جامعة الطائف
TAIF UNIVERSITY

مجلة
جامعة الطائف
للعلوم الإنسانية

مجلة علمية محكمة

المجلد الرابع - العدد السابع عشر
محرم ١٤٤٠هـ - اكتوبر ٢٠١٨م

جامعة الطائف
TAIF UNIVERSITY

مجلـــة

جامعة الطائف

للعلوم الإنسانية

مجلة علمية محكمة

المجلد الرابع - العدد السابع عشر
محـــرم ١٤٤٠هـ - اكتـــوبر ٢٠١٨م

رقم الإيداع : ١٤٣٠/٤٧٤٣
ردمد : ٤٧٦٧/١٦٥٨

الآراء الواردة في المجلة
لا تمثل بالضرورة وجهة نظر الجامعه ولا أسرة تحرير المجلة
بل تمثل وجهة نظر الباحثين

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة الطائف
TAIF UNIVERSITY

هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير

أ.د. ناصر بن سعود القثامي

أمين التحرير

د. نايف بن سعد البراق

أعضاء هيئة التحرير

د. مازن بن محمد الحارثي

د. شدى بنت إبراهيم فرج

سكرتارية المجلة

أ.خالد الزهراني

جامعة الطائف
TAIF UNIVERSITY

ضوابط الكتابة

- البحث المستلم يجب أن يكون مدققاً إملائياً ولغوياً.
- تشمل الصفحة الأولى من البحث على عنوان البحث كاملا، واسم الباحث او الباحثين، وصفته العلمية.
- يطبق على قائمة المراجع العربية والأجنبية نظام التوثيق بحسب. (APA)
- يطبع البحث بواسطة الحاسب الآلي ببرنامج (Microsoft Word) :، ويكون على ورقة مقاس (A4) ، على وجه واحد فقط، مع ترك (٢,٥ سم) لكل هامش.
- تكون الكتابة بالخط [Traditional Arabic]:، العناوين الرئيسة بحجم (١٨) أسود، والمتن بحجم (١٦) عادي، والحواشي بحجم (١٢) عادي.
- يقدم الباحث ملخصاً للبحث باللغتين العربية والإنجليزية، بحيث لا تزيد كلماته عن (٢٠٠) كلمة أو صفحة واحدة.
- يتم توثيق المصادر والمراجع بذكر المصدر أو المرجع في الحاشية، بوضع رقم للحاشية في المكان المناسب.
- تكتب المراجع في قائمة منفصلة في نهاية البحث مرتبة هجائياً وفق إحدى الطرق العلمية المعتبرة، مع إيراد كامل معلومات النشر المتعلقة بالمصادر والمراجع.
- في حال استخدام الباحث برمجيات أو أدوات قياس كالاختبارات والاستبانات، أو غيرها من أدوات، فعلى الباحث أن يقدم نسخة كاملة من الأدوات التي استخدمها إذا لم ترد في متن الدراسة أو لم ترفق مع ملاحقه، وأن يشير إلى الإجراءات الرسمية التي تسمح له باستخدامها في بحثه.

جامعة الطائف
TAIF UNIVERSITY

شـــروط النشـــر

- أن يكـون البحـث المقدَّم أصيـلاً، ومتسمـاً بالأصالة والابتـكار، والمنهجية العلميـة، وسلامة الاتجاه، وصحة اللغة، خالياً من المخالفات العقدية والفكرية.
- أن يلتـزم الباحـث بالأصول العلميـة في العرض والتوثيـق والاقتباس، والرسـوم التوضيحية، والجداول والنماذج .
- أن يكون موضوع البحث ضمن مجالات المجلة وتخصصاتها.
- أن يقدّم الباحث إقراراً بأن البحث لم يُنشر ولم يُقدّم إلى جهات أخرى للنشر، ولن يُقدّم إلى أي مجلة أخرى في حالة قبوله للنشر.
- أن لا يكون البحث مستلاً من رسالة علمية، أو كتاب، أو بحث سابق، أو متعدّياً على ملكية علمية.
- تخضـع البحـوث بعد مراجعتها من قبل هيئة التحرير إلى التحكيم العلمي من متخصصين، ويطلـع الباحث على خلاصة تقاريـر المحكمين ليصلح بحثه وفقها أو يبـيّن رأيه فيما لا يؤخذ منها، وتحسم الهيئة الخلاف في ذلك.
- يتحمل الباحث مسئولية تصحيح بحثه وسلامته من الأخطاء الطباعية، والإملائية، والنحوية، وأخطاء الترقيم.
- عندمـا يقبل البحث للنشر تـؤول حقوق النشر للمجلة، ولا يحق للباحـث أن يطلب عدم نشره بعد إرساله للمحكمين.
- لا تلتزم المجلة رد البحوث التي لا تقبل للنشر.
- لا تقدّم المجلة مكافآت مالية لما يُنشر فيها.
- الآراء في البحوث المقدمة للمجلة تعبر عن آراء أصحابها ولا تعبر بالضرورة عن رأي هيئة التحرير.

إجراءات طلب النشر:

- يتـم إرسال أصل البحـث على شكل ملف وورد (Word) :، وملـف (pdf) :عبر إيميل المجلة) : HSJ@tu.edu.sa)، منسّقاً حسب شروط وضوابط الكتابة في المجلة. (المرفقة).
- يتم تعبئة نموذج طلب النشر مع إقرار بأن البحث لم يسبق نشره (النموذج رقم (١) .
- يتم إخطار الباحث باستلام بحثه وإحالته لهيئة التحرير.
- لهيئة تحرير المجلة حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه.
- تخضع جميع البحوث، بعد إجازتها من هيئة التحرير، للتحكيم العلمي على نحو سري.
- في حـال قبـول البحث للنشر يتم إرسـال خطاب يفيد بقبول البحث للنشـر، وعند رفض نشر البحث يتم إرسال خطاب اعتذار عن قبول النشر.

- تعطى الأولية في النشر لاعتبارات منها الأسبقية الزمنية، والضرورات التنسيقية للموضوعات.
- تُرتّب البحوث عند النشر في أعداد المجلة وفق الاعتبارات الفنية، وليس لأي اعتبارات أخرى أي دور في هذا الترتيب.
- يتم تنسيق البحث حسب نمط المجلة المعتمد في ضوابط النشر من قِبل الباحث.
- المكونات الرئيسة للبحوث العلمية المقبولة للنشر:
- لا تعتمد مجلة الجامعة نمطاً واحداً في منهجية البحث العلمي، نظراً للتنوع في طبيعة البحوث الانسانية من الكمي إلى النوعي، ومن التجريبي الميداني إلى الوصفي، إلا أن العناصر الرئيسة المشتركة بينها تتمثل في:

- عنوان البحث، واسم الباحث/ين، والمسمى الوظيفي باللغتين العربية والأجنبية.
- لا يرد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث أو هوامشه أو قائمة مراجعه، صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم، وتستخدم بدلاً من ذلك كلمة "الباحث" أو "الباحثين".
- ملخص الدراسة (باللغتين العربية والأجنبية) بحيث يجب أن يحتوي على الهدف العام للدراسة بالإضافة إلى العينة والأدوات المستخدمة، وأبرز النتائج التي توصل إليها، وأهم التوصيات بما لا يزيد عن عشرة أسطر.
- المقدمة أو خلفية الدراسة.
- مشكلة الدراسة وتحديد عناصرها وأسئلتها.
- أهمية الدراسة وأهدافها.
- الدراسات السابقة التي تفيد موضوع الدراسة وتساعد الباحث في مناقشة نتائجه، ويلتزم الباحث بعرض الدراسات السابقة بحسب التسلسل الزمني من الأقدم للأحدث، أو العكس كل منها في فقرة واحدة توضح الهدف الرئيس لها وعينتها وأدواتها وأهم نتائجها.
- توضيح منهجية الدراسة المناسبة لطبيعة المشكلة البحثية وتتضمن الإجراءات والبيانات الكمية أو النوعية التي مكّنت الباحث من معالجة المشكلة البحثية.
- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها بشكل دقيق.
- تحديد الأدوات المستخدمة في الدراسة وتوضيح خصائصها السيكومترية.
- توضيح نتائج الدراسة بطريقة علمية.
- مناقشة النتائج مناقشة علمية مبنية على الإطار النظري والدراسات السابقة، بحيث تعكس تفاعل الباحث مع موضوع الدراسة من خلال ما تم التوصل إليه من استنتاجات وتوصيات مستندة إلى تلك النتائج.

المحتويات

• كلمة العدد		
الأستاذ الدكتور / ناصر بن سعود القثامي	جامعة الطائف	13
• الآيات التى انحرف الخوارج فى تأويلها		
الدكتور / خيري عبد الفتاح عبد العزيز	جامعة طيبة	15
• آيات الثناء على طائفة من أهل الكتاب		
الدكتور /علي بن حميد السناني	الجامعة الاسلامية	49
• الأحكام الفقهيّة المتعلقة بالعملات الإلكترونية		
الدكتور/ عبد الله بن محمد العقيل	الجامعة الاسلامية	85
• الصنعة الطارئة على الأجناس الربوية دراسة فقهية مقارنة		
الدكتور / ماجد بن محمد المالكي	جامعة الطائف	135
• الضوابط الشرعية والنظامية لوظائف مباشرة الأموال العامة		
الدكتور / عيسى بن علي عسيري	جامعة الملك خالد	167
• تطبيقات نقدية إنشائية (دراسة نماذج من الأجناس السردية)		
الدكتور /مختار الفجاري	جامعة طيبة	209
• المواد الموسوعية في معجم التكملة والذيل والصلة للحسن بن محمد الصاغاني (ت: ٦٥٠هـ).		
الدكتورة /نوف بنت محمد بن عبدالله المؤذن	جامعة الطائف	247
• المحافظة على مقومات الهوية الثقافية الإسلامية لدى الطالب الجامعي وعلاقتها بقيم المواطنة		
الدكتور /إبراهيم بن عبد الكريم العيبان	جامعة شقراء	271

• القيم الإسلامية في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها- (العربية بين يديك أنموذجا)		
الدكتور /تيسير محمد الزيادات	الجامعة السعودية الإلكترونية	325
• فاعلية نظام إدارة التعلم الإلكتروني (D2L) في تنمية مهارات التعلم الفردي والتشاركي لدى طلبة جامعة المجمعة		
الدكتور /ظافر بن أحمد مصلح القرني	جامعة المجمعة	351
• دور الإبداع الإداري في إدارة التغيير لدى عمداء الكليات بالجامعات السعودية الناشئة		
الدكتور /صالح بن محمد الدوسري	جامعة شقراء	405
• تصوُّر مقترحٌ لتضمين ثقافة حقوق الإنسان في مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية		
الدكتور /فواز بن صالح السلمي	جامعة الطائف	455
• Merits of Eliot's Sweeney Agonistes as a Play		
Dr. Yahya Saleh Hassan Dahami	Al Baha University	497
• Interpreting Translated Adverts: A Multi-Modal Approach		
Dr Mohammed Alhuthali	Al Taif University	521

كلمة العدد

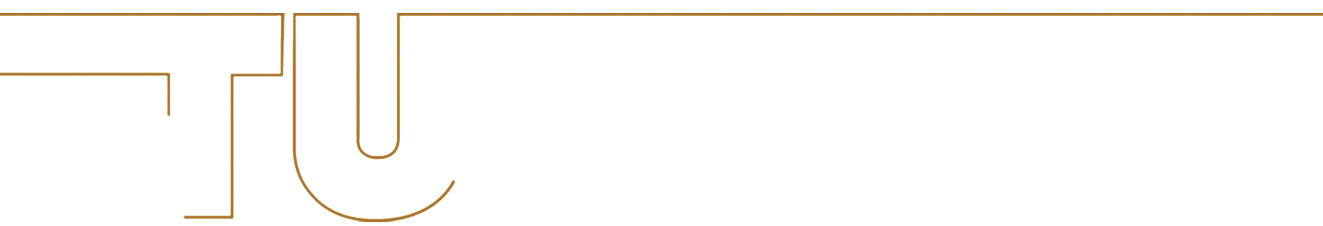
الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين أما بعد

فيسعدني أن أقدم للاصدار السابع عشر من المجلد الرابع لمجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية ويأتي هذا العدد جزء مما توليه جامعة الطائف لمجال البحث العلمي من اهتمام ورعاية كما جاء متوافقا مع رؤية الجامعة الطموحة نحو التميز والإبداع والريادة وقد حرصنا في هذا العدد على تنوع موضوعاته البحثية والتي توافق مجالات النشر في المجلة كما حرصنا على تنوع جهات الباحثين واختلاف تخصصاتهم العلمية فشمل العدد **(علوم القرآن الكريم والشريعة والأنظمة واللغة العربية والأدب والتربية واللغات الأجنبية)** في بحوث قيمة في مادتها لعدد من الباحثين المتميزين من أعضاء هيئة التدريس في عدد من جامعات المملكة(**جامعة الطائف - الجامعة الإسلامية - جامعة طيبه - جامعة شقراء - جامعة المجمعة - جامعة الباحة - الجامعة السعودية الالكترونية - جامعة الملك خالد)** وقد خضعت البحوث المقدمة للتحكيم العلمي وفق سياسة المجلة وقوانينها.

ويسعدني أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير لمعالي مدير الجامعة الأستاذ **الدكتور/ حسام بن عبدالوهاب زمان** ، على دعمة واهتمامة البالغ بالمجلة ومتابعته الحثيثة والشكر بعد لوكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي أ د. سعد الزهراني على اهتمامه ودعمه المتواصل .

كما اخص بالشكر زملائي أعضاء هيئة التحرير على مساهمتهم الفاعلة والعلمية في خدمة المجلة كما أشكر الفريق الإداري بالمجلة على جهودة المبذولة . والشكر موصول للباحثين على ثقتهم في مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية سائلا الله عز وجل أن يبارك في الجهود. .

أعضاء هيئة التحرير
عنهم أ د. ناصر بن سعود القثامي
رئيس هيئة تحرير
مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية



الآيات التي انحرف الخوارج في تأويلها

الدكتور / خيري عبد الفتاح حبيب عبد العزيز

أستاذ العقيدة والمذاهب الفكرية المساعد

بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بينبع

جامعة طيبة

ملخص

تناولت في هذا البحث الخوارج فعرفت بهم وتعرضت إلى منهجهم حيال نصوص القرآن الكريم واتباعهم لأهوائهم في تأويل الآيات لغرض توظيفها لمسلكهم المنحرف الذي يقوم على الحكم على الخلفاء والعلماء بالظلم والكفر ثم الوصول إلى استحلال الدماء المعصومة ، فهم يتشكلون حسب أهوائهم وما يخدم مذهبهم ، فتارة يكونون نصيين ظاهريين وأخرى مؤولين ، وفهمت من خلال الآيات التي أولوها أنهم ورثوا المسلمين منهجاً خطيراً يقوم على توظيف النصوص المعصومة للتخلص من التكاليف الشرعية أو لاستباحة ما حرمه الله تبارك وتعالى من دماء وأعراض وأموال

وبينت تأويلاتهم الفاسدة لآيات القرآن الكريم ، ومناقشتها في ضوء الفكر الإسلامي ، وكذلك تحذير المسلمين من هذا الفكر الفاسد ـ من تكفير من لم يستحق التكفير ، والخروج على الحاكم وما يترتب على ذلك من المفاسد ـ وحثهم على اتباع المنهج الصحيح القويم في هذه المسألة ، حسب ما سارت عليه النصوص الشرعية ، سائلا المولى عز وجل أن يجعل هذا العمل خالصاً لوجهه الكريم .

Misinterpreted Verses deviated by “Khawarij”, the Rebels

Abstract

The study tackles the Kharijites or rebels; their backgrounds, their methodology adopted in interpreting Qura’nicverses, and their inclinations towards verses’ interpretations that serve their own deviant behavior which is based on judging caliphs and scholars as unjust and infidelsandthenkilling innocents by cold blood. They work according to their own desires and what serves their doctrine. Sometimes they adopt the visible method and other times they tend to be interpretative. From the verses they interpreted, the researcher concludes that Kharijites have inherited the Muslims a dangerous approach based on the use of firmly constructed texts to get rid of Islamic legal duties or to permit what God Almighty has prohibited such as, killing the innocents, and saving people’s honors and money.

In this account, the researcher showed and discussed their misinterpretations of Qur’anic verses in the light of the Islamic thought, as well as warning the Muslims from this corrupt thought; which

disbelieve the believers who could not be claimed to be so and/or rebel against the ruler and its consequences of huge corruptions. The study urges the Kharijites to follow the correct approach in this matter according to what have been confirmed in the Islamic legal texts.

المقدمة

إنَّ الحمـد لله، نحمـده ونستعينـه ونستغفره، ونعـوذُ بالله من شـرور أنفسنا ومن سيِّئـات أعمالنـا، مَن يهده الله فلا مضلَّ له، ومَـن يُضلِل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمدًا عبده ورسوله.

أما بعد:

نريـد فى هذه الدراسة أن نتناول عقائـد وأفكار الخوارج وأثر ذلك على تأويلاتهم لآيـات القرآن الكريم ، ومناقشتها فى ضوء الفكـر الإسلامى ، وتحذير الناس من هذا الفكـر الفاسـد ـ من تكفير من لم يستحـق التكفير ، والخروج على الحاكـم المسلم وما يترتب على ذلك من المفاسد ـ وحثهم على اتباع المنهج الصحيح القويم فى هذه المسألة ، وبيان أن الكفر نوعان : أصغر وأكبر . وأن التسرع فى التكفير خطير جدا ، وأن الحكم قـد ترجع آثامـه إلى المتسرع نفسـه . وأن الطريقـة الصحيحة لمعالجـة خطر التكفير والخروج على الحكام هي الرجوع إلى منهج السلف الصالح أهل السنة والجماعة .

أسباب اختيار الموضوع

اخترت الكتابة في هذا الموضوع للأسباب الآتية:

١. أنهم من أوائل الفرق التي فرقت الأمة وأخلت بالأمن، وتسلطت على الخلفاء والعلماء.
٢. أن النبي ﷺ حذر منهم في أحاديث كثيرة ، ونص على أنه إن أدركهم ليقتلنهم قتل عاد وإرم[(١)]
٣. أنـه ﷺ ذكـر استمرارهـم مما يفهـم منه ضـرورة متابعة العلمـاء لمثل هذه المناهج المنحرفة لعلهم أن ينقذوا الناس من شرورهم.

(١) لقـد وردت نصوص نبوية عديدة، تحض على قتال الخوارج، يقول الرسول ﷺ: لئن أدركتهم لأقتلنهم قتل عـاد أخرجـه البزار وعبد الله بن الإمـام أحمد في مسنده وابن أبي عاصم في كتـاب السنة ، والنسائي في الكـبرى وإسناده صحيح مجمع الزوائـد (٦/٢٣١)، وحاشية أحمد (٢/٤٥٣)، صحيح مسلم كتاب الزكاة بـاب ٤٧ ذكـر الخوارج وصفاتهم ج ٢ / ٧٤١ ، وفي حديث آخر قال ﷺ : " لئن أدركتهم لاقتلنهم قتل ثمود " صحيح مسلم كتاب الزكاة باب ٤٧ ذكر الخوارج ج ٢ / ٧٤٢ ، كنز العمال ج ١١ / ٣٠٨

٤. ونظرا لانتشار فرقة الخوارج في بلدان كثيرة وتكفيرهم الناس حكاما ومحكومين، واشعالهم نيران الفتن والحروب،فإن البحث يكون ذا أهمية كبيرة، حتى يعرف الناس حقيقة هذه الفرقة الضالة ، فلا ينخدعون بأفكارهم وكلامهم .

أهداف الدراسة :

يسعى الباحث فى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الأتية :

١. التعرف على فرقة الخوارج من حيث كونها الفرقة الوحيدة التي حذر منها الرسول ﷺ بعينها، مبيناً أوصافها.
٢. التعرف على الآيات التى انحرف الخوارج فى تأويلها
٣. بيان بعض تأويلاتهم لآيات القرآن الكريم ، ومناقشتها فى ضوء الفكر الإسلامى .
٤. توضيح أسباب مخالفة الخوارج لمعتقد الصحابة رضي الله عنهم وأنه كان سياسياً بالدرجة الأولى ثم ألبسوه لباساً عقديا.
٥. إبراز إنكار الخوارج للسنة النبوية الصحيحة وأثر ذلك في تخبطهم في تأويلاتهم لآيات القرآن الكريم على وجه الخصوص .
٦. بيان خطورة تكفير الناس ، وأن التكفير حكم شرعى فهو حق لله ورسوله ﷺ .
٧. بيان أن للتكفير أصولاً وضوابطاً وموانعاً وشروطاً .
٨. المساهمة في إضافة معلومات مهمة عما أجمعت عليه الخوارج من تأويلاتهم لآيات القرآن الكريم للتحذير منها.

لذلك رأيت من واجبى الإسهام بدراسة هذا الموضوع سائلاً الله تعالي أن يهديني للصواب ويوفقني لما يحبه ويرضاه إنه نعم المولي ونعم النصير .

منهج الدراسة :

منهجي في الدراسة : اتبعت في هذه الدراسة منهجين هما : الاستقرائي ، والوصفي، واعتمدت على أوثق المصادر وأهمها من كتب الفرق والتاريخ والأدب ، التي عُنيَت بالعرض لتاريخهم، وآرائهم ، وتأويلاتهم ، ثم نهجتُ فى بحث ذلك منهج النقد والتفنيد لما ذكرتُه من آرائهم .

خطة البحث :

ولما كانت طبيعة البحث فى موضوع الآيات التى انحرف الخوارج فى تأويلها ، لذا كان لابد من تقسيم البحث إلى مقدمة وتمهيد وأربعة مباحث وخاتمة ووصايا

(أ) المقدمة

تحدثت فيها عن أهمية الموضوع ، والأسباب التي دفعتني لاختياره ، والدراسات السابقة ، و المنهج المستخدم فى الدراسة ، وخطة البحث .

(ب) التمهيد وكان بعنوان (تحديد المصطلحات والمفاهيم) التى تشتمل عليها مفردات البحث .وفيه قمت بتحديد بعض المصطلحات والمفاهيم الخاصة بعنوان الدراسة

المبحث الأول : التأويل الفاسد للتخلص من التكاليف الشرعية .
المبحث الثانى : التأويل بغرض التخلص من طاعة ولى الأمر و الخروج على الإمام
المبحث الثالث : التأويل لتأييد المنهج الباطل .
المبحث الرابع : التأويل للحكم بكفر الموحد العاصي .
الخاتمة : وتحدثت فيها عن أم النتائج التي توصلت إليها من خلال الدراسة.
المصادر والمراجع .

التمهيد :

بينت فيه المصطلحات والمفاهيم التى اشتملت عليها مفردات عنوان البحث
تحديد المعاني يمثل البداية العلمية لأي بحث علمي ، لذا كان من الضروري الإبانة عن أهم المفردات المستخدمة فى عنوان البحث على النحو التالي

١- كلمة الخوارج فى اللغة والاصطلاح :

أولاً -في اللغة :

وردت مادة الكلمة خ - ر - ج ، في لغة العرب على العديد من المعاني أبرزها :

١- النفاذ عن الشيء واختلافه :

قال ابن فارس[(١)]: "الْخَاءُ وَالرَّاءُ وَالجِيمُ أَصْلَانِ، وَقَدْ يُمْكِنُ الْجَمْعُ بَيْنَهُمَا، إِلَّا أَنَّا

(١) هو أحمد بن فارس بن زكريا ، أبو الحسين ، الإمام اللغوي المفسر ، أشهر مصنفاته ، جامع التأويل فى تفسير القرآن ، وسيرة النبي ﷺ ، والمجمل فى اللغة ، مقاييس اللغة ، غريب إعراب القرآن ، متخير الألفاظ ، حلية الفقهاء ، توفي سنة ٣٩٥هـ ، وقيل غير ذلك ، (أنظر ترجمته في طبقات المفسرين للداودي ١/ ٥٩ ، إنباء الرواة ١/ ٩٢ ، بغية الوعاة ١/ ٣٥٢ ، شذرات الذهب ٣/ ١٣٢ ، معجم الأدباء ٤/ ٨٠ ، وفيات الأعيان ١/ ١٠٠ ، ترتيب المدارك ٤/ ٦١٠)

سَلَكْنَا الطَّرِيقَ الْوَاضِحَ. فَالْأَوَّلُ: النَّفَاذُ عَنِ الشَّيْءِ. وَالثَّانِي: اخْتِلَافُ لَوْنَيْنِ."[١] ، فهو بمعنى الابتعاد عن الشيء والاختلاف عنه .

٢ـ الاختلاف عن القوم :

قالت المصادر العربية : وقيل: "الخارجي كل ما فاق جنسه ونظائره" [٢] ، وأصبح مخالفاً لهم.

٣ـ طائفة من أهل الأهواء والآراء جمعتها مقالة معينة :

قال الأزهري: "والخَوارجُ: قَوْمٌ من أهلِ الْأَهْوَاء، لَهُم مَقالةٌ على حِدَةٍ." [٣]

٤ـ الخروج عن الناس ومخالفتهم :

قال ابن منظور: "والخَوَارِجُ: الحَرُورِيَّةُ؛ والخَارِجِيَّةُ: طَائِفَةٌ مِنْهُمْ لَزِمَهُمْ هَذَا الاسمُ لِخُرُوجِهِمْ عَنِ النَّاسِ." [٤]

٥ـ الذي لا يتبع السلف :

قالت العرب : و"الخَارِجِيُّ : الذي يَخْرُجُ ويَشْرُف بنفسه ، من غير أن يكون له قديمٌ" [٥]

ومما سبق يتضح التوافق بين المعنى اللغوي لكلمة الخروج وما عليه منهج الخوارج؛ إذ أنهم خارجون على أئمة المسلمين وجماعتهم، وعلى عقيدة الإسلام، ولم يكن لهم سلف صالح، بل إنهم فاقوا وتميزوا على غيرهم من أهل البدع بما لم يسبقوا إليه، حيث صاروا يقتلون أهل الإسلام، ويدعون أهل الأوثان [٦].وبذلك يكون الخوارج عند علماء اللغة قد جمعوا أنواع الخروج وسموا بذلك لخروجهم على الناس أو على الدين الحق ، أو على الإمام علي بن أبي طالب – كرم الله وجهه- بعد موقعة صفين .

ثانياً : في الاصطلاح :

اختلف علماء الفرق في تعريف الخوارج في الاصطلاح ، فنرى الشهرستاني – مثلا

---

(١) أحمد بن فارس : معجم مقاييس اللغة ، ج٢: ص ١٧٥، تحقيق عبد السلام هارون

(٢) محمد بن مكرم، لسان العرب ،، ج٢: ص ٢٥٠ ، الطبعة الأولى، دار صادر، بيروت

(٣) تهذيب اللغة (٧/ ٢٧).

(٤) لسان العرب (٢/ ٢٥١)

(٥) تهذيب اللغة (٢٧/٧). ، دار إحياء التراث العربي – بيروت – ط:١، ٢٠٠١م

(٦) انظر: سليمان الغصن. الخوارج. ص ٤٦ ، دار كنوز إشبيليا، ط:١، ١٤٣٠هـ

ً – يذكـر تعريفـاً يصفهم فيـه بالخروج على الإمام الحق في أي زمـان ومكان ، فيقول : "كل مـن خرج على الإمام الحق الذي اتفقـت الجماعة عليه يسمى خارجيا سواء كان الخـروج في أيـام الصحابة على الأئمة الراشديـن أو كان بعدهم على التابعين بإحسان والأئمـة في كل زمـان" [١] ويؤخذ على هذا التعريف بأن كل من خـرج على الإمام الحق ليـس بالضرورة أن يكـون خارجياً، فالخارجون على الإمام العادل أقسام، فمنهم من لا تأويل لهم كقطاع الطريق ومن في حكمهم، ومنهم الخوارج الذين يكفرون أهل الحق... ومنهـم قوم من أهل الحق صدر خروجهم عـن اجتهاد وتأويل سائغ، كالحسن بن علي، وأهـل المدينة في الحرة، والقراء الذين خرجـوا على الحجاج، ومنهم من خرجوا لطلب الملك فقط سواء كان فيهم شبهة أم لا وهم البغاة [٢] .

وقيـل إن الخـوارج اسـم يطلق على تلـك الطائفـة ذات الاتجاه السياسـي والآراء الخاصـة، والتي خرجت عـن جيش الإمام علي رضي الله عنـه والتحموا معه في معركة النهروان الشهيرة [٣]

ويـرى نفر [٤] من الباحثين المعاصرين [٥] أن ظاهـرة الخروج بما تحمله من مبادئ ومنهـج ، لم تنتـهِ بنهايـة الخـوارج الذين ظهروا فى تلـك الفترة المتقدمة مـن التاريخ الإسلامـي ، بـل ظهرت في هذا العصر جماعات نهجت نفـس منهج الخوارج وأسلوبهم واعتنقـت كثيراً من أفكارهم ومبادئهم الهدامة ، ومن أشهر هذه الجماعات والموجودة

(١) الملل والنحل(١/١١٤)، دار المعرفة- بيروت – ١٤٠٤هـ

(٢) انظر: الـكافي في فقه ابن حنبل لابن قدامة المقدسـي(٤/١٤٦-١٤٨) ، دار: المكتب الإسلامي-بيروت، وفتح الباري (١٢/٢٨٥- ٢٨٦) ، دار المعرفة، بيروت .

(٣) انظـر لتلك الأقوال: تلبيـس إبليسص: ٩٠ الفصل لابن حزم ٤/ ١٥٧، والملـل والنحل للشهرستاني: ١/ ٢١ ، شـرح الطحاويـة لابـن أبي العـز ٤٧٢، البداية والنهاية لابـن كثير: ٧/ ١٨٩، الدليـل لأهل العقول للورجلانى ص ١٥، وزارة التراث القومي والثقافة ، عمان ١٩٨٣م ، التاريخ يتكلم للسالمي ص .١٠٣

(٤) د . ناصر بن عبدالكريم العقل ، د . نعمان السامرائي ، د . أحمد محمد ، د . مصطفى حلمى .

(٥) انظر : د . ناصر بن عبدالكريم العقل- الخوارج ، مناهجهم ، وأصولهم . ، ط ٢ الرياض : ص ١٩ - ٢١ ، د . أحمـد محمـد- دراسـة عن الفرق- ط ٢ الرياض : ص ١٠٨ ، د . نعمان السامرائي- التكفير جذوره ، أسبابـه ، مبرراتـه- ص ١٢ ، المستشار سالم على البهنساوى- الحكم وقضية تكفير المسلم . والخوارج .. الأصول التاريخية لمسألة تكفير المسلم ، د . مصطفى حلمي ، ط ١ ، مطبعة التقدم ١٩٧٧م القاهرة

فى هذا العصر: جماعة التكفير والهجرة[١] والقرآنيون[٢] .

وبنـاءً علـى ما تقدم يكون وصـف الشخص بأنه من الخـوارج ، إذا سلك طريقهم واعتقد عقيدتهم التي خالفوا بها سلف الأمة .

ومن خلال البحث في أصول عقائد الخوارج نجد أن من أبرز ما يميزهم عن سائر الفرق الأخرى أمرين :

الأول : تكفير مرتكب الكبيرة [٣]

الثاني : الخروج بالسلاح على كل من يخالفونهم في الرأي(من أئمة المسلمين وعامتهم) ونرى أن من اعتقد هذين الأمرين فهو من الخوارج وإن لم ينتسب إليهم ، أو تبرأ منهم

---

(١) جماعـة المسلمين كمـا سمت نفسها ، أو جماعة التكفـير والهجرة كما أطلق عليهـا إعلامياً ، وقد أطلق عليهـا الإعلام جماعة التكفـير والهجرة ، نظراً لتبنيها موقفين : أحدهمـا التكفير ، أي تكفير المجتمع بـكل مافيـه ، مادام خارجاً عن إطار أفـكار الجماعة ومبادئها المتشددة ، والآخـر الهجرة ، أي تطبيق مبدأ العذلة عن المجتمع ، الذي نعتوه بالكفروالخروج عن الملة ، ويعد هذا النهج الذي اتبعته الجماعة ، نهجاً خوارجياً ، فهم يسيرون في منهجهم في التكفير علي نهج الخوارج ، الذين كفروا كل من خرج علي رأيهم ومبادئهم الداعين إليها . ، راجع : مانع بن حماد الجهني ، الموسوعة الميسرة في الأديان والمذاهب والأحـزاب المعاصرة ، ط ٤ ، ١٤٢٠هـ دار الندوة العالمية للطباعة والنشر والتوزيع ج ١ ص ٣٣٣ ، انظر : يوسـف صديق ، حقيقـة التطرف الديني في ضوء الكتاب والسنة ، القاهرة ١٩٨٥م ص ٢١-٢٣ ، انظر : د. نعمـان السامرائـي ، التكفـير جـذوره وأسبابه ، المنارة ط ١ ، ١٤٠٤هـ ، صـ ٤١-٤٧ ، انظر : سالم البهنساوي ، الحكم وقضية تكفير المسلم ، ط دار الوفاء للطباعة والنشر ، ص ٢٩-٣٠ .

(٢) القرآنيون أو أهل القرآن هو اسم يطلق على تيار إسلامي يكتفي بالقرآن كمصدر للإيمان والتشريع في الإسـلام ، فهم لا يأخذون إطلاقا بالسنة النبوية من الأحاديث والروايات التي تُنسب للنبي محمد ﷺ ،. كمـا لا يعتمـد القرآنيون على علماء أهـل السنة أو الشيعة لأنهم يستعينـون في استدلالاتهم بمصادر غـير القـرآن ، يفسرون القـرآن بأهوائهـم وعقولهم دون الاستعانـة على ذلك بالسنـة الصحيحة ، بل السنـة عندهـم تبع لأهوائهم فما وافقهم منهـا تشبثوا به وما لم يوافقهم منها نبـذوه وراءهم ظهريا . راجـع شبهات القرآنيين حول السنة النبويـة ، د. محمود محمد مزروعة ص ١-٥ ، الفرق والمذاهب منذ البدايـات ، صـ ٣٧٦ ، مجلة اشاعة السنـة ، سنة ١٩٠٢م ، ج ١٩ ص ١٥٤ ، مجلة بلاغ القرآن عدد يناير ١٩٧٥م ، مجلة طلوع اسلام عدد ابريل ١٩٣٩م ص ٢٩

(٣) خالفـت الإباضيـة الخوارج فى حكم مرتكب الكبيرة ، فيعد مرتكب الكبيرة عند الخوارج كافر مشرك ، خـرج مـن الدين ، وعند الإباضية كافر كفر نعمة لا يخرج مـن الدين (انظر: عبد القاهر بن طاهر بن محمد بن عبد الله البغدادي. الفرق بين الفرق ص ٩٧ ، ط ٢ دار الآفاق الجديدة - بيروت.) ، وانظر : يوسف ابراهيم – الدليل لأهل العقول – ج ١ ص ٣١ ، وزارة التراث القومي والثقافة ، عمان ١٩٨٣م . ، والإباضيـة إحدى فرق الخوارج ، وقد نُسبوا إلى عبد الله بن إباض لشهرة مواقفه مع الحكام (راجع على يحى معمر ، الأباضية بين الفرق الإسلامية ص ٣٥٣) .

التأويل في اللغة والاصطلاح

أولاً : في اللغة

تأتى مادة التأويل في اللغة على عدة معان ، منها

أولاً : الرجوع، والعودة [١]

قال ابن فارس: " قال يعقوب : أول الحكم إلى أهله : أي : أرجعه ورده إليهم "[٢]، فالتأويل تفسير ما يؤول إليه الشيء [٣] أي يرجع إليه

قال الراغب الأصبهاني [٤]: التأويل من الأول أي الرجوع إلى الأصل ، ومنه الموئل للموضع الذي يرجع إليه ، وذلك هو رد الشيء إلى الغاية المرادة منه علمًا كان أو فعلاً ، ففي العلم نحو قوله تعالى هَلْ يَنْظُرُونَ إِلا تَأْوِيلَهُ يَوْمَ يَأْتِي تَأْوِيلُهُ [٥] [٦]

ثانياً : التفسير، والتدبر، والبيان [٧]:

استعمل الطبرى [٨] الترادف بين كلمة التأويل والتفسير عملياً فى أغلب صفحات تفسيره ، فيقول : وأما معنى التأويل في كلام العرب فإنه : التفسير والمرجع والمصير [٩]، والتأويل تفسير الكلام الذي تختلف معانيه ولا يصح إلا ببيان غير لفظه [١٠] قال

---

(١) الأزهري ، ، تهذيب اللغة ، ج ١٥ : ص ٤٣٧) (١)

(٢) أحمد بن فارس : معجم مقاييس اللغة ، ج١: ص ١٥٩ ، تحقيق عبد السلام هارون ، القاهرة، مطبعة الحلبي، ط٢، سنة ١٩٦٩

(٣) لسان العرب (١١ / ٣٢) مادة أول ، دار صادر بيروت ، الطبعة الأولى. قارن مختار الصحاح ، طبعة مكتبة لبنان تحقيق محمود خاطر سنة ١٤١٥ هـ / ١٩٩٥ م ، الرازي، ٣٣ ، و راجع كتابه المفردات فى غريب القرآن ص ٣٨

(٤) هو الحسين بن محمد بن الفضل ، أبو القاسم ، المعروف بالراغب الأصبهاني ، المتوفى سنة ٥٠٢هـ ، أهم مؤلفاته مفردات القرآن ، محاضرات الأدباء ، أفانين البلاغة ، الذريعة إلي مكارم الشريعة ، (أنظر ترجمته فى كشف الظنون ١٧٧٣/٢ ، بغية الوعاة ٢٩٧/٢ ، طبقات المفسرين للداودي ٣٢٩/٢)

(٥) سورة الأعراف: الآية ٥٣

(٦) راجع كتابه المفردات فى غريب القرآن ص ٣٨

(٧) تفسير الطبري، جامع البيان تحقيق أحمد شاكر، القاهرة، الحلبي، ١٣٨٨هـ، ١٨٤/٣.

(٨) هو محمد بن جرير بن يزيد ، أبوجعفر الطبري ، الإمام الجليل والمجتهد المطلق ، له كتاب التفسير، التاريخ ، اختلاف العلماء ، التبصير في أصول الدين ، وغيرها ، توفي سنة ٣١٠ هـ (أنظر ترجمته في وفيات الأعيان ٣٣٢/٣ ، طبقات الشافعية للسبكي ١٢٠/٣ ، شذرات الذهب ٢٦٠/٢ ، تهذيب الأسماء واللغات ٧٨/١ ، المنتظم ١٧٠/٦)

(٩) تفسير الطبري : ج٦: ص ٢٠٤.

(١٠) لسان العرب (١١ / ٣٢) مادة أول ، دار صادر بيروت ، الطبعة الأولى. قارن مختار الصحاح ، طبعة مكتبة لبنان تحقيق محمود خاطر سنة ١٤١٥ هـ / ١٩٩٥ م

الجوهري ت ٣٩٣هـ في "الصحاح" في مادة (أ و ل): "التأويل: تفسير ما يؤول إليه الشئ، و قد أولته و تأولته بمعنىً واحد "[١] وهذا التعريف قريب من معناه الاصطلاحى، ونعلم أن المعنى الاصطلاحى لابد أن تربطه علاقة مع المعنى اللغوي قد تكون ظاهرة وقد تكون خفية ، ولكن لابد من تلك العلاقة .

ثالثاً : الجمع

يقال " ألت الشيء أؤوله إذا جمعته وأصلحته [٢] ، فكأن التأويل جمع معاني أشكلت بلفظ واحد لا إشكال فيه .

رابعاً : المآل ، والعاقبة ، والمصير

قيل " وقد أولته فآل أى : صرفته فانصرف ، فكأن التأويل صرف الآية إلى ما تحتمله من المعاني ، وقال الزركشي [٣] أصله من الإيالة ، وهى السياسة ، فكأن المؤول للكلام يسوس الكلام ، ويضعه في موضعه .." [٤] ، وقد وردت لفظة التأويل في سورة يوسف في ثمانية مواضع، وكان معنى التأويل فيها العاقبة والحقيقة التي يرجع إليها الشيء في تفاسير السلف[٥]

خامساً : الترجيح

قال الجرجاني [٦]: " التأويل في الأصل الترجيح "[٧]

ومما سلف نلاحظ أن علماء اللغة حددوا الجانب اللغوي للتأويل وبينوا أنه بمعنى

---

(١) الصحاح (١٦٢٧/٤)

(٢) انظر : تهذيب اللغة ، للأزهري ، ج ١٥ ص ٤٣٧ ، ٤٥٨ ، وتاج اللغة وصحاح العربية ، إسماعيل بن حماد الجوهرى (٣٩٣هـ) ، ط بولاق ، القاهرة ، ١٢٨٢هـ ، ج ٤ صـ ٦٢٧ + ١٦٢٨ ، ولسان العرب : ج ١١ ص ٣٢ ـ ٣٣ مادة أول ، وأساس البلاغة : ص ٢٥ (مادة أول) .

(٣) هو محمد بن بهادر بن عبدالله ، بدر الدين ، أبوعبدالله الزركشي الشافعي ، الفقيه الأصولي المحدث ، أشهر كتبه شرح جمع الجوامع ، البحر في أصول الفقه ، تخريج أحاديث الرافعي ، توفي سنة ٧٩٤هـ ، (أنظر ترجمته في الدرر الكامنة ١٧/١ ، الفتح المبين ٢٠٩/٢ ، شذرات الذهب ٣٣٥/٦

(٤) الزركشي : البرهان في علوم القرآن ج ٢ ص ٤٨+٤٩

(٥) انظر، ابن الجوزي، زاد المسير في علم التفسير، المكتب الإسلامي، ط١، سنة ١٣٨٤هـ ،١١٧/٢، وابن تيمية، مجموع الفتاوي، ٢٩٠/٣الرياض، مصورة، وتفسير ابن كثير، ٢ /٢٢٠.

(٦) هو عبدالقاهر بن عبدالرحمن ، أبو بكر الجرجاني الشافعي النحوي ، الإمام المشهور ، أشهر كتبه ، إعجاز القرآن ، المقتصد في شرح الإيضاح الجمل ، وغيرها ، توفي سنة ٤٧١هـ (أنظر ترجمته فى بغية الوعاة ١٠٦/٢ ، إنباه الرواة ١٨٨/٢ ، شذرات الذهب ٣٤٠/٣ ، طبقات الشافعية للسبكي ١٤٩/٥ ، الوافي بالوفيات ٦١٣/١ ، طبقات المفسرين للداودي ٣٣٠/١)

(٧) عبدالقادر الجرجانى ، التعريفات ، ١٤٠٥هـ ، ص ٥٥ ، ص٧٢

التفسـير أو الرجوع أو بيـان المعنى أو التدبير والتقدير والجمع والترجيح ، وعليه فيكون تأويـل الخوارج من باب صرف الكلام عـن مواضعه التي أرادها المتكلم فهو بالتالي من التأويل المذموم لما ترتب على ذلك من الانحراف الفكري والعقائدي الذي أضر بالأمة .

ثانياً : في الاصطلاح

للتأويل عند السلف معنيان :

الأول : تفسير اللفظ وبيان معناه [١] ، وإيضاح المعاني المقصودة من الكلام

يقـال : تأويل الآية كـذا ، أى معناها ، وهذا الغالب على اصطلاح مفسري القرآن ، كمـا يقول بن جريـر الطبري (القول في تأويل قوله تعالى : كـذا .. كذا ..) [٢].. ونرى ذلـك كثيرا في تفسير الإمام الطبري، حيث يستخدم التأويل بمعنى التفسير[٣]، فيقول: (وقـال أهـل التأويل) ثم يورد أقوال المفسرين ، ومنه دعاء النبي ﷺ لابن عباس [٤] : (اللهم فقهه في الدين وعلمه التأويل) [٥]

الثاني : الحقيقة التي يؤول إليها الكلام

وقوع المخبر به في وقته الخاص إذا كان الكلام خبرا أو امتثال ما دل عليه الكلام ، وإيقاع مطلوبه إذا كان الكلام طلبا ، وهو معنى يرجع إلى العاقبة والمصير [٦]

التأويل في اصطلاح المفسرين :

هو : (صرف الآية إلى معنى موافق لما قبلها وما بعدها ، تحتمله الآية ، غير مخالف للكتـاب والسنـة من طريق الاستنباط) [٧] فالنص له دلالـة ظاهرة مفهومة من اللفظ المباشـر ، وهـذا هـو معنى النصـ أو تفسيره وقد يحتمـل دلالـة أو دلالات أخر خفية ،

---

(١) وهو كثير في استعمالات السلف

(٢) جامع البيان ، للطبرى : ج ٦ ص ٢٠٣

(٣) تفسير الطبري ، ج٥ ص ٧ ، ص ١١ ، ص ١٢ ، ص ١٥ ، ص ١٧ ، ج ٧ ص ٤٦ ، ص ٦٤ ، ص ١١٠ ـ الخ

(٤) هـو عبدالله بـن عباس بن عبدالمطلب ، ابن عم النبي ﷺ ، حبر الأمـة وترجمان القرآن ، وأحد الستة المكثرين من الرواية عن النبي ﷺ ، دعا له النبي ﷺ بالفقه فى الدين وتعليم التأويل ، توفي بالطائف سنـة ٦٨هـ (أنظر ترجمته في الإصابـة ٢/ ٣٣٠ ، الاستيعاب ٢/ ٣٥٠ ، شـذرات الذهب١/ ٧٥ ، طبقات المفسرين للداودي ١/ ٣٣٢ ، تهذيب الأسماء واللغات ١/ ٢٧٤)

(٥) أخرجه:أحمد في المسند ، ج ٤ ص ٢٢٥ ، رقم (٢٣٩٧) ، والحديث صحيح، قال الأرناؤوط فى تخريجه للمسند : (إسناده قوى على شرط مسلم) .

(٦) مجموع الفتاوى ، ج٣: ص ٥٥-٥٦

(٧) انظر : البرهان للزركشى ، ج٢ ص ١٤٨

تستنبـط بإعمال الفكر ، وتمحيص القرائن ، فإذا عـدل عن المعنى الظاهر إلى المعنى أو المعـاني الخفيـة ، سمى هذا العدول تأويلاً ، فالتأويل توجيه للمعنى باتجاه معين ، أى أنه :(صرف الآية لما تحتمله من المعاني) [١] ، ومعنى التأويل عند المفسرين ، لا يختلف عـن معنـاه عند علماء أصول الفقـه ، ولكن الفريقين يختلفان فـى موضوعه ، فهو عند المفسريـن والمتكلمين يتناول النصوص المتشابهة ، كآيات الصفـات ، وعند الأصوليين يتناول نصوص الأحكام التكليفية [٢]

التأويل في اصطلاح المتأخرين :

قال إمام الحرمين الجويني [٣] – رحمه الله تعالى –:" التأويل: رد الظاهر إلى ما إليه مآله في دعوى المؤول ". [٤]

عرفه ابن الأثير بقوله:(نقل ظاهر اللفظ عن وضعه الأصلي إلى ما يحتاج إلى دليل، لولاه ما تُرك ظاهر اللفظ) [٥] أي نقل الكلام من ظاهره المتبادر منه إلى غيره بقرينة .

وعرفـه ابن رشد بقوله : (هو إخراج دلالة اللفظ من الدلالة الحقيقية إلى الدلالة المجازيـة ، مـن غير أن يخـل في ذلك بعادة لسـان العرب في التجوز مـن تسمية الشيء بشبيهه أو بسببه...) [٦] فالتأويل والمجاز يندرجان تحت صرف اللفظ عما وضع له .

قال الفخر الرازي [٧]: – (التأويل هو صرف اللفظ عن ظاهره إلى معناه المرجوح، مـع قيام الدليل القاطع عن أن ظاهره محـال) [٨] أى صرف اللفظ عن ظاهره المتبادر

---

(١) انظر : البرهان للزركشى ، ج٢ ص ١٤٨

(٢) انظر : أصول الفقه ، محمد أبو زهرة :ص ٣٦ ، ص ١٣٧

(٣) هـو عبدالملـك بن عبـدالله بن يوسف الجوينـى الشافعي ، أبو المعـالي ، الملقب بضياء الديـن المعروف بإمام الحرمـين ، أشهـر مصنفاته ، نهاية المطلب فى الفقه ، البرهان فى أصول الفقه ، الإرشاد ، الشامل في أصول الدين ، غياث الأمم في الأحكام السلطانية ، توفي سنة ٤٧٨هـ (أنظر ترجمته في وفيات الأعيان ٢٤١/٢ ، وما بعدها ، طبقات الشافعية للسبكي ١٦٥/٥ ، وما بعدها ، المنتظم ١٨/٩ ، شذرات الذهب ٣٥٨/٣)

(٤) البرهـان ٥١١/١ ، ط. تحقيق الديب

(٥) النهاية في غريب الحديث والأثر ، لابن الأثير : ٨٠/١

(٦) فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال ، لابن رشد : ٣٢ .

(٧) هـو محمد بن عمر بـن الحسين ، أبو عبدالله ، فخر الدين الـرازي الشافعى ، المعروف بابن الخطيب ، أشهر مؤلفاته " التفسير ، المحصول ، المعالم فى أصول الفقه ، المطالب العالية ، نهاية العقول فى أصول الدين ، توفي سنة ٦٠٦ هـ (أنظر ترجمته فى طبقات الشافعية للسبكي ٨١/٨ ، وفيات الأعيان ٣٨١/٣ ، شذرات الذهب ٢١/٥ ، طبقات المفسرين للداودي ٢١٤/٢)

(٨) الفخر الرازي : أساس التقديس ، ص ٢٢٢.)

منـه إلى غيره ، لدليـل دلّ عليه أو لقرينة. ، وقال ابن الحاجـب [١]: (التأويل: هو حمل الظاهـر على المحتمـل المرجوح، بدليل يصيره راجحـا)[٢] أي صرف اللفظ عن معناه الراجـح إلى المعنـى المرجوح لدليل يقترن به ، و قـال الآمدي [٣] – رحمه الله تعالى –: " قـال الغـزالي[٤]: التأويل عبارة عن احتمال يعضده دليـل ، يصير به أغلب على الظن من المعنى الذي يدل عليه الظاهر [٥] ،ويشترط الغزالي في الدليل الصارف للظاهر أن يكون معتبراً يوثق به و إلا لا يصح هذا الصرف ولا يؤخذ بالمعنى الذي آل إليه الظاهر.

وتعقـب الآمدي الغزالي في تعريفـه بأنه اشترط الاعتضاد بدليل ، وهذا قيد يخرج التأويـل المطلـق مـن التعريف لأنـه لا يشترط فيه هـذا الشرط ، لذا اكتفـى في تعريف التأويـل: حمل اللفظ على غـير مدلوله الظاهر منه ، مع احتماله لـه [٦] ، ولذلك انتقد الآمدى تعريف الغزالي .

وبمفهـوم آخـر إن تعريف الآمدي جمع بين التأويل الصحيـح وعكسه ، أما تعريف الغـزالي فقـد اقتصر فيه فقط علـى التأويل الصحيـح ، ويؤكد ذلك الآمـدي بتعريفه التأويـل المقبـول الصحيح : حمل اللفظ علـى غير مدلوله الظاهر منـه مع احتماله له

---

(١) جمـال الدين عثمان بن عمر الفقيه المالكى المعروف بابـن الحاجب ، له تصانيف مفيدة منها ، الجامع بينالأمهـات ، المختصـر فى أصول الفقه ، الكافية فى النحو ، و الشافية فى الصرف ، توفى سنة ٦٤٦هـ (أنظـر ترجمتـه فى الديباج المذهب ٢ / ٨٦ ، شذرات الذهـب ٥/ ٢٣٤ ، وفيات الأعيان ٢/ ٤١٣ ، بغية الوعاة ٢/ ١٣٤)

(٢) شرح مختصر المنتهى : ج٣: ص ٧٥

(٣) هـو علـى بن أبي علي بن محمد بـن سالم الثعلبي ، أبو الحسن ، سيف الديـن الآمدي ، الفقيه الأصولي المتكلـم ، مـن أشهر كتبه أبـكار الأفكار فى علم الـكلام ، والإحكام فى أصول الإحـكام في أصول الفقه وغيرها ، توفي سنة ٦٣١هـ (أنظر ترجمته في طبقات الشافعية للسبكي ٨/ ٣٠٦ ، وفيات الأعيان ٢/ ٤٥٥ ، شذرات الذهب ٥/ ١٤٤)

(٤) هـو محمد بن محمد بن محمد الغـزالي الطوسي الشافعي ، أبو حامد ، الملقب بحجة الإسلام ، صاحب التصانيـف المفيـدة في الفنون العديـدة ، كـ المستصفي ، المنخول في أصول الفقـه ، الوسيط ، البسيط ، الوجيز ، الخلاصة في الفقه ، إحياء علوم الدين ، تهافت الفلاسفة ، معيار العلم ، المنقذ من الضلال ، تـوفي سنة ٥٠٥هـ (أنظر ترجمتـه في طبقات الشافعية للسبكي ٦/ ١٩١ ـ ٣٨٩ ، وفيات الأعيان ٣/ ٣٥٣ ، شذرات الذهب ٤/ ١٠)

(٥) الإحـكام في أصـول الأحـكام ، (٣/ ٤٨) ، المستصفى : ١/ ١٩٦

(٦) الإحكام للآمدي : ٣/ ٥٣

بدليل يعضده[١] أي صرف اللفظ من المعنى الراجح إلى المعنى المرجوح بدليل لا يخالف نصا من كتاب الله سبحانه ولا سنّة رسول الله ﷺ .

ولعَبـلَّ أوضح تعريـف له هو تعريف أبي محمد يوسف ابـن الحافظ أبي الفرج بن الجوزي – رحمهما الله تعالى – ، فيوضح فيه أن: "التأويل صرف اللفظ عن الاحتمال الراجـح إلى الاحتمال المرجوح لاعتضاده بدليل يـدل على أن مراد المتكلم بكلامه ذلك الاحتمال المرجوح" [٢] ، وبالجملة فالتأويل الذي يوافق ما دلت عليه نصوص الشرع هو التأويل الصحيح، والذي يخالفها هو التأويل الفاسد[٣]

إذاً التأويـل عند الخلف من علماء الـكلام والأصول والفقه ، هو صرف اللفظ عن المعنـى الراجح إلى المعنى المرجوح[٤] ، وذهب الفخر الرازي إلى ما ذهب إليه الغزالي، واشترط لصحة هذا التأويل الصارف للظاهر عن معناه أن يكون مقروناً بدليل يصيره راجحـاً فقال: (هو صرف اللفظ عـن ظاهره إلى معناه المرجوح مع قيام الدليل القاطع علـى أن ظاهره محـال) [٥] ، وذكر ابن تيمية تعريف المتكلمين بقوله: "هو صرف اللفظ مـن المعنى الراجح إلى المعنـى المرجوح لدليل يقترن بـه" [٦] ، كما عرفه الجرجاني في تعريفاتـه بقولـه: "صرف اللفظ عن معناه الظاهر إلى معنـى يحتمله إذا كان المحتمل الـذي يـراه موافقاً للكتـاب والسنة" [٧] ومـن الملاحظ في تعريف الجرجـاني أنه وضع ضابطا للتأويل هو موافقة الكتاب السنة .

إذاً التأويل في الاصطلاح مختلف فيه ، فيرى بعض العلماء أن التأويل يكون بمعنى التفسـير ، وعلى هـذا جرى الطبري في تفسيره فتجده يقول: (تأويـل قوله تعالى . . . . أو يقـول اختلف أهل التأويل) يريد بذلك أهـل التفسير ، ويرى بعض العلماء أن التأويل

(١) الإحكام : ٥٣/٣

(٢) الإيضاح لقوانين الاصطلاح (ص٢٠ــــط ١بتحقيق السدلان)

(٣) انظـر ابن القيم، الصواعـق المرسلة على الجهمية والمعطلة، تحقيق: علـى الدخيل الله، الرياض، ط١، سنة١٤٠٨هـ ، ١٨٧/١ ، وشرح العقيدة الطحاوية، ٢٥٦/١

(٤) انظر : د. مساعد الطيار ، مفهوم التفسير والتأويل ، ص ٨٩ ، ط١ ، دار ابن الجوزى ، الرياض

(٥) الـرازي، فخـر الدين، المحصول في علـم الأصول، تحقيق: طـه جابر العلواني، الرياضـ سنة١٣٩٩هـ، ٢٣٢/٣/١

(٦) ابن تيمية، الإكليل في المتشابه والتأويل ، ط ١٩٤٧م ، القاهرة ، ص ٢٢

(٧) الجرجاني، التعريفات ١٤٠٥هـ ، دار الكتب العلمية بيروت ، ص٧٢

مخالف للتفسير ، فالتأويل يتعلق بحقيقة ما يؤول إليه الكلام علمًا أو عملاً كما سبق في كلام الراغب ، والتفسير يتعلـق بالألفاظ وبمفرداتها ، وقيل : التفسير القطع بأن مراد الله تعالى كذا ، والتأويل ترجيح أحد المحتملات بدون قطع . . . وقيل التفسير ما يتعلق بالروايـة ، والتأويـل ما يتعلق بالدرايـة[1] ، فالتفسير معناه الكشف والبيـان ، والتأويل ترجيـح أحد محتمـلات اللفظ بالدليل ، والترجيح يعتمد علـى الاجتهاد ، ويتوصل إليه بمعرفة مفردات الألفاظ ومدلولاتها في لغة العرب .

ومما سبق يتضح أن التأويل عدول عن ظاهر النص أو دلالة اللفظ إلى معنى آخر يحتملـه ، أو هـو صرف اللفظ عن حقيقته إلى المجـاز، والاحتمالية عنصر في التعريف علـى مستـوى قبول اللفظ لهـذا المعنى ، أو على مستوى الدليل الـذي رجح هذا المعنى ، إضافـة إلى الاجتهاديـة التي تختلف من عالم لآخر ، وسـنرى عند تطبيق هذا التعريف على تأويل الخوارج مدى انحرافهم ، وبم يكون الخروج .

(١) راجع تفسير الألوسى ١ / ٥

المبحث الأول

التأويل الفاسد للتخلص من التكاليف الشرعية :

انحرف الخوارج في تأويلاتهم ، وسبقوا إلى التأويل المنحرف بجماعة أهل الردة الذين ارتدوا عن الدين أو امتنعوا عن أداء الزكاة للصديق رضي الله عنه بتأويل آية الزكاة ، وهي قول الله تعالى : خُذْ مِنْ أَمْوَالِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّيهِم بِهَا وَصَلِّ عَلَيْهِمْ إِنَّ صَلَاتَكَ سَكَنٌ لَّهُمْ وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ [1] قَالَ ابن عبد البر [2] : وكانت الرِّدَّةُ عَلَى ثَلَاثَةِ أَنْوَاعٍ :

١. قَوْمٌ كَفَرُوا وَعَادُوا إِلَى مَا كَانُوا عَلَيْهِ مِنْ عِبَادَةِ الْأَوْثَانِ .
٢. وَقَوْمٌ آمَنُوا بِمُسَيْلِمَةَ وَهُمْ أَهْلُ الْيَمَامَةِ
٣. وَطَائِفَةٌ مَنَعَت الزَّكَاةَ ، وَقَالَتْ : " مَا رَجَعْنَا عَنْ ديننَا وَلَكِنْ شَحَحْنَا عَلَى أَمْوَالنَا، وَتَأَوَّلُوا قوله تعالى : (خُذْ مِنْ أَمْوالهِمْ صَدَقَةً) [3] فَقَالُوا : الْمَأْمُورُ بِهَذَا رَسُولُ اللَّهِ لَا غيره [4] ") ، فرأوا أن دفع الزكاة خاص بالرسول ﷺ لأنه هو الذي يطهرهم ، وليس لغيره هذه الخاصية ، ومن ثم فلا يدفعون الزكاة "[5] ... وبذلك التأويل كانوا الفاتحين لباب التأويل المنحرف للنصوص القرآنية ، للتخلص من التكاليف الشرعية ، ثم تبعهم الخوارج ، وقال الحافظ ابن حجر: "وكانوا يتأولون القرآن على غير المراد منه " [6] ، تأويلاً يتوافق مع ضلالهم وكذبهم وأطماعهم ، فالتأويل الفاسد هو ما كان فيه صرف الظاهر إلى معنى آخر بدون دليل أصلاً ، أو بشبهة يظنه المؤول دليلاً وليس بدليل، ولقد اعترض ابن حزم

---

(١) سورة التوبة الآية ١٠٣

(٢) هو يوسف بن عبدالله بن محمد بن عبد البر ، أبو عمر الحافظ القرطبي ، أحد أعلام الأندلس ، وكبير محدثيها ، كان ثقة نزيهاً متبحراً في الفقه والعربية والحديث والتاريخ ، له كتب كثيرة نافعة ومفيدة منها ، التمهيد ، الاستذكار الاستيعاب في معرفة الصحابة ، جامع بيان العلم وفضله ، الدرر في اختصار المغازي والسير ، بهجة المجالس ، توفي سنة ٤٦٣هـ وقيل ٤٥٨ هـ (أنظر وفيات الأعيان ٦٤/٦ ، الديباج المذهب ٣٦٧/٢ ، شذرات الذهب ٣١٤/٤ ، طبقات الحفاظ ص ٤٣٢ ، شجرة النور الزكية ص ١١٩ ، تذكرة الحفاظ ١١٢٨/٣)

(٣) سورة التوبة الآية ١٠٣

(٤) انظر في دراسة أحوال هؤلاء وغيرهم: أثر التشيع على الروايات التاريخية في القرن الأول الهجري عبدالعزيز محمد نور ولي (ص ٦٧-١٣٠)

(٥) انظر: فتح البارى : ١٢ / ٢٣٣ ، وشرح السنة للبغوى : ٥ / ٤٧٢ ، ٤٨٨

(٦) فتح الباري لابن حجر (٢٨٣/١٢)

علـي من ذهب إلى التأويـل الفاسد ووصفه بالجهل فقال " فمن أراد إخراج الأمور عـن حقائقهـا في المبادئ، ثم عـن حقائقها في المعاهد ، فينبغـي أن يتهم في دينه، وسوء أغراضه، فإن سلم من ذلك فلا بد من وصمه في عقله أو قوة في جهله" [١].

إثبات حالة الخوارج حيال النص

اختلـف العلماء في الحكم على الخوارج حيـال النص ، هل هم نصيون ظاهريون ، أم أنهـم مؤولة أم أن الخوارج حسـب اتباع أهوائهم وما يخدم مذهبهم يتشكلون حسب أهوائهم ، فتارة يكونوا نصيين ظاهريين وأخرى مؤولة .

١. ذهب بعض العلماء إلى أن الخوارج نصيون يجمدون على المعنى الظاهر من النص دون بحث عن معناه الذي يهدف إليه وهذا رأي أحمد أمين [٢][٣] وأبو زهرة [٤][٥]
٢. وذهـب آخـرون إلى أن الخوارج يؤولـون النصوص تأويلاً يوافـق أهوائهم وقد غلطـوا حين ظنوا أن تأويلهم هو ما تهدف إليه النصوص وعلى هذا الرأي ابن عباس وشيخ الإسلام ابن تيمية [٦] وابن القيم [٧]

---

(١) ابن حزم، الإحكام، ٣٣/٤.

(٢) أحمد أمين ، ضحى الإسلام: ٣/ ٣٣٤.

(٣) هوأحمـد أمـين (١٨٨٦-١٩٥٤) كاتب مصري من مواليـد القاهرة، ينتمي لأسـرة محافظة لها قدر من العلـوم والمعرفـة، زاول دراسته الابتدائية ثم انتقل إلى الأزهر ثم مدرسـة القضاء الشرعي التي نال منها شهـادة عالميـة، اشتغل قاضيا وأستاذا بكلية الأدب بمصر، عُيِّن مستشارا للثقافة كما مَثّل بلاده في جامعة الدول العربية، ومن أهم مؤلفاته : ثلاثية (فجر الإسلام، ضحى الإسلام، ظهر الإسلام)، فيض الخاطر، وحياتـي (في سيرتـه الذاتية) ، راجع مرسى سعـد الدين ، مصر اولا (٢)، الاهـرام ، عدد ٤٤٩٣٤ ، ١٥ ديسمبر٢٠٠٩م الموسوعة الثقافية ، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، القاهرة – نيويورك ١٩٧٢ م

(٤) تاريخ المذاهب الإسلامية: ١/ ٦٦.

(٥) هو محمد بن أحمد بن مصطفى بن أحمد المعروف بأبي زهرة (١٣١٥هـ / ١٨٩٨م- ١٣٩٤ هـ / ١٩٧٤م)، وُلـد في المحلّـة الكـبرى التّابعة لمحافظـة الغربيَّة بمصر،وله مؤلفـات عديدة من أبرزهـا ، المعجزة الكبرى ، تاريـخ المذاهب الإسلامية، والعقوبة في الفقه الإسلاميِّ، و الجريمة في الفقه الإسلاميِّ، وعلم أصول الفقه، ومحاضرات في النَّصرانيَّة، ومقارنات الأديان ، خاتم النَّبيِّين ، إضافة إلى ذلك، كانت له الكثير من البحوث في العديـد مـن المجلات العلميـة والاجتماعية: مجلة القانـون والاقتصاد، ومجلة المسلمـون، ومجلة حضارة الإسـلام، ومجلة القانون الدولي، وكتاب أسبـوع الفقه الإسلامي، وكتاب أسبوع القانـون والعلوم السياسية، ومجلـة الأزهـر، ومجلـة العربي، والعديد مـن المجلات بمختلف الـدول العربية. وكذلك عـدد لا يحصى من الأحاديـث الصحفيـة كان يرد بها على المهاجمين للإسلام ، توفـى في صباح يوم الجمعة ١٢/ ٤/ ١٩٧٤م .(أنظر تعريـف بالإمام الجليل محمد أبو زهرة، عن: زهرة التّفاسير، لأبي زهرة، دار الفكر العربيّ .أبو زهرة عالم يعرف قدره، أحمد تمام، ملتقى أهل الحديث بالشّبكة العنكبوتية، الأعلام، للزِّركليّ: ٢٥/٦)

(٦) النبوات ص .٨٩

(٧) النونية ص .٨٥

٣. ومن العلماء من ذهب إلى القول بأن الخوارج ليسوا على رأي واحد في هذه القضية بل منهم نصيون ومنهم مؤولون كما ذهب إلى هذا الأشعري في مقالاته. [١] وهذا هو الراجح فيما يبدو من آراء الخوارج ، فهم يتشكلون حسب أهوائهم وما يخدم مذهبهم ، فتارة يكونون نصيين ظاهريين وأخرى مؤولة .

ومما تقدم بيانه نعرف مدى تعلق الخوارج بالتأويل، وأنه كان السبب في كثير من أخطائهم الجسيمة التي ارتكبوها بحجة أن القرآن يطلب منهم ذلك، حين فتحوا لأنفسهم باب التأويل الذي لم يسبقهم إليه أحد ، فيما يرى الدكتور عمار الطالبي " أن تطور آراء الخوارج منذ نشأتهم كان أساسه التأويل والجدل ومجاوزة ظاهر النصوص إلى ما يوافق ما يرونه من آراء وما يعتقدونه من اعتقادات "[٢] .

إنَّ نصوصا الكتاب والسُّنة لا يكون فيها اختلافٌ ولا تعارض في الأَصْل؛ لأنَّ الله تعالى لا يجمع في شريعتهَ ودينه ما يخالف بعضُه بعضًا، وينقُض بعضُه بعضًا، إنَّما التعارُض في قصور الفَهْم الصحيح لمراد الله تعالى ومراد رسوله - ﷺ - وقد تكلَّم الفقهاءُ والأصوليُّون في هذه المسائل، وبيَّنوا طرقًا كثيرة في رَفْع تَوهُّم التعارض بيْن النصوص الشرعية.

ويرجع ضلال الخوارج فى فهمهم لنصوص الشرع إلى أسباب أهمها :

١. فهم النصوص ببادئ الرأي، وسطحية ساذجة، دون التأمل والتثبت من مقصد الشارع من النصوص، فوقعوا في تحريف النصوص وتأويلها بما يصرفها عن معناها الصحيح.
٢. أخذهم ببعض الأدلة دون بعض، فيأخذون بالنص الواحد، ويحكمون على أساس فهمهم له دون أن يتعرفوا على باقي النصوص الشرعية في المسألة نفسها، فضربوا بعض النصوص ببعض. وقد وصف ابن القيم [٣] التأويل بأنه شر من التعطيل لأنه - كما يذكر - يتضمن التشبيه والتعطيل والتلاعب

---

(١) مقالات الأشعري: ١/ ١٨٣.

(٢) الدكتور. عمار الطالبي ، آراء الخوارج ص ١٠٧ / ١١٧)

(٣) هو محمد بن أبي بكر بن أيوب الزرعي الدمشقي ، شمس الدين أبو عبدالله ، ابن قيم الجوزية الحنبلي ، الفقيه الأصولي ، المفسر النحوي ، من كتبه مدارج السالكين ، زاد المعاد ، إعلام الموقعين ، الطرق الحكمية ، روضة المحبين ونزهة المشتاقين ، مختصر الصواعق المرسلة ، توفي سنة ٧٥١هـ (أنظر ترجمته في ذيل طبقات الحنابلة ٤٤٧/٢ ، البدر الطالع ١٤٣/٢ ، شذرات الذهب ١٦٨/٦ ، الدرر الكامنة ٢١/٤ ، طبقات المفسرين للداودي ٩٠/٢ ، بغية الوعاة ٦٢/١)

بالنصوص وإساءة الظن بها [١] .

ومنشـأ ضلال الخوارج هو الجهل والجرأة كما يقول الشاطبى رحمه الله أن أصل الضـلال راجع إلي (الجهل بمقاصد الشريعة، والتخرص على معانيها بالظن من غير تثبت، أو الأخذ فيها بالنظر الأول، ولا يكون ذلك من راسخ في العلم) [٢].

٣. أنَّهم ما حقَّقوا الاتباع والتسليم لمراد الله ومراد رسوله - ﷺ - إذ إنَّ الإيمان يقتضـي التسليم والاتباع وذلك من كمال الإيمـان بالوحيَيْن الصافيين القرآن والسُّنة، كما قال - تعالى:- (وَمَا كَانَ لِمُؤْمِنٍ وَلَا مُؤْمِنَةٍ إِذَا قَضَى اللَّهُ وَرَسُولُهُ أَمْرًا أَنْ يَكُونَ لَهُمُ الْخِيَرَةُ مِنْ أَمْرِهِمْ وَمَنْ يَعْصِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ فَقَدْ ضَلَّ ضَلَالًا مُبِينًا) [٣]، وقوله تعالى: (فَلَا وَرَبِّكَ لَا يُؤْمِنُونَ حَتَّى يُحَكِّمُوكَ فِيمَا شَجَرَ بَيْنَهُمْ ثُمَّ لَا يَجِدُوا فِي أَنْفُسِهِمْ حَرَجًا مِمَّا قَضَيْتَ وَيُسَلِّمُوا تَسْلِيمًا) [٤]، وكلام علي بن أبي طالب - رضي الله عنه - أنَّ الدِّين لو كان بالعقل، لكان المسْحُ على الخفَّين من أسفل [٥]. ولنتأمل في قول الله عز وجل: وَاعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعاً، ثم قال: وَلاَ تَفَرَّقُوا، يقـول الشاطبـى رحمـه الله تعليقًا على الآيـة: (تبين أن التأليـف إنما يحصل عنـد الائتـلاف على التعلق بمعنـى واحد، وأما إذا تعلقـت كل شيعة بحبل غير مـا تعلقـت به الأخرى فلابـد من التفرق وهـو معنى قول الله تعـالى: وَأَنَّ هَذَا صِرَاطِـي مُسْتَقِيماً فَاتَّبِعُـوهُ وَلاَ تَتَّبِعُوا السُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَـن سَبِيلِهِ[٦] ، وعليه فـإن تأويل الخوارج الفاسـد كأنهم أرادوا به التخلص مـن تكليف شرعي وهو وجوب السمع والطاعة .

(١) مختصر الصواعق المرسلة ص ٣٢
(٢) الاعتصام للشاطبي ٢/١٨٢.
(٣) سورة الأحزاب: الآية ٣٦
(٤) سورة النساء: الآية ٦٥
(٥) أخرجه:أبوداود كتَاب الطَّهَارَةِ بَابُ كَيْفَ الْمَسْحُ (١/ ٤٢) (١٦٢) بإسناد صحيح.
(٦) الاعتصام للشاطبي ٢/١٩٢.

المبحث الثاني

التأويل بغرض التخلص من طاعة ولى الأمر و الخروج على الإمام

الخوارج فرقة أبت إلاّ تمزيق صفّ المسلمين وتشتيت شمل الموحّدين، فخرجت على الخليفة الـذي تمّت بيعته من أهل الحلّ والعقد وتمّت لـه الإمامة على المسلمين . هم يرون الخروج على أئمـة المسلمـين ، وقد فعلوا ذلـك مع أمير المؤمنين على – رضي الله عنـه – ، فسفكوا الدماء ، وقطعـوا السبـل ، وضيعوا الحقوق ، وسعوا فيإضعاف المسلمين ، حتـى تكالبت عليهم الأعداء ، فهـذا مـن أضرار الخوارج على أمير المؤمنين على رضي الله عنـه .و(كلّ من خرج على الإمام الحقّ الذي اتّفقت الجماعة عليه يُسَمّى خارجيّاً سواء كان الخروج في أيّام الصحابة على الأئمة الراشدين أو (من) كان بعدهم على التابعين لهم بإحسان والأئمة في كلّ زمان)[١]

قـال أمـير المؤمنين علي – رضي الله عنه – : " لابد للنـاس من إمارة برة كانت أو فاجـرة ، قيـل له هذه الـبرة قد عرفناها فما بـال الفاجرة ؟ قال : يؤمـن بها السبيل ، ويقـام بـه الحدود ، ويجاهد به العدو ، ويقسم بها الفيء "[٢] ، ولهذا كان حكم الإمامة واجبـاً على الأمة الإسلامية ، إذ لو بقـوا بلا إمام لأثموا جميعاً لقوله تعالى : (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُولِي الْأَمْرِ مِنْكُمْ فَإِنْ تَنَازَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللَّهِ وَالرَّسُولِ إِنْ كُنْتُمْ تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ ذَلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَأْوِيلاً)[٣] ، قَال ابنَ كثير – رَحِمَه الله – : " الظاَهر وَالله أعلم : أن الآية عامة في جميع أولى الأمر مـن الأمراء والعلماء "[٤] ، وكان مـن نتيجة تأويلهم القرآن وتتبعهم لمتشابهه أن كفروا النـاس وأئمـة مخالفيهم ؛ لأنهم حكموا بغير ما أنـزل الله فاستحقوا الكفر – بزعمهم – ، وهذا هو الباعث لهم على تكفير غيرهم فيما يراه سعيد بن جبير[٥] ، كما أخرج عنه ابن المنذر أنه قال: "المتشابهات آيات في القرآن يتشابهن على الناس إذا قرءوهن، ومن أجـل ذلك يضل من ضـل، فكل فرقة يقرءون آيـة من القرآن يزعمـون أنها لهم، فمما يتبع الحرورية من المتشابه قول الله تعالى: ١ـ (وَمَن لَّمْ يَحْكُم بِمَا أَنزَلَ اللَّه فَأُوْلَئِكَ هُمُ

---

(١) انظر الشهرستاني ، الملل والنحل : ج١: ص ١١٤.

(٢) ابن تيمية ، محمد بن عبدالحليم ، منهاج السنة النبوية ، ج ١ ص ٥٤٨ ، ط١ ، مؤسسة قرطبة ١٩٨٥م

(٣) سورة النساء ، الآية ٥٩

(٤) ابن كثير ، اسماعيل بن عمر ، تفسير القرآن العظيم ، ج ٦ ص ٦٤١ ، ط ٢ ، دار طيبة للنشر والتوزيع ١٩٩٩م

(٥) هـو سعيد بن جبير بن هشام الكوفي الأسـدي مولاهم ، أبو عبدالله ، من كبار أئمة التابعين ومتقدميهم في التفسـير والحديـث والفقه والعبادة والورع ، قتله الحجاج ظلماً سنة ٩٥هـ (أنظر ترجمته في تهذيب الأسماء واللغات ٢١٦/١ ، شذرات الذهب ١٠٨/١ ، المعارف ص ٤٤٥)

الْكَافِـرُونَ) [١] ، وبتأويل هـذه الآية نفسها خرجوا على علي رضـي الله عنه [٢].... قال القسطلانـي (إنهـم تأولوا القرآن على غير الحق ...) [٣] ثـم يقرأون مع الآية السابقة ٢. (ثُـمَّ الَّذِيـنَ كَفَرُوا بِرَبِّهِم يَعْدِلُونَ) [٤] ، فـإذا رأو الإمام يحكم بغير الحق قالوا: قد كفر، فمن كفر عدل بربه، ومن عدل بربه فقد أشرك به؛ فهؤلاء الأئمة مشركون" [٥]

ومـن أقبح تأويلات الخوارج وأحقها بالمقت ما ذكره علماء الفرق كالأشعري والبغدادي والشهرستاني وغيرهم عن فرقة الأزارقة والحفصية من الإباضية من تأويلهم لبعض الآيات كذبا وافتراء بتأويلاتهم الباطلة، كما وقع لهم في حق الإمام علي رضي الله عنه [٦]

يقول ابن حـزم: "ومَن وافق الخوارج من إنكار التحكيم، وتكفير أصحاب الكبائر، والقـول بالخروج على أئمة الجوْر، وأن أصحـاب الكبائر مخلدون في النار، وأن الإمامة جائزة في غير قريش، فهو خارجي وإن خالفهم فيما عدا ذلك مما اختلف فيه المسلمون، وإن خالفهم فيما ذكرنا، فليس خارجيًّا"[٧]. فهذه الأقوال تجعلنا نرجح قول من قال إن الخوارج ليسوا أهل ظاهر ونص ، وإنما هم أصحاب تأويل .

اعتمد الخوارج التأويل ليدافعوا عن أفكارهم ومعتقداتهم حالهم كحال من سبقهم من الفـرق ومن ذلك :تأويلهم لقوله تعالى٣ . (إِنِ الْحُكْمُ إِلاَّ لِلَّه...) [٨]، وكان قصدهم تخطئة الإمـام علي- رضي الله عنه -وتكفـيره لقبوله التحكيم والتحلل من الالتـزام بإمرة معينة، ولذلـك قالـوا بأنه يجب على الإمـام علي-رضي الله عنه -أن يستمـر في القتال حتى يظهر حكم الله. [٩] وقد رد عليهم الإمام علي-رضي الله عنه -وعلى شعارهم لا حكم إلا لله بقوله: كلمـة حـق أريد بها باطل" [١٠] ، ولكنهم لعجلتهم وفساد رأيهم وضعف عقولهم يبادرون إلى الخروج دون تثبت ولا تفقه ، كما كان من حالهم في خروجهم على عليّ رضي الله عنه.

---

(١) سورة المائدة: الآية ٤٤

(٢) انظر : تاريخ الإسلام للذهبى : ١٣١/٢

(٣) انظر : إرشاد السارى لشرح صحيح البخارى : القسطلانى ، أحمد بن محمد (ت ٩٢٣هـ) بيروت ، دار إحياء التراث العربى : ج ١٠/ ٩٨

(٤) سورة الأنعام: الآية ١

(٥) تفسير الدر المنثور ٢ / ٤

(٦) " مقالات الإسلاميين " (١ / ١٨٢) ، " الفرق بين الفرق " (ص ١٠٤) ، " الملل والنحل " (١ / ١٢٠)

(٧) الفصل في الملل والأهواء والنحل ١١٣/٢.

(٨) سورة الأنعام: الآية ٥٧

(٩) البغدادي، عبد القاهر بن طاهر، الفرق بين الفرق، دار المعرفة، بيروت ، ص٧٨-٧٩-جلي، د.أحمد، ١٩٨٨م، دراسة عن الفرق وتاريخ المسلمين، الطبعة الثانية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية ، ص ٤٠-٤١

(١٠) أخرجه: مسلم،كتاب الزكاة، بَابُ التَّحْرِيضِ عَلَى قَتْلِ الْخَوَارِجِ، ٧٤٩/٢: رقم ١٠٦٦

المبحث الثالث

التأويل لتأييد المنهج الباطل :

أدى تعدد فرق الخوارج ومذاهبهم وآرائهم إلى أن تبحث كل فرقة منهم عن أسس من القرآن الكريم تبني عليها مبادئها وتعاليمها، فكانت كل فرقة تنظر إلى القرآن من خلال عقيدتها، فما رأته في جانبها – ولو ادعاء- تمسكت به واعتمدت عليه، وما رأته في غير صالحها حاولت التخلص منه بصرفه وتأويله بحيث لا يبقى متعارضاً مع آرائها وتعاليمها.

وقال السيوطي [١] أيضاً ومثله الشوكاني [٢] " وأخرج عبد الرازق وأحمد [٣] وعبد ابن حميد وابن المنذر وابن أبي حاتم والطبراني وابن مردويه والبيهقي [٤] في سننه عن أبي أمامة عن النبي ﷺ في قوله: ١. (فَأَمَّا الَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمْ زَيْغٌ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَابَهَ مِنْهُ [٥] قال: " هم الخوارج " [٦] وقد أخبر عمر بن عبد العزيز عن بعض جرائم

---

(١) هو جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر بن محمد جلال الدين الخضيري الشافعي، ولد في رجب سنة ٨٤٩هـ ، مؤلفاته ، فقد ألف في علوم القرآن، والتفسير، والحديث النبوي وعلومه، والفقه، واللغة وعلومها، والبيان والبديع، والتاريخ والتراجم والطبقات، والأدب وتاريخه، والتصوف وهذه بعضها: حسن المحاضرة في تاريخ مصر والقاهرة ، تاريخ الخلفاء ، تأخيرُ الظُّلامة إلى يوم القيامة ، إفادة الخبر بنصه في زيادة العمر ونقصه ، ذم القضاء وتقلد الأحكام ، إتمام الدراية لقراء النقاية، المحاضرات والمحاورات ، (أنظر ترجمته ، حسن المحاضرة لجلال الدين السيوطي، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، ١٨٨/١، القاهرة- ١٣٨٧هـ- ١٩٦٧م. ، شذرات الذهب،٨/ ٢٦٤، فهرس الفهارس،١/ ٣٩٢. ، البدر الطالع، ١/ ٣٣٤-٣٣٥.)

(٢) هو أبو عبد الله محمَّد بن عليِّ بن محمَّد الشوكاني، ثمَّ الصنعاني اليمني الفقيه المحدِّث الأصولي النظَّار، عُرف بالإمام المجتهد، ولد بهجرة شوكان سنة (١١٧٢هـ)، ونشأ بصنعاء، كان فريد عصره ونادر دهره، له مؤلفاتٍ كثيرة ومفيدة منها: "فتح القدير" في التفسير، و"نيل الأوطار" في الحديث، "إرشاد الفحول" في الأصول، توفي سنة (١٢٥٠هـ) انظر ترجمته في" البدر الطالع" للشوكاني (٢/ ٢١٤)، "الفتح المبين" للمراغي (٣/ ١٤٤)، "الرسالة المستطرفة" للكتاني (١١٤)، "الأعلام" للزركلي (٦/ ٢٩٨)، "معجم المؤلفين" لكحالة (٣/ ٥٤١).

(٣) هو الإمام الجليل أحمد بن حنبل الشيباني الوائلي ، أحد الأئمة الأربعة الأعلام ، ولد ببغداد ، ونشأ بها ، وطلب العلم وسمع الحديث فيها ، وسافر في سبيل العلم أسفاراً كثيرة ، فضائلة ومناقبه وخصاله لا تكاد تعد ، من كتبه المسند ، والتاريخ ، الناسخ والمنسوخ ، المناسك ، الزهد ، علل الحديث ، توفي سنة ٢٤١هـ (أنظر ترجمته في تاريخ بغداد ٤/ ٤١٢ ، وفيات الأعيان ١/ ٤٧ ، حلية الأولياء ٩/ ١٦١ ، المنهج الأحمد ١/ ٥ ، وما بعدها)

(٤) هوأحمد بن الحسين بن علي النيسابوري ، أبو بكر البيهقي الشافعي ، أشهر مصنفاته ، السنن الكبير ، معرفة السنن والآثار ، دلائل النبوة ، الأسماء والصفات ، توفي سنة ٤٥٨هـ (أنظر ترجمته في طبقات الشافعية للسبكي ٤/ ٨ ، المنظم ٨/ ٢٤٢ ، وفيات الأعيان ١/ ٥٧ ، شذرات الذهب ٣/ ٣٠٤)

(٥) سورة آل عمران: الآية ٧

(٦) أخرجه: أحمد (٣٦/ ٥٩٤) (٢٢٢٥٩)، والطبراني في الكبير (٨/ ٢٧١) (٨٠٤٦)، وابن أبى حاتم فى تفسيره (٦٠ / ٢)، وقال ابن كثير فى تفسيره (٧ / ٢) : أقل أقسامه أن يكون موقوفاً من كلام الصحابة ومعناه صحيح . وصححه أحمد شاكر فى عمدة التفسير (٣٥٣ / ١)

الخـوارج متأولين القرآن على غير وجهـه؛ وذلك في قوله لوفد الخوارج الذين أرسلوهم لمناظرتـه في المسائـل التـي نقموها على بني أميـة، فكان من كلام عمـر أن قال لهم: "فأخـبروني عن عبد الله بن وهب الراسبي حين خرج من البصرة هو وأصحابه يريدون أصحابكم بالكوفة، فمروا بعبد الله بن خباب فقتلوه وبقروا بطن جاريته، ثم عدوا على قـوم من بني قطيعة فقتلـوا الرجال وأخذوا الأموال وغلوا الأطفـال في المراجل، وتأولوا قـول الله:٢ـ (إِنَّكَ إِن تَذَرْهُمْ يُضِلُّوا عِبَـادَكَ وَلَا يَلِدُوا إِلَّا فَاجِرًا كَفَّارًا [١] ، فلم يسعهم إلا الاعتراف بذلك"[٢] ، فكانت عاقبة تأويلهم الفاسد لتأييد منهجهم الباطل ترويعهم النـاس وقتالهم حتى للنساء. قال ابن كثير: "فجعلوا يقتلـون النساء والولدان، ويبقُرونَ بطـون الحبالى، ويفعلون أفعالاً لم يفعلها غيرهم"[٣]. وخطـورة هذه الفرقة ومَنْ تابعها أنّها تَرُدُّ أمر الرّسول صلىّ الله عليه وسلّم بقحة وجُرْأة وتُخالفُ ما جاء به[٤]

وأمـا استباحـة قتل النساء كمـا – يرى الخوارج – فقد أخطـأوا حين جوزوا ذلك سـواء كانوا مـن المسلمين أو من المشركين فقد صحت الأحاديـث بالمنع من قتلهم إلا أن يكون ذلك في بيات لا يتميز فيه الأطفال والنساء فلا بأس من قتلهم إذا وقع دون عمد[٥]

وقال الدكتور عمر الأشقر: "وقد استباحوا دماءَ المسلمين وأموالهم وسَبَوْا نساءهم، وزعمـوا أنهم وحدهم علـى الإيمان"[٦] ، جَوَّزُوا على الرسول نفسـه أن يَجُورَ ويَضِلَّ في سُنَّتـه، ولم يُوجبـوُا طاعته ومتابعته، وإنّما صَدَّقُوهُ فيما بَلَّغَهم من القرآن دون ما شَرعه مـنَ السُنّة، التي تُخالفُ بزعمهـم ظاهر القرآن[٧]. قال شيخ الإسلام ابن تيمية: "ومن أعظـم مـا ذم به النبـي ﷺ الخوارج قوله فيهـم: "يقتلون أهل الإسـلام ويدعون أهل الأوثـان"[٨] وقال القرطبي: "وذلك أنهم لما حكموا بكفر من خرجوا عليه من المسلمين،

(١) سورة نوح: الآية ٢٧
(٢) جامع بيان العلم وفضله ص ١٢٩
(٣) البداية والنهاية ١٢/ ٧٥، ط/ دار هجر.
(٤) الدكتور عمر سليمان الأشقر،الأضواء السَنية ، ص ١٥
(٥) انظر: التفسير القيم ص ٤٥١، فتح القدير ٥/ ٩٨ جامع البيان: ٢٥/٢٧ طريق الهجرتين : ٣٨٧ ، الفصل لابن حزم: ٤/ ٧٤
(٦) الأضواء السَنية ص١٢ – ١٣
(٧) انظر : ابن تيمية ، مجموع الفتاوى: ١٩/ ٧٣.
(٨) مجموع الفتاوى (٥٢٨/٢٨)

استباحـوا دماءهم، وتركوا أهل الذمـة"[١]. وقال الحافظ ابن حجر: "وكفوا عن أموال أهـل الذمة، وعن التعرض لهم مطلقاً وفتكوا فيمن ينسـب إلى الإسلام بالقتل والسبي والنهب"[٢] فهذا هو حال الخوارج في كل زمان ومكان .

المبحث الرابع

التأويل للحكم بكفر الموحد العاصي

إن الخـوارج يكفرون مرتكب الكبيرة ، ويحكمون بخلـوده في النار ، والأساس الذي بنوا عليه رأيهم هذا هو : أنهم استدلوا بكفر إبليس وقالوا : ما ارتكب إلا كبيرة حيث أمر بالسجـود لآدم – عليـه السلام – فامتنعوا إلا فهو عـارف بوحدانية الله تعالى[٣] والذي يقـرأ ما يُنقل عن الخـوارج من أفكار التفسير يرى أن التعصب للمذهب قد سيطر على أفهامهم فحجب أفهامهم عن الحق . فمثلاً نرى أكثر الخوارج يجمعون على أن مرتكب الكبـيرة كافـر ومخلد في النار، ومن أدلتهم على ذلك قوله تعـالى: ١. "هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ فَمِنكُمْ كَافِرٌ وَمِنكُم مُّؤْمِنٌ وَاللَّه بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ" [٤]، قالوا وهذا يقتضي أن من لا يكون مؤمنـا فهو كافر، والفاسق ليس بمؤمن فوجب أن يكون كافراً. ولكن لا يسع الذي يعرف سيـاق هذه الآيـات ويعرف الآيات والأحاديـث الواردة في حق مرتكبـي الكبائر وعصاة المؤمنـين؛ إلا أن يحكم بأن الخوارج لا يكلفـون أنفسهم عناء البحث عن أهداف القرآن وأسراره بل يقفون عند حرفية ألفاظه، وينظرون إلى الآيات نظرة سطحية، وربما كانت الآية لا تنطبق على ما يقصدون إليه، ولا تتصل بالموضوع الذي يستدلون بها عليه. [٥] ، كمـا قال ابن عمر رضي الله عنهما أنهم ذهبوا إلى آيات نزلت في الكفار فحملوها على المخالفـين لهـم من المسلمين وقالوا : إن كل كبيرة كفـر ، وإن الدار دار كفر ، يعنون دار مخالفيهم ، وإن كل مرتكب معصية كبيرة في النار خالداً مخلداً [٦]

---

(١) المفهم للقرطبي (١١٤/٣)

(٢) فتح الباري لابن حجر (٢٨٥/١٢)

(٣) الشهرستانى ، محمد بن عبدالكريم ، الملل والنحل ، ص ٩٨ ، ط ١ ، مكتبة جزيرة الورد ، المنصورة .

(٤) سورة التغابن: الآية ٢

(٥) انظر التفسير والمفسرون، د:محمد حسين الذهبي ج ٢، ص ٢٨٨ – ٣٠٣.

(٦) الأشعرى مقالات الإسلاميين واختلاف المصلين ، تحقيق : محمد محى الدين عبدالحميد ، ج ١ ص ١٧٠ .

وقد استدلوا بقوله تعالى : ٢. (بَلَى مَنْ كَسَبَ سَيِّئَةً وَأَحَاطَتْ بِهِ خَطِيئَتُهُ فَأُولَئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ)[١] . ومن جملة الرد على الخوارج فى تكفيرهم لمرتكب الكبيرة إقامة الحدود الشرعية التي هي كفارة لمن طهر بها إذ لو كان مرتكب الكبيرة كافراً لما طبق عليه الحد الشرعي إذ لا معنى للحكم بكفره وإقامة الحد عليه ، ولذا يكون الرد على الخوارج من وجهين كأمثلة على ما بقى

أولاً : أن مرتكب الكبيرة لو كان كافراً لكان حكمه حكم غيره ممن كفر بعد إيمانه فيحكم عليه بالردة [٢]، لقوله (ﷺ) " من بدل دينه فاقتلوه " [٣] ، هذا حكم المرتد ، لكن هناك نصوص تدل على أن الزاني والسارق والقاذف لا يقتل ، بل يقام عليه الحد ، كما في قوله تعالى : (الزَّانِيَةُ وَالزَّانِي فَاجْلِدُوا كُلَّ وَاحِدٍ مِنْهُمَا مِائَةَ جَلْدَةٍ)[٤]

وقوله في حكم السارق : (وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا جَزَاءً بِمَا كَسَبَا نَكَالاً مِنَ اللَّهِ وَاللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ)[٥] ، وكان الرسول ﷺ يأمر بجلد شارب الخمر لا بقتله ، بل نهى عن لعنه بعينه حينما قال رجل من القوم : اللهم العنه ، لكثرة شربه للخمر وكثرة الإتيان به إلى النبي – ﷺ – فيأمر به فيجلد ، قال عليه الصلاة والسلام : " لا تلعنوه ، فوالله ما علمت إلا أنه يحب الله ورسوله "[٦] ، فشهد لهذا الرجل بحب الله ورسوله ، مع أنه قد تكرر منه شرب الخمر عدة مرات ، ولم يحكم على هذا ولا على السارق والزاني بالكفر ولا قطع الموالاة بينهم وبين المسلمين ، فثبت يقيناً أن كل واحد من هؤلاء غير كافر .

ثانياً : أن الله – سبحانه وتعالى – سمى أهل الكبائر مؤمنين مع ارتكابهم لها : قال الله سبحانه وتعالى : (وَإِنْ طَائِفَتَانِ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ اقْتَتَلُوا فَأَصْلِحُوا بَيْنَهُمَا [٧] ، قال

(١) سورة البقرة الآية ٨١
(٢) الصلابى ، على محمد ، فكر الخوارج والشيعة فى ميزان أهل السنة والجماعة ، ط١ ص ٤٨-٤٩ ، دار ابن حزم ، القاهرة ٢٠٠٧م .
(٣) أخرجه البخارى ،كِتَابُ الجِهَادِ وَالسِّيَرِبَابٌ: لاَ يُعَذَّبُ بِعَذَابِ اللَّهِ(٤/ ٦١)(٣٠١٧)
(٤) سورة النور ، الآية ٢
(٥) سورة المائدة ، الآية ٣٨
(٦) أخرجه البخارى كِتَابُ الحُدُودِبابٌ مَا يُكْرَهُ مِنْ لَعْنِ شَارِبِ الخَمْرِ، وَأَنَّهُ لَيْسَ بِخَارِجٍ مِنَ المِلَّةِ(٨/ ١٥٨)(٦٧٨٠)
(٧) سورة الحجرات ، الآية ٩-١٠

ابـن كثير : " فسماهم مؤمنين مع الاقتتال . وبهذا استدل البخاري [١] وغيره على أنه لا يخرج من الإيمان بالمعصية وإن عظمت ، لا كما يقوله الخوارج ومن تابعهم من المعتزلة ونحوهـم " [٢] ، فهـذه بعض أدلـة أهل السنة في ردهـم على قول الخـوارج في مرتكب الكبيرة [٣] فالخوارج يجهلون أحكام الشريعة ومقاصدها.

تكفيرهـم لصاحب الكبيرة؛ فإنهم يُكفِّـرون مرتكب الكبيرة من أمة محمد – ﷺ – ويقولـون بأنه كافـر مخلد في النار [٤]، وهذا مخالف للأدلـة والنصوص الصريحة الصحيحة ، قال المناوي: " في قلوبهم زيغ، فمرقوا من الدين بإغوائهم شيطانهم، حتى كفـروا الموحدين بذنب واحد، وتأولوا التنزيل علـى غير وجهه، فخذلوا "[٥] ، فمن تأول التنزيل علي غير وجهه يضل ويذل ويخذلهم الله .

يقـول شيـخ الإسلام ابن تيميـة [٦] – رحمه الله –:"وكانت البدعُ الأولى؛ مثل بدعـة الخوارج، إنمـا هي من سوء فهمهم للقـرآن، لم يقصدوا معارضتَـه، لكن فهموا منـه ما لم يـدل عليه، فظنُّوا أنـه يوجب تكفير أربـاب الذنـوب؛ إذ كان المؤمنُ هو البرَّ التقـي، قالوا: فمَـن لم يكن برًّا تقيًّا، فهو كافر، وهو مُخلَّد في النار"[٧] يخطئون في وجه الاستدلال وفي فهم النصوص، وذلك لجهلهم وتكابرهم على الحق .

---

(١) هـو محمد بن إسماعيل بـن إبراهيم الجعفي البخاري ، أبوعبدالله ، الإمـام الحافظ الشهير ، صاحب الجامع الصحيـح ، التاريـخ ، خلق أفعال العبـاد ، الضعفاء ، الأدب المفرد ، وغيرها من المصنفـات النافعة ، توفي سنة ٢٥٦هـ (أنظـر ترجمته في تهذيب الأسماء واللغـات ٦٧/١ ، ثما بعدها ، المنهج الأحمـد ١٣٣/١ ، وما بعدها ، طبقات المفسرين للداودي ١٠٠/٢ ، ومابعدها ، طبقات الحنابلة ٢٧١/١ ، وما بعدها ، وفيات الأعيان ٢٢٩/٣ ، وما بعدها ، طبقات الشافعية للسبكي ٢١٢/٢ ، وما بعدها ، شذرات الذهب ١٣٤/٢ وما بعدها)

(٢) ابن كثير ، إسماعيل بن عمر ، تفسير القرآن العظيم ، ج ٦ ص ٣٧٤ ، ط ٢ ، دار طيبة للنشر والتوزيع ١٩٩٩م

(٣) الصلابـى ، علـى محمد ، فكر الخوارج والشيعة فى ميزان أهل السنة والجماعة ، ط١ ص ٤٨ـ ٤٩ ، دار ابن حزم ، القاهرة ٢٠٠٧م .

(٤) انظر : الفرق بين الفرق ص ٧٧ ، ودراسات فى الفرق ص ١٠٠

(٥) فيض القدير للمناوى (٧٦٩/٣)

(٦) هـو أحمد بن عبدالحليم بن عبدالسلام بن تيمية الحـراني الدمشقي الحنبلي ، تقي الدين أبو العباس ، شيـخ الإسـلام وبحر العلوم ، كان واسع العلم محيطاً بالفنون والمعارف النقلية والعقلية ، صالحاً تقيا مجاهـداً ، تصانيفـه كثيرة قيمة منها ، الفتاوي ، الإيمان الموافقة بـين المعقول والمنقول ، منهاج السنة النبوية ، اقتضاء الصراط المستقيم ، السياية الشرعية ، وغيرها ، توفي سنة ٧٢٨هـ (أنظر ترجمته في ذيـل طبقات الحنابلة ٣٨٧/٢ ، فوات الوفيات ٦٢/١ ، البـدر الطالع ٦٣/١ ، طبقات المفسرين للداودي ٤٥/١ ، المنهل الصافي ٣٣٦/١)

(٧) ابن تيمية، أحمد، ١٣٩٨هـ، مجموع الفتاوى،٣٠/١٣ الطبعة الأولى، دار الإفتاء، الرياض

ولهـذا يجب الاحـتراز من تكفـير المؤمنين بالذنـوب والخطايا، فإنهمـا أولُ بدعة ظهرت في الإسلام" [١]

استدلـوا بالآيات ليؤيدوا مـا ذهبوا إليه من تكفير مرتكـب الكبيرة والمعاصي دون النظر إلى عمل الرسول ﷺ وسنته التي تبين القرآن وتفسره ،ومن ذلك :

١. قولـه تعالى" وَلِلَّه عَلَى النَّاسِ حجُّ الْبَيْتِ مَنِ اسْتَطَاعَ إِلَيْهِ سَبِيلاً وَمَن كَفَرَ فَإِنَّ اللَّه غَنِيٌّ عَنِ الْعَالَمِينَ "[٢] قالوا:" إن اللَّه وصف تارك الحج بالكفر وترك الحج ذنب، فإذا كل مرتكب للذنب كافر" [٣]

٢. قوله تعالى " يَوْمَ تَبْيَضُّ وُجُوهٌ وَتَسْوَدُّ وُجُوهٌ فَأَمَّا الَّذِينَ اسْوَدَّتْ وُجُوهُهُمْ أَكَفَرْتُم بَعْدَ إِيمَانِكُمْ فَذُوقُوا الْعَذَابَ بِمَا كُنْتُمْ تَكْفُرُونَ [٤] "قالوا: والفاسق لا يجوز أن يكون ممن ابيضت وجوههم فوجب أن يكون ممن اسودت وجوههم ووجب أن يسمى كافراً [٥]

أطلـق الخـوارج أحـكام الكفـر دون أن ينظروا إلى الكفـر الأصغـر والكفر الأكبر المخـرج مـن الملة بل اعتبروا الكل كفـراً مخرجاً من ملة الإسلام وهـذا مخالف لآيات القـرآن الكريم وأحاديث النبي ﷺ، وهذا دفع فرقـة الأزارقة من الخوارج إلى تكفير الإمـام علي رضـي اللّه عنه ، وتأويل الآيات لتتفق مع أهوائهـم ومبادئهم حيث قالوا إن اللّه أنـزل في شأنـه ٣. "وَمِنَ النَّاسِ مَن يُعْجِبُكَ قَوْلُهُ فِي الْحَيَـاةِ الدُّنْيَا وَيُشْهِدُ اللّه عَلَى مَا فِي قَلْبِهِ وَهُوَ أَلَدُّ الْخِصَامِ " [٦] كما صوبوا ابن ملجم قاتل الإمام علي رضي اللّه عنه وقالـوا إن اللّه أنزل في شأنه٤. " وَمِنَ النَّاسِ مَن يَشْـرِي نَفْسَهُ ابْتِغَاء مَرْضَاتِ اللّهِ وَاللّه

(١) مجموع الفتاوى ٣١/١٣

(٢) سورة آل عمران: الآية ٩٧

(٣) أبـوزهـرة، محمد، تاريـخ المذاهب الإسلامية، صـ ٦٦ ، دار الفكر العربي، بيروت ، جلـي، د.أحمد، ١٩٨٨م، دراسة عن الفرق وتاريخ المسلمين، الطبعة الثانية، ص ٥١ ، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية .

(٤) سورة آل عمران: الآية ١٠٦

(٥) أبو زهرة، محمد، تاريخ المذاهب الإسلامية، ص ٦٦ ، جلي، د.أحمد، ١٩٨٨م، دراسة عن الفرق وتاريخ المسلمين، الطبعة الثانية، ص ٥١

(٦) سورة البقرة: الآية ٢٠٤

رَؤُوفٌ بِالْعِبَادِ " [1] [2] فأسباب النزول مانعة من أحكامهم التي أصدروها على الناس تكفيراً واستحلال دمٍ بنصٍ أولوه تأويلاً فاسداً لخدمة باطلهم أو أساءوا فهمه تعصباً لمذهبهم الباطل .

إن قول الأزارقة ليشير بوضوح إلى التأويلات الفاسدة للقرآن الكريم، وافترائهم الواضح على علي [3] رضي الله عنه،فإن زعمهم أن الآية نزلت في علي رضي الله عنه فهذا محض افتراء وجهل واضح بالقرآن ونزوله ؛ لأن هذه الآية نزلت في الأخنس بن شريق الذي أظهر الإسلام وأبطن خلاف ذلك، وعن ابن عباس رضي الله عنه أنها نزلت في نفر من المنافقين تكلموا في خبيب وأصحابه الذين قتلوا بالرجيع وعابوهم [4]

وأما الآية الثانية فنزلت في صهيب الرومي. رضي الله عنه. وذلك عندما أسلم وأراد الهجرة منعه المشركون أن يهاجر بماله فأعطاهم ماله فأنزل الله فيه هذه الآية [5] التي تبشره بما يفرح به المؤمن من طلب رضوان الله بالهجرة والتخلي عن ماله في سبيل الله تعالى .

الخاتمة

من المعلوم أن مقدمة الدراسة جزء علمي منها ، ومن ثم فهي تلخيص لمباحثها ، وكذلك الخاتمة هي تلخيص لأهم نتائج البحث وتوصياته ، وطبقاً لهذا فإني ألخص أهم نتائج البحث فيما يلي :-

أولاً : التأويل الصحيح هو ما وافق الكتاب والسنة ، وأما ما يخالف الكتاب والسنة فهو التأويل الفاسد المرفوض .

---

(١) سورة البقرة:الآية ٢٠٧

(٢) الشهرستاني، محمد بن أحمد، ١٤٠٢هـ -١٩٨٢م، الملل والنحل، دار المعرفة، ٩٦/١ ، بيروت

(٣) هو علي بن أبي طالب بن عبد المطلب ، أبو الحسن القرشي الهاشمي ، ابن عم رسول الله ﷺ ، وأول الناس إسلاماً ، ولد قبل البعثة بعشر سنوات ، وربي في حجر رسول الله ﷺ ، شهد جميع المشاهد إلا تبوك ، اشتهر بالفروسية والشجاعة والقضاء ، وكان عالماً بالقرآن والفرائض والأحكام واللغة والشعر ، وتزوج فاطمة الزهراء ، وكان من أهل الشوري وبايع عثمان رضي الله عنهما ، فلما قتل عثمان بايعه الناس سنة ٣٥هـ ، واستشهد في رمضان سنة ٤٠هـ ، مناقبه كثيرة ، (أنظر الإصابة ٥٠٧/٢ ، الاستيعاب ٢٦/٣ ، صفة الصفوة ٣٠٨/١ ، أسد الغابة ٩١/٤ ، تاريخ الخلفاء ص ١٦٦ ، تهذيب الأسماء واللغات ٣٤٤/١)

(٤) الشوكاني، محمد، فتح القدير، ١ /٢٠٧، دار المعرفة، بيروت .

(٥) المرجع السابق ، ١ / ٢٠٧.

ثانيا : موقف علماء السلف من التأويل يتمثل في أنه إذا وافق الكتاب والسنة قبلوه ، وإذا خالف رفضوه ، فمقصودهم هو ترك التأويل الذي يؤدي إلى تحريف النصوص أو تعطيلها تحت ذريعة الظاهر والباطن .

ثالثا : إن أصل الخلاف والافتراق يرجع إلى الابتعاد عن الكتاب والسنة ومنهج سلف الأمة ، واتباع التأويل الفاسد الناتج عن الهوى والضلال مما أدى إلى افتراق الأمة إلى فرق كثيرة .

رابعا : إن الانحراف عن طريق الهداية يبدأ يسيراً ، ثم لا يلبث أن يتعمق حتى يبعد صاحبه عن الإسلام ، الأمر الذي يحتم ضرورة التمسك بكتاب الله تعالى وسنة رسوله ﷺ .

خامسا : أن الكفر نوعان : أصغر وأكبر . وأن التسرع فى التكفير خطير جدا ، وأن الحكم قد ترجع آثامه إلى المتسرع نفسه . وأن الطريقة لمعالجة خطر التكفير والخروج على الحكام هو الرجوع إلى منهج السلف الصالح أهل السنة والجماعة

فالخلاصة أن هذا البحث كتب لبيان حقيقة الخوارج والتحذير من سقوط بعض الشباب في مستنقع الغلو في التكفير ، والتشدد في معاملة المسلمين و التساهل في إراقة دمائهم ، فهذا كله من صفات الخوارج الذين حذّرنا النبي ﷺ منهم ومن جهلهم وقلة فهمهم ، فعلى الشباب الرجوع إلى العلماء الربانيين في المسائل الشائكة ، ولا ينبغي الخوض في المسائل العظيمة – كالتكفير واستحلال الدماء – إلا لمن ملك آلة الاجتهاد أو سأل العلماء الربانيين ونقل عنهم كلامهم ، وليس سؤال العلماء دليل قلة علم – كما يوسوس الشيطان للبعض – وإنما هو دليل كمال العقل والطاعة لله تعالى في قوله سبحانه ﴿فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لاَ تَعْلَمُونَ﴾ [1] ، وقوله جل وعلا ﴿وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَى الرَّسُولِ وَإِلَى أُولِي الأَمْرِ مِنْهُمْ لَعَلِمَهُ الَّذِينَ يَسْتَنْبِطُونَهُ مِنْهُمْ وَلَوْلاَ فَضْلُ اللهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُ لاَتَّبَعْتُمُ الشَّيْطَانَ إِلاَّ قَلِيلاً﴾ [2] ، ودليل خوف وحذر من عاقبة الجرأة على الله ﴿وَلاَ تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولاً﴾ [3]

(١) سورة النحل :الآية ٤٣
(٢) سورة النساء : الآية ٨٣
(٣) سورة الإسراء : الآية ٣٦

ونستخلص النتائج الآتية :

١. ينبغي للمسلم الابتعاد والنأي بنفسه عن خصال الخوارج : من استباحة وسفك لدماء المسلمين ، والاغترار بالعبادة والطاعة ، والجرأة على تكفير المسلمين ، والتكبّر على الآخرين ، والاعتداد بالنفس ، والبعد عن مشاورة العلماء ، والاجتهاد بغير آلة

٢. لا ينبغي للمسلم التسرّع والاجتراء على تكفير المسلمين ، فالتحذير من هذا والوعيد عليه شديد في السنة .

٣. لا يكفي إخلاص المرء في العمل حتى يكون معه العلم والاتباع ، فالخوارج يقرؤون القرآن ويقولون من قول خير البرية مخلصة قلوبهم ، ولكنهم جهلوا المعاني فكانوا من شرار الخلق رغم إخلاصهم وتفانيهم في سبيل عقيدتهم .

٤. من أهم مميزات التأويل الفاسد ، الحيرة والشك وعدم الانضباط تحت ضوابط معينة واضحة، والاختلاف والتفرق في الدين وفقدان الوحدة الفكرية والعقدية، وبعثرة الموضوع الواحد وتشتيت الفهم.

المصادر والمراجع

١. إبراهيم :يوسف ، الدليل لأهل العقول ، وزارة التراث القومي والثقافة ، عمان ١٩٨٣م .
٢. ابن تيمية، أحمد، ١٣٩٨هـ، مجموع الفتاوى، الطبعة الأولى، دار الإفتاء، الرياض ، منهاج السنة النبوية، بدون طبعة، دار الكتب العلمية، بيروت
٣. ابن حزم على بن أحمد، ١٩٨٥م سنة ١٤٠٥هـ، الفصل في الملل والأهواء والنحل، الطبعة الأولى، دار الجيل، بيروت
٤. ابن رشد :أبو الوليد (١١٢٩ ـ ١١٩٨) فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال ،دراسة وتحقيق دكتور / محمد عمارة ، دار المعارف
٥. ابن فارس :أحمد : معجم مقاييس اللغة ، تحقيق عبد السلام هارون
٦. ابن قيم الجورية، محمد، مختصر الصواعق المرسلة على الجهمية والمعطلة، طبعة إدارات البحوث العلمية والإفتاء والرياض
٧. ابن كثير ، اسماعيل بن عمر ، تفسير القرآن العظيم ، ط ٢ ، دار طيبة للنشر والتوزيع ١٩٩٩م

٨. ابن المرتضي أبي عبد الله محمد، إيثار الحق على الخلق، دار الكتب العلمية، بيروت
٩. ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، الطبعة الأولى، دار صادر، بيروت
١٠. أبو زهرة، محمد، تاريخ المذاهب الإسلامية، دار الفكر العربي، بيروت.
١١. الأشعري، أبو الحسن على، ١٩٩٠م، الإبانة عن أصول الديانة، الطبعة الثانية، دار الكتاب العربي، بيروت ، ـ ١٣٨٩هـ - ١٩٦٩م، مقالات الإسلاميين، الطبعة الثانية مكتبة النهضة المصرية، القاهرة
١٢. الأشقر : د. عمر سليمان ،الأضواء السَنِية البغدادي، عبد القاهر بن طاهر، الفرق بين الفرق، دار المعرفة، بيروت .
١٣. البهنساوي، سالم، ١٤١٥هـ ١٩٨٢م، الحكم وقضية تكفير المسلم، الطبعة الثانية، دار الوفاء، المنصورة
١٤. البهي، د.محمد، ١٩٧٣، الفكر الإسلامي الحديث وصلته بالاستعمار، الطبعة السادسة، دار الفكر، بيروت
١٥. التونسي، محمد، بطلان عقائد الشيعة، دار النشر الإسلامية العالمية باكستان
١٦. الجرجاني، ١٤٠٥هـ، التعريفات، الطبعة الأولى، دار الكتاب العربي، بيروت
١٧. جلي، د.أحمد، ١٩٨٨م، دراسة عن الفرق وتاريخ المسلمين، الطبعة الثانية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية
١٨. حسن ، د. سامى عطا ، الخوارج وتأويلاتهم المنحرفة لآيات القرآن الكريم وتفنيدها ، المجلة الأردنية فى الدراسات الإسلامية ٢٠١٣م
١٩. الحلبي،د.سليمان، طائفة النصيرية، المطبعة السلفية، القاهرة.
٢٠. الحنفي، صدر الدين محمد، ١٤٠٠هـ، شرح العقيدة الطحاوية، الطبعة السادسة، المكتب الإسلامي، بيروت
٢١. الخطيب، د.محمد، ١٤٠٤هـ-١٩٨٤م، الحركات الباطنية في العالم الإسلامي، الطبعة الأولى، مكتبة الأقصى، الأردن ، ـ ١٤٠٠هـ - ١٩٨٠م، عقيدة الدروز عرض ونقض، الطبعة الأولى مكتبة الأقصى، الأردن
٢٢. الرازي، فخر الدين، ١٣٩٨هـ -١٩٧٨م، اعتقادات فرق المسلمين والمشركين، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة ١٤٠٠هـ،
٢٣. المحصول في علم الأصول، الطبعة الأولى، جامعة الإمام محمد بن سعود الرازي، محمد، مختار الصحاح، دار الكتب العلمية –بيروت٢٤ .

٢٤. الرومي، د.محمد، ١٤٠٧هـ، اتجاهات التفسير في القرن الرابع عشر، الطبعة الأولى، دار الإفتاء، السعودية .
٢٥. الزمخشري، محمود بن عمر، الكشاف ، دار الفكر ـ بيروت٢٦ ـ
٢٦. زين العابدين، محمد، ١٤٠٧هـ، الحكم بغير ما أنزل الله، الطبعة الأولى دار الأرقم- الممكلة المتحدة
٢٧. السعدي، عبد الرحمن به ناصر، تفسير كلام المنان، المؤسسة السعدية، الرياض
٢٨. السميري، د.جابر، ١٩٩٥م، الصفات الخبرية بين المثبتين والمؤوِّلين، الطبعة الأولى، الدار السورانية للكتب- الخرطوم
٢٩. الشكعة، د.مصطفى، ١٤١٦هـ-١٩٩٦م، إسلام بلا مذاهب، الطبعة الثانية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة
٣٠. الشهرستاني، محمد بن أحمد، ١٤٠٢هـ -١٩٨٢م، الملل والنحل، دار المعرفة، بيروت
الشوكاني، محمد، فتح القدير، دار المعرفة، بيروت ـ
٣١. الطبرسي، أبو علي الفضل، مجمع البيان في تفسير القرآن، دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان
٣٢. الصلابي ، على محمد ، فكر الخوارج والشيعة فى ميزان أهل السنة والجماعة ، دار ابن حزم ، القاهرة ٢٠٠٧م .
٣٣. الطير، د.مصطفى، ١٤٠٦هـ، ١٩٨٦م، القول الحق في البابية والبهائية والقاديانية الطبعة الأولى، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة
٣٤. ظهير، إحسان، ١٩٨١م، البابية عرض ونقد، الطبعة الثانية، لاهور، باكستان- ١٣٩٩هـ، ١٩٧٩م، الشيعة والسنة، دار الأنصار
٣٥. العقل : د. ناصر بن عبدالكريم ، الخوارج ، مناهجهم ، وأصولهم ـ ، ط ٢ الرياض
٣٦. عواجي، د:غالب، ١٩٩٧م، فرق معاصرة تنتسب للإسلام، الطبعة الثانية، دار البينة للنشر والتوزيع، دمنهور
٣٧. عبد الجبار ، القاضي، ١٤٠٨هـ، ١٩٨٨م، شرح الأصول الخمسة، الطبعة الثانية، مكتبة وهبة، القاهرة. ١٩٦٢م، المغني في أبواب العدل والتوحيد، الطبعة الأولى، المؤسسة المصرية للطباعة والنشر
٣٨. عبد الرحمن، عائشة، ١٩٨٦، قراءة في وثائق البهائية، الطبعة الأولى مركز الأهرام، القاهرة

٣٩. عبد المجيد، د. شوقي، ١٩٩٤م، العقيدة والمذاهب المعاصرة، الطبعة الأولى، مطبعة نيوستار، الخرطوم
٤٠. الغـزالي، أبوحامد، ١٤١٣هـ-١٩٩٣ ، فضائح الباطنية، الطبعة الأولى دار البشير- عمان، الأردن ، ١٤١٣هـ ، المستصفى ، الطبعة الأولى ، دار الكتب العلمية ، بيروت
٤١. الغصن : سليمان ، الخوارج ، ط:١، ١٤٣٠هـ دار كنوز إشبيليا
٤٢. فاضـل، محمد، ١٤٠٧هـ-١٩٧٨م، الحراب في صـدر البهاء والباب، الطبعة الثانية دار المدني للطباعة والنشر، القاهرة
٤٣. الفيروزآبادي، مجد الدين محمد، ١٩٧٨م، القاموس المحيط، دار الفكر، بيروت
٤٤. القسطلانى ، أحمد بن محمد (ت ٩٢٣هـ) ، إرشاد السارى لشرح صحيح البخارى: بيروت ، دار إحياء التراث العربى
٤٥. القادياني، أحمد، ١٤١٦هـ، ١٩٩٦م، فلسفة تعاليم الإسلام، الطبعة الأولى الشركة الإسلامية المحدودة
٤٦. القرضاوي، د.يوسف، ١٤٠٦هـ، ١٩٨٥م، ظاهرة الغلو في التكفير، الطبعة الثانية، مكتبة وهبة، القاهرة
٤٧. الكليني، محمد، ١٤١٣، ١٩٩٢، الكافي، الطبعة الأولى، دار الأضواء، بيروت
٤٨. المودودي، أبو الأعلى، ما هي القاديانية، دار القلم، الكويت
٤٩. المطيعي، محمد، ١٩٨٦م، حقيقة محمود طه، الطبعة الأولى، بدون دار نشر
٥٠. النجـار، عبـدالله، ١٩٦٥م، مذهـب الـدروز والتوحيـد، دار المعـارف، مصـر الندوة العالمية، الموسوعة الميسرة، الندوة العالمية للشباب الإسلامي، الرياض
٥١. النـدوي، أبـو الحسن علـى، وآخـرون، القاديانية، رابطـة العـالم الإسلامي، مكة المكرمة.
٥٢. يكـن، فتحي، ١٤٠٣هـ -١٩٨٣م، الموسوعـة الحركية، الطبعـة الأولى، دار البشير عمان، الأردن
٥٣. النـدوة العالميـة للشبـاب الإسلامى (١٤٠٩هـ) : الموسوعـة الميسرة فـى الأديان والمذاهب والأحزاب المعاصرة ، الرياض ، دار الندوة العالمية للشباب

آيات الثناء على طائفة من أهل الكتاب

دراسة تحليلة موضوعية

الدكتور /علي بن حميد السناني

استاذ مشارك بكلية القرآن الكريم

الجامعة الاسلامية

المقدمة

الحمد لله ذي العظمة والكبرياء، والعزة والبقاء، والمجد والثناء ، تعالي عن الأنداد والشركاء، وتقدس عن الأمثال والنظراء ، سبحان ربنا الملك القدوس السلام، المؤمن المهيمن العلام، شارع الأحكام، ذي الجلال والإكرام ، أكرمنا بدين الإسلام ، ومن علينا بنبينا محمد عليه التحية والسلام، وأنعم علينا بكتابه المفرق بين الحلال والحرام، والصلاة والسلام على حبيبه، وخيرته من خلقه محمد سيد الأنام، عدد ساعات الليالي والأيام، وعلى آله وأصحابه نجوم الظلام ، والصفوة الذين رفع الله ذكرهم على الدوام ، وعلى جميع الأنبياء والملائكة البررة الكرام. وعلى من سار على نهجهم واقتفى طريقهم إلى يوم العود إلى الملك العلام.

وبعد: فإن علم التفسير من أجل العلوم وأشرفها وأعلاها منزلة؛ وذلك لشرف موضوعه، ولمسيس الحاجة إلى تعلمه وفهمه، فإن نور الوحي يضيء للأمة طريقها، ويعالج مشاكلها، ويمهد لكمالها، عاجلا وآجلا ، متى عرفت لهذا العلم المبارك قدره، وأعطته من الاهتمام مايستحقه، وقد شرّف الله تعالى أهل هذا الفن، ورفع قدرهم، وأعلى مقامهم، إذ هم المرجع للعباد في فهم كلام ربهم، وبيان مراده، وهذا شرف لا يقادر قدره، ولا يجارى ولايدانى، فاللهم لك وحدك الحمد، وعظيم الفضل، ولك جزيل العرفان، بأن شرفتني بالانتساب إلى أهل التفسير، فارزقني اللهم الإخلاص في القول والعمل، وكتاب ربنا جلا وعلا معين هداية ، وسبيل رشد ، قال تعالى:﴿ وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ تِبْيَٰنًا لِّكُلِّ شَىْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً وَبُشْرَىٰ لِلْمُسْلِمِينَ ﴾ (١) .

وقال تعالى: ﴿ قَدْ جَآءَكُم مِّنَ ٱللَّهِ نُورٌ وَكِتَٰبٌ مُّبِينٌ ﴿١٥﴾ يَهْدِى بِهِ ٱللَّهُ مَنِ ٱتَّبَعَ رِضْوَٰنَهُۥ سُبُلَ ٱلسَّلَٰمِ وَيُخْرِجُهُم مِّنَ ٱلظُّلُمَٰتِ إِلَى ٱلنُّورِ بِإِذْنِهِۦ وَيَهْدِيهِمْ إِلَىٰ صِرَٰطٍ مُّسْتَقِيمٍ ﴾(٢) ، ففيه البيان والإيضاح لأمور الدنيا والدين،

ومن الأمور التي بينها الكتاب العزيز: أحوال أهل الكتاب، فإنه عرى(٣)، لنا الكثير من أحوالهم، وذكر لنا من مكنوناتهم تجاه المسلمين ودينهم ونبيهم الشيء الكثير ،

---

(١) النحل: ٨٩.

(٢) المائدة: ١٥ – ١٦

(٣) عري يعرى، اعر، عريا، فهو عار وعريان/ عريان: عري الشخص: تجرد من ثيابه، خلع ثيابه "طفل عريان- ﴿ إِنَّ لَكَ أَلَّا تَجُوعَ فِيهَا وَلَا تَعْرَىٰ ﴾ طه ١١٨ عري الشيء: تجرد مما يغطيه أو يكسوه ، عريت الأشجار من أوراقها- عريت الأرض من الحشيش ، معجم اللغة العربية المعاصرة : (٢/ ١٤٩٠).

ممـا يجعلنـا على بينة من الأمر تجاههم حتـى لا نضعهم في غير موضعهم، ولا ننخدع بزخـرف قولهـم ، ولا نجنـح إلى شـيء من الظلم والجـور في حقهم، ولنكـن على علم تـام بحقيقـة أمرهم، ورغم ذلك فـإن الكثير من المسلمين في هـذا الزمن قد حاد عن هـدي القرآن الكريم في التعامل مع أهل الكتاب، جهلاً أو تجاهلاً، الأمر الذي جرّ على المسلمين العديد من المشاكل.

لذلك أحببت أن أتناول موضوع الثناء الوارد في آيات الكتاب العزيز على طائفة من أهل الكتاب عبر هذا البحث المختصر الذي أسميته:

آيات الثناء على طائفة من أهل الكتاب

دراسة تحليلة موضوعية.

لأهميـة هـذا الموضوع لـدى كل مسلم، فـإني أحسب أن الحاجة ملحـة إلى معرفة أحـكام أهـل الكتـاب وماهو الواجـب تجاههم، وذلـك لسهولـة الاتصـال بينهم وبين المسلمـين، خاصة في هـذا الوقت الذي سهل فيـه الاتصال والاحتكاك مـع أهل الكتاب وغيرهم في ميادين مختلفة.

أهمية الموضوع وسبب اختياره :

أعتقد أن لهذا الموضوع أهميةً كبيرةً لدى كل مسلم، وذلك لأن أهل الكتاب في هذا الزمـن هـم الذين بأيديهم زمام السياسة والمال والإعـلام في العالم ، وقد سخروا هذه المعطيـات في سبيل الترويج والدعاية لدينهم بشكل ربما خفي على الكثير من المسلمين، لذلـك فإن من المهم تبصير المسلمين ببيان الموقف الشرعي حيال أهل الكتاب وغيرهم من غير المسلمين ، وأهم الأسباب :

١. معرفـة الموقـف الشرعي حيال أهل الكتاب، فلا حيـف[1] ضدهم بغير حق، ولا إنـزال لهم في غير منزلتهم التي أنزلهـم الله فيها ، ولئلا تُتخذ ظواهر الآيات التي فيها الثناء على طائفة من أهل الكتاب سبيلاً إلى استساغة مذاهبهم أو موافقتهم على طريقهم سيما مع ما يتقنونه من التمويه والخداع .
٢. معرفـة متعلق الثناء الـوارد في القرآن الكريم على طائفة من أهل الكتاب لئلا يُتعدا به موضعه .

(١) الحيف الميل في الحكم ، يقال : حاف يحيف حيفاً ، أي جار وظلم ، انظر المصباح المنير (١/١٥٩).

٣. تصحيح ما بلغ به الجهل ببعض المسلمين بالاستدلال بظواهر بعض الآيات على التهوين من شأن الكفر أو استساغة مذاهب أهله ،جهلاً بالنصوص الكثيرة في هذا الباب .
٤. تحذير المسلمين من بعض الدعايات التي تروج عبر وسائل الإعلام، داعية إلى الإخوة الإنسانية دون النظر إلى شأن العقائد ، فالمتيقن أن الدين الحق واحد لا يتعدد وهو دين الإسلام .
٥. بيان أهمية أن حسن التعامل مع أهل الكتاب في الأمور الدنيوية والعدل وعدم ظلمهم لا يلزم منه محبة أهل الكتاب أو التهوين من شأن كفرهم وظلالهم ما داموا على دينهم.

إلى غير ذلك من الفوائد العظيمة التي أحسبها تحصل من بحث مثل هذا الموضوع بإذن الله وسوف أسير في بحثي وفق الخطة التالية بإذن الله، راجيًا من المولى الكريم التوفيق والسداد، وهو حسبي وعليه اتكالي.

الدراسات السابقة حول الموضوع :

لم أعثر على أي دراسة بحثية تفسيرية متخصصة حول الموضوع، غير أن شيخ الإسلام ابن تيمية- رحمه الله تعالى - قد عقد فصلًا في كتابه: "الجواب الصحيح لمن بدل دين المسيح" اسماه: الرد على النصارى في احتجاجهم بأن الله مدحهم في قوله: ﴿ مِّنْ أَهْلِ ٱلْكِتَٰبِ أُمَّةٌ قَآئِمَةٌ ﴾ (١).

وهناك بحث بعنوان: القرآن الكريم وموقفه من أهل الكتاب، بقلم: الأستاذ أشرف عباس القاسمي، وهو منشور في مجلة الداعي الشهرية الصادرة عن الجامعة الإسلامية، دار العلوم بديوبند/ الهند، في العدد: ١-٢/٢٠١٣م، ولم يتعرض فيه الباحث لآيات الثناء على طائفة من أهل الكتاب إلا بإشارة سريعة مختصرة جدًا فاكتفى بالاستشهاد بالآيات على ذكر محاسنهم في القرآن دون الخوض في تفسيرها وتحليلها.

وثمة كتاب بعنوان: خطاب القرآن لليهود والنصارى، لعرفات العشي، وهو مطبوع بكندا باللغة الإنكليزية ومترجم للعربية، وفيه حديث عن منهج القرآن وأساليبه في

(١) آل عمران: (١١٣).

توجيه الخطاب لأهل الكتاب، وهو دراسة دعوية لم يتعرض الباحث فيها للجوانب التفسيرية لآيات الثناء على أهل الكتاب، كذلك ربما تُعرض لجزئيات حول الموضوع عبر الشبكة العنكبوتية، ولكن ذلك عبارة عن حطب ليل، لا تحصل الثقة التامة بالاعتماد عليه غالباً .

خطة البحث:

يتكون هذا البحث من مقدمة، وتمهيد، وفصلين، وخاتمة.

المقدمة: وتتضمن أهمية الموضوع ،وسبب اختياره ، والدراسات السابقة .

التمهيد: ويتضمن التعريف بأهل الكتاب ،وأقسامهم بالنسبة للبعثة المحمدية . ومجمل ذكر أهل الكتاب في القرآن الكريم .

الفصل الأول: أهل الكتاب بين الثناء عليهم والتحذير من منهم . وفيه ثلاثة مباحث :

- **المبحث الأول :** بيان الكتاب العزيز لبعض أحوال أهل الكتاب .
- **المبحث الثاني :** الثناء على أهل الكتاب في القرآن إنما هو في حق مَن أسلم منهم.
- **المبحث الثالث :** المقارنة بين اليهود والنصارى حيال المسلمين .

الفصل الثاني: أهل الكتاب بين دوام الكفر والعداء للمؤمنين ،وفيه ثلاثة مباحث:

- **المبحث الأول :** لا دلالة في آيات القرآن الكريم على التهوين من كفر أهل الكتاب .
- **المبحث الثاني :** استحكام عداء أهل الكتاب للمؤمنين .
- **المبحث الثالث :** إيجاب الإسلام للعدل مع أهل الكتاب .

الخاتمة: وتتضمن أهم نتائج البحث.

منهج كتابة البحث :

سوف أسير أثناء كتابة البحث بإذن الله تعالى وفق المنهج التالي :

- جمع المادة العلمية للموضوع ، وذلك باستقراء وجمع الآيات التي فيها ثناء من الله تعالى على طائفة من أهل الكتاب ، ومن ثم تحليلها ووضع عناوين مناسبة لها، مع التعرض لمسائل الآيات باختصار ،من حيث المعنى التفسيري، والخلافات بين المفسرين إن وجدت، وشرح المفردة اللغوية ، وغير ذلك مما تتطلبه المعالجة البحثية للموضوع .

- التوثيـق العلمي لأقوال المفسرين من خـلال الرجوع إلى كتبهم مع الإشارة إلى ما تصرفت في نقله وما نقلته بنصه ، وسوف أسير مع المفسرين دون زيادة في الاستطرادات .
- كتابة الآيات القرآنية بالرسم العثماني بين قوسين مزهرين، وعزوها إلى سورها بذكر اسم السورة، ورقم الآية، مع السير مع ترتيب الآيات والسور الكريمة.
- تخريج الأحاديث والآثار الواردة في البحث تخريجاً علمياً، من خلال الرجوع إلى كتـب السنـة المعتبرة، فما كان في الصحيحـين أو في أحدهما خرجته منهما، وما لم يكن في الصحيحين فإنني أذكر كلام النقاد المعتبرين حوله ، صحة وضعفاً.
- التعريف بما يحتاج إلى تعريف من الألفاظ، أو الأعلام غير المشهورين، وكذلك البلدان والفرق وغير ذلك .
- تذييـل البحث بفهارس علمية تقرب محتواه، ومـا توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب.

وبالله تعالى التوفيق .

التمهيد :

التعريف بأهل الكتاب :

يتكرر كثيراً ذكر أهل الكتاب في القرآن الكريم ،كما في قوله تعالى ﴿ مَّا يَوَدُّ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ مِنْ أَهْلِ ٱلْكِتَٰبِ ﴾[1] ،قال ابن عباس: هم يهود المدينة، ونصارى نجران[2]، وقال ابن تيمية رحمه الله تعالى :فأخبر ﷺ أنه سيكون في أمته مضاهاة لليهود والنصارى وهم أهل الكتاب،[3].

إذاً :هم اليهود والنصارى ، والكتاب المذكور معهما والمضاف إليهما كثيراً هو اسم جنـس، يتنـاول التوراة والإنجيل ، قـال العلامة الإمام ابن باز رحمـه الله تعالى: فأهل الكتاب مثلما بينهم الله تعالى في كتابه هم اليهود والنصارى، سمو أهل كتاب لأنه تعالى

(١) البقرة ١٠٥ .

(٢) زاد المسير ٩٨/١.

(٣) انظره في اقتضاء الصـراط المستقيم ٨٣/١ في الاستطراد لشرح حديـث لتتبعن سنَن الذين من قبلكم شبراً بشبر، وذراعاً بذراع، حتى لو دخلوا جحر ضب لتبعتموهم "قلنا: يا رسول الله، اليهود والنصارى؟ قال: "فمن" ، وهو في البخاري ١٠٣/٩

أنـزل عليهم كتابين على بني إسرائيل، الأول على موسى - عليه السلام - وهو التوراة، والثاني على عيسى - عليه السلام - وهو الإنجيل، ولهذا يقال لهم أهل الكتاب، ويقال أهل الكتابين، ولهم أحكام تخصهم غير أحكام بقية المشركين[1].

وإن مما يطالع القارئ لكتاب الله - عز وجل- الكثير من الآيات التي حملت ثناءً على طائفـة من أهل الكتاب، فقد ورد ذلك في الكثير من الآيات باسمهم (أهل الكتاب) كقوله تعالى ﴿ وَإِنَّ مِنْ أَهْلِ ٱلْكِتَٰبِ لَمَن يُؤْمِنُ بِٱللَّهِ وَمَآ أُنزِلَ إِلَيْكُمْ وَمَآ أُنزِلَ إِلَيْهِمْ خَٰشِعِينَ لِلَّهِ لَا يَشْتَرُونَ بِـَٔايَٰتِ ٱللَّهِ ثَمَنًا قَلِيلًا ۚ أُو۟لَٰٓئِكَ لَهُمْ أَجْرُهُمْ عِندَ رَبِّهِمْ ۗ إِنَّ ٱللَّهَ سَرِيعُ ٱلْحِسَابِ ﴾[2]،وغيرهـا في هـذا المعنـى، وقد وجدت غالب ما ذكـره المفسرون أن هذا الثناء إنما كان في النصارى وحدهم دون اليهـود ،والمراد بمن جاء غالب الثناء في حقهـم إنما ذلك في النجاشي وأصحابه، أو في وفـد نجـران [3] ، الذين قدموا على رسول الله ﷺ ، فسمعـوا من الآيات ما رقت له قلوبهـم، فغالب الروايات في سبب نزول آيات الثناء على أهل الكتاب إنما كانت على إثر هذيـن السببين ، ثم إن ممـا لم يختلف فيه المفسرون أن مَن أثنـى عليهم المولى تبارك وتعـالى في هذه الآيات كمـا في قوله تعـالى ﴿ وَإِذَا سَمِعُوا۟ مَآ أُنزِلَ إِلَى ٱلرَّسُولِ تَرَىٰٓ أَعْيُنَهُمْ تَفِيضُ مِنَ ٱلدَّمْعِ مِمَّا عَرَفُوا۟ مِنَ ٱلْحَقِّ ۖ يَقُولُونَ رَبَّنَآ ءَامَنَّا فَٱكْتُبْنَا مَعَ ٱلشَّٰهِدِينَ ﴾[4]، فإنهم قوم مسلمون آمنوا بعيسى - عليه السلام - ثم آمنوا بمحمد ﷺ ، وهو مانقله الإمام الطبري رحمه الله عن جملة مـن المفسريـن ورجحـه[5] ، وقال الإمام البغوي -رحمـه الله- : نزلت في النجاشي ملـك الحبشة، واسمه أصحمـة وهو بالعربية عطية ،فأنزل الله تعالى هذه الآيات، وقال عطـاء: نزلت في أربعين رجلا من أهل نجـران واثنين وثلاثين من الحبشة ،وثمانية من الـروم ، كانوا على دين عيسى عليه السلام، فآمنوا بالنبيﷺ، وقال ابن جريج: نزلت

---

(1) https://www.binbaz.org.sa

(٢) آل عمران: ١٩٩ .

(٣) قـال صاحـب الروض المعطـار: نجران : من بلاد اليمن، سميـت بنجران بن زيد بن سبأ بن يشجـب بن يعرب بن قحطان، وممـن كان في الفـترة أصحاب الأخدود، وكانوا بنجران، وبلغ ذا نواس أن قومـا بنجران على دين المسيح، وكان هو يهوديا، فنهـض إليهـم بنفسه، وحفر لهم أخاديد وأضرمها نارا ..وكان عبـد الله بن الثامر من أهل دين عيسى عليه السلام، وكان بهـا بقايا من أهل دينه على الإنجيل أهـل فضل واستقامة، وعبد الله بن الثامر رأس لهم، وكان أصل ذلك الدين بنجران، انظر الروض المعطار ٥٧٢/١ وهي اليوم أحد مدن بلادنا الحبيبة وتقع في الجنوب الشرقي قريب الحدود اليمنية العمانية .

(٤) المائدة ٨٤ .

(٥) جامع البيان ٥١١/١٠ .

في عبد الله بن سلام وأصحابه، وقال مجاهد: نزلت في مؤمني أهل الكتاب كلهم [١]، قلت: إذاً هذا الثناء من الله تعالى إنما كان لمن كان مؤمناً من أهل الكتاب دون من كان منهم على ملته ولم يدخل في دين الإسلام ، وهذا أمر معلوم [٢]، لكن هناك من فهم هذا الثناء على اطلاقه ، وربما اتخذ بعض الناس من هذا الثناء سبيلاً لأن يقر أهل الكتاب على دينهم أو حالهم أو تُترك دعوتهم ، أو فهم أن في الآيات تهويناً من كفر أهل الكتاب، إما جهلاً أو تأثراً بالدعاية الإعلامية لزمالة الأديان، أو الإخوة الإنسانية، أو نحو ذلك من الدعاوى التي لم تستند على دليل صحيح، ولعله من خلال ماسيأتي في هذا البحث يتضح الحق في هذه المسألة، ثم قد ذكر الله سبحانه وتعالى لنا في كتابه العديد من أحوال أهل الكتاب المختلفة ،وقد صنف أهل العلم فيما يخص أهل الكتاب العديد من المصنفات في جوانب متعددة تخصهم ومن أمثل مَن تناول هذا الموضوع شيخ الإسلام ابن تيمية-رحمه الله - عبر كتبه المختلفة ، ومن أمثلها كتاب اقتضاء الصراط المستقيم[٣]، وقد حظي هذا الكتاب بتحقيق علمي جيد من قبل د/ ناصر العقل ، فقد قال في افتتاحية التحقيق واصفاً موضوع الكتاب :

وقد عالج هذا الكتاب مسائل كثيرة تهم المسلمين اليوم، كما كان الحال في زمانه، ومن جملة هذه المسائل، بيان أن الأدلة القطعية من الكتاب والسنة والإجماع، توافرت على الأمر بمخالفة غير المسلمين، والنهي عن موافقتهم ، وأن في مخالفتهم مصالح ظاهرة ، كما أن في موافقتهم مفاسد ظاهرة كذلك ، وأن النصوص وآثار السلف بينت أصناف الذين أمرنا بمخالفتهم ، ونهينا عن التشبه بهم ، كأهل الكتاب ، وقد فصل شيخ الإسلام- رحمه الله- في هذا الكتاب القيم جملةً من الأمور التي جاء النهي الشديد عن التشبه بغير المسلمين فيها، وعن متابعتهم في شيء منها، وبخاصة مسألة الأعياد ، حيث بيّن أن الإسلام شرع للمسلمين عيدين في السنة، هما عيد الفطر وعيد الأضحى فحسب، ونهى أشد النهي عن متابعة الكافرين وأهل البدع في أعيادهم ، وعرض كذلك مسائل أخرى جاءت النصوص الشرعية وآثار السلف الصالح بالنهي عن متابعة غير المسلمين

(١) تفسير البغوي (١٥٥/٢) ،ونقله عن ابن عباس وجابر وأنس وقتادة .
(٢) سيأتي لهذه المسألة مزيد بيان في المبحث الثاني من الفصل الأول .
(٣) وقد أشرت في الدراسات السابقة إلى أنه رحمه الله تعرض للموضوع باختصار في كتابه الجواب الصحيح لمن بدل دين المسيح.

فيهـا ، كالبناء على القبور واتخاذها مساجـد ، وكالغلو في الصالحين، واتخاذ المشاهد والمـزارات وسائر البدع والمحدثـات في الدين، وكالافتتان بالنسـاء، والتفرق في الدين، والعصبيـات والتحزبات والشعارات، والطـرق والمناهج المحدثة في الدين، المستمدة من أعـداء الإسـلام والمسلمين، وغير ذلك مـن المسائل المهمة التي عرضهـا المؤلف، والتي تعالـج الكثير من الأمراض التي ابتليت بها بعض المجتمعات الإسلامية المعاصرة ، ويعد منهـج شيخ الإسلام في عرض هـذه المسائل الأنموذج الأمثل لمنهـج السلف في العرض والاستدلال والمناقشة والرد [1]، إلى غير ذلك مما يخص أهل الكتاب ، والعلماء الذين تحدثوا عن مواضيع أهل الكتاب إنما بنوا على نصوص من الكتاب العزيز .

أهل الكتاب في القرآن الكريم :

لقد ورد ذكر أهل الكتب في القرآن الكريم قرابة (١٠٣) مرات ، فقد ذكرهم بأهل الكتاب ٣١ مرةً ، وببني إسرائيل ٤٢ مرةً ، وباليهود ٨ مرات ، وبيا أيها الذين هادوا ١٠ مـرات، وبقوله (هـودا) ٦ مرات ، وبالنصارى ٣ مرات ، وبقولـه (نصارى) ٥ مرات، وبالحواريـين وهم خواص عيسى وأتباعه ٤ مرات ، وقدد تعددت الأغراض التي أعقبت ذكرهم في القرآن الكريم ، فمرة يذكرهم تعالى بنعمه، ومرة يذكرهم بالميثاق المأخوذ عليهـم ، وتارة ببيـان وقوعهم بالكفر لما كفروا برسالة محمـدﷺ ، بالقرآن ، وكذلك وقوعهـم بالشرك حينمـا نسبوا الولد لله تعالى عمايقولون ، وتـارة ببيان سؤ أدبهم مع ربهـم جـل وعلا ، ومع أنبياء الله ورسله الكرام ، وبيـان قبيح ما كانوا عليه من الأفعال التـى منهـا مع الكفر والشرك : التحريـف وأكل الحرام ونقض العهود وغير ذلك مما فعلوه فانجر عليهم بسببه العديد من العقوبات التي منها مسخهم إلى قردة وحنازير ، وضـرب اللعنة عليهم وغير ذلك ، والوقوف مع جزئيات هذا الموضوع يطول ، لكن المهم عنـدي الوقوف مـع الآيات الكريمة التي حملت ثناءً على طائفـة من أهل الكتاب لتجلية الحـق في متعلـق هذا الثنـاء، وهذا ماسوف يتبين مـن خلال ما سـيرد في فصلي هذا البحث بإذن الله تعالى وبه الثقة وعليه التكلان .

الخطاب القرآني لأهل الكتاب : خاطبهم القرآن الكريم بعدة صيغ : أهل الكتاب ، ويابني إسرائيل ،خطابهم بالاسم المفرد: هوداً أو نصارى ، هذا غالب أسلوب القرآن الكريم في حطابهم.

(١) انظره في مقدمة تحقيق اقتضاء الصراط المستقيم ٣/١.

أهل الكتاب والبعثة المحمدية:

إن من المعلوم بداهة أن الله تعالى قد نسخ ببعثة محمد ﷺ سائر الأديان السابقة، كما قال تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلدِّينَ عِندَ ٱللَّهِ ٱلْإِسْلَٰمُ ﴾[1]، فمَن جاء بغير الإسلام يوم القيامة فلن يُقبل منه كما سيأتي، وبناء على ذلك فإن أهل الكتاب بالنظر إلى حالهم مع البعثة المحمدية على ثلاثة أقسام:

القسم الأول: مَن سبق بعثة النبي ﷺ، وهم الذين مضوا قبل البعثة المحمدية، فأولئك منهم المؤمن ومنهم الكافر، ينطبق على جميعهم قوله تعالى: ﴿ تِلْكَ أُمَّةٌ قَدْ خَلَتْ لَهَا مَا كَسَبَتْ وَلَكُم مَّا كَسَبْتُمْ وَلَا تُسْـَٔلُونَ عَمَّا كَانُوا۟ يَعْمَلُونَ ﴾[2]، وكما قال تعالى: ﴿ مَّنْ عَمِلَ صَٰلِحًا فَلِنَفْسِهِۦ وَمَنْ أَسَآءَ فَعَلَيْهَا وَمَا رَبُّكَ بِظَلَّٰمٍ لِّلْعَبِيدِ ﴾[3].

القسم الثاني: مَن أدرك بعثة النبي ﷺ فآمن به وبكتابه، كعبد الله بن سلام -عليه السلام-، ومن كان مثله، فهؤلاء قد حازوا منقبةً عظيمةً، وحصّلوا الأجر مرتين بإذن الله تعالى، لأنهم جمعوا بين الإيمان بالكتابين المُنزَلين، والمُرسَلين: عيسى -رضي الله عنه- ومحمد ﷺ والإنجيل والقرآن، كلاً على حده، وقد حمل بعض المفسرين على هذا الصنف قوله تعالى: ﴿ وَٱلَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِمَآ أُنزِلَ إِلَيْكَ وَمَآ أُنزِلَ مِن قَبْلِكَ وَبِٱلْـَٔاخِرَةِ هُمْ يُوقِنُونَ ﴾[4]، ويندرجون ضمن من قال الله تعالى فيهم: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَٱلَّذِينَ هَادُوا۟ وَٱلنَّصَٰرَىٰ وَٱلصَّٰبِـُٔونَ مَنْ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْـَٔاخِرِ وَعَمِلَ صَٰلِحًا فَلَهُمْ أَجْرُهُمْ عِندَ رَبِّهِمْ وَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ ﴿٦٢﴾ ﴾[5].

قال الإمام ابن كثير رحمه الله في سياق بيان منقبة من آمن من أهل الكتاب:.. لكن لمؤمني أهل الكتاب خصوصية؛ وذلك أنهم مؤمنون بما بأيديهم مفصلاً، فإذا دخلوا في الإسلام وآمنوا به مفصلاً، كان لهم على ذلك الأجر مرتين، كما ورد في الصحيح. (ثلاثة يؤتون أجرهم مرتين، وذكر منهم،... ورجل من أهل الكتاب آمن بنبيه وأدرك النبي ﷺ فآمن به واتبعه وصدقه فله أجران[6].

---

(١) آل عمران ١٩.
(٢) البقرة:١٣٤.
(٣) فصلت: ٤٦.
(٤) البقرة: ٤.
(٥) البقرة: ٦٢.
(٦) أخرجه الأمام البخاري باب فضل من أسلم من أهل الكتابين، ٤/ ٦٠ ح (٣٠١١) والإمام مسلم في كتاب الإيمان، باب وجوب إيمان أهل الكتاب برسالة الإسلام (٤/١) (٩٣٣).

القسم الثالث: من أدرك بعثة النبي ﷺ فلم يؤمن به، ونكل عن اتباعه، وأدار للإسلام والقرآن ظهره، مشاقّاً لله ولرسوله ﷺ كبراً وعناداً، كغالب مَن هم في زماننا هذا من أهل الكتاب، فهؤلاء لايقبل الله منهم عملاً، ولا من غيرهم؛ مالم يؤمنوا بالرسالة المحمدية، وبرسولها ﷺ كما أشرت إليه، وذلك لأن من المعلوم أن من أهم شرطي قبول العمل الإيمان والإخلاص كما قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ وَمَن يَعْمَلْ مِنَ ٱلصَّٰلِحَٰتِ مِن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَأُوْلَٰٓئِكَ يَدْخُلُونَ ٱلْجَنَّةَ وَلَا يُظْلَمُونَ نَقِيرًا ﴿١٢٤﴾ ﴾[1]. وهذا أمر معلوم، نعم قد يكافئ الله عز وجل أهل الكتاب وهم على دينهم على ما يعملونه من أعمال خير في الدنيا؛ مثل رعاية الأيتام، ومساعدة المحتاجين، وبناء الملاجئ للمشردين، وإغاثة المنكوبين، ونحو ذلك يكافئهم ربنا جل وعلا في الدنيا بأن يعافيهم، ويمدهم بالأرزاق، والأمن، لكن لاحظ لهم أبداً في ثواب الآخرة، قال تعالى: ﴿ وَمَن يَبْتَغِ غَيْرَ ٱلْإِسْلَٰمِ دِينًا فَلَن يُقْبَلَ مِنْهُ وَهُوَ فِى ٱلْءَاخِرَةِ مِنَ ٱلْخَٰسِرِينَ ﴾[2]، ومن خلال هذا العرض يتبين موقف الإسلام من أهل الكتاب، إذا فقضية أهل الكتاب محسومة في كتاب الله عز وجل، ومبينة أتم بيان، فإنهم يشملهم وغيرهم قول الحق سبحانه وتعالى: ﴿إِنَّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَٱلَّذِينَ هَادُوا۟ وَٱلنَّصَٰرَىٰ وَٱلصَّٰبِـُٔونَ مَنْ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْءَاخِرِ وَعَمِلَ صَٰلِحًا فَلَهُمْ أَجْرُهُمْ عِندَ رَبِّهِمْ وَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ ﴾[3]، فإنه لا ثناء عليهم بعمل صالح نافع، ولا ينتفعون بشيء من أعمالهم في الآخرة إن لم يؤمنوا ببعثة محمد ﷺ،وهذا أمر مقرر، قال ﷺ: (والذي نَفسُ محمد بيده، لا يسمع بي أحد من هذه الأمة يَهودي ولا نصراني، ثم يمَوت ولم يُؤمن بالذي أرسلتُ بِهِ إلا كانَ من أصحاب النار)[4]، وذلك لأن الدين الحق واحد لا يتعدد وهو دين الإسلام، ولبيان هذه الحقيقة لم يأت الدين في القرآن بغير الإفراد فلم يثن ولم يجمع، فمن الخطأ الشائع بل الفاحش قول بعضهم: زمالة الأديان، أو المقاربة بين الأديان، ونحو ذلك، فكل هذا ناتج عن سوء فهم وجهل. والله أعلم.

---

(١) (٤) النساء ١٢٤.
(٢) ال عمران ٨٥.
(٣) البقرة: ٦٢ .
(٤) أخرجه مسلم في كتاب الإيمان، باب وجوب إيمان أهل الكتاب برسالة الإسلام (٣٠٣/٩٣/١).

الفصل الأول

أهل الكتاب بين الثناء عليهم والتحذير منهم: وتحته مبحثان :

المبحث الأول

بيان الكتاب العزيز لبعض أحوال أهل الكتاب تجاه المسلمين

يحسن قبل بيان ثناء الكتاب العزيز على طائفة من أهل الكتاب، ذكر بعض مما بينه تعالى لنا في كتابه العزيز عنهم ، فقد بيّن من أحوالهم الشيء الكثير[(١)]، ومما بُيّن لنا من أحوالهم أنهم لن يرضوا عنا أبداً مالم نتبع ملتهم،كما قال تعالى: ﴿وَلَن تَرْضَىٰ عَنكَ ٱلْيَهُودُ وَلَا ٱلنَّصَٰرَىٰ حَتَّىٰ تَتَّبِعَ مِلَّتَهُمْ ۗ قُلْ إِنَّ هُدَى ٱللَّهِ هُوَ ٱلْهُدَىٰ ۗ وَلَئِنِ ٱتَّبَعْتَ أَهْوَآءَهُم بَعْدَ ٱلَّذِى جَآءَكَ مِنَ ٱلْعِلْمِ ۙ مَا لَكَ مِنَ ٱللَّهِ مِن وَلِىٍّ وَلَا نَصِيرٍ﴾[(٢)] .

الآية الكريمة كما يظهر فيها بيان لحقيقة مهمة تتعلق بأهل الكتاب ، وهي أنهم لايرضيهم عنا إلا إتباع ملتهم ، مهما حاول المسلمون إرضاءهم بغير ذلك ، والخطاب في الآية وإن كان موجهاً للنبي ﷺ لكن المراد التحذير للأمة؛ لأن الله تعالى تكفل بعصمة نبيه ﷺ عن إتباع أي ملة غير ملة الإسلام، قال الحافظ ابن كثير -رحمه الله تعالى- : أي ولَيْسَتِ الْيَهُودُ يَا مُحَمَّدُ -وَلَا النَّصَارَى برَاضيَة عَنْكَ أَبَدًا، فَدَعْ طَلَبَ مَا يُرْضيهمْ وَيُوَافقُهُمْ، وَأَقْبلْ عَلَى طَلَب رضَا اللَّه في دُعَائهمْ إلَى مَا بَعَثَكَ اللَّه به منَ الْحَقِّ، وفيه تَهْديدٌ وَوَعيدٌ شَديدٌ للْأُمَّة عَنْ اتِّبَاع طَرَائق الْيَهُود وَالنَّصَارَى، بَعْدَ مَا عَلموا منَ الْقُرْآن وَالسُّنَّة، عيَاذًا بَاللَّه منْ ذَلكَ، فَإنَّ الْخطَابَ مَعَ الرَّسُول، وَالْأَمْرَ لأُمَّته[(٣)]، وقال الشوكاني -رحمه الله تعالى- : في هذه الآية من الوعيد الشديد الذي ترجف له القلوب وتتصدع منه الأفئدة، ما يوجب على أهل العلم الحاملين لحجج الله سبحانه، والقائمين ببيان شرائعه، ترك الدهان لأهل البدع المتمذهبين بمذاهب السوء، التاركين للعمل بالكتاب والسنة، المؤثرين لمحض الرأي عليهما ،فإن غالب هؤلاء وإن أظهر قبولاً وأبان

---

(١) وسيأتي المزيد في هذه المسألة في الفصل الثاني ، المبحث الأول ص ٣٠.

(٢) البقرة: ١٢٠ .

(٣) تفسير القرآن العظيم ٤٠٣/١ بتصرف .

من أخلاقه ليناً لا يرضيه إلا اتباع بدعته، والدخول في مداخله، والوقوع في حبائله، فإن فعل العالم ذلك بعد أن علمه الله من العلم ما يستفيد به أن هدى الله هو ما في كتابه وسنة رسوله، لا ما هم عليه من تلك البدع التي هي ضلالة محضة، وتقليد على شفا جرف هار، فهو إذ ذاك ماله من الله من ولي ولا نصير ، [1].

ومما بينه لنا تعالى من سيئ مكنونهم وكذلك المنافقين ما جاء في قوله تعالى:﴿ وَدُّواْ لَوۡ تَكۡفُرُونَ كَمَا كَفَرُواْ فَتَكُونُونَ سَوَآءٗۖ فَلَا تَتَّخِذُواْ مِنۡهُمۡ أَوۡلِيَآءَ حَتَّىٰ يُهَاجِرُواْ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِۚ فَإِن تَوَلَّوۡاْ فَخُذُوهُمۡ وَٱقۡتُلُوهُمۡ حَيۡثُ وَجَدتُّمُوهُمۡۖ وَلَا تَتَّخِذُواْ مِنۡهُمۡ وَلِيّٗا وَلَا نَصِيرًا ﴾ [2]، وغير ذلك من الآيات الكريمة في هذا المعنى، فالمقام مقام تمثيل لا مقام بسط، ومما ينبغي أن يُعلم أن الله تعالى قد بالغ في تحذيره للمسلمين من سيء ما يكنه أهل الكتاب تجاههم من عداء بالغ، ومكر وكيد متأصل فيهم تجاه المسلمين ، لأجل دينهم ، ولم يُر تحذير كهذا ، ففيه تنبيه وتحذير جلي لكل غافل أو متغافل أن العداء لأجل الدين باق ما بقي المتعاديان كل على دينه، وسيأتي في الفصل الثاني في المبحثين الأول والثاني زيادة بيان لبالغ ما هم عليه من الكفر ، ولما يكنونه للمؤمنين من عظيم البغض ، وبالغ الكراهية .

المبحث الثاني

الثناء على أهل الكتاب في القرآن إنما هو في حق من أسلم منهم لا مطلقا

لقد وردت في الكتاب العزيز آيات كريمة أشرت إليها في التمهيد ، فيها ثناءٌ عطر على طائفة من أهل الكتاب، ومدح لجميل صفاتهم، كما في قوله تعالى: ﴿ لَيۡسُواْ سَوَآءٗۗ مِّنۡ أَهۡلِ ٱلۡكِتَٰبِ أُمَّةٞ قَآئِمَةٞ يَتۡلُونَ ءَايَٰتِ ٱللَّهِ ءَانَآءَ ٱلَّيۡلِ وَهُمۡ يَسۡجُدُونَ يُؤۡمِنُونَ بِٱللَّهِ وَٱلۡيَوۡمِ ٱلۡأٓخِرِ وَيَأۡمُرُونَ بِٱلۡمَعۡرُوفِ وَيَنۡهَوۡنَ عَنِ ٱلۡمُنكَرِ وَيُسَٰرِعُونَ فِي ٱلۡخَيۡرَٰتِۖ وَأُوْلَٰٓئِكَ مِنَ ٱلصَّٰلِحِينَ وَمَا يَفۡعَلُواْ مِنۡ خَيۡرٖ فَلَن يُكۡفَرُوهُۗ وَٱللَّهُ عَلِيمُۢ بِٱلۡمُتَّقِينَ ﴾[3]، وكما في قوله تعالى: ﴿ وَإِنَّ مِنۡ أَهۡلِ ٱلۡكِتَٰبِ لَمَن يُؤۡمِنُ بِٱللَّهِ وَمَآ أُنزِلَ إِلَيۡكُمۡ وَمَآ أُنزِلَ إِلَيۡهِمۡ خَٰشِعِينَ

(١) فتح القدير ١/١٥٨، بتصرف . .
(٢) النساء ٨٩.
(٣) آل عمران:١١٣-١١٥.

لِلَّهِ لَا يَشْتَرُونَ بِـَٔايَـٰتِ ٱللَّهِ ثَمَنًا قَلِيلًا ۚ أُو۟لَـٰٓئِكَ لَهُمْ أَجْرُهُمْ عِندَ رَبِّهِمْ ۗ إِنَّ ٱللَّهَ سَرِيعُ ٱلْحِسَابِ ﴾[1]، وكما قال تعالى في سياق الخبر عن طائفتي أهل الكتاب: ﴿لَتَجِدَنَّ أَشَدَّ ٱلنَّاسِ عَدَٰوَةً لِّلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ ٱلْيَهُودَ وَٱلَّذِينَ أَشْرَكُوا۟ ۖ وَلَتَجِدَنَّ أَقْرَبَهُم مَّوَدَّةً لِّلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ ٱلَّذِينَ قَالُوٓا۟ إِنَّا نَصَـٰرَىٰ ۚ ذَٰلِكَ بِأَنَّ مِنْهُمْ قِسِّيسِينَ وَرُهْبَانًا وَأَنَّهُمْ لَا يَسْتَكْبِرُونَ وَإِذَا سَمِعُوا۟ مَآ أُنزِلَ إِلَى ٱلرَّسُولِ تَرَىٰٓ أَعْيُنَهُمْ تَفِيضُ مِنَ ٱلدَّمْعِ مِمَّا عَرَفُوا۟ مِنَ ٱلْحَقِّ ۖ يَقُولُونَ رَبَّنَآ ءَامَنَّا فَٱكْتُبْنَا مَعَ ٱلشَّـٰهِدِينَ وَمَا لَنَا لَا نُؤْمِنُ بِٱللَّهِ وَمَا جَآءَنَا مِنَ ٱلْحَقِّ وَنَطْمَعُ أَن يُدْخِلَنَا رَبُّنَا مَعَ ٱلْقَوْمِ ٱلصَّـٰلِحِينَ فَأَثَـٰبَهُمُ ٱللَّهُ بِمَا قَالُوا۟ جَنَّـٰتٍ تَجْرِى مِن تَحْتِهَا ٱلْأَنْهَـٰرُ خَـٰلِدِينَ فِيهَا ۚ وَذَٰلِكَ جَزَآءُ ٱلْمُحْسِنِينَ ﴾[2]، وكما في قوله تعالى: ﴿ ٱلَّذِينَ ءَاتَيْنَـٰهُمُ ٱلْكِتَـٰبَ مِن قَبْلِهِۦ هُم بِهِۦ يُؤْمِنُونَ وَإِذَا يُتْلَىٰ عَلَيْهِمْ قَالُوٓا۟ ءَامَنَّا بِهِۦٓ إِنَّهُ ٱلْحَقُّ مِن رَّبِّنَآ إِنَّا كُنَّا مِن قَبْلِهِۦ مُسْلِمِينَ أُو۟لَـٰٓئِكَ يُؤْتَوْنَ أَجْرَهُم مَّرَّتَيْنِ بِمَا صَبَرُوا۟ وَيَدْرَءُونَ بِٱلْحَسَنَةِ ٱلسَّيِّئَةَ وَمِمَّا رَزَقْنَـٰهُمْ يُنفِقُونَ وَإِذَا سَمِعُوا۟ ٱللَّغْوَ أَعْرَضُوا۟ عَنْهُ وَقَالُوا۟ لَنَآ أَعْمَـٰلُنَا وَلَكُمْ أَعْمَـٰلُكُمْ سَلَـٰمٌ عَلَيْكُمْ لَا نَبْتَغِى ﴾[3].

والآيات في هذا المعنى كثيرة جداً، وقد قدمت أن مما لم يختلف فيه المفسرون أن مَن أثنى الله تعالى عليهم في هذه الآيات وما جاء في معناها مما يحمل ثناءً على طائفة من أهل الكتاب، فإنهم قوم مسلمون آمنوا بعيسى ثم آمنوا بمحمد ﷺ وهو مانقله الإمام الطبري رحمه لله عن جملة من المفسرين ورجحه كما تقدم[4]، فقد أسند عن قتادة[5] -رحمه الله تعالى- عند قوله تعالى: ﴿وَلَتَجِدَنَّ أَقْرَبَهُم مَّوَدَّةً لِّلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ ٱلَّذِينَ قَالُوٓا۟ إِنَّا نَصَـٰرَىٰ ﴾[6]، فقرأ حتى بلغ: ﴿فَٱكْتُبْنَا مَعَ ٱلشَّـٰهِدِينَ ﴾، قال: هم أناس من أهل الكتاب كانوا على شريعة من الحق مما جاء به عيسى، يؤمنون به وينتهون إليه، فلما بعث الله نبيه محمدًا ﷺ، صدَّقوا به وآمنوا به، وعرفوا أن الذي جاء به هو الحق، فأثنى

(١) آل عمران: ١٩٩ .
(٢) المائدة: ٨٢-٨٥.
(٣) القصص ٥٢ – ٥٥ .
(٤) تقدم ص٨ .
(٥) قتادة بن دعامة بن قتادة بن عزيز السدوسي وقيل: قتادة بن دعامة بن عكابة، حافظ العصر قدوة المفسرين والمحدثين، أبو الخطاب السدوسي، البصري، الضرير، الأكمه، قال الإمام أحمد ابن حنبل: قتادة أحفظ أهل البصرة ، وكان من علماء العربية توفي سنة ١١٨هـ ينظر: سير أعلام النبلاء (٢٠٧/٥)، طبقات الحفاظ للسيوطي (١٠٣/٥٤).
(٦) المائدة: ٨٢ .

عليهم ما تسمعون، ثم عقّب الطبري رحمه الله قائلاً: والصواب في ذلك من القول عندي: أنّ الله تعالى وصف صفة قوم ﴿ قَالُوٓاْ إِنَّا نَصَٰرَىٰ ﴾ ، أن نبيّ الله -ﷺ- يجدهم أقربَ الناس وداداً لأهل الإيمان بالله ورسوله، ولم يسمِّ لنا أسماءهم، وقد يجوز أن يكون أريد بذلك أَصحابُ النجاشي، ويجوز أن يكون أريد به قومٌ كانوا على شريعة عيسى، فأدركهم الإسلام فأسلموا ، لما سمعوا القرآن وعرفوا أنه الحق، ولم يستكبروا عنه[1]، قلت : إذا هم قوم مسلمون ،فوصَفَهم بقوله :(نصارى) أي في ذلك الوقت، وعلى هذا تتابع المفسرون رحمهم الله تعالى ، قال أبو الليث السمرقندي[2] رحمه الله: إنما أراد الذين هم النصارى في ذلك الوقت؛ لأنهم كانوا أقل مظاهرة على المؤمنين، وأسرع إجابة للإسلام[3].

الخلاف بين المفسرين فيمن تشمله هذه الآيات الكريمة :

قد وقع الخلاف بين المفسرين فيمن تشمله هذه الآيات الكريمة على رأيين :

الأول : أن هذه الآيات كلها في عموم مَنْ أسلم من النصارى دون من لم يسلم ، وهو قول أبي بكر الرازي[4]، وهو المفهوم من كلام الكثير من المفسرين كالطبري وأبي الليث السمرقندي وابن عطية وابن أبي حاتم [5] والماوردي [6] والواحدي [7] والقرطبي [8] وغيرهم [9].

---

(١) جامع البيان (١٠/٥٠١) مختصراً.

(٢) أبو الليث السمرقندي الحنفي نصر بن محمد بن إبراهيم الإمام الفقيه الحنفي أبو الليث السمرقندي صاحب كتاب الفتاوى توفي سنة ٣٧٥هـ. ينظر: تاريخ الإسلام (٦/١٠٦١)، الوافي بالوفيات (٤٧/٥٤).

(٣) بحر العلوم (١/٤٣٤).

(٤) أبو بكر الرازي أحمد بن علي الحنفي الإمام، العلامة، المفتي، المجتهد، علم العراق، أبو بكر أحمد بن علي الرازي، الحنفي، صاحب التصانيف. وكان مع براعته في العلم ذا زهد وتعبد، عرض عليه قضاء القضاة فامتنع منه. ينظر: سير أعلام النبلاء (١٦/٣٤٠).

(٥) قال :هُمُ الْوَفْدُ الَّذِينَ جَاءُوا مَعَ جَعْفَرٍ وَأَصْحَابِهِ مِنْ أَرْضِ الْحَبَشَةِ- وَرُوِيَ عَنْ عَطَاءٍ نَحْوُ ذَلِكَ، ونقل عَنِ ابْنِ عَطَاءٍ عَنْ أَبِيهِ قَالَ: مَا ذَكَرَ اللَّهُ بِهِ النَّصَارَى مِنْ خَيْرٍ فَإِنَّمَا يُرَادُ بِهِ النَّجَاشِيُّ وَأَصْحَابُهُ، تفسير ابن أبي حاتم ٤/ ١١٨٣.

(٦) قال رحمه الله : ليس هذا على العموم ، وإنما هو خاص ، وفيه قولان: أحدهما: عنى بذلك النجاشي وأصحابه لمَّا أَسْلَمُوا ، قاله ابن عباس ، وسعيد بن جبير. والثاني: أنهم قوم من النصارى كانوا على الحق متمسكين بشريعة عيسى عليه السلام ، فلمَّا بُعِثَ محمدﷺ آمنوا به ، قاله قتادة ، تفسير الماوردي النكت والعيون ٢/٥٨.

(٧) قال رحمه الله :يعني: النَّجاشي ووفده الذين قدموا من الحبشة على رسول اللهﷺ وآمنوا به ولم يرد جميع النَّصارى ، ا لوجيز ١/ ٣٣١ .

(٨) ولم يذكر غيره، الجامع لأحكام القرآن ٦/٢٥٧.

(٩) المحرر الوجيز ٤/٣٤٠. ونحى نحوه البغوي ٢/٨٥ ، وغيرهم.

الثاني : أن صدرها أي قوله تعالى: ﴿ وَلَتَجِدَنَّ أَقْرَبَهُم مَّوَدَّةً لِّلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱلَّذِينَ قَالُوٓاْ إِنَّا نَصَٰرَىٰۚ ذَٰلِكَ بِأَنَّ مِنْهُمْ قِسِّيسِينَ وَرُهْبَانًا وَأَنَّهُمْ لَا يَسْتَكْبِرُونَ ﴾ [١] ، في عمـوم النصارى بغض النظر عن دخولهم الإسـلام من عدمه، وهو ماجوزه الزجاج [٢]، ونحى نحوه من المفسرين البيضاوي [٣] وأبو حيان والآلوسي [٤] ، وغيرهم .

فهـذان رأيـان للمفسرين في المسألة ، فمن نظـر إلى ماخُتمت به الآيات وهو قوله تعالى: ﴿ فَأَثَٰبَهُمُ ٱللَّهُ بِمَا قَالُواْ ﴾ ، رجح الأول، أي أنها في المسلمين منهم فقط، ومن نظر إلى صدر الآيات وبدايتها فإنه أدل على القول الثاني ، ولعل هذا الثاني هو الأظهر، ومع ذلك فإنه لا يرفع عنهم المعرة بإصرارهم على رفض الدخول في الإسلام ، ولايلزم منه استساغة مذهبهم وإقرارهم عليه ،

وقد قدمت أنه لا خلاف بين المفسرين في أن هذه الآية وماجاء في معناها إنما نزلت في النجاشـي [٥]، وأصحابـه، أو في وفد نجـران الذين قدموا على رسـول اللهﷺ [٦]، وقد تتابع المفسرون في ذكر الروايات التي فيها أنهم وفد جاءوا للنبي صلى عليه وسلم فسمعوا من الآيات ما رقت له قلوبهم ، أسند ابن كثير – رحمه الله – عن ابن عباس – رضي الله عنهما – قال : نزلت هذه الآيات في النجاشي وأصحابه، الذين حين تلا عليهم جعفر بن أبـي طالـب بالحبشة القرآن بكوا حتى أخضلوا [٧] لحاهم ،وهذا القول فيه نظر؛ لأن هذه الآية مدنية، وقصة جعفر مع النجاشي قبل الهجرة.. واستطرد ابن كثير في ذكر الروايات عن جمله من مفسري السلف رحمهم الله تعالى في ذلك [٨] ، وقال القرطبي –رحمه الله

---

(١) المائدة: ٨٢.

(٢) وجائـز أن يكون يُعْنَى به النَصـارَى لأنهم كانوا أقَل مظاهرة للمشركينَ من اليهـود، ويكون قوله: (وَإِذَا سَمِعُـوا مَا أُنْزِلَ إِلَى الرَّسُولِ) ،على معنى (ذَلِكَ بِـأَنَّ مِنْهُمْ قِسِّيسِينَ وَرُهْبَانًا) ، معاني القرآن للزجاج ٢/٢٠٠.

(٣) أنوار التنزيل وأسرار التأويل ٢ /١٤٠.

(٤) البحر المحيط ٦/٤ ،وروح المعاني ٣/٧.

(٥) أصحمـة النجاشـي ملك الحبشة أسلم في عهد النبيﷺ وأحسن إلى المسلمـين الذين هاجروا إلى أرضه، وأخبـاره معهم ومع كفـار قريش الذين طلبوا منه أن يسلم إليهم المسلمـين مشهورة، وتوفي ببلاده قبل فتح مكة، وصلى عليه النبيﷺ بالمدينة، وكبر عليه أربعا ، ينظر: أسد الغابة (٢٥٢/١)، الإصابة (٣٤٩/١).

(٦) انظر ما تقدم ص ٨، ١٨ .

(٧) أي بلوها بالدموع. ينظر: النهاية في غريب الحديث والأثر (٤٣/٢).

(٨) تفسير ابن كثير (١٦٦/٣) ، وجملة الروايات مفادها أن الآيات نزلت في قوم من أهل الكتاب أسلموا .

-: فنزلت فيهم ﴿لَتَجِدَنَّ أَشَدَّ النَّاسِ عَدَاوَةً لِّلَّذِينَ آمَنُوا الْيَهُودَ وَالَّذِينَ أَشْرَكُوا وَلَتَجِدَنَّ أَقْرَبَهُم مَّوَدَّةً لِّلَّذِينَ آمَنُوا الَّذِينَ قَالُوا إِنَّا نَصَارَىٰ﴾ [1]، يعني وفد النجاشي وكانوا أصحاب الصوامع، وقال سعيد بن جبير: وأنزل الله فيهم أيضا ﴿الَّذِينَ آتَيْنَاهُمُ الْكِتَابَ مِن قَبْلِهِ هُم بِهِ يُؤْمِنُونَ﴾ [2]، إلى قوله: ﴿أُولَٰئِكَ يُؤْتَوْنَ أَجْرَهُم مَّرَّتَيْنِ﴾، [3] [4].

قلت: فثبت بالاتفاق أنه لا ثناء في الآيات على النصارى في جانب الاعتقاد ماداموا على دينهم، مالم يُسلموا، فإن أسلموا فإن لهم ما للمسلمين وعليهم ما عليهم. والله أعلم.

المبحث الثالث

المقارنة بين النصارى واليهود ماداموا على دينهم حيال المسلمين

رأى جملة من المفسرين أن الآيات الكريمة فيها دليل على أن النصارى من حيث الجملة - أي ما داموا على نصرانيتهم - إنما هم أحسن حالاً من اليهود، قال أبو حيان: هم ألين عريكة[5]، وأقرب وداً، ولم يصفهم بالود إنما جعلهم أقرب من اليهود والمشركين، وهي أمة لهم الوفاء والخلال الأربع التي ذكرها عمرو بن العاص في صحيح مسلم[6]، ويعظمون من أهل الإسلام من استشعروا منه ديناً وإيماناً، ويبغضون أهل الفسق، فإذا سالموا فسلمهم صاف، وإذا حاربوا فحربهم مدافعة، لأن شرعهم لا يأمرهم بذلك، [7].

---

(١) المائدة: ٨٢.
(٢) القصص: ٥٢.
(٣) القصص: ٥٤.
(٤) الجامع لأحكام القرآن ٢٥٢/٦.
(٥) العريكة: الطبيعة. وفلان لين العريكة، إذا كان سلساً. ينظر: الصحاح (١٥٩٩/٤).
(٦) أخرجه مسلم في كتاب الفتن، باب تقوم الساعة والروم أكثر الناس (٧٣٨٢/١٧٦/٨). وفيه عن عمرو: إِنَّ فِيهِمْ لَخِصَالًا أَرْبَعًا: إِنَّهُمْ لَأَحْلَمُ النَّاسِ عِنْدَ فِتْنَةٍ، وَأَسْرَعُهُمْ إِفَاقَةً بَعْدَ مُصِيبَةٍ، وَأَوْشَكُهُمْ كَرَّةً بَعْدَ فَرَّةٍ وَخَيْرُهُمْ لِمِسْكِينٍ وَيَتِيمٍ وَضَعِيفٍ، وَخَامِسَةٌ حَسَنَةٌ جَمِيلَةٌ: وَأَمْنَعُهُمْ مِنْ ظُلْمِ الْمُلُوكِ.
قال النووي معنى: وَأَوْشَكُهُمْ كَرَّةً بَعْدَ فَرَّةٍ، يعني سرعان ما يرجعون إن كان في حرب كرة يكر بعدما فر، وفيه مدح لهم بالشجاعة لأن الجبان هو الذي يفر ولا يكر.، المنهاج ٢٣/١٨.
(٧) البحر المحيط (٦/٤).

قال الحافظ ابن كثير رحمه الله تعالى : أي الَّذِينَ زَعَمُوا أَنَّهُمْ نَصَارَى مِنْ أَتْبَاعِ الْمَسِيحِ وَعَلَى مِنْهَاجِ إِنْجِيلِهِ، فِيهِمْ مَوَدَّةٌ لِلْإِسْلَامِ وَأَهْلِهِ فِي الْجُمْلَةِ، وَمَا ذَاكَ إِلَّا لِمَا فِي قُلُوبِهِمْ، إِذْ كَانُوا عَلَى دِينِ الْمَسِيحِ مِنَ الرِّقَّةِ وَالرَّأْفَةِ، كَمَا قَالَ تَعَالَى: ﴿وَجَعَلْنَا فِي قُلُوبِ الَّذِينَ اتَّبَعُوهُ رَأْفَةً وَرَحْمَةً﴾ [1]، وَفِي كِتَابِهِمْ: مَنْ ضَرَبَكَ عَلَى خَدِّكَ الْأَيْمَنِ فَأَدِرْ لَهُ خَدَّكَ الْأَيْسَرَ، وَلَيْسَ الْقِتَالُ مَشْرُوعًا فِي مِلَّتِهِمْ؛ وَلِهَذَا قَالَ تَعَالَى: ﴿ذَلِكَ بِأَنَّ مِنْهُمْ قِسِّيسِينَ وَرُهْبَانًا وَأَنَّهُمْ لَا يَسْتَكْبِرُونَ﴾ أَيْ: يُوجَدُ فِيهِمُ الْقِسِّيسُونَ -وَهُمُ خُطَبَاؤُهُمْ وَعُلَمَاؤُهُمْ، وَالرُّهْبَانُ: جَمْعُ رَاهِبٍ، وَهُوَ: الْعَابِدُ. مُشْتَقٌّ مِنَ الرَّهْبَةِ، [2].

وقد جاء في سياق قوله تعالى ﴿وَلَتَجِدَنَّ أَقْرَبَهُم مَّوَدَّةً لِّلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ ٱلَّذِينَ قَالُوٓا۟ إِنَّا نَصَٰرَىٰ﴾ ، ما ذكره المفسرون : والمراد أَقْرَبَ النَّاس مِنْ أَهْل الْمِلَل الْمُخَالِفَة لِلْإِسْلَام ، وَالْمُرَادُ بِالنَّصَارَى هُنَا هم الْبَاقُونَ عَلَى دِينِ النَّصْرَانِيَّة لَا مَحَالَةَ، وما ذلك إِلَا لِلِين جَانبهم وقلة غلّ قلوبهم ، ولأن من مذهب اليهود، أنه يجب إيصال الشر إلى من خالف دينهم بأي طريق كان، من القتل ونهب المال ونحوهما، [3] وهو عند النصارى حرام ، فحصل الفرق ،كذلك لا يزال يوجد فيهم من يختار دين الإسلام، ويتبين له بطلان ما كانوا عليه، وهم أقرب من اليهود والمشركين إلى دين الإسلام ولكثرة اهتمام النصارى بالعلم والترهب، مما يدعو إلى قلة البغضاء والحسد، ولين العريكة، كما أشير إليه بقوله تعالى: (ذَلِكَ بِأَنَّ مِنْهُمْ قِسِّيسِينَ وَرُهْبَانًا) أي: كونهم أقرب مودة للمؤمنين بأَنَّ مِنْهُمْ أي: بسبب أن منهم قِسِّيسِينَ أي علماء وَرُهْبانا أي عبّاداً متجردين، وَأَنَّهُمْ لا يَسْتَكْبِرُونَ أي: يتواضعون لوداعتهم ولا يتكبرون كاليهود ، وفي الآية دليل على أن الإقبال على العلم، والإعراض عن الشهوات، والبراءة من الكبر- محمود. وإن كان ذلك من كافر.

ثم وردت جملة من التعليلات والأسباب التي لأجلها كان النصارى أقرب مودةً للمؤمنين منها ما يصح أن ينساق على النصارى ما داموا على منهاج كتابهم ولم يسلموا كقوله (مِنْهُمْ قِسِّيسِينَ وَرُهْبَانًا) أي: علماء متزهدين، وعُبَّادًا في الصوامع متعبدين ،

(١) أنوار التنزيل وأسرار التأويل ٢ /١٤٠.

(٢) تفسير ابن كثير ١٦٦/٣ .

(٣) وقد روى ابن مردويه عن أبي هريرة مرفوعا: ما خلا يهوديّ بمسلم إلا همّ بقتله. أخرج أَبُو الشَّيْخ وَابْن مرْدَوَيْه عَن أبي هُرَيْرَة قَالَ: قَالَ رَسُول الله صلى الله عَلَيْهِ وَسلم ماخلا يَهُودِيّ بِمُسلم إِلَّا هم بقتْله وَفِي لفظ: إِلَّا حدَّث نَفسه بقتْله

قـال العلماء : والعلم مع الزهد وكذلك العبادة مما يلطف القلب ويرققه، ويزيل عنه ما فيـه من الجفاء والغلظـة، فلذلك لا يوجد فيهم غلظة اليهـود، وشدة المشركين، ومنها: (أنهـم لا يَسْتَكْـبِرُونَ) أي: ليـس فيهم تكبر ولا عتـو عن الانقياد للحـق، وذلك موجب لقربهم من المسلمين ومن محبتهم، فإن المتواضع أقرب إلى الخير من المستكبر .

ومـن هذه الأسباب والتعليلات ما لا يصلح أن يُنّـزل إلا على مَن كان مسلماً منهم كقولـه تعـالى : ﴿ وَإِذَا سَمِعُواْ مَآ أُنزِلَ إِلَى ٱلرَّسُولِ تَرَىٰٓ أَعۡيُنَهُمۡ تَفِيضُ مِنَ ٱلدَّمۡعِ مِمَّا عَرَفُواْ مِنَ ٱلۡحَقِّۖ ﴾ أي : محمـد -ﷺ- أثر ذلك في قلوبهم وخشعوا له، وفاضت أعينهم بسبب ما سمعوا من الحق الذي تيقنوه، فلذلك آمنوا وأقروا به فقالوا:

(رَبَّنَـا آمَنَّا فَاكْتُبْنَا مَعَ الشَّاهِدِينَ) وهـم أمة محمد ﷺ، يشهدون لله بالتوحيد، ولرسله بالرسالة وصحة ما جاءوا به، ويشهدون على الأمم السابقة بالتصديق والتكذيب.

فكأنهـم ليمـوا على إيمانهم ومسارعتهم فيه، فقالوا: (وَمَا لَنَا لا نُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَمَا جَاءَنَـا مِنَ الْحَـقِّ وَنَطْمَعُ أَنْ يُدْخِلَنَـا رَبُّنَا مَعَ الْقَوْمِ الصَّالِحِـينَ) أي: وما الذي يمنعنا مـن الإيمان بـالله، والحال أنه قد جاءنا الحـق من ربنا، الذي لا يقبـل الشك والريب، ونحن إذا آمنا واتبعنا الحق طمعنا أن يدخلنا الله الجنة مع القوم الصالحين، فأي مانع يمنعنـا؟ أليس ذلك موجبـاً للمسارعة والانقياد للإيمان وعـدم التخلف عنه ، قال الله تعالى: (فَأَثَابَهُمُ اللَّهُ بِمَا قَالُوا) أي: بما تفوهوا به من الإيمان ونطقوا به من التصديق بالحـق (جَنَّاتٍ تَجْـرِي مِنْ تَحْتِهَا الأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا وَذَلِـكَ جَزَاءُ الْمُحْسِنِينَ) ، وهذه الصفـات على ما تقدم نزلـت في النصارى الذين آمنوا بمحمد ﷺ، كالنجاشي وغيره ممن آمن منهم [1]، ونحى نحوه غير واحد كما هو رأي الآلوسي[2].

قلـت: وعلى كل حال لا يؤخذ من الآيات التهوين من ضلال النصارى ما داموا على النصرانية، ولايُسلم ما نقلته عن أبي حيان مما يفهم منه الثناء عليهم ببعض الصفات من حيث الجملة، فإنه -رحمه الله- قد استدرك على نفسه فقال : قال بعضهم وليس علـى ظاهـره - أي الثناء- ، وإنمـا المراد أنهم أكثر أسباب مـودة من اليهود وذلك ذم

(١) محاسن التأويل٤/ ٢٢٦ ، والتحرير والتنوير . ٦/٧ ، و تسير الكريم الرحمن ١/ ٢٤٢ .
(٢) روح المعاني ٣/٧.

لهم، فإن من كثرت أسباب مودته كان تركه للمودة أفحش [١].

قلت : باعتقادي أنه لم يخالف الصواب من قال إن تلك الصفات التي ذكروها فإنها لاوجود لها على أرض الواقع اليوم ، بل المشاهد أن عداءهم للمسلمين يزاحم عداء اليهود[٢]، فربما كانت تلك الصفات موجودة فيهم قبل تحريفهم لكتابهم ، فهم حينئذ نصارى في ذلك الوقت المتقدم .

قال صاحب الإعلام رحمه الله: فهؤلاء - يعني من اثنى الله عليهم - الذين عرفوا شرعة المسيح عليه السلام وعلموا ما عهد إليه من نعت محمد خير الأنام فبادروا لتصديقه ، ولم يمكنهم العدول عن طريقه[٣]،وسيأتي مزيد بيان لهذه المسألة[٤].

(١) البحر المحيط ٦/٤ .

(٢) قال البغوي :عداوة النصارى للمسلمين كاليهود في قتلهم المسلمين، وأسرهم وتخريب بلادهم وهدم مساجدهم وإحراق مصاحفهم ، انظر تفسير البغوي ٨٥/٣ وسيأتي ص ٢٨

(٣) الإعلام بما في دين النصارى من الفساد والأوهام وإظهار محاسن الإسلام (١٧٨).

(٤) انظر ما قاله ابن كثير رحمه الله تعالى ص (٢٦) ، وما قاله أبو بكر الرازي ص (١٨) وماسيأتي عنه وعن ابن كثير ص (٢٦ ، ٢٧).

الفصل الثاني

أهل الكتاب بين دوام الكفر والعداء للمؤمنين: وتحته مبحثان

المبحث الأول

لا دلالة في آيات الكتاب العزيز على التهوين من كفر أهل الكتاب

اعلم -رحمك الله- أنه ربما يُستدل بما سبق إيراده من الآيات في الفصل السابق التي حملت ثناءً على من أسلم من أهل الكتاب وليس مطلقاً، كما بينته، ربما اُستدل بهذه الآيات على خلاف ماتدل عليه، وحُملت خلاف ماتحتمل، وما إلى ذلك مما قد يُتوصل من خلاله إلى التهوين من كفر أهل الكتاب، أو الشك في كفرهم، أو تصحيح مذهبهم، ونحوه وقد أشرت إليه في التمهيد، فمن اعتقد ذلك فقد أتى بناقض من نواقض الإسلام [1].

وهذا أمر خطير ينبغي تحذير الناس من الوقوع في مثله، سيما مع كثرة الجهل، واتساع الدعاية الإعلامية لزمالة الأديان، أو الأخوة الإنسانية، أو غير ذلك من الدعايات، والإدعاءات التي يُهدف من ورائها تمييع العقيدة، وعدم التفريق بين الناس باعتبار انتماءاتهم الفكرية، جهلاً أو تجاهلاً للنصوص التي فيها بيان أنه لا مساواة بين المؤمنين والكافرين، كما في قوله تعالى: ﴿ أَمْ نَجْعَلُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ كَٱلْمُفْسِدِينَ فِى ٱلْأَرْضِ أَمْ نَجْعَلُ ٱلْمُتَّقِينَ كَٱلْفُجَّارِ ﴾ [2]، وكما في قوله تعالى ﴿ أَفَنَجْعَلُ ٱلْمُسْلِمِينَ كَٱلْمُجْرِمِينَ مَا لَكُمْ كَيْفَ تَحْكُمُونَ ﴾[3]، وغير ذلك من الآيات الكثيرة في هذا المعنى، ثم ليُعلم أن الله تعالى

---

(١) ونواقض الإسلام عشرة: ١- الشرك في عبادة الله تعالى. ٢- من جعل بينه وبين الله وسائط يدعوهم ويسألهم الشفاعة ويتوكل عليهم. ٣- من لم يكفّر المشركين أو شك في كفرهم أو صحح مذهبهم كفر. ٤- من اعتقد أن هدي غير النبي ﷺ أكمل من هديه، أو أن حكم غيره أحسن من حكمه، كالذين يفضلون حكم الطواغيت على حكمه، فهو كافر. ٥- من أبغض شيئا مما جاء به الرسول ﷺ ولو عمل به فقد كفر. ٦- من استهزأ بشيء من دين الرسول ﷺ أو ثوابه أو عقابه كفر. ٧- السحر، ومنه الصرف والعطف. ٨- مظاهرة المشركين ومعاونتهم على المسلمين. ٩- من اعتقد أن بعض الناس يسعه الخروج عن شريعة محمد ﷺ فهو كافر. ١٠- الإعراض عن دين الله لا يتعلمه ولا يعمل به كما في نواقض الإسلام للعلامة ابن باز ٢.

(٢) ص: ٢٨ .

(٣) القلم: ٣٥ – ٣٦ .

الـذي أثنـى على طائفة مـن أهل الكتاب هو تعـالى الذي قـال في جميعهم: ﴿ قُلْ يَٰٓأَهْلَ ٱلْكِتَٰبِ لَسْتُمْ عَلَىٰ شَيْءٍ حَتَّىٰ تُقِيمُوا۟ ٱلتَّوْرَىٰةَ وَٱلْإِنجِيلَ وَمَآ أُنزِلَ إِلَيْكُم مِّن رَّبِّكُمْ ۗ وَلَيَزِيدَنَّ كَثِيرًا مِّنْهُم مَّآ أُنزِلَ إِلَيْكَ مِن رَّبِّكَ طُغْيَٰنًا وَكُفْرًا ۖ فَلَا تَأْسَ عَلَى ٱلْقَوْمِ ٱلْكَٰفِرِينَ ﴾[1]، وقبـل ذلك قال آمراً بمجانبة طريقة اليهود والنصارى:

﴿ صِرَٰطَ ٱلَّذِينَ أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ غَيْرِ ٱلْمَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ وَلَا ٱلضَّآلِّينَ ﴾[2]، قـال الإمـام ابـن كثير رحمه الله تعالى في سياق الرد على من زعم من النحاة أن (لا) في قوله تعالى: ﴿ غَيْرِ ٱلْمَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ وَلَا ٱلضَّآلِّينَ ﴾ زائـدة ، قـال: إنما جيء بهـا لتأكيد النفي، لئـلا يتوهم أنه معطوف علـى ﴿ صِرَٰطَ ٱلَّذِينَ أَنْعَمْتَ عَلَيْهِمْ ﴾، وللتفرق بين الطريقتين، لتجتنب كل منهما ؛ فإن طريقة أهـل الإيمـان مشتملة علـى العلم بالحق والعمل بـه، واليهود فقدوا العمـل، والنصارى فقدوا العلم؛ ولهذا كان الغضب لليهود، والضلال للنصارى، لأن من علم وترك استحق الغضـب، بخلاف مـن لم يعلم، والنصارى لما كانوا قاصدين شيئاً لكنهم لا يهتدون إلى طريقـه، لأنهم لم يأتوا الأمر من بابه، وهو اتبـاع الرسول الحق، ضلوا، وكل من اليهود والنصارى ضال مغضوب عليه، لكن أخص أوصاف اليهود الغضب كما قال فيهم: ﴿ مَن لَّعَنَهُ ٱللَّهُ وَغَضِبَ عَلَيْهِ ﴾[3] ،وأخـص أوصاف النصارى الضلال كما قال تعالى: ﴿ قَدْ ضَلُّوا۟ مِن قَبْلُ وَأَضَلُّوا۟ كَثِيرًا وَضَلُّوا۟ عَن سَوَآءِ ٱلسَّبِيلِ ﴾[4]، وبهـذا جاءت الأحاديث والآثـار، وذلـك واضـح بـين[5] ، إذاً لابد مـن إعمال كل نصـ في موضعه, وقد بين تعـالى مـن خلال الأوصاف العطرة التي أعقبـت الثناء على طوائف من أهل الكتاب أنهـم حازوا مـن الأعمال الصالحة أفضلها وأزكاها كمـا في قوله تعالى : ﴿ وَإِذَا سَمِعُوا۟ مَآ أُنزِلَ إِلَى ٱلرَّسُولِ تَرَىٰٓ أَعْيُنَهُمْ تَفِيضُ مِنَ ٱلدَّمْعِ مِمَّا عَرَفُوا۟ مِنَ ٱلْحَقِّ ۖ يَقُولُونَ رَبَّنَآ ءَامَنَّا فَٱكْتُبْنَا مَعَ ٱلشَّٰهِدِينَ وَمَا لَنَا لَا نُؤْمِنُ بِٱللَّهِ وَمَا جَآءَنَا مِنَ ٱلْحَقِّ وَنَطْمَعُ أَن يُدْخِلَنَا رَبُّنَا مَعَ ٱلْقَوْمِ ٱلصَّٰلِحِينَ فَأَثَٰبَهُمُ ٱللَّهُ بِمَا قَالُوا۟ جَنَّٰتٍ تَجْرِى مِن تَحْتِهَا ٱلْأَنْهَٰرُ خَٰلِدِينَ فِيهَا ۚ وَذَٰلِكَ جَزَآءُ ٱلْمُحْسِنِينَ ﴾[6]، وكمـا في

---

(١) المائدة: ٦٨ .
(٢) الفاتحة : ٧ .
(٣) المائدة: ٦٠.
(٤) المائدة: ٧٧ .
(٥) تفسير القرآن العظيم ١٤١/١، بتصرف .
(٦) المائدة: ٨٣ – ٨٥.

قولـه تعـالى ﴿ وَإِذَا يُتْلَىٰ عَلَيْهِمْ قَالُوٓاْ ءَامَنَّا بِهِۦٓ إِنَّهُ ٱلْحَقُّ مِن رَّبِّنَآ إِنَّا كُنَّا مِن قَبْلِهِۦ مُسْلِمِينَ ﴾[1] . قلـت: إذاً هـؤلاء هم من أهل الكتاب باعتبار ماسبق أو في ذلك الوقت ، أما بعد ما اتصفوا به بعـد ذلك مـن الإيمان والدخول في الإسلام فهم إذاً من جملة المؤمنين ولله الحمد، إذ لاريـب أن من كان كمـا وصفه تعالى بمثل هذا الوصف العاطـر المذكور في هذه الآيات فهو مؤمن صالح صادق.

قـال أبـو بكر الـرازي : من الجهـال من يظن أن في هـذه الآيـة – أي التي حملت ثنـاءً – مدحـاً للنصارى وإخبـاراً بأنهم خير مـن اليهود، وليس كذلـك لأن ما في الآية مـن ذلـك إنما هو صفة قوم قـد آمنوا بالله وبالرسول ﷺ، يدل عليـه ما ذكره في نسق التـلاوة من إخبارهم عن أنفسهم بالإيمان بـالله وبالرسول، ومعلوم عند كل ذي فطنة صحيحـة أمعن في مقالتـي الطائفتين أن مقالة النصارى أقبح وأشـد استحالةً وأظهر فسـاداً من مقالة اليهـود، لأن اليهود تقـر بالتوحيد في الجملـة ،وإن كان فيهم مشبهة ببعض ما اعتقدته في الجملة من التوحيد بالتشبيه، انتهى كلام أبي بكر الرازي رحمه الله[2]، وتعقبـه أبـو حيـان قائلا : الظاهـر ما قاله المفسـرون غيره مـن أن النصارى علـى الجملـة أصلح حالاً مـن اليهود[3]، وذكر مـا فضل به النصارى علـى اليهود من كـرم الأخلاق، والدخـول في الإسلام سريعاً، وليس الـكلام وارداً بسبب العقائد، وإنما ورد بسبـب الانفعـال للمسلمـين، وأما قوله : لأن ما في الآية مـن ذلك إنما هو صفة قوم قـد آمنوا بـالله وبالرسول ﷺ ليس كما ذكـر، بل صدر الآية يقتضـي العموم لأنه قال:﴿ وَلَتَجِدَنَّ أَقْرَبَهُم مَّوَدَّةً لِّلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱلَّذِينَ قَالُوٓاْ إِنَّا نَصَٰرَىٰ ﴾[4]، ثـم أخبر أن من هذه الطائفة العلماء والزهاد ومتواضعين وسريعي استجابة للإسلام وكثيري بكاء عند سمـاع القرآن، واليهود بخلاف ذلك والوجود يُصدق قرب النصارى من المسلمين وبعد اليهـود ، ذلك بأن منهم قسيسين ورهباناً وأنهم لا يستكبرون الإشارة، بذلك إلى أقرب المودة عليه، أي منهم علماء وعباد وأنهم قوم فيهم تواضع واستكانة، وليسوا مستكبرين واليهود على خلاف ذلك[5]. قلت: وهذا الذى نحاه أبو حيان من أن النصارى أحسن حالاً

(١) القصص: ٥٣ .
(٢) أحكام القران للجصاص ٢/ ٥٦٤.
(٣) وقد تقدمت أقوال المفسرين في هذه المسألة ص (٢١ ، ٢٢).
(٤) المائدة ٨٢ .
(٥) البحر المحيط ٦/٤ ، بتصرف .

مـن اليهود من حيث الجملة وأن الثناء عليهم في الآية ينال بعضه طائفة من النصارى وهم علـى نصرانيتهم ، هذا أحد القولين المتقدمين عـن المفسرين[١] ، لكن الراجح والعلم عند الله هـو أنـه لا ثناء في الآية على النصارى ما داموا علـى دينهم[٢] ، ونحوه ما ذهب إليه ابن عطيـة مـن أن صدر الآية عام في النصارى ، وقوله: ﴿ وَإِذَا سَمِعُواْ مَآ أُنزِلَ إِلَى ٱلرَّسُولِ ﴾ ،عام في مـن آمن مـن القادمين من أرض الحبشـة، إذ ليس كل النصارى يفعـل ذلك، بل هم الذين بعثهـم النجاشي ليروا النبـي ﷺ ويسمعوا ما عنده، فلما رأوه وتـلا عليهم القرآن فاضت أعينهم من خشية الله تعالى، انتهى[٣].

وقـال البغـوي رحمـه الله تعـالى قولـه: ﴿ وَلَتَجِدَنَّ أَقْرَبَهُم مَّوَدَّةً لِّلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱلَّذِينَ قَالُوٓاْ إِنَّا نَصَٰرَىٰ ﴾[٤] ، لم يـرد به جميع النصارى لأنهم في عداوتهم للمسلمين كاليهـود في قتلهـم المسلمـين، وأسرهـم وتخريب بلادهـم وهدم مساجدهـم وإحراق مصاحفهـم، لا ولا كرامـة لهم، بل الآية فيمن أسلم منهم مثـل النجاشي وأصحابه[٥]، وقال شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله تعالى :

وَلَيْسَ فِي هَذَا مدح للنَّصَارَى بِالْإِيمَان بِاللَّه وَلَا وعد لَهُم بالنجاة من الْعَذَاب وَاسْتِحْقَاق الثَّوَاب وَإِنَّمَا فِيهِ أَنهم أقرب مَوَدَّة [٦].

اعلـم أنـه مما قد يتكأ عليه في التهوين من ضلال النصارى ما جاء في قوله تعالى : ﴿ إِذْ قَالَ ٱللَّهُ يَٰعِيسَىٰٓ إِنِّي مُتَوَفِّيكَ وَرَافِعُكَ إِلَيَّ وَمُطَهِّرُكَ مِنَ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ وَجَاعِلُ ٱلَّذِينَ ٱتَّبَعُوكَ فَوْقَ ٱلَّذِينَ كَفَرُوٓاْ إِلَىٰ يَوْمِ ٱلْقِيَٰمَةِ ثُمَّ إِلَيَّ مَرْجِعُكُمْ فَأَحْكُمُ بَيْنَكُمْ فِيمَا كُنتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ ﴾[٧] ، فقـد استـدل بهـذه الآية بـأن الفضل لهم علـى المسلمين ، مـع تجاهل نسخ هـذه الآية ، قال الطاهر بن عاشور[٨] – رحمه الله –:

---

(١) انظره فيما تقدم ص ١٨، ١٩ .
(٢) انظر نحوه قد سبق ص ٢٣ .
(٣) البحر المحيط (٤/ ٣٤٠)، المحرر الوجيز لابن عطية (٢/٢٢٧).
(٤) المائدة: ٨٢ .
(٥) تفسير البغوي (٣/٨٥) ، بتصرف .
(٦) دقائق التفسير ٢/ ٦٦.
(٧) آل عمران: ٥٥ .
(٨) محمد الطاهر بن عاشور: رئيس المفتين المالكيين بتونس وشيخ جامع الزيتونة وفروعه بتونس. مولده ووفاته ودراسته بها. عين (عام ١٩٣٢) شيخا للإسلام مالكيا ، وهو من أعضاء المجمعين العربيين في دمشق والقاهرة. له مصنفات عدة منها التحرير والتنوير توفي سنة ١٣٩٣هـ. ينظر: الأعلام (٦/١٧٤).

والمراد بالذين اتبعوه: الحواريون ومن اتبعه بعد ذلك، إلى أن نسخت شريعته بمجيء محمد -ﷺ-[1].

ومن المفسرين من يرى أن الفوقية لأتباع عيسى -عليه السلام - على غيرهم إنما يشار بها إلى أتباعه بعد نزوله قبل يوم القيامة، قال الشوكاني رحمه الله تعالى:

وقد ثبت في الأحاديث الصحيحة[2] أن عيسى -عليه السلام -ينزل في آخر الزمان فيكسر الصليب، ويقتل الخنزير، ويضع الجزية، ويحكم بين العباد بالشريعة المحمدية، ويكون المسلمون أنصاره وأتباعه إذ ذاك، فلا يبعد أن يكون في هذه الآية إشارة إلى هذه الحال[3].

قلت: و على كل حال ومهما يكن فإنه لايؤخذ من الآيات التهوين من كفر النصارى، أو إقرارهم على حالهم، أو الشك أنهم على ضلال وبُعد عن طريق الحق، بل غاية ما قد يفهم من آية المائدة: ﴿وَلَتَجِدَنَّ أَقْرَبَهُم مَّوَدَّةً لِّلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ ٱلَّذِينَ قَالُوٓا۟ إِنَّا نَصَٰرَىٰ﴾[4]، وما جاء في معناها أنهم من حيث الجملة أقرب إلى قبول الحق، والدخول في الإسلام من اليهود، أما ما داموا على كفرهم فهم في بُعد عن الحق، منغمسون في الضلال عياذاً بالله، كما أشرت إليه فيما تقدم في غير ما مرة ،وصدق الله تعالى القائل:

﴿ وَمَن يَبْتَغِ غَيْرَ ٱلْإِسْلَٰمِ دِينًا فَلَن يُقْبَلَ مِنْهُ وَهُوَ فِى ٱلْءَاخِرَةِ مِنَ ٱلْخَٰسِرِينَ ﴾[5] .

قال العلامة ابن باز رحمه الله تعالى : وأهل الكتاب يجتمعون مع غيرهم من الكفار باسم الكفر والشرك؛ فهم كفار ومشركون كعباد الأوثان، وعبّاد النجوم، وعبّاد الكواكب، وسائر الكفرة والملحدين[6].

---

(١) التحرير والتنوير (٢٠٦/٣).

(٢) أخرجه البخاري في كتاب المظالم والغصب، باب كسر الصليب وقتل الخنزير (٢٤٧٦/١٣٦/٣)، ومسلم في كتاب الإيمان، باب نزول عيسى بن مريم - عليه السلام - حاكماً بشريعة نبينا ﷺ (١٥٥/١٣٥/١).

(٣) فتح القدير (٣٩٦/١)، وراجع للمزيد الجواب الصحيح لمن بدل دين المسيح (٣١/٢).

(٤) المائدة: ٨٢.

(٥) آل عمران: ٨٥ .

(6) https://www.binbaz.org.sa/noor/1694

المبحث الثاني

دوام عداوة أهل الكتاب للمؤمنين

ومما هو فرع عن المبحث السابق الذي هو بيان عدم التهوين من كفر أهل الكتاب فهم كذلك يضمرون بالغ العداء للمؤمنين ، والآيات في هذه كثيرة من أظهرها قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَتَّخِذُواْ بِطَانَةً مِّن دُونِكُمْ لَا يَأْلُونَكُمْ خَبَالًا وَدُّواْ مَا عَنِتُّمْ قَدْ بَدَتِ ٱلْبَغْضَآءُ مِنْ أَفْوَٰهِهِمْ وَمَا تُخْفِى صُدُورُهُمْ أَكْبَرُ ۚ قَدْ بَيَّنَّا لَكُمُ ٱلْءَايَٰتِ ۖ إِن كُنتُمْ تَعْقِلُونَ × هَٰٓأَنتُمْ أُوْلَآءِ تُحِبُّونَهُمْ وَلَا يُحِبُّونَكُمْ وَتُؤْمِنُونَ بِٱلْكِتَٰبِ كُلِّهِۦ وَإِذَا لَقُوكُمْ قَالُوٓاْ ءَامَنَّا وَإِذَا خَلَوْاْ عَضُّواْ عَلَيْكُمُ ٱلْأَنَامِلَ مِنَ ٱلْغَيْظِ ۚ قُلْ مُوتُواْ بِغَيْظِكُمْ ۗ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌۢ بِذَاتِ ٱلصُّدُورِ × إِن تَمْسَسْكُمْ حَسَنَةٌ تَسُؤْهُمْ وَإِن تُصِبْكُمْ سَيِّئَةٌ يَفْرَحُواْ بِهَا ۖ وَإِن تَصْبِرُواْ وَتَتَّقُواْ لَا يَضُرُّكُمْ كَيْدُهُمْ شَيْـًٔا ۗ إِنَّ ٱللَّهَ بِمَا يَعْمَلُونَ مُحِيطٌ ﴾[1] ، هذا السياق المبارك تضمن تنبيه المؤمنين إلى بعض الحقائق المهمة تجاه مخالفيهم في الدين :

الحقيقة الأولى : أن العداء الحقيقي وكذلك المحبة الحقيقة إنما يكون ذلك لأجل الدين، فمن احبك لأجل دينك فمحبته لك صادقة ، ومن أبغضك لأجل دينك فبغضه حقيقي باق ما دتما كل على دينه، وإن ظهر خلاف ذلك فهو خداع وتمويه ، فعلى المؤمن أن يكون فطناً ولاينخدع بزخرف القول ، وصدق الله إذ يقول :﴿ وَلَن تَرْضَىٰ عَنكَ ٱلْيَهُودُ وَلَا ٱلنَّصَٰرَىٰ حَتَّىٰ تَتَّبِعَ مِلَّتَهُمْ ۗ ﴾[2][3] ،إذاً العداوة لأجل الدين لاسبيل لزوالها إلا بالتخلي عن الدين عياذا بالله ،

كل العداوة قد ترجى مودتها إلا عداوة من عاداك في الدين !.

الحقيقة الثانية : نهي المؤمنين البالغ عن الركون إلى أولئك المخالفين وأن يتخذوا منهم مستشارين مؤتمنين على أحوال واوضاع المؤمنين :(لَا تَتَّخِذُواْ بِطَانَةً مِّن دُونِكُمْ) ، فهذا زجر للمؤمنين أن يتخذوا بطانة من المنافقين من أهل الكتاب وغيرهم يظهرونهم على سرائرهم أو يولونهم بعض الأعمال الإسلامية ، وذلك أنهم هم الأعداء

---

(١) آل عمران: ١١٨ – ١٢٠ .
(٢) البقرة: ١٢٠
(٣) انظر ما نقلته عن الشوكاني –رحمه الله تعالى – عند إيراد هذه الآية ص ١٧.

الذين امتلأت قلوبهم من العداوة والبغضاء ، ومن أصلح بطانته فقد أراد الله به خيراً ، ومن ساءت بطانته فقد غوى : في الصحيح "مَا بَعَثَ اللَّه مِنْ نَبِي وَلا اسْتَخْلَفَ مِنْ خَلِيفَة إِلَّا كَانَتْ لَهُ بِطَانَتَان: بِطَانَةٌ تَأْمُرُهُ بِالْخير وتَحُضُّهُ عَلَيْه، وَبِطَانَةٌ تَأْمُرُهُ بِالسُّوءِ وَتَحُضُّهُ عَلَيْه، وَالْمَعْصُومُ مَنْ عَصَم اللَّه " [1] ،وقيل لعُمَرَ بْن الْخَطَّاب، رَضيَ اللَّه عَنْهُ: إِنَّ هَاهُنَا غُلامًا مِنْ أَهْل الحيرة، حَافِظٌ كَاتِبٌ، فَلَوِ اتَّخَذْتَهُ كَاتِبًا؟ فَقَالَ: قَدِ اتَّخَذْتُ إِذًا بِطَانَةً مِنْ دُونِ الْمُؤْمِنِينَ [2]

الحقيقة الثالثة : أن أولئك المخالفين للمؤمنين في الدين مع بالغ بغضهم فإنهم أهل سعي دؤوب في سبيل إلحاق الأذى بالمؤمنين حسداً وحقداً ، ﴿لَا يَأْلُونَكُمْ خَبَالًا﴾ أي: لا يُقَصِّرون في طلب الخبال، ولا يَدَعون جهدهم في مضرتكم، فعلى المؤمنين إذاً إن يأخذوا حذرهم وأن يتحرزوا لينجوا .

الحقيقة الرابعة : أن ما أظهره أولئك المخالفون من عداء ظاهر للمؤمنين فإن ما يضمرونه أشد :﴿قَدْ بَدَتِ الْبَغْضَاءُ مِنْ أَفْوَاهِهِمْ وَمَا تُخْفِي صُدُورُهُمْ أَكْبَرُ قَدْ بَيَّنَّا لَكُمُ الْآيَاتِ إِنْ كُنْتُمْ تَعْقِلُونَ﴾ ، وهذا شأن أهل المكر ، فإنهم يُظهرون للمُؤمنين الإيمانَ والمَوَدَّة، وهُم في الباطن بخلاف ذلك من كُلِّ وَجْه، كما قال تعالى: ﴿وَإِذَا خَلَوْا عَضُّوا عَلَيْكُمُ الْأَنَامِلَ مِنَ الْغَيْظِ﴾ ، وَذَلَكَ أَشَدُّ الْغَيْظ وَالْحَنَق، قال أبو حيان : وَلَمَّا ذَكَرَ تَعَالَى مَا انْطَوَوْا عَلَيْه مِنْ ودادهم عَنَت الْمُؤْمنينَ، وَهُوَ إِخْبَارٌ عَنْ فعْل قَلْبِيٍّ، ذَكَرَ مَا أَنْتَجَهُ ذَلكَ الْفعْل الْقَلْبِيُّ مِنَ الْفعْل الْبَدَنِيِّ، وَهُوَ: ظُهُورُ الْبُغْض منْهُمْ للْمُؤْمنينَ في أَقْوَالهمْ، فَجَمَعُوا بَيْنَ كَرَاهَة الْقُلُوب وَبَذَاذَة الْأَلْسُن. ثُمَّ ذَكَرَ أَنَّ مَا أَبْطَنُوهُ مِنَ الشَّرِّ وَالْإِيذَاءِ للْمُؤْمنينَ وَالْبُغْض لَهُمْ أَعْظَمُ ممَّا ظَهَرَ منْهُمْ فقال:﴿وَمَا تُخْفِي صُدُورُهُمْ أَكْبَرُ﴾ أَيْ أَكْثَرُ ممَّا ظَهَرَ منْهَا ،[3] ، قلت : لكن الله تعالى طمئن عباده المؤمنين فقال: ﴿قُلْ مُوتُوا بِغَيْظِكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ بِذَاتِ الصُّدُورِ﴾ أَيْ: مَهْمَا كُنْتُمْ تَحْسُدُونَ عَلَيْه الْمُؤْمنينَ وَيَغيظُكُمْ ذَلكَ منْهُمْ، فَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّه مُتمّ نعْمَتَهُ عَلَى عبَاده الْمُؤْمنينَ ومُكمل دينَهُ، ومُعْلٍ كلمته وَمُظْهرٌ دينَه، فَمُوتُوا أَنْتُمْ بِغَيْظِكُمْ ﴿إِنَّ

(١) صحيح البخاري باب المعصوم من عصم الله ٨/ ١٢٥ برقم (٦٦١١) من حديث أَبي سَعيد الخُدْرِيِّ .
(٢) أخرجه ابن أبي حاتم في تفسيره (٢/ ٥٥٠) ، ورواه ابن أبي شيبة في المصنف (٨/ ٦٥٨) من طريق أبي حيان التيمي به ، ورواه عبد بن حميد في تفسيره كما في الدر (٢/ ٣٠٠).
(٢) البحر المحيط ٣/ ٣١٨ .
(٣) المرجع السابق .

ٱللَّهَ عَلِيمُۢ بِذَاتِ ٱلصُّدُورِ ﴾ أَيْ: هُوَ عَلِيمٌ بِمَا تَنْطَوِي عَلَيْهِ ضَمَائِرُكُمْ، وتُكِنُّه سَرَائِرُكُم مِنَ الْبَغْضَاءِ وَالْحَسَدِ وَالْغِلِّ لِلْمُؤْمِنِينَ، وَهُوَ مُجَازِيكُمْ عَلَيْهِ فِي الدُّنْيَا بِأَنْ يُرِيَكُمْ خِلَافَ مَا تُؤَمِّلُونَ، وَفِي الْآخِرَةِ بِالْعَذَابِ الشَّدِيدِ فِي النَّارِ الَّتِي أَنْتُمْ خَالِدُونَ فِيهَا، فَلَا خُرُوجَ لَكُمْ مِنْهَا. فهذا مبلغ عظيم في تحذير المؤمنين إذ كشف الله تعالى لهم دَخَائِلَ مَنْ حَوْلَ الْمُسْلِمِينَ مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ، أَتَمَّ كَشْفٍ، وذلك فِي التَّحْذِيرُ مِنَ الِاغْتِرَارِ بِهِمْ، وَالنَّهْيُ عَنِ الْإِلْقَاءِ إِلَيْهِمْ بِالْمَوَدَّةِ[1].

الحقيقة الخامسة : أن الهدف الأساس لأولئك الناقمين إنما هو صد المسلمين عن دينهم ،لأنهم يعلمون في قرارة أنفسهم أن الدين الحق إذا قام في نفوس المؤمنين فلن يبق لأولئك وجود، وإن تمكنوا من صد المسلمين عن دينهم فستكون لهم الصولة والجولة ، قال تعالى :﴿ وَلَا يَزَالُونَ يُقَٰتِلُونَكُمْ حَتَّىٰ يَرُدُّوكُمْ عَن دِينِكُمْ إِنِ ٱسْتَطَٰعُوا۟ ۚ وَمَن يَرْتَدِدْ مِنكُمْ عَن دِينِهِۦ فَيَمُتْ وَهُوَ كَافِرٌ فَأُو۟لَٰٓئِكَ حَبِطَتْ أَعْمَٰلُهُمْ فِى ٱلدُّنْيَا وَٱلْءَاخِرَةِ ۖ وَأُو۟لَٰٓئِكَ أَصْحَٰبُ ٱلنَّارِ ۖ هُمْ فِيهَا خَٰلِدُونَ ﴾[2] ، قال أبو حيان- رحمه الله تعالى-: وهذا إخبار من الله للمؤمنين بفرط عداوة الكفار، ومباينتهم لهم، ودوام تلك العداوة، وأن قتالهم إياكم معلق بإمكان ذلك منهم لكم، وقدرتهم على ذلك[3] ، قلت: لكنهم لن يستطيعوا بإذن الله تعالى ، فإن الله تعالى قد طمئن المؤمنين بقوله (إِنِ ٱسْتَطَٰعُوا۟) ، قال في فتح القدير عند ورود هذا الشرط : ﴿ وَلَا يَزَالُونَ يُقَٰتِلُونَكُمْ حَتَّىٰ يَرُدُّوكُمْ عَن دِينِكُمْ إِنِ ٱسْتَطَٰعُوا۟ ﴾ ابْتِدَاءُ كَلَامٍ يَتَضَمَّنُ الْإِخْبَارَ مِنَ اللَّهِ -عَزَّ وَجَلَّ- لِلْمُؤْمِنِينَ بِأَنَّ هَؤُلَاءِ الْكُفَّارَ لَا يَزَالُونَ مُسْتَمِرِّينَ عَلَى قِتَالِكُمْ وَعَدَاوَتِكُمْ حَتَّى يَرُدُّوكُمْ عَنِ الْإِسْلَامِ إِلَى الْكُفْرِ إِنِ اسْتَطَاعُوا ذَلِكَ وتهيّأ لهم منكم، والتقيد بِهَذَا الشَّرْطِ (إِنِ ٱسْتَطَٰعُوا۟) مَشْعَرٌ بِاسْتِبْعَادِ تَمَكُّنِهِمْ مِنْ ذَلِكَ، وَقُدْرَتِهِمْ عَلَيْهِ[4] ، جاء في زهرة التفاسير :والتعبير بـ" إِنْ " يفيد الشك في قدرتهم، بل فيه دلالة على عدم قدرتهم على ذلك أو استبعاد ذلك[5] .

---

(١) انظر ابن كثير ٢/ ١٠٨ ، التحرير والتنوير : ٦٥/٤ ، اللباب لابن عادل ٥/ ٤٩٠ ،تيسير الكريم الرحمن ١/ ١٤٤.

(٢) البقرة: ٢١٧ .

(٣) البحر المحيط ١٥٩/٢.

(٤) فتح القدير ١/ ٢٥٠

(٥) زهرة التفاسير ٦٩١/٣، بتصرف .

المبحث الثالث

إيجاب الإسلام للعدل مع أهل الكتاب

ولتعلم أنه رغم بالغ التحذير من عدائهم ومكنوناتهم فإنه تعالى قد أمر بالعدل معهم، وعدم الوقوع في خيانتهم وغدرهم ، حتى ولو كانوا محاربين للمسلمين ، قال تعالى : ﴿ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآنُ قَوْمٍ أَن صَدُّوكُمْ عَنِ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ أَن تَعْتَدُوا ﴾[1].

قال العلامة الشنقيطي[2] رحمه الله تعالى: نهى الله المسلمين في هذه الآية الكريمة أن يحملهم بغض الكفار لأجل أن صدوهم عن المسجد الحرام في عمرة الحديبية أن يعتدوا على المشركين بما لا يحل لهم شرعا[3] ، قلت :وفي سياق الأمر باحترام العهد معهم يقول ﷺ : «من قتل مُعاهدًا لم يَرح رائحة الجنة، وإن ريحها توجد من مسيرةِ أربعين عامًا"[4] .

ومن أروع الأمثلة في لزوم العدل مع كل أحد وفي كل حال ولو كان ممن نبغض ، ما جاء في قصة عبد الله بن رواحه – رضي الله عنه – حينما بعثه رسول الله ﷺ إلى يهود خيبر[5] ليخرص[6] ثمر نخيلهم، فأرادوا أن يرشوه ليرفق بهم، فغضب وقال : "لقد جئتكم يامعشر اليهود من عند أحب الخلق إلي –يقصد الرسول ﷺ –، ولأنتم يا معشر اليهود أبغض إليّ من عددكم من القردة والخنازير، ولا يحملني حبي لرسول الله ﷺ وبغضي لكم على ترك العدل فيكم، قالوا بهذا قامت السموات والأرض "[7] .

---

(١) المائدة: ٢ .

(٢) محمد الأمين بن محمد المختار بن عبد القادر الجكني الشنقيطي: مفسر مدرس من علماء شنقيط (موريتانيا) . ولد وتعلم بها. وحج (١٣٦٧) واستقر مدرسا في المدينة المنورة ثم الرياض وأخيرا في الجامعة الإسلامية بالمدينة (١٣٨١) وتوفي بمكة. سنة ١٣٩٣هـ. له كتب، منها (أضواء البيان في تفسير القرآن – و (منع جواز المجاز – ط) و (منهج ودراسات لآيات الأسماء والصفات). ينظر: الأعلام. (٤٥/٦).

(٣) أضواء البيان (٣٢٨/١).

(٤) أخرجه البخاري في كتاب الجزية، باب إثم من قتل معاهداً بغير جرم (٩٩/٤ ح٣١٦٦).

(٥) الناحية المشهورة بينها وبين المدينة مسيرة أيام، وهي تشتمل على حصون، ومزارع ونخل كثير، ينظر: الأماكن للهمداني: (٤٢٠). وهي اليوم تقع على طريق تبوك السريع .

(٦) الخرص: حزر ما على النخل من الرطب تمرا. وقد خرصت النخل. والاسم الخرص بالكسر. ينظر: الصحاح (١٠٣٥/٣).

(٧) أخرجه مالك في الموطأ في كتاب المساقاة (٢٣٩٨/٢٧٧/٢)، وأحمد في المسند (٢١٠/٢٣/ ١٤٩٥٣)، والحديث صححه الألباني. ينظر: غاية المرام (٢٦٤).

وقد ضرب السلف الصالح أروع الأمثلة في الوفاء والعدل وعدم الخيانة حتى مع الأعداء ، فعن أبي هريرة –رضي الله عنه –قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّه عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «أَدِّ الْأَمَانَةَ إِلَى مَنِ ائْتَمَنَكَ وَلَا تَخُنْ مَنْ خَانَكَ" (١).

وذكر ابن كثير رحمه الله تعالى في تفسيره قال : كَانَ مُعَاوِيَةُ يَسِيرُ فِي أَرْضِ الرُّومِ، وَكَانَ بَيْنَهُ وَبَيْنَهُمْ أَمَدٌ، فَأَرَادَ أَنْ يَدْنُوَ مِنْهُمْ، فَإِذَا انْقَضَى الْأَمَدُ غَزَاهُمْ، فَإِذَا شَيْخٌ عَلَى دَابَّةٍ يَقُولُ: اللَّه أَكْبَرُ اللَّه أَكْبَرُ وَفَاءً لَا غَدْرًا، إِنَّ رَسُولَ اللَّه ﷺ قَالَ: "وَمَنْ كَانَ بَيْنَهُ وَبَيْنَ قَوْمٍ عَهْدٌ فَلَا يحلَّنَّ عُقْدَةً وَلَا يَشُدَّهَا حَتَّى يَنْقَضِيَ أَمَدُهَا، أَوْ يَنْبِذَ إِلَيْهِمْ عَلَى سَوَاءٍ" قَالَ: فَبَلَّغَ ذَلِكَ مُعَاوِيَةَ، فَرَجَعَ، وَإِذَا الشَّيْخُ عَمْرُو بْنُ عَبَسَةَ، رَضِيَ اللَّه عَنْهُ، (٢) .

والأمثلة كثيرة متوافرة ، ومن المعلوم أن عدل المسلمين حتى مع خصومهم من أسباب انتشار الإسلام .

الخاتمة

الحمد لله رب العالمين ولي الصالحين ومبغض الفاجرين، وأشهد أن لاإله إلا الله الملك الحق المبين، إله الأولين والآخرين، وباعث الناس أجمعين، لاشريك له ولاند ولا مثيل، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله أفضل المرسلين وحجته على العالمين، صلى الله عليه وعلى آله الطيبين، وصحبه الغر الميامين، حملوا لنا هذا الدين، وحازوا من المناقب مالم يكن بمقدور غيرهم من الأتباع الأولين واللاحقين، رضي الله عنهم وأرضاهم ما تتابع النيران، وتعاقب الملوان، وبعد: فقد توصلت في ختام البحث إلى النتائج التالية:

١. الثناء الوارد على طائفة من أهل الكتاب إنما هو ثناء على الذين أسلموا منهم فآمنوا بالله وصدقوا بالرسول، فهم أهل كتاب باعتبار ماسبق، أما بعد الإسلام فهم من جملة المسلمين.

---

(١) أخرجه أحمد ١٥٤٢٤ والترمذي ٣/ ٥٥٦ وأبو داوؤد ٣/ ٢٩٠ والحاكم في المستدرك ٢/ ٥٣ ح ٢٢٩٦ وقال صحيح على شرط مسلم ولم يخرجاه ، ووافقه الذهبي.

(٢) أخرجه الْإِمَامُ أَحْمَدُ (١١١/٤) عَنْ سُلَيْم بْنِ عَامِر، وَأَخْرَجَهُ عن غيره أبوداوُدَ، (٢٧٥٩) وَالتِّرْمِذِيُّ، (١٥٨٠) وقال :حَسَنٌ صَحِيحٌ ، والنسائي في السنن الكبرى برقم (٨٧٣٢) ، ومسند الطيالسي برقم (١١٥٥) وغيرهم ، وانظر تفسير القرآن العظيم لابن كثير ٤/ ٧٩ .

٢. لاحظ للنصارى ماداموا على دينهم في الثناء بل هو على ضلال وبعد عن الحق.

٣. لا يؤخذ مما يفهم منه ثناء على طائفة من أهل الكتاب وهم المسلمون التهوين من كفر اهل الكتاب أو تصحيح مذهبهم أو استساغة مسلكهم ، فلا ثناء عليهم بعمل صالح نافع، ولا ينتفعون بشيء من أعمالهم في الآخرة مالم يؤمنوا ببعثة محمد ﷺ .

٤. من آمن من أَهْلِ الْكِتَاب له خُصُوصيَّة، وعظيم أجر؛ لأنهم جمعوا بين الإيمان بما أنزل على محمد ﷺ ، وبما أنزل قبله .

٥. التأكيد على خطأ مسلك أهل الكتاب لايحمل على ترك العدل معهم أو الوقوع في ظلمهم،فالعدل منهج وطريقة المسلمين مع كل أحد وفي كل حال.

٦. الدين الحق واحد لا يتعدد، وهو دين الإسلام، ولبيان هذه الحقيقة لم يأت الدين في القرآن بغير الإفراد فلم يثن ولم يجمع، فمن الخطأ الشائع بل الفاحش قول بعضهم :زمالة الأديان، أو المقاربة بين الأديان، ونحو ذلك .

٧. تقرير حقيقة أن الود والصفاء القلبي والمحبة إنما يكون ذلك بين المؤمنين بعضهم البعض دون غيرهم، ولايعني ذلك ظلم الآخرين، أو بخسهم حقوقهم، أو الجور في التعامل معهم.

هأنا قد يسر الله لي اتمام هذا البحث المختصر فإن أصبت فمن الله ، وإن أخطأت فمن نفسي ومن الشيطان ، واستغفر الله من كل ذنب وخطيئة، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين .

قائمة المصادر والمراجع

١. القران الكريم .

٢. أحكام القرآن ، أحمد بن علي أبو بكر الرازي الجصاص الحنفي المحقق: محمد صادق القمحاوي - عضو لجنة مراجعة المصاحف بالأزهر الشريف الناشر: دار إحياء التراث العربي – بيروت .

٣. أسد الغابة في معرفة الصحابة: المؤلف: أبو الحسن علي بن أبي الكرم محمد بن محمد بن عبد الكريم بن عبد الواحد الشيباني الجزري، عز الدين ابن الأثير (المتوفى: ٦٣٠هـ): المحقق: علي محمد معوض - عادل أحمد عبد الموجود: الناشر: دار الكتب العلمية: الطبعة: الأولى سنة النشر:١٤١٥هـ - ١٩٩٤م.

٤. الإصابة في تمييز الصحابة: المؤلف: أبو الفضل أحمد بن علي بن محمد بن أحمد بن حجر العسقلاني (المتوفى: ٨٥٢هـ): تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلى محمد معوض: الناشر: دار الكتب العلمية – بيروت: الطبعة: الأولى – ١٤١٥ هـ.
٥. أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن: المؤلف : محمد الأمين بن محمد المختار بن عبد القادر الجكني الشنقيطي (المتوفى : ١٣٩٣هـ): الناشر : دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع بيروت – لبنان: عام النشر : ١٤١٥ هـ – ١٩٩٥ مـ.
٦. الإعلام بما في دين النصارى من الفساد والأوهام وإظهار محاسن الإسلام: المؤلف: أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين القرطبي (المتوفى: ٦٧١هـ): المحقق: د. أحمد حجازي السقا: الناشر: دار التراث العربي – القاهرة
٧. الأعلام: المؤلف: خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس، الزركلي الدمشقي (المتوفى: ١٣٩٦هـ)،
٨. اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم /تقي الدين ابن تيمية الحراني الحنبلي الدمشقي)
٩. المحقق: ناصر عبد الكريم العقل الناشر: دار عالم الكتب، بيروت
١٠. ناشر: دار العلم للملايين، الطبعة: الخامسة عشر - أيار / مايو ٢٠٠٢ م.
١١. الأماكن أو ما اتفق لفظه وافترق مسماه من الأمكنة: المؤلف: أبو بكر محمد بن موسى بن عثمان الحازمي الهمداني، زين الدين (المتوفى: ٥٨٤هـ): المحقق: حمد بن محمد الجاسر: الناشر: دار اليمامة للبحث والترجمة والنشر: عام النشر: ١٤١٥ هـ
١٢. بحر العلوم ، أبو الليث نصر بن محمد بن إبراهيم السمرقندي الفقيه الحنفي: دار النشر : دار الفكر – بيروت: تحقيق: د.محمود مطرجي.
١٣. تاريخ الإسلام وَوَفيات المشاهير وَالأعلام: المؤلف: شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز الذهبي (المتوفى: ٧٤٨هـ): المحقق: الدكتور بشار عوّاد معروف: الناشر: دار الغرب الإسلامي: الطبعة: الأولى، ٢٠٠٣ م.
١٤. التحرير والتنوير «تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد": المؤلف: محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر بن عاشور التونسي (المتوفى: ١٣٩٣هـ): الناشر: الدار التونسية للنشر – تونس: سنة النشر: ١٩٨٤ هـ.
١٥. تفسير القرآن العظيم لابن أبي حاتم ، أبو محمد عبد الرحمن بن محمد بن إدريس بن المنذر التميمي، الحنظلي، الرازي ابن أبي حاتم ت : ٣٢٧هـ المحقق: أسعد محمد الطيب الناشر: مكتبة نزار مصطفى الباز - المملكة العربية السعودية .

١٦. تفسير البحر المحيط: المؤلف: محمد بن يوسف الشهير بأبي حيان الأندلسي: دار النشر: دار الكتب العلمية - لبنان/ بيروت - ١٤٢٢ هـ - ٢٠٠١ م:: الطبعة: الأولى: تحقيق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود - الشيخ علي محمد معوض:: شارك في التحقيق :د. زكريا عبد المجيد النوقي ، د. أحمد النجولي الجمل.
١٧. تفسير القرآن العظيم: المؤلف: أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي (المتوفى: ٧٧٤هـ): المحقق: سامي بن محمد سلامة: الناشر: دار طيبة للنشر والتوزيع: الطبعة: الثانية ١٤٢٠هـ- ١٩٩٩ م.
١٨. تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، عبد الرحمن بن ناصر بن عبد الله السعدي (المتوفى: ١٣٧٦هـ)المحقق: عبد الرحمن بن معلا اللويحق ، الناشر: مؤسسة الرسالة الطبعة: الأولى ١٤٢٠هـ
١٩. جامع البيان في تأويل القرآن: المؤلف: محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي، أبو جعفر الطبري (المتوفى: ٣١٠هـ): المحقق: أحمد محمد شاكر: الناشر: مؤسسة الرسالة: الطبعة: الأولى، ١٤٢٠ هـ - ٢٠٠٠ م.
٢٠. الجامع لأحكام القرآن: المؤلف: أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين القرطبي (المتوفى: ٦٧١ هـ) : المحقق: هشام سمير البخاري: الناشر: دار عالم الكتب، الرياض، المملكة العربية السعودية: الطبعة: ١٤٢٣ هـ/ ٢٠٠٣ م.
٢١. الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول اللهﷺ وسننه وأيامه = صحيح البخاري: المؤلف: محمد بن إسماعيل أبو عبدالله البخاري الجعفي: المحقق: محمد زهير بن ناصر الناصر: الناشر: دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي): الطبعة: الأولى، ١٤٢٢هـ.
٢٢. الجواب الصحيح لمن بدل دين المسيح: المؤلف: تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام بن عبد الله بن أبي القاسم بن محمد ابن تيمية الحراني الحنبلي الدمشقي (المتوفى: ٧٢٨هـ): تحقيق: علي بن حسن - عبد العزيز بن إبراهيم - حمدان بن محمد: الناشر: دار العاصمة، السعودية: الطبعة: الثانية، ١٤١٩هـ / ١٩٩٩م.
٢٣. دقائق التفسير الجامع لتفسير ، تقي الدين أبو العباس ابن تيمية الحراني الحنبلي الدمشقي (: مؤسسة علوم القرآن - دمشق الطبعة: الثانية، ١٤٠٤
٢٤. روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني: المؤلف : محمود الآلوسي أبو الفضل: الناشر : دار إحياء التراث العربي – بيروت.
٢٥. الروض المعطار في خبر الأقطار المؤلف: أبو عبد الله محمد بن عبد الله بن عبد المنعم الحميرى)
٢٦. المحقق: إحسان عباس ،الناشر: مؤسسة ناصر للثقافة - بيروت - طبع على مطابع دار

السراج الطبعة: الثانية، ١٩٨٠ م
٢٧. زهـرة التفاسير ،محمد بن أحمد بن مصطفى بـن أحمد المعروف بأبي زهرة (المتوفى: ١٣٩٤هـ) دار النشر: دار الفكر العربي أعده للشاملة/ أبو إبراهيم حسانين .
٢٨. سـير أعـلام النبلاء: المؤلف: شمس الدين أبو عبد الله محمد بـن أحمد بن عثمان بن قَايْماز الذهبي (المتوفى: ٧٤٨هـ): المحقق: مجموعة من المحققين بإشراف الشيخ شعيب الأرناؤوط: الناشر: مؤسسة الرسالة: الطبعة الثالثة، ١٤٠٥ هـ / ١٩٨٥ م.
٢٩. الصحـاح تـاج اللغة وصحـاح العربية: المؤلف: أبـو نصر إسماعيل بـن حماد الجوهري الفارابي (المتوفى: ٣٩٣هـ): تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار: الناشر: دار العلم للملايين – بيروت: الطبعة: الرابعة ١٤٠٧ هـ – ١٩٨٧ م.
٣٠. غايـة المرام في تخريج أحاديـث الحلال والحرام: المؤلف: محمـد ناصر الدين الألباني (المتوفى: ١٤٢٠هـ): الناشر: المكتب الإسلامي – بيروت: الطبعة: الثالثة – ١٤٠٥هـ.
٣١. فتح القدير: المؤلف: محمد بن علي بن محمد بن عبد الله الشوكاني اليمني (المتوفى: ١٢٥٠هـ): الناشر: دار ابن كثير، دار الكلم الطيب – دمشق، بيروت: الطبعة: الأولى – ١٤١٤ هـ.
٣٢. محاسـن التأويل ، محمـد جمال الدين بن محمد سعيد بن قاسم الحـلاق القاسمي (المتوفى: ١٣٣٢هـ) ت: محمد باسل عيون السود ، دار الكتب العلميه – بيروت ،ط ١– ١٤١٨ هـ
٣٣. المحـرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز: المؤلف: أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عبد الرحمـن بن تمام بن عطية الأندلسي المحاربي (المتوفى: ٥٤٢هـ): المحقق: عبد السلام عبد الشافي محمد: الناشر: دار الكتب العلمية – بيروت: الطبعة: الأولى – ١٤٢٢ هـ.
٣٤. مسنـد الإمـام أحمد بـن حنبل ، المؤلـف : أحمد بن حنبـل: المحقق : شعيـب الأرناؤوط وآخرون: الناشر : مؤسسة الرسالة: الطبعة : الثانية ١٤٢٠هـ ، ١٩٩٩م
٣٥. المسنـد الصحيـح المختصـر بنقل العدل عـن العدل إلى رسـول اللهﷺ: المؤلـف : أبو الحسـين مسلم بن الحجاج القشيري النيسابـوري: المتوفى : ٢٦١ هـ: المحقق : مجموعة مـن: المحققـين: الناشـر : دار الجيل – بيروت: الطبعـة : مصورة مـن الطبعة التركية المطبوعة في استانبول سنة ١٣٣٤ هـ.
٣٦. معـاني القرآن وإعرابه لإبراهيم بن السـري بن سهل، أبو إسحاق الزجاج (ت: ٣١١هـ) عالم الكتب – بيروت الطبعة الأولى ١٤٠٨ هـ – ١٩٨٨ م
٣٧. معـالم التنزيـل في تفسير القـرآن = تفسير البغـوي: المؤلف: محيي السنـة، أبو محمد الحسين بن مسعود البغوي (المتوفى: ٥١٠هـ): المحقق: حققه وخرج أحاديثه محمد عبد الله النمـر – عثمان جمعة ضميرية – سليمان مسلم الحرشـ: الناشر: دار طيبة للنشر والتوزيع: الطبعة: الرابعة، ١٤١٧ هـ – ١٩٩٧ م.

٣٨. معجم اللغة العربية المعاصرة: المؤلف: د أحمد مختار عبد الحميد عمر (المتوفى: ١٤٢٤هـ) بمساعدة فريق عمل: الناشر: عالم الكتب: الطبعة: الأولى، ١٤٢٩ هـ - ٢٠٠٨ م.
٣٩. الملل والنحل: المؤلف: أبو الفتح محمد بن عبد الكريم بن أبى بكر أحمد الشهرستاني (المتوفى: ٥٤٨هـ): الناشر: مؤسسة الحلبي.
٤٠. موطأ الإمام مالك: المؤلف: مالك بن أنس بن مالك بن عامر الأصبحي المدني (المتوفى: ١٧٩هـ): المحقق: بشار عواد معروف - محمود خليل: الناشر: مؤسسة الرسالة: سنة النشر: ١٤١٢ هـ.
٤١. المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي ت ٦٧٦ الناشر دار إحياء التراث بيروت ، ط ١٢٩٢ .
٤٢. النهاية في غريب الحديث والأثر: المؤلف: مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد بن محمد ابن عبد الكريم الشيباني الجزري ابن الأثير (المتوفى: ٦٠٦هـ): الناشر: المكتبة العلمية - بيروت، ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م: تحقيق: طاهر أحمد الزاوى - محمود محمد الطناحي.
٤٣. النكت والعيون ، تفسير الماوردي ، أبو الحسن علي بن محمد بن محمد بن حبيب البصري البغدادي، الشهير بالماوردي ت: ٤٥٠هـ المحقق: السيد ابن عبد المقصود بن عبد الرحيم ،الناشر: دار الكتب العلمية - بيروت / لبنان
٤٤. نواقض الإسلام: المؤلف: عبد العزيز بن عبد الله بن باز (المتوفى: ١٤٢٠هـ): الناشر: وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد - المملكة العربية السعودية: الطبعة: الأولى، ١٤١٠هـ.
٤٥. الوافي بالوفيات: المؤلف: صلاح الدين خليل بن أيبك بن عبد الله الصفدي (المتوفى: ٧٦٤هـ): المحقق: أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى: الناشر: دار إحياء التراث - بيروت: عام النشر:١٤٢٠هـ- ٢٠٠٠م.
٤٦. الوجيز في تفسير الكتاب العزيز ،أبو الحسن علي بن أحمد بن محمد بن علي الواحدي، النيسابوري، الشافعي ت: ٤٦٨هـ، تحقيق: صفوان عدنان داوودي ، دار القلم ، الدار الشامية - دمشق، بيروت

الأحكام الفقهيّة المتعلقة بالعملات الإلكترونية

(عملة بيتكوين نموذجاً) – دراسة فقهية مقارنة

الدكتور/ عبد الله بن محمد بن عبد الوهاب العقيل

الأستاذ المساعد بقسم الفقه بكلية الشريعة

بالجامعة الإسلامية

ملخص بحث

البحـث اشتمل على مبحثين، المبحث الأول تحدث عن دراسة العملة الالكترونية من حيث التعريـف بها وتحديد ماهيتها وتاريخهـا، مع استعراض سريع لتاريـخ النقود، ثم بيّن البحث طـرق استعمال هـذه العملات في الواقـع المعاصر، ومميزاتهـا، والفرق بينهـا وبين العملات الورقية، والمخاطر التي تحيط التعامل بها، وأما المبحث الثاني فاشتمل على الدراسة الشرعية لهـذه العملات، مـن حيث اعتبارهـا أثماناً، وما يترتـب على ذلك من جريـان الربا، ووجوب الـزكاة، والحـد بالسرقة مـن الحرز، وتحديد الحرز لهـذه العملات، كما بـيّن البحث، معنى التعدين الذي يحصل به إنتاج العملة، والتكييف الشرعي لهذا العمل، وحكم أخذ الأجرة عليه، والمتاجرة بالأجهزة التي تقوم بالتعدين، ثم خلص البحث بخاتمة احتوت أهم نتائج البحث.

Research summery

The research included two topics. The first topic deals with the study of the electronic currency in terms of definition, identification and history, with a quick review of the history of money in general, and indicated the methods of using these currencies in Real life, and explained the advantages and disadvantages of these currencies, and the difference between them and paper currencies, the second topic included the study of the Sharia legitimacy of these currencies, in terms of considering them valuable as money, and the consequent of Reba, and the obligation of taken zakat from the owners of these currencies, and determine the way of preserving these currencies, To determine the extent of theft, then the research explained the meaning of currency mining, The legitimacy of this work and taking payments for it, and trading of devices that are mining the currency.

مقـدمـة

إن الحمـد لله، نحمـده ونستعينـه ونستغفره، ونعـوذ بالله من شـرور أنفسنا ومن سيئـات أعمالنـا، من يهده الله فلا مضل لـه، ومن يضلل فلا هادي لـه، وأشهد ألا إله إلا الله وحـده لا شريـك له، وأشهـد أن محمداً عبده ورسوله، صلـى الله عليه وعلى آله وصحبه أما بعد:

فـإن الله عزوجل جعل المال الثمنيّ وسيلـة لتحقيق مصالح الناس، ووسيطاً لتبادل المنافع والأملاك بينهم، وشرع سبحانه أحكاماً تحقق الفائدة السامية من المال، وتحفظه من أن يكون دُولةً بين أصحاب القوة والغِنى، وترعى فيه حقوق الفقراء والمساكين، فأحل الله البيـع والعقـود المتعلقة بتبـادل المنافع ويسّر سبلها قال تعـالى ﴿ وَأَحَلَّ ٱللَّهُ ٱلْبَيْعَ ﴾ سورة البقرة آية (٢٧٥)؛ لأن حاجة الإنسان تتعلق بما في يد صاحبه، وصاحبه لا يبذله بغير عوض، ففي شرع البيع وتجويزه شرع طريق إلى وصول كل واحد منهما إلى غرضه، ودفع حاجته.

وحرّم الله الربا حيث قال سبحانه ﴿ وَحَرَّمَ ٱلرِّبَوٰاْ ﴾ سورة البقرة آية (٢٧٥)، وقال جـل شأنه ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱتَّقُواْ ٱللَّهَ وَذَرُواْ مَا بَقِيَ مِنَ ٱلرِّبَوٰٓاْ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ ﴿٢٧٨﴾ فَإِن لَّمْ تَفْعَلُواْ فَأْذَنُواْ بِحَرْبٍ مِّنَ ٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦۖ وَإِن تُبْتُمْ فَلَكُمْ رُءُوسُ أَمْوَٰلِكُمْ لَا تَظْلِمُونَ وَلَا تُظْلَمُونَ ﴾ سـورة البقرة آية (٢٧٨و٢٧٩)؛ لأن الربا كسبٌ للمال بغير عوضٍ، يزداد به الغنيّ غنىً بلا مشقة، ويزداد الفقير به فقراً وحسرة.

وأوجـب الله الزكاة وحض علـى الصدقة، فقال سبحانه ﴿ وَأَقِيمُواْ ٱلصَّلَوٰةَ وَءَاتُواْ ٱلزَّكَوٰةَۚ وَمَا تُقَدِّمُواْ لِأَنفُسِكُم مِّنْ خَيْرٍ تَجِدُوهُ عِندَ ٱللَّهِۗ إِنَّ ٱللَّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ ﴾ سـورة البقرة آيـة (١١٠)؛ حماية لحقوق مستحقي الزكاة من أن تُهدر، وصيانة لجانب التكافل بين المسلمين.

والأمـوال الثمنية تعددت أشكالها واختلفت أنواعها على مدار التاريخ، حتى وصلت في العصـر الحاضـر عصـر التقنيـة الإلكترونيـة إلى شكل ليـس معهوداً مـن قبل، ألا وهي العملـة الإلكترونية، وأشهرها عملة "البيتكُوين" (Bitcoin)، وهي نوع جديد من العمـلات التي بـدأت بالظهور والانتشار بشكل واسع في عـالم الانترنت، يتم تداولها في شبـكات الانترنت ومتاجره باعتبارها عملة ذات قيمة، تكـون وسيطاً في البيع والشراء، ذات مميـزات فريـدة ومخاطر كبيرة توجب أن تكون محل نظـر وبحث، ونظراً لتساؤل كثـير من التقنيـين والمتداولين لهـذه العملة عن الأحـكام الشرعية لها مـن حيث حكم استخراجها وتداولها في العقود وما يجب فيها شرعاً من زكاة وحقوق ونحو ذلك، فكان هـذا البحث نقطة بداية لوضع تصوّرٍ لهذه العملة، ثم محاولة تطبيق الأحكام الشرعية

عليهـا، وإن كان موضـوع هذه العملة بحاجـة إلى دراسات أوسـع، وعرض على المجامع والهيئـات الشرعية ،وعقد النـدوات المتخصصة، ولعل هذا البحث يكـون لبنةً أولى في دراسات تفصيلية مطوّلة.

والله أسـأل أن يجعل هذا العمـل خالصاً لوجهه، خادماً لدينـه، نافعاً لعباده، وأن يغفر لي ولوالدي ولجميع المسلمين، إنه ولي كريم، غفور رحيم.

أسباب اختيار موضوع البحث:

١. كثرة التساؤلات حول شرعية هذه العملات وما يترتب على ذلك من مسائل.
٢. عدم وجود بحث فقهي – فيما أعلم – يتكلم عن هذه النازلة مع الحاجة إليها.
٣. الحرص على إثراء المكتبة الإسلامية بما هو جديد ونافع إن شاء الله.
٤. الحرصـ على بحث النوازل الفقهية؛ حيـث إن ذلك معينٌ على الاطلاع الواسع والتأصيل الجيد.

أهمية البحث:

تتجلـى أهمية الموضـوع في كونه يتناول نازلة فقهية لم يسبـق الكتابة فيها في بحث علمـي مستقـل فيما أعلـم، ولا يخفى ما لهذه المسألـة من كبير أهميـة، حيث يتم عقد صفقـات تساوي ملايين الـدولارات يومياً بهـذه العملات الإلكترونيـة، ويتزايد الطلب عليها بشكل مستمر.

وهي تشتمل على أحكام فقهية دقيقة تدعو الحاجة إلى دراستها والتأمل فيها وبيان حكـم الشـرع في مسائلها، وقد وردت فتـاوى وأسئلة من تقنيـين ومتعاملين بهذه العملة حول موضوع هذه العملات ومسائلها، مما يبين أهميتها وحاجة الناس لها.

الدراسات السابقة:

لم أقف خلال بحثي على بحوث علمية أكاديمية درست موضوع العملات الإلكترونية دراسةً فقهيةً.

خطة البحث:

اشتمل البحث على مقدمة ومبحثين:

المقدمة: واشتملت على أهمية البحث وأسباب اختياره وخطته ومنهجه

المبحث الأول: العملات الإلكترونية ماهيتها وتاريخها وطرق استعمالها ومميزاتها ومخاطرها:

واشتمل على أربعة مطالب:

- **المطلب الأول:** تعريف العملات الإلكترونية.
- **المطلب الثاني:** تاريخ النقود، والفرق بين العملات الإلكترونية وبين النقود الإلكترونية والنقود الورقية.
- **المطلب الثالث:** طرق استحداث العملات الإلكترونية
- **المطلب الرابع:** الاستعمالات المعاصرة للعملات الإلكترونية، ومميزاتها ومخاطرها.

المبحث الثاني: التكييف الفقهي للعملات الإلكترونية، والأحكام الشرعية المتعلقة بها:

ويشتمل على خمسة مطالب:

- **المطلب الأول:** مدى جريان الربا في العملات الإلكترونية
- **المطلب الثاني:** الزكاة في العملات الإلكترونية.
- **المطلب الثالث:** مدى انطباق أحكام الصرف على العملات الإلكترونية
- **المطلب الرابع:** تعدين العملات الإلكترونية، والمتاجرة بأدواتها.
- **المطلب الخامس:** الحرز المعتبر للعملات الإلكترونية

الخاتمة: واشتملت على أهم النتائج

منهج البحث:

اعتمدت في البحث على المنهج الاستقرائي والمنهج التحليلي:

١. استقراء المادة العلمية من مظانها النظرية والميدانية، باللغة العربية والإنجليزية، مترجماً المادة العلمية الانجليزية.
٢. البدء بتصوير المسائل ثم تحليلها للتوصل إلى الحكم الفقهي.
٣. بيان الأدلة وأقوال أهل العلم والترجيح وسببه في المسائل الفقهية الأصيلة التي تم استنباط الحكم منها.
٤. عزو الآيات القرآنية بعد كتابتها بالخط العثماني إلى سورها مبيناً رقم الآية واسم السورة.
٥. تخريج الأحاديث والآثار من مظانها، والحكم عليها من خلال كلام أهل العلم
٦. تعريف المصطلحات وشرح الكلمات الغريبة.
٧. وضع خاتمة في آخر البحث تشتمل على أهم النتائج
٨. وضع الفهارس العلمية اللازمة.

المبحث الأول

العملات الإلكترونية: ماهيتها، وتاريخها وطرق استعمالها، و مميزاتها ومخاطرها

المطلب الأول

تعريف العملات الإلكترونية

أولاً: تعريف العملة في اللغة: هي -بضمِّ العين- رزق العامل وأجر العمل[١].
وتطلق العُملة على النقود، وجمعها عُمُلات وعُمَلات؛ لأنها تعطى أجرة على العمل[٢].

وتعريفها في الاصطلاح: تدور تعريفات العُملة في اصطلاح الاقتصاديين المعاصر على أنها: وحدة التبادل التجاري التي توجدها الدُّول وتجد قبولاً عاماً للدفع في السلع والخدمات[٣].

ثانياً: تعريف الإلكترون: هو عنصرٌ أوّل ثابتٌ ذو شحنة كهربائيّة سلبيّة، وهو أحد المكوّنات في ذرّات المادّة، وكل ما يُنسب للإلكترون من أجهزة فهي آلات تعتمد على هذه المادة في إجراء عمليتها بدقة وسرعة عالية[٤].

ثالثاً: تعريف العملات الإلكترونية باعتبارها لقباً لموضوع البحث:
هي وحدة تبادل تجاري لا تتواجد إلا بالهيئة الإلكترونية، مشفّرة، غير مركزية تعمل بنظام "الندّ للندّ"، يتم إدارتها من قبل مستخدميها، عبر الوسائط الإلكترونية لشراء سلع عينية أو منافع مختلفة[٥].

---

(١) انظر: مختار الصحاح (ص٢١٨)، لسان العرب (٤٧٦/١١)، القاموس المحيط (ص١٠٣٦) [مادة: ع م ل].
(٢) انظر: معجم اللغة العربية المعاصرة (١٥٥٥/٢)، القاموس الفقهي (ص٢٦٢) معجم لغة الفقهاء (ص٣٢٢).
(٣) انظر: مقدمة في النقود والبنوك د. محمد زكي شافعي (ص٢٠).
(٤) انظر: معجم اللغة العربية المعاصرة (١١١/١)
(٥) روابط إنترنت:
www.techopedia.com/definition/6702/digital-currency
www.bitcoin.org/ar/faq#what-is-bitcoin

رابعاً: التعريف بعملة "البيتكوين" (Bitcoin)

أشهر العمـلات الإلكترونية وأوسعها انتشاراً عملـة "البيتكوين" (Bitcoin)، ولذا فعناصـر البحث منصبة على دراسة هذه العملة، وبقيـة العملات مماثلة لها تقريباً في الإنتاج والتطبيق، ما عدا في بعض التفاصيل الفنية التي لا علاقة لها بموضوع البحث.

وعبارة "بيتكوين" (Bitcoin) تُطلق على ثلاثة أمور:

١. وِحدة العُملة، ويرمز لها في الأسواق المالية بـ "BTC"، وتتجزأ إلى وحدات أقل:

mBTC (ميللي بيتكوين) وتساوي ٠,٠٠١ جزءاً من عملة البيتكوين
uBTC (مايكرو بيتكوين) وتساوي ٠,٠٠٠٠٠١ جزءاً من عملة البيتكوين
Satoshi (ساتوشي) وتساوي ٠,٠٠٠٠٠٠٠١ جزءاً من عملة البيتكوين.

٢. الشبكة الإنترنتية "البروتوكول" التي تعتمدها هذه العملة في الإنتاج والتعامل.
٣. البرامج المساعدة في التعامل بها [(١)].

المطلب الثاني

تاريخ النقود، والفرق بين العملات الإلكترونية وبين النقود الإلكترونية والنقود الورقية

النقـود الورقيـة هي آخر أشـكال الوسائل التـي انتشرت بين الناس لتبـادل السلع والخدمات، ومقياساً للقيمة، وقد وصلت النقود إلى صورتها الحالية (نقود ورقية) بعد أن كان التعامـل في بداية البشرية عـن طريق تبادل السلع بعضها ببعض مقايضةً، فمن يحتـاج إلى القمح ويملـك الحديد فإنه يستبدله به وهكـذا، إلا أن هذه الطريقة لم تعد تواكب حاجة الناس، فليست كل السلع مرغوبةً بحيث تجد رواجاً عند التبادل، ولم يكن هناك ما يحدد قيمة السلع، فاحتاج الناس إلى إيجاد واسطة تحدد قيمة الأشياء، وتكون وسيلـة لتبادل السلـع بحسب القيمة، واختـاروا في بداية الأمر سلعةً مـن السلع بحسب ظـروف المجتمع، فالشاة في بعض المجتمعات في التاريخ كانت معياراً القيمة، وفي أماكن

(١) كتب إلكترونية:
Mastering Bitcoins eBook, Chapter1. Introduction, Andreas Antonopoulos,
Introduction to Bitcoin, SAMA Quarterly Workshop, RIYADH Dr. Hussain Abusaaq

وأزمنــة أخرى انتشر التعامل بالصدف البحــري والأحجار، ثم ظهرت بعد ذلك النقود المعدنيــة من الحديد أو النحاس أو الرصاص، وأشهر ما انتشر في العالم من النقود هي العملات المسكوكة من الذهب والفضة، وبقي التعامل فيها رائجاً لقرون طويلة [1].

ثم لما كـثرت التعاملات التجارية وازداد الطلب على السلع بازدياد الناس و انتشار التعامـل حـول العالم بظهور وسائل نقـل أسرع مما كان موجوداً مـن قبل احتاج الناس لإيجـاد وسيلة أخفّ في الحمـل وأسرع في النقل وآمن من التعرض للسرقة من الذهب والفضــة، فظهــرت العملات الورقية التي كانت في بدايتها تستنــد إلى غطاء من العملة المعدنية الذهبية أو الفضية، ثم طغت تعاملات الناس بالعملة الورقية حتى اندثر اعتبار الغطــاء الذهبي أو الفضــي لها، وساعد في ذلــك عوامل الحروب العالميــة والسياسات الدوليــة، فأصبحت الدول تلزم رعاياهــا بالتعامل بالنقد الورقي وبقبوله كمعيار للقيمة ووسيلة لتبادل المنافع والسلع .

ثــم لما دخلت شبكــة الانترنت في حياة الناس وتعاملاتهم عــن بعُد تطور معها واقعٌ تجاري جديد يوجب إيجاد وسيلة جديدة للمعاملات التجارية تُواكب هذا التطور التقني الهائل في طريقة نقل المعلومــات وسرعتها، فظهرت التجارة الإلكترونية وصارت ساحة التعامــل التجاري بدلاً من التعامل على أرض الواقع، ونظراً لأن هذه التعاملات تتم عن بعــد فلا بد من إيجاد بديل للنقــود الورقية التي تتطلب حضوراً حقيقياً بين المتعاقدين، فنشــأت صور النقــود الإلكترونية التي بدأت في حقيقة الأمــر تطغى في التعاملات على النقود الورقية كما هو واقعنا اليوم.

والنقود الإلكترونية مرّت بثلاث مراحل:

المرحلــة الأولى: النقود الورقية التي تحملها وسائط الكترونية مثل النقد الموجود في بطاقة الائتمان والبطاقة مسبقة الدفع، وبطاقة الصرف التي يصرفها البنك ليتمكن العميــل من السحب من حسابــه الجاري عبر أجهزة الصــرف الآلي، وكذلك الشيكات الإلكترونية وما شابه ذلك.

(١) انظــر: فقــه البيع والاستيثاق أ.د. على السالوس (صـ١٠٤٣-١٠٤٤)، تاريخ النقود فيكتور مورجان من (ص٩ إلى ٣٤)، أحكام الصرف وتطبيقاته المعاصرة د. عباس الباز (ص١٣٩).

ويمثّلها: الخدمات الإلكترونية التي تقدمها البنوك، وبطاقات الائتمان المقدمة من الشركات العالمية "فيزا- ماستركارد- أميركيان اكسبرس" وغيرها [١].

المرحلة الثانية: النقود الإلكترونية التي قامت بإنتاجها مؤسسات مالية معتمدة في دولها، وتحمّلت مسئولية تسميتها وتحديد قيمتها وإنشاء القوانين الخاصة بها بما يتوافق مع القوانين المالية للدولة، ولها وسائط تحملها من بطاقات ممغنطة أو أجهزة تخزين إلكترونية، وتقوم المؤسسة المالية المنتِجة لها بالتحكم فيها وفي مراقبتها وفي العمليات التي تتم من خلالها.

وقد عرّف الإرشاد الأوروبي رقم ٤٦/ ٢٠٠ الصادر في ١٨/ ٩/ ٢٠٠٠م النقود الإلكترونية بأنها: قيمة نقدية منتَجة من المصدر، وتحتوي على النقود الإلكترونية على الخصائص التالية:

أنها تخزّن على وسيط الكتروني، وتمثّل إيداعاً مالياً بحيث لا تكون قيمتها أقل من القيمة المودَعة، وتكون مقبولة كوسيلة دفع من قِبل الشركات المالية غير الشركة المصدرة [٢].

ويمثلها من الشركات العالمية: شركة "PayPal" وشركة "CashU".

المرحلة الثالثة: العملات الإلكترونية التي يتم إنتاجها بواسطة برمجة الكترونية دون تدخّل بشري، وهذا النوع من العملات هو محل البحث، ولعل أكبر ما يمثلها في العصر الحاضر أول عملة إلكترونية تم إنتاجها بهذه الطريقة، والتي تسمى "بيتكوين" (Bitcoin).

تاريخ العملات الإلكترونية "بيتكوين" (Bitcoin):

يعود تاريخ العملات الإلكترونية إلى عام ٢٠٠٧م حينما بدأ رجل مجهول سمى نفسه بـ"ساتوشي ناكاموتو" يقال أنه يعيش في اليابان بعمل آلية العملة الإلكترونية الأولى المسماة بـ "بيتكوين"، بينما أشارت توقعات إلى أن هذا الاسم يطلق على فريق عمل لا على شخص واحد، وفي عام ٢٠٠٨م تم تسجيل الموقع الرسمي الخاص بهذه العملة Bitcoin.org.

---

(١) الشيك الالكتروني والنقود الرقمية د. نبيل صلاح محمود العربي (١/ ٧١).

(٢) انظر: مفهوم الأعمال المصرفية الالكترونية وأهم تطبيقاتها أ.د. محمود أحمد الشرقاوي (١/ ٢٩)، الشيك الالكتروني والنقود الرقمية د. نبيل صلاح محمود العربي (١/ ٧١)

قـام "ساتوشـي" بنشر ورقـة عمـل بعنـوان: (البيتكوين: نظـام عملة النـدّ للندّ الإلكترونيـة) في موقع خاص بالتشفير الالكتروني بيّن فيه طريقة عمل عملة "بيتكوين" وحمايتها من التزييف والإنفاق المزدوج [١].

وفي عام ٢٠٠٩م قام "ساتوشي" بإنتاج أول عملة "بيتكوين" بطريقة التعدين التي ينال بها المعدَّن ٥٠ عملة بيتكوين، وفي نفس العام أيضاً تمت أول عملية تحويل عملات "بيتكوين" من الندّ للندّ بين "ساتوشي" وبين "هال فيني" المبرمج الفعلي لنظام "البيتكوين"

وفي نفس العام قامت شبكة "new liberty" بتقدير قيمة عملة "البيتكوين" مقابل الدولار الأمريكي بواقع: (١ دولار أمريكي = ٠٣.١٣٠٩ بيتكوين)؛ احتساباً لها بقيمة الطاقة الكهربائية التي تستخدمها الكمبيوترات للعمليات الحسابية التي تنتج هذا العدد من عملة البيتكوين.

وفي عـام ٢٠١٠ تم إنشاء سوق الكتروني لصرف عملـة البيتكوين مقابل العملات العالميـة، وفي نفس العام أيضاً تم شـراء أول سلعة بالبيتكوين، هـي عبارة عن "بيتزا" مقابـل ١٠ آلاف بيتكويـن، وتوالت التعاملات في نفس العام حتى وصلت القيمة السوقية للعملة ما يعادل مليون دولار أمريكي حتى وصلت ما يعادل مليار دولار في عام ٢٠١٣م.

وفي عـام ٢٠١٢ قام الاتحاد الأوروبـي بالموافقة على منح رخصة بنك لأول مؤسسة صرف أوروبية لعملة البيتكوين، وأصدر القضاء في ولاية تكساس الأمريكية عام ٢٠١٣م حكماً باعتبار "بيتكوين" شكل من أشكال المال الذين يمكن استخدامه والاستثمار فيه، كمـا اعترفت وزارة المالية الألمانية في نفس العام بعملة "البيتكوين" واعتبرتها نوعاً من أنـواع المال الخاص، وفرضـت الضرائب على حيازته، وتم إنشـاء أول جهاز صراف في ولاية سانديغو الأمريكية لشراء عملة "البيتكوين" وكذلك صرفها للدولار.

ورغـم ما أصاب العملـة من تدخلات رسمية بإغلاق مواقـع البيتكوين ومحاكمات أصحابها بأسباب مختلفة إلا أن تحويلات العملة بلغت قيماً عالية تفوق التحويلات التي تتم عن طريق شركات تحويل الأموال العالمية مثل "ويسترن يونيون" [٢].

---

(١) ورقة العمل هذه متاحة في شبكة الانترنت في الموقع الرسمي للعملة www.bitcoin.org/bitcoin.pdf

(٢) روابط إنترنت:

www.historyofbitcoin.org
www.mostaqbal.ae/images/بيتكوين

ولازالت العملة إلى يومنا الحاضر في تداول مستمر، وارتفاع في القيمة حتى وصلت وقت كتابة هذا البحث إلى ما يقارب ٤٦٠٠ ريال.

الفرق بين العملة الالكترونية والنقود الورقية:

١. **الوجود "الفيزيائي"**: فالنقود الورقية محسوسة، مصنوعة من أوراق ومواد أخرى، بينما العملات الالكترونية ليست محسوسة، بل هي عملة افتراضية بالكامل، مجرد أرقام تُظهرها المحافظ الالكترونية الخاصة بها؛ تكون مُضَمَّنةً في عملية التحويل، فتزيد الأرقام في محفظة المستقبِل، وتنقص من محفظة المرسِل.

٢. **الإنتاج**: فالنقود الورقية تقوم الجهات المعنية في الدولة "كالبنك المركزي" بمهمة إنتاجها، وطرحها في المراكز المالية، ونشرها بين الناس، بينما العملات الالكترونية تم إنتاجها برمجياً بواسطة مبرمجين أو أفراد عاديين بواسطة "تعدين" العملة الالكترونية، وهم لا يتبعون أي جهة حكومية أو خاصة.

٣. **التحكم**: يتم التحكم بالنقود الورقية عن طريق الدولة التي أنتجتها، فهي المسيطرة على طباعتها ونشرها وتحديد قيمتها وسعر صرفها، ومراقبة حركتها في السوق، والعملات الالكترونية بخلاف ذلك، فلا توجد هيئة مركزية تتحكم بها، وإنما يتم التعامل بها عن طريق طرفين "الندّ للندّ" أو المستقبِل والمرسِل، دون تدخّل وسيط متحكّم.

المطلب الثالث

طرق استحداث العملات الإلكترونية

العملة الإلكترونية "بيتكوين" يتم إنتاجها عن طريق منح شبكة "البيتكوين" عملات جديدة من البيتكوين لمن يقوم بالتعدين، "Mining" وهي عملية يقوم بها أي شخص يملك حاسباً آلياً ويتصل بشبكة بيتكوين.

والتعدين هنا معنى مجازي، يطلق في الحقيقة على عملية استخراج المعادن من باطن الأرض لتؤول إلى أن تكون بعد ذلك عملةً مسكوكة، فاستُعمِل هذا المعنى لوجود الشبه.

ولتبسيط مفهوم التعدين في العملة الإلكترونية يمكن أن نقول: إن عمل المعدِّنين يشبه عمل صراف البنك الذي يقوم بفحص النقود الورقية أو الشيكات لدفع التزوير والإنفاق المزدوج، والتأكد من التواقيع وأرقام الحسابات وهويّات العملاء لدفع الانتحال، والتحقق من وجود سيولة كافية لدعم هذا التحويل.

فالتعدين في العملة الإلكترونية: عملية رقابية إلكترونية تقوم بها أجهزة المعدِّنين على عمليات تحويل عملة "بيتكوين" من الندّ للندّ، فيقوم المعدِّن بالتحقق من شيئين:

١. التوقيع الالكتروني الذي أعدَّته برمجة "بيتكوين" للتأكد من المرسل والمستقبل.
٢. عدم سبق انفاق هذه العملة انفاقاً مزدوجاً، وذلك بالدخول إلى ما يسمى بـ "Block Chain" وهو عبارة عن سجل إلكتروني موحّد يحتوي على سلسلة من كُتَل معلومات تتضمن جميع التحويلات السليمة لعملة "البيتكوين" في العالم منذ إنشاء العملة وبداية تداولها، فتقوم عملية التعدين بمطابقة عملية التحويل بالسجلات لمعرفة ما إذا تم تكرارها أم لا .

وفائدة عملية التعدين: توثيق عمليات تحويل عملات البيتكوين السابقة التي جرت في الشبكة خلال العشر الدقائق السابقة، ورفض الزائف منها والمكرّر، والإبقاء على الصحيح، وتسجيله في السجل الموحّد "Blockchain"، الموجود في جميع أجهزة مستخدمي "بيتكوين" المتصلين بالشبكة.

ويقوم المعدِّن بتسجيل كتلة معلومات "Block" في السجل الموحّد "Blockchain" تحتوي على:

١. توقيع الكتلة السابقة لربطه بها
٢. لائحة التحويلات الصحيحة خلال ١٠ دقائق
٣. توقيع للكتلة الحالية ليتم ربط الكتلة التالية بها، وهذا التوقيع يجب أن يكون فريداً وناتجاً حسابياً من توقيع الكتلة السابقة، ولذا يحتاج المعدّن إلى أجهزة حواسب آلية عالية القدرة وفائقة السرعة للوصول إلى الحل بشكل أسرع من بقية المعدنين.

وأول مُعَدِّن يقوم بعملية التعدين كاملةً باستحداث الكتلة المكونة من الثلاث الأجزاء وإدراجها في السجل الموحد "Blockchain" تقوم شبكة "بيتكوين" إلكترونياً بمنحه عملات "بيتكوين" تضاف إلى محفظته الإلكترونية.

وشبكة "بيتكوين" مصممةٌ برمجياً لتنظيم عملية التعدين، بحيث لا ينجح إلا تعدينٌ واحد كل عشر دقائق، مهما كثر عدد المعدّنين أو بلغت قوة أجهزتهم، وتقوم الشبكة أيضاً بتقليص عدد المكافآت الممنوحة للمُعَدِّنين كل أربع سنوات إلى النصف – ابتدأت بمنح ٥٠ عملة بيتكوين–، بحيث تتوقف الشبكة تلقائياً عن منح المكافآت –ومن ثَّم يتوقف استحداث العملات– إذا وصل عدد عملات "البيتكوين" في الشبكة إلى ٢١ مليون عملة "بيتكوين"، وذلك عام ٢١٤٠م.

وفائدة هذا: أن عملة البيتكوين ستكون غير قابلة لهبوط القيمة بسبب زيادة الإنتاج كما يحصل عند طباعة عدد ضخم من النقود الورقيّة [١].

المطلب الرابع

الاستعمالات المعاصرة للعملات الإلكترونية، ومخاطرها ومميزاتها.

أولا: الاستعمالات المعاصرة للعملات الإلكترونية.

لم يتم استعمال عملة بيتكوين على أرض الواقع مع بدء إنتاج هذه العملة عام ٢٠٠٩م، بل تأخر العمل بها إلى عام ٢٠١٠، حيث كانت أول عملية حقيقية للشراء هي شراء "بيتزا" بقيمة ١٠ آلاف عملة بيتكوين، ثم توالت التعاملات بشكل مكثف في أعوام قليلة حتى وصلت القيمة السوقية لعملات البيتكوين وقت كتابة هذا البحث إلى ما يقارب ٢٢ مليار دولار أمريكي، مما يدل على ارتفاع العرض والطلب على هذه العملة [٢].

وبما أن عملة "بيتكوين" الكترونية نجد أن السوق الالكتروني هو أكبر سوق للتعامل بها؛ إذ تتأكد الحاجة إليها في السوق الالكتروني، لسهولة تداول العملة وتحويلها

---

(١) رابط إنترنت:
www.bitcoinnewsarabia.com/what-is-bitcoin-mining-part-1/

كتب إلكترونية:

Mastering Bitcoin, Bitcoin Mining,
Bitcoin, the simplified guide to understand Bitcoin, Bitcoin Mining, Benjamin R. Schofield.

(٢) رابط إنترنت: www.Bitcoinblockhalf.com

الكترونيـاً، فلا حسـاب بنكي مطلوب ولا بطاقـة ائتمان تحدد الشركـة المانحة لها عن طريق البنك شروط الحصول عليها والتعامل بها.

ومن أشهر المتاجر الإلكترونية لشراء السلع والخدمات موقع www.usebitcoins.info، كما يقدم الموقع خريطة تحدد أشهر المتاجر العادية حول العالم التي تقبل التعامل بالبيتكوين في قسم "Real world" .

ومـن أشهر المتاجر الإلكترونية التي تقبل بالتعامل بالبيتكوين أيضاً موقع .Shopify com الـذي يقدم خدمة تأسيس المتاجر الإلكترونيـة، ويقدم خدماته لأكثر من ٧٠ ألف تاجر بمختلف السلع والخدمات.

فعملـة البيتكوين يتم استخدامها في نفسٍ ما تستخدم فيه العملة الورقية من شراء السلع والخدمات وحتى عقود العمل وخصوصاً العمل عن بعد، وقد قامت بعض الجهات الخيرية بتقبّل عملة البيتكوين كمصدر للتبرعات [١].

ومـن أهم الاستعمـالات المعاصرة لهـذه العملة التحويـلات المالية من النـدّ للندّ، فبمجـرد حصول الطرفين على محفظة بيتكوين الكترونيـة يستطيعان تحويل العملات الإلكترونيـة بينهمـا في أي وقـت، وبأي كمية، ومـن أي مكان، وبسرعـة عالية (لا تزيد بـأي حـال عن عشر دقائق هي ما يسمى بوقت التحقـق Proof of work" الذي يقوم به المعدّنـون)، وقد وصلت قيمة التحويـلات اليومية في هذه العملة في شهر مارس من هذا العام إلى ما يقارب ٣٥٠ مليون دولار أمريكي بعدد يزيد عن ٢٥٠ ألف عملية تحويل [٢].

كمـا أن بعض الدول بـدأت بقبول عملة البيتكويـن في دفع الرسـوم الحكومية، مثل سويسرا في عام ٢٠١٦م، وهي أول حكومة تتعامل مع هذه العملة بشكل رسمي ومباشر [٣].

وأصبحت جامعة نيقوسيا في قبرص أول جامعة في العالم تقبل دفع رسوم الدراسة بعملة بيتكوين[٤].

---

(١) كتاب إلكتروني: Mastering bitcoin

(٢) رابط إنترنت: www.Blockchain.info

(٣) رابط إنترنت:
www.mostaqbal.ae/public-services-now-payable-bitcoin-swiss-town/

(٤) رابط إنترنت:
https://www.unic.ac.cy/news/unic-be-first-university-world-accept-bitcoin

ثانياً: مخاطر العملات الإلكترونية.

هذه العملة لا تخلو من مخاطر؛ ولمخاطرها أشكال عدة:

١. استعمالها في غسيل الأموال وبيع المنوعات من مخدرات وأسلحة وخدمات وغير ذلك؛ فعدم وجود سلطة مركزية تشرف على التعاملات والحوالات وتراقبها من النواحي الأمنية جعل من السهل استخدام هذه العملات في عمليات غسيل الأموال وبيع المنوعات.

وقد قامت سوق الكترونية رائجة ضخمة تسمى بـ "طريق الحرير" اشتهرت ببيع وترويج السلع والخدمات المحرمة والممنوعة دولياً، مستخدمة في ذلك شبكة الإنترنت العميقة "Deep web" التي تعتمد أيضا على اللامركزية في نشر المعلومات وتبادلها، بتقنية "الندّ للندّ"، وأسهمت في رواج عملة "بيتكوين" ورفع قيمتها مقابل العملات الأخرى أضعافاً، وانخفضت قيمتها بشدة لما أغلقت الحكومة الأمريكية شبكة "طريق الحرير".

ومن آخر الاستخدامات الضارة للعملة الإلكترونية ما يقوم به هذه الأيام أصحاب فيروس الفدية الالكتروني "Wanna cry" المنتشر حول العالم من اختراق ملايين أجهزة الحاسب الآلي وتشفير جميع الملفات فلا يستطيع صاحب الحاسب الآلي من استخدام ملفاته، ثم يطلب المخترق فدية من صاحب الحاسب الآلي وهي ما يساوي ٣٠٠ دولار أمريكي من عملة البيتكوين، ليقوم بفكّ التشفير عن ملفات الجهاز المخترَق [(١)].

وسبب اختيارهم لعملة البيتكوين أنه لا يمكن معرفة المرسل إليه؛ إذ يتم التحويل إلى محفظته الإلكترونية مباشرة دون مرور الأموال على جهة حكومية تستطيع تتبع التحويل والتعرف على المرسل إليه، وهنا مكمن الخطر.

٢. درجة القبول المنخفضة وعدم ثبوت الثقة العامة بها مقارنةً بالعملات الورقية؛ نظراً لحداثتها، وانحصار التعامل فيها بين المتعاملين بالتقنية بشكل واسع؛ لكونها عملة رقمية الكترونية بحتة.

ونظراً لكونها غير محسوسة فهي لم تكسب ثقة التجار والمتعاملين الذين تعودوا عشرات السنين على التعامل بالنقود الورقية الموجودة بين أيديهم، أو في حساباتهم البنكية التي يستطيعون الوصول إلى عينها متى ما أرادوا.

---

(١) انظر للمزيد عن هذا الفيروس موقع المركز الوطني الإرشادي لأمن المعلومات: www.cert.sa

ولذلـك نجـد أن استخدام عملة البيتكوين غالباً ما يكـون في أضيق الصور التي لا يكـون إلى الـورق النقدي سبيل فيها، كما حدث في الارجنتـين لما رفضت الحكومة عمل شركـة "أوبر" للنقل، وحظـرت البنوك من إتاحة وسائل الدفـع للسائقين عبر خدمات البنوك، فقام السائقون في شركة "أوبر" بقبول عملة البيتكوين بديلاً عن النقد [١].

٣. اختراق المحافـظ الإلكترونية وسرقة محتوياتها، فرغم استحالة انتحال ملكية عمـلات بيتكوين أو تقليدها؛ نظراً للقوة التشفيرية في العملة الإلكترونية وعمل المعدّنين في توثيـق العمـلات والتحويلات، إلا أنه يمكـن للمخترقين سرقة المحافـظ الإلكترونية الموجـودة علـى شبكة الانترنت أو المحفوظـة في أجهزة الحاسـب الشخصي، مثلما يتم سرقة الحساب البنكي الالكتروني باختراق موقع البنك وسرقة بيانات العملاء.

وقد وقع ما يشبه السطو على البنوك حينما تم اختراق شبكة "Bitfinex" المختصة بصرف عملة "بيتكوين" وسرق منها ما قيمته ٧٨ مليون دولار أمريكي [٢]

وقـد لا يكـون هذا خاص بالعملة الإلكترونية، بل حتى العملـة الورقية قابلة للسرقة رغم صعوبة تزويرها، سواء تم حفظها بشكل شخصي أو في المصارف والبنوك.

٤. الأخطاء التقنية التي تواجهها مواقع صرف العملة والتعامل بها، وكذلك المواقع المختصة بالتعدين، مما قد يتسبب بفقد آلاف عملات البيتكوين.

وقـد توقفـت أكـبر شبكـة إلكترونيـة يابانيـة مختصة بصـرف عملـة البيتكوين "MtGox" بسبـب كـثرة الأخطـاء التقنيـة في الموقـع، ممـا أدى بالشركـة إلى إعلان الإفلاس، وسـط تقارير تشير إلى سرقـة ٧٤٤٠٠٠ عملة بيتكوين منهـا [٣]، مما يجعل هذه العملات الإلكترونية تفتقد أهم خصائص النقود، ألا وهو اعتبارها مخزناً للقيمة.

٥. الموقـف الضبابي من الحكومات والمؤسسـات المالية حول العالم حول الاعتراف

---

(١) رابط إنترنت:
https://mostaqbal.ae/argentinas-war-against-uber-works-to-bitcoins-advantage/

(٢) رابط إنترنت:
www.theguardian.com/technology/2016/aug/03/bitcoin-stolen-bitfinex-exchange-hong-kong

(٣) رابط إنترنت : www.historyofbitcoin.org

الكامـل بهذه العملة هو أصعب ما تواجهه هذه العملة ومستخدميها؛ فقد تمت مصادرة مـا يساوي ملايين الدولارات مـن أشخاص وجهات تجارية بتهـم مختلفة منها تبييض الأموال أو المتاجرة غير المشروعة أو عدم الترخيص أو عدم الاعتراف بالعملة أصلاً.

وقـد قامت وزارة الأمـن الداخلي الأمريكية بالاستيلاء على مـا يساوي ٩.٢ مليون دولار أمريكـي مـن شبكـة "MtGox" المختصة بصـرف عملة البيتكويـن، بتهمة عدم التسجيـل باسـم "مشروع تحويل أمـوال"، كما أوقف البنك المركـزي الصيني التعامل بالبيتكوين؛ مما أدى إلى انخفاض قيمة العملة [١].

ثالثاً: مميزات العملات الإلكترونية.

على الرغم من هذه الصعوبات والمخاطر، إلا أن حجم التعاملات بهذه العملة حول العالم في ازدياد كبير؛ نظراً للمميزات التي تقدمها هذه العملة في مقابل النقود الورقية التقليدية.

ومن أهم هذه المميزات:

١. **حمايـة الخصوصيـة:** فالعملة الإلكترونيـة تنتقل من الندّ للنـدّ، وتكون هذه العمليـة مسجلـة في السجل الموحّد مـن غير تحديد الهويـة الحقيقية للمرسل والمستقبل، وإنما يُذكر في السجل الموحَّد "Blockchain" المفتاح العام للمحفظة الإلكترونيـة لكل منهما، الذي هـو بمثابة العنوان للمحفظة، وهـذا يوفر أيضاً حماية ضد سارقي الهويات عبر الشبكة.

٢. **التعامـل المباشـر بـين الأطـراف:** فتقنيـة نقل العمـلات الإلكترونيـة بشبكة البيتكويـن تعني أن العملة تنتقل من الندّ للندّ بدون تدخّل أي وسيط يمنع هذه المعاملـة إذا كانت سليمة من التزوير أو الإنفاق المزدوج، مما يتيح حريّة الدفع والتحويلات حول العالم دون حدود بالمكان والزمان والمقدار.

٣. **رسـوم التحويل المنخفضة أو المعدومة:** فوجود جهات مركزية تتحكم بالعملة الورقية وتحويلاتها جعل تكلفة التحويلات عالية بسبب التكاليف التي تحتاجها هـذه الجهات المركزية، مما جعل عمليات تحويل المبالغ اليسيرة التي يحتاجها الناس بشكل كبير عملية صعبة؛ نظراً لغلاء رسوم التحويل، أما عمليات التحويل

(١) رابط إنترنت: www.historyofbitcoin.org

والعمليـات الشرائية بهذه العملة تكون غالباً بدون رسوم لانعدام التكلفة فيها، أو برسـوم منخفضة جـداً، وفائدة هذه الرسوم منـح أولوية في عملية معالجة هذه المعاملة من قِبل المعدّنين، فتحصل المعاملة على التوثيق بشكل أسرع.

٤. **الشفافيـة والحياديـة:** فجميع المعلومـات الخاصة بعمليـات عملة البيتكوين متاحـة في السجـل الموحّـد "Blockchain" يمكـن لأي شخصـ الدخول عليها واستخدامهـا والتوثّق منها بشكل لحظي، وفي نفس الوقت لا يمكن لأي شخص أو جهـة التلاعب بهذا السجـل أو بشبكة البيتكوين؛ لأنّه مؤّمن من خلال نظام التشفير.

٥. **سهولة التداول والتحويل:** من خلال منصّات العملات الإلكترونية وبرامجها المتوافـرة في أجهـزة الحاسـب الآلي، والأجهـزة الذكيـة، سـواءً عـبر المواقع الإلكترونية في شبكة الانترنت أو البرامج المحمّلة على الأجهزة الإلكترونية.

٦. **سرعـة توثيـق العمليـات:** فبالمقارنة مـع العمليات المالية بالنقـود الورقية أو ببدائلهـا الإلكترونية التي تتم عبر الحدود الدولية قـد تستغرق عملية التوثيق أو المقاصـة ساعات أو أياماً، أما في العملة الإلكترونية فلا تتجاوز هذه العملية عشرة دقائق مهما بلغ حجمها [١].

(١) رابط إنترنت: www.bitcoin.org

المبحث الثاني

التكييف الفقهي للعملات الإلكترونية، والأحكام الشرعية المتعلقة بها :

المطلب الأول

مدى جريان الربا في العملات الإلكترونية.

أولاً: تصوير المسألة:

تكلم الفقهاء المعاصرون عن النقود الإلكترونية في بحوث ودراسات سابقة، وقد عنوا بالنقود الإلكترونية في أبحاثهم أحد أمرين:

١. النقود التي تحملها وسائط الكترونية مثل النقد الموجود في بطاقة الائتمان والبطاقة مسبقة الدفع، وكذلك البطاقة التي يصرفها البنك ليتمكن العميل من السحب من حسابه الجاري عبر أجهزة الصرف الآلي، وكذلك الشيكات الإلكترونية وغيرها.

وهذا النوع من النقود لا يدخل في صورة البحث؛ إذ هو عبارة عن وسيلة لتداول المال ذو الأصل الورقي، فقيمته بقيمة النقد الورقي الذي يغطيه في الوديعة البنكية، أو لدى الشركات التي تقدم خدمة بطاقات الائتمان، فالحكم فيها كالحكم في النقد الورقي.

٢. النقود الإلكترونية التي قامت بإنتاجها مؤسسات مالية معتمدة في دولها ووضعت اسمها وقيمتها والقوانين الخاصة بها، والوسائط التي تحملها من بطاقات ممغنطة أو أجهزة تخزين، وتقوم بالتحكم فيها وفي العمليات التي تتم من خلالها [(١)].

وهذا النوع من النقود لا يدخل أيضاً في صورة البحث، فهي نقود لا تستطيع المؤسسات المالية انتاجها إلا بغطاء من النقد الورقي، وقيمتها ثابتة في مقابل العملة الأصيلة، فهي أشبه ما يكون بتسمية النقود الورقية بمسمى آخر، وتداوله الكترونياً، كما أنها مركزية الإنتاج والمراقبة والتحكم والتحويل، كالورق النقدي تماماً.

---

(١) انظر: بحوث مؤتمر الأعمال المصرفية الإلكترونية بين الشريعة والقانون ٢٠٠٣م – غرفة التجارة والصناعة دبي.

أمـا العملة الإلكترونية التي هي موضـوع البحث فهي تشترك مع النوعين السابقَين في عـدم الوجود الفيزيائي لها، لكنها تتميز بأنهـا عملة الكترونية بحتة، تقوم البرمجة الإلكترونيـة بإنتاجهـا بدون تدخّل بشـري، وليس لها غطاءٌ من الـورق النقدي أو غيره يقابلهـا، وتعتمـد على اللامركزية في الإنتـاج والمراقبة والتحويـل؛ فإنتاجها الكتروني، والمراقبة تتم عن طريق المعدّنين من أي جهاز متصل بالإنترنت في العالم، والتحويل يتم من الندّ للندّ دون تدخّل أي طرف حكومي أو مؤسسي على الإطلاق.

ثانياً: جريان الربا في العملات الإلكترونية، وعلة ذلك:

يترتـب معرفة جريان الربـا في العملات الإلكترونية "البيتكويـن" على معرفة علة الربـا في الذهـب والفضة؛ إذ قد سبق بيـان انطباق الوصف الثمنـي الموجود في العملة الإلكترونية على الموجود في الذهب والفضة.

وقـد اختلف الفقهـاء في جريان الربا في غـير الذهب والفضـة والأصناف الأربعة المذكورة في حديث عبادة بن الصامت رضي الله عنه على قولين:

القـول الأول: أن الربـا مقصـور على هـذه الأصناف الستة، فـلا يدخل الربا في غيرهـا، وهذا قـول الظاهرية [١]، وحكي عن طاوس وقتـادة والشعبي ومسروق وعثمان البتي [٢]، وقال به ابن عقيل من الحنابلة [٣] والجويني من الشافعية [٤]، والباقلاني [٥]، واختاره الصنعاني [٦] وصديق حسن خان [٧] من المتأخرين.

أدلة أصحاب هذا القول:

لأصحـاب هـذا القول طـرق مختلفة في الاستـدلال، بناءً على القـول بالقياس من عدمه، وبيان ذلك:

---

(١) انظر: المحلى لابن حزم (٨/٤٦٧-٤٦٨).
(٢) انظر: المغني لابن قدامة (٤/٤)، التمهيد لابن عبد البر (٤/٩١)، المحلى لابن حزم (٨/٤٦٨)، إعلام الموقعين لابن القيم (٢/١٣٦)
(٣) انظر: إعلام الموقعين لابن القيم (٢/١٣٦)
(٤) انظر: البرهان في أصول الفقه للجويني (٢/٨٢٢-٨٢٣)
(٥) انظر: الفروق للقرافي (٣/٢٦٣)
(٦) انظر: سبل السلام للصنعاني (٣/٣٨)
(٧) انظر: الروضة الندية لصديق حسن خان (٢/١١٠-١١١)

أولاً: استدل الظاهرية على مذهبهم: بأن القياس ليس بحجّة، وإلحاق غير الأصناف الستة بها إنما جرى على هذا الأصل، فما بني على ما ليس بحجّة لا يصير حجّة.

واستدلوا أيضاً بعموم قول الله تعالى ﴿ وَأَحَلَّ ٱللَّهُ ٱلْبَيْعَ وَحَرَّمَ ٱلرِّبَوٰاْ ﴾ سورة البقرة آية (٢٧٥)، وبقوله عزوجل ﴿ إِلَّآ أَن تَكُونَ تِجَٰرَةً عَن تَرَاضٍ مِّنكُمْ ﴾ سورة النساء آية (٢٩)

ووجه الاستدلال: أن الآيات تشمل في عمومها ما عدا الأصناف الستة الواردة في الحديث، فالأصل في المعاملات الإباحة، وهذه القاعدة الشرعية مقتضاها أن الربا لا يجري فيما عدا الأصناف الستة؛ لعدم وجود دليل يزيل مقتضى تلك القاعدة [١].

ثانياً: أما غير الظاهرية فهم يرون بأن القياس حجة، لكن دليلهم على عدم استعماله هنا: بأن القياس على أصل يحتاج إلى قيام دليل على أن هذا الأصل معلل، وإذا لم يقم دليل على ذلك فلا يسوغ القياس [٢].

واستدلوا أيضاً بأن علل القياسيين اختلفت، وهي علل ضعيفة، وإذا لم تظهر العلة امتنع القياس[٣].

القول الثاني: أن الربا يجري فيما وافق هذه الأصناف الستة في العلة، وأن ذكرها في الأحاديث إنما هو للتمثيل أو لكونها غالب ما كان يجري فيه التعامل، ثم اختلفوا في علة الذهب والفضة على ثلاثة أقوال:

القول الأول: أن العلة في الذهب والفضة الوزن مع اتفاق الجنس في ربا الفضل، والوزن فقط في ربا النسيئة، وهو مذهب الحنفية [٤]، وأحمد في أشهر الروايات عنه [٥]، وهو أحد قولي الزهري وحماد والثوري والأوزاعي والنخعي وإسحاق والحسن [٦].

---

(١) انظر: المغني لابن قدامة (٤/٤)، المحلى لابن حزم (٤٦٨/٨)

(٢) انظر: فتح القدير للكمال ابن الهمام (١٤٨/٦)، المبسوط للسرخسي (١١٣/١٢)

(٣) انظر: إعلام الموقعين لابن القيم (١٣٦/٢)، المبدع لابن مفلح (١٢٨/٤)، سبل السلام للصنعاني (٣٨/٣)، الروضة الندية لصديق حسن خان (١١١/٢).

(٤) انظر: المبسوط للسرخسي (١١٣/١٢)، بدائع الصنائع للكاساني (١٨٣/٥)، تبيين الحقائق للزيلعي (٨٥/٤).

(٥) انظر: المغني لابن قدامة (٥/٤)، المبدع لابن مفلح (١٢٦/٤)، كشاف القناع للبهوتي (٢٥٢/٣)

(٦) انظر: مصنف عبد الرزاق (٣٧/٨)، المغني لابن قدامة (٥/٤)، المجموع للنووي (٣٩٣/٩)، المحلى لابن حزم (٤٨٥/٨)

القول الثاني: أن علة جريان الربا في الذهب والفضة الثمنية الغالبة، وهي قاصرة عليهما لا تتعدى إلى غيرهما، وهو المشهور عن مالك [١]، ومذهب الشافعية [٢]، ورواية عن الامام أحمد [٣]، وهو مذهب الإمام أبي ثور وسعيد بن المسيب [٤].

القول الثالث: أن علة جريان الربا في الذهب والفضة مطلق الثمنية، وهو قولٌ في مذهب الإمام مالك [٥]، ورواية عن الإمام أحمد [٦]، وقول محمد بن الحسن من الحنفية[٧]، واختاره أبو الخطاب الكلوذاني[٨] وابن تيمية [٩] وابن العربي المالكي [١٠].

الأدلة:

استدل أصحاب القول الأول بأدلة، منها:

١. ما رواه أبو هريرة رضي الله عنه قال، قال رسول الله ﷺ: (الذهب بالذهب وزنا بوزن مثلا بمثل والفضة بالفضة وزنا بوزن مثلا بمثل، فمن زاد أو استزاد فهو ربا) [١١].

٢. ما رواه أبو سعيد الخدري رضي الله عنه أن النبي ﷺ: (لا تبيعوا الذهب بالذهب ولا الورق بالورق إلا وزناً بوزن مثلاً بمثل سواءً بسواء) [١٢].

٣. ما رواه فضالة بن عبيد أن النبي ﷺ قال: (لا تبيعوا الذهب إلا وزناً بوزن) [١٣].

٤. ما جاء عن عمار رضي الله عنه أنه قال: "العبد خير من العبدين والثوب خير من الثوبين، فما كان يداً بيد فلا بأس، إنما الربا في النَّساء إلا ما كيل أو وزِن"[١٤].

---

(١) انظر: المقدمات الممهدات لابن رشد (ص٥٢٢)، حاشية العدوي (١١٣/٢)، التمهيد لابن عبد البر (٨٩/٤).
(٢) انظر: الحاوي الكبير للماوردي (٩١/٥)، البيان للعمراني (١٦٣/٥)، روضة الطالبين للنووي (٣٨٠/٣)
(٣) انظر: الكافي لابن قدامة (٥٣/٢)، المغني لابن قدامة (٥/٤)، المبدع لابن مفلح (١٢٦/٤).
(٤) انظر: المجموع للنووي (٣٩٤/٩)، فقه الإمام أبي ثور (ص٥٨٩).
(٥) انظر: المدونة للإمام مالك (٣٩٥/٣-٣٩٦) و (٢٠/٤)
(٦) انظر: الإنصاف للمرداوي (١٢/٥)
(٧) انظر: المبسوط للسرخسي (٢١/٢٢)، بدائع الصنائع للكاساني (٥٩/٦)
(٨) انظر: الفروع لابن مفلح (١٤٨/٤)
(٩) انظر: مجموع الفتاوى لابن تيمية (٤٦٨/٢٩)
(١٠) انظر: عارضة الأحوذي (٣٠٩/٥-٣١٠)
(١١) رواه مسلم في صحيحه، كتاب المساقاة، باب الصرف وبيع الذهب بالورق نقداً (١٢١٢/٣) برقم [١٥٨٨]
(١٢) رواه مسلم في صحيحه، كتاب المساقاة، باب الربا (١٢٠٨/٣) برقم [١٥٨٤]
(١٣) رواه مسلم في صحيحه، كتاب المساقاة، باب بيع القلادة فيها خرز وذهب (١٢١٣/٣) برقم [١٥٩١]
(١٤) انظر: المحلى لابن حزم (٤٨٤/٨)، مشكل الآثار للطحاوي (١٢٤/٢)

٥. أن قضيــة البيع المساواة، والمؤثر في تحقيقها الكيل والوزن والجنس، فإن الكيل أو الوزن يسوّي بينهما صورة، والجنس يسوي بينهما معنىً، فكانا العلة [١].

واستدل أصحاب القول الثاني بأدلة، منها:

١. مــا روى معمــر بن عبــد الله: أن النبي ﷺ (نهى عن بيع الطعــام بالطعام إلا مثلاً بمثل) [٢].

وجــه الدلالــة: أن الطعــام في الأصنــاف الأربعــة وصف شــرف؛ إذ به قوام الأبدان، والثمنية وصف شرف؛ إذ به قوام الأموال، فيقتضي التعليل بهما [٣].

٢. أن الإجمــاع منعقد علــى جواز إسلام الذهب والفضــة في سائر الأموال ومنها الموزونــات، فدل هذا على أن الوزن ليس هــو العلة فيهما، والثمنية هي الوصف الأنسب لهذا الحكم [٤].

٣. أن غــير الذهب والفضة لا يقــوم بوظيفة الثمنية، فهما أثمــان المبيعات، وقيم المتلفــات وأروش الجنايات، وهما شائعان عند أكثر الناس في مختلف البلدان، فتقتصــر العلة عليهما، وفائدته معرفة أن الحكم مقصور عليهما فلا يُطمع في القياس [٥].

واستــدل أصحــاب القول الثالــث بما استدل بــه أصحاب القول الثــاني من اعتبار الثمنية هي العلة، لكن خالفوهم في اعتبارها علة قاصرة بما يلي:

١. أن المقصود من الثمنية ليس عين الذهب والفضة، وإنما المقصود ما تحققه من كونهــا وسيلــة إلى المطلوبات، فما قام مقام الذهــب والفضة في ذلك كالفلوس الرائجة فلا مانع من إلحاق الوصف بها.

٢. أن تخصيــص الذهــب والفضة في السنّة جاء من بــاب التغليب؛ إذ ليس فيهما معنــى يمتازان به عن غيرهما ســوى كونهما أثماناً ومعياراً للمعاملات في زمن

(١) المغني لابن قدامة (٥/٤)، وانظر: بدائع الصنائع للكاساني (١٨٤/٥)، فتح القدير للكمال ابن الهمام (٦/٧).
(٢) رواه مسلم في صحيحه، كتاب المساقاة، باب بيع الطعام مثلاً بمثل (١٢١٤/٣) برقم [١٥٩٤]
(٣) المغني لابن قدامة (٦/٤)
(٤) انظر: المنتقى للباجي (٢٥٨/٤)، مجموع الفتاوى لابن تيمية (٤٧١/٢٩)
(٥) انظر: الحاوي الكبير للماوردي (٥٤/٦)، المجموع للنووي (٣٩٣/٩)

النبوة، وهذا الوصف يوجد في كل ما يتخذه الناس عملة، ويروج رواج النقدين، ويصبح معياراً للتقويم، وعلى هذا فيجري فيه ما يجري في الذهب والفضة من الربا؛ لأنه بمعناهما ويؤدي وظيفتهما، والظلم الذي من أجله حرم الربا في الذهب والفضة واقع فيما حل محلهما وقام مقامهما [1].

الترجيح ومناقشة الأدلة:

الذي يظهر رجحانه والله أعلم القول بأن العلة في الذهب والفضة هي مطلق الثمنية، وسبب الترجيح ما يلي:

١. أن قصر النقدين على الذهب والفضة لا دليل صريح يعضده، والصفات الثمنية موجودة في غيرهما، قال ابن تيمية رحمه الله: "وأما الدرهم والدينار فما يعرف له حد طبعي ولا شرعي بل مرجعه إلى العادة والاصطلاح؛ وذلك لأنه في الأصل لا يتعلق المقصود به؛ بل الغرض أن يكون معيارا لما يتعاملون به والدراهم والدنانير لا تقصد لنفسها بل هي وسيلة إلى التعامل بها ولهذا كانت أثمانا؛ بخلاف سائر الأموال فإن المقصود الانتفاع بها نفسها؛ فلهذا كانت مقدرة بالأمور الطبعية أو الشرعية والوسيلة المحضة التي لا يتعلق بها غرض لا بمادتها ولا بصورتها يحصل بها المقصود كيفما كانت" [2].

٢. أن الواقع التاريخي أثبت أن النقد اتُّخِذ من غير الذهب والفضة كما أثبتته كتب التاريخ والأحافير، وقد عزم عمر رضي الله عنه عن اتخاذه من جلود الإبل، لكنه تراجع عن ذلك لما قيل له: "إذن لا إبل". فأمسك [3]، مما يدل على جواز اتخاذ النقد من غير الذهب والفضة لعدم انكار الصحابة، لكن أمسك لمصلحة الحفاظ على الإبل.

٣. أن المصلحة المكتسبة والضرر المدفوع الذي قصده الشارع في إجراء أحكام الربا على الذهب والفضة يتحقق في إجراء أحكامه على النقود من غيرهما،

---

(١) انظر: بدائع الصنائع للكاساني (٥/١٨٥)، مجموع الفتاوى لابن تيمية (٢٩/٤٦٩)، إعلام الموقعين لابن القيم (٢/١٣٧).

(٢) مجموع الفتاوى لابن تيمية (١٩/٢٥١-٢٥٢)

(٣) فتوح البلدان للبلاذري (ص٤٠)

قال الإمام مالك رحمه الله في الفلوس: "لا خير فيها نَظِرةً بالذهب ولا بالورق، ولـو أن الناس أجازوا بينهم الجلـود حتى تكون لها سكة وعين لكرهتها أن تباع بالذهب والورق نظرة" (١).

وفي عبارته هذه رحمه الله بيان مدار تحقيق الثمنية في الأشياء وهي إجازة الناس، أو ما يعبر عنه بالرواج.

ومما يترجّح به هذا القول مناقشةُ الأقوال المخالفة:

- القـول بقصر الربا على الأصنـاف الستة لا تعضده الأدلـة، ولا يوافق مقاصد الشريعـة، فالشريعـة جاءت بحفظ المـال، ولا يمكن من الشريعـة التي جاءت بالعـدل أن تفرّق بين المتشابهات فتقصر الربا على أصناف محددة وتبيحه في غيرها مما تقع فيه المفسدة التي من أجل دفعها حرم الربا.
- والقـول باعتبار الوزن علةً للربا في الذهـب والفضة لا أدلة صريحة تدل عليه، بـل هو مخالف للإجماع المنعقد في جواز السلم في الموزونات بالذهب والفضة، مما يدل على أن العلة فيهما ليست الوزن.
- والقـول باعتبـار العلة في الذهب والفضة هي غلبـة الثمنية يجعل العلة قاصرة علـى الذهب والفضة، وهذا يمنـع القياس عليهما، فلا ثمرة حينئذ من التعليل بهذه العلة، بخلاف القول بأن العلة هي مطلق الثمنية، فيجري القياس على كل نقد راج وقُبِل بين الناس، وصار يحقق وظائف الثمن.

ثالثاً: تحقيق العلة في العملة الإلكترونية "البيتكوين":

تتحقـق علـة الربا في العملة الإلكترونيـة على القول بأن العلة في الذهـب والفضة هي مطلق الثمنيـة، فالعملـة الإلكترونيـة تحقق فيها الـرواج والاشتمال علـى وظائف الثمـن، ولعلها أقرب شبهـاً بالذهب والفضة من الأوراق النقدية من حيـث انتشارها العالمي غير المحدود بالمكان قبولاً وتعاملاً، وعلى هذا فالربا يجري فيها بعلة الثمنية، فيشترط في بيعها بجنسها التماثل والتقابض.

وبمـا أن العملة الإلكترونية غير محسوسة فيستحيـل أن يكون التقابض فيها حسيّاً حقيقياً، بل التقابض فيها حكمي، حين تُسَجَّل عملية التحويل أو الدفع بالقيد الالكتروني

(١) المدونة للإمام مالك (٥/٣)

في السجل الموحّد "Blockchain"، وتَظهَر العملة رقماً في المحفظة الإلكترونية الخاصة بالمحول إليه، كما هو الحال في القيد المصرفي في المعاملات البنكية [١].

المطلب الثاني

الزكاة في العملات الإلكترونية.

بعد أن تحقق اعتبار العملات الإلكترونية "البيتكوين" مالاً فإن الزكاة واجبة فيها؛ لدخولها في عموم قول الله تعالى ﴿ وَفِيٓ أَمۡوَٰلِهِمۡ حَقّٞ لِّلسَّآئِلِ وَٱلۡمَحۡرُومِ ﴾ سورة الذاريات، الآية (١٩)، وكما ثبت جريان الربا فيها حماية لمال الفقير من الأخذ ظلماً فتثبت الزكاة فيها أيضاً حماية لحق الفقير من المنع ظلماً.

والمسألة المهمة بعد ذلك هي: كيفية تقدير النصاب في العملات الإلكترونية.

ولعل خلاف الفقهاء المعاصرين في تقدير زكاة النقود الورقية بالذهب والفضة يجري هنا؛ باعتبار أن كلاً من النقود الورقية [٢] والعملات الإلكترونية أموال اكتسبت صفة الثمنية، فيجري عليها أحكام الذهب والفضة المنصوص عليها في الشرع، ومنها الزكاة.

وقد اختلف الفقهاء المعاصرون في هذه المسألة على أربعة أقوال:

القول الأول: تقدير نصابها بأقل قيمة نصابٍ من الذهب أو الفضة [٣].

---

(١) انظر في اعتبار القبض الحكمي: قرار المجمع الفقهي رقم (٦/٥٥/٤)، فتاوى اللجنة الدائمة (١٢/٥٠٣)، الفقه الإسلامي وأدلته د. وهبة الزحيلي (٧/٥١٧٦)

(٢) جاء في قرار هيئة كبار العلماء في مجلة البحوث الإسلامية (العدد ٣١ السنة ١٤١١هـ ص٣٧٣-٣٧٥): "حيث إن الثمنية متحققة بوضوح في الأوراق النقدية؛ لذلك كله فإن هيئة كبار العلماء تقرر بأكثريتها: أن الورق النقدي يعتبر نقدًا قائمًا بذاته كقيام النقدية في الذهب والفضة وغيرهما من الأثمان، وأنه أجناس تتعدد بتعدد جهات الإصدار، بمعنى أن الورق النقدي السعودي جنس، والأمريكي جنس، وهكذا كل عملة ورقية جنس مستقل بذاته، وأنه يترتب على ذلك الأحكام الشرعية الآتية:
أولا: جريان الربا بنوعيه فيها، كما يجري الربا بنوعيه في الذهب والفضة وفي غيرهما من الأثمان كالفلوس.
ثانيًا: وجوب زكاتها إذا بلغت قيمتها أدنى النصابين من الذهب أو الفضة، أو كملت النصاب مع غيرها من الأثمان وعروض التجارة، إذا ملكها أهل وجوبها."

(٣) انظر: مجلة البحوث الإسلامية (العدد ٣١ السنة ١٤١١هـ ص٣٧٣-٣٧٥)، الزكاة وتطبيقاتها المعاصرة للدكتور الطيَّار (ص ٩٣)

القول الثاني: تقدير نصابها بقيمتها المساوي نصاب الذهب [١].

القول الثالث: تقدير نصابها بقيمتها المساوي لنصاب الفضة [٢].

القول الرابع: تقدير نصابها بما يكفي في معيشة أسرة كاملةٍ سنةً كاملةً [٣].

الأدلة:

استدل أصحاب القول الأول بما يلي:

أن الأدلة الصحيحة جاءت بإثبات النصابين (الذهب والفضة)، فيكون المعتبر منهما في تقويم النقد الورقي هو الأحظ للفقير وهو الأقل نصابًا [٤].

واستدل أصحاب القول الثاني بما يلي:

١. أن قيمة الذهب ثابتة لا تتغير لثبات وزنه، بخلاف الفضة فهي تتفاوت [٥].

٢. أن نصاب الذهب أقرب الأنصبة المذكورة للتقدير بأموال الزكاة الأخرى كخمس من الإبل، أو أربعين من الغنم [٦].

ونوقش: بأن التقدير كما يرد على الفضة، فإنه يرد على الذهب أيضًا، وأنَّه لا تأثير لذلك إذا عرفنا أن نصاب الذهب هو (٨٥) جرامًا؛ وأن نصاب الفضة هو (٥٩٥) جرامًا.

وبأن الأنصبة ثابتة بالتوقيف لا بالقياس فلا أثر لقرب نصاب الذهب من الأنصبة الأخرى [٧].

---

(١) انظر: في المجتمع الإسلامي لمحمد أبو زهرة (ص٩٢)، وانظر: فقه الزكاة للقرضاوي (١/ ٢٨٦)، أحكام وفتاوى الزكاة والصدقات (ص ٢٤)

(٢) انظر: الفقه الميسر لمجموعة من العلماء (٨١/٩)، الفتح الرباني لترتيب مسند الإمام أحمد بن حنبل الشيباني مع شرحه بلوغ الأماني لأحمد البنَّا (٨/ ٢٥١)، فقه الزكاة للقرضاوي (١/ ٢٨٦)

(٣) انظر: فقه الزكاة للقرضاوي (٢٨٦/١)، المذهب الاقتصادي في الإسلام لمحمد الفنجري (ص١٧٥).

(٤) انظر: فتاوى اللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء بالسعودية (٩/ ٢٥٧)، مجلة مجمع الفقه الإسلامي (٨/ ٣٣٥).

(٥) فقه الزكاة للقرضاوي (١/ ٢٨٧).

(٦) انظر: بحث أوراق النقود ونصاب الورق النقدي في مجلة البحوث الإسلامية (العدد ٣٩ السنة ١٤١٤هـ ص٣٢٧).

(٧) انظر: المصدر السابق

واستدل أصحاب القول الثالث بما يلي:

١. أن التقدير بالفضة مجمع عليه؛ لثبوت نصاب الفضة بالأحاديث الصحيحة[١].

٢. أن التقدير بالفضة أنفع للفقراء؛ لأن نصاب الفضة أقل من نصاب الذهب[٢].

ونوقش: بأن تقدير الذهب ثابت أيضاً، ولا يؤثر وجود الخلاف في إثباته[٣]، وبأن نصاب الفضة لا يكون أقل من نصاب الذهب على كل حال.

واستدل أصحاب القول الرابع بما يلي:

أن تقدير نصاب الفضة بخمس أواق إنما هو لأنه كفاية أهل بيت سنةً كاملةً، فوجب اعتبار هذا المعنى في النقود الورقية؛ لأنَّ النصاب هو الحد الأدنى مِّن الغنى[٤].

ونوقش: بأن هذا القول يفضي إلى تذبذب الأنصبة في الأزمنة والأماكن المختلفة، وتغيير تقدير الأنصبة التي جاء النص بها لكي توافق هذا المعنى[٥].

الترجيح:

الذي يظهر رجحانه والله أعلم هو القول الأول؛ لأن كلاً من نصاب الذهب والفضة ثابتين؛ ولا دليل على تفضيل أحدهما على الآخر، ومع التفاوت يجب الأخذ بالأقل منهما؛ لأنه الأحظ للفقير، والأبرأ لذمة المزكي، وفيه إعمالٌ للنصوص وجمع بين الأقوال.

وبناء عليه، فإننا نحسب قيمة نصاب الذهب بالعملة الإلكترونية، وقيمة نصاب الفضة بها، ثم نأخذ بالنصاب الأقل، ونخرج زكاته مما يساويه من العملات الإلكترونية في مصارف الزكاة المعتبرة.

---

(١) انظر: الإجماع لابن المنذر (ص ٥٣)، بدائع الصنائع للكاساني (١/ ٢٧)، بداية المجتهد لابن رشد (٧١/٣)، روضة الطالبين للنووي (٢/ ٢٥٦)، كشاف القناع للبهوتي (٣/ ٥٩)، وقد ثبت نصاب الفضة في حديث أنس رضي الله عنه أن أبا بكر الصديق رضي الله عنه كتب له: "هذه فريضة الصدقة التي فرضها رسول الله ﷺ على المسلمين والتي أمر الله بها رسوله" إلى قوله: "وفي الرقَّة – في مائتي درهم – ربع العشر". رواه البخاري في صحيحه، كتاب الزكاة، باب زكاة الغنم (١١٨/٢) برقم [١٤٥٤]

(٢) فقه الزكاة للقرضاوي (١/ ٢٨٣)

(٣) جاء نصاب الذهب في أحاديث، منها حديث علي رضي الله عنه مرفوعًا وفيه: "وليس عليك شيء؛ حتى يكون لك عشرون دينارًا وحال عليها الحول؛ ففيها نصف دينار، فما زاد فبحساب ذلك". رواه أبو داود في سننه، كتاب الزكاة، باب زكاة السائمة (١٠٠/٢) برقم [١٥٧٣] قال ابن حجر في بلوغ المرام (ص٢٤٤): "وهو حسن، واختُلف في رفعه"، وقال الدارقطني في العلل (١٥٩/٣): "ويشبه أن يكون القولان صحيحين".

(٤) انظر: حجةَ الله البالغة للدهلوي (٦٦/٢)، فقه الزكاة للقرضاوي (٢٨٣/١)

(٥) انظر: أحكام الأوراق النقدية والتجارية، ستر بن ثواب الجعيد (ص٤٦٠)

المطلب الثالث

مدى انطباق أحكام الصرف على العملات الإلكترونية.

يقول الله تعالى ﴿ وَأَحَلَّ ٱللَّهُ ٱلْبَيْعَ وَحَرَّمَ ٱلرِّبَوٰاْ ﴾ سورة البقرة آية (٢٧٥)، ويقول النبي ﷺ (لا تبيعوا الذهب بالذهب إلا سواء بسواء، والفضة بالفضة إلا سواء بسواء، وبيعوا الذهب بالفضة والفضة بالذهب كيف شئتم) [١]. وهذا يفيد جواز بيع الأثمان بعضها ببعض إذا توفرت شروط الصحة في البيع وهو ما يعرف بالصرف، ويفيد أن التقابض فيها شرط.

وقد نقل ابن المنذر الإجماع على شرط القبض في الصرف فقال: "وأجمعوا أن المتصارفين إذا تفرقا قبل أن يتقابضا، أن الصرف فاسد" [٢].

وبالنظر إلى ما سبق تقريره من أن العملات الإلكترونية أثمان قائمة بذاتها، يجري عليها الربا بعلة الثمنية، وتجب فيها الزكاة، فكذلك تنطبق عليها أحكام الصرف، كما قرر الفقهاء المعاصرون في انطباق أحكام الصرف على النقود الورقية [٣].

وقد اعتبر أكثر الفقهاء المعاصرين النقودَ الورقيةَ أجناساً مختلفة، فقد جاء في قرار هيئة كبار العلماء الموافق عليه بالأغلبية: "أن الورق النقدي يعتبر نقداً قائماً بذاته كقيام النقدية في الذهب والفضة وغيرها من الأثمان، وأنه أجناس تتعدد بتعدد جهات الإصدار بمعنى أن الورق النقدي السعودي جنس، وأن الورق النقدي الأمريكي جنس وهكذا كل عملة ورقية جنس مستقل بذاته، وأنه يترتب على ذلك الأحكام الشرعية الآتية:

أولاً: جريان الربا بنوعيه فيها كما يجري الربا بنوعيه في النقدين الذهب والفضة وفي غيرها من الأثمان كالفلوس، وهذا يقتضي ما يلي:

١. لا يجوز بيع بعضه ببعض أو بغيره من الأجناس النقدية الأخرى من ذهب أو فضة أو غيرهما نسيئة مطلقا، فلا يجوز مثلا بيع الدولار الأمريكي بخمسة أريلة سعودية أو أقل أو أكثر نسيئة.

---

(١) رواه البخاري في صحيحه، كتاب البيوع، باب بيع الذهب بالذهب (٣/٧٤) رقم [٢١٧٥].
(٢) الإجماع لابن المنذر ص (١٣٣).
(٣) انظر: قرارات المجمع الفقهي الدروة الثالثة (٣/١٨٩٤)

٢. لا يجـوز بيع الجنس الواحـد منه بعضه ببعض متفاضلا سـواء كان ذلك نسيئة أو يدا بيد، فلا يجوز مثلا بيع عشرة أريلة سعودية ورق بأحد عشر ريالا سعوديا ورقاً.

٣. يجـوز بيـع بعضه ببعض من غير جنسه مطلقا إذا كان ذلك يدا بيد فيجوز بيع اللـيرة السورية أو اللبنانية بريـال سعودي ورقا كان أو فضة أو أقل من ذلك أو أكـثر وبيع الدولار الأمريكي بثلاثة أريلة سعوديـة أو أقل أو أكثر، إذا كان ذلك يدا بيد، ومثل ذلك في الجواز بيع الريال السعودي الفضة بثلاثة أريلة سعودية ورق أو أقـل أو أكثر يدا بيد؛ لأن ذلك يعتبر بيع جنس بغير جنسه ولا أثر لمجرد الاشتراك في الاسم مع الاختلاف في الحقيقة" [١].

وعلى هذا، فالحكم في أجناس العملات الإلكترونية له نفس الحكم؛ إذ هي أثمان مستقلة بذاتها، تحمل قيماً مختلفة، فأشهر العملات الإلكترونية عملة "البيتكوين"، وهي أولها إصداراً وتـداولاً، ثم تلتها عمـلات إلكترونية مختلفة وصلت عام ٢٠١٧م إلى أكثر من ٣٣ عملة نشطة، مثل عملة "ايثريوم" ورمزها "ETH"، وعملة "لايتكوين" ورمزها "LTC"، وغيرها [٢].

فصرف العملة الإلكترونية بجنسها يشترط فيه التقابض والتماثل، وصرفها بجنس ثمني آخر سواء كان عملة الكترونية أخرى أو عملة ورقية يشترط فيه التقابض فقط.

ويدخـل في هذا الحكم شراء الذهب والفضة بعمـلات البيتكوين، فهو عقد صرف أيضاً، لا يجوز إلا يداً بيد.

على أن التقابض في العملات الإلكترونية تقابض حكمي كما سبق بيانه، وفيه أيضاً تأخـيرٌ لا يزيد عن عشـرة دقائق هي فترة توثيـق العملة التي يقوم بهـا المعدّنون، لكنه تأخير يسير مغتفر، كما قرر المجمع الفقهي في مسألة تأخير تسجيل عمليات التحويل في القيد المصرفي لمدة يومين كما هو المعمول به في البنوك الدولية، واشترط المجمع لصحة ذلك ثلاثة شروط:

١. وجود القيد الأولي عند التعاقد ولا يكتفى بالتعاقد الشفوي.
٢. ألا يتصرف المستقبل للمال به خلال المدة المغتفرة حتى يثبت أثر القيد المصرفي بإمكان التسلم الفعلي.

---

(١) مجلة البحوث الإسلامية (العدد ٣١ السنة ١٤١١هـ ص٣٧٣-٣٧٥)

(٢) رابط إنترنت: www.en.wikipedia.org/wiki/List_of_cryptocurrencies

٣. أن تراعى بقية ضوابط الصرف [١].

وإذا كان التأخير في النقود الورقية لمدة يومين بسبب ظروف التحويلات البنكية مغتفر عند الفقهاء المعاصرين فتأخير عشرة دقائق في قبض العملات الإلكترونية مغتفر من باب أولى، لا سيما وأن سبب التأخير هو لإرادة إثبات صحة العملة وتوثيق العملية، فهي أشبه بما إذا سلّم أحد المتعاقدَين في الصرف المال لمن يتفحصه قبل تسليمه للطرف الثاني.

المطلب الرابع

تعدين العملات الإلكترونية، والمتاجرة بأدواتها.

التعدين "Mining" هو وسيلة انتاج العملات الإلكترونية الجديدة كما سبق بيانه في مطلب استحداث العملات الإلكترونية.

وعملية التعدين تحتاج إلى حاسبات آلية ذات معالجات لها قدرة كبيرة وسرعة عالية، تصل سعرها إلى آلاف الريالات، وتستهلك طاقة كهربائية عالية؛ وذلك لأن عملية التعدين هي عملية حسابية شديدة التعقيد، يراد حلها بسرعة عالية، للتوصّل إلى المكافأة التي تمنحها شبكة البيتكوين لأول معدِّن يحقق الحل الصحيح [٢].

وللتعدين طريقتان:

١. **التعدين الشخصي** "Solo mining": بأن يبني المعدِّن حاسبه الآلي بالقطع اللازمة لعملية التعدين، ثم تركيب البرامج المساعدة في عملية التعدين، وإعداد محفظة عملات الكترونية ليستقبل العملات الناتجة من عملية التعدين، وفي هذا النوع من التعدين يكون ما يكسبه المعدِّن ملكاً خالصاً له، وهذه الطريقة من التعدين قليلة جداً لتكلفتها العالية وضعف المردود منها [٣].

---

(١) انظر: قرار المجمع الفقهي التابع لمنظمة المؤتمر الإسلامي قرار رقم ٥٣ (٤/٦)

(٢) كتاب إلكتروني:
Bitcoin, The simplified guide to understand Bitcoin, Bitcoin Mining,

(٣) رابط إنترنت www.cryptosource.org/mining
كتاب إلكتروني: Mastering Bitcoin, Bitcoin mining

٢. **التعدين الجماعي** "Pool mining": بأن تقوم شركة كبيرة ببناء حواسب ضخمة ذات قدرة هائلة ثم تؤجر الراغبين بالمشاركة جزءاً من قدرات هذه الحواسب "Value of power" عن طريق موقعها الالكتروني، وبحسب القدرة المستأجرة يكون النصيب من المكافأة [١]، وهذه الطريقة هي الأشهر والأكثر مردوداً.

التكييف الشرعي لعملية التعدين، وحكمها:

التعدين في حقيقته: عملٌ معيّن يأخذ العامل في مقابله مكافأة، وهذا العمل هو توثيق العمليات المالية الجارية في شبكة العملة الإلكترونية خلال عشر دقائق.

والذي يظهر لي والله أعلم أن عملية التعدين هو عقد جعالة، فالجعالة هي:

تسمية مال معلوم لمن يعمل للجاعل عملا مباحا ولو كان مجهولا أو لمن يعمل له مدة ولو كانت مجهولة [٢].

وهذا التعريف يتحقق في عملية التعدين: فتسمية المال المعلوم: هو ما تحدده شبكة العملة الإلكترونية البيتكوين من منح ٥٠ عملة للمعدِّن، ثم تنخفض للنصف كل أربع سنوات.

والجاعل: شبكة العملة الإلكترونية البيتكوين التي تمنح المال المعلوم "عملة البيتكوين" لأول من يقوم بالعمل المطلوب.

والعمل المباح: توثيق التعاملات بالعملة الإلكترونية الصادرة خلال عشر دقائق، وهو عمل معلوم ومدته معلومة.

وقد اختلف الفقهاء في صحة عقد الجعالة على قولين:

القول الأول: أن الجعالة عقد مشروع، وإلى هذا ذهب المالكية [٣] والشافعية [٤] والحنابلة[٥].

---

(١) رابط إنترنت: https://en.bitcoin.it/wiki/Comparison_of_mining_pools

(٢) انظر: حاشية البجيرمي (٣ / ١٧٠)، كشاف القناع للبهوتي (٢ / ٤١٧)

(٣) انظر: الذخيرة للقرافي (٦/ ٥)، الشرح الكبير للدردير (٤/ ٦٠).

(٤) انظر: الأم للإمام الشافعي (٤/ ٧٢)، المهذب للشيرازي (١/ ٤١١)، البيان للعمراني (٧/ ٤٠٧).

(٥) انظر: كشاف القناع للبهوتي (٤/ ٢٠٢)، الإنصاف للمرداوي (٦/ ٣٩٠).

القول الثاني: أن الجعالة لا تجوز في غير رد العبد الآبق، وهو مذهب الحنفية [١].

الأدلة:

استدل أصحاب القول الأول بما يلي:

١. قول الله عزوجل قوله تعالى: ﴿ وَلِمَن جَآءَ بِهِۦ حِمْلُ بَعِيرٍ ﴾ سورة يوسف آية (٧٢)، وقد كان حمل البعير معلوما عندهم وهو الوسق وهو ستون صاعا، وشرع من قبلنا شرع لنا إذا قص علينا من غير نكير، ولم يثبت نسخه [٢].

٢. حديث أبي سعيد الخدري رضي الله عنه أن أناسا من أصحاب رسول الله ﷺ أتوا حيا من أحياء العرب فلم يقروهم، فبينما هم كذلك إذ لدغ سيد أولئك القوم فقالوا: هل فيكم من راق؟ فقالوا: لم تقرونا، فلا نفعل إلا أن تجعلوا لنا جعلا، فجعلوا لهم قطيع شاء، فجعل رجل يقرأ بأم القرآن ويجمع بزاقه ويتفل فبرئ الرجل فأتوهم بالشاء، فقالوا: لا نأخذها حتى نسأل رسول الله ﷺ فسألوا الرسول ﷺ عن ذلك فضحك وقال: ما أدراك أنها رقية؟ خذوها واضربوا لي معكم بسهم [٣].

٣. أن حاجة الناس قد تدعو إليها لرد مال ضائع، أو عمل لا يقدر عليه الجاعل ولا يجد من يتطوع به، ولا تصح الإجارة عليه لجهالته، فجازت شرعا للحاجة إليها كالمضاربة [٤].

واستدل أصحاب القول الثاني بما يلي:

ما في الجعالة من تعليق التملك على الخطر (أي التردد بين الوجود والعدم)، والجعالة لا توجه إلى معين فلم يوجد فيها من يقبل العقد، فانتفى [٥].

---

(١) انظر: بدائع الصنائع للكاساني (٦/ ٢٠٣ - ٢٠٥)، حاشية ابن عابدين (٤/ ٢٨١).

(٢) انظر: تفسير ابن كثير (٢/ ٤٨٦).

(٣) رواه البخاري في صحيحه، كتاب الإجارة، باب ما يعطى في الرقية على أحياء العرب بفاتحة الكتاب (٩٢/٣) رقم [٢٢٧٦]، ومسلم في صحيحه، كتاب السلام، باب جواز أخذ الأجرة على الرقية بالقرآن والأذكار (١٧٢٨/٤) رقم [٢٢٠١].

(٤) انظر: المهذب للشيرازي (١ / ٤١١)، منح الجليل لمحمد بن أحمد عُلَيش (٤ / ٣)، المقدمات الممهدات لابن رشد (٢ / ٣٠٨)، المغني لابن قدامة (٦ / ٣٥٠)

(٥) انظر: بدائع الصنائع للكاساني (٦/ ٢٠٣، ٢٠٤)

الترجيح:

الذي يظهر رجحانه والله أعلم ما ذهب إليه الجمهور من مشروعية عقد الجعالة، لقوة ما استدلوا به، وناقشوا الحنفية بأنهم وافقوا الجمهور في جواز الجعالة في رد الآبق، فغيره له نفس الحكم بالدليل، أو بالقياس على الدليل.

وعلى هذا فيكون التعدين جائزاً باعتباره عقد جعالة، ويستحقّ المعدِّن الجُعل بتمام العمل.

أما شراء الآلات الخاصة بهذا العمل فهي جائزة أيضاً؛ إذ هي آلات مباحة، تستخدم في أغراض حوسبية مختلفة، ولا يتم عمل التعدين إلا بها، وما لا يتم الجائز إلا به فهو جائز [(١)]، وهذا الذي يظهر حكمه في التعدين الشخصي.

أما التعدين الجماعي، فالمعدِّن فيه يستأجر منفعة حواسيب آلية ضخمة ليستطيع الحصول على جزء من العملة الإلكترونية البيتكوين التي تقوم هذه الحواسيب بمحاولة كسبها كمكافأة على التعدين، فيكون العقد بين المعدِّن وبين الشركة عقد إجارة، إذ الإجارة عقد معاوضة على منفعة مباحة معلومة [(٢)]، فالمعدِّن (المستأجر) يدفع أجراً محدداً للشركة (المؤجرة) التي تملك الحواسيب ليقوم بتشغيل الجزء المستأجر منها لتنفيذ عملية التعدين (المنفعة).

وأما اشتراك المعدِّن مع غيره في التعدين عن عملات البيتكوين فهو اشتراك في الجعالة، فالمعدّنون يستأجرون قدرة الحواسيب ثم يتقاسمون ما ينتج عن عملية التعدين بحسب ما يملك كل واحد منهم من قدرة الحواسيب المستأجرة.

وقد ذكر الفقهاء مسألة الاشتراك في الجعالة في حال مالم يعيّن الجاعل عاملاً، واختلفوا فيها على قولين:

القول الأول: أنهم يشتركون في الجعل المسمى، ويقسم الجعل بينهم على عدد رؤوسهم، وإن تفاوتوا في العمل؛ لأنه لا يمكن ضبط العمل حتى يوزع الجعل بينهما على قدر أعمالهما.

وهذا مذهب الشافعية [(٣)]، والحنابلة [(٤)].

---

(١) انظر: القواعد النورانية لابن تيمية (ص٢٠١)

(٢) انظر: طلبة الطلبة للنسفي (ص١٢٤)، كشاف القناع للبهوتي (٣/ ٥٤٦)

(٣) انظر: روضة الطالبين للنووي (٥/ ٢٧١)، نهاية المحتاج لابن حجر الهيتمي (٥/ ٤٧٤)

(٤) انظر: الإقناع للحجاوي (٢/ ٣٩٤)، كشاف القناع للبهوتي (٤/ ٢٠٤)

ودليلهم: أن العمل في أصله مجهول، فلا يمكن رعاية مقداره في التقسيط [١].

القول الثاني: أنهم يشتركون في الجعل بنسبة العمل صعوبةً وسهولةً، فإن استوت أعمالهم فالقسمة على عدد رؤوسهم. وهذا مذهب المالكية [٢]، وقول عند الشافعية [٣].

ودليلهم: أن المشترك يستحق النصيب من الجعالة في مقابل العمل، فإذا تفاوت العمل تفاوت النصيب.

الترجيح:

الذي يظهر رجحانه والله أعلم ما ذهب إليه المالكية من القول بتفاوت القدر من الجعالة بتفاوت مقدار العمل؛ لقوة دليلهم.

ويمكن مناقشة دليل القول الأول بأن العمل قد انضبط بعد تمامه، فيوزّع الجعل على قدر أعمالهم[٤].

وعلى هذا فاشتراك المعدّنين في العمل على اكتساب عملات البيتكوين من عملية التعدين هو من الاشتراك في الجعالة من غير تعيين العامل، فالعمل مباح باعتباره جعالة، والاشتراك فيه مباح، ومقدار عمل كل واحد منهم محدد ابتداءً، وفي حال اكتسابهم لعملات البيتكوين تقسم بينهم بحسب قدرة الحاسب التي استأجرها.

المطلب الخامس

الحرز المعتبر للعملات الإلكترونية

من خصائص العملات الإلكترونية "البيتكوين" أنها لا توجد بصورة فيزيائية محسوسة، بل وجودها افتراضي على شبكة "البيتكوين" التي تعمل بنظام الندّ للندّ داخل شبكة الانترنت.

وطريقة تداول العملات الإلكترونية: أن يكون لدى كل طرف من المتعاملَين محفظة إلكترونية "Bitcoin wallet"، هي بمثابة الحساب البنكي، ففائدتها حفظ العملات

(١) انظر: روضة الطالبين للنووي (٥/ ٢٧١)، كفاية الأخيار للحصني (١/ ٢٩٨)
(٢) انظر: منح الجليل لمحمد بن أحمد عُلَيش (٨/ ٦٩)، الشرح الكبير للدردير (٤/ ٦٥)
(٣) انظر: كفاية الأخيار للحصني (١/ ٢٩٨)
(٤) انظر: المصدر السابق

الإلكترونيــة، وهــي الطريق الوحيد لاستقبــال العملات الإلكترونيــة أو تحويلها، ويمكن عــن طريــق المحافظ الإلكترونية حفــظ أكثر من نوع من العمــلات الإلكترونية، وكذلك المشاركة من خلالها في عملية التعدين.

والمحفظــة الإلكترونية عبــارة عن برنامج الكتروني يعمــل في المنصات الإلكترونية كالحاسب الآلي والأجهزة الذكية، وكل محفظة الكترونية تحتوي على مفتاحين:

المفتــاح العــام "Public kay": وهو مــا يقابل رقم الحساب البنكــي، فالمفتاح العام عبارة عن مجموعة أرقام وحروف تكون بهذا الشكل:

16akNXA7avkudZeMno3eZthPHakk4DJxYv

وقد يستعاض عنه بالكود المربع "Qr code"، والكود للمفتاح العام السابق هو:

فإذا رغب صاحب المحفظــة الإلكترونية باستقبال العملات الإلكترونية فإنه يعطي المفتــاح العــام للمرسِل، فيقوم المرسِل مــن خلال محفظته الإلكترونيــة بإدخال المفتاح العام للمستقبِل وإرسال المبلغ المطلوب من العملات الإلكترونية.

المفتاح الخاص "Private Key": وهو ما يقابل الرقم السري في الحسابات البنكية، وهــو مماثل للمفتاح العــام في كونه حروف وأرقام، فحين يقــوم المرسِل بتحويل عملات الكترونية إلى محفظــة المستقبِل لا يتمكن المستقبِل من صرف هذه العملات إلا بإدخال المفتاح الخاص، ولذلك فإنه إذا تمكن أحد من الوصول إلى المفتاح الخاص لأي محفظة إلكترونية فإن بإمكانه سرقة محتوياتها من العملات الإلكترونية [1].

(١) رابط إنترنت:
https://www.investopedia.com/terms/b/bitcoin-wallet.asp

أشكال المحافظ الإلكترونية الخاصة بالبيتكوين:

الأول: المحافظ الإنترنتية: تقوم شركات عالمية كبيرة بإنشاء محفظة إلكترونية للعملات الإلكترونية مجاناً، ويستطيع صاحب المحفظة الدخول عليها من أي جهاز حاسب أو هاتف ذكي متصل بالإنترنت في العالم، ومن أشهر هذه المواقع المقدمة للخدمة:

www.coinbase.com
www.blockchain.info

وقامت شركة عربية مقرها الإمارات بتقديم خدمة المحافظ الالكترونية وبيع وشراء عملات البيتكوين في دول الخليج العربي www.bitoasis.net

وميزة هذا النوع من المحافظ:

١. سهولة الوصول إليه من أي جهاز وأي مكان.
٢. قوة الحماية فيه بحسب قوة الشركة التي تقدم الخدمة
٣. عدم الحاجة إلى حفظ المفتاح الخاص الطويل فمعلومات الدخول إلى المحفظة يكون باسم مستخدم وكلمة مرور يختارها صاحب المحفظة.

وأما مخاطره:

١. ضرورة وجود اتصال بالإنترنت للوصول إلى المحفظة، فقد ينقطع الإنسان عن الانترنت فلا يتمكن من الوصول إلى أمواله.
٢. احتمال اختراق الموقع وفقدان المحافظ الإلكترونية.

الثاني: المحافظ الإلكترونية الخاصة: وهي برامج يمكن تحميلها من الإنترنت على الحاسب الشخصي أو الهاتف الذكي، وبعد التحميل لا يحتاج صاحب المحفظة إلى الإنترنت للتعامل بها.

ومن أشهر هذه البرامج: Bitcoin wallet - Coin.space

وأهم ميزة لهذه المحافظ: الوصول إلى العملات الإلكترونية في أي وقت دون الحاجة للاتصال بالإنترنت.

ولها عيوب ومخاطر أيضاً، ومنها:

١. سهولة فقدان العملات الإلكترونية بحذف البرنامج دون الاحتفاظ بنسخة احتياطية منه.

٢. احتمال اختراق الجهاز المحتوي على البرنامج أو سرقته، وبهذا تفقد المحفظة الإلكترونية.
٣. تحميل البرنامج يتطلب تحميل كامل السجل الموحد "Blockchain" وهو كبير الحجم يستغرق تحميله ساعات طويلة.

اعتبار المحافظ الإلكترونية للعملات الإلكترونية حرزاً:

الحرز في الاصطلاح الشرعي: هو ما نصب عادة لحفظ أموال الناس، كالدار، والحانوت، والخيمة، والشخص مما لا يعد صاحبه مضيّعاً بحفظه فيه [١].

واختلف الفقهاء في اعتبار الحرز للقطع بحد السرقة على قولين:

القول الأول: اشتراط الحرز لتطبيق حد السرقة، وهذا قول جمهور الفقهاء من الصحابة والتابعين والأئمة الأربعة [٢].

القول الثاني: عدم اشتراط الحرز في قطع اليد، وهو قول الظاهرية [٣].

الأدلة: استدل أصحاب القول الأول بما يلي:

١. حديث جابر بن عبد الله رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: (ليس على خائن ولا منتهب ولا مختلس قطع) [٤].
٢. حديث عمرو بن شعيب عن أبيه عن جده قال: سئل رسول الله ﷺ في كم تُقطع اليد؟ قال: (لا تقطع اليد في ثمر معلق، فإذا ضمه الجرين قطعت في ثمن المجن، ولا تقطع في حريسة الجبل، فإذا آوى المراح قطعت في ثمن المجن) [٥].

---

(١) انظر: حاشية ابن عابدين (٩/٤)، شرح متخصر خليل الخرشي (٩٧/٢)، مغني المحتاج للشربيني (١٦٤/٤)، كشاف القناع للبهوتي (١٣٦/٦).

(٢) انظر: فتح القدير للكمال ابن الهمام (٥/ ١٤٢)، حاشية ابن عابدين (١٩٤/٣)، الشرح الصغير للدردير (٤٧٧/٤)، القوانين الفقهية لابن جزيء (ص٣٥٢)، بداية المجتهد لابن رشد (٤٨٤/٢، ٤٨٥)، روضة الطالبين للنووي (١٢١/١٠)، المغني لابن قدامة (٢٤٩/٨)، نيل المآرب للشيباني (٣٧٣/٢)، حاشية القليوبي (١٩٠/٤).

(٣) انظر: المحلى لابن حزم (٣٠٢/١٢)

(٤) رواه النسائي في السنن الكبرى، كتاب قطع السارق، باب ما لا قطع فيه (٣٨/٧) برقم [٧٤٢٠]، والترمذي في جامعه، أبواب الحدود، باب ما جاء في الخائن والمختلس والمنتهب (٥٢/٤) [١٤٤٨]، وقال: "هذا حديث حسن صحيح، والعمل على هذا عند أهل العلم". وصححه الألباني في التعليقات الحسان على صحيح ابن حبان (٤٤٥/٦).

(٥) رواه البخاري في السنن الكبرى، كتاب قطع السارق، باب الثمر المعلق يسرق (٣٣/٧) برقم [٧٤٠٢] حسّنه الألباني في صحيح الجامع (١٢٣٣/٢)

واستدل أصحاب القول الثاني بما يلى:

١. عموم قوله تعالى: ﴿ وَٱلسَّارِقُ وَٱلسَّارِقَةُ فَٱقْطَعُوٓاْ أَيْدِيَهُمَا ﴾سورة المائدة آية (٣٨)، فوجب بنص القرآن أن كل من سرق فالقطع عليه

٢. عموم حديث أبي هريرة رضي الله عنه أن النبي ﷺ قال: (لعن الله السارق يسرق البيضة فتقطع يده، ويسرق الحبل فتقطع يده) [١] فقضى رسول الله ﷺ بقطع السارق، ولم يخص إن كان من حرز أم من غير حرز [٢].

الترجيح: الذي يظهر رجحانه والله أعلم هو قول جماهير الفقهاء من الصحابة فمن بعدهم؛ لقوة أدلته، حتى عده ابن المنذر كالإجماع، فقال: " وليس فيه خبر ثابت، ولا مقال لأهل العلم، إلا ما ذكرناه، فهو كالإجماع، والإجماع حجة على من خالفه " [٣]. وعدَّ ابن قدامة القول المخالف للجمهور في هذه المسألة قولاً شاذّاً [٤].

أما ما استدل به الظاهرية من عموم النصوص فأجيب بأن العموم هنا من قبيل العام الذي لا يقصد الشارع ابتداء منه العموم، وإنما المراد منه بعض افراد العام ابتداءً [٥]، أي أن حكم السرقة يُطبق حين يطبق على من يتحقق فيه تعريف السرقة، وعلى هذا فالآخذ من غير الحرز لا يعتبر سارقاً؛ لأن كلمة السرقة فيها معنى الخفاء والإخراج من الحرز [٦].

وقد اتفق الفقهاء على أن تقدير الحرز يرجع إلى العرف عند الناس حسب زمانهم ومكانهم؛ لأن الشرع دل على اعتبار الحرز وليس له حدٌّ من جهة الشرع فوجب الرجوع فيه إلى العرف كالقبض والتفرق في البيع. [٧]

---

(١) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الحدود، باب لعن السارق إذا لم يسمّ (١٥٩/٨) برقم [٦٧٨٣]، ومسلم في صحيحه، كتاب الحدود، باب حد السرقة ونصابها (١٣١٤/٣) برقم [١٦٨٧].
(٢) انظر: المحلى لابن حزم (٣٠٢/١٢)
(٣) الإشراف على مذاهب العلماء لابن المنذر (٢٠٢/٧)
(٤) المغني لابن قدامة (١١١/٩)
(٥) انظر: الوجيز في الأصول، د. عبد الكريم زيدان (ص٣١٠)
(٦) انظر: قضية اشتراط الحرز وموقف الفقهاء منها ، حسين محمد نعيم الحق (ص١٢)
(٧) انظر: المغني لابن قدامة (١١١/٩)،

فعلى القول بإثبات اشتراط الحرز للقطع في السرقة، وأن الحرز مردّه إلى العرف الصحيح الذي لا يخالف نصاً أو يدل دليل على بطلانه فالمحفظة الإلكترونية للعملات الإلكترونية هي الحرز الوحيد لها؛ إذ لا يمكن أن تتواجد في غيرها، وهذه المحافظ الإلكترونية أوعية تحفظ هذه العملات ولا يمكن دخول غير صاحبها إليها إلا بسرقة المفتاح الخاص الذي لا يطّلع عليه إلا صاحب المحفظة إما بالإكثار من محاولة الدخول إلى البرنامج بأرقام عديدة ومحاولات متعددة حتى يصيب الرقم المطلوب فيمكن عندها من الدخول إلى المحفظة الإلكترونية، وإما بحل الشفرة الخاصة وذلك من خلال ترجمتها، وإما بسرقة الرقم السري عن طريق البريد الخاص لصاحب الحساب البنكي أو بالحصول عليه من أوراقه الخاصة المرمية في سلة المهملات، وإما بعرض المحفظة الإلكترونية على أجهزة وبرامج أخرى عملية مهمتها التعامل من هذه الأرقام السرية لفك المفتاح الخاص به، أو باختراق جهاز صاحب المحفظة الإلكترونية، أو الموقع الالكتروني المتضمن للمحافظ الإلكترونية.

وكل هذا من باب الجناية على المال وأخذه من حرزه بعملٍ غير مأذون فيه، سواء كانت المحفظة الإلكترونية في جهاز حاسب آلي أو جهاز ذكيٍ، أو في مواقع المحافظ الإلكترونية الخاصة بها.

على أنَّ نظام مكافحة الجرائم المعلوماتية في السعودية حدَّد في المادة الرابعة عقوبة الجريمة المعلوماتية المتعلقة بالأموال: "بالسجن مدة لا تزيد على ثلاث سنوات وبغرامة لا تزيد على مليوني ريال أو بإحدى هاتين العقوبتين، وتنطبق على الجرائم التالية:

١. الاستيلاء لنفسه أو لغيره على مال منقول أو على سند، أو توقيع هذا السند، وذلك عن طريق الاحتيال أو اتخاذ اسم كاذب، أو انتحال صفة غير صحيحة.

٢. الوصول -دون مسوغ نظامي صحيح- إلى بيانات بنكية، أو ائتمانية، أو بيانات متعلقة بملكية أوراق مالية للحصول على بيانات، أو معلومات، أو أموال، أو ما تتيحه من خدمات [(١)]".

(١) نظام مكافحة جرائم المعلوماتية بقرار مجلس الوزراء رقم ٧٩ وتاريخ ١٤٢٨/٣/٧هـ، وتمت المصادقة عليه بموجب المرسوم الملكي الكريم رقم م/١٧ وتاريخ ١٤٢٨/٣/٨هـ.

والذي يظهر أن هذه عقوبة تعزيرية سببها الاعتداء الالكتروني؛ لما فيه من الجناية علـى خصوصية الإنسان وحقوقه المعنوية مما ليس فيه تقدير بالنص الشرعي، وينبغي أن يضـاف إليهـا حد السرقـة إذا استفاد المعتدي مـالاً موجوداً في حـرزه الالكتروني؛ لانطباق وصف السرقة عليه.

الخاتمة

بعد عرض مباحث هذا الموضوع ظهرت لي النتائج التالية :

١. أن العمـلات الإلكترونيـة "البيتكويـن" أموال مستقلة، تحمـل وظائف النقود، فهي وسيط لتبادل السلع والخدمات، ومقياس للقيمة.

٢. أن العمـلات الإلكترونية "البيتكوين" لهـا مميزات ومخاطر، ما يوجب الحذر في التعامل بها.

٣. أن الربا يجري في العملات الإلكترونية "البيتكوين" بعلة الثمنية.

٤. أن الـزكاة واجبة في العملات الإلكترونية "البيتكوين" إذا بلغت نصاب الذهب أو الفضة أيهما أقل، وحال عليها الحول في الملك.

٥. أنـه لا يجوز صرف العمـلات الإلكترونية "البيتكوين" بجنسهـا إلا مع التماثل والتقابض، وأما صرفها بغـير جنسها من العملات الإلكترونيـة أو الورقية أو الذهب والفضة فلا يشترط فيه إلا التقابض.

٦. أن التعديـن في العملات الإلكترونيـة "البيتكوين" عمل مباح، وهو عقد جعالة، ويجوز الاشتراك فيه.

٧. أن التجارة بأدوات التعدين مباحة، والعقد فيها إما عقد بيع أو عقد إجارة بحسب نوع التمليك (تمليك العين من آلات ومعدات، أو المنفعة من قدرة الحواسيب).

٨. أن الحرز المعتبر للعملات الإلكترونية "البيتكوين" هي المحفظة الإلكترونية، وأن اختراقها أو سرقة معلومات الدخول إليها يعد سرقة من حرز، فيجب فيه القطع.

هذا ما يسّر الله كتابته، والله تعالى وحده أعلم، وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

المراجع والمصادر

أولاً: الكتب والمجلات العلمية:

١. الإجماع، أبو بكر محمد بن إبراهيم بن المنذر النيسابوري (ت ٣١٩هـ) المحقق: فؤاد عبد المنعم أحمد، دار المسلم للنشر والتوزيع، ط الأولى ١٤٢٥هـ

٢. أحكام الأوراق النقدية والتجارية، ستر بن ثواب الجعيد، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى ١٤٠٥هـ

٣. أحكام الصرف والعملات وتطبيقاته المعاصرة، د. عباس أحمد محمد الباز، دار النفائس - عمّان، ط الأولى، ١٤١٩ هـ.

٤. أحكام وفتاوى الزكاة والصدقات من إصدارات بيت الزكاة الكويتي – الإصدار الثاني عشر ١٤٣٧هـ

٥. الإشراف على مذاهب العلماء، أبو بكر محمد بن إبراهيم بن المنذر النيسابوري (ت ٣١٩هـ) المحقق: صغير أحمد الأنصاري ، مكتبة مكة الثقافية، رأس الخيمة، ط الأولى، ١٤٢٥هـ

٦. إعلام الموقعين عن رب العالمين، محمد بن أبي بكر بن أيوب شمس الدين ابن القيم (ت ٧٥١هـ) ، تحقيق: محمد عبد السلام إبراهيم، دار الكتب العلمية – بيروت، ط الأولى، ١٤١١هـ

٧. الإقناع في فقه الإمام أحمد بن حنبل، موسى بن أحمد بن موسى الحجاوي المقدسي، ثم الصالحي، شرف الدين، أبو النجا (ت ٩٦٨هـ) المحقق: عبد اللطيف محمد السبكي، دار المعرفة بيروت.

٨. الأم، الإمام أبي عبد الله محمد بن إدريس بن العباس بن عثمان بن شافع بن عبد المطلب بن عبد مناف المطلبي القرشي المكي (ت ٢٠٤هـ) دار المعرفة – بيروت، ط ١٤١٠هـ.

٩. الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف، علاء الدين أبو الحسن علي بن سليمان المرداوي الدمشقي الصالحي الحنبلي (ت ٨٨٥هـ) ، دار إحياء التراث العربي، ط الثانية.

١٠. أنوار البروق في أنواء الفروق، أبو العباس شهاب الدين أحمد بن إدريس بن عبد الرحمن المالكي الشهير بالقرافي (ت ٦٨٤هـ) ، عالم الكتب.

١١. بداية المجتهد ونهاية المقتصد، أبو الوليد محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد بن رشد القرطبي الشهير بابن رشد الحفيد (ت ٥٩٥هـ) دار الحديث – القاهرة، ١٤٢٥هـ.

١٢. بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، علاء الدين، أبو بكر بن مسعود بن أحمد الكاساني الحنفي (ت ٥٨٧هـ) دار الكتب العلمية، ط الثانية، ١٤٠٦هـ.

١٣. البرهان في أصول الفقه، عبد الملك بن عبد الله بن يوسف بن محمد الجويني، أبو المعالي، (ت٤٧٨هـ)، المحقق: صلاح محمد عويضة، دار الكتب العلمية بيروت ط الأولى ١٤١٨هـ
١٤. بلغة السالك لأقرب المسالك المعروف بحاشية الصاوي على الشرح الصغير، أبو العباس أحمد بن محمد الخلوتي، الشهير بالصاوي المالكي (ت ١٢٤١هـ) دار المعارف.
١٥. البيان في مذهب الإمام الشافعي، أبو الحسين يحيى بن أبي الخير بن سالم العمراني اليمني الشافعي (ت ٥٥٨هـ)، المحقق: قاسم محمد النوري، دار المنهاج – جدة، ط الأولى، ١٤٢١ هـ
١٦. تاريخ النقود، فيكتور مورجان، ترجمة نور الدين خليل، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٣م
١٧. تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق، عثمان بن علي بن محجن البارعي، فخر الدين الزيلعي الحنفي (ت ٧٤٣ هـ) المطبعة الكبرى الأميرية – بولاق، القاهرة، ط الأولى، ١٣١٣ هـ
١٨. تحفة الحبيب على شرح الخطيب = حاشية البجيرمي على الخطيب سليمان بن محمد بن عمر المصري الشافعي (ت ١٢٢١هـ)، دار الفكر، ١٤١٥هـ.
١٩. تفسير القرآن العظيم، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي (ت ٧٧٤هـ) المحقق: سامي بن محمد سلامة، دار طيبة للنشر والتوزيع، ط الثانية ١٤٢٠هـ.
٢٠. التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد، يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر (ت ٤٦٣هـ)، تحقيق: مصطفى بن أحمد العلوي، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية المغرب، ١٣٨٧
٢١. جامع بيان العلم وفضله، يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر بن عاصم النمري القرطبي (ت ٤٦٣هـ)، تحقيق: أبي الأشبال الزهير، دار ابن الجوزي، السعودية، ط الأولى، ١٤١٤ هـ
٢٢. حاشية العدوي على شرح كفاية الطالب الرباني، أبو الحسن علي بن أحمد بن مكرم الصعيدي العدوي (ت ١١٨٩هـ) المحقق: يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الفكر – بيروت، ١٤١٤هـ.
٢٣. حاشيتا قليوبي وعميرة، أحمد سلامة القليوبي وأحمد البرلسي عميرة، دار الفكر – بيروت، ١٤١٥هـ .

٢٤. الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام الشافعي، أبو الحسن علي بن محمد بن محمد بن حبيب البصري البغدادي، الشهير بالماوردي (ت ٤٥٠هـ) المحقق: الشيخ علي محمد معوض - الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط الأولى، ١٤١٩ هـ
٢٥. حجة الله البالغة، أحمد بن عبد الرحيم بن الشهيد وجيه الدين المعروف بـ "الشاه ولي الله الدهلوي" (ت ١١٧٦هـ)، تحقيق: السيد سابق، دار الجيل، بيروت – لبنان، ط الأولى، ١٤٢٦
٢٦. الذخيرة، أبو العباس شهاب الدين أحمد بن إدريس بن عبد الرحمن المالكي الشهير بالقرافي (ت ٦٨٤هـ) المحقق: محمد حجي وآخرون، دار الغرب الإسلامي- بيروت، ط الأولى، ١٩٩٤ م
٢٧. رد المحتار على الدر المختار "المعروف بحاشية ابن عابدين"، ابن عابدين، محمد أمين بن عمر بن عبد العزيز عابدين الدمشقي الحنفي (ت ١٢٥٢هـ)، دار الفكر- بيروت، ط الثانية، ١٤١٢هـ.
٢٨. روضة الطالبين روضة الطالبين وعمدة المفتين، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي (ت ٦٧٦هـ) تحقيق: زهير الشاويش، المكتب الإسلامي، بيروت، ط الثالثة، ١٤١٢هـ.
٢٩. الروضة الندية الروضة الندية شرح الدرر البهية، أبو الطيب محمد صديق خان بن حسن بن علي ابن لطف الله الحسيني البخاري القِنَّوجي (ت ١٣٠٧هـ)، دار المعرفة
٣٠. سبل السلام، محمد بن إسماعيل بن صلاح بن محمد الحسني، الكحلاني ثم الصنعاني، أبو إبراهيم، عز الدين، المعروف بالأمير (ت ١١٨٢هـ) دار الحديث.
٣١. سنن ابن ماجه، أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني، (ت ٢٧٣هـ) تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء الكتب العربية - فيصل عيسى البابي الحلبي
٣٢. سنن أبي داود، أبو داود سليمان بن الأشعث بن إسحاق بن بشير بن شداد بن عمرو الأزدي السجستاني (ت ٢٧٥هـ) المحقق: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت
٣٣. سنن الترمذي، محمد بن عيسى بن سَوْرة بن موسى الترمذي، أبو عيسى (ت ٢٧٩هـ) تحقيق وتعليق: أحمد محمد شاكر وآخرون، مطبعة البابي الحلبي – مصر، ط الثانية، ١٣٩٥هـ

٣٤. سنن الدارمي، أبو محمد عبد الله بن عبد الرحمن بن الفضل بن بَهرام الدارمي، التميمي السمرقندي (ت ٢٥٥هـ) تحقيق: حسين سليم الداراني، دار المغني، السعودية، ط الأولى، ١٤١٢

٣٥. السنن الكبرى، أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب بن علي الخراساني، النسائي (ت ٣٠٣هـ) حققه حسن عبد المنعم شلبي، مؤسسة الرسالة – بيروت، ط الأولى، ١٤٢١ هـ

٣٦. الشرح الكبير للشيخ أحمد الدردير على مختصر خليل مع حاشية الدسوقي على الشرح الكبير، محمد ابن أحمد بن عرفة الدسوقي المالكي (ت ١٢٣٠هـ)، دار الفكر.

٣٧. شرح مشكل الآثار، أبو جعفر أحمد بن محمد بن سلامة الأزدي المصري المعروف بالطحاوي (ت ٣٢١هـ) تحقيق: شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة ط الأولى - ١٤١٥ هـ

٣٨. الشيك الالكتروني والنقود الرقمية، د. نبيل صلاح محمود العربي، من ضمن بحوث مؤتمر الأعمال المصرفية الإلكترونية بين الشريعة والقانون ٢٠٠٣م – غرفة التجارة والصناعة دبي

٣٩. صحيح البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري الجعفي، المحقق: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، ط الأولى، ١٤٢٢هـ

٤٠. صحيح مسلم، الإمام مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري (ت ٢٦١هـ) المحقق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي - بيروت

٤١. طلبة الطلبة، عمر بن محمد بن أحمد بن إسماعيل، أبو حفص، نجم الدين النسفي (ت ٥٣٧هـ) المطبعة العامرة، مكتبة المثنى ببغداد، ١٣١١هـ

٤٢. عارضة الأحوذي بشرح صحيح الترمذي، محمد بن عبد الله بن محمد المعافري، أبو بكر ابن العربي (ت ٥٤٣ هـ) دار الكتب العلمية بيروت لبنان

٤٣. فتاوى اللجنة الدائمة، اللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء، جمع وترتيب: أحمد بن عبد الرزاق الدويش، رئاسة إدارة البحوث العلمية والإفتاء - الإدارة العامة للطبع - الرياض

٤٤. الفتح الرباني لترتيب مسند الإمام أحمد بن حنبل الشيباني ، أحمد بن عبد الرحمن بن محمد البنا الساعاتي (ت ١٣٧٨ هـ)، دار إحياء التراث العربي، ط الثانية

٤٥. فتح القدير، كمال الدين محمد بن عبد الواحد السيواسي المعروف بابن الهمام (ت ٨٦١هـ) دار الفكر.

٤٦. فتوح البلدان، أحمد بن يحيى بن جابر بن داود البَلَاذُري (ت ٢٧٩هـ)، دار ومكتبة الهلال- بيروت، ١٩٨٨ م

٤٧. الفقه الإسلامي وأدلته، أ. د. وَهْبَة بن مصطفى الزُّحَيْلِيّ، دار الفكر – دمشق، ط الرَّابعة .

٤٨. فقه البيع والاستيثاق أ.د. أحمد بن علي السالوس، دار الثقافة، مكتبة دار القرآن ط السابعة، ١٤٢٩ هـ

٤٩. فقه الزكاة، يوسف القرضاوي، مؤسسة الرسالة، ط الثانية - ١٣٩٣هـ.
٥٠. الفقه الميسر، أ. د. عَبد الله بن محمد الطيّار، أ. د. عبد الله بن محمّد المطلق، د. محمَّد بن إبراهيم الموسَى، مَدَارُ الوَطن للنَّشر، الرياض، ط ١٤٣٢هـ
٥١. القاموس الفقهي، الدكتور سعدي أبو حبيب، دار الفكر. دمشق – سورية، ط الثانية ١٤٠٨ هـ
٥٢. القاموس المحيط، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب الفيروز آبادى (ت ٨١٧هـ)، مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، مؤسسة الرسالة، بيروت – لبنان، ط الثامنة، ١٤٢٦ هـ
٥٣. قضية اشتراط الحرز وموقف الفقهاء منها، حسين محمد نعيم الحق، بحث مقدم لكلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة قطر، ١٤٣٢هـ
٥٤. القواعد النورانية الفقهية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام بن عبد الله بن أبي القاسم بن محمد ابن تيمية الحراني الحنبلي الدمشقي (ت ٧٢٨هـ) حققه د أحمد بن محمد الخليل، دار ابن الجوزي، المملكة العربية السعودية، ط الأولى، ١٤٢٢هـ
٥٥. الكافي في فقه الإمام أحمد، أبو محمد موفق الدين عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة الجماعيلي الشهير بابن قدامة المقدسي (ت ٦٢٠هـ) دار الكتب العلمية ، ط الأولى، ١٤١٤ هـ.
٥٦. كتاب الفروع، محمد بن مفلح بن محمد بن مفرج، أبو عبد الله، شمس الدين المقدسي ثم الصالحي الحنبلي (ت ٧٦٣هـ) المحقق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، ط الأولى ١٤٢٤
٥٧. كشاف القناع كشاف القناع عن متن الإقناع، منصور بن يونس بن صلاح الدين ابن حسن بن إدريس البهوتى الحنبلى (ت ١٠٥١هـ) دار الكتب العلمية.
٥٨. كفاية الأخيار في حل غاية الاختصار، أبو بكر بن محمد بن عبد المؤمن الحسيني، الشافعي (ت ٨٢٩هـ) المحقق: علي بلطجي ومحمد سليمان، دار الخير – دمشق، ط الأولى، ١٩٩٤
٥٩. الزكاة وتطبيقاتها المعاصرة، أ.د. عبد الله بن محمد الطيار، الزلفي ١٤٠٥هـ
٦٠. لسان العرب، محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعى الإفريقي (ت ٧١١هـ) دار صادر – بيروت. ط الثالثة، ١٤١٤ هـ
٦١. المبدع في شرح المقنع، إبراهيم بن محمد بن عبد الله بن محمد ابن مفلح، أبو إسحاق، برهان الدين (ت ٨٨٤هـ) دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط الأولى، ١٤١٨ هـ.

٦٢. المبسوط، محمد بن أحمد بن أبي سهل شمس الأئمة السرخسي (ت ٤٨٣هـ)، دار المعرفة - بيروت ١٤١٤هـ.

٦٣. مجلة البحوث الإسلامية، الرئاسة العامة لإدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد

٦٤. مجموع الفتاوى، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحراني (ت ٧٢٨هـ) المحقق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة، ١٤١٦هـ

٦٥. المجموع شرح المهذب، المؤلف: أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي (ت ٦٧٦هـ)، دار الفكر

٦٦. المحلى بالآثار، أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم الأندلسي القرطبي الظاهري (ت ٤٥٦هـ)، دار الفكر - بيروت

٦٧. المدونة، الإمام مالك بن أنس بن مالك بن عامر الأصبحي المدني (ت ١٧٩هـ) دار الكتب العلمية، ط الأولى، ١٤١٥هـ - ١٩٩٤م

٦٨. المذهب الاقتصادي في الإسلام، محمد شوقي الفنجري، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٦

٦٩. المصنف، أبو بكر عبد الرزاق بن همام بن نافع الحميري اليماني الصنعاني (ت ٢١١هـ) المحقق: حبيب الرحمن الأعظمي، المجلس العلمي- الهند، ط الثانية، ١٤٠٣

٧٠. معجم اللغة العربية المعاصرة، د. أحمد مختار عبد الحميد عمر (ت ١٤٢٤هـ)، عالم الكتب ط الأولى، ١٤٢٩ هـ.

٧١. معجم لغة الفقهاء، محمد رواس قلعجي - حامد صادق قنيبي، دار النفائس، ط الثانية، ١٤٠٨

٧٢. مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج، شمس الدين، محمد بن أحمد الخطيب الشربيني الشافعي (ت ٩٧٧هـ)، دار الكتب العلمية، ط الأولى، ١٤١٥هـ - ١٩٩٤م

٧٣. المغني، أبو محمد موفق الدين عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة الجماعيلي المقدسي ثم الدمشقي الحنبلي، الشهير بابن قدامة المقدسي (ت ٦٢٠هـ)، مكتبة القاهرة، ١٣٨٨هـ

٧٤. مفهوم الأعمال المصرفية الالكترونية وأهم تطبيقاتها، أ.د. محمود أحمد الشرقاوي، من ضمن بحوث مؤتمر الأعمال المصرفية الإلكترونية بين الشريعة والقانون ٢٠٠٣م - غرفة التجارة والصناعة دبي

٧٥. المقدمات الممهدات، أبو الوليد محمد بن أحمد بن رشد القرطبي (ت ٥٢٠هـ) تحقيق: الدكتور محمد حجي، دار الغرب الإسلامي، بيروت - لبنان، ط الأولى، ١٤٠٨ هـ

٧٦. مقدمة في النقود والبنوك، د. محمد زكي الشافعي، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٨٦

٧٧. المنتقى شرح الموطأ، أبو الوليد سليمان بن خلف بن سعد بن أيوب بن وارث التجيبي القرطبي الباجي الأندلسي (ت ٤٧٤هـ) مطبعة السعادة – مصر، ط الأولى، ١٣٣٢ هـ
٧٨. منح الجليل شرح مختصر خليل، محمد بن أحمد بن محمد عليش، أبو عبد الله المالكي (ت ١٢٩٩هـ) دار الفكر – بيروت، ط ١٤٠٩هـ.
٧٩. المهذب في فقه الإمام الشافعي، أبو اسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف الشيرازي (ت ٤٧٦هـ)، دار الكتب العلمية.
٨٠. نيل المآرب بشرح دليل الطالب، عبد القادر بن عمر بن عبد القادر ابن عمر التغلبي الشَّيْبَاني (ت ١١٣٥هـ) المحقق: د محمد سُليمان الأشقر، مكتبة الفلاح، الكويت، ط الأولى، ١٤٠٣ هـ
٨١. الوجيز في أصول الفقه، د. عبد الكريم زيدان، مؤسسة قرطبة، ط السادسة ١٣٩٦هـ

ثانياً: الكتب الإلكترونية

1. Bitcoin, the simplified guide to understand Bitcoin, Benjamin R. Schofield. eBook.
2. Introduction to Bitcoin, Dr. Hussain Abusaaq, SAMA Quarterly Workshop, Riyadh,
3. Mastering Bitcoins, Andreas M. Antonopoulos, eBook

ثالثاً: المواقع الإلكترونية

1. www.bitcoin.org
2. www.Bitcoinblockhalf.com
3. www.bitcoinnewsarabia.com
4. www.Blockchain.info
5. www.cert.sa
6. www.cryptosource.org
7. www.en.wikipedia.org
8. www.historyofbitcoin.org
9. www.investopedia.com
10. www.mostaqbal.ae
11. www.techopedia.com
12. www.theguardian.com
13. www.unic.ac.cy

الصنعة الطارئة على الأجناس الربوية

دراسة فقهية مقارنة

الدكتور / ماجد بن محمد بن حسين المالكي

استاذ مشارك - قسم الشريعة - تخصص الفقه المقارن

جامعة الطائف

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله وكفى ، وصلاة وسلاما على المصطفى سيدنا ونبينا محمد وعلى آله وصحبه ومن اجتبى وبعد:

فهذا بحث قصدت فيه تحرير مسألة ذات أهمية بالغة تتعلق بباب من أبواب الربا وهي الصنعة الطارئة على الأجناس الربوية وأثرها في جريان الربا، حاولت من خلاله تسهيل ما عسر فهمه، ولمّ ما تفرق شتاته ، تحريت فيه الاختصار غير المخلّ تجنبا للتطويل الممل، فهدفي التركيز على نقطة البحث وهي الصنعة وضابط المؤثر منها وغير المؤثر.

أما الأسباب التي دعتني للكتابة في هذا الموضوع يمكن إجمالها في النقاط الآتية:

أولاً: ضبط الصنعة المؤثرة وغير المؤثرة الطارئة على الأجناس الربوية؛ إذْ رأيت هذه المسألة صعبة عسيرة تحتاج إلى توضيح وتقريب ويؤيد هذا قول ابن رشد رحمه في بداية المجتهد [1] عن هذه الجزئية: (وأما إذا كان أحد الربويين لم تدخله صنعة والآخر قد دخلته الصنعة، فإن مالكا يرى في كثير منها أن الصنعة تنقله من الجنس (أعني: من أن يكون جنسا واحدا) فيجيز فيها التفاضل، وفي بعضها ليس يرى ذلك، وتفصيل مذهبه في ذلك عسير الانفصال).

ثانياً: التبصير بما يجوز بيعه متفاضلا وما لا يجوز خصوصا فيما تعم به البلوى من التعاملات بين الناس.

ثالثاً: اهتمامي الشديد بضبط باب الربا؛ فهو باب خفي والإلمام بجوانبه مقصد عليّ

أهمية الموضوع:

تكمن أهمية البحث في تناوله لموضوع الربا بضبط أمور متفرقة واستخراج صور معاصرة وبيان حكم الشرع في الكل.

ولا يخفى أن أمر الربا مما عظم الشرع فيه وزجر عنه بأشد الزواجر، وكل ما من شأنه أن يبصر المسلم بالربا وجوانبه ومسائله فهو جدير بالعناية والبحث.

---

(١) بداية المجتهد ١٥٧/٣.

الدراسات السابقة:

لم أطلع على بحث مستقل تناول هذه الجزئية ، والله أعلم.

خطة البحث:

يتكون البحث من مقدمة وتمهيد ومبحثين وخاتمة وفهارس:

المقدمة: واشتملت علـى الافتتاحية وأسباب اختيار الموضوع وأهميته وخطة البحث ومنهجه

تمهيـد ويشتمل على تعريف الربا وحكمه وأنواعـه، والأجناس الربوية وعلة جريان الربا فيها

المبحث الأول: الصنعة الطارئة على الأجناس الربوية المطعومة، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: الصنعة المؤثرة الناقلة عن الأصل وصورها

- **الصورة الأولى: الخَبْزُ:**
- **الصورة الثانية: قَلْي الحب :**
- **الصورة الثالثة: التسويق:**
- **الصورة الرابعة: الطبخ:**
- **الصورة الخامسة : شي اللحم وتجفيفه بأبزار:**

المطلب الثاني: الصنعة الغير مؤثرة والتي لا تنقل عن الأصل وصورها

- **الصورة الأولى: طحن الحب:**
- **الصورة الثانية: العجن:**
- **الصورة الثالثة: الصلق:**

المبحث الثاني: الصنعة الطارئة على الذهب والفضة وما ألحق بهما في العلة، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: الصنعة الطارئة على الذهب والفضة

المطلب الثاني: الصنعة الطارئة على الموزونات من غير الطعام عدا الذهب والفضة

الخاتمة : اشتملت على أهم النتائج التي توصلت إليها من خلال البحث

الفهارس العامة: فهرس المصارد والمراجع، وفهرس الموضوعات

منهج البحث:

سرت في هذا البحث على النحو الآتي:

١. جمعت المادة العلمية المتعلقة بموضوع البحث من كتب الفروع الفقهية.
٢. دراسة مسائل البحث دراسة فقهية مقارنة، مع الالتزام بذكر الأدلة والتعليلات الفقهية لكل قول، وتجنبت الترجيح حيث إن هدفي من البحث ضبط الصنعة المؤثرة وغير المؤثرة على المذاهب الأربعة والتي تقوم على أصول مختلفة في أبواب الربا مثل العلة والأجناس التي يجري فيها الربا والترجيح في مثل هذا البحث من الصعوبة بمكان.
٣. عزوت الآيات القرآنية للمصحف الشريف بذكر اسم السورة ورقم الآية.
٤. خرجت الأحاديث والآثار من مظانها الواردة في البحث، مع الحكم عليها من خلال كلام أهل العلم.
٥. عرفت بالمصطلحات والكلمات الغريبة الواردة في البحث .
٦. وضعت خاتمة في آخر البحث اشتملت على أهم النتائج
٧. وضعت فهارس علمية تخدم البحث .

تمهيد

تعريف الربا:

الربا في اللغة الزيادة [١] .

وشرعاً: الزيادة في أشياء مخصوصة [٢] .

وهو محرم بالكتاب، والسنة، والإجماع؛ أما الكتاب، فقول الله تعالى : (وَأَحَلَّ اللَّهُ الْبَيْعَ وَحَرَّمَ الرِّبَا) [سورة البقرة: آية ٢٧٥].

وأما السنة، فمنها حديث أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: "اجْتَنِبُوا السَّبْعَ المُوبِقَاتِ"، قَالُوا: يَا رَسُولَ اللهِ وَمَا هُنَّ؟ قَالَ: "الشِّرْكُ بِاللهِ، وَالسِّحْرُ، وَقَتْلُ النَّفْسِ الَّتِي حَرَّمَ اللهُ إِلَّا بِالحَقِّ، وَأَكْلُ الرِّبَا، وَأَكْلُ مَالِ اليَتِيمِ، وَالتَّوَلِّي

(١) انظر: مختار الصحاح ١/١١٧.
(٢) انظر: المغني ٦/٥١، القاموس الفقهي ص١٤٣.

يَوْمَ الزَّحْف، وَقَذْفُ الْمُحْصَنَات الْمُؤْمنَات الغَافلاَت" [1]
وقد أجمع المسلمون على تحريمه في الجملة [2] .

أنواع الربا :

الربا نوعان [3] :

ربا النسيئة: هو تأخير القبض في بيع كل جنسين اتفقا في علة ربا الفضل ؛ كبيع الذهب بالذهب، والفضة بالفضة، والبر بالبر، والشعير بالشعير، والتمر بالتمر، والملح بالملح، وكذا بيع جنس بجنس من هذه المذكورات مؤجلاً [4] .

ربا الفضل: وهو الزيادة في أحد البدلين المتفقين جنساً؛ كذهب بذهب أكثر ونحو ذلك مما يجري فيه الربا. ويسمى بربا البيوع ، والربا الخفي.

ولا خلاف بين العلماء في تحريم ربا النسيئة وهو الذي جاء في القرآن وبينته السنة [5] .

وأما ربا الفضل فخالف فيه ابن عباس وروى عن غيره من الصحابة.إلاّ أنّه قد روي عنهم أنهم رجعوا عن هذا القول [6] .

وقد انعقد الإجماع على معنى حديث أبي سعيد الخدري في تحريم ربا الفضل حيث جاء عنه – رضي الله عنه – في الحديث المتفق عليه عن رسول الله ﷺ أنّه قال: لَا تَبِيعُوا الذَّهَبَ بِالذَّهَبِ إِلَّا مِثْلًا بِمِثْلٍ وَلَا تُشِفُّوا بَعْضَهَا عَلَى بَعْضٍ وَلَا تَبِيعُوا الْوَرِقَ بِالْوَرِقِ إِلَّا مِثْلًا بِمِثْلٍ وَلَا تُشِفُّوا بَعْضَهَا عَلَى بَعْضٍ وَلَا تَبِيعُوا مِنْهَا غَائِبًا بِنَاجِزٍ [7] .

فقوله ﷺ:" ولا تبيعوا منها غائبا بناجز" دليل على تحريم ربا النسيئة.

---

(١) متفق عليه؛ البخاري ١٠/٤ كتاب الوصايا، باب قول الله تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ يَأْكُلُونَ أَمْوَالَ الْيَتَامَى ظُلْماً إِنَّمَا يَأْكُلُونَ فِي بُطُونِهِمْ نَاراً وَسَيَصْلَوْنَ سَعِيراً﴾ ، ومسلم في الإيمان باب بيان الكبائر وأكبرها رقم ٨٩.

(٢) انظر: مراتب الإجماع لابن حزم ص٨٩، المغني ٥١/٦.

(٣) انظر: المقدمات الممهدات ١٣/٢، الحاوي الكبير ٨٠/٥، المغني ٥٢/٦.

(٤) انظر: المغني ٦٣/٦.

(٥) انظر: بداية المجتهد ١٤٨/٣، المجموع ٣٩١/٩.

(٦) انظر: شرح صحيح البخاري لابن بطال ٣٠٣/٦، الاستذكار ٣٥٢/٦، شرح النووي على صحيح مسلم ٢٥/١١، فتح الباري ٣٨٢/٤.

(٧) متفق عليه؛ أخرجه البخاري ٧٤/٣، كتاب البيوع، باب بيع الفضة بالفضة، ومسلم ١٢٠٨/٣، كتاب البيوع، باب الربا.

وقوله: " إلاّ مثلاً بمثل" دليل على تحريم ربا الفضل.

ثانياً: الأجناس الربوية المنصوص عليها وعلة جريان الربا فيها:

الأجناس الربوية المتفق عليها ستة وهي: الذهب والفضة والبر والشعير والتمر والملح.

وقد وردت في حديث عبادة بن الصامت رضي الله عنه قال: قال رسول اللهr: "الذَّهَبُ بِالذَّهَبِ، وَالْفِضَّةُ بِالْفِضَّةِ، وَالْبُرُّ بِالْبُرِّ، وَالشَّعِيرُ بِالشَّعِيرِ، وَالتَّمْرُ بِالتَّمْرِ، وَالْمِلْحُ بِالْمِلْحِ، مِثْلًا بِمِثْلٍ، سَوَاءً بِسَوَاءٍ، يَدًا بِيَدٍ، فَإِذَا اخْتَلَفَتْ هَذِهِ الْأَصْنَافُ، فَبِيعُوا كَيْفَ شِئْتُمْ، إِذَا كَانَ يَدًا بِيَدٍ" [1].

فقد أفاد الحديث تحريم التفاضل فيما اتفق جنساً من الأصناف الستة المذكورة، كذهب بذهب وبر ببر.

والذهب والفضة جنسان علتهما واحدة، والبر والشعير والتمر والملح أجناس علتها واحدة.

وتحريم الربا في هذه الأصناف الستة منصوص عليه بحديث رسول اللهr فالربا ثابت فيها بالنص والإجماع.

وأما إلحاق غيرهذه الأصناف الستة بها فاختلف فيه على مذهبين:

المذهب الأول: مذهب الظاهرية: أنّه لا يلحق بها غيرها؛ بناء على قولهم بنفي القياس[2].

المذهب الثاني: قول الجمهور ومنهم الأئمة الأربعة[3]: إلحاق ما سوى هذه الأصناف الستة بها إذا شاركتها في العلة. ولكنهم اختلفوا في العلة.

وقد اتفق المعللون أن علة الذهب والفضة واحدة. وعلة الأصناف الأربعة الباقية واحدة ثم اختلفوا في علة كل منهما [4]. وإليك بيان ذلك باختصار شديد فليس هذا مقام بسطها:

---

(١) أخرجه مسلم ١٢١١/٣، كتاب البيوع، باب الصرف وبيع الذهب بالورق رقم١٥٨٧.

(٢) انظر: المحلى لابن حزم ٤٠٣/٧ قال: (وممن قال: لا ربا إلا في الأصناف المذكورة: طاوس، وقتادة، وعثمان البتي، وأبو سليمان، وجميع أصحابنا).

(٣) انظر: المبسوط ١١٢/١٢، التلقين للقاضي عبدالوهاب ١٤٣/٢، الحاوي الكبير ٨١/٥ ، المغني ٥٤/٦.

(٤) انظر: المغني ٥/٤.

العلة في الذهب والفضة:

ذهب الحنفية [١] والحنابلة في المشهور [٢] إلى أن علة الربا في النقدين الوزن.

قال في كشاف القناع [٣]: (والأشهر عن إمامنا ومختار عامة الأصحاب: أن علة الربا في النقدين، كونهما موزوني جنس).

وطرد أصحاب هذا القول القاعدة في جريان الربا في كل ما يوزن؛ كالحديد، والنحاس، والرصاص، والصفر، والصوف، والقطن والكتان

وعلى هذا القول لا يجري الربا في الورق النقدي المعاصر وهذا من المآخذ التي أخذت عليه؛ فالظلم المراعى إبعاده في تحريم الربا في النقدين واقع في التعامل بالورق النقدي وبشكل واضح في غالبه تتضاءل معه صورة الظلم الواقع في التعامل بالذهب والفضة متفاضلا في الجنس أو نسيئة في الجنسين، نظرا لارتفاع القيمة الثمنية في بعضها كفئات المائة ريال والألف دولار [٤].

وللمالكية [٥] في علة الربا في النقدين روايتان: الأولى: غلبة الثمينة وهي الرواية المشهورة. والثانية: مطلق الثمينة.

قال العدوي في حاشيته على شرح الرسالة [٦]: (واختلف في علة الربا في النقود، فقيل: غلبة الثمنية، وقيل: مطلق الثمنية، وعلى الأول تخرج الفلوس الجدد فلا يدخلها الربا ويدخلها على الثاني).

أما الشافعية فالعلة عندهم جنسية الأثمان غالباً ويعبر عنها بجوهرية الأثمان غالباً[٧].

قال في الحاوي [٨]: (فأما علة الربا في الذهب والفضة فمذهب الشافعي أنها جنس الأثمان غالبا وقال بعض أصحابنا قيم المتلفات غالبا. ومن أصحابنا من جمعهما وكل ذلك قريب).

---

(١) انظر: حاشية ابن عابدين ٤٢١/٧-٤٢٣، الجوهرة النيرة ٤٨٨/١.
(٢) انظر: المغني ٥٤/٦، منتهى الإرادات ٢٦٩/١، كشاف القناع ٥٤٦/٢.
(٣) كشاف القناع ٥٤٧/٢.
(٤) انظر: تبيين المسالك شرح تدريب السالك إلى أقرب المسالك للشيخ محمد الشيباني الشنقيطي
(٥) انظر: تحبير المختصر لبهرام ٥١٩/٣، الشرح الكبير مع حاشية الدسوقي ٧٠/٣، ضوء الشموع ٣٢/٣.
(٦) حاشية العدوي على كفاية الطالب الرباني ١٤٢/٢.
(٧) انظر: الحاوي الكبير ٨٠/٥، العزيز ٧٢/٤، مغني المحتاج ٣٤/٢.
(٨) الحاوي الكبير ٨٠/٥.

وتعليل المالكية والشافعية هو الأقرب للصواب؛ لأن تعليلهم صالح لكل نقد يستحدث في أي زمان كان فاليوم مثلا أصبحت الأوراق النقدية المعاصرة لها غلبة الثمنية بل إنها أصبحت الثمينة الوحيدة للأشياء، وهي الوحيدة في قيم المتلفات في جميع البلاد. وعلى تعليل المالكية والشافعية فإن الربا يجري فيها وتجب فيها الزكاة بينما على تعليل الحنفية والحنابلة لا تجب فيها الزكاة ولا يجري فيها الربا وهذا بعيد جدا .

العلة في الأصناف الأربعة :

اتفق العلماء القائلون بالتعليل على ثبوت الربا في الأصناف الأربعة وما في معناها مما اجتمع معها في العلة نفسها ، واختلفوا في تحديد العلة والمعنى الذي اقتضى التحريم على أقوال عدة سأذكرها اختصارا :

مذهب الحنفية : أن علة تحريم ربا الفضل فيها هو الكيل والوزن مع الجنس؛ فكل مكيل أو موزون يحرم في الجنس الواحد منه ربا الفضل والنساء.

قال في الفتاوى الهندية [(١)] : " وهو محرم في كل مكيل وموزون بيع مع جنسه وعلته القدر والجنس ، ونعني بالقدر الكيل فيما يكال والوزن فيما يوزن"

ووجود الجنس فقط يحرم النساء ولو مع التساوي حتى لو باع عبدا بعبد إلى أجل لم يجز؛ لوجود الجنسية [(٢)] .

مذهب المالكية [(٣)] أن علة ربا الفضل هي الاقتيات [(٤)] والادخار [(٥)] .

قال خليل [(٦)] : (علة طعام الربا اقتيات وادخار) .

فكل طعام مقتات ومدخر يحرم في الجنس الواحد منه ربا الفضل وربا النساء معاً.

وفي معنى الاقتيات إصلاح الطعام كملح وقيس عليه الفلفل وغيره من التوابل.

وأما ربا النساء فعلته مجرد الطُعم لا على وجه التداوي؛ فتدخل الفاكهة والخضر

---

(١) الفتاوى الهندية ١١٧/٣.

(٢) انظر: حاشية ابن عابدين ٤٢١/٧-٤٢٣، الجوهرة النيرة ٤٨٨/١.

(٣) انظر: جامع الأمهات ص٣٤٤، تحبير المختصر ٥١٩/٣-٥٢٠، الشرح الكبير ٧٠/٣.

(٤) المراد به ما تقوم به البنية عند الاقتصار عليه. انظر: الشرح الكبير ٧٠/٣، تبين المسالك ٣٢٢/٣.

(٥) المراد أنه لايفسد بتأخيره إلى الأمد المبتغى منه عادة ولاحد له على ظاهر المذهب بل هو في كل شيء بحسبه. انظر: الشرح الكبير٧٠/٣.

(٦) مختصر خليل مع الشرح الكبير ٧٠/٣.

كبطيخ وقثاء أو بقول كخس ونحو ذلك، وعليه فيجوز بيع رطل تفاح برطلين منه إذا كان يدا بيد وإلا حرم.

ومذهب الشافعية[1] أن العلة هي الطُّعم أو مطلق الطُّعميّة فكل طعام يحرم في الجنس الواحد منه ربا الفضل والنساء معاً سواء كان مقتاتاً ومدخراً أم غير مقتات ولا مدخر كالخضر والفواكه.

قال الماوردي [2] : (مذهب الشافعي في الجديد أن علة الربا أنه مأكول جنس ومن أصحابنا من قال مطعوم جنس وهذه العبارة أعم وهو قول من أثبت في الماء الربا).

قال الشربيني [3] : (والطعام ما قصد للطُّعْم اقتياتا أو تفكهاً أو تداوياً).

أما علة تحريم النساء ووجوب التقابض فالطُّعم فقط أي من غير اشتراط التجانس؛ فإذا بيع مطعوم بمطعوم فهو في محل الحكم بتحريم النساء ووجوب التقابض أي سواء تجانسا أم لا.

ومجرد النقدية في إفادة تحريم النساء ووجوب التقابض كمجرد الطُّعم.

مذهب الحنابلة [4] : يحرم ربا الفضل في كل مكيل بيع بجنسه وفي كل موزون بيع بجنسه.

ويحرم ربا النساء بين ما اتفقا في علة ربا الفضل- الكيل والوزن- وإن اختلف الجنس كبر بمثله أو شعير.

ويحل النساء أي التأخير في بيع مكيل بموزون كبر بسكر؛ لأنهما لم يجتمعا في ربا الفضل أشبه بيع غير الربوي بغيره.

الخلاصة:

علة ربا النساء في غير النقدين:

مجرد الطُّعم أو مطلق الطعم ، وهذا مذهب المالكية والشافعية.

وجود الجنس فقط، وهذا مذهب الحنفية.

ما اتفقا في علة ربا الفضل وهي الكيل والوزن وإن اختلف الجنس، وهذا مذهب الحنابلة.

---

(١) انظر: الحاوي الكبير ٨٣/٥، العزيز ٧٢/٤، ٧٨، مغني المحتاج ٣١/٢.

(٢) الحاوي الكبير ٨٣/٥.

(٣) مغني المحتاج ٣١/٢.

(٤) انظر: الإنصاف ١٣/٥، ٣٥، منتهى الإرادات ٢٦٩/١-٢٧١، كشاف القناع ٥٤٦/٢.

علة ربا الفضل في غير النقدين:

الكيل والوزن مع وجود الجنس، وهذا مذهب الحنفية والحنابلة.

الاقتيات والادخار مع اتحاد الجنس، وهذا مذهب المالكية.

الطُّعْم مع وجود الجنس، وهذا مذهب الشافعية.

المبحث الأول

الصنعة الطارئة على الأجناس الربوية المطعومة

المطلب الأول

الصنعة المؤثرة الناقلة عن الأصل وصورها

في هذا المطلب سيكون الكلام عن الصنعة المؤثرة التي تنقل عن الأصل فيكون به الجنس جنسين وينبني على هذا جواز التفاضل فيها بأصلها إذا بيعت يدا بيد وقد حاولت أن أجد ضابطا لهذه الصنعة المؤثرة في كتب المذاهب الأربعة فلم أقف على من ضبطها سوى فقهاء المالكية حيث نصوا على ضابط الصنعة المؤثرة في الطعام وغير الطعام من الأجناس الربوية، أما المذاهب الأخرى فيمكن استنتاج ذلك من كلامهم فقط.

مع أن المذاهب الأربعة اتفقت في المجمل على أن الصنعة الطارئة على الأجناس الربوية تؤثر في الحكم أعني في جواز التفاضل أو عدم الجواز مطلقاً.

فالمالكية مثلاً يرون أن الصنعة المؤثرة تنقل عن الأصل فيجوز التفاضل إذا كان يدا بيد.

قال القاضي عبدالوهاب [1]: (وما غيرته الصنعة من المأكول صار كجنس آخر فيجوز التفاضل بينه وبين ما بقي على صفته وذلك كالحنطة والدقيق والعجين بخبزها واللحم النيئ بمطبوخه والرطب والتمر والزبيب بخلها).

---

(١) التلقين ٢/١٤٤

وكذلك الحنفية والحنابلة في بعض الصور [١] .

أمـا الشافعيـة فلم يخالفوا في تأثـير الصنعة على الجنس الربـوي ولكنهم خالفوا في النتيجـة النهائية وهي جواز التفاضل فلم يجـوزوا البيع أصلاً. وحجتهم في ذلك أن التسـاوي في هـذه الحالة لا يمكن العلم بـه، وبناء على القاعدة المتفـق عليها أن الجهل بالتماثل كالعلم بالتفاضل.

قـال ابـن رشد [٢] : (واختلفـوا من هذا الباب فيما تدخلـه الصنعة مما أصله منع الربا فيه مثل الخبز بالخبز، فقال أبو حنيفة: لا بأس ببيع ذلك متفاضلا، ومتماثلا، لأنه قـد خرج بالصنعة عن الجنسـ الذي فيه الربا، وقال الشافعـي: لا يجوز متماثلا فضلا عن متفاضل، لأنه قد غيرته الصنعة تغيرا جهلت به مقاديره التي تعتبر فيها المماثلة).

إذا تبـين ذلـك فالصنعة المؤثرة عند المالكية التي تنقل عن الأصل تتضح من النقل عن أهل المذهب:

قال خليل في التوضيح [٣] : (والصنعة متى كثرت أو طال الزمان نقلت على الأصح؛ لأن المصنوع يصير معداً لغير الأصل... قال خليل: لما ذكر أن الجنس الواحد من الربوي لا يجوز فيه التفاضل، أتبعه بأن الصنعة إذا كثرت أو طال الزمان تنقل على الأصح؛ ... ومتى قلّت بغير نار لم تنقل على الأصح...)

وقـال في روضة المستبين [٤] : (قوله : وما غيرتـه الصنعة من المأكول صار كجنس آخر. يريد أن اختلاف المنافع والصنائع المقصودة تصيّر جنس الواحد جنسين.

والضابـط: أن الصنعة إن كثرت جداً، وأخرجت المصنـوع عن أصله فهي معتبرة، وإن قلّت فهي غير معتبرة، والجمهور أن طحن الحبوب وعجنها بعد الطحن لا يخرجها عن أصلها؛ لقلة الصنعة في ذلك...).

وفي مختصر ابن عرفة: (إذا غيرته الصنعة بالتوابل والأبزار التي عظمت فيها النفقة).

---

(١) سيتضح ذلك من خلال تفصيل مذاهبهم فيما سيأتي

(٢) بداية المجتهد ١٥٧/٣.

(٣) التوضيح على ابن الحاجب لخليل ٥٩٩/٤.

(٤) روضة المستبين في شرح التلقين لابن بزيزة ٩٤٣/٢.

وقـال في التاج والإكليل [١] : (قال ابن بشـير: إن لم يطل زمن الصنعة فالمشهور لا ينقل كالتمر بنبيذه).

وقـال أيضـا [٢] : (قال ابن بشير: الصناعة المضافـة إلى المصنوع إن كانت بأبزار ونقصـت ولا مضاف لها فهذه ليسـت بناقلة إلى جنس آخر، ومثاله شي اللحم وتجفيفه وطبخـه من غير إضافة مرقة إليه، ومن هذا تجفيـف التمر والزبيب، فإن كان بإضافة شيء إليه فإنها صنعة ناقلة وهذا كتجفيف اللحم بالأبازير والطبخ بالمرقة).

وقال في الفواكه الدواني [٣] : (محل منع التفاضل في الجنس الواحد المقتات المدخر مقيد بما إذا لم ينتقل عن أصله، وإلا جاز، بشرط أن يكون بأمر قوي بحيث يبعده عن أصله).

الخلاصـة: تبين من خلال النقول السابقـة أن الصنعة المؤثرة عند المالكية هي ما توفر فيها ثلاثة أمور:

الأول: الوقت المستغرق في الصنعة فإن كان كثيرا أثرت وإلا فلا، وهذا مثل صيرورة التمر نبيذا فلا يحتاج إلى وقت طويل فحينئذ لاتؤثر الصنعة؛ فلا يجوز بيع التمر بنبيذه متفاضـلا، وتحديد طول الزمان وقصره يرجـع فيه إلى العرف فيما يظهر لي ولم أقف على نص في ذلك.

الثاني: عظم الصنعة بمعنى أن يكون فيها كلفة ومشقة. وهذا كتجفيف اللحم بالأبازير، بينما طحن الحبوب وعجنها بعد الطحن لا يخرجها عن أصلها؛ لقلة الصنعة في ذلك.

الثالث: اختلاف المنافع بين الأصل والمصنوع منه.

وأما الحنفية: فأطلقوا تأثير الصنعة ولم يضبطوه بقيد بيّن قال في البحر الرائق [٤] : (وإن كان من جنس واحد لم يتبدل بالصنعة لكونه غير موزون عادة فلم يكن مقدارا فلـم توجد العلـة فحاصله أن الاختلاف باختلاف الأصـل أو المقصود أو تبدل الصنعة؛ لأن الخبـز بالصنعـة صار جنسا آخـر حتى يخرج من أن يكون مكيـلا، والبر، والدقيق مكيلان فلم يجمعهما القدر ولا الجنس).

---

(١) التاج والإكليل ٦/٢١٣.
(٢) التاج والإكليل ٦/٢١٣.
(٣) الفواكه والدواني للنفراوي الأزهري ٢/٧٦.
(٤) البحر الرائق ٦/١٤٦. وانظر: البناية للعيني ٨/٢٩٥، تبيين الحقائق ٤/٩٤.

ويمكن استنتاج الضابط من كلامهم السابق: أن الصنعة إذا أخرجت المصنوع عن علة الأصل أثرت وإلا فلا.

صور للصنعة الناقلة عن الأصل – الصنعة المؤثرة- وبيان أوجه اختلاف الفقهاء فيها.

الصورة الأولى: الخَبْزُ:

يرى الحنفية [١] والمالكية [٢] أن الخبز صنعة مؤثرة وناقلة عن الأصل، فيعتبر الخبز جنسا مخالفا للحب الذي صنع منه ، والدقيق الذي عجن منه، وعليه :

فيجوز بيع خبز الحنطة بالحنطة وبعجينها ودقيقها متفاضلا.

وخالف في ذلك الشافعية [٣] والحنابلة [٤] فذهبوا إلى منع البيع مطلقا لا متفاضلا ولا متماثلا .

التعليل لقول الحنفية والمالكية:

أن الخبز بالصنعة خرج من أصله؛ لأنه دخل في العد، والوزن، والحنطة مكيلة [٥].

التعليل لقول الشافعية والحنابلة:

قال في البيان [٦] : (أنه فرعٌ لأصل يحرم فيه الربا، فلم يجز بيعه به، كالدقيق بالحنطة).

وعند الحنابلة: للجهل بالتساوي لما في الخبز من الماء [٧] .

والترجيح في مثل هذا يصعب لما ذكرت في منهج البحث ، وهنا أميل لقول الحنفية والمالكية فخبز الحنطة مثلا ليس كالحنطة لا من حيث الاسم ولا من حيث المنفعة فقدت أخرجته الصنعة عن أصله . والله أعلم.

---

(١) انظر: الهداية مع البناية ٣٨١/٧، الجوهرة النيرة ٤٩٥/١.

(٢) انظر: شرح التلقين ٤/ ٢٨٨، الشرح الكبير مع حاشية الدسوقي ٧٨/٣، الشرح الصغير مع حاشية الصاوي ٣٩٤/٣.

(٣) انظر: المهذب ٦١/٢، العزيز للرافعي ٤/ ٩٠، مغني المحتاج ٢/ ٣٧٢.

(٤) انظر: المغني ٨١/٦، شرح المنتهى ٢/ ٦٧، كشاف القناع ٥٥٠/٢.

(٥) الجوهرة النيرة ٤٩٥/١، العناية ٣٦/٧ .

(٦) البيان للعمراني ٢١٩/٥.

(٧) انظر: شرح المنتهى ٦٨/٢.

الصورة الثانية: قَلْي الحب:

منع الحنفية [١] والشافعية [٢] والحنابلة [٣] بيع القمح النيء بالمقلي.

وذهب المالكية إلى أن قَلْي الحب - القمح مثلا- ناقل عن الأصل فيجوز التفاضل عندهم في بيع الحنطة المقلية بغير المقلية إذا كان يدا بيدٍ [٤].

حجة الجمهور في منع البيع: لأن النار تعقد أجزاءه وتسخنه فإن بيع كيلاً لم يجز لأنهما لا يتساويان في الكيل في حال الادخار وإن بيع وزنا لم يزد لأن أصله الكيل فلا يجوز بيعه وزنا [٥].

قال الرافعي[٦]: ولا يجوز بيع الحنطة المقلية بالمقلية ولا بغيرها لتغيرها عن هيئتها واختلاف الحبات في التأثر بالنار.

وحجة المالكية: أن قلي القمح وغيره من الحبوب ناقل؛ لأنه يزل المعنى المقصود من الأصل غالباً [٧].

والخلاصة: أجاز المالكية البيع لخروج الحب بالقلي عن أصله، ومنع الجمهور لانعدام التماثل والجهل به؛ لاختلاف تأثير النار فيها.

ولعل قول الجمهور هنا أحوط، وقول المالكية له وجه اعتبار؛ من حيث إن الحب المقلي مختلف عن غير المقلي منفعةً ولكن يشكل على قول المالكية قلة الصنعة وهي غير ناقلة عن الأصل عند المالكية؛ إذ شرطوا كثرتها وعظم المشقة فيها -أعني الصنعة المؤثرة التي تنقل عن الأصل- ولا يظهر لي ذلك في قلي الحب. والله أعلم

الصورة الثالثة: التسويق:

السويق: هو دقيق الشعير أو السلت المقلو، ويكون من القمح، والأكثر جعله من الشعير[٨].

---

(١) انظر: الهداية مع البناية ٣٦٦/٧، الجوهرة النيرة ٤٩٢/١.
(٢) انظر: المهذب ٦٠/٢، العزيز ٩١/٤، مغني المحتاج ٣٦/٢.
(٣) انظر: المغني ٨١/٦، شرح المنتهى ٦٧/٢، كشاف القناع ٥٥١/٢.
(٤) انظر: الدرر في شرح المختصر لبهرام ١٣٦٣/٣، الشرح الكبير مع حاشية الدسوقي ٧٨/٣، الشرح الصغير مع حاشية الصاوي ٣٩٥/٣.
(٥) المهذب ٦٠/٢.
(٦) العزيز ٩١/٤.
(٧) انظر: الدرر في شرح المختصر لبهرام ١٣٦٣/٣.
(٨) انظر: تاج العروس ٤٨٠/٢٥.

يرى المالكية [١] أن التسويق ينقل السويق عن أصله وهو القمح أو الشعير

فيجوز بيع السويق بأصله وبدقيق أصله متفاضلاً؛ لأن المنفعة فيه والغرض مخالف للقمح والدقيق فوجب أن يكونا جنسين [٢]

فكما أن مجرد القلي يعد ناقلا عن الأصل فمن باب أولى التسويق؛ لاجتماع الأمرين [٣].

ووافق محمد وأبو يوسف المالكية في إجازة بيع الدقيق بالسويق خاصة متفاضلاً إذا كان يدا بيد.

قال في الأصل [٤] : (وقال أبو يوسف ومحمد السويق بالدقيق لا بأس به يدا بيد وإن كان أحدهما أكثر من صاحبه فلا بأس به...).

والعلة عندهما: لأنهما جنسان؛ لاختلاف المقصود لأنه يقصد بالدقيق اتخاذ الخبز، والعصائد ولا يحصل شيء من ذلك بالسويق، وإنما هو يلت بالسمن، والعسل فيؤكل كذلك أو يشرب بالماء وكذلك الاسم مختلف "وإذا اختلف الجنسان فبيعوا كيف شئتم بعد أن يكون يدا بيد"[٥] .

أما المذهب المعتمد عند الحنفية وهو رأي أبي حنيفة [٦] : فهو عدم جواز بيع الحنطة بالسويق متفاضلا ولا متساوياً كذلك عدم جواز بيع الدقيق بالسويق متفاضلا ولا متساويا.

ووافقهم في ذلك الشافعية [٧] والحنابلة [٨] فمنعوا بيع القمح بالسويق وكذا بيع الدقيق بالسويق مطلقاً.

قال في العناية [٩] معللاً قول الحنفية: (بيع الحنطة بالدقيق أو بالسويق لا يجوز متساويا ولا متفاضلا لشبهة الربا؛ لأنها مكيلة، والمجانسة باقية من وجه؛ لأنهما-

(١) انظر: المدونة ٥١/٣، شرح التلقين للمازري ٢٨٧/٤، الشرح الكبير مع حاشية الدسوقي ٧٨/٣.
(٢) انظر: شرح التلقين للمازري ٢٨٧/٤، الدرر في شرح المختصر ١٣٦٣/٣.
(٣) انظر: الشرح الصغير ٣٩٥/٣.
(٤) الأصل لمحمد بن الحسن ٥٣/٥. وانظر: الهداية مع البناية ٣٦٦/٧.
(٥) انظر: العناية على الهداية ٢٤/٧، الجوهرة النيرة ٤٩٢/١.
(٦) انظر: الأصل ٥٣/٥، المبسوط١٧٨/١٢، الهداية مع البناية ٣٦٤/٧-٣٦٥-٣٦٦.
(٧) انظر: المهذب ٦٠/٢، العزيز ٩٠/٤، مغني المحتاج ٣٦/٢.
(٨) انظر: الإنصاف ٢٥/٥، شرح المنتهى ٦٧/٢، كشاف القناع ٥٥٠/٢.
(٩) العناية شرح الهداية ٢٣/٧. ومثله في البناية للعيني ٣٦٤/٧، الجوهرة النيرة ٤٩٢/١.

أي الدقيق والسويق- من أجزاء الحنطة؛ لأن الطحن لم يؤثر إلا في تفريق الأجزاء، والمجتمع لا يصير بالتفريق شيئا آخر زائلة من وجه؛ لأن اختلاف الجنس باختلاف الاسم والصورة والمعاني كما بين الحنطة والشعير وقد زال الاسم وهو ظاهر وتبدلت الصورة واختلفت المعاني، فإن ما يبتغي من الحنطة لا يبتغي من الدقيق، فإنها تصلح لاتخاذ الكشك[1] والهريسة وغيرهما دون الدقيق والسويق.

وربا الفضل بين الحنطة والحنطة كان ثابتا قبل الطحن وبصيرورته دقيقا زالت المجانسة من وجه دون وجه، فوقع الشك في زواله واليقين لا يزول بالشك).

والعلة عند الشافعية: أنه جنس فيه الربا، فلم يجز أن يباع منه ما زال عن هيئة الادخار، بصنعة آدمي بأصله الذي هو على هيئة الادخار [2].

ولأن النار دخلت فيه، وعقدت أجزاءه فمنع التماثل [3].

وعلّله الحنابلة: بأن كل واحد منهما مكيل ويشترط في بيع المكيل بجنسه التساوي، وهو متعذر هنا؛ لأن النار قد أخذت من السويق [4].

الصورة الرابعة: الطبخ:

طبخ اللحم بالأبازير [5] نقل عن الأصل عند المالكية؛ فيجوز التفاضل بينه وبين النيء كما يجوز التفاضل بينه وبين المطبوخ بغير أبازير [6].

ومنع الشافعية [7] والحنابلة [8] البيع في هذه الصورة مطلقاً فلا يجوز بيع اللحم الطري بالمطبوخ لا متفاضلا ولا متساوياً.

---

(١) قال في المعجم الوسيط٢/٧٨٩: الكشك: طَعَام يصنع من الدَّقيق وَاللَّبن ويجفف حَتَّى يطْبخ مَتى احْتِيجَ إِلَيْهِ وَرُبمَا عمل من الشّعير (قَالَ المطرزي هُوَ فَارسي مُعرب).

(٢) البيان ٥/٢١٧.

(٣) المهذب ٢/٦١.

(٤) انظر: المبدع ٤/١٣٣، كشاف القناع ٢/٥٥٠.

(٥) بفتح الهمزة على وزن أفعال جمع بزر بكسر الموحدة وفتحها والكسر أفصح قاله في المحكم ويجمع أبزار على أبازير فهو جمع الجمع وهي التوابل. كفلفل وكزبرة وكرويا وأنيسون وشمار وكمونين. قاله في مواهب الجليل ٤/٣٥٤. وقال الدردير في الشرح الكبير ٣/٧٧: وكذا بالبصل فمتى أضيف للماء والملح البصل كفى في النقل.

(٦) انظر: شرح التلقين ٤/٢٩٩، الدرر في شرح المختصر لبهرام ٣/١٣٦٣، الشرح الكبير مع الدسوقي ٣/٧٧، الشرح الصغير ٣/٣٩٥.

(٧) انظر: الحاوي الكبير ٥/١١٨ ، بحر المذهب ٤/٤٦٧، منهاج الطالبين مع مغني المحتاج ٢/٣٧.

(٨) انظر: شرح منتهى الإرادات ٣/٢٥٢، كشاف القناع ٢/٥٥٠.

وحجتهم في ذلك أن تأثير النار لا غاية له فيؤدي إلى الجهل بالمماثلة [١] .

قال في بحر المذهب [٢] معللا للمنع: (لا يجوز بحال...لأنهما يتفاضلان حال الادخار؛ لأن النار تنقص المشوي وتزيد في المطبوخ).

وقال الماوردي [٣] : (كل ما دخلته النار لانعقاده واجتماع أجزائه ولم تدخله لإصلاحه وتصفيته، لم يجز المطبوخ منه بالنيئ؛ لأن النار نقصت من أحدهما ولم تنقص من الآخر).

الصورة الخامسة : شي اللحم وتجفيفه بأبزار:

شي اللحم بالنار بأبزار وتجفيفه بنار أو شمس أو هواء بالأبزار ناقل عن الأصل عند المالكية فيجوز التفاضل بينه وبين النيء أو المطبوخ بغير أبزار [٤] .

أما إذا شوي أو قدد من غير أبزار خالطته فلا ينتقل عن حكم اللحم الطري، ولا يجوز فيه التفاضل [٥] .

والعلة عند المالكية أن الصنعة لما عظمت في صورة الطبخ بأبزار والشي والتجفيف بها نقلت عن الأصل وصيرته جنساً آخر ولذلك جاز التفاضل بناء على حديث: (فإذا اختلفت هذه الأصناف فبيعوا كيف شئتم إذا كان يدا بيد) [٦] .

ومنع الشافعية [٧] والحنابلة [٨] البيع في هذه الصورة أيضا كسابقتها مطلقاً فلا يجوز بيع اللحم الطري بالمشوي لا متفاضلا ولا متساوياً.

وحجتهم في ذلك أن للنار تأثيرا لا غاية له فيؤدي إلى الجهل بالمماثلة [٩] .

---

(١) انظر: مغني المحتاج ٢/٣٧. ونحوه في كشاف القناع ولفظه: لأخذ النار من أحدهما فتفوت المماثلة.
(٢) بحر المذهب للروياني ٤/٤٦٧.
(٣) الحاوي الكبير ٥/١١٨.
(٤) انظر: الدرر في شرح المختصر لبهرام ٣/١٣٦٣، الشرح الكبير مع الدسوقي ٣/٧٧، الشرح الصغير ٣/٣٩٥.
(٥) انظر: شرح التلقين للمازري ٤/٢٩٩.
(٦) جزء من حديث عبادة بن الصامت رضي الله عنه وقد سبق تخريجه.
(٧) انظر: الحاوي الكبير ، المهذب ٢/٦٠، منهاج الطالبين مع مغني المحتاج ٢/٣٧.
(٨) انظر: المغني ٦/٨٦.
(٩) انظر: مغني المحتاج ٢/٣٧.

قـال في بحـر المذهب [١] : (لا يجـوز بحال...لأنهما يتفاضلان حـال الادخار؛ لأن النار تنقص المشوي وتزيد في المطبوخ).

ولعل قول الشافعية والحنابلة أصوب؛ لأنه أقرب للاحتياط ، ودليله أقرب لضوابط تحريم الربا التي قررها الفقهاء. والله أعلم.

المطلب الثاني

الصنعة غير المؤثرة والتي لا تنقل عن الأصل

سبـق أن بينـا في المطلب الأول ضابـط الصنعة المؤثرة وذكرنـا أن المالكية هم من انفردوا بضبطها من بين المذاهب الأربعة وكذلك هم هنا أيضا يضعون ضابطا للصنعة الغير مؤثرة والتي لا تنقل عن الأصل.

وخلاصة هذا الضابط: أن الصنعة متى قلّت وكانت يسيرة لم تؤثر.

قال خليل في التوضيح [٢] : (والصنعة متى كثرت أو طال الزمان نقلت على الأصح؛ لأن المصنوع يصير معداً لغير الأصل... قال خليل: لما ذكر أن الجنس الواحد من الربوي لا يجوز فيه التفاضل، أتبعه بأن الصنعة إذا كثرت أو طال الزمان تنقل على الأصح؛ ... ومتى قلّت بغير نار لم تنقل على الأصح...)

وقـال في روضة المستبين [٣] : (قوله : وما غيرتـه الصنعة من المأكول صار كجنس آخر. يريد أن اختلاف المنافع والصنائع المقصودة تصيّر جنس الواحد جنسين.

والضابـط: أن الصنعة إن كثرت جداً، وأخرجت المصنـوع عن أصله فهي معتبرة، وإن قلّت فهي غير معتبرة، والجمهور أن طحن الحبوب وعجنها بعد الطحن لا يخرجها عن أصلها؛ لقلة الصنعة في ذلك...).

إذا تبين هذا فكل المذاهب الأربعة متفقة على أن للصنعة تأثيرا في النقل عن الأصل في بعض الأحوال والصور – وقد سبق بيانها- ولا تأثير لها في أحوال أخرى وإن لم نجد لهم ضابطا في ذلك باستثناء المالكية الذي تميزوا بالضبط والتقعيد في هذا الباب.

---

(١) بحر المذهب للروياني ٤/٤٦٧.

(٢) التوضيح على ابن الحاجب لخليل ٤/٥٩٩.

(٣) روضة المستبين في شرح التلقين لابن بزيزة ٢/٩٤٣.

والنتيجة المهمة أن البيع مع حدوث هذه الصنعة اليسيرة قد يمتنع مطلقاً في جميع الأحوال عند بعض المذاهب ويجوز بشرط التماثل عند البعض إلا أن مقياس معرفة التماثل هنا بالتحري كما سيتبين لك من خلال الصور المفردة في كل صنعة غير مؤثرة

فإليك التفصيل في ذلك وبالله التوفيق:

الصورة الأولى: طحن الحب:

طحن الحب محل اتفاق بين المذاهب الأربعة أنه غير ناقل عن الأصل [١] .

قال الخرشي [٢] : الطحن لا ينقل القمح فلا يصير الدقيق جنسا غيره؛ لأنه تفريق أجزاء على المشهور. وكذلك العجن لا ينقل عن القمح والدقيق؛ لأنه ضم أجزاء باتفاق المتأخرين.

ولكن اختلفوا في جواز بيع الدقيق بحبه، كدقيق الحنطة بالحنطة على قولين:

القول الأول: يمنع البيع مطلقا لا متفاضلا ولا متساوياً، وهذا مذهب الحنفية [٣] ، والشافعية [٤] ، والحنابلة [٥] .

القول الثاني: جواز البيع بشرط التماثل، وهو المشهور من مذهب مالك [٦] .

حجة الفريق الأول: أن بيع الحنطة بالدقيق بيع للحنطة بجنسها متفاضلا، فحرم، كبيع مكيلة بمكيلتين؛ وذلك لأن الطحن قد فرق أجزاءها، فيحصل في مكيالها دون ما يحصل في مكيال الحنطة، وإن لم يتحقق التفاضل، فقد جهل التماثل، والجهل بالتماثل كالعلم بالتفاضل فيما يشترط التماثل فيه [٧] .

وحجة الفريق الثاني: أن الدقيق نفس الحنطة، إلا أن الحنطة أجزاءها تفرقت فأشبه بيع حنطة صغيرة الحبات بحنطة كبيرة الحبات [٨] .

---

(١) انظر: الهداية مع البناية ٧/٣٦٤، الشرح الكبير مع الدسوقي ٣/٧٧، العزيز للرافعي ٤/٩١، كشاف القناع ٢/٥٥٠.

(٢) شرح الخرشي على مختصر خليل ٥/٦٣.

(٣) انظر: الهداية مع البناية ٧/٣٦٥، الجوهرة النيرة ١/٤٩٥

(٤) انظر: العزيز ٤/٩٠، مغني المحتاج ٢/٣٦.

(٥) انظر: المغني ٦/٨١، كشاف القناع ٢/٥٥٠.

(٦) انظر: التاج والإكليل ٦/٢١٢، الشرح الكبير مع الدسوقي ٣/٧٧.

(٧) انظر: المغني ٦/٨١-٨٢. ونحوه في البناية عند الحنفية ٧/٣٦٤.

(٨) العزيز للرافعي ٤/٩٠.

ولخص المازري [١] الخلاف في بيان سببه حيث قال: (مأخذ الخلاف في بيع القمح بالدقيق هل هما جنسان يحل التفاضل بينهما، أو جنس واحد يمكن المساواة أو لايمكن؟.

وقد اعتل من ذهب إلى إمكانها: يقول المساواة أن الدقيق فقد عين القمح؛ لكون أجزائه تفرقت وأجزاء القمح لم تتفرق، والتفرق والانضام لا يخالف بين الشيئين.

وأجيب عن هذا بأن هذا التفرق في الأجزاء يوقع في التفاضل لكون الأجزاء التي هي ملء صاع أكثر من الأجزاء التي في الدقيق الذي هو ملء صاع، فإذا تفاضلت الأجزاء وشوهد التماثل في المعيار عياناً فإن ذلك يمنع منه لتحقق الربا...).

الصورة الثانية: العجن:

العجن للدقيق كطحن الحب محل اتفاق بين المذاهب الأربعة أنه غير ناقل عن الأصل[٢].

قال ابن رشد الجد [٣] : العجن ليس بصنعة فلا يجوز بالدقيق متفاضلا باتفاق...
فقال ابن عرفة [٤] : المذهب أن الطحن والعجن لغو.
والخلاف هنا في جواز بيع العجين بدقيقه أو بحبه، فقد اختلفوا في ذلك على قولين:

القول الأول: يمنع البيع مطلقا لا متفاضلا ولا متساوياً، وهذا مذهب الحنفية[٥] ، والشافعية [٦] ، والحنابلة [٧] .

القول الثاني: جواز بيع العجين بواحد منهما بشرط التماثل، وتعتبر المماثلة في قدر الدقيق تحرياً من الجانبين في بيع العجين بالقمح وفي جانب العجين إذا بيع بالدقيق وهو المشهور من مذهب مالك [٨] .

---

(١) انظر: شرح التلقين ٤/٢٨٥.
(٢) انظر: الهداية مع البناية ٧/٣٦٤، الشرح الكبير مع الدسوقي ٣/٧٧، العزيز للرافعي ٤/٩١، كشاف القناع ٢/٥٥٠.
(٣) انظر النقل عنه في التاج والإكليل ٦/٢١٢.
(٤) انظر النقل عنه في التاج والإكليل ٦/٢١٢.
(٥) انظر: الهداية مع البناية ٧/٣٦٥، الجوهرة النيرة ١/٤٩٥
(٦) انظر: العزيز ٤/٩٠، مغني المحتاج ٢/٣٦.
(٧) انظر: المغني ٦/٨١، كشاف القناع ٢/٥٥٠.
(٨) انظر: التاج والإكليل ٦/٢١٢، الشرح الكبير مع الدسوقي ٣/٧٧.

الصورة الثالثة: الصلق:

الصلق والسلق يقال سلقت الفول إذا أغليته بغلية خفيفة. وَسَلَقْتُ البقلَ والبيضَ، إذا أغليتَه بالنار إغلاءة خفيفة [١] .

صلق القمح أو الفول أو الحمص لا ينقل عن الأصل فلذا لا يباع اليابس بالمصلوق منها متفاضلا ولا متساويا إلا الترمس[٢] فإن صلقه ينقله عن جنسه كذلك تدميس الفول وصلق الفول الحار ينقل وهذا مذهب المالكية [٣] .

قال اللخمي[٤] : لا يجوز الحمص المبلول باليابس متفاضلا؛ لأن ذلك ليس مما يطول ولا يتكلف فيه كبير مؤنة، ولا متماثلا؛ لأنه رطب بيابس.وكذلك يابس الفول بمصلوقه، وقد يجوز ذلك في الترمس؛ لأنه لا يطول أمره ويتكلف فيه مؤنة.

وقال ابن القاسم: لا خير في بيض مسلوق بنيء منه ليس الصلق صنعة [٥] .

وقال الدسوقي [٦] : وألحق بصلق الترمس تدميس الفول وصلق الفول الحار للكلفة أي المشقة وحينئذ فيجوز بيع الفول المدمس والفول الحار بالفول اليابس، ولو متفاضلا إذا كان مناجزة.

هذا التفصيل في مذهب المالكية أفردته لأنهم نصوا على لفظ الصلق

أما المذاهب الأخرى فتناولوا المسألة في بيع الرطب باليابس من جنسه بصورة عامة ومثلوا له ببيع الحنطة الرطبة باليابسة ولم ينصوا على الصلق بخصوصه.

وهي في معنى مسألة الصلق؛ لأن الصلق يصير الحب رطباً .

فالحنفية نصوا على جواز بيع الحنطة الرطبة باليابسة بشرط التساوي كيلا وهو قول أبي حنيفة وأبي يوسف خلافا لمحمد الذي يمنع البيع في هذه الصورة [٧] .

---

(١) انظر: الصحاح ١٤٩٧/٤. قال في معجم اللغة العربية المعاصرة ١٠٩٥/٢: سلَق الطَّعامَ: أغلاه بالماء الحارّ دون أن يضاف إليه شيء من دهن وتوابل. وجاء فيه أيضاً: صلق: كثيراً ما ترد تصحيف سلق أي طبخ. وفيه أيضاً: مَصْلُوق: انظر مَسْلُوق.

(٢) الترمس: شَجَرَة لَهَا حب مفلطح مر يُؤْكَل بعد نقعه. انظر المعجم الوسيط ٨٤/١.

(٣) انظر: جامع الأمهات ص٣٤٦، التاج والإكليل ٢١٣/٦، الشرح الكبير مع الدسوقي ٧٧/٣، حاشية العدوي على شرح الرسالة ١٤٦/٢.

(٤) التبصرة للخمي ٣١٢٦/٧.

(٥) انظر النقل عنه: التاج والإكليل ٢١٣/٦.

(٦) حاشية الدسوقي على الشرح الكبير ٧٣/٣. وهذا التقرير للدردير في الشرح الصغير ٣٩٤/٣.

(٧) انظر: المبسوط ١٨٦/١٢، الهداية مع العناية٣١/٧، المحيط البرهاني ٣٥٣/٦.

ومنع الشافعية [١] والحنابلة [٢] بيع الرَّطْب باليابس مطلقاً.
فيكون قولهم متوافقا مع المالكية: والعلة أن العلم بالتساوي متعذر

قال في كشاف القناع [٣] : (ولا) يصح بيع (رطبه) أي رطب جنس ربوي (بيابسه ك) بيع (الرُّطَب بالتمر والعنب بالزبيب والحنطة المبلولة أو الرطبة باليابسة) لحديث سعد بن أبي وقاص "أن النبي - ﷺ - سئل عن بيع الرطب بالتمر؟ فقال: أينقص الرطب إذا يبس؟ قالوا: نعم فنهى عن ذلك" [٤] ...فعلل بالنقصان إذا يبس وهذا موجود في كل رطب بيع بيابسه)

تنبيه: قال العدوي [٥] : (اعتبرت المماثلة الشرعية في الربوي بمعيار الشرع فلا يخرج عنه خشية الوقوع في الربا، فلا يباع قمح مثلا بمثله وزنا ولا نقد بمثله كيلا، والمراد بالكيل، والوزن الشرعيين ما وضعهما السلطان كذا ذكروا أي فما اعتبره السلطان من كيل أو وزن عمل عليه كما أفاده في التحقيق، فقضية ما ذكروا.

ولو خالف وضع السلطان وضع من قبله كأن يكون وضع من قبله الكيل في القمح ووضع هو الوزن فيه، فإن لم يحفظ عن الشارع في شيء من الأشياء معيار معين فبالعادة العامة كاللحم، والجبن في كل بلد أو الخاصة كالأرز المختلف العادة فيه باختلاف البلدان، فلا يخرج في بلد عما اعتادته، ولو اعتيد بوجهين اعتبر بأيهما إن تساويا وإلا فأكثرهما، فإن لم يكونا موزونين ولا مكيلين كالبيض فبالتحري، وإن اقتضى مساواة بيضة ببيضتين فإن عسر الوزن فيما اعتبرت فيه المماثلة عن الشارع وزنا لكونه في سفر أو بادية جاز التحري إن لم يتعذر تحريه لكثرته جدا، وأما الكيل، والعدد فلا يعسران إذ يجوز الكيل بغير المعهود).

---

(١) انظر: العزيز ٨٩/٤، مغني المحتاج ٣٦/٢.
(٢) انظر: الإنصاف ٢٨/٥، كشاف القناع ٥٥١/٢.
(٣) كشاف القناع ٥٥١/٢.
(٤) أخرجه مالك ٦٢٤/٢، كتاب البيوع: باب ما يكره من بيع التمر حديث ٢٢، وأبو داود ٦٥٤/٣-٦٥٥، كتاب البيوع: باب في التمر بالتمر حديث ٣٣٥٩، والترمذي ٥٢٨/٣، كتاب البيوع: باب ما جاء في النهي عن المحاقلة والمزابنة حديث ١٢٢٥، والنسائي ٢٦٩/٧، كتاب البيوع: باب اشتراء التمر بالرطب، وابن ماجة ٧٦١/٢، كتاب التجارات: باب بيع الرطب بالتمر حديث ٢٢٦٤، وأحمد ١٧٩/١، والدارقطني ٤٩/٣، كتاب البيوع: باب: ٢٠٤، ٢٠٥، والحاكم ٣٨/٢، والبيهقي ٢٩٤/٥، كتاب البيوع: باب ما جاء في النهي عن بيع الرطب بالتمر،وقال الترمذي: حسن صحيح. وقال الحاكم: هذا حديث صحيح.
(٥) حاشية العدوي على كفاية الطالب الرباني ٧٤/٢. وانظر: التوسط للبهرام ٥٣٢/٣، الشرح الصغير٣٩٨/٣.

المبحث الثاني

الصنعة الطارئة على الذهب والفضة وما ألحق بهما في العلة

المطلب الأول

الصنعة الطارئة على الذهب والفضة

اتفقت المذاهب الأربعة على أن الصنعة الطارئة على معدن الذهب والفضة لاينقلها عن أصلها مطلقا ولو عظمت وعليه فلا بدّ من التماثل إذا بيع مصنوع منهما بأصله

فعند الحنفية:

قال ابن عابدين في الحاشية [1] : (وكذا يجوز بيع إناء من غير النقدين بمثله من جنسه يدا بيد نحاسا كان أو حديدا، أو إن كان أحدهما أثقل من الآخر، بخلافه من الذهب والفضة فإنه يجري ربا الفضل وإن كانت لا تباع وزنا؛ لأن الوزن منصوص عليه فيهما فلا يتغير بالصنعة فلا يخرج عن الوزن بالعادة)

وعند المالكية:

قال الصاوي في حاشيته على الشرح الصغير [2] : (قوله: [بالأواني منه] : أي من النحاس إن كانت نحاسا، أو من القصدير إن كانت قصديرا، أو من الحديد إن كانت حديدا، أو من الخشب إن كانت خشبا، أو من الطين إن كانت طينا، لكن لا تخرج أواني الطين عن أصلها إلا بالحرق على ما يظهر وهذا كله بخلاف أواني النقد وأما هي فلا تخرج عن أصلها بحال).

وقال الزرقاني [3] : (ولا يرد بيع آنية الذهب والفضة؛ لأن الكلام فيما يجوز وهي لا تجوز لكن إن وقع صح...قلت صحة بيع أواني النقد بعد الوقوع محمولة على بيعها بغير

(١) حاشية ابن عابدين ٤٢٣/٧. وانظر مثله في: البحر الرائق ١٤٠/٦، حاشية الشلبي على تبيين الحقائق ٤٥١/٤.
(٢) حاشية الصاوي على الشرح الصغير ٤٠٥/٣.
(٣) شرح الزرقاني على خليل ٩٥/٥.

العـين أو بهـا من غير صنفها أو بصنفها لكن مثلًا بمثل يـدًا بيد وإلا لم يصح. وقولهما إن وقـع صح يقتضـي أن بيع المحلى المحرم الحلية يصـح وإن لم يجتمعا في دينار وليس كذلك...والفـرق أن المحلـى فيه بيع لما فيـه من عرض وصرف بخـلاف الخالص فإنه محض صرف وما فيه علتان أقوى مما فيه علة واحدة).

وعند الشافعية:

قال الشربيني [1]: (وعلة الربا في الذهب والفضة جنسية الأثمان غالبا كما صححه في المجموع، ويعبر عنها أيضا بجوهرية الأثمان غالبا، وهي منتفية عن الفلوس وغيرها من سائر العروض لا أنها قيم الأشياء كما جرى عليه صاحب التنبيه؛ لأن الأواني والتبر والحلـي يجـري فيها الربا كما مر، وليس مما يقوم بها، واحـترز بغالبا عن الفلوس إذا راجت فإنه لا ربا فيها كما تقدم، ولا أثر لقيمة الصنعة في ذلك حتى لو اشترى بدنانير ذهبا مصوغا قيمته أضعاف الدنانير اعتبرت المماثلة ولا نظر إلى القيمة).

وعند الحنابلة:

قـال في الكشاف [2]: ولا) يجري الربا أيضا (فيما لا يوزن) عرفا (لصناعته) ولو كان أصلـه الوزن، غير المعمول من النقدين، (كالمعمول من الصفر والحديد والرصاص ونحوه)، كالخواتم من غير النقدين).

وقال في شرح المنتهى[3]: (ولا) ربا (فيما لا يوزن عرفا لصناعة) لارتفاع سعره بها (من غير ذهب أو فضة) فأما الذهب والفضة فيحرم فيهما مطلقا)

رأي معاصر:

ورد في فتاوى اللجنة الدائمة في ضوابط الربا قولهم [4]: (لا يجوز بيع المصوغ من الذهب والفضة بجنسه بأكثر من وزنه مقابل الصنعة).

وقولهم هذا متسق مع ما سبق نقله عن المذهب الأربعة من كون الصنعة لا تخرج معدن الذهب والفضة عن أصلهما مهما كثرت فيشترط فيهما التماثل إذا بيع أحدهما بجنسه

(١) مغني المحتاج ٢/٣٤. وانظر مثله في: تحفة المحتاج ٤/٢٧٩.
(٢) كشاف القناع ٢/٥٤٧-٥٤٨.
(٣) دقائق أولي النهى ٢/٦٤. ونحوه أيضاً في مطالب أولي النهى٣/١٥٨.
(٤) فتاوى اللجنة الدائمة ١٣/٥٠١.

كـذا ماورد في قرار مجمـع الفقه الإسلامي ذي الرقـم ٨٤(١/٩) [١] : (تأكيد ما ذهب إليه عامة الفقهاء من عدم جواز مبادلة الذهب المصوغ بذهب مصوغ أكثر مقداراً منه؛ لأنه لا عبرة في مبادلة الذهب بالذهب بالجودة أو الصياغة، لذا يرى المجمع عدم الحاجـة للنظـر في هذه المسألة مراعاة لكون هذه المسألـة لم يبق لها مجال في التطبيق العملـي، لعـدم التعامل بالعملات الذهبية بعد حلول العمـلات الورقية محلها، وهي إذا قوبلت بالذهب تعتبر جنساً آخر).

المطلب الثاني

الصنعة الطارئة على الموزونات من غير الطعام عدا الذهب والفضة

سبـق أن بينا أن العلماء اختلفوا في علة جريان الربا في الذهب والفضة فمنهم من رأى العلة فيهما غلبة الثمينة أو مطلق الثمنية

ومنهم من رأى أن العلة هي الوزن.

فمـن علـل بالثمنية فلا يجـري الربا فيما عـدا الذهب والفضة مـن المعادن وهذا مذهـب المالكية والشافعيـة إلا أن المالكية تناولوا هذه المسألـة من جانب حرمة المزابنة وضبطوا الصنعة التي تنقل عن الأصل وتنتفي معها حرمة المزابنة [٢] .

قـال الدردير في أقرب المسالك مع الشرح الصغـير [٣] : و) انتقل (غيره) أي غير الطعام عن أصله (بصنعة معتبرة) : أي عظيمة كالأواني، لا بهينة كالفلوس).

– وأمـا من علـل بالوزن وهم الحنفية والحنابلة فيجري الربا عندهم في كل موزون بيع بجنسه كالحديد والنحاس والرصاص والذهب والفضة.

وقد نص الحنفية والحنابلة على أن الصنعة الطارئة على الموزونات الربوية تنقلها

---

(١) مجلة المجمع الفقهي العدد التاسع ج٦٥.

(٢) عرف المالكية المزابنة بأنها: بيع مجهول بمجهول من جنسه، أو بيع مجهول وزنه أو كيله أو عدده بمعلوم قـدره مـن جنسـه: كجزاف من قمح أو غـيره بإردب منه. ويكـون في الطعام وغـيره؛ كالقطن والحديد وغيرهما من المثليات. انظر: التوضيح لخليل ٤/٣٢٢-٣٢٣، الشرح الصغير مع حاشية الصاوي ٣/٤٠٣.

(٣) الشرح الصغير ٣/٤٠٤.

عـن أصلهـا فيجوز أن تبـاع بأصلها مع التفاضل ولكن شريطـة أن تخرجه الصنعة عن الوزن. وزاد الحنفية أن يقع البيع يدا بيد.

قـال في المبسـوط [1] : (وكذلك لو أسلـم سيفا في شيء مما يـوزن كان جائزا لأن السيـف خرج مـن أن يكون موزونا عـادة إلا في الحديد فإنه لا يجـوز إسلام السيف في الحديـد للمجانسـة كذلـك كل إناء خـرج بالصنعة من الـوزن فلا بأس بـأن يسلمه في الموزونات إلا في نوعه.

ولا بأس بأن يبيع إناء مصوغا بإنـاء مصوغ من نوعه يدا بيد وإن كان أكثر منه في الوزن إذا كان ذلك الإناء لا يباع وزنا؛ لأنه عددي متفاوت كالثياب.

وهـذا بخلاف أواني الفضة والذهب فإنه يجري فيهـا ربا الفضل وإن كانت لا تباع وزنـا في العـادة لأن صفـة الوزن في الذهـب والفضـة منصوص عليها فـلا يتغير ذلك بالصنعة ولا يخرج من أن يكون موزونا بالعادة والعادة لا تعارض النص فأما في الحديد والشبه وما أشبه ذلك صفة الوزن ثابتة في العرف فيخرج من أن يكون موزونا بالصنعة وبالعرف وبتعارف الناس بيع المصوغ منه عددا).

وقـال في كشـاف القنـاع [2] : (فلا يجـوز بيع مصنـوع من الموزونـات لم تخرجه الصناعة عن الوزن بجنسه (إلا بمثله وزنا) سواء ماثله في الصناعة أو لا...

(ولا) يجري الربا[3] أيضا (فيما لا يوزن) عرفا (لصناعته) ولو كان أصله الوزن، غير المعمول من النقدين، (كالمعمول من الصفر والحديد والرصاص ونحوه) ، كالخواتم من غير النقدين.

(و) ك (اللجـم والأسطـال والإبـر والسكاكـين والثيـاب والأكسيـة مـن حرير وقطن وغيرهما) كصوف وشعر ووبر (فيجوز بيع سكين بسكينتين و) بيع (إبرة بإبرتين ونحوه...).

---

(١) المبسوط للسرخسي١٢/١٨٣. وانظر نحوه في البحر الرائق ٦/١٤٠، حاشية ابن عابدين ٧/٤٢٣.

(٢) كشاف القناع ٢/٥٤٧- ٥٤٨. وانظر نحوه في: المغني ٦/٥٩، الإنصاف ٥/١٥.

(٣) أطلق جريان الربا فيشمل ربا الفضل والنساء . وعبارة (الإنصاف ٥/١٥) تقييده بربا الفضل ولفظه: فعلـى المذهـب في أصل المسألـة: هل يجوز التفاضـل فيما لا يـوزن بصناعة أم لا؟ فيـه روايتان. وذلك كالمعمـول من الذهـب والفضة والصفر والحديـد والرصاص ونحوه وكالمعمول مـن الموزونات كالخواتم والأسطال...

رأي الباحث:

مـن وجهة نظر الباحث أن علة جريان الربا في غـير المطعوم هي مطلق الثمنية ولا دخـل للوزن فيها وقد سبق بينا ذلك وبيـان المأخذ الذي أخذ على التعليل بالوزن وأنه لا يتوافق مع تغير النقد مع تغير الزمن.

وبنـاءا علـى ذلك فـلا أرى إشـكالا ولا حرمة في بيـع المعادن الموزونـة عدا الذهب والفضـة متفاضلة سواء طرئ عليها صنعة تخرجها عن أصلها أم لا؛ لعدم جريان الربا فيها أصلا. وهو رأي الشافعية . والله أعلم.

الخاتمة

النتائج:

أهم النتائج التي توصلت لها من خلال هذا البحث تكمن في النقاط الآتية:

١. أن العلـة الراجحة لجريان الربا في الذهـب والفضة هي مطلق الثمنية أو غلبة الثمنية فهي أكثر انضابطا من التعليل بالوزن الذي خرج به العملات المعاصرة كالورق النقدي وغيرها مما سيجد ويظهر.
٢. أن معدن الذهب والفضة لا ينتقل عن أصله ولو عظمت الصنعة عند جماهير الفقهاء.
٣. الصنعـة إن كثرت جداً، وأخرجـت المصنوع عن أصله فهـي معتبرة، وإن قلّت فهي غير معتبرة وهذا الضابط للمالكية في الأجناس الربوية من المطعومات.
٤. الحنفية يرون أن الصنعة مؤثرة ولم يضبطوها بضابط بيّن فأجازوا بيع الأصل والمصنـوع منـه متفاضلا في بعض الصور كالمالكية ويمكـن استنتاج ضابطهم بـأن الصنعـة إذا أخرجت المصنوع عـن علة الأصل التي هـي الجنس والقدر أثرت وإلا فلا.
٥. الشافعية والحنابلة يمكن أن يقال عن مذهبهم في مسألة الصنعة بأنها مؤثرة بالسلـب فيمنعون البيع مطلقا بين الأصل والمصنوع منه تعليلا بانعدام التماثل كالمطحون والحب.
٦. المعدوم شرعا كالمعدوم حساً وهذه القاعدة تفيدنا في الحكم على بعض النوازل المعاصرة .

والله أعلم وصلى الله على نبينا محمد وآله وصحبه أجميعن، والحمد الله رب العالمين.

فهرس المصادر والمراجع

١. الاستذكار الجامع لمذاهب فقهاء الأمصار وعلماء الأقطار فيما تضمنه الموطأ من معاني الرأي والآثار، وشرح ذلك كله بالإيجاز والاختصار، للحافظ أبي عمر يوسف ابن عبد البر المالكي.ت(٤٦٣هـ). تحقيق حسان عبد المنان و د/محمود أحمد القيسية. ط/ الرابعة١٤٢٣هـ- ٢٠٠٣م. مؤسسة النداء.

٢. الأصل المعروف بالمبسوط. تأليف محمد بن الحسن الشيباني. ت(١٨٩هـ). ط/إدارة القرآن والعلوم الإسلامية- كراتشي.

٣. أقرب المسالك لمذهب الإمام مالك. تأليف الشيخ أحمد بن محمد بن أحمد الدردير ت: (١٢٠١هـ). ط/ مكتب أيوب. كانو-نيجيريا.

٤. الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف على مذهب الإمام أحمد بن حنبل. تأليف علاء الدين أبي الحسن علي بن سليمان المرداوي ت (٨٨٥ه). ط/الأولى ١٤١٩ه. دار إحياء التراث العربي.

٥. البحر الرائق البحر الرائق شرح كنز الدقائق، للإمام زين الدين إبراهيم بن محمد المعروف بـ(ابن نجيم) الحنفي. ت(٩٧٠هـ). ط/ دار المعرفة.

٦. بداية المجتهد ونهاية المقتصد. للإمام القاضي أبي الوليد محمد أحمد بن محمد أحمد بن رشد القرطبي الأندلسي. الشهير (بابن رشد الحفيد). ت(٥٩٥). تحقيق عبد الرزاق المهدي. ط/ دار الكتاب العربي.

٧. بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع. تأليف الإمام علاء الدين أبي بكر بن مسعود الكاساني الحنفي. ت(٥٨٧هـ). ط/الأولى – بدون ذكر السنة- دار الفكر. وط: دار الكتاب العربي - بيروت، ط/الثانية ١٩٨٢م.

٨. بلغة السالك لأقرب المسالك (حاشية الصاوي على الشرح الصغير للدردير) . تأليف الشيخ أحمد الصاوي. ط/ دار الفكر.

٩. البناية في شرح الهداية للإمام بدر الدين محمود بن أحمد العيني الحنفي، ط/ الأولى ١٤٠٠هـ دار الفكر.

١٠. البيان في مذهب الإمام الشافعي (شرح كتاب المهذب كاملا والفقه المقارن). تأليف الشيخ الجليل الفقيه العلامة أبي الحسين يحيى بن أبي الخير سالم العمراني الشافعي اليمني. ت(٥٥٨هـ). اعتنى به قاسم محمد النوري. ط/ الثانية ١٤٢٤هـ-٢٠٠٣م. دار المنهاج.

١١. البيان والتحصيل والشرح والتوجيه والتعليل، في مسائل المستخرجة. تأليف الإمام أحمد بن محمد بن رشد القرطبي الأندلسي. ط/ ١٤٠٤هـ-١٩٨٤م. دار الغرب الإسلامي.

١٢. التاج والإكليل لمختصر خليل. تأليف الشيخ محمد بن يوسف العبدري الغرناطي الشهير بـ(المـواق). ت(٨٩٧هـ). مطبوع بحاشية مواهـب الجليل. ط/الأولى١٤١٦هـ- ١٩٩٥م. دار الكتب العلمية.
١٣. التبصرة. تأليف أبي الحسن علي بن محمد اللخمي. دراسة وتحقيق د. أحمد عبدالكريم نجيب. ط/ وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، دولة قطر.
١٤. تبيـين الحقائـق شرح كنز الدقائق للإمـام فخر الدين عثمان بن علـي بن علي الزيلعي الحنفي ت(٧٤٣هـ). ط/ الأولى ١٤٢٠هـ-٢٠٠٠م. دار الكتب العلمية.
١٥. تحبـير المختصر. تأليف بهرام بن عبـدالله الدميري . ت(٨٠٥هـ). تحقيق د. أحمد بن عبدالكريم نجيب ود. حافظ خير. ط/ الأولى ١٤٣٤هـ. مركز نجيبويه.
١٦. تحفـة المحتاج بشـرح المنهـاج. تأليف أحمـد بن حجـر الهيتمي. ت(٩٧٣هـ). ضبطه وصححه عبد الله محمود عمر. ط/الأولى/١٣٢١هـ- ٢٠٠١م. دار الكتب العلمية.
١٧. التوضيح شرح مختصر ابن الحاجب. تأليف العلامة خليل بن إسحاق الجندي المصري المالكي. ط/ الأولى٢٠٠٩م. دار الكتب العلمية، بيروت.
١٨. الجامـع لمسائـل المدونة والمختلطـة وآثارها وزياداتهـا ونظائرها وشرح مـا أشكل منها وتوجيهـه والفـرق بينه وبين مـا شاكلـه. تأليف أبو بكـر محمد بن عبـد الله بن يونس الصقلي. ط/ دار الكتب العلمية.
١٩. الجوهـرة النـيرة شـرح مختصر القـدوري. تأليف الإمـام أبي بكر بن علـي بن محمد الحـداد الزبيدي. ت: (٨٠٠هـ). تحقيق إلياس قبـلان. ط/ الأولى ١٤٢٧هـ- ٢٠٠٦م. دار الكتب العلمية.
٢٠. حاشيـة الدسوقـي على الشـرح الكبير. للعلامة شمـس الدين محمد عرفـة الدسوقي. ت(١٢٣٠هـ). ط/ ١٤٢٦هـ- ٢٠٠٥م. دار الفكر.
٢١. حاشية العدوي على شـرح أبي الحسن المسمى: (كفاية الطالب الرباني لرسالة ابن أبي زيـد القيرواني في مذهب الإمام مالك - رضي الله عنه -). ط/ ١٤٢٤هـ-٢٠٠٣م. دار الفكر.
٢٢. الحاوي الكبير للإمام أبي الحسن علي بن محمد بن حبيب الماوردي ت(٤٥٠هـ). تحقيق علي محمد معوض، وعادل عبد الموجود.ط/الأولى ١٤١٤هـ- ١٩٩٤م. دار الكتب العلمية.
٢٣. الـدر المختار شرح تنوير الأبصار. تأليف الشيخ الإمام محمد بن علي بن محمد بن علي بن عبد الرحمن الحصني الحصكفي الحنفي. ت(١٠٨٨هـ). مطبوع مع رد المحتار لابن عابدين. ط/الثالثة ١٤٢٨هـ-٢٠٠٧م. دار المعرفة.
٢٤. الذخـيرة لشهـاب الدين أحمد بن إدريس القرافي. ت(٦٨٤هـ). تحقيق الدكتور محمد

حجي. ط/ الأولى ١٩٩٤م. دار الغرب الإسلامي.
٢٥. الذخيرة لشهاب الدين أحمد بن إدريس القرافي. ت(٦٨٤هـ). تحقيق الدكتور محمد حجي. ط/ الأولى ١٩٩٤م. دار الغرب الإسلامي.
٢٦. رد المحتار على الدر المختار (حاشية ابن عابدين). تأليف محمد أمين بن عمر عابدين ت(١٢٥٢هـ). تحقيق عبدالمجيد طعمة حلبي. ط/ الثالثة ١٤٢٨هـ-٢٠٠٧م. دار المعرفة.
٢٧. روضة الطالبين وعمدة المفتين. تأليف الإمام النووي. طبع بإشراف الشيخ زهير الشاويش. ط/ الثالثة ١٤١٢هـ-١٩٩١م. المكتب الإسلامي.
٢٨. الشرح الكبير على مختصر خليل. للعلامة المحقق أبي البركات سيدي أحمد الدردير.ت(١٢٠١هـ) مطبوع مع حاشية الدسوقي. ط/ دار الفكر.
٢٩. العزيز شرح الوجيز. تأليف الإمام أبي القاسم عبد الكريم بن محمد الرافعي القزويني. ت(٦٢٣هـ). تحقيق الشيخ علي معوّض و عادل عبد الموجود. ط/ الأولى ١٤١٧هـ ١٩٩٧م. دار الكتب العلمية.
٣٠. العناية شرح الهداية- مطبوع بهامش فتح القدير لابن الهمام- لمحمد بن محمود البابرتي ت(٧٨٦هـ). ط/ دار الفكر.
٣١. الفتاوى الهندية: مجموعة من علماء الهند الأحناف. ط/ الثالثة ١٣٩٣هـ. مصورة عن بولاق.
٣٢. كشاف القناع عن متن الإقناع. للشيخ منصور بن يونس بن إدريس البهوتي ت(١٠٥١هـ). تحقيق محمد أمين الضنّاوي. ط/الأولى ١٤١٧هـ-١٩٩٧م. عالم الكتب.
٣٣. كفاية النبيه شرح التنبيه. تأليف الإمام أبي العباس نجم الدين أحمد بن محمد ابن الرفعة. ت(٧١٠هـ). دارسة وتحقيق أ.د/ مجدي محمد سرور باسلوم. ط/ الأولى٢٠٠٩م. دار الكتب العلمية.
٣٤. اللباب في شرح الكتاب. تأليف الشيخ عبد الغني الغنيمي الميداني (١٢٢٢-١٢٩٨هـ) تحقيق عبد المجيد طعمة حلبي. ط/ الأولى ١٤١٨-١٩٩٨م. دار المعرفة.
٣٥. المدونة الكبرى لإمام دار الهجرة الإمام مالك بن أنس الأصبحي ت (١٧٩هـ). رواية سحنون بن سعيد التنوخي ت (٢٤٠هـ). ط/١٤٢٤هـ-٢٠٠٣م. دار عالم الكتب.
٣٦. معونة أولي النهى شرح المنتهى. تأليف تقي الدين محمد بن أحمد بن عبد العزيز بن علي الفتوحي الحنبلي، الشهير بابن النجار. (٨٩٨-٩٧٢هـ). دراسة وتحقيق د/ عبد الملك بن عبد الله الدهيش. ط/ الأولى ١٤١٦هـ-١٩٩٥م. دار خضر.
٣٧. مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج. للشيخ شمس الدين محمد بن الخطيب الشربيني. اعتنى به محمد خليل عيتاني. ط/ الثانية ١٤٢٥هـ-٢٠٠٤م. دار المعرفة.
٣٨. المغني شرح مختصر الخرقي. تأليف الإمام الحافظ موفق الدين أبي محمد عبد

الله بـن أحمد بن محمد بن قدامة المقدسي الجماعيلـي الدمشقي الصالحي الحنبلي. (٥٤١-٦٢٠هـ). تحقيق معـالي الدكتور عبد الله التركي، والدكتـور عبد الفتاح الحلو. ط/ الخامسة ١٤٢٦-٢٠٠٥م. دار عالم الكتب.

٣٩. المقدمـات الممهدات لمـا اقتضته رسوم المدونة مـن الأحكام الشرعيـات، والتحصيلات المحكمـات لأمهـات مسائلهـا المشـكلات. تأليـف أبي الوليـد محمد بن أحمـد بن رشد القرطبـي ت: (٥٢٠هـ). تحقيق الأستـاذ سعيد أحمـد أعـراب. ط/ الأولى ١٤٠٨هـ-١٩٨٨م. دار الغرب الإسلامي.

٤٠. المنتقـى مـن شرح موطأ مالك. تأليف القاضي أبي الوليـد سليمان بن خلف بن سعد بن أيوب الباجي. ت: (٤٩٤هـ). راجعه د/ محمد محمد تامر. ط/ مكتبة الثقافة الدينية.

٤١. منتهـى الإرادات في جمع المقنع مع التنقيح وزيـادات. تأليف تقي الدين محمد بن أحمد الفتوحـي الحنبلي الشهير بابن النجـار. ت: (٩٧٢هـ). تحقيق الدكتور عبد الله التركي. ط/الثانية ١٤٢٧هـ-٢٠٠٦م. مؤسسة الرسالة.

٤٢. مواهـب الجليل في شـرح مختصر الشيخ خليل. تأليف أبي عبد الله محمد بن محمد بن عبـد الرحمن المغربي المعـروف بالحطاب الرعيني ت: (٩٥٤هـ). ط/الأولى ١٤١٦هـ-١٩٩٥م. دار الكتب العلمية.

٤٣. الهدايـة شـرح بدايـة المبتـدي. تأليف شيـخ الإسـلام برهان الديـن علي بـن أبي بكر المرغيناني. مطبوع مع فتح القدير لابن الهمام. دار الفكر.

الضوابط الشرعية والنظامية لوظائف مباشرة الأموال العامة

الدكتور / عيسى بن علي بن محمد عسيري

أستاذ مساعد بقسم الأنظمة والقانون

بجامعة الملك خالد

ملخص البحث باللغة العربية

إن مباشـرة الأمـوال العامة بحاجة ماسـة إلى أمناء مخلصين للقيـام والإشراف عليهـا، ومتابعتهـا وتطويرهـا، فكل ما كان بنـاؤه متقناً محكماً كان ذلـك سبب في قوة الدولة وبقاؤها، وقدرتها على مواجهة التحديات والتطورات المستمرة.

والبحـث عبارة عـن سبعة مباحث، تناولـت **في المبحث الأول :** توضيـح معنى الأموال العامة في اللغة وفي الشريعة الإسلامية وفي النظام السعودي ومعنى مباشرة الأموال العامة .

وفي المبحث الثاني : أقسام الأموال العامة

وفي المبحـث الثالـث : الأشخاصـ الموكل لها مباشـرة الأموال العامـة في الشريعة الإسلامية وفي النظام السعودي .

وفي المبحث الرابع : وظائف الجهات الموكل لها مباشرة الأعمال العامة في الشريعة الإسلامية وفي النظام السعودي .

وفي المبحـث الخامس والسادس والسابع : شروط ومميزات والتزامات من يباشر الأموال العامة .

والبحـث ذو أهميـة للأموال العامة، ومعرفة الأحـكام الشرعية والنظامية لكل من يتعامل بها، وأهمية ذلك لتعلقها بالمصلحة العام .

English-language search summary

To direct the public funds desperately honest loyal to the conduct, supervision, and pursued and developed, it was built because it was tight holograms in the strength and survival of the State and its ability to meet challenges and ongoing developments.

Search a seven detectives, in the first section to clarify the meaning of public funds in the language and in Islamic law in Saudi Arabia and directly involved.

In the second section and sections in the third topic deals with persons entrusted with public funds directly in Islamic law in Saudi Arabia.

In the fourth section the principal actors jobs directly in Islamic law and public works in the system.

In the fifth, sixth and seventh research conditions and characteristics and responsibilities of proceeds of public funds.

Research of importance to public funds, legal provisions and regulatory knowledge for both deals, and the importance it attached to the public interest.

المقدمة

إن الحمد لله، نحمده ونستعينه، ونستغفره ونستهديه، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا، ومن سيئات أعمالنا. من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله، وصفيه من خلقه وخليله، الرحمة المسداة، والنعمة المهداة إلى الخلق أجمعين. صلى الله عليه وعلى آله وأصحابه والتابعين لهم بإحسان إلى يوم الدين .

اللهم إني أسألك جدّاً مقروناً بالتوفيق، وعلماً بريئاً من الجهل، وعملاً عريّاً من الرياء، وقولاً موشحاً بالصواب، وحالاً دائرةً مع الحق، وصحةَ حجةٍ بعيدة من مرض شبهة، حتى لا أزل ولا أعثر فيما أقدمت عليه.

أما بعد :

فإن القطاع المالي من الأركان الرئيسة التي تقوم وتستند عليها أي دولة، وإن هذا الركن بحاجة ماسة إلى أمناء مخلصين للقيام والإشراف عليه، ومتابعته وتحسينه، فكل ما كان بناؤه متقناً محكماً كان ذلك سبب في قوة الدولة وبقاؤها، وقدرتها على مواجهة التحديات والتطورات المستمرة. ولقد آثرت أن يكون هذ البحث عن الضوابط الشرعية والنظامية لمباشرة الأموال العامة، وذلك لما للأموال العامة من أهمية كبيرة في بناء أي دولة، وحاجتها إلى الإشراف والقيام عليها من قبل أمناء مخلصين؛ ليكون عملهم المتقن والمحكم أحد الركائز الهامة التي تقوم عليها دولتهم، وإن هؤلاء القائمين عليها بحاجة إلى معرفة الضوابط الشرعية والنظامية التي تضبط أعمالهم وتبين اختصاصاتهم وصلاحياتهم والأعمال المنوطة بهم ، وتبين مميزاتهم ومسؤولياتهم والأحكام المتصلة بذلك، وهو ما تطرقت إليه في هذا البحث، الذي اسأل الله – عز وجل – أن يكون خالصاً لوجهه الكريم، وأن يكون نافعاً مفيداً.

تساؤلات البحث :

البحث يجيب عن التساؤلات التالية :

١. ماهي الأموال العامة ؟ وما المقصود بها في اللغة، والشريعة الإسلامية، والنظام ؟
٢. ما المقصود بمباشرة الأموال العامة ؟
٣. ما هي أقسام الأموال العامة ؟
٤. من هم الأشخاص الموكل لهم مباشرة الأموال العامة ؟
٥. ماهي وظائف الجهات الموكل لها مباشرة الأموال العامة ؟
٦. ماهي شروط ومميزات والتزامات من يتولى مباشرة الأموال العامة ؟

مشكلة البحث :

الأموال العامة من الأركان والأسس التي تقوم وتستند عليها أي دولة ، وضبطها ورعايتها والإشراف عليها هو الطريق لقوة الدول وبقاؤها ونماؤها ، وإن هذه الأموال بحاجة إلى معرفة ماهيتها ، وأقسامها ، ومن يملك الصلاحية والحق في الإشراف عليها والتصرف فيها ومباشرتها ، وبيان الواجبات والشروط والالتزامات التي تتعلق بمن يباشرها ويشرف عليها.

فالبحث يبين ويوضح الضوابط الشرعية والنظامية لمباشرة الأموال العامة .

الدراسات السابقة :

الدراسة الأولى : حماية المال العام في الفقه الإسلامي .

للدكتور نذير بن محمد الطيب أوهاب، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، مركز الدراسات والبحوث، الطبعة الأولى، الرياض، ١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م .

والباحث تحدث فيه عن مفهوم المال العام والمال الخاص والفرق بينهما، ومفهوم ملكية الدولة وتكييفها والتمييز بينها وبين الملكية العامة، والحماية المدنية للمال العام والقواعد المقررة لهذه الحماية، والحماية الجنائية للمال العام، وأهم الجرائم الواقعة على المال العام والعقوبة المقررة عليها .

وبحثي يختلف عنه في أنه يتناول الضوابط الشرعية والنظامية لوظائف مباشرة الأموال العامة من حيث بيان المقصود بها، والجهات الموكل لها المباشرة والتصرف فيها ، والشروط والمسؤوليات فيمن يباشرها، وذلك في ضوء الشريعة الإسلامية والنظام السعودي .

الدراسة الثانية : حماية المال العام ودين الضريبة .

للباحث أمجد نبيه عبد الفتاح لبادة، رسالة ماجستير في المنازعات الضريبية بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس بفلسطين، ٢٠٠٦م .

والباحث تناول فيها المال العام ومفهومه القانوني، والاجراءات والوسائل القانونية لحماية المال العام، والدين الضريبي، وقدرة القوانين الضريبية الفلسطينية على حماية دين الضريبة .

وبحثي يختلف عنه في أنه يتناول الضوابط الشرعية والنظامية لوظائف مباشرة الأموال العامة من حيث بيان المقصود بها، والجهات الموكل لها المباشرة والتصرف فيها، والشروط والمسؤوليات فيمن يباشرها، وذلك في ضوء الشريعة الإسلامية والنظام السعودي .

الدراسة الثالثة : إدارة المال العام في السنة النبوية (دراسة حديثية موضوعية) .

للباحثة هيام عبد الحميد ابراهيم الوريكات، رسالة ماجستير في الحديث الشريف، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، ٢٠٠٦م .

والباحثة تناولت فيها الادارة المالية العامة في عصر الرسول ﷺ والموارد المالية العامة، والنفقات العامة، والجهاز الإداري المالي العام، وحماية المال العام وعقوبة الاعتداء عليه .

وبحثي يختلف عنه في أنه يتناول الضوابط الشرعية والنظامية لوظائف مباشرة الأموال العامة من حيث بيان المقصود بها، والجهات الموكل لها المباشرة والتصرف فيها، والشروط والمسؤوليات فيمن يباشرها، وذلك في ضوء الشريعة الإسلامية والنظام السعودي .

الدراسة الرابعة : استغلال الوظيفة في الاعتداء على المال العام في الفقه الإسلامي .

للباحث أيمن فاروق صالح زعرب، رسالة ماجستير، قسم الفقه المقارن، كلية الشريعة والقانون، الجامعة الإسلامية، غزة، ١٤٢٨هـ - ٢٠٠٧م .

والباحث تناول فيها حقيقة الوظيفة وشروط تقلدها، والاعتداء على المال العام وصوره وحكمه وعقوبته ، والرقابة وأثرها في حفظ المال العام .

وبحثي يختلف عنه في أنه يتناول الضوابط الشرعية والنظامية لوظائف مباشرة الأموال العامة من حيث بيان المقصود بها، والجهات الموكل لها المباشرة والتصرف فيها ، والشروط والمسؤوليات فيمن يباشرها، وذلك في ضوء الشريعة الإسلامية والنظام السعودي .

منهج البحث :

اتبعت بعد عون الله وتوفيقه في البحث ما يلي:

١. جمع المادة العلمية من مصادرها الأصلية .
٢. ذكر الدراسة في الشريعة الإسلامية ثم النظام .
٣. صياغة البحث بأسلوب علمي دقيق واضح، أملاً في إضافة أكبر قدر من القيمة العلمية والفنية في البحث .
٤. توثيق النصوص والمنقولات من مصادرها المعتمدة، وتوثيق الآراء والأفكار ونسبتها إلى أصحابها .
٥. عزو الآيات القرآنية مع ذكر اسم السورة، ورقم الآية، وكتابتها بالرسم العثماني .
٦. تخريج الأحاديث النبوية فإن كان في الصحيحين أو أحدهما اكتفيت بذلك، وإن كان في غيرهما خرجته من كتب السنة المعتمدة، مع بيان درجته .
٧. تخريج الآثار من مصادرها ومظانها المعتمدة .
٨. التعريف بالأعلام والألفاظ التي تحتاج إلى تعريف .
٩. الترجمة للأعلام الوارد ذكرهم في البحث .
١٠. كتابة المواد النظامية وبيان الأنظمة التابعة لها .
١١. الالتزام بعلامات الترقيم المتعارف عليها .
١٢. إتباع التوثيق العلمي في التهميش .

خطة البحث

تناولت في بحثي الضوابط الشرعية والنظامية لوظائف مباشرة الأموال العامة من خلال مقدمة وسبعة مباحث، كالتالي :

- المقدمة .

المبحث الأول : تعريف الأموال العامة، وفيه أربعة مطالب :

- المطلب الأول : تعريف الأموال العامة في اللغة .
- المطلب الثاني : تعريف الأموال العامة في الشريعة الإسلامية .
- المطلب الثالث : تعريف الأموال العامة في النظام .
- المطلب الرابع : المقصود بمباشرة الأموال العامة .

المبحث الثاني : أقسام الأموال العامة .

المبحث الثالث : الأشخاص الموكل لها مباشرة الأموال العامة، وفيه مطلبان :

- **المطلب الأول :** الأشخاص الموكل لها مباشرة الأموال العامة في الشريعة الإسلامية.
- **المطلب الثاني :** الأشخاص الموكل لها مباشرة الأموال العامة في النظام، وفيه فرعان :
  - **الفرع الأول :** الوظائف الخاضعة لنظام الخدمة المدنية .
  - **الفرع الثاني :** المؤسسات والهيئات العامة غير الخاضعة لنظام الخدمة المدنية .

المبحث الرابع : وظائف الجهات الموكل لها مباشرة الأموال العامة، وفيه مطلبان :

- **المطلب الأول :** وظائف الجهات الموكل لها مباشرة الأموال العامة في الشريعة الإسلامية .
- **المطلب الثاني :** وظائف الجهات الموكل لها مباشرة الأموال العامة في النظام، وفيه ستة فروع :
  - **الفرع الأول :** إجراءات جرد الصناديق.
  - **الفرع الثاني :** إجراءات المطابقة الإلكترونية لإيرادات ومتحصلات الجهات المرتبطة بنظام سداد .
  - **الفرع الثالث :** جرد صناديق الأوراق ذات القيمة والبطاقات .
  - **الفرع الرابع :** جرد المستودعات والعهد العينية .
  - **الفرع الخامس :** إجراءات جرد وتصفية أعمال شاغلي الوظائف المشمولة بأحكام نظام وظائف مباشرة الأموال العامة .
  - **الفرع السادس :** تصديق ديوان المراقبة العامة على نتائج الجرد .

المبحث الخامس : شروط من يباشر وظائف الأموال العامة .

المبحث السادس : مميزات من يباشر وظائف الأموال العامة .

المبحث السابع : التزامات من يباشر وظائف الأموال العامة .

- الخاتمة .
- المراجع .
- الفهارس .

المبحث الأول

تعريف الأموال العامة

وفيه أربعة مطالب

المطلب الأول

تعريف الأموال العامة في اللغة

الأموال جمع مال، وهو ما ملكته من جميع الأشياء[١].

قال ابن الأثير[٢] : المال في الأصل ما يملك من الذهب والفضة، ثم أطلق على كل ما يقتنى ويملك من الأعيان[٣] .

والعامة خلاف الخاصة[٤]، من عمهم الأمر يعمهم عموماً [٥] .

المطلب الثاني

تعريف الأموال العامة في الشريعة الإسلامية

المال هو ما كان له قيمة مادية بن الناس، وجاز شرعاً الانتفاع به في حال السعة والاختيار [٦].

وأما المال العام فهو كل مال استحقه المسلمون، ولم يتعيّن مالكه منهم[٧] . فهو موضوع لمصلحة الجماعة ومنفعتها[٨] .

---

(١) لسان العرب، ابن منظور (١٥٢/١٤) دار صادر ، ٢٠٠٣م .

(٢) هو مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد بن محمد بن محمد بن عبد الكريم الشيباني الجزري، أبو السعادات مجد الدين، المحدث اللغوي الأصولي، ولد سنة ٥٤٤هـ وتوفي سنة ٦٠٦هـ ، ولد ونشأ في جزيرة ابن عمر، وانتقل إلى الموصل وتوفي في إحدى قراها ، له من الكتب النهاية في غريب الحديث والأثر، وجامع الأصول في أحاديث الرسول، والانصاف في الجمع بين الكشف والكشاف، والشافي في شرح مسند الشافعي وغيرها . انظر سير أعلام النبلاء، الذهبي (٢٢/ ٣٥٤) مؤسسة الرسالة، ١٤٢٢هـ ، ٢٠٠١م .

(٣) النهاية في غريب الحديث والأثر، ابن الأثير (٣٧٣/٤) المكتبة العلمية، بيروت، ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م ، تحقيق طاهر أحمد الزاوي، ومحمود محمد الطناحي .

(٤) المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، الفيومي (٢/ ٤٣٠) المكتبة العلمية، بيروت .

(٥) لسان العرب، ابن منظور (٤٢٦/١٢) .

(٦) الملكية في الشريعة الإسلامية، عبدالسلام العبادي (١٧٩/١) مكتبة الأقصى، الأردن، الطبعة الأولى، ١٩٧٥م .

(٧) الأحكام السلطانية، الماوردي (٣١٥) دار الحديث القاهرة .

(٨) مبادئ الفقه الإسلامي، محمد يوسف حنفي (٢٩٦) دار النهضة العربية، القاهرة ٢٠١٢م .

وكل مال استحقه المسلمون ولم يتعين مالكه فهو من حقوق بيت المال[١]، حيث يقوم بالإشراف عليه إمام المسلمين أو من ينيبه، وله توجيهه حسب المصالح الشرعية .

ومن خلال ما سبق نقول أن المال العام يتميز بما يلي :

١- أن يكون له قيمة بين الناس .

٢- أن يجوز الانتفاع به شرعاً .

٣- أن يستحقه المسلمون ولا يتعين مالكه .

المطلب الثالث

تعريف الأموال العامة في النظام

المال العام هو ذلك المال الذي تمتلكه الدولة أو أحد الأشخاص الاعتبارية في القانون العام، والمخصص للمنفعة العامة بقانون أو بقرار أو بالفعل [٢] .

ولقد عرف نظام وظائف مباشرة الأموال العامة الصادر بموجب المرسوم الملكي رقم (م/١٨) وتاريخ ١٤٣٦/٢/٢٣هـ الأموال العامة بأنها أموال الدولة النقدية[٣] والعينية[٤] التي في عهدة الموظفين المشمولين بأحكام هذا النظام[٥] .

وبالتالي فالأموال العامة هي الأموال التي تخضع ملكيتها للدولة، أو أحد أشخاصها المعنوية العامة، ويكون للحاكم أو من ينيبه سلطة التصرف فيها .

---

(١) الأحكام السلطانية، الماوردي (٣١٥)

(٢) الوسيط في شرح القانون المدني، عبدالرزاق السنهوري (١٥٩/٨) دار التراث العربي، بيروت، ١٩٦٧م .

(٣) النقدية من النقد، وهي قطع من ورق خاص ، تزين بنقوش خاصة، وتحمل أعدادا صحيحه، يقابلها في العادة رصيد معدني بنسبة خاصة يحددها القانون، وتصدر إما من الحكومة أومن هيئة تبيح لها الحكومة إصدارها ليتداولها الناس عملة . انظر زكاة الأسهم والسندات والورق النقدي، صالح السدلان (٢٨/١) دار بلنسية للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، الطبعة الثالثة، ١٤١٧هـ .

(٤) يراد بالمال العيني أن المال شيئاً مادياً ذا وجود خارجي ، انظر المدخل إلى نظرية الالتزام العامة في الفقه الإسلامي ، مصطفى أحمد الزرقا (١٢٦) دار القلم، الطبعة الأولى ، ١٤٢٠هـ ، ١٩٩٩م .

(٥) نظام وظائف مباشرة الأموال العامة، جريدة أم القرى، العدد ٤٥٧٧، تاريخ ١٤٣٦/١٠/١٥هـ .

المطلب الرابع

المقصود بماشرة الأموال العامة

يقصـد بماشرة الأموال العامة التعامل مع المال العام بحفظـه أو إدارته كلياً أو جزئياً باستخدام المستندات الورقية أو الإلكترونية[1]. ممن له الحق شرعاً ونظاماً التعامل فيه .

المبحث الثاني

أقسام الأموال العامة

يقسم المال العام إلى نوعين هما :

١. أمـوال عامة مملوكة للدولة بصفتها شخصـاً معنوياً أو اعتبارياً، ويجوز لولي الأمر التصـرف فيهـا من أجـل المصلحة العامة، بشـرط أن يكون ذلـك مطابقاً لأحكام الشرع، ومن أمثلة ذلك : الزكاة والغنائم والفيء والجزية والخراج .

٢. أمـوال عامة مخصصـة لمجموع أفراد الأمة أو لجماعة ويكـون الانتفاع منها حسب الحاجـة، ويتولى إدارتهـا ولي الأمر أو مجموعة من الأفراد تحـت إشراف الدولة، حسـب أحـكام الشرع، ومن أمثلة ذلك : المرافق العامة، والمـوارد الطبيعية، وأموال الوقف، وأموال الجمعيات، وأموال النقابات، وأموال النوادي، وما في حكم ذلك [2].

(١) اللائحـة التنفيذية لنظام وظائف مباشرة الأموال العامة الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/١٨) وتاريخ ٢/٢٣/ ١٤٣٦هـ .

(٢) حرمـة المـال العام في ضوء الشريعة الإسلامية، د. حسين شحاتـه (٢٠) دار النشر للجامعات، الطبعة الأولى، ١٤٢٠هـ ، ١٩٩٩م .

المبحث الثالث

الأشخاص الموكل لها مباشرة الأموال العامة

وفيه مطلبان

المطلب الأول

الأشخاص الموكل لها مباشرة الأموال العامة في الشريعة الإسلامية

كل دولة بحاجة ماسة إلى جهة توكل لها مباشرة الأموال العامة، وعن طريقها يتم الحفظ والتعامل، والضبط والرقابة، ولقد حرصت الشريعة الإسلامية على المال، وأمرت بحفظه وعدم إضاعته، قال تعالى: ﴿ وَلَا تُؤْتُوا۟ ٱلسُّفَهَآءَ أَمْوَٰلَكُمُ ٱلَّتِى جَعَلَ ٱللَّهُ لَكُمْ قِيَٰمًا وَٱرْزُقُوهُمْ فِيهَا وَٱكْسُوهُمْ وَقُولُوا۟ لَهُمْ قَوْلًا مَّعْرُوفًا ﴾ [1]، واهتمام الشريعة الإسلامية بالمال يزداد كلما تعلق بالمصلحة العامة؛ ولذلك حرص المسلمون منذ عهد النبي ﷺ على وجود أماكن تحفظ وتقيد فيها الأموال العامة للمسلمين، ويسند لها الإشراف والمباشرة على هذه الأموال، وهو ما يعرف ببيت المال، فقد كان النبي ﷺ يُعين الأمراء وعمال الأقاليم، وكانت مهمة كل أمير أن يقوم بجمع الصدقات والجزية وأخماس الغنائم والخراج، وأحيانًا كان الرسول الله ﷺ يُرسل عاملاً مختصًا بالنواحي المالية، تنحصر مهمته بجمع مستحقات الدولة من الأموال (الخراج، والجزية، والعشور، والصدقات) ويدفعها إلى بيت مال المسلمين، كما فعل رسول الله ﷺ مع معاذ بن جبل[2] - رضي الله عنه - حينما بعثه إلى اليمن لقبض الصدقات من عمالها[3]، ومع أبي عبيدة بن الجراح[4] - رضي الله عنه - حينما أرسله إلى البحرين ليأتيه بجزيتها[5].

---

(١) سورة النساء، الآية ٥.

(٢) هو الصحابي الجليل معاذ بن جبل بن عمرو بن أوس، أبو عبد الرحمن الأنصاري الخزرجي، الإمام المقدم في علم الحلال والحرام، شهد المشاهد كلها، وروى عن النبي ﷺ، وأمَّره النبي ﷺ على اليمن. ومناقبه كثيرة جداً، وكانت وفاته بالطاعون في الشام سنة: (١٧هـ) أو التي بعدها، وهو قول الأكثر. انظر الإصابة في تمييز الصحابة ، ابن حجر العسقلاني (١٨٤٧/٣- ١٨٤٨).

(٣) أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب الإيمان، باب الدعاء إلى الشهادتين وشرائع الإسلام، برقم (١٩) (٥٠/١).

(٤) هو الصحابي الجليل عامر بن عبد الله بن الجراح بن هلال، أبو عبيدة بن الجراح، القرشي الفهري المكي، أحد السابقين إلى الإسلام، شهد له النبي ﷺ بالجنة وسماه أمين الأمة، له مناقب جمة، توفي رضي الله عنه وأرضاه سنة (١٨هـ). انظر الاستيعاب في معرفة الأصحاب، ابن عبد البر (١٨٦/٢- ١٨٨)، وتهذيب الأسماء واللغات، النووي (١٣٠/٢-١٣١).

(٥) أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب الرقائق، برقم (٢٩٦١) (٢٢٧٣/٤). والبحرين اسم جامع لبلاد على ساحل بحر الهند بين البصرة وعمان، فيها عيون ومياه وبلاد واسعة ، انظر معجم البلدان، ياقوت الحموي (٣٤٧/١).

إن تأسيس بيت مال المسلمين منذ عهد النبي ﷺ يُدلل على دقة النظم المالية الإسلامية منذ هذا العهد المبكر؛ ولذلك كان من الطبيعي أن تتقدم مؤسسة بيت المال وتتطور تبعًا للعصور المختلفة. فحينما اتسعت فتوحات الدولة الإسلامية في عهد الخلافة الراشدة، وخاصة في عهد عمر بن الخطاب وعثمان بن عفان[١] - رضي الله عنهما - حيث فتحت الشام والعراق ومصر[٢]، جعلتْ كثرة هذه الأموال الفاروق عمر - رضي الله عنه - يبكي وهو يُشاهد الغنائم تتوارد تترا إلى المدينة، محملة بكنوز الذهب والفضة والحجارة الكريمة، وملايين الدراهم والدنانير، والعبيد والأقمشة وغيرها من الثروات، ومن ثم أمر عمر - رضي الله عنه - على الفور بوضع نظام الديوان، فرتّب لرعيته، وفرض للأجناد عطاياهم[٣]. ولقد استمر الديوان أو ما يعرف ببيت المال يؤدي دوره طيلة العهود الإسلامية، إلى أن جاءت النظم المعاصرة[٤].

وهكذا ومن خلال سيرة العهد النبوي والخلفاء الراشدين نجد بأن هناك جهات أسند لها مباشرة الأموال العامة سواء كان إشراف مباشر من الرسول ﷺ أو من خلال بيت المال، وتعيين الأمراء والرسل لذلك . فالشريعة الإسلامية حرصت على تحقيق المصالح العامة للمسلمين، وضبط أمورهم، واتخاذ كل ما من شأنه قوة المسلمين ووحدتهم؛ لاسيما في الجوانب المالية التي عليها تقوم معاملات المسلمين وعلاقاتهم، وخاصة في الأموال العامة المتعلقة بالصالح العام، فإن كل دولة في حاجة إلى تعيين جهات وأشخاص تقوم بهذا الجانب، وتضبط فيه كل ما يتعلق بالجانب المالي لها.

---

(١) هو الصحابي الجليل عثمان بن عفان بن أبي العاص بن أمية بن عبد شمس القرشي الأموي، أمير المؤمنين، أبو عبد الله، وأبو عمر، ولد بعد الفيل بست سنين على الصحيح، وكان ربعة، حسن الوجه، رقيق البشرة، عظيم اللحية، بعيد ما بين المنكبين، ذو النورين، أسلم قديما، قتل مظلوما في ذي الحجة سنة خمس وثلاثين. انظر الإصابة في تمييز الصحابة، ابن حجر العسقلاني (٣٧٧/٤).

(٢) الشام أرض بفلسطين، كان بها متجر العرب وميرتهم، وحدها من الفرات إلى العريش المتاخم للديار المصرية، وأما عرضها فمن جبلي طيء إلى بحر الروم، وبها من المدن حلب وحماه وحمص ودمشق والبيت المقدس وأنطاكية وطرابلس وعكا وعسقلان ، انظر معجم البلدان، ياقوت الحموي(٣١٢/٣). والعراق بلاد مشهورة، والعراقان الكوفة والبصرة، وهو على شاطئ دجلة والفرات، وهو أعدل أرض الله هواء وأصحها مزاجاً وماءً، انظر معجم البلدان، ياقوت الحموي(٩٥/٤). ومصر هي الفسطاط، سميت بمصر بن مصرايم بن حام بن نوح، عليه السلام، وهي من فتوح عمرو بن العاص في أيام عمر بن الخطاب، طولها أربع وخمسون درجة وثلثان وعرضها تسع وعشرون درجة وربع ومن مدنها الفسطاط والاسكندرية وإخميم وقوص واهناس والفيوم والقلزم. انظر معجم البلدان، ياقوت الحموي (١٣٧/٥) .

(٣) انظر المعرفة والتاريخ، أبو يوسف يعقوب الفسوي(١٤٦٦/١) مؤسسة الرسالة، ط٢، ١٤٠١هـ .

(٤) الأحكام السلطانية، الماوردي (٢٩٦/١، ٢٩٧).

المطلب الثاني

الأشخاص الموكل لها مباشرة الأموال العامة في النظام

إن تعيين جهات وأشخاص يناط بهم مسؤولية الإشراف والمباشرة، والضبط والتقييد للأموال العامة أمر في غاية الأهمية، فكل دولة تظهر قوتها المالية والاقتصادية من خلال ضبط الأموال؛ وحفظها وتنميتها، والإشراف والمتابعة عليها؛ لاسيما مع تطور المجتمعات والدول.

ولقد أولى النظام السعودي الأموال العامة ومباشرتها وضبطها أهمية كبيرة؛ وذلك لاستشعاره بأهمية هذا الجانب، واعتماد قوته الاقتصادية والمالية على ذلك ،فصدرت الأنظمة الضابطة لذلك، والمبينة للأشخاص والوظائف الموكل لها مباشرة هذه الأموال، حيث قسم نظام وظائف مباشرة الأموال العامة في مادته الثانية، الوظائف المختصة بذلك إلى وظائف خاضعة لنظام الخدمة المدنية[1]، ووظائف تتبع مؤسسات وهيئات عامة لا يخضع منسوبوها لنظام الخدمة المدنية ، وهو ما سوف أتناوله في الفروع التالية :

الفرع الأول

الوظائف الخاضعة لنظام الخدمة المدنية

هناك مجموعة من الوظائف تتولى مسؤولية مباشرة الأموال العامة وهي خاضعة لنظام الخدمة المدنية، كما بينت ذلك المادة الثانية من اللائحة التنفيذية لنظام وظائف مباشرة الأموال العامة، حيث نصت على ما يلي :

١ - الوظائف الخاضعة لنظام الخدمة المدنية المشمولة بأحكام هذا النظام كما يلي :

مسمى الوظيفة	الرمز التصنيفي
أمناء الصناديق والأوراق ذات القيمة	٣٠٤١٥
أمناء المستودعات	٣٠٥٠٥
مأموري صرف النقود والأوراق ذات القيمة	٣٠٤١٧
محصلي الإيرادات	٣٠٤١٣
مأموري العهد	٣٠٥٠١
أمناء المستودعات الفنية	٣٠٥٠٧
وظائف بيوت المال	٧٠٣٠٥

(١) نظام الخدمة المدنية الصادر بالمرسوم الملكي رقم م/٤٩ وتاريخ ١٣٩٧/٧/١٠هـ .

٢- أي وظائف يتم اعتمادها من وزارة الخدمة المدنية بعد التنسيق مع وزارة المالية .

فهـذه الوظائف والأشخاص القائمين بها يخضعون لنظـام الخدمة المدنية، وتكون أعمالهم مرتبطة بمباشرة الأموال العامة حسب الوزارات والجهات التابعين لها .

الفرع الثاني

المؤسسات والهيئات العامة غير الخاضعة لنظام الخدمة المدنية

إن مـن أهم مظاهر التنظيم والتطور الإداري في المملكة العربية السعودية هو بروز أسلـوب المؤسسات العامـة كأجهزة إدارية حديثه تمارس وظائـف تخصصيه ومختلفة عـن تلك الوظائف التي تتولاها الأجهزة التقليدية في الدولة كالوزارات، وهذه الوظائف عـادة يغلب عليها الطابع التجاري (الوظائف التجاريـة) ، أو الطابع الفني (الوظائف الخدميـة الفنية) كالوظائـف المتعلقـة بصناديق الإقراض والاستثمـارات التجارية، والوظائف المتعلقة بالتعليم والتدريب والبحث العلمي وغير ذلك[١] .

إن البعض من هـذه المؤسسات والهيئات العامة لا يخضـع موظفوها لنظام الخدمة المدنيـة، بل يخضعون لأنظمـة خاصة بكل مؤسسة أو هيئة، حيث نصت الفقرة الثالثة من المادة الثانية من نظـام وظائف مباشرة الأموال العامة بأن على هذه المؤسسات والهيئات العامة وما في حكمها تحديد أسماء الوظائف ذات الصلة بمباشرة الأموال العامة وحفظها، وتـدرج تلـك الأسماء بعد أن تعتمدها مجالس إداراتهـا أو من في حكمها في لوائحها ذات الصلـة . وما ذاك إلا لأهمية هـذه الوظائف، وتعلق مسؤولياتهـا بالصالح العام، وأهمية ضبط ذلك في قوة الدولة المالية، وتوحيد كل من يتولى هذه المسؤوليات والمهام تحت نظام واحد، يحفظ للشأن العام مصالحه، ويحفظ لهذه الوظائف امتيازاتها وضوابطها .

(١) أساسيـات الإدارة العامـة في المملكة العربيـة السعودي، ثامر ملـوح المطـيري (٢٤٣) دار اللواء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م .

المبحث الرابع

وظائف الجهات الموكل لها مباشرة الأموال العامة

إن الوظائـف والأعمال والمهـام والمسؤوليات الموكلة لمن يقـوم بوظائف مباشرة الأموال العامة تختلف من زمان إلى زمان، نظراً لاختلاف المجتمعات وتعددها وتطورها، وظهـور الحاجة إلى خلق وظائف ضابطة وحاكمة لكل ما يتعلق بهذا الشأن، ومن خلال المطالب التالية سوف أتناول وظائف الجهات الموكل لها مباشرة الأموال العامة .

المطلب الأول

وظائف الجهات الموكل لها مباشرة الأموال العامة في الشريعة الإسلامية

إذا نظرنا إلى سيرة الرسول ﷺ عندما كان عدد المسلمين وأموالهم قليلة، كان النبـي ﷺ يعين أمراء وعمال الأقاليم، وكانت مهمة كل أمير أن يقوم بجمع الصدقات والجزية وأخماس الغنائم والخراج، وأحيانًا كان رسول الله ﷺ يُرسل عاملاً مختصًا بالنواحـي الماليـة، تنحصـر مهمتـه بجمع مستحقـات الدولة مـن الأمـوال (الخراج، والجزيـة، والعشـور، والصدقات) ويدفعها إلى بيت مـال المسلمين، كما فعل رسول الله ﷺ مـع معـاذ بن جبل - رضي الله عنـه - حينما بعثه إلى اليمـن لقبض الصدقات من عمالهـا، ومع أبي عبيدة بـن الجراح - رضي الله عنه - حينما أرسله إلى البحرين ليأتيه بجزيتهـا[1]، فقـد كان رسـول ﷺ يتولى إدارة أمـوال المسلمين بنفسـه، ويوزعها على المصـارف المشروعـة لها، وحينما اتسعـت فتوحات الدولة الإسلاميـة في عهد الخلافة الراشـدة، وخاصة في عهد عمر بن الخطـاب وعثمان بن عفان - رضي الله عنهم - حيث فتحت الشام والعراق ومصر، وضع عمر بن الخطاب - رضي الله عنه - الديوان لحفظ ما يتعلَّـق بحقوق السلطة من الأعمال والأمـوال، ومن يقوم بها من الجيوش والعمَّال، ولقد قيل في سبب وضعه أنَّ أبا هريرة - رضي الله عنه - قدِمَ عليه بمال من البحرين، فقال له عمـر: ماذا جئت به ؟ فقال: خمسمائة ألف درهـم، فاستكثره عمر. فقال له: أتدري ما

(١) سبق تخريجه ص (١٠).

تقول ؟ قال: نعم، مائة ألف خمس مرات، فقال عمر: أطيب هو ؟ فقال: لا أدري، فصعد عمر المنبر، فحمد الله تعالى وأثنى عليه، ثم قال: أيها الناس، قد جاءنا مال كثير، فإن شئتم كلنا لكم كيلًا، وإن شئتم عددنا لكم عدًّا، فقام إليه رجل فقال: يا أمير المؤمنين، قد رأيت الأعاجم يدونون ديوانًا لهم، فدوّن أنت لنا ديوانًا. فاتخذ عمر ـ رضي الله عنه ـ الديوان لضبط أموال المسلمين، فعن طريقه تحفظ الواردات التي للمسلمين، وتصرف النفقات والعطايا، وتنظم وتدار أموال المسلمين [1] .

فمهام وأعمال من يقوم بمباشرة الأموال العامة تختلف من عصر إلى عصر، فعندما كان عدد المسلمين قليل كانت تقصر هذه المهمة على جمع الأموال العامة وإنفاقها في مصارفها مباشرة، دون الحاجة لحفظها وتقييدها، وعندما كثر عدد المسلمين واتسعت رقعتهم ظهرت الحاجة إلى التدوين والتقييد لهذه الأموال، وإنشاء الجهات والدواوين الخاصة بذلك، وتعيين الموظفين المختصين للقيام بهذه الأعمال .

المطلب الثاني

وظائف الجهات الموكل لها مباشرة الأموال العامة في النظام

إن كل دولة بحاجة ماسة إلى ضبط كل ما يتعلق بجوانبها المالية وتقييد ذلك؛ لمعرفة حساباتها المالية، وإسناد هذه الأعمال إلى موظفين مختصين، وعلى علم ودراية بالجوانب المالية، وتحديد أعمالهم والمهام الموكلة بهم .

ولقد بين نظام وظائف مباشرة الأموال العامة في مادته الثالثة والرابعة الوظائف التي تقوم بها الجهات المختصة بمباشرة الأموال العامة، فبينت المادة الثالثة بأن على كل جهة جرد الصناديق مرة كل ثلاثة أشهر، وجرد المستودعات والعهد العينية مرة كل سنة، وذلك وفقاً للإجراءات والضوابط التي تحددها لائحة الجرد والمحاسبة . وأن على كل جهة استخدام الوسائل الالكترونية التي تضبط مدخلات الصناديق والمستودعات ومخرجاتها .

(١) الأحكام السلطانية، الماوردي (١/٢٩٦، ٢٩٧).

ولقـد صدرت لائحة الجرد والمحاسبة من رئيس ديوان المراقبة العامة مشتملة على العديد من المواد المنظمـة والضابطة لآلية جرد الصناديق والمستودعات، فنصت المادة الأولى منها بأنه يجب جرد موجودات كل صندوق وإجراء المطابقة الآلية وذلك بالتحقق مـن صحة العمليات الماليـة والقيود الخاصة بها والتي تتم باستخـدام برامج أو وسائل آلية مخصصة لهذا الغرض بشكل مفاجئ مرة كل ثلاثة أشهر، وجرد وإجراء المطابقة الآلية للمستودعات والعهد العينية مرة كل سنة في مواعيد ملائمة وغير محددة.

كمـا بينـت المـادة الثانية منها بـأن تشكل كل لجنة جـرد ومحاسبـة ومطابقة من موظفـين اثنين على الأقـل من موظفي الجهة التابـع لها الصنـدوق والمستودع والعهدة العينيـة، ممن لهم دراية وخبرة في الأعمال المالية والمستودعية ونظام سداد - الذي هو نظـام وسيط بين الجهات والمستفيدين من خدماتها يتيـح سداد المستحقات عن طريق القنـوات الآلية للبنوك - وذلك بقرار من السلطـة المختصة في الجهة بناءً على اقتراح مديـر الإدارة المالية أو مدير إدارة المستودعـات أو من يمارس اختصاصاتهما، على أن تراعى السرية في إصدار قرارات تشكيل اللجان وفي تبليغها للأعضاء حتى يتم الجرد.

كمـا نصت المـادة الثالثة منها بأن يتـم جرد وإجراء المطابقـة الآلية لموجودات كل صنـدوق في مقـر المركـز الرئيس للجهة من قبـل لجنة يكون من بـين أعضائها مندوب مـن الإدارة الماليـة، وآخر من إدارة المتابعة، أو من يقـوم مقامهما من الموظفين الماليين الأكفـاء، ويسـري ذلك علـى صناديق الفروع خصوصـا الكبيرة منها. فـإن تعذر ذلك جـاز جرد وإجراء المطابقة الآليـة لموجودات هذه الصناديق مـن قبل لجان يشترك في عضويتها مدير الفرع المالي أو رئيس المحاسبة في الفرع أو المحاسب أو من يقوم مقامهم من الموظفين الماليين الأكفاء في الفرع .

وتجرد المستودعات والعهد العينية من قبل لجان تشكل من غير الموظفين المسؤولين عنهـا، ومـن غير المختصين بقيدهـا، ويجوز في حالات الضـرورة أن تضم لجنة الجرد مندوباً فنياً أو أكثر على دراية بالأصناف المزمع جردها، خاصة عند إجراء جرد الآلات أو الأجهزة العلمية أو الأدوية أو الكيماويات أو ما يماثل ذلك .

كمـا نصت المادة الرابعة بـأن يتم جرد وإجراء المطابقة الآلية لموجودات الصندوق بحضـور أمـين الصندوق، كما يتـم جرد وإجـراء المطابقة الآليـة للمستودعات والعهد

العينيــة بحضور المسؤولين المباشرين عنها، وفي حال عدم تواجدهم يتم الجرد بحضور من يكلف بأعمالهم، غير أنه لا يحق لهم التدخل في إجراءات الجرد، ومسؤوليات لجان الجرد .

ومن خلال الفروع التالية سأبين ضوابط وإجراءات الجرد :

الفرع الأول

إجراءات جرد الصناديق

بينت المادة الخامسة من لائحة الجرد والمحاسبة العديد من الفقرات التي تبين إجراءات الجرد والمحاسبة، وهي كالتالي :

١. يتــم جرد موجودات الصندوق والمطابقــة الآلية عن الفترة التي تبدأ من تاريخ آخر جرد ومطابقة آلية سبق إجراؤها من قبل مندوبي ديوان المراقبة العامة، أو من قبل لجنة جرد تم تشكيلها وفقاً لما ورد في المادة (الثانية) من لائحة الجرد والمحاسبة، ويستدل على هذا التاريخ من واقع الاطلاع على نتيجة الجرد السابق إجراؤه المثبتة والمصادق عليها في سجلات الجهة.

٢. قبــل بــدء أعمال جرد موجودات الصندوق، يكلف أمــين الصندوق بتعبئة البيانات المطلوبة في استمارة الاستطلاع، والتوقيع عليها، وتعتبر هذه الاستمارة من مرفقات محضر الجرد .

٣. يتم جــرد موجودات الصندوق، وتحرر اللجنة محضــراً بنتيجة هذا الجرد، وعلى اللجنة أن تتأكد من أنها قامت بجرد جميع المبالغ بما فيها الشيكات أو الأوراق ذات القيمة العائدة للصندوق .

٤. يتعين على لجنة الجرد الاطلاع على ما قد يكون لدى أمين الصندوق من كشوفات أو مسيرات للرواتب وما في حكمها، وأن تستخرج منها قيمة كافة الاستحقاقات التي لم تصــرف. على أن يشار إلى هــذه الاستحقاقات في محضر الجرد، كما أنه يتعين علــى اللجنة جرد ما قد يكون في عهدة أمين الصنــدوق من نقود السلف المستديمة وتحرير المحضر اللازم بهذا الخصوص .

٥. إذا ظهـر للجنـة أثناء الجرد أو من خلال استمـارة الاستطلاع وجود حساب مفتوح باسـم الجهـة أو باسـم أمين الصندوق لـدى مؤسسة النقد أو أحـد فروعها أو أحد البنـوك، فعلـى اللجنـة أن تستفسر من تلـك الجهات رسمياً عـن أرصدة حسابات الجهة في تاريخ الجرد ومقارنتها بكشوفات مؤسسة النقد أو البنك المحتفظ بها لدى الجهـة عن ذلك لحساب، وتدوين ذلك في التقريـر النهائي بنتائج الجرد، وفي حال كان الحسـاب باسم أمين الصنـدوق فيشار إلى ذلك كملاحظة ضمن تقرير اللجنة المذكور؛ وذلك لتقوم الجهة باتخاذ الإجراءات اللازمة لتحويل الحساب باسمها .

٦. تقـوم لجنة الجرد بتطبيق مفردات مبالـغ المتحصلات المقيدة في جانب المقبوضات مـن سجل يومية الصنـدوق الدفتري أو الآلي على أرومات (كعـوب) أوامر القبض وصـور إيصـالات الاستلام، وتطبق مبالغ تغذية الصنـدوق على القيود الخاصة بها في السجل الدفـتري أو الآلي في حساب الصندوق بالنسبة لصناديق المركز الرئيس للجهـة، كما تقوم اللجنـة بتطبيق المبالغ التـي تم إيداعها خزينـة مؤسسة النقد أو فروعهـا والمقيـدة في جانب المدفوعات من سجل يومية الصنـدوق الدفتري أو الآلي علـى إشعـارات أو كشوفات الإيداع الواردة مـن مؤسسة النقـد أو فروعها، وتطبيق مبالغ الحـوالات المصروفة من صندوق الجهة في المركـز الرئيس والمقيدة في جانب المدفوعـات من سجل يومية الصندوق الدفـتري أو الآلي على قيود السجل الدفتري أو الآلي لحسـاب الحـوالات الموجـودة في الإدارة المالية وفي حـال كانت الجهة تقوم بالصـرف بموجب شيكات مسحوبة على حسابها لدى مؤسسة النقد أو أحد فروعها أو أحـد البنوك، فعلـى اللجنة مطابقة مبالغ الشيـكات المصروفة والمقيدة في جانب المدفوعات مـن سجل يومية الصندوق الدفـتري أو الآلي أو سجل السلفة المستديمة الدفـتري أو الآلي على كشوفات مؤسسة النقد أو البنك عن حركة الحساب المذكور، مع مراعاة احتسـاب قيمة الشيكات المسلمة لأصحابها والتي لم تقدم للصرف حتى تاريـخ الجرد، وعلى اللجنة أن توضح نتيجة هذه المطابقة في محاضر الجرد بعد أن تتأكد من صحة الجمع والترحيل في سجل يومية الصندوق أو سجل السلفة المستديمة الدفتري أو الآلي، ومن أن جميع مستندات التحصيل والصرف حتى لحظة الجرد قد تم قيدها في السجل المختص قبل تحديد قيمة الرصيد القيدي لموجودات الصندوق .

٧. في حال اكتشاف فرق بين الموجود النقدي للصندوق ورصيده القيدي سواءً بالزيادة أو بالنقصـ، أو ظهور اختلاف بين ما ورد من معلومات في استمارة الاستطلاع وما

تكشـف عند الجرد الفعلي، فعلى لجنة الجـرد تقصي أسباب ذلك والحصول على إفـادات أمين الصنـدوق وغيره ممن لهم علاقـة بالأمر، والعمل علـى توريد قيمة الزيـادة في الموجود الفعلـي عن الرصيد القيدي للصنـدوق، وتحصيل قيمة العجز الحاصل بحسب مسؤوليته .

الفرع الثاني

إجراءات المطابقة الالكترونية لإيرادات ومتحصلات الجهات المرتبطة بنظام سداد

أوردت المـادة السادسة من لائحة الجـرد والمحاسبة إجراءات المطابقة الالكترونية لإيرادات ومتحصلات الجهات المرتبطة بنظام سداد كالتالي :

١. التأكد من قيام الجهـة بإيقاف جميع أساليب التحصيل الأخرى بالاتفاق مع وزارة المالية .

٢. التأكـد من قيام الجهة بفتح حساب وسيط تجميعي (حساب تودع فيه متحصلات الجهـة التي يتم تحصيلها عن طريق نظـام سداد فقط) في أحد البنوك بالتنسيق مع وزارة المالية .

٣. التأكـد من قيـام الجهة بالتنسيق مـع البنك الذي تم فتح الحسـاب التجميعي فيه لربـط الإدارة الماليـة بنهاية طرفية لتتمكن من الاطلاع علـى حركة المبالغ المودعة من إدارة سداد، مع إعطاء أحد المختصين بالإدارة المالية صلاحية التحويل السريع لتلـك المبالغ إلى حساباتها المختصة (حسـاب في وزارة المالية، حساب في مؤسسة النقد، حساب في أحد البنوك).

٤. التأكـد من قيـام الجهة بتبويـب الفواتير المرفوعـة بالنظام، وذلـك بإدخال رقم الفصـل والفرع (الرقم الجبائي للجهة المستفيدة من الإيراد) وتحديد رقم واسم الحساب الرئيس والفرع.

٥. التأكد من أنه لا يتم تحويل أي مبالغ من الحساب التجميعي إلى حسابات خاصة أو حسابات لم توافق عليها وزارة المالية .

٦. التأكد من قيد المبالغ التي تم إيداعها في الحساب التجميعي في الجانب المدين لهذا

الحساب، وفي الجانب الدائن الإيرادات التي تخص الجهة، أما الإيرادات التي لا تخصها فتقيد عائداتها لصالح الجهات المستفيدة .

٧. التأكد من قيام الجهة بتحويل الإيرادات المحصلة في الحساب التجميعي عن كل أسبوع في بداية الأسبوع الذي يليه إلى الحسابات المحددة عبر نظام سريع .

٨. التأكد من قيام الجهة بربط جميع الفروع التابعة لها بالنظام الداخلي لتمكينها من رفع الفواتير الخاصة بها من خلال النظام .

٩. إجراء المطابقة الالكترونية وفقاً لإجراءات آلية المطابقة الالكترونية للإيرادات المحصلة من خلال نظام سداد الصادرة عن وزارة المالية .

١٠. إجراء مراجعة لبيانات الفواتير الملغاة، والتي يتضح من خلالها عدد الفواتير الملغاة قبل تحصيلها وقيامها وأسباب الإلغاء، والوقوف على الإجراءات التي اتخذتها الجهة لمعالجة أسباب الإلغاء، والتقليل من عدد الفواتير الملغاة ، وإجراء الفحص اللازم للنظام ؛ للتأكد من أنه لا يقبل إلغاء أو تعديل أي فاتورة تم تحصيل قيمتها .

١١. التأكد من أن التقارير المستخرجة من النظام مستوفية لمتطلبات عمل الجهة .

١٢. التأكد من قيام الجهة بالمطابقة الالكترونية للمبالغ المحصلة من خلال نظام سداد وتزويد ديوان المراقبة العامة بنسخة من المطابقة الشهرية .

١٣. تعد لجنة المطابقة الالكترونية للإيرادات المحصلة من خلال نظام سداد تقريراً نهائياً بنتائج المطابقة ، ويوقع مسؤولو مدخلات النظام في الجهة وأعضاء لجنة المطابقة على هذا التقرير ومرفقاته، ومن ثم المصادقة عليه من أصحاب الصلاحية في الجهة، ويزود ديوان المراقبة العامة بأصل التقرير مع إيضاح الإجراءات التي اتخذتها الجهة حيال الملاحظات والملفات والأخطاء التي قد تكون المطابقة كشفت عنها، وذلك في موعد لا يتجاوز شهراً واحداً من تاريخ انتهاء أعمال المطابقة . وترسل النسخة الثانية من التقرير ومرفقاته إلى مدير الإدارة المالية بالجهة باعتباره المسؤول عن متابعة تنفيذ إجراءات المطابقة مرة كل ثلاثة أشهر، والإشراف على فحص تقارير هذه المطابقة، ومتابعة تنفيذ الإجراءات النظامية حيال ما تكشف عنه المطابقة من ملاحظات ومخالفات وأخطاء، وتنظيم حفظ هذه التقارير ومرفقاتها في ملفات خاصة بالإدارة المالية.

كمـا اشتملـت المادة السابعـة من لائحة الجـرد والمحاسبة على الأحـكام الخاصة بالتقارير النهائية في عدة نقاط كالتالي :

١. تعـد لجنة الجرد تقريراً نهائيـاً بنتائج جرد موجودات الصنـدوق ونتائج الفحص والمطابقة من أصل وصورة واحدة على الأقل، ويوقع كل من أمين الصندوق وأعضاء لجنـة الجرد على هذا التقرير ومرفقاته، كما تتـم المصادقة على نتائج الجرد من الرئيـس المباشـر لأمين الصنـدوق، وتثبت هـذه النتائـج باختصار بسجـل يومية الصنـدوق الدفتري أو سجل السلفة المستديمـة الدفتري، ويوقع بإقرار صحتها كل من أمين الصندوق وأعضاء لجنة الجرد، وبعد عرض هذا التقرير ومطالعات مدير الإدارة المالية أو من يقوم مقامه على المسؤول الذي أصدر قرار تشكيل لجنة الجرد اتخـاذ الإجـراءات النظامية حيال الملاحظات والمخالفـات والأخطاء التي تكشفت مـن خلال الجـرد إن وجدت، ويرسل أصـل التقرير ومرفقاتـه إلى ديوان المراقبة العامة مع إيضاح الإجراءات التي اتخذتها الجهة بهذا الخصوص، وذلك في موعد لا يتجـاوز شهراً واحداً من تاريخ انتهاء أعمال الجـرد، وترسل صورة من التقرير ومرفقاته إلى مدير الإدارة المالية في الجهة التي يتبعها الصندوق باعتباره المسؤول عـن متابعة تنفيذ جرد موجودات كل صندوق مرة كل ثلاثة أشهر، والإشراف على فحـص تقارير هذا الجـرد وفحص المحاور والبيانات الخاصة بـه، ومتابعة تنفيذ الإجراءات النظامية حيال ما يكشف عنه الجرد من ملاحظات ومخالفات وأخطاء وتنظيم، وحفظ هذه التقارير ومرفقاتها في ملفات خاصة بالإدارة المالية .

٢. يتعـين علـى لجنة الجرد في حال امتنـاع أمين الصندوق عـن التوقيع على محاضر الجـرد واستمارة الاستطلاع أو التقريـر النهائي للجرد أن تطالبه بتحديد وإيضاح أسبـاب ذلك الامتناع تحريريـاً، وأن توضح اللجنة رأيها حيال جدية هذه الأسباب ضمن تقريرها النهائي.

٣. علـى لجان الجـرد أن تحرص على إنهـاء أعمال الجرد في نفس اليـوم الذي بدأت فيـه، ولا تقوم بختم الصنـدوق أو غرفة الصنـدوق والمنافذ الأخـرى المؤدية إليها إلا عنـد الضـرورة القصوى ، مثل عـدم حضور أمين الصندوق حتـى نهاية الدوام الرسمي، أو تأجيل جرد موجودات الصندوق إلى صباح اليوم التالي، على أن ينص في المحـاور التي يتـم إعدادها بهذا الخصوص على عدم فضـ الأختام إلا بحضور وموافقة أعضاء لجنة الجرد .

الفرع الثالث

جرد صناديق الأوراق ذات القيمة والبطاقات

بينت المادة الثامنة من لائحة الجرد والمحاسبة على ضوابط جرد صناديق الأوراق ذات القيمة والبطاقات في عدد من النقاط كالتالي :

١. قبل بدء أعمال الجرد، يكلف أمين الصندوق بتعبئة البيانات المطلوبة في استمارة الاستطلاع والتوقيع عليها، وتعتبر هذه الاستمارة من مرفقات محضر الجرد .

٢. تقوم اللجنة بجرد الموجود الفعلي من الأوراق ذات القيمة والبطاقات بحضور أمين الصندوق، ويحرر بنتيجة هذا الجرد محضراً يوقع عليه أمين الصندوق وأعضاء لجنة الجرد، كما تجرد اللجنة ما قد يكون لدى أمين الصندوق من نقود وفقاً للإجراءات الواردة في المادة الخامسة من هذا اللائحة، مع الحصول على بيان موقع من أمين الصندوق بالبطاقات التالفة.

٣. على لجنة الجرد أن تحصل على بيانات رسمية من الجهة أو الجهات التي قامت بصرف الأوراق ذات القيمة والبطاقات لأمين الصندوق، توضح ما تم صرفه منها حسب أنواعها وفئاتها خلال المدة الخاضعة للفحص .

٤. تقوم لجنة الجرد بمطابقة كميات الأوراق ذات القيمة والبطاقات الواردة للصندوق خلال المدة الخاضعة للفحص، والمقيدة بالجانب الأيمن من السجل الدفتري أو الآلي لإجمالي الوارد والمنصرف من الأوراق ذات القيمة والبطاقات على الكميات الموضحة بمستندات الاستلام المحفوظة لدى أمين الصندوق، ومقارنتها بالبيانات التي حصلت عليها من الجهة أو الجهات المصروف منها هذا الكميات، وذلك للتثبت من أن جميع الكميات التي تسلمها أمين الصندوق قد تم إثباتها بالسجل المذكور حسب فئاتها وأنواعها، وبعد أن تقوم اللجنة بمراجعة القيود المثبتة في حقول السجل الدفتري أو الآلي لإفرادي المنصرف من الأوراق ذات القيمة والبطاقات والتأكد من صحة عمليات جمع هذه الحقول، يتم التأكد من صحة ترحيل المجاميع النهائية إلى السجل الدفتري أو الآلي لإجمالي الوارد والمنصرف كل حسب نوعه وفئته، مع حصر ما قد تكشف عنه هذه المطابقة من فروقات، وتحرر اللجنة محضراً بنتيجة المطابقة يوقع عليه كل من أمين الصندوق وأعضاء لجنة الجرد .

٥. تقـوم اللجنـة من واقع السجـل الدفـتري أو الآلي لإجمالي الـوارد والمنصرف من الأوراق ذات القيمـة والبطاقـات باستخـراج الرصيد القيـدي في تاريخ الجرد لكل نـوع وفئة، وذلك بإضافة الرصيد المذكور مـن تاريخ الجرد السابق إجراؤه من قبل مندوبـي ديوان المراقبة العامة، أو مـن قبل لجان الجرد المشكلة على النحو الموضح في المادة الثانية من هذه اللائحة إلى مجموع كميات الأوراق ذات القيمة والبطاقات الـواردة للصنـدوق خلال مدة الفحص وحسبما أسفرت عنـه المطابقة ، ثم ينزل مـن هذا المجمـوع كميـات الأوراق ذات القيمـة والبطاقات التـي تم صرفها خلال الفترة المذكورة حسـب فئاتها وأنواعها وذلك في ضوء ما أسفرت عنه المطابقة، ثم تقوم اللجنـة بمطابقة الموجود الفعلي من واقع محضر الجرد على الرصيد القيدي المستخرج بالطريقة السابقة لكل فئة ونوع من هذا الأوراق ذات القيمة والبطاقات، مـع مراعـاة التالف من تلك الأنـواع إن وجد، كمـا تقوم اللجنة بالتأكـد من توريد قيـم الأوراق ذات القيمة التي تم تنفيذ إجراءاتها وأودعت قيمها في خزينة مؤسسة النقـد، وذلك من واقع الاطلاع على إشعـارات مؤسسة النقد أو من خلال المطابقة الآلية والبطاقات بحسب نوعية وقيمة الإصدار .

٦. إذا أسفـر الجـرد عن ظهـور زيـادة في الموجود الفعلـي لـلأوراق ذات القيمة على الرصيـد القيدي لها فيجب إضافة هذه الزيـادة قيدياً للفئات والأنواع العائدة لها، أمـا في حالة ظهور عجز في عهدة أمـين الصندوق فيجب تحصيل قيمة هذا العجز منه فوراً ، ومتى تم ذلك، تستنزل كميات العجز من الرصيد القيدي للفئات والأنواع العائدة إليها. (وفيما يتعلق بالبطاقات يتم الحصول على إفادة من أمين الصندوق عن أسباب الزيادة أو النقص وإجراءات المعالجة بهذا الخصوص) .

٧. بعـد مراجعـة السجل الدفـتري أو الآلي لإجمالي الوارد والمنصـرف من الأوراق ذات القيمة والبطاقـات، والسجل الدفتري أو الآلي لإفرادي الوارد والمنصرف من الأوراق ذات القيمـة والبطاقات، وإجـراء المطابقة على النحو سالف الذكر، تعمل اللجنة على التأكد من صحـة المعلومات الواردة في الجداول الشهرية التي يعدها أمين الصندوق، ومن أن بيانات كل جدول منها مطابقة للقيد الدفتري أو الآلي .

كمـا اشتملـت المادة التاسعـة من لائحة الجـرد والمحاسبة على الأحـكام الخاصة بالتقارير النهائية لجرد صناديق الأوراق ذات القيمة والبطاقات في عدة نقاط كالتالي :

أ - عنـد الانتهـاء مـن إجراءات الجرد والمطابقـة تعد لجنة الجـرد تقريرا نهائياً مـن أصل وصـورة واحدة على الأقل بالنتائج التي أسفر عنها جرد صندوق الأوراق ذات القيمـة والبطاقـات وما يكون قد كشف عنها هذا الجرد من عجـز أو زيادة في الموجود الفعلـي عـن الرصيد القيدي، ومـا إذا كانت قيمـة العجز الحاصل قـد تم توريدها مع إيضـاح الأسبـاب في حالة عـدم التوريد، وكيفية تسويـة الزيادة الحاصلـة إن وجدت، ونتيجـة الفحص الدفتري أو الآلي والمطابقات التـي أجرتها اللجنة، ويوقع كل من أمين الصنـدوق وأعضـاء لجنة الجرد على هـذا التقرير ومرفقاته، كما تتـم المصادقة على نتائـج الجرد من الرئيس المباشر لأمين الصنـدوق، وتثبت نتائج هذا الجرد باختصار بالسجل الدفتري أو الآلي لإجمالي الوارد والمنصرف من الأوراق ذات القيمة والبطاقات ويوقـع بإقـرار صحتها كل من أمـين الصندوق وأعضاء لجنة الجـرد، وبعد عرض هذا التقريـر ومطالعات مديـر الإدارة المالية عليـه، على المسؤول الذي أصـدر قرار تشكيل لجنـة الجرد اتخـاذ الإجراءات النظامية حيال الملاحظـات والمخالفات والأخطاء التي تكشفـت من خلال الجرد، ويرسـل أصل التقرير ومرفقاته إلى ديـوان المراقبة العامة، وترسل الصورة إلى مدير الإدارة المالية للجهة على النحو الوارد بالفقرة (أ) من المادة (السابعة) من هذه اللائحة .

ب- :

١. يتعـين على لجنة الجرد في حال امتناع أمين الصندوق عن التوقيع على محاور الجـرد واستمـارة الاستطـلاع أو التقرير النهائـي للجـرد أن تطالبه بتحديد وإيضـاح أسباب ذلك الامتناع تحريريـاً، وأن توضح اللجنة رأيها حيال جدية هذه الأسباب من تقريرها النهائي .

٢. على لجان الجرد أن تحرص على إنهاء أعمال الجرد في نفس اليوم الذي بدأت فيه، ولا تقوم بختم الصندوق أو غرفة الصندوق والمنافذ الأخرى المؤدية إليها إلا عند الضرورة القصوى ، مثل عدم حضور أمين الصندوق حتى نهاية الدوام الرسمـي أو تأجيل جرد موجودات الصندوق إلى صبـاح اليوم التالي، على أن ينصـ في المحاور التي يتم إعدادها بهذا الخصوص على عدم فض الأختام إلا بحضور وموافقة أعضاء لجنة الجرد .

الفرع الرابع

جرد المستودعات والعهد العينية

أوضحت المادة العاشر من لائحة الجرد والمحاسبة بأن المستودعات والعهد العينية تجرد بمعرفة لجنة أو لجان، يتم تشكيلها واختيار أعضائها على النحو الوارد بالمادتين الثانية والثالثة من هذه اللائحة، ويتَّبع في جردها إحدى الطريقتين الآتيتين، بما يتلاءم مع حجم المستودعات، وتعدد الأصناف المطلوب جردها والمدة اللازمة لإنهاء هذا الجرد :

أ - الجرد الكلي :

وهو الجرد الذي يشمل جميع أصناف المخزون صنفاً صنفاً، ويتم جردها دفعة واحدة خلال المدة المحددة للجرد .

ب - الجرد المستمر:

تتم عملية الجرد بهذه الطريقة بصفة مستمرة خلال العشرة أشهر الأولى من السنة ، وفق برامج للجرد يتم وضعها مسبقاً من قبل مدير الإدارة المالية بالاشتراك مع مدير إدارة المستودعات أو من يمارس اختصاصاته ، ويستمر هذا الجرد على مدار الفترة المحددة له بحيث يشمل جميع أصناف المخزون، وبحيث يتم جردٍ كل صنف منها مرة واحدة خلال هذه الفترة، وبعد إتمام جرد كافة الأصناف وفقاً لما تقدم يعاد في خلال الشهرين الباقيين من السنة الهجرية اختيار بعض تلك الأصناف بطريقة عشوائية وجردها بغرض التأكد من الرصيد القيدي للمخزون ومطابقته للموجود الفعلي .

ولقد بينت المادة الحادية عشر إجراءات جرد المستودعات والعهد العينية كالتالي : على لجان جرد المستودعات والعهد العينية مراعاة الإجراءات التالية عند الجرد:

١. إجراء مراجعة بعض عمليات القيد الخاصة بالصنف المزمع جرده، من حيث الاستلام والصرف والإرجاع وذلك بمطابقة بيانات مستندات القيد على البيانات الخاصة بالصنف الواردة في السجلات الآلية أو البطاقات المستودعية (البطاقات المنصوص عليها في قواعد واجراءات المستودعات الحكومية) والتأكد من انتظام القيد بها أولاً بأول، واتفاقها مع ما ورد في قواعد وإجراءات المستودعات الحكومية أو الأنظمة والتعليمات الصادرة بهذا الخصوص .

٢. بعد قفل القيد بالنسبة للصنف المزمع جرده، يراعى جرد هذا الصنف دفعة واحدة أيًا كان موقعه، ويكون جرد الأصناف صنفاً صنفاً حسب ترتيب وضعها في المستودع؛ لتسهيل حصر جميع الأصناف الموجودة فعلاً، وتجرد الأصناف إما بعدّها أو وزنها أو قياسها حسب وحدة إثباتها في السجلات الآلية أو بطاقات الصنف، وعلى القائم بالجرد مراعاة التأشير أو التوقيع مع ذكر التاريخ في الحقول المختصة بالسجلات الآلية أو بطاقات الصنف بالنسبة لكل صنف يتم جرده بما يفيد إتمام هذا الجرد .

٣. تسجيل إجراءات الجرد في استمارة الجرد وذلك بإثبات اسم كل صنف ورقمه إن وجد وبيان وحدته، والموجود الفعلي منه من واقع الجرد ورصيده القيدي من واقع السجلات الآلية أو بطاقات الصنف، والفرق بين الموجود الفعلي والرصيد القيدي سواءً بالزيادة أو بالنقص، وتوقع هذه الاستمارات من أمين ومأمور المستودع، وأعضاء لجنة الجرد، ومدير إدارة المستودعات أو من يمارس اختصاصاته .

٤. بالنسبة للمستودعات التي تعمل بأسلوب البطاقات، تراعي لجان الجرد الاتصال بإدارة أو قسم مراقبة المخزون التابع للجهة، والعمل على مطابقة أرصدة الاصناف المبينة في استمارات الجرد على المقيد في بطاقات مراقبة الصنف وبطاقات العهدة في تاريخ الجرد، وحصر الفروقات أو الملاحظات إن وجدت في بيانات يتم ارفاقها باستمارات الجرد وايضاح مبررات وجودها .

٥. تتحقق اللجان من أن إدارة أو قسم مراقبة المخزون في المستودعات الرئيسة تقوم بتنفيذ اختصاصاتها المنصوص عليها في قواعد وإجراءات المستودعات الحكومية أو الأنظمة والتعليمات الصادرة بشأنها .

٦. تتحقق اللجان من وجود ضوابط وتعليمات محددة لتنظيم وترشيد استخدام السيارات التابعة للجهة وفقاً لما ورد بقرار مجلس الخدمة المدنية رقم (٥٨١/١) وتاريخ ١٤١٩/٩/١٨هـ..

٧. تقوم لجان الجرد بفحص ومراجعة السجلات الآلية للعهد الشخصية والأصناف المستديمة أو البطاقات الخاصة بها؛ للتأكد من سلامة الإجراءات والقيود المستودعية لتلك العهد، والتثبت من الآتي :

- أن العهد الشخصية التي تبلغ قيمتها خمسة آلاف ريال فأكثر وكذلك جميع الأصناف المستديمة المصروفة من المستودع سواء المركبة منها أو المنقولة والتي لا تقل قيمتها عن هذا الحد يتم جردها سنوياً بمعرفة موظف أو أكثر من ذوي الخبرة ممن يختاره مدير الإدارة أو رئيس القسم من غير المنوط بهم مهمة الإشراف على تلك الأصناف أو المحافظة عليها، مع التأكد من أن إجراءات تسوية الزيادة أو العجز التي يكشف عنها ذلك الجرد تتم في أوقاتها، وأن التقارير والمحاضر الخاصة بجرد تلك العهد والأصناف يتم حفظها بعناية في إدارة المستودعات، أو في الإدارة التي تمارس اختصاصاتها، ويتعين على لجان الجرد التحقق من سلامة إجراءات الجرد الذي تم في الإدارة أو القسم، ومن أن الموجود الفعلي لبعض العهد الشخصية والأصناف المستديمة مطابق لما هو ثابت في السجلات الآلية لتلك العهد والأصناف أو البطاقات الخاصة بها .
- أن الموظف المسؤول عن السجلات الآلية للعهد الشخصية أو البطاقات الخاصة بها يحصل في نهاية كل سنة على إقرارات من جميع أصحاب العهد الشخصية التي تقل قيمتها عن خمسة آلاف ريال، تفيد بأن الأصناف التي بعهدتهم موجودة لديهم فعلاً وبحالة جيدة، وتكتفي لجنة الجرد بمطابقة بعض الإقرارات على الثابت في السجلات الآلية لتلك العهد أو البطاقات الخاصة بها .

٨. يتعين على لجان الجرد مراعاة أن يكون غلق أبواب المستودعات تحت إشرافهم عقب انتهاء العمل في كل يوم، وكذلك فتح تلك الأبواب في يوم العمل التالي وذلك حتى الانتهاء من عملية الجرد .

٩. يجوز أن توكل مهمة إجراء الجرد الكلي للمستودعات الصغيرة الموجودة في الفروع والوحدات الفرعية إلى موظف أو أكثر من ذوي الخبرة من غير المعهود إليهم بعهد ، أو المنوط بهم عمل ما يتعلق بتلك المستودعات .

كما أوضحت المادة الثانية عشر بأنه في حال استخدام الوسائل أو النظم الآلية في مسك السجلات في المستودع تقوم لجان الجرد بالآتي :

١. التحقق من دقة النظام الآلي، وذلك من خلال الوقوف على بعض عمليات قيد الوارد والمنصرف في بطاقات الصنف الآلية؛ للتأكد من صحة الترصيد والمخرجات، والتأكد من انتظام القيد بها أولاً بأول، والتأكد من اتفاقها مع ما هو مقرر في قواعد وإجراءات المستودعات الحكومية، أو الأنظمة والتعليمات الصادرة بهذا الخصوص .

٢. التحقق من فعالية النظام الآلي في توجيه عمليات الصرف وفق فترة الصلاحية المتبقية الأقل، أو وفق طريقة (الوارد أولاً صادر أولاً) تفادياً لانتهاء صلاحية الأصناف أو تلفها أو تقادمها .

٣. التحقق من فعالية النظام الآلي في متابعة صلاحية الأصناف وخاصة في (مستودعات الأدوية) من خلال اشتماله على خاصية التنبيه آلياً بانتهاء أو قرب انتهاء صلاحية الأصناف .

٤. التحقق من فعالية النظام الآلي في متابعة مستويات التخزين (الحد الأدنى وحد الطلب والحد الأعلى للمخزون) من خلال اشتماله على خاصية التنبيه آلياً عند وصول مخزون الأصناف لهذه المستويات .

٥. التحقق من فعالية النظام الآلي في تحديد الأصناف الراكدة من خلال اشتماله على خاصية التنبيه آلياً عند انقضاء ثلاث سنوات فأكثر دون وجود حركة على الأصناف.

٦. التحقق من الربط الآلي بين (إدارة أو قسم) مراقبة المخزون وإدارة المستودعات بما يتيح للنظام الآلي لإدارة أو قسم مراقبة المخزون التنبيه آلياً في حال وجود فروقات بين أرصدة الأصناف المسجلة في بطاقات الصنف الآلية وأرصدتها المسجلة في بطاقات مراقبة الصنف الآلية فور حدوثها .

٧. فحص إجراءات الأمان المتبعة في النظام الآلي للمستودع وإدارة أو قسم مراقبة المخزون ، من حيث حصر صلاحيات الاطلاع والقيد والتعديل في الموظفين المختصين فقط وبصلاحية دخول خاصة بكل موظف، والنسخ الاحتياطي لقاعدة بيانات النظام والإجراءات المتبعة في حال تعطل النظام، مع التأكد من الفصل بين الوظائف المتعارضة في جميع العمليات والإجراءات الآلية المستخدمة .

كمـا بينت المادة الثانية عشر بـأن تعد لجنة الجرد تقريراً نهائيا بالنتائج التي أسفر عنهـا جرد المستودعـات والعهد العينية، وما تم اكتشافه مـن أخطاء ومخالفات وعجز أو زيادة في الأصناف المخزونة، مع مراعاة أن يتضمن التقرير إيضاحاً كافياً للنقاط الآتية :

١. الفروقـات التي كشفت عنها عملية الجرد مع إيضاح أسباب العجز أو الزيادة، ورأي لجنـة الجرد وتوصياتها حيال تسوية هذه الفروق، مع تقدير قيمة العجز إن وجد .

٢. الإجـراءات المتبعة في استلام وصرف الأصنـاف والنماذج المستخدمة، ومدى دقتها أو اتفاقها مع ما هو مقرر في قواعد وإجراءات المستودعات الحكومية، أو التعليمات والضوابط الصادرة بهذا الخصوص .

٣. الأخطاء الحاصلة في وصف الصنف أو تصنيفه أو وحدة صرفه .

٤. حالة الأصناف والنقص أو القصور الحاصل في إجراءات حفظها وصيانتها .

٥. حالة المستودعات من حيث مدى ملاءمتها للتخزين وتوفر وسائل الأمن والسلامة .

٦. الأخطاء الحاصلة في عمليات الإثبات في السجلات الآلية أو البطاقات المستودعية .

٧. مقدار أو كمية التالف من كل صنف ونسبته إلى الموجود الكلي من الصنف .

٨. مقدار أو كمية كل صنف بقي من فترة صلاحيته أقل من ٢٥٪ وأسباب ذلك،

٩. ونسبتـه إلى الموجود الكلي مـن الصنف، والإجراءات المتخـذة من قبل الجهة للاستفادة منه قبل انتهاء صلاحيته، وتوصيات لجنة الجرد بهذا الخصوص .

١٠. الأصنـاف الراكـدة أو المكدّسـة التـي استمـر رصيدهـا بالكامـل دون حركة لمدة ثـلاث سنوات فأكثر وأسبـاب ذلك، والإجراءات المتخـذة من قبل الجهة للاستفادة أو التخلص منها، وتوصيات لجنة الجرد بهذا الخصوص .

١١. الإجـراءات المتبعة بشأن إصلاح الأصناف أو بيعهـا أو إتلافها، ومدى اتفاقها مع ما هو مقرر في قواعد وإجراءات المستودعات الحكومية .

١٢. نظام الرقابة الداخليـة في المستودعات والإجراءات المتخذة، ومدى اتفاق تلك الإجـراءات مع ما هو مقـرر في قواعد وإجـراءات المستودعـات الحكومية، أو

التعليمات والضوابط الصادرة بهذا الخصوص .

١٣. المخالفات التي كشف عنها فحص ومراجعة السجلات الآلية وبطاقات العهد الشخصية والأصناف المستديمة وما أظهره جرد العينات المختارة من هذه العهد والأصناف .

١٤. الإجراءات التي اتخذتها الجهة للتحول إلى الوسائل أو النظم الآلية في مسك السجلات المستودعية .

١٥. مدى كفاءة الوسائل أو النظم الآلية المستخدمة في مسك السجلات المستودعية ونقاط الضعف أو الخلل الموجودة بها، وتوصيات لجنة الجرد بهذا الخصوص.

١٦. مدى إلمام موظفي المستودعات بالتعليمات والإجراءات المستودعية، وما إذا كانت مسميات وظائف من بعهدتهم المستودعات مشمولة بنظام وظائف مباشرة الأموال العامة .

كما نصت المادة الرابعة عشر بأن تعد التقارير النهائية والمحاضر والاستمارات والبيانات الخاصة بجرد المستودعات من أصل وست صور، ويوقع عليها أعضاء لجنة الجرد وأمناء ومأموري المستودعات والموظف المسؤول عن بطاقات الصنف أو السجلات الآلية المستودعية ، وبعد التصديق على نتيجة الجرد من الرئيس المباشر لموظفي المستودعات المعنية، تعرض تقارير لجنة الجرد النهائية مع مطالعات مدير الإدارة المالية إن وجدت ومدير إدارة المستودعات أو من يمارس اختصاصاته على المسؤول الذي أصدر قرار تشكيل لجنة الجرد ؛ لاتخاذ الإجراءات النظامية حيال الملاحظات والمخالفات والأخطاء التي تكشفت من خلال الجرد، ثم ترسل أصول التقارير النهائية ومرفقاتها إلى ديوان المراقبة العامة، مع إيضاح للإجراءات التي اتخذتها الجهة حيال تلك المخالفات وذلك في موعد لا يتجاوز شهراً واحداً من تاريخ انتهاء عملية الجرد، وترسل الصورة الأولى من التقارير النهائية ومرفقاتها إلى مدير إدارة المستودعات أو من يمارس اختصاصاته باعتباره المسؤول عن متابعة جرد المستودعات والعهد العينية والإشراف على فحص تقارير هذا الجرد والمحاضر والاستمارات الخاصة به، ومتابعة تنفيذ الإجراءات النظامية حيال ما يكشف عنه الجرد من أخطاء ومخالفات أو نقص أو زيادة في الأصناف، وتنظيم وحفظ هذه التقارير ومرفقاتها في ملفات خاصة، وترسل الصورة الثانية من التقارير النهائية ومرفقاتها إلى الإدارة المالية، وترسل الصورة الثالثة من التقارير النهائية ومرفقاتها إلى وزارة المالية (الإدارة العامة للمستودعات الحكومية) وترسل الصورة الرابعة من

التقارير النهائية ومرفقاتها إلى إدارة أو قسم مراقبة المخزون، وتسلم الصورة الخامسة من التقارير النهائية ومرفقاتها إلى أمين أو مأمور المستودع لحفظها في ملفات مخصصة لهذا الغرض، وتحتفظ لجنة الجرد بالصورة السادسة .

الفرع الخامس

إجراءات جرد وتصفية أعمال شاغلي الوظائف المشمولة بأحكام نظام وظائف مباشرة الأموال العامة

أوضحت المادة الخامسة عشر بأنه عند انتهاء علاقة الموظف بالوظيفة المشمولة بأحكام نظام وظائف مباشرة الأموال العامة يتعين اتباع الآتي :

أ - تقوم الجهة سنوياً بتكوين لجنة وفقاً لما ورد في المادة (الثانية) من هذه اللائحة؛ لجرد وتصفية أعمال الموظف المشمول وظيفته بأحكام نظام وظائف مباشرة الأموال العامة وفقاً لإجراءات الجرد والمحاسبة الواردة في هذه اللائحة، وإعداد تقرير نهائي بالأعمال والإجراءات التي قامت بها لجرد وتصفية أعماله عن فترة سنة كاملة، مع تحديد الفترات التي باشر خلالها أعمال تلك الوظيفة، ويذكر بالتقرير أن المذكور بريء الذمة المالية وعلى مسؤولية أعضاء اللجنة، مع تصديق التقرير من قبل الآمر بتشكيل اللجنة .

ب - تقوم اللجنة بإعداد بيانات التصفية عن فترة سنة كاملة، والتي عمل خلالها الموظف بوظيفة أمين صندوق، متضمنة المبالغ المستلمة والمصروفة من قبل الموظف خلال السنة.

ج - تعبئة الجزئين (أولاً وثانياً) من شهادة تبرئة الذمة، واستيفاء تواقيع أعضاء اللجنة المكلفة بجرد وتصفية أعمال الموظف على النموذج، والمصادقة عليه من قبل مرجع الموظف، ومن ثم التوقيع من صاحب الصلاحية والختم الرسمي بإحالة نموذج التبرئة إلى ديوان المراقبة العامة .

د - تقوم الجهة بإرسال طلب تعبئة ذمة الموظف بخطاب رسمي إلى إدارات المراجعة المختصة في ديوان المراقبة العامة مرفقاً به الآتي :

١. أصل التقرير النهائي للجنة الجرد والتصفية .
٢. أصل شهادة تبرئة الذمة .
٣. أصول بيانات التصفية عن الفترة التي عمل بها الموظف بالصندوق .
٤. أصول محاضر واستمارات جرد وتسليم واستلام (الصندوق / المستودع) بين الموظف وسلفه وخلفه .
٥. أصل بيان بخدمات الموظف الوظيفية شاملاً الفترة من بداية تعيينه على أول وظيفة عامة بحسب الجهة المنصوص عليها في المادة (الأولى) من نظام وظائف مباشرة الأموال العامة وحتى تاريخه .
٦. صور مصدقة من قرارات تعيين الموظف على الوظائف المشمولة بأحكام نظام وظائف مباشرة الأموال العامة والانفكاك عنها .
٧. صورة مصدقة من القرار الصادر من صاحب الصلاحية بتكليف الموظف بالقيام بأعمال الوظيفة المشمولة بأحكام نظام وظائف مباشرة الأموال العامة .

الفرع السادس

تصديق ديوان المراقبة العامة على نتائج الجرد

نصت المادة السادسة عشر من لائحة الجرد والمحاسبة بأن تحال جميع التقارير والمحاضر والأوراق الخاصة بجرد الصناديق والمستودعات والعهد العينية وفق أحكام هذه اللائحة فور وصولها إلى ديوان المراقبة العامة إلى إدارات المراجعة المختصة؛ لمراجعتها والمصادقة عليها بما يفيد صحة الإجراءات المتخذة بشأنها، أو إبداء الرأي حيال الملاحظات الواردة بها، وعلى إدارات المراجعة المختصة في الديوان مسك السجلات والملفات اللازمة بهذا الخصوص ومتابعة معالجة الملاحظات والملفات والأخطاء التي قد يكشف عنها الجرد والمحاسبة، والتوجيه بتحري الدعوى التأديبية ضد المسؤولين عن الملفات الجسيمة التي قد يظهرها جرد الصناديق والمستودعات والعهد العينية وفق أحكام هذه اللائحة .

المبحث الخامس

شروط من يباشر وظائف مباشرة الأموال العامة

وظيفـة مباشرة الأموال العامة من أهم الوظائـف التي تتطلب أمانة وبصيرة، ودقة وضبط ؛ وذلك لتعلقها بالمصالح العامة للدولة ؛ ولذلك نجد أن الشريعة الإسلامية أولـت هـذا الجانب عناية خاصة وأهمية كبرى في تعاملات الرسول – ﷺ – في كل ما يتعلـق بهذا الشأن، فقـد كان – ﷺ – يباشر هذه المهمة بنفسـه، ويتولى إدارة أموال المسلمـين، ويوزعها علـى المصارف المشروعة لها، كما اختار الرسول – ﷺ – لمباشرة هذه الوظيفة والمهمة من الصحابة – رضوان الله عليهم – معاذ بن جبل وأبو عبيدة بن الجـراح – رضوان الله عليهم – فأرسل معـاذ إلى اليمن، وأبو عبيدة إلى البحرين[1]، كما أنشأ عمر بن الخطاب – رضي الله عنه – الدواوين ، لحفظ ما يتعلق بحقوق الدولة من الأعمال والأموال، وعين لها من يقوم بهذه الأعمال ويشرف عليها ويباشرها[2] .

إن من أولى الشروط الشرعية فيمن يتولى الإشراف والمباشرة على الأموال العامة المتعلقـة بمصالح المسلمين ودولتهـم أن يكون مسلماً ، وذلك ليأمـن المسلمون من مكره وخديعته ، مطيعاً لولي أمره ومن ولاه عليها، أميناً محافظاً على هذه الأموال ، ومخلصاً في التعامل فيها ، على علم ودراية بالحلال والحرام .

ولقد نصت المـادة الخامسة من نظام وظائف مباشرة الأموال العامة بأنه يشترط في من يتولى هذه الوظيفة ما يلي :

١. أن يكون سعودي الجنسية .
٢. ألا يقل عمره عن إحدى وعشرين سنة .
٣. ألا يكـون قـد صدر في حقـه حكم نهائـي بالإدانة في جريمة مخلـة بالأمانة أو الشرف .

كمـا نصت المـادة الثامنة من اللائحـة التنفيذية لنظام وظائـف مباشرة الأموال العامـة بأنه يشـترط لتكليف الموظـف للقيام بأعمـال أي من الوظائـف المشمولة بهذا

(١) سبق تخريجه ص ١٠
(٢) الأحكام السلطانية ، الماوردي (١/٢٩٦-٣٠٠)

النظـام أمنـاء الصناديق والأوراق ذات القيمـة ، أمناء المستودعـات ، مأموري صرف النقـود والأوراق ذات القيمة ، محصلي الإيـرادات ، مأموري العهد ، أمناء المستودعات الفنية ، وظائف بيوت المال) ما يلي :

١. موافقته الخطية على التكليف قبل إصدار قرار التكليف .
٢. ألا يكون معينا على بند أجور العمال أو الوظائف المؤقتة أو لائحة الموظفين غير السعوديين .
٣. لم يسبق إخلاله بواجباته الوظيفية .
٤. ألا يكلف أثناء فترة التحقيق معه .
٥. عـدم وجـود موظف تنطبق عليه شـروط شغل وظيفة خاضعـة لنظام مباشرة الأموال العامة .

كمـا نصـت المادة الثالثة مـن اللائحة التنفيذيـة لنظام وظائف مباشـرة الأموال العامـة بأنه يشـترط في الموظفين الذين يكلفـون بالعمل في إحـدى الوظائف الخاضعة لنظـام وظائف مباشرة الأموال العامـة ووظائفهم ليست من الوظائف الواردة في المادة الثانيـة من هذه اللائحة (أمنـاء الصناديق والأوراق ذات القيمـة ، أمناء المستودعات ، مأمـوري صرف النقـود والأوراق ذات القيمة ، محصلي الإيـرادات ، مأموري العهد ، أمناء المستودعات الفنية ، وظائف بيوت المال) ما يلي :

١. أن تكون العهدة تحت مسؤوليته .
٢. أن يكون ضمن مهام وظيفته استلام العهد وصرفها خلال السنة .
٣. أن لا يقـل إجمـالي قيمـة العهد المستلمة خـلال سنة عن مليـون ريال، ويجوز للوزيـر المختص أو رئيس الجهـة المستقلة تخفيض القيمـة للمواقع النائية في الحالات التي يراها موجبة لذلك .

المبحث السادس

مميزات من يباشر الأموال العامة

القيـام عل شؤون المسلمـين وإصلاحها، وتدبير الأمور لهـم وتوجيهها، من الأخلاق الإسلاميـة العاليـة التي نـدب الإسلام إليهـا، فأمرنا الله عز وجل بالتعـاون فيما بيننا، فحاجـة الإنسـان مرتهنـة بما في يد غيره، ولقـد أثنى الرسـول – ﷺ – على من مكان مفتاحـاً للخـير والإحسـان فقـال : (عند الله خزائن الخـير والشر مفاتيحهـا الرجال، فطوبـى لمن جعله مفتاحـاً للخير، ومغلاقاً للشـر، وويل لمن جعله مفتاحـاً للشر، ومغلاقاً للخـير)[1] ، وقـال – ﷺ – : (إن أقواماً اختصهـم بالنعم لمنافع العباد، ويقرها فيهم مـا بذلوها، فـإن منعوها نزعها عنهم وحولها إلى غيرهم)[2] ، بل إن الرسول – ﷺ – جعـل القيام على حوائـج الناس من أحب الأعمال فقال : (أحـب الناس إلى الله أنفعهم للناس، وأحـب الأعمال إلى الله سرور تدخله على مسلـم، أو تكشف عنه كربة، أو تقضي عنه ديناً، أو تطرد عنه جوعاً، ولأن أمشي مع أخي المسلم في حاجة أحب من أن أعتكف في هذا المسجد شهراً)[3] ، فالقيام على شؤون المسلمين وضبط أمورهم، واتقانها وإحكامها مـن الأمور التي رتبت عليها الشريعة الإسلامية الأجـر العظيم والفضل الكبير، وإن هذا الأجر والفضل ليكبر ويعظم كلما زادت حاجة المسلمين إلى ذلك، وكلما كما ذلك سبب في قوة دول المسلمين ووحدتهم . كما أن الشريعة الإسلامية جعلت للقائم على حوائج الناس و والقيـام عليها من بيت المال، في حال توفـر المال؛ ليستعينوا بذلك على قضاء حوائجهم الخاصة، فقد جعلتْ كثرة الأموال في عهد الفاروق عمر ـ رضي الله عنه ـ يبكي وهو يُشاهد الغنائم تتوارد تترا إلى المدينة، محملة بكنوز الذهب والفضة والحجارة الكريمة، وملايين الدراهـم والدنانير، والعبيد والأقمشة وغيرها من الثروات، ومن ثم أمر عمر ـ رضي الله عنه ـ على الفور بوضع نظام الديوان، فرتّب لرعيته، وفرض للأجناد عطاياهم[4] .

---

(١) أخرجه الطبراني في المعجم الكبير (١٥٠/٦) برقم (٥٨١٢) مكتبة ابن تيمية، القاهرة ، الطبعة الثانية .

(٢) أخرجـه البيهقي في شعب الإيمـان (١١٧/١٠) برقم (٧٢٥٦) مكتبة الرشد للنشـر والتوزيع بالرياض بالتعاون مع الدار السلفية ببومباي بالهند ، الطبعة الأولى، ١٤٢٣ هـ – ٢٠٠٣ م .

(٣) أخرجه الطبراني في المعجم الكبير (٤٥٣/١٢) .

(٤) انظر: المعرفة والتاريخ، أبو يوسف يعقوب الفسوي(١٤٦٦/١) .

إن النظـام السعودي جعل للقائمين على مباشرة الأموال العامة للدولة والمختصين بهـا مميزات دون غيرهـم، وذلك لأهمية حفظ هذه الأمـوال، وضبطها ورعايتها، فقد نصـت المادة السادسة مـن نظام وظائف مباشـرة الأموال العامة بـأن تصرف الجهة المختصـة لمـن يمارس مهمات إحـدى الوظائف المشمولـة بأحكام هذا النظـام مكافأة سنويـة تعـادل راتب شهرين من راتبـه الأساس وفق الدرجة والمرتبة التـي يشغلها، إذا تحققت الشروط الآتية :

١. إكمال الموظف سنة متصلة في الوظيفة .
٢. إتمام إجراءات الجرد والمحاسبة النظامية .
٣. الحصول على شهادة تبرئة ذمة من الجهة التي يعمل فيها، مصدقة من ديوان المراقبة العامة، وهيئة الرقابة والتحقيق .

كمـا نصت المادة السابعة بأنـه استثناءً من حكم الفقرة (١) مـن المادة السادسة تصـرف الجهة المختصـة لمن يمارس مهمـات الوظائف المشمولة بأحـكام هذا النظام المكافأة كاملة عن السنة – ولو انقضى جزء منها – في الحالات الآتية :

١. الوفاة .
٢. العجز الكلي أو الجزئي الذي يحول بصفة دائمة دون مباشرة أعمال الوظيفة، بعد ثبوت هذا العجز وفقاً للإجراءات النظامية .
٣. النقـل مـن الوظيفة دون طلب الموظـف ودون ارتكابه مخالفـة، أو لترقيته إلى وظيفة أخرى، وتحدد اللائحة الضوابط والاجراءات اللازمة لذلك .

كمـا نصت المادة العاشرة مـن اللائحة التنفيذية لنظام وظائـف مباشرة الأموال العامة بأنه يشترط لصرف المكافأة للحالات الواردة في المادة السابعة من نظام وظائف مباشرة الأموال العامة ما يلي :

١. شهادة إثبات الوفاة، وقرار طي خدمات المتوفى .
٢. تقريـر طبي من الهيئة الطبيـة المختصة يثبت العجز الكلـي أو الجزئي الذي يحول بين ممارسته الوظيفة ومهامها .
٣. قرار نقل الموظف أو ترقيته لوظيفة غير مشمولة بأحكام هذا النظام .

المبحث السابع

التزامات من يباشر وظائف الأموال العامة

القيام على الأموال العامة مسؤولية عظيمة، تتطلب الأمانة والدقة، والإخلاص والمثابرة، فالقيام بها على الوجه الشرعي المطلوب توجب للقائم عليها الأجر والثواب، والإهمال والتقصير فيها توجب عليه العقاب، فقد ورد في حديث ابن اللتبية[1]، أن النبي ﷺ استعمله على صدقات قومه من الأزد، فلما جاء حاسبه، فقال: هذا لكم وهذا أهدي إليّ، فقال النبي ﷺ: فهلا جلست في بيت أمك وأبيك حتى تأتيك هديتك إن كنت صادقاً، ثم قام النبي فخطب في الناس فقال: فإني استعمل الرجل منكم على العمل فيما ولاني الله فيأتيني فيقول: (هذا مالكم وهذا هدية أهديت إليّ أفلا جلس في بيت أبيه وأمه حتى تأتيه هديته إن كان صادقاً)[2]. فها هو النبي ﷺ قد حاسب ابن اللتبية، مع أنه مؤتمن على الصدقات وأوضح في الحديث أن قبول الهدايا في حق العمال لا يجوز، وأنه لو لم يكن عاملاً لما أهدي إليه شيء[3].

إن القيام على الأموال العامة توجب على الشخص المسؤولية في حال تقصيره وتهاونه، كما أنها توجب له المميزات في حال إخلاصه وإتقانه وتفاديه في حفظها ورعايتها، فقد نص نظام وظائف مباشرة الأموال العامة في مادته الثامنة بأنه يعد عدم إجراء الجرد والمحاسبة في المواعيد المقررة في المادة الثالثة من هذا النظام، أو إجراؤه بطريقة غير نظامية مخالفة إدارية، وتقع مسؤولية ذلك على المسؤول الإداري المباشر عن إجراء الجرد أو من يقوم مقامه، أو يمارس اختصاصاته في الجهة التي يتبع لها الصندوق، أو المستودع، أو العهد العينية .

كما نصت المادة التاسعة بأنه يعد عدم توافر المستندات اللازمة لإجراء الجرد والمحاسبة مخالفة إدارية، تقع مسؤوليتها على من يمارس مهمات إحدى الوظائف المشمولة بأحكام هذا النظام.

---

(١) عبد الله بن اللتبية الأزدي. واللتبية، منسوب إلى بنى لتب بطن من الأسد، وقد بعث بن اللتبية الأزدي إلى بني ذُبْيَان. اشتهر رضي الله عنه بأنه كان من ضمن من استعملهم رسول الله ﷺ في جمع الصدقات. وقد اجتهد رضي الله عنه في جمع الصدقات، فأحضر ما جمع من صدقات للنبي عليه الصلاة والسلام ، واستبقى ما أهدي إليه من قبل أصحاب الأموال لنفسه. انظر أسد الغابة في معرفة الصحابة، ابن الأثير (٣/ ٢٧٠).

(٢) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الأيمان والنذور، باب كيف كانت يمين النبي ٢، برقم (٦٦٣٦) (١٣٠/٨)، ومسلم في صحيحه، كتاب الإمارة، باب تحريم هدايا العمال، برقم (١٨٣٢) (١٤٦٣/٣).

(٣) انظر: فتح الباري في شرح صحيح البخاري لابن حجر العسقلاني (٢٢٧/٦).

كما نصت المادة العاشرة بأنه دون إخلال بما يقضي به أي نظام آخر من إجراءات أو جزاءات، إذا ثبت أن هناك عجزاً مقصوداً أو ناتجاً من إهمال عند الجرد والمحاسبة يمنع الموظف المشمولة وظيفته بأحكام هذا النظام من تولي أي وظيفة مشمولة بأحكامه، وتحدد اللائحة الأحكام الخاصة بذلك .

وقد نصت المادة الرابعة عشر من اللائحة التنفيذية لنظام وظائف مباشرة الأموال العامة بأنه يقصد بالعجز الوارد في المادة العاشرة من النظام الاختلاس أو التبديد أو التصرف دون سند نظامي في أموال الدولة أو الأعيان أو الأوراق ذات القيمة المسلمة له .

كما نصت المادة الخامسة عشر من اللائحة التنفيذية بأنه في حالة وجود عجز فإن على الجهة اتخاذ ما يلي :

١. إعداد محضر بالواقعة .
٢. تسجيل العجز عهدة تحت التحصيل من طرف الموظف .

الخاتمة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والشكر له سبحانه على توفيقه بأن يسر لي إتمام هذا الموضوع، الذي كنت أتمنى دائماً أن أقدم ولو شيئاً يسيراً لخدمة الإسلام والمسلمين، فله المنة والفضل سبحانه أن يسر لي هذا حتى تم والحمد لله.

إن نعم الله عظيمة، وفضله كبير، فنسأل الله سبحانه أن يوفقنا إلى شكرها، والعمل بمقتضاها، قال تعالى: ﴿ فَتَبَسَّمَ ضَاحِكًا مِّن قَوْلِهَا وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِيٓ أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ ٱلَّتِيٓ أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَٰلِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَٰلِحًا تَرْضَىٰهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ ٱلصَّٰلِحِينَ ﴿١٩﴾ ﴾[1].

إن وظائف مباشرة الأموال العامة ذو أهمية كبيرة ومسؤولية جسيمة، فالقيام عليها بالأمانة والإحكام، والدقة والضبط، سبب في قوة الدولة المالية وقدرتها على الوفاء بمتطلباتها واحتياجاتها، ومسايرتها على النماء والتطور. ولقد خلصت في هذا البحث إلى النتائج التالية:

١. كل مال استحقه المسلمون ولم يتعين مالكه فهو من حقوق بيت المال، حيث

(١) سورة النمل، الآية ١٩.

يقـوم بالإشراف عليه إمام المسلمين أو من ينيبـه، وله توجيهه حسب المصالح الشرعية .

٢. الأمـوال العامـة في النظـام هي الأمـوال التي تخضـع ملكيتها للدولـة أو أحد أشخاصهـا المعنويـة العامـة، ويكـون للحاكـم أو من ينيبـه سلطـة الإشراف والمباشرة عليها .

٣. كل دولة بحاجة ماسة إلى إنشاء جهات توكل لها مباشرة الأموال العامة، وعن طريقها يتم الحفظ والتعامل، والضبط والرقابة للأموال العامة .

٤. تتنـوع وتختلف المهام والمسؤوليات الموكلة للقائمين على مباشرة الأموال العامة باختلاف الأزمنة والتطورات الحادثة .

٥. القائمـين على مباشرة الأموال العامة أمناء مخلصين، يتميزون بالدقة وحسن الضبط والقدرة الحسابية .

٦. تختلـف وظيفة مباشـرة الأموال العامة عن غيرها مـن الوظائف الأخرى فلها شروط خاصة فيمن يتولاها، وعليه مسؤوليات ولها مميزات تخصه .

التوصيات :

١. إعـداد برامـج خاصة لمن يتولى مهمـة مباشرة الأموال العامـة، تبين الأحكام والاجراءات اللازمة لها، والالتزامـات والمسؤوليات، وطرق الجمع والتحصيل لكل عملية منها .

٢. توفير برامج تقنية ذات حماية أمنية عالية، يتم عن طريقها الرصد والحفظ، والمراجعة والتحقق، والضبط لكل ما يتصل بالأموال العامة .

المراجع

١. الأحكام السلطانية، الماوردي ، دار الحديث القاهرة .

٢. أساسيـات الإدارة العامـة في المملكة العربية السعودي، ثامر ملـوح المطيري ، دار اللواء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م .

٣. حرمـة المال العـام في ضوء الشريعة الإسلاميـة، د. حسين حسين شحاتـه ، دار النشر للجامعات، الطبعة الأولى، ١٤٢٠هـ ، ١٩٩٩م .

٤. زكاة الأسهـم والسنـدات والورق النقدي، صالح السـدلان ، دار بلنسية للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، الطبعة الثالثة، ١٤١٧هـ .

٥. سير أعلام النبلاء، الذهبي ، مؤسسة الرسالة، ١٤٢٢هـ ، ٢٠٠١م .
٦. شعب الإيمان ، البيهقي، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع بالرياض بالتعاون مع الدار السلفية ببومباي بالهند ، الطبعة الأولى، ١٤٢٣ هـ - ٢٠٠٣ م .
٧. صحيح مسلم ، محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي ، الطبعة الأولى ، ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م بيروت، لبنان .
٨. فتح الباري في شرح صحيح البخاري لابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل العسقلاني الناشر: دار المعرفة - بيروت، ١٣٧٩ ، رقم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمد فؤاد عبد الباقي، قام بإخراجه وصححه وأشرف على طبعه: محب الدين الخطيب، عليه تعليقات العلامة: عبد العزيز بن عبد الله بن باز.
٩. اللائحة التنفيذية لنظام وظائف مباشرة الأموال العامة الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/١٨) وتاريخ ١٤٣٦/٢/٢٣هـ .
١٠. لائحة الجرد والمحاسبة الصادرة من رئيس ديوان المراقبة العامة .
١١. لسان العرب، ابن منظور ، دار صادر ، ٢٠٠٣م .
١٢. مبادئ الفقه الإسلامي، محمد يوسف حنفي، دار النهضة العربية، القاهرة ٢٠١٢م .
١٣. المدخل إلى نظرية الالتزام العامة في الفقه الإسلامي ، مصطفى أحمد الزرقا ، دار القلم، الطبعة الأولى ، ١٤٢٠هـ ، ١٩٩٩م .
١٤. المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، الفيومي ، المكتبة العلمية، بيروت .
١٥. المعجم الكبير، الطبراني ، مكتبة ابن تيمية، القاهرة ، الطبعة الثانية .
١٦. المعرفة والتاريخ، أبو يوسف يعقوب الفسوي، مؤسسة الرسالة، ط٢، ١٤٠١هـ .
١٧. الملكية في الشريعة الإسلامية، عبدالسلام العبادي ، مكتبة الأقصى، الأردن، الطبعة الأولى، ١٩٧٥م .
١٨. نظام الخدمة المدنية الصادر بالمرسوم الملكي رقم م/٤٩ وتاريخ ١٣٩٧/٧/١٠هـ .
١٩. نظام وظائف مباشرة الأموال العامة، جريدة أم القرى، العدد ٤٥٧٧، تاريخ ١٤٣٦/١٠/١٥هـ .
٢٠. النهاية في غريب الحديث والأثر، ابن الأثير ، المكتبة العلمية، بيروت، ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م ، تحقيق طاهر أحمد الزاوي، ومحمود محمد الطناحي .
٢١. الوسيط في شرح القانون المدني، عبدالرزاق السنهوري ، دار التراث العربي، بيروت، ١٩٦٧م .

تطبيقات نقدية إنشائية

(دراسة نماذج من الأجناس السردية)

الدكتور /مختار الفجاري

أستاذ الأدب والنقد المشارك بكلية الآداب والعلوم الإنسانية

جامعة طيبة

ملخص باللغة العربية

تطبيقـات نقدية: دراسة نماذج مـن الأجناس السردية محاولـة نقدية قامت على المنهـج الإنشائـي لاسيما علـى المصطلحـات الإجرائيـة الثلاثة في ذلـك المنهج، وهي "الوظيفـة" و"الخطاب" والخبر". ولمّا كانت نظريـة الوظائف أنجع المناهج الإنشائية في تحقيـق علميـة النص السردي، فقد سعى البحـث إلى تطبيق جزء من النظرية على مقاطع سردية عربية قديمة. وهي مقاطع لا يمكن أن تحلّل بمعزل عن الزوج المصطلحي: خطاب/خبر.

وقـد سعى البحث إلى تحقيق هدف تربوي أولا وعلمـي ثانيا. فأما الهدف التربوي فقد وضّح حقيقة مصطلحـات نقدية من خلال أمثلة تطبيقية. والمثال التطبيقي يتنزل ضمـن صميم المناهج التربوية وأما الهدف العلمي فقد ساهم في إثارة إشكاليات بحثية نقدية وحاول أن يقدم أجوبة لها لاسيما تلك التي تعلقت بالجمع بين الفلسفة والقصة أو التي تعلقت بالإشكال المعـرفي بين المعتقد الصوفي القائم على اتهام الألفاظ بالتقصير وحتمية تلك الألفاظ غصبا عن التصوف.

ملخص باللغة الانجليزية

critical Applications: Narrative genre model study is an essay based on poetic methodology, and in particular on the three procedural terms adopted «function», «discourse» and «fable». And since the use of the theory of functions is considered as the most effective method in the scientific investigation of narrative texts, part of this theory has been applied to some Arab narrative passages. These passages that can't be analyzed in isolation from a pair of terms: discourse / Fable.

The study sought to achieve the educational purpose first and second the scientific purpose. As for the educational purpose, he clarified the truth of the critical terms through practical examples; The example applied is at the heart of teaching methodology. The scientific objective has helped to pose critical issues and try to give answers; especially to those who are bound to a combination of philosophy and history or related forms of knowledge between the mysticism of belief based on the accusation of lack of words and the inevitability of these words against their mysticism.

مدخل نظري

تندرج هـذه الدراسة ضمن الرؤيـة النقدية المنبثقة عـن الشكلانية. وهي تهدف، كالشكلانيـة تمامـا، إلى إخضاع الأدب للقواعـد العلمية والقوانـين الفيزيائية المتسمة بالحتميّـة، إنها تتبنى منهجا يندرج أساسا ضمـن ما دأب عليه الشكلانيّون من حرص على استبعاد المباحث التاريخيّة والدراسات التي تتخذ الأدب مطيّة للبحث عن أمور غير أدبيـة. وهي، بتعبير أكثر دقة، دراسة إنشائية مؤطرة لسانيا، إذ الرأي عند جاكوبسون (Jacobson) أنّ الأدب بمـا أنّه كلام، أي أنّ مادّتـه الأساسية هي اللغة، فإنّ الإنشائية جزء لا يتجزّأ من اللسانيات، واللسانيات هي العلم الجامع للبنى اللغويّة[1].

وقـد وقع الاختيـار على الأجناس السردية القديمـة لعدة مـبررات، أهمها تهميش السرديـة مبحثـا في التراث النقدي القديم. وهـو ما يطرح تساؤلا عن مـدى وعي نقادنا القدامـى بالجنس الأدبـي عموما والسردي على وجه الخصوص. فـإذا ألقينا نظرة على أهـم مصدرين اهتمـا ببعض الأجناس السرديـة مثل المقامة أو الحكايـة، ونقصد طبعا "صبح الأعشى في صناعة الإنشاء" و"المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر"، فإننا لا نـكاد نجد أي ذكـر لمصطلحات من قبيل "الحكـي" أو "القص" أو أي عبـارة ترجع إلى عالم السرد، فضلا عن غياب قيمة الكتابة الأدبية إذ كان يتمّ تصنيف الأجناس تصنيفا بخلفية شفوية يرجعها إلى أنماط الكلام وأقسامه. فهل يا ترى كانت السرديات في القديم مطلوبة لغير ذاتها؟ هل كانت مجرد وعاء لمقصدية غير فنية؟ ما هو حظ الفن القصصي في إبداعنا الأدبي القديم؟ تلك أسئلة تبرر تناولنا لهذا الموضوع بالذات دون غيره.

أمّـا المـادة المقدمـة في هذا البحث فهـي إلى التطبيقات النقديـة أقرب منها إلى التنظـير، وإنْ فرض التنظير نفسه في البدايـة للضرورة. وهي تبعا لذلك ليست تحليلا شاملا لهذه النصوص بل هـي تطبيق لنظريات نقدية على النصوص الأدبية السردية. والفـرق بين التحليـل والتطبيق يكمن في غايـة كل منهما. فالتحليـل غايته علمية حيث يباشـر الناقد النصوص متسلحا بـكل المناهج النقدية الممكنـة، ويسعى إلى اعتماد ما يتناسـب مع طبيعة النص منها. في حـين يسعى تمشي التطبيق إلى غاية تعليمية متمثلة في تطبيـق منهـج نقدي واحـد وتبيان نجاعتـه ونقل ذلـك إلى المتعلمـين. فالأولوية في التحليـل للنصـ، والأولوية في التطبيق للمنهج. لذلك لا سلطة مع التحليل إلا للنص فهو

(١) للتعمّق انظر كتاب "مسائل الإنشائية" Questions de poétique, éd ; seuil, Paris, 1973.

الـذي يفرض منهجـه، ولا سلطة مع التطبيـق إلا للنظرية النقدية التـي يحوّلها الناقد إلى المجـال المخبري للنصوص. لهذا السبب لم نقدم نصوصا ذات بنية منتهية ومغلقة للتحليل، بل اخترنا مقطوعات رأينا أنها تستجيب للنظرية المقترحة للتطبيق.

والتطبيـق النقدي لمناهج العصـر البنيوي مختلفة جذريا عمـا لحقه من العصور المعرفيـة، فقد سـادت فيه سلطة النص. ونزع النقد إلى ضبـط معايير تتسم بالحتمية الشكليـة، في محاولـة لتحقيق علميـة الأدب وردم الهوة بـين العلوم الإنسانيـة والعلوم الصحيحـة. والتطبيق في المجال العلمي دائما أسهـل وأوضح لما يتسم به من موضوعية استقـلال عـن الذاتيـة. لذلك تبدو هـذه التطبيقات النصيـة قابلة للنجاعـة أكثر من تطبيقات القراءة والتأويل حيث ترزح النصوص تحت سلطة القارئ وذاتية الفهم.

وقد اخترنا لهذه التطبيقات مصطلحات الوظيفة (Fonction) والخطاب (Récit) والخـبر (Fable) في النظرية الإنشائيـة، وذلك لِمَا لهذه المصطلحـات من أهمية كبرى في الدرس النقـدي الحديث. فهي حجـر الأساس في المنهج الإنشائي الـذي يعدّ تطورا للشكلانية، ومظهرا من مظاهر العصر البنيوي. وكالعلوم تماما، فمنطلق هذه الممارسة النقديـة هو الشكل المادي لـلأدب، إذ العلوم، كل العلوم تنطلق من دراسة الشكل المادي لموضوعهـا. والمفاهيم الثلاثة المختـارة ضمن هذا التطبيق، تتنزل في صميم هذا المنزع العلمـي للنقد الأدبـي، إذ الممارسة النقدية على النصوص هـي الأداة المخبرية للأدب. ولذلـك ارتأينا أن نختار هـذه المصطلحات الوظائفية الواردة لـدى كل من رولان بارت (Barthes) وجاكوبسـون (Jacobson) وتـودروف (Todorov) وغيرهـم مـن رواد المدرسـة الإنشائيـة المنبثقة عن الشكلانيـة. فما هو تعريف هـذه المصطلحات المنتقاة لهذه الممارسة النقدية؟

ـ التعريف بالمصطلحات والمفاهيم المطبقة:

١ ـ الوظائف الركنية والوظائف الفرعية عند رولان بارت

نفضّل هنا أن نورد النص الأصلي الذي ضبط فيه بارت هذين النوعين من الوظائف وذلك من باب الدقة والصرامة المنهجيتين، وبعيدا عن الترجمة، وما يمكن أن تتسبب فيه من انزياح أو تحويل أو تحريف. يقول بارت في كتابه: "مدخل إلى تحليل بنيوي للنصوص السردية"

"لكي نستأنف قسم الوظائف فإنّ ما نلاحظه هو أنّ وحدات تلك الوظائف ليست لهـا نفس "الأهميّـة". من المؤكـد أنّ بعضها يتضمـن وظائف ركنيـة حقيقية للخطاب

السـردي (أو جزيئـة سرديّة)، في حـين أن بعضها الآخر ليس لـه إلاّ "تعبيئة" الفضاء السـردي الذي يفصل بين الوظائـف الركنيّة: لنسمي الأولى وظائف ركنية (أو ألباب)، ونسمـي الثانية في ضوء طبيعتها التكميلية محفّزات. لكـي تكون وظيفة ما ركنيّةً ينبغي علـى الحـدث الذي ترجع إليه تلك الوظيفة أن يفتـح (أو يمسك أو يغلق) تبادليّة حركة مقنعـة داخـل الحكاية. وبعبـارة أدق إن الوظيفة الركنية تحل شكا مـا، فإذا رنّ الهتف مثلا في جزئية سردية فمن الممكن أن نجيب ومن الممكن أن لا نجيب. وهو ما يجعلنا أما إمكانية الزج بالحكاية في اتجاهين متضادين. فإذا أتينا بوظيفة ركنية ثانية بعد الأولى انتهى الشك.: "رن الهاتف ... وبوند أجاب".

علـى العكس من ذلك فبـين وظيفتين ركنيّتين هناك دائما امكانية دمج بيانات فرعية تتجمع حول لبّ ما أو لب آخر دون أن تحدث خللا في الطبيعة التبادلية، أي في الفضاء الذي يفصل بين "رن الهاتف" و "بوند أجاب". فهذا الفضاء يمكن أن يُملأ تماما بكتل أحداثية أو وصفية مثل "توجه بوند نحو مكتبه، ثم رفع السماعة ووضع سيجارته، إلخ..."[1].

يعـرف بـارت "الوظائف" في هـذا النص المقتطف مـن كتابه «مدخـل إلى تحليل بنيـوي للنصوص السردية». ويقـدّم لذلك كتلة مـن المصطلحـات ويصنفها صنفين: مصطلحات أصـول ويسميها "وظائف ركنيـة" (Fonctions cardinals) ومصطلحات فروع ويسميهـا (Fonctions subsidiaires). ويقدم لتعريـف كل صنف منها مجموعة مـن مصطلحات توابع. ثم ينهـي نصه بتقديم مثال تطبيقي سـردي لتوضيح تعريفاته النظرية. وقد ورد تعريفه هذا كما يلي:

(1) «Pour reprendre la classe des Fonctions, ses unités n'ont pas toutes la même «importance»; certaines constituent de véritables charnières du récit (ou d'un fragment du récit) ; d'autres ne font que «remplir» l'espace narratif qui sépare les fonctions charnières: appelons les premières des fonctions cardinales (ou noyaux) et les secondes, eu égard à leur nature complétive, des catalyses. Pour qu'une fonction soit cardinale, il suffit que l'action à laquelle elle se réfère ouvre (ou maintienne, ou ferme) une alternative conséquente pour la suite de l'histoire, bref qu'elle inaugure ou conclue une incertitude; si, dans un fragment de récit, le téléphone sonne, il est également possible qu'on y réponde ou n'y réponde pas, ce qui ne manquera pas d'entraîner l'histoire dans deux voies différentes. Par contre entre deux fonctions cardinales,il est toujours possible de disposer des notations subsidiaires, qui s'agglomèrent autour d'un =noyau ou d'un autre sans en modifier la nature alternative : l'espace qui sépare «le téléphone sonna» et «Bond décrocha» peut être saturé par une foule de menus incidents ou de menues descriptions : «Bond se dirigea vers le bureau, souleva un récepteur, posa sa cigarette, etc ...», R. Barthes : Introduction à l'analyse structurale des récits, p 11.

- الوظائف الركنية: حدّدها من خلال مجموعة من الصفات التالية:
- هي ركنية (cardinales) عليها يقوم عماد أية وحدة أو بنية سردية، بمعنى أنها أعمدة تلك الوحدة وركائزها التي إذا حذفت إحداها دُمّرت البنية السردية.
- هي لبٌّ (noyaux) والعبارة وردت مرادفة لعبارة ركنية
- هي مفاصل (charnières) الوحدة السردية. وهي بمثابة المفاصل الرئيسة.
- الوظائف الفرعية: حددها أيضا من خلال مجموعة من الصفات التالية:
- هي فرعية (subsidiaires) والاستغناء عنها لا يدمّر الوحدة أو البنية السردية.
- هي مجموعة محفِّزة des catalyses للبنية السردية ومدعّمة لها
- هي مجموعة متمّمة complétive للبنية السردية
- هي تملأ remplir الفضاء السردي، وهي الحالة الوحيدة التي عبّر بها عن هذه الوظائف باستعمال صيغة الفعل.

فالوظائف الفرعية، من خلال هذا التعريف، ليست حشوا سرديا كما يتبادر إلى الذهن، وإنما هي نوع من الترف السردي الذي يثري الأدبية، ويعطي للسردية ماهية خاصة، كما سنرى أثناء التطبيق. فهل يمكن أن نصوغ فرضية في هذا المستوى، لنقول: إن الأجناس السردية بقدر ما تتطور، تملأ نصوصها بالوظائف الفرعية للإثراء والجمالية؟

يقدم بارت بعد ذلك مثالا تطبيقيا لتوضيح التحديدات النظرية لهذه الوظائف. فقد أورد في آخر هذا النص الجزيئيتين السرديتين التالتين:

- رنّ الهاتف ..... وبوند أجاب
- رنّ الهاتف، خرج بوند من غرفته وتوجّه إلى مكتبه، وضع سيجارته، ثم رفع السماعة وأجاب، إلخ...

وبالنظر إلى هذا المثال، تجدر الملاحظة أن الجزيئة السردية (fragment de récit) الأولى، ومن خلال قياسها على الجزيئة الفيزيائية، هي البنية الأصغر سرديا التي لا تتجزّأ. وبارت يؤكّد أنها تلك التي تتكون من وظيفتين ركنيتين في الحد الأدنى، فهي الوحدة السردية الدنيا التي لا يمكن تجزئتها أو اختزالها، لأن تجزئتها تدمر البنية. أما الجزئية السردية الثانية فقد تمططت بما أضيف بين مكوني الجزيئة الأولى. وما أضيف ومطّط السردَ هو المعبَّر عنها اصطلاحيا عند بارت بالوظائف الفرعية. وهي

وظائـف يمكن التخلي عنها لأن إسقاطها مـن السرد لا يُخلّ بأركان السرد، كما ذكرنا، ولكن ذلك التخلي يؤدّي إلى إضعاف القيمة الفنية للأثر السردي، لأن أساس الجمالية السرديـة هي التوسع في الوصف. فالتخلي يتم، إذن، لمقاصد أخرى غير فنية. قد تكون تلـك المقاصد الإقنـاع أو سرعة التأثير وحفظ النص في الذاكـرة الشعبية. وهذا يدعم فرضية أن يكون الاكتفاء بالوظائف الركنية هو سمة سردية شفوية بالأساس نزعت إلى الاقتضاب وتسربت بحكم التناص إلى الأجناس المكتوبة زمن نشأة الكتابة.

هـذه الفرضية تجد تأكيدها من عدمه حين ننظر في العلاقة بين الوظائف الركنية المكتشفة حديثا والأجناس الأدبية القديمة، سواء تلك التي سادت في العصر الشفوي أم التي نشأت في بداية العصر الكتابي.

٢ ـ في العلاقة بين الوظائف الركنية وسمة الإيجاز في الكلام

أ ـ في العلاقة الأجناسية بين المثل والمماثلة البيانية.

يحمل المثل الخرافي أو الحيواني الذي سنختار منه نماذج للتطبيق سمات أجناسية خاصة بمـا يسمى الأجنـاس البسيطـة أو المقتضبـة (les formes brèves) أو المنسيـة مثل الأحاجي والطلاسـم والنوادر والألغاز والمثـل السائر...[1] ومن أبرز تلك السمات سمة الإيجاز والاكتفاء بالوظائف الركنية دون الفرعية. وتُعتبر سمة الإيجاز في الكلام أداة الخطاب لترسيخ الكلام في الذاكرة. وهي سمة فرضها الابستيمي الشفوي ورسخها في كل الأجناس الأدبية القديمة لاسيما المثل الخرافي أو الذي دأبنا على تسميته بالحكاية المثلية. وقد اكتسب هذا المثل سمة الاقتضاب مـن المثل السائـر. وهذا الأخير اكتسـب السمة نفسها مـن نص مُنجب أكثر منـه اقتضابا هو الصورة البيانية. ولم تكن تلك هي السمة الوحيدة التي انحدرت من الصورة البيانية، واستمرت في مختلـف الأجناس المقتضبـة، بل نجد أيضا سمتي المشابهة والمماثلـة. وهذا ما يجعلنا نقول قياسـا: إذا كانت الاستعارة، كما يقول نقاد الشعـر، هي أسطورة موجزة كل الإيجاز، فإن المثل عموما والمثل الخرافي على وجه الخصوص هو استعارة موسّعة كل التوسّع.

فالمثـل في وجـه مـن وجوهه الأجناسيـة نشأ عن سمـة المماثلة الكامنـة في الصور البيانيـة البلاغيـة لاسيما التشبيـه والاستعارة. بـل إن المماثلة لم تعـرف وضوحها إلا

(١) للاطلاع على مختلف هذه الأجناس المهمشة والمقتضبة يراجع كتاب
Montandon: les formes brèves, édition Hachette, collection contours littéraires, Paris, 1992, p5.

عندما تطورت وانتقلت مـن الكلمة إلى الجملة، ومنها إلى النصوص وخاصة السردية. هـذا ما يؤكده عبد القاهر، فيذهب إلى أن المشابهـة الحقيقية هي المماثلة، أي الابتعاد عـن التشبيه الصريح من خلال تكثيف الكلام وتنويعـه. يقول: "ينبغي أن تعلم أنّ المثل الحقيقـي والذي هو الأولى بأن يسمـى تمثيلا لبعده عن التشبيـه الظاهر الصريح، ما تجده لا يحصل لك إلا من جملة من الكلام أو جملتين أو أكثر حتى إن التشبيه كلّما كان عقليا محضا كانت الحاجة إليه أكثر"(١)

فالمثـل يبدأ عند الجرجاني من حيث ينتهي التشبيه البلاغي أو بالأحرى يبدأ المثل مـن التشبيه الضمني، لأن المقصـود بالمثل العقلي عند الجرجاني هو التشبيه الضمني. وعندمـا ندقق النظر في هذا التشبيه نجده وثيق الصلـة بالمَثَل (Proverbe) وبالرجوع إلى المعادلـة الرياضية فـإن التشبيه في نهاية الأمر مثل سائـر في طريقه إلى التظهير، فالتشبيـه الضمنـي حكمة والحكمة مثل، إذن التشبيه الضمنـي مَثَل. ودليل ذلك هو أن سمـة المماثلة والمقايسة ثاوية في كل من الحكمة والمثـل والعلاقة بينهما في غاية المتانة. ونكتفي بتقديم بيت أبي فراس المشهور دليل على ذلك:

سـيـذكـرني قـومـي إذا جـد جـدهـم وفي الليلة الظلماء يفتقد البدر(٢)

ففي الشطر الثاني من البيت دليل واضح على رحلة التأويل التي ستولّد المثل من رحم التشبيـه، فإذا بالعلاقة بين البلاغـة والأجناس الأدبية ليست فقـط في أساليب التعبير، كما ذهب إلى ذلك نقاد التراث، بل أيضا في السمات الأجناسية والتناسل والتناص، كما يوضحـه النقـد الحديث. فالمثل، إذن، يسير بـين مَعَارِض التأويل يحمـل جينات منجبه، بل يـرث عنه سلوك التخفي والاقتضاب. فقولنا: "رجـعَ بخفي حنين" ليس سوى تضمين لمشابهـة العائد من سفر خالي الوفاض بحنين. وبدل التمادي في الهذر والوقوع في الحشو وتوضيـح أركان التشبيـه بما في ذلـك الأداة، فإن قوانين الفصاحة دفعـت إلى التقصير بالرغـم من وقوعها في الغموض. ولعل تطويع عبارة "مِثْلَ" نفسهـا لتحلّ محلّ الأداة في التشبيه خير دليل على هذه "الجينة" بين المثل الخرافي باعتباره تمثيلا سرديا، والتشبيه باعتبـاره صورة بيانية. وهكذا فكل هـذه العلاقات التاريخية جعلـت التشبيه والاستعارة والمثل تنتمي جميعا لهوية تناصية واحدة من سماتها التخفي والاقتضاب.

(١) عبد القاهر الجرجاني: أسرار البلاغة، ط٢، دار المعرفة، بيروت، لبنان، د ت، ص٨٧.

(2) www.diwanalarab.com

وإذا كانت أغلب المقاطع المختارة للتطبيق ترجع لجنس المثل الخرافي حيث يكون الحيوان تمثيلا ذا جذور تشبيهية للإنسان وترميزا استعاريا عليه، فإن مثل الرجل الهارب من الموت ينتمي إلى الفرع الآخر من أنواع الخطاب في كليلة ودمنة المشكّلة من فسيفسائية أجناسية منصهرة داخل جنس كبير بجيم تاجية[1]. وهذا النوع هو الأمثولة. إذ يتضمن الكتاب، إلى جانب الأمثال الخرافية، أمثولات حيث يتحوّل، بأسلوب الكناية، حال إنسان سابق إلى تمثيل حال إنسان لاحق.[2] وإذا كان المثل الخرافي تشبيها ممططا ومنقولا من الوضع البلاغي إلى الوضع السردي، فإن الأمثولة كناية عرفت التمطيط نفسه والانتقال عينه. وهكذا فالمثل الخرافي انحدر من التشبيه والاستعارة في حين انحدرت الأمثولة من الكناية، إذ "الكناية تتفاوت إلى تعريض وتلويح ورمز وإشارة(...) والتلويح هو أن تشير إلى غيرك عن بعد، وإلا فإن كان فيها نوع من خفاء فالمناسب أن تسمى رمزا، لأن الرمز أن تشير إلى قريب منك على سبيل الخفية"[3]

ب- سمة الإيجاز وعلاقتها بالوظائف الركنية

سمة الإيجاز أو الاقتضاب هي الأهم بالنسبة إلى سياق هذا البحث، لأنها هي التي أردناها أن تكون المنطلق في تطبيق نظرية الوظائف الركنية الحديثة. وهي، للتذكير، السمة التي ورثتها الأمثال الأدبية عن مكونات البيان البلاغي. وهي سمة مشتركة بين كل الأمثال في كليلة ودمنة لاسيما تلك التي اخترناها للتطبيق. إنها سمة موروثة عبر سلسلة تصعد الى البيان بمعناه البلاغي تشبيها واستعارة وكناية ومنهما إلى المثل السائر لتستقر في المثل المطط إلى نص سردي أكثر طولا نسبيا.

بل إن المثل السائر اكتسب صفة السير تلك والانتشار السريع على ألسنة البشر من صفة الإيجاز. ولعل مثَلَيْ المَثَلِ: "أَسْيَر من مثل" و "أَوْجز من مثل" خير دليل على التكامل

(١) لكي تميز اللغة الفرنسية بين البنية الأكبر التي تحتوي بنى صغرى داخلها اعتمدت الحرف الكبير (lettre majuscule) للتعبير عن البنية الأكبر وتعتمد الحرف الصغير (lettre minuscule) للتعبير عن البنى الصغرى الثاوية داخل البنية الكبرى. وقد دأبنا للتعبير عن ذلك باللغة العربية على اعتماد صفة التاج، فنقول كذا بحرف التاج أو بحرف تاجي. وهذا الاختيار العربي دأبنا عليه منذ بحث الدكتوراه وكان باقتراح من الأستاذ عبد المجيد الشرفي.

(٢) تجدر الإشارة هنا إلى أن فرج بن رمضان في كتابه "الأدب العربي القديم ونظرية الأجناس" لا يميز بين المثل الخرافي والأمثولة مسايرة لما هو سائد عند ابن المقفع الذي جعل كل هذه الأصناف المثلية تحت مسمى واحد هو "المثل"، والسبب هو انعدام الوعي بقضية الأجناس وعدم التفكير فيها لذاتها في عهد ابن المقفع. ولذلك فابن المقفع معذور وفرج بن رمضان محجوج ولا نراه محقا في ذلك. يراجع الكتاب، ص ١١٧.

(٣) الخطيب القزويني: الإيضاح في علوم البلاغة، ص٤٨٥.

بـين صفتي الإيجاز والانتشار. والتعابـير كلّما قلت حُفظت وكانت ألصق بالأذهان. قال إبراهيـم النظـام: "يجتمـع في المثل أربعة لا تجتمـع في غيره من الـكلام: إيجاز اللفظ وإصابة المعنى وحسـن التشبيه وجودة الكناية. فهو نهاية البلاغة. وقال ابن المقفع: إذا جُعـل الكلام مثلا كان أوضح للمنطـق وآنَقَ للسمع وأوسع لشعـوب الحديث"[١] وهو ما دأبـت عليه الأجناس ذات المقصـد الإقناعي والتواصلي أكثر مـن الأجناس ذات البعد الفني والجمالي.

كما حدد الميداني مكوّنات ثلاثة للمثل لم يذكر بينها المكوّن السردي. وهذه المكوّنات الثلاثـة هي: المكـوّن البياني، (التشبيـه والمماثلة) والمكـوّن التركيبي (إيجـاز التعبير) والمكـوّن الدلالي (إصابـة المعنى). وهو تحديد يرجّح تحييد المقصـد الفني القصصي في النصوص السرديـة القديمة. بل هذا ما يبرر حديثنا عـن العلاقة بين سمة الإيجاز في الـكلام التراثية والوظائف الركنية ذات المرجع السردي في النقد الأوروبي الحديث. فغيـاب التنبّه لهـذه الوظائف في التراث سببـه عدم اعتبار المكـون السردي عاملا من عوامل فن الكلام في التراث النقدي القديم.

وهـذا لم يكن عند الميداني فقط، بـل كان موقف أكبر نقاد النثر في التراث، وشمل أكثر النصوص التصاقا بالبنية السردية كالمقامة. فابن الأثير مثلا "لم يتفطن إلى بنية المقامة السردية، فهو يختزل المقامات كلها في أنموذج محدود للغاية."[٢] والموقف نفسه تقريبا يتردد مع القلقشندي. فرغم أنه عاب على ابن الأثير ازدراءه للمقامة والحط من قيمتهـا الأدبية، إلّا أنه لم يذكر شيئا عن البعد الفني القصصي للمقامات.[٣] فالتراث النقـدي اكتفى بالصياغة اللغوية للنصوص السردية. والاقتضاب، باعتباره مقوّما من مقومات تلك الصياغة، وجد لديهم اهتماما، لاسيما في الأمثال.

ضمن هذا السياق ضبط المستشرق بلاشار للمثل خاصيتين: الأولى تركيبية وتتمثل في الاقتضاب والإيجاز والثانية وظائفية وتتمثل في تأدية قيمة أخلاقية دون تأدية الفن، وهـو مـا يفسّر استمرار تهميش هذا الجنس وعدم العمل علـى تجنيسه أو دراسة آليات إنتاجه إلى حد الآن. ذلك أنّ "وجود الصيغ المثَلية منذ القرن السادس الميلادي أمر ثابت في العـالم العربي سواء أكان المقصود مثلا أم حكمة أم أقوالا مأثورة، فإنّ الصفة الأساسية

(١) ذكره الميداني في "مجمع الأمثال، تحقيق محمد أبي الفضل، دار الجيل، بيروت، ١٩٩٦، ج١، ص٧.
(٢) ضياء الكعبي: السرد العربي القديم: الأنساق الثقافية وإشكاليات التأويل، ص ٣٨٦.
(٣) القلقشندي: صبح الأعشى في صناعة الإنشاء، ج١٤، ص ١٢٥.

هـي الشكل التعبـيري الموجز، ثم يأتي بعد ذلـك المغزى الأخلاقي والقيمـة التهذيبية(...) والظاهر أن هذا الميل إلى الصيغ المقتضبة غائص حتى أعماق الروح العربية."[١]

أمّـا السكّاكي فقد بين أنّ "الإيجاز هـو أداة المقصود من الكلام بأقل من عبارات متعارف الأوساط"[٢] وهو أيضا "تأدية أصل المراد بلفظ مساوله أو زائد عليه لفائدة"[٣] وهكـذا تكون الوظائف الركنيـة جينة تناصية مدركة بالتحليـل الإنشائي ومعبرة داخل نظـام السـرد القديم عن مـبررات وجـوده(ses raisons d'être) . فكيف تقدم نظرية الوظائف تفسيرا لهذه التقنية السردية؟

ريثمـا نؤكد ذلـك بالتطبيق، ننتهـي لصياغة مصـادرة بحثية، في هـذا المستوى، مفادهـا أنّ كل نص سردي مهما كانت لغته أو مهما كانت طبيعته، لا يخلو من الوظائف الركنيـة. فهي إذن، قانون يتسم بصفة التعميـم العلمي على الظاهرة السردية عموما، وهي أداة الإيجاز والاقتضاب في النصوص السردية. كما أن نظرية الوظائف في المرجع الإنشائـي هي بمثابـة الروح التي تُبـثّ في العمل الفني، إنهـا روح "الخطاب" في إعادة صياغة "الخبر" وفق رؤية سردية معيّنه، أو بالأحرى هي أداة الاختزال التي يصنع بها المبدع عالمه/عمله الفني بكل دقة.

٣ـ ثنائية الخبر والخطاب عند الإنشائيين

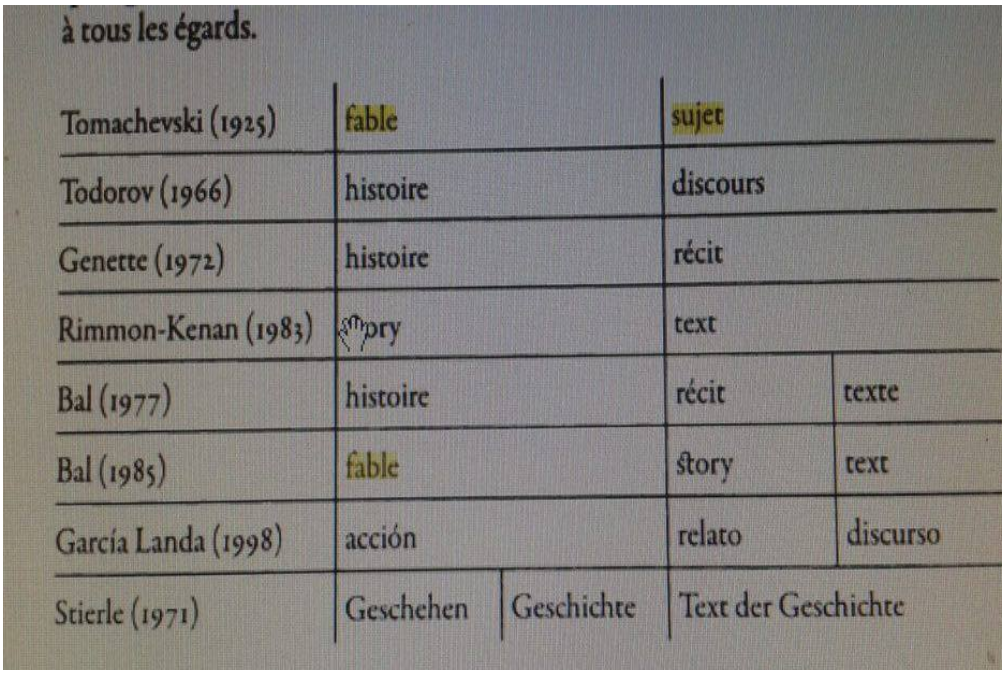
تجـدر الملاحظـة بداية، أن نشـأة المصطلحين تعـود إلى الشكلانيـين الأوائل ومع تومشفيسكـي(Tomachevski) تحديـدا، وذلـك منذ سنـة ١٩٢٥. فهـو أول من وضع للخـبر مصطلح Fable وللخطاب Sujet الذي لا يعني الخطاب بقدر ما يعني الصياغة الفنيـة للعمـل الروائي. فقد ورد لدى الشكلانيين عمومـا أن الخبر هو وصف للأحداث بمعنى أنه المادة الأولية لصياغة الشكل الفني أما الخطاب فهو بناء فني خاضع لقواعد صارمـة وحتمية.[٤] وعلى منـوال تومشفيسكي نسج اللاحقـون، واستغرق ذلك تلاحق

(١) رجيس بلاشير: تاريخ الأدب العربي، ترجمة إبراهيم الكيلاني، الدار التونسية للنشر، ط١، ١٩٨٦، ج١، ص ١٥٢.
(٢) ذكره القزويني: الإيضاح في علوم البلاغة ، ص ٢٩٧.
(٣) المرجع السابق، ص٢٩٨.
(4) « La fable est la description des évènements ; c'est le matériau pour la mise en forme du sujet. C'est une motivation externe, arbitraire, ne revêtant aucun caractère de nécessité. Seul, le sujet compte pour l'art. C'est une construction artistique obéissante a des lois immuables.» Le formalisme russe: file:///C:/Users/User/Downloads/5335179bb3148.pdf

أجيال نقدية في أوروبا على امتداد نصف قرن تقريبا، اتفقوا خلاله على الشكل الثنائي واختلفوا في التسميات.

كما تجدر الملاحظة أيضا أن ترجمة المصطلحين إلى اللغة العربية بـ"الخبر" و"الخطاب" تبقى هي الأفضل بالرغم من المشاكل الكثيرة التي تثيرها هذه الترجمة. فعلى المستوى لغة المنشأ لم يتفق النقاد حول مصطلحين موحدين سواء أكان الأمر داخل اللغة الفرنسية أم في اللغات الأوروبية كلها.

والرسم التالي يثبت مدى اختلاف المؤسّسين الغربيين في هذه الثنائية المصطلحية:



à tous les égards.

Tomachevski (1925)	fable		sujet	
Todorov (1966)	histoire		discours	
Genette (1972)	histoire		récit	
Rimmon-Kenan (1983)	story		text	
Bal (1977)	histoire		récit	texte
Bal (1985)	fable		story	text
García Landa (1998)	acción		relato	discurso
Stierle (1971)	Geschehen	Geschichte	Text der Geschichte	

الرسم (١)

مع العلم أن رولان بارت اختار ثنائية Fable et Récit وهو بذلك يزيد اختلافا مع النقاد الذين جمعهم الجدول. ولكن ما سبب ذلك الاختلاف؟

(1) Philippe Sohet : Images de récits, Presses de l'université de Québec, p 42

أ ـ الخبر

بالنسبة إلى مصطلح Fable اعتمدنا ترجمة توفيق بكار له بـ"الخبر"، [1] مع العلم أن الترجمة الرسمية والمتعارف عليها لعبارة Fable هي الحكاية الشعبية أو الخرافة، ولكن مظاهر التباسه لم تكن فقط في الترجمة، بل في منشئه ولحظات تشكله أيضا. فجميع الذين حاولوا نقل العبارة من مجال استعمالها اللغوي العادي إلى مجالها الاصطلاحي، تراوحوا بين Histoire و Fable. والمصطلحان مترادفان نوعا من الترادف إلا أنّ المصطلح الأول فيه اشتراك معنيين: هما التاريخ والحكاية، وهو ما ينقله نسبيا من مجال الترادف اللغوي إلى مجال الاشتراك. ومبرر العلاقة بينهما هو أن التاريخ في نهاية المطاف هو رواية للأحداث، والحكاية هي نوع من سرد للتاريخ. وهذا مبعث للاختلاف في اختيار المصطلح المناسب للتعبير عما اخترنا له مصطلح "الخبر".

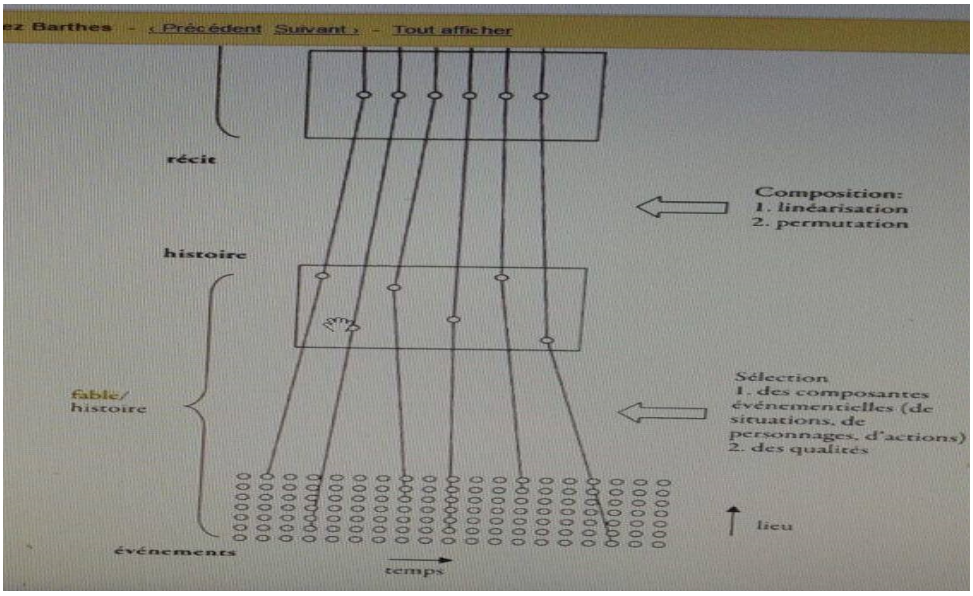
من جهة أخرى نجد الإسباني قارسيا لاندا (Garcia Landa) قد اختار عبارة -ac ción التي تدل على معنى الحدث (action) وليس بمعنى "العمل" (Travail). وما ذهب إليه يؤكد عدم الاتفاق مع الآخرين شكليا، وفي نفس الوقت تُحدِثُ القلق نفسه دلاليا، لما تحمله الكلمة من اشتراك ظاهر أيضا. أمّا الألماني ستَيَرل (Stierle) فإنه لا يميز بين الخبر والخطاب وجمع مصطلحي "حدث" (Geschehen) و"تاريخ" (Geschichte) في خانة التعبير عما نعنيه بـ"الخبر".

وخلاصة القول: إنّ مصطلح "خبر" في السرديات الحديثة يتسم بإشكال دلالي لا في وضع الترجمة فحسب بل في مستوى إنشائه وتكوينه. وبالنظر إلى مختلف هذه التحديدات نقرّ بشيء من الاحتراز، أنّ "الخبر" هو مفهوم يتحدّد من خلال التداخل بين أربعة مكونات، وهي الأحداث والحكي والتاريخ والواقع. إنه تلك الأحداث التي يجمعها السارد من الواقع أو التاريخ ويجمعها بطريقة ما، قصد تهيئتها لبنائه السردي.

والرسم التالي يكشف حقيقة "الخبر" وعلاقته بالواقع والأحداث وتهيئتها ليتولاها "الخطاب" بالصياغة النهائية:

---

(١) توفيق بكار: قصصيات عربية، والكتاب تطبيقات إنشائية على نصوص سردية لذلك وردت الترجمات في أغلب الصفحات تقريبا. والكتاب في الاصل دروس قدّمت لنا شهادة الدراسات العليا في المناهج الحديثة سنة ١٩٨٩ بكلية الآداب بمنوبة ـ تونس.



الرسم ٢

فـ«الخـبر» و«الخطـاب» مـن خلال هـذا الرسم همـا في علاقة تبـادل للأحداث. والأحـداث في رحلة صياغة تمتد علـى مرحلتين: الأولى مع الخبر والثانية وهي النهائية مـع الخطاب. تنطلـق الأحداث مع الخبر من حيث انتظامهـا الزمني الخطي في الواقع المعيش وتنتهي إلى نوع من انتخاب (Sélection) مجموعة من الأحداث. ثم تستقر تلك الأحداث المنتخبة نهائيا في رحلة الخطاب حيث تخضع لعملية إعادة التنظيم. فالخبر، إذن، هـو مجموعة الأحداث في مظهرها الوقائعـي بعد أن يقوم الراوي باختيارها وقبل أن ينتظمهـا ويصوغهـا في الخطـاب وبه. أو بالأحـرى، هو مجموعة الأحـداث المنتقاة والمتحوّلـة من مرحلة الأحداث الواقعية إلى مرحلة الحكاية/الخبر. وهي مرحلة سابقة لمرحلة الصياغة الفنية النهائية للرواية.

ب ـ الخطاب

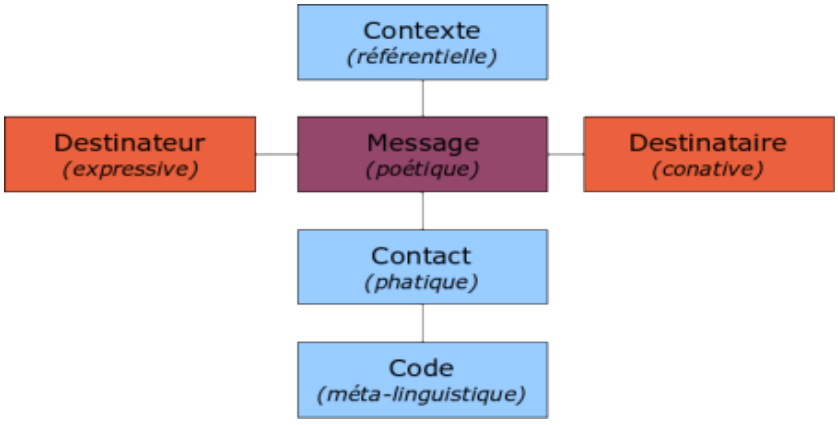
«الخطـاب» (Récit) هـو أيضـا مـن ترجمـة أستاذنا المرحـوم توفيق بـكار. وهو الصياغـة الفنيـة والهندسـة السردية التي تنقـل الأحداث من عالم الخـبر إلى العالم الروائـي. الخطـاب خلق إنشائي وإعـادة إخراج للحياة الخارجيـة إلى حياة داخلية في زمن خاص وعلاقات خاصة بين الشخوص والأمكنة ومختلف العناصر الروائية

وبالعـودة إلى الرسـم الأول نجـد أن ما وقع مـع الخبر انسحب علـى الخطاب. فقد اختلـف النقاد الغربيـون أيضا في اختيـار المصطلح المناسب له. فهناك مـن اختار Récit وهنـاك مـن فضل Discours وبعضهـم رجح Sujet . لكن الملاحظـة الجديرة بالذكر هي أن البعض لاسيمـا الإسباني غارسيـا والألماني ستايرل والانقليزي بـال(Bal) قد أحسّوا بالطابع الإشكالي للمصطلح ففضلوا تقديم فرضيّتين لتعريف مفهوم "الخطاب"، ووردت تعريفاتهم متردّدة بين ثلاثة مصطلحات تقريبا وهي "النص" و"الخطاب" و"القصة".

وبالنظـر في القواسـم المشتركة بين هذه المصطلحات المتعـددة، نجد اشتراكها في معنـى الخطـاب الذي يصوغ بـه المبدع عمله الفنـي، ومن خلال أسلـوب محدد وخطة مضبوطة يصوغ نصه السردي فينقله من عالم الواقع إلى العالم الروائي.

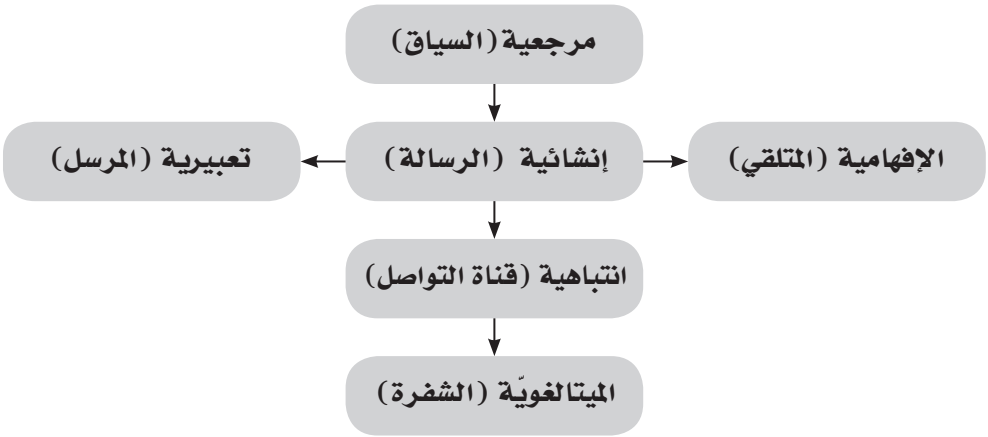
٤ ـ الوظائف الست عند جاكبسون

الوظائـف الست عند جاكبسون أصبحت لا تستحق مزيد توضيح. فقد أخذت حظا كبيرا مـن البحوث والدراسات النظريـة، لكن تبقى تطبيقاتها علـى النصوص الأدبية لاسيمـا وظيفتهـا الإنشائية دون المأمول. كمـا أنها، على عكس المصطلحـات السابقة، مستقـرة الدلالة. لقد حدّدهـا جاكبسون بشكل دقيق وتبناها الجميـع. كما أن تعريبها لم يجـد المشاكل نفسها التي وجدها الزوج خطاب/خـبر. والرسمان التاليان يوضحان تسمياتها وعلاقة كل واحدة منها بالأخرى، وذلك في مرجعيها الأصلي والمعرّب.



رسـم ١ (١)

(1) https://fr.wikipedia.org/wiki/Sch%C3%A9ma_de_Jakobson



رســـــم ٢

ونكتفي هنا بتحديد دور كل منها في وظيفة اللغة كما يلي:

الوظيفـة المرجعية: وتتصل بالسيـاق. وقوامها ما يقال من حيث علاقته بالإطار الخارجي الذي تتنزّل فيه عملية التواصل.

الوظيفـة الإنشائيـة: وتعنـي أن الرسالة تتضمـن قيمة في ذاتهـا وتتمتع بسلطة خطاب مبدعة

الوظيفة التعبيرية: وهي تتصل بالمرسل ومدارها على التعبير المباشر

الوظيفة الإفهامية: وهذه الوظيفة موجهة إلى المرسل إليه

الوظيفة الانتباهية: مهمّتها الأساسية شدّ انتباه المخاطب أو إنهاء التواصل أو مواصلته

الوظيفـة الميتالغويّـة: الميتالغويّـة تعنـي اللغة التي تتكلّـم عن اللغـة. أي أن لغة الرسالة قد تضطر للحديث عن نفسها.

ـ ثنائية الخطاب والخبر من خلال نماذج سردية قديمة

١ ـ مقاطع سردية من "كليلة ودمنة"

مقطع١

"ثـم أقبـل والثور معه، حتى دخلا على الأسد فأحسـن الأسد إلى الثور وقرّبه منه، وقـال له: متى قدمـت هذه البلاد؟ ومـا أقدمكها؟ فقص شتربة عليـه قصته. فقال له الأسد: اصحبني والزمني: فإني مكرمك. فدعا له الثور وأثنى عليه.

ثم إن الأسد قرّب شتربة وأكرمه وأنس به وائتمنه على أسراره وشاوره في أمره، ولم تزده الأيام إلا عجباً به ورغبةً فيه وتقريباً منه؛ حتى صار أخص أصحابه عنده منزلة (...) ثم إن دمنة ترك الدخول على الأسد أياماً كثيرةً؛ ثم أتاه على خلوةٍ منه؛ فقال له الأسد: ما حبسك عني؟ منذ زمان لم أرك."

مقطع ٢

"قال دمنة: زعموا أن أسداً كان في أرض كثيرة الماء والخصب، وكان ما بتلك البلاد من الوحش في سعة من الماء والمرعى. إلا أن ذلك لم يكن ينفعها من خوف الأسد. فائتمرت تلك الوحوش واجتمعت إلى الأسد فقلن له: إنك لا تصيد الدابة منا إلا في تعب ونصب. وإنا قد رأينا لنا ولك فيه راحة، فإن أنت أمنتنا فلم تخفنا جعلنا لك كل يوم دابة نرسل بها إليك عند غدائك. فرضي الأسد بذلك وصالحهن عليه وقررن ذلك له.

ثم إن أرنباً أصابتها القرعة فقالت لهن: ما ضركن إن أنتن رفقتن بي فيما لا يضركن لعلي أن أريحكن من الأسد، فقلن: وما الذي تأمرين من الرفق بك؟ قالت: تأمرن من ينطلق معي ألا يتبعني لعلي أن أبطئ على الأسد بعض الإبطاء حتى يتأخر غداؤه. قلن: فلك ذلك. فانطلقت الأرنب متأنية حتى إذا جاوزت الساعة التي كان الأسد يأكل فيها تقدمت إليه تدب رويدا. وقد جاع الأسد حين أبطأ عنه غداؤه فغضب وقام من مربضه يتمشى حتى إذا رأى الأرنب قال لها: من أين جئت وأين الوحش؟"

مقطع ٣

"فتركته وانصرفت إلى جماعة من الطير فشكت إليهن ما نالها من الفيل. فقلن لها: وما عسى إن نبلغ منه ونحن طيور ؟ فقالت للعقاعق والغربان: أحب منكن إن تسرن معي إليه فتفقأن عينيه، فإني احتال له بعد ذلك بحيلة أخرى. فأجبنها إلى ذلك وذهبن إلى الفيل فلم يزلن ينقرن عينيه حتى ذهبن بهما وبقى لا يهتدي إلى طريق مطعمه ومشربه إلا ما يقمّه من موضعه."

مقطع ٤

"... ورأى الذئب قد أدركه، فألقى نفسه في الماء، وهو لا يحسن السباحة، وكاد يغرق، لولا أن بصر به قوم من أهل القرية؛ فتواقعوا لإخراجه فأخرجوه، وقد أشرف على الهلاك؛ فلما حصل الرجل عندهم وأمن على نفسه من غائلة الذئب رأى على عدوة الوادي بيتاً مفرداً؛ فقال: أدخل هذا البيت فأستريح فيه. فلما دخله وجد جماعةً

مـن اللصوص قد قطعـوا الطريق على رجلٍ من التجار. وهـم يقتسمون ماله؛ ويريدون قتله؛ فلما رأى الرجل ذلك خاف على نفسه ومضى نحو القرية؛ فأسند ظهره إلى حائط من حيطانها ليستريح مما حل به من الهول والإعياء، إذ سقط الحائط عليه فمات."

ـ تحديد الوظائف الركنية

أ ـ الوظائف الركنية وحكاية الأفعال

تقسـم نصوص كليلة ودمنـة إلى ثلاثة أحـداث كبرى وتتواتـر في كل الأمثال دون استثناء وهذه الأحداث هي الحركة التهميدية والحركة التنفيذية والحركة الإجهاضية. والحـدث الرئيس هـو الانقلاب منْ وضع مـا إلى وضع مضادٍّ تماما وغـير متوقع. وقد اخترنـا مقاطـع التحليـل في ضـوء هذه الحـركات. فالمقطـع الأول ورد ضمـن الحركة التمهيديـة حيث يمهّـد السارد للصراع بـين الأسد والثور بسبب النمّـام المحتال دمنة. والتمهيـد يقـوم بالتمويه كي يوحي بوضع مغاير لما سيجـري، لذلك ساد في هذا المقطع التفاهـم التام بـين الأسد والثور. والمقطـع الثاني يندرج كذلك ضمـن التمهيد لخوض صراع غريب بين قوتين غير متكافئتين جسديا هما الأرنب والأسد. والمقطع الثالث يندرج ضمـن الحركة التنفيذية حيث تخوض القبرة ملحمتها مع الفيل. أما المقطع الرابع فهو ضمن الحركة الإجهاضية حيث ينتهي الرجل الهارب من الموت إلى ما هرب منه بسرعة فائقـة. فالمقاطع تم اختيارها لمبررين: الأول تمثيلها لمختلف الحركات المذكورة والثاني تشابههـا في نظام السرد وقابليتها لتحديد الوظائف الركنيـة وضبط آثار المعنى الدال على الوظائف الفرعية المحذوفة.

نلاحـظ بداية، أنّ الراوي في هذه المقاطع السردية يمرّ بسرعة من حدث إلى آخر. فالسـرد هنا كأنه يهرول إلى غاية منظـورة في نهاية النص. عدد أسطر المقطع الأول لا يستوفي الخمسة، ولكن بالرغم من هذه الأسطر المحدودة التي لا تستغرق مدة كتابتها أو قراءتهـا بعض الثواني، فإن الأحداث التي تتالت فيها يمكن أن تقاس بالسنوات أحيانا. وهذا التفاوت الكبير بين زمن الكتابة وزمن الأحداث اعتمد فيه الخطاب تقنية التغييب الكلّـي للأفعال الدالة علـى الصفة وتكثيف الأفعال الدالة علـى الحركة، حيث بلغ عدد حضـور الفعل في السطر الواحد ستة أحيانـا. وهو كثير وكثير جدا. وهذه التقنية تتكرر في كل المقاطـع بل في كل نصوص كليلة ودمنـة المثَلية والأمْثُوليّة دون استثناء. بل لا نكاد نجد في النصوص إلا كثافة الأفعال وتراكم الأحداث وتقلبها بشكل درامي.

وبالفعل، فالمقاطع المختارة صورة لشدّة الصراع بين شخوصها المتناقضة وغير المتكافئة. وهذا ساعد ابن المقفع كثيرا في صياغة خطابه السردي ببراعة، لأنه يسعى إلى تحقيق انقلاب في السائد الذهني: أي تحويل المعادلة من منطق القوة إلى قوة المنطق، ومن الصورة الذهنية السائدة عن القوة الجسدية، إلى ترسيخ صورة جديدة قائمة على القوة العقلية. ومن هنا كانت الغاية إخبارية، والسرد فيها يؤدي وظيفة فكرية وثقافية قبل أن يكون فيه الفن مطلوبا لذاته، وابن المقفع حين كتبها مستلهما إياها من النسخة الهندية لم يكن يهدف إلى ابتداع فن، بقدر ما كان يهدف إلى إبلاغ عِبَر باعتماد بلاغة المثل. ضمن هذا المقصد، قامت خطة السرد في المقاطع على منطق انقلابي سريع وكان الاكتفاء بالوظائف الركنية دون الفرعية هو أداة الخطاب في تحقيق الشكل الأدبي للجنس.

فالانقلاب، إذن، هو "الحدث المركزي" في كل تلك المقاطع مجتمعة. والخطاب عمل على تحقيقه بالتحرك السريع من الضد إلى الضد. فكيف تحوّلت الأحداث الطويلة في الخبر إلى قصة برقية في مستوى الخطاب؟ وكيف تم التحوّل من الضد إلى الضد بكل هذه السرعة السردية؟

هناك بنية درامية جدلية للنصوص حيث ينشأ الصراع ثم يشتد ثم ينحدر إلى الهدوء من جديد. هناك حركة صعود نحو قمة العقدة وهناك بداية انحدار نحو الانفراج/ الانقلاب. هناك حركات متدرّجة تصاعديا باتجاه الحركة القصوى. فالحركة الانقلابية، كما ذكرنا، تقوم على ثلاث حركات ثانوية صغرى. هي الحركة التمهيدية/ الاستفزازية والحركة التنفيذية والحركة الإجهاضية. وهذه الحركات تنسجم جدا مع طبيعة السرد المقصي للوظائف الفرعية، إذ أنّ حدث التنفيذ والإجهاض يستوجب السرعة في الأداء والاعتماد على عنصر المفاجأة، لأنّ طبيعة الحدث الانقلابي يحتّم دائما عدم التوسع في السرد وتمديد الوقت وإضاعته. فكيف قام الخطاب السردي بانتظام ذلك؟

من البديهي أن تكثف حكاية الأفعال في حال حذف الوظائف الفرعية. كما أنه من البديهي أن لا يجد القارئ أي مظهر من مظاهر ذلك المشهد القصصي المثير المتمثل في ملاقاة كل من الأرنب والثور للأسد لأول مرة. ولو كان المقصد قصصيا لوجدنا السارد يتوسع في وصف ما يثير في النفوس الخوف والهيبة والارتباك. ولكننا لم نجد شيئا من ذلك. بل كل ذلك تم الاستغناء عنه واكتفى السارد بالوظائف الركنية ذات الملامح العملية.

فالأفعال طاغية، والنتيجة تسريع السرد حتى غدا زمن الكتابة أقل بكثير من زمن الأحداث. وتم إنتاج حكاية كاملة بأحداث كثيرة في عدد قليل من أسطر الكتابة. هذه هي نتائج الوظائف الركنية في الخطاب السردي حين يُكتفى بها فقط. وهذه الأحداث الكثيرة المركزة على الوظائف الركنية فقط تمت بسرعة وفق خطة مدروسة بدقة عبر الحركات الثلاثة المذكورة باعتبارها وحدات أحداثية، أو بالأحرى هي ولادة لكتابة العمل (écriture d'action).

في المقطع الثالث مرت القبرة بسرعة من التمويه إلى التنفيذ، فالتمويه (وظيفة ركنية أولى) والتنفيذ (وظيفة ركنية ثانية) وبهما تتحقق شروط الوحدة السردية، ولذلك استغنى ابن المقفع عن الوظائف المتمّمة، لأن غايته نفعية قبل أن تكون سردية، وهي تأسيس ما يمكن أن نصطلح عليه بالذات المفكرة في المجتمع، وخلق طبقة من تلك الذوات التي يمكنها أن تبني مجتمع الحكمة. لذلك فالكتابة هنا تتنزل ضمن السياق الأدبي الذي يكتب فيه ابن المقفع وهو سياق تهذيب الأخلاق. كما أن الوعي بالفوارق بين الأجناس لم يكن في ذلك العصر واضحا كما هو الحال الآن، إذ كثيرا ما نجد الناثر يوهمنا أحيانا بأنه يكتب رسالة وهو يسرد، أو يسرد وهو يكتب رسالة، أو حتى يجمع بين الشعر والنثر.

أما المقطع الرابع فهو صورة أكثر صدقا على الاكتفاء بالوظائف الركنية، إذ كان الراوي يطوي الأحداث وكأنه يساير إسراع الرجل في الهروب من الموت. ولكن الموت كان أسرع. ففي ثوان سردية فقط هرب الرجل من الذئب، وأنقذ من الغرق، وتجنب الوقوع بين يدي عصابة اللصوص، ثم مات بسرعة فائقة من حيث لا يعلم، بانهيار الجدار على رأسه. فهذه أحداث تتجاوز الساعات الطوال في مرجعها الواقعي، ولكنها في مستوى السرد تمت في ثوان. وهذه أبرز صورة للخطاب واختلافه عن الخبر، لاسيما إذا غابت الوظائف الفرعية المتممة عن المشهد.

ب ـ الوظائف الركنية والحروف

وإذا كان الاكتفاء بالأفعال الدالة على الحركة دليلا على الاكتفاء بالوظائف الركنية دون الوظائف الفرعية، فإن لعبة الحروف في الخطاب مكنت السارد من ترك آثار للوظائف الفرعية المحذوفة. إن الحروف في هذه المقاطع المختارة وفي كل نصوص كليلة ودمنة هي تعويض للوظائف الفرعية. فإذا أراد السارد أن يقفز على مجموعة من الأحداث التي لا تهمه سرديا، وجدناه يطويها بحرف من حروف العطف. مثال ذلك

الحـرف ثـم. فقد تكرّر في المقطـع الأول أربع مرات ينتقل فيها السـارد من وضع إلى آخر متخليّـا عـن أحداث كثيرة. أمّا في المقطـع الثاني، فإن الحرف الـوارد بعد انتهاء الحركة الاستفزازيـة يطوي مرحلة زمنية طويلة عبر عنها أستاذنا توفيق بكار بـ"زمن الجباية"[1] فالحـروف وهـي كلها مجتمعة تمثل أثـرا أسلوبيا للوظائف الفرعية. هكـذا يتخلّص منها السارد بجرة قلم متكونة من حرفين فقط (ث. م) وأحيانا بحرف واحد مثل "و" أو "ف".

في هـذا المقطـع مكّن حـرف العطف "ثم" السـارد من أن يمـرّ بسرعة من عهد الفوضى إلى عهد الحكمة، دون أن يفصّل لنا الأحداث في العهد الانتقالي حيث التزمت الوحوش بتقديم جباية للأسد عن طواعية، بـل دون أن يبيّن لنا كيف تعايشت الوحوش مع الأسد منذ الاتفاق إلى أن وقعت القرعة على الأرنب. وابن المقفع لا يهمّه كم استغرق عهد استبداد الأسد بالوحوش من الزمن. وإنما همّه هو إسقاط الأسد وتدشين مجتمع الحكمـة حيـث يصبح القانون سلوكا اجتماعيا قبل أن يكـون إلزاما سلطويا. هكذا قال الـراوي: "فرضي الأسـد بذلك وصالحهم عليه وقـرّرن ذلك له. ثـمّ إنّ أرنبا أصابتها القرعـة..." فحـرف "ثم" هـذا عوّض كل الوظائـف الفرعية المحذوفـة من المشهد السـردي مثل: كم يوم سبق وقوع القرعة علـى الأرنب، وكم وحشا أكل الأسد قبل ذلك، وكيـف كانـت ظروف تسليم الوحوش يوميا. فكل ذلك لم يكن مفيـدا في نظر السارد/ الراوي لأن غايته تعليم الحكمة العقلية وليس تقديم قصة فنية.

فهـذا العصر أو تلك الأحـداث لم تكن تشغل الكاتب بقدر ما كانت تشغله الحكمة الكامنـة في النص وهي انتصار الذات المفكرة مهمـا كان حجمها صغيرا. لذلك شطب كل الأحداث الهامشية واختزلها في حرف واحد. وهذا نتج عنه اختزال الأحداث وطيّها بسرعـة واختـلال التوازن بين زمن الأحـداث وزمن السرد. إن سبـب سقوط الوظائف الفرعيـة هو المقصد الحكمي من المثل الذي كان سائدا غرضا من أغراض النثر الفني في العهـد القـديم. فالحكمة مقصدية أقصت قاعدة من قواعـد السرد ولم تقص ركنا من أركانـه المركزية. وهكذا فالسرديـات القديمة حققت شروط الفـن واكتفت بالبعد الجمالي للغة دون تحقيق البعد الفني للجنس الأدبي.

في المقطـع الثالث المقتطف من نص القبرة والفيل نجـد الثوابت نفسها. ففي هذه الجملـة مثـلا، [فتركته وانصرفـت إلى جماعة من الطـير فشكت إليهن مـا نالها من

(١) . توفيق بكار: المرجع السابق، تحليل نص الأرب والأسد ص ٤٣.

الفيل. فقلن لها..] دليل قاطع على اكتفاء ابن المقفع بالوظائف الركنية. وإذا كان حرف العطف "ثم" في النص السابق هو الذي ساعد على طي الأحداث بسرعة والتخلص من الوظائف الفرعية مبقيا على الوظائف الركنية، فإن تتالي حرف العطف "فاء" هنا، وهو حرف من معانيه تتالي الأحداث بسرعة، قد قام بتلك المهمة نفسها. وهكذا طارت القبّرة كالطائرة إلى الضفادع: جيش البرّ. وأوكلت لهم بحكم المصير المشترك الذي يجمعهما المهمّة الإجهاضية.

في المقطع الرابع نجد مكوّنا أسلوبيا جديدا بالإضافة إلى كثافة حرف الفاء. وهذا المكوّن هو تواتر "لمّا" الظرفية. فالأحداث ثلاثة، وكل حدث منها ابتدأ بحرف الفاء مشفوعا بـ"لمّا" [فلمّا حصل الرجل ... فلمّا دخله وجد ... فلمّا رأى الرجل...] وهو ما يؤدي الوظيفة نفسها التي قامت بها حروف العطف في المقاطع السابقة.

ـ وظائف اللغة من خلال نموذج من الحكاية الفلسفية

١ ـ النص = الفصل التاسع

"واستغرق في حالته هذه وشاهد ما لا عين رأت ولا إذن سمعت! ولا خطر على قلب بشر. فلا تعلق قلبك بوصف آمر لم يخطر على قلب بشر، فان كثيراً من الأمور التي تخطر على قلوب البشر قد يتعذر وصفه، فكيف بأمر لا سبيل إلى خطوره على القلب، ولا هو من عالمه ولا من طوره!؟ ولست أعني بالقلب جسم القلب، ولا الروح التي في تجويفه بل أعني صورة تلك الروح الفائضة بقواها على بدن الإنسان، فإن كل واحد من هذه الثلاثة قد يقال له قلب ولكن لا سبيل لخطور ذلك الأمر على واحد من هذه الثلاثة، ولا يتأتى التعبير وإلا عم الخطر عليها.

ومن رام التعبير عن تلك الحال، فقد رام مستحيلاً وهو بمنزلة من يريد أن يذوق الألوان من حيث هي ألوان، ويطلب أن يكون السواد مثلاً حلواً أو حامضاً. لكنا، مع ذلك، لا نخيلك عن إشارات نومئ بها إلى ما شاهده من عجائب ذلك المقام، على سبيل ضرب المثل، لا على سبيل قرع باب الحقيقية. إذ لا سبيل إلى التحقق بما في ذلك المقام إلا بالوصول إليه.

فأصغ الآن بسمع قلبك، وحدق ببصر عقلك إلى ما أشير به اليك لعلك أن تجد منه هدياً يلقيك على جادة الطريق! وشرطي عليك أن لا تطلب مني في هذا الوقت مزيد بيان بالمشافهة على ما أودعه هذه الأوراق فإن المجال ضيق، والتحكم بالألفاظ على أمر ليس من شأنه أن يلفظ به خطر.

فأقول: إنه لمّا فنى عن ذاته وعن جميع الذوات ولم ير في الوجود إلا الواحد القيوم، وشاهد ما شاهد، ثم عاد إلى ملاحظة الأغيار عندما أفاق من حاله تلك التي شبيهة بالسكر، خطر بباله أنه لا ذات له يغاير بها ذات الحق تعالى، وأن حقيقة ذاته هي ذات الحق، وأن الشيء الذي كان يظن أولاً أنه ذات مغايرة لذات الحق، ليس شيئاً في الحقيقة، بل ليس ثم شيء إلا ذات الحق، وأن ذلك بمنزلة نور الشمس الذي يقع على الأجسام الكثيفة فتراه يظهر فيها. فإنه وإن نسب إلى الجسم الذي يظهر فيه، فليس هو في الحقيقية شيئاً سوى نور الشمس. وإن زال ذلك الجسم زال نوره، وبقي نور الشمس بحاله لم ينقص عند حضور ذلك الجسم ولم يزد عند مغيبه.

ومتى حدث جسم يصلح لقبول ذلك النور، قبله، فإذا عدم الجسم عدم ذلك القبول، ولم يكن له معنى، من عنده هذا الظن بما قد بان له من إن ذات الحق، عز وجل، لا تتكثر بوجه من الوجوه، وأن علمه بذاته، وهو ذاته بعينها.

فلزم عنده من هذا أن حصل عنده العلم بذاته، فقد حصلت عنده ذاته، وقد كان حصل عنده العلم فحصلت عنده الذات.

وهذه الذات لا تحصل إلا عند ذاتها، ونفس حصولها هو الذات؛ فإذن هو الذات بعينها. وكذلك جميع الذوات المفارقة للمادة العارفة بتلك الذات الحقه التي كان يراها أولاً كثيرة، وصارت عند هذا الظن شيئاً واحداً.

وكادت هذه الشبه ترسخ في نفسه لولا أن تداركه الله برحمته وتلافاه بهدايته، فعلم إن الشبهة انما ثارت عنده من بقايا ظلمة الأجسام، وكدورة المحسوسات.

فان الكثير والقليل والواحد والوحدة، والجمع والاجتماع، والافتراق، هي كلها من صفات الأجسام، وتلك الذوات المفارقة العارفة بذات الحق، عز وجل، لبراءتها عن المادة، لا يجب إن يقال إنها كثيرة، ولا واحدة، لان الكثرة انما هي مغايرة الذوات بعضها لبعض، والوحدة أيضاً لا تكون إلا بالاتصال. ولا يفهم شيء من ذلك إلا في المعاني المركبة المتلبسة بالمادة.

غير أن العبارة في هذا الموضع قد تضيق جداً لأنك إن عبرت عن تلك الذوات المفارقة بصيغة الجمع حسب لفظنا هذا، أوهم ذلك معنى الكثرة فيها، وهي بريئة عن الكثرة. وان أنت عبرت بصيغة الإفراد، أوهم ذلك معنى الاتحاد، وهو مستحيل

عليها. وكأني بمن يقف على هذا الموضع من الخفافيش الذين تظلم الشمس في أعينهم يتحـرك في سلسلـة جنونه، ويقول: لقـد أفرطت في تدقيقك حتى أنـك قد انخلعت عن غريـزة العقلاء، واطرحـت حكم معقول، فإن من أحكام العقل أن الشيء إما واحد وإما كثير، فليتئد في غلوائه، وليكف من غرب لسانه وليتهم نفسه، وليعتبر بالعالم المحسوس الخسيـس الـذي هو أطباقه بنحو ما اعتبر به حي بـن يقظان حيث كان ينظر فيه بنظرٍ فيراه كثيراً كثرة لا تنحصر ولا تدخل تحت حد، ثم ينظر فيه بنظر آخر، فيراه واحداً. وبقي في ذلك متردداً ولم يكنه إن يقطع بأحد الوصفين دون الآخر.

هـذا فالعالم المحسوس منشأ الجمـع والإفراد، وفيه الانفصال والاتصال، والتحيز والمغايـرة، والاتفاق والاختـلاف، فما ظنه بالعالم الإلهي الذي لا يقال فيه كل ولا بعض، ولا ينطق في أمره بلفظ من الألفاظ المسموعة، إلا وتوهم فيه شيء على خلاف الحقيقة، فـلا يعرفـه إلا من شاهـده؛ ولا تثبت حقيقتـه إلا عند من حصل فيه. واما قوله: حتى انخلعـت عن غريزة العقلاء، واطرحت حكم المعقول. فنحـن نسلم له ذلك، ونتركه مع عقلـه وعقلائه، فان العقل الـذي يعنيه هو أمثاله، انما هو القـوة الناطقة التي تتصفح أشخاص الموجودات المحسوسة، وتقتنص منها المعنى الكلي.

والعقـلاء الذين يعنيهـم، هم ينظرون من هذا النظر والنمـط الذي كلامنا فيه فوق هـذا كله، فليسد عنه سمعه مـن لا يعرف سوى المحسوسات وكلياتهـا، وليرجع إلى فريقه الذين "يعلمون ظاهراً من الحياة الدنيا وهم عن الآخرة هم غافلون". صدق الله العظيم.

فـإن كنـت ممن يقتنع بهـذا النوع من التلويـح والإشارة إلى مـا في العالم الإلهي، ولا تحمـل ألفاظـاً من المعاني على ما جـرت العادة بها في تحميلها إيـاه، فنحن نزيدك شيئـاً مما شاهده حي بـن يقظان في مقام أولي الصدق الذي تقـدم ذكره، فنقول: إنه بعض الاستغراق المحض، والفناء التام، وحقيقة الوصول. وشاهد الفلك الأعلى، الذي لا جسم له، ورأى ذاتاً بريئة عن المادة، ليست هي ذات الواحد الحق، ولا هي نفس الفلك، ولا هـي غيرها؛ وكأنها صـورة الشمس التي تظهر في مرآة مـن المرائي الصقيلة، فإنها ليست هي الشمس ولا المرآة ولا غيرهما (...)

هـذا - أيدنا الله وأياك بروح منه - ما كان من نبأ حي بن يقظان وأسال وسلامان وقـد أشتمـل على حظ من الكلام لا يوجد في كتـاب ولا يسمع في معتاد خطاب، وهو من العلـم المكنون الـذي لا يقبله إلا أهل المعرفـة بالله، ولا يجهله إلا أهـل الغرة بالله. وقد

خالفنا فيه طريق السلف الصالح في الضنانا به والشح عليه. إلا أن الذي سهل علينا إفشاء هذا السر وهتك الحجاب، ما ظهر في زماننا من أراء فاسده نبغت بها متفلسفة العصر وصرحت بها، حتى انتشرت في البلدان وعما ضررها وخشينا على الضعفاء الذين اطرحوا تقليد الأنبياء صلوات الله عليهم، وارادوا تقليد السفهاء والأغبياء أن يظنوا أن تلك الآراء هي الأسرار المضنون بها على غير أهلها، فيزيد بذلك حبهم فيها وولعهم فيها. فرأينا أن نلمح إليهم بطرف من سر الأسرار لنجتذبهم إلى جانب التحقيق، ثم نصدهم عن ذلك الطريق. ولم نخل مع ذلك ما أودعناه هذه الأوراق اليسيرة من الأسرار عن حجاب رقيق وستر لطيف ينتهك سريعاً لمن هو أهله، ويتكاثف لمن لا يستحق تجاوزه حتى لا يتعداه. وأنا أسأل إخواني الواقفين على هذا الكلام، أن يقبلوا عذري فيما تساءلت في تبيينه وتسامحت في تثبيته، فلم أفعل ذلك إلا لأني تسنمت شواهق يزل الطرف عن مرآها.

وأردت تقريب الكلام فيها على وجه الترغيب والتشويق في دخول الطريق. وأسأل الله التجاوز والعفو، وأن يوردنا من المعرفة به الصفو، أنه منعم كريم. والسلام عليك أيها الأخ المفترض إسعافه ورحمت الله وبركاته."[1]

٢ ـ تطبيق نماذج مصطلحية إنشائية

من مبررات اختيار هذا الفصل دون غيره هو وجود مفارقة عجيبة جدا في قصة حي بن يقظان. فهي قصة تحكي عن الصمت! فكأننا بإزاء راو يروي عن عالم للصم. هذا الفصل مثّل مشكلا للراوي بسبب تلك المفارقة، وهو ما اضطره للتبرير. لقد ترك الأحداث والشخوص وتاه في مساجلات أخرى مثل حل معضلة المفارقة بين عالم الصمت في الخبر وعالم الكلام الذي يحتمه الخطاب، فالقارئ لهذا النص يجد نفسه بإزاء تجلٍّ للوظيفة المتالغوية في أجل مظاهرها، إذ تظهر هذه الوظيفة كلّما عجزت الوظيفة التعبيرية عن أداء مهمة الإنشاء في الكلام.

فالإشكالية، إذن، هي مفارقة أساسها أن الخبر ليس من جنس الخطاب. فالأحداث لا علاقة لها بالعبارة، وحي بن يقظان تلقّى كل هذه المعرفة في جزيرة صامته أطلقنا عليها جزيرة المعنى، فكيف سيتمّ نقل هذه التجربة التأمليّة الفكرية الفلسفية من مجال

(١) ـ ابن طفيل : رسالة حي با يقظان، to pdf: www.al-mostafa.com، ص. ص ٣٧ ـ ٣٨ وينظر النسخة الورقية، تحقيق فاروق سعد، الدار العربية للكتاب، تونس ـ ليبيا، ١٩٨٣، الفصل التاسع.

واقعهـا الفعلـي إلى العالم الروائي، لاسيما أنها تجربـة في عداء وجودي مع اللغة؟ كيف سيكـون إذن الخطاب؟ وكيف ستكون القصة بعد نقل الخبر إلى الفضاء النصي؟ كيف يمكـن التعبير عـن شيء مفارق لعـالم الكلام؟ لم نجـد على الإطـلاق أفضل من هذه القصـة لتطبيق سهل وواضح لنظريـة الوظائفية ولم نجد داخل هذه القصّة أفضل من الفصل التاسع ملاءمة لذلك. إنّ الإشكالية هي بشكل أكثر دقة كما يلي:

كيف يمكن أن تكون اللغة جزءاً من الخبر حتى نعبّر عنها وبها في الخطاب؟ لا حل في الأفق، لأن المادة الأولية التي جمعها الراوي، ليسوغها لاحقا لا وجود فيها للكلام. بل هو مقصى من الأحداث عمدا.

أ ـ السياق الفكري للنص

يتوجـب قبل مباشـرة هذا التطبيق توضيـح السياق الفكري الـذي ورد فيه النص. وهو سيـاق التصـوّف الفلسفي لعصر ما بعد الغزالي. إنّه مسألـة العلاقة بين اللفظ والمعنى التي أثارهـا الغـزالي وخلقت له إشـكالا ابستيمولوجيـا.[1] إذ أنّ إجماع التصـوف الفلسفي على قدسيّـة المعنـى وتعاليـه الميتافيزيقي، يجعـل هذا المعنى مفارقـا للفظ الفيزيائـي، ومن ثمّة استحالـة وجـود علاقة دلاليّة بينهما. هـذه هي المفارقة بين اللفظ البشـري والمعنى الإلهي. فالمعنـى عند الصوفية بعد الغزالي لاسيما المتفلسفـة منهم في الأندلس تفطّنوا إلى استحالة التعبير عن عالم ما وراء الطبيعة تعبيرا يمكن الاطمئنان إليه، لأن اللفظ وضيع والمعنى رفيع.

ضمـن هذا التصوّر النظري نفسه، وعلى أسـاس هذه الرؤية المنهجيّة تتنزّل قصّة حي بن يقظان التي تجمع بين البعد الفلسفي والشكل الأدبي. فحي هذا العارف اليقظان قذفت به أمه إلى اليم رضيع حتى تبعده عن عالم الكلام قبل أن يتلوث عقله بمكتسبات اللسان، ومن أجل أن يتلقّى معرفته صافية نقية من شوائب الكلمات. هكذا قذف به اليم على شاطئ جزيرة صامته لا وجود فيها إلى للمعنى.

لذلـك ليست محاولتنـا التطبيقية هنا سـوى إثبات لنجاعة المناهـج النقدية ذات البعـد اللسـاني والأدبيّ، لاسيما المنهـج الإنشائي، لأنه أداة فعالة في حـلّ إشكال تعبير اللغـة عن اللغة وبعبـارة جاكوبسون حلّ إشـكال الوظيفة الميتالغويّـة للخطاب. إذ كيف يمكـن أن نتصـوّر رفضـ فلاسفـة الصوفيّة للفظ والخـطّ وكلّ الأشـكال التي وضعت

(١) ـ للتعمق في قانون التأويل عند الغزالي يراجع مختار الفجاري: "حفريات في التأويل الإسلامي"، عالم الكتب الحديث، الأردن، الباب الثالث، ص ٢٣٧.

للتعبير وفي الوقت نفسه يكتبون عن ذلك باللغة نفسها التي يرفضونها؟ هذا هو الإشكال الابستيمولوجي المركزي في هذه الدراسة. وهو إشكال لا يمكن حلّه في تقديرنا إلاّ باعتماد المناهج الأدبية اللسانية التي افتكّت من الفلسفة مواطن نفوذها.

وبالإضافة إلى هذا الإشكال الابستيمولوجي والمتمثل في هذه المفارقة بين اللفظ والمعنى نجد أهمية التعريف بالتجربة العرفانية لحي بن يقظان، وهو ما يساعد على تطبيق إنشائي سليم على النص المختار من القصة. وهي تجربة شهدت تفاصيل مثيرة، من بداية ظهور حيّ فيما يمكن أن نصطلح عليه بـ"جزيرة المعنى" إلى أن بلغ الكهولة، وآن له الرشد، واكتملت تجربته المعرفيّة، واستحق مشاهدة "الحق"، إذ وصل في آخر المشوار عبر مسيرته المضنية إلى تخوم العالم الإلهي، وأشرف على عالم الأبديّة، حيث أمتع قلبه بمعاينة "الحق" المنزّه عن المادّة السفليّة. لذلك أثيرت أهمّ قضيّة في هذه الحكاية وهي قضيّة الخطاب، إذ الإشكال كيف سيصوّر ابن طفيل في هذه المرحلة الدقيقة من التجربة ما هو مفارق للحسّ وللمادّة بواسطة اللفظ "إذ التحكّم بالألفاظ على أمر ليس من شأنه أن يلفظ به خطر" [1] فكيف السبيل إلى التعبير عن شيء مفارق لعالم العبارة؟ وهل يمكن الاستغناء عن التلفّظ بالخطاب لإنشاء الخبر؟

هكذا عمد ابن طفيل أمام هذا الخطر المحدق، بل أمام هذا العائق المعرفي إلى تجنيد شتّى الأساليب وفنون التشبيه والاستعارة. وأجهد نفسه في استعمال كلّ الحيل الخطابية لكي يتخلّص من صعوبة التصوير القصصي لأحداث من جنس الفكر. ويجنّب نفسه، في الوقت نفسه، خطر المضمون الفلسفي والاتجاه الفكراني (tendance idéologique) للرسالة/القصّة. فالموضوع مزدوج الدقّة: تقصّر اللغة من ناحية في التعبير عن حقيقة المذهب وتنزع إلى توريطه في زواج فكري غير شرعي من ناحية أخرى. ولا مخرج له سوى التسلّح بعتاد كبير من أدوات التعبير، إذ الأفكار مستغلقة والخصوم يتربّصون من كلّ جانب وليس له إلاّ المراهنة على الخطاب لإبراز المذهب بأمان والتمويه على الخصوم باحتيال. هكذا كان الخطاب يقطع السرد من حين لآخر ليعود إلى تبرير أدوات التعبير أو الردّ المباشر على الخصوم بافتراض اعتراضاتهم ودحضها. وهكذا يتحدّد إطار هذه القراءة الإنشائية لمفهومي "الخطاب" و"الخبر" كما فهمناهما داخل المرجع الشكلاني/الإنشائي. فهما مفهومان نقديان تربطهما

(١) - ابن طفيل: حي بن يقظان، ص ٢٠٧.

علاقة انصهارية في الخطاب السردي، ولا يمكن فصلهما إلاّ في مستوى التصور المنهجي والإجراء النقدي.

يمثّل اللفظ إشكالا دلاليا سواء أكان في مجال الفلسفة المثالية الحديثة لاسيما الألمانية منها أم في مجال الفكر الميتافيزقي القديم. فهو "كلمة فارغة (...) ودلالته كالبخار اللامحسوس. فمن باستطاعته ملاحقة البخار؟"(١) ومنذ الفصل الثامن من الحكاية أكثر الراوي من التدخّل في تبرير الخطاب ليثبت شيئا أساسيا فيه، وهو استحالة أن تعبّر الألفاظ البشريّة أو "الجمهوريّة"، بتعبيره هو، عن الحال المعرفيّة التي وصل إليها بالنظر الفلسفي المطعّم بالذوق الصوفي. يقول: "إذ لا نجد في الألفاظ الجمهوريّة ولا في الاصطلاحات الخاصة أسماء تدلّ على الشيء الذي يشاهد به ذلك النوع من المشاهدة"(٢) والسبب أنّ تلك الحال ليست من جنس الألفاظ الفيزيائيّة الماديّة الزائلة. فهي من الأجسام والأجسام مآلها للزوال. "ومن رام التعبير عن تلك الحال فقد رام مستحيلا وهو بمنزلة من يريد أن يذوق الألوان من حيث هي ألوان ويطلب أن يكون السواد مثلا حلوا أو حامضا"(٣)

إنّ وظيفة الألفاظ في نظر ابن طفيل ليست توضيح المعانى، بل على العكس تماما إنّها تشوّهها وتُفقدها قدسيّتها. فهي أصوات تقطع لذّة القرب وتشوّش صفاء القلب وانقطاعه إلى التأمّل والالتذاذ بالمشاهدة. وإذا سُمعت الألفاظ انقطعت حبال الوصل وعادت به الأعراض إلى عالم الأرض ووعى من حوله الكثرة وانقطعت به الطريق إلى الوحدة، فإذا هو غارق في عالم الكون والفساد. مكبّل بكثافة الألفاظ وحجب المعاني. وإذا كان الغزالي قبله قد أكّد أنّ "الألفاظ سترة المعاني". فإنّ ابن طفيل يزيد عن ذلك فيقول عن حال الوصول: "فهذا ممّا لا يمكن إثباته على حقيقة أمره في كتاب، ومتى حاول أحد ذلك، وتكلّفه بالقول أو الكتب استحالت حقيقته، وصار من قبيل القسم الآخر النظري، لأنّه إذا كسى الحروف والأصوات وقرب من عالم الشهادة لم يبق على ما كان عليه بوجه ولا حال"(٤)

إنّه عالم لا ينقال، "لأنّ الحروف- كما قال الشاعر- تموت حين تقال" وما يموت فليس أهلا ليدخل في أيّة علاقة مع الخلود، ولأنّ هذا العالم السرمدي لا حدود له ولا

(1) - G. Steiner : Martin heidegger, p 57.

(٢) - ابن طفيل: المصدر السابق، ص١٠٨.

(٣) - المصدر نفسه، ص٢٠٦.

(٤) - المصدر نفسه، ص١١٠.

تحديـد. إنّه عالم لا يحدّده لا الفـوق ولا التحت. فهو "العالم الإلهي الذي لا يقال فيه كلّ ولا بعض ولا يُنطق في أمره بلفظ من الألفاظ المسموعة إلاّ وتُوهّمَ فيه شيء على خلاف الحقيقـة."[1] ولكن كيف ينشـأ المعنى؟ وهل يمكن الاستغناء عن اللغـة وهي حتميّة لا بدّ منهـا لاسيما في مجال الصياغة السردية؟ وكيـف سيصوغ ابن طفيل قصته التي يغيب عنهـا اللفـظ في واقع الخبر وأحداثه؟ هـذا ما سنحاول الإجابة عنـه من خلال تطبيق نظرية الوظائف على الفصل التاسع من القصة.

ب ـ الخطاب وكيفية تعامله مع الخبر

يخضـع النص في هـذا الفصل لتقسيم افتراضي. وذلك بحكـم التداخل العضوي والتماهـي الجـدلي بـين قسمين رئيسيّـين هما مذهـب التعبير ومذهـب التفكير. فهل الأول قـادر على تمثيل الثـاني؟ تشكّل السرد، إذن، من صوتـين: صوت سجالي، وواقع هلامـي. يتحدّث الـراوي في الأول تارة عـن مذهب التعبير وطورا عـن مذهب التفكير بأساليب تقريريّة مباشرة. وهو ما أدخل مفارقة بين الحدث الطبيعي والحدث المحكي. وهـي مفارقـة اتسعـت كلما ترك السـارد الأحداث ولهـث خلف تبرير الخطـاب واللغة التـي ينقـل بها الأحـداث. بل تتعقّـد المسألة حين يدعـي أن كلّ ما سيقولـه لا يعبّر عن الواقـع. والصوت الثاني هو صوتُ حدث مـزدوج ممزق بين واقعين: واقع يعيشه الكاتب مـع قارئـه ومعركته إفهاميـة (Conative) ، وواقـع يعيشه البطل مع الوجـود ومعركته مرجعيـة (Référentielle). فالخبر مكبل بمذهب التفكـير، والخطاب بماله من أدوات عاجـز عن الوفاء لمذهب التعبير. وهو ما شـكل توترا مستمرا بين وظيفتين من وظائف جاكوبسـون: الوظيفـة المرجعيـة والوظيفـة الإفهاميـة. توتر نـاتج عن جدليـة السياق والمتلقـي. فكيـف سيسرد ابن طفيل، بما حـدّده من أدوات عاجـزة في مذهب التعبير، الأحداث الحقيقيّة للقصّة حيث الكلام ليس من جنس ما يُفكر؟

مـن المفارقات الكبرى في هذه الحكاية الفلسفية اعتمـاد اللغة للتعبير عن موضوع يرفضـ اللغة ذاتها ويتهمها بالتقصير في التعبير. فهو بالرغم من تأكيده على استحالة العلاقة الدلالية بين ما يسمّيه "الألفاظ الجمهورية" وهذه الحال الفلسفية، فإنّه خضع لحتميّـة التعبـير عنها إذ قـال: "لكنّا مع ذلـك لا نخليك عن إشارات نومـئ بها إلى ما شاهـده من عجائب ذلك المقام علـى سبيل ضرب المثل لا على سبيل قرع باب الحقيقة.

---

(١) ـ المصدر نفسه، ص٢٠٩.

إذ لا سبيـل إلى التحقّق في ذلك المقام إلاّ بالوصول إليه" وهو أمر يعتبر من التناقضات الفاضحـة في الخطاب اليقظاني، إذ بالرغم من تأكيـده أنّ الموضوع "من الأشياء التي لا يمكن ترجمتها في مقال" فإننا نجده كثيرا ما يستدرك ويعترف بإمكانية الإفصاح"، لأنّـه كثـيرا ما صـرّح "أنّ تلك الحال بما لهـا من البهجـة والسرور واللـذّة والحبور لا يستطيـع من وصل إليها (...) أن يكتم أمرها (...) بـل يعتريه من الطرب والنشاط ما يحمله على البوح بها مجملة دون تفصيل." وهذا إشكال معقّد لم يكن ابن طفيل غافلا عنه. والدليل على عدم غفلته تركيز الخطاب على الوظيفة الميتالغوية للغة. ولذلك سعى جاهدا إلى حلّه عبر تلك الوظيفة نفسها. إذ جعل من مهام الخطاب السردي تبرير لغة الخطـاب وأسلوب الكتابة. وهو إجراء غير مقبول في الكتابة الروائية الحديثة لأنه يحدّ من إشعاع الوظيفة الإنشائية.

وأوّل مـا بـادر به ابن طفيل ضمن هـذا الإشكال هو حلّ قضيّـة المفارقة بين اللفظ وحقيقـة المشاهـدة المنزّهـة عن العـالم المنظـور، إذ أبـرز خصائص الأسلـوب ذاته. فالأسلوب في بداية النص يدلّ على الأسلوب والكلام يحدّد نمط الكلام وبلغة جاكوبسون R. Jackobson ارتكـز الخطاب على المصطلح فتحقّقت الوظيفة الميتالغويّة .(La fonction métalinguistique) ولمصطلـح الكلام أهميّـة في هذا المقام لأنّ التجربة المعرفية في هـذه المرحلة القصوى من تطوّر حيّ الطبيعي والمعـرفي والميتافيزيقي تقتضي تعبيرا خاصّا، وجب تنبيه القارئ إليه حتّى يسهّل الوظيفة الإفهاميّة.

وهـذا جعل الوظيفة الميتالغويّة مقترنة في النصّ بالوظيفة الإفهاميّة عبر الوظيفة الانتباهيّـة. فكلّمـا ظهـر التركيز علـى المصطلح اقـترن بالتركيز على المتلقـي. وكلّما اعتمـد صيغ الأمر والنهي قصد التأثير على المتلقي أشار بالاعتماد على نفس الأساليب الإنشائيّـة كالاستفهام والنهي إلى أنّ اللفظ عاجز عـن أداء حقيقة المعنى. يقول: "فلا تعلّـق قلبـك بوصف أمر لم يخطر على قلب بشر. فـإنّ كثيرا من الأمور التي تخطر على قلـوب البشر قد يتعذّر وصفها فكيـف بأمر لا سبيل إلى خطوره على القلب." ثمّ يضيف بعـد أن بـيّن أنّ الأسلوب الذي اعتمده هو على سبيل ضـرب المثل لا على سبيل قرع باب الحقيقـة قائلا: "فاصغ الآن بسمع قلبك وحدّق ببصر عقلك إلى ما أشير به إليك (..) وشرطـي عليك أن لا تطلـب منّي في هذا الوقت مزيد بيان بالمشافهـة (...) فإنّ المجال ضيّق والتحكّم بالألفاظ على أمر ليس من شأنه أن يلفظ به خطر."

وتقترن الوظيفــة الإفهاميّة بالوظيفة الميتالغويّة في مستــوى الخطاب من باب آخر: باب التأثير على القارئ المعارض لا على الصديق المساند. وهنا يتّحد الخطاب الذي يركّز على التعبير مع الخطاب الذي يُعنى بالتفكير. يقول بعد أن استعمل الألفاظ القاصرة في إبراز فكرة الكثرة والوحدة لعالم الذوات الكلية المطلقة: "غير أنّ العبارة في هذا الموضع قــد تضيق جدّا لأنّك إن عبّرت عن تلك الذوات المفارقة بصيغة الجمع حسب لفظنا هذا أوهم ذلك معنى الكثرة فيها وهي بريئة عن الكثرة. وإن أنت عبّرت بصيغة الإفراد أوهم ذلك معنى الاتحاد وهو مستحيل عليها. وكأنّي بمن يقف على هذا الموضع من الخفافيش الذيــن تُظلم الشمس في أعينه يتحرّك في سلسلة جنونه، فيقول: لقد أفرطت في تدقيقك حتّــى أنّك قد انخلعت عن غريزة العقلاء واطّرَحْــتَ حكم المعقول، فإنّ من أحكام العقل أنّ الشيء إمّا واحد وإمّا كثير. فليتئد في غلوائه ... وليعتبر بالعالم المحسوس الخسيس"

ويطنب في هذا "السجال" ممّا يؤكد أن النص لا يرجع إلا لمرجعية فكرية فلسفية (الوظيفة المرجعية) وهو سجال يسعى من ورائه إلى الإقناع بأنّ اللفظ مجرّد إشارة إلى هذا العالم المفارق لعالمنا الجزئي لا يمكنه أبدا أن يكون دالا عليه دلالة المطابقة. لذلك ركــز على هذا الجانب وتــردّدت ظاهرة قطع السرد ليعــود إلى التذكير بقصور اللفظ. يقــول مذكّرا مخاطبه: "ما أسرع ما نسيت العهد ألم نقــدّم إليك أنّ مجال العبارة هنا ضيّــق وأنّ الألفاظ على كلّ حال تُوهم غير الحقيقة وذلك الذي توهّمته إنّما أوقعك فيه أن جعلت المثال والممثل به على حكم واحد من جميع الوجوه."

وحين ننظر بمعيار وظائفي لغوي بحسب نظرية جاكبسون فإننا نقول: إن هذا الخطاب الســردي السجالي التقريري في هــذا النص قد كان على حساب الوظيفة الإنشائية، إذ بدا واضحا أن القصة لا قيمة لها في ذاتها فضاع الفن في متاهات التبرير، تبرير مذهب التعبير وتــورط الســارد في مأزق المفارقة بين الدال والمدلول. بــل إن السجال يدفع إلى الخروج عن الجنــس القصصي إلى الجنس الترسلي. ذلك أن الإطناب في تبرير لغة الخطاب والتركيز علــى الوظيفة الميتالغوية يجعل جينة الجنس الترسلي تطغــى في النص إلى الحدود أن ابن طفيل ما كان يعتقد بأنه يكتب قصة. بل كان يصرّح، ومن خلال ذكره لشخصية المرسل إليه ومخاطبتــه بضمــير المخاطب المفرد، بأنه يكتب رسالة. وهذا النــوع من التناص الأجناسي يدفع إلى إعادة التفكير في وجود حدود فاصلة بين الأجناس الأدبية في القديم[1]

(١) . خــير دليل على انعدام الحدود بين الأجناس القديمة وغياب الوضوح والوعي الأجناسي عند القدامى ذلك التداخل الكبير بين السردي والترسلي في رسالة الغفران للمعري. وهو ما يستحق دراسة موازية.

فهذا التركيز على المخاطب (الوظيفة الإفهامية) والمصطلح (الوظيفة الميتا لغويّة) جعـل حكاية الأقوال هي الطاغية في مستـوى الخطاب فصيغ الأمر والنهي والاستفهام التـي وردت في إطـار الوظيفـة الإفهاميّـة الموجّهـة للمتلقي/المخاطـب، والإشـارات والتحديـدات الأسلوبية التي وردت في إطار الوظيفة الميتالغويّة الخاصة بالمصطلح كلّها تدخل في باب الحوار بين المتكلّم الكاتب والمخاطب القارئ. وكل ذلك على حساب صوت البطل الحقيقي حي بن يقظان وإن كان بطريقة غير مباشرة. وسواء كان هذا المخاطَب صديقـا مساندا أم خصما معارضا فالخطاب ظـلّ خطيّا ذا اتجاه واحد من الباث إلى المتقبّل. هـذه مفارقة أخرى بين الجنس القصصي والمحتـوى الفلسفي وشكل الخطاب الترسلي، فكيف يمكن المواءمة بين المرجع والخطاب؟

الإجابـة ممكنة من خـلال المستويات الثلاثـة المعهودة في تحليـل النصوص وهي: المستوى المعجمي والمستوى التركيبي والمستوى البلاغي:

ـ المستوى المعجمي: طغت في الفصل التاسع الكلمات ذات السجلّ اللغوي على بقيّة السجـلّات الأخرى الفلسفية والأدبية التي كانت طاغية في الفصول السابقة. وهي كلّها من قبيل "اللفظ" و"المعنى" و"التعبير" و"القول" و"الإشارة" و"الكلام" و"الوصف" و"ضـرب المثل" و"قرع بـاب الحقيقة" و"المشافهة" و"البيـان" و"المثل" و"الممثل به" و"أصناف المخاطبات"، إلخ...

ـ المستوى التركيبي: كثرت الجمل الاسميّة الإخباريّة والتقريريّة الدالّة على صرامة التفكـير والمتصلة بالسجلّ الموضوعي. وهي جمل تدلّ علـى طبيعة الموضوع المطروق في هـذا المستـوى، مستوى الخطاب إذ المقـام مقام تنظير لا مقام تصويـر والأمثلة كثيرة لا تحصـى ولا تعدّ. تـكاد تنحصر في الجمل الاسميّة المنسوخة بـأداة التقرير والنصب والتوكيد "إنّ". "إنّ كثيرا من الأمور التي تخطر على قلوب البشر قد يتعذّر وصفها...". "فـإنّ كلّ واحـد من هذه الثلاثة قد يقال له قلب ولكـن لا سبيل لخطور ذلك الأمر على واحـد مـن هذه الثلاثة ولا يتأتّـى التعبير إلاّ عمّا خطر عليها". غـير أنّ العبارة في هذا الموضع قد تضيق جدّا...". "..فإنّ العقل الذي يعنيه هو وأمثاله إنّما هو القوّة الباطنة". "وإنّ الألفاظ على كلّ حال توهم غير الحقيقة".

ـ المستوى البلاغي: غابت البلاغة بديعـا وكادت تغيب بيانا، أما معنويا فقد برزت الجمـل الإنشائيّة في هذا المستوى. وهـي الأوامر والنواهـي والاستفهامات وتدخل كلّها

في باب التأثير على القارئ. ومنها: "فلا تلتمس الزيادة عليه من جهة اللفظ، فإنّ ذلك كالمتعذّر". كما برزت الجمل الجدليّة والشرطيّة التي تندرج أيضا ضمن الوظيفة التعبيريّة لما تتضمّنه من شُحن عقليّة حجاجيّة يواجه بها الكاتب مخاطبه. وهي نابعة من المرجعيّة الثقافيّة للكاتب. فذاكرة ابن طفيل الرمزيّة تتشكّل في جانب هامّ من بنيتها من الموروث اللاهوتي الحجاجي حيث كانت المناظرات والمساجلات بين الفرق والأفراد تشكّل نسيج الحركة الثقافية عند العرب في ذلك العصر. كما أن نصه هذا الذي نصنفه نحن أجناسيا ضمن السرد يدرجه هو ضمن الرسائل وهو ما يجعل نصه متناسلا من رحم النصوص السجالية والحجاجية، وليس من النصوص السردية. فهو من وجهة نظر التناص نصا هجينا، بناء على قاعدة تناصية أثارتها جوليا كريستيفا تتمثل في السفر بين الأجناس الأدبية. فرغم أن النص سردي قصصي، إلا أن طبيعة الأحداث التي هي من جنس الفكر والتأمل الفلسفي لم تحمل له «جينات» الخطاب السردي القصصي، بل تلاقح بحكم التجاور الأجناسي مع الخطاب السجالي كما نجده في المناظرات أو في الرسائل خاصة. فالنص ملتقى لعدة نصوص أخرى: فلسفية، صوفية، ترسلية ثم قصصيّة.

كلّ هذه الجمل الإخباريّة والتقريريّة والشرطيّة دليل على الخيار الأسلوبي. فهو أسلوب طبع أدبية النص بطابع بعيد عن خصائص النصّ السردي كما يعرف الآن، وإنما هو أسلوب النثر المرسل في مستواه الإخباري، ممّا يجعل مذهب التعبير في هذا المقام يميل إلى المنطق الاستدلالي، ولا توجد نزعة إلى إيقاع أو تنغيم الغنائيّة في هذا القسم. وبعبارة أخرى، لا نجد أثناء ممارسة الخطاب لوظيفته الميتالغوية، وكذلك أثناء ممارسة الوظيفة الإفهاميّة أيّ أثر للإيقاعيّة. وهذا يعني أنّ المستوى البلاغي محدود قلّما لجأ إليه الكاتب في هذا المقام. وذلك لضيق مجال الوصف إذ الموضوع من طبيعة الأفكار ولا تحتاج الأفكار إلى الوصف. كما أنّ هذا الخطاب الأدبي هو خطاب إبلاغ وإقناع وليس خطاب لذة وإبداع.

وبناء على ما تقدم من تحديد لما يمكن أن نطلق عليه عملية تهجين أجناسي بين الأدب والفلسفة خاصة فهل يحق لنا التساؤل: هل من الناحية الابستيمولوجية البحتة يمكن تحويل الفلسفة إلى أحداث قصصية في هذا السياق الميتافيزيقي بالذات؟ الجواب عن هذا السؤال هو هذه النتيجة التي أدى إليها التطبيق الوظائفي على هذا النص. وهي وقوع السرد ضحية لطبيعة السجال الفلسفي الميتافيزيقي. أي فشل الخطاب في

التعبير عن خبر يعادي اللغة أصلا وانحصار الجمالية ونزولها إلى أدنى مستوياتها.

ج- الخبر وإكراهات الخطاب

سبق أن ذكرنا أنّ الخبر هو القسم الأساسي لأنّه المنطلق الأول لأحداث القصة. لذلك يعود السرد إلى ما كان عليه في هذا النص انطلاقا من قوله: "فأقول..." وينتهي السجال المثار بحكم الوظيفة الميتا لغوية خاصة ويعود إلى الخبر قصد إكمال عمله الفني، فيعود الأسلوب تبعا لذلك إلى ما كان عليه قبل هذا الفصل، أي يعود وفيا للخبر وسرد الأحداث التي تم رصدها مادة أولية قبل أن يتولاها الخطاب. وهو سرد يمكن أن نصفه بالعجائبية Fantastique ويسعى من خلاله ابن طفيل، بما حدّده من أدوات في مستوى الخطاب، أن يقرّب الحقيقة الأزليّة قدر المستطاع. فهل سيجد الخبر حظه من الصياغة الفنية؟

من المظاهر الأسلوبيّة في هذا القسم التركيز على "حكايتي الأحوال والأفعال" عكس ما طرأ في مستوى الأول من النص حيث تكثفت "حكاية الأقوال". وهذا جعل السرد من الناحية الماديّة يرد ممزوجا بالوصف. إلاّ أنّ السرد قام على الإجمال في حين قام الوصف على الإسهاب، لأنّ المقام يرجّح كفّة الوصف. فالأمر يتعلّق بحالة يعيشها البطل تقوم على المشاهدة ولا توجد فيها حركات تستوجب حضور "الأفعال". وإنّما توجد حال تستوجب حركة ذهنيّة روحيّة هي أقرب إلى عالم الأحوال منه إلى عالم الأفعال. وطبيعة المرجع هي التي تحتّم على الخطاب التوسّع في مجال الوصف.

اعتمد ابن طفيل حين قرر العودة إلى ما جمعه من أحداث في مستوى الخبر إلى أساليب شتّى في المستويات الثلاثة السابقة الذكر. وهي المستوى المعجمي والتركيبي والبلاغي.

ـ في المستوى المعجمي: تلاشت الكلمات ذات السجلّ اللغوي وظهرت الألفاظ ذات السجلّ الإشراقي وهي ألفاظ من قبيل "الفناء" و"ذات الحق" و"النور" و"شاهد" و"الصور الروحانيّة"... والألفاظ ذات السجلّ الفلسفي من قبيل "الموجود الثابت الوجود" و"قوى الروح" والروح الفائضة"... والألفاظ ذات السجلّ القرآني من قبيل "الحيّ القيّوم" و"الواحد القهّار" و"لا إله إلاّ هو" و"تعالى" و"الآخرة" و"الدنيا"...

ـ في المستوى التركيبي: تغيّرت الجمل عن تلك التي استعملت في القسم الذي ترك فيه الراوي الخبر فكثرت الجمل الفعلية الدالّة على الأفعال نوعا ما إلاّ أنّ الجمل الاسمية التي استمرّ حضورها في هذا القسم أصبحت تقوم بوظيفة الوصف، وصف مذهب التفكير بعد أن كانت تقوم بوظيفة التقرير أو بالأحرى بوظيفة تبرير مذهب التعبير.

ـ في المستوى البلاغي: اعتمد الكاتب الصور البيانية في هذا القسم بشكل مكثّف عكس القسم الأول وهو وسيلة لإبراز مذهبه الفلسفي الذي يقول بالتنزيه فيما يخص علم الغيب. فالصورة البيانية هي الوسيلة الناجعة التي تمكن من كثافة الخطاب قصد التعمية والتمويه على الأعداء من ناحية، كما تمكن في الوقت نفسه من شفافية ذلك الخطاب ليدركه أهل الفلسفة أهل ذلك العلم " المضنون به على غير أهله" . والأسلوب هنا يقوم بالوظيفة الاتقائية. ولكنه كان يحترز في استعمال التشبيه بعض الاحتراز فهو حين يشبه العالم المطلق بالشمس يتحاشى أن يقع الخلط بين التعبير وحقيقة ما يصف وأن التشبيه بالمرآة ما هي إلا وسيلة من وسائل تقريب المعنى والتشبيه لا يعمل على التجسيد والتمثيل. ولا تبرز حقيقة التجربة بقدر ما تحجب هذه الحقيقة وتغيبها يقول: " شاهد الفلك الأعلى الذي لا جسم له ورأى ذاتا بريئة عن المادة ليست هي ذات الواحد الحق ولا هي نفس الفلك ولا هي غيرها وكأنها صورة الشمس التي تظهر في مرآة من المرائي الصقيلة فإنها ليست هي الشمس ولا المرآة ولا غيرها..."

هكذا وجد ابن طفيل نفسه في مأزق. فالمقام مقام صمت والتعبير عن المذهب واجب. ولذلك نجده يعتذر في آخر القصّة قائلا: "وأنا أسأل إخواني الواقفين على هذا الكلام أن يقبلوا عذري فيما تساهلت في تبيينه وتسامحت في تثبيته فلم أفعل إلاّ لأنّي تسنّمت شواهق يزلّ الطرف عن مرآها وأردت تقريب الكلام فيها على وجه الترغيب والتشويق في دخول الطريق"

فالوصف في هذا المجال من النص وصف خارق مأزوم يصدم صاحبه ويحمله على الصمت لأن اللفظ يرتبك عندما يصطدم بحاجز المعنى. والسبب هو هلامية الخبر الذي اختار ابن طفيل أن يكتب انطلاقا منه قصة. فالوصف هنا وصف لما لا يوصف، لذلك لجأ الكاتب إلى بعض اللوحات الوصفية والصور الفنتاستيكية حتى يتمكن من تصوير "اللاشيء"، لذلك رسم الذوات في العالم غير المرئي وهي تسبح في الكون "في كل ذات سبعون ألف وجه في كل وجه سبعون ألف فم في كل فم سبعون ألف لسان ..." . وهكذا يكتشف ابن طفيل أن ما اختاره من أحداث في مستوى الخبر آل إلى اللاشيء في نهاية الأمر. فالهدف من القصة هو إدراك اللاشيء بلا شيء: إدراك ذات الحق من خارج المرجع اللغوي. إنه ينتهي إلى ما بدأ به: من الصمت إلى الصمت. والزوج الخبر/ الخطاب لا مبررات وجودية لهما سوى الكلام واللغة، فإذا انعدمت انعدما. ولذلك تاه الخبر في لا نجاعة اللغة في مستوى الخطاب. وإذا كان الخبر في نهاية المطاف مجموعة من الأحوال، فلماذا آل ابن طفيل على نفسه أن يصف الأحوال بالمقال. ألم تعتبر

الصوفيــة اللسان والأقــلام من العورات. أليست قصة حي ابــن يقظان من قبيل خيانة فلسفيــة للمذهب الصوفي وجريمتها هي كشف الأســرار ليلقي بها بين يدي ما يسميهم ابن طفيل "الفسدة ومتفلسفة العصر".

خاتمة

جمعــت هــذه الدراسة بشكل مــا بين مبحثين يفــرّق بينها الزمن وأصــول المعرفة. الأول تراثي، حيث دأب النقدين اللغوي والبلاغي على التوقف عند حدود الكلام واللغة والجملــة ووظائــف كل ذلــك في تأدية المعنــى بأكثر الطــرق فصاحة، وتلــك هي حدود الجماليــة عند القدامى. وهــذا غيب الاهتمــام بالجمالية السردية ودفــع بالإبداع إلى الاقتضــاب وأدى بالأجناس السردية المقتضبــة إلى التهميش والنسيان. والثاني حداثي حيــث فصّل الإنشائيــون القول في قواعــد النص الســردي واستنباط قوانينــه العلمية وإخضاعــه للحتميــة. وهنا تكمن طرافــة هذه المحاولــة المتسمة بالجدليــة بين القديم والحديث إذ قدمت مقترحا للتأصيل: تأصيل الحديث في التراث.

ولّــا كانت نظرية الوظائف أنجع المناهــج الإنشائية في تحقيق علمية النص السردي، فقد سعى البحث إلى تطبيق جزء من النظرية على مقاطع سردية عربية قديمة تم اختيارها على أساس سمة الاقتضاب، لأن تلك السمة بالذات تتوافق وذلك الجزء الوظائفي المنتقى للتطبيق حيث اكتفي بالوظائف الركنية عند بارت وبوظائف اللغة عند جاكبسون.

وقــد سعى البحث إلى تحقيق هدف تربوي أولا وعلمــي ثانيا. فأما الهدف التربوي فقد وضّح حقيقة مصطلحــات نقدية من خلال أمثلة تطبيقية. والمثال التطبيقي يتنزل ضمــن صميم المناهج التربوية وأما الهدف العلمي فقد أسهم في إثارة إشكاليات بحثية نقدية وحاول أن يقدم أجوبة لها لاسيما تلك التي تعلقت بالجمع بين الفلسفة والقصة أو التي تعلقت بالإشكال المعــرفي بين المعتقد الصوفي القائم على اتهام الألفاظ بالتقصير وحتمية تلك الألفاظ غصبا عن التصوف.

وأخيرا، ليس هذا البحث سوى محاولة تطبيقية، وهو مجرد تقديم لدراسة أشمل تتناول مسألة غياب الوعي بالأجناس السردية القديمة وحل الإشكال بين وجودها نصا إبداعيا قائما بذاته وغيابها تنظيرا في التراث النقدي. وبناء على ذلك، هل يمكننا التساؤل، فتحا للآفاق: إلى أي مدى يمكن الحديث عن أصالة الفن القصصي في التراث؟ هل نعود إلى القول بالأصل الغربي للقصة ونذعن إلى اعتبار الرواية ملحمة برجوازية كما قال النقاد الغربيون؟

المصادر والمراجع

المصادر:

١. ـ ابن المقفع: كليلة ودمنة، دار المعارف، بيروت، ١٩٣٩.
٢. ـ ابن طفيل : رسالة حي با يقظان، to pdf: www.al-mostafa.com
٣. ابن طفيل: حي بن يقظان، تحقيق فاروق سعد، الدار العربية للكتاب، تونس ـ ليبيا، ١٩٨٣.

المراجع العربية

٤. ابـن الاثـير: المثل السائر في أدب الكاتـب والشاعر، تقديم وتعليـق أحمد محمد الحوفي وبدوي طبانة، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، ١٩٥٩.
٥. الخطيب القزويني: الإيضاح في علـوم البلاغة، تحقيق محمد السعدي فرهود وآخرون، دار الكتاب المصري، ١٩٩٠.
٦. توفيق بكار: قصصيات عربية،
٧. رجيـس بلاشير: تاريخ الأدب العربـي، ط١، ترجمة إبراهيم الكيـلاني، الدار التونسية للنشر، ١٩٨٦.
٨. ضيـاء الكعبي: السـرد العربي القديم: الأنسـاق الثقافية وإشكاليـات التأويل، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ٢٠٠٥.
٩. عبد القاهر الجرجاني: أسرار البلاغة، ط٢، دار المعرفة، بيروت، لبنان، د ت.
١٠. فـرج بن رمضـان: الأدب العربـي القديم ونظريـة الأجناس، دار محمـد علي الحامي، صفاقس، ٢٠٠١.
١١. القلقشندي: صبح الأعشى في صناعة الإنشاء، تحقيق محمد حسن شمس الدين، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٧.
١٢. مختار الفجاري: حفريات في التأويل الإسلامي، عالم الكتب الحديث، الأردن، ٢٠٠٧.
١٣. المعري أبو العلاء: رسالة الغفران، دار الكتب العلمية، بيروت، د ـ ت.
١٤. الميداني: مجمع الأمثال، تحقيق محمد أبي الفضل، دار الجيل، بيروت، ١٩٩٦.

المراجع الأجنبية

1. file:///C:/Users/User/Downloads/5335179bb3148.pdf
2. https://fr.wikipedia.org/wiki/Sch%C3%A9ma_de_Jakobson.
3. G. Steiner : Martin heidegger, Flammarion, Paris, 1980.
4. Montandon: les formes brèves, édition Hachette, collection contours littéraires, Paris, 1992, p5
5. Philippe Sohet : Images de récits, Presses de l'université de Québec, p 42
6. R. Barthes : Introduction à l›analyse structurale des récits, p 11.

المواد الموسوعية في معجم التكملة والذيل والصلة للحسن بن محمد الصاغاني (ت:٦٥٠هـ).

الدكتورة /نوف بنت محمد بن عبدالله المؤذن

استاذ مساعد - التخصص لغويات

جامعة الطائف

ملخص البحث باللغة العربية:

يعـد مدى الاهتمـام بالمواد الموسوعية معياراً من معايـير تصنيف المعاجم اللغوية، فتحليل المعاجم وتمييز أنواعها، أو توضيح السمات الفارقة بين أصنافها، ليس مقصوراً على ترتيب المداخل وتحديد الاتجاه الذي يأخذ به صاحب المعجم.

وتثير هذه الدراسة قضيتين:

الأولى: كيفية الكشف عن الوجه التنظيري للجانب الموسوعي في المعجم العربي.

والثانية: كيف يمكن تصنيف معجماتنا وفقاً لهذا المعيار؟

فـكان معجـم التكملـة والذيـل والصلـة ، نموذجاً يكشـف عن مدى اتخـاذ العمل الموسوعـي هدفـاً لدى الصاغـاني في شروح مداخلـه ، وتحديد أنـواع المعلومات والمواد الموسوعيـة لديه، حيث جـاءت متنوعة متعددة لتشمل أنواعاً مختلفـة للمعارف والعلوم : كالأعـلام والبلدان والنبات والحيوان والمولـد والعاميّ والمصطلحات، مما يكشف عن مدى قرب الصاغاني للعمل الموسوعي ومدى اهتمامه به.

Summary of research in English:

Encyclopedic materials in complementation, annexation and relationship dictionary, by Hassan Bin Mohamed Al-Saghany (Dead on 650 H)

The interest extent with encyclopedic materials is considered a criterion of classification criteria of linguistic glossaries. The analysis of glossaries and distinguishing their kinds or clarifying distinctive characteristics among its categories, are not restricted on arranging introductions and determining the orientation considered by the dictionary holder.

This study sheds the light on two cases:

The first case: How to reveal the endoscopic face of the encyclopedic side in the Arabic Dictionary.

The second case: How to classify our dictionaries according to this criterion?

Complementation, annexation and relationship dictionary is a model discloses the extent of taking encyclopedic work as a goal for

Al-Saghany in explanation of his introductions, and determining the kind of information and encyclopedic materials with him, as they were diversified and multiplied to include different kinds of knowledge and sciences, such as famous people, countries, plants, animals, generated and colloquial terms and terminologies, which reveals how close to the encyclopedic side and care about it.

المـواد الموسوعية في معجم التكملـة والذيل والصلة للحسن بـن محمد الصاغاني (ت:٦٥٠هـ).

يعد مدى الاهتمام بالمواد الموسوعية معياراً من معايير تصنيف المعجمات[١] ، فتحليل المعاجم وتصنيف أنواعها ، أو توضيح السمات الفارقة ليس مقصوراً على ترتيب المداخل وتحديد الاتجاه الـذي يأخذ به صاحب المعجم ويرتضيه من بين الاتجاهات المختلفة في الترتيـب، وهو أمـر أدركه المعجميون الغربيون وسبقوا به العـرب في التنظير له والوعي بأهميته في العمل المعجمي.

لقد كان أول معجم حمل اسم "المعجم الموسوعي" في اللغة الانجليزية من تأليف روبرت هنـتر Robert Hunter ، الذي بدأ صدوره عام: ١٨٧٢ واكتمل عام: ١٨٨٩م[٢] ، أما في العربية فـأول معجم عني بالمواد الموسوعية تنظيراً وتطبيقا هو: "المعجم الكبير" ، الذي أصدر مجمع اللغة العربية بالقاهرة تجربته الأولى سنة ١٩٥٦م ، ثم أصدر الجزء الأول منه سنة ١٩٧٠م[٣] .

وتثير هذه الدراسة قضيتين:

إحداهمـا: عادة تتعلق بكيفيـة الكشف عن الوجه التنظـيري للجانب الموسوعي في المعجم العربي، وكيف تصنف معجماتنا وفقا لهذا المعيار، أو بتعبير آخر هل خلت المعاجم العربية من أية مواد موسوعية؟ أو أن بعضها قد ورد به بعض المعلومات الموسوعية دون وعـي أصحابهـا بأهميتها؟ وهل هناك من المعجميين العرب مـن اتخذ الموسوعية هدفاً فعمل على تحقيقه مدركا الطبيعة الموسوعية في شروح مداخل المعجم؟

---

(١) انظـر حـول هذه المعايير : د. علي القاسمي: علم اللغة وصناعة المعجم، الرباط ط الأولى ١٩٧٥م . ود. محمد فهمي حجازي : الاتجاهات الحديثة في صناعة المعجمات ، مجلة مجمع اللغة العربية، القاهرة ج ٤ ، ص ٨٦ :١٠٧ ، ١٩٧٧م.

(٢) انظر: د. علي القاسمي، المرجع السابق ص ٥٦.

(٣) دراسات في اللغة، مصطفى إبراهيم عبدالله، ١٩٩٤م، ص: ٧٥.

وهذه القضية تحتاج إلى دراسات للجانب الموسوعي في جميع المعجمات العربية ، حتى يمكن تصنيفها موسوعيا.

أما القضية الأخرى: فتختص بالمعلومات الموسوعية في معجم التكملة والذيل والصلة للحسن الصاغاني، وتهدف هذه الدراسة إلى: بحث درجة الاهتمام بالمواد الموسوعية في شروح مداخل معجم الصاغاني وتمييز أنواعها، وكيفية استعانته بها في الشروح المختلفة لمواده.

لكن ماذا يقصد بالمواد الموسوعية؟ وما أهميتها في المعجم؟ وكيف تصنع المعجمات وفقاً للاهتمام الموسوعي؟ وما الفرق بين المعجم والموسوعة؟

لقد ورد في معجم القرْن: The Century Dictionary، الذي يعد أول معجم موسوعي في الولايات المتحدة الأمريكية ، والثالث من نوعه في العالم الناطق بالإنجليزية ثلاث خصائص للمعلومات أو المواد الموسوعية وهي[1]:

- اشتمالها على أسماء الأعلام ، من أشخاص وأماكن وأعمال أدبية.
- تغطيتها لجميع فروع المعرفة.
- معالجتها للحقائق معالجة شاملة.

أما الجانب الموسوعي في المعجم الكبير فيشتمل –كما ورد في مقدمته– على المصطلحات ، وأعلام الأشخاص، والبلدان، وأسماء النبات والحيوان[2].

ويتفاوت تعريف الأعلام بسطاً وإيجازاً على حسب أهميتها، وارتبط ورودها في المعجم بمكانتها وشهرتها فقصر إيرادها على المشاهير ، وروعي في التعريف بها ذكر تاريخ الوفاة قرين الاسم بالتاريخين الهجري والميلادي، وشهرة العلم التي اقتضت إيراده ، وآثاره الأدبية والعلمية أو الفنية.

وعرّفت أسماء الحيوان والنبات تعريفا علمياً دقيقاً، مع ذكر مقابلها الأجنبي، وفصيلتها –إن كانت لها فصيلة–، ويشار إلى ما قاله علماء الحيوان والنبات من العرب، مع التحقق مما ذهبوا إليه من خواص ومنافع طبية ، كما اقتضى الجانب الموسوعي في

(1) WILLAM D.WHITNEY. THE CENTURY DICTIONARY , "THE ARTICTES ON ENCY-CLO- PEDIA AND ENCYCLOPEDIC" P170.،

و د. علي القاسمي ، علم اللغة وصناعة المعجم، الرباط ط الأولى ١٩٧٥م ، ص ٧٥.

(٢) علم اللغة وصناعة المعجم، علي القاسمي، ص: ٥٣.

المعجم الكبير الاستعانة بالرسوم والصور ولا سيما ما اتصل منها بالحيوانات والنباتات غير المألوفة، واستحق المعجم الكبير بذلك أن يكون معجماً موسوعياً فهو يضم إلى جانب اللغة معلومات موسوعية.

ويشرح الدكتور محمد رشاد الحمزاوي الفرق بين المعجم والمعجم الموسوعي والموسوعة على النحو الآتي[1]:

١- (+أشياء) + (-لغة) = موسوعة.
٢- (+أشياء) + (+لغة) = معجم موسوعي.
٣- (-أشياء) + (+لغة) = معجم لغوي.

إن كلاً من المعجم الموسوعي والموسوعة، تشتمل على معلومات موسوعية (+أشياء) ، ولكن الموسوعة تخلو من الجانب اللغوي (-لغة) ، فما الفرق بين الموسوعة والمعجم الموسوعي من حيث إيراد هذه المواد الموسوعية؟

إن المعلومات الموسوعية تتجمع في "الموسوعة" تحت موضوعات عامة، أما في المعجم الموسوعي " فتتوزعها المداخل التي تتصل بها" كما أن الموسوعة تقدم هذه المعلومات بصورة أكثر تفصيلاً وإفاضة ، في حين يقدمها المعجم الموسوعي مختصرة موجزة.

وتتناسب درجة إيجاز هذه المعلومات واختصارها مع حجم المعجم الموسوعي، إلى الحد الذي يتخلى فيه المعجم الموسوعي عن تغطية الحقائق والمعارف العامة، ويقصر اهتمامه على أسماء الأعلام وألفاظ الحضارة، وبذلك يبدو المعجم الموسوعي في شكلين:

أحدهما: يكاد يتساوى فيه أو يكاد الجانبان اللغوي والموسوعي.
الآخر: يقل فيه الاهتمام بالمواد الموسوعية مع زيادة الاهتمام بالجانب اللغوي، ويعرف المعجم في شكله الأخير بأنه "معجم ذو موسوعية".

وثمة موقفان من إيراد المواد الموسوعية في المعجم والإحساس بأهميتها:
أحدهما: ينكر على المعجم اهتمامه بها، ويرى أنها من شأن الموسوعة .

ومن أنصار هذا الاتجاه المعجمي: كوف"Gove" الذي يقول: "ليس بالإمكان دمج معجم وموسوعة في مجلد واحد، ولا يمكن تحقيق ذلك بدون تيسيرات أو تسهيلات

(١) محمد رشاد الحمزاوي : المعجم : مجلة المعجمية ، العدد ٢ ، ١٩٨٦م ، ص ١١.

ليست متوفرة في الوقت الحاضر، وبدون أبحاث لم تجر حتى الآن"[1].

والموقف الآخر : يرى ضرورة الاهتمام بالمواد الموسوعية في المعجم، و خاصة في المعجمات ثنائية اللغة ، احتجاجاً بمبدأ كوف نفسه القائل بأن وظيفة المعجم خدمة الشخص الذي يستعمله[2].

وبناءً على ذلك يجب على المعجم أن يقدم لقرائه المعلومات الموسوعية ، إذ ليس من المنطقي أن يتوقف القارئ عند اسم علم أو مصطلح علمي أو لفظ حضاري ، ويترك المعجم القارئ باحثاً عن معلومات شارحة له في مرجع آخر، فهو يحتاج إلى الإجابة في الحال، بل في المعجم الذي يقرأ فيه.

المواد الموسوعية في معجم التكملة والذيل والصلة

لعل الوقوف عند المستدركات الموسوعية في التكملة والذيل والصلة، قد يكشف عن مدى اهتمام رضي الدين الحسن بن محمد بن الحسن العمري الصاغاني (ت ٦٥٠هـ) بهذا النوع من المواد ، وهل كانت هدفا عمل على تحقيقه إلى جانب هدفه الأساسي؟

لقد استدرك الصاغاني على الجوهري طائفة عظيمة من المفردات التي يمكن إدخالها ضمن الإطار الموسوعي ، متبعا في ذلك المنهج الوصفي في شروح مداخله ، وتحليل المواد وشرحها، مع تنوع الاستشهادات لديه .

وهذه الدراسة جاءت لتنتظم ما زاده الصاغاني على الجوهري في أسماء البلدان والمياه والمواضع وأسماء الأصوات وحكاياتها وألفاظ الزجر والمولد والعامي والمصطلحات والأعجمي والمعرب والدخيل والمصحف والمحرف واللثغات والحديث وعلومه والتاريخ والأدب والسير الشخصية.

حيث فتح التزام الجوهري بالصحيح وحد الصحيح عنده باباً واسعاً للزيادة عليه في هذا الضرب ، وغير ذلك مما أثقل به معجمه، ولعل استدراكه غير ذي فائدة لغيره ، وإن كان تدوينه في حد ذاته حفظاً له من الضياع ، لكن الإخلال به في المعجم اللغوي لا يعد تقصيراً يؤاخذ عليه صاحبه؛ لأن هناك معجمات اختصت بالبلدان والمواضع

(1) GOVE , PHILIP B. "THE NON LEXICAL AND ENCYCLO PEDIC NAMES , 13 ,1965, 103-115
عن د. علي القاسمي: المرجع السابق ص ٥٨.

(٢) نفسه: ص ٥٩.

ككتابي: البكري وياقوت، وهنـاك كتب للأعلام والكنى والألقاب، وكذا الأنساب: ككتب ابن حزم والبلاذري، وأخرى للنبات: ككتاب الدينوري وهكذا[١].

لقـد تنوعت الاستدراكات الموسوعية في معجم التكملـة وتعددت مجالاتها في شرح مجموعة من المداخل ، أمكن حصرها في :

١. أسماء الأصوات وحكاياتها ، وألفاظ الزجر.
٢. المولد والعامي.
٣. الأعجمي والمعرب والدخيل.
٤. المواضع والبلدان.
٥. المصطلحات.
٦. النباتات والحيوانات والأمراض والأطعمة والأساطير.
٧. المنحوت والمركب.
٨. الأعلام.

أولا : أسماء الأصوات وحكاياتها ، وألفاظ الزجر:

استدرك الصاغاني طائفة من ألفاظ دعاء الحيوان والطير وزجرهما وحكاية أصوات الكائنات ، ومن ذلك:

- البأبأة: زجر السّنور[٢].
- التأتـأة: مشى الصبي الصغير. والتبختر في الحـرب أيضا، ودعاء التيس إلى العسب[٣].
- هِيج –بالكسر– مبنية على الكسر : زجر الناقة ، قال ذو الرمة:

أمْـرقـتُ مـن جَـوزِه أعنـاق ناجيـةٍ تـنجـو إذ قـال حـادينـا لـهـا هِـيـجْ[٤].

(١) معجـم المعاجـم، أحمـد الشرقـاوي إقبال ، الجمعيـة المغربية للتأليـف والترجمة والنشـر، دار الغرب الإسلامي، بيروت ١٩٨٧م.
(٢) التكملة والذيل والصلـة على صحاح الجوهري. الصاغاني، تحقيق: عبدالعليم الطحاوي وآخرين، دار الكتب، القاهرة ١٩٧٠م: ٦/١.
(٣) نفسه: ٩/١
(٤) نفسه: ١ /٥١٠، والبيت في ديوان ذي الرمة ٩٨٧/٢.

- الدأدأة: صوت وقع الحجارة في المسيل[1].
- وماءت الهرة تموء، مثل ماعت تموع أي صاحت، وصوتها المواء على فُعال[2].
- وهأهأتُ بالقوم: إذا دعوتهم ، وبالإبل إذا زجرتها، فقلت لها : هأهأ[3].
- ويأيأت: حكاية صوت، أن يقول للقوم: يأيأ ليجتمعوا. واليأياء وصباح اليؤيؤ[4].
- وقوله في مادة (ن ج خ) : أهمله الجوهري وقال ابن دريد: نَجيخ الماء وناجخته صوته وصدمه..... ، والنجاخ: صوت الساعل[5].

تعددت المواد الموسوعية وتنوعت في معجم التكملة والذيل والصلة ، واختلفت طرق عرضها في المعجم بأكمله، وفي المداخل المعجمية بصفة خاصة، وأسهمت إلى حد ملحوظ في إيضاح المعنى وشرح دلالات هذه المداخل ، وهي في كل ذلك تبرز الصاغاني عالما لغويا كبيرا جديرا بأن يوضع بين علماء اللغة والمعجميين العرب.

وقد كانت طريقته في عرض المواد الموسوعية في معجمه هي: الاستعانة بالمواد الموسوعية في شرح المداخل المعجمية شرحا لغويا وموسوعيا.

ثانياً: المولد والعامي:

كثر توليد الألفاظ والدلالات بعد العصر الأموي ، عندما نشطت حركة الترجمة في العصر العباسي ، واشتمل التوليد على: استخدام ألفاظ – من العربية- في معان لم يستخدمها العرب الأولون فيها، هذا إلى إضفاء معان جديدة – لم يعرفها العرب القدماء- على كلمات العربية.

ولا شك أن لأسباب الحضارة والتطور الفكري والعلمي دخلاً في هذا التوليد؛ ولذا نجد أن معظم المولد يدخل في اصطلاحات العلوم وأسماء المواضع الجديدة وما إلى ذلك.

وأما العامي في مستدركات الصاغاني على الجوهري، فيشمل: انحرافات العامة وأخطائهم عن الفصيح من العربية[6] ، ومن ذلك:

---

(١) نفسه: ١٩/١.
(٢) نفسه: ٥٠/١.
(٣) نفسه: ٥٧/١.
(٤) نفسه: ٦٠/١، ٦١.
(٥) التكملة والذيل والصلة: ١٨١/٢.
(٦) الانحراف: "هو الميل والعدول، يقال: انحرف عنه وتحرف واحرورف: أي مال وعدل، وحرّف الشيء عن وجهه: أي صرفه، وإذا مال عن شيء، يقال: انحرف. وانحرف بمعنى: مال" انظر: لسان العرب لابن منظور، مؤسسة التاريخ العربي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة الثانية ١٩٩٣م: ١٢٩/٣. والانحراف اللغوي هو الميل والابتعاد عن كلام العرب ولغتهم.

- والخشيبة : قوم من الجهمية ، يقولون: إن الله لا يتكلم، ويقولون: القرآن مخلوق[١].
- والمُقتضَب: البحر الثالث عشر من العروض[٢].
- والقُطْرب – في اصطلاح الأطباء- : نوع من الماليخوليا، وأكثر حدوثه في شهر شباط[٣].
- والكَعْب – في اصطلاح الحساب- : أن يضرب عدد في مثله ، ثم يضرب ما ارتفع في العدد الأول، فما بلغ فهو: المكعب والمال، والعدد الأول هو: الكعب ، مثل أن تضرب ثلاثة في ثلاثة، فتبلغ: تسعة ، ثم تضرب التسعة في ثلاثة فتبلغ: سبعة وعشرين، فالكعب: ثلاثة ، والمكعب والمال: سبعة وعشرون[٤].
- السَكت –بالفتح- : من أصوات الألحان، شبه تنفس بين نغمتين من غير تنفس ، يراد بذلك: فصل ما بينهما[٥].
- الأسماء والأفعال الثلاثية: التي اجتمع فيها ثلاثة أحرف[٦].
- المجتث من العروض ، وزنه: مُستفعلن فاعلاتن فاعلاتن ، وإنما استعمل مجزوءا وبيته: البطن منها حميص والوجه مثل الهلال[٧].
- الحُلَيْبة: موضع داخل دار الخلافة المعظمة – أجلها الله تعالى-[٨].
- جامع بَراثي: من جوامع بغداد[٩].
- المغيثية: من مدارس بغداد الشرقية[١٠].
- وأما الدار الغريزة المعروفة بالتاج، فأسسها: المعتضد ، وأتمها: ابنه المكتفي[١١].

---

(١) التكملة والذيل والصلة ١/١١٥، وانظر تاج العروس من جواهر القاموس. محمد مرتضى الزبيدي، مصورة دار الفكر ع ط الخيرية، مصر ١٣٠٦ه: ١/٢٣٤.
(٢) التكملة والذيل والصلة ١/٢٤٢، وانظر تاج العروس من جواهر القاموس ١/٤٣١.
(٣) التكملة والذيل والصلة ١/٢٤٣، وانظر تاج العروس من جواهر القاموس ١/٤٣٥.
(٤) التكملة والذيل والصلة ١/٢٥٩، وانظر تاج العروس من جواهر القاموس ١/٤٥٦.
(٥) التكملة والذيل والصلة ١/٣١٨.
(٦) نفسه ١/٣٥٤.
(٧) نفسه ١/٣٥٥.
(٨) التكملة والذيل والصلة ١/١٠٨ ، تاج العروس من جواهر القاموس ١/٢٢٣.
(٩) التكملة والذيل والصلة ١/٣٥٠ ، تاج العروس من جواهر القاموس ١/٦٠٢.
(١٠) التكملة والذيل والصلة ١/٣٧٧ ، تاج العروس من جواهر القاموس ١/٦٣٧.
(١١) التكملة والذيل والصلة ١/٤٠٦ ، تاج العروس من جواهر القاموس ٢/١٢.

- حمام بلج: من حمامات البصرة[1].

ومثل هذا نجده في المشعّث في العروض، والأَوْج من اصطلاحات المنجمين، وحساب البُرجان والخروج في الشعر عند العروضيين، وسكة معاذ في نيسابور[2].

ومما يخطئ فيه العوام قولهم: شحات للشحاذ[3].

وقد أفاد الصاغاني في مستدركاته المتعلقة بالمولد والعامي من محيط ابن عباد، الذي نهل بدوره من تكملة الخازرنجي.

ثالثاً: الأعجمي والمعرب والدخيل:

ضيق الجوهري في تدوينه الألفاظ العربية ، وتوسع في تدوين المعرب وشرحه، حتى أنه يشرح بعض الكلمات العربية بنظائرها الفارسية والتركية[4].

ومع ذلك لم يحط الصحاح بالمعرب والأعجمي والدخيل، ففاته منه قسم كبير، وجد فيه الصاغاني مغنماً أظهر به براعته في الاستدراك ، ويدخل تحت هذا الأعلام وغيرها، قال الصاغاني فيما أهمله الجوهري:

- وبَزُرْج – بفتح الباء وضم الزاي وسكون الراء- ، وبُزرج –بضم الباء- كلاهما: من الأعلام ، وهو معرب بُزُرْك وهو بالفارسية : الكبير[5].
- بُوسَنْخ: بلد من أعمال هراة، تعريب : بُوشَنْك[6]، وزاد في التاج: وقد يقال : فوشنج[7].
- وجرجه –بالتحريك-: الذي كان على مقدمة عسكر الروم يوم اليرموك، وأسلم . وأضاف : جُرَح: من نواحي فارس. وجرجان بلد، ومعرب: كره كان. والجرجانية : قصبة بلاد خوارزم ويسمونها : كركانج[8].

(١) التكملة والذيل والصلة ٤٠٣/١ ، تاج العروس من جواهر القاموس ١٠/٢.
(٢) التكملة والذيل والصلة ٣٦٨/١ ،٣٩٨، ٤٠٠، ٤٢٠ ، تاج العروس من جواهر القاموس ٣٨٥/٢.
(٣) التكملة والذيل والصلة ١ /٣٦٧ ، تاج العروس من جواهر القاموس ٢٨/١.
(٤) التكملة والذيل والصلة ٤٠١/١ . وقصد السبيل فيما في اللغة العربية من الدخيل، المحبي تحقيق: عثمان الصيني. ط الأولى ، مكتبة التوبة. الرياض ١٤١٥هـ -١٩٩٤م.
(٥) التكملة والذيل والصلة ١/ ٢٧٧، وتاج العروس من جواهر القاموس ٨/٢.
(٦) التكملة والذيل والصلة ٤٠١/١.
(٧) تاج العروس من جواهر القاموس ٨/٢، وكذا قصد السبيل فيما في اللغة العربية من الدخيل ٣٠٨/١.
(٨) التكملة والذيل والصلة ٤٠٩/١، وقصد السبيل فيما في اللغة العربية من الدخيل ٣٧٧/١.

- قُباذ: اسم أبي كسرى[١] . ومثله في كتب المعرب[٢].
- ..... أهمله الجوهري. وقال الدينوري: التُّنوب –مثال التُّنوم- شجر يعظم جدا ويسمو، ومنابته جبال دروب الروم، وهو اسم أعجمي ومنه يتخذ أجود القطران[٣].
- أهمله الجوهري ، وقال الأزهري: الدَّيْدَبان: الطليعة، فارسي معرب، وأصله: ذيده بان، فلما أعرب غيرت الحركة وجعلت الذال دالا ، وفي كتب المعرب أنه بمعنى: رقيب[٤].
- والبِرَنج –مثال هِرَقْل- من الأدوية: معروف وهو معرب بَرفْك[٥].
- التخت: فارسي مَعرب[٦].
- السخيتان: جلد الماعز المدبوغ، فارسي، ونص عليه المحبي[٧].

رابعاً: المواضع والبلدان:

برع الصاغاني في إيراد مثل هذه المواد في معجمه ، حيث ظهر لديه شغف كبير بإيراد أسماء المواضع والبلدان في شروح مداخله، فنجده بعد شرحه للمادة اللغوية يذكر في مادته كل ما يتصل بها من أسماء للمواضع أو البلدان أو المعالم ، ومن ذلك قوله في مادة (عصم)[٨]:

- عاصم: موضع ببلاد هذيل.
- والعاصمة: قرية قرب رأس عين مما يلي الخابور.

---

(١) التكملة والذيل والصلة ٢/٣٨٧.

(٢) شفاء الغليل فيما في كلام العرب من الدخيل الشهاب الخفاجي، تصحيح: خفاجي ط الأولى ، المطبعة المنيرية بالأزهر ، مصر ١٣٧١هـ ١٩٥٢م ، ٢٤١

(٣) التكملة والذيل والصلة ١/٧٤.

(٤) المعرب ٢٩٣، وقصد السبيل فيما في اللغة العربية من الدخيل ٢/٤٥، وشفاء الغليل فيما في كلام العرب من الدخيل ١٤٤.

(٥) التكملة والذيل والصلة ١/٤٠١، وقصد السبيل فيما في اللغة العربية من الدخيل ١/٢٧٣، وتاج العروس ٢/٨ وسواء السبيل إلى ما في العربية من الدخيل: ف عبدالرحيم ، ط الأولى دار المآثر المدينة النبوية ١٤١٩هـ -١٩٩٨م (٢٩).

(٦) التكملة والذيل والصلة ١/٣٠٤ ، قصد السبيل فيما في اللغة العربية من الدخيل ٣٣٠ ، التاج ١/٥٣٢ ، وسواء السبيل إلى ما في العربية من الدخيل ٤٥.

(٧) التكملة والذيل والصلة ١/٣١٨ ، قصد السبيل فيما في اللغة العربية من الدخيل ٢/١٢٣.

(٨) تاج العروس من جواهر القاموس ٦/٩٦.

- وعصَمٌ: جبل لهذيل.
- والعصم: حصن باليمن لبني زبيد.

كما كان الصاغاني ذو عناية بإيراد مثل هذه المواد الموسوعية في معجمه، وكأنه يستقصي في إيراد أسماء المواضع ليبرز بذلك تفوقه ويظهر مدى عنايته ، ومن ذلك ما جاء في مادة (ح س ن)[1]:

- أَحَسَنُ: قرية بين اليمامة وحمى ضربة ، وهناك جبال تسمى الأحاسن.
- والحَسَنُ: حصن من أعمال رَيّة بالأندلس.
- وحسَنة: من قرى اصطخر[2].
- وحَسَنه: جبال بين صعدة.
- وحِسْنة: ركن من أركان أجأ.
- والحسنية: بلدة شرقي الموصل.
- والحَسَني: بئر قرب مَعْدن النَّقْرة.

وقوله في مادة (ظ ل م)[3]:

- ظلِم: موضع.
- وظِلم: واد من أودية القبلية.
- وظُلَيم: موضع باليمن ، وإليه أضيف ذو ظُليم المذكور.
- وظِليم: واد بنجد.
- ومُظْلم ساباط: موضع قرب المدائن.

وفي مواضع أخرى، نجد الصاغاني يشير إلى بعض المواضع والبلدان إشارات مختصرة يذيلها في نهاية مواده، ومن ذلك:

- قوله في مادة (و ج ل) إيجلن بالنون قلعة في بلاد المصامدة بالمغرب[4].

---

(١) نفسه ٦/٢١٦.

(٢) إصطخر: بلدة بفارس من الإقليم الثالث، وهي من أعيان حصون فارس ومدنها، قيل أول من أنشأها: إصطخر بن طهمورث ملك الفرس. انظر: معجم البلدان ، شهاب الدين، أبو عبدالله، ياقوت بن عبدالله الحموي، دار صادر، بيروت، الطبعة الثانية، ١٩٩٥م، ١/٢١١.

(٣) التكملة والذيل والصلة ٦/٨٥.

(٤) التكملة والذيل والصلة ٥/٥٤٣.

- وقوله في مادة (و ر ل) الوَرْلة: اسم لبئر مطوية في جوف الرمل ، لبني كلاب[١].
- وقوله في مادة (د س م) دَسْم: موضع قرب مكة حرسها الله تعالى[٢].
- وقوله في مادة (د ع م) دعانيم: ماء لبني الحليس من خثعم[٣].
- وقوله في مادة (خ ز م) أخزم: جبل قرب المدينة بناحية قلل والروحاء، وخزام: واد بنجد[٤].
- وقوله في مادة (و ص م) الوصَم: بالفتح: قرية على ساحل بحر اليمن بإزاء جبل كُدُمُّل في البحر[٥].
- وقوله في مادة (ش م م) بُرقة شماء: جبل معروف[٦].

خامساً: المصطلحات:

من الواضح أن أعظم ثروة لغوية كانت بعد مجيء الإسلام، وما نتج عنه من العلوم والمعارف المتعددة، وتوسع في نمط الحياة، ورقي في مجال الحضارة، الشيء الذي استدعي كماً هائلاً من المصطلحات العلمية، إذ أصبح لكل علم من العلوم ألفاظه الخاصة ومصطلحاته الجديدة.

والمصطلح العلمي هو: اللفظ الذي خصص لعلم من العلوم أو فن من الفنون مختصر في مفهوم معين ، فإذا استعمله أصحاب ذلك العلم أو الفن كان المقصود به: ما اصطلحوا عليه وتعارفوا على مدلوله ، بعيداً عما يستخدم من المدلولات الشائعة بين عامة المتكلمين، أو ما هو معروف في اللغة المشتركة.

حوى معجم التكملة والذيل والصلة قدراً كبيراً من المواد الموسوعية ، فالصاغاني لم يكتف في شروح مداخله بشرح المواد اللغوية، بل كان يذهب إلى أبعد من ذلك ، فيفصل ويستطرد ويذكر التقسيمات، ويضيف الفوائد ، ويبحث في العلوم والفنون، حيث كان ينتقل بعد شرح مدخله إلى تعريف الأشياء والموضوعات، معتمداً على جمل وفقرات تصف ذلك الشيء .

---

(١) نفسه ٥/٥٤٤.
(٢) التكملة والذيل والصلة ٦/٢٢.
(٣) التكملة والذيل والصلة ٦/٣٢.
(٤) نفسه ٦/١١.
(٥) نفسه ٦/١٦٤.
(٦) نفسه ٦/٦٦.

ففي حديثه عن مصطلح "الوَصْل": لم يكتف بتعريف المصطلح، بل أخذ يستطرد في الحديث عن المصطلح مستشهداً بأبيات من الشعر ذاكراً سبب تسميته، يقول:

والوصل في اصطلاح العلماء بالقوافي يكون بأربعة أحرف ، وهي : الألف والواو والياء والهاء، سواكن يتبعن ما قبلها، أي :حرف الرّوي. فإذا كان مضموماً : كان بعدها الواو ، وإن كان مكسورا: كان بعدها الياء، وإذا كان مفتوحاً: كان بعدها الألف ، والهاء: ساكنة ومتحركة فالألف، نحو قول جرير:

أقلي اللوم عاذل والعتابا وقولي إن أصبتُ لقد أصابا[1]

فالباء: الروي ، والألف: بعدها وصل.

والواو: كقوله أيضا:

متى كان الخيام بذي طُلُوح سقيت الغيث أيتها الخيامو[2]

والياء :كقوله أيضا:

هيهات منزلنا بنعف سُوَيْقة كانت مباركة من الأيامي[3]

الميم هي الروي والياء بعد وصل.

والهاء ساكنة : نحو قول ذي الرمة :

وقفت على رَبْع لمية ناقتي فما زلت أبكي عنده وأخاطبه[4]

فالباء: الروي، والهاء : بعدها وصل.

والمتحركة : نحو قوله أيضا:

وبيضاء لا تنحاش منا وأُمُّها إذا ما رأتنا زيل منا زَويلها[5]

---

(١) ديوان جرير ، بشرح محمد حبيب ، تحقيق د. نعمان محمد أمين طه ، دار المعارف مصر ١٩٦٩م ، ص: ٦٤.
(٢) نفسه ص: ٥١٢.
(٣) الكتاب ، لسيبويه تحقيق عبدالسلام هارون ، بيروت ط ١/ ١٩٦٦م، ٢/٢٩٩.
(٤) ديوان ذي الرمة ، تحقيق عبدالقدوس أبو صالح، مؤسسة الإيمان ط ١/ ١٩٨٢م، ص: ٣٨.
(٥) ديوان ذي الرمة ٥٥٤.

يعني: بيض النعام ، فاللام روي والهاء بعدها وصل.

وسمي الوصل وصلا؛ لأنه وصل حركة حرف الروي ، وهذه الحركات إذا اتصلت واستطالت عنها حروف اللين[١].

وفي تعريفه لمصطلح المشَرّكة: "هي زوج وأم وأَخَوان لأم، وأخوان لأب وأم ، للزوج النصف، وللأم السدس ، وللأخوين للأم الثلث ، ويشركهم بنو الأب والأم، لأن الأب لما سقط سقط حكمه ، وكان كأن لم يكن ، وصاروا بني أم معا ، وهذا قول زيد بن ثابت. وكان عمر رضي الله عنه حكم فيها بأن جعل الثلث للأخوين لأم، ولم يجعل للإخوة للأب والأم شيئا، فراجعه في ذلك الإخوة للأب والأم وقالوا: "يا أمير المؤمنين هب أن أبانا كان حماراً فأشركنا بقرابة أمنا". فأشرك بينهم . فسميت الفريضة : مشرّكة"[٢].

فالصاغاني بعد ذكره لتعريف الفريضة المُشرّكة، بدأ يعلل ويشرح سبب التسمية، ثم يأتي على الاختلاف في إشراك الأخوين لأم، وكيف أشرك الأخوين لأب.

ولا يعد هذا النوع من المعلومات التي يوردها الصاغاني حشوا لا فائدة منها، فكثير من المعلومات التي يوردها في تعريفاته الاصطلاحية تكون ضرورية لإثارة ذهن مستعمل المعجم من أجل توضيح المعلومة التي يقدمها ، وخاصة أنه وعد بأن معجمه سيكون كافيا للمتعلم.

سادساً: النباتات والحيوانات والأمراض والأطعمة والأساطير:

كان الصاغاني لغوياً بارعاً، يظهر براعته اللغوية في عنايته في شرح مداخله: بذكر مواده الموسوعية مستطرداً تارة ،شارحاً تارة أخرى . ومن ذلك: أنه لم يترك موضعا يمكن له أن يبرز براعته اللغوية في استعراض معارفه، إلا ويذكرها خاصة في إيراد أسماء النباتات والحشرات والدواب والطيور، ومن ذلك قوله:

- في مادة (هـ د ل) : الهُدال : شجرة تنبت في السَّمُر ، ليست منه وثمرتها بيضاء ، وتنبت في الليمون والرمان ، وفي كل الشجر. قال: وقالت الكلابية: الهَدَال شجر ينبت بالحجاز ، يلتبس بالشجر ، له ورق عراض أمثال الدراهم الضخام، ولا تنبت الهدالة وحدها ولا توجد إلا مع شجرة ، وأهل اليمن يطبخون ورقها[٣].

(١) التكملة والذيل والصلة ٥/٥٤٦، ٥٤٥ (و ص ل).
(٢) نفسه ٥/٢١٣ (ش ر ك).
(٣) التكملة والذيل والصلة ٥/٤٩٩

فالصاغاني يصف هذا النبات ويذكر موضع زراعته وصفاته وكأنه عالم بالنبات.

- وقوله أيضا في مادة (ك ح ل): نقلاً عن الدينوري: أخبرني بعض أعراب السراة أن الكحلاء عشبة سُهْلية تنبت على ساق ولها أفنان قليلة لينة ، وورق كورق الريحان اللطاف خضراء[1].

ولعل المتأمل في معجم التكملة، يلحظ أن الصاغاني كان في بعض المواضع يبدأ بشرح مواد مداخله بأسماء النباتات، كما في مادة (ك ح ل)[2] ، ومادة (ك ر ب ل)، حيث جاء فيها ناقلا عن الدينوري: (الكَرْبل) بالفتح : نبات له نور أحمر مشرق، قال أنشد أبو نصر:

كأن جنى الدِفْلى يُغشّي خدودها ونوار ضاح من خزامي وكَربلِ[3]

أما في بعض المواضع، فقد كان لا يلتزم بهذا المنهج، حيث يذكر أسماء النبات في مادة من مواده دون أن يخصصها بعد أن يفرغ من شرحه للمادة اللغوية، كما في مادة (د ر م) ، حيث شرحها ثم عقب بقوله : وقال الدينوري: أخبرني أعرابي من ربيعة أن الدَّرام شجر يشبه الغضا له هدب ولونه أسود ومنابته الرمل بنواحي الشجر ، وتتخذ منه المساويك، وله طعم حريف فإذا استيك به حمر اللثة والشفة[4].

- وقوله في مادة (ع ل ق م) : العلقم النبقة المرة ، والعلقمة المرارة[5].

ومن الحيوانات قوله :

- العندليل: بلامين ضرب من العصافير[6].
- والعزلاء : فرس كانت لبني جعفر بن كلاب.[7]
- والوثيل: الرشا الضعيف[8].

---

(١) نفسه ٥/ ٤٩٨
(٢) التكملة والذيل والصلة ٥/٤٩٨، ٤٩٩
(٣) نفسه ٥ / ٥٠٠
(٤) نفسه ٦/٢٠
(٥) نفسه ٦/١٠١.
(٦) التكملة والذيل والصلة ٥/ ٤٣٩.
(٧) نفسه ٥/٤٤٣.
(٨) نفسه ٥/٥٤٣.

- والديلم : جنس من القطا، وقيل ذكر القطا، والدلم: الفيل لأنه أدلم اللون [١].
- والصافي: سمكة تجتر والجمع صوافي [٢].
- والدِلظم: الجمل القوي [٣].
- والحُجروف: دويبة طويلة القوائم أعظم من النملة [٤].
- والخندع: الجندب الصغير [٥].
- والخلعلع : من أسماء الضباع [٦].
- والصمة: الأنثى من القنافذ ، وصوتها الصمصمة [٧].
- والعُجّام: الخفاش الضخم والوطواط أيضا [٨].
- والغُدام: البرغوث [٩].
- والعثمان: الحية [١٠].
- والعُجرُم: دويبة صلبة كأنها مقطوعة ، تكون في الشجرة وتأكل الحشيش [١١].

ومما ذكره الصاغاني في الأمراض قوله:

- والدُّغام: وجع يأخذ في الحلق، وقد سموا: دُغمان ودُغَيْماً. [١٢]
- الدَّلَّخم: داء شديد، يقال: رماه الله بالدّلَّخم. [١٣]
- اللَّغَم: الإرجاف الحاد. [١٤]

---

(١) نفسه ٥ /٤٤٣
(٢) نفسه ٥٤٥/٦.
(٣) نفسه ٥٤٣/٥
(٤) نفسه ٤٤٩/٤.
(٥) نفسه ٤٥٤/٦
(٦) نفسه ٢٥/٦
(٧) نفسه ٧٣/٦
(٨) نفسه ٨٨/٦
(٩) نفسه ٨٩/٦
(١٠) التكملة والذيل والصلة ٦/ ٨٦
(١١) نفسه ٦/ ٨٨
(١٢) نفسه ٢٣/٦.
(١٣) نفسه ٢٥/٦.
(١٤) نفسه ١٤٧/٦.

- النَّزْم: شدة المغص.[1]

ومما ذكره الصاغاني في الأطعمة:

- الشرو: العسل الأبيض.[2]
- الوَزِيم: الشواء.[3]
- الأُصْطُكْمَة: خبز المَلَّة.[4]
- العَجَمْضّي: ضرب من التمر.[5]
- الغوْط: الثريد.[6]

ومما جاء عنده في الأساطير قوله:

- طَخْمورث: اسم ملك من عظماء الفرس، يقال: إنه ملك سبعمائة سنة وله بناء بأصفهان.[7]
- شَحيثا: كلمة سريانية تنفتح بها الأغاليق بلا مفاتيح.[8]
- السُّلْوان: قيل هو أن يؤخذ تراب قبر ميتٍ فيجعل في ماء فيموت حبه.[9]

فالصاغاني وقف على كافة أنواع الحيوانات من طيور وحشرات ودواب وغيرها، وكذا أورد من أسماء الأمراض والأطعمة والأساطير، مما يؤكد هدفه الموسوعي في شرح مداخله، وعلمه التام بأن كل ما أتى على أكبر قدر من المعلومات اللغوية وغير اللغوية كلما كان قادراً على شرح مداخله بطريقة واضحة.

سابعاً: المنحوت والمركب:

وهذا ضرب آخر من الزيادات التي تفوق بها الصاغاني على الجوهري في الجذور

---

(١) نفسه ١٥٣/٦.
(٢) التكملة والذيل والصلة ٤٤٦/٦.
(٣) نفسه ١٦٣/٦.
(٤) نفسه ٧١/٦.
(٥) نفسه ٧٦/٤.
(٦) نفسه ٤/ ١٥٩.
(٧) نفسه ٣٦٧/١، ٣٧٠.
(٨) نفسه ٦٨/١.
(٩) نفسه ٤٣٨/٦.

اللغويـة، ولئـن كان دور النحت في لغتنا قليل، والدليل على ذلك قلة الرباعي والخماسي منها[١]، فقد جاءت مستدركات الصاغاني من هذا الضرب قليلة أيضاً ، ومن ذلك:

(كنت: أهمله الجوهري، قال ابن الأعرابي: يقال كنت فلان في خَلْقه، وكان في خلقه أي: قوي ، فهو كنتي وكاني ، وقال ابن برزج: الكنتي ككرسي: القوي الشديد وأنشد:

وقد كنت كنتياً فأصبحت عاجنا وشر رجال الناس كنتٌ وعاجن.

وروى غيره:

فأصبحت كنتيا وأصبحت عاجنا وشر خصال المرء كنتٌ وعاجن.

يقـول: إذا قـام اعجن، أي عمد على كرسوعه، قال شيخنـا: هو من المنحوت ، لأنه بنى من كان الما ضـي مسندا لضمير المتكلـم ، لأن الكبير يحكي عـن زمانه بكنت كذا وكنـت كذا، وقـال أبو زيد: الكنتي الكبير – الموحدة- وفي بعض النسخ بالمثلثة ، والأول الصواب، وأنشد:

إذا مـا كنـت ملتمسـا لـزرق فـلا تـصـرخ بـكُـنـتـيّ كـبـير)[٢].

ثامناً: أسماء الأعلام:

زاد الصاغـاني في التكملـة جملة غير يسـيرة من أسماء الأعـلام ، مما يدل على عنايته الفائقة بهذا النوع من المواد الموسوعية، ومدى إلمامه وتنوع معارفه، معتمداً على ثقافتـه ومعارفه الشخصيـة التي تكونت من خلال تجوالـه ومشاهداته والتقائه بشيوخ وعلماء من بلاد اليمن والحجاز ومعرفته بمظاهر الحياة العامة في تلك الأمصار ، ومن ذلك قوله:

- في مـادة (ب ن ن)[٣]: (وموسـى بـن زياد البُنّي : من أصحـاب الحديث . وعلي بـن الـبُنّ : من رؤساء سُرّ من رأى. وأيوب بن سليمان بن داوود بن بُنّة الرازي: مـن أصحاب الحديـث. وكذلك بُنين مصغـرا ، وهو: بنين بـن إبراهيم . وبَنّة الجهني: من الصحابة).

(١) النحت والتركيب في اللغة العربية، أحمد السواحلي ط١ ، مصر ١٤١٥ه – ١٩٩٤م ، ص: ٢٦٤.
(٢) التكملة والذيل والصلة ١/ ٣٣٦.
(٣) التكملة والذيل والصلة ٦/ ١٩٥، ١٩٦ (ب ن ن)

- في مادة (ب ر د)[1]: الأُبَيْرِد بن هرثمة الغدري: شاعر ، وهو غير "الأبيرد اليربوعي" الذي ذكره الجوهري. والأبيرد الحمَيْري: رجل سار إلى بني سليم فقتلوه. وبُرْدة: بالضم، وبريدة: تصغيرها. وبَرّاد على فَعّال بالتشديد : من الأعلام. وبُرَدَة بالتحريك : بنت موسى بن نجيح. وبَرَدان بالتحريك: لقب إبراهيم بن أبي النضر سالم، مولى عمر بن عبيد الله. وإبراهيم بن بَرْداد وخلف بن محمد بن برداد: على مثال "بغداد" . وهاشم بن البريد: على فعيل. وعَرعرة بن البرنْد -على وزن: "فِرنْد" - السيف: من المحدثين. وذو البردين: كان من الأجوادَ، واسمه: ربيعة بنَ رباح الهلالي. وذو البردين أيضا: عامر بن أحيمر بن بهدلة بن عوف.

الخلاصة :

١. استطاع الصاغاني في معجمه أن يقدم للقارئ معلومات تدخل ضمن نطاق المواد الموسوعية عند شرح مداخل معجمه.
٢. عمل الصاغاني على تحقيق هدف الموسوعية في معجمه ، يتجلى ذلك واضحا في طائفة المفردات العظيمة التي استدركها ، دون أن يجعل ذلك الهدف هدفا مقصوداً إذ كان هدفه هو الاستدراك اللغوي وغير اللغوي.
٣. وجد الصاغاني في التزام الجوهري وعبارته التي حد نفسه بها في معجم الصحاح والمتضمنة التزامه بالصحيح من اللغة مجالا خصبا للاستدراك عليه، فجاء الاستدراك عنده صناعة موسوعية واسعة.
٤. جاءت مواد الصاغاني الموسوعية متنوعة ما بين الحديث وعلومه والتاريخ والأدب والسير والفنون والمولد والعامي والأعجمي والمعرب والدخيل وأسماء المواضع والبلدان والأعلام من البلدان والأشخاص وأسماء الأصوات وحكاياتها وألفاظ الزجر.
٥. أسهمت المواد الموسوعية في معجمة في إيضاح المعنى وشرح دلالات المداخل بطريقة شاملة كان لها الأثر الكبير في توسيع دائرة المعنى للقارئ.مما يبرز الصاغاني عالماً لغوياً كبيرا جديرا بوضعه بين علماء اللغة المعجميين العرب.
٦. إدراك الصاغاني أهمية هذه المواد الموسوعية ودورها الكبير في شرح المعنى رغم عدم كون ذلك هدفا كان يسعى إلى تحقيقه.

---

(١) نفسه ٢/ ١٩٦-١٩٨.

٧. يمكـن تصنيف معجم التكملـة والذيل والصلة ضمن المعاجـم الموسوعية لاشتماله على مواد موسوعية متنوعة.
٨. مثلـت المواد الموسوعية في التكملة والذيل والصلة رافداً مهما من روافد حفظ اللغة إلا أن الإخلال بهذه المواد لا يعد تقصيراً يؤاخذ عليه الصاغاني.
٩. كشفت الدراسة عن الجانب التنظـيري للجانب الموسوعي في المعجم العربي عامة، ومعجم التكملة والذيل والصلة بشكل خاص.
١٠. حرصـ الصاغاني أثناء جمع مادته العلمية علـى مراعاة مستعمل معجمه، فراعى حاجاتـه المرجعية ، وهذا يتفق مع أحدث الدعوات ، فمؤتمر المعجمية الذي عقد في جامعـة انديانا خرج بتوصية مفادها : ينبغي أن تصمم المعاجم لتخاطب فئة معينة من المستعملين ولتفي بحاجاتهم المتعددة[١].
١١. توسع الصاغاني في شرح عدد كبير من المداخل ، كان له الأثر في جعل معجمه يقترب بشدة من الموسوعية حيث زادت فيه تعريفات الأشياء والتعريفات المصطلحية.
١٢. كانـت المعلومـات الموسوعية تتسع أحيانا وتضيق في أحيـان أخرى حسب المادة التي يختارها من مصادرها.
١٣. برزت شخصية الصاغاني بصورة أساسية في الجمع والاختيار والترتيب والتعريف مما يؤكد أن عمل الصاغاني بقي في دائرة العمل المعجمي الذي يرصد ما جاء عند غيره.

المواد الموسوعية في معجم التكملة والذيل والصلة في عينة (الجزء الرابع)

المنحوت والمركب	٪١
أسماء الأصوات وحكاياتها	٪١
المولد والعامي	٪٩
الأعجمي والمعرب والدخيل	٪٨
المواضع والبلدان	٪٣٥
المصطلحات	٪٢٠
النباتات والأمراض والعلل والأطعمة والأساطير	٪١٥
الأعلام من الأشخاص والبلدان	٪٢٥

(١) المعاجـم عـبر الثقافات، ر. رك هارتمـان ، ص ١١٠، ترجمة دراسـات في المعجمية محمد محمد حلمي هليل ، مؤسسة الكويت للطباعة والنشر ، الكويت ٢٠٠٤م.الس

المراجع:

١. الاتجاهات الحديثة في صناعة المعجمات ، مجلة مجمع اللغة العربية ، القاهرة ج٤ ، ١٩٧٧م.
٢. أسس الصياغة المعجمية ، محمد القطلي ، ط١ ، ١٤٣١هـ -٢٠١٠م، دار جرير ، عمّان.
٣. تاج العروس من جواهر القاموس. محمد مرتضى الزبيدي، مصورة دار الفكر ع ط الخيرية، مصر ١٣٠٦هـ .
٤. التكملة والذيل والصلة على صحاح الجوهري. الصاغاني، تحقيق: عبدالعليم الطحاوي وآخرين، دار الكتب ، القاهرة ١٩٧٠م
٥. دراسات في اللغة، مصطفى إبراهيم علي عبدالله، ١٩٩٤م.
٦. ديوان جرير، شرح محمد حبيب، تحقيق د. نعمان محمد أمين طه، دار المعارف ، مصر ١٩٦٩م.
٧. ديوان ذي الرمة ، تحقيق: عبدالقدوس أبو صالح، مؤسسة الإيمان ط١/ ١٩٨٢م.
٨. سواء السبيل إلى ما في العربية من الدخيل ، ف عبدالرحيم ، ط ١ ، دار المآثر، المدينة النبوية ١٤١٩هـ - ١٩٩٨م.
٩. شفاء الغليل فيما في كلام العرب من الدخيل، الشهاب الخفاجي، تصحيح : خفاجي، ط١ ، المطبعة المنيرية بالأزهر، مصر ١٣٧١هـ - ١٩٥٢م.
١٠. صناعة المعجم الحديث، أحمد مختار عمر، ط ١، ١٤١٨هـ - ١٩٩٨م ، عالم الكتب ، القاهرة.
١١. علم اللغة وصناعة المعجم ، علي القاسمي ، الرباط ، ط ١ / ١٩٧٥م.
١٢. قصد السبيل فيما في اللغة العربية من الدخيل ، المحبي، تحقيق عثمان الصيني ، ط ١ ، مكتبة التوبة الرياض ١٤١٥هـ -١٩٩٤م.
١٣. الكتاب لسيبويه ، تحقيق عبدالسلام هارون ، بيروت ط١، ١٩٦٦م.
١٤. لسان العرب لابن منظور، مؤسسة التاريخ العربي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة الثانية ١٩٩٣م.
١٥. المعاجم عبر الثقافات، دراسات في المعجمية ، ر.رك هارتمان، محمد حلمي هليل ، مؤسسة الكويت للطباعة والنشر ٢٠٠٤م.
١٦. المعجم: مجلة المعجمية ، العدد ٢، ١٩٨٦م ، محمد رشاد الحمزاوي.
١٧. معجم البلدان ، شهاب الدين، أبو عبدالله، ياقوت بن عبدالله الحموي، دار صادر، بيروت، الطبعة الثانية، ١٩٩٥م

١٨. معجم المعاجم، أحمد الشرقاوي إقبال، الجمعية المغربية للتأليف والترجمة والنشر ، دار الغرب الإسلامي ، بيروت ١٩٨٧م.
١٩. المعرب للجواليقي، شرح : ف عبدالرحيم، دار القلم ، دمشق ١٤١٠هـ - ١٩٩٠م.
٢٠. النحت والتركيب في اللغة العربية، أحمد السواحلي ط١ ، مصر ١٤١٥هـ — ١٩٩٤م.
21. William D. Whitney, The Century Dictionary , The artictes on «encyclopedia» and «encyclopedic»
22. Gove, Philip B. «The non Lexical and the encyclopedic» Names, 13, 1965.
23. Gove, Philip B. (ed), The Role of the Dictionary (Indiana Polis Bobbs – Merril Co. , 1967).

المحافظة على مقومات الهوية الثقافية الإسلامية لدى الطالب الجامعي وعلاقتها بقيم المواطنة

(دراسة ميدانية على طلبة كلية التربية بجامعة شقراء)

الدكتور /إبراهيم بن عبد الكريم بن عبدالرحمن العيبان

أستاذ أصول التربية والتربية الإسلامية المشارك

مساعد وكيل جامعة شقراء للشؤون التعليمية

جامعة شقراء

ملخص الدراسة باللغة العربية :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع المحافظة على مقومات الهوية الثقافية الإسلامية لدى الطالب الجامعي وعلاقتها بقيم المواطنة . ولتحقيق ذلك أجرى الباحث الدراسة على عينة قوامها (٢٥٪) من مجتمع الدراسة وهم طلبة كلية التربية بشقراء . واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي المسحي . و (الاستبانة) أداة لدراسته بعد أن تم التأكد من صدقها وثباتها .

وقد أظهرت نتائج الدراسة : أن الهوية الثقافية الإسلامية ترتكز على أربعة مقومات هي : الدين الإسلامي ، واللغة العربية ، والتاريخ الإسلامي ، والقيم ، وأن قيم المواطنة تتشكل من ثلاثة عناصر رئيسية هي : الولاء والانتماء ، والمشاركة المجتمعية ، والحرية والمسؤولية ، وأن واقع المحافظة على مقومات الهوية الثقافية الإسلامية لدى طلاب وطالبات كلية التربية بشقراء عالي جدا بشكل عام ، وأن درجة توفر قيم المواطنة لدى طلاب وطالبات كلية التربية بشقراء عالي جدا بشكل عام ، وأن هناك علاقة طردية (موجبة) بين واقع المحافظة على مقومات الهوية الثقافية الإسلامية و درجة توفر قيم المواطنة ،كما توصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة في واقع المحافظة على مقومات الهوية الثقافية الإسلامية وكذلك في توافر قيم المواطنة تعزى لمتغير (الجنس) لصالح الذكور ، و أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة في واقع المحافظة على مقومات الهوية الثقافية الإسلامية تعزى لمتغير (مستوى الدراسة) ، و أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة في توافر قيم المواطنة تعزى لمتغير (مستوى الدراسة) لصالح المستويات الدنيا .

الكلمات المفتاحية : الإسلامية – علاقة – قيم المواطنة – مقومات – الهوية الثقافية.

Abstract:

The present study designed to identify the reality of Keeping the Constituents of Islamic Culture Identity Among University Students and Its Relation With the Citizenship Values. To achieve this goal, the researcher conducted the study on a sample contained (25%) of the study community who are the students of Faculty of Education at Shaqra University. The researcher used the descriptive survey methodology in the present study.

The researcher used the questionnaire as a study after ascertaining its validity and reliability.

The findings of the present study showed that: The Islamic Culture Identity is based on four ingredients which are: The Islamic Religion, The Arabic Language, The Islamic History and The Values. The citizenship values are consisted of three basic elements which are: (Loyalty and affiliation), (community participation) and (freedom and responsibility). The reality of Keeping the constituents of Islamic culture identity among Faculty of Education students (male & female) is very high in general, and the degree of availability of the citizenship values among Faculty of Education students (male & female) is very high in general. There is a (positive) direct relationship between the reality of Keeping the Constituents of Islamic Culture Identity and the degree of availability of the citizenship values. The study also showed that: There were significant statistical differences in the responses of the study sample in the reality of Keeping the Constituents of Islamic Culture Identity and the degree of availability of the citizenship values according to the sex variable in favor of the male. There were no significant statistical differences in the responses of the study sample in the reality of Keeping the Constituents of Islamic Culture Identity according to the (level of study) variable. The study also showed that: There were significant statistical differences in the responses of the study sample in the degree of availability of the citizenship values according to the (level of study) variable in favor of the lower levels .

Keywords: Islamic – Relationship – Citizenship Values – Constituents – Islamic Identity.

مقدمة الدراسة :

إن الفطرة الجبلية للإنسان تقتضي انتماء الإنسان لمجتمع يعيش فيه ، ويتفاعل مـع أفراده ، فالإنسـان (مدني بطبعه) وهـذه المجتمعات تحتاج لقـوة ضابطة تحكم فكرها ، وتنظم تصورها عن نفسها وأفرادها وعن الكون وخالقه ، وعنً الحياة وًالمماتِ ، وقـد تكفـل الدين الإسلامي بذلك لمن تمسك به واتبع هديـه ، فقال جل وعلا : ﴿ وَأَنَّ هَـذَا صِرَاطِي مُسْتَقِيمًا فَاتَّبِعُوهُ وَلاَ تَتَّبِعُواْ السُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَن سَبِيلِهِ ذَلِكُمْ وَصَّاكُم بِهِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ ﴾ (سورة الأنعام : ١٥٣) .

وببعثة نبينا محمد ﷺ كان لزامًا على المجتمعات الانقياد للدين الإسلامي ، واتباع توجيهاته وتعاليمه ، يقول الله عز وجل : (وَمَن يَبْتَغِ غَيْرَ الإِسْلاَمِ دِينًا فَلَن يُقْبَلَ مِنْهُ وَهُوَ فِي الآخِرَةِ مِنَ الْخَاسِرِينَ) (سورة آل عمران : ٨٥) .

وقد حافظ المسلمون خلال القرون الماضية على الإسلام ، وتأدبوا بهديه ، واستنوا بسنة نبيه ، غير أن أعداء الأمة لم ولن يتركوا المسلمين وشأنهم ، بل يحاولون بين الفترة والأخرى بزعزعة وحدة المسلمين ، وتفريق كلمتهم ، تارةً بالسلاح وتارةً بالغدر والخيانات ، وتارةً ببث الفرقة بين أبناء المسلمين أنفسهم ، وتارةً بالملهيات والمغريات ، وتارةً بالطعن في رموز المسلمين ، وتارةً بالانتقاص لبلاد المسلمين ومجتمعاتهم وحضاراتهم، وتارةً بالتشكيك في دينهم وصدِّ أبنائه عنه ، وتارةً بالتندر بتاريخهم ولغتهم ، ولا سبيل للسلامة من ذلك إلا بالاعتصام بالكتاب والسنة ، يقول ﷺ : " تركت فيكم أمرين لن تضلوا ما تمسكتم بهما ، كتاب الله وسنة نبيه " (مالك ، ١٤٣٤هـ ، حديث رقم ١٧١٨ :٦٨٨) .

ولقد أنكر الرسول ﷺ أن تكون أمة الإسلام تابعةً لغيرها من الأمم ، فقال ﷺ : " لتتبعن سنن من قبلكم شبرًا بشبر، وذراعًا بذراع، حتى لو سلكوا جحر ضبٍّ لسلكتموه ، قلنا: يا رسول الله، اليهود والنصارى؟ قال: فمَن ؟ " (البخاري ،١٤٢٣ه ، حديث رقم ٣٤٥٦ : ٧٥٦) .

إنه يجب على المجتمعات الإسلامية أن تعتمد الإسلام أساسًا لهويتها ، ومنطلقًا لتعاملاتها ، ومرجعًا لأحكامها ، وأن تجعله المهيمن على جميع شؤونها في حركاتها وسكناتها ، فلا أجمل ولا أحسن من دين الله الذي ارتضاه لعباده ، يقول عز وجل : ﴿ صِبْغَةَ اللَّهِ وَمَنْ أَحْسَنُ مِنَ اللَّهِ صِبْغَةً وَنَحْنُ لَهُ عَابِدونَ ﴾ (سورة البقرة : ١٣٨) .

يقول السعدي (٢٠٠٢م : ٦٣) : " أي الزموا صبغة الله وهو دينه وقوموا به قيامًا تامًا بجميع أعماله الظاهرة والباطنة ، وجميع عقائده في جميع الأوقات حتى يكون لكم صبغةٌ وصفةٌ من صفاتكم " .

إن من أهم عوامل الحفاظ على وحدة الأمة هو المحافظة على مقومات هويتها الثقافية ، فالهوية الثقافية العامل الأساسي في تشكيل وتكوين شخصية الأمم على اختلاف أنواعها ، وهي جماع ثلاثة عناصر أساسية " العقيدة التي توفر رؤيةً للوجود ، واللسان الذي يجري التعبير به ، والتراث الثقافي الطويل المدى " (عمارة ، ١٩٩٩م : ٤٦) .

إنَّ للهوية دورًا في جمع الأفراد والمجتمعات وتوحيدهم ، وتحفيز طاقات أبنائها للمحافظة عليها ، وإحداث نهضة حقيقية لها ، وترك ما يناوئها من الهويات الأخرى التي لا تتفق معها في مصادرها أو أنها تسعى لإضعافها أو طمسها .

وتعد فئة الشباب هم دائمًا أكثر من يتعرض للمؤثرات الخارجية وهم المستهدفون من أعداء الأمة ، وبذوبان هويتهم وجريانهم خلف الأمم الأخرى اندثار لهويتهم .

وقد حرص ساسة التعليم في المملكة العربية السعودية على الشباب وتعليمهم والمحافظة على هويتهم الإسلامية فجاءت وثيقة سياسة التعليم لتؤكد على أن غاية التعليم هو : " فهم الإسلام فهمًا صحيحًا متكاملًا ، وغرس العقيدة الإسلامية ونشرها ، وتزويد الطالب بالقيم والتعاليم الإسلامية وبالمثل العليا ..." (وثيقة سياسة التعليم ، ١٤١٥هـ : ٤) .

إن تحقيق هذه الغاية سيربط أبناء المسلمين في الأقطار المختلفة برابطة واحدة وهي: الإسلام ، والتي ستنعكس على بناء هويتهم الثقافية الإسلامية .

إنه ينبغي على الأمة الإسلامية ألا تستسلم لهيمنة الأمم الأخرى مهما تنوعت وسائلهم في ذلك ، وأن تعيد تنظيم صفوفها الداخلية والخارجية لتكون سدًا منيعًا ضد تلك الهيمنة ، وتخفف من آثارها إن لم تستطع إيقافها كليًا وذلك بالعودة إلى الدين الإسلامي والارتباط بين كافة أفراد الأمة الإسلامية برباط الدين يقول عز وجل : (وَاعْتَصِمُواْ بِحَبْلِ اللّهِ جَمِيعًا وَلاَ تَفَرَّقُواْ وَاذْكُرُواْ نِعْمَةَ اللّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ كُنتُمْ أَعْدَاء فَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِكُمْ فَأَصْبَحْتُم بِنِعْمَتِهِ إِخْوَانًا وَكُنتُمْ عَلَىَ شَفَا حُفْرَةٍ مِّنَ النَّارِ فَأَنقَذَكُم مِّنْهَا كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللّهُ لَكُمْ آيَاتِهِ لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ) (سورة آل عمران : ١٠٣) .

كما ينبغي إحياء اللغة المشتركة بين المسلمين لغة القرآن الكريم اللغة العربية ، والرجوع إلى التاريخ الإسلامي وتقديمه للأجيال المسلمة ، والاستفادة منه في التعامل مع واقع الأمة ، وفي التخطيط لمستقبلها .

ويجب على الأمة الإسلامية الحذر من التبعية لغيرها من الأمم مهما كانت الأسباب والمسببات ، إذ التبعية مزلق خطير لتهاوي الأمة الإسلامية وبعدها عن دينها الذي ارتضاه الله لها ، يقول عز وجل : (وَلَن تَرْضَى عَنكَ الْيَهُودُ وَلاَ النَّصَارَى حَتَّى تَتَّبِعَ مِلَّتَهُمْ قُلْ إِنَّ هُدَى اللّهِ هُوَ الْهُدَى وَلَئِنِ اتَّبَعْتَ أَهْوَاءهُم بَعْدَ الَّذِي جَاءكَ مِنَ الْعِلْمِ مَا لَكَ مِنَ اللّهِ مِن وَلِيٍّ وَلاَ نَصِيرٍ) (سورة البقرة : ١٢٠) .

ويشهد العالم المعاصر تغيرات وتطورات متعددة ليس في مجال الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات وماديات الحياة فحسب ، بل على جميع المستويات المادية والفكرية

والثقافيــة ، واستغلــت أُمَمٌ ودُولٌ تلــك التغــيرات لإحداث الفرقة بــين الأمم ، وإضعاف علاقة بعضها ببعض ، ومحاولة حجب الأمم عن ماضيها ، أو التفكير في حاضرها حتى يسهل عليهم قيادتها واستغلالها ونهب خيراتها .

وتشــير دراســة الحبشــي (٢٠١٢: ١٩٦٩) إلى أن الهوية الإسلاميــة تمثل ذاتيتنا الثقافيــة التي تميزنــا عن الآخرين ، وأنهــا المرتكز الذي يجب علينــا الاعتماد عليه في متابعــة الإبــداع المستمر، وبالتالي فإن تنميــة الوعي بالهوية الإسلاميــة ودعمها يقدم للأمــة جيلاً من الأبنــاء يحفظ تماسكهــا، ويساعدها على مقاومة محــاولات التذويب والتغريب بأشكاله المختلفة .

كما تشير دراسة أبوشريخ (٢٠١١م : ٢٤٥) إلى ضرورة الاهتمام بمسألة الهوية الثقافية الإسلاميــة في العصــر الراهن أكثر من أي وقت مضى – وخاصــة لدى الطلبة الجامعيين – نظرا للظروف العالمية الراهنة وما يسودها من اختراق ثقافي واضح للعالم الإسلامي .

إن المجتمعــات الإسلامية اليوم تواجه إلى جانب الاختراق الثقافي لهويتها اختراقا في قيم المواطنة لدى أبنائها مما أدى إلى زعزعة قيم المواطنة لديهم ، وفقدان ذاتيتهم الثقافية التي تميزهم عن غيرهم من الأمم .

إن لتلــك التغــيرات والتطورات والعولمــة الثقافية التي اجتاحت العــالم انعكاسات متعــددة منهــا ما هو على مستــوى الأمم وذلك في هويتها ومقوماتهــا ومنها ما هو علىً مستوى ألدول وذلك في ولاء أبنائها لها وانتمائهم إليها .

وتعــد المرحلــة الجامعية ميدانــا مهما لإكســاب الطالب الجامعي القيــم والمواقف والاتجاهــات المختلفــة ، وإعدادهــم ليكونــوا مواطنــين صالحــين ، نافعــين لأنفسهــم ومجتمعاتهم وأمتهم .

إنه ينبغي على الجامعات أن تُعَرِّف أبناءها بهويتهم الثقافية الإسلامية وترسخها في أذهانهم ، وتدعوهم للمحافظة عليها ومواجهة التحديات التي تهددها ، وتنمي فيهم قيــم المواطنة المختلفة من خلال وظائفها الرئيسية والتي تتمثل في : التدريس ، والبحث العلمي ، وخدمة المجتمع والتعليم المستمر .

إن التعليم العالي في أي مجتمع يمثل قمة الهرم التعليمي، ولذا فإن عليه مسؤوليات كبــيرة في تعزيــز الهويــة لدى أفــراد المجتمع، كما يعــد عاملا مؤثرا في بنــاء شخصية

الطالب الجامعي من خلال نشر المعرفة ، وتعزيز الهوية ، وتطوير الاتجاهات الفكرية والاجتماعية (الطبيب ، ٢٠١١م : ٥٤٢) .

كما يقع على التعليم العالي بمؤسساته المختلفة عبءٌ كبيرٌ في مجال قيم المواطنة ، ويمكنها القيام بمهامها في ذلك من خلال اتجاهين " الاتجاه الأول : ويتمثل في إكساب وتنمية القيم المرتبطة بالمواطنة ، بينما يتمثل الاتجاه الثاني : في بناء الاتجاهات الإيجابية نحو هذه القيم " (عمارة ، ٢٠١١م : ٦) وسيكون نتيجة قيام مؤسسات التعليم العالي بهذين الاتجاهين :هو بناء وعي إيجابي بقيم المواطنة لدى الطالب الجامعي ، وترجمته إلى ممارسات يومية يقدمها لمجتمعه ، وتؤدي إلى النهوض به ، وجعله في مصاف الدول المتقدمة .

إن العديد من الدول بصفة عامة ودول العالم الثالث بصفة خاصة تواجه " مشاكل وأزمات خطيرة تهدد وحدتها الوطنية بالانهيار ، ومن أخطر هذه الأزمات بل وأكثرها جدلاً أزمة الهوية الثقافية التي تتعلق بتكوين شعور مشترك بين أفراد المجتمع الواحد بأنهم متميزون عن باقي المجتمعات " (موسى ، ٢٠٠٨م : ١٢٧) .

إن وجود جيل من الشباب الواعي بالهوية الثقافية الإسلامية والمحافظ عليها من الذوبان والتغريب بأشكاله المختلفة هو من يحفظ للأمة الإسلامية تماسكها ووحدتها ويعيدها إلى الصدارة ، كما أن وجود ذلك الجيل من الشباب المنتمي لبلده والمشارك في مجتمعه هو من يحفظ للوطن مقدراته ، ويعلي صيته ، ويجعله لبنةً صالحةً في نسيج بلدان الأمة الإسلامية .

مشكلة الدراسة :

إن موضوع الهوية الثقافية من القضايا الأساسية التي شغلت قطاعًا كبيرًا من المثقفين والسياسيين والاجتماعيين في العالم إذ قد تنامى الخوف من فقدان الهوية الثقافية لدى بعض الدول الكبرى ، فاستراليا تشتكي من تأثير المادة الإعلامية للتلفاز الأمريكي على الأطفال وأثر ذلك على انتمائهم الوطني ، وفرنسا تشتكي من هيمنة اللغة الإنجليزية ومزاحمتها للفرنسية وانعكاس ذلك على الهوية الفرنسية ، كما عبرت وزيرة الثقافة الكندية من انزعاجها من الهيمنة الثقافية الأمريكية حيث إن ٦٠٪ من برامج التلفزيون الكندي مستوردة من خارج البلاد و٩٠٪ من الأخلاق ليست كندية (الدوسري ، ٢٠٠٨م : ١١٩٦) .

إن موضـوع الهوية الثقافية هـو الشغل الشاغل الآن لكثير من الباحثين في الوطن العربـي والإسلامـي نظرًا للخـوف على هويتنـا الإسلامية من الذوبـان مقابل الهيمنة الأمريكيـة و العولمة وتداعياتها الثقافيـة والاجتماعية والاقتصادية التي اجتاحت عالمنا الإسلامي وكثير من المجتمعات النامية .

إن الإحساس بفقدان الهوية الثقافية الإسلامية أو ضعفها يأتي في أشكال متعددة منها : البعد عن تعاليم الدين الإسلامي وإقامة شعائره وأركانه ، وهجران لغتهً ، وترك تاريخه وتراثه الإسلامي .

إن المتفحص للوضـع الحالي للأمة الإسلامية يلحـظ أن الأمة الإسلامية تحيط بها الأخطار من جميع النواحي ، وفي جميع المجالات ، وأن هناك مؤامرات خفية لطمس ثقافـة الأمـة الإسلامية ، وإبعادها عن دينها وتذويب هويتها ، والنيل منً خصوصيتها ، والقدح في لغتها ، وتشويه تاريخها ، وإضعاف ولاءات أفرادها لأوطانهم .

وقد تنامى الخوف على الهوية الثقافية الإسلامية مع ثورة المعلومات والاتصالات واكتساح العولمة للعالم فقد توصلت دراسة البيشي (١٤٢٩هـ :٢١٠) إلى نتيجة مفادها أن عـددًا من أفراد عينة دراسته من الطلاب قلقون من تأثيرات العولمة ببعدها الثقافي علـى الهوية الثقافيـة الإسلامية ، كما أشارت دراسة كل مـن كنعان (٢٠٠٨م : ٤٣٦) و عبـدالله (٢٠٠٨م : ٣١٤) إلى أن للعولمـة الحاليـة تأثـيرًا فعالًا علـى سلوك الأفراد واتجاهاتهم عبر مختلف وسائلها وآلياتها ، كما لمس العمري (٢٠١٣م : ٣١) من خلال تتبعـه لبعض الحوارات علـى تويتر لمجموعة مـن الشباب أن هناك احتقـارٌ لجذورهم وانتمائهـم لفكـرة العروبة والإسلام ، كما أشار عاشور (٢٠١٠م : ٧٣) في دراسته إلى أن الثقافـة العربية الإسلامية بمقوماتها الأساسيـة : الدين الإسلامي ، واللغة العربية تواجه اليوم تحدياتٍ خطيرةٍ .

إن الأحداث التي يؤكدها الواقع المعاش ، وتموج بها الأوساط السياسية والثقافية والإعلامية والجماهيرية تشير إلى تحد واضح متجدد للهوية الثقافية الإسلامية وكذلك لمبدأ المواطنة ومفهوماتها في العالم العًربي والإسلاميً على وجه الخصوص والتي تقوم على الخصوصية الثقافية والانتماء (مهناوي ، ٢٠٠٨ : ٥١) .

وفي جانـب المواطنـة أيضا أشارت بعض الدراسـات إلى أن المجتمع العربي بشكل عام يعاني من ضعف ولاء الأفراد وانتمائهم لأوطانهم (مزيو ، ١٤٣٦ه : ٣٤٣) .

وأوضحت دراسة هييسندروب (Hausendroup,2006) أن الشباب الجامعي لديه ضعف شديد في المعرفة بحقوقه وواجباته وتدني مستوى قيم المواطنة لديه خاصة قيم المشاركة .

إن المتتبع لما يعرض في بعض وسائل الإعلام المقروءة والمرئية والمسموعة ، والإعلام بشقيه التقليدي والجديد يجد أن هناك من يعمل على إضعاف الهوية الثقافية الإسلامية ، ويحاول طمسها وتذويبها ، وإلحاق التهم بها ، والتشدق بالوطنية وأنها تتنافى مع المحافظة على مقومات الهوية الثقافية الإسلامية ، لذلك جاءت فكرة هذه الدراسة في البحث عن واقع المحافظة على مقومات الهوية الثقافية الإسلامية لدى الطالب الجامعي وعلاقة ذلك بقيم المواطنة .

تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها :

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في البحث عن واقع المحافظة على مقومات الهوية الثقافية الإسلامية لدى الطالب الجامعي وعلاقة ذلك بقيم المواطنة ، وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي :

ما واقع المحافظة على مقومات الهوية الثقافية الإسلامية لدى الطالب الجامعي وما علاقة ذلك بقيم المواطنة ؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

١. ما واقع المحافظة على مقومات الهوية الثقافية الإسلامية لدى طلبة كلية التربية بشقراء ؟
٢. ما درجة توفر قيم المواطنة لدى طلبة كلية التربية بشقراء ؟
٣. ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات عينة الدراسة في واقع المحافظة على مقومات الهوية الثقافية الإسلامية تعزى لمتغيرات (الجنس – مستوى الدراسة) ؟
٤. ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات عينة الدراسة في درجة توفر قيم المواطنة تعزى لمتغيرات (الجنس – مستوى الدراسة) ؟
٥. ما العلاقة ذات الدلالة الإحصائية بين واقع المحافظة على الهوية الثقافية الإسلامية ودرجة توفر قيم المواطنة لدى طلبة كلية التربية بشقراء ؟

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى :

١. التعـرف على واقع المحافظة على مقومات الهوية الثقافية الإسلامية لدى طلبة كلية التربية بشقراء .
٢. التعرف على درجة توفر قيم المواطنة لدى طلبة كلية التربية بشقراء .
٣. الكشـف عن مـا إذا كانت هناك فروق ذات دلالـة إحصائية في واقع المحافظة على الهوية الثقافية الإسلامية تعزى لمتغيرات (الجنس - مستوى الدراسة) .
٤. الكشـف عن ما إذا كانت هناك فـروق ذات دلالة إحصائية في درجة توفر قيم المواطنة تعزى لمتغيرات (الجنس - مستوى الدراسة) .
٥. الكشـف عن ما إذا كانت هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين واقع المحافظة على مقومـات الهوية الثقافية الإسلامية ودرجة توفـر قيم المواطنة لدى طلبة كلية التربية بشقراء .

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة مما يلي :

- تواكـب هذه الدراسـة مجريات الأحـداث الثقافية والسياسيـة والتربوية التي تتعرض لها الـدول الإسلامية عمومًـا والمملكـة العربية السعوديـة خصوصًا والتـي تسيطر على وجدان المواطـن السعودي وذلك فيما يتعلق بالمحافظة على مقومات الهوية الثقافية الإسلامية وعلاقتها بقيم المواطنة .
- أهميـة المرحلـة التعليمية التـي تتناولها هـذه الدراسة (المرحلـة الجامعية) حيث يكون الطلبة فيها قد وصلوا إلى مرحلة النضج ومهيئين لإدراك متطلبات الهوية الثقافية الإسلامية وقيم المواطنة والمحافظة عليها .
- يؤمـل أن تسهم هذه الدراسة لصانعـي القرار في المملكة العربية السعودية من السياسيـين والمفكرين والثقافيين والتربويـين في توضيح الواقع الحالي لدرجة المحافظة على مقومات الهوية الثقافية الإسلامية وعلاقتها بقيم المواطنة .
- تناولهـا لقضيـة من أخطـر القضايا التـي تواجهها المجتمعـات الإسلامية في العصر الحديث وهي قضية الهوية الثقافية الإسلامية وقضية المواطنة .
- يتوقـع أن تقدم هـذه الدراسة تغذيةً راجعةً لمتخذي القـرار السياسي والثقافي والتربوي لزيادة الاهتمام بالهوية الثقافية الإسلامية وقيم المواطنة .

- يعـد موضوع هذه الدراسة من الموضوعـات الحديثة التي لم يكتب فيها باحثين حتى الآن (في حدود علم الباحث) .

حدود الدراسة :

الحـدود الزمنية : تم تطبيق هـذه الدراسة في الفصل الأول من العام الجامعي : ١٤٣٨/ ١٤٣٩هـ .

الحدود المكانية : تقتصر حدود هذه الدراسة على كلية التربية بمحافظة شقراء .

الحـدود البشريـة : تقتصـر هـذه الدراسـة على طـلاب وطالبات كليـة التربية بمحافظة شقراء .

الحـدود الموضوعيـة : تقتصـر هـذه الدراسة علـى معرفة درجـة المحافظة على مقومـات الهوية الثقافية الإسلامية (الدين الإسلامي ، اللغة العربية ، القيم ، التاريخ الإسلامي) ، وعلى معرفة درجة توافر قيم المواطنة (الولاء والانتماء للوطن ، المشاركة المجتمعيـة ، الحريـة) ، بالإضافـة إلى معرفـة درجـة المحافظة على مقومـات الهوية الثقافية الإسلامية وعلاقتها بقيم المواطنة .

منهج الدراسة :

للتعـرف على واقع المحافظة على مقومات الهويـة الثقافية الإسلامية لدى الطالب الجامعـي وعلاقة ذلك بقيم المواطنة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي ، والذي يقصـد به : " ذلك النوع من البحوث الذي يتـم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحـث أو عينة منهم ، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعة وجودها ودرجتـه فقط دون أن يتجاوز ذلـك إلى استنتاج العلاقة أو استنتـاج الأسباب مثلا" " (العساف ، ١٤٢٤هـ : ١٩١).

مصطلحات الدراسة :

تتناول الدراسة المصطلحات التالية :

مقومـات : هـي المؤشرات التي يقدمها الفرد للآخريـن برضًا وحرية تامة ليكشف عن هويته وتعبر عن صادق انتمائه لهذه الهوية (سنو والطراح ، ١٤٢٣هـ : ٦٩) .

الهويـة : يعرفها معجـم مصطلحات عصر العولمة (عبدالكافي ، ٢٠٠٣م : ٤٩٧) بأنها : " الشعور القومي والانتماء الفعلي لأمةٍ من الأمم أو لشعبٍ من الشعوب " .

ويعرفهـا دويـدة (٢٠١٠م : ١٢٧) بأنها : " مجمل الخصائـص والمميزات والمقومات التي تُعَرِّف الفرد (أو المجتمع) عن الغير ، وتخصه بمجموعة من الصفات الجوهرية الفاضلة " .

ويمكن تعريفهـا إجرائيًا بأنها : بأنها مجموعة الخصائـص والسمات الثابتة التي تتميز بها أمَّة أو مجتمع عمَّا سواه من الأمم و المجتمعات .

الهويـة الثقافيـة الإسلامية : يعرفهـا القوسي (١٤٢٧هـ :١٥) بأنها : " السمات والقسمـات العامة المشتركة والثوابت التي تمثـل شخصية الأمة الإسلامية ، والتي تعتز بها هذه الأمة ،وتمتاز بها عما سواها من الأمم " .

ويمكـن تعريفها إجرائيًا بأنها : مجموعة الخصائص والسمـات الثابتة التي يتميز بها أفراد الأمة الإسلامية عن غيرهم من أفراد الأمم الأخرى ، والمستمدة من المصادر الشرعية الإسلامية ، والتي تتضمن : الدين الإسلامي ، والقيم ، واللغة العربية ، والتاريخ الإسلامي .

قيم المواطنة :

يعرفها ناصر (٢٠٠٣م : ٤٥) بأنها : " الانتماء إلى تراب الوطن الذي يتحدد بحدود جغرافيـة ويصبح كل مـن ينتمي إلى هذا التراب مواطناً له من الحقوق ما يترتب على هذه المواطنة وعليه من الواجبات ماتمليه عليه ضرورات الالتزام بمعطيات هذه المواطنة " .

ويمكـن تعريفها إجرائيًا بأنهـا : مجموعة المعاني والمفاهيم التي تشكل سلوكيات وأفعال الأفراد ، و تعكس مدى ارتباطهم بوطنهم ، وتسهم في إعدادهم ليكونوا مواطنين صالحـين ، والتي حدَّدها الباحث من خلال مقياس الدراسة لتقصي درجة إنتماء وولاء الفرد ، ومشاركته المجتمعية ، وتفهمه لمعاني الديمقراطية .

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول الإطار النظري ما يلي :

- الهوية الثقافية المفهوم والمقومات :

أ - الهوية الثقافية :

عرفت الهوية الثقافية بعدة تعريفات منها :

عرفهـا برنـاردو (bernardo,1998:355) بأنها : تعبير عن الشعور بمجموعة من السمـات الثقافية للجماعـة ، والميل لربط الشخص بالبيئة الاجتماعية التي ينتمي لها ، وبالتالي تميزه عن غيره من الجماعات والمجتمعات الأخرى .

وعرفها أبو هادي (٢٠١٤م : ٤١٦) بأنها : " تلك الحصيلة المشتركة من العقيدة الدينية واللغة والتراكم المعرفي وانتاجات العمل والفنون والآداب والتراث والقيم والعادات والتاريخ والأخلاق ومعايير العقل والسلوك وغيرها من المقومات التي تتمايز في ظلها الأمم والمجتمعات " .

ويعرفها فاذر (feather,1994:467) بأنها : تلك السمات الخاصة بمفهوم الذات الفردية في ضوء أسس ومرتكزات لجماعتهم الاجتماعية وعضويتهم الطبقية معًا ، مع ارتباطاتهم العاطفية والتقييمية وغيرها من الارتباطات السلوكية ، التي تربطهم بهذه الجماعة مؤكدة انتمائهم إليها .

ويعرفها حسين (٢٠١٦م : ١٨٨) بأنها : " مجموعة السمات والخصائص والميزات التي تميز أمةً من أخرى ، وتجعل أمةً ما تشعر بمغايرتها من الأمم الأخرى " .

فمفهوم الهوية الثقافية يتمركز حول خصوصية الأمة وتمايزها عن غيرها في جميع المجالات الإجتماعية و الثقافية والسياسية والاقتصادية ، كما يشير إلى تجانس الأفراد في الالتزام بمقوماتها الثقافية ، والدفاع عنها ، وتشكل مرجعيةً أساسيةً للأفراد والمجتمعات ينطلقون منها في المحافظه على كيانهم وفي جميع شؤونهم .

ب - الهوية الثقافية الإسلامية

تُعَرَّف الهوية الثقافية الإسلامية بأنها : " السمات والسلوكيات والمقومات التي تُميز المسلمين عن غيرهم ، وتُكَون ذاتهم ، وترتبط ارتباطًا واضحًا بالوطنية ، والانتماء للإسلام كدين ومنهج حياة " (عساف ، ٢٠١٣م :٢٥٦) .

ويعرفها السليماني (٢٠١٧م :٤٨٤) بأنها " مجمل السمات والخصائص التي تميز الشخصية المسلمة ، وتضمن وحدة الأمة الإسلامية ، وتفردها عن الأمم من خلال التمسك بثوابت الدين الإسلامي واللغة العربية ، والاعتزاز بتراث الأمة وتاريخها العريق " .

فمضمون الهوية الثقافية الإسلامية يتضمن الخصائص والسمات الثابتة التي يتميز بها أفراد الأمة الإسلامية عن غيرهم من أفراد الأمم الأخرى ، والمستمدة من المصادر الشرعية الإسلامية ، وتتضمن : الدين الإسلامي ، واللغة العربية ، والتاريخ الإسلامي .

ج - مُقوِّمات المحافظة على الهوية الثقافية الإسلامية

الهويــة الثقافيــة لأي أمة من الأمم لا بد أن تستنــد إلى أصول ومقومات تستمد منهــا قوتها وتميزها ومــن ثمَّ بقاءها واستمرارها ، والهويــة الثقافيةً الإسلاميًة تستند إلى عِدَّة مُقوِّمات يمكن إيجازها فيما يلي :

أولا : الدين الإسلامي

يعد الدين – بشكل عام – أحد المقومات الرئيسة للهوية الثقافية للأمم ، والتي تربط بين الشعوب عربيها وعجميها ، شرقيها وغربيها ، ويعد الدين الإسلامي " المقوِّم الأهم والأكبر الذي يجمعنا مع مختلف شعوب وقوميات وأمم العالم الأخرى الداخلة في الإســلام حيــث ينضوي تحت لوائها كل مسلم أيا كان لونه أو لغته أو المكان الذي يتواجد فيه " (ابن عاشور ورمضان ، ٢٠١٧م : ١٤٣) .

إنَّ الدين الإسلامي مصدر وحدة للمسلمين ، ومصدر عزٍّ لهم ، يقول عز وجل : (يَقُولُونَ لَئِن رَّجَعْنَا إِلَى الْمَدِينَةِ لَيُخْرِجَنَّ الْأَعَزُّ مِنْهَا الْأَذَلَّ وَلِلَّهِ الْعِزَّةُ وَلِرَسُولِهِ وَلِلْمُؤْمِنِينَ وَلَكِنَّ الْمُنَافِقِينَ لَا يَعْلَمُونَ) (سورة المنافقون : ٨) ، وهذا الاعتزاز بالدين الإسلامي يدفعهم لمــوالاة المسلمين في أصقاع الأرض ومحبتهم ، يقول جل وعــلا : (وَاعْتَصِمُوا بِحَبْــلِ اللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُوا وَاذْكُرُوا نِعْمَةَ اللَّهِ عَلَيْكُــمْ إِذْ كُنتُمْ أَعْدَاءً فَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِكُمْ فَأَصْبَحْتُم بِنِعْمَتِهِ إِخْوَانًا وَكُنتُمْ عَلَىٰ شَفَا حُفْرَةٍ مِّنَ النَّارِ فَأَنقَذَكُم مِّنْهَا كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ آيَاتِهِ لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ) (سورة آل عمران : ١٠٣) .

إن المتأمــل في الفــترة الراهنــة يلحظ حروبًــا معلنةً وغير معلنة علــى الإسلام ، ومحاولــةً لتقويض الإسلام وتفريغــه من محتــواه الاعتقادي والعملــيِّ والخلقي وذلك لإدراكهــم ما للديــن الإسلامي والعقيدة الإسلامية من دور رئيس في توحيد راية الأمة ، ومِن أثرٍ بارزٍ في هويتها الثقافية والمحافظة عليها واستمرارها .

ثانيا : اللغة العربية

تُعــد اللغة بشكل عــام مُكَونًا رئيسًا من مكونات الهوية الثقافية إذ هي وسيلة نقل التراث الثقافي للأمم عبر الأجيال المختلفة .

وقــد هيــأ الله عز وجل للغــة العربية مكانةً ساميةً لم تحظَ بهــا أية لغة من لغات العالم عبر التاريخ ، حيث جعلها الله عز وجل لغة الوحيين القرآن الكريم والسنة النبوية ، يقول جلَّ وعلا : (إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ) (سورة يوسف : ٢) .

كمـا أن الله عز وجل ربط اللغة العربية بـأداء بعض العبادات : كالصلاة ، والنداء لهـا ، والأدعية بعدها ، والشهادتين ...إلـخ ، لذلك فهي مهيأة أن تكون لغةً عالميةً تجمع أفراد الشعوب الإسلامية تحت رايتها ، وتجعل لهم كيانًا متميزًا ، فالذين " يتكلمون لغة واحـدة يُشكلون كيانًا واحدًا متكاملًا بروابط متينة ، وإن لم تكن غير مرئية " (Sulei-man,2003:31) .

لذلـك تحرص الأمم على المحافظة على لغتها وتعليمها لأبنائها ، ودعم انتشارها ، كما تقاوم عملية إضعافها واندثارها ، فهذه " فرنسا تُشَرِّع عقوبة (في مايو ١٩٩٤م) لمن يستخدم غير الفرنسية في الوثائق والمستندات ،ووسائل الإعلام ، والمحلات التجارية ، والأمـة الألمانيـة تحرم الدراسـة في جامعاتها بغير الألمانية " (أبـو بكر ، ١٩٩٦م ٥٧:) ، كل ذلـك مـن أجل بقاء اللغة التي تجمع بـين أفرادها ، وتُمثل هوية مشتركة بينهم ، وتحفظ شخصيتهم ، وتاريخهم ، وإرثهم الثقافي ، ومصدر وحدة أمتهم .

لذا فالعلاقة بين اللغة – بشكل عام – والهوية علاقة وثيقة لا يمكن الفصل بينها بأي شكل من الأشكال ، وتتأكد تلك العلاقة في اللغة العربية وعلاقتها بالهوية الثقافية الإسلامية " فاللغة العربية ليست لغة قومية كما يريد أن يصورها أعداؤنا ومن نحى نحوهم ، ولكنها لغة دينية يجتمع حولها كل من ينتمي إلى الإسلام " (عبدالرازاق ، ٢٠١٤م :٤٩) .

وقـد رسَّخـت اللغة العربيـة الهوية الثقافية الإسلامية فهـي " التي صنعت وحدة الفكـر ، ووحـدة العقل لأمم شتى دخلت في الدين الإسلامـي ، فكانت اللغة العربية لهم وعـاء حضاريًا صهر أفكارًا وفلسفات وعلومًا طبيعية وتجريبية في بوتقة انصهارٍ واحدةٍ هي الحضارة الإسلامية " (الشرقاوي ، ٢٠٠٤م : ٢٨) .

ومـن خلال ما سبق نجد العلاقـة بين اللغة العربية والهويـة الثقافية الإسلامية علاقـة وثيقـة لا يمكن الفصل بينهما بـأي شكل من الأشكال ، ومـن هنا يجب على كل مسلم أن يتعلَّم اللغة العربية بالقدر الذي يمكنه من أداء الصلاة بها ، كما أنه حري به أن يستخدمهـا في كافة شؤونه ، ويعلمها لأفراد أمته ، ويحميها من الإندثار والانحسار ، ويفاخر ويفتخر بها .

ثالثا : القيم

اعتنـى الإسلام عناية خاصة بالقيم علـى اختلاف أنواعها الخلقية والإجتماعية والعلمية والاقتصادية ، وأكَّد الرسول – ﷺ – على أهمية الأخلاق بقوله : " إنَّ من

أحبكم إليّ أحسنكم أخلاقًا " (االبخاري ، ١٤٢٣هـ ، حديث رقم ٣٧٥٩ : ٩٢٣) ، وأكّد الإسلام على متطلبات الأخوة الإيمانية من النُّصح ، والإصلاح ، والصفح ، والصِّدق ، والرَّحمة... إلخ ، فقال تعالى : (إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ (١٠) يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا يَسْخَرْ قَوْمٌ مِّن قَوْمٍ عَسَى أَن يَكُونُوا خَيْرًا مِّنْهُمْ وَلَا نِسَاء مِّن نِّسَاء عَسَى أَن يَكُنَّ خَيْرًا مِّنْهُنَّ وَلَا تَلْمِزُوا أَنفُسَكُمْ وَلَا تَنَابَزُوا بِالْأَلْقَابِ بِئْسَ الِاسْمُ الْفُسُوقُ بَعْدَ الْإِيمَانِ وَمَن لَّمْ يَتُبْ فَأُوْلَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ) (سورة الحجرات : ١٠-١١) ، وقال – عليه الصلاة والسلام – : " من لا يَرحم لا يُرحم " (البخاري ، ١٤٢٣هـ ، حديث رقم ٦٠١٣ : ١٥٠٨) ، كما قال – ﷺ – : " طلب العلم فريضةٌ على كل مسلم " (ابن ماجة ، باب فضل العلماء والحث على طلب العلم ، حديث رقم ٢٢٤ ، ١٤١٧هـ : ٥٦) .

وقال – عليه الصلاة والسلام – : " تبسمك في وجه أخيك لك صدقةٌ ، وأمرك بالمعروف ونهيك عن المنكر لك صدقةٌ ، وإرشادك الرجل في أرض الضلال لك صدقةٌ ،وبصرك الرجل الرديء البصر لك صدقةٌ ، وإماطتك الحجر والشوك والعظم عن الطريق لك صدقةٌ ، وإفراغك من دلوك في دلو أخيك لك صدقةٌ " (الترمذي ، ١٤٢٥ه، حديث رقم ١٩٦٣ : ٥٧٩) .

إن القيم الإسلامية " تنطلق من توجيهات القرآن الكريم والسنة النبوية، فهي قيم ربانية المصدر والغاية، والعناية بها والالتزام بالعمل بموجبها هو السبيل للمحافظة على الهوية وصيانتها من الذوبان، ومن ثم المحافظة على بقاء المجتمع واستمراره " (الحارثي ، ١٤٣٩هـ : ١٣) .

وعلى ذلك فالتزام الفرد المسلم بالقيم والأخلاق الإسلامية في نفسه لها الأثر الكبير في التأثير على سائر أفراد المجتمع من حوله ومن ثم تعميق هذه القيم والأخلاق الإسلامية في نفوس كافة أفراد المجتمع مما ينعكس بالإيجاب على أفراد الأمم والشعوب الأخرى .

رابعا : التاريخ الإسلامي

يعد التاريخ الإسلامي من المقومات التي ترتكز عليها الهوية الثقافية الإسلامية، والحديث عن التاريخ الإسلامي هو حديث عن الإسلام نفسه ، وعلمائه وجهودهم في نشره ، والتصدي لمعاديه ومحاربيه ، ومواقف الأمم الأخرى من الأمة الإسلامية ،

وشبهاتهم وأباطيلهم ، وتبدو الحاجة ماسة للرجوع لتاريخنا الإسلامي الأصيل في وقتنا الحاضر أكثر مما مضى " إذ نشط أعداء الإسلام في الهجوم على الهوية الإسلامية ، وأثاروا العديد من الشبهات والأباطيل حولها ، وافتقد المسلمون اليوم غالبا سبل الرد عليهم ، ومن ثم فالتاريخ الإسلامي يوفِّر للهوية الإسلامية أفضل السبل وأنجحها في التعامل مع أعداء الإسلام في الوقت الراهن فيما يثيرونه حول الهوية من أكاذيب وضلالات " (عساف ، ٢٠١٣م :٢٦١) .

إن دراسة ومعرفة التاريخ للأمة الإسلامية من أفضل السبل وأنجحها في دراسة واقع الأمة الإسلامية ، والتخطيط لمستقبلها ، كما أنه أفضل السبل في معرفة أعداء الأمة وتاريخهم ، وكيفية التعامل معهم ، فالتاريخ هو " السجل الثابت لماضي الأمة ، وديوان مفاخرها وذكرياتها ، وهو آمالها وأمانيها ، بل هو الذي يميز الجماعة البشرية بعضها عن بعض ، فكل الذين يشتركون في ماضٍ واحد يعتزون ويفتخرون بمآثره يُكَوِّنون أمةً واحدةً ، فالتاريخ المشترك عنصرٌ مهمٌ من عناصر المحافظة على الهوية الثقافية " (الماحي ، ٢٠٠٧م :٦٥٤) .

- المواطنة مفهومها وقيمها :

أ - المواطنة :

المتتبع للمؤلفات والبحوث التي تناولت مفهوم المواطنة يجد تنوع تعريفات المواطنة وتعددها تبعًا لتركيز واهتمامات المؤلفين والباحثين ، فمنهم يُغَلِّب الجانب الجانب السياسي في تعريف المواطنة ، ومنهم من يُغَلِّب الجانب القانوني ، ومنهم من يُغَلِّب الجانب الأمني ، ومنهم من يُغَلِّب الجانب الفكري والثقافي ، ومنهم من يُغَلِّب الجانب الاجتماعي ، إلا أن كثيرًا من تلك التعريفات تشترك في ثلاثة أمور رئيسية هي : التأكيد على الولاء والانتماء ، والمشاركة المجتمعية ، والديمقراطية التي تكفل للفرد حياةً كريمةً تؤمن له حقوقه ، وتدفعه للقيام بواجباته الملقاة على عاتقه .

وقد عرَّف قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية الشامل المواطنة بأنها : " مكانة أو علاقة اجتماعية بين شخص طبيعي وبين مجتمع سياسي ، يقدم فيها الطرف الأول من خلال هذه العلاقة الولاء ، ويقدم الطرف الثاني الحماية ، ويحدد هذه العلاقة القانون " (الصالح ، ١٩٩٩م :٨٨) .

وعرَّفتها الموسوعة العربية العالمية (١٩٩٦م :٣١١) بأنها : " اصطلاح يشير إلى الانتماء إلى أمةٍ ووطنٍ " .

وعرَّفها أوسلر وستاركي (osler &starkey,2005:65) بأنها : الارتباط الرسمي بأمَّـة أو دولـة معينة مع ما يصاحـب هذا الارتباط من التمتع بحقـوقٍ وواجباتٍ وفُرصٍ وحمايةٍ ومسؤوليات.

وعرَّفها مصطلح معجم عصر العولمة بأنها : " الدور الإيجابي للفرد بصفته مواطنًا "(عبدالكافي ، ٢٠٠٣م : ٤٥٠) .

ويـرى ديفيز وأوثـر (Davies,other ,2005 :395) بـأن المواطنة : مركب يحتوي على عناصر مختلفة من الهَوِيَات والحقوق والواجبات .

فالمواطنـة مصطلـح يطلق عندما تكـون علاقة الفرد بوطنـه إيجابية ، وعندما يقـوم كل منهما بـأداء واجباتهما تجاه الآخر ، ويتمتع كل منهما بحقوقه ، وتلك الحقوق والواجبات هي أمور تشربها الأفراد منذ صغرهم في تربيتهم و تعليمهم ، واكتسبوها من أعارفهم وعاداتهم التي ورثوها ، بالإضافة إلى ما يُسَنُّ من قوانينٍ و تشريعاتٍ .

ب - قيم المواطنة

تعـد قيم المواطنة من أهـم سُبل المحافظة على الوطن وبقائه ، ودعم نموه وتطوره، كمـا أنها من أهم سبـل مواجهة التحديـات التي تواجهها الأوطـان في عصرنا الحالي والمتمثلـة في التأثـير السلبـي للانفتاح ، والتقـدم التكنولوجي ، والإعـلام المفتوح على العالم، والتي ربما يكون لها تأثيرات سلبية على الأوطان .

وقـد عُرِّفـت قيم المواطنة بأنها : " مجموعة السلـوك والأفعال والأخلاق والعادات التـي يمارسهـا الشاب عند تفاعله مع المواقف والخـبرات المختلفة ويكون لها تأثير على أفـكاره ومعتقداته التي تحدد سلوكـه نحو الحقوق والواجبات التي يحويها الإنتماء لهذا الوطن " (السلمي ، ٢٠١٦م : ٨) .

كمـا عُرِّفـت بأنها : " مايقدمـه الفرد مـن ولاء وانتماء واعتزاز لوطنـه ، والتزام بالحقـوق والواجبات ، ووعيه بالديمقراطيـة وأشكالها ، والحرص على المشاركة في حَلِّ مشكلاته وتحقيق أمنه واستقراره " (الدنادنة ، ٢٠٠٧م : ٨) .

فقيـم المواطنة مجموعةٌ من المعاني والمفاهيم التـي تُشكّل سلوكيات وأفعال الأفراد ، و تعكـس مـدى ارتباطهم بوطنهم (دولتهم) ، وتسهـم في إعدادهم ليكونوا مواطنين صالحين ، مسهمين في نهضته وتقدمه

ولأهمية المواطنة وتنشئة الأفراد على قِيَمها فقد عدَّها البعض من أهم أسباب وجود المدرسة الحديثة (مغيث ، ٢٠١٧م : ١٢٧) .

وتعد المواطنة في تشكيلها عبارة عن منظومة من القيم التي تحث المواطن على القيام بواجباته والتزاماته تجاه الوطن والتمتع بالحقوق .

إن قيم المواطنة من أهم سبل مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين ، حيث إن التقدم الحقيقي للوطن في ظل تحديات القرن الجديد تصنعه عقول وسواعد المواطنين ، ومن ثم فإن إكسابهم قيم المواطنة يعد الركيزة الأساسية للمشاركة الإيجابية والفعالة في التنمية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية لكل من الفرد والمجتمع (مشرف ، ٢٠٠٧ :٢٨٦) .

وتستند المواطنة على مجموعة من القيم الأساسية منها مايلي :

١ – الانتماء والولاء للوطن :

الانتماء للوطن في أساسه هو شعورٌ وإحساسٌ يتكوَّن لدى الفرد بأنه جزءٌ من الوطن الذي يعيش فيه ، ويتفاعل معه ، ويتمسك بثقافته ، ومن ثم يكون ولاؤه لهذا الوطن دون غيره من الأوطان ، فيفرح لتقدمه وازدهاره ، ويتألَّم لما يشاهده من مظاهر الفساد والتخلف ، ويكره من يعاديه أو ينتقصه ، ويشعر بالغربة عندما تضطره الظروف لمفارقته أو البعد عنه فترة من الزمن .

والانتماء للوطن هو انتماء للمجتمع بكل فئاته ، والأرض التي نشأ عليها المجتمع ، والحكومة التي تديره وتعنى بمصالحه ، والولاء يزيد من حُبِّ الفرد لوطنه ، ويدفعه للانشغال به ، والاهتمام بقضاياه ، والدفاع عنه ، والإسهام في رقيه ونموه .

ويؤكد الانتماء حضور مجموعة متكاملة من الأفكار والقيم والأعراف والتقاليد التي تتغلغل في أعماق الفرد فيحيا بها وتحيا به ، حتى تتحول إلى وجودٍ محسوسٍ كأنه الهواء يتنفسه وهو لا يراه (المشاط ، ١٩٩٥م ، :١٧) .

فالانتماء قيمة مكتسبة يولد الفرد مجردًا منها ثم يكتسبها خلال مراحل نموه نتيجة تفاعله مع المحيطين به مما يُكَوِّن لديه شعور يدفعه إلى الارتباط بالجماعة الإنسانية من خلال مجموعة من العوامل والمصالح المشتركة التي تنبع من قيم المجتمع وتلزمه بالعمل لصالح الجماعة الإنسانية (المهدي، ١٩٩٣م :٩٠١) ، لذا يقع هنالك عبءٌ كبيرٌ

علـى المؤسسات التربوية المختلفـة في تكوين الانتماء للوطن عند الأفـراد ، ومتابعته عبر المراحل العمرية المختلفة حتى يتشرَّب لدى الأفراد ، ومن ثم يتكَوَّن الولاء عنده ، ويصبح ولاءه الأول والأخير لهذا الوطن مضحيا بنفسه في سبيل بقاءه وسلامة أراضيه .

٢ – المشاركة المجتمعية :

تعد المشاركة في الأعمال المجتمعية التي يحتاجها الوطن مِن أهمِّ قيم المواطنة، ومن أبرز القيم الفرعية لقيمة المشاركة المجتمعية ما يلي :

أ – **التكافل الاجتماعي :** يعد وصول أبناء الوطن الواحد إلى التكافل الاجتماعي مظهرًا من مظاهر المواطنة الصادقة ، ومؤشرًا قويًا لتوافر قيم المواطنة بين مواطنيه .

والتكافل الاجتماعي لا يتوقف على الجانب المادي بل تمتد مظلته لتشمل جوانب كثيرة ومتعـددة ، مثل : المشورة والنصيحة والود والمشاركـة في الأحزان وغيرها ، ومن هناً فإنـه يجبّ على كل فرد أن يكون له دورًا إيجابيًـا ومؤثرًا في المجتمع ، فيعمل على حلٍّ مشكلات مجتمعه المزمنة كالفقر والبطالة وغيرها (أبو سليمة ،٢٠٠٩م : ٤٩) .

ب – **العمل التطوعي :** ويقصد به ذلك " النشاط الإرادي الذي يقدم بصورة فردية أو جماعية ، وينطلق من مسؤولية أخلاقية واجتماعية لمساعدة الآخرين ، وخدمة وتنمية المجتمع دون النظر إلى العًائد المادًي " (الشّناوي ، ٢٠١٠م : ١٢) .

يؤثـر التطوع في النسق القيمـي للأفراد وأحد المؤشرات الدالة على مستوى نضج الشعـور بالمواطنـة والانتماء للوطن ، كمـا يمثل التطوع تعبـيرًا صادقًا عن قدرة الأفـراد على التعاون والتشارك خارج الارتباطات التقليدية ، ويَعْبُرُ بولاء الأفراد مـن الوحدات الاجتماعية الضيقة كالعائلـة والقبيلة إلى دائرة أوسع من الانتماء للبيئة الاجتماعية والوطن (السرحان والجرايدة ، ٢٠١٦م : ١٩) .

ج – **الديميقراطيـة والمشاركـة السياسيـة :** تعـد إتاحـة الفرصـة لأبنـاء الوطـن للمشاركـة السياسية سواء في مجلـس الشورى أو مجالس المناطـق والإمارات أو المجالس البلدية أو مجالس الجمعيات الخيرية ولجان التنمية الاجتماعية ...إلخ مبـدأً أساسيًا من مبـادئ تنمية المجتمع ، وإتاحة الفرصة لأبناء الوطن ليختبروا ذواتهـم وقدراتهم لخدمة وطنهم ، كما أنهـا وسيلة تنمي في الإنسان حبه لوطنه حيث يشعر بقربه من قادة وطنه ، كما يشعر عن كثب بآمال وطنه وآلامه .

د – **احترام القوانين والمساواة :** تقوم المواطنة في أحد جوانبها الرئيسية على احترام القوانين والامتثال لها والقناعة بأنها لم تسن تلك القوانين إلا للمصلحة العامة للوطن ، وأن أية اختراقٍ لها يؤدي إلى إضعاف المجتمع وتأخر تقدمه .

كما أن احترام القانون يعني في مدلوله أن ينزل جميع أفراد المجتمع على مقتضاه دون أدنى اعتبارٍ لصفاتهم الرسمية أو مواقفهم الاجتماعية ، أما إذا أعفي أحد أفراد المجتمع أو مجموعة منهم من الخضوع لهذا القانون فإن ذلك يزعزع ركنًا أساسيًا من أركان العدالة القانونية (أبو المجد ، ١٩٩٠م :٦٥) .

والمقصود بمبدأ المساواة هو أن يكون جميع الأفراد المكونين لمجتمع ما متساويين في الحقوق والحريات والتكاليف والواجبات العامة ، غير أن هذه المساواة هي مساواة قانونية ، وليست مساواةً فعليةً ، بحيث يخضع الأفراد الذين تتماثل ظروفهم للقواعد نفسها في شأن الحريات والحقوق العامة وليست مساواةً فعليةً بحيث تطبق القواعد ذاتها على جميع الأفراد مهما تباينت الظروف التي يخضع لها كل منهم (العوا ، ١٩٨٩م: ٢٢٦) .

٣ – الحرية والمسؤولية :

تعد الحرية من الركائز الأساسية التي لا تقوم المواطنة بشكل جيد بدونها ، فالحرية تعزز الثقة لدى المواطن ، وتشعره بالطمأنينة ، وتُكَوِّن له الرضا ، وتجعله عضوًا فاعلًا في مجتمعه ، " وتحرص المجتمعات المتقدمة على توفير قدر من الحرية لأفرادها بما يسمح لإشباع الحقوق والوفاء بالالتزامات المجتمعية التي تتطلبها أدوار المواطنين " (حمدان، ٢٠١١م :٦٩٦) .

وانطلاقًا من المقولة الشهيرة (الإنسان مدني بطبعه) فإن هذا يحتم على الفرد السوي أن يبني جسورًا من العلاقات مع الأفراد من جنسه في أسرته ومع أقرانه وفي مجال عمله وفي لقاءاته مع أفراد المجتمع ومسؤوليه ، وهذا يحتم أن يكون للفرد مساحة من الحرية للتعبير عن رأيه وسماع الأراء الأخرى من الآخرين حوله .

والمسؤولية هي شعور مقترن بإحساس الفرد بالحرية والقدرة على اتخاذ القرار ، وهو شعور يخلق الواجب نحو الآخر وما يصدر عنه باعتباره كائنًا عاقلًا قادرًا على التمييز بين الخطأ والصواب في العرف الاجتماعي السائد ، وباعتباره حرًا ومالكًا لما هو مسؤول عنه (المجيدل ، ٢٠٠٥م : ١١) .

الدراسات السابقة :

في ضوء مراجعة الأدب التربوي والدراسات المتعلقة بالهوية الثقافية الإسلامية وقيم المواطنة توصل الباحث إلى بعض الدراسات ،وسوف يتم عرضها في محورين أساسيين :

أولاً : المحور الأول : دراسات تناولت الهوية الثقافية الإسلامية

تعددت الدراسات التي اتخذت من الهوية الثقافية الإسلامية مرتكزًا رئيسًا لها ومن أبرز هذه الدراسات ما يلي :

دراسة ساساكي (sasaki,2004) والتي هدفت إلى التعرف على اتجاهات ومواقف اليابانيين تجاه الأخرين ومدى اهتمامهم بهويتهم الوطنية ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي ، وتوصلت الدراسة إلى أن أطفال اليابان أكثر إيجابية ومواقفهم أكثر انفتاحًا تجاه الآخرين من الشباب البالغين ومن الآباء ، وأن جيل الشباب في اليابان أكثر مواكبةً للعصر الحديث في مواقفهم وآرائهم فيما يتعلق بالعالم من حولهم ، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود اهتمام ملحوظ بالهوية الوطنية اليابانية .

ودراسة التميمي (٢٠٠٦م) والتي حاولت الكشف عن مفهوم الهوية الإسلامية ، ومصادرها ، ومقوماتها ، واستخدم الباحث المنهج الاستقرائي والتحليلي ، وتوصلت الدراسة إلى أن الهوية الإسلامية هي السمات والخصائص والسلوكيات المميزة للأمة الناتجة عن تفاعل المسلم مع العقيدة والشريعة ، وأنَّ مصادرها القرآن الكريم والسنة النبوية ، كم توصلت الدراسة إلى أنَّ الهوية الإسلامية تقوم على مرتكزات أهمها العقيدة والشريعة والأخلاق وثقافة الأمة وتاريخها إضافة إلى اللغة العربية .

ودراسة عبدالرحيم وباوانتيه (A.Rahim &Pawanteh.2009) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين وسائل الإعلام واختراق الهوية الثقافية عند الشباب ، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي ، وتوصلت الدراسة إلى أن الشباب يقضون عددًا كبيرًا من الساعات أمام وسائل الإعلام على اختلاف أنواعها ، وأن اختراق وسائل الإعلام الخارجية كان له آثار سلبية وإيجابية على حد سواء في بناء الهوية الثقافية لدى الشباب .

ودراسة القرني (١٤٣٠هـ) والتي حاولت التعرف على مسؤولية المدرسة الثانوية في المحافظة على الهوية الإسلامية في ظل العولمة ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي ، وتوصلت الدراسة إلى أن من أبرز مسؤوليات معلم المرحلة الثانوية حثّ الطلاب على الاعتصام بكتاب الله وسنة رسوله ﷺ ومنهج السلف الصالح ، وأن من

أبـرز مسؤوليات إدارة المدرسة هي حض الطلاب علـى الالتزام بالقيم الإسلامية، كما توصلـت الدراسة إلى أن من أبرز مسؤوليات التوجيه والإرشاد هي تقديم نماذج تربوية من القدوات ،و أن من أبرز مسؤوليات النشاط المدرسي تنظيم حلقات ومسابقات حفظ القرآن الكريم والسنة النبوية .

ودراسة بيميد وماكيند (Pemede ,&Makinde.2011) والتي هدفت إلى التعرف علـى تأثير العولمة على التقبل لثقافة أجنبية أخرى ، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي ، وتوصلت الدراسة إلى أن طلاب المرحلة الجامعية لديهم مستوى عال من التقبُّل لثقافة أجنبيـة أخرى في مجالات اللغة والأسماء والمأكولات ، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى منخفض من التقبُّل للثقافة الأجنبية في مجال الملبس والفن الموسيقي .

ودراسـة شريفـي (٢٠١٢م) والتي حاولت التعرف علـى دور المؤسسات التربوية في بنـاء الهوية الإسلامية لدى الشباب في ظل التحديات المعاصرة ، واستخدم الباحث المنهج الوصفـي التحليلـي ، وتوصلـت الدراسة إلى أن مفهـوم الهوية في الإسـلام يتميز بتكامل معطياته الإيمانية والثقافية والاجتماعية ، كما يتميز بشموله للإنتماء الاجتماعي والوطني ضمـن إطار الانتمـاء الديني ، وأن النُّظم والبرامج التربويـة بحالتها الراهنة قاصرةٌ عن مواجهة تلك التحديات التي تواجه الهوية الإسلامية ، كما توصلت الدراسة إلى أن المسجد والمدرسة والأسرة من أبرز المؤسسات المؤثرة في بناء الهوية الإسلامية للشباب .

ودراسـة القرزعـي (٢٠١٤م) : والتـي هدفـت إلى التعـرف على واقـع الالتزام بالهويـة الثقافيـة الإسلاميـة في ضوء الوعي بالتأثـيرات الثقافية للعولمـة لدى طالبات جامعـة القصيـم ، والكشف عن أكثر مقومات الهوية الثقافيـة الإسلامية تأثرًا بالعولمة الثقافيـة ، واستخـدم الباحث المنهج الوصفـي المسحي ، وتوصلـت الدراسة إلى التزام طالبات جامعة القصيم بالهوية الثقافية الإسلامية في ضوء الوعي بالتأثيرات الثقافية للعولمة إلا أن درجة التزام الطالبات بالهوية الثقافية تقل عن مستوى وعيهن بالتأثيرات الثقافيـة للعولمة ، وأنَّـه توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائية بين واقع التزام طالبات جامعة القصيـم بالهوية الثقافية الإسلامية في ضوء وعيهـن بالتأثيرات الثقافية للعولمة تعزى إلى متغير مقر الدراسة لصالح طالبات كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في بريدة .

ودراسة الحارثي (١٤٣٩هـ) والتي هدفت إلى التعرف على درجة إسهام أعضاء هيئـة التدريس في تنميـة الوعي بمقومات الهويـة الإسلامية لدى طلبتهـم ، واستخدم

الباحث المنهج الوصفي المسحي ، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة إسهام أعضاء هيئة التدريس في تنمية الوعي بمقومات الهوية الإسلامية لدى طلبتهم جاءت متوسطة ، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة - تبعا لمتغير النوع والتخصص والمستوى الأكاديمي - حول درجة إسهام أعضاء هيئة التدريس في تنمية الوعي بمقومات الهوية الإسلامية .

ثانيًا : المحور الثاني : دراسات تناولت قيم المواطنة

تعددت الدراسات التي اتخذت من قيم المواطنة مركزًا رئيسًا لها ومن أبرز هذه الدراسات ما يلي :

ودراسة سيجناثي (segnatehi,1999) : والتي هدفت إلى التعرف على دور منهج التربية الوطنية في تحقيق المواطنة والمشاركة الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي ، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب يفتقرون للمعلومات الأساسية ولديهم ضعف في المشاركة في الفعاليات الاجتماعية قبل دراستهم لمنهج التربية الوطنية ، وأنها تغيرت بصورة إيجابية بعد دراستهم لذلك المنهج .

دراسة الشويحات (٢٠٠٣م) : والتي هدفت إلى التعرف على درجة تمثل طلبة الجامعات الأردنية لمفاهيم المواطنة ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي ، وتوصلت الدراسة إلى نسبة (٦٢٪) من العينة فقط هم من تتضح لهم مفاهيم المواطنة ، وكذلك توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية في متغيرات الدراسة تعزى جميعها لصالح الطلبة الذكور ، ولصالح الطلبة المتفوقين بحصول آبائهم على مستوى تعليمي أعلى ، والطلبة من أبناء المدن ، والطلبة الذين تخرجوا من مدارس خاصة ، والطلبة خريجي العلوم الإنسانية .

ودراسة ماجيك (Magick,2007) : والتي هدفت إلى التعرف على تأثير الجامعة في تعليم الطلاب حقوق وواجبات المواطنة وأدوارهم في المجتمع ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي ، وتوصلت الدراسة إلى أن من الأمور التي تسهم في غرس قيم المواطنة لدى الطلاب الجامعيين والتي يمكن إرجاعها للجامعة هي : ممارسة الطلاب للأنشطة الطلابية المختلفة داخل الجامعة ، واشتراكهم في الحوارات والمناقشات مع الأساتذة ، وإشراكهم في قضايا ومشكلات المجتمع وفهم الموضوعات الاجتماعية التي تدور في المجتمع ، وإعدادهم للتعامل الأمثل مع التحديات التي تواجههم ،وتعليمهم الأسلوب الديمقراطي .

ودراسة السيد وإسماعيل (٢٠١٠م) والتي حاولت التعرف على دور الجامعة في توعية الطلاب بمبادئ المواطنة ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي ، وتوصلت الدراسة إلى أن الجامعة لا تسهم بصورة فاعلة في توعية الطلاب بمبادئ المواطنة ، وأنه ينبغي تفعيل الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية في الجامعات تعزيزًا لمبادئ المواطنة والمحافظة عليها .

ودراسة القحطاني (٢٠١٠م) : والتي هدفت إلى التعرف على مستوى قيم المواطنة لدى الشباب السعودي وإسهامها في تعزيز الأمن الوقائي ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي ، وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع قيمة المشاركة ، حيث أشار غالبية المبحوثين إلى أنَّ قيمة المشاركة من قيم المواطنة التي تسهم في تعزيز الأمن الوقائي ، أما في الجانب السلوكي فقد كانت ذات مستوى متدن وأن غالبية المبحوثين يميلون إلى تقديم المساعدة للآخرين ، كما توصلت الدراسة إلى أنَّ غالبية المبحوثين يتقيدون بالأنظمة والتعليمات خارج الوطن بصورة أفضل .

ودراسة زيدان (٢٠١١م) : والتي هدفت إلى التعرف على الدور التربوي لمراكز الشباب في تنمية قيم المواطنة ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي ، وتوصلت الدراسة إلى إيجابية الدور الذي تقوم به مراكز الشباب في تنمية قيم المواطنة بشكل عام، وأن أكثر تلك القيم إيجابية هي في تنمية قيم المسؤولية الاجتماعية تليها تدعيم قيم الولاء والانتماء ، كما توصلت الدراسة إلى أن أقل تلك القيم إيجابية هي تعزيز قيم الحقوق والواجبات تجاه البيئة .

ودراسة الكندري وآخرون (٢٠١١م) : والتي هدفت إلى التعرف على قيم الانتماء الوطني والمواطنة لدى عينة من الشباب الكويتي ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي ، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إحصائية إيجابية بين قيم الانتماء وقيم المواطنة العامة بجميع أبعادها ، وكذلك توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إحصائية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين قيم الانتماء ومتغير المستوى التعليمي والمستوى الاقتصادي ، ولم تكشف الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من فئة الشباب في معدلات قيم الانتماء والمواطنة .

ودراسة عمران (٢٠١٦م) : والتي هدفت إلى التعرف على مدى اعتماد الشباب الجامعي المصري على مواقع التواصل الاجتماعي في إكسابهم قيم المواطنة ، واستخدم

الباحث المنهج الوصفي المسحي ، وتوصلت الدراسة إلى توافر قيم المواطنة لدى الشباب الجامعي المصري واكتسابها من خلال استخدامهم لمواقع التواصل الاجتماعي ، وإلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين زيادة اعتماد الشباب في الحصول على المعلومات عنً القضاياً السياسيةً عبر مواقعً التواصل الاجتماعي وإكسابهم قيم المواطنة ، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اعتماد الشباب على مواقع التواصل الاجتماعي وإكسابهم قيمً المواطنةً لصالح الإناث .

في ضوء ما تم عرضه من دراسات سابقة ذات صلة بموضوع الدراسة الحالية يتضح أن هناك الكثير من الدراسات التي تناولت الهوية الثقافية الإسلامية وكذلك قيم المواطنة ، ويأتي ذلك استشعارًا من أصحاب تلك الدراسات بأهمية الهوية الثقافية الإسلامية وكذلك قيم المواطنة في استقرار الشعوب ونموها وتميزها ودورها في مواجهة التحديات السلبية لإفرازات العولمة ، وكذلك لإفرازات القرن الحادي والعشرين المتعددة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية .

فقد جاءت الدراسات المتعلقة بالهوية الثقافية الإسلامية كما يلي :

ركزت معظم الدراسات على الأخطار التي تهدد الهوية وفي مقدمتها العولمة ووسائل الإعلام ، كما في دراسة كل من : عبدالرحيم وباوانتيه (A.Rahim &Pawanteh.2009) ، والقرزعي (٢٠١٤م) ، و بيميد وماكيند (Pemede ,&Makinde.2011) ، والقرني (١٤٣٠هـ) .

انطلقت معظم الدراسات من مفهوم الهوية الثقافية لإبراز ملامحها وواقعها كما في دراسة : التميمي (٢٠٠٦م) ، ودراسة القرني (١٤٣٠هـ) ، ودراسة شريفي (٢٠١٢م) .

ركَّزت دراسة كل من : شريفي (٢٠١٢م) و الحارثي (١٤٣٩هـ) على تنمية وبناء الهوية الثقافية الإسلامية ، حيث تناولت دراسة شريفي (٢٠١٢م) دور المؤسسات التربوية ، ودراسة الحارثي (١٤٣٩هـ) دور عضو هيئة التدريس .

اتفقت الدراسة الحالية في اختيارها لبعد العينة وطبيعة المرحلة التي طبقت عليها الدراسة مع دراسة الحارثي (١٤٣٩ه) ، ودراسة القرزعي (٢٠١٤م) حيث طُبِّقت على المرحلة الجامعية .

اختلفت هذه الدراسة مع دراسة القرزعي (٢٠١٤م) في أنها شملت الطلاب والطالبات على خلاف دراسة القرزعي والتي اقتصرت على الطالبات ، كما أن الدراسة

الحالية اتفقت مع دراسة الحارثي (١٤٣٩هـ) في اختصاصها بكلية التربية دون غيرها من الكليات على خلاف دراسة القرزعي (٢٠١٤م) والتي شملت كليات متنوعة .

أما ما يتعلق بالدراسات المتعلقة بقيم المواطنة فنجد ما يلي :

ركَّزت معظم الدراسات على العوامل التي تسهم في تنمية قيم المواطنة ، لكنها تتباين فيما بينها فدراسة سيجناثي (Segnatehi,1999) تناولت دور منهج التربية الوطنية ، ودراسة عمران (٢٠١٦م) تناولت دور وسائل التواصل الاجتماعي ، ودراسة ماجيك (Magick,2007) ودراسة السيد وإسماعيل (٢٠١٠م) تناولتا دور الجامعة ، ودراسة زيدان (٢٠١١م) تناولت دور مراكز الشباب .

وبحثت دراسة الشويحات (٢٠٠٣م) ودراسة القحطاني (٢٠١٠م) ، ودراسة الكندري (٢٠١١م) في درجة تمثل قيم المواطنة واتفقت معهم الدراسة الحالية في ذلك لكنها اختلفت عنهم في أنها تناولت طلاب وطالبات كلية التربية بشقراء .

وبالاطلاع بشكل عام على الدراسات السابقة في المحورين السابقين يلحظ عدم وجود دراسات – في حدود علم الباحث – تناولت واقع المحافظة على الهوية الثقافية الإسلامية لدى طلبة كلية التربية بشقراء وكذلك معرفة واقع قيم المواطنة لديهم ، إضافة إلى أنه يلحظ عدم وجود دراسات – في حدود علم الباحث – تناولت واقع المحافظة على الهوية الثقافية الإسلامية وعلاقة ذلك بقيم المواطنة عند الشباب الجامعي .

فالدراسة الحالية تتميز عن غيرها من الدراسات السابقة ببعدها الزماني والمكاني والموضوعي وهذا يضيف للأدب التربوي نتائج جديدة ذات صبغة محلية .

الطريقة والإجراءات

أ - مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات كلية التربية بشقراء للعام الجامعي الأول لعام ١٤٣٨/١٤٣٩هـ وعددهم (١١٢٧) .

ب - عينة الدراسة :

أجرى الباحث دراسته على عينة بلغت (٢٥٪) من مجتمع الدراسة وبلغ عدد الاستبانات التي تم استعادتها والمكتملة والجاهزة للتحليل (٢٣١) .

ج - أداة الدراسة :

استخـدم الباحث الاستبانة أداة لدراسته ، وتم بناؤها اعتمادًا على الأدب التربوي النظـري المتعلق بموضوع الدراسة ، كما استفاد الباحث من خبرة بعض أساتذة التربية في الجامعات السعودية، وقد تكونت أداة الدراسة في صورتها الأولية من ثلاثةِ أجزاءٍ :

الأول : اشتمل على المتغيرات المستقلة للدراسة : الجنس ، ومستوى الدراسة .

الثـاني : اشتمـل علـى (٢٦) فقـرة لقياس واقـع المحافظة على مقومـات الهوية الثقافية الإسلامية (الدين الإسلامي ، اللغة العربية ، القيم ، التاريخ الإسلامي) .

الثالث : اشتمل على (٤٣) فقرة لقياس درجة توافر قيم المواطنة (الولاء والانتماء للوطن ، المشاركة المجتمعية ، الحرية) .

وبعـد الأخذ بآراء المحكمين تم تعديـل وحذف بعض الفقرات، حيث أصبحت الأداة بصورتها النهائية مكونة من ثلاثة أجزاء :

الأول : اشتمل على المتغيرات المستقلة للدراسة : الجنس ، ومستوى الدراسة .

الثـاني : اشتمـل علـى (٢٤) فقـرة لقياس واقـع المحافظة على مقومـات الهوية الثقافية الإسلامية (الدين الإسلامي ، اللغة العربية ، القيم ، التاريخ الإسلامي) .

الثالث : اشتمل على (٤٢) فقرة لقياس درجة توافر قيم المواطنة (الولاء والانتماء للوطن ، المشاركة المجتمعية ، الحرية) .

مكونة من (٦٦) فقرة موزعة على النحو التالي :

وقد تبنى الباحث في إعداد الاستبانة الشكل المغلق الذي يُحدد الاستجابات المحتملة لكل فقرةٍ مستخدمًا مقياس ليكرت الخماسي .

ولتسهيـل تفسير النتائج استخدم الباحـث الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة. حيث تم إعطاء وزن للبدائل: عالية جدا (٥)، عالية (٤) متوسطة (٣) ، منخفضة (٢) ، منخفضة جدا (٢) ، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥-١) ÷ ٥ = ٠,٨٠
لنحصل على التصنيف التالي:

جدول رقم (١)

توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
عالية جداً	٥,٠٠ – ٤,٢١
عالية	٤,٢٠ – ٣,٤١
متوسطة	٣,٤٠ – ٢,٦١
منخفضة	٢,٦٠ – ١,٨١
منخفضة جداً	١,٨٠ – ١,٠٠

صدق أداة الدراسة :

أ – الصدق الظاهري :

للتحقق من صدق محتوى الأداة تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة تدريس في الجامعات السعودية ، من أجل تحديد مدى صلاحية الفقرات لكل مجال، ومدى تمثيل كل فقرة للمجال الذي تقع فيه، وفي ضوء آراء المحكمين فقد تم تعديل صياغة وحذف بعض فقرات الاستبانة .

ب – الصدق الاتساق الداخلي :

تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال ما يلي :

أ – معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمحور الأول الذي تنتمي إليه فتم قياس العلاقة بين بنود المحور الأول: واقع المحافظة على مقومات الهوية الثقافية الإسلامية ، بالدرجة الكلية للمحور ، والجدول رقم (٢) يوضح اختبار صدق الاتساق الداخلي بين بنود المحور الأول والدرجة الكلية للمحور :

جدول رقم (٢)

معاملات ارتباط بنود المحور الأول واقع المحافظة على مقومات الهوية الثقافية الإسلامية بالدرجة الكلية للمحور (العينة الاستطلاعية : ن=٤٧)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٣٦٥٣*	٧	٠,٦٥٣٧**	١٣	٠,٤٧٠١**	١٩	٠,٦٨٣٧**
٢	٠,٤١٨٥**	٨	٠,٤٤٠٤**	١٤	٠,٥٦٧٢**	٢٠	٠,٧٤٢١**
٣	٠,٦٨٣٩**	٩	٠,٤٥٧٥**	١٥	٠,٥٣٤٢**	٢١	٠,٥٠٩٦**
٤	٠,٢٩٨٦*	١٠	٠,٥٣٩٦**	١٦	٠,٥٢٨٤**	٢٢	٠,٦٩٤٣**
٥	٠,٦١١٣**	١١	٠,٤٨٦٦**	١٧	٠,٦٢٧٩**	٢٣	٠,٥٥٩٦**
٦	٠,٤٧٢٧**	١٢	٠,٤٤٨٥**	١٨	٠,٥٥٩١**	٢٤	٠,٦١٢٦**

× دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضـح مـن الجدول السابـق أن درجة الارتباط لـكل بند بالدرجـة الكلية للمحور دالـة إحصائياً عند مستوى دلالـة (٠،٠١) و (٠،٠٥) ، وذلك يدل على صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة وقياسها للسمة التي وضعت لقياسها.

ب – معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمحور الثاني الذي تنتمي إليه فتم قياس العلاقة بين بنود المحور الثاني: درجة توفر قيم المواطنة، بالدرجة الكلية للمحور ، والجـدول رقـم (٣) يوضـح اختبار صدق الاتسـاق الداخلي بين بنـود المحور الثاني والدرجة الكلية للمحور :

جدول رقم (٣)

معاملات ارتباط بنود المحور الثاني درجة توفر قيم المواطنة بالدرجة الكلية للمحور (العينة الاستطلاعية : ن=٤٧)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٤٦٤٩**	١٢	٠,٦٤٢٢**	٢٣	٠,٦٠٣٩**	٣٤	٠,٤٥٨٣**
٢	٠,٤٤٢٨**	١٣	٠,٥٧١٤**	٢٤	٠,٣٧٣٠×	٣٥	٠,٥٦٦٤**
٣	٠,٤٥٣٦**	١٤	٠,٥٥٦٩**	٢٥	٠,٣٤١٧×	٣٦	٠,٦٦٨٧**
٤	٠,٤٦٢٠**	١٥	٠,٥٧٠٩**	٢٦	٠,٦٦٤٩**	٣٧	٠,٣٢٦٥×
٥	٠,٥١٠٢**	١٦	٠,٥١٧٠**	٢٧	٠,٥٩١٨**	٣٨	٠,٤٠٨٥**
٦	٠,٦٨٧١**	١٧	٠,٤٣٢٦**	٢٨	٠,٥٨٩٢**	٣٩	٠,٣٩١٨**
٧	٠,٥٣٥٥**	١٨	٠,٤٣٩٦**	٢٩	٠,٥٨٠٥**	٤٠	٠,٤٥٥١**
٨	٠,٥٥٧٥**	١٩	٠,١٩٦٥	٣٠	٠,٤٦٦٣**	٤١	٠,٤٤٢٦**
٩	٠,٦٥٠١**	٢٠	٠,٥٧١٩**	٣١	٠,٤٤٦٧**	٤٢	٠,٦٣٩٤**
١٠	٠,٦٢٩٢**	٢١	٠,٥٥٢١**	٣٢	٠,٣٢٢٨*		
١١	٠,٣٦٣٩*	٢٢	٠,٤١٩٩**	٣٣	٠,٣١٢٩*		

× دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضـح مـن الجدول السابـق أن درجة الارتباط لـكل بند بالدرجـة الكلية للمحور دالـة إحصائياً عند مستوى دلالـة (٠،٠١) و (٠،٠٥) ، وذلك يدل على صدق الاتساق الداخلـي لأداة الدراسـة وقياسها للسمة التـي وضعت لقياسها، باستثنـاء الفقرة رقم (١٩) والتـي تم بلغ معامـل ارتباطها (٠,١٩٦٥) وسيتم حذفهـا من جداول الخاصة بإجابة أسئلة البحث .

ثبات أداة الدراسة :

قـام الباحـث بقياس ثبـات أداة الدراسة باستخـدام معامل ثبات ألفـا كرونباخ ، والجدول (٤) يوضح معامل الثبات لمجالات ومحاور الدراسة وهي :

جدول رقم (٤)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة

المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
واقع المحافظة على مقومات الهوية الثقافية الإسلامية	٢٤	٠,٩٠
درجة توفر قيم المواطنة	٤٢	٠,٩٤

يتضح من الجـدول أعلاه أن مقياس الدراسة يتمتع بثبات مقبول إحصائياً ، حيث حقق المحور الأول بجميع مجالاته نسبة (٠,٩٠) وهي درجة ثباتٍ عالية ، وحقق المحور الثاني نسبة (٠,٩٤) وهي درجة ثباتٍ عالية .

وصف العينة : البيانات الأولية :

جدول رقم (٥)

توزيع عينة الدراسة وفق بياناتهم الأولية

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	٨٥	٣٦,٨
	أنثى	١٤٦	٦٣,٢
المستوى الدراسي	المستويات الدنيا (من الأول إلى الرابع)	١٠٥	٤٥,٥
	المستويات العليا (من الخامس إلى الثامن)	١٢٦	٥٤,٥
المجموع		٢٣١	١٠٠,٠

يتضح من الجدول أعلاه أن عدد عينة الدراسة من الإناث يفوق عدد عينة الدراسة من الذكور وهذا بسبب أن عدد الإناث في مجتمع الدراسة يفوق عدد الذكور ، كما يتضح أن عدد عينة الدراسة من المستويات العليا يفوق عدد عينة الدراسة من المستويات الدنيا وهـذا بسبـب تعليق القبول منذ عامين في أحد برامج كليـة التربية بشقراء وهو برنامج (التربية الخاصة) .

الأساليب الإحصائية :

تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية على النحو التالي:

١. **معامل ارتباط بيرسون :** للكشف عن صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة ، ولقياس العلاقة.
٢. **معامل ارتباط ألفا كرونباخ:** للكشف عن معامل ثبات أداة الدراسة .
٣. **التكرارات والنسب المئوية :** لوصف خصائص أفراد مجتمع الدراسة(عينة الدراسة) وتحديد استجاباتهم تجاه محاور أداة الدراسة الرئيسية .
٤. **المتوسط الحسابي :** لمعرفة متوسط كل عبارة من عبارات الاستبانة.
٥. **الانحراف المعياري :** لمعرفة مدى التشتت في استجابات أفراد العينة .
٦. اختبار " ت " للكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيرات الدراسة .

عرض النتائج ومناقشتها :

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول : ما واقع المحافظة على مقومات الهوية الثقافية الإسلامية لدى طلبة كلية التربية بشقراء ؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات و المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة من طلبة كلية التربية بشقراء حول واقع المحافظة على مقومات الهوية الثقافية الإسلامية ، والجدول رقم (٦) يبين ذلك :

جدول رقم (٦)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لاستجابات عينة الدراسة حول واقع المحافظة على مقومات الهوية الثقافية الإسلامية

م	العبارات		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	أعتز بديني وأفتخر به	ت	٢٢١	٥	٤	١	–	٤,٩٣	٠,٣٥	١
		٪	٩٥,٧	٢,٢	١,٧	٠,٤	–			
٢	أومن بأن نظرة الإسلام هي النظرة المثلى والصحيحة للكون والإنسان والحياة	ت	١٨٣	٤٠	٤	١	–	٤,٧٨	٠,٤٩	٢
		٪	٨٠,٣	١٧,٥	١,٨	٠,٤	–			
١٣	أحرص على الاقتداء بالرسول ﷺ وسلف الأمة الصالح	ت	١٨١	٣٦	١٠	٢	–	٤,٧٣	٠,٥٨	٣
		٪	٧٩,٠	١٥,٧	٤,٤	٠,٩	–			

م	العبارات		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٧	أحرص على إقامة الشعائر الدينة من صلاة وصوم وزكاة وحج	ت	١٧٨	٣٦	١٣	٣	١	٤,٦٨	٠,٦٨	٤
		٪	٧٧,١	١٥,٦	٥,٦	١,٣	٠,٤			
٣	أحرص على أداء الفروض والواجبات التي يأمرني بها الإسلام	ت	١٦٦	٤٩	١٤	١	١	٤,٦٤	٠,٦٦	٥
		٪	٧١,٩	٢١,٢	٦,١	٠,٤	٠,٤			
١٥	ألتزم بالقيم والآداب الإسلامية	ت	١٥٦	٥٦	١٣	٥	–	٤,٥٨	٠,٧٠	٦
		٪	٦٧,٨	٢٤,٣	٥,٧	٢,٢	–			
٦	أحذر من كل ما يمثل خطرا على الهوية الثقافية الإسلامية كالمذاهب الهدامة والأفكار المنحرفة	ت	١٦٣	٤٢	١٨	٥	٢	٤,٥٦	٠,٨٠	٧
		٪	٧٠,٩	١٨,٣	٧,٨	٢,٢	٠,٩			
٨	أعتز بلغتي العربية وأفخر بها	ت	١٥٢	٥٢	١٩	٤	٢	٤,٥٢	٠,٧٩	٨
		٪	٦٦,٤	٢٢,٧	٨,٣	١,٧	٠,٩			
٢١	أرفض تبني الظواهر الدخيلة على مجتمعنا كظاهرة الدرباوية والإيمو	ت	١٦٥	٢٨	٢١	٨	٥	٤,٥٠	٠,٩٦	٩
		٪	٧٢,٧	١٢,٣	٩,٣	٣,٥	٢,٢			
٤	أكره مظاهر الغلو والتطرف في الدين	ت	١٦٠	٣٩	١٨	٣	٨	٤,٤٩	٠,٩٥	١٠
		٪	٧٠,٢	١٧,١	٧,٩	١,٣	٣,٥			
١٢	أعتز بتاريخ الأمة الإسلامية وإرثها الحضاري	ت	١٤٠	٦٣	٢١	٤	١	٤,٤٧	٠,٧٧	١١
		٪	٦١,١	٢٧,٥	٩,٢	١,٧	٠,٤			
١٠	أؤمن بأهمية اللغة العربية ودورها في وحدة المسلمين وترابطهم	ت	١٣٤	٦٧	٢٠	٨	١	٤,٤١	٠,٨٢	١٢
		٪	٥٨,٣	٢٩,١	٨,٧	٣,٥	٠,٤			
٥	أؤدي العبادات والتكاليف الشرعية بإخلاص	ت	١٢٥	٧٧	٢١	٦	–	٤,٤٠	٠,٧٦	١٣
		٪	٥٤,٦	٣٣,٦	٩,٢	٢,٦	–			
٢٢	أبتعد عن الشبهات والشهوات المحرمة	ت	١٤٥	٤٤	٢٧	٥	٦	٤,٤٠	٠,٩٦	١٣
		٪	٦٣,٩	١٩,٤	١١,٩	٢,٢	٢,٦			
١٤	أؤمن بأهمية التاريخ في بناء حاضر الأمة الإسلامية ومستقبلها	ت	١٢٩	٦٥	٣١	٢	٣	٤,٣٧	٠,٨٥	١٥
		٪	٥٦,١	٢٨,٣	١٣,٥	٠,٩	١,٣			
٢٤	أحذر من المخططات الرامية إلى اختراق الوحدة الإسلامية وإضعافها	ت	١٣٣	٦٠	٢٤	٩	٥	٤,٣٣	٠,٩٦	١٦
		٪	٥٧,٦	٢٦,٠	١٠,٤	٣,٩	٢,٢			
٢٠	أرفض التيارات الفكرية التي لا تتفق مع الإسلام	ت	١٣٦	٤٩	٢٩	١١	٦	٤,٢٩	١,٠٣	١٧
		٪	٥٨,٩	٢١,٢	١٢,٦	٤,٨	٢,٦			
١٦	أسهم في بناء روح الأخوة الإسلامية بين أفراد المجتمع	ت	١١٦	٦٥	٤١	٧	١	٤,٢٥	٠,٨٩	١٨
		٪	٥٠,٤	٢٨,٣	١٧,٨	٣,٠	٠,٤			

م	العبارات		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٩	أحرص على التحدث باللغة العربية في قاعات الدرس واللقاءات الرسمية	ت	١٠٥	٤٨	٥٢	١٥	١١	٣,٩٦	١,١٧	١٩
		٪	٤٥,٥	٢٠,٨	٢٢,٥	٦,٥	٤,٨			
١٩	أكره إقامة الاحتفالات بأعياد غير المسلمين	ت	١٢٤	٢٤	٣٧	٢٩	١٤	٣,٩٤	١,٣٣	٢٠
		٪	٥٤,٤	١٠,٥	١٦,٢	١٢,٧	٦,١			
٢٣	أحث زملائي وأصدقائي على المحافظة على رابطة الأخوة الإسلامية والانتماء للأمة الإسلامية	ت	٩٨	٥٤	٥٠	١٩	١٠	٣,٩١	١,١٧	٢١
		٪	٤٢,٤	٢٣,٤	٢١,٦	٨,٢	٤,٣			
١٧	أختار أصدقائي وفق مقياس الصلاح والاستقامة	ت	٨٢	٧٠	٤٩	٢٣	٥	٣,٨٨	١,٠٨	٢٢
		٪	٣٥,٨	٣٠,٦	٢١,٤	١٠,٠	٢,٢			
١١	أكره التحدث باللغات الأجنبية عندما لا يكون هناك حاجة لذلك	ت	٨٥	٤١	٥٨	٢٣	٢٣	٣,٦٢	١,٣٤	٢٣
		٪	٣٧,٠	١٧,٨	٢٥,٢	١٠,٠	١٠,٠			
١٨	أقضي أوقات فراغي بما يعود علي بالنفع والفائدة	ت	٥٠	٣٤	٩٣	٣٩	١٣	٣,٣٠	١,١٦	٢٤
		٪	٢١,٨	١٤,٨	٤٠,٦	١٧,٠	٥,٧			
	* المتوسط العام لواقع المحافظة على مقومات الهوية الثقافية الإسلامية							٤,٣٣	٠,٤٨	-

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

يتضح من الجدول رقم (٦) أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة والمتعلقة بواقع المحافظة على مقومات الهوية الثقافية الإسلامية (٤,٣٣) وهو يقع في الفئة الأولى (من ٤,٢١) إلى (٥,٠٠) وهي الفئة التي تشير إلى أن واقع المحافظة على مقومات الهوية الثقافية الإسلامية عالٍ جدًا ، كما تراوحت المتوسطات الحسابية التفصيلية لفقرات هذا المحور بين (٤,٩٣ - ٣,٣٠) فقد حصلت عبارة (أعتز بديني وأفتخر به) على أعلى متوسط حسابي ومقداره (٤,٩٣) ويليها عبارة (أومن بأن نظرة الإسلام هي النظرة المثلى والصحيحة للكون والإنسان والحياة) وبمتوسط حسابي يبلغ (٤,٧٨) وبرز أن واقع الاعتزاز بالدين والافتخار به ، وواقع الإيمان بأن نظرة الإسلام هي النظرة المثلى والصحيحة للكون والإنسان والحياة كانت عاليةً جدًا ، بينما حصلت عبارة (أقضي أوقات فراغي بما يعود علي بالنفع والفائدة) على أدنى متوسط حسابي ومقداره (٣,٣٣) وبرز أن واقع قضاء أوقات الفراغ بما فيه نفع و فائدة متوسطة ، ويعزو الباحث ذلك إلى أن الشاب في

العصر الحديث يعيش صراعًا كبيرًا في سبيل المحافظة على وقته واستغلاله الاستغلال الأمثل نظرا لما أفرزته الثورة المعلوماتية والاتصالية من برامج وأجهزة وتطبيقات ومغريات كبيرة جدًا تجعل الشاب يجري خلفها بغض النظر عن فائدتها له أو حاجته إليها .

وتقترب نتائج هذه الدراسة بشكل عام مع ما توصلت له دراسة القرزعي (٢٠١٤م) والتي توصلت أن واقع الالتزام بالهوية الثقافية الإسلامية عالٍ بشكل عام .

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة وذلك لغرض معرفة ترتيب نتائج الأبعاد الرئيسية لواقع المحافظة على مقومات الهوية الثقافية الإسلامية (الدين الإسلامي ، اللغة العربية ، التاريخ الإسلامي ، القيم الإسلامية) والجدول رقم (٧) يبين ذلك :

جدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لأبعاد واقع المحافظة على مقومات الهوية الثقافية الإسلامية

الأبعاد	المتوسط الحسابي ×	الانحراف المعياري	الترتيب
المحافظة على الدين الإسلامي	٤,٦٤	٠,٤١	١
المحافظة على اللغة العربية	٤,١٢	٠,٧٢	٤
المحافظة على التاريخ الإسلامي	٤,٥٢	٠,٥٨	٢
المحافظة على القيم	٤,١٤	٠,٧٠	٣
الدرجة الكلية لواقع المحافظة على مقومات الهوية الثقافية الإسلامية	٤,٣٣	٠,٤٨	–

× المتوسط من ٥ درجات

يتضح من الجدول رقم (٧) أن ترتيب نتائج الأبعاد الرئيسية لواقع المحافظة على مقومات الهوية الثقافية الإسلامية جاءت وفق التالي :

احتل بُعْد (الدين الإسلامي) المرتبة الأولى في المحافظة عليه كمقوم من مقومات الهوية الثقافية الإسلامية وبدرجة عالية جدًا وبمتوسط حسابي (٤,٦٣) ويعزو الباحث ذلك إلى دور الأسرة ومؤسسات التربية المحتلفة الرسمية وغير الرسمة في تنشأة الأفراد منذ نوعمة أظفارهم على التمسك بالدين الإسلامي والمحافظة عليه .

كما يتضح من الجدول رقم (٧) أن بُعْد (التاريخ الإسلامي) احتل المرتبة الثانية، ويليه بُعْد (القيم الإسلامية) حيث احتلت المرتبة الثالثة ، بينما احتل بُعْد (اللغة العربية) على المرتبة الرابعة والأخيرة في نتائج الأبعاد الرئيسية لواقع المحافظة على مقومات الهوية الثقافية الإسلامية ويعزو الباحث ذلك إلى ما أفرزه تأخر المسلمين في مجالات الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات ، وكذلك في مجال العلوم الطبيعية من طغيان للغات الأخرى وبالذات اللغة الإنجليزية في تلك المجالات ومن ثم امتد أثره لسائر الاستخدامات اليومية . وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة القرزعي (٢٠١٤م) والتي توصلت إلى أن مقوم اللغة العربية من أكثر المجالات تأثرًا بالعولمة .

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني : ما درجة توفر قيم المواطنة لدى طلبة كلية التربية بشقراء ؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات و المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة من طلبة كلية التربية بشقراء حول درجة توفر قيم المواطنة ، والجدول رقم (٨) يبين ذلك .

جدول رقم (٨)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول درجة توفر قيم المواطنة

م	العبارات		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١١	أكره ما قد أشاهده من مظاهر العنف والإرهاب والأفكار المنحرفة	ت	١٩٧	٢٣	٧	١	–	٤,٨٢	٠,٤٨	١
		٪	٨٦,٤	١٠,١	٣,١	٠,٤	–			
٣٩	أحترم خصوصيات الآخرين	ت	١٨٩	٣٦	٥	١	–	٤,٧٩	٠,٤٩	٢
		٪	٨١,٨	١٥,٦	٢,٢	٠,٤	–			
١	أحب وطني المملكة العربية السعودية وأعتز بالانتماء إليها	ت	١٩٨	٢٢	٧	٢	٢	٤,٧٨	٠,٦٢	٣
		٪	٨٥,٧	٩,٥	٣,٠	٠,٩	٠,٩			
٤١	أتمنى أن يشارك الجميع نشر روح التآلف والمحبة بين أبناء الوطن	ت	١٨٥	٣٤	١١	١	–	٤,٧٤	٠,٥٦	٤
		٪	٨٠,١	١٤,٧	٤,٨	٠,٤	–			
٤	أحرص على تكوين سمعة جيدة عن الوطن	ت	١٨٠	٣٨	١٠	١	–	٤,٧٣	٠,٥٦	٥
		٪	٧٨,٦	١٦,٦	٤,٤	٠,٤	–			
		٪	٨٢,١	١١,٨	٤,٤	٠,٤	١,٣			

م	العبارات		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١٠	أحترم قادة الوطن وأعمل بتوجيهاتهم	ت	١٨١	٣٥	١٣	٢	–	٤,٧١	٠,٦١	٦
		٪	٧٨,٤	١٥,٢	٥,٦	٠,٩	–			
٢١	أفرح بنجاحات ومنجزات الوطن	ت	١٧٦	٣٧	١٥	–	١	٤,٦٩	٠,٦٣	٧
		٪	٧٦,٩	١٦,٢	٦,٦	–	٠,٤			
٢٤	أساهم في المحافظة على أمن واستقرار الوطن	ت	١٧٦	٣٢	١٨	١	–	٤,٦٩	٠,٦٣	٧
		٪	٧٧,٥	١٤,١	٧,٩	٠,٤	–			
٣٨	أحترم الكفاءات والقدرات الوطنية وأقدرها	ت	١٦٠	٥٦	١٥	–	–	٤,٦٣	٠,٦٠	٩
		٪	٦٩,٣	٢٤,٢	٦,٥	–	–			
٧	أفتخر بوطني وما يملكه من مقومات ومنجزات حضارية تميزه عن غيره من الأوطان	ت	١٦٩	٣٨	٢٠	٢	١	٤,٦٢	٠,٧٢	١٠
		٪	٧٣,٥	١٦,٥	٨,٧	٠,٩	٠,٤			
٣	ألتزم بقوانين وأنظمة الوطن	ت	١٥٩	٥٦	١٣	١	١	٤,٦١	٠,٦٦	١١
		٪	٦٩,١	٢٤,٣	٥,٧	٠,٤	٠,٤			
٢	أحافظ على ممتلكات الوطن العامة والخاصة	ت	١٥٦	٦٢	١١	–	٢	٤,٦٠	٠,٦٦	١٢
		٪	٦٧,٥	٢٦,٨	٤,٨	–	٠,٩			
٨	أنزعج عندما أسمع بوجود سلبيات ومخالفات ترتكب في حق الوطن	ت	١٦٨	٤١	١٦	٤	٢	٤,٦٠	٠,٧٧	١٢
		٪	٧٢,٧	١٧,٧	٦,٩	١,٧	٠,٩			
٣٧	أتمتع بحرية في إظهار الشعائر الدينية	ت	١٦٣	٤٥	١٦	٢	٣	٤,٥٩	٠,٧٧	١٤
		٪	٧١,٢	١٩,٧	٧,٠	٠,٩	١,٣			
٢٢	أقدر ما يقدمه الوطن من رعاية صحية وتعليمية وأمنية تفوق جل شعوب العالم	ت	١٦٢	٤١	٢٢	٤	١	٤,٥٦	٠,٧٧	١٥
		٪	٧٠,٤	١٧,٨	٩,٦	١,٧	٠,٤			
١٨	ألتزم بالهدوء وعدم إثارة الضوضاء في الأماكن العامة	ت	١٥٧	٤٦	٢٠	٣	٢	٤,٥٥	٠,٧٨	١٦
		٪	٦٨,٩	٢٠,٢	٨,٨	١,٣	٠,٩			
١٦	أشعر بالفخر عندما أنظر لعلم المملكة العربية السعودية أو أردد النشيد الوطني	ت	١٦٣	٣٦	٢٠	١٠	١	٤,٥٢	٠,٨٦	١٧
		٪	٧٠,٩	١٥,٧	٨,٧	٤,٣	٠,٤			
٢٣	أتقبل أفكار الآخرين التي تنسجم مع العقيدة الإسلامية	ت	١٣٩	٧٢	١٧	٢	–	٤,٥١	٠,٦٧	١٨
		٪	٦٠,٤	٣١,٣	٧,٤	٠,٩	–			
١٤	أتجنب إثارة المشكلات والسلبيات التي قد توجد في الوطن إلا أمام من بيده حلها	ت	١٥٠	٥١	٢٠	٦	١	٤,٥٠	٠,٨٠	١٩
		٪	٦٥,٨	٢٢,٤	٨,٨	٢,٦	٠,٤			
٤٠	أمتلك حرية التعبير عن رأيي إذا لم تتعدى على حرية الآخرين	ت	١٤٩	٥٢	٢٣	١	٥	٤,٤٧	٠,٨٦	٢٠
		٪	٦٤,٨	٢٢,٦	١٠,٠	٠,٤	٢,٢			

م	العبارات		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٣١	أحرص على عدم إلقاء المخلفات في الشوارع والأماكن العامة	ت	١٤٦	٤٧	٢٣	١٠	٢	٤,٤٣	٠,٩٠	٢١
		٪	٦٤,٠	٢٠,٦	١٠,١	٤,٤	٠,٩			
٩	أشعر باهتمام حكومة الوطن بالمواطن وسعيها لتوفير حياة كريمة له	ت	١٤٣	٥١	٢٥	١٠	٢	٤,٤٠	٠,٩١	٢٢
		٪	٦١,٩	٢٢,١	١٠,٨	٤,٣	٠,٩			
٢٥	أشجع زملائي على التحصيل العلمي المتميز ليتمكنوا من خدمة الوطن والرقي به	ت	١٢٤	٧٣	٢٣	٣	٥	٤,٣٥	٠,٨٨	٢٣
		٪	٥٤,٤	٣٢,٠	١٠,١	١,٣	٢,٢			
٦	ابتعد عن المجالس واللقاءات التي يتهجم فيها على الوطن	ت	١٤٩	٣٨	٢٥	٩	٩	٤,٣٤	١,٠٧	٢٤
		٪	٦٤,٨	١٦,٥	١٠,٩	٣,٩	٣,٩			
٣٦	أتقبل وجهات نظر أفراد وطني فيما لا يتعارض مع الوطن ومصلحته	ت	١١١	٨٢	٢٩	٤	٢	٤,٣٠	٠,٨٢	٢٥
		٪	٤٨,٧	٣٦,٠	١٢,٧	١,٨	٠,٩			
٣٤	لدي استعداد للتضحية في سبيل الوطن والتفاني في خدمته	ت	١٢٢	٦٩	٢٧	١٠	٣	٤,٢٩	٠,٩٣	٢٦
		٪	٥٢,٨	٢٩,٩	١١,٧	٤,٣	١,٣			
٣٣	أتعاون مع أفراد المجتمع في تقليل الظواهر السلبية والقضاء عليها	ت	١٢٠	٦٧	٣٤	٦	٣	٤,٢٨	٠,٩٠	٢٧
		٪	٥٢,٢	٢٩,١	١٤,٨	٢,٦	١,٣			
٢٨	أنبه أفراد المجتمع إلى المخاطر الخارجية التي تحيط بالوطن	ت	١٢٢	٥٩	٣١	١٢	٢	٤,٢٧	٠,٩٥	٢٨
		٪	٥٤,٠	٢٦,١	١٣,٧	٥,٣	٠,٩			
٣٥	أسهم في تحقيق التقارب والمودة بين أفراد المجتمع	ت	١١٨	٦٢	٣٩	٩	١	٤,٢٥	٠,٩١	٢٩
		٪	٥١,٥	٢٧,١	١٧,٠	٣,٩	٠,٤			
٢٧	أنبه أفراد المجتمع من خطورة الأفكار المتطرفة التي تضر بالوطن والمواطن	ت	١١٧	٦٣	٣٣	١١	٢	٤,٢٥	٠,٩٤	٣٠
		٪	٥١,٨	٢٧,٩	١٤,٦	٤,٩	٠,٩			
١٣	مصلحة الوطن مقدمة على مصلحتي الشخصية الخاصة	ت	١٢٠	٥٨	٣٢	١٢	٥	٤,٢٢	١,٠٢	٣١
		٪	٥٢,٩	٢٥,٦	١٤,١	٥,٣	٢,٢			
٢٠	أشعر بالعدل والمساواة في تطبيق الأنظمة والقوانين	ت	١٢٣	٥٢	٣٣	١٤	٦	٤,١٩	١,٠٧	٣٢
		٪	٥٣,٩	٢٢,٨	١٤,٥	٦,١	٢,٦			
٤٢	أشعر بتوفر العدالة الاجتماعية بين المواطنين	ت	١٢٤	٤٧	٣٩	١٠	١١	٤,١٤	١,١٤	٣٣
		٪	٥٣,٧	٢٠,٣	١٦,٩	٤,٣	٤,٨			
٢٦	أبث الوعي بين أفراد مجتمعي بضرورة الالتفاف حول قيادة الوطن	ت	١٠١	٧١	٣٦	٩	٦	٤,١٣	١,٠٠	٣٤
		٪	٤٥,٣	٣١,٨	١٦,١	٤,٠	٢,٧			
١٧	ألتزم بالزي الرسمي للوطن في المناسبات الرسمية والأماكن العامة	ت	١١٤	٥١	٣٨	١٦	١١	٤,٠٥	١,١٧	٣٥
		٪	٤٩,٦	٢٢,٢	١٦,٥	٧,٠	٤,٨			

م	العبارات		عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٢٩	يمكن أن أتنازل عن بعض حقوق من أجل وطني	ت	١٠٠	٥٧	٤٩	١٢	٩	٤,٠٠	١,١١	٣٦
		٪	٤٤,١	٢٥,١	٢١,٦	٥,٣	٤,٠			
١٢	أرد على الشبهات التي تثار ضد الوطن	ت	١٠١	٤٦	٦٠	١٤	٩	٣,٩٤	١,١٤	٣٧
		٪	٤٣,٩	٢٠,٠	٢٦,١	٦,١	٣,٩			
٣٠	أساهم في الأعمال التطوعية والخيرية خدمة لوطني	ت	٩٥	٥٦	٥١	١٨	٨	٣,٩٣	١,١٣	٣٨
		٪	٤١,٧	٢٤,٦	٢٢,٤	٧,٩	٣,٥			
٣٢	أبلغ عن السلوكيات المخالفة للأنظمة والسلامة العامة	ت	٩٨	٣٨	٤٢	٣٣	٢٠	٣,٧٠	١,٣٧	٣٩
		٪	٤٢,٤	١٦,٥	١٨,٢	١٤,٣	٨,٧			
١٥	أحرص على شراء واقتناء المنتجات الوطنية	ت	٧٩	٤٤	٦٠	٣٠	١٧	٣,٦٠	١,٢٨	٤٠
		٪	٣٤,٣	١٩,١	٢٦,١	١٣,٠	٧,٤			
٥	أشارك في المناسبات والمهرجانات الوطنية	ت	٦١	٣٣	٦٤	٤٠	٢٩	٣,٢٥	١,٣٦	٤١
		٪	٢٦,٩	١٤,٥	٢٨,٢	١٧,٦	١٢,٨			
	×المتوسط العام لدرجة توفر قيم المواطنة							٤,٣٧	٠,٤٧	

× المتوسط الحسابي من ٥ درجات

يتضح من الجدول رقم (٨) أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة والمتعلقة بدرجة توفر قيم المواطنة يساوي (٤,٣٨) وهو يقع في الفئة الأولى (من ٤,٢١) إلى (٥,٠٠) وهي الفئة التي تشير إلى أن درجة توفر قيم المواطنة عالية جدًا ، كما تراوحت المتوسطات الحسابية التفصيلية لفقرات هذا المحور بين (٤,٨٢ - ٣,٢٥) فقد حصلت عبارة (أكره ما قد أشاهده من مظاهر العنف والإرهاب والأفكار المنحرفة) على أعلى متوسط حسابي ومقداره (٤,٨٢) ويليها عبارة (أحترم خصوصيات الآخرين) وبمتوسط حسابي يبلغ (٤,٧٩) وبرز أن درجة الكُرْه لمظاهر العنف والإرهاب والأفكار المنحرفة و ودرجة احترام خصوصيات الآخرين كانت عاليةً جدًا ، بينما حصلت عبارة (أشارك في المناسبات والمهرجانات الوطنية) على أدنى متوسط حسابي ومقداره (٣,٢٥) وبرز أن درجة المشاركة في المناسبات والمهرجانات الوطنية متوسطة ، ويعزو الباحث ذلك إلى قلة توافر الوقت لدى الطلبة لتركيزهم على برنامجهم الدراسي ، إضافة إلى أن الطلبة قد تكون نظرتهم

إلى أن المشاركة في المناسبات والمهرجانات الوطنية خاص بوجهاء المجتمع ومن توجه له دعوات رسمية .

وتقترب نتائج هذه الدراسة بشكل عام مع ما توصلت له دراسة المزين (٢٠١٥م) والتي توصلت إلى أن درجة ممارسة طلبة الجامعات الفلسطينية لقيم المواطنة عالية بشكل عام ، كما تختلف نتائج هذه الدراسة بشكل عام مع ما توصلت له دراسة الدنادنة (٢٠٠٧م) والتي توصلت إلى أن درجة التزام طلبة المدارس الثانوية في الأردن بقيم المواطنة متوسطة بشكل عام ، كما تختلف نتائج هذه الدراسة بشكل عام مع ما توصلت له دراسة العبادي (٢٠١١م) والتي توصلت إلى أن درجة تحقيق القيم الوطنية لدى طلبة الجامعات متوسطة بشكل عام .

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة وذلك لغرض معرفة ترتيب نتائج الأبعاد الرئيسية لدرجة توفر قيم المواطنة والجدول رقم (٩) يبين ذلك :

جدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لأبعاد درجة توفر قيم المواطنة

الأبعاد	المتوسط الحسابي ×	الانحراف المعياري	الترتيب
درجة توفر الولاء والانتماء للوطن	٤,٤٠	٠,٤٧	٢
درجة توفر المشاركة المجتمعية	٤,٢١	٠,٦٤	٣
درجة توفر الحرية	٤,٥٢	٠,٤٧	١
الدرجة الكلية لتوفر قيم المواطنة	٤,٣٧	٠,٤٧	–

× المتوسط من ٥ درجات

يتضح من الجدول رقم (٩) أن ترتيب نتائج الأبعاد الرئيسية لدرجة توفر قيم المواطنة جاءت وفق التالي :

احتل بُعْد (الحرية) على المرتبة الأولى في درجة توفر قيم المواطنة وبدرجة عالية جدًا وبمتوسط حسابي (٤,٥٢) ويعزو الباحث ذلك إلى ما تقوم به الدولة بين كلّ فترةً وأخرى من إصلاحات تهدف إلى منح مسؤوليات لأفراد المجتمع في كافة شؤونه مع رفع سقف الحريات لديهم .

كمـا يتضح من الجدول رقـم (٩) أن بُعْد (الولاء والانتماء) احتل المرتبة الثانية ، بينمـا احتل بُعْد (المشاركة المجتمعية) على المرتبـة الثالثة والأخيرة في نتائج الأبعاد الرئيسيـة لدرجـة توفر قيـم المواطنة ، وتتفق هـذه النتيجة مع نتيجـة دراسة الدنادنة (٢٠٠٧م) والتـي توصلت إلى أن درجة توفـر بُعْد المشاركة المجتمعية من أقل أبعاد قيم المواطنة توفرًا .

النتائـج المتعلقـة بالسـؤال الثالـث : هـل توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائية في استجابـات عينـة الدراسة في واقع المحافظـة على مقومات الهويـة الثقافية الإسلامية تعزى لمتغيرات (الجنس - مستوى الدراسة) ؟

للإجابـة على هذا السؤال قام الباحث باستخـدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتـين مستقلتين للتعرف على الفـروق في درجات أفراد العينـة في أبعاد والدرجة الكليـة لمقياس واقع المحافظة على مقومات الهوية الثقافية الإسلامية تبعاً لاختلاف كل متغـير من متغيرات الدراسـة: (الجنس – مستوى الدراسة) ، والجـداول التالية تبين النتائج التي تم التوصل إليها :

أ - الفروق باختلاف نوع العينة (الجنس) :

جدول رقم (١٠)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول واقع المحافظة على مقومات الهوية الثقافية الإسلامية والتي يمكن أن تعزى لمتغير (الجنس)

المحور	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
المحافظـة علـى مقومـات الهوية الثقافية الإسلامية	ذكر	٨٥	٤,٤٣	٠,٥٠	٢,٤٠	٠,٠١٧	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	أنثى	١٤٦	٤,٢٧	٠,٤٦			

يتضـح مـن الجدول رقـم (١٠) أن قيم (ت) دالة عند مستـوى ٠,٠٥ فأقل مما يشـير إلى وجـود فروق ذات دلالـة إحصائية بـين استجابات عينـة الدراسة حول واقع المحافظـة على مقومات الهوية الثقافية الإسلامية والتـي يمكن أن تعزى لمتغير الجنس وكانت تلك الفروق لصالح عينة الذكور ، ويعزو الباحث ذلك إلى أن الذكور هم أكثر استشعـارًا وإدراكًا للمخاطر السياسية والفكريـة المحيطة بالأمة وبالتالي يدفعهم ذلك

للمحافظة على مقومات الهوية الثقافية الإسلامية . وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشرقاوي (٢٠٠٤م) و التي توصلت إلى أنه يوجد فروق تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث .

ب - الفروق باختلاف مستوى الدراسة :

جدول رقم (١١)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول واقع المحافظة على مقومات الهوية الثقافية الإسلامية والتي يمكن أن تعزى لمتغير (مستوى الدراسة)

المحور	مستوى الدراسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
المحافظة على مقومات الهوية الثقافية الإسلامية	المستويات الدنيا	١٠٥	٤,٣٨	٠,٤٥	١,٣٢	٠,١٨٩	غير دالة
	المستويات العليا	١٢٦	٤,٢٩	٠,٥٠			

يتضح من الجدول رقم (١١) أن قيم (ت) غير دالة مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول واقع المحافظة على مقومات الهوية الثّقافية الإسلّامية والتي يمكن أن تعزى لمتغير مستوى الدراسة ، ويعزو الباحث ذلك إلى أن الطلبة بشكل عام يتلقون عبر مؤسسات التربية المختلفة منذ نعومة أظفارهم مقومات الهوية الثقافية الإسلامية وأساليب المحافظة عليه مما يقلل من أثر المستويات التعليمية الجامعية العليا.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة القرزعي (٢٠١٤م) و التي توصلت إلى أنه لا يوجد فروق تعزى لمتغير مستوى الدراسة .

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة في درجة توفر قيم المواطنة تعزى لمتغيرات (الجنسً - مستوىً الدراسة) ؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في درجات أفراد العينة في أبعاد والدرجة الكلية لمقياس درجة توفر قيم المواطنة تبعاً لاختلاف كل متغير من متغيرات الدراسة: (الجنس – مستوى الدراسة) ، والجداول التالية تبين النتائج التي تم التوصل إليها :

أ - الفروق باختلاف نوع العينة (الجنس) :

جدول رقم (١٢)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول درجة توفر قيم المواطنة والتي يمكن أن تعزى لمتغير (الجنس)

المحور	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
درجة توفر قيم المواطنة	ذكر	٨٥	٤,٤٦	٠,٤٦	٢,٤٢	٠,٠١٦	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	أنثى	١٤٦	٤,٣١	٠,٤٦			

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن قيم (ت) دالة عند مستوى ٠,٠٥ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول درجة توفر قيم المواطنة والتي يمكن أن تعزى لمتغير الجنس وكانت تلك الفروق لصالح عينة الذكور . وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المزين (٢٠١٥م) و التي توصلت إلى أنه لا يوجد فروق تعزى لمتغير الجنس ، كما تختلف كذلك مع نتيجة دراسة كل من الدنادنة (٢٠٠٧م) والدويلة (٢٠١٥م) والتي توصلت إلى أنه يوجد فروق تعزى لمتغير الجنس لكن لصالح الإناث .

ب - الفروق باختلاف مستوى الدراسة :

جدول رقم (١٣)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول درجة توفر قيم المواطنة والتي يمكن أن تعزى لمتغير (مستوى الدراسة)

المحور	مستوى الدراسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
درجة توفر قيم المواطنة	المستويات الدنيا	١٠٥	٤,٤٣	٠,٤٦	١,٩٩	٠,٠٤٨	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	المستويات العليا	١٢٦	٤,٣١	٠,٤٧			

يتضح من الجدول رقم (١٣) أن قيم (ت) دالة عند مستوى ٠,٠٥ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول درجة توفر قيم المواطنة والتي يمكن أن تعزى لمتغير مستوى الدراسة لصالح أفراد العينة في المستويات

الدنيـا ، ويعـزو الباحث ذلك إلى أن الطلبة يتلقـون في مراحل حياتهم التعليمية الأولى الكثير من البرامج التربوية والأنشطة التعليمية حول قيم المواطنة مما يجعلهم يتشربون قيم المواطنة في مراحل مبكرة من حياتهم . وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المزين (٢٠١٥م) و التـي توصلـت إلى أنـه لا يوجد فروق تعزى لمتغير مستـوى الدراسة ، كما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الدويلة (٢٠١٥م) والتي توصلت إلى أنه لا يوجد فروق تعزى لمتغير مستوى الدراسة لصالح المستويات العليا .

النتائـج المتعلقـة بالسؤال الخامس : هـل توجد علاقة ذات دلالـة إحصائية بين واقـع المحافظة على الهوية الثقافية الإسلامية ودرجة توفر قيم المواطنة لدى طلبة كلية التربية بشقراء ؟

للإجابـة على هذا السـؤال قام الباحث باستخدام معامـل ارتباط بيرسون لقياس العلاقـة بـين درجـات عينة البحـث في واقع المحافظـة على مقومـات الهويـة الثقافية الإسلاميـة ، وبين درجاتهم في درجة توفر قيم المواطنة. والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل لها:

جدول رقم (١٤)

معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجات أفراد عينة البحث في واقع المحافظة على مقومات الهوية الثقافية الإسلامية وبين درجاتهم في مقياس توفر قيم المواطنة (ن= ٢٣١)

المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	وصف العلاقة
واقع المحافظة على مقومات الهوية الثقافية × درجة توفر قيم المواطنة	٠,٦٨٧١	دالة عند مستوى ٠,٠١	طردية (موجبة)

يتضـح مـن الجدول رقـم (١٤) أن هناك علاقةٌ طرديـةٌ (موجبةٌ) بين درجات عينة البحث في واقع المحافظة على مقومات الهوية الثقافية الإسلامية، وبين درجة توفر قيـم المواطنة حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (ر=٠,٦٨٨٨) وهي دالة إحصائياً عند مستـوى ٠,٠١ ، ممـا يشير إلى أنه كلما ارتفعت درجـات المحافظة على مقومات الهوية الثقافيـة الإسلامية لدى عينة البحث (طلبة كليـة التربية بشقراء) ، ارتفع مستوى قيم المواطنـة لديهم. ويعزو الباحث ذلـك إلى أن الهوية الثقافية الإسلامية دائمًا تؤكد على التزام القيم وتدعو إلى تعزيزها عند الأفراد ، كما أن تنمية قيم المواطنة عند الأفراد لا يتعارض مع المحافظة على الهوية الثقافية الإسلامية بل يتكامل معها في تحقيق أهدافها

نتائج الدراسة :

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها :

١. أن مضمون الهوية يدور حول التفرد والتميز عن الآخرين بمقومات خاصة .
٢. أن الهوية الثقافية الإسلامية هي : مجموعة الخصائص والسمات الثابتة التي يتميز بها أفراد الأمة الإسلامية عن غيرهم من أفراد الأمم الأخرى ، والمستمدة من المصادر الشرعية الإسلامية ، والتي تتضمن : الدين الإسلامي ، والقيم ، واللغة العربية ، والتاريخ الإسلامي .
٣. أن قيم المواطنة يراد بها : مجموعة المعاني والمفاهيم التي تشكل سلوكيات وأفعال الأفراد ، و تعكس مدى ارتباطهم بوطنهم ، وتسهم في إعدادهم ليكونوا مواطنين صالحين .
٤. أن الهوية الثقافية الإسلامية ترتكز على أربعة مقوماتٍ هي : الدين الإسلامي ، واللغة العربية ، والتاريخ الإسلامي ، والقيم .
٥. أن قيم المواطنة تتشكل من ثلاثة عناصرٍ رئيسيةٍ هي : الولاء والانتماء ، والمشاركة المجتمعية ، والحرية والمسؤولية .
٦. أن واقع المحافظة على مقومات الهوية الثقافية الإسلامية لدى طلاب وطالبات كلية التربية بشقراء عالٍ جدًا بشكل عام (الدين الإسلامي ، اللغة العربية ، التاريخ ، القيم) .
٧. أن درجة توفر قيم المواطنة لدى طلاب وطالبات كلية التربية بشقراء عالٍ جدًا بشكل عام .
٨. أن أعلى درجة محافظة على مقومات الهوية الثقافية الإسلامية كانت تتعلق بالفقرات المتعلقة بمجال الدين الإسلامي ، و أقلها الفقرات المتعلقة بمجال اللغة العربية .
٩. أن أعلى درجة توافر لقيم المواطنة كانت تتعلق بالفقرات المتعلقة بمجال الحرية و أقلها الفقرات المتعلقة بمجال المشاركة المجتمعية .
١٠. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة في واقع المحافظة على مقومات الهوية الثقافية الإسلامية ، تعزى لمتغير (الجنس) لصالح الذكور .
١١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة في واقع المحافظة على مقومات الهوية الثقافية الإسلامية ، تعزى لمتغير (مستوى الدراسة) .

١٢. وجـود فروق ذات دلالـة إحصائية في استجابات عينـة الدراسة في توافر قيم المواطنة ، تعزى لمتغير (الجنس) لصالح الذكور .
١٣. وجـود فـروق ذات دلالة إحصائيـة في استجابات عينة الدراسـة في توافر قيم المواطنة ، تعزى لمتغير (مستوى الدراسة) لصالح المستويات الدنيا .
١٤. أنَّ هنـاك علاقـةٌ طرديـةٌ موجبـةٌ بين واقـع المحافظة علـى الهويـة الثقافية الإسلاميـة وتوافر قيم المواطنـة مما يشير إلى أنه كلمـا ارتفع واقع المحافظة علـى مقومات الهوية الثقافية الإسلامية لـدى عينة البحث، ارتفع مستوى قيم المواطنة لديهم.

توصيات الدراسة :

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة، يقترح الباحث عدداً من التوصيات ومنها :

١. العناية بمقومات الهوية الثقافية الإسلامية لدى الطلاب والطالبات الجامعيات لما لها من أثر في توفر قيم المواطنة لديهم .
٢. الاهتمام باللغـة العربية ، وتعزيز الوعي بها ، وعدم تجاهلها أو نسيانها وذلك لما لها من أثر كمقوم من مقومات الهوية الثقافية الإسلامية .
٣. أن تقـوم الجامعات من خـلال الأنشطـة الطلابية ومفردات بعض المقررات باستخـدام أساليـب وطرق حديثة تدعم المحافظة علـى كل من : اللغة العربية كمقوم من مقومات الهوية الثقافية الإسلامية ، وكذلك قيم المشاركة المجتمعية كقيمة من قيم المواطنة عند الطلبة الجامعيين .
٤. الاستفـادة مـن التجارب الدوليـة والعالمية فيما يتعلق بقضايـا المحافظة على اللغـة كمقـوم من مقومـات الهويـة الثقافية وكذلـك فيما يتعلـق بتنمية قيمة المشاركة المجتمعية كقيمة من قيم المواطنة .
٥. عقد ندوات ولقاءات ومؤتمرات علمية تناقش موضوع الهوية الثقافية الإسلامية وقيم المواطنة مع محاولة إشراك أكبر قدر من الطلاب والطالبات الجامعيات.
٦. إنشـاء مرصد اجتماعي ليقوم على دراسة الوضع الاجتماعي العام في المجتمع ، والظواهـر المجتمعيـة ، والتغيرات التي تلحـق بالمجتمع وآثارهـا على الهوية الثقافيـة الإسلامية وقيم المواطنة ، ومن ثم تقديم تصورات لراسمي السياسة المجتمعية في المملكة العربية السعودية .

٧. تفعيل الأنظمة والقوانين الصادرة في كثير من البلدان الإسلامية والداعمة للمحافظة على اللغة العربية كمقوم من مقومات الهوية الثقافية الإسلامية .
٨. الاهتمام بالتربية باعتبارها قادرة على ترسيخ الهوية الثقافية الإسلامية وقيم المواطنة عند الأفراد ومواجهة التحديات التي تواجهها .
٩. إشراك الشباب والشابات في اللجان والدراسات التي تهتم بالمواطن وكذلك الهوية الثقافية الإسلامية لتحيي عندهم النخوة الإسلامية ولأنهم الأقدر على نقلها والتأثير على زملائهم الآخرين .

مقترحات الدراسة :

١. إجراء دراسة لمعرفة واقع المحافظة على مقومات الهوية الثقافية الإسلامية وعلاقتها بقيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية في المعاهد العلمية التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .
٢. إجراء دراسة لمعرفة واقع المحافظة على مقومات الهوية الثقافية الإسلامية وعلاقتها بقيم المواطنة لدى الطلبة السعوديين من خريجي المدارس العالمية بالمملكة العربية السعودية .
٣. إجراء دراسة لمعرفة واقع المحافظة على مقومات الهوية الثقافية الإسلامية وعلاقتها بقيم المواطنة لدى خريجي برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث .

المراجع

١. القرآن الكريم .
٢. ابن عاشور ، صليحة ورمضان ، سارة (٢٠١٧م) . العولمة الثقافية وأثرها على الهوية الإسلامية . الملتقى الوطني الأول : قراءة للتراث والهوية في زمن العولمة ، جامعة الجيلاني بو نعامة خميس مليانة ، في ٢٧ /٢ ، الجزائر ، ١٣٥ – ١٦١.
٣. ابن ماجة (١٤١٧هـ) . سنن ابن ماجة . الرياض : مكتبة المعارف .
٤. أبو بكر ، يحيى (١٩٩٦م) . اللغة والحفاظ على الهوية الثقافية ، مجلة الوعي الإسلامي،(٣٦٦) ، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية ، الكويت ، ٥٦- ٥٧ .
٥. أبو سليمة ، يوسف (٢٠٠٩م) . المواطنة في الفكر التربوي الإسلامي ودور كليات التربية في تدعيمها من وجهة نظر طلبتها . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزة ،. فلسطين .

٦. أبـو شريـخ ، شاهـر (٢٠١١م) . أثـر المنظومـة الجامعيـة في تشكيل الهويـة الثقافية الإسلاميـة لدى طلبة مساق التربية الإسلامية وأساليب تدريسها في الجامعات الأردنية . مجلة اتحاد الجامعات العربية ، (٥٧) ، الأردن ، ٢٤٣ -٢٧٢ .
٧. أبـو المجـد ، أحمـد (١٩٩٠م) . الإرشـاد الاجتماعي بدول الخليج بحـث في المنطلقات والمجالات ، مجلة سلسلة الدراسات الاجتماعية والعمالية ، (١٧) مكتب متابعة مجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعية بالدول العربية الخليجية ، البحرين ، ٥٩-٨٤ .
٨. أبـو هـادي ، إبراهيـم (٢٠١٤م) . أثر الأيدولوجيـات الوضعية المعاصـرة على الهوية الإسلامية . مجلة كلية التربية ، (٥٦) ، جامعة طنطا ، مصر ، ٤٠٣ – ٤٦٤ .
٩. البخاري ، محمد (١٤٢٣ه) . صحيح البخاري . دمشق : دار ابن كثير .
١٠. البيشـي ، سهـام (١٤٢٩هـ) . العولمة والهويـة الثقافية دراسة علـى عينة من الطلاب والطالبات في جامعة الملك سعود . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض .
١١. الترمذي ، محمد (١٤٢٥هـ) . سنن الترمذي . بيروت : دار الفكر .
١٢. التميمـي ، سخـاء (٢٠٠٦م) . المنهج التربوي الإسلامـي في تشكيل الهوية الإسلامية . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الشريعة ، جامعة اليرموك ، الأردن .
١٣. الحارثـي ، فهـد (١٤٣٩ه) . إسهام أعضـاء هيئة التدريس في تنميـة الوعي بمقومات الهويـة الإسلامية دراسة ميدانية على طلبة كليـة التربية بجامعة الباحة . مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية ، جامعة الطائف ، المملكة العربية السعودية، مقبول للنشر .
١٤. الحبيشي ، مجدي (٢٠١٢م) . رؤية جديدة لأدوار كليات التربية في تنمية وعي طلابها بالهويـة الإسلامية في ضـوء التحديات المعاصرة : دراسة حالـة لجامعة قناة السويس . مجلة البحث العلمي . ٤ (١٣) ، الأردن ، ١٩٦٧ – ٢٠١٢ .
١٥. حسـين ، أحمـد (٢٠١٦م) . الهويـة الإسلاميـة للأقليـات المسلمـة في المجتمعات غير الإسلاميـة التحديات والحلول . مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات ،(٤٠) ، فلسطين ، ١٨٤-٢١٤ .
١٦. حمدان ، سعيد (٢٠١١م) . دور العوامل المجتمعية في تدعيم قيم المواطنة لدى الشباب السعودي . مجلة كلية الآداب ، ٢ (٢٤) ، جامعة طنطا ، مصر ، ٦٨٠ – ٧٦٧ .
١٧. الدنادنـة ، سمـر (٢٠٠٧م) . درجـة التـزام طلبة المرحلـة الثانوية العامـة في الأردن بقيـم المواطنة الصالحة من وجهة نظر معلميهـم . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات التربوية العليا ، جامعة عمان العربية . الأردن .
١٨. الدوسـري ، نادية (٢٠٠٨م) . بعض مسؤوليـات المدرسة الثانوية تجـاه تعزيز الهوية

الثقافيــة لطلابهــا . مؤتمر مناهج التعليم والهوية والثقافة ، جامعة عين شمس، في ٣٠-٣١ /٧ ، القاهرة ، ١١٨٥- ١٢١٣ .
١٩. دويــدة ، نفيسة (٢٠١٠م) . إشكالية الهوية بين التأصيل الإسلامي والتحديث العولمي ، الملتقى الوطني الأول دور العلوم الإسلامية في إرساء الهوية ومواجهة التحديات المعاصرة ، جامعة الأغواط ، في ٣-٥/٤ ، الجزائر ، ١١٩- ١٣٨ .
٢٠. الدويلــة ، أمــل (٢٠١٥م) . قيم المواطنة لدى دولة الكويت وعلاقتها ببعض المتغيرات . المجلة التربوية ، ٢٩ (١١٤) جامعة الكويت ، الكويت ، ٥٧ -٩٩ .
٢١. زيــدان ، أسامة (٢٠١١م) . الدور التربوي لمراكــز الشباب في تنمية قيم المواطنة رؤية مستقبلية . مجلة كلية التربية ، (٧٣) ، جامعة الزقازيق ، مصر ، ٣٧٣-٤٦٠ .
٢٢. السرحان ، هدى والجرايدة ، نبيلة (٢٠١٦م) . العمل التطوعي بين النظرية والتطبيق . الرياض : مكتبة الرشد .
٢٣. السعــدي ، ناصــر (٢٠٠٢م) . تيسير الكريم الرحمــن في تفسير كلام المنان . تحقيق : عبدالرحمن اللويحق . الرياض : دار السلام للنشر والتوزيع .
٢٤. السلمي ، فاطمة (٢٠١٦م) . تنمية قيم المواطنة لدى الشباب السعودي في ظل التحديات المعاصــرة من وجهة نظر منسوبي كلية الملك فهــد الأمنية ، مجلة عالم التربية ، (٥٣) ، مصر ، ١-٤٢ .
٢٥. سنــو ، غسان والطراح ، علي (١٤٢٣هـ) . الهويات الوطنية والمجتمع العالمي والإعلام . بيروت : دار النهضة العربية .
٢٦. السيــد ، عبدالفتــاح و إسماعيل ، طلعــت (٢٠١٠م) . دور الجامعــة في توعية الطلاب بمبــادئ المواطنة كمدخل تحتمه التحديات العالمية المعاصرة التعديلات الدستورية للعام ٢٠٠٧م أنموذجــا . مجلة دراسات تربوية ونفسيــة ، ٢(٦٦) ، جامعة الزقازيق ، مصر ، ١١٨-١٤٩ .
٢٧. شريفــي ، عصــام (٢٠١٢م) . دور المؤسسات التربوية في بنــاء الهوية الإسلامية لدى الشبــاب في ظــل التحديات المعاصرة . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الدعوة وأصول الدين ، الجامعة الإسلامية ، المدينة المنورة .
٢٨. الشرقاوي ، موسى (٢٠٠٤م) . الهوية الثقافية لطلاب كليات التربية في ضوء التحديات المعاصــرة دراســة إمبيريقية .مجلة كليــة التربية ، (٤٧) ، جامعــة الزقازيق ، مصر ، ١-٩٤ .
٢٩. الشناوي ، أحمد (٢٠١٠م) . مستوى ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب دراسة ميدانية . مجلة كلية التربية بالإسماعيلية ، (١٨) ، جامعة قناة السويس ، مصر ، ١-٤١ .

٣٠. الشويحات ، صفاء (٢٠٠٣م) . درجة تمثل طلبة الجامعات الأردنية لمفاهيم المواطنة الصالحة . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الأردنية ، عمّان .
٣١. الصالح ، مصلح (١٩٩٩م) . قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية الشامل . الاسكندرية : عالم الكتب .
٣٢. الطبيب، مصطفى (٢٠١١م). دور التربية في بناء الهوية الاجتماعية و النفسية لدى طلاب الجامعة ، المؤتمر العلمي الرابع لكلية العلوم التربوية (التربية والمجتمع: الحاضر والمستقبل) ، جامعة جرش ، في ٢٩-٣١/ ٣ ، الأردن، ٥٣٦ - ٥٥٣.
٣٣. عاشور ، الزهراء (٢٠١٠م) . إشكالية الهوية اللغوية في عصر العولمة اللغة العربية أنموذجا . مجلة دراسات أدبية ، (٦) ، مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعليمية ، الجزائر ، ٦٥ -٩٨ .
٣٤. العبادي ، محمد (٢٠١١م) . درجة تحقق القيم الوطنية لدى طلبة الجامعات الأردنية الخاصة من خلال دراستهم لمساق التربية الوطنية . مجلة دراسات العلوم التربوية ، (٣٨) ،الأردن ، ١٥٧٨ -١٦٠٠ .
٣٥. عبدالرزاق ، عبدالرزاق ، أحمد (٢٠١٤م) . الهوية الإسلامية مقوماتها ووسائل الحفاظ عليها . مجلة الكلية الإسلامية الجامعة ، ٩ (٢٨) ، العراق ، ٣٧-٦٤ .
٣٦. عبدالكافي ، إسماعيل (٢٠٠٣م) . معجم مصطلحات عصر العولمة . القاهرة : دار الكتب العربية .
٣٧. عبدالله ، عبدالمنعم (٢٠٠٨م) . الأنساق القيمية لدى الشباب الجامعي في ظل المستجدات العالمية دراسة ميدانية . مجلة مستقبل التربية العربية ، ٤٩(١) ، مصر ، ١٩٩- ٣١٨ .
٣٨. العساف ، صالح (١٤٢٤ هـ) .المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية . الرياض : مكتبة العبيكان .
٣٩. عساف ، محمود (٢٠١٣م) . المتطلبات التربوية للهوية الإسلامية في ضوء التحديات المعاصرة ، المؤتمر الدولي آفاق العمل الإسلامي المعاصر وضوابطه ، الجامعة الإسلامية ، في ٤-٥ /٣ ، غزة ، ٢٤١ – ٢٧٦.
٤٠. عمارة ، سامي (٢٠١١م) . دور أستاذ الجامعة في تنمية قيم المواطنة لمواجهة تحديات الهوية الثقافية جامعة الإسكندرية أنموذجا . مجلة مستقبل التربية العربية ، ١٧ (٦٤) ، المركز العربي للتعليم والتنمية ، مصر ، ٤ -١٢٢ .
٤١. عمارة ، محمد (١٩٩٩م) . مخاطر العولمة على الهوية الثقافية . مصر : دار نهضة مصر للطباعة والنشر .

٤٢. عمـران ، منى (٢٠١٦م) . دور مواقع التواصل الاجتماعي في إكساب الشباب الجامعي المصري قيم المواطنة . مجلة بحوث العلاقات العامة الشرق الأوسط ، (١٠) ، الجمعية المصرية للعلاقات العامة ، مصر ، ٤١ – ١١٥ .
٤٣. العمري ، سامية (٢٠١٣م) . أزمة الهوية . مجلة الدبلوماسي ، فبراير (٦٥) ، معهد الدراسات الدبلوماسية بوزارة الخارجية ، الرياض ، ٣٠-٣١ .
٤٤. العوا ، محمد (١٩٨٩م) . في النظام السياسي للدول الإسلامية . القاهرة : دار الشروق.
٤٥. القحطـاني ، عبدالله (٢٠١٠م) . قيم المواطنة لدى الشباب وإسهامها في تعزيز الأمن الوقائي . رسالة دكتوراه ،غير منشورة ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض .
٤٦. القرزعـي ، رؤى (٢٠١٤م) . واقع الالتزام بالهويـة الثقافية الإسلامية في ضوء الوعي بالتأثـيرات الثقافية للعولمة لدى طالبات جامعة القصيم . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية . جامعة طيبة ، المدينة المنورة .
٤٧. القرني ، حسن (١٤٣٠ه) . مسؤولية المدرسة الثانوية في المحافظة على الهوية الإسلامية في ظل العولمة الثقافية. رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الدعوة وأصول الدين، الجامعة الإسلامية ، المدينة المنورة .
٤٨. القوسي ، مفرح (١٤٢٧هـ) . ملامح الهوية التي ينبغي أن يتميز بها المسلم في حاضره المعاصر ، مؤتمر التربية الإسلامية وبناء المجتمع المعاصر ، جامعة أم القرى ، في ٢٢-٢٤ /١ ، مكة المكرمة ، ١-٣٤ .
٤٩. الكنـدري ، يعقـوب وآخرون (٢٠١١م) . قيـم الانتماء الوطني والمواطنـة دراسة لعينة مـن الشباب في المجتمع الكويتي . مجلة دراسـات الخليج والجزيرة العربية ، (١٤٢) ، الكويت ، ١٧- ٧٤ .
٥٠. كنعـان ، أحمد (٢٠٠٨م) . الشباب الجامعي والهويـة الثقافية في ظل العولمة الجديدة دراسـة ميدانية على طلبة جامعة دمشق . مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية ، (٢٥) جامعة دمشق ، سوريا ، ٤٠٩ – ٤٣٩ .
٥١. الماحـي ، عبدالرحمـن (٢٠٠٧م) . العولمة واستلاب الهوية الثقافيـة للمسلم ، المؤتمر العـام التاسـع عشـر للشؤون الإسلاميـة ، وزارة الأوقـاف ، في ٢٧-٣٠ /٣ ، القاهرة ، ٦٥٠ – ٦٦٦.
٥٢. مالك ، أنس (١٤٣٤هـ) . الموطأ . تحقيق : تلال علي . بيروت : مؤسسة الرسالة .
٥٣. المزيـن ، سليمان (٢٠١٥م) درجة ممارسة طلبة الجامعات الفلسطينية في محافظات غـزة لقيـم المواطنة مـن وجهـة نظرهم وسبـل تحسينها . مجلـة الجامعـة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية ، ٢٣ (٣) ، غزة ، ٥٧ -٨٣ .

٥٤. مجموعة من الباحثين (١٩٩٦م) . الموسوعة العربية العالمية . الرياض : مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع .
٥٥. المجيدل ، عبدالله (٢٠٠٥م) . التربية المدنية دراسة في أزمة الانتماء والمواطنة في التربية العربية . مجلة الفكر السياسي ، (٢١) ، اتحاد الكتاب العرب ، دمشق ، ١-٢٣ .
٥٦. مزيو ، منال (١٤٣٦هـ) . المواطنة بين الحقوق والواجبات من منظور تربوي إسلامي مؤتمر الوحدة الوطنية ودورها في ترسيخ الأمن ، جامعة الجوف ، في ٦-٧ /٣ ،الجوف ، ٣٤٠ – ٣٧٠ .
٥٧. المشاط ، عبدالمنعم (١٩٩٥م) . التعليم والتنمية السياسية . مجلة مستقبل التربية العربية . القاهرة ، عدد (٢) ، مجلد (١) ، ١-٣٦ .
٥٨. مشرف ، شيرين (٢٠٠٧م) . دور التعليم الأساسي في تنمية قيم المواطنة . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ببنها ، جامعة بنها ، مصر .
٥٩. مغيث ، كمال (٢٠١٧م) . التعليم والمواطنة في مصر . مجلة الدمقراطية . مصر ، عدد (٦٧) ، مجلد (١٧) ، ١٢٧ -١٣٣ .
٦٠. موسى ، هاني (٢٠٠٨م) . دور التربية في الحفاظ على الهوية الثقافية للمجتمع العربي . مجلة كلية التربية ، (٧٧) ، جامعة بنها ، مصر ، ١٢٦-١٦٤ .
٦١. المهدي ، مجدي (١٩٩٣م) . التثقيف السياسي للأبناء ودور الأسرة في تنميته دراسة ميدانية بمحافظة الدقهلية ، المؤتمر السنوي السابع للبحوث السياسية ، جامعة القاهرة ، في ٤-٧ /١٢ ، القاهرة ، ٨٨٩ – ٩٢٥ .
٦٢. مهناوي ، أحمد (٢٠٠٨ م) . تربية المواطنة بين خصوصية الهوية وهيمنة العولمة . مجلة كلية التربية ، ١٨ (٧٥) ، جامعة بنها ، مصر ، ٥٠-١٠٠ .
٦٣. ناصر ، إبراهيم (٢٠٠٣م) . المواطنة . عمَّان : دار مكتبة الرائد العلمية .
٦٤. وزارة التربية والتعليم (١٤١٦هـ) . وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية . الرياض : اللجنة العليا لسياسة التعليم .

المراجع الأجنبية

1. A.Rahim, S., & Pawanteh, L. (2009). Media Penetration and Cultural Identity Among Young Adults in Malaysia. European Journal of Social Sciences, 1 (2), 225 -233.
2. Bernardo M . (1998) :Literacy and culture Identiy,in :Masahiro Minami & Bruce p .Kennedy (Editors) Language Issues in Literacy and Bilingual Multicultural Education , Harvard Educational Review ,(UsA).355 -356

3. Davies, Ian and John, Issitt (2005) : Reflections on Citizenship Education in Australia, Canada and England , comparative Education, 4 (41), Nov, 389 -410.
4. feather , n.T.(1994) :" values, national identification and favoritism towards the in group ,British journal of social psychology ,(33) , 467.
5. Hausendroup ,hekio (2006) analyzing citizenship talk, discourse approaches to politics, sociefyand culture ms, dise, A. Ab, Bielefed university ,Germany .
6. Macdonald, L. (2003): Traditional approaches to citizenship education, globalization towards a peac education frame woed A doctorate dissertation , Dalhousie University Canada,.
7. Magick, H (2007) Post 16 citizen ship in colleges an introduction to effective practice ,learning and skills net work, united states .
8. Pemede, O.& Makinde, S.(2011). A Sociological Study of Globalisation on Awareness and Adoption of Foreign Culture among Undergraduates in Nigeria. European Journal of Social Sciences, 21 (1), 80 -86.
9. Osler .A,and starkey (2005) chan ging citizenship : democracy and inclusive in education ,Buckinghom , open university,UK .
10. Sasaki, M. (2004). Globalization and National Identity in Japan. International Journal of Japanese Sociology,(13) , 69- 87.
11. Segnatehi, B(1999) learning Citizenship : Intergenreational Socialization and the role of high School civics Curriculum in adolescent, parquets Dissertation Abstracts. 9816525.
12. Suleiman. Y .(2003) The Arabic and National Identity. Georgetown University.

القيم الإسلامية في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها- (العربية بين يديك أنموذجا)

الدكتور /تيسير محمد أحمد الزيادات

أستاذ مساعد في قسم اللغة العربية لغير الناطقين بها

كلية العلوم والدراسات النظرية

الجامعة السعودية الإلكترونية، الفرع الرئيس، الرياض

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة القيم الإسلامية المضمنة في كتب اللغة العربية لغير الناطقين بها، سلسلة "كتاب العربية بين يدك أنموذجا"، وذلك من خلال المجالات الآتية: (التعبدي، العقدي، الاجتماعي، الأخلاقي). وقد استخدم الباحث المنهج الإحصائي معتمدًا الجملة وحدة التحليل. وتوصلت الدراسة إلى أن المجال الأكثر تكرارًا هو المجال التعبدي، فالمجال العقدي فالاجتماعي، ثم الأخلاقي في المرتبة الرابعة. وأوصت الدراسة بأهمية بناء منظومة قيمية يتم فيها توزيع القيم الإسلامية بشكل عادل في إعداد المواد التعليمية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وكذلك الاهتمام بالجانب الأخلاقي والاجتماعي.

الكلمات المفتاحية: المحتوى، القيمة، المنهاج، مواد تعليمية، الثقافة الإسلامية.

Abstract:

The study aims to identify the Islamic values included in the books of teaching Arabic to non-native speakers "Arabic within reach as a model" through the following fields: (worship, creed, social, ethical). The researcher used the analytical descriptive method relying on the sentence as a measuring unit. The results showed that the field of worship was repeated the most. Then came the social and creed, and the last field was the ethical. The study recommended the significance of building a value system in which Islamic values are distributed fairly in the preparation of educational materials in the teaching of Arabic to non-native speakers, as well as the attention to the ethical and social aspects.

Keywords: content, value, curriculum, educational materials, Islamic culture

المقدمة:

تواجه اللغة العربية موجة غزو لغوي بأشكال متعددة، وليس أدل على ذلك من حالة التغريب التي تعيشه بين أبنائها اليوم، فقد بدأ الاهتمام والتركيز على تعليم اللغات الأجنبية منذ مرحلة رياض الأطفال في المدارس العربية الحكومية والخاصة، بعد أن كان ذلك حكرًا على العربية فقط خاصة في الصفوف الأولى، ويزداد الأمر

تعقيـدًا في وضـع قوانين مختلفة في العالم العربي، تضع المعرفـة باللغة الأجنبية السبب الرئيـس للحصول علـى الوظيفة والترقية في العمـل ...الخ، والناظر أيضـا إلى أسماء المحلات في العالم العربي يجد الأسماء الأجنبية كلما ارتد طرفه إليه، ناهيك عن وجود كـم هائل من المؤسسـات التعليمية الأجنبية منذ المراحل الأولى في التعليم وحتى مرحلة التعليـم الجامعـي في معظم البلدان العربية دون استثنـاء، وكل ذلك يُفقد الفرد هويته الفكرية واللغوية والوطنية، ويعدُّ ضياعًا للغة العربية بين أبنائها قبل غيرهم.

وفي ظـل هـذا الإشكال الذي تعيشه العربية، وحالة التغريب هذه، لابد من تقديم اللغـة العربية لغير الناطقين بها بوعائها الثقافي والحضـاري، خاصة وأن تقديم اللغة، أي لغـة، دون وعائها الثقافي الذي تنحدر منه، يبقى قاصرا في جوانب عدة، ولعل الأمر يكـون أوضـح في اللغة العربيـة، لغة القرآن الكـريم والحديث النبوي؛ لأنهـا ليست لغة لأمـة العرب فحسب؛ بل للمسلمين غـير الناطقين بالعربية باعتبارها لغة دينية لا تصح الصـلاة إلا بهـا، ولا يتلى القرآن بغيرها. بالإضافة إلى ذلـك، فإن متعلم اللغة العربية مـن غير المسلمين بحاجة إلى فهم اللغة العربية بوعائها الثقافي، بقيمها وسلوك أبنائها الحضـاري. ومن هنا تـبرز أهمية المنظومة الثقافية الإسلاميـة والحضارية في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ونظرًا لقلة الدراسات التي تناولت محتوى كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بهـا، تأتي هذه الدراسـة؛ لتسهم- ولو بشكل متواضع- في إضـاءة هذا الجانب الثقافي المهم في كتب اللغة العربية لغير الناطقين بها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

بالرغـم تقدم البشريـة في مختلف المجالات العلمية: الطبية والفلكية... الخ، فإن القيـم الأخلاقية في تراجع مستمر لدى كثير مـن الأمم، ولم ينعكس التقدم العلمي على القيم الإنسانية بشكل عام. وفي ظل هذه الفوضى العالمية في عالم القيم، يتجه العالم اليوم إلى تعليم اللغة العربية في كثير من أنحاء العالم، وبشكل متزايد ولافت للنظر؛ إذ بدأت اللغـة العربية تعيد مكانتها على هذه البسيطة، ويأتي الإقبال المتزايد عليها من المسلمين وغيرهـم، الناطقين بالعربية وغـير الناطقين بها، لذلك لا بد من الوقوف على منظومة القيـم المضمنـة في مناهج تعليم اللغـة العربية لغير الناطقين بهـا، رغم وجود دراسات حول ذلك؛ لكنها غير كافية من وجهة نظر الباحث في ظل التسارع العلمي والتكنولوجي

في التعليم، وفي نقل المعلومة وتصديرها في زمن العولمة والغزو الفكر واللغوي.

وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف إلى القيم الإسلامية في سلسلة كتاب "العربية بين يديك أنموذجا"، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما القيم الإسلامية المتضمنة في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها "العربية بين يديك" أنموذجًا؟
٢. ما ترتيب المجالات القيمية التي شملتها القيم الإسلامية في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها "العربية بين يديك" أنموذجًا؟
٣. ما مدى تضمين القيم الإسلامية في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها " العربية بين يديك" أنموذجًا؟

أهداف البحث:

يتضمن البحث الأهداف الآتية:

١. الكشف عن القيم الإسلامية الواردة في كتاب (العربية بين يديك) لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتصنيفها وفق مجالاتها، ورصد تكراراتها، ونسبها المئوية، وبيان القيم التي تم التركيز عليها، وتلك التي جاءت ثانوية في التوظيف.
٢. توضيح خارطة القيم الإسلامية الواردة في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (كتاب العربية بين يديك) وذلك من أجل مساعدة المؤلفين في تطوير كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بشكل عام.
٣. التنبه إلى أهمية القيم الإسلامية في كتابة المحتوى الثقافي لكتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
٤. الاستفادة من نتائج الدراسة في تطوير سلاسل تعليم العربية للناطقين بغيرها وإثرائها.

أهمية الدراسة:

تنصب أكثر الدراسات في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على الأصوات والمعيقات التي تواجه متعلمي العربية، ونظريات اكتساب اللغة... الخ، وتَغفل جانبًا مهمًا يتمثل في القيم الإسلامية والمجالات الثقافية الأخرى التي لا ينبغي أن تغفل عند بناء المحتوى الثقافي لكتب تعلم العربية لغير الناطقين بها، بالرغم وجود بعض الدراسات والأبحاث التي تحاول أن تضيء هذا الجانب، فإنها ما تزال غير كافية،

فمـا زالت كتـب اللغة العربية لغير الناطقين بها تحتاج لمثل هـذه الإسهامات؛ للرفع من مستوياتهـا الثقافية واللغوية، لذا يأتي هذا البحث؛ ليسهم- ولو بشكل قليل -في إضاءة هذا الجانب المهم في بناء المحتوى الثقافي، الذي لا يقل قيمة عن المحتوى اللغوي.

ويكتسب هذا البحث أهمية خاصة للأسباب الآتية:

- تُعـدّ كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بهـا البوابة الأولى للدخول إلى الثقافة العربيـة والإسلامية؛ لذا فمن الواجب أن تحظى بالتحليـل والتقييم، ومعرفة ماذا يقدم للآخر في عصر العولمة والانفتاح الثقافي و الغزو الفكري واللغوي.
- الإسهـام في بنـاء منظومـة معايير علميـة في كيفية بنـاء كتب اللغـة العربية لغير الناطقين بها، وتقديم التوصيات اللازمة من خلال نتائج البحث في تطوير منظومة القيم الإسلامية التي تقدم لغير الناطقين بالعربية.
- الكشـف عن مـدى توافر القيم الإسلاميـة في كتب غير الناطقـين بالعربية "كتاب العربية بين يديك" أنموذجًا.
- التمهيد لدراسات أخرى تهتم بالجانب الثقافي والقيمي في كتب غير الناطقين باللغة بالعربيـة، تساعد في الكشف عن الجانب الثقافي والحضاري للناطقين بالعربية. إذ لا يمكن فصل اللغة عن محتواها الحضاري والثقافي.

ومـن الأساليـب الإحصائيـة التـي يستعان بهـا في تحليـل المحتوى وفقـا لمعطيات الدراسـة، حساب التكـرارات لكل فئة من فئات التحليل، وإيجـاد النسب المئوية لمجموع التكرار، والمتوسط الحسابي.

حدود البحث:

- يقتصر هذا البحث على كتاب "العربية بين يديك" بالإضافة إلى أدوات الدراسة.
- تتحدد نتائج البحث في ضوء مجموعة القيم الإسلامية التي يكشف عنها تحليل المحتوى.
- نتائـج الدراسة هذه لا يمكن تعميمها على جميـع كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

تعريف المصطلحات:

- القِيمـةُ واحدة القِيَم، والقيمة ثمن الشيء بالتَّقْوِيم. تقول: تَقاوَمُوه فيما بينهم، وإذا

انْقـادَ الشـيء واستمرّت طريقته فقد استقام لوجهـه.[١] وأمرٌ قَيِّـمٌ: مُسْتقيم، و قوله تعالى: "فيهَـا كُتُـبٌ قَيِّمَـةٌ"[٢]؛ أي مستقيمة تُبيّن الحقّ . القوامُ: العَدْلُ. قال تعـالى: "وَكَانَ بَيْنَ ذَلِكَ قَوَامًا"[٣]، وقوله تعالى: فَاسْتَقِيمُوا إِلَيْهِ وَاسْتَغْفِرُوهُ"[٤]؛ أي في التَّوَجُّه إليه دون الآلهة.

يتضح ممـا سبـق أن لفظ "القيمة" مرتبط بمـادة (قَوَمَ) التـي تستعمل في اللغة لإفادة معان عدة، منها: قيمة الشيء وثمنه، والاستقامة والعدل.

في الاصطـلاح: تختلـف زوايـا النظر للقيم مـن وجهة نظر العلمـاء والباحثين في مجال العلوم الإنسانية.

القيمـة من منظور إسلامي: مجموعة من المعايير التي تعبر عن الإيمان بمعتقدات راسخـة إلاهيـة المصدر، تصنـع نسيج الشخصيـة الإسلامية في تفاعلهـا مع المجتمع، وتهـدف إلى كسب رضى الله –سبحانه و تعالى–[٥] ،وينظـر إليها من منظور اجتماعي بأنهـا: مجموعة المبـادئ والمعايير التي يضعهـا مجتمع ما في ضوء مـا تراكم عليه من خـبرات مختلفـة، شريطة أن تنال هذه المبـادئ والمعايير قبولا مـن المجتمع /الجماعة الاجتماعيـة، وتتجسـد في أنمـاط الأفـراد والجماعـات السلوكيـة واللفظيـة الأفـراد والجماعـات.[٦] والقيم بذلك عبـارة عن معايير للحكم على سلـوك االفرد والتي تعمل علـى توجيـه سلوكه في مواقف الحيـاة المختلفة، ويكتسبها الفرد في مـا تراكم لدي من خبرات مختلفة تلقى القبول من المجتمع الذي يعيش فيه.

والقيـم الإسلاميـة، هـي التي ترسـم خارطة الطريـق للفرد المسلـم في توجهاته، وسلوكـه الدنيوي في المجتمع الذي يعيش فيه، على أساس الإخوة الإسلامية، في تكاملها الاجتماعـي والسياسـي والاقتصادي... الـخ؛ فالمجتمع الذي يستنـد إلى الإيمان بالله،

---

(١) لسـان العـرب لابن منظور و الصحاح في اللغة للجوهري : مادة (قوم) ، وانظر الصحاح في اللغة مادة (قوم).

(٢) القرآن الكريم، سورة البينة، الآية :٣.

(٣) القرآن الكريم، سورة الفرقان، الآية: ٦٧.

(٤) القرآن الكريم، سورة فصلت،الآية ٦.

(٥) انظر اسحق فرحان، وتوفيق مرعي، اتجاهات المعلمين في الأردن نحو القيم الإسلامية في مجال العقائد والعبـادات والمعامـلات كما حددها الإمـام البيهقي، مجلة أبحـاث اليرموك، سلسلة العلـوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد٤ العدد٢، جامعة اليرموك ص١٣.

(٦) ضياء زاهر القيم في العملية التربوية، القاهرة ، مؤسسة الخليج العربي ، ١٩٨٤، ص٣٣.

مجتمع متحرر من كل عبودية للبشر، وفي أي صورة من صور العبودية، ومن هذه الحرية، تنطلق الفضائل والأخلاقيات كلها" واجتماع الإيمان بالله والعمل الصالح، هو محور القيم الأخلاقية الإسلامية،(١) قال تعالى: " إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ كَانَتْ لَهُمْ جَنَّاتُ الْفِرْدَوْسِ نُزُلًا"(٢) .

ومن أهم مصادر القيم الإسلامية القرآن الكريم، باعتباره الدستور الذي يجب أن يسير عليه الفرد المسلم والحديث النبوي الشريف.

- **العربية بين يديك:** سلسلة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتدرس في كثير من مراكز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، في البلاد العربية وغير العربية.
- **تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:** تعليم العربية لمن ليست لغته الأم، اللغة العربية. والمتعلمون هم من جنسيات وأعراق وأديان مختلفة.

الإطار النظري:

تهتم المجتمعات بتربية أبنائها على القيم، حيث تحرص على غرسها في نفوس أبنائها منذ بداية التكوين العقلي والذهني للطفل، انطلاقها من الأسرة، اللبنة الأساسية في المجتمع، ثم المدرسة ومكوناتها من: منهاج دراسي ومعلم وكتاب مدرسي ....إلخ. ذلك أن قيام مجتمع على منظومة القيم الفضلى، هو تقدم أخلاقي وروحي لهذا المجتمع، وابتعاده عن القيم، يعني هدم روحي وقيمي له.

وانطلاقا من ذلك؛ فإن تقديم القيم الإسلامية لغير الناطقين بالعربية لا يقل قيمة عن تقديمه لأبناء العربية. لذا؛ فتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، هو وسيلة من وسائل تقديم الثقافة الإسلامية، وقيمها العظيمة من خلال مصدرها: القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة، خاصة في ظل التحديات التي تواجه الأمة الإسلامية في عصرها الراهن، من غزو فكري وثقافي، واختلاط في المفاهيم والمصطلحات.

وللقيم الإسلامية أهمية عظيمة في حياة المجتمعات في كل شؤونها، في الحياة الدنيا والآخرة، والمجتمع الملتزم بالقيم الإسلامية، مجتمع تسوده المحبة والطمأنينة والاحترام المتبادل بين أفراده.

---

(١) محمد الخطيب، القيم الأخلاقية الإسلامية المتضمنة في كتب اللغة العربية المقررة لصفوف الحلقة الثانية من المرحلة الأساسية في الأردن، مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) الرياض (٢٠١٢) ع ٣٨.

(٢) القرآن الكريم، (سورة الكهف، الآية ١٠٧.

مصادر القيم: تختلف القيم ومصادرها من مجتمع لآخر، تبعا لاختلاف المنظومات الدينية والسلوكية لكل مجتمع. والمجتمع العربي الإسلامي له قيمه الخاصة، والتي تنبع من مصادر التشريع الإسلامي، وهي:

١. **القرآن الكريم**، وهو المصدر الأول للقيم الإسلامية، وهو الدستور الذي يستند إليه في اشتقاق القيم، ويتضمن طرائق متعددة في التربية على القيم؛ كالقصة والمثل و القدوة.[١]
٢. **السنة النبوية:** المصدر الثاني من مصادر القيم الإسلامية، وهي ما ورد عن النبي-عليه السلام-من فعل أو قول أو تقرير أو صفة. وجاء التأكيد على الأخذ بما جاء به سيدنا محمد –عليه السلام-في قوله تعالى: "وَمَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَاكُمْ عَنْهُ فَانتَهُوا"[٢].
٣. **الإجماع:** وهو اتفاق مجتهدي هذه الأمة بعد النبي - عليه السلام- على حكم شرعي.
٤. **القياس:** إثبات حكم معلوم في معلوم آخر ،لاشتراكهما في علة الحكم عند المثبت.[٣]
٥. **العرف:** وهي القيم والعادات والتقاليد.

تصنيفات القيم:

تعددت تصنيفات القيم، واختلفت تبعا لاختلاف الآراء الفلسفية والفكرية التي انطلقت منها، ومن هذه التصنيفات:

تصنيف (أبو العينين) [٤] فقد صنفها إلى:

- قيم روحية وعقدية: كحب الله والإيمان به.
- قيم خلقية: كالعدل والأمانة.
- قيم عقلية : كالتفكير والنقد والتجربة.
- قيم وجدانية: كالحب، والكره.
- قيم اجتماعية: تتمثل في بر الوالدين، والتكافل الاجتماعي.

---

(١) أبو العينين، علي(١٩٨٨) ، القيم الإسلامية والتربوية، مكتبة إبراهيم حلبي، المدينة المنورة، ص٦٣.
(٢) القرآن الكريم، سورة الحشر، الآية ٧.
(٣) العاجز، فؤاد علي (٢٠٠) ، القيم وطريقة تعلمها وتعليمها، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، المجلد الأول، العدد ٢٣، ص ١٠٦.
(٤) أبو العينين، علي(١٩٨٨) ، القيم الإسلامية والتربوية، مكتبة إبراهيم حلبي، المدينة المنورة، ص ٣٨.

تصنيف مدكور:

وصنفها مدكور[١] في ضوء التصور الإسلامي إلى قيم تنبثق من حقيقة:

- **الألوهية** : كالتأمل في خلق الله،ومجاهدة النفس.
- **الحياة:** وتشمل التعاون، والعدل، والعلم، والرحمة والعطف، وصلة الرحم.

والملاحظ أن هذه القيم تتداخل مع بعضها البعض، بحيث يصعب الفصل بينها؛ لأنها في الأساس قيمة معنوية، وليست محسوسة تظهر في سلوكيات المجتمع، وعلى أفراده بشكل عام. وقد استفاد الباحث من هذه التصنيفات في بناء أداة الدراسة.

خصائص القيم الإسلامية: من أبرز خصائص القيم الإسلامية:

١. **الربانية:** القيم في الإسلام ربانية المصدر، فهي تصدر من الإسلام ذاته والمتمثل بالقرآن الكريم والسنة النبوية العطرة".[٢]
٢. **الشمولية:** وتقوم على أساس الشمول والتكامل، حيث تراعي عالم الإنسان والمجتمع الذي يعيش فيه، وأهداف حياة الإنسان وغايتها، كما أنها جامعة لكل جوانب الإنسان في حياته؛ لذا فهي لا تقف عند حدود الدنيا.
٣. **التوازن:** تمتاز القيم الإسلامية بالتوازن الذي يجمع بين الشيء ومقابله، بلا غلو ولا تفريط، ومن صور التوازن، التوازن بين الدنيا والآخرة، وبين الحقوق والواجبات ...والتوازن في القيم الإسلامية جعلها تجمع بين الدنيا والآخرة.[٣].
٤. **الوسطية:** تدعو القيم الإسلامية إلى الوسطية والابتعاد عن الغلة والتطرف، وهذه من فضائل سمات الإسلام، قال تعالى: " وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا"[٤] .

أهمية القيم في بناء المجتمع:

للقيم أهمية عظيمة في بناء المجتمعات، حيث تحفظ للمجتمع تماسكه الاجتماعي، وتسهم في جودته، من خلال البناء الأخلاقي لأفراده، كما تشكل إطارا أخلاقيا لكل

---

(١) مدكور، علي أحمد (٢٠٠٢)، منهج التربية في التصور الإسلامي، القاهرة، دار الفكر العربي.
(٢) انظر: المانع، مانع (١٤٢٦ه) القيم بين الإسلام والغرب دراسة تأصيلية مقارنة، دار الفضيلة، ط١، ص(١٥٢).
(٣) نفسه، ص(١٦٤).
(٤) القرآن الكريم، سورة القصص، الآية ٧٧.

نشـاط إنساني داخل المجتمع بما يساعد على تنميتـه،[١] وتقي المجتمع من الانحرافات والآفـات الاجتماعية المرضية، وتحفظ للمجتمع هويته من خلال المحافظة على معاييره القيمية المتأصلة لدى أفراده.[٢]

أهمية تعليم القيم:

لا شك أن المادة التعليمية المقدمة للمتعلم، تضطلع بدور كبير في تشكيل شخصية المتعلـم، ونوعيـة تفكيـره، ذلك أن هـذه المواد لهـا روح تنطلـق منها، فـإن كانت روحا إسلاميـة نشأ المتعلم عليها، وإن كانت غـير ذلك، تشكلت روحه وفكره ونظرته وتصوره علـى وقفهـا[٣]، ولهذا قيل: "إن المقرر الدراسي هـو القلب من المنهج، بغض النظر عن طريقة الأداء"[٤].

وقـد ثبـت أن انحراف التعليـم وانصرافه عن تعليـم القدر الضـروري من العلوم الشرعيـة، يـؤدي إلى حرمـان الشباب مـن تعلم أمـور دينهم، وابتعادهـم عن التربية الدينيـة، وهذا من شأنه أن يقودهم إلى أن يكونـوا صيدا سهلا أمام المغريات الدنيوية التي تفتح الباب على مصرعيه للانحراف، خصوصا في ظل الغزو الفكري، ولذلك تتفق كلمـة المهتمين بقطاع التعليم على ضرورة إصلاح مناهج التعليم، بما يتوافق مع مبادئ الأمة وثوابتهـا وقيمها، وذلك بجعل المقررات الدراسية متوفرة على القدر الذي تتحقق بـه الكفاية؛ ليكـون التعليم مصدر هداية وتوجيه وتهذيب، يغرس في نفوس الأجيال قوة هادئة موجهة، وقوة دافعة، تنظم دوافع المتعلم، وتوظف سائر قواه لتفيض بالخير والبر عليه وعلى مجتمعه[٥].

---

(١) عقـل، محمود عطا(٢٠٠٦). القيـم السلوكية لطلبة المرحلـة المتوسطة والثانوية لـدول الأعضاء مكتب التربية لدول الخليج، ط٢، مكتبة التربية لدول الخليج، ص ٣٩.

(٢) الجلاد، ماجد زكي(٢٠٠٧م) تعليم القيم وتعلمها، ط٢، دار المسيرة، عمان، ص٤٤.

(٣) خياط، محمد جميل (٢٠٠٤). الجامعات الإسلامية، دراسة مسيحة تحليلية تقييمية، رابطة الجامعات الإسلامية، الطبعة الأولى، ص ٧٥.

(٤) سعيـد، أبـو طالب محمد ورشراش عبدالخالق،(د.ت) علـم التربية التطبيقي، المناهـج وتكنولوجيا تدريسها وتقويمها، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، لبنان، ص ٣٢.

(٥) العمـرو، عبـدالله محمد،(١٤٢٥هـ) أسباب ظاهرة الإرهاب في المجتمعات الإسلامية، رؤية ثقافية، ضمن أشغال المؤتمر الدولي عن موقف الإسلام من الإرهاب، جامعة الإمام محمد بن سعود، السعودية، ص٢٠.

الدراسات السابقة:

يعد موضوع القيم من الموضوعات المهمة في حياة الشعوب، لذا فقد وجد الاهتمام من المفكرين والباحثين، حيث قاموا بدراسات عديدة حول ذلك، وسيقف الباحث على أهم الدراسات التي تناولت القيم، وذلك على النحو الآتي:

الدراسات التي تناولت القيم في كتب اللغة العربية لغير الناطقين بها

- دراسة (عودة،٢٠١٥م) [١] هدفت إلى الكشف عن دور الخطاب الديني في العينة المختارة من مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، بغية التعرف إلى سماته وأغراضه، ودوره في عملية تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. واستخدمت الباحثة المنهج النقدي التفكيكي، ومنهج النقد الثقافي. وأوصت الدراسة بضرورة تقديم الخطاب الديني بما يتواءم مع اللغة بوصفها نشاطا إنسانيا تداوليا، وتجديده على الدوام بما يتناسب مع روح العصر ومتطلباته.
- دراسة (العواجي، ٢٠١٠ م) [٢] هدفت إلى تحليل المحتوى الثقافي الإسلامي في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية. وتكون مجتمع الدراسة من كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المقررة في الجامعة الإسلامية، ومعلمو المعهد، وطلابه للعام ١٤٢٩/١٤٣٠هـ. واستخدم الباحث المنهج التحليلي. وأكدت نتائج الدراسة أن أغراض دارسي اللغة العربية لغير الناطقين بها لم تراع عند تأليف الكتب التعليمية لهم، وأن طريقة تناول مجالات الثقافة الإسلامية لم تكن واضحة.
- دراسة (السيد ٢٠٠٩ م) [٣] هدفت إلى بناء أسس كتاب المبتدئين في تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها من خلال بناء أسس لسانية، متمثلة بالكفايات الصوتية، والصرفية، والنحوية ...الخ الواجب مراعاتها عند تأليف كتاب المبتدئين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وتوصلت الدراسة إلى أن تأليف الكتاب لم يحقق

---

(١) عودة ، سندس أحمد، (٢٠١٥) دور الخطاب الديني في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دراسة نظرية تطبيقية.رسالة ماجستير (غير منشورة) الجامعة الأردنية، الأردن.

(٢) العواجي، حسن يحيى هادي، (٢٠١٠) تقويم محتوى كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في ضوء مجالات الثقافة الإسلامية، رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة طيبة، السعودية.

(٣) السيد ، ميسون فايز، (٢٠٠٩) أسس بناء كتاب المبتدئين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها كتاب المستوى الأول في المعهد الدولي في الجامعة الأردنية أنموذجا، رسالة ماجستير ، الجامعة الأردنية ، الأردن .

المستـوى المطلوب من الكفايات الصوتيـة والصرفية والنحويـة والدلالية والكتابية والتواصليـة، كما أنـه لم يعزز الجوانـب الاجتماعية والثقافيـة والنفسية المهمة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

- دراسة (برهومة، ٢٠٠٩م[١]) هدفت الدراسة إلى تحديد صور الثقافة الإسلامية التي ينبغي أن تشتمل عليها مقررات تعليم اللغة العربية لغة ثانية. وتوصلت الدراسة إلى تركيـز صور الثقافة الإسلامية على "الوحدانية والعلـم، ونظرة الإسلام إلى النوع البشـري، والتباين في إعداد مقررات اللغـة العربية لغة ثانية. وكذلك عدم التوازن في توزيع صور الثقافة الإسلامية. ومن أهم توصيات الدراسة: دعوة مؤلفي المناهج ومطوريهـا إلى تخطيط مقررات اللغة العربية عامة، واعتماد معايير علمية لإعداد مقررات اللغة العربية لغة ثانية.

التعليق على الدراسات السابقة:

كشفت الدراسات السابقة عن اهتمام الباحثين بموضوع القيم، وأهميتها في الكتب التعليمية المختلفة، وتتجلى أهمية ذلك في كتب اللغة العربية لغير الناطقين بها، ذلك أن محتـوى الكتاب يعد القاعدة الأساسية، والبوابـة الرئيسة التي ينظر من خلالها متعلم اللغة العربية إلى حضارة اللغة العربية وشعبها.

وقد تبـين من خلال الدراسات السابقة أن إعداد كتب اللغة العربية لغير الناطقين بهـا على وجـه الخصوص، لم يحظ بالاهتمـام الكافي في أسـس إعدادها، كما جاء في دراسة السيد (٢٠٠٩)، وبرهومة (٢٠٠٩).

واتفقـت الدراسات السابقة علـى العشوائية في توزيع القيم وعـدم انتظامها؛ فقد جاءت عشوائية في معظم الكتب. وبالرغم من اتفاق الدراسة الحالية مع معظم أهداف الدراسـات السابقـة إلا أنها تختلف عنهـا في: أسئلة الدراسة، وعينتهـا "سلسلة كتاب العربيـة بين يديك" والتركيز على القيم الإسلامية على وجه الخصوص، وفق المجالات الآتية: (العقدي/التعبدي/ الاجتماعي /الأخلاقي).

(١) برهومـة، عيسـى، (٢٠١٤) الثقافة الإسلامية في مقررات تعليم اللغة العربية لغة ثانية، مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية، السودان، المجلد/العدد، ع١٧.

طريقة الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

يعد المنهج الوصفي التحليلي الأنسب لطبيعة الدراسة والإجابة عن أسئلتها؛ لأنه يصف الظاهرة التعليمية كما هي قائمة فعلا بهدف تشخيصها، وإضاءة جوانبها المختلفة من خلال الحصر العددي لوحدات التحليل المختلفة، وذلك لجمع البيانات من عينة الدراسة، بهدف تحديد مجالات القيم الإسلامية، ومفرداتها الواردة فيها[1].

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، سلسلة كتاب " العربية بين يديك" لمؤلفه عبد الرحمن الفوزان وآخرين. والمكون من أربعة كتب، كل كتاب جزءان.الإصدار الثاني ٢٠١٤م. وقد قام الباحث بتحليل سلسلة الكتاب/ مجتمع الدراسة، معتمدا الجملة وحدة التحليل.

أداة الدراسة:

قام الباحث بالاطلاع على الدراسات والأبحاث المماثلة للدراسة هذه، وقد أعد القائمة التي يفترض تواجدها في عينة الدراسة ،ثم قام بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص ومن حملة الدكتوراه في اللغة العربية لغير الناطقين بها، والمناهج وطرائق التدريس والشريعة الإسلامية وعددهم الكلي (١٥) محكما، وعلى ضوء آراء المحكمين ومقترحاتهم، تم الأخذ بهذه الملحوظات والتي تتضمن إعادة توزيع القيم الإسلامية على المجالات، وغيرها من التعديلات المناسبة؛ لتظهر القائمة بمجالاتها المختلفة، وبشكلها النهائي التي طبقت عليها الدراسة.

ثبات تحليل المحتوى:

وللتأكد من مصداقية تحليل المحتوى، قام الباحث بتكليف عضوي هيئة تدريس من حملة الدكتوراه، الأول في قسم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والآخر في قسم التربية الإسلامية (أصول فقه)، وتم اختيار الجزء الأول من كتاب (العربية بين يديك) ليكون محور التحليل، وبعد الانتهاء من التحليل قام الباحث بحساب معامل ثبات الاتفاق حسب المعادلة الآتية:

---

(١) انظر طعيمة، رشدي (١٩٨٧م) تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومه وأسسه واستخداماته، دار الفكر العربي، القاهرة ، ص١٥.

معامل الثابت= عدد مرات الاتفاق/عدد مرات الاتفاق+عدد مرات الاختلاف ضرب ١٠٠
نسبة الاتفاق مع المحلل الأول: ٨٠/٨٠+١٠/١٠٠ = ٨٨,٨٪
نسبة الاتفاق مع المحلل الثاني: ٨١/٨١+٩/١٠٠ = ٩٠٪
٨٨,٨٪+٩٠٪ ٪٨٩,٠ =

وبعد استخراج الوسط الحسابي ما بين المحلل الأول والثاني: كان الوسط الحسابي ٨٩٠.٪ وهي نسبة مطمئنة لإجراء الدراسة.

وحدة التحليل:

اعتمد الباحث منهجية تحليل المحتوى في دراسته، والتي تعتمد الجملة المفيدة وحدة للتحليل؛ لاتساقها مع أهداف الدراسة، إذ تحتوي كل جملة على قيمة معينة، وهذه الجمل قد تأتي بأشكال متعددة، لهذا فإن دلالة القيمة لا تكتمل إلا باكتمال المعنى من خلال الكلمة أو الجملة البسيطة أو الفقرة أو الفكرة.

إجراءات الدراسة:

ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بالإجراءات الآتية:

- مراجعة الدراسات السابقة باللغة العربية لأبنائها وللناطقين بغيرها، التي تناولت تحليل القيم المختلفة.
- تحديد أهداف الدراسة، وصياغة أسئلتها، وتحديد سلسلة كتاب العربية بين يديك، موضوع الدراسة.
- عرض أداة الدراسة الخاصة بالقيم على المحكمين والمختصين، والأخذ بتعديلاتهم؛ فأصبحت تضم المجالات الأربعة: (العقدي، والتعبدي، والإجتماعي، والأخلاقي).
- اعتماد الجملة كوحدة للتحليل.
- إيجاد معامل الثبات بين المحللين.
- عرض نتائج الدراسة حسب أسئلتها
- تفريغ القيم في جداول، خاصة بعد حساب تكراراتها، ونسبها المئوية ورتبها.
- مناقشة النتائج وتفسيرها، وتقديم التوصيات.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم حساب تكرارات القيم الواردة في عينة التحليل،

ثـم تم تحويل هذه التكرارات إلى نسب مئوية يسهـل التعامل معها في الإجابة عن أسئلة الدراسة، وتفسير النتائج المتعلقة بذلك.

نتائج الدراسة:

هدفـت هذه الدراسة إلى تحليـل القيم الإسلامية المتضمنـة في كتب اللغة العربية لغـير الناطقين بها سلسلـة " العربية بين يديك أنموذجا" وبنـاء على استخدام طريقة تحليـل المحتوى استـدل الباحث على القيـم الإسلامية المتضمنة في كتـاب العربية بين يديك، وسيتم عرض نتائج الدراسة حسب أسئلتها كما يلي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

-مـا القيـم الإسلامية المتضمنـة في كتب تعليم اللغـة العربية لغـير الناطقين بها "العربية بين يديك" أنموذجا؟

للإجابـة عـن هذا السؤال قام الباحث بتحليل كتاب العربية بين يديك واستخرج القيم الإسلامية المتضمنة في الكتاب كما هو في الجدول رقم (١)

جدول رقم (١)

يوضح القيم الإسلامية في سلسلة كتاب " العربية بين يديك" و تكرار كل منها ونسبها المئوية ورتبها .

الرقم	المجال	القيمة	مجموع التكرارات	النسبة المئوية للتكرارات	الترتيب في كل المجالات
١	العقدي	الإيمان بالله وتوحيده	٦٦	٢,٦٪	٣٩
٢		حسن الظن بالله	٤٥	١,٧٪	٣٣
٣		التوكل على الله	٨٣	٣,٢٪	٤٥
٤		تعظيم الله	١٠٦	٤,١٪	٥٠
٥		الإيمان بالملائكة	٢٢	٠,٩٪	٢٠
٦		الإيمان بالرسل	٢٦	١,٠٪	٢٤
٧		الإيمان باليوم الآخر	٤٦	١,٨٪	٣٤
٨		الإيمان بالقضاء والقدر	٨	٠,٣٪	٢
٩		الهداية والشقاء بيد الله	٤٤	١,٧٪	٣٢
١٠		حب النبي والامتثال لأوامره	٩٢	٣,٦٪	٤٧

الرقم	المجال	القيمة	مجموع التكرارات	النسبة المئوية للتكرارات	الترتيب في كل المجالات
١١	التعبدي	الصلاة	٣٠٤	٪١١,٨	٥٣
١٢		الصوم	٤١	٪١,٦	٣٠
١٣		الزكاة	١٩	٪٠,٧	١٦
١٤		الحج	١٣٢	٪٥,١	٥١
١٥		قراءة القرآن	٦٧	٪٢,٦	٤١
١٦		الطهارة	٣٢	٪١,٢	٢٧
١٧		الجهاد في سبيل الله	٢٥	٪١,٠	٢٢
١٨		طلب العلم	١٥٨	٪٦,١	٥٢
١٩		الصدقة	١٧	٪٠,٧	١٢
٢٠		الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر	١٠٥	٪٤,١	٤٩
٢١		النظافة	٨٤	٪٣,٣	٤٦
٢٢		حب العمل وإتقانه	٦٣	٪٢,٤	٣٨
٢٣		بر الوالدين	٦٦	٪٢,٦	٤٠
٢٤		التوبة	١٤	٪٠,٥	٧
٢٥		إماطة الأذى عن الطريق	٦	٪٠,٢	١
٢٦		الدعوة إلى الإسلام	٧٥	٪٢,٩	٤٤
٢٧		الدعاء	١٠١	٪٣,٩	٤٨
٢٨	الاجتماعي	إلقاء السلام والرد عليه	٤٢	٪١,٦	٣١
٢٩		عمل الخير	٣٨	٪١,٥	٢٩
٣٠		نصرة المظلوم	١٩	٪٠,٧	١٧
٣١		الإخلاص في العمل	١٩	٪٠,٧	١٨
٣٢		احترام الجار	١٤	٪٠,٥	٨
٣٣		احترام الناس	٧٣	٪٢,٨	٤٣
٣٤		عيادة المريض	٩	٪٠,٣	٥
٣٥		صلة الرحم	٣٦	٪١,٤	٢٨
٣٦		إصلاح ذات البين	٢٤	٪٠,٩	٢١
٣٧		إكرام الضيف	١٨	٪٠,٧	١٤
٣٨		الشكر والتقدير	٥٥	٪٢,١	٣٧

الرقم	المجال	القيمة	مجموع التكرارات	النسبة المئوية للتكرارات	الترتيب في كل المجالات
٣٩	الأخلاقي	العفة	١٥	٠,٦٪	١٠
٤٠		العفو عند المقدرة	٨	٠,٣٪	٣
٤١		الصدق في القول والعمل	٤٨	١,٩٪	٣٥
٤٢		الأمانة	١٧	٠,٧٪	١٣
٤٣		الحلم	١٨	٠,٧٪	١٥
٤٥		الحياء	١٤	٠,٥٪	٩
٤٦		الرحمة	٥٢	٢,٠٪	٣٦
٤٧		الوفاء بالوعود	١٥	٠,٦٪	١١
٤٨		الإيثار	١٣	٠,٥٪	٦
٤٩		القناعة	٣١	١,٢٪	٢٥
٥٠		الرفق	٣١	١,٢٪	٢٦
٥١		العدل	٦٩	٢,٧٪	٤٢
٥٢		التواضع	١٩	٠,٧٪	١٩
٥٣		غض البصر	٨	٠,٣٪	٤
٥٤		الصبر	٢٥	١,٠٪	٢٣
المجموع			٢٥٧٧	١٠٠٪	

يوضح الجدول رقم (١) نتائج تحليل سلسلة كتاب العربية بين يديك، حيث يوضح تكرار كل قيمة فيه ونسبتها المئوية. بلغ مجموع التكرارات الكلي (٢٥٧٧) قيمة.

وتشير النتائج أن قيمة "الصلاة" ذات الرقم (١١) التي تنتمي إلى المجال (التعبدي) قد حصلت على المرتبة الأولى بين القيم الإسلامية في كتاب العربية بين يديك، حيث تكررت (٣٠٤) مرة وبنسبة بلغت ١١,٨٪ وأما قيمة "طلب العلم" ذات الرقم (١٨) والتي تنتمي إلى مجال (التعبدي) فقد جاءت في المرتبة الثانية حيث تكررت (١٥٨) وتشكل ما نسبته (٦,١٠٪)من مجموع القيم. وجاءت قيمة الحج ذات الرقم (١٤) والتي تنتمي إلى المجال التعبدي في المرتبة الثالثة، بتكرار بلغ (١٣٢) مرة، وبنسبة مقدارها (٥,١٪) من مجموع القيم . كما جاءت قيمة "تعظيم الله" ذات الرقم (٤) والتي تنتمي إلى المجال العقدي في المرتبة الرابعة بتكرار بلغ (١٠٦) مرة ، وبنسبة مقدارها (٤,١٪) من مجموع القيم. أما القيم التي حصلت على أدنى

تكـرارات؛ فهي "إماطة الأذى عن الطريـق" ذات الرقم (٢٥) والتي تنتمي إلى المجال التعبدي، حيث حصلت على (٦) تكرارات فقط وبنسبة (٠,٢٪).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

- مـا ترتيب المجـالات القيمية التي شملتها القيم الإسلاميـة في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها" العربية بين يديك أنموذجا؟

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث باستخلاص مجموع التكرارات العام لكل مجـال من المجالات القيمية الموجودة في الجـدول رقم (١)، وتفريغها في جدول خاص؛ لإيجاد القيم الإسلامية وتكراراتها ونسبها المئوية، كما هو مبين في الجدول رقم (٢).

جدول رقم (٢)

يوضح ترتيب مجالات القيم الإسلامية الأربعة في كتب اللغة العربية لغير الناطقين بها: العربية بين يديك" ورتبتها وتكرارها ونسبها المئوية.

الرقم	المجالات	عدد الفقرات	مجموع التكرار	النسبة المئوية	الرتبة
.١	العقدي	١٠	٥٣٨	٢٠,٩٪	٢
.٢	التعبدي	١٧	١٣٠٩	٥٠,٨٪	١
.٣	الاجتماعي	١٢	٣٤٧	١٣,٥٪	٣
.٤	الأخلاقي	١٥	٣٨٣	١٤,٩٪	٤

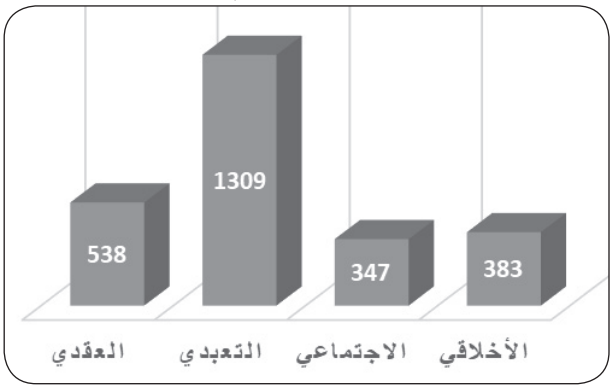
يلاحـظ مـن الجدول رقـم(٢) أن المجـال التعبـدي، احتل المرتبـة الأولى، وكان مجموع تكراراته (١٣٠٩) مرة، وبنسبة مئوية ٥٠,٨٠ ٪. وجاء المجال العقدي في المرتبة الثانية، وبلغ مجموع تكراراته (٥٣٨) مرة، وبنسبة مئوية (٢٠,٩٪). وفي المرتبة الثالثة جاء المجـال الأخلاقي، وبلغ مجمـوع تكراراته (٣٨٣)مرة، وبنسبـة مئوية (١٤,٩٠٪) وأمـا المرتبة الرابعة والأخيرة؛ فقد جاء مجال الاجتماعي، حيث بلغ مجموع التكرارات (٣٤٧) مرة، وبنسبة مئوية بلغت (١٣,٥٪) .

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

- ما مدى تضمين القيم الإسلامية في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها " العربية بين يديك" أنموذجا؟

للإجابـة عن هذا السؤال قـام الباحث بتصميم شكل يمثل طبيعة منظومة القيم

الإسلامية في كتب اللغة العربية ، وقد أعد شكلا يظهر تكرار القيم مبينا أعلى نسبة، وانتهاء بأدنى نسبة، كما هو موضح في الشكل رقم (١)



يمثل الشكل رقم (١) منظومة القيم الإسلامية في كتب اللغة العربية لغير الناطقين بها" العربية بين يديك"

مناقشة النتائج:

١. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

-ما القيم الإسلامية المتضمنة في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها " العربية بين يديك" أنموذجا؟

لقد أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول أن قيمة " الصلاة " ذات الرقم (١١) جاءت في المرتبة الأولى، بتكرار بلغ (٣٠٤) مرة ،وبنسبة مقدارها (١١,٨٪) . من مجموع تكرارات القيم، ويعتقد الباحث أن السبب يعود إلى أهميتها في حياة المسلم؛ فهي عمود الدين، ويجب المحافظة عليها، ونظرا لأهميتها؛ فقد فرضت في السماء دون غيرها من العبادات. قال الرسول -ﷺ: (العهد الذي بيننا وبينهم الصلاة، فمن تركها فقد كفر). (صحيح مسلم) وهي من الأمور المهمة التي ينبغي أن يعرفها غير الناطق بالعربية عن المسلمين وعباداتهم.

وجاءت في المرتبة الثانية قيمة " طلب العلم" ذات الرقم (١٨) والتي تنتمي إلى مجال (التعبدي) بتكرار بلغ (١٥٨) مرة ، وبنسبة مقدارها (١٠,٦٪)من مجموع القيم. ولأهمية العلم في الإسلام؛ فأول آية نزلت على سيدنا محمد -عليه السلام- كانت بحثه على القراءة، قال تعالى:" اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ" (سورة العلق ،١) فقد

كانت الآية الأولى في القرآن التي نزلت على سيد البشرية ، تحث على العلم وطلبه بفعل الأمر (اقـرأ) ، وقول النبي عليه السلام : "مَنْ سَلَكَ طَرِيقًا يَلْتَمِسُ فيه عِلْمًا سَهَّلَ اللَّه لَهُ طَرِيقًا إِلَى الْجَنَّة " (رواه مسلم /رياض الصالحين١٣٨١) فطلب العلم مهم، ولا بد من الحث عليه، وبه نتوصل إلى معرفة الله، ثم التقدم العلمي في مجالات الحياة كلها.

وهـذا يؤكد أهمية العلـم لغير الناطقـين بالعربية (مسلم أو غـير مسلم) في فهم الإسلام الحقيقي والتعرف على مصدره "القرآن والسنة النبوية" في زمن العولمة والغزو الفكري والثقافي.

وجـاءت في المرتبـة الثالثة، قيمة "الحج" ذات الرقم (١٤) التي تنتمي إلى المجال التعبـدي، بتكرار بلغ (١٣٢) مرة، وبنسبة مقدارها (١ , ٥٪) من مجموع القيم، والحج هـو الركـن الخامس من أركان الإسـلام، وهي العبادة التي يتوحد فيهـا الغني والفقير بلباس واحد، وموقف واحد، الجميع في صعيد واحـد، وزمن واحد. وعدل ومساواة بين الجميـع؛ فمن الأهمية بمكان أن يعرف غير الناطق بالعربية، هذا الحدث السنوي لدى المسلمين، وكيف يجب أن يؤثر الحج بالمسلم عندما ينتهي هذا الموسم العظيم.

كمـا جـاءت قيمة "تعظيم الله" ذات الرقـم (٤) التي تنمي إلى المجال العقدي في المرتبة الرابعة بتكرار بلغ (١٠٦) مرة، وبنسبة مقدارها (١ , ٤٪) من مجموع القيم. وهي تعكس ما يجب أن يكون عليه المسلم في حياته، وضرورة تعظيم خالق الكون، والتعلق بـه، وتسليم الأمر إليه، وهذا يلقي الضوء للمتعلمين غـير الناطقين بالعربية (مسلم أو غير مسلم) بضرورة تعظيم الله، والانقياد لأوامره الربانية وتطبيقها.

وجـاءت في المرتبـة الخامسـة قيمة " الأمـر بالمعروف والنهي عـن المنكر" بتكرار بلـغ (١٠٥) مـرة، وبنسبـة مقدارهـا ٠١ , ٤٪ والأمر بالمعـروف والنهي عـن المنكر من القيـم الإسلامية المهمة في المجتمـع الإسلامي، وبه يسير المجتمع نحو الكمال الأخلاقي والقيمـي ويبتعد عن الرزيلة والمنكرات بأنواعهـا، وحلي بالناطقين بغير العربية معرفة هذه القيمة السامية التي ينبغي أن تكون في المجتمع الإسلامي والعربي.

وأمـا بالنسبة للقيـم التي لم يرد الاهتمام بها كثيرا رغـم أهميتها في بناء المجتمع والفـرد، قيمة " إماطـة الأذى عن الطريق" ذات الرقـم (٢٥) والتي تنتمي إلى المجال التعبـدي، حيـث تكـررت (٦) مرات، ونسبـة مقدارهـا (٢ , ٠٪) وهي قيمـة مهمة في المجتمـع، ولكن الطالب غـير الناطق بالعربية بحاجة إلى التركيز على قيم أخرى، ذلك

أن قيمة إماطة الأذى، ربما ألف الطالب مثل ذلك في مجتمعه؛ وأنها أصبحت قيمة إنسانية عامة في المجتمعات المتحضرة. وأيضا قيمة "الإيمان بالقضاء والقدر" ذات الرقم (٨) والتي تنتمي إلى المجال العقدي بتكرار بلغ (٨) مرات ، ونسبة مقدارها (٠,٣٪) وذلك، لأن هذه القيمة تحتاج إلى قيم أخرى حتى يتم ترسيخها في ذهن غير الناطقين بالعربية ،وخاصة غير المسلمين منهم.

وكذلك قيمة "العفو عند المقدرة" ذات الرقم (٤٠) والتي تنتمي للمجال الأخلاقي؛ فقد تكررت(٨) مرات، وبنسبة مقدارها (٠,٣٪) وهي من القيم السامية التي ينبغي إبرازها بشكل واضح؛ لإظهار صورة الإسلام السمحة للناطقين بغير العربية من المسلمين وغير المسلمين، وخاصة في هذا الزمن، وما يشاع عن الإسلام من حملات تشويه مقصودة؛ فحلي بمعدي المواد التعليمية لغير الناطقين بالعربية التركيز على هذه القيمة في التعامل مع الآخر، في المعاملات الفردية وغيرها في زمن الحروب مثلا. وكذلك قيمة "غض البصر" المنتمية للمجال الأخلاقي ذات الرقم (٥٣) حيث تكررت (٨) مرات، ونسبة مقدارها (٠,٣٪) وهي من القيم المهمة في الإسلام والتي حث عليها القرآن الكريم، قال تعالى: "قُل لِّلْمُؤْمِنِينَ يَغُضُّوا مِنْ أَبْصَارِهِمْ وَيَحْفَظُوا فُرُوجَهُمْ" (سورة النور، ٣٠) وهي من القيم التي تدعوا إلى العفة والطهارة، وحلي بث هذه القيمة، والتركيز عليها في كتب غير الناطقين بالعربية.

٢. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

- ما ترتيب المجالات القيمية التي شملتها القيم الإسلامية في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها " العربية بين يديك أنموذجا؟

تشير النتائج التي رتبت في جدول رقم ٣ والمستخلص من الجدول رقم (٢) أن مجال التعبدي هو المجال الأكثر من حيث الفقرات (١٧) فقرة، قد احتل المرتبة الأولى بتكرار بلغ (١٣٠٩) مرة، وبنسبة مئوية (٥٠,٨٠ ٪) ويعزى ذلك إلى أن غاية وجود الإنسان في الدنيا هو عبادة الله وحده ، قال تعالى: "وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ" (سورة الذاريات، ٥٦).

وجاء المجال العقدي في المرتبة الثانية، وبلغ مجموع تكراراته (٥٣٨) مرة، وبنسبة مئوية (٢٠,٩٪). ولهذا المجال أهمية كبيرة في علاقة الإنسان بربه، فالعقيدة هي التي توثق علاقة العبد بربه، وأن تكون عبادة خالصة لله وحده لا شريك له. وهذا مهم

جـدا لغير الناطقين بالعربية في توضيح علاقة الفرد العربي المسلم بربه والخضوع إليه والتسليم لله في كل أمر.

وفي المرتبـة الثالثـة جـاء المجال الأخلاقـي، وبلغ مجمـوع تكراراتـه (٣٨٣) مرة، وبنسبـة مئويـة (١٤,٩٪) وهـو من المجالات المهمـة التي تحكم المجتمعـات الإسلامية بقيمهـا الأخلاقية، وهي ممـا جاء به نبـي الرحمة،–عليه السلام، حيث قـال : (إِنَّمَا بُعِثْتُ لِأُتَمِّمَ صَالِحَ الْأَخْلَاقِ) (صحيح البخاري).

وأمـا المرتبـة الرابعة والأخـيرة؛ المجال الاجتماعـي، حيث بلغ مجمـوع التكرارات (٣٤٧) مـرة، وبنسبة مئوية بلغت (١٣,٥٪). وقد جاء وفق الترتيب المناسب له بعد أن تحقـق المجال التعبدي والعقدي والأخلاقي الذي يهذب القيم، ويأتي المجال الاجتماعي يبني علاقة الناس مع بعضهم البعض على المحبة والإخوة والتآلف.

٣. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

تشـير النتائج التي توصل إليها الباحث من خلال الإجابـة على السؤال الثالث إلى أن المجـال التعبـدي جاء في المرتبـة الأولى بنسبة (٥٠,٨٪)، وجـاء المجال العقدي في المرتبـة الثانية بنسبة مئوية بلغت (٢٠,٩٪). وفي المرتبة الثالثة جاء المجال الأخلاقي، وبنسبـة مئوية (١٤,٩٪) وأما المرتبـة الرابعة والأخيرة؛ فقد جـاء مجال الاجتماعي، بنسبة مئوية بلغت (١٣,٥٪).

وقـد أظهـرت النتائج تفاوتا في النسـب المئوية بين المجالات الأربـع، ويمكن تفسير ذلـك، بعدم اعتماد منظومة في بناء القيـم وتوزيعها بشكل منظم، وليس أدل على ذلك التفـاوت الكبير بالنسب بين المجال التعبدي والمجالات الأخـرى بشكل عام. وهذا يعني التركيز على قيم بعينها على حساب قيم أخرى ذات أهمية أيضا في تعليم اللغة العربية لغـير الناطقين بهـا؛ فمثلا قيمـة الصلاة، فقد حصلـت على تكرار بلـغ (٣٠٤) مرة، وبنسبة (١١,٨٪) من القيم، وهي مهمة جدا في حياة الإنسان، وهي تمثل اتصال العبد بربـه في اليـوم خمس مرات، ورغـم هذا؛ فهناك بعض القيـم وفي نفس المجال حصلت على تكرارات قليلة رغم أهميتها في حياة الإنسان، مثل قيمة "إماطة الأذى عن الطريق، والصدقة، والزكاة، والطهارة" حيث بلغ تكرارها ما بين (٦) تكرارات و(٣٢) مرة.

وجـاء المجال العقدي في المرتبة الثانية، وبلغ مجموع تكراراته (٥٣٨) مرة، وبنسبة مئويـة (٢٠,٩٪). ويـرى الباحث تفاوتا في تضمين القيم رغـم أهمية الجانب العقدي

للإنسان المسلم الذي يشكل القاعدة الأساسية في معرفة الخالق، فمثلا قيمة (تعظيم الله) فقد تكررت (١٠٦) مرة، ونسبة مئوية (١, ٤٪) بينما تكررت قيمة "الإيمان بالقضاء والقدر" (٨) مرات، بنسبة (٣, ٠٪) والإيمان بالقضاء والقدر من القيم المهمة في حياة الإنسان في تسليم الأمر كله لله، والتركيز عليها يعطي غير الناطق بالعربية قيمة مهمة من قيم الإيمان بالله.

وفي المرتبة الثالثة جاء المجال الأخلاقي، وبلغ مجموع تكراراته (٣٨٣) مرة، وبنسبة مئوية (٩, ١٤٪) وأيضا يوجد تفاوت متقارب في تضمين القيم، فمثلا حصلت قيمة (احترام الناس) على تكرار بلغ (٧٣) مرة، وبنسبة مئوية (٨, ٢٪) وهي من القيم المهمة في تعامل الناس مع بعضهم البعض، وتهذب وتنظم سلوكيات المجتمع، فالاسلام يحث على الاحترام المتبادل؛ فلا فرق بين الناس إلا بالتقوى. بينما تكررت قيمة "عيادة المريض" (٩) مرات، وبنسبة مئوية بلغت (٣, ٠٪) رغم أهمية زيارة المريض والاطمئنان عليه.

وأما المرتبة الرابعة والأخيرة؛ فقد جاء مجال الاجتماعي، حيث بلغ مجموع التكرارات (٣٤٧) مرة، وبنسبة مئوية بلغت (٥, ١٣٪). وقد جاءت قيمة (العدل) ذات التكرار الأعلى في هذا المجال؛ فقد حصلت على (٦٩) مرة، وبنسبة مئوية مقدارها (٧, ٢٪) وجاءت أقل قيمة في هذا المجال (العفو عند المقدرة) وأيضا قيمة (غض البصر) بتكرار بلغ (٨) مرات، وبنسبة مئوية (٣, ٠٪) وجاء تكرارات بعض القيم متقاربة في هذا المجال مثلا: قيمة الإيثار (١٣) مرة، والحياء (١٤) مرة، و(العفو عند المقدرة /والوفاء بالوعود) بنفس التكرار(١٥) مرة، والأمانة (١٧) والحلم (١٨) مرة، وقيمة (التواضع/ والقناعة) (٣١) مرة.

التوصيات والمقترحات:

يوصي الباحث بما يلي:

١. بناء منظومة قيمية يسير عليها المؤلف في إعداد المواد التعليمية لغير الناطقين بالعربية، تضمن التوزيع العادل في ترتيب القيم من حيث أهميتها في ترسيخ المبادئ الإسلامية.
٢. الاهتمام بالقيم الأخلاقية السامية في إعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، لأهميتها في توضيح صورة الإسلام السمحة، قال رسول الله –عليه السلام :(إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق).

٣. إجراء دراسات مماثلة في محتوى كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، تركز على الجانب القيمي، ثم تتبعها دراسات أخرى تكشف أهمية القيم في كتب اللغة العربية لغير الناطقين بها من خلال تطبيقها ومدى تأثيرها والتفاعل معها.

المصادر والمراجع:

١. إسحق فرحان، وتوفيق مرعي، (١٩٨٤م) اتجاهات المعلمين في الأردن نحو القيم الإسلامية في مجال العقائد والعبادات والمعاملات كما حددها الإمام البيهقي، مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، مجلد ٤ العدد ٢، جامعة اليرموك.

٢. برهومة، عيسى، (٢٠١٤م) الثقافة الإسلامية في مقررات تعليم اللغة العربية لغة ثانية، مجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية، السودان، المجلد/العدد، ع١٧.

٣. الجلاد، ماجد زكي، (٢٠٠٧م) تعليم القيم وتعلمها، الطبعة الثانية، عمان، دار المسيرة.

٤. الجوهري، إسماعيل بن حماد، (١٩٧٤م). الصحاح في اللغة والعلوم، تجديد صحاح الجوهري والمصطلحات العلمية والفنية للمجامع العربية، إعداد، نديم مرعشلي وآخرون، بيروت، دار الحضارة العربية.

٥. الخطيب، محمد أحمد،(٢٠١٢م) القيم الأخلاقية الإسلامية المتضمنة في كتب اللغة العربيةالمقررة للحلقة الثانية من المرحلة الأساسية في الأردن، المجلة السعودية للعلوم التربوية والنفسية(جستين)، الرياض.

٦. خياط، محمد جميل، (٢٠٠٤م) الجامعات الإسلامية، دراسة مسحية تحليلية تقييمية، رابطة الجامعات الإسلامية، الطبعة الأولى.

٧. سعيد، أبو طالب محمد ورشراش عبد الخالق، (د.ت) علم التربية التطبيقي، المناهج وتكنولوجيا تدريسها وتقويمها، لبنان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

٨. السيد، ميسون فايز، (٢٠٠٩م) أسس بناء كتاب المبتدئين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها كتاب المستوى الأول في المعهد الدولي في الجامعة الأردنية أنموذجا، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، الأردن.

٩. ضياء، زاهر(١٩٨٤م) القيم في العملية التربوية، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة.

١٠. طعيمة، رشدي (١٩٨٧م) تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه وأسسه واستخداماته، القاهرة، دار الفكر العربي.

١١. العاجز، فؤاد علي، (٢٠٠٠م) القيم وطريقة تعلمها وتعليمها، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، المجلد الأول، العدد ٢٣.

١٢. عقـل، محمود عطـا، (٢٠٠٦م) القيم السلوكية لطلبة المرحلـة المتوسطة والثانوية لدول الأعضاء مكتب التربية لدول الخليج، ط٢، مكتبة التربية لدول الخليج.
١٣. العمـرو، عبدالله محمـد، (١٤٢٥ه) أسباب ظاهرة الإرهـاب في المجتمعات الإسلامية، رؤية ثقافية، ضمن أشغال المؤتمر الدولي عن موقف الإسلام من الإرهاب، جامعة الإمام محمد بن سعود، السعودية.
١٤. العواجـي، حسـن يحيى هادي، (٢٠١٠م) تقـويم محتوى كتب تعليم اللغـة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في ضوء مجالات الثقافة الإسلامية، رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة طيبة، السعودية.
١٥. عـودة، سندس أحمـد (٢٠١٥م) دور الخطاب الديني في مناهج تعليم اللغـة العربية للناطقـين بغيرها ، دراسـة نظرية تطبيقية، رسالة ماجستير (غـير منشورة) الجامعة الأردنية، الأردن.
١٦. أبو العينين، علي(١٩٨٨م) القيم الإسلامية والتربوية، مكتبة إبراهيم حلبي، المدينة المنورة.
١٧. الفـوزان، عبد الرحمن إبراهيم، وآخرون(٢٠١٤م) العربية بين يديك، الإصدار الثاني، حقوق الطبع والنسخ والتأليف محفوظة لدى العربية للجميع، السعودية.
١٨. المانـع، مانـع، (١٤٢٦ه) القيم بـين الإسلام والغرب دراسـة تأصيليـة مقارنة، الطبعة الأولى، دار الفضيلة.
١٩. مدكور، علي أحمد، (٢٠٠٢م) منهج التربية في التصور الإسلامي، القاهرة، دار الفكر العربي.
٢٠. ابن منظور، محمد بن مكرم، (١٩٩٩م) لسان العرب، الطبعة الثالثة، بيروت، دار إحياء التراث العربي.
٢١. النـووي، الإمام أبي يحيـى بن شـرف، (١٩٩١م) رياض الصالحـين، القاهرة، المركز العربي الحديث.

فاعلية نظام إدارة التعلم الإلكتروني(D2L) في تنمية مهارات التعلم الفردي والتشاركي لدى طلبة جامعة المجمعة

الدكتور /ظافر بن أحمد مصلح القرني

أستاذ المناهج وتقنيات التعليم المساعد

قسم العلوم التربوية ـ كلية التربية بالزلفي

جامعة المجمعة

مستخلص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى قياس فاعلية نظام إدارة التعلم الإلكتروني (D2L) في تنمية مهارات التعلم الفردي والتشاركي لدى طلبة جامعة المجمعة، وللكشف عن وجود اختلاف لفاعلية النظام في تنمية تلك المهارات تبعاً لتغير صفة المستخدم أما طالب أو عضو هيئة تدريس، وتبعاً لاختلاف جنسه من حيث كونه ذكر أو أنثى، واختلاف نوع الكلية التي ينتمي لها المستخدم من حيث كونها كلية تخصصات علمية أو إنسانية.

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لطبيعة الدراسة ومتغيراتها، حيث قام الباحث ببناء أداة للدراسة تكونت من قائمتين رئيستين من مهارات التعلم الإلكتروني؛ الأولى لمهارات التعلم الفردي وتنقسم إلى (٣) محاور يندرج تحتها (٤٥) فقرة، والثانية لمهارات التعلم التشاركي وتنقسم إلى (٣) محاور يندرج تحتها (٢٦) فقرة، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٤) عضو هيئة تدريس، و(١٦١) طالباً؛ (٥٧) منهم ذكور، و(١١٨) إناث يتوزعون على كليات الجامعة البالغ عددها ١٣ كلية.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها؛ إن فاعلية نظام إدارة التعلم الإلكتروني في تنمية مهارات التعلم الإلكتروني الفردي لدى الطلبة مرتفعة حيث بلغ متوسط الفاعلية ٣،٧١ كما إن فاعليته في تنمية مهارات التعلم الإلكتروني التشاركي لدى الطلبة مرتفعة كذلك حيث بلغ متوسطها ٣،٤٨ مما يدل على أهمية توظيف الأنظمة الإلكترونية في عمليات التعليم والتعلم ويؤكد دورها الإيجابي في تحقيق جودة التعلم مع توفير الوقت والتكلفة والجهد.

كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تنمية مهارات التعلم الإلكتروني الفردي والتشاركي تبعاً لتغير صفة المستخدم أما طالب أو عضو هيئة تدريس، أو لاختلاف جنسه من حيث كونه ذكر أو أنثى أو اختلاف نوع الكلية التي ينتمي لها المستخدم من حيث كونها كلية تخصصات علمية أو إنسانية.

وقد أوصت الدراسة بإجراء عمليات تقييم دورية ومستمرة لقياس فاعلية النظام في تنمية مهارات التعلم المختلفة لدى الطلبة، وإجراء الدراسات المماثلة لتحديد المتطلبات التكنولوجية اللازمة لتطوير نظام إدارة التعلم (D2L) في ضوء مهارات التعلم الإلكتروني الفردية والتشاركية.

الكلمات المفتاحية: (التعليم الإلكتروني ـــ أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني ـ مهارات التعلم ـ التعلم الفردي ـ التعلم التشاركي)

Abstract:

This study aimed to measure the effectiveness of electronic learning management system (D2L) in developing individual and Collaborative learning skills among the students of Al Majmaah University, and detecting the difference in effectiveness of the system in developing these skills according to the user's type either a student or a faculty member; and according to the gender either male or female; and according to the college the user belongs to either a scientific major or humanitarian one.

This study depended onthe descriptive analysis method which suit the nature of its variables. The researcher has established the study tool that consists of two main lists of electronic learning skills. The first one lists the individual learning skills, which are divided into three scopes each of 45 items. The second lists the Collaborative learning skills which are divided into three scopes each of 26 items.

Study population consisted of (14) faculty members, and (161) students, in which (57) of them were males, and (118) were females, from (13) colleges of the university.

The study achieved results in which it was found that the effectiveness of electronic learning management system in developing individual learning skills among the students was high as the effectiveness average has reached 3.71. Also, the effectiveness of electronic learning management system in developing Collaborative learning skills among the students was high as the effectiveness average has reached 4.83 which indicates the importance of employing electronic systems in the teaching and learning processes. It also confirms its positive role in achieving learning quality while saving time, cost, and effort.

in addition to that there were no statically significant differences in developing individual and Collaborative electronic learning according to user's type, gender, or college the user belongs to.

The study recommended conducting regular and continuous evaluation processes to measure the system's effectiveness in developing different learning skills among the students. Also, it recommended conducting similar studies to identify the technological requirements necessary to develop the learning management system (D2L) in light of individual and Collaborative electronic learning skills.

Keywords: Electronic Learning - Electronic Learning management system – Learning skills – individual learning – Collaborative learning

مقدمة :

يعـد التعليم الإلكتروني من أهم سمـات عصر التكنولوجيا والمعلومات، حيث توسع مجاله ووظائفه بصورة ملموسة وتنوعت المفاهيم والمميزات والتقنيات التي تندرج تحت مظلته، وأصبحت المؤسسات التعليمية تستخدم هذه التقنيات لترفع من مستواها وجودة تعليميهـا، وأصبح مـن أساسيـات عمليتي التعليم والتعلـم وجود نظم تتبـع المؤسسات التعليمية وتؤدي الدور الإداري والفني في التعلم، وهو اتجاه ملموس لدى جميع الجامعات السعوديـة ومـن بينها جامعـة المجمعة التي استخدمـت نظام إدارة التعلـم الإلكتروني والتعليـم عن بعـد D2L Desire2Learn وبدأت تحويل كثير مـن المقررات الدراسية إلى مقـررات إلكترونية عبره، بحيث لم يعـد لعائق الزمان والمـكان في التعليم تلك الأهمية وأصبح من السهل معالجته من خلال توظيف نظام إدارة التعلم الإلكتروني.

ويعتمـد التعلم الإلكتروني علـى تحديث استراتيجيات التعلم بشـكل مستمر ودمج أكثر من استراتيجية في بيئة تعلم واحدة، وهذا لتحقيق أهداف التعلم بصورة نموذجية وحتـى تتناسب طرائق التقديم المختلفة للمقررات تبعا لهذه الاستراتيجيات مع مختلف الطلبة والمستفيدين من نظم التعلم.

وقـد أحرز استخـدام أنظمـة إدارة التعلـم الإلكتروني اهتمامـاً نوعيـاً في العديد من الـدول المتقدمـة والنامية على حد سـواء، حيث تعني الجامعات في الـدول المتقدمة بالتوسع في استخدامهـا، وذلك بتطوير مقررات كاملة بواسطتها، وهذا ما جعل الدول النامية تسعى جاهدة للحاق بركب الدول المتقدمة في هذا الاتجاه، وادراكا منها لأهمية تلك النظم في رفع مستوى كفاءة العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي. (العتيبي ،٢٠١٣، ص٤٥)

جدير بالذكـر إن جامعة المجمعة اعتمدت في تصميم استراتيجيات التعلم الإلكتروني عبر نظامها للتعلم الإلكتروني D2L؛ على استراتيجية التعلم الفردي في تلقي المعلومات وأداء الأنشطة والواجبات والاختبـارات والمهام الفصلية، وأدمجت معها استراتيجيـة التعلم التشاركي لتعزيز التفاعل والمشاركة في الخبرات والآراء بين المتعلمين فيما بينهم وبينهم وبين أساتذة المقررات.

حيـث أن استراتيجيات التعلم الإلكتروني الفردي مـن أفضل استراتيجيات التعلم كونهـا تتعامـل مع كل متعلم بحسب قدراته وإمكانياته في التعلـم، وتوفر له بيئة تعليمية مناسبـة للتعلـم بمفرده بحيـث يقوم المعلـم بالتوجيه والاشـراف على التعلـم ومتابعة الاختبارات والتقدم لكل طالب على حده.

كما يمكن يمكن تعريف التعلم الالكتروني الفردي بأنه موقف تعليمي يعتمد على تعلم كل طالب موضوعات الوحدة الدراسية بمفرده وفقا لقدراته الذاتية من خلال استخدام جهاز كمبيوتر سواء بالمنزل أو بمعمل الوسائط بالمدرسة في غير أوقات تعلم مجموعة استراتيجية التعلم الجماعي ويتحدد دور المعلم في التوجيه والمتابعة. (بدر،٢٠١٤م، ص١٩٦)

كما أن التعلم التشاركي الإلكتروني من الاستراتيجيات التي أثبتت تميزها وأهميتها كاستراتيجية للتعلم الإلكتروني، وكإحدى استراتيجيات مجموعات العمل حيث أنها توفر للمشاركين الفرصة في التعلم والمشاركة في مصادر المعلومات فضلا عن إمكانية تبادل الخبرات فيما بينهم، ويتمثل الهدف الأساسي للتعلم التشاركي في اكتساب القدرة على بناء المعرفة بطرق مبتكرة وجديدة. (والى ،٢٠١٠،ص)٥٧ فهو من أفضل الاستراتيجيات الداعمة للتعلم داخل مجموعات.

مشكلة الدراسة :

تبلورت مشكلة الدراسة الحالية من خلال المعطيات التالية :

١. خبرة الباحث وتخصصه في مجال تكنولوجيا التعليم ومعرفته بأن النظام يستخدم استراتيجيتي التعلم الإلكتروني الفردي والتعلم الإلكتروني التشاركي ورغبته في استطلاع فاعلية النظام في تنمية مهارات تعلم الطلاب الفردي والتشاركي.

٢. الدراسات السابقة التي أشارت إلى ضرورة الاهتمام بتطوير نظم إدارة التعليم الإلكتروني والاهتمام بفاعليتها في تنمية المهارات الخاصة للطلبة لضمان جودة مخرجات العملية التعليمية والشخصية للطلبة كدراسة (Cavus,Uzunboylu,2006) ،ودراسة دنيوي ودودج (DeNeui&Dodge,2006) ،ودراسة عبد الله (Abdalla,2007) ،ودراسة (والي،٢٠١٠) ،ودراسة بشر(٢٠١١) ، سليمان (٢٠١٤) ،دراسة صوافطة (٢٠١٦).

٣. عدم وجود دراسات سابقة –في حدود علم الباحث–تناولت الحديث عن مدى فاعلية نظام إدارة التعلم الإلكتروني (D2L) في تنمية مهارات التعلم الفردي ومهارات التعلم الإلكتروني التشاركي لدى طلبة جامعة المجمعة.

تأسيساً على ما سبق فقد جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على فاعلية نظام إدارة التعلم الإلكتروني (D2L) في تنمية مهارات التعلم الفردي والتشاركي لدى طلبة

جامعــة المجمعة، ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في الحاجة الى تحديد مدى ما فاعلية نظــام إدارة التعلم الإلكتروني بجامعة المجمعة (D2L) في تنمية مهارات التعلم الفردي والتشاركي لدى طلبة الجامعة"؟

أسئلة الدراسة:

أجابت الدراسة الحالية على السؤال الرئيس التالي:

"ما فاعلية نظــام إدارة التعلم الإلكتروني (D2L) في تنمية مهارات التعلم الفردي والتشاركي لدى طلبة جامعة المجمعة"؟ وتتفرع منه الأسئلة التالية:

١. مــا فاعليــة نظــام إدارة التعلــم الإلكــتروني (D2L) في تنمية مهــارات التعلم الفردي لدى طلبة جامعة المجمعة؟
٢. مــا فاعليــة نظــام إدارة التعلــم الإلكــتروني (D2L) في تنمية مهــارات التعلم التشاركي لدى طلبة جامعة المجمعة؟

مــا مــدى اختلاف فاعلية نظام إدارة التعلم الإلكــتروني (D2L) في تنمية مهارات التعلــم الفردي والتشاركي لدى طلبة جامعة المجمعة باختلاف صفة المستخدم للنظام (طالب – عضو هيئة تدريس)؟

مــا مــدى اختلاف فاعلية نظام إدارة التعلم الإلكــتروني (D2L) في تنمية مهارات التعلم الفردي والتشاركي لدى طلبة جامعة المجمعة باختلاف النوع (ذكور-إناث)؟

ما مدى اختلاف فاعلية نظام إدارة التعلم الإلكتروني (D2L) في تنمية مهارات التعلم الفردي والتشاركي لدى طلبة جامعة المجمعة باختلاف نوع الكلية (علمية-إنسانية)؟

أهمية الدراسة:

أبرزت الدراسة الحالية أهميتها في العناصر التالية:

١. تتمحــور هذه الدراسة حول موضــوع الربط بين نظــم إدارة التعلم الإلكتروني كمعطيــات تكنولوجية، وتنميــة المهارات العقليــة والمعرفيــة والاجتماعية لدى الطلبــة المستخدمــين للنظــام كمتطلبــات مهمــة ينبغــي توافرهــا في الأنظمة التعليميــة لتحقيــق أعلى درجــات الكفــاءة التعليمية التعلمية ولإعــداد الطلبة وتأهيلهم لسوق العمل والتنافسية بالصورة المأمولة.
٢. تهتم هذه الدراسة بتقصي أثر نظام إدارة التعلم الإلكتروني (D2L) على مهارات كل من التعلم الإلكتروني الفردي والتشاركي ومعرفة حجمه على كل نوع.

٣. الكشف عن الجوانب الإيجابية لنظام إدارة التعلم الإلكتروني (D2L) في تنمية مهارات التعلم الإلكتروني.
٤. الكشف عن الجوانب التي يخفق فيها نظام إدارة التعلم الإلكتروني (D2L) عن تنمية مهارات التعلم الإلكتروني.
٥. تعتبر هذه الدراسة الأولى ـ في حدود علم الباحث ـ التي تبحث عن فاعلية نظام إدارة التعلمD2L في تنمية مهارات التعلم الإلكتروني الفردي والتشاركي لدى طلبة جامعة المجمعة.
٦. ما يتوقع أن تكشف عنه الدراسة من نتائج يمكن أن تسهم في إفادة مصممي نظام إدارة التعلم الإلكتروني والمشرفين عليه بعمادة التعليم الإلكتروني في تحسين الطرائق والممارسات المؤثرة في تنمية المهارات العقلية كافة ومهارات التعلم الإلكتروني الفردي والتشاركي خاصة، بما يساعد على تطوير النظام واستخدامه.

أهداف الدراسة:

تحددت أهداف الدراسة الحالية في النقاط التالية:

١. التعرف على فاعلية نظام إدارة التعلم الإلكتروني (D2L) في تنمية مهارات التعلم الفردي لدى طلبة جامعة المجمعة.
٢. التعرف على فاعلية نظام إدارة التعلم الإلكتروني (D2L) في تنمية مهارات التعلم التشاركي لدى طلبة جامعة المجمعة.
٣. تحديد أوجه اختلاف فاعلية نظام إدارة التعلم الإلكتروني (D2L) في تنمية مهارات التعلم الفردي والتشاركي لدى طلبة جامعة المجمعة باختلاف صفة المستخدم (طالب – عضو هيئة تدريس).
٤. تحديد أوجه اختلاف فاعلية نظام إدارة التعلم الإلكتروني (D2L) في تنمية مهارات التعلم الفردي والتشاركي لدى طلبة جامعة المجمعة باختلاف النوع (ذكور-إناث).
٥. تحديد أوجه اختلاف فاعلية نظام إدارة التعلم الإلكتروني (D2L) في تنمية مهارات التعلم (الفردي – التشاركي) لدى طلبة جامعة المجمعة باختلاف نوع الكلية (علمية-إنسانية).

الإطار النظري

ينـدرج الإطـار النظري لهـذه الدراسة تحت ثلاثة محـاور رئيسة؛ كمـا يتضح في السياق التالي:

المحور الأول / التعليم الإلكتروني

تعريف التعليم الإلكتروني:

يعـرف التعلم الإلكتروني بأنه "طريقة للتعليـم باستخدام آليات الاتصال الحديثة مـن حاسـب وشبكات ووسائطـه المتعددة من صـوت، وصورة ورسومـات وآليات بحث، ومكتبات الكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت سواء كان عن بعد أو في الفصل الدراسي، والمقصـود هو استخدام التقنية بجميع أنواعها في ايصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة". (الموسى ،٢٠٠٨م، ص٢٠٠)

كما يعد التعلم الإلكتروني تطوراً مهماً استفاد من تقنيات الحاسب الآلي والبرمجيات والاتصالات والمعلومات، ليتم توظيفها في عملية التعليم والتعلم، حيث أصبح أحد البدائل المهمـة في نشـر التعليم سواء المتزامـن أو غير المتزامن، فتجاوز عقبـات الزمان والمكان، واتاح للمعلم خبرات فعالة تثري التعلم وتطور التدريس. (بشر ،٢٠١١م، ص٢١٥)

وللبيئة التعليمية في التعليم الإلكتروني مميزات عدة تؤكد فاعليتها حيث أنها:

- بيئة مقصودة ومنظمة واضحة الأهداف.
- بيئة تعاونية يتحول المتعلمون فيها إلى مجموعات تعلم صغيرة.
- بيئة نشطة، المتعلمون مشاركين في اعمال مختلفة، مسؤولون عن نتائجهم.
- بيئة بنائية، بحيث تسمح بإدخال الأفكار الجديدة على المعرفة السابقة.
- بيئـة تحاكي البيئة الحقيقية، فالبرمجيات التـي تُعرض من خلالها تمكن من فهم الواقع. (الغزو،٢٠٠٤م، ص١٥٧).

أنواع ونظم التعليم الإلكتروني:

يمكن تصنيف أنواع ونظم التعليم الإلكتروني إلى:

١. نظـم تعليـم إلكـتروني تعتمد علـى امكانيـات الكمبيوتر فقط مـن برمجيات ووسائط متعددة، أي دون الاعتماد على الإنترنت.
٢. نظـم تعليـم إلكـتروني تعتمد علـى خدمـات شبكـة الإنترنـت أو الإنترانت أو الاكسترانت.

٣. نظم تعليم إلكتروني تعتمد على التكنولوجيا الإلكترونية كالتلفزيون، والفيديو، والشرائط السمعية، ومشغلات الأقراص، وغيرها. (طلبة،٢٠٠٩م)

ويمكن تصنيف التعلم الإلكتروني عبر الشبكات إلى نوعين هما:

١. **التعليم المتزامن** (synchronous): حيث يتلقى المتعلم المحتوى التعليمي بالتزامن عبر الوسائط الإلكترونية مثل المحادثة الفورية، أو تلقي الدروس من خلال ما يسمى بالصفوف الافتراضية.

٢. **التعليم غير المتزامن** (Asynchronous): حيث يدرس المتعلم المحتوى الدراسي وفق برنامج دراسي مخطط، ينتقي فيه الأوقات والأماكن التي تتناسب مع ظروفه، عن طريق توظيف بعض أساليب التعلم الإلكتروني، مثل البريد الإلكتروني، مثل البريد الصوتي، لوحات النقاش الإلكتروني. (عتمان،٢٠٠٦م، ص١٥)

جدير بالذكر أن التعلم الإلكتروني يتطلب وجود نظام لإدارة المحتوى التعليمي يوفر الاتصال بين جميع أطراف المنظومة التربوية ، حيث أضحت الإدارة مورداً من اهم موارد المجتمع في العصر الحديث ، بل أصبحت الادارة نقطة تحول في حياة المجتمعات ، ولذا تعد أنظمة إدارة المحتوى التعليمي من أهم مكونات التعلم الإلكتروني فهي منظومة متكاملة مسئولة عن إدارة العملية التعليمية الإلكترونية عبر الشبكة العالمية للمعلومات "الإنترنت" أو الشبكة المحلية وهذه المنظومة تتضمن القبول والتسجيل ، والتسجيل في المقررات ، والواجبات ، ومتابعة تعلم الطالب ،والاشراف على أدوات التعلم التزامني وغير التزامني والاختبارات واستخراج الشهادات . (عثمان ،٢٠٠٩م، ص٣)

المحور الثاني / أنظمة إدارة التعليم الإلكتروني

مفهوم أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني (LMS):

وجد الباحث اتفاق حول وجود فروق بين نظام إدارة التعلم ونظام إدارة المحتوى التعليمي حيث أن أنظمة إدارة التعلم لا تركز كثيراً على المحتوى لا من حيث تكوينه ولا من حيث إعادة استخدامه ولا من حيث تطوير المحتوى فهي صممت اساسا للمساعدة في ادارة ومتابعة وتقويم التعلم وجميع أنشطته في المؤسسة التعليمية أما نظم إدارة المحتوى التعليمي فهي تركز على المحتوى التعليمي من خلال دعم المؤلفين والمصممين ومختص المواد وذلك من خلال وضع مستودع يحوي العناصر التعليمية كما تمكن من نشر وادارة المحتوى التعليمي من قبل المعلمين ومطوري المحتوى ومع ذلك فهما يعملان بشكل تكاملي

لدعم عملية التعلم الإلكتروني ولا يجوز فصل احدهما عن الاخر عند التطبيق. وتعد تلك النظم مكملة لبعضها البعض فنظم ادارة المحتوى التعليمية بمثابة مظلة تغطي كلا من نظم ادارة التعلم ونظم ادارة المحتوى. (على، وآخرون ،٢٠٠٩م، ص١١)

فتعرف بأنها نظام الكتروني لإدارة وتوثيق وتتبع والإبلاغ عن سير المقررات الدراسية أو البرامج التدريبية، والطلاب او المتدربين وتوفير امكانية التعليم والتدريب التعاوني، وإتاحة المشاركة والتواصل بين المستخدمين والأستاذ او المدرب وإدارة كامل العملية التعليمية الكترونياً. (السلوم ،٢٠١١م، ص١١٤)

ويضاف الي ذلك أنه برنامج مصمم للمساعدة في إدارة ومتابعة وتقييم التدريب والتعليم المستمر وجميع أنشطة التعلم في المنشآت. (سليمان،٢٠١٤م، ص١٤١)

ويمكن تناولها من حيث أنها نظام متكامل يخلق بيئة تعليمية تفاعلية تتيح في المحتوى الإلكتروني وعرضه على المتعلمين بشكل أكثر جاذبية مما سهل العملية التعليمية ويجعلها أكثر انتشارا. (عبد الوهاب ،٢٠١٥م، ص٥٠)

وقد تعددت تعريفات أنظمة ادارة التعلم الإلكتروني فقد عرفت بأنها مجموعة من البرامج الحاسوبية التي تمكن المعلم من إدارة تعلم طلبته إلكترونيا عبر شبكة الإنترنت أو الشبكة المحلية، وتعمل كمساند ومعزز للعملية التعليمية، حيث تمكن المعلم من تخزين المواد التعليمية بجميع أشكالها، كما أنها تحتوي على غرف للحوار وحافظة لأعمال الطلبة، وغيرها من الخدمات الإلكترونية الداعمة للعملية التعليمية. (صوافطة ،٢٠١٦م، ص٣٠٧)

ويجب الإشارة إلى فعالية استخدام نظم إدارة التعلم والأدوات التعاونية في التدريس عبر الويب، إلا أن استخدام نظام إدارة التعلم يكون أكثر كفاءة وفعالية إذا تم دعمه بأداة تعلم تعاونية، وأظهرت نجاح لصاح مقرر لغات البرمجة في تحقيق أهدافه عبر نظام إدارة التعلم وأداة التعلم التعاونية. (Cavus, Uzunboylu,2006)

وظائف نظم إدارة التعلم الإلكتروني:

يعتبر من أهم وظائف نظم إدارة التعلم الإلكتروني ما يلي:

- تسجيل وإعداد جداول المتعلمين في المقررات المباشرة على الإنترنت وغير المباشرة.

- حفظ ملفات بيانات المتعلمين.
- طرح المقررات الإلكترونية.
- متابعة تقدم المتعلم في المقرر.
- إدارة التعلم الصفي.
- تزويد إداريين التعلم بإمكانات إدارة مصادره، بما في ذلك المختبرات والفصول (إدارة المصادر)
- دعم تعاون المتعلمين.
- استخدام بيانات الكفاءة الوظيفية لتعرف مسارات التطوير المهني وتطوير الأداء (تحليل الثغرات المهارية)
- وضع أسئلة الامتحانات وإدارتها.
- تقديم تقرير عن نتائج الأداء بالامتحانات.
- تقديم الشهادات.
- الربط الداخلي بين الفصول الافتراضية، وأنظمة إدارة محتوى التعلم، والتطبيقات المؤسسية. (الخان،٢٠٠٥م، ص٢١٠)

مميزات أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني:

رغم وجود الكثير من أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني وأنواعها فإن لكل نظام مميزات خاصة به، ولكن يمكن إيجاز المميزات بشكل عام كما يلي:

- سهولة تنصيب النظام والتعامل مع مفرداته وتتبعه.
- توفير بيئة تفاعلية ومهام مختلفة موجهة للمدرس والطالب.
- القدرة على التطور وملائمة المتطلبات المعرفية والتقنية الحديثة.
- الاحتواء على وحدات نشاط داعمة للعملية التعليمية مثل المنتديات والمصادر والاختبارات.
- قدرة النظام على التعامل مع شريحة واسعة من أدوات التعلم الإلكتروني والوسائط المتعددة.
- سهولة تحميل الملفات وترابطها مع البرمجيات المساعدة التي تعمل مع شبكات الإنترنت.
- وجود قوالب جاهزة معدة مسبقا للاستخدام ومتنوعة الشكل العلمي والشكل المعرفي.
- توفير البنية البرمجية السليمة لعرض المقررات الإلكترونية ضمن نماذج متعددة ومختلفة. (القواسمي، ٢٠١١م، ص٦٧)

مكونات أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني:

يتكون نظـام إدارة التعلم الإلكتروني من عدد من المكونـات كـ: القبول والتسجيل، المقررات الدراسية، الجداول الدراسية، سجلات الحضور والغياب، إدارة تقديم وعرض المحتوى علـى الطلاب، منتديات النقاش التعليمية، البريـد الإلكتروني، خدمات أولياء الأمـور، معلومات عن الإداريين والمعلمين، الواجبات الإلكترونية وإدارة عمليات إرسالها مـن وإلى الطلاب، الاختبارات الإلكترونية وإدارتها، المتابعة الإلكترونية، إدارة عمليات رصـد الدرجات وإصدار الشهـادات. (الحربي،٢٠٠٦، صـ٥٩-٦٢)، (سالم،٢٠٠٤م، ص٣٠٢-٣٠٦)، (الموسى والمبارك، ٢٠٠٥م، ص٢٧٤)

أنواع نظم إدارة التعلم الإلكتروني:

- **أنظمة ادارة التعلم الإلكتروني مفتوحة المصدر:**

وهـذه النظـم تشتمل على معظم خصائص النظـم التجارية إضافة إلى كونها مجانيـة، ومفتوحة المصدر البرامجـي بحيث يمكن تطويرها والاضافـة عليها من قبل الأخريـن ومن أمثلتهـا (Moodel-Sakai)، وتجـدر الإشـارة إلى أن المقصود ببرنامج مجـاني مفتوح المصدر هو عدم وجـود رسوم على تحميله من الانترنت واستخدامه، مع إمكانية تعديله برمجيا ليخدم أهدافك، ولكن خدمات الدعم الفني والصيانة والتدريب تحتاج إلى ميزانية وقد تكون مكلفة. (سياف، والقحطاني،٢٠١٤م، ص١٣)

نظـام مـوودل (Moodle):

نظام إدارة التعلم الإلكـتروني موودل (Moodle) هو اختصار لجملة (Modular Object Oriented Learning Environment)، ويدعم ٤٥ لغة، من بينها اللغة العربية.

فهـو يعتبر أحـد أدوات التعلم الإلكتروني وهو عبارة عـن برنامج يساعد في تطوير البيئة التعليمية، وقد استخدم في تدريب طلاب تكنولوجيا التعليم على اكتساب مهارات التصميـم الثلاثي الأبعاد، ويتم التواصل من خلاله بـين الطالب والمعلم بطرق تفاعلية شيقة في عرض المحتوى التعليمي. (عاشور،٢٠٠٩م، ص٦٢)

ويعرف بأنه برنامج متكامل مسؤول عن إدارة العملية التعليمية الإلكترونية تبنته وزارة التعليم العالي المصرية يضم العديد من الوظائف متمثلة في اختبارات ومنتدى وغرف حوار واختبارات واستبانات وفصول افتراضية وغيرها. (عبد الوهاب،٢٠١٥م، ص٥٠)

وتتلخص خصائص نظام إدارة التعلم الإلكتروني (Moodle) في أنه :

- نظام مفتوح المصدر لا يهدف للربح متوفر ب ٤٥ لغة برمجية.
- قابل للتطوير من قبل المطورين الأخرين.
- سهولة الاستخدام للمتعلمين والمعلمين.
- وجود ميزة إنشاء الاختبارات الذاتية.
- وجود ميزة عرض المقررات الإلكترونية بأكثر من صيغة.
- توافر جميع وسائل الاتصال بالمتعلمين.
- مدعم لمعيار سكورم (SCORM). (عبد الوهاب،٢٠١٥م، ص٦٧)

ومن المعروف بأن أنظمة التعلم المفتوحة المصدر كغيرها من الأنظمة لها عيوب من أبرزها :

- مستوى النضج والاكتمال: فطبيعة النظم المفتوحة تجعلها غير مكتملة المواصفات والخدمات فمجتمع هذا النظام في عملية متواصلة لتطويره وإكمال خصائصه واكتشاف عيوبه لإصلاحها.
- قلة دراسات الاستخدام حيث لا توجد دراسات كافية من حيث استخدام النظام في منشآت أخرى والنقص في توفر وثائق النظم.
- عدم توفر أدلة استخدام كاملة وموثقة. (سليمان ،٢٠١٤م، ص١٤٤)

أنظمة ادارة التعلم الإلكتروني مغلقة المصدر:

وتعرف بأنها أنظمة يتم تطويرها وامتلاكها والتحكم بها لصالح جهة خصوصية وهو عكس النظام المفتوح، فالنظام المغلق يعني أن شركة واحدة أو مجموعة صغيرة من الشركات تتحكم بكل استخدامات التقنية.

ومن أبرز ميزات نظام التعلم المغلق: إن كود المصادر عادة ما يعتبر بمثابة الأسرار التجارية للشركة وإجراء التعديلات على البرامج من ناحية التقنية لأغراض عملية يكون ملك خاص لها. (سليمان ،٢٠١٤م، ص١٤٤)

أما عيوب أنظمة التعلم الإلكترونية مغلقة المصدر فتنحصر في: إنه مقيد؛ حيث يتم التعديل عليه من قبل الشركات وليس الأفراد، كما إنه مكلف تجارياً على عكس الأنظمة المفتوحة المصدر المجانية. (سليمان ،٢٠١٤م، ص١٤٤)

ومن امثلة هذه الأنظمة المغلقة :(Ecollege-learning space–Blackboard –تدارس –زدني) ويعد نظام البلاك بورد (Blackboard) من أشهرها.

نظام إدارة التعلم Blackboard

يعد هذا النظام هو من أكثر الأنظمة التي تستخدمها الجامعات لأنه يقدم خدمات متعددة، وهو كذلك من الأنظمة أكثر امانا وانتشارا، وهو متوافر بعدة لغات كالإنجليزية والعربية والإسبانية والإيطالية والفرنسية.

ومن أهم مميزاته: سهولة الاستخدام، وتوفير أكثر من طريقة للتواصل مع المتعلمين المسجلين به، ودعمه لأكثر من لغة، وإمكانية عرض المحتوى التعليمي بأكثر من طريقة، ودرجة الأمان والدعم الفنية العالية. (عبد الوهاب،٢٠١٥م، ص٦٥)

وهو ما يتفق مع ما تؤكده دراسة عبد الله (Abdalla,2007) من أن سهولة استخدام نظام بلاك بورد وفوائده التكنولوجية أثرت بشكل إيجابي على الاتجاهات نحو ما يوفره من بيئة تعليمية لدى الطلبة الذين درسوا بعض المقررات باستخدام هذا النظام، ودراسة دنيوي ودودج (DeNeui& Dodge, 2006) التي شارت إلى وجود علاقة إيجابية بين التحصيل الدراسي للطلبة وعدد زياراتهم لنظام بلاك برود واستخدام أيقونات المقرر الدراسي الإلكتروني.

نظام إدارة التعلم الإلكتروني(D2L)**:**

من إصدارات منصات التعلم الإلكتروني التابعة لشركة (Desire2Learn)، وهو نظام إدارة التعلم الإلكتروني المعتمد بجامعة المجمعة بالمملكة العربية السعودية، ويصنف ضمن أنظمة إدارة التعلم والمحتوى مغلقة المصدر، حيث أنه لا يمكن استخدامه والوصول إليه إلا من قبل الأشخاص الذين يمتلكون رقم مستخدم وكلمة مرور من المنتسبين للجامعة.

وقد صمم النظام على أسس تعليمية ليساعد أستاذ المقرر على توفير بيئة تعليمية إلكترونية، ويتفق النظام مع المعيار العالمي لتصميم المقررات الإلكترونية (QM).

ومن النوافذ الرئيسة في نظام التعلم الإلكتروني (D2L)**:**

- المحتوى. - المناقشات. — مجلد التسليم.
- الاختبارات. — الدرجات. — المستودع العليمي.
- الأخبار. — المجموع. — زملاء الفصل. (الصعيدي،٢٠١٦م، ص٦٩)

ومن أهم ميزات نظام إدارة التعلم الإلكتروني (D2L) **إنه:**

- يتضمن العديد من المقررات التعليمية.

- يوفر مساحات تخزينية للاحتفاظ بالمقرر.
- يوفر غرف وفصول تعليمية افتراضية.
- يوفر أدوات تواصل جماعية بين الطلاب وبعضهم وفردية بين الطلاب وأساتذتهم.
- يوفر طرق لقياس الأهداف التعليمية مثل الاختبارات والواجبات والأنشطة.
- يوفر أدوات لرصد تفاعلات الطلاب وحضورهم للفصول الافتراضية.
- يوفر الخصوصية والفردية في سير التعلم بما يتناسب مع قدرات الطالب واستعداداته مما يرفع مستوى تحصيله.
- يتميز بسهولة الوصول والاتصال.
- يوفر تغذية راجعة سريعة ومستمرة.

ويضاف إلى ما سبق بأنه نظام إلكتروني يعمل على إكساب الطلاب المهارات والممارسات التعليمية من خلال استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات ووسائطها المتعددة والتفاعل النشط مع المحتوى وعضو هيئة التدريس والطلاب بصورة متزامنة أو غير متزامنة في الوقت والمكان والسرعة الملائمة لكل الأطراف. (الصعيدي،٢٠١٦م، ص٦٨)

ومن الدراسات التي اتجهت الى أنظمة التعلم الإلكتروني المختلفة باختلاف أنواعها دراسة السلوم (٢٠١٠م) الاتجاه الإيجابي للتعامل مع نظم إدارة التعلم الإلكتروني وحددت نظام "جسور" لمعرفة اتجاهات طلاب كلية إدارة الأعمال بجامعة الملك سعود بالرياض نحو التعليم الإلكتروني بشكل عام، ومعرفة اتجاهاتهم نحو استخدام نظام جسور للتعلم الإلكتروني كنظام للتعلم الإلكتروني بشكل خاص .وقد أجريت الدراسة على عينة عشوائية من طلاب مرحلة البكالوريوس والماجستير في كلية إدارة الأعمال، وذلك باستخدام المسح الميداني والاستقصائي للتعرف على هذه الاتجاهات .وقد توصلت الدراسة إلى وجود اتجاه إيجابي، ورغبة لدى طلاب الجامعة نحو تطبيق التعليم الإلكتروني.

وهو ما تتفق معه دراسة بشر(٢٠١١م) التي تشير إلى وجود اتجاهات ايجابية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية نحو استخدام نظام ادارة التعلم الإلكتروني جسور بشكل عام، وأشار إلى أن أعضاء هيئة التدريس الذين يستخدمون نظام إدارة التعلم الإلكتروني جسور لديهم الوعي الكافي بأهمية التعلم الإلكتروني وأهمية استخدام التكنولوجيا في التدريس.

ومن أبرز الدراسات الأجنبية في هذا المجال دراسة استطلاعية قام بها-Heirds field et al.2011) حيث أكدت على فاعلية نظام بلاك بورد في التعلم الجامعي، والتي هدفت إلى معرفة مدى فاعلية وجدوى استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد في التعليم العالي وبخاصة في جامعة Queensland University of Technology في استراليا للطلاب والطالبات، ومدى تأثيرها على العملية التعليمية، كما هدفت الدراسة إلى معرفة الفرق بين استخدام نظام البلاك بورد في التعليم والطرق التقليدية بالنسبة للمتعلمين، وخاصة في برامج التعليم عن بُعد التي تقدمها الجامعة، كما هدفت الدراسة إلى المقارنة بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس ومعرفة أكثرهم إيجابية نحو استخدام نظام البلاك بورد، وقام الباحثون بتصميم استبانة تم توزيعها على عينة من أعضاء هيئة التدريس وطلاب الجامعة نحو استخدام نظام البلاك بورد ، وأظهرت نتائج الدراسة أن نظام البلاك بورد يجعل الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والمادة العلمية التي يتم تدريسها أكثر فاعلية من خلال استخدام هذا النظام.

كما جاءت دراسة العمرو (٢٠١٢م) معززة لفاعلية نظم إدارة التعلم الإلكتروني وبالأخص نظام بلاك بورد في التعلم الإلكتروني، حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع استخدام طالبات وأعضاء هيئة التدريس بقسم تقنيات التعليم لنظام إدارة التعلم البلاك بورد (Blackboard) حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لملائمته لأهداف الدراسة، وعينة الدراسة اختيرت قصديا لمجتمع شمل ٢٠ طالبة و١٩عضو هيئة تدريس في القسم النسوي من تخصص تقنيات التعليم .وقد كانت أهم نتائج هذه الدراسة أن أهم إيجابيات النظام هو أن خاصية مكونات النظام مفيدة في التواصل بمرونة وفاعلية حيث جاءت بدرجة أوافق بشدة، أما عيوب النظام من وجهة نظر الطالبات، فهي عدم متابعة بعض الأساتذة لموقع المقرر، وحاجته إلى وقت طويل للمتابعة .كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام نظام البلاك بورد) تعزى لمتغيري الدرجة العلمية والدورات التدريبية.

وقد أجرى سليمان (٢٠١٤م) دراسة تجريبية هدفت إلى تدريب أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة على استخدام نظام إدارة التعلم والمحتوى الإلكتروني " جسور" والوعي المعلوماتي به، ومعرفة فاعليته في تنمية مهارات التعلم الإلكتروني ووعيهم المعلوماتي، والتي أكدت نتائجها الى فاعلية نظام ادارة التعلم " جسور" في تنمية

التحصيل المعرفي للجوانب المعرفية لمهارات التعلم الإلكتروني للازمة لاستخدام النظام وتنمية الاداء العملي لمهارات التعلم الإلكتروني للازمة لاستخدامه، وتنمية الوعي المعلوماتي بالمفاهيم المرتبطة باستخدامه.

وفي نفس السياق قام عبد الوهاب (٢٠١٥م) بدراسة هدفت إلى إعداد برنامج مقترح في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني موودل وقياس أثره على التحصيل والقدرة على الإنجاز لدى طلاب التعلم التجاري بكلية التربية بسوهاج، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي والتجريبي لحقيق أهداف الدراسة، وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لأدوات الدراسة لصالح التطبيق البعدي، مما يؤكد فاعلية البرنامج المقترح في استخدام نظام إدارة التعلم موودل في التدريس.

إضافة إلى ما سبق من دراسات أكدت على فاعلية نظام بلاك بورد جاءت دراسة صوافطة (٢٠١٦م) الهادفة إلى استقصاء فعالية التعلم المدمج القائم على نظام ادارة التعلم الإلكتروني (بلاك بورد) في تنمية الاتجاهات نحو الفيزياء لدى طلبة الكليات الصحية بجامعة الملك سعود ، حيث درس الطلاب المحتوى داخل غرفة الصف (Offline) بطريقة الشرح والمحاضرة والبرمجيات المرفوعة على نظام (بلاك بورد) وأعاد أفراد العينة دراسة هذا المحتوى عن بعد من خلال نظام (Online) ،مؤكدة على فعالية التعلم المدمج القائم على نظام بلاك برود في تنمية اتجاهات افراد العينة نحو دراسة الفيزياء ، وارتفاع متوسط درجاتهم في الاختبار البعدي عن القبلي يرجع إلى استخدام نظام (Online) في التعلم عن بعد.

وقد أظهرت الدراسات السابقة لأنظمة التعلم الإلكتروني تبني أغلب الجامعات التعلم الإلكتروني والاستعانة بنظم إدارة التعلم الإلكتروني المتعددة منها مفتوحة المصدر مثل نظام إدارة التعلم موودل كما في دراسة عبد الوهاب (٢٠١٥) ، ومغلقة المصدر مثل البلاك بورد كما في دراسة Heirdsfield, etal,2011 ، ودراسة صوافطة (٢٠١٦) ، والعمرو(٢٠١٢) ، ومنها ما اختص بنظام مثل برنامج جسور كما في دراسة السلوم (٢٠١٠) ،ودراسة بشر(٢٠١١) ،وسليمان (٢٠١٤) ، وتأتي هذه الدراسة لتتناول نظام إدارة التعلم الإلكتروني مغلق المصدر (D2L) ، وتسعى جاهدة إلى اكتشاف جوانب القوة والضعف في النظام من حيث تأثيره على تنمية مهارات التعلم الإلكتروني الفردي والتشاركي.

المحور الثالث /مهارات التعلم الإلكتروني

أولا: التعلم الإلكتروني الفردي:

يُعـرف التعلم الفردي بأنه أسلوب يسمح للمتعلم بالمرونة فيما يتعلق بوقت التفاعل وكمـه، ويحقق إيجابيات كثيرة للمتعلم من أهمها الاعتماد على النفس في تنفيذ أنشطة التعلـم، وتحمل المسئولية، كمـا يتيح له التفاعل الايجابي مع عناصـر الموقف التعليمي، وهو نوع من التعلم الذاتي Self-Learning ويتم تحت اشراف شخص أو مؤسسة تعليمية ، وهـو مبني على فكرة مراعـاة الفروق الفردي بين المتعلمين ، بحيث يسير كل متعلم في تعلـم موضوعات الدراسة وفـق سرعته وقدراته الخاصة ، ويتم هـذا التعلم باستخدام الكمبيوتر ، أو بالحقائب التعليمية ، أو بالموديلات التعليمية . (سليمان ،٢٠٠٥، ص١٣٣)

كمـا يعرف علـى أنه نمط من التعلم قائـم على فعل العمل الفـردي لذاتي للمتعلم لمهمـة محددة دون مساعدة الآخريـن ويكون مسئولاً عن انجاز المهمـة باستخدام أداة التدويـن الاجتماعي عبر الويب، ويركز على توليد المعرفة وإنتاجها وليس استقبالها من خلال نشاط المتعلم وأداءه، وتوجيهات المعلم وإرشاداته. (الزق ،٢٠١٥م، ص١٨)

ويتصـف التعلم الإلكتروني الفردي بمجموعة من السمات التي تمثل خصائصه والتي تتمثل في:

١. تشجيع الطلاب على التجريب والاطلاع دون قلق.
٢. مراعاة الفروق الفردي بحيث يتعلم كل فرد حسب قدرته على التعلم.
٣. التركيز على نشاط المتعلم واستجابته والتي تظهر دافعيته ورغبته الحقيقية في التعلم.
٤. تقويم المتعلم ذاتيا وفقا لمستواه بالمقارنة مع تلاميذ آخرين. (بدر ،٢٠١٤م، ص٢٠٣)

ويعتمـد نمـط التعلم الفردي علـى المنافسة للحصـول على الاعـتراف، وقد يكون عنصـر المنافسة مـن أكبر العوامل التي تـؤدي إلى زيادة التحصيـل، حيث أن الانجاز الفردي ليس معناه التفوق على زميل بل على المجموعة، ولكن هذا النوع من المنافسة قد يكون لديه القوة والضعف في نفس الوقت، ويشير إلى أكبر ميزة لأنشطة التعلم الفردي هي تحكم المتعلم. (Kemp,2013,45)

مهارات التعلم الإلكتروني الفردي:

تتلخص مهارات التعلم الالكتروني الفردي فيما يلي : مهارات الدقة لدى الطالب، مهارات التفكير النقدي، مهارات التفكير الإبداعي، مهارات التعبير واللغة الصحيحة،

مهـارات التفكير الاستدلالي، مهـارات البحث العلمـي، مهارة التقييـم الذاتي، مهارة إدارة الوقـت، مهارة التخطيـط الجيد لأداء المهام والمسئوليـات التعلمية، مهارة اتخاذ بعض القـرارات التعليميـة والدراسية، مهارة تحليـل المحتوى إلى أجـزاء للوصول إلى استنتاجات منطقية.

ومـن الدراسات التي تناولت التعلم الفـردي دراسة هلفرسون و ولفستين و ويليمز و روكمـان (Halverson، (wolfenstein, Williams, Rockman,2009 والتي استهدفت فاعليـة استراتيجيـة التعلـم الفـردي باستخـدام كائنات التعلـم الرقميـة على مقرر الرياضيـات لدى طـلاب المرحلة الابتدائية، وأظهـرت الدراسة فاعليـة كائنات التعلم الرقمية على تحسين أداء ومعارف التلاميذ.

كمـا أشارت دراسة شيللي وأخـرون (Shelly,et al . 2010) إلى أن التعلم بالنمط الفردي بأدوات التدوين يزيد من مهارات التنظيم الذاتي من خلال نشر المساعدات من خلال قراءة التعليقات وكتابة الردود عليها، ويزيد من مهارات التفكير الناقد.

أكـدت كذلـك دراسة شـين وايميتـي (Chen & Emity,2011) علـى تميز التعلم الفردي الإلكـتروني والتي استهدفت المقارنة بين استراتيجيـة التعلم الجماعي(المعلم والمتعلـم)، واستراتيجية التعلم الفردي (المتعلم والكمبيوتر)باستخدام كائنات التعلم الرقميـة في تعلم مادة الرياضيات لدى طلاب التعليم الثانوي على التحصيل الدراسي، وأظهـرت نتائج الدراسـة أن التعلم الفـردي (المتعلم والكمبيوتـر)كان أفضل مقارنة بالتعلـم الجماعـي(المعلم والمتعلـم)على تحسين التحصيـل وزيادة الدافعيـة للتعلم، وأرجـع ذلـك إلى أن إتاحة الفرصة للمتعلـم للتفاعل مع الكمبيوتر قـد ساهم في فهمه لذاته للمحتوى وزيادة ثقته بنفسه.

وتختلـف دراسة السيد (٢٠١٣م) مع الدراسات السابقة حول فعالية التعلم الفردي أمـام التعلـم الجماعي والتشاركي ،حيـث أن الدراسة هدفت الى التعـرف على فاعلية استخـدام استراتيجيتي التعلم الإلكتروني الفـردي و التعاوني القائم على أدوات الويب ٢،٠٠ في تدريس البرمجة على تنمية مهارات حل المشكلات البرمجية لدى طلاب تكنولوجيا التعليـم بكلية التربية النوعية ،حيـث تم تقسيمها إلى مجموعتـين تجريبيتين،المجموعة التجريبيـة الأولى درست باستخدام استراتيجية التعلـم الإلكتروني الفردي القائم على أدوات الويـب ، المجموعة التجريبية الثانية والتي درسـت باستخدام استراتيجية التعلم

الإلكتروني التعاوني القائم على أدوات الويب ، وتوصلت نتائج البحث الى وجود فرق دال إحصائيا بين درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات حل المشكلات البرمجية ،يرجع للتأثير الأساسي لاستراتيجية التصميم (التعلم الإلكتروني الفردي – التعلم الإلكتروني التعاوني) وذلك لصالح المجموعة التجريبية الثانية (تعلم إلكتروني تعاوني). بينما لا توجد فرق ذو دلاله إحصائية بين درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في بطاقة ملاحظة مهارات استخدام برنامج الفيجوال بيسك، اختبار لحل المشكلات المرتبطة بالبرمجة بلغة الفيجوال بيسك عند الدراسة باستخدام موقع إلكتروني تعليمي قائم على أدوات الويب ٢,٠.

كما اتفقت دراسة السيد (٢٠١٣) مع دراسة أحمد (٢٠١٤) التي سعت إلى التعرف على أثر اختلاف نمط تقديم المدونات(تشاركية-فردية)والتخصص الأكاديمي (علمي – أدبي)في إكساب طلاب التأهيل التربوي مهارات استخدام لأجهزة التعليمية والتحصيل المعرفي، تم تقديم المدونة الاليكترونية للمجموعة الأولى من المتعلمين بحيث يتشارك فيها الطلاب كل حسب تخصصه والمجموعة الثانية بشكل فردى، تم إعداد الاختبار التحصيلي والتحقق من صدقه وثباته وإعداد بطاقة ملاحظة مقننة لتقييم مهارات استخدام الوسائل التعليمية، وتكونت عينة الدراسة من أربعين طالبا تم اختيارهم بطريقة عشوائية من طلاب التأهيل التربوي بمركز دمنهور، وتقسيمهم إلى أربع مجموعات وفقا لمتغيرات البحث، وبعد تطبيق التجربة على عينة البحث وإجراء العمليات الإحصائية المناسبة، توصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً في التحصيل ومهارة استخدام الأجهزة التعليمية لصالح مجموعات النمط التشاركي، كما توصلت أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل والمهارات يرجع إلى اختلاف التخصص الأكاديمي ، وعدم وجود اثر دال إحصائياً للتفاعل بين نمط التقديم (تشاركي – فردى) والتخصص الأكاديمي (علمي– أدبى) في التحصيل والمهارات.

وبعد اطلاع الباحث على الدراسات السابقة حول فعالية التعلم الإلكتروني الفردي لاحظ اتفاق معظمها على أن فاعليته أكبر من فاعلية التعلم التشاركي والجماعي مثل دراسة هلفرسون و ولفستين و ويليمز و روكمان (Halverson، wolfenstein, Williams, Rockman,2009) ، شيللي وأخرون (Shelly,et al . 2010) ، شين وايميتي & Chen) (Emity,2011 ،بينما اختلف البعض الأخر حول ذلك كما في دراسة أحمد (٢٠١٤) ، السيد (٢٠١٣) ، وقد شكل هذا الاختلاف حافزا ودافعاً للباحث لاكتشاف وإضافة نتائج

أخرى لهـذه الدراسات، وقد استفاد الباحث من الدراسـات السابقة في مجال مهارات التعلـم الفردي في تجسيد بيئة التعلم الإلكتروني وبناء أداة الدراسة واستنتاج عدد من مهارات التعلم الفردي ومهارات التعلم التشاركي.

ثانيا : التعلم الإلكتروني التشاركي:

يُعـرف التعلـم التشاركـي بأنه نمط مـن التعلم قائم علـى التفاعل الاجتماعي بـين المتعلمين، في مجموعات صغيرة يتشاركون تحقيق أهـداف ومهام تعليمية مشتركة مـن خلال أنشطـة جماعية منظمة ومخططـة، باستخـدام أدوات التواصل عبر الويب وخدماتهـا، وهو يركـز على توليد المعرفـة وليـس استقبالها، من خلال نشـاط المتعلم وتوجيهات المعلم وإرشادات. (Edman,2010,101)

وهو أيضاً طريقة تعلم تتمركز حول الطالب والمعلم وتعتمد في بنيتها على احدى بيئـات التعلم الإلكتروني من بيئات التعلم التفاعلـي في تطوير الأداء المهارى والجوانب المعرفيـة، من خلال توظيـف واستخدام أدوات مثل أدوات الشبـكات الاجتماعية ومنها المدونات التعليمية في مادة حزم البرمجيات. (فضل الله ،٢٠١٥م، ص٥٠٦)

خصائص التعلم الإلكتروني التشاركي:

يمكن إجمال خصائص التعلم الإلكتروني التشاركي في النقاط التالية :

- التفاعـل: يتفاعـل الطلاب مـع بعضهـم البعض مـن خـلال أدوات التشارك الإلكترونية مما يؤدي إلى إزالة الانعزالية
- التكامـل: تشـارك الطلاب واختـلاف آرائهم وخبراتهـم وتشاركهم في تقديم المنتج النهائي وقيام المعلم بدور الوسيط يؤدي إلى تكامل العملية التعليمية.
- الاتصاليـة: يتم التشارك من خلال أدوات تتوافر بها صفة التواصل والاتصال لتمكـين الطلاب من التشارك والتفاعل وتبـادل المعلومات والمناقشات (Carn-well ,R& Carson ,A.2007,15).
- المساءلـة الفرديـة: يكون لكل فـرد دور في العمل التشاركي ويكـون مسؤولا عن تنفيذه، ويتم في النهاية تقييم فردي بالإضافة إلى التقييم الجماعي.
- الثـواب الجماعـي: لا يتـم مكافـأة كل عضو على حده بـل يتم مكافـأة جميع الأعضاء على المنتج النهائي.

- الاعتماد المتبادل الإيجابي: يمكن لأعضاء الفريق التشاركي الاعتماد على بعضهم البعض الإنجاز مهمة، حيث إن الإيجابية تؤدي إلى تعزيز علاقة عمل جيدة بين أعضاء المجموعة، ومما ينعكس بدوره على تقييمهم الجماعي. (خميس،٢٠٠٣م، ص٢٦٨)

أهمية التعلم الإلكتروني التشاركي للمتعلمين:

من طبيعة التعلم الإلكتروني التشاركي أن يتيح للمتعلمين من مختلف أنحاء العالم المشاركة فيما بينهم من خلال التفاعل الاجتماعي المصاحب لهذا النوع من التعلم، وهذا يتطلب من المعلمين إثارة دافعية المتعلمين والتخطيط الجيد للمناهج الدراسية وطرق التدريس، كما تكون المشاركة تفاعلية مباشرة عبر الإنترنت مما يساعد المتعلمين على بناء المعارف الجديدة وإتاحة الفرصة للاستفسار على أسئلتهم والتعلم من بعضهم البعض بإتاحة ما تعلمه المتعلمون تشاركيا. (Strijbos, Kirschner & Martens, 2004)

فالتعلم التشاركي أسلوب يعتمد على المشاركة في الأداء باعتبار المجموعة كيان له أهداف واحدة وهي التعلم المنشود ومن مصلحة الجميع التشارك في انتاج وبناء محتوى تعليمي ينمي لديهم المعارف والمهارات المطلوبة عبر قنوات تواصل اجتماعية تتيح وسائل وأدوات تحقق المشاركة والتعاون والتفاعل للقيام بالمهام التعليمية، فهو أسلوب قائم على علاقة تشاركية بين عناصر العملية التعليمية. (المنهراوي،٢٠١٥م، ص٤٦٩)

مهارات التعلم الإلكتروني التشاركي:

من أهم مهارات التعلم الإلكتروني التشاركي:

مهارات القيادة- مهارات الشورى- مهارات احترام الآخرين- غرس مبادئ الحوار الهادف- مهارة اتخاذ القرارات الخاصة بالمجموعة- مهارات التعاون لتحقيق الهدف المشترك -مهارات التغلب على مشكلات الانطواء والعمل الفردي -مهارة تحمل المسؤولية في التعلم وتحقيق الأهداف التعليمي-مهارات التفكير الإبداعي وتوليد الحلول المبتكرة للمشكلات والمهام المطلوبة-مهارة إنشاء الجدول الزمني الخاص بالمجموعة لإنجاز المهام والأنشطة المحددة.

ومن الدراسات التي تناولت التعلم الإلكتروني التشاركي دراسة لبيب (٢٠٠٧م) إلى فاعلية استراتيجية التعلم التشاركي في مقرر مشكلات تشغيل الحاسب باستخدام الموقع التعليمي الإلكتروني التشاركي في الأداء المهارى لدارسي الدبلوم العام في التربية شعبة كمبيوتر تعليمي.

كما أثبتت دراسة والي (٢٠١٠) فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم التشاركي عبر الويب في تنمية كفايات المعلمين في توظيف تكنولوجيات التعلم الإلكتروني في التدريس ، وتوصلت إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين الجوانب : المعرفية والأدائية والوجدانية (اتجاهات المعلمين) لكفايات وتوظيف المعلمين لتكنولوجيا التعلم الإلكتروني حيث تم تبادل الخبرات بين الطلاب حول موضوعات البرنامج مما اسهم بشكل كبير في تحقيق الاهداف المنشودة ، واقترحت الدراسة اعتماد تضمين برامج التعلم التشاركي عبر الويب ضمن برامج التدريب المهني للمعلمين أثناء الخدمة والتي تقدمها وزارة التربية والتعليم للمعلمين سنويا .

وهو نفس ما أكدته دراسة قاسم(٢٠١٣م) التي استهدفت الكشف عن فاعلية نظام مقترح لبيئة تعلم تشاركي عبر الويب في تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاهات نحو بيئة التعلم لطلاب تكنولوجيا التعليم وقد أسفرت نتائج الدراسة الي وجود فروق ذات دلالة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولي(بيئة التعلم الإلكتروني) ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تستخدم (بيئة التعلم الإلكتروني التشاركي) في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

ويؤكد السيد (٢٠١٦) على ما سبق من دراسات في فاعلية التعلم الإلكتروني التشاركي حيث هدف بحثه إلى بناء بيئة تعلم إلكترونية، لتنمية المفاهيم محركات بحث الويب غير المرئية لقواعد بيانات المكتبات الرقمية على الويب وأنظمة المعلومات المتكاملة لدى طلاب كلية التربية، وأيضاً قياس فعاليتها في تنمي معتقدات الكفاءة الذاتية لديهم، وقد اعتمد البحث على المنهج التجريبي للتحقق من صحة فروضة ا ولإجابة على تساؤلاته، وأظهرت النتائج أن التعلم باستخدام بيئة التعلم الإلكتروني التشاركي ذو فاعلية في تنمية التحصيل ومستوى الكفاءة الذاتية لديهم، ويرجع هذا إلى الأثر الفعال الذي أحدثته أدوات بيئة التعلم التشاركي في بناء المعرفة تشاركيا بين المتعلمين، وإتاحة الفرصة لهم للحوار والنقاش البناء من خلال تبادل الخبرات فيما بينهم، مما أسهم في تنمية المفاهيم المرتبطة بموضوع التعلم، حيث تم توفير مساحات تشاركيه متعددة، باستخدام أدوات (Web 2.0)لتكون مساحات لتناقش وتشارك المتعلمين.

وبناءً على تفحص الباحث للدراسات السابقة وجد أن تتفق عموماً على فاعلية التعلم الإلكتروني التشاركي، وسوف يقوم الباحث في هذه الدراسة بتطبيق

اداتـه للتعرف على الفاعلية والتأثير ألأبرز لنظام إدارة التعلم الإلكتروني D2L في تنمية المهـارات المكتسبة للطلاب وهل ستكـون للتعلم التشاركي أم للتعلـم الفردي؛ مستفيداً مـن إجراءات ومنهجية هذه الدراسات في إثراء وتوجيه الباحث نحو بناء أداة الدراسة ومنهجيتها بالصورة المناسبة.

تعليق عام على الإطار النظري والدراسات السابقة :

وبعـد اطلاع الباحـث على أدبيـات الدراسات السابقـة التي اعتمد عليهـا في بناء هذه الدراسـة لاحظ اعتماد معظمها على المنهج الوصفي والمسـح الميداني وقد تشابهت الدراسة الحالية معهم في اختيار نفس المنهج البحثي فهو منهج مناسب لمعرفة فاعلية الأنظمة المختلفة التـي اعتمدوا عليهـا في دراساتهم مثـل دراسة السلـوم (٢٠١٠) ودراسـة العمرو (٢٠١٢) ودراسـة (Heirdsfield etal.2011) ،ودراسـة عبـد الوهـاب (٢٠١٥) وقـد اعتمـدت هـذه الدراسـات على الاستبانـة أيضا كأداة لتحقيق أهدافها وهذه أيضـا من عناصر التشابه بين تلـك الدراسات والدراسـة الحالية كما في دراسة السلوم (٢٠١٠) ودراسة العمرو (٢٠١٢) ، (Heirdsfield etal.2011) ، إلا إن الدراسـة الحاليـة اختلفت عن الدراسات التي سبقتها في أنهـا اهتمت بتحديد جوانب القوة والضعف في نظام إدارة التعلم الإلكتروني (D2L) وتقصي قدرتـه على تنمية مهـارات التعلم الإلكتروني الفردي والتشاركي للطلبـة معا، إضافة إلى أن هـذه الدراسة تهتم بالربط بين نظـم إدارة التعلم الإلكـتروني كأداة تكنولوجية تعتمد عليها الجامعـات في سياسة التعلم الإلكـتروني، وتنمية المهارات العقلية والمعرفية والاجتماعية لدى الطلبة كمتطلبات مهمة ينبغي توافرها في الأنظمة التعليمية ومخرجات التعلم لدى الطلاب.

المفاهيم الاجرائية للدراسة :

١- أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني:

هي مجموعة من البرامج التطبيقية المعتمدة على شبكة المعلومات الدولية الإنترنت وتستخـدم في التخطيط للتعلم وتنفيذه وتقويمه، ورصد مشاركات الطلاب وتفاعلاتهم وتقييـم أدائهم، وهي مزودة بأدوات التواصل والمناقشات الجماعية، ويمكن التحكم بها دون عوائق للمكان والزمان.

٢- نظام إدارة التعلم الإلكتروني (D2L) :

هـو أحـد منصـات التعلـم الإلكـتروني (E-Learning Platform) ، ونظام إدارة التعلـم والمحتوى الإلكـتروني المعتمد من عمادة التعليم الإلكـتروني في بجامعة المجمعة بالمملكة العربية السعودية.

٣- مهارات التعلم الإلكتروني:

هي المهارات التي تمكن من أداء المهام وتحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة بصورة متقنة وباستخدام أساليب التعلم الإلكتروني المتوافرة داخل نظام إدارة التعلم الإلكتروني بجامعة المجمعة (D2L).

٤- مهارات التعلم الفردي:

هي المهارات التي تمكن الطالب من التعلم بمفرده بالسير في العملية التعليمية بحسب قدراته وامكاناته، وتحقيق الأهداف التعليمية بشكل مستقل، ويمكن نظام إدارة التعلم الإلكتروني (D2L) الطالب من التواصل مع أساتذته بشكل مستمر عن طريق وسائل الاتصال الفردي مثل (E-Mail)والرسائل الشخصية داخل النظام، ويقتصر دور الأستاذ على المتابعة والتوجيه والتقييم فقط.

٥- مهارات التعلم التشاركي:

هي المهارات التي تمكن الطلاب من التعلم داخل مجموعات متناغمة كبيرة أو صغيرة، وتحقق مهارات العمل في المجموعات لتمكن الطلاب من السير في العملية التعليمية معاً بطريقة مناسبة للجميع، لتحقيق الأهداف التعليمية والقيام بالمهام والأنشطة التعليمية داخل مجموعات التعلم، بحيث يقوم نظام إدارة التعلم الإلكتروني (D2L) بربط الطلاب بأدوات التواصل الجماعية المناسبة والمختلفة، مثل المنتديات والمناقشات والرسائل الجماعية.

إجراءات الدراسة:

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الذين درسوا المقررات الإلكترونية عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني D2L، وجميع أعضاء هيئة التدريس المشرفين على دراسة المقررات الإلكترونية عبر نظام إدارة التعلم D2L؛ في جامعة المجمعة بالمنطقة الوسطى – المملكة العربية السعودية.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الحالية من (١٤) عضو هيئة تدريس، و(١٦١) طالباً، منهم (٥٧) ذكور، و(١١٨) إناث يتوزعون على كليات الجامعة المختلفة؛ ويوضح جدول رقم (١) التالي توزيع أفراد العينة حسب الكلية والنوع والوظيفة:

جدول (١)

توزيع أفراد العينة حسب الكلية والنوع والوظيفة:

الوظيفة		الكلية		النوع		عدد المقررات		
طالب	عضو هيئة تدريس	علمية	إنسانية	ذكور	إناث	مقرر	مقرران	ثلاثة فأكثر
١٦١	١٤	٤٤	١٣١	٥٧	١١٨	٢١	٣٠	١٢٤

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة الدراسة ومتغيراتها.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة الحالي على مهارات التعلم الإلكتروني الفردي والتشاركي .
- **الحدود المكانية:** جامعة المجمعة بالمنطقة الوسطى، من المملكة العربية السعودية وتغطي الجامعة خمس محافظات هي: المجمعة، الزلفي، الغاط، حوطة سدير، رماح.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٨ / ١٤٣٩هـ.

الحدود البشرية: مستخدمو نظام إدارة التعلم الإلكتروني من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم بجامعة المجمعة.

أدوات الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة، قام بناء استبانة ملحق رقم (١) لقياس مدى فاعلية نظام التعلم الإلكتروني (D2L) في تنمية مهارات التعلم الإلكتروني الفردي والتشاركي لدى الطلبة الدراسين للمقررات الإلكترونية عبر النظام.

وصف الاستبانة : تتكون الاستبانة من جزئيين رئيسين؛ الأول لمهارات التعلم الإلكتروني الفردي، ويحوي (٣) محاور رئيسة تتضمن (٤٥) فقرة، والثاني لمهارات التعلم الإلكتروني التشاركي، ويحوي (٣) محاور رئيسة تتضمن(٢٦) فقرة، وتتم الإجابة عن كل فقرة بتحديد درجة توفير وإتاحة نظام إدارة التعلم الإلكتروني D2L للأدوات والإجراءات أو الدعم التي تنمي المهارة لدى المتعلم وذلك من خلال المقياس

الخماسي (مرتفعة جداً- مرتفعة – متوسطة – ضعيفة – ضعيفة جداً)وتحصل الاستجابة الأولى على خمس درجات، والثانية تحصل على أربع درجات، والثالثة تحصل على ثلاث درجات، والرابعة تحصل على درجتين ،والخامسة نحصل على درجة واحدة، وتشير الاستجابة الأولى(مرتفعة جداً) إلى توافر المهارات في حين تشير الاستجابة الخامسة(منخفضة جداً) على انعدامها .

طريقة إعداد الاستبانة : لإعداد أداة الدراسة اتبع الباحث الخطوات التالية :

١. مراجعة البحوث والدراسات السابقة التي تناولت مهارات التعلم الإلكترونية الفردي والتشاركي والاستفادة منها.
٢. وضع التصور الأولي للمحاور الرئيسة للاستبانة والمحاور الفرعية لكل محور وصياغة فقراتها.
٣. عرض الاستبانة على نخبة متخصصة في مجال تقنيات التعليم والمناهج وطرق التدريس لتحكيمها.
٤. مراجعة ملاحظات ومقترحات محكمي الدراسة والاستفادة منها وإجراء عمليات الحذف والإضافة المناسبة وتعديل الصياغة، ثم إعادة بناء الاستبانة في صورتها النهائية، كما يتضح في الجدول رقم (٢).

جدول رقم (٢)

يوضح وصفا تفصيليا للاستبانة في صورتها النهائية

م	مهارات التعلم الفردي	عدد الفقرات
١	المحور الأول / الجانب الشخصي والأخلاقي	٧
٢	المحور الثاني / الجانب المعرفي والدراسي	٢٦
٣	المحور الثالث / الجانب الفني الإلكتروني	٨
	المجموع	٤٥
م	**مهارات التعلم التشاركي**	**عدد الفقرات**
١	المحور الأول / أخلاقيات المجموعة	٨
٢	المحور الثاني / الدراسة ضمن المجموعة	١١
٣	المحور الثالث / أدوات تعلم المجموعة	٧
	المجموع	٢٦
	مجموعة فقرات الاستبانة	٧١

صدق وثبات الاستبانة:

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد (٥) محكمين من المختصين في التربية وعلم النفس وتكنولوجيا التعليم للحكم على مدى صدق فقرات الاستبانة في قياس مدى توافر مهارات التعلم الإلكتروني الفردي والتشاركي، وتراوحت نسبة الاتفاق على فقرات الاستبانة ما بين ٩٠-١٠٠٪ مما يشير إلى التعامل مع الاستبانة بدرجة مقبولة من الثقة

الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة مع بعضها ومع الدرجة الكلية لها، واستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون، واتسمت جميع القيم بدرجة عالية من الاتساق الداخلي حيث ارتبطت المحاور الثلاثة المكونة لكل قسم بالمحاور الأخرى المكونة للقسم الأخر وبالدرجة الكلية بمعاملات اتساق كانت عند مستوى دلالة (٠،٠١) مما يشير إلى التعامل مع الاستبانة بدرجة مقبولة من الثقة ويوضح الجداول رقم (٣) قيم معاملات الارتباط:

جدول رقم (٣)

مصفوفة معاملات الارتباط بين محاور الاستبانة ببعضها وبالدرجة الكلية لمهارات التعلم الإلكتروني الفردي والتشاركي

محاور الاستبانة	الجانب الشخصي والأخلاقي	الجانب المعرفي والدراسي	الجانب الفني الإلكتروني	مهارات التعلم الفردي	أخلاقيات المجموعة	الدراسة ضمن المجموعة	أدوات تعلم المجموعة	مهارات التعلم التشاركي	الدرجة الكلية
الجانب الشخصي والأخلاقي	١	.٨٧١**	.٨٢٥**	.٧٧٦**	.٧٥٣**	.٧٤٧**	.٧٣٣**	.٧٧٦**	.٨٨٣**
الجانب المعرفي والدراسي	.٨٧١**	١	.٨٤٦**	.٨٨٣**	.٨٥٤**	.٨٦٧**	.٨٢١**	.٨٨٣**	.٩٦٨**
الجانب الفني الإلكتروني	.٨٢٥**	.٨٤٦**	١	.٨٤١**	.٨١٣**	.٨٠٦**	.٨٠٢**	.٨٤١**	.٩١١**
مهارات التعلم الفردي	.٧٧٦**	.٨٨٣**	.٨٤١**	١	.٩٤٩**	.٩٧٥**	.٨٣٧**	١	.٩٦٢**
أخلاقيات المجموعة	.٧٥٣**	.٨٥٤**	.٨١٣**	.٩٤٩**	١	.٩٠٠**	.٨٣٧**	.٩٤٩**	.٩٢٣**
الدراسة ضمن المجموعة	.٧٤٧**	.٨٦٧**	.٨٠٦**	.٩٧٥**	.٩٠٠**	١	.٩٠٣**	.٩٧٥**	.٩٣٩**
أدوات تعلم المجموعة	.٧٣٣**	.٨٢١**	.٨٠٢**	.٩٥٤**	.٨٣٧**	.٩٠٣**	١	.٩٥٤**	.٩٠٦**
مهارات التعلم التشاركي	.٧٧٦**	.٨٨٣**	.٨٤١**	١	.٩٤٩**	.٩٧٥**	.٩٥٤**	١	.٩٦٢**
الدرجة الكلية	.٨٨٣**	.٩٦٨**	.٩١١**	.٩٦٢**	.٩٢٣**	.٩٣٩**	.٩٠٦**	.٩٦٢**	١

** تعني أن الأرقام دالة عند مستوى دلالة (٠،٠١)

ثانيا: ثبات الاستبانة:

تم التحقق من ثبات الأداة باستخدام معادلة" ألفا كرونباخ "لمحاور الاستبانة وللاستبانة ككل، وجاءت جميع قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يشير إلى التعامل مع المقياس بدرجة مقبولة من الثقة، ويوضح جدول (٥) قيم معاملات ثبات" ألفا كرونباخ" للاستبانة ومحاورها:

جدول رقم (٤)

قيم معاملات ثبات" ألفا كرونباخ" للاستبانة ومحاورها

المحور	عدد الفقرات	قيم معاملات ثبات ألفا
القسم الأول / مهارات التعلم الإلكتروني الفردي	٤٥	٠,٩٨٨
المحور الأول / الجانب الشخصي والأخلاقي	٧	٠,٩١٥
المحور الثاني / الجانب المعرفي والدراسي	٢٧	٠,٩٨٥
المحور الثالث / الجانب الفني الإلكتروني	١١	٠,٩٥٧
القسم الثاني/ مهارات التعلم الإلكتروني التشاركي	٢٦	٠,٩٨٥
المحور الأول / أخلاقيات المجموعة	٨	٠,٩٥٧
المحور الثاني / الدراسة ضمن المجموعة	١١	٠,٩٧٠
المحور الثالث / أدوات تعلم المجموعة	٧	٠,٩٦١
الثبات الكلي للاستبانة	٧١	٠,٩١٥

نتائج الدراسة ومناقشتها:

طريقة تفسير نتائج الدراسة:

لتفسير نتائج الدراسة حدد الباحث معياراً عند تفسير ومناقشة النتائج وفقاً للدرجات المعطاة لفئات الإجابة وبطريقة رياضية على النحو الآتي:

المدى = أكبر قيمة لفئات الإجابة – أصغر قيمة لفئات الإجابة = ٥-١ = ٤

وطول الفئة = (المدى÷ عدد الفئات) = ٤÷٥= ٠,٨٠

وبذلك يكون معيار الحكم على قيمة المتوسط الحسابي كما في الجدول التالي:

جدول (٥)

معيار الاستجابات والمتوسط الحسابي لدرجات السلم الخماسي

معيار الاستجابة	المتوسط الحسابي
درجة مرتفعة جداً	من ٤،٢٠ إلى ٥
درجة مرتفعة	من ٣,٤٠ إلى ٤،٢٠
درجة متوسطة	من ٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠
درجة منخفضة	من ١,٨٠ إلى أقل من ٢,٦٠
درجة منخفضة جداً	من ١ إلى أقل من ١,٨٠

وبناءً عليه فإن:

- مهارات التعلم الإلكتروني الفردي والتشاركي التي يُسهم نظام التعليم الإلكتروني D2L في تنميتها هي التي يكون متوسط استجابات أفراد العينة عليها من (٢,٦٠ إلى ٥) أي بدرجة مرتفعة جداً أو مرتفعة أو متوسطة.
- ومهارات التعلم الإلكتروني الفردي والتشاركي التي لم يُسهم نظام التعليم الإلكتروني D2L في تنميتها هي التي يكون متوسط استجابات أفراد العينة عليها من (١إلى أقل من ٢,٦٠) أي بدرجة منخفضة أو منخفضة جداً

الإجابة على أسئلة الدراسة:

أولاً: الإجابة على السؤال الاول /

للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على: "ما مدى فاعلية نظام إدارة التعلم الإلكتروني (D2L) في تنمية مهارات التعلم الفردي لدى طلبة جامعة المجمعة؟"؛ استخدم الباحث النسب المئوية والتكرارات لمعرفة مدى فاعلية نظام إدارة التعلم الإلكتروني (D2L) في تنمية مهارات التعلم الفردي لدى طلبة جامعة المجمعة ويوضح جدول رقم (٦) مدى الفاعلية.

جدول رقم (٦)

يوضح مدى فاعلية نظام إدارة التعلم الإلكتروني (D2L) في تنمية مهارات التعلم الفردي لدى طلبة جامعة المجمعة مرتبة تنازلياً في كل محور حسب التكرارات والنسب المئوية

مهارات التعلم الإلكتروني الفردي											
الترتيب حسب الاستبانة	الترتيب حسب المتوسط	المهارة	درجة التوافر								
			المتوسط	مرتفعة جداً		مرتفعة		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً	
				ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
		المحور الأول / الجانب الشخصي والأخلاقي											
٤	١	ينمي النظام مهارة اتخاذ القرار من خلال منحه الحرية في اختيار بعض القرارات التعليمية والدراسية	٣,٩٢	٧٢	٤١,١	٤٨	٢٧,٤	٣٥	٢٠	٩	٥,١	١١	٦,٣
٣	٢	يسهم النظام في تنمية مهارة إدارة الوقت لدى الطالب	٣,٨٧	٧٠	٤٠	٤٧	٢٦,٩	٣٦	٢٠,٦	١٠	٥,٧	١٢	٦,٩
٦	٣	يساعد النظام على تنمية مهارة الدقة والسرعة لدى الطالب	٣,٨١	٥٩	٣٣,٧	٥٨	٣٣,١	٣٧	٢١,١	٧	٤	١٤	٨
٧	٤	يساعد النظام على تعزيز قيمة الأمانة العلمية لدى الطالب	٣,٧٢	٦١	٣٤,٩	٤٨	٢٥,٧	٤٢	٢٤	١٣	٧,٤	١٤	٨
٢	٥	يشجع النظام الطالب على التجريب والاكتشاف	٣,٦٢	٤٧	٢٦,٩	٥٤	٣٠,٩	٤٩	٢٨,٠	١١	٦,٣	١٤	٨,٠
٥	٦	يساعد النظام على تنمية قيم المحافظة على مكتسبات الجامعة	٣,٥٨	٤٤	٢٥,١	٥١	٢٩,١	٥٦	٣٢	١١	٦,٣	١٣	٧,٤
١	٧	يساعد النظام على تنمية حب التعلم لدى الطالب	٣,٤٢	٤١	٢٣,٤	٤١	٢٣,٤	٥٨	٣٣,١	٢٠	١١,٤	١٥	٨,٦

يتضح من الجدول أعلاه أن درجة فاعلية نظام إدارة التعلم الإلكتروني (D2L) في تنمية مهارات التعلم الفردي لدى طلبة جامعة المجمعة تراوحت ما بين المرتفعة جداً والمنخفضة جداً وهو أمر منطقي ومتوقع.

ففي المحور الأول / الجانب الشخصي والأخلاقي حصلت مهارة "ينمي النظام مهارة اتخاذ القرار من خلال منحه الحرية في اختيار بعض القرارات التعليمية والدراسية" على أعلى متوسط (٣,٩٢)، تليها مهارة "يسهم النظام في تنمية مهارة إدارة الوقت لدى الطالب" التي حصلت على متوسط (٣,٨٧) أي إن النظام ينمي هذه المهارات بدرجة مرتفعة.

في حين كانت أقل درجة فاعلية في مهارة "يساعد النظام على تنمية حب التعلم لدى الطالب" بمتوسط قدره (٣,٤٢) أي إن النظام ينمي هذه المهارة بدرجة مرتفعة ولكنها أقرب ما تكون للدرجة المتوسطة، تليها مهارة "يساعد النظام على تنمية قيم المحافظة على مكتسبات الجامعة" بمتوسط(٣,٥٨) أي إن النظام ينمي هذه المهارة بدرجة مرتفعة.

وعلى مستوى المحور بشكل عام بلغ المتوسط الحسابي للمحور (٣,٧٠) مما يشير إلى مساهمة النظام في تنمية مهاراته بنسبة مرتفعة، ويفسر الباحث ذلك بأن بجودة النظام ومناسبته لاتجاهات الطلبة واستيعابهم لآلياته ومتطلباته فانعكس ذلك على قدرتهم في اتخاذ القرار التعليمي وإدارة الوقت بصورة جيدة.

جدول رقم(٧)

المحور الثاني لمهارات التعلم الإلكتروني الفردي

مهارات التعلم الإلكتروني الفردي											
الترتيب حسب الاستبانة	الترتيب حسب المتوسط	المهارة	درجة التوافر								
			المتوسط	مرتفعة جداً		مرتفعة		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً	
				ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
		المحور الثاني/ مهارات الجانب المعرفي والدراسي											
٢٥	١	يمكن النظام الطالب من تقييم نفسه ذاتيا وفقا لمستواه	٣,٨٣	٦٩	٣٩,٤	٤٩	٢٨	٣٠	١٧,١	١٣	٧,٤	١٤	٨
٨	٢	ينمي النظام مهارة استرجاع المعلومات من خلال المهام والأنشطة التعليمية	٣,٨٢	٦٤	٣٦,٦	٥٢	٢٩,٧	٣٧	٢١,١	٨	٤,٦	١٤	٨
٢٢	٣	ينمي النظام مهارة التحضير من خلال إتاحة محتوى الدروس قبل موعد دراستها للاطلاع على محتواها.	٣,٨٢	٦٩	٣٩,٤	٥٠	٢٨,٦	٢٨	١٦	١٢	٦,٩	١٦	٩,١

مهارات التعلم الإلكتروني الفردي												
الترتيب حسب الاستبانة	الترتيب حسب المتوسط	المهارة	درجة التوافر									
			المتوسط	مرتفعة جداً		مرتفعة		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً	
				ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
٢٤	٤	يراعي النظام الفروق الفردية بحيث يتعلم كل طالب حسب قدراته	٣,٧٠	٦٣	٣٦	٥٠	٢٨,٦	٢٨	١٦	١٥	٨,٦	١٩	١٠,٩
٢٩	٥	يساعد النظام على تنمية مهارة البناء المعرفي على المعلومات السابق دراستها وتوظيفها في المراحل التالية	٣,٦٨	٥٧	٣٢,٦	٤٧	٢٦,٩	٤٢	٢٤	١٦	٩,١	١٣	٧,٤
٢٦	٦	يعزز النظام التقديم المنطقي للموضوعات متدرجة من الجزء إلى الكل	٣,٦٧	٥٤	٣٠,٩	٥٠	٢٨,٦	٤٥	٢٥,٧	١١	٦,٣	١٥	٨,٦
٢٨	٧	ينمي النظام مهارة الترابط المنطقي بين المعلومات والمعارف المطروحة	٣,٦٧	٥١	٢٩,١	٥٤	٣٠,٩	٤٦	٢٦,٣	٩	٥,١	١٥	٨,٦
٢٧	٨	ينمي النظام مهارة الاستنتاج من خلال التدرج من العام الى الخاص	٣,٦٥	٥٥	٣١,٤	٤٥	٢٥,٧	٤٨	٢٧,٤	١٢	٦,٩	١٥	٨,٦
٩	٩	يساعد النظام على تنمية مهارة التخطيط الجيد لأداء المهام والمسؤوليات التعلمية	٣,٦٤	٤٧	٢٦,٩	٥٥	٣١,٤	٤٧	٢٦,٩	١٥	٨,٦	١١	٦,٣
٢٣	١٠	ينمي النظام مهارات الكتابة من خلال المهام والأنشطة المطلوبة في المقررات	٣,٦٤	٥٩	٣٣,٧	٤٨	٢٧,٤	٣٢	١٨,٣	١٨	١٠,٣	١٨	١٠,٣
٣٣	١١	يتيح النظام المرونة في تنظيم المحتوي بالطريقة التي يرغب فيها الطالب	٣,٦٢	٥٧	٣٢,٦	٥١	٢٩,١	٣١	١٧,٧	١٦	٩,١	٢٠	١١,٤
٣٤	١٢	يتيح النظام للطالب الفرصة لمناقشة المحتوى المطروح وإبداء رأيه حوله	٣,٦٢	٦٤	٣٦,٦	٤٠	٢٢,٩	٣٢	١٨,٣	١٩	١٠,٩	٢٠	١١,٤
٣٠	١٣	يتيح النظام توظيف الحواس المختلفة في الملاحظة لتعزيز التفكير في الموقف التعليمي والوصول لبعض الفرضيات المتعلقة بالمشكلة المطروحة والتنبؤ بها	٣,٦٠	٥٥	٣١,٤	٤٣	٢٤,٦	٤٦	٢٦,٣	١٤	٨	١٧	٩,٧

مهارات التعلم الإلكتروني الفردي												
الترتيب حسب الاستبانة	الترتيب حسب المتوسط	المهارة	درجة التوافر									
			المتوسط	مرتفعة جداً		مرتفعة		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً	
				ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
١٠	١٤	ينمي النظام مهارة تحليل المحتوى إلى أجزاء للوصول إلى استنتاجات منطقية	٣,٥٩	٤٨	٢٧,٤	٥٥	٣١,٤	٣٨	٢١,٧	٢٠	١١,٤	١٤	٨
٢١	١٥	يتضمن النظام طرقاً مبتكرة تستثير دافعية الطالب نحو التعلم	٣,٥٧	٥٤	٣٠,٩	٤٦	٢٦,٣	٣٩	٢٢,٣	١٨	١٠,٣	١٨	١٠,٣
١٩	١٦	يساعد النظام على تنمية مهارات التفكير والدراسة العلمية لدى الطالب	٣,٥٦	٥١	٢٩,١	٥٢	٢٩,٧	٣٨	٢١,٧	١٣	٧,٤	٢١	١٢
١٤	١٧	يساعد النظام على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالب	٣,٥٤	٤٧	٢٦,٩	٥٠	٢٨,٦	٤٦	٢٦,٣	١٥	٨,٦	١٧	٩,٧
٣١	١٨	يعزز النظام طرح أفكار جديدة (أصيلة) حول موضوعات التعلم	٣,٥٤	٥٣	٣٠,٣	٤١	٢٣,٤	٤٦	٢٦,٣	١٧	٩,٧	١٨	١٠,٣
١٧	١٩	يساعد النظام على تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى الطالب	٣,٥٤	٤٥	٢٥,٧	٤٧	٢٦,٩	٥٥	٣١,٤	١٤	٨	١٤	٨
٢٠	٢٠	يساعد النظام على التنويع في الأفكار والبدائل كلما تغير موضوع التعلم	٣,٥١	٤٦	٢٦,٣	٤٧	٢٦,٩	٤٩	٢٨	١٧	٩,٧	١٦	٩,١
١٣	٢١	ينمي النظام مهارات إصدار الأحكام من خلال توفير المعايير اللازمة للحكم على الإجابات او الحلول المختلفة للمشكلة أو القضية المطروحة	٣,٤٩	٤١	٢٣,٤	٥٠	٢٨,٦	٥٣	٣٠,٣	١٧	٩,٧	١٤	٨
٣٢	٢٢	ينمي النظام مهارة التمييز بين الظواهر المتشابهة والمختلفة	٣,٤٦	٥٠	٢٨,٦	٤٣	٢٤,٦	٤٠	٢٢,٩	٢١	١٢	٢١	١٢

مهارات التعلم الإلكتروني الفردي											
الترتيب حسب الاستبانة	الترتيب حسب المتوسط	المهارة	درجة التوافر								
			المتوسط	مرتفعة جداً		مرتفعة		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً	
				ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
١٥	٢٣	يساعد النظام على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالب	٣,٤٦	٤١	٢٣,٤	٥١	٢٩,١	٤٨	٢٧,٤	١٧	٩,٧	١٨	١٠,٣
١١	٢٤	يعزز النظام مهارات توليد الأفكار وابتكار الحلول للأنشطة والواجبات	٣,٤٥	٤٢	٢٤	٤٩	٢٨	٤٦	٢٦,٣	٢٢	١٢,٦	١٦	٩,١
١٢	٢٥	يساعد النظام في تنمية مهارة التجريب من خلال إجراء تجارب تطبيقية لاختبار صحة الفروض	٣,٤٢	٤٥	٢٥,٧	٤٣	٢٤,٦	٤٩	٢٨	١٦	٩,١	٢٢	١٢,٦
١٦	٢٦	يساعد النظام على تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى الطالب	٣,٤٠	٤٤	٢٥,١	٤٥	٢٥,٧	٤٤	٢٥,١	٢١	١٢	٢١	١٢
١٨	٢٧	يساعد النظام على تنمية مهارات الحوار لدى الطالب	٣,٣٧	٤٢	٢٤	٤٧	٢٦,٩	٤٢	٢٤	٢٣	١٣,١	٢١	١٢

وفي المحور الثاني / الجانب المعرفي والدراسي حصلت مهارة "يمكن النظام الطالب من تقييم نفسه ذاتياً وفقاً لمستواه." على أعلى متوسط(٣,٨٣)، وتليها مهارة "ينمي النظام مهارة استرجاع المعلومات من خلال المهام والأنشطة التعليمية." بمتوسط (٣,٨٢) أي أن النظام ينمى هذه المهارات بدرجة مرتفعة.

في حين كانت أقل درجة فاعلية لمهارة "يساعد النظام على تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى الطالب" بمتوسط (٣,٤٠)، وتليها مهارة "يساعد النظام في تنمية مهارة التجريب من خلال إجراء تجارب تطبيقية لاختبار صحة الفروض." بمتوسط(٣,٤١) أي أن النظام ينمي هذه المهارة بدرجة منخفضة.

وعلى مستوى المحور بشكل عام بلغ المتوسط الحسابي للمحور (٣,٥٩) مما يشير إلى مساهمة النظام في تنمية مهاراته بنسبة مرتفعة، ويفسر الباحث ذلك بقدرة النظام على توفير الأدوات المساعدة على التقييم الذاتي وقياس المستوى التحصيلي الشخصي والمراجعة والتدرب بنفسه دون الحاجة للمعلم وهذه عناصر مستهدفة عند تطبيق الأنظمة الإلكترونية في مجال التعليم والتعلم

مـن جانب آخر يمكن تفسير وجـود بعض النسب المتوسطـة والمنخفضة في تحقيق الفاعلية لبعض المهارات إلى أن النظام لم يركز على التطوير من أساليب تنمية الجانب المعـرفي والدراسـي واعتمد على طـرق ثابتة وفرضهـا على الطـلاب ولم يترك المجال لاختيار الطريقة التي تناسب كل طالب، مع اعتماده الأساسي على طريقة المحاضرة في الصوتيات المرفقة بالمقرر الإلكتروني المؤدى من طرف المعلم فقط دون تفاعل الطلبة.

جدول رقم (٨)

للمحور الثالث لمهارات التعلم الإلكتروني الفردي

مهارات التعلم الإلكتروني الفردي												
الترتيب حسب الاستبانة	الترتيب حسب المتوسط	المهارة	درجة التوافر									
			المتوسط	مرتفعة جداً		مرتفعة		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً	
				ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
		المحور الثالث /مهارات الجانب الفني الإلكتروني											
٣٥	١	يساعد النظام على تنمية مهارات التعامل مع الأجهزة والبرامج الإلكترونية.	٤,٢٦	٩٧	٥٥,٤	٥٠	٢٨,٦	١٤	٨	٤	٢,٣	١٠	٥,٧
٤٢	٢	يتيح النظام كلمة مرورٍ خاصة لكل طالب توفيراً للخصوصية والأمان.	٤,٢٤	١٠٧	٦١,١	٣٤	١٩,٤	١٦	٩,١	٥	٢,٩	١٣	٧,٤
٤٣	٣	يتيح النظام إمكانية الوصول لنصوص العروض المقدمة ويمكن قراءتها في أي وقت.	٤,١٠	٩٣	٥٣,١	٤١	٢٣,٤	٢١	١٢	٧	٤	١٣	٧,٤
٣٨	٤	يوفر النظام للمعلم أدوات لإدارة العملية التعليمية وتوجيه كل طالب إلكترونيا.	٣,٨٣	٦٦	٣٧,٧	٤٨	٢٧,٤	٤٠	٢٢,٩	٨	٤,٦	١٣	٧,٤
٣٩	٥	يوفر النظام أدوات لرصد التفاعلات داخل النظام لكل طالب على حده للمساهمة في التقويم المستمر الفعال.	٣,٨٢	٦٨	٣٨,٩	٤٩	٢٨	٣٢	١٨,٣	١٢	٦,٩	١٤	٨

مهارات التعلم الإلكتروني الفردي											
الترتيب حسب الاستبانة	الترتيب حسب المتوسط	المهارة	درجة التوافر								
			المتوسط	مرتفعة جداً		مرتفعة		متوسطة		منخفضة	منخفضة جداً
				ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
٤٤	٦	يعزز النظام مهارات الاتصال الفعال بين الطالب والمعلم من خلال أدوات التواصل المتوفرة لديه.	٣,٧٧	٦٩	٣٩,٤	٤٦	٢٦,٣	٣٠	١٧,١	١٠	٥,٧	٢٠	١١,٤
٤٠	٧	تمكن أدوات النظام الطالب من تحديد الجدول الزمني المناسب لتحقيق مهام وأهداف التعلم.	٣,٧٦	٦٥	٣٧,١	٤٨	٢٧,٤	٣٤	١٩,٤	١١	٦,٣	١٧	٩,٧
٣٦	٨	يتيح النظام وسائل للدعم الفني وقنوات مناسبة لطرح الأسئلة والاستفسارات.	٣,٧٥	٦٨	٣٨,٩	٤٧	٢٦,٩	٢٦	١٤,٩	١٧	٩,٧	١٧	٩,٧
٤٥	٩	يمكن النظام الطالب من الإبحار الشبكي ومتابعة الجديد في تخصصه.	٣,٧٢	٦٧	٣٨,٢	٤٤	٢٥,١	٣٢	١٨,٣	١٢	٦,٩	٢٠	١١,٤
٣٧	١٠	ينوع النظام في مصادر التعليم الإلكترونية ليختار الطالب المصادر المناسبة له	٣,٦٦	٦٤	٣٦,٦	٤٢	٢٤	٣٧	٢١,١	١٠	٥,٧	٢٢	١٢,٦
٤١	١١	يمكن النظام الطلبة من إنشاء مخازن خاصة بهم لحفظ ما يرغبون من ملفات تعليمية.	٣,٥٥	٥٣	٣٠,٣	٤٥	٢٥,٧	٤٤	٢٥,١	١٢	٦,٩	٢١	١٢

وفي المحور الثالث / مهارات الجانب الفني الإلكتروني حصلت مهارة "يساعد النظام على تنمية مهارات التعامل مع الأجهزة والبرامج الإلكترونية." بمتوسط (٤,٢٥) وتليها مهارة "يتيح النظام كلمة مرور خاصة لكل طالب توفيراً للخصوصية والأمان" بمتوسط (٤,٢٤) أي أن النظام ينمي هذه المهارات بدرجة مرتفعة.

في حين كانت أقل درجة فاعلية حصلت عليها مهارة "يمكن النظام الطلبة من إنشاء مخازن خاصة بهم لحفظ ما يرغبون من ملفات تعليمية" بمتوسط(٣,٥٥) وتليها مهارة "ينوع النظام في مصادر التعليم الإلكترونية ليختار الطالب المصادر المناسبة له" بمتوسط (٣,٦٦) أي النظام ينمي هذه المهارات بدرجة منخفضة.

وعلى مستوى المحور بشكل عام بلغ المتوسط الحسابي للمحور (٣,٨٥) مما يشير إلى مساهمة النظام في تنمية مهاراته بنسبة مرتفعة جداً، ويفسر الباحث ذلك بأن النظام قد ركز على جانب قوي يتمثل في جذب المتعلمين لمكوناته واستثمار ميل أبناء هذا الجيل وشغفهم التقني وحبهم لسبر أغوار التقنية واستخدامها في تسهيل التعلم والحياة عموماً محققاً بذلك بيئة تعلم فردية متميزة وجاذبة ومحققة لدرجة مناسبة من الخصوصية والأمان

من جانب آخر يمكن تفسير وجود بعض النسب المتوسطة والمنخفضة في تحقيق الفاعلية لبعض المهارات إلى اعتماد النظام على طريقة موحدة في عرض الدروس التعليمية وعدم إتاحة الفرصة للتفاعل بشكل متنوع مع المصادر الإلكترونية.

واستكمالاً لما سبق توصل الباحث لمتوسط فاعلية كل محور من المحاور الثلاثة ولجانب المهارات الفردية عموماً كما في الجدول رقم (٩).

جدول رقم (٩)

المتوسط الحسابي لفاعلية نظام (D2L) في تنمية مهارات التعلم الفردي.

المحور	المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	مهارات التعلم الفردي
المتوسط	٣,٧٠	٣,٥٩	٣,٨٥	٣,٧١

من خلال الجدول السابق فإن المتوسط العام لفاعلية النظام في تنمية مهارات التعلم الفردية يبلغ (٣,٧١) وهذا يعني تحقق الفاعلية بدرجة مرتفعة مما يمكن اعتباره مؤشراً إيجابياً على نجاح النظام في تنمية مهارات التعلم الفردي.

ثانيا: للإجابة على السؤال الثاني والذي ينص على ما مدى فاعلية نظام إدارة التعلم الإلكتروني (D2L) في تنمية مهارات التعلم التشاركي لدى طلبة جامعة المجمعة؟

يوضح جدول رقم (١٠)
للمحور الأول لمهارات التعلم الإلكتروني التشاركي

مهارات التعلم الإلكتروني التشاركي												
الترتيب حسب الاستبانة	الترتيب حسب المتوسط	المهارة	درجة التوافر									
			المتوسط	مرتفعة جداً		مرتفعة		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً	
				ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
		المحور الأول/ مهارات أخلاقيات المجموعة											
٨	١	ينمي النظام صفة تحمل المسؤولية في التعلم لدى الطلبة.	٣,٩٠	٦٦	٣٧,٧	٥٩	٣٣,٧	٣٠	١٧,١	٧	٤	١٣	٧,٤
٤	٢	يساعد النظام في تنمية صفات الالتزام واحترام القواعد أو اتباع التعليمات.	٣,٧٣	٥٧	٣٢,٦	٥٩	٣٣,٧	٣١	١٧,٧	١٠	٥,٧	١٨	١٠,٣
١	٣	يساعد النظام في تنمية مهارات التعاون بين الطلبة لتحقيق الأهداف المشتركة.	٣,٦٠	٥٥	٣١,٤	٤٨	٢٧,٤	٣٧	٢١,١	١٧	٩,٧	١٨	١٠,٣
٧	٤	يساعد النظام في غرس مبادئ الحوار الهادف لدى الطلبة.	٣,٤٦	٤٩	٢٨	٣٩	٢٢,٣	٤٨	٢٧,٤	٢٢	١٢,٦	١٧	٩,٧
٢	٥	يساعد النظام في تنمية مهارات القيادة لدى الطلبة.	٣,٥٥	٥٣	٣٠,٣	٣٩	٢٢,٣	٥١	٢٩,١	١٦	٩,١	١٦	٩,١
٣	٦	يساعد النظام في تنمية قيمة تقبل النقد واحترام الآخرين.	٣,٤٥	٤٤	٢٥,١	٤٧	٢٦,٩	٤٧	٢٦,٩	١٨	١٠,٣	١٩	١٠,٩
٥	٧	يساعد النظام في تنمية مهارات الشورى.	٣,٤٥	٤٧	٢٦,٩	٤٥	٢٥,٧	٤٥	٢٥,٧	١٦	٩,١	٢٢	١٢,٦
٦	٨	يساعد النظام على التغلب على مشكلات العزلة والعمل الفردي	٣,٢١	٤١	٢٣,٤	٣٦	٢٠,٦	٤٧	٢٦,٩	٢١	١٢	٣٠	١٧,١

يتضح من الجدول أعلاه أن درجة فاعلية نظام إدارة التعلم الإلكتروني (D2L) في تنمية مهارات التعلم (التشاركي) لدى طلبة جامعة المجمعة تراوحت ما بين المرتفعة جداً والمنخفضة جداً وهو أمر منطقي.

حيث كانت نتائج **المحور الأول/ مهارة اخلاقيات المجموعة بأن أعلى درجة فاعلية لمهارة** " ينمي النظام صفة تحمل المسؤولية في التعلم لدى الطلبة" بمتوسط (٣,٩٠) تليها مهارة " يساعد النظام في تنمية صفات الالتزام واحترام القواعد أو اتباع التعليمات." بمتوسط (٣,٧٢). وهذا يعني أن النظام ينمي هذه المهارات بدرجة مرتفعة.

في حين كانت أقل درجة فاعلية لمهارة " يساعد النظام على التغلب على مشكلات العزلة والعمل الفردي " بمتوسط (٣,٢١) وتليها مهارة " يساعد النظام في تنمية قيمة تقبل النقد واحترام الآخرين " بمتوسط (٣,٤٥)، وهذا يعني ان النظام ينمي هذه المهارات بدرجة منخفضة.

وعلى مستوى المحور بشكل عام بلغ المتوسط الحسابي للمحور (٣,٥٤) مما يشير إلى مساهمة النظام في تنمية مهاراته بنسبة مرتفعة، ويفسر الباحث ذلك بأن النظام قد نجح في توزيع المهام وحوكمة عمل المجموعة وتأطير العمل الجماعي واحترام النظام والتعليمات ، من جانب آخر يمكن تفسير وجود بعض النسب المتوسطة والمنخفضة في تحقيق الفاعلية لبعض المهارات إلى أن النظام اعتمد على التعلم الفردي والذاتي بشكل كبير واهتم بمهاراته بشكل ملحوظ في سير التعلم داخل النظام، ولذلك نلاحظ انخفاض في درجة فاعلية بعض المهارات المرتبطة بأخلاقيات المجموعة ويعود ذلك إلى الاهتمام المنصب على التعلم الفردي وكل ما يتعلق به ظهر ذلك في عدم قدرة النظام على التغلب على مشكلة العزلة والحوار الجماعي الإيجابي الذي تكرس له التطبيقات الإلكترونية عموماً حتى في حال دمج الطلبة في مجموعات وإشراكهم في الأنشطة المشتركة.

الجدول رقم (١١)

للمحور الثاني لمهارات التعلم الإلكتروني التشاركي

مهارات التعلم الإلكتروني التشاركي												
الترتيب حسب الاستبانة	الترتيب حسب المتوسط	المهارة	درجة التوافر									
			المتوسط	مرتفعة جداً		مرتفعة		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً	
				ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
		المحور الثاني / مهارات الدراسة ضمن المجموعة											
١٦	١	تتيح أدوات النظام التزامن في النقاش والتعليق على منشورات الآخرين.	٣,٦٤	٥٨	٣٣,١	٥٢	٢٩,٧	٢٩	١٦,٦	١٦	٩,١	٢٠	١١,٤
١٧	٢	يوفر النظام أدوات لرصد مشاركات كل مجموعة.	٣,٦١	٥٥	٣١,٤	٥٤	٣٠,٩	٣١	١٧,٧	١٣	٧,٤	٢٢	١٢,٦
١٠	٣	يتيح النظام لجميع أعضاء المجموعة المشاركة في جميع المهام بالتساوي والتوازن فيما بينهم.	٣,٥٤	٥٢	٢٩,٧	٤٥	٢٥,٧	٤٤	٢٥,١	١٤	٨	٢٠	١١,٤

مهارات التعلم الإلكتروني التشاركي												
الترتيب حسب الاستبانة	الترتيب حسب المتوسط	المهارة	درجة التوافر									
			المتوسط	مرتفعة جداً		مرتفعة		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً	
				ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
١١	٤	يتيح النظام عملية العصف الذهني بشكل متزامن مع متعلمين آخرين عبر الإنترنت.	٣,٥٣	٥٠	٢٨,٦	٤٥	٢٥,٧	٤٧	٢٦,٩	١٣	٧,٤	٢٠	١١,٤
١٨	٥	يمنح النظام فرص وأدوات لدعم اتخاذ القرارات الخاصة بالمجموعة وتثبيتها.	٣,٤٦	٥٥	٣١,٤	٤٠	٢٢,٩	٣٥	٢٠	٢١	١٢	٢٤	١٣,٧
٩	٦	يتيح النظام للطلبة المشاركة في بناء وتنظيم المحتوى بشكل تعاوني.	٣,٤٥	٥١	٢٩,١	٤١	٢٣,٤	٤١	٢٣,٤	٢٠	١١,٤	٢٢	١٢,٦
١٢	٧	يشجع النظام على التفكير الابداعي وتوليد الحلول المبتكرة للمشكلات بطريقة تفاعلية جماعية	٣,٤١	٤٩	٢٨	٣٩	٢٢,٣	٤٢	٢٤	٢٥	١٤,٣	٢٠	١١,٤
١٤	٨	يدعم النظام رسم وإدخال خرائط ذهنية لسير عملية التفكير بدءً من عرض المشكلة ووصولا إلى الحل بشكل مشترك.	٣,٣٥	٤٥	٢٥,٧	٤٨	٢٧,٤	٣٢	١٨,٣	٢٤	١٣,٧	٢٦	١٤,٩
١٥	٩	يتيح النظام لكل مجموعة من المجموعات إنشاء الجدول الزمني الخاص بها لإنجاز المهام والأنشطة المشتركة.	٣,٣١	٤٥	٢٥,٧	٤٢	٢٤	٣٨	٢١,٧	٢٣	١٣,١	٢٧	١٥,٤
١٣	١٠	يوفر النظام إمكانية التقييم المتبادل بين المجموعات المختلفة وأفراد المجموعة الواحدة.	٣,٢٩	٤٢	٢٤	٤٥	٢٥,٧	٣٧	٢١,١	٢٥	١٤,٣	٢٦	١٤,٩
١٩	١١	يتيح النظام إمكانية تبادل الأدوار في قيادة أعضاء المجموعة.	٣,٢٩	٤٥	٢٥,٧	٤٥	٢٥,٧	٣٣	١٨,٩	٢١	١٢	٣١	١٧,٧

وفي المحور الثاني / الدراسة ضمن المجموعة كانت أعلى نسبة فاعلية لمهارة "تتيح أدوات النظام التزامن في النقاش والتعليق على منشورات الآخرين." بمتوسط(٣,٦٤)

تليها مهارة "يوفر النظام أدوات لرصد مشاركات كل مجموعة." بمتوسط(٣,٦١) هذا يعني أن النظام ينمي هذه المهارات بدرجة مرتفعة.

في حين أقل درجة فاعلية كانت لمهارة "يتيح النظام إمكانية تبادل الأدوار في قيادة أعضاء المجموعة." بمتوسط (٣,٢٩) وتليها مهارة "يتيح النظام لكل مجموعة من المجموعات إنشاء الجدول الزمني الخاص بها لإنجاز المهام والأنشطة المشتركة." بمتوسط(٣,٣١) هذا يعني ان النظام ينمي هذه المهارات بدرجة منخفضة.

وعلى مستوى المحور بشكل عام بلغ المتوسط الحسابي للمحور (٣,٤٤) مما يشير إلى مساهمة النظام في تنمية مهاراته بنسبة مرتفعة، ويفسر الباحث ذلك بأن النظام قد نجح في إتاحة التزامن في نقاش أفراد المجموعات والتعليق على منشورات الآخرين ورصد مشاركاتهم آليا ما يعزز عمل المجموعة ودافعيتها، من جانب آخر يمكن تفسير وجود بعض النسب المتوسطة والمنخفضة في تحقيق الفاعلية لبعض المهارات إلى أن النظام لم يوفر البيئة المناسبة لتبادل القيادة بين أفراد المجموعة وبالتالي عدم جدولة المهام المشتركة ومتابعتها وهو ما يتفق مع نتائج الفقرة السابقة في محور أخلاقيات المجموعة.

الجدول رقم (١٢)

للمحور الثالث لمهارات التعلم الإلكتروني التشاركي

مهارات التعلم الإلكتروني التشاركي												
الترتيب حسب الاستبانة	الترتيب حسب المتوسط	المهارة	درجة التوافر									
			المتوسط	مرتفعة جداً		مرتفعة		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً	
				ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
		المحور الثالث / مهارات أدوات تعلم المجموعة											
٢٠	١	تمكن الأدوات داخل النظام مجموعة من الأشخاص من تحرير المستند نفسه في وقت واحد.	٣,٦٤	٥٨	٣٣,١	٥٢	٢٩,٧	٢٩	١٦,٦	١٦	٩,١	٢٠	١١,٤
٢١	٢	يوفر النظام أدوات تزامن للمناقشة والحوار بين المجموعات وداخل المجموعة الواحدة.	٣,٦١	٥٥	٣١,٤	٥٤	٣٠,٩	٣١	١٧,٧	١٣	٧,٤	٢٢	١٢,٦

مهارات التعلم الإلكتروني التشاركي												
الترتيب حسب الاستبانة	الترتيب حسب المتوسط	المهارة	درجة التوافر									
			المتوسط	مرتفعة جداً		مرتفعة		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً	
				ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
٢٦	٣	يوفر النظام أدوات للاتصال الجماعي بين أفراد المجموعة الواحدة وبين المجموعات المختلفة.	٣,٥٤	٥٢	٢٩,٧	٤٥	٢٥,٧	٤٤	٢٥,١	١٤	٨	٢٠	١١,٤
٢٥	٤	تتنوع أدوات التفاعل لتتعامل كل مجموعة مع الأدوات المناسبة لها.	٣,٥٣	٥٠	٢٨,٦	٤٥	٢٥,٧	٤٧	٢٦,٩	١٣	٧,٤	٢٠	١١,٤
٢٣	٥	يساعد النظام في الاحتفاظ بالملاحظات المرتبطة بالاجتماعات بحيث يمكن الرجوع اليها واستخدامها فيما بعد.	٣,٤٦	٥٥	٣١,٤	٤٠	٢٢,٩	٣٥	٢٠	٢١	١٢	٢٤	١٣,٧
٢٢	٦	يمكن النظام المجموعة من إنشاء مساحة خاصة بهم على الإنترنت لحفظ ما يرغبون من ملفات تعليمية تخص المحتوى.	٣,٤٥	٥١	٢٩,١	٤١	٢٣,٤	٤١	٢٣,٤	٢٠	١١,٤	٢٢	١٢,٦
٢٤	٧	يحفز النظام على إنشاء وإدارة المواقع المفضلة ومشاركتها مع الآخرين عبر شبكة الإنترنت.	٣,٤١	٤٩	٢٨	٣٩	٢٢,٣	٤٢	٢٤	٢٥	١٤,٣	٢٠	١١,٤

وفي المحور الثالث/ أدوات تعلم المجموعة كانت أعلى درجة فاعلية لمهارة "يوفر النظام أدوات تزامن للمناقشة والحوار بين المجموعات وداخل المجموعة الواحدة." بنسبة (٣,٥٦) وتليها مهارة "يوفر النظام أدوات للاتصال الجماعي بين أفراد المجموعة الواحدة وبين المجموعات المختلفة." بنسبة (٣,٥٤) هذا يعني أن النظام ينمي هذه المهارات بدرجة مرتفعة.

في حين كانت أقل درجة فاعلية لمهارة "يحفز النظام على إنشاء وإدارة المواقع المفضلة ومشاركتها مع الآخرين عبر شبكة الإنترنت." بمتوسط (٣,٣٦)، تليها مهارة "يمكن النظام المجموعة من إنشاء مساحة خاصة بهم على الإنترنت لحفظ ما يرغبون من ملفات تعليمية تخص المحتوى" بمتوسط (٣,٤٤) هذا يعني أن النظام ينمي هذه المهارات بدرجة منخفضة.

وعلـى مستوى المحور بشكل عام بلغ المتوسط الحسابي للمحور (٣,٤٨) مما يشير إلى مساهمـة النظام في تنمية مهاراته بنسبة مرتفعة، ويفسر الباحث ذلك بأن النظام قد نجح في توفير البيئة المناسبة للاتصال الفعال والفوري بين أفراد المجموعة الواحدة وبـين المجموعـات مع بعضها البعض، من جانب آخر يمكن تفسير وجـود بعض النسب المتدنيـة في تحقيق الفاعليـة لبعض المهـارات إلى أن النظام لم يوفـر مساحة أو نافذة للطالـب يتم من خلالها حفـظ مستنداته ومواده الخاصة علـى الإنترنت، ومشاركة ما يرغب منها مع الآخرين.

واستكمـالاً لمـا سبق توصـل الباحث لمتوسـط فاعلية كل محور من المحـاور الثلاثة ولجانب المهارات التشاركية عموماً كما في الجدول رقم (١٢).

جدول رقم (١٣)

المتوسط الحسابي لفاعلية نظام (D2L) في تنمية مهارات التعلم التشاركي .

المحور	المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	مهارات التعلم التشاركي
المتوسط	٣,٥٤	٣,٤٤	٣,٤٨	٣,٤٨

من الجدول السابق نجد إن المتوسط العام لفاعلية النظام في تنمية مهارات التعلم التشاركيـة بلـغ (٣,٤٨) وهذا يعني تحقق الفاعلية بدرجـة مرتفعة مما يمكن اعتباره مؤشراً إيجابياً على نجاح النظام في تنمية مهارات التعلم التشاركي.

ومـن خلال الإجابة على السؤالين الأول والثاني يمكن إجمال خلاصة فاعلية نظام (D2L) في تنمية مهارات التعلم الفردي والتشاركي في الجدول التالي رقم(١٤)

جدول رقم (١٤)

المتوسط الحسابي لفاعلية نظام (D2L) في تنمية مهارات التعلم الفردي والتشاركي

القسم	المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	المتوسط العام لفاعلية نظام (D2L) تنمية مهارات التعلم
مهارات التعلم الفردي	٣,٧٠	٣,٥٩	٣,٨٥	٣,٧١
مهارات التعلم التشاركي	٣,٥٤	٣,٤٤	٣,٤٨	٣,٤٨
مهارات التعلم الفردي والتشاركي معاً				٣,٦٠

وعليه فإنه كما يتضح من نتائج الجدول السابق فإن المتوسط العام لفاعلية النظام في تنمية مهارات التعلم الفردية بلغ (٣,٧١) مما يشير إلى تحقق الفاعلية بدرجة مرتفعة، كما إن المتوسط العام لفاعلية النظام في تنمية مهارات التعلم التشاركية بلغ (٣,٤٨) مما يشير إلى تحقق الفاعلية بدرجة مرتفعة، كما يلاحظ تفوق النظام في تنمية مهارات التعلم الفردي بما يعادل (٠,٢٣٪) عنه في مهارات التعلم التشاركي وهو وإن كان فرقاً في نفس الفئة لكنه يعطي مؤشراً لتفوق النظام في جانب المهارات الفردية.

وبشكل عام فإن النظام حقق درجة فاعلية مرتفعة في تنمية مهارات التعلم بنوعيها الفردي والتشاركي بلغت(٣,٦٠) مما يمكن اعتباره مؤشراً إيجابياً على نجاح النظام.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة شين وايميتي(Chen & Emity,2011) في تفوق الأنظمة الإلكترونية في تنمية مهارات التعلم الفردي، في حين إنها تختلف مع نتائج دراسة كل من وتختلف دراسة السيد(٢٠١٣م)ودراسة أحمد (٢٠١٤) اللتان أكدتا على تفوق الأنظمة الإلكترونية في تنمية مهارات التعلم التشاركي والجماعي.

ثالثاً: للإجابة على السؤال الثالث الذي ينص على هل تختلف فاعلية نظام إدارة التعلم الإلكتروني (D2L) في تنمية مهارات التعلم الفردي والتشاركي لدى طلبة جامعة المجمعة باختلاف صفة المستخدم للنظام (طالب – عضو هيئة تدريس)؟

استخدم الباحث اختبار-ت لعينتين مستقلتين Independent Samples Test(T-Test)؛ لتحديد الفروق واتجاهها، كما هو يوضح ذلك جدول رقم (١٥).

جدول رقم (١٥)

يوضح قيمة (ت) ودلالته الإحصائية حول تحديد درجة فاعلية نظام إدارة التعلم الإلكتروني (D2L) في تنمية مهارات التعلم الفردي والتشاركي لدى طلبة جامعة المجمعة تبعاً لمتغير صفة المستخدم (طالب – عضو هيئة تدريس).

النوع	العدد ن= ١٧٥	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	دلالة (ت)	اتجاه الفروق
عضو هيئة تدريس	١٤	٣,٧٤٥٧	٠,٦٨٧٩٥	٠,٥٣٤	٠,٥٩٤ غير دالة	–
طالب/ة	١٦١	٣,٥٩٣٠	١,٠٤٩٨٨			–

بالنظر إلى الجدول رقم (١٥) يتضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً تُعزى لمتغير صفة المستخدم للنظام (عضو هيئة تدريس-طالب/ة) بين آراء مجتمع الدراسة حول

درجـة فاعلية نظـام إدارة التعلم الإلكـتروني (D2L) في تنمية مهـارات التعلم (الفردية والتشاركـي) لدى طلبة جامعة المجمعة، وبعزو الباحث ذلك لثبات فاعلية النظام الموجة لفئـة الطلاب، ثبات أدواته وخصائصه وهذا ما أظهرته استجابة الطلاب وأعضاء هيئة التدريـس فرغم الفـروق بينهم في المستـوى الأكاديمي والمعرفي إلا انـه لا توجد فروق في استجاباتهم حول فاعلية النظام في تنمية مهارات التعلم الفردي والتشاركي لدى الطلاب.

رابعـاً: الإجابـة عـن السؤال الرابع والذي ينص على " هـل تختلف فاعلية نظام إدارة التعلـم الإلكتروني (D2L) في تنمية مهـارات التعلم الفردي والتشاركي لدى طلبة جامعة المجمعة باختلاف النوع (ذكور-إناث)؟

استخدم الباحث اختبـار-ت لعينتين مستقلتـين Independent Samples Test(T-Test)؛ لتحديد الفروق واتجاهها، كما هو يوضح ذلك جدول رقم (١٦)

جدول رقم (١٦)

يوضح قيمة (ت) ودلالته الإحصائية حول تحديد درجة فاعلية نظام إدارة التعلم الإلكتروني (D2L) في تنمية مهارات التعلم (الفردية والتشاركي) لدى طلبة جامعة المجمعة تبعاً لمتغير النوع (ذكور-إناث)

النوع	العدد ن= ١٧٥	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	دلالة (ت)	اتجاه الفروق
ذكر	٥٧	٣,٥٠٣٩	١,٢٩٢٦٦	-٠,٧٩٥	٠,٤٢٩ غير دالة	-
أنثى	١١٨	٣,٦٥٤٢	٠,٨٦٩٠٩			-

بالنظـر إلى الجدول رقم (١٦) يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً تُعزى لمتغير النـوع (ذكور-إناث) بـين آراء مجتمع الدراسـة حول درجة فاعلية نظـام إدارة التعلم الإلكـتروني (D2L) في تنمية مهـارات التعلم (الفردية والتشاركـي) لدى طلبة جامعة المجمعـة وبعـزو الباحث ذلك لثبـات أداء النظام مع الذكور والإنـاث فهو يتعامل معهم كطـلاب من فئة واحدة، فكانت الاستجابـات حول فاعلية النظام لكلا النوعين متقاربة إلى حد كبير بحيث لا توجد فروق بين الاستجابتين حول فاعلية النظام في تنمية مهارات التعلم الفردي والتشاركي لديهم.

خامسـا: للإجابـة على السؤال الخامس الذي ينص على هل تختلف فاعلية نظام إدارة التعلـم الإلكتروني (D2L) في تنمية مهـارات التعلم الفردي والتشاركي لدى طلبة جامعة المجمعة باختلاف نوع الكلية (علمية-إنسانية)؟

استخدم الباحث اختبار-ت لعينتين مستقلتين Independent Samples Test(T-Test)؛ لتحديد الفروق واتجاهها، كما هو يوضح ذلك جدول رقم (١٦)

جدول رقم (١٦)

يوضح قيمة (ت) ودلالته الإحصائية حول تحديد درجة فاعلية نظام إدارة التعلم الإلكتروني (D2L) في تنمية مهارات التعلم الفردية والتشاركي لدى طلبة جامعة المجمعة تبعاً لمتغير نوع الكلية (علمية-إنسانية)

النوع	العدد ن= ١٧٥	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	دلالة (ت)	اتجاه الفروق
علمية	٤٤	٣,٤٣٢٥	١,٠٣٤٩٨	١,٢٩٥-	٠,١٩٧ غير دالة	-
إنسانية	١٣١	٣,٦٦٣٣	١,٠١٩٠٤			-

بالنظر إلى الجدول رقم (١٥) يتضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً تُعزى لمتغير نوع الكلية (علمية –إنسانية) بين آراء مجتمع الدراسة حول درجة فاعلية نظام إدارة التعلم الإلكتروني (D2L) في تنمية مهارات التعلم الفردي والتشاركي لدى طلبة جامعة المجمعة وبعزو الباحث ذلك لثبات أداء النظام فهو يخدم كلا النوعين الكلية العلمية والكلية الإنسانية وهذا ما أظهرته استجابات النوعين في الاستبانة بحيث أظهرت استجاباتهم عدم وجود فروق بينهم في فاعلية النظام في تنمية مهارات التعلم الفردي والتشاركي لديهم.

وهو ما يتفق مع ما توصلت اليه دراسة أحمد (٢٠١٤م) من عدم وجود أثر دال إحصائياً للتفاعل بين نمط التقديم (تشاركي – فردى) والتخصص الأكاديمي (علمي– أدبى) في التحصيل والمهارات.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يلي:

١. التقييم الدوري لفاعلية النظام في تنمية مهارات التعلم والتفكير المختلفة للطلبة من قبل عمادة التعليم الإلكتروني للجامعة.
٢. توجيه العاملين على تطوير النظام إلى النقاط التي كشفت عنها نتائج الدراسة لتقييم النظام لمهارات التعلم الإلكتروني الفردي والتشاركي، والتغلب على نقاط الضعف في النظام ودعم نقاط القوة وتحسينها.

٣. تدريب الطلبة وتوعيتهم حول بمكونات النظام المختلفة وآليات التعامل معه بفاعلية.
٤. تدريب أعضاء هيئة التدريس المكلفين بالإشراف على المقررات الإلكترونية على استراتيجيات تنمية مهارات التعلم الفردي والتشاركي لدى الطلبة من خلال نظام D2L الإلكتروني.
٥. تعديل نظام إدارة التعلم D2L بالجامعة بما يتناسب مع تنمية مهارات التعلم الفردي والتشاركي تحقيقاً للأهداف العليا للجامعة.

مقترحات الدراسة:

في سبيل تطوير نظم إدارة التعلم، ومن خلال ما توصلت اليه هذه الدراسة، يقترح الباحث إجراء البحوث التالية:

١. تحديد المتطلبات التكنولوجية اللازمة لتطوير نظام إدارة التعلم (D2L) في ضوء مهارات التعلم الإلكتروني الفردي.
٢. تحديد المتطلبات التكنولوجية اللازمة لتطوير نظام إدارة التعلم (D2L) في ضوء مهارات التعلم الإلكتروني التشاركي
٣. فعالية نظام إدارة التعليم الإلكتروني (D2L) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والنقدي لدى طلبة جامعة المجمعة.
٤. اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تنمية مهارات الطلبة من خلال نظام التعلم الإلكتروني.

المراجع العربية:

١. أحمد، محمود أحمد عبد الكريم (٢٠١٤). "أثر التفاعل بين نمط تقديم المدونات (التشاركية – فردية) والتخصص الأكاديمي (علمي – أدبي) في اكساب طلاب التأهيل التربوي مهارات استخدام الأجهزة التعليمية والتحصيل المعرفي"، مجلة دراسات عربية في التربة وعلم النفس، (٥٠)٢، مصر.
٢. الحربي، محمد صنت صالح (٢٠٠٦). مطالب استخدام التعلم الإلكتروني لتدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر الممارسين والمختصين. (رسالة دكتورة). كلية التربية-جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
٣. الخان، بدر (٢٠٠٥). استراتيجيات التعلم الإلكتروني. ترجمة علي الموسوي وآخرون. سوريا. دار شعاع.
٤. الزق، عصام شوقي شبل (٢٠١٥). "دعم نمطي التعلم الإلكتروني (الفردي / التشاركي)

بأدوات التدوين الاجتماعي وأثره على التحصيل المعرفي والأداء المهارى والتظليم الذاتي والرضا للطلاب المعلمين بكلية التربية"، مجلة تكنولوجيا التعليم ،٢٥(٢).

٥. السلوم، عثمان ابراهيم. (٢٠١١). "الفصول الافتراضية وتكاملها مع نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد". مجلة دراسات المعلومات. (١١). (١١١-١٢٧).

٦. السلوم، عثمان بن إبراهيم (٢٠١٠). "اتجاهات طلاب كلية إدارة الأعمال بجامعة الملك سعود نحو استخدام نظام جسور" .مجلة اعلم، الرياض، (٦) ،٢٣٨: ٢٦٥.

٧. السيد، إيمان شعبان إبراهيم(٢٠١٣). فاعلية استراتيجيتي التعلم الإلكتروني الفردي والتعاوني القائم على أدوات الويب ٢،٠ في تنمية مهارات حل المشكلات البرمجية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية، (رسالة دكتوراه) غير منشورة، كلية التربية النوعية –جامعة الزقازيق، مصر.

٨. السيد، مصطفى عبد الرحمن طه (٢٠١٦). "فاعلية تصميم بيئة تعلم الكتروني تشاركي في تنمية مفاهيم محركات بحث الويب غير المرئية ومعتقدات الكفاءة الذاتية لدى طلاب كلية التربية"، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، (١٧٤)،٢٣: ١٣٢.

٩. الصعيدي، عمر بن سالم(٢٠١٦). "مدى التأثير الإيجابي لعدد من العوامل على الاستخدام الحقيقي لنظام إدارة التعلم الإلكتروني"، تكنولوجيا التربية-دراسات وبحوث، مصر، (٢٦)،٥٩: ٩٤.

١٠. العتيبي، خلود بنت عبيد عياف(٢٠١٣). تصميم نظام إدارة التعلم الإلكتروني مقترح بجامعة الأميرة نورة عبد الرحمن، (رسالة دكتوراه)، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، المملكة العربية السعودية.

١١. العمرو، رزان بنت منصور(٢٠١٢). واقع استخدام طالبات وأعضاء هيئة التدريس بقسم تقنيات التعليم لنظام إدارة التعلم البلاك بورد(Black Board) ، (سالة ماجستير) غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود .الرياض. المملكة العربية السعودية.

١٢. الغزو، إيمان (٢٠٠٤). دمج التقنيات في التعليم، إعداد المعلم تقنيا للألفية الثالثة، دبي: دار القلم.

١٣. القواسمي، عبد الرحمن. (٢٠١١)." أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني"-ورقة عمل مقدمة في مؤتمر بعنوان " مستقبل التعلم الإلكتروني وتحدياته في مؤسسات التعليم العالي – جامعة فيلادلفيا.

١٤. المنهراوي، داليا محمد نبيل (٢٠١٥). "اتجاهات طالبات دبلوم إدارة مصادر التعلم نحو استخدام التعلم التشاركي عبر الويب في التدريب الميداني بجامعة حائل"، مصر، مجلة التربية، جامعة الأزهر،٢ (١٦٤)،٤٦٣: ٤٩٠.

١٥. الموسى، عبد الله بن عبد العزيز (٢٠٠٨). استخدام الحاسب الآلي في التعليم، ط١، الرياض، مكتبة الشفري.
١٦. الموسى، عبد الله، المبارك، أحمد (٢٠٠٥). التعلم الإلكتروني (الأسس والتطبيقات). الرياض، مؤسسة شبكة البيانات.
١٧. بدر، أحمد فهيم (٢٠١٤). "التفاعل بين استراتيجيات التعلم (فردي/ جماعي) باستخدام كائنات التعلم الرقمية والسعة العقلية (مرتفعة / منخفضة) وأثره على التحصيل الفوري والمرجأ لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، مجلة تكنولوجيا التعليم، ٢٤(١). ١٨٩: ٢٣٨.
١٨. بشر هشام بركات. (٢٠١١)." اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني(جسور)"، مجلة القراءة والمعرفة، (١١١)، مصر.
١٩. خميس، محمد عطية(٢٠٠٣). منتوجات تكنولوجيا التعليم، القاهرة، دار الحكمة.
٢٠. سليمان، سناء محمد (٢٠٠٥). التعلم التعاوني (أسسه –استراتيجياته – تطبيقاته)، ط١، القاهرة، عالم الكتب.
٢١. سليمان، محمد السيد (٢٠١٤). "فعالية التدريب على استخدام نظام ادارة التعلم والمحتوى الإلكتروني في تنمية الوعي المعلوماتي ومهارات التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة"، مجلة كلية التربية بالزقازيق – دراسات تربوية ونفسية، (٨٣).
٢٢. سياف، عامر بن مترك، القحطاني، محمد بن عايض(٢٠١٤). "تقويم تجربة الملك خالد في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد"، تكنولوجيا التربية- دراسات وبحوث، مصر،١: ٥٩.
٢٣. صوافطة، وليد عبد الكريم محمود (٢٠١٦). "فاعلية التعلم المدمج القائم على نظام ادارة التعلم الإلكتروني بلاك برود في تنمية الاتجاهات نحو الفيزياء لدى طلبة الكليات الصحية بجامعة الملك سعود"، المجلة التربوية – الكويت ،٣٠(١١٩).
٢٤. طلبة، عبد العزيز (٢٠٠٩). "نظم ومصادر التعلم الإلكتروني"، مجلة التعليم الإلكتروني، (١)، متاح على الرابط التالي:http://emag.mans.edu.eg/index.php?sessionID=10&page=news&task=show&id=175
٢٥. عاشور، محمد اسماعيل نافع(٢٠٠٩). فاعلية برنامج Moodle في اكتساب مهارات التصميم ثلاثي الابعاد لدى طلبة تكنولوجيا التعليم بالجامعة الاسلامية. (رسالة ماجستير) منشورة. كلية التربية، الجامعة الإسلامية. غزة.
٢٦. عبد الوهاب، محمد محمود (٢٠١٥). "فعالية برنامج مقترح في استخدام نظام ادارة التعلم الإلكتروني مـوودل (Moodle) في التدريس وأثره على الجانب التحصيلي

والمهـارى والدافع لإنجـاز لدى طلاب التعليم التجاري بكليـة التربية بسوهاج" ،مصر، المجلة التربوية،٤٠،٥١: ٩٠.
٢٧. عتمـان، الشحـات سعـد (٢٠٠٦). "فاعليـة استراتيجيتـي التعلم الإلكـتروني الفردي والتعـاوني في تحصيل طلاب كله التربيـة واتجاهاتهم نحو التعلم عبر الويب"، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ١٦، الكتاب السنوي، ٥: ٤٨.
٢٨. عثمان، أحمد عبد القادر فضل (٢٠٠٩). "أنظمة إدارة المحتوى التعليمي (LCMS) وأثرها في دعـم التعلـم الإلكتروني وتعزيـز مجتمع المعرفـة"، ورقة عمل مقدمـة للمؤتمر الدولي الثالث للتعليم الإلكتروني، مركز زين، جامعة البحرين ،٣٠-١٢-٢٠٠٩م: ٦-٤-٢٠١٠م.
٢٩. علـي، فياضـ عبد الله وحسـون، رجاء كاظـم ونعمة، حيـدر عبـود. (٢٠٠٩). التعليم الإلكـتروني والتعليـم التقليدي دراسـة تحليلية مقارنـة. منشورة في كلية بغـداد للعلوم الاقتصاديـة الجامعـة، (١٩). تم استرجاعهـا في ١٥/مارس/٢٠١٨م علـى الرابط: http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=53001
٣٠. فضـل الله، هيثم رزق (٢٠١٥). "فاعليـة استخدام مدونة تعليميـة إلكترونية في تنمية مهارات التعلم التشاركي وجودة المنتج لدى طلاب الدبلوم الخاص"، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، مصر، (٥٧)
٣١. قاسـم، همت عطية(٢٠١٣). فاعلية نظام مقترح لبيئـة تعلم تشاركي عبر الإنترنت في تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاهات نحو بيئة التعلم لدي طلاب تكنولوجيا التعليم، (رسالة دكتوراه)، كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس، مصر.
٣٢. لبيب، دعاء محمـد(٢٠٠٧). استراتيجية الكترونية للتعلم التشاركي في مقرر مشكلات تشغيـل الحاسوب على التحصيـل المعرفي والمهارى والاتجاهات نحوهـا لطلاب الدبلوم العام في التربية شعبة كمبيوتر تعليمي. (رسالة دكتوراه) غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية، قسم تكنولوجيا التعليم. مصر.٥٤٣٢ذ
٣٣. والى، محمد فوزي رياض(٢٠١٠). فعالية برنامج تدريس قائم على التعلم التشاركي عبر الويب في تنمية كفايات المعلمين في توظيف تكنولوجيات التعليم الإلكتروني في التدريس، (رسالة دكتوراه) غير منشورة، كلية التربية فرع دمنهور – جامعة الإسكندرية.

المراجع الأجنبية:

1. Abdalla, I. (2007). Evaluating Effectiveness of e-Black board System Using TAM Framework: A Structural Analysis Approach. AACE Journal, 15(3): 279287-.

2. Carnwell , R. , and Carson, A.,(2007). The Concepts of Partnership and Collaboration , England : Glyndwr University, Wrexham
3. Cavus, N, Uzunboylu, H, Ibrahim, D. (2006). The effectiveness of using learning management systems and collaborative tools in web-based teaching of programming languages, paper presented at the 3rd international symposium and education on electrical, electronic, and computer engineering (iseece 2006), 2325- November, 2006,Near east university, lefkosa, Cyprus.
4. Chen, C. & Emily, F. (2011). Experience-Based Language Learning through A Synchronous Discussion, ERIC, No: ED4900123
5. DeNeui, D. and Dodge, T. (2006). Asynchronous Learning Networks and Student Outcomes': The Utility of Online Learning Components in hybrid Courses. Journal of Instructional Psychology, 33(4): 256 -260
6. Edman, E. (2010). Implementation of formative assessment in the classroom, a thesis submitted to fulfillment of the requirement for (PHD), Saint Louis University.
7. Halverson, R., Wolfenstein, M., Williams. C. & Rockman.C. (2009). Remembering Math: the Design of Digital Learning Objects to spark professional learning. E-Learning Journal, 6 (1), 9718 1-.
8. Heirdsfield،A .،Walker،S،. Tambyah،M،. & Beutel،D. (2011). Blackboard as an online learning environment: what do teacher education students and staff think? , Australian, Journal of Teacher Education7)36 ،)17-1، .
9. Kemp, A. (2013). Collaboration vs. Individualism: What Is Better for the Rising Academic? The Qualitative Report, 18(100), 18-.
10. Shelly, B., Gunter, A., & Gunter E. (2010). Integrating technology and digital media in the classroom. Boston, MA: Course Technology Cengage Learning.
11. Strijbos, J. W., Kirschner, P., & Martens, R. (Eds.). (2004). what we know about CSCL. And implementing it in higher education. Computer-supported collaborative learning book series. Dordrecht, Netherlands, Kluwer Academic Publishers

دور الإبداع الإداري في إدارة التغيير لدى عمداء الكليات بالجامعات السعودية الناشئة

(دراسة ميدانية)

الدكتور /صالح بن محمد الدوسري

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك

كلية التربية بشقراء – جامعة شقراء

الملخص

استهدفت الدراسة التعرف إلى العلاقة الارتباطية بين درجة توفر مهارات الإبداع الإداري ومستوي ممارسة أساليب إدارة التغيير لدى عمداء الكليات بالجامعات السعودية الناشئة ومدى قدرتهم على الاستخدام الايجابي لمهارات الإبداع الإداري في تفعيل أساليب إدارة التغيير بالمناخ الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لرصد الوضع الراهن لمتغيرياتها، واستعانت الدراسة باستبانة طبقت على عينة عشوائية قوامها (٤٧٠) من أعضاء هيئة التدريس من جامعات نجران وشقراء والجوف، والبالغ عددهم (٤٦٢٦)، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة توافر مهارات الإبداع الإداري، بأبعادها الخمسة لدى عمداء الكليات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس مرتفعة جداً بمتوسط حسابي (٤،٧١)، و درجة ممارسة أساليب إدارة التغيير، في أبعادها الأربعة المختارة، لدى عمداء كليات الجامعات الناشئة مرتفعة بمتوسط حسابي (٣،٤٢)، كا توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوي ٠,٠١، بين جميع أساليب إدارة التغيير ودرجتها الكلية، وبين مهلرات الإبداع الإداري الخمس ودرجتها الكلية، وانتهت الدراسة بتوصيات منها: تسهيل تبادل الخبرات بين الجامعات الناشئة والجامعات المركزية لدعم عمليات التغيير والابداع الإداري، وتحقيق التنمية المهنية المستدامة لعمداء الكليات بالجامعات الناشئة لمساعدتهم في اكتساب مهارات الإبداع الإداري وممارستها و تبني إدارة التغيير، استحداث مركز لإدارة التغيير والإبداع في الجامعات الناشئة يتبع لوكيل الجامعة للتطوير والجودة، وتبني سياسة لتكليف عمداء الكليات تضع في اعتبارها قدراتهم الإبداعية وقدرتهم على إدارة التغيير

الكلمات المفتاحية: الإبداع الإداري – إدارة التغيير – الجامعات السعودية الناشئة – الهيكل التنظيمي – التغيير الثقافي – التغيير التكنولوجي – تغيير السلوك – الطلاقة– المرونة– الأصالة – الحساسية للمشكلات.

Abstract

The study aimed to identify the correlation between the degree of availability of managerial creativity skills and the level of practice of change management methods among the deans of colleges in the emerging Saudi universities and their ability to positively use the skills

of administrative creativity in activating the methods of managing change in university climate from the point of view of faculty members. The study uses a questionnaire applied to a random sample of (470) faculty members from the universities of Najran, Shakra and Al-Jouf, The study found that the level of availability of managerial creativity skills in its five dimensions among faculty deans from the point of view of faculty members is very high with an average of (4.71) and the degree of practice of change management methods in the four dimensions chosen by the deans of the colleges of the emerging universities is (3.42). The study concluded that there is a statistically significant relationship at level 0.01 between all methods of change management and overall degree, The study concluded with recommendations such as: Facilitating the exchange of experiences between emerging universities and central universities to support change processes and administrative innovation, and achieving sustainable professional development for deans of colleges in the emerging universities to help them acquire management skills and practice and adopt change management. For development and quality,and to adopt a policy of commissioning deans of the faculties taking into account their creativity and ability to manage change.

Keywords: administrative creativity- Change Management - Emerging Saudi Universities - Organizational Structure - Cultural Change - Technological Change - Behavioral Change - Fluency, Flexibility, Originality, and Sensitivity to Problems.

خلفية الدراسة:

لقد أصبحت الحاجة للإبداعات الإدارية متطلباً إجبارياً لكل منظمة تسعى للحصول على التميز في الأداء والمحافظة على استمراريتها في بيئة شديدة التنافسية، وقد تفهمت بعض التنظيمات الإدارية الحديثة هذه الحالة فقامت بإنشاء وحدات إدارية خاصة تهدف إلى رعاية الإبداع وتهيئة المناخ التنظيمي المناسب له.

ففي ظل الإبداع؛ أصبحت إدارة المؤسسات التعليمية عملاً يتطلب مبادأةً وتجديداً وجرأةً على المألوف، وتجاوزاً للافتراضات المتقادمة، ومن ثم فالإبداع الإداري يتطلب قائداً يستطيع تنمية القدرات الإبداعية للعاملين بتوفير بيئة مشجعة للإبداع وداعمة له،

بيئـة تفتح المجال لكل الأفكار الجديدة وتوفر سبل تجريبها، بيئة تسمح بتكرار المحاولة مرات عديدة، بيئة تكرس الإصرار وتخلق الإثارة وتمكن من مواجهة العقبات، من أجل إعادة صياغة و تشكيل مستقبل المنظمة.

وفي سعيهـم لتحقيـق التميـز الإداري والاستعـداد للتنافس المستمـر والتغلب على جوانب القصور، التي تمخضت عن إتباع أساليب الادارة التقليدية، توصل علماء الإدارة إلى عـدد مـن المداخـل الحديثة، ذات المنحـى الإصلاحي، ولعل من أهـم هذه المداخل هـي القيادة الريادية والقيادة التحويلية والإدارة الذاتيـة وإدارة المعرفة وإدارة الجودة الشاملة وإعادة الهندسة الإدارية، والإدارة بالأهداف وغيرها.

وفي الواقـع أننا لا نستطيع أن نقلل من أهميـة المداخل السابقة في تحقيق الإصلاح الإداري، فقد تضمن كل منها خبرات علمية منهجية من شأنها النهوض بالعمل الإداري تخطيطـاً وتنظيماً وتوجيهـاً ورقابة ومتابعة وتقويماً، إلا أن أيـاً منها لا يستطيع بمفرده تحقيق الإصلاح الإداري المنشود في ضوء متطلبات العصر الحالي المتلاحقة والمتسارعة، ولعـل هـذا ما دعى مفكرو ومنفـذو الفكر الإداري إلى أهمية الجمع بـين مدخل أو أكثر لتحقيق التغيير الإصلاحي المنشود.

ومـن ناحية أخرى، فإن مداخـل التجديد والإصلاح الإداري يمكن ألا تحقق المرجو منها، وتظل مجرد شعارات تجمد الواقع، مالم يساندها وعي تام من قبل قيادة للتطوير متسلحـة بمهـارات الإبداع ومؤمنة بأهمية التغيير، وإدارتـه، حيث يسهم هذا الوعي في بـزوغ إرادة التغيـير كتصـورات ذهنية تترجم إلى إجـراءات تنظيمية وأفعـال سلوكية تحـول السكون لحركة دينامية تغير الواقع المتجمد وتدفعه للأمام، ولكي يتحقق التقدم لابـد من تبني نمطاً إدارياً يجعل التغيير نصب عينيه، فيحدد أبعاده ويلم بكافة جوانبه ويتمكـن من أدواته وألياته، هنا فقط نستطيع أن نتوقـع إبداعاً إدارياً قائماً على تسليح المداخـل الإدارية الحديثة بإرادة التغيـير وإدارة التغيير وهما مترابطان بشكل لا فكاك فيه، ووجودهما لازم لتحقيق التميز الإداري.

ولمـا كانـت المرحلـة الجامعية، مرحلـة منتهية، لعدد غـير قليل مـن طلابها، فمع نهايـة المرحلة الجامعية، يكون الطلاب قـد أعدوا للحياة الاجتماعية والمهنية، كما تظل الجامعـة مفتوحة الأبـواب لخريجيها لاستكمـال دراساتهم العليا، ولهـذا السبب تظل الجامعـة أكثر مـن غيرها، في حاجة ماسـة إلى نمط قيادي قادر علـى استنفار الهمم

وتفجير الطاقات الايجابية، والتحديث المستمر لأنظمة العمل، بما يتفق وتغيرات الواقع واستشراف المستقبل، وهذا بطبيعة الحال يلقي عبئاً مضاعفاً على إدارة تلك المؤسسة يجعلها تعيد النظر في الأساليب التقليدية في أداء المهام وتنفيذ الأعمال، وتبني أساليب إبداعية جديدة ومتجددة، والعمل على حسن استغلال الموارد البشرية المؤهلة وفتح المجال للمبادأة والابتكار.

وتأسيساً على كل ذلك فقد تولدت لدى الباحث فكرة هذه الدراسة محاولة منه للتعرف إلى دور الإبداع الإداري في إدارة التغيير لدى عمداء الكليات بالجامعات الحكومية السعودية الناشئة، انطلاقاً من أن هذه الجامعات تعتبر حديثة العهد بالعمل الإداري مقارنة بالجامعات القديمة أو المركزية في المملكة، كما أنه لا يجب أن تكون هذه الجامعات استنساخاً أو صورة مصغرة أو مكررة من الجامعات القديمة، سواء من حيث الخطة والمقررات أو الهيكل التنظيمي، أو طبيعة ومجال البحث العلمي، أو النشاطات الممتدة للجامعة خارج أسوارها، أو نمط الإدارة المتبع، ومن هنا كانت الحاجة ملحة لتحلي قادة الكليات بالجامعات الناشئة بالمهارات الفعالة للإبداع الإداري، كأحد العوامل الأساسية التى تسهم في تنمية مجالات إدارة التغيير لديهم، باعتبارها أساساً لتحقيق الأهداف وتطوير الأداء المؤسسي لمواجهة التطورات المتلاحقة في شتى المجالات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

وبناء على ما تقدم؛ وفي ضوء خبرة الباحث عميداً لكلية التربية بشقراء ، جامعة شقراء ، لمدة أربع سنوات ، وما لمسه واقعياً من حاجة رجل الإدارة إلى التحلي بمهارات الإبداع الإداري وتبني إدارة التغيير، هذا بالإضافة إلى ما أقرته بعد الدراسات السابقة من وجود علاقة ارتباطية بين الإبداع الإداري وإدارة التغيير، ومنها دراسة: دراسة آل معروف (٢٠٠٦) في السعودية، ودراسة بحر (٢٠٠٩) في فلسطين، ودراسة صبري (٢٠٠٩) في العراق، ودراسة العنزي(٢٠١٣) في الكويت، ودراسة شقورة (٢٠١٢) في غزة، ودراسة ، الدوسري (٢٠١٦) في السعودية.

مما تقدم يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في" مدى إسهام مهارات الإبداع الإداري في تطوير مجالات إدارة التغيير لدى عمداء الكليات بالجامعات السعودية الحكومية الناشئة "

ويمكـن صوغ مشكلة الدراسة في سؤال رئيس تتفرع منه أسئلة فرعية، فأما السؤال الرئيس فهو:

- مـا مدى إسهام مهارات الإبـداع الإداري في إدارة التغيير لدى عمداء الكليات بالجامعات السعودية الناشئة ؟

وأما الأسئلة الفرعية فهي:

- مـا درجة توافـر مهـارات الإبـداع الإداري لدى عمـداء الكليـات بالجامعات الحكومية السعودية الناشئة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ؟
- ما درجـة ممارسة عمداء الكليات في الجامعات الحكوميـة السعودية الناشئة لإدارة التغيير من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ؟
- هل توجد علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين درجة توفر مهارات الإبداع الإداري ومستـوى ممارسة عمـداء الكليات بالجامعـات السعودية الحكوميـة الناشئة لإدارة التغيير، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ؟
- كيف يمكن تفعيل مهارات الإبـداع الإداري لتحقيق مقومات إدارة التغيير لدى عمداء الكليات بالجامعات السعودية الحكومية الناشئة؟

أهداف الدراسة :

تستهدف الدراسة التعرف إلى :

- درجة توفر مهارات الإبداع الإداري لدى عمداء الكليات بالجامعات السعودية الناشئة.
- مستوى ممارسة عمداء الكليات بالجامعات السعودية الناشئة لإدارة التغيير.
- العلاقـة الارتباطيـة بين مهـارات الإبـداع الإداري وإدارة التغيير لدى عمداء الكليات بالجامعات السعودية الناشئة.

أهمية الدراسة :

(١) الأهمية العلمية للدراسة :

تشتق هذه الدراسة أهميتها العلمية من:

- ضرورة كل من الإبداع الإداري و إدارة التغيير في الجامعات السعودية الناشئة.
- صياغـة مؤسسـات جامعية قـادرة على التنافسيـة بتحقيق مخرجـات عالية الجودة والتميز.

(ب) الأهمية العملية للدراسة :

وعلى الجانب العملي يمكن أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة الفئات التالية :

- القائمون على إدارات كليات الجامعات الناشئة؛ وخاصة العمداء ووكلاء الكليات لشئون التعليم والطلاب والجودة، ورؤساء الأقسام؛ حيث إحاطتهم علماً بإدارة التغير والإبداع الإداري ومتطلباتهما، يمكن أن يسهم في زيادة وعيهم بأساليب تفعيلها .
- طلاب الجامعات الناشئة؛ حيث إن توفر مناخ الإبداع الإداري وممارسات إدارة التغيير من شأنهما إتاحة مناخ تربوي داعم للإنجاز و دافع التميز.
- المقاوم لإدارة التغيير والمحايد معاً؛ عنصران يمكنهما الاستفادة من هذه الدراسة بما يساعد المقاوم للتغيير من تخفيف حدة المقاومة، والمحايد قد يعدل موقفه من إدارة التغيير.

حدود الدراسة :

- **الحدود الموضوعية :** اقتصرت الدراسة على أربعة مجالات للتغيير وهي: التغيير الهيكلي ، والتكنولوجي، والثقافي، والسلوكي، كما اقتصرت على خمسة مهارات للإبداع الإداري وهي (الطلاقة، والمرونة، و الأصالة، و الحساسية للمشكلات، و التحليل والربط).
- **الحدود المكانية :** اقتصرت الدراسة على ثلاث جامعات ناشئة تمثل النطاقات الأكاديمية والجغرافية للمملكة العربية السعودية وهي جامعة الجوف ، وجامعة شقراء، وجامعة نجران.
- **الحدود الزمنية :** تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الأول من العام الجامعي ١٤٣٨ / ١٤٣٩ ه.

منهج الدراسة :

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي؛ وتفعيلاً لآليات المنهج الوصفي رصدت الدراسة الوضع الراهن لكل من إدارة التغيير والإبداع الإداري لدى قادة الكليات ببعض الجامعات السعودية الناشئة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومدى قدرة قادة الكليات على تحقيق الربط الايجابي بين إدارة التغيير والإبداع الإداري بالمناخ الجامعي،وإلى أي درجة نجحوا في تحقيق ذلك، ثم الوصول إلى أهم متطلبات مهارات الإبداع الإداري لتفعيل إدارة التغيير.

المبحث الأول

الأدبيات المرتبطة بموضوع الدراسة

أولاً: الإبداع الاداري:

(١) مفهوم الإبداع الإداري:

الإبـداع الإداري في أبسط معانيه هو ابتكار أفـكار جديدة، وتطويرها وتطبيقها في المنظمـة بهـدف التغيير نحو الأفضـل، أو أي أسلوب إداري يشجـع العاملين على تقديم الأفكار الإبداعية ودعمها وتبنيها.

ويقصـد بـه؛ محاولة ذاتية أو جماعيـة لاستخدام التفكير والقـدرات العقلية، وما يحيـط بها من مؤثرات ومتغيرات بيئيـة، للقيام بإنتاج سلع أو تقديم خدمات جديدة لم يسبق وأن أنتجت وأن تتسم بتحقيق منفعة للجميع " (حمود، ٢٠٠٢، ٢٠٤).

ويشير الإبداع الإداري إلى استخدام الموظف مهاراته الفردية في استنباط أساليب إداريـة جديـدة توصله إلى تصورات جديـدة لحلول ابتكارية لمشكلـة إدارية، بالإعتماد على التحليل الإبداعي الهادف المنظم القائم على التحليل المنطقي والإختبار والتجريب والتقويم (القحطاني ،٢٠٠١ ، ٣٨)

والإبداع الإداري إذن ؛ هو مجموعة العمليات التى تتسم بالقدرة على حل المشكلات واتخـاذ القرار والقابلية للتغيير والمجازفة وسعة الاتصالات وتشجيع الأصالة والطلاقة والمرونـة والخروج عن المألوف للوصول إلى فكرة أو أسلوب، من خلالهما، يمكن التأثير علـى المواقف والأفـراد والظروف المختلفة بقصـد تحقيق الأهـداف المطلوبة للمنظمة باستخدام الموارد المتاحة(السلمي ، ٢٠١٠، ٢٤) (الجعيري ، ٢٠١١ ، ٢٦).

ويعـرف الإبداع الإداري في المؤسسات التعليميـة بأنه: القدرة على امتلاك مهارات التفكـير الإبداعـي، من أجل ابتكار أساليب وأفكار ووسائـل تساعد على إنجاز عمليات إدارية جديدة، وتقديم برامج تطويرية للعاملين تحفز علي استثمار قدراتهم ومواهبهم مما يمكن الإدارة من تحقيق أهداف المنظمة (نصر ، ٢٠٠٨ ، ١٢)

أو هـو قيام مدير المؤسسة بوضـع استراتيجيات مبتكرة، لإجـراء تحسين وتجديد شامل للسياسات، والاجراءات والوسائل والتقنيات وأساليب العمل وفق منهجية التعامل

في البيئـة المؤسسية، مما يسهم في جودة الأداء والوصول إلى حلول مبتكرة للمشكلات، مما يسهم في تفعيل العملية التعليمية وقدرة المؤسسة على التكيف والتميز " (الحميدي ،٢٠٠٥ ، ٣٥)

مما سبق يمكن القول أن الإبداع الإداري هو ممارسة إدارية واعية، يستطيع القائد من خلالها تحقيق أهداف المؤسسة من خلال البعد عن الروتينية والنمطية وعدم التقيد بفكـر محدد في ممارساته الإدارية، ويظهر ذلك في طلاقة في طرح الأفكار والخيارات التـى تساعـد في حل المشكلات، والمرونـة في عدم التقيد بإطار محـدد لتحقيق أهداف المؤسسة والجدة في الأفكار المطروحة، واستشعار حدوث المشكلات قبل حدوثها .

(٢) أهمية الإبداع الإداري :

تنبـع أهميـة الإبـداع الإداري من كونه عمليـة مركبة متكاملة تقـوم على خطوات متتابعـة تتضمن الإحساس بمشكلـة تستوجب حلاً، والقدرة علـى التفكير وفق قدرات جديـدة بهدف ابتـكار الحل الملائم، وعمليـة وضع الحلول موضع التنفيـذ والتثبت من جدواها وفاعليتها .

ويمكن إجمال أهم فوائد الإبداع في المنظمات على النحو التالي: (النمر، ١٩٩٢ ،٢٤)

- الاستجابة لمتغيرات البيئة المحيطة، مما يجعل التنظيم في وضع مستقر .
- تطوير وتحسين الخدمات بما يعود بالنفع على التنظيم والأفراد.
- المساهمة في تنمية القدرات الفكرية والعقلية للعاملين في التنظيم.
- الاستغلال الأمثل للموارد المالية.
- القدرة على إحداث التوازن بين البرامج الإنمائية المختلفة، والإمكانيات المادية والبشرية المتاحة.
- حسن استغلال الموارد البشرية.

ولعـل وجود قائد مبدع داخل المؤسسة يمكـن أن يحقق فوائد عديدة منها:(نصر، ٢٠٠٨ ، ٢٤)

- إعطاء العاملين المزيد من الإستقلالية، والحرية التي تمكنهم من تغيير بيئة العمل.
- حث العاملين على التفكير بطريقة خلاقة، وحثهم على مواجهة الأخطار.
- الحد من الدلائل السلبية المختلفة للجهود الفاشلة.
- إمداد العاملين بالأنشطة المختلفة التي تمكنهم من تحقيق أهدافهم التعليمية.

- تقديم أفكار جديدة لجميع العاملين، والتي تمكنهم من حل المشكلات بطرق مبتكرة.
- دعوة الطلاب لمناقشة وتقديم المبادرات الجديدة من خلال إعطائهم مناصب قيادية.

(٣) مقومات الإبداع الإداري :

(أ) **الطلاقة :** وتعني القدرة على إنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار والجمل والألفاظ ذات المعاني في غضون فترة زمنية محدودة، وتشمل الطلاقة الفكرية، وطلاقة التداعي، والطلاقة التعبيرية.

(ب) **المرونة :** وهي تعني النظر إلى الأشياء بمنظور جديد غير ما اعتاد عليه الناس (الصيرفي ، ٢٠٠٣ ، ١٨) ، والمرونة هي عكس الجمود الذهني الذي يعني تبني أنماط ذهنية محددة سلفاً وغير قابلة للتغيير، ومن أشكال المرونة: المرونة التلقائية، والمرونة التكيفية، ومرونة إعادة التعريف أو التخلي عن مفهوم أو علاقة قديمة لمعالجة مشكلة جديدة (جروان ، ٢٠٠٨ ، ٨٥)

(ج) **الحساسية للمشكلات:** ويقصد بها الوعي بوجود مشكلات، أو عناصر ضعف في البيئة أو الموقف، ويعني ذلك أن بعض الأفراد أسرع من غيرهم في ملاحظة المشكلة، والتحقق من وجودها في الموقف(جروان ،٢٠٠٨ : ٨٦) ، وتتمثل في القدرة على رؤية الكثير من المشكلات في الموقف الواحد وتحديدها تحديداً دقيقاً، كخطوة أولى للبحث عن حل لها ومن ثم التوصل إلى أفكار جديدة ومفيدة في آن واحد.

(د) **الأصالة :** وهي القدرة علي الإتيان بالأفكار الجديدة النادرة، والمفيدة، وغير المرتبطة بتكرار أفكار سابقة، ويمكن الحكم على الأصالة في ضوءعدم خضوعها للأفكار الشائعة وخروجهاعن التقليد، وتعد الأصالة أعلى درجات الإبداع وتختلف عن الطلاقة والمرونة من حيث لا تشير إلى كمية الأفكار، بل تعتمد على قيمتها ونوعيتها وجدتها، ولا تشير إلى رفض الفرد تكرار تصوراته الشخصية، كما في المرونة بل تشير إلى عدم الخضوع للأفكار الشائعة.

(هـ) **الاحتفاظ بالاتجاه:** ويقصد به قدرة الفرد على تركيز انتباهه في المشكلة دون أن يكون للمشتتات تأثير على تفكيره، وتفاعله مع المشكلة يكون أقوى من المؤثرات الخارجية، ويتميز القائد بالتركيز المصحوب بالانتباه طويل الأمد واستمرار حماسه واتجاهه نحو الهدف وتخطيه لأية معوقات تقف في طريقه وعدم التنازل

عن الهدف والإصرار على تتبعه (محمد، ٢٠١١، ٤١).

(و) **المخاطرة والتحدي:** ويقصد بها الإستعداد لتحمل المخاطر الناتجة عن الأعمال التي يقوم بها الفرد عند تبني الأفكار، أو الأساليب الجديدة وتبني مسؤولية نتائجه (النمر ، ١٩٩٤ ، ٩٩) .

(ل) **التحليل والربط:** ويقصد به إنتاج إبداعي وابتكاري يتضمن عملية اختبار وتفتيت أي عمل جديد إلى وحدات بسيطة ليعاد تنظيمها أي تحليل وتفتيت المركبات إلى عناصرها الأولية.

(٤) مجالات الإبداع الإداري:

تصنف مجالات الإبداع الإداري إلى: (الجعيري،٢٠١١، ٣٦)

- **إبداع يرتبط بالأهداف:** ويتضمن الغايات التى تسعى المؤسسة لتحقيقها، سواء كانت هذه الأهداف قصيرة المدى أو متوسطة المدى أو الأهداف الاستراتيجية.
- **إبداع يرتبط بالهيكل التنظيمي:** ويتضمن القواعد والأدوات والإجراءات وإعادة تصميم العمل وتحسين العلاقات بين أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلاب والتفاعل فيما بينهم بالعملية التربوية داخل المؤسسة.
- **إبداع يرتبط بالمنتج أو الخدمة :** ويتضمن تقديم خدمات تربوية متميزة للطلاب والعمل على تخريج طلاب على كفاءة عالية لديهم القدرة على خدمة أنفسهم ومجتمعهم وتقديم خدمات جيدة وجديدة للمجتمع المحيط.
- **إبداع يرتبط بالعملية :** ويركز على الكفاءة والفاعلية من العملية التربوية داخل المؤسسة، سواء الكفاءة النوعية أو الكمية للطلاب الخريجين، ويتضمن عمليات متطورة داخل المؤسسة تشتمل على عمليات التربية والتعليم وإدارة المؤسسة والإشراف على أعضاء هيئة التدريس.
- **إبداع يرتبط بخدمة المستفيدين:** يتضمن التركيز على تقديم خدمات للمستفيدين، سواء المستفيد الداخلي من طلاب ومعلمين داخل المؤسسة أو المستفيد الخارجي من أولياء أمور الطلاب والمجتمع المحيط، تفوق توقعاتهم.

(٥) خصائص الإبداع الإداري وسمات القائد المبدع:

تتلخص خصائص الإبداع الإداري في: التعقيد والمخاطرة ، والتعزيز من إبداعية

المنظمة ونجاحها التنافسي ، وتحقيق حصة سوقية في المنافسة العالمية، والإبداع نشاط معقد متعدد الأطوار (مبادأة ، تبني ، تنفيذ) ، وكل طور يحتاج إلى وقت واستراتيجيات وهياكل تتباين من مرحلة لأخرى(الحريري، ٢٠١١ ،٢٥٠) .

يضاف إلى ذلك التفكير المتعمق الشمولي، تحليل الفرص، والتفكير في استغلالها، والتطلع إلى موقع الصدارة والتميز والقيادة، باعتبارها خصائص مهمة للإبداع الإداري (عيد ، ٢٠٠٨ ، ١٥)

وهذا ولكي يتمكن القائد الإداري من التعامل المبدع مع منظمته يجب أن يتحلى بعدد من السمات ، من أهمها: (القاعوري ، ٢٠٠٥، ١٨٧)

- التفكير الإستراتيجي والرؤية المستقبلية لإدارة إستراتيجية فعالة.
- الرؤية الشمولية التي تساعد على الربط بين المتغيرات في البيئة الداخلية والخارجية.
- الرؤية الإنتقالية الهادفة للتجديد المستمر.
- التعامل الكفء مع تكنولوجيا المعلومات .
- تفهم وتبني مداخل إدارية معاصرة لتعزيز تنافسية المنظمة .
- الإدارة بفرق العمل المحفزة وليس اللجان التقليدية .
- التمكين الفاعل للعاملين ضمن فرق العمل المدارة ذاتياً.
- إدارة المنافسة داخل المنظمة وخارجها .
- اكتساب قدرات القائد العالمي من حيث إجادة لغة أجنبية على الأقل والتكيف مع المتغيرات المتلاحقة.

ويضيف أحد الباحثين إلى الخصائص المميزة للإداري المبدع : (القريوتي ، ٢٠٠٨، ١٨٢)

- الرؤية الإبدعية لتصور وتخيل البدائل المتعددة، والقدرة على طرح الأسئلة الصحيحة .
- الثقة بالنفس، وبالآخرين لدرجة كبيرة، وتوقع الفشل، وعدم الاستسلام بسهولة .
- القدرة على التعامل مع متطلبات ومقتضيات التغيير وتحمل المواقف الصعبة.
- المرونة والقدرة على التكيف، والتجريب، والتجديد، والشك بالمسائل المسلم بها.
- الجرأة على إبداء الآراء، وتقديم المقترحات ، ومناقشة التعليمات والأوامر الصدارة من أعلى.

- الاستقلالية الفردية، فلا تفرض عليه سلطة الغير، وألا يفرض سلطته على الآخرين.
- الأفكارغير المالوفة، وإنجاز الأعمال بطرق ابتكارية، وإيجاد اكثر من حل للمشكلة، وعدم الاستسلام.

(٦) مراحل العملية الإبداعية :

تتمثل مراحل العملية الإبداعية في أربع مراحل رئيسة هي:

- مرحلة الإعداد: وتتصف هذه المرحلة بالعمل الجاد لتجميع أكبر قدر من البدائل يزيد من احتمالات التوصل إلى حل ذي جودة عالية مع ضرورة إرجاء عملية تقييم البدائل(نصر،٢٠٠٨، ٢٨).
- مرحلة الاحتضان: وتشهد عمليات التفاعل والتداخل للعوامل الشعورية واللاشعورية في شخصية الإنسان (الطيطي ، ٢٠٠١ ، ٥٦) .
- مرحلة الإشراق: وهي اللحظة التي يتفتق فيها الحل أو بوادر حل المشكلة (جروان ،٢٠٠٨ ، ٩٤) .
- مرحلة التحقيق: وهي مرحلة التجريب للفكرة الجديدة المبدعة (الطيطي،٢٠٠١، ٥٦).

ويمكننا ترتيب مراحل العملية الإبداعية في: اكتشاف المشكلة وتحديدها، ويقصد بها تشخيص وتحديد طبيعة المشكلة المطروحة، وإنتاج وتنمية الأفكار، ويقصد بها وضع الفكر في حالة الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات، وتحليل الأفكار، ويقصد به فحص وتحليل ما تم إنتاجه من أفكار لاستنباط ما يوجد بينهما من علاقة وتقييم الأفكار، ويتمثل في إخضاع الأفكار البديلة التى تم التوصل إليها لعملية تفكير تقويمي، أو نقدي لتحقيقها، وتنفيذ الأفكار ويقصد به ترجمة الإبداع إلى واقع ابتكارى ملموس على نطاق ضيق للتجربة قبل مرحلة التعميم. (الجعيري، ٢٠١١ ، ٥٦).

وتجدر الإشارة إلى أنه لا يعني بالضرورة أن كل عمل إبداعي لابد أن يمر بهذه المراحل على الترتيب ، فربما يحدث تداخل بين هذه المراحل في العمل الإبداعي .

(٧) معوقات الإبداع الإداري وسبل مواجهتها :

هناك العديد من العوامل التي تحد من الإبداع تم الاتفاق عليها من قبل الباحثين وهي:(القريوتي ، ٢٠٠٠) (البدراني ،٢٠١١)

- سوء المناخ التنظيمي والانتقاد المبكر للأفكار الجديدة.
- تعارض القيم الإجتماعية السائدة مع الإبداع.
- كـثرة الأعباء الوظيفيـة، وضعف الإعداد والتأهيل للـكادر الإداري، و الإلتزام بالقيود المهنية .
- ضعف التمويل وقلة التجهيزات، و عدم مطابقة المباني المدرسية للمواصفات، وكثرة أعداد الطلاب.
- المعوقات العقلية ، المعوقات الانفعالية ، المعوقات الذاتية .

ويمكن تصنيف أهم معوقات الإبداع الإداري في النقاط التالية :

- المعوقات الإدراكية : وتتمثل في النظرة التقليدية إلى الأمور أو المشاكل والتصلب في الرأي.
- المعوقات البيئية : مثل المكان غير المناسب، واكتظاظ المكان وعدم تأييد الزملاء للأفكار.
- المعوقـات التعبيرية : وهي عدم القـدرة على إيصال الأفكار للآخرين (حسن ، ٢٠٠٤ ، ١٣١)
- المعوقات التنظيمية: مثل عدم التشجيع، وعدم مساندة العمل الجماعي (عواد ،٢٠٠٥، ٣١) .
- المعوقـات النفسيـة والعاطفية :مثل الخوف من الفشـل، أو انتقاد الآخرين، أو نقص الثقة في النفس أو الاعتقاد بعدم القدرة على تحمل المسؤولية، أو الخوف من النتائج(هيجان ، ١٩٩٩ ، ١٤- ١٦).

ويمكن أن يترتب على المعوقات السابقة ما يلي: (العميان ، ٢٠٠٥ ، ٤٠١)

- الخـوف من التغيـير ومقاومة المنظمـات له وتفضيـل حالة الاستقـرار وقبول الوضع الراهن .
- انشغال العمداء بالأعمال اليومية الروتينية، ورفض الأفكار الجديدة .
- الإلتزام بحرفية القوانين والتعليمات والتشدد في التركيز على الشكليات دون المضمون .
- قلة الاقتناع بأهمية المشاركة من قبل العاملين.
- القيـادات غير الكفؤة، فـإذا ضعفت كفاءة الإدارة كانت مثبطا في وجه الإبداع لدى العاملين

وتتمثـل أهم سبل مواجهـة معوقات الإبـداع الإداري في: مقاومة الفشل: من خلال تدوين أسوأ ما يمكن أن يحدث في حالة حدوث خطأ ما، وتعزيز الثقة في النفس: بتسخير

كل الطاقة الذهنية لتصور النتيجة النهائية لأي قرار و مواجهتة، وإعطاء الذات وقتاً كافياً للتفكير: فلا يجب التسرع في الحكم، أو التفكير في المشكلة حال الشعور بالتعب، والحصول على دعم الآخرين: وهذا الدعم يعطي شحنة من الطاقة، ويشحذ القوى الذهنية ويشعر بالأمان (الجعيري ، ٢٠١١، ٦٥).

ثانياً: إدارة التغيير:

(١) مفهوم إدارة التغيير:

يود الباحث قبل الدخول في تفصيلات عن إدارة التغيير أن يوضح بداية ماهية عملية التغيير باعتبارها الأساس الذي تنطلق منه إدارة التغيير، حبث وضوح مفهوم التغيير من شأنه توضيح سبل إدارته ومجالاتها.

التغيير" التحول أو التنقل أو التعديل على مستوى الأهداف، والهيكل التنظيمي، والوظائف، والعمليات، والإجراءات، والقواعد، للتفاعل الإيجابي مع البيئة، بهدف المحافظة على المركز التنافسي الحالي وتطويره " (صبري، ٢٠٠٩، ١١٠-١١١).

ويمكن تعريف إدارة التغيير بأنها فلسفة إدارة المؤسسة تتضمن التدخل المخطط في احد أو بعض جوانب أو أوضاع المنظمة لتغييرها بهدف زيادة فاعليتها و تحقيق التوافق المرغوب مع مبررات هذا التغيير(السيد، ٢٠٠٧، ٥٤) .

كما عرفت إدارة التغيير أنها " العملية التي من خلالها تتبنى قيادة المنظمة مجموعة معينة من القيم، والمعارف والتقنيات،.... إلخ، مقابل التخلي عن قيم، ومعارف وتقنيات أخرى(بلال، ٢٠٠٤، ص ١٧).وتعبر إدارة التغيير عن كيفية استخدام أفضل الطرق اقتصاداً وفعالية لإحداث التغيير بقصد خدمة الأهداف المنشودة بدقة على المدى القصير و المدى البعيد، للاضطلاع بالمسؤوليات التي تمليها أبعاد التغيير الفعال والذي يعتبر ضرورة حتمية تمس كافة العاملين بالمنظمة (عامر، ٢٠٠١، ٥١) .

وإدارة التغيير تتضمن الانتقال بالمنظمة من وضعها الحالي إلى وضع آخر مرغوب فيه خلال فترة انتقالية(Tushman & Anderson, 1997:21) ، وإدارة التغيير هي قبول التحول من وضع التوازن نحو وضع آخر سعياً في ذلك للتحكم في مراحل التحول الغامضة (Monpin, 2008, 5) ، وفي إدارة جهود التغيير تظهر الحاجة لإيجاد حالة من عدم الرضا عن الوضع الحالي، ورغبة جادة للانتقال لوضع مستقبلي والاحتكام إلى استراتيجية واضحة لتحقيق الرؤية. (Kotler, 1997: 15-16)

وقد عرفت بأنها " أي عملية تبديل أو تعديل أو إلغاء أو إضافة مخطط لها في بعض أهداف وسياسات المؤسسات، أو قيم وإتجاهات الأفراد والجماعات فيها، أو في الإمكانيات والموارد المتاحة ، أو في أساليب وطرق العمل ووسائله". (اللوزي ، ١٩٩٨ ، ٣٣٨) .

كما عرفت إدارة التغيير أيضاً بأنها: "إدارة الجهد المخطط و المنظم للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة للتغيير من خلال التوظيف العلمي السليم للموارد البشرية والمادية والفنية والتقنية المتاحة للمؤسسة التعليمية" (عماد الدين ، ٢٠٠٣ ، ١٨)

وهناك من اعتبرها "تغيير في الأنظمة العاملة في المنظمة أو في ثقافتها وذلك بتحسين طريقة تأديتها لنشاطاتها وزيادة فعاليتها وصياغة قرارات التغيير بنوعية أفضل فيما يتعلق ببناء النظام أو مهامه(الشريدة ، ٢٠٠٤ ، ص ٢٣٨).

مما سبق يمكن أن تعرف إدارة التغيير بسلسلة الأنشطة التي تحقق التغيير المرغوب، بحيث تمكن المؤسسة من التحرك كوحدة واحدة لإدراك الاتجاهات البيئية المعقدة لتكون مؤسسة مرنة قادرة على مواكبة التغييرات المستمرة.

(٢) دواعي الأخذ بإدارة التغيير:

لعل تطوير أساليب العمل، والعاملين، وتغير نظرة الجمهور وتوقعاتهم، وتطور المعرفة الإنسانية وزيادة المنافسة بين التنظيمات الإدارية، من أهم الأسباب التى تدعو إلى التغيير فى المنظمات على إختلافها للوصول إلى مستوى تنافسى.

ويضيف الطيطى (٢٠١١ ، ٥٥)عدم الرضا عن الوضع الحالى للمنظمة، والطموح إلى الوصول لوضع أفضل للمنظمة وللأفراد، أو الوصول إلى شريحة أكبر من العملاء والأسواق العالمية، وتحسين المنتجات أو الخدمات أو العمل على إبتكار منتجات أو خدمات جديدة، والوصول إلى مستوى عالي الجودة يتماشى مع المقاييس العالمية، وأخيراً مواكبة التقدم التقني والتكنولوجي من أجل تحسين الإنتاج كماً وكيفاً.

ويمكن تصنيف دواعي الأخذ بإدارة التغيير إلى قوى خارجية، وداخلية، فأما القوى الخارجية المحفزة على التغيير فتنحصر في طلبات الزبائن، والتغير السريع في التكنولوجيا المستخدمة، والتغيرات السياسية والقانونية والتغيرات في القيم الاجتماعية القائمة، و الفرص و التهديدات الناتجة من التنبؤ حول مستقبل المؤسسة Brilman, 2003, pp 422، هذا بالإضافة إلى العولمة وما فرضته من تحديات اقتصادية وسياسية

وثقافية واجتماعية، الثورة العلمية والتكنولوجية والصناعية، و تسارع المتغيرات العالمية والإقليمية (فهمي ، ٢٠٠٤ ،٣٧٨) .

وأما القوى الداخلية المحفزة على التغيير، فتنحصر في التغيير في الآلات و المنتجات و خطوط الإنتاج، و التغيير في هياكل العمالة، و الوظائف، وعلاقات العمل، و التغيير في أساليب و إجراءات العمل، و التغيير في الأساليب الإدارية من تخطيط و تنظيم و تنسيق و توجيه و رقابة ، والتغيير في علاقات السلطة والمسؤولية ، وتدني الأرباح (عاطف، ٢٠٠٩، ١٩١).

(٣) غايات إدارة التغيير :

إن من أهم غايات التغيير هو العمل على تطوير و تفعيل مجموعة من المقاييس أو المعايير التى تناسب طبيعة المنظمة و عملها، حتى يمكن التعرف على حالات التغيير المطلوب تنفيذها، من أجل تقويم نتائجه حيث تعتبر هذه عملية أساسية و مهمة فى إدارة التغيير.

وبصفة عامة فإن العملية التغييرية تستهدف بلوغ غايتين رئيستين هما: (بلوط، ٢٠٠٥، ٢٣٢-٢٣٣)

- الانتقال من الواقع الحالي لآخر مستقبلي بتجاوزه نتيجة للتطورات المتسارعة للمتغيرات البيئية .
- تحديد مسار أو اتجاه التغيير، فيمكن أن يكون موجها نحو المنافسة بتطوير المؤسسة لمنتجاتها لتحقيق التميز، أو زيادة البحوث و تشجيع الإبداع .

و تسعي إدارة التغيير إلي تحقيق غايات معينة تنمثل في: (ماهر، ٢٠٠٥ ، ٤١٦)

- فحص مستمر لنمو او تراجع المنظمة والفرص المحيطة.
- تطوير أساليب المنظمة في علاجها للمشاكل التي تواجهها.
- زيادة الثقة والاحترام والتفاعل بين أفراد المنظمة .
- زيادة حماس ومقدرة أفراد المنظمة في مواجهة مشاكلهم وفي انضباطهم الذاتي .
- تطوير قيادات قادرة على الإبداع الإداري وراغبة فيه.
- بناء مناخ داعم للتغيير والتطوير والابداع .

أما غايات إدارة التغيير فى المؤسسات الجامعية فتتمثل في : (بربخ، ٢٠١٢ ، ٢١).

- حل بعض المشكلات التنظيمية أو الإجرائية.
- إيجاد أوضاع تنظيمية أكثر كفاءة و فعالية فى المؤسسة.

- تطوير مستوى الخدمات التى تقدمها المؤسسة.
- إدخال تقنية جديدة أو أساليب إدارية حديثة لتسهيل أداء المؤسسة.
- إيجاد توافق بين وضع المؤسسة و الظروف المحيطة.
- معالجة أوضاع العاملين و الإهتمام بهم لرفع كفاءتهم.

(٤) خصائص إدارة التغيير ومتطلباتها:

تتصف إدارة التغيير بعدة خصائص هي: الاستهدافية و الواقعية والتوافقية والفاعلية والمشاركة والشرعية والإصلاح والرشد والقدرة على التطوير والابتكار، وأخيراً القدرة علي التكيف السريع مع الأحداث(عبوي، ٢٠٠٧ ، ٢٢).

وبما أن التغييرهادف، فإن إدارة التغيير، مخططةً وفقاً لبرامج تحدد المهام والمسؤوليات والموازنات التقديرية والتي تحدد التكاليف والعوائد المتوقعة من التغيير(النجار، ٢٠٠٧، ٥٥)، ووفق نماذج يمكن القياس عليها و معايير على أساسها تقاس النتائج و يتميز التغيير المخطط بقابليته للقياس، محدد الهدف، سببي، تفاؤلي، من الممكن مقارنته، يتم على جميع المستويات(قومي، قطاعي، تنظيمي، الأفراد).

ومن خصائص إدارة التغيير أيضاً: أنه ياستجابة للقوى البيئية الداخلية والخارجية معاً، كما أنها عملية ديناميكية مستمرة ، وعامل من عوامل التجديد المستمر(Oliver and Michal, 2006).

والجدير بالذكر أن إدخال التغيير في كل منظمة انسانية لابد وأن يكون مصحوباً بتغيير اجتماعي، وبالتالي فهو سيؤثر في مجتمع المنظمة، وحيث إن النظام التربوي جزء مهم من المجتمع، فهو يواجه تحديات العصر من تراكم المعلومات ودخول التقنية الحديثة بمجالها الواسع (الحريري ،٢٠١١ ، ١٢٥) .

ولعل من المتطلبات الأساسية الواجب توافرها لنجاح إدارة التغييرهي: (عماد الدين، ٢٠٠٣، ١٨)

- الإرادة الجادة القادرة على التحول إلى قيادة جادة تسعى لإحداث التغيير .
- المبادأة والإبداع والابتكار لإحداث التغيير والتطوير في عناصر المؤسسة .
- توفير المناخ الملائم للتغيير، ووضع استراتيجيات فاعلة لإحداثه وتطبيقها ومتابعتها.
- الارتقاء بقدرات المؤسسة وأدائها لتكون قادرة علي مواجهة المستجدات.
- ويضاف إلى ما سبق عدة متطلبات أهمها:(الطروانة، ٢٠٠٣، ٤٥)

- توافر وقت كاف لإجراء الدراسات، وعمليات التطوير المتعددة والنوعية.
- تعزيز مشاركة العاملين في التغيير المؤسسي، ومناقشتهم في المشاريع والخطط التطويرية .
- توافر البيانات والمعلومات الكمية والنوعية التي تلزم لإتخاذ قرارات التغيير المدرسي

(٥) استرتيجيات إدارة التغيير:

تتمثل استراتيجيات إدارة التغيير في أربع استراتيجيات رئيسة نذكرها فيما يلي:

(ا) **إستراتيجية المبادرة:** وتستخدم فى الحالات الطبيعية للمؤسسة حين يبادر القائد بطرح فكرة مفادها التغيير من أجل هدف ناتج عن طموحاته الشخصية أو بمستقبل المؤسسة وفقاً لتوقعاته (العطيات، ٢٠٠٦، ٢٦).

(ب) **إستراتيجية السلطة والطموح:** وتقوم على استخدام القائد السلطة لإحداث التغيير (بلوط، ٢٠٠٥، ٣٥٢)، أو يستغل طموحاتهم ونقاط ضعفهم، ورغم سرعة التنفيذ في تلك الاستراتيجية، إلا أنها عرضة للفشل على المدى البعيد.

(ج) **إستراتيجية التعقل:** وتقوم هذه الإستراتيجية على استخدام العقلانية و المنطق لإقناع الأفراد بضرورة التغيير بتقديم كافة المعلومات الدالة على رفض الواقع الحالي (عبوي، ٢٠٠٧، ٣٢).

(د) **إستراتيجية التشارك:** و تقوم على مشاركة أفراد المؤسسة للإدارة العليا فى تحديد الأهداف و البدائل، واكتشاف المشاكل و الصعوبات التي تستدعي إجراءات تغييرية(حمود، ٢٠١٠، ٢٥٩) .

(٦) عناصر التغيير وأنواعه:

هناك ستة عناصر رئيسية لإحداث عملية التغيير هي : موضوع التغيير، و المغير، و المؤيد للتغيير، و المحايد، و المقاوم، و مقاومة المقاومة(الحمادي ، ١٩٩٩ ، ٢٧) .

وتتعدد أنواع التغيير التى تطرأ على المؤسسات بإختلاف حجمها ونشاطاتها ومن أجل إنجاح عملية التغيير لابد أن يمتلك القائد فهماً عميقاً وإدراكاً شاملاً لطبيعة ونوع عملية التغيير، ويمكن أن تشمل أنواع التغيير، التغيير المتدرج ، و التغيير المرحلى، و التغيير الجذرى (جرادات وآخرون ، ٢٠١٣ ، ٣٠).

وهناك من يصنف التغيير إلى مستويات مثل : (المشعلي، ١٤٣٣) (الخطيب، ٢٠٠٣) .

- التغيـير الإستراتيجـى : ويتضمن هدف المؤسسة ورسالتهـا وفلسفتها وقيمها، وسياسة عملها .
- التغيير الوظيفى : ويرتبط بالنظم والإجراءات والهياكل والأساليب.
- التغيير الشامل والتغيير الجزئى.
- التغيـير المادي والتغيير المعنوي: ويتمثـل فى التغيير الهيكلي والتقني، والجانب النفسى والإجتماعي .
- التغيير السريع والتغيير البطيء.

(٧) مقاومة إدارة التغيير وسبل التغلب عليها :

تعني مقاومة التغيـير بإمتناع ورفض الأفراد الامتثال إلى إحداث التغيير رغبة في المحافظـة علـى وضعيتهـم ووظائفهم (عبـوي، ٢٠٠٧، ص ٤٢) إذ يعتـبر ذلك سلوكاً طبيعياً يعود لعدم الاقتناع بفكرة التغيير.

و يمكـن للمقاومـة أن تكون من داخـل التنظيم من طرف الأفـراد العاملين، أو من خارجه يمثلهـا أصحاب المصلحة الذين يتعاملون مع المؤسسـة، ويمكن أن تكون سرية، وعندهـا تكون أسباب المقاومـة شخصية، ويمكن أن تكون علنية، وعندها تكون المقاومة جماعية بعد الاتفاق و خلق أسباب للرفض فى شكل إضرابات أو انخفاض معدل الإنتائج أو القيام بعمليات التخريب(Barabel,2006, p407) .

وهنـاك عـدة عوامل تشعل عمليـة المقاومة للتغيير من أهمهـا : (السيد، ٢٠٠٧، ١٠١-١٠٠).

- فرض التغيير على الأفراد و الجماعات يجعلهم يرونه تهديدا لمراكزهم .
- التنظيـم غير الرسمى، حيث يعمد إلى إثـارة الشكوك فى نوايا الإدارة و إبراز الاحتمالات السلبية .
- تشـكل رأي جماعـي ضد التغيير حيث إن المقاومة الجماعيـة للتغيير أقوى من مقاومة الأفراد .
- وتشمل أسباب مقاومة التغيير الحالية والمتوقعة: (صبرى، ٢٠٠٩، ١١٣)
- الخوف من الخسارة المادية: حيث يسود الاعتقاد بأن أعباء عملية التغيير ستقع علـى إداري المستويات الوسطى والعاملين، وهـذا سيتحول إلى خوف ومقاومة

شديدة بالتالي للتغيير.

- الشعـور بالخوف من فقدان المنصب: قد يتطلب الوضع الجيد توصيفاً وظيفياً يُنشيء التزامات، وهذا ما يدفع البعض على الشك في قدراتهم للالتزام بهذه المعايير، وبالتالي التخوف من فقدان المنصب.
- الخـوف الاجتماعيّ: قد يفرض التغيير التنظيمي أن يفصـل الفرد عن فريق العمـل الذي تربطه بـه علاقات إنسانية مميزة، وحتى قـد يفرض عليه العمل بمعزل عن الآخرين.
- غيـاب الثقـة مع قيادي التغيير: فقلـة الثقة في قيادي التغيـير والسلبية معهم يجعل الأفراد يرفضون المهام التي تُوكل إليهم في إطار التغيير.
- الثقافـة الفردية: قد تتعارض بعض محاور التغيير مع ثقافـة الفرد وأبعادها الحضارية، وهذا ما لايجعله مرتاحاً في عملية الانخراط في هذا النهج الجديد.

و جدير بالذكر أن مقاومة التغيير لا تكون سلبية فى جميع الأحوال، فيمكن أن تكون ايجابية إذا كانت عوائده لا تغطي تكاليفه المادية و المعنوية و سلبية فى حال ما إذا كانت نتائجه فى صالح المؤسسة، وتتمثل ايجابيات المقاومة فى(عبوي، ٢٠٠٧، ٤٣) :

- إجبار إدارة المنظمة على توضيح أهداف التغيير و وسائله و آثاره بشكل أفضل .
- الكشف عن عدم فعالية عمليات الاتصال و بالتالي نقل غير جيد للمعلومات .
- التحليل الدقيق للنتائج المباشرة و غير المباشرة المرتقبة من التغيير .
- الكشف عن الضغوطات فى عملية معالجة المشكلات و اتخاذ القرارات فى المؤسسة .

ولعل من أهم طرق الحد من مقاومة الأفراد للتغيير ما يلي: (عبد الباقي ، ٢٠٠٤، ٣٦٩)

- إبلاغ الأفراد بالتغيير قبل حدوثه وشرح أهدافه لهم .
- إشراك الأفراد الذين سيتأثرون بعملية التغيير في تصميم وتنفيذ عملية التغيير .
- تشجيع الأفراد ودعمهم أثناء عملية التغيير ومساعدتهم على إزالة الخوف والقلق .

وهناك سبع مراحل للتغلب على مقاومة التغيير، وهي: الإتصال للإقناع، والمشاركة، والوعـد بالدعم والمساعدة على التكيـف، و التفاوض، و المنـاورة، و الإلزام الضمني أو الصريح، و النقل والفصل والتعيين(مصطفي ،٢٠٠٥ ، ٥٠٥ – ٥٠٧).

وهنـاك سبل أخـرى تتمثل في: التثقيـف و الاتصال، ويزيد هـذا الأسلوب الرغبة

لـدى العاملـين فى إحداث التغيـير بعد اقتناعهـم بضرورته، بحيث يأخـذ عدة أشكال إمـا المناقشـة الفردية، أو توزيع التقارير، ويتم استخدام هـذا الأسلوب فى حال قصور المعلومـات حول الهـدف من التغيـير (مختـار، ٢٠٠٩، ٣٠٢)، والمشاركـة و الإدماج، و تتمثل فى مشاركة الأفراد فى عملية التغيير من بدايتها وذلك بإقناعهم بأهمية التغيير بالنسبـة لهـم وأن نجاحه يتوقف عليهم(العطيـات،٢٠٠٦، ١١٥)، والتسهيل و الدعم، ويتـم ذلك تسهيل ودعم مراحل التغيير بإعـلان خطواته والمسئول عن تنفيذها مع منح فـترة للتأقلم تقوم حينهـا المؤسسة بتنظيـم التدريبات اللازمـة، بالإضافة إلى تقديم التحفيـز (القريوني، ٢٠٠٨، ٣٤٣)،والتفاوض و الاتفـاق، ويتم من خلال هذا الأسلوب التفاوض و تبادل وجهات النظر ما بين دعـاة التغيير ومقاوميه (بلوط، ٢٠٠٥، ٣٤٨)، والاستغلال واختيار الأعضاء، حيث يتم إختيار أحد العاملين للإشراف والمصادقة على عمليـة التغيـير، ورغم أن هذا الأسلـوب يسرّع عملية التغيير، إلا إنـه يسبب مشاكل فى المدى البعيد بعد شعور العاملين بأنهم استغلوا (عبوي، ٢٠٠٧، ٤٤)،والسلطة و الإكراه، حيـث حينها يتـم إجبار العاملـين على تنفيذ التغيـير باستخدام التهديـدات السرية و المعلنـة، إلا أنـه يؤخذ عليـه انه يخلف آثارا سلبيـة تتمثل فى استيـاء العاملين من قائد التغيير(مختـار، ٢٠٠٩، ٣٠٣)، وأخـيراً اختيـار الوقت المناسب لتطبيـق التغيير، ويتم بناء علـى دراسة واعية لكل المتغيرات المحيطة والتوافق بينهـا و بين المؤسسة والعاملين بها(قنديل، ٢٠١٠، ١٩٣).

(٨) مجالات إدارة التغيير المختارة في الدراسة :

لمـا كان الشاغـل الرئيـس للدراسـة الحالية هو تطويـر إدارة التغيير لـدى عمداء الكليـات بالجامعـات السعودية الناشئة وذلك بتسلحهم مهـارات الإبداع الإداري، فإنه يتعين توضيح أي مجالات التغيير سوف ننصب عليها جهود قيادة التغيير، ولماذا؟

وفي الحقيقة أن أية جهود لإدارة التغيير في المؤسسة الجامعية تشمل جانبين رئيسين هما:

- إعادة بنـاء وهيكلة التنظيـم المؤسسي: وتتضمن إحـداث التغييرات في البناء الرسمي للمؤسسة ، بما فيها : التنظيم المؤسسي ، الجداول الدراسية، والأدوار الوظيفية.
- إعـادة بناء النسق الثقافي في المؤسسة: وتتضمن إحداث التغييرات في الأنظمة المتصلة بالنماذج ، والقيم ، والدوافع ، والمهارات ، والعلاقات التنظيمية .

وتجدر الإشارة إلى أن قادة التغيير يركزون على الجانب الانفعالي الثقافي مثل تركيزهم على الجانب التنظيمي، ويتميزون بتأكيدهم القوي على إنجاز رسالة المؤسسة ومهمتها الرئيسة، من خلال استثمار الفرص المتاحة لتطوير البنية التنظيمية ونماذج العمل وأساليب الأداء، إضافة الى تعزيز الثقافة المشتركة والعمل الجماعي التعاوني Fultan,1998, 6.

وبناءً على ما سبق فإن الدراسة الحالية سوف تركز جهودها على مجالات أربعة لإدارة التغيير في الجامعات السعودية الناشئة ، روعي في اختيارها أن تمثل الجانبين التنظيمي والثقافي في المؤسسات الجامعية . وهذه المجالات هي : (التغيير في الهيكل التنظيمي – التغيير الثقافي – التغيير السلوكي – التغيير التكنولوجي)

وفيما يلي تفصل الدراسة للمحاور السابقة :

(أ) التغيير في الهيكل التنظيمي:

يعتبر الهيكل التنظيمي الرابط الأساسي ما بين العملية الإدارية والجهاز التنفيذي لها بحيث تتحدد جودته بمرونته ليناسب التغيرات المستمرة على مستوى الاستراتيجية، التكنولوجية و بنية؛ أي هيكلة المؤسسة .

ويعرف الهيكل التنظيمي بـ" مجموعة الطرق التي يتم بموجبها تقسيم العمل إلى مهام واضحة ومحددة من اجل تحقيق التنسيق بينها" . (السالم، ٢٠٠٥، ١٤٣) أو هو " التوزيع الثابت نسبياً لأدوار العمل و الوسائل الإدارية الذي يولد نمطاً من نشاطات العمل المترابطة و يتيح للمؤسسة تسيير أنشطتها و التنسيق بينها و السيطرة عليها " . (فرحات، ٢٠٠٨، ٦١).

وهو من ناحية ثالثة "الآلية الرسمية التي يتم من خلالها إدارة المؤسسة عبر تحديد خطوط السلطة و الاتصال بين الرؤساء و المرؤوسين" (سويسي، ٢٠٠٩، ٨٨)

ويُعنى الهيكل التنظيمي بالمهام الأتية :

- تقسيم العمل و توزيع المهام و المسؤوليات .
- التنسيق و خلق التكامل بين النشاطات المختلفة .
- إنشاء العلاقات بين الأفراد و المجموعات و الأقسام.
- تجميع و توزيع الموارد حسب الحاجة إليها.

و يقصد بالتغيير التنظيمي إيجاد منظمة أكثر سرعة و تماسكاً، و كفاءةً و فعاليةً و شفافيةً و استدامةً، ويمكن تعريف التغيير التنظيمي بالتحول الجذري أو التدريجي

للهيـاكل والكفاءات و الذي يشمل عملية التطوير التنظيمي (Barabel,2006، pp386)، وهـو "الجهـد المتواصل لتحسين قدرة المؤسسة على حل المشـاكل والتحديد في عملياتها بإحداث تطوير شامل للمناخ السائد في المنظمة" (عبوي، ٢٠٠٧، ٢١) .

كما يعرف التغير التنظيمي بـ: " إحداث تعديلات في أهداف و سياسات الإدارة، أو في أي عنصـر من عناصر العمـل، مستهدفةً أحد أمرين هما: ملاءمة أوضاع المنظمة و أساليب عمل الإدارة ونشاطاتها مع تغيرات وأوضاع جديدة في المناخ المحيط بها، وذلك بغرضـ إحداث تناسـق و توافق بين المنظمة وبـين الظروف البيئية التـي يعمل فيها، أو استحـداث أوضاع إدارية وأساليب تنظيميـة وأوجه نشاط جديدة تحقق للمنظمة سبقاً عن غيرها من المنظمات، وتوفر له بالتالي ميزة نسبية تمكنه من الحصول على مكاسب وعوائد أكبر" (السلمي، ٢٠١٠ ، ٢٥٦) .

مما سبق نستنتج أن التغيير التنظيمي هو عملية تحسين و تطوير و إدخال تعديلات علـى كل مايخصـ المنظمات من أهـداف، سياسات وعناصر العمـل بغرض استحداث أوضاع داخلية تحقـق الانسجام والتوافق بينها وبين الأوضاع الخارجية بقصد اكتساب ميزة تنافسية و التفوق على المنظمات الأخرى.

و يكـون التغيـير الهيكلي نتاجـاً للتغيير في إستراتيجيـة المؤسسة بإعـادة تصميم الوظائف، و تقسيم العمل، أو التعديل في آليات التنسيق ونماذج الاتصال والسلطة أو في حـال اندماج المؤسسة مع مؤسسة أخرى، أوتوسيـع نطاق الإشراف للتحول نحو الهيكلة المسطحة(عامر، ٢٠٠١، ٢٠٥).

(ب) التغيير الثقافي:

يشـير مفهوم تغيـير الثقافة إلى " التخلي عـن مقومات الثقافـة الحالية ومحاولة اكتساب مقومات ثقافة أخرى كسبيل للتغيير والتطوير.

وترى عماد الدين (٢٠٠٣) أن ثقافة التغيير بالغة الأهمية لكونها:

- تنمـي وعي الفرد بمضمون حركـة التغيير وثقافته ومغـزى التحولات في العلم وتأثيرها على حياته.
- تـزود الأفراد بمرجعيـة ثقافية يحتكمون إليها في تقديـر المضمون الاجتماعي والإنساني للتغيير.
- تكسب الفرد كيفية التعامل مع المستجدات بما يتوافق وثقافته.

- تؤكد على نظرة المجتمع لعملية التغيير ، وتؤكد على المرجعية المعيارية للثقافة.
- تساعد الفرد على النهوض بفكره ومجتمعه من خلال نظرته الشمولية لعملية التغيير الثقافي.

(ج) التغيير التكنولوجي:

إن انطلاق المؤسسة نحو ترك العمل بالأساليب القديمة التقليدية وإحلال الطرق الحديثة يتطلب ابتكار أساليب أفضل للأداء،أن تقوم المنظمة بإجراءعملية التغيير التكنولوجي في الطرق والوسائل والإجراءات، ويكون التغيير ذا تأثير على السلوك الفردي والجماعي، وكذلك على الهيكل التنظيمي، فبيئة العمل تتغير عند إدخال الألات الجديدة، والتي تغني عن عدد من الأفراد وتختصر مراحل العمل، كما يترتب على ذلك تغيرات في العلاقات الاجتماعية، فقد يتطلب التغيير التكنولوجي النقل أو الاستغناء عن بعض العاملين(اللامي، ٢٠٠٧، ٢٧).

كذلك يتأثر الأمان الوظيفي بالتغير التكنولوجي، لما يشكله من مخاطر مادية ومكتسبات شخصية، كما أن الترقيات وظروف العمل يمكن أن تتأثر بهذا التغيير وأنماط الوظيفة ومحتواها(عبد الباقي، ٢٠٠٠، ٣٣١).

وتشمل العوامل التكنولوجية مجمل أنواع التجهيزات والمكائن، كذلك يشمل التغيير التكنولوجي جميع التحسينات والتغيرات في جوهر المنتجات، وبشكل عام فإن التغيير التكنولوجي يأتي في سياق أفكار ومبادرات تأتي من مستويات تنظيمية أدنى لتذهب إلى المستويات الأعلى للمصادقة عليها ومتابعة تنفيذها، وهنا تلعب الخبرة التكنولوجية للعاملين في المستويات الأدنى كرواد للأفكار لإحداث تغيرات تكنولوجية في مجال العمل(العامري والغالبي، ٢٠٠٧، ٣٩٦)

ومن بين التغيرات التكنولوجية في السنوات الأخيرة، هو التوسع في الحوسبة، حيث إن أغلب المنظمات الإدارية اليوم لديها أنظمة معلومات إدارية متطورة تمكن من التواصل الفعال مع الجهات المركزية بأقل جهد وأسرع وقت.

(د) التغيير السلوكي:

يعتبر العنصر البشري هو العنصر الحيوي في المنظمة، ومن ثم فإن تطويره وتغييره ضروري ليتلاءم مع أهداف المنظمة وأدوارها واحتياجاتها، إن فاعلية التغيير المستهدف يقترن مباشرة بدرجة إسهام الأفراد العاملين في المنظمة.

ويأخـذ التغيير هنـا شكل الزيـادة أو النقصان إمـا باستقطاب عمالـة جديدة أو تسريـح وفصـل بعض الأفراد أوتنمية المهـارات من خلال البرامـج التدريبية، أو يتجه التغيـير نحو ثقافة الأفراد بالتغيـير في سلوكياتهم لتنمية قدارتهم الإبداعية وتطويرها (بلـوط، ٢٠٠٥، ٣٤٣)، والتغيـير في العنصر البشري بالشـكل السابق يتضمن ناحيتين هما: التغيير المادي ، والتغيير النوعي.

وبشـكل عام فإن الأفراد الذين لديهـم إحساس بالإلتزام ويكونوا في وضع المسؤلية سوف يرون أن التغيير فرصة، أما هؤلاء الذين يكونون غير راغبين فإنهم يرونه تهديد، و يمكـن القـول أن أي مؤسسة سوف تتضمـن خليطاً من هؤلاء الذين يـرون أن التغيير سلسلـة تبدأ من الخوف وتنتهـي بكونه فرصة، وهؤلاء الذين يقاومون التغيير خاصة إن كانوا مجبرين على هذا التغيير(العليم والشريف، ٢٠٠٩ ، ٣٢٣)

ولعـل أصعب أنواع التغيـير في العنصر البشري هو محاولـة تغيير قيمه واتجاهاته وأنمـاط سلوكه وقناعاته والتي صاحبنه طيلة حياتـه ، فأصعب تغيير هو تغيير الإنسان بالإنسـان، ولعـل نمط القيـادة يعتبر مهما في هـذا الصدد، حيث ينـوع في أساليبه مع البشـر وفقـاً للمواقف والظـروف، واختيار الأسلـوب الأنسب في اللحظـة المناسبة وفق الظروف المواتية ومع الشخص المناسب.

وبعد، فهذه أهم المحاور التي أخضعتها الدراسة للبحث، والتي ستكون محاور أساسية في الجزء الميداني منها، ولا يغيب عن الذهن أن التغيير على مستوى أي محور من المحاور السابقـة سينتج تغييرات في المحاور الأخرى، باعتبـار أن العلاقة تفاعلية بينها، فالنظام يتشكل من كيانات تترابط بعلاقات وظيفية تخدم أهداف وغايات المنظمة.

المبحث الثاني

الإجراءات المنهجية للدراسة

(١) مجتمع وعينة الدراسة :

تمثل مجتمع الدراسة في أعضاء هيئة التدريس بثلاث من الجامعات الحكومية السعودية الناشئة وهي (جامعة نجران– جامعة شقراء–جامعة الجوف) ، روعي في اختيارها أن تمثل ثلاث نطاقات أكاديمية جغرافية متنوعة، في الجنوب والوسط والشمال، و قد شملت عينة الدراسة أعضاء هيئة التدريس من جميع الكليات الإنسانية والعملية والتطبيقية والصحية بالجامعات الثلاث المختارة، والبالغ عددهم (٤٦٢٦) ، منهم ١٣٣٦ في جامعة نجران، و١٧٦٢ في جامعة شقراء، و ١٥٢٨ في جامعة الجوف، ووفقاً لمعادلة "استيفن ثامبسون" في اختيار حجم العينة من مجتمعات الأصل، فإنه يمكن سحب عينة عشوائية ممثلة لهذا المجتمع بحيث "لا يقل عدد الاستبانات المطبقة عن (٣٥٣) استبانة بنسبة ثقة ٩٥٪ وبمستوى معنوية ٥٪، عندما يزيد مجتمع الأصل عن (٤٠٠٠) فردًا وهي نفس نتيجة الجداول الإحصائية لـ "كيرجسى ومورجان، ووفقاً للمعادلة المذكورة تصبح عينة الدراسة على اجمالي الفئات الثلاث (٣٥٣) في حدها الأدنى.

والعينة بشكلها الحالي عشوائية طبقية، فهي عشوائية لأنه روعي في اختيارها تطبيق المنهجية المعروفة في اختيار العينات العشوائية، وهي طبقية لأنها شملت أعضاء هيئة تدريس من الدرجات العلمية المختلفة، كما شملت نطاقات أكاديمية وجغرافية متنوعة، كما ضمت العينة أعضاء هيئة تدريس من الذكور والإناث، وقد بلغ عدد أفراد العينة الذين خضعوا للدراسة (٤٧٠) فرداً من الجامعات الثلاث، وذلك بعد استبعاد الاستمارات الخاطئة والتي لم تسلم.

(٢) أداة الدراسة (الاستبانة) :

مر إعداد الاستبانة بمرحلتين للوصول بها إلى صورتها النهائية الصالحة للتطبيق، فأما المرحلة الأولى : فتضمنت الاستبانة في صورتها الأولية عدد (٧٨) فقرة، تم عرضها على بعض أساتذة الإدارة والتخطيط التربوي لإبداء الرأي في مدى مناسبة العبارات و ارتباطها بموضوع الدراسة، و أما المرحلة الثانية : فتضمنت مراجعة الاستمارات و دراسة ما بها من ملحوظات، حيث تم استبعاد بعض االفقرات و إعادة صياغة البعض

الآخـر و إضافـة فقرات لم تكن متضمنة بالصورة الأولية للاستبانة، و في ضوء هذا فقد ظهـرت الاستبانـة في صورتها النهائية متضمنة (٦٦) فقـرة موزعة على تسعة محاور، منها خمسة محاور للإ بداع الإداري وهي (الطلاقة – المرونة – الأصالة – الحساسية للمشـكلات - التحليل والربط) وقـد تضمنت (٣٠) فقرة بواقع ستة فقرات لكل محور، ومنهـا أربعـة محـاور لإدارة التغيـير هـي التغيـير(الهيكلـي - الثقـافي – السلوكي- التكنولوجي) وقد تضمنت (٣٦) فقرة بواقع تسعة فقرات لكل محور، وقد شملت بدائل الاستجابـة في الاستبانـة، خمسـة بدائل هي (كبيرة جداً – كبـيرة- متوسطة – قليلة جداً - قليلة)، وقد تم إعطاء درجات لهذه البدائل من ٥ إلى ١ على التوالي.

(١) صدق الأداة :

الصدق الظاهري:

للتأكد من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المحكمين وهم أساتذة في مجال الإدارة والتخطيـط التربـوي، للتأكد من قدرتهما على قياس مـا أعدت من أجله ومدى ارتبـاط العبارات بكل محـور من المحاور الكلية، و جاءت نسبـة اتفاق عالية وصلت إلى (٩٧٪) ، حـول صياغة عبـارات الاستبانة و ارتباط العبارات بالمحاور، و قد تم مراجعة صياغة بعض العبارات طبقاً لآراء الأساتذة المحكمين، و أجريت التعديلات اللازمة .

صدق (الاتساق الداخلي) : (ن = ٣٠٠)

- أجري حساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي على عينة قوامها (٣٠٠) ثلاثمائة مـن أعضاء هيئة التدريس من الجامعـات الثلاث (من داخل العينة الكلية) ، و تم حسـاب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة و الدرجـة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه ، وقد أسفرت نتيجة معاملات الارتباط على :

- أن جميـع مجالات استبانة الإبداع الإداري الخمسـة قد حققت ارتباطات دالة مع الدرجـة الكلية للاستبانة عنـد مستوى دلالة ٠,٠١ وتراوحـت معاملات الارتباط بـين (٠,٨٢٠ – ٠,٩٣٦) ممـا يدلل أيضاً على أن الاستبانـة في صورته النهائية تتسم بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي، كما يشير ذلك إلى أن جميع فقرات ومجالات الاستبانة تشترك في قياس مهارات الإبداع الإداري لدى أفراد العينة.

- أن جميـع محاور استبانـة إدارة التغيير قد حققت ارتباطات دالة مع الدرجة الكلية للاستبانة، و تراوح معامل الارتباط بين (٠,١٧٩ ، ٠,٥٧٥) بالنسبة للمحور الأول

(التغيـير الهيكلـي) و تراوح بـين (٠,١٨٩ ، ٠,٤٧١) بالنسبـة للمحور الثاني (التغيير الثقافي) و تراوح بين (٠,١٩٦ ، ٠,٤٥٣) بالنسبة للمحور الثالث (التغيير التكنولوجـي) تـراوح بـين (٠,١٨٩ - ٠,٤٧١) بالنسبة للمحور الرابـع (التغيير السلوكي) و جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) .

- كمـا أجـري أيضاً حساب معامـل الارتباط بين درجـة كل مفـردة و الدرجة الكلية لـلأداة في استبانتـي إدارة التغيير واالابـداع الإداري، وقد تـراوح معامل الارتباط بين(٠,٧١٨ ، ٠,٧٧١) وجميعها دالة إحصائياًعند مستوى (٠,٠١)

(ب) ثبات الأداة :

أجـري حساب ثبات الأداة بطريقة كرونباخ ألفا على عدد (٣٠٠) من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الثلاث من داخل العينة الكلية، وكانت معاملات ألفا كما يوضحها الجدولين التاليين :

جدول رقم (١)

يبين معاملات كرونباخ ألفا بين الدرجات الكلية للمجالات مع الدرجة الكلية للاستبانة

إدارة التغيير	التغيير الهيكلي	التغيير التكنولوجي	التغيير في الأفراد	التغيير الثقافي	
معامل ألفا	٠,٦٣٥	٠,٤٤١	٠,٤٠٦	٠,٤٧٧	
الإبداع الإداري	الطلاقة	المرونة	االأصالة	الحساسية للمشكلات	التحليل والربط
معامل ألفا	٠,٩٣٦	٩٢٣.٠	٨٢٠.٠	٩٣٣.٠	٩٠٧.٠

وكمـا هو واضح مـن الجدول (١) أن كل القيم على درجـة مقبولة من الدلالة مما يجعلنا نطمئن لثبات الأداة.

(٣) الأساليب الإحصائية :

تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS لحساب المعاملات الاحصائية التالية :

- معامل ارتباط بيرسون ؛ للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
- معادلة كرونباخ ألفا ؛ لحساب الثبات .
- المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية.

- معامـل ارتباط بيرسـون ؛ للكشف عن العلاقة بين متغـيري (الإبداع الإداري وإدارة التغيير) .

(٤) المعيار الإحصائي:

يـود الباحـث أن يشير بداية أنـه لتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس(أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية.

طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥- ١) ÷ ٥ = ٠,٨٠

والجدول التالي يوضـح المعيار الاحصائي لتوزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

جدول رقم (٢)

توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

المقياس	وزنه	قيمة المتوسط الحسابي
مرتفعة جداً	٥	من ٤,٢٠ إلى ٥
مرتفعة	٤	من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠
متوسطة	٣	من ٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠
منخفضة	٢	من ١,٨٠ إلى أقل ٢,٦٠
لا تتوفر	١	من ١ إلى أقل من ١,٨٠

المبحث الثالث

عرض وتفسير نتائج الدراسة

(١) نتائج السؤال الأول ومناقشتها :

ما مستوى توافر مهارات الإبداع لدى عمداء الكليات بالجامعات السعودية الناشئة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة على استبيان الإبداع الإداري ومجالاته، والجدول التالي يبين ذلك :

جدول (٣)

استجابات أفراد العينة علي استبانة الإبداع الإداري مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

المهارات	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
الطلاقة	٦	٣،٨٧	٧٧،	٣	مرتفعة
المرونة	٦	٢،٥٦	٥٥،	٥	منخفضة
الأصالة	٦	٣،٧٦	٧٤،	٤	مرتفعة
الحساسية للمشكلات	٦	٤ ,٢٨	٩٠،	١	مرتفعة جداً
التحليل والربط	٦	٣،٨٧	٧٤،	٢	مرتفعة
الدرجة الكلية	٣٠	٤،٧١	٨٤ ،.		مرتفعة جداً

يتضح من الجدول رقم (٣) أن مستوى توافر مهارات الإبداع الإداري بأبعادها الخمسة لدى عمداء الكليات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (مرتفعة جداً) ، وترتيب مجالات الإبداع الإداري كما يلي :

جاءت "االحساسية للمشكلات في المرتبة الأولى "بمتوسط حسابي (٤،٢٨) بدرجة مرتفعة جداً، يليها " التحليل والربط " بمتوسط حسابي (٣،٨٧) بدرجة مرتفعة ، ويليها " الطلاقة " بمتوسط حسابي (٣،٨٧) بدرجة مرتفعة ، ثم " الأصالة " بمتوسط حسابي(٣،٧٦) بدرجة مرتفعة ، وأخيراً " المرونة " (٢،٥٦) بدرجة منخفضة.

وربمـا تأخر مهارة المرونـة للمرتبة الأخيرة، قد يرجع إلى نمـط شخصية العميد الـذي يفضـل الالتزام الحـرفي لتعليمـات الجامعة ، وقـد يرجع إلى قلـة الصلاحيات الممنوحـة لعمداء الكليات من قبل إدارة الجامعة وهذا يجعل تفكير عميد الكلية محدود ولا يعطيه مساحة كافية للتفكير بالمشكلات والقضايا التي قد تنجم عن ضعف مرونته، على اعتبار أن المشكلة حال ظهورها يمكن تصديرها للجامعة لاقتراح الحلول المناسبة، وهذا بأي حال من الأحوال ليس في مصلحة الكلية ولا العاملين بها ، بل تصدير المشكلات للجامعة يعتبر مؤشراً لضعف الإدارة، وتتفق نتائج الدراسة جزئيا مع نتائج دراسة (أبو هين ، ٢٠١٠) ودراسة (العجلة،٢٠٠٩)

والجـداول التاليـة توضح المتوسطـات الحسابيـة والانحرافات المعياريـة والأوزان النسبية لفقرات مجالات الإبداع الإداري علي التوالي :

جدول رقم (٤)

استجابات أفراد العينة علي فقرات مجال الطلاقة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٦	يتمتع بقدر عال من الثبات والتريث والحكمة	٤,٠١	٠,٩٤	١	مرتفعة جداً
٥	يتحدث بلباقة وثقة ولدية القدرة على الإقناع	٤,٠٠	٠,٩٤	٢	مرتفعة جداً
١	لديه القدرة على اقتراح الحلول المنطقية	٣,٩٦	٠,٨٩	٣	مرتفةع
٢	يتكلم بلغة سلسة و مفهومة للجميع	٣,٨٤	٠,٩٣	٤	مرتفعة
٤	لديه من البدائل والمقترحات ما يوصل للحل	٣,٧٤	٠,٩٥	٥	مرتفعة
٣	تتجدد أفكاره باستمرار وبطريقة ملحوظة	٣,٦٥	٠,٩٠	٦	مرتفعة

يتضـح من الجـدول (٤) أن المتوسط الحسابي لمظاهر مجـال الطلاقة من وجهة نظـر أعضـاء الهيئـة التدريسية بـين (٣،٥٦ -٤،٠١) ، وقد جاءت الفقـرة رقم (٦) " يتمتـع عميد الكلية بقدر عـال من الثبات والتريث والحكمـة" في أعلى مراتب الطلاقة بمتوسـط حسابي(٤،٠١) بدرجة مرتفعة جداً، ثم الفقـرة (٥) " يتحدث عميد الكلية بلباقة وثقة ولدية القدرة على الإقناع" بمتوسط حسابي (٤،٠٠) بدرجة مرتفعة جداً، و قـد يرجع ذلـك إلى: أن قائد الكلية، بحكم موقعه على رأس المؤسسة، يكون في غاية الحرص ألا يسجل عليه ملحوظات من قبل العاملين ويريد أن يظهر لهم بالمظهر الحسن

في تصرفه في الظروف المختلفة، يضاف إلى ذلك أن عدداً غير قليل من قادة الكليات يتميزون في القدرة على التعبير لأنهم يتحدثون في جميع المناسبات الدينية والوطنية داخل االكلية فيستطيع التحدث بتوسع وثقة كبيرة ، أيضاً إضافة إلى مخزون خبرته واحتكامه بالقيادات العليا بالجامعة.

في حين كانت أدني فقرات مجال الطلاقة ؛ الفقرة رقم (٣) " تتجدد أفكار عميد الكلية باستمرار وبطريقة ملحوظ". بوزن نسبي (٣،٦٥) بدرجة مرتفعة ، والفقرة رقم (٤) " لدى عميد الكلية من البدائل والمقترحات ما يوصل للحل " بوزن نسبي(٣,٧٤) بدرجة مرتفعة ، وتفسير ذلك قد يرجع إلى كثرة الأعباء الإدارية التي قد تحول دون متابعة الجديد في أساليب الإدارة ومدخلاتها، ويمكن القول، بتحفظ شديد، أن عملية اختيار قادة الكليات الناشئة تحديداً قد لا تأخذ في حساباته عنصر الخبرة والكفاءة والقدرة على القيادة الابداعية، ويمكن أن يكون ذلك بسبب قلة عدد المؤهلين لتحمل اعباء القيادة، أو لمحاولة المسئول عن الاختيار إنجاز ما يمكن إنجازه بسبب ضغط الوقت و حداثة الانشاء.

جدول (٥)

استجابات أفراد العينة علي فقرات مجال المرونة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٩	يتكيف مع طبيعة المواقف المختلفة في العمل	٣,٨٧	٠,٩٥	١	مرتفعة
٧	يرحببالأفكار الجديدة لتطوير العمل بتلقائية	٣,٨٦	٠,٩١	٢	مرتفعة
١٠	يمتلك القدرة علي رؤية الأشياء من زوايا مختلفة	٣,٨٤	٠,٩٧	٣	مرتفعة
٨	يستمع لمقترحات الجميع ويتبنى المناسب منها	٣,٧٧	١,٠٣	٤	مرتفعة
١١	لا يتعصب لرأيه ويعتقد في نسبية المعرفة	٣. ٧٥	٠,٩٦	٦	مرتفعة
١٢	لا يمانع من تعديل مسار الخطة أثناء التنفيذ	٣. ٧٨	٩٨.٠	٥	مرتفعة

يتضح من الجدول (٥) أن المتوسط الحسابي لمظاهر مجال المرونة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية يتراوح بين (٣،٨٧ -٣،٧٥) ، وجاءت الفقرة رقم (٩) " يتكيف عميد الكلية مع طبيعة المواقف المختلفة في العمل " في أعلي مراتب المرونة بمتوسط حسابي (٣،٨٧) بدرجة مرتفعة ، ثم الفقرة رقم (٧) " يرحب عميد الكلية

بالأفكار الجديدة لتطوير العمل بتلقائية ويسر " بمتوسط حسابي (٣،٨٦) بدرجة مرتفعة ، وقد يرجع ذلك إلى أن ممارسة إدارة التغيير قد يكسب القائد القدرة على التكيف مع التغيير الحادث وافساح المجال لكل صاحب رأي أن يقدم مشورته طالما أنه رأي يدفع التغيير للأمام، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (العجلة ،٢٠٠٩) ودراسة (أبو هين ، ٢٠١٠) ودراسة (خلف ، ٢٠١٠)

وعلى الجانب الآخر جاء في نهاية الترتيب الفقرتان (١١) و (١٢) والمتعلقتان بأن قائد الكلية "لا يتعصب عميد الكلية لرأيه ويعتقد في نسبية المعرفة" بمتوسط حسابي (٣،٧٥) بدرجة مرتفعة ، و "لا يمانع عميد الكلية من تعديل مسار الخطة أثناء التنفيذ" بمتوسط حسابي (٣،٧٨) بدرجة مرتفعة ، وتفسير ذلك أنه أثناء المضي في التنفيذ للخطط التغييرية قد لا يستمع قائد الكلية للرأي المخالف أو الرأي المعدل للمسار، ربما ليس عن قناعة بتجاهل الرأي المغاير، بل من أجل الاستمرار في التغيير، و محاولة الاستفادة من كافة الآراء في المراحل التالية للخطة.

جدول (٦)

استجابات أفراد العينة علي فقرات مجال الأصالة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١٣	لديه مخزون خبرة ومعرفة يكفيلتوجيه الجميع	٣,٩٣	١,٠٤	١	مرتفعة
١١	يتبنى الأفكار الجديدة والإبداعات ويشجع عليها	٣,٨٥	٠,٩٤	٢	مرتفعة
١٢	لديه لذكاء موقفيا يساعده على التعاملمع التحديات بسهولة	٣,٨٢	٠,٩٦	٣	مرتفعة
١٥	يعرض الأفكار الجديدة بطريقة مقنعة ومرضية للجميع	٣,٧٩	١,٠٠	٤	مرتفعة
١٦	يقترح ويرعىالأفكارالجديدة لإنجاز الأعمال	٣,٧٦	٠,٩٧	٥	مرتفعة
١٤	يتجنب العميد الأساليب الروتينية قدر الإمكان	٣,٦٤	١,٠٥	٦	مرتفعة

يتضح من الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي لمظاهر مجال الأصالة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية يتراوح بين(٣،٦٤ – ٣،٩٤) بدرجة مرتفعة و جاءت الفقرة رقم ١٣ " لدى عميد الكلية مخزون خبرة ومعرفة يكفي لتوجيه الجميع" في أعلى مراتب محور الأصالة بمتوسط حسابي ٣،٩٣يمستوى مرتفع، ثم الفقرة رقم ١١ " يتبنى عميد الكلية الأفكار الجديدة والإبداعات ويشجع عليها" بمتوسط حسابي

(٣،٨٥) بدرجة مرتفعة ، وقد ترجع هذه النتائج إلى أن عمداء الكليات في الجامعات الناشئة يعرفون مدى المسئولية الملقاة عليهم، باعتبارهم من يقع على رأس المؤسسة والجميع ينتظر منهم التوجيه وفتح أبواب التغيير والاستمرار في التقدم، من هنا فقد حرصوا على التسلح بالخبرات والتجارب ومخزون الخبرة الذي يمكنهم من التوجيه والارشاد، وفي الوقت نفسه يفتحون المجال لكل من لديه تجربة أو فكرة تدعم التغيير وتحقق الأهداف، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (العجلة، ٢٠٠٩) .

وعلى الجانب الآخر جاءت الفقرتان (١٤) و (١٦) في نهاية الترتيب وهما يتعلقان " يتجنب عميد الكلية الأساليب الروتينية قدر الإمكان" بمتوسط حسابي (٣،٦٤) بدرجة مرتفعة ، و " ينمي عميد الكلية لدى العاملين أفكارا جديدة حول طرق إنجاز الأعمال" بمتوسط حسابي (٣،٧٦) بدرجة مرتفعة ، وقد يرجع ذلك إلى أن قادة الكليات يدركون أن الاستمرار في العمل بأسلوب معين ، والتكرار في الإجراءات دون تغيير، قد يصيب العاملين بالملل والسأم ويكف نشاطهم بسبب العمل الروتيني، هذا بالاضافة إلى حرص القادة على فتح المجال أمام العاملين لتطوير أنفسهم، وتتفق هذه الدراسة مع نتائج دراسة (أبوهين،٢٠١٠) وتختلف مع نتائج دراسة(خلف، ٢٠١٠) .

جدول (٧)

استجابات أفراد العينة علي فقرات الحساسية للمشكلات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٢٠	يحدث معلوماته باستمرار لمواجهة المشكلات الناشئة	٣,٨٥	١,٠٢	١	مرتفعة
١٩	يراقب عملية تنفيذ الخطة تحسباً لمشكلة قد تظهر	٣,٧٥	٠,٩٦	٢	مرتفعة
٢٢	يرصد الفرص لتطوير مؤسسته ومواجهة عثراتها	٣,٧٠	٠,٩١	٣	مرتفعة
٢٣	يرصد التهديدات الداخلية والخارجيةويواجهها بكفاءة	٣,٧٠	٠,٩٤	٤	مرتفعة
١٨	يكتشف مشكلات الآخرين ويزيل أسباب الشكوى	٣,٥٨	٠,٩٧	٥	مرتفعة
٢١	يشجع على الدراسات الوقائية للتصدي للأزمات	٣,٥٧	٠,٩٨	٦	مرتفعة
١٧	يتنبأ بمشكلات العمل قبل حدوثهاويجهز لها الحلول	٣,٥٣	٠,٩٣	٧	مرتفعة

يتضح من الجدول (٧) أن المتوسط الحسابي لمظاهر مجال الحساسية للمشكلات من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية يتراوح بين (٣،٥٣ -٣،٨٥) بدرجة مرتفعة،

و جـاءت الفقـرة رقم ٢٠ " يحدث عميـد الكلية معلوماته باستمـرار لمواجهة المشكلات الناشئـة" في أعلى مراتب الحساسية للمشكلات بـوزن نسبي (٣،٨٥)، بدرجة مرتفعة ، ثـم الفقرة رقم ١٩ " يراقـب عميد الكلية عملية تنفيذ الخطة تحسباً لمشكلة قد تظهر " بمتوسـط حسابـي (٣،٧٥) بدرجة مرتفعة ، وقد يرجع ذلـك إلى أن قادة الكليات في حالـة تنافس دائم بين بعضهم فكل منهم يسعي لحصـول كليته على أفضل نتائج، ومن ثم لا يريد أن يقع في أخطاء ومشكلات مستقبلية، مما يجعلهم يسعون لمعرفة كل ما هو جديد في الإدارة، بالاضافة إلى حرصهم على الظهور بالصورة الحسنة أمام مرؤسيهم والحصـول علـى ثقـة الرؤساء، مقبلـة. و هذه النتائـج تتفق مع نتائـج دراسة (خلف ، ٢٠١٠) ودراسة (العجلة ، ٢٠٠٨) .

وعلى الجانب الآخر جـاءت الفقرة (١٧) "يتنبأ عميد الكلية بمشكلات العمل قبل حدوثها ويجهز لها الحلول" بمتوسط حسابي (٣،٥٣) بدرجة مرتفعة في نهاية الترتيب، يليهـا الفقرة (٢١) "يشجع عميـد الكلية على الدراسات الوقائيـة للتصدي للأزمات" بمتوسـط حسابـي (٣،٥٧) بدرجة مرتفعة " وقد يرجع ذلـك إلى أن القدرة على التنبؤ بالمشـكلات تحتاج إلى مهارات عليا وتدريب المدراء باستمرار وهذا لا يتوفر لدى الكثير مـن المدراء.إضافـة إلى كـثرة الأعباء الملقاة علـى عاتقه، وانشغالـه في أكثر من اتجاه داخل الكلية والجامعة .

جدول (٨)

استجابات أفراد العينة علي فقرات مجال التحليل والربط مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٢٨	يتسلح بمعلومات مفصلة حال تكليفه بعمل جديد	٣,٩٥	٠,٨٢	١	مرتفعة
٢٥	ينسق بين أدوار العاملين في العمل في تكامل وتوازن	٣,٩٠	٠,٩٦	٢	مرتفعة
٢٤	ينظم أفكارهعند مواجهة المشكلة ويتوجه نحو الحل	٣,٨٩	٠,٩٠	٣	مرتفعة
٢٦	يحلل المشكلات إلي عناصرها الأساسية قبل اقتحامها	٣,٨٦	٠,٩٥	٤	مرتفعة
٢٧	يدرك العلاقات بين الأقسام والوحدات داخل المؤسسة	٣,٨٣	٠,٨٧	٥	مرتفعة
٢٩	يجيد العلاقات السببية والربط بين الدوافع والنواتج	٣,٧٤	٠,٨٩	٦	مرتفعة

يتضح من الجدول (٨) أن المتوسط الحسابي لمظاهر مجال التحليل والربط من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية يتراوح بين (٣،٧٤-٣،٩٥) بدرجة مرتفعة ، وجاءت الفقرة رقم ٢٨ " يتسلح عميد الكلية بمعلومات مفصلة حال تكليفه بعمل جديد " في أعلى مراتب التحليل والربط بمتوسط الحسابي (٣،٩٥) بدرجة مرتفعة ، - ثم الفقرة رقم ٢٥ " ينسق عميد الكلية بين أدوار العاملين في العمل في تكامل وتوازن " بمتوسط الحسابي (٣،٩٠) بدرجة مرتفعة ، وقد يرجع ذلك إلى حرص قادة الكليات على ضرورة تحقيق الجاهزية الشخصية عند خوضهم للأعمال الجديدة تحسباً لآية مفاجاة لم تكن في الحسبان، والحرص على إنجاز الأعمال في وقتها المحدد، يضاف إالى ذلك وضوح القدرات التنظيمية لدى قادة الكليات خاصة القدرات التنسيقية بين العاملين قبل وأثناء التنفيذ.

وعلى الجانب الآخر جاءت الفقرة (٢٩) " يجيد عميد الكلية العلاقات السببية والربط بين الدوافع والنواتج " بمتوسط الحسابي (٣،٧٤) في نهاية الترتيب بدرجة مرتفعة ، يليها الفقرة (٢٧) " يدرك عميد الكلية العلاقات بين الأقسام والوحدات داخل المؤسسة " بمتوسط الحسابي (٣،٨٣) ، بدرجة مرتفعة ، "وقد يرجع ذلك إلى حداثة عهد بعض عمداء الكليات الناشئة بالفنيات العليا للإدارة العلمية المبدعة، حيث إن إدراك العلاقات بين الأشياء مهارة تفكير عليا تتطلب تدريب ومران.

(٢) نتائج السؤال الثاني ومناقشتها :

- ما درجة ممارسة قادة الكليات في الجامعات الحكومية السعودية الناشئة لإدارة التغيير من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث باستخدام المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات افراد العينة على استبانة إدارة التغيير، والجدول التالي يبين ذلك :

جدول رقم (٩)

استجابات أفراد العينة علي محاور إدارة التغيير مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

المحور	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
التغيير في الهيكل التنظيمي	٩	٣،٧٤	٦٩،	٢	مرتفعة
التغيير في التكنولوجيا	٩	٢،٤٨	٢٨،	٤	مرتفعة
التغيير السلوكي	٩	٣،٠١	٥٦،	٣	مرتفعة
التغيير الثقافي	٩	٤،٨١	٩١،	١	مرتفعة
الدرجة الكلية	٣٦	٣،٤٢	٦٦،		مرتفعة

يتضح من الجدول (٩) أن درجة ممارسة أساليب إدارة التغيير لدى قادة كليات الجامعات الناشئة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جيدة بمتوسط حسابي (٣،٤٢) بدرجة مرتفعة ، هذا وترتبت مجالات استبانة أساليب إدارة التغيير كما يلي :

- جاءت ممارسات قادة الكليات بالجامعات الناشئة في مجال التغيير الثقافي أعلى مراتب أساليب إدارة التغيير بمتوسط حسابي (٤،٨١) بدرجة مرتفعة جداً، يليه الممارسات في مجال التغيير في الهيكل التنظيمي بمتوسط حسابي(٣،٧٤) بدرجة مرتفعة ، وجاء التغيير السلوكي في المرتبة الثالثة للممارسات بمتوسط حسابي (٣،٠١) بدرجة مرتفعة ، وفي المرتبة الأخيرة لممارسات قادة الكليات جاء التغيير الفني أو التكنولوجي " بمتوسط حسابي(٢،٤٨) بمستوى منخفض.
- وفيما يتعلق بتصدر ممارسات قادة الكليات في مجال التغيير الثقافي في أعلى مراتب أساليب إدارة التغيير، فيمكن إرجاعه إلى الحرص على تكوين وعي ثقافي عام من شأنه تثبيط حدة مقاومة التغيير، وتغيير إتجاهات المحايدين ليكونوا قوى دافعة للتغير في كلياتهم، هذا بالإضافة إلى حرص قادة التغيير على تشجيع العمل بروح الفريق و العمل الجماعي و توفير جو من الألفة و الاخاء بين العاملين وتعزيز السلوك الإيجابي لديهم تجاه الكلية و ادارتها مما يحقق اهداف العملية التعليمية .
- وتتفق هذه النتائج مع بعض نتائج دراسة (الهبيل ، ٢٠٠٨) و التي أظهرت أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في تقديم نموذج سلوكي يحتذى به كانت بدرجة عالية جداً .

- وفيمـا يتعلق بدرجة ممارسة قادة الكليات للتغيير الفني أو التكنولوجي، والذي جاء في المرتبـة الأخيرة، فإن هذا يرجع إلى حداثة هذه الجامعات من ناحية، وضعف مهارات استخـدام التكنولوجيا لدى عدد غير قليل من منسوبيهـا من ناحية أخرى، فقد تتوفر التكنولوجيا ولكن يعوزها العنصر البشري القادر على استخدامها بكفاءة وفعالية .

والجداول التاليـة توضح المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لفقرات كل مجال من مجالات استبانة اساليب إدارة التغيير على التوالي :

جدول رقم (١٠)

إستجابات أفراد العينة علي محور التغيير في الهيكل التنظيمي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٤	تراجع إدارة الكلية الهيكل التنظيمي بشكل دوري ومدروس	٤,٠٦	٠,٨٩	١	مرتفعة جداً
٣	تجرى تغييرات جوهرية في الهيكل التنظيمي لتحسين الأداء	٣,٩٧	٠,٩٤	٢	مرتفعة
٥	يتم استحداث وحدات جديدة لمواكبة التغييرات البيئية	٣,٩٣	٠,٨٥	٣	مرتفعة
٩	تبدل الكلية خطوط الاتصال بين أقسامها بدقة ووعي	٣,٦٩	٠,٩٦	٤	مرتفعة
٧	تقيم الكلية هيكلها التنظيمي باستمرار	٣,٦٨	٠,٨٣	٥	مرتفعة
٢	تعمل الكلية على دمج الأقسام المتناظرة وغير المتناظرة	٣,٦٦	٠,٩٠	٧	مرتفعة
٦	تغير الكلية في وحداتها الإدارية والتعليمية	٣,٦٦	٠,٨٥	٦	مرتفعة
٨	تطور الكلية هيكلها التنظيمي وفقاً لمتطلبات العمل	٣,٦٦	٠,٩٤	٨	مرتفعة
١	يتغير الهيكل التنظيمي باستحداث أو تعليق أقسام أكاديمية	٣,٦١	١,٠٣	٩	مرتفعة

يتضـح من الجـدول (١٠) أن المتوسط الحسابي لمظاهر التغيـير في الهيكل التنظيمي مـن وجهة نظر أعضـاء الهيئة التدريسية يـتراوح بـين (٣،٦١– ٤،٠٦) بدرجة مرتفعة ، وجـاءت الفقرة رقم(٤) " تراجع إدارة الكلية الهيكل التنظيمي بشكل دوري ومدروس" في أعلـى مراتـب عملية التغيير الهيكلي بمتوسط حسابـي (٤،٠٦)بدرجة مرتفعة ، ثم الفقرة رقـم (٣) " تجرى تغييرات جوهرية في الهيكل التنظيمي لتحسين الأداء" بمتوسط حسابي (٣،٩٧) بدرجة مرتفعة ، وقد يعزو الباحث حصول الفقرتين على أكثر درجة ممارسة إلى حرص قادة الكليات على تحقيق الجاهزية في الهيكل التنظيمي من حيث المراجعة المستمرة له، و إجراء التغييرات اللازمة وفقاً لها، تحقيقاً لحسن سير العملية التعليمية .

في حين كانت أدني الفقرات، الفقرة رقم (١) " يتغير الهيكل التنظيمي باستحداث أو تعليق أقسام أكاديمية " في أدنى المراتب بمتوسط حسابي (٣،٦١) بدرجة مرتفعة ، ثم الفقرة رقم(٨) "تطور الكلية هيكلها التنظيمي وفقاً لمتطلبات العمل" بمتوسط حسابي (٣،٦٦) بدرجة مرتفعة ، وقد يرجع ذلك إلى ضعف إلمام قادة الكليات بالمتغيرات الخاصة بمواجهة فتح أو تعليق أقسام أكاديمية بالكلية وإحداث تغييرات في الهيكل التنظيمي وفقاً لها، أو أن هذا الأمر يحتاج موافقة الجهات الأعلى، والخشية من التسرع في مثل هذه الأمور خاصة أن عملية التغيير تحتاج لوقت وجهد مضاعف والعدول عنه من قبل الجهات العليا قد يصعب الأمر على قادة الكليات.

جدول رقم (١١)

استجابات أفراد العينة على محور التغيير التكنولوجي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١٢	تستوعب الكلية التقدم بوسائل الاتصال الحديثة	٣,٩٥	٠,٨٧	١	مرتفعة
١١	تغير وتحدث الكلية برامج التكنولوجيا المستخدمة	٣,٨٦	٠,٨٩	٢	مرتفعة
١٥	تيسر الكلية استخدام الانترنت لطلابها و منسوبيها	٣,٧٧	٠,٩٧	٣	مرتفعة
١٣	تغير الكلية الأجهزة التكنولوجية لمواكبة التغيرات	٣,٦٩	٠,٩٢	٤	مرتفعة
١٤	تقتني الكلية أحدث الأساليب التكنولوجية في الاتصال	٣,٦٨	٠,٩٤	٥	مرتفعة
١٠	تقدم الكلية خدماتها للمستفيدين باستخدام التكنولوجيا	٣,٦٣	١,٠٢	٦	مرتفعة
١٧	توجد وحدة خاصة بالتكنولوجيا ومعالجتها	٦١ .٣	٩٧ .٠	٧	مرتفعة
١٨	يرافق إدخال تكنولوجيا حديثة برامج تدريبية عليها	٥٩ .٣	٠١ .١	٨	مرتفعة
١٦	يواكب إدخال التكنولوجيا أمان للعاملين ومكتسباتهم	٥٦ .٣	٠٣ .١	٩	مرتفعة

يتضح من الجدول (١١) أن المتوسط الحسابي لمظاهر محور التغيير التكنولوجي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية تتراوح بين (٣،٩٥ – ٣،٥٦) بدرجة مرتفعة ، و جاءت الفقرة رقم (١٢) أعلى الفقرات " تستوعب الكلية التقدم بوسائل الاتصال الحديثة " بمتوسط حسابي (٣،٩٥) بدرجة مرتفعة ، ثم الفقرة رقم (١١) " تغير وتحدث الكلية برامج التكنولوجيا المستخدمة"" بمتوسط حسابي (٣،٨٦) بدرجة مرتفعة ، وقد يرجع ذلك إلى وعي قادة الكليات بمتابعة المستجدات في مجال الاتصالات الحديثة، باعتباره أمر بالغ الأهمية، خاصة أن معظم الجامعات الناشئة بها كليات

بعيـدة عـن إدارة الجامعة، ومن ثم فقد انشغل قادة الكليـات بتحقيق الاتصال الناجح عن طريق تكنولوجيا الاتصال مع الإدارة العامة للجامعة.

في حـين كانت أدنى الفقـرات: الفقرة رقم (١٦) " يواكب إدخال التكنولوجيا أمان للعاملـين ومكتسباتهـم" في أدنى المراتب بمتوسـط حسابي ٣،٥٦بدرجـة مرتفعة ، ثم الفقـرة رقم (١٨) " يرافق إدخـال تكنولوجيا حديثة برامـج تدريبية عليها" بمتوسط حسابـي (٣،٥٩) بدرجـة مرتفعـة ، وقد يرجع ذلـك إلى غياب رؤية وعـدم الجاهزية لـدى عدد غـير قليل من قـادة الكليات للتغلب على مـا يمكن أن يحـدث بالنسبة لكثير مـن العاملين بالكلية الذين اعتـادوا استخدام الأساليب التقليديـة في عملهم، ومن ثم فـإن إدخـال التكنولوجيا يتطلب تدريبهم عليها مع اعطائهـم الوقت الكافي لاتقانها، أو تعويضهم بأعمال أخرى لا تتطلب فهم ودراية واسعة بالعمليالت المعقدة للتكنولوجيا.

جدول (١٢)

استجابات أفراد العينة علي فقرات مجال التغيي رالسلوكي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٢١	تخصص الكلية جزءاً من ميزانيتها للنهوض بالأفراد	٤,١٢	٠,٩١	١	مرتفعة جداً
١٩	تؤمن إدارة الكلية بأهمية التغيير لتحسين الأداء	٤,٠٨	٠,٨٤	٢	مرتفعة جداً
٢٠	تنظم الكلية برامج تدريبية متنوعة تدعم التغيير في الأفراد	٣,٨٩	٠,٩٣	٣	مرتفعة
٢٦	يشجع الإدارة على تطوير المناخ المدرسي الداعم للتغيير	٣,٨٣	٠,٩٤	٤	مرتفعة
٢٢	تشجع الإدارة الأفراد على الاستفادة من الخبرات	٣,٧٩	١,٠٣	٥	مرتفعة
٢٣	تقدم الإدارة حوافز مادية ومعنوية تدعم التغيير	٣,٧٩	٠,٨٧	٦	مرتفعة
١٨	تشجع الإدارة منسوبها لمواصلة التعليم والترقي	٣,٧٦	٠,٩٦	٧	مرتفعة
٢٤	تشجع الإدارة على العمل بروح الفريق والعمل الجماعي	٧٢ .٣	٩٣ .٠	٨	مرتفعة
٢٥	تساعد الإدارة على مواجهة التحديات المعوقة للتغيير	٦٩ .٣	٩١ .٠	٩	مرتفعة

يتضـح من الجـدول (١٢) أن المتوسـط الحسابي لمظاهر مجال تغيـير الأفراد من وجهـة نظـر أعضاء الهيئـة التدريسية قد تراوح بـين (٣،٦٩– ٤،١٢) مـا بين مرتفعة ومرتفعة جداً، و جاءت الفقرة رقم (٢١) " تخصص الكلية جزءاً من ميزانيتها للنهوض بالأفراد" في أعلى المراتب بمتوسط حسابي (٤،١٢) ثم الفقرة رقم ١٩ " تؤمن الإدارة

بأهمية التغيير لتحسين الأداء " بمتوسط حسابي (٤،٠٨) بدرجة مرتفعة جداً ، وتفسير ذلك هو أن القائد الناجح يضع في اعتباره أهمية النهوض بالعنصر البشري الداعم للتغيير خاصة أن معظم الجهود المبذولة قد يكون مصيرها الضياع مالم يساندها عنصر بشري واع وفعال ومؤمن بالتغيير ، ولهذا حرص قادة الكليات على تحقيق ذلك.

في حين كانت أدنى الفقرات، الفقرة (٢٥) " تساعد الإدارة على مواجهة التحديات المعوقة للتغيير" في أدنى المراتب بمتوسط حسابي (٣،٦٩) بدرجة مرتفعة ، والفقرة رقم (٢٤) " تشجع الإدارة على العمل بروح الفريق والعمل الجماعي" بمتوسط حسابي (٣،٧٢) بدرجة مرتفعة ، وتفسير ذلك يمكن أن يرجع إلى غياب المفهوم الشامل للتغيير وأهمية الاحاطة بكافة أبعاده الظاهرة والباطنة، وقد ترتب على ذلك إهمال مواجهة التحديات التي تعترض الأفراد أثناء المضي في عملية التغيير تاركين لكل فرد مواجهتها بنفسه وهذا الأمر يصعب على الكثير خاصة إذا تطلب مخاطبة الجهات العليا أو توفير ميزانية أو برامج تكنولوجية أو تدريب.

جدول (١٣)

استجابات أفراد العينة علي محور التغيير الثقافي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٣٣	تحرص إدارة الكلية على تغيير القيم والمعتقدات باستمرار	٤,١٨	٠,٨٤	١	مرتفعة جداً
٢٨	يتم تغيير ثقافة الكلية وفق أهدافها العامة	٤,٠٥	٠,٩٤	٢	مرتفعة جداً
٢٩	تجسد الكلية الثقافة المؤسسية لدى منسوبيها	٤,٠٣	٠,٨٩	٣	مرتفعة جداً
٣٢	تطور الكلية من ثقافتها لتتوافق مع مصالح وثقافة العملاء	٤,٠٣	٠,٨٨	٤	مرتفعة جداً
٢٧	تعدل الكلية ثقافتها باستمرار وفق الثقافة المجتمع	٣,٩٨	٠,٨٢	٥	مرتفعة
٣٥	تشكل ثقافة المستفيدين أساساً لتعديل ثقافة الكلية	٣,٩٦	١,٠٠	٦	مرتفعة
٣٦	تحرص الكلية على بلورة ثقافة خاصة بها و تميزها	٣,٩٥	٠,٩٩	٧	مرتفعة
٣٤	تغيير ثقافة الموظف من صاحب سلطة إلى مقدم خدمة	٣,٨٩	١,٠١	٨	مرتفعة
٣١	تبني ثقافة الدعم والمشاركة لتقليل مقاومة التغيير	٣,٨٤	٠,٩٣	٩	مرتفعة
٢٨	دعم ثقافة الاخلاص والجدية والتفاني في العمل	٣,٨١	٠,٩٠	١٠	مرتفعة
٣٠	دعم ثقافة الثقة والاحترام والتنافس المشروع بين العاملين	٣,٨١	١,٠٥	١١	مرتفعة

يتضح من الجدول (١٣) أن المتوسط الحسابي لمظاهر مجال التغيير الثقافي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية يتراوح بين (٤،١٨ -٣،٨١) بدرجة مرتفعة جداً، وقد جاءت أعلى الفقرات، الفقرة رقم (٣٣) "تحرص إدارة الكلية على تغيير القيم والمعتقدات باستمرار" بمتوسط حسابي قدره (٤،١٨) بدرجة مرتفعة جداً، والفقرة رقم (٢٨) "يتم تغيير ثقافة الكلية وفق أهدافها العامة" بمتوسط حسابي (٤،٠٥) بدرجة مرتفعة جداً ، وتفسير ذلك يرجع إلى حرص قادة الكليات على التغيير القيمي الدافع للتغيير في المناخ العام للكلية ، حيث إن وجود ثقافة تقليدية قديمة لدى عدد غير قليل من منسوبي الكلية يقف حجر عثرة أمام أي تغيير وتطوير ، ولذلك ، فعلى ما يبدو، أن قادة الكليات أدركوا ذلك وانشغلوا به حرصاً منهم على إحداث نقلة نوعية في كلياتهم يقودها العنصر البشري حامل ثقافة التغيير ومنفذها.

و جاءت أدنى الفقرات؛ الفقرة رقم (٣٠) " دعم ثقافة الثقة والاحترام والتنافس المشروع بين العاملين" بمتوسط حسابي(٣،٨١) بدرجة مرتفعة يليها الفقرة رقم (٢٨) "دعم ثقافة الاخلاص والجدية والتفاني في العمل" بمتوسط حسابي (٣،٨١) بدرجة مرتفعة وتفسير ذلك يرجع إلى أن عدد من قادة الكليات لم يدرك أهمية تحقيق جو الألفة والاحترام المتبادل بين العاملين على تنوعهم بالكلية، وربما يرجع ذلك إلى اعتبار قادة الكليات أن هذا الأمر موجود بالفعل ولا يحتاج لتأكيد منهم، ناسين أنه في سباق العمل قد تخرج المنافسة عن حدودها المشروعة وتتحول لصراع يوقف حركة التغيير ويجمده.

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث ومناقشتها:

هل توجد علاقة ارتباط دالة احصائية بين مستوى ممارسة عمداء الكليات بالجامعات الناشئة لأساليب إدارة التغيير وبين درجة توفر مهارات الإبداع الإداري لديهم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل من أساليب إدارة التغيير بأبعادها ودرجتها الكلية ، والإبداع الإداري ودرجاتها بأبعادها الكلية، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (١٤)

العلاقة بين محاور مهارات الإبداع الإداري وإدارة التغيير لدى عمداء الكليات بالجامعات السعودية الناشئة

الأبعاد	التغيير الهيكلي	التغيير التكنولوجي	التغيير السلوكي	التغيير الثقافي	الدرجة الكلية
الطلاقة	٠,٧٠٦ **	٠,٦٩١ **	٠,٧٣٤ **	٠,٨٠٩ **	٠,٨٣٣ **
المرونة	٠,٧٣٣ **	٠,٧٠٢ **	٠,٧٤٦ **	٠,٨١٧ **	٠,٨٤٢ **
الأصالة	٠,٧٤٣ **	٠,٩٧١ **	٠,٨٣١ **	٠,٧٤١ **	٠,٨٧٠ **
الحساسية للمشكلات	٠,٦٧٤ **	٠,٧,٣ **	٠,٧٠٥ **	٠,٧٥٥ **	٠,٨١٣ **
التحليل والربط	٠,٧٠٥ **	٠,٦٧١ **	٠,٦٩٢ **	٠,٧٨٠ **	٠,٨٠٩ **
الدرجة الكلية	٠,٧٨٣ **	٠,٨١٤ **	٠,٨١٦ **	٠,٨٧٧ **	٠,٩٢١ **

× ≥ ٠,٠٥ ** ≥ ٠,٠١

قيمة (ر) الجدولية عند (د .ح = ٥٢٠ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ = ٠,٠٨٨ ، وعند مستوى ٠,٠١ = ٠,١١٥

بالنظر في الجدول (١٤) يتبين وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ ، بين جميع أساليب إدارة التغيير ودرجتها الكلية، وبين الإبداع الإداري بمجالاته ودرجته الكلية، وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (شقورة ، ٢٠١٢) ، وهذه النتيجة تؤكد أن عملية التغيير عملية إبداعية قبل أن تكون نوعاً من أنواع التطوير، فالتغيير ما هو إلا أحد مظاهر ونواتج الإبداع، إذا ما توفر ووضع موضع التنفيذ، فإذا أمتلك عمداء الكليات مهارات الإبداع الإداري وتمكنوا من تطبيقها في عملهم، فقد يصلوا إلى تغيير ينقلهم من حالتهم المقبولة إلى حالة منشودة، كما أنه إذا أراد العميد التغيير في عمله عليه امتلاك مهارات الإبداع الإداري، ليجد في نفسه قائد مبدع بعيد عن الجمود والرتابة والروتين المزعج.

توصيات الدراسة :

في ضوء نتائج هذه الدراسة يوصي الباحث بما يلي :

١. تسهيل تبادل الخبرات بين الجامعات الناشئة والجامعات المركزية لدعم إدارة التغيير والابداع الإداري.
٢. تحقيق التنمية المهنية المستدامة لعمداء الكليات بالجامعات الناشئة لمساعدتهم في اكتساب مهارات الإبداع الإداري وممارستها و تبني إدارة التغيير.

٣. دعـم قادة التغيـير بالجامعات الناشئـة بتسهيلات مادية وتقنيـة تساعدهم إدارة التغيير والإبداع الإداري.
٤. تحفيز قادة الكليات المبدعين مادياً ومعنوياً.
٥. تبنـي سياسة لتكليف عمداء الكليات تضع في اعتبارها قدراتهم الإبداعية وقدرتهم على إدارة التغيير.
٦. استحداث مركـز لإدارة التغيير والإبداع في الجامعات الناشئة يتبع لوكيل الجامعة للتطوير والجودة.
٧. زيادة الصلاحيات الممنوحة لعمداء الكليات، وإلغاء كل ما يقيد قدراتهم الإبداعية الداعمة للإدارة التغيير.
٨. توعيـة القيادات الإداريـة العليا بالجامعـات الناشئة بضرورة تبنـي مدخلي إدارة التغيير والإبداع الإداري.
٩. تبنـي الجامعـة الناشئة ثقافة التغيير والدفع لتحقيقـه، و زيادة قدرة الكليات على التحسين الذاتي.
١٠. إعداد معايير ومؤشرات واضحة لقياس الأداء وتقويم آداء الكليات، ومدى حاجتها للتغيير ونوعه.
١١. تصميـم البرامج التدريبية اللازمة لتطوير أداء عمداء الكليات فى ضوء متطلبات إدراة التغيير، والتنسيق مع جهات متخصصة فى تقديم هذه البرامج .

المراجع

١. أبـوهـين ، وداد (٢٠١٠) . الثقافة التنظيميـة وعلاقتها بالإبـداع الإداري لدى مديري المدارس الثانويـة في محافظات غـزة من وجهة نظـر المعلمين ، رسالـة ماجستير غير منشورة ، غزة : جامعة الزهر .
٢. أمحمد، كنسة (٢٠٠٩) . مواضيع متنوعة في إدارة الأعمال، غرناطة للنشر والتوزيع.
٣. البـدراني، ذعاربن غضبـان (٢٠١١). معوقـات الإبداع الإداري لـدى مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمنطقة بريدة مـن وجهة نظر مديريها ووكلائها، رسالة ماجستير غير منشورة ، مكه المكرمة: جامعة أم القرى.
٤. بربـخ ، فرحان حسـن (٢٠١٢). إدارة التغيير و تطبيقاتها فى الإدارة المدرسية، عمان : دار أسامة للنشر و التوزيع.
٥. بلال، محمد إسماعيل(٢٠٠٤). إدارة الموارد البشرية، القاهرة : الدار الجامعية.
٦. بلـوط، حسـن إبراهيـم (٢٠٠٥). المبادىء والاتجاهـات الحديثـة في إدارة المؤسسات، بيروت : دار النهضة العربية.

٧. جرادات ، ناصر و آخرون (٢٠١٣) . إدارة التغيير و التطوير، عمان : إثراء للنشر و التوزيع.
٨. جروان، فتحى (٢٠٠٢) . الإبداع ، عمان: دار الفكر.
٩. الجعيري، راشد (٢٠١١) . تنمية الإبداع الإداري لدى القائد التربوي، الرياض: مؤسسة الخليج للطباعة.
١٠. الجورانة، المعتصم بالله سليمان وصوص، ديمة بنت محمد (٢٠٠٧). درجة صعوبة ممارسة إدارة التغيير لدى القيادات الإدارية في مديريات التربية والتعليم التابعة لإقليم الشمال في الأردن ، مجلة حولية كلية المعلمين في أبها ، العدد (١١)
١١. الحريري، رافدة عمر (٢٠١١) . إدارة التغيير في المؤسسات التربوية ، عمان : دار الثقافة والنشر للتوزيع .
١٢. حسن، ماهر (٢٠٠٤) القيادة ، أساليب ونظريات ومفاهيم، عمان: دار الكندى.
١٣. الحمادي،علي (١٩٩٩) . التغيير الذكي . بيروت : دار ابن حزم .
١٤. حمود،خضير كاظم (٢٠٠٢) . السلوك التنظيمي . عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع.
١٥. حمود، خضير كاظم (٢٠١٠). منظمة المعرفة، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع .
١٦. الحميدي، منال حسين (٢٠٠٥). مهارات الإبداع الإداري اللازمة لقائد التغيير ومدى توافرها لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين ، رسالة ماجستير غير منشورة ، مكة المكرمة : كلية التربية.
١٧. الخطيب،عامر يوسف (٢٠٠٣) . فلسفة التربية، نظريات وتطبيقات. غزة : جامعة الأزهر.
١٨. خلف، محمد كريم (٢٠١٠). علاقة القيادة التحويلية بالإبداع الإداري لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين بالجامعة الإسلامية بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، غزة: الجامعة الإسلامية.
١٩. الدرة ،عبد الباري (١٩٨٦) . التغيير في المنظمات، بحوث في السلوك التنظيمي في البلاد العربية. الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع .
٢٠. دروزة ، أفنان نظير(٢٠٠٣) . مدى قدرة مدير المدرسة على إتخاذ القرارت التطويرية و إحداث التغيير، مجلة إتحاد الجامعات العربية . العدد، (١٤)، (٥ -٤٠).
٢١. الدوسري، راشد بن محمد حمد (٢٠١٦). الإبداع اللإداري وعلاقته بإدارة التغيير، أطروحة ماجستير-جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية العلوم الاجتماعية والإدارية، قسم العلوم الإدارية.
٢٢. السالم، مؤيد سعيد (٢٠٠٥) . نظرية المنظمة الهيكل التصميم، الطبعة الثانية ، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع .
٢٣. السلمي، علي (٢٠١٠) . تطور الفكر التنظيمي ، القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٤. سويسي، عبد الوهاب (٢٠٠٩). المنظمة المتغيرات الأبعاد التصميم، الجزائر: دار النجاح للكتاب والنشر والتوزيع.
٢٥. السيد، رضا (٢٠٠٧) قياس وتطوير أداء المؤسسات العربية، القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.
٢٦. الشريدة، هيام نجيب (٢٠٠٤). الأنماط القيادية لمديري الإدارة في وزارة التربية والتعليم وتأثيراتها في التغيير التربوي من منظور رؤساء الأقسام ،مجلة اتحاد الجامعات العربية العدد(٤٣).
٢٧. شقورة، منير حسن أحمد (٢٠١٢). إدارة التغيير وعلاقتها بالإبداع الإداري لدي مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر ، فرع غزة.
٢٨. صبري، ماهر (٢٠٠٩). القيادة التحولية ودورها في إدارة التغيير، دراسة تحليلية لعينة من متخذي القرارات في بعض المصارف العراقية، مجلة الإدارة والاقتصاد، العدد (٧٨) (١٠٠ – ١٤١).
٢٩. الصيرفي، محمد عبد الفتاح (٢٠٠٣). الإدارة الرائدة ، عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع .
٣٠. الطروانة ،خليف (٢٠٠٣). التصور التطويري ، عمان : دار الشروق للنشر للتوزيع .
٣١. الطيطى ، خضر مصباح (٢٠١١) . إدارة التغيير ، عمان : دار الحامد للنشر و التوزيع.
٣٢. عبيد ،عوني فتحي خليل (٢٠٠٩). واقع إدارة التغيير وأثرها على أداء العاملين في وزارة الصحة الفلسطينية ، دراسة حالة مجمع الشفاء الطبي"، رسالة قدمت استكمالاً لدرجة الماجستير في إدارة الأعمال ، كلية التجارة، الجامعة الاسلامية بغزة.
٣٣. عاطف، زاهر عبد الرحيم (٢٠٠٩). هندرة المنظمات، الهيكل التنظيمي للمنظمة، دار الراية للنشر والتوزيع.
٣٤. عامر، سعيد ياسين (٢٠٠١) . الفكر المعاصر في التنظيم والإدارة ، القاهرة: مركز سيرفس للاستشارات والتطوير.
٣٥. العامري، صالح و الغالبي، طاهر(٢٠٠٧) .الإدارة والأعمال، عمان دار وائل للنشر والتوزيع.
٣٦. عبدالباقي، صلاح (٢٠٠٠). إدارة الموارد البشرية، الاسكندرية : الدار الجامعية للطبع والنشر والتوزيع.
٣٧. عبوي، زيد منير (٢٠٠٧). إدارة التغيير والتطوير، عمان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
٣٨. آل معروف، عتره سالم(٢٠١٦). واقع ممارسة إدارة التغيير لدى قائدات المدارس في محافظة شروره ، مشروع تخرج لاستكمال مطالب الحصول على درجة ماجستير الآداب في الإدارة والإشراف التربوي، الريض ، كليات الشرق العربي للدراسات العليا.
٣٩. العجلة، توفيق(٢٠٠٩). الإبداع الإداري وعلاقته بالأداء الوظيفي لمديري القطاع العام، دراسة تطبيقية على وزارات قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، غزة: الجامعة الإسلامية.

٤٠. العطيـات ، محمد يوسـف (٢٠٠٦) . إدارة التغيير و التحديات العصرية للمدير ، عمان : دار حامد للنشر و التوزيع .
٤١. عماد الدين، مني مؤتمن (٢٠٠٣). تقويم فاعلية برنامج تطوير الإدارة المدرسية في إعداد مدير المدرسة في الأردن لقيادة التغيير .رسالة دكتوراة منشورة ، عمان:مركز الكتاب الأكاديمي .
٤٢. العميـان، محمود سليمـان (٢٠٠٥) . السلوك التنظيمي في منظمـات الأعمال، الطبعة الثالثة ، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
٤٣. عواد، عبد الله (٢٠٠٥) . واقع الإبداع الإداري وأساليب تطويره في جهاز الأمن الخاص مـن وجهة نظر ضباط الأمن الخاص، رسالـة ماجستير غير منشورة ، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
٤٤. عيد، رمضان(٢٠٠٨). الثقافة التنظيمية ومنـاخ الإبداع الفريقي للمؤسسات التعليمية في مصـر، دراسة مستقبلية، مجلة مستقبل التربيـة العربية، المجلد العاشر، القاهرة : المركز العربي للتعليم والتنمية.
٤٥. العنـزي، يوسف صالح الحمـد (٢٠١٣). أثـر إدارة التغيير في تعزيـز فعالية الشركات المساهمة العامة في دولة الكويت، رسالة قدمت استكمالاً للحصول على درجة الماجستير في الإدارة ، الكويت ، كلية الأعمال ، جامعة الشرق الأوسط.
٤٦. فرحات، غول (٢٠٠٨). الوجيز في اقتصاد المؤسسة، الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع.
٤٧. فهمـي، أمين فهمي (٢٠٠٤) . المدخل المنظومـي وإدارة التغيير ، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد العاشر، العدد (٣٥) ، الإسكندرية ، المكتب الجامعي الحديث .
٤٨. القاعـوري، رفعـت عبد الحليـم (٢٠٠٥) . إدارة الإبداع التنظيمـي، القاهرة : المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
٤٩. القريوتـي، محمد قاسم (٢٠٠٠) . السلوك التنظيمي، دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة . عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع .
٥٠. القريوتـي، محمد قاسـم (٢٠٠٨). نظرية المنظـة والتنظيم، الطبعة الثاثـة ، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٥١. قنديل، علاء محمد السيد(٢٠١٠). القيادة الإدارية وإدارة الابتكار، عمان: دار الفكر.
٥٢. اللامي، غسان قاسم (٢٠٠٨) . تقنيات ونظم معاصرة في إدارة العمليات، عمان: الثراء للنشر.
٥٣. ماهـر، أحمـد (٢٠٠٥). السلوك التنظيمـي مدخل بناء المهـارات، الإسكندرية : الدار الجامعية للطبع والنشر والتوزيع.
٥٤. محمـد عبد العزيز(٢٠١١) الثقافـة التنظيمية والإبداع الإدارى لمديـري المدارس الثانوية العامة "دراسة ميدانية بمحافظة كفر الشيخ" مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٣٥ (٢)، ١١ – ٨٩.

٥٥. مختار، حسن محمد (٢٠٠٩). الإدارة الاستراتيجية، القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.
٥٦. المشعلي، انتصار ناصر (١٤٣٣هـ). واقع إدارة التغيير لدى مديرات مدارس التعليم الثانوي الحكومي للبنات بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: جامعة الإمام، كلية العلوم الإجتماعية.
٥٧. مصطفى، أحمد سيد (٢٠٠٥). إدارة السلوك التنظيمي، نظرة معاصرة لسلوك الناس في العمل، القاهرة: (د. ن)
٥٨. مصطفى، صلاح عبد الحميد (١٩٩٩) الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر. الرياض: دار المريخ.
٥٩. النجار، فريد (٢٠٠٧). التغيير والقيادة والتنمية التنظيمية، الاسكندرية: (د ن)
٦٠. نصر، عزة جلال (٢٠٠٨). الإبداع الإداري والتطوير الذاتي للمدرسة الثانوية العامة، رؤية استراتيجية القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية.
٦١. النمر، سعود محمد، وآخرون (٢٠١١). الإدارة العامة، الأسس، والوظائف، والاتجاهات الحديثة، الرياض: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية.
٦٢. الهبيل، أحمد (١٤٢٩). واقع إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، غزة: الجامعة الإسلامية.
٦٣. هيجان، عبد الرحمن (١٩٩٩). المدخل الإبداعي لحل المشكلات، الرياض: (د.ن)

ثانيا: المراجع الأجنبية:

1. Barabel, Michel l, Olivier Meier (2006). (Manageor: Les Meilleurs Pratiques De Management), Dunod, Paris, 2006, P 387...391.
2. Brilman, Jean (2003) Les Meilleurs Partiques De Management Edition organisations, Quatrieme Edition, Paris, France.- Devann, Mary Ann and Tichy, Noel (1990). The Natural leadership change. Canada: John wiley.
3. Kotler, J. P. (1997), "Leaden by Vision and Strategy", Executive Excellence, Octobe
4. Fullan, M (1998). Leadership for the 21st Century. Educational Leadership, 55 (7), 6- 10.
5. Meier Olivier (2007). Et Al Gestion Du Changement, DUNOD, Paris, France. -
6. Teng Chu, Chiu, (2003. The Study of Organizational Change Management for Semiconductor Company.134.
7. Tuchman, M. L., and Anderson, P. (1997), Managing Strategic Innovation and Change, Oxford University Press, New York, NY

تصوُّر مقترحٌ لتضمين ثقافة حقوق الإنسان في مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية

الدكتور /فواز بن صالح السلمي

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

كلية التربية- جامعة الطائف

ملخص الدراسة

استهدفت الدّراسة تقديم تصوّر مقترح لتضمين ثقافة حقوق الإنسان في مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؛ ولتحقيق ذلك؛ استخدمَ الباحث المنهج الوصفي التّحليلي، وأعدّ قائمة بمضامين الثقافة الحقوقية اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية، واستمارةً لتحليل المحتوى، تمّ في ضوئها تحليل محتوى جميع مقررات اللغة العربية بالنظام الفصلي الثانوي ، وعددها (١٨) مقرّراً. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن عدد تكرارات المضامين الحقوقية في جميع المقررات التي تمّ تحليلها بلغ (١٦١١) تكراراً، توزّعت على النحو الآتي (١٢٠٨) تكراراً للمضامين الأساسية والمدنية بنسبة قدرها (٧٤, ٩٨٪) ، و(٣١٩) تكراراً للمضامين الاقتصادية والاجتماعية بنسبة قدرها (١٩, ٨٠٪) و(٨٤) تكراراً للمضامين الصحية والبيئية بنسبة قدرها (٥, ٢١٪). وأشارت النتائج إلى أن مقررات اللغة العربية لم تُراع التدرج والتّوازن في معالجة المضامين الحقوقيّة من مستوى لآخر من مستويات الدراسة بالمرحلة الثانوية، أو على مستوى كل مقرر على حدَه، حيثُ اتّسم تضمينها بالعشوائية، وعدم التخطيط، وقدّمت الدراسة تصوّراً مقترحاً لمعالجة جوانب القصور التي كشف عنها التحليل. ومن أبرز التّوصيات: إعادة النظر في مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، بحيث يتمّ تضمينها المضامين الحقوقية التي لم تَرد أو كان مستوى ورودها منخفضاً، وتدريب مخططي وواضعي المناهج والمقرّرات اللغويةَ على كيفية تضمين ثقافة حقوق الإنسان، والإفادة في ذلك من التّصوّر المقترح الذي قدّمته الدراسة الحالية، وبناء قوائم متدرجة للمضامين الحقوقية التي ينبغي تضمينها في مقررات اللغة العربية بمراحل التعليم العامّ، والاستفادة في ذلك من قائمة المضامين الحقوقية التي قدّمتها الدراسة الحالية، وعقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية فيما يتعلّق بالمهارات اللازمة لتدريس المضامين الحقوقية.واقترحت الدراسة إجراء بحوث مستقبلية منها: تحليل مقررات لغتي في ضوء المضامين الحقوقية المناسبة لطلاب المرحلتين الابتدائية والمتوسّطة، مستوى وعي طلاب المرحلة الثانوية بالمضامين الحقوقية الواردة في مقررات اللغة العربية، الاستراتيجيات التّدريسية والتقويمية التي يستخدمها معلمو اللغة العربية في المرحلة الثانوية ومدى ارتباطها بمضامين ثقافة حقوق الإنسان.

Abstract

The study aimed to present a proposed Conceptualization for including the culture of human rights in Arabic language courses in the secondary stage; To achieve this, the researcher used the analytical descriptive method and prepared a list of the content of human rights

culture needed for secondary students, and a content analysis form, in the light of which the content of all Arabic language courses was analyzed in the secondary semester system, which is (18) courses.

The results of the study indicate that the number of recurrences of human rights content in all the courses analyzed was (1611), distributed as follows (1208) recurrences for basic and civil content by (74.98%), (319) recurrences for economic and social content by (19.80%) ,and (84) recurrences for the health and environmental content by (5.21%)

The results indicated that the Arabic language courses did not take into account the graduation and balance in processing human rights content from level to level of study levels in the secondary stage, or at the level of each course, where the inclusion was random and not planned. The study presented a proposed conceptualization to address the shortcomings identified by the analysis.

Among the most important recommendations of the study are: re-examination of Arabic language courses in the secondary stage, so that they are included the human rights content that has not been received or received at low levels, training planners and developers of curricula and language courses on how to include a culture of human rights, taking advantage of the proposed vision presented by the current study, and to build progressive lists of human rights content that should be included in Arabic language courses in general education stages. Taking advantage of the list of rights content presented by the current study, and to hold training courses for teachers of the Arabic language at the secondary stage regarding the skills necessary to teach the content rights

مقدمة الدراسة :

تتبوّأ حقوق الإنسان مكانةً مركزيةً في سلّم اهتمامات المجتمعات الإنسانيَّة المعاصرة، بوصفهـا مطلبـاً ملحّاً من مطالب الإصلاح والتّنميـة، إذ لا يمكن أن يتحقّقَ لأيِّ مجتمع نموٌّ وازدهارٌ إلاّ من خلال حماية تلك الحقوق، والمحافظة عليها، خصوصاً في ظلّ عصرٍ مضطربٍ، تتزايدُ فيه وتيرة الحروب والصِّراعات بشتى تأثيراتها وتداعياتها.

ومنـذ أنْ بـزغ فجـرُ الاهتمام بالثقافـة الحقوقية، حمـل أنصارُها علـى عواتقهم مسؤوليّةَ نشرها، والعمل على تشكيل وعيٍ جمعيٍ، من خلال إنشاء الجمعيات والمنظمات

الراعيــة لهــا، والمدافعة عنهــا في شتّى أصقاع المعمــورة، وقد تُوِّجَ هــذا الحراك المكثّف بإعلانٍ عالميٍّ لحقوق الإنسان، ما لبثَ أنْ أتْبِعَ بإنشاء منظمة مراقبة حقوق الإنسان -Hu man Rights Watch ، وهي منظمةٌ دولية غير حكومية، معنيَّة بالدفاع عن تلك الحقوق، وحمايتها، ونشرها، ورفع مستوى الوعي بها.

وقــد أولتْ المملكــة العربية السعوديّة -بوصفها إحدى الــدول الفاعلة على الصعيد الدّولي- حقوقَ الإنسان اهتماماً متزايداً، من خلال سنّ التشريعات والأنظمة والقوانين التــي تحفظها، مستمدةً ذلك من تعاليم الدين الإسلامــي القويم، ومتواكبةً مع المبادئ والمعايــير المنظّمة لحقــوق الإنسان التي أقرَّتْها الهيئات والمنظّمــات العالميّة، ولم تتوقّف جهــود المملكــة عند هــذا الحدّ، بــل مضت قدمــاً في اتّخاذ إجــراءات وتدابــير لتعزيز هــذه الحقوق، منهــا: الموافقة على قيام جمعية وطنية لحقــوق الإنسان عام (١٤٢٥هـ) تلاهــا إنشــاء هيئة وطنيــة تُعنَى بهذه الحقوق عــام (١٤٢٦هـ) أطلــق عليها اسم هيئة حقــوق الإنســان، وهي جهةٌ مستقلــةٌ تستهدف نشْــر ثقافة حقوق الإنســان، وتجذيرها في الوعــي الاجتماعــي، والعمــل علــى تعزيزها، وحمايتهــا، وتمكين أفــراد المجتمع من ممارستها (الشمري،١٤٣٢هـ:١٧).

وعلــى الصّعيد التربوي، أولت السياسة العامة للتعليم بالمملكة حقوق الإنسان قدراً مــن الاهتمام، يتجلّــى ذلك من خلال تركيزها على عدد من المبــادئ والأهداف العامّة التــي تُعرِّف المتعلمين بما لهم من حقوق، وما عليهم من واجبات؛ بما يُمكّنهم من إقامة حياة اجتماعية، يسودها الودّ، والاحترام (الحقيل،٢٠١١م:١٣٠). وهذا يُبْرِز - بجلاء- أهميّة الدور التّربوي لإعداد الطلاب إعداداً قائماً على معرفة هذه الحقوق وممارستها، إذ بدون ذلك تفقد هذه الحقوق قيمتها، وتظلُّ مجرّد شعارٍ نظريٍّ بعيداً عن الواقع.

ولم تــألُ وزارة التعليــم جهداً في تجسيد تلــك التّوجهات على أرض الواقع، وذلك مــن خلال قيامها بتفعيل عدد من البرامج التي تستهدف نشْر الثقافة الحقوقية وزيادة مستــوى الوعــي بهــا، وممارستها؛ من خــلال الشراكة مــع بعض الهيئــات والجمعيات ذات الصِّلــة، وهــي - بموازاة ذلك- تقوم بتطوير المناهــج الدراسية، وتحديثها تحديثاً مستمراً؛ بما يتوافق مع متطلبات العصر ومقتضياته المرتبطة بحقوق الإنسان؛ انطلاقاً من الــدّور المؤثّر للمناهج الدراسيــة، بوصفها أداةً رئيسةً في تحقيــق التّنمية الإنسانيّة الشّاملة بمختلف أبعادها ومراميها (الزهراني والفهد،١٤٣٤هـ:٤٨).

ويُعوِّل كثيرٌ من التّربويين على الدّور التّربوي في نَشْر مضامين ثقافة حقوق الإنسان لدى الطلاب والالتزام بها، من خلال المناهج والمقررات الدراسية، إذ يُعَدُّ إدماج الثقافة الحقوقية في مناهج التّعليم العامّ هدفاً استراتيجياً، وضمانةً مهمةً تكفل ممارسة هذه الحقوق، فاحترام الطالب لها، والتزامه بها، مرهونٌ بمعرفتها، والوقوف على مضامينها (شحاتة،٢٠٠٨م:٣٤٠؛ فلاتة،١٤٣٠هـ:٧؛ Flowers,2017:34).

ويُبرِزُ ما سبق ذكره، الدّور المركزي الذي تضطلع به المناهج المدرسية في نشْر الثّقافة الحقوقية، بوصفها وسيلة رئيسة يمكن من خلالها تجسيد تلك المضامين، وإكسابها للطلاب بصورة فاعلة من خلال أبعادٍ معرفيةٍ، ومهاريةٍ، ووجدانيةٍ Burridge, & Chodkiewicz,2017:459.

وتنفرد مناهج المرحلة الثانوية -على وجه الخصوص- بأدوارٍ مؤثّرة في تنمية شخصيات الطلاب، وتشكيل سلوكيّاتهم، وزيادة مستوى وعيهم بالمضامين الحقوقية، من خلال إعدادهم لمتطلّبات الحياة وخدمة المجتمع (وزارة التربية والتعليم،١٤٣٥هـ:٩). انطلاقاً من أنّ تلك المضامين ليست حكراً على مقرّرٍ بعينه، بل يمكن بثّها وتضمينها في جميع المقررات الدراسية (الصبيح وزملاؤه،١٤٢٩هـ:٥٧؛ إبراهيم والحديبي، ٢٠١١م:٥٣؛ التركي،٢٠١٧م:١٤). وتستلزم طبيعة هذه الأدوار تحديث المقررات الدراسية بمضامين حقوقية متجددة، تسهم في تيسير أدائها بكفاءة وفاعلية، بصورة تنعكس على الطلاب، وتجعلهم أكثر إحساساً بمسئولياتهم وحقوقهم، وتعزّز من سعيهم نحو ممارستها والالتزام بها.

ومن بين تلك المقررات، تحظى مقرّرات اللغة العربية بأهمية خاصة في مضمار التربية الحقوقية، تنبثق من أهمّية اللغة ذاتها، بوصفها ناقلةً للفكر، وأداةً للتغيير والتفكير، ووسيلةً للتعبير والإفصاح عن تلك الحقوق (فرج، ١٩٩٨م:١٢٦؛ الشربيني،٢٠٠٩م:١٥٧). وهي - قبل ذلك كله - مُقوِّم حضاريٌّ أصيلٌ، قادر - بكل اقتدار - على الوفاء بتلك المضامين الحقوقية، والتعبير عنها (طعيمة والناقة، ٢٠٠٩م:٢٢). الأمر الذي يحمّلها أدواراً متزايدةً فيما يتعلق بتعزيز مضامين ثقافة حقوق الإنسان لدى عموم الطلاب، خصوصاً مع تعالي الأصوات المطالبة بضرورة انفتاح المقررات اللغوية على مختلف المضامين الحياتية، والقضايا الحقوقية (المحبوب،٢٠٠٩م:٢٣٤؛ البابطين والمقبل،١٤٣٣هـ:٦٢؛ McPherson&Mazza,2014:95؛ AboRezeq,2016,12)

ويستدعي ما سبق ضرورة إعادة النظر في واقع مقرّرات اللغة العربية وتقديم الرؤى التّطويرية؛ بما يضمن إسهامها الفاعل في نشر الثقافة الحقوقية، خصوصاً في ظلّ إشارة تقرير الخطة العربية للتربية على حقوق الإنسان (٢٠٠٩م-٢٠١٤م) الصادر عن جامعة الدول العربية إلى أنّ تضمين الثقافة الحقوقية في المقررات الدراسية يُعدُّ إحدى أبرز الإشكاليات المرتبطة بتعليمها، من حيث ماهيّة تلك المضامين، وكيفية معالجتها وتقديمها، فتضمين تلك الحقوق في المناهج الدّراسية يتمُّ على حدّ وصف الغريب (٢٠٠٢م) "بصورة عرضية، وليست مقصودةً البتّة، ليست في ذهن واضع المنهج ولا في ذهن من وضع التّصوّر والمفردات" ص٢٩

وفي السّياق ذاته، أشارت دراسة البوسعيدي(٢٠٠٦م:٢٨١) إلى غياب ملموس للخطط الوطنية في مجال تضمين ثقافة حقوق الإنسان في المقررات الدراسية، حيث تشيع حالةٌ من ضعف الوعي، وتدنّي مستوى التّخطيط لدى واضعي المقررات اللغوية في تضمين تلك المضامين وتوزيعها على مختلف المقررات والمستويات الدّراسية.

وإزاء الواقع السَّابق، بادرت عددٌ من الجهات ذات الصّلة إلى تنظيم لقاءات وورش عمل لبحث الآليَّات والسّبل الكفيلة بتضمين تلك المضامين في المناهج والمقرراتً الدّراسية، فعُقِدَ في الكويت عام (٢٠٠٦م) لقاءٌ تربويٌّ نظّمته المنظمة الإسلامية للتربية والعلومَ والثقافة حول حقوق الإنسان والمواطنة في المناهج التعليمية، كما نَظَّمت الجمعية الوطنية لحقوق الإنسان بالمملكة العربية السعودية عام (١٤٣٠هـ) ندوةً حول تعليم حقوق الإنسان في مؤسسات التعليم العام، وجاء على رأس توصياتهما ضرورة إدماج مضامين ثقافة حقوق الإنسان في المقررات الدّراسيّة بوعي وتدرّج وتكامل، من خلال تحديد تلك المضامين، وتقديم التصورات العلمية المساعِدة عَلى تضَمينها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

في ظل طبيعة التَّحديثات التي طالت المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وما تمخّض عنها من تعدُّد في مساراتها، وتنوّع في أنظمتها الدراسية ومقرّراتها، وفي ظلّ موافقة المقام السامي علَى البدء بتطبيق النّظام الفصلي ابتداءً من العام الدراسي (١٤٣٥هـ/١٤٣٦هـ)، وما صاحب ذلك من تطوير في مقررات اللغة العربية، ومع تزايد الأدوار الملقاة على عاتق المقررات الدراسية -خصوصاً مقررات اللغة العربية - في مجال التربية الحقوقيّة وتعليم ثقافة حقوق الإنسان، تتزايد الحاجة إلى ضرورة

الكشف عن واقع الثقافة الحقوقية في مقرّرات اللغة العربية المطوّرة، وتقديم تصور مقترح لتضمينها، لا سيما وأنَّ الدراسات والبحوث السابقة المُنجَزة محلياً في هذا المجال– على الرغم من قلّتها- تكشفُ عن ضعف الاهتمام بتلك الحقوق، فضلاً عن عشوائيّة تضمينها، وعدم التخطيط لها، إضافةً إلى عدم ارتباطها بمصفوفة من المدى والتَّتابع تضمن تدرّجها، واستمراريتها، وشموليتها من مقرّر لآخر (الصبيحً وزملاؤه، ١٤٢٩ه؛ الشربيني، ٢٠٠٩م؛ السلمي،٢٠١٥م). الأمر الذي انعكس على تدنّي معرفة الطلاب بهذه الحقوق، وضعف وعيهم بها، وممارستهم لها (الزكري،٢٠١٥م).

وانعكس الواقع الموصوف فيما سبق على طبيعة التّوصيات الواردة في الدراسات السابقة، فأوصت دراسة كل من السعدي (٢٠٠٤م) والأنصاري(٢٠٠٤م) والبوسعيدي (٢٠٠٦م) وعبدالرازق (٢٠٠٧م) والمحبوب (٢٠٠٩م) وشقورة (١٤٣٣هـ) الدليمي والعموش(٢٠١٦م) بضرورة الاهتمام بعمليات التخطيط الواعي لإدراج المضامين الحقوقية في المقررات اللغوية على وجه الخصوص، وهذا كلّه يُعمِّق من الحاجة البحثية الملحّة للتَّعرّف على واقع تلك الحقوق، وتقديم تصوّر مقترح لتضمينها في مقرّرات اللغة العربية بالنظام الفصلي؛ بما يُعزّز من دور تلك المقرّرات في نشر المضامين الحقوقية، والتَّعريف بها، خصوصاً في ظل عدم قيام دراسة محلية -على حدّ علم الباحث- تستهدف تقديم تصور مقترح لتضمين تلك المضامين في مقررات اللغة العربية المطورة بالمرحلة الثانوية. وفي ضوء طبيعة المشكلة المحددة أعلاه، تسعى الدراسة الحاليّة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مضامين ثقافة حقوق الإنسان التي ينبغي تضمينها في مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؟
٢. ما واقع تضمين مضامين ثقافة حقوق الإنسان في مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؟
٣. ما التصور المقترح لتضمين مضامين ثقافة حقوق الإنسان في مقرّرات اللغة العربية بالمرحلة الثّانوية؟

أهداف الدراسة :

استهدفت الدراسة تحقيق ما يأتي:

١. تحديد مضامين ثقافة حقوق الإنسان التي ينبغي تضمينها بمقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

٢. التّعـرف على واقع تضمـين مضامين ثقافة حقـوق الإنسان في مقـررات اللغة العربية بالمرحلة الثّانويّة.
٣. تقـديم تصور مقـترح لتضمين ثقافة حقوق الإنسان في مقـررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أنّ نتائجها قد تفيد:

١. واضعي مناهج اللغة العربية ومطوريها بالمرحلة الثانوية: حيث تحدد لهم المضامين الحقوقيـة التي ينبغي تضمينها بمقررات اللغة العربية، وتقـدّم لهم تصوّراً يؤمَّل منه أن يساعدهم على مراعاة تلك المضامين عند بناء أو تطوير تلك المقررات.
٢. معلمـي اللغـة العربية: حيث تزوّدهـم الدراسة بالمضامـين الحقوقية المناسبة لطـلاب المرحلة الثانوية، وتقدّم لهم تصـوّراً مقترحاً من المؤمّل أن يساعدهم على تعزيز تلك المضامين لدى طلابهم من خلال أدائهم التّدريسي.
٣. البحث العلمي والباحثين: يُعوّل على الدراسة الحالية الإسهام في إثراء البحوث والدراسـات المرتبطـة بالثقافة الحقوقية في مقررات تعليـم اللغة العربية على وجه الخصوص، وفي توجيه جهود الباحثين نحو تقديم الرؤى والتصوّرات التي تكفل تضمينها بصورةٍ مناسِبةٍ.

حدود الدراسة:

تحدَّدت نتائج الدراسة بما يأتي:

١. قائمة مضامين ثقافة حقوق الإنسان، واستمارة التحليل التي تمّ التّوصّل إليهما في ضـوء ما أسفـرت عنه البحـوث والدّراسـات السّابقة، بعـد استطلاع آراء الخبراء حولها.
٢. مقررات اللغة العربية بالمرحلـة الثانوية، المقرَّرة على طلاب النظام الفصلي، للعـام الدراسي (١٤٣٨هـ/١٤٣٩هـ)، وعددهـا (١٨) مقرّراً لغوياً موزّعة على ستَّة مستويات دراسيّة.

مصطلحات الدراسة:

١. تصـوّر مقترح: إطـار تصوّريٌّ لتضمين مضامين حقـوق الإنسان، بُنِيَ في ضوء واقع تحليـل مقرّرات اللغة العربية بالمرحلة الثّانويـة، مع الإفادة من الخبرات

السّابقة، ويشتمل الإطار على المضامين الحقوقية المقترح تضمينها، ومداخل معالجتها، والطرق، والأنشطة، والأساليب التقويمية المساعدة على تفعيلها.

٢. حقوق الإنسان: تُعرَّف بأنّها حقوق محدّدة ذات أبعاد أساسية ومدنية، واقتصادية واجتماعية، وبيئية وصحّية، لازمة لطلاب المرحلة الثّانوية، ويُعبَّر عنها إجرائياً بالقائمة المعدّة في الدراسة الحالية.

٣. مقررات اللغة العربية: يُقصَد بها تلك المقررات التي يدْرسُها طلاب المرحلة الثانوية في النظام الفصلي، وعددها ثمانية عشر مقرّراً لغوياً، تتوزّع على ستّة فصول دراسية،تسهم في تهيئة المتعلم للحياة والعمل والتّعلّم الأكاديمي.(وزارة التعليم،١٤٣٧هـ:٧).

الإطار النظري:

١) مفهوم تعليم حقوق الإنسان:

انعكس الاهتمام المتزايد بحقوق الإنسان على طبيعة نموه المفاهيمي، فبعدَ أنْ كانَ مفهوماً مقتصراً على المجالين السياسي والمدني، أصبح في الأدبيات المعاصرة مفهوماً واسعاً، غير مقيّد في موضوعاته، مستوعباً كل فكرة يمكن تجسيدُها في صورةٍ من صور الحقوق الإنسانيةً الجديرة بالرعاية.

وتعرّض هذا المفهوم -في رحلة تكوينه- للتَّضييق أو التّوسيع حسَب مقتضيات شتى فرضتها مصالح الدول، إلاّ أنه يمكن تلمّس جذوره الرئيسة في معاهدتي فيينا (١٨١٥م) وجنيف(١٨٦٤م) التي تبلورت -بشكل واضح- في أواخر الحرب العالمية الثانية، ردّاً على الانتهاكات الإنسانية الجسيمة التيً خلّفتهًا الحرب، متجاوزاً بذلك الاقتصار على النّواحي السياسيّة والمدنية إلى الانفتاح على مختلف القضايا الاجتماعية، والثقافية، والصحية، والاقتصادية، والبيئية(مصطفى،٢٠١٠م:١٢).

وجاء تعريف التثقيف في مجال حقوق الإنسان -وفقاً للمواثيق الدولية الصادرة في هذا الشأن- متمركزاً حول الجهود المبذولة في مجالات النشر، والتدريب، والإعلام، الرامية إلى إيجاد ثقافة عالمية لحقوق الإنسان من خلال نقل المعارف، والمهارات، وتشكيل الاتجاهات نحو احترام تلك الحقوق، والتنمية الكاملة لشخصية الإنسان، والشعور بكرامته، وتمكين جميع الأشخاص من المشاركة بصورة فعالة في بناء المجتمع وتقدّمه (الأمم المتحدة،٢٠٠٣م:٧).

ومـا سبق ذكـره يدلّ علـى أنَّ تعليم حقوق الإنسـان عمليَّة طويلة الأمـد يتعلَّم من خلالها الطلاب المضامين الحقوقية وما يرتبط بها من وسائل وأساليب تكفل الوعي بها وممارستها في جميع المواقف الحياتيّة (Sajan,2010:p2) .

وانطلاقاً من دور المناهج الدراسية في تعليم هذه الحقوق، عرّف إبراهيم والحديبي (٢٠١١م) مفهوم تعليم حقوق الإنسان بأنه "تضمين المناهج الدراسية المعارف والمهارات والقيم المتعلقة بالمتطلبات التي تحفظ للإنسان إنسانيته وحريته وكرامته، بما يسهم في تغيير سلوكيّات المتعلمين تغيّراً مرغوباً" ص٤٩

ويتّضـح مما سبق؛ أن مفهوم تعليم حقوق الإنسان قد تجاوز مجرّد توصيل المعرفة الأكاديميـة المجرّدة إلى كونه عملية شاملة وواعية ومتواصلـة، تمتدّ لتشمل جميع أوجه السلوكيـات، والممارسـات الشخصية، والمهنيـة، والثقافية، والاجتماعيـة، والسياسية، والمدنية، والبيئية والصّحيّة، وهذا المنظور يدلّ على أنّ تعليم حقوق الإنسان ليس مجرّد نشاط تربوي ينتهـي بانتهاء اليوم الدراسي، إنما يُنظر إليه بوصفه جزءاً أساسياً من طريقة الحياة، يهتمّ بتقوية القيم العاطفية، والوجدانيّة لدى الطلاب، ومشروعاً تنمويّاً يستهـدف تمكينهم من الإلمـام بالمعـارف الأساسية اللازمة لزيـادة وعيهم بحقوقهم، وحثّهم على ممارستها، واحترامها، والالتزام بها (كيغلي وبلانتون،١٤٣٨هـ:١٣) .

ويتّضـح مـن جملة التعريفات السابقـة، أنّ تعليم حقوق الإنسـان مفهوم يستهدف تزويـد الطـلاب بعدد من المعـارف، والمهـارات، والقيم، والاتجاهـات المرتبطة بحقوق الإنسان، التي كفلتها الشريعة الإسلامية، وأقرّتها المواثيق الدولية؛ بما يؤدي إلى معرفة الطـلاب لها، والوعي بها، وممارستها، وحثّ الآخرين على الالتزام بها. وأمكن للباحث في ضـوء مـا سبق تعريفهـا إجرائياً بأنها: حقوق محـدّدة ذات أبعـاد أساسية ومدنية، واقتصاديـة واجتماعيـة، وبيئية وصحّية، لازمة لطـلاب المرحلة الثّانويـة، ويُعبَّر عنها إجرائياً بالقائمة المعدّة في الدراسة الحالية.

٢) مضامين ثقافة حقوق الإنسان وتصنيفاتها:

تُعدُّ التصنيفات المتعدّدة للمضامين الحقوقية من الموضوعات التقديريّة التي تتغيّر بتغـيّر الاعتبارات التي يتـمُّ الاستناد عليها عند تصنيف تلك المضامـين، وبتنوّع الرؤى المفاهيمية التي قدّمت محاولاتٍ لتحديد ماهيّة تلك الحقوق.

وقـد تجسّد هـذا التبايـن -بوضـوح- في الأدبيات والدراسـات السابقـة، إذ مال بعضهـا إلى تصنيـف مضامين حقوق الإنسان بحسـب الأهمية، فثمّة حقـوقٌ أساسية،

وأخرى غير أساسية (البوسعيدي،٢٠٠٦م). ومالت دراساتٌ متعدّدة إلى تصنيفها بحسب الموضوع من زاوية كونها حقوقاً مدنية وسياسية، وحقوقاً اقتصادية واجتماعية وثقافية (الأنصاري،٢٠٠٤م؛ شقورة،١٤٣٣هـ؛AboRezeq,2016). ومال صنفٌ ثالث إلى تصنيف الحقوق بحسب المستفيدين منها، فثمة حقوق فردية، وأخرى جماعيّة مشتركة ؛ وتضم الحقوق المشتركة الحقوق الأساسية والحقوق الثقافية والاجتماعية والمدنية، والحقوق التربوية والتعليمية، والحقوق القانونية، والحقوق السّياسيّة ، أما الحقوق الفرديّة الخاصة، فتضم حق ولي الأمر، وحق الجار، وحق الوالدين، والأقارب، والأصدقاء (الزكري،٢٠١٥م:٧٢).

وذهب ماكيندزو وبافيز (Magendzo & Pavez, 2017) في تصنيفهما إلى تقسيم حقوق الإنسان وفق ما يأتي: التربية المدنية والتعليم الأخلاقي، والتعليم من أجل السلام، والتثقيف الصحي، والتربية البيئية، والتعليم متعدّد الثقافات، والحرية، والعدالة، والمساواة، والتكافل الاجتماعي، والحقوق الاقتصادية.

ويتّضح مما سبق؛ وجود تباين في النّظر لتلك الحقوق من حيث تصنيفاتها الرئيسة، والمضامين الحقوقية التي تنضوي تحتها، وإزاء تعدّد التّصنيفات وتباينها، لم تتبنَّ الدراسة الحالية تصنيفاً بعينه، إنما عَملَتْ على الإفادة من مجمل التصنيفات والمضامين السابقة، بما يتَّسق مع التّعريف الإجرائي المحدد. وفي ضوء ذلك جاء تصنيف مضامين حقوق الإنسان مشتملاً على الأبعاد الحقوقية الآتية: الحقوق الأساسية والمدنية، الحقوق الاقتصادية والاجتماعية، الحقوق البيئية والصّحّية.

٣) أهداف تعليم ثقافة حقوق الإنسان في المناهج والمقررات الدراسية :

تُعدّ مؤسسات التربية الحاضن الفعلي للإنسان؛ فهي التي تُشكِّل شخصيته بمختلف مكوّناتها العقلية والاجتماعية والنفسية والوجدانية، ووسيلتها في ذلك المناهج والمقرراتَ الدراسيّة، من هنا فإنّ تعليم ثقافة حقوق الإنسان من خلال المقررات الدراسية يستهدف تحقيق مجموعة أهداف أشار لها الصبيح وزملاؤه (١٤٢٩هـ:٥٠) وشحاتة (٢٠٠٨م:٣٥٣) والبابطين والمقبل(١٤٣٣هـ:٥٩) والزهراني والفهد (١٤٣٤هـ:٤٩) والتركي(٢٠١٧م:٣) يمكن إبرازها فيما يأتي:

١. تنمية شخصية الطلاب في مختلف أبعادها المعرفية، والوجدانية، والفكرية، والاجتماعية، وإحساسها بالكرامة، والمساواة،والعدالة الاجتماعية.

٢. تعزيـز وعي الطلاب بحقوقهم؛ بما يساعد علـى تمكينهم من تحويل مضامين هذه الثقافـة إلى واقـع سلوكي ملموسـ في مختلف الجوانب، ورفـع قدرتهم على الدفاع عنها، وصيانتها، والنهوضِ بها علَى كافة المستويات.
٣. تحصين الطلاب من الاختراقات الفكرية، والشبهات المغرضة، وتنمية روح الانتماء الحقيقي إلى الدين الإسلامي والأمة، وحب الوطن، والمحافظة على أمنه ومكتسباته.
٤. تأهيل الطلاب تأهيلاً علمياً قوياً على أساس المقاصد الشرعية الحكيمة، والإسهام في تزويدهم بما يحقّق لهم التعرف على حقوقهم.
٥. حماية إنسانية الطلاب، وتحقيق مصالحهم بحفظ الضرورات الخمس: حفظ الدين ، وحفظ النفس، وحفظ العقل، وحفظ النسل أو العرض أو النسب ، وحفظ المال.
٦. تشجيع أساليب التعلم التطبيقية والعمل الجماعي والفردي التي تدعم هذه الحقوق وتؤسس لممارستها.
٧. توطيـد أواصر الصداقة والتضامـن بين الشعوب، وتعزيز حقـوق الآخرين، وصيانة التَّعدّد والتّنوع الثقافي، وازدهار الثقافات الوطنية لكل الدول، وتعزيز ثقافة التسامح.

والأهداف السابقة –في جملتها– تؤكّد على أنّ تعليم ثقافة حقوق الإنسان في مراحل التعليم العـام مشروعٌ حضاريٌّ واعدٌ يستهدفُ بناء شخصيـات الطلاب بناءً متكاملاً، وحمايـة إنسانيّتهم، مـن خلال تعريفهم بحقوقهم، ورفع مستـوى الوعي والالتزام بها، والحث على ممارستها.

٤) مداخل تضمين ثقافة حقوق الإنسان في المقررات الدراسية:

ثمة تنـوّعٌ عبّرت عنه الأدبياتُ المرتبطة بتعليم ثقافـة حقوق الإنسان في النظر إلى المداخـل التي ينبغـي اتباعها عند تعليم ثقافـة حقوق الإنسان في المقـررات الدراسية، وباستقراء الأدبيات السابقة يمكن التمييز بين مدخلين رئيسين هما:

١. المدخـل الصريح: ويُسمّـى بالمدخل المباشر، وهو مدخلٌ مستقـلٌ يتبنّى نشْر وتعليم ثقافـة حقوق الإنسان من خـلال مناهج دراسية مستقلة، بحيـث تهتم –صراحةً– بتدريب الطلاب على المواقف، وإكساب المعارف الحقوقية، وتنمية المهارات المرتبطة بهـا، والاتجاهات نحوها (الصبيـح وزملاؤه، ١٤٢٩هـ:٥٧). ويدخل ضمن مفهوم المدخـل الصريـح أن يُنَصّ علـى المضمون الحقوقي صَراحـةً في محتوى المقررات، أو أن يشـار إليـه بجملة أو أكثر – ولو كانت جملة اعتراضية– على سبيل الإحالة، أو التفسير، أو التوضيح، أو الاستدراك (Magendzo & Pavez, 2017,p22)

٢. المدخل الإدماجي: يُسمَّى بمدخل الدّمج والتكامل، وهذا المدخل على النقيض من المدخل الصريح، ويُعنَى بدمج المضامين الحقوقية في المقررات الدراسية، بحيث تصبح جزءاً لا يتجزّأ منها، بمعنى أنْ يرد المضمون الحقوقي بصورة غير معلنة بالعبارة، بل يُفهَم من سياق الكلام، وينطلق هذا المدخل من مبدأ وجود قنوات اتّصال بين مجالات النشاط الفكري المتنوعة Tibbitts&Fernekes,2011:95. ويقوم على مجموعة من الأسس أشار إليها الانتصار (٢٠٠١م:١١٧) منها: قابلية المقررات الدراسية لدمج قيم ثقافة حقوق الإنسان ومبادئها، واشتراك مختلف المقررات الدراسية في روح الثقافة الحقوقية، مع ضرورة توحيد التصور المنظم لتعامل المقررات الدراسية مع حقوق الإنسان؛ تحقيقاً لانسجام ما يترسّخ لدى المتعلم من هذه المضامين الحقوقية.

وينادي أنصار المدخل الإدماجي بضرورة تفعيل المنهج الخفي في هذا النوع من التعليم، من خلال تضمين مفاهيم وقضايا التربية الحقوقية في المناهج الدراسية، بحيث تُدمَج فيها، مع مراعاة أن تتماشى تلك الحقوق مع طبيعة كل تخصص (فلاتة،١٤٣٠هـ:٢١).

وبالرغم من اختلاف المهتمين بتدريس حقوق الإنسان حول أهمية تبنّي مدخل بعينه، يميل بعض التّربويين إلى ضرورة التّركيز على المدخل الضمني الإدماجي، إذ يصعب حصْر المضامين الحقوقية وجمعها في مقرر واحد، نظراً لاتساعها وتنوّعها وتشعّبها، فالأفضل أنْ تُعالَج المضامين الحقوقية منْ خلالَ المقررات اللغوية معالجةً شاملةً عبر مختلف عناصر تلك المقرّرات ومكوّناتها (البابطين والمقبل، ١٤٣٣هـ:٦٢).

٥) تعليم ثقافة حقوق الإنسان في مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

ينفرد منهج تعليم اللغة العربية – عن غيره من المناهج الدراسية – بأدوار مؤثرة في مجال التربية الحقوقية، تفرضها طبيعة اللغة ذاتها، بوصفها أداةً فاعلةً من أدوات التغيير، ووعاء للتفكير، فمن خلال اللغة يستطيع المتعلّم أن يتقبَّل مجمل أشكال التّغيير في المجتمع، ويتفاعل معها بوعي، وإدراك، وبصيرة (علي،٢٠٠٦م:٢٢٧؛ المحبوب،٢٠٠٩م :٢٠٨).

وتتمتَّع اللغة العربية بإمكانات كبيرة في التفاعل مع مختلف مستويات الإدراك الإنساني في شتى المجالات (طعيمة والناقة،٢٠٠٩م:٢٢). وهذه الإمكانات تُكسبها أدواراً متميزةً في التعبير عن المضامين الحقوقية بكل كفاءة واقتدار (السعدي، ٢٠٠٤م:٢٠٨؛

البوسعيدي،٢٠٠٦م:٢٥٠). وتجعل من منهج اللغة العربية ميداناً خصْباً لتدريب الطلاب على المهارات الحياتية التي تواجههم في حياتهم، من خلال طابع تفاعليّ يتجاوز دراسة الظواهر اللغوية المتعارف عليها إلى معالجة جملة من الأبعاد والمهارات الحياتيّة المنبثقة من مضامين ثقافة حقوق الإنسان (الدليمي والعموش،٢٠١٦م:١٧١). لذا لم يعدّ مقبولاً وفق المنظور السابق أن تنغلق مقررات اللغة العربية على المحتوى اللغوي فقط، دون الاهتمام بالقضايا الحياتية، ومضامين حقوق الإنسان(عبدالرازق، ٢٠٠٧م:٣٥). وهذا كلّه يوجب إعادة النظر في فلسفة تخطيط مناهج اللغة العربية وتطوير مقرراتها؛ بما يضمن إسهامها الفاعل في مواكبة مختلف المستجدات المرتبطة بحقوق الإنسان(فرج، ١٩٩٨م:١٣٥؛ المحبوب،٢٠٠٩م:٢٣٤).

وتمثل مقررات اللغة العربية بالنظام الفصلي في المرحلة الثانوية ملمحاً من ملامح التّجديد، الذي يهتمّ بالجوانب القيميّة، والتعريف ببعض القضايا الحقوقية، والاتّجاهات التربوية الحديثة التي تستهدف تهيئة الطلاب لسوق العمل، وتعريفهم بما لهم من حقوق، وما عليهم من واجبات؛ بما يسهم في تيسير أدوارهم بكل كفاءة واقتدار(وزارة التعليم،١٤٣٧ه:٥). خصوصاً في ظلّ سعْي رؤية المملكة العربية السعوديةً (٢٠٣٠م) على الاهتمام بالمكوّن اللغوي في مناهج التعليم، وإسهاماته المأمولة في نشر مضامين الثقافة الحقوقية، التي نصّت عليها عددٌ من برامج الرؤية مثل: تعزيز حق الانتماء، والمواطنة، والعدالة، بالإضافة إلى عدد من الحقوق الصحية، والاقتصادية، والبيئية (مجلس الشئون الاقتصادية والتنمية، ٢٠١٦م:١١). وقد دفعَتْ الاعتباراتُ السابقةُ الدراسةَ الحاليةَ لاختيار مقررات اللغة العربية في النظام الفصلي ميداناً للتحليل؛ بغية التّعرّف على واقعها فيما يتعلق بتضمين الثقافة الحقوقيّة وتقديم التّصوّر المناسب لتفعيلها.

الدراسات والبحوث السابقة:

اطلع الباحث على عدد من الدراسات والبحوث المرتبطة بمضامين الثقافة الحقوقية في مقررات تعليم اللغة علَى وجه الخصوص، ومن ذلك دراسة الأنصاري(٢٠٠٤م) التي تقصّت واقع مضامين ثقافة حقوق الإنسان في مناهج التعليم العام بدولة الكويت، مستهدفةً التعرف على مدى وعي الطلاب بتلك الحقوق، وقام الباحث بتحليل(٦٣) كتاباً بمختلف المراحل التعليمية منها (٢٩) كتاباً من كتب اللغةِالعربية، و(١٩) كتاباً من كتب التربية الإسلامية، و(١٥) كتاباً من كتب الاجتماعيات، وأُجرِي اختبار الوعي بتلك

الحقوق على (٧٨٨) طالباً، وقد أسفرت النتائج عن انخفاض درجة تضمين مضامين ثقافة حقوق الإنسان في المقررات التي تمّ تحليلها عموماً، ومقرّرات اللغة العربية على وجه الخصوص، كما دلّت على انخفاض مستوى وعي الطلاب بتلك المضامين.

واستهدفت دراسة السعدي (٢٠٠٤م) بالمملكة الأردنية التَّعرُّف على مدى تضمّن كتب اللغة العربية بالصفوف الأساسية الثلاثة لحقوق الطفل، وقد أعدّ الباحث قائمة بالمضامين الحقوقية بلغت (٣٥) مضموناً حقوقياً، ومن هذه الحقوق: حق الحماية الاقتصادية، وحق الحماية والتوعية بأضرار المخدرات، وحق إبداء الرأي، وحق مراعاة حقوق الوالدين والأقارب. وقد حُلّلتْ كتب اللغة العربية في ضوء تلك القائمة، وتوصلت الدِّراسة إلى جملة نتائج من أهمها: انخفاض نسبة تضمين حقوق الطفل في كتب اللغة العربية التي تمّ تحليلها، وعدم اتسام تلك الحقوق بالتتابع والتّدرج والاستمرار.

وإلى جمهورية مصر العربية، حيث أجرى علي (٢٠٠٦م) دراسةً استهدفتْ التّعرف على واقع تضمين قيم المواطنة وحقوقها في كتب اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، ومدى ممارسة المعلمين لهذه القيم في أدائهم الصفي؛ ولتحقيق ذلك حددت الدراسة قائمة بمجالات المواطنة وقيمها، شملت (٥٤) مؤشراً سلوكياً تدعم مضامين حقوق الإنسان مثل: الوعي البيئي، والحماية من الاختراقات الفكرية ، والتأكيد على حرية الرأي ، وتقبّل الآخر، وأهمِّيّة العمل، والأمن، والسلم الاجتماعي ، والعمل التّطوعي. وقد استخدم الباحث بطاقة لتحليل المحتوى للتعرف على واقع تضمين تلك القيم الحقوقية في المقررات المحددة، وبطاقة ملاحظة للتعرف على مدى ممارسة المعلمين لهذه القيم، وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج، أهمها: أن واقع تضمين قيم المواطنة وحقوقها في كتب اللغة العربية بالمرحلة الثانوية واقعٌ منخفض، كما أن ثمة قصوراً في ممارسة المعلمين لسلوكيات قيم المواطنة.

وأجرى البوسعيدي (٢٠٠٦م) دراسةً ذات طابع وصفي في سلطنة عمان، استهدفت الكشف عن مفاهيم حقوق الإنسان في مضامين كتب اللغة العربية في الحلقتين الأولى والثانية من التعليم الأساسي العماني، وتكوَّنتْ عينة الدراسة من أربعة عشر كتاباً ، وصمّم الباحث بطاقة لتحليل محتوى كتب اللغة العربية، ودلّت نتائج الدراسة على وجود قصور في تضمين مفاهيم حقوق الإنسان في هذه المرحلة، واتّسام تضمينها بالعشوائية، وعدم التخطيط الواعي المتدرّج لهذه المضامين، حيث تكرّرت مفاهيمُ حقوقيةٌ معينةٌ في مقابل مفاهيم أخرى تمّ إهمالها.

واستهدفت دراسة عبدالرازق(٢٠٠٧م) التعرف على المضامين الحقوقية في مقررات اللغة العربية بالأردن ومدى تمثل الطلاب لتلك القيم. وقد أُعدت الدراسة قائمة بالمضامين الحقوقية، وتمّ في ضوئها تحليل الكتب عيّنة الدراسة، وطُبِّقت الدراسة على (٧٥٠) طالباً وطالبةً من طلاب الصف العاشر، وشملت أيضاً كتب اللغة العربية المقررة عليهم، كما أعدت استبانة مكونة من (٣٠) سؤالاً لقياس مدى تمثّل الطلاب لهذه المبادئ، وقد أسفرت النتائج عن انخفاض المضامين في المقررات التي تمّ تحليلها، مع تذبذب مستوى تضمينها، وعدم اتّساقه بسبب غياب التخطيط الواعي، وبلغت نسبة تمثل هذه المضامين (٥١٪) من طلاب نهاية المرحلة الأساسية.

كما أجرى الصبيح وزملاؤه(١٤٢٩ه) دراسة استهدفت التَّعرّف على مدى ورود حقوق الإنسان في الكتب المدرسية بالتعليم العامّ، وقامت بتحليل (١٨٩) كتاباً، من ضمنها مقررات في اللغة العربية بلغ عددها (٨٦)، وذلك في ضوء (٣٣) مضموناً حقوقياً تمّ تحديدها. وتمّ التحليل وفق أربعة مستويات هي: مستوى جميع الكتب الدراسية، ومستوى المرحلة الدراسية، ومستوى الوحدة الدّراسيّة، وعلى مستوى الوحدة في كل مرحلة على حده، وأظهر التحليل الكمي ورود حقوق الإنسان (٢٥٥٩) مرة في الكتب المختارة للتحليل، وكانت أكثر الحقوق تكراراً في الكتب الدراسية بالمرحلة الثانوية، يليها المتوسطة، ثم الثانوية، وأظهرَتْ نتائج التحليل أنّ مقرر اللغة العربية هو من أكثر المقررات الدراسية تضمناً لتلك الحقوق.

وقام المحبوب (٢٠٠٩م) بتحليل محتوى كتب اللغة العربية بدولة الكويت في ضوء مفاهيم حقوق الإنسان اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية، وأعدّ الباحث بطاقة لتحليل المحتوى، تمّ في ضوئها تحليل كتب اللغة العربية للصف العاشر والحادي عشر والثاني عشر، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج منها: قلة تضمّن محتوى كتب اللغة العربية لمفاهيم حقوق الإنسان، وعزتْ ذلك إلى اهتمام تلك المقررات بالمحتوى اللغوي على حساب القضايا الحياتية الأخرى ومضامين حقوق الإنسان.

واستهدفت دراسة الشربيني (٢٠٠٩م) الوقوف على واقع المضامين الحقوقية المتضمنة في كتب اللغة العربية في برامج محو الأمية وتعليم الكبيرات بالمملكة العربية السعودية، متّبعةً عدداً من الإجراءات المتمثّلة في: تحديد قائمة مكونة من ثمانية عشر مضموناً حقوقيّاً، ثم إعداد بطاقة لتحليل مضامين كتب اللغة العربية بالصفوف الثلاثة

الأولى، وقد توصّلت الدراسة إلى نتائج، من أبرزها: ضعف ورود المضامين الحقوقية في كتب اللغة العربية، مع افتقادها للتوازن، والتنظيم، والتكامل، والتتابع من كتاب لآخرٍ.

وسعتْ دراسة شقورة (١٤٣٣هـ) إلى إثراء محتوى مقررات اللغة العربية في الصفوف الأربعة الأولى من التعليم الأساسي بدولة فلسطين في ضوء مفاهيم حقوق الإنسان، واتّبعت المنهج الوصفي من خلال استخدام أداتين هما: قائمة مفاهيم حقوق الإنسان اللازم توافرها في محتوى مقررات اللغة العربية، وبطاقة لتحليل المحتوى، وبلغ عدد المقررات التي تمّ تحليلها ثمانية مقررات للصفوف الأربعة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء ثلاثين مفهوماً حقوقياً، وأسفرت نتائج التحليل عن قلّة اهتمام مقررات اللغة العربية بمفاهيم حقوق الإنسان، وجاء تكرار المضامين على النحو الآتي: الحقوق الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ، ثم الحقوق المدنية والسياسية ، ثم الحقوق البيئية. وقد قامت الباحثة في ضوء ذلك بإثراء محتوى مقررات اللغة العربية بمفاهيم حقوق الإنسان التي يفتقر إليها مثل: رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، التّسامح، الضّمان الاجتماعي.

واستهدفت دراسة مكفيرسون ومازا (McPherson&Mazza,2014) تطوير استراتيجية تدريسية لتعليم العمل الاجتماعي وبعض المضامين الحقوقية باستخدام مجموعة من الأنشطة الفنية وتوظيف الشّعر المرتبط بتلك الحقوق، وتكونت العينة من ثمانية طلاب تمَّ تعريفهم بالشعر المتعلق بحقوق الإنسان تسهيلاً للكتابة الإبداعية حول تلك الحقوق؛ بغية الالتزام بها وممارستها، مستندةً في ذلك على القوة المحفزة للنشاط الفني والشعري لتعميق انعكاس تلك المضامين الحَقوقية في سلوك الطلاب ومعتقداتهم، وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام الأنشطة الفنية في التدريس زاد من وتيرة العمل الاجتماعي، كما أن توظيف الشعر القائم على الحقوق أظهر مستويات أعلى من مشاركة حقوق الإنسان لدى عينة الدّراسة مقارنةً بنظرائهم في الفصول الدراسية الأخرى.

وقام السلمي(٢٠١٥م) بدراسة استهدفت التعرف على واقع الثقافة الحقوقية في مقررات اللغة العربية بنظام المقَررات الثانوي، وأعدّ الباحث قائمةً بالمضامين الحقوقيّة، تكوّنت من خمسة عشر مضموناً حقوقياً، كما أعدَّ بطاقةً لتحليل المحتوى تمَّ في ضوئها تحليل المقررات الإلزامية الأربعة الواردة في البرنامج المشترك لنظام المقررات، ودلّت النتائج على قلّة تكرار المضامين الحقوقية الواردة فيها، حيث بلغ عدد تكراراتها (٣٧٧)، افتقد تضمينها للتّتابع، والتّكامل، والاتساع.

وأجـرى الزكـري(٢٠١٥م) دراسةً استهدفت تقديم تصور مقـترح لتضمين ثقافة حقـوق الإنسان ودمج تقنية المعلومـات في تعلّمها بالمرحلة الجامعيـة. ولتحقيق الهدف السابق حدّدت الدراسة الحقوق اللازم تعلّمها، بلغ عددها (٣٠) حقاً إنسانياً، حُلّلت في ضوئهـا عددٌ من المقررات الجامعية العامة، من ضمنهـا مقرر النحو ومقرر التّدريبات اللغويـة، ودلّت نتائـج الدراسة علـى أنّ ورود المضامين الحقوقيـة كان بدرجة ضعيفة، ولم يتّسم بالاتسـاق والترابط المعرفي، وورودها -في الغالب الأعم -كان تمَّ بصورة غير مباشـرة، وفي ضـوء هذه النتيجة أعدّ الباحثُ تصوّراً مـن أربعة مجالات، شملت: ماذا يدرَّس، وأين يدرَّس، ومتى يدرَّس، وكيف يُدرَّس؟

واستهدفت دراسة الدليمي والعموش(٢٠١٦م) تطوير وحدات دراسية من مقررات اللغة العربية والتربية الاجتماعية والوطنية في ضوء معايير حقوق الطفل، وقياس أثرها في تحسـين المهـارات الحياتية والتحصيل لـدى طلاب المرحلة الأساسيـة بالأردن. وفي سبيل تحقيق هدف الدراسة طوّر الباحثان وحدات دراسية من المقرّرات المحددة أعلاه في ضـوء حقـوق الطفل التي توصّلا إليها، وقاما ببنـاء بطاقة ملاحظة لقياس المهارات الحياتيّـة، واختبـار تحصيليّ، وتمّ تطبيقها على عينة عشوائيـة مكونة من (٤٩) طالباً بالصـف الرابع الابتدائي، قسّموا إلى مجموعتين تجريبيـة وضابطة، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لطلاب المجموعة التّجريبية في المهارات الحياتية، والتحصيل تُعزَى للوحدات الدراسية المطوّرة التي بُنِيَتْ في ضوء معايير حقوق الطفل.

وأجـرى أبـو رزق(Abo Rezeq,2016) دراسـةً استهدفـت التَّعـرُّف على مضامين حقـوق الإنسـان في مقـررات اللغة الإنجليزيـة بالصفوف من السابـع إلى الثاني عشر بدولة فلسطين، وتوصّل الباحث إلى (٢٩) مضموناً حقوقياً، تندرج تحت خمسة مجالات هي: الحقوق المدنية، والاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، والسياسية، وتمّ في ضوئها تصميم بطاقة لتحليل المحتوى، حُلّلَ في ضوئها اثنا عشر كتاباً، واشتملت جميع المقررات التـي تمّ تحليلها على المضامين المحددة بنسـب متفاوتة، فحصل كتاب اللغة الإنجليزية للصـف الثاني عشـر على أعلى التكـرارات، بواقـع (١١٤) بينما حصـل كتاب الصف العاشر على أقل التكرارات بواقع (٤٣) تكراراً.

وبنظـرة عامّة على الدّراسات والبحوث السّابقة ، يمكن القول إنّ الدراسة الحالية تأتـي في سيـاق استكمـال الجهـود السابقة التـي تناولـت مضامين حقـوق الإنسان في

المقررات اللغوية، فمن حيث الهدف، استهدفت جلّ الدراسات السابقة التّعرّف على واقع تضمين المضامين الحقوقيّة في مقررات اللغة العربية، مثل دراسة الأنصاري(٢٠٠٤م) والسعدي(٢٠٠٤م) والبوسعيدي(٢٠٠٦م) السلمي(٢٠١٥م). ولم تكتفِ الدراسة الحالية بوصف الواقعِ والتَّعرف عليه فقط، إنَّما تعدّت ذلك إلى تقديم تصور مقترح لتضمين تلك الحقوق.

ويُلاحَظ أنّ أغلبَ الدِّراسات والبحوث طُبّقت في المرحلة الثانوية تحديداً، على نحو ما ذهبتْ إليه الدراسة الحالية، ومن تلك الدراسات دراسة علي(٢٠٠٦م) ودراسة عبدالرازق(٢٠٠٧م) ودراسة المحبوب (٢٠٠٩م) ودراسة السلمي(٢٠١٥م). ولعلَّ هذا التّوجه يعود إلى مناسَبة خصائص طلاب المرحلة الثانوية لتلك الحقوق؛ من خلال إسهامها في تنمية شخصياتهم وتشكيل سلوكيّاتهم، وزيادة مستوى وعيهم بتلك الحقوق، على أنّ هنالك دراسات أخرى تناولت حقوق الأطفال مثل دراسة السعدي(٢٠٠٤م) والدليمي والعموش(٢٠١٦م) ودراسات أخرى تناولت حقوق طلاب المرحلة الجامعية مثل دراسة الزكري (٢٠١٥م)، ودراسات تناولت حقوق الكبار بمدارس محو الأمية مثل دراسة الشربيني(٢٠٠٩م)، والدراسة الحالية مع أنها موجّهة لطلاب المرحلة الثانوية، لكنها تستهدف مساراً جديداً، ومقررات لم يُسبَق إخضاعها للبحث والتّحليل على حدّ علم الباحث. وإجمالاً يمكن القول إنّ الدراسة الحالية قد أفادت من الدراسات والبحوث السابقة في تحديد قائمة مضامين الثقافة الحقوقية، وفي التَّعرّف على المنهجيّات والإجراءات المتّبعة عند عملية التّحليل، وفي وتقديم التصور المقترح، وفي مناقشة النتائج، وتفسيرها.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التّحليلي الذي يصف واقع الظاهرة المراد دراستها، من خلال رصْد تكرارات مضامين ثقافة حقوق الإنسان في مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، وصفاً يساعد على بناء التّصوّر المقترح لتضمينها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية -النظام الفصلي، وعددها (١٨) مقرراً، وشملتْ عيّنة الدراسة جميع أفراد المجتمع، ويوضح الجدول رقم (١) المقررات التي تمّ تحليلها وفقاً لمستويات الدراسة في النظام الثانوي الفصلي:

جدول رقم (١)

مقررات اللغة العربية التي تمّ تحليلها

المستوى	مقررات اللغة العربية
الأول	اللغة العربية(١)
الثاني	اللغة العربية(٢)
الثالث	النحو والصرف(١)، الأدب العربي(١)، القراءة والتواصل اللغوي(١)، اللغة العربية(٣)
الرابع	النحو والصرف(٢)، البلاغة والنقد(١)، القراءة والتواصل اللغوي(٢)، اللغة العربية(٤)
الخامس	النحو والصرف(٣)، البلاغة والنقد(٢)، القراءة والتواصل اللغوي(٣)، اللغة العربية(٥)
السادس	النحو والصرف(٤)، الأدب العربي (٢)، القراءة والتواصل اللغوي(٤)، اللغة العربية(٦)

أدوات الدراسة:

أعـدَّت الدراسـة الحاليـة قائمة بمضامين ثقافـة حقوق الإنسـان اللازمة لطلاب المرحلـة الثانوية، وبطاقة لتحليل محتـوى مقررات اللغة العربية في ضوء القائمة، وفيما يأتي توضيحٌ للخطوات المتبعة عند بناء هاتين الأداتين:

١) بناء قائمة بمضامين ثقافة حقوق الإنسان اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية.

١. الهدف مـن القائمـة: استهدفت القائمة تحديـد مضامين الثقافـة الحقوقية اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية.

٢. مصـادر بنـاء قائمة مضامـين الثقافـة الحقوقية: قـام الباحث ببنـاء قائمة مضامـين الثقافة الحقوقيـة اللازمة لطلاب المرحلـة الثانوية، اعتمـاداً على: القوائم الواردة في ثنايا عدد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بحقوق الإنسان ومضامينها، والكتابات المتخصصة في مجال حقوق الإنسان بشكل عام، والأدلة والتقارير التي أصدرتها المنظمات، والجمعيات المهتمة بحقوق الإنسانً، ودراسة خصائـص طلاب المرحلة الثانوية في أبعادها العقلية، والاجتماعية، والنفسيّة، ومتطلباتها الحقوقية، بما يتناسب مع طبيعة مقرّرات اللغة العربية.

٣. وصـف القائمة في صورتها المبدئية: في ضوء المصـادر السابقة توصّل الباحث إلى ثلاثـة وعشرين مضموناً حقوقياً، تنتمي لأربعـة أبعاد رئيسة هي: الحقوق الأساسيـةً والمدنية، الحقوق الاقتصاديّة والاجتماعيّة، الحقوق البيئيّة، والحقوق الصّحيّـة، نُظّمت في صورة استبانة مغلقة، يمكـن الإجابة عليها من خلال ثلاثة

أبعاد رئيسة هي: مدى ملاءمة تضمينها في مقررات اللغة العربية (ملائمة، غير ملائمة)، درجة أهميتها لطلاب المرحلة الثانوية(مهمة، قليلة الأهمية، غير مهمة) ، ومدى ارتباط كل مضمون حقوقي بالبُعْد الرئيس (منتمي، غير منتمي).

٤. صدق قائمة المضامين الحقوقية: اعتمد الباحث في التَّحقّق من صدق القائمة على صدق المحكمين؛ حيث عرض القائمة - بصورتها المبدئية – على عشرة محكمين، وقد أبدوا عدداً من الملاحظات مثل: دمج البُعْد المرتبط بالحقوق البيئية مع البُعْد المرتبط بالحقوق الصّحية؛ نظراً لترابطهما، فالعيش في بيئة صحّية، والمحافظة على موارد البيئة -وهما حقّان بيئيّان- لهما صلة وثيقة بالبُعْد الصّحي، كما اقترح المحكمون إضافة بعض المضامين الفرعية، أو إعادة دمجها داخل كل بُعْد من الأبعاد الرئيسة، وقد استحسن الباحث تلك المرئيات، وقام بإجراء التّعديلات في ضوئها.

٥. حساب نسَب الاتفاق بين محكّمي قائمة المضامين الحقوقية: تمَّ حساب نسَب الاتفاق بين محكمي القائمة عند طريق تطبيق معادلة كوبر (Cooper). وقد عدَّت الدراسة الحالية المضامين التي حظيت بمتوسّط نسبة اتِّفاق (٨٠٪) فأكثر، مضامين حقوقية مناسبة لطلاب المرحلة الثانوية، اتِّساقاً مع نسب الاتفاق التي ارتضتها عددٌ من الدّراسات السّابقة مثل دراسة علي(٢٠٠٦م) والسلمي (٢٠١٥م).

٦. وصف القائمة في صورتها النهائية: اشتملت القائمة في صورتها النهائية على عشرين مضموناً حقوقياً، تنتمي لثلاثة أبعاد رئيسة يمكن عرضها فيما يأتي:

- الحقوق الأساسية والمدنية وتشمل: حق المساواة، حق التعليم، حق الأمن، حق العدالة، حق المعاملة الحسنة، حق المواطنة، حق الشورى، حق التعبير وإبداء الرأي، حق المشاركة الثقافية.
- الحقوق الاقتصادية والاجتماعية وتشمل: حق الملكية، حق العمل، حق التوعية المهنية، حق التوعية الاقتصادية، حق الأسرة والوالدين، حق التكافل الاجتماعي، حق رعاية ذوي الاحتياجات الخاصّة.
- الحقوق البيئية والصحية وتشمل: حق التوعية الصحية، حق الرعاية الصحية، حق العيش في بيئة صحّية ونظيفة، حق المحافظة على موارد البيئة.

٢) إعداد استمارة تحليل المحتوى:

أعـدَّ الباحث استمارةً لتحليل المحتـوى؛ وذلك لاستخدامها في رصد معدلات تكرار المضامـين الحقوقية، ونسبهـا المئوية في مقررات اللغـة العربية بالمرحلـة الثانوية، وتمَّ إعدادها في ضوء مجموعةٍ من الاعتبارات:

١. تحديد الهدف من الاستمارة : يتلخّص الهدف من الاستمارة في رصد تكرارات المضامـين الحقوقيـة بمقـررات اللغة العربيـة في المرحلـة الثانويـة، وأوزانها النسبية.

٢. تحديد فئات التحليل: حُدِّدت فئات التحليل في المضامين الحقوقية التي توصلت إليهـا الدراسـة الحاليـة، وعددها (٢٠) مضمونـاً حقوقياً، وقـد قام الباحث بتوصيف فئات التحليل وشرحها -في ملحق خاص- لضمان الاتفاق على دلالتها عند عملية التحليل.

٣. تحديـد وحدة التحليل: تمثّلت وحدة التحليل في الفكرة وما تتضمنه من معنى، وذلـك بتتبّعهـا في مختلف النصوص والأنشطة التعلميـة والتقويمية في جميع مقررات اللغة العربية بالنظام الفصلي.

٤. صـدق استمارة التحليـل: للتأكد من ذلك قام الباحـث بعرض الاستمارة على سبعـة محكمين لإبـداء الرأي في مدى وضوح التوصيـف الإجرائي لكل فئة من فئات التحليـل (واضحة، غير واضحة)، مدى مناسبة وحدة التحليل للمحتوى المراد تحليلـه (مناسبة، غير مناسبة)، مدى مناسبـة الشكل التنظيمي العام للاستمارة (مناسـب، غير مناسب). وبشكل عام لم يُبدِ المحكمون ملاحظات، إذ دلّت استجاباتهم على مناسَبة الاستمارةً من حيث: وضوح فئاتها، ومناسَبة وحدة التحليل المراد استخدامها، وشكلها التنظيمي العام.

٥. ثبـات التّحليـل: للتأكـد من ثبـات التحليل، تمّ اختيـار أحد المقـررات بصورة عشوائية من المقررات الثمانية عشر، وهو مقرر القراءة والتواصل اللغوي(٣)، وقـام الباحـث بتحليـل جميـع محتوياته في ضـوء استمـارة التحليـل التي تمّ إعدادهـا، وبعد فراغه من التحليـل استعان بمحلل آخر ليعيـدَ عملية التحليل ذاتها، وتمّ حسـاب نسبة الاتفاق بين المحللين من خلال استخدام معادلة كوبر (Cooper)، وفق ما يوضحها الجدول رقم(٢)

جدول رقم (٢)
معامل ثبات بطاقة التحليل

البعد	نتيجة المحلل الأول	نتيجة المحلل الثاني	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق
مضامين الحقوق الأساسية والمدنية	٢٨	٢٦	٢٦	٢	٪٩٢,٨٥
مضامين الحقوق الاقتصادية والاجتماعية	١١	١٤	١١	٣	٪٧٨,٥٧
مضامين الحقوق الصحية والبيئية	٢	٣	٢	١	٪٦٧,٦٧

ويلاحَظ من الجدول رقم (٢) أن قِيَم الاتفاق تتراوح بين (٪٦٧,٦٧ - ٩٢,٨٥٪)، وهي قيم تشير لثبات بطاقة التحليل وفقاً لما ارتضته عددٌ من الدراسات والبحوث السابقة، وبذلك فهي تعطي مؤشّراً مُطَمْئِناً لإمكانيّة الاعتماد عليها في تحقيق أهداف الدراسة.

إجراءات تحليل المحتوى: لضمان نجاح عملية التحليل، التزم الباحث بالخطوات الإجرائية الآتية:

- القراءة الواعية المتأنية لفئات التحليل والتوصيف الإجرائي المرتبط بكل فئة منها.
- الاطلاع العام على مقررات اللغة العربية موطن التحليل؛ لتكوين فكرة شاملة عن طبيعة محتوياتها ومضامينها.
- البدء في عملية تحليل كل مقرر على حدَه، تبعاً للوحدات الواردة في المقرر، من خلال قراءة محتواها، وتتبّع الأفكار الواردة فيها، وما تتضمنه من معانٍ حقوقية، وقد توجَد الفكرة بشكل صريح أو بشكل ضمني.
- عُرّفتْ طريقة حساب تكرارات وُرود المَضامين الحقوقية في محتوى المقررات من حيث شكل الورود (صريح/ضمني). وعُرِّف الورود الصريح: أن يُنَصّ على المضمون صراحة في محتوى وحدة التحليل، أو أن يشار إلى المضمون الحقوقي بجملة أو أكثر - ولو كانت جملة اعتراضية- على سبيل الإحالة أو التفسير أو التوضيح أو الاستدراك، أما الورود الضمني: ورود المضمون الحقوقي بصورة غير معلنة بالعبارة، بل يُفهَم من سياق الكلام.
- اشتملت استمارة تحليل المحتوى على فراغات خاصة لكل فئة من فئات التحليل، وأثناء القيام بالتحليل تمّ حساب تكرارات ورود كل فئة، وذلك بوضع علامة (/) عن كل تكرار.
- تمّ في نهاية التحليل تحويل العلامات التكرارية إلى قيمة رقمية تعادل درجة تكرار كل فئة.

الأساليب الإحصائية :

استخدم الباحث التّكرارات والنّسب المئوية؛ لتحديد مضامين الثقافة الحقوقية؛ وللتّعرّف على واقع تضمينها في مقررات اللغة العربية، كما استخدم معادلة كوبر (Cooper)؛ لحساب نسب الاتفاق بين محكمي قائمة المضامين، ولحساب ثبات استمارة التحليل.

عرض نتائج الدراسة :

يعرض الباحث نتائج الدراسة تبعاً لتسلسل أسئلتها وفقاً لما يأتي:

١) عرض النتيجة الخاصة بالإجابة عن السؤال الأول :

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة ونصه : ما مضامين ثقافة حقوق الإنسان التي ينبغي تضمينها في مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؟ قام الباحث بعدد من الإجراءات ممثلة في : إعداد قائمة مبدئية بمضامين حقوق الإنسان، وبعد ضبطها، تمّ التوصل إلى عشرين مضموناً حقوقياً، تنتمي إلى ثلاثة أبعاد رئيسة، يوضحها الجدول رقم(٣)، جاءت على النحو الآتي:

جدول رقم (٣)

مضامين ثقافة حقوق الإنسان التي تمّ التوصل إليها

مضامين الحقوق الأساسية والمدنية	مضامين الحقوق الاقتصادية والاجتماعية	مضامين الحقوق الصحية والبيئية
حق المساواة	حق الملكية	حق التوعية الصحية
حق التعليم	حق العمل	حق الرعاية الصحية
حق الأمن	حق التوعية المهنية	حق العيش في بيئة صحّية ونظيفة
حق العدالة	حق التوعية الاقتصادية	حق المحافظة على موارد البيئة
حق المعاملة الحسنة	حق الأسرة والوالدين	
حق المواطنة	حق التكافل الاجتماعي	
حق الشورى	حق رعاية ذوي الاحتياجات الخاصّة	
حق التعبير وإبداء الرأي		
حق المشاركة الثقافية		

٢) عرض النتيجة الخاصة بالإجابة عن السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة ونصه: ما واقع تضمين ثقافة حقوق الإنسان في مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؟ تمّ تحليل مقررات اللغة العربية في النظام

الفصلي بالمرحلة الثانوية وعددها (١٨) مقرراً، وشمل التحليل (٥٦) وحدة بواقع (٢٢٣٣) صفحة، وتمّ حساب التّكرارات والنسب المئوية والقيم الرتبية لواقع مضامين ثقافة حقوق الإنسان وفقاً للمجالات الحقوقية في كلّ مستوى من مستويات الدراسة بالمرحلة الثّانويّة، وعلى مستوى كل مقرر من المقررات اللغويّة التي تمّ تحليلها، وفيما يأتي تفصيلٌ لكل ما سبق:

أولاً: واقع تضمين ثقافة حقوق الإنسان في مقررات اللغة العربية وفقاً لمجالات المضامين الحقوقية في كل مستوى من مستويات الدراسة:

١) مجال الحقوق الأساسية والمدنيّة:

جدول رقم (٤)

التكرارات والنسب المئوية والقيم الرتبية لمضامين الحقوق الأساسية والمدنية في مقررات اللغة العربية وفقاً للمستويات الدّراسيّة

المضمون الحقوقي	المستوى الأول		المستوى الثاني		المستوى الثالث		المستوى الرابع		المستوى الخامس		المستوى السادس		المجموع الكلي		الرتبة
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	
حق المساواة	٠	٠	٣	٤,٢٣	٧	٣,٢٠	١	٠,٣٤	٧	٢,٣٠	٠	٠	١٨	١,٤٩	٧
حق التعليم	١٨	٢٧,٧٠	١٠	١٤,٠٨	٣٥	١٥,٩٨	٨٢	٢٧,٩٩	٤٣	١٤,١٤	٧٧	٢٥,١٦	٢٦٥	٢١,٩٤	٢
حق الأمن	٢	٣,٠٨	٠	٠	٣	١,٣٧	٠	٠	١٠	٣,٢٩	٣	٠,٩٨	١٨	١,٤٩	٧
حق العدالة	٤	٦,١٥	٥	٧,٠٤	١٧	٧,٧٦	٢٩	٩,٩٠	١٩	٢٢,٦٩	٢٧	٨,٨٢	١٠١	٨,٢٦	٤
حق المعاملة الحسنة	٢٠	٣٠,٧٧	٤٣	٦٠,٥٦	١١٢	٥١,١٤	١١٣	٣٨,٥٧	١٠٧	٣٥,٢٠	١٣٠	٤٢,٤٨	٥٢٥	٤٣,٤٦	١
حق المواطنة	٧	١٠,٧٧	٧	٩,٨٦	٢٥	١١,٤١	٣٢	١٠,٩٢	٤٠	١٣,١٦	٣٣	١٠,٧٨	١٤٤	١١,٩٢	٣
حق الشورى	١	١,٥٤	٠	٠	٦	٢,٧٤	٨	٢,٧٣	١	٠,٢٣	٢	٠,٦٥	١٨	١,٤٩	٧
حق التعبير وإبداء الرأي	١٣	٢٠	٣	٤,٢٣	٩	٤,١١	٢٨	٩,٥٦	١٤	٤,٦١	٢٦	٨,٥٠	٩٣	٧,٧٠	٥
حق المشاركة الثقافية	٠	٠	٠	٠	٥	٢,٢٨	٠	٠	١٣	٤,٢٨	٨	٢,٦١	٢٦	٢,١٥	٦
المجموع	٦٥	٥,٣٨	٧١	٥,٨٨	٢١٩	١٨,١٣	٢٩٣	٢٤,٢٥	٢٥٤	٢١,٠٣	٣٠٦	٢٥,٣٣	١٢٠٨	١٠٠	
الرتبة	٦		٥		٤		٢		٣		١				

يوضح الجدول رقم (٤) التكرارات والنسب المئوية والقيم الرتبية لمضامين الحقوق الأساسية والمدنية في مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية:

ويتضح من الجدول رقم (٤) ما يأتي:

- أن عـدد تكرارات مضامين الثقافة الحقوقية في مجال الحقوق الأساسية والمدنية بلغ (١٢٠٨) تكرارا، وذلك في جميع مقررات اللغة العربية بمختلف المستويات الدراسية للنظام الفصلي.
- أن المضمـون الحقوقـي الأكثر تكـراراً في مجال الحقوق الأساسيـة والمدنية هو حق المعاملة الحسنة، حيث تكرّر (٥٢٥) مرةً بنسبة قدرها (٤٣,٤٦٪).
- أنّ المضامـين الأقل تكراراً، هي حق المساواة، وحق الأمن، وحق الشورى، حيث تكرّر كلٌ منها (١٨) مرةً، بنسبة قدرها (١,٤٩٪).
- بخصوص توزيع تكـراراتً الحقوق الأساسيـة والمدنيّة على المستويـات الدراسية، فيتضـح حصـول المقـررات اللغوية التي تقع في نطـاق المستوى السادس على أكثر عـدد من التّكرارات حيث تكـرّرت (٣٠٦) مرةً بنسبة قدرها (٢٥,٣٣٪) ، في حين حصلـت المقررات اللغوية التـي تقع في نطاق المستوى الأوّل على أقل عدد تكرارات ، بواقع (٦٥) تكراراً، بنسبة قدرها (٥,٣٨٪).

وبخصوص طرق تضمين تلك المضامين، يبيّن الجدول رقم (٥) توزيع تكرارات مضامين الحقوق الأساسية والمدنية في مقررات اللغة العربية من حيث كونها صريحة أو ضمنية:

جدول رقم (٥)

توزيع تكرارات مضامين الحقوق الأساسية والمدنية من حيث كونها صريحة أو ضمنية

م	المضمون	تكرارات ونسب ورود المضمون				المجموع
		بشكل صريح	٪	بشكل ضمني	٪	
١	حق المساواة	١٥	٨٣,٣٣	٣	١٦,٦٧	١٨
٢	حق التعليم	١٨٢	٦٨,٦٨	٨٣	٣١,٣٢	٢٦٥
٣	حق الأمن	١٦	٨٨,٨٩	٢	١١,١١	١٨
٤	حق العدالة	٥٧	٥٦,٤٣	٤٤	٤٣,٥٧	١٠١
٥	حق المعاملة الحسنة	٣٢١	٦١,١٤	٢٠٤	٣٨,٨٦	٥٢٥
٦	حق المواطنة	٧٢	٥٠,٠٠	٧٢	٥٠,٠٠	١٤٤
٧	حق الشورى	١٠	٥٥,٥٦	٨	٤٤,٤٤	١٨
٨	حق التعبير وإبداء الرأي	٦٢	٦٦,٦٧	٣١	٣٣,٣٣	٩٣
٩	حق المشاركة الثقافية	١٨	٦٩,٢٣	٨	٣٠,٧٧	٢٦
	الكلي	٧٥٣	٦٢,٣٣	٤٥٥	٣٧,٦٧	١٢٠٨

ويتّضح من الجدول رقم (٥) ما يأتي:

- أن العدد الإجمالي لتكرارات الورود الصريح لمضامين الثقافة الحقوقية في مجال الحقوق الأساسية والمدنية بلغ (٧٥٣) تكراراً، بنسبة (٦٢,٣٣٪)، في مقابل (٤٥٥) تكراراً وردت بشكل ضمني، بما نسبته (٣٧,٦٧٪).
- أن الورود الصريح كان هو السائد على جميع المضامين الحقوقية، باستثناء حق المواطنة الذي تساوت فيه تكرارات الورود الصريح مع الورود الضمني بواقع (٧٢) تكراراً لكل منهما.

٢) مجال الحقوق الاقتصادية والاجتماعية:

يوضح الجدول رقم (٦) التكرارات والنسب المئوية والقيم الرتبية لمضامين الحقوق الاقتصادية والاجتماعية في مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وفقاً للمستويات الدراسية:

جدول رقم (٦)

التكرارات والنسب المئوية والقيم الرتبية لمضامين الحقوق الاقتصادية والاجتماعية في مقررات اللغة العربية وفقاً للمستويات الدّراسيّة

المضمون الحقوقي	المستوى الأول		المستوى الثاني		المستوى الثالث		المستوى الرابع		المستوى الخامس		المستوى السادس		المجموع الكلي		الرتبة
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	
حق الملكية	٠	٠	١	٣,١٢	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	١,٩٢	٢	٠,٦٣	٦
حق العمل	٤	١٦,٦٧	٠	٠	١	١,٣٥	٣	٤,٦٨	٥	٦,٨٥	٥	٩,٦١	١٨	٥,٦٤	٥
حق التوعية المهنية	٢	٨,٣٣	٢	٦,٢٥	١٠	١٣,٥١	١٠	١٥,٦٢	٨	١٠,٩٦	٣	٥,٧٧	٣٥	١٠,٩٧	٣
حق التوعية الاقتصادية	٣	١٢,٥٠	٠	٠	٢	٢,٧٠	٦	٩,٣٧	٦	٨,٢١	١٠	١٩,٢٣	٢٧	٨,٤٦	٤
حق الأسرة والوالدين	٤	١٦,٦٧	٢٢	٦٨,٧٥	٢٢	٢٩,٧٢	٢٥	٣٩,٠٦	٢٧	٣٦,٩٨	٨	١٥,٣٨	١٠٨	٣٣,٨٥	٢
حق التكافل الاجتماعي	١١	٤٥,٨٣	٧	٢١,٨٧	٣٩	٥٢,٧٠	١٩	٢٩,٦٨	٢٧	٣٦,٩٨	٢٥	٤٨,٠٨	١٢٨	٤٠,١٢	١
حق رعاية ذوي الاحتياجات الخاصّة	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	١,٥٦	٠	٠	٠	٠	١	٠,٣١	٧
المجموع	٢٤	٧,٥٢	٣٢	١٠,٠٣	٧٤	٢٣,١٩	٦٤	٢٠,٠٦	٧٣	٢٢,٨٨	٥٢	١٦,٣٠	٣١٩	١٠٠	
الرتبة	٦		٥		١		٣		٢		٤				

ويتضح من الجدول رقم (٦) ما يأتي:

- أن عـدد تكـرارات مضامـين الثقافـة الحقوقيـة في مجـال الحقـوق الاقتصاديـة والاجتماعيـة بلـغ (٣١٩) تكراراً، وذلـك في جميع مقررات اللغـة العربية بمختلف المستويات الدراسية للنظام الفصلي.
- أن المضمـون الحقوقي الأكثر تكراراً في مجال الحقوق الاقتصادية والاجتماعية هو حق التّكافل الاجتماعي، حيث تكرّر (١٢٨) مرةً بنسبة قدرها (٤٠,١٢٪).
- أنّ المضمون الأقل تكراراً، هو حق رعاية ذوي الاحتياجاًت الخاصة، حيث تكرّر مرةً واحدةً فقط، بنسبة قدرها (٠,٣١٪).
- بخصوص توزيع تكرارات الحقوق الاقتصادية والاجتماعية على المستويات الدراسية، فيتضح حصول المقررات اللغوية التي تقع في نطاق المستوى الثالث على أكثر عدد من التّكرارات حيث تكرّرت (٧٤) مرةً بنسبة قدرها (٢٣,١٩٪) ، في حين حصلت المقررات اللغوية التي تقع في نطاق المستوى الأوّل على أقل عدد تكرارات بواقع (٢٤) تكراراً، بنسبة قدرها (٧,٥٢٪).

وبخصوص طرق تضمين تلك المضامين، يبيِّن الجدول رقم (٧) توزيع تكرارات مضامين الحقوق الاقتصاديّة والاجتماعيّة في مقررات اللغة العربية من حيث كونها صريحة أو ضمنية:

جدول رقم (٧)

توزيع تكرارات مضامين الحقوق الاقتصادية والاجتماعية من حيث كونها صريحة أو ضمنية

م	المضمون	تكرارات ونسب ورود المضمون				المجموع
		بشكل صريح	٪	بشكل ضمني	٪	
١	حق الملكية	٢	١٠٠	٠	٠	٢
٢	حق العمل	٦	٣٣,٣٣	١٢	٦٦,٦٧	١٨
٣	حق التوعية المهنية	١٦	٤٥,٧١	١٩	٥٤,٢٩	٣٥
٤	حق التوعية الاقتصادية	١٢	٤٤,٤٤	١٥	٥٥,٥٦	٢٧
٥	حق الأسرة والوالدين	٨٠	٧٤,٠٧	٢٨	٢٥,٩٣	١٠٨
٦	حق التكافل الاجتماعي	٨٦	٦٧,١٩	٤٢	٣٢,٨١	١٢٨
٧	حق رعاية ذوي الاحتياجات الخاصّة	١	١٠٠	٠	٠	١
	الكلي	٢٠٣	٦٣,٦٤	١١٦	٣٦,٣٦	٣١٩

ويتّضح من الجدول رقم(٧) ما يأتي:

- أن العدد الإجمالي لتكرارات الورود الصريح لمضامين الثقافة الحقوقية في مجال الحقوق الاقتصادية والاجتماعية بلغ (٢٠٣) تكراراً، بنسبة (٦٣,٦٤٪) ، في مقابل (١١٦) تكراراً وردت بشكل ضمني، بما نسبته (٣٦,٣٦٪).
- أن الورود الصريح كان هو المهيمن على جميع المضامين الحقوقية، باستثناء حق العمل، وحق التوعية المهنية، وحق التوعية الاقتصادية، حيث جاء ورودها الضّمني أكثر من الصّريح. ويلاحَظ أنّ حقّي الملكية، ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصّة لم يَرِدا بصورة ضمنية نهائياً.

٥) مجال الحقوق الصّحّية والبيئية:

جدول رقم (٨)

التكرارات والنسب المئوية والقيم الرتبية لمضامين الحقوق الصحية والبيئية في مقررات اللغة العربية المرحلة الثانوية وفقاً للمستويات الدّراسيّة

المضمون الحقوقي	المستوى الأول		المستوى الثاني		المستوى الثالث		المستوى الرابع		المستوى الخامس		المستوى السادس		المجموع الكلي		الرتبة
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	
حق التوعية الصحية	٨	٦٦,٦٧	٠	٠	١٦	٧٦,١٩	١٦	٨٨,٨٩	٢١	١٠٠	٦	٥٤,٥٥	٦٧	٧٩,٧٦	١
حق الرعاية الصحية	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٤
حق العيش في بيئة صحّية ونظيفة	١	٨,٣٣	٠	٠	٣	١٤,٢٩	٠	٠	٠	٠	٤	٣٦,٣٦	٨	٩,٥٢	٣
حق المحافظة على موارد البيئة	٣	٢٥	١	١٠٠	٢	٩,٥٢	٢	١١,١١	٠	٠	١	٩,٠٩	٩	١٠,٧٢	٢
المجموع	١٢	١٤,٢٩	١	١,١٩	٢١	٢٥,٠٠	١٨	٢١,٤٣	٢١	٢٥,٠٠	١١	١٣,٠٩	٨٤	١٠٠	
الرتبة	٤		٥		١		٢		١		٣				

ويتضح من الجدول رقم (٨) ما يأتي:

- أن عدد تكرارات مضامين الثقافة الحقوقية في مجال الحقوق الصّحية والبيئية بلغ (٨٤) تكراراً، وذلك في جميع مقررات اللغة العربية بمختلف المستويات الدراسية للنظام الفصلي.

- أن المضمون الحقوقي الأكثر تكراراً في مجال الحقوق الصّحية والبيئية هو حق التّوعية الصّحية، حيث تكرّر (٦٧) مرةً بنسبة قدرها (٧٦, ٧٩٪)، بينما لم يتكرر حق الرعاية الصحية في جميع المقررات على الإطلاق.
- بخصوص توزيع تكرارات الحقوق الصّحيّة والبيئية على المستويات الدراسية، فيتضح حصول المقررات اللغوية التي تقع في نطاق المستوى الثالث والمستوى الخامس على أكثر عدد من التّكرارات حيث تكرّرت (٢١) مرةً بنسبة قدرها (٢٥٪)، في حين حصلتْ المقررات اللغوية التي تقع في نطاق المستوى الثاني على أقل عدد تكرارات بواقع تكراراً واحداً فقط، بنسبةٍ قدرها (١٩, ١ ٪).

وبخصوص طرق تضمين تلك المضامين، يبيِّن الجدول رقم (٩) توزيع تكرارات مضامين الحقوق الصحية والبيئية في مقررات اللغة العربية من حيث كونها صريحة أو ضمنية:

جدول رقم (٩)

توزيع تكرارات مضامين الحقوق الصّحية والبيئية من حيث كونها صريحة أو ضمنية

م	المضمون	تكرارات ونسب ورود المضمون				المجموع
		بشكل صريح	٪	بشكل ضمني	٪	
١	حق التوعية الصحية	٤٦	٦٨,٦٦	٢١	٣١,٣٤	٦٧
٢	حق الرعاية الصحية	٠	٠	٠	٠	٠
٣	حق العيش في بيئة صحّية ونظيفة	٧	٨٧,٥	١	١٢,٥	٨
٤	حق المحافظة على موارد البيئة	٧	٧٧,٧٨	٢	٢٢,٢٢	٩
	الكلي	٦٠	٧١,٤٣	٢٤	٢٨,٥٧	٨٤

ويتّضح من الجدول رقم(٩) ما يأتي:

- أن العدد الإجمالي لتكرارات الورود الصريح لمضامين الثقافة الحقوقية في مجال الحقوق الصحية والبيئية بلغ (٦٠) تكراراً، بنسبة (٪ ٤٣, ٧١)، في مقابل (٢٤) تكراراً وردت بشكل ضمني، بما نسبته (٪ ٥٧, ٢٨). ويتّضح من ذلك أن الورود الصريح كان هو السائد على جميع المضامين الحقوقية. ويلاحظ أنّ حقّ الرعاية الصّحّية لم يَرِد بصورةٍ صريحةٍ أو ضمنيةٍ.

ثانياً: واقع تضمين ثقافة حقوق الإنسان في كل مقرر من مقررات اللغة العربية التي تمّ تحليلها:

ومن منظورٍ آخر، يوضح الجدول رقم (١٠) عدد التكرارات والنسب المئوية والقيم الرتبية لجميع مضامين حقوق الإنسان على مستوى كل مقرر من المقررات التي تمّ تحليلها:

جدول رقم (١٠)

مجموع التكرارات والنسب المئوية والقيم الرتبية لمضامين حقوق الإنسان على مستوى كل مقرّر من مقررات اللغة العربية

اسم المقرر	ت	٪	الرتبة	اسم المقرر	ت	٪	الرتبة
اللغة العربية(١)	١٠١	٦,٢٧٪	٧	اللغة العربية(٤)	٥٩	٣,٦٦٪	١٣
اللغة العربية(٢)	١٠٤	٦,٤٦٪	٦	النحو والصرف(٣)	١٧٢	١٠,٦٨٪	٣
النحو والصرف(١)	١٨٠	١١,١٧٪	١	البلاغة والنقد(٢)	٧١	٤,٤١٪	١٠
الأدب العربي(١)	٤٩	٣,٠٤٪	١٥	القراءة والتواصل اللغوي(٣)	٢٥	١,٥٥٪	١٨
القراءة والتواصل اللغوي(١)	٤٣	٢,٦٧٪	١٦	اللغة العربية(٥)	٨٠	٤,٩٧٪	٩
اللغة العربية(٣)	٤٢	٢,٦١٪	١٧	النحو والصرف(٤)	١١٢	٦,٩٥٪	٥
النحو والصرف(٢)	١٧٥	١٠,٨٦٪	٢	الأدب العربي (٢)	٧٠	٤,٣٥٪	١١
البلاغة والنقد(١)	٥٢	٣,٢٣٪	١٤	القراءة والتواصل اللغوي(٤)	١١٧	٧,٢٦٪	٤
القراءة والتواصل اللغوي(٢)	٨٩	٥,٥٢٪	٨	اللغة العربية(٦)	٧٠	٤,٣٥٪	١١

ويتّضح من الجدول رقم (١٠) انخفاض عدد تكرارات مضامين الثقافة الحقوقية وتذبذبها وعدم انتظامها على مستوى كلّ مقرر من المقرّرات التي تمّ تحليلها، فحاز مقرر النحو والصّرف(١) على أعلى عدد تكرارات بما مجموعه (١٨٠) تكراراً بنسبة قدّرها (١١,١٧٪)، وفي المقابل حصل مقرر القراءة والتّواصل اللغوي(٣) على أقلّ عدد تكرارات في جميع المقررات التي تمّ تحليلها، بما مجموعه (٢٥) تكراراً، بنسبة قدرها (١,٥٥٪)، وبينهما تقع تكرارات بقية المقررات بصورةٍ متفاوتةٍ وعشوائية، بمنأى عن التّدرج والانتظام.

٣) عرض النتيجة الخاصة بالإجابة عن السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة، ونصه: ما التصور المقترح لتضمين ثقافة حقوق الإنسان في مقرّرات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، يمكن عرض التصور المقترح في ضوء الإجراءات والخطوات الآتية:

أولاً: فلسفة التصور المقترح:

ينبثق التّصوّر المقترح من الإسهام الفاعل الذي تضطلع به مقرّرات اللغة العربية في مضمار التوعية بالثقافة الحقوقية، بوصفها ناقلةً للفكر، ووسيلةً للتعبير والإفصاح عن تلك الحقوق، وهي بهذا الوصف تشكّل ميداناً خصباً لإكساب الطلاب تلك المضامين، وتدريبهم على ممارستها، بصورةٍ تراعي التّمثيل الأمثل لها في مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

ثانياً: الأهداف العامة للتصور المقترح:

١. معالجة جوانب القصور في محتوى مقررات اللغة العربية، فيما يتعلق بمضامين ثقافة حقوق الإنسان التي دلّت عليها نتائج الإجابة عن السّؤال الثاني، من خلال تحديدٍ المضامين الحقوقيّة ذات النسب الأقل، والعمل على توظيفها توظيفاً واعياً؛ بما يضمن تحقيق قدرٍ مقبولٍ من التوازن والتكامل والامتداد بينها.

٢. إيجاد نوع من التّوازن والملاءَمة في كيفيّة تضمين المضامين الحقوقية؛ من خلال عمليّات الربط بين جوانبها الصريحة والضمنية؛ بما يساعد على زيادة وعي الطلاب بها، وممارستهم لها.

٣. اقتراح طرق التدريس، وأنشطة التعليم والتعلم، وأساليب التقويم الملائمة لتفعيل المضامين الحقوقية في مقررات اللغة العربية داخل كل مستوى؛ بما يكفل تعزيزها، وزيادة فاعليتها في مقرّرات اللغة العربية.

ثالثاً: أبعاد التّصوّر المقترح وآليات تنفيذه:

مستويات النظام الفصلي الثانوي	المضامين الحقوقية المقترح تضمينها في ضوء واقع تحليل مقررات اللغة العربية	المُدخل المقترح	طرق التدريس والاستراتيجيات المقترح الاعتماد عليها	الأنشطة والوسائل المقترحة	الأساليب التقويمية المقترحة
المستوى الأول	حق المساواة ، حق المشاركة الثقافية، حق الملكية، حق رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، حق الرعاية الصحية، حق الشورى، حق العيش في بيئة صحية ونظيفة، حق الأمن، حق التوعية الاقتصادية.	إثراء الوحدات القائمة في مقرر اللغة العربية(١) بموضوعات ونصوص قرائية مرتبطة بالمضامين المقترح تضمينها.	-استراتيجيات الحوار والمناقشة القائمة على تبادل الآراء واحترامها. -استراتيجيات النمذجة، والتدريس بالقدوة.	- وضع أنشطة تطبيقية تمارَس من خلالها المضامين الحقوقية وذلك من خلال الزيارات الميدانية لعدد من الجهات والجمعيات ذات العلاقة. (معالجة ضمنية)	-عدم الاقتصار في تقويم المضامين الحقوقية على الجوانب المعرفية فقط، والتركيز على التقويم القائم على الأداء، وذلك من خلال تقويم الممارسة والسلوك
المستوى الثاني	حق الأمن، حق الشورى، حق العمل، حق التوعية الاقتصادية، حق رعاية ذوي الاحتياجات الخاصّة، حق التوعية الصحية، حق الرعاية الصحية، حق العيش في بيئة صحّية ونظيفة، حق الملكية، حق المحافظة على موارد البيئة.	إثراء الوحدات القائمة في مقرر اللغة العربية(٢) بموضوعات ونصوص قرائية مرتبطة بالمضامين المقترح تضمينها.	-استراتيجية العصف الذهني. -استراتيجية حل المشكلات. -التمثيل ولعب الأدوار. -الأحداث الجارية -استراتيجيات الاكتشاف الموجّه والحر.	- استخدام الوسائط المتعددة الحديثة لعرْض بعض المواقف الحقوقية بما يساعد على تكوين اتجاه نحوها واتّخاذ موقف منها.	لأنشطة التعليم والتّعلم المرتبطة بحقوق الإنسان التي يقوم بها الطلاب. - الاختبارات الشفوية والمقابلات التي تتيح للطلاب ممارسة حق إبداء الرأي. - ملفات الإنجاز.
المستوى الثالث	حق التعبير وإبداء الرأي، حق المشاركة الثقافية، حق الملكية، حق التوعية المهنية، حق التوعية الاقتصادية، حق رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، حق الأمن، حق العدالة، حق المواطنة، حق الشورى، حق العمل، حق التوعية الاقتصادية، حق التوعية الصّحية، حق المساواة.	إثراء الوحدات القائمة في مقررات النحو والصرف(١) والقراءة والتواصل اللغوي(١) واللغة العربية(٢) بموضوعات قرائية مرتبطة بالمضامين المقترح تضمينها، وكذا تفعيل مقرر الأدب العربي(١) من خلال اختيار نصوص أدبية تدعم هذه الحقوق وتحث على ممارستها.	استراتيجيات التفكير الناقد المتمركزة حول الطالب من خلال تدريبه على التّمييز بين المواقف الحقوقية والقيام بالمقارنات بين بعض المضامين الحقوقية.	- حث الطلاب على القراءات الخارجية المرتبطة بموضوع حقوقي أو فكرة متّصلة به سواء من كتب أو مجلات أو مواقع انترنت. - إجراء بحوث قصيرة وزيارة المكتبة وعرض أفلام وصور وملصقات ومجلات حائطية حول بعض المضامين الحقوقية ذات الصلة.(معالجة ضمنية)	- الاستبيانات لتحديد اتجاهات الطلاب وانطباعاتهم حيال تلك الحقوق. اختبارات الأداء والمواقف، حيث تُعطى للطالب مجموعة من المواقف المرتبطة بحقوق الإنسان، ويقوم باختيار الموقف المناسب، أو من خلال تصميم الاختبار بشكل

مستويات النظام الفصلي الثانوي	المضامين الحقوقية المقترح تضمينها في ضوء واقع تحليل مقررات اللغة العربية	المُدخل المقترح	طرق التدريس والاستراتيجيات المقترح الاعتماد عليها	الأنشطة والوسائل المقترحة	الأساليب التقويمية المقترحة
المستوى الرابع	حق الأمن، حق المشاركة الثقافية، حق الملكية، حق الرعاية الصحية، حق العيش في بيئة نظيفة، حق المساواة، حق رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، حق المحافظة على موارد البيئة، حق العمل.	إثراء الوحدات القائمة في مقررات النحو والصرف(٢) البلاغة والنقد(١) واللغة العربية(٤) القراءة والتواصل اللغوي(٢) بموضوعات قرائية مرتبطة بالمضامين المقترح تضمينها، من خلال اختيار موضوعات قرائية تدعم هذه الحقوق وتحث على ممارستها.		إجراء الندوات والمسابقات المدرسية التي تساعد على الالتزام بهذه الحقوق مثل مسابقة نظافة الفصول، ومشروع نظافة مرافق المدرسة. (معالجة ضمنية)	يحاكي الموقف الحقيقي، ويُطلَب من الطالب أنْ يقوم بتجسيد ونمذجة المواقف على غرار ما يتطلّبه الموقف الحقيقي.
المستوى الخامس	حق الملكية، حق رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، حق الرعاية الصحية، حق العيش في بيئة صحية ونظيفة، حق المحافظة على موارد البيئة، حق الشورى، حق العمل، حق التوعية الاقتصادية.	إثراء الوحدات القائمة في مقررات النحو والصرف(٣) البلاغة والنقد(٢) اللغة العربية (٥)القراءة والتواصل اللغوي(٣) بموضوعات قرائية مرتبطة بالمضامين المقترح تضمينها، من خلال اختيار موضوعات قرائية تدعم هذه الحقوق وتحث على ممارستها.			
المستوى السادس	حق المساواة، حق رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، حق الرعاية الصحية، حق المحافظة على موارد البيئة، حق الملكية، حق الشورى، حق الأمن، حق التوعية المهنية، حق العيش في بيئةٍ صحّيةٍ ونظيفةٍ.	إثراء الوحدات القائمة في مقررات النحو والصرف(٤) الأدب العربي(٢) البلاغة والنقد(٢) اللغة العربية (٦)القراءة والتواصل اللغوي(٤) بموضوعات قرائية مرتبطة بالمضامين المقترح تضمينها، من خلال اختيار موضوعات قرائية تدعم هذه الحقوق وتحث على ممارستها.			

تفسير النتائج ومناقشتها:

أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ مجال الحقوق الأساسيّة والمدنية حَظِي بأكثر عدد من التكرارات بواقع (١٢٠٨) تكراراً بنسبة قدرها (٩٨, ٧٤٪)، في مقابل (٣١٩) تكراراً للمضامين الاقتصادية والاجتماعية بنسبة قدرها (١٨, ١٩٪) ، و(٨٤) تكراراً للمضامين الصحية والبيئية بنسبةٍ قدرها (٢١, ٥ ٪)

ويتّضح من إجمالي عدد التّكرارات والنّسب المئوية السّابقة أنّ هنالك تبايناً كبيراً في تضمين المضامين الحقوقية بين كل مجال من مجالات حقوق الإنسان في المقرّرات التي تمّ تحليلها، وهو تباينٌ تعزوه الدراسة الحالية إلى غياب منظومة واضحة لدى لجان تأليف مقررات اللغة العربية فيما يتعلق بمضامين حقوق الإنسان، لذاً جاء توزيعها متّسماً بالعشوائية وعدم الانتظام، حيث أغفل واضعو المقررات فكرة التّوازن بين تلك المجالات، وهذا ما سبق أنْ دلَّتْ عليه نتائج مجموعة من الدّراسات السّابقة مثل: دراسة السعدي(٢٠٠٤م) ودراسة عبدالرازق (٢٠٠٧م) ودراسة الشربيني (٢٠٠٩م) ودراسة الزكري(٢٠١٥م).

وما سبق ذكره ينسحب أيضاً على الكيفيّة التي عُولِجَتْ بها المضامين الحقوقية من حيث شكل ورودها صريحة كانت أو ضمنية، إذ بدا شكل ورودها عشوائياً، ولا يسير وفق نسق واعٍ، أفقياً ورأسياً، ويُلاحظ غلبة الورود الصريح على الورود الضمني، حيث بلغ عدد تكرارات الورود الصريح لجميع المضامين (١٠١٦) تكراراً بما نسبته (٦٣٪)، في مقابل (٥٩٥) تكراراً للمعالجة الضّمنية بما نسبته (٣٧٪)، ويمكن القول إن هذه النتيجة لا تعبّر عن التّوجهات السائدة في تضمين ثقافة حقوق الإنسان بمقرّرات اللغة العربية التي تنادي بضرورة تفعيل المعالجة الضمنية بصورة مدروسة، وواعية، ومخطّط لها، وفق ما أشارت إليه دراستا شقورة (١٤٣٣هـ) والدليمي والعموش (٢٠١٦م).

كما دلّت النتائج على أن مقررات اللغة العربية التي تمّ تحليلها لم تُراعِ التدرج والتّوازن في معالجة المضامين الحقوقيّة من مستوى لآخر، وهذا ما لم يتحقّقَ بالنظر إلى مستوى تمثيل المضامين الحقوقية في كل مستوى من مستويات الدراسة، إذ اتّسمَ تضمينها بالعشوائية، وعدم التخطيط، وهذه النتيجة تؤكّد ما ذهب إليه الغريب (٢٠٠٢م) من أنّ توزيع المضامين الحقوقية يتمّ -في الغالب الأعمّ- بصورة عشوائيّة ارتجالية، ليست مخطّطة ومدروسة في ذهن مخطّطي المقرّرات الدّراسية وواضعيها.

وبشكل عام، يمكن تفسير تفاوت عدد تكرارات مجالات المضامين الحقوقية وعدم انتظامها وتتابعها داخل كل مستوى من مستويات الدّراسة، وداخل كل مقرر من المقرّرات، في ضوء عدد من العوامل والأسباب التي تتلخّص في عدم وجود قوائم منصوص عليها تحدّد المجالات والمضامين الحقوقية المناسبة، وتوجّه عملية تضمينها داخل كل مستوى من مستويات الدراسة في مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثّانويّة،

وفـق مصفوفـة متكاملة؛ لـذا جاء واقـع توزيعها في المقـررات التي تمّ تحليلهـا متَّسماً بالعشوائية،وضعـف التّخطيط، إضافةً إلى مـا سبق لم تقترحْ وثيقة منهج اللغة العربية في المرحلة الثّانويّـة ولا الأدلة والأُطُر الإرشاديّة المصاحبة لها خطوات وآليات منهجية، يتمُّ من خلالها تحديد المضامين المناسبة وكيفيَّة معالجتها، ولم يكن ثَمّة اهتمَامٌ واضحٌ بعملية التَّخطيط المنظم والإدماج الواعي للمضامين الحقوقية في مقررات اللغة العربية، إذ غلبت الاجتهـادات الفردية والرؤى الشخصية على عمليـة الاختيار والمعالجة بشكل طغـتْ عليه العشوائية، ويدعم الدراسة الحالية في هذا التفسير ما سبق أن أشارت إليهِ دراسـة كل من الأنصاري (٢٠٠٤م) والبوسعيـدي (٢٠٠٦م). فعلى سبيل المثال جاءت المضامـين الحقوقيـة في مقـررات الأدب مقتصرةً على فئة محدّدة مـن الحقوق مهملةً حقوقـاً أخـرى على قدْر من الأهمّيّة، ولم يكن ثمةَ وعـيٌ باختيار نصوص متنوعة تخدم منظومة المضامين الحقوقية التي تمّ التوصل إليها بصورة شاملة ومتّزنةً، والحالُ نفسه تكـرر في مقررات القـراءة والتواصل القرائي التـي لم تكُنْ بأفضَل حـالٍ من سابقتها، إذ لم تنفتـحْ في موضوعاتهـا القرائيّة على مجالات حقوقية شتـى، مثل الحقوق البيئية والصحية والاقتصادية إلى آخر ذلك، وهذا الواقعُ يُعَزِّز منْ أهمّية التّوجّه إلى ما ذهب إليـه المحبـوب (٢٠٠٩م) من ضرورة الاهتمـام بتطوير مقرّرات اللغـة العربية بصورة متناسبـة مع طبيعة العصر ومتغيراته، وذلك من خـلال الاهتمام بالمضامين الحقوقيةً في مقـرّرات اللغـة العربية، وطرق اختيارهـا وآليات تضمينها واقـتراح طرق التدريس والتقويم الملائمة بشكلٍ يمكّن هذه المقررات من معالجة أكبر قدر من المضامين المرتبطة بثقافـة حقـوق الإنسانِ، وهذا ما عملت الدراسة الحاليـة على تحقيقه من خلال تقديم تصوّر مقترح ينبثق من معطيات الواقع، ويعالج تضمين المضامين الحقوقية في مقررات اللغة العربيةً عبر مستويات الدراسة في المرحلة الثانوية، من خلال الاستئناس بعدد من الأفكار الواردة في الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة شقورة (١٤٣٣هـ) والزكري (٢٠١٥م) والدليمي والعموش(٢٠١٦م)، واستهدف التَّصوُّر تحديد المضامين الحقوقيّة ذات النسب الأقلّ، بغية التركيز عليها، وتوظيفها بصورة واعية، واختيار المدخل المناسب للمعالجـة، واقتراح طـرق التدريس، والأنشطة، وأساليبِ التقـويم المساعدة على تفعيل هذه المضامين في مقررات اللغة العربية داخل كل مستوى من مستويات الدّراسة.

ملخص نتائج الدراسة:

تتلخّص نتائج الدراسة فيما يأتي:

١. تحددت قائمة مضامين حقوق الإنسان التي ينبغي أن تتضمنها مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثّانوية في عشرين مضموناً حقوقياً، تنتمي لثلاثة مجالات رئيسة هي: مجال الحقوق الأساسيّة والمدنيّة، مجال الحقوق الاقتصادية والاجتماعية، مجال الحقوق الصحية والبيئية.

٢. بلغ إجمالي تكرارات المضامين الحقوقية في جميع مقررات اللغة العربية (١٦١١) تكراراً، توزّعت على النحو الآتي (١٢٠٨) تكراراً للمضامين الأساسية والمدنية بنسبة قدرها (٧٤,٩٨ ٪)، و(٣١٩) تكراراً للمضامين الاقتصادية والاجتماعية بنسبة قدرها (١٩,٨٠ ٪)، و(٨٤) تكراراً للمضامين الصحية والبيئية بنسبة قدرها (٥,٢١٪).

٣. غلبة المعالجة الصريحة في تضمين المضامين الحقوقية بمقررات اللغة العربية، حيث بلغ عدد تكراراتها (١٠١٦) تكراراً بما نسبته (٦٣ ٪)، في مقابل (٥٩٥) تكراراً للمعالجة الضّمنية بما نسبته (٣٧ ٪).

٤. لم تُراعِ مقررات اللغة العربية التدرج والتّوازن في معالجة المضامين الحقوقيّة من مستوى لآخر من مستويات الدراسة بالمرحلة الثانوية، ومن مقرر لآخر، حيثُ اتّسم تضمينها بالعشوائية، وعدم التخطيط، فبلغ عدد تكراراتها في المستوى الأول (١٠١) تكرارًا بما نسبته (٦,٢٧٪)، وفي المستوى الثّاني (١٠٤) تكرارًا بما نسبته (٦,٤٦٪)، وفي المستوى الثالث (٣١٤) تكرارًا بما نسبته (١٩,٤٩ ٪)، وفي المستوى الرابع (٣٧٥) تكرارًا بما نسبته (٢٣,٢٨ ٪)، وفي المستوى الخامس (٣٤٨) تكرارًا بما نسبته (٢١,٦٠٪)، وفي المستوى السادس (٣٦٩) تكرارًا بما نسبته (٢٢,٩١).

توصيات الدراسة:

في ضوء ما تمّ التّوصل إليه من نتائج، تقترح الدراسة الحالية التوصيات الآتية:

١. إعادة النّظر في مقررات اللغة العربية التي تمّ تحليلها، بحيث يتمّ تضمينها المضامين الحقوقية التي لم تَرد أو كان مستوى ورودها منخفضاً، ومراعاة مبدأ التدرج، والشمول، والتكامل بينَها، من خلال تدريب مخططي وواضعي المناهج والمقرّرات اللغوية بالمرحلة الثانوية على كيفية تضمين ثقافة حقوق الإنسان، والإفادة في ذلك

من التّصوّر المقترح الذي قدّمته الدراسة الحالية.

٢. بنـاء قوائم متدرجـة للمضامين الحقوقيـة التي ينبغي تضمينهـا في مقررات اللغة العربية بمختلف مراحل التعليم العامّ، وإعداد أدلة إرشادية توجّه عملية تضمينها، والاستفـادة في ذلـك مـن قائمة المضامـين الحقوقية، ومـن التّصور الـذي قدّمته الدّراسة الحاليّة.

٣. عقْـد دورات تدريبيـة لمعلمي اللغة العربيـة بالمرحلة الثانوية، فيمـا يتعلّق بالمهارات والطرق اللازمة لتدريس مضامين الثقافة الحقوقية.

٤. إعادة النّظر في اختيار الموضوعات القرائية والنصوص الأدبية الواردة في مقررات اللغة العربية بالمرحلة الثّانويّة؛ بما يخدم طبيعة المضامين التي تمَّ التّوصّل إليها.

مقترحات الدراسة:

تقترح الدراسة الحالية القيام بالدّراسات المستقبلية الآتية:

١. تحليـل مقـررات لغتـي في ضـوء المضامـين الحقوقيـة المناسبة لطـلاب المرحلتين الابتدائية والمتوسّطة (دراسة مقارنة).

٢. مستوى وعي طلاب المرحلة الثانويـة بالمضامين الحقوقية الواردة في مقررات اللغة العربية.

٣. الاستراتيجيات التّدريسية والتقويمية التي يستخدمها معلمو اللغة العربية في المرحلة الثانوية ومدى ارتباطها بمضامين ثقافة حقوق الإنسان (دراسة ارتباطية).

٤. درجـة توافـر مضامين ثقافـة حقوق الإنسـان في برامج إعداد معلـم اللغة العربية بالجامعات السعودية، وإعداد تصوّر مقترح لتفعيلها.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

١. إبراهيـم، هنـاء حسنـي علي؛ الحديبـي، علـي عبدالمحسـن. (٢٠١١م). تعليم حقوق الإنسان ، القاهرة، عالم الكتب.

٢. الأمم المتحـدة. (٢٠٠٣م). مبـادئ تدريـس حقـوق الإنسان-أنشطة عملية للمدارس الابتدائية والثانوية. مؤتمر الامم المتحدة للتثقيف في مجال حقوق الإنسان (١٩٩٥م :٢٠٠٤م) رقم٤،جنيف.

٣. الانتصـار، عبدالمجيـد. (٢٠٠١م). التربية على حقوق الإنسـان، المجلة العربية لحقوق الإنسان -المعهد العربي لحقوق الإنسان - تونس ع٨، ص.ص: ١٠٧- ١٢٤.

٤. الأنصاري، عيسى محمد إبراهيم. (٢٠٠٤م). دوافع ومضامين التربية على حقوق الإنسان في مناهج المدرسة الكويتية. مجلة شؤون اجتماعية –الامارات، مج٢١ ،ع ٨٤، ص.ص ٣٧ – ٧٧
٥. البابطين، عبدالله بن عبدالرحمن ؛ المقبل، محمد بن سعود. (١٤٣٣هـ). مصفوفة مفاهيم حقوق الإنسان في المناهج الدّراسيّة، وكالة التخطيط والتطوير بوزارة التربية والتعليم.
٦. البوسعيدي، راشد بن حمد. (٢٠٠٦م). التعليم الأساسي ومفاهيم حقوق الإنسان دراسة اجتماعية تحليلية لمضامين كتب اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، الكويت، مج٣٢، ع١٢١، ص.ص ٢٢٧-٢٨٥
٧. التركي، نزيهة أحمد. (٢٠١٧م). تضمين مفاهيم حقوق الإنسان في المناهج الدراسية. مجلة العلوم والدراسات الإنسانية، كلية الآداب والعلوم بالمرج، جامعة بنغازي- ليبيا ع٣٢، مايو، ص.ص:١- ١٨.
٨. جامعة الدول العربية. (٢٠٠٩م). الخطة العربية للتربية على حقوق الإنسان ٢٠٠٩-٢٠١٤م، القاهرة.
٩. الجمعية الوطنية لحقوق الإنسان. (١٤٣٠هـ). تعليم حقوق الإنسان في مؤسسات التعليم العام، توصيات ورشة العمل، الرياض، (٢٣) جمادى الثانية (١٤٣٠ه)..
١٠. الحقيل، سليمان عبدالرحمن. (٢٠١١م). نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. الطبعة السادسة عشرة، الرياض.
١١. الدليمي، طه علي ؛ العموش، ريم. (٢٠١٦م). تطوير وحدات دراسية من مناهج اللغة العربية والتربية الإجتماعية والوطنية في ضوء معايير حقوق الطفل وقياس أثره في تحسين المهارات الحياتية والتحصيل لدى طلاب المرحلة الأساسية في الأردن. مجلة دراسات عربية وإسلامية - مصر مج٧، ع١٥، ص.ص ١٦٢- ٢٢٢
١٢. الزكري، محمد إبراهيم. (٢٠١٥م). حقوق الإنسان في المناهج الجامعية العامة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية- درجة توافرها وتصور مقترح لتعليمها ودمج تقنية المعلومات في تعلّمها" ، مجلة العلوم التربوية بجامعة الإمام، ع٤، ص.ص:١٥-١٣٦
١٣. الزهراني، سعود ؛ الفهد ، عبد الله. (١٤٣٤هـ). تعليم مبادئ حقوق الإنسان في مناهج الاجتماعيات للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية ، الرياض.
١٤. السعدي، عماد توفيق. (٢٠٠٤م). دراسة تحليلية لحقوق الطفل في كتب اللغة العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في الأردن، مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية والدراسات الإسلامية-السعودية ، مج ١٧، ع١، ص ص.١٩٩ - ٢٤٧.
١٥. السلمي، فواز بن صالح. (٢٠١٥م). واقع تضمين ثقافة حقوق الإنسان في مقررات اللغة العربية بالتعليم الثانوي السعودي-نظام المقررات. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، م٣١، ع٥، ج٢ص.ص٣٨٧-٤١٦

١٦. شحاتة، حسن سيّد. (٢٠٠٨م). تصميم المناهج وقيم التقدم في العالم العربي، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
١٧. الشربيني، غادة حمزة محمد. (٢٠٠٩م). حقوق الإنسان المتضمنة في كتب اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأولى من برنامج محو الأمية و تعليم الكبيرات في المملكة العربية السعودية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس – السعودية ، مج ٣، ع ٤، ، ص ص.١٥٣ – ١٧٧.
١٨. شقورة، غادة حسن أحمد. (١٤٣٣هـ). إثراء محتوى منهاج اللغة العربية للصفوف الأربعة الأولى في ضوء مفاهيم حقوق الإنسان. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
١٩. الشمري، ممدوح بن محمد. (١٤٣٢هـ). جهود المملكة العربية السعودية في مجال حماية حقوق الإنسان، الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
٢٠. الصبيح ، عبدالله ناصر وآخرون. (١٤٢٩هـ). حقوق الإنسان في الإسلام في الكتب الدراسية في مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية واقتراح تصور في تدريسها، وزارة التربية والتعليم،الرياض.
٢١. طعيمة، رشدي أحمد ؛ الناقة، محمود كامل. (٢٠٠٩م). اللغة العربية والتفاهم العالمي المبادئ والآليات، عمّان، دار المسيرة.
٢٢. عبدالرازق، نهى حمدان. (٢٠٠٧م). مبادئ حقوق الإنسان في مناهج اللغة العربية للمرحلة الأساسية في الأردن ومدى تمثل طلبة نهاية المرحلة لها. أطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
٢٣. علي، إبراهيم محمد أحمد. (٢٠٠٦م). واقع قيم المواطنة في مناهج اللغة العربية وأداء معلميها بالمرحلة الثانوية، مجلة البحوث النفسية والتربوية – كلية التربية جامعة المنوفية – جمهورية مصر العربية، مج ٢١، ع ١، ص ص.٢٢٦ – ٢٦٥.
٢٤. الغريب، شبل بدران. (٢٠٠٢م). مكانة حقوق الإنسان في المناهج والكتب المدرسية بالنسبة للتعليم الثانوي في مصر، مجلة التربية المعاصرة –مصر س ١٩، ع ٦٢، ص.ص٦ – ٩٢.
٢٥. فرج، إلهام عبدالحميد. (١٩٩٨م). حقوق الإنسان في مناهج التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية بين الواقع والمستقبل:دراسة نقدية. مجلة العلوم التربوية، مصر مج ٦، ع١٠، ص.ص: ٩٩– ١٥٥
٢٦. فلاتة، إبراهيم بن محمود حسين. (١٤٣٠هـ). مناهج تعليم حقوق الإنسان في مؤسسات التعليم العام في المملكة العربية السعودية :خيارات مقترحة، ورقة عمل مقدمة إلى ورشة تعليم حقوق الإنسان والتربية عليها في مؤسسات التعليم العام. الجمعية الوطنية لحقوق الإنسان ، الرياض (٢٣) جمادى الثانية١٤٣٠هـ.

٢٧. كيغلي، تشارلز؛ بلانتون، شانون. (١٤٣٨هـ). تعزيز التنمية الإنسانية وحقوق الإنسان. ترجمة: منير بدوي وغالب الخالدي، الرياض: دار النشر العلمي، جامعة الملك سعود.
٢٨. مجلس الشئون الاقتصادية والتنمية. (٢٠١٦م). رؤية المملكة العربية السعودية٢٠٣٠- الأهداف الاستراتيجية وبرامج تحقيق الرؤية، نسخة إليكترونية، تم الاسترجاع على الرابط: http://vision2030.gov.sa/ar/foreword
٢٩. المحبوب، شافي فهد. (٢٠٠٩م). تحليل محتوى كتب اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت في ضوء مفاهيم حقوق الإنسان اللازمة. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، مصر ، مج ١٥ ،ع١، ص.ص ٢٠٣- ٢٤١
٣٠. مصطفى، كمال سعدي. (٢٠١٠م). حقوق الإنسان ومعاييرها الدولية ، عمّان، دار دجلة.
٣١. المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة. (٢٠٠٦م). حقوق الإنسان والمواطنة في المناهج التعليمية في دول الخليج، ورشة عمل إقليمية، الكويت، (٨-١٢) أبريل.
٣٢. وزارة التربية والتعليم. (١٤٣٥هـ). الوثيقة المرجعية لمشروع تطوير النظام السنوي للتعليم الثانوي(النظام الفصلي). مسودّة تحت التطوير، الإدارة العامة للمناهج ، الرياض.
٣٣. وزارة التعليم. (١٤٣٧هـ). دليل تطبيق الخطة الدراسية في النظام الفصلي للتعليم الثانوي، الإصدار الثاني، وكالة الوزارة للمناهج والبرامج التّربويّة ، الرياض.

المراجع الأجنبية :

1. Abu Rezeq, Khalil Abd Allah Khalil. (2016). An Analytical Study of Human Rights Principles in English for Palestine Textbooks, A thesis for the degree of Master of Curriculum and Methodology, Faculty of Education, Islamic University, Gaza
2. Burridge, N., & Chodkiewicz, A. (2017). Educating teachers about human rights: Building a rights based culture in australian schools. Asia - Pacific Journal of Teacher Education, 45(5), 455 -468.
3. Flowers, N. (2017). Human Rights Education: Theory, Research,Praxis. University of Pennsylvania Press.
4. Magendzo, A. K., & Pavez, J. B. (2017). A perspective of controversy in human rights education: A curricular proposition. Prospects, 47(12-),p.p 17- 29
5. McPherson, J., & Mazza, N. (2014). Using Arts Activism and Poetry to Catalyze Human Rights Engagement and Reflection. Social Work Education, 33(7),p.p944 -958
6. Sajan, K. S. (2010). Human Rights Education Ways and Means. Online Submission, Available from: ERIC, p.p:1 -13
7. Tibbitts, F., & Fernekes, W. R. (2011). Human rights education. Teaching and studying social issues: Major programs and approaches, 87118-.

Merits of Eliot's Sweeney Agonistes as a Play

Dr. Yahya Saleh Hassan Dahami

Associate Professor

Faculty of Arts – Al Mandaq

Al Baha University

دكتور/ يحيى بن صالح حسن دحامي

أستاذ مشارك

قسم اللغة الانجليزية

كلية العلوم والآداب – المندق

جامعة الباحة

Abstract

Sweeney Agonistes is an interesting literary poetic work by T. S. Eliot. It has not yet been completely given sufficient examination and analysis. This study endeavors to illustrate the challenges faced by Eliot in dealing with Sweeney Agonistes as a modern dialogue for modern readers. The main goal of this paper is to examine the dialogue of the piece of work under study together with affording a prevue on the basics creating its background.

To many critics, Sweeney Agonistes is perplexing poetic piece of literature to the degree that several critics do not call it a play but a fragment as Eliot himself named it. The first intriguing point which needs to be clarified in connection with Sweeney Agonistes is to prove that this short fragmentary piece is a play. The researcher tries to illustrate to what extent Eliot had the ability to make Sweeney Agonistes a play. The study follows the analytical approach to achieve the goal for drawing inferences. It includes a brief introduction about Eliot's theories on drama and poetry, to be followed by critical-analytical observations on the use of dialogue and characters with special focus on the utility of modern dialogue to back up the argument of the researcher to call it a play.

Key Words: contemporary drama, poetic dialogue, play, Sweeney Agonistes, T. S. Eliot

الملخص:

'سويني أقونستس' Sweeney Agonistes تعتبر أحد الأعمال الأدبية الشيّقة عند 'تي إس إليوت'، لكنها لم تُعطى الدراسة والتقييم الكامل، الدراسة تحاول أن تُظهر التحدي الذي واجه 'تي إس إليوت' في التعامل مع 'سويني أقونستس' كحِوار حديث لجمهور حديث. الهدف الرئيسي لهذه الورقة البحثية هو استنطاق الحوار للعمل الأدبي المناط بالدراسة وأيضاً تقديم عرض للأسس التي بُني عليها إنتاج هذا العمل.

يعتبر 'سويني أقونستس' عمل أدبي شعري لكنه مُحير لكثير من النقّاد لدرجة تسميتها 'مقطوعة'، النقطة الاستفهامية التي تحتاج الى توضيح فيما يتعلق بـ 'سويني

أقونستس' هي محاولة إثبات أن هذه المقطوعة يمكن تسميتها مسرحية، بناء على ذلك فإن الباحث يحـاول برهنة إلى أي حد استطاع الشاعر المسرحي 'إليوت' النجاح لجعل 'سوينـي أقونستس' مسرحيـة، الدراسة تتبع المنهج التحليلي الناقد كمحاولة لإنجاز الهـدف من عملها، الدراسـة تحتوي على مقدمة مختصرة عن نظريـات 'إليوت' فيما يخصـ المسـرح والشعر ثم تتبـع برصد تحليلي ناقـد لاستخدام الحـوار والشخصيات بتركيز خاص حول استخدام الحوار الحديث كداعم لفكرة تسمية العمل مسرحية.

الكلمات المفتاحية: الحوار الشعـري، المسرح الحديث، المسرحية، 'تي إس إليوت'، 'سوينـي أقونستس

Introduction

Thomas Sterns Eliot (1888 -1965) started his legendary career as a poet, a critic and a dramatist. In later stages of his life, he found himself drawn to the theatre. Eliot chose "to devote the major part of his creative energies in his later years to the theatre" (Smith, Carol H. 1967, p. 3) in which Sweeney Agonistes was a beginning. During his long poetic career commencing with The Love Song of J. Alfred Prufrock, written in 1910 and published five years after, to the Four Quartets (1943), he believes that the platform of the theatre is a central means for making poetry not private but public. That is why; he continued to write poetic drama alongside criticism and poetry.

In his poetry, T. S. Eliot is primarily confronted with the challenge of communication among the modern artists and society. The situation of our artist, Eliot, is chiefly relevant in writing acting-poetry. Acting poetry may be described as active poetry in which action is a necessary element that leads to interaction among characters as well as spectators. The early poetry of Eliot is experimental in the quest for a new standard for dramatic dialogism. As each poet-dramatist identifies his/her own attractive, reliable, and understandable dramatic belief, Eliot believes that the public is interested in a literary work that is profitable and commercial.

Eliot's early concern with 'dramatic poetry' and his fascination with the theatre as a resource to 'mass appeal' climaxed in generating poetic plays. "In the middle decades of the 20th c., dramatic poetry provided a critical code for imagining the work of dramatic writing as instigating new forms of performance,…charted the consequences of using poetry to instigate new performance [such as] staging … Eliot's Sweeney Agonistes (1932)" (Cushman, et al. 2012, p. 379) and many more. In his quest for a new verse drama convenient to contemporary spectators of the modern period, Eliot wants to create a new form for new theatre, which can be used as a vehicle for developing new watchers.

Eliot, along with some modernist contemporaries, tries to pay no attention to old conventions and traditions, and to create new techniques fit for poetry in order to make the public not so conscious in hearing poetry. At the same time, he wants his dramas to be new in a way that the impact on the addressees would be operative but unconscious. Eliot "believed that any hope for a popular drama would spring from the robust entertainment of the lower class" (Slusser, 1965, p. 6). In order to achieve his ambition, Eliot realizes that poetic drama on the stage might not be different from contemporary language; the language needs to have, on the one hand, a rhythmic speech, which would sound natural and normal speech to both spectators and players alike. On the other hand, it must ensure the power of modern dialogue to express a single character in action which means that the speech of every character is clearly understood by the spectators. These, for him, were mandatories for the dialogues of the stage in which characters have to speak with direct apprehensible lucidity.

Eliot "attempted to develop a poetic drama that would be viable on the modern stage. Sweeney Agonistes, his first and most brilliant experiment, was left unfinished in the 1920s and published in 1932" (Perkins, 1976, p. 526). In addition, through Sweeney Agonistes, he endeavored to detect by run-through "what forms of versification' are possible on the stage" (Gardner, 1961, p. 24). For reaching his point,

Eliot started to absorb the works of the Greek leaders in addition to those of the great Elizabethan figure such as William Shakespeare. The result shows, in all his plays, the deep-rooted Greek dramas appear to make their influence in Eliot's plays from Sweeney Agonistes to his last play The Elder Statesman. As he was acquainted with the significance of myths in human beliefs, Eliot regularly employed them in his works to which Sweeney Agonistes is no exception. The title itself is indicative of mythology. Then he broadly read, studied and examined numerous Greek plays and got closer to many producers and critics such as E. Martin Browne and Ezra Pound who provided him with a lot of valuable comments and clarifications. In writing Sweeney Agonistes, Eliot went back to Orestes, a Greek story by Aeschylus. He began with 'the fragmentary' play of Sweeney Agonistes in the 1920s wherein he vividly developed the common styles and methods of jazz, minstrel show, and the music hall. This task "was a dramatic experiment" (Scofield, 2000, p. 190) and was looked upon as a basis of Eliot's dramatic profession since it is an experimental work. This new experiment "is a dramatic fragment, half Greek choral, half Jazz riff" (Raine, Craig. 2006. p. 115).

Eliot in his experimentations with dramatic techniques tries to employ themes of common appeal. He wished to make the themes easily distinguished by the public. He prepared himself to employ a kind of free verse of new contemporary form. "There is a definite step forward in Eliot's experiment with the dramatic form in Sweeney Agonistes" (Sarkar, 1957, p. 3); his experiment began with the two fragments, Fragment of a Prologue and Fragment of an Agon, later to be Sweeney Agonistes (1926). During that period, "Eliot had not found the right relationship between theme, subject, and form that was required to compose a complete drama" (Slusser, 1965, p. 1) Then, Eliot proceeded to produce his full-length successful plays from Murder in the Cathedral (1935) to the last one, The Elder Statesman (1958).

Eliot's themes spring from his imaginative, creative and artistic world of spirits. His method of dramatic development follows different

thematic contents starting from Sweeney Agonistes to The Elder Statesman. The themes of Sweeney Agonistes are monotony, anxiety and panic that recline beneath the conventional and the unpleasant. "The banality of civilized life is matched by the animality of the savage one, a Sweeney is only vaguely and light–heartedly hinting at a secret wish to escape the boredom of dull routine which shows itself as a serious yearning in Prufrock" (Manimozhi, M. 2015, p. 27).

The Argument of the Play

Sweeney Agonistes, "an 'Aristophanic fragment' which gives, in syncopated rhythms, a satiric impression of the sterility of proletarian life" (Drabble, 2000, p. 321) is a phenomenon unusual in poetry. The work is divided into two acts and several scenes. There are several characters appearing in the performance of the scenes. The two lower class, Dusty and Doris, encounter Sweeney with one of their acquaintances, and some friends, Klipstein, Krumpacker, and Horsfall. They like to have a nice time; the girls are prepared to give them what they desire. Swarts and Snow, and other characters look as if they were jazz-musicians, imaginably of African origin. They rarely communicate through the play.

To an extent, the characters seem not to be persons but voices that can only perform through dialogue. However, they are existing and they act but not in the traditional sense of the word. The sole illustration of movement is when Dusty and Doris cut the cards or when Dusty have rest by looking through the window. It is ability of Eliot to make role of the characters is talking only; they are in their pseudo-bolted world that does not bear a state of being unsure of doing any significant thing and they are neurotic and disturbed. Generally, "the malaise in the characters of Sweeney Agonistes is hysterical and neurotic" (Donoghue, 1953, p. 65). It is significant to take into account that if cards can forecast future, then future should be inevitable. Dusty and Doris want to discern the future but also they need to avoid future actions all at once. The girls feel fright when they collect the King of

Clubs, 'That's Pereira' but they hesitatingly and instantly change to 'It might be Sweeney'. But when they collect the Coffin, they become softer and relax saying that it does not need to be 'yours, it may mean a friend'.

Well I'm not going to draw any more,
You cut for luck. You cut for luck.
It might break the spell[1]

Dusty and Doris want the retentive potency of civilization to have the ability to function:

I don't like life on your crocodile isle (p. 123).
…
That's not life, that's no life
Why I'd just as soon be dead (p. 123).

The two girls are emotionally dead according to Sam's[2] view of life and at the same time, they dislike spiritual rebirth. That is the cause why Sweeney cannot make himself understood. Sweeney remains in a closed circle. The elementary difficulty with Sweeney is the impossibility of communicating the particular thought of metaphysical transparency that he needs to attain through proposing a shift to the cannibal island. On the isle, he wants 'nothing at all' which might remind him of the 'created beings'. Sweeney is aware of the recurring fruitlessness in a life lived entirely in biological conditions without the opportunity of excellence; just 'Birth, and copulation, and death', so, purity for him, can be reached by hiding away from life of machinelike mechanisms characterized by Doris and Dusty "as to whether such a life, seemingly limited to reproduction and repetition, has significant value" (Kirk, 2006,

(1) Eliot, T. S. (1969). The Complete Poems and Plays, London: Faber and Faber, p. 117. [All references about Sweeney Agonistes in this study are from this edition of the book and page numbers are quoted in parenthesis within the text]

(2) Sam is a short form of Sweeney.

p. 561). Paradoxically, birth, copulation and death can be estimated as the three most important measures in the exhausted lives of the spectators.

The plot of Sweeney Agonistes is simple. The play derives its plot from the story of 'Orestes' of Aeschylus with the theme of purgation. It is significant that more or less the sense of mystery surrounds death in it, showing a scene of the 'murdered girl' in the story. The brilliance which allows Sweeney Agonistes to grow beyond the need for breathing actors is at the same time a kind of death which annuls performers, the body of performers, of whom only the tone remains.

In this dramatic work, Eliot does not manage the method of purgation as he does in The Family Reunion. In Sweeney Agonistes, he focuses on the condition of the sinner, his survival, his state of being not alive or dead in which life for him is as similar as death. The character Sweeney cannot indeed deliver the sense of being not alive, or dead. In Eliot's opinion, the people who cannot look beyond a superficial world may comprehend nothing of what he communicates. It suggests that once the hero has seen reality, he wishes to evade it. It might be achieved either by struggling for nonphysical rebirth or by attempting to underestimate and escape from its commending imperative.

The sense of guilt stimulates new sequences of consciousness in the mind of Sam. The Chorus has a role in the play in which Sweeney gives a kind of illumination:

He didn't know if he was alive
and the girl was dead
He didn't know if the girl was alive
and he was dead
He didn't know if they were both alive
or both were dead (p. 125).

In Sweeney Agonistes, Eliot shifts towards a present-day setting but not in his dramatic ideals. His basic arguments, which largely determine his theories, stay unchanged. Eliot's themes of spiritual

election have been the central argument of the dramatic idealism. The impact of the themes is expected to create an impression of different strategies on the spectators. In going back to the vogue of modern-day characters and events, Eliot's principal target is to combine the gap between the contemporary spectators and the fans of his rhythmical plays. "Sweeney of this experimental drama marks a new development in Eliot's oeuvre" (Daumer, 1989, p. 191). Observing the experimental stage of the prevailing verse drama, one can better comprehend his adaptation of existing environment in Sweeney Agonistes. In such respect, Eliot seems to have been attracted by several reflections and desires to improve the original spontaneities in which the plays of the period might face challenges and uneasy acceptance by some modern spectators. Such reflections are mainly based on his individual experience. Through Sweeney Agonistes Eliot acquires a lot about poetic and dramatic structuring.

Making Sweeney as a poetic character in Eliot's poetry shows obviously his disposition towards poetic drama. It is said that the influence of communicative dialogue is an indispensable dramatic constituent in the poetry of Eliot; and, therefore, several references, residues, and traces of presence are dispersed and strewn throughout his poetry. The rhythmical plays of Eliot are just an extension and improvement of his poetry, so it is of great difficulty to separate or isolate his poetry from his drama. The poet and dramatist are harmoniously integrated together in the distinguished Eliot, the poet-dramatist. Eliot's drama is fundamentally poetic and his poetry is primarily dramatic. It is acknowledged that one finds it difficult to admire Eliot's plays in the same balance as to admire his poetry.

Eliot's drama indicates his weight on religious perception. "He believed in fundamental connection between poetry and drama. The permanent part of a play is the words, and words raised to their highest power produce poetry" (Singh, 2001, p. 208). In carrying out experiments with verse in his dramas, Eliot appears to have been concerned largely in confirming that the zenith of consideration is

the poetic device which is indicated by the syntax, the metre, and the rhetoric ought to be spontaneous.

The employment of dialogue producing musical influence appears recurrently in the play, but the change in the dynamics of the last song that is designated by diminuendo, is likewise symbolic. Additionally, the melodies in the final Chorus and in Agon prosper in allusions to different voices. Critics observe that jazz music is a chief influence on Eliot's efforts in refurbishing the dialogue on the theater. Eliot combined the Greek tradition with jazz music, minstrel show and music hall essentials in order to facilitate the formation of a new vehicle of expression for poetic drama. He lived and produced his literary works in a world in which jazz was the commonest form of entertainment.

Eliot perceived in his essay 'The Social Function of Poetry' that the conversed language is a vehicle of publics' tradition. The dialogue is the steward of tradition. Moreover, Eliot argued that the emotional state of the refined persons have little similarity with the unrefined ones. As he appreciated in his essay about dialogue and language, the poet ought to make the dialogue spontaneous, and practice the dialogue with its typical rhythms and forms for preserving contact with the component that is mutual to the sentiments of audiences.

In his essay 'The Music of Poetry', Eliot emphasizes that poetry allow elucidating connection with the mutable dialogue of ordinary speech whether poetry is free or formal, syllabic or accentual, rhymed or unrhymed. Furthermore, he understands that the dependence of verse upon dialogue is unswerving in dramatic poetry more than in any further form of poetry. In an argument on the possibility of poetic drama, Eliot went through a vital study, which is germane to his modern audience using a fit modern entertaining dialogue. The first effort in making such a tentative drama results in his Sweeney Agonistes. Eliot recognized that entertainment through poetic plays was a problem faced by dramatists.

Sweeney Agonistes is a piece of drama which shows a great breach between the necessity and the performance that is apparent, to some range, in Eliot's coming comparatively prosperous poetic dramas. Sweeney Agonistes is a tentative or experimental play which he composed before turning largely to mature dramas in verse such as his five plays Murder in the Cathedral (1935), The Family Reunion (1939), The Cocktail Party (1950), The Confidential Clerk (1953), and finally The Elder Statesman which was composed in (1958). Sweeney Agonistes is "a first model for what its author hoped would become a new kind of contemporary drama based on a new set of dramatic ideals" (Smith, Carol H. 1967, p. 13).

The Waste Land is the last poetic masterwork Eliot composed before shifting to poetic plays in 1922. In his new transferral, Eliot wishes to inscribe plays of present life but in metrical style with certain effects such as drumbeats in them to accentuate and emphasize them. Eliot prepared to publish in The Criterion two fragments under the titles of Fragment of a Prologue and then Fragment of an Agon with a title called Wanna Go Home, Baby? The fragments are combined then into a book with a different title, Sweeney Agonistes, published in 1932 it also carries the subtitle: Fragments of an Aristophanic Melodrama. "Its publication in the form of 'fragments' suggested that a complete dramatic work would be forthcoming, using in new roles characters already familiar to readers of Eliot's poetry" (Smith, Carol H. 1967, p. 32).

Sweeney Agonistes is "a play interspersed with songs" (Gardner, 1961, p. 129) and this theatrical production can be seen via three sides. First, it is connected with the contemporary music-hall comedy, with ragtime songs - the ragtime songs originated from American formula of widespread stage, plain characters, and unemotional mechanical dialogues and communications as well as short pithy sayings expressing a general speech of monotonous and boring dialogue. In this work, we find quite a few technical terms associated with music - diminuendo, bones, tambo - all in spontaneous harmony with the consistency of

the work. By one definition, a play that combines music in drama with comic action is known as a melodrama. Not only that, Sweeney Agonistes is a melodrama also because of the integration of songs.

The characters are divided into two chief sets. Sweeney represents the first set, and all the other characters belong to the second set. Doris and Dusty are two common lower-class flat characters and the matter is the same with Swarts and Snow who approximately do not communicate in the action of the play. Swarts and Snow are two characters related to the traditional minstrel show. At the end, the four characters are assimilated to compose the Chorus. They are effortlessly recognized as flat characters in which Eliot himself, in his essay on Ben Johnson, indicates that characters in a play like Sweeney Agonistes "are flat to fit the world they move in" (Eliot, 1976, p. 159). Though the scenery could call back a shrewd extravaganza sketch, the conversation has certain fact of the swift stylized exchanges of music-hall turn. In Sweeney Agonistes, Eliot employs a splendidly lyrical speech that embodies objective and aspiration.

Secondly, this play is associated with Greek comedy in its combination of theatricality, amusement, harmony, music and exaggeration. The third connotation is correlated to sacred drama, which is improved under the concern and guard of the priests that tried to amalgamate learning and education. In Sweeney Agonistes, Eliot's goal was to grasp a character whose awareness and astuteness might be on the level of the most sensitive audience. He desired to fabricate a verse drama of twofold scenes. "The scenes avoid the conventional meters of verse drama of which he disapproved in favor of jazz rhythms and abstraction" (Smith, 2016, p. 12).

Through deeply examining Sweeney Agonistes, one can see that there is something innovative in the musical qualities of the used dialogue and prominently in the prosody. Dialogue is a broad rule not to reveal something more than required because speakers generally endeavor to achieve economy and diminish superfluousness. In music, the idea of superfluousness is unknown in that variations are allowed.

If a theme, for instance, was simply removed by a player, music would become muddled and rambling which means that a musician would not distinguish what another one is doing. Similarly, one could say that musicians in composing poetic dramas are speaking different dialogues.

It is neither difficult nor easy to perceive how deliberately Eliot influenced and controlled dialogue shrewdly and deviously to create phonic drama such as the one in Sweeney Agonistes in which sound-reiterations is certainly a conspicuous attribute. Moreover, it is not only sounds that are reiterated but also the phrase "Birth, and copulation, and death" (p. 122), reiterated more than four times. Alongside short, commonly frequent reiterations like greetings, questions, and names illustrate the importance of reiteration. A reiteration is obviously a principal phenomenon in the play. It is significant to apprehend that rhythmic arrangements are upshot of the reiteration of confident basics in the speeches of Sam. A similar kind of reiterated rhythm is apparent in the citation below:

DUSTY How about Pereira?
DORIS What about Pereira?
DUSTY I don't care.
DORIS You don't care!
DUSTY Who pays the rent?
DORIS Yes he pays the rent
DUSTY Well some men don't and some men do (p. 115).

The reiterations form assortment of a negotiation constructed of short question-answer structures approximating the call-answer planning and arrangement of jazz. Structures such as that display exceptional liveliness of dialogue that the rhythm turns out to be an overall leading feature of the drama exactly as jazz music in which drums with double bass offer beat for the musicians. An important feature of jazz is grasped in the accentuation of speech uttered by the performers in the play. Word stress of the characters occasionally remind listeners of the rhythmic designs of jazz; their intonations correspond to the impulsive loud and short accents or peaks they repetitively hear in

jazz music. The accents are put on stressed syllables in speech and on stressed records in jazz music to cause it to be more expressive and dynamic. They make the rhythm pauses on a fragment of a second, and then let it continue as in the following rhythmic lines:

DUSTY I like Sam
Yes and Sam's a nice boy too.
He's a funny fellow
DORIS He is a funny fellow
He's like a fellow once I knew.
He could make you laugh.
DUSTY Sam can make you laugh (pp. 115–116).

Reiteration and variation are key terms in music. Here is another instance in which Doris and Dusty are alternatively gossiping:

There's a lot in the way you pick them up
There's an awful lot in the way you feel
Sometimes they'll tell you nothing at all
You've got to know what you want to ask them
You've got to know what you want to know
It's no use asking them too much
It's no use asking more than once
Sometimes they're no use at all (p. 118).

In the above lines, remarkable high percentage of reiterations can be seen. Reiteration gives consistency, an unparalleled vitality, and dramatic movement in the dialogue.

Eliot in Sweeney Agonistes presents just one character but it is intelligent and dissimilar to other characters in his poetry. Eliot shows the character with the name of Sweeney as it appears in the title. Giving the Sweeney such a state, goes contrary to what Eliot has previously done in several of his poetry in which he makes this character insignificant, vulgar, and unsophisticated. Sweeney is squashed of spiritual energy. Eliot portrays Sweeney in the poem Sweeney among the Nightingales as:

Apeneck Sweeney spreads his knees
Letting his arms hang down to laugh,
The zebra stripes a long his jaw
Swelling to maculate giraffe (p. 56).
And in the poem Sweeney Erect Sweeney is depicted as:
This withered root of knots of hair
Slitted below and gashed with eyes,

This oval O cropped out with teeth:

The sickle motion from the thighs (p. 42)

Sweeney is the exceptional individual in the play who is considered complete in the play. The character "presented in the play is no more [than] just a fleeting reference or a passive description or a representative image of modern man but someone who has been given a chance to be articulate, to communicate his ideas, to share his insights, in other words he is an active participator" (Tiwari, 2007, p. 41). He is fundamentally different as the above lines show from Eliot's early Sweeney in the poems Sweeney Erect and Sweeney among the Nightingales, but similar to the imagined Sweeney seen in The Waste Land. Sweeney knows something the others do not, he has something to say; his tragedy ascends from not being capable to deliver his subject. "He is the ordinary sensual man" (Childs, 2013, p. 79). His complaint that he "gotta use words" (p. 125) shows that he is one who is foreshadowing his genius. The loss of Sweeney to converse his thoughts increases the importance of his knowledge. Moreover, Eliot's failure to complete the play does not diminish his attainments.

In the leading act 'Fragment of a Prologue', a depiction of the Jazz age is revealed where one can find insignificances and trivialities of the gloomy round of trivial existence exactly like the trivialities Eliot has shown in The Waste Land. In this act, the whole obligation and accountability of both man and woman in Eliot's portrayal of life is that the people here are preoccupied only by speaking via telephones. They pretend to prepare for a gathering with visitors or going away

for meeting them. Eliot underscores the spiritual hollowness and vacantness of the life of people by dwelling upon their flourishing and affluent pastimes. People are shown spending and passing time playing cards and recalling the affluences of their past time.

The second act 'Fragment of an Agon', displays a sombre note. The character of morality, Agon is categorized as the divergence between the values and principles of death and life, well and bad, and even between seasons such as winter and summer. Sweeney's outstanding advent is affirmed through dynamic cadence and a productive dialogue full of images. In the second act, Sweeney is portrayed as a joyful man hoping to stay away from tedium and fatigue of boring life. The fierce existence is compared with the triviality of sophisticated life as that of The Waste Land. Sweeney occupies a chief place and he is unlike his namesake in the other poems for the reason that he expresses profounder realities and refers to the spiritual emptiness of the stylish, shallow society surrounding him.

The fundamental literary model of the play is the history of sin and expiation. There is a link between sin and expiation which is the penitent. Sweeney Agonistes is exemplified by the man who "did a girl in" (p. 124), and has to reach purgation after committing the sin that may lead him to either spiritual rebirth or social. Birth–death–rebirth is the circle that penitent runs through.

I've been born and once is enough.
You don't remember, but I remember,
Once is enough (p. 122).

This suggests that Sweeney is a moral character, who does not wish to be born once more. He is the one who has found morality.

Two epigraphs through which we find that they possibly serve as indicators to the clandestine life of Sweeney's personality. His words might be related to the epigraphs. The first is correlated to the attitude of the matricide, Orestes. The Furies chase him because of his sin. He can see them but they are invisible to others. Orestes, the murderer,

is a creature born of sin and remorse, and then he is separated from the rest of the humankind. The reference of Sweeney to the act of murder of a girl by the lover and the feeling of seclusion and shock has obvious connections with the Greek Orestes to make the first epigraph. In addition, in the second epigraph there is a religious mystic reliance which refers to methods of discipline. Sweeney is deprived of everything contains earthly desires, ties, or relations.

These two previous epigraphs promote the sacred position of Sweeney Agonistes. They also offer sustenance to the opinion that the hero is fully unlike Apeneck Sweeney that Eliot applied in the verse. The audiences/readers confront two interrogations concerning the speeches of Sweeney; the first interrogation is whether they are appropriate; the second is whether they bear dramatic possibility or importance. The first issue is not easy to answer because the play excludes indication about Sweeney's character and temperament. Sweeney's wisdom is not a result of his private self-experience but he is obviously an agent of Eliot himself. Eliot employed a kind of speech in which Sweeney speaks spiritual realities much different from other characters; however, we find the total quality of Sweeney's speech shows that he does not have credentials to sustain a greater status that Eliot prearranged to give to him.

The wisdom in Sweeney is not a consequence of his innate experience except for the fact that he is a mediation of interaction between the dramatist and the spectators. Helen Gardner remarks that Sweeney Agonistes is not a complete play but it encompasses more or less characteristics of a play. Sweeney longs for getting away from the wearisome routine in life to a new one where he finds only palm trees, fruit to eat, only the surf of the sea to overhear and only the sea to see. He sings:

Well that's life on a crocodile isle.
There's no telephones
There's no gramophones

There's no motor cars
No two-seaters, no six-seaters,
No Citroen, no Rolls-Royce,
Nothing to eat but the fruit as it grows.
Nothing to eat but the fruit as it grows.
Nothing to see but the palmtrees one way
And the sea the other way.
Nothing to hear but the sound of the surf. (p. 121)

Eliot in Sweeney Agonistes attempts to unmask arrangements of dialogue that are apposite on the stage. He seeks to expose a modern stature of verse that might be an attractive technique for present-day listeners in place of blank verse as it was for the Elizabethans. Eliot tries rendering rhythms of speech by reaching to some degree which could be named poetry. He continued to challenge the difficulty of how ideas can be articulated, as one would expect.

If rhythm is revealed in the most ordinary dialogue, according to Eliot, rhythm should be effective and enriching to an extent, which might express the utmost feelings without losing its impulse and spontaneity. So, he changes dialogue into rhythmic sound with special effects:

But that's nothing to me and nothing to you.
Full Chorus: Wauchope, Horsfall, Klipstein, Krumpacker
When you're alone in the middle of the night (p. 125)

For that, Sweeney Agonistes is significant as a tentative play in the new ordinary dialogue that can be easily recognized also as dramatic verse. The play is the first effort to announce Eliot's rhythmic and theatrical style that, with the advantage of some acting aids, can be performed positively on the stage. The performance is advantageous because of the jazz accompaniment, which is an important aid to help making the play positive. Not only that, but also some of the dialogues and terminologies have parallels with the major styles of liturgical forms that Eliot realized and acquired from different anthropologists

of the day. Sweeney Agonistes is, in some ways, significant in that the theatrical invention is associated with and accompanied by great poems along with plays that he produces before and after this work.

The significance of Sweeney Agonistes lies in being a tentative style and in composing verse out of a dialogue that is really enunciated by people of contemporary society. Such dialogic verse is characterized by paltriness, superficiality, triviality, and mechanicality such as jazz music, cars, telephones, trivial unimportant social formalities and traditional conventions, all are important. Sweeney, as a sophisticated character, faces a conversational problem because of his erudite realization with others around him.

Several professional evaluators/critics contend that Sweeney Agonistes is merely fragmentary and an unfinished verse drama. Eliot "began to think in terms of a practitioner. He had tried his hand at verse drama with Sweeney Agonistes in the 1920s, post-Waste Land period but had become tangled up in generic and thematic issues that he could not resolve" (Cooper, 2006, p. 16). The work hardly surpassed the difficulty of determining an appropriate dramatic communication. This piece of work, Sweeney Agonistes, symbolizes contrary limits of the talent and faculty for Eliot. He would weld different extremes together in the later plays he composed. In this play, the reader evidently considers the acute perception of the condition of humankind being disadvantaged of spiritual implication. The play is a literary piece that has not reached the achievement of successful plays because it lacks, to a good extent, seemly dramatic speech. Conversely, insofar as Eliot is concerned, it is with this fragmented play that a cornerstone for his next poetic dramas was laid.

The lines in Sweeney Agonistes remind one of the reiterations and little broken rhythms as thudding rhymes. They are dropped to approach further nearness to Eliot's normal swapping of poetic and dramatic speech. Eliot "usually produced a doubleness of action, whether by symbolic allusion or by an accidental and unconscious sub-structure" (Slusser, 1965, p. 4). The whole structure of Sweeney

Agonistes is in broad conventionality with Eliot's theory on dramatic echelons. Eliot attempts to draw attention to emotional responses of heterogeneous hearers/spectators by presenting characters that possess numerous levels of alertness and awareness.

If one agrees to the assumption that Sweeney Agonistes is a play, and if one realizes that there are no physical actions, real performers, or candid setting, one may ask: What persists at that time? Definitely, the convincing response will be: dialogue. It is the dialogue which conveys and symbolizes the action, makes the characters and illustrates the setting. From our discussion up to this point, it can justly be concluded that in Sweeney Agonistes, the principal emphasis is on dialogue.

In conventional drama, action, character, and dialogue are typically of the same importance, although some inequalities might appear. Eliot merged the entire drama into its own dialogue, thus divulging what dialogue alone is capable of. He extended the musical aptitude that is only affiliated with dialogue itself, and is not reliant on any further dramatic constituent. Thus, Eliot furnished dialogue with a new, noticeable, distinct form of reality, and made it a means of thorough dramatic expression. This is the reason why one can talk about the revival of dramatic dialogue in the two-act Sweeney Agonistes.

The play remains detached from almost all plays of Eliot by a break, not of time but of spirit. The imagery of Sweeney Agonistes focuses essentially on a sterile civilization. The play, by virtue of its emblematic environment, belongs to the realm of The Waste Land. It is right that Eliot makes the hero, Sam, to pursue deeply a factual spiritual realization or significance in life. However, Sam cannot do his aim through 'the process of choice' that the central characters in the other plays accomplish. It is noteworthy that the character Sweeney does not belong to the same world of Eliot's plays, but that he belongs to the world of The Waste Land. His quandary being different is because of the masterfulness of Eliot to make Sweeney bound to be different but not fully in that he still bears close affinity with other heroes like Harry of The Family Reunion, Celia of The Cocktail Party, and Colby

of The Confidential Clerk. Irrespective of that the solutions that these characters arrive at, are considerably unlike each other, they all are at the same level of spiritual consciousness. It is Eliot's virtuosity to report special characters of divergent degrees of awareness.

The interactions between actors do not change. Moreover, even if one considers that Sweeney Agonistes is a fragment, it is obvious that there is an absence of concrete action in it just as what one finds largely in The Family Reunion. Nevertheless, not to exclude it fully, there are, to a degree, abstract actions; we know that there is the window as a reference to action. Not only that but also we observe that there is the house that is indicated by "KNOCK KNOCK KNOCK" (p. 118). Furthermore, there is a sign of the street. Sweeney says "Wait till I put the car round the corner" (p. 118).

Conclusion

Although Sweeney Agonistes appears in Eliot's anthology among the unfinished poems, it is claimed that it is undeniably a poetic play as it fulfils the basic requirements of drama. To sum up, Sweeney Agonistes is an outstanding landmark in Eliot's steady progress towards unsullied dramatic talent. Having in mind Eliot's theories and practice, it shows a fine instance of his dramatic theories woven into his writings. It seems as if the playwright had broken fresh ground about this poetic play. It is clear that Sweeney Agonistes is a play full of musical features, rhythm, and onomatopoeia. It is considered to have been performed as a significant stimulant in the progress of dramatic dialogue. It is the dialogue that represents the action, makes the characters and illustrates the setting.

The play brings firsthand colors to the dialogue of modern theatre. Aside from several other things, this poetic drama possesses some potential dramatic elements: first, it has a chorus; secondly, its setting is ceremonial; and finally this poetic drama comes closer to the rhythms of modern speech. Eliot, in Sweeney Agonistes, obviously succeeds in finding a new vehicle for dramatic dialogue.

The principal focus in Sweeney Agonistes is on dialogue itself, on exploiting its musical aptitudes, and on playing with its rhythm, while heavily depending on the opportunities of jazz, which helped abolish conventions and dramatic and poetic forms, the only convention that the chances might not ignore is dialogue itself. Eliot, in his pursuit of new modern ways, offered the foremost role to dialogue. The dramatic dialogue is still there in the play and Sweeney Agonistes is an antecedent to modern drama.

References:

1. Childs, Donald J. (2013). T. S. Eliot: Mystic, Son and Lover, London & other Cities: Bloomsbury Publishing Plc.
2. Cooper, John Xiros. (2006). The Cambridge Introduction to T. S. Eliot, Cambridge and other cities: Cambridge University Press.
3. Cushman, Stephen, and Cavanagh, Clare, eds. (2012). The Princeton Encyclopedia of Poetry and Poetics: Fourth Edition (4). Princeton, US: Princeton University Press, ProQuest ebrary. Web. 20 December 2016.
4. Daumer, Elisabeth. (1989). A Literary Mother and a Literary Son: Charlotte Eliot and T. S. Eliot (Ph. D. Theses), Indiana University. U M I, A Bell & Howell Information Company.
5. Donoghue, Denis. (1953). The Third Voice: Modern British and American Verse Drama, Princeton and New Jersey: Princeton University Press.
6. Drabble, Margaret. (2000). The Oxford Companion to English Literature, Oxford and New York: Oxford University Press.
7. Eliot, T. S. (1969). The Complete Poems and Plays, London: Faber and Faber.
8. ----------. (1976), Ben Johnson, in T. S. Eliot: Selected Essays, London: Faber & Faber.
9. Gardner, Helen. (1961). The Arts of T. S. Eliot, London: The Cresset Press.
10. Kirk, Russell. (2006). Essential Russell Kirk: Selected Essays, Wilmington,

US: Intercollegiate Studies Institute. ProQuest ebrary. Web. 20 December 2016.

11. Manimozhi, M. (2015). A Reappraisal of Eliot's Early Plays and Later Plays, (Ph. D. Theses). Annamalai Nagar: Annamalai University.
12. Perkins, David. (1976). A History of Modern Poetry: From the 1890s to the High Modernist Mode, Cambridge and other cities: The Belknap Press of Harvard University Press.
13. Raine, Craig. (2006). Lives and Legacies Series: T. S. Eliot: Image, Text and Context, Cary, US: Oxford University Press, ProQuest ebrary. Web. 17 December 2016.
14. Sarkar, Subhas. (1957). T. S. Eliot: The Dramatist, Calcutta: The Minerva Associates.
15. Scofield, Martin. (2003). T. S. Eliot: The Poems, New York: Cambridge University Press.
16. Singh, Khagendra Naorem. (2001). T.S. Eliot: A Reconsideration, New Delhi: A.P.H. Publishing Corporation.
17. Slusser, Patsy Ann. (1965). T. S. Eliot and the Problem of Modern Poetic Drama, Master's Thesis. Manhatten, Kansas: Kansas State University.
18. Smith, Carol H. (1967). T.S. Eliot's Dramatic Theory and Practice: from Sweeney Agonistes to The Elder Statesman, London: Princeton Legacy Library.
19. ----------. (2016). T. S. Eliot's Dramatic Theory and Practice: from Sweeney Agonistes to the Elder Statesman, Princeton University Press, ProQuest Ebook Central, Created from bahahuniv-ebooks on 2017-07-05.
20. Tiwari, Shubha and Maneesha Tiwari. (2007). The Plays of T. S. Eliot, New Delhi: Atlantic Publishers and Distributors.

Interpreting Translated Adverts: A Multi-Modal Approach

Dr Mohammed Ali Alhuthali

محمد بن علي بن دخيل الهذلي

أستاذ مساعد

محاضر في جامعة الطائف

جامعة الطائف

Abstract

The multi-modal nature of advertising creates challenges when translating from one language and culture to another especially as the audience will interpret both any text/speech, supporting imagery and the wider context presented by the advert. This study looks at how an advert originally designed for an audience in the Middle East has been translated for an English speaking audience and considers how such an audience will understand both the words and imagery. The rendition into the target language is effective but that the overall advert fails as the scenario presented was not plausible to an English-speaking target audience. This process of interpretation not just of the individual semiotic modes but also how they combine and the overall context is important as it presents a significant challenge when translating advertising. In effect, the context used by the recipient to understand an advert needs to be taken into account when adverts are translated into another language. Thus resemiosis (how the target audience uses their expectations and makes an interpretation) is an important characteristic and one that is easy to underplay in the translation process.

خلاصة البحث:

إن الإعلانـات التجارية ذات الطبيعة المحتوية على الخطاب المتعدد (صوت، صورة وإيماءات وغيرها) تخلق تحد عند ترجمتها من لغة الى لغة أخرى ومن ثقافة الى ثقافة أخـرى، خصوصـاً اذا كان المتلقـي (المشاهد) سـوف يأخذ بالاعتبـار الكلام المدعوم بالصور والصور المتحركة في سياق أكبر ليفهم الإعلان.

هذه الدراسة تبحث في اعلان تجاري معدٌ في الأصل للمشاهدين في الشرق الأوسط ترجـم الى المجتمعات الغربيـة باللغة الإنجليزية وكيف أن هذا المجتمع سوف يفهم هذا الإعلان.

أداء الإعلان التجاري كان فعالاً ولكن لم يكن مقنعاً للمشاهد الجديد.

ان عمليـة الترجمة ليست في التركيز علـى جزئية واحدة من التخاطب في الإعلان

ولكن يجب أن تؤخذ جميع أجزاء الخطاب المتعدد في الاعتبار عند الترجمة، وهذا يمثل تحدٍ كبير في ترجمة الإعلانات التجارية إلى لغة أخرى.

يجب أن يؤخذ سياق الإعلان اللغوي والثقافي في الاعتبار عند ترجمته الى لغة أخرى.

كما أن تكامل أجزاء الخطاب المتعدد عند الترجمة (كيف أن المشاهد المستهدف من الإعلان المترجم يفهم الإعلان ويحاول تفسيره) يجب أن يؤخذ في الحسبان أيضاً عند عملية الترجمة.

Introduction

Contemporary advertising is essentially a multi-media multi-modal concept (Bezemer & Kress, 2008; Kress, 2010; Kress & van Leeuwen, 2006) and reliance just on text or speech with no supporting images is exceptionally rare. In turn, this creates a number of problems. First both words and images must be effective in their own right, second they must be mutually supportive and finally the combination must make sense to the viewer (Oswald, 2015). In this context, translation is particularly challenging. In literature and for films there is a long standing debate as to whether the translation should try to reflect the subtleties of the source language or to concentrate on appearing conventional in the target language (Baker & Saldanha, 2009; Díaz-Pérez, 2014; Gottlieb, 2018). Usually in an advert this debate can be ignored, the goal is to ensure that the translated advert works in the target language (Baker, 2018; de Mooij, 2004; Séguinot, 1994). However, translation in this context is not just about the words or speech but whether or not the images and wider concepts are readily understood by the new target audience (Pan, 2015). While advertising is not about realism, and can indeed deliberately present an unattainable fantasy, it has to be credible to the intended target audience. An advert does not have to be realistic but all the component elements have to support the wider goal of attracting attention, creating a degree of desire in the consumer and triggering an action by the consumer.

In multimodal terms, this means an advert needs to be effective in each of its chosen modes (usually speech or text and image), how those modes interact (the concept of inter-semiosis) and the framework that determines how the reader will interpret and evaluate what they see (the concept of resemiosis) (Fei, 2004; Iedema, 2003). A translated advert has to match all three of these criteria or it will be ineffective and fail to attract or hold the attention of the potential reader (Rahm, 2006).

Literature review

Conventionally, advertising is designed around the sequence of: setting out a problem; showing how the product will resolve that problem; and, then showing the rewards that follow from overcoming the problem (Dastjerdi, Davoudi-Mobarakeh, & Zare, 2012). So an advert for a soft drink may start from the idea of 'thirst', show how the chosen product can overcome the thirst and then usually go on to suggest that the drinker will be happier as a result (Kotler, Armstrong, Wong, & Saunders, 2008).

Over time, advertising has become inherently multimodal, combining language and images in order to create the message (Thibault, 2000). However, this leaves open the important question of which modality might dominate (Iedema, 2003; Jewitt, 2005) and what happens when one mode is less effective. For example on a poster, usually the image will dominate, seeking to attract and hold attention long enough for the viewer to read the supporting text (Pan, 2015). If the advert is presented as a short video then it is possible that the two modes may interact with the image being more important at some stages (such as seeking to attract attention) and speech at others (for example when the value of the product is being explained). Equally, the modes (words and images) can combine to emphasise the same basic message or they can be deliberately contradictory (to attract attention, for humour or other reasons) in a way that means different modes carry different messages or seek to moderate each other (Freitas, 2016; Núñez, 2015).

The combination of modes is critical to understanding as it provides information 'that would not have been as clear from an analysis of its textual features in isolation' (Coomber, 2012, p. 109). This matters, especially in the case of translation, as there is a tendency to 'focus on semantic aspects of the texts' (Pan, 2015, p. 205) ensuring an accurate technical translation but ignoring both the visual images and the combination of image and text (Coomber, 2012; Dusi, 2015; Jyothirmai, 2015; Pan, 2015).

In addition, the viewer is not passive, they too will actively evaluate how the various semiotic modes combine (Deely, 2004; Thibault, 2000). In this context, Relevance Theory (Sperber & Wilson, 1995; Yus Ramos, 1998) can be useful as it reflects how this interpretation will be influenced both by the expected linguistic norms and the non-verbal elements, with this process reflecting the cultural settings and expectations of the observer (Raudaskoski, 2003). A problem for advertising is the visual mode often dominates but is also where the viewer is mostly likely to rely on their own context to inform their interpretation (Pan, 2015). To be effective, this overall presentation has to be plausible (Terry, 2007) to the viewer. In terms of multimodal research, this is the concept of resemiosis, in effect how does the viewer use their sense of place, of 'what is right' when they interpret a video or an image (Iedema, 2003; Leeuwen, 2006).

Research Design

This study reviews an advert that was originally made for an Arabic speaking audience that was translated into English. The video was made by Dettol Arabia (Dettol Arabia, 2015) and the translation is into good idiomatic English, however, the cultural setting has not been adapted. This study explores how this approach undermines the impact of the advert for an English cultured audience (Kress & van Leeuwen, 2006) since the visual imagery does not follow or fit the expectations of the new target audience. The video comes with the tag line: "Every summer has its own story; make sure yours is a fresh

one. This summer, beat the heat and germs with the new Dettol Cool Shower Gel to stay clean, fresh & cool all day" (Dettol Arabia, 2015).

The complete video is only 30 seconds long and follows a pattern of presenting a problem (sweating in a hot climate), a scientific explanation as to why this happens and how New Dettol Cool Shower Gel can prevent this, and then the results when the central character uses the Shower Gel. As such it follows a conventional pattern of presenting the problem, showing how the product can resolve the problem and presenting the final outcome as something that is desirable (Coomber, 2012). The actual video is both translated into English and uses sub-titles.

The video has four sub-sections. A man shown sweating in the heat (00.0100.05-), then approaching his friend to seek an explanation (00.0600.08-), his friend (who happens to be filming the incident) provides a technical explanation of the problem (00.0800.17-) and how New Dettol Cool Shower Gel would help (00.1800.24-) and ends with the original man in the street no longer worried about sweating and with his family (00.2500.30-). For purposes of this multimodal analysis, four sections are selected reflecting the overall flow of the video: The opening sequence (to 00.05); the technical explanation (00.1300.17-); the shift from product placement to product usage (00.1800.22-); and, the final scene with his family (00.2600.28-).

Analysis

Section 1: Opening Sequence

Time	Image	Text/ Sound
0.01		Atonal Background music
0.02		Atonal Background music
0.03		Atonal Background music

Time	Image	Text/ Sound
0.04		Khaled
0.05		Why do I feel like this when it is hot?

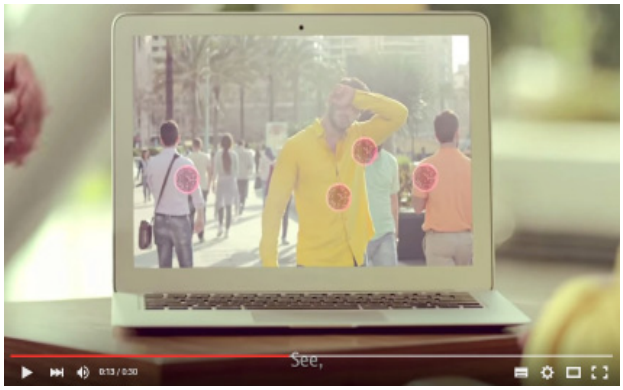
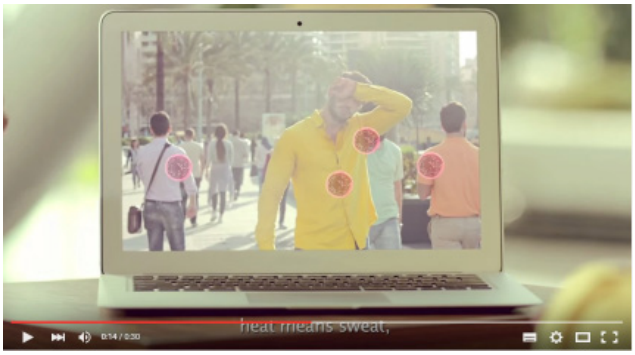
In terms of conventional advertising this section is clearly meant to frame the problem that the desired product will solve. The only sound for the first 3 seconds is atonal music, followed by the central character walking up to his friend and asking "Why do I feel like this when it is hot". Here the primary semiotic mode is the images.

The first image is clearly designed to provide an impression of heat, with a sun in a clear sky blazing down over palm trees. The next two show a number of young men walking in the street of a modern city with sweat stains on their shirts. The aspect that is unrealistic is the video camera and recorder. From 0.04 the central character interacts with the person behind the video recorder, first by name and then by

posing the key question. The gestures are open (at 0.04), almost a universal 'look at the state of me' and then at 0.05 followed by gazing at the sky. In this respect the character is clearly identifying the problem (heat from the sun) by gesture.

The problem at this stage is not the slightly stylised introduction it is the presence of the person with the video recorder in a public street and the open ended, seemingly surprised, question that is posed. The feeling of a rather unrealistic element is then emphasised at about 00.10 when the filmer is revealed to be wearing a full length white laboratory style coat. This may be an attempt to emphasise the scientific element of what follows but appears to be inherently implausible

Section 2: Technical Explanation

Time	Image	Text/ Sound
0.13		'Lets take a look' … See
0.14 – 0.15		'heat means sweat'

Time	Image	Text/ Sound
0.16		'sweat brings germs'
0.17		Background music

This sequence has three different types of image. The opening part is of a laptop screen replaying the opening sequence but with the areas of sweat staining emphasised in red. The focus then shifts to the two people talking and then to the dettol product.

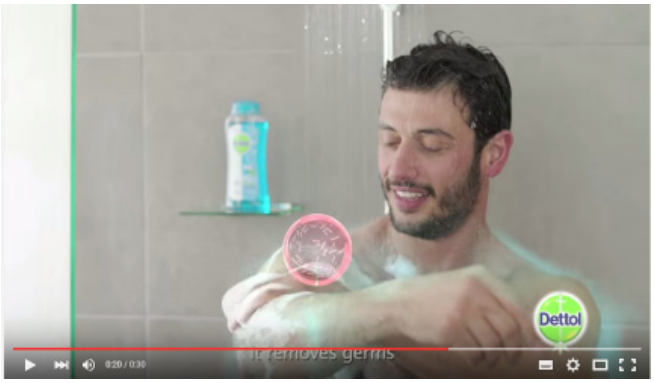
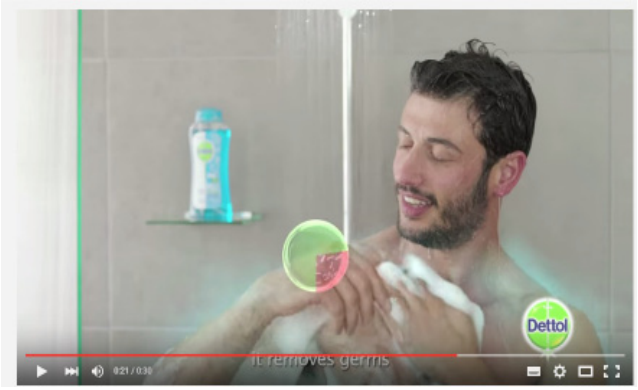
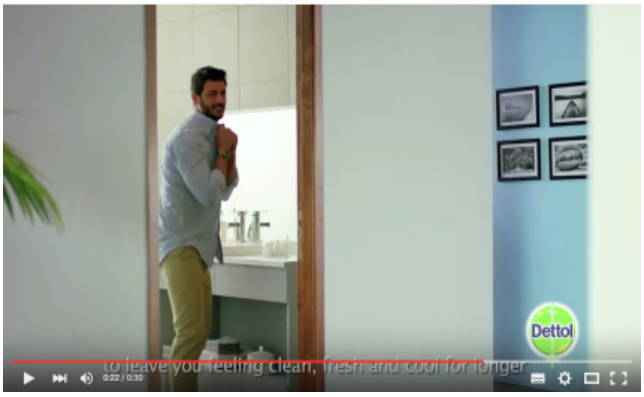
The first three seconds are an attempt to provide the impression that this is a scientific analysis. Just before the extract above started, the central character was told they would be seeing an analysis of 'Why do I feel like this when it is hot'. The non-verbal language at 00.16 is one of someone listening intently to something important. The cut to the product is abrupt and there is no change in the background soundtrack (which is now light and easy to listen to). Note the shower

gel is embedded in ice, in an attempt to contrast it with the heat of the earlier scenes.

The problem remains one of plausibility. It is not really easy to believe that an adult man, living in a nameless middle-eastern or Gulf city, is surprised or unaware of what exposure to the sun in the middle of the day can lead to. As such, speech and the non-verbal gestures all work in harmony but the overall framing, in multimodal terms the issues of resemiosis (i.e. fit to the wider world), is flawed.

Section 3: Product Usage

Time	Image	Text/ Sound
0.18		New Dettol
0.19		Cool Shower Gel

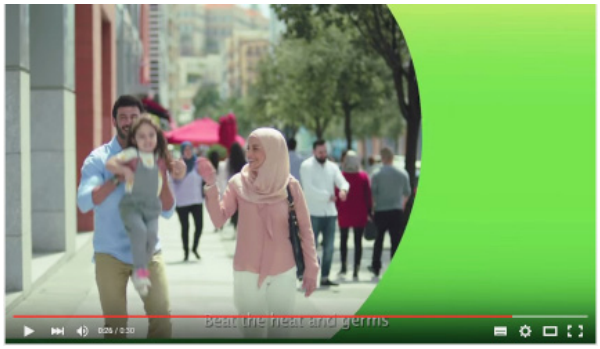
Time	Image	Text/ Sound
0.20		it
0.21		Removes germs
0.22		To leave you feeling clean

This section represents the stage of a conventional advert where the product is the central issue and is shown in use, and resolving the

problem. There are three distinct phases. The opening two seconds continue the image of the shower gel bottle with the block of ice falling apart. By the final image the bottle stands on the bed of ice, presumably indicating it is now ready to use having been freshly removed from a cold block.

The next two seconds show the central character using the shower gel. His facial expression indicates pleasure and seeing the red sweat blocks (00·1300·15-) being removed. The final image (00·22) shows the character preparing to go out and that he lives in a pleasant modern flat.

Section 4: The reward/family scene

Time	Image	Text/ Sound
0.26		'beat the heat'
0.27		'and germs with'

Time	Image	Text/ Sound
0.28		'new dettol cool shower gel'

As with most adverts, the goal in the end is to show the reward for taking the desired action. So buying a particular brand of car will lead to driving in exotic locations on empty roads. In this case, what is presented is a family scene where the central character, now sweat and germ free, is playing with his young daughter. The final frames slowly reduce the focus on the family and instead show the advantage of the product (beat the heart and germs with cool) and then the full product range.

The images are designed to show an attractive version of family life in a relatively abstract Gulf/Middle Eastern setting.

Discussion

Relevance theory helps to explain why a translated advert may not work. One reason is that the translation focus is on the text/ speech and the supporting imagery is not readily understood by the new target audience. In the case of the advert analysed in this case, neither of these issues really applies. The speech/text is rendered into perfect English and while the background has a clear cultural affinity, it does not prevent someone from a different culture understanding the issues. The narrative arc from someone feeling uncomfortable in hot weather, to using a product designed to reduce sweating, to this leading to a happy family encounter is not unusual or hard to follow.

However, while it passes these basic tests, the advertisement does not work due to a poor fit to reality and our expectations. In multimodal terms this is the process of resemiosis where external information is drawn upon to understand what we see or hear. This does not demand that advertisements (or films or other multimodal artefacts) must be realistic, adverts have successfully used cartoon characters, drawn on long dead individuals or presented clearly fantasy situations and worked on their own terms.

The issue here is that the advert presents itself as realistic, even scientific, and it is this framing that is the problem. The idea that an adult male living in the Middle East needs to ask a friend (in a laboratory coat and a video camera) in the middle of the street why he is hot and uncomfortable in the middle of the day is unrealistic. Whether or not the following 'scientific' analysis of the problem is correct and whether or not the shower gel really does have the stated properties becomes irrelevant. Here the problem is not the transition of the advert from the original Arabic to English, but that the core premise offends our sense of what is reasonable. From this, the balance then fails to work as the pattern of problem-solution-reward is broken if we do not accept the problem presentation as realistic (or at least plausible).

Pan (2015) argues that traditionally too much emphasis has been placed on accurate translation of the text (or speech) and that care must be taken that the images (especially if they carry a slightly abstract cultural concept) are also comprehensible to the new target audience. However, this research suggests that it is not sufficient to either focus on the individual semiotic modes or their interaction. If the overall framework does not fit the likely expectations of the target audience then care in translation, as such, will not lead to the production of an effective advert.

Conclusion

Multimodality is now almost standard in advertising, it is rare to find a text only example so some combination of speech/text and

images is the norm. This multimodality creates challenges, in part in terms of how the different semiotic modes interact but also how the observer will respond to the complete package. When an advert is translated, this creates the traditional technical problem of producing a good, idiomatic, translation of the words and a new problem of how a different target audience will respond to the images.

In this example, the language translation is perfect and none of the image are likely to elicit a different response from an English speaking audience compared to an Arabic speaking viewer. However, the overall, wider, framework is sufficiently implausible as to undermine the entire process. In this case, the images can be translated (they do not rely on particular cultural knowledge or norms) but when seen by the new target audience they undermine the impact of the advert.

Thus resemiosis also needs to be taken into account when translating advertising material. How the new target audience will interpret the combination of words and images will be key to determining whether the advert passes the expectation of telling a plausible story moving from a problem, to how the product provides a desired solution.

References:

1. Baker, Mona. (2018). In other words: A coursebook on translation. London: Routledge.
2. Baker, Mona, & Saldanha, Gabriela (Eds.). (2009). Routledge Encyclopedia of Translation Studies (2nd ed.). London: Routledge.
3. Bezemer, Jeff, & Kress, Gunther. (2008). Writing in Multimodal Texts. Written Communication, 25(2), 166195-. doi: 10.1177074108830731317 7/
4. Coomber, Matthew. (2012). Multimodal Texts for Multi-purpose Advertising. Ritsumeikan studies in language and culture, 24(1), 101112-.
5. Dastjerdi, Hossein Vahid, Davoudi-Mobarakeh, Sajad, & Zare, Mostafa. (2012). A Multimodal Analysis of Differences Between TV Commercials and Press Advertisements: A Discoursal Study of Persuasion-Seeking

Strategies in the Mass Media. Studies in Literature and Language, 4(2), 115121-.

6. de Mooij, Marieke. (2004). Translating Advertising: Painting the Tip of an Iceberg. In Beverley Adab & Christina Valdes (Eds.), Key Debates in the Translation of Advertising Material (pp. 179198-). Routledge: London.
7. Deely, John. (2004). The Intersemiosis of Perception and Understanding. The American Journal of Semiotics, 1(4), 211253-.
8. Dettol Arabia. (2015, 2 August). The New Dettol Cool Shower Gel Retrieved 9 October, 2015, from https://www.youtube.com/watch?v=G395-xDMibM&feature=youtu.be
9. Díaz-Pérez, Francisco Javier. (2014). Relevance Theory and translation: Translating puns in Spanish film titles into English. Journal of Pragmatics, 70, 108129-. doi: https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.06.007
10. Dusi, Nicola. (2015). Intersemiotic translation: Theories, problems, analysis. Semiotica, 2015(206), 181205-. doi: 10.1515/sem-20150018-
11. Fei, Victor Lim. (2004). Developing an integrative multi-semiotic model. In Kay L. O'Halloran (Ed.), Multimodal discourse analysis: systemic-functional perspectives (pp. 220242-). London: Continuum International Publishing Group Ltd.
12. Freitas, Elsa Simões Lucas. (2016). Similar Concepts, Different Channels. Key Debates in the Translation of Advertising Material: Special Issue of the Translator, 10, 291.
13. Gottlieb, Henriek. (2018). Semiotics and Translation. In Kirsten Malmkjaer (Ed.), The Routledge Handbook of Translation Studies and Linguistics (pp. 4563-). London: Routledge.
14. Iedema, Rick. (2003). Multimodality, resemiotization: extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice. Visual Communication, 2(1), 2957-.
15. Jewitt, Carey. (2005). Multimodality, "Reading", and "Writing" for the 21st Century. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 26(3), 315331-. doi: 10.10800159630050020011/
16. Jyothirmai, Uppu. (2015). A Study Of Localization As Intra Semiotic

Translation. English Studies International Research Journal, 3(2), 3538-.

17. Kotler, Philip, Armstrong, Gary, Wong, Veronica, & Saunders, John. (2008). Principles of marketing (5th ed.). London: Financial Times, Prentice Hall.

18. Kress, Gunther. (2010). Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge.

19. Kress, Gunther, & van Leeuwen, Theo (Eds.). (2006). Reading Images: The Grammar of Visual Design (2nd ed.). London: Routledge.

20. Leeuwen, Theo Van. (2006). Introducing social semiotics. London: Routledge.

21. Núñez, Antonio Javier Chica. (2015). Multimodality and Multi-sensoriality as Basis for Access to Knowledge in Translation: The Case of Audio Description of Colour and Movement. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 212, 210217-. doi: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.335

22. Oswald, Laura R. (2015). The structural semiotics paradigm for marketing research: Theory, methodology, and case analysis. Semiotica, 2015(205), 115148-.

23. Pan, Li. (2015). Multimodality and contextualisation in advertisement translation: a case study of billboards in Hong Kong. The Journal of Specialised Translation, 23, 205222-.

24. Rahm, Henrik. (2006). Getting attention in the media: Interdiscursivity and ideology. In Inger Lassen, Jeanne Strunck & Torben Vestegaard (Eds.), Mediating ideology in Text and Image: Ten critical studies (pp. 193210-). Philadelphia, PA: John Betjemans Publishing Co.

25. Raudaskoski, Pirkko. (2003). Users' interpretations at a computer tutorial: Detecting (causes) of misunderstandings. In Carlo Prevignano & Paul J. Thibault (Eds.), Discussing Conversation Analysis: The work of Emanuel A. Schegloff (pp. 109140-). Amsterdam: Benjamins.

26. Séguinot, Candace. (1994). Translation and Advertising: Going Global. Debate. Current Issues in Language and Society, 1(3), 249281-.

27. Sperber, Dan, & Wilson, Deirdre. (1995). Relevance: Communication and cognition (2nd ed.). Oxford: Blackwell.

28. Terry, D. Royce. (2007). Intersemiotic Complementarity: A Framework for Multimodal Discourse Analysis. In D. Royce Terry & Wendy Bowcher (Eds.), New Directions in the Analysis of Multimodal Discourse (pp. 63-109). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

29. Thibault, P. J. (2000). The multimodal transcription of a television advertisement: theory and practice. In Anthony Baldry (Ed.), Multimodality and Multimediality in the Distance Learning Age (pp. 311-385). Palladino: Campo Basso.

30. Yus Ramos, Francisco. (1998). A decade of relevance theory. Journal of Pragmatics, 30(3), 305345-. doi: https://doi.org/10.1016/S0378-0-00015(98)2166

جامعة الطائف
TAIF UNIVERSITY

Taif University Journal

Of human sciences

Fourth Edition
Volume 17 : 1440 - 2018