providing infrastructure, resources, and structured opportunities for applied learning. At Port Sudan AL-Ahlia University, institutional support for the Faculty of Languages and Translation can include translation labs, access to computer-assisted translation (CAT) tools, online corpora, digital platforms, and workshops on content creation. These resources enable students to experiment with ideas, enhance their linguistic and digital skills, and produce tangible outputs. Mentorship is another essential component. Guidance from faculty members or professional translators can help students navigate complex linguistic tasks, improve the quality of translations, and develop innovative projects. Project-based learning, integrated into the curriculum, ensures systematic exposure to innovation opportunities. Assignments such as translating technical documents, developing bilingual educational resources, or conducting applied research not only improve language proficiency but also foster critical thinking, creativity, and problem-solving skills (Salmi, 2009; UNESCO, 2015). Additionally, incentives such as recognition, awards, and participation in competitions motivate students to engage in innovative practices. Collaborations with local industry, government agencies, and international partners can provide exposure to professional standards and enhance the societal impact of student projects. By combining resources, mentorship, structured projects, and recognition, universities cre-

ate a supportive ecosystem where students can cultivate their innovative capacities effectively.

4.2 Barriers to Innovation :

Despite the benefits, students often encounter obstacles that limit their engagement in innovation. Key challenges include limited access to technology, insufficient mentorship, and traditional curricula that prioritize memorization over application. Furthermore, some students may lack awareness of available opportunities or the relevance of innovative projects to their future careers. For Arabic and English students, these barriers are particularly impactful. Limited access to translation software, digital corpora, or online content creation tools restricts students' ability to experiment and apply their skills. Insufficient guidance or mentorship can reduce the quality of outputs and diminish motivation. Additionally, curricula that emphasize theoretical knowledge without practical application may prevent students from developing critical problem-solving skills. Addressing these barriers requires a holistic approach, including institutional investment, curriculum reform, mentorship programs, and integration of applied projects into academic programs (World Bank, 2019).

5.2 Global and Regional Practices :

Leading universities worldwide provide models for fostering student innovation. Institutions such as MIT, Stanford, and the American University in Cairo have successfully implemented ecosystems that promote applied innovation through translation labs, research projects, competitions, and mentorship programs. Students are encouraged to test ideas, receive feedback from experts, and engage in real-world projects that have practical impact. Adapting these practices to Port Sudan Al-ahlia University can enhance innovation in Arabic and English programs. Structured projects, access to digital tools, mentorship, and competitive platforms for showcasing student work can increase participation, skill development, and professional readiness. By integrating global and

regional best practices, the university can cultivate a culture of creativity, problem-solving, and applied linguistic research, preparing graduates for the demands of multilingual and multicultural professional environments (Brown, 2009; Etzkowitz, 2013).

6.2 Relevance to Port Sudan Al-ahlia University :

For students in the Faculty of Languages and Translation, innovation contributes to academic excellence, professional skills, and societal development. Applied projects in translation, bilingual content creation, and digital media production develop practical competencies, enhance digital literacy, and foster creativity. Community engagement, through translation and language projects, allows students to apply their skills in meaningful contexts, improving both social and professional outcomes. And even Institutional support—through mentorship, technological resources, curriculum design, and opportunities for recognition—empowers students to innovate. Encouraging collaboration with industry, government, and international organizations exposes students to global standards and provides real-world learning experiences. Ultimately, fostering innovation ensures that graduates are not only linguistically competent but also creative, adaptable, and ready to contribute meaningfully to society (Al-Omari, 2020; UNESCO, 2015).

7.2 Conclusion :

Innovation is essential for academic success, professional development, and societal impact, particularly in language programs focusing on Arabic and English. By engaging in translation projects, applied linguistic research, bilingual content creation, and digital initiatives, students develop critical skills necessary for real-world applications. Universities must provide mentorship, technological support, structured projects, and recognition to cultivate a culture of innovation. At Port Sudan Al-ahlia University, integrating these strategies in the Faculty of Languages and Translation ensures that students are prepared for dynamic professional environments, capable of creative problem-solving, and able to

contribute meaningfully to local and global communities. Structured support, collaboration, and applied learning opportunities create an ecosystem in which innovation thrives, equipping graduates with both academic and professional excellence (Brown, 2009; World Bank, 2019).

1.3 Research Methodology :

This study employs a descriptive–analytical research design to investigate the level of innovation among students in the Faculty of Languages and Translation at Port Sudan Private University. The study focuses on both awareness and participation in innovative activities, as well as the barriers that students face. Descriptive-analytical designs allow the researcher to quantify perceptions, engagement, and challenges while providing a detailed understanding of patterns and trends within the student population.

2.3 Population and Sample:

The population consists of 50 undergraduate students enrolled in the Faculty of Languages and Translation. These students are studying Arabic and English, and their courses include translation, applied linguistics, bilingual content creation, and language research projects. A convenience sampling method was employed, selecting students who were available and willing to participate during the academic semester. This method ensures feasibility while still providing valid insights into innovation practices in the faculty.

3.3 Data Collection Tool:

A structured questionnaire was developed as the primary data collection tool. The questionnaire consisted of three main sections: Awareness of innovation in academic and professional contexts. Participation in research projects, workshops, competitions, and digital content creation. Obstacles and challenges faced in innovation activities.

A five-point Likert scale was used for responses:

Strongly Disagree (SD)

Disagree (D)

Neutral (N)

Agree (A)

Strongly Agree (SA)

This scale allows for quantifying attitudes, perceptions, and behaviors while capturing nuances in agreement levels.

1.4 Data Analysis:

Data were analyzed using SPSS, focusing on frequencies and percentages for each question. Cross-tabulations were used to examine relationships between participation, awareness, and perceived obstacles. The results are presented in tables, showing the distribution of responses and percentages to provide a clear understanding of the students' engagement in innovative practices.

1.1.4 Results:

Are you aware of the importance of innovation?

Ds	D	N	A	Sa	Result
2	3	8	22	15	
% 4	% 6	% 16	% 44	% 30	Agree

Analysis:

The results show that 44 % of students agree that are aware of the importance of innovation, indicating a solid foundation of knowledge. However, 16 % of students responded neutrally, suggesting that some students may require additional orientation or workshops to enhance their understanding of innovation in language studies. Awareness is critical because it serves as a precursor to active participation and the development of creative and problem-solving skills.

1.2.4 Participation in Research Projects:

Ds	D	N	A	Sa	Result
5	8	10	17	10	
% 10	% 16	% 20	% 34	% 20	Agree

Do you participate in research projects?

Analysis:

Participation in research projects is moderate, with 34 % agree of students actively involved. The remaining students either disagreed or were neutral, highlighting obstacles such as limited guidance, resources, and lack of structured research programs. In language programs, research projects often involve translation studies, applied linguistics experiments, and bilingual content creation. Increasing institutional support, mentorship, and project-based opportunities could enhance participation levels.

1.3.4 Participation in Innovation Competitions:

Do you participate in innovation competitions?

Ds	D	N	A	Sa	Result
3	7	15	18	7	Result
% 6	% 14	% 30	% 36	% 14	Agree

Analysis:

Only about 36 % agree of students participate in competitions. The 30 % neutral response may indicate hesitation, lack of awareness, or limited confidence in competing. Competitions are crucial in language studies, as they provide practical challenges in translation, bilingual writing, and digital content projects. Encouraging participation through incentives and structured training sessions can foster a competitive and innovative mindset among students.

1.5.4 Participation in Workshops/Training:

Do you participate in workshops or training sessions?

Ds	D	N	A	Sa	Result
4	6	12	18	10	
% 8	% 12	% 24	% 36	% 20	Agree

A total of 56 % of students participate in workshops or training, reflecting a moderate interest in skill development. Workshops in translation, digital content creation, and applied linguistics provide hands-on experience and enhance innovation capacities. The 24 % neutral response shows that students may not fully utilize

available training opportunities, which suggests the need for more engaging, practical, and accessible programs.

1.6.4 Obstacles to Innovation:

Obstacle

Sd	D	N	A	Sa	Result
2	5	8	20	15	
% 4	% 10	% 16	% 40	% 30	Agree

1.7.4 Lack of funding:

Sd	D	N	A	Sa	Result
6	3	7	30	4	
% 12	% 6	% 14	% 60	% 8	Agree

1.8.4 Limited training:

Sd	D	N	A	Sa	Result
20	5	3	10	12	
% 40	% 10	% 6	% 20	% 24	Strongly disagree

Analysis:

The key barriers include lack of funding (60 %) and limited training opportunities (40 %), which indicate areas for institutional improvement. Insufficient facilities and low motivation also contribute to reduced engagement. Addressing these challenges requires institutional investment in labs, mentorship programs, workshops, and competitions, particularly targeting Arabic and English students in translation and applied language projects.

1. 5: Discussion:

The findings indicate that while awareness of innovation is high among students, active engagement is moderate. Research project participation and competition involvement are limited by lack of resources, mentorship, and funding. These results align with prior studies emphasizing the importance of institutional support to enhance student innovation (Al-Omari, 2020; UNESCO, 2015; World Bank, 2019).

Participation in workshops demonstrates a willingness to develop practical skills. Workshops, competitions, and applied projects in translation and bilingual content creation can bridge the gap between theoretical knowledge and professional application. Barriers identified are consistent with challenges in universities of developing countries, highlighting the need for systematic support and resource allocation.

1.6: Recommendations:

Establish an Innovation and Entrepreneurship Center dedicated to language and translation students.

Integrate creative problem-solving, translation projects, and research activities into the curriculum.

Organize competitions, workshops, and mentorship programs to enhance participation and skill development.

Provide funding, access to technology, and digital tools for applied projects.

Encourage collaboration with industry, government, and international partners to enhance practical experience.

Recognize and reward student achievements to sustain a culture of innovation.

1.7: Conclusion:

Innovation is crucial for enhancing educational quality, professional readiness, and societal contribution. For students in the Faculty of Languages and Translation, innovation develops translation skills, bilingual content creation abilities, and applied research competencies. Institutional support, mentorship, access to resources, and structured opportunities are essential to cultivate creativity and problem-solving. Implementing these recommendations ensures that graduates are capable, confident, and prepared for global and local professional challenges.

References:

- (1)Al-Omari, A. (2020). Innovation in Higher Education: Practices and Challenges. *Journal of Educational Development*, 12(3), 45–60.
- (2)Brown, T. (2009). *Change by Design*. Harper Business.
- (3)Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications.
- (4)Etzkowitz, H. (2013). Anatomy of the Entrepreneurial University. *Social Science Information*, 42(3), 293–337.
- (5)OECD. (2018). *The Future of Education and Skills*. Paris: OECD.
- (6)Salmi, J. (2009). *The Challenge of Establishing World-Class Universities*. Washington, DC: World Bank.
- (7)Schumpeter, J. (1934). *The Theory of Economic Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- (8)UNESCO. (2015). *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?* Paris: UNESCO.
- (9)World Bank. (2019). *Higher Education for Development: An Evaluation of the World Bank Group's Support*. Washington, DC: World Bank.

The Role of Literature in Developing EFL Learners' Communication Skills In El-Obeid Secondary School

A. Baraa Abdalmoneim Kheirallah Khalifa

phD student - college of Graduate Studies
- University of Kordofan,

Dr. Suleiman Mohamed Suleiman

Department of English Language, Faculty
of Education, University of Kordofan

Dr. Mujtaba Mohamed Sallam Ahmed

Department of English Language, Faculty
of Education, University of Kordofan

Abstract:

This study examines the role of literature in developing English speaking skills among secondary school students in ElObeid, Sudan. Despite English being a compulsory subject, learners often exhibit poor oral proficiency due to traditional, exam oriented teaching methods. Using a mixed methods design, data were collected from 50 English teachers via questionnaire and 20 teachers through classroom observation. Results indicate strong teacher consensus (80 %) on literature's positive role in enhancing speaking fluency, confidence, and participation. However, significant implementation gaps exist due to insufficient teacher training, limited resources, and curricular constraints. Observations revealed that while students could read texts (85 %), most struggled with analytical discussion (70 % unable) and critical use of literary tools (85 % unable). The study concludes that literature is a potent but underutilized pedagogical resource. Recommendations include curriculum integration, teacher professional development, provision of literary materials, and promotion of communicative, student centered approaches. This research contributes to EFL pedagogy in under resourced contexts and offers actionable insights for curriculum reform in Sudan.

Keywords: Literature, Speaking Skills, EFL, Communicative Competence, Teacher Perceptions.

دور الأدب في تطوير مهارات التواصل لدى دارسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المرحلة الثانوية بمدينة الأبيض

أ. براءة عبد المنعم خير الله خليفة - طالبة دكتوراه - كلية الدراسات العليا - جامعة كردفان
د. سليمان محمد سليمان - أستاذ مشارك - جامعة كردفان
د. مجتبي محمد سلام أحمد - أستاذ مساعد - جامعة كردفان
المستخلص:

تتناول هذه الدراسة دور الأدب في تنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الأبيض بالسودان. وعلى الرغم من أن اللغة الإنجليزية مادة إجبارية، إلا أن المتعلمين غالباً ما يُظهرون ضعفاً في الكفاءة الشفوية نتيجة لأساليب التدريس التقليدية الموجهة نحو الامتحانات. واعتمدت الدراسة المنهج المختلط، حيث جُمعت البيانات من خلال استبانة وُزعت على (50) معلماً للغة الإنجليزية، بالإضافة إلى ملاحظة صفية شملت (20) معلماً. وأظهرت النتائج وجود توافق قوي بين المعلمين (80%) حول الدور الإيجابي للأدب في تعزيز الطلاقة في التحدث، والثقة بالنفس، والمشاركة الصفية. ومع ذلك، كشفت النتائج عن وجود فجوات كبيرة في التطبيق العملي تعود إلى نقص تدريب المعلمين، وقلة الموارد التعليمية، والقيود المفروضة من المناهج الدراسية. كما أوضحت الملاحظات الصفية أن الطلاب قادرين على قراءة النصوص الأدبية (85%)، إلا أن معظمهم يواجه صعوبات في المناقشة التحليلية (70% غير قادرين) وفي الاستخدام النقدي للأدوات الأدبية (85% غير قادرين). وتخلص الدراسة إلى أن الأدب يُعد مورداً تربوياً فعالاً لكنه غير مستثمر بالشكل الكافي. وتوصي الدراسة بدمج الأدب في المناهج الدراسية، وتطوير الكفاءات المهنية للمعلمين، وتوفير المواد الأدبية المناسبة، وتعزيز الأساليب التواصلية المتمركزة حول المتعلم. وتُسهم هذه الدراسة في إثراء طرائق تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في البيئات محدودة الموارد، كما تقدم رؤى عملية قابلة للتطبيق لإصلاح المناهج التعليمية في السودان. **الكلمات المفتاحية:** الأدب، مهارات التحدث، اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، الكفاءة التواصلية، تصورات المعلمين

1. Introduction

English as a Foreign Language (EFL) education in Sudan, as in many Global South contexts, has historically prioritized grammatical accuracy and reading comprehension over oral communicative competence. In Sudanese secondary schools, English is a compulsory subject, yet students frequently complete their education with limited ability to speak English confidently or fluently. This discrepancy stems from teachercentered pedagogies, examination pressures, and a lack of authentic communicative practice

in classrooms. ElObeid, the capital of North Kordofan State, reflects these national challenges, with EFL learners demonstrating noticeable weaknesses in oral communication despite years of formal instruction. Concurrently, literature has gained recognition in applied linguistics as a valuable resource for language teaching. Literary texts including short stories, poems, plays, and novels offer authentic language, cultural richness, and emotional engagement, providing meaningful contexts for speaking activities such as discussion, roleplay, and dramatization. Literature aligns with communicative and learner-centered approaches by encouraging interpretation, opinion expression, and oral negotiation of meaning. Moreover, it can reduce affective barriers, making language learning more enjoyable and less anxiety-inducing.

2. Statement of the problem

Despite the pedagogical potential of literature, its role in developing communication skills remains under-researched and under-applied in Sudanese secondary schools, particularly in ElObeid. Teachers often underutilize literary texts or use them primarily for reading comprehension, neglecting their potential for oral skill development. This gap between literature's potential and its practical application contributes to the persistent weakness in students' speaking proficiency.

3. Objectives of the Study

This study aims to:

1. Investigate the extent to which literature is used in teaching speaking skills in ElObeid secondary schools.
2. Assess the impact of literary texts on students' speaking skill development.
3. Explore teachers' and students' perceptions regarding literature-based speaking instruction.

4. Questions of the Study

1. To what extent is literature used in teaching speaking skills at ElObeid secondary schools?
2. What is the impact of using literary texts on the development of students' speaking skills?
3. What are teachers' and students' perceptions toward the use of literature in developing speaking skills?

5. Significance of the Study

This study contributes to EFL pedagogy by empirically examining literature's role in speaking skill development within a Sudanese context. Findings can inform curriculum designers, teacher trainers, and policymakers seeking to enhance communicative language teaching. It also provides a foundation for further research on literature-integrated language instruction in similar EFL settings.

6. Literature Review

6.1 Speaking Skills in EFL Contexts

Speaking is a productive skill enabling realtime interaction and is often considered the most crucial yet challenging of the four language skills. Key components include fluency, accuracy, pronunciation, discourse management, and interactional competence. In many EFL settings, including Sudan, speaking is hindered by limited practice opportunities, high anxiety, teacher-dominated classrooms, and lack of authentic communicative contexts.

6.2 Literature as a Pedagogical Tool

Literature provides authentic linguistic input, cultural exposure, and opportunities for meaningful communication. Its benefits in language learning include:

- Vocabulary Enhancement: Exposure to rich, contextualized lexicon.

- Grammatical Awareness: Observation of syntax and style in narrative forms.
- Critical Thinking: Analysis of themes, characters, and moral dilemmas.
- Motivational Engagement: Emotional and intellectual involvement through story and character.

6.3 Theoretical Frameworks Supporting Literature Use

- Communicative Language Teaching (CLT): Emphasizes meaningful interaction; literature provides authentic contexts for dialogue and discussion.
- Sociocultural Theory (Vygotsky): Highlights social interaction and scaffolding; literaturebased collaborative tasks promote oral development.
- Constructivism: Posits active knowledge construction; literature invites interpretation and personal response, fostering oral expression.

6.4 Literature and Speaking Skill Development

Specific literaturebased strategies for speaking include:

- Dramatization and Roleplay: Encourage expressive, spontaneous speech.
- Group Discussion and Debate: Stimulate critical thinking and extended oral interaction.
- Storytelling and Retelling: Enhance narrative coherence and fluency.
- Character Interviews and Predictions: Promote imaginative and interactive speaking.

Empirical studies in African contexts (e.g., Nigeria, Kenya) show that literaturebased activities improve fluency, confidence, and participation.

6.5 Challenges in LiteratureBased Instruction

- Text Complexity: Literary texts may exceed learners' proficiency levels.
- Teacher Preparedness: Many teachers lack training in literature pedagogy.
- Curricular Constraints: Exams and syllabi often prioritize grammar and reading over speaking.
- Resource Limitations: Shortages of appropriate literary materials.

7. Research Method

7.1 Research Design

A mixedmethods sequential explanatory design was employed, combining quantitative (questionnaire) and qualitative (observation) approaches to provide comprehensive insights.

7.2 Population and Sample

- Population: All EFL teachers in government secondary schools in ElObeid.
- Sample: 50 teachers for questionnaires; 20 teachers for classroom observations (purposively sampled from questionnaire respondents).

7.3 Data Collection Instruments

1. Teacher Questionnaire: A 30item Likertscale instrument covering perceptions, practices, and attitudes regarding literature and speaking skills. Included demographic sections on qualifications and experience.
2. Classroom Observation Checklist: A structured tool focusing on: use of literary texts, types of speaking activities, student participation, teacher student interaction, and analytical discussion.

7.4 Data Collection Procedures

- Permissions obtained from educational authorities.
- Questionnaires distributed and collected in person.

- Observations conducted during regular lessons to capture authentic practices.
- Ethical principles (confidentiality, voluntary participation) strictly followed.

7.5 Data Analysis

- Quantitative: Descriptive statistics (frequencies, percentages) using SPSS.
- Qualitative: Thematic analysis of observation notes, identifying patterns in teaching practices and student engagement.

7.6 Validity and Reliability

- Instruments reviewed by ELT and research methodology experts.
- Pilot study conducted with 10 teachers (excluded from main sample).
- Cronbach's alpha for questionnaire: 0.84, indicating good internal consistency.

8. Data Analysis and Discussion

Table (8.1): Literature role is to develop and enhance student's communicative skills.

Options	Frequency	Percent
Disagree	1	% 2.0
Not Sure	9	% 18.0
Agree	40	% 80.0
Total	50	% 100.0

The results show that 40 teachers (80 %) agree with the statement, 9 teachers (18 %) are not sure, and only 1 teacher (2 %) disagrees. This indicates a strong consensus that literature plays a role in developing speaking skills.

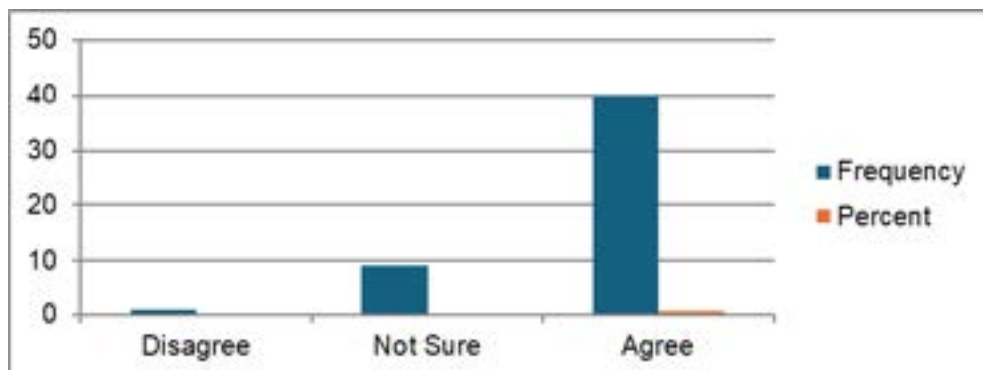


Figure (8.1): Literature role is to develop and enhance student’s communicative skills.

Table (8.2): Students can improve their English language skills through literature

Options	Frequency	Percent
Disagree	1	% 2.0
Not Sure	11	% 22.0
Agree	38	% 76.0
Total	50	% 100.0

The findings reveal that 38 teachers (76 %) agree, 11 teachers (22 %) are not sure, and 1 teacher (2 %) disagrees. This result further supports the importance of literature in enhancing students’ speaking abilities.

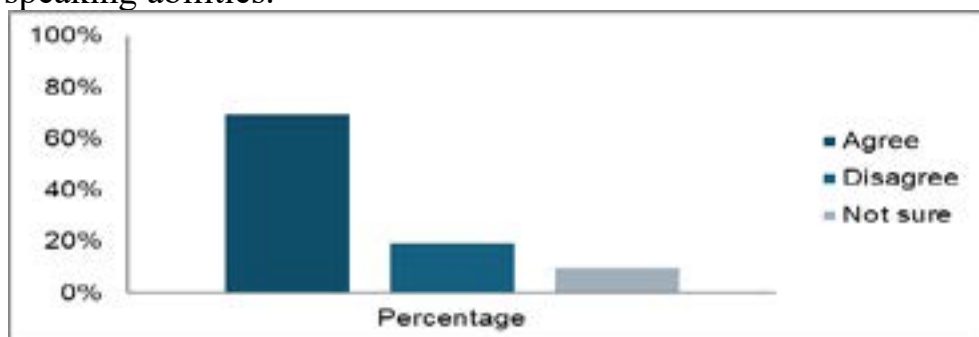


Figure (8.2) Students can improve their English language skills through literature

Table (8.3): Teaching literature fortified enriching student's with vocabulary.

Options	Frequency	Percent
Disagree	5	% 10.0
Not Sure	14	% 28.0
Agree	31	% 62.0
Total	50	% 100.0

The data indicate that 31 teachers (62 %) agree, 14 teachers (28 %) are not sure, and 5 teachers (10 %) disagree. Although the majority agree, the relatively high percentage of uncertainty suggests the need for teacher training in literature-based speaking

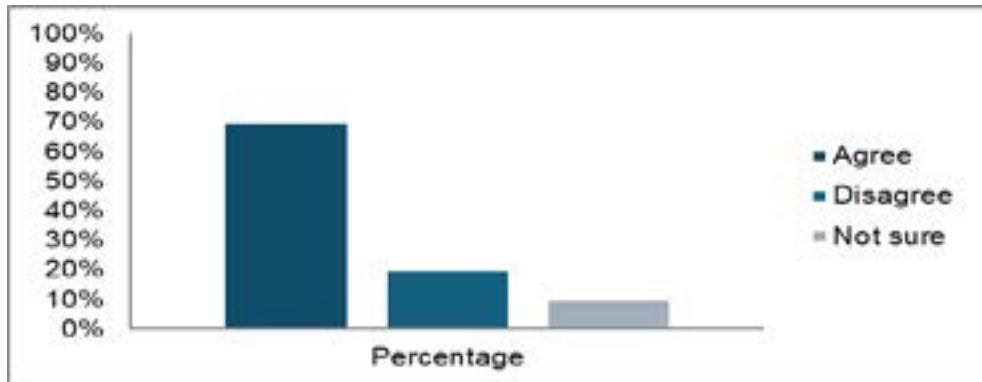


Figure (8.3) Teaching literature fortified enriching student's with vocabulary.

Table (8.4): Teachers utilize literary approach for teaching literature to develop communicative skills.

Options	Frequency	Percent
Disagree	5	% 10.0
Not Sure	14	% 28.0
Agree	31	% 62.0
Total	50	% 100.0

Similarly, 31 teachers (62 %) agree, 14 teachers (28 %) are not sure, and 5 teachers (10 %) disagree. This suggests that literature contributes positively to speaking skills, though its implementation may vary across classrooms.

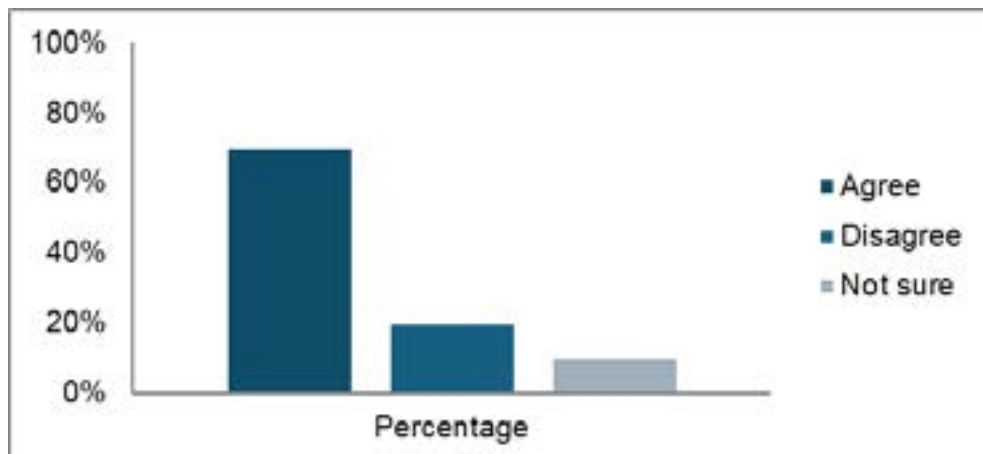


Figure (8.4) Teachers utilize literary approach for teaching literature to develop communicative skills.

Regarding the Observation Checklist

Table (8.5): Students Have Previous Experience in Literature

Option	Frequency	Percentage	χ^2
Yes	5	% 25	5.0
No	15	% 75	
Total	20	% 100	

It is evident from Table (2.1) that the majority of students, 15 (75 %), lack prior experience in literature, while only 5 (25 %) possess such experience. This finding highlights a serious gap in students' literary background and underscores the need for systematic exposure to literature as a means of developing communication skills.

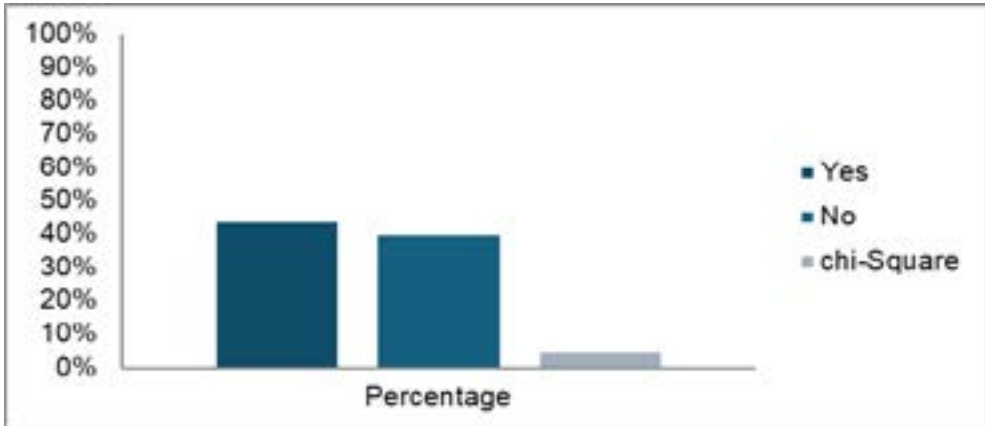


Figure (8.6): Students Have Previous Experience in Literature

Table (2.2): Students Are Able to Read Literary Texts

Option	Frequency	Percentage	χ^2
Yes	17	% 85	9.8
No	3	% 15	
Total	20	% 100	

Table (2.2) shows that a large proportion of students, 17 (85 %), are able to read literary texts, whereas only 3 (15 %) face difficulties. This indicates that reading ability is not a major obstacle and can be effectively utilized to enhance communicative competence through literature.

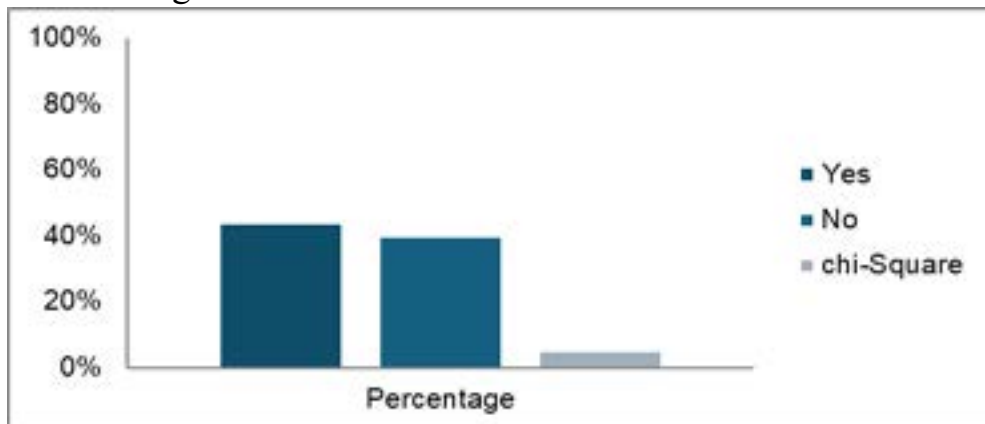
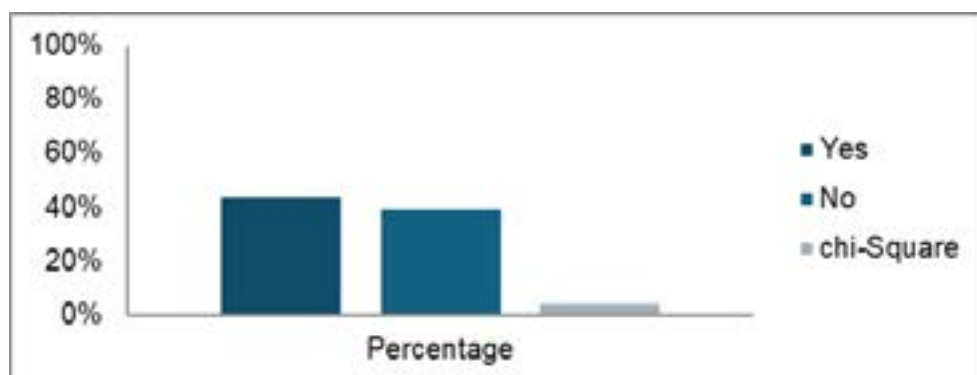


Figure (8.6): Students Are Able to Read Literary Texts

Table (2.3): Students Can Follow the Sequence of Events in the Story

Option	Frequency	Percentage	χ^2
Yes	18	% 90	12.8
No	2	% 10	
Total	20	% 100	

The results reveal that 18 (90 %) of the students can follow the sequence of events in a story. This reflects good comprehension skills, which are essential for meaningful discussion and oral communication in literature classes.

**Figure (8.7): Students Can Follow the Sequence of Events in the Story****Table (8.8): Students Participate in Answering Questions Given by the Lecturer**

Option	Frequency	Percentage	χ^2
Yes	18	% 90	12.8
No	2	% 10	
Total	20	% 100	

Table (8.8) indicates a high level of classroom participation, with 18 (90 %) students actively answering questions. This positive engagement suggests that literature lessons provide opportunities for interaction and verbal expression.

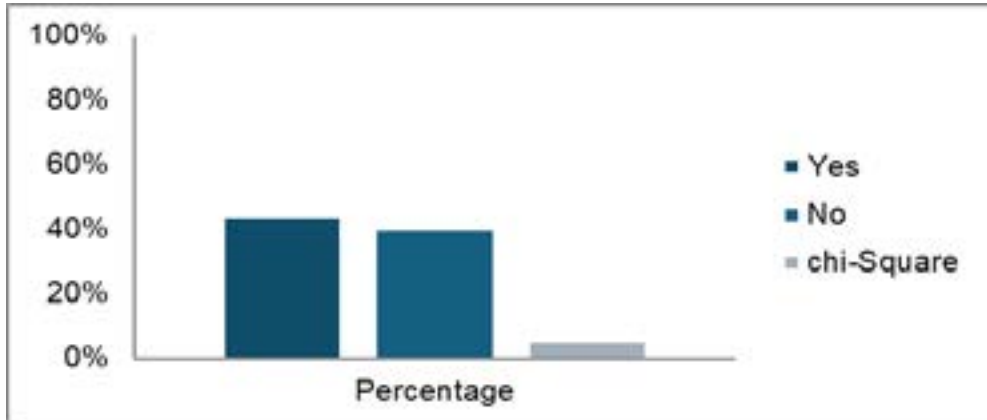


Figure (8.8): Students Participate in Answering Questions Given by the Lecturer

9. Findings

The findings indicate that a strong majority of English language teachers acknowledge the importance of literature in developing speaking skills. Specifically, **80 % of the respondents** agreed that literature plays a vital role in enhancing speaking ability, while only **2 % disagreed**, demonstrating overwhelming support for literature-based instruction.

In relation to the impact of literature on students' speaking performance, **76 % of the teachers** agreed that literary texts contribute positively to improving speaking skills, compared to only **2 % who disagreed**. This confirms that literature is perceived as an effective instructional tool in speaking development.

The results further reveal that literature enhances students' participation in speaking activities. This is supported by the finding that **74 % of the respondents** agreed that literature encourages active oral participation, whereas only **4 % disagreed**.

Regarding speaking fluency, **70 % of the teachers** agreed that literature helps improve students' fluency, while **6 % disagreed**, indicating that literary texts promote natural and continuous speech through meaningful language exposure.

In terms of confidence, the findings show that **72 % of the respondents** agreed that literature increases students' confidence in speaking, with only **2 % disagreement**, highlighting literature's role in reducing anxiety and encouraging self-expression.

The results also demonstrate that literature stimulates classroom discussion and interaction, as evidenced by **70 % agreement** among teachers, while **2 % disagreed**.

However, the findings reveal certain challenges in implementation. Some questionnaire items recorded moderate agreement levels, with agreement percentages ranging between **52 % and 60 %**, while uncertainty levels reached up to **46 %** in some cases. This indicates hesitation among teachers regarding specific aspects of applying literature in speaking instruction.

10. Conclusion

This study investigated the role of literature in developing speaking skills among EFL learners in secondary schools in El Obeid, Sudan. The findings clearly demonstrate that literature holds significant pedagogical value in enhancing learners' oral communication, particularly in terms of fluency, confidence, vocabulary use, and classroom participation. Questionnaire results revealed strong teacher consensus regarding the positive impact of literary texts on speaking development, while classroom observations provided concrete evidence of students' ability to read and comprehend texts, albeit with limited analytical and interactive oral engagement. Despite this recognized potential, the study revealed a substantial gap between teachers' positive perceptions and actual classroom practices. Literature is often used in a traditional, text-bound manner, focusing mainly on reading comprehension rather than as a springboard for communicative speaking activities. Factors such as insufficient teacher training, exam-oriented curricula, lack of appropriate literary resources, large class sizes, and students' limited literary background significantly hinder effective

implementation. Nevertheless, in classrooms where literature was employed interactively through discussion, role play, dramatization, and storytelling, students demonstrated greater willingness to speak, improved use of language, and higher levels of engagement. These findings affirm that literature can function as a powerful tool for developing speaking skills when supported by appropriate pedagogy and institutional backing. Consequently, the study concludes that literature is not inherently ineffective in Sudanese EFL contexts; rather, it remains an underutilized resource whose success depends on systematic curricular integration, teacher preparedness, and supportive learning environments. Literature represents a vital bridge between linguistic knowledge and communicative practice. When effectively integrated into EFL instruction, it has the capacity to transform classrooms into dynamic spaces for interaction, creativity, and meaningful language use. For Sudanese secondary school learners to achieve communicative competence in English, literature must be repositioned from a peripheral reading tool to a central component of speaking-oriented pedagogy, supported by coherent policy, informed teaching practices, and sustained institutional commitment. The study recommended that, Literature-based speaking activities should be explicitly integrated into national EFL and English language curricula at the secondary school level should explicitly incorporate literature-based speaking activities to ensure systematic and consistent classroom application. Besides Regular training programs and professional development workshops should be organized to equip English language teachers with practical strategies for using literature to develop speaking skills. Moreover Schools should provide appropriate and varied literary materials, such as short stories, plays, and poems, that suit students' linguistic levels and cultural backgrounds. Finally Further research is recommended to investigate the role of literature in developing other language skills and to examine its effectiveness at different educational stages.

11. References:

- (1) **Adeniran, A. (2011).** Storytelling in the ESL classroom.
- (2) **Brown, H. D. (2000).** Principles of language learning and teaching. Pearson.
- (3) **Bruner, J. (1990).** Acts of meaning. Harvard University Press.
- (4) **Bygate, M. (1987).** Speaking. Oxford University Press.
- (5) **Canale, M., & Swain, M. (1980).** Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- (6) **Carter, R., & Long, M. (1991).** Teaching literature and language. Longman.
- (7) **Elamin, H. (2015).** Challenges of teaching English in Sudanese secondary schools. *Sudan Journal of Educational Research*, 12(2), 23–40.
- (8) **Kramsch, C. (1993).** Context and culture in language teaching. Oxford University Press.
- (9) **Lazar, G. (1993).** Literature and language teaching. Cambridge University Press.
- (10) **MacIntyre, P. (1995).** How anxiety affects speaking. *Language Learning*, 45(3), 78–92.
- (11) **Mwangi, P. (2018).** Storytelling and speaking skills in Kenya. *African Journal of Language Studies*, 7(1), 41–59.
- (12) **Vygotsky, L. S. (1978).** Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.
- (13) **Wessels, C. (1991).** Drama in language teaching. Longman.

The Role of Feedback in the Development of EFL Learners' Writing skills

Dr. Ali Ahmed Osman Zakaria

Department of English Language and Linguistics Kassala University – Sudan- Qassim University – Saudi Arabia

Dr. Hashim Omer

Department of English Language and Linguistics Kassala University

Abstract:

Feedback is a crucial factor in the development of learners' writing proficiency. It plays a central role, contributing to both the quality of written output and the processes involved in the acquisition of the competence of writing. This paper explores the impact of feedback on the development of EFL learners' writing proficiency. Furthermore, the study examines the mechanisms through which feedback facilitates the development of writing, emphasizing its forms, timing, and pedagogical effectiveness. To achieve the objectives of this paper, the study employed multiple data collection instruments: two questionnaires – one for teachers and one for students – and student interviews. The questionnaires gathered teachers' evaluations of the impact of feedback on the quality of students' writing proficiency. Finally, interviews with a subset of students provided deeper insights into the influence of feedback on their written performance and whether it helps them improve their writing or not. The findings indicate that teacher feedback is generally effective and supportive, particularly in promoting writing development over time. However, the results also highlight the need for more student-centered approaches, such as structured peer interaction and feedback that prioritizes meaning and rhetorical quality over mechanical accuracy.

Key Words: writing competence, supportive feedback, corrective feedback, peer correction

دور التغذية المرتدة في تطوير مهارات الكتابة لدى الطلاب الدارسين للغة الانجليزية كلغة اجنبية
د. علي أحمد عثمان زكريا - قسم اللغة الإنجليزية واللغويات - جامعة كسلا - السودان - جامعة القصيم -
المملكة العربية السعودية
د. هاشم حسن عمر آدم - كلية الآداب - جامعة الشرق للعلوم والتكنولوجيا
المستخلص:

تعتبر التغذية المرتدة عامل ضروري في تطوير مهارات الكتابة لدى طلاب اللغة الانجليزية وتلعب دورا اساسيا في جودة مخرجات الكتابة وعملية اكتساب قدرات الكتابة و تهدف هذه الورقة لمعرفة اثر التغذية المرتدة علي تطوير مهارات الكتابة و ايضا معرفة الليات التي تسهل تطوير مهارة الكتابة مؤكدة علي شكلها ووقتها وفعاليتها التربوية ولتحقيق اهداف الدراسة استخدمت الدراسة عدة ادوات لجمع البيانات. استبيانين احدهما للأساتذة و الاخر للطلاب ومقابلات مع الطلاب والاستبيان تضمن تقويم الاساتذة لأثر التغذية المرتدة علي جودة مهارة الكتابة و مقابلات الطلاب اعطت نظرة اعمق على تأثير التغذية المرتدة علي ادائهم في الكتابة من حيث المساعدة او عدمها و اشارت نتائج البحث ان التغذية المرتدة من الاستاذ فعالة وداعمة قي ترقية مهارة الكتابة بمرور الزمن و لكن ايضا اشارت النتائج الي الحاجة علي التركيز علي التغذية المرتدة من قبل الطالب مثل التفاعل مع الزملاء و التغذية التي تعطي اولوية للمعني وجودة الاسلوب أكثر من الدقة
كلمات مفتاحية: قدرة الكتابة، تغذية مرتدة داعمة، تغذية مرتدة تصويبية، تصويبية الزملاء.

1. Introduction

Writing is a fundamental skill in modern literate societies, often more essential than is commonly recognized. Writing is a powerful mechanism through which we express our thoughts and emotions. Grabe and Kaplan (1996, p.3) note that writing occurs in various forms daily—ranging from routine messages and letters to more structured tasks—demonstrating people’s ability to control the written medium. Reid (1989) further emphasizes that people write not only for practical purposes but also to explore ideas, express emotions, recount experiences, imagine possibilities, and for sheer pleasure. Writing is thus both a personal and social activity. In real-life situations, writers receive feedback from their readers through those readers’ reactions, which provide real feedback for writers. For students, however, the primary audience is the teacher; therefore, teachers’ responses to students’ writing should be immediate, regular, and informative.

2.Literature Review

Writing as a Social and Cognitive Process

Writing is deeply embedded in social contexts, shaping and reflecting worldviews influenced by social problems and group norms (Hyland, 1997; Kuhn, 1970; MacDonald, 1994). Academic writing, in particular, involves engaging with colleagues through methodologies, arguments, and rhetorical strategies to persuade or inform, drawing on both rhetorical skills and objective reasoning. Zemach and Islam (2006) stress the importance of writing as a means of communication in daily life and especially in educational settings, noting that it is one of the most challenging skills to master in both first and second languages. Cultural conventions also shape how ideas are organized and presented in academic writing. Writing is a complex cognitive process requiring both linguistic competence and strategic thinking. Hazel (2005) argues that writing does not emerge spontaneously but through a process requiring knowledge and skill. Deane et al. (2008) suggest that writing involves producing texts for diverse purposes across varied social contexts. Kellogg (2008) highlights that writing extended texts is cognitively demanding, requiring memory, organization, and critical thinking. Elbow (1981) points out that writing demands the integration of creativity (generating ideas) and critical evaluation (selecting and refining ideas), which often conflict. EFL learners often struggle with this dual demand, producing texts that are less informative and sophisticated (Hyland & Hyland, 2006).

Challenges for EFL Learners

EFL students face particular difficulties in writing, including generating ideas, organizing content, and applying critical evaluation. They may not fully recognize the complexity of the writing process or employ their cognitive abilities effectively to refine their texts. Mastering writing requires significant practice, guidance, and feedback to develop fluency, accuracy, and coherence (Zemach & Islam, 2006). It is the role of the teacher to monitor such practice and play the role of audience by providing guidance and feedback during and after the process of writing.

Feedback in Writing Instruction:

Feedback plays a crucial role in supporting learners' writing development, particularly within process-oriented approaches. Hyland and Hyland (2006). The importance of feedback emerged with the development of learner-centered approaches to writing instruction in North American L1 composition classes during the 1970s. The "process approach" gave greater attention to teacher-student encounters around texts and encouraged teachers to support writers through multiple drafts by providing feedback and suggesting revisions during the process of writing itself, rather than at the end of it. The form feedback took was extended beyond the teacher's marginal notes to include oral interaction involving the teacher or the students themselves. The focus moved from a concern with mechanical accuracy and control of language to a greater emphasis on the development and discovery of meaning through the experience of writing and rewriting. Providing learners with feedback helps bridge the gap between their interlanguage and target language (Furnborough & Truman, 2009). Corrective feedback may identify errors and provide suggestions for improvement (Li, Link, & Hegelheimer, 2015; Wilson & Czik, 2016). Effective feedback supports grammatical accuracy, long-term proficiency, and metalinguistic awareness (Ferris, 2006; Ellis, 2009), with its impact influenced by learner proficiency, feedback type, and opportunities for revision. Nicol and Macfarlane-Dick (2006) argue that task-focused feedback is more relevant and effective than general praise, as it helps students regulate their own learning. Cohen (1987) notes that unclear or inconsistent feedback can demotivate learners. Ferris (1995) and Nation (2009) emphasize that multiple sources of feedback—including peers, teachers, and other readers—are most effective when repeated throughout the writing process and when delivered in ways students can act upon. Positive feedback on content enhances learners' motivation and engage-

ment, not just grammatical accuracy. Hyland (2003) highlights the importance of developing students' metacognitive awareness of writing strategies. Teacher responses, including individual attention, peer review, conferences, and audio feedback, are crucial in motivating learners, guiding revisions, and facilitating language development. Such responses represent key intervention points in the writing process, fostering both skill development and learner autonomy.

3. Research Method:

3.1 Participants:

The participant pool consisted of Sixty-five Sudanese teachers and 240 undergraduate English majors from five Sudanese universities. The students are from Kassala University, Gadaref University, the Red Sea University, Omdurman Islamic University and Omdurman Ahlia University. Teachers are chosen due to the fact that they play a crucial role in developing students' writing skills and due to the fact that they are the intended audience for students' writing, providing feedback and guidance. The students represent the future practitioners of the English language in the Sudanese society. Investigating their learning habits is believed to be with great value in the field of education.

3.2 Instruments:

The data of this research were collected through two questionnaires, and an interview. One of the two questionnaires was designed for the teachers and the other for EFL learners. The procedures through which the research data have been obtained are as follows:

3.3 Procedures:

240 questionnaires were collected from the students and 65 from the teachers. Finally, an interview was conducted to 20 of the students.

3.3.1 Teachers' Questionnaire

The primary objective of the questionnaire was to explore the effect of their response to their students' writing. The questionnaire also seeks to find out the nature of the feedback the teachers provide for the students during their writing process.in developing learners' communicative competence.

3-3-2- Students' Questionnaire

The rationale for the students' questionnaire was to make sure that the data collected for the current study are valid; leading to reliable results. This procedure is drawn from the fact that a students' questionnaire can provide immediate qualitative data, which could lead to a reliable and effective study. The two questionnaires and the interview will complement each other in eliciting data for the present study.

3.3.3 Students' Interview

The rationale behind the interview conducted with some of the participants is to uncover aspects of students' experiences and responses to feedback that could not be captured through questionnaires alone. Considering this fact, a decision was made to conduct an interview with at least half of the student participants.

4. Data Analysis or Discussion

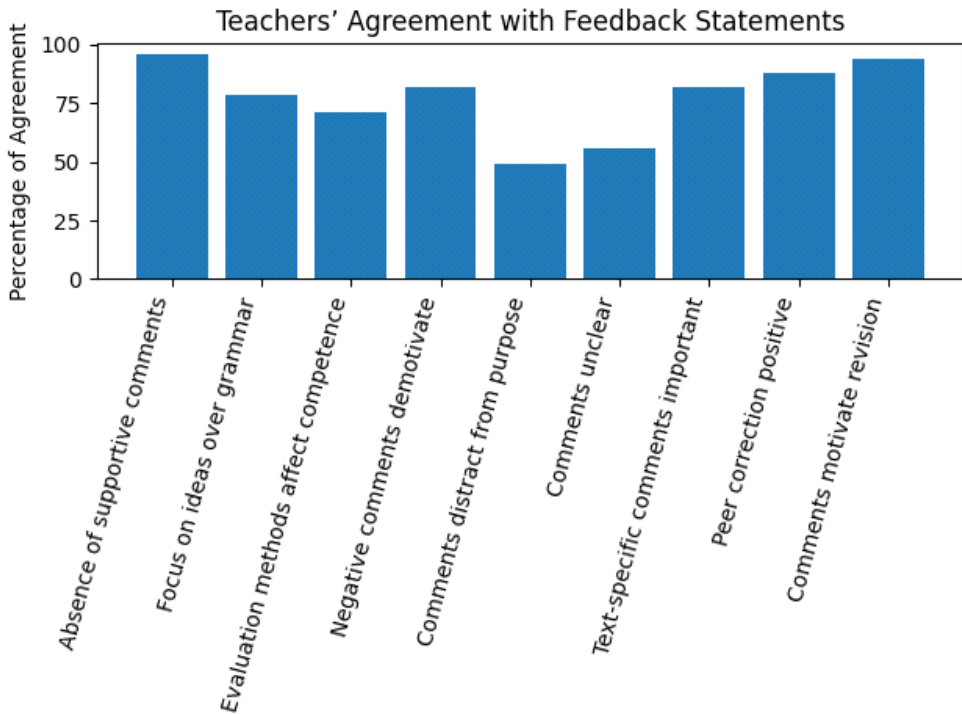
To discuss the results of this study, statistical results of the tables (1, 2) and the result obtained from the students' actual spoken performance were thoroughly examined and discussed. The following table gives the teachers' evaluation of the feedback the students receive on their writing.

Table (1) Teachers' Feedback

No	Item	Strongly agree	Agree	No opinion	Disagree	Strongly disagree	Median
1	The absence of the instructive and supportive teacher's comments is one of the factors that affect students' writing negatively.	% 49.2	% 46.2	% 1.5	% 3.1	-	2
		32	30	1	2	-	
2	The feedback provided for the students should focus on idea development, clarity and coherence rather than grammar	% 29.2	% 49.2	% 1.5	% 20	-	2
		19	32	1	13	-	
3	The methods and purpose of evaluators and evaluation procedures negatively affect the students' written communicative competence	% 20	% 50.8	% 6.2	% 21.5	% 1.5	2
		13	33	4	14	1	
4	Teachers' negative comments demotivate students and make them reluctant in their writing	% 47.7	% 33.8	% 7.7	% 7.7	% 3.1	2
		31	22	5	5	2	
5	Teachers' comments distract students and lead them away from the purpose of writing a particular text in their voices	% 13.8	% 35.4	% 13.8	% 30.8	% 6.2	3
		9	23	5	20	4	
6	Teachers' comments are worded in such a way that it is difficult for students to know exactly what they need to revise or correct	% 15.4	% 40.0	% 15.4	% 27.7	% 1.5	2
		10	26	10	18	4	
7	Text-specific comment is such a factor that plays a very important role in developing students' written communicative competence	% 27.7	% 53.8	% 15.4	% 3.1	-	2
		18	35	10	2	-	
8	Peer correction can positively influence students writing	% 33.8	% 53.8	% 7.7	% 3.1	% 1.5	2
		22	35	5	2	1	
9	The comments provided by teachers should create motive for editing and promoting students' final versions	% 60.0	% 33.8	% 4.6	% 1.5	-	2
		39	22	3	1	-	

As shown in table above, a significant majority of the teachers (95.4 %) asserted that the instructive and supportive teacher's comments are vital for developing writing skills. Teachers indicated that such feedback serves as a diagnostic tool, allowing students to identify weaknesses and improve future performance of their writing process. It also lets them know how well they perform during their process of writing. This in turn helps the students identify the areas of weakness in their performance and work hard to improve them. Result in the table above also suggests that most of the teachers agreed that the feedback should focus on idea development, clarity and coherence rather than grammar. That is, teachers' feedback should focus on meaning and rhetorical quality over mechanical accuracy. Teachers report that the methods and procedures used in evaluating students' writing are not effective. Students' success or failure in writing is judged in terms of their scores in the final exam rather than by the extent to which they have benefited from the course. This may have a negative impact on the students who feel that they perform well during writing sessions, but for some reasons fail to do the same in their final exam. Teachers also claim that negative comments on the students' writing demotivate the students making them reluctant to write. They contend that such negative comments distract students and lead them away from the purpose of writing a particular text in their own voice. Teachers state that sometimes their comments on students' writing are vague which makes it very difficult for the students to know exactly what is wrong with their writing. This result supports Cohen's (1987) opinion on teacher's feedback as often confusing, vague and inconsistent. When students feel that they do not know how well they perform in their writing task they will not be motivated to write in the future. So, text-specific comments are crucial because they help students be aware of the factors necessary to produce coherent and more informative texts. Teachers assert that peer correction is one of the factors that help the students produce

effective and thoroughly planned piece of writing. The students can go over the writing of each other before submitting the final draft to the teacher. This can promote students' ability to conduct fruitful discussion. They can benefit from one another by going through different personal thinking and writing styles. Most teachers agree that teachers' comments on the students' writing should promote the final version of the students' writing. Ferris (1995) maintained that there is some evidence that students do, in fact, find their teachers' feedback useful in helping them to improve their writing. The evidence indicates that the students pay more attention if it is provided on preliminary drafts rather than final drafts.



The following table shows students' view on the type of feedback they receive on their writing:

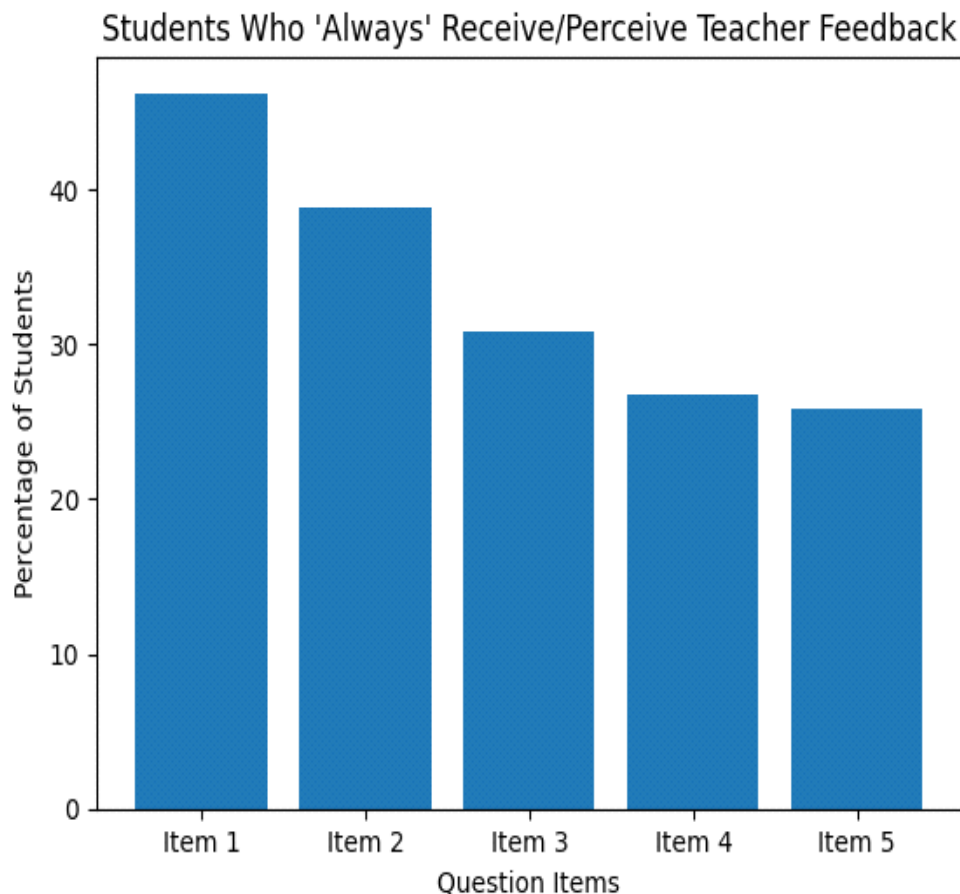
Table (2) Students' View on Teachers' Feedback

No	Item	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never	Median
1	I receive feedback from my teacher at several stages during the writing .process	% 46.2	% 18.3	% 19.2	% 10.8	% 5.4	2
		111	44	46	26	13	
2	I discover new ideas due to the feedback I receive .from teacher	% 38.8	% 19.2	% 25.8	% 10.4	% 5.8	2
		93	46	62	25	14	
3	I discuss my writing with my peers before submitting it to the .teacher	% 30.8	% 13.8	% 35.8	% 11.7	% 7.9	3
		74	33	86	28	19	
4	The feedback I receive from my teacher does not hinder me from expressing my thought in my .own voice	% 26.7	% 20.4	% 25.4	% 12.1	% 15.0	3
		64	49	61	29	36	
5	The feedback I receive focuses on the unity and coherence of the text I produce rather on error correction	% 25.8	% 15.8	% 28.8	% 15.4	% 14.2	3
		62	38	69	37	34	

Results in the table above states that most of the students receive feedback from their teachers at several stages during their writing. The students claim that this feedback helps them discover new ideas which help them improve their writing. The results also show that the students do not discuss their writing with peers before editing the final version. This may be due to the way writing

is treated in most of the EFL learning settings. In most EFL settings, students are asked to write about a particular topic and the instructor collects what they have written to be marked. Writing needs to be treated as a process in which students revise what they produce several times before they submit the final version. During this process, they discuss their writings with both the teacher and their peers. Unless teachers highlight the importance of peer discussion in writing, the students will not benefit from this issue of learning. Explicit instruction on the advantages of peer discussion may help the students recognize the sort of the benefit they get in this respect. The students assert that the feedback they get from the teacher does not hinder them from discussing their thoughts in their own voice. The students maintain that the feedback they receive from their teachers focuses on error correction rather than on the unity and coherence of the texts they produce. In the interview the students assumed that the feedback they receive from their teachers encourages them to exert more effort during their process of writing. They asserted that they feel more motivated to improve when they read the feedback. The students reported that the feedback is provided in a supportive and respectful way. They also admitted that the feedback they receive makes them feel confident about their ability to improve. They never feel discouraged when they receive feedback on their writing. However, some students state that their teachers only praise them when they perform well in writing. They never receive any written comments on how well they perform in writing tasks. A few students report that the teach-

ers are interested in grammatical and lexical accuracy of what they have written. The teachers do not focus on how students develop a particular idea into a meaningful thought. They ask students to be aware of the kind of words and sentence structures they use in writing. Only a few students state that the comments they receive focus on idea development and organization.



Across almost all items, teachers show strong agreement with the importance of feedback in shaping students' writing. Most medians are 2 (Agree), indicating a generally positive and consistent stance toward constructive, supportive, and purposeful feedback.

Only Item 5 shows a median of 3 (No opinion), suggesting some uncertainty or divided views there. Taken together, these patterns help contextualize how feedback is perceived and applied in instructional practice. The findings indicate that teacher feedback is generally effective and supportive, particularly in promoting writing development over time. However, the results also highlight the need for more student-centered approaches, such as structured peer interaction and feedback that prioritizes meaning and rhetorical quality over mechanical accuracy.

5. Findings

The findings of this study reveal the crucial role of instructive, supportive, and text-specific feedback in promoting students' writing proficiency. Results highlight the fact that feedback should focus on idea development, clarity, coherence, and organization rather than focusing narrowly on grammatical accuracy. Findings also reveal clearly that vague, negative, or exam-oriented evaluation practices have a negative impact on the students. Such practices demotivate learners and limit the effectiveness of feedback, particularly when students' writing development is judged only in terms of the final exam scores rather than by their performance during the course. Despite the fact that both teachers and students report that feedback is delivered at multiple stages and is generally supportive and motivating, some students reported that teachers focus primarily on the accuracy of the linguistic rules in their writing. Other students reported that teachers offer praise without providing feedback that has practical impact on their performance. Furthermore, lack of engagement in peer revision and discussion indicates that writing is still treated as a product rather than a process in many EFL contexts.

6. Conclusion

The findings of the study suggest that for feedback to lead to meaningful improvement, it must be explicit, focused on higher-order writing skills, integrated into a process-oriented approach to writing, and accompanied by guidance on how students can apply comments through revision and peer collaboration.

7. References

- (1)Cohen, A. D. (1987). *Student processing of feedback on their compositions*. In A. L. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 57–69). Prentice Hall.
- (2)Deane, P., Sheehan, K. M., Sabatini, J., Futagi, Y., & Kostin, I. (2008). *Writing assessment and instruction: Lessons from large-scale assessment*. Lawrence Erlbaum Associates.
- (3)Elbow, P. (1981). *Writing with power: Techniques for mastering the writing process*. Oxford University Press.
- (4)Ferris, D. (1995). *Student reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms*. *TESOL Quarterly*, 29(1), 33–53.
- (5)Ferris, D. (2006). *Treatment of error in second language student writing*. University of Michigan Press.
- (6)6. Furnborough, C., & Truman, C. (2009). *Teacher feedback on EFL writing*. *Journal of Second Language Writing*, 18(1), 53–68.
- (7)Grabe, W., & Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. Longman.
- (8)Hazel, C. (2005). *Cognitive processes in writing*. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 456–465.
- (9)9. Hyland, K. (1997). *Writing in professional contexts: Study skills for academic writing*. Longman.
- (10)Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.
- (11)11. Hyland, K., & Hyland, F. (2006). *Feedback on second language students' writing*. *Language Teaching*, 39(2), 83–101.
- (12)Kellogg, R. T. (2008). *Training writing skills: A cognitive developmental perspective*. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1–26.

- (13) Li, F., Link, S., & Hegelheimer, V. (2015). *Corrective feedback in second language writing*. *System*, 52, 1–12.
- (14) MacDonald, S. (1994). *The social construction of writing*. Routledge.
- (15) Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL reading and writing*. Routledge.
- (16) Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). *Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice*. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.
- (17) Reid, J. (1989). *The process of writing in ESL classrooms*. Prentice Hall.
- (18) Wilson, J., & Czik, A. (2016). *Feedback practices in second language writing*. *TESOL Journal*, 7(2), 387–405.
- (19) Zemach, D., & Islam, C. (2006). *Academic writing and genre*. Macmillan Education.