مجلة القلزم
للدراسات التربوية والنفسية واللغوية

ISSN: 1858 - 9995

علمية محكمة ربع سنوية تصدر عن

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

في هذا العدد :

- اللامع العزيزّي ومعجز أحمد كتابان أم كتاب واحد؟
  د. معتصم يوسف مصطفى
- علاقة اللغة العربية بلغة السِّكّوت في شمال السودان
  د. عبد الله محمد محمد صالح
- فاعلية التعليم عن بعد في تدريب وتطوير قدرات معلمي مرحلة التعليم الأساس بولاية جنوب كردفان (دراسة حالة معلمي مرحلة الأساس بمحليات الترتر، العباسية ورشاد) (2020 - 2022م)
  د. ميمونة علي محمد عبدالرحمن -د. مجذوب المهدي حسن سليمان - د.علي الامين حسن عبدالله
- مدى تطبيق أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية لمعايير الجودة الشاملة
  د.آسيا برير محمد توم - أ.هاجر نعيم الطاهر كنيش-د.عمر الماحي الطاهر
- شعر المقاومة عند محمود درويش (دراسة وصفية تحليلية)
  أ. سارة حسين سراحنة
- تداخل القصة في مقامات السرقسطي (مقامة العنقاء أنموذجًا)
  أ.هدى بنت وصل بن وصل الله الردادي
- The Impact of Teaching Telegram Application 'Techniques on Improving EFL Ss Speaking Skills: (A Case Study of Sudanese Secondary Schools – Khartoum Municipality, -2019 – 2021AD)
  Mohamed Abdelmagid Mohamed Elawad-Prof. Kirya Ahmed Mohammed

مجلة القلزم للدراسات التربوية النفسية واللغوية - العدد الخامس والعشرون - ذو القعدة 1445هـ - يونيو 2024م

ISSN: 1858 - 9995 ردميك

دار آريثيريا للنشر والتوزيع
Arrythria for Publishing and Distribution

فهرسة المكتبة الوطنية السودانية- السودان
مجلة القلزم:,Alqulzum Journal for educational
linguistic and psychological studies
الخرطوم : مركز بحوث ودراسات دول حوض البحر الأحمر2024
تصدر عن دار آريثيريا للنشر والتوزيع - السوق العربي
الخرطوم - السودان.
ردمك: 1858-9995
الخرطوم- السودان

مجلة القلزم للدراسات التربوية والنفسية واللغوية

هيئة التحرير

المشرف العام
أ.د.منى إبراهيم عبدالله محمد
مدير جامعة بخت الرضا

رئيس هيئة التحرير
أ.د.حاتم الصديق محمد احمد

رئيس التحرير
د. عوض أحمد حسني شبا

سكرتير التحرير
د.سلوى التجاني فضل جبر الله

التدقيق اللغوي
أ.الفاتح يحيى محمد عبد القادر

الإشراف الإلكتروني
د. محمد المأمون

التصميم والاخراج الفني
أ. عادل محمد عبد القادر

الهيئة العلمية و الإستشارية

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

اللامع العزيزّي ومعجز أحمد كتابان أم كتاب واحد؟.....(7-20)

د. معتصم يوسف مصطفى

علاقة اللغة العربية بلغة السِّكّوت في شمال السودان.....(21-42)

د. عبد الله محمد محمد صالح

فاعلية التعليم عن بعد في تدريب وتطوير قدرات معلمي مرحلة التعليم الأساس بولاية جنوب كردفان (دراسة حالة معلمي مرحلة الأساس بمحليات الترتر، العباسية ورشاد) (2020 - 2022م).....(43-58)

د. ميمونة علي محمد عبدالرحمن –د. مجذوب المهدي حسن سليمان - د.علي الامين حسن عبدالله

مدى تطبيق أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية لمعايير الجودة الشاملة.....(59-84)

د.آسيا برير محمد توم – أ.هاجر نعيم الطاهر كنيش-د.عمر الماحي الطاهر

شعر المقاومة عند محمود درويش (دراسة وصفية تحليلية).....(85-108)

أ. سارة حسين سراحنة

تداخل القصة في مقامات السرقسطي (مقامة العنقاء أنموذجًا).....(109-130)

أ.هدى بنت وصل بن وصل الله الردادي

The Impact of Teaching Telegram Application 'Techniques on Improving EFL Ss Speaking Skills: (A Case Study of Sudanese Secondary Schools – Khartoum Municipality, -2019 – 2021AD).....(131-180)

Mohamed Abdelmagid Mohamed Elawad-Prof. Kirya Ahmed Mohammed

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 الخامس والعشرون 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 الرابع و العشرون، 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 السادس والعشرون من مجلة القلزم العلمية للدراسات التربوية والنفسية مع خالص الشكر للجميع.

هيئة التحرير

اللامع العزيزّي ومعجز أحمد كتابان أم كتاب واحد؟

د. معتصم يوسف مصطفى

معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها
جامعة أم القرى- مكة المكرمة- المملكة العربية السعودية

مستخلص:

تتناول هذه الدراسة بالبحث الخلاف بين المعاصرين حول كتابي المعرّي «اللامع العزيزي» و«معجز أحمد»، ما إذا كانا كتابين مختلفين أم أنهما كتاب واحد، وكلا الكتابين في شرح ديوان المتنبي. وقد سلكت الدراسة مسلكًا نظرت فيه في تراجم الأقدمين وما ورد فيها بشأن الكتابين، ذلك للتوصل إلى رأي فيصل بخصوص الخلاف حولهما. وتناولت الدراسة آراء الباحثين المعاصرين في هذا الصدد، وناقشت تلك الآراء، وفي ذات الوقت نظرت الدراسة إلى ما حُقّق من مخطوطي الكتابين ونُشر، وقارنت بينهما لتتوصل إلى أنهما كتابين يختلفان ترتيبًا ومضمونًا. ولم تخلُ الدراسة من النظر في نقول بعض الكتب عن الكتابين مختلفان، وقد كان افتراضنا في هذا البحث أنهما كتابان مختلفان.

«Al-Lami› Al-Azizi and Mu'jiz Ahmed:Are they the same book or two different books?

Dr. Mutasim Yousuf Mustafa

Abstract:

This study is titled by the name("Al-lami' Al-Azizi" and "Mu'jiz Ahmed":Are they the same book or two different books?) .The study tackles the different points of view of contemporary researchers about the two books ,whether they are the same book or two different books. The study looks into the biographies of Abu Al-Alaa A l-Marri ,and the information written therein about the two books, so as to reach to a conclusion regarding the issue of the controversial points of view about the two books. The study reviews as well the ideas of the contemporary researchers regarding this issue, and discusses it. Simultaneously the study compares the two edited and published versions of the two books, and that leads the researcher to conclude that the two books are not the same. Moreover ,the study looks into the citations that included in some earlier books, which support our point of view that "Al-lami' Al-Azizi" and " Mu'jiz Ahmed" are different books",which were written by the same author Al-Marri commenting on the poetry of Al-Mutanabi.

مقدمة:

تناول الجزء الأول من هذه الدراسة النظر في التراجم القديمة التي وصفت كتاب اللامع العزيزي، بخاصة في فهرستي القفطي وياقوت لكتب المعري، ثم تُقارن الدراسة بين الفهرستين. ثمّ تنتقل الدراسة لوصف كتاب معجز أحمد، الذي وردت أقدم إشارة إليه في ترجمة ابن خلكان في وفياته، وتتّبع تلك الإشارات إلى القرن الثاني عشر الهجري عند العباس المكي. وبعد ذلك تنتقل الدراسة إلى عرض آراء السعيد عبادة الذي يشكك في وجود كتاب معجز أحمد، الذي حقّقه بعض معاصريه، ونتولّى الردّ عى تلك الآراء. ويدلف البحث بعد ذلك لمقدمة تحقيق معجز أحمد، وما فيها من تهافت آراء أغرت معاصريه بنقده وتتّبعه، ولو كان المحقّق أمعن النظر في ما بين يديه من تراجم، لما شكّ_قط_ في أن ما حقّقه هو معجز أحمد بعينه. ثم تستعرض الدراسة آراء الطيب صالح التي انتقد فيها تحقيق دياب لمعجز أحمد، وقد أفدنا منها في النظر في سؤال هذا البحث. ثم ينتقل البحث للحديث عن تحقيق الموسوي لكتاب اللامع العزيزي، بعد انصرافه عن تحقيق معجز أحمد، الذي توافر له منه عدد من النسخ الخطية، وهو عاكف الآن على تحقيقه. وينتهي البحث بالنظر في بعض النقول في كتابين قديمين عن كتاب اللامع العزيزي لإثبات صحة تأليفه، ثم يذهب البحث إلى المقارنة بين النسختين المحققتين من الكتابين اللامع العزيزي ومعجز أحمد، بغرض إثبات أنهما مختلفان.

مشكلة الدراسة:

ثارت بعض الشكوك من بعض الباحثين حول صحة وجود مؤلف للمعري بعنوان معجز أحمد، الأمر الذي يقود إلى الظن بأن معجز أحمد ما هو إلا اللامع العزيزي، وذلك يدفعنا إلى البحث عن صواب هذا الرأي أو خطئه. لذا فإن مشكلة هذا البحث يجيب عنها سؤالنا: هل اللامع العزيزيّ ومعجز أحمد كتابان أم كتاب واحد؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من أنها:

1. تفنّد الرأي القائل بأن معجز أحمد لا وجود له.
2. تتوصل إلى نتيجة مفادها أن الكتابين:اللامع العزيزي ومعجز أحمد كتابان، وليسا كتاب واحد باسمين مختلفين.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى رفد البحث العلمي في مجال الدراسات التي تناولت أدب أبي العلاء المعرّيّ، الذي انقسم الدارسون _أثناء حياته وإلى مماته بل وإلى يوم الناس هذا_ حيال عدد من القضايا منها:مؤلفاته،وحياته، وآراؤه الأدبية واللغوية،ومعتقده.وهذا البحث على وجه الخصوص يتناول اثنين من مؤلفاته بالبحث والتنقيب بشأن الجدل الذي أثاره بعض الباحثين المعاصرين حولهما.

منهج الدراسة:

تختلف طبيعة البحوث التي تتناول القضايا الأدبية عن غيرها من البحوث في المجالات الأخرى، لذا رأى الباحث أن يتخذ من المنهج الوصفي التحليلي سبيلًا لتناول مشكلة الدراسة هنا، وهو منهج بها ألصق وإليها أقرب.

اللامع العزيزي في تراجم القدماء:

يورد القفطيّ في فهرسته لكتب المعرّي رواية يقول فيها عن «اللامع العزيزيّ»: «كتاب يُعرف باللامع العزيزيّ في شرح غريب شعر أبي الطيب أحمد بن الحسين المتنبي. عُمل للأمير عزيز الدولة أبي الدوام ثابت بن الأمير تاج الأمراء معز الدولة ثمال بن نصر بن صالح بن مرداس. مقداره مائة وعشرون كراسة. «[1]

ويقول القفطيّ عن اللّامع العزيزيّ:

ولما صنّف أبوالعلاء»كتاب اللّامع العزيزيّ»في شرح شعر المتنبي وقُرئ عليه، أخذ الجماعة في وصفه. فقال أبو العلاء: رحم الله المتنبي: كأنّما نظر إلي بلحظ الغيب، حيث يقول:

كأنّما نظر الأعمى إلى أدبي وأسمعت كلماتي من به صممُ « [2]

ولنا في فهرسة كتب المعرّي _ التي أوردها القفطيّ _ نظرٌ، نعود إليها لاحقًا بالنقد والتمحيص، وإن كنّا نقبل روايته عن تأليف اللّامع العزيزيّ، إذ صحّت لدينا بقرائن لا يرقى إليها الشك ثبوتُ تأليف المعري له. ورواية القفطيّ عن اللامع العزيزيّ أقدم إشارة إلى الكتاب تصلنا عن مترجمي أبي العلاء، والقفطيّ ليس بمعاصر للمعريّ ولا هو بأقدم من ترجم له، إذ سبقه إلى ذلك عدد من المترجمين وهم: الثعالبيّ في تتمته وهو معاصر للمعريّ، والبغداديّ في تاريخ بغداد، والباخرزيّ في دمية القصر، والسمعانيّ في أنسابه، وابن الأنباريّ في نزهته، وابن الجوزي في المنتظم، وجميعهم وإن ترجموا للمعريّ لم يتناولوا كتبه على سبيل التفصيل، وإنما تناولوها إمّا إجمالاً أو خصّوا بعضها بالذكر، أو تجاهلوها. فالثعالبيّ لم يُشِرْ إلى تلك المؤلفات، والبغداديّ يُجمل الحديث عن كتب المعرّي قائلاً: «وصنّف كتباً في اللغة، وعارض سوراً من القرآن»[3] ، وقول البغدادي بمعارضة المعرّيّ للقرآن تهمة لا تستند إلى دليل، ويشير الباخرزيّ إلى الفصول والغايات بقوله: «وإنّما تحدثت الألسن بلسانه، لكتابه الذي زعموا أنّه عارض به القرآن، وعنونه بالفصول والغايات، ومحاذاة السور والآيات»[4] ، وحسناً فعل الباخرزيّ حين استعمل صيغة التمريض «زعموا» ممّا يدلّ على أنه لم يَرَ الكتاب، كما أشار إلى سَقْط الزند بقوله «ورأيت ديوان شعره الذي سمّاه سَقط الزند»[5] ، وتتّضح لنا أمانة الباخرزي إذ كان دقيق العبارة في التفريق بين ما سمع به وما رآه. وأمّا السمعانيّ فيجمل الحديث عن كتب المعرّيّ بقوله: «وصنّف كتبًا في اللغة. وقِيل إنّه عارض سورة من القرآن»[6] ، ثمّ يشير إلى ديوانه سقط الزند بقوله: «وشعره المعروف بسقط الزند مشهور»[7] . ويُجمل ابن الأنباري الحديث عن تصانيف المعرّيّ ويشير إلى ديوانيه سَقْط الزند ولزوم ما لا يلزم[8] . وأما ابن الجوزي فيُجمل الحديث عن كتبه بقوله: «وسمع اللغة وأملي فيها كتبًا»[9] ، ويشير إلى رؤيته كتاب الفصول والغايات ويورد منه فصلاً غايته همزة، لا يوجد في المنشور من الكتاب[10] ، كما يُثبت نظرَه في كتابه (لزوم ما لا يلزم) ، ويُورد شعراً ينسبه للمعرّيّ، بعضُه مما لم يُروَ في ديوانه، وبعضُه ورد في اللزوم. [11] وقد فصّلت في الإشارة إلى الكتب التي ذكرها سابقو القفطيّ مدلّلًا على أنّه لم ترد فهرسة لكتب المعرّي فيما تقدّم القفطيّ من تراجم. ورواية القفطيّ عن اللامع العزيزيّ نجدها بلفظها عند ابن خلكان[12]، وينقلها الذهبيّ عن القفطيّ إذ هو من بين مصادره التي اعتمد عليها في الترجمة للمعريّ [13] . وابن الوردي في تتمة المختصر يشير إلى اللامع العزيزيّ بلفظ القفطي، غير أنه يشير إلى أخذه عن ابن خلكان[14] ، واليافعي في مرآة الجنان يشير إلى اللامع العزيزيّ مورداً رواية القفطي عنها[15] . وكذلك يورد العباسي المكي في نزهة الجليس رواية اللامع العزيزي بلفظ القفطيّ[16] . وكان ياقوت الحمويّ

ثانياً للقفطي في إيراده ثبت كتب أبي العلاء غير أنّ النصين عندهما يختلفان، وذلك أمر نعود إليه لاحقاً بشيء من المقارنة والتفصيل، والراجح عندنا أنّه لم ينقل عن القفطيّ رغم نظره في كتابه (تاريخ النحويين) المسمّى أيضاً (إنباه الرواة) ، ونزعم أنّه ربّما التقى القفطيّ، فهما متعاصران، إذْ وُلِد ياقوت في سنة 574هـ_ بعد القفطي بست سنوات_ووُلِد القفطي سنة 568هـ ومات ياقوت قبل القفطي بعشرين عاماً في سنة 626هـ بينما مات القفطي سنة 646هـ وياقوت ولد في حماة وتوفي بحلب[17] . ولستُ أتحقق من أمر التقائهما. وقد ترجم ياقوت للقفطي، ذاكراً من بين تصانيفه (تاريخ النحويين) [18] وفي ذلك دليل على سبق كتاب القفطي لكتاب ياقوت، رغم تأخّر وفاة الأول نحو عشرين عاماً عن الأخير. ويشير ياقوت في ثبت كتب أبي العلاء إلى اللامع العزيزّيّ بقوله: «وكتاب اللامع العزيزّيّ»في تفسير شعر المتنبي، عُمل للأمير عزيز الدولة وغرسها، ابن تاج الأمراء أبي الدوام ثابت بن ثمال بن صالح بن مرداس بن إدريس بن نصر بن حميد بن شداد بن عبد قيس بن ربيعه بن كعب بن عبد الله بن أبي بكر بن كلاب بن ربيعة بن عامر بن صعصعة، ويقال له الثابتي العزيزّيّ» [19] ، وهذا المسمّى الأخير للكتاب ينفرد به كلٌّ من ياقوت وابن العديم. ويقول ابن العديم عن اللامع العزيزّيّ: «وكتاب (اللامع العزيزّيّ) في تفسير شعر المتنبي»، ويقال: «الثابتي العزيزي»، عمله للأمير عزيز الدولة أبي الدوام ثابت بن ثمال بن صالح بن مرداس بن إدريس بن نصر بن حميد الكلابي، وبعض الناس يخلط ويقول إنّه وضعه لعزيز الدولة أبي شجاع فاتك العزيزّيّ، وليس الأمر كذلك». [20] وابن العديم معاصر لكلّ من ياقوت والقفطي، إذ وُلد في 588هـ وتوفي 660هـ وله كتاب في تاريخ حلب من ثلاثين مجلداً، ونستبعد رغم المعاصرة أن يكون قد التقى ياقوت أو القفطي. وروايته عن اللامع العزيزّيّ تختلف عن رواية ياقوت لإطالة ياقوت في نسب ثابت بن ثمال، وكذلك تختلف في ألفاظها، وتتفق الروايتان في إعطاء الكتاب مسمّى ثانياً«الثابتي العزيزّيّ «، وهما ينفردان بهذا الأمر دون بقية المترجمين. هذا ما كان من أمر «اللامع العزيزّيّ»وصداه في تراجم المترجمين.

مقارنة بين فهرستي القفطي وياقوت لتآليف المعري:

وقبل أن نتتبع الإشارة إلى (معجز أحمد) في المصادر المختلفة أودّ أن أتوقّف قليلاً ناظراً في ثبت كتب المعرّي التي أوردها كلّ من القفطي وياقوت. يقول القفطي: « وأحضرني بعض البغداديين بالبلاد الشامية أوراقًا تشتمل على ذكر تصانيف أبي العلاء، وتقارير أكثرها، فنقلتها على فصّها.

ثم يقول:» وهي: بسم الله الرحمن الرحيم

أسماء الكتب التي صنفها الشيخ أبو العلاء أحمد بن عبد الله بن سلمان رحمه الله وعفا عنه»[21] ، وهذه المقدمة توُحي بأن الذي كتب القائمة ليس المعرّي، وإنما هو شخص غيره، فأبو العلاء لا يُمكن أن يطلق على نفسه صفة الشيخ من باب تواضع العلماء، وإن كان ذلك في زماننا يحدث أن يقدّم الشخص نفسه على أنه الدكتور فلان. فالذي أطلق على المعرّي لقب الشيخ شخص آخر أعقب ذكر اسم المعرّي بالدعاء له. ثم يذكر القفطي في الثبت الذي أورده هذه الفقرة:» قال الشيخ أبو العلاء ﷺ: «لزمت مسكني منذ سنة أربعمائة، واجتهدت أن أتوفرّ على تسبيح الله وتحميده، إلاّ أن أُضطرّ إلى غير ذلك، فأمليت أشياء تولىّ نسخها الشيخ أبو الحسن علي بن عبدالله بن أبي هاشم، أحسن الله معونته، ألزمني بذلك حقوقاً جمّة وأيادي بيضاء ؛ لأنّه أفنى فيّ زمنه، ، ولم يأخذ عمّا صنع ثمنه، والله يحسن له الجزاء، ويكيفه حوادث الزمن

والأرزاء»[22] ، والقول السابق المذكور في صدر قائمة كتب المعري يدلّ على أنّها ليست من صنع المعرّي. واستشهد واضع القائمة بعد ذلك بقول أبي العلاء، متوسلاً به لذكر اسم كاتب أمالي أبي العلاء، ولعلّ كاتب أمالي أبي العلاء هو نفسه كاتب ثبت كتب أبي العلاء. ونجد قائمة أخرى لكتب أبي العلاء مثبتة في كتاب ياقوت، غير أنها تخالف قائمة الكتب الواردة عند القفطي في ترتيب الكتب وفي عددها وفي وصفها رغم تشابه البداية في كليهما. فالكلام الذي ذُكر في حقّ المعرّي في مقدمة القائمة في الكتابين متشابه. وكلا الكتابين يبدآن بوصف كتاب (الفصول والغايات) ، والاختلافات التي نجدها في وصف هذا الكتاب عند القفطي وياقوت، يرجع بعضها إلى التصحيف وإسقاط لام التعريف، فقد جاء في كتاب القفطي في وصف كتاب الفصول لفظتي (العطاء وكساء) بينما تجد اللفظتين صارتا عند ياقوت (العطاء والكساء) [23]، وهذا له ما يبرّره إذْ تخلو بعض الكتب في ذلك الزمان من نقط الإعجام، كما أنّ إسقاط (ال) التعريفية وارد عند النسّاخ، وهو كثير. ومن الفروق بين وصف القفطي لكتاب (الفصول) ووصف ياقوت له، ذلك أن ياقوت قال عن الكتاب: «وقيل عنْه أنّه بدأ بهذا الكتاب قبل رحلته إلى بغداد، وأتمّه بعد عوده إلى معرّة النعمان»[24]، وهذا الذي ذكره ياقوت يخلو منه كتاب القفطي. ويوافق ياقوت القفطي في سرد كتب المعرّي حتى كتاب (الأيك والغصون) ويقرّر أنّه هو كتاب (الهمزة والردف)[25] . والكتاب الذي يسمِّيه القفطي (الفصول) يسميه ياقوت (مختلف الفصول) [26] . وربما سقطت كلمة مختلف من بعض نسخ كتاب القفطي، ووُجِدت في نسخ أخرى. والكتاب الذي يسميه القفطي (مختلف الفصول) ، يعطيه ياقوت اسماً آخر وهو (تضمين الآي) [27] ، ثم يذكر ياقوت كتاب(تفسير الهمزة والردف) [28] ، وهو غير موجود في ثبت كتب المعرّي عند القفطي. وهناك فروق أخرى بين القائمتين الأمر الذي شكّكنا في أن صانع هذه القائمة هو نفس الشخص، أو أن القائمة هي نفسها في الكتابين. ونلاحظ في قائمة القفطي اختلافاً في مستويات الكلام، فهو أحياناً يستعمل ضمير المتكلّم مما يوحي بأن المتكلّم هو المعرّي، وأحياناً يستخدم ضمير الغائب بما يُشعر بأن المتكلّم غيرُه. فمن استخدامه لضمير المتكلّم قوله عن كتاب (الفصول والغايات): «وذكرتُ فيه الأرداف الأربعة بعد ذكر الألف «[29] و وقوله عن كتاب (سيف الخطب): « وتركتُ الجيم والحاء وما جرى مجراهما؛ لأن الكلام المقول في الجامعات ينبغي أن يكون سجيجاً سهلاً»[30] ، وممّا جاء بضمير الغائب قوله عن كتاب (خطب الخيل)،:» يتكلّم فيه على ألسنتها «، وقوله عن كتاب(عون الجمل): « وهو آخر شيء أملاه»[31] ، وهذا الانتقال من ضمير المتكلّم إلى ضمير الغائب يشككّنا في أن القائمة كلَّها من إملاء أبي العلاء. وقد ذكرنا ما ذكرنا من نقد لقائمتي كتب أبي العلاء عند القفطي وياقوت لشيء في نفس يعقوب يتبيّن لنا لاحقاً. ونختم هذه الوقفة في تأمّل القائمتين بالقول: أن كليهما قد ذكرا (اللامع العزيزيّ) ولم يشيرا إلى (معجز أحمد). ولعلّ أبا العلاء حين أملى قائمة كتبه لم يكن بعد قد ألّف معجز أحمد.

معجز أحمد في تراجم القدماء:

والآن نتوقف عند المصادر التي أشارت إلى «معجز أحمد»، إذ تجيءُ أول إشارة إلى الكتاب في وفيات الأعيان لابن خلكان، حيث يشير ابن خلكان (608 - 681هـ) في ترجمته إلى الحديث عن (اللامع العزيزيّ) بنفس رواية القفطي السابق له زماناً، ثم هو من بعد يشير في ترجمته إلى (معجز أحمد) بقوله: « واختصر ديوان أبي تمام وشرحه، وسمّاه ذكرى حبيب، وديوان البحتري وسمّاه « عبث الوليد، وديوان المتنبي، وسمّاه

(معجز أحمد) . وتكلّم على غريب أشعارهم ومعانيها، ومآخذهم من غيرهم، وما أُخذ عليهم، وتولّى الانتصار لهم، والنقد في بعض المواضع عليهم، والتوجيه في بعض الأماكن لخطئهم. «[32] وترجمة ابن خلكان بإشارتها إلى الكتابين، تجعلنا نؤمن بأن (اللامع العزيزّيّ) ليس هو « معجز أحمد»، إذ بعد أن حدثنا عنه ابن خلكان، نجده مباشرة يستخدم (واو العطف):» واختصر. . .إلى آخر روايته». ورواية ابن خلكان هي الأهم بالنسبة لنا، إذ إن ما جاء بعدها في التراجم ما هو إلا صدىً لها وجدناه عند متأخرين زماناً عنه. ويفرّق الصفديّ في «الوافي بالوفيات « (674-696هـ) بين الكتابين (اللامع العزيزّيّ و معجز أحمد.) [33] ، إذ ذكر كليهما أثناء إيراده لفهرسة كتب المعري. وحين يجيء اليافعي صاحب (مرآة الجنان) بخده يأخذ بوصف القفطي ل(اللامع العزيزّيّ) عن طريق ابن خلكان، وحين يشير إلى مختصرات دواوين الشعراء تجده يقول: « واختصر ديوان أبي تمام وشرحه، وكذلك ديوان البحتري، وتولّى الانتصار لهم وتنقد عليهم في مواضع « [34] واليافعيّ يختصر العبارة التي يأخذها عن ابن خلكان، ولا يشير إلى (معجز أحمد) ، فكأنه يعدّه واللامع العزيزي كتاباً واحداً. والسيوطي حين يترجم للمعريّ في بغيته يقول:» وله من التصانيف « شرح شعر المتنبي، شرح شعر البحتري، شرح شعر أبي تمام، سمّاه «ذكرى حبيب»»[35] ، وذكر شرح شعر المتنبي مربوطاً بشرح شعر البحتري، وشرح شعر أبي تمام، إنما يجيء في الروايات المختلفة مقروناً بـ (معجز أحمد) . والعبّاس المكي من علماء القرن الثاني عشر يذكر الديوانين معاً. [36]

أمّا ابن العديم الحلبي يذكر كتاب (اللامع العزيزّيّ) ويدفع وهماً في وصف الكتاب أنه وضع لعزيز الدولة أبي شجاع فاتك. وعندما يشير إلى كتابي (ذكرى حبيب وعبث الوليد) لا يذكر معهما (معجز أحمد) [37].

الجدل بين المعاصرين بشأن كتابي اللامع العزيزي ومعجز أحمد:

للدكتور السعيد السيد عبادة في كتابه (أبو العلاء الناقد الأدبي) آراء تتصل بكتابي (اللامع العزيزّيّ ومعجز أحمد) ، فهو يقول عنهما: « إنما جمعت بينهما في التناول لأنّهما أساسًا في شعر المتنبي، و هما معاً موضع خلط زائد، واضطراب متصل في القديم والحديث، من حيث هما كتابان أم كتاب، وفي شرح الديوان كلّه أم متفاوتان، وموجودان الآن أم مفقودان»[38] . ويقول السعيد عبادة في موضع آخر: « وحين ننظر فيما بقي عنهما نجد- أول ما نجد – أن (اللامع العزيزي) كان أشهر ذكراً وأظهر أثراً من (معجز أحمد) ؛ لأنه ذكره ووصفه أحد عشر من مؤرخي أبي العلاء، كأن ذكر بعضهم له في فهرست كتبه المنقول عنه أو عن بعض كتابه، على حين لم يذكر (المعجز) ويصفه سوى ستة منهم لم يورده أيّهم في فهرست تاريخيّ، ولأنّه أيضاً ذكره ونقل منه فيما تتبعت أربعة من الباحثين في الأدب بعضهم معاصر لأبي العلاء، على حين لم يذكر المعجز منهم سوى واحد فقط، وسيتضح ذلك كلّه»[39] ، نجد أن السعيد السيد عبادة يعتمد في هذا على فهرسة كتب أبي العلاء عند القفطي وياقوت، وقد رأينا ما فيها من اضطراب تناولناه سابقاً. وكونُ الآخرين وصفوه دون الرجوع إلى فهرسة، فهل يعني أن تُنفي من التراجم الكتب التي لم تؤخذ من فهرسة؟ و هل إذا أشار القدماء المعاصرون لأبي العلاء إلى معجز أحمد فإنّه يكفي عنده لصحة ثبوت تأليف الكتاب لا التشكيك فيه كما أراد السعيد عبادة؟ وللسعيد عبارة آراء في كتابه هذا أقلّ ما توصف به الشذوذ، ولست بمعرض الخوض فيها، غير أنّها أثارت شهيتي للردّ عليه في ورقة أخرى تلحق بهذه. ويقيني أن الذي دفع السعيد عبادة إلى التشكيك في (معجز أحمد) أن عبدالمجيد محمد دياب قد حقّق (معجز أحمد) ، و السعيد عبادة _في ظنّي _ يرى أنه

أولى بذلك لما كان له من السبق في التحقيق لرسالة الإغريض وتفسيرها، ولرسالة في أوزان المتنبي وقوافيه، ولسقط الزند وضوئه، وملّقى السبيل لأبي العلاء 'ولبعض كتب وأوراق علمية تتصل بأدب العلاء مثل: الفهارس المفصّلة للفصول والغايات، ونصوص من نقد أبي العلاء، ولزوم ما لا يلزم تعقيباً على بحث، ولزوم ما لا يلزم في ديوان الشريف الرضي، والقراءة الموقّعة (ملقى السبيل نموذجاً) . وكتاب السعيد عبادة ممتلئ بالأخطاء والتفسيرات غير الموفقة. ويجدر بي أن أشير إلى أن السعيد عبادة حين أثار هذا الغبار حول (معجز أحمد)، لم يُشر من قريب ولا بعيد إلى د. عبدالمجيد دياب، وهو من حقّق كتاب معجز أحمد، ولا يخفى على أحد أن من حققه هو المذكور،ولست أدري لم أخفى السعيد عبادة اسم المحقّق وهو معلوم للباحثين كافة.

وحقّق الدكتور عبد المجيد دياب (معجز أحمد) وكان بين يديه من المخططات نسختان مصوّرتان من الجزء الأول عن المتحف البريطاني محفوظتان بدار الكتب المصرية، كما استعان بنسختين أخريين ممّا وجدهما في فهارس المكتبات الخاصّة الملحقة بدار الكتب المصرية وجامعة القاهرة، واستعان كذلك بالنقول عن الكتّاب في المخطوط والمطبوع من الكتب، وإذا النقول_ إذ يعارضها كما يقول – لا تتفق ومصادر التاريخ الأدبي التي بين يديه آنذاك، وهي مصادر حديثة تعود لبروكلمان وجورجيّ زيدان و الميمني و بلاشير. [40]

أضعف الدكتور عبد المجيد دياب تحقيقه بتلك المقدمة الضعيفة التي شكّك فيها في مخطوطاته التي اعتمد عليها. وعبد المجيد كان قد وجد عشر مخطوطات قد ضاعت منها الصفحة الأولى، وكان يجد بعضها قد ألصقت عليه الصفحة الأولى من شرح الواحدي[41] . وقصارى الأمر أن د. عبدالمجيد دياب لم يقمْ بأمر التحقيق بما يجعل القارئ يطمئن لتحقيقه، ولو أنّه بذل قليلاً من النقد الداخلي للمخطوطات لأطمأن أن ما حقّقه هو (معجز أحمد) لا (اللامع العزيزيّ) . وقد كان الضعف الذي شاب مقدمة تحقيق «معجز أحمد» سبباً في انتقاد الطيب صالح له، ومن نقاط الضعف التي توجه بها الطيب صالح لدياب، أنّه تساءل هل شرح أبو العلاء ديوان المتنبي مرّة واحدة أم مرتين؟ إنّه – كما يقول الطيب صالح – سؤال ألحّ على الدكتور دياب كما ألحّ على غيره من الباحثين[42] ، ويقول – دياب في مقدمة الطبعة الثانية: « يجيبنا عن هذا كثير من المؤرخين للمعرّيّ والمتنبيّ، فيذكر ابن عساكر أن المعرّي شرح ديوان المتنبي شرحين. الأول سمّاه (اللامع العزيزيّ) ، والثاني سمّاه (معجز أحمد) ، ومثله ذكر البديعي في الصبح المنبي وغيرهما من المؤرخين. » [43] ويشير الطيب صالح إلى لقاء عبد المجيد دياب بالمستشرق الهولندي الذي أهداه نسخة من كتابه (الملوك والبدو في إمارة حلب، كما جاء في آثار أبي العلاء المعرّيّ) ، فوجد الدكتور دياب فيه مقدمة أبي العلاء لشرحه المسمّى (اللامع العزيزيّ) ، فيوردها بنصّها، ويتساءل الطيب صالح: وحتى إن قبلنا أنّ هذا حقّاً كلام أبي العلاء، وأن ذلك دليل على وجود شرح يسمّى (اللامع العزيزي) ، فهل هو دليل على وجود شرح آخر يسمّى معجز أحمد ؟.[44] وتساؤل الطيب صالح في محلّه، إذْ لم يسعَ الباحث للنظر في مخطوط (اللامع العزيزيّ)، حتّى يقارن بينه وبين محتوى مخطوطات (معجز أحمد) التي استند إليها في تحقيقه. ويقول دياب أنه سمع – والكتاب ماثل للطبع – أن اللامع العزيزيّ قد تمّ طبعه في المغرب العربي، ذلك في الطبعة الثانية[45] ، فهل كان يضيره لو أنه قد أخّر الطبعة الثانية حتى يحصل على المطبوع من الكتاب (اللامع العزيزي) ، إن كان قد فاته البحث عن المخطوط، حتّى يطمئن لما فعل؟

والأمر الآخر الذي كان يمكن لدياب أن يفيد منه هو النقد الداخليّ لنصّ المخطوط، إذ وضع فيه أبو

العلاء ميسمه، وبخاصة التناول العروضيّ للمعرّيّ في شرحه أبيات المتنبي، إذ ورد ذلك في المخطوط ما يربو على العشرين مرة، وخاصة قضية الضرورة الشعرية التي ناقشها في القصيدة التي يمدح بها المتنبي علياً بن منصور الحاجب، التي أولها:

بأبي الشموس الجانحات غواربا اللابسات من الحرير جلابيا

ذلك في البيت الذي يقول:

في رتبةٍ حجب الورى عن نَيْلِها وعلا فسمّوه عليَّ الحاجبا

يقول المعرّي في شرح البيت: حذف التنوين من عليّ وأصله: عليّاً الحاجب، وإنما حذفه ضرورة، لسكونها وسكون اللام من الحاجب[46] . ولولا أنني أحببت الاختصار لأوردت الكثير من الشواهد على استخدام المعرّي للنحو والعروض والبلاغة_ قضاياها ومصطلحاتها_ في شرحه، وذلك أمر دأب المعرّي على استخدامه في مؤلفاته وفي شروحه للروايتين المختلفتين. غير أن دياب تنكّب السبيل إلى تقوية ثقة الناس بما فعل. ولو أن دياب نظر في مخطوطات (اللامع العزيزيّ) ، ومحتواها، لتوصّل بمفهوم المخالفة إلى أنه غيرُ «معجز أحمد» الذي حقّقه.ومن التهافت الذي وقع فيه دياب أنه يشير إلى نسخة مخطوط (معجز أحمد) المحفوظة بميونخ، قد زيدت فيها مقدمة الواحديّ بخط مخالف تماماً للأصل. ويبرّر دياب لذلك بقوله: «والسرّ في ذلك يذكره القفطيّ في كتابه إنباه الرواة بعد أن ذكر سرد كتب أبي العلاء فيقول: « وأكثر كُتب أبي العلاء هذه عُدمت. وإنّما يوجد منها مخرج عن المعرّه قبل هجوم الكفار عليها، وقتل من قُتل أهلها ونهب ما وجد لهم. فأمّا الكتب الكبار فعدمت، وإنْ وجد شيء منها فإنما يوجد البعض من كلّ كتاب»[47] . ويعلّق دياب قائلاً:« لعل صفحة العنوان والمقدمة والأبيات التي ذكرناها نزعت لهذا الغرض، حتّى يموّه صاحب (النسخة الأمّ) أنّها لغير أبي العلاء وينقذها من الإعدام، ثم جاء ناسخ فكمّلها من الواحديّ، وهو أقرب الشروح إلى شرح المعرّي تاريخاً ومنهجاً»[48] ، انتهى دياب من قوله، وأنا أتساءل هل جاء الكفار في سنة 492هـ غازين المعرّة بحثا عن كُتب أبي العلاء بغية إعدامها؟ وأسوق هنا قول الطيب صالح في هذا الأمر حين تساءل:

«اللهُ أعلم. ولكن هذا الكلام يصعب قبوله على علاّته. إن الكفار قد اجتاحوا المعرّة، بعد نحو أربعين سنة من وفاة أبي العلاء، فماذا حدث لداره ومكتبته في هذه المدّة، وهي ليست قصيرة؟ وهل الكتب أعدمها الكفار أم أعدمها خصوم أبي العلاء وحسادُه ومنكرو فعله، وهؤلاء لا يخلو منهم عصر ولا زمان؟ وهل الكفار أعدموا كتب أبي العلاء وحده أم أعدموا كلّ الكتب التي كانت بالمعرّة، وإذاً هل نزعُ غلاف كتاب لأبي العلاء؟ وهل الكفار اجتاحوا المعرّة بغرض النهب والسلب والغنيمة أم لطمس آثار أبي العلاء؟ إذاً فيا لهم من «كفار» ويا لغزوهم من غزو ثقافي ![49] والمطاعن كثيرة في تحقيق عبد المجيد دياب، وإن كُنت لعلى ثقة تامة من أن ما حقّقه عبدالمجيد هو معجز أحمد بعينه، غير أن دياباً لم يوفّق في كتابة مقدمة تحقيقه، وفي التثبّت من صحة ما لديه من مخطوطات بلغت الثماني، وذلك في عالم التحقيق كافٍ، بل ويزيد. ولحُسن الحظ يعمل محقق ممتاز في تحقيق (معجز أحمد) بدأه ولم يكمله وانصرف إلى (اللامع العزيزي) ، ذلك إذ يقول: « فإنّي كنت قد عنيت بتحقيق معجز أحمد، واستحصلت على إحدى عشرة نسخة منه صورتها عن المكتبة الوطنية بباريز، والمتحف البريطاني ومعهد الدراسات الشرقية في لينغراد، وبطرس برغ، والمكتبة السليمانية في تركيا،

ودار الكتب في مصر، وسافرت إلى كل من بريطانيا وفرنسا وتركيا للحصول على صور هذا الكتاب، وحصلت على صورة له من ألمانيا، وتشرّفت بالمقام في المدينة المنورة فصورت نسخة مكتبة عارف حكمت، واستحصلت على صورة منها بجهدي يوم لم يكن في المدينة المنورة تصوير، وقابلت بين النسخ مقابلة عملية دقيقة، ولكني وأثناء العمل اضطررت إلى تأجيله والالتفات إلى نسخة (اللامع العزيزيّ) فأوليتها العناية خشية أن تمتد يد لا تحسن التحقيق فتمسخها، كما مُسخ كتاب «معجز أحمد على يد أحدهم» [50] ، والإشارة من محمد سعيد المولوي إلى د. عبدالمجيد دياب. ويقول المولوي في مقدمة تحقيقه (للامع العزيزيّ): «وإذا كتب الله لنا إخراج (معجز أحمد) بصورة لائقة على غير ما صنع غيرنا، فسيكون لنا إن شاء الله حديث عن صحة نسبة معجز أحمد. «[51] والحمدُ لله فهذه إفادة رجل نظر في إحدى عشر مخطوطة من معجز أحمد وقابل بينها.

وقد حقّق محمد سعيد المولوي نصّ (اللامع العزيزيّ) عن نسخة بالمكتبة الحميد له في استانبول تحت رقم (1148) ، وهي مما وقفه السلطان عبدالحميد على مكتبة، وعليها ختم مفتش أوقاف الحرمين بهجت عليّ. والنسخة مختومة بما يفيد أنّه تمت المقابلة على نسخة الأصل وذلك في شعبان لست وسبعين وأربعمائة «، والنسخة قريبة العهد بزمان المعرّي المتوفى في 449هـ ومنقولة عن نسخة الأصل بنص ناسخها. [52]

ويجتهد المولوي في تحقيق تاريخ تأليف (اللامع العزيزيّ) ويرجّح أن كان قد أتم تأليفه قرابة سنة 440هـ وبالنظر إلى وفاة صالح بن مرداس جد عزيز الدولة أبي الدوام ثابت والذي قتل على يد المصريين سنة 420هـ في الأقحوانة بالأردن، وجدنا بين هذا التاريخ وبين سنة 440هـ عشرين سنة، كما أننا نجد صالحاً قد خلّف بضعه أولاد منهم من تولى الحكم بعده في بلاد الشام فكان من نصيب نصر بن صالح بن مرداس والذي لُقّب بشبل الدولة ملك حلب بعد أبيه حتى سنة 429هـ حيث قتلته العساكر المصرية وملك بعده الدزبري حلب حتى توفي سنة 433هـ ولما بُلِّغ أبو علوان ثمال بن صالح بن مرداد وهو بالرحبة بوفاة الدزبري جاء إلى حلب وتملكها تسليماً سنة 434هـ وبقي فيها حتى سنة 440هـ وسبط سلطانه على المعرّة، وحاول المصريون بسط سلطانهم على حلب وكان الأمر بينهم وبين ثمال بن صالح بين شدّ وإرخاء حتى صلح حاله مع المصريين ونزل لهم عن حلب سنة 449هـ.

وبالرجوع إلى ما سبق نجد أنفسنا أمام ثلاثة أجيال:

- الجدّ: صالح بن مرداس وقد قتل سنة 420هـ.
- الأب: ثمال بن صالح بن مرداس الذي تنازل عن حلب سنة 449هـ.
- الحفيد: أبو الدوام ثابت بن ثمال بن صالح ولم يكن له سلطان.

ونستطيع أن نقول أنّه لم يكن من المعقول أن يكون المعرّي قد كتب «اللامع العزيزيّ»للحفيد في حياة جدّه لأنه صغير السن آنذاك وليس له ذكر، ومعنى ذلك أنه حتى سنة 420هـ لم يكن هناك وجود لكتاب « اللامع العزيزي».

فإذا انتقلنا إلى فترة وجود الأب ثمال فإنّ ابنه أبا الدوام لم يكن في بدء حكم ثمال قد نال مكانة في المجتمع وليس ممّن يُرجى خيره أو يُدفع شرُّه. ومن المعقول أنّ أبا الدوام كان في زمن جدّه صالح لم يولد بعد أو أنه كان طفلاً صغيراً ولم يكن من المعقول أن يؤلف له كتاباً في شرح شعر المتنبي. وأغلب الظنّ أن

ثمالاً الذي ملك حلب سنة 434هـ وبقي إلى سنة 440هـ حيث بسط سلطانه على المعرّة، أن يكون ولده أبو الدوام ثابت بن ثمال قد بلغ عنفوان الشباب وأن يكون في الخامسة والعشرين، ومن كان في مثل هذه السنّ وكان أبوه أميراً فإن من الطبعيّ أن يحاول أن يبرز في مجتمعه وبين أقرانه، وأن يثبت قدمه في نطاق الثقافة والأدب، والعصرُ عصرُ عنفوان أدبي، وما دام سلطان الأمير ثمال قد نشر لواءه على المعرّة، وفي المعرّة شيخ الأدب ورأس شعراء عصره، وصاحب المكانة الرفيعة، وهو لا يردّ طلباً، ولا يكسف طالباً، فمن المعقول أن يكون أبو الدوام ثابت قد أرسل إلى فيلسوف المعرّة يطلب منه شرح ديوان المتنبي، ومن المعقول أن يكون ذلك بعد سنة 440هـ تاريخ بسط سلطان ثمال على المعرّة، وإذا صحّ ما ذكرناه فمعنى ذلك أن كتاب اللامع العزيزي ألفه المعرّي بعد سنة 440هـ وقبل وفاته سنة 449هـ [53] ونحن نذهب إلى ما ذهب إليه محمد سعيد المولوي، غير أننا نعيب عليه أنه لم يرجع إلى كتب تاريخ حلب لابن العديم ليتحقّق من تاريخ ميلاد ثابت بن ثمال (وهما بغية الطلب، وكتاب زبدة الحلب) ، وكلا الكتابين لابن العديم الحلبي. وقد اتخذنا من كتاب تفسير أبيات المعاني من شعر أبي الطيب المتنبي مصدراً لتأكيد صحة كتاب (اللامع العزيزي) ، وذلك أن أبا المرشد سليمان بن علي المعرّي يشير في مقدمته لكتابه إلى أبي العلاء وكتابه بقوله «وإن كان شيخنا أبو العلاء أحمد بن عبد الله بن سليمان رحمه الله ورضي عنه، وقد أورد في كتابه المعروف بـ (اللامع العزيزيّ) ما لا فائدة فيما عداه، ولا حاجة معه إلى ما سواه، إلاّ أنه رحمه الله قلد ظرف الكلام فضل عنانه، وأرسل سابقاً يفتنّ في ميدانه، فلم يدع فضلة علم إلاّ رفع منارها، ولا دفينة معنى إلاّ كشفها وأثارها، فطال الكتاب بها استودع من صنوف الآداب»[54]. والنصّ صريح في استفادة أبي المرشد من كتاب»اللامع العزيزيّ»، وحين قارنا بين نقول أبي المرشد بما جاء في كتاب اللامع العزيزيّ المحقّق، وجدناها جميعاً تتفق مع ما هو منشور ومحقق ونظنها(أي الاستفادة) في بيت المتنبي:

عذلُ العواذل حول قلبي التائه وهدى الأحبّة منه في سودائه

فوجدنا أن الشرح في الكتابين متفق تمامًا، فالمعريّ في اللامع العزيزيّ يقول في شرح البيت:

«يُقال عَذْل وعَذَل، والتحريك في هذا الموضوع أحسنُ؛ لأنه أقوى في السمع والغريزة، فيقال: عذلْت فلاناً فاعْتذَلَ، أي لام نفسه ورجع، ومعتذلاتُ سهيلٍ: أيام شديداتُ الحرّ تأتي قبل طلوعه أو بعده، وبعض الناس يرويها معتدلات، بالدال؛ أيْ أنهن قد استوين من شدّة الحرِّ، والذي يروي بالذال يريد أنّهن يتعاذلن ويأمر بعضهن بعضاً إماّ بشدة الحر، وإمّا بالكفّ عنه.» [55] ويجيء الشرح نفسه في تفسير أبيات المعاني من شعر أبي الطيب المتنبي في اختصار، مع إسقاط الجملة الأخيرة، وهذا يتسق مع غرض أبي المرشد في الاختصار. [56] ولأبي العباس أحمد بن عليّ بن معقل الأودي المهلبي (657هـ- 644هـ) كتاب المآخذ على شُرّاح ديوان أبي الطيب، والشروح التي تتبّعها ابن معقل خمسة شروح وهي: شرح ابن حني، واللامع العزيزيّ، وشرح الواحدي، وشرح التبريزي، وشرح الكندي، وقد قابلت بين كتاب ابن معقل واللامع العزيزيّ فاستوثقت من صحة الكتاب المنشور والمحقّق من شرح المعرّي لأبي الطيب الموسوم باللامع العزيزيّ، ذلك لتشابه ما ورد في استشهادات ابن معقل من اللامع العزيزي بما جاء في تحقيق المولوي لشرح اللامع العزيزي، ولست في حاجة إلى إيراد الشواهد ومن ابتغاها فليطلبها في مظانّها. [57] وممّا يقوي اليقين في صحة نسبة الكتاب إلى أبي العلاء استخدامه في شرح البيت الهمزيّ السابق ذكرُه مصطلحي السمع والغريزة، وهما من مصطلحات أبي العلاء التي يكثر من استخدامها، بل وينفرد بها[58].

خاتمة:

و بعد صدور الكتابين محققين ومقارنتي إياهما، نجد أنّ طريقة ترتيبها تؤكد أنّ الكتابين مختلفان، فاللامع العزيزّيّ أُقتُصِر فيه على أبيات المعاني المشكلة التي ينتقدها المعرّيّ أو يوجه روايتها، وأما معجز أحمد فقد رتبه المعرّي على مقتضى التاريخ وشرح فيه ديوان المتنبي كلّه. وكذلك نجد أن المقدمة التي صدّر بها المعرّي كتاب(اللامع العزيزّيّ) تتفق مع المقدمة التي ذكر فيها عبد المجيد دياب أنه قد وجدها مقتبسة في كتاب المستشرق بيتر سيمور عن كتاب (اللامع العزيزّيّ) ، وذلك الأمر أيضاً يعزّز وثوقنا بالكتاب المحقق[59] وأختم بقول المولوي: ولا يخفى أننا قارنّا بين نُسخ معجز أحمد ونسخة اللامع العزيزّيّ ووجدنا أنهما كتابان مختلفان في الشكل والمنهج والطريقة والمادة، وأهم ما فيهما أن معجز أحمد شرح لشعر المتنبي كامل يعتمد على شرح معاني الأبيات، وأن اللامع العزيزّيّ شرح لأبيات مختارة من قصائد المتنبي يعتني فيه أحياناً بالمعنى، ولكن جلّ اهتمامه مصبوب على اللغة والنحو والصرف والعروض وإيراد المسائل النحوية مروية عن العلماء وقبولها أو الرد عليها. » [60]

الهوامش:

(1) القفطي، أبو الحسن علي بن يوسف، إنباه الرواة على أنباه النحاة، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم،ط. الأولى، مطبعة دار الكتب المصرية، القاهرة، 1369_1950، ج1 ص65

(2) نفسه، ص55

(3) البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي، تاريخ مدينة السلام،ط.الأولى، مطبعة السعادة، القاهرة، 1349_1931، ج4، ص .241

(4) الباخرزي، أبو الحسن علي بن الحسن،دمية القصر و عصرة أهل العصر، المطبعة العلمية، حلب،1349، ص.50

(5) نفسه، نفس الصفحة

(6) السمعاني، أبو سعد عبدالكريم بن أبي بكر، الأنساب، تحقيق عبد الرحمن بن يحي المعلمي، دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد الدكن، الهند، 1401_1981، ج3 ص 93

(7) نفسه، نفس الصفحة

(8) ابن الأنباري، عبد الرحمن بن محمد، نزهة الألبا في طبقات الأدباء، تحقيق د إبراهيم السامرائي، مكتبة المنار، الزرقاء، الأردن، ط. ثالثة1405_1985 ص 353

(9) ابن الجوزي، عبدالرحمن بن علي بن محمد، المنتظم في أخبار الملوك والأمم، تحقيق عبدالقادر عطا ومصطفى عبدالقادر عطا،ط. الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت ، 1412_1992، ج16،ص22

(10) نفسه،ص24.

(11) نفسه ،ص ص 24_27

(12) ابن خلكان، أبوالعباس أحمد بن محمد، وفيات الأعيان في أنباء أبناء الزمان، تحقيق محمد محي الدين عبدالحميد،ط.الأولى، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة،سنة 1367_1948، ج1 ص 95

(13) الذهبي، محمد بن أحمد بن عثمان، تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، تحقيق عمر عبدالسلام تدمري،ط.الأولى، دار الكتاب العربي، بيروت،سنة 1414_1994، ج11_ ص218

(14) ابن الوردي، زين الدين عمر بن الوردي، تتمة المختصر في أخبار البشر، المطبعة الوهبية، مصر،سنة 1285، ج1 ص 358

(15) اليافعي، مرآة الجنان، عبدالله بن أسعد بن علي بن سليمان، تحقيق خليل المنصور،ط.الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت، سنة 1417_1997، ص 52

(16) العباس المكي، نزهة الجليس، العباس بن علي بن نورالدين، المطبعة الوهبية، مصر،سنة 1293، ج1 ص 278

(17) انظر ترجمة ياقوت للقفطي في :الحموي،ياقوت بن عبدالله،إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب،تحقيق د.س.مرجليوث، ط.الثانية،مطبعة هندية بالموسكي، القاهرة،سنة 1923، مج 5،ص ص 477_494

(18) نفسه، ص 484

(19) نفسه، ج1 ص ص188_189

(20) ابن العديم، الإنصاف والتحري في دفع الظلم والتجري عن أبي العلاء المعرّيّ، (مخطوط رقم 41) المجمع العلمي، دمشق، ص 50

(21) القفطي(مرجع سابق)، ج1 ص 56
(22) نفسه، نفس الصفحة
(23) ياقوت (مرجع سابق)، ج1 ص 180
(24) نفسه، نفس الصفحة
(25) نفسه، ج1 ص 181
(26) نفسه، نفس الصفحة
(27) نفسه، نفس الصفحة
(28) نفسه، ج1 ص 182
(29) القفطي(مرجع سابق)، ج1 ص 58
(30) نفسه نفس الصفحة
(31) نفسه،ج1 ص 66
(32) ابن خلكان (مرجع سابق)، ج1 ص 95_96
(33) الصفدي، الوافي بالوفيات، خليل بن أيبك بن عبدالله، تحقيق د. إحسان عباس، دار نشر فرانزشتاينر، فيسبادن، ألمانيا،سنة 1389_1969، ج1 ص 103
(34) اليافعي، مرآة الجنان(مرجع سابق) ص52
(35) السيوطي، عبدالرحمن بن أبي بكر ،بغية الوعاة، ط.الأولى، مطبعة السعادة، مصر،سنة 1326، ص 137
(36) المكي، العباس بن علي بن نورالدين، نزهة الجليس، (مرجع سابق)، ج1 ص 278
(37) ابن العديم، الإنصاف والتحري،(مرجع سابق)، ص 50
(38) السعيد عبادة،أبو العلاء الناقد الأدبي ، ط. الأولى دار البصائر، القاهرة، مصر،1428_2007، ص110
(39) نفسه، ص ص 111_112
(40) المعري،أحمد بن عبدالله بن سليمان،معجز أحمد،تحقيق عبدالمجيد محمد دياب،ط.الثانية،دار المعارف، القاهرة،مصر،سنة 1413_1992 ،ج1ص 8
(41) نفسه، نفس الصفحة
(42) الطيب صالح، في رفقة المتنبي وصحبه،ط.الأولى،دار رياض الريس، بيروت،لبنان،سنة 2005،ص 302
(43) المعري،أحمد بن عبدالله بن سليمان،معجز أحمد(مرجع سابق) ج1،ص 14
(44) الطيب صالح، في رفقة المتنبي وصحبه(مرجع سابق) ص 304
(45) المعري،أحمد بن عبدالله بن سليمان،معجز أحمد(مرجع سابق)ج1،ص 18
(46) نفسه،ج2 ص 35
(47) نفسه ،ج1 ص19
(48) نفسه ،نفس الصفحة
(49) الطيب صالح ،في رفقة المتنبي وصحبه (مرجع سابق)،ص 306

(50) المعري، أحمد بن عبد الله بن سليمان، اللامع العزيزي شرح ديوان المتنبي، تحقيق محمد سعيد المولوي، ط. الأولى ،مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية،الرياض،المملكة العربية السعودية، سنة 1429_2008 (المقدمة ص. ز)

(51) نفسه ،(المقدمة ص .ط)

(52) نفسه ،(المقدمة ص .ظ و غ)

(53) نفسه،(المقدمة ص ث_خ)

(54) أبو المرشد، علي بن سليمان المعري، تفسير أبيات المعاني من شعر أبي الطيب المتنبي، تحقيق مجاهد محمود الصواف ومحسن غياض جميل، دار المامون للتراث، دمشق_بيروت، سنة 1399_ 1979، ص 15

(55) المعري، أحمد بن عبدالله بن سليمان، اللامع العزيزي(مرجع سابق)، ج1 ص20

(56) أبو المرشد المعرّيّ،تفسير أبيات المعاني من شعر أبي الطيب المتنبي (مرجع سابق)،ص15

(75) انظر، المآخذ على شراح المتنبي، الأزدي، أحمد بن علي بن معقل، تحقيق عبدالعزيز ناصر المانع، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، الرياض، السعودية، 1424_2003

(58) المعري،أحمد بن عبدالله بن سليمان، اللامع العزيزي (مرجع سابق)،ج1 ص 211

(59) نفسه،(المقدمة ص. ش)

(60) نفسه، (المقدمة ص. ض)

علاقة اللغة العربية بلغة السِّكّوت في شمال السودان

د. عبد الله محمد محمد صالح
أستاذ مشارك ـ قسم اللغة العربية كلية التربية
جامعة دنقلا

مستخلص:

هذه الدراسة بعنوان علاقة اللغة العربية بلغة السِّكّوت في شمال السودان، حيث هدفت الدراسة إلى الوقوف على نوع العلاقات بين اللغتين العربية ولغة السِّكّوت، وأثر تلك العلاقات على اللغتين من حيث سيطرة إحداهما على الأخرى، اتبعت الدراسة المنهج التاريخي: بهدف التعرف على السِّكّوت ولغتهم، والبحث في العلاقات الرابطة بين اللغتين، والمنهج التحليلي في الكشف عن أثر تلك العلاقات، وقد اتخذت الدراسة مجتمع منطقة السِّكّوت مجتمعاً لها ومنطقة السكوت في شمال السودان حدوداً لها، وقد استخدمت الدراسة كتب علم اللغة وعلم الأصوات والأوراق ذات الصلة واستقصاء آراء بعض المهتمين من أهل السِّكّوت أداةً للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى عددٍ من النتائج، أهمها: ربطت كثير من العلاقات بين اللغة العربية ولغة السِّكّوت، منها العلاقات التاريخية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والدينية والسياسية، وأخيراً العلاقات التعليمية، حيث تبنت الدولة السودانية اللغة العربية كلغةٍ رسميةٍ مما مكّنها في مناطق لغة السِّكّوت، وقد أوصت الدراسة بعددٍ من التوصيات أهمها قيام دراسة بحثية تحليلية تقابلية بين النظامين الصوتيين في اللغة العربية واللغة النوبية (لغة السِّكّوت)، وكذلك قيام دراسة بحثية عن مستقبل اللغة العربية في مناطق بلاد النوبة بشمال السودان.

كلمات مفتاحية: اللغة العربية، لغة السِّكُّوت.

The relationship off The Arabic language to The Sikkot language in Northern Sudan

Dr.Abd Allah Mohammed Mohammed Salih

Abstract:

This study is entitled The relationship of the Arabic language with the Sukkot language in northern Sudan. The study aimed to determine the type of relations between the Arabic languages and the Sukkot language, and the impact of those relationships on the two languages in terms of the dominance of one over the other. The study followed the historical approach: with the aim of identifying the Sukkot and their language, and researching In the relationships between the two languages, and the analytical approach in revealing the impact of those relationships, The study took the community of the Sukkot region as its

community and the Sukkot region in northern Sudan as its borders. The study used linguistics and phonology books and related papers and surveying the opinions of some interested people of the Sukkot as a tool for the study. The study reached a number of results, the most important of which are Many relations have been linked between the Arabic language and the Sukkot language, including historical, social, economic, cultural, religious and political relations, and finally educational relations, as the Sudanese state adopted the Arabic language as an official language, which enabled it in the Sukkot language areas. The study recommended a number of recommendations, the most important of which is conducting a comparative analytical research study. Between the two phonetic systems in the Arabic language and the Nubian language (the Sukut language), as well as conducting a research study on the future of the Arabic language in the regions of Nubia in northern Sudan.

Keywords : The Arabic language, The Sukkot language, Al-Sukot

مقدمة:

تتكون اللغة من ثلاثة عناصر أساسية، العنصر الأول فيها هو الأصوات المفردة باعتبارها اللبنة الأساسية للغة، العنصر الثاني الكلمة او الكلمات، وتتألف من كلمات مفردة، أما العنصر الثالث فهي الجمل والتراكيب، وتتألف من كلمات مجتمعة تخضع للنظم والقوانين التي وضعتها الجماعة الناطقة.

من المسلمات عند الباحثَين ــ كما عند كثير ممن يهتمون باللغات ــ أن اللغة العربية هي أصل كل اللغات، منها اشتُقت لغات الأرض قاطبة، ومعروف أن الفروع تتبع الأصل، وتتشبّه به، وإن تراءى للبعض غير ذلك.

معروفٌ أن قانون انتقال الألفاظ بين اللغات يحتم بعض المعطيات المتمثلة في مجموعة من العلاقات منها: التاريخية والتجارية والاقتصادية والاجتماعية السياسية والثقافية والدينية والحروب وعلاقات الجوار الجغرافي.

معلومٌ أن اللغة تضعف وتقوى بالمنتمين إليها، وهذا الضعف وتلك القوة يحسبان على الظواهر الحضارية، ومن هنا بدأت نهضة الأمة.

اللغة العربية كانت ولا تزال قادرة على مسايرة التطورات السياسية والدينية والاجتماعية والاقتصادية التي مرت بها الأمة، وكانت لها طرقها الخاصة في استحداث مفرداتها، والتوسع في توليد ألفاظها ومعانيها، وإضافة الجديد منها إلى القاموس اللغوي، أما أبناء اللغات الأخرى فإنهم أيضا يعتزون بلغتهم وثقافتهم اعتزازاً كبيراً، وهذا الاعتزاز هو ما دفع الباحث للسعي في هذه الدراسة العلمية نحو الوقوف على تلك العلاقات التي تربط اللغة العربية ولغة السِّكّوت وأثر تلك العلاقات، والسعي لإضافة ما فيه فائدة لكي يتمكن أبناء السِّكّوت من اكتساب اللغة العربية بطريقة سهلة ميسرة.

موضوع الدراسة:

البحث في العلاقة بين اللغة العربية ولغة السِّكّوت.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الى الوقوف على نوع العلاقات بين اللغتين العربية والسِّكّوت، وأثر تلك العلاقات على اللغتين من حيث سيطرة وهيمنة إحداهما على الأخرى.

مشكلة الدراسة:

عرف سكان اقاصي شمال السودان لغة السِّكّوت منذ زمنٍ بعيد، استقرت هذه اللغة كلغة رسمية زمناً طويلاً، حتى داخلهم الناطقون باللغة العربية، ثم استظلوا بالإسلام ولغته، فتسايرت اللغتان جنباً الى جنب، ثم طغت اللغة العربية بكثير من مفرداتها ومازالت كذلك، بينما تسعى لغة السِّكّوت جاهدة في الحفاظ على مكانتها، رغماً عن ذلك فإن سكان أقاصي شمال السودان يرون فيها دخيلاً يهدد لغتهم، ولكنهم يتقبلونها كلغةٍ فرضت وجودها في ديانتهم الإسلام، وفي تعليهم، وفي شتى تعاملاتهم.

أسئلة الدراسة:

انطلاقاً من مشكلة الدراسة يحاول الباحث الإجابة عن السؤال التالي:

هل هنالك علاقات تربط بين اللغة العربية وبين لغة السِّكّوت (لغة سكان شمال السودان والذين يعتبرون من الناطقين بغير اللغة العربية)؟

من خلال هذا السؤال تنبع التساؤلات التالية:

1. مم يتألف الكيان البشري في شمال السودان؟ ومن هم السِّكّوت وما أصلهم؟ وما موقعهم الجغرافي؟ وما أصل لغتهم؟
2. هل توجد علاقات تربط بين اللغة العربية المستوطنة بشبه الجزيرة العربية في الركن الجنوبي الشرقي لقارة آسيا وبين لغة السِّكّوت في أقاصي شمال السودان بقارة أفريقيا؟ وإن وجدت؛ ماهي هذه العلاقات؟
3. ما أثر تلك العلاقات على مستقبل اللغة العربية في بلاد السِّكّوت؟
4. ما أثر تلك العلاقات على تماسك واستمرارية هيمنة اللغة النوبية في بلاد السِّكّوت؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في النقاط التالية:

1. من المتوقّع أن تفيد الباحثين عن أصل ولغات أقاصي شمال السودان، خاصةً المهتمين باللغات والعاملين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مناطق التداخل اللغوي.
2. من المتوقّع أن تفيد الباحثين في تداخل وانتقال اللغات، وذلك بما سوف تبيّنه من علاقاتٍ تربط بين لغتين كلٌّ منهما في قارة منفصلة بحدود وحواجز طبيعية.
3. يمكن أن تسهم في تذليل صعوبات اللغة العربية للناطقين بلغة السكوت، بعد التعرف على أوجه التشابه والاختلاف بين اللغتين.
4. إثراء المكتبات العربية بمثل هذه الدراسة والتي قد تساعد في وضع مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج التاريخي: بهدف التعرف على السكوت ولغتهم، والبحث عن العلاقات الرابطة بين اللغتين والمنهج التحليلي في الكشف عن أثر تلك العلاقات.

مصادر المعلومات:

كتب علم اللغة وعلم الأصوات، وكتب التاريخ، والبحوث العلمية، والدراسات السابقة، والأوراق المقدمة في مؤتمرات ذات صلة، والشبكة العنكبوتية، وشخصية الباحث باعتباره من الناطقين بلغة السكوت، واستقصاء آراء بعض المهتمين من أهل السِّكّوت (ما أمكن ذلك).

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: دراسة العلاقة بين اللغة العربية ولغة السكوت.

الحد المكاني: شمال السودان (مناطق لغة السِّكّوت) وشبه الجزيرة العربية.

الحد الزماني: من خمس ألف سنة قبل الميلاد حتى 2020م

قبيلة السِّكّوت :

1. أصل السِّكّوت: للحديث عن أصل السِّكّوت لابد لنا أن نتحدث عن أصل قبيلة النوبة باعتبار السِّكّوت جزءاً لا يتجزأ منها.

الكيان البشري ووضعه المركب: تتألف الكيان البشري في السودان من أربع مجموعات متميزة، وهذه المجموعات الأربعة هي:

1. المجموعة البجاوية.
2. المجموعة النوبية.
3. المجموعة العربية.
4. المجموعة المتزنِّجة.

نرى من المفيد أن نشير إلى حصص هذه المجموعات من مساحات الأرض التي تمثل أوطاناً لها، وأن عمق الروابط فيما بينها كان مدعاة لأن يتضمّن السودان قطاعين هما: السودان الشمالي، والسودان الجنوبي، يضم السودان الشمالي أوطان البجا والنوبيين والعرب، وهي المجموعات التي تنحدر من أصول سلالية قوقازية، وما يفرق بينهم اختلافات لغوية وثقافية بالدرجة الأولى.

من المهم معرفة أن البجا والنوبيين من أقدم الجماعات، وأن من بعدهم جاءت المجموعة العربية في فترات لاحقة. [1]

تمثل المجموعة النوبية واحدة من المجموعات التي ترجع في أصولها السلالية إلى السلالة القوقازية، بل قد تكون من أقدم الهجرات التي عرفت طريقها إلى الأرض الأفريقية عن طريق باب المندب، وينحدر النوبيون من حيث الأصول الثقافية من بقايا الجماعات الحامية التي كانت تنتشر على أوسع مدى في مساحات كبيره فيما بين شمال وشمال شرق وشمال غرب أفريقيا. [2]

تقبّل البعض من الحاميين بالنسبة للجماعات من الأصول السامية؛ الإذابة والانصهار، ورفض البعض الآخر، وكان منطقياً أن يلوذ الرافضون للإذابة؛ بمساحات ومواقع من الأرض تمكِّنهم من الرفض وعدم

الانصياع، والحرص على مقومات الذات والتراث الحامي، وتكشف الدراسات في كل موقع من تلك المواقع عن تحديات طبيعية تكسب الأرض التي اعتصموا بها منعةً، وكأن فرص الاحتفاظ بذاتهم وكيانهم كانت منحة من الطبيعة لهم في أوطانهم، وكان النوبيون مثلما كان البجا من تلك الجماعات التي احتفظت إلى أقصى حدٍ ممكن بذاتها، وتعلقت وحرصت كل الحرص على ما يشدها إلى تراثها الحامي.

يقول صلاح الدين الشامي إن النوبيين يجتمعون في وطن منيع، يتمثل في مساحاتٍ ضيقة قوامها أشرطة رفيعة أو سهول فيضية في جيوب متفرقة وغير مترابطة، لاصقة بضفة من ضفاف النيل النوبي، تكثر فيها الجنادل والجزر الصخرية التي تعترض المجرى وتكاد تخنق جريان النيل، وتفرض أهم التحديات الطبيعية التي تحول دون صلاحية النهر للملاحة، وتكسبهم في أرضهم الضيقة حماية وأمناً، كما تتيح الصحراء الحارة تحدياً طبيعياً يسبغ الحماية على ظهير الأرض الموحشة فيما وراء الجيوب السهلية والأشرطة الضيقة من ناحية الشرق والغرب، وهكذا كانت أوطانهم في منعة شبه تامة. [3]

كان النوبيون في مأمنٍ من أن تتعرّض جموعهم للغزو، أو أن يتعرّض كيانهم الذاتي للإذابة والانصهار، ومن ثَمّ اقترن وجودهم في الوطن الضيق الذي يقع في أكثر أجزاء النيل النوبي وعورةً.

النوبيون شعب نهري أصيل يعيش في أوطانه على ضفاف النهر منذ الألف الخامسة قبل الميلاد على أقل تقدير. [4]

أطلق المؤرخون العرب اسم النوبة على أراضي وادي النيل الممتدة على جانبي نهر النيل بين مدينة أسوان شمالاً إلى الخرطوم الحالية جنوباً، هذا وينسب (الطبري) تسمية النوبة إلى (نوبة بن حام بن نوح ـــ عليه السلام)، هذه التسمية ترجع إلى أصلها المصري القديم الذي تعني (الذهب)، ذلك لأن لفظة (نوب) تعني الذهب في اللغة النوبية القديمة، كما أطلق قدماء المصريين أسماء كثيرة على الأراضي التي تجاورهم من الناحية الجنوبية، فقد عرفت باسم (خنت) ومعناها أراضي (Nuba) الجنوبية، وعُرفت ببلاد الذهب، حيث جاء في النقوش المصرية القديمة أن كلمة (نوبا) تعني الذهب، ومنها اشتق اسم النوبة، كما عرفت بـ: (بلاد كوش)، وكوش هذا كما تقول التوراة هو جد النوبيين، وأخُ (مصرايم) جد المصريين، وكلاهما من أبناء حام بن نوح (عليه السلام)، كما تشير الوثائق القبطية إلى أن المملكة المسيحية كانت تعرف بـ (نوباتيا أو نوباديا) (Nubatia) (Nubatia). [5]

يشير العلماء إلى أنهم يتألفون من ثلاث مجموعات، ويضم البعض لهم مجموعة رابعة، وتمثل المجموعة الأولى (أ): النوبيون في عصر ما قبل التاريخ، والسابق للأسرات في مصر، وترجع المجموعة الثانية (ب): إلى عصر بناة الأهرام، أما المجموعة الثالثة (ج): فترجع إلى عصر الأسرة (18) وما بعدها، ثم المجموعة الرابعة(د): ويرجعونها إلى العصر الروماني سنة (300) ميلادية، ويبدو أن هذه المجموعة هي التي حملت معها الآثار الزنجية أو المتزنِّجة واشاعتها بين النوبيين عامةً، وقد أتاح الإسلام زيادةً في احتمالات تسرّب الدماء من عناصر أخرى مثل العرب والأتراك، وتمتد أوطان النوبة من الدبة إلى حلفا، وتتضمن ثلاثة مجموعات من النوبيين هم الدناقلة والمحس والسِّكّوت. [6]

هذا وقد قسم الجغرافيون إقليم النوبة الممتدة من أسوان حتى التقاء النيلين (الأبيض والأزرق) من الجنوب إلى الشمال إلى ثلاثة أقسام هي:

1. **النوبة العليا:** ويمتد هذا الوادي من منطقة التقاء النيلين (الخرطوم الحالية) حتى منطقة (أبو فاطمة) شمال دنقلا.
2. **النوبة الوسطي:** ويمتد هذا الوادي من (أبو فاطمة) جنوباً حتى حلفا شمالاً، وتتميز هذه المنطقة بالجبال والصخور لدرجة أن الجزء الشمالي منه يعرف بـ (بأرض الحجر أو بطن الحجر).
3. **النوبة السفلي:** ويمتد هذا الوادي من (وادي حلفا) حتى (أسوان) داخل الأراضي المصرية. [7].

معنى السِّكُّوت:

جاء في موسوعة القبائل والأنساب لعون الشريف قاسم أن كلمة سكوته: هي فرع من النوبة في شمال السودان، لغتهم السكوت إحدى لهجات اللغة النوبية الأربعة. [8]

يقول ميرغني ديشاب إن سِكُّوت قبيل من النوبة في شمال البلاد، لهم لغتهم، وهم من الناطقين بلهجة (nopin)، ويسكنون جنوب وادي حلفا وشمال دنقلا، واسم منطقتهم (Sikkod) بالدال، وإن كان نطقها بالتاء أكثر. [9]، وقال د. عون الشريف قاسم: سكوتي: ضرب من التمر حلو المذاق. والسِّكّوت واحدة من الأقسام الإدارية الهامة التي كانت تكّون مركز وادي حلفا في أقصى شمال جمهورية السودان، ويسميها مواطنوها بـ (السكود)، ويقول سيد محمد عبد الله أنه لم يتمكن أحد ممن التقى بهم من مواطني السِّكّوت شتاء (1972 ـــ 1973م) من معرفة معنى هذا الاسم أو أصله، ويضيف ليس لكلمة السِّكّوت أي معنى في اللغة المحسية التي يتكلم بها مواطنوها اليوم، ولا في اللغة العربية ولا النوبية الدنقلاوية التي يتكلم بها جيران هذه المنطقة، ولكنه أشار إلى أحد الرواة وهو محمد حاج عثمان في عكاشة قال: إن الأتراك في بلادهم كانون يسمون هذه المنطقة بـ: سككوت. [10]

تتكون السِّكّوت من واحد وثلاثين شياخة كانت مقسمة إلى سبع عموديات، عند قيام الحكم الثنائي كان السِّكّوت جزءاً من مديرية وادي حلفا، وكانت عاصمة السِّكّوت في كوشة، وفي سنة 1918م انتقلت العاصمة من كوشة إلى عبري، واستمرت تبعية السِّكّوت لمديرية حلفا التي تحولت إلى مركز ثم إلى مجلس ريفي، وفي سنة 1964م أنشئ مجلس ريفي جديد في عبري باسم مجلس ريفي السِّكّوت والمحس، وأنشئت رئاسات بعض المصالح الحكومية في عبري. [11]

الموقع الجغرافي:

السِّكّوت هي المنطقة الواقعة بين قسم حلفا والمحس، وتمتد بين قرية (سونكي) الواقعة جنوب مدينة وادي حلفا المغمورة مسافة مائة وعشرين كيلومتر شمالاً، وبين قرية (أشيمتو) التي تقع على مسافة مائتين وعشرين كيلومتراً إلى الجنوب من وادي حلفا، وتحدها من الشرق صحراء وسلاسل جبلية، ومن الغرب الصحراء الكبرى، وتقع بين خط العرض 20 درجة والدقيقة 29 (جبل دوشة) جنوب، وخط العرض 12 والدقيقة 13 (قرية سونكي) من المنطقة التي كان يسميها قدماء المصريين بـ (ستيو)، تشمل السِّكّوت كل القرى والمساحات الواقعة في الشاطئ الغربي والشرقي، وكل الجُزر.

منطقة السِّكّوت عموما منطقة حجرية وأراضيها الزراعية ضيقة، ولكنها خصبة ووفيرة، وكما تكثر الحجارة في البر، فإن عدداً من الصخور تعترض مجري النيل، ونتج عن ذلك شلالات صغيرة، منها شلال تنقور ودال.

قبيلة السِّكّوت هي قبيلة نوبية تحاول الاحتفاظ بلغتها الأصلية، فتتكلم بها في كل حين، ولا ترغب في التكلم بالعربية إلا حين تدفعها الحاجة إلى الاتصال بغيرها من المتكلمين بالعربية في الأسواق ودور التعليم والأماكن العامة، وفيما تقتضيه مصلحتها من أوجه التعامل معها، أو حين تلجأ إليها ضرورةً في التعامل مع أهل المدن والحضر.

مناخ السِّكّوت مناخ صحراوي غير ممطر طوال العام، ولذا فالتقويم يتكون من فصلين هما الشتاء والصيف [12]، غير أن المناخ طرأت عليه بعض التغيرات في السنوات الأخيرة، حيث بدأت الأمطار تهطل مسبباً سيولاً جارفة أحياناً.

أصل لغة السِّكُّوت:

إن أصل لغة السِّكّوت يرجع إلى أصل اللغة النوبية، التي تنبع من أصول حامية نتبيّنها من خلال المفردات. [13]

اختلف الباحثون حول أصل اللغة النوبية ومازالت التساؤلات قائمة:

1. أهي اللغة النوبية الكوشية التي جاءت مع أبناء كوش إلى تلك البقعة بعد الطوفان الكبير؟
2. أم هي لغة إغريقية في قلب أفريقيا؟
3. أم هي لغة آسيوية انتقلت من آسيا إلى أفريقيا؟

يقول البروفيسور رولاند استيفن (RolandSteven) وهو من علماء الآثار العاملين في مجال اللغات الأفريقية: إن اللغة النوبية تتبع للمجموعة النيلية الصحراوية، وقد هاجرت مع أهلها من منطقةٍ في وسط أفريقيا شمال خط الاستواء.

توصل العالم الأمريكي جوزيف جيرتبرج إلى أن اللغات الأفريقية يمكن أن تصنّف تحت أربع أُسر لغوية هي:

1. أسرة اللغات الكنغو ــ كردفانية.
2. أسرة اللغات النيلية ـــ الصحراوية.
3. أسرة اللغات الأفرو ــ آسيوية أو (السامية-الحامية). 4. أسرة اللغات الخوسانية.

ما يهمنا من هذه الأسر:

1. أسرة اللغات الأفرو ــ آسيوية:(السامية الحامية): وهذه تشمل اللغات السامية والبربرية والكوشية والشادية والمصرية القديمة، ومن هذا التقسيم يتضح أن اللغة العربية وهي إحدى اللغات السامية تنتمي إلى أسرة اللغات الأفريقية ــ الآسيوية.[14]
2. أسرة اللغات النيلية الصحراوية: وهذه الأسرة تنقسم إلى قسمين:

أ. الشادية النيلية: وتشمل (الشادية النيلية الوسطي، والشادية النيلية الشرقية)، والشادية النيلية الشرقية تضم النيلية والنوبية.

ب. الصحراوية الوسطى: وهذه تشمل الكوسا والشنغاي والفور والمابان، ومن خلال هذا التقسيم يتضح لنا أن اللغة النوبية تنتمي إلى أسرة اللغات النيلية الصحراوية.

جاءت في دراسة تقابلية بين اللغة العربية واللغة النوبية؛ أن اللغة النوبية قد كُتبت في العصر الوسيط، وهو العصر الذي يُسمى بعصر ممالك النوبة المسيحية، وهو العصر الممتد ما بين عامي 500 إلى 1500م، ولقد مرت اللغة النوبية بطورين رئيسين هما:

1. اللغة النوبية القديمة.
2. اللغة النوبية الوسطى.

أقسام اللغة النوبية:

من حيث التقسيم إلى لغات ولهجات؛ يقول صلاح الدين الشامي أن اللغة النوبية التي يحرص النوبيون عليها تنقسم إلى لهجتين مختلفتين:

أ. اللغة الدنقلاوية الكنزية: وهي لغة مستقلة يتحدث بها الناس في المناطق الجنوبية الممتدة من نهايات لغة المحس ودنقلا حتى الدبة، هذا بالإضافة إلى المجموعة الكنزية التي تسكن مناطق الشلال الأول في أقصى شمال المنطقة النوبية.

ب. المحسية (الفاديجا): وتمتد منطقتها من جنوب منطقة الكنوز، مشتملةً على مناطق الفاديجا في مصر والسودان حتى وادي حلفا ثم مناطق بطن الحجر، وكذلك السكوت والمحس حتى حدود المنطقة الناطقة بالدنقلاوية. [15].

هناك قولٌ آخر يقول إن لغة النوبيين في الشمال توجد في أربع لهجات هي: الكنزية والسِّكُّوتية والمحسية والدنقلاوية، وكلٌ من تلك القبائل النوبية تتحدث لهجاتها الخاصة بها، وكلها من بنات اللغة النوبية. [16]. وهناك رأيٌ آخر يقول إن اللغة النوبية كانت تطلق على القبائل التي تقطن بين الشلال الأول في جنوب مصر، والرابع في شمال السودان، حيث تتكون هذه القبائل من أربعة عناصر رئيسة هي:

1. الحلفاويين: (الفاديجا، وأرض الحجر).
2. الكنوز.
3. السكوت والمحس.
4. الدناقلة.

إن واقع الحياة اليوم يحدثنا عن وجود ثلاث لهجات تسود أرض النوبيين جميعاً هي:

أ. اللهجة الكنزية: وهي التي يتحدث بها الكنوز في مصر والسودان.

ب. اللهجة الحلفاوية (الفاديجا): وهي التي يتحدثها أهل حلفا والسكوت والمحس، وتوجد فيه بعض الاختلافات التي ترجع إلى (اَلَكِنَ) بمعنى:(عيّ وثقل اللسان). [17] وتجدر الإشارة إلى أن هذه الظاهرة تحكمها ظروف بيئية.

ج. اللهجة الدنقلاوية: وهي اللهجة التي يتحدثّها أهل دنقلا، حيث لا يفهم منها من يتحدث الحلفاوية إلا القليل جداً وتسمى الدنقلاوية بالأُشِكر، بمعنى:(أوشين أكسين)، ومعناه: اللغة أو اللهجة التي يتكلمها الرقيق، أو الذي جاء بها الرقيق.

قد اكتشفت فيها مخطوطات من الحفريات الدينية والاجتماعية والتجارية وفي الأوامر الملكية، ويقال إن تاريخ أول هذه المخطوطات يقع في بداية القرن الثامن الميلادي وآخرها في نهاية القرن الخامس

عشر، كما أثبتت ذلك الحفريات والدراسات الأثرية. [18]

يقول الدكتور علي عثمان إن اللغة النوبية كُتبت بالحروف الهجائية المشتقة من اللغة الإغريقية عن طريق اللغة القبطية بعد أن أضيفت إليها رموز جديدة لأصوات نوبية غير معروفة في اللغة الإغريقية واللغة القبطية، وعدد هذه الحروف أربعة حروف أصلية، وأن تلك المخطوطات تدل على نضوج اللغة النوبية وتطورها قبل كتابتها. [19]

يقول بعض المؤرخين إن هنالك تشابهاً بين اللغة النوبية وبعض اللغات في كردفان ودارفور ووادي النيل، ويرجعون ذلك إلى الهجرات النوبية من منطقة النوبة النيلية بعد سقوط دنقلا العجوز، أو قبل سقوطها إلى الجنوب الغربي وفرضت اسمها ولغتها في منطقة (جبال النوبة بجنوب كردفان)، ومنهم من قال إن جماعة النوبة الحالية من كردفان سميت باسم النوبة الذين فروا إلى كردفان من (سوبا) عاصمة مملكة علوة النوبية المسيحية بعد سقوطها، ولعل ما يؤيد هذا الرأي أن هذه البلاد (بلاد النوبة) في كردفان لم يرد لها ذكرٌ في تاريخ أثيوبيا القديم، بالإضافة إلى سكان تلك المنطقة هم من أصل زنوج قبل أن يصلهم النوبيون.

يقول الباحث سليم عثمان صابر أنه يفضِّل هذا الرأي الأخير القائل بأنها سُميت باسم (النوبة) نسبةً للنوبيين الذين فرّوا إليها من مملكة علوة النوبية المسيحية بعد سقوط عاصمتها سوبا، كما يجب أن نضع في أذهاننا أن وحدة اللغة لا تعنى وحدة الجنس فكثيراً ما تتباين الأجناس وتتحد اللغات.

إن اللغة النوبية لغة قائمة بذاتها، ولغة قديمة قدم الأمة النوبية التي عاشتها على ضفاف النيل آلاف السنين، هذا ويحرص النوبيون على تعلم اللغة العربية واستخدامها خارج الديار، ولدى مخاطبتهم لمن يستخدمون العربية، أما اللغة النوبية فهي للاستخدام المحلي في إطار أوطانهم وداخل بيوتهم الخاصة. [20]

العلاقة بين اللغات :

إن اللغة كائن حي يعتريها ما يعتري الأحياء، من غنىً وفقرٍ ومن سعةٍ وضيق ومن انتشارٍ أو انحسار، ومن تجمعٍ وتفرق، ومن عزةٍ وذلة، ومن حياةٍ وموت، وتتأثر اللغة بحضارة الأمة، ونظمها وتقاليدها واتجاهاتها العقلية ودرجة ثقافتها وشؤونها الاجتماعية والاقتصادية... وما إلى ذلك.

كلّما اتسعت حضارة أمة؛ نهضت لغتها وسمت أساليبها، وتعددت فيها فنون القول، ودخلت فيها ألفاظ جديدة عن طريق الوضع، والاشتقاق والاقتباس أو الاقتراض للتعبير عن المسميات والأفكار الجديدة، فتحيا هذه اللغة وتتطور عبر الزمن وتصبح أكثر مناعة وصلابة ضد أي صراع لغوي مع اللغات الأخرى.

تداخل اللغات:

لا أحد ينكر أنّ اللغات تتداخل وتتلاقح كلما اتصلت إحداها بالأخرى بصورة مباشرة أو غير مباشرة، وأنّ أية لغة من اللغات في العالم كما تؤثر في غيرها، فإنها أيضا تتأثر، وأنّه «من المتعذر أن تظل لغة بمأمنٍ من الاحتكاك بلغةٍ أخرى.[21]

إنّ الأثر الذي يقع على لغةٍ ما من لغاتٍ مجاورة لها؛كثيرا ما يؤدي دوراً هاماً في التطور اللغوي، ذلك لأنّ احتكاك اللغات ضرورة تاريخية، واحتكاكها يؤدي حتما إلى تداخلها.

إن أهم ناحية يظهر فيها التداخل؛ هي الناحية المتعلقة بالمفردات حين تنشط حركة التبادل بين اللغات ويكثر اقتباسها بعضها من بعض، ولهذه الظاهرة اللغوية عواملها التي يتتبعها الدارسون عبر مسيرة

الصراع اللغوي بين اللغات من أجل البحث عن الأسباب التي تجعل لغةً ما أكثر انتشاراً من لغةٍ أخرى، ودرجة صمودها أقوى أمام غزو اللغات الأخرى لها.

ذكر عبد الصبّور شاهين أن العامل الحضاري والثقافي للغة هو الأهم في التأثير والتأثر بين اللغات والعامل الثاني هو كثرة الناطقين باللغة.[22]

الأسباب والعوامل التي تؤدي إلى التأثير والتأثر بين اللغات:

1. الغلبة في الصراع، والانتصار في الحرب، والمقهور مولع بتقليد الغالب، وخاصة إذا كان للمنتصر حضارة وثقافة ورُقي وليس للمنهزم شيء من ذلك.
2. الهجرة القومية المكثفة، أو الاستعمار، سببٌ رئيس من أسباب التأثير والتأثر وانتشار اللغات.
3. تتأثر اللغات بالاحتكاك عن طريق المجاورة أو التجارة، وكذلك أثناء الحروب فتتقارض المفردات وتتأثر كلها أيضا ببعضها بسبب الحروب، فتنتقل مفردات المعاملات التجارية، المنتجات الفلاحية أو الصناعية وما يلزمها، كما تنقل مفردات الشئون الحربية.[23]
4. **العلاقات الثقافية والحضارية بين الشعوب لها أثرٌ عميق في التبادل والتأثير والتأثر بين اللغات في العالم.**

أحيانا نجد لغتين متعايشتين، ولا تستطيع إحداهما التغلب على الأخرى، ويرجع ذلك إلى عراقة كلّ منهما في الثقافة والحضارة، أو لقلة الأفراد المهاجرين أو الفاتحين، مثلاً اللغة التركية (لغة الإمبراطورية العثمانية) أبان عظمتها وسطوتها، لم تستطع التغلب على أية لغة في البلاد التي خضعت للإمبراطورية، إذ ليس للتركية حضارة سابقة، فضلاً عن أنهم لم يمتزجوا بأصحاب البلاد التي حكموها زماناً طويلاً. [24]

نتيجة للتعايش بين اللغات يقع التأثير والتأثر بين اللغات المتمثل في اقتراض الألفاظ، فيتسع محل لغة وتتطور وتزداد حيويتها، وتلك سُنّة اللغات حين تتعايش مع بعضها وتحتك وتتجاور.

العربية لغة مؤثرة في غيرها من اللغات: إنّ اتصال العربية باللغات الأعجمية لا بد وأن ينجر عنه تقاطع وتشابك يحمل في ثناياه آثاراً عميقة، وخاصةً أنّ هذا الاتصال توسّع بصفةٍ مكثّفة في العصر الإسلامي، بحيث شهد المجتمع هجرات فردية وجماعية، فأخذت العربية تؤثر وتتأثر، فتأثير العربية في غيرها من اللغات كان كبيراً وخاصة في عهد الدولة العباسية حين امتد سلطان العرب الفاتحين جغرافيا شرقاً، وغرباً حتى وصل شمال وأوساط إفريقيا جنوبا. [25]، فانتشرت اللغة العربية وارتفع شأنها برفعة أهلها، والذي جعل منها لغةً قوية تبزّ غيرها من اللغات هو ارتباطها بالقرآن الكريم الذي نزل بها.

يضاف إلى ذلك طبيعة اللغة العربية والتركيبية والدلالية الغنية بالأوزان وكثرة المترادفات وانسجامها الصوتي، وقد أظهر التاريخ قدرة اللغة العربية على استيعاب الأفكار الجديدة التي جاءت بها الشريعة الإسلامية الغراء، وبيّن كفاءتها الواسعة في الترجمة من اللغات الأعجمية منذ العصر العباسي الأول، ولم يشك واحد من المترجمين آنذاك؛ قصور الفصحى عن استيعاب الأفكار الفلسفية والعلمية التي كانت لمفكري الإغريق والرومان والسريان وغيرهم. [26]

يرى بعض اللغويين المحدثين أن اللغة العربية امتازت بحيوية نفّاذة متأجّجة بحيث لم تنازل لغةً أيام الفتوحات الإسلامية إلا ظفرت بها، فقد ظفرت في العراق باللغتين الآرامية والسريانية، وفي إيران انتصرت على

اللغة الفارسية وظفرت بها، وفي الشّام ظفرت باللغتين السريانية واليونانية، وفي مصر ظفرت باللغتين القبطية واليونانية، وفي المغرب باللغتين البربرية واللاتينية، وفي الأندلس باللغة الإسبانية، وأهل كل هذه البلدان شرقا وشمالا وغربا زايلت لغاتهم ألسنتهم وحلّت مكانها العربية واتخذوها للتعبير عن مشاعرهم شعراً ونثراً، وعن عقولهم وألبابهم فكراً وعلوماً وسياسية. [27]

أشار ابن خلدون إلى هذا التأثير في «مقدمته» حين خصّص فصلاً عنوانه لغات أهل الأمصار قال فيه:

«اعلم أنّ لغات أهل الأمصار إنما تكون بلسان الأمة أو الجيل الغالبين عليها... لأنّ الناس تبعٌ للسلطان وعلى دينه، فصار استعمال اللسان العربي من شعائر الإسلام وطاعة العرب، وهجرت الأمم لغاتها وألسنتها في جميع الأمصار والممالك. [28]

من الأسباب الاجتماعية التي أدت إلى تأثر ألسنة الأعاجم في الأمصار باللغة العربية وهجرهم لألسنتهم الأصلية؛ هو حبهم الشديد للدين الإسلامي وإقبالهم عليه طوعاً وليس قهراً، فأحبوا العرب والعربية من خلاله، وشهد التاريخ الإسلامي أن حسن معاملة الحكام المسلمين لهؤلاء الأقوام من الأعاجم أثناء وبعد الفتوحات جعلهم يدخلون في الدين الإسلامي أفواجاً.

يضاف إلى ذلك دور الدعاة المسلمين المهم في جلب وتحبيب الأعاجم في الإسلام وفي اللغة العربية، قال أحمد مختار في إسلام البربر: «لم يكن هؤلاء الدعاة وحدهم السبب في إقبال البربر على الإسلام، فقد كانت القدوة الحسنة والمعاملة الطيبة التي عامل بها الحكام الصالحون رعيتهم من الأسباب المهمة في تحبيب الناس في ذلك الدين الوافد، وجعلهم يشعرون بالسيادة والطمأنينة والرضا في ظله. [29]

لم يكن تأثير العربية منحصراً في الجانب النطقي فقط، بل تعداه إلى الجانب الكتابي كما يظهر ذلك في اقتباس بعض اللغات الحروف العربية للتعبير عن لغاتها الأصلية، ونجد هذا التأثير خاصة في البلاد الآسيوية والإفريقية وغيرها، فقد ذكر رفائيل نخلة اليسوعي أن عدد اللغات التي أخذت حروف العربية هو سبع وثلاثون لغة، معتبراً أن تلك العوامل الدينية والسياسية والاقتصادية قد أفضت حتماً إلى شدة تأثير العربية في تلك اللغات، بحيث لا تكاد تجد جملة طويلة في تلك الألسن لا تحوي عدة عناصر عربية. [30]

تأثر اللغات الأفريقية باللغة العربية:

لقد كان للعربية ابتداءً من القرن السادس الميلادي تأثيرٌ كبير في اللغات الأفريقية، استمر طيلة وجودها في الطرف الشمالي والشمال الغربي من أفريقيا، إذا أصبحت تلك البلاد وطناً للغة العربية، ومنها تسربت مصحوبةً مع الإسلام إلى أواسطها وغربها، محدثةً أثراً بيّناً على ألسنة أهل تلك المناطق، وهذا الأثر في تنامٍ مضطرد، ولعل ذلك ما دفع بعض الباحثين والمهتمين مثل مركز يوسف الخليفة أبو بكر في الاستفادة من هذا الأثر والسعي نحو كتابة بعض اللغات واللهجات الأفريقية بالحرف العربي.

العلاقة بين اللغة العربية ولغة السّكّوت:

ليس من الغريب أن تتأثر اللغات بعناصر أجنبية دخيلة، وقد نحصي آثاراً في اللغة النوبية من اللغات المصرية القديمة والقبطية، مثلما نحصي آثاراً من اللغة العربية، ويبدو أن الحرص على إثراء اللغة النوبية كان بقدر الحرص على اللغة ذاتها واستخدامها في لغة التخاطب في أوطانهم، وقد استخدمت الحروف القبطية فترةً من الزمن في تسجيل هذه اللغة وما يرتبط بها من تراث، ثم كان التحول من بعد في استخدام

الحروف العربية. [31] ولم يكن إدخال الألفاظ العربية على اللغات النوبية يحمل معنى الغزو، ولكن كان من قبيل الثراء، سابقاً قُدِّرت الكلمات والمفردات العربية فيها بحوالي 23% من ثروتها اللفظية.

العلاقة بين اللغة العربية ولغة السكوت:

1. العلاقة التاريخية:

أشارت الدراسات إلى أن الارتباط العربي الأفريقي ذو جذورٍ ضاربة في أعماق التاريخ، فالتواصل البشري والتجاري والحضاري بين جزيرة العرب والقارة الأفريقية يرجع إلى عصورٍ موغلة في القِدم، فقد كان البحر الأحمر والمحيط الهندي يشكلان همزة الوصل بين السواحل الأفريقية وشبه جزيرة العرب، كما كان التجار أول من نقل المؤثرات العربية إلى القارة الأفريقية. [32]

رغم ذلك فقد ظلت القبائل النوبية بعيدة عن تأثير الثقافة العربية حتى تسرّبت بواكير الدعوة الإسلامية إلى مصر، وذلك حينما تدفقت الجيوش الإسلامية في عهد سيدنا عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) عبر برزخ السويس إلى مصر بقيادة عمرو بن العاص، وتأميناً للحدود الجنوبية لمصر دخلت فرقة إسلامية بقيادة عقبة بن نافع مناطق النوبة الشمالية سنة 641 م، ووقع صدام بينه وبين النوبيين انتهى بهدنة بين الطرفين، ولكن ما أن غادر عمرو بن العاص مصر وخلفه عبدالله بن أبي السرح؛ أرسل جيشاً توغل به داخل مملكة المغرة النوبية حتى عاصمتها دنقلاً (دنقلا العجوز) في سنة 652 م، وانتهى الأمر باتفاقية البقط الشهيرة، والتي من أهم بنودها أن يعيش النوبيون في أمن، وأن يدخل المسلمون بلادهم مجتازين غير مقيمين فيها، كما عليهم حفظ المسجد الذى بناه الوالي بدنقلا، وعلى النوبيين دفع ثلاثمائة وستون رأساً من الرقيق كل عام، واستمرت علاقة الدولة الإسلامية بمملكة المغرة المسيحية نحو ستة قرون على أسس هذه المعاهدة. [33]

في عهد الخليفة المعتصم حرّض جورج (ابن ملك النوبة) ولده ذكريا بن يوحنس على العصيان حينما ثقل عليهم دفع ذلك العدد من الرقيق، ومن ثَمّ امتنع النوبيون عن أداء البقط لمدة أربعة عشر عاماً، تعرضوا خلالها لضغوط من قبل الولاة في مصر، وما أن قامت الدولة الطولونية في مصر سنة 868 م حتى جهز أحمد بن طولون حملة حربية إلى بلاد النوبة والبجة بقيادة أبي عبد الرحمن عبدالله بن عبد الحميد العمري اشترك فيها كثيرٌ من العرب خاصةً ربيعة وجهينة، وكان الغرض منها تأمين الحدود الجنوبية والاستيلاء على مناجم الذهب، في وادي العلاقي وعيذاب، استطاع العمرى أن يتغلّب على قوات ملك النوبة جورج الأول وبذلك فرض نفوذه على المنطقة حتى شملت شرقاً منطقة عيذاب على البحر الأحمر، بعد هذه الانتصارات خاف ابن طولون من اتساع نفوذ العمري مما جعله يدخل معه في حربٍ انتصر فيها العمري، ومن ثَمّ استطاع العمري بشخصيته الدينية الفذة نشر الإسلام والثقافة العربية في بلاد النوبة الشمالية والبجة، كما زاد عدد العرب الذين استقروا في المنطقتين، ذلك أتاح لهم فرص الاختلاط بين سكان البلاد الأصليين والعرب الوافدين.

انشقت قبيلة ربيعة عنه فحاربها العمري وانتصر عليها، إلا أنه قُتل على يدِ رجلٍ من قبيلة مضر، ومن ثَم استطاعت قبيلة ربيعة أن تقييم أول دويلة إسلامية امتد نفوذها من أسوان جنوباً في بلاد النوبة وشرقها في الصحراء إلى البحر الأحمر بقيادة أبي مروان بشر إسحاق بن ربيعة، ويقول المسعود إن: جماعات

من قبائل قحطان وربيعة وقريش اشترت أراضٍ من النوبة واستقرت فيها. [34]

ظلت منطقة النوبة العليا في جهات دنقلا شمالاً إلى الشلال الثاني على مسيحيتها وصراعها مع حكام المسلمين إلى أن اعتلى كنز الدولة سنة 1323م عرش النوبة، وهو من سلالة أبٍ عربي من ربيعة وأمٍ نوبية، فقد استفاد بنو كنز من حق الوراثة عن طريق الأم السائد بين النوبيين ليتسنّموا مواضع القيادة في المجتمع الجديد ـــ كما أن غيرهم من العرب استفاد من هذا الوضع ـــ وبسقوط مملكة النوبة المسيحية تدفّق العرب من صعيد مصر نحو الجنوب. [35]

تقلصت المساحة التي تُستخدم فيها اللغة النوبية القديمة بعد سقوط الممالك النوبية في أيدي العرب، واعتلاء العرب للعرش في السودان، وذلك بعد صراعٍ طويل بين اللغتين النوبية والعربية تغلبت فيه العربية واضمحلت اللغة النوبية القديمة بعد اضمحلال مجالات استخدامها، وانحصرت في منطقة ضيقة تمتد من الشلال الأول إلى الشلال الرابع، وذلك ما أشار إليه كل من محمد مهدى أحمد، وزكريا على أحمد. [36]

بعد سقوط مملكة علوة 1505م في يد المسلمين واندثار المسيحية تدريجياً أمام الدين الجديد حدث صراعٌ طويل بين العربية والنوبية، كانت الغلبة للعربية، فاندثرت اللغة النوبية من السودان الأوسط بكامله وحلّت محلها العربية، ولكنها ثبتت في الجزء الواقع بين الشلال الرابع جنوباً وأسوان شمالاً.

إن الحديث عن النوبة والعرب والإسلام لا ينفصل عن الحديث بين اللغتين النوبية والعربية، وذلك لأن اللغات هي وسيلة المجتمع اللغوية، في حالتي الحرب والسلم. [37]

يرى الباحث أن العلاقة التاريخية كانت حجر الزاوية، وأساس كل العلاقات الأخرى والتي بُنيت بين اللغة العربية ولغة السِّكّوت فيما بعد ـــ والتي كما سنرى ـــ سوف ترجِّح كفة اللغة العربية في مناطق النوبة عامة ومنطقة السِّكّوت على وجه الخصوص، وذلك بتمهيدها الطريق وإيجاد أرضية متينة كانت سبباً في تقبّل النوبيين لوجود العرب بينهم بلغتهم العربية ودينهم الإسلامي.

2. العلاقة الاجتماعية:

عطفاً على وصف جغرافية بلاد السِّكّوت؛ واضحٌ أن وطن النوبيين ضيقٌ ومحدود، بل أنه عجِز أن يتحمّل الزيادة الطبيعية للسكان، أو صعُب عليه أن يحقِّق الانتاج والعطاء بما يكفل تحسين مستويات المعيشة، فكان طبيعياً أن تنطلق من هذا الوطن موجات من البشر، وتخرج منه جماعات طموحة تستهدف الحياة الأفضل في مساحات أخرى من أنحاء السودان. [38]

فمثلما كان لهذا الوطن القدرة على أن يمثّل موقعاً من مواقع الجذب واستقطاب الحياة، وتتعلق به حياتهم ويلوذون فيه بذاتهم؛ كانت له نفس القدرة على أن يمثِّل موقعاً من مواقع الطرد، وكان يلفظ من حين إلى حين كل زيادةٍ سكانية تزيد عن قدرة الموارد المتاحة والمحدودة فيه، ولم يكن غريباً على كل حال أن تخرج الموجات والهجرات، وأن تلجأ إلى مواقع محددة تستقطب بقسط من الغنى نشاطهم فيها، ومن غير أن يكون ثمة تعارض مع غيرهم، ويشتركون اشتراكاً جاداً في العمل وممارسة الحياة والانتفاع بالأرض.

الهجرة:

عرف النوبيون الهجرة منذ وقتٍ مبكر، فهاجر عدد من الرجال إلى مصر والشام وعملوا هنالك لكنهم ظلوا مرتبطين بأسرهم في بلاد النوبة يرسلوا إليهم ما استطاعوا ادخاره، مع العودة لوطنهم ثم الهجرة

مرة أخرى، فالقُرب الجغرافي بين بلاد النوبة ودولة مصر ساعد الكثيرين منهم في العمل بالتجارة، فكانت التجارة عامرة وخاصة مع مصر، ولعل ما حبّب إليهم الهجرة تلك الثقة التي نالوها أينما حلّوا يساعدهم في ذلك بعض ما اتصفوا به مثل:

أ. الصفات العامة:

كرمهم وتهذيبهم مع الغرباء الأجانب، فالضيفُ يلقى منهم حسن الرفادة والتقدير، ويُطعَم عندهم بأحسن الإدام والشراب المتاح، والضيف يعتبر شخصاً جديراً بالاحترام البالغ، كما تعتبر الحفاوة به واجباً اجتماعياً، ولا تقتصر هذه الضيافة على الرجال وحدهم فالنساء اللاتي تقدمت بهن السن يقمن في غيبة الرجال بواجبهن الاجتماعي بمستوىً يدعو إلى الإعجاب. [39]

ب. الخصائص الشخصية:

يتصفون بالنظافة وترتيب الأشياء، كما أنهم مشهورون بالأمانة، وهم يحترمون حرمات الآخرين فلا ينتهكوها، ولا يعرفون السرقة ولا النفاق، ويستخزون الخيانة في مجتمعهم.

اتصافهم بهذه الصفات جعلت منهم عنصراً مرغوباً في المناطق والبلدان التي هاجروا إليها، وذلك ساهم في زيادة الهجرة، فكانت الهجرة أشبه بالجماعية، لا سيما في اتجاه دول الخليج.

سعى النوبيون جادين في تأكيد ذاتهم والمحافظة على كل مقومات نوبيتهم في كل مهجر، بل قد يكون كل مهجر امتداداً للموطن الأصلي لكل جماعة منهم تخلت عن أرضها وترابها على ضفة من ضفاف النيل النوبي. [40]

يرى الباحث أن الهجرة قد أسهمت بسقطٍ وافر في ترجيح كفة اللغة العربية في بلاد النوبة، فكانت هجرتهم داخل السودان إلى مناطق فيها اللغة العربية هي اللغة الكاسحة مثل المدن، ومثل مناطق الزراعة في أواسط وشرق وجنوب شرق السودان، أما هجرتهم الخارجية فكانت لدولٍ فيها اللغة العربية لغة رسمية، فبدءً هاجروا لمصر والشام، ومن ثَمّ مع ظهور النفط في شبه الجزيرة العربية وتحسن اقتصاد دولها؛ كانت هجرة النوبيين إليها كثيفة جداً، واستقروا بها عقوداً وما زالوا.

3. العلاقة الاقتصادية:

الزراعة:

لقد أفلح النوبيون كشعبٍ عريق في إشاعة نشاطهم ودعم الانتفاع الأحسن بالأرض، وفي الأخذ بأسباب الزيادة في كل مساحة نزلوا بها، وهم كأصحاب حضارة وتراث وخبرة طويلة بالانتفاع بالأرض من خلال نشاطهم؛ يستوي عندهم أن يكون ذلك في ريفهم أو أن يكون في أريافٍ غيرها، وكانت خبراتهم من غير جدل وراء كل تقدم أو تحسين في زراعة الأرض وإنتاج المحاصيل بالأساليب الراقية في كلٍ من الجزيرة في وسط السودان، ودلتا القاش في شرقه، كما نلتمس دورهم الرائع في الانتفاع بالأرض من خلال الزراعة في خشم القربة. [41]

تلك الهجرة التي أشرنا إليها سابقاً كانت سبباً قوياً في اهمال النوبيين لشأن الزراعة في منطقتهم ردحاً من الزمن، فانحسرت المساحات المزروعة، غابت الأيدي العاملة بهجرة الرجال، تاركين رواءهم كهولاً ونساء، لا يقدرون على مباشرة عمليات الزراعة ومشاقها، فظلت زراعتهم مقصورة على شجر النخيل، وقليلٍ من توابل المطبخ النوبي، بعيداً عن المحاصيل الزراعية النقدية.

خلال بضع سنواتٍ ماضية؛ ظهرت أراضٍ زراعية واسعة جداً بسبب انحسار مياه السد العالي المخزّنة بأراضي النوبة، احتاجت هذه الأراضي لمن يباشرها بزراعة محصولي الفول المصري والقمح، فكان أن وفد لزراعة تلك الأراضي مزارعون من منطقة دنقلا، ومعظمهم يتحدث اللغة العربية (الهجين)، وليست لهم معرفة باللغة النوبية، فقلة قليلة جداً منهم تفهم قليلاً من مفردات النوبية، وجُلهم بعيدون عنها تماماً، علماً بأن مُلّاك تلك الأراضي هم من النوبيين، ولقد وفد إليهم من يتحدث بغير لغتهم، فأصبحت اللغة العربية الهجين هذه لغةً للتعامل اليومي، ذلك ما سيؤثر تأثيراً سالباً على اللغة النوبية.

التعدين:

تزامناً مع النهضة الزراعية التي أحدثها مزارعون يتحدثون لغةً عربية هجيناً بحكم انتماء معظمهم لقبائل ذات أصول عربية؛ أي خلال عشر سنواتٍ ماضية؛ حدثت هجرة كبيرة جداً من معظم مناطق السودان لبلاد النوبة، وذلك من أجل التنقيب عن الذهب في بلاد المحس السِّكّوت، فالتعدين الأهلي عن معدن الذهب جلب الكثير ممن ينتمون لقبائل ذات أصول عربية، فهم أيضاً يتحدثون لغة عربية هجيناً، وليست ثمة معرفة لهم باللغة النوبية، فسيطروا على عمليات التعدين، وعلى معظم العمليات المرافقة له، كما سيطروا على الخدمات وعلى الأسواق التي نشأت بهذه المناطق، مشيعين وناشرين لغةً عربيةً هجيناً في بلاد النوبيين تزاحم لغة السِّكّوت، وتقارعها في عرينها، فيعلو صوتها أكثر من اللغة النوبية.

يرى الباحث أن تلك الوفود الضخمة المنتمية لقبائل عربية أو متحدثة باللغة العربية الهجين والتي دخلت بلاد النوبة طالبة للزراعة والتعدين؛ سوف تُعلي من قيمة اللغة العربية في تلك المناطق أمام قيمة اللغة النوبية، وذلك سيعمل على المساعدة في انحسار اللغة النوبية أمام اللغة العربية.

4. العلاقة الثقافية:

النوبيون حريصون على ذاتهم ولغاتهم وأحوالهم الثقافية التي تشدهم إلى ذاتهم الحاميّة، وهم إن تكلموا اللغة العربية وأسهموا بقسط من فكرهم في تراثها يعيشون محاولين الاحتفاظ بلغاتهم الحامية التي تعبِّر غاية التعبير عن حرصهم على أهم وأخطر مقومات ذاتهم. (42)

إن من يقوم بجمع التراث النوبي لا بد وأن يهتم بفن الغناء عند النوبة، ذلك لما يلعبه الغناء من أدوار مهمة في تصوير حياة الشعوب، ولقد اهتم النوبيون بالغناء عبر تاريخهم الطويل المفعم بالحركة والإبداع في مختلف فنون الحياة؛ ولما كان الغناء يستمد عناصره من حياة الشعوب فلقد ترك النوبيون تراثاً عظيماً في هذا المجال، ومما يلفت النظر أن الغناء عند النوبة كان خاضعاً للتقسيمات الإدارية للمنطقة، وكأنما تم التقسم الإداري بناءً على صور الغناء.

نشأت بالمنطقة أغاني شعبية لكل من المناطق الثلاث (حلفا، السكوت، المحس ودنقلا) وكان لكل منطقة طابعها الخاص في الكلمات والأداء والصورة التي تمارس بها الغناء، ولا بد من الإشارة إلى أن الغناء في منطقة السكوت هو شعر المنطقة، فعن طريقه يعبِّر الفنان عن كل أحاسيسه، ويضع هذا الشعر في قالب غنائي، لأن الغناء هو الوسيلة الوحيدة لعرض كل ما ينتجه من شعر، والفنان في السِّكّوت هو من له القدرة على وضع كلمات الأغنية شعراً، ويقوم بتلحينها ثم بأدائها، فالفنان شاعر وملحن ومغنٍ، ومن يردد كلمات الآخرين لا يعتبر فناناً.

عندما نقارن غناء الغزل باللغة العربية بأغاني الغزل عند النوبيين نجد بعض الاختلاف في أسلوب الوصف، فبينما يتغنى شاعر الغزل باللغة العربية بمواطن الجمال في المرأة في وضوح مثير؛ فإن الشاعر النوبي لا يشير إلى أجزاء جسم المرأة إنما يكتفي بالإشارة إلى الجمال العام كالصوت والأخلاق والسلوك.

لعل إشارات الفنان النوبي الكثيرة إلى السفر والفراق ناتجة من واقع الحياة في بلاد النوبة، فهم كثيراً ما يسافرون ويتغرّبون بحكم سعهم في سُبل كسبهم للعيش المعتمد غالباً على العمل خارج المنطقة.

يتناول شعر النوبة النخل والزرع والجُزر وليالي القمر، وكل مفاتن الطبيعة في بلادهم، وبذلك يوحون للمستمع خيالاً خصباً يتيه في بحوره، ومن سياق الأغنية يمكن ملاحظة آثار مظاهر الحضارة الحديثة، كالسفر بالسيارات (العربات) بدلاً من الجمال في الماضي. (43)

المتتبع للغناء النوبي يرى فيه وبوضوح كل منعطفات تاريخهم الحديث، ولعل الأغاني قبل الخمسينات تشير إلى مصر بوصف السفر إليها، ويشير إلى الأحداث والشخصيات المصرية كأنما يشير ذلك لارتباطهم الوثيق بمصر في التجارة والعلاج والترفيه، أما بعد استقلال السودان ولمّا بدأت تلك المنطقة ترتبط بأجزاء السودان ويعرف أهلها داخل السودان، ودخلوا العاصمة وغيرها من المدن طلاباً لكسب العيش؛ فقد ظهر ذلك في أغانيهم فأشاروا إلى المدن السودانية وبعض مظاهر الحياة فيها. (44)

يرى الباحث أنه مثلما تغنى العرب شِعراً في قبائلهم، ومثلما انفردت بعض قبائل العرب بلونٍ من أغراض الشعر، ومثلما تناولوا شعراً كل ما يحيط بعالمهم، ومثلما مثّلت النخلة رمزاً مقدساً عندهم، ومثلما جادت قرائحهم شِعراً بالترحال ذاكرين آثره المكانية والنفسية؛ أيضاً فعل الشي نفسه النوبيون، مع اختلافٍ تمثّل في هذا التناول شعراً عند العرب، وغناءً ـــ بعد أن كان شعراً ـــ عند النوبة، غير أننا نجد الكثير من المفردات العربية قد داخلت كلمات أغانيهم تلك، ويمكننا أن نشير الى ذلك التأثير الثقافي العربي الذي يدخل بيوت النوبيين على مدار اليوم من خلال التلفاز ووسائل التواصل الاجتماعي المختلفة، وما يبثه من مواد ثقافية وترفيهية واخبارية واجتماعية وغيرها.

5. العلاقة الدينية:

جاء الإسلام إلى منطقة السِّكّوت في القرن السابع الميلادي، ولا شك في أن فترة الإسلام كانت من أكثر الفترات تأثيراً على سكان المنطقة، إذ دخلت السودان في هذه الفترة أعداد بشرية كبيرة زاحفة من مصر تطلب المراعي، ولقد سكنت أعداد من هؤلاء العرب المسلمين في منطقة النوبة الشمالية تحمل معها الدين والثقافة الإسلامية، واختلط هؤلاء بسكان المنطقة وأثروا فيهم من حيث الحضارة والثقافة والتكوين البشري، والتأثير البشري كان أقوى من قِبل أولئك الذين وفدوا من الشمال واستقروا بالمنطقة، وكان أكثرهم من المماليك والأتراك، فقد اختلطوا مع السكان الأصليين وأثروا في التكوين البشري بالمنطقة تأثيراً واضحاً.

منذ البداية حملت اللغة العربية معها ثقافة دينية إسلامية حلت محل المعتقدات الأخرى غير الإسلامية خاصة الكلمات الحضارية ذات الثقافة الإسلامية المرتبطة بالشعائر الدينية.

يرى الباحث أن دخول الدين الإسلامي في بلاد النوبة وفي نفوس أهلها بتلك الطريقة السلسة كان له أثرٌ بالغ في طغيان وسيطرة اللغة العربية في تلك البلاد، بل نصدق قولاً إذا وصفناها بالعلاقة الأقوى والأمتن، الحديث هنا عن عقيدة تغلغلت في النفوس وسيطرت على العقول، فكانت لا بد وأن تمتّن اللغة العربية

فيهما، فكل الشعائر الإسلامية باللغة العربية، وقد تسرّبت في سلاسةٍ وبعمق، دون أن تشعرهم بأنها دخيلة، وأنها مستلِبةٌ للغتهم النوبية ومقصيةٌ إياها، مع مرور الزمن افرزت بلاد النوبة أئمةً ودعاةً فصحاء في اللغة العربية، طارت شهرتهم وعمت كثير من اصقاع السودان.

6. العلاقة السياسية:

في عهد سلاطين الفونج (أول سلطنة إسلامية سودانية عربية) لم تمتد سيطرتهم إلى منطقة السِّكّوت، وفي العهد التركي كان يحكم السِّكّوت أفراد من الأتراك عرفوا بالقسوة والظلم، وما زالت آثار قصورهم وسلالاتهم باقية بالمنطقة، وفي المهدية قامت إمارة بالمنطقة وكانت عاصمتها في إرَو، بعد قيام الحكم الثنائي بالسودان؛ انتظمت مقاليد الحكم وأسُسِه واستقر مواطنو النوبة وبدأوا حياةً جديدة، فقد أعيد تعمير هذه المنطقة بعد افتقارها التام إلى السكان في عهد الخليفة عبد الله التعايشي، حيث انقرض الكثير من أبناء المنطقة نتيجةً المجاعة التي ضربت البلاد عامةً، فهاجر القادرون على الحركة نحو الشمال حيث لجأوا إلى سلطات الحكومة المصرية التي أعانتهم على مصاعب الحياة والفقر في تلك الفترة، وأعدت لهم سبل الحياة في وادي حلفا وفي مناطق مختلفة من مصر نفسها، ولقد أغرت سلطات الحكم الثنائي هؤلاء المهاجرين للعودة إلى ديارهم، وتحت تأثير التشجيع والدعاية والعون المادي من قِبل الحكومة؛ رجع المواطنون لتعمير بلادهم بالسكوت، ولقد أقيمت لهم ما يشبه المعسكرات في (دِبيرة) وبعض القرى المصرية ليتعارفوا وينصهروا بالصداقة والزواج بصورة جعلت الالفة والقربى حليف المواطنين في طول قرى السكوت إلى يومنا هذا. [45]

يرى الباحث أنه يمكن أن يقتبس مقولة (يدين الشعب بدين الملك) فيمكن القول إن شعب النوبة كان لابد أن يتأثر بلغة من حكموهم سياسياً، الفونج كانت حكومة زنجية بدينٍ إسلامي ولغةٍ عربية، كذلك كانت المهدية، فالمعاملات والمكاتبات كانت تتم باللغة العربية؛ فكان على النوبة أن يتقبلوها طائعين أو مرغمين.

7. التعليم:

بعد أن نال السودان استقلاله تحوّل إلى دولة عربية محافظةً على طابعها القومي العربي والأفريقي الأصيل، وانطلق العلم والتعامل باللغة العربية في الحياة السودانية عامةً بما فيها الحياة في أقاصي شمال السودان، وإن جاء ذلك في وقتٍ متأخر حيث كانت تستوطن هذه المنطقة من السودان ــ قبل دخول العرب ــ القبائل النوبية بلغاتهم التي يستوعبونها هم ويتعاملون بها دون غيرهم، ثم بدأ التعامل بالكلمة العربية التي تسربت فيما بعد إلى شمال السودان مع هجرة بعض القبائل العربية التي اختلطت بالنوبيين، ونتج عن هذا الاختلاط كلامٌ عَامِي جاء من كلماتٍ مختلطة الفاظُها مع بعض كلماتٍ من اللغة النوبية، ثم سيطرت عليه بعض الكلمات العربية، رويدا رويدا ارتفع المستوى اللغوي لهذا الكلام العامي.

بعد استقلال السودان الكامل ثم صار نظام تعليم اللغة العربية في كل المعالم السودانية بأصول مكتملة ناجحة حتى وصل التعاليم العام والجامعي وإلى تعريب الكثير من المواد من الإنجليزية الى العربية في كل العلوم التاريخية والرياضية إلى اللغة العربية.

يرى الباحث أنه لما كانت مناطق النوبة جزءً أصيلاً من السودان فإن نظام التعليم هذا قد شمل هذه المناطق، وذلك ما انسحب ايجاباً في صالح اللغة العربية واكتسابها لمناطق سيطرة اللغة النوبية.

عليه وبعيداً عن العاطفة يمكننا القول إن لغة النوبة عامةً ولغة السِّكّوت على وجه الخصوص؛ في انحسارٍ مستمر لصالح اللغة العربية التي احتكرت مجال الاستخدام اليومي في شتى مجالات الحياة، والحقيقة أن اللغات النوبية بدأت ومنذ أمدٍ بعيد في التناقص الكمي لعدد المتحدثين بها، فكل مولود هو كسبٌ للغة العربية لأنه متحدثٌ بها، مقابل خسارة لغة السِّكّوت لوفاة كل كهلٍ كان متحدثاً اصيلاً بها، فالعربية في منطقة السِّكّوت هي اللغة الوحيدة بين الأطفال والغالبة بين الشباب، ومتساوية مع اللغات المحلية بين الآباء والأمهات، بخلاف اللغات النوبية إذ هي المتداولة بين الشيوخ وتقل عند الآباء والأمهات وتنعدم عند الأطفال.

إن انتشار اللغة العربية وانحسار اللغة السِّكّوت في بلاد النوبة يعنى أن العربية لا تنتشر من فراغ، بل عن طريق احتلال مواقع اللغات النوبية تدريجياً نتيجة لاستخدامها في شتى مجالات الحياة النوبية التقليدية منها والمستحدثة، والتي لا تقوى اللغات النوبية على التعامل معها في ظل التوزيع لعلاقات القربى بين المتحدثين بهذه اللغات النوبية من جهة وبين المتحدثين بالعربية من جهة أخرى، ونتيجة عدم تطوير اللغات النوبية وإعدادها للاستخدام في تلك المجالات.

إن اللغة العربية حالياً تتغلغل في نفوس الناطقين بلغة السِّكّوت وبصورة مستمرة ومتسارعة، فهناك الكثير من الكلمات النوبية التي أخذت طريقها نحو التعريب.

عما قريب سيتم في مناطق اللغات النوبية؛ التحول اللغوي لصالح اللغة العربية باكتساب أهل هذه المناطق للغة العربية كلغة أولى - أي اللغة الأم - وهذه المرحلة هي مرحلة التخلي عن اللغة النوبية كما حدث تماماً للنوبيين الناطقين بلغة الأُشكِر في منطقة دنقلا.

الخاتمة:

تداخلت اللغة العربية مع اللغات النوبية متمثِّلة في لغة السِّكّوت حين احتكت واتصلت بها عبر العلاقات التاريخية، الاجتماعية، الاقتصادية، الثقافية، الدينية، السياسية، والتعليمية، وأثّرت في لغة السكوت تأثيراً هائلاً وصل مرحلة أن ترث كل جغرافيا اللغة النوبية، وكادت أن تصبح اللغة الأم فيها، يساعدها في ذلك كونها اللغة الرسمية للدولة السودانية وكونها لغة الدين الإسلامي الذي تدين به مناطق النوبيين بما فيهم أهل السِّكّوت، وكونها عامل اتصال بين الأشخاص في هذه المناطق.

النتائج:

1. السِّكّوت جزء من مجموعة القبائل النوبية التي تعيش في أقاصي شمال السودان، والتي ترجع في أصولها السلالية إلى السلالة القوقازية، بل قد تكون من أقدم الهجرات التي عرفت طريقها إلى الأرض الأفريقية عن طريق باب المندب، ينحدر النوبيون من حيث الأصول الثقافية من بقايا الجماعات الحامية التي كانت تنتشر على أوسع مدى في مساحات كبيرة فيما بين شمال وشمال شرق وشمال غرب أفريقيا.
2. ربطت كثير من العلاقات بين اللغة العربية ولغة السِّكّوت، تمثّلت في العلاقات التاريخية، الاجتماعية، الاقتصادية، الثقافية، الدينية، السياسية، والتعليمية:

أ. العلاقة التاريخية: والتي تمثّلت في ذلك الارتباط العربي الأفريقي الضارب بجذوره في أعماق التاريخ، عبر التواصل البشري والتجاري والحضاري عن طريق البحر الأحمر والمحيط الهندي وعبر التجار الذين كانوا

أول من نقل المؤثرات العربية إلى القارة الأفريقية، ورغم أن القبائل النوبية كانت بعيدة عن تأثير الثقافة العربية إلا أنه ومع بداية تسرّب بواكير الدعوة الإسلامية إلى مصر؛ كان طبيعياً أن تتأثر بلاد النوبة باللغة العربية بمكوث العرب فيها، وبما أقاموه فيها من حكومات وإمارات مختلفة عبر حقب تاريخية متباينة.

ب. العلاقة الاجتماعية: وقد تمثّلت في جغرافية بلاد السكوت الضيقّة المحدودة، والتي انتجت هجرة أهلها لداخل وخارج السودان، حيث أتاحت لهم هذه الهجرة الاحتكاك بقبائل وشعوب غلبت عليها اللغة العربية؛ مسهمةً في تقبّل اهل السِّكّوت للغة العربية وتبنيها فيما بعد، محدثةً السيطرة لصالح اللغة العربية في مناطقهم، واجتماعياً أيضاً فإن ما اتصف به أهل السِّكّوت من صفات حميدة؛ أوجدت ثقةً لدى من هاجروا إليهم، وذلك حبّب إليهم الهجرة، وعزّز مكانة اللغة العربية في نفوسهم، وأسهم في انحسار لغة السكوت فيهم وفي أبنائهم.

ج. العلاقة الاقتصادية: شكّلت الزراعة والتعدين عن الذهب قوام الاقتصاد في بلاد السكوت، ولما كانت الكثافة السكانية المتدنية لأهل السِّكّوت ـــ بسبب الهجرة ـــ لا تمكّنهم من احتكار هذا النشاط الاقتصادي؛ فكان لابد من دخول آخرين غيرهم لمباشرة هذا النشاط؛ لذا نجد أن معظمهم كانوا ذوو أصول عربية، لا يعوون لغة السِّكّوت كلياً، فسيطروا على عمليات الزارعة والتعدين وعلى الأسواق والخدمات، مشيعين لغةً عربيةً هجيناً زاحمت لغة السِّكّوت وعملت على افساح المجال أمام اللغة العربية، أصبحت بذلك لغةً للتعامل اليومي، ذلك ما أثّر تأثيراً بالغاً على اللغة النوبية فخبا صوتها أمام العربية.

د. العلاقة الثقافية: بدءً حرص أهل السِّكّوت على ذاتهم ولغاتهم وأحوالهم الثقافية التي تشدهم إلى ذاتهم الحامية، لكنهم ومع توطُّن العوامل سابقة الذكر في بلادهم؛ وجدوا ثقافتهم هذه قد داخلتها اللغة العربية في كثيرٍ من مفرداتها، وقد تشابهت نوعاً ما مجالات ثقافتهم مع مجالات ثقافة العرب.

هـ. العلاقة الدينية: لما كان الإسلام عقيدةً لا تستأذن في دخول القلوب والعقول؛ فإن أهل السكوت وجدوا أنفسهم وقد تغلغل الإسلام في كل حياتهم، فاكتسبوا الدين الإسلامي واللغة العربية ممن جاورهم واحتك بهم من العرب، غير أنهم سريعاً ما تبنوه عقيدةً حلّت في كل جغرافية السِّكّوت، فكان منهم الدعاة والأئمة والخطباء الفصحاء المفوهين.

و. العلاقة السياسية: والتي تجلت في فترة سلاطين الفونج، وفترة الدولة المهدية، وهي حكومتان تبنتا اللغة العربية الدين الإسلامي، وفي عهد الاستعمار التركي الذي أسهم نوعاً في تعزيز اللغة العربية.

ز. التعليم: وقد كان له القدح المعلّى في تمكين اللغة العربية في مناطق لغة السِّكّوت، حيث أن تبني الدولة السودانية للغة العربية كلغةٍ رسمية؛ أدى لاحتكارها مجال الاستخدام اليومي في شتى مجالات الحياة.

التوصيات:

1. قيام دراسة بحثية تحليلية تقابلية بين النظامين الصوتيين في اللغة العربية واللغة النوبية (لغة السِّكّوت).
2. قيام دراسة بحثية عن مستقبل اللغة العربية في مناطق بلاد النوبة بشمال السودان.

الهوامش:

(1) صلاح الدين الشامي، السودان دراسة جغرافية، ط2، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1973م، ص226-225.

(2) مرجع سابق، ص228.

(3) المرجع السابق، نفس الصفحة.

(4) المرجع السابق، ص229.

(5) صابر سليم، دراسة تقابلية بين اللغة العربية واللغة النوبية النيلية على مستوى التراكيب، رسالة ماجستير، معهد الخرطوم الدولي، السودان، 2010م، ص32.

(6) صلاح الدين الشامي، السودان دراسة جغرافية، مرجع سابق، ص230.

(7) صابر سليم، دراسة تقابلية بين اللغة العربية واللغة النوبية النيلية على مستوى التراكيب، مرجع سابق، ص33.

(8) عون الشريف قاسم، موسوعة القبائل والأنساب في السودان، شركة آفروقراف للطباعة والتغليف، السودان،1996م، ج 3، ص1106.

(9) ميرغني ديشاب، النوبة في عامية السودان العربية، المكتبة الوطنية، الخرطوم، السودان، 2012م، ص55.

(10) سيد عبد الله، من حياة وتراث النوبة بمنطقة السكوت، معهد الدراسات الأفريقية والآسيوية، شعبة أبحاث السودان،1974م، ص5.

(11) المرجع السابق، نفس الصفحة.

(12) المرجع السابق، نفس الصفحة.

(13) صابر سليم، دراسة تقابلية بين اللغة العربية واللغة النوبية النيلية على مستوى التراكيب، مرجع سابق، ص33.

(14) على آدم، دراسة تقابلية بين أصوات اللغة العربية واللغة المحسية، رسالة ماجستير، معهد الخرطوم الدولي، السودان1980م، ص8.

(15) صلاح الدين الشامي، السودان دراسة جغرافية، مرجع سابق، ص231.

(16) صابر سليم، دراسة تقابلية بين اللغة العربية واللغة النوبية النيلية على مستوى التراكيب، مرجع سابق، ص30.

(17) مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مطابع الأوقاف بشركة الإعلانات الشرقية، ط 3، 1985م، ج 2، ص870.

(18) فتحية اسماعيل، دراسة تقابلية بين اللغة العربية واللغة النوبية، معهد الخرطوم الدولي، السودان،1984م.

(19) على محمد، تاريخ اللغة النوبية، محاضرة ألقاها في جامعة القاهرة فرع الخرطوم، السودان1983م.

(20) صابر سليم، دراسة تقابلية بين اللغة العربية واللغة النوبية النيلية على مستوى التراكيب، مرجع سابق، ص34.
(21) رمضان عبد التواب، فصول في فقه اللغة، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط 3، 1987م، ص258.
(22) توفيق شاهين، علم اللغة العام، أم القرى للطباعة والنشر، 1980م، ص226.
(23) توفيق شاهين، علم اللغة العام، مرجع سابق، ص130.
(24) المرجع السابق، نفس الصفحة.
(25) سعيد بيومي، أم اللغات، مكتبة الآداب، القاهرة ،2002م، ص36.
(26) رمضان عبد التواب، فصول في فقه اللغة، مرجع سابق، ص171.
(27) سعيد بيومي، أم اللغات، مرجع سابق، صفحة (36).
(28) عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، دار القلم، ط 9، بيروت، 1989م، 379.
(29) أحمد عمر، تاريخ اللغة العربية في مصر والمغرب، ط 1، عالم الكتب، القاهرة، 1992م، ص246.
(30) رفائيل اليسوعي، غرائب اللغة العربية، بيروت، 1960م، ص124.
(31) صلاح الدين الشامي، السودان دراسة جغرافية، مرجع سابق، صفحة (231).
(32) يوسف حسن، العلاقة بين الثقافة العربية والثقافات، المنظمة العربية للتربية والثقافة، تونس، 1985م، ص11.
(33) مكي شبيكة، السودان عبر القرون، ط 2، دار الثقافة بيروت، لبنان، 1964م، ص29.
(34) يوسف حسن، العلاقة بين الثقافة العربية والثقافات، مرجع سابق، صف46.
(35) محمد أحمد، وذكريا أحمد، بعض ملامح الصيغ والتراكيب النوبية في اللهجة السودانية، مجلة معهد الدراسات الأفريقية والآسيوية، السودان، 1990م، ص23.
(36) أسماء أحمد، مقترح لكتابة اللغات النوبية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات الأفريقية والآسيوية، جامعة الخرطوم، السودان، 2002م، ص8.
(37) صلاح الدين الشامي، السودان دراسة جغرافية، مرجع سابق، ص232.
(38) محجوب عبيد، الأمثال الشعبية في منطقة وادي حلفا قبل التهجير ودلالاتها اللغوية والاجتماعية، السودان، 2013م، ص20.
(39) صلاح الدين الشامي، السودان دراسة جغرافية، مرجع سابق، ص232.
(40) المرجع السابق، نفس الصفحة.
(41) المرجع السابق، ص20.
(42) سيد عبد الله، من حياة وتراث النوبة بمنطقة السكوت، مرجع سابق، ص167.
(34) المرجع السابق، نفس الصفحة.
(44) لمرجع السابق، ص304.

فاعلية التعليم عن بعد في تدريب وتطوير قدرات معلمي مرحلة التعليم الأساس بولاية جنوب كردفان (دراسة حالة معلمي مرحلة الأساس بمحليات الترتر، العباسية ورشاد) (2020 - 2022م)

د.ميمونة علي محمد عبدالرحمن
قسم المناهج وطرق التدريس كلية التربية
جامعة شرق كردفان

د. مجذوب المهدي حسن سليمان
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة الدلنج

د.علي الامين حسن عبدالله
قسم المناهج وطرق التدريس-كلية التربية
جامعة الدلنج

مستخلص:

تناولت الدراسة تاريخ ومفهوم وطبيعة التعليم عن بعد والاستفادة منه وممارسته بمدارس التعليم الأساس بولاية جنوب كردفان. هدفت التعرف والوقوف علي صعوبات ومشكلات التدريب والتأهيل وتطوير قدرات المعلمين وإمكانية الحلول بمدارس التعليم الأساس بمحليات تلودي،وابوجبيهه ورشاد. اتبع الباحثون المنهج الوصفي التحليلي تم استخدام الاستبانة والمقابلة والملاحظة كأدوات لجمع المعلومات والبيانات بغرض الوصول إلى النتائج . تكون مجتمع الدراسة من إدارات المراكز والمشرفين طلاب التعليم عن بعد بتلك المحليات أما العينة تم أخذها بنسبة 10 % من المجتمع الكلي وعددهم 550 فرد تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية (spss) للحصول علي النتائج. وخلصت الدراسة إلي عدد من النتائج منها: إسن برنامج التعليم عن بعد يمكن أن يلبي طموحات معلمي مرحلة الأساس الذين فأتتهم فرص التأهيل والتدريب . بالإضافة لذلك هنالك ضعف في الإمكانيات المادية والبشرية وصعوبة في المواصلات ووعورة المنطقة.كما توصي الدراسة: بضرورة السعي وتوفير الإمكانيات المادية والبشرية حتي تتحقق أهداف التعليم عن بعد.بالإضافة الي ضرورة الاستفادة القصوي من الحاسوب والانترنت والوسائط الأخري في خدمة برامج التعليم عن بعد.

الكلمات المفتاحية:التعليم عن بعد، النظام ،التاهيل، التطوير،القدرات.

The effectiveness of distance education in training the capabilities of basic education teachers in the state of south Kordofan . (A case study of basic stage teachers in the localities of tatar,Abbasiya and Rashad). (2020 -2022AD)

Dr. Maimoona Ali Mohammed Abdelrahaman
Dr. Majzoub ALmahadi Hassan Suleiman
Dr. Ali ALamin Hassan Abdallah

Abstract

The study dealt with the history, concept and nature of distance education and its use and practice in basic education schools in South Kordofan State. The aim was to identify and identify the difficulties and problems of training and rehabilitation, develop the capabilities of teachers and the possibility of solutions in basic education schools in the localities of Talodi, Abu Jubaiha and Rashad. The researchers followed the analytical descriptive approach. The questionnaire, interview and observation were used as tools to collect information and data in order to reach the results. The study population consisted of the administrations of the centers and the supervisors of the students of distance education in those localities. The sample was taken by 10 % of the total community, numbering 550 individuals. The statistical package (spss) program was used to obtain the results. The study concluded with a number of results, including: The distance education program can meet the aspirations of the basic stage teachers who missed the qualification and training opportunities. In addition, there is a weakness in material and human capabilities, difficulty in transportation, and the ruggedness of the region.The study also recommends: The need to seek and provide material and human capabilities in order to achieve the goals of distance education. In addition to the need to make maximum use of computers, the Internet and other media in the service of distance education programs.

key words: Distance education, The system, Rehabilitation, Development, Capabilities

مشكلة الدراسة :

أصبح العلم والتكنولوجيا يشكلان عصب تقدم الامم وإزدهارها وإنها الوسيله الوحيده الي دفع عجلة التقدم ،وخدمة اغراض الشعوب والتنميه في العالم وفضلا عن ذلك كان لابد من حل للمشكلات التي تعترض سبل التقدم والتطور.

تكمن مشكلة الدراسة فى م عوقات مشكلات التدريب والتأهيل وتطوير قدرات معلمي مرحلة التعليم الأساس بولاية جنوب كردفان وبرز السؤال الرئيس ما معوقات ومشكلات التدريب والتأهيل وتطوير قدرات المعلمين وإمكانية الاستفادة من نظام التعليم عن بعد بمدارس مرحلة التعليم الأساس بمحليات الترتر،العباسية ورشاد. وتفرعت منه الأسئلة التالية:

- ما مشكلات التدريب التي تواجه معلمي التعليم الأساس بمحليات الترتر،العباسية ورشاد ؟.
- ما مشكلات التأهيل التي تواجه معلمي التعليم الأساس بمحليات الترتر،العباسية ورشاد ؟.
- ما إمكانية التعليم عن بعد في تطوير قدرات معلمي التعليم الأساس بمحليات الترتر،العباسية ورشاد ؟.
- ما مساهمة نظام التعليم عن بعد في جودة العملية التعليمية بمدارس التعليم الأساس بمحليات الترتر، العباسية ورشاد ؟.

أهمية الدراسة :

- الكشف عن معوقات ومشكلات التدريب التي تواجه معلمي التعليم الأساس بمحليات الترتر،العباسية ورشاد.
- الكشف عن معوقات مشكلات التأهيل التي تواجه معلمي التعليم الأساس بمحليات الترتر،العباسية ورشاد.
- إبراز إمكانية التعليم عن بعد في تطوير قدرات معلمي التعليم الأساس بمحليات الترتر،العباسية ورشاد.
- الكشف عن مساهمة نظام التعليم عن بعد في جودة العملية التعليمية بمدارس التعليم الأساس بمحليات الترتر،العباسية ورشاد ؟.

فروض الدراسة:

- هنالك معوقات ومشكلات في التدريب تواجه معلمي التعليم الأساس بمحليات الترتر،العباسية ورشاد.
- هنالك معوقات ومشكلات في التأهيل تواجه معلمي التعليم الأساس بمحليات الترتر،العباسية ورشاد.
- التعليم عن بعد يمكن الاستفادة منه في تطوير قدرات معلمي التعليم الأساس بمحليات الترتر،العباسية ورشاد.
- نظام التعليم عن بعد يسهم في جودة العملية التعليمية الأساس بمحليات الترتر،العباسية ورشاد.

حدود البحث:

- حدود موضوعية:(فاعلية التعليم عن بعد في تدريب وتطوير قدرات المعلمين بمدارس التعليم الأساس بمحليات الترتر،العباسية ورشاد – ولاية جنوب كردفان).

الحدود المكانية :

بمحليات الترتر،العباسية ورشاد، ولاية جنوب كردفان، السودان

الحدود الزمانية :

2020م -2022م

المصطلحات:

فاعلية: مقدرة الشي علي التأثير.

التعليم عن بعد: يشير الي كلمة(بعد)أو(مسافة)بأنها لا تحدد فقط بالمسافة أو الكيلومترات وإنما هو مصطلح يؤكد فصل الطالب عن المعلم .**(كيقان-15،1997)**.[1]

النظام : قانون مكتوب تضعه جمعية تشريعية مختصة

التدريب : تزويد الدارسين بالدراسات العلمية والعملية التي تؤدي الي رفع درجة المهارة عندهم في أداء الواجبات الوظيفية.

التأهيل:جعل المرء مؤهلا أكاديميا إصلاح فرد او عضو حتي يصبح نافعا للمجتمع بعد ان كان ، هي اعداد المعلم بإعطائه دروسا في التربية.

التطوير: انتقال من حال الي حال تغيير واضح ,تغير تدريجي يحدث في تركيب المجتمع او العلاقات او النظم او القيم السائدة فيه.

القدرات: معيار تقيم به درجات الطالب .

الدراسات السابقة:

هنالك مجموعة من الدراسات التي تناولت برنامج التعليم عن بعد سودانية ، عربية وأجنبية ومن هذه الدراسات :

1. دراسة علي حمود وآخرون بعنوان:التعلم الذاتي وأثره على التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الأول الثانوي – ماجستير غير منشورة – جامعة الخرطوم -2001م. هدفت الدراسة الى التعرف على فاعلية أستخدام تكنلوجيا التعلم الذاتي في تطور طرق التدريس لتحسين العملية التعليمية. ومن واهم النتائج : يزيد اسلوب التعلم الذاتي من فاعلية التدريس والتحصيل الدارسي للتلاميذ.
2. دراسة عبد العزيز سعد: بعنوان تاريخ وأهداف وتطبيق التعليم عن بعد في السودان. 2002– ماجستير غير منشورة. هدفت الدراسة الي التعرف علي تجربة السودان في التعليم عن بعد ومعايير النجاح والفشل للتجربة. من واهم النتائج توضح أن التعليم عن بعد عبارة عن تطوير لأنظمة التعليم بالمراسلة والتعليم المفتوح وان التجربة في السودان بدأت منذ الستينات وخاصة التأهيل التربوي.
3. دراسة سكينة عبد الغني اسماعيل – بعنوان تجربة السودان في تدريب المعلمين عن طريق التعليم عن بعد في الفترة من 2000-1972م. ماجستير غير منشورة 2002م . وهدفت الدراسة ابراز دور التعليم عن بعد في رفع كفاية العملية التعليمية والمهنية للمعلم. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتوصلت الدراسة الى عدد من النتائج منها ان التعليم عن بعد يمكن ان يسهم في حل مشكلة النقص الحاد في الكادر المدرب والمؤهل في ظل ظروف السودان الصعبة.

دراسات عربية :

1. دراسة أمينة احمد علي –بعنوان: دور الإتصالات الفضائية في تقنيات التعليم– دولة سوريا -1982م. هدفت الدراسة التعرف علي الاتصالات الفضائية ودورها في تقنية التعليم في العالم العربي وإبراز أهمية الأقمار الصناعية. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي توصلت

الدراسة الي عدد من النتائج منها: ان العالم العربي يمكنه الإستفادة من الفضائيات والأقمار الصناعية في حل مشكلات التعليم.

2. دراسة احمد الخطيب بعنوان – التعليم عن بعد ووضعه الراهن وتطوراته في الساحة الدولية 1999م. الأردن.هدفت الدراسة الي التعرف علي جهود الباحثين وبيان التعليم عن بعد في خدمة التعليم والتعلم . واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي التطبيقي .ومن واهم النتائج ان الأقمار الاصطناعية والفضائيات ساهمت كثيراً في حل مشكلات التعليم بالدول المختلفة وخاصة النائية منها .

الدراسات الأجنبية :

1. دراسة بيتس عن الراديو التعليمي في الدول الفقيرة 1991م وهدفت الدراسة الى توضيح قواعد الراديو كوسيلة تعليمية وتقنية وإمكانية الأستفادة منه في التعليم بالدول النائية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي التجريبي .ومن واهم النتائج سهولة التعامل مع الراديو وتوفرة بكل أنحاء العالم يمكن ان يخدم نقل المعرفة من بلد الى اخر مع ارتباطه بالبرامج التعليمية الأخرى .
2. دراسة صمويل ديون –بعنوان الفصول الإفتراضية ومفهوم التعليم الإلكتروني الإفتراضي 2003م هدفت الدراسة الى توضيح المفاهيم السابقة للتعليم عن بعد وربطها بالتعليم الإفتراضي واهم النتائج ابراز دور الجامعة الإفتراضية في خدمة نقل المعارف عبر الوسائط المختلفة .

تعليق علي الدراسات السابقة :-

معظم هذه الدراسات تناولت اهمية ومفهوم وماهية نظام التعليم عن بعد ومراحل تطوره.

هذه الدراسة اهتمت بفاعلية التعليم عن بعد ودوره في تدريب وتأهيل وتطوير قدرات المعلمين. واتفقت مع الدراسات السابقة باهتمامها بمساهمات التعلم الذاتي في تكوير قدرات الفرد في المجالات الاخرى.

تاريخ ومفهوم وماهية نظام التعليم عن بعد:

المقدمة:

التعليم عن بعد نظام تعليمي مستحدث ساهم في تطور العديد من البلدان المتقدمة والنامية في قارات أوربا واسيا وأفريقيا. واستخدمته بعض البلدان في تطوير المجالات التعليمية والزراعية وغيرها. يقول العالم BANان التعليم عن بعد يعني الاستخدام المنظم للوسائل المطبوعة وغير المطبوعة التي يجب أن تكون معدة إعداداً جيداً من أجل الانفصال بين المتعلمين والمعلمين وتوفير الدعم للمتعلمين في دراستهم. (الحيلة 1998،8).[2]

تعريف التعليم عن بُعـد:

1. تعريف العالم هيكل مور:التعلم عن بعد أنه ذلك النوع من التعليم - عبارة عن طائفة من طرق التدريس التي يكون فيها السلوك التعليمي منفصلاً عن السلوك التعليمى التقليدي المعروف ويتضمن كذلك تلك الوسائل التي يتم فيها الإتصال بين المعلم والمتعلم عبر الأجهزة وأدوات الطباعة والأجهزة الميكانيكية والإلكترونية وغيره من الأجهزة الأخري.(**نشوان 1998م،5**). [3]

2. تعريف هولمبري: يقول أن التعليم عن بعد مصطلح يغطي مختلف أشكال الدراسة التي لاتخضع لإشراف مباشر ومتصل لمتعلمين لايداومون في قاعات الدرس لظروفهم أو لنقص المباني ولكنه شكل من أشكال الدراسة الغير منظمة . وهذا التعريف يوضح سمات التعليم عن بعد بانه يشتمل علي جميع أشكال الدراسة سواء بالمراسلة أوالإذاعة أو الإنترنت أوغير ذلك من أشكال الدراسة المختلفة ولمختلف المستويات التعليمية سواء محو الأمية أو دراسة جامعية.

ورغم أن هذا الأسلوب التعليمي قد تطور وانتشر في القرن العشرين وإعتمد علي وسائط متعددة في الدول المتقدمة والنامية إلا أن جزوره التاريخية تضرب في أعماق التاريخ البعيد.

مميزات التعليم عن بعد:

ويذكر ديزوند كيق أن دراسة قام بها ستة من المنظرين في مجال التعليم عن بعد والتعليم المفتوح في جامعة كيجان 1983م وذكر أهم مميزات هذا النظام مايلي :

1. التحرر من قيود المكان والزمان ،وهذا يعني القدرة علي تنفيذ البرنامج بأي مكان وزمان ويرتبط ذلك بإمكانية إستخدام وسائط تعليمية متعددة
2. مميزات المعلمين ، تتمثل بالاهتمام بالتعليم أكثر من التدريس بحيث يحرر النظام المعلمين من كثير من القيود بسبب تحررهم من الأعمال الإدارية والأدوات التقليدية كما يجعلهم علي صلة باستخدام وسائط ومداخل متعددة.
3. مميزات للمتعلمين تتصل بالنواحي المسئولية بحيث يضع النظام مسئولية كبري علي المتعلم

أ/الإختيار: حيث تتسع فرص الإختيار والتعدد أمام المتعلم في المقررات الدراسية وطرق التعلم .

ب/ التقويم : حيث يقوم التحصيل بوسائل متنوعة غير مرتبطة بالمكان أو الجنس أو الطريقة.

سمات التعليم عن بعد:

يمتاز التعليم عن بعد بسمات تميز بينه وبين أنماط التعليم التقليدي منها:

1. إدارة مركزية للجامعة لها بنيتها التنظيمية تتكون من رئاسة للجامعة ومجالس متعددة.
2. مقر لعدد كبير من المراكز التعليمية إقليمية ومحلية.
3. مركز لتكنولوجيا التعليم يصمم وينتج الوسائط التعليمية ويقدم الاستشارات التربوية.
4. تشكيل فرق للمناهج والمقررات التعليمية.
5. نظام للقيد والتسجيل ومتابعة الدارسين.

مبررات التعليم عن بعد:

هنالك مبررات إقتصادية واجتماعية وجغرافية ساهمت في نجاح التعليم عن بعد تتمثل في:

أ / المبررات الاقتصادية:

أسهم التعليم عن بعد في تقليل الصرف والنفقة ويتميز بالجمع بين العمل والوظيفة والإستفادة من أوقات الفراغ وفي دولة موريشس أثبت أنه أقل تكلفة وساهم في استقرار المدارس.

ب/المبررات الاجتماعية:

التعليم عن بعد يمتاز بأنه لا يعرف الحدود الجغرافية حيث أنه شاع وأنتشر وسط كل البيئات والمجتمعات (تعليم المرأة) خاصة بعد انتشار الشبكة العنكبوية والإنترنت.

ج/المبررات الجغرافية:

انتشرت برامج التعليم عن بعد فى المناطق الوعرة والمتخلفة خاصة الدول التي كانت مستعمرة وإستفادت من خدماته الاقتصادية والاجتماعية والتواصل مع الجامعات العظمي.

معوقات وصعوبات تواجه التعليم عن بعد:

1 / إختلاف الثقافات والأنظمة التعليمية.

2 / إشكالية اللغة وأسلوب التدريس والتعلم.

3 / كيفية شرح وتحليل محتويات المواد الدراسية.

نمازج لجامعات عالمية للتعليم عن بعد:

1-الجامعة البريطانية التي تأسست عام 1969م

2-امعة بوتيك في اسبانيا 1972م

3-جامعة العلاّمة إقبال في باكستان 1975م

4-جامعة الراديو والتلفزيون بالصين (6) مليون طالب

5-جامعة القدس المفتوحة في عمان (الأردن) 1986م

6-الجامعة المفتوحة - أستراليا - الإتحاد السوفيتي .

تاريخ التعليم عن بعد:

بدأ نظام التعليم عن بعد قبل مائة وخمسين عام منذ منتصف القرن التاسع عشر وكان يسمي سابقا بنظام التعليم بالمراسلة **(شمو29،2004)**.4

التعليم عن بعد في الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا بدا بالتحرر من الأسلوب التقليدي في التعليم القائم علي حجرة الدراسة والسبورة ووجود الطالب والمعلم في حجرة واحدة **الى الأستفادة من الوقت (الحيلة 2004 ،92)**.

أدوات ووسائل العليم عن بعد:

يستخدم في التعليم عن بعد الراديو والتلفزيون والمسجل والمواد الطبوعة والفيديو والأقمار الصنعية والمكتبة الإلكترونية وأخره الحاسب الألي (الكمبيوتر).

التعليم عن بعد وتدريب المعلمين:

منذ أن بدأ التعليم النظامي في السودان 1899 – 1992م لم تطبق فلسفة تربوية وأضحة ومحدودة المهام وإعتمد التعليم علي الأسس التي وضعه المستعمر البريطاني 1899 م- 1956م لان هدف المستعمر آنذاك هو تخريج عدد محدود من الموظفين، والفلسفة التربوية في التعليم العام والعالي منذ 1956 -1992م كانت عبارة عن ترجمة لفلسفات وأفكارمأخوذة من اسلأفكار الغربية.

- عام 1992م تمت إجازة الإستراتيجية القومية الشاملة كتجربة سودانية وبواسطة علماء تربية سودانيين.
- عام 1992م بدأت وزارة التربية بتطبيق مبادئ فلسفة التربية التي أجازتها الإستراتيجية القومية الشاملة وتم تغيير السلم التعليمي من (6 – 3 – 3)إلى (8 – 3) وقصد من تلك المناهج أن تحقق الأهداف الإستراتيجية القومية للتعليم العام.

فلسفة التدريب أثناء الخدمة:

ترتكز فلسفة التدريب والتأهيل للمعلم علي محاور:

- تنمية تقنيات ومهارات التعلم الذاتي.
- رفع كفايات المعلمين وتحويل المعارف إلي خدمات تربوية وإجتماعية وإقتصادية.
- تبني الإسلوب العلمي في حل المشكلات.

تدريب المعلمين عن بعد:

هنالك أنظمة وتجارب تأهيلية وتدريبية لرفع كفاءة المعلم خاصة تجربة التأهيل التربوي ومعاهد إعداد المعلمين والتدريب التتابعي وكل هذه الأنماط تسعي لرفع كفاءة المعلم المهنية ومواكبة التطور العلمي والتقني وهنالك عدة أنواع نتجت عنها ممارسات وتجارب عديدة للتأهيل والتدريب منها:

- التأهيل الأكاديمي للمعلمين (تأهيل المعلمين غير المؤهلين أكاديمياً).
- التأهيل الفني والتدريب علي طرق التدريس.
- إكساب المعلمين مهارات في التدريس.
- التأهيل الأكاديمي لمواد بعينها.

جامعة السودان المفتوحة:

تلبية للرغبة المتزايدة في التعليم الجامعي، وتوسيعاً للمشاركة فيه بما يناسب الظروف الإجتماعية والإقتصادية والعلمية لطالبة، ولما يوفره التعليم المفتوح لهم من سهولة الإتصال والتطور التقني، وتكاملاً مع الدور الذي يقدمه التعليم العالي القائم أصدر مجلس الوزراء الموقر قراره رقم(461) في أبريل 2002م الموافق 2 صفر 1423ه بإجازه مشروع جامعة السودان المفتوحة كجامعة حكومية.

الأهداف:

تعمل جامعة السودان المفتوحة على تحقيق الأهداف التالية:-

1. تأكيد هوية الأمه وتأصيلها من خلال المناهج التي تقدمها وتطبقها.
2. تحرير التعليم من القيود المقعدة به حيث تتم الدراسة دون وجود عوائق مكانية كالأضرار للسفر إلى مراكز الجامعات، عدم التقيد بجدول زمني محدد وغير مرن وعدم وجود عوائق مادية.
3. توفير العدالة في فرص التعليم العالي لجميع الطلاب الذين أتمو التعليم الثانوي.
4. خفض تكلفة التعليم العالي من خلال التعليم من خلال التعليم المفتوح الذي يتيح قبول أعداد كثيرة من الطلاب وإيصال المعلومات إلى أماكنهم ومقر أعمالهم.
5. الإسهام في رفع المستوى الثقافي والإجتماعي والعلمي لدى المواطن السوداني.

الفئة المستهدفة:

تعمل جامعة السودان المفتوحة على توفير فرص واسعة مفتوحة لفئات مختلفة لطالب التعليم الجامعي بالإضافة إلى خريجي المرحلة الثانوية الذين لا تتمكن الجامعات القائمة من إستيعابهم.

تتيح الجامعة فرص واسعة لإستيعاب الآتية:-

1. العاملين في قطاع الخدمات الفنية والإدارية والعسكرية الذين لا يستطيعون ترك مسئولياتهم ولا التقيد بنظام الجامعة التقليدية.

2. الفئات من المجتمع التي يكون موقعها الجغرافي بعيداً عن أماكن وجود الجامعات.
3. النساء اللواتي لا يساعدهن وضعهن الإجتماعي والثقافي من التعليم الجامعي وكذلك ربات البيوت يصعب عليهن ترك مسؤولياتهن.
4. العاملين في مضمار التدريس والتعليم من ذوي الإختصاصات العلمية البحتة الذين يرغبون في دفع مؤهلاتهم للمستوى الجامعي.

التعليم الأساسي بولاية جنوب كردفان:

شهد التعليم الأساسي بولاية جنوب كردفان تطور وتوسع منذ الاستقلال وخاصتا الاهتمام بتأهيل وتدريب المعلم ومعهد اعداد المعلمين وكلية المعلمات بمدينة الدلنج كان لهما كبير الأثر في توطين تدريب وتأهيل المعلم منذ 1948م . ولكن رغم ظروف الاقتصادية والسياسية والاجتماعية التي تمر بها الولاية منذ 1980م وخروج عدد من المحليات من خدمة التعليم إلا ان العمل والجهود لم تتوقف الي يومنا هذا وخاصتا التوسع في التعليم العام والعالي .

هنالك بعض الصعوبات والمشكلات التي تواجه التعليم عامتا والتعليم الأساسي بصورة خاصة منها:

1-ضعف التمويل والإنفاق الكامل على التعليم العام.
2-ضعف تدريب الكوادر البشرية وعدم توفر المعلمين المؤهلين أكاديميا
3-تدنى التوعية بأهمية التعليم
4-غياب البيئة التعليمية المناسبة
5-تدنى الوضع الاقتصادي
6-ترك الفتيات للمدرسة فى سن مبكرة
7-وجود نظامين (تدريس باللغة العربية- وتدريس باللغة الانجليزية مناطق الحرب)
8-عدم تفعيل التعليم البديل
9-تسرب البنات.(ادراة التخطيط التربوي, جنوب كردفان,2018م).

جدول رقم (1) يوضح الوضع الراهن لتعليم الأساس بولاية جنوب كردفان:

مدارس البنات	مدارس البنين	مدارس مختلفة	مدارس رحل	مدارس قرية	مدارس خاصة			العدد الكلى
					بنين	بنات	مختلط	
135	138	575	110	97	3	3	18	1169

المصدر: وزارة التربية والتعليم ولاية جنوب كردفان،الإحصاء التربوي،**2008**-

جدول رقم (2) يوضح عدد المعلمين بولاية جنوب كردفان

إناث	ذكور	المجموع
3847	3606	7453

المصدر: وزارة التربية والتعليم ولاية جنوب كردفان،الإحصاء التربوي،2008.

من خلال الجداول أعلاه يتضح ان التعليم الأساسي بالولاية شهد توسعا وازدياد في عدد المدارس

الأساسية والثانوية بالاضافة لإنشاء وتأسيس إدارات متخصصة ومختلفة في أنظمة التعليم المستحدثة خاصتا إدارات تعليم البنت وتعليم الرحل والتعليم البديل .

التعليم الأساسي في محليات الترتر،العباسية ورشاد :

التعليم الأساسي في محليات الترتر،العباسية ورشاد شهد تطورا وتوسعا منذ فترة طويلة ووجود مراكز التأهيل التربوي والتدريب التتابعي ومعاهد إعداد المعلمين بالأبيض والدلنج كان لهم الفضل في توفر المعلم المؤهل والمدرب حيث ساهم في استقرار وسد حاجة المحليات من المعلمين منذ عام 1956م.

جدول رقم (3) يوضح عدد التلاميذ والتلميذات بمدارس محليات الترتر،العباسية ورشاد :

الصف الأول		الصف الثاني		الصف الثالث		الصف الرابع		الصف الخامس		الصف السادس		الصف السابع		الصف الثامن	
بنين	بنات	بنين	بنات	بنين	بنات	بنين	بنات	بنين	بنات	بنين	بنات	بنين	بنات	بنين	بنات
1615	1524	1560	1409	1691	1637	1609	1481	1342	1325	1151	1144	1107	1086	855	965

المصدر:مكتب تعليم الأساس- بالمحليات

جدول رقم (4) يوضح مدارس تعمل بأنظمة وأنماط مختلفة **بمحليات الترتر،العباسية ورشاد**

نظفية			رحل			قربة			للمجموع			العدد الكلى
بنين	بنات	مختلطة	بنين	بنات	مختلطة	بنين	بنات	مختلطة	بنين	بنات	مختلطة	
15	16	14	-	-	4	-	-	-	15	16	18	49

المصدر:مكتب تعليم الأساس- بالمحليات

من خلال الجداول أعلاه يتضح ان هنالك عدد كبير من المعلمين والمعلمات والتلاميذ والتلميذات بمدارس تلك المحليات وهذا يواكد ان مراحل التعليم العام شهدت توسعا واستقرارا منذ فترة بعيدة وان التعليم الاساسى كان متميزا رغم صعوبة المواصلات ووعورة المنطقة إلا ان توفر الداخليات في الفترة السابقة ساهم في استقرار التعليم.

التدريب والتأهيل بمحليات الترتر،العباسية ورشاد:

هنالك عدد من نماذج إعداد وتدريب وتأهيل معلمي التعليم الأساسي بالمحليات المذكورة تواكد ان أنظمة وبرامج التأهيل والتدريب بدا مبكرا منذ الاستقلال ان التعليم الأساسي شهد تطورا خاصتا وجود الخلاوي الدينية التي بدأت في بعض المحليات منذ قيام الثورة المهدية.ولذلك تمت مزاولة مهنة التدريس لكل من يأنس في نفسه الكفاة ونلاحظ ان معهد التربية بخت الرضا كان يساهم باستيعاب كل من تفوق بالمدارس الأولية آنذاك باستيعابه في مهنة التدريس .

جدول رقم (5) يوضح عدد معلمي ومعلمات محلية العباسية- 210 معلم (125ذكر-85 إناث)

بدون شهادة		شهادة ثانوية		مؤهل معاهد		مؤهل تدريب تتابعي		مؤهل تاهيل تربوي		مؤهل كليات التربية		مؤهل كليات مختلفة		الجامعة المفتوحة	
ذكر	انثي	ذكر	انثي	ذكر	انثي	ذكر	انثي	ذكر	انثي	ذكر	انثي	ذكر	انثي	ذكر	انثي
-	-	10	10	30	20	10	5	5	5	20	10	5	5	60	15

المصدر: مكتب التعليم الترتر

جدول رقم (6) يوضح عدد معلمي ومعلمات محلية الترتر-385 معلم(183 ذكر-202 انثي)

بدون شهادة		شهادة ثانوية		مؤهل معاهد		مؤهل تدريب تتابعي		مؤهل تاهيل تربوي		مؤهل كليات التربية		مؤهل كليات مختلفة		الجامعة المفتوحة	
ذكر	انثي	ذكر	انثي	ذكر	انثي	ذكر	انثي	ذكر	انثي	ذكر	انثي	ذكر	انثي	ذكر	انثي
-	-	15	10	10	20	5	10	10	10	5	5	80	10	100	95

المصدر: مكتب التعليم العباسية

جدول رقم (7) يوضح عدد معلمي ومعلمات محلية رشاد 280معلم (180 انثي-100 ذكر)

بدون شهادة		شهادة ثانوية		مؤهل معاهد		مؤهل تدريب تتبلعي		مؤهل تاهيل تربوي		مؤهل كليات التربية		مؤهل كليات مختلفة		الجامعة المفتوحة	
ذكر	انثي	ذكر	انثي	ذكر	انثي	ذكر	انثي	ذكر	انثي	ذكر	انثي	ذكر	انثي	ذكر	انثي
-	-	-	-	20	30	-	-	5	5	20	30	10	10	70	80

المصدر: مكتب التعليم رشاد

من خلال الجداول أعلاه نلاحظ ان هنالك عدد مؤهلات التدريب والتأهيل للمعلمين تنوعت واختلفت في مسمياتها وفتراتها الزمنية التي يقضيها المعلم في المؤسسة المعنية ولكن كل تلك البرامج والأنظمة التدريبية التي ابتكرتها ورزات التربية التعليم الاتحادية والولائية تهدف الي توفير اكبر عدد من المعلمين المواهلين .

منهج وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي الذي اعتمد علي الملاحظة والمقابلة والاستبيان كأدوات لجمع المعلومات بغرض الحصول علي النتائج.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع البحث من إدارات التعليم الأساسي ومراكز التعليم عن بعد والمشرفين ومعلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي بمحليات الترتر،العباسية ورشاد . اما العينة فقد تم أخذها بنسبة 10 % من المجتمع الكلي وعددهم 600 فرد .

التحليل والمناقشة:

من اجل الإجابة على أسئلة الاستبيان والمقابلة مع المستهدفين ولتحقيق الفرضيات تم استخدام الأساليب الإحصائية من خلال الحاسوب عبر برنامج SPSS الإحصائي (المتوسطات الحسابية والانحرافات الحسابية والانحرافات المعيارية) .

أولا:المقابلة:

تكونت المقابلة من عدد 5 أسئلة تم توجيهها الي إدارات التعليم ومراكز التعليم عن بعد والمشرفين وعدده 10 فرد.

أسئلة المقابلة:

1. السؤال الأول ما مدي فاعلية التعليم عن بعد في تدريب وتأهيل المعلم ؟
2. السؤال الثاني ما مدي مساهمة التعليم عن بعد في تطوير قدرات المعلم ؟
3. السؤال الثالث ما مدي الاستفادة من التعليم عن بعد في بقاء المعلم بالمدرسة والتأهيل في أنن واحد؟
4. السؤال الرابع ما مدي استغلال المعلم وقت الفراغ في المواكبة التقنية؟
5. السؤال الخامس ما مدي ارتباط تدريب وتأهيل المعلمين بالجودة في العملية التعليمية ؟

عرض وتحليل ومناقشة أسئلة المقابلة:

خلال المقابلة التي تمت مع المفحوصين (إدارات التعليم والمراكز والمشرفين بالتعليم عن بعد) اتضح من الإجابة علي السؤال الأول أكيد المفحوصين فاعلية التعليم عن بعد في تدريب وتأهيل المعلم بنسبة 80

%. السؤال الثاني أكد المفحوصون أن التعليم عن بعد يساهم في تطوير قدرات المعلم بنسبة 80 %. السؤال الثالث كذلك أكد المفحوصون ان التعليم عن بعد يسهم بقاء المعلم بالمدرسة والتأهيل في أنن واحد بنسبة 70 %. السؤال الرابع أكد المفحوصون ان التعليم عن بعد يمكن المعلم من استغلال وقت الفراغ في المواكبة التقنية بنسبة 75 %. وأخيرا السؤال الخامس أكد المفحوصون وجود ارتباط بين تدريب وتأهيل المعلمين وجودة العملية التعليمية بنسبة 80 %.

ثانيا:استبيان:

تم تصميم الاستبيان الخاص ب(فاعلية التعليم عن بعد في تدريب وتطوير قدرات معلمي مرحلة التعليم الأساس بمحليات الترتر،العباسية ورشاد). بالطريقة التقليدية وعرض علي مجموعة من المحكمين والمختصين في مجال المناهج وطرق التدريس وتم إجراء بعض التعديلات والتصويبات في المحاور والعبارات وبعدها تم تقديمها للمفحوصين بالمحليات (الترتر،العباسية ورشاد). حسب التفصيل أدناه

- **جدول رقم (1)** يوضح هنالك معوقات ومشكلات في التدريب تواجه معلمي التعليم الأساس بمحليات الترتر،العباسية ورشاد.

م	العبارة	اوافق بشدة	اوافق	متردد	لاأوافق	لاأوافق بشدة
1	التعليم عن بعد يلبى طموحاتنا	% 70	% 30	-	-	-
2	التعليم عن بعد يمكن أن يسهم فى تواجدنا داخل المدارس	% 90	-	-	-	% 10
3	نظام التعليم عن بعد يوفر لنا الوقت والجهد	% 90	% 10	-	-	-
4	برامج التعليم عن بعد ملائمة مع محلياتنا	% 70	% 25	% 5	-	-
5	إنتشار المراكز وتوفرها فى المناطق المختلفه يسهم فى تطوير أدانا	% 100	-	-	-	-

التعليق علي الجدول:

يتضح من الجدول أعلاه أن نظام التعليم عن بعد يلبي طموحات كل المدرسين ويوفر الوقت ويسهم في كفاءة المعلم ومناسب مع محليات الترتر،العباسية ورشاد.

عرض وتحليل مناقشة الجدول:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية موجبة تفيد ان (التعليم عن بعد يلبى طموحات المفحوصين) بنسبة 70 %. كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية موجبة تفيد ان (التعليم عن بعد يمكن أن يسهم فى تواجد المعلم داخل المدارس) بنسبة 90 % . كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية موجبة تفيد ان (نظام التعليم عن بعد يوفر الوقت والجهد للمفحوصين)بنسبة 90 %. كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية موجبة تفيد ان (برامج التعليم عن بعد ملائمة مع محليات المفحوصين)بنسبة 70 %. كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية موجبة تفيد ان (انتشار المراكز وتوفرها فى المناطق المختلفة يسهم فى تطوير أداء المفحوصين) بنسبة 100 %

- جدول رقم (2) يوضح ان هنالك معوقات ومشكلات في التأهيل تواجه معلمي التعليم الأساس بمحليات الترتر،العباسية ورشاد.

م	العبارة	اوافق بشدة	اوافق	متردد	لاأوافق	لاأوافق بشدة
6	توزيع وسائل الاتصال المختلفة يسهم في تأهيلنا أكاديميا بالمحلية	% 60	% 30	% 10	-	-
7	الفضائيات يمكنها نقل كل ما يساهم في تأهيلنا فنيا	% 80	% 20	-	-	-
8	الاتصال عبر هاتفي المحمول يمكنني من الحوار والمخاطبة مع المشرف عن بعد	% 80	% 15	% 5	-	-
9	المواد المطبوعة وغير المطبوعة تسهم فى وتأهيلي ميدانيا	% 100	-	-	-	-
10	محليتنا يمكنها الاستفادة من خدمات شركات الإتصال المختلفة	% 60	% 30	% 10	-	-

التعليق علي الجدول:

من خلال الجدول أعلاه نجد أن هنالك إمكانية قصوى فى الإستفادة من إنتشارالفضائيات والتوسع فى القنوات ووسائل الإتصال وتوفر المواد المطبوعة والإلكترونية بالمحلية.

عرض وتحليل مناقشة الجدول:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية موجبة تفيد ان (توزيع وسائل الاتصال المختلفة يسهم في تأهيل المفحوصين) بنسبة 60 % كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية موجبة تفيد ان (الفضائيات يمكنها نقل كل ما يساهم في تأهيل المفحوصين فنيا) بنسبة 80 % . كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية موجبة تفيد ان (لاتصال عبر الهاتف المحمول يمكن المفحوصين من الحوار والمخاطبة مع المشرف عن بعد)بنسبة 80 % كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية موجبة تفيد ان (المواد المطبوعة وغير المطبوعة تسهم فى وتأهيلي ميدانيا)بنسبة 100 % كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية موجبة تفيد ان (المحلية يمكنها الاستفادة من خدمات شركات الاتصال المختلفة) بنسبة 60 %.

- **جدول رقم (3)** يوضح ان نظام التعليم عن بعد يمكن الاستفادة منه في تطوير قدرات معلمي التعليم الأساس بمحليات الترتر،العباسية ورشاد.

م	العبارة	اوافق بشدة	اوافق	متردد	لا أوافق	لاأوافق بشدة
11	لاتوجد برامج تسهم في تطوير قدراتنا بالمحلية من الجامعات التقليدية المتخصصة في تأهيل معلم مرحلة التعليم الأساسى	% 60	% 35	% 5	-	-
12	إجراءات القبول للتأهيل والتدريب فى برامج التعليم العالي التقليدي معقدة ولا تتناسب مع بقاء المعلم بالمدرسة	% 100	-	-	-	-
13	معظم البرامج التى تقدم عبر برنامج التعليم عن بعد بالجامعة المفتوحة تهتم بتطوير قدرات معلم مرحلة التعليم الأساسي	% 60	% 10	-	% 30	-
14	هنالك برامج تدريبيه تقدم عبر جامعات أخرى فى تأهيل وتدريب المعلم بالمحلية ولكنها محدودة فى الاستيعاب	-	-	% 20	% 60	% 20
15	هنالك مرونة فى تكملة إجراءات القبول فى برامج التعليم عن بعد بالمحلية	% 100	-	-	-	-
16	القبول فى برامج التعليم عن بعد أقل تكلفة ويوفر الوقت للمعلم لمزاولة المهنة بجانب التدريب المستمر	% 100	-	-	-	-

التعليق علي الجدول:

من خلال الجدول أعلاه نجد أن هنالك مرونة وتبسيط في إجراءآت القبول في برامج التعليم العالى عن بعد مقارنة بالجامعات التقليدية. كما أن هنالك برامج متخصصة في تطوير قدرات المعلمين تناسب مع ظروف المحلية.

عرض وتحليل مناقشة الجدول:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية موجبة تفيد بعدم (وجود برامج تسهم في تطوير قدرات المفحوصين بالمحلية من الجامعات التقليدية المتخصصة في تأهيل معلم مرحلة التعليم الأساسي) بنسبة 60 % كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية موجبة تفيد ان (إجراءات القبول للتأهيل والتدريب فى برامج التعليم العالي التقليدي معقدة ولا تتناسب مع بقاء المعلم بالمدرسة) بنسبة 100 % . كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية موجبة تفيد ان (معظم البرامج التى تقدم عبر برنامج التعليم عن بعد بالجامعة المفتوحة تهتم بتطوير قدرات معلم مرحلة التعليم الأساسي) بنسبة 80 % كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية موجبة تفيد ان (هنالك برامج تدريبيه تقدم عبر جامعات أخرى فى تأهيل وتدريب المعلم بالمحلية ولكنها محدودة) بنسبة 60 % كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية سالبة تفيد ان (المحلية يمكنها الاستفادة من خدمات شركات الاتصال المختلفة) بنسبة 60 %. كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية موجبة تفيد ان (القبول فى برامج التعليم عن بعد أقل تكلفة ويوفر الوقت للمعلم لمزاولة المهنة بجانب التدريب المستمر)بنسبة 100 %

- **جدول رقم (4)** يوضح ان نظام التعليم عن بعد يمكن ان يسهم في جودة العملية التعليمية بمدراس الأساس بمحليات **الترتر،العباسية ورشاد.**

م	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لأوافق	لأوافق بشدة
17	نظام التعليم عن بعد يسهم في توفير برامج تأهلية وتدريبيه للمعلم	% 80	% 15	% 5	-	-
18	نظام التعليم عن بعد سهل في إجراءات القبول للطالب	% 100	-	-	-	-
19	البرامج التي تقدم عبر نظام التعليم عن بعد بالجامعة المفتوحة تهتم بتأهيل والتدريب	% 70	-	-	% 30	-
20	البرامج التي تقدم عبر جامعات أخرى فى تأهيل وتدريب المعلم بالمحلية محدودة	% 80	-	% 20	-	-
21	تكملة إجراءات القبول فى برامج التعليم عن بعد تتميز بالمرنة	% 100	-	-	-	-
22	برنامج نظام التعليم عن بعد أقل تكلفة ويوفر الوقت للمعلم لمزاولة المهنة بجانب التدريب المستمر	% 100	-	-	-	-

التعليق علي الجدول:

من خلال الجدول أعلاه نجد أن نظام التعليم عن بعد يتميز بالمرونة التبسيط في الإجراءات والقبول لبرامج التعليم العالي عن بعد مقارنة بإجراءات الجامعات التقليدية. هنالك برامج متخصصة في تطوير قدرات المعلمين تناسب مع ظروف المحلية.

عرض وتحليل مناقشة الجدول:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية موجبة تفيد بعدم (نظام التعليم عن بعد يسهم في توفير برامج تأهلية وتدريبيه للمعلم) بنسبة80 % كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية موجبة تفيد ان (نظام التعليم عن بعد سهل في إجراءات القبول للطالب) بنسبة 100 % . كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية موجبة تفيد ان (البرامج التي تقدم عبر نظام التعليم عن بعد بالجامعة المفتوحة تهتم بتأهيل والتدريب)بنسبة 80 % كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية موجبة تفيد ان (البرامج التي تقدم عبر جامعات أخرى فى تأهيل وتدريب المعلم بالمحلية محدودة)بنسبة 80 % كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية سالبة تفيد ان (تكملة إجراءات القبول فى برامج التعليم عن بعد تتميز بالمرنة)بنسبة 100 % كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية موجبة تفيد ان (القبول فى برامج التعليم عن بعد أقل تكلفة ويوفر الوقت للمعلم لمزاولة المهنة بجانب التدريب المستمر)بنسبة 100 %

الهوامش :

(1) أحمد إسماعيل حجي ، التعليم الجامعي المفتوح، القاهرة الطبعة الأولي 2003م.
(2) أحمد حامد منصور ،أساسيات تكنلوجيا التعليم ،1998م ، ط1،القاهرة .
(3) أحمد الخطيب،التعليم عن بعد ووضعه الراهن وتطوراته فى الساحة الدولية.الأردن.1999م.
(4) إستراتيجية جامعة السودان المفتوحة 2008- 2033م.
(5) ترجمة بيتس.دور الراديو التعليمى فى الدول الفقيرة ،1991م.
(6) تيسير الكيلاني ،التعليم عن بعد فلسفته وإمكاناته ، المنظمة العربية للتربية، تونس 1999م.
(7) على حمود وانتصار محمد عبد القيوم ،التعلم الذاتى وأثره على التحصيل الدراسى .السودان 2001م.
(8) عبد العزيز سعد، تأريخ وأهداف وتطبيق التعليم عن بعد فى السودان. ماجستير غير منشور،2002م.
(9) على شمو، التعليم عن بعد، 2004م.
(10) سكينة عبد الغنى إسماعيل ،تجربة السودان فى تدريب المعلمين عن بعد،2002.ماجستير غير منشور.
(11) صغيرون،التعليم عن بعد ،1985م.
(12) مجلة بغداد التعليمية .التعليم عن بعد ،1986م.
(13) محمد عمر بشير ، تطور التعليم في السودان ، بيروت ، دار الجيل ، ط2، 1983م.
(14) محمود الحيلة ، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق ،1999م.
(15) منشورات اليونسكو ،1985،التعليم المفتوح.
(16) منشورات جامعة السودان المفتوحة ،2001م.
(17) منشورات الجامعة المفتوحة،لندن1993م.

مدى تطبيق أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية لمعايير الجودة الشاملة

د.آسيا بريير محمد توم .أستاذ مساعد- كلية التربية – جامعة وادي النيل

أ.هاجر نعيم الطاهر كنيش طالبة دكتوراه – كلية الدراسات العليا – جامعة وادي النيل

د.عمر المـــــــــاحي الطاهر .أستاذ مشارك – كلية التربية – جامعة وادي النيل

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى تطبيق أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية لمعايير الجودة الشاملة. وتكمن أهمية هذه الدراسة في أهمية تطبيق معايير الجودة الشاملة في العملية التعليمية لأن المعايير أصبحت المدخل الحقيقي لتحقيق جودة التعليم والكشف عن نقاط الضعف فيه مع محاولة الاستفادة من نتائج الدّراسة لمعرفة نواحي القصور في العملية التعليمية بالجامعات السودانية. تكون مجتمع الدّراسة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية وتم اختيار عينة عشوائية من المجتمع تمثلت في أعضاء هيئة التدريس بجامعة وادي النيل وعددهم (103) بناء على ما توافر للباحثين من إمكانات. انتهجت الدراسة المتهج الوصفي التحليلي والاستبانة أداة لجمع البيانات لمناسبتها لدراسات استطلاع الرأي. تم استخدام طرق التحليل الإحصائي لتحليل بيانات الدراسة . وتوصلت الدّراسة للعديد من النتائج منها: تهتم الجامعات السودانية بنشر مفاهيم الجودة الشاملة. تعمل الجامعات بدليل المعايير العالمية لضمان جودة التعليم العالي في السودان. وبناء على النتائج أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات منها: ضرورة الاهتمام بتطبيق معايير الجودة الشاملة في الجامعات السودانية. عقد دورات تدريبية لنشر ثقافة الجودة الشاملة بين العاملين في الجامعات السودانية.

الكلمات المفتاحية: الجودة الشاملة، أعضاء هيئة التدريس، المعايير، الجامعات السودانية.

The extent to which faculty members in Sudanese universities apply comprehensive quality standards

Dr.Asia Bireir Mohammed Tom

A.Hajer Naiem Eltaher

Dr.Omer Elmahi Eltahir

Abstract:

The study aimed to reveal the extent to which faculty members in Sudanese universities apply comprehensive quality standards. The importance of this study lies in the importance of applying comprehensive

quality standards in the educational process because the standards have become the real gateway to achieving quality education and revealing its weaknesses while trying to benefit from the results of the study to identify the shortcomings in the educational process in Sudanese universities. The study population consisted of faculty members at Sudanese universities, and a random sample was chosen from the community, which consisted of (103) faculty members at the Nile Valley University, based on the capabilities available to the researchers. The study adopted the descriptive analytical approach and the questionnaire was a data collection tool due to its suitability for opinion poll studies. Statistical analysis methods were used to analyze the study data. The study reached many results, including: Sudanese universities are interested in spreading the concepts of comprehensive quality. Universities do not operate according to international standards to ensure the quality of higher education in Sudan. Based on the results, the study made several recommendations, including: The need to pay attention to applying comprehensive quality standards in Sudanese universities. Holding training courses to spread the culture of comprehensive quality among workers in Sudanese universities.

Key words: Comprehensive Quality, Faculty members ,Standards, Sudanese University

المقدمة:

تعد الجودة من الموضوعات الجديدة التي حظيت باهتمام كبير إلى الحد الذي اشبه تسمية العصر الذي نعيشه عصر الجودة حيث لاقت دراسة الجودة والسعي لتحقيقها اهتماماً كبيراً، فالجودة الشاملة مدخلاً هاماً من مداخل تطوير التعليم، والتعليم هو الركيزة الرئيسة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، وأهم عوامل استدامتها، فإن جودته هي المعيار الحقيقي الذي يجب أن تكثف الدولة الجهود إلى تحقيقه، فهو سبيلها للتواجد في مصاف الدول المتقدمة، وبوابتها نحو المستقبل المشرق،(عبدالحميد عبد الفتاح شعلان : 2010 ، ص12). والجودة في التعليم هي « عملية بنائية تهدف إلى تحسين المنتج النهائي « (شادي عبد الله أبو عزيز، 2009، ص 89).

كما تعرف على أنها « مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبر عن وضعية المدخلات، والعمليات، والمخرجات المدرسية، ومدى إسهام جميع العاملين فيها لإنجاز الأهداف بأفضل ما يمكن « وهذا ما تمثله المنظومة التعليمية وعناصرها ومدى تكامل صفاتها من أجل تحقيق الأهداف للحصول على مخرجات جيدة. (البوهي، 2001، ص376).

فنجد أن المعايير هي المدخل الحقيقي إلى تحقيق جودة التعليم في مؤسسة ما، والمعيار هو عملية القيام بإرجاع شيء إلى أساس مرجعي متفق بشأن قيمته، قد تكون مادية أو معنوية ، أو هو مجموعة من الأطر لها درجة من الثبات، وهذه الأطر تكون ثقافية مشتقة من أوضاع المجتمع، بجانب أطر علمية تتصل بحقائق لها صيغة عالمية، وتكون قابلة للتطبيق ولا تتجاوز الظاهرة دون الأخرى ، ويقصد بها أيضاً محكات لضبط النوعية، أو أنه بيان بالمستوى المتوقع الذي وضعته هيئة مسئولة أو معترف بها، بشأن درجة أو هدف معين يراد الوصول إليه، وتحقيق قدر منشود من الجودة أو التميز . (أشرف محمد أحمد ، محمد جاد حسين : 2009 ، ص 30).

مشكلة الدراسة:

تنبع مشكلة الدراسة من الحاجة الماسة للتعرف على معايير الجودة الشاملة ومدى تطبيقها من قبل أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية . ويمكن صياغة المشكلة من خلال السؤال الرئيس التالي:

ما مدى تطبيق أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية لمعايير الجودة الشاملة؟

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة إلى أهمية تطبيق معايير الجودة الشاملة في العملية التعليمية لأن المعايير أصبحت المدخل الحقيقي لتحقيق جودة التعليم والكشف عن نقاط الضعف فيه ونلخص الأهمية في النقاط التالية:

- تطبيق معايير الجودة الشاملة يساعد على تحقيق أكبر قدر من الأهداف المنشودة وبأسرع وقت ممكن.
- -الاستفادة من نتائج هذه الدراسة لمعرفة نواحي النقص والقصور في عملية التدريس بالجامعات والعمل على معالجتها.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدّراسة إلى الآتي:

1- توضيح أهمية تطبيق معايير الجودة الشاملة في الجامعات السودانية.

2-الكشف عن مدى تطبيق أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السوادنية لمعايير الجودة الشاملة.

3- التعرف على المشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في تطبيق معايير الجودة الشاملة.

منهج الدراسة: الوصفي التحليلي

أداة الدراسة: الاستبانة

مجتمع الدراسة: أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية

عينة الدراسة: عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بجامعة وادي النيل

المصطلحات :

الجامعة: إن كلمة جامعة اسم فاعل من الفعل (جمع) وينظر إليها على أنها مؤسسة تربوية أنشأها المجتمع لتجمع الأفراد، والأعمال، ووظائف متعددة. وهي تلك المؤسسة التي تتبنى المستويات الرفيعة من الثقافة البشرية وتحافظ عليها، وتضيف إليها، وتقدم من ذلك إلى الطالب الذي يلتحق بها ما يجعل منه إنساناً مثقفاً وشخصاً مهنياً.(أحمد حسن عبيد، 1979، ص 33).

يرى الباحثون أن الجامعة هي المؤسسة التربوية المسؤولة من إعداد وتخريج أفراد متميزون فكرياً، وعلمياً، وأدبياً، وفنياً، ومهنياً، ولها دور مهم في خدمة المجتمع وقضاياه بإجراء البحوث العلمية.

الجودة:

الجودة في اللغة من الفعل جاد جودة: صار جيداً، يقال جاد المتاع وجاد العمل فهو جيد وجمعه جياد وجيائد، جاد الرجل: أتى من الجيد من قول أو عمل فهو مجوداً، كما تعود كلمة جودة إلى أصلها الاشتقاقي (ج و د) وهو أصل يدل على التسمع وكثرة العطاء.(سعيد جاسم الأسدي ، عبد الستار جبر الرميض: 2014 ، ص**62**).

تعرف الجمعية الأمريكية الجودة بأنها تمثل الخصائص الشاملة لكيان ما، الذي يحمل داخله القدرة على إشباع الحاجات الصريحة والضمنية.(مدحت محمد أبو النصر، 2015، ص 49).

شاملة:

تعني إدخال كل عناصر العمل بالمنظمة بالتعريف الدقيق لحاجات ورغبات المستهلك أو المستفيد من سلع وخدمات المنظمة، والعمل على بذل كل جهد جماعي وفردي ممكن في سبيل تحقيق تلك الغايات. (صلاح السيد عبده رمضان، 2005، ص10).

المعايير:

المعيار لغة «يعني ما يقدر به غيره، ويعني أنموذجاً متحققاً أو متصوراً لما يجب أن يكون عليه الشيء». (إبراهيم أنيس، 1982، ص 639).

اصطلاحاً « عبارة عن مقاييس من خلالها يحكم على أعمال الإنسان وسلوكه (مرجع سابق، ص97).

والاحظ أن المعايير هي المقاييس التي يتم من خلالها قياس السلوك والأعمال المختلفة عن طريق المقاييس الكمية أو الكيفية أو الملاحظة المباشرة.

عضو هيئة التدريس:

يعد عضو هيئة التدريس في الجامعة العنصر الفعال في تحقيق وظائفها الثلاث المختلفة وأهمها التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع. (فائزة عبد الله قحطان ، 2006م، ص 8).

وهو محور الارتكاز، فلا جامعة بلا أستاذ، حيث هو موصل المعلومات الأول لطلبته، والمؤثر في شخصياتهم، وفي بنائهم العلمي، كما أنه هو صاحب الباع في مجال البحث العلمي.(نفس المرجع، ص7).

يرى الباحثون أن عضو هيئة التدريس هو محور الارتكاز في الجامعة لأن له الدور الأكبر في إنجاح العملية التعليمية بتوصيل المعلومات لطلبته والتأثير في شخصياتهم باعتباره القدوة الصالحة لهم ومعاونتهم في حل المشكلات التي تواجههم وإكساب الخبرات اللازمة لهم في حياتهم العملية.

التعليم الجامعي:

تعريف الجامعة:

إن كلمة جامعة اسم فاعل من الفعل (جمع) وينظر إليها على أنها مؤسسة تربوية أنشأها المجتمع لتجمع الأفراد، والأعمال، ووظائف متعددة، وبذلك تنفي الفكرة التي تتبادر إلى الأذهان أن الجامعة هي مرحلة من المراحل التعليمية، أو حلقة من حلقات التعليم، وكانت أولى الجامعات ظهوراً في أحضان دور

العبادة، ففي الشرق الأوسط اتخذت الجامعات المساجد مقراً لها لنشر الإسلام والثقافة الإسلامية منهجاً وموضوعاً، اما في الغرب فقد ارتبطت الجامعة بالأديرة والكنائس، حيث جعلت من علوم المسيحية واللاهوت، والجدل مجالات لدراستها (مرجع السابق، ص3-1).

أهداف الجامعة:

تُعد الجامعة من أهم مؤسسات التغيير، والتطوير في أي مجتمع من المجتمعات، وهي تتبوأ منذ قديم الزمان مكان الصدارة فيه فهي مركز إشعاع لكل جديد من الفكر والمعرفة، وهي مسؤولة من إعداد القيادات الفكرية، والعلمية، والأدبية، والفنية، والمهنية بمختلف مستوياتها، ولجميع مؤسسات المجتمع، وقطاعات هذه المؤسسات، ومرافقها، وتعتبر بحكم وظيفتها، وتقاليدها مسؤولة عن إجراء البحوث، والقيام بالدراسات في جميع مجالات الحياة، وفي جميع مجالات المعرفة، وللجامعة دور مهم في مجال الخدمة العامة في المجتمع، وقضاياه، فالتعليم لم يعد برجاً عاجياً وظيفته إعداد القيادات، وإجراء البحوث، والدراسات بمعزل عن المجتمع، وبعيداً عنه وإنما للجامعة في هذا الحقل وظيفة أخرى، وهي تقديم خدمات نموذجية مباشرة للمجتمع من خلال أعضاء هيئة التدريس، والطلبة، والاستعانة بمرافقها المختلفة.

من هنا يتضح لنا أن الجامعة أداة فاعلة في تطوير إنجازات البحث العلمي، حيث تساعد على تطبيق نتائج تلك المنجزات والاستفادة منها في ميادين المجتمع المختلفة وهي لا تزود الإنسان بالمعرفة والمهارة فحسب بل ترسخ قيماً وتحدد فيه سلوكاً وتثبت فيه رؤى الإنسان وكذلك تهدف إلى تغيير المجتمع نحو الأفضل من خلال بناء الإنسان الأفضل.

إن رسالة التعليم العالي لا تقتصر على إعداد المتعلمين فحسب إنما اتسع نطاقها ليشمل خدمة المجتمع والتفاعل معه والسعي إلى تطويره نحو الأفضل، والأمثل في إطار فلسفة المجتمع.

على الرغم من أهمية كافة ما تقوم به مؤسسات التعليم العالي من تعليم وبحث وخدمة مجتمع، إلا أن التركيز على عملية التعليم تأخذ الأهمية القصوى بين هذه الأعمال – أو يجب أن تكون كذلك – باعتبارها المهمة الأساسية للتعليم العالي الذي يؤدي من خلال دوره في تطوير المجتمع من ناحية وباعتباره مؤثراً في المجالات الأخرى من ناحية أخرى. والتدريس قد صار مهنة لها أصولها، وعلومها ومعارفها وتكنولوجياتها مما يستدعي ضرورة الإلمام بها.

بل إن التدريس في مؤسسات التعليم العالي قد صار له خصوصياته التي أوشكت على أن تكون علماً قائماً بذاته هو « علم التعليم العالي « الذي يتناول إدارتها، واقتصادياتها، وطرق التدريس بها، لذا نجد أن إعداد عضو هيئة التدريس لا ينبغي أن يقتصر على توفير كفايات البحث العلمي وإنما لابد من تزويده بكفايات استراتيجيات التدريس الجيد وكفايات التوجيه العلمي للطلاب.(المرجع السابق، ص4).

عضو هيئة التدريس:

موصل المعلومات الأول لطلبته، والمؤثر في شخصياتهم، وفي بنائهم العلمي، كما أنه هو صاحب الباع في مجال البحث العلمي، أو هكذا ينبغي أن يكون، لأنه وظيفة أساسية من وظائفه، ومن جهة أخرى فإن الأستاذ الجامعي هو الذي ينفذ سياسات جامعته وربطها بالمجتمع الذي يعمل فيه وله، فهو الذي يقترح البرامج، وأوجه النشاطات المختلفة التي تخدم هذا المجتمع، وهو الذي ينفذ تلك البرامج، والنشاطات بغية تصحيح مدارها، وزيادة الاستفادة منها.

دور عضو هيئة التدريس:

يعد عضو هيئة التدريس في الجامعة العنصر الفعال في تحقيق وظائفها الثلاث المختلفة وأهمها التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع. ولمعرفة تحقيق تلك الوظائف في الواقع العملي أخذت مؤسسات التعليم العالي تطبق العملية التقويمية لتحديد فعالية أداء عضو هيئة التدريس فيها، إذ يؤدي إلى مساعدة عضو هيئة التدريس في تنمية ذاته بما يتلاءم ومسؤولياته تجاه الجامعة، والمجتمع، والطلبة، كما يساعد الجهات الإدارية على اتخاذ مختلف القرارات بطريقة موضوعية.(المرجع السابق، ص7).

وتتمثل الوظيفتان الأساسيتان لعضو هيئة التدريس بالتعليم العالي في:

1-التدريس:

لعضو هيئة التدريس دور معرفي، ولكن طبيعة هذا الدور المعرفي تختلف عما كانت عليه في الماضي، بحيث يكون التركيز على إكساب الطلاب المعارف والحقائق والمفاهيم المناسبة للتدفق المعرفي العام، وما يرتبط بهذه المعارف من مهارات عملية وقيم واتجاهات، بحيث يمكنهم من التعامل الصحيح مع هذا التدفق المعرفي، والتقنيات المرتبطة به لأن ذلك يعين هؤلاء الطلبة على فهم الحاضر بتفصيلاته وتصور المستقبل باتجاهاته والمشاركة في صناعته، وبذلك يتم إكساب الطلبة ثقافة معلوماتية تمكنهم من التعايش في مجتمع المعلوماتية الذي هو مجتمع المستقبل. (محمد محمود الحيلة، 2002، ص33).لذلك فإن وظيفة عضو هيئة التدريس ليست نقل المعلومات للطلاب فقط ولن تكون فقد كادت أن تتلاشى هذه الوظيفة بتوفير مصادر المعلومات المتنوعة من الكتب والدوريات وأشرطة، وشبكات المعلومات، وقد صارت من أهم وظائف أعضاء هيئة التدريس إعداد الطالب لاكتساب المعلومات بنفسه ومعاونته على فهمها، وتحليلها، بل ونقدها وتطويرها ثم الاستفادة منها عملياً. وللحصول على هذه النوعية من أعضاء هيئة التدريس الذين يعتبرون قيادات فكرية واجتماعية وتربوية ونفسية، لابد إذن من الاهتمام بمهنة التعليم باعتبارها مهنة صناعة الإنسانية.

2-البحث:

بالإضافة للنهوض بالأعباء التدريسية، فإنه من المتوقع أن تواصل هيئة التدريس جهودها في ميدان البحث (القيام بابحاث خاصة بهم أو الإشراف على بحوث الطلبة)، وفي الكثير من الأحيان، تكون الغاية من هذه البحوث هي النشر.

هاتان الوظيفتان مرتبطتان مع بعضهما البعض، فهناك علاقة بين البحث و مستوى التدريس في الجامعات، فنوعية البحوث التي ينتجها أعضاء هيئة التدريس تعتبر مؤشرا على مكانة الجامعة العلمية بين الجامعات الأخرى، هذا و يخضع المنهاج الجامعي لعمليات التنقيح و المراجعة من خلال الأبحاث التي يجريها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة المعنية.

مما سبق نجد أن عضو هيئة التدريس هو نواة العملية التعليمية مدرساً وباحثاً وعامل تغيير في المجتمع وهو الذي يتحمل العبء الأكبر في عملية صناعة العقول وصقل النفوس وبناء الملكات الذهنية المقبلة على التحصيل بإبداع وإتقان وصولاً إلى مرحلة التعليم الذاتي القادر على الاستمرارية لأنه يرتكز إلى معرفة دقيقة بطبيعة عملية التعليم. (نوال نمور، 2012، ص58).

كفاية أعضاء هيئة التدريس:

يعتمد إصلاح العملية التعليمية وتطويرها في مؤسسات التعليم العالي على العديد من الوسائل والطرق لعل أهمها رفع كفاءة الأداء لدى أعضاء هيئة التدريس، فالعنصر البشري هو أساس كل تطور وتطوير، كما أنه هو البداية الجادة لعمليات التطوير المهنية لذلك أن رفع كفاية أداء هيئة التدريس بالتعليم العالي يمثل حجر الزاوية في إصلاح العملية التدريسية بالتعليم العالي.

كما ان التطوير التقني وانعكاساته على عمليتي التعليم والتعلم، وتضاعف المعرفة وتزايد أعداد الطلبة فضلاً عن ظهور مفهوم التربية مدى الحياة، كلها أمور جعلت من الواجب على مؤسسات التعليم العالي إعانة أعضاء هيئتها التدريسية من خلال تطوير أدائهم التدريسي. وتتمثل أدوار التعليم العالي في ثلاثة أدوار رئيسية هي التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، ويعتبر التدريس من أبرز الأدوار في معظم مؤسسات التعليم العالي، ويشكل عضو هيئة التدريس الركن الأساسي في هذا الدور، لذلك تحرص مؤسسات التعليم العالي المتميزة والمرموقة على التقويم المستمر لأدوارها من خلال إنجازات أعضاء هيئة التدريس البحثية. والتقويم عملية ضرورية لإحداث تطور في نظام التعليم العالي بشكل عام والأداء الاكاديمي بشكل خاص. ويعتبر قياس الكفاءة التدريسية عملية هامة بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس مهما كان أداء عضو هيئة التدريس جيداً فهناك دائماً المجال للتحسين والتطوير، ويجب أن يشمل التقويم الجوانب السلبية والإيجابية التي يمكن على أساسها تحديد مستوى النتائج. والواقع أن قياس هذه الكفاءة يكتنفه الكثير من الصعوبات لأن نسبة كبيرة ممن يعمل في المجال التدريسي في التعليم العالي تعتبر نفسها سلطة لا سلطان عليها في مجال القيام بمسؤولياتها التدريسية كما أنه عند محاولة تقويم دور عضو هيئة التدريس كمعلم، فإن المشكلة التي يواجهها من يقوم بالتقويم تكون عادة أكثر تعقيداً مما قد يبدو لأول وهلة. فهناك الكثير من الأسئلة والتساؤلات التي تطرح نفسها هنا مثل ما مواصفات المعلم الناجح، وما المحكات أو المعايير التي يمكن أن تحكم من خلالها على مستوى نجاح العملية التدريسية. (مرجع السابق، ص7).

الجودة الشاملة:

الجودة لغة:

الجودة في اللغة من الفعل جاد جودة: صار جيداً، يقال جاد المتاع وجاد العمل فهو جيد وجمعه جياد وجيائد، جاد الرجل: أتى من الجيد من قول أو عمل فهو مجوداً، كما تعود كلمة جودة إلى أصلها الاشتقاقي (ج و د) وهو أصل يدل على التسمع وكثرة العطاء.(مرجع سابق ، ص**62**). والجودة أيضاً بمعنى الشيء الجيد، وهي مصطلح لغوي يطلق على من كلف بعمل فأجاده والجودة في أصلها اللغوي مأخوذة من جود، والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جودة أي صار جيداً، وأجاد أي أتى بالجيد من القول أو الفعل. ويقال أجاد فلان في عمله وأجود وجاد عمله يجود جودة (ابن منظور،2003، 255-254).

الجودة اصطلاحاً:

تعني الوفاء بجميع المتطلبات المتفق عليها بحيث تنال رضا العميل ويكون المنتج ذا جودة عالية وتكلفة اقتصادية أقل (مرجع سابق، ص88).

كما تم تعريفها بأنها تكامل الملامح والخصائص لمنتج أو خدمة ما بصورة تمكن من تلبية احتياجات ومتطلبات محددة أو معروفة ضمناً، أو هي مجموعة من الخصائص والمميزات لكيان ما تعبر عن قدرتها على تحقيق المتطلبات المحددة أو المتوقعة من قبل المستفيد.(الإدارة العامة للتربية والتعليم، 2005).

مفهوم الجودة الشاملة:

لا يوجد ثمة تعريف متفق علية وذو قبول عام لدى المفكرين والباحثين، إلى أن هناك بعض التعاريف التي أظهرت تصور عام لمفهوم TQM:

- فمثلا كانت أول محاولة لوضع تعريف لمفهوم إدارة الجودة الشاملة من قبل BQA(منظمة الجودة البريطانية) حيث عرفت TQM على أنها «الفلسفة الإدارية للمؤسسة التي تدرك من خلالها تحقيق كل من احتياجات المستهلك وكذلك تحقيق أهداف المشروع معاً».
- بينما عرفها العالم جون أوكلاند «على أنها الوسيلة التي تدار بها المنظمة لتطور فاعليتها ومرونتها ووضعها التنافسي على نطاق العمل ككل».

مفهوم الجودة في التعليم:

التربية هي عمل إنساني وملح، يبغي التماس الجودة في أداءه، والجودة في التعليم هي « عملية بنائية تهدف إلى تحسين المنتج النهائي ».

كما تعرف على أنها « مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبر عن وضعية المدخلات، والعمليات، والمخرجات المدرسية، ومدى إسهام جميع العاملين فيها لإنجاز الأهداف بأفضل ما يمكن « وهذا ما تمثله المنظومة التعليمية وعناصرها ومدى تكامل صفاتها من أجل تحقيق الأهداف ووضح التعريف كفاءة الإدارة التعليمية من خلال تحكمها بمدخلات التعليم للحصول على مخرجات جيدة. (البوهي، 2001، ص376).

ولعل من أبسط التعريفات التي تناولت الجودة في التعليم أنها « ما يجعل التعليم متعة وبهجة ».

كما أن الحكم على جودة التعليم يكون من خلال جودة المخرجات التي يتوصل إليها بأنها « المستوى الذي يجب أن يصل إليه المتخرجون بواسطة قطاع التربية وفقاً لمعايير محددة لمستوى المعارف والمهارات والعادات والقيم التي يجب ان يصل إليها المتخرجون في المدارس.

كما جاء في تقرير برنامج الأمم المتحدة الألماني 2002 تحت عنوان «جودة التعليم» إن الاهتمام بتجويد التعليم يعكس مدى تقدم أي دولة وتكون تلك الأهمية في أساليب تطبيق الجودة الشاملة في قطاع التعليم، وتعتبر إدارة الجودة الشاملة طريق للإدارة تهدف إلى رفع الفاعلية والمرونة والقدرة التنافسية للمؤسسة وتشمل تنظيمها بكاملها كل قسم وكل نشاط وكل فرد في جميع المستويات الإدارية والأكاديمية. ومهما تنوعت تعاريف الجودة في التعليم، إلا أنها تضم ثلاثة جوانب أساسية، جودة التصميم وتعني تحديد المواصفات والخصائص التي ينبغي أن تراعى في التخطيط للعمل، وجودة الأداء وتعني القيام بالأعمال وفق المعايير المحددة، وجودة المخرج وتعني الحصول على منتج تعليمي وخدمات تعليمية وفق الخصائص والمواصفات المتوقعة. (عليمات، 2004، ص 93).

مفهوم الجودة الشاملة في النظام التربوي:

إن مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والتربوية موجودة قبل ظهور مصطلح (إدارة الجودة الشاملة) في النصف الثاني من القرن العشرين، إلا أن ممارستها في الإدارة التعليمية والتربوية

كان بمعانٍ ومصطلحات أخرى، كالسعي إلى التطوير والتحسين المستمرين، ورفع كفاءة العاملين، وهذا مما يسعى إليه مصطلح (إدارة الجودة الشاملة) الجديد. ويرى براجل أن مفهوم الجودة في التربية من المفاهيم التي أضيفت إلى قاموس المفاهيم التربوية بعد أن اشتد التنافس العالمي حول السيطرة والاستحواذ على المجالات الصناعية نظراً لما حققه هذا المفهوم من نجاح، لا سيما بعد أن أقتحم إدوارد ديمنج بأفكاره المعروفة بنظرية « الجودة الشاملة في مجال التعليم» هذا المجال من أجل الحصول على نوعية تعليم أفضل، وتحسين القدرة على التكيف والتعامل مع مستجدات العصر وإفرازاته المختلفة بكيفية أفضل وبأداء أرقى. وأشار (برابو ورامارابو) إلى أن الأدب التربوي أظهر أن الجودة الشاملة استخدمت بنجاح في بعض عمليات التعليم العام والتعليم الجامعي وإدارتهما، ولكن استعماله في واقع التعليم وفي قاعة الدرس كان محدوداً. وأضافت «ناجية « أن معظم تطبيقات نظام الجودة الشاملة في التعليم ركز على الجانب الإداري «مثل الأنظمة المالية» أكثر مما ركز على جانب التدريس أو البحث العلمي في الجامعة، وعزت سبب النقص في تطبيق الجودة الشاملة في النواحي الأكاديمية إلى صعوبة قياس نتائج عملية التعلم/ التعليم. أما شوقي فيؤكد أن الجودة الشاملة ترتبط بجميع عناصر العملية التعليمية بدءاً بالطالب أو المتعلم، والمدرس، والإدارة ونظمها ولوائحها وتشريعاتها، ووسائل التمويل، ثم المادة التعليمية وطرق التدريس.(دلال ملحس استيتية – عمر سرحان –2008م: ص 88).

إن تحديث العمل التربوي وتطبيق الجودة الشاملة يستدعيان إعادة النظر في رسالة المؤسسة التربوية وأهدافها وغاياتها واستراتيجيات تعاطيها العمل التربوي ومعايير التقويم وإجراءاته المتبعة فيها والتعرف إلى حاجات الطلبة ومتطلباتهم ورغباتهم الآنية والمستقبلية. أما فيما يتعلق بهيئة التدريس والإداريين فلابد من إعادة النظر في كيفية توظيف هذه الموارد واستثمارها بكفاءة وفاعلية، وإعادة هيكلة النظام التربوي بحيث يتماشى مع واقع المناهج الدراسية التي أصبح من الضروري مراجعة محتواها ورعايتها بشكل دوري، والتأكد من واقعيتها في تلبية رغبات الطلاب والمجتمع. (حسن حسين البيلاوي : 2006 ، ص 25).

أهمية تطبيق نظام الجودة في المجال التعليمي:

في عام 1948 تناول Sir Ivan Jennings صفات الخريج الجيد، وحددها في هذه العبارة إن الخريج الجيد لابد أن يتمتع بمجموعة من الخصائص وهي القدرة على الحكم الصائب على الأمور، والخيال الواسع، وسعة الأفق، والدراية الواسعة بكيفية التعامل مع الآخرين، والقدرات المنظمة المفيدة له وللآخرين في المجتمع. وواقع الأمر، أن هذه الصفات لا يمكن تعلمها من خلال الكتب أو عن طريق المحاضرات، ولكنها يمكن أن تُكتسب فقط عن طريق الخبرة في حالة توفر البيئة التعليمية المناسبة لذلك. ولا يتأتى هذا عن طريق تغيير طبيعة ومحتوى البيئة التعليمية التي يتعلم فيها التلميذ. وفي الوقت الحاضر، نجد أن جميع الدول تنفق مبالغ طائلة على العملية التعليمية، وذلك الهدف من أولويات الأهداف في الألفية الثالثة. وهناك الكثير من العوامل التي دفعت هذه الدول للاهتمام بالتعليم بهذه الصورة. وهذه العوامل اقتصادية بالدرجة الأولى، وهناك بعض الدول التي اهتمت بالتعليم لتحسين المشاركة في الحياة السياسية أو لتحقيق العدالة الاجتماعية في مجتمعاتها، وبصفة عامة، نجد أن الاهتمام بالعملية التعليمية يكون الهدف الأسمى منه هو تنمية وتطوير المجتمع ككل. ومع تسلمينا بأن الاهتمام بالعملية التعليمية بهذه الصورة الكبيرة

يعتبر اتجاهاً جيداً. وتعد أكبر التحديات التي تواجه السياسات التعليمية في معظم دول العالم وخاصة الدول النامية في بداية القرن الحادي والعشرين وهو كيف يمكن التعامل مع مبدأ الكيف أي الجودة بدلاً من مبدأ الكم في العملية التعليمية. فالجودة العالية للخريج تتيح له مجالات أوسع للعمل، حيث تتهافت عليه مؤسسات العمل المختلفة وينعكس ذلك بصورة إيجابية على زيادة دخله وينشأ عن ذلك نوع من الرضا لدى المتعلمين وأولياء الأمور بجدوى العملية التعليمية وأهميتها. كما نجد أنه كلما ارتفعت جودة الخريج انعكس ذلك على زيادة النمو الاقتصادي في المجتمع. (ديمنغ وروبيرت هاغستروم، 2016: ص 275).

أهمية الجودة الشاملة في التعليم: أوردها حسن حسين البيلاوي(2006 ،ص 25).

1- سمة من سمات العصر الحديث.
2- زيادة العمل وتقليل الهدر.
3- الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية.
4- خلق بيئة تدعم وتحافظ على التطوير المستمر.
5- إشراك جميع العاملين في التطوير.
6- تحسين نوعية المخرجات.
7- زيادة الكفاءة وتشجيع العمل الجماعي.
8- تفعيل التدريس بما يحقق الأهداف التربوية.

9-3-2 أهداف الجودة الشاملة في التعليم:

1- تطوير أداء جميع العاملين عن طريق تنمية روح العمل التعاوني.
2- تحقيق نقلة نوعية في عملية التربية والتعليم.
3- الاهتمام بمستوى الأداء لكل العاملين بالمؤسسة.
4- اتخاذ كافة الإجراءات الوقائية لتلافي الأخطاء قبل وقوعها.
5- الوقوف على المشكلات التربوية والتعليمية في الميدان.
6- التواصل التربوي مع الجهات الحكومية والأهلية التي تطبق نظام الجودة.
7- الوفاء بمتطلبات الطلاب وأولياء أمورهم والمجتمع.

مزايا تطبيق الجودة الشاملة ومردودها على المؤسسات التعليمية:

نظرا لأهمية الجودة الشاملة في أي مؤسسة بحيث تعد أساسا لأي عمل متقن وخاصة في مجال التعليم، رأى كثير من الدول المتقدمة تطبيق الجودة الشاملة ونظمها لتضمن خدمة تعليمية غير متذبذبة وانضباطا إداريا داخليا يوفر مناخا للتوسع والتميز في الوقت نفسه ويمكننا تلخيص تطبيق الجودة الشاملة ونظمها على النحو الآتي:

- - الوفاء لمتطلبات الطلاب وأولياء الأمور وإرضائهم.
- - مشاركة جميع العاملين في إدارة المؤسسة التعليمية لكون كل فرد على علم ودراية واضحة بدوره ومسؤولياته
- - المساعدة على إيجاد نظام موثق لضمان الأداء في حالة تغيب أحد الأفراد أو ترك تلك الخدمة.

- ترسيخ صورة المؤسسة التعليمية لدى الجميع بالتزامها بنظام الجودةفي خدماتها.
- المساعدة على وجود نظام شامل ومدروس للمؤسسة التعليمية.
- المساعدة على تخفيض الإهدار التربوي. (محمود عبد الفتاح رضوان- 2013م- ص8).

المعايير:

ماهية المعايير:

المعيار لغة: يعني المعيار ما يقدر به غيره، ويعني أنموذجاً متحققاً أو متصوراً لما يجب أن يكون عليه الشيء. (مرجع سابق، ص639) .

اصطلاحاً: مجموعة من الشروط والأحكام التي تعتبر أساساً للحكم الكمي أو الكيفي من خلال مقارنة هذه الشروط بما هو قائم وصولاً إلى جوانب القوة والضعف. وتعرف المعايير اصطلاحاً بأنها عبارة عن مقاييس من خلالها يحكم على أعمال الإنسان وسلوكه. والمعايرة ضرورية لتقدير الكميات والمساحات والمعدودات، وتستخدم فيها الملاحظة المباشرة، ويستعان في تقديرها بالأجهزة والأدوات التي تعين على ضبط المقادير وتقنيتها؛ استهدافاً للوقاية والسلامة، ويستعمل مصطلح «المعيار» في كل ما سبق استعمالاً لغوياً حقيقياً. وقد انتقل مصطلح المعيار إلى مجالات العلوم النفسية والاقتصادية والاجتماعية؛ حيث يستعمل المصطلح بصورة مجازية، وليست حقيقية، في اختبارات الذكاء والتحصيل، واختبارات التشخيص، واختبارات الاستعداد والاتجاهات والميول، كما يستخدم المعيار في تقدير متوسط الدخل، وفي نسبة النماء الاقتصادي، وفي مدى توازن الميزانيات المالية. وفي هذه الحالات يشير المعيار إلى عدد يمثل متوسط مجموعة أعداد؛ ولكنه لا يشير إلى واقع أو مواقع حيوية، إذ أن المعايير الرقمية ليست حقائق؛ وإنما هي «تمثيل رمزي» وقد يفيد هذا التمثيل الرمزي في رسم السياسات العامة، وتوصف هذه المعايير بأنها تأشيريه، وليست تعبيراً عن الواقع، أو تجسيماً للوقائع الفعلية في الحياة المعيشية. وثمة نمط آخر للمعيار - حين يعرض في رموز - وذلك عند صياغته في كلمات وجمل وفقرات تنسج وفقاً لضوابط المعاني والمباني في اللغة. (مرجع سابق، ص97).

معايير الجودة الشاملة عند ديمنج:

ويعد نموذج ديمنج للجودة هو الأنسب في هذا المجال، ويرتكز هذا النموذج على تحسين مستوى الأداء في المنشأة أو المؤسسة من خلال مبادئه الأربعة عشر المشهورة التي أصبحت أساساً لمفهوم الجودة الشاملة، وهي على النحو التالي:

- وضع أهداف ثابتة من أجل تحسين إعداد الطالب وتزويده بخبرات تعليمية ممتعة.
- تبني الإدارة التعليمية لفلسفة جديدة تثير التحدي لكي يتعلم الطلاب تحمل المسؤولية.
- عدم الاعتماد على نظام الدرجات فقط كأساس لتحديد مستوى أداء الطالب.
- توثيق الارتباط بين المراحل التعليمية المختلفة بهدف تحسين الأداء لدى الطلاب خلال كل مرحلة وعند الانتقال من مرحلة لأخرى مع الاهتمام بتوفير سجل شامل لهذه الانتقالات.
- التحسين الدائم للخدمات التعليمية المقدمة في المدارس من أجل تحسين الأداء لكل الأفراد.
- الاهتمام بالتدريب المستمر في مجال تحسين جودة الأداء لكل من الإدارة المدرسية والمعلمين والطلاب وبعض فئات المجتمع المهتمين بالعملية التعليمية.

- الاهتمام بإيجاد القيادة الفعالة من أجل مساعدة العاملين على حسن استخدام التقنيات والإمكانيات لتحقيق أداء أفضل يساعد الطلاب على الابتكار والإبداع.
- تجنب الشعور بالخوف حتى يتمكن كل فرد من أداء عمله في بيئة تربوية مناسبة.
- كسر الحواجز بين الأقسام العملية وتشكيل فرق العمل من مختلف الإدارات.
- التخلي عن ترديد الشعارات واستبدالها بالتحضير والحث بمختلف أساليبه.
- تشجيع السلوك القيادي الفعال لدى الأفراد، النابع من دوافعهم الذاتية لتحسين الأداء.
- تحسين وتفعيل العلاقات من الإدارة المدرسية والمعلمين والطلاب بما يساعدهم على الاستمتاع بعملهم وزمالتهم لبعضهم البعض.
- إنشاء برنامج متكامل للاهتمام بالتدريب والتعليم الذاتي من قبل كل فرد (مرجع سابق، ص37).\

الدراسات السابقة:

2-5-1 دراسة شادي عبد الله أبو عزيز بعنوان معايير الجودة في تصميم وإنتاج الوسائل والتكنولوجيا في التعليم بمراكز غزة، 1430هـ - 2009م

أهداف الدراسة:

1. تحديد الوسائل المنتجة بمراكز الإنتاج بغزة.
2. معايير جودة التصميم بإعداد قائمة لمعايير جودة تصميم الوسائل والتكنولوجيا في التعليم.
3. إعداد قائمة لمعايير الجودة في إنتاج الوسائل والتكنولوجيا في التعليم.
4. معرفة مدى توافر معايير جودة التصميم للوسائل والتكنولوجيا في التعليم بمراكز إنتاج الوسائل بغزة وتحديد مستوى جودتها.
5. التعرف على مدى توافر معايير جودة الإنتاج للوسائل والتكنولوجيا في التعليم بمراكز إنتاج الوسائل بغزة وتحديد مستوى جودتها.

منهج الدراسة المنهج الوصفي التحليلي – المتهج البنائي ، عينة الدراسة قصدية.

نتائج الدراسة:

1. تنوع الوسائل التعليمية المنتجة بمراكز إنتاج الوسائل التعليمية بغزة بحيث كان التركيز على وسائل مبحثي الفيزياء والتكنولوجيا.
2. قام الباحث بوضع معايير الجودة في تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية تضمنت (95) معياراً.
3. تم تقويم الوسائل الكهربية والإلكترونية الخاصة بمنهاج الصف العاشر في ضوء معايير الجودة. حيث أن هذه الوسائل تراعي بدرجة كبيرة في تصميم الوسائل التعليمية بنسبة (88.56%) أما بالنسبة لمعايير الإنتاج فقد وجدت أنها أيضاً تتمتع بدرجة كبيرة بنسبة (81.55%) وهي بذلك تكون على درجة كبيرة من مراعاة معايير الجودة في تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية.

أهم التوصيات:

1. ضرورة الاستفادة من بطاقة التقويم التي أعدها الباحث في تقويم الوسائل التعليمية المنتجة في مراكز الإنتاج بغزة.

2. ضرورة توظيف هذه المعايير في تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، لما لها من أهمية في هذا المجال.
3. ضرورة التركيز على معايير تصميم وإنتاج الوسائل أثناء تدريس مساقات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية لطلبة كليات التربية وخاصة قسم تكنولوجيا التعليم.

دراسة فاطمة موسى الخالدي بعنوان مستوى توظيف معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية للمستحدثات التكنولوجية في ضوء معايير الجودة الشاملة – 1433هـ 2012م.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى توظيف معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية للمستحدثات التكنولوجية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

منهج الدراسة المنهج الوصفي – عينة الدراسة 300 معلم ومعلمة

نتائج الدراسة:

1. احتل استخدام المعلمين للشبكة العنكبوتية (الانترنت) في العملية التعليمية المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (65.8%)، يليه استخدامهم لأجهزة الصوت (المسجل MP3)، ثم الحاسوب.
2. يندر استخدام المعلمين للأفلام التعليمية المتحركة في التدريس، حيث احتلت المرتبة الثامنة عشر في المحور الأول بوزن نسبي قدره (36.2%)، أما استخدام جهاز (DVD) في عرض الأفلام التعليمية الخاصة بمنهاج اللغة العربية فقد احتل المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (36.2%) أيضاً.
3. تبوأ اهتمام المعلمين في تحسين العملية التعليمية – كهدف أساسي – المرتبة الأولى بوزن نسبي (89.2%)، في حين كان تحديد الأهداف السلوكية في ضوء معايير (SMART) قد احتل المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (76.8%).
4. التزام المعلمين بمواعيد تسليم وتسلم الدرجات، وما يتعلق بها «احتل المرتبة الأولى» بوزن نسبي قدره (88%)، وكانت عملية التقييم لنواتج عالية المستوى (التحليل – التقويم – التفكير الناقد) قد احتلت المرتبة الحادية عشر بوزن نسبي قدره (76%)، في حين أن الفقرة التي نصت على «أتيح الفرصة لطلبتي لتقييم أدائهم وأنشطتهم بأنفسهم» قد احتلت المرتبة الأخيرة بوزن نسبي قدره (73.4%).
5. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) في جميع المحاور ما عدا فقرة الاتصال والتواصل من المحور الأول والمستحدثات التكنولوجية حيث كانت الفروق لصالح الذكور، أما الكفايات الشخصية من المحور الثاني تطبيق معايير الجودة فقد كانت لصالح الإناث.
6. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية اعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالريوس – ماجستير) في المحاور والدرجة الكلية للاستبانة ككل مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالريوس – ماجستير) لصالح الماجستير في الكفايات الشخصية من المحور الثالث «توظيف المستحدثات التكنولوجية» والدرجة الكلية للمحور الثالث.
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة، في التخطيط والتقييم والدرجة الكلية من المحور الثاني تطبيق معايير الجودة، والكفايات التشخصية والدرجة الكلية

من المحور الثالث توظيف التكنولوجيا ضمن معايير الجودة، مع وجود فروق في الخدمة لصالح الخدمة من 5-1 سنوات في استخدام المستحدثات التكنولوجية، مع وجود فروق أيضاً لصالح الخدمة الأكثر من 11 سنة فأكثر في الاتصال والتواصل والكفايات الشخصية.

أهم التوصيات:

1. عقد دورات تدريبية للمعلمين تساعدهم في توظيف المستحدثات التكنولوجية في ضوء معايير الجودة.
2. تشجيع المعلمين على الاشتراك في المؤتمرات والأيام الدراسية من قبل المسئولين.
3. دراسة نوال نمور بعنوان كفاءة أعضاء هيئة التدريس وأثرها على جودة التعليم العالي – 2012م

أهداف الدراسة:

1. تعميق المعرفة الاقتصادية في مجال التعليم العالي.
2. قياس شدة الارتباط بين عضو هيئة التدريس ونوعية مخرجات التعليم العالي.
3. محاولة وضع نموذج معياري لقياس كفاءة هيئة التدريس باستعمال وجهة نظر المستفيدين من الخدمة التعليمية.
4. توفير بيانات في مجال قياس أثر كفاءات أعضاء هيئة التدريس على جودة التعليم العالي عموماً وفي جامعة منتوري قسنطينة خصوصاً.

منهج الدراسة:

المنهج التاريخي والوصفي.

عينة الدراسة:

عينة من طلاب ماستر 2011

نتائج الدراسة:

1. الجودة في التعليم العالي أصبحت ضرورية، لما تكسب مؤسسات التعليم العالي وخريجيها ميزة تنافسية، سواء في الأسواق المحلية أو الدولية.
2. عملية ضمان الجودة في التعليم العالي عرفت انتشارا كبيرا في مختلف دول العالم، حيث أصبحت موضوع الساعة.
3. من أهم الصعوبات التي تواجهها عملية ضمان الجودة، عدم وجود معايير ومقاييس ثابتة لإجراء المقارانات، سواء على المستوى المحلي أو الإقليمي أو العالمي.

من أهم محاور تطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي، جودة هيئة التدريس. منهج وإجراءات الدراسة الميدانية:

تضمنت وصفاً مفصلاً للطريقة والإجراءات التي قامت بها الباحثة من أجل تحقيق أهداف الدراسة كما يتضمن المنهج المستخدم والمجتمع والعينة والأداة المستخدمة والإجراءات اللازمة للتحقق من صدق وثبات الأداة والطرق الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل البيانات للوصول إلى معرفة النتائج.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة وادي النيل

عينة الدراسة:

اعتمدت الباحثة عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بجامعة وادي النيل

أداة الدراسة: تم تصميم إستبانة معتمدة في بنائها على المعلومات التي جمعتها عن الموضوع قيد الدراسة في الإطار النظري، وكذلك استفادت الباحثة في بناء الإستبانة من الدراسات السابقة والتي لها صلة بهذه الدراسة أو قريبة الشبه بها.

عرض تفسير وتحليل النتائج:

يتناول عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة مرتبة في ضوء أسئلتها على النحو التالي:

4-1 - تعقد دورات وندوات لنشر مفاهيم ومتطلبات الجودة الشاملة.

البيـــــان	العـــــدد	النسبـــــة
أوافق بشدة	9	6.4
أوافق	46	32.6
متردد	24	17
لا أوافق	21	14.9
لا أوافق بشدة	3	2.1
المجموع	103	73.0

من الجدول أعلاه نجد أن (6,4) يوافقون بشدة و(32,6) يوافقون مما يؤكد لنا أن للجامعات السودانية دور في نشر مفاهيم ومتطلبات الجودة الشاملة من خلال الدورات والندوات.

أن اهتمام الجامعات بنشر وترسيخ مفاهيم الجودة الشاملة من خلال إقامة الدورات التدريبة والندوات يساعد على تحسين الأداء وزيادة كفاءة العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المنشودة .

4-2 - تعمل بدليل المعايير العالمية لضمان جودة التعليم العالي في السودان:

البيـــــان	العـــــدد	النسبـــــة
أوافق بشدة	12	8.5
أوافق	27	19.1
متردد	25	17.7
لا أوافق	32	22.7
لا أوافق بشدة	7	5
المجموع	103	73.0

من الجدول أعلاه نجد أن (22,7)لا يوافقون(5) لا يوافقون بشدة على أن الجامعات السودانية تعمل بدليل المعايير العالمية لضمان جودة التعليم العالي في السودان.

إن المعايير هي مقاييس للمقارنة والتقدير وضعتها هيئة مسؤولة ومعترف بها لتحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية ويتم من خلالها تحسين الأداء وتقييمة وقياس مدى جودته، فنجدها هي المدخل الحقيقي إلى تحقيق جودة التعليم بالاستفادة من المعايير العالمية.

ولكن نجد أن الجامعات السودانية لا تعمل بدليل المعايير العالمية لضمان جودة التعليم.

4-3 - تحرص على نشر وترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بين العاملين:

البيـــــان	العـــــدد	النسبـــــة
أوافق بشدة	7	5
أوافق	44	31.2
متردد	19	13.5
لا أوافق	27	19.1
لا أوافق بشدة	6	4.3
المجموع	103	73.0

من الجدول أعلاه نجد أن (5) يوافقون بشدة (31,2) يوافقون على أن الجامعات السودانية تحرص على نشر وترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بين العاملين.

أن الجودة بحد ذاتها ليست مسؤولية فردية تلقى على كاهل قسم بذاته أو إدارة بعينها؛ إنما هي مسؤولية جماعية؛ فكل فرد مسؤول عن تحسين الأداء ورفع مستوى الجودة في مجال تخصصه، وتشمل هذه المسؤولية الهيئة التدريسية والإدارية والخدمات السائدة بمختلف تخصصاتها. لذا على إدارة الجامعات نشر ثقافة الجودة الشاملة وترسيخها بين كل العاملين بها لتجويد الأداء.

4- 4- توفر فرص لتدريب أعضاء هيئة التدريس من أجل تطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم:

البيـــــان	العـــــدد	النسبـــــة
أوافق بشدة	7	5
أوافق	43	30.5
متردد	22	15.6
لا أوافق	23	16.3
لا أوافق بشدة	8	5.7
المجموع	103	73.1

من الجدول أعلاه نجد أن (5) يوافقون بشدة (30,5) يوافقون على أن الجامعات السودانيةتوفر فرص لتدريب أعضاء هيئة التدريس من أجل تطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم.

من الضروري أن تكون الدورات التدريبية التي يتلقاها المعلمون أثناء الخدمة دورات فعالة تتبنى أحدث ما وصلت إليه الأبحاث في طرق التدريس على مستوى العالم حتى يستطيع المعلم أن يصل إلى مستوى المعايير العالمية في نموه المهني.

4-5 - تنشئ الجامعات السودانية بيئات تعليمية فعالة بأحدث الوسائل التكنولوجية:

البيـــــان	العـــــدد	النسبـــــة
أوافق بشدة	10	7.1
أوافق	27	19.1
متردد	25	17.7
لا أوافق	33	23.4
لا أوافق بشدة	8	5.7
المجموع	103	73.0

من الجدول أعلاه (8) لا يوافقون بشدة و (23,4) لا يوافقون على أن الجامعات السودانية تنشئ بيئات تعليمية فعالة بأحدث الوسائل التكنولوجية.

من المهم أن تكون البيئة التعليمية التي يعيش فيها المتعلم صحية يتوفر له فيها الأمان والحماية والإمكانات والتسهيلات الضرورية لإتمام عملية التعلم على الوجه الأكمل. بالإضافة إلى استخدام وسائل التعليم الحديثة والتي تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ وتيسير عملية التعليم.

4-6 - تكسب أعضاء هيئة التدريس مهارات تحقيق الأهداف السلوكية:

البيـــــان	العـــــدد	النسبـــــة
أوافق بشدة	40	28.4
أوافق	43	30.5
متردد	14	9.9
لا أوافق	5	3.5
لا أوافق بشدة	1	0.7
المجموع	103	73.0

من الجدول أعلاه نجد أن (28,4) يوافقون بشدة و(30,5) يوافقون مما يؤكد لنا أنها تكسبهم مهارات تحقيق الأهداف.

أرى أن إدخال تكنولوجيا التعليم والمعلومات في العملية التعليمية أمراً حيوياً حيث تعتبر ركناً أساسياً من أركان العملية التعليمية، من خلال استخدام الأجهزة والبرمجيات للمساهمة في حل مشكلات النظم التعليمية وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

4-7 - تجعل أهداف الجودة الشاملة منسجمة مع الأهداف العامة للجامعات ورسالتها:

البيـــــان	العـــــدد	النسبـــــة
أوافق بشدة	6	4.3
أوافق	42	29.8
متردد	24	17
لا أوافق	26	18.4
لا أوافق بشدة	5	3.5
المجموع	103	73.0

من الجدول أعلاه نجد أن (4,3) يوافقون بشدة (29,8) يوافقون على أن الجامعات السودانية تجعل أهداف الجودة الشاملة منسجمة مع أهدافها العامة ورسالتها.

إن تحديث العمل التربوي وتطبيق الجودة الشاملة يستدعيان إعادة النظر في رسالة المؤسسة التربوية وأهدافها وغاياتها واستراتيجيات تعاطيها العمل التربوي ومعايير التقويم وإجراءاته المتبعة فيها والتعرف إلى حاجات الطلبة ومتطلباتهم، لذا لابد أن تجعل أهدافها العامة منسجمة مع أهداف الجودة الشاملة لتحقيق الجودة المطلوبة في العملية التعليمية.

4-8 - يعاني أعضاء هيئة التدريس من عدم ربط الأهداف التعليمية بطرائق التدريس الحديثة:

البيـــــان	العـــــدد	النسبـــــة
أوافق بشدة	9	6.4
أوافق	34	24.1
متردد	26	18.4
لا أوافق	27	19.1
لا أوافق بشدة	7	5
المجموع	103	73.0

من الجدول أعلاه نجد أن (6,4) يوافقون بشدة و (24,1) يوافقون على أن أعضاء هيئة التدريس يعانون من عدم ربط الأهداف التعليمية بطرائق التدريس الحديثة.

نجد أن العديد من الجامعات في العالم، تضع ثقلاً كبيراً على المنهج في إعداد المعلمين. فهو يساعد المعلمين المتدربين بشكل كبير في التعرف على الأهداف وكيفية صياغتها وتحديد مستوياتها، ويساعدهم في ربط تلك الأهداف بكيفية تصميم المواد الدراسية تصميماً دقيقاً. كذلك ربط أدوات القياس بأهداف المادة، إلى آخر تلك القائمة من الإجراءات المساعدة على رفع كفاءة المعلم وجعل تدريسه لطلابه أكثر فاعلية.

4-9 - تقيم أعضاء هيئة التدريس وفقاً للأسس والمعايير العالمية:

البيـــــان	العـــــدد	النسبـــــة
أوافق بشدة	5	3.5
أوافق	34	24.1
متردد	22	15.6
لا أوافق	37	26.2
لا أوافق بشدة	5	3.5
المجموع	103	73.0

من الجدول أعلاه نجد أن (3,5)لا يوافقون بشدة(26,2)لا يوافقون على أن الجامعات السودانية تقيم أعضاء هيئة التدريس وفقاً للأسس والمعايير العالمية.

إن أعضاء هيئة التدريس المورد الوحيد الأهم والمتوفر لأغلب الطلبة، ويعد تقييم أداء عضو هيئة التدريس ركناً مهماً في العملية التعليمية التعلمية، مما له من تأثير قوي ومباشر في أدائه التعليمي وممارساته التعليمية من جهة، وفي الفرد المتعلم، أو فكره، أو وجدانه من جهة أخرى. وعلى المؤسسات ضمان وتأكيد أن هيئة التدريس الموظفة تمتلك الحد الأدنى الأساسي من المستوى الضروري للكفاءات.

4-10- يشارك أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات العالمية:

البيـــــان	العـــــدد	النسبـــــة
أوافق بشدة	17	12.1
أوافق	16	11.3
متردد	20	14.2
لا أوافق	37	26.2
لا أوافق بشدة	13	9.2
المجموع	103	73.0

من خلال الجدول أعلاه نجد أن (26,2)لا يوافقون(9,2)لا يوافقون بشدة على أن أعضاء هيئة التدريس يشاركون في المؤتمرات العالمية.

تعتبر المشاركة في الملتقيات الدولية، الشراكات والاعتماد الدولي ضرورة في القرن 21، وأن كل أستاذ يظهر على المستوى الدولي فهو يحظى باحترام كبير، فهي تعتبر ذات قيمة كبيرة. وإن هذه الشراكات تساعد على تحسين الجودة ومعاييرها ونقل المعرفة عن طريق حركة الأساتذة الأكاديميين، لكن تبقى الأفضلية في هذه الحالة إلى الجامعات العالمية مقارنة مع باقي مؤسسات التعليم العالي الخاصة بالدول النامية.

4-11 - تدعم الأبحاث العلمية المتميزة لأعضاء هيئة التدريس:

البيـــــان	العـــــدد	النسبـــــة
أوافق بشدة	15	10.6
أوافق	25	17.7
متردد	26	18.4
لا أوافق	25	17.7
لا أوافق بشدة	12	8.5
المجموع	103	73.0

من الجدول أعلاه نجد أن (10,6) يوافقون بشدة (17,7) يوافقون على أن الجامعات السودانية تدعم الأبحاث العلمية المتميزة لأعضاء هيئة التدريس.

أن الجامعة أداة فاعلة في تطوير إنجازات البحث العلمي، حيث تساعد على تطبيق نتائج تلك المنجزات والاستفادة منها في ميادين المجتمع المختلفة وهي لا تزود الإنسان بالمعرفة والمهارة فحسب بل ترسخ قيماً وتحدد فيه سلوكاً وتثبت فيه رؤى الإنسان وكذلك تهدف إلى تغيير المجتمع نحو الأفضل من خلال بناء الإنسان الأفضل.

12-4- تبحث عن كل ما ينمي ويزيد من المستوى الفكري والثقافي والمعرفي لأعضاء هيئة التدريس:

البيـــــان	العـــــدد	النسبـــــة
أوافق بشدة	14	9.9
أوافق	40	28.4
متردد	20	14.2
لا أوافق	22	15.6
لا أوافق بشدة	7	5
المجموع	103	73.0

من الجدول أعلاه نجد أن (9.9) يوافقون بشدة و(28,4) يوافقون على أن الجامعات السودانية تعمل على كل ما ينمي ويزيد من المستوى الفكري والثقافي والمعرفي لأعضاء هيئة التدريس.

لم يكفي أن يتقن الأستاذ مادته العلمية، بل أصبح من الضروري أن يكون متمتعاً بكفايات مهنية متكاملة، وقدرات خلاقة مُعداً إعداداً جيداً، علمياً، وثقافياً، ومهنياً، قادراً على فهم حاجات طلبته، وعلى توجيههم، وإرشادهم، لضمان مشاركتهم الفعالة، وتحفيز تعلمهم، وقادراً كذلك على استخدام أفضل الوسائل والأساليب لتقديم مادته التي يقوم بتدريسها.

13-4- يحقق أعضاء هيئة التدريس التعليم الفعال:

البيـــــان	العـــــدد	النسبـــــة
أوافق بشدة	47	33.3
أوافق	45	31.9
متردد	7	5
لا أوافق	3	2.1
لا أوافق بشدة	1	0.7
المجموع	103	73.0

من الجدول أعلاه نجد أن (33,3) يوافقون بشدة و(31,9) يوافقون مما يؤكد لنا أن أعضاء هيئة التدريس يحققون التعليم الفعال وفقاً لمعايير الجودة الشاملة.

أن تكنولوجيا التعليم تهدف إلى تحسين العملية التعليمية وتجويدها. وتوفر للعملية التعليمية مزيداً من الكفاءة والفعالية. لأن عن طريقها تتنوع مصادر التعلم باستخدام الأجهزة الحديثة التي تساعد في عرض المادة العلمية بسهولة ويسر.

4 – 14- يعمل أعضاء هيئة التدريس على تطوير ذواتهم:

البيـــــان	العـــــدد	النسبـــــة
أوافق بشدة	51	36.2
أوافق	43	30.5
متردد	3	2.1
لا أوافق	5	3.5
لا أوافق بشدة	1	0.7
المجموع	103	73.0

من الجدول أعلاه نجد أن (36,2) يوافقون بشدة و(30,5) يوافقون مما يؤكد لنا أن أعضاء هيئة التدريس يعملون على تطوير ذاتهم. وفي رأيي أن عضو هيئة التدريس يعتبر الركيزة الأساسية في العملية التعليمية، فلابد له من تنمية ذاته بما يتلاءم ومسؤولياته تجاه الجامعة، والمجتمع، والطلبة.

4-15 - يُحدث أعضاء هيئة التدريس من طرائق ووسائل التدريس للوصول إلى مستوى عال من الأداء:

البيـــــان	العـــــدد	النسبـــــة
أوافق بشدة	13	9.2
أوافق	32	22.7
متردد	20	14.2
لا أوافق	32	22.7
لا أوافق بشدة	6	4.3
المجموع	103	73.0

من الجدول أعلاه نجد أن (9,2) يوافقون بشدة و (22,7) يوافقون على أن أعضاء هيئة التدريس يحدثون من طرائق ووسائل التدريس للوصول إلى مستوى عالٍ من الأداء.

إن ثورة المعلومات والاتصالات التي يشهدها المجتمع العالمي اليوم، تحتم على عضو هيئة التدريس امتلاك مهارة جديدة، حتى يساير التطور التكنولوجي المتسارع، وهي مهارة استخدام الحاسوب والانترنت. ففي مجال تطوير التعليم يترتب على الجامعات مواكبة هذه التطورات من خلال الاستعانة بالشبكات الوطنية والعالمية للمعلومات.

4-16- يهتم أعضاء هيئة التدريس بالتقنيات الحديثة والمتطورة ومهارات تطبيقها في العملية التعليمية:

البيـــــان	العـــــدد	النسبـــــة
أوافق بشدة	11	7.8
أوافق	36	25.5
متردد	23	16.3
لا أوافق	28	19.9
لا أوافق بشدة	5	3.5
المجموع	103	73.0

من الجدول أعلاه نجد أن (7,8) يوافقون بشدة و (25,5) يوافقون على أن أعضاء هيئة التدريس لديهم اهتمام بالتقنيات الحديثة والمتطورة ومهارات تطبيقها في العملية التعليمية.

يعد عضو هيئة التدريس اليوم صاحب الدور الرئيس في تربية الطلبة ونقل المعلومات، والثورات التكنولوجية، والعلمية، وتنمية الموارد البشرية، وصار عليه إلزاماً أن يلم بالتطورات الجارية في مجتمعه

والعالم، وأن يمارس دوراً متجدداً في تنمية روح الإبداع لدى طلبته، وربطهم بالمستقبل، وبالعصر الذي يعدون له كي يعيشوا فيه.

17-4- يشجع أعضاء هيئة التدريس السلوك القيادي الفعال:

البيـــــان	العـــــدد	النسبـــــة
أوافق بشدة	24	17
أوافق	51	36.2
متردد	15	10.6
لا أوافق	12	8.5
لا أوافق بشدة	1	0.7
المجموع	103	73.0

من الجدول أعلاه نجد أن (17) يوافقون بشدة (36,2) يوافقون على أن أعضاء هيئة التدريس يشجعون السلوك القيادي الفعال.

تساعد على نقل الأفكار المختلفة بين جمهور المتعلمين، حيث يقوم المعلم بنقل المعلومات ووجهات النظر المختلفة ويتولى قيادة المناقشة وتوجيهها نحو مستوى أفضل باستخدام الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم المناسبة.

18-4- تثير دافعية أعضاء هيئة التدريس للعمل بروح الفريق:

البيـــــان	العـــــدد	النسبـــــة
أوافق بشدة	21	14.9
أوافق	51	36.2
متردد	18	12.8
لا أوافق	12	8.5
لا أوافق بشدة	1	0.7
المجموع	103	73.0

من الجدول أعلاه نجد أن (14,9) يوافقون بشدة (36,2) يوافقون على أن الجامعات السودانية تثير دافعية أعضاء هيئة التدريس للعمل بروح الفريق.

إن تطبيق نظام الجودة داخل المؤسسة التعليمية يساعد على إشاعة روح التعاون والانتماء والعلاقات الإنسانية الطيبة داخل المؤسسة وذلك لأن كل أفراد المؤسسة لابد أن يعملوا بروح الفريق الواحد الذي يسعى إلى أهداف سامية بما يؤدي في النهاية إلى النهوض بالعملية التعليمية على مستوى المؤسسة والمجتمع ككل.

19-4- ينوع أعضاء هيئة التدريس من مصادر التعلم باستخدام تكنولوجيا التعليم:

البيـــــان	العـــــدد	النسبـــــة
أوافق بشدة	17	12.1
أوافق	48	34
متردد	24	17
لا أوافق	14	9.9
لا أوافق بشدة	-	
المجموع	103	73.0

من الجدول أعلاه نجد (12,1) يوافقون بشدة و (34) يوافقون على أن أعضاء هيئة التدريس يقومون بتنويع مصادر التعلم باستخدام تكنولوجيا التعليم.

تنوع مصادر تعلم الطلاب وعدم اقتصارها على النمط التدريسي والتقليدي عبر أسلوب المحاضرة وتدريب الطلاب على استخدام الأجهزة التعليمية الإلكترونية والمكتبات الشاملة والانترنت وغيرها من تقنيات التعلم الذاتي.

الخاتمة:

في ختام هذه الدراسة خلصت الباحثة إلى أهمية تطبيق معايير الجودة الشاملة في الجامعات السودانية لأهميتها في تحسين وتجويد أداء أعضاء هيئة التدريس والوصول إلى الأهداف المنشودة في العملية التعليمية لأن المعايير هي مقاييس يتم عيرها قياس مدى فعالية العملية التعليمية وتحقيقها للأهداف التي تخدم الجامعة والمجتمع ووصولها إلى غايتها بتزويد المجتمع بخريجين يتمتعون بالمهارات والقدرات التي تمكنهم من الانخراط في الحياة العملية وحل المشكلات التي تواجههم.وقد أكد المفحوصين على أن الجامعات السودانية تعقد دورات وندوات لنشر مفاهيم ومتطلبات الجودة الشاملة، كما أنها لا تعمل بدليل المعايير العالمية لضمان جودة التعليم العالي في السودان. ولكنها تحرص على نشر وترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بين العاملين وتوفر فرص لتدريب أعضاء هيئة التدريس من أجل تطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم. بإنشاء بيئات تعليمية فعالة بأحدث الوسائل التكنولوجية لتكسب أعضاء هيئة التدريس مهارات تحقيق الأهداف السلوكية وجعل أهداف الجودة الشاملة منسجمة مع الأهداف العامة للجامعات ورسالتها.

يعاني أعضاء هيئة التدريس من عدم ربط الأهداف التعليمية بطرائق التدريس الحديثة، كما لا يتم تقييمهم وفقاً للأسس والمعايير العالمية، ولا يشاركون في المؤتمرات العالمية، بالرغم من ذلك تدعم الجامعات الأبحاث العلمية المتميزة لأعضاء هيئة التدريس، وتبحث عن كل ما ينمي ويزيد من المستوى الفكري والثقافي والمعرفي لأعضاء هيئة التدريس. ويحقق أعضاء هيئة التدريس التعليم الفعال بتطوير ذواتهم. ويُحدثون من طرائق ووسائل التدريس للوصول إلى مستوى عالٍ من الأداء بالاهتمام بالتقنيات الحديثة والمتطورة ومهارات تطبيقها في العملية التعليمية. ويشجعون السلوك القيادي الفعال، والعمل بروح الفريق وتنويع مصادر التعلم باستخدام تكنولوجيا التعليم.

النتائج:

1. تهتم الجامعات السودانية بنشر مفاهيم الجودة الشاملة.
2. لا تعمل الجامعات بدليل المعايير العالمية لضمان جودة التعليم العالي في السودان.
3. لا تعمل الجامعات السودانية بدليل المعايير العالمية لتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس.
4. توفر فرص لتدريب أعضاء هيئة التدريس من أجل تطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم.
5. يعاني أعضاء هيئة التدريس من عدم ربط الأهداف التعليمية بطرائق التدريس الحديثة.
6. لا يشارك أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات العالمية.
7. أعضاء هيئة التدريس لهم اتجاهات إيجابية نحو تطبيق معايير الجودة الشاملة بتطوير ذواتهم ودافعيتهم للعمل بروح الفريق.

التوصيات:

1. ضرورة الاهتمام بتطبيق معايير الجودة الشاملة في الجامعات السودانية.
2. العمل على حث أعضاء هيئة التدريس على الالتزام بتطبيق المعايير اللازمة لتجويد العملية التعليمية.
3. عقد دورات تدريبية لنشر ثقافة الجودة الشاملة بين العاملين في الجامعات السودانية.
4. اتاحة الفرص لأعضاء هيئة التدريس للمشاركة في المؤتمرات العالمية.

المقترحات:

1. دور الجامعات في تطبيق معايير الجودة الشاملة لتقييم أداء هيئة التدريس.
2. فاعلية المعايير ودورها في جودة التعليم العالي.

المصادر والمراجع:

الكتب

(1) أبي الفضل جمال الدين محمد بن منظور، لسان العرب، مصر، دار الحدي للطباعة والنشر، ج2، 2003م.

(2) أحمد حسن عبيد ، فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسة التربوية، القاهرة، مكتبة الانجلو مصرية، ط2، 1979م.

(3) أشرف محمود أحمد ومحمد جاد حسين، ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في ضوء هيئة معايير الاعتماد الدولية، القاهرة، عالم الكتاب، ط1، 1430هـ 2009م.

(4) أنيس إبراهيم، المعجم الوسيط، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ج2،ط2، 1982م.

(5) رأفت عبد العزيز البوهي وآخرون –الجودة الشاملة في التعليم - دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع – دسوق – بدون ت – بدون ط.

(6) حسن حسين البيلاوي –الجودة الشاملة في التعليم – بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأسس والتطبيقات –دار المسيرة للنشر والتوزيع – عمان ط1 – 2006- 1426هـ

(7) دلال ملحس استيتية وعمر سرحان،التجديدات التربوية – دار وائل للنشر والتوزيع – عمان – ط1 – 2008.

(8) ديمنغ وروبيرت هاغستروم – إدارة الجودة الشاملة – كنوز للنشر والتوزيع – القاهرة – بدون ت – بدون ط.

(9) سعيد جاسم الأسدي – عبد الستار جبر الرميض – الأبنية المدرسية جودة شاملة ورؤية مستقبلية – ط1 – 2014 – 1435هـ- دار الرضوان للنشر والتوزيع – عمان.

(10) صالح ناصر عليمات، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، (التطبيق ومقترحات التطور)، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2004م.

(11) صلاح السيد عبده رمضان، تطوير برامج تكوين المعلم بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، القاهرة، ايتراك للنشر والتوزيع، ط1، 2005م.

(12) عبد الحميد عبد الفتاح شعلان – تحقيق الجودة في إدارة المؤسسات التعليمية –القاهرة – مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع – ط1 – 2010م.

(13) محمود عبد الفتاح رضوان – إدارة الجودة الشاملة – المجموعة العربية للتدريب والنشر – القاهرة – الطبعة الأولى – 2013.

(14) محمد محمود الحيلة، أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط2، 2003م.

(15) مدحت محمد محمود أبو النصر –إدارة الجودة الشاملة إستراتيجية كايزن اليابانية لتطوير المنظمات –المجموعة العربية للتدريب – 2015- القاهرة – بدون ط.

الرسائل:

(1) شادي عبد الله أبو عزيز، معايير الجودة في تصميم وإنتاج الوسائل والتكنولوجيا في التعليم في مراكز الإنتاج بغزة، رسالة ماجستير منشورة، 1430هـ 2009م.

(2) فتئزة عبد الله قحطان، الكفايات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات اليمنية، دراسة مقارنة، جامعة اليرموك، كلية التربية، قسم الإدارة وأصول التربية، رسالة دكتوراه منشورة، 1427هـ 2006م.

(3) نوال نمور، كفاءة أعضاء هيئة التدريس وأثرها على جودة التعليم العالي، الجزائر، جامعة منتوري، قسنطينة، رسالة ماجستير منشورة، 2012م.

شعر المقاومة عند محمود درويش
(دراسة وصفية تحليلية)

أ. سارة حســـــين سراحنة
جامعة القدس المفتوحة – الخليل - فلسطين

المستخلص :

تعد هذه الدراسة (شعر المقاومة عند محمود درويش). من الدراسات المحورية التي تتواصل معها قضية الشاعر، وشعبه وقضية انتفاضة الشعب ومقاومته. فهي قضية حية متفجرة وستضل كذلك حتى تتحرر الأرض وترجع فلسطين حرة أبية.حيث كانت هذه الدراسة على النحو التالي: مقدمة وتمهيد وثلاثة فصول. وبدأت في التمهيد بتعريف شعر المقاومة ، وبيان أهمية هذا الشعر وبيان المراحل التاريخية التي مر بها هذا الشعر. ثم انتقلت إلى الفصل الأول وتحدثت فيه عن حياة محمود درويش من حيث (اسمه ونسبه، الدراسة والسياسة، ولادة شعره، أعماله، وفاته) ، وبعدها انتقلت إلى الفصل الثاني وتناولت فيه ملامح شعر المقاومة ، وموضوعات الشعر عند محمود درويش، والمراحل التي مر بها الشاعر في مسيرة الشعر العربي ، وأخيراً المطبوعات التي تقدر شعره. و تحدثت عن الخصائص الفنية لقصيدة البطل لدى محمود درويش، وتناولت اللغة الشعرية وبنية الصورة الشعرية عند درويش، وجعلتها أنموذجا يترجم لنا محور الأسس الفنية التي بنى عليها الشاعر قصيدته. وقد اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي ؛ لوصف وتحليل حياة الشاعر محمود درويش.

الكلمات المفتاحية: شعر المقاومة ، محمود درويش ، موضوعات شعر المقاومة ، المراحل التي مر بها شعر محمود درويش.

Mahmoud Darwish's Poetry of Resistence
(Descriptive and Analytical Study)

Sara Hussein Ahmad Sarahneh

Abstract:

This study (The Poetry of Resistance according to Mahmoud Darwish) is one of the pivotal studies with which the issue of the poet, his people and the issue of the people's uprising and resistance continue. It is a living and explosive cause and will remain so until the land is liberated and Palestine is free and proud again.This study was as follows:Introduction, preface and three chapters. I began to preface by defining the poetry of resistance, explaining the importance of this poetry, and explaining the historical stages that this poetry went through.Then I

moved to the first chapter and talked about the life of Mahmoud Darwish in terms of (his name and lineage, study and politics, the birth of his poetry, his works and his death), and then moved to the second chapter and dealt with the features of resistance poetry, and the topics of poetry when Mahmoud Darwish, and the stages that the poet went through in the march of Arabic poetry, and finally publications that appreciate his poetry.I talked about the artistic characteristics of Mahmoud Darwish's poem "The Hero", and dealt with the poetic language and the structure of Darwish's poetic image, and made it a model that translates for us the axis of the artistic foundations on which the poet built his poem.It relied on the descriptive and analytical approach to describe and analyze the life of the poet Mahmoud Darwish.

Key words: resistance poetry, Mahmoud Darwish, topics of resistance poetry, the stages that Mahmoud Darwish 's poetry went through.

المقدمة :

الحمد لله الذي أرسل رسله بالبينات والهدى، وأنزل معهم الكتاب والميزان ليقوم الناس بالقسط،واشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله أما بعد:

مشكلة البحث:

هل استطاع الشاعر محمود درويش تحدي النهج الثقافي لقوى الاستعمار من خلال شعره و كتابته؟

ما أثر المواجهة في تغذية الرفض العربي لواقع اسرائيل الاستعماري و تقوية شعور التلاحم بين سكان الأرض المحتلة في إطار تقديمي.

سبب اختيار البحث:

من الأسباب التي دفعتني إلى الكتابة عن الشاعر محمود درويش، أولاً: مكانة درويش الشعرية وأثره في الحياة الأدبية والثقافية العربية، وثانياً: الخصوصية الشعرية التي يتميز بها شاعرنا في استحضار القضية الفلسطينية وتوظيفها في شعره.

الدراسات السابقة :

من الكتب التي تناولت شعر المقاومة ، وحياة الشاعر محمود درويش كتاب الناقد المصري (رجاء النقاش) ،حيث درس محمود درويش ، ولم يقتصر على أشعاره، إذ تعرض لظروف الأرض المحتلة وشعبها العربي، كما درس الشاعر وحياته ومواقفه السياسية ،على الرغم من أن عنوان الكتاب يخص شاعراً إلا أن النقاش يدرس جذور الشعر الفلسطيني .

التمهيد:

شعر المقاومة :هو تلك الحالة التي يعبر فيها الشاعر بعمق وأصالة عن ذاته الواعية لهويتها الثقافية والمتطلعة إلى حريتها الحقيقية في مواجهة المعتدي،ولا يمكن التقليل من أهمية هذا الشعر ،حيث تكمن

أهميته في :

1. أنه لا تتجلى فيه نزعة عنصرية ضد اليهود كيهودي.
2. أنه لا تظهر فيه نزعة التفوق.
3. بروز صلة الإنسان بأرضه، بشكل لم تظهر فيه كما في الشعر العربي كله.
4. المواجهة وتغذية الرفض العربي لواقع إسرائيل الاستعماري وتقوية شعور التلاحم بين سكان الأرض المحتلة في إطار تقدمي.

ويمكن تقسيم شعر المقاومة المرتبط بقضية فلسطين إلى ثلاث مراحل تاريخية :

المرحلة الأولى : مرحلة المؤامرة(1917ـــ 1948) بدأت بما عرف بوعد بلفور عام(1917) وذلك منذ ظهرت نوايا اليهود في إقامة وطن لهم في فلسطين واتضحت المؤامرة ضد العرب والمسلمين والفلسطينيين في الثاني من نوفمبر عام 1917 عندما وعد بلفور اليهود بالعمل على إقامة وطن قومي لهم بفلسطين وهو ما اعترفت به فرنسا، إيطاليا، أمريكيا. ومن شعراء هذه المرحلة : إبراهيم طوقان، عبد الرحيم محمود، علي الجارم، وغيرهم.

المرحلة الثانية: مرحلة النكبة:(1947ـــ 1967) هي المرحلة التي تبدأ مع نكبة العرب وهزيمتهم على يد اليهود عام 1948 وإعلان قيام دولة إسرائيل في الخامس من مايو ، وتمتد حتى عام 1967 ، ونشبت حرب بين الدول العربية وإسرائيل على أثر إعلان قيام دولة إسرائيل في الخامس عشر من مايو 1948 ، وانتهت الحرب بهزيمة الجيوش العربية واحتلال إسرائيل للجزء الأكبر من فلسطين. وتعتبر هذه المرحلة مرحلة البحث عن الهوية والتشبث بالذاكرة والدعوة إلى المقاومة ووضع الحل في خانة النضال بعيدا عن الحلول الفردية ، ومن شعراء المقاومة الذين بدا ظهورهم في هذه المرحلة الشاعر الفلسطيني (محمود درويش) الذي أصدر أول ديوان له : «عصافير بلا أجنحة» عام 1960 وهو ابن ثمانية

عشر عاما ، وتتمحور أشعاره حول فلسطين التي يراها الماضي والحاضر والمستقبل، ومما تميز به محمود درويش في شعره أنه لم يقتصر في موضوعاته عن وطنه فلسطين.

المرحلة الثالثة: مرحلة النكسة:(1967ـــ 1987) هي المرحلة التي بدأت بانطلاق فعل المقاومة وبروز سماتها وتواصل فيها الإبداع الأدبي واستمر حتى بداية الانتفاضة الفلسطينية الأولى عام 1987ومن أشهر شعراء هذه المرحلة: محمود درويش، سميح القاسم، توفيق زياد محمد علي طه. ومن أبرز شعراء المقاومة المرتبط بفلسطين هو الشاعر محمود درويش ، وكانت ميوله اشتراكيه وأفكاره ماركسية على المستوى السياسي وهو ما عرضه للكثير من النقد شأنه في ذلك شأن الكثيرين ممن عاصروه أو سبقوه بفترة بسيطة متأثرين من الثورة البلشفية التي حدثت في روسيا عام 1917م . ومن أشهر ما كتب محمود درويش منظومة بعنوان(أنا عربي).

لكن أخذ الشاعر الفلسطيني على عاتقه التغني بالوطن، بسبب المعاناة التي مر بها الفلسطينيين، ورغم ذلك تغنى أبناء فلسطين بالمقاومة وظهرت هذه الظاهرة في شعرهم . وعلى رأس هؤلاء الشاعر محمود درويش، وهذا ما سنتحدث عنه في هذا البحث إن شاء الله تعالى.

سيرة محمود درويش:

اسمه ونسبه :

ولد محمود سليم حسين درويش عام 1941 في قرية « البروة »[*] من قضاء مدينة عكا في الجليل الغربي بفلسطين لأسرة عاشت من الزراعة، فأبوه فلاح بسيط وأمه سيدة لا تقرأ ولا تكتب، من قرية الدامون وكان والدها مختار القرية(عمدتها) . ومحمود هو الابن الثاني من ثمانية أبناء خمسة أولاد وثلاث بنات .

بعد احتلال الإسرائيليين البروة وهدمها وطرد سكانها عام 1948م نزحت الأسرة إلى لبنان ... «في إحدى ليالي الصيف ... أيقظتني أمي من نومي فجأة، فوجدت نفسي مع مئات من سكان القرية أعدو في الغابة. كان الرصاص يتطاير فوق رؤوسنا، ولم أفهم ما يجري بعد ليلة من التشرد والهرب وصلت مع أحد أقاربي الضائعين في كل الجهات إلى قرية غريبة ذات أطفال آخرين. تساءلت بسذاجة: أين أنا ؟،وسمعت للمرة الأولى: لبنان[1].

ثم عادت العائلة متسللة عام 1949م بعد توقيع اتفاقيات الهدنة لتجد القرية مهدمة وقد أقيم على أراضيها موشاف (قرية زراعية إسرائيلية) أحيهود. وكيبوتس يسعور، فعاش مع عائلته في قرية الجديدة[2] .

الدراسة والسياسة :

أكمل تعليمه في ظروف قاسية، حتى أحرز شهادة الثانوية العامة . عاش معلماً في قرية الجديدة التي انتقلت إليها أسرته واستقرت فيها. وفي عام 1960م انتقل إلى مدينة حيفا وبدأ من هناك مرحلة جديدة من حياته، في مواجهة العنصرية والغطرسة الصهيونية والاعتداء الصلف على أبسط حقوق الإنسان. مارس نشاطه السياسي« في حركة الأرض » ثم من خلال انضمامه إلى الحزب الشيوعي الإسرائيلي، وعاش على الكتابة للصحف العربية التي تصدر هناك، ثم عمل في جريدة الاتحاد ومجلة الجديد من صحف الحزب الشيوعي الإسرائيلي[3].

تعرض للاعتقال والسجن مرات كثيرة، كانت الأولى سنة 1961م في مدينة حيفا، وكانت المرة الثانية سنة1965م، حيث سجن في سجن الرملة لأنة سافر من حيفا إلى القدس (للاشتراك في أمسية شعرية عقدها الطلبة العرب في الجامعة العبرية بالقدس) من دون تصريح من السلطات الإسرائيلية .وسجن للمرة الثالثة عام 1967م بتهمة تعاطيه(النشاط المعادي لإسرائيل) عشية العدوان الإسرائيلي على البلدان العربية المتاخمة في الرابع من حزيران/يونيو1967م ساقته إلى سجن الدامون، وكانت المرة الخامسة في سنة1969م حيث اعتقل في سجن الجلمة. [4]

سافر في أوائل عام 1970م إلى موسكو للدراسة الجامعية، بعد أن حصل على بعثة دراسية،نتيجة جهد كبير من خلال الحزب الشيوعي الإسرائيلي،ومكث هناك عاماً وبعض عام، ثم غادر موسكو إلى القاهرة (شباط/فبراير1971م)وأصدر بيانا للرأي العام قال فيه:(أن الخطوة الخطيرة التي اتخذتها نابعة من اعتبارات خدمة القضية من مواقع تبدو لي أكثر انطلاقا وحرية،وقد تمنحني مزيداً من القدرة على التعبير والعمل أكثر مما كنت قادراً على عمله في بلادي..إنني قادم من منطقة الحصار والأسر إلى منطقة العمل...)..(أن شعرة معاوية بيني وبين القانون الإسرائيلي قد انقطعت، وأن طاقتي على الاحتيال والتجاوز قد نفدت، خاصة أنني لم أعد منتمياً إلى شعب يطلب الرحمة ويتسول الصدقات، ولكنني أنتمي إلى شعب مقاتل)[5] لكنه أعلن

عام1994م أنه أخطأ في الخروج من أرضه،وعبر عن ندمه على المستوى الوطني وقال: (لكنني لا أعتقد أنني أخطأت إبداعياً،لو أتيح لي أن أبقى لما تطورت ولما أسهمت في تطوير شعري ومحاولة القصيدة العربية الح ديثة).

انضم إلى أسرة مجلة (شؤون فلسطينية) التي تصدر عن مركز الأبحاث والدراسات الفلسطينية وأصبح رئيساً للتحرير،لكنه ترك المجلة بعد حين واختير عام1987م عضواً في اللجنة التنفيذية لمنظمة التحرير الفلسطينية وأسندت إلية رئاسة المجلس الأعلى للثقافة والإعلام والتراث،ثم استقال في 21/8/1987م أعقاب توقيع اتفاقية(أوسلو) بين المنظمة والكيان الإسرائيلي [6]

حصل على جوائز عالمية منها:اللوتس،ابن سينا، لينين، البحر الأبيض المتوسط،درع الثورة الفلسطينية، المكتب الأسباني ، وسام الفارس الفرنسي، وسام الضابط ،جائزة خاصة من لجنة كفافيس الدولية عام 1993م[7]

ولادة شعره:

بدأ حياته مع الشعر في سن مبكرة (كنت أكثر من مطالعة الأدب العربي، وقلدت الشعر الجاهلي في محاولاتي الشعرية الأولى) ..(كانت مواضيع محاولاتي الشعرية الأولى هي مشاعر الطفولة، وكنت أحاول الكتابة أحيانا عن مواضيع ذات وزن كانت أكبر من طاقتي في تلك السن) .لا أذكر متى بدأت بالضبط محاولة كتابة الشعر ،ولا أذكر الحافز المباشر لكتابة القصيدة الأولى،وإن كنت أذكر أني حاولت في سن مبكرة كتابة قصيدة طويلة عن عودتي إلى الوطن ،حذوت فيها حذو المعلقات فأثارت سخرية الكبار ودهشة الصغار. أذكر أن بعض الصحف بدأ ينشر محاولاتي عندما كنت في المدرسة الابتدائية ...وخلال دراستي الثانوية صارت كتابة الشعر تحتل الجزء الأكبر من اهتمامي، وكان اندفاعي وراء الانسياق الموسيقي ينسيني أو يضيع علي الفكرة).

أخذ محمود درويش نفسه بالمشقة جاهداً لتطوير تجربته الشعرية دون توقف وباستمرار حتى أصبح اليوم يمثل ظاهرة مميزة، متفردة في حركة الحداثة الشعرية العربية . بل إن سيرته الشعرية رافقت سيرته الذاتية في تناغم حميم وصدق بالغ ،فكانت قصائده الأولى (تعبيراً عن محاولات غير متبلورة) تتسم بالخطابة والمباشرة والصخب[8]

كان التأثر بالشعر العربي القديم وخصائصه الفنية واضحاً فيها , ثم أصبح شعره رومانسياً متأثراً بشعراء المهجر وغيرهم من شعراء الرومانسية في مصر ولبنان وسورية وقد أطلق محمود على هذه النقلة تسمية (الثوري الحالم) التي كانت مقدمة إلى مرحلة جديدة هي انضج مراحله الفنية قبل خروجه من إسرائيل ،ارتفع فيها بشعره إلى مستويات رفيعة حيث نجد تغيراً في الأسلوب وطريقة التعبير الفني ، وأصبحت قصائده تتماوج بالرموز والإيحاءات الغنية وظهر الفضاء الميثولوجي في شعره من استخدامه الأساطير والقصص الشعرية ، متأثراً في ذلك بالشعر الجديد وأعلامه من الشعراء العرب المعاصرين ،مع تميزه عنهم بالوضوح الفني بحكم ارتباطه الحميم بالجماهير العربية في الأرض المحتلة ،وكذلك التحامه الكامل بموضوعه الأساس في شعره ألا وهو وطنه وجرحه فلسطين[9] . وبعد خروجه من الأرض المحتلة ازدادت ثروته الشعرية ومكتسباته الأدبية واتسعت تجربته النضالية، فظهر على العالم العربي بآفاق ورؤى جديدة ، واقترب كثيراً من صياغة مفرداته واكتشاف لغته الشعرية الخصوصية ، ثم تطور بتجربته المذهلة إلى الغنائية

الملحمية التي قدم فيها قصائد طوالاً ذات بناء شعري مسرحي جسدت نضجه وامتلاء مخزونه من التجارب والإطلاعات والمثاقفات [10] وفي منتصف الثمانينيات ظهر اهتمام الشاعر بما يسمى ب(قصيدة النثر) على(اعتبار أن قصيدة النثر واقع يجب التعامل معها بابتهاج وافتتان) إيمانا منه بضرورة (التعايش بين كل أشكال التعبير الأدبي والشعري)[11] وهو يرى أن أحسن مرحله في شعره هي فترة السنوات الإثنتي عشرة الأخيرة (1983ـــ 1995م) وقال: (لو شئت أن أجمع مختاراتي من شعري أو أن أكون ناقد شعري لاعتبرت إنني اقتربت من الشعر أكثر بعد خروجي منبيروت) . ويرى الدكتور إدوارد سعيد (أن محمود درويش لا يقتصر على تأمين أداة للوصول إلى رؤية غير عادية أو إلى كون قضى من نظام متعارف عليه، بل هو تلاحم عسير للشعر وللذاكرة ، ولضغط كل منهما الآخر). ترجمت مختارات من شعره إلى الإنكليزية والفرنسية والروسية والسويدية والألمانية والأسبانية والهولندية والبلغارية والمجرية والبولندية واليابانية وغيرها.[12]

أعماله :

ولمحمود درويش أعمال كثيرة منها:

1. عصافير بلا أجنحة.
2. أوراق الزيتون.
3. عاشق من فلسطين.
4. آخر الليل النهار.
5. يوميات جرح فلسطيني.
6. حبيبتي تنهض من نومها.
7. أحمد الزعتر.
8. العصافير تموت في الجليل.
9. ديوان محمود درويش.
10. الأعمال الشعرية الكاملة [13]

وفاتـــــه :

توفي في الولايات المتحدة يوم السبت التاسع من أغسطس عام 2008م بعد إجراء عملية قلب مفتوح التي دخل بعدها في غيبوبة أدت إلى وفاته بعد أن قرر الأطباء نزع أجهزة الإنعاش .

أعلن الرئيس محمود عباس الحداد ثلاث أيام في الأراضي الفلسطينية حداداً على وفاة الشاعر محمود درويش واصفاً إياه بـ (عاشق فلسطين) ورائد المشروع الثقافي الحديث والقائد الوطني اللامع والمعطاء.

- ملامح شعر المقاومة:

موضوعات الشعر عند محمود درويش:

والمراحل التي مر بها درويش في مسيرة الشعر العربي:

تمهيـــــد:

بدأ محمود درويش شاعراً مقاوماً. وظل مخلصاً لما بدأه، وان كانت التجربة الفلسطينية، التي عرفت الشوك ولم تعرف من العسل إلا اسمه، قد علمته أن المقاومة بصيغة المفرد لا وجود لها، وأن من

يعيش التجربة يدرك أن لكل سياق شكل من المقاومة خاص به : المقاومة بالسلاح، مقاومة الكتابة الرديئة، مقاومة الخيبة ورثاء الحالمين الذين سقطوا في الطريق، مقاومة اليأس، مقاومة الحصار، مقاومة الحقد الأعمى الذي هو العدو الحقيقي للإبداع الشعري[14]

عرف الشاعر المتعدد في أطواره الشعرية، دلالة المقاومة المتعددة وأدرك وعيه المهجوس بالتعدد، أن هوية الإنسان المقاوم محصلة لأشكال التحدي والرد عليه. والمقاومة وعي الضرورة، وهي البحث عن غد يحقق الهوية، وهي السعي إلى هوية متطورة تشتق من التجربة وهي الفعل الحر الذي ينشد غداً قوامه ذات تكون كما تريد أن تكون. وما الأمل، الذي يحتاجه مقهورون صودر وجودهم، إلا ذلك الطريق الشائك الطويل الذي يتلامح في نهايته شيء يدعى: الحرية[15] .

في النصف الثاني من ستينيات القرن الماضي، أطلق غسان كنفاني على أدب فلسطين المحتلة صفة (أدب المقاومة)، الذي اشتقت منه صفة (شعراء المقاومة)، وصولاً إلى (شاعر المقاومة الفلسطينية : محمود درويش.) وقد ارتضى هذا الشاعر الشاب بلقبه، الذي عبر عن قصيدة تبشيرية تعد بتحرير الحاضر من قيوده، وعن شاعر غاضب اشتهى مستقبلاً لا شذوذ فيه. كتب الشاعر عما كتب عنه غيره من شعراء المقاومة، لكنه لم يكن منهم بسبب نجابة مبكرة لا تخطئها العين النافذة. [16] وقد أعلن درويش عن موضوعاته التي تقترحها فلسطين المحتلة، وعن القارئ الذي تتجه إليه قصيدة مقاتلة. بحيث تحدثت موضوعاته عن: ولاء، أمل، مرثية، وعن رسالة من المنفى، الصمود ،البكاء، الحزن والغضب ، و بطاقة هوية، وأخيراً عن الصاحب (الذي مضى وعاد في كفن)[17].....

ملامــح شعر المقاومة:

أولا: التمسك الشديد بالأرض:

لقد صور الشعراء الإنسان الفلسطيني متعلقاً بالأرض متمسكاً بذراتها ومشدوداً إليها لا يستطيع الانفصام عنها فهي عشيقته وهو حبيبها الأوحد، وإضافة إلى ذلك فإن الشاعر الفلسطيني في الأرض المحتلة قد جعل الأرض محور أساسي في قصيدته لإدراكه أنها محور الصراع في الواقع، لذلك رفض أساليب النفي والتهجير والقمع التي اتبعها العدو وقاومها بوسائل شتى ، وغرس في نفوس إخوانه الإصرار على البقاء في الوطن على الرغم مما يتعرضون لهم من قمع سلطات العدو، ويؤكد الشاعر محمود درويش أن هناك علاقة جدلية بين الأرض التي تمنح الإنسان الحياة والفلاح الذي ارتبطت روحه بأرضه والإصرار الذي يبلغ الإنسان غايته[18]

الأرض والفلاح والإصرار
قل لي: كيف تقهر.....
هذه الأقانيم الثلاثة.....
كيف تقهر[19] ؟

وهناك الالتحام الكلي بين الإنسان والأرض، وإن اكتشاف الإنسان لذاته وهو يقودنا إلى مساواة الإنسان بالأرض ، ويقول درويش:

لترتفع الآن اذرعة اللاجئين
رباحاً، رباحاً

لتنتشر الآن أسماؤهم
جراحاً، جراحاً
لتنفجر الآن أجسادهم
صباحاً، صباحاً
لتكتشف الأرض عنوانها
ونكتشف الأرض فينا[20]

ثانيا: الحفاظ على الهوية الوطنية والشخصية القومية في وجه محاولات العدو الصهيوني القضاء عليهما:

فقد دفع تشبث الإنسان الفلسطيني بالأرض والتغني بها إلى إبراز هوية صاحبها وانتمائه القومي وإصرار شعراء المقاومة على إبراز الهوية الفلسطينية هو نفي مباشر للاعتراف بالكيان الصهيوني، فالأرض الفلسطينية مثل صاحبها، يقول محمود درويش في ذلك[21]

فلسطينية العينين والوشم
فلسطينية الاسم
فلسطينية الأحلام والهم
فلسطينية المنديل والقدمين والجسم
فلسطينية الكلمات والصمت
فلسطينية الصوت
فلسطينية الميلاد والموت(22)

ونرى أن شعر المقاومة كان ملتزماً برسالة واضحة، وكانت لغته في الأغلب سهلة وألفاظه قريبة من فهم الناس، وصوره مستمدة من الواقع، وقد عبر درويش عن ذلك بقوله:

قصائدنا بلا لون
بلا طعم، بلا صوت
إذا لم تحمل المصباح من بيت إلى بيت
وإن لم يفهم البسطا معانيها
فأولى أن نذريها
ونخلد نحن للصمت(23)

ثالثا: التغني العميق بالحرية:

لقد حرم الإنسان الفلسطيني في الأرض المحتلة من حرية التعبير وحرية التنقل كيفما شاء داخل وطنه وخارجه، حتى إنه حرم من دخول بعض الأحياء التي أصبح يقطنها يهود. وعندما طالب بحقوقه المدنية والسياسية والقومية تعرض للاضطهاد والتعذيب والنفي والتشريد والملاحقة والإقامة الجبرية. وعندما أخذ شعراء المقاومة يؤدون واجبهم الوطني تجاه شعبهم ووطنهم سلبت حريتهم منهم وسجنوا مرات عدة .

ويبتعد محمود درويش في قصيدته (في السجن) عن النزعة الحماسية الخطابية، ويعمد إلى التعبير عن حركة النفس الداخلية وهي تواجه السجن وعن التحولات الروحية التي تجعل الشاعر يرى الأشياء بصورة تختلف عن غيره[24]:

تغير عنوان بيتي، وموعد أكلي، ومقدار تبغي تغير
ولون ثيابي، ووجهي، وشكلي
وحتى القمر(25)

ويعمد محمود درويش في قصائده (السجن)، (قال المغني)، (أغاني الأسير)، (برقية من السجن) إلى النبرة الغنائية البسيطة المتفائلة في تصويره لمعاناته ومعاناة الإنسان الفلسطيني عامة داخل سجون الاحتلال، وتجده في تلك القصائد يقابل بين صورتين صورة السجين الفلسطيني الذي رمز له بالصليب وأكاليل الشوك والشمس والمغني... وصورة السجان (العدو الصهيوني) ورمز له بالسلاسل والسوط والجدران... وعلى الرغم من شدة المعاناة في السجن إلا أن درويش يصور السجين صامداً ثابتاً على رأيه لا تؤثر فيه سجون الاحتلال، ولا تنال من عزيمته وسائل التعذيب المختلفة [26]:

المغني على صليب الألم
جرحه ساطع كنجم
قال للناس حوله
كل شيء... سوى الندم
هكذا مت واقفاً
واقفاً مت كالشجر
هكذا يصبح الصليب
منبرا أو عصا نغم
ومساميره... وتد(27)

موضوعات شعر المقاومة عند درويش:

الأرض: لم يكن مفهوم الأرض عند درويش تراباً ومكاناً ومناخاً وأشجاراً ولم يكن مفهوماً تاريخياً وجغرافياً فقط، بل كانت مفهوماً رمزياً حركياً، ينطوي على كل الدلالات. ويعد الشاعر من أكثر الشعراء عناية بتوظيف الأرض بشعره والتواصل معها، وربما ذلك بسبب الارتباط اليومي بالصراع والنضال، مما جعل الأرض الهدف الذي يسعى إليه شعبنا الصامد.

فالمحتل يفترض أن فلسطين أرض بلا شعب لشعب بلا أرض، والفلسطينيون يؤكدون أن فلسطين كانت وما زالت أرضا لشعب عاش عليها ومازال وسيظل، والأرض تدخل عمق المعادلة في ذهنية شعبنا وذهنية عدونا. ويرغب محمود درويش في قصيدته (قصيدة الأرض) في أحداث يوم الأرض(31/أذار/1976) في التوحد مع الأرض وصولا إلى توحد أعمق مع القوى الباعثة للخصب والحاملة لبذور اللقاح[28] وفي شهر أذار قبل ثلاثين عاما وخمس حروب

ولدت على كومة من حشيش
أبي كان في قبضة الإنجليز
وأمي تربي جديلتها
وامتدادي على الشعب
كنت أحب جراح الحبيب
واجمعها في جيوبي
فتذبل عند الظهيرة
مرَ الرصاص على قمري الليلكي فلم ينكس
غير أن الزمان يمر على قمري الليلكي فيسقط في القلب سهوا(29)

التراب يقول الشاعر:

إن المكان ليس مسافة فحسب
إنها حالة نفسية
ولا الشجر شجر
إنه أضلاع الطفولة(30)

في البدء كان محمود درويش شاعر الوطن، وكان شاعر التراب، فالتراب لدى درويش هو الشعر، وفلسطين داخل كل سطر من شعره، وداخل كل كلمة، وملاحظة أن كلماته تولد من كل شيء في فلسطين من التراب ورائحة البرتقال، والياسمين والدم.

وهي ليست مجرد أرض تحمل ذاكرة، إنها أرض المستقبل العربي وعلى دمائها تكتب ملامح المستقبل[31]

البحر: قد اتخذ أبعاداً مهمة خارج الإطار الجمالي في الشعر العربي، لقد تناول محمود درويش البحر بشكل سطحي وبسيط وكان للتلوين:

أحبك
والأفق يأخذ شكل السؤال
أحبك
والبحر أزرق(32)

البحر كل شيء أزرق، فقد عاد درويش إليه من خلال لونه ولكن ليس للتلوين كما كان في البداية، ولكن ليدخل اللون الأزرق كرمز من رموز العذاب الجسدي والروحي التي يعانيها الشعب العربي الفلسطيني[33] وظهر في قصيدته أحمد الزعتر:

لم تأتي أغنيتي لترسم أحمد المحروق بالأزرق
هو أحمد الكوني في هذا الصفيح الضيق
المتمزق الحالم

يا أيها الولد الموزع بين نافذتين
لا تتبادلان رسائلي
قاوم
إن التشابه للرمال، وأنت للأزرق[34]

لقد تناول الباحثون قصائد درويش لأهميتها في مسيرة الشعر العربي القومي بالدراسة المعمقة ووجدوا أن شعره مر بعدة مراحل:

المرحلة الأولى: تميزت بتأثره بغيره من الشعراء وهذا ما نجده في ديوانه « عصافير بلا أجنحة» الذي صدر عام 1961.

والذي قال النقاد عنه إنه متأثر أشد التأثر بشعر نزار قباني، وهي مسألة يؤكدها درويش في إحدى المقابلات التي أجريت معه، وفيها تحدث عن بداياته بالقول:(لقد خرجت من معطف نزار قباني) [35]

المرحلة الثانية: وتميز فيها الرقة والثقة بالنفس والفخر بعروبته كما في قصيدته:

سجلْ أنا عربي
ورقم بطاقتي خمسون ألف
وأطفالي ثمانية
وتاسعهم سيأتي بعد صيفٍ
فهل تغضبْ(36).. ؟ ! .

وفي حديثه عن هذه المرحلة التي مر بها وحياته الفنية فإنه يطلق عليها تسميه(الثوري الحالم)، وبالفعل فإن أغلب قصائده تأخذ منحى الهدوء وليس الكفاح المسلح أو الخط الصراعي ضد المحتل الصهيوني. لعل ذلك عائد إلى أن المقاومة الفلسطينية لم تعلم في تلك الفترة ولم تشق طريقها إلى النور فكانت ثورة الشاعر على الأوضاع التي يعانيها العربي في الأرض المحتلة سواء كانت الأوضاع معنوية أو مادية تأخذ تعبيره بشكل عام أشبه(بالحلم الغامض المبهم)[37]

المرحلة الثالثة: وفيها اكتمل نضج شعره وبلغ مراحل متقدمة من اكتمال العبارة وجماليتها وصدقها ورهافتها كما في دواوينه: عاشق من فلسطين ـ آخر الليل - العصافير تموت في الجليل.

وتعتبر هذه المرحلة الأخيرة من شعر درويش داخل الأرض المحتلة، وظهر إلى حد بعيد(الفضاء الميثولوجي)في شعر درويش من حيث الاعتماد على الأساطير القديمة ولا سيما أساطير الخصب والولادة في الشرق القديم، كأساطير تموز وأدونيس في بلاد ما بين النهرين وسوريا وأزوريس في مصر.

المرحلة الرابعة: وصل شعره إلى مرحلة متميزة وثرية كما نلحظ ذلك في ديوانيه:

أحبك أو لا أحبك ـ انتحار العاشق.

ومن أجمل قصائده(مزامير) و(سرحان يشرب القهوة في الكفتيريا) وفي هذه المرحلة نرى الشاعر اقترب من صياغة مفرداته الخاصة واكتشاف لغة الشعر الحديث، حيث أن للغة ينابيع يجب تفجيرها إلى حد بعيد عن تقعرات النحو ومقاييس اللغة التقليدية، فالثورة في الشعر تبدأ أولاً من اللغة التي يستمد منها النص حيويته.

المرحلة الخامسة : هي المرحلة الغنائية الملحمية كما في ديوانيه : أعراس ـ حصار لمدائح البحر .

وفيها وصل الشاعر نقطة انعطافه المهمة لا على المستوى الفلسطيني بل على المستوى العربي ومنه إلى المستوى العالمي ولا سيما ديوانه أعراس.

المرحلة السادسة: أشعاره تنزف حزنا وأبعادا فلسفية حائرة وتميل إلى قصائد النثر كما نجد ذلك في ديوانه: لماذا تركت الحصان وحيدا.

حيث تطالعنا حوارية رائعة غير مسبوقة في شعرنا العربي وتحمل معاني الانتماء لأرض فلسطين وحتمية العودة للوطن والذكريات التي لا تزول أبداً وهي تجري بين ابن وأبيه [38]

... لماذا تركت الحصان وحيداً

يا أبي..

.. لكي يؤنس البيت يا ولدي

فالبيوت تموت إذا غاب سكانها.. متى يا أبي نعود.

غدا.. ربما بعد يومين يا ولدي[39]

لقد صدرت عدة مطبوعات تثمن شعره ومن أشهرها :

1. كتاب محمود درويش .. حالة شعرية: للناقد صلاح مفضل تناول فيه العديد من القضايا الحياتية والشعورية التي شكلت تجربته في قصائده وأن تنقلاته العديدة ما بين رام الله وعمان كانت تسبب له الحصار النفسي والقلق وهو يرى عبثية المفاوضات وعدم جدواها وابتلاع الوطن الفلسطيني. ويتحدث الناقد عن المرحلة الرومانسية والتأثر بشعر نزار قباني ثم عبوره إلى عتبات الحداثة والتجريد وصولا إلى القصيدة الدرامية .
2. كتاب موت التاريخ، منحى العدمية في أعمال محمود درويش الأخيرة: للناقد أحمد دلباني الذي يركز في دراسته على مقولة محمود درويش: «لا تكتب التاريخ شعراً.. فالسلاح هو المؤرخ».

التي أسست لانعطافة تراجيدية في تجربة الشاعر الأخيرة والتي اتسمت بالعدمية المطلقة والسأم الوجودي وكانت قصائده الأخيرة في مواجهة مباشرة مع الموت [40] حيث يقول:

انكسر النشيد

وشجّ سهمٌ طائش وجه اليقين(41)

ويستنتج الناقد: أن محمود درويش مقاوم عنيد بروحه وضميره، أسس بقصائده نهجاً مقاوماً للمحتل الصهيوني الذي مهما دمر وقتل وبنى المستوطنات فإن وجوده عابر وليس أمامه سوى الانصراف من حيث أتى ونقرأ ذلك في مقاطع من أروع قصيدة عربية كتبت عن فلسطين [42]:

أيها المارون بين الكلمات العابرة

آن أن تنصرفوا

وتقيموا أينما شئتم ولكن لا تقيموا بيننا

ولتموتوا أينما شئتم ولكن لا تموتوا بيننا

فاخرجوا من أرضنا (43).

الخصائص الفنية لقصيدة البطل عند درويش:

اللغة الشعرية وبنية الصورة عند درويش:

الخصائص الفنية «لقصيدة البطل»عند محمود درويش:

1. التداخل بين الشخصيات والمواقف، ففي الوقت الذي يعلي من شأن رجال المقاومة ويتغنى بصمودهم، فإنه يقدم صورة قبيحة للعرب الذين يحاولون أن يجهضوا الثورة، ويقدم صورة مخزية للذين اتخذوا موقفاً لا مبالياً مما يحدث للفلسطينيين، وهذه الصورة تداخلت مع صورة البطل المقاوم.
2. توظيف الرمز في نسج الصورة الشعرية.
3. استعمل الزمن استعمالاً جلياً ومكثف.
4. اللجوء إلى التكرار.

أما إذا انتقلنا إلى لغة الشاعر فإننا نجد لغة شعرية مجازية، سليمة و فصيحة، حيث ارتقى بألفاظه إلى الشعر الوطني، وتخلو من التعقيد واللفظ الغريب، وجاءت مليئة بالصور الشعرية المفردة والمركبة التي اختصرت الكثير من المواقف والدلالات[44]ويتمثل ذلك من خلال قصيدة(أحمد الزعتر):

ليدين من حجر وزعتر
هذا النشيد...لأحمد المنسي بين فراشتين
مضت الغيوم وشردتني
ورمت معاطفها الجبال وخبأتني
نازلا من نحلة الجرح القديم إلى تفاصيل
البلاد وكانت السنة انفصال البحر عن مدن
الرماد وكنت وحدي
ثم وحدي
آه يا وحدي ؟ وأحمد
كان اغتراب البحر بين رصاصتين
مخيم ينمو، وينجب زعترا ومقاتلين
وساعدا يشتد في النسيان [45]

النص أو القصيدة التي هي بصدد التحليل، نص لشاعر من شعراء المقاومة الفلسطينية، حيث نوع الشاعر في الأساليب الشعرية وبرع في الحديث عن عدة قضايا منها: قضية الوطن، الحرية، الأرض، والمحنة التي حلت بأبناء الشعب الفلسطيني.

التأمل في الجو العام والمناسبة:

يتحدث الشاعر عن حدث مهم يطلق عليه أحياناً ملحمة(تل الزعتر) هذا الحدث يحاول أن يجعل منه أسطورة تخلد البطولة، يعبر عنها بنبرة مأساوية. وتتمحور جميع أبيات القصيدة حول البطل (أحمد)، والاسم (أحمد) مركب من اسم الرسول صلى الله عليه وسلم، بما فيه من دلالات دينية روحية، وهو يؤكد أن

الفلسطيني المطارد في المنفى هو أشبه ما يكون بأحمد الأمين الذي طاردته قريش وهجرته، و(الزعتر) اسم المخيم الذي حوصر وشهد بطولات عديدة، وهو بطل هذه القصيدة، وتبدأ القصيدة بهذا النشيد:[46]

ليدين من حجر وزعتر

هذا النشيد...لأحمد المنسي بين فراشتين

مضت الغيوم وشردتني

ورمت معاطفها الجبال وخبأتني

يجعل الشاعر الغيوم رمزاً للتشرد، والحجر رمز للمقاومة، و الزعتر للصمود.

فقد مضى المقاتلون إلى جهات متعددة بعد أن هزم المدافعون عن المخيم، فمنهم من مضى إلى الجبال، ومنهم من اتجه إلى البحر.

(ولتسمية قصيدته بـ(النشيد) تأصيل منذ ملحمة جلجامش المصاغة شعراً، إلى أناشيد الأديان السماوية، إلى ديوان العرب إلى محمود درويش)[47]

نازلاً من نحلة الجرح القديم إلى تفاصيل

البلاد وكانت السنة انفصال البحر عن مدن

الرماد وكنت وحدي

ثم وحدي

بدأ ب(نازلاً) والنزول يوحي بالانهيار، انهيار المكان والزمان بعد حصار بيروت، فيجد أحمد نفسه غريباً، ويعبر الشاعر عن هذه الغربة بألم، يقول:

آه يا وحدي؟ أحمد

وأحمد فاقد الهوية:

يريد الهوية فيصاب بالبركان

فإنه يأخذ بالسؤال عن هذه الهوية المفقودة:

عشرين عاماً كان يسأل

عشرين عاماً كان يرحل

عشرين عاماً لم تلده أمه إلا دقائق في

إناء الموز

وانسحبت.

لم يعط أحمد الفرصة كي يتم استعداده لمواجهة المعركة، لم يمكث سوى دقائق في إناء الموز، والموز يحتاج إلى شروط حتى ينضج، لكن أحمد لم تتح له هذه الفرصة، ومع هذا فقد بقي يسأل عن هويته، فيصل أخيراً إلى قرار سريع يعلنه الشاعر على لسان أحمد:

أنا أحمد العرب ؟ قال

أنا الرصاص البرتقال الذكريات

ويعلن هنا عن نفسه بأنه منقذ عربي، ويرمز لفلسطين برموز(الرصاص، البرتقال، الذكريات) حيث رمز الرصاص إلى ماضٍ مليء بالصراعات، والبرتقال أرض فلسطين أما الذكريات فهي الحاضر الذي يعيشه أحمد، ولم يبق له سوى الحلم ومع ذلك فإن أحمد لم ييأس من هذا الواقع، فأخذ يعد نفسه للمواجهة، وراح يخطط للمستقبل، وهو لا يملك سوى الحلم، فحلمه نجمة تهديه في هذا الطريق المظلم [48]

ومن المحيط إلى الخليج، من الخليج إلى المحيط

كانوا يعدون الرماح

إنهم يعدون الرماح لمنعه من الصعود ليرى حيفا، وهو يصر على رؤيتها ولو عن بعد، لأنه يمنع من رؤيتها مباشرة، مما دفع الشاعر إلى الخروج من دور الراوي ليتحدث باسم البطل أحمد متحديا:

أنا أحمد العربي – فليأت الحصار

جسدي هو الأسوار – فليأت الحصار

وهكذا يتحدث الشاعر بصوت عالٍ وبلهجة حماسية ذات وقع خطابي مباشر بعد أن ترك أحمد البطل وحده، وأحمد في نظر الشاعر كبير وبعيد عن التافهين، وإن كان يعيش في بيت من الصفيح في المخيم فإنه روح حالمة، تحلم بمستقبل أفضل.

فأحمد البطل ليس له سوى امتلاك روح سحرية تنفخ الحيلة في الناس، وتجعل الشعوب تنفجر لانفجار أحمد، إذن هي روح سحرية ستولد من غبار معركة أحمد، و ينتظرها درويش، لتثير غضب الناس:

فاذهب إلى قلبي تجد شعبي

شعوباً في انفجارك

وبعد أن وعى أحمد الفلسطيني أخذ يعمل لتحقيق حلم العودة:

صاعداً نحو التئام الجرح

تتخذ التفاصيل الرديئة شكل كمثرى

فأخذ أحمد البطل يصعد نحو حلمه، وكان متكئاً على مياه/على عرب، ظناً منه إنهم سينصرونه لكنه ينكسر:

سائراً بين التفاصيل اتكأت على مياه

فانكسرت

وبعد أن خذله الأصدقاء اعتمد على نفسه وتحمل الجراح وحده:

والتجأت إلى نزيفي كي أحدد صورتي

يا أحمد العربي [49]

لقد خذله حلمه، فكان يحلم بعواصم متآخية تضمها دولة قوية ولكن كان يحصل شيء غير متوقع:

ولكن كلما مرت خطاي على الطريق

فرت الطرق البعيدة والقريبة

كلما آخيت عاصمة رمتني بالحقيبة

فالتجأت إلى رصيف الحلم والأشعار

كم أمشي إلى حلمي فتسبقني الخناجر

آه من حلمي ومن روما !

لقد رسم أحمد خططاً وفكر في تنفيذها وراح يسلك الدروب ظاناً أنه سيصل الدولة القوية روما ولكنه كلما حاول دربا أغلق في وجهه. وبهذه المرارة يعلن أحمد عن فشل مشروع حلمه، لقد خذلته الطرق القريبة، كما خذلته الطرق البعيدة، وفي هذه اللحظة يدرك أحمد أن الجميع يريد له دور محدد، وهو أنك جميل ومقبول ما دمت منفياً، وحين تفكر بأن تكون قوياً في دولة قوية تشبه دولة روما فليس لك سوى القتل:

جميلٌ أنت في المنفى

قتيلٌ أنت في روما

ولكنه يبقى متفائلا، ويرى أن حلمه لا يتحقق إلا بالقوة. وبعدها يعود الشاعر ليرثي أحمد بنفسه وصوته:

لا تسرقوه من السنونو

لا تأخذوه من الندى

لا تسرقوه من الأبد

وتبعثروه على الصليب

وهنا يقرر الشاعر أن أحمد يستحق الرثاء، ولكن من يقدر تضحيته، لا من يتاجر بدمه، ويتمتع برؤيته وهو مصلوب، أنه يقتبس من جرحه المتوهج ناراً تنير دربه ويسقي به أزهاراً يأمل أن تتفتح، وهذه التضحية تبعث الحياة حتى في الأموات:

أوقد شمعتي من جرحي المفتوح للأزهار

والسمك المجفف(50)

وحين يعود أحمد البطل إلى الأرض، ويعيش في الواقع ويتذكر عجزه، فيخاف من عدم قدرته على حمايتها، ويبقى متمسكاً بحلمه:

وصاعداً نحو التئام الحلم

تنكمش المقاعد تحت أشجار ظلك

يختفي المتسلقون على جراحك كالذباب الموسمي

وأحمد حين يصعد إلى حلمه عاملاً من أجل تحقيقه، يتصاغر الجالسون على المقاعد، ويختفي المتسلقون الذين يشبهون الذباب، ويظل الشاعر متمسكاً بحلمه يكرر المحاولات للوصول إليه.

وهنا يعلن درويش أن أحمد سيصعد إلى حلمه رغم كل المعيقات:

وأصعد من جفاف الخبز والماء المصادر

من حصان ضاع في درب المطار

ومن هواء البحر اصعد.

إنه يصعد إلى حلمه بالخبز اليابس، وبالحصان الذي رفض الهجرة، يصعد مثل بخار الماء الذي يصل السماء ويعود حاملاً الخير إلى الأرض، فهو ينتمي إلى الفقراء الذين ينشدون معه صامدون وصامدون.

إن استشهاد أحمد المقاتل نهاية مرحلة، وبداية مرحلة جديدة، وقودها الطبقات الفقيرة التي ستفجر المرحلة المقبلة، ويخاطبه قائلا:

يا أيها الجسد المضرج بالسفوح
وبالشموس المقبلة
يا أيها الجسد الذي يتزوج الأمواج
فوق المقصلة.

ثم يقوم الشاعر برسم لوحة حزينة لاستشهاده، تؤثر فيمن حوله فيرفعون صوتهم بالتحدي مؤيدين موقفه:

يا خصر كل الريح
يا أسبوع سكر
يا اسم العيون ويا رخامي الصدى
يا أحمد المولود من حجرٍ وزعتر
ستقول:لا[51]

هنا يجعل الشاعر أحمد منفرد بصفات، فهو خصر كل الريح، فكل الأقوياء سيتبعون خطواته، فالريح هي القوة والغلبة، وهي حاملة الغيوم والمطر، و(يا أسبوع سكر) إنه أسبوع أعياد توزع فيها الحلوى لما للعدد سبعة من قدسية(سبع سموات، سبع أرضين، أيام الأعياد عند المسلمين سبعة).

فالافتداء هو مصدر الضوء المقبل، لذلك يعلن انتشار دمه في الطبيعة:

وتموت قرب دمي وتحيا في الطحين
ونزور صمتك حين تطلبنا يداك
وحين تشعلنا اليراعة.

ويعلن درويش بعد حلول روح أحمد في الطبيعة، أن الوقت حان للمواجهة فلم يعد هناك مجال للتشرد، ولا بد من مواجهة الموت بصورة جماعية، فدم أحمد أصاب الجميع(الذين سيواصلون استخدام الحصار المفروض عليهم سلاحاً يتحدون به كل الصعوبات).

وبعد أن ينادي درويش أحمد منادة الإنسان الفلسطيني العادي، الذي يعيش المشكلة شأنه شأن بقية الناس يرتفع به مرة أخرى إلى الأسطورة فيجعله شيئا غير عادي:

يا اسم البرتقالة
كيف محوت هذا الفارق الفظي بين الصخر والتفاح.

إنه شيء خارق يرى الصخر والتفاح شيئاً واحداً، ويمضي الزمن سريعا لذلك لا وقت للندب:

لا وقت للمنفى وأغنيتي
فاذهب عميقا في دمي
اذهب براعم.

يقرر درويش أن الذهاب يجب أن يكون جماعياً(سنذهب في الحصار حتى نهاية العواصم)مشيراً إلى أن دم أحمد قد أثر في ما حوله وأن جمعاً سيتقدم لإنهاء العواصم بعد أن يبرعم فيها دم أحمد[52]

اللغة الشعرية وبنية الصورة عند درويش:

أولا: اللغة الشعرية:

نلاحظ انسيابية وتألق المفردة عند درويش بحيث تجيء فيه مشحونة بالطاقات الانفعالية الحادة والمؤثرة، ومصحوبة بالبروق التعبيرية الهائلة التي تعزز وضعية الصورة في ذهنية المتلقي.

ومن أهم الملاحظات على اللغة الشعرية في قصائد محمود درويش:

_ خصوصيتها:

حيث أن صوت الشاعر يبقى متنامياً وحاضراً على امتداد القصيدة بأكملها، والأكثر من ذلك التألق الشعري لدى درويش، وإلى الدرجة التي أصبحت فيها مفردات مثل:التراب، البحر، المرحلة، تصنف ضمن القاموس الدلالي أو تسمى كلمات درويشية، وهذه المفردات تتكرر في أكثر من قصيدة، فتبدو كل مرة ذات إضافات جديدة.

وهذه مسألة توحي إلى رهافة إحساس الشاعر، وقدرته في انتقاء المفردات التي تمثل النسغ الحيوي للنص الشعري[53]:

وأريد أن أتقمص الأشجار
قد كذب المساء عليه، أشهد أنني
غطيته بالصمت قرب البحر
أشهد أنني ودعته بين الندى والانتحار[54].

انسيابيتها ودورانيتها:

الشاعر يمضي مع مفرداته دون فواصل تقف بين المفردات.بالرغم أن بعضها قد يكون نهاية لجملة، وبداية لجملة ثانية.

ومع هذا فإن التواصل وبواسطة التقنية العالية التي يصهر بها الشاعر قصيدته، يجعل المناخ التآلفي بين مفردة وأخرى هو المسيطر، ولعل السبب هو أن اللغة الشعرية الحديثة والدرويشية متحررة.

فلا داعي لاستعمال الكلمات الناشزة عن نسق بعضها لضرورات القافية، مع أن ذلك قد يسيء إلى عنصر الإيقاع والموسيقى الداخلية في القصيدة [55]:

هو الآن يمضي إليه
قنابل..... أو برتقالة
ولا يعرف الحد بين الجريمة حين تصير حقوقا
وبين العدالة
وليس يصدق شيئا
وليس يكذب شيئا[56]

اللمح والتكثيف:

المفردة تنطلق بسرعة وتنفذ في الذهنية سريعاً، فليس الشاعر بحاجة إلى العديد من الكلمات لكي يحدد برنامج اقتصادي أو برنامج سياسي، نظراً لأن القصيدة تتجمع ضمن رؤيا واحدة، وتتقاطر خلال نشيد فريد، من هنا لابد لغنى النشيد وخصوبة الرؤيا من الارتكاز على (اللمح والتكثيف)[57]

لن تفهموني
ناهضا من قبركم
والأرض للشهداء
أنهيت المغامرة الأخيرة وابتدأت:
هنا الخروج.هنا الدخول.
هنا الذهاب.هنا الإياب[58]

فعلى مستوى الإيحاءات تبدو الكلمات مشحونة بحيث أن كلاً منها يفتح نوافذ أمام المتلقي. فهنا المكان فلسطين، والحالة ضياع الشعب الفلسطيني على أيدي (شعب الله المختار).وهذا الشعب الفلسطيني يبتدئ فاتحة عصر جديد وأساطير جديدة تتجلى هذه المرة بالشهداء الذين يحددون الدخول والخروج أو الذهاب والإياب[59] .

التناسل:

القصيدة مخاض، والعملية الإبداعية ولادة، وكل ما يتعلق بها يقع ضمن هذا الإطار، في المستوى الذي نجد فيه الكلمات تتوالد من أرحام بعضها، وهذا مرده إلى سعة المخزون الثقافي للشاعر وتجربته الفذة، وصفاء المنهل، فليس الشعر في اصطفاف المفردة إلى جانب الأخرى، ولكن في رؤية الكلمات تتآخى في رحاب النشيد الخالد، وتوظيفها بالكم والنوع الذي يجعل العملية الإبداعية نابضة وليست عقيمة على مستويي الحياة والفن[60]

الموسيقى والجرس:

الكلمة التي تسحب معها طاقة تعبيرية حاشدة، هي على مستوى عال من التناغم والموسيقى، فالشاعر داخل القصيدة يأتي بالمفردات التي تكون على درجات عالية من الانسجام، بحيث تآلفها يؤلف الجرس الموسيقي. فأحيانا يسجع في القصيدة ولكن ليس بالطريقة التقليدية للسجع، فنحن معه بشخصية الشعر وشرفية التجربة الشعرية وتألقها [61]

إلى أين اذهب؟
إن الجداول باقية في عروقي
وإن السنابل تنضج تحت ثيابي
وإن المنازل مهجورة في تجاعيد كفي
وإن السلاسل تلتف حول دمي.[62]

ثانيا: الصورة الشعرية:

الواقع أن الصور الشعرية، هي من أهم مقومات القصيدة، والتي تساهم في تمتين هيكلتها، وهي تتفوق على عنصري اللغة، والإيقاع.

وهنا بعض الصور الشعرية عند محمود درويش:

1-الصورة الإنتشارية:

وهي حشد كم هائل من الصور التي تتصادم مع بعضها(لاستقصاء الحدث من كافة جوانبه) عن طريق معادلات موضوعية[63] ومثالها قوله:

كان المخيم جسد أحمد
كانت دمشق جفون أحمد
كان الحجاز ظلال أحمد
كان الحصار مرور أحمد فوق أفئدة الملايين الأسيرة
صار الحصار هجوم أحمد والبحر طلقته الأخيرة[64]

2-الصورة المركبة:

يلجأ الشاعر فيها إلى الجمع ما بين حسي ومجرد أو حسي ومرئي أو قطبين متناقضين. ويكون غرض الشاعر في هذا النوع، إعطاء المتلقي الرؤية الواضحة عن طريق إبراز المتناقضات ومنها قوله[65]:

من مطر على البحر اكتشفنا الاسم
من طعم الخريف وبرتقال القادمين من الجنوب
كأننا أسلافنا نأتي إلى بيروت
كي نأتي إلى بيروت[66]

1-الصورة الكلية:

يرسمها الشاعر في قصيدته دون أن يظهر جزئياتها تاركا للمتلقي تحليلها وتخيلها بأي شكل رأى، وبأي لون أراد[67] مثالها قوله:

لا تسرقوه من السنونو
لا تأخذوه من الندى
كتبت مراثيها العيون
وتركت قلبي للصدى
وتبعثروه على الصليب
فهو الخريطة والجسد[68]

2-الصورة الجزئية:

هي صور يرسمها الشاعر بشكل متلاحق لتؤلف مع بعضها الصورة الكلية والغرض منها، إثراء الصورة الكلية وتعميقها [69] مثالها قواه في وصف بيروت:

تفاحة للبحر ، نرجسة الرخام
فراشة فجرية . بيروت . شكل الروح في المرآة
بيروت من تعب ومن ذهب . وأندلس وشام .
فضة . زبد . وصاية . الأرض في ريش الحمام .
وفاة سنبلة . تشرد نجمة بيني وبين حبيبتي بيروت[70]

3-الصورة التجريدية:

هي النوع الذي يتركها الشاعر تقدح في ذهن المتلقي، دون أن يحدد أطرافها، والقصد منها(تحديد النشاط الذهني لدى القارئ بالدرجة الأولى)[71]

الخاتمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين أما بعد:

وبعد دراسة هذا كان لابد من الوقوف على أبرز النتائج التي توصلت إليها:

1. لقد كان غضب محمود درويش غضباً وطنياً ثورياً.
2. كانت الثورة عند درويش بؤرة وانطلاقا وموقفا ضد طوفانات ثلاثة حاصرتهم، طوفان الاحتلال وضياع الوطن، والثاني طوفان العصر الذي اختلت موازينه، والثالث طوفان الانسان الجديد الذي ضل طريقه وأغرق كل ما تبقى من قيم الحق، والعدل، والحرية.
3. محمود درويش من الشعراء الذين عاشوا الصراع بكل معانيه وهو صاحب كلمة مدافعة عن حق شعب، إذ كانت كلمته الشعرية مليئة بالأمل والتفاؤل والعطاء، فتعمقت فيه الروح الوطنية.
4. الرمز الشعري احتل مكانة مرموقة في قصيدة البطل فقد رأينا أنه يحيل إلى التاريخ ويستقي منه رموزه ويعطيها نفساً وروحاً جديدة.
5. امتلك الشاعر اللغة التي تتطور وتتألق فيها المفردة بحيث تجيء المفردة مشحونة بالطاقات الانفعالية الحادة والمؤثرة، ومصحوبة بالبروق التعبيرية الهائلة التي تعزز وضعية الصورة في ذهنية المتلقي.
6. تحسس بالجماهير وذاق مرارة الفراق والبعد، والتاع من الحرمان الذي عاناه مع شعبه وأمته.
7. إن شعر المقاومة: هو الحالة التي يعبر فيها الشاعر بعمق وأصالة عن ذاته الواعية لهويتها الثقافية والمتطلعة إلى حياتها الحقيقية في مواجهة المعتدي.

وفي الختام أتمنى أن أكون قد حققت الفائدة من هذا البحث.

الهوامش:

(1) ينظر: راضي صدوق، شعراء فلسطين في القرن العشرين، ص580
(2) ينظر: رجاء النقاش، محمود درويش شاعر الأرض المحتلة، ص97
(3) ينظر: راضي صدوق، شعراء فلسطين في القرن العشرين، ص581
(4) ينظر: رجاء النقاش، محمود درويش شاعر الأرض المحتلة،ص22.
(5) ينظر: نفسه، ص23.
(6) ينظر: راضي صدوق، شعراء فلسطين في القرن العشرين، ص582.
(7) ينظر: كمال قاسم فرهود، موسوعة إعلام الأدب العربي في العصر الحديث، المجلد الثاني، ص 1358.
(8) ينظر: راضي صدوق، شعراء فلسطين في القرن العشرين، ص582
(9) ينظر: راضي صدوق، شعراء فلسطين في القرن العشرين ،ص582
(10) ينظر: رجاء النقاش، محمود درويش شاعر الأرض المحتلة ،ص 25
(11) ينظر: راضي صدوق، شعراء فلسطين في القرن العشرين ،ص 583
(12) ينظر: راضي صدوق، شعراء فلسطين في القرن العشرين، ص585
(13) نفسه ، والصفحة نفسها .
(14) ينظر: مهند عبد الحميد، سنكون يوما ما نريد، ص 263.
(15) ينظر: نفسه ،ص265.
(16) ينظر: ميشال، خليل ،أعلام الشعر العربي الحديث ،ص400.
(17) ينظر: مهند عبد الحميد، سنكون يوما ما نريد، ص(268)
(18) ينظر: جامعة القدس المفتوحة، دراسات في الأدب الفلسطيني، ص(66).
(19) ينظر: محمود درويش، الديوان، م1 / 41.
(20) ينظر: محمود درويش، الديوان ، م1/405.
(21) ينظر: عبد الرحمن الكيالي، الشعر الفلسطيني في نكبة فلسطين ،ص88.
(22) ينظر: محمود درويش ، الديوان ، م1/82.
(23) ينظر: محمود درويش ، الديوان ، م1 / 82.
(24) ينظر: عبد الرحمن الكيالي، الشعر الفلسطيني في نكبة فلسطين، ص90.
(25) ينظر:محمود درويش، الديوان ، م1 /103
(26) ينظر: عبد الرحمن الكيالي، الشعر الفلسطيني في نكبة فلسطين ،ص91.
(27) ينظر:محمود درويش، الديوان ، م1 / 85.
(28) نظر:حيدر توفيق بيضون، محمود درويش شاعر الأرض المحتلة، ص58
(29) ينظر: محمود درويش ، الديوان ،م1/58.
(30) ينظر : محمود درويش، يوميات الحزن العادي، ص40.
(31) ينظر: حيدر توفيق بيضون، محمود درويش شاعر الأرض المحتلة، ص60.
(32) ينظر : محمود درويش ، الديوان ، م1/380.
(33) ينظر: حيدر توفيق بيضون، محمود درويش شاعر الأرض المحتلة، ص62.
(34) ينظر : محمود درويش ، الديوان ، م2/ 401.
(35) ينظر: رجاء النقاش، محمود درويش شاعر الأرض المحتلة،ص22.
(36) ينظر : محمود درويش، ديوان محمود درويش، م1/71.
(37) ينظر: رجاء النقاش، محمود درويش شاعر الأرض المحتلة،ص24.

(38) تموز أودونيس في أساطير الشرق القديم هو إله الخصب والمطر، يتعرض له الخنزير البري (التنين) ويصرعه ويهبط به إلى العالم السفلي.
(39) ينظر: لطفي اليوسفي، بنية الشعر العربي المعاصر،ص 96 .
(40) ينظر: محمود درويش ، الديوان ، م1/405.
(41) ينظر: «محمود درويش»، صحيفة الجماهير، ص20 .
(42) محمود درويش : الديوان، م1 ص 405
(43) ينظر: «محمود درويش»، صحيفة الجماهير، ص21 .
(44) محمود درويش : الديوان، م1 ص 405.
(45) ينظر : د. ناصر علي، بنية القصيدة في شعر محمود درويش،ص 154 .
(46) ينظر : محمود درويش ، الديوان ، م 1/ 609.
(47) ينظر : محمود درويش ، الديوان ، م 2 /126
(48) ينظر : د. ناصر علي، بنية القصيدة في شعر محمود درويش،ص154.
(49) ينظر : محمد إبراهيم الحاج صالح، أحمد الزعتر، ص 155 .
(50) ينظر : محمد إبراهيم الحاج صالح، أحمد الزعتر، ص 132 .
(51) ينظر : محمد إبراهيم الحاج صالح، أحمد الزعتر، ص 132 .
(52) ينظر : محمد إبراهيم الحاج صالح، أحمد الزعتر، ص143 .
(53) ينظر : محمد إبراهيم الحاج صالح، أحمد الزعتر، ص162 .
(54) ينظر : حيدر توفيق بيضون، محمود درويش شاعر الأرض المحتلة، ص 83 .
(55) ينظر : محمود درويش، تلك صورتها وهذا انتحار العاشق، ص84 .
(56) ينظر : حيدر توفيق بيضون، محمود درويش شاعر الأرض المحتلة، ص84
(57) ينظر : محمود درويش ، الديوان ، ص99
(58) ينظر : حيدر توفيق بيضون، محمود درويش شاعر الأرض المحتلة، ص 85
(59) ينظر : محمود درويش ، الديوان ، ص222
(60) ينظر : حيدر توفيق بيضون، محمود درويش شاعر الأرض المحتلة، ص86
(61) ينظر : حيدر توفيق بيضون، محمود درويش شاعر الأرض المحتلة 86.
(62) ينظر : نفسه ،ص87
(63) ينظر : محمود درويش ، الديوان ، ص88
(64) ينظر : محمد شاكر النابلسي، مجنون التراب، ص 629.
(65) ينظر : محمود درويش ، الديوان ،م 1 /621
(66) ينظر : صالح أبو إصبع ، الحركة الشعرية في فلسطين المحتلة ،ص60.
(67) ينظر : محمود درويش ، الديوان ،م 1 /629
(68) ينظر : صالح أبو إصبع ، الحركة الشعرية في فلسطين المحتلة ،ص62.
(69) ينظر: محمد شاكر النابلسي ، مجنون التراب،ص633.
(70) ينظر: محمود درويش ، الديوان ،م1/482.
(71) ينظر: محمد شاكر النابلسي ، مجنون التراب،ص634.

المصادر والمراجع:

(1) أبو إصبع ،صالح، الحركة الشعرية في فلسطين المحتلة،ط1،المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ،1979.

(2) بيضون، حيدر توفيق ، محمود درويش شاعر الأرض المحتلة، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت،1991 .

(3) الحاج صالح، محمد إبراهيم ، أحمد الزعتر،ط1، د.ط، 1995.

(4) خليل، ميشال ،أعلام الشعر العربي الحديث ، ط2 ، دار العودة ، بيروت ، 2003

(5) درويش، محمود ،ديوان محمود درويش ،م1 ، ط2، دار العودة، بيروت، 1987 .

(6) درويش، محمود ،ديوان محمود درويش، م2 ، ط5 ، بيروت ،1996.

(7) درويش ، محمود ، تلك صورتها وهذا انتحار العاشق، دار العودة، بيروت،1975.

(8) درويش، محمود، يوميات الحزن العادي، ط1، دار العودة بيروت،1984 .

(9) صدوق ،راضي، شعراء فلسطين في القرن العشرين ،دار العودة ،بيروت ،1973 .

(10) عبد الحميد، مهند ، سنكون يوما ما نريد، ط1، د.ط ، 2008 .

(11) علي، ناصر، بنية القصيدة في شعر محمود درويش، ط1 ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر،عمان،2001 .

(12) فرهود، كمال قاسم ، موسوعة أعلام الأدب العربي في العصر الحديث، المجلد الثاني، ط3 ،د.ط، د.ت .

(13) الكيالي، عبد الرحمن ، الشعر الفلسطيني في نكبة فلسطين، ط1، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت،1982.

(14) مقرر(دراسات في الأدب الفلسطيني) ، رقم 5346، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين .

(15) النابلسي، محمد شاكر، مجنون التراب، د.ط ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1987م.

(16) النقاش، رجاء ،محمود درويش شاعر الأرض المحتلة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط3 ، بيروت،1972 .

(17) اليوسفي، محمد لطفي، بنية الشعر العربي المعاصر، ط1، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت ، 1985 .

تداخل القصة في مقامات السرقسطي
(مقامة العنقاء أنموذجًا)

أ.هدى بنت وصل بن وصل الله الردادي

باحثة دكتوراه - قسم الأدب والنقد والبلاغة
كلية اللغة العربية وآدابها جامعة أم القرى
المملكة العربية السعودية

المستخلص:

تعد المقامة إحدى الفنون النثرية السردية الأصيلة التي تستحق الدراسة والبحث لأهميتها الأدبية والنقدية، ولذلك جاءت أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي قامت بتناوله، فهي تهدف إلى الكشف عن تداخل القصة في مقامات السرقسطي، متخذةً مقامة « العنقاء» أنموذجًا لذلك، ويتمّ ذلك من خلال تتبع بنية المقامة، وفق منهج بنيوي وصفي تحليلي، للوصول إما إلى قصصية المقامة، أو إخراجها من دائرة القصة، وذلك لما شهدته المقامات من تباين في آراء النقاد والدارسين حول انتمائها للقصة من عدمه، كما تهدف هذه الدراسة إلى معرفة صلاحية تطبيق نموذج بروب الوظائفي الخاص بالقصص والحكايات الخرافية على فن المقامات، وذلك من خلال تحليل «مقامة العنقاء» وفق هذا النموذج. وقد خَلُصت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن المقامة جنس أدبي سردي قائم بذاته يتوفر به مقومات العمل القصصي، إضافةً إلى إمكانية تطبيق نموذج بروب الوظائفي على نماذج من المقامات دون أن تضم المقامة جميع الوظائف.

الكلمات المفتاحية: القصة، المقامات، تداخل، السرقسطي، مقامة العنقاء.

The Narrative Interweaving in Al-Sarqasti's Maqamat
Al-Anqaa's Maqamat as an example

Mrs.Huda, D/O Wasl, S/O Wasl. Allah Al-Radadi

Abstract:

The Maqama is one of the authentic narrative prose arts that deserves study and research due to its literary and critical significance. The importance of this study arises from the significance of the topic it addresses. The study aims to reveal the interweaving of narrative within the Maqamat of Al-Sarqasti, using the Maqama of "Al-Anqaa" as a model. This is achieved through tracing the structure of the Maqama using a structural, descriptive, and analytical approach to either reveal its narrative nature or remove it from the realm of storytelling, As The Maqamat have witnessed varying opinions among critics and scholars regarding its classification as stories or not. Additionally, this study seeks to assess the applicability of the Propp's functional model, designed for fairy tales and stories, to the art of Maqamat. This is achieved

through the analysis of "The Maqama of Al-Anqaa", according to this model. The study has concluded several findings, including that: the Maqama is a Maqama is a Freestanding narrative literary genre with inherent narrative elements. Furthermore, it suggests the potential application of Propp's functional model to some examples of Maqamat, without the presence of all functions in the Maqama.
Keywords: Story, Maqamat, Interweaving, Al-Sarqasti, The Maqama of "Al-Anqaa".

المقدمة:

تحتل المقامات مكانة في الأدب العربي؛ إذ تُعَد إحدى الفنون النثرية السردية الأصيلة، التي ظهرت في القرن الرابع الهجري، ولعل الفضل يعود إلى مؤسسها بديع الزمان الهمذاني[1] الذي وضع أسس هذا الفن، فقد وصل إلينا في صورة مستقرة الأصول، راسخة الدعائم، حتى أصبح فنًا أدبيًا مستقلًا، وله من السمات والخصائص ما يميزه عن غيره من الفنون الأخرى. وعندما وصل هذا الفن المقامي إلى الأندلس تتابع الأدباء في محاكاته، فمن الذين برعوا في كتابة المقامات في الأندلس «أبو الطاهر السرقسطي»[2]، الذي حاكى مقامات الحريري[3]، وتتمثل تلك المحاكاة في اتخاذ السرقسطي بطلًا لمقاماته من أبطال الشحاذة الأدبية، وهو أبو حبيب السدوسي، في مقابل ذلك نجد بطل مقامات الحريري هو أبو زيد السروجي، كذلك اتخذ السرقسطي راوية لمقاماته، وهو السائب بن تمَّام، في حين راوية مقامات الحريري الحارث بن همام، هذا وقد جعل السرقسطي عدد مقاماته خمسين مقامة بعدد مقامات الحريري، بَيد أنه يختلف عنه في أنه لايعطي لكل مقامة لقبًا خاصًا بها مثلما يفعل الحريري، كذلك نجد مقامات السرقسطي مبنية على السجع مثل مقامات الحريري، غير أنه اقتدى فيه بأبي العلاء المعري، فالتزم في نسج مقاماته ما لا يلزم من تعدد قوافي السجع، ولذلك سميت مقاماته باللزومية، كما أن مقامات السرقسطي لم يعد موضوعها الأساسي محصورًا في الكدية مثل مقامات الحريري، بل أصبحت تتناول موضوعات عدة، كالمدح، والهجاء، والغزل، بالإضافة إلى تناولها جوانب اجتماعية وحضارية. وتسعى الدراسة إلى الكشف عن كيفية تداخل القصة في مقامات السرقسطي، وبالتحديد في «مقامة العنقاء»، كما تسعى هذه الدراسة ـــ أيضًا ـــ إلى معرفة صلاحية تطبيق نموذج بروب الوظائفي الخاص بالقصص، والحكايات الخرافية على فن المقامات، وذلك من خلال تحليل «مقامة العنقاء» وفق هذا النموذج، وعلى ذلك فقد اعتمد البحث على المنهج البنيوي الوصفي التحليلي في دراسة هذه المقامة. وعند النظر إلى الدراسات السابقة لهذا الموضوع، فإنني لم أعثر - حسب اطلاعي-على دراسة تناولت موضوع تداخل القصة في مقامات السرقسطي، وعلى وجه الخصوص «مقامة العنقاء»، وطبقت منهج بروب الوظائفي عليها.

أما فيما يتعلق بالمصادر التي اعتمدتُ عليها في هذه الدراسة، فقد كانت المقامات اللزومية بتحقيق الدكتور حسن الوراكلي، بالإضافة إلى المراجع المتنوعة. ولعل ما دفعني إلى اختيار هذه المقامة على وجه الخصوص لدراستها، فرادة لقب هذه المقامة؛ إذ لا نجد لقب من ألقاب مقامات السرقسطي يحتوي على الأجواء الأسطورية مثل ما تحمله هذه المقامة من أجواء أسطورية خيالية، وعالم غريب، فضلًا عن ذلك أنه

عند سماع لقب هذه المقامة نستحضر في أذهاننا فورًا أسطورة العنقاء المشهورة[4]. ويطرح البحث تساؤلات عدَّة لا بدَّ من الإجابة عليها؛ لأنها تفتح أفاقًا مهمة للدراسة، من تلك التساؤلات ما يلي:

- هل المقامة قصة؟
- هل تحتوي المقامة على مقومات العمل القصصي؟
- هل يُمكن تطبيق نموذج بروب الوظائفي الخاص بالحكايات، والقصص الخرافية على المقامات؟

كما يسعى البحث إلى النظر في عدد من الفرضيات، منها: أن المقامة جنس أدبي سردي أصيل قائم بذاته، له من السمات والخصائص ما يميزه عن غيره، وكذلك احتواء مقامات السرقسطي وبالتحديد «مقامة العنقاء» على كثيرٍ من مقومات العمل القصصي، كالأحداث، والشخصيات، والمكان، والزمان، والعقدة، والحل، والحوار، والحبكة، إلى غيرها من تلك المقومات، بالإضافة إلى إمكانية تطبيق نموذج بروب الوظائفي على نماذج من المقامات دون أن تضم المقامة جميع الوظائف.

واقتضت ضرورة البحث تقسيمه إلى مقدمة، وتمهيد، ومبحثين، ومن ثمَّ الخاتمة، على النحو التالي:

التمهيد: وفي يتمَّ الحديث عن قضية تداخل الأجناس الأدبية.

المبحث الأول: التداخل القصصي في المقامات، وفيه:

أولاً: قصصية المقامة، وما قيل في ذلك.

ثانياً: التداخل القصصي في مقامة العنقاء (دراسة تطبيقية).

المبحث الثاني: التحليل الوظائفي لمقامة العنقاء وفق نموذج بروب، وفيه:

أولاً: نموذج بروب الوظائفي.

ثانياً: تحليل مقامة العنقاء وفق نموذج بروب.

الخاتمة: أشارت إلى أهم النتائج التي توصل إليها البحث.

التمهيد:

قضية تداخل الأجناس الأدبية:

تُعد قضية تداخل الأجناس الأدبية وامتزاجها من القضايا القديمة التي برزت في التراث الأدبي والعربي؛ وذلك لكثرة الإنتاج الأدبي من جهة، وصعوبة التصنيف من جهةٍ أخرى. فالقصة النثرية الشعرية على سبيل المثال نجد أنها تمتلك حضوراً في التراث الشعري السردي العربي، وفي المقامات، والسير الشعبية، وقصة ألف ليلة وليلة، وكليلة ودمنة، ورسالة الغفران، والتوابع والزوابع، وغيرها؛ إذ أنها تجمع بين تقنية النثر والشعر المتداخل في مختلف نصوصها، وبذلك تمتد هذه النصوص إلى أجناس أدبية متفاعلة، ومتداخلة، ومتمازجة مع بعضها البعض[5].

إنَّ معنى تداخل الأجناس هو: «حضور تقانات جنس، أو تقانات أجناس أدبية داخل نص ينتمي إلى جنس معين في مجال الأدب، ويكون هذا الجنس على علاقة بالأجناس الأخرى التي تمارس تأثيرًا مباشرًا أو غير مباشر على الجنس الأصلي»[6]. ولعل من أهم الأسباب التي دعت إلى تداخل الأجناس الأدبية هو «التطور الاجتماعي والحداثي، وازدياد الأغراض الحياتية التي تدعو إلى تغيير في طبيعة النصوص الأدبية وتداخلها، وكذلك تشابك المجتمعات، فضلًا عن التطور العلمي الذي أثَّر على تطور الأجناس وتداخلها، والثورة الألسنية

التي ألقت بظلالها على الأجناس الأدبية كافة، مما أدى إلى تعدد الكتابات لدى الكُتَّاب والنقاد، فكان سببًا في التداخل بين الأجناس الأدبية، إلى جانب الثقافة الكبيرة التي يمتاز بها العديد من هؤلاء الكُتَّاب»[7]. وليس من شكٍ في أن التداخل بين الأجناس الأدبية، والتفاعل فيما بينها يُثري النص، ويزيد من سحره وجماليته، وهو يعمل على تصالح ذوات الأجناس في بوتقة واحدة[8]، كما أنه ــ التداخل ــ يُعين الجنس الأدبي على التطور، والتجديد، والقدرة على الظهور والنمو نحو الأفضل، فالشعر مثلًا تطور إلى أنواع أخرى كشعر الفتوح، والشعر السياسي، والاجتماعي، وغير ذلك من الأنواع الأخرى، كما تطوَّر النثر أيضًا إلى أنواع أخرى من الرسائل، ثم المقامة، والمسرحية، والرواية، والقصة، وهذه الأجناس الجديدة لم يكن يعرفها الأدب العربي بمفردها، ولا بشكلها اليوم، وإنما كانت متداخلة ومتمازجة مع بعضها البعض، وكانت آنذاك في بداية نشأتها، ومراحلها الجنينية الأولى، ولكنها كانت في الواقع تطورًا لبعض الأجناس الأدبية الأخرى، يقول «تودورف» في هذا المجال: من أين تأتي الأجناس؟ فالجنس الجديد عنده هو دائمًا تحويل لجنس أو عدة أجناس أدبية قديمة عن طريق القلب، أو الزخرفة، أو التوليف [9].

لقد أكد عدد من النقاد الغربيين على أهمية التداخل بين الأجناس، وانتهاء عصر الحدود التي تفصل ما بين الأجناس الأدبية، ومن بين هؤلاء النقاد «باختين» الذي يشبه النص الأدبي بحالة من الكرنفال؛ إذ يختلط فيه كل شيء مما يجعل النص ذا خاصية حوارية (نص مفتوح)، ولذا نجد أن المقامات من الأجناس الأدبية التي حيَّرت النقاد في تصنيفها، وتجنيسها، إذ شاع عن جنس المقامة بأنه جنس تعويمي، وشكل جامع لأجناس أخرى، فقد استوعبت بنيته أجناس أدبية مختلفة، وتأسست انطلاقًا من استعارة مقومات هذه الأجناس، وتركيبها وفق أنحاء شتى، كما تعد المقامة أوضح مظهر للتعامل بين الأجناس الأدبية، وأفضل مثال لتداخلها وتفاعلها[10]؛ ومن بين هذه الأجناس التي تتداخل معها فن القصة، وهذا ما سنتناوله بالتفصيل في ثنايا هذا البحث بإذن الله تعالى.

المبحث الأول: التداخل القصصي في المقامات:

أولًا: قصصية المقامة، وما قيل في ذلك:

كانت (المقامة) مثار جدلٍ واسع؛ إذ تعددت الأقوال والآراء حولها، وعن ماهيتها، وإلى أي جنس أدبي يمكن أن تنتمي إليه، هل تندرج تحت فن القصة؟ أم أنها جنس أدبي مستقل قائم بذاته؟

لقد اتجه الباحثون في هذه القضية إلى أربعة اتجاهات: فيرى بعضهم أن المقامة قصة، ومنهم من يعتبرها بمثابة إرهاصة قصصية، وفريق ثالث يجمع بين قصصية المقامة وعدم قصصيتها، ويذهب فريق رابع إلى القول بأن المقامة جنس أدبي مستقل قائم بذاته.

فمن أصحاب الاتجاه الأول «مارون عبود»، الذي يرى بأن المقامة قصة، والفرق بينها، وبين قصص اليوم كالفرق بين هندامك أنت، وهندام جدّك [11]. وقد وافقه الرأي «عبد الرحمن ياغي» عندما قال: المقامة قصة قصيرة مسجوعة، تدور حول مغامرة بطل واحد ظريف، عالم باللغة، يكسب عيشه بالحيلة، والاستجداء، يرويها راوية واحد، وتزخر بالحركة التمثيلية والحوار [12].

كذلك يرى «يوسف نور عوض» بأن «المقامة قصة قصيرة تشتمل على حبكة شاملة ذات موضوع، وأبطالها لا يخرجون عن الإطار الذي رسمه لهم الكاتب في واقعهم الدرامي»[13].

أما «أحمد حسن الزيات» فيقول: «المقامة حكاية قصيرة أنيقة الأسلوب تشتمل على عظة أو ملحة»[14]. ويقول «جرجي زيدان» أن المقامات عبارة عن «حكايات قصيرة موضوعة على لسان رجل خيالي تنتهي بعبرة، أو موعظة، أو نكتة»[15]. ومن أصحاب الاتجاه الثاني - الذي يرى بأن المقامة ما هي إلا إرهاصة لفن القصة - نجد «عباس الصالحي»، الذي يقول: « ولو سئلنا عن تعريف المقامة، فلا نُبيح لأنفسنا القول أنها قصة، بل أُعرِّفُها بكل إصرار وتأكيد: إن المقامة مقامة، ولا يُقلل من شأنها الفني أن تكون ذلك»[16]، ثم يُتابع حديثه، ويقول: وعلى ذلك فإن «المقامة إرهاصة قصصية، وليست قصة، أي أنها مرحلة من مراحل النثر الفني العربي مرَّت بها الأحاديث والأسمار في طريقها نحو القصة»[17]. وفي الاتجاه نفسه يذهب «توفيق الحكيم» بقوله: «المقامات أعمال قصصية قُصِد بها سرد حكاية، وتصوير أشخاص، ولكن الإغراق في الوشي اللفظي، والاحتفال بالوضع اللغوي، صرف الكاتب عن التعمق في التحليل، والإضافة في السرد، والإجادة في البناء»[18]، ثم يتابع حديثه، فيقول: «... وما وُضع في لغته من مقامات تُعد أساسًا لفن الأقصوصة»[19]. ويقول «محمد رشدي حسن»: «ولكن هناك بعض مقامات بها بذور القصة الحديثة، وقد تتبعناها عند البديع، فوجدناها إحدى عشر مقامة»[20].

أما أصحاب الاتجاه المتردد بين قصصية المقامة، وعدم قصصيتها، فنذكر منهم على سبيل المثال «شوقي ضيف»، الذي نفى قصصية المقامة في كتابه «المقامة» عندما قال: «ليست المقامة إذن قصة، وإنما هي حديث أدبي بليغ، وهي أدنى إلى الحيلة منها إلى القصة، فليس فيها من القصة إلا ظاهرٌ فقط»[21]، لكننا نجده في كتاب آخر يعرّف المقامة بأنها: «نوعٌ من القصص القصيرة تحفل بالحركة التمثيلية، وفيها تدور المحاورة بين شخصين أحدهما عيسى بن هشام، والآخر أبا الفتح الإسكندري»[22]. ويذكر «زكي مبارك» عن المقامة بأنها قصة قصيرة يودع فيها الكاتب ما يشاء من أفكار أدبية، أو فلسفية، أو خاطرة وجدانية، أو لمحة من لمحات الدعابة والمجون [23]، لكن في الوقت ذاته نجده ينفي قصصية المقامة في موضع آخر من كتابه عندما قال: «وقد ظنَّ ناس أن فن المقامة هو فن القصة، وكذلك نراهم يذكرون المقامات كلما أُثير موضوع القصة في اللغة العربية، والواقع أن العرب بفطرتهم لم يكونوا يميلون إلى القصص المعقد...»[24]. وممن اتجه إلى القول بأن المقامة جنس أدبي مستقل قائم بذاته «حسن عباس»؛ حيث عدَّ مقامات البديع أقدم نص تتبلور فيه سمات الفن المقامي [25].

كذلك «عبد الملك مرتاض» الذي ذهب بالقول إلى أن المقامة جنس أدبي قائم بذاته، ولعل قوله ذلك سدَّ ثغرة وُجِدت في تاريخ النقد العربي تتصل بمسألة الأجناسية [26].

من خلال ما سبق اختلفت آراء النقاد في تحديد الجنس الأدبي للمقامة، إلا أنني أرى من وجهة نظري أن المقامة فن أدبي سردي أصيل موجود منذ القدم، وربما ما احتوى عليه بناؤها من مقومات العمل القصصي ــ هذا ما سنقف عليه بالتأكيد في الدراسة التطبيقية ــ هو الذي أدى إلى حدوث اللبس عند الباحثين والدارسين، والذهاب بالقول إلى أن المقامة قصة في حد ذاتها.

ثانياً/ التداخل القصصي في مقامة العنقاء (دراسة تطبيقية):

تُعدُّ المقامات من الفنون السردية النثرية في التراث العربي القديم، التي تتسم بالطابع القصصي، وفي هذا المحور سنقف على العناصر القصصية المكونة للمقامة التي نحن بصدد دراستها، وهي مقامة «العنقاء»، ولكن قبل أن نغوص في دراسة هذه المقامة، علينا أن نستعرض ملخصًا لها.

ملخص المقامة:

تجري حكاية أحداث هذه المقامة على لسان الراوي المنذر بن حُمَام، الذي يُحدِّث عن السَّائب بن تمَّام الشخصية الرئيسية في المقامة، فقد نزل هذا الأخير ـــــ السَّائب ـــــ بصحبة صديقٍ له لم يفصح عن اسمه بلاد الصين، وفي أحد الأيام جاء الصديق إلى السَّائب، وهو في حالة من النشوة والفرح، فسأله السَّائب عن سبب حالته تلك، فأخبره أنه التقى بشيخٍ صاحب علمٍ باهر، وفكرٍ ساحر، وبيانٍ واضح، وعقلٍ راجح، إلى غير ذلك من الصفات التي ذُكرت في حق هذا الشيخ، الأمر الذي أدى إلى تشَّوق السَّائب للالتقاء به، وعند البحث عن هذا الشيخ، وُجِد قائمًا وسط جماعة من الناس يخطب فيهم، ويُحدثهم عن رحلته البحرية العجائبية التي دارت أحداثها في أقصى بلاد المغرب، ويخبرهم عن ما لاقاه في سفره من حيوانات أسطورية كطائر صغير العنقاء، والسلحفاة البحرية، وتتواصل أحداث المقامة إلى أن يتم في نهايتها كشف السَّائب عن الهوية الحقيقة لهذا الشيخ، وهو أبو حبيب السدوسي، الذي تنَّكر في هذه الهيئة من أجل الحصول على المال[27].

إن من العناصر القصصية المكونة لهذه المقامة ما يلي:

1)الأحداث:

من المعروف أنَّ كل فن من الفنون السردية لا بدَّ أن يشتمل على حدث أو عدَّة أحداث، فهو يُعدُّ بمثابة العمود الفقري لتلك الفنون.

تُعرف الحادثة الفنية بأنها « تلك السلسلة من الوقائع المسرودة سردًا فنيًا، التي يضمها إطار خاص»[28].والأحداث في هذه المقامة منها ما هو حقيقي، ومنها ما هو خيالي، والحدث الحقيقي في هذه المقامة جرى في بلاد الصين، في حين جرت الأحداث الخيالية في أقصى بلاد المغرب.

وعلى هذا فقد احتوت المقامة على مشاهد عدَّة:

المشهد الأول: نزول السائب بن تمَّام، وصديقه الصين.

المشهد الثاني: لقاء السائب بن تمَّام للبطل الذي حكى عنه صديقه.

المشهد الثالث: اجتماع الناس حول البطل المتنكر في صورة شيخ، وقيام الأخير بالتحدث عن نفسه لجذب الانتباه.

المشهد الرابع: التقاء السدوسي، وجماعته بذلك الحيوان البحري.

المشهد الخامس: مشاهدة السدوسي، وجماعته للطائر الخرافي.

المشهد السادس: لقاء السدوسي، وجماعته بذلك الرجل في الجزيرة، والذي أخذ يفسر لهم ما شاهدوه في البحر من غرائب وعجائب.

هذا وقد سارت الأحداث في المقامة مرتبة حسب وقوعها، كل حدث يقود إلى الآخر في تتابع، وفيها من المفاجآت ما فيها.

2) الشخصيات:

تُعرف الشخصية بأنها: كائن له سمات إنسانية، ومنخرط في أفعال إنسانية؛ بحيث يمكن أن يكون شخصية رئيسية، أو ثانوية [29]. وتتجلى أهمية الشخصيات في أنها تُشَكِّل في القصة مدار المعاني الإنسانية،

ومحور الآراء والأفكار العامة، إذ لا يسوق القاص أفكاره، وقضاياه منفصلة عن محيطها الحيوي، بل يسوقها ممثلةً في شخصيات تعيش في مجتمعٍ ما، وإلا فقدت هذه الأفكار والقضايا أثرها الاجتماعي، وقيمتها الفنية معًا، إذ لا مناص من أن تحيا الأفكار في الشخصيات، وتحيا بها الشخصيات وسط مجموعة من القيم الإنسانية يظهر فيها الوعي الفردي متفاعلًا مع الوعي العام في مظهر من مظاهر التفاعل على حسب ما يهدف إليه الكاتب [30].

إن من يُطالع مقامة «العنقاء» للسرقسطي يجد أن الشخصيات الواردة فيها تنقسم إلى شخصيات رئيسية، وأخرى ثانوية.

الشخصيات الرئيسية: تمثلت في شخصية الراوي الذي يأتي اسمه في أول المقامة، وهو هنا «المنذر بن حُمام»، حيث يقوم بسرد أحداث المقامة دون أن يكون له دور فيها، وشخصية السائب بن تمَّام الراوية، وهو رجلٌ يحب السفر، ولا يستقر بمكان، وكذلك شخصية أبي حبيب السدوسي البطل الذي يتقمص دور الشيخ للحصول على بغيته، بالإضافة إلى شخصية صاحب السائب بن تمَّام الذي يرافقه في سفره. ومما يُلحظ على الشخصيات السابقة اهتمام السارد بوصفها، والعمل على إبراز ملامحها، يتضح ذلك من خلال الأوصاف التي وصف بها الراوي صديقه، والتي تدل على أنه من ذوي الثقافة العالية، ولديه خبرة واسعة في شتى العلوم والمعارف، يقول السائب واصفًا صديقه: «وَكُنْتُ مُصَاحِبًا عَلَى الرِّحْلَةِ وَمُعَانًا، إِلَى أَنْ حَلَلْتُ بِأَرْضِ الصِّينِ، فَصَاحَبْتُ بِهَا (فَتًى) ذَا رَأْيٍ سَدِيدٍ، وَعَقْلٍ رَصِينٍ، فَنَاجَيْتُهُ وَنَاجَانِي، وَجَعَلْتُهُ مَوْضِعَ السِّرِّ مِنْ أَشْجَانِي، وَكَانَ مَعَ ذَلِكَ قَوِيَّ الخِلْبِ، ذَكِيَّ القَلْبِ، قَيْدَ المَنَازِعِ، حُلْوَ المَنَازِعِ، يُدَارِسُ الأَطِبَّاءَ، وَيُجَالِسُ الأَلِبَّاءَ، وَيُولَعُ بِالمَعَارِفِ والتَّعَالِيمِ، وَيُعْنِي بِالسُّمُوتِ[31]وَالأَقَالِيمِ، وَ (قَدْ) بَرَعَ فِي الحِسَابَاتِ وَالهَنَادِسِ، وَتَوَغَّلَ مِنْهَا فِي الدَّيَاجِي وَالحَنَادِسِ[32]، وَرُبَّمَا تَكَلَّمَ فِي عِلْمِ النَّجْمِ، وَرَمَى بِالظَّنِّ أَو الرَّجْمِ»[33]، كما يصفه في موضع آخر في المقامة بقوله: «إِلَى أَنْ فَجِئَنِي فِي بَعْضِ الأَحْيَانِ، كَالنَّشْوَانِ الرَّيَّانِ، يَمْرَحُ مَرَحَ الطِّرْفِ، وَيَتَقَلَّبُ تَقَلُّبَ الطَّرْفِ»[34].

كذلك يصف صاحب السائب أبا حبيب السدوسي بأوصافٍ عدة؛ إذ يصفه بأنه صاحب «حِكْمَةٌ مَوْجُودَةٌ، وَرَوْضَةٌ مَجُودَةٌ، وَعِلْمٌ بَاهِرٌ، وَفِكْرٌ سَاحِرٌ، (وَأَدَبٌ بَارِعٌ، وَمَذْهَبٌ فَارِعٌ)، وَبَيَانٌ وَاضِحٌ، وَلِسَانٌ فَاضِحٌ، وَأُنْسٌ شَامِلٌ، وَحُسْنٌ كَامِلٌ، وَعَقْلٌ رَاجِحٌ، وَحِلْمٌ سَاجِحٌ[35]، وَحُكْمٌ فَاصِلٌ»[36]، كما يصفه في موضع آخر بقوله: «وَإِنِّي مَرَرْتُ اليَوْمَ بِجَمَاعَةٍ ضَخْمَةٍ، وَلُمَّةٍ فَخْمَةٍ، قَدْ نَظَمَهُمْ شَيخٌ بَجَالٌ[37]، تَنْفَحُ لَهُ مِنَ العِلْمِ سِجَالٌ[38]وَ (سِجَالٌ)، يَنْثُرُ تَارَةً وَيَنْظِمُ، وَيَجْمَحُ بِهِ عِنَانُهُ وَيَكْظِمُ...»[39].

أما فيما يتعلق بالشخصيات الثانوية، فقد جاءت كثيرة العدد في هذه المقامة؛ إذ تتجلى في شخصية الجماعة المحيطة بالبطل السدوسي التي تستمع لبلاغته وفصاحته، وكذلك في الجماعة التي رافقته في رحلته الخيالية العجائبية التي دارت أحداثها في بلاد المغرب، بالإضافة إلى شخصية الرجل (الشيخ) الذي تمت مصادفته أثناء هذه الرحلة، والذي اهتم السارد بتقديم صورة لأبعاد شخصيته الجسمية والنفسية، يقول: «... إِذَا نَحْنُ بِرَجُلٍ مُشْعَانِ الرَّأْسِ[40]، كَالقَوْسِ أَوِ النَّاسِ، قَدْ انْحَنَى وَاحْدَوْدَبَ، وَقَرَّأَهُ الدَّهْرُ وَأَدَّبَ، فَاسْتَوْحَشَ مِنَّا واسْتَنْفَرَ، وَسَبَّحَ الله وَاسْتَغْفَرَ»[41]. وإلى جانب هذه الشخصيات الإنسانية هناك الشخصيات الحيوانية الأسطورية التي تمت مصادفتها في تلك الرحلة، والمتمثلة في فرخ طائر العنقاء، والسلحفاة البحرية، ومما يُلحظ على هذه الشخصيات الحيوانية أيضًا اهتمام السارد بوصفها، وتصوير أفعالها، والعمل على إبراز

ملامحها وقسماتها. يقول السارد في وصف هذين الحيوانين: «... فَعَلِمْنَا أَنَّهُ حَيَوانٌ بَحْرِيٌّ أَصْحَرَ[42]، ثُمَّ أَبْحَرَ، وَخَلْقٌ عَظِيمٌ انْتَجَعَ، ثُمَّ رَجَعَ، أَوْ أَشْمَسَ، ثُمَّ قَمَسَ[43]فِي المَاءِ وَانْغَمَسَ، فَبَيْنَا نَحْنُ نَتَرَدَّدُ فِي تِلْكَ الأَرْجَاءِ، وَنَعْتَصِمُ بِحَبْلٍ مِنَ الرَّجَاءِ، إِذْ أَظَلَّتْنَا ظُلَّةٌ ظَلِيلَةٌ، وَسَحَابَةٌ بَلِيلَةٌ، لَهَا زَجَلٌ[44]وَحَفِيفٌ، وَخَرْقٌ[45]وَزَفِيفٌ[46]، حَتَّى وَقَعَتْ وُقُوعًا (وَصَقَعَتْ صُقُوعًا[47]، فَإِذَا بِهِ طَائِرٌ يَنْقَعُ فِي المَاءِ نُقُوعًا، وَيُدِيرُ صَوتًا كَالرَّعْدِ تَرْجِيعًا، وَيُحِيلُ (البَحْرَ مِنْ) نِينَانِهِ[48]نَجِيعًا، وَجَعَلَ يُزَحْزِحُ المَاءَ بِمَنْقَارِهِ وَيُخَضْخِضُ...»[49].

3) المكان:

يلعب المكان دورًا بارزًا في بناء المقامة؛ إذ أن الشخصيات تتحرك في أبعاده، والأحداث تجري من خلاله، فهو يُعتبر «الفضاء الذي تتحدد داخله مختلف المشاهد، والصور، والدلالات، والرموز التي تُشَّكِل دعامة النص؛ إذ لا يمكن أن نتصور قصة دون مكان، وبالتالي لا وجود للشخصيات، والأحداث خارج هذا الإطار المكاني»[50].

يقول ياسين النَّصير في تعريفه: « المكان عندي مفهوم واضح، يتلخص بأنه الكيان الاجتماعي الذي يحتوي على خلاصة التفاعل بين الإنسان ومجتمعه، ولذا فشأنه شأن أي نتاج اجتماعي آخر يحمل جزءاً من أخلاقية، وأفكار، ووعي ساكنيه»[51].

يُشَكِّل المكان في العمل الفني شخصية متماسكة، ولذا لا يصبح غطاءً خارجيًا، أو شيئًا ثانويًا، بل هو الوعاء الذي تزداد قيمته كلما كان متداخلًا بالعمل الفني [52].

كما يُشكِّل ــ المكان ــ العمود الفقري للعمل الأدبي الذي إذا افتقد المكانية، فإنه يفتقد خصوصيته، وبالتالي أصالته، وهذا ما أشار إليه غاستون باشلار بقوله: « العمل الأدبي حين يفتقد المكانية، فهو يفقد خصوصيته، وبالتالي أصالته»[53].

هذا ويُعتبر المكان الجغرافية الخلاقة في العمل الفني، وهو يُعدُّ جزءًا من الحدث خاضع خضوعًا كليًا له، فهو وسيلة لا غاية تشكيلية [54].

إن المتأمل لمقامة «العنقاء» يجد حرص السرقسطي على ربط أحداث المقامة بالبيئة، لا سيّما تحديده للبيئة المكانية التي دارت فيها الأحداث.

لكن مما يُلحظ على هذه المقامة تعددية الأماكن فيها، تلك التعددية تُشعرنا وكأننا في رحلة جغرافية قي النص المقامي.

إذ تبدأ المقامة بذكر المكان الذي تجري فيه الأحداث الحقيقية، وهو الصين، ذلك المكان الذي نزل فيه السائب بن تمّام برفقة صديقٍ له لم يذكر اسمه، يقول: «لَجَّتْ بِي لَجَاجَةُ الاغْتِرَابِ، وَنَوَازِعُ الاضْطِرَابِ (إِلَى) أَنْ أَمْعَنْتُ فِي التَّغَرُّبِ إِمْعَانًا، وَكُنْتُ مُصَاحِبًا عَلَى الرِّحْلَةِ وَمُعَانًا، إِلَى أَنْ حَلَلْتُ بِأَرْضِ الصِّينِ»[55].

من خلال النص السابق نلحظ أن دخول الراوي للمكان مع صديقه كان دخولًا سريعًا، وذلك بدلالة عدم تقديمه أي وصف للمكان.

ثم تنتقل بعد ذلك الأحداث في المقامة إلى أماكن عدة في أقصى بلاد المغرب، من تلك الأماكن ما يلي:

- الصحراء، يقول: «وَكُنْتُ فِي أَقْصَى بِلَادِ المَغْرِبِ، قَدْ ضَرَبْتُ فِي الأَرْضِ كُلَّ مَضْرِبٍ، حَتَّى أَفْضَى بِنَا السَّيْرُ إِلَى قَفْرَةٍ دَيْمُومٍ[56]، ذَاتَ هَجِيرٍ[57]، وَسَمُومٍ[58]، ... وَرَأَيْنَا الصَّحَارِي تَمْشِي بِنَا وَالسَّوَاحِلَ»[59].

- البحر، يقول: «إِلَى أَنْ رَأَيْنَا البَحْرَ يَسِيرُ إِلَيْنَا أو نَسِيرُ إِلَيهِ»[60].
- الجزيرة، يقول: «إِلَى أَنْ خَرَجْنَا إِلَى جَزِيرَةٍ عَرِيضَةٍ، ذَاتَ مَرَابِعَ خِصْبَةٍ»[61].
- الريف، يقول: « ... فَخُبِّرْنَا أَنَّهَا مِنْ أَرْيَافِ النِّيلِ وَشُطُوطِهِ»[62].

ومما يُلحظ على البيئة المكانية الواردة في هذه المقامة أنها كانت تتركز على الأماكن المفتوحة، وهذا أكبر دليل على قولنا بأننا من بداية المقامة نشعر وكأننا بمعية رحّالة جغرافي يجوب بنا الآفاق.

ومما تجدر الإشارة إليه أنه على الرغم من تعددية الأماكن في هذه المقامة، إلا أننا نجد أن السرقسطي كان يوردها ــ الأماكن ــ كإشارة عابرة دون تقديم وصفٍ لها، حتى وإن قدَّم وصفًا لها في بعض الأحيان، يكون هذا الوصف متسم بالإيجاز الشديد على نحو ما رأينا في الأمثلة السابقة.

4) الزمان:

يُعد الزمان من العناصر الأساسية التي يقوم عليها فن القص، فإذا كان الأدب يُعتبر فنًا زمنيًا إذا صنفنا الفنون إلى زمانية ومكانية، فإنَّ القص هو أكثر الأنواع الأدبية التصاقًا بالزمن[63]. وتتجلى أهمية عنصر الزمان في العمل الأدبي في أنه ليس له وجود مستقل نستطيع أن نخرجه من النص مثل الشخصية، أو الأشياء التي تشغل المكان، أو مظاهر الطبيعة؛ إذ أن الزمان يتغلغل في كل جزء من أجزاء النص، وهو يُعد بمثابة الهيكل الذي يُبنى عليه النص[64]. ومما تجدر الإشارة إليه أن الإمكانات التي ينتجها التلاعب بالنظام الزمني ليس لها حدود معينة؛ حيث أن الكاتب قد يبتدئ السرد في بعض الأحيان بشكل مطابق لزمن القصة، ولكنه بعد ذلك يلجأ إلى قطع السرد، وذلك للعودة إلى وقائع تأتي سابقة في ترتيب زمن السرد عن مكانها الطبيعي في زمن القصة، وهكذا فإنَّ المفارقة إما أن تكون استرجاعًا لأحداث ماضية، أو استباقًا لأحداث لاحقة[65]. وبالعودة إلى مقامة «العنقاء» نلحظ توظيف السرقسطي للزمن الاسترجاعي فيها بشكل واضح، يظهر ذلك من خلال استرجاع البطل لما شاهده هو ورفاقه في أقصى بلاد المغرب من أحداث، ومغامرات مليئة بالأجواء الأسطورية، يقول: «يَا أَهْلَ الصِّينِ، (أَيْنَ أَهْلُ الرَّأْيِ الأَصِيلِ)، وَالعَقْلِ الرَّصِينِ؟ أَيْنَ النُّفُوسُ الأَبِيَّةُ، والهِمَمُ العَرَبِيَّةُ؟ أَيْنَ الأَفْهَامُ الذَّكِيَّةُ؟ أَيْنَ الأَلْبَابُ الزَّكِيَّةُ؟ أُحَدِّثُهَا بِالغَرَائِبِ، وَأُخْبِرُهَا عَنِ العَجَائِبِ، .... وَكُنْتُ فِي أَقْصَى بِلَادِ المَغْرِبِ، قَدْ ضَرَبْتُ فِي الأَرْضِ كُلَّ مَضْرِبٍ...»[66].

نلحظ من خلال هذا المقطع الاسترجاعي السابق قطع السرد زمن المقامة الحاضر ليتحول إلى الزمن الماضي، وذلك من خلال استرجاع الأحداث الماضية. ومما يؤكد بروز هذا الزمن الاسترجاعي في هذه المقامة صيغ الأفعال الدالة على الزمن الماضي من مثل: (كنتُ/ ضربتُ/ أفضى/ مشينا/ طوينا/ رأينا....)، إلى غير ذلك من الأفعال.

إنَّ الناظر في هذا النص المقامي سيلحظ ورود ألفاظ ذات دلالة على الزمان، من هذه الألفاظ ما يلي:

- الأحيان، في قوله: «إِلَى أَنْ فَجَئَنِي فِي بَعْضِ الأَحْيَانِ»(67).
- اليوم، في قوله: «وإِنِّي مَرَرْتُ اليَومَ بِجَمَاعَةٍ ضَخْمَةٍ»(68)، وقوله: «تِلْكَ سُلْحَفَاةِ هَذَا اليَومِ الزَّاخِرِ (69).
- الدَّهر، في قوله: «وَلَا مَاجَرَتْ بِهِ الدُّهُورُ وَالأَعْصَار»(70)، وقوله: «وَالدَّهْرُ دَوَّار»(71)، وكذلك قوله: «وَقَرَّأْهُ الدَّهْر»(72).
- الشهر، في قوله: « يَزُورَنِي فِي كُلِّ شَهْرٍ»(73).

- الليل، في قوله: «... أَو اللَّيلِ المُبْهِم»(74)، وكذلك في قوله: «وَلَمَّا يَحِنْ مِنْ لَيْلِنَا»(75).
- الصباح والمساء، في قوله: «واحْرُسْهُمْ فِي الإِصْبَاحِ وَالإِمْسَاء»(76).
- الفجر، في قوله: «ثُمَّ لَمَّا صَدَعَ الفَجْرُ وَوَضَح»(77).
- الزَّمان بلفظه الصريح في قوله: «وَقَدْ ذَمَّ الزَّمَانَ وَخَدَعَ»[78].

5) العقدة، والانفراج:

تُمثِّل العقدة أحد العناصر التي تتكون منها القصة، وهي مفتاح جمال القصة، وقد سُميَّت عقدة لأنها قمة تأزُّم الموقف الذي يمسك القارئ فيه أنفاسه خشية أن يفلت منه [79].

نجد أن العقدة في هذه المقامة تقوم على عنصر الصراع الحاد بين الشخصيات، يتضح ذلك من خلال ما حدث من مصادمة عنيفة بين السدوسي البطل، ورفاقه مع الحيوانات الأسطورية التي صادفوها في رحلتهم الخيالية في أقصى بلاد المغرب، بالإضافة إلى ذلك تتجلى تلك العقدة في تطلع السائب بن تمَّام لمعرفة الهوية الحقيقية للشيخ المتنكر.

في حين تنفرج تلك العقدة بانتصار السدوسي، ورفاقه على تلك الحيوانات البحرية، ونجاتهم من كل تلك المخاطر، كما تنفرج عقدة الصراع النفسي التي تكونت لديهم جرَّاء مصادفتهم لتلك الحيوانات؛ بتفسير الرجل لتلك الغرائب والعجائب التي شاهدوها، يقول: «تِلْكَ سُلْحَفَاةُ هَذَا اليَوْمِ الزَّاخِرِ، ...، وَهَذَا الطَّائِرُ الَّذِي تَرَوْنَ هُوَ فَرْخُ العَنْقَاءِ»[80]، كما تنفرج العقدة أيضًا باكتشاف الراوية السَّائب بن تمَّام لحقيقة الشيخ المتنكر، وهو السدوسي.

6) السَّرد، والحوار:

يُعرَّف السَّرد بأنَّه: الكيفية التي تُروى بها القصة عن طريق قناة (الراوي، القصة، المروي له)، وما تخضع له من مؤثرات، بعضها متعلق بالراوي، والمروي له، والبعض الآخر متعلق بالقصة ذاتها[81]، ويتضح السَّرد في هذه المقامة منذ الوهلة الأولى عند قراءتها، في عبارة «حدَّث»، كما يتضح ـــ السرد ـــ من خلال الأحداث التي يسردها ويحكيها السارد للمسرود إليه. ومما تجدر الإشارة إليه تعدد الرواة داخل هذه المقامة، فالراوي الأول «المنذر بن حُمام»، يقوم بسرد أحداث المقامة دون أن يكون له دور فيها، أما الراوي الثاني، فهو « السَّائب بن تمَّام»، الذي انتقلت له مهمة السرد من أول المقامة إلى نهايتها، بالإضافة إلى الدور الذي يقوم به داخل هذه المقامة، في حين الراوي الثالث، يتمثل في شخصية السدوسي؛ إذ يسرد وينقل للناس أحداث مغامراته العجائبية التي عاشها هو ورفاقه.

أما الحوار، فيُقصد به: تبادل الكلام بين شخصيتين، أو أكثر من شخصيات النص الأدبي[82]، وتتمثل أهمية الحوار في أنَّه يُتيح تقديم معرفة عن الشخصيات الموجودة في العمل الأدبي، كما يُساهم في تحريك الأحداث، وبالعودة إلى مقامة «العنقاء»، نجد أن الحوار قد جرى بين الراوية، والبطل، والشخصيات الثانوية. وهكذا راوحت المقامة ما بين السرد، والحوار؛ إذ يأتي السرد في أول المقامة وصفًا للارتحال، في حين يقوم الحوار بنقل وتوصيل تلك المشاهد للمتلقين.

7) الحبكة القصصية:

«حبكة القصة هي: سلسلة الحوادث التي تجري فيها مرتبطة برابط السببية»[83]، هذا وتنقسم القصة من حيث تركيب الحبكة إلى نوعين هما: القصة ذات الحبكة المفككة، التي تعتمد على سلسلة من

الحوادث، أو المواقف المنفصلة التي لا تكاد ترتبط برباطٍ ما، والقصة ذات الحبكة العضوية المتماسكة، التي تعتمد وحدة العمل القصصي فيها على تسلسل الحوادث [84]. ومما يُلحظ على مقامة «العنقاء» أنها ذات حبكة عضوية متماسكة، تسير فيها الأحداث بشكل متسلسل ومترابط، كما أن الحبكة فيها حبكة مركبة؛ وذلك لوجود أكثر من حكاية داخل المقامة. وهكذا، فقد جاءت «مقامة العنقاء» متكاملة البناء؛ إذ اشتملت على عناصر القصة الأساسية من الأحداث، والشخصيات، وعنصري المكان والزمان، والأسلوب المعتمد على السرد والحوار، بالإضافة إلى العقدة التي تتأزم فيها المواقف، لتصل إلى الحل في النهاية، إضافةً إلى الحبكة العضوية المتماسكة التي تميّزت بها.

المبحث الثاني/ التحليل الوظائفي لمقامة العنقاء وفق نموذج بروب:

أولاً/ نموذج بروب الوظائفي:

لقد حدد «فلاديمير بروب» وظائف الشخصيات في القصص والحكايات بإحدى وثلاثين وظيفة، لكن هذا لا يعني أن كل حكاية تتضمن هذه الوظائف كلها، فقد تصل إلى هذا العدد، وقد تكون أقل من ذلك [85]، كما وضع لكل وظيفة من تلك الوظائف مصطلحًا خاصًا بها [86]، ومفهوم الوظيفة عنده ـــ بروب ـــ يُطلق على «الحدث الذي تقوم به شخصية ما من حيث دلالته في التطور العام للحكاية»[87] هذه الوظائف هي [88]:

تبدأ القصص عادةً بنوع من الاستهلال أو التمهيد؛ إذ يتم فيه ذكر عدد أفراد الأسرة، أو التقديم للبطل بذكر اسمه أو وصفه، وعلى الرغم من أنَّ الاستهلال ليس بوظيفة إلا أنه يُعد عنصرًا مورفولوجيًا هامًا.

- **الوظيفة الأولى**: وظيفة الابتعاد، كمغادرة الإنسان مسكنه، وأشكال الابتعاد المألوفة هي: الذهاب إلى العمل، أو التجارة، أو للحرب، كما تُعَد وفاة الوالدين أو أحدهما شكلًا من أشكال الابتعاد.
- **الوظيفة الثانية:** الحظر، قد يأتي هذا الحظر بصيغة الأمر؛ كأن يُمنع الإنسان من رؤية شيءٍ ما، كما يأتي هذا الحظر بشكل مخفف في صورة الرجاء أو النصيحة.
- **الوظيفة الثالثة**: تجاوز الحظر، تُشَكِّل هذه الوظيفة عنصرُ ثنائيًا مع الوظيفة السابقة، ويُقصد بها ارتكاب المحظور، أي: عدم احترام الإنسان الفعل الذي طُلب منه.
- **الوظيفة الرابعة:** الاستخبار، وتظهر هذه الوظيفة في محاولة طرح المعتدي أسئلة على الضحية أو العكس، وقد يكون طرح الأسئلة في بعض الأحيان عن طريق الوسطاء.
- **الوظيفة الخامسة:** الإخبار، وتتضح هذه الوظيفة في حصول المعتدي على معلومات حول ضحيته.
- **الوظيفة السادسة:** الخداع، وتظهر تلك الوظيفة في محاولة المعتدي خداع ضحيته، ليستحوذ عليها، أو على ممتلكاتها، وفي هذه الحالة يظهر المعتدي في صورة متنكرة.
- **الوظيفة السابعة:** التواطؤ، إذ تستسلم الضحية لخداع المعتدي، فتساعده بذلك رغمًا عنها.
- **الوظيفة الثامنة:** الإساءة، هذه الوظيفة في غاية الأهمية؛ لأنها هي التي تُكسب القصة حركتها، بينما تُعد الوظائف السبع السابقة الجزء التمهيدي للقصة، في حين تنعقد الحبكة لحظة الإساءة.
- **الوظيفة التاسعة:** الحاجة، وتتضح هذه الوظيفة في احتياج الإنسان لشيءٍ معين، ورغبته في الحصول عليه.

- **الوظيفة العاشرة:** الوساطة، إذ تسمح هذه الوظيفة بظهور شخصية البطل في سياق القصة؛ إذ ينتشر فيها خبر الإساءة، أو الحاجة، فيتم التوجه إلى البطل بأمر، أو طلب، أو يسمح له بالذهاب.
- **الوظيفة الحادية عشرة:** الفعل المعاكس، فالبطل في هذه الوظيفة يُوافق على ما طُلب القيام به عند انتشار خبر الإساءة، أو الحاجة الذي جاء في الوظيفة السابقة.
- **الوظيفة الثانية عشرة:** الرحيل أو المغادرة، كمغادرة البطل مسكنه، والخروج للمغامرة، ويُمثل هذا الرحيل شيئًا مختلفًا تمامًا عمَّا يُمثله الابتعاد الذي ورد في الوظيفة الأولى، فالأول كان لهدفٍ معين، بينما الثاني يكون لخوض المغامرات العجيبة.
- **الوظيفة الثالثة عشر:** الامتحان والاستجواب، في هذه الوظيفة يتعرض البطل للاختبار من قِبَل الشخصية المانحة؛ إذ يرد هذا الامتحان في صور مختلفة: كالأسئلة، والقيام بالمهمات، والصراع، إلى غير ذلك من الصور.
- **الوظيفة الرابعة عشر:** رد فعل البطل، في هذه الوظيفة يرد البطل على أفعال المانح سواءً كانت ردة الفعل إيجابية أو سلبية.
- **الوظيفة الخامسة عشر:** تلَّقي الأداة السحرية، يحصل البطل في هذه الوظيفة على الأداة السحرية التي بإمكانها تقديم المساعدة له، وترد الأداة السحرية في الأشكال الآتية: (الحيوانات، أدوات، صفات يتلقاها البطل مباشرةً كالقوة على سبيل المثال... إلخ)، هذا ويكون منح الأداة بعدة طرق منها: منح الأداة للبطل بشكل مباشر، وغالبًا ما يكتسب هذا النوع صفة المكافأة، وإما عن طريق إرشاد البطل إلى مكان تواجد هذه الأداة.
- **الوظيفة السادسة عشر:** التنقل بين مملكتين؛ إذ يُنقل البطل، أو يُقاد إلى المكان الذي توجد فيه ضالته عن طريق وسائل خاصة للتنقل؛ كأن يطير البطل في الأجواء على ظهر حصان، أو على جناح طائر على سبيل المثال.
- **الوظيفة السابعة عشر:** المعركة؛ إذ ينتج عن مواجهة البطل للمعتدي نشوب الصراع بينهما.
- **الوظيفة الثامنة عشر:** السِّمة؛ كأن يُجرح البطل أثناء صراعه مع المعتدي، ويترك هذا الجرح علامة في جسده.
- **الوظيفة التاسعة عشر:** الانتصار؛ حيث ينتصر فيها البطل، ويُهزم المعتدي.
- **الوظيفة العشرون:** إصلاح الإساءة، هذه الوظيفة تقترن مع وظيفة الإساءة أو الحاجة، وهنا تصل القصة إلى ذروتها.
- **الوظيفة الواحدة والعشرون:** العودة، وفيها يعود البطل بذات الطريقة التي تمَّ الوصول بها.
- **الوظيفة الثانية والعشرون:** المطاردة، ويتم فيها مطاردة البطل للحاق به.
- **الوظيفة الثالثة والعشرون:** النجدة، وفيها يتِّم إسعاف البطل ونجدته، وقد تتم عملية النجدة بمساعدة بشرية، أو سحرية، أو حيوانية.
- **الوظيفة الرابعة والعشرون:** الوصول متنكرًا؛ إذ يعود البطل إلى بلده في صورة متنكرة بحيث يصعب التعرف عليه.

- **الوظيفة الخامسة والعشرون:** المزاعم الباطلة، هنا تظهر شخصية البطل المزيف الذي يريد إقرار مزاعم باطلة.
- **الوظيفة السادسة والعشرون:** المهمة الصعبة؛ إذ يُعرَض على البطل القيام بعمل في غاية الصعوبة، ويُعد هذا العنصر من العناصر الأثيرة في القصة.
- **الوظيفة السابعة والعشرون:** المهمة المنجزة، وفيها ينجز البطل الحقيقي مهمته بكل يسرٍ وسهولة.
- **الوظيفة الثامنة والعشرون:** التعرف على البطل، ويقع التعرف على البطل بفضل العلامة التي على جسده كالجرح مثلًا، أو بفضل الأداة التي أُعطيت له.
- **الوظيفة التاسعة والعشرون:** الاكتشاف، وفيها يتم التعرف، ونزع القناع، والكشف عن الشخصية الشريرة المتنكرة.
- **الوظيفة الثلاثون:** العقاب، وفيها يتم معاقبة البطل المزيف، أو المعتدي على كذبه وخداعه.
- **الوظيفة الواحدة والثلاثون:** الزواج، حيث يتزوج البطل، ويرتقي العرش.

ثانيا/ تحليل مقامة العنقاء وفق نموذج بروب:

ذكرنا سابقًا أن القصة، والحكاية الخرافية عند بروب تبدأ بعرض استهلالي، يتم فيه تعداد أفراد الأسرة، أو تقديم وصف للبطل، أو ذكر اسمه، وقلنا أنَّ هذا الاستهلال لا يدخل من ضمن الوظائف، إلَّا أنَّ له أهميته الكبيرة، ولعل هذا العرض الاستهلالي يتوفر في مقامة «العنقاء»؛ إذ تبدأ المقامة بالفعل الاستهلالي «حدَّث»، وكذلك بذكر اسم الراوي الأول «المنذر بن حُمام»، والراوي الثاني «السَّائب بن تمَّام»، كما يظهر في وصف السَّائب لحالة الاغتراب التي يعيش فيها.

تتضح أول وظيفة من وظائف بروب «الابتعاد» في هذه المقامة؛ في مغادرة السائب بن تمّام مع صديقٍ له إلى الصين، ثمَّ تأتي «وظيفة الاستخبار» من خلال سؤال السائب بن تمَّام صديقه عن سبب الحالة التي وصل إليها من فرحٍ وسرورٍ، كما يصفه في قوله: «كَالنَّشْوَانِ الرَّيَّانِ، يَمْرَحُ مَرَحَ الطِّرْفِ، وَيَتَقَلَّبُ تَقَلُّبَ الطِّرْفِ»[89]. وتتجلى «وظيفة الاطلاع» في هذه المقامة من خلال إجابة الصديق عن سؤال السَّائب بأن سبب الحالة التي وصل إليها؛ لقاؤه بشيخٍ صاحب «عِلْمٌ بَاهِرٌ، وَفِكْرٌ سَاحِرٌ، (وَأَدَبٌ بَارِعٌ، وَمَذْهَبٌ فَارِعٌ)، وَبَيَانٌ وَاضِحٌ، وَلِسَانٌ فَاضِحٌ، وَأُنْسٌ شَامِلٌ، وَحُسْنٌ كَامِلٌ، وَعَقْلٌ رَاجِحٌ، ...»[90]، كذلك نجد هذه الوظيفة تتجلى في رغبة السائب وتشوقه لمقابلة هذا الشيخ الذي وصفه له صديقه.

ثمَّ تحصل الخديعة (وظيفة الخداع)، وتظهر من خلال تنَّكُر أبو حبيب السدوسي في هيئة شيخٍ يُحدِّث الناس، مستخدمًا براعته في أساليب البيان، ويحدِّثُهم عن نفسه، ويخبرهم عن مغامراته هو ورفاقه، ونتيجةً لهذا التنَّكر ينخدع الناس، ويجتمعون حول السدوسي منبهرين بما يقوله، والوقوع في الخديعة يُمثل «وظيفة تواطؤ عفوي».

إنَّ افتقار السدوسي، وحاجته إلى المال هو الذي دفعه إلى التنَّكر، وخداع الناس (وظيفة حاجة)، ولكي يجذب السدوسي انتباه الناس المجتمعين حوله؛ قام بحكاية المغامرات العجيبة التي خاضها هو ورفاقه في أقصى بلاد المغرب، وبهذا تتضح «وظيفة الرحيل، أو المغادرة»، وهي الوظيفة الثانية عشرة عند بروب.

كما تتجسد في هذه المقامة وظيفتا «المعركة، والانتصار»؛ إذ يخوض السدوسي ورفاقه المغامرة البحرية العجيبة في أقصى بلاد المغرب، وفي تلك المغامرة ينشب صراع بينهم، وبين تلك الحيوانات الأسطورية،

لكن على الرغم من تلك الصراعات إلا أنَّه يتحقق للبطل ورفاقه الانتصار والنجاة من الموت بوصولهم إلى الجزيرة.

ثمَّ يتعرض السدوسي ورفاقه إلى «الامتحان، والاستجواب» من قِبَل الرجل الموجود في تلك الجزيرة الذي بمجرد أن رأى حالتهم تلك استوحش منهم، وقام بطرح الأسئلة عليهم. تتضح تلك الأسئلة في قوله: «أَجِنٌّ أَمْ إِنْسٌ؟ وَنَوْعٌ أَمْ جِنْسٌ؟ مَا هَذَا الطَّيْفُ الطَّرِقُ، وَالسَّهْمُ المَارِقُ...»[91].

وتتضح وظيفة «رد فعل البطل» في الإجابات التي قدّمها السدوسي ورفاقه لذلك الرجل، فعلى الرغم من خوف السدوسي وجماعته جرَّاء ما حدث لهم من صراعات ومفاجآت في تلك الرحلة البحرية العجائبية إلا أنَّهم استطاعوا أن يقدموا إجابات عن التساؤلات التي طرحها عليهم ذلك الرجل في تلك الجزيرة.

كما تتجسد «وظيفة تلقي الأداة السحرية» في هذه المقامة من خلال حصول الرجل الذي يعيش في تلك الجزيرة على أداة سحرية يستطيع من خلالها تقديم المساعدة للآخرين، هذه الأداة تتمثل في طائر صغير العنقاء، إذ تمكن هذا الرجل من الحصول عليه بعد موت أمه، فأخذ يرعاه، ويهتَّم به، ونتيجة لتلك الرعاية، نشأت علاقة بينهما يستعجب منها ذلك الرجل، يقول: «فَكَمْ جَلَبَ إِلَيَّ مِنْ مَاءِ النِّيلِ، وَخَضَّنِي مِنْ مَاءِ دَجْلَةَ، وَالفُرَاتِ، بِكُلِّ عَذْبٍ فُرَاتٍ، وَحَبَانِي مِنْ سَيْحَانَ، وَجَيْحانَ، بِكُلِّ رِزْقٍ طَيِّبٍ، وَرَيْحَانٍ...، وَإِنَّ أَمْرَهُ لَعَجِيبٌ، أَدْعُوهُ، فَيُجِيبُ، وَأَزْجُرُهُ، فَيَنْزَجِرُ...»[92]. ومن ثمَّ تأتي «وظيفة الوساطة» المتمثلة في وساطة الرجل للسدوسي ورفاقه عند طائر صغير العنقاء؛ حيث قام الرجل بدعوة هذا الطائر، وطلب منه أن ينقل تلك الجماعة إلى العالم الذي يعيشون فيه «وظيفة التنقل بين مملكتين». وليس من شكٍ في أنَّ ما فعله الرجل لتلك الجماعة من تقديم العون والمساعدة لهم يُجسِّد «وظيفة النجدة» في هذه المقامة. وتصل الجماعة بعد أن طار بها هذا الطائر إلى أرض ذات أشجار، وأنهار، ورياض مونقة، وأزهار، فينزلون عن ظهره، ويتمّ التعرف إلى هذه الأرض، وهي أرياف النيل، ثمَّ تتفرق تلك الجماعة، ويذهب كل واحد منهم إلى وطنه «وظيفة العودة». وبنهاية الحكاية الخيالية العجائبية التي ذكرها السدوسي، أخذت الأموال تنهال إليه، وبذلك استطاع أن يُنْجِّز مهمته بكل يسرٍ وسهولة، «وظيفة المهمة المنجزة»، ثمَّ يكتشف السائب الشخصية الحقيقة التي تقمصت دور الشيخ، فيعرف أنه السدوسي، «وظيفة اكتشاف». وبهذا تمَّ تطبيق نموذج بروب الوظائفي على هذه المقامة، ولكن هناك نقطة في غاية الأهمية لا بُدَّ من الإشارة إليها، وهي عدم اشتمال «مقامة العنقاء» على جميع الوظائف، وإنَّما تضمنَّت بعضًا منها، وهذا يؤكد ما قاله بروب في أنه ليس بالضرورة أن تتضمن الحكاية كل الوظائف، فقد تصل إلى هذا العدد، وقد تكون أقل من ذلك.

الخاتمة:

الحمد لله حمدًا كثيرًا طيبًا مباركًا فيه كما يحب ربنا ويرضى، والصلاة والسلام على من بُعث رحمة للعالمين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

فقد وقفتُ خلال الدراسة والبحث في هذا الموضوع على عددٍ من النتائج، من أبرزها ما يلي:

- توصلت الدراسة إلى أن المقامة جنس أدبي سردي أصيل قائم بذاته، له من السمات والخصائص ما يميزه عن غيره.

- أوضحت الدراسة إمكانية تعدد الرواة داخل النص المقامي، على نحو ما رأينا في «مقامة العنقاء».
- اتضح من خلال الدراسة أن المكان في «مقامة العنقاء» اعتمد على المكان المفتوح فقط، بخلاف ما هو متعارف عليه في المقامات من التنويع بين المكان المفتوح، والمكان المغلق.
- بيّنت الدراسة مراوحة «مقامة العنقاء» بين السرد والحوار، فقد قامت بعض المقامات على السرد الخالص، وخلت من الحوار، في حين قامت مقامات على المراوحة بين السرد والحوار، وهو أكثر الأنواع ورودًا في المقامات.
- وضحّت الدراسة انتماء «مقامة العنقاء» إلى المقامات ذات الحبكة العضوية المتماسكة؛ إذ تسير فيها الأحداث بشكل متسلسل ومترابط، كما أن الحبكة فيها حبكة مركبة؛ وذلك لوجود أكثر من حكاية داخل المقامة.
- أشارت الدراسة إلى تنوع شخصيات المقامة؛ إذ تنوعت ما بين شخصيات رئيسية، وشخصيات ثانوية، كل شخصية أدت الدور المنوط لها، متنقلة من مكان إلى آخر، وخاصة الشخصيات الرئيسية، فبدت كرحَّالة لا تستقر في مكان واحد.
- بيّنت الدراسة اشتمال «مقامة العنقاء» على تقنية الاسترجاع، التي جاءت من أجل تحقيق وظائف حكائية خادمة للسرد.
- أظهرت الدراسة احتواء «مقامة العنقاء» على كثيرٍ من مقومات العمل القصصي، كالأحداث، والشخصيات، والمكان، والزمان، والعقدة، والحل، والسرد والحوار، والحبكة العضوية المتماسكة.
- كشفت الدراسة عن إمكانية تطبيق نموذج بروب الوظائفي على نماذج من المقامات دون أن تضم المقامة جميع الوظائف.

هذه أهم النتائج التي توصلتُ إليها خلال الدراسة، وفي الختام أحمد الله ـــ ﷻ ـــ على فيض كرمه، وعظيم إحسانه أن يسّر لي إتمام هذا البحث، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين، وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

الهوامش:

(1) بديع الزمان الهمذاني: أحمد بن الحسين بن يحيى الهمذاني، ولد في همذان، كان قوي الحافظة يُضرب المثل بحفظه، وكان شاعرًا، وطبقته في الشعر دون طبقته في النثر، له مقامات تُعرف بمقامات بديع الزمان الهمذاني. يُنظر: (خير الدين الزركلي: الأعلام، الطبعة السابعة، دار العلم للملايين، بيروت، 1986م، الجزء الأول، ص115).

(2) أبو الطاهر السرقسطي: محمد بن يوسف بن عبد الله بن يوسف، ولد بسرقسطة، وزير من الكُتَّاب الأدباء، له شعر جيد، اشتهر بالإنشاء، عارض الحريري في مقاماته بخمسين مقامة، التزم فيها ما لايلزم في النثر والشعر، توفي بقرطبة. يُنظر: (المرجع السابق، 7/149).

(3) الحريري: القاسم بن علي بن محمد بن عثمان، أبو محمد الحريري البصري، الأديب الكبير، صاحب المقامات الحريرية، من مؤلفاته: «درة الغواص في أوهام الخواص»، و«ملحة الإعراب»، وغيرها من المؤلفات الأخرى. يُنظر: (المرجع السابق، 5/177).

(4) العنقاء طائر عظيم أسطوري لا يُرى إلا في الدهور، ثمَّ كثر ذلك حتى سموا الداهية عنقاء مُغربًا ومُغْربة، يقول ابن الكلبي: كان لأهل الرّس نبي يُقال له حنظلة بن صفوان، وكان بأرضهم جبل يُقال له دَمْخ، وكان ينتابه طائرة من أعظم ما يكون، لها عنق طويل، فيها من كل لون، وكانت تقع منقضَّة على الطير فتأكلها، فجاعت وانقضت على صبي، فذهبت به، ثم انقضت على جارية، وطارت، فشكوا ذلك لنبيهم، فدعا عليها، فسلط الله عليها آفة فهلكت، فضربتها العرب مثلًا في أشعارها. يُنظر: (ابن منظور، محمد بن مكرم المصري (ت711ه): لسان العرب، تحقيق: عبد الله علي الكبير وآخرين، د.ط، دار المعارف، القاهرة، د.ت، الجزء العاشر، ص276، مادة «عنق»).

(5) سلامة عتيق الحبيشي: التداخل بين الأنواع والأجناس الأدبية في رسالة الغفران للمعري، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة طيبة، المدينة المنورة، 2011م، ص160.

(6) أحمد محمد أبو مصطفى: تداخل الأجناس الأدبية في القصيدة العراقية المعاصرة، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، الجامعة الإسلامية، غزة، 2015م، ص44.

(7) ريم محمد طيب الحفوظي: الدراما في الشعر «تقنيات التشكيل ومسرحية القصيدة الشاعر محمد مردان نموذجًا»، الطبعة الأولى، دار الخليج، الأردن، 2018م، ص22.

(8) حيدر علي الأسدي: تداخل الأجناس الأدبية وأثرها الجمالي في النص المسرحي، الطبعة الأولى، دار أمجد للنشر والتوزيع، الأردن، 2019م، ص88.

(9) سلامة الحبيشي: التداخل بين الأنواع والأجناس الأدبية، ص160.

(10) بسمة عروس: التفاعل في الأجناس الأدبية، «مشروع قراءة لنماذج من الأجناس النثرية من القرنين الثالث إلى السادس هجريًا»، د.ط، مؤسسة الانتشار العربي، بيروت، د.ت، ص247.

(11) مارون عبود: بديع الزمان الهمذاني، د.ط، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، د.ت، ص37.

(12) عبد الرحمن ياغي: رأي في المقامات، الطبعة الأولى، المكتب التجاري للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1969م، ص16.

(13) يوسف نور عوض: فن المقامات بين المشرق والمغرب، الطبعة الثانية، مكتبة الطالب الجامعي، مكة المكرمة، 1406هـ/1986م، ص63.

(14) أحمد حسن الزيات: تاريخ الأدب العربي، د.ط، دار نهضة مصر، القاهرة، د.ت، ص398.

(15) جرجي زيدان: تاريخ آداب اللغة العربية، د.ط، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، د.ت، ص700.

(16) عباس مصطفى الصالحي: فن المقامات بين الأصالة العربية والتطور القصصي، د.ط، الموسوعة الصغيرة الصادرة عن دائرة الشؤون الثقافية والنشر، بغداد، 1984م، ص104.

(17) المرجع السابق، ص105.

(18) توفيق الحكيم: فن الأدب، د.ط، دار مصر للطباعة، القاهرة، د.ت، ص24-23.

(19) المرجع السابق، ص26.

(20) محمد رشدي حسن: أثر المقامة في نشأة القصة العربية الحديثة، د.ط، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1394هـ/1974م، ص25.

(21) شوقي ضيف: المقامة، الطبعة الثالثة، دار المعارف، القاهرة، د.ت، ص9.

(22) شوقي ضيف: الفن ومذاهبه في النثر الفني، الطبعة العاشرة، دار المعارف، القاهرة، د.ت، ص247-246.

(23) زكي مبارك: النثر الفني في القرن الرابع، د.ط، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، د.ت، ص200-199.

(24) المرجع السابق، ص204.

(25) حسن عباس: نشأة المقامة في الأدب العربي، د.ط، دار المعارف، القاهرة، د.ت، ص54.

(26) وفاء يوسف إبراهيم الزبادي: الأجناس الأدبية في كتاب الساق على الساق في ما هو الفارياق لأحمد فارس الشدياق «دراسة أدبية نقدية»، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، 2009م.

(27) أبو الطاهر محمد بن يوسف السرقسطي (ت538ه): المقامات اللزومية، تحقيق وتعليق على الحواشي: حسن الوراكلي، الطبعة الثانية، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2006م، ص345-336.

(28) عز الدين إسماعيل: الأدب وفنونه، الطبعة الثامنة، دار الفكر العربي، القاهرة، 1434هـ/2013م، ص104.

(29) جيرالد برنس: قاموس السرديات، ترجمة السيد إمام، الطبعة الأولى، ميريت للنشر والمعلومات، القاهرة، 2003م، ص30.

(30) محمد غنيمي هلال: النقد الأدبي الحديث، د.ط، نهضة مصر، القاهرة، 1997م، ص526.

(31) السَّمُوت: جمع السَّمت وهو الطريق، يُقال: الزم هذا السَّمت بمعنى الزم هذا الطريق. يُنظر: (ابن منظور: لسان العرب، 2/46، مادة «سمت»).

(32) الحَنَادِس: جمع حِنْدِس، وهي الظُّلمة، يُقال: ليل حِنْدِس، أي مظلم، وأسْودُ حِنْدِس، أي شديد السواد، والحَنَادِس: ثلاث ليالٍ من الشهر لظلمتهن. يُنظر: (المصدر السابق، 6/58، مادة «حندس»).

(33) السرقسطي: المقامات اللزومية، ص336-337.

(34) المصدر السابق، ص337.

(35) سَاجِح: سَجِحَ سَجَحاً وسَجَاحَة، يُقال: خُلُقٌ سَجِيح، أي لين سهل، ومشى فلان مشياً سُجُحَاً وسجيحاً، أي مشية سهلة. يُنظر: (ابن منظور: لسان العرب، 2/475، مادة «سجح»).

(36) السرقسطي: المقامات اللزومية، ص337.

(37) البَجَال: بَجَّلَهُ تبجيلاً: عظَّمهُ، ويراد به الشيخ الكبير السيِّد العظيم مع جمال ونبل. يُنظر: (الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب (ت817ه): القاموس المحيط، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، الطبعة الثامنة، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1426ه/2005م، ص964، مادة «بجل»).

(38) السِجَال: جمع السَّجْل، وهو الدلو الضخمة المملوءة ماء، وقيل: إذا كان فيه ماء قلَّ أو كَثُر. يُنظر: (ابن منظور: لسان العرب، 11/325، مادة «سجل»).

(39) السرقسطي: المقامات اللزومية، ص337.

(40) مُشْعَانِ الرَّأْسِ: اشْعَنَّ الشعر بمعنى انتفش، يُقال: رجل مُشْعَان، أي هو المنتفش الشعر الثائر الرأس. يُنظر: (ابن منظور: لسان العرب، 240-13/239).

(41) السرقسطي: المقامات اللزومية، ص339.

(42) أَصْحَرَ: يُقال: أصحر المكان أي اتسع، وأصْحر الرجل بمعنى نزل الصحراء، وأصحر القوم أي برزوا إلى فضاء لا يواريهم شيء. يُنظر: (ابن منظور: لسان العرب، 4/443، مادة «صحر»).

(43) قَمَسَ: قَمَسَ في الماء يَقْمِسُ قُمُوساً، أي انغطَّ ثم ارتفع. يُنظر: (المصدر السابق، 6/182، مادة «قمس»).

(44) الزَّجَل: زَجَل زَجَلاً فهو زَجِلٌ وزَاجِل، يُقال: سحاب ذو زَجَل، أي ذو رعد، وغيث زَجل: لرعده صوت، وتَبْتٌ زَجل، أي صوَّتت فيه الريح، فالزَّجل يُراد به: اللعب والجَلَبَة ورفع الصوت. يُنظر: (المصدر السابق، 11/302، مادة «زجل»).

(45) الخَرْق: مصدر الأَخْرَق، وهو نقيض الرِّفق، يُقال: ريح خريق بمعنى شديدة. يُنظر: (المصدر السابق، 10/75،73، مادة «خرق»).

(46) الزَّفِيف: زَفَّ يَزِفُّ زَفّاً وزَفِيفاً وزُفُوفاً، يُقال: زَفَّ القوم في مشيهم، أي أسرعوا، والزَّفِيف يُراد به: سرعة المشي مع تقارب الخطو، وقيل: هو أوّل عَدْو النَّعام. يُنظر: (المصدر السابق، 9/136، مادة «زفف»).

(47) الصَّقْع: صَفَعَه يَصْفَعُه صَفْعَاً إذا ضَرَبَ بِجُمْعِ كَفّه قفاه. يُنظر: (المصدر السابق، 8/200، مادة «صفع»).

(48) النِيَان: جمع نون، وهو الحوت. يُنظر: (المصدر السابق، 13/427، مادة «نون»).

(49) السرقسطي: المقامات اللزومية، ص339.

(50) وفاء صالح الهذلول: البناء الفني في القصة القصيرة عند محمد الشقحاء، د.ط، من إصدارات كراسي البحث بجامعة الملك سعود، الرياض، 1435هـ/2014م، ص255.

(51) ياسين النَّصير: الرواية والمكان، د.ط، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، د.ت، ص16-17.

(52) المرجع السابق، ص16-17.

(53) غاستون باشلار: جماليات المكان، ترجمة: غالب هلسا، الطبعة الثانية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1404هـ/1984م، ص5-6.

(54) ياسين النَّصير: الرواية والمكان، ص17-18.

(55) السرقسطي: المقامات اللزومية، ص336.

(56) الدَيمُوم: المفازة وهي الصحراء الواسعة. يُنظر: (ابن منظور: لسان العرب، 12/219، مادة «ديم»).

(57) الهَجِير: السير في الهاجرة، والهاجرة: نصف النهار عند زوال الشمس إلى العصر، أي عند اشتداد الحر. يُنظر: (المصدر السابق، 5/254، مادة «هجر»).

(58) السَمُوم: الريح الحارة، يُقال: سُمَّ يومنا فهو يومٌ مَسْمُوم، والجمع سَمَائِم. يُنظر: (الجوهري، أبو نصر إسماعيل بن حمَّاد (ت393ه): الصّحاح «تاج اللغة وصحاح العربية»، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، الطبعة الثانية، دار العلم للملايين، بيروت، 1399ه/1979م، الجزء الخامس، ص1954، مادة «سمم»).

(59) السرقسطي: المقامات اللزومية، ص338.

(60) المصدر السابق، ص338.

(61) المصدر السابق، ص339.

(62) المصدر السابق، ص343.

(63) سيزا قاسم: بناء الرواية «دراسة مقارنة في ثلاثية نجيب محفوظ»، د.ط، مكتبة الأسرة، القاهرة، 2004م، ص37.

(64) المرجع السابق، ص38.

(65) حميد لحمداني: بنية النص السردي، الطبعة الأولى، المركز الثقافي العربي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1991م، ص74.

(66) السرقسطي: المقامات اللزومية، ص338.

(67) المصدر السابق، ص337.

(68) المصدر السابق، ص337.

(69) المصدر السابق، ص340.

(70) المصدر السابق، ص338.

(71) المصدر السابق، ص344.
(72) السرقسطي: المقامات اللزومية، ص339.
(73) المصدر السابق، ص340.
(74) المصدر السابق، ص341.
(75) المصدر السابق، ص343.
(76) المصدر السابق، ص342.
(77) المصدر السابق، ص343.
(78) المصدر السابق، ص345.
(79) محمد رشدي حسن: أثر المقامة في نشأة القصة المصرية، د.ط، المكتبة العربية، القاهرة، 1394هـ/1974م، ص190.
(80) السرقسطي: المقامات اللزومية، ص340.
(81) حميد لحمداني: بنية النص السردي، ص45.
(82) سعيد علوش: معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، الطبعة الأولى، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1405ه/1985م، ص78.
(83) محمد يوسف نجم: فن القصة، د.ط، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، 1955م، ص59.
(84) يوسف عوض: فن المقامات بين المشرق والمغرب، ص64.
(85) فلاديمير بروب: مورفولوجيا الحكاية الخرافية، ترجمة وتقديم: أبو بكر أحمد باقادر، أحمد عبد الرحيم نصر، الطبعة الأولى، النادي الأدبي الثقافي، جدة، 1409ه/ 1989م، ص41.
(86) فلاديمير بروب: مورفولوجيا القصة، ترجمة: عبد الكريم حسن، سميرة بن عموّ، الطبعة الأولى، مؤسسة شراع للدراسات والنشر والتوزيع، دمشق، 1416هـ/1996م، ص42.
(87) صلاح فضل: نظرية البنائية في النقد الأدبي، الطبعة الأولى، دار الشروق، القاهرة، 1419هـ/1998م، ص63.
(88) فلاديمير بروب: مورفولوجيا القصة، ص81-43.
(89) السرقسطي: المقامات اللزومية، ص337.
(90) السرقسطي: المقامات اللزومية، ص337.
(91) المصدر السابق، ص339.
(92) المصدر السابق، ص341-340.

المصادر والمراجع:

(1) أحمد حسن الزيات: تاريخ الأدب العربي، د.ط، دار نهضة مصر، القاهرة، د.ت.

(2) أحمد محمد أبو مصطفى: تداخل الأجناس الأدبية في القصيدة العراقية المعاصرة، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، الجامعة الإسلامية، غزة، 2015م.

(3) بسمة عروس: التفاعل في الأجناس الأدبية «مشروع قراءة لنماذج من الأجناس النثرية من القرنين الثالث إلى السادس هجريًا»، د.ط، مؤسسة الانتشار العربي، بيروت، د.ت.

(4) توفيق الحكيم: فن الأدب، د.ط، دار مصر للطباعة، القاهرة، د.ت.

(5) جرجي زيدان: تاريخ آداب اللغة العربية، د.ط، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، د.ت.

(6) الجوهري، أبو نصر إسماعيل بن حمَّاد (ت393ه): الصّحاح «تاج اللغة وصحاح العربية»، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، الطبعة الثانية، دار العلم للملايين، بيروت، 1399ه/1979م.

(7) جيرالد برنس: قاموس السرديات، ترجمة السيد إمام، الطبعة الأولى، ميريت للنشر والمعلومات، القاهرة، 2003م.

(8) حسن عباس: نشأة المقامة في الأدب العربي، د.ط، دار المعارف، القاهرة، د.ت.

(9) حميد لحمداني: بنية النص السردي، الطبعة الأولى، المركز الثقافي العربي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1991م.

(10) حيدر علي الأسدي: تداخل الأجناس الأدبية وأثرها الجمالي في النص المسرحي، الطبعة الأولى، دار أمجد للنشر والتوزيع، الأردن، 2019م.

(11) خير الدين الزركلي: الأعلام، الطبعة السابعة، دار العلم للملايين، بيروت، 1986م.

(12) ريم محمد طيب الحفوظي: الدراما في الشعر «تقنيات التشكيل ومسرحية القصيدة الشاعر محمد مردان نموذجًا»، الطبعة الأولى، دار الخليج، الأردن، 2018م.

(13) زكي مبارك: النثر الفني في القرن الرابع، د.ط، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، د.ت.

(14) سعيد علوش: معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، الطبعة الأولى، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1405هـ/1985م.

(15) سلامة عتيق الحبيشي: التداخل بين الأنواع والأجناس الأدبية في رسالة الغفران للمعري، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة طيبة، المدينة المنورة، 2011م.

(16) سيزا قاسم: بناء الرواية «دراسة مقارنة في ثلاثية نجيب محفوظ»، د.ط، مكتبة الأسرة، القاهرة، 2004م.

(17) شوقي ضيف: الفن ومذاهبه في النثر الفني، الطبعة العاشرة، دار المعارف، القاهرة، د.ت.

(18) شوقي ضيف: المقامة، الطبعة الثالثة، دار المعارف، القاهرة، د.ت.

(19) صلاح فضل: نظرية البنائية في النقد الأدبي، الطبعة الأولى، دار الشروق، القاهرة، 1419هـ/1998م.

(20) أبو الطاهر السرقسطي، محمد بن يوسف (ت538ه): المقامات اللزومية، تحقيق وتعليق على الحواشي: حسن الوراكلي، الطبعة الثانية، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2006م.

(21) عباس مصطفى الصالحي: فن المقامات بين الأصالة العربية والتطور القصصي، د.ط، الموسوعة الصغيرة الصادرة عن دائرة الشؤون الثقافية والنشر، بغداد، 1984م.

(22) عبد الرحمن ياغي: رأي في المقامات، الطبعة الأولى، المكتب التجاري للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 1969م.

(23) عز الدين إسماعيل: الأدب وفنونه، الطبعة الثامنة، دار الفكر العربي، القاهرة، 1434هـ /2013م.

(24) غاستون باشلار: جماليات المكان، ترجمة: غالب هلسا، الطبعة الثانية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1404هـ/1984م.

(25) فلاديمير بروب: مورفولوجيا الحكاية الخرافية، ترجمة وتقديم: أبو بكر أحمد باقادر، أحمد عبد الرحيم نصر، الطبعة الأولى، النادي الأدبي الثقافي، جدة، 1409ه/ 1989م.

(26) فلاديمير بروب: مورفولوجيا القصة، ترجمة: عبد الكريم حسن، سميرة بن عموّ، الطبعة الأولى، مؤسسة شراع للدراسات والنشر والتوزيع، دمشق، 1416هـ/1996م.

(27) الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب (ت817ه): القاموس المحيط، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، الطبعة الثامنة، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1426ه/2005م.

(28) مارون عبود: بديع الزمان الهمذاني، د.ط، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، د.ت.

(29) محمد رشدي حسن: أثر المقامة في نشأة القصة العربية الحديثة، د.ط، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1394هـ/1974م.

(30) محمد غنيمي هلال: النقد الأدبي الحديث، د.ط، نهضة مصر، القاهرة، 1997م.

(31) محمد يوسف نجم: فن القصة، د.ط، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، 1955م.

(32) ابن منظور، محمد بن مكرم المصري (ت711ه): لسان العرب، تحقيق: عبد الله علي الكبير وآخرين، د.ط، دار المعارف، القاهرة، د.ت.

(33) وفاء صالح الهذلول: البناء الفني في القصة القصيرة عند محمد الشقحاء، د.ط، من إصدارات كراسي البحث بجامعة الملك سعود، الرياض، 1435هـ/2014م.

(34) وفاء يوسف إبراهيم الزبادي: الأجناس الأدبية في كتاب الساق على الساق في ما هو الفارياق لأحمد فارس الشدياق «دراسة أدبية نقدية»، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، 2009م.

(35) ياسين النَّصير: الرواية والمكان، د.ط، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، د.ت.

(36) يوسف نور عوض: فن المقامات بين المشرق والمغرب، الطبعة الثانية، مكتبة الطالب الجامعي، مكة المكرمة، 1406هـ/1986م.

The Impact of Teaching Telegram Application 'Techniques on Improving EFL Ss Speaking Skills: (A Case Study of Sudanese Secondary Schools – Khartoum Municipality, -2019 – 2021AD)

Mohamed Abdelmagid Mohamed Elawad

PhD studeht – at the Faculty of Graduate studies -sudan University of of Science and Technology

Prof. Kirya Ahmed Mohammed

College of Graduate Studies- English Language – Sudan Open University.

Abstract:

This study aims at investigating whether EFL Sudanese secondary school teachers use telegram application on improving EFL learners 'speaking skills, finding out teachers attitude toward applying telegram application on improving learners' speaking skills and investigating whether Telegram application can improve EFL learners' speaking or not. The study adopted the descriptive analytical method. A questionnaire was used for collecting the data from nineteen of EFL' teachers at secondary schools, Khartoum State, Sudan.(2019 - 2021) Then the collected data were statistically analyzed with the SPSS Program, also showed that: using technology in EFL classroom enhances students interaction, most of EFL Sudanese teachers don't have the required knowledge of how to use information technology in ELT teaching speaking skills, The study recommends the following: Technology equipment should be used in EFL classes. Teachers should be train on using telegram applications in EFL setting. EFL learners should be motivated through using technology in English language learning. Distant learners should take the advantages of telegram services. Computerized lessons programs should be applied in EFL classes in Sudan. EFL classes should not be crowded with the learners. Teaching styles in EFL classes should be motivating to the learners.

KeyWords: Telegram App – speaking skills – Using Telegram App in preparing English Language – Teaching methods in English Language classes.

أثر تدريس تطبيق تقنيات برنامج التليغرام في تجويد مهارات الكلام لدى طلاب اللغة الإنجليزية – كلغةً أجنبية في السودان

(دراسة حالة المدارس الثانوية بمحلية الخرطوم 2019 - 2021م)

أ.محمد عبدالمجيد محمد العوض –طالب دكتوراه – كلية لدراسات العليا – جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

أ.د. كيريا أحمد محمد نصر - قسم اللغة الانجليزية – كلية التربية – جامعة السودان المفتوحة

مستخلص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة ما إذا كان معلمو اللغة الإنجليزية لغةً أجنبية في المدارس الثانوية السودانية يستخدمون تطبيق التليغرام لتحسين مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة الإنجليزية لغةً أجنبية، أيضاً معرفة موقف المعلمين تجاه تطبيق التليغرام على تحسين مهارات التحدث لدى المتعلمين والتحقق مما إذا كان التطبيق يمكنه أن يحسن من تحدث متعلمي اللغة الإنجليزية لغةً أجنبية أم لا . اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي . تم استخدام استبانة لجمع البيانات من عدد (19) من معلمي اللغة الإنجليزية لغةً أجنبية بالمدارس الثانوية بولاية الخرطوم ، السودان (2019 - 2021) ، ثم تم تحليل البيانات المجمعة إحصائيا باستخدام برنامج SPSS ، أظهرت النتائج أن استخدام التكنولوجيا في الفصول الدراسية للغة الإنجليزية لغةً أجنبية يعزز من تفاعل الطلاب استخدام برنامج التليغرام يدعم تعليم مهارات التحدث، كما أن تطبيق برامج التواصل الاجتماعي يعزز من مهارات التحدث لمتعلمي اللغة الإنجليزية لغةً أجنبية ، معظم معلمي اللغة الإنجليزية لغةً أجنبية ليس لديهم المعرفة المطلوبة في كيفية استخدام تكنولوجيا المعلومات في تعليم اللغة الإنجليزية ومهارات التحدث ، توصي الدراسة ما يلي : يجب استخدام المعدات التكنولوجية في فصول اللغة الإنجليزية لغةً أجنبية .يجب أن يتدرب المعلمون على استخدام تطبيقات التليغرام في إعداد اللغة الإنجليزية (لغةً أجنبية) . ينبغي تحفيز متعلمي اللغة الإنجليزيــة (لغة أجنبية) من خلال استخدام التكنولوجيا في تعلم اللغة الإنجليزية ويجب على المتعلمين عن بعد الاستفادة من مزايا خدمات البرنامج كما ينبغي تطبيق برامج الدروس المحوسبة في السودان داخل فصول اللغة الإنجليزية (لغةً أجنبية) .لا ينبغي أن تكون فصول اللغة الإنجليزية (لغةً أجنبية) مزدحمة بالمتعلمين.مع مراعاة أن تكون أساليب التدريس في فصول اللغة الإنجليزية (لغة أجنبية) محفزة للمتعلمين .

الكلمات المفتاحية :تطبيق التليغرام - مهارات التحدث - استخدام تطبيق التليغرام في إعداد اللغة الإنجليزية - أساليب التدريس في فصول اللغة الإنجليزية

Introduction:

1.0 Background:

Technology usage has become a crucial factor in learning English in and out of the classroom. Nowadays, we live in the era of the modern technology and day by day new types of technologies

emerge. One of the widely discussed technologies is Mobile learning or M-learning. This study discusses the importance of the M-learning in teaching and learning English language. It particularly focuses on mobile messaging application "Telegram", this program is one of the best technologies programs, it was created by Durov brothers and which is being used in many parts of the world, especially in Asia. This informative study gives an overview of the application, its positive effects and its use among the students.

What is Mobile learning? Why do we need it? Is it important for the classroom? We see some students wandering inside the Telegram, trying successfully and sometimes unsuccessfully upload their videos, audios and pictures of their notebooks through Telegram mobile application. As we have mentioned above; Telegram is a mobile application launched in 2013 by brothers Nikolai and PavelDurov, the founders of Russia's largest social network VKontakte. It is a messenger application allowing teachers as well students to utilize this app as for educational live teaching or using pre preparing advanced lessons via recording audios or videos, likewise exchanging messages, upload audios and videos materials. Creating educational channels. It has advanced speed Compared to similar programs such as WhatsApp and advanced new security measures.

1.1 Statement of the Problem

Many of EFL Sudanese learners lack ability to speak in English language in the classroom. This problem in oral skills can be solved through following effective teaching techniques via social media programs like Telegram Application. In other words, the extent to which learners succeed in producing accurate target utterances depends mainly on acquiring pronunciation through listening.

1.2 Objectives of the Study

This study aims :

1. To investigate whether EFL Sudanese Secondary School teachers using Telegram Application on improving EFL learners 'speaking skills.
2. To find out teachers attitude toward applying Telegram application on improving teachers 'skills.
3. To investigate whether Telegram application can improve EFL learners' speaking or not.

1.3 Questions of the Study

This study tries to answer the following questions:

1-To what extent do EFL secondary school teachers apply Telegram application on improving EFL learner's speaking skills?

2-What is the impact of Telegram on improving students' speaking skill?

3- To what extent do Sudanese secondary school teachers use Telegram application in teaching EFL' learners speaking skills?

1.4 Hypotheses of the Study

This study hypothesizes the following hypotheses :

1. EFL secondary school teachers do not apply Telegram application on improving EFL learners' speaking skills.
2. EFL teachers have positive or negative attitudes towards applying Telegram Application in teaching speaking skills.

1.5 Significance of the Study

This study is of great importance to EFL teachers, learners, syllabus and designers as it shows the role of dialogues and conversations freely out of classes in improving EFL learners' speaking skills through social media programs specifically Telegram. The study also shows the positive impact of the App on students speaking skills.

For the teachers, it shows them the importance of using speaking techniques in their teaching methods. For the learners it

provides them with good learning activities and chances for speaking freely. For the syllabus designers it shows them the effectiveness of designing materials that help in promoting practicing speaking skills.

1.6 Methodology of the Study

This study adopts the descriptive analytical method. A questionnaire will be used for data collection from EFL Sudanese secondary school teachers.

Then the data will be analyzed with the Statistical Packages for Social Sciences (SPSS) program. Nineteen Sudanese secondary school teachers were selected randomly as sample by cutting small pieces of papers and writing on them (in) and (out), as (in) means choosing a teacher randomly to fill out the questionnaire.

1.7 Limits of the Study

The study is limited to: Improving EFL Learners' speaking skills through oral activities using Telegram techniques in the academic years (2019-2021) at Khartoum Municipality.

1.8 List of terms and abbreviations:

SUST = University of Sudan of Science and Technology.
EFL = English as a foreign language.
M-Learning = Mobile learning.
TAPP = Telegram Application .
Ss = Students.
ICTs = Information and communication Technologies.
CMC = Computer-Mediate Communication.
TEC = Telegram Education Channel.
SPSS= Statistical Package for the Social Sciences.

2.21 Previous Studies

Local study:

Study No. 1

Ahmed, S. T. S. (2019). Chat and learn: Effectiveness of using WhatsApp as a pedagogical tool to enhance EFL learners

reading and writing skills. International Journal of English Language and Literature Studies, 8(2), 61-68. https://doi.org/10.18488/journal.23.2019.82.61.68

Study No. 2

Abrar, M., Mukminin, A., Habibi, A., Asyrafi, F., Makmur, M., & Marzulina, L. (2018). "If our English isn't a language, what is it?"Indonesian EFL student teachers' challenges in speaking English. *The Qualitative Report*, 23(1), 129-145.

Local study:

Literature Review

Overview About the Importance of English Speaking for Global Communication

This study discusses the possibilities of enhancing speaking skills and EFL teaching and learning through using information and communication technology. It also investigates the effectiveness of using telegram application and different kinds of equipment and social media for motivating EFL' to improve their speaking performance.

It also sheds light on the new web generations that effectively be used as sources that supply EFL to use authentic materials in EFL classrooms. This chapter also presents some previous studies in the same direction.

Study No. 3

Abu-Ayfah, Z. A. (2020). Telegram app in learning English: EFL students' perceptions. *English Language Teaching*, *13*(1), 51-62. https://doi.org/10.5539/elt.v13n1p51

Regional Study:

Study No. 1

Regional Study:

Ally, M. (2009). *Mobile learning: Transforming the delivery of education and training*. Athabasca: AU Press.

Study No.2

Alsunbul, A. (2002). Issues relating to distance education in the Arab World. Convergence, 35(1), 59-80.

International Study:

Study No. 1

Using Online EFL Interaction to Increase Confidence, Motivation, and AbilityWen-chi Vivian Wu1*, Ling Ling Yen2 and Michael Marek,2001 ,Providence University, Taichung, Taiwan 43301 *// 2National Central University, Taoyuan County, Taiwan .*

2.1 The Importance of English in The World

English language is important for global communication and education.

Burns, et al (2001) asserts that, one of the global languages is English language. There are several factors that make us learn English language to go through in the current time. First of all, it has international standard, that's why everyone needs to learn English in order to get in touch on the international level.

Burns, et al (2001:83),asserts that "English language is important because, a language is the source of communication. It's the way that through the use of it, we can share our ideas and thoughts with each other". However, every country has their own national language, and then they have different local languages spoken and understood by their people in different regions because there are plenty of uncountable languages in this world. The importance of English cannot be denied. English is an international language in the world.

2.2 English as an International Language

If an international language exists today, it is inarguably English. Not only is it the default language of international business, it has integrated itself into many languages through loanwords. Loanwords span from "Internet" to common phrases like "Ok". There are more than 350 million people that claim English as their native language, and 430 million more people

speak it as their second language. English speakers are found in every corner of the world, so it's hard to ignore its status as an international language.

2.3 English Language Teaching and Learning (ELT)

English language teaching is the type of language that used in education and performed according to the teaching methods. Brown (2007:61) illustrates that, there is a depending and subordinating relationship between teaching and learning.

Teaching plays roles as guiding, facilitating learning, and encouraging the learner and setting the conditions for learning. Having a good understanding of how the learner learns will help teachers determine their philosophy of education, their teaching style, approach, methods, and classroom techniques. According to Cook (2001), "the proof of teaching is in the learning", and "all successful teaching depends upon learning". Cook also states that there is no point in providing interesting, well prepared language lessons if students do not learn from them.

2.4 Goal of Language Teaching and Learning

It is important for teachers and learners to understand the goal of language teaching and learning, as well as how to achieve it.

It is pointed out that the goal of language teaching is to develop learners' communicative competence. (Liu, 2003) when selecting learning activities, we must always remember that our goal is for the students to be able to interact freely with others: to understand what others wish to communicate in the broadest sense, and to be able to convey to others what they themselves wish to share.

2.5 Definition of Speaking

Speaking is being capable of speech, expressing or exchanging thoughts through using language. Speaking is a productive aural/ oral skill and it consists of producing systematic verbal utterances

to convey meaning (Nunan, 2003).

(Harmer, 2001) argues that, speaking has many different aspects including two major categories – accuracy, involving the correct use of vocabulary, grammar and pronunciation practiced through controlled and guided activities; and, fluency, considered to be 'the ability to keep going when speaking spontaneously'. Bygate (1991), also emphasizes knowledge of the language, and skill in using this knowledge for an effective communication. Language knowledge and skill in using it, are considered two fundamental elements of an effective communication.

Results of the Study

In this topic the researcher deals with the society and sample of the study, presenting, analyzing and discussing the data of the study, explaining the methodology used to describe the sample and the data collection tool used in the questionnaire and the statistical methods used to prove the validity of the hypotheses.

The researcher presents the results according to the following research hypotheses.

1. EFL Sudanese secondary school teachers do not apply Telegram Application on improving EFL students' speaking skills.
2. EFL teachers have positive attitudes towards applying Telegram Application in teaching speaking skills.
3. EFL' teachers have negative attitude towards Telegram a tool of enhancing oral skills

After tabulating the results of research hypotheses, the results appeared as in tables blow.

4.2.1. Statement (1) EFL Sudanese secondary school teachers do not apply Telegram application in teaching EFL students' speaking skills.

Table (4.1) Teachers do not apply Telegram application in teaching.

Valid	Frequency	Percent (%)
Agree	45	%90.0
Neutral	4	%8.0
Disagree	1	%2.0
Total	50	%100.0

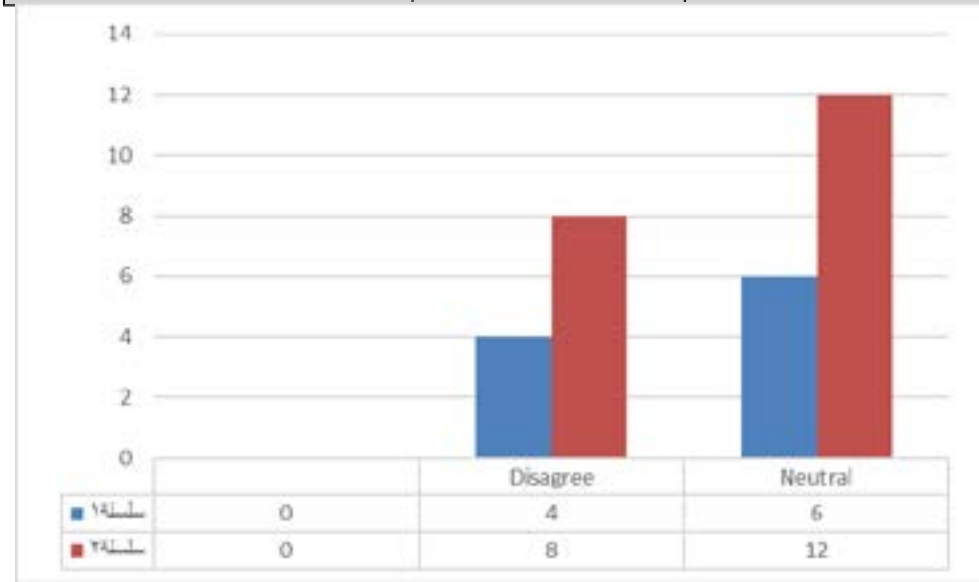

FIG (4.1) Teachers do not apply Telegram application in teaching.

The table (4.1) and figure (4.1) show the distribution of the sample by the statement as follows: agree by (90.0 %), neutral by (8.0 %) and disagree by (2.0 %). These results pointed that high percentage in "agree" which is exemplified "(90.0 %) respectively is high. The majorities of the respondents support the statement which claims EFL Sudanese secondary school teachers do not apply Telegram application in teaching EFL students' speaking skills.

4.2.2 Statement (2) Most of EFL Sudanese teachers don't have the required knowledge of how to use information technology in ELT teaching speaking skills.

Table (4.2) Teachers don't have the required knowledge of how to use information technology.

Valid	Frequency	Percent (%)
Agree	36	%72.0
Neutral	7	%14.0
Disagree	7	14.0
Total	50	%100.0

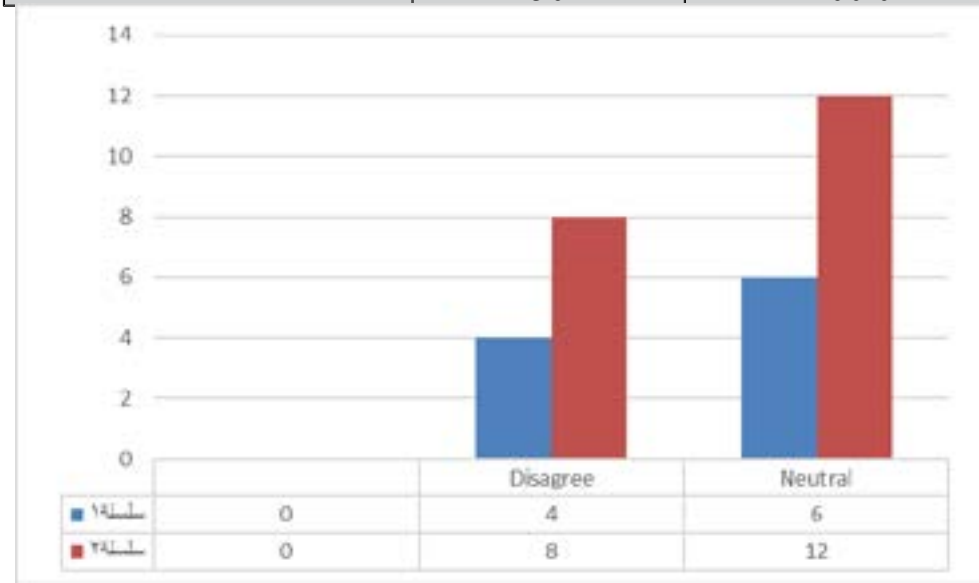

FIG (4.2) Teachers don't have the required knowledge of how to use information technology.

The table (4.2) and figure (4.2) show the distribution of the sample by the statement as follows: agree by (72.0 %), neutral by (14.0 %) and disagree by (14.0 %). These results pointed that high percentage in "agree" which is exemplified "(72.0 %) respectively is high. The majorities of the respondents support the statement which claims Most of EFL Sudanese teachers don't have the required knowledge of how to use information technology in ELT teaching speaking skills.

4.2.3 Statement (3) Most of EFL Sudanese teachers don't have the possibility to buy smart mobile phones.

Table (4.3) Teachers don't have the possibility to buy smart mobile phones.

Valid	Frequency	Percent (%)
Agree	19	%38.0
Neutral	9	%18.0
Disagree	22	%44.0
Total	50	%100.0

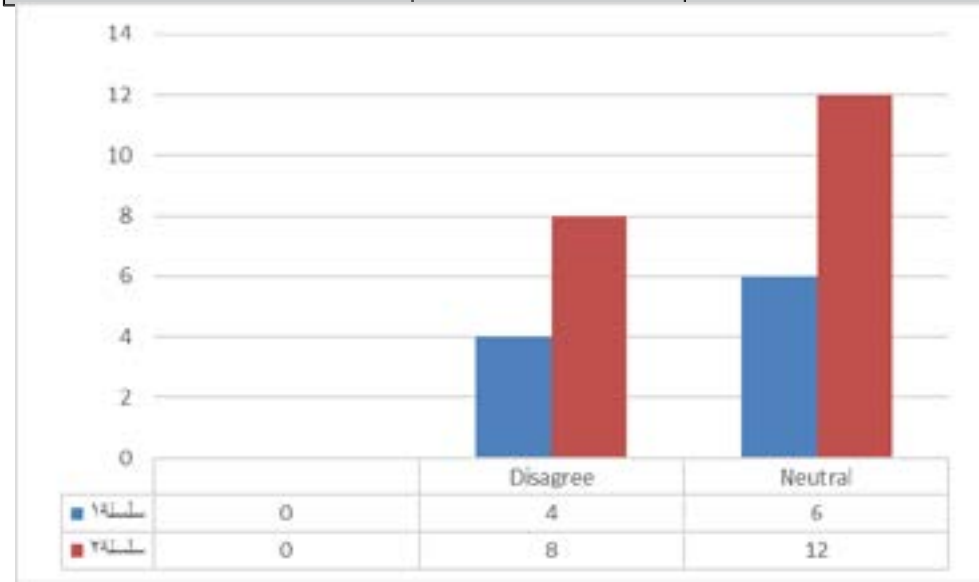

FIG (4.3) Teachers don't have the possibility to buy smart mobile phones.

The table (4.3) and figure (4.3) show the distribution of the sample by the statement as follows: agree by (38.0 %), neutral by (18.0 %) and disagree by (44.0 %). These results pointed that high percentage in "disagree" which is exemplified "(44.0 %) respectively is high. The majorities of the respondents support the statement which claims Most of EFL Sudanese teachers don't have the possibility to buy smart mobile phones.

4.2.4 Statement (4) Due to the problems of constant lack of electricity and poor internet, EFL Sudanese English language teachers often find it difficult to use Telegram Application in teaching speaking skills.

Table (4.4) Lack of electricity and poor internet.

Valid	Frequency	Percent (%)
Agree	41	%82.0
Neutral	7	%14.0
Disagree	2	%4.0
Total	50	%100.0

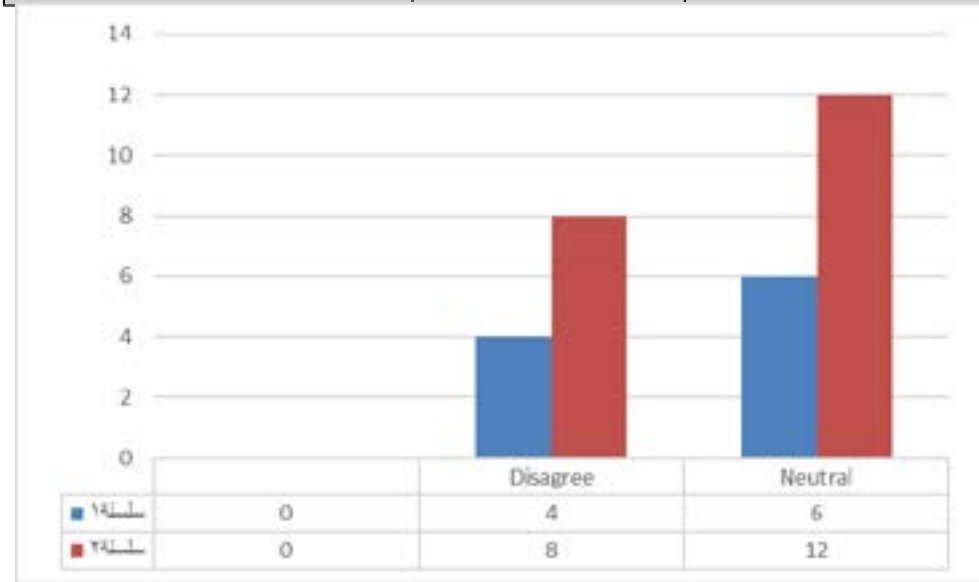

FIG (4.4) Lack of electricity and poor internet.

The table (4.4) and figure (4.4) show the distribution of the sample by the statement as follows: agree by (82.0 %), neutral by (14.0 %) and disagree by (4.0 %). These results pointed that high percentage in "agree" which is exemplified "(82.0 %) respectively is high. The majorities of the respondents support the statement which claims Due to the problems of constant lack of electricity and poor internet, EFL Sudanese English language teachers often find it difficult to use Telegram Application in teaching speaking skill.

4.2.5 Statement (5) Sudanese teachers are not trained in using Telegram Application.

Table (4.5) Teachers are not trained in using Telegram Application.

Valid	Frequency	Percent (%)
Agree	47	%94.0
Neutral	2	%4.0
Disagree	1	%2.0
Total	50	%100.0

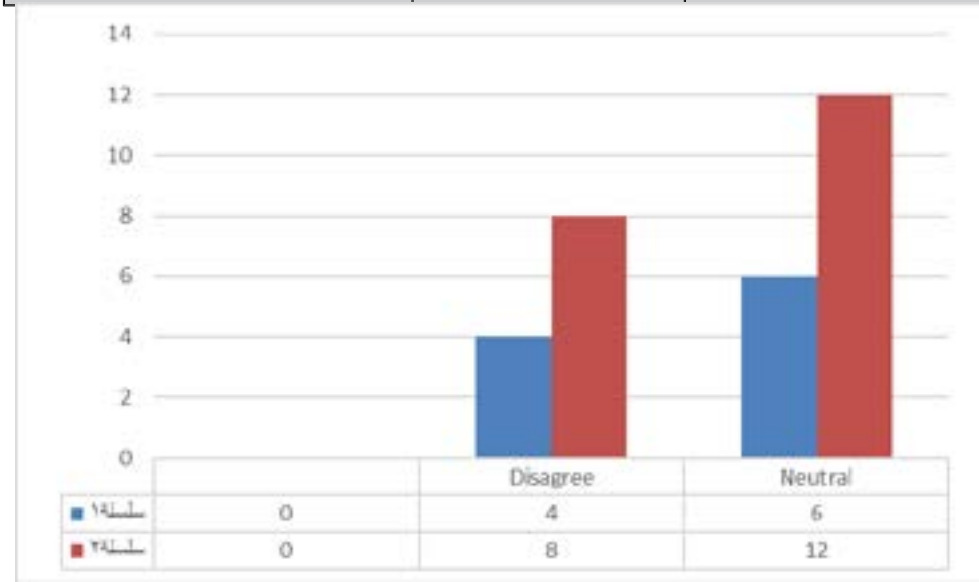

FIG (4.5) Teachers are not trained in using Telegram Application.

The table (4.5) and figure (4.5) show the distribution of the sample by the statement as follows: agree by (94.0 %), neutral by (4.0 %) and disagree by (2.0 %). These results pointed that high percentage in "agree" which is exemplified "(94.0 %) respectively is high. The majorities of the respondents support the statement which claims Sudanese teachers are not trained in using Telegram Application.

4.2.6 Statement (6) Most of EFL Sudanese teachers do not have the desire to teach via smart mobile phones because they are busy with spatial teaching in many schools, as the return from online teaching is not rewarding compared to spatial one**.**

Table (4.6) Teachers do not have the desire to teach via smart mobile phones.

Valid	Frequency	Percent (%)
Agree	36	%72.0
Neutral	9	%18.0
Disagree	5	%10.0
Total	50	%100.0

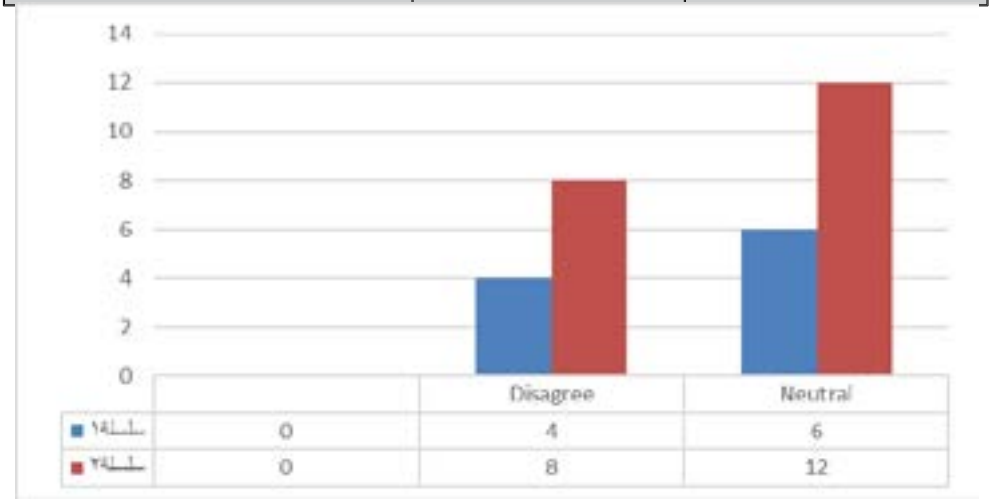

FIG (4.6) Teachers do not have the desire to teach via smart mobile phones.

The table (4.6) and figure (4.6) show the distribution of the sample by the statement as follows: agree by (72.0 %), neutral by (18.0 %) and disagree by (10.0 %). These results pointed that high percentage in "agree" which is exemplified "(72.0 %) respectively is high. The majorities of the respondents support the statement which claims Most of EFL Sudanese teachers do not have the desire to teach via smart mobile phones because they are busy with spatial teaching in many schools, as the return from online teaching is not rewarding compared to spatial one.

4.2.7 Statement (7) The majority of Sudanese English language teachers are not aware of Telegram Application in teaching English.

Table (4.7) Teachers are not aware of Telegram Application in teaching English.

Valid	Frequency	Percent (%)
Agree	31	%62.0
Neutral	12	%24.0
Disagree	7	%14.0
Total	50	100.0

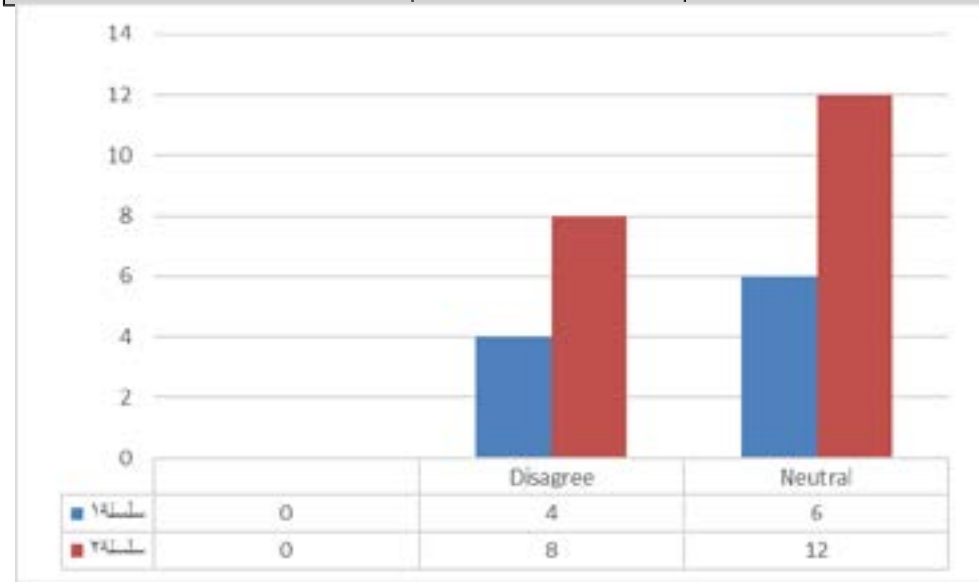

FIG (4.7) Teachers are not aware of Telegram Application in teaching English.

The table (4.7) and figure (4.7) show the distribution of the sample by the statement as follows: agree by (62.0 %), neutral by (24.0 %) and disagree by (14.0 %). These results pointed that high percentage in "agree" which is exemplified "(62.0 %) respectively is high. The majorities of the respondents support the statement which claims The majority of Sudanese English language teachers are not aware of Telegram Application in teaching English.

4.2.8 Statement (8) Most of EFL' Sudanese English teachers are not interested in using Telegram Application in teaching English-speaking skills.

Table (4.8) Teachers are not interested in using Telegram in teaching English-speaking skills.

Valid	Frequency	Percent (%)
Agree	34	%68.0
Neutral	7	%14.0
Disagree	9	%18.0
Total	50	100.0

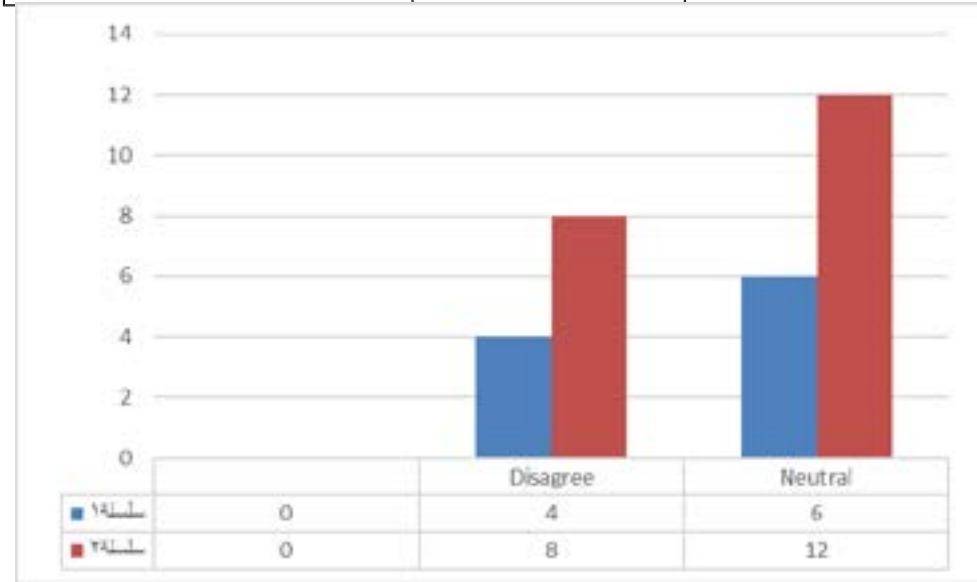

FIG (4.8) Teachers are not interested in using Telegram in teaching English-speaking skills.

The table (4.8) and figure (4.8) show the distribution of the sample by the statement as follows: agree by (68.0 %), neutral by (14.0 %) and disagree by (18.0 %). These results pointed that high percentage in "agree" which is exemplified "(68.0 %) respectively is high. The majorities of the respondents support the statement which claims Most of EFL' Sudanese English teachers are not interested in using Telegram Application in teaching English-speaking skills.

4.2.9 Statement (9) EFL' Sudanese English language teachers are not encouraged in using Telegram Application in teaching speaking skills.

Table (4.9) Teachers are not encouraged in using Telegram Application in teaching speaking.

Valid	Frequency	Percent (%)
Agree	36	%72.0
Neutral	10	%20.0
Disagree	4	%8.0
Total	50	100.0

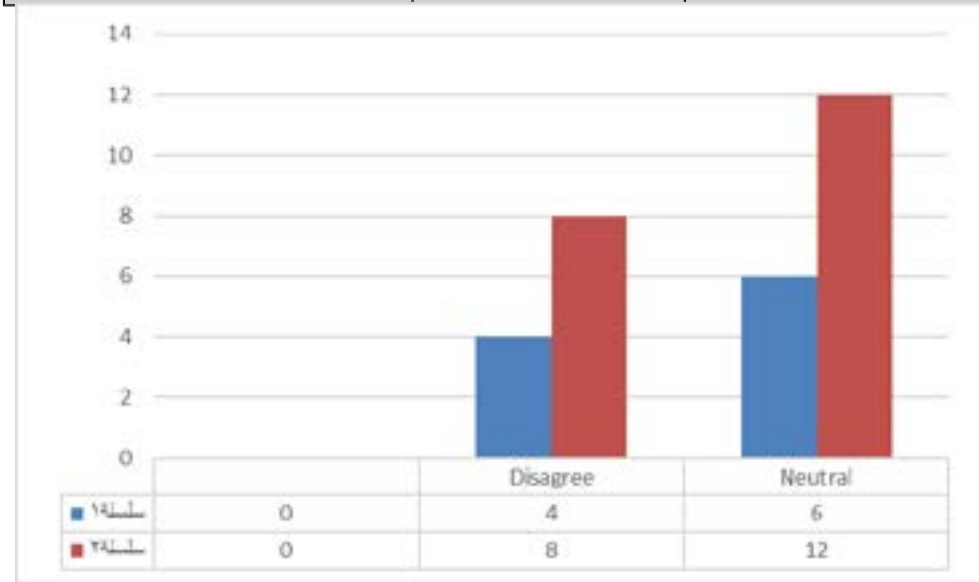

FIG (4.9) Teachers are not encouraged in using Telegram Application in teaching speaking.

The table (4.9) and figure (4.9) show the distribution of the sample by the statement as follows: agree by (72.0 %), neutral by (20.0 %) and disagree by (8.0 %). These results pointed that high percentage in "agree" which is exemplified "(72.0 %) respectively is high. The majorities of the respondents support the statement which claims EFL' Sudanese English language teachers are not encouraged in using Telegram Application in teaching speaking skills.

4.2.10 Statement (10) The majority of EFL' Sudanese English teachers are not motivated in using Telegram Application in teaching English speaking skills.

Table (4.10) Teachers are not motivated in using Telegram in teaching English speaking.

Valid	Frequency	Percent (%)
Agree	37	%74.0
Neutral	10	%20.0
Disagree	3	%6.0
Total	50	100.0

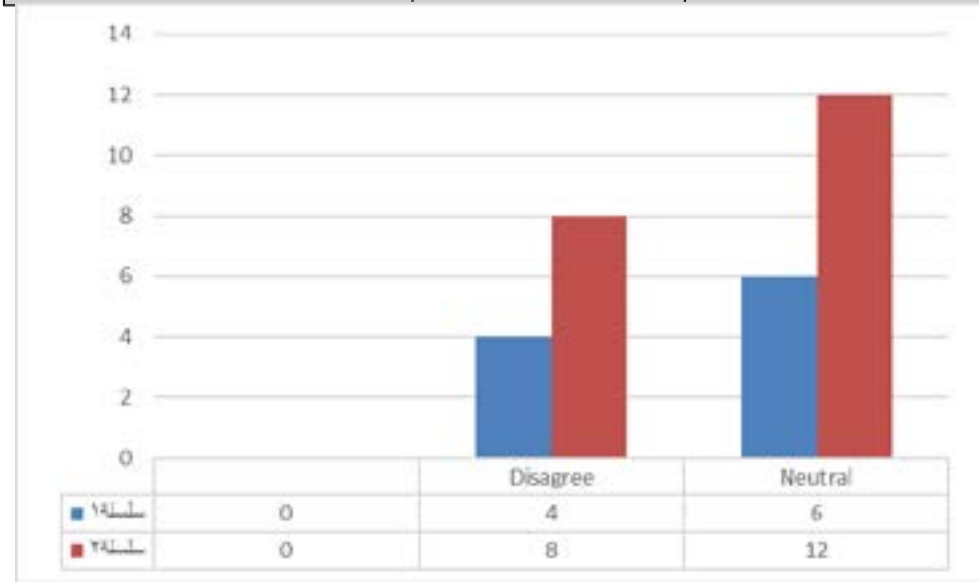

FIG (4.10) Teachers are not motivated in using Telegram in teaching English speaking.

The table (4.10) and figure (4.10) show the distribution of the sample by the statement as follows: agree by (74.0 %), neutral by (20.0 %) and disagree by (6.0 %). These results pointed that high percentage in "agree" which is exemplified "(74.0 %) respectively is high. The majorities of the respondents support the statement which claims The majority of EFL' Sudanese English teachers are not motivated in using Telegram Application in teaching English speaking skills.

4.2.11 Statement (11) Sudanese English language teachers do not have the good knowledge in using such programs in teaching English speaking skills.

Table (4.11) Teachers do not have knowledge in using programs in teaching English speaking.

Valid	Frequency	Percent (%)
Agree	17	%%34.0
Neutral	18	%36.0
Disagree	15	%30.0
Total	50	100.0

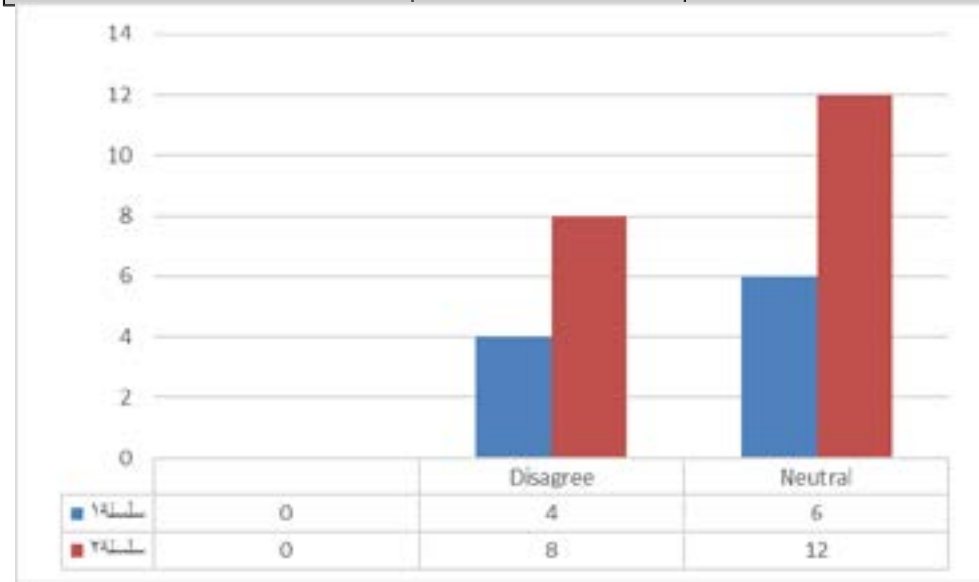

FIG (4.11) Teachers do not have knowledge in using programs in teaching English speaking.

The table (4.11) and figure (4.11) show the distribution of the sample by the statement as follows: agree by (34.0 %), neutral by (36.0 %) and disagree by (30.0 %). These results pointed that high percentage in "neutral" which is exemplified "(36.0 %) respectively is high. The majorities of the respondents do not decide about the statement which claims Sudanese English language teachers do not have the good knowledge in using such programs in teaching English speaking skills.

4.2.12 Statement (12) Most of EFL' Sudanese English language teachers are not interested in social media programs such as Telegram in terms of using it as a teaching tool**.**

Table (4.12) Teachers are not interested in social media programs.

Valid	Frequency	Percent (%)
Agree	18	%36.0
Neutral	16	%32.0
Disagree	16	%32.0
Total	50	100.0

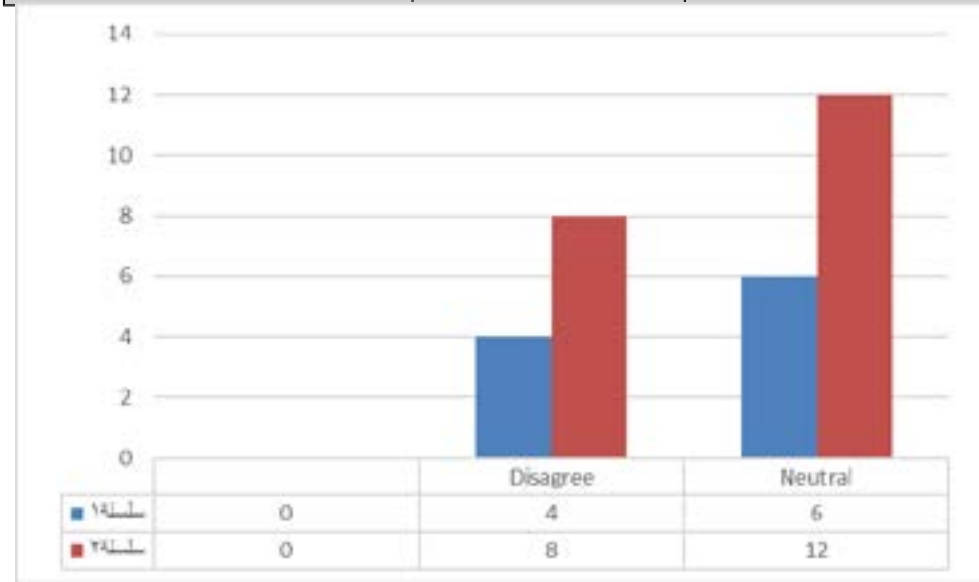

FIG (4.12) Teachers are not interested in social media programs.

The table (4.12) and figure (4.12) show the distribution of the sample by the statement as follows: agree by (32.0 %), neutral by (32.0 %) and disagree by (32.0 %). These results pointed that high percentage in "agree" which is exemplified "(32.0 %) respectively is high. The majorities of the respondents support the statement which claims Most of EFL' Sudanese English language teachers are not interested in social media programs such as Telegram in terms of using it as a teaching tool.

4.2.13 Statement (13) EFL' Sudanese English language teachers are not willing to teach English language via Telegram Application.

Table (4.13) Teachers are not willing to teach English via Telegram Application.

Valid	Frequency	Percent (%)
Agree	27	%54.0
Neutral	15	%30.0
Disagree	8	%16.0
Total	50	100.0

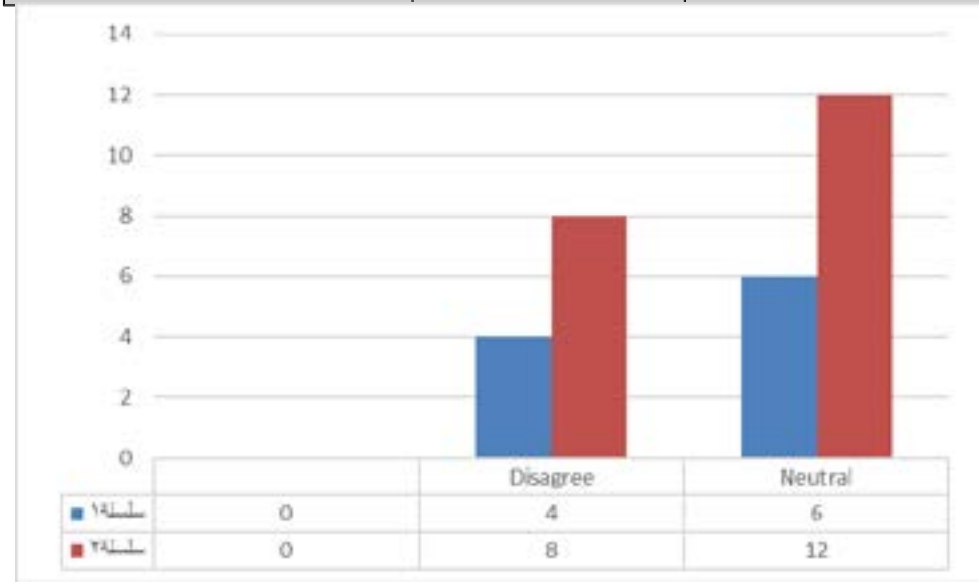

FIG (4.13)Teachers are not willing to teach English via Telegram Application.

The table (4.13) and figure (4.13) show the distribution of the sample by the statement as follows: agree by (54.0 %), neutral by (30.0 %) and disagree by (16.0 %). These results pointed that high percentage in "agree" which is exemplified "(54.0 %) respectively is high. The majorities of the respondents support the statement which claims EFL' Sudanese English language teachers are not willing to teach English language via Telegram Application.

4.2.14Statement (14) Most of EFL' Sudanese English language teachers are not keen to use Telegram Application in teaching speaking skills.

Table (4.14)Teachers are not keen to use Telegram Application in teaching speaking skills.

Valid	Frequency	Percent (%)
Agree	29	%58.0
Neutral	16	%32.0
Disagree	5	%10.0
Total	50	100.0

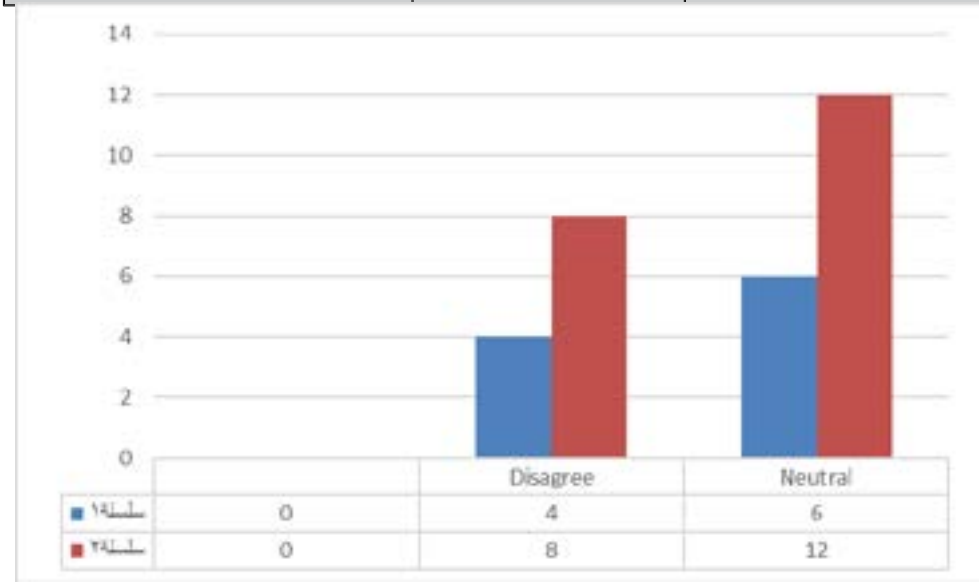

FIG (4.114) Teachers are not use Telegram Application in teaching speaking skills.

The table (4.14) and figure (4.14) show the distribution of the sample by the statement as follows: agree by (58.0 %), neutral by (32.0 %) and disagree by (10.0 %). These results pointed that high percentage in "agree" which is exemplified "(58.0 %) respectively is high. The majorities of the respondents support the statement which claims Most of EFL' Sudanese English language teachers are not keen to use Telegram Application in teaching speaking skills.

4.2.15 Statement (15) Telegram Application does not improve students grammar.

Table (4.15)Telegram Application does not improve students grammar.

Valid	Frequency	Percent (%)
Agree	20	%40.0
Neutral	9	%18.0
Disagree	21	%42.0
Total	50	100.0

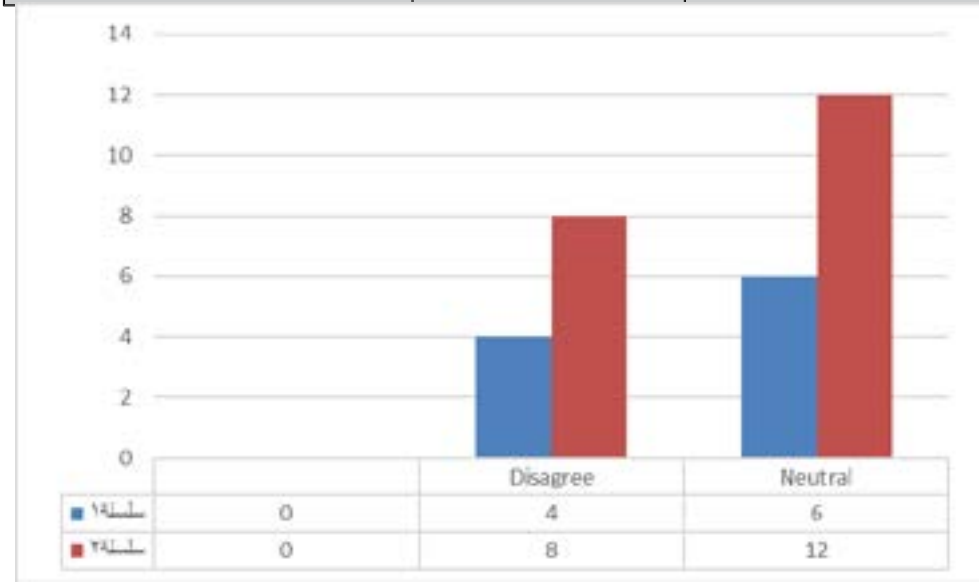

FIG (4.15)Telegram Application does not improve students grammar.

The table (4.15) and figure (4.15) show the distribution of the sample by the statement as follows: agree by (40.0 %), neutral by (18.0 %) and disagree by (42.0 %). These results pointed that high percentage in "disagree" which is exemplified "(42.0 %) respectively is high. The majorities of the respondents support the statement which claims Telegram Application does not improve students grammar.

4.2.16 Statement (16) Telegram Application does not give chance for students to communicate orally.

Table (4.16) Telegram does not give chance to communicate orally.

Valid	Frequency	Percent (%)
Agree	19	%38.0
Neutral	12	%24.0
Disagree	19	%38.0
Total	50	100.0

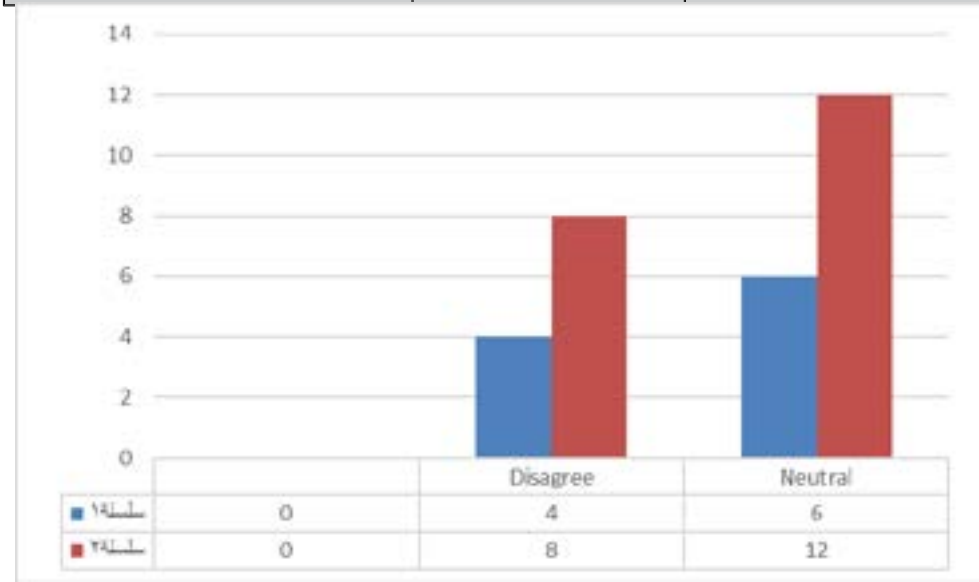

FIG (4.16)Telegram Application does not give chance to communicate orally.

The table (4.16) and figure (4.16) show the distribution of the sample by the statement as follows: agree by (38.0 %), neutral by (24.0 %) and disagree by (38.0 %). These results pointed that there is equality of percentage in "agree and disagree" which are exemplified "(30.0 %) and (38.0 %) this indicates the respondents are support and others are notof the statement which claims Telegram Application does not give chance for students to communicate orally.

4.2.17 Statement (17) Telegram Application does not allow students to interact with each other.

Table (4.17) Telegram Application does not allow students to interact.

Valid	Frequency	Percent (%)
Agree	15	%30.0
Neutral	7	%14.0
Disagree	28	%56.0
Total	50	100.0

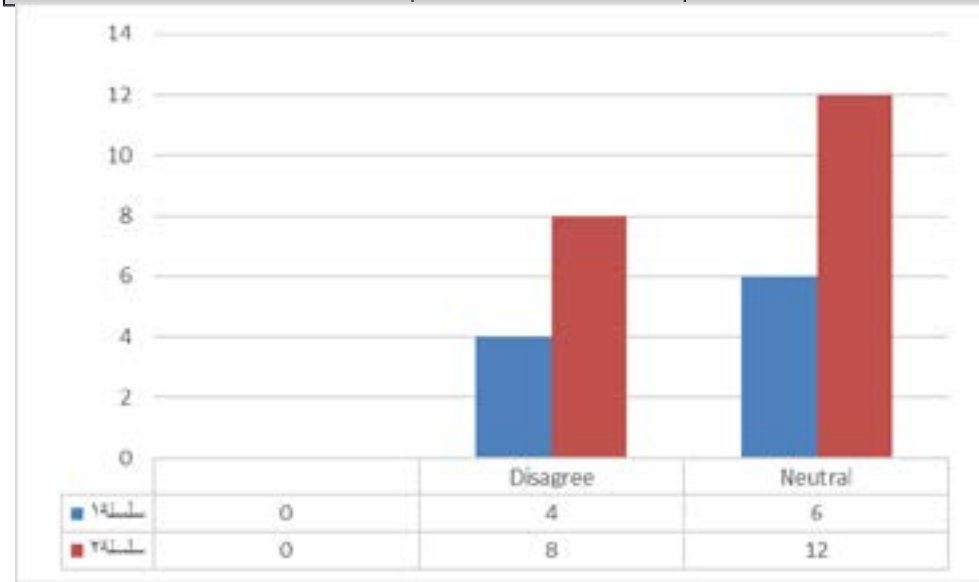

FIG (4.17) Telegram Application does not allow students to interact.

The table (4.17) and figure (4.17) show the distribution of the sample by the statement as follows: agree by (30.0 %), neutral by (14.0 %) and disagree by (56.0 %). These results pointed that high percentage in "disagree" which is exemplified "(56.0 %) respectively is high. The majorities of the respondents support the statement which claims Telegram Application does not allow students to interact with each other.

4.2.18 Statement (18) Telegram Application does not build students confidence.

Table (4.18)Telegram Application does not build students confidence.

Valid	Frequency	Percent (%)
Agree	11	%22.0
Neutral	11	%22.0
Disagree	28	%56.0
Total	50	100.0

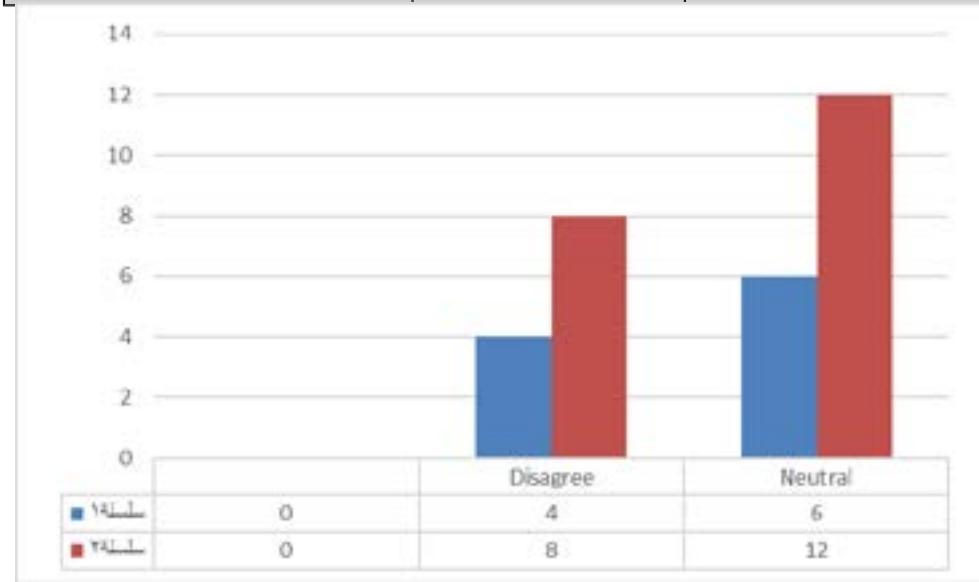

FIG (4.18)Telegram Application does not build students confidence.

The table (4.18) and figure (4.18) show the distribution of the sample by the statement as follows: agree by (22.0 %), neutral by (22.0 %) and disagree by (56.0 %). These results pointed that high percentage in “disagree” which is exemplified “(56.0 %) respectively is high. The majorities of the respondents support the statement which claims Telegram Application does not build students confidence.

4.2.19 Statement (19) Telegram Application does not improve students wide choices of the vocabulary.

Table (4.19) Choosing of the vocabulary.

Valid	Frequency	Percent (%)
Agree	16	%32.0
Neutral	17	%34.0
Disagree	17	%34.0
Total	50	100.0

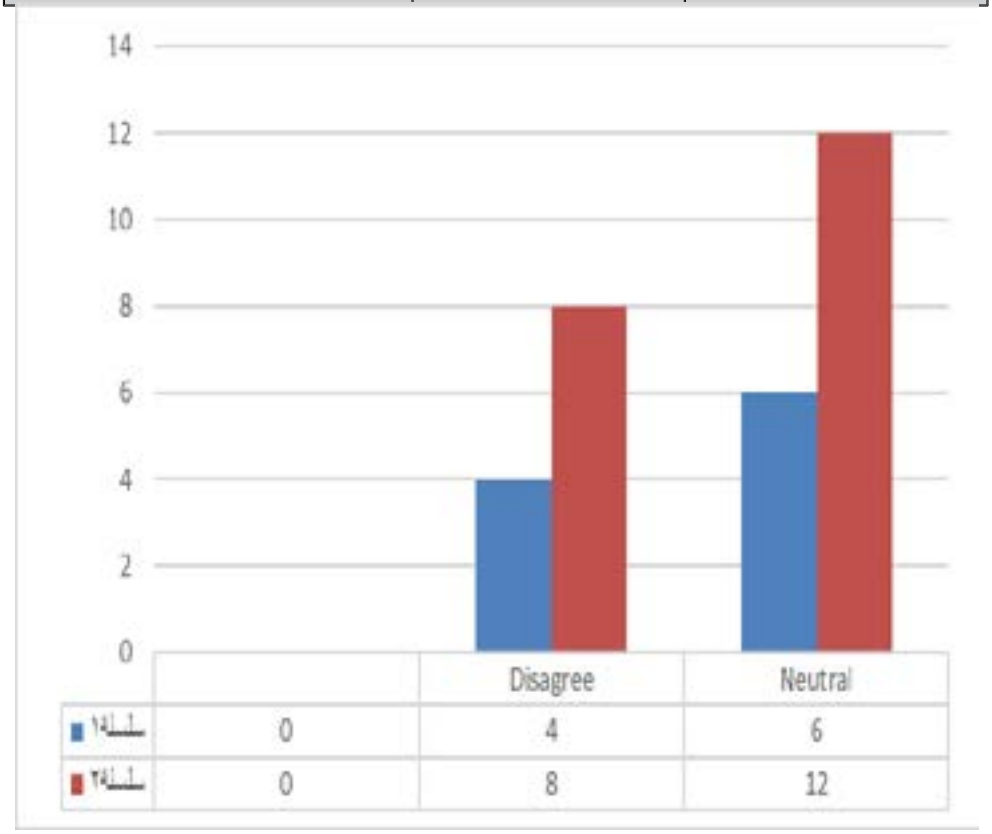

FIG (4.19)Choosing of the vocabulary.

The table (4.19) and figure (4.19) show the distribution of the sample by the statement as follows: agree by (32.0 %), neutral by (34.0 %) and disagree by (34.0 %). These results pointed that high percentage in "disagree" which is exemplified "(34.0 %) respectively is high. The majorities of the respondents support the statement which claims Telegram Application does not improve students wide choices of the vocabulary.

4.2.20 Statement (20) Telegram Application does not improve students pronunciation.

Table (4.20) Improving students pronunciation.

Valid	Frequency	Percent (%)
Agree	8	%16.0
Neutral	10	%20.0
Disagree	32	%64.0
Total	50	100.0

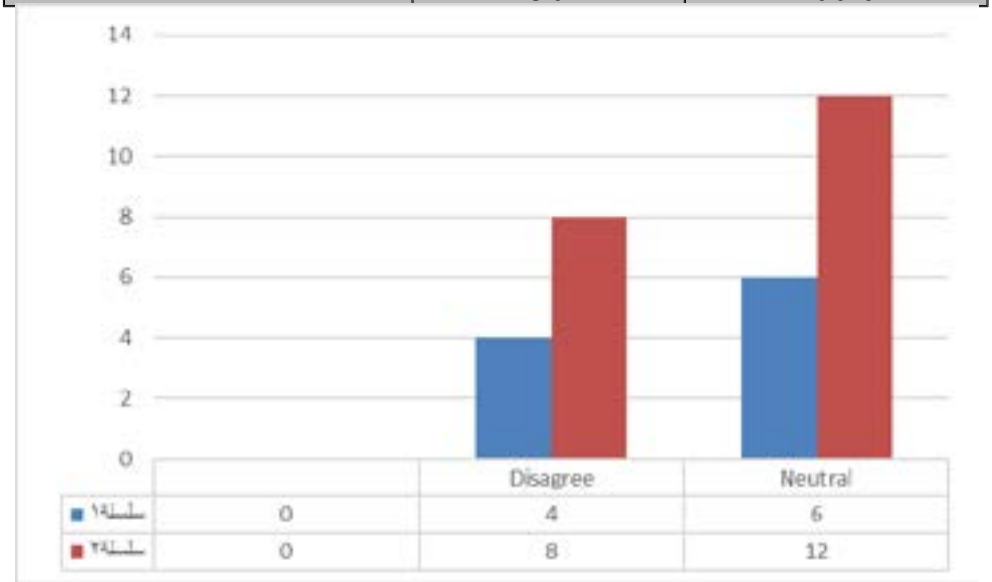

FIG (4.20) Improving students pronunciation.

The table (4.20) and figure (4.20) show the distribution of the sample by the statement as follows: agree by (16.0 %), neutral by (20.0 %) and disagree by (64.0 %). These results pointed that high percentage in “disagree” which is exemplified “(64.0 %) respectively is high. The majorities of the respondents support the statement which claims Telegram Application does not improve students pronunciation.

4.2.21 Statement (21) Telegram Application does not improve students lexemes.

Table (4.21) Improving students lexemes.

Valid	Frequency	Percent (%)
Agree	17	%34.0
Neutral	20	%40.0
Disagree	13	%26.0
Total	50	100.0

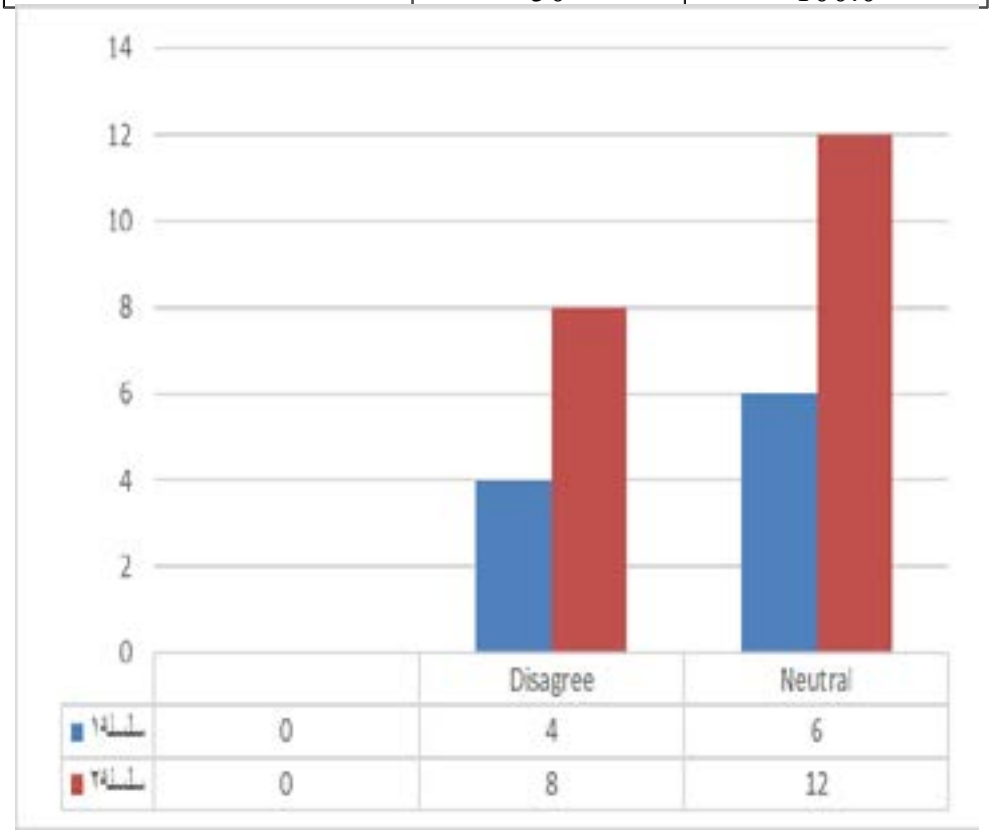

FIG (4.21) improving students lexemes.

The table (4.21) and figure (4.21) show the distribution of the sample by the statement as follows: agree by (34.0 %), neutral by (40.0 %) and disagree by (26.0 %). These results pointed that high percentage in "neutral" which is exemplified "(40.0 %) respectively is high. The majorities of the respondents are not decide about the statement which claims Telegram Application does not improve students lexemes.

Statement (4.22) Technology reduces EFL learners anxiety to interact

q16

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Disagree	4	8.0	8.0	8.0
	Neutral	6	12.0	12.0	20.0
	Agree	40	80.0	80.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0	

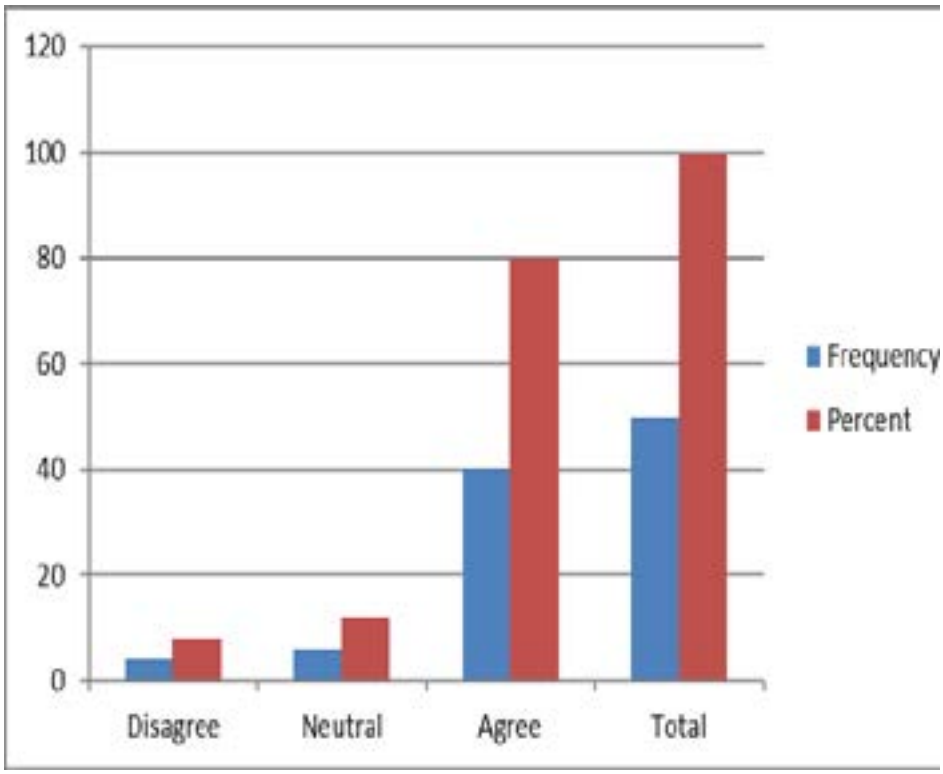

FIG (4.22) Technology reduces EFL learners anxiety to interact

Table and diagram (4.22) show that, technology reduces EFL learners anxiety to interact. Most of the sample (80 %) agree with the statement,(8 %) disagree and (8 %) neutral with the statement. So this statement is accepted.

Statement (4.23) EFL learners can be distant learners through ICT mediums

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Disagree	4	8.0	8.0	8.0
	Neutral	9	18.0	18.0	26.0
	Agree	37	74.0	74.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0	

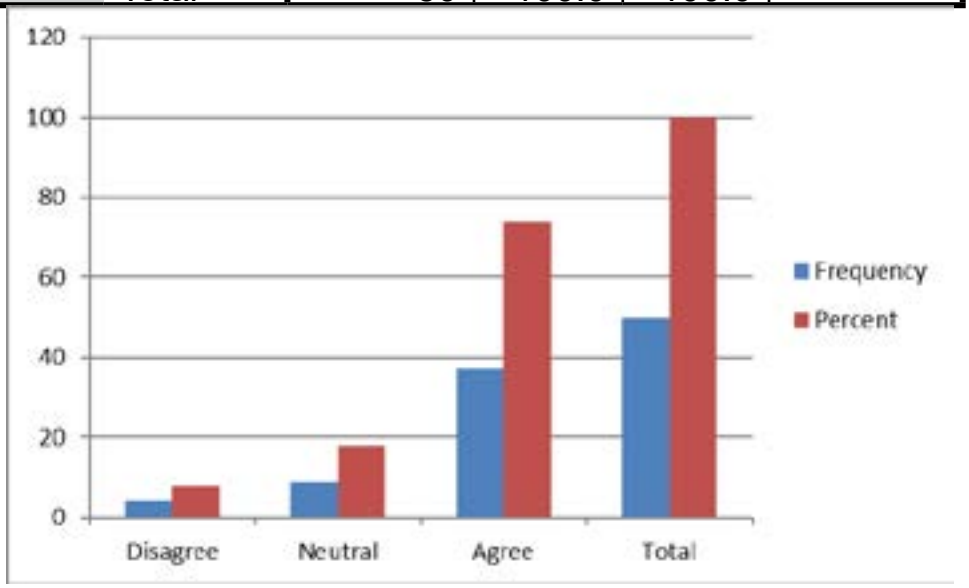

FIG (4.23) EFL learners can be distant learners through ICT mediums

Table and diagram (4.23) show that, EFL learners can be distant learners through ICT mediums. According to the statistical analyses (74 %) agree ,(8 %) disagree and (18 %) neutral with the statement. Therefore the statement is accepted.

Statement (4.24) EFL learners can benefit from mobile devices

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Disagree	4	8.0	8.0	8.0
	Neutral	3	6.0	6.0	14.0
	Agree	43	86.0	86.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0	

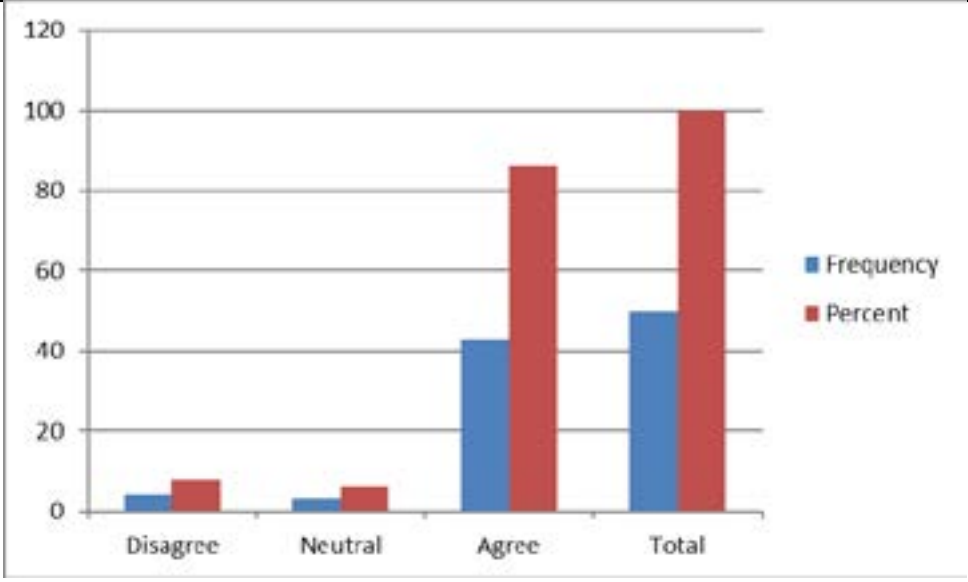

FIG (4.24) EFL learners can benefit from mobile devices

According to the statistical analysis of table (4.24) most respondents (86 %) agree and (6 %) neutral and (6 %) disagree that, EFL learners can benefit from mobile devices. Thus this statement is not accepted

Statement (4.25) ICTs can be harmful to the EFL learners if not carefully filtered

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Disagree	9	18.0	18.0	18.0
	Neutral	6	12.0	12.0	30.0
	Agree	35	70.0	70.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0	

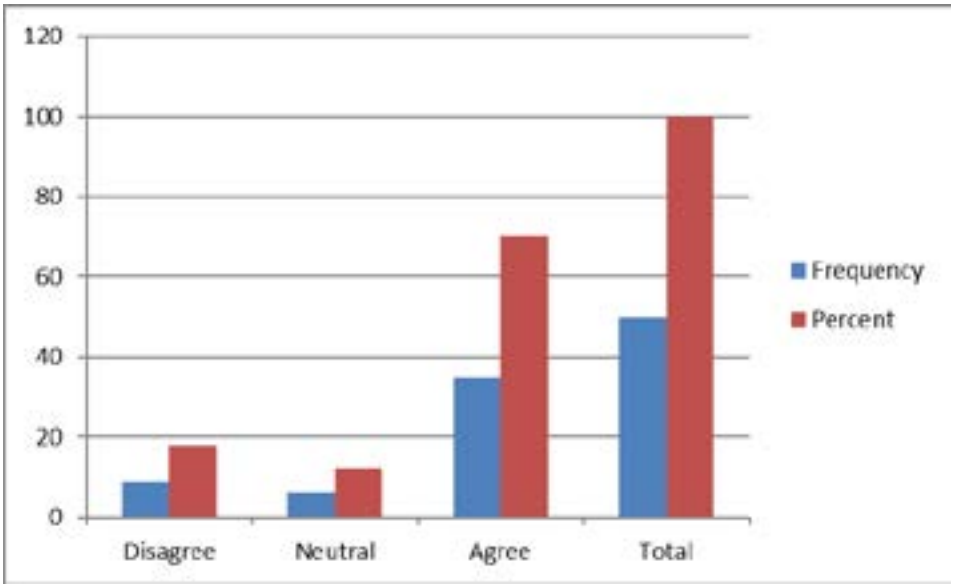

FIG (4.25) ICTs can be harmful to the EFL learners if not carefully filtered

According to the statistical analysis of table (4.25) most respondents (70 %) agree, (18 %) disagree and (12 %) neutral that**,** ICTs can be harmful to the EFL learners if not carefully filtered. Thus this statement is accepted.

Statement (4.26) Students always need technological devices in language classrooms .

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Disagree	1	2.0	2.0	2.0
	Neutral	3	6.0	6.0	8.0
	Agree	46	92.0	92.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0	

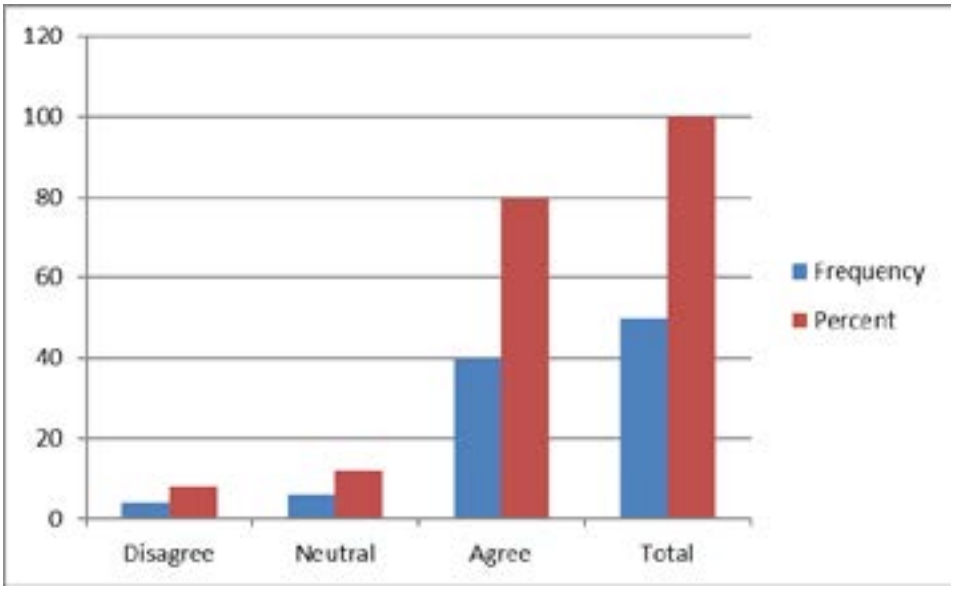

FIG (4.26) Students always need technological devices in language classrooms .

The statistical analysis in table and diagram (4.26) shows that students always need technological devices in language classrooms. According to the statistical analysis of table (4.26) most respondents (92 %) agree and (6 %) neutral and (2 %) disagree with the statement.

Statement (4.27) Using different technological devices in EFL classes increases students' motivation for learning English.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Disagree	2	4.0	4.0	4.0
	Neutral	1	2.0	2.0	6.0
	Agree	47	94.0	94.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0	

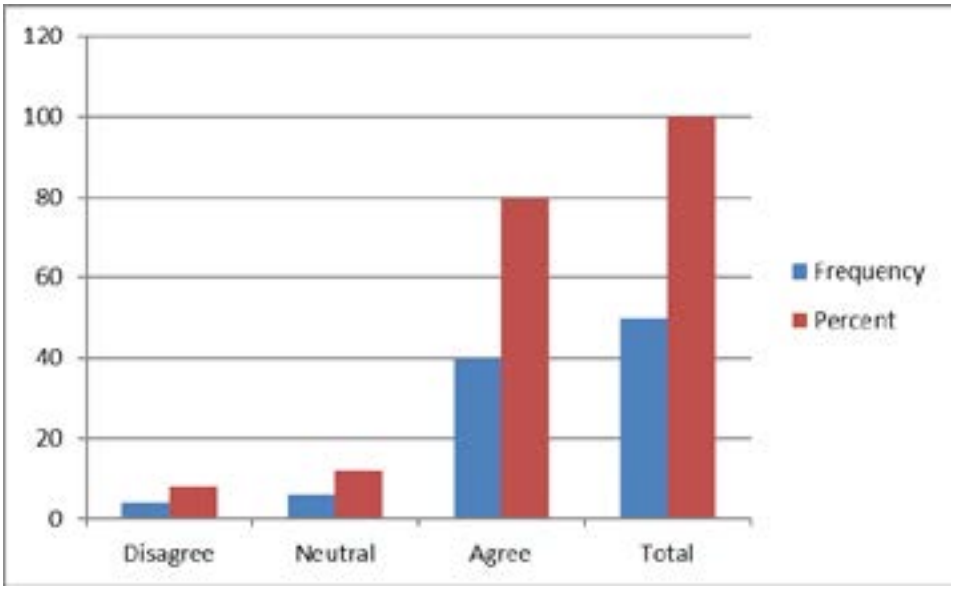

FIG (4.27) Using different technological devices in EFL classes increases students' motivation for learning English.

The statistical results in table and diagram (4.27) show that, most respondents (94 %) agree , (2 %) neutral and (4 %) disagree that using different technological devices in the classroom increases students' motivation for learning English. Therefore, the statement is justified.

Statement (4.28) Power point presentations, lessons are c more enjoyable

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Disagree	1	2.0	2.0	2.0
	Neutral	3	6.0	6.0	8.0
	Agree	46	92.0	92.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0	

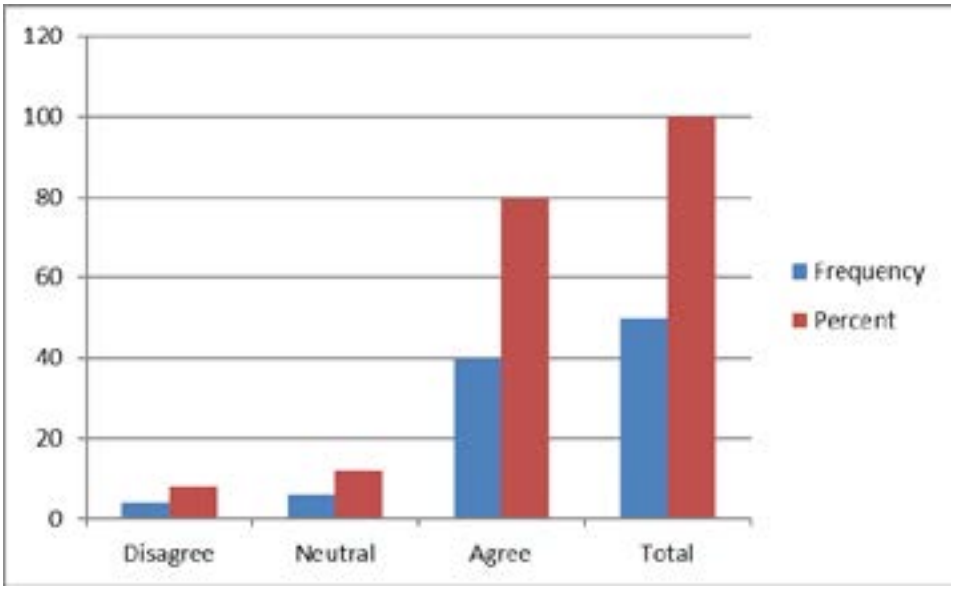

FIG (4.28) Power point presentations, lessons are c more enjoyable

The statistical analysis in table and diagram (4.28) shows that (92 %) of respondents agree that, power point presentations, lessons are c more enjoyable. According to the statistical analysis in table (4.28),only (6 %) of the respondents neutral and (2 %) disagree with the statement.

Statement (4.29) EFL teachers need to apply a suitable learning materials the suits learners needs

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Disagree	2	4.0	4.0	4.0
	Neutral	5	10.0	10.0	14.0
	Agree	43	86.0	86.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0	

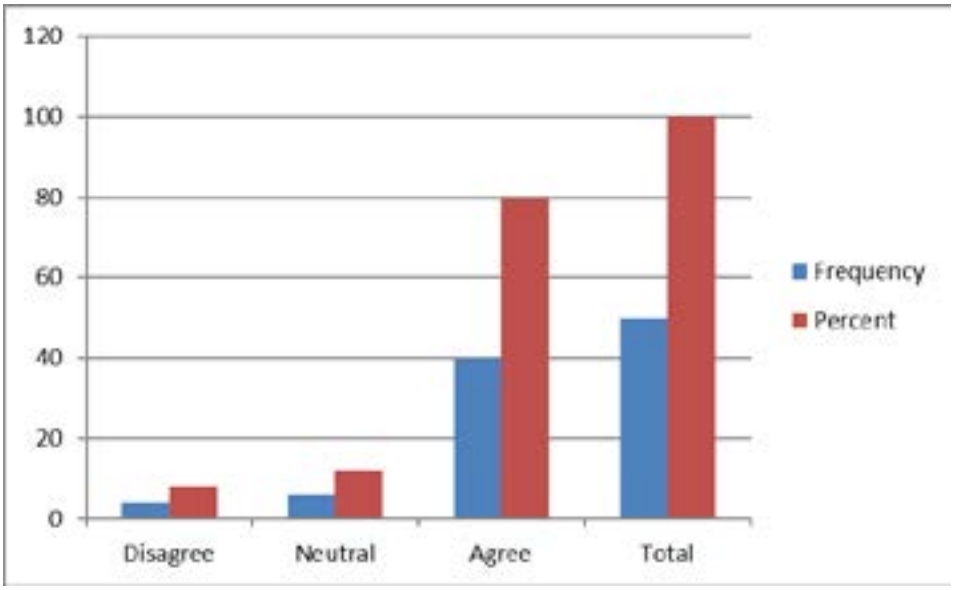

FIG (4.29) EFL teachers need to apply a suitable learning materials the suits learners needs

The statistical analysis in diagram and table (4.29) shows that most respondents (86 %) agree, (10 %) neutral and (4 %) disagree that, EFL teachers need to apply a suitable learning materials the suits learners needs. According to the statistical analysis in table (4.29),the majority of the respondents agree with the statement.

Statement (4.30) Films, videos, CDs and e-learning can be helpful to develop students' language skills.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Disagree	3	6.0	6.0	6.0
	Neutral	4	8.0	8.0	14.0
	Agree	43	86.0	86.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0	

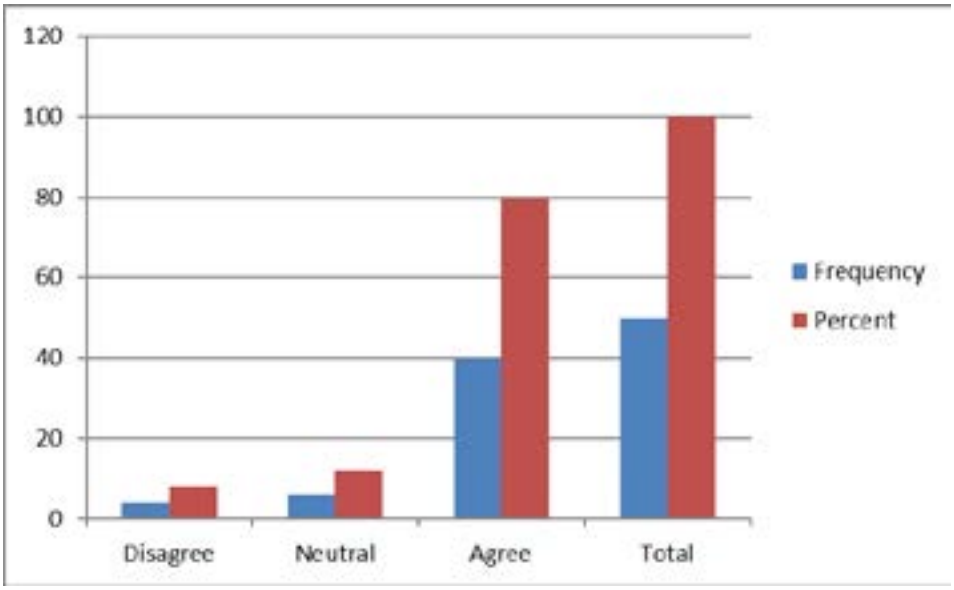

FIG (4.30) Films, videos, CDs and e-learning can be helpful to develop students' language skills.

Diagram and table (4.30) show that most respondents (86 %) agree, (8 %) neutral and (6 %) disagree that, films, videos, CDs and e-learning can be helpful to develop students' language skills. Thus, the statement is justified.

Statement (4.31) Group activity through ICT increases students' interaction in EFL classroom.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Disagree	3	6.0	6.0	6.0
	Neutral	2	4.0	4.0	10.0
	Agree	45	90.0	90.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0	

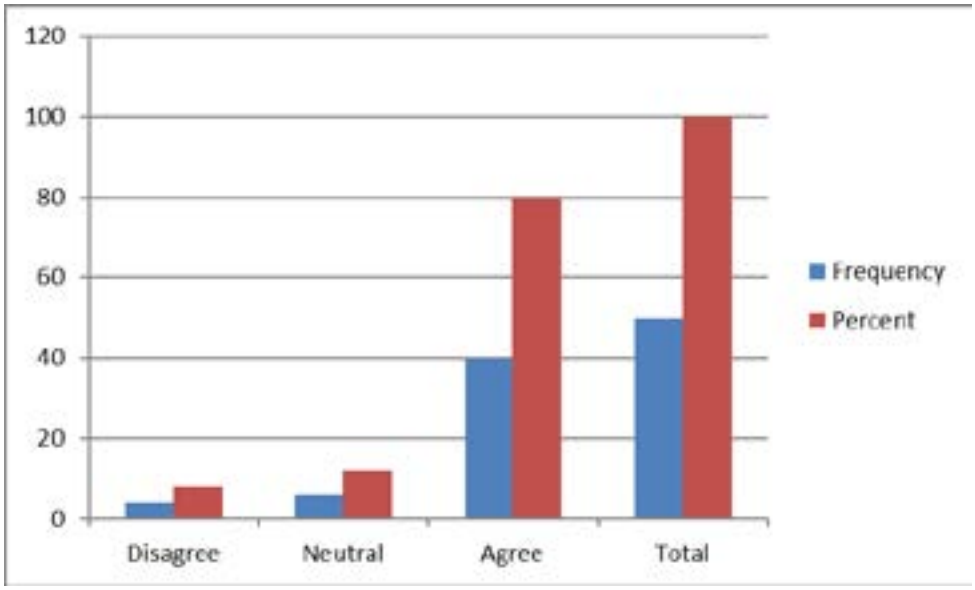

FIG (4.31) Group activity through ICT increases students' interaction in EFL classroom.

According to the statistical analysis of table (4.31) most respondents (90 %) agree, (4 %) neutral and (6 %) disagree that, group activity through ICT increases students' interaction in EFL classroom. Therefore, the statement is justified.

Statement (4.32) Giving learners chances to interact, encourage them communicate in English language.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Neutral	3	6.0	6.0	6.0
	Agree	47	94.0	94.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0	

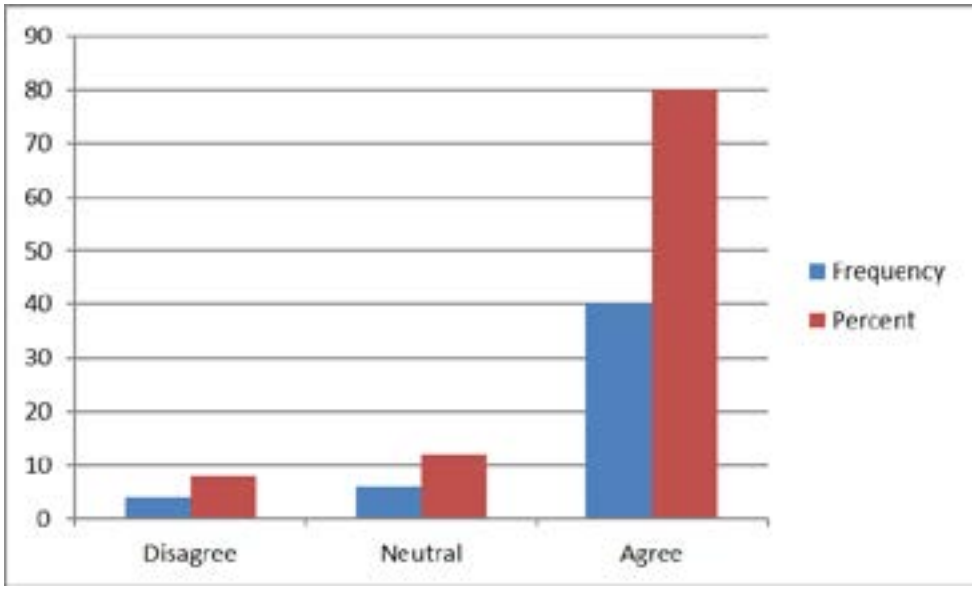

FIG (4.32) Giving learners chances to interact, encourage them communicate in English language.

The statistical analysis of table (4.32) shows that most respondents (94 %) agree with the statement and (6 %) neutral that giving learners chances to interact, encourage them communicate in English language.

Statement (4.33) EFL teachers need to be trained on how to use computer in teaching English language

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Disagree	2	4.0	4.0	4.0
	Neutral	3	6.0	6.0	10.0
	Agree	45	90.0	90.0	100.0
	Total	50	100.0	100.0	

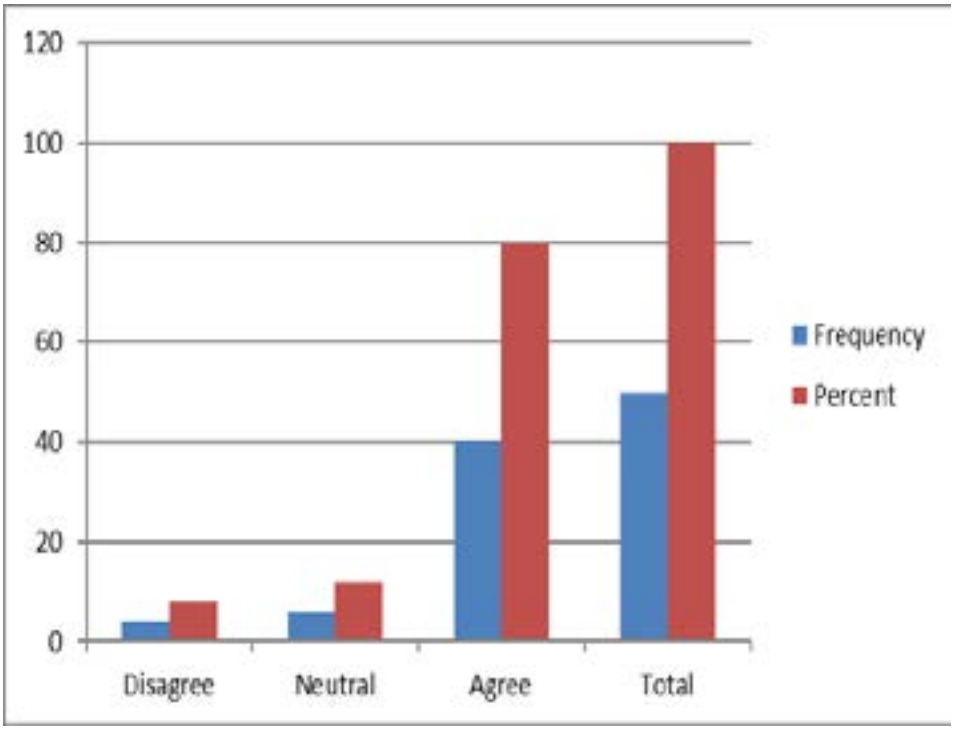

FIG (4.33) EFL teachers need to be trained on how to use computer in teaching English language

According to the statistical analysis of table and diagram (4.33), most respondents (90 %) agree that, EFL teachers need to be trained on how to use computer in teaching English language,(6 %) of the sample neutral and (4 %) disagree with the statement. Therefore, the statement is justified.

4.4 Verifications of Hypotheses and Test Statistics

This study set out to investigate the following hypotheses:

4.4.1 Hypothesis One: EFL Sudanese secondary school teachers do not apply Telegram Application on improving EFL students' speaking skills.

Table (4.23): shows the results of the Chi square Test, significant value of hypothesis one.

Statement	Chi-Square	Df	Sig.
1. EFL Sudanese secondary school teachers do not apply Telegram application in teaching EFL students' speaking skills.	72.520[a]	2	.000
2. Most of EFL Sudanese teachers don't have the required knowledge of how to use information technology in ELT teaching speaking skills.	33.640[a]	2	.000
3. Most of EFL Sudanese teachers don't have the possibility to buy smart mobile phones.	5.560[a]	2	062
4. Due to the problems of constant lack of electricity and poor internet, EFL Sudanese English language teachers often find it difficult to use Telegram Application in teaching speaking skills.	54.040[a]	2	.000
5. Sudanese teachers are not trained in using Telegram Application.	82.840[a]	2	.000
6. Most of EFL Sudanese teachers do not have the desire to teach via smart mobile phones because they are busy with spatial teaching in many schools, as the return from online teaching is not rewarding compared to spatial one	34.120[a]	2	.000
7. The majority of Sudanese English language teachers are not aware of Telegram Application in teaching English.	19.240[a]	2	.000

Table (4.23) above shows the chi-square of hypothesisone with the significant value between .000- 062 and it is less than probability value (0.05). That means there is a significant difference, which means that EFL Sudanese secondary school teachers do not apply Telegram Application on improving EFL students' speaking skills.

4.4.2 Hypothesis Two: EFL teachers have positive attitudes towards applying Telegram Application in teaching speaking skills.

Table (4.24): shows the results of the Chi square Test, significant value of hypothesis Two.

Statement	Chi-Square	Df	Sig.
8. Most of EFL' Sudanese English teachers are not interested in using Telegram Application in teaching English speaking skills.	27.160[a]	2	.000
9. EFL' Sudanese English language teachers are not encouraged in using Telegram Application in teaching speaking skills.	34.720[a]	2	.000
10. The majority of EFL' Sudanese English teachers are not motivated in using Telegram Application in teaching English speaking skills.	38.680[a]	2	.000
11. Sudanese English language teachers do not have the good knowledge in using such programs in teaching English speaking skills.	.280[a]	2	.869

Statement	Chi-Square	Df	Sig.
12. Most of EFL' Sudanese English language teachers are not interested in social media programs such as Telegram in terms of using it as a teaching tool.	.160[a]	2	.923
13. EFL' Sudanese English language teachers are not willing to teach English language via Telegram Application.	11.080[a]	2	.004
14. Most of EFL' Sudanese English language teachers are not keen to use Telegram Application in teaching speaking skills.	17.320[a]	2	.000

Table (4.24) above shows the chi-square of hypothesis two with the significant value between .000- .923 and it is around probability value (0.05). That means there is a significant difference which means that EFL teachers have positive attitudes towards applying Telegram Application in teaching speaking skills**.**

4.4.3 Hypothesis Three: EFL' Sudanese teachers don't use Telegram Application on improving EFL' students 'speaking skills.

Table (4.25): shows the results of the Chi square Test, significant value of hypothesis Three.

Statement	Chi-Square	Df	Sig.
15. Telegram Application does not improve students grammar.	5.320[a]	2	.070
16. Telegram Application does not give chance for students to communicate orally.	1.960[a]	2	.375
17. Telegram Application does not allow students to interact with each other.	13.480[a]	2	.001
18. Telegram Application does not build students confidence.	11.560[a]	2	.003
19. Telegram Application does not improve students wide choices of the vocabulary.	.040[a]	2	.980
20. Telegram Application does not improve students pronunciation.	21.280[a]	2	.000
21. Telegram Application does not improve students lexemes.	1.480[a]	2	.477

Table (4.25) above shows the chi-square of hypothesis three with the significant value between .000- .980 and it is around probability value (0.05). That means there is a significant difference which means that EFL' Sudanese teachers don't use Telegram Application on improving EFL' students 'speaking skills.

Conclusion

The aim of the study is investigating the potential benefits of Telegram Applications in EFL teaching and learning process. The study presents different advantages of telegram technology in

EFL classroom. The researcher distributed a questionnaire to fifty (50) EFL teachers at secondary schools in Al-Khartoum State to collect data about the impact of using Telegram Application on improving EFL learners' speaking skills. Then the collected data were analyzed with the SPSS program. The following are the results:

References:

(1) Ahmed, S. T. S. (2019). Chat and learn: Effectiveness of using WhatsApp as a pedagogical tool to enhance EFL learners reading and writing skills. International Journal of English Language and Literature Studies, 8(2), 61-68. https://doi.org/10.18488/journal.23.2019.82.61.68

(2) Ali, J. K. M., Bin-Hady, W. R. A. (2019). A study of EFL students' attitudes, motivation and anxiety towards WhatsApp as a language learning tool. *Arab World English Journal, 5,* 289-298. http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3431782

(3) Ally, M. (2009). *Mobile learning: Transforming the delivery of education and training*. Athabasca: AU Press.

(4) Brown, D. (2001). Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy. 2ndedition. Pearson Education.

(5) Brown, H. D. (2007). Principles of language learning and teaching

(6) Brown, T. H (2005). Towards a model for m-learning in Africa. *International Journal of E-learning*, 4(3), 299-315

(7) Bueno, A., D. Madrid and N. McLaren (eds.). TEFL in Secondary Education. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2006. Print

(8) Burns, A. and Coffin, C. (eds.) (2001) Analyzing English in a Global Context. London: Routledge Bygate, M. (1991). Speaking. Oxford: Oxford University Press

(9) Camilleri, G. (2000). Towards Learner Autonomy. Retrieved on January 22, 2007 from http://www.gozo.com/ugc/vol11no4/ autonomy.html

(10) (Celce-Murica, 2001). Learning to speak needs a lot of practice; besides, learners should use short dialogue, English Language and Literature Studies; Vol. 6, No. 2; 2016

(11) ISSN 1925-4768 E-ISSN 1925-4776

(12) Published by Canadian Center of Science and Education
(13) Chambers, G., 1993. Taking the de out of demotivation. Language Learning J., 7: 13-16.
(14) Chen, L., & Zhang, R, Liu, C. (2014). Listening strategy use of influential factors in Web based computer assisted language learning. Journal of Computer Assisted Learning, 30, 207-219.
(15) Clampitt, P. G. (2016). Communicating for Managerial Effectiveness: Challenges| Strategies| Solutions. Sage Publications Contexts. Indonesian Journal of EFL and Linguistics, 2(2), 91–106.
(16) Cook, V. (2001). Second language learning and language teaching(3rd ed.). London: Arnold
(17) Harmer, J. (2001). The Practice of English language teaching. Essex: Longman Press.
(18) Harmer, J. (2001). The Practice of English Language Teaching. Harlow: Pearson Education.
(19) Heryanti, R., & Hazairin, I. N. (2017). Learning strategies used by the fifth-semester students to increase their speaking proficiency at english study program in jambi university. Jambi-English Language Teaching Jurnal, 2(1), 27-36.
(20) Horwitz, E. k. (2010). Foreign and second language anxiety. Language Teaching, 43(02), 154-167. doi:10.1017/S026144480999036X.
(21) Hosni, S. (2014). Speaking difficulties encountered by young EFL learners. International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL), 2(6), 22-30.
(22) Ihsan, M., Muslem, A., & Aziz, Z. A. (2018). Using the participation point system in teaching speaking skills. English Education Journal, 9(2), 176-191.
(23) Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics,

(24) (Lazarton, 2001) Experts assume that the ability to communicate orally is equal to knowing the given language since speaking is the main means of human communication, Electronic Journal of Foreign Language Teaching 2016, Vol. 13, No. 1, pp. 112–130 © Centre for Language Studies National University of Singapore.

(25) (Lazarton, 2001) . also believes that spoken English is difficult since it is almost always accomplished through interaction with at least one interlocutor. Electronic Journal of Foreign Language Teaching 2016, Vol. 13, No. 1, pp. 112–130 © Centre for Language Studies National University

(26) Light, J., & McNaughton, D. (2014). Communicative competence for individuals who require augmentative and alternative communication: A new definition for a new era of communication?.

(27) Literature and Society for Education, Surakarta, Indonesia

(28) Liu, L. (2003). A New Perspective on the Goals of TEFL in China. The internet TESL Journal, IX(11).